

金沢大学留学生センター

紀要

第 8 号

原 著

副詞「やっと」を通して見た出来事の実現

ルチラ パリハワダナ 1

長時間経過の末の予見の実現を表す副詞
「やっと」「ようやく」「ついに」「とうとう」について

ルチラ パリハワダナ 29

金沢大学における日韓共同理工系学部留学生数学予備教育について

太田 亨・勝見昌明 51

「金沢大学で学ぶ学部留学生の学習上の問題点」に関する聞き取り調査

長野ゆり・峯 正志 73

報 告

金沢学の計画と実践

松下美知子・岡沢孝雄・苗田敏美 97

2005.3

ISSN 1349-6255

副詞「やっと」を通して見た出来事の実現

ルチラ パリハワダナ

要 旨

本稿は、

1. 副詞「やっと」の諸用法を記述することにより、その意味特徴を明らかにすること
2. 用法1における述語動詞のテンス・アスペクト的性格を明らかにすることによって「やっと」がこの用法において原則的にシタ形式の述語文に共起する理由を明らかにすること
3. 用法1における「やっと」の意味特徴と述語動詞との共起制限の関連性を検討し、共起制限の生じる理由を明らかにすること

を目的としたものである。

「やっと」はその用法1において、出来事の実現を「長時間の経過の末の実現」として描写する。一方、用法2において、実現条件の満たし方に着目し、実現をもたらす最小限の条件、または実現可能な最大限の限界を提示しながら、実現を量的に捉え、それに対する「かろうじて実現した」という話し手の態度を表現する。用法1及び2に共通する意味特性として＜実現が困難である＞ことを取り出すことができる。

「やっと」の中心的な用法である用法1において、述語動詞は原則的にシタ形式に限定される。このシタ形式はテンスとしては発話時以前の時間を、アスペクトとしては限界達成性を表し、「やっと」はその限界達成の時点そのものを捉えながら、アスペクト的な意味を強化すると思われる。更に、用法2の述語動詞として非意志性自動詞、可能動詞または意志動詞が用いられる。これらは、出来事の制御可能性の有無、動作主の関わりの有無、実現可能性の有無などを基準に使い分けられていると考えられる。

キーワード：「やっと」、実現の期待、限界達成性、（非・）意志性、実現可能性

I. はじめに

副詞「やっと」は原則的にシタ形式の動詞述語と共に起しながら、出来事の実現時間に対する話し手の見方を表現する^{注1}。「やっと」は、工藤浩（1985）では「基準時から動作や変化の起こるまでの時間量」を表す時の副詞として、仁田（2002）では起動への時間量を表す長期所用型の時間関係の副詞として位置づけられている。更に、西原（1991）において、出来事の実現時点を捉える点に着目し、テンス・アスペクトと相関することが指摘されている。

「やっと」などの＜長時間経過の末の予見の実現を表す副詞＞は、出来事の実現が認識されるある時点（基準時^{注2}）から実際の実現までの時間が話し手にとって心理的に長く感じられるものとして描写する^{注3}。「やっと」は、予見のタイプとして＜実現の期待＞を表し、上述の＜長時間経過の末の実現＞という意味に、「待たれた・待ち望まれた」あるいは「苦労した挙げ句」の実現としての話し手の心的態度を付加する。

義務・文法的なシタ形式は出来事が実現したことを表し、一方、「やっと」は「期待されていた、出来事の長時間経過の末の実現」という意味を表すとすれば、一人称主体の意志によってもたらされた実現に対し、意志動詞述語が間違いなく用いられるはずである。

しかしながら、「やっと」と共起する述語動詞に着目してみると、一人称主体の出来事の場合、「やっと」は「見つけた」「捕まえた」とは容易に共起しても、「会った」「食べた」などとはある条件の下でしか共起しないことが分かる。一方、次の例で示されているように、「会う」の可能動詞とは容易に共起する。

(1) 「夜遅く、やっと会えた」 (夏)

更に、一人称主体による同じ出来事に対して、「やっと終えた」「やっと終わった」「やっと終えられた」という意志性他動詞、非意志性自動詞、可能動詞を用いた三通りの表現が全て可能な場合も見られる。

これらの共起制限は、実現に対する動作主の関わり方や実現条件との関わりを示唆し、日本語における実現の描写の仕方を知る手掛かりとなる。すなわち、「やっと」の共起は、シタ形式の文に＜実現に対する期待＞という話し手の心理を付加し、この＜話し手の期待＞が動詞の表す意味カテゴリーである＜主体の意志＞や＜実現可能性＞と関わっていくと思われる。また、「やっと」は＜長時間経過の末の予見の実現を表す副詞＞の中で最も強く動作主との関わりを表現すると思われる。従って、本稿では「やっと」の共起している文に対象を限定し、考察を行う。

本稿では、小説、随筆、シナリオなど30作品から網羅的に収集した「やっと」の実例を分析し、その意味記述を行う。「やっと」の意味特徴を踏まえた上で、上述の述語

動詞の異なる形式との共起の仕方を検討し、述語動詞の選択と動作主及び実現条件との関わり方を明らかにする。また、「やっと」がその用法1においてなぜシタ形式の文に限定されるのかを考察し、そのテンス・アスペクト的性格を明らかにする。更に、「やっと」は実現以前の予見・期待段階から、実現後の話し手の感情表現の段階までの全実現過程をどのように捉えて描写するのかを考察する。

II. 「やっと」の意味・用法

グループ・ジャマシイ（1998）では「やっと」を、1. 期待の実現、2. ぎりぎりの状態の二つに分類し、前者は「苦勞して、あるいはたいへん時間がかかった後で、話し手が待ち望んでいたことが実現する様子を表す（p.603）」とし、後者については「どうか」「なんとか」「かろうじて」「からくも」と類似している点を指摘している（p.604-605）。上述の二分法に関して本稿でも同様な立場を取り、「やっと」の用法を次の二つに分類する。

- 1) 期待されていた出来事の実現
- 2) かろうじて実現

なお、本稿は更に、2) のかろうじて実現の用法を

- 2.1) 実現条件をかろうじて満たしたことを表す用法
- 2.2) 実現可能な限界を表す用法

の二つに細分する。

本稿では、構文的特徴、述語の語彙的特徴などに着目しながら、それぞれの用法を詳細に記述することにより、「やっと」の意味特徴を明らかにする。なお、本稿の考察の対象となるデータの内訳は次の通りである。

表1 「やっと」の用法別使用率

用 法		用例の数	全体の割合
期待されていた出来事の実現		283	79.72%
かろうじて 実現	実現条件をかろうじて満たしたことを表す用法	15	4.13%
	実現可能な限界を表す用法	57	16.06%
	合 計	72	20.28%

表1から、期待されていた出来事の実現を表す用法が「やっと」の中心的な用法であることが伺える。

以下において、各用法について詳細に見ていく。

1 期待されていた出来事の実現

この用法は、なかなか実現しなかった問題の出来事が時間の経過の末に、ついに実現したことを表すものである（例2，3，4）。

(2) なかなか収まらなかった胸の高鳴りが、やっと鎮まると、今度は腹が減ってきた。 (数学)

(3) やっと、兵舎のような、長い木造の建物にたどりついた。 (砂)

(4) 夜が白み始めた頃、嵐はやっとやみました。 (沈黙)

話し手が、

1. 実現以前のある基準時から出来事の実現を待ち望んでいた、あるいは単に待っていた
2. ある心理的に長く感じられる時間帯において、その出来事がなかなか実現しなかったので、苛立ちなどの心的ストレスを感じた
3. しかし、ついに出来事が実現したので、上記のストレスから開放され、安堵感や達成感を感じたことを表す。

このように「やっと」は実現以前の待ち望みの段階から実現後の、実現に対する話し手の感情を表現する段階までの実現の全過程を捉えとて考えられる。

以下において、「やっと」の意味に関わる諸要素について詳しく検討する。

1.1 実現までの過程

この段階では、話し手は出来事の実現をどのように予見し、その実現までの過程をどのように捉え、実現をもたらすためにどのように関わったかということが問題になる。

1.1.1 予見のタイプと基準時

「やっと」は、実現以前のある基準時において話し手が出来事の実現を認識し、その実現を待ち望んだ、あるいは単に待ったことを表現する。

先ず、基準時という概念を明らかにしておく。基準時とは出来事の実現を話し手が初めて認識し、それを期待し始める実現以前のある時点である。文脈などにより基準時に具体的な価値が与えられ、具体的な時点として把握できる場合もあるが、時間軸上の具体的な価値が与えられない場合も多い。

(5) 純子は鳴り続けていた電話にやっと出た。 (女社長)

(6) 三月のはじめになって、私はやっと床をはなれることができた。まるまる一と月、熱にさいなまれたわけであつた。 (忍ぶ)

上記の例の場合、基準時の具体的な価値は明示されていない。例5では電話が鳴り、

順子が電話に出ないかと話し手が考えた時点が基準時であると常識的に考えられるが、電話が鳴り始めた時点以降の時点であること以外は言語上明示されていないと思われる。同様に例6の場合も、基準時は熱が出た1ヶ月前の時点以降の時点であると考えられる。厳密に言えば、熱が出てから話し手が床を離れたいと望み始めた時点であるが、その具体的な価値が文脈で明示されていない。このように「やっと」の基準時は述語の出来事の実現以前の時点として漠然と認識されることが多く、その具体的な価値が明示される必要はない。しかし、次の例のようにその具体的な価値が文脈上明示されている場合もある。基準時は例7では、発話時（＝物語の語りの時間）の1週間前の時点であることが先行する文によって明らかになっている。例8では、「火がつく」という「やっと」によって限定されている出来事が「タバコに火をつける」という意志的行為によってもたらされるものなので、一本目のマッチに火をつける時点が基準時であると考えられる。

(7) 佐山課長補佐は一週間も前から、女からの電話のかかってくるのを、じりじりして宿で待っていた。そして、やっと電話がきた晩にすぐ情死した。どうも、奇妙な話だ！
(点)

(8) スコップに腰をおろして、タバコに火をつける。三本目のマッチで、やっと火がついた。
(砂)

次に、「やっと」の主要な意味特徴の一つである＜実現の期待＞という予見について考察してみる。「やっと」の表す予見には実現を積極的に待ち望む場合、なかなか起きない実現を待つ場合、あるいは起きた実現を振り返りながら、遅かったが起きるべき実現が起きたことを表す場合が見られる。

次の例では、話し手が強く待ち望んだ出来事が実現したことが表現されており、波線の語彙的手段によってそのことが明らかになっている。

(9) 前からよく僕は、こんな初夏に、一度、この高原の村に来てみたいものだと言っていました。やっと今度、その宿望がかなった訣です。
(村)

(10) 忍ぶ川では、志乃と名ざしの客が多く、志乃はなかなか休めなかった。そうして、ひと月たつて、藪入りの日に、やっと深川行がみのつたのであった。
(忍ぶ)

(11) 私は何度もそのサナトリウムの入口に立っては、電報で呼び寄せたお前の父の来るのを待ち切れなさそうにしていた。やっと真夜中近くになって父は着いた。
(村)

しかしながら、「やっと」は常に出来事の実現を強く待ち望まれていたものとして描写するとは限らない。上述のような語彙的手段により、出来事の実現に対する話し手

の期待が表現されていない場合でも、話し手がなかなか起きない出来事の実現を待っていたことが表現される（例12, 13）。このように実現を単に待つ場合でも、実現後の話し手の感情として、苛立ちからの解放、安堵感、または解放感が表現されれば、本稿ではその文の予見のタイプは「実現の期待」とする（実現後の話し手の感情については1.2を参照）。

(12) 三日降りつづいた雨がやっとやみました。 (沈黙)

(13) つまらなそうな顔をしたウエイトレスがやっと来た。 (女社長)

一方、「知った」「分かった」「気がついた」などを述語動詞とする文に共起する場合、「やっと」は、実現が済んだ出来事に対して、その実現がもっと早くてもよかったということを表す。例14, 15の場合、認識主体である話し手は、文の表す認識変化の対象となる事柄などに出来事が実現して初めて気付くので、実現以前からそれを待ち望むことは理論的に不可能であると思われる。しかし、例16のように認識主体が話し手でない場合、話し手が出来事の実現を実現以前から待ち望むことは可能であると思われる。

(14) やっとそれらがアカシアの花であることを知った私は、その日はその小径をずっと先きの方まで行ってみることにした。 (村)

(15) 私の胸は動悸を搏っておりました。何の筈もありません。でも、弱々しく手を挙げるのが見えまして、やっと主人だということが分りました。 (雨)

(16) 先方は私の変りはてた姿を見て分る筈もなかったが、私が声をかけたのでやっと気がついた。 (雨)

上述のように実現が事前に予見され、待ち望まれたものではない場合でも、「やっと」はなかなか実現が起きず、遅かったが、実現し、あるべき状態になったという意味を表すと考えられる。そのことが次の例17の「遅ればせながら」によって語彙的に明示されている。すなわち、話し手は遅かったが、実現して良かったと捉えていると考えられるので、この用法も期待されていた実現の下位類として扱う。

(17) いや、遅ればせながら、実は私もやっとそれに気付きましたね、これはどうも、はなから考え直す必要がある、と。 (女社長)

なお、次の例のように、外からの働きかけによってもたらされた実現をもっと早くてもよかったものとして表すことも出来る。この場合も、実現に対する何らかの抵抗感はあるが、話し手は実現がやがて起きるべきものとして肯定的に捉えていると考えられる。

(18) それでもぐずぐずしていたものを、追い立てられて、やっと決心がつきましたな。 (忍ぶ)

上述したように、「やっと」はなかなか実現しなかった問題の出来事が時間の経過の末に、ついに実現したことを描写すると思われる。「なかなか実現しない」という話し手の捉え方は、その実現を話し手が待っていることの現われであると考えられる。出来事の実現を心理的に待つということには、強く待ち望む場合から恐れて懸念する場合まで様々な度合いのものが含まれると思われる。「やっと」は「とうとう」や「ついに」のように構文的には否定述語と共起しない点、意味論的には話し手にとって不利益であると思われる「死ぬ」などの述語と原則的に共起しない点から＜実現の懸念＞というタイプの予見は表さないと考えられる。「やっと」は、＜実現を待つ＞ことがなすスケールの左端の＜強く待ち望む＞から少なくとも最も中立な中間点の＜単に待つ＞という段階までをその意味範疇に収めながら、基本的には肯定的に実現を描写すると思われる。従って、本稿では「やっと」の予見のタイプを＜実現の期待＞として一括して捉える。

1.1.2 実現までの時間

上述したように「やっと」はなかなか実現しなかった問題の出来事が時間の経過の末に、ついに実現したことを表すので、次のように実現に時間がかかったことを表す表現と共起することが多い。

(19) およそ一週間かかってやっとすみしました。私は骨を埋めて、その上にささやかな墓標をたてました。(琴)

(20) 「しかしまあいずれにせよ、十八年かけて頭骨はやっと大学にたどりついたわけだ」と私は言った。(世界)

上記の例では、実現にかかった時間量が期間として表現されている。実現のなかった期間を表す場合上記の例のように「かかる」「かける」「経つ」などの動詞が用いられることがあり、またその期間の開始時点が「～から」を用いて表現することができる（次の例21では「知らせを受ける」時点が基準時であり、その基準時が出来事の実現のなかった期間の開始時点となっている）。

更に、次の例のように遅いと話し手が感じた成立時期が表現される場合もある。出来事の成立時期は、「～（目）に」（例21, 22）や「～になって」（例23）によって表現されることが多い。

(21) そのとき、私たちは貧窮のさなかにあつて、旅費のたくわえもなく、その算段に手間どつて、知らせをうけたときからまるまる二十四時間目に、やっと郷里へたどりつくことができたのであった。(忍ぶ)

(22) 十時半頃にやっと職人ふうの二人連れがやってきた。(新橋)

- (23) ところが、ふだんはどう見てもモテルはずのない夫人は、その夜にかぎり、あまりにモテたので、調子にのって好きな酒を飲みすぎてしまい、九時ごろ出す予定だったディナーをすっかり忘れ、深夜の十二時過ぎになってやっと出す始末。(数学)

1.1.3 実現に至るまでの困難及び努力

「やっと」は、基準時から実際の出来事の実現まで時間がかかり、出来事がなかなか実現しなかったことを表現する。つまり、出来事の実現が困難であり、その困難を乗り越えて出来事が実現したということが表現される。従って、出来事の実現が困難であったことを表す表現やその困難を乗り越えて実現をもたらすために動作主が努力をしたことを表す表現が文中に共起し得る。次の例で示されているように、実現が困難であったことを表す表現が共起することが多い。

- (24) パンダの母親は、こうして、枕元のタケノコになかなか手がとどかず、やっと最初的一本を口にしたのは、実に出産後三日目の朝のことであった。

(アップル)

- (25) レストランで注文しなかったものが運ばれてきたり、何度繰り返しても通じないので、スベリングを言ったらやっと通じたことなどは幾度もあった。

(数学)

- (26) 弁護士の助手の形で法廷に残すのである。急なことでもあり、台北という町のことであり、さがすのに骨を折った。やっと二人みつけだした。能力の点ではたよりないようすだったが、この際ないよりましたった。(人民)

次の例は、困難であった出来事の実現をもたらすために動作主が何らかの主體的な努力をしたことを表す表現が共起しているものである。

- (27) 肯徒弟が大学へ行かしてもらうために、住職の部屋へ肩を揉みに百夜も通つて、やっと望みを叶えられたという話は山程ある。(金閣)

- (28) 製造業者にとって原料の供給を断たれることは、人間に食事を与えないのと同じといえる。星はこの部門に対して多額の研究費をつぎこみ、設備投資をし、はかりしれぬ努力を重ね、やっと軌道に乗って順調に利益をあげはじめたのだ。(人民)

- (29) 母は驚いて二階の小田さんと呼び、手を貸してもらって、それに姉も加わって、三人掛かりでやっと寢床まで運んだが、父のからだはまるで水を吸った丸太のように重かった(中略)(忍ぶ)

出来事の実現に<時間がかかった>こと及び<実現が困難であった>ことは「やっ

と」の用法1の第一次的な意味特性であるのに対し、＜実現をもたらすために動作主が努力した＞ことは二次的な意味特性であると思われる。このことは、実現過程を描写するこのような表現に関して述語動詞のタイプに基づく共起制限が見られることから明らかにするが、その点については節1.5で取り上げたいと思う。

以上見てきたように、出来事の実現に時間がかかった、その実現が困難であった、困難であった実現をもたらすために動作主が何らかの努力をしたことを表す表現が「やっと」と共起する。しかし、次の例で示されているように、異なるタイプの表現が同じ文中に同時に共起することが可能である。例30では時間・困難の表現、例31では時間・努力の表現、例32では困難・努力を表す表現が共起している。これらが同じ文中に互いに共起可能なことはこれらの意味特性の間に意味的連続性があることを示唆する。すなわち、＜なかなか実現しない＞ことは時間のかかることや実現を妨げる要因などがあり、実現が困難であることを意味し、その実現をもたらすために努力を要したことを表すのでありと考えられる。

③⑩ そのとき、私たちは貧窮のさなかにあつて、旅費のたくわえもなく、その算段に手間どつて、知らせをうけたときからまるまる二十四時間目に、やっと郷里へたどりつくことができたのであつた。（忍ぶ）

③⑪ 長いあいだ必死に探し求めてきたものにやっとめぐり会えたような気がした。（数学）

③⑫ エレベーターも動いていないので、階段を上り、やっと尾島産業のあるフロアへ辿り着く。（女社長）

無論、上述のような時間・困難・努力を表す表現が全く共起していない次のような用例も数多くある。述語動詞が非意志性自動詞である例33の場合、実現までの時間を話し手が長く感じるという意味されているが、実現に伴う困難や実現をもたらす努力は顕著に表現されていないと思われる。

③⑬ やっとランプが点いた。それから私達は看護婦の運んで来てくれた食事に向い合った。（村）

1.1.4 なかなか実現しないことに対する話し手の苛立ち

「やっと」は出来事がなかなか実現せず、基準時から実現に至るまで心理的に長く感じられる時間が経過したことを表す。実現を待つ話し手は出来事がなかなか実現しないことに対し、何らかの苛立ちを感じると考えられる。

③⑭ 佐山課長補佐は一週間も前から、女からの電話のかかってくるのを、じりじりして宿で待っていた。そして、やっと電話がきた晩にすぐ情死した。どうも、奇妙な話だ！（点）

35) つまらなそうな顔をしたウエイトレスがやっと来た。(女社長)

36) 吃りが、最初の音を発するために焦りにあせっているあいだ、彼は内界の濃密な鵝から身を引き離そうとじたばたしている小鳥にも似ている。やっと身を引き離れたときには、もう遅い。(金閣)

しかし、出来事の実現までの過程におけるこの苛立ちは述語の語彙的意味や文中の共起成分に影響され、表現される苛立ちの度合いが文によって異なると考えられる。このことは、実現過程のどの部分を話し手が最も強調するかということと関わっている。「やっと」の場合は上記の例のように実現までの時間、困難など、すなわち実現までの過程が強調される場合と次の節で取り上げるようにその困難を乗り越えて出来事が実現したことに対する話し手の安堵感などの感情が強調される場合が見られる。

1.2 実現後の話し手の感情

上述したように「やっと」は構文的には「とうとう」及び「ついに」のように否定述語と、意味論的には「死ぬ」のように原則的に動作主・話し手にとって不利益である述語と共起しないので、「やっと」により表現される出来事の実現に対する話し手の感情は肯定的なものであると思われる。その感情は上述した実現がなかなか起きないことに対する苛立ちからの解放の程度に止まる場合もあれば、より肯定的な安堵感、あるいは安堵感よりも強い達成感として捉えられる場合もあると考えられる。

出来事がなかなか実現しないことに対して話し手が感じる苛立ちの度合いが出来事の実現を妨げる困難の度合いやそれにかかった時間量などによって異なると考えられると同様に、実現後の話し手の感情も、実現に対する話し手の期待の度合いや実現に至るまでの時間・困難・ストレスなどの諸要因に影響されると思われる。従って、その度合いはスケールを成すものであり、明白な区分を持つわけではない。度合いの異なるものがあることを示すために本稿では便宜上、苛立ちからの解放、安堵感、達成感という三つを取り出し、考察を行う。

1.2.1 苛立ちからの解放

1.1.4で記したように話し手は基準時において出来事の実現が起きるものとして捉え、その実現を待つので、「待つ」という一種の心理的なストレスを感じると思われるが、実現後の感情としてそのストレスから解放されたことを表すことができる。話し手である一人称主体の意図的な行為や困難を乗り越えて、努力によってもたらされた意図的な行為の場合は、出来事の実現に対する感情も強く表現されるので、このタイプには含まれない。このタイプには三人称主体の行為(例37, 39)や無生主語を持

つ非意志的な動作（例38）などが見られる。例39のように話し手にとって望ましくない状態が終了したことを表す場合も見られる。

- ③7 宮村健は、その時やっと顔を上げた。悲しげな顔をしていた。（孤高）
- ③8 スコップに腰をおろして、タバコに火をつける。三本目のマッチで、やっと火がついた。（砂）
- ③9 「誰れ？ いまの人…」やっとその男が立ち去ったのを見ると、私は急いで彼女の方へ近づいて行きながら、いかにも何気なさそうに訊いた。（村）

1.2.2 安堵感

出来事の実現に対する話し手の期待の度合いが強まると同時に、その実現に対する話し手の感情もより肯定的に表現されると思われる。実現に対する安堵感が感動詞「やれやれ」などの語彙的手段により明示される場合もあるが（例40, 41）、必ずしも明示される必要はない（例42）。

- ④0 しかし、初日だからこの辺で止めてもよかろう、やれやれ、これでやっと首尾よく一日目を終えたと感じつつ、帰り支度を整え始めると、誰かが、「先生」と言う。（数学）
- ④1 その劇的終結は、どのアメリカ人にも一様に、面倒なことがやっと終わったという安堵感を与えたが、同時に、心の底に複雑なショックを残した。（数学）
- ④2 「やっと出れるようになりました。もっと早くだしてあげたかったのですが、どうも法の世界ではそういうわけにもまいりませんし、九か月ということになりました。（冬）

1.2.3 達成感

出来事の実現に対する話し手の期待度が非常に強く、しかもその実現が困難であり、努力を要するものであった場合、実現したことに対する話し手の達成感も強く表現されると思われる。

- ④3 「やっと…いつかが見えてきました」内藤が、いつか、という言葉の口にした時、私の心は少し震えた。それは、ふたりのあいだの暗号のような言葉だったからだ。（夏）
- ④4 僕は壁に囲まれたこの街の中で長い道のりを辿ってやっとそれにめぐりあうことができたのだ。（世界）
- ④5 希望に満ちた世界がやっと先に見えてきたような気分だった。何となく身軽

になって肉体の隅々にまで力が蘇ったようにさえ感じた。(数学)

1.3 述語動詞のシタ形式のテンス・アスペクトの意味

以上、長時間経過の末の実現に対する話し手の感情の表現について見てきた。話し手の感情の表現と関わるもう一つの要因としてシタ形式の述語動詞が表す時間的な意味が考えられる。

1.1.2で述べたように「やっと」が現れる文に、話し手によって実現が待たれた出来事が成立した時期を表す表現が共起することができる。以下の例も同様である。

(46) 十時半頃にやっと職人ふうの二人連れがやってきた。(新橋)

(47) 私は何度もそのサナトリウムの入口に立っては、電報で呼び寄せたお前の父の来るのを待ち切れなさそうにしていた。やっと真夜中近くになって父は着いた。(村)

上記の例の波線の表現は発話時以前の成立時期を表している。テンスとは発話時との前後関係なので、シタ形式の述語はテンスとして発話時以前の成立時期、すなわち過去テンスを表すと考えられる。しかし、成立時期は発話時直前のものであっても良いと考えられる。次の例48では語彙的表現により明示されていないが、発話直前に出来事「分かる」が成立したことが表現されており、一方、例49においては「今」が共起し、成立時期を発話時直前のものとして明示している。「今」は発話時そのものではなく、その直前における成立を捉えていると考えられる。

(48) 「やっとわかったよ、病名が。学名はロシア語でなんとかいってね、日本語に訳せば、まあ貧乏熱、とでもいったところだ。(忍ぶ)

(49) 「どうな? 父さんは。」と姉が私に訊いた。「そんなにわるくなさそうなので、かえってへんな気がしたけど。」と私は答えた。「それが、やっぱし、いけないんだって。いま、やっと落ち着いたけど、でも、油断はできないんだって。」(忍ぶ)

発話時直前の出来事の実現を表す場合でも、「やっと」と共起する述語のシタ形式をスルに言い換えることは不可能である。しかし、「やっと」自体は出来事の成立時期を局限する役目を果たさず、発話時を媒介して、つまりテンス機能を通して、時間軸に釘付けられるのである。

一方、述語のシタ形式は出来事描写的に発話時以前のある過去の時点において完成的に成立したものとして出来事を叙述するのではないと思われる。前述したように「やっと」が現れる文の述語が文の終止の位置において原則的にシタ形式に限定される理由はアスペクト解釈にあると思われる。

工藤真由美 (1995) において指摘されているようにシタ形式のアスペクト用法の一つとして<限界達成性>が挙げられる。「やっと」が共起する文のアスペクト解釈はこの限界達成であると考えられる。「やっと」は話し手によって待たれていた出来事の実現を描写するので、文の終止の位置では、出来事が限界に到達し、実現したことを表現するシタ形式と共起し、その限界達成の意味を強化すると思われる。「やっと」はなかなか実現しなかった出来事の成立を表すので、シタ形式の表す出来事が限界に達成した、つまり成立したという意味内容は「やっと」の共起のために不可欠であり、従って「やっと」の共起は原則的にシタ形式の述語の文に限定されると思われる。

動詞のシタ形式が終了限界を表すのか、開始限界を表すのか個々の動詞の語彙の意味によって異なる。開始限界に到達しても、終了限界に到達しても出来事は成立するので、「やっと」はいずれのタイプの動詞のシタ形式とも共起できる。出来事が開始限界に達して開始した (例50)、または終了限界に達して成立した (例51) としても、その結果話し手が待っていた出来事の成立、つまり実現が起きたことを表す。

50) 今、やっと雨が降りました。 (ゆきね)

51) 「工場長、やっと書類を片づけました」と僕は工場長の向い側に腰を卸した。
(雨)

「やっと」は内部局面構造の開始の局面を表す補助動詞「～はじめる」「～くる」のシタ形式を述語とする文にも共起しうる。この場合、補助動詞の共起によって出来事が開始限界に達し、開始したことを表し、「やっと」はその成立 (開始) を話し手が待っていたことを表す (例52, 53)。

52) やっと、お祝いの感情が、部屋のなかでにぎやかに高まりはじめた…。
(人民)

53) 不安と真夏の暑さとで、どうしても身が入らなかった内藤の練習にも、やっと真剣味が加わってきた。試合まで八日と迫った。
(夏)

同様に、「やっと」は内部局面構造の終結及び完結局面を表す補助動詞「～終えた」「～上げた」「～切った」などと共起することも可能である。この場合、補助動詞は出来事が終了限界に達して成立したことを表し、「やっと」は話し手がその成立を待っていたものとして描写する (例54～56)^{注4}。

54) 僕がやっとふたつぶんの夢を読み終えたとき、時刻は既に十時をまわっていた。
(世界)

55) やっと彼女が花屋の絵を描き上げたので、次の絵を描く場所を捜すために、
或る晴れた朝、私は彼女と一緒に、すこし遠いけれど、サナトリウムの方へ
ひさしぶりで出かけてみることにした。
(村)

56)……やれやれやつと登り切ったと思ったのに、まだ途中か…… (砂)

上記の例から出来事の限界点そのものを捉える表現が「やつと」と共起しやすいことが伺える。「やつと」はシタ形式の動詞述語文に現れ、述語動詞の表す出来事が限界に達し、実現したことを表す。「やつと」は、文の出来事の限界点を捉えて、その時点を実現時点として表現すると思われる。つまり、限界達成時点そのものを限定していると考えられる。従って、出来事が限界に達し、実現したことを表すシタ形式の文に限定されることが考えられる。

1.4 「やつと」の意味と文体の制約

意味領域がかなり重なっている副詞「ようやく」と比較すると、「やつと」の場合は、出来事が限界に達し、待っていた実現が起きたことが強く表現されることが考えられる。つまり、「やつと」は実現をもたらす過程をも意識させながら、出来事が限界に達し、実現したことそのものを強調する。そのため、「やつと」は会話文において現れることが多い。一方、「ようやく」の場合は、実現したことそのものが強調されるというよりも、それに至る時間経過が強調されるので、実現そのものに対する話し手の感情の表現度合いが「やつと」と比較すると低く、故により冷静で客観的な表現であると言える。従って、「ようやく」は文章語や改まった場における話し言葉において用いられることが多い。一方、「やつと」は文章語や改まった場面での会話においては「ようやく」に取って代わることが多いと考えられる。

1.5 実現可能性と述語動詞のタイプ

「はじめに」において記したように、一人称主体を持つ文の場合、「やつと」に対する述語動詞の種類に共起制限が見られる。どのような共起制限が見られるか、そしてその理由は何か、以下において考察する。

期待されていた出来事の実現を表す用法を述語動詞の種類別に考察すると次の表の通りになる。

表2 「やつと」と共起する述語のタイプとその使用率^{注5}

述 語 の 種 類		数 (割合)
非 意 志 性 自 動 詞		144 (50.88%)
可 能 動 詞		33 (11.66%)
意志動詞	他 動 詞	67 (23.68%)
	自 動 詞	39 (13.78%)
	合 計	106 (37.46%)

可能動詞も無論非意志動詞であるが、本稿では動詞の種類のカテゴリー名としてあえて「非意志性可能動詞」とはせず、単に「可能動詞」と記す。また、上記の表では便宜上、受け身形の動詞、及び状態変化を表す「～になった」という形を取る動詞を非意志性自動詞の中に含めてある。更に、「知る」「分かる」のように動作主の意志によって実現不可能な動詞も便宜上、非意志性自動詞として分類してある。同様に便宜上、「～てくれた」形式の述語を意志動詞の中に含めてある。

上記の表が示している通り、「やっ」との共起の仕方において述語動詞を非意志性自動詞、可能動詞及び意志動詞の三つのタイプに大別できると思われる。以下において、それぞれの動詞グループについて考察を行う。

1.5.1 非意志性自動詞

「やっ」と共起する非意志性自動詞は、＜動作主による制御可能性＞の有無を基準に、自然現象などを表す制御不可能なものと同様の意志による理論的な実現可能性を有するものに大別できる^{注6}。

人間の意志によって制御不可能な自然現象などの場合も、その現象の成立を待ち望むことができるので、次の例57のように「やっ」との共起が可能である。このような自然現象を表す文の場合、述語の種類が非意志性自動詞に限定される。

一方、人間の意志によって制御可能な動作であっても、その実現と動作主との関わりに触れずに出来事の実現を描写する場合、非意志性自動詞が用いられる(例58, 59)。なお、ここで＜制御可能性＞として捉えるのは、動詞の語彙的な意味カテゴリーとして制御可能性が含まれているか否かであり、言語外現実において問題の出来事が動作主によって実現可能なものであったかどうかという＜動作主による実現可能性＞ではない。

57 夜が白み始めた頃、嵐はやっとやみました。(沈黙)

58 その劇的終結は、どのアメリカ人にも一様に、面倒なことがやっと終ったという安堵感を与えたが、同時に、心の底に複雑なショックを残した。
(数学)

59 前からよく僕は、こんな初夏に、一度、この高原の村に来てみたいものだと言っていましたが、やっと今度、その宿望がかなった訣です。(村)

＜動作主による実現可能性＞に関して言えば、例58は無であり、59は有であると捉えることができる。つまり、実現可能性があった出来事に対しても、動作主の意図的な関わりを示す実現過程を無視し、実現結果に着目する場合に非意志性自動詞が用いられるのである。非意志性自動詞による実現の描写が実現過程を無視したものである

ので、1.1.3で取り上げた出来事の実現のための動作主の努力を表す表現はこれらの文に共起しないと思われる。

動作主の意図的な関わりを捉えない点において、「やっと」と共起する非意志性自動詞は意志動詞、または可能動詞と異なる。

1.5.2 可能動詞

可能動詞（「することができる」形式を含む）は「やっと」と共起し、出来事の実現を動作主と関わりのあるものとして表現する^{注7}。可能動詞は、動作主が出来事を実現させる状況にいなかったが、言語外現実において「無」であった実現可能性が「有」へと変化したことによって出来事が実現可能になった場合に用いられる。

例えば、出来事「やっと会えた」の場合、まず、対象である相手が応じてくれなかった、または動作主自身が出来事の実現に必要な「時間が取れる」などの諸条件を満たしていなかったなどの理由により、言語外現実において出来事が実現不可能であったと考えられる。しかし、「相手が応じてくれた」または「時間が取れた」などと実現条件が揃うことによって言語外現実において出来事の実現が可能になり、出来事が実現したことを表す。下記の例60では動作の対象である柳が「なかなかつかまらなかった」ことにより「会う」の実現が妨げられていたが、夜遅くになり、実現条件が満たされ、出来事が実現したことが表現されている。

(60) 「どうしてなんです」

「柳がなかなかつかまらなかったんだよ」

「……」

「夜遅く、やっと会えた」

(夏)

「やっと」が可能動詞と共起し、出来事の実現を表す場合、実現を可能にするために動作主がした努力を表す表現（例62）や実現を妨げていた要因を表す表現（例60）が共起する。従って、可能動詞述語は＜実現不可能＞から＜実現可能＞への変化そのものに着目するものとして捉えることができる。

(61) ケアマネ研修のレポート作成終了！やれやれやっと終えられたよ。(徒然)

(62) 昔徒弟が大学へ行かしてもらうために、住職の部屋へ肩を揉みに百夜も通って、やっと望みを叶えられたという話は山程ある。(金閣)

このように「やっと」と共起した場合の可能動詞は、動作主との関わりにおいて動作主による出来事の実現可能性が「無」から「有」へと変化したものとして表す。

1.5.3 意志動詞

では、なぜ一人称主体の動作に対して「?やっと会った」「?やっと食べた」などはある条件の下でしか言えないのだろうか。

(63) 3人がやっと会った時はもう感動!! (先生)

(64) それを待っていたかのように、二時少し前になって、石橋検察官はやっと会って
くれた。(人民)

「会う」は意志動詞であるが、例63のように「やっと」は三人称主体による出来事に対して用いられても、一人称主体の動作に対しては原則的に使わない。「会う」は意志性を有している動作とは言え、会う対象も意志を有した人間であるので、厳密に言うと100%動作主のみによって制御可能な動作とは言えない。出来事の実現を、今まで応じてくれなかった相手が応じてくれたことによって引き起こされたものとして表現する場合、例64のように「やっと会ってくれた」を用いることができる。

たとえ、一人称主体である話し手が「会う」ことの実現を待ち望んだとしても、その実現を自分の意志によって引き起こされるものとしてではなく、言語外現実における諸条件が満たされたことによって実現したものとして描写する場合、「会った」ではなく、上記の例60のように「会えた」を使わなければならないと思われる^{注8}。

しかしながら、動詞の語彙的意味において動作の相手を表す補語を有していても、「やっと」が共起する場合必ずしも可能動詞が選択されるとは限らない。「結婚する」「別れる」などの動詞の場合、「なかなか応じてくれなかった相手が応じてくれた結果としての実現」という上述の「会う」の場合と同様な意味を表現するのであれば、可能動詞も共起可能であると思われるが、むしろ動作主の意志によって決定された動作主自身に関わる事柄として描写されることが多く、「やっと結婚した」「やっと別れた」のように意志動詞が使われることが普通である。

一方、一人称主体の単独の意志によって制御可能な動作を表す動詞は次の例のように「やっと」と共起する。

(65) 二日間も道路に立ってがんばって、やっとつかまえた車が五百メートル先の農場どまりだった、などという失敗はまだ無邪気がいい。(風)

(66) しかし、初日だからこの辺で止めてもよかろう、やれやれ、これでやっと首尾よく一日目を終えたと感じつつ、帰り支度を整え始めると、誰かが、「先生」と言う。(数学)

この場合、出来事の実現は一人称主体と関わりのあるものとして描写され、動作主が意図的に引き起こしたものとして描かれる。従って、例65の「二日間も道路に立ってがんばって」のような、実現をもたらすために動作主がした努力や苦労を表す表現

は容易に共起する。つまり、非実現から実現までの過程とその実現を引き起こす要因に着目する表現であると言える。

更に、動作主はなかなか実現に踏み切れずに躊躇していたが、決心がつき、動作を実行したというような場合は意志動詞述語が用いられ、可能動詞は用いられない（例67）。この場合、躊躇はしていても動作主は出来事が実現するべきものとして認識し、それを意図的に延期していたのであるので、「やっと」の意味と理論的な矛盾はない。躊躇した理由として出来事を共にする相手に対する遠慮も含まれ、「やっと言った」「やっと聞いた」など話し相手との関わりを示す出来事もこのタイプに含まれる。

(67) 美樹「(思いつめて) …でも、信行さんと毎日毎日一生懸命話し合って、やっと決心したんだから」 (忍ぶ)

同様に、述語動詞の出来事をしなければならないものとして認識しつつも、後回しにし、長時間経過の末にその実行に至ったという場合も可能動詞ではなく、意志動詞が用いられる。

(68) この本もずいぶん前に買ったのだが、やっと読んだ。 (作例)

一方、同じ意志動詞であっても、一人称主体の日常的、または習慣的な行為を表す「食べる」のような動作に対して「やっと」は用いられないと思われる。なぜならば、日常的・習慣的であるという意味と「時間・困難を乗り越えて実現した」という「やっと」の意味が矛盾するからである。しかしながら、探し求めた食べ物が手に入ったことによって実現した日常的でない「食べる」の場合、出来事の実現を一人称主体との関わりにおいて、動作主の実現意図によってもたらされたものとして「やっと食べた」と表現することができるとと思われる。

1.5.4 述語動詞の選択

以上見てきたように、同一の出来事を「やっと終わった（例58）」「やっと終えられた（例61）」または「やっと終えた（例66）」としていずれの述語タイプを用いても表現可能な場合もあれば、特に一人称主体の出来事の場合、述語のタイプに共起制限が働く場合も見られる。述語タイプの選択を決定する要因を以下にまとめておく。

1. 動作主による制御可能性：

制御不可能な場合、非意志性自動詞が選択される（例：自然現象）。

2. 動作主の関わり方：

動作主の主体的な関わりに触れずに描写する場合非意志性自動詞が選択される。

動作主の主体的な関わりによってもたらされた実現として描写する場合、意志動詞、または可能動詞が用いられる。

3. 言語外現実における実現可能性：

一人称主体の動作主のコントロール下でない実現条件が整っていなかったが、それらの諸条件が満たされ成立した実現を表す場合可能動詞が選択される。

4. 述語動詞の語彙的意味によって規定される動作の相手の有無：

述語動詞に動作の相手を表す必須補語があり、上記の条件3. も満たされれば、可能動詞が選択される。

5. 動作主自身に関わる事柄か否か：

一人称主体の動作主自身に関わる事柄として描写される場合、上記の条件4. が無視され、意志動詞が選択される。

6. 動作主の単独意志による実現可能性：

一人称主体の動作主の単独意志によって（及び主体的な努力によって）もたらされた実現として描写される場合、意志動詞が選択される。

7. 躊躇していた出来事の、動作主の単独の意志による実現：

上記の条件6. に当てはまるが、何らかの理由で一人称主体の動作主が出来事の実行を躊躇していたが、自らの意志的行為として実行に至った場合に意志動詞が選択される。

以上見てきた特徴を表にまとめると、以下の通りになる。

表3 各述語タイプ別に見た共起条件、及び特徴

共起条件及び特徴	述語動詞のタイプ		
	非意志動詞	可能動詞	意志動詞
動作主による動作の制御可能性の有無	無	有	有
動作主による出来事の実現可能性	－	無→有	有
話し手の実現意図	無／－	－／有	有
動作主との関わりの表示	無	有	有
実現のための努力・苦勞を表す表現との共起可能性	無	有	有
着目点	実現結果	実現可能性の変化	実現過程

「－」は、当該表現が問題の特徴を捉えないことを表す。

2 かろうじて実現

「やっと」は出来事の実現条件を捉えながら、その条件の満たし方、あるいは実現可能な限界を示すことができる。この用法は、出来事の実現が困難であったことを表す点において上記の用法1と意味的に連続する。特に、実現条件をかろうじて満たしたことを表す用法2.1では、困難を乗り越えて実現に漕ぎ着けるために努力を要したと

いう意味合いが生じることが多く、その点においても用法1と意味的に連続していると考えられる。

2.1 実現条件をかりうじて満たしたことを表す用法

この用法は、出来事が実現条件をかりうじて満たして実現したことを表すものである。述語動詞として感覚や身体の動作、生活・暮らし・生命の維持などを表すものが多い。

感覚を表すものの中に五感と関わるものや肉体的な感覚を表すものが含まれる。

2.1.1 <知覚>

- (69) 彼は急に目を大きくみひらいたが、首をもたげるちからがなく、手で頭を支えてやると、ゆらめく視線でやっと私の顔をとらえた。(忍ぶ)
- (70) 戸口に立って、空を見上げた。朝の陽差しの、赤いくまどりで、やっと見分けられる。(砂)
- (71) 「あなたの有給休暇はあと二日しか残っておりませんが…」
やっと聞き取れるような声だった。(孤高)

上記の例では視覚、または聴覚は正常に機能していないが、かりうじて知覚できることが表現されている。しかも、単なる知覚ではなく、知覚対象を他のものから区別して知覚する場合に用いられている。すなわち、「視野の中に入る様々なものから区別して対象を視覚で捉えること」及び「対象を他から区別して聞き分けること」という動作主の意図がかりうじて実現したことが表現されている。

2.1.2 <感覚>

- (72) 顎をひき、胃の上に手をあてがって、やっと吐き気をこらえた。(砂)
- (73) そうしてやっと笑うのを我慢しているとでも言ったような意地悪そうな眼つきをして、道ばたの丁度彼女たちのせいぐらいある灌木の茂みの間に一人一人半身を入れながら、私の通り過ぎるのを待っていた。(村)

上記の二つの例とも感覚的に捉える肉体的現象を「忍耐する」場合に用いられている。「忍耐」とはそもそも動作主にとって望ましくない状況を一時的に受け入れることを意味するのであろう。望ましくない状況を一時的に受け入れたにすぎないということが外から見破ることができるのであれば、あるいは一時的とは言え、動作主自身がその状況を充分に受け入れることができなければ、「充分に忍耐できた」とは言えないのであろう。上記の文は「吐いてしまうこと」「笑ってしまうこと」をかりうじて押さ

えたが、その忍耐が充分であったとは言えないことを表していると考えられる。

2.1.3 <身体の動作>

(74) 廊下の突き当りのドアが開くと、まぶしい電灯の光が加藤の顔に当たった。

加藤はよろめこうとする身体をやっと持ちこたえた。(孤高)

(75) とにかく中腰に立つことが出来たので、窓枠に片手をかけ、片手で腰を抑え、
やっと立ちあがった。(雨)

上記の例では、「体を持ちこたえる」「立ち上がる」などの身体の動作は動作主にとって困難であり、「かろうじて」実現条件を満たしたことが表現されている。

次の例は、出来事「生きる」の実現のための条件は充分ではないが、かろうじて満たされていることを表現している。

(76) せまい水槽でやっと生きている魚は、肉も脂肪も落ちてまずいことこの上ない。(アップル)

上記の感覚・身体の動作、生活などを表す出来事は、通常取り立てて努力しなくても動作主にとって自然に実現可能なものであり、取り立てて意識せずにごく日常的に行われるものも含まれる。それらが何らかの外界または、肉体的な理由により、十分に満たされなくなった場合に「やっと」が用いられ、通常の状態との比較において、かろうじて実現条件を満たしていることが表現される。

なお、この用法の場合、副詞「ようやく」に言い換えると、意味が用法1に転じる^{注9}が、「かろうじて」、または「どうか（して）」などに言い換えられる。

取り上げた用例で明らかになっているようにこの用法は実現の量的な見方であると考えられる。つまり、出来事が実現したか否かを二項対立的に捉えるのではなく、正常のいわば100%の状態と比較しながら、そこまではいかないが、「出来事が実現した」と認めるために必要な最低限の条件をクリアしていることを表している。実現を量的に捉える点においてこの用法は次の実現可能な限界を表す用法と意味的に連続する。

2.2 実現可能な限界を表す用法

この用法において「やっと」は成立が困難な事態について、実現可能な限界を示す。つまり、不十分である出来事の実現について、どこまでなら実現可能なのかという限界を提示するのである。前述の用法と同様にこの用法も出来事の実現に対する量的な見方である。

この用法を表す文は「やっとシタ」という形を取る用法1と異なり、様々な形式をとる。

以下において各形式と用例を挙げる。なお、「V」は動詞、「N」は名詞、「Q」は数量詞を示す。

2.2.1 不十分・低い基準にどうにか到達する場合

文中に提示されている基準がそもそも不十分、または低いものであるが、その基準にどうにかして到達することを表す。以下、形式的な特徴を基準にまとめる。

2.2.1.1 やつと V (可能動詞／自動詞) ぐらいの／ほどの・程度の／だけの／よ うな N

(77) そこは、馬一頭、やつと通れるほどの道をのこして、あとはただ茫々と白く
けむるばかりの雪野のなかの湯の宿であった。(忍ぶ)

(78) さらに進んで、右に小路を折れ、体がやつとはいる位の暗い階段を上ると、
〈シャノア〉という店があった。(風)

「やつと」の前に「人が一人」「車が一台」のような総称名詞とその名詞の指すカテゴリの1単位（つまり、1＋助数詞）を表す表現が現れることが多い。これらの表現によって、被修飾動詞の出来事がどこまで実現できるかという限界が提示される。実現可能性の程度を表すので、被修飾動詞が可能形を取ることが多いが（例77）、自動詞の場合もある（例78）。これらの文においては「馬が通る」こと、あるいは「体が入る」ことがそもそも不十分な基準として提示されており、その低い基準にどうにかして到達する程度であるとして、不十分な程度量を規定している。

2.2.1.2 やつと N で

(79) あとで母親たちに聞いてみると、ノアは来年やつと幼稚園で、デイモンは来年小学校にはいることになっているとのことだった。(数学)

「やつと N で」という形式は、名詞の示す状態を程度・量の低いものとして描写しながら、現時点での実現がその低い程度に止まっていることを表す。

2.2.1.3 やつと Q だ／Q やつと

この用法は、数量詞の表す不十分または低い程度量にぎりぎり到達することを表す。

(80) 社長になってやつと一週間である。社員を一人、それも前の社長をクビにするというのは、容易なことではないだろう。(女社長)

(81) 「そうです、一人はすごい大男です。で、もう一人はちびです。一メートル五十
やつとくらい。ちびの方が良い服を着ています。(世界)

「やっと」は数量詞の前後に現れながら、その数量詞が表す、そもそも量の少ないものとして提示されている数量に届くのが限界であることを表す。例80では、時間量を表す「一週間」を限定しながら、その時間量が少ないことを表している。つまり、出来事の実現から数量詞の表す時間量しか経過していないことが表現されている。一方、例81では、登場人物の属性について数量詞の表す数量にぎりぎり到達するか否かという程度であることが表現されている。

2.2.1.4 やっとシタばかり／だけ／ぐらい

この用法の「やっと」は「ばかり」「だけ」または「ぐらい」などの限定を表すとりたて助詞と共に起し、出来事が実現してから間もないことを表しながら、その時間的・条件的満たし方がどうにかしてもたらされた不十分なものであることを表現する。

82 「どうもすみませんでした、なにしろ、加藤は、まだやっと世の中に立た
りなので」 (孤高)

83 加藤文太郎は故郷の高等小学校を卒業して、和田岬の神港造船所の技術研修生として入社してからやっと一年たったばかりだった。 (孤高)

84 僕はその年の二月の記念祭にやっと喫みかたを覚えた位で、まだ喫煙の習慣はなかったが、お辞儀をして一本貰い受けた。 (草)

この種の用例の中に副詞「まだ」(例82)や「～し始めた」のような出来事の開始を表す補助動詞、「1年」のような短いものとして描写される時間帯を表す表現(例83)が共起することが多い。それらは全て「ばかり／だけ／ぐらい」の意味を強化しながら、出来事が実現して間もないことを表す。一方、「やっと」はシタ形式が述語動詞の語彙的意味との関連において打ち出す「達成できた」という意味に強く影響され、実現時点そのものを捉えるようになり、＜実現して間もない＞という意味を表すようになると思われる^{注10}。

2.2.2 不十分、または容易な基準の、実現可能な限界としての提示

2.2.2.1 V(スル)のが／もやっと

85 多幡新吉はほとんど寝たつきりだし、婆さんは新吉の世話をするのがやっと
だった。 (孤高)

86 僕は肯いた。体は泥のかたまりのように重く、手を上げるのもやっとという
ありさまだった。 (世界)

これらの文において、動作主が「したい」、または「しなければならない」事柄は他にもたくさんあることが暗示されている。しかし、文中明示される出来事が動作主に

とって実行可能な限界であるものとして表現される。

2.2.2.2 Nが／もやっど

- (87) ちゃんとした生活さえすれば、綺麗な奥さんだといわれるほどの顔立ちだけれど、いまは挨拶もやっどのように疲れ果て、加藤の部屋に、きちんとした格好でいることも苦しうに見えた。(孤高)

「やっど」に先行する名詞が不十分な条件を提示し、実現、つまり動作主の行為はその不十分な条件に止まっていることが表現される。

2.2.3 必死な努力によってもたらされた不十分な限界

やっどのN(だ／で)

- (88) 「わ、私のこと？」

やっどの思いで呟く。同時に全社員が彼女の方を振り向いた。(女社長)

- (89) 鮎太はそんな言葉を遙か遠くに聞いた。やっどのことで立ち上がった時は誰もいなかった。眼も鼻もいっしょになった程、顔は腫れ上がっていた。

(あすなる)

「やっどの思い出」及び、「やっどのこと」は、動作主の必死の決意や努力によってもたらされた行為を表すと思われる。「呟く」ために(例88)、あるいは「立ち上がる」ために(例89)必要な決意・努力は動作主が必死になって振り絞った、動作主にとって可能な最大限のものであるが、動作をかりうじて実現させるだけに止まるものにすぎないことを表す。なお、「やっどの思いで」、「やっどのこと」は殆ど慣用句化されていると思われる。

2.2.4 実現をもたらし最小限の条件

- (90) 入れたとしても、大学も裏口入学し、それもやっどの成績で卒業し、そして勤めさきの会社にも裏口入社をしなければならない、と考えると、いつもの劣等感に苛まれるのであった。(数学)

上記の例では、被修飾名詞の「成績」は「卒業する」という出来事の実現のために必要な最低限のものであることが「やっど」によって表されている。

「やっど」はその用法2において、出来事の実現条件に着目しながらその条件がかりうじて満たされたこと、及びどこまで実現が可能なのかという限界を示すこと、といった二つの機能を果たす。この用法は実現そのものに着目する用法1と異なり、実現に

対する量的な見方である。この用法における「やっと」はある基準を提示しながら、実現がその不十分な基準に止まることを表す。出来事の実現及び基準への到達は困難であり、どうにかしてもたらされたものであるものとして描写する点において用法2は用法1と意味的に連続する。

実現条件をкаろうじて満たしたことを表す用法は「ようやく」に言い換えられるが、出来事の実現が困難であったというニュアンスが薄れると思われる。一方、実現可能な限界を表す用法の場合、構文的な制約も関わり、殆ど「ようやく」に言い換えられない。しかし、2.2.1.4の「やっとシタばかり／だけ／ぐらい」の用法は「ようやく」に言い換えられるが、実現が不十分なものであるというニュアンスが薄れて、実現して間もないという時間的なニュアンスが強まると思われる。実現可能な限界を表す用法は、構文的制約もあるが、「どうにか」「каろうじて」「ぎりぎり」に言い換えられる。

「不十分である」ことを表す点において用法2における「やっと」は出来事の実現を否定的に評価すると思われる。しかしながら、結果として出来事が実現したことを表す点において、肯定的評価をも含むと考えられる。

このように副詞「やっと」は出来事の実現時間を捉える点において時間副詞として位置づけできるが、その実現に対する動作主の感情や評価を表す点において評価副詞の性格も兼ね備えると言える^{註11}。

以上、「やっと」の意味・用法を記述し、その用法1のテンス・アスペクト・ムードの意味及び述語動詞の特徴などについて考察してきた。「やっと」の用法1、用法2に共通する意味特性として＜実現が困難である＞ことを取り出すことができる。用法1の場合、更に＜実現に時間がかかった＞という意味特性及び＜実現をもたらすために動作主が努力した＞という二次的意味特性が加わるとと思われる。

Ⅲ. 終わりに

以上、「やっと」の諸用法を記述し、その用法1における述語動詞との共起方法及び述語動詞のテンス・アスペクト的性格について詳細に考察してきた。

「やっと」の用法は＜期待されていた出来事の実現＞及び＜каろうじて実現＞に大別したが、それらは実現が困難であるという意味特性を共有し、意味的に連続する。各用法の形式的、語彙的または意味的な特徴について考察した。

用法1において「やっと」はシタ形式が表す限界達成性というアスペクト的な意味を強化すると思われる。「やっと」は長時間経過の末に話し手が待ち望んでいた出来事

が実現したことを表し、出来事の限界達成時点そのものを実現時点として捉えたと考えられる。従って、用法1の「やっと」は限界達成のアスペクトを表すシタ形式の述語文に原則的に制限されると思われる。しかし、「やっと」は単に出来事が限界に達し、実現したことを表すのではなく、その実現に至る過程、及びその実現に対する話し手の感情も表現すると思われる。なお、本稿では用法1における述語動詞の共起制限についても分析し、制御可能性の有無、動作主の関わりの有無、実現可能性の有無などを基準に使い分けられていることを明らかにした。

しかしながら、本稿では＜長時間経過の末の実現＞を表すその他の副詞「ようやく」「ついに」「とうとう」を含めた体系的な枠組みにおける「やっと」の位置づけはできなかった。稿を改めて論じたいと思う。更に、「やっと」と共起において見られる述語動詞の制限は「やっと」の表す＜実現に対する困難＞という意味特性、可能性、動作主による出来事の制御可能性及び動作主・話し手との関わりなどの意味論的なカテゴリーの交差の仕方を示唆する。これらの詳細な検討は今後の課題としたい。

注

- 注1 動詞述語が終止形を取る場合、そのスル形（可能形を含む）、及びシテイル形との共起も可能である。また、従属節に現れる際に、従属節の動詞の連用形、連体形、条件形と共起することができる。なお、用例の中に終止形のシテイタと共起する例も見られた。
- 注2 基準時については1.1.1を参照。
- 注3 長時間経過の末の予見の実現を表す副詞のカテゴリーに「やっと」「ようやく」「ついに」「とうとう」が含まれるが、それらの意味特徴及び予見のタイプ分けについては稿を改めて論じる。「予見」とは出来事の実現を話し手が事前に認識することであり、本稿では「やっと」の予見のタイプを「実現の期待」とする。
- 注4 終止形の例が見つからなかった場合、連体または連用形の例を提示した。終止の位置と意味が変わらないと考えられるからである。
- 注5 述語形式の統一のためシタ形式以外の述語の形式を対象外とした。
- 注6 便宜上このグループに含めた受け身文及び「～になった」形式を取る例を制御不可能なものとして、一方、「知る」「分かる」を制御可能なものとして捉えることができる。
- 注7 「やっと」は「やっと英語が話せるようになった」のように能力可能を表す用法とも共起可能であるが、収集したデータは実現可能を表すものに限られていた。
- 注8 話し手（一人称主体の動作主）が躊躇していたが、しなければならないこととして意を決して会った場合ならば述語動詞として意志動詞でも可能であると思われる。
- 注9 言い換えは可能だが、意味が「かろうじて」というものから、用法1の「実現に時間がかかった、あるいは実現が困難であった出来事が実現した」という意味に転じると思われる。
- 注10 この種の文の述語として時間の経過を表す「経つ」や困難な事態の達成を表す「覚える」「できる」などが現れることが多い。
- 注11 工藤浩（1985）では、「やっと」が純粹の時の副詞とは言い難いことが指摘されている。

参考文献

- 奥田靖雄（1986）『実現・可能・必然（上）』『ことばの科学1』，むぎ書房，181-212。
- 工藤 浩（1982）『叙法副詞の意味と機能—その記述方法をもとめて—』国立国語研究所『研究報告集3』，秀英出版，45-92。
- （1985）『日本語の文の時間表現』『言語生活』，6月号，筑摩書房，48-56。
- 工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテキスト』ひつじ書房。
- グループ・ジャマシイ編（1998）『日本語文型辞典』，くろしお出版，603-605。
- 渋谷勝己（1995）『可能動詞とスルコトガデキルー可能の表現—』『日本語類義表現の文法（上）』，くろしお出版，111-120。
- 田忠魁他（1998）『類義語使分け辞典』，研究社，688-690。
- 寺村秀夫（1984）『日本語のシンタクスと意味II』くろしお出版。
- 西原鈴子（1991）『副詞の意味機能』国立国語研究所『副詞の意味と用法』，45-80。
- 仁田義雄（2002）『副詞的表現の諸相』，くろしお出版。
- 日本語教育誤用例研究会編（1997）『類似表現の使分けと指導法』，アルク，29-40。
- 森田良行（1989）『基礎日本語辞典』，角川書店，1153-1154。
- ルチラ パリハワダナ（2003）『副詞「しばらく」による出来事時の局限』『日本語教育』，118号，67-76。
- ルチラ パリハワダナ（2005）『長時間経過の末の予見の実現を表す副詞「やっと」「ようやく」「ついに」「とうとう」について』『金沢大学留学生センター紀要』第8号，29-50。

用例出典

本稿中，引用のないものを【 】内に示す。

『新潮文庫100冊（CD-ROM版）』：（あすなろ）「あすなろ物語」（雨）「黒い雨」（女社長）「女社長に乾杯！」（風）「風に吹かれて」（金閣）「金閣寺」（草）「草の花」【（恋人）「エディプスの恋人」】（孤高）「孤高の人々」（琴）「ビルマの堅琴」【（さぶ）「さぶ」】【（死者）「死者の奢り・飼育」】（忍ぶ）「忍ぶ川」（人民）「人民は弱し官使は強し」（数学）「若き数学者のアメリカ」（新橋）「新橋烏森口青春篇」（砂）「砂の女」（世界）「世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド」（沈黙）「沈黙」（点）「点と線」（夏）「一瞬の夏」【（人間）「人間失格」】【（ノート）「人生論ノート」】【（二十歳）「二十歳の原点」】【（花）「花埋み」】（冬）「冬の旅」【（ブン）「ブンとフン」】（村）「風立ちぬ・美しい村」【（雪国）「雪国」】その他：（アップル）「誕生日のアップルパイ」文藝春秋【（中学）「中学生日記」】

（ゆきね）<http://yukine.jugem.cc/>

（先生）<http://homepage2.nifty.com/Ran/page79.htm>

（徒然）http://www.tbs.co.jp/g-sensei/bbs11_read24.html

Event Actualization in Japanese Modified by the Temporal Adverb *Yatto* (At Last)

Ruchira PALIHAWADANA

Abstract

This study descriptively analyzes the functions of Japanese temporal adverb *yatto*, (at last, barely), thereby revealing its semantic and aspectual properties.

The two basic functions of *yatto* are as follows.

1. *Yatto* (at last) expresses that the speaker conceptualizes the time span between the anticipation time and the event time as a long period of time.

Taking <expectation of actualization> as its anticipation category, *yatto* expresses that the event expected or awaited by the speaker did realize at last. Furthermore, it expresses that the speaker is relieved from the stress of waiting.

2. *Yatto* (barely) depicts the actualization as one which barely occurred, by quantitatively representing the minimum conditions for actualization or the maximum possible degree of actualization.

The semantic property common to both the abovementioned functions is <overcoming difficulties> that barred the actualization.

In the former function, *Yatto* is syntactically restricted to sentences having a *ta*-form verb as their predicates. The verb in *ta*-form temporally indicates that the event time precedes the speech time (i. e. the reference time). From an aspectual point of view, it indicates that the event realized by reaching the inceptive end point or the terminating end point which is intrinsically present in the lexical meaning of the verb. Since *yatto* modifies the exact time-point of actualization, this aspectual property of event actualization by reaching the end point becomes a necessary condition for its appearance in a sentence, thereby syntactically restricting it to sentences with predicate verbs taking the *ta*-form.

Yatto can co-occur with three classes of verbal predicates ; 1) in-volitional intransitive verbs, 2) (in-volitional) potential-form of verbs, 3) volitional (transitive or intransitive) verbs. Some syntactic restrictions occur, especially when the agent of the verb is the first-person. Criteria for the selection of the verb class include controllability and or, volitionality of the action, agent involvement, possibility of actualization, and presence of partners of action (i. e. lexical complements of co-actors). These correlate with *yatto*'s semantic property of expressing difficulties faced in actualizing.

長時間経過の末の予見の実現を表す副詞 「やっと」「ようやく」「ついに」「とうとう」について

ルチラ パリハワダナ

要 旨

副詞「やっと」「ようやく」「ついに」「とうとう」は、話し手の出来事の実現に対する予見を期待、予想、または懸念として描写しながら、実際の出来事の実現をこれらの予見の的中、または非的中として表現する。これらの副詞の共通意味特性として＜実現の予見＞、＜時間経過性＞及び＜限界達成性＞を取り出すことができる。一方、示唆の意味特性は上述の予見タイプの相違及びその的中の仕方において把握できる。これらは、予見の的中の仕方を基準にした意味的に連続した体系をなすと考えられる。更に、これらの4副詞は実現以前から実現以降までの諸段階を含む実現の全課程をその意味範疇に収めながら、義務・文法的なテンス・アスペクトに話し手の捉え方というモーダルな意味を付加する。本稿では、これらを統一的な枠組みにおいて体系的に捉えながら、その意味体系の記述を試みた。

キーワード：期待の実現、予想の実現、懸念の実現、時間経過性、限界達成性

I. はじめに

副詞「やっと」「ようやく」「ついに」「とうとう」は、大抵シタ形式の述語動詞と共に起しながら、出来事の実現までの時間量を話し手にとって長く感じられるものとして描写する。これらの諸用法については、グループ・ジャマシイ（1998）、及び飛田・浅野（1994）において記述がなされている。更にこれらは、仁田（2002）では「起動への時間量を表す長期所要型副詞」として位置づけられ、単に基準時から実現までの時間量だけではなく、「事態の起動・実現に至るまでの経過に多大の労力・エネルギーが費やされたという事態実現までへの心理的な長さ・遙かさ（p.253）」をも表すことが指摘されている。

しかしながら、次の例1のようにこれらは話し手の予想を上回る実現や例の2のように話し手にとって不本意な実現に対しても用いられる。従って、出来事の実現が必

ずしも（心理的）労力の結果としてのものではないと考えられる。

(1) 卒業して半年も経たないうちに、私はとうとう御嬢さんと結婚しました。

(ころこ)

(2) 「わかったな」

「…わかった」

しかし、それは力ない返事だった。ついにひび割れてしまったな、と思った。

(夏)

従って、これらの副詞に共通する意味特性として＜事態の成立までの、長く感じられる時間＞は取り出せても、＜努力・労力＞は取り出せない。そこで、本稿では先行研究における用法記述を踏まえながら、これらの意味・機能を統一枠組において分析することによって意味論的に見た4副詞の共通点と相違点を明らかにする。

なお、本稿では考察対象を原則的にシタ形式の述語文に限定する。機能分析に偏りが出ないように、データとして小説、随筆、シナリオなど30作品から網羅的に収集した実例を用いる。

II. 長時間経過の末の予見の実現を表す副詞の意味・機能

「やっと」「ようやく」「ついに」「とうとう」は、ある基準時において予見された出来事の実現がなかなか起きなかったが、話し手にとって心理的に長く感じられる時間帯の経過の末、その実現が起きたことを表す。これらの副詞は、1) 出来事の実現を話し手がどのように予見するか、2) 実現の予見から実際の実現に至るまでの過程及び3) 予見的の中での仕方とそれに対する話し手の感情を表現すると思われる。本節ではまず、4副詞の共通の意味特性を検討し、次にそれぞれの示唆の意味特徴について考察したいと思う。

1. 共通意味特性

これらの副詞の共通意味特性として実現の予見、基準時からの時間の経過及び限界達成性という三つを取り出すことができる。

1.1 実現の予見

これらの副詞は実現以前のある基準時において出来事の実現を話し手が予見するものとして表現する。すなわち、話し手は実現以前のある基準時において出来事の実現を予見し、実際の実現をその中、または非的中として捉える。ここではまず、実現

の予見が4副詞に共通した意味特性であることを確認したいと思う。

- (3) 夜が白み始めた頃、嵐はやっとやみました。（沈黙）
- (4) 三日目の朝、激しい汗で熱はようやく治まった。（花）
- (5) 建築家はありとあらゆるありったけの脳味噌をしぼりつくして考えぬき、ついにある方法にたどりついた。（ブン）
- (6) 宮村健に呼びとめられた加藤は、はっとした。とうとうその日が来たなと思った。（孤高）

上記の例の出来事の実現は出来事描写的に述べられているのではない。シタ形式の動詞述語の文に共起する「やっと」「ようやく」「ついに」「とうとう」は基準時から実現までの過程を捉えつつ、実際の実現に対する話し手の感情を表現しているのだと考えられる。例えば、例3では「嵐が止んだ」ことが単に描写されているのではなく、「嵐が止む」という出来事を話し手が実現以前から認識し、それを待ち望んだことが表現されている。このように、例3から6に共通する特徴として話し手による出来事の実現の事前認識、つまり予見が挙げられる。その予見の仕方において4つの副詞は異なると思われるが、それについては、節2. 示唆の意味特性において取り上げる。

次に、基準時という概念を定義しておこう。ルチラ（2005）において述べたように、基準時とは出来事の実現を話し手が初めて認識し、予見する、実現以前のある時点である。文脈において基準時に具体的な価値が与えられる場合もあるが、必ずしも時間軸上の具体的な価値が与えられる必要はない。

- (7) 日本に戻り、本屋に行く度に、私はそんな大人のための本当の、質の良い童話をいつも探していた。そしてとうとうある日、赤川次郎さんという人の作品にぶちあたったのである。（女社長）
- (8) みると、箸の先につけた脱脂綿がなくなっていて、医師は「ばか。」と彼女を叱り、みずから箸を操ってようやく、脱脂綿をひき出した。（忍ぶ）
- (9) 七月なかばまで待った。だが、崔の返事は変わらなかった。私はついに我慢ができなくなった。（夏）

上記の例7では、「日本に戻って童話を探し始めた」時点^{注1}が基準時であることが文中共起する語彙的手段によって明示されている。文脈において明示されていないが、例8では、「医者が箸をとり、脱脂綿を操り始めた」時点が基準であると推測できる。一方、例9では、一人称主体である話し手が「待ち始めた」時点が基準時であることが明らかだが、その時点に具体的な価値が与えられず、漠然と認識されると思われる。

1.2 予見から実現までの時間の経過＜時間経過性＞

実現が予見された時点から実際の出来事の実現までの経過が話し手にとって心理的に長く感じられるものであるという意味を表す点がこれらの4副詞のもう一つの共通意味特性である。そのことは、次の用例のように言語表現を用いて時間がかかったことを明示的に表現できることで論証できる(例10-13)。しかし無論、言語上明示されなくても、これらの副詞は出来事の実現に時間のかかったことを意味する。

- (10) 「しかしまあいずれにせよ、十八年かけて頭骨はやっと大学にたどりついたわけだ」と私は言った。(世界)
- (11) 内藤は約束の時間に二十分遅れてようやく姿を現わした。(夏)
- (12) その日、ぼくはここ一週間ほどずっと考え迷い、また思い返していたことをついに実行しよう、と決めたのだった。(新橋)
- (13) お別れの言葉はいくら書いてもつきることはありません。かねてからおそれながらも覚悟していた日が、とうとうまいりました。(琴)

時間経過の末の実現として出来事の実現が描写されるので、これらの現れる文に「直ちに」「すぐに」などは共起しないと思われる。

しかし、これらの副詞は必ずしも出来事の実現まで所要される物理的な時間が長いことを表すのではない。むしろ、その実現に到達するまでの経過を描き出し、その経過があるが故にその実現に時間がかかったという意味を表現すると考えられる。本稿ではこの意味特性を＜時間経過性＞と呼ぶ。

1.3 限界達成性

長時間経過の末の予見の実現を表す副詞は原則的にシタ形式の動詞述語文に共起する。シタ形式はそのテンス的な意味として発話時以前に出来事の実現が起きたことを表す。すなわち、これらの文のシタ形式は過去テンスを表す。一方、シタ形式はそのアスペクトとして限界達成性を表し、述語の出来事が開始限界、または終了限界に達して実現したことを表す。長時間経過の末の出来事の実現を表す副詞は、出来事の実現した時点そのものを捉えながら、その実現を実現までの過程との関連において描写するので、この限界達成のアスペクトと共起すると考えられる^{注2}。

以上見てきたように長時間経過の末の予見の実現を表す副詞はその共通意味特性として実現の予見、時間経過性及び限界達成性という三つの意味特性を持つ。以下においてこれらの使い分けの基準となる示唆的な意味特性について考察する。

2. 示唆的意味特性

これらの副詞の示唆的意味を決定する要素として予見のタイプが挙げられる。以下において各要素について具体的に考察していく。

<予見のタイプ>

これらの副詞は出来事の実現を長時間経過の末のものとして描写するので、話し手は基準時から出来事の実現をやがて起きるものとして認識し、その実現を待つと考えられる。その「待つ」ことには単に中立的な気持でやがて起きる実現を待つ場合もあれば、待ち望む場合や恐れる場合もあり得る。つまり、実現に対する話し手の予見は単

表1 予見のタイプ別に見た出来事の実現

予見のタイプ	実現までの経過	実現の種類	実現の表現化
実現の期待	実現してほしい→実現が困難（努力を要する）→実現した	待ち望んだ実現 【＋期待】【＋予想】	「やっと」 「ようやく」
	実現してほしい→実現が困難→かろうじて実現した	かろうじて実現 【＋期待】【＋予想】	「やっと」 「ようやく」
	実現した→実現に気付いた→実現が遅いが、実現して良かった	遅かった実現 【－期待】【－予想】	「やっと」 「ようやく」
実現の予想	実現するだろう→なかなか実現しない→実現した	時間のかかった実現 【＋予想】【－期待】	「ようやく」
	実現するだろう→実現に向かっている→最終局面に到達した	段階的過程の末の実現 【＋予想】【＋段階性】	「ついに（は）」 「とうとう」
	実現してほしい→目標に向かっている→目標が達成された	目標達成としての実現 【＋期待】【＋予想】	「ついに」 「とうとう」
(非・)実現の懸念	実現 実現してほしくない→実現が避けられない→実現してしまった	不本意な実現 【＋懸念】【期待－】	「とうとう」 「ついに」
		限界への不本意な到達 【＋懸念】【期待－】	「とうとう」 「ついに」
	非実現 実現するだろう（・実現してほしい）→実現しないかも知れない→実現しなかった	期待の非実現 【＋非実現の懸念】 【期待＋】【予想＋】	「ついに」 「とうとう」
		期待を上回る実現 【＋非実現の懸念】 【＋期待】【－予想】	「とうとう」 「ついに」

【＋要素】は当該の要素が実現以前から含まれていたことを、一方、【－要素】は当該の要素が含まれていなかったことを表す。【要素±】は当該要素が含まれていた、またはいなかったが、その要素と逆の結果になったことを示す。

なる予想である場合や期待や懸念を含む場合があるのである。従って、本稿では「やっ」と「ようやく」「ついに」「とうとう」の表す実現に対する予見を＜実現の期待＞、＜実現の予想＞及び＜実現の懸念＞という三つのタイプに大別する。基準時において話し手が出来事の実現を期待、予想または、懸念するものとして捉え、実際の出来事の実現をその＜期待の実現＞＜予想の実現＞、または＜懸念的中＞として描写する。なお、これらは意味的な連続体をなしていると考えられ、故にこれらの副詞の言い換えが可能な場合が多く見られる。しかし、言い換えた場合、全く同等の意味を表すのではないと思われる。

前頁の表1は予見のタイプ別に見た出来事の実現を示すものであるが、以下において、予見の各タイプについて具体的に記述しながら、副詞の諸機能を位置づけていく。

2.1. ＜期待の実現＞

2.1.1 待ち望んだ出来事の実現

「やっ」と「ようやく」は、実現してほしいと話し手が待ち望んでいた出来事が時間の経過の末に実現したことを表す。

- (14) 三日降りつづいた雨がやっとやみました。 (沈黙)
- (15) エレベーターも動いていないので、階段を上り、やっと尾島産業のあるフロアへ辿り着く。 (女社長)
- (16) 探し捜して、ようやく昌也の下宿を見付けた。 (女社長)
- (17) 二度も官邸にむだ足を運んで、三度目に吟子はようやく森有礼に会えた。 (花)

待ち望んだ実現を表す場合、上記の例15, 16, 17のように動作主の努力によって実現がもたらされたことを表す表現が共起可能である。出来事の実現が困難であり、なかなか実現しないという意味合いが表現されることが多いからである。その困難は単に時間がかかるというものである場合もあるが(例14)、その他にも出来事の実現を妨げる要因があり、なかなか実現しないことが表現される場合もある。従って、その困難を乗り越え、出来事の実現をもたらすために動作主が何らかの努力をしたことを表す表現が共起可能である。このように、動作主の努力を表す表現が共起する場合、実現が動作主との関わりにおいて表現され、述語動詞が意志動詞(自動詞、または他動詞)及び可能動詞に限定される^{注3}。

出来事の実現に対する待ち望み度合いが、非常に強い期待から単に待つことに極めて近いものまでであると思われる。

- (18) つまらなそうな顔をしたウエイトレスがやっと来た。 (女社長)

- (19) ようやく納骨堂の工事もすみました。 (琴)

上記の例18の場合、出来事「来る」の実現に対する期待が強く描写されていると言うよりも、待つことのストレスが強調されており、出来事が実現してそのストレスから解放され、ほっとしたことが表現されていると考えられる。例19のように義務や面倒なことから解放されることが描写される場合も多い。これらの場合も、出来事の実現に関して話し手は起きてほしいものとして思っていたと捉えることができるので、＜期待の実現＞を表すものとして位置づけることができる。

上述のように、待ち望んでいる出来事がなかなか実現しないので、話し手は実現を待つストレスを感じると思われるが、出来事の実現と共にその苛立ちから開放され、実現の達成に関する喜び、安堵感などを感じると考えられる^{注4}。

2.1.2 かろうじて実現

副詞「やっと」及び「ようやく」は出来事がかろうじて実現したことを表すことがグループ・ジャマシイ（1998）、及び飛田・浅野（1994）において指摘されている。

この用法は、出来事の実現をかろうじて実現条件を満たして起きる不十分なものとして描写するものである。なお、この用法の場合文の述語がシタ形式に限定されない^{注5}。実現も実際に起きた個別具体的な出来事の場合とは限らず、その可能性を描写する場合もある。

- (20) 戸口に立って、空を見上げた。朝の陽差しの、赤いくまどりで、やっと見分けられる。 (砂)
- (21) 顎をひき、胃の上に手をあてがって、やっと吐き気をこらえた。 (砂)
- (22) だれかがおれを抱き起こして水のびんをさしですが、うけとる力もない。のどはからからだ。ようやく身を起こし、セコンド陣にたすけられながら控室に向かう。 (夏)
- (23) 大学を卒業し、父を喪った主人公は、妻を東京に呼び寄せ夫婦水入らずの生活をするのだが、小説は売れず生活は困窮し、身重の妻のアイスクリーム容器づくりの内職でようやく飢えをしのいでいる。 (忍ぶ)

ルチラ（2005）において指摘したように、出来事がかろうじて実現した不十分なものであることを表す用法は、知覚（例20）、感覚（例21）、身体の動作（例22）、及び生活（例23）などにおいて見られることが多い。通常取り立てて努力しなくてもできることですら、最大の努力を要し、かろうじて実現することを表す。「やっと」「ようやく」のどちらもこの用法で用いられ、「かろうじて」、または「どうにか」に言い換えられる。しかし、「やっと」に比較すると、「ようやく」は文体につられた用法であり、

使用が³少ないと思われる。

2.1.3 遅かった実現

動詞「知る」「分かる」^{注6}「気付く」「察する」「悟る」「思い出す」「我に返る」などの認識活動を表す動詞を述語とする文の場合、実現以前から待ち望まれたものとしてではなく、実現して初めてその実現に気が付き、それがもっと早くてもよかったという話し手の気持ちを表現する。

(24) 私の胸は動悸を搏っておりまして。何の答もありません。でも、弱々しく手を挙げるのが見えまして、やっと主人だということが分りました。(雨)

(25) わざと私に聞えるように一人ごち、部落を見おろしています。その姿を眺めながら私は小屋で排泄物を残していった男が彼だとやっと気がつきました。(沈黙)

(26) 「さぶちゃんから手紙がきて、それでようやくここがわかつたんです」(さぶ)

(27) 荒川を渡り、川口を過ぎて吟子はようやく、自分が今、一人で北海道へ向っているのを知った。(花)

上記の例24, 25, 26のように1人称主体の場合、出来事が実現して初めて気付くので、実現以前から実現を望むことは理論的に不可能であると思われる。しかし、例27のように3人称主体の場合、話し手は動作主による実現を前もって望むことが可能である。

このように、実現をもたらすきっかけと同時に認識変化が起きる場合、実現を振り返りながら、「遅かったが、知るべきことを知った」という意味を表すと思われる。従って、これらも＜実現の期待＞という予見タイプに属するものとして位置づけできるとと思われる。

認識活動を表す出来事の他にも、実現して初めてその実現に長く時間がかかったことや異常な状態から正常の状態に戻ったことに気付く場合もあると思われる。

(28) 宮村健は、その時やっと顔を上げた。悲しげな顔をしていた。(孤高)

(29) 内藤はようやく真剣な表情になった。(夏)

上記の例28の場合、「顔を見たい」ことを実現以前から願い、「顔を上げる」のを待っていたのであれば、待ち望んだ実現として解釈される。同様に例29の場合ももっと真剣になってほしいと以前から願っていたら、待ち望んだ実現として解釈される。しかし、出来事描写的に起きた実現を、遅いがあるべき状態になったという風に表現する場合もある。後者の場合を本稿では＜遅かった実現＞として位置付ける。遅かった実

現を表す場合、実現が遅いことに対する苛立ち・悔しさ、つまり実現がもっと早くてもよかったという気持ちを含むと思われるが、実現して本来あるべき状態になったという肯定的な話し手の感情も表現されられると思われる。従って、この用法も実現の期待の予見を含むものとして位置付ける。

期待の実現を表す場合、「やっと」も「ようやく」も用いられ、相互に言い換えが可能である。「やっと」を用いると出来事の実現が困難であったことが強調され、同時にその困難を乗り越えて実現したことに対する話し手の達成感や安堵感、苛立ちからの開放などの感情もより鮮明に表現されられると思われる。従って、「やっと」は会話文などに多く現れ、改まった場面や文章語などにおいて「ようやく」に言い換えられることが多い。一方、「ようやく」は出来事の実現に向けての時間的な過程に注目をおく表現であり、時間経過の末の実現であることを、動作主との関わりにあまり触れずに、表現すると思われる。従って、より客観的に実現を描写する表現として意識され、改まった場面や文章語において「やっと」より多く使われると考えられる。

＜かろうじて実現＞したことを表す用法の場合、「やっと」が用いられることが多いが、「ようやく」に言い換えが可能な場合もある。

なお、＜期待の実現＞を表す用法では「ついに」及び「とうとう」は用いられない。＜かろうじて実現＞を表す用法の場合、原則的に「ついに」「とうとう」への言い換えが不可能であり、言い換えた場合「かろうじて」という意味が完全に失われ、他の用法に転じてしまうと思われる。＜待ち望んだ実現＞及び＜遅かった実現＞の場合言い換えが可能な場合が多い。しかし、言い換えた場合、＜期待の実現＞から表1の「ついに」「とうとう」の意味領域の他の用法、すなわち＜予想の実現＞または＜期待を上回る実現＞へと意味が転じてしまうと思われる。

2.2 <予想の実現>

2.2.1 時間経過の末の実現

副詞「ようやく」は話し手の期待に顕著に触れずに、予想されていた実現がなかなか起きなかったが、時間経過の末に自然な成り行きとして出来事が実現したことを出来事描写的に表す場合がある。

③① ディーラーによってスピンをかけられた球は、回転盤のへりを勢いよくまわりつづけ、ようやくポケットに落ちた。十三の黒だった。（夏）

③① それ以後は原則として医科大学又は医学専門学校卒業者に限ることとなり、限地開業医の新規免許は廃止ということになった。こうしてその後十年を経

て、ようやく現在の医師制度が確立されたわけである。(花)

㉔2 夕方になってきて、まばゆかった海峡の景色はようやく色があせてきました。

(琴)

この用法は、出来事描写的に実現を表現する点において、前述した<遅かった実現>に類似していると思われるが、実現後にその実現に気づき、本来あるべき状態になったものとして描写しない点において<遅かった実現>と異なると考えられる。話し手はやがて起きるものとして実現を認識し、予想していたことが表現される。すなわち、話し手にとり、出来事の実現が一種の心的ゴールであったと思われるが、その実現がなかなか起きなかったが、時間的な過程を経て実現したことが表現される。

この用法の場合も、出来事の実現が肯定的に述べられるが、話し手の実現に対する期待そのものの表現が意図されていないと思われる。しかし、出来事の実現が話し手にとって望ましい場合、期待の実現との明確な区別が困難である。その区別の手がかりとなるのは、この用法を表す文に例30、31のように実現までの経過を表す表現、あるいは例32のように成立時期を表す表現が共起することが多いという点である。

<期待の実現>及び<予想の実現>は意味的に連続していると考えられる。「やっと」「ようやく」の表す<時間がかかった>あるいは<実現が困難であった>という意味も連続しているからである。困難であったため、時間がかかったこともあり得て、その上時間がかかることが心的な困難としても解釈され得るからである。「やっと」も「ようやく」も<時間がかかった>こと及び<実現が困難であった>ことを表すことができるが、「やっと」は困難であったことを比較的顕著に表現し、一方「ようやく」は実現にかかった時間をより顕著に表現すると思われる。従って、この<予想の実現>を表す用法においては「ようやく」が用いられる。しかし、「やっと」に言い換えが可能であり、「ようやく」を「やっと」に言い換えた場合、出来事描写性が薄れ、話し手とのかかわりが強調される。すなわち、時間経過の末の自然な成り行きとしての実現から、待ち望んだ実現へと意味が転じると考えられる。

なお、この用法の「ようやく」を「ついに」に言い換えた場合、次に挙げる目標達成としての実現または段階的経過の末の実現に意味が転じると考えられる。「とうとう」に言い換えた場合は目標達成としての実現に転じると考えられる。

2.2.2 段階的過程の末の実現

「ついに (は)」は、実現に向けての段階的過程の末、最終局面である出来事の実現がもたらされたことを表す。この用法の場合、「ついには」というように取り立て助詞

「は」を伴うことが可能であり、段階的過程の最終局面であるという意味が強調される。なお、段階的過程であることを強調する「だんだん」「次第に」(例35)「～ていく」「ばかりで」(例34)、そしてその最終局面であることを強調する「～てしまう」(例33)「最後に」「挙げくの果て」、及び極限表現の「さえ」「にまで」「(と)まで」(例36)などが共起可能である。

- ③③ 軽症のうちは視力が落ちたり平衡感覚に微妙な狂いが生じてくるくらいだが、重症になると言語障害があらわれたり歩行が困難になったりする。それでもなお殴られつづけていると、ついには廃人に近い存在になってしまうこともある。(夏)
- ③④ 不眠に悩み、強度の神経衰弱も悪化するばかりで、ついには幻視、幻聴にも苦しめられるようになった。(羅生門)
- ③⑤ しかし、そのうちに戦局が次第にわるくなり、ついには誰の目にもとうてい見込みがなくなりました。(琴)
- ③⑥ 長野は十五歳で姿を現わした大場という少年に夢を託し、ジムに引き取り、注意深くボクサーとして育て上げ、ついに世界チャンピオンまですることに成功した。(夏)

この用法において「ついに」は例33, 34, 35のような話し手にとって望ましくない出来事の実現に対しても、例36のように望ましい実現に対しても用いられる。

「とうとう」も同様に段階的過程の末、最終局面に到達したことを表すことができる(例37, 38)。この用法の「とうとう」は出来事の実現を望ましくない最終局面として描写する。そのことが「しまいに(は)」が共起可能なことから伺える(例39, 40)。「とうとう」の場合も、段階的過程を表す表現が共起可能である(例37では「次第に」及び補助動詞「～ていく」が共起しており、一方例38では「しだいしだいに」が共起している)。

- ③⑦ そんなふうにして、私の本棚は次第に隙間をひろげていって、二年目の夏ごろには、とうとう数冊をのこすだけになった。(忍ぶ)
- ③⑧ ある夜などは、幾重にも重なった山の中で、いつのまにか敵にかこまれてしまいました。そして、しだいしだいに追いこまれて、とうとう狭い谷に入りこんでしまいました。(琴)
- ③⑨ とうとうしまいには、引取り手のない死人を、この門へ持って来て、棄てて行くと云う習慣さえ出来た。(羅生門)
- ④⑩ 舟子たちはそれを乗せまいとする。とうとうしまいにあの女は、少将の直垂の裾を掴んだ。(羅生門)

この用法において「ついに」及び「とうとう」は相互に置き換え可能である。しかし、「ついに」を「とうとう」に言い換えた場合、望ましくない最終局面という意味合いが生じると思われる。一方、「とうとう」を「ついに」に言い換えると、最終局面に至るまでの過程が意識され、出来事の実現がその過程の最終局面として描かれたものであるという意味を帯びる。なお、段階的過程の末の実現を表す「ついに」「とうとう」は原則的に「やっと」「ようやく」に言い換え不可能であると思われる。段階的過程の末の望ましくない最終局面を表す「ついに」「とうとう」は「結局」に言い換えられると思われるが、段階性の意味が失われると思われる。

なお、「ついに」は、実現が最終局面に到達したことを表す場合、次の例のように実現を決まっていた避けられないものとして描写し、時間経過の末にその避けられない必然的な実現が起きたことを表すことができる。

- (41) テレビ局への交渉は金子に委ね、準備はほぼ整った。その状態のまま、私たちは崔からの連絡を待った。だが、ついにホールを借りるかどうかの正式の返事をしなければならない日がやってきました。(夏)

同様に「とうとう」も次の例のように話し手が避けられないものとして常に意識していた出来事が実現したことを表すことができる。なお、この用法における「とうとう」「ついに」は相互に入れ換えが可能であると思われる。「ついに」は最終局面への到達を必然的なものとして描写しながらその到達そのものを強調するのに対し、「とうとう」はそこまで至る心理的過程を強調すると考えられる。

- (42) 宮村健に呼びとめられた加藤は、はっとした。とうとうその日が来たなと思った。(孤高)

なお、この用法の「ついに」「とうとう」は「やっと」「ようやく」に言い換えられるが、避けられない最終段階への到達という意味合いが失われ、話し手が待ち望んだ実現へと意味が転じてしまうと考えられる。

2.2.3 目標達成としての実現

「ついに」及び「とうとう」は、出来事の実現を、ある過程の最終目標のような容易に実現しないものとして描写し、時間経過の末に目標を達成し、出来事が実現したことを述べる。この場合、話し手にとって出来事の実現が望ましいものであるが、期待そのものの実現として出来事の実現を描写するのではなく、目標が達成されたことに重点を置いて述べると思われる。

- (43) そして、その麓には、いく千年か前にお釈迦様が人間を救う道を考えて、ついに悟りをひらいた場所があるのです。(琴)

- (44) しかし、アリはそのようなリストン伝説に萎縮することなく、逆に狂気にも似た試合前の空騒ぎで相手を混乱させ、リングに上がっては素早いフットワークと鋭いジャブで翻弄し、第七ラウンドついにノックアウトで勝利を収めた。(夏)

「ついに」は上述の例のように目標を達成したことそのものを強調するのに対して「とうとう」は目標達成に至る過程を強く意識させながら、その長い道のりの末の目標達成として実現を描写すると考えられる。

- (45) 「穂苅さんとうとうできあがりましたね」 矢部がいった。(孤高)

- (46) 水だ！…とうとう、やって来たのだ！…バケツが傾き、砂の斜面に、しみをつくった。正真正銘、まぎれもない水だ！…男は、わめき、宙を泳いで駆けよった。(砂)

- (47) 一行が、料理屋の前に来たとき、おい、とうとうここまで来たぞ、と北村安春がみんなに聞えるようにいった。(孤高)

この用法の場合、次の例のように、話し手の心理的なゴールが長い過程を得て実現したことを表現することもできる。

- (48) 学生は山門のほとりでまだためらっていた。ついに彼は、柱の一つに身を凭せて、ポケットから、先ほど買った煙草をとりだした。(金閣)

- (49) 「野郎、とうとうつかまったのか」(冬)

目標達成としての実現を表す用法は段階的過程の末の実現と意味的に連続していると思われる。しかし、目標達成としての実現は、実現に至る過程を段階的に捉え、実現をその最終段階への到達として捉えるのではない。以前から目標となっていた実現がある時間的な過程の末に実現したことを表す。その目標は実現が容易なものではなく、いわば話し手の心的ゴールのようなものである。この目標達成に至る過程（少なくとも時間的過程）をも意識させる点で段階的過程の末の実現に類似しているが、段階的過程の末の実現のようにその過程を段階的なものとして切り取るのではない。従って、段階性を表す表現の共起が見られない（例47の「ここまで」は実現に至る過程よりむしろ目標そのものを描写していると考えられる）。

この用法の「ついに」は、「ついに実現」のように出来事名詞を修飾し、名詞の指し示す出来事が実現したことを表すことができる。この場合、出来事名詞が以前から話し手の心理的目標であった出来事を表す。「ついに実現！」「ついにスタート！」「ついに登場！」「ついに解明！」「ついにゴール！」「ついに発表！」「ついに完成！」などであり、名詞止めの形式を取る。この用法は（新聞）広告などで多く見られる。なお、結末としての目標達成そのものを強調しない「とうとう」は名詞止めの用法で用いられない。

50 「ついに一ドル相場実現…」

(風)

目標達成としての出来事の実現を表す用法の「ついに」及び「とうとう」は「やっと」及び「ようやく」に言い換え可能であると思われるが、長い道のりの末の（最終）目標への到達という意味から待ち望んだ出来事の実現へと意味が転じてしまうと考えられる。待ち望んだ実現の場合、話し手との関わりをより強く描かれ、一人称主体であれば、苦労した挙げ句、動作主の努力によってもたらされたものとして出来事の実現が描写される。一方、目標達成としての実現の場合は、目標が長い時間経過の末に実現したことを表し、その目標達成そのものが強調される。日本語教育誤用例研究会(1997)において「やっと」は目上の人達成に対して原則的に用いられないのに対して、「ついに」「とうとう」は用いられることが指摘されているが、上記のことはそのことから立証できる。

51) ?先生あの本をやっと完成なさったそうですね。(日本語教育誤用例研究会編 p.40, 下線, 「?」は筆者)

「やっと」の場合は「苦労した挙げ句」という意味合いが生じ、その意味は敬意を払うべき目上の人に対して用いると失礼に当たるからである。

しかし、出来事の実現が話し手にとって望ましいものであり、その実現に時間がかかったことを表す点において、＜目標達成としての実現＞と＜期待の実現＞の間に意味的共通性が認められる。目標であるためには、当然望ましいものでなければならず、従って、目標としての認識は、その実現への期待をも含意するからだと考えられる。

2.3 <懸念の実現>

「とうとう」及び「ついに」は肯定述語と共起し、話し手にとって望ましくない出来事、つまり実現が懸念されていた出来事が実現してしまったことを表すことができる。一方、否定述語と共起し、実現が期待されていた出来事がその期待に反してなかなか実現せず、実現しないだろうという懸念を募らせ、その非実現の懸念が的中し、実現しなかったことを表す。更に、肯定述語と共起し、話し手にとって望ましい出来事の実現が容易ではなく、その非実現を話し手が懸念していたが、幸い非実現の懸念が的中せず、出来事が実現してしまったことを表すことができる。以下において＜懸念の実現＞の諸用法について考察する。

2.3.1 不本意な実現

「とうとう」及び「ついに」は、話し手がある出来事の実現を懸念、または恐れていたが、その懸念が的中し、出来事が実現してしまったことを表す。この用法を表す場

合「とうとう」が用いられることが多く、「ついに」と比較すると、話し手にとって実現が望ましくなかったという意味がより強調される。恐れていた望ましくない出来事の実現 (例52, 53) や予想していなかった不本意な実現 (例54, 55) を表す場合がある。

52) お別れの言葉はいくら書いてもつきることはありません。かねてからおそれながらも覚悟していた日が、とうとうまいりました。 (琴)

53) 安楽は入院加療をつづけ、手術までしたのだが、病状は回復せず、ついに世を去ってしまった。 (人民)

54) うかがったのは夜で、おそくまで話しこんでしまい、とうとう泊めていただくことになった。 (アップル)

55) 地面をゆするような衝撃をうけて、立ちすくむ。天井から降りだした砂に、一瞬あたりがけむって見えた。砂搔きを休んだ影響が、ついにあらわれたのだ。はけ口をなくした砂が、のしかかってくる。 (砂)

この用法は自然現象の変化 (例56, 57) や「～になった」形式のその他の変化 (例58) を表す文において用いられることが多い。

56) とうとう夜になってしまい、それから大騒ぎになった、というわけだ。 (恋人)

57) 「とうとう吹雪になりゃあがった」 (孤高)

58) それで彼はとうとう帰る事になった。折角来た私は一人取り残された。 (こころ)

出来事の実現が話し手にとって不本意なものであるので、これらの文に補助動詞「～てしまう」が共起することが非常に多い (例53, 56)。また、実現が望ましくないことを表す「～やがった」 (例57) や迷惑受け身の述語など (例59) が共起することがある。

59) それが酒を飲んだ揚句の事なので、夢中に擲り合をしている間に、学校の制服をとうとう向うのものに取られてしまったのです。 (こころ)

上述したようにこの用法の場合、「とうとう」が用いられることが多い。「とうとう」は懸念されていた、あるいは不本意であったという意味をより強く表現するからである。一方、「ついに」は不本意な出来事であっても、実現に向けての過程の結末であるという元来の意味を強く表現すると思われる。なお、この用法における「とうとう」「ついに」を「やっと」「ようやく」に原則的に言い換えられない。言い換えられたとしても不本意であるという意味から期待されていたという意味に転じてしまうと考えられる。

2.3.2 限界への不本意な到達

「とうとう」「ついに」は、「～できなくなった／できず」「～し切れず／～し兼ねて」などの否定述語と共起し、(話し手の努力や抵抗にも拘わらず) 出来事が否定述語の表す限界に到達し、実現してしまったことを表す。

- (60) 星はこれまで、なるべく事を平穩に運ぼうとつとめてきた。彼の性格として、よくがまんしたといえるほどだった。だが、とうとう爆発を押しきれなくなつてしまった。 (人民)
- (61) 始めは、下を向いて可笑しさをこらえていたが、とうとうこらえ兼ねなと見えて、一度にふっと吹き出してしまった。 (羅生門)
- (62) 東洋戦の決着がつくまではと我慢に我慢を重ねていたが、ついに我慢しきれず内藤は再び水商売の世界に入ってしまった。 (夏)

限界に達したことを次のように肯定述語を用いて語彙的に述べる場合もある。

- (63) 他人の痛みは三年でも辛抱するが、自分の痛みにはがまんができないって、よく云うでしょう、私も或る日、とうとう辛抱をきらしました。 (さぶ)

限界への到達は望ましくないものとして捉えられる。述語の語彙的意味に関して言えば、「我慢できず・できなくなって・し兼ねて・し切れず」の実例が圧倒的に多いが、同様な意味を表す「堪える」「耐える」「たまらず」「辛抱する」など及び「待つ」「見る」「捕らえる」「治まる」なども現れる。

この用法の「とうとう」「ついに」は「やっと」「ようやく」に原則的に言い換えられない。たとえ言い換えられたとしても、努力したにも拘わらず、不本意に限界に達してしまったという意味が失われる。

2.3.3 出来事の非実現

「やっと」「ようやく」と異なり、「ついに」、及び「とうとう」は否定述語を伴うことができることがグループ・ジャマシイ (1998)、及び飛田・浅野 (1994) において指摘されている。

「ついに」及び「とうとう」はシナカット形式の述語と共起し、実現するだろうと話し手が期待、または予想していた出来事が最後まで実現しなかったことを表す。これらの文に実現をもたらすための努力 (例64)、及び話し手の期待 (例66) を表す表現が共起することができる。この用法の述語として制御可能な意志動詞も (例67)、非意志動詞も (例64, 65, 66) 現れ得る^{注7}。

- (64) 宮村と加藤は一時間ほど煙と戦ったが、ついに火はつかなかった。 (孤高)
- (65) 死ぬ三日前、亜矢さんが深い眠りに落ちたまま、呼んでも醒めないといって、

家のなかが騒いだ。亜矢さんはそれから三日の間、昏々と眠りつづけて、そうして、ついに醒めなかったのである。(忍ぶ)

(66) 「検察官が来てくれれば、いつでも面会する。自分の知っていることについては、喜んで話す」この言葉を星は石橋に伝えたが、とうとう実現はしなかった。(人民)

(67) とうとうその試合場に内藤は姿を現わさなかった…。(夏)

更に、「～ずに終わった」または「～ずにしまった」「機会がなかった」という述語形式をとり、実現の機会が最後までなく、実現可能性が消滅したことを表すことができる。

(68) だが、運良く、予定がズレて飛行機は昼の便に変更になった。私の予感が正しいのか、ただの考え過ぎかは、とうとう結論がでずに終わった。(アップル)

(69) 私は思い切って奥さんに御嬢さんを貰い受ける話をして見ようかという決心をした事がそれまでに何度となくありました。けれどもその度毎に私は躊躇して、口へはとうとう出さずにしまったのです。(ころこ)

(70) しっ、早く伏せろ！…いや、なんでもない、ただの鴉だった…とうとう、つかまえて剥製にしてやる機会はなかったが、もうそんなことはどうでもいい。(砂)

また、次のように可能表現の否定形と共に起し、可能性の消滅により、出来事が欠如したことを表すことができる。

(71) 昨夜、何とか話そうとは思ったのだが、ついに尾島は言い出せなかった。(女社長)

(72) その後、ボウルダーを出るまでの一年間に、暇を見つけて三度ほどこの遊園地を訪れたが、どうしてかついにティナの顔を見ることはできなかった。(数学)

また、「なくてすんだ」という述語形式をとり、懸念の非実現を表すことができる。

(73) ここにこもっている日本兵が合唱をしていると、かこんでいる敵兵もそれにつられて合唱をはじめ、ついに戦いはなくてすんだ。—こういう筋を考えました。(琴)

2.3.4 予想を上回る達成

この用法の「とうとう」及び「ついに」は目標の達成が容易でなく、不可能だろうと話し手が考えていたが、非実現の懸念が外れ、達成、または完成できたことを表す。この用法の場合、予想外の達成・完成であることを表すので、補助動詞「～てしまう」

と共起することが可能である。

(74) 玄関を開けると、茶の間に彼の下宿のものが全部集まっていた。

「とうとうやっとな、うちの人が指導したのよ」 (孤高)

(75) 卒業して半年も経たないうちに、私はとうとう御嬢さんと結婚しました。

(こころ)

懸念されていた出来事の実現を表す文に動作主の抵抗や話し手の懸念、不本意であることを表す表現が共起し、それにも拘わらず出来事が実現したことが表現される。これらの表現が共起している場合、「ついに」「とうとう」を「結局」に言い換えられると思われる。無論、言い換えた場合、時間経過性の意味合いが消えてしまう。

以上、予見の実現を表す4副詞について予見のタイプ別に考察してきた。上記の諸用法は表1のようにまとめることができる。表1が示している通り、これらは意味的に連続していると思われるが、それぞれが独自に持っている最も中心的な意味特徴を次のようにまとめることができる。

「やっと」：出来事が困難を乗り越えて（・かろうじて）実現したことに重点を置く。

「ようやく」：実現までの経過に重点を置きながら、それに時間がかかったことを表す。

「ついに」：実現をそれに至る過程の結末・最終局面として描写する。

「とうとう」：実現または非実現を何らかの（（非・）実現の）懸念的的中として表現する。

述語の出来事の実現を、実現以前の段階から実現以降の段階まで捉える点でこれらの副詞は特徴的であり、これらにおいてテンス・アスペクトの意味とモーダルな意味が相互作用すると思われる。義務・文法的なテンス・アスペクト形式であるシタにより出来事が限界に達し、実現したことが表現されるが、これらの副詞はその前後の段階をその意味的範疇に収めながら、それらを比較し、＜予見＞と＜実現＞の的中の仕方が話し手にとって望ましいものか否かを表す。このように話し手の実現に対する主観的感情というモーダルな意味を文に付加すると考えられる。

Ⅲ. 終わりに

以上、「やっと」「ようやく」「ついに」「とうとう」を統一的な枠組みにおいて記述することによって、それらの意味特性を明らかにしてきた。本稿では、これらの共通

意味特性として＜実現の予見＞＜時間経過性＞及び＜限界達成性＞を取り出した。更に、示唆的意味特性として＜予見のタイプ＞別に見た実現の捉え方の相違を取り出し、その具体的な記述を試みた。上述のように捉えることにより、これらを意味的に連続する体系をなすものとして統一的な枠組みにおいて体系的に捉えることが可能であると思われる。なお、同様に出来事の実現を予見する副詞に「結局」「やはり」「なるほど」などがあり、本稿で提案した枠組みはそれらの記述にも応用できるものと考えられる。

これらの副詞は話し手が予見したものとして出来事の実現を描写ので、これらの表す予見的中の仕方として先ず、＜予見通り＞あるいは＜予見に反して＞という2タイプが考えられる。それぞれが下位区分として＜望ましい実現＞あるいは＜望ましくない実現＞を表すことが可能である。このように話し手の予見を主観的な基準にしながら、実際の出来事の実現をそれに照応して表現するので、これらの副詞は話し手の安堵感、達成感、納得、諦め、がっかりした気持などを含意すると考えられる。しかし本稿では、各副詞の表す話し手の実現に対する感情についてのカテゴリーカルな分析はできなかった。今後の課題としたい。

注

- 注1 厳密に言うならば、この例で表現されているのは時点ではなく時期であると思われるが、言語における時間的な捉え方はその時期を1点にまとめて1時点として捉えるものであると考えられる。
- 注2 詳しくはルチラ（2005）を参照。
- 注3 これらと共に起する述語のタイプとして意志動詞（他動詞、または自動詞）、非意志自動詞、または非意志可能動詞が挙げられる。長時間経過の末の予見の実現を表す副詞と共に起する際に、述語動詞のタイプと共に起制限が生じるが、それについてはルチラ（2005）を参照。
- 注4 詳しくはルチラ（2005）を参照。
- 注5 かろうじて実現したことを表す用法の中の、「人が一人やっと通れるぐらい」「やっと一週間」「やっとのことで／思い出」などの連体修飾節の中に含まれる表現を考察の対象から除外した。これらの表す実現可能な限界を表す用法についてはルチラ（2005）を参照。
- 注6 しかし、動詞「分かる」や「思い出す」の場合「分かりたい」「思い出したい」ということも可能なので、1人称主体の場合も待ち望んだ実現を表す場合もあり得る。
- 注7 動詞「実現する」は非意性自動詞としても意性他動詞としても用いられるが、例66は非意性自動詞の用法である。

参考文献

- (1) 奥田靖雄（1986）「実現・可能・必然（上）」『ことばの科学1』，むぎ書房，181-212
- (2) 工藤 浩（1982）「叙法副詞の意味と機能－その記述方法をもとめて－」国立国語研究所『研究報告集3』，秀英出版，45-92
- (3) 工藤 浩（1985）「日本語の文の時間表現」『言語生活』6月号筑摩書房，48-56
- (4) 工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテキスト』ひつじ書房

- (5) グループ・ジャマシイ編 (1998) 『日本語文型辞典』, くろしお出版, 227-228, 312, 603-605, 623-624
- (6) 渋谷勝己 (1995) 「可能動詞とスルコトガデキルー可能の表現」『日本語類義表現の文法 (上)』, くろしお出版, 111-120
- (7) 田忠魁他 (1998) 『類義語使分け辞典』, 研究社, 688-690
- (8) 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味II』 くろしお出版
- (9) 西原鈴子 (1991) 「副詞の意味機能」国立国語研究所『副詞の意味と用法』, 45-80
- (10) 仁田義雄 (2002) 『副詞の表現の諸相』, くろしお出版
- (11) 日本語教育誤用例研究会編 (1997) 『類似表現の使分けと指導法』, アルク, 29-40
- (12) 飛田良文・浅田秀子 (1994) 『現代副詞用法辞典』, 東京堂出版, 297-298, 327, 564-565, 575-576
- (13) 森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』, 角川書店, 1153-115
- (14) ルチラ パリハワダナ (2003) 「副詞『しばらく』による出来事時の局限」『日本語教育』, 118号, 67-76
- (15) ルチラ パリハワダナ (2005) 「副詞『やっ」として見た出来事の実現」『金沢大学留学生センター紀要』第8号 1-28

用例出典

本稿中, 引用のないものを【 】内に示す。

『新潮文庫100冊 (CD-ROM 版)』: 【(あすなろ)「あすなろ物語」】(雨)「黒い雨」(女社長)「女社長に乾杯!」(風)「風に吹かれて」(金閣)「金閣寺」【(草)「草の花」】(恋人)「エディプスの恋人」(孤高)「孤高の人々」(こころ)「こころ」(琴)「ビルマの堅琴」(さぶ)「さぶ」【(死者)「死者の奢り・飼育」】(忍ぶ)「忍ぶ川」(人民)「人民は弱し官使は強し」(数学)「若き数学者のアメリカ」(新橋)「新橋烏森口青春篇」(砂)「砂の女」(世界)「世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド」(沈黙)「沈黙」【(点)「点と線」】(夏)「一瞬の夏」【(人間)「人間失格」】(ノート)「人生論ノート」【(二十歳)「二十歳の原点」】(花)「花埋み」(冬)「冬の旅」(ブン)「ブンとフン」【(村)「風立ちぬ・美しい村」】【(雪国)「雪国」】(羅生門)「羅生門・鼻」その他: (アップル)「誕生日のアップルパイ」文藝春秋【(中学)「中学生日記」】

Long Awaited Actualization Expressed by Adverbs *Yatto, Yōyaku, Tuini and Tōtō*

Ruchira PALIHAWADANA

Abstract

Adverbs *yatto*, *yōyaku*, *tuini* and *tōtō* when appearing in sentences having a *ta*-form predicate verb, categorize the speaker's anticipation of an event to be actualized as that of an expected/awaited actualization, a presupposed one or an apprehended one. They depict the actualization as one, which is in accordance with the anticipation or a failure of it. Semantic properties common to all four adverbs are as given below.

1. anticipated actualization
2. long span of subjective time consumed for the anticipated actualization to occur
3. actualization occurred by meeting the end point of the event

The semantic properties that distinguish the meaning of the four adverbs are 1) the category of anticipation, and 2) whether the actualization is in accordance with the anticipation, or against it. These adverbs form a continuous semantic scheme having the abovementioned two semantic properties as criteria. While semantically keeping in bounds a pre-actualization stage to a post-actualization stage of the event, these adverbs attribute the speaker's modal perception to the temporal faces of event actualization.

金沢大学における日韓共同理工系学部 留学生数学予備教育について

太田 亨・勝見 昌明

はじめに

金沢大学における日韓共同理工学部留学生コース（以下、「日韓プログラム」と略記）は、第一期（2000年10月～2001年3月）に三名を受け入れて以来、本稿執筆時点の第五期（2004年10月～2005年3月）まで合計13名を受け入れてきた。

日韓プログラム開始当初のカリキュラムや問題点については太田（2001）に譲るが、太田（2001）発表後の第三期（2002年度）以降、工学部のほかに理学部がプログラムに参加したことは特質に価する。また、第三期以降第五期まで理学部には毎年一人ずつの留学生を受け入れてきた¹。

本稿では、日韓プログラムにおける予備教育の中でも、特に数学教育に焦点を当て、この四年間行われた教育内容を検討し、本学に配置されてきた留学生にとって真に「学部一年生への橋渡しとしての予備教育」内容になっているかを自己検証しようとするものである。

なお本稿の分担は、プログラム全般に係る部分を太田が執筆し、数学教育に係る部分を直接授業を行った勝見が担当した。

シラバスと授業の方針

第一、二期はまだ手探りの状態でその内容が不安定であったため、本稿では第三期、四期配置学生に対する予備教育を対象にすることにする。数学の具体的なシラバスは53頁の表の通りである。授業内容は大学初年度に開講される「線型代数学」の前・後期分に相当し、本論以外に必要な応じて高校数学の題材の中から微分積分法の簡単な計算問題を小テストに課すことにした。

また、実際の授業は学生の学力と進捗状況に応じて最初に設定したシラバスと多少

1 第三期と第五期は物理学科、第四期は数学科

の変更が生じたが、概ね計画した通りに進められた。授業の構成またはシラバスの調整は韓国内の配置試験の成績よりも初回に行われるプレースメントテスト²の様子を見て判断した。

第三期配置学生は工業高校出身者であり、全体的な数学力の低さを懸念していた。その理由は、一般に日本でも韓国でも実業高校はそれぞれの専門学科の時間枠が決められており、その分、数学、英語をはじめとする基礎科目の時間数が普通高校の何割かに制約されるからである。数学においては微積分の計算やベクトル、行列の簡単な意味については普通高校と同様に学習するが、論証の面では簡単に済ませるか全く触れずに完了する場合もある。

したがって第三期配置学生に対しては本論の線型代数学を授業しながらその中で論証能力の欠を補う必要があると予測していた。また、微積分の計算に関しても幾度か小テストを実施してその理解度を確認する方針を採った。

第四期配置学生からは工業高校枠が廃止されたので普通高校出身者を対象にしたシラバスに設定した。二人の工学部進学予定学生のほかに理学部数学科進学予定の者があったので、その点をやや意識した。実際使用テキストを数学科向きのものに改め、シラバスにベクトル空間の公理的定義を含めることにした。しかし論証面のみを強調せず、具体的な計算問題を演習、課題で扱うことにし、工学部進学予定学生にも取り付きやすいように配慮した。

また、第三期は行列式に、第四期はベクトル空間の一般論と固有値問題に重点をおいた。

授業の達成目標として設定した事柄は以下の通りである。

- (1) 一般の連立一次方程式の解が求められる。
- (2) 行列式の計算ができること。
- (3) ベクトル空間の意味が大体わかること。
- (4) 固有値、固有ベクトルの計算を行い、正規行列の対角化が計算できること。
- (5) 必要な学生に対して、微積分ができるようになること。

2 付録1 参照

数学シラバス

回数	第三期数学シラバス	第四期数学シラバス
1	プレースメントテスト	プレースメントテスト
2	行列とその演算の定義, 転置行列	行列の定義と演算
3	正方行列, 行列の分割	正方行列, 特に正則行列
4	1 次変換の定義とその線形性	行列と線型写像, 行列の基本変形
5	ベクトル空間・線形写像, 演習問題	行列の基本変形 (つづき), 行列の階数
6	ベクトルの 1 次独立と 1 次従属	一次方程式系 1
7	部分空間	一次方程式系 2
8	行列の階数 1	内積とユニタリー行列・直交行列
9	行列の階数 2	合同変換
10	連立 1 次方程式 1	置換
11	連立 1 次方程式 2	行列式の定義
12	中間テスト 1	行列式の性質 1
13	行列式の定義	行列式の性質 2
14	行列式の性質	行列式の展開
15	行列式の展開	クラームルの公式
16	行列式の計算	中間テスト
17	行列式の積, 逆行列	線型空間
18	消去法による逆行列と行列式の数値計算	基底と次元 1
19	クラームルの公式	基底と次元 2
20	行列の階数と行列式	線型部分空間
21	中間テスト 2	線型写像, 特に線型変換 1
22	固有値・固有ベクトル 1	線型写像, 特に線型変換 2
23	固有値・固有ベクトル 2	計量線型空間
24	内積・正規直交系	固有値と固有空間
25	シュミットの直交化法	固有値と固有空間の計算例
26	行列の対角化 1	ユニタリー空間の正規変換 1
27	行列の対角化 2	ユニタリー空間の正規変換 2
28	行列の対角化 3	実計量空間の対称変換
29	演習問題	二次形式
30	最終テスト	最終テスト

シラバス題材設定の基本理念

大学理工系学部一年次に開講されている基礎数学教程は大抵の場合、微分積分学と線型代数学の二科目である。関数の性質を調べる上で有力な手段である微分積分法は、純粋数学の基礎という面のみならず、物理学においても諸量の変化の程度を表現するための道具として大切である。

また専門課程に進んでからも、微分積分学の知識を必要とする分野は少なくない。したがって斯学の理解が不十分であれば、なるべく早期のうちにこれを改善し、その活用に不自由を来たさないようにしなければならない。

また、線型代数学はベクトル・行列の理論を扱い、これらも物理学の諸量の表現に必要不可欠である。またそれだけに留まらず、理工学各部門に内在する「線型性」を理解する上でも重要な数学的概念の集成という面も持ち合わせている。工学系の学生に対して、一通りベクトル空間の一般論を学ぶことはその意味で有意義なことである。また線型代数学は現代数学の理解・研究の上でしばしば用いられるものであるから、数学科志望の学生にとり、これを身に着けておかねばならないことは明らかである。

予備教育の段階においては、日本と韓国の中高等教育の間隙をなくし、韓国人留学生が円滑に配置先の大学の講義に順応できることを目標とすることが一般に行われていると思われる。しかしそれは単に日本語で高等学校の数学を復習すればよいということではなく、配置学生の学習到達度を確かめた上で、上記の事柄をある程度意識したシラバス題材の選択を行うほうがよいように思われる。

金沢大学においては、第二期以降の配置学生より大学基礎数学教程の一つである線型代数学を教授し、一年次共通教育科目通年30回分に相当する内容を紹介した。やや冒険的とも言えるが、予備教育の段階でこのような題材をシラバスに選択した理由は以下の通りである。

- (1) 日本と韓国の中高等教育の間隙といっても韓国における高等学校学習指導要領の数学の項目を見る限り、日本のそれとほとんど変わらない。したがって留学生には一定水準の学力を期待できると思われる。また韓国国内で行われている予備教育では日本の高等学校の教科書を用いて再度復習を試みており、そのような実情を鑑みればそのまま高校教材の復習を行う必要はなく、大学数学への順応性を高めることにウエイトをおくほうが得策である。
- (2) (1)に関連するが、大学で講義される数学は一瞥すると高等学校で学習する内容と重複する部分もあるように思われるが、計算技術習得のみならず概念の習得にも重

点が置かれている。この点に関しては数学科では特に顕著であるが、化学科でも担当教員によっては基礎理論の部分を強調する場合もある。このような質的变化は日本人学生にとっても順応するにはある程度の時間が必要である。

(3) 数学の概念的解説の場合は特にそうであるが、計算のみの板書で講義を進めることはまずないと言ってよい。日本語の理解がまだ充分でない留学生にとって、高等学校の数学と質的に異なる大学数学に接することは負担がかなりあるのではないだろうか。したがってこの予備教育の段階で大学数学の一部を紹介し、それをある程度理解しておけばこのような負担を軽減できるはずである。

(4) 留学生は一般の日本人学生より目的意識を強く持っている傾向がある。これは将来の希望職種と来日当初の意欲を見ても明らかである。この予備教育でも配置学生の将来をある程度意識したシラバス構成にしたほうがよいと考える。

また、題材として線型代数学を選択したのは以下の理由による。

(1) 大学数学の紹介という立場から見れば、微分積分学と線型代数学の両者から題材を選択するのも一つの方法であるが、授業内容の一貫性に欠けることが懸念される。科目を一つに絞ることにより、その中にある一つ一つの概念をより深く理解できるように思われる。

(2) ベクトルの計算、行列の演算などの初等的な部分を別にして、線型代数学は比較的抽象的でしきいが高いという性格をもつ。これは特にベクトル空間の公理的定義と、基底の存在など、そこから導かれる性質の導出で目立つが、具体的な行列の議論であっても、階数や対称行列の対角化など計算はできてもその意味が比較的わかりにくい。

(3) 微分積分学においても、極限論や多変数関数の微分積分法に多いのだが、初学者が理解に困難を感じる部分も数多く存在する。しかし、理学部数学科を除いて、これらはある意味で避けて通ることができ、担当教員によってはこれらの「微分積分学の難所」を一切避けて講義を行う場合もある。そのため教員によって講義の内容にばらつきが多く、微分積分学を予備教育としての題材に選択しようとする焦点が絞りにくい面がある。

- (4) 二期から四期に金沢大学に配置された留学生の希望学科からみて、将来線型代数学が多少なりとも必要になると思われる。数学科を除く理工系学部で微分積分学にくらべてあまり重要性が気づかれていない線型代数学に対する意識を高めておくといよい。

使用テキスト

第三期に使用したテキストは、『改訂 工科の数学 2 線形代数・ベクトル解析』（小西栄一・深見哲造・遠藤静雄共著，培風館），第四期に使用したテキストは、『基礎数学 1 線型代数入門』（斉藤正彦著，東京大学出版会）である。テキストは配置学生の将来の希望学科により適当と思われるものを選択したが，両テキストとも一冊をくまなく授業で行うのは到底不可能である。

前者は主として工学部向けのテキストであり，コンパクトで内容豊富であるが，テキストとしては使いやすい。しかし一般のベクトル空間については書かれていない。工学部で最低限必要とされる線型代数学はこの一冊でまかなえると思うが，制御工学などではもう少し程度の高い知識を要求するようである。

後者は理学部向けのテキストである。前者にくらべ内容豊富で公理から始まるベクトル空間のほか，単因子論によるジョルダン標準形の解説などかなり程度の高いところまで書かれている。

第四期配置学生に理学部数学科を希望する者があったので，あえて斉藤のテキストを選択した次第である。予備教育の段階ではジョルダン標準形まで説明できなかったのだが，後で自習しこのテキスト一冊分を身に着けることができれば，生涯を通して必要な線型代数学の知識は完成されたと言っても過言ではないと思われる。

中間テストと最終テスト

シラバスには一回ないし二回の中間テストと最終テストが組込まれている。中間テストでそれまでに解説された学習内容の，最終テストでは中間テスト以降の学習内容の理解度を確認した。具体的な試験問題は付録2～6に掲載した。

各テストとも試験時間は70分程度である。また出題した問題の中にはレポート課題として出題したものを再出したものもあり，完全な正答でなくても部分点を与えている。

第三期試験結果

第三期配置学生	中間テスト 1	中間テスト 2	最終テスト
A	40	40	95
B	30	10	40
C	40	50	70

ここで各中間テストは50点満点，最終テストは100点満点である。

中間テストの結果を見ると，比較的論理的思考能力に問題がない反面，問題の意味がしっかり読み取れていない部分もあったようである。また，注意力が散漫になり，簡単な計算ミスをおかしているところもあった。

クラメル公式による連立1次方程式の解決は学生 B，学生 C が，積分の計算は学生 A，学生 C が正解を出している。

最終テストは学生 A の解答が数学の理解のみならず解答表記の面でも整然として優れていた。

第四期試験結果

第四期配置学生	中間テスト	最終テスト
D	70	70
E	85	90
F	100	50

第四期配置学生の学力を鑑みて，一般の日本人学生からみてもレベルの高い問題を出題した。中間テストの正答率から第三期配置学生よりも学力レベルが高いものと思われる。また三人ともそれぞれ独自の解答で正解を出しており，特に行列式の計算に関しては課題問題も含めて十分理解したものと思われる。

しかし，この段階ではまだ部分空間の次元や基底変換などの理解が十分とはいえず，今後の学習にゆだねなければならないところも多く存在する。

大学初年度の数学の様子

配置学生の進路は理学部ないし工学部であるが，学科によって数学の必要度が異なるため細部にわたって専門学科を意識することは困難である。一般に理学部では証明中心，工学部では計算中心と考えがちであるが，講義担当者によっては工学部学生に

対しても証明を省かずに解説する場合もある。この予備教育ではなるべく中庸を行くようにした。ともあれシラバスを設定して実際授業を進めていく上で、どの項目に重点を置くべきかを考えなければならない。そこで大学初年級の数学についてその様子を、意義を含めて確認し、およその目処をつけることにした。

微分積分学

微分積分学は現代解析学の基礎であり、その要諦は関数の極限・評価・近似の感覚を身に着けることにある。極限をしっかりと理解するためには本来ならば実数の連続性から始めなければならないが、時間数の制限もあり数学科以外の学科ではほとんど扱われることはない。しかし、解析学に現れる種々の定理を証明するためには、イプシロンデルタ論法と呼ばれる次の厳密な極限の定義を採用する必要がある。

開区間 I 上定義された実数値関数

$$f: I \rightarrow \mathbb{R}$$

を考える。

$x \in I$ が $a \in I$ に近づくとき $f(x)$ が $b \in \mathbb{R}$ に収束するとは、任意の $\varepsilon > 0$ に対して、適当な $\delta > 0$ が存在して、 $0 < |x-a| < \delta$ をみたすすべての $x \in I$ に対して $|f(x)-b| < \varepsilon$ が成立することである。

この定義を用いて関数の極限に関する基本的な性質が証明され、また関数の連続性も定義できる。そのため担当教員によってはこのイプシロンデルタ論法を数学科以外でも紹介することがある。

しかしこれは数学独特の言いまわしのためか、すぐに理解できないことで知られている。またこの論法を用いて種々の定理を証明しようと試みても時間が不足するので説明しきれず、実際の講義の中では極限や連続性に関する部分を高等学校までの感覚的な説明にとどめることも多い。更に数学科以外では一年次の講義以外でこの論法を用いることはあまりないようである。

したがって、予備教育でこの厳密な極限の定義まで紹介する必要はないと思われる。しかし、もし微分積分学の講義でこの論法に接した場合、前段階として不等式の取り扱いが不得手であると具体的な計算ができないことも考えられる。

留学生がこの論法にどの程度順応できるかを調べるために、授業初回のプレースメントテストでそれに関係した問題を出題してみた³。しかしほとんど正解を得ることはできなかった。これは単に数学力が不足しているとみるよりも、それ以前に数学独特

の日本語表現が理解できなかったと考える方がよいと思われる。

このような学術に現れる「独特な日本語表現」を留学生が正確に身に着けるのは、単なる専門用語を覚えること以上に難しいのではないだろうか⁴。その対処の方法の一つとして、数学に関しては英語による並列表記も考えられる⁵。

数学科・物理学科以外の場合、微分積分法に関して言えば高等学校までの内容でかなりの程度まで達している。大学で新たに紹介される初等関数は逆三角関数のみであり、その導関数や不定積分の導出も容易である。微分の計算は高校数学がしっかり理解できていれば問題なく、積分の計算はいくつか新しい変数変換を必要とするが、これは講義で省かれても学生の独習で身につけることができる。しかしこの辺りの計算練習が未熟であると、二年次に開講される微分方程式に不自由を来たすであろう。

また微分積分学の中には逆関数定理などの証明が自明できない定理も幾つか存在している。これは解析学を通して基本的な定理であり、いろいろな場面に登場する。しかし数学科以外の学生にとって、その定理の証明まで必要となることはほとんどないと言ってよい。

微分積分学の諸定理は仮に証明が自明でなくても、その意味を理解することは比較的容易な場合が多い。それは関数のグラフ（2変数関数の場合も含む）を実際に描いて（偏）微分係数、（重）積分の定義、また全微分などの諸概念とその基本的な定理の意味を理解することができる場合が多いからである。

微分法は17世紀にニュートンとライプニッツによって（それぞれ独立に）発見されたものであるが、ニュートンについて言えば、彼の建設した古典力学（相対性理論が出現する前に得られた成果）を記述するための一つの道具であり、したがって微分法を理解するアプローチとして力学から入ることも考えられる。物理学が得意な学生にとって、この方がより具体的でイメージをつかみやすいという利点がある。純粋数学の立場から解説するより、物理学科、その他工科の学生にとっては微分積分学を学ぶ動機がはっきりすると考えられる。

実際、数学の科目から離れて共通教育の一般物理学の講義においても微分積分法は初期の段階から取り扱われる。したがって学生は数学と物理学の二学科から微分積分法に接することになる。

3 付録1 数学基礎学力テスト^[3]

4 佐藤 (2003) 参照

5 問題点の一つの解消法 参照

以上のように考えると、共通教育の標準レベルにある微分積分学の講義は、留学生にとり、さほど不自由を覚えずに日本人学生とともに受講することができるのではないかと考えられる。しかし計算力が欠如した学生の場合、基本公式の反復練習を行うように指示すべきである。

線型代数学

線型代数学では、まず数ベクトル、行列から始まり、次に行列式の定義と性質、ベクトル空間、最終的には行列の標準化までを講義するのが一般的である。物理学においてベクトルは「大きさ」と「方向」をもつ量として運動を記述する上で必要不可欠な数学的素養である。

その意味ではベクトルは成分が3つだけの3項ベクトルに限定すればよい。しかし、ベクトル・行列の応用はそれだけに留まらず、連立一次方程式を行列で表現すれば、その解をより見通しよく求めることができる。そこで一般の n 項ベクトルを導入する価値があらわれる。

(m, n) 型行列 A に対してその一次独立な列ベクトルの最大個数を「階数」という。これは A を係数行列に持つ斉次連立一次方程式 $Ax = 0$ で実際に必要な方程式の本数に一致する。ここで x は未知数を一列に並べた n 項ベクトル、 0 は n 項零ベクトルである。また、この連立一次方程式に対して、「 A の階数が r ならば、 $n - r$ 個の一組の自明でない解 $x_{r+1}, x_{r+2}, \dots, x_n$ が存在して、任意の解はこれらの一次結合として表される。そして $x_{r+1}, x_{r+2}, \dots, x_n$ のどの一つも他の $n - r - 1$ 個のベクトルの一次結合としては表されない。」という事実が導かれる。

このことはベクトル空間とその間の線型写像の階数に一般化される。 V_1, V_2 を有限次元ベクトル空間とし、 $f: V_1 \rightarrow V_2$ を線型写像とする。 f の階数 $\text{rank} f$ を $f(V_1)$ の次元によって定義すると、

$$\dim V_1 = \text{rank} f + \dim f^{-1}(0)$$

が成立する。この公式は応用上しばしば用いられるのだが、上の連立一次方程式に関する結果の抽象化に他ならない。

抽象的議論を単独に推し進めていくことは可能ではあるが、その背景にある具体例と結び付けて考えなければ理解がなかなか深まらない。このようなところが線型代数学には比較的多いと思われる。

行列式は線型代数学において主役ではないのだが、行列の正則性や、階数の特徴づけを与えたり、係数行列が正則行列で与えられる連立一次方程式の解を求める公式と

して「クラメルの公式」を表現する。この公式によって具体的に解を計算するのは必ずしも能率的とは言えないが、三次以下の次数の行列式には「サラスの方法」という記憶に便利な公式があり、またクラメル公式の見やすさも手伝ってか物理学・工学書にはしばしば現れる。関数の微分係数を求めることは、その関数の線型化を行うことであり、微分法と線型代数学はいたるところで交錯する。特に多変数関数の微分積分学ではそのことが表面化し、写像の微分はもちろんのこと、単積分の置換積分に相当する重積分の変数変換公式でも行列式が必要となる。また、逆関数定理、陰関数定理も連立一次方程式の解の議論と対応させて考えるとその意味が鮮明になる。

各学部の数学の必要性

理工系で数学を必要としない分野はなく、その範囲も多岐にわたるからそれらを的確に挙げることは不可能である。それでも幾つか例を挙げることでにより学生に目的意識を持たせることができるのではないかと、そのように考えて将来専攻学科に進学したときの数学の必要性も考慮した。もちろん専攻学部・学科によって必要な数学は異なり、その点をよく理解しておく必要があった。ここではシラバスに関係して線型代数学の先にあるものを中心に少しの例を挙げるにとどめた。

理学部志望学生

金沢大学では、冒頭で触れたとおり、第三期生以降理学部進学希望の学生を受け入れ、第三期に物理学、第四期に数学志望の学生が入学した。これらの学生は数学に対する意識は高く、基礎学力が不十分でない場合は、やや発展的な内容も含めて紹介するとよいのではないと思われる。

数学科で開講される講義で線型代数学を必要としないものは存在しないと言ってもよい。具体的なベクトル・行列の取り扱いは勿論のこと、線型代数学を通して身につけた抽象概念の理解力は群論、環論、体論というような抽象代数学の理解の助けになる。特に拡大体の理論では、拡大次数の定義などその入り口の段階で線型代数学の言葉が必要になる。また解析学や幾何学を学び研究していく上でも必須であり、ベクトル空間と距離空間を合わせた懸念であるバナッハ空間、ヒルベルト空間という関数解析の対象や、微分幾何学における微分可能多様体の接空間、外微分形式、位相幾何学における(コ)ホモロジー論などは理学部数学科で学習する事柄である。これらのすべてに線型代数学が横たわっている。

物理学科においては物理数学または応用数学と呼ばれる講義が開講される。数学科における数学とは異なり、物理現象の表現、解析を目的とした数学であるが程度はなかなか高く、常微分方程式、偏微分方程式のほか、ガンマ関数、ベッセル関数といった特殊関数論も含まれる。現代物理学の進歩により、量子論、素粒子論の深遠な研究が進む中で必要な数学にも多岐にわたるようになった。そのような数学のうち、具体的な群である $O(n)$, $SO(n)$ などは線型代数学の範疇にある。

工学部志望学生

電気・電子・情報工学科の場合、専門学科の基礎としての物理学（力学、電気磁気学、量子力学）の理解のために数学が必要であることは勿論だが、電気回路論における複素記号法などその学科独自のものも存在する。

また、「線型性」という概念はひろく理工学において潜在的に存在していることは事実である。一例として電気回路論における一般線型回路網を挙げることにする。

線型回路とは物理学的には、抵抗、静電容量、自己・相互インダクタンスといった量が電圧・電流の値によって変化することがなく、また時間にもよらない回路として定義され、この線型回路を幾つか結合して得られる回路を線型回路網という。

このような線型回路網にキルヒホッフの法則を適用すれば、

$$[E] = [Z] [I]$$

というオームの法則に相当する式が成立する。ここで $[E]$, $[I]$ は回路網における電圧、電流をベクトルで表わしたものであり、 $[Z]$ はインピーダンスマトリクスと呼ばれる正方行列である。物理学的な線型性の仮定はこの $[Z]$ が定数行列であることと同値であり、これが n 次行列であれば、 n 次元複素数空間の間の線型変換とみなされる。

この考察から線型回路網で基本的な「重ねの理」が得られ、さらに、これより「風・テブナンの定理」が導かれる。

「重ねの理」の証明に線型代数学の言葉は必ずしも必要ではないが、数学的な「線型性」を意識することにより、より理解が深まるのではないと思われる。

そのほかに通信工学では変調、復調の理論でフーリエ変換が必要になる。これはベクトル空間の構造をもった関数空間上の一種の線型作用策である。

機械工学科の場合、物理学といっても主に力学分野であると思われるが、一般力学のほかに、波動・振動力学では微分方程式、フーリエ級数、流体力学ではベクトル解析、複素関数論が最低限必要な数学である。これらの工業数学の中にも線型代数学がしばしばあらわれる。

工学の基礎理論に制御理論があるが、これには工学部二年生までの数学がほとんどすべて必要となる。現代的な制御理論では常微分方程式の安定性、変分法などのほか、線型代数学の程度の高い知識が要求されるようである。

指導上の問題点

シラバスの内容は比較的程度が高く、学生に心理的負担を強いることにならないか少し懸念があった。しかし、できることだけを要求し強制する態度をとらなかったことで、適度な緊張感を持って授業に参加しているように見受けられた。しかし、第四期まで勝見が担当して指導上の問題点として数えられる事柄が幾つか存在したことも事実である。

(1) 配置学生の希望学科がまちまちであること。幸い工学部の、数学をよく用いる学科希望の学生が配置されてきたが、例えば土木、建築工学を希望する学生と電気、情報工学を希望する学生が混在すると焦点が定まりにくくなる。

また、仮に理学部の学生だけ配置されたとしても、数学科と生物学科を希望する学生が混在する場合は、両者の構はかなり大きい。

(2) 第四期から工業高校卒が廃止されたので配置学生に標準の学力を期待することができののだが、しかし細部を見れば各学生に得意・不得意分野があり、それらすべてに対応することは難しい。

(3) 数学というより日本語の問題も含まれるが、日本語で解答を表現する能力がまだ不十分と言わざるを得ない。また、まだ日常会話がおぼつかないのでコミュニケーションがとりにくいときもある。

(4) 次期のコースの指導のために過去に指導した学生の意見を参考にしたいのだが、予備教育終了後学生に遭遇する機会がほとんどなく、その種の情報を得ることが難しい。

問題点の一つの解消法

第三期、第四期のシラバスは線型代数学を教授するように設定したが、これは学生の専攻学科にマッチしていたからである。土木・建築工学を専攻する学生に対してはむしろ微分積分学を教授するほうが益が多いかもしれない。これは今後確認するつも

りである。

数学上の日本語表現に関して解消法として考えられるのは、日本語能力上級の韓国人留学生の助けを借りることも一方法であるが、(授業全体にわたってではないが) 日本語と英語または論理記号を用いての並列表記も挙げられる。例えばさきに取り上げた関数の極限の定義を再記すると、

任意の $\varepsilon > 0$ に対して、適当な $\delta > 0$ が存在して、 $0 < |x - a| < \delta$ をみたすすべての $x \in I$ に対して $|f(x) - b| < \varepsilon$ が成立することである。

であるが、これを英語で表現すれば、

For any $\varepsilon > 0$ there exists $\delta > 0$ such that $|f(x) - b| < \varepsilon$ for all $x \in I$ for which $0 < |x - a| < \delta$.

となる。さらにこのことは論理記号を用いると、

$\forall \varepsilon > 0, \exists \delta > 0 \quad \text{s.t.} \quad 0 < |x - a| < \delta, x \in I \Rightarrow |f(x) - b| < \varepsilon$

という具合に簡明に表すことができる。実際の数学の講義においては時間の節約のためこのように表記することが多く、その訓練のためにも予備教育でもなるべくこの表記方法によって授業を進めるようにした。もちろんこれは日本語に関する問題の一解消法であり、数学的意味に言及するものではない。

おわりに

予備教育の配置学生を指導していく上でこのようなシラバスを設定したとき、初めのうちは幾分不安もあったが、中間・最終テストの結果など学生の反応を見て、その方針には十分価値があったと考えている。また、テストに反映された得点は配置学生の努力によるものであり、彼らのすべてが熱心に、そして幾らかの新鮮さをもって数学を身につけようと頑張った結果であると思われる。この予備教育でシラバスの内容をよく理解した学生は、線型代数学に関しては大学一年次の水準を抜いていると自負できるし、またここで成績不振であっても、この教材が今後の学習の助けになり、日本において学習面・生活面で幾分かの余裕が生れることを期待している。

最後に努力家の彼らが日本人学生によい刺激を与え、日韓切磋琢磨してこれからのアジアの発展に寄与していただければ、その一助として微力ながら役に立てたことをそれぞれ授業担当者・プログラム立案者として嬉しく思う次第である。

付録 1 プレースメントテスト

初回の授業は学生のコース開始時の数学力がある程度確かめるため、プレースメントテスト（基礎学力テスト）を行うことになっている。数学では配置学生に100点満点を期待せず、現時点での弱点は何か、将来の可能性はどの程度かををはかることを目的に作成した。したがって具体的な点数表記はしていない。

数学 基礎学力テスト

□1 次の関数の導関数を求めよ。

$$(1) \quad y = \frac{1}{1+x} \qquad (2) \quad y = x^{\sin x} \qquad (3) \quad y = x \tan \frac{x}{2}$$

(4) $x^2 + y^2 = 1$ から y' を求めよ。

□2 $\tan \frac{x}{2} = t$ とおく。このとき次の間に答えよ。

(1) $\sin x = \frac{2t}{1+t^2}$ であることを示せ。

(2) $\int \frac{dx}{\sin x}$ を求めよ。

□3 数列 a_n を次によって定義する。

$$a_n = \left(\frac{-1}{2}\right)^n \cdot 5$$

このとき、次の各問に答えよ：

(1) 条件

$$|a_n| < \frac{1}{100}$$

をみたす最小の自然数 n を求めよ。

(2) 記号 $[x]$ で x を超えない最大の整数を表すものとする。例えば、

$$[1.414\cdots] = 1, \quad [\pi] = 3$$

等である。この記号を ガウス記号 という。

ε を正の実数とすると、

$$|a_n| < \varepsilon$$

をみたす最小の自然数 n をガウス記号を用いて求めよ。

- (3) 無限級数の和 $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ の値を求めよ。

4 数列

$$a_n = \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$$

について以下の間に答えよ：

- (1) 数学的帰納法により不等式

$$2^{k-1} \leq k! \quad (k \geq 1)$$

を示せ。

- (2) 次の等式を示せ (hint 二項定理):

$$a_n = \sum_{k=0}^n \frac{1}{k!} \left(1 - \frac{1}{n}\right) \left(1 - \frac{2}{n}\right) \cdots \left(1 - \frac{k-1}{n}\right)$$

- (3) 数列 $(a_n)_{n \geq 1}$ は単調増加、すなわち

$$a_1 \leq a_2 \leq \cdots \leq a_n \leq \cdots$$

であることを示せ。

- (4) $2 \leq a_n < 3$ を示せ。

5 次の計算をせよ。

$$\begin{pmatrix} 5 & 1 \\ 1 & 2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 3 & 2 \\ 1 & 4 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 0 & 2 \\ 2 & 6 \end{pmatrix}^{-1}$$

- 6 2次正方行列 $A = \begin{pmatrix} a & b \\ c & d \end{pmatrix}$ に対して、行列 tA を

$${}^tA = \begin{pmatrix} a & c \\ b & d \end{pmatrix}$$

によって定義する。 E を単位行列、 a, b, c, d を実数とするとき、条件

$${}^tAA = E$$

をみたす行列 A は、

$$\begin{pmatrix} \cos \theta & -\sin \theta \\ \sin \theta & \cos \theta \end{pmatrix} \quad \text{または} \quad \begin{pmatrix} -\cos \theta & \sin \theta \\ \sin \theta & \cos \theta \end{pmatrix}$$

のいずれかの形であることを示せ。

付録 2

第三期日韓プログラム 数学 中間テスト 1

- [1] 次の行列の計算を、適当な分割を用いて行なえ。

$$\begin{pmatrix} 1 & -1 & 0 & 0 \\ 3 & -1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 2 & -1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 3 & -1 \\ 0 & 2 & 1 & 4 \end{pmatrix}$$

- [2] 次のベクトルが 1 次独立であることを示せ。

$$\begin{pmatrix} 1 \\ -2 \\ 3 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} -1 \\ 0 \\ 2 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} -1 \\ -2 \\ 7 \end{pmatrix}$$

- [3] ベクトル $\mathbf{a}_1, \mathbf{a}_2, \mathbf{a}_3$ が 1 次独立であるとき、次のベクトルが 1 次独立であることを示せ。

$$\mathbf{a}_1 + \mathbf{a}_2, \mathbf{a}_2 + \mathbf{a}_3, \mathbf{a}_3 + \mathbf{a}_1.$$

- [4] 次の行列の階数を求めよ。

$$\begin{pmatrix} 1 & -1 & 2 & 1 \\ -1 & 2 & 3 & -2 \\ 2 & -3 & -2 & 2 \end{pmatrix}$$

- [5] 次の連立 1 次方程式に解があれば求めよ。ただし a は実数とする。

$$\begin{cases} x_1 - x_2 + x_3 = 1, \\ 2x_1 + x_2 - 3x_3 = 2, \\ x_1 - 4x_2 + 6x_3 = a. \end{cases}$$

付録 3

第三期日韓プログラム 数学 中間テスト2

1 次の等式を示せ。

$$\begin{vmatrix} 1+a_1 & 1 & \cdots & 1 \\ 1 & 1+a_2 & \cdots & 1 \\ \cdots & \cdots & \cdots & \cdots \\ 1 & 1 & \cdots & 1+a_n \end{vmatrix} = a_1 a_2 \cdots a_n \left(1 + \frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \cdots + \frac{1}{a_n} \right)$$

2 次の連立1次方程式の解を求めよ。

$$\begin{cases} x_1 - x_2 + 2x_3 = 1 \\ -2x_1 - x_2 - 2x_3 = 3 \\ 4x_1 + 3x_2 + 3x_3 = -1 \end{cases}$$

3

$$I_n(\theta) = \int \sin^n \theta d\theta$$

とするとき、

(1) 部分積分法を用いて、 $n = 2, 3, \dots$ に対して、次の漸化式を示せ。

$$I_n(\theta) = -\frac{\sin^{n-1} \theta \cos \theta}{n} + \frac{n-1}{n} I_{n-2}(\theta)$$

(2)

$$D_n = \int_0^{\pi/2} \sin^n \theta d\theta$$

とおくとき、

$$D_n = \frac{n-1}{n} D_{n-2} \quad (n = 2, 3, \dots)$$

を示せ。

(3) 次の等式を示せ。

$$\int_0^{\pi/2} \sin^n \theta d\theta = \begin{cases} \frac{n-1}{n} \cdot \frac{n-3}{n-2} \cdots \frac{4}{5} \cdot \frac{2}{3} & (n = 1, 3, 5, \dots) \\ \frac{n-1}{n} \cdot \frac{n-3}{n-2} \cdots \frac{3}{4} \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{\pi}{2} & (n = 2, 4, 6, \dots) \end{cases}$$

付録 4

第三期日韓プログラム 数学 最終テスト

1 行列

$$\begin{pmatrix} 1 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}$$

の固有値と固有ベクトルを求めよ。

2 ベクトル

$$\begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}$$

について以下の問に答えよ：

- (1) 一次独立であることを示せ。
- (2) シュミットの直交化法により、正規直交系を求めよ。

3 次の行列を適当な直交行列で対角化せよ：

$$\begin{pmatrix} -1 & 2 & 2 \\ 2 & -1 & -2 \\ 2 & -2 & -1 \end{pmatrix}.$$

付録 5

第四期日韓プログラム 数学 中間テスト

1 次の一次方程式の解を求めよ。

$$\begin{cases} x_1 + 2x_2 - x_3 + 3x_4 + 4x_5 = 5 \\ x_3 - 2x_4 + 4x_5 = -2 \\ 2x_1 + 4x_2 - x_3 + 3x_4 + 2x_5 = 5 \end{cases}$$

2 次の n 次行列の階数を求めよ。

$$\begin{pmatrix} 1 & x & x & \cdots & x \\ x & 1 & x & \cdots & x \\ \vdots & \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x & x & x & \cdots & 1 \end{pmatrix}$$

3 等式

$$\begin{vmatrix} a_1 + x & a_2 & \cdots & a_n \\ a_1 & a_2 + x & \cdots & a_n \\ \cdots & \cdots & \cdots & \cdots \\ a_1 & a_2 & \cdots & a_n + x \end{vmatrix} = x^{n-1}(x + a_1 + a_2 + \cdots + a_n)$$

を証明せよ。

4 $a_1 a_2 \cdots a_n \neq 0$ の時、次の等式を証明せよ。また、 $a_1, a_2, \dots, a_n$ の中に 0 がある場合左辺の値を求めよ。

$$\begin{vmatrix} 1 + a_1 & 1 & \cdots & 1 \\ 1 & 1 + a_2 & \cdots & 1 \\ \cdots & \cdots & \cdots & \cdots \\ 1 & 1 & \cdots & 1 + a_n \end{vmatrix} = \prod_{i=1}^n a_i \left(1 + \frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \cdots + \frac{1}{a_n} \right)$$

付録 6

第四期日韓プログラム 数学 最終テスト

1 ベクトル $\mathbf{a}_1, \dots, \mathbf{a}_4$ を次によって定義する：

$$\mathbf{a}_1 = \begin{pmatrix} 1 \\ 2 \\ 0 \\ 4 \end{pmatrix}, \quad \mathbf{a}_2 = \begin{pmatrix} -1 \\ 1 \\ 3 \\ -3 \end{pmatrix}, \quad \mathbf{a}_3 = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ -5 \\ -2 \end{pmatrix}, \quad \mathbf{a}_4 = \begin{pmatrix} -1 \\ -9 \\ -1 \\ -4 \end{pmatrix}$$

また、 $\mathbf{a}_1, \mathbf{a}_2$ の張る $\mathbb{R}^4$ の部分空間を W_1 とし、 $\mathbf{a}_3, \mathbf{a}_4$ の張る部分空間を W_2 とする。このとき以下の問に答えよ：

- (1) 共通部分 $W_1 \cap W_2$ の次元を求めよ。
- (2) $W_1 \cap W_2$ の基底を求めよ。

2 次のエルミート行列をユニタリ行列によって対角化せよ：

$$H = \begin{pmatrix} 3 & i & -1 \\ -i & 5 & i \\ -1 & -i & 3 \end{pmatrix}$$

要 旨

キーワード

日韓共同理工系学部留学生受入れ事業, シラバス, 線型代数学, 中間および最終テスト

本稿は金沢大学における日韓共同理工系学部留学生数学予備教育の様子を記述したものである。数学, 特に線型代数学は理工学専攻を希望する学生にとり, 重要かつ有用な科目であると考えられる。本稿の構成は, 次の五点よりなる。1) 上述のカリキュラムにおける具体的なシラバスの紹介, 2) シラバス題材設定の基本理念, 3) 中間および最終テストの結果, 4) 理学および工学部における数学教育の様子, 5) 本予備教育指導上の問題点。

On the Preparatory Mathematical Education in the Japan-Korea Joint Exchange Program for Science and Engineering Students at Kanazawa University

Keywords

Japan-Korea Joint Exchange Program for Science and Engineering Students, syllabus, linear algebra, mid-term and final exams

Abstract

This article describes aspects of the preparatory mathematical education in the Japan-Korea Joint Exchange Program for Science and Engineering Students at Kanazawa University. We believe that Mathematics, especially linear algebra is an important and useful subject for a student who would like to major in science or engineering. The article consists of 1) a concrete syllabus in the curriculum mentioned above, 2) a principle on selecting contents of the syllabus, 3) results of the mid-term and final exams, 4) aspects of the mathematical education in the faculty of science or engineering, and, 5) problems of this preparatory education

「金沢大学で学ぶ学部留学生の学習上の問題点」に関する聞き取り調査

長野 ゆり・峯 正志

1. はじめに

金沢大学総合日本語コース（以下「総合コース」）は平成17年度後期から新プログラムに移行する予定である。この直接の理由は、第一に独立行政法人化に伴い、従来のプログラムの効率化を図らなければならなくなったことがあげられる。更に、金沢大学では平成17年度後期に工学部の角間への統合移転が予定されており、従来工学部キャンパスで行っていた日本語の授業を廃止することで、角間での日本語プログラムの充実を多少なりとも図ることが出来るようになったこともある。

この総合コースの改編のために、金沢大で学ぶ全留学生を対象にニーズ調査を行い、その結果は峯・長野（2004）に報告されている。本稿はこれを補完するための追加調査である¹。

今回このような追加的調査を行ったのは、総合コースは異なるニーズを持つ留学生と一緒に教える日本語プログラムであるということに起因する。もともと日本語補講コースであったプログラムを、1998年に総合コースとして改編した理由は、単位の必要な学生（金沢大学短期留学プログラム生）をこのコースで引き受けることになったからであったが、それから6年半経った現在では、単位を必要とする学生の種類は増え、日本語・日本文化研修コース生、日韓プログラム生に加え、更に学部留学生も受け入れている。つまり、様々な立場の留学生が同じコースで学んでいるため、それぞれの学生のニーズを個別に掴む必要があるのである。前回の調査は全留学生を対象にしたものであった。

さて、今回対象とした学部留学生は総合コースが想定していた従来の対象とは大きく異なるものである。総合コースの元々の対象は、単位の要らない研究留学生や、単位は必要でも日本人とは異なる特別な配慮のある授業を受け、かつ短期で留学を終え

1 新プログラムへの以降は平成17年度後期であるが、中期計画では平成21年度で完了予定であり、この間は定期的に見直し、修正が図られる予定になっているため、今回の調査の後も引き続き同種の調査を行っていく予定である。

る学生である。それに対して学部留学生は、最初から日本人学生と同じ環境で学び単位を取り卒業しなければならない。つまり、後者は前者に比べ、要求される日本語のレベルが格段に高い。その上、受講する日本語の授業数も少ないのである。両者のニーズは大きく違うことが予想される。

学部留学生に総合コースの授業を提供するようになったのは2003年4月からである。それまでは総合コースとは別の日本語クラスを提供していたが¹、授業コマ数の合理化を図る目的で、総合コースの一部の授業を学部留学生に開放することで従来の「日本語 B」をやめることとした。総合コースは通常クラス、漢字クラス、技能別クラスの三種類のクラスからなるが、そのうち技能別クラスを「日本語 B」として開放したのである。通常クラスを開放しなかったのは、通常クラス（中級、上級の場合）が週3回の連続したクラスだからである。その結果、技能別クラスだけは「総合コース」として受講する学生と「日本語 B」として受講する学生が一緒に授業を受けるという形になっている²。

2. 調査方法

2.1 調査方法

本稿では、教養的科目言語科目「日本語 B」を必修とする学部留学生（1・2年生）に対して面接調査を行った。アンケート調査でなく面接調査にしたのは、日本語能力の関係で（自分の考えを十分に表現出来ない可能性が考えられた）、アンケートでは十分な回答を期待できないと考えたからである。また質問項目が多岐に渡るため、アンケートの量が膨大になること、人数的な面でも十分可能であると判断されたこともある。

留学生には調査についてのピラを配り協力できる人を募った。協力してくれると答えた留学生に対して、一人一時間弱の面接を行った。

2.2 調査対象

「日本語 B」を現在受けている学部留学生のうちから11名に調査を行った³。協力してくれた留学生は全員一年生であった。なお以下の記述では、個々の留学生について述べる場合は、下のカテゴリーを用いて言及する。

2 総合コースの概要は、<http://isc.ge.kanazawa-u.ac.jp/gaiyou.html> を参照のこと。

3 金沢大の学部留学生（正規生）の数は73人。そのうち1年生は23人、2年生は18人である。

表1 学生のカテゴリー

グループ	母語	専攻分野	金沢大学入学までの経歴
A	中国語 (6名)	文系 ⁴	母国で高校または大学を卒業し、半年～1年半（全員が最低半年は日本で）日本語を学習した後、金沢大入学。
B	韓国語 (2名)	理系	母国で高校卒業後、日韓プログラムの予備教育を受け来日。金沢大での半年の研修（日韓プログラム）の後、金沢大入学。
C	マレー語 (3名)	理系	母国で高校卒業後、母国の大学で日本留学の予備教育を2年受け、金沢大入学。

3. 聞き取り調査の結果

3.1 授業の履修状況

今までに履修した科目のうち、「授業内容がよくわかった科目」と「授業内容がわかりにくかった科目」を挙げてもらい、それぞれについてその理由も聞いてみた。また、単位の取得状況についても聞いてみた。

3.1.1 授業内容がよくわかった科目とその理由

表2 授業内容がよくわかった科目とその理由

科目（「専 ⁵ 」以外はすべて教養的科目）	理 由	学生の所属 グループと人数
日本語 B	受講者は留学生だけで、また先生は日頃留学生と接しているため、留学生にとってわかりやすい教え方をしてくれるから	A: 5 (6 ⁶) 名 B: 1 (2 ⁶) 名 C: 3 名
日本事情 I	留学生限定の授業なのでストレスがなく積極的に授業が受けられるから	A: 1 名
英語 A, 英語 B, 生涯スポーツ演習, 微分積分, 線形代数, 微分方程式（専）	理解のために日本語があまり必要でないから	A: 4 名, B: 1 名 C: 2 名
遊牧騎馬民族と中国, 物理学 I・II, 物理学序論（専）	説明・板書がわかりやすいから	A: 1 名, C: 1 名
物理学序論（専）, 21世紀を生きるためのキャリアプラン	テキスト・プリントの説明がわかりやすいから	A: 1 名, C: 1 名
経済学	自分の専門分野だから	A: 1 名
21世紀を生きるためのキャリアプラン	毎回講師が変わるので新鮮で内容的にも興味があるから	A: 1 名
ほぼすべての科目	理由不明	B: 1 名

4 2005年4月から理系に転学予定の1名含む

5 専門科目

6 本文参照。

上記の「日本語 B」について若干注釈を加えると、まず第一に、この「日本語 B」という科目は、他の科目とは基本的に性質を異にする科目であるということを確認する必要がある。受講対象者が留学生に限定されている（したがって彼等に焦点を合わせた授業が行える）ということ、また、外国語としての日本語教育の専門家であり、且つ日頃留学生と接していて彼等にとってわかりやすい教え方を熟知している教師が担当する科目、という点において、「日本語 B」は留学生にとって本来きわめてわかりやすい科目であると言える。

第二に、2名の学生は「日本語 B」を「よくわかった授業」としては挙げなかった。しかしこの2名は11名の中では日本語力が最も高い学生であり、「日本語 B」を特に「よくわかった授業」として挙げなかったのは、言わばそれが当たり前のことだったからだと推測される。すなわち、「日本語 B」は11名全員にとって「よくわかった授業」とみなされていると考えてよい。

「日本事情 I」も受講対象が留学生に限定されており、したがって、留学生に対して特別の配慮がなされているという点において「日本語 B」と基本的に性質を同じくする科目である。

上記の点を考慮した上で、彼らにとっての「わかりやすい授業」とはどういう授業なのかを考えてみよう。

「よくわかった理由」を挙げた延べ人数25名（「日本語 B」については上記の2名も含める）についてその内訳を見ると、「留学生にとってわかりやすい教え方をしてくれるから」：11名、「留学生限定の授業なのでストレスがなく積極的に受講できるから」：1名、「理解のために日本語があまり要らないから」：7名、「説明・板書がわかりやすいから」：2名、「自分の専門分野だから」：1名、「テキスト・プリントの説明がわかりやすいから」：2名、「講師が新鮮で内容的にも興味があるから」：1名、となっており、最初の三つの理由を挙げた学生が延べ19名と4分の3以上を占めている。すなわち、留学生に対して特別な配慮がなされない一般の授業で、且つ日本語も理解のために一定以上必要な授業を「よくわかった」と言う学生は、きわめて少ないのである。講義の理解は、学部留学生にとって決して容易ではないことが見て取れる。（ただし、「大体全部の科目がよくわかった」と答えた学生も1名いたことを付け加えておく。）

3.1.2 授業内容がわかりにくかった理由

表3 授業がわかりにくかった理由

理 由	学生の所属 グループと人数	備考（（ ）内はそれを述べた 学生の所属グループ）
自分の専門分野とかけ離れている（自分は文系なので、理系の基礎知識がない）	A：1名	
1回の授業で進む量が多い	B：1名	
理解のために日本語の必要度が高い	B：1名 C：1名	
話すスピードが速い	A：2名	日本人学生もおそらくよくわかっていない。授業中は寝ている人が多い（A）
マイクを通した声が聞き取りにくい、声が小さい、声がはっきりしない	A：1名 C：1名	出席者の約3／1（女子）は多分わかっていない（C）
話し方がわかりにくい （大学の先生が講師のとき） （大学の先生ではない外部の人が講師のとき）	B：1名 A：1名	複数の講師が担当。大学教員の他、外部の人を講師として呼ぶこともある
書かれた形での説明がない／不十分（配布資料や板書がない／不十分）	A：2名 B：1名	板書については「読みにくい」も含む
専門用語が多い・難しい	A：3名	
カタカナ英語がわからない	A：2名	
毎回の授業後に書いて提出する課題があり、課題をすぐに理解して書くのが大変	A：1名 B：1名	
テキストの日本語が難しくわかりにくい	C：1名	
学籍番号によって席が指定されたので後方に座ることになり、よく聞き取れないし質問もしにくい	C：1名	前半と後半で先生が違う。前半の先生は「留学生は日本人学生とは違うケアが必要」と考えていて、「わからないことがあったら聞いてくれ」と言ってくれた。いつも前の方に座っていたからよく聞き取れたし、よく質問した。ところが後半になって先生が変わると共に状況がすっかり変わってしまった（C）

上に挙げられた理由のうち、最初の二つ（「自分の専門分野とかけ離れている」「1回の授業で進む量が多い」）以外はすべて、日本語能力上の問題点に関する（その可能性がある）ものである。

ここで問題となるのは、これらの問題のうち、どれが³（または同じ問題でもどこま

でが) 留学生特有の問題なのかということである。(留学生特有の問題と断定できるのは「理解のために日本語の必要度が高い」「カタカナ英語がわからない」のみである。) それによって問題への対処の仕方が変わってくるからである。たとえば「話すスピードが速い」については、もしそれが日本人学生にとってもついていくのが困難な程の早口であるならば教師に話し方を変えてもらわなければならないが、そうでないとしたら、留学生の聴解能力を高めることで解決できるし、またそうしなければならない。「話し方がわかりにくい」にも様々な要因が考えられ、日本語を母語とする者にとってもわかりにくい話し方なのかそうでないのかによって、教師・留学生のどちらに改善努力が求められるかが変わってくる。(ただし、このことは「留学生特有の問題なら、それは常に一方的に留学生側に改善努力が求められるべきものである」ということは意味しない。後述するように、教師の側の(全体的な授業運営に支障をきたさない範囲内での)ちょっとした配慮や工夫によって、大いに改善される可能性のある問題もあるからである。)

聞き取り調査では当初、「わかりにくかった科目」を挙げた留学生に対して「その科目は日本人学生にとってもわかりにくかったと思うか」という質問項目を設けていたが、大多数の留学生は答えられなかった。また、たとえ答えられたとしても、それが事実と合っているかどうかは別問題である。日本人学生の理解度を把握するためには、直接彼等を対象とした調査を行う必要があるが、今回それは実現できなかった。したがって、表3から見て取ることができるのは「留学生特有の可能性がある日本語能力上の問題点」に留まり、残念ながら「留学生特有の日本語能力上の問題点」を浮かび上がらせることはできない。

しかしながら、留学生特有の問題であってもなくても、教師の側の配慮・工夫によって留学生の困難は明らかに軽減されるであろうと思われる問題点がいくつか存在する。「学部留学生の講義の理解を支援する」というきわめて現実的な観点から、このことを検討してみたい。改善の余地があると思われるのは、次の4点である。

①「マイクを通した声が聞き取りにくい、声が小さい・はっきりしない」

マイクの使用方法は技術的な問題であり、また「声が小さい・はっきりしない」については、教師がそのことを認識し心に留めるだけで、状況はかなり好転するものと思われる。

②「書かれた形での説明がない、または不十分(配布資料や板書がない、または不十分)」「板書が読みにくい」も含む)

講義を聞いて理解することは留学生にとって決して容易ではなく、書かれた形での説明があることは、彼等にとって大きな助けとなる。配布資料については、その場で

渡されても留学生はすぐには読めないことが多い（表5参照）ので、できれば留学生には前もって配布されることが望ましい。板書がある場合も、くずした字体や略字は特に非漢字圏の学生にとっては判読が難しくなるので、これらの使用を避ければ彼等の負担はかなり軽減される。

- ③「学籍番号によって席が指定されたので後方に座ることになり、講義の聞き取りも質問も難しくなった」

留学生にとって「教室のどこに座るか」は講義の理解度を左右する重要な関心事であり、彼等にとっての「いい席」とは普通前方の席である。後方に座ると講義の聞き取りが難しくなるばかりでなく、教師とのコミュニケーションが疎遠になりやすいため、多くの留学生は前方の席を選ぶ。学籍番号順に着席させる授業においても、例外的措置として留学生に前方に着席することが許可されるなら、それは彼等の講義の理解を助けることは間違いない。

- ④「外国の学者の名前の発音が母語における発音と違うので、何のことかわからず「知らない」と言ったら無知であるとみなされ、傷ついた」

表3には記載しなかったが、「授業がわかりにくかったわけではないが」と前置きして上記のような経験を語った留学生がいた。固有名詞の発音は言語によってかなり異なる。「カタカナ英語がわからない」という留学生が常に存在するのを見てもわかるように、日本語の中に入り込んだ英語も本来の発音とはかなり違った形で発音され、英語圏の学生でさえ（だから余計に？）何のことか想像もつかないという場合が多い。留学生が外来語、特に固有名詞を聞いて「知らない」という場合、それは、発音が日本語風に変わっているためであることが多いのである。教師がこのことを知識として持っていれば、留学生を意味なく傷つけ、結果として学習意欲を削ぐことも避けられる。

学部留学生には本来、日本人学生と同等の立場で学習できることが求められており、彼等に対して特別な配慮をすることを教師に求めることはできない。しかし、全体的な授業運営に支障をきたさない範囲内で、且つ教師の負担を著しく増やすこともなく、留学生の講義の理解を助ける配慮・工夫を施すことは十分可能なのである。

3.1.3 単位の取得状況

単位は今のところ十分取れているかどうかについて聞き、単位を落とした学生については、その理由も聞いた。（理由は飽くまでも学生自身の判断によるものであり、実際の理由は違うものである可能性もある。）11名のうち、履修したすべての科目の単位が取れた学生は6名、単位を落とした科目がある学生は5名であった。

表4 単位を落とした理由

単位を落とした理由（自己判断）		学生の所属 グループと人数
試験が できなかった	前提とされる予備知識がなかった（日本では高校で学習することだが、母国では学習してこなかった）	A：1名
	内容的に（母国の高校時代から）苦手	B：1名
	試験の出題範囲として指定された本を読んで理解するのに時間がかかり、準備の時間が足りなくなった	C：1名
	問題の意味がよくわからなかった	A：1名 C：1名
	答えを日本語でうまく書けなかった	C：1名
	問題数が少なく一つの問題の配点が多いが、全問半分位しか答えを書くことができなかった	C：1名
課題がうまく できなかった	ホームページを作るという課題がうまくできなかった（保留となったが最終的には合格した）	C：1名

表4からわかるように、「レポートのために不可になった」と思っている留学生は1人もいない。単位を落とした理由を挙げた留学生延べ8名のうち、7名は「試験ができなかったため」と考えている。十分時間をかけて作成することが許されるレポートと異なり、限られた時間内に解答しなければならない試験は、やはり留学生にとって容易ではないと思われる。

また試験ができなかった理由は、「前提とされる予備知識がなかった」「内容的に苦手」以外はすべて、日本語能力上の問題である（「試験ができなかった」学生延べ7名のうち5名）。

なお、現在履修中の2科目について「試験の問題形式が『～について述べよ』形式で、しかも（漢字が苦手なので漢字を調べるため）辞書を使いたいのだが使わせてもらえるかどうかわからないから心配だ」と言った学生が1名いた（8番）。文章力が要求される「～について述べよ」形式の問題は、留学生にとっては厳しいもののである。

3.2 学習上の困難

「今金沢大学で勉強していてどんなことが大変か」について、「講義の理解」、「本・資料の理解」、「レポートの作成」、「発表、意見や質問を述べること」の4項目に分けて聞いてみた。3.1.2で述べたように、これらが留学生特有の問題であるかどうかは確定できない。

3.2.1 講義の理解における困難

表5 講義の理解における問題点

困難を感じる点	学生の所属グループと人数	学生のコメント (() 内はそれを述べた学生の所属グループ)
知らない・難しい言葉が多い (特に専門用語・カタカナ語)	A : 6 名 B : 1 名 C : 3 名	特にカタカナ英語。日本人の英語の読み方は中国人の読み方と違うから (A) 特に漢語。カタカナ英語の方がよくわかる (C)
日本についての知識が不足していると感じる	A : 5 名 B : 2 名 C : 1 名	日本人学生が笑っているとき、ついていけないことがある (A 1 名, B 1 名) (特に古い時代の) 歴史の知識が不足 (A 2 名) 昔話, ことわざなどがわからない (A) 日本の習慣を知らない (C) 日本人の著名な哲学者とその思想を知らない (B) 日本文化などについての基礎的な知識が必要な科目は取らないようにしている (B) 言葉自体はわかるが内容がわからないことがある。 非常勤の先生は大学にいつもいないから質問できない。シラバスにもメールアドレスがない。(A) 理系だからそれ程問題にならない。日本語力そのものの不足の方が問題 (C)
先生の音声は明瞭でない (発音不明瞭, 声が小さい・はっきりしない, マイクの使い方が不適切)	A : 5 名 B : 1 名 C : 1 名	先生によってはときどきそういうことがある (A 5 名, C 1 名) 先生によってわかりやすさに非常に差がある (B)
先生の話すスピードについていけない	A : 3 名 C : 2 名	文系の先生は大丈夫だが, 理系の先生は速い。理系の先生は内容だけ考えて, 言葉についての配慮があまりないようだ (A) 最初は大丈夫がだんだん疲れてきて, 90分集中力が続かないときもある (A)
個々の文は理解できるが, 全体として何を言っているのかよくわからない	A : 2 名 C : 3 名	ときどきあるが, それは日本語の問題ではなく内容の問題 (A) 先生の話し方がわかりにくいから (C) 特に大教室での一般の科目 (C) 日本語・内容, 両方の問題 (A)
ハンドアウトがない／あっても前もって配布されないので授業中すぐに読めない	A : 2 名 B : 1 名 C : 2 名	前もって配布されないことが多い。その場で渡されてもすぐには読めない (A 1 名, C 1 名) 完全にはわからないが, 全体としてはわかる (B) 大体問題ないが, 古い (文語の) 資料が読めなかった (A) 説明プリント・練習問題プリントの2種が配布されるが, 説明プリントは難しくて読むのに時間がかかるから読まない (C) その場で配布されても大体わかる (A 2 名)

板書が読みにくい	B: 1 名 C: 3 名	特に漢字。くずして書かれると読めない (C) (1 箇所にとまめずに) あちこちに書かれるとわかりにくい (B) 隣の人に聞けない場合は、書いてあるとおりに真似て書いておき、あとで調べる。略字は困る (C)
一つの文の構文がつかみにくいことがある	A: 1 名 C: 2 名	否定表現が沢山でてくるとわからなくなる (A)
ノートを取るのが大変	B: 1 名 C: 1 名	
※その他の一般的コメント 講義は話すスタイルが大体決まっているので難しくない。100%わかるとは言えないが、ノートを取ってそれを家で読み直せば理解できる (C) 「聞いて理解する」ことはあまり問題ない。授業によって多少違うが、平均すると80%くらいは聞き取れていると思う (A) 単位を取るのに必要な程度には聞き取れているが、日本人のように聞き取れていないと思う。大学の4年間でもっと日本語を勉強したい (A)		

上に挙げられた困難のうち、「先生の音声が明瞭でない」、「ハンドアウトがない／前もって配布されない」、「板書が読みにくい」については (3. 1. 2 で述べたように)、教師側の配慮によってかなりの程度改善され得るものである。

「個々の文は理解できるが全体として何を言っているのかよくわからない」については様々な要因が考えられ、もう少し問題点を明確にしなければ対処方法もみつけれないが、あとの項目はすべて、留学生の日本語力や日本についての知識・教養のレベルアップを図ることによって解決され得る・解決すべき問題である。これらの問題のうち、「語彙力の不足」を挙げた学生が最も多かったのは予想通りだったが、「日本についての知識の不足」を挙げた学生が二番目に多かったのは予想外であった。「日本文化などについての基礎的な知識が必要な科目は取らないようにしている」という学生さえいる。) 学生たちのコメントを総合すると、「大学に入るまでは、詰め込み受験勉強と日本語能力試験対策など狭い意味での日本語の学習に汲々とし、入学してからは単位を取るのに必死で、日本についての知識・教養を身につける時間がない。その結果、日本人の同年代の若者が普通知っているようなことを知らない」ということのようにである。現在学部留学生が教養的科目として履修している「日本語 B」は、留学生センター総合コースの「技能別クラス」を兼ねており、その性格上、広く日本についての知識・教養を身につけることを主目的としてはいない。しかし総合コースの「日本語クラス」(四技能の総合的な習得を目指すという点において「技能別クラス」とは異なる) の上級クラスは「日本語や日本文化・日本社会についての理解を深める」

ことを到達目標の一つに掲げており、学部留学生がこれを履修するという可能性も開かれている。とはいうものの、週3回出席が求められる「日本語クラス」上級を学部留学生が履修することは現実にはかなり難しいので、週1回開講されている「日本語B」の中にそのような科目、または学習内容を導入できないか、検討する余地がある。

3.2.2 本・資料の理解における困難

表6 本、資料の理解における問題点

困難を感じる点	学生の所属グループと人数	学生のコメント (() 内はそれを述べた学生の所属グループ)
難しい言葉・表現が多い	A: 2名 B: 1名 C: 3名	特にカタカナ語 (A) 辞書で調べるが、その文脈における正確な意味を把握するのが難しい。誰かに聞きたいが誰に聞けばいいのかわからない (A)
漢字を読むのに時間がかかる	B: 1名 C: 3名	その結果、ハンドアウトの説明は読まない (C)
日本についての知識の不足を感じる	A: 2名 C: 1名	理系のものは大丈夫だが、文系の文章ではときどき感じる。もっと日本の歴史・文化・考え方などを勉強しないと、本当の意味で日本語は上達しないだろう (A) 哲学関係は抽象的なので難しい。歴史の知識も足りない。留学試験には地理は出るが日本史はあまり出ない (A)
個々の文は理解できるが、全体として何を言っているのかよくわからない	A: 1名	日本語能力試験1級の読解問題もそんな感じだった。「要するに全体として何が言いたいのか」がよくわからない (A)
※その他の一般的コメント 意味を把握するのはあまり問題ない (A 4名, B 1名) 音読すれば読み方を間違えるかもしれないが、意味の把握はあまり問題ない (A) 文法で忘れかけていることが多い (A) 今はまだあまり読んでいない (C)		

漢字の問題以外は講義の理解のときと同じ項目が挙げられているが、「語彙力の不足」を挙げた学生はここでも一番多かった。「漢字を読むのに時間がかかる」学生4名のうち3名は非漢字圏の学生だが、1名は韓国の学生である。非漢字圏の学生1名は「だからハンドアウトの説明は読まない」と答えており、漢字理解の困難が学習に大きく影響していることがうかがわれる。

一方、「意味の把握にはあまり問題がない」と答えた学生も5名いたが、このうちの2名は、それぞれ「語彙力の不足」と「日本についての知識の不足」を挙げてみいる。

3.2.3 レポート作成（書くこと）における困難

表7 レポート作成（書くこと）における困難

困難を感じる点	学生の所属グループと人数	学生のコメント （（ ）内はそれを述べた学生の所属グループ）
内容を考えるのが大変（日本語の問題は殆どない）	A：2名	専門的な資料を調べなければならないときに知識不足を感じる（A）
日本語の文を組み立てるのが大変	A：3名 C：3名	母語から日本語に翻訳する（A） 母語で考え、それを英語で文章化し、それを日本語に直す（C） 自分の言葉で文章を作るのが難しい。専門外の内容のときは、資料をそのままコピーしてしまうこともある（A） インターネットで調べた英語の資料を日本語の文に直すのに時間がかかる。資料が日本語のときはポイントをコピーしてしまうこともある。先生はレポートをそんなに詳しく読んでいないからわからないと思う！（C） 文法的に正しく書くのは難しい。チェックを頼める日本人の友人もまだいない（A）
言葉・表現を調べるのに時間がかかる	A：2名 B：2名 C：1名	母語から日本語に翻訳することもある（A）
レポートの書き方がわからない	A：3名 B：1名	日本語学校で多少習ったが、きちんと習ったことがないのでわからない（A） 今「日本語B」のレポート作成クラスで勉強している（A2名、B1名）先生は留学生だということを考慮して読んでくれる（B）
資料・参考文献を読んで理解するのが大変	A：2名 C：1名	資料・参考文献を捜すのは問題ないが、それを読むのが大変（A）
レポートで使う書き言葉・表現などがわからない	A：1名 B：1名	話し言葉・書き言葉の区別が難しい（A） 今「日本語B」のレポート作成クラスで勉強している（B）
漢字を正しく使うのが大変	B：1名 C：1名	漢字を書くことは大きな問題。試験の前には漢字の勉強もしなければならない（B）
全体の構成を組み立てるのが大変	B：1名	論理的な構成を組み立てる上で、適切な表現（接続詞など）を正しく使うのが難しい（B）
「日本語らしく書く」のが難しい	A：1名	理系のものは大丈夫だが、文系の方が難しい。レポートの書き方は勉強すれば身に付くが、「日本語らしく書く」には文化の壁を乗り越えなければならない（A）
正確に格調高く書くのが難しい	A：1名	簡単な言葉では書けるが…（A）

※その他の一般的コメント

レポートを書く機会は少なく、試験の方が多い。試験の時間内に書くのが問題（A）
毎回授業後に課題が出てそれについて調べて書く（「～について述べよ」形式）科目が大変（C）

「日本語の問題は殆どない」と答えた学生も2名いるが、この2名も他の複数の項目に名を列ねているので、実質的には11名全員が「日本語で書く」ことに困難を感じていると言える。「困難を感じる点」を挙げた延べ27名のうち、内容に関するものを挙げたのは2名のみで、あとの25名はすべて日本語能力上の困難を挙げている。表4を見ると「レポートで単位を落とした」と思っている学生は1人もいないが、この表を見る限り、実際にはその可能性も大いにあると思われる。「日本語らしく書くのが難しい」「正確に格調高く書くのが難しい」といった言わば「高級な」悩みを挙げた学生も2名いるが、大多数の学生は、レポート作成上要求されるきわめて基本的な能力が十分でないと自己診断している。したがって「レポートの書き方を学びたい」というニーズはかなり強いと思われるが、現在留学生センターの総合コースの技能別クラスの一つ、「レポート作成」は「日本語B」として学部留学生にも開講されており、その意味で彼等のニーズに応えていると言える。（現在履修中の学生も4名いる。）

3.2.4 「発表、意見や質問を述べること」における困難

3.2.4.1 発表の場合

表8 発表における困難

困難を感じる点	学生の所属グループと人数	学生のコメント （（ ）内はそれを述べた学生の所属グループ）
日本語の文を作るのが大変 （語彙・表現・構文面で）	A：1名 C：2名	自分の伝えたいことを日本語で十分伝えられない（A）
資料・参考文献を読むのが大変	C：2名	発表の準備のため本を買ったが難しいので読まなかった（C）
発音が悪いので言うことがわかってもらえないかどうか心配	C：1名	発音に自信がない（C）
※その他の一般的コメント 発表はまだしたことがない（A4名、B2名） 1回目はすごく大変だったが2回目からは慣れ、うまくいった。準備さえきちんとできれば大丈夫（A1名、C1名）言葉の面ではあまり問題なかった（A） 最初は緊張したが「留学生だから日本語がうまくないのは当たり前」と思ったら緊張しなくなった（A） 日本語で発表するのは苦手だが、なんとかわかってもらえた（C）		

彼等は全員1年生なのでまだ発表の機会は少なく、発表の経験がある学生は5名のみであった。この5名のうち「言葉の面ではあまり問題ない」と答えたのは1名のみで、あとの4名は皆日本語能力上の問題を挙げている。当初こちらでは「発表資料（ハンドアウト・パワーポイントなど）を準備するのが大変」「プレゼンテーションの仕方がよくわからない」「人前で話すと緊張して上がってしまう」など、発表特有の言わば技術的な困難を想定していたが、彼等が挙げたのは「日本語の文を作ること」「資料・参考文献を読むこと」といったきわめて基本的な日本語能力上の問題であった。

3.2.4.2 質問したり意見を述べたりする場合

得られた回答は殆どすべてが質問に関するものであったので、以下の記述は特に断らない限り、「質問すること」に関するものとする。

表9 「質問すること」における困難

困難を感じる点 (授業中に質問しない理由)	学生の所属 グループと人数	学生のコメント (() 内はそれを述べた学生の所属グループ)
大多数の学生は日本人なので「こんな質問をしたら先生や日本人学生にとって迷惑だろう」と思う	A: 2名 B: 1名 C: 1名	少数の留学生のために特別のケアをしてもらうのは申し訳ない。「日本語 B」だったら全員留学生で同じ立場なので、遠慮することなく何でも聞けるが (A) 他の大勢の日本人学生に迷惑かもしれないと思う。授業中質問は殆どしない。質問があるときは授業後先生に聞く (A 1名, C 1名) 「皆はわかっているのだろう→質問したら迷惑」と思う。質問はよくするが、授業後先生の部屋に行って聞く。他大学の先生の場合はメールで聞く (B) そういうことは思わない。逆に「他の人も聞きたいかもしれない」と思って質問する。しかし質問したら「それは日本人なら誰でもわかること」と言われ恥ずかしかったこともあった (A)
適切な言葉や表現がみつからず、発言の機会を逸してしまう	A: 3名 C: 1名	まず母語で考え、それを日本語に訳すので、ときどきタイミングを逃してしまう (A)
恥ずかしい	A: 2名 C: 1名	意見を言うことは恥ずかしい (A) 前半は前の方に座れたのでよく質問したが、後半は後方に座らされたので、質問するには大きな声を出さなければならず恥ずかしい (C)
質問のために設けられた場(機会)がない	A: 2	「質問しなくても単位を取るのに影響ない」と思って済ませてしまうこともある (A)
日本人と一緒に授業の場合、「日本語 B」や「日本事情」におけるような先生の理解・サポートがない	A: 1名	留学生の前では大丈夫だが日本人の前では大変。質問が正しく理解してもらえないかもしれないし、外国人に慣れていない先生もいる (A)

質問すると自分が留学生だということがわかってしまい、以後特別扱いされるのが嫌	B：1名	
--	------	--

今までの項目と異なり、日本語能力上の困難よりも心理的抵抗による困難を挙げた学生が多いのが印象的である。特に「授業中に質問すると先生や日本人学生に迷惑をかける」という考えから授業中には質問しないという学生が4名いたが、これは調査前には全く想定しなかった答えであった。彼等は教師や日本人学生にかなり遠慮をしていることが見て取れる。（ただし「他の人も聞きたいだろうと思って質問する」という果敢な学生も1名いた。）

2.5 その他の学習上の問題

その他の学習上の問題について、自由に述べてもらった。

表10 その他の学習上の問題

科目数が多くて大変（A）
（教養的科目の）一般科目はあまり難しくないが、（教養的科目の）基礎科目、及び専門科目が難しい（A）
後期になったら母国で学んでこなかったことが増えたので難しくなった（C）
話す機会が少ない。自分の言いたいことをうまく発表する練習をしたい（A） 講義を聞くのとバイトだけの生活なので、日本人と話す機会がない（A） 日本人の友達がいない。共通の話題が少ないので話すことがない（A）
日本語を勉強する授業が少ないと思う。もっと多くの科目を必修にした方がいい。日本語が上達しないと、専門の勉強も十分できないと思う（A）
大学に入ってから、（講義の理解以外の）日本語力…特に語彙力…が落ちていると感じる。宿題やテストがあれば必死で勉強するが、大学ではそういうことがないから。ストレスがなく楽になったが覚えたことを忘れてしまった（A）
日本の高校生が持っているような教養の知識がない。図書館にある資料は読むのに時間がかかるので中学生・高校生向けの本があればいいと思うが。文語の文法・語彙力もない。これらが理解を困難にしている原因だと思う（A）

3.3 問題解決のために自分で行っていることと大学、教員への要望

ここでは、上述した困難を解決するために、彼ら自身は何をしているか、つまり、1）授業で分からないことがあったときどうするか、2）日本語能力を伸ばすために何をしているか、および、3）これから大学側にどうして欲しいと考えているのかを尋ねてみた。

3.3.1 授業で分からないことがあったらどうするか

表11 授業で分からないことがあった場合の対処法

授業で分からないことがあった場合、 どうするか	学生の所属 グループと人数	学生のコメント (() 内はそれを述べた学生の所属グループ)
先生に聞く	A : 5 名 B : 2 名 C : 2 名	分からないことを聞くこともあるが少ない。先生は別のキャンパスにいるので質問はメールです (A) たまに先生に聞くことがあるが緊張する。聞けば詳しく教えてくれる (A) 学生より先生に聞く方が多い (A) よく聞く (B) 日本語 B なら先生に聞くが、他の授業なら聞かない。日本語の先生は留学生に分かりやすい日本語で説明してくれるが、日頃留学生に接する機会のない先生はそうではない (A) 授業の後、簡単なことを聞くことはある。難しい質問は自分も用意しないと聞けないから聞けない。先生に聞きにくいような雰囲気はない。先生へのメールは利用している (A)
日本人学生に聞く	A : 4 名 B : 1 名 C : 3 名	日本人の友人とは非常に浅いつきあいしかできない (挨拶, 表面的なメールのやりとり等)。友達といえるほどの友人はいない (A) 留学生の友人の後、日本人に聞く (A) 日本人の友人によく聞いていたが、その人が引っ越したので今は日本事情の授業で一緒の日本人に聞く (A) 学籍番号が近いので親しくなった日本人の友人にもよく聞く。よく教えてくれる (C)
留学生に聞く	A : 5 名 B : 1 名 C : 2 名	分からないところを聞く (A) 同国人に聞くことはたまにある (A) まず自分で調べ、次に留学生の友人、先輩に聞く (A) たまに聞くが、先生に聞くことの方が多い (A) まず最初に留学生の友人に聞く (A)
チューターに聞く	A : 1 名 C : 3 名	チューターに毎週会っている。関係良好 (C) チューターに聞く (同じ学部 of 修士の女性で、よく会っている) が、彼女も私の分からないところが分からないので困る (C) 時間を調整するのが難しい。最初は週一回会っていたが、最近は全然会っていない (メールは時々ある) (A) 同じ学科の院生がチューターで、専門だけでなく日本語も直してくれる。チューターは2年までだが、4年まで欲しい (C)
インターネットや図書館で調べる	A : 1 名	インターネットや図書館で調べ、それで分からなければ先生に聞く (A)

※その他のコメント

まず日本人学生、次にもう一回考える。更に留学生の先輩に聞く。それでも分からなければ先生（A）

まず自分で調べる。次に留学生の友人、先輩に聞く。それでも分からないときは諦める（A）

まず、授業でわからないことがあったときは、ほとんどの場合、日本人学生、留学生、先生に聞くようだ。この三者は回答した人数の点ではほぼ同じである。

まず日本人学生に聞く場合、分からないことを気軽に聞けるような本当に親しい日本人の友人がいる場合が少ないという点が問題である（例外はCの一学生くらい）。多くの場合は、同じ学科、または同じ授業に出ていて顔見知り程度の日本人学生に、授業後ごく簡単に聞いているだけのようで、日本人学生に頻繁にしかもじっくりと質問することはあまりない。

次に、留学生（同国人を含む）の友人・先輩に聞くという場合もある。今回は日本人学生、先生との関係により多くのコメントをもらったので、留学生に尋ねることに関しての詳しいコメントはあまり得られなかった。ただA（2名）の学生のように、先生や日本人学生に比べると「たまに」聞く程度のものである。

先生に聞く場合であるが、学生により状況は異なっている。よく聞く学生もいれば（A1名、B1名）、先生に聞くのは緊張すると答えたり、先生に質問するにはそれなりの勉強をしてからでないとできないと考えている学生もいる（A2名）。後者の場合は、あまり頻繁に、あるいは内容に分け入って質問することは難しいであろう。

しかし本当の問題は、先生に聞くのは先生に迷惑だと思って遠慮し、質問を避けている学生がいることである。Aの一学生がそうで、彼は先生に質問することが忙しい先生の邪魔にならないか心配で、分からないことがあればまず本を読み、それで分からなければ留学生に聞き、それでも分からなければ諦めると述べている⁷。

また別のAの一学生は、日本語の先生なら留学生に分かりやすい日本語で説明してくれるから質問するが、他の科目の先生はそうではないから質問しないと答えている。この場合は、質問しても先生の説明が分からないかも知れないからという理由で遠慮しているのである。

留学生が気軽に教員に質問できるようにするためには、学生の側、教員の側のいず

7 この学生はチューターに対しても遠慮がちで、「チューターは院生で忙しいから、迷惑をかけてはいけない」と思っている。また、いろいろ質問できる日本人の友人もいない。

れにも意識の変革が必要である。

その他少数の方法としては「インターネットや図書館」で調べるというのもあるが、もちろん「人に聞く」との併用である。

最後にチューター制度の抱える問題を指摘しなければならない。今回の面接で分かったことは、ほとんどのチューターはあまり機能していないということである。チューターは留学生の学習の手助けをするためにについているのだが、最初に数回あっただけで、それ以降は留学生と全く連絡がないというケースがほとんどであった（A 4名, B 1名）。Aの一学生は上の表では「チューターに聞く」に分類したが、最近ではメールだけで、会ってはいないと答えている。「よく会っている」というのは少数で、Cの学生（3名）だけである。

以下は、チューターが機能していないことを訴える意見である。

ほとんど会わない。連絡をくれない（A）；いたが、やめてもらった。今はいないが欲しい。所属学部に関係なく、手助けしてくれる人にやって欲しい（A）；会っていない。専門が違うから。2年になったら、同じ専門の人に変えてもらうことになっている（A）；あまり会わない。「先生に言われたから」などの理由でチューターになった人が多く、留学生とチューターの関係は形式的なものだ。真面目で、ボランティアでもいいから留学生のために役に立ちたいと思っている（そういう学生は実際にいる）学生になってもらいたい。こちらから「会いたい、会ってくれ」とは言いたくない。一度こちらからメールしたことがあるが反応がなかったので、会いたくないのだと思った（B）；チューターは忙しくてあまり会えなかった。院生なので話しにくい。学部生の方がいい（A）；これらの意見から分かるのは、チューターは必要ないというのではなく、むしろもっと助けてもらいたいと考えているのである。これについては3.3.3で扱っている。

3.3.2 日本語の勉強について

「日本語の授業を受ける」以外の日本語の勉強の仕方について聞いた。多かったのは「テレビ、ラジオを聴く」（A 2名, C 2名）で、次に「日本人の友達と話す」（A 1名, C 1名）、「自分で文法や会話のテキストを勉強する。」（A 1名, C 1名）であった。「日本にいれば自然に慣れるので何もしない」という学生も一人いた。3.4.4で述べるように、「日本語 B」や「日本語 C」に対する期待は高く、ほとんどの学生は日本語の上達を願いながらも、どのようにして日本語能力を伸ばしていいのかよく分からず悩んでいるという現状を示しているように思われる。

3.3.3 大学や教員に何をしてもらいたいのか。

表12 大学や教員に望むこと

これからどうしてもらいたいのか	学生の所属グループと人数	学生のコメント （（ ）内はそれを述べた学生の所属グループ）
授業のやり方を多少変えて欲しい	A：1名 B：1名 C：2名	板書をもう少し分かり易くして欲しい（A） 内容面でも言葉の面でも、もっと説明を分かり易くして欲しい。進度が速すぎる。もっとゆっくり進んで欲しい（C） 音声、語彙の面で分かり易くして欲しい（C） ハンドアウトがあると助かる（B）
チューターに助けて欲しい	A：2名 B：1名 C：1名	変えて欲しい。今のチューターは医学部1年で忙しいし、専門も違う。同じ学科の先輩がいい（A） 留学生の希望にあったチューターがいるべきだ（A） 自分は女性で、女性のチューターはよく助けてくれる。しかし、彼女は力学が分からず、同じクラス的女子もわかっていない。男子は分かっているようだが、普段から交流がないので恥ずかしい。男子は答えは教えてくれるが、説明はしてくれない（C） チューターにもっと助けてもらいたい（B）
特に不満はない	A：1名 B：1名	授業のやり方に関して：授業のやり方に関して不満はない（A） チューターに関して：勉強のことは日本人のクラスメートや留学生の先輩に聞くので、あまり必要ない（B）
日本語の授業を充実させて欲しい	A：1名 B：1名	日本語の科目や週あたりの回数を増やして欲しい。留学生は絶えず勉強していないと下手になる。学部生の日本語の履修量は足りないと思う。もっとたくさん必修にしてもいい（A） 日本語の授業をもっと充実させてもらいたい（B）
助けて欲しいが、迷惑を掛けたくない。	A：2名	授業のやり方に関して：留学生は少数なので、留学生のために授業のやり方を変えるのは無理だと思う。他の人に迷惑を掛けたくない（A） チューターに関して：先生にもチューターにももっと助けてもらえればもちろん助かるが、みんな忙しいから迷惑を掛けたくない（A） 日本語に関して：留学生は少数なので、特に留学生のためにこうして欲しいという希望はない。自分からもっと勉強しなければと思う（A）
教室設備の改善	A：1名	教室が冬は寒く夏は暑い（A）
相談しやすい体制にして欲しい	B：1名	先生にもっと気軽に相談できるような体制や雰囲気欲しい（B）
文化体験の機会を与えて欲しい	A：1名	日研や短期プログラムの学生に比べ、学部生は日本のことを知る機会が少なすぎる。彼らのプログラムにはそのような機会がたくさん盛り込まれているが、学部生は参加できない。学部生は大学にはいるまでは詰め込み教育で、入ってからは授業、バイトだけの生活で、日本文化に触れる機会が絶対的に不足しているから、日本のことがなかなか分からない。日研、短期プログラムの学生がうらやましい（A）

オフィスアワーの充実	C:1名	ある教科の先生にはオフィスアワーがあつてよく行っているが、別の教科の先生にはない (C)
図書館の本を充実させて欲しい	A:1名	図書館にもっと基本的な知識のための本を置いて欲しい。AV 資料もほしい。正解も入れておいて欲しい。個人で買うのは高いので難しい (A)
先生は公平に	C:1名	他の留学生には親切だが私には親切ではない (C)
その他	A:1名	質問は授業を担当している先生以外にも聞けるのか? (A)

ここでは、問題を解決するために大学側、教員側にどのようなことしてもらいたいか聞いた。まず板書やハンドアウト、話し方などの工夫を望む学生が多い。「留学生は少数なので、そのために全体のやり方を変えるのは無理 (A)」であろうが、留学生の存在を意識し、彼らに多少の配慮をすることで、彼らの授業の理解はかなり改善されるのではないかと考える。

日本人チューターについては、3.3.1であまり機能していない現状が明らかになったが、多くの学生は何らかの対策を望んでいる。これはチューターに期待を寄せていることの現れでもある。チューターと留学生との相性の問題等もあり難しい面もあるが、熱心なチューターの発掘、機能しない場合の速やかな交替など、課題は多い。

その他の意見で、留学生センターの業務に直接関わるものとして特に重要な点は次の3つであろう。

一つは日本語の授業をもっと増やして欲しいという希望である (A1名, B1名)。授業時間数も、内容も今より充実させて欲しいというものである。私たちには意外であったが、留学生の日本語は、入学前に較べてだんだん落ちているという留学生本人からの指摘があった。私たちは日本語で日本人の受ける授業を受けているのだから日本語の授業を受けなくても次第に上達するだろうと思いがちだがそうではなく、入学後も日本語能力を高めるためにもっと多くの日本語の授業を受けたいという。

もう一つは、3.1で述べているが、留学生は日本語能力の向上には、日本語の知識だけでなく日本の歴史、地理などの日本についての基礎的な知識を増やすことも重要だと認識しているということである。日本語の授業の他にこのようなことを学べる機会が欲しいようである。

三つ目は、せっかく日本にいるのだから日本独特の文化にも触れてみたいということであった。金沢大学には日本語・日本文化研修コースや短期留学プログラムの日本文化体験プログラムがあるのに自分たちはそれに参加できないのを残念がっている。

3.4 日本語 B について

3.4.1 今までに履修した「日本語 B」は何か

インタビューした11人のうち、「作文」8人、「講義の聴解」3人、「中級読解」6人、「口頭発表」8人、「レポート作成」6人、「上級読解」2人であった。

これらのうち、「作文、講義の聴解」はD（中級後半）レベル、「中級読解、口頭発表、レポート作成」はE（上級前半）レベル、「上級読解」はF（上級後半）レベルである。

単位については、皆前期分の単位は取っている。下の設問の回答にもあるように、日本語 B は学生のレベルに合っている授業だからであろう。

3.4.2 日本語 B のクラスのレベル、理解度、必要度はどうだったか

「日本語 B」のどの科目も、おおむねレベルに合っているとの回答を得た。「講義の聴解がやや難しいとしたのが一人（C1名）、レポートがやや難しいとしたのが一人（C1名）あった（いずれもマレーシアの学生）。中国人で中級読解が少し難しいとしたのが一人あった。

理解度についてはすべての学生が理解できると回答した。

必要なことを教えていたかという問いには必要であると回答し、必要ではなかったという回答はなかった。

3.4.3 不足している科目、不必要な科目はあるか。

クラスとして欲しいと回答があったのは漢字クラスで、3人（B1名、C2名）。また発音を直してくれるクラスというのも3名（すべてA）。その他には、クラスでなくてもいいから教えて欲しいものとして、金沢弁（A）、文法（A）、（日本語能力試験の読解が出来なかったの）読解ができるように語彙を増やすクラス（A）、日本の歴史、地理、日本事情などの文化的な面（A）、（アルバイトや先生と話すときなどのために）敬語（A）、（日本人同士の話しが分からないから）話し言葉中心の会話（A）等であった。

現在の「日本語 B」のうちでの不必要な科目については言及がなかった。

3.4.4 「日本語 B」の単位を取ったら、もう日本語の授業は必要ないか、それとも、さらに日本語の授業を受けたいか

ほとんどの人が必要かつ受けたいと思っていることが分かった。1名だけ「生活の中でレベルアップできるので授業としては取らない」と回答した学生がいた（B）。ただし、必要だが、専門の授業のため時間がとれないだろう（または取れなかった）と

した人が3人いた（A2名，B1名）。

「日本語 B」を時間の許す限り受けたいという希望が強いことが分かる。

3.4.5 「日本語 B」よりレベルが高い「日本語 C」があつたら、受講したいか。また、受講したい人は、どのようなことを「日本語 C」で勉強したいか。

受講したいかどうかについては、一人を除きすべて受けたいと回答した。（受けないと回答した学生は、「日本語 B」について「生活の中でレベルアップできるので授業としては取らない」と回答した学生である（B）。（ただし、内容によっては受ける、とも回答している。）中には単位がなくても取りたい（C）、必修にすべきだ（A）という意見もあった。

ここで教えて欲しい内容として出てきたのは次のような内容のものである。

- ①会話。「問題があつたとき、どうやってそれをうまく解決するか」というコミュニケーション・ストラテジーを学びたい学生もいれば、日本人とのディスカッションをしたいという学生もいた。（A1名，B2名）
- ②口頭発表。「自分の意見・考えをはっきりと話すことが出来る能力をつけたい」という、話すこと一般の能力を向上させたいという回答と、「発表の仕方」を学びたいという回答があつた。（A2名）
- ③聞き取り。「ドラマ、映画の聞き取り」と「日本事情の授業での日本人学生とのディスカッションが聞き取れなかつた、電話を受けても全然分からなかつた」から聞き取り能力を向上させたいという意見があつた。（A1名，C1名）
- ④口語の知識・若者言葉の知識。日本人同士の会話が聞き取れないということから、教科書で学ぶ標準的な日本語以外に、話し言葉特有の表現、語彙など、また若者言葉などを学びたいということであつた。（A1名，C1名）
- ⑤意外だが、古典文法を勉強したいという回答もあつた。ただし古典を読みたいという理由ではなく、日常よく使うような文語表現や授業の資料に時々出てくる古めかしい日本語などが分かるように、文語文法の基本を知りたいということであつた。（A3名）
- ⑥日本語自体でなく、日本の歴史、地理、文化、習慣、ことわざなどの社会的知識を深めたいという意見も多かつた。教養の他の授業の理解や、読解力の向上のために必要と考えているようである。（A3名，B1名）ただし、これは言語科目としては開きにくい。

その他の回答としては、ドラマや映画などを勉強したい（A2名，C2名）、小説などの文学作品を読みたい（A2名。ただし一人は、どんな小説を読んだら日本語能力が身に付くのか分からない、と回答した。）、漢字（A，B，Cそれぞれ1名）、新聞、

敬語、文法（各1名。すべてA）などがあった。

さて、学部留学生は現在総合コースの中の（中、上級レベルの）技能別クラスのみを「日本語B」として受講している。上に述べられたニーズのいくつか（例えば、漢字や会話、発表、聞き取りなどの充実）は、総合コースの全クラスを開放することで多少改善される可能性はあるが、④口語・若者言葉、⑤文語文法、⑥日本についての基礎知識などは、これまでコースの中でしっかりと位置付けを持ってこなかった面であり、これらのニーズをどのように取り入れていくかも、これからの課題となるだろう。

4. まとめ

以上、聞き取り調査の結果を紹介しそれについて解説を加えてきたが、最後に、調査実施者にとって印象的だったことを中心に全体を簡単にまとめてみたい。

- ① 調査対象者全員が日本語能力上の困難を抱えており、自らの日本語能力の不足を自覚し、日本語能力を高めたいと願っている。
- ② 上記の日本語能力上の困難は、チューター制度の円滑な実施、教師側の配慮や工夫など、留学生の自助努力以外の要素によって改善され得る側面も大いにあることがわかった。
- ③ 自らの日本語能力を高めるにあたっては、大学の日本語の授業の充実を望み、それによって日本語力の向上を図りたいという留学生が殆どである。この事実は調査実施者にとっては予想外であった。学部留学生は、日本語そのものの学習は早く「卒業」して専門の学業に取り組みたいと願っており、したがって、日本語の授業よりも日本での生活・学習の場での実践によって日本語力を養おうとするのではないかという先入観があったからである。しかしこの調査では、11名中10名が「日本語の授業で日本語をもっと勉強したい」と答えている。
- ④ 日本語での学習を困難にしている原因として最も多くの留学生が挙げているのは「語彙力の不足」と「日本についての基礎知識の不足」である。このうち後者については、教養的科目の「日本事情」が開講されているが、今回の調査の結果から判断すると、彼等が必要としているのは「日本事情」で扱っている内容よりもっと基礎的な知識、たとえば日本の中学校・高校で教えられている内容に近いものであるらしいことがわかった。

今回の聞き取り調査では、一方では、学部留学生の学習上の困難は、彼等の自助努力以外の要素によってある程度改善され得る側面があることがわかった。こうした点につ

いては、機会ある毎に関係者に改善の必要性を伝えていくつもりである。また一方では、学部留学生は大学の日本語の授業に期待するところが大きいこと、そして具体的にどのようなことを期待しているかも、ある程度把握することができた。今回把握した彼等のニーズは、総合コースの改編にあたり、できる限り考慮していきたいと思っている。

参考文献

金沢大学留学生センター (2003) 『金大キャンパスの国際化を考える 金沢大学留学生センター自己点検評価 1995. 4 ~2002. 9』

峯 正志, 長野ゆり (2004) 「日本語教育に関する調査結果」『金沢大学留学生センター紀要』NO 7, p.59-73

An Interview to Kanazawa University Undergraduate Students from China, Korea and Malaysia on their Difficulties in Studying

Yuri Nagano and Masashi Mine

The present authors conducted an interview to 11 Kanazawa University undergraduate students from China, Korea and Malaysia to obtain data for the revision of the Japanese Language Program (Kanazawa University Integrated Japanese Course), which is scheduled to start in the fall semester of 2005. This interview is specially aimed at finding the needs specific to international students at the undergraduate level. The following points were investigated : 1) Did they pass all the classes they took? If not, why? 2) What are the difficulties in studying at Japanese universities? 3) How are they trying to overcome those difficulties? 4) How do they evaluate the Japanese classes and what do they expect from them? The following are the main findings :

- 1) They do have difficulties in studying, feel that their Japanese ability is not enough and wish for its improvement.
- 2) University can remove some of those difficulties in studying through measures such as setting more flexible tutor system, giving them a little more consideration, etc.
- 3) Contrary to the authors' expectation, they want to improve their Japanese ability through taking Japanese classes.
- 4) They think they are having difficulties because of their poor Japanese vocabulary and the lack of the basic knowledge about Japan.

（実践報告）

金沢学の計画と実践

松下美知子・岡沢 孝雄・苗田 敏美

I. 金沢学の計画

(1) 金沢学の構想

金沢大学留学生センターでは、平成14年度に開始された「文部科学省地域貢献特別支援事業」として『金沢学』への招待』を企画・実施して以来、3年間継続して、年度毎に形式と内容の改善を重ねながら「金沢学」を行ってきた。本学は、「総合大学であることの特徴を生かし、蓄積された研究成果と教育実績を踏まえた知識・技術等を地域に還元し、もって地域の知の向上と地域への貢献」を目指している。このコンセプトのもとに、平成7年度のセンター設立以降取り組んできた「留学生教育」・「日本文化理解カリキュラムの開発」・「地域との連携」など、これまでの活動実績とそれぞれの成果とを統合した地域貢献プログラムを企画し実施した。

「金沢学」とは、「地域に点在する有形・無形の文化的遺産・資源を集積し、その文化的価値を明らかにすると共に、それらを用いた学習活動を行い、さらには、文化の変遷を見ることにより、歴史・世代の流れを認識し、文化の継承と今後の発展とを図るもの」と定義できる。

「金沢学」を計画するにあたり、開始時点における具体的な目的を下記の3点に定めた。

1. 本学の留学生教育の特徴としての金沢学

大学が位置する地域には、大都会では見られない豊かな自然と古くからの歴史と伝統に育まれた文化があり、従来から、留学生を対象とした学習科目の作成には、意識的にそれらを取り入れてきた経緯がある。特に日本体験型の留学形態をとる日本語・日本文化研究生（日研生）や金沢大学短期留学プログラム留学生（KUSEP）対象のプログラムには、そうした地域的な特徴を取り入れて作成してきた。文化体験学習である「金沢学カリキュラム」は、既に日研生や KUSEP に対して実施した授業（日本文化関連科目）の中から、留学生の興味・関心・学習意欲を喚起し、なおかつ当地域で

のみ可能であるいくつかの科目を精選し、文化体験学習として深化・発展させたものである。さらに年度毎に、暫時カリキュラムの洗練を目指すものである。

このように、地域性を最大限に活用した文化体験学習のカリキュラム開発は、本学留学生センターの独自性（アイデンティティ）であり、特徴でもある。学習者を媒介として、金沢大学からの文化的発信を、広く国内外に行うことに貢献する事業と考える。

2. 文化体験学習を通じた国際教育交流

「金沢学」では、宿泊研修を含み、文化体験学習の機会を通じて留学生と日本人学生の交流を行い、留学生・日本人学生それぞれの多文化理解を目指すものである。留学生同士の交流は活発である反面、日本人学生と留学生間の交流は少ない。センター設立以降、日本人学生・留学生の間で親しく、また活発な交流が見られたのは、一緒になって活動した場面であり、その際に両者にとって得たものは大きく、そうした活動の機会を提供するねらいがある。

3. 地域との連携と文化活動を通じた地域への貢献

大学が位置する地域の自治体には、市民・県民向けの多くの日本文化関連の学習プログラムが存在している。そうしたプログラムの集積をはじめ、自治体の持つ学習施設の利用、さらには自治体による地域住民への講座との連携、学生たちとの共学により、地域の文化についての理解と多文化への理解を促すことに貢献する。

(2) 金沢学プログラムについて

① 自治体との連携

「金沢学」の開始に先立ち、自治体側と開講科目・講師・学習場所について協議する機会を持った。特に平成14年度の第1回目となる金沢学カリキュラムは、自治体側と大学側との共同作業で開発した。

市・県との会合はそれぞれ、

2002年10月8日 金沢市との最初の連絡会（於；市役所）

出席 金沢市都市政策部国際文化局文科政策課
金沢市都市政策部企画調整課

2002年11月1日 石川県との最初の連絡会（於；県庁）

出席 石川県企画開発部企画課

であり、これ以降、数回に亘る打ち合わせの結果、各年度の金沢学プログラムが完成した。なお、「金沢学」のスタートから3年が経過した現在まで、企画立案時の助

言・講師紹介・広報活動における公式・非公式の連携がある。

② 金沢学プログラムの構成

以前より留学生センターの講義科目であった「日本探訪」・「日本文化体験」で、留学生の学習ニーズが高かった内容と、自治体がこれまで企画してきた住民向け各種学習講座の中から、それぞれ精選した内容・講座を「金沢学」プログラムとして採用した。

カリキュラムは「講義」部分と「体験学習」部分の二つに大別される点に特徴が見られる。平成14年度実施の金沢学を例にとると、参加者全員が受講する講義として、「城下町としての金沢」、「金沢ことば」、「茶道を通して日本が見える」、「能楽」および「金沢の芸能」で、主として本学の教員が担当する。文化体験学習は、参加者の希望により各コースに分かれて行うものである。この年度は、参加者の希望により、「^{どう}道コース」「芸コース」「町並み体験コース」の3コースに分かれ、それぞれの文化の体験学習を、学外の専門家およびボランティアのもとで学習した。

具体的な講義名、講義内容を記したプログラムは、表1・表2に示す通りである。

表1 平成14年度金沢学プログラム

	日	月	火	水	木	金	土
午前		座禅	「金沢学」 講義	「金沢学」 講義	「金沢学」 講義	「金沢学」 講義	閉講式
午後	集合 開講式	文化概論	各コースに分かれて体験学習 (表2 参照)			能楽鑑賞	自由解散
夜	オリエン テーション	エンカウ ンター	レクリエー ション	ミーティ ング	研修会	意見交換会	

表2 コース別体験学習 (平成14年度)

			火	水	木
1	^{どう} 道	コース	茶室文化 (茶道) 旧中村邸 金沢大学茶道部協力	茶室文化 (茶道) 耕雲庵	伝統工芸 (金箔) 箔巧館
2	芸	コース	伝統工芸 (友禅) 加賀友禅伝統産業会館	伝統工芸 (金箔) 箔巧館	伝統芸能 (能楽) (県立能楽堂)
3	町並み体験 コース	A班	散策 (東山茶屋街)	伝統工芸 (金箔) 箔巧館	散策 (武家屋敷)
		B班	散策 (東山茶屋街)	伝統工芸 (金箔) 箔巧館	散策 (武家屋敷)

(平成15年度・16年度は、体験別コースを設定せずに、参加者全員が同じ講義と体験学習を行ったが、その概要は後に詳述する)

平成14年度は、日本社会の現代的な面を多く持つ大都市圏に学ぶ全国の留学生・日本人学生を対象として、金沢という地域の豊かな自然、古くからの歴史と伝統に育まれた文化についての体験学習を行う「金沢学」講座を開設し、地域と日本文化についての理解を深めた。県や市との連携により、文化体験プログラムの開発や文化体験学習を通じた日本と日本文化への理解は、その後の地域に対する関心の喚起や日本文化学習への動機づけの機会と期待できるものであった。

③ 実施日時

各年度における「金沢学」の実施日時は、大学の正規の授業や諸行事を考慮した日程に設定した。

平成14年度；2003年3月9日から3月15日までの6泊7日の集中研修

(宿泊場所；キゴ山ふれあいの里研修館)

平成15年度；2003年11月8日・22日・29日

12月20～21日 (1泊2日 宿泊研修；キゴ山ふれあいの里研修館)

2004年1月10日

平成16年度；2004年9月20～21日 (1泊2日 宿泊研修；国立能登青年の家)

2004年12月18～19日 (1泊2日 宿泊研修；キゴ山ふれあいの里研修館)

(3) 参加者

平成14年度は、大都会で学ぶ留学生・日本人学生を対象として広く全国から募ったが、平成15年度・16年度は県内の留学生・日本人学生のみを参加者とした。各年度とも公開講座の聴講、またはボランティアとして地域住民の参加があった。

II. 各年度の概要

(1) 全体的経過

平成14～16年度の「金沢学」の経過を表3に示す。表3からも明らかなように、年度毎に実施方法が異なるのは、実施終了後の参加者の感想や評価・検討を踏まえての結果であり、「金沢学」の深化・発展に向けての探索的な試みのためである。

表3 「金沢学」実施経過(平成14年度～16年度)

年度	実施期間	参 加 者	実施方法	実施場所
14	2003年3月9～15日 (6泊7日)	・全国大都市圏の大学(国立11・私立10)および県内; 金沢工業大学・金沢美術工芸大学・金沢大学の15の国と地域からの留学生/日本人学生の計44名 ・三重大学・横浜国立大学留学生センター教員 ・市民ボランティア	講義および芸・道・町並み体験の3コース毎の体験学習	サテライトプラザ 大乘寺 県立歴史博物館 県立美術館 県立能楽堂 旧中村邸 加賀友禅伝統産業会館 伝統工芸箔巧館 金沢市キゴ山 ふれあいの里研修館
15	2003年11月8・22・29日 2003年12月20～21日 (1泊2日) 2004年1月10日	・県内の大学のみ; 金沢星稜大学・県立農業短期大学・北陸大学・金沢大学の留学生/日本人学生の計34名 ・三重大学留学生センター教員 ・市民ボランティア	・シティカレッジ「金沢学II」の講義および体験学習 ・「金沢学II」を履修した学生は単位取得	シティカレッジ 大乘寺 伝統工芸箔巧館 松向庵 県立能楽堂 金沢市大場 コミュニティセンター 金沢市キゴ山 ふれあいの里研修館
16	・夏コース 2004年9月20～21日 (1泊2日) ・冬コース 2004年12月18～19日 (1泊2日)	・県内の大学のみ; 金沢星稜大学・県立農業短期大学・北陸大学・北陸先端科学技術大学院大学・金沢大学の留学生/日本人学生 - 夏コース 計28名 冬コース 計33名 ・市民ボランティア	・夏/冬2回に分けて実施 ・講義と体験学習	サテライトプラザ 国立能登青年の家 県水産総合センター 能登島事業所 能登島水族館 県立歴史博物館 金沢市キゴ山 ふれあいの里研修館

(2) 平成14年度の概要

参加者は、広く全国大都市圏の大学（国立大11校・私立大10校）で学ぶ留学生43名と1名の日本人学生であり、日本を含む15の国と地域からの学生たちであった。年齢は20～36歳（平均年齢25.2歳）であり、専攻も文系・理系・芸術系と多様で特定の分野への集中は見られなかった。なお、所属大学は亜細亜大学、桜美林大学、大阪大学、お茶の水女子大学、京都大学、神戸大学、国学院大学、埼玉大学、多摩美術大学、千葉大学、電気通信大学、東京大学、東京学芸大学、同志社大学、獨協大学、名古屋大学、広島修道大学、法政大学、横浜国立大学、立命館大学、早稲田大学（50音順）である。

本学をはじめ、金沢工業大学・金沢美術工芸大学の日本人学生も積極的に参加し、文化体験学習はもちろん、宿泊施設においても自発的に研修会を企画する等、留学生との交流を深めた。サークル単位で留学生と共に文化体験学習を行ったところもあり、学生間の交流が活発になされた（3月11日午後、「道」^{どう}コース、金沢大学茶道部）。

また、「金沢学」の講義および3月14日午後の「能楽鑑賞」は一般公開され、毎回およそ30名、計150名の市民の参加があった。「金沢学」に対する地域住民の関心は高く、「金沢学」講座の開設前から、多くの問い合わせが大学に寄せられた。また、自発的に留学生や講座のボランティアをしたいという申し出もあり、文化体験学習コースでは市民ボランティアが活躍した。

他大学の留学生センターより、花見槇子（三重大学）、藤井桂子（横浜国立大学）の両氏が参加され、「金沢学」の運営に協力を頂いた。その他、他大学の教職員の見学者もあった。なお、平成15年度も地域貢献事業として継続することが決定している。

(3) 平成15年度の概要

平成15年度の「金沢学」は14年度実施の事業を踏襲し、実施された。前年度と大きく異なる点はシティ・カレッジの開講科目である「金沢学Ⅱ」と連動させたために、一部の学生には「単位」の取得が可能となった点である。したがって、受講対象者を県内在住の留学生・日本人学生に限定した。15年度に新たに加えた科目は、「食文化ー加賀料理」であり、市民ボランティアの積極的な支援を頂き、参加者全員の満足度が極めて高いものとなった。なお、「いしかわシティ・カレッジ」の開講科目「金沢学Ⅱ」（講義のみ）の内容・金沢学プログラムを表4に記す。参加した学生の所属大学は、金沢星稜大学・県立農業短期大学・北陸大学・北陸学院短期大学・金沢大学であり、日本を含む7カ国の計34名が参加した。

表 4 平成15年度 「金沢学プログラム」 および「金沢学Ⅱ」

金沢学プログラム		金沢学Ⅱ（いしかわシティ・カレッジ）	
座禅 大乘寺で、座禅を体験します。 金箔 箔巧館で金箔工芸の見学と金箔を使い、作品作りを体験します。 お茶 松向庵のお茶室で茶道の体験をします。 金沢の食文化 金沢市キゴ山ふれあいの里研修館において加賀料理の調理方法等の指導を受け、加賀料理を作り、食事をして研修合宿を行います。 能楽鑑賞 石川県立能楽堂で能楽を鑑賞します。 和太鼓 金沢市大場コミュニティセンターで和太鼓を体験します。	回	題 目	
	1	オリエンテーション	
	2	城下町金沢の成立	
	3	金沢の庭園	
	4	金沢の文化財	
	5	和太鼓	
	6	加賀の工芸Ⅰ 大樋焼	
	7	文学のまち・金沢	
	8	城下町金沢のしくみ	
	9	加賀の工芸Ⅱ 金箔工芸・水引細工	
	10	金沢の茶と茶の建築	
	11	能楽鑑賞のために	
	12	金沢ことば	
	13	都市経済学から見た金沢	
	14	総合討論	
	15	期末試験	
		キーワード：金沢，文化，歴史，継承と発展	

表 5 平成16年度 金沢学プログラム

		9/20 (月・祝)	9/21(火)
		9/20 (月・祝)	9/21(火)
夏コース (1泊2日)	午前	開講式，オリエンテーション	石川県水産総合センター能登島事業所見学 講義3「種苗生産の現状 ー能登・加賀の漁業ー」
	午後	「お熊甲祭」見学 講義1「能登地域と東アジア地域の交流」 講義2「能登の自然と農業」	のとじま水族館見学 閉講式
冬コース (1泊2日)		12/18(土)	12/19(日)
	午前	開講式，オリエンテーション 歴史博物館見学 講義1「加賀百万石の歴史・伝統文化」	講義3「和太鼓」 和太鼓の体験実習
	午後	講義2「金沢の食文化」 加賀料理の実習	講演「北大路魯山人について」(一般公開) 閉講式

(4) 平成16年度の概要

平成14・15年度とは異なり、「夏コース」「冬コース」の2回に分け、学習科目の新設と学習の場の拡大や季節に応じた体験ができるように配慮した(表5参照)。3年目となる16年度は、自然に恵まれ、大陸との交流が盛んであった能登地域に学習の場を広げ、「金沢学」を多角的に捉える試みを「夏コース」で行った。祭りの盛んな能登地域にあって、国の重要無形文化財に指定されている「お熊甲祭」の見学からスタートし、能登半島と東アジアの交流・農業や漁業について、講義と体験により学んだ。

また、「冬コース」は、昨年度に引き続き「食文化ー加賀野菜編」を市民ボランティアの支援で行い、さらに和太鼓の実習などにも地域の方々の多大な協力を頂くことができた。参加学生は、金沢星稜大学・県立農業短期大学・北陸大学・北陸先端科学技術大学院大学・金沢大学に所属する学生で、「夏・冬コース」の両方に参加することを想定してカリキュラムを作成したが、結果的には、一方のコースだけ参加した学生の方が多かった。なお、夏コースには6カ国28名が参加、また冬コースも6カ国33名が参加した。

Ⅲ. 「金沢学」の充実と発展を目指してー今後の課題

(1) 「金沢学」3年間の検討

平成14～16年度まで実施した「金沢学」について、開始当初に計画した目的がどのように達成されたか、あるいは達成されつつあるか、に沿って検討を進める。

各年度の金沢学の終了時には、参加者全員にアンケート(資料参照)および面接・座談会等を実施し、その結果を次年度の科目の新設・採用および実施方法に生かすなどの改善を重ねてきた。従って、各年度の検討は、3年とも共通する部分と各々の年度にのみ特徴的なものがある。それらを統合して、以下の3点について明らかにする。

① 特色ある文化体験学習用のプログラムの適切性

各年度終了時に実施するアンケートの回答に見る限り、「興味のある文化体験学習」がいずれの年度も最も多い参加理由(およそ半数～65%以上)となっていることから、学習動機を喚起させ、学習者のニーズを捉えた文化体験プログラムが作成されたといえよう。なお、全国の大都会で暮らす留学生を対象とした平成14年度では、「金沢に行ってみたかった」(41.9%)が次に多く選択されており、「金沢」について事前に何らかの知識・情報を得ているものと思われる。

また、実際の体験学習後の評価も、「とても満足」「満足したほう」が極めて高い

割合（90％）である一方、少数ではあるが「講義を聞く」というのが不満の理由としてあげられている。特に日本語力が十分ではない留学生にとって、難しい漢字や専門用語、また日本人であれば当然学習済みの基礎知識を要する講義は、理解し難いものであったと思われる。しかし、理解を深めるためには体験だけの学習では不十分であり、講義との組み合わせや事前学習の工夫を考えることが必要となる。

今後金沢学で取り組みたい科目としては、予測されたことではあるが、「文化体験」という回答が多かった。その内容は、お花見、茶道、生け花、寿司の作り方、着付け、踊り、加賀友禅、金箔、九谷焼、和菓子、温泉、食文化などであった。

② 文化体験学習を通じた国際教育交流

日本人学生と留学生の相互理解をはじめ、講義・体験を共にした地域住民の方々との接触など、多文化状況の中で活発な交流が見られた。最初の意図通り、「金沢学」を媒介として学習者全員が意見交換し、議論し、お互いを理解するために必要な出会いの場が提供されたことになる。とりわけ留学生の自由記述欄の多くには、興味ある体験学習とならんで学習者同士の交流に高い満足度を示している様子が述べられている。

代表的な記述を数例、以下に上げる。

「日本人の学生と交流をもつ良い機会になった。／一緒に参加した日本人の学生も、自分の国の歴史や文化が更に理解できるし、また一緒に勉強した時に様々な国からの人は、他の国の人と交流するチャンスがあるから友達ができるし、異文化が理解できるから金沢学のような活動は本当にいいと思う。」（留学生）

「参加できて本当に良かった。金沢の歴史と文化に触れることができただけでなく、多くの友人を作ることができた。／留学生の方々や地域の方々、そしてそれを支えてくださった多くの方々に出会い、衣食住を共にする企画は、短期間でしたが私自身の中では大きな変化をもたらしたと同時に、人と触れあい交流する楽しさや、そこから学ぶことは計り知れないと感じた。」（日本人学生）

③ 地域との連携と文化活動を通じた貢献

ここ2・3年、特に地域の大学間の連携や自治体との連携が重視されている。学生同士の交流をはじめ、地域と大学とが多次元で協力・交流することに対して、本事業は文化活動を通じて、その機会を提供したことになる。また、金沢学に参加した学生たちを經由して、地域の持つ文化的特徴は国内外に発信されたことになり、この地域の文化が流布されることへの貢献と捉えることができる。

(2) 今後の課題－金沢学の充実と発展のために

3年間の実績をもとに、「地域社会・経済の活性化への貢献－地域社会文化再生支援のための教育プロジェクト事業－」（平成17年4月～平成22年3月）において金沢学を実施するため、さらなる充実と発展が求められる。従って、現段階では以下の4つのプロジェクトの立ち上げを計画している。

① 「金沢学」の体系化を図り、大学内の共通科目（正規科目）として新設する

受講者の目的、受講者（対象者として想定されるのは留学生、日本人学生、教員志望の学生、留学生のチューター、地域住民）のニーズに応じた教育内容にするため調査研究を行うことから開始するが、最終的には入門コース、中級コース、上級コースのような形での体系化が考えられる。

② 「金沢学」教育研究会を設置する

学内、学外のネットワークを構築し、「金沢学」の教育内容の検討、教材開発のため調査研究を行う。

③ 「金沢学」の実施、改善を行う

入門コース、中級コース、上級コースの実施と各々のコースのプログラムの新設・改善について点検・評価を行い、検討を進める。また、実施方法の適切性についても、絶えず検討する。

④ 教材開発

「金沢学」キット・Web教材を開発する。「金沢学」キットは各専門家による、金沢をアカデミックに紹介するための素材となるものである。Web教材は外国語による概要説明を作成し、渡日前の学習や、文化体験前の学習、工房における説明用として利用する。

今後5年間は、金沢学の体系化を目的とした系統的な作業を意識的に積み重ねていくことが求められる。より適切な文化体験的教育の在り方を探索的・多角的に進めて行く予定である。

文 献

- ・金沢大学留学生センター 「金沢学への招待」平成14年度金沢大学地域貢献推進事業報告書2003
- ・金沢大学留学生センター 「金沢学への招待」平成16年度金沢大学社会貢献推進事業報告書2005

(資料；平成16年度の例)

「金沢学」アンケート

2004.12.18～19

1. 「金沢学」に参加をした一番の理由は何ですか。(一つに○)

- ①興味のある文化体験学習プログラム ②大学のスタッフにすすめられた
③参加者どうしの交流 ④その他(具体的に；)

2. 「金沢学」冬コースの内容全体についてはどうでしたか。(一つに○)

また、その理由も書いてください。

- ①とても満足 ②満足した方 ③不満な方 ④とても不満
(理由；)

3. 最も興味をもった科目は何ですか？ また、その理由も書いてください。

- ①歴史博物館 ②加賀料理 ③和太鼓 ④北大路魯山人
(理由；)

4. 来年度の金沢学で受けたい科目があったら、いくつでも書いてください。

5. 宿泊施設の満足度は(一つに○)

- ①とても満足 ②満足した方 ③不満な方 ④とても不満
(理由；)
⑤その他(具体的に；)

6. 「金沢学」への御意見・御要望

- ・開講方法：①今回のように夏・冬2回に分けて実施
②1週間くらいで集中的に実施
③その他(具体的に；)
・費用：①今回のように2,000円くらい ②2,000円～5,000円
③5,000円以上 ④その他(具体的に；)
・開講時期：①8・9月や12月のような授業がない時期
②授業がある時期の土曜日・日曜日や祝日
③その他(具体的に；)
・その他、希望があれば何でも書いてください。

7. あなたの性別／年齢 ・男性 ・女性 / ・10代 ・20代 ・30代

8. あなたの出身国・地域 ・中国 ・韓国 ・中国／韓国以外

9. 「金沢学」や「学生どうしの交流」についての意見がありましたら自由にお書きください。今後の参考にしたいと考えています。(スペースが足りない場合は、裏面にもお書きください。)

御協力、ありがとうございました。

(Practice report)

Plan and practice of Kanazawa studies

M. Matsushita, T. Okazawa and T. Noda

"Kanazawa studies" would identify the cultural value of the Ishikawa area through accumulation of both tangible and intangible cultural heritage and resources scattered in the area. Providing opportunity for students to learn from these resources would bring awareness of cultural development of Kanazawa, as well as historical and generational changes that have occurred throughout the time. This would lead to succession and better development of the culture directed by people of younger generations. Introduction of "Kanazawa studies" is based on the following three purposes.

1. "Kanazawa studies" as one component of international student education
2. International exchange providing cultural experience study
3. Contributing to society by means of learning through community

"Kanazawa studies" was carried out from year 2002 to 2004, with different theme in each year. Approximately 30 to 50 university international and Japanese students, joined by citizens and volunteers enrolled. The evaluation by participants was very positive.

Research Bulletin

Vol.8

CONTENTS

(Articles)

Event Actualization in Japanese Modified by the Temporal Adverb *Yatto* (At Last)
Ruchira Palihawadana 1

Long Awaited Actualization Expressed by Adverbs
Yatto, Yōyaku, Tuini and Tōtō
Ruchira Palihawadana 29

On the Preparatory Mathematical Education in the Japan-Korea Joint Exchange
Program for Science and Engineering Students at Kanazawa University
A. Ota and M. Katsumi 51

An Interview to Kanazawa University Undergraduate Students from China,
Korea and Malaysia on their Difficulties in Studying
Y. Nagano and M. Mine 73

(Reports)

Plan and practice of Kanazawa studies
M. Matsushita, T. Okazawa, and T. Noda 97

International Student Center
Kanazawa University

2005.3