

金沢大学留学生センター

紀要

第 5 号

原 著

「(～たり,)～たりする」文の意味・用法について

ルチラ パリハワダナ 1

シュメール楔形文字における改行

峯 正志 25

日本武道における「道」の一考察

ビットマン ハイコ 33

日本語研修コース修了生の研究活動における日本語使用

早川幸子・島 弘子・三浦香苗 39

日本語研修コース(大学院予備教育)同窓会出席者によるコース評価

三浦香苗・古本裕子 57

上級漢字教材作成プロジェクトについて

太田 亨・藤田佐和子・中村朱美 69

異文化から見た日本のジェンダー—主として留学生の面接調査より—

桜田千采・松下美知子・島 弘子・小西光子 97

海外大学協定校交流の意義とその問題点：金沢大学の場合

ヒルマン小林恭子 111

2002.3

Research Bulletin

Vol.5

CONTENTS (Articles)

- Meaning and Usage of (-*tari*.) -*tari* Constructions
Ruchira Palihawadana 1
- On the Function of the Line Change in the Sumerian Writing System
M. Mine 25
- The Term "Way" in the Japanese Ways of the Martial Arts
Heiko Bittmann 33
- Japanese Language Use by Kanazawa University Intensive Japanese Language Program Graduates in Research
S. Hayakawa, H. Shima, K. Miura 39
- Evaluation of the Intensive Japanese Language Program (Preparation for Graduate Study) as per Attendees at the Program Reunion
K. Miura, Y. Furumoto 57
- A Report on the Elaboration Project of Kanji-Materials for Advanced-level Students
A. Ota, S. Fujita, A. Nakamura 69
- The gender issue in Japan, from the foreign cultural point of view
T. Sakurada, M. Matsushita, H. Shima, M. Konishi 97
- The Significance of International Exchange Based on Exchange Agreements with Schools Overseas and Its Weakness: The case of Kanazawa University
K. Kobayashi Hillman 111

International Student Center
Kanazawa University

2002.3

「(～たり) ～たりする」文の意味・用法について

ルチラ パリハワダナ

はじめに

既に「(～たり) ～たり」文は一部列挙を表す(結合的¹⁾)並列の形式(森山(1995),及び寺村(1991)),例示,または共起・並列を表す形式(森田(1989)),「並べ立て」の形式(鈴木(1972))として記述されている。本稿では上述の「(～たり) ～たりする」文の基本的な意味・機能を踏まえながら,その用法を再検討することにより,「(～たり) ～たり」文の表す取り立て性,及び反復性についても検討する。

I. 「(～たり) ～たりする」文の意味・用法

本稿では「(～たり) ～たりする」文の用法を1. 例示 2. 取り立て 3. 反復という三つのカテゴリーに分類し,各タイプの形態,及び意味的な特徴について考察し,それぞれの連続性についても検討してみる。

「(～たり) ～たりする」文は「たり」節が最低限一つあれば成り立つが,実例におけるその数は1から4までであった。本稿では,一つの「たり」節から成る文を,取り立てを表すものとして考える。二つの「たり」節から成る「(～たり) ～たりする」文を,例示を表すものと反復を表すものに大別する。一方,「たり」節が二つ以上ある「(～たり) ～たりする」文は例示を表すものである。

本研究のため小説,ドラマのシナリオなどの10作品を対象に,「たり」の全例を採集し,分析した。10作品中の「たり」の実例368の内訳は次頁の表の通りである。

二つの「たり」節から成る「(～たり) ～たりする」文190例中154例は例示を表すものであり,残りの36は反復を表すものであった。三つ,または四つの「たり」節から成る「(～たり) ～たりする」文は例示を表すものである。すなわち,例示を表す例は合計169例あったのである。

一般化を行うために十分なデータの量ではないのだが,一つの「たり」節から成る例,つまり本稿でいう取り立てを表す例の数は44.29%にも及ぶことからこの用法の使用頻度の高さが窺える。

用法	例の数			
	「たり」節 2つ	「たり」節 3つ	「たり」節 4つ	合計
例示	154	12	3	169
取り立て (「たり」節1つ)	163			
反復 (「たり」節2つ)	36			

以下において、用法別に形態的、及び意味的特徴について考察してみたいと思う。

I - 1 . 例示

「(～たり) ～たりする」文が例示を表す場合、二つ以上の「たり」節が文中並列される。上記の表が示しているように、「たり」節の数は基本的に二つであるが、三つ、または四つの場合もある。「たり」節の述語が動詞述語である場合(例(1))が圧倒的に多いが、名詞述語(例(2),(3))、ナ形容詞述語(例(3))、または形容詞述語ⁱⁱ(例(4))であつてもよい。なお、本稿では動詞述語を取る文についてのみ考察を行う。

- (1) 文化体育館は坂の上にあつた。入口の前でタクシーを降りると、切符のもぎりをしていた若者がすぐ控室に案内してくれた。まだ前座試合のためか、薄暗い階段や廊下では観客が食べたり呑んだりしている。(一瞬)
- (2) 白一色になつた島の中に散在する農家は、プレハブ住宅であつたり茅葺きであつたりした。(恋人)
- (3) 「私は案外、正統とか本格とかいった権威に関心のない方だったから、ディキシーのレコードに関して、そうだった。クリス・バーバーなどという妙なバンドが好きだつたり、そこでクラリネットを吹いていたモンティ・サンシャインがひいきだつたりした。(風)
- (4) 高かつたり、まづかつたりする。(作例)

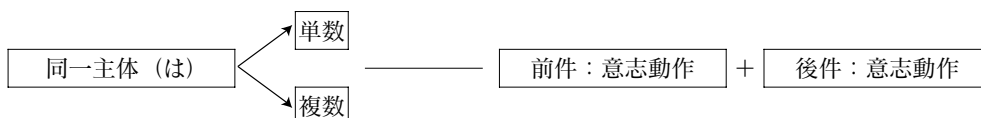
例示を表す「(～たり) ～たりする」文の用法を二大別し、次のように一般化することができよう。

用法1: 「ある動作主、及び客体についてその動作主・客体がある場面、及び時間枠において行う、または経験する出来事・状況の(代表)例を示す」

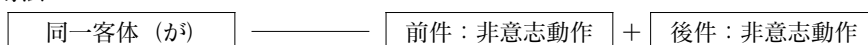
用法2: 「ある状況, または場面について状況枠を設定し, その枠内に起きる出来事の (代表) 例として, またはその場면을構成する様々な要素の (代表) 例として文中の出来事を描写する」

上記の用法1を, 形態的特徴に着目し, 二つに分けると, 次のように図表化できる。

用法 1.1



用法 1.2



「(～たり) ～たりする」文が典型的に「例示」の意味を発揮すると思われるのは上記の用法1.1の場合である。この用法の場合, 前件, 及び後件に対する主体は同一のものである。その主体は「私は」「加藤は」のような単数のものであっても (例(5), (6)), 「私たちは」「大人は」のように複数のものであっても (例(7), (8)) よい。収集したデータでは単数の個別主体による意志動作の例示が最も多かった。

- (5) 頭の中の園子は, 彼に話しかけたり笑ったりした。(孤高)
- (6) 主任は, 現場写真だの, 警察医の死体検案書だの, 現場報告書など子細に見たり, 読んだりした。(点と線)
- (7) 大人たちは, 耕作したり, 蜜蜂の箱をなおしたり 草を刈ったりしていた。(死者)
- (8) 日本人たちは一日おき位に, 行列を作って南下してきた。彼らは歩いて三十八度線の境界をこえ, それからまた歩いたり 牛車に乗ったりしてやってきた。(風)

動作主は単数の個別主語である場合, 取り立て助詞「は」を伴うことが一般的である。すなわち, 「は」を用いることにより, 主語を主体として提示し, それについての叙述を行うと考えられる。それに対し, 主語が複数動作主を表す名詞である場合, 実例では「は」を伴う場合 (上記の例(7), (8)), 及び「が」を伴う場合 (下記の例(9), (10)) の例の数が大凡同量であった。複数動作主による行為は出来事描写的に述べられることが比較的多いからであろう。

- (9) まだ前座試合のためか, 薄暗い階段や廊下では観客が 食べたり 呑んだりしてい

る。(一瞬)

- (10) 揃いも揃って薄い胸をした少年たちが, いやに眉をひそめた大人びた顔付きで, 窓の方へ顔を向けたり, 鉛筆の先きに眼を当てたりしていた。(あすなる)

用法1.1の場合, 前件, 後件共に, 意志動詞述語を取るⁱⁱⁱ。この用法では, 述語として使役態が用いられることもある。使役態が述語として現れる場合, 下記の例(11), (12)のように前件, 後件共に使役形を取る場合と, 前件のみが使役形の場合がある(例(13), (14))。後者の二例のように意志動詞述語の能動態と使役態が混合して用いられる場合, 実例では使役述語が前件として用いられ, 能動態の意志動詞述語が後件に用いられるという順序に限られていた。

- (11) 美しい夜景だった。しかし, その美しさは, 他の都会の夜景とは異なり, 人の心を感傷的にさせたり波立たせたりするものではなく, むしろ柔らかく包み込むような穏やかなものだった。(一瞬)
- (12) ダイアログによってドラマを進展させたり飛躍させたりする谷崎潤一郎の文学と較べてみると, 少なくとも一つのことははっきりするように思う。(雪国)
- (13) 加藤の山へ行く準備がはじまった。いつものように, 甘納豆を注文して作らせたり, 乾し小魚の油いためを用意したりした。(孤高)
- (14) 着物を脱がせたり, 洗ってやったりするのが, いかにも親切なものいいで, 初々しい母の甘い声を聞くように好もしかった。(雪国)

上述した例はある主体による一連の動作を表すものであったが, ある客体についての一連の動作を例示する次のような場合もこの用法に含めて分析する。下記の例の場合も話し手を含む複数の同一主体による意志動作の例示を行っていると考えられる。

- (15) 私は若者たちを粘土のようなものだとは考えない。こねたり, たいたり, 水を注いだり, 焼きを入れたりして, 自分の思うようなものを作りあげるわけには行かないだろう。(風)

用法1.2の場合, 「たり」節の述語として非意志動作を表す動詞が用いられる。前件, 後件共に非意志動作を表す動詞を述語として取る。この場合, 「たり」節の述語として自動詞が用いられ, それらに共通する主語(つまり, 客体)が格助詞「が」を伴って, 文頭に現れる。その主語が有生のものであっても(例(18)^{iv}), 無生のものであっても(例

(16), (17) よいと思われる。

- (16) 加藤の履いているスキーにつけたシールが具合が悪く、シールとスキーの間に雪が入って団子になつたり、よじれたりした。(孤高)
- (17) 僕は疲れきって食欲もなかった。そして躰いちめんの皮膚が、発情した犬のセクスのようにひくひく動いたり痙攣したりして、僕らをかりたてるのだった。(死者)
- (18) 異性が気になつたり、セックスの問題で悩んだり、めいめいにいろんなことがあるはずだ。(中学生)

この種の「(～たり) ～たりする」文の述語として動詞の受身形が用いられることもある。同一主体による意志動作用を例示する使役述語の場合と同様に受身形の述語が用いられる際も、前件、後件共に受身態の述語が用いられる場合と(例(19), (20))、前件のみ受身形の述語が用いられ、後件に能動態の非意志動詞が用いられる場合とがある(例(21), (22))。

- (19) でももともと心のやさしい子ですから、社会に出ても、多少誤解されることはあるかもしれませんが、ひとから憎まれたり嫌われたりするようなことは滅多にないでしょう。(恋人)
- (20) あきらかに彼等は加藤を避けていた。加藤にそばに来られたり、加藤に話しかけられたりするのを極度におそれている顔だった。(孤高)
- (21) お時が電話でときどき呼び出されたり、外泊したりした相手は安田です。(点と線)
- (22) 極めて小さなことによっても人は傷つけられたり、感動したり、悔恨を残したりするものだ。(あすなる)

後述する反復を表す用法では受動態の述語と能動態の述語が用いられる際「取ったり、取られたり」というように能動・受身という順序になるが、例示を表す場合原則的には使役の場合と同様、受動・能動という順序を取る。しかし、その例外となる能動・受動の順序を取る例もあった(下記の例(23), (24))。

- (23) 子供社会の中で喧嘩をしたり、ガキ大将にこき使われたりして世の中のしくみを体得していった昔の子供に較べると、知能はともかくも、処世術において、現代の子供は昔の子供にうんと遅れをとっているように思う。(女社長)

- (24) 話を戻しますが、一方その頃のわたしは、彼女に励まされて描いた絵が次つきと大きな展覧会で入賞したり、高価な値で買われていたりすることに、驚きながらも一種のうしろめたさを感じておりました。(恋人)

構文的に考えると、これらの二つの例に共通するのは「ガキ大将に」、及び「高価な値で」というような挿入句が現れている点である。また、意味的に考えると、「～たり、～たり」文は何かの例示を表すが(例23の場合方法の例示, 例24の場合対象についての例示), 話し手が最も代表的な例として思い浮かぶ例を一般的に最初に挙げると考えられる。例えば、「世の中の仕組みを体得する」ために話し手が最も重要な方法として考えるのは「喧嘩をする」ことであれば、それが最初の「たり」節として文中に現れると考えられる。

しかし、無論文中共起する「たり」節が主文の述語に対して、全く同等な意味関係をなしている場合もある。例示の場合も反復の場合と同様に、ヴォイスが変わることによって視点の統一が図られる。しかし、同じ一つの動詞の能動, 受動態が使われる反復用法と異なり、異なる動作が例示される例示用法の場合、複雑な視点から、単純な視点へというような視点の動き方が一般的である。

以上、例示を表す用法1についてみてきたが、以下において用法2について考察する。

上述の用法1では複数の「たり」節に対して同一の主体又は客体が用いられている。しかし、異なる動作主による出来事を「(～たり) ～たりする」文で例示することもある。この用法2の場合、それらに共通する場面、または状況枠を設定することにより、「たり」節間の類似性をもたらされる。状況枠が文中明示的に設定される場合もあるが、先行するコンテキストの中で明らかになっている場合もあると考えられる。

- (25) 昨日まで課長だった浜井が、コピーを取ってくれと言われて、ふてくされたり、老齢の新課長の一人が、過度の緊張から心臓が苦しくなったりした。(女社長)
- (26) 立木勲平海軍技師が現われたり、佐倉秀作が出てきたりした。(孤高)
- (27) 下駄の歯が松の根にはさまったり、落葉の下に石ころがあつたり、歩きにくい道だった。(孤高)
- (28) 光の下に這松が見えたり、岩が顔を出したり、草があつたりするというふうな平凡な、限られた景色だけがつづいていた。(孤高)
- (29) 路地の両側の粗製の酒場に灯がともって、そのなかから椅子をかたづけたり床をはいたりする音が聞えてきた。(死者)

上記の例(26)では異なる動作主による出来事を「(～たり) ～たりする」文で述べている。例(28), (29)の場合, 「光の下に見える景色」及び「路地の両側の粗製の酒場に灯がともって, その中から聞こえてきた音」という状況枠が文中明示的に設定されている。その状況枠内に起きる一連の出来事^vを「たり」節の述語として例示していると考えられる。

「(～たり) ～たりする」文の「たり」節に後続する形式動詞「する」は様々な形で現れ, 多様な構文を作る。その一部を以下に列挙する。

(～たり) ～たりする / した / している / していた
/ しない / しなかった / しなければならない / せずに
/ しながら / して / してもいい / してきた / してみた
/ するようになった / するわけにはいかない
/ すると / すれば / したら
/ できる

また, 「(～たり) ～たりする +N」という形で被修飾名詞に伴われ, 連体節として現れることも多い。「(～たり) ～たりする」文は「(～たり) ～たりして」という形を取り, 方法を例示する場合もある。データの中にはこの種の方法を表す「～たり, ～たりして」タイプの文が多かった。

「(～たり) ～たりする」文は基本的に形式動詞「する」を述語とし, それにテンスを委ねるが, 下記の例のように形式動詞「する」を述語として取らないものもある。

- (30) 居残った一人二人の若い刑事が火鉢に炭をついだり, ときどき, 係長に茶を持って行った。(点と線)
- (31) 小柄なセカンド宮崎が卒業の年の早慶戦で大活躍したり, なにせ面白い時代だった。(風)
- (32) 子どもを不必要なほど縛ったり, 親が本来すべきことまで学校が決めるのはどうかと言ってるだけです。(中学生)

次に, 例示用法に共通する意味特徴について考察してみたいと思う。

「例示」用法では, 文字通り文中明示されている動作・出来事が例として取り上げられる。その結果, それ以外にも類似したものがあることが暗示される。しかし, 表現上, そのような意味が表されるのであり, 無論, 言語外現実においては類似されるその他の出来事が存在していない場合も少なくないと考えられる。「あるいは」の共起に

よって言語外現実をある程度限定し、指定することが可能であると思われる。

- (33) 子供たちが光の中でまぶしがりながら、ぼんやり佇ったり、犬を寝ころばせて蚤を取ったり、あるいは叫びながら駆けたりしていたが大人たちはいなかった。
(死者)
- (34) 彼の級友たちは前途を悲観したり、病気になったり、あるいは思想犯として捕えられたりして卒業までに落伍していったが、そうした人々への思いや、時代の暗鬱な空気に対抗するために、彼は山へ登って心をまぎらしていた。(孤高)
- (35) 昼まえのあいだずっと、ジープのまわりで外国兵があるいは腰をおろしたり、あるいは歩きまわったりしていた。(死者)

特に、上記の例(35)のように文中二つの「たり」節が現れ、その両方に「あるいは」が共起すると文中明示される出来事以外を想起することが困難になり、総記性が出てくると思われる。

しかし、一般的には文中の動作・出来事を例として取りあげるので、「(～たり)～たりする」文の表す意味が選択指定性、及び総記性に欠けると思われる。そのことが「(～たり)～たりする」文に次の例のように「というふうな」などの表現が共起可能なところからも窺える。

- (36) 光の下に這松が見えたり、岩が顔を出したり、草があったりするというふうな平凡な、限られた景色だけがつづいていた。(孤高)

既に寺村(1991)で指摘されているように例示を表す場合、「たり」節の述語間に何らかの類似性がなければならない。その類似性は「滑ったり、転んだり」「憎まれたり、嫌われたり」「見たり、読んだり」のような語彙的なものである場合もあるが、場面から連想できる共通性である場合もある(例(40)、(41))。

- (37) 二人は雪まみれになったままおりにいった。滑ったり、転んだりの連続だった。
(孤高)
- (38) でももともと心のやさしい子ですから、社会に出ても、多少誤解されることはあるかもしれませんが、ひとから憎まれたり嫌われたりするようなことは滅多にないでしょう。(恋人)
- (39) 主任は、現場写真だの、警察医の死体検案書だの、現場報告書など子細に見た

り, 読んだりした。(点と線)

- (40) 彼等は家に手紙を書いたり, こっそり教室を抜け出して, アンパンを買いにいつたりした。(孤高)
- (41) 私たちが, 新しい水槽へ運びこんだり, 番号札をつけたりしたのは, すっかり, むだな訳ね (死者)

以上, 例示を表す用法について形式・意味の面から考察した。次に, 取り立ての用法について検討する。

I - 2 . 取り立て^{vi}

前述したように, 一つの「たり」節だけを取る「(～たり) ～たりする」文の表す意味を本稿では取り立てとして捉える。取り立てとして捉えるのは, 取り立て助詞「など」と極めて類似した意味をこの種の「(～たり) ～たりする」文が発揮するからである。その意味は同類の暗示, 和らげ, 評価性, 強調などであり, 多くの場合, それらの文に「など/なんか」を共起させ, 意味の強化を行うことが可能であるように思われる。

文中明示されている出来事と同類の出来事を暗示させることが「たり」構文の最も基本的な意味であろう。例示用法は, ある一連の出来事の具体的な例を示しながら, 他にも同類の出来事が起きた, または存在したことを表す。一方, 取り立て用法は, 文中明示される出来事を同類の出来事と束ねて, その類の出来事が生じた, または存在したことを表す。すなわち, 取り立て用法においては, 「～といったような出来事」が生じた, または存在したということが表現される。このように特定を避け, 曖昧さを持たすことにより, 取り立て助詞「など/なんか」と同様に和らげの機能を発揮する。その一方で, 一つの特定の出来事のみならず, 同類の全ての出来事を束ねて取り上げることが可能なので, 述語の叙述が文中明示される「たり」出来事のみならず, その類の出来事に対しても真であることを表現することができ, 否定文などに現れ, 強調を表すこともある。

また, 取り立て助詞「など/なんか」と同様に評価性を表すこともある。基準となる何らかの予想に反している出来事を表す場合に用いられる。

取り立てを表す用法の場合「たり」節の述語は基本的に動詞述語に限られる^{vi}。「たり」節の述語として意志動詞も非意志動詞も用いられる。述語のタイプとしては「～たりする」「～たりした」「～たりしていた」「～たりしない (/その他の否定形)」「～

たりして (。)」 「～たりしながら」 「～たりする N」 「～たりしたら / すると / すれば」 「～されたりする」 などのものが多かった。

なお、森山 (1995) は、一つの要素だけを一部列挙し、質的側面の強調を行う「たり」の用法を、一部列挙として位置付けながらも、「など」や「よう」と共通性を持っていることを指摘している (pp.138-139)。

以下、取り立て用法について具体的な記述を試みる。

I-2-1 . 同類の暗示

前述したように取り立ての「たり」の基本的な意味は同類の暗示である。文中明示されている出来事のみならず、その類の出来事についても同じ叙述が可能であることを暗示する。無論、言語外現実においては文中の出来事以外の出来事が関係しない場合も、つまり、想起できるセットのメンバーがゼロになる場合もあり得る。このように想起できる同類の出来事のセットがゼロになる場合の「たり」は含蓄・詠嘆の「も」にも類似した性質を有すると言える。

- (42) 東が来ていて、父、母と卓袱台を囲んでいるのだ。
清さんも調理場のほうから、チラッとのぞいたりする。(中学生)
- (43) 二流、三流の赤線といえど都心を離れた地域にあるため、それらの雑誌も〈家の光〉とか、〈果樹栽培〉などという類いの本が置いてあったりした。(風)
- (44) 何度も捜しまわり、もはや誰も捜さなくなったような場所を無我夢中であちらこちらと歩きまわっていた断片的な記憶があるだけです。気がつくと家に駆け戻ったりしていました。(恋人)
- (45) 紙面の割付けをやっていると、時たま窓から美味そうな秋刀魚の匂いが流れて来たりする。(風)
- (46) いま自分が触れているのと同じ空気がその画面の中にも流れているのだなあ、などと考えていた。そして、なるほど自分はアメリカにきているらしい、という思いが湧いてきたりした。(一瞬)

上記の例の「たり」を取り除き、動詞の普通形に替えても文法的に誤った文にはならないと思われる。しかし、「たり」を用いることにより、厳密な描写を行うのではなく、「～といったようなこと」であることを表す。厳密な描写・叙述を行わないが、どのような場面、出来事であるかを聞き手、または読者に察してもらおう表現であると考

えられる。厳密な叙述を行っていないことを下記の例のように「よう(な)」を共起させることにより、一層明確にすることができる。

- (47) 教壇でこっそり黒板の方を向いてウイスキーの小びんをあおったりするような生活ののち、胸をやられて入院したが、それでも医師の目をかいくぐって久留米あたりの競輪場に血を吐きながら出沒したという。(風)

厳密な叙述・描写を行わないのは、言語を用いての特定が困難なためである場合もあれば、あるいは敢えて意図的に曖昧な描写・叙述を行いたいためであろう。後者は和らげとしても用いられる。

I-2-2 . 和らげ

上述のように<同類の暗示>から派生する<和らげ>の用法は、忠告・禁止文、疑問文、条件文などに見られる。

- (48) 「純子、お前、あんまり変なことに関わり合ったりしない方がいいよ」(女社長)
(49) 「ダメだぜ、ありゃア。あんなの、家へ呼んだりせんほうがええ」(中学生)

上記の例は忠告を表すものであるが、「たり」形を使うことで厳密な指示を避け、表現を和らげていると思われる。

次の禁止文の場合、「怒るというようなこと」という非厳密的な言い回しを選ぶことにより、禁止を和らげ、忠告のニュアンスを打ち出していると思われる。この例の場合、「たり」の使用により想起されるセットがゼロであつてもよいように思われる。

- (50) 「オレはなんとなく悪い予感がしていた。来週はもっとひどいことが起こる。月曜日の朝、もういっぺんだけ、あいつに忠告してやるしかない、『ジョークが言えなくても、せめて怒ったりするな。理屈っぽいこと言うな』って。それが最後の忠告だ。……オレ、そんなこと考えていた」(中学生)

次の疑問文は過去の出来事を問題にしているが、話し手が問題にしようとしているのは「会った」かどうかであり、同類の他の出来事が問題にされていないように思われる。過去形での否定疑問文を「会わなかった？」と直接用いるより、「たり」を用い

て和らげた形の方が落ち着くと思われる。

- ⑤ 「後樂園なんかに行くと、ボクシングの関係者がいっぱい来てるじゃないか。
会ったりはしなかった?」(一瞬)

また、条件文の述語を「たり」形で用いることにより、条件を和らげることが可能である。下記のような場合である。

- ⑤② 子供が泣いたりすると、おかみさんが遠慮して表へ負ぶって出て行くわ。(雪国)
⑤③ あんたが村の連中から間違ったことを聞かされてそれを信じたりすると、こっ
ちもかえって具合が悪いから、それじゃまあ、お話ししてしまいますがね。(恋
人)
⑤④ 純子に恋をしてからというもの、多少は仕事にも熱心になったが、それは純子
の目の届く範囲に限られており、彼女がコピー室へ入りきりになったりすると、
たちまちやる気は羽根が生えてどこかへ飛んで行くのだった。(女社長)
⑤⑤ それを勘違いして、「意志」が自分の味方であるように思いこんだりすればきつ
とひどい目にあう、七瀬はそう自戒した。(恋人)

このように他者を暗示する「たり」の元来の意味を利用し、厳密な表現を避け、和らげ効果をもたらすことができる。一方で、同類を暗示する性質により、文中明示される出来事だけでなく、同類の他の出来事を含めた出来事の束について叙述を行うことが可能になる。この強調用法については次節で取り上げる。〈和らげ〉用法と〈強調〉用法は連続していると考えられる。どちらの意味が表現されるかということは、コンテキストや文中共起している他の要素、イントネーションなどによって明らかになると考えられる。

I - 2.3 . 強調

上述したように「たり」述語が〈強調〉を表しているか、〈和らげ〉を表しているか判別しにくい場合もあるが、否定、条件、疑問の形の述語を伴う場合、「たり」述語によって表現される意味は強調であることが多い。

- ⑤⑥ 「あれは、妹の筆筒から無断で持ち出して来たものだ、お前らみたいに買ったり

はせん」(あすなる)

- 57) 「何をおっしゃるんです。奥さんに払わせたりしませんよ」(女社長)
58) 「あら、私は別に逃げ出したりしませんよ」(女社長)
59) 「あの娘、身を退くときを心得ている。社長の座にみっともなくしがみついたり
はせんよ。引き際のきれいなことも、良い経営者の資質の一つだ」(女社長)

上記の例の場合、文中明示されている出来事、つまり、「買う」こと、「払わせる」こと、「逃げ出す」こと、「しがみつく」ことだけではなく、その類のことも否定されている。同類の出来事を「たり」を用いて文中明示されている出来事と束ねることで、否定を強調している。「たり」述語の動詞として意志動詞が用いられる。文の人称は、一人称とは限らず、例59のように三人称に対して用いられる場合もある。

同様に条件文に「～たりしたら/すると/すれば」という形で「たり」述語を用いることで条件の意味を強めることが可能である。この場合、文中明示される出来事のみならず、暗示される同類の出来事も条件として表現されるので、条件の意味が強調される。

- 60) 伸子は受付の子へ、
「あなた、お茶をお願い」
と声をかけ、先に立って応接室へ向かった。今さら後には引けない。ここで誰かに助けを求めたりしたら、それこそ社長失格である。(女社長)
61) その人とわたしが口喧嘩しているところを、別の人に見られているわ。もし、このあいだの連中のように殺されたりしたら、わたしが疑われるわ。(恋人)

条件形「たら」により、仮定条件が提示されているが、「求める」「殺される」のみならず、同類の他の出来事も束ねて暗示されているので、条件を強調していると言える。つまり、「たり」で示される類のことが起きたら、その結果として主文の述語の望ましくない出来事が引き起こされることが表現されている。従って、この用法を次のような脅迫の表現としても用いられ得る。

- 62) 「おばあちゃんでも、私たちでも、あんたの家とは家柄は違わないのよ。威張ったりしたら承知しないから」(あすなる)

このように、条件表現の強調のために「たり」が用いられる場合、「求めたりなんかしたら」「殺されたりなんかしたら」「威張ったりなんかしたら」というように、「な

ど」「なんか」を共起させることができると思われる。

しかし、条件表現に現れる「たり」は必ずしも、強調を表すとは限らない。前節で述べたように単に同類を暗示させることにより条件を和らげる場合もあると思われる。

実現済みの出来事を問題にする疑問文の場合、問題にしたい出来事を表す動詞の「たり」形を用いることで、その出来事だけではなく、同類の他の出来事も問題にし、疑問を強調することが可能である。

- (63) 頑強に自分の名前をかくしとおさねばならない、と僕は考えた。なぜ僕は、教員にしたがって交番へ入って来たりしたのだろう。(死者)
- (64) 「でもどうしてあんなお金持ちでもない刑事さんを誘ったりしたんですか？」
(女社長)

これらの例の場合、「入ってきたりなんかしたのだろう」「誘ったりなんかしたんですか」というように「など」、または「なんか」を共起させることも出来ると思われる。「たり」が用いられていることで、「など」が用いられた場合と同様な効果もたらされ、話し手の否定的な評価、すなわち自分(例(63))、または相手(例(64))を責める気持ちが表現されている。これらの例の場合、「たり」形を省いても、非文にはならないと思われる。

I - 2.4 . 評価

「たり」形を用いることにより、話し手の評価を表現することが可能である。予想外の出来事、何らかの基準から外れている出来事を表す場合に用いられ、話し手の否定的な評価を表すことが多い。その基準は世間一般の常識である場合や話し手の主観的な感情などである場合などと様々である。評価を表す点においても「～たり」文は取り立て助詞「など」や「も」と共通性を持つと言える。

- (65) 「心配ですよ」
と久子が眉をひそめる。「私は路頭に迷ったりするのはごめんですからね」
「誰がそんなことをさせるもんか」(女社長)
- (66) 石油ストーブの灯油を買うのに、ドラム罐四、五本もまとめて買い込み物置にしまったりするのは、一体いかなる心境によるものであろうか。(風)

上記の例(65)において、「迷う」ことに対する話し手の否定的な感情が表現されている。取り立て助詞「なんか」を共起させ、「迷ったりなんかするのは」というようにその否定的感情を強調することができると思われる。例(66)の場合、他者による「たり」述語の出来事に対する話し手の評価が表現されている。その他者の行為が常識から外れていると話し手が受け取り、それに対する否定的な評価を下していると思われる。

望ましくない、予想外の出来事に対して評価を表す場合も、「たり」形を用いることがある。下記のような場合である。

- (67) 「金さえ出せば、できないことじゃないよ」
「そうでしょうか。かなり大変だという話ですけど……」
「いやね、最近はジムを閉めたりする人がいて、結構あるんだよ」(一瞬)

上記の例の場合、「閉めたり」を「閉める」に替えると不自然な文になると思われる。「たり」構文を使わなければ、「ジムを閉める人もいて」、あるいは「ジムを閉める人までいて」といったような表現に替えなければならなくなる。「も」を用いた場合と同様に、「たり」形を使うことにより、「ジムを閉める」ことが特定の事情により強いられた意外なことであり、その意外なことを取り立てることにより、何らかの評価性が加わると思われる。

「思う」を始めとする思考を表す動詞も「たり」形を取り、一種の評価性を表現する。話し手の不安な思考内容を表現する場合や、その思考内容に対する自信のなさや悩みなどを表現する場合など考えられる。

- (68) いつか突然、そこに集まっている人たちに、おれたちは主義者だぞ、加藤お前も主義者になったのだぞといわれたらどうしようかと思ったりした。(孤高)
(69) 会社の廊下を歩いていて、彼のふところの俸給袋の音が、廊下を歩いている会社の人に聞かれはしないかなどと思ったりした。(孤高)
(70) 人間はどうして食べるんだろう、食べなければいけないだろう、なんて思ったりした。(一瞬)

I - 2.5 . 仮想

「～たりして」という形で、文を終わらせる言いよどみの用法がある。森山(1995)ではこの用法が冗談を表すものとして記述されている。森山は非現実の事態を、極端

な異常事態として一部列挙しながら楽しむ表現としてこの用法を分析している。

本稿ではこの用法を、仮想を表すものとして捉える。実現が想定しにくい出来事に対して、その未実現事態の成立を仮想する場合に用いられると思われる。

- (71) 「(目は漫画本に向けたまま) そりゃそうね。へんに質問すると目立とう精神のかたまりみたいに言われたりして、フッフ」(中学生)
- (72) 靖浩「けど、来るの、二、三人だったりして」
南「(強く) いいんだ、たとえひとりでも!」(中学生)

上記の例(71)、(72)は実際には実現していない、実現可能性が低いと話し手が考える事態についての叙述である。この用法ではないが、下記の例(73)も言い淀みの文である。この例の場合、話し手の予想を越えた「たり」出来事に対する驚きや感動などが表現されている。

- (73) 「メッチャメチャ広くてよく解んない宇宙の片隅にさ、こんな、ちっちゃな花が咲いてたりして…」(中学生)

I - 3 . 出来事の反復

「(～たり) ～たり」文には反対の意味を表す対を成す二つの「たり」節からできた次のようなものがある。

- (74) 仕事は手につかなかった。立ったり坐ったりしていた。(孤高)
- (75) 雪眼鏡を取ったりはずしたりした。霧が出たときの用意のためであった。(孤高)
- (76) そして水槽にはぎっしり死体がつまって沈みかかっていたり浮かび上ったりしている。(死者)

この用法は寺村(1991)では対称的並立として、森山(1995)では場面などの一部列挙として、森田(1989)では(反対語、または肯定・否定の)並列として記述されている。

この用法は相反する二つの出来事を問題にするものであって、それ以外の類似した出来事を問題にするものではない。つまり、相反する出来事を取りあげることによって想起されるセットの全構成要素を総記してしまうのである。従って、本論ではこの

用法を、例示を表すものとしては考えない。この用法において「たり」形式を用いることで表されている意味は述語の二つの出来事が実現（または欠如）する回数が一回以上であることである。すなわち、文中に明示的に限定されている述語の出来事について、その類似するセットを例示するのではなく、その出来事の実現（または、欠如）は一回以上あるものとして述べる。従って本論では、この用法を「反復」と呼び、例示から区別する^{viii}。

この用法は反復される出来事を表す。単独動作主による出来事である場合、対を成す二つの出来事が交互に繰り返されることを表す (例74, 75)。なぜならば、論理的には対の一方の出来事が実現するためにはもう一方が欠如していなければならないからである。例えば、例74の場合、「座る」という動作が実現するためには、先ず行為主が「立っている」状態にいないといけない。その「立っている」状態から「座る」が実現し、「座っている」状態へと変化する。同じ行為主に関して「座る」と「立つ」という二つの動作が同時に行われることは不可能である。つまり、「立っている」状態から「座っている」状態へと、「座っている」状態から「立っている」状態へとというように対の二つの出来事が交互に繰り返される。

一方、複数動作主による出来事である場合は、必ずしも対の二つの出来事が交互に繰り返されるとは限らない。例えば、例76の場合、同時に「沈みかかっている」死体と「浮かび上がっている」死体があってもよいと考えられる。

反復を表す実例の数は368例の中36例であった。

以下では、対を成す「たり」節の述語の語彙的特徴について考察してみたいと思う。

I - 3 - 1 . 反対語から成る対

反対語から成る対とは語彙的な意味において反対の意味を表す動詞の対を取るものである。「行ったり来たり」「寝たり起きたり」「立ったり座ったり」などで、上述のように交互に繰り返される二つの出来事を表す。一定の間隔における反復である場合もあるが、必ずしもそうでなくてもよい。反復される出来事を表すものの中でこのタイプのものが圧倒的に多かった (36例中30例)。

このタイプの「(～たり) ～たり」文の出来事は、単一動作主によるものである場合が最も多い (前件、後件に対する同一主体となる)。「たり」節の述語は意志的な行為を表す場合が多い (例74, 75, 77, 78) が、無生主語を取る非意志的出来事であってもよい (例79) ^{ix}。

(77) 「やあ、どうも」

とか何とか口ごもりながら上衣のボタンを掛けたり外したりするだけだ。(風)

(78) そして雪枝は直ぐ床を敷いて、鮎太を寝せると、まめまめしく勝手と部屋の間を行ったり来たりして、タオルを水に濡らしては、鮎太の顔を冷やした。(あすなる)

(79) 「それはわかりましたけど、やはり取るべきじゃありませんよ。僅かな金じゃないですか。その僅かな金で、人の心は離れたり近づいたりする……ような気がするんですけどね」(一瞬)

次の例(80)、(81)のように「(～たり)～たり」文の主語が複数であってもよい。この場合、対の二つの出来事が別々な主語によって同時に行われていてもよいと考えられる。なお、「が」格で表される複数の対象語にもこのタイプの反対語からなる「たり」述語の対を用いることができる(例(82)。この例の場合、一定の間隔において反復される出来事ではなく、多発される出来事を描写していると思われる。また、述語の出来事は自発的な非意志動作である。)

(80) 私がこうして床の上に自分の細い指を見ている一瞬の間に、全国のさまざまな土地で、汽車がいつせいに停っている。そこにはたいそうな人が、それぞれの人生を追って降りたり乗ったりしている。私は目を閉じて、その情景を想像する。(点と線)

(81) 子供たちは部落を外れるまでは大人たちに怪しまれぬようにのろのろと歩いて行ったが、部落を外れると、いつせいに駈け出した。そして駈けたり、停まったりして、下田街道を天城の峠の方に向かって進んで行った。(あすなる)

(82) 見るともなく、通り過ぎる街のネオンに眼をやっていると、ロスアンゼルス、ニューヨーク、ニューオリンズ、ラスベガスといった街の夜の情景が、意味もなく、脈絡もなく、浮かんだり消えたりした。(一瞬)

「(～たり)～たり」文の動作主は言語外現実において複数であっても表現上は束ねて述べる場合もある(例(83))。

(83) 加藤は四人の登山家たちのあとを追った。彼等の歩き方を見ていると、スキーの技術は、加藤より数段勝っているように思われた。それに、四人の呼吸があっついて四人の集団はまるで一人のように、動いたり止ったりした。(孤高)

なお、反対の意味から成る形容詞の対もこの形をとる。下記の例の場合、交互に行われる状態変化を表していると思われる。

- ㉔ 注意して見ていると、一列に並んでいる火は微かに移動しつつあった。そしてその光は時々強くなったり、弱くなったりしていた。(あすなる)

I-3-2 . 肯定・否定の対

反復される出来事を表す「(～たり) ～たり」文の中に、「来たり、来なかつたりする」のように同一述語の肯定と否定の形から成る対がある。同一主語について述べるものであり、同じ出来事の実現の有無を表すので、言うまでもなく同時には真にならない。この場合、表される意味は「来る場合もあれば、来ない場合もある」というようなものであり、厳密に言うと反復を表しているわけではない。特に、対の否定述語は出来事の欠如を表すので、I-3-1で取り上げた反対語の対と同等に反復を表すとは言えない。

しかし、この種の表現も、想起されるセットが肯定出来事と否定出来事だけで構成されている点で反復を表す反対語の対と類似性を示す。つまり、肯定・否定の対も言語上明示されない出来事の例示を表すのではない。出来事の実現と欠如は交互に行われなくてもよいと考えられるが、一つの出来事に対してその実現と欠如が繰り返されることを表す。「たり」形式を用いることで表現されている意味は述語の出来事の実現、及び欠如は多回的事であることである。その意味においてこのタイプも反復を表すと言えるのである⁸⁾。

- ㉕ 試合を見るため会場に足を運ぶ、というほどの熱心さはなかった。テレビで充分だった。そのテレビ中継すら、すべてを見ていたというわけではない。見たり見なかつたり、という程度だった。(一瞬)

この種の対は下記の例のようにシテイル形をとる場合もある。この場合、後続する否定述語において本動詞が省略されてもよい。

- ㉖ 両掌をその上に置き、僕は正面の広い壁に沿って部屋の半分を占めている長い水槽を見つめた。それは内部を幾つかに区切られてい、一米ほどの高さの縁は床と同じ質のタイルで張っており、小さい区切りごとに揚蓋が附いていたり、

いなかつたりした。(死者)

上記の例(88)のように、変化動詞のシテイル形を述語とする場合、発話時において存続する変化結果が問題となる。この場合、出来事の実現・欠如自体の反復を表すのではなく、現存する変化結果について、変化の実現によるものと欠如によるものと、二種類を提示する。この二種類が規則正しく交互に存在するのではないとしても、非規則的に繰り返されていることが意味されている。

I-3-3 . 能動・受身の対

反復を表す「(～たり) ～たり」文の中に同一述語の能動形と受身形の対から成るものがある。これらの形式は原則的に能動—受身という順序をとる。無論、能動と受身の対であるので、前件、後件の動作主が異なるが、統一する動作主(前件)・客体(後件)についての叙述である。対の二つの出来事が規則正しく交互に行われるわけではないが、非規則的に繰り返されることが述べられる。肯定・否定の対と同様にこの形式の場合も、二つの出来事が同時には起こらないと考えられる⁸⁴。一つの出来事についての視点の異なる二つの見方として考えてもよいからである。

- (87) 私はそのディーラーの対応の仕方が気に入り、そこでしばらく遊ぶことにした。今度は二、三枚ずつ小さく賭け、取ったり取られたりしていたが、それでもチップは少しずつ増えていった。(一瞬)
- (88) 鮎太にとっては一番怖ろしい競争相手であった。記事の上では抜いたり抜かれたりしていたが、しかし、これぞと言う大きな仕事になると、いつも鮎太は左山町介に敵わなかった。(あすなる)
- (89) 「このパンフレットは、始めから脱走兵に手をかしているさ」と弟が激しくいった。「いまそれをどうのこうのいうことはないじゃないか、朝鮮で若い人間が殺したり殺されたりするのをふせぐことになることなら。(死者)

以上、「(～たり) ～たりする」文の意味・用法を例示、取り立て、反復という三つに分類し、考察してきた。以下、これらの連続性について考えてみる。

II . 用法間の連続性

例示用法とは、類似した一連の出来事についてその例を示すものである。無論、例を示すわけであるから、他の同類の出来事が想定できる。言語外現実において、同類の出来事が存在しない場合もあり得ると思われるが、少なくとも表現上は文中の出来事を例として差し出される。

それに対して、取り立て用法では一つの出来事だけを取り上げ、それについて単に同類を暗示させたり、同類を暗示させることにより、和らげ、強調、評価などの意味を付け加えたりする。

同類の暗示が「たり」の最も基本的な意味であると思われる。例示用法の場合文中、一つ以上の「たり」節を用いることにより、別々のいくつかのセットが暗示されるわけではなく、一つのセットが暗示され、文中の「たり」節がその代表例を示すことになる。このように例示用法と取り立て用法は意味的に連続していると考えられる。

動詞の語彙的な意味において「動作の束」を表す動詞を「たり」節の述語として用いて、例示を表すと単なる例示ではなく、反復性が派生する。つまり、反復されている出来事を例示する場合もある。また、例示を表す用法の場合、その出来事の動作主が複数であることによって反復性が生じることがある。下記のような場合である。

- ⑨0) 揃いも揃って薄い胸をした少年たちが、いやに眉をひそめた大人びた顔付きで、窓の方へ顔を向けたり、鉛筆の先きに眼を当てたりしていた。(あすなる)

また、反復を表す用法の中に、語彙的に厳密に言う反対語ではないが、意味的に反対語に近いものが二つ用いられ、反復される動作を表す場合がある。この場合、文中に明示される二つの出来事が語彙的に完全に反対ではないため、想起される動作のセットが文中に明示される二つの出来事に完全に限定され、それ以外の動作を全面的に排除するとは限らない。従って、類似する動作の想起が論理的に可能になり、反復を表しながら、例示性を持つと捉えることができる。下記の例⑨1)の場合、「駈ける」動作及び、「停まる」動作が反復されると思われるが、それ以外にも「歩く」などが想起できる。

- ⑨1) 子供たちは部落を外れるまでは大人たちに怪しまれぬようにのろのろと歩いて行ったが、部落を外れると、いつせいに駈け出した。そして駈けたり、停まったりして、下田街道を天城の峠の方に向かって進んで行った。(あすなる)

反復の用法を、「たり」出来事の実現回数の累加として捉えることができる。すなわち、文中明示される出来事の実現回数は1回以上だという意味である。

例示の用法の場合、及び取り立ての場合、文中明示される出来事以外の出来事が想起できる。このように「同類の出来事が他にもある」ということが「たり」の表す基本的な意味であろう。反復の場合は、追加されるのは同類の他の出来事ではなく、文中の出来事の実現回数である。つまり、出来事の実現回数に関して、1回限りではなく、何回も行われるという意味が表される。従って、例示、取り立て、反復の三つの用法は意味的に連続していると言えるのである。

終わりに

本稿では「(～たり) ～たりする」文の意味・用法を例示、取り立て、反復に分け、考察を行い、それぞれの連続性についても検討した。

「たり」述語が一つのみ使われる場合について、取り立て助詞「など」「も」との共通性に着目し、<取り立て>として位置付けた。取り立ての用法としては「など」と類似した、同類の暗示、和らげ、強調、評価などが見られた。

しかしながら、「V1たり、V2」のような形式を取る形式動詞「する」が省略されている「(～たり) ～たりする」文について、どのような構文的特徴が見られるか検討することができなかった。また、例示を表す用法において「～たり、～たり」の順序が使役—能動、受身—能動であるのに対し、反復用法においては能動—受動の順序となるのはなぜなのかについても十分に考察できなかった。今後の課題としたい。

【資料】

- (女社長) 1984 『女社長に乾杯!』 赤川次郎 新潮文庫
- (風) 1972 『風に吹かれて』 五木寛之 新潮文庫
- (恋人) 1981 『エディプスの恋人』 筒井康隆 新潮文庫
- (孤高) 1973 『孤高の人』 新田次郎 新潮文庫
- (あすなる) 1958 『あすなる物語』 井上靖 新潮文庫
- (一瞬) 1984 『一瞬の夏』 沢木耕太郎 新潮文庫
- (死者) 1959 『死者の奢り・飼育』 大江健三郎 新潮文庫
- (中学生) 1991 『NHK 中学生日記シナリオ集 坂道の二人』 竹内日出男 近代文芸社
- (点と線) 1971 『点と線』 松本清張 新潮文庫
- (雪国) 1947 『雪国』 川端康成 新潮文庫

上記の(中学生)以外の資料はCD-ROM版『新潮文庫百冊』から収集したものである。

【参考文献】

- 奥津敬一郎他 1989 『いわゆる日本語助詞の研究』 凡人社
鈴木重幸 1972 『日本語文法・形態論』 むぎ書房
砂川有里子他 1998 『日本語文型辞典』 くろしお出版
高橋太郎 1978 『「も」によるとりたて形の記述的研究』『研究報告集1』 国立国語研究所
つくば言語文化フォーラム編
1995 『「も」の言語学』 ひつじ書房
寺村秀夫 1981 『日本語の文法 (下)』
寺村秀夫 1986 「前提」「含意」と「影」『寺村秀夫論文集II』(1993 (再録)) くろしお出版
寺村秀夫 1991 『日本語のシンタクスと意味III』 くろしお出版
松岡弘他 2000 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』 スリーエーネットワーク
森田良行 1989 『基礎日本語辞典』 角川書店
森山卓郎 1995 「並列述語構文考—「たり」「とか」「か」「なり」の意味用法をめぐって—」『複文の研究 (上)』 くろしお出版
山田敏弘 1995 「ナドとナンカとナンテ——話し手の評価を表すとりたて助詞——」『日本語類義表現の文法 (上)』 くろしお出版

【注】

- i 森山 (1995) では「たり」は複数の場面を結合させる「結合的並列」として扱われ、「て」「し」などの表す「交差的並列」と区別されている。
- ii 採集したデータの中には「たり」形を取る例示を表す形容詞述語文の例はなかった。
- iii 後述するように反復を表す用法では前件後件の出来事が意志・非意志の組み合わせであってもよい。
- iv この例では「中学生」という主語が文中明示されていない。
- v 便宜上、「出来事」と記したが、例㉘のように単なる存在を表す場合や出来事を描写的に述べる場合が多いと思われる。
- vi 「たり」の場合は、名詞的成分を取り立てて、主題として取り上げることはないので、「取り立て」という用語が適切でないかもしれない。「たり」の場合は、もっぱら述語の出来事を取り立てながら、同類の出来事を暗示したり、強調したり、評価性を与えたりする。取り立て助詞「など」「も」との共通性を強調するためにこの用語を用いたが、機能ではなく、意味を重視し「類加」(敢えて、この字を使わせていただいた)といったような用語を用いるべきなのかもしれない。
- vii 倒置文などに「～N だったりする」「～Adj かったりする」といったような表現もあると思われるが、名詞、形容詞の「たり」が1つだけ使われる場合、構文的な制約が働くと考えられる。
- viii 後述するように、「実現回数累加」として捉えることにより、他の用法と連続的なものとして考えることができる。
- ix 例㉙では総称主語を用いることにより、一般的な出来事として述べている。
- x 出来事の実現回数が一回のみである場合、例え何度も起きる出来事を予想していたとしても、肯定・否定の対を成す「たり」形式を用いて表現しないとされる。そのような場合「一回だけ来た」、または「一回しか来なかった」のような表現が使われるのであろう。
- xi 同時実現が論理的に可能な場合もあると思われるが、二つの出来事が原則的に交互に行なわれると考えられる。

Meaning and Usage of (-tari,) -tari Constructions

Ruchira Palihawadana

ABSTRACT

The -tari,-tari construction in Japanese illustrates the actions denoted by the verbs explicitly appearing in the sentence, as examples of a set consisting of other similar actions. This exemplifying usage has often been taken up in previous studies as (-tari,) -tari constructions main usage. The purpose of this study is to reanalyze the meaning of the (-tari,) -tari construction, while giving special attention to its form and function.

This study classifies (-tari,) -tari construction's function to the three interrelating categories of exemplifying, focusing, and reiterating.

The exemplifying function could be further divided into the following two categories.

1. Exemplifying two or more actions performed by an agent, or states experienced by an object within a certain temporal or situational frame. The construction takes the following two forms in this usage.

- (1). N(agent) wa + V1(volitional action)tari + V2 (volitional action)tari + suru.
- (2). N(object) ga + V1(non-volitional action)tari + V2(non-volitional action)tari + suru.

2. Setting a situational frame and exemplifying two or more actions occurring within this frame, or exemplifying characteristics of this situation.

Tari constructions expressing focus consist of only one tari phrase. The basic meaning of this category is to imply other actions belonging to the same set as that of the action explicitly stated by the tari verb. It is used in situations where the speaker wishes to avoid specification and therefore functions as a softener in warnings and imperatives. However, since tari construction implies that the statement is also true for other actions in the same set, it is used to emphasize the meaning of negative, conditional or interrogative sentences. This focusing tari shares some semantic similarities with focus particles nanka and nado.

-Tari, -tari constructions consisting of two tari phrases can express reiteration. The verb pair can be formed by either two lexical antonyms, affirmative - negative forms of a verb, or active - passive forms of a verb. The two events occur alternately, for more than one time. In the case of affirmative - negative pairs however, occurring and non-occurring of a single event is reiterated.

シュメール楔形文字における改行

峯 正 志

はじめに

筆者は、現代日本語の表記法の特徴を捉えるには、他の類似した表記法との比較が欠かせないという観点から、古代オリエントで用いられた楔形文字による表記法と現代日本語の表記法の比較を行ってきた¹。これまでは、文字そのものの使用法の特徴を扱ってきたが、この小論では文字そのものではなく、やや趣を変えて、シュメール語の表記における改行の持つ意味について考察してみたい²。

I. 日本語の特殊な表記法

日本語はかつて世界的に「特殊な言語」であると信じられていたことがある。しかし、70年代から盛んになってきた言語類型論の成果により、現在では日本語は言語的にごくありふれた普通の言語であるとの認識が定着している。ただし普通の言語であるといっても、何から何まで特徴のない言語というのではなく、どのような言語でも非常に特殊な面をなんらかの点でもっているものである。日本語においてもそのような特殊な点をいくつか指摘できる。

現代日本語の持つ特殊な点として最も代表的なものの一つは、その表記法であろう³。もちろん、表記法は言語そのものの特徴ではないが、日本語の使用法にも関わっている点⁴から見て、日本語の特徴と捉えてもよいと思われる。

日本語の表記法の特徴といえば、漢字の使用法の複雑さがまず挙げられるであろう

1 峯 (1989), 峯 (1990), 峯 (1998) を参照のこと。

2 シュメール楔形文字は複数の言語の表記に用いられたが、ここでは、シュメール時代（ウル第三王朝期まで）のシュメール語表記に用いられたものに限定する。アッカド人もシュメール語文献を残しているが、「改行」のやり方に関してはかなり異なるので、区別しなければならない。

3 例えば、柴谷 (1987) p. 856参照。

4 一般的に、同音衝突が起きた場合には一方が形を変え同音衝突を避けるとされているが、日本語には多くの同音異義語が存在する。そのような現象を支えているのが漢字による表記である。頭の中で常に漢字を意識しているが故に、同音の言葉を使用しても混乱が生じないのである。最近の一般向けの本であるが、高島 (2001) が多くの例を用いてわかりやすく説明している。

が、漢字仮名交じり文と呼ばれる特殊な文字の使用法も挙げられる。これは恐らく現在では世界で日本語と朝鮮語だけにしか見られない特徴であろう。これは二つ以上の別系統の文字の混用であるが、本質的には、表語文字と表音文字の混用と理解できる。

ただ、表語文字と表音文字の混用ということであれば、歴史的にそう例のないことではない。例えば古代オリエントではよく見られることであった。シュメール語、アッカド語、ヒッタイト語などがそうであった。これらの言語はシュメール人の発明した楔形文字を用いていたが、楔形文字は表音文字と表語文字を混用する。アッカド語やヒッタイト語はそのような楔形文字の特徴をそのまま引き継いだのである。

しかし、楔形文字における表語文字と表音文字の混用が現在の日本語の状況と違うのは、楔形文字は日本語のように、表語文字と表音文字が異なった系統の文字であるのではなく、「同一」の文字が表音的にも表語的にも用いられうるという、複雑な用いられ方をする文字なのである。

これに対し、現代日本語の場合には同一の文字を表語的にも表音的にも用いるというのではなく、実質語には漢字を、機能語には仮名を、というように、別系統の文字を機能的に分けて用いているのである。これは世界的に見ても非常に珍しいのではないかと思われる。

別系統の文字を同一の文に混ぜて用いるという特徴は、一見非常に複雑に見えながら、実は非常に効率的な側面ももっている。それは、「このような方法では、漢字による表語がいわば<分かち書き>の効果を生むので、全体として分節の効率が高まり、これが読み取りを容易にしている。」という面である⁵。

アルファベットのような表音文字だけの表記法だと、分かち書きをしない場合、どこが語と語の切れ目であるかが非常に分かりにくい (Hewenttoschoolyesterday. > He went to school yesterday.)。そこで、どうしても分かち書きという工夫が必要となるわけである。ところが日本語の場合だと、上に述べたように、実質語には漢字を、機能語には仮名を、という原則があるため、分かち書きをしなくとも語と語の切れ目が区別しやすいのである (彼は昨日学校へ行った)。

この効果は明らかである。それは楔形文字のような、ただ一種類の文字に表語機能と表音機能を共に持たせている文字と比較すれば、さらにはっきりとする。

例えば、IM という楔形文字は、im と読んで表語文字として用いれば「粘土」を意味する。また、この文字は im という音を表す表音文字としても用いられる。従って、この文字が現れた場合、果たして「粘土」という意味で用いられているのか、それと

5 林 (1993) p.199。他に佐竹 (1989) など。

も im という音を表しているのか、読み手が自分で判断しなければならないのである。

このように、楔形文字を読む場合には、ある文字が果たして表語文字として使われているのか表音文字として使われているのかを、常にいちいち判断していかなければならない。

このことを指して、吉川・峯（2001）では、「読み手の立場からは非常に読みにくい表記法」と表現したが、これはあくまで、現代の我々が楔形文字を読む場合の難しさである。実際に書記が読むときはもちろん現在の我々が読むほどの難しさはなかったであろう。彼らは実際にその言語を使っていたのであり⁶、不完全な表記を補うだけの言語的知識を持っていたのであるから⁷。とはいえ、それでもやはり忙しいときや疲れたときなどは、「弁慶がな、ぎなた・・・」的な読み方をしかけたこともあったのではなかろうか。

このような、一種類の文字を表語文字にも表音文字にも用いるという楔形文字の特徴は、日本語では万葉仮名に見られるものである。

II. 楔形文字の工夫

前章で述べたように、楔形文字はただ一種類の文字を表語文字にも表音文字にも用いるために、書かれたものを読む場合には、常にその文字が表語的に用いられているのか、表音的に用いられているのかを判断しなければならない。では、楔形文字にはそのような判断を助ける手がかりが全くないのであろうか。何かそのための工夫がなかったのであろうか。

一つの文字が様々な意味や音を持つ複雑な使い方をする楔形文字は、当時の書記達にもそれほど簡単ではなかったとみえて、読みやすくするための工夫がいくつか見られる。代表的なものとして、限定符と音声補記が挙げられる。

限定符というのは、表語文字の意味をはっきりさせる機能を持った補助的な文字である。例えば、APIN という文字は多義的な文字で、apin と読んだ場合「鋤」を意味するが、engar と読んだ場合「農夫」を意味する。従ってこの文字を単独で用いた場

6 いくつかシュメール語が音声言語として使用されなくなったのかについては、まだ定説はない。ウル第三王朝時代にすでに書き言葉としてしか使用されていなかったという説もあるが、言語学的な理由からウル第三王朝までは話し言葉として使用されていたという説もある。

7 アッカド語話者にはそうではない。現に「シュメール語を知らない書記、それはいったいどんな書記。」というような諺もある（『筑摩世界文学大系1 古代オリエント集』p.100下段参照）。しかしそうであっても、彼らが今の我々ほど読み書きに困難を感じていたとは思われない。

合、「鋏」なのか「農夫」なのか分からない。そこで、鋏を表す場合には、もともと「木」を表す表語文字である giš をこの文字の前に付け、後ろの文字が「木または木製品」であることを示し、鋏であることをはっきりさせたのである。「農夫」の場合には、「人」を表す表語文字を限定符として使う。限定符は、音声的には読まれないので、あくまで意味をはっきりさせるための補助的な文字なのである。機能的に漢字の部首に似ている。

音声補記は日本語の送りがなに似たものである。「生」という文字は、「生きる」と書けば「いきる」と、「生じる」なら「しょうじる」と読む。後ろの送りがなで、「生」の意味をはっきりさせているわけである。これと同様な現象が楔形文字にもあり、伝統的に音声補記と呼ばれている。例えば DU という文字は、tum2 と読めば「運ぶ」、gin と読めば「行く」、gub と読めば「立つ」の意味だが、後ろに接尾辞の -a が来た場合には、それぞれ、DU-ma, DU-na, DU-ba と表記される。これは、このような表記をすることによって、前の文字がそれぞれ tum2, gin, gub と読むことを示しているわけである。決して重子音になっているわけではないのである。

しかし、これはあくまで表語文字を読みやすくする工夫である。つまり、実質語の曖昧性を解消するためのものである。表音なのか、表語なのかの区別をするための本来的な工夫ではない。それらが用いられていれば当該の文字は表語文字であることが分かるのであるから、全く表語文字と表音文字の区別に役立っていないわけではないが、その力は弱かったであろう。

では、他に表語・表音の区別に役立っていたものはなかったのであろうか。

ひとつには、これは工夫とは言えないが、表音的によく用いる文字はいくつかの文字に限定されていたということが挙げられる。どんな文字でも表音・表語両方の用法を必ず持っていたというわけではないのである⁸。つまり、表音的によく用いられる文字が、ある程度決まっていたということである。これらの文字は、比較的画数の少ない単純なものが多い傾向があるが、画数の多い文字が用いられている場合も無いわけではない⁹。

そして、もう一つ、これが本稿で筆者が指摘したいことであるが、頻繁な改行である。これについて、次章で詳しく述べていく。

8 例えば、様々な種類の魚を表すおびただしい量の文字があるが、それらは形も複雑で、常に表語的に用いられたと思われる。

9 峯 (1989) の p.53, 注12を参照のこと。

III. 改行の意味

では、それ以外に表語文字と表音文字の区別を明確にする工夫はなかったのか。

筆者には、シュメール語における「改行」がそれに寄与しているように思われる。この場合の「改行」とは、罫線で区切られるものをいう。シュメール語が実際に書かれる場合、どのように改行されるのか、まず実例を見てみよう。

右の図1および図2に見られるシュメール語原文のローマ字転写および翻訳を、改行されたままに示してみると次のようになる。（数字は行数を表す。）

1) Urkagina Cone C, I (図1)

- 1) ^dNin-gir2-su 2) ur-sag- ^den-lil2-la2-ra 3) uru-KA-gi-na 4) lugal-
 1) ニンギルス神 2) エンリル神の戦士のために 3) ウルカギナが 4) 王
 5) lagaš^{ki}-ke4 6) e2-gal-ti-ra-aš2 7) mu-na-du3
 5) ラガシュの 6) ティラシュ神殿を 7) 建てた。

「エンリル神の戦士であるニンギルス神のために、ラガシュの王であるウルカギナが、ティラシュ神殿を建てた。」

もう一例挙げる。

2) Entemena Cone A, V (図2)

- 1) inim-si-sa2-^dnanše-ta 2) e-bi ^{id2}idigna-ta
 1) ナンシェ神の正しい命令により 2) その運河を
 3) id2-nun-še3 4) e-ak
 ユーフラテス川から 3) イドヌンまで 4) 造った。

これは、初期王朝期のものであるが、ほとんど文節ごとに改行されているのが分かるであろう。シュメール語では、このようにほとんど文節ごとに改行される¹⁰。

「ほとんど」と書いたのは、上の例文（2の2行目）にも見られるように、二つの文節がひとつの行に現れる場合もあるからである。また、年名や月名など、機能的にひとまとまりのものは、たとえ長くなっても文節そのものを一行で表すのが普通であった。しかし、原則的には一行一文節といってよいだろう。また、これが書くスペースの問題で改行しているのではなく、あくまで文節を意識して改行していることに注意しなければならない。というのは、文節が長くなる場合は下のスペースに書くが、この場

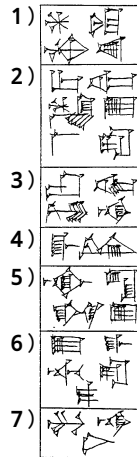


図1

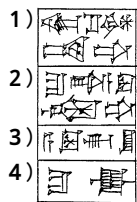


図2

¹⁰ただし、これはシュメール語がシュメール人によって書かれた場合である。アッシリア人、バビロニア人が書き残したシュメール語の場合は、その限りではない。また、アッカド語でも、ハムラビ法典のように例外的に頻繁に改行している例もある。

合は罫線が書かれないので、「改行」にはならないのである。

さて、改行すればするほど余分な罫線も書かなければならなくなり、非常に文書作成が面倒になる。それなのになぜこのようなことをしたのであるか¹¹。

全く改行なしに一文が書かれるとすれば、どこで文節に区切られるかも読み手が判読しなければならないから、表音文字、表語文字の見極めも非常に難しくなる。しかし、文節に区切られているとすれば、名詞が後置詞をとるシュメール語¹²の場合、名詞句なら、前に表語文字、後ろに表音文字が現れていることが予想できる。また、豊富な接頭辞を持つ動詞句なら、後ろに表語文字、前に表音文字が現れていることが予想できる。

従って、文節ごとに改行することで、実質的に分かち書きを行っているということである。シュメール語の改行、アルファベット系の文字の分かち書き、日本語の漢字・仮名の役割分担は、機能的に非常に類似していると考えられる。そして、読み手の側からすれば、この改行が表音・表語機能の見極めに役立っているように思われるのである。

ただし、断っておかなければならないのは、このことが改行を行った直接の理由ではなかったということである。これは歴史的に見た場合、はっきりしているように思われる。もともと粘土板文書は、大きい組織の管理運営を容易にするために考え出されてきたとされている。何をいくつ取り扱ったのかを正確に記録するには、品物ごとにきちんと分けて（改行して）記録するのがもっとも大事なことであったと思われる。実際にシュメール語の文書は、古い時代から品物ごとに頻繁に改行しているのである。

また、このようなリストには表語的に用いた文字だけが用いられているにもかかわらず改行されている。文字を表語的に用いているのか表音的に用いているのか区別する必要はなかったにもかかわらず改行されているのであるから、改行が表語文字・表音文字の区別に用いられていた、と考えるわけにはいかないであろう。

しかしながら、たとえ改行の習慣がそのような歴史的な理由から生じたものとしても、それをずっと使い続けたことにはなんらかの意味があったと考えなければならないだろう。筆者は、上述したように、改行の持つ「分かち書き」機能およびそれによつ

11 書記が複雑な文字や表現を書くことを嫌っていたことを示している現象がある。峯（1992）では、複雑な日付表現がある時期から簡単な表現に変わることを指摘した。これは、頻繁に用いられる表現を簡便にした例であると考えられる。

12 シュメール語は SOV を基本語順を持つ言語であるけれども、日本語のような典型的な SOV 型語順を持つ言語ではない。例えば前置詞ではなく後置詞を持つけれども、形容詞、属格名詞、関係節は、名詞の後ろから修飾する。

でもたらされる副次的な表語的使用・表音的使用の識別機能が、その理由だと考える。

いずれにせよ、シュメール人がシュメール語を表記していた時代は、この慣行は守られる。

しかし、アッシリア人やバビロニア人が文書を残し始めるに至って、この慣行にも変化が生じる。シュメール人の発明した楔形文字を引き継いだ彼らは、自分たちの言語であるアッカド語を表記するのに、シュメール人がシュメール語を表記するほどには、頻繁に改行しないのである¹³。本稿はアッカド語の表記について述べるものではないので、詳述は避けるが、一般的に言って、アッカド語の場合は、表語文字の使用頻度がシュメール語ほど多くないため、見極めはシュメール語ほど難しくない。特に動詞表現の場合はほとんど表音文字だけで書かれる。このような点が影響した可能性はあるが、にわかには断定するのは危険であろう。

彼らが改行しないのは単なる好みによる可能性もある。というのは、彼らが書き残したシュメール語は、表語文字を多用するにもかかわらず、ほとんど文単位で改行されるからである。この場合、文節ごとの改行がないため、多少彼らも工夫が必要だと考えたのか、分かち書きのような現象も見られるのである¹⁴。ともあれ、アッカド語の改行については、本稿の対象ではない。

以上、シュメール語の表記に見られる「改行」の持つ意味について考察してきた。結論として、この改行がほぼ文節単位で頻繁になされていることから、アルファベットにおける分かち書き、日本語における別種の文字使用（による分節効果）と同様の機能を果たしている、といえるであろう。また、その改行によって、その文字が表音的に使用されているのか表音的に使用されているのかある程度識別できることも明らかであるように思われる。ただし、改行が表語・表音機能の見極めに役立ったといっても、それは彼ら自身がそのような意図で改行を行ったと言う意味ではなく、結果的にある程度役立ったという意味である。

IV．終わりに

シュメール人がシュメール語で書き残したものはほとんど経済文書であるが、そこではほとんど文節ごとの改行が見られる。これは歴史的な理由によるものと思われる

¹³ 頻繁に改行しないことに加えて、いい加減な改行をしている場合もある。峯（1990）の注8に書いたが、ハムラビ法典の中で、名詞とそれを修飾する形容詞が別の行に分けて書かれている例や、前置詞と名詞が別の行に分けて書かれている例がある。

¹⁴ 文字のバランスを考えたのかも知れないが、目的語と定動詞の間を開けている例が見られる。

が、これは分かち書きと機能的に同じであり、表語の使用か表音の使用かの区別に役立っていた可能性があることを指摘した。

アッカド人が頻繁な改行をやめた理由については、これからの課題としたい。

【参考文献】

- 林史典 (1993) 「文字・書記」『日本語要説』(第7章) ひつじ書房 東京
- 峯正志 (1989) 「楔形文字と漢字かな混じり文 - シュメール語と日本語の表記法について -」『広島大学留学生日本語教育』第2号 p.44-53 広島
- _____ (1990) 「楔形文字と漢字かな混じり文(2) - アッカド語と日本語の表記法について -」『広島大学留学生日本語教育』第3号 p.47-56 広島
- _____ (1992) 「URIII期の行政経済文書における日付表現の書式変化について」『ニダバ』第21号 p.49-56 広島
- _____ (1998) 「現代日本語における漢字の音読み・訓読みについて - 楔形文字法との比較 -」『金沢大学留学生センター紀要』第1号 p.49-59 金沢
- 佐竹秀雄 (1989) 「表記」『講座日本語と日本語教育1: 日本語語学要説』明治書林 東京
- Shibatani, M. (1987) "Japanese", in Comrie, B. (ed.) 1987. *The World's Major Languages*. London & Sydney
- 高島俊男 (2001) 『漢字と日本人』文春新書, 文藝春秋社
- 吉川守, 峯正志 (2001) 「シュメール文字」『言語学大辞典 別巻 世界文字辞典』三省堂, 東京

On the Function of the Line Change in the Sumerian Writing System

Masashi MINE

ABSTRACT

The writing systems of Sumerian and modern Japanese are similar in many aspects. The co-use of logograms and phonograms is one of those common features. But if we take a closer look, we notice that there is an essential difference: Japanese uses Kanji as logograms and Hiragana/Katakana as phonograms while Sumerian uses the same cuneiform signs both as logograms and phonograms. This means that when we read Sumerian texts, we have to take a moment to think if the sign is used as a logogram or a phonogram.

The author points out the possibility that the frequent line change (almost on the phrase basis) was helping to find out if the sign is logographic or phonographic.

日本武道における「道」の一考察

ビットマン ハイコ

はじめに

日本のさまざまな「道」が、今、世界中に広がりを見せている。数十年前から茶道、華道など、そしてとりわけ武道が国際的にたいへん人気を呼んでおり、また、これらをきっかけとして日本に興味を持ち、留学しようとする人々も少なくないように思われる。

その「道」の一つに真剣に取り組んでみると、それらの目的は、単に結果として示される成績だけを目的にしているのではなく、人格を完成することにつながり、修行はその手段であるということがだんだん分かってくる。一つの例として、武道の目的は、勝つことを目的にする西洋のスポーツ的感觉、あるいは護身術という目標を超えているように思われる。そうしたことが一つの魅力となり、世界中で「道」に関心を持たれるのであろう。

そこで、古くからさまざまな生活領域にみられ、伝承されている「道」、いわゆる諸「芸道」の文化に注目し、「道」という概念がどのような意味を持っているのか、どんな思想に基づいているのか、何に影響されているのか、どのような歴史的過程を経て今日まで残されてきたのか、などの観点から追究してみたい。

「道」の概念試論

「道」という概念は日本のさまざまな生活領域の中に規範的かつ多様な意味を与えている¹。茶道や華道といった日本の伝統的な諸「芸」²を見ても、「道」の意味は領域によって異なるニュアンスを持ち、一般的で適切な定義を与えることは難しい。武道において「道」の概念を定めようとする、「道」は各武道の世代を超えて代々伝承された技術・身体的また内面的（心・精神的・感覚的）な内容を含んでいることが分る。そしてこの道の内容は「教えの道」という形で、修行者に「進むべき修行の方向性」を示している。もっとも、これは、「道」という文字を儒教的な立場から解釈し、後世に付加されたものである。

ここでは参考のために、起源の文字を分析したいと思う。（図1を参照。）「道」の文

字は次のように分けることができる。つくりの「首」やへんの「しんにょう」。「首」は頭全体を意味し、「しんにょう」は十字路の略形と足の形を意味する。その元の文字は「頭を、ある方向に向けて歩くこと」という意味を表す。ただし、藤堂明保氏によると、それは先人が歩いて残してくれた道なのか、それとも今から開いていく道なのか、その点は文字の本来の意味の中にも含まれていない³。

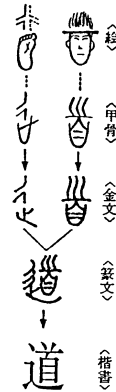


図1：「道」の文字起源
 （藤堂明保（1977）『「武」の漢字「文」の漢字・その起原から思想へ』，徳間書店，p.99）

さて、先に述べた「道」の内容は、必ずしも全体的ではないが、一般的に教本や時には口授のなかに見られる。さらに、すべての「道」にはそれぞれに、直観的な伝承や習得、そして手本や師匠から直接に弟子に伝える特別な教え方や学び方が存在する。

指導者は、全面的な手本となる。そして、とくに「道」の本質的な内容を含む中心的もしくは唯一の練習方法である「型」の具体的な手本を示すことによって、弟子が進もうとする道を修得することに導びく役割がある。その際、西洋で一般的に行われる分析的ないし理性的な説明はされることがないか、あるいは僅かなところで止まる。それはなぜであろうか。「道」をマスターすることは超理性的なプロセスであり、おもに直観的な伝承そして自分自身の実践的な経験に基づくところに理由がある。つまり、弟子としては厳しい自己鍛錬のうちに具体的な手本を繰り返し見習うことによって、自分自身の実践の中から本質的な内容を先ずつかみ取り、自己の内面で育み、そしてその上に指導者の全面的な手本を参考にして、「道」を修得しなければならない。これらは、習得者の分析的あるいは理性的な質問や議論などだけでは実現することができず、直観的な伝承と習得が加えられて、初めて実現できるものである。例えば子どもが初めて自転車に乗る時、親の分析的あるいは理性的な説明ももちろん大切であるが、自分で手本を見ることや体験をすることが不可欠であるということに似ている⁴。

しかし、その教え方や学び方について、指導者は弟子に対して責任を持っている。弟子が「道」をどこまで進めるかというのは指導者にもかかっているからである。一方、学ぶ者は初心段階では自分の創造的な努力を控えなくてはならない。というのは、

各武道の本質的な技術・身体的また内面的な内容が純粹に身に付くまでは、それらは守られなければならない。道を求める人がその本質的な内容を身につけて、その上ではじめて自分自身の人間性を導入することが可能になる。即ち自分に合った変形を加えたり、自分なりの創造について考えることができる。この段階に達すると、修行者は自己のあらたな工夫や創造が普遍的な価値を持つかどうかを判断する能力がついていと見なされる⁵。修行がより進んだ段階に至ると、「道」は技術・身体的または内面的に成熟した修行者に対して、口伝や秘伝といった最後の教えを受けさせ、自分の自由を回復する。この自由はかつて自分が持っていた小さい恣意的な自由よりはるかに大きく、自己からの真の自由である⁶。

武道の最も古い語意の用い方としては武芸という言葉が『日本書紀』の「容貌魁偉、武芸人に過ぐ」や『続日本紀』に「武芸を教習」したという形で出てくる。二木氏によると、「いわゆる武芸や軍事的な技芸を意味していた」⁷。そのような初期の伝統的な日本の諸芸の特徴は、ひたすら技術的・身体的な技能に熟練することであったが、時がたつにつれて“自己からの解放”というインドや中国大陸を経て発案された思想から影響を受けて“道の意識”へと進展していったと考えられている。この道の意識の形成には、道教、陰陽説、仏教、そして日本古来の神道のほか、特に儒教や禅仏教からの刺激を受けている。武道の場合、戦国時代までに主に要求された技術的・身体的な技能だけの芸が、芸の道化へ発展したことには、比較的平和な徳川時代にその歴史的な背景があると見なすことができる。

上に述べた“自己”は仏教的な意味合いに受け取らなくてはならない。仏教では、自己にとらわれることは迷いと見なされる。禅では最もダイレクトな方法として、座禅という瞑想実践修行で、自己へのとらわれを突き破ろうと努める。その結果、悟りへの修行の中で、修行者の行動や思考に関する“自己幻想”の支配が次第に克服されていく。これに対して武道では“動きながらの実践修行”によって自己の克服が達成される。その自己の克服は、例えば「月のうつりが水の上にうつる」という格言が示すように、無意識のうちに技術が現れるための前提である。

禅の道と武の道が実践の練習はもとより内面的にも互いに密接に連係していることは、例えば、「剣禅一致」や「拳禅一致」という表現にも表れている。禅の練習であっても武道の練習であっても、修行者というのは完全な「空」の状態を追究すべきである。つまり「自己についての内面的な能力を徹底的に空疎にする」⁸状態に努力しなければならない。類似の言い方も含めて禅の書籍の中にしばしば見出される「教外別伝不立文字」という表現が明確に示すように、禅の悟りへの道は教訓によって伝えられたり、文字で表現されることによってだけでは可能にならない。それは心から心へと

伝えられる「以心伝心」、あるいは自分の実践修行、即ち自分に対する厳しい自己修行、そして瞑想によって初めて達成される。それゆえ、空手道の名人宮城長順は、その例として次のように強調している。

「道の妙諦は遥かに一般武道と相通ずる教外別伝不立文字の極致に於て会得せらる可きもの也」。⁹

このような武道における自己の無意識ないし意図的でないこと、また教え方や学び方には禅の思想からの明らかな影響を見ることができるであろう。武道でも直観的な伝承や実践的な経験が強調される。けれども武道は禅の中に含まれる“一領域”ではなく、“独自性”を保っている¹⁰。武道をマスターするために禅の修行方法はかならずしも必要とされるのではない。

しかしながら、武道は禅と同じくらいに儒教の影響も深く受けている。儒教の教育学は武道を教えたり習得したりする際に、手本を繰り返し見習うことの中に表れる。これは武士階級が文学的な教養を身につける際の漢籍¹¹の講読や朗読にも示される。

また、儒教は日本の日常生活の中に倫理的・道徳的規範を刻んだだけではなく、今日に至るまで例えば五倫（君臣・父子・夫婦・長幼・朋友）や五常（仁・義・礼・智・信）の道徳が程度差はあれ、“道意識”のなかにも生き続けている。歴史上の武の世界を振り返ると、「勇」あるいは「忠」という道徳が時に悪用されたことがあったとしても、「仁」や「礼」のような道徳は今日まで武道練習の中に重要な役割を演じるだけではなく、武道修行ないしトレーニングの倫理的・道徳的な基本前提と見なされる。

まとめ

諸々の「道」、そして武道にとっては、一般に勝敗のような計ることのできる結果は優先的なことではなく、修行のプロセス自体がより大切なことである。どの武道でも同じであろうが、その一つに真剣に取り組んでみると、武道の本質とされる「心技体」の密接不可分な統一という課題に直面する。それぞれの「武道」の本来の目的は、ただスポーツ的な勝ち負けの成績だけを結果として求めるものでなく、その段階を越えて、人格の完成につながるものでなければならない。武道の修行は単なる力比べではない。技術や身体的な能力の向上、肉体的な鍛錬を目指すことだけでもない。心の能力、すなわち内面的、精神的にも向上した状態をつくりあげることである。結局、修行者は修行によって自分の人格を練り上げ、全体的な人間完成を目指す。そしてそれによって最後に極致の修行段階でその「道」をマスターすることによって自己を放つのであり、おそらく禅にも通じるような悟りの状態を得る。

【注 釈】

- 1 ドイツの著名な日本学者Hammitzsch氏によると、本質的な「道」の概念は、「道」の文字以外にも、例えば「術」という文字にも使われている。Hammitzsch, Horst. “Zum Begriff 'Weg' im Rahmen der japanischen Künste”. NOAG 82 (1957), p. 6.
- 2 Hammitzsch氏は「芸」を次のように定義する：「芸は人間の人格を発展させる，ないしは自己完成へ接近させようとするすべての価値のあるもの」。Hammitzsch, Horst. “Zum Begriff 'Weg' im Rahmen der japanischen Künste”. NOAG 82 (1957), p. 5.
- 3 藤堂明保（1977）『「武」の漢字「文」の漢字・その起原から思想へ』，徳間書店，pp. 98-102を参照。
- 4 Friday, Karl F. “Kabala in motion: Kata and pattern practice in the traditional bugei”. Journal of Asian Martial Arts, 1995/4, pp. 29-30を参照。
- 5 Hammitzsch, Horst. “Zum Begriff 'Weg' im Rahmen der japanischen Künste”. NOAG 82 (1957), p. 11を参照。
- 6 上記に同じ， p. 14を参照。
- 7 二木謙一，入江康平，加藤寛（1994）『日本史小百科・武道』，東京堂出版，p. 10。
- 8 Dumoulin, Heinrich. Geschichte des Zen-Buddhismus. Band 1: Indien und China. Bern: Francke, 1985, p. 275.
- 9 宮城長順（1934）『唐手道概説』（手稿），p. 1。
- 10 Dumoulin, Heinrich. Geschichte des Zen-Buddhismus. Band 2: Japan. Bern: Franke, 1986, p. 255を参照。
- 11 四書や五経などである。

【参考文献】

- 今村嘉雄（1966）日本武道全集，人物往来社
- 大塚博紀（1970）『空手道第一巻』，大塚博紀最高師範後援会
- 相良享（1987／8）「日本の『道』」，『岩波書店・文学』，岩波書店，pp. 95-108。
- 藤堂明保（1977）『「武」の漢字「文」の漢字・その起原から思想へ』，徳間書店
- 中林信二（1987）『武道のすすめ』，中林信二先生遺作集刊行会
- ビットマン ハイコ（1997）「空手道の歴史と『教え』について」，『東北アジア体育・スポーツ史学会組織委員会，東北アジア体育・スポーツ史学会第2回大会抄録集』，東北アジア体育・スポーツ史学会組織委員会，pp. 439-449。
- 二木謙一，入江康平，加藤寛（1994）『日本史小百科・武道』，東京堂出版
- 富名腰義珍（1935）『空手道教範』，大倉廣文堂
- 摩文仁賢和，仲宗根源和（1938）『空手道入門（別名空手術教範）』，京文社書店
- 源了圓（1989）『型』，創文社
- 宮城長順（1934）『唐手道概説』，（手稿）
- 吉田豊（1966）『武道秘伝書』，徳間書店
- Bittmann, Heiko. Karatedô - Der Weg der Leeren Hand. Meister der vier großen Schulrichtungen und ihre Lehre. Biographien - Lehrschriften - Rezeption. Ludwigsburg und Kanazawa: Heiko Bittmann, 1999.
- Dumoulin, Heinrich. Geschichte des Zen-Buddhismus. Band 1: Indien und China Bern: Francke, 1985.
- Dumoulin, Heinrich. Geschichte des Zen-Buddhismus. Band 2: Japan. Bern: Franke, 1986.
- Friday, Karl F. “Kabala in motion: Kata and pattern practice in the traditional bugei”. Journal of Asian Martial Arts, 1995/4, pp. 26-38.
- Hammitzsch, Horst. “Zum Begriff 'Weg' im Rahmen der japanischen Künste”. NOAG 82 (1957), pp. 6-14.

The Term "Way" in the Japanese Ways of the Martial Arts

Heiko BITTMANN

ABSTRACT

The term 'way' - *dô* has a substantial and far-reaching meaning in many areas of Japanese life. According to the contemplated domain it shows different nuances in the various arts (*gei*). As a result of this, a terse and universally valid definition remains elusive. If we try to define the term 'way' for the martial arts, it embraces in this case the inner as well as the outer (physical, technique-based) content of the respective martial art - which is created and transmitted over generations - and through this content affects a directive in the sense of a 'teaching-way' for the practitioner.

In all so-called 'way-arts' there exists a special inherited art of teaching and learning of the content through a model and a largely intuitive transmission, which is appropriated via the teacher directly to the disciple.

The characteristic of the traditional Japanese way-arts was, in the beginning, the pure outer skill, but 'liberation from the Self' shows the influence of continental ideas over time, developing a 'way-awareness', which obviously includes the outer skill. Besides Taoism, the Yin-Yang doctrine, Buddhism, and the native Shintô, this way-awareness received its formulative stimulus through Confucianism and Zen Buddhism.

The 'way' in general, as well as that of the martial arts, consequently does not place priority on the results of a measurable achievement - like victory or defeat - but rather on the learning-process in itself. For the Ways of the Martial Arts this means that not only the appropriation of outer abilities or pure physical and technique-based skills are important, but also the development of the abilities of the 'heart', in other words, the inner, spiritual and intellectual phenomena. For this reason, the masters repeatedly place particular emphasis on the inseparable unity of the components "heart, technique, and body" (*shin gi tai*). This is imperative if one is willing to delve beyond the mere strong-arm competitive elements into the deeper essence of the Way of Martial Arts. The practitioner of the 'way' should, through his discipline, develop his own character and strive for an all-embracing perfection, to release at last, in the highest level, through the mastering of a way-art, his 'Self', in other words, enter into a kind of enlightenment state, probably comparable to that of Zen.

日本語研修コース修了生の研究活動における日本語使用

早川 幸子・島 弘子・三浦 香苗

要旨

1997年から2001年までの計5回にわたる日本語研修コース修了生の同窓会での調査結果を分析した。目的は、コース修了後の研生活における日本語使用の実態を知り、コース改善に役立てることである。調査対象は、2001年3月の同窓会・調査に出席した28人と、過去に2回以上出席したうちの7人である。分析の結果、専門の講義、ゼミ、指導教官による指導といった日々の研究活動において70%から80%の割合で日本語が使われており、口頭発表をした者の70%以上、論文やレポートを書いた者の50%以上が日本語を用いていること、日本語の使用は指導教官による義務付けが最も大きな要因であることなどが明らかになった。

専門日本語を視野に入れた基礎日本語力を養うコース、大学でしかできない、大学でこそ行うべき日本語教育を考えていくことが必要である。

キーワード：日本語研修コース、日本語使用、研究活動、口頭発表、論文、同窓会

はじめに

金沢大学留学生センターの大学院予備教育（日本語研修コース）は、初級日本語を扱いながら、専門教育を視野に入れたコースである。

留学生の専門分野における研究活動に不可欠なものとして、「日本語で講義や発表を聴く」「日本語で質疑応答する」「日本語で発表する」「日本語でディスカッションをする」が挙げられている（村上1998, 黒野1994, 小林1994）が、金沢大学留学生センターの大学院予備教育（日本語研修コース）では、それらのうち「日本語での口頭発表」に注目し、「初級段階から始める口頭発表プロジェクト」を行い成果を上げてきた（三浦ほか1997, 三浦・深澤1998, 三浦1998）。また、このプロジェクトの改善のため1998年には金沢大学の留学生の指導教官を対象にアンケート調査を行い、口頭発表指導の実態を明らかにした（三浦ほか1999）。さらに同調査から、専門の口頭発表における日本語の必要性が大きいことが明らかになっている（古本ほか1999）。

本稿では、日本語研修コースの点検・評価と改善のために毎年行ってきた修了生の同窓会・調査で得られた資料をもとに、修了生の専門分野における研究生活の中の日本語使用について、口頭発表を中心に分析した結果を述べる。具体的には、進学先大学で、a.日本語で口頭発表したか、b.日本語で論文やレポートを執筆したか、c.研究環境ではどのように日本語が使用されているか等を、2001年同窓会に出席した28人のデータをもとに述べ、更に、7人を選抜して詳しいケーススタディを行う。

なお、同窓会・調査では、コース評価も行っているが、その分析は「日本語研修コース（大学院予備教育）同窓会出席者によるコース評価」（本誌に掲載）に記した。

I . 2001年同窓会インタビュー調査の結果と分析

本章では、2001年3月の日本語研修コース同窓会・調査に出席した修了生28人を対象に、コース修了後の日本語使用状況について行ったインタビュー調査の結果を報告し、分析を行う。この28人は、コース修了後の経過年数が半年から4年半である。

1. ではコース修了生の進学先大学での日本語学習状況及び研究活動の場での日本語使用状況を、2. ではゼミ、学科、学会などでの口頭発表が日本語で行われているかどうか、及びそれが日本語学習状況、研究環境とどう関係しているかを分析する。

1 . 日本語の学習状況と研究活動の場での日本語使用状況

1) 日本語学習状況

調査対象の学生を、コース修了後の経過年数が2年半以上の学生と2年以下の学生に分け、日本語学習を継続しているか否かを見た。

表1 コース修了後の経過年数と日本語学習状況

	日本語学習継続	日本語学習中止	合計
経過年数2年半以上	3 (27.3%)	8 (72.7%)	11 (100%)
経過年数2年以下	13 (76.5%)	4 (23.5%)	17 (100%)
合計	16 (57.1%)	12 (42.9%)	28 (100%)

28人中16人は日本語学習を継続しており、12人は中止している（表1）。コース修了後間もない学生は日本語学習を継続している割合が高いのに対して、経過年数の長い学生が継続している割合は低く、日本語学習の継続状況はコース修了後の経過年数によって有意差がある（ $p < 0.05$, Fisherの正確確率法検定）。

日本語学習を継続している学生16人の目的（複数回答）で一番多かったのは、「研究上の必要性」で12人、次いで「生活上の必要性」10人（うち8人が修了後間もない学生）で、全体の6割強を占めている。3位は、「将来の仕事に役立つ」「日本語が好き」で各3人、以下「先生とのコミュニケーションのため」（2人）であった。その他には「歴史など日本に対する興味」や「日本語に対する興味」、「研究室の友達と話すとき必要だから」なども挙がっていた。

日本語を学習しない理由としては、「専門の勉強が忙しいから」を挙げた人が最も多く9人（うち6人が修了後の期間が長い学生）いた。その他には、「日本語クラスがない」や「自分にちょうど合うレベルのクラスがない」など日本語クラスの存在やレベル設定に関するものが4人おり、この4人は全員隣県の大学への進学組であった。また、「指導教官が許可しないから」「日本語の勉強は嫌いだから」を選択した学生はいなかった。

このような日本語学習状況、学習目的、学習しない理由を重ね合わせると、コース修了後間もない学生は日本語能力が十分ではないため、生活上の必要性に迫られて学習を継続するものが多く、経過年数が長くなるにつれて専門の研究が忙しくなり、日本語学習との両立が困難になるといった状況が見えてくる。また、日本語の学習を続けたくても、クラスが全くなかったり、クラスがある場合でも適当なレベルのクラスがないなどの理由で学習を中止せざるを得ない学生もおり、進学先の大学の日本語コースに何らかの問題がある実態がうかがえる。

2) 研究活動の場における日本語使用状況

学生が研修コースで6ヶ月の予備教育を受けたのち赴く進学先の研究活動の場では、どの程度日本語が使用されているのだろうか。講義、ゼミ及び指導教官の指導といった研究活動の場で日本語が使用されている状況を見る。

表2 研究活動の場での使用言語

	日本語	日英	英語	合計
講義	15 (83.3%)	0	3 (16.7%)	18* (100%)
ゼミ	15 (55.6%)	5 (18.5%)	7 (25.9%)	27* (100%)
指導教官の指導	15 (53.57%)	8 (28.57%)	5 (17.86%)	28 (100%)

*: 調査対象28中の内数

コース修了後の学生の学ぶ現場では、講義、ゼミ、指導教官の指導、すべての研究活動の場で日本語が高い割合で使用されている。

講義を受けている学生18人の83.3%が日本語で講義を受けており、ゼミと指導教官

の指導は、日英併用を含めると、それぞれ74.1%、82.1%で日本語が使われている。

3) 口頭発表及びレポート・論文の言語

研究の成果を発信する手段としての、ゼミ、学科、学会での口頭発表及びレポート・論文の執筆がどの程度日本語で行われているかを見る。

表3 口頭発表及びレポート・論文の言語

	日本語	他言語	合計
発表	16 (66.7%)	8 (33.3%)	24 (100%)
レポート・論文	13 (50%)	13 (50%)	26 (100%)

口頭発表については、発表を行っている24人中16人が日本語で発表している。日本語で発表した16人中14人が「難しかった」と回答。難しかった点は、「日本語でまとめる」(5人)、「質疑応答」(3人)、「発表前の準備」(2人)、「口頭発表の技術」(2人)、「資料の日本語を読む」(1人)、「専門用語」(1人)、「パソコン操作」(1人)、その他である。

レポート・論文については、26人が書いており、うち13人が日本語で書いている(共著、翻訳などを含む)が、全員が「難しかった」と感じている。難しかった点でもっとも多かったのは「日本語でまとめること」(10人)、あとは大幅に減って「専門の内容」(2人)、「資料の日本語を読む」(1人)、「パソコン操作」(1人)である。また、その他を選んだ6人中4人が難しかった点として「漢字」をあげている。

日本語でレポートや論文を書けなかった15人のうち回答のあった13人の理由は表4に示した。(複数回答)

表4 レポート・論文を日本語で書けなかった理由

理由	先生が英語でいいと言った	機会がない	日本語力の不足	必要がない	専門能力の不足	時間がかかる	したくない
人数	7	3	3	2	1	1	0

論文などを日本語で書けなかった理由は、修了後の経過年数による違いが見られなかった。日本語でレポート・論文を書けなかった最大の理由は、「先生が英語でいいと言ったから」という研究環境によっている。

4) 日本語の文献を読む際の困難点 (複数回答)

専門書など文献を読む際に困ったことは、「漢字」に関してであり、約半分を占めて

いる（表5）。

表5 日本語を読む際の困難点

困った点	漢字を読む	文構造理解	カタカナ読み	書き言葉／ 話し言葉	意味を調べる	その他
人数	11	3	2	2	1	4

その他の内訳として、「専門用語」（1人）、「方言」（1人）、「内容」（1人）、「文が長い」（1人）があがった。

5) 日本語を使う研究活動で困難を感じた際の対処法（複数回答）

表6 研究活動で困難を感じた際の対処法

	先生に聞く	友達に聞く	自分で録音して	その他	合計
経過年数2年半以上	3	7	2	6	18
経過年数2年以下	6	9	3	5	23
合計	9	16	5	11	41

留学生が日本語を使う研究活動で困難を感じたときは、「友達に聞く」のが一番多く、次いで「先生に聞く」。その他の内訳として、経過年数が2年半以上の学生は、「助手に聞く（2人）」、「自分で考える」、「係りの人」、「留学生担当教官」、「チューター」を各1人ずつ挙げている。経過年数が2年以下の学生は、「チューターに聞く・チューターに簡単な言葉で説明してもらおう」が3人、「先生に頼んで日本人学生に英語・漢字・ひらがなを書いてくれるよう頼んだ」を含めた日本人学生が2人、「メモする」1人である。

6) まとめ

この節では日本語の学習状況と研究活動の場での日本語使用状況を分析した結果、次のことがわかった。

- ①日本語学習の継続状況はコース修了後の経過年数によって差があり、コース修了後2年以下の学生の方が学習を継続している割合が高い。日本語学習の目的としては、「研究上の必要性」「生活上の必要性」が、学習をしない理由としては、「専門の勉強が忙しい」「レベルの合った日本語クラスがない」が多かった。
- ②講義、ゼミ、指導教官の指導といった研究活動の場ではおよそ7割強～8割強で日本語が使用されている。
- ③口頭発表者の7割弱が日本語で発表し、論文執筆者の半数が日本語で書いており、

その殆ど全員が難しさを感じている。難しい点で最も多いのは発表,論文ともに「日本語でまとめること」である。

- ④文献を読むときの困難点として漢字に関するものを挙げている者が多い。
- ⑤研究活動で困難を感じたとき助けを求める相手は、友達、チューター、先生から、次第に助手などに変わるようである。

2. 日本語での口頭発表と研究環境及び日本語学習との関係

本節では、「日本語での口頭発表」に焦点を当て、本調査の対象である金沢大学及び他大学で研究活動を行っているコース修了生28人の日本語での発表状況とその背景にあると考えられる要因との関連を見る。要因として、日本語力及び英語力、日本語学習状況、研究環境を取り上げる。

1) 発表の言語と日本語力・英語力

4段階評価（4は中級程度、3は初級修了程度、2は初級中盤終了程度、1は初級中盤も未了程度）によるコース修了時の成績で4と3を日本語力上、2と1を日本語力下とし、同様に4段階評価の英語力4と3を英語力上、2と1を英語力下として、それぞれと発表の言語との関係を見たが、学力と使用言語に関係は見られなかった(表7,表8)。

表7 発表の言語と日本語力

	日本語発表	他言語発表	合計
日本語力上	13	4	17
日本語力下	3	4	7
	16	8	24

表8 発表の言語と英語力

	日本語発表	他言語発表	合計
英語力上	8	5	13
英語力下	8	3	11
	16	8	24

日本語力、英語力と日本語での発表との関係を見るためには、コース修了時だけでなく、口頭発表時の語学力の測定が必要になる。

2) 日本語での発表と日本語学習の目的

日本語を学習する目的として「研究上の必要性」を挙げているものとそうでないものに分けて、発表の言語との関係を見た。「適当なレベルのクラスがない」「専門の勉強が忙しい」など、やむを得ない理由で日本語の学習が不可能なものは除いた。

表9 発表の言語と日本語学習の目的

	日本語発表	他言語発表	合計
研究上の必要性有	9 (100%)	0	9 (100%)
研究上の必要性無	1 (16.7%)	5 (83.3%)	6 (100%)
合計	10 (66.7%)	5 (33.3%)	15 (100%)

日本語学習の目的として「研究上の必要性」を挙げているグループでは、発表を行っている学生の全員が日本語で発表しているのに対し、その目的を挙げていないグループでは発表している学生の83.3%が英語で行っており、日本語学習の目的が「研究上の必要性」であるかどうかと、口頭発表に日本語を使うかは強く関係している ($p < 0.01$, Fisher の正確確率法検定)。

3) 日本語での発表と研究室での日本語発表の必要性

研究室でどの程度日本語での発表が必要とされているかという質問に対して、「義務である」あるいは「望ましい」と答えたものと、「義務はない」と答えたものに分けて、発表の言語との関係を見た。

表10 発表の言語と日本語発表の必要性

	日本語発表	他言語発表	合計
日本語発表の義務/望ましい	11 (100%)	0	11 (100%)
日本語発表の義務なし	5 (38.5%)	8 (61.5%)	13 (100%)
合計	16 (57.1%)	8 (28.6%)	24 (100%)

日本語での発表が「義務あるいは望ましい」グループでは発表者全員が日本語で発表しているのに対して、「義務なし」のグループでは発表者の61.5%が他言語（英語）で発表しており、有意差がある ($p < 0.01$, Fisher の正確確率法検定)。研究室で日本語での発表の必要性が高いことが日本語での発表の大きな要因であることがわかる。

「研究上の必要性」と「日本語発表の必要性」という2つの要因同士の関係はどうかであろうか。

表11 日本語発表の必要性和日本語学習の目的

	研究上の必要性有	研究上の必要性無	合計
日本語発表の義務／望ましい	10 (83.3%)	1 (16.7%)	11 (46.4%)
日本語発表の義務なし	2 (16.7%)	5 (83.3%)	7 (53.6%)
合計	12 (100%)	6 (100%)	18 (100%)

日本語学習の目的として「研究上の必要性」を挙げているグループの83.3%は日本語での発表が研究室で「義務あるいは望ましい」とされており、「研究上の必要性」を挙げしていないグループの83.3%は日本語での発表が義務付けられていない ($p < 0.05$, Fisher の正確確率法検定)。

この結果から日本語学習の目的として「研究上の必要性」を挙げている学生の背景には研究室での日本語発表の必要性の高さが要因として働いていることがわかる。日本語で発表をするかどうかを決める重要な要因は、研究室での日本語発表の義務づけだと言えよう。

4) 発表言語とレポート・論文の言語

表12 発表言語と論文言語

	日本語論文	他言語論文	合計
日本語発表	10 (66.7%)	5 (33.35%)	15 (100%)
他言語発表	1 (12.5%)	7 (87.5%)	8 (100%)
合計	11 (47.8%)	12 (52.2%)	23 (100%)

発表とレポート・論文の執筆のどちらも行っている学生について、使用言語を調べると、日本語で発表している学生は論文も日本語で書いている割合が高いのに対して、他言語（英語）で発表している学生は論文も他言語（英語）で書いている割合が有意に高い ($p < 0.05$, Fisher の正確確率法検定)。

5) 発表及び論文の言語とゼミ理解度

さらに発表の言語と論文の言語を比較するため、研究活動での日本語の理解力と使用言語との関係を見る。インタビューではゼミ及び講義の日本語がどの程度理解できるかを尋ね、理解度をパーセントで答えてもらった。ここではゼミの理解度を60%を境に「良い」グループと「悪い」グループに分け、口頭発表及び論文のそれぞれとの関係を見た。

- i . 口頭発表については、理解度「良い」グループの100%が日本語で発表しているものの、理解度「悪い」グループでも71.4%は日本語で発表しており有意差はなかった。
- ii . 一方論文については、ゼミに参加していてレポート・論文を書いている学生について、ゼミの理解度と論文の言語の関係をみると、理解度「良い」グループでは88.9%が日本語で論文を書いているのに対して、理解度「悪い」グループでは33.3%である（ $p < 0.05$, Fisher の正確確率法検定）。

i と ii の結果は、口頭発表と論文の相違を示している。理解度「悪い」グループで日本語による発表が71.4%と高いのに対して、論文は33.3%と低いことは、日本語での論文執筆は高度な日本語力を要求し、日本語力が低い学生には難しいのに対して、口頭発表は比較的容易であることを示している。また口頭発表はゼミや、国際学会を除く学会では聴衆が殆ど日本人であるため、日本語での発表が求められるという事情も関わっているであろう。

6) まとめ

この節では日本語での発表とその要因と思われる日本語及び英語力、日本語学習状況、研究環境との関係を分析した結果、次のことがわかった。***註**

- ①今回用いたコース修了時の日本語力・英語力による発表言語の差は見られず、口頭発表時の日本語力・英語力の測定が必要である。
- ②日本語学習の目的として「研究上の必要性」を挙げているかどうかによって発表の言語に差が見られた。
- ③研究室で日本語の発表が「義務である／望ましい」かどうかによって発表の言語に差が見られた。また、この「日本語での発表の必要性」の有無により「研究上の必要性」を理由として挙げているか否かに差があることは、日本語の発表の要因として、研究室での日本語発表の義務づけが重要であることを示している。
- ④日本語で発表している学生は論文も日本語で、英語で発表している学生は論文も英

***註** 本調査は2001年の同窓会に出席したコース修了生28人を対象としたものであるが、その分析結果はコース修了生全員について一般化できるものと考えられる。なぜならば、この28人については、研究留学生か教員研修生かという身分の割合、またゼロ初級の学生と中・上級の学生の割合、進学先大学の比率、研修した期の比率について、研修コース10期（2000年9月修了）まで（修了後半年以上）の修了生全員（113人）の比率と違うかどうか検討したが（ χ^2 検定）、どれも有意差がなかったからである。また、ゼロ初級から始めた学生の修了時の成績についても2001年同窓会出席者と欠席者との間に分散比の有意な違いはなかった（F検定）。これらの結果、2001年同窓会出席者28人は、成績や身分の点でコース修了者全体と違いがあるとは認められず、同28人を対象とした調査結果は全体の傾向と認めてよいと考えられる。

語で書いているケースが多い。

- ⑤日本語で論文を書くことは日本語での口頭発表より難しく、研究の場での高度な日本語能力が要求される作業である。

II . 修了生 7 人に関するケーススタディ

上述の「I . 同窓会インタビュー調査の結果と分析」では、2001年度出席者28人の調査結果が、これまでの修了生全体の傾向をも表していることを述べたが、ここではコース修了生がどのような時間的過程を経て、日本語で口頭発表を行ったり、日本語による論文執筆に至っているのか、或いは日本語以外の言語での発表を行っているのかについて、典型的な事例を追ってみる。

1 . 対象者

同窓会に2回以上出席し、日本語による面接調査に応じた学生9人を、以下の三つのグループに分け、<グループI>と<グループII>に属する7人をここでは扱う。

<グループI>……学会等で専門についての口頭発表を日本語で行い、かつ日本語での論文やレポートを執筆した学生。計4人。

<グループII>……専門についての口頭発表も論文・レポート執筆も専ら英語で行い、日本語では行わなかった学生。計3人。

<グループIII>……日本語を用いて口頭発表を行った経験が一応あるが、その内容が専門外の一般的事柄について、またはゼミでの簡単な発表や翻訳である学生。計2人

2 . 7人に関するケーススタディ報告

上記の7人について、a. コース修了時の語学的な背景、b. 日本語学習の継続、c. 専門の授業での理解度、d. 発表の義務と本人の希望の4項目について順に記述する。

a. に出てくる日本語力はコース修了時のもので、4段階（4は中級程度、3は初級修了程度、2は初級中盤修了程度、1は初級中盤も未了程度）で評価を行った。同様に英語力もコース修了時のものであり、4段階（4は上級、3は中級、2は初級、1はできない）で判定した。

1) <グループI>

事例1：学生A。母語はタイ語。

- ・96年9月に修了し，K大学で工学を専攻／修了時の日本語力は3で集中コース修了合格レベルに達している。日本語能力試験（3級）の得点は400点中の270点。英語力は2で，やや弱い。
- ・コース修了後2年間は，日本語学習を続けていた。しかし，その後専門の勉強が忙しくなり，やめた。やめた理由として，「忙しさ」のほかに，「中級Cクラスの授業レベルが高く，非漢字圏には負担が大きいこと」をあげている。
- ・指導教官とは，98年の段階では英語と日本語で指導を受けていたが，2001年には日本語だけでも100%わかるようになった。なお，98年度は日本語でのゼミは「わかる」が，日本語による講義は「わからない」状態であった。
- ・所属する研究室では日本語による口頭発表を義務付けていないが，98年も2001年も本人は発表を望んでおり，それを着々と実現させている。98年にはゼミで日本語と英語による発表を行っているが，2001年になるとゼミのほかに学会でも日本語で発表を行っている。
- ・論文は98年に書いた10本のレポート中ただ一本の日本語レポートを除いて後はすべて英語による論文やレポートである。Aさんは，日本語で論文を書こうとしたが，「専門分野の能力が不足し，書けなかった」という。しかし，今後は日本語で論文を書きたいと希望している。

事例2：学生B。母語はタイ語

- ・97年3月に修了し，T大学で生物学を専攻／修了時の日本語力は3で集中コース修了レベルに達している。3級試験得点は400点中の345点で極めて高い。英語力は2でやや弱い。
- ・コース修了後も，日本語学習を続けている。その目的は，最初は「研究上の必要性」からのみだったが，年を追うごとに「生活上」「将来の仕事に役立つ」「日本語が好き」というように広がってきている。
- ・研究環境は，すべて日本語である。実験もゼミも指導教官との対話も，専門書もすべて日本語が要求される。98年には講義に対する理解度が70%であったが，2001年には90%に上がっている。ゼミは，98年も99年も「わからない」といつていたが，2001年には70%理解できるまでになった。
- ・研究室では日本語での口頭発表も義務付けられており，その必要性は本人もよく自覚している。98年の段階で短いながらも日本語でレポートを3本書き記し，99年には10本の日本語レポートを，2001年にはレポート以外に論文も日本語で書いた。口頭発表に関しては，98年ゼミで英語から日本語への翻訳だけを行い，2001年には学

科で20分あまり口頭発表をし、着実に成果をあげている。

事例3：学生C。母語はスペイン語。

- ・97年3月に修了し、F大学で理科教育を研究／修了時の日本語力は3で集中コース修了レベルに達している。3級試験得点は400点中の273点。英語力は2でやや弱い。
- ・コース修了後も大学での日本語授業をうけ、そのほかに週五時間ほど独習している。学習目的は、「生活上の必要性」と「研究上の必要性」が半々。2001年には専門の研究が忙しくなり、やめている。
- ・研究環境は、講義もゼミも指導教官との対話もすべて日本語である。98年には講義の理解度が60%だったが、2001年には若干上がって70%。
- ・研究室では、日本語による口頭発表は義務付けられていない。しかし、98年には学科で30分以上の発表を日本語で行い、2001年には、ゼミや学会でも数回、修論の中間発表も日本語で行っている。レポートや論文は、98年から日本語で書いている。修論は英語であったが、そのほかのレポートや論文3本は日本語で執筆した。
- ・教員研修で来日した初回留学時は、帰国直前のため今後の日本語での発表を希望していなかったが、研究留学生になって再留学した2回目は、「はい、もちろん」と返答している。

事例4：学生D。母語はスペイン語。

- ・98年3月に修了し、J大学で美術教育を研究／修了時の日本語力は3で集中コース修了レベルに達している。3級試験得点は400点中の261点。アメリカ留学の経験もあり、英語力はレベル3で生活には不自由しないものの、研修コース在籍中は、意識して英語を話さず、習った日本語を極力使おうとしていた。
- ・98年当初は週一回勉強していたが、帰国直前の2001年には独習に切り替えていた。学習の目的は、「研究上の必要性」のほかに「日本や日本語の本への興味」から。
- ・研究環境は、ゼミも講義も指導教官との対話もすべて日本語で行われている。直接自己の専門と関係のないゼミ（心理学）などは、理解できないものもある。
- ・98年の段階では、研究室で日本語による口頭発表を義務付けられていなかったが、「まだわからないが、してみたい」という希望をもっていた。日本語による発表が義務付けられた2001年には、ゼミ・学科・研究会・学会など幅広く日本語で口頭発表を行った。
- ・論文は、修論を英語で書いたほか、レポートを3本日本語で執筆した。

以下は、日本語での発表を行わず、専ら英語での発表を行った〈グループII〉の3人のケースである。

2) 〈グループII〉

事例5：学生E。母語はアラビア語。

- ・96年9月に修了し、F大学で土木工学を専攻／修了時の日本語力は1.5で集中コース修了レベルに達しておらず、3級試験得点も400点中の181点と極めて低い。英語力は3。
- ・コース修了の翌年は「日本人は英語が話せないため」日本語学習を行っていたが、きちんと学習を継続していたわけではなく一ヶ月に一回程度であった。そして、2年目は、「自分に合った日本語レベルのクラスがない」、「漢字が多い」からという理由で、学習をやめている。
- ・研究活動に関しては、講義が主として日本語で行われ、その理解度は30~40%と低い。ゼミは日本語と英語で行われ、講義同様に30~40%しか理解できない。これらの理解度は99年においても2001年においても変化がみられない。専門に関する学会発表やゼミでも発表は、すべて英語でなされており、論文・レポートも英語である。
- ・研究室では日本語による発表が義務付けられていないが、本人は日本語での発表は「したいけど、難しい」（98年、99年）「したいけど、たぶんチャンスはない」（2001年）と条件付希望をあらわしていた。

また、E氏は五年たった2001年のインタビューにも、金大の研修コースについて、当時を振り返って「文字指導をもっとゆっくり行ってほしかった。レベルが学生によって違ったのに、一斉に同時に始まった」と不満を漏らし、また、「進学先のF大学には中級日本語クラスがなく、自分に合ったクラスがない」とも言っている。

事例6：学生F。母語はルーマニア語。

- ・96年9月に修了し、F大学で物理を専攻／修了時の日本語力は3で集中コース修了レベルに達している。3級試験得点は400点中の280点。英語力は3。
- ・修了翌年は、週3時間日本語を学習している。その目的は、「先生、英語があまりできないから」。98年は、大学外の「交流会」で、週一回日本語を勉強している。2001年も国際センターで日本語学習を続けている。その理由は、「研究上の必要性」よりも「生活上の必要性」を感じているから。そのほかに、「歴史など日本に対する興味」も生じてきている。
- ・研究活動に関しては、講義は受けておらず、ゼミや実験が主体である。97年は日本語でのゼミは「聞くだけであり、わからない」。指導教官とは、97年には英語で

あったものが、98年には先生が英語で話し、Fさんが日本語を使う形に、さらに2001年には日本語と英語が半々の状態で90%の理解度と返答している。

- ・研究室では、日本語による口頭発表は義務付けられておらず、本人にもその希望はない。従って学会発表も論文もすべて英語で行われている。

事例7：学生G。母語はベトナム語。

- ・97年9月に修了し、H大学で物理を専攻／修了時の日本語力は2で集中コース修了レベルにやや欠けており、3級試験得点も400点中の214点と低い。英語力は4で、できる。
- ・修了後も「生活上に必要」「研究上に必要」だから、大学で週一回日本語学習を継続していたが、4年目のDr.3のとき、やめている。
- ・研究活動に関しては、指導教官とは各年とも英語でのみ。実験も英語で行うので問題はない。ゼミでは日本語が用いられた。修了の翌年、月一回程度のゼミでは、「わからない」状態であった。2年目はグラフに助けられて、「少しわかる」ようになった。
- ・文献に関して、98年は英語の本と日本語の論文であった。漢字がわからないときは、自分で辞書で調べたり、友達に漢字にルビを振ってもらったりした。99年以降はすべて英語の文献になった。
- ・研究室では、日本語による口頭発表は（初年度のみ日本語のほうがいいと言われたが）義務付けられているわけではない。98年、99年、2001年すべてのインタビューでは、「日本語での発表の希望はない」と答えている。ただ、留学を無事に終えて帰国する直前の2001年インタビューではその希望がないというもの、「したかったが、できなかった」と少し未練を残した発言だった。

3. まとめ

以上、日本語で口頭発表と論文・レポート執筆を行った〈グループI〉と、英語でそれを行った〈グループII〉を比較してみると、以下のようなことがわかった。

- ①〈グループI〉に共通して、日々の研究活動（講義・ゼミ）がほとんど日本語でおこなわれている。
- ②〈グループII〉では、研究室での日本語発表が義務付けられていない。
- ③コース修了時の英語力に関して、〈グループ1〉では4人中3人が2レベルと低いが、〈グループII〉の3人の英語力は、3～4のレベルで、できる部類に入る。
- ④修了時の日本語能力試験3級の得点に関して、〈グループI〉では皆合格してお

り、平均点も287.3点と全体平均（278.9点）よりやや高い。一方、〈グループII〉では、3人中二人の得点が極めて低く、合格ラインに達していない。

- ⑤〈グループI〉では、コース修了後2年目前後からゼミでの日本語発表や日本語によるレポート執筆などでその訓練の機会を得ている。そして、所属研究室が留学生に対して期待する、日本語への上達の期待度は、年度を経るにつれて段階的に、かつ、無理なく高くなり、留学生も十分にそれに応えていっている。

Ⅲ．総括

以上、日本学留学生センター日本語研修コース修了生の専門課程での日本語使用について、2001年3月の同窓会・調査に出席した28人と、過去に2回以上出席したうちの7人を対象に検討した。（なお、この28人は、成績や身分等の点でコース修了者全体と違いがあるとは認められず、調査結果は全体の傾向としてよいと考えられる。）

本コース修了者に限られるが、専門の講義、ゼミ、指導教官による指導といった日常の研究活動においては、70%ないし80%の高い割合で日本語が使われている。更に、口頭発表した者の70%以上、論文やレポートを書いた者の50%以上が日本語を用いている。そして、口頭発表や論文執筆の際の日本語使用は、指導教官による義務付けが最も大きな要因である。日本語で発表したグループの所属する研究室では、年度を経るにつれて段階的に無理なく留学生の日本語上達への期待度が高くなり、留学生もそれに応えていっている。

Ⅳ．将来への展望

以上の結果から考えると、「専門領域では英語が使われるので、専門日本語の必要性は高くない」という議論は成り立たなくなる。更に「初級研修コースでは、一般日本語を確実に身につけるだけで良い」という考えも、大学院予備教育にはふさわしくないだろう。専門日本語を視野に入れた基礎日本語力を養うコースが求められることになる。すなわち、通常の一般日本語の授業を、現在よりも更に、アカデミック日本語に無理なく近づけるような工夫をしていくことが我々の次の課題であろう。

大学でしかできない、大学でこそ行うべき日本語教育を考えていかなければならない。

【参考文献】

- 黒野敦子 (1994) 「研究生生活で必要とされる日本語能力と留学生の実態」『研究留学生に見られる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究－日本語研修コース修了生追跡調査報告－』 39-49
- 小林浩明 (1994) 「日本語使用の実態」『研究留学生に見られる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究－日本語研修コース修了生追跡調査報告－』 尾崎明人, 11-27
- 古本裕子・早川幸子・島弘子・三浦香苗 (1999) 「専門教育における留学生の口頭発表(1)専門教育について」『金沢大学留学生センター紀要』 Vol.2, 29-47
- 三浦香苗・深澤のぞみ・岡沢孝雄 (1997) 『5ヶ月で口頭発表-1997試作版』金沢大学留学生センター
- 三浦香苗・深澤のぞみ (1998) 「留学生の口頭発表に対する評価を探る－本当に伝えたいことが伝わるためにはなにが必要か－」『金沢大学留学生センター紀要』 Vol.1, 1-15
- 三浦香苗 (1998) 「初級段階の口頭発表プロジェクト－受信から発信へ－」平成10年度日本語教育学会秋期大会予稿集, 日本語教育学会, 61-66
- 三浦香苗・島弘子・古本裕子・早川幸子 (1999) 「専門教育における留学生の口頭発表(1)指導について」『金沢大学留学生センター紀要』 Vol.2, 1-27
- 村上京子 ((1998) 「質問調査による結果の概要」『研究留学生に見られる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究－日本語研修コース修了生追跡調査報告3－』 尾崎明人, 7-21

【資料】 金大日本語研修コース 同窓会 インタビュー項目

(以下は、教師が口頭でたずねる際のチェック項目を羅列したものである。教師が記入する実際の質問用紙は、書きやすいようにスペースを大きくしたり、所々表の形にしたりしてある。)

名前 _____ () 期生 ①文部省留学生 ②文部省教育研修生
大学名 ①金大 ②北陸先端大 ③金美大 ④富大 ⑤富医科薬科 ⑥福大 ⑦福医大 ⑧新潟国際大
身分 ①大学院生(修士) ②大学院生(博士) ③研究生 ④その他 ()

I. コース修了後の日本語学習について

- 1) コース修了後も日本語を勉強していますか。 ①はい ②いいえ
- 2) 日本語を勉強する目的は何ですか。 ①生活上の必要性 ②研究上の必要性 ③語学に対する興味④将来の仕事に役立つ ⑤日本語が好き ⑥その他 ()
- 3) (②で「いいえ」と答えた人は) どうしてですか。 ①専門の勉強が忙しいから ②専門の授業などと時間が重なるから ③指導教官の許可が出ないから ④日本語は必要でないと思うから ⑤日本語の勉強が嫌いだから ⑥その他 ()

II. 専門の研究について

- 1) どんな研究活動をしていますか。【表】:「講義を聴く, 実験を行う, ゼミに出席する, 指導教官の指導を受ける, 専門書・論文を読む」の各項目について, それを行うかどうか丸をつけ, 更に, 「使用言語(日, 英, その他)」「時間数」「理解の程度(%で表す)」に答える。
- 2) 日本語で専門書・論文を読むとき, 何が難しいですか。 ①漢字を読む ②言葉の意味を調べる ③文構造を理解する ④その他 ()
- 3) 他に研究活動で困ったこと, わからないことがありますか。それは何ですか。 ある→ ①日本語で専門書を読むこと ②研究上の問題 ③事務手続き ④その他 () ない
- 4) 上の研究活動でわからない時の対処法 ①先生に聞く ②友達ちに聞く ③録音して自分で調べる ④その他 ()

Ⅲ. コース終了後の発表について

- 1) 口頭発表をしたことがありますか。 ①ある ②ない
- 2) ⇒1)で「①ある」と答えた人に質問します。その発表はどこでしましたか。
①ゼミ ②学科 ③研究会 ④学会 ⑤その他（ ）
- 3) テーマと回数，言語，時間について（テーマの聞き取りが難しい場合は，留学生に記入してもらう）
【表】：口頭発表場所「ゼミ，学科，研究会，学会，その他」について，それぞれ「テーマ」「回数」「使用言語（日，英，その他）」「口頭発表」について答える。
- 4) 発表することは，難しかったですか。
①はい 難しかった →どんな点が難しかったですか。 a. 資料の日本語を読む b. 日本語でまとめる（文法・語彙・表現を含む） c. 専門の内容 d. 発表前の準備 e. パソコン操作 f. 質疑応答（日本語がわからない。質問にうまく答えられない。応答の仕方がわからない） g. 口頭発表技術（データの見せ方） h. その他（ ）
②いいえ，難しくなかった
- 5) ⇒1)で「②ない」と答えた人に質問します。なぜ，発表しませんでしたか。
a. 機会がなかったから b. 機会はあったが，したくなかったから c. しようとしたが，専門分野の能力が不足し，できなかったから d. 日本語の能力が不足し，できなかったから e. 先生が英語でいいと言ったから f. 必要がなかったから g. その他（ ）
- 6) あなたの研究室では，日本語での口頭発表がどの程度必要ですか ①義務付けられている ②義務ではないが，日本語で発表した方がいい，と言われている ③全く義務付けられていない
- 7) 今後，日本語で発表したいと考えていますか。 ①はい ②いいえ
- 8) 日本語で口頭発表する予定がありますか。 ①ある（いつ頃，どこで） ②ない

Ⅳ. コース終了後のレポート，論文作成について

- 1) レポートや論文を書いたことがありますか（今，書いていますか） ①ある ②ない
- 2) ⇒1)で「①ある」と答えた人に質問します。
テーマと言語について（テーマの聞き取りが難しい場合は，留学生に記入してもらう）
【表】：「レポート，論文，報告書，その他」について，それぞれ「テーマ」「本数」「使用言語（日，英，その他）」を答える。
- 3) レポートや論文を書くことは，難しかったですか。
①はい →どんな点が難しかったですか。
a. 資料の日本語を読む b. 日本語でまとめる（文法・語彙・表現を含む） c. 専門の内容 d. パソコン操作 e. その他（ ）
② いいえ
- 4) ⇒1)で「②ない」と答えた人に質問します。なぜ，書きませんでしたか。
a. 機会がなかったから b. 機会はあったが，したくなかったから c. しようとしたが，専門分野の能力が不足し，できなかったから d. 日本語の能力が不足し，できなかったから e. 先生が英語でいいと言ったから f. 必要がなかったから g. その他（ ）
- 5) 全員に質問します。今後，日本語で論文やレポートを書きたいと思いませんか。
①はい ②いいえ

Ⅴ. コース終了後に関するその他のコメント（何でもどうぞ）

Japanese Language Use by Kanazawa University Intensive Japanese Language Program Graduates in Research

Yukio Hayakawa, Hiroko Shima, Kanae Miura

ABSTRACT

Between 1997 and 2001, Kanazawa University International Student Center sponsored a yearly reunion for graduates of our Intensive Japanese Language Program. The following is an examination of the results of a survey given to graduates on this occasion. The purpose of the survey was to examine the state of Japanese language use among our graduates in their research and study, with a view to using their input to improve our program. The participants included here are the 28 graduates who participated in the March, 2001 reunion, and 7 who participated twice or more in previous reunions.

According to the analysis, 70% to 80% use Japanese in their academic lives, including lectures, seminars, and guidance received from their advisors. Over 70% of those giving presentations, and over 50% of those writing reports or academic theses did so in Japanese, though the primary motivating factor was found to be that their advisor had stipulated Japanese language use as a requirement.

Based on these findings, we have gained an awareness of the need to consider and create Japanese language education geared specifically for the university environment, providing not only a solid foundation in basic Japanese, but also the means for the student to acquire further proficiency specific to their area of research or study.

日本語研修コース（大学院予備教育）同窓会出席者によるコース評価

三浦 香苗・古本 裕子

要旨

大学院予備教育日本語研修コースの点検評価の一部として、1997年から2001年まで計5回にわたって毎年3月に行ってきた同窓会・調査の概要を述べ、集まった修了生の属性と出席の関係、修了生によるコース評価を分析し、以下の結果を得た。

同窓会に「一度でも出席した人」と「一度も出席しなかった人」の属性を調べた。明らかになったことのうち、主なものは次のようである。中・上級クラスの者よりゼロ初級クラスの者の方が、研究留学生より教員研究生の方が、出席の割合が高い。進学先大学によって出席の割合が異なる。コース修了時の成績と出席には関係が見られない。

コース評価として、コースの内容が良かったか、修了後役に立ったかを質問した。コース全体としてはかなり高い評価、また役に立っているという評価を得た。個々の項目では、専門課程での研究に影響を及ぼす口頭発表、漢字、コンピュータ、ビデオの授業等の評価が高く、また修了後役に立っていると評価された。これらはコースを離れた後の専門領域での研究活動を直接的あるいは間接的に支えるものである。

以上のことから、専門への橋渡しを考慮した本コースの方向性に対し、一応の評価を得たと考える。

キーワード

日本語研修コース，専門への橋渡し，点検評価，同窓会

はじめに

大学院予備教育日本語研修コース生は、二つの相容れない条件下に置かれている。すなわち、日本での研究と学位取得を目的としているにもかかわらず、その大半のものが日本語力ゼロに近いレベルから始めて、わずか半年の日本語学習期間しか与えられていない、という条件である。コース担当者の課題は、このような留学生に対し、専門の入り口までの長い道のりを、どのように凝縮して走らせるかということである。

本稿では、コースの点検・評価と改善のために、コース開設以来、毎年3月に行ってきた同窓会・調査について簡単に報告し、同窓会出席者の属性とコース評価を分析した結果を述べる。その結果を、専門を視野に入れた初級日本語教育を考える上での参考にしようというものである。

なお、同窓会時に修了生の進学先研究室での日本語使用状況も調査しているが、その分析は「日本語研修コース修了生の研究生活における日本語使用」（早川ほか2002 本誌に掲載）に記した。

I . 同窓会・日本語使用状況調査の概要

A) コース概要

大学院予備教育日本語集中コース（略して日本語研修コース）は、毎年前期4月－9月と後期10月－3月に新しい国費留学生を受け入れる6ヶ月の集中日本語プログラムである。このコースは1995年10月受け入れの第1期生から、2001年4月受け入れの第12期生までで、計133人の（128+5特別参加）修了生を出している。

每期8人～15人程度の研修生中、来日時日本語力は、ほとんどの者がゼロ初級（日本語で簡単な挨拶もできない程度）であり、每期2人～4人程度が日本語既習者である。

B) 同窓会・調査の目的

日本語研修コースでは、1997年から2001年まで計5回にわたって、毎年3月にコース修了生を集めて、日本語に関する調査を兼ねた同窓会を行ってきた。

その目的は、以下のことを知って、コースの点検評価を行い改善に役立てることである。

①修了生の修了後の日本語使用状況、②修了後、日本語研修コースでの日本語学習がどのように役立ったか、③修了後、研修コースに対する評価が変化したか、どう変化したか、④修了生のその後の日本語力の発達。

また、この集まりは、他の機能も果たしている。すなわち、新旧修了生の出会いの場、教師、クラスメート、先輩、後輩、日本人学生との旧交をあたためる場、情報交換の場でもある。なお、県外から出席する修了生には、旅費を支払った。

3 . 同窓会・調査の構成

同窓会・調査の構成と方法は、年々改良を試みたため、年度によって多少の差があ

る。毎年必ず行ったことは、①メンバーの自己紹介と全体会議（テーマに沿った話：「将来の夢」「専門」「コース修了後の生活の問題点」等）、②金大留学生センターで受けた日本語研修コースを振り返って、同窓会の時点で行うコース評価（アンケート用紙に記入）、③個人面談による聞き取り調査、④懇親会、である。

③の聞き取り調査の内容は、初回から第3回までと、第4回と第5回のあいだに変化があった。初回から第3回までは、i. 進学先での日本語使用状況についての教師の質問（日本語）に答えること、ii. 日本語力を測るための口答試験（テーマに基づいて話す）であった。第4回からは、ii を省略し、i を詳しく話すこととした。また、希望者には日本語能力試験の模擬試験（3級と2級）を受けさせたが、希望者のない年もあった。

4. 同窓会・調査への出席者

以下にこれまで行った同窓会・調査への出席者数とその内訳を記す。当該年の3月に修了したばかりの留学生は、全体会議のみに出席し、聞き取り調査対象にはならなかったため、数に含めない。

進学先大学の名称は以下の短縮形を使用した。

金＝金沢大学、福井＝福井大学、富山＝富山大学、富山医薬＝富山医科薬科大学、福井医＝福井医科大学、新潟国際＝新潟国際大学、先端＝北陸先端大学院大学、上越＝上越教育大学、美＝金沢美術工芸大学、東京＝東京大学、東工＝東京工業大学

表1 同窓会・調査への出席者

回	年 月	出席数	出席者内訳（進学大学別）	出席者内訳（期別）
1	1997年3月	14	金6, 福井6, 富山2	1期生5, 2期生9
2	1998年3月	23	金6, 福井9, 富山3, 富山医薬2, 新潟国際1, 先端1, 上越1	1期生1, 2期生8, 3期生9, 4期生5
3	1999年3月	13	金3, 福井5, 富山1, 富山医薬1, 新潟国際1, 先端1, 上越1	2期生2, 3期生2, 4期生5, 5期生3, 6期生1
4	2000年3月	35	金14, 福井10, 富山1, 富山医薬3, 先端2, 上越1, 美2, 福井医1, 無職1	1期生2, 2期生4, 3期生3, 4期生3, 5期生1, 6期生4, 7期生8, 8期生10
5	2001年3月	28	金5, 福井12, 富山2, 富山医薬1, 先端3, 上越1, 福井医1, 東京1, 東工1, 企業1	2期生3, 3期生2, 4期生3, 5期生1, 6期生2, 7期生2, 8期生5, 9期生7, 10期生3

II . 修了生の属性と同窓会・調査への出席の関係

第1期生から第10期生までの日本語研修コース修了生113人のうち,第1回同窓会から第5回までに一度でも出席した人は69人(61.1%),一度も出席しなかった人は44人(38.9%)であった。この章では,この両者間の傾向を検討する。

1 . 在籍した時期による差

日本語研修コースに在籍した時期によって,「一度でも出席した人」の割合に差があった(表2, $P < 0.01$, χ^2 分析)。特に1,2期の修了生は,「一度でも出席した人」の割合が非常に高く(93.3%),9,10期の修了生は40.0%で低かった。早い時期の修了生は同窓会のチャンスが多く,出席する可能性も高くなるのだろう。

表2 修了した時期別の「一度でも出席した人」の割合

	1・2期	3・4期	5・6期	7・8期	9・10期	合計
一度でも出席した人	14 93.3%	16 61.5%	8 44.4%	21 72.4%	10 40.0%	69 61.1%
一度も出席しなかった人	1 6.7%	10 38.5%	10 55.6%	8 27.6%	15 60.0%	44 38.9%
合計	15 100%	26 100%	18 100%	29 100%	25 100%	113 100%

2 . 日本語力(ゼロ初級,中・上級)による差

日本語研修コースでは,来日時点で日本語の学習歴がほとんどなくゼロ初級から学習した学生と(ゼロ初級と呼ぶ),それ以外の学生(中・上級と呼ぶ)とがいる。中・上級の学生は,ふだんは総合コースの授業に出席しており,ゼロ初級の学生と一っしょに学習するのは,コンピュータ,口頭発表プロジェクト,日本人学生との時間など限られた時間だけであった。

ゼロ初級の学生と中・上級の学生の同窓会への出席状況を比較すると(表3),有意差はなかったが,ゼロ初級の学生のほうが,一度でも同窓会に出席する割合が高い傾向が見られた。($P < 0.1$, Fisher の正確確率法検定)

中・上級の学生は,日本語研修コースに在籍中も皆と行動を共にすることが少なく,もともと帰属意識が高くなかったのだろうと思われる。

表3 学生のレベルと「一度でも出席した」人の割合

	ゼロ初級の学生	中・上級の学生	合計
一度でも出席した人	61 (64.9%)	8 (42.1%)	69 (61.1%)
一度も出席しなかった人	33 (35.1%)	11 (57.9%)	44 (38.9%)
合 計	94 (100.0%)	19 (100.0%)	113 (100.0%)

3. 進学先大学による差

コース修了生が進学する数が多い6大学について、一度でも出席した人と、一度も出席しなかった人の割合を調べてみると（表4）、大学によってその割合が違っていた（ $P < 0.01$, χ^2 分析）。福井大学、富山大学の割合は高かったが、比較的近い北陸先端科学技術大学院大学は低かった。金沢大学も57.5%に留まっている。これは旅費が出ないことや、金沢という土地自体に帰ってくる楽しみがないことが関係していると思われる。新潟国際大学からは遠方であるためか、出席者が少ない。

しかし、一方では東京工業大学、上越教育大から駆けつけてきた人もいることを考えると、この催しの意義が大きいといえることができるであろう。

表4 進学先大学と「一度でも出席した人」の割合

	福井大学	金沢大学	北陸先端 科学技術 大学院大	富山医科 薬科大学	富山大学	新潟 国際大学	その他	合計
一度でも出席した人	23 85.2%	23 57.5%	4 28.6%	6 60.0%	6 85.7%	1 16.7%	6 66.7%	69 61.1%
一度も出席しなかった人	4 14.8%	17 42.5%	10 71.4%	4 40.0%	1 14.3%	5 83.3%	3 33.3%	44 38.9%
合 計	27 100.0%	40 100.0%	14 100.0%	10 100.0%	7 100.0%	6 100.0%	9 100.0%	113 100.0%

4. 研修生の身分の違いによる差

日本語研修コースには、大学院での研究を目指す研究留学生と現職教員研修生とが在籍する。教員研修生は研究留学生に比べて、同窓会に一回でも出席した人の割合が多い（表4, $P < 0.05$, χ^2 分析）。教員研修生は研修修了後1年程度で帰国するケースが多く、その挨拶を兼ねて出席するため、出席する割合が高いと思われる。一方研究留学生は、日本に5年間滞在するが、その間、博士課程進学などで忙しく出席できない場合もあると思われる。

表5 身分の違いによる一度でも出席した人の割合

	研究留学生	教員研修生	合 計
一度でも出席した人	46 (55.4%)	23 (76.7%)	69 (61.1%)
一度も出席しなかった人	37 (44.6%)	7 (23.3%)	44 (38.9%)
合 計	83 (100.0%)	30 (100.0%)	113 (100.0%)

5 . 研修時の成績による差

同窓会には成績がよかった学生が集まったのだろうか。日本語研修コースでゼロ初級に在籍した学生92人は、全期を通して統一した基準で成績がつけられている。この結果と、同窓会に一度でも出席することが関係あるかを調べた(表6)。A, B, Cの成績にそれぞれ, 3, 2, 1の点数を振り当て平均値を計算すると、「一度も出席しなかった人」(平均2.65)より「一度でも出席した人」(平均2.55)の方がむしろ平均値が低かったが、その差は有意ではなかった。このことから、成績がよかった学生ばかりが同窓会に出席しているのではないことがわかる。

これは、日本人の同窓会にも一般的に言えることであるが、どんな成績の学生も、懐かしい先生や友達の顔を見たいという気持ちで集まってくるのではないか。なお、中・上級クラスにいた学生は総合コースのクラス別に成績が出されており、統一した基準でつけられていないため、ここでの検討の対象となっていない。

表6 「一度でも出席した人」と「一度も出席しなかった人」の研修時の成績の差

	人 数	成績の平均	標準偏差
一度でも出席した人	60	2.55	0.75
一度も出席しなかった人	32	2.63	0.66
合 計	92	2.58	0.72

6 . まとめ

本章の結果をまとめると次のようである。

- ① 日本語研修コースに在籍した時期によって、「一度でも出席した人」の割合に差がある。早い時期の修了生の方が割合が高く、最近の修了生の割合が低い。
- ② ゼロ初級の学生の方が「一度でも出席した人」の割合が高い傾向が見られる。
- ③ 進学先大学によって「一度でも出席した人」の割合が違う。福井、富山大学

が高い。

- ④ 教員研修生の方が研究留学生より「一度でも出席した人」の割合が高い。
- ⑤ コース修了時の成績と「一度でも出席した人」の割合は関係がない。

Ⅲ．コース評価アンケート

本章では、第5回同窓会・調査（2001年3月）に出席した修了生によるコース評価アンケートを分析した結果を述べる。また、この評価がコース修了直後に行った評価と違いがあるか、どんな違いがあるかも見る。

1．コース評価アンケート調査の方法と対象

日本語で書かれた質問用紙に書き込む方式で行った。質問用紙はA4用紙1枚で、各項目について4段階評価する。「4はい、たいへん。 3はい、すこし。 2いいえ、あまり。 1いいえ、ぜんぜん。」のどれかに丸をつける。質問項目は、例えば、コース全体、教科書、教師の教え方、口頭発表プロジェクト、日本人学生との活動等である。各項目について、「今振り返ってみてどう評価するか」と「修了後の研究／生活に役立っているか」という二つの点から評価してもらった。質問紙は日本語で書かれているため、希望する修了生には日本人学生が内容を説明した。

ここで分析するのは、2001年度第5回同窓会時に行われたもので、アンケートの調査人数は25人（2期3人、3期2人、4期1人、5期1人、6期2人、7期2人、8期5人、9期6人、10期3人）である。

2．結果

「今振り返ってみてコースをどう評価するか」（「コースはよかったか」と「修了後の研究／生活に役立っているか」（「コースは役に立ったか）」についての回答を項目ごとに平均した数値は、次の表7のようである。

なお、この表7の中のコース直後の評価というのは、日本語研修コース修了直後に行われているコース評価のことである。同窓会のアンケートの回答者が、コース修了直後のアンケートに回答した内容を抜き出し、平均したものである。コース修了直後も、評価は4段階で行われている。項目は、同窓会時のアンケートの項目に該当する部分、または関係する部分を平均したものをとりあげた。

1) 同窓会時のコース評価

	コース直後の評価		同窓会時のコース評価			
			コースはよかったか		コースは役に立ったか	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
コース全体	3.7	0.47	3.8	0.41	3.7	0.56
教 え 方	3.7	0.49	3.6	0.59	—	—
デ ザ イン	3.2	0.28	3.1	0.67	—	—
教 科 書	3.7	0.49	3.2	0.64	—	—
授 業 速 さ	3.1	0.67	3.3	0.66	—	—
授 業 難 し さ	-	-	3.0	0.89	—	—
試 験	3.3	0.52	3.2	0.62	3.3	0.70
宿 題	3.4	0.79	3.2	0.83	3.2	0.75
行 事	-	-	3.1	0.67	3.1	0.71
文 集	3.4	0.51	3.5	0.51	3.2	0.70
口頭発表 プロジェクト	3.3	0.47	3.4	0.51	3.4	0.80
ドラマ プロジェクト*	-	—	3.9	0.38	3.0	0.82
文 法	3.6	0.48	3.5	0.60	3.5	0.60
コンピュータ	3.5	0.52	3.4	0.67	3.5	0.74
漢 字	3.8	0.40	3.4	0.68	3.4	0.75
日本人学生との 時間	3.2	0.33	3.0	0.94	3.1	1.01
歌	3.3	0.49	3.1	0.70	3.0	0.75
ビ デ オ	3.6	0.51	3.4	0.60	3.4	0.68
相 談	3.2	0.83	3.1	0.78	3.1	0.83

—は該当する数値がないことを示す *ドラマプロジェクトは回答者数が4人である。

このコース全体に対する評価は、その他の下位項目に対する評価と比べて高く、多くの項目との差が有意であった。(教え方、口頭発表プロジェクト、文法、以外の項目との差、 $P < 0.05$, Wilcoxon の符号順位検定) なお、ドラマについては実施年数が短いため回答者が4人と少なく、検定はできない。

しかし、下位項目についての評価もすべての項目の平均が3.0以上で、「よかった」と判定されている。3.4以上の評価を受けているのは、教え方3.6、文集3.5、口頭発表

プロジェクト3.4，ドラマ3.9，文法3.6，コンピュータ3.4，漢字3.4，ビデオ3.4である。

2) 同窓会時とコース修了時のコース評価の比較

日本語研修コース修了時のコース評価の平均が3.4以上で高かったものを見ると、コース全体3.7をはじめとして、教え方3.7、教科書3.7、宿題3.4、文集3.4、文法3.6、コンピュータ3.5、漢字3.8、ビデオ3.6があげられる。同窓会時に3.4以上であった項目と一致するのは、宿題と教科書以外の項目全てである。これらは一貫して学生から良い評価を得ていることになる。同窓会時とコース修了時のコース評価とをそれぞれの項目毎に比較してみたが、有意な差があるものはなかった。

ここで言えることは、学生はコース修了直後の印象をそのまま持ち続けているということである。6ヶ月以上前に、人によっては数年前に行われた調査での評価が変化しにくいということは、日本語研修コースで受けた印象が鮮明だということが分かる。したがって、コース直後の評価は一時的な感情に左右されたものではなく、しっかりした価値基準に基づいて判断されていたことになる。

但し、教科書に関しては、有意ではないが評価が大きく下がっている。教科書は『新日本語の基礎1.2』（1期から6期まで）、『みんなの日本語1.2』（7期以降）を使っている。研修終了後、留学生会館から出て普通の日本人社会の中で生活を始めた場合、教科書と実際に使われる日本語との差を感じたのかもしれない。

3) 修了後役に立っている項目

コースで勉強したことが修了後役に立っているかどうかを聞いた結果も、コース全体としては3.7と非常に役に立つという評価を得ている。下位項目の平均も全て3.0以上である。

3.4以上のものを挙げると、コース全体が3.7、口頭発表プロジェクト3.4、文法3.5、コンピュータ3.5、漢字3.4、ビデオ3.4である。これら全ては、コースがよかったかを聞いた際にも上位にあげられていたものである。

修了後役に立ったかという評価と、同窓会時に聞かれたコース評価との比較をしたが、どの差も有意ではなかった。あえて変化のあるものをあげると、ドラマプロジェクト（「よかったか」に対する解答が3.9で、「役に立ったか」に対する解答が3.0）があげられる。この項目は回答者がまだ少なく、平均値が安定したものとはいえない。しかし、解答した者はプロジェクト自体は非常によかったが（三浦・山口 2000）、それが同じ程度に役に立っているとは言えないと思っていることを示している。回答数を増やして調査する必要があるだろう。

4) 専門課程と役に立っている項目の関係

上の3)で高い評価を得た口頭発表プロジェクト等は、専門への橋渡しとしての役割を担っているものである。

口頭発表プロジェクトとコンピュータは、専門課程に進学した後、最も「日本語研修コースで習っていてよかった」と感じるものであろう。口頭発表プロジェクトでは、研究テーマの絞り方、アンケート項目の設定方法、アンケート調査、データ入力、その分析、検定、発表アウトラインの書き方、発表原稿の書き方、発表の音声や態度・しぐさ等が指導される。コンピュータ授業には、日本語ワープロの使い方から始まって、データ入力の方法、分析ソフトの使い方、パワーポイントを使った発表スライドの作り方、インターネットからの映像などの取り入れ方、スキャナーやプロジェクターの使い方等が盛り込まれている。

また、漢字は、専門語彙を学ぶためにも必須のものである。文法の授業は、ふだんの口頭練習を主とした授業を支えるためのもので、週1回から2回、英語も混ぜて行われ、知識とその運用を目的とする。基礎文法の正確な知識と運用力は、専門過程での勉強に役立つはずである。ビデオの授業では、日本での生活に必要な知識を、文化的背景、状況、動作等を含めて学ぶことができる。

いずれも、初級日本語コースを離れた後の専門領域での研究活動を直接的あるいは間接的に支えるものである。

4. まとめ

同窓会の時に研修生に対し、日本語研修コースの勉強がよかったか、役にたったかを聞いた結果、次のことが明らかになった。

- ① コース全体としてはかなり高い評価、また役に立ったという評価を得た。
- ② 下位項目では、教え方、文集、文法、コンピュータ、漢字、ビデオなどの項目がよかったと判定されており、これらは研修修了直後にとられたアンケートと一致した結果を示した。
- ③ また、これらの項目は役に立ったという判定も高かった（教え方を除く）。
- ④ それぞれの項目の内容については各期で同じではないが、学生は日々の普通の勉強項目、例えばドリル練習、宿題、試験などよりも、少し変化のある部分を高く評価している。
- ⑤ 日本語研修コース修了後の生活で見直された項目は発見できなかったが、一方では、コース修了直後の印象が維持されていることがわかった。

IV. 総括

以上、大学院予備教育日本語研修コースの点検評価の一部として、同窓会・調査の概要、集まった修了生の属性と出席の関係、修了生によるコース評価について述べた。

同窓会を行うこと自体の是非については、優等生だけが出席するのではないこと、帰国の時期が迫った教員研修生の出席が多いこと、また本論では触れなかったが、進学先の大学でうまくいっている者も不遇をかこっている者も出席していること等を考えると、この集まりを行う意義はあると思われる。

修了生によるコース評価は、コース全体としてかなり高く、また修了後役に立っているというものであった。個々の項目では、専門課程での研究に影響を及ぼす口頭発表、漢字、コンピュータ、ビデオの授業等の評価が高く、修了後役に立っていると評価された。これらはコースを離れた後の専門領域での研究活動を直接的あるいは間接的に支えるものである。

日本での学位取得を目指す学生に対し初級日本語しか与えられないという矛盾を抱え、専門への橋渡しを考慮した本コースであるが、一応の評価を得たと考える。多くの示唆も得た。今後、コース生達の留学の目的達成を一層強力に支えるコースへと改善をはかっていきたい。

【参考文献】

- 早川幸子・島弘子・三浦香苗（2002）「日本語研修コース修了生の研究活動における日本語使用」『金沢大学留学生センター紀要』Vol.5, 39-56
- 古本裕子・早川幸子・島弘子・三浦香苗（1999）「専門教育における留学生の口頭発表(1)専門教育について」『金沢大学留学生センター紀要』Vol.2, 29-47
- 三浦香苗・深澤のぞみ・岡沢孝雄（1997）『5ヶ月で口頭発表－1997試作版』金沢大学留学生センター
- 三浦香苗・深澤のぞみ（1998）「留学生の口頭発表に対する評価を探る－本当に伝えたいことが伝わるためにはなにか必要か－」『金沢大学留学生センター紀要』Vol.1,1-15
- 三浦香苗（1998）「初級段階の口頭発表プロジェクト－受信から発信へ－」平成10年度日本語教育学会秋期大会予稿集，日本語教育学会，61-66
- 三浦香苗・島弘子・古本裕子・早川幸子（1999）「専門教育における留学生の口頭発表(1)指導について」『金沢大学留学生センター紀要』Vol.2, 1-27
- 三浦香苗・山口実千代（2000）「初級集中コースのドラマプロジェクトは有効か－漫画読解，日本事情を経て，ドラマを含んだ研究発表に至る－」2000年度日本語教育学会秋季大会予稿集，日本語教育学会，154-159

Evaluation of the Intensive Japanese Language Program (Preparation for Graduate Study) as per Attendees at the Program Reunion

Kanae Miura , Yuko Furumoto

ABSTRACT

As a part of an evaluative study of the Intensive Language Program designed to prepare international students for graduate-level study, we have collected the results of a survey given to program graduates participating in the annual reunion held in March between 1997 and 2001. Data was analyzed for correlation between student characteristics and attendance and their evaluation of the program, producing the results below.

Investigating the difference between students who had a) participated in the reunion one or more times, and b) never participated, the following major points became clear:

Students who had begun the course with no prior Japanese language experience and students from the teacher training program recorded higher levels of attendance when compared to intermediate/advanced students and research students. Attendance was also found to vary according to the university they attended after graduating. No relationship was found between grades (performance) and attendance.

Graduates were also asked whether they were satisfied with the Program content and whether their studies proved to be of use to them after completion. Evaluation of the course was quite positive, and graduates confirmed that their studies were of use in their pursuits. Graduates also rated computer, video, kanji, and oral presentation classes particularly highly, mentioning that they were of immediate use in their research work.

On the basis of these results, we believe that we have acquired a sense of the direction and purpose of our program in its mission to prepare students for specialized study and research.

上級漢字教材作成プロジェクトについて

太田 亨・藤田佐和子 (金沢大学留学生センター)・中村 朱美 (佐賀大学留学生センター)

はじめに

本稿は、金沢大学留学生センター (以下「センター」と略記) の総合日本語コース (以下「総合コース」と略記) の漢字 E 及び F クラスで使用するための教材作成プロジェクトである「上級漢字教材作成プロジェクト」の立ち上げに関わってきた筆者ら^{注1}による、プロジェクトの進捗状況を報告するものである。

I～Ⅲのプロジェクトの概要からデータベース化までを太田が、IV～Vの予習ページと文章ページを藤田が、そしてVI～Ⅶの問題ページと小テストページを中村がそれぞれ担当しているが、Ⅷは全員で共同執筆した。

I . 本プロジェクトの背景

さて、本プロジェクトの開始は、総合コースの創設に伴い漢字クラスを日本語クラスとは別に設定し教科書として筑波大学の『Basic Kanji Book1』、『Basic Kanji Book2』と『Intermediate Kanji Book1』 (以下それぞれ BKB1, BKB2, IKB1 と略記) を採用した時点に遡る。

総合コース内の漢字クラスでは、BKB1と BKB2は初級レベルの A～B クラスと中級レベルの C クラスで使用し、IKB1は中級レベルの D クラスと上級レベル^{注2}の E クラス (但し 2 課分のみ) で使用することになっているが、E クラスの残りの授業と、同じく上級レベルの F クラスで使用すべき教科書が存在していなかった。^{注3} (太田 2000 : 145)

そこで総合コースの目標である、「大学で使うための日本語力を伸ばす」 (太田2000: 144) という抽象的目標をより具体化させて、『日本語能力試験出題基準 (以下「出題基準」)』の 2 級レベルの漢字から IKB1までの漢字を差し引いた324字に、同じく 2 級

注1 平成12年7月時点までで、その後中村が佐賀大学に転出した。

注2 ここで「上級」とは、あくまでも総合コースでの上級クラス (E・Fクラス) を指す。

注3 2001年に『Intermediate Kanji Book2』 (IKB2) が出版されたが、本プロジェクトはそれ以前に始まったものであることは言うまでもない。

の付表の56語をあわせて選定し、BKB1からIKB1までの740字とあわせた合計で「1,064字+56語」を総合コースのE・Fクラスで扱う漢字と認定した。(国立国語研究所1976) この324字を音読み(ないものは訓読み)で五十音順に並べ、ほぼ真ん中の167字と168字の間で区切って暫定的に前半をE、後半をFに振り分け、授業で扱う必要から各13課分に配置した。(資料1参照)

II . 各漢字に盛り込む情報・問題等の内容

本プロジェクトにおいて、筆者らは324字ある各漢字に対して様々な情報や問題等を盛り込みたいと考えた。漢字情報と練習問題では自ずと質的な差があるだけでなく、「問題」と一言と言っても様々な種類のものがある。そこで本プロジェクトでは、情報や問題の種類ごとに「ページ」という形で独立したユニットを立て、それらを統括的にまとめる漢字情報源としての「予習ページ」をその上に立てることで筆者らの意見集約を図ることにした。図1はページ間の構造を図式化したものである。

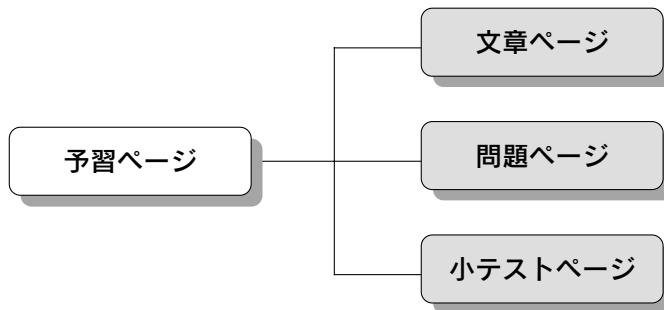


図1 ページ間の構成

III . データベース (DB) 化と今後の発展の可能性

図1のような階層化構造を有し、しかも300以上もの漢字をある一定のフォーマットに従って配置し管理するに当たってはDB化が欠かせない。

また、「出題基準」の漢字は太田がすでにClariss社(作成当時)のファイルメーカーProでDB化してあったので、そのデータをリレーション化(後述)して活用するため、今回の上級漢字プロジェクトのファイル作成に当たってもファイルメーカー社(現在)のファイルメーカーPro v.5の使用を前提にして作業に取り掛かることにした。平成13年12月現在までに、DBの索引的機能を持つ「予習ページ」の入力作業がすでに完了している。

DB化の利点は様々あるが、主に次の2点に集約できる。

1. 様々な項目でキーワード検索が可能である。（例：部首，画数，音訓読み，等）
2. Web 上に公開可能で遠隔地から閲覧できる。

次に，今回入力完了した「予習ページ」（Vの3参照）の概略をまとめると次の4点が挙げられる。

1. フィールド数：29（繰り返しフィールド数も含めると合計84）
2. リレーション：「出題基準」の漢字を参照して日本語能力試験の「級」が自動入力される。（図2参照）
3. 見出し字のフォントを「教科書体」にしてある。
4. 筆者らが基本的と判断した読みと意味に基づいた基本練習を熟語レベルと文レベルで掲載した。

また，ファイルメーカー Pro の持つ様々な機能を生かして，今後はこの DB を次の2つの方向に発展させる予定である。

1. 他のページの DB 化に努めて予習ページとリレーション化させる。
2. 予習ページを Web 上に公開して学生が自宅から閲覧できるようにする。

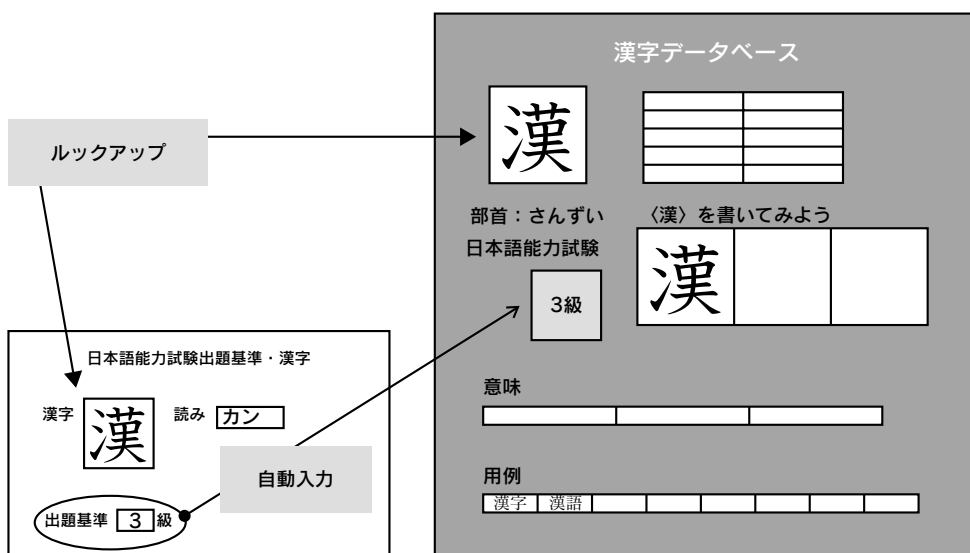


図2 ファイルメーカー Pro によるリレーション概略

IV. 予習ページ

1 概要

総合コースの漢字クラスに来る学生の場合，その漢字能力には大きな差があるのが通例である。漢字圏の学生と非漢字圏の学生が同じクラスにいるために，書くことにまったく問題がない学生と，書けるまでに多くの労力が必要な学生が同じ授業を受け

ることになる。漢字クラスは現在 A から F までの 6 レベルに分けられているが、藤田が担当している F レベルの 1 クラスを見ても学生の能力差は大きい。2000 字知っているという者もいれば、500 字も怪しい者もいる。書道の師範の資格を持った者がいるかと思えば、書くのもたどたどしい学生がいるといった具合である。

このような学生たちを、週 1 コマという限られた時間の中で同時に指導する場合、どのようにすれば有意義な授業が行なえるだろうか。漢字能力の劣る学生が理解できて、漢字能力に優れる学生にとって退屈でない授業ができないだろうか。金沢大学の場合、どちらの学生も知的なレベルは非常に高いので、授業は彼等の知的好奇心を満たすもの、ありきたりな単純な作業にとどまらないものにしたという思いがある。

そこで考えられたのが予習ページである。基本的な意味・読み・書きを予習ページとしてあらかじめ学生に与えておく。その内容は、学生が授業に来る時には最低これだけは知っていてほしいと教える側が考えるものである。

このようにして、漢字能力の低い学生でも、授業の時には「その漢字が使えないまでも基本的なことくらいは知っている」という状態まで持ち上げておけば、漢字能力の高い学生にとっては無駄になる時間を省くことができ、運用の練習や大学の授業らしい発展的な問題を行なうことが可能になるだろう。

漢字能力がある程度以上である学生には、このページで自分が知っているということを確認さえしてもらえばよい。そのような学生と「こんな漢字見たこともない」という学生と一緒に学ぶために、そして双方に有意義で大学にふさわしい知的興味を満たす授業を行なう環境を整えるために、このページは設けられることになった。

2 基本構想

予習は各自が自宅で行なうものである。したがって、自分でできる程度のもの、あまり負担が多くなならないものであることが望ましい。

漢字能力の高い学生にとって予習ページがどのような意味を持つかを考えてみると、「自分はこの漢字が書ける、読むこともできて、意味も知っている」と確認するためのページであると考えられる。したがって、あまり学生の負担にならないボリュームで、短時間で行なうことができるものが望ましいと考えられる。

その漢字がはじめてという学生の場合には、もちろん基本的な意味・読み・書きがおさえられるものでなくてはならない。しかし、やる気と時間がある者には発展的に使うことができ、やる気がない者、あるいはやる気があっても時間がない者にとっても、あまり負担でなく基本的なものが入っていくようなものが望ましい。

書く練習などは、授業中に時間をとることはほとんど不可能なので、予習の時に必

要のある者が各自行なうのがよいと思われる。

3 実際例

以上のような基本構想を踏まえて作ったものが予習ページである。ここでは実際に第14課で使われている通し番号179の漢字〈装〉のページを記す。



179装 ころも 12画

装	ソウ ショウ よそおう
---	-------------------

よそおう (dress up)

〈装〉を書いてみよう

装		
---	--	--

〈装〉の意味を考えながら、読んだり、書いたりしよう。

①【かざる ととのえる】の意味で

・彼に会うときには、いつも フクソウに気を使う。

(服)

・黒い装束に身をつつんだ忍者。

(ぞく) costume

・春の装いに 身をつつんで 町を歩く。

(い)

②【そなえつける equip】の意味で

・照明装置を取り付ける。

(しょうめい ち)

そうしんく	しょうぞく	そうち	せいび	いしょう	ふくそう	せいそう	せいそう	かそう	かいそう	ほうそう
装身具	装束	装置	装備	衣装	服装	盛装	正装	仮装	改装	包装



具体的には、次のような点に配慮して作成及び修正を行なった。

- 1．字形を練習させるだけの場所は少なくする。
- 2．読みの多いものについては、基本的でないと考えられるものについては記載し

う形にしていた。

学生の書き込みからは次の①と②の傾向が見てとれた。

①漢字の字体を練習するために設けてあるスペースは、漢字3字分であるが、予習のページをチェックしてみると、書けない学生は余白部分にたくさん練習してくる。書くことに問題がないと思われる学生に対しては「書けると思ったら、1字だけ、確認のために書いてください」と指導を行なっているが、ほとんどの学生は3字書いているようである。

このページを設けることによって、非漢字圏の学生は書きの学習に個々の能力に応じて時間をかけることが可能になった。授業中にそのための時間を使うことを考えたら非常に効率的である。

なお、Fクラスの場合は問題ページの最後に学習漢字を一通りは書く問題を作っており、教師が一度は学生の書いた字を見ることになる形になっている。したがって、最終的には字体の違いや筆順の違いがある場合も教師によってチェックされることになる。

②予習ページは基本的には辞書を使わなくてもすむような形を目指して作ってあるのだが、漢字能力が低い学生の場合は辞書を一生懸命繰って書いたと見られる書き込みが多く見られる。

そのような学生の場合、最初の時間に行なうテストによって、本人にもこのクラスでやっていくためにはかなりの努力が必要である旨を自覚させており、予習のページを使って事前に準備してくれば、授業についていけるかもしれないということも同時に伝えてある。そのため、自発的に懸命に勉強している様子が書き込みからも見てとれる。これまでの経験では、むしろそういう学生のほうが熱心に勉強し授業中足手まといにもならず、最終的にはレベルの高い学生に負けない成績を修めて学期を終わる傾向があるようである。

さらに、学生の書き込みからひとりで学習している時に犯し易い誤りを見つけることができたので、それを改善するために前項「3実際例」であげた基本的な考え方に6と11の項目を加えた。また、書き込みの多かったものについては、学生の予習の負担を減らすために4の項目をさらに徹底することとし、さらに5の項目を加え、予習ページ作成上の基本的な考え方（12項目）とした。

現在、授業中は予習ページを一切使っていない。予習ページは授業が始まる前に各自が使うこととしており、授業では学生が予習してきたことを確かめるためにカードで漢字を導入する形をとっている。これは貴重な授業時間を有効に使うためである。

V. 文章ページ

1 基本構想

練習問題は問題ページの方で作成しているが、少し視点を変えて大学の授業ならではの問題を作ることはできないだろうかと考えたのが文章ページである。

総合コースの漢字クラスは、教員と少人数の学生で授業を行なうクラスである。漢字教科書の中には答えを見れば自学自習することも可能なものが多く、この教科書でももちろんそういう部分はある。しかし、話し合うことのできる仲間がおり指導できる教員もいるわけであるから、みんなで話し合いながら、書きながら、学ぶという形があってもおもしろいのではないだろうか。答えが一つでなくてもかまわない。漢字あるいは漢字が含まれる語を実際に使いながら学習していくというような形があってもいいのではないか。

そこで、漢字1字を細切れの形で学ぶだけでなく、実際に使われている文章を用いて実践的に学ぶことはできないかと考え、文章ページという形にした。これは、漢字や漢字が含まれる語だけでなく、文章として実際に漢字が使われている場の中で関係の深い語などもあわせて学ぼうとする試みである。

漢字は漢字単独で使われるものではない。語の一部として使われるのである。語もまた単独で使われるわけではない。文章の中で使われて初めて意味を持つのである。したがって、文章の中で使われている意味が分かり、また文章を作ることができるようになってこそ、本当の意味で漢字が習得されたことになると思う。

文章の中で語としての漢字を学ぶことによって、文中での用法やどんな動詞や形容詞とともに使われているか、どんな表現の中で使われているか、あるいはもっと深くその場面でどのような意味で使われているか等、語（漢字）や細切れにした文からは学習しにくいものも学習することができる。

漢字1字あるいは漢字の入った語を1語だけ知っていても、実際にはなかなか使うのがむずかしい場合もある。例えば「令息」や「子息」という語の意味を知っていたとしても実際に文が作れるだろうか。作ってみようとする、その難しさがわかる。おそらく辞書的な意味を知っているだけでは困難であると考えられる。文章の中でこれらの語（漢字）を学べば使えるようになるかもしれないが、細切れの形で学んでも

実際に使おうとすると使いにくいのではないだろうか。本来漢字は文章の中にあるのが当たり前なのである。学習のやり方の一つとして、細切れの形でなく自然な形であるようなやり方もあってよいのではないか。

どのようなやり方でしているかについては次項で具体的に述べるが、実際に使われるような形で学ぶということであるから、漢字あるいは漢字の含まれた語を中心としながらも読解あるいは作文の領域とも重なる面も出てくることになる。

最後に、このようなやり方を用いれば、自分の意見をある程度自由に発言することにより、無味乾燥になりがちな漢字学習を生き生きとした楽しいものにすることができるという効果、実際の文章を用いることによって学生の興味、関心が高くなるという効果等も期待できるということを付け加えておきたい。

2 実際例

文章ページは一つの試みであり、現在は試行錯誤で様々なことをしている状態である。いろいろな文章があり、いろいろな扱い方があり、どのようなやり方が考えられるか、アイデアを出している段階である。ここでは、現在Fクラスで実際に使っている文章ページを例に挙げて、生教材の文章から、どのようなことを、どのような形で学習できるかについて考えたい。

まず最初は、漢字あるいは漢字を含む語を場面の中で、その周辺の関わりの深い語と一緒に学ぶために文章ページの問題にした例である。なお、この課で学習する漢字は〈波〉（通し番号236）である。



つぎの文章を読んで質問に答えてください。下線部の漢字はすでに学んだものです。読み方を確かめながら読みましょう。

うねりといいますとね、その波がうねっていました。ちゃぶりちゃぶりと小さな波が波打ちぎわでくだけけるのではなく、すこし沖の方に細長い小山のような波ができて、それが陸の方を向いてだんだんおし寄せて来ると、やがてその小山のてっぺんがとがってきて、ぎぶりと大きな音をたてて一度にくずれかかるのです。そうするとしばらく間をおいてまたあとの波が小山のように打ち寄せて来ます。そしてくずれた波はひどい勢いで砂の上にはい上がつて、そこらじゅうを白いあわできつめたようにしてしまうのです。

(有島武郎「おぼれかけた兄妹」)

■ この文は土用波〈夏の土用（立秋の前）のころ、遠方海上の台風によって起こされる大きな波〉と呼ばれる波について書かれたものです。どのような波なのか、表現にそって考えてみましょう。

- ・ その波がうねっていました。
- ・ ちゃぶりちゃぶりと小さな波が波打ちぎわでくだけるものではありません。
- ・ すこし沖の方に細長い小山のような波ができます。

- ・ 細長い小山のような波が陸の方を向いてだんだんおし寄せて来ます。
- ・ その小山のてっぺんがとがってきて、ざぶりと大きな音をたてて一度にくずれかかるのです。
- ・ しばらく間をおいてまたあとの波が小山のように打ち寄せて来ます。
- ・ くずれた波はひどい勢いで砂の上にはい上がって、そこらじゅうを白いあわで敷きつめたようにしてしまいます。



下線が引いてある漢字はEクラスまでにすでに学んでいる漢字である。しかし、実際に文章を読ませてみると、既習の漢字であっても意外に読めない漢字が多い。この例の中では「小山」は「小」も「山」もAクラスで学ぶ漢字であるが、「こやま」と読むのはなかなか難しいようである。このような既習の漢字の学習も、文章ページでできる有意義な学習の一つであると考えている。

さて、授業ではこの文章を音読したあと、学生にどのような情景であるのか、1文ずつ説明させることにしている。説明しようとする、必然的に波と一緒に使われる動詞「うねる」「くだける」「おし寄せて来る」「くずれかかる」「打ち寄せる」についても、使ったり説明したりすることになる。また、波の音は「たてる」と表現されること、「ざぶり」や「ちゃぶりちゃぶり」など水の表現として用いられるオノマトペについてもどんな状態なのか考えたり、波の様子を表現する語として使ったりすることになる。さらに「波」と関連の深い「沖」「波打ちぎわ」「陸」がどの場所を表しているかも理解することになる。授業中の学生の様子を見ると、口頭で説明するだけでは状況がつかみにくいので、黒板に「ここが陸でここが海だと、このへんが沖で、このへんが波打ちぎわ」と簡単な絵を描いたり、ノートを2つ組み合わせて「小山」のような「波」の「てっぺんがとがってきて」「一度にくずれかかる」様子を模型的に作ってみせたりと、情景を理解するために言葉以外の手段を使ったりするような場面も見られる。それだけに言葉の表面的な意味だけに留まらず、理解は深いようである。

最後に「映画のように、この情景を思い浮かべることができますか」と尋ねると、学生は「できる」と答える。感想を聞くと、「波の様子を表現しようと思っても、これまでだったら『波がある』『波が大きい』くらいのことしか言えなかったが、この文章はすごい」というような感想が返ってくる。生の文章の力であり、有島武郎の力である。作例ではこのような文は到底作れないであろう。

もし、このあと「波の様子について自分の表現で書いてみましょう」というような問題でもつければ、作文的な要素を含むことになる。このままであれば読解的な部分が大いということになるかと思うが、ただの読解とは目的も違い、語（漢字）中心になっている。語（漢字）が使えることを目的とした読解であり、作文であり、あるいは「話す」であり「聞く」であるということになるだろう。

次は、語(漢字)は場を選ぶという例である。なお、ここでの学習漢字は<息>184, <武>266である。



【マルカム】 マクダフの姿が見えません。それにご子息の姿も。

【ロス】 ご令息は武人の誓いをまことごりつぱに果たされました。

ご成人されたばかりのごく短いご生涯ではあられましたが、その戦いの場所においていささかのひるむこともなく、ご成年にふさわしい武勇をはっきりと示されました。そしてあつぱれ、武人の最期をお遂げになられました。

(マクベス シェイクスピア作/大山俊一訳)

■ 「ご子息」「ご令息」とは何のことですか。その表現について、文からわかることを教えてください。

■ 聞き手の息子のことが話題の中心になっています。「武勇をはっきりと示す」「武人の最期を遂げる」とは、この場面では具体的にはどういうことですか。息子は何をして、どうなりましたか。



学生は「息子」という語をこの段階ですでに知っている。「子息」「令息」はともに息子の意味ではあるが、どういう場でも使えるような語ではない。辞書を調べると、「子息：『むすこ』の意の漢語的表現、令息：他人・相手のむすこの敬称」(『新明解国語辞典(第5版)』三省堂)となっているが、これだけの説明ではとてもではないが使うことはできない。「子息」のような漢語的表現がなじむような場面、文体、表現はかなり特殊なものであると思う。また「令息」はどのような時に使える語なのか、「令息」が使えるほどの敬意がどのような語を使ってどのような形で表現されるのかも難しいと思う。

この文章はかなり特殊な文体で書かれている。最近あまり聞かなくなった漢語調の文体である。「マルカム」と「ロス」の話し方には、聞き手と聞き手の息子に対する仰々しいまでの敬意が感じられる。このような文章であれば、「子息」「令息」の使い方を学ぶことができるだろう。そして、それは文章であるからこそ、学ぶことができるのである。

次の例も、短文の作例では学べない語の使い方の例である。(この課の学習漢字は<片>274, この教科書では<血>80, <刺>127)



【マクベス】 顔に血が付いているぞ。

【刺客 1】 それならバンクォウの血です。

【マクベス】 それなら奴の中にあるよりも、お前の外側に付いていたほうがいい。

きゃつは片づけたか？

【刺客 1】 ^{へい}陛下、^{のど}奴の喉を^か掻っ切りました。私めがやってやりました。

(マクベス シェイクスピア作/大山 ^{しゅんいち}俊一訳)

■ 「きゃつは片づけたか？」とは、この場合どういう意味ですか。



「片づける」は、実際の文章の中では上の例のように「殺す」などの意味で用いられることもある。上の文章のような生き生きとした文章の中で用いられてこそその意味で用いることができるが、これを作例の短文で「彼女を片づける」「山田太郎を片づける」などとしたとしても、おかしい日本語にしかならない。

次は、実際に語（漢字）を使う時のやり方に近いと考えられる問題例である。この課の学習漢字は<曇>231、<届>229、教科書では<草>176、<帽>282である。



ぼくはあわてて教室を飛び出しました。広い野原に来ていました。どっちを見ても短い草ばかりはえた広い野です。真つ暗に曇った空にぼくの帽子が黒い月のように高くぶらさがっています。とても手も何も届きはしません。

(有島武郎「ぼくの帽子のお話」)

■ この場面の天気は 次のどのことばで表される天気に近いでしょうか。

曇天・薄曇り・高曇り・本曇り・雨曇り・花曇り

■ 「薄曇り」「高曇り」「花曇り」は どのような曇り方だと思いますか。



文章から天気がどのようなものであるかは読み取れる。空は「真つ暗に曇つ」ている。そういう曇り方をしている時にどの語を使うことが可能であるかを考えるのがこの問題である。これは実際に自分が語を使う時のやり方に近いと言えよう。状況があって、意味の重なる、似ている熟語が複数ある。どの熟語を選ぶのが、この場では適当なのか考えさせる問題である。

この場合、答えはもちろん一つではない。「真つ暗に曇った空」なのであるから、「曇天」を選んでももちろん間違いではない。学生のほとんどは「くもり」という語しか知らないような状態であるので、学生の話の中から「くもりのことを、漢語的に表現するとしたら曇天ですね」とし、「では、<真つ暗に>がよくわかる語はどれでしょうね」と投げかける。そうすると、「本曇り」「雨曇り」などということになるが、この二つの語も近い語であるが、まったく同じ意味ではない。どう違うのか、どんな状態なら「本曇り」が使えて「雨曇り」は使いにくく、どんな状態なら「雨曇り」が使えて「本曇り」はだめなのか、学生はいろいろと話し合っ

次は、実際の文章に接してみて、用法が納得できる例である。なおこの課の学習漢字は<恥>194、教科書では<船>173、<途>213である。



あるとき、王子が横になって、眠っていると、お妃は、例の船乗りをそばに呼びよせました。そして自分は眠っている王子の頭のほうをつかみ、船乗りには、足のほうをつかませて、ふたりで王子を海のなかに投げこんだのでした。

こうして、恥知らずなまねをしたあげく、お妃は船乗りに向かって言いました。

「さあ、郷里に帰りましょう。そして、王子は、途中で亡くなった、ということにしましょう。わたしは、父王のところについて、あなたのことをうんとほめてあげるわ。そうすればきっと、わたしとあなたをいっしょにさせて、あなたに父王のあとを継がせよう、ということになるわ」

（グリム童話「三枚の蛇の葉」）

■ 「恥知らずなまね」の意味は、つぎのどちらに近いでしょう。

- ① 恥ずかしくないまね
- ② 恥ずかしいまね

■ 「恥知らずなまね」とは、この場合なにをしたことでしょう。



音読して最初の問題をすると、学生は「恥知らず」は「恥ずかしくない」だと答える。この時に「恥知らず」は恥を知らないことだから、恥（恥ずべきこと）を知らないまね（行為）というのは、人間として考えられないくらい恥ずかしいことだと説明をしても、どうもピンときてはもらえない。学生は分かったような、分からないような顔をしている。

そこで、もう一度文章を読んで、この場合の「恥知らずなまね」が具体的に何であるかを考えさせる。この場合、それは「眠っている王子を、お妃と船乗りが殺したこと」であるから、「それは恥ずかしくないことですか」と問いを投げかけると、「とても恥ずかしいことです」「ちょっと考えられないくらい恥ずかしいことです」というような反応が返って来る。ここで初めて、<恥ずべきこと（人殺しはしてはならない恥ずべきことである）を知らない行為＝恥知らずなまね>が、なぜとても恥ずかしいのか納得してもらえる。

辞書で「恥知らず」の説明を見ても、分かったような、でもなんとなく煙にまかれているような感じであり、そうするだけではまだ本当に分かったとは言いにくい状態であるように思う。実際の文章で、意味のある形で押さえて初めてその意味が納得できる例であろう。^{注4}

注4 恥知らず 恥を恥とも思わぬこと。また、その人。鉄面皮。（『広辞苑（第5版）』岩波書店）

このように、実際の文章を使うことによって、いろいろな意味で細切れの文ではむずかしい学習をすることが可能である。上記の例は現在Fクラスで使っているものであるが、学生たちは非常におもしろがり、いろいろな発言をする。漢字の学習というと、答えの決まった問題をこなしていくような単調なものになりがちであるが、実際の文章を読むことによって、バリエーションに飛んだ授業が可能になっている。また、学生は「楽しい」と評価してくれることが多いが、それは文章自体に魅力があり、中身があるからであろう。

3 出典と進捗状況

Fクラスの文章ページについては藤田が担当し、不十分ではあるがすべての課について一通りの問題を作ったところである。Eクラスについては、問題ページを優先させなくてはならないという都合上、問題ページがある程度できてから作るようになっており、現在はまだ作成されていない。

各課で使用した文章の出典は資料2の表のとおりである。

VI. 問題ページ

1 概要

予習ページ、文章ページを経て、問題ページは総合練習の意味合いを持つページである。予習ページは、各課の配当漢字の基本的意味を学生に確認させながら読み書きの練習ができるように配慮したものであるが、問題ページはその延長線上にあり、(a)基本問題、(b)応用問題の二つのパートで構成されている。いずれの問題もなるべく既習漢字を用いた熟語等を提示し、未習漢字にはルビを付している。問題の具体例については後に示す。

(a)は、次に記すような問題等からなる。

(1) 漢字の読み（訓読み）に付随する意味との関連を追求し認識させる問い。

(問題例1参照)

(2) 意味上一つの範疇に属する熟語についてその意味を考えさせる問い。

(問題例2参照)

(3) 動詞形の用法について考えさせる問い。

① 助詞との関連について（当該漢字が動詞形を持ち、複数の助詞を前置する場合は助詞との関連を問題として取り上げる。）（問題例5参照）

② 自動詞・他動詞の対応について（当該漢字が動詞形を持ち、自動詞・他

動詞の対応のある場合は読みとともに自動詞・他動詞の対応問題として取り上げる。）（問題例 5 参照）

(4) 同じ読み（音読み）を持ち、しかも、形がよく似ている漢字（同音類似形字）についてそれぞれの漢字の意味を確認させる問い。（問題例 4 参照）

(b)は、慣用句やことわざ等に範囲を広げた問題からなる（特殊な読みについても、日常的に使われる語彙に限定し取り上げる）。（問題例 3 参照）

2 基本構想

(a)の問題は、読み（音読み・訓読み）とそれに付随する意味との関係を認識させることが主眼である。漢字の読みについては漢字圏の学生であっても、困難を伴うという状況があり、特に、複数の訓読みを持つ漢字については、それぞれ意味との対応を明確に示すことで、読みと意味との関係を学生に十全に認識させ定着を図るものである。

また、漢字の読みと併せて自動詞・他動詞の対応や動詞と助詞との対応を問題として取り上げるのは、これらが学生が苦手とするところのものだからであり、それぞれの対応を再認識させることが問題の意図するところである。

(b)の問題は、当該漢字を用いる慣用句やことわざ等に範囲を広げ、多角的観点から漢字をとらえるものである。例えば、自動詞・他動詞の対応についても、(a)の問題は専ら助詞との対応を問題にするものであるのに対し、(b)の問題は自動詞文と他動詞文の対応としてそれぞれセンテンス全体の意味の違いを考えさせるような問題として提示する。これについては次項で触れる。

また、ことわざの問題に関しては、学生にそれに相当する自国での例を紹介させるなど、各学生が言語の背景に存する文化の相違に思いを致す契機とする。

上記のように、問題ページの(a)基本問題は単語レベルでの漢字学習であり、(b)はフレーズ（センテンス）レベルでのそれである。この(b)応用問題による漢字学習は、本漢字教材作成に当たったの特色と考えているものの一つである。問題ページは、(a)・(b)併せて次回（翌週）分を前もって学生に渡し準備させる。

3 実際例

1) 予習ページとの関連

以下に問題ページ（(a)基本問題・(b)応用問題）の一部を取り上げ、予習ページとの関連について述べる。



・問題例1「易」(a)基本問題

*意味の違いを確認しながら正確に読みましょう。

- | | | |
|-----------|----------|----------|
| 1 貿易 () | 2 不易 () | 3 容易 () |
| 4 交易 () | 5 平易 () | 6 易者 () |
| 7 安易 () | 8 簡易 () | 9 改易 () |
| 10 易学 () | | |



「易」の問題については、予習ページにおいて「変化する，取り換える，占いの法，手軽だ」の意味を確認させつつ読み書きの練習をさせている。学生は、それらの意味を再確認しながら，問題ページの基本問題に答えることになる。



・問題例2「況」(a)基本問題

*どんな様子を表す言葉でしょうか。()に読みを書き，[]に説明してみましょう。

- | | |
|----------|-----|
| 1 概況 () | [] |
| 2 近況 () | [] |
| 3 好況 () | [] |
| 4 盛況 () | [] |
| 5 戦況 () | [] |
| 6 不況 () | [] |



「況」の問題については、予習ページにおいて「様子・有様，比べる」の意味を確認させつつ読み書きの練習をさせている。学生にはそのうちの「様子・有様」の意味を再確認させながら，発展的にその意味で使う熟語の意味を考えさせるものである。



・問題例3「角」(b)応用問題

*どんな意味になるのか考えてみましょう。

- | | | |
|----------|----------|----------|
| 1 視角と死角？ | 2 等角と頭角？ | 3 頭角を現す？ |
|----------|----------|----------|



「角」の問題については、予習ページにおいて確認させた音読みの二つの意味（「動物のつのと」「相交わる二直線の作る図形」）について，発展的に学生に考えさせるも

のである。1・2は同音異義語であるが、それぞれの意味を考えさせるもの、3は慣用句の意味を考えさせるものである。

2) 基本問題と応用問題の関連

次に、問題ページの一部を取り上げ「(a)基本問題・(b)応用問題」間の関連について述べる。



・問題例4「挟」(a)基本問題

*どの漢字（「キョウ（挟・狭・峡）」）が入りますか。

- 1 () 谷 2 偏 () 3 海 () 4 () 撃
5 () 義 6 () 小 7 広 () 8 浅 ()



「挟」の問題については、予習ページにおいて確認させた漢字の意味に加えて、既習漢字である「狭」や「峡」との相違を学生に識別させ、同音類似形字であるそれぞれの漢字の意味を再確認させるものである。

また、「挟」については、複数の助詞を前置する動詞形を持つが、「峡」や「狭」についても名詞形・形容詞形・動詞形をそれぞれ再確認させる。

さらに応用問題においては、次に示す問題例5のように、単に助詞との対応のみを問題にするのではなく、発展的にフレーズ全体の意味を考えさせる問題として提示する。



・問題例5「挟」・「詰」(b)応用問題

*どんな意味になるのか考えてみましょう。

- 1 口を挟む？ 2 小耳に挟む？ 3 息が詰まる？ 4 息を詰める？



「詰」については、自動詞・他動詞の対応のある動詞形を持つが、応用問題ではフレーズ全体の意味を学生に考えさせる問題として提示する。

また、それぞれの意味を考えさせた上で、それらの表現を用いた短文を作成させるなどしてその定着を図る。

応用問題については多少難易度の高いものであっても、予習ページにフィードバックすれば解答の糸口があるように工夫している。

4 作成教材の評価

今回の上級漢字教材作成の基本的方針は、予習ページで学習する各漢字の基本的意味を踏まえさせた上で、漢字を暗記するというのみならず、文章ページ、問題ページを通して正に漢字について多角的観点から学生に考えさせるトレーニング教材を目指すというものである。

問題ページについては、良く自習がなされており、本教材に対する学生の反応は良かった。学習漢字に関連した様々な質問等が出た場合は、その問題について学生各自に考えさせ説明させるようにした。そうすることが次回の下調べへの意欲にもつながったようである。学生同士互いに良い刺激を受け、啓発し合えたように思われる。

さて、本教材作成開始において選定した漢字は、「出題基準」の2級レベルの漢字からIKB1までの漢字を差し引いたものであったが、本教材漢字は、3級レベルの漢字であって取り上げられていなかった「漢」と「犬」とを含んでいる。その後、2001年8月に刊行されたIKB2では、「コラム7・形の似た漢字」で「大」と「太」とともに「犬」が取り上げられ、「練習」にはこれら三者から犬（いぬ）を選択させる問題がある。

なお、IKB2では「漢」は取り上げられていない。本教材では、「漢」は予習ページにおいて「(特に日本から見た) 中国」と「男子」という基本的意味を確認させ、問題ページの応用問題では「男子」の意味について次のように問題を提示している。



・問題例6「漢」(b)応用問題

*どんな意味になるのか考えてみましょう。どんな人？

- 1 巨漢？ 2 冷血漢？



「漢」に人を表す意味があることを認識したことは、非漢字圏の学生には新鮮だったようである。

また、本教材では「犬」について、「応用問題」において次のように取り上げている。



・問題例7「犬」(b)応用問題

*どんな意味になるのか考えてみましょう。どんな犬？

- 1 番犬？ 2 名犬？ 3 猛犬？ 4 盲導犬



学生に、それぞれ自国語での「犬」を用いた表現についてその意味を説明させたが、言葉の背景に存する文化的基盤の相違等について各自が考える契機ともなった。

次に、もう一例 IKB2 で初めて取り上げられた「丸」について、本教材での扱いと IKB2 のそれとを比較してみることにしたい。

「丸」は、「出題基準」では 2 級相当の漢字であるが、教育漢字であり、2 学年配当の身近な漢字である。IKB2 では、第 13 課の「練習」において「弾丸」を選択させる問題として、また、同じ音読みの漢字を想起させる問題としてのみ提示されているが、本教材では、基本問題と応用問題で次のように扱っている。



・問題例 8「丸」 ((a)基本問題)

* 「丸」の付く言葉を集めてみましょう。

1 丸きり 2 丸かじり 3 丸腰^{こし} 4 丸ごと 5 丸々 6 丸見え



・問題例 9「丸」 ((b)応用問題)

* どんな意味になるのか考えてみましょう。

「頭を丸める」



それぞれの問題の意図は上述のとおりであるが、本教材では「丸」という漢字の基本的な意味を確認させた上で、「一つの完結したもの・欠けることがなく全部」という意味から様々に言葉が派生していることを認識させ、漢字が担うイメージの世界を学生に伝え、漢字を考えさせることを目指している。

また、上記において具体的に問題例を示したように、本教材では各漢字について多角的観点から問題を提起できるというメリットもあり、この点は本教材作成の意義の一つと言えるであろう。

Ⅶ．小テストページ

1 概要

小テストページは Quiz 形式のテストのページである。このページは、(a)読み取りテスト、(b)書き取りテストの二つのパートで構成されている。(b)については問題中の

語彙が未習である場合を考慮し、当該課の学習漢字を除いた選択肢を設け、その中から選べるように配慮する。小テストは問題ページを終えた翌週の回（次回）に時間を取って実施する。限られた時間内に実施することになるため、各テストとも各課の学習の定着度を確認するという性格のものである。

次に示すように、小テストは短文の中で提示された漢字の読み書きを要求するものであるから、(a)読み取りテスト、(b)書き取りテストともに、問題文の文脈の中で、当該漢字語彙についてのある程度の意味が把握できるような問題を作成する。(a)読み取りテストの終了後、(b)書き取りテストを実施する。

2 実際例

以下に小テストページの一部を示す。



・問題例10(小テスト)

(a)読み取りテスト

*下線の言葉を読みましょう。

- 1 運動が高まる中、換気設備の整った喫煙^{えん}スペースが登場した。
()
- 2 例えば「急がば回れ」のように、表現の上では一見矛盾^{むじゆん}しているようであり、よく考えてみると真理にかなっている説を逆説^{ぎやくせつ}という。
()
- 3 高所^{たかしやう}恐怖症^{こふしやう}の彼は高い所が苦手だ。
()

(b)書き取りテスト

*下線の言葉を書きましょう。下の□の中には該当する漢字の一部があります。

- 1 山頂^{ちやう}から大自然のパノラマをまんきつした。
()
- 2 「急がば回れ」というのはぎやくせつ^{ぎやくせつ}の一例だ。
()
- 3 愛妻家^{あいさいか}やきょうさいか^{きやうさいか}という言葉はあるが、なぜか愛夫家などという言葉はない。
()

… … 家 満 妻 説 … …



VIII . 今後の課題

本プロジェクトはいまだ発展途上にあるため、最も進捗している予習ページでさえ、DBの公開実施に向けた技術的問題、特にセキュリティ問題が未解決の状態であると言える。

文章ページについては、現在文学を出典とするものが多くなっている。これは、「文学作品を通して実際に使われている状態の語（漢字）を学ぶのはどうだろうか」というところからスタートしたためである。しかし、プロジェクトを進めて行く過程において、もっといろいろな出典からのものを用いた方がよいのではないかと、いろいろな文章、文体があったほうがよいのではないかという意見が出て、その方向に修正しつつある。現在の出典は、小説、随筆、童話、新聞記事、戯曲、小冊子、実用書、解説などとなっているが、今後使いたいと考えているのは自然科学系の分野のものや心理学や経済学の分野のものである。また新聞記事でもニュースだけではなく、論説などからも問題を作ることができたらと考えている。

また、扱う語（漢字）についても熟語の問題を多くし、漢字熟語を学ぶ必要性の高い上級クラスにふさわしい問題を作ることが検討課題の一つである。

次に、問題ページと小テストページについてであるが、1課は13字からなり、50音順によるグループ構成であることもあり、各課を通しての統一された問題のひな型を作ることが難しい。また、漢字の成り立ちについての知識提供を予習ページから問題ページへと連携させることが学習効果を高めると考えられるが、それをどのような形で進めていくかも課題である。

さらに今後、各ページが学生の反応を踏まえて改善され、より充実したものになっていった時、1コマ（90分）1課というペースで進むことが容易ではなくなるという問題が生じることも予想される。各課の配当漢字数の設定自体も再考を迫られるであろう。

【参考文献】

- 太田 亨（2000）「『総合日本語コース』の創設と今後の展望」『金沢大学留学生センター紀要』3：141-150
- 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子（1990）『Basic Kanji Book Vol.1』, 改訂版, 凡人社
- 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子（1989）『Basic Kanji Book Vol.2』, 第2版, 凡人社
- 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子・阿久津智（1996）『Intermediate Kanji Book 漢字1000Plus Vol.1』, 第2版, 凡人社
- 加納千恵子・清水百合・石井恵理子・竹中弘子・阿久津智・平形裕紀子（2001）『Intermediate Kanji Book 漢字1000Plus Vol.2』, 凡人社
- 国際交流基金・日本国際教育協会（1994）『日本語能力試験 出題基準』, 凡人社
- 国立国語研究所（1976）『現代新聞の漢字（国立国語研究所報告56）』, 秀英出版

資料 1

1	漢	カン	49	逆	ギャク	97	香	コウ
2	犬	ケン	50	久	キユウ	98	候	コウ
3	借	シャク	51	吸	キユウ	99	耕	コウ
4	衣	イ	52	級	キユウ	100	航	コウ
5	依	イ	53	給	キユウ	101	黄	コウ
6	委	イ	54	巨	キョ	102	鉦	コウ
7	胃	イ	55	居	キョ	103	谷	コク
8	偉	イ	56	許	キョ	104	骨	コツ
9	域	イキ	57	御	ギョ	105	込	こむ
10	宇	ウ	58	漁	ギョ	106	査	サ
11	羽	ウ	59	叫	キョウ	107	砂	サ
12	榮	エイ	60	供	キョウ	108	差	サ
13	銳	エイ	61	況	キョウ	109	才	サイ
14	易	エキ	62	挟	キョウ	110	採	サイ
15	液	エキ	63	恐	キョウ	111	祭	サイ
16	越	エツ	64	胸	キョウ	112	菜	サイ
17	煙	エン	65	境	キョウ	113	在	ザイ
18	塩	エン	66	競	キョウ	114	材	ザイ
19	億	オク	67	極	キョク	115	財	ザイ
20	河	カ	68	玉	ギョク	116	罪	ザイ
21	菓	カ	69	偶	グウ	117	咲	さく
22	靴	カ	70	隅	グウ	118	昨	サク
23	介	カイ	71	掘	クツ	119	冊	サツ
24	灰	カイ	72	訓	クン	120	札	サツ
25	皆	カイ	73	敬	ケイ	121	刷	サツ
26	角	カク	74	景	ケイ	122	殺	サツ
27	掛	かける	75	傾	ケイ	123	察	サツ
28	干	カン	76	警	ケイ	124	皿	さら
29	刊	カン	77	芸	ゲイ	125	散	サン
30	甘	カン	78	迎	ゲイ	126	伺	シ
31	汗	カン	79	劇	ゲキ	127	刺	シ
32	缶	カン	80	血	ケツ	128	枝	シ
33	卷	カン	81	件	ケン	129	脂	シ
34	乾	カン	82	肩	ケン	130	詞	シ
35	患	カン	83	軒	ケン	131	児	ジ
36	丸	ガン	84	堅	ケン	132	湿	シツ
37	含	ガン	85	権	ケン	133	捨	シャ
38	岸	ガン	86	賢	ケン	134	種	シュ
39	机	キ	87	戸	コ	135	舟	シュウ
40	祈	キ	88	枯	コ	136	拾	シュウ
41	季	キ	89	庫	コ	137	祝	シュク
42	寄	キ	90	雇	コ	138	述	ジュツ
43	規	キ	91	互	ゴ	139	処	シヨ
44	幾	キ	92	誤	ゴ	140	緒	シヨ
45	技	ギ	93	光	コウ	141	除	ジョ
46	疑	ギ	94	肯	コウ	142	床	シヨウ
47	喫	キツ	95	紅	コウ	143	承	シヨウ
48	詰	キツ	96	荒	コウ	144	将	シヨウ

145	章	ショウ		195	畜	チク		245	髪	ハツ
146	賞	ショウ		196	仲	チュウ		246	抜	バツ
147	状	ジョウ		197	虫	チュウ		247	犯	ハン
148	城	ジョウ		198	宙	チュウ		248	判	ハン
149	畳	ジョウ		199	柱	チュウ		249	坂	ハン
150	蒸	ジョウ		200	駐	チュウ		250	板	ハン
151	植	ショク		201	貯	チョ		251	版	ハン
152	触	ショク		202	兆	チョウ		252	般	ハン
153	臣	シン		203	頂	チョウ		253	否	ヒ
154	身	シン		204	沈	チン		254	匹	ヒキ
155	辛	シン		205	珍	チン		255	筆	ヒツ
156	針	シン		206	追	ツイ		256	氷	ヒョウ
157	震	シン		207	庭	テイ		257	秒	ビョウ
158	吹	スイ		208	程	テイ		258	猫	ビョウ
159	声	セイ		209	泥	デイ		259	瓶	ビン
160	姓	セイ		210	滴	テキ		260	布	フ
161	星	セイ		211	殿	デン		261	怖	フ
162	清	セイ		212	徒	ト		262	浮	フ
163	勢	セイ		213	途	ト		263	婦	フ
164	昔	セキ		214	塗	ト		264	符	フ
165	隻	セキ		215	灯	トウ		265	膚	フ
166	責	セキ		216	逃	トウ		266	武	ブ
167	跡	セキ	E ↑	217	倒	トウ		267	舞	ブ
168	積	セキ	↓ F	218	凍	トウ		268	封	フウ
169	績	セキ		219	党	トウ		269	幅	フク
170	籍	セキ		220	盜	トウ		270	腹	フク
171	絶	ゼツ		221	湯	トウ		271	沸	フツ
172	泉	セン		222	筒	トウ		272	粉	フン
173	船	セン		223	塔	トウ		273	兵	ヘイ
174	祖	ソ		224	童	ドウ		274	片	ヘン
175	双	ソウ		225	銅	ドウ		275	辺	ヘン
176	草	ソウ		226	導	ドウ		276	編	ヘン
177	搜	ソウ		227	毒	ドク		277	補	ホ
178	掃	ソウ		228	突	トツ		278	募	ボ
179	装	ソウ		229	届	とどく		279	暮	ボ
180	燥	ソウ		230	鈍	ドン		280	宝	ホウ
181	憎	ゾウ		231	曇	ドン		281	坊	ボウ
182	蔵	ゾウ		232	乳	ニュウ		282	帽	ボウ
183	臈	ゾウ		233	燃	ネン		283	棒	ボウ
184	息	ソク		234	惱	ノウ		284	質	ボウ
185	孫	ソン		235	腦	ノウ		285	磨	マ
186	尊	ソン		236	波	ハ		286	枚	マイ
187	損	ソン		237	破	ハ		287	埋	マイ
188	他	タ		238	拝	ハイ		288	末	マツ
189	袋	タイ		239	杯	ハイ		289	夢	ム
190	濯	タク		240	背	ハイ		290	娘	むすめ
191	炭	タン		241	麦	バク		291	命	メイ
192	探	タン		242	爆	バク		292	迷	メイ
193	池	チ		243	箱	はこ		293	綿	メン
194	恥	チ		244	肌	はだ		294	毛	モウ

295	勇	ユウ	324	腕	ワン	〃	梅雨	つゆ
296	与	ヨ	付表	明日	あす	〃	凸凹	でこぼこ
297	余	ヨ	〃	田舎	いなか	〃	手伝う	てつだう
298	預	ヨ	〃	笑顔	えがお	〃	時計	とけい
299	幼	ヨウ	〃	お母さん	おかあさん	〃	友達	ともだち
300	陽	ヨウ	〃	伯父	おじ	〃	兄さん	にいさん
301	溶	ヨウ	〃	叔父	おじ	〃	姉さん	ねえさん
302	腰	ヨウ	〃	お父さん	おとうさん	〃	博士	はかせ
303	踊	ヨウ	〃	大人	おとな	〃	二十	はたち
304	浴	ヨク	〃	伯母	おば	〃	二十歳	はたち
305	欲	ヨク	〃	叔母	おば	〃	二十日	はつか
306	翌	ヨク	〃	お巡りさん	おまわりさん	〃	一人	ひとり
307	卵	ラン	〃	風邪	かぜ	〃	二人	ふたり
308	裏	リ	〃	仮名	かな	〃	二日	ふつか
309	陸	リク	〃	為替	かわせ	〃	吹雪	ふぶき
310	律	リツ	〃	昨日	きのう	〃	下手	へた
311	粒	リュウ	〃	今日	きょう	〃	部屋	へや
312	領	リョウ	〃	果物	くだもの	〃	迷子	まいご
313	緑	リョク	〃	今朝	けさ	〃	真っ赤	まっか
314	輪	リン	〃	景色	けしき	〃	真っ青	まっさお
315	涙	ルイ	〃	今年	ことし	〃	土産	みやげ
316	令	レイ	〃	差し支える	さしつかえる	〃	息子	むすこ
317	戻	レイ	〃	芝生	しばふ	〃	眼鏡	めがね
318	零	レイ	〃	上手	じょうず	〃	紅葉	もみじ
319	齡	レイ	〃	白髪	しらが	〃	木綿	もめん
320	恋	レン	〃	素人	しろうと	〃	八百屋	やおや
321	労	ロウ	〃	相撲	すもう	〃	浴衣	ゆかた
322	録	ロク	〃	足袋	たび	〃	行方	ゆくえ
323	湾	ワン	〃	一日	ついたち			

資料2 文章ページ出典一覧

L14	有島 武郎	「火事とボチ」	L22	北 杜夫	「処女」	
		「おぼれかけた兄妹」			「童女」	
	中沢 けい	「名もない草もある」		シェイクスピア	「マクベス」 大山 俊一 訳	
		「僕が僕と言う理由」		毎日新聞社季刊小冊子より	「歯がたたぬブリ」 （『字件ですよ！』）	
L15	グリム童話	「記憶の島」		Mainichi Daily Mail News No.1806 1999-04-16		
		「ブレーメンの音楽隊」		Mainichi Daily Mail News No.1780 1999-04-01		
		「金のがちょう」		Mainichi Daily Mail News No.1830 1999-04-29		
		「野おししゃ」		Mainichi Daily Mail News No.1788 1999-04-06		
	塚越 敏	『グリム童話』解説 「グリム兄弟の生涯と業績」		北 杜夫	「どくとるマンボウ水海をゆく」 「果物の島の思い出」	
L16	グリム童話	「漢和辞典の楽しい読み方」		L23	毎日新聞社季刊小冊子より	「高野山へ行く」 （『字件ですよ！』）
		「命の水」				Mainichi Daily Mail News No.1793 1999-04-09
		「池にすむ水の精」				Mainichi Daily Mail News No.1812 1999-04-19
		「三枚の蛇の葉」				
L17	スチープンソン	「宝島」	L24	Mainichi Daily Mail News No.1812 1999-04-27	小葉 武史	「Sophia」
		「一房の葡萄」			毎日新聞社季刊小冊子より	「オーミステーキ」 （『字件ですよ！』）
		「ぼくの帽子のお話」			毎日新聞社季刊小冊子より	「〈ほう〉への思い」 （『字件ですよ！』）
		「碁石を飲んだ八っちゃん」			北 杜夫	「処女」
		「真夏の夢-ストリンドベルヒー-」				
	「かたわ者」					
吉本ばなな	「TUGUMI」					
L18	吉本ばなな	「TUGUMI」	L25	小葉 武史	「Sophia」	
	小泉 八雲	「むじな」 平井 呈一 訳		大山 俊一	『マクベス』解説	
L19	吉本ばなな	「TUGUMI」		岡本かの子	「鯨」	
	有島 武郎	「ぼくの帽子のお話」		毎日新聞社季刊小冊子より	「コロンブスの卵」 （『字件ですよ！』）	
		「おぼれかけた兄妹」				
L20	中沢 けい	「花の季節」	L26	小葉 武史	「Sophia」	
		「お茶の時間です」			有島 武郎	（翻案）「燕と王子」
	グリム童話	「野おししゃ」		中沢 けい	「風と桜とえんぴつと」	
		「三枚の蛇の葉」			「記憶の島」	
	いぬいとみこ	「川とノリオ」			「お風呂大好き」	
L21	小泉 八雲	「むじな」 平井 呈一 訳				
	グリム童話	「ヘンゼルとグレーテル」				
	中沢 けい	「風と桜とえんぴつと」				
「百年の夢」						

上級漢字教材作成プロジェクトについて

太田 亨・藤田佐和子（金沢大学留学生センター）・中村 朱美（佐賀大学留学生センター）

要 旨

本稿は、金沢大学留学生センター・総合日本語コースの漢字 E 及び F クラス用の漢字教材を作成するプロジェクトである、「上級漢字教材作成プロジェクト」の立ち上げに関わってきた筆者らによる、プロジェクトの進捗状況を報告するものである。

まず、本プロジェクトで扱う上級漢字を324字と熟字訓56語と認定した。そして、五十音順に並べてほぼ真ん中の167字／168字間で区切り、暫定的に前半を E クラス、後半を F クラスに振り分けて、授業で扱う必要から各13課分に配置した。

次に、筆者らは各漢字に対して様々な情報や問題等を盛り込みたいと考え、情報や問題の種類ごとに「ページ」という形で独立したユニットを立てた。漢字情報源としての「予習ページ」を階層の最も上に置き、「問題ページ」「文章ページ」「小テストページ」の3つを統括的する形にデザインした。

本稿第V章以降では、各ページの概要や作成上の基本方針、そして授業での使用方法を具体的に述べている。

さらに、これらのページをデータベース（DB）化して管理し、将来的に Web 上で公開することを目指す予定である。平成13年末現在、「予習ページ」のDB化がひとまず完了したところである。

A Report on the Elaboration Project of Kanji-Materials for Advanced-level Students

Akira OTA, Satoko FUJITA and Akemi NAKAMURA

ABSTRACT

This article reports an elaboration project of kanji-materials for advanced-level (E and F) students of the Integrated Japanese Language Program at KUISC.

We have identified first 324 kanjis and 56 words with idiomatically Japanese readings as the advanced-level ones, dividing them *provisionally* almost at the mean number of 324, i.e., between #167 and #168 kanji and distributing them into 13 lessons at each level.

We have also intended to incorporate in each kanji various data like strokes, its radical and usage, etc., dividing them as "Independent Pages" : "(Pages) for Problems", "for Readings", "for Quiz" and "for Preparation". This last one is the main page designed to organize the others.

We describe from the chapter V of this paper outlines for each page and concretely how to use in classes.

Finally we are going to intend to manage these pages with database software so as to open them on Web in the future. At the moment we have finished inputting data into the main pages "for Preparation".

異文化から見た日本のジェンダー―主として留学生の面接調査より―

桜田 千采 松下美知子 島 弘子 小西 光子

I . 問題と目的

日本で学ぶ留学生が文化の違いを大きく感じるものの一つに、日本社会に存在する男女の違い、すなわちジェンダーがあげられる。これまでになされたジェンダーに関する研究では、性による役割期待の違いとその認知の発達、親子・異性など様々な人間関係のなかのジェンダーの様相、学校教育をはじめとする諸領域で見られるジェンダーなどが主要なテーマであったが、いずれも日本人のみを対象としたものであった。

そうした中で、岩男・荻原（1988）は、日本社会の男女平等感について、日本人学生と留学生との認知のズレを明らかにし、また女子留学生の経験する、女性であるが故のカルチャー・ショックを取り上げた吉岡（1997）の研究は、留学生を対象としたジェンダーの研究であった。

現在日本社会に存在するジェンダーは、日本人にとって、日本社会で成長したが故に、あえて吟味・検討されることもなく、当然のこととして受け止められている場合が少なくない。しかし、日本以外の国々の基準から見ると、日本社会に存在するある種のジェンダーは、性の固定化や明らかな差別と認知され、留学生にカルチャー・ショックを与えている。

国際比較の際、社会の中での女性の位置を示す指標として多く用いられるものとして、HDI（人間開発指数）とGEM（ジェンダー・エンパワーメント測定）があり、日本の測定値を見ると前者は世界174カ国中4位と高水準にあるものの、女性の社会参画状況を示すGEMは102カ国中38位に留まり、日本は両者のギャップが大きい国である（1999 UNDP「人間開発報告書」）。このような日本の状況のなかで、留学生、とりわけ女子留学生には、戸惑いや驚き、さらには日本社会のジェンダーに不満を訴える者もいる。本研究では、留学生から見た日本社会のジェンダーを明らかにすることにより、ジェンダーに対する日本人との認識の違いを明らかにする。さらにそれに基づいて、日本社会におけるジェンダー・バイアスや性による差別の是正や関係性改善に向け、理論的根拠となる基礎的資料の収集と作成を目指す。

従って、本研究の具体的な目的は以下の3点である。

- 1．留学生自身のジェンダー意識・ジェンダー観を明らかにする

2. 留学生がとらえた、日本人のジェンダー意識・ジェンダー観を明らかにする
3. 日本人学生自身のジェンダー意識・ジェンダー観と上記1および2を比較し、それぞれの差異を検討する

II. 手続き

・対 象 国立大学に在籍中の留学生47名・日本人学生52名。その内訳は表1の通りである。

表1 面接者のプロフィール

	日本人学生 (52)		外国人学生 (47)	
	男子 (41)	女子 (11)	男子 (21)	女子 (26)
平均年齢	22.1歳	22.5歳	26.7歳	25.0歳
専 門	理系 41	理系 11	理系15 文系 6	理系11 文系15
結婚の有無	未婚 41	未婚 11	未婚15 既婚 6	未婚19 既婚 7
身 分	学部生 41	学部生 11	学部生 9 研究生 2 大学院生 9 教員研修生 1	学部生 12 研究生 6 大学院生 6 教員研修生 2
家族の職業	会社員 16 公務員 14 自営業 10 自由業 1 その他(農業1) 2	会社員 8 公務員 2 自営業 1 その他 1	大学教師 3 教師 2 会社員 6 公務員 3 自営業 5 自由業 3 その他 7	大学教師 3 教師 6 公務員 4 会社員 9 自営業 3 自由業 6 その他 11
家族構成				
祖父母同居	17	2	1	
父母	41	11	16	19
兄弟	37	16	16(兄嫁2 甥姪2)	17
妻・夫・子			6	4

留学生47名 (21歳~42歳) 内訳

男性21名

中国 8 ・ 韓国 5 ・ マレーシア 5 ・ アルメニア 1 ・ デンマーク 1 ・ アイルランド 1

女性26名

中国11 ・ 韓国 1 ・ マレーシア 2 ・ ミャンマー 1 ・ タイ 1 ・ ポーランド 1 ・ ウクライナ 1 ・ ラトビア 1 ・ ロシア 2 ・ ブルガリア 2 ・ オーストラリア 3

- ・ 方 法 留学生に対しては、ジェンダーに関する半構造化された個別面接を実施。使用言語はすべて日本語であった。
調査の内容は、「家庭の中の役割分担」「家庭における決定権」「女／男だからしなければならない／してはいけない、と家族に言われたこと」「女／男でよかった／つまらないと思った経験」等である。
また、日本人学生には、留学生に実施した面接の内容とほぼ同じものを質問紙により実施した。
さらに必要に応じて、日本人学生・留学生の討論の場を設定し、面接で語られた内容の確認を行った。
- ・ 調査実施期間 1999.12月～2000. 2月迄
留学生に対する面接調査は、すべて個別面接であり、平均して30分程度要し、テープレコーダによる記録を併用した。なお、面接記録は一字一句書き写され、後日留学生にフィードバックされた。面接を担当したのは日本語教師であり、留学生との間には十分なラポールが形成されていた。

Ⅲ．結果と考察

留学生・日本人学生の反応（面接および質問紙への回答）の一例を表に示し、以下順に面接や質問紙の内容毎に明らかになった事柄,およびその検討を行うこととする。

1．家庭における役割分担と決定権

留学生の面接調査と日本人学生の質問紙への回答を整理したものを表2に示す。

表2 ①役割分担

	日本人学生 (52)			外国人学生 (47)		
	男子 (41)	女子 (11)	計 /%	男子 (21)	女子 (26)	計 /%
食事の支度は誰がするか						
母+妻	36	10	46/88.5	14+ 4	16+ 5	39/83.0
父+夫**	0	0	0 / 0	4 + 2	9 + 4	19/40.4
子供*	0	3	3/5.8	3	6	9/19.5
他の家族	4	1	5/9.6	3 (兄嫁2)	2	5/10.6
不定	3	0	3/5.8	1	3	4/8.5
複数回答	5	3	8/15.4	9	17	26/55.3

(食事の仕度以外の家事は誰がするか)						
母+妻	32	9	41/78.8	12+4	13+3	32/68.1
父+夫**	1	2	3/5.8	9+3	6+3	21/44.7
子供	2	4	6/11.5	4	5	9/19.5
他の家族	5	1	6/11.5	(兄嫁) 2	2	4/8.5
不定	8	2	10/19.2	3	7	10/21.3
みんなで	0	0	0/0	0	2	2/3.8
複数回答	8	4	12/23.0	13	16	29/61.7
家計を支えるのは誰か						
母+妻**	16	2	18/34.6	10+1	13+3	27/57.4
父+夫	35	11	46/88.4	15+4	18+3	40/85.1
他の家族	0	0	0/0	0	2	2/3.8
子供	0	0	0/0	3	3	6/12.8
不定	0	0	0/0	0	1	1/2.1
複数回答	15	2	17/32.7	13	17	30/63.8
収入ある仕事をするのは誰か						
母+妻**	23	6	29/55.8	12+2	20+3	37/78.7
父+夫	36	11	47/90.3	15+4	18+3	40/85.1
子供	1	1	2/3.8	5	8	13/27.7
他の家族	0	0	0/0	4	1	5/10.6
不定	2	1	3/5.8	0	0	0/0
複数回答	21	6	27/51.9	16	24	40/85.1
子供のしつけをするのは誰か						
母+妻**	26	7	33/63.5	17+2	23+1	43/91.5
父+夫**	14	6	20/38.5	13+2	16+1	32/68.0
子供	0	0	0/0	0	1	1/2.1
他の家族	3	1	4/7.7	1	2	3/6.4
不定	13	4	17/32.7	0	0	0/0
複数回答	15	6	21/40.4	14	17	31/66.0

注1) **は、日本人学生と外国人学生の間での χ^2 検定1%で有意

2) *は、 " " " 5%で有意

3) の部分は、 χ^2 検定5%で有意

②決定権ー誰が決めるか

	日本人学生 (52)			外国人学生 (47)		
	男子 (41)	女子 (11)	計 /%	男子 (21)	女子 (26)	計 /%
親戚の付合い						
母+妻**	8	2	10/19.2	8+3	14+2	27/57.4
父+夫	19	9	28/53.8	10+3	12+2	27/57.4
子供	0	0	0/0	1	0	0/0
他の家族	4	0	4/7.7	1	0	1/1.9
みんなで	0	0	0/0	1	5	6/12.8
不定**	13	1	14/26.9	1	1	2/4.3
本人	0	0	0/0	1	1	2/4.3
複数回答**	5	2	7/13.5	9	11	20/42.6
大きな支出						
母+妻**	7	2	9/17.3	12+3	14+1	30/63.8
父+夫	22	8	30/57.7	13+3	18+1	35/74.5
子供	0	0	0/0	1	2	3/6.4
他の家族	1	1	2/3.8	0	0	0/0
みんなで	0	0	0/0	1	4	5/10.6
不定**	8	1	9/17.3	0	0	0/0
本人	4	1	5/9.6	0	2	2/4.3
複数回答**	3	2	5/9.6	13	17	30/63.8
子供の教育						
母+妻**	14	3	17/32.7	15+3	16	34/72.3
父+夫**	9	7	16/30.8	14+3	18	35/74.5
子供	1	0	1/1.9	1	0	1/1.9
不定**	14	3	17/32.7	0	1	1/1.9
本人**	4	1	5/9.6	7	14	21/44.7
複数回答**	4	3	7/13.5	15	16	31/66.0
家族各人の行動						
母+妻**	4	1	5/9.6	9+3	10+1	23/49.0
父+夫**	6	4	10/19.2	11+2	11+1	25/53.2
不定	21	1	22/42.3	1	9	10/21.3
本人	13	6	19/36.5	12	19	31/66.0
複数回答	1	13	14/26.9	1	12	13/27.7

注1) **は、日本人学生と外国人学生の間での χ^2 検定1%で有意

2) の部分は、 χ^2 検定1%で有意

「食事の支度」「(食事以外の) その他の家事」の項目において、日本人学生・留学生ともに母親が多く担っている傾向は共通であるが、日本人の場合には、父親が全く関わっていないか、関わっているとしても極僅かであることが分かる。留学生の家庭の場合、父親は普段は家事をしないものの、来客などの特別な場合には腕を振うなどの例が語られている。日本の家庭における母親への家事の集中化傾向については、留学生・日本人学生を問わず女子学生が敏感に反応し、特に女子留学生は26名中24名が、日本でホームステイ時に観察した様子を報告している。「母親だけ夕食の支度・準備、後片付け。娘もしたが、父親は何もせず晩酌して酒の肴を要求している」(中国)など、日本社会に多く存在する性別役割分業について、具体的に語っている。日本人女子学生の自由記述欄にも性別役割分業への疑問が女子留学生と同様に認められる。「料理だけでなく家事全般を上手にこなすことが女であるための必須条件という考え方が、無意識のうちに当たり前のように存在している」という意見がその典型である。また、男子留学生は21名中14名がこのことについて言及しているが、具体的な観察というよりもやや観念的な報告が多い。「結婚した女の人が(外で)仕事をしているのは少ない」(中国)「夫は仕事だけ、妻は家事だけ」(中国)、「高学歴の女性が結婚すると家庭にはいつてしまうのは勿体ない」(中国)などの意見である。

なお、留学生や日本人女子学生のこうした意見と対照的であったのは日本人男子学生の「料理の出来ない恋人とは、将来を考えて別れようと思う」という発言(於；日本人学生と留学生の討論の場)であり、性別役割分業が強く内面化されていることを示している。

母親に家事が集中する一方で日本の家庭の場合には、「親戚付き合い」「大きな支出」等に関して父親に決定権が見られ、「家族各人の行動(の決定権)」では、特に誰も決まっていない(不定)とする回答が最も多かった。留学生の面接に見られるように、様々な「決定権」に関して、父親・母親がともに分かち合っていることは対照的である。「母が父に『どうでしょうか?』と聞く」(ブルガリア女子)、「(自国では)結婚したら家庭内のことは2人で相談して決めるが、日本の家庭では父親が全部決めていた。日本人の25才の男性が『父親が怖い』と言っていたのでびっくりした」(ラトビア女子)など、家庭での決定権が男性にあり、男性中心に家庭が営まれているという印象が報告されている。(47名中38名、中国・韓国・ミャンマー・タイ・ポーランド・ウクライナ・マレーシア・ラトビア・ブルガリア・オーストラリア・デンマーク・アイルランド・ロシア)その理由について男子留学生は「日本の家庭では専業主婦が多く、それが家事の負担が女性に重い原因であり、経済力も無いから、決定権も男性主導なのだろう」(中国)と面接時には分析して語っている。

また、「家族各人の行動（家族一人一人の行動を決めるのは誰か）」においても、日本人学生の決定には両親の関与が低く「本人」もしくは「不定」が高率であるが、留学生の場合には、両親が関与する率が50%前後と高い。さらに、面接時の発言から、留学生が幼い時には両親が、成長してからは本人（66.0%）へとその決定権が移っていることが明らかにされた。

このような家庭の中の役割分担と決定権の2側面から、次のことが指摘できる。

日本の父親は、家庭生活の場での存在感や家族の中での役割が小さく、日本の社会に根強く存在する性別役割分業（男性は外、女性は内）の図式通りあることが、日本人学生・留学生の観察により明らかにされた。しかしながら、現在の日本の学生の目に映る家庭での父親像がこのようなものであることは、若い世代の人々にとって将来のモデルとしての影響を与える点で問題となる。一方それに対して留学生の家庭では、決定事項は夫婦や家族全体の話合いで決めており、家庭内の役割についても、複数が分担しているとの回答が多い。つまり、家庭内のことには家族全員が関わって為し遂げていることを示している。「(日本は) 家庭全体として人間関係が希薄」という捉え方をする留学生も47名中22名(中国・韓国・マレーシア・ミャンマー・欧米)と少なくない。「老人や病人に関心が薄い。兄弟や親子の関係も薄い」「食後の団らんなど家族が一緒に時間が少ない」「子供が大学生になると家を離れ、長期休暇にも帰らない」等々。なお、留学生は自国での経験を基準として日本の家族について言及している訳で、これと比較する日本人学生のデータは当然無い。日本人学生の家庭では、家事は殆どが母親一人に集中し、父親をはじめ他の家族も分担しようとする姿勢が見えない。この点が日本の家庭の大きな特徴と言える。

2. 日本人学生および留学生自身のジェンダー意識・ジェンダー観

留学生に実施した面接において多く語られた内容や、日本社会のジェンダーとの差異が大きいと複数の日本人が判断したものを中心に、日本人学生への質問紙とともに検討を行った。

(1) 「女」/「男」だからしてはいけない・しなければいけないと言われた例

この回想法により、日本人学生・留学生がジェンダーについてこれ迄どのような教育を受けてきたのか、それが現在の彼らの中にどのように定着しているかを把握した。

男子留学生が家庭のなかで責任ある地位・立場あるいは男性の役割分担として果たすべきことを教育されているのとは対照的に、日本人男子学生はいわゆる男性性を強調されてはいるものの、具体的な役割分担上の責任については教育される事が無い。「けんかに負けるな」「泣くな」など、男らしきの強制が18例に対し、役割分担に相当

するのが「家を継げ」と言われた1例のみである。

また、日本人女子学生は全員が何らかの性役割分担や性差別的なことを言われたり強制されたりした経験——「女は短大で充分」（進学・就職4例）「本を読むなら家事をしろ」（家事の強制9例）「一人旅の禁止」および「研究室の来客接待の強要」（計20例）「言葉遣い・行儀・礼儀作法」（7例）——を持つが、日本人男子学生、留学生にはそうした経験を持たない者も見られる。日本人女子学生を除く、こうした経験の無い学生たちの理由は、留学生と日本人男子学生で大きく違う。留学生たちの中で経験が無かったのは、「男女は平等だから」「家族の中が平等だったから」「社会が（平等）になっているから」（中国・ロシア・ブルガリア・オーストラリア）ということに基づくが、それは日本人男子学生の「覚えていない」とは大きく異なるものである。

今回の調査の対象となった留学生は、いわゆる男女共同参画が進んだ西欧先進国の出身者があまり多くなかったためか、「女だから」という理由で強制や規制を受けたという女子留学生の例は、日本人女子学生よりむしろ数も多く内容も様々であった。特に礼儀作法を喧しく言われたと言う例——「大声で笑いながら話すことの禁止」「歩き方を優雅に」等——は様々に指摘されていた（中国・韓国・マレーシア・ミャンマー等）。この調査項目から分かることは、日本人女子学生は性別役割分担も性差別もしっかりと教育または伝えられており、彼女たちがそれを強く意識する結果となっている。一方で、日本人男子学生が、男子留学生に見られたような「責任」についての教育がなく、ただ「男性は特別である」とする優位性のみ持たされて、その背景をなすジェンダー・バイアスの不合理について深く追求していないという対比が見られる。

また女子留学生は、日常的な細かいチェックを受けてきた者が大勢いる一方で、全くと言って良い程そうした事を経験せず男女の対等性を考えている者もいるが、後者の考え方には出身国の社会体制の違いの影響が認められる。さらに、男子留学生に特徴的であったのは、男性優位で家庭の中における役割分担の教育を受けつつも、同時に経済的な責任や家族を保護する責任について教育されていることである（中国・韓国・マレーシア）。その他、アジア漢字圏からの男子留学生が家庭内の男女の役割について言われて来なかった理由に、「家が貧乏だったから」と述べたが、家中で働かざるを得ない状況においては、女性の仕事／男性の仕事と区別するゆとりが無いのは当然である。個人の意見に影響する経済的な条件を考慮に入れた検討は常に必要であろう。

(2) 「女」「男」で良かった／つまらないと思った経験

日本人学生・留学生のジェンダー意識・ジェンダー観への回答を見る限り、日本人女子学生は全体的に「よかった」と思うことが少なく、その内容も表面的で、「女性で

あること」の精神的な満足感を得ているとは言い難い。「生理的に保護される」「いろいろな洋服が着られる」「精神的に甘えたり、許されたりする」などがその理由である。一方で、女子留学生の場合は、「よかった」とする回答が多くその内容も様々である。例えば、「母親の手助けが出来るから」「男性は人生の成功を仕事の成功だけでしか測れないが、女性の場合は家庭の幸せ、育児、仕事とすべてが人生の幸せに通じ、男性よりも成功の幅が広い」「仕事と育児の両立は辛いと思ったが、男性より幸せ」と、女性である事の意味について追求し、満足感を得ている。その反面、性差別・性役割分担を受け入れはするものの、逆にそれを利用する女子留学生もいた。「男性は経済的に家族を養う責任があるから大変」「女性は仕事ができなくてもいい(許される)」「(自分でやらなくても)男性を使えばいいから」などという意見に代表されるものであるが、女子留学生自身の意見というよりも彼女たちの周囲の女性の考え方を反映している面もある(ブルガリア・中国・マレーシア等)。男子学生の側からそれと対応するものとして、「(男性で)つまらない」理由には、「女性は社会的責任を負わない」「女性は口先で煽るだけで、男性は辛い」などの意見が見られた(日本・中国)。これらの意見をそのまま放置せず、さらにその背景となる枠組みを探り、両性相互の検討を通すことにより、ジェンダー・バイヤス解消への契機となるものと思われる。

また、男子留学生の場合には、出身国での強い女性差別(例えば「女性だったら、日本に留学できなかったらう」等)の現状(韓国)から、「男子でよかった」と感じている者が多いが、日本人男子学生も同様に、女性に対する社会的圧力と比較してそう感じている。日本人・留学生共に、男子学生には「(男で)つまらない」とする回答は全体では少なく(それぞれ41名中5名・21名中4名)、現状に満足している。

女子留学生の「(女で)つまらない」理由には、「政治の中心になれない」や「内乱の激しい所は危険だから行くのを止められた」などの例、また男子留学生の「(男で)よかった」理由として、「仕事や研究で責任を持たされた」や「責任を持って行動できるから」など、自己の社会的な側面に言及したものが挙げられている。これに対し、日本人学生の回答には、僅かに女子学生の、「男性と同じように活動できないから(女でつまらない)」という回答に社会との関わりを見るのみであった。

3. 留学生が捉えた日本人のジェンダー意識・ジェンダー観及び日本人学生の持つジェンダー意識・ジェンダー観との比較

ここで取り上げたジェンダーについては、留学生・日本人学生ともに日本社会全体で気付いた男女間の格差または差別と感じられるものが中心となっている。ただし、家庭の領域に関する質問は、留学生のみを対象としたものである。

(1)留学生は、日本の家庭全体として人間関係が希薄と捉えている。

日本の家庭を訪問したり、ホームステイをするなどの経験を通して留学生が指摘したのは、次の事柄である。すなわち、家族の間が冷たくバラバラで会話が少なく、父親は仕事は熱心だが家庭のなかでは存在感が薄い、母親ばかりに家事を負担させて他の家族もおかしいとも感じない、等、アジアを中心に家族関係の希薄さを指摘する例が多かった（中国・韓国・マレーシア等）。日本の家庭に見られる性別役割分業の図式とそこから派生する家族間の問題について、出身国と比較して多くの留学生が言及していた。

(2)日本では家庭内に男女差別があると留学生は捉えている。

留学生の疑問や驚き、関心は家庭内での男女の関係性に集中しており、自国での家庭生活と最も大きな相違を感じていた。特に女子留学生は「ホームステイした時、おばあちゃんもお父さんも子供もいたのに、お母さん一人で家事をしていた。一人で作って最後に食べる。他の家族は先に食べている。お母さんかわいそう」「友達の家で大勢で食事をした時、男の人がテーブルに付き、女の人が離れた所で食事をしたので私はテーブルにつけなかった」などの具体的な描写で自分の経験を語っており、強く印象付けられたことが分かる。他にも、「女の子は食事の支度を手伝うが、男の子は手伝わない」などの意見があった。女子留学生ほど具体的ではないが、男子留学生も日本家庭における性別役割分業に対する認識を持っている。「父親はいつも命令していて、母親は家庭の顔」「結婚すると、妻は家事だけ、夫は仕事だけ」などというものであった。

(3)日本社会における男女差別の存在とその内容の指摘。

女子留学生は特に社会における男女差別全体に敏感に反応しており、職業の格差・職場での格差に疑問を持っている。「女性が会社等でお茶くみをしている」（中国・タイ）「(女性は) 社会での地位も低い・重要な仕事を任せられない」（中国）「子供が産まれたら会社を辞めるように言われる、自分の問題なのに」「教授などは男性が多く、秘書などは女性が多い」（中国）等々。

また、男子留学生が出身国では当然である、食事の後片付けをアルバイト先でしたところ、「やさしい」と日本人の女性から褒められて戸惑っている経験を述べた。男子留学生の指摘の中にも、職業がどちらか一方の性に片寄っているもの、例えば、レジ・サービス業は女性、大学教師は男性などおかしいとするもの（中国）もあった。

(4)職場、職業に関する男女間格差。

留学生よりもむしろ日本人学生が強い関心を持っており、とりわけ大多数の女子学

生が就職時の男女雇用機会の不均等を挙げていた。男子学生の中にも真面目にある特定の地域に残る公務員の定年の男女差，国会議員の産休問題に関心を寄せているものも見られた。

しかしその一方で，日本ではエスコートされないこと・デートの時に女性も勘定を持つことに驚いた女子留学生や，女性のみが優遇されるレディースデイ，研究室の教授やアルバイト先の店長に女子学生がやさしくされることなどを取り上げて，「男性に対する差別」と見なす日本人男子学生（11例）など，ジェンダーに対する認識が混乱している学生は日本人・留学生双方に見られる。

また，就職や職場での差別については身近な問題であるため，日本人学生が最も熱心に差別を訴えている問題である。留学生は在日期间が短く，日本および出身国で一般社会に触れた経験が少ない等の理由から，この問題に言及するものは日本人学生に比べて少ない。

(5)教育の場での男女差。

男女別の教科がある。スポーツの試合に女子が出場できないものがある。大学の寮が男女で分かれている。大学祭の仕事で女子学生が出来ないもの（夜警など）がある。（以上の指摘はオーストラリア 5 例，日本 1 例）

日本社会は幼少時から明確な理由なく男女別々のグルーピングをしてきた事が，日本人学生の意識に強固に組み込まれており，性差ではなく個人を単位とする国からの留学生とは意見を大きく異にする。ジェンダー・フリーの教育を志向するわが国にとっては，既にジェンダーからの解放の点でリードをとる国からの留学生の意見は貴重である。

(6)態度・様子・考え方における男女差。

男女間での会話と同性同士の会話の様子や態度を比較して観察していると，男性・女性の違いが見えてくる。男女で会話をしている時には，男性はだんだんと尊大にそして女性は言葉遣いも丁寧になる。同性同士の会話ではそのようなことは観察されない。一般に，日本の女性は下を向いて歩き，男性は肩を張って歩く。女子学生はいつも「可愛い」にしている（発言のママ）。女性はいつも他人の考えを気にしている。一方で，男子学生は自立的。男子は良く発言するが，女子はあまりしない。男子学生は暗いが女子学生は元気がいい（以上 中国 7 例・マレーシア 1 例・ブルガリア 2 例・オーストラリア 2 例・計12例）。これらの発言は，留学生のようにそれぞれの自国との比較する基準のない日本人の観察では見えて来ない。日本人の無意識的にとる態度

や行動にも男女差が顕れており、留学生の眼を通すとその「奇妙さ」が捉えられる。個人が何気なくとる態度や行動、思考の中に顕れるジェンダーの影響を読み取ることができるのは、異文化の視点を通してであろう。

(7)その他；男女差を感じない・分からない

留学生 5 例（マレーシア 2 例・ポーランド 1 例・ロシア 1 例）、日本人学生 2 例。

その理由として挙がっているのは、直接に男女差を感じる場面にあったことがないと言う学生が多かった。渡日後半年程では、日本社会のジェンダーについての事柄を感じる事が出来ないということであろう。

以上、質問紙・個別面接による結果について、(1)～(7)を指摘した。全体としては、ジェンダーの解消にとって、以下の点が重要と考える。

家庭の領域では日本に存在する強固な役割分担の見直しである。日本では家事は母親に集中する、いわゆる性別役割分業が広く認められるが、留学生の家庭では母親が家事の主たる担当者ではあるものの、家族全員が家事を分担している様子が明らかにされている。日本のように母親一人に特定されてることはない。また一方で、家庭での様々な決定権が日本では父親に集中しており、家族みんなで相談することが少ない。これに対して留学生の家庭においては、家族の話し合いがあり、家族全体が良く接触し、親密である。従って、留学生は日本の家庭は冷たく、親子関係も希薄であると感じている。日本人学生は留学生と比較して、男女差を感じる場合も、自分が不利である経験をしなないと分からず、それを生み出している社会制度等にまで関心が向かない。日本人学生の社会参加意識の希薄さは昨今指摘される通りであるが、それがジェンダーの領域においても見られたということであろう。

今後は、身近な家庭内の役割・就労時の差別化や態度等における性差を点検すると共にそれらの根底にあるジェンダーの問題への気付きとその解消を図る具体的な方法の確立を模索することになるであろう。日本人以外の視点を導入し比較することによって、日本社会に存在するジェンダーの問題は、より明確かつ具体的に把握することが出来た。これらの基礎的なデータの収集を基に、日本社会に存在するジェンダーの解消に向けた対策を講じて行くことが今後の課題である。

【参考文献】

- ・岩男寿美子 萩原 滋 日本で学ぶ留学生 頸草書房 1988
- ・桜田千采 松下美知子 島弘子 小西光子 外国人留学生の受入れに関する研究 VII

異文化間教育学会第22回大会発表抄録 2001

・吉岡美千子 在日女子留学生の異文化における問題とジェンダー

異文化間教育学会第18回大会発表抄録 1997

The gender issue in Japan, from the foreign cultural point of view

T.Sakurada, M.Matsushita, H.Shima and M.Konishi

ABSTRACT

The gender issue in Japanese society is one of the largest cultural gaps for international student studies in Japan. Theme of this study is to identify what is the gender issue in Japanese society for international student, then clarify the cognitive difference of gender from Japanese.

In National University, international students from 14 different countries, 21 males and 26 females, 47 in total (at age 21 to 42) and Japanese students, 41 males and 11 females, 52 in total (at age 21 to 22) were subjected to study. Semi-structured questions were asked in Japanese to international students on interview session and the questionnaires were collected from Japanese students. Research period was from December 1999 to February 2000.

As a result, several gender-related issues were specified in following situation.

- (1) High consciousness of the gender roll in Japanese family and discrimination against female
- (2) The actual condition of gender bias in profession and workplace
- (3) Gender felt in educational scene
- (4) Gender in attitude, manner and the way of thinking and others

By introducing the different viewpoint from Japanese, the gender issue existing in Japanese society could be understood more clearly and specifically. To discuss the activity for Gender-free condition with these basic informatoin is the task in next step.

海外大学協定校交流の意義とその問題点：金沢大学の場合

ヒルマン小林恭子

はじめに

2000（平成12）年8月から2001（平成13）年8月まで筆者はアメリカにある協定校から1年の任期付きで金沢大学留学生センターに赴任した。折りしも、国立大学の独立行政法人化に揺れる過渡期であったので、今後の大学像に関する議論や試みについて見聞する機会を得た。そこで本稿では海外大学協定校との国際交流について、日本の大学に在籍して感じたことをまとめた。

I．大学教育現状の背景と課題

大学教育の改善が叫ばれて久しい昨今、大学そのものの在り方を問いかける議論も少なくない。国立大学の独立行政法人化も大学改革の一環として平成15年を目指して検討されている。（「国の行政組織等の減量、効率化等に関する基本的計画」1999（平成11）年4月27日閣議決定より。）1998（平成10）年の大学審議会答申要旨を見ると21世紀の大学像として国際舞台で活躍できる能力の育成や国際交流の推進が項目として挙げられ、その後2000（平成12）年11月に大学審議会は「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」と題した答申の中で、詳細に国際競争力の強化方向を示している。このような大学改革の流れを反映して金沢大学からも2001（平成13）年6月に「金沢大学の課題と取組み——自己改革を目指して」という冊子（以下、「課題と取組み」）が出版され、その中の「国際交流事業の推進」という項目の下に、交流協定締結と留学生の受入れに関する記述がある。

大学改革が旧文部省で議論される以前に掲げられた「（21世紀初頭における）留学生受入れ10万人計画」とIT技術を利用した経済市場のグローバル化の影響を受けて、「国際交流推進」と「留学生」の二つの言葉は、大学改革を扱う議論の中では欠かせない言葉となったのであるが、では実際にこれをどのように具体化していくのかについて考えると今の現状で既に手一杯であり、質的な向上を図りながら何かを新たに展開したり、拡大したりすることについてはどこの大学も実は消極的なのではないか、10万人が呪縛となり、実質的な容量があふれているにもかかわらず、その内容の質を無視

してなりふりかまわず数字のみ合わせようとしているのではないかというような疑問も浮かびかねない現状に見える。

21世紀初頭に受入れ留学生数を10万人にするという計画がなぜ実現できなかったかという点について喜多村(2001)は「アジア・太平洋諸国の経済危機,日本での生活費の高さ,英語支配に対する日本語の通用性や人気の限界」等を挙げているが,根本的な問題として日本や日本の大学に外国人留学生が留学しようという気を起こさせる魅力があるのかということも提起している。また,喜多村は今後多様化,多角化も期待されている大学に新しい風を吹き込む役割を外国人留学生が担えるならば,「21世紀の留学生政策は“留学生を受け入れる”という,いわば受け身的な姿勢から,“留学生を惹きつける”姿勢への転換」が今後進むべき方向であろうと示している。

では,一体日本や日本の大学の魅力とは何であろうか。日本の魅力とは,日本語学習者が爆発的に増加した一昔前は,その世界市場における経済力の強さであった。アメリカの大学生の傾向を例として考えれば,日本語能力があるということだけで大学卒業後の就職に有利と考え,80年代後半から90年代始めにビジネス志向の日本語学習者数が大幅に増えた。しかし,中国経済の将来性が注目され始めた頃から,このような野心的な学生たちは中国語を選択するようになり,中国語学習者数と日本語学習者数は逆転し,日本語学習者数は現在横ばい状態になっている。では,なぜ減少せずに横ばいなのかと言うと,それは経済力とは関係なく日本の文化に興味を抱いている学生が存在するからである。従来から,日本の文化として武道に強い関心を示している学生は一定数いた。しかし,最近の傾向として,日本のアニメ・漫画が日本の文化であるからと日本語学習を始める学生が年々増加の傾向にある。この傾向は今のアメリカの小学校,中学校世代がポケモンブームなどに影響を受けていることも考えれば今後ますます強くなると考えられる。アニメ・漫画がそれほど影響力があるとは日本では考えにくいかもしれないが,これは日本独特のサブカルチャーとしてアメリカのニューズウィークやタイムなどの雑誌などにも注目され記事になっているところから,日本への留学の魅力の一つになっていることは間違いない。

では,日本の大学の魅力とは何か。これは,個々の大学の立地条件,歴史的特性,教育の方針などが大学によって異なるため,その魅力も様々と考えなければならないが,一般的な日本の大学の魅力の一つは,その研究,開発力が世界的にも優れているということであり,それで研究や学位取得目的で留学生が常に一定数来日していることは周知の通りである。

しかし,喜多村が言う通り,さらに留学生を惹きつけようとするならば,まず大切なことは,上に示した日本独特の海外へ発信できる文化があるかどうかという国自体

の魅力と共に、日本留学経験者が母国に帰って将来の留学を考えている学生たちに伝える情報が魅力的であるということだろう。留学しようという魅力と留学してよかったと思う経験がうまく合致すれば、留学生の母国の大学の後輩たちに日本への留学を勧めるという結果を招くことだろう。これまでも、多くの留学生が日本への留学のすばらしさを後輩たちに伝えてきたからこそ、現在の留学生数に達したと考えられる。しかし、今後も留学生数を増やすには、より多くの留学生が実りの多い留学ができるように各大学が工夫していく必要が出てくるであろう。ではどのようにすれば充実した留学経験が作り出せ、海外との交流が活発になる大学を作れるようになるのか。この点は今後の大学改革の戦略の一つとして議論するべき点ではないかと考える。

金沢大学の出版した「課題と取組み」の中にも金沢大学の掲げる六つの目標の一つとして「世界の平和と母国の繁栄のために貢献する人材育成に取り組み、世界と交流し連携する国際的に評価される質の高い大学を目指す。」があり、大学が早急に対応すべき問題の一つとして「国際交流事業の推進」の項目があり、その中で(1)交流協定締結の基本、(2)留学生の受入れ、(3)国際交流事業資金について説明されている。そこで、協定校から金沢大学に一年赴任した筆者の目から、三項目めの資金制度を除く二点における現状考察と問題点について以下に述べていきたい。

II．交流協定に基づく留学の現状と問題点

1，学生移動の不均衡

まず、文部省及び文部科学省の「我が国の留学生制度の概要」を見ると留学生総数が2000（平成12）年5月現在で64,011人、一方、日本人の留学者数については1999（平成11）年のユネスコ調査から75,586人と日本人留学生の方が多い結果となっている。では、交流協定に基づく留学者数について見ると「短期留学」として来日する学生数を5,082人とし、交流協定を利用して派遣された日本人留学生数に関するデータは示されていない。

協定を締結する一つの目的は、日本の大学と海外の大学が学生や教員を相互に送り合い、国際化を推進することであると言える。特に学生の場合はその学費の差額を気にすることなく留学ができるという利点がある。ということは協定に基づく留学には、日本人学生の派遣と外国人学生の受け入れという二つの方向性があり、その均衡が取れることが最も望ましいと言えるだろう。

しかし、その二つの方向性に均衡が取れているのかという点について現状を見ると、金沢大学の場合、協定校から来日し留学生センターに在籍する学生は毎年50人前後で

あるのに対し、協定校に派遣される日本人学生は10人前後である。この原因は、先に引用した喜多村の「日本での生活費の高さ、英語支配に対する日本語の通用性」が協定校交流の不均衡を招く結果ともなっていると考える。それは、日本が世界でも生活費の最も高い国の一つであることから、海外からの学生は協定を留学の一つの大きい選択肢と考えるのに対し、私費留学が大きな経済的な負担と考えない日本人学生にとっては、面倒な手続きを経なければならない協定による留学にそれほど魅力がないと考えているのではないかと思うからだ。また、「英語支配に対する日本語の通用性」の裏を返せば、日本の教育機関の外国語教育の英語独占状態は大学に入るまで続き、他の言語を使って留学しようという動機を作り出すには難しい状態にある。その結果、英語圏への留学に日本人学生が興味を示しても、他の言語圏への留学に対しては、中国、韓国留学への関心が現在高まりつつあるとは言え、全体的にまだその関心は低い。さらに、海外からの学生は英語を含む二言語をすでに習得した上に、日本語を三言語目として大学で始めて三年次に留学してくる数が多いのに対し、日本人の学生でそのようなケースがまれであるということもある。その上に今全国の国立大学で進められている英語を共通言語として使うプログラムが増加していることも考えれば、ますます英語が話せるだけで留学してくる学生が増え、不均衡が拡大するのではないかという恐れがある。いずれにしても、派遣する日本人学生の増加を狙い、現在の募集、選考方法などを改善したり、外国語教育のカリキュラムを改善するなど、学生数の不均衡を是正する方向へ努力することは本来の協定校交流のために必要ではないだろうか。

また、海外の協定校側へもその不均衡を是正するようにアプローチすることも必要だろう。つまり、日本人学生の受け入れに対して日本側から要求するということが時に必要だということである。海外協定校側が日本と協定を締結する際に大きいメリットと考える点はもちろん学生の経済的な負担を軽減して、学生を日本に送れるということであろう。その際に果たして日本人学生の受け入れをも念頭に締結しているのか疑問がある場合もあるだろう。日本側が留学生の受け入れに躍起になっているところへ、送りたい大学が協定を締結するのであるから、今まではそれで友好的に交流ができていたかと思っていたかもしれない。しかし、今後バランスの良い学生交流を目指すのであれば現在の交流条件を見直していく必要性もあるかもしれない。例えば筆者の在籍していたアメリカのウィリアム・アンド・メアリー大学の場合は、協定で来る日本人学生に対しても、学位を取りに長期で留学してくる学生たちと同じ英語力、具体的にはTOEFL600点を条件としている。この背景には、留学に来た際に英語の手当てはできないという大学内部の事情がある。こうなると金沢大学から日本人学生が留学する

には非常に難しい大学となる。このように、今後は交流条件として、海外の協定校が日本人学生をどのように受け入れ、対応する制度を備えているかなども確認し、不備があれば交渉していくという学生受け入れ条件の不均衡是正に働きかけることも必要となろう。

2、「留学生」という言葉のあいまいさ：「留学生」の分類の必要性

では、日本で受け入れている留学生に関する問題点は何であろうか。ここでは、文部省および文部科学省から出版されている資料、文部省と金沢大学から出版されている報告書、そして金沢大学から出版されている資料を読み比べて気付いた「留学生」という言葉のあいまいさについて指摘したい。

まず、文部科学省の資料の中の「短期留学」という項目には、「短期留学」生とは大学間交流協定校からの留学生であり、学位取得が目的ではなく、他国の大学での学習、異文化体験、語学の習得などを目的としているとある。実際には協定校から国費留学生である日本語・日本文化研修留学生も来ているが、この留学生に関しては国費外国人留学生の種類として分類されている。このような1年ないし半年などの短い期間で留学してくる学生たちは金沢大学では留学生センターの在籍となっている。2000(平成12)年度の中部・近畿地区の留学生交流研究協議会の報告書での議論報告を見ると、留学生受入れの諸問題について議論がなされているが、その内容を見る限り、学位取得を目的として留学してきている長期留学生を対象として話が進められている。つまり、協定締結を基点とした留学生については何も論じられていない。一方、「金沢大学の課題と取組み」を見ると協定締結の重要性と留学生の受入れの焦点は「短期留学」生にあてられているように見える。文部科学省が「留学生」と言った時に自動的に「長期留学生」を指すことは、その絶対数の多さからうなずける。また、金沢大学が留学生センターを中心に留学生の受入れを考えた際に、「短期留学生」の在籍がセンターになるために結果として記述が「短期留学生」にあてられてしまったことも当然理解できる。しかし、ここで指摘したいことは、一口に「留学生」と言っても、学位目的で来るいわゆる長期留学生と協定を基に留学してくる短期留学生の受入れにあたって、共通して利用できる制度もあるが、国際交流事業の推進を進める上ではあえて焦点を別々にあてた方がわかりやすく、今後の改革や戦略も立てやすいという面も多いのではないだろうかということである。上記の例のように、留学生を直接扱っている教職員の中でもその「留学生」の定義があいまいであることで議論に混乱をきたしていることがあるのではないかと考える。そこで、筆者は次に金沢大学の協定を基にした短期留学生、つまり、金沢大学短期留学プログラム(KUSEP)に在籍する学生と日

本語・日本文化研修コースに在籍する学生の一部^{註1}の受入れの現状と問題点について以下に記したい。

Ⅲ．金沢大学の短期留学生の受入れの現状と問題点

まず留学生を募集する際に協定校とどのようなやりとりがあるかを、ウィリアム・アンド・メアリー大学を例に説明したい。次年度の留学の募集を始める際に、現在は学生部留学生課がその案内と応募用紙を各協定校に配布している。その締切日は文部科学省と日本国際教育協会(AIEJ)の奨学金の締切日を考慮して決められている。ウィリアム・アンド・メアリー大学では金沢大学の定めた締切日を考慮して、国際センターにあたる部署が募集要項を新たに印刷、配布し、日本学関係教官から構成される委員会では候補となる学生の書類、面接選考を行なった。毎年、選考結果から有望な学生を3ないし4人選び、金沢大学に返答する。金沢大学はその数を全部の協定校から集計し、文部科学省とAIEJに連絡する。その全体の応募者の成績や関係書類、在籍大学、在籍大学のある国や地域などの条件とその年度の予算を見合わせて、最終的に奨学金受賞者、つまり受入れ留学生が決定される。この期間は最初にウィリアム・アンド・メアリー大学で選考を開始した時期から計算するとその結果が応募者の手元に届くまで約7～9ヶ月となっている。

この手続きの中で以下の問題点を提起したい。まず一番目の問題点として、協定校の数が大幅に増えたにもかかわらず、留学生が協定校から来られる枠は奨学金の数を含め増やされていない。そこで結果的には協定校間の競争が激しくなっており、学生を確実に毎年一定数送るということが難しくなっている。どの程度協定校が増えたかについて、2000(平成12)年度金沢大学概要を見ると、大学間交流協定が結ばれた26大学の内、半分以上の17大学との協定は96(平成8)年以降に結ばれ、学部間交流の27大学の内、22大学との協定は95(平成7)年以降に結ばれている。つまり、半分以上の協定は95年以降に締結されている。こうなると、例えば91(平成3)年に協定を結んだウィリアム・アンド・メアリー大学の場合、締結後、ほぼ毎年2人以上を一定して金沢大学に送り続け、日本語学習者の間でも金沢大学留学が一つの目標として定着していた状況から、今後トップクラスの学生を選考しても金沢大学への短期留学の道は保証されないという状況に変わってきている。さらに、先に述べた通り、応募から決定通知にかかる時間が半年以上かかる点からも、日本へ留学したいと思っている優秀な学生がどうしても金沢大学に留学できないとわかった場合、他の大学への留学に切り替えることすら難しくなっている。ウィリアム・アンド・メアリー大学の

国際センターにあたる部署の方針は、海外との協定を結ぶ大学数は基本的には一国につき一大学という方針で、一度結んだ関係を太く強くしていくことを狙いとしている。しかし、上記のように今後安定した数の学生が協定校から送れないとわかった場合、金沢大学を敬遠せざるを得ないという状況を引き起こしかねない。現在のところ、協定校からの私費留学生を受け入れるという点に関しては特に議論はなされていないようだが、アメリカでは私費を使ってでも留学したいと考える学生は年々増加しており、このような学生をも協定校に送ることができるようになれば一層強い関係を築くことができるのではないかと考える。金沢大学の「課題と取組み」では、大学間交流協定締結手順の見直しについても報告されているが、協定締結後にどのように具体的な交流が行なえるか、協定を基にした留学生の交流はどうなっているのかなどを含めて一層の議論、検討を望みたい。

次の問題点は、海外の大学の留学担当者と金沢大学の留学担当者ととのコミュニケーションがどのように円滑に流れるようにするかという点である。ウィリアム・アンド・メアリー大学の留学担当者が金沢大学からの応募案内をもとに学内選考の準備を始めるのだが、その際に届いていた書類が大変わかりにくく担当者が困っていたという事実がある。筆者が金沢大学に赴任して実際にその書類がどのように作成されているのかを見ると、文部科学省からの書類を同じ書式で英訳しているということがわかった。英訳が間違っているわけではないのだが、英文のビジネス書式に慣れた人の目から見ると文書の構成自体が異なり、内容が伝わりにくくなっていたのである。また、日本の大学の組織構成もわかりにくく、ウィリアム・アンド・メアリー大学にいた時はアメリカの大学の組織構成を参考に、留学生センターというところが留学に関わる業務を一切こなしていると考えていたのだが、実際には留学生課という学生部にある部署が事務業務を請け負っている。そこで、応募案内の書類を出す際の責任者の名前は学生部長の名前となり署名がある。留学生センター長の名前ではないのである。これは日本の国立大学の文化と言ってしまうとそれまでなのであるが、メールを使って担当者同士が連絡を行なう際に、留学生課の課員は英語で Exchange Student Division と記し、留学生センターの教官が連絡した場合は英語で International Student Center と記すのである。これは日本人の筆者が最初に赴任した際にも混乱したので、ましてや海外で日本について学んだことのない留学担当者が扱うとなるとあまりにも分かりにくい。さらに、上記を見ても明らかなおり、留学生課が業務遂行にあたるのに英語力は不可欠であるのに、どういふわけか英語力のある課員は留学生課にはなかなか配置されず、配置されても1人か2人ということで、筆者もたびたびセンター教官として英訳や英訳の補佐業務を行なうことになった。本来の留学生課は留学生に関する

事務業務を行なうところであるが、センターの事務部門がないために留学生課が事務を行っていたこともあり、また、ウィリアム・アンド・メアリー大学では教官が事務業務を行なうことは多いので、その事務業務の補佐については快く行なったが、それよりも大学の事務部門の人員配置の怪については度々考えさせられた。この大学事務局の機能の問題については澤（2001）も「大学，大学教官の活動に大きな影を投げかけているが，正面から議論されることは少ない。」と示しているので，一朝一夕に解決されるものとは思わないが，協定校交流の妨げにもなっているということをおきたい。

留学期間が始まり，留学生が到着し始める頃の受け入れ体制は，留学生課が中心となった極め細かいオリエンテーションが入っていたので，感銘を受けた。アメリカの大学でもオリエンテーションで情報の供給は極め細かく行なうが空港までの送り迎えなどを行っている大学は少ないのではないかと思う。

留学中のカリキュラム等は個人の選択するコース等に関係することなのでここでは触れないが，留学生全体に関わる点として日本語教育，日本文化を紹介する教育，そしてカウンセリング・アドバイジングについて触れたい。短期留学生に対する日本語教育は，総合日本語コースで行なわれている。実際にそのコースで筆者は教えていたのであるが，日本語のレベルが同じであっても，異なる目的で留学している「長期留学生」と「短期留学生」が同じ教室で授業を受けることによってクラスマネージメントが難しくなっているということは否定できない。特に中級から上級レベルのクラスでは，教師が，長期留学生の専門の勉強をより重視する姿勢を容認せざるを得ない一方で，短期留学生には必修である日本語授業を重視するよう働きかけるという状況が生じ，目標とする日本語のニーズの異なる留学生の混在による影響は大きかったように感じる。現状に至った詳細の経過と上記の点を含む問題点については太田（2000）の『『総合日本語コース』の創設と今後の展望』にも記されており，また大学の「課題と取組み」の中にも学生のニーズの多様化に答える方策の具体的な検討が記されているので，今後の改善に期待するものである。

二番目の日本文化を紹介する教育であるが，この点では金沢大学の魅力が他の都心にある大学との違いとして光る点と認められる。具体的には現在行なわれている教育は，金沢，石川の伝統文化の様々な面を実際に体験できるコースが充実しており，その講師陣も人間国宝を始めとしてその道の第一線で活躍している専門家が直々に留学生の指導にあたっているのが驚いた。今後も金沢大学がこの教育を目玉として宣伝していくことを望みたい。

最後にカウンセリング・アドバイジングについてであるが，この点で「長期留学生」

と「短期留学生」のニーズがはっきり異なっており、その両面を支えていくシステムの構築が必要と考えられる。まず、留学生センターに配置されているカウンセリング・アドバイジングを担当する教官は1名だけである。各学部にもカウンセリング・アドバイジングの担当教官がいるので、その教官同士で連携を取っているのはわかるが、全学で334人の留学生のカウンセリングの担当が留学生センターに1人という状況は非現実的である。せめて「長期留学生」と「短期留学生」の担当として各1人ずつでも配置すれば、留学生の問題にもより迅速にかつ極め細やかに対応できるのではないかと思う。また、英語を共通語としたプログラムを立ち上げた以上、英語によるカウンセリングの可能性も検討すべきではないか考える。現状では英語でカウンセリングができる教官がいることはいたのだが、キャンパスが異なったり、教官とのスケジュールがうまく組めないなどの事情で、結果的にカウンセリングを受けられなかった短期留学生のケースがあった。通訳を入れるという方法にはあるが、精神的に落ち込んでいる側としては通訳を入れることでプライバシーが侵害されるのではないかと心配したり、話をするのに時間が2倍以上かかるということが負担になったりして、現在の日本語でのカウンセリングを受けるのを躊躇している可能性は十分考えられる。上記の学生の場合は、通訳を入れるカウンセリングなら始めから受けないという意志表示を明確にしてきていた。また、日本では留学の際の問題は、留学生を受け入れた指導教官が相談に乗るべきという考え方があるのはわかる。しかし、それは指導教官との関係がスムーズである場合でも留学生の負担になる可能性はあると思う。アメリカの大学では、私的な問題を指導教官に相談するということは考えにくい上に、公平性の原理をも侵すと考える学生もいるように思われる。精神的な問題でプロのアドバイジングを受ける場合は、カウンセリングの研修を受けた人と話すということが常識であり、アメリカの大学ではその点に敏感でキャンパス内に学生のためのカウンセリングセンターが設置されていることが多い。アジア地域からの学生にとっては、指導教官と話をする方が良いと考えるかもしれないが、万が一、指導教官との関係に問題があった時に英語でも駆け込める所は設けた方が良いと考える。このように考えれば、カウンセリング・アドバイジングが留学生を受け入れるにあたり、大変重要な役割を担っているということは明らかであり、その認識が大学内でより一層深まることを期待したい。

アドバイジングの一貫としてチュータの制度も現在活用されている。KUSEPの留学生に対して謝金チュータがつく一方で、日本語・日本文化研修コースの留学生には学生ボランティアのチュータしかつかないという留学生の側からわかりにくい制度ではあるが、その活動は活発であった。ボランティアにしる、謝金をもらっているにし

ろ、日本人の学生たちの多くは留学生を助けようと積極的であったように思う。しかし、留学生側に話を聞いてみると、そのような日本人チュータに対して否定的な見方を表現する学生も少なくなかった。このような制度には、個人的に合う合わないの問題がつきものであるが、特に欧米系の学生に言えることは、自分が同じ大学生なのに日本語が拙いということが障害となり、対等につきあうというよりむしろ子供のよう
に助けよう、または世話をしようとする日本人学生の態度を見て落胆するようである。来日直後はいいのだが、世話をされる期間が長くなると、こんなに親切にしてもらっているのに自分は何が返せるのかとか、自分から何かを学ぼうと期待されていないようだなどと考え込む学生もいるようである。これも留学生個個人の性格に関係することであるし、実際にチュータがいたために救われたというこの制度の効果も見てきたので、上記の指摘が一般化した意見とは言えないが、複数の留学生と話していて意外に思った点なので、今後の参考になればと考えここに記しておく。

IV．今後の協定校との連携による国際交流事業推進の可能性

上記に現状の考察と問題点について書いてきた。協定校との学生交流から期待される効果について喜多村の言葉を借りれば次のようになる。「日本に外国人留学生が集まれば、かれらはさまざまな文化やアイデアを持ち込み、日本の大学に多様性や活力を持ち込むだろう。それは混乱や面倒をおこす可能性もあるだろうが、閉鎖的な体質を打ち破ったり、視野をひろげさせ、日本人の教師や学生集団を活性化させる契機ともなりうるだろう。」金沢大学には、他の大都市にはない、留学生を“惹きつける”魅力的な立地条件があると思う。地域社会もそれを意識して、多くの外国人を受け入れているということは周知の通りである。協定校への日本人学生の派遣をより増やせば、ますます大学内での留学生との交流も深まることであろう。

学生の交流だけでなく、研究者の交流も積極的に行なわれることを期待する。今回の筆者のポジションはもともと外国人用として設けられたものであったが、奇しくも日本人である筆者が来ることとなった。この点では当初このポジションが設けられた時の狙いとその結果は異なったのではないかと考える。しかし、海外に目を向ければ多くの日本人研究者や教官が海外を拠点として活躍中である。海外協定校からの受入れを外国人だけと限定せずに、そのような邦人をも含めれば交流の幅と深さも変わるのではないだろうか。また、職員の交流も既に大学内で提案され、実施もされているようであるが、より活発化すればと思う。ウィリアム・アンド・メアリー大学では、協定校の職員が訪問した時の受け入れを始め一定期間関係部署で業務を体験できると

いう交流も既に始められている。

上記のような国際交流を活発に行なうための一つの大きな課題は、現在の大学教職員の意識改革ではないかと考える。金沢大学の基本理念・目標は「人類の知的遺産の継承と革新を目指し、地域と世界に開かれた大学」となっている。この「地域と世界に開かれた大学」を目指すべく、「課題と取組み」の冊子にはどのように開いていくかが述べられている。しかしながら、ここで問いたいのは、果たして教職員の意識は世界に「開かれているのか」、または「開こうとしているのか」ということである。このような問いをここでするのは大胆であることを承知で述べれば、筆者は着任直後から任期付きの協定校からの人間であることを日常の行動範囲内で宣伝したが、歓迎の意を表した教職員は少数で、多くの教職員の方々の閉鎖的な反応に戸惑った。ウィリアム・アンド・メアリー大学では、海外からの研究者が一学期以上の滞在で訪れると、その研究者の性別、年齢、国籍、そしてその業績を問わず、まず紹介のための懇親会が開かれ、多くの関係分野の教官がその外部からの人間との情報交換を喜ぶからである。金沢大学では、閉鎖的であることを乗り越えて敵意を示されたことも数回あった。最も印象深かった出来事は、ある教官と非公式の場で遭遇したにもかかわらず、ウィリアム・アンド・メアリー大学での職務身分から学歴までを確認した上でその後、同じ席上で雑談すらもなかったことである。その始めのやり取りの中で、その教官は国際派の学者であるということ周囲にほのめかしたのであるが、そのあまりの日本的な対応に私は大きなカルチャーショックを受けざるを得なかった。後日、その教官が短期留学生の指導にもあたっているということがわかり、さらに不安を感じずにはいられなかった。このような経験から「開かれた大学」を目指して大学外部との活動を増やしている努力はわかるのだが、本当に教職員は開きたいと思っているのかということについて疑問を投げかけたかったのである。今後も学生や教員、また職員までも範疇に入れた交流は協定校間で行なわれていくべきだと考える。しかし、その前に多くの教職員の心が開かれなければ実を結ぶ国際交流を推進するのは難しいのではないだろうか。

多田、榊原、川勝（2001）の「21世紀の大学と知のあり方をめぐって」という鼎談の中でこれからの大学が発信していくべき知や教養について議論がなされているが、この中で今後「複眼的にもものを見ていく」ということが大学の中でいかに重要か、そして「それを身につけるのに一番いいのは、違うカルチャーにぶつかること」としてしている。そしてこの複眼的視点、または「総体的にもものを見る」ということが取りも直さず教養ではないかと指摘している。さらに、その教養とは人格の中にある人格的魅力のようなもので、「インターカルチュラルな、国籍や専門が違う人たちがいるよ

うな生活共同体のなかで、教養を磨いていくというのは、結局人格を磨いていくこと」だとしている。高等教育機関として大学が日本社会に対して担っているその大きな役割を考慮すれば、現在のグローバル化への対応を迫られるのは当然のことであろう。金沢大学では幸いにして多くの海外協定校との交流が既に始まっているのであるから、今後もその連携を強め、情報と人の交換、交流を行ない、より一層日本人にも外国人にも魅力的な大学作りを積極的に進めていって欲しいと強く願ってやまない。

【注】

注1 日本語・日本文化研修コースには母国の日本大使館の推薦により来日した学生等も在籍しており、協定校からの学生は一部である。

【参考文献】

- 太田亨（2000）「『総合日本語コース』の創設と今後の展望」、『紀要』3，金沢大学留学生センター
閣議決定（1999）「国の行政組織等の減量，効率化等に関する基本的計画」
金沢大学（2000）「金沢大学概要」
金沢大学（2001）「金沢大学の課題と取組み 自己改革を目指して」
喜多村和之（2001）『現代大学の变革と政策 歴史的・比較的考察』，玉川大学出版部
澤昭裕（2001）「研究組織の独立行政法人化と大学改革」、『大学改革 課題と争点』，東洋経済新報社
大学審議会（1998）「21世紀の大学像と今後の改革方策について——競争的環境の中で個性が輝く大学——」（答申要旨）
大学審議会（2000）「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」（答申）
多田富雄，榊原英資，川勝平太（2001）「鼎談 21世紀の大学と知のあり方をめぐって」、『別冊環 大学革命』，藤原書店
文部省学術国際局留学生課（2000）「我が国の留学生制度の概要 受入れ及び派遣」
文部科学省学術国際局留学生課（2001）「我が国の留学生制度の概要 受入れ及び派遣」
文部省・金沢大学（2000）「平成12年度留学生交流研究協議会報告書（中部・近畿地区）」

The Significance of International Exchange Based on Exchange Agreements with Schools Overseas and Its Weakness: The case of Kanazawa University

Kyoko Kobayashi Hillman

ABSTRACT

This study explores the present situation and issues related to international exchange based on exchange agreements between the Japanese national universities and schools overseas from the perspective of a College of William and Mary-based Japanese scholar who received a one-year appointment at Kanazawa University's International Student Center (Kanazawa University has an exchange agreement with the College of William and Mary).

The Ministry of Education has promoted the plan of annual accepting 10,000 exchange students from overseas for years. Furthermore, catch phrases such as "the promotion of the international exchange" and "foreign exchange students" have been frequently appeared during discussions on reform of Japanese universities. However, issues such as the current imbalance of student exchanges based on exchange agreements and the vague definition of the word, "ryuugakusei (foreign exchange student) should be further discussed as each Japanese university decides on its future management strategies.

In the case of Kanazawa University, a rapid increase in the number of the affiliated schools overseas has led to the question of whether Kanazawa University should accept students from schools which historically have had an agreement with it longer over students from newly affiliated schools. Student orientations and courses on the introduction of Japanese culture should be considered Kanazawa University's strengths. On the other hand, more systematic improvements such as the appropriate placement of English speaking staff, the improvement of the Japanese language courses and the addition of better student counseling programs must be considered.

Kanazawa University will be able to enhance its strengths in promoting the international exchange for both Japanese and foreigners if it succeeds in opening the eyes of faculty and staff members eye to the outside world.