ISSN　2424-0478

国際言語文化学会

日本学研究

第７号

Japanology

Seventh issue

論文

集積資源と観光振興との相補性に関する考察
―小田原における歴史・文化・産業の複合的活用を通じて―
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　堀口朋亨・村山弘太郎・影浦亮平・高浜快斗

日本語の「すみません」の特徴について
―どのような場面で使用されるのか―・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　辻　周吾

陸上競技男子の役割語について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　清水　泰生

日本語教育における複合リテラシーとは
―「書く」「描く」によるマルチモーダル実践から―　・・・・・・・・・・・・　小柴　裕子

留学生に対する「日本の文化と社会」の授業設計と実践
―学習意欲の促進と体験型学習に基づいて―・・・・・・・・・・・・・・・・・　姜　紅祥

コロナ禍の日本語学校におけるオンライン授業
―2021 年のインタビュー結果から―　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　加藤　登紀

コロナ禍における日本語学習者の現状と課題に関する一考察
―既入国留学生と未入国留学生のアンケート調査から―・・・・・・・・・・　佐古　恵里香

日本語・日本語教育研究会　カルチュラルスタディーズ研究会　2022

『国際言語文化学会 日本学研究』第7号 頭言

コロナ禍により、多くの学会や研究会でオンライン発表が主流となりました。今年度、「日本語・日本語教育研究会」と「カルチュラル・スタディーズ研究会」に関しては、オンライン研究会を主としつつも、感染対策をもとに対面での研究会も実施しました。そして、今年度は、「日本語・日本語教育研究会」で、3回の研究会と1回の講演会を、また、「カルチュラル・スタディーズ研究会」との合同で、1回の研究会と1回の新著討論会を実施しました。

そして、本年度は、オンラインと対面の特徴を考慮しながら開催しました。オンラインでは、日本語教育に携わる方々、また関心のある方々を対象に、『ビジネス日本語について考える』のテーマでのセミナー、また日本語教師2名をお招きして『日本語教師という仕事』の題での講演会を実施しました。オンラインを通して、多くの方々に参加いただき、発表者とフロアー間で活発な情報交換が行われたことは収穫だったと思います。

また、対面では、参加人数を制限し、國友万裕先生をお招きして『マスキュリニティで読む21世紀アメリカ映画』についての新著討論会を行いました。パネリスト、ファシリテーター、フロアー間で有意義な討論ができたことも収穫だったと思います。

今回の発刊にあたり、様々なご支援をくださった多くの方々に、厚く御礼申し上げます。今後も、多様性を受け入れ、学術性を高め、本研究会、そして本学術誌を発展させていければと願っております。また、それが実現するように、会のメンバーとともに努めてまいります。

日本語・日本語教育研究会 会長
「国際言語文化学会 日本学研究」編集委員 辻 周吾

国際言語文化学会日本学研究第７号
目次

集積資源と観光振興との相補性に関する考察
―小田原における歴史・文化・産業の複合的活用を通じて―
…… 堀口朋亨・村山弘太郎・影浦亮平・高浜快斗 …… 1

日本語の「すみません」の特徴について
―どのような場面で使用されるのか―
…… 辻　周吾 …… 19

陸上競技男子の役割語について
…… 清水　泰生 …… 39

日本語教育における複合リテラシーとは
―「書く」「描く」によるマルチモーダル実践から―
…… 小柴　裕子 …… 51

留学生に対する「日本の文化と社会」の授業設計と実践
―学習意欲の促進と体験型学習に基づいて―
…… 姜　紅祥 …… 67

コロナ禍の日本語学校におけるオンライン授業
―2021 年のインタビュー結果から―
…… 加藤　登紀 …… 81

コロナ禍における日本語学習者の現状と課題に関する一考察
―既入国留学生と未入国留学生のアンケート調査から―
…… 佐古　恵里香 …… 91

International Society of Language and Culture

Japanology　Seventh issue

A Study on the Complementarity between Collective Resources and Tourism Promotion
- Combined Use of Historical, Cultural, and Industrial Resources in Odawara.
.... Tomonaga HORIGUCHI・Kotaro MURAYAMA・Ryohei KAGEURA・
Kaito TAKAHAMA 1

The Features Of The Japanese Word "Sumimasen":
In What Kind Of Situations Is It Used?
.... Shugo TSUJI 19

About Role Words of Athletics Men
.... Yasuo SHIMIZU 39

What is Multiple Literacy in Japanese Language Education?:
From the multimodal practice of "writing" and "drawing"
.... Yuko KOSHIBA 51

Class Design and Practice of "Japanese Culture and Society" for International Students:
A Study of Based on Promotion of Learning Motivation and Experiential Learning
.... Hong xiang JIANG 67

Online lessons at Japanese Language School with Covid-19
- The 2021 Interview results -
.... Toki KATOU 81

Japanese Language Learners and their Issues in the COVID-19 Pandemic:
Findings from a Survey of International Students in Japan and at Home Abroad
.... Erika SAKO 91

集積資源と観光振興との相補性に関する考察
—小田原における歴史・文化・産業の複合的活用を通じて—

A Study on the Complementarity between Collective Resources and Tourism Promotion
- Combined Use of Historical, Cultural, and Industrial Resources in Odawara.

堀口　朋亨
村山　弘太郎
影浦　亮平
高浜　快斗

Summary

In Japan, where the population is shrinking, the promotion of tourism is considered important because tourism generates disposable income from outside the region, and therefore effective demand. The uniqueness of local resources for tourism attracts visitors to the region. However, uncompetitive regions in tourism market only rely on the uniqueness of the resources and lack the ability to create new values for tourism by using them. This paper focuses on tourism in Odawara City, Japan and examines how to create new values for tourism with use of existing local resources.

【キーワード】観光、観光資源、歴史遺構、アクターネットワーク、価値連鎖

1.　はじめに

コロナ過で停滞しているとはいえ、我が国の経済政策の重要な柱の一つが観光の振興であることには変わりがない。なぜならば、我が国の経済は、人口の縮減、産業の成熟化、消費意欲の減退、グローバル競争の激化などにより、低成長時代に突入しており､新たな産業の育成による経済成長が必要となっているからである｡経済成長は、高齢化社会で求められる社会保障費の増大の原資となり得、地域経済にも乗数効果の恩恵を与えることに繋がる。なによりも観光は、殆どの先進諸国で最大の雇用を抱えるセクターである三次産業の雇用を直接増やし、平均所得が最も低く、後継者不足に

悩んでいる一次産業への波及効果が大きい。

日本の地方には、多くの資源が蓄積され、それが観光業の振興に役立っている。山岳によって、気候差が大きくなると同時に地域が分断され、独自の歴史や文化を築き上げることで地域に多様性を生み出し、それが魅力に繋がっている。日本交通公社の『旅行年報 2021』[1]によると、温泉旅行、自然観光、グルメ、歴史・文化観光、テーマパーク、海浜リゾート、都市観光など、地域の特質を活かした旅行に行きたい人が多いのが見て取れる。本論文が注目している集積資源と直接関係のある項目では、グルメは 44.5%、歴史・文化観光は 39.8%、都市観光は 28.4%と高い値となっている。つまり、地域の資源は、観光業を振興するための最も重要な要素である。しかしながら、固有の優れた資源が存在していれば観光業が成り立つかと言えば、そうとも言えないのである。それを証明しているのが、奈良県の観光業が置かれている現状である。歴史的資源面に関しては日本でも有数の蓄積がある奈良県のホテル業が苦戦している[2]のは有名な事実である。統計データを用いて確認すると、旅館・ホテル営業が 47 都道府県中、41 位[3]であり、2020 年の延べ宿泊数では、京都府 1389 万 8320 人、大阪府 1971 万 7020 人、兵庫県 897 万 6310 人、和歌山県 339 万 3490 人から大きく引き離された、147 万 9840 人しか奈良県は宿泊者を集めることができない[4]。この数字が意味するのは、地域に有力な資源が蓄積されていても、外部から人が集まり、観光業が盛んになるとは言えないということである。一般的には、観光の興隆と資源の間には、相補性があると考えるのが適切である。しかし、その中身が問題である。そこで、本研究では、小田原の事例を取り上げながら、観光と資源の相補性の中身について検証することで、観光振興に有益なインプリケーションを得ることを目的としている。

2. 奈良県の事例の検証

奈良県は、古墳時代と呼ばれる 3 世紀から 4 世紀の頃には、我が国の政治の中心的

[1] 日本交通公社ホームページ（2021 年 2 月 15 日アクセス）
https://www.jtb.or.jp/book/wp-content/uploads/sites/4/2021/11/nenpo2021_1-4.pdf
[2] 東洋経済オンライン（2015 年 4 月 23 日）「観光名所･奈良のホテル数が全国最下位の謎」（2021 年 2 月 15 日アクセス）
https://toyokeizai.net/articles/-/67259
[3] 厚生労働省（2021 年 2 月 15 日アクセス）
https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/eisei_houkoku/20/dl/toukei.pdf
[4] 国土交通省観光庁（2021 年 2 月 15 日アクセス）
https://www.mlit.go.jp/kankocho/siryou/toukei/content/001420783.pdf

な地域の一つであり、蘇我馬子が建立[5]した法興寺（飛鳥寺）や聖徳太子の建立[6]した法隆寺の跡や建物が点在しているなど、多くの歴史的遺構・建造物が存在している。飛鳥時代以降も、同地域の寺院、武士勢力が共に日本史で大きな足跡を残し続けてきたため、神社仏閣や城が現在の奈良県にあたる地域に多数建てられている。宗教や武士団の拠点であったことから、当時としては多くの人口を抱える集落が形成され、東大寺などの大寺院が学問の就学機関としての機能を果たしたこともあり、文化資源も地域の中に蓄積されていった。文学や学問という文化が花開いただけではなく、人の営みの中から数多くの祭りが生まれ、ハレの文化も広がっていくことになる。寺社やハレの文化を基盤として生まれてきた織物業が高級麻織物「奈良晒[7]（ならざらし）」であり、僧侶の法衣や武士の裃として用いられた。風習、儀式などの文化や特産品といった資源の結合により新たな地域社会の発展がなされたことの典型といえる。

奈良県は、風光明媚な地域でもあり、例えば、吉野山の桜は有名で、あまりの多さに地域ごとに、下千本、中千本、上千本、奥千本と分けて呼ばれている。その光景は古くから人々の心を奪い、西行が「吉野山去年の枝折りの道変へてまだ見ぬかたの花を尋ねむ」（新古今和歌集）と詠んだことからも分かるように、古今の人々に四季を感歎させえる自然にあふれている土地である。

奈良県を資源[8]に着目して地図を観察してみると、中心地域、周縁地域それぞれに万遍なく資源が分布していることが分かる。物的な資源でいえば、例えば、奈良の中心地域にある JR 奈良駅付近には、興福寺、元興寺、東大寺、春日大社、春日山原始林などがあり、少し距離があるが、平城宮跡、唐招提寺、薬師寺と合わせてユネスコの世界遺産に登録されるほどのものが存在している。現在の奈良の中心は北部であるが、中央部にも南部にも、例を挙げればきりがないため例示しないが、物的な資源の蓄積が見て取れる。山深い地域もそれは同様である。例えば、最南部で渓谷を超えていく必要がある十津川村もリッチな資源に恵まれている。南部地域は自然が豊かな地域であり、渓谷の瀞八丁[9]（どろはっちょう）は、明治期の詩人である与謝野鉄幹の「紀の

---

5 日本書紀の「蘇我馬子宿禰、請百濟僧等、問受戒之法、以善信尼等付百濟国使恩率首信等、發遣學問。壌飛鳥衣縫造祖樹葉之家、始作法興寺、此地名飛鳥眞神原、亦名飛鳥苫田」に依る。下線は筆者。

6 法隆寺金堂薬師如来像光背銘の「召於大王天皇與太子而誓願賜我大御病太平欲坐故。将造寺薬師像作仕奉詔。」に依る。下線は筆者。

7 中川政七商店（2021 年 2 月 15 日アクセス）
https://story.nakagawa-masashichi.jp/craft_post/115411

8 経営学においては、資源とは「ヒト、モノ、カネ、情報」を指す。

9 十津川村観光協会（2021 年 2 月 15 日アクセス）
http://totsukawa.info/joho/kanko/6doro-kyo_gorge.html

峡（かひ）に青の瀞観るつと思ふ君が髪よりそよかぜぞふく」などと詠まれるほどの景色を誇る。瀞八丁付近には多くのキャンプ場があり、夏にはキャンプを通じて自然を満喫しようと、若者や家族連れの観光客が訪れている。文化的資源では、例えば、大踊りと呼ばれる室町時代に流行した風流踊り[10]が形を変えて残存しており、国の重要無形文化財に指定されている。

図 1：十津川村武蔵地区大踊り



出所：筆者撮影（2010 年）

同村には温泉の源泉が湧いており、遠距離からの観光客に対応するための施設や温泉旅館及び一時入浴施設も整っている。このように山間部にも、人に非日常を与える資源が多数存在しているのである。

つまり、奈良県には、有形、無形の資源が蓄積され、それを域外の人々が、メディア、観光業者、行政（例えば、「奈良県歴史文化資源データベース」[11]）などから容易に知ることができ、その素晴らしさの認知度は非常に高いといって良いであろう。さらには、奈良を訪れた人たちによって、SNS には経験談が溢れているのである。

上記のように魅力あふれる地域にも拘らず、観光に訪れた人々が奈良県に滞在するまでに至っていない。先に示した延べ宿泊者数に関して奈良県と近隣諸府県を比較す

[10] 奈良県ホームページ（2021 年 2 月 15 日アクセス）
https://www.pref.nara.jp/57768.htm
[11] 奈良県歴史文化資源データベース（2021 年 2 月 15 日アクセス）
https://www.pref.nara.jp/miryoku/ikasu-nara/bunkashigen/

ると、大阪府が奈良県の約 13.4 倍、京都府が約 9.4 倍、兵庫県が約 6.1 倍、和歌山県が約 2.3 倍と大きな差がついている。延べ宿泊者数には、企業の本社や有力支社が集中している大阪の数値が最大になっていることからも類推できるように、ビジネスなど観光以外の目的に伴う数字が含まれているという指摘もできよう。だが、観光客が宿泊者の過半を占めていると考えられるリゾートホテルと旅館の数値を見ても奈良県が近隣で最も少ないことには変わりはないのである。もちろん宿泊者数のみが観光が興隆しているか否かを測る指標であるとは言えないが、少なくとも日を跨いで滞在したいという欲求を起こさせていない点には注目が必要であろう。

表 1：宿泊者数（2020 年）

	大阪府	京都市	兵庫県	和歌山県	奈良県
リゾートホテル	121 万	82 万	144 万	76 万	16 万
旅館	22 万	130 万	220 万	123 万	30 万
合計	**143 万**	**212 万**	**364 万**	**199 万**	**46 万**

出所：国土交通省観光庁『宿泊旅行統計調査報告』

もちろん、施設に訪れる観光客の人数の多寡自体は、一定程度の意味を持つに過ぎない。地域の発展という視点で考えると、観光客に連鎖的な消費を促す仕組みの構築こそが重要なのである。消費を促すためには、買い手である観光客に価値ある商品であると意識させなくてはならない。次に、意識を生み出す過程について考察したい。

3.　理論的枠組みから考える観光振興

個人の可処分所得が有限であるがために、観光に支出できる額は個々人の持つ予算制約の枠内にとどまる。それは時代や地域に関係なく、一般的に適用でき得る真理である。そのため、一般消費財や一般サービスと同様に、観光サービスも需要獲得のために激しい競争にさらされるのである。市場における一般消費財の取引を観察して判明している事実として、希少性を高めたり、品質を上げたりしても、その行為のみで競争に勝ち抜くことは不可能である。消費者が財・サービスを発見し、何らかの価値を感じて消費がなされることで、企業は事業で競争優位を獲得できるのである。観光にこれを当てはめると、成果を得るためには、消費者にその地域に存在する何かを発見してもらい、その何かに価値を見出すことを促す仕組みが必要となるのである。つまり、その仕組みがあるのかないのかを判断する基準が必要となる。そこで、3 つの

観点を紹介し、現実への適応可能性について考察したい。

3-1　価値連鎖

経営学における競争戦略論の有力研究者の一人にマイケル・ポーターがいる。ポーターの考える競争優位は、個別企業の事業部が獲得できるものを指している（大橋、竹林 2013)。ポーターは個別企業の事業部が束として集まり、それが産業全体の競争力になるとしているが、各々の主体が密接に関係しあっている観光分野では、この概念は、より当て嵌まりが良いと考えられる。競争優位は、生産コストが安かったり、高価格で販売できたりする場合に具現化する。高価格での販売は、買い手が「感情的ないし無形的な次元（emotional or intangible dimensions)」に価値を認めるから可能となる（大橋、竹林 2013)。ここで注意が必要なのは、観光サービスは個別事業主体が提供するサービスで消費が完了するのではなく､サービス消費の連続性の中で存在し、無形の次元での価値を感じることも連続していなくてはならないという点である。この観点を理論的に説明し得るのがポーターの価値連鎖という概念である。

ポーターは､1985 年に出版した『Competitive advantage: creating and sustaining superior performance』で価値連鎖（value chain）という概念を提示した。企業の活動を新製品開発、製造、ロジスティクス、販売、サービスなどの主活動と事業企画、財務、人事などの支援活動に分け、企業が事業を推進していくプロセスのどのあたりで価値が高められているのかを分析する。観光の場合、地域全体で個別に提供されるサービスが集合体として消費されていると見なすか、地域全体で提供されるサービスが選択されて連続性を持ちながら消費されていると見なすかで、解釈が変わってこようが、どのような見方に立つにせよ、個別事業主体の努力だけでは、観光サービス間の競争で競争優位を生み出すことができないことは明らかである。そこで、本論文の分析視角に価値の連続性とその個別の重み、さらには価値同士のシナジーの有無を取り入れることとしたい。しかしながら、それだけは、観光サービスの本質を見極めることにならない。そこで、価値を生み出すプロセスにも注目したい。

3-2　アクターネットワーク理論

価値は、提供主体単独の努力で生み出されるものではなく、買い手の感情のありようも価値を生み出し、その大きさを決める要因である。つまり、売り手と買い手の相互作用がそこでは機能しているのである。両者の相互作用だけで、価値が決定されるかというとそう単純なものではなく、買い手は定常的な存在ではなく、周辺の人々か

らも影響を受け、意思を変化し続けていることから、売り手、買い手、周辺の人々の相互作用にも注目が必要である。さらに思考を続けると、観光における価値創造では、地域に存在する多種多様な資源が価値を生み出す主要な源泉であるので、これも価値創造に組み込む必要がある。つまり、価値が生まれてくるプロセスを検証するためには、資源－人間間の相互作用を包括する理論的な枠組みが必要となる。無形物をも含む資源と人間間の繋がりを分析することが可能な理論的枠組みとしては、ブルーノ・ラトゥールらが提唱したアクターネットワーク理論（Actor-network-theory、ANT）が有用である。事実、ANT を用いて観光学を構築しようとする試みも盛んになってきている（大橋、竹林 2015）。観光研究への応用可能性に関しては、原（2021）が理論面から精緻に検討しているので、詳細は原の論考を参照されたいが、本論文が ANT から得た視座を明確にしておきたい。ANT は「人間」対「自然・事物・物質」、「自己」対「他者」といった二項対立ではなく、人間的要素（human entities）と非人間的要素（non-human entities）とを共に相互作用を与える主体と見なすことに特徴があり、擬人性を排除する意味から主体を、人間を通常含意する actor ではなく、actant と呼ぶ（ラトゥール 2019）。もちろん物質には人間の持つ意思が存在し得ないが、相互作用は意志の働きによってのみ形成されるのではなく、行為や存在のありようによって形成され、それが実態になるという考え方である。その意味においては、ANT は記述的な分析手法といえるであろう。

観光客がある観光サービスを連続性の中で消費しているときに、観光サービスの提供に関わっている人たち、そのサービスを生み出している資源、観光サービスを購入している買い手の「異種混交性」と「関係性」が価値を生み出し、消費を促すと考えることができるのである。

3-3　消費と時間

「異種混交性」と「関係性」が価値を生み出すとしても、その価値の存在を知り、その価値の大小を計測するだけで良しとはせずに、消費する時間の長さにも注目しなくてはならない。何故ならば、人間は誰しも限られた時間の中で生を得ているため、他者に時間を使わせることは、お金を使わせることよりも難しいからである。いくら価値があると見なされていても時間の消費を促すまでに至らなければ、事業として成り立たないことを念頭に置かなくてはならない。奈良県の優れた観光資源が宿泊という行為に結びつかないのは、奈良県で提供される観光サービスが、世間から個々に関しては価値があると見做されていても、各々が分離していて連続性を持たないからな

のかもしれない。連続性をストーリーと言い換えれば、ストーリー性が弱く、観光客が長時間を費やすほどの価値を見出せていないといえよう。もちろん、奈良は京都・大阪という魅力的な観光資源を抱えた大都市と近く、観光客は、それらの都市で提供されている観光サービスも一体として捉えているのではないかという反論も可能である。この想定され得る反論を踏まえると、大都市に囲まれた歴史的資源を抱えた中堅都市という環境を持つ別都市についても検証する必要がある。そこで、次に、魅力的な観光資源を多く持つ東京・横浜の近郊の中堅都市である小田原市の観光にスポットを当てて検証を行いたい。

4. 小田原市における価値創造

4-1 小田原市の概要

小田原市は、「小田原は、戦国時代に後北条氏の「城下町」として発展し、江戸時代には東海道屈指の「宿場町」として栄え、明治期には政財界人や文化人たちの「別荘、居住地」として愛されてきた、神奈川県西地域の中心都市です。[12]」と市の広報が説明しているように、関東では比較的古くから歴史を紡いできた約 18 万の人口を抱える中堅都市である。

北条早雲が大森氏から小田原城を奪った時から発展がはじまり、戦国時代は事実上関東の政治文化の中心都市となっていた。後北条氏は 5 代にわたって栄華を極めたが、豊臣秀吉と対立したがために攻め滅ぼされた。秀吉は大軍で小田原城を取り囲み、小田原城を見下ろす石垣山に総石垣の城を築いた（「小田原征伐」『国史大辞典』 吉川弘文館 1980）。それが現在、石垣山一夜城と呼ばれている城址である。その後、江戸時代には、江戸の守りの要として徳川譜代の有力家臣である大久保氏の居城が置かれていた。譜代大名としては大藩の政庁であり、さらには東海道の宿場としても栄えたため、多くの産業が勃興したのである。

西国からの攻撃から江戸を守る最後の防衛拠点であったことからも分かるように、東京から距離的にそう離れておらず、鉄道も複数路線が整備されているので安価かつ短時間で訪れることができる。具体的[13]には、新宿駅から小田原駅まで、小田急線急行を使うと 900 円の運賃で、97 分（特急を使うと 1810 円の運賃で 59 分）で到着し、JR 線を使うと 1520 円の運賃で、85 分で到着する。東京駅から小田原駅まで、新幹線を

12 小田原市ホームページ（2021 年 11 月 16 日アクセス）
https://www.city.odawara.kanagawa.jp/municipality/introduction/
13 Yahoo!路線情報で検索した 2022 年 2 月 20 日時点の運賃。（2021 年 2 月 20 日アクセス）
https://transit.yahoo.co.jp/

使うと 3280 円の運賃で、33 分と非常に早く到着できるが、この経路には、小田原に停車する「こだま」の本数が少ないという欠点がある。このように都心部から離れすぎていないがために、小田原から都内へ通勤・通学する人もいる。

4-2　小田原の観光資源

小田原には、小田原城、石垣山一夜城という当時を代表する巨大な城の遺構が残っている。関東の城は、土塁を複雑に組み合わせた「土の城」が多いが、小田原城の総構えも土塁で構成されていた。総構えは家康の命令で破却されたが、一部は現存しており「小峯御鐘ノ台大堀切」「早川口遺構」などの名称で呼ばれ、往時の雰囲気を知ることができる。関東の「土の城」と関西の「石の城」を対照して楽しめるのが石垣山一夜城であり、秀吉が遠征軍と共に連れてきた石工の職能集団である近江の穴太衆（あのうしゅう）による野面積みの石垣を見ることができる。

小田原は、城下町、宿場町として発展してきた為、古くから伝わる名産品も数多く存在する。なかでも最も有名なものが蒲鉾であろう。明治になると、近代化と共に欧米の社会制度が導入され、会社組織なども整備されていった。蒲鉾を生業とする商人たちも会社組織を立ち上げ事業を拡大していったのである。

図 2：小田原かまぼこ通り



出所：筆者撮影（2021 年）

明治時代の中頃から、小田原の蒲鉾屋を取りまとめる同業者の会ができ、それが組合化したのが、1966 年に結成された『小田原蒲鉾協同組合』 である。現在は 13

社が加盟して、産業と地域の振興を図っている。観光客は、最大手の鈴廣が運営している「かまぼこ博物館」で工場見学をしたり、かまぼこ・ちくわ手づくり体験教室に参加したりすることができる。他社の店舗のいくつかは「街かど博物館」に指定されており、蒲鉾を食べ歩きながら街散策ができる仕掛けになっている。

「街かど博物館」には、蒲鉾だけではなく、干物、かつおぶし、呉服などの老舗の店舗が指定されており、周辺を回遊する動機づけとしての機能を持つ。「街かど博物館」は、小田原駅周辺エリア、旧東海道エリア、板橋・早川エリアの 3 か所で運営されており、小田原駅周辺と旧東海道エリアは徒歩でエリア間を移動することが可能であるが、板橋・早川には電車などの交通機関を用いて移動することが必要である。

図 3：街かど博物館



出所：筆者撮影（2021 年）

また、小田原は古くから栄えた城下町であるだけではなく、山を登っていくと、古代から山岳信仰がなされていた箱根山に至り、鎌倉武士団が深く信仰した箱根権現にゆかりのある社が次々に眼前に現れる。そのため、年を通じて多くの祭事、行事が行われている。これは京都と同じく、多くの観光客を引き寄せる文化的資源となっている。紙幅の都合上、本論文では、神社仏閣に関わる祭りは紹介しないが、小田原で行

われる祭りの例として、「菊まつり」を紹介したい。町おこしの手段として「菊まつり」が広範な地域で実施されているが、小田原の菊まつりである「小田原城菊花展 」は、2021 年の段階で 71 回を数えている。劉（2013）によると、菊が庶民によって本格的栽培されるのは、戦国が終焉し、庶民が平和を満喫することができた 17 世紀後半のことである。大阪の住人であった水野元勝が『花壇綱目』という園芸書を執筆し、その中で菊の栽培法を紹介している。さらには志水閑事により正徳 4 年（1714）に、菊栽培の専門書である『花壇養菊集』が刊行されている。本書は育て方だけではなく、花形なども詳細に記述され、当時の菊の品評会も紹介している。上方では菊の品評会が元禄年間（1688－1703）には開始されていたようである。そのような流れを汲む「菊まつり」は、季節の風物詩として社会に定着している。小田原城菊花展で展示されるのは、花の直径が 18cm 以上のもので、花形によって「厚物」「管物」「広物（ひろもの）」に分類される菊である。厚物は「厚物」「厚走り」「大掴み」に細分化されるなど、江戸期の花形を伝承しつつ、現代風にアレンジした方法で評論されている。

観光客を集める資源として、温泉の存在も指摘しなくてはならない。伊豆の地下では、太平洋プレートがフィリピン海プレートの下に沈み込み、地下からマグマが地表に向かい昇っていくことで多くの火山を誕生させている。これが小田原から伊豆の内部にかけて鉱物成分を多く含む温泉が湧き出す背景である。伊豆半島の温泉街は宿泊、日帰り双方のサービスを提供しているので、東京から近いこともあり、日帰りの観光客も多数引き付けているのである。小田原は位置的に、伊豆の温泉観光の入り口の役割を果たしているといって良い。

温泉という保養施設があるがために、明治期から政財界や作家などの著名人が小田原や伊豆に居を構えたり、別宅を所有したりした。それらの建物が、現在、モダン建築として関心を呼んだり、小田原文学館や松永記念館のような博物・美術館として活用されているのである。これらの建物群も小田原の持つ特別な資源といえよう。

4-3　理論からの検証

観光を振興するためには、いうまでもなく当該地域に存在する特有な資源が原資となることに異論はないであろう。ただし、先に取り上げた理論面からの考察から、①個別観光サービスの競争優位性、②集合としての観光サービスの競争優位性、③観光サービスにおける価値の連鎖性、④観光資源、サービスの出し手側、受けて側の関係性、⑤観光サービス単体及び連続消費時に費やす時間の長さ、の 5 点全体での検討が必要となる。この 5 点を分析基準として用い、小田原の観光を検証する。最初に小田

原を訪れる観光客の月別の変化を見ていきたい。ここでは意味ある比較が可能な鎌倉市と箱根町の数字も挙げている。鎌倉市をなぜ取り上げたかというと、多くの観光資源に恵まれている土地ではあるが、1 時間半程度で都内に戻ることが可能なため、宿泊先を鎌倉にせず、例えば新宿や横浜に決めることが可能であるからである。また箱根町は小田原市との観光サービスの連続性を検証するために取り上げている。

表 2：月別入込観光客数（2019 年）（単位：万人）

月	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
鎌倉市	455	120	184	133	173	224	111	123	81	81	129	83
小田原市	31	71	71	74	81	36	25	65	35	38	52	39
箱根町	131	147	221	220	218	172	131	194	130	99	126	102

出所：神奈川県『入込観光客調査』

鎌倉で 1 月に観光客が激増するのは、鶴岡八幡宮に初詣客が訪れるからである。観光サービスで買い手が求めているものは、非日常であるので、ハレの場が提供される「祭り」には多くの人が集う。「祭り」は参加者だけが作り上げるものではなく、観衆もいて初めて成立するものである。さらには使用される道具類などが主体として機能し、「祭り」という場で相互作用し、全体の価値が大きく向上するのである。場の価値が高まる「祭り」が開催される時期には明らかに観光客が増えるのである。1 月に鎌倉が多くの人を集めるのに対し、小田原がそうではないのは、詣で先の魅力の差が、競争優位性に違いをもたらし、集客の増減をもたらしたといって良い。人口と時間と予算の制約があるので、ある地域で観光客が増えればある地域で減るのは自明で、近隣地域ほどその影響を受けるのである。

表 3：宿泊者及び日帰り客数（2019 年）

	宿泊数	日帰り客数	日帰り宿泊比率[14]
鎌倉市	31 万 9 千人	1870 万 3 千人	0.017
小田原市	38 万 9 千人	585 万 9 千人	0.066
箱根町	429 万 7 千人	1466 万 3 千人	0.293

出所：神奈川県『入込観光客調査』

14 統計資料より、宿泊数÷日帰り客数、で算出。

宿泊者数に注目すると、多くの魅力的な観光資源を抱える大都市の近隣である鎌倉、小田原は奈良と同じく、日帰り客が多数を占めているのが分かる。ただ、比率でみると小田原の方が、鎌倉よりも宿泊を選ぶ人が 3 倍ほど多い点には注目が必要であろう。その違いを生み出すのは、小田原の観光サービスの持つ連続性とストーリー性にあると考える。事例として、まず石垣山一夜城と一夜城 Yoroizuka Farm を取り上げたい。喫茶だけでなく、軽食も提供されている一夜城 Yoroizuka Farm は、有名パティシエである鎧塚俊彦氏が経営しており、店舗は写真の丸で囲んだところにあり、石垣山一夜城の入り口にある。鎧塚氏は出店の理由を市長との対談（2011 年）[15]で明かしている。

図 4：石垣山一夜城と一夜城 Yoroizuka Farm



出所：小田原市、小田原城 3D プロジェクト[16]

鎧塚俊彦さん（以下鎧塚）：すべてそろっているんじゃないですか。まず、海と山がある。小田原という知名度があり、歴史がある。交通の要衝でもある。そして何よりも食材が豊富です。僕が小田原でお店を出そうと思った理由は、自分のお菓子を材料から作りたいと思ったからです。

15 小田原市ホームページ「特別対談　鎧塚俊彦さん×加藤憲一市長　どうして小田原なのか」※下線は筆者。（2021 年 2 月 15 日アクセス）
https://www.city.odawara.kanagawa.jp/mobile/2014/2011kouhou/20111101/01-4.html
16 小田原市企画部デジタルイノベーション課（2021 年 2 月 15 日アクセス）
https://www.city.odawara.kanagawa.jp/odawaracastle/

市長：出店する石垣山は不便ではないですか?

鎧塚：僕は、お客様にわざわざ僕のお菓子を食べに来ていただきたい。東京の恵比寿に出したお店も、駅前ではなく徒歩 10 分ぐらいの場所にあります。小田原で山のてっぺんを選んだのも同じ理由です。風光明美であることももちろんですが、わざわざここに来ていただきたいという思いがあります。

市長：あの鎧塚さんが早川にお店を出していただけると聞いたとき、市民も私も正直驚きました。

鎧塚氏は、あえて交通の便が悪いところに出店していると述べている。それは、商品を手に入れるまでの過程を価値創造に組み込んでいるからである。味覚は人間の精神や体の状態に依存する側面が小さくなく、苦労して手に入れたものや健康状態にあるときは、より美味に感じる。まさに、空腹は最高の調味料なのである。石垣山一夜城の入り口まで来て、城址を全く見学していかない人は少ないであろうから、食前であろうが、食後であろうが、散策により、過大な糖質を血液内から除去した状況を創り出せる。それは味の記憶をより良くするであろう。さらに、地元の固有資源である食材を使用することにより、他地域で食することのできない独自商品の提供を可能とすることは、顧客に新たな価値の提案をすることに繋がるのである。

図 5：石垣山一夜城の石切り場



出所：筆者撮影（2021 年）

石垣山一夜城から 60 分ほど山道を北側に下っていくと、神奈川県立「生命の星・地球博物館」または「鈴廣のかまぼこ博物館」に行くことができる。下山するのに用いる山道の半ばには、築城の折に採石をした石切りの形跡を見ることができる。寺院のような同種の歴史的資源が連なっている場合、連続して見学を続けていくと、効用が低減していく。つまり、一回当たりの価値は回数が増すほど小さくなる。それに対して、関連性があるが異質な資源の見学の連続では、逆に関心が惹起され、効用が増大していく。そうすると一回当たりの価値は回数が増すほど大きくなるのである。

タクシーでの移動になるが南に下ると、早川駅から漁港である早川港に行くことができる。ここで新鮮な魚介類を材料に用いた朝食やランチを取ることができる。石垣山を起点に観光プランを考えると、結構な時間を費やさないと観光を十二分に満喫できないので、小田原に滞在しようという動機づけに繋がり得るのである。このように同質ではない多様な組み合わせの可能性を持つのが小田原の強みである。

多様な資源を地域に蓄積するには、ある程度の人口規模が必要である。人口と観光客の相関に関しては、山田雄一と柿島あかね （2016）が明らかにした。分析結果によると、宿泊人数が 20 万を超えると人口の増加傾向が、宿泊者数を増やし、減少傾向が宿泊者数を減らす働きをもたらすとする。しかし、人口の減少は地価を引き下げるので、飲食店を開業しやすくするという効果もある。黒本剛史、中島伸、黒瀬武史、中島直人、西村幸夫 （2016）は、地価の下落が小田原の中心地に個人商店を増加させた実態を明らかにしている。

表 4：観光客の消費額（2019 年）

	宿泊費	飲食費	その他支出
鎌倉市	48 億 1633 万円	582 億 4160 万円	321 億 2061 万円
一人当たり	1 万 5098 円[17]	3061 円[18]	1688 円[19]
小田原市	50 億 8516 万円	61 億 1813 万円	93 億 7269 万円
一人当たり	1 万 3072 円	979 円	1500 円
箱根町	576 億 8463 万円	147 億 0445 万円	69 億 6309 万円
一人当たり	1 万 3424 円	775 円	36 円

出所：神奈川県『入込観光客調査』

17 統計資料より、宿泊費÷宿泊者数、で算出。
18 統計資料より、飲食費÷（宿泊者数＋日帰り客数)、で算出。
19 統計資料より、その他支出÷（宿泊者数＋日帰り客数)、で算出。

観光は、非日常を楽しむことでもあるので、チェーン店よりも個人商店が多く存在している地域の方が価値を感じる人が多いであろう。人口縮減に伴う地価の下落による個人店舗の増加は、逆に、店舗、街並み、店のオーナーや店員、観光客が相互作用の活性化を促し、小田原に新たな価値連鎖をもたらす可能性を暗示する。

観光客の消費額についてみていくと非常に興味深い事象が見出される。すなわち、箱根観光では、温泉での癒しを価値として求めている人が多いが、そこで販売されているお土産類に価値を感じている人が少ないという事実である。その背景として考えられるのが、箱根と小田原の古くからの結びつきの強さである。箱根の観光客目的の鉄道計画申請は、明治 23 年の豆相電気鉄道の小田原線計画に始まる（小川功 2011)。小田原電気鉄道が明治 44 年に許可を得て（小川功 2011）完成させたのが、現在の箱根登山鉄道株式会社である。明治期から財界は、小田原と箱根を一体とする形で、観光事業を推進していたため、現在も観光サービスは小田原から箱根へと連続性を持っている。箱根に宿泊した観光客は、鉄道なら小田原で追加的な観光サービスを購入するという選択をしやすい構造を持っている。もちろん車社会の現代では、御殿場の三井アウトレットパークに行くという選択肢も存在する。このように周辺地域で集合的な価値連鎖がなされているので、小田原でのお土産等の支出が大きくなったのであろう。

最後に小田原の課題も指摘したい。小田原には、鎌倉のように客単価の高い有名レストランが多くは存在しないので、飲食費の支出は伸び悩んでいる。小田原箱根商工会議所の箱根活性化会議 (2020) は伊豆半島の自然を生かしたジビエ料理の普及を目指しているようであるが、加工処理の能力不足からその計画は達成されていない。滞在型の観光客を増やしていくためには、夕食時により多くの時間を費やすグルメ分野での価値の創造と連結が必要であろう。小田原市は、「中心市街地活性化基本計画」で閉店状態だった駅前の地下街をリニューアルしたが、観光客の利用は少なく、地元客を中心に商業の振興（高木俊之 2020）がなされているようである。しかし、駅前という立地なので、観光への貢献がもう少しあってしかるべきであろう。

5. さいごに

観光振興と資源の間には相補的な関係が存在している。しかしながら、それが機能するためには、相補性の中身の改善が必要である。それを判定する基準としては、すなわち、①個別観光サービスの競争優位性、②集合としての観光サービスの競争優位性、③観光サービスにおける価値の連鎖性、④観光資源、サービスの出し手側、受け

て側の関係性、⑤観光サービス単体及び連続消費時に費やす時間の長さ、である。観光振興という政策メニューは、人口の縮減している地域では、魔法の言葉のような雰囲気をもって使われている。しかしながら、その成功は容易ではなく、需要の奪い合いに終始し、疲弊してしまう地域も少なくない。本研究で明確にできたのは、建物の整備などの政策は観光振興には限定的な効果しかないということである。観光サービスにたいする消費行動は、連続性をその特徴としており、その連続性を生み出すのは認知される価値である。資源の組み合わせによって、価値は逓減したり逓増したりするので、異種混交性と関係性には注意が必要である。

謝辞

本研究は、京都外国語大学学内共同研究に採択された研究課題「商人・企業の CSR 活動の史的解釈－変革期の地域や祭に対する貢献に注目してー」の助成金を使用している。

参考文献

Latour, B. (2005) *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, England: Oxford University Press. (B・ラトゥール『社会的なものを組み直す アクターネットワーク理論入門』伊藤嘉高(訳)，法政大学出版局，2019.)

Porter, M.E. (1985) *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*, New York: Free Press. (M・E・ポーター『競争優位の戦略―いかに高業績を持続させるか―』，土岐坤・中辻萬治・小野寺武夫(訳)，ダイヤモンド社，1985.)

大橋昭一、竹林浩志 (2013)「現代経営戦略論のあり方についての一考察 : ポーター経営戦略理論に関連して」『経済理論』374，pp.21-36，和歌山大学.

大橋昭一、竹林浩志 (2015)「観光事業論におけるアクターネットワーク理論の意義 : ポスト・アクターネットワーク理論をふまえて」『観光学』12，pp.15-25，和歌山大学観光学会.

小川功 (2011)「箱根の遊園地・観光鉄道創設を誘発した観光特化型"不動産ファンド" : 福原有信・帝国生命による小田原電気鉄道支援策を中心に」『彦根論叢』387，pp.122-135，滋賀大学経済学会.

黒本剛史、中島伸、黒瀬武史、中島直人、西村幸夫 (2016)「中心市街地における小規模個人商店の立地傾向に関する研究 : 神奈川県小田原市におけるケーススタディ」『日本建築学会大会学術講演梗概集』7378，pp.829-830，日本建築学会.

高木俊之 (2020)「神奈川県小田原市における商業まちづくりと地域変動 : 中心市街地活性化基本計画の取り組み」『東海大学紀要 教養学部』50，pp.245-264，東海大学教養学部.

箱根活性化会議 (2020) 『小田原・箱根の観光ビジョン ： 「らしさ」からの脱却と「ならでは」の追求』小田原箱根商工会議所.
https://www.odawara-cci.or.jp/global-image/units/upfiles/5739-1-20160523100004.pdf
（2021 年 2 月 15 日アクセス）

原一樹 (2021)「アクターネットワーク理論を活用した観光研究に向けての準備的考察 ： 概念的明瞭化と方法論の検討」『Ignis』1，pp.81-100，京都外国語大学国際言語平和研究所.

劉洋 (2013)「日本における菊栽培の伝統と菊細工」『21 世紀アジア学研究』11，pp.85-100，国士舘大学 21 世紀アジア学会.

山田雄一、柿島あかね (2016)「観光客数と人口規模の関係 ： 宿泊客数を対象に」『日本国際観光学会論文集』23(0)，pp.155-160，日本国際観光学会.

神奈川県 (2020) 『令和元年入込観光客調査』
https://www.pref.kanagawa.jp/docs/b6m/cnt/f80022/p1202219.html
（2021 年 2 月 15 日アクセス）

国土交通省観光庁 (2021)『宿泊旅行統計調査報告　令和 2 年 1 月～12 月』
https://www.mlit.go.jp/kankocho/siryou/toukei/content/001420783.pdf
（2021 年 2 月 15 日アクセス）

厚生労働省 (2021)『令和２年度衛生行政報告例』
https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/eisei_houkoku/20/
（2021 年 2 月 15 日アクセス）

日本語の「すみません」の特徴について
ーどのような場面で使用されるのかー
The Features Of The Japanese Word “Sumimasen”: In What Kind Of Situations Is It Used?

辻　周吾

Summary

The purpose of this study is to clarify the situations in which the Japanese word “sumimasen” is used and to help foreigners understand this word. From the example sentences in the corpus, I analyzed these situations and I could identify nine different cases: “a situation in which the speaker negatively influences the listener”, “a situation in which the speaker is not able to perform the expected action”, “a situation in which the speaker's behavior can be detrimental to the listener”, “a situation that is undesirable for the listener”, “a situation in which the speaker forces the listener to perform an action”, “a situation in which the speaker greets the listener formally and politely”, “a situation in which the speaker draws the listener's attention as a call to action”, “a situation in which the speaker greets the listener formally and politely”, and “a situation in which the speaker searches for words as fillers in conversations”. Thus, there is a wide range of situations in which the Japanese word “sumimasen” is used in everyday communication.

はじめに

日本語の「すみません」は、コミュニケーション上、さまざまな場面で使われる。そのため、しばしば外国人から、日本人は「すみません」と謝りすぎだと捉えられることがある。また、この「すみません」という日本の習慣に基づいた言葉が、異文化間コミュニケーションの摩擦を起こすケースもみられる。たとえば、日本企業では、仕事上のミスをしても、中国人従業員は「すみません」と謝らないという話がある。

井上（2011）は、「日本人だって自分の非を認めず相手を責め立てることはあるし、中国人だって謝ることはあります。しかし、日本人の感覚でなら『すみません』とか『ゴメン』、あるいは『申し訳ありませんでした』といった表現がごく自然に出てくる場面で、中国人の口からはそれが出てこない場合が多い。そこでかなり強い違和感を覚えるのです」（p. 24）と述べている。日本人にとって、日本語の「すみません」は気軽に使われる言葉だが、中国人にとっては、そうでないようである[1)]。

日本語の「すみません」の使われ方については、さまざまな先行研究がみられる。小森（2001）は、「すみません」の用法を、謝罪、感謝、メタ言語的、あいさつに分類している。また、魏（2015）は、「すみません」は、謝罪や感謝というアピール、話題の予告、注意喚起などの、話し手の情意的配慮態度を表明できるという。いずれの研究も、「すみません」の特徴を捉えた用法を示している。

しかし、実際のところ、「すみません」の「謝罪」という側面を取り上げると、その言葉が発せられるのは、失敗したときもあれば、期待に沿えなかったときもある。つまり、「すみません」の謝罪一つで、さまざまな場面が想定されるのである。

１．研究目的、研究意義

本研究のリサーチクエスチョンは、「どのような場面で日本語の『すみません』は使用されるのか」というものである。また、本研究の目的は、「日本語の『すみません』が使用される場面を明らかにする。そして、外国人の『すみません』という言葉への理解に役立てる」というものである。

本研究の結果は、まず、日本語を学習する留学生や、日本企業で働く外国人従業員に対する、日本語の「すみません」の習得に役立つものと言える。日本人とのコミュニケーションにおいて、自然に「すみません」という言葉を発せられるようになる。これは、日本語教育の観点からである。また、世界的にみて、これまで、日本人は何でも「すみません」と謝ると言われてきたが、「すみません」の使われ方を明らかにすることで、漠然としていたこの現象に対し、一つの答えを出すことができる。海外に対する日本語の理解、ひいては日本人への理解にもつながるだろう。これは、日本語学の観点からである。

２．研究方法

以下のステップを踏むこととする。

2.1.例文の収集について

本研究では、まず、「現代日本語書き言葉均衡コーパス 中納言版」を利用し、日本語の「すみません」の例文を収集する。長単位検索として「すみません」というキーワードで検索した。その際に、検索対象の選択において、「出版・書籍」（文学）、「図書館・書籍」（文学）、「特定目的・ベストセラー」（文学）という項目で、文学作品に絞ることとした。ここで文学作品にしたのは、登場人物の会話など、コミュニケーション場面での使われ方を意識してのことである。そして、出版年を 1970 年代～2000 年代に設定した。その結果、592 件の「すみません」をともなう例文を抽出することができた。また、この中から、海外作品の日本語訳による例文は除き、509 件となった。

また、前後文脈の語数を 500 字として、「すみません」という言葉が、どのようなときに使われているのかを分析した。したがって、「すみません、遅刻してしまいました」のような、括弧でくくられた発話だけでなく、A :「もう少し頑張りましょう」、B :「すみません」のような、相手の発話に対して応答する形も含まれている。なお、本論文は、「すみません」の使用場面を明らかにするものだが、例文自体には、「すみませんが」や「すみませんでした」という形の表現も含まれている。

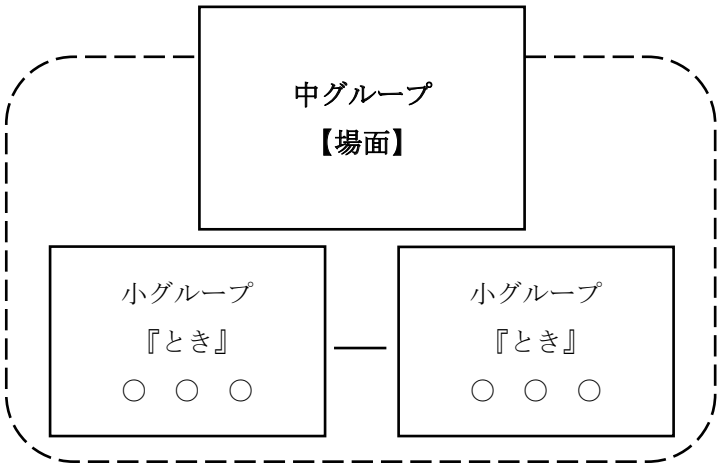
2.2. 例文の分類について

続いて、抽出した例文において、KJ 法から、その内容を分類することとした。まず、話者がどのようなときに「すみません」と発しているのかに注目する。たとえば、「すみません、ぶつかってしまい」という例文で言えば、前後の文脈を参考にし、「相手にぶつかる」ときに、「すみません」と発していることがわかる。このことから、「相手にぶつかるとき」というラベルを作成する。

また、他にも「相手をののしる」という類似する内容のラベルがあれば、これらをまとめて「直接的に迷惑をかけるとき」のように表札を付ける。ラベルの小グループを形成する。これは、「すみません」と言う『とき』である。また、ときによっては、「すみません」をともなう表現になった場合に「断り」や「共感」などの意味を表すこともある。

さらに、他にも「間接的に迷惑をかけるとき」という類似する内容の表札があれば、「－」（関係性あり）の記号を結ぶ。そして、これらをまとめて「ネガティブな影響を与える場面」のように表札を付け、ラベルの中グループを形成する。これは、「すみません」と言う【場面】である。ここでの【場面】とは、『とき』の分類をまとめた概念である。

図 1　本研究における KJ 法の構造



注：○はラベルを、破線部分は中グループを表している。

なお、ラベル集めや表札づくりを行うにあたって、日本語のヴォイスやテンスなど、日本語教育の文法を参考にすることとした。これらは日本人の発想や態度に基づいており、「すみません」を使用する場面が、わかりやすく分類できるものと期待される。また、結果的には、外国人にも理解されやすいものになると考えられる。そして、『とき』や【場面】の分類については、主に、原沢（2010）、山下編（2019）、市川（2005）などの日本語教育文法の文献を参考とすることとした。また、これらの作業を通して分類されたときや場面に関しては、日本語教師 2 名にも、その妥当性についての確認をお願いした[2)]。なお、509 件の例文のうち、各場面に分類できたものが 496 件であり、その他が 6 件であった。また、7 件は、前後の文

脈から分析することができず、無効のデータとすることとした。

３．研究結果

以下、「すみません」が、どのような場面で使用されるのかを示していく。なお、本文中の『　』は、「すみません」と発する『とき』のことを意味している。また、【　】は、「すみません」と発する【場面】のことを意味している。

3.1.ネガティブな影響を与える場面

まず、多くの例文から分類されたものとして、【ネガティブな影響を与える場面】が挙げられる。計 138 例を確認することができた。ここでの「すみません」は、相手に対して迷惑や被害を与えた場面のものである。同分類は、主に、受身文のもとの文（能動文）で表される内容を参考にしている。「A が B を叱る」（B は A に叱られる）のように、当事者が相手に対して迷惑や被害を与えるものである。このことから、「私が彼を殴った」、「私が彼の服を着た」のような、動作動詞や変化動詞のタ形で表される内容となる[3)]。下記の例文により、どのような場面なのかをみていく。

①「やあ、七生くん」七生を確認するとチェーンを外し、中へと招き入れてくれた。「待ってたよ」「いえ…本当にありがとうございました。あ、そういえば…おれ、この前、水かけてしまって…すみません！」先日の非礼をまず詫びると、城崎は気にしてないよと笑う。（ハッピーハーレム）

②「若いわりに苦労したようですし、芝野さんはお知り合いじゃなかったのですか？」「ああ、いえ…」と、芝野は口ごもった。いまとなっては隠しへだてをしてもしかたがない。「実は、会ったのはあのときがはじめてなんです。駅を降りて、町を歩いてみつけた蕎麦屋で。すみませんでした」（新・雪国）

③「落ち着いたか？」ローレンスが静かに尋ねた。和葉は泣きはらした顔に照れ笑いを浮かべて答えた。「はい。すみません。泣いたりして。それに…助けていただいてありがとうございます」「私の方こそいやな思いをさせて悪かった。やはりこんなパーティになど来るべきではなかったな。（英国紳士の野蛮なくちづけ）

④「どうした、早く謝らんか」男が催促する。ダイナマイトが爆発するのを待つような、じりじりする緊張感が店に満ちた。やがて若者が、さっきとは打って変わったか細い声で、おずおずと言った。「騒ぎを起こして、すみませんでした」すかさず萱野が口を開く。（あでやかな落日）

⑤「いやだ、あんた、これもわたしのじゃないか。」と、ものすごい声でさけびました。「そ、それは、まったく、知りませんでした。すみません。」と、声でおどされた男は、自転車をさしだしました。「知らなかったんなら、悪気があったわけじゃないんだ。」「そうです。ぼくら病院のだと思っていたんですよ。」（クレヨン王国月のたまご）

⑥「いやあッ」ふみは悲鳴を上げ、反射的に眼の前のかたまりを思いきり殴り返した。しまったッと思ったがもう遅い。弟たちと喧嘩をする時の癖がついでてしまった。夏掛けが崩れ、男の顔が出てきた。「おお痛ぇ」鼻のあたりを押さえている。「すみません」ふみはあわてて頭を下げた。（花園の迷宮）

①「私が彼に水をかけた」（B が A に水をかけられた）、②「私が彼にうそをついた」（B が A にうそをつかれた）ときに、「すみません」と発していることがわかる。相手自身に対して傷つけたりするなどの負の影響を与え、直接的に迷惑をかけるときである。『直接的に迷惑をかけるとき』であると言える。

また、③「私が泣いた」（B は A に泣かれた）、④「私が騒ぐ」（B は A に騒がれた）ときである。相手に対して不快感などの負の影響を与え、間接的に迷惑をかけるときである。『間接的に迷惑をかけるとき』であると言える。

そして、⑤「私が彼の自転車を使った」（B は A に自転車を使われた）、⑥「私が彼の顔をたたいた」（B は A に顔をたたかれた）ときである。相手の所有する物や身体の一部に対し、傷つけたりするなどの負の影響を与え、所有物での迷惑をかけるときである。ここでは、『所有物に迷惑をかけるとき』と称することとする。

以上のように、【ネガティブな影響を与える場面】における「すみません」の使用をみてきた。ここでは、一般的に「謝罪」の意味を表すと言える。このうち、『間接的に迷惑をかけるとき』は、例文として最も多い。広く、間接的な影響によるものであっても謝るといった、日本人の謝罪の文化がみられる。たとえば、「すみません、泣いてしまいました」などの表現にみられる、相手の前で泣くという場面は、相手に目に見える影響を与えているわけではない。ここでは、相手が不快な思いをするかもしれないと思い、「すみません」と発している。つまり、このような場面で、相手への迷惑を想定して謝っている。ここからは、日本人の、自身の行為や振る舞いにより、相手に迷惑をかけるべきではないという意識がうかがえる。

3.2. 期待される行為が出来ない場面

続いて、【期待される行為が出来ない場面】である。計 24 例を確認することができた。ここでの「すみません」は、期待に沿える行為が出来ない場面のものである。同分類は、「私は英語が話せない」のような可能文で表される内容を参考にしている。なお、「英語を話すことができない」といった「～できない」で表される内容も同じ類である。下記の例文により、どのような場面なのかをみていく。

⑦「懸垂は何回できるようになった？」基地のグラウンドの隅に鉄棒が設置してある。高須は日に一度ぶら下がるようにしているが、目に見えるような進歩は、やはりない。「十二回です」戸倉は笑った。「まだまだだな」「すみません」「ま、続けてりゃ、そのうち二十一回以上できるようになる」「そうなれば、体力一級ですね」（未完成）

⑧「やはりなにかの容器ですか」「そうともいえる。ずいぶん前のことになるが、あるテレビ番組で、面白いものを紹介していた。なんだと思う？」「すみません。想像力が豊かじゃないんで」「捜査に想像力は必要だぞ」そうではないと、新人時代に散々仕込まれたとは、反論しなかった。（闇色のソプラノ）

⑨顔を真っ赤にして大声で泣き叫び、飛んだり跳ねたりしているものだから汗でびっしょりである。先生たちも「暑いのでイライラしたのかどうか、私たちも俊くんの気持ちをわかってあげられなくてすみません」と恐縮している。先生が悪いわけではない。（わたしは息子から、世界を学んだ）

⑩危険を回避する手段を用いるに違いないと考え、だいぶ前から、三階からこっそりとあたりを見張っていたんです。そうしたら、おかしな車が近くに停まったので、彼らに監視してもらっていたわけです」「役に立てなくてすみません」谷が無念そうに表情を歪め、篠塚に向かって小さく頭を下げた。（倉敷・白壁小路殺人事件）

⑪ほっそりした女の人があらわれた。母さんと同じ年ぐらい、かみの毛の長い、目の大きな人だ。あの子と似ている。おくから、男の人がでてきた。「おそい時間にしかお見せできなくて、すみません。仕事で、帰りが毎晩おそいので、この人ひとりでは、ちょっと心配でして…。」どうやら、おばさんは病気のようだ。（異次元の怪奇レポート）

⑫若い刑事が、手帳をめくった。「えー…こちらに、左野真弓という女の子が通っていると思うんですが。八歳―小学二年生です」「え？」春加は口ごもった。「すみません―患者さんのことは、ちょっと」「守秘義務ですか。でもこちらのことは、真弓ちゃんのお母さんから聞いたんです。（天上の治癒者）

まず、⑦「懸垂が出来ない」、⑧「答えがわからない」ときに、「すみません」と発していることがわかる。能力的に、相手の期待する行為が出来ないときである。つまり、『能力的に出来ないなとき』であると言える。なお、⑨「わかってあげられない」と⑩「役に立てない」も、これと同じだが、相手への同情の気持ちを表している。

また、⑪「姿を見せられない」、⑫「患者のことを話せない」ときである。状況的に、相手が期待する行為を出来ないときである。つまり、『状況的に出来ないとき』であると言える。これらは、断りの気持ちを表している。

以上のように、「すみません」の【期待される行為が出来ない場面】をみてきた。当事者との間で、その期待されている行為が実現できない場面であり、相手にすまないと思い、「すみません」と発している。このような場面において、「すみません」という言葉は、「あなたの力になれずに、すみません」のように、相手の気持ちをおもんばかる「共感」の意味を表すことがある。また、（飲食できますか？）、「すみません、飲食はできません」のように、「断り」の意味を表すことがある。

3.3. 不利益であろう動作となる場面

続いて、【不利益であろう動作となる場面】である。計 13 例を確認することができた。ここでの「すみません」は、相手に不利益となりうる行為をする場面である。同分類は、「ご飯を食べる」、「電気が消える」のような、動作動詞や変化動詞のル形で表される内容を参考にしている。未来の事態を表すものである。下記の例文により、どのような場面なのかをみていく。

⑬「今日は疲れたんで、すみませんけどもう寝ます」いちゃいちゃと肩をつつきあっている二人に、私はしらっとそう言った。「あら、真実ちゃん。いっしょにお酒でも飲もうと思ってたのに」「ごめんなさい。何か頭痛くて」「あら、大変。大丈夫？薬飲む？」「いえ、とにかくもう寝ます。ほんと、ごめんなさい」（紙婚式）

⑭やはりこの刑事、曲者かもしれないと初めて思った。「すみません、ちょっとトイレに…」誘拐犯からの連絡が入っていないかどうか、心配になってきた。そうでなくても、緊張のあまり本当に尿意を覚えている。陰木は愛想よく、「どうぞどうぞ」などと言って送り出してくれた。（悪党たちは千里を走る）

⑮「あれが、根も葉もない噂なら、私だって平気です。でも…」「中山君―」「私、本当に課長さんのことが好きだったんです。だから、平然としていられないんです。すみません。明日にでも出社して、辞表を出します」三谷は言葉がなかった。そんなことを言われようとは、思ってもいなかったのだ。（本日は悲劇なり）

それぞれ、⑬「寝る」、⑭「トイレに行ってくる」、⑮「辞表を出す」ときに、「すみません」と発していることがわかる。相手に何かしら不利益となりうる行為をするときである。すなわち、『不利益であろう動作となるとき』であると言える。また、ここでは、話者における「意思」の意味を表している。

以上のように、「すみません」の【不利益であろう動作となる場面】をみてきた。この場面では、未来にその行為をする意思を表しており、そのことが相手にとって不利益になることを想定し、あらかじめ「すみません」と発している。したがって、必ずしも相手に不快感を与えたり、負荷をかけたりしているわけではない。相手の心情をおもんばかり、未だに起きていないことにも謝るところに、日本人の気遣いの態度がうかがえる。

また、ここでの「すみません」は、相手に対し、自分のこれからの行為を表明するためのものであり、相手の行動や発話を中断する意味も含まれていると言える。

3.4. 望ましくない状態と言える場面

続いて、【望ましくない状態と言える場面】である。計 112 例を確認することができた。ここでの「すみません」は、相手にとってその状態が望ましくない場面である。「会社にいる」、「会社にいた」のような状態性述語のル形やタ形[4)]、「パソコンが壊れている」のような動詞

のテイル形で表される内容を参考にしている。また、「外が賑やかだ」のような形容詞、「学生である」のような名詞述語で表される内容を参考にしている。さらに、「担当者がいない」や「在庫がない」などの存在文・所有文、「資格を持っていない」のような所有を表す文で、表される内容も同じ類である。以上のようなことから、同場面におけるケースは多岐に渡ると言える[5)]。下記の例文により、どのような場面なのかをみていく。まず、動詞述語で表される内容をみていく。

⑯今居さんの願いは、全て叶えてあげたいんですが、これは譲れません」「じゃ、じゃあ、ゼリーかジェルか、どっちでもいいから」究極の選択として、人工的なものを使うことを許可した。「すみません、今夜は用意していません」それ、わざとだな！「じゃっ、じゃあ、後日改めてにしよう」（恋におちた若様）

⑰スケッチブックが数冊とリュックサックが、玄関のすぐ足元に無造作に置いてあった。その開いたファスナーの口からは、タオルや下着がはみ出している。「たった今帰って来たばかりなんです。すみません、荷物が散らかっていて。足元、気をつけて下さい」俊也が、靴をぬぐ冴子に手を差し伸べてくれた。（監獄女医）

上記から、⑯「用意していない」、⑰「荷物が散らかっている」ときに、「すみません」と発していることがわかる。その動作や行為が望ましくない状態にあるときである。つまり、『動作の状態が望ましくないとき』であると言える。続いて、形容詞述語で表される内容をみていく。

⑱とんでもない一日になりそうな予感がした。「音はどうしたんですか？」と私は男にたずねてみた。「ええ、音ねえ、うるさかったでしょう。小さくしました。すみません。もう大丈夫」と男は何度も肯きながら言った。川の音はもう小川のせせらぎ程度にまで弱まっていた。（世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド）

⑲母親は粋な勧め方をした。「なんなら私のも半分」と悦子も笑いながら言った。「とんでもない、僕は少食なほうです」浅見は辞退しながら、勧められるままに箸を伸ばし、結局、二人前の寿司をきれいに平らげた。「どうも意地汚なくて、すみません」浅見が詫び、母と娘は声を立てて笑った。（沃野の伝説）

上記のように、⑱「音がうるさい」、⑲「意地汚い」ときであり、その特徴や性質が望ましくない状態にあるときである。これは、『属性や感情が望ましくないとき』であると言える。続いて、名詞述語で表される内容をみていく。

⑳知っていて、もうすぐ日本を離れてしまうから最後の思い出に、カズを連れて来てくれたんだと。幸せな夜でした。初めてカズと親しく話をして、笑い合って、明け方近くま

で…飲みました。未成年だったんですけど…すみません」「いいえ」章は笑った。「もう時効ですから。それで？」（少女達がいた街）

㉑「あのー、かに道楽の看板って何ですか？」「やれやれ。これだから、温室育ちのお坊っちゃんは…」困ったもんだという風に、レーベンブロイは、首を振った。「すみません」「まあ、いいさ。人間、誰しも欠点はある。―俺は別だけどな」申し訳なさそうな顔で、うつむいているトロイの肩を、ぽんと叩いて、レーベンブロイは、言った。（大豪快。）

上記のように、⑳「未成年である」、㉑「お坊ちゃんである」ときであり、その属性や内容が望ましくない状態にあるときである。これは、『所属や内容が望ましくないとき』であると言える。最後に、存在文・所有文で表される内容をみていく。

㉒「おかげでお店に帰る決心がつきましたの。けれど、すみません。いまは持ち合わせがありませんの。ですから、のちほど店里から使いをさし上げますわ。お住まいを教えてくださる？ええ、もちろん、お代よりも多くお礼をさし上げるつもりなのよ」だからいまは、とうまく丸め込まれて、主は「それなら、いいよ」と応えるようだ。（花片戯曲）

㉓こら坊主、ちょっくらこっちさ顔を見せろ。うん、そっくりだな。南瓜顔で鼻の低い団子鼻なんかお前のママ正子と瓜二つだ。そのそっくりな可愛い孫のお前がだな、この爺サマの頭の恰好位知らんでどうする」「どうも、すみません、あまり関心がなかったもんで。でも爺チャンの財布には凄く関心があったよ。（浮橋）

まず、㉒「持ち合わせがない」ときであり、物の所有が望ましくない状態にあるときである。また、㉓「関心がない」ときであり、人の抽象的属性が望ましくない状態にあるときである。これらは、『所有や存在が望ましくないとき』であると言える[6)]。

以上のように、「すみません」の【望ましくない状態と言える場面】をみてきた。この場面では、相手にとって望ましくない状態であることをすまないと思い、「すみません」という言葉を発している。その度合いについては、さまざまである。「資料を作成していない」のような不本意さによるときもあれば、「部屋が散らかっている」のような不十分なおもてなしによるときもある。たとえば、所有や存在が望ましくないときで言えば、日本人は、相手を料理でもてなすとき、十分に準備していたとしても、「すみません、何もなくて」と言う習慣がある。これなどは、本来、すまないと思う必要のないことである。現実はともかくとして、話者自身は、「何もない」として望ましくない状態にあると捉えている。少なくとも、そのように状態にあると捉えている体を示している。日本人にとって、相手の望むであろうコトやモノに対し、完全な状態でないことは申し訳なく感じられるものと言える。

3.5. 何かしらの行為を行わせる場面

続いて、【何かしらの行為を行わせる場面】である。計 32 例を確認することができた。こ

こでの「すみません」は、その人にとって負荷や負担になる行為をさせる場面である。「彼を中国に出張させる」、「早退させてもらう」（私を早退させる）のような使役文で表される内容を参考にしている。下記の例文により、どのような場面なのかをみていく。

㉔「岡島さん」七生は伏せていた目を、前へと向けた。「すみませんけど、車をハッピータイムのほうへやってください。藤乃宮にはいきません。こんなふうには、いきたくないんです。それにおれ、巽さんの留守を守らなきゃいけないですから」虚勢と言われようと意地っ張りと言われようとかまわない。（ハッピーハーレム）

㉕「どうしたんだ、蘭子！？」私は訳が解らずに尋ねた。蘭子は、入り口の前に素早く移動し、彼の前に立ちふさがった。「上杉院長、すみませんが、あなたは行かないでください。警察ならば、多島さんがもう呼んでいるはずです。あなたはこの部屋から絶対に出てはいけません」（バラ迷宮）

㉖「…ずいぶん早かったですね」敵意にも似た鋭い気配をまとって自分を包囲した者たちを、乏しい月明かりの下でとっくりと見回して、高良はいつもに増して緊迫感のない声を出した。「すみませんがそこを通してください。逃げたりしませんから」「通してやれ」命じる声が響いた。（炎華の断章）

㉗野菜や肉が、焦げ出していた。俺たちは、すぐにバーナーの火を止め、宴を中止することにした。「すみません、みなさん、どうも母の具合がよくないので、ちょっと近くの病院に連れて行こうと思うのですが、よろしいでしょうか」しばらくしてやってきた花月が、俺たちに謝る。（約束の少年）

まず、㉔「車を向かわせる」（A が B に車を向かわせる）、㉕「行かせない」（A が B を行かせない）ときであり、指示や命令として、本人の意思とは関係なく、強制的にその行為を行わせるときである。つまり、『指示や命令を行なうとき』であると言える。これは、自分が相手に働きかける場合である。

また、㉖「通させてもらう」（A が B を通させる）、㉗「母を連れて行かせてもらう」（A が B の母を連れて行かせる）ときであり、容認または許可として、本人の意思を尊重し、その行為を行わせるときである。つまり、『許可や容認を得るとき』であると言える。これは、相手が自分に働きかける場合である。

以上のように、「すみません」の【何かしらの行為を行わせる場面】をみてきた。このような場面では、その人に行為をさせるものとして、相手に強く働きかけている。したがって、自分が相手に働きかける状況では、強制的な行為となり、「すみません」は、謝罪やすまないという気持ちは弱いものと言える。言うなれば、前置きとして形式的に使われていると考えられる。また、「すみません」という言葉は、「すみません、出て行ってください」のように、否応なしに行為を行わせるといった「指示」、「命令」の意味を表すことがある。一方で、相手が自分に働きかける状況では、容認を求める行為となり、逆に「すみません」は、謝罪や

すまない気持ちが強くなるものと言える。また、「すみません」という言葉は、「すみません、参加させてください」のように、相手に対する懇願とも言える「許可」、「容認」の意味を表すことがある。

3.6. 物や恩恵のやり取りを行う場面

続いて、【物や恩恵のやり取りを行う場面】である。計 90 例を確認することができた。ここでの「すみません」は、相手から物や恩恵を受ける場面である。「メモ用紙をくれる」、「手伝ってもらう」など、「くれる」や「もらう」といった、授受動詞で表される内容を参考にしている。下記の例文により、どのような場面なのかをみていく。

㉘先ほどの男が水の入ったグラスを手にして現れた。優しげな顔をして勧める。「水、どう？少しは落ち着いた？ここなら静かでいいだろ」「あ、はい。いただきます。すみません」和葉は素直に礼をのべて受け取ると、ごくごくと飲み干した。冷たい水が、ほんの少し酔いを醒ましてくれる。（英国紳士の野蛮なくちづけ）

㉙「えーと、私は管理室長の久保と申しますけども」制服の胸をぱたぱたやって、それから背後の小引き出しを開け、名刺を取り出して私にくれた。「ご丁寧にすみません」「だけどあの事故のことだと、私らあまりよく知らんのですよ。ここは閉まってたからね。盆休みで」「存じています」（誰か）

㉚「あのう、お願いがあるのですけど」美砂は道の先の白い雪を見ながらいった。「海へ連れていって欲しいのです」「海へ…」「夜の海を見たいのです」紙谷は立ち止ると、一瞬考えるように暗い空に眼を向けてからうなずいた。「行きましょう」「すみません」紙谷はそこで向きを変えるといま来た道を戻りはじめた。（流氷への旅）

㉛「ああ、その件なら、プレビューは中止しますから」権藤が硬い表情のまま言った。「かわりに館長先生に詳しくレクチャーしてもらいますので…」「そんなら、よろしいんですな」「すみません」西谷は出て行った。ほかにも職員がドアの外に立っていたようだった。（天皇陵伝説）

上記から、まず、㉘「水をもらう」、㉙「名刺をもらう」ときであり、相手から物を受けるときである。また、㉚「海に連れて行ってもらう」、㉛「レクチャーしてもらう」ときであり、相手から行為による恩恵を受けるときである。すなわち、『物・行為による恩恵を受けるとき』であると言える。これらは、相手からすでに何かをしてもらった状況であり、応答として使われることが多い。また、下記のようなケースもみられる。

㉜境内は運転手の言ったとおり、若者が多かった。本殿を写真に撮っている者もいる。「すみません、写真、撮ってもらえますか？」ジーパンにＰコートを着た若者が、カメラを差し出した。「ああ、はい」本殿の前に、白いマフラーを巻いた化粧っけのないあどけ

ない少女と並んで立つ。（安倍晴明）

㉝「すみません、もう一杯、コーヒーを頂けますか」「コーヒーは普通のブレンドでいいですか？うちはお客様の好みで濃くも薄くも出来ますが」「普通のブレンドで結構です」次のコーヒーが来るまで約三十分がかかるでしょう。コーヒーが机の上に来て、それを飲み干したらこのお店を出ましょう。（カフェー小品集）

上記から、㉜は「写真を撮ってもらう」、㉝「コーヒーをもらう」ときであり、同じく相手から物や行為による恩恵を受けるときである。ただし、これからそうなるように積極的に働きかけるものである。これは、『依頼を行うとき』であると言える。

以上のように、「すみません」の【物や恩恵のやり取りを行う場面】をみてきた。相手から物や恩恵を受ける場面に、すまないという意識が生まれ、「すみません」という言葉を発している。特徴的なのは、「ありがとう」ではなく、「すみません」の方が使用されていることである。ここからは、日本人が、一方的に物や恩恵を受けるのを良しとせず、互いに迷惑をかけ合う「恩恵のやり取り」により、他者との交流を図っている様子がうかがえる。いわゆる、「お互い様」といった助け合いである。電車で席を譲ってもらうときの「すみません」もこれである。

これに関係して、「すみません」を使う場面では、同じやりもらいでも、「くれる」で表されるときよりも、依頼の意味を含む「もらう」で表されるときの方がより適切であると言える。「くれる」は、相手の親切な行為にうれしい、ありがたいと感じたときの言い方であり、このような場面では、「ありがとう」の方が適切であると考えられる[7)]。このことは、日本語学習者にとって、実際のコミュニケーションにおける「すみません」の使い方を習得する上で、参考になると言える。

内田（2003）は、「英語では日本語で『すみません』と言うところを『ありがとう』としか表現されない場合がある。たとえば、席をゆずってもらったとき、日本語では『ありがとう』も言うが、『すみません』と表現することができる。このとき相当する英語の言い方は“thank you.”であり、“I'm sorry.”とは決して言わない。日本語の意図は『席をゆずってもらって申し訳ない』気持ちを表したいというのであろうが、このような場面で申し訳なさを表現するという発想は英語にはない」（p.1）と述べている。このように、英語では、【物や恩恵のやり取りを行う場面】では、“thank you”（ありがとう）が使われるが、日本語では「すみません」も使われている。ここからも「すみません」の感謝としての特徴が確認できる。

また、相手に対し、物や恩恵を受けることをお願いする状況では、「すみません、三つばかりください」、「すみません、日本語をチェックしてください」のように、「依頼」の意味を表すことがある。これも、結局のところ、相手から物をもらったり、何かをしてもらったりするときである。しかし、相手からの親切心によるものというよりも、自らそれを引き出そうと働きかけている。

3.7. 呼びかけとして注意を引く場面

続いて、【呼びかけとして注意を引く場面】である。計 42 例を確認することができた。ここでの「すみません」は、呼びかけとして相手の注意を引く場面である。これは、「あの、すみません」、「すみません、ちょっといいですか？」のような、呼びかけの表現である。下記の例文により、どのような場面なのかをみていく。

㉞憧れも夢も全く感じないまま、海外営業部と書かれたプレートを確認して、一番近くに座っていた女性に声をかけた。「すみません。資材二課って何処ですか？」「あ、おはようございます。資材二課ですね。今お呼びしますので、誰とアポイントが…」「いえ。配属されて来たんですけど」（恋をしよう）

㉟梨香は、ホテルの玄関から真っすぐにフロントに行き、「すみません。マネージャーの大原さん、いらっしゃいます？」と聞いた。すぐに、梨香が電話でいつも東京からしゃべっているマネージャー、大原が現われた。「ああ、夏木さん、いらっしゃい。お待ちしてました」と、大原が言った。（飛鳥・神戸殺人旅情）

㊱車溜まりになっていて十台ほどもの乗用車やＲＶが駐車されている。車の陰に二十人もの男たちが、たむろしている。皆、最後の男を待っているように見える。「ちょっと、すみません」章子が、ハンドルを握っている猪部の左腕をゆすった。「すみません。ひょっとして…と思って。ちょっと車を停めてもらえませんか」（おかげ）

㊲「納期を延ばすことになるなら、その間、葵電機のチームの人間は全員必要ないはずだ。そこから四名ばかりまわしてもらう」私は耳を疑った。「すみません。何とおっしゃられたのでしょうか」頓珍漢な質問だと思いながら問い返した。戸田はむっとしたように厳しい表情をした。（それぞれの断崖）

まず、㉞「場所を尋ねる」、㉟「人物の所在を尋ねる」ときであり、交流していない相手に対し、何かしら尋ねるために呼びかけるときである。つまり、『相手に接触して質問するとき』であると言える。

また、㊱「人物を確認する」、㊲「言った内容を確認する」ときであり、相手が行動していたり、発話していたりするのを中断するときである。つまり、『相手の行動や発話を中断するとき』であると言える。

以上のように、「すみません」の【呼びかけとして注意を引く場面】をみてきた。この場面では、「すみません」により、（初対面などの）相手に接触して質問したり、相手の行動や発話を中断して確認したりしている。それぞれ、「質問」と「確認」の意味を表している。ここでの「すみません」は、謝罪やすまないという気持ちを表すというより、むしろ、相手の注意を引く呼びかけとしての目的があると言える。本来、「すみません」が持つ「すまない」という意味の、派生的な意味であると考えられる。また、先の『指示や命令を行なうとき』の「すみません、出て行ってください」や、『依頼を行うとき』の「すみません、日本

語をチェックしてください」など、相手に何かしら働きかける状況では、この呼びかけの意味も兼ねていると言える。

3.8. 習慣的な挨拶をする場面

続いて、【習慣的な挨拶をする場面】である。計 39 例を確認することができた。ここでの「すみません」は、習慣的な挨拶を行う場面である。ここでは、「いつもすみません」、「先日はすみません」のような、挨拶表現の形で使われている。下記の例文により、どのような場面なのかをみていく。

㊳すでに十一時を過ぎて失礼かもしれないが、思いきって先生の家を呼んでみる。夜間はでないかと思ったが、数回の呼出音で先生がでる。「北向ですけど、夜分、すみません」「どうしたの？」先生はまた、緊急の事態がおきたとでも思ったのか、反応が早い。「さっき、中川くんと連絡がとれました」（幻覚）

㊴人の目は気にしない。人に訊かれたら自信を持って安くんのことを話そう。「いつもすみません」私は言って、煮物の入った器を笑顔で受け取った。おばさんは何も訊いてこなかった。制服の衣替えが過ぎた頃、来てほしくなかった日がとうとうやってきてしまった。教壇に立った清水先生が、ひとりひとり名前を呼んでいる。（チルソクの夏）

㊵このコも、そんな一人だったのだろう。「係長にご挨拶しなきゃ、と思ったんですけど、とにかくすごい剣幕だったんで…」涼子はそう言って、クスッと笑った。隣では、渋谷が、不審な顔をして達郎と涼子を見比べている。「あらためて、ほんとうに先日はすみませんでした」「い、いや、いいんだ。（101 回目のプロポーズ）

㊶浅見は二度も失敗して、ようやく臼田警察署の捜査本部をダイヤルした。「やあ、また浅見さんですか」丸山は呑気な声を出している。「すみません、たびたび…」浅見は気息を整え、ゆっくりした喋り方をした。「えーと、ちょっとお訊きしたいことがあるのですが」「はあ、何ですか？」（菊池伝説殺人事件）

それぞれ、㊳「夜遅くに訪問する」、㊴「毎回、物をもらっている」、㊵「先日、挨拶をしなかった」、㊶「度々電話をかける」ときであり、習慣的な状況で挨拶をするときである。すなわち、『形式的・儀礼的に挨拶するとき』であると言える。「夜分、すみません」（または、夜分遅くにすみません）、「いつもすみません」、「先日は、すみませんでした」、「度々すみません」という表現として、「お礼」や「詫び」の気持ちを表している。

なお、これら以外にも、「お忙しいところ、すみません」、「お疲れのところ、すみません」、「突然、すみません」、「毎度すみません」、「わざわざすみません」、「先ほどは、すみません」、「重ね重ねすみません」などの表現が確認できた。

以上のように、「すみません」の【形式的・儀礼的に挨拶する場面】をみてきた。ここでは、「いつもすみません」のように、一つのフレーズとして、形式的または儀礼的なお礼や

詫びを表している。そのため、本来、「すみません」が持つ謝罪やすまないという意味は弱く、先の呼びかけと同じく、派生的な意味であると考えられる。また、これら以外の表現も存在すると考えられる。このような「すみません」をともなう慣用的な表現は、日本語学習者に対して、会話の場面を紹介し、一つのフレーズとして習得させるのが効果的であると言える。

3.9.フィラーとして言葉を探す場面

続いて、【フィラーとして言葉を探す場面】である。計 6 例を確認することができた。ここでの「すみません」は、フィラーとして、次の言葉を探す場面である。ここでは、「あの、すみません、その」のような、フィラーとして使われている。下記の例文により、どのような場面なのかをみていく。

㊷ドナヒューは最後の古典的二枚目、といってもいいだろうね」真由羅が、口を出す。「本題にもどってくださらない」「すみません。ええと、デルマー・デイヴズは、『決断の 3 時十分』のほかにも、同じグレン・フォードの主演で二本、西部劇を撮っている。五十六年の『去行く男』と、五十八年の『カウボーイ』だ。（牙をむく都会）

㊸「魚は今焼いていますから、どうぞ先に食べてください」女は言って、小ぶりのグラスに白ワインを注いでくれる。「あのー、すみませんなんだか。あの、自分、いつも現場の人に訊いちゃうんすよ、どこのめしがうまくて安いかとか…こないだ現場荻窪だったんすけど、あそこ、ラーメン有名なんすよ（人生ベストテン）

それぞれ、㊷「本題の内容を思い出す」、㊸「適切な言葉が出てこない」ときであり、それまでの間つなぎとして、次の言葉を探すときである。すなわち、『フィラーとして言葉を探すとき』であると言える。

以上のように、「すみません」の【フィラーとして言葉を探す場面】をみてきた。日本人のコミュニケーション上のフィラーでは、一般的に「あの」や「その」などが挙げられるが、「すみません」という表現も確認できる。ここでの「すみません」は、自分の発話のターンで相手を待たせており、すまないと思い、発せられている。この点が、「あの」や「その」などのフィラーと違う点である。こうしたことから、日本語学習者がフィラーを身につける場合は、「あの」、「その」以外に、この「すみません」も教える必要があると言える。

おわりに

本論文では、「現代日本語書き言葉均衡コーパス 中納言版」の例文から、日本語の「すみません」が、どのような場面で使用されるのかを分析した。その結果、9 つの場面を確認することができた。この内容をまとめると、以下のとおりである（表 1 参照）。なお、ここでの【場面】とは、『とき』の分類をまとめた概念である。

表１　日本語の「すみません」が使用される場面

場面	とき「例文」
ネガティブな影響を与える場面	①直接的に迷惑をかけるとき 「すみません、叱ってしまいました。」 ②間接的な迷惑をかけるとき 「すみません、泣いてしまいました。」 ③所有物に迷惑をかけるとき 「すみません、パソコンを壊してしまいました。」
期待される行為が出来ない場面	①能力的に出来ないとき 「すみません、英語を話すことができません。」 「あなたの力になれずに、すみません。」 ②状況的に出来ないとき 「すみません、飲食はできません。」 「イベントに参加することはできません」
不利益であろう動作となる場面	①不利益であろう動作となるとき 「すみません、出発します。」
望ましくない状態と言える場面	①動作の状態が望ましくないとき 「すみません、勉強しています。」 ②属性や感情が望ましくないとき 「すみません、部屋がきれいではありません。」 ③所属や内容が望ましくないとき 「すみません、会社のルールです。」 ④所有や存在が望ましくないとき 「すみません、在庫がありません。」
何かしらの行為を行わせる場面	①指示や命令を行なうとき 「すみません、中国に出張してください。」 ②許可や容認を得るとき 「すみません、早退させてください。」
物や恩恵のやり取りを行う場面	①物や行為による恩恵を受けるとき 「すみません、メモ用紙をもらって。」 「すみません、手伝ってもらって。」 ②依頼を行うとき 「すみません、三つばかりください。」 「すみません、日本語をチェックしてください。」

呼びかけとして注意を引く場面	①相手に接触して質問するとき 「あの、すみません。郵便局はどこですか？」 ②相手の行動や発話を中断するとき 「すみません、ちょっといいですか？」
形式的・儀礼的に挨拶する場面	①形式的・儀礼的に挨拶するとき 「夜分遅くにすみません。」 「先日は、すみませんでした。」
フィラーとして言葉を探す場面	①フィラーとして言葉を探すとき 「あの、すみません、その……。」

以上のように、日本語の「すみません」は、さまざまな場面で使用されていることがわかった。一般的には、【ネガティブな影響を与える場面】での「すみません、パソコンを壊してしまいました」のように、相手に迷惑をかけたことへの謝罪として使われている。しかし、日本人は、実際のコミュニケーションでは、いかなる場面でも「すみません」と、謝罪しているわけではない。たとえば、【望ましくない状態と言える場面】での「あなたの力になれずに、すみません」のように、共感している気持ちを表すこともある。また、【物や恩恵のやり取りを行う場面】ので「すみません、手伝ってもらって」などは、まさしくそれであり、むしろ感謝を伝えることもある。こうみると、日本語の「すみません」が使われる場面は、多岐に渡っている。また、この日本語の「すみません」という言葉から、周囲との調和を大切にし、何事にも気づかう、日本人の精神がうかがえる。

本論文の冒頭でも紹介した、中国人従業員は「すみません」と謝らないという話について考える。本研究で明らかとなったように、「すみません」は、仕事で失敗をして迷惑をかけるときに使われることもあれば、能力的に仕事が出来なかったときにも使われる。或いは、その仕事が望ましくない状態であるときにも使われる。場合によっては、形式的に詫びの挨拶をするときにも使われる。このことから、「すみません、ミスをしました」という言葉のみでは、さまざまな解釈が可能であり、話者がどの程度の問題として捉えているのかはわからない。すなわち、日本語の「すみません」は、広範囲で使われており、その解釈の曖昧性から、謝罪の意味は弱いものと言える。そして、このことが、仕事の失敗における意味の重さを軽減させ、話者がこの言葉を使用することの抵抗感を失わせている[8)]。むしろ、失敗をした場面などで、「すみません」と発しないことは、その問題に対して自分はまったく無関係であるといった、無責任さを示すこととなる。つまり、1%もの失敗も認めないということである。

このような場合、中国人従業員には、「すみません」と謝ることは、必ずしも、失敗のすべてを認め、全責任を取るといったことを意味するわけではないことを認識させておく必要がある。また、この言葉がなければ、かえって、その後の問題解決や改善にスムーズに移りにくいということを教えておくべきである。

実際のところ、日本語の「すみません」と、それに相当する中国語の“对不起”の使い方

は異なる。これについて、陶（2005）は、「“対不起”の特徴としては申し訳ないという強い感情・後悔の念の表明と見ることができるが、『感謝』としての謝罪は丁寧さを聞き手に表すために、聞き手との間の社会的距離によって『すみません』が使用されることは『すみません』の特徴である。“対不起”は深い反省の内面志向の傾向が見られる。『すみません』は他人志向のお礼として詫びする傾向を示している」（p.107）と述べている。このことからすると、日本語の「すみません」と比べ、中国語の“対不起”は、悔い改めの意味など、謝罪の場面で使われることが多いと言える[9)]。“対不起”の意味で「すみません」を捉えてしまうと、「すみません」と言うことは、仕事の失敗に対して反省することを表すこととなる。そうすると、中国人従業員にとっても、「すみません」の一言は出にくいものと言える。

本研究では、日本語の「すみません」が使用される場面を明らかにした。日本語教育文法の発想から、大きな特徴はおさえていると思う。しかし、同分類により、日本語の「すみません」の使われ方のすべてを説明するのは限界があり、あくまでも傾向であると言える。また、これら以外の場面も存在する可能性があり、さらなる分類が求められると言える。こうした整理や分類については、今後の課題としたい。

注

1）吉村（2010）も、「基本的によほどのことがないと自ら『謝る』という行為をしないのが中国人です。自分のほうから『すみません』と『ごめんなさい』と言いません。＜中略＞一方、日本人はミスを犯したとき、まず『すみません』という一言からコミュニケーションが始まります」（p219）と述べている。

2）ご協力いただいた日本語教師は、関西の大学で教鞭を取っている2名の先生である。それぞれ、50代の男性と30代の女性である。その上で、分類の再考も行った。しかし、すべての例文の内容が、「すみません」の各場面にきれいに分類されるわけではない。中には複数の場面で捉えられるものもある。同分類が、「すみません」における場面や使用されるときの傾向であることを留意しておきたい。

3）動的な動き（動さ・変化）を表す「動き動詞」によるものである。これについて、原沢（2010）は、「時間の流れの中で展開する事態のことを動状態と言います。＜中略＞『歩く』『たたく』『消える』『壊れる』などの動詞」（p.87）であると説明している。また、動き動詞を、「動作動詞」（歩く、たたく、食べる、流れる）と「変化動詞」（消える、壊れる、折れる、死ぬ）の二つに分けて説明している。

4）原沢（2010）は、「状態性述語」に関して、「時間的な展開の過程のない、静的な事態のことを状態と言います。『いる』『似合う』『美しい』『静かだ』『学生だ』などの述語」（p.87）と説明している。また、状態性述語を、「状態動詞」（いる、似合う、値する、強すぎる）、「形容詞」（美しい、静かだ、青い、賑やかだ）、「名詞述語」（学生だ、大人だ、海だ、故

郷だ）などの三つに分けて説明している。また、動き動詞（動作動詞・変化動詞）についても、テイル形にすることで、現在の状態を表すという。

5) 本論文における【望ましくない状態と言える場面】については、状態性述語のル形とタ形、動詞のテイル形、形容詞の普通形、形容詞のタ形、名詞述語の普通形、名詞述語のタ形、存在文・所有文などで表される内容を扱っている。

6) コーパスからは、「担当者がいない」のような存在文で表される内容の例文はみつからなかった。しかし、このような場合も十分想定できることから、『所有や存在が望ましくないとき』と称することとした。同例文の抽出については、今後の課題としたい。

7) 山本は（2003）は、「感謝と謝罪は両方とも丁寧さのストラテジーとして用いられている発話行為であり、話し手に少しでも『自責の念』がある場合、『すみません』が選択され、感謝の気持ちだけの場合、『ありがとう』が選択されると言える。また、日本語では話し手と聞き手の心理的距離や社会的距離、感謝の対象、話し手の心理状態がこれらの言語行動に強く影響しているため、単純に『すみません』と『ありがとう』の使い分けを公式化することは困難である」（p.12）と説明している。本研究では、「すみません」と「ありがとう」の使い分けについて、物や行為による恩恵の授受の場面から判断している。すなわち、「もらう」と「てもらう」といったやりもらいの場面では「すみません」が、「くれる」と「てくれる」といったやりもらいの場面では「ありがとう」が使われやすいものと判断している。

8) 的場（2014）は、医療事故対応への変化と社会文化との関連を考えている。そして、「人の行為にはヒューマン・エラーは必然である。医療の世界でも有害事象が発生する。いかに抑えるか、発生しても有害事象を最小限に抑えて、その後患者とその家族のケアを十分にすることが重要である。それには事故発生後の最初の第一声で、心をこめた「すみません I'm sorry.」の一言が大切である。この一声で、患者側の心証が良くなることが期待される。医療は対話に始まり、対話におわる。そこには心のこもった、誠実な対応が存在するのである」(p.22) と述べている。医療事故対応で「すみません」という言葉を使うのは、リスクがあるものと思われる。しかし、日本語の「すみません」が多様な場面で使われており、たくさんの解釈が可能であることを考えると、他の言語と比べ、比較的使いやすいものと考えられる。

9) 本名・羅（2018）も、「中国語の『対不起 duibuqi』（すみません）は、謝罪にしか使われません。しかも、その謝罪には責任を伴うのです。日本語の『すみません（ごめんなさい)』のような人間関係を円滑にする働きはありません」（p.66）と述べている。

参考文献

市川保子（2005)『初級 日本語文法と教え方のポイント』（スリーエーネットワーク）

井上一幸（2011）『「すいません」が言えない中国人「すいません」を教えられない日本人 中国人と日本人のための研修テキスト』（健康ジャーナル社）
内田聖二（2003）「『すみません』と『ありがとう』」『學習研究』、402、p.1
魏金美（2015）「配慮表現としての『すみません』に関する考察」『日本学論壇：新日本文化研究会会誌』、2015（2）、pp.58-64
小森万里（2001）「『すみません』の意味・機能」『近畿大学語学センター紀要』、10（1）、pp.14-32
陶琳（2005）「“対不起”と『すみません』について」『比較文化研究』、(69)、pp.97-108
原沢伊都夫（2010）『考えて、解いて、学ぶ日本語教育の文法』（スリーエーネットワーク）
本名信行・羅華（2018）『Q&A でわかる中国人とのつき合いかた』（大修館書店）
的場恒孝(2014)「医療事故対処法の変化と予防対策:『すみません. I'm sorry』ということ」『久留米医学会雑誌』、77（1）、pp.18-23
山下暁美（編）・沢野美由紀（著）(2019)『日本語教育文法講義ノート 書き込み式でよくわかる これ1冊を仕上げて教育現場に出よう 改訂版』（アルク）
山本もと子（2003）「感謝の謝罪表現『すみません』--『すみません』が感謝と謝罪の両方の意味を持つわけ」『信州大学留学生センター紀要』、(4)、pp.1-13
吉村章（2010）『中国人とうまくつきあう実践テクニック すぐに役立つ』（総合法令出版）
「現代日本語書き言葉均衡コーパス BCCWJ」
（https://ccd.ninjal.ac.jp/bccwj/）、2021年12月1日 検索

陸上競技男子の役割語について

About Role Words of Athletics Men

清水 泰生

Summary

This paper focuses on Bolt's role words in "sports role language" "Ore" and examines the role words of men's athletics. As a result, the personal word "Ore" is used for short distance races, but the word "Watashi" is often used for medium to long distance races and field races. The short distance race has a competitive image and a 1: 1 rivalry relationship, while the medium and long distance races have a stoic image, and the last 400 meters are the starting point of the race. Moreover, it is difficult to create a one-to-one rivalry between middle and long distances. In addition, field events are not often reported as they are not as popular as sprints. It can be said that this affects the use frequency of role words. In addition, even though field events are attracting attention, male field athletes do not have stronger and more belligerent impressions than male sprint athletes, and there are fewer black field athletes (especially throwing events). Therefore, it is considered that the reason for the role of "Ore" in field events is that it is easier for male field athletes to have an image of smartness rather than strength.

１．はじめに

ボルトの“Ｉ”を「私」や「僕」ではなくて「オレ」と訳するのが多いと言う指摘が、2009 年ごろから言語学界に話題になっている。そして、それが、スポーツにおける役割語だといわれているようである。

なぜ「オレ」と訳するのか、日本語学者、言語学者金水敏氏は、「オレ」は、マッチョで男らしい・力強い・男性的。一方、「僕」は、おとなしい・知的・インテリと考え、「私」はキャラクターがないと考えている。また、金水氏は、ボルトは、その強さはもちろんのこと、陽気でひょうきんなジャマイカ人である親しみやすさも手伝い、「オレ」というキャラクターが出来上がって自分のことを「オレ」と訳していると主張している[1]。確かにそうであるかもしれないが、もう少し広く考えてみるとさらに面白いのではないかと思う。本稿では男子、短距離だけでなく陸上競技種目全般を取り上げ、この研究の今後の可能性について考えてみたい。

２．役割語の定義

役割語の定義は何か。金水（2003）によると「ある特定のことば遣い（語彙・語法・言い

[1] “Withnews” 2016 年 9 月 18 日「 ボルトの一人称は「俺」？「僕」？ しっくりくるのは…… イメージ作る役割語の活用法」での金水氏のコメント。なお、太田（2009）の論考に基にして言及している。

回し・イントネーション等）を聞くと特定の人物像（年齢）、性別、職業、階層、時代、容姿・風貌、性格等）を思い浮かべることができるとき、あるいはある特定の人物像を提示されるとその人物がいかにも使用しそうなことばを思い浮かべることができるとき、そのことばを『役割語』」と呼ぶ。

金水は（2016）は、「そうじゃ、わしが知っておる」を博士語、「そうですわよ　わたくしが存じておりますわ」をお嬢様ことばのように、日本語話者ならそのはなし方と人物像をほぼ100パーセント結びつけることができるという。

役割語はマンガ、アニメなどのフィクションの世界に多く登場するバーチャル日本語である。外国人スポーツ選手のインタビューも翻訳文のことば使いもフィクションではないものの、実際に選手が日本語を話しているわけではない点と、製作者が選手のキャラクターに合わせて翻訳語を選んでいる点で役割語であると言える。

金水氏のボルトの役割語に関して紹介した記事は、以下のとおりである。[2]

金水教授が考える「俺」と「僕」には以下の違いがあります。

「俺」：マッチョで男らしい・力強い・男性的

「僕」：おとなしい・知的・インテリ

リオ五輪の時のように、最近のスポーツ報道では、その背景にドラマやストーリー性が求められ、メディア側としてもキャラクター性を各選手に与える傾向にある、と金水教授は指摘しています[3]。

ボルト選手の場合、その強さはもちろんのこと、陽気でひょうきんなジャマイカ人である親しみやすさも手伝い、「俺」というキャラクターが出来上がっているとのこと。全ての選手が一律に「私」と邦訳されては味気なくなってしまうため、一定程度のキャラクター性を与えることは必要だと金水教授は言います。[4]

一方、太田（2009）は、スポーツ放送の外国人選手の発言の字幕の文末表現と一人称代名詞を「テレビのスポーツ放送における役割語」と定義した。以下は、太田が役割語として述べたことである。

役割表現は、文末表現は、「さ」「な」「(な) の」「(だ) ぜ」「(だ) ぞ」「(だ) ね」「(だ) もの」「(だ) もん」「(だ) よ」「だろ」「んだ」「かしら」「かな」「よね」「わ」「です・ます体」であり、一人称代名詞は「俺」「僕」である。

---

2 “Withnews” 2016年9月18日「ボルトの一人称は『俺』？『僕』？ しっくりくるのは…… イメージ作る役割語の活用法」での金水氏のコメント。なお、太田（2009）の論考に基にして言及している。

3 同上

4 同上

また、下記のように、テレビの役割語が出現する人物像にいくつかのパターンがあると太田（2009）は述べている。

①スーパースター（男性のアスリートである）
「～んだ」「～だよ」「～さ」などの男性役割語を多用し、「男らしさ」＝「強さ」という機能を追加
例：俺はスーパースターさ 強いんだ
②○○の女王と呼ばれる女子選手「～（だ）わ」「～の」などの女性役割語が多用されるが、その機能は「和らげ」による「女らしさ」ではなく、頂点に立つ女性の持つ「強さ」
例：負ける気がしないわ
③ライバル対決で出てくる男性選手
男性役割語がつかわれ「強さ」と「攻撃性」を付加
例：おれは日本の選手を倒すマシーンになるんだ
④濃いキャラクター性のある選手
役割語で親しみのキャラなどを演出することがある。
例：でも俺の国は陸上つよいだろ 速い選手たくさんいるんだ
⑤競技者としては恵まれた立場のない選手
「です・ます体」で思いや訴えを表す。
例：障害があっても努力すれば夢は実現するのです。

そして、太田は、ボルトは、「オレ」がよくつかわれると述べている。確かに、下記の(1)を見るとそのように思える。

(1)ただ､ボルトは 2 年前のベルリン大会の前も車が横転する交通事故を起こして足に軽傷を負ったり、大麻を吸った過去を告白して批判にさらされたり、順風満帆でレースを迎えたわけではなかった。
だから、フタを開けてみるまで分からない。ボルトは言っていた。「(今季 6 回のレースで)俺がまだ世界一速い男だと証明する必要はなかった。証明する場は世界選手権だよ」(2011 年 08 月 24 日 朝日新聞)

３．アスリートである著者[5]の疑問点

太田、金水に関して、なるほどと思う反面、次の点はどうか少し疑問に思った。

①種目によって、役割語のあらわれる頻度等が違うのではないか。

[5] 著者は、現在 M50、3000m 室内日本記録保持者でありマスターズアスリートである。

②強さでも 100Mと棒高跳び、ハンマー、1500Mなどでは強さが違い、その役割語も違うのではないか。

③太田（2009）（2017）が、論考で、スーパースター語と述べているが、カール・ルイスはどうか。カール・ルイスの場合、「私」、「自分」が多いような気がする。それとスーパースターとは何だろう。超人とは何だろう。スーパースターといわれるルイスとボルトではいろいろな点でかなり違う。

④太田（2009）（2017）が、ライバル対決の男性選手は、男性役割語を使うと言っているが、過去のライバル同士の場合はどうなのか。過去のいろいろなライバルがあったはずだ。それらと太田との類似点、相違点は何か。

⑤スプリンターでも歴代スプリンターによってタイプが違ってくるのではないか。ルイスとボルトとマイケル・ジョンソンではスプリンターのタイプが違う。それが役割語にどう影響しているのか。

⑥スポーツの社会的状況も役割語に影響を与えているのではないか。ドーピング問題、スポーツの商業化などが役割語に影響しているのではないか。

アニメとスポーツは、やはり少し違うのではないか。スポーツの場合、よりさまざまな社会背景的要素、競技種目の特性が絡んでいるのではないか。金水、太田の考察にスポーツ社会学、陸上競技学や陸上競技に関わることがさらに論考を発展させるのに必要となるのではないか。なお、清水（2021）では、③と⑤について考察した。清水（2021）で「カール・ルイスはウサイン・ボルトと比べて一人称は『私』が多かった。カール・ルイスとウサイン・ボルトと比べ、生い立ち、育ちが違うこととアスリートとしてタイプが違う。ルイスは幅跳びもできるがボルトは幅跳びができない。それが一人称の表現の違いとなって表れている。」と述べている。

今回の本論では①、②、④のことについて、つまり陸上競技の種目によって一人称、役割語がどうなっているのかについて考えてみたい[6]。

４．考察資料

インタビューと新聞、雑誌、ネット記事等を採集して分析を試みた。新聞は、朝日、読売、毎日新聞のテーターベースを使って考察した。1984 年 1 月 1 日から 2017 年 11 月 30 日までの分である[7]。

５．外国人の談話の翻訳との特徴

清水（2021）で述べたようにテレビのインタビューと新聞、雑誌等の引用とでは文末表現

6 他の所（③、⑤、⑥）については清水(2021)で考察を行っている。

7 選手によっては、年代で生まれていない、競技をしていない、名前が陸上界に出ていないのもあるが、検索をしても出て来ず、問題がないので検索をかけた。

に若干異なることがある。(2)の場合「～んだ」が使われているが、(3)では使われていない。

(2)（カール・ルイス）僕は、本当に勝ったんだ！（1996 年アトランタオリンピック後のインタビュー）

(3)「ヒューストンで、今回の五輪が最後のオリンピックになると話した日、ルイスは「私はもともとはロングジャンパー。今回もチャンスがあると信じている」と強調した。

自分の力に自信を持つこと。決してあきらめないこと。シーズンオフに学校を回って、ルイスが子供たちに伝えた言葉だ。ネバー・ギブアップ。この夜の彼は、世界中が見守る中で、それを実現して見せた。（1996 年 7 月 30 日 読売新聞）

６．競技種目による選手のインタビューの頻度の違いについて

陸上競技はトラック競技、フィールド競技、ロード競技があり種目も多い。そして人気のある競技、派手な競技、そうでない競技に分かれる。人気のある競技そうでない競技は国によって違うことがある。投擲（トウテキ）は地味な競技で人気はないが、100m は世界万国で注目され人気も高い。やり投げはフィンランドで人気があるが、日本では世界陸上で何人かの選手が活躍したがマラソンほどの人気はない。また、同じ競技でもスーパースターが存在する時代とそうでない時代がある。スーパースターがいる時代はメディアが多くその種目を取り上げている。またスポーツの情勢（特にドーピング）によってもメデイアが取り上げる種目が違う。

例えば、リオ五輪の場合、ロシアのドーピング問題があってロシアの選手レーナ・イシンバエワ、クルシナが取りあげられ、難民と途上国の五輪参加としてその国々の陸上選手も取り上げられていた。注目されていない種目の場合、メディアに取り上げられていても新聞記事になると、選手の談話が出ていないことも多い。

例えば、男女のやり投げを例に挙げるとリオ五輪の朝日新聞の場合、競技の結果のみであった。それに対して男子短距離はボルトの引退が近いのと男子 100m は、五輪の花なので多く取り上げられていた。

７．種目によって役割語が表れるかどうかの違いについて

太田（2009）、清水(2021)でわかると思うが、100ｍは、役割語「オレ」が現れやすいようである[8]。それに対して、中長距離、マラソンは、役割語「オレ」が非常に現れにくい[9]。な

8 一般的な短距離イメージ（力強い、攻撃的等）や、ボルトが 2008 年から 2017 年までの長い間圧倒的強かったので短距離全般的には「オレ」が多く見かけるが、カール・ルイスなどは「私」が多い。東京五輪 1964 を制したボブ･ヘイズから現在のスプリンターまでの男子スプリンターの役割語について今後量的な調査が必要であろう。

9 エルゲルージの「オレ」は、1995 年 1 月 1 日から 2006 年 12 月 31 日まで（競技生活期）朝日、毎日、読売でゼロ、ラガトの「オレ」は 1999 年 1 月 1 日（本格的な競技生活開始年）から 2017 年 11 月 30 日まで朝日、毎日、読売ともゼロ、キプチョゲの「オレ」は、2003 年 1 月 1 日（本格的な競技生活開始年）から 2017 年 11 月 30 日まで朝日、読売、朝日ともゼロだった。

ぜだろうか。中、長距離の場合、短距離と違って、一対一のライバル対決を作ることが難しい。そして、15 人ほどの集団から最後の 400m のラストスパートで勝負がつくことが多い。つまり、競技の特性が「役割語」に影響しているのではないか。それから、中長距離はストイックな競技なので選手は、口数は少なく、攻撃的なアスリートは少ない。そのイメージを一般の人も持っている。そして、マラソンの場合、短距離と違って、気候、コース、体調等が絡み、だれが勝つかわからない、つまり、不確定要素が強い。それから、中長距離ランナーの場合、奉仕活動、宗教を信じているアスリートが多い。たとえば、1500m の名ランナーであり現世界記録保持者のヒシャム・エルゲルージ（以下、エルゲルージと呼ぶ）はイスラム教徒で慈善活動をしている。そのことも「オレ」や「僕」の役割語を使うかどうかに影響があるのではないか。

(4)モルセリ、感涙の 1500

男子千五百メートルでヌールディン・モルセリ（アルジェリア）が、右足首をスパイクされるハプニングをものともせずに初優勝。第一人者の貫録を見せつけた。

残り１周で、後続の走者に後ろからけられたが、何事もなかったようにスパート。差を広げ、悠々とゴールへ。「けがは大したことはない、と医者が確認してくれたので安心した」とか。世界記録（3 分 27 秒 37）保持者で、世界選手権 3 連覇の実績を持つ。前回バルセロナ大会では七位と敗退。雪辱をかけた今大会で、最後に残された課題を達成した。「考えていたより、ずっと簡単だった。私はアトランタで一番幸せな男だ」。ふだんはドライな中距離の王者が、表彰台の中央で涙をこらえられなかった。（1996 年 8 月 5 日 朝日新聞）

上記の(4)のモルセリは、記事に「ドライな中距離王者」と述べているので、攻撃的なイメージを持つ役割語「オレ」ではなく「私」であろう。役割語「オレ」「僕」を使うか「私」を使うかは新聞、雑誌などの文字報道の場合ヒントとなる表現（この場合、「ドライな中距離王者」）が表れることがあると言える。

(5)「私の最後の室内レースになるであろう、ポートランドで行われる世界室内に出場したいと考えています」同大会の 3000m で 3 個の金メダルと 2 個の銀メダルを獲得しているラガトはそう話します。（2016 年 2 月 4 日 世界の中長距離）

ラーバード・ラガト（以下、ラガトと呼ぶ）は中長距離選手なので、やはり役割語「オレ」ではなくて「私」を使っている。ただ、次の場合のエリウド・キプチョゲ（以下、キプチョゲ）ように「僕」を使っている場合もある。

(6)ケニアの 18 歳、大会新で「金」 男子 5000 メートル

男子 1500 メートルで無敵を誇るエルゲルージ（モロッコ）が大会史上初の 2 冠を狙った 5000 メートル。意外にも、金メダルをさらったのはケニアの 18 歳、キプチョゲだ。エルゲルージは予選後に語った。「決勝でベケレに勝つのが私の挑戦だ」。ライバルは 1 万メートル王者のベケレ（エチオピア）と決めつけていた。予想通り、レースは 2 冠を狙う 2 人の主役とケニア勢の争いとなった。残り 900 メートルで先頭に出たエルゲルージだったが、ラストの直線勝負で並ばれ、写真判定が必要なほどの胸の差での決着へ。0 秒 04 差。世界ジュニア記録保持者のキプチョゲが競り勝った。

「僕の脚は最後まで力強かった。僕が疑いのない世界王者だ」。今季の自己ベストは 2 冠を狙った 2 人に次ぐ 3 位。従来の記録を 6 秒近く短縮する大会新（2003 年 9 月 1 日 朝日新聞）

上記の(6)はパリの世界陸上 5000m 決勝である。キプチョゲは、当時 18 歳と若く、カリスマ的要素がないので年齢が若い時に使う「僕」が使われているが、マラソン転向後、30 歳を超えカリスマ要素が備わったので、(7)のように「私」が使われていると言える。なお、下記の(7)はリオ五輪マラソンで優勝した時のものである。

(7)2004 年アテネ五輪は 5000 メートルで銅メダル、08 年北京五輪は同種目で銀。初マラソンは 13 年だった。今年 4 月のロンドン・マラソンで 2 時間 3 分 5 秒の世界歴代 2 位の記録を出し、リオに乗り込んできた。五輪の同種目で史上初のアベック優勝も飾った。「ケニアの人が喜んでくれる。私の人生最高の瞬間」（2016 年 8 月 22 日 朝日新聞）

(8)この日はスローペースを嫌い、700 メートル過ぎから、先頭に立った。ラスト 50 メートル。ラガト（ケニア）の荒い呼吸が、すぐ背後に聞こえる。「シドニーの敗北が脳裏をよぎった。あのときはエネルギーが切れていたが、今日は足に力が残っている感触があった」残り 300 メートルのとき、競技場のスクリーンで、背後に迫るラガトを確認したという。「一度、スピードを落とし、最後に余力を残したんだ」シドニーの教訓を生かせる余裕があった。「たとえ 40 歳までかかっても、どんな代償を払っても五輪に勝つ」そう宣言して迎えた今季は、呼吸器系の病気に悩み、限界説も流れた。どん底からはい上がる強い意志、そして家族の支えが救いだった。「彼がどれだけ金メダルを欲しかったか知っている。だから私も感動した。2 位で満足だ」。記者会見で銀メダリストは尊敬を込めて祝福した。3 大会かかって夢をかなえた金メダリストが席を立つとき、温かい拍手が会場を包んだ。

上記の(8)はアテネ五輪男子 1500m決勝後でエルゲルージがラガトを振り切って優勝した時のものである。ライバルであるラガトは、エルゲルージに「彼」を使っている。ベンジョンソン（役割語は「オレ」）がカール・ルイスいうとき「ヤツ」が使われる。敬意の込めてと

書いているのと、競技以外で好戦的なイメージがない中長距離ランナーだから、「私」「彼」になっているのであろう。

中長距離の選手の場合「私」が多く使われるが、たまに年少者以外に「僕」が使われたり、「オレ」が使われるたりすることがある。下記の(9)を見てみよう。

(9)ハイレは「人はぼくが北京五輪後に競技から引退すると考えているだろうが、北京どころかロンドン五輪、その次の五輪まで競技を続けたい。スプリンターのオッティは、今年で46歳だろう？彼女の年まで、ぼくはあと10年以上は競技を続けられるよ。マモだってミュンヘン五輪マラソンで3位になったのは、40歳ぐらいだったと言うが、実際はもっと年だったろうな。実際の年齢なんかどうでも良いんだ。多くの田舎で生まれたエチオピア人のように、ぼくも正確な生年月日は分かっていない。年齢なんて心理的なものさ。自分を信じて可能性を広げることが大切だよ。（中略）今後、短いロードレースに出場することは止め、マラソンだけに絞って、年2回か3回レースをこなそうと思う。故障さえしなければあと10、15年も走ることができるからね。」と、いかにも走ることが楽しそうな笑顔をみせた。(2007年SHOT)

上記のことから、攻撃的でないけれども自信があり、かつ親しさを出したい場合、「ぼく」が使われ、文末も「～んだ」、「～だよ」、「～だろう」等が使われる。

(10)ハイレはこう言う。「オレがプロ選手になったのは日本だよ！18歳で初の代表選手の一員として海外レース出場したのは千葉駅伝。その時、陸上競技で始めて、しかも生まれて初めて現金＄900を貰った。あんな巨額の現金を手にしたのは初めて！びっくりしたね！(笑う)帰国してから家族に『陸上競技は金になる。これでオレの生活は安泰さ！』と、大見得を切ったものだよ。好きな陸上競技をしながら金を貰えるなんて、こんな素晴らしいことはない。＜中略＞

「ぼくは10兄弟だった。あるとき父親に『貧乏なのになぜ子供をたくさん産んだのか』と聞いたことがある。するとこんな返答があった。『子供は多ければそれだけ農家の労力として使える。3歳以上になれば家畜の世話ができるし、10歳ぐらいになれば畑仕事ができる。子供は重要な働き手だよ。実際、ぼくらは朝早くから夕方までよく働いたさ。ぼくの子供たちはスポーツ選手として、まず大成しないだろうね。(笑う)この子達はハングリー精神がゼロ！恵まれすぎている。目の前に面白いようなものがたくさんあり過ぎるのも、不幸かもしれない。ぼくと育った環境が全く違う。(2007年 SHOT)

マラソン選手でも威張っている、傲慢な様子をどうしても表したいときに役割語「オレ」が使われる。中長距離の選手の場合、そういう場面は少ないように思われる。この場合、巨額の富を得て傲慢さを表したかったのであろう。同じ文章でもそういう様子を示す必要がな

い。そして、親しさを出す場合は意図的に「ぼく」が使われる。これは「役割語の切り替え」とでも言えるのではないか。

また、フィールド競技の場合も「オレ」が現れにくいのではないか[10]。一例をあげるとセルゲイ・ブブカは「私」が多い。

(11)「記録が出るときには予感がある。自信がわいてくるんだ」。前日のスーパー陸上棒高跳びで 6 メートル 07 の世界新をマークしたセルゲイ・ブブカ（27）（ソ連）が七日、スポーツ用品メーカー、ナイキとの契約発表を兼ねて都内で記者会見した。「私自身の中に、より高いバーを越える気持ちがあるうちは、記録の向上に挑戦し続ける」と話し、「ただし世界選手権は勝つことが最も大切。狙いを優勝に絞る」と勝負師の一面も。（1991 年 5 月 8 日 読売新聞）

フィールド種目は、短距離と比べて競技が地味なこと、つまり、あまり報道されないことと影響があるのではないか。また、注目されていても短距離と比べて力強さ、攻撃的な要素が少ないのと、黒人のフィールド選手（特に投擲種目）が少ないので、力強さよりもスマートさのイメージを持ちやすいことが理由であるように思う。

８．結論

以上考察したが次のことが言えるのではないか。

①男子陸上競技の種目によって一人称が違ってくる。フィールド競技や中長距離に比べて短距離の方が「オレ」が表れてくるのではないか。それは競技特性、その競技を持つキャラクター等が影響される。

②中長距離でもどうしても傲慢さを表したいときは「オレ」を使う。ただ、その可能性は少ない。

③陸上競技でも人気、注目されない種目の時は選手のインタビュー、談話が少ない。例えば、日本で人気のない 10 種競技等がそうである。その場合、談話が出た場合でも私である。

９．課題

以下のことが課題であろう。

①歴代のアスリートの新聞、ＴＶのデーターの強化、また他の種目も同様に必要である。そして、特にインタビューの資料の強化が必要であるが、映像権、肖像権の問題には気を付

10 パウエルの「オレ」は、1984 年 1 月 1 日から 2000 年 12 月 31 日まで毎日、朝日は全く出てこなかった（読売は 1 件のみ、一方パウエルの「私」は毎日 4 件、朝日、読売はなし）。セルゲイ・ブブカの「オレ」は、1984 年 1 月 1 日から 2000 年 12 月 31 日までは読売 1 件、それに対して「私」は、2000 年 12 月 31 日までは朝日 4 件、毎日 8 件、読売 7 件であった。

けなければならない。それを基にさらに緻密な考察をしなければならない。特に東京五輪1964を制したボブ・ヘイズから現在のスプリンターまでの男子スプリンターの役割語について今後量的な調査が必要であろう。東京五輪の1964年前後ごろからカラーテレビが出てきて、メデイアの情報量も増えたので、そのころから詳しく見ておく必要があろう。

②陸上競技だけでなく他のスポーツ競技はどうなのか考える必要があろう。

③英語で話すアスリートとそうでないアスリートの場合役割語に違いがあるのであろうか。金水、太田はどう翻訳するかが大切であってアスリートの母語は気に留めていないように思う。私もその立場で清水（2021）と本稿を論じた。それがよいのか一度振り返る必要がある[11]。

④今回は男子の陸上競技選手の役割語の考察であったが、女子選手の役割語については扱っていない。女子選手の競技によっての役割語はどうなっているかについて考えてみたい。

⑤陸上競技にはパラの陸上競技の選手もおり、パラアスリートの役割語はどうであろうか。

⑥2020年に入り、コロナ禍で競技会場は無観客が多くなったが、無観客が役割語に影響を与えたのだろうか。強さを相手に誇示をする「オレ」という語が使われにくくなったのではないだろうか。東京五輪の男子100mはイタリア人ラモント マルセル・ジェイコブズが優勝し、中国の蘇炳添も6位に入賞した。彼の役割語は何であろうか。

以上のことを次回の課題にしたい。

参考文献

徐潤純・奥山洋子（2009）「韓日の『自国』と『自己』を表す表現に関する一考察」『日本語文学』第42輯

太田眞希恵（2009）「ウサイン・ボルトの“Ｉ”は，なぜ『オレ』と訳されるのか」『放送研究と調査』3月号

太田眞希恵（2017）「再考 オリンヒック放送の『役割語』～“日本人選手を主人公とした『物語』”という視点から～」『放送研究と調査』3月号

金水敏（2003）『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』岩波書店

11 ケニアの長距離選手のインタビューは、英語である。ジャマイカも英語である。一方、モロッコの選手はアラブ語だと思われる。ケニアの場合、長距離選手はイテンなどの特定の地域に集中しており、それらの地域では英語が話されている。アスリートの母語を調べると興味深いことが分かるかもしれない。

金水敏他（2008）『シリーズ日本語史 4 日本語のインタフェース』岩波書店
清水泰生（2017）「村上春樹とランニング―活字媒体を中心に―」『国際研究論叢』30 巻 2 号
清水泰生（2021）「スポーツの役割語について一考察―ウサイン・ボルトとカール・ルイス等を例に―」『日本語教育連絡会議論文集』Vol33
高田亮（2015）「メジャーリーガーはいつ自分のことを『私』と呼ぶか 翻訳における役割語」『役割語・キャラクター言語研究国際ワークショップ要旨集』科学研究費「役割語の総合的研究」研究課題番号 23320087
高田亮（2015）「メジャーリーガーはいつ自分のことを『私』と呼ぶか 翻訳における役割語」『役割語・キャラクター言語研究国際ワークショップハンドアウト』科学研究費「役割語の総合的研究」研究課題番号 23320087
世界の中長距離（2016）「2016 バーナード・ラガト インタビュー」
（http://sekatyu.blog.jp/archives/47722044.html）2021 年 11 月 1 日検索
Shot（2007）「ハイレ・ゲブレセラシエの『ランニング』哲学」
（http://www.shot-web.com/news/070313a.html）2021 年 11 月 1 日検索
Withnews（2016）「ボルトの一人称は『俺』？『僕』？ しっくりくるのは…… イメージ作る役割語の活用法」
（https://withnews.jp/article/f0160918003qqf2160913001qqF0W02t10101qq000014012A）2021 年 11 月 1 日検索

日本語教育における複合リテラシーとは
―「書く」「描く」によるマルチモーダル実践から―
What is Multiple Literacy in Japanese Language Education?: From the multimodal practice of "writing" and "drawing"

小柴裕子

Summary

In this paper, based on the definition of literacy, we explored multiple literacies in Japanese language education and aimed to create a new index that could not be evaluated by the conventional four-skill index. The multimodalization of “writing” and “drawing” confirmed the expansion of images, the influence on the five senses and emotions, and the promotion effect on skills that are weak. In addition, by expanding the images, the students were able to recognize all kinds of representations inherent in the individual, such as “individual history” and “individual culture”, as “narratives”. It can be said that this study has uncovered the complex literacy inherent in learners, which has not been evaluated until now, through the new indicator of “drawing”.

１．はじめに

文部科学省の調査によると、2019 年の日本国内における外国人留学生数は 312,214 人となり、30 万人を超えた（2020 年はコロナの影響により 279,597 人となる)。

筆者の所属する京都精華大学における留学生数は増加傾向にあり、2018 年が 365 人、2019 年が 638 人、2020 年が 910 人、2021 年が 1070 人となっている。本学はマンガ学部が設置されていることから、芸術を得意とする留学生が多数在籍する。小柴・佐古（2020）により、本学留学生の特性を活かした「描く」というアプローチを通して、「読む」「書く」の苦手な留学生が、「書く」ことで言語表出はできなくても、実は言語理解ができていたことや、一見「書く」ことができていたようであっても、実は言語理解ができていなかったことを明らかにし、従来の評価基準では可視化されなかったリテラシーの示唆を得た。

言語リテラシーの概念は、これまで文法や語彙に関する知識とみなされていたが、言語理論や言語教育理論の変遷に伴い、より広く捉えられるようになってきた。しかし、日本語教育における評価法は、「言語能力とは関係しない文化的、あるいは集団的特性要因を極力排除しなければならない（日本語教育辞典,2017)」と主張し、文法や語彙の知識を重視している。

一方、ヨーロッパにおける複言語・複文化主義によれば、「部分能力」や「文化能力ならびに他者とともに生きる能力（欧州評議会言語政策局,2016)」もまた重視されている。日本語教育でも、複言語・複文化主義の教育観を参考とした「ＪＦスタンダード」が取り入れられているが、現場では依然として学習者の 4 技能に偏重し、4 技能を中心とした評価が行われている。

本稿では、リテラシーの定義を踏まえた上で、日本語学習者に内在するリテラシーを探求する。第 2 章でリテラシーの変遷から、日本語教育におけるリテラシーの位置づけやヨーロッパを中心に展開しつつあるリテラシーの複合化について述べる。第 3 章では、「書く」と「描く」による絵日記のマルチモーダル実践により、何が「同時進行」されているかを分析する。第 4 章では、マルチモーダル化のなかで繰り返される「語り」を考察する。本研究が、日本語学習者の学修支援に貢献し、また従来の 4 技能による評価指標では評価されなかった新たな指標の創出の一端となることを目指す。

２．リテラシーについて

2.1 リテラシーの定義

「リテラシー(literacy)」概念は、一部の特権階級の教養としてのラテン語の能力を指していたが、14 世紀以降になるとヨーロッパでの学問の衰退に伴い、ラテン語の最低限の能力を指すようになり、ルネッサンス以降は民衆の母語の「読み書き能力」を指すようになった（日本語学会編,2018,p.995)。つまり、リテラシーは高度な教養から基礎的な「読み書き能力」へと変容し、大衆が受ける公教育が制度化された 19 世紀末に、教育概念として規定されたのである。

literacy という語が最初に登場するのは、1883 年にマサチューセッツ州教育委員会が発行した教育雑誌『ニューイングランド・エデュケーション・ジャーナル』であり（J.A.Simpson.eds,1989)、それは学校で教授される「共通教養」としての「読み書き能力」を意味し、「話し言葉」である orality ないし oracy と区別されていた（日本語学会編,2018,p.994)。

「読み書き能力」とは公教育の尺度である識字率として示されるが、1920 年代から 1930 年代にかけて、アメリカの一部の研究者の間で、統計上の比較的高い識字率に反して、現実には満足に読み書きのできない人々がかなりの割合で存在していることが判明した（Kaestle,1995,p.337)。やがて、そのような人々は「機能的非識字者」と呼ばれるようになり、ニューディール政策の一環として、日常生活に不可欠な印刷物が読めることを目安とした機能的リテラシーの推進が進められた。

また、第二次世界大戦中のアメリカ陸軍は、非識字者を「基本的な軍事上の機能ないし職務を遂行するうえで必要とされる文書の指示を理解することができない者」と定義づけ（Harman,1970,p.227)、「職務上の識字能力を有する者」と区別し

た。このように、機能的リテラシーは、無筆の状態や半識字の状態にある人に対して、社会の一員として必要な実用的「読み書き能力」を要求するために考え出された概念である（小柳,2010,p.54)。つまり、狭義の「読み書き能力」としてのリテラシーは、「読む」「書く」にあることばの含意を「理解」できる能力へと拡張した。

一方で、リテラシーは「読む」「書く」から判断される能力であるため、「読む」「書く」が不十分であれば、その含意を「理解」することも不十分と判断されていた。1950年代に教育学者のフレイレはブラジル北東部の成人識字教育に携わっていたなかで、それまで「無知」と言われている非識字者たちが絶対的に無知なのではなく、彼らは自分たちの現実のなかで様々な事実や知恵、それらを表現する巧みな言い回しや言葉を既に知っていること（小柳,2010,p.97）を発見し、そのような状況を「沈黙の文化」として示した。つまり、文化として存在していても、「読む」「書く」による手段を奪われていることにより、外部世界にその声は届かず「沈黙」の状態として無視されていたのである。リテラシーが「読む」「書く」機能を基準としていることにより、概念を十分に持たない弱者の世界はこのように虐げられてきた。

リテラシーの変遷は、口承文化から切り離された読み書き文化の変遷でもあり、またその影で虐げられ無視されてきた者を、逆説的に自らの展望へと導いてきた変遷でもある。なお、現在においても「リテラシーの実質を明確にする基準はなく、その都度の議論に追うところ（日本語学会編,2018,p.995)」であり、リテラシーの定義は議論の途上にある。

2.2.日本語教育におけるリテラシーの概念

日本語教育の歴史は、①19世紀末までの、学ぶ側が主体となった「日本語学習」期、②20世紀初めから1945年までの侵略と戦争のための「国語（日本語）教育」期、③1945年以降、しばらくの空白期を経て行われるようになった言語教育としての「日本語教育」期の3つの区分で考えられる（遠藤編,2011,p.215)。

「日本語学習」期では、専門的に日本語を教える人（日本語教師）がまだ存在せず、ロシアに漂着した商船や漁船の乗組員が出身地の方言で教えていたり、宣教師が布教に必要な日本語を生活のなかで学んでいた。

「国語（日本語）教育」期では、日清戦争後の占領地で「同化」政策が進められ、満州国における日本語教育では、現地スタッフにも日本語教育を実施し、日本語検定試験をも組み込んでいた。1896年の日清戦争終結後に、日本は多数の留学生を清から迎えている。公教育のもとで「国語（日本語）教育」が実施されたことから、日本語教育における「読み書き能力」としてのリテラシーは、この「国語（日本語）教育」期に形成された。

第2次世界大戦後の「日本語教育」期には、現在の日本語教育の源流となる代表的な3つの教科書が出現する。戦前より米国大使館で頒布されていた長沼長兄の『標準日本語讀本』[1]、外務省の外郭団体として創立された国際学友会による『NIHONGO NO HANASHIKATA』、経済産業省の民間技術協力機関として創立された海外技術者研修協会による『にほんごのきそ』である。『みんなの日本語』『新日本語の基礎』は、それらの流れを受け、現在も世界各地で使用されている。いずれも「読む」「書く」を重視した教科書であり、近年補助教材等の導入により「聞く」「話す」が強化されたものの、依然として「読む」「書く」を主軸とした教科書であることに変わりない。

1984年から実施された（旧）日本語能力試験は、漢字数、語彙数、学習時間数について出題基準を定めている。その後、CEFRから着想を得た「JFスタンダード（以下「スタンダード」)」による日本語能力試験から、各レベルに「～できる」記述が用いられる行動重視型へと変化したものの、「言語知識（文字語彙文法)」「読解」「聴解」という3要素を問う内容から、評価基準は「読む」「書く」「聞く」「話す」4技能の範疇にとどまっていることがわかる。

また、「スタンダード」では、「受け手は日本語の母語話者であろうと、なかろうと、学習者・使用者の言語変種をできる限り理解できるような姿勢を養わなくてはならない」（JF,2009,pp.18-19）と、非母語話者の日本語を価値づけてはいるが、「スタンダード」の相互理解が「日本語」という言語と結び付けられていることから、山本他（2010,p.116）は、「CEFRと異なり、言語的多様性が価値ある共通資源として位置づけられてはいない」と批判している。

CEFRの複言語能力や複文化能力とは、コミュニケーションのために複数の言語を用いて複数文化間の交流に参加できる能力であり、この能力は、別々の能力を重ね合わせたり、横に並べたりしたものではなく、複雑で複合的であると考えられる（Conseil de l’Europe,2001,p.182)。つまり、「言語変種」を含めた複言語能力だけでなく、「複雑で複合的な」能力を指している。

スタンダートでは、次なる段階として、「複言語主義では、たとえコミュニケーション活動の種類によって言語能力に偏りがあっても、その運用が特定の場面や状況に限られていても、その能力を『複言語能力』の一部として評価する」（JF,2009,p.41）と、「複言語能力」を評価する姿勢について示している。今後の日本語教育においても、複言語能力や複文化能力が評価される方向性が示唆されていることから、さらにそれらを含めた「複雑で複合的な」能力についても議論を深めていく必要があるだろう。

[1] 一般向けの出版は、1950年からである。

2.3. 単一リテラシーから複合化へ

リテラシーの原義が「読み書き能力」であったことは前述のとおりであるが、複言語能力や複文化能力は、「コミュニケーションを保証するものではあるが、何よりもまずあらゆる言語を尊重する態度を醸成するもの」（欧州評議会言語政策局, 2016,p.4）であり、多様な言語や文化が混在するヨーロッパのシティズンシップに基づいた重要な能力と位置付けられている。ここで注目すべきは、言語習得よりも「なによりもまずあらゆる言語を尊重する態度」が重視されている点である。

「あらゆる言語を尊重する態度」は、言語習得だけで身につくものではなく、「あらゆる話者が複言語レパートリーを持っているとしても、だからと言って同様に他者の文化に対する感受性を持つようになっているとは言えない」（欧州評議会言語政策局,2016,p.130）と考えられ、「こうした感受性は教育の成果として現れる」ことから、「文化能力ならびに他者とともに生きる能力」（欧州評議会言語政策局, 2016,p.58）や「自らとは異なる生き方を解釈できる力（間文化能力）」（欧州評議会言語政策局,2016,p.58）について言及されている。

日本語教育の文脈においては、細川（2007）が、「個の文化」を相互に尊重し、交流しあうことができる能力を「文化リテラシー」として提唱している。しかし、「文化リテラシー」自体が理論的にまだ明確になっていないことから、牲川（2007）は、「文化」に関わる人間の能力についての議論を深めていくべきと指摘している。

「人間の能力」としてより俯瞰的な視座へ移すと、New London Group（1996）によるMultiliteracies（多様なコミュニケーション様式を中心とした言語教育の枠組み「言語的デザイン」「音声デザイン」「視覚的デザイン」「身振り的デザイン」「空閑的デザイン」）や、ガードナー（2003）のMI理論（「言語的知能」「論理・数学的知能」「空間的知能」「音楽的知能」「身体・運動的知能」「人間関係的知能」「内省的知能」）が注目されている。MultiliteraciesやMI理論では、言語は全体におけるあくまで一部分と位置付けられている。

確かに、MultiliteraciesやMI理論で「人間の能力」を大きな枠組みで示すことはできる。しかし、マセド（2018）が、「いくらガードナーが『複合知』理論の価値を見せようと頑張っても、それは単なる視野の狭さをはっきりと示してしまうだけだ（p.30)」と批判したように、あくまで「その文化を持つ者」からの尺度であり、そこには複眼的視座や能力の背景を含めた「個」としての深みがない。

細川（2007,2012）の提唱する「個の文化」と、牲川（2007）の指摘する「文化」に関わる人間の能力を結び付け、「その文化を持つ者」に限らず開かれた複合リテラシーこそが求められる。

3.実践概要

3.1.「書く」「描く」によるマルチモーダル化

視覚イメージは、文字表現よりも早くから人間の文化（社会）の一端に組み込まれてきた（クレス,2018,p.8)。個人の成長においても、「描く」は「書く」よりも早い段階にある。

ヴィゴツキー（2002）は、「子どもが絵を描いているときは、描いている対象について話して語るのと同じように、絵の事物について考えている（p.137)」と「絵」と「語り」を結び付けている。この「語り」について、チョムスキー（2016）は、「人は1分たりとも、自分自身に語りかけることをせずにはいられない（p.31)」ものであり、人間の中にある無数の「語り」の存在を指摘している。さらに「明らかに頭のなかでは言語が進行しているんですが、しかしそれらは、部分的だったり、複数が同時進行していたり、途切れ途切れの断片だったりします（p.31)」と、「語り」の中には「言語」として不完全な要素が含まれていること、また「同時進行」が可能であることを示している。

この「同時進行」は、マルチモーダルな状態にあると考えられる。「語る」なかでの「同時進行」や、また姫田（2016）が「描画は思考の表現化であると同時に、思考を促すものである（p.63)」と記しているように、「描く」なかでの「表現」と「思考」による「同時進行」がマルチモーダルに実行されている。

三森（2013）は、「読む（聞く・観る)、考える、表現する―これらの機能は、すべて有機的に関係し、相互に補完しあっているため、一方の能力が向上すれば、他方の能力も向上することに繋がります（p.8)」と各機能の相乗効果について明示している。小柴・佐古（2020）から、「描く」の有効性が示されたことから、「描く」作業のなかで行われるマルチモーダル実践から、マルチモーダル状態のなかでどのように言語活動が生じ、どのような相乗効果があるか分析する。

3.2.授業実践

本章は、2020年度後期における本学学部新入留学生必修「日本語」クラスで実践した絵日記を分析する。日記は、観察や内省を通して、自己表現としての「語り」が反映されやすい。また、同じ対象を、絵（ドローイング）と、日記によって表現することで、「書く」と「描く」の表現の違いやその相乗効果が期待されることから絵日記を分析の対象として選定した。

2020年度の「日本語」クラスは全15クラスとなり、プレイスメントテストの結果により、成績順で1から14クラスまでの編成となる。また、再履修生を対象とするクラスも1つ設置されている。筆者は、そのなかで14番目のクラスと再履修クラスを担当している。「日本語」14クラスの学生数は17名（中国16、韓国1)、「日本語」再履修クラスの学生数は9名（中国4、韓国4、ベトナム1）である。

本授業はすべてオンライン授業となり、オンラインで 400 字程度の日記文を含めた絵日記を提出するよう課した。また回収後の授業において、各学生が課題について内容や感想などを発表し、話し合いの場を設けた。

3.3.「絵日記」分析

「日本語」14 クラスと「日本語」（再履修）クラスから、有志 7 名（表 1）の絵日記における「書く」と「描く」に展開するマルチモーダル化を分析する。また、インタビューによるコメントも考察に加える。なお、絵日記は学生の許可を受け、原文のまま記載している。[2]

表 1 留学生プロフィール

	クラス	国籍	学部
①	日本語 14	中国	デザイン学部建築コース
②	日本語 14	中国	イラスト学部イラストコース
③	日本語（再履修）	韓国	デザイン学部デジタルクリエイションコース
④	日本語（再履修）	中国	マンガ学部ストーリーマンガコース
⑤	日本語（再履修）	中国	マンガ学部アニメーションコース
⑥	日本語 14	中国	人文学部（デザイン学部建築コース転部見込み）
⑦	日本語（再履修）	ベトナム	ポピュラーカルチャー学部ファッションコース

3.3.1.「書く」と「描く」からの表現の相違

絵日記の絵（ドローイング）部分と、日記部分は、同じ対象に基づいているが、技能や技術が異なるため、その表現も異なる。

留学生①



時間が経つのは早いもので、あっという間に一年が過ぎてしまった。去年の新年日に明治神宮に行ったが、今年の新年の初日に清水寺に行って初詣に行った。途中は小雪に伴って、寒いけど、新年の楽しい雰囲気はまだ抑えられない。私は中国の南出身だから、中国の広東では雪が降る日はほとんどないんだ。今日は美しい雪景色だけでなく、古い京の新年の雰囲気も感じた。コロナの影響で町は閑散としているが、初詣には大勢の人が来た。周りの子供たちは家族と一緒に楽しい雰囲気でいっぱいです。清水寺は雄大にそびえている。この古い建物も多くの記憶を持っているよね。赤い建物は中国の新年を連想させて、中国人は赤色が好きで、めでたくて順調な寓意を持っている。中国のお正月はいたるところに赤い飾りがある。コロナの影響でもう二年頃家に帰ってない。心にも国内の家族のことが思い出した。にぎやかな雰囲気の中で、私も新年の願いを込めた。2021 年にコロナウイルスが終り、世界中が素晴らしい未来に向かっていくことを願っている。今年も頑張ろう！

[2] 引用箇所は、筆者による下線がある。

留学生①は、「書く」ことが「苦手」である一方、絵については中学校時代から6年ほど勉強し、「少し得意」と自己評価している。日記は、ドローイングのあとに記述している。

日記文では、清水寺に行った出来事から、日本の正月や京都の様子について、故郷との比較を交えて叙述している。「楽しい雰囲気」である反面、「コロナの影響でもう二年頃（sic）家に帰ってない。心にも国内の家族のことが思い出した（sic)」という心情も吐露され、心の揺れが見られる。最終的には「新年の願いを込めた」「今年も頑張ろう！」という前向きな気持ちで締めくくられている。

ドローイングは、日記文をすべて表現しているわけではなく、清水寺に焦点を絞って描かれている。また反対に、ドローイングで描写される着物を着ている人たちや建物の様子などは、文中には記されていない。つまり、同じ出来事であっても、日記文で見える部分とドローイングで見える部分が、重なりつつも完全に同じではないことがわかる。また、ドローイングでは出来事の共時性が見られるが、文章では時系列に沿って表現されている。つまり、「書く」と「描く」は技能や技術が異なるため、それぞれ異なった表現を採っている。

3.3.2.「書く」と「描く」で「同時進行」されるもの

留学生②～⑤も「描く」から「書く」へと取り組み、「描く」作業のなかで「書く」作業の要素が「同時進行」している。

留学生②



十二月、クリスマスがあって、水晶の玉があって、雪の夜があって、星のような光があって、ストーブのそばの童話の本があって、奇迹がある。冷たく湿った風に吹かれて家に帰る途中、キャロル・キッドの「when i dream」という曲がラジオで流れていた。今日はクリスマスで、大切な人たちとの団欒の日だ。クリスマスは本当に优しくて优しい祭りだ。雪の舞う年末に、命の大切な人に、儀式的で优しく、「メリークリスマス。いつまでも楽しい。」

留学生②は、「書く」が「聞く」「読む」「話す」などに比べて「苦手」と自己評価している。一方「描く」は「とても得意」であり、絵日記についても「自分の気持ちを伝えやすい」と回答した。ドローイングに1時間程かかったのに対し、日記文は15分程度で完成したことから、「苦手」である「書く」要素が、「描く」時間のなかで「同時進行」していたと考えられる。また、ドローイングから派生したイメージにより、文中には音楽が出現している。「描く」ことによる五感への影響から、留

学生②は、「描く」と「書く」だけでなく、五感とのマルチモーダル化があったと言える。

留学生③



去年の冬休みには韓国に戻って友達とクリスマスパーティーも楽しんで家族と年末を一緒に過ごしましたが、今年はコロナで帰国もできず、日本から友達を誘って遊ぶことも結局できませんでした。少し寂しい年末でありましたが、嬉しかったのは、31 日の 朝から雪が降ったことでした。 今まで雪が積もるほど降ったことはなかったのに、一年の最後の日の朝、目を覚まして真っ白になった町の風景を見てなんとなく感動してしまいました。しかし、寒いせいで長くは見られませんでした。もう日本の冬も三回目なのに、寒さには勝てませんでした。その後、一日ずっと友達と電話しながら、買っておいた寿司を食べて、お酒は飲めないので炭酸飲料で気分を出しながら、2021 年の始まりを待ちました。0 時になって、すぐ 韓国の友達と家族にも、日本の友達にも、新年の挨拶を終えて、気持ちよく一日を終えました。

留学生③は、「書く」が「聞く」「話す」より「苦手」で、「描く」は「とても得意」と自己評価している。この絵日記は「描きながら考えた」との回答から、留学生②同様、「描く」なかで「考える」作業を「同時進行」していたと考えられる。

文中には、「楽しんで」「寂しい」「嬉しかった」「感動して」と様々な喜怒哀楽の感情が見られた。「描きながら考えた」なかで、思考と感情のマルチモーダル化もあったと考えられる。

留学生④



休みの日に、友人たちと京都の近くの海に行きましたが、古い京都と壮大な海を結びつけるのは難しいようですが、実は三大景と呼ばれる天橋立や、和歌山の白浜海岸など、海を見ることができる場所は複数ありました。今回訪れた夕日浦はさらにマイナーで、同じく京都府の北、京丹後に位置しているが、天橋立より少し離れているだけで、約 2 時間半の jr に乗ることになる。少し道のりは遠いですが、関西行で 1 日時間を割いて「一食二泊」の行程で十分です。

留学生④は、「書く」は「聞く」より苦手だが、「人の前で話すことが（もっと）苦手」と自己評価している。「描く」については、「幼稚園の時からお父さんとお母さんと一緒に絵本を買って自分も何となく描く。みんながほめるから、自信があって得意になった」と回答した。留学生④もドローイングから日記を記述する流れ

で、その理由は「習慣がある。昔から手帳をやる習慣がありますので。手帳の絵を場所、内容を考えて、写真や字をつける」ためであり、ドローイングのなかで「内容を考えて」いることがわかる。

留学生⑤



2020 年 12 月 31 日　天気　雪　　昨日の夜から雪が吹きまして、今朝カーテンを開くと外が真っ白に染めました。早速にお寺へ行くの決めました。朝一番のりのバスに乗って、私達は鞍馬寺へ出発しました。途中バスを乗り換えのとき、次のバスは一時間後になると知って、歩いて山をのぼることに決めた。ほんとにすごい雪だった。詰まった雪は足首までたどり、道の中央は通りかかった車で真っ黒になって溶けていた。私は靴をしっかり選ばなかったせいで、少し歩いてたら靴の中は雪だらけになちゃって、足の指が凍れそうになでいたが、さすかに周りの風景が綺麗で、足のことも忘れちゃいそうでした。このまま一時間を歩いてようやくたどり着いたお寺の前は先着の人達が写真をとるため並んでいました。階段を登り、上から丸玉の形をしていた塩を地面にかける人がありました。その後私は神社でラムネを買い、水占いもしました。一杯写真を撮って、一年の最後の 1 日で、このような 1 日を過ごして、ほんとによかったです。

留学生⑤は、「書く」が「聞く」「話す」より「苦手」で、「描く」は「とても得意」「一番好き」と自己評価している。留学生⑤もドローイングのあとで、日記を記述しているが、その理由は「文章（に）しやすい」からであった。「絵を描いているとき、景色を頭に浮かべて、知らずに文章ができた」との回答から、「描く」作業のなかで、「景色」を構成し、「書く」ことに活用していたことがわかる。ドローイングの所要時間 1 時間、文章作成が 30 分ほどであることからも「描く」作業のなかで「書く」作業の要素がマルチモーダル化されていたことがわかる。

しかし、留学生⑤の文体には、全体的には「マス形」であるものの、「決めた」「雪だった」「溶けていた」と「普通体」が混在している。また「ほんとに」「すごい」「雪だらけになちゃって（sic)」と口語表現も多用され、文章として十分に推敲されていない。小柴・佐古（2020）が指摘しているように、「描く」は言語表出における産出に直接影響を持っていない。

留学生②～⑤は、いずれも「描く」方が「得意」であり、得意である「描く」作業から「考える」「書く」がマルチモーダルな状態で「同時進行」していたことを確認した。また、思考の他にも五感や感情とのマルチモーダル化も確認した。チョムスキー（2016）は、大量の心的かつ内的な演算が、知識・解釈・計画・行為などの諸システムを用いながら進行していることを示していたが、本研究においても、「内

的な演算」が思考とともに、五感や感情といった「諸システム」とも影響しあっていた。

このようなマルチモーダル状態のなかで、3.3.1. の留学生①と同様に得意な「描く」の後に「書く」ことで、苦手な「書く」表現を促進し、言語表現を牽引する作用が見られた。「描く」が優位である理由が、得意であること、また習慣であることから、「書く」が同様の条件を得ることで優勢になる可能性がある。一方、小柴・佐古（2020）で指摘した言語表出における産出への課題は残っている。つまり、文法という「書く」にしかない機能は、他の機能では補えない。

3.3.3. 蓄積されたもののマルチモーダル化

技能や感覚をつなぐマルチモーダル化のみならず、「同時進行」する現在と学習者に内在する過去から蓄積された「個の歴史」[3]をもつなぐマルチモーダル化も見られた。

留学生⑥



昨日の夜、スーパーでたくさんリンゴを買いました。私はとても楽しかったと感じました。私はリンゴが大好きなので、だから、この機会をきっかけに絵をしました。私の家には大きなリンゴがたくさんありました、赤ちゃんの顔みたいな新鮮感があると感じました。りんごは形が綺麗なばかりではなく、色も綺麗であると思います。私は「富士」と言われたというリンゴが最も大好きです。「富士」リンゴのいろは赤いですが、黄色っぽいであると感じました。油絵のような感じでした。食べる時は甘い汁が口いっぱいになりました。酸味も少しがあります。とても美味しいです。リンゴの栄養が豊富です、「タンパク質」、「ビタミン C」などの栄養素がたくさんあります。だから私はたくさん買いました。本当に楽しいの一日であると感じました。

留学生⑥は、文中下線部で「私はリンゴが大好きなので、だから、この機会をきっかけに絵をしました（sic)」と述べているように、ドローイングから取り組み、りんごのイメージを拡張している。

留学生⑥は、絵日記について「自分の知識と能力を使って完成したので、とても満足しています」と回答したが、この「知識」と「能力」は日本語だけを示しているのではない。ドローイング技術であり、体験であり、また日本国内のりんごの銘柄といった知識など、今までに蓄積されてきた「個の歴史」すべての存在を示す。

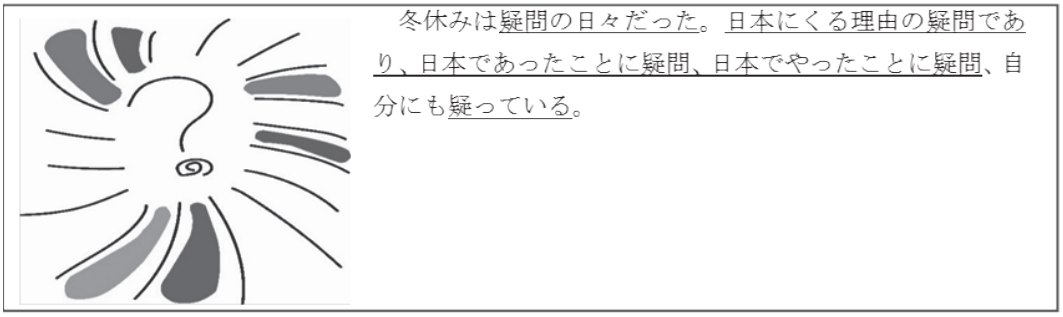
[3] 細川の提唱する「個の文化」同様、個が持つ歴史もあると考え、「個の歴史」と表した。

ウェイ（2021）は、「言語ユーザーの言語知識はライフスパン（生物学的および心理学的な誕生から死までの発達）およびライフコース（経験上、社会学的な意味でのライフイベントや変遷、軌道）を通して発展し、変化し続ける（p.7）」と、言語の知識が動的であることを示している。留学生⑥に見られるマルチモーダル化は、ライフコースの延長線上にある表象と考えられる。

3.3.4.絵日記による「語り」

3.3.1、3.3.2、3.3.3の留学生①～⑥は、すべて「描く」が得意であり、「描く」から「書く」という手順で絵日記を進めることで、「描く」による相乗効果が見られたが、留学生⑦は、「描く」が「少し苦手」であることから、上記留学生とは傾向が異なった。

留学生⑦



留学生⑦は、「書く」は「聞く」「読む」より「苦手」で、「描く」は「好き」だが、「時間がとれない」「最近あまり描いていない」ことから、「少し苦手」と自己評価している。

留学生⑦は、日記文からドローイングという順番で取り組んでいる。その理由を「内容に応じて絵を描こうと思ったから」と回答した。「描く」は「好き」だが、「少し苦手」という傾向が、「描く」を後回しにしていることにも表れている。したがって、留学生⑦の場合は、「描く」によりイメージを膨らませたり、構成を考えたりという過程はふまえていない。つまり、直接的に自らの「語り」を言語化している。

その「語り」には、「疑問」という強い心情が感じられる。日記文には、「疑問」や「疑っている」という語が5回も登場し、ドローイングでも大きいクエスチョンマークが表されている。日記文にある「疑問の日々であった」内容として、「日本に来る理由の疑問」「日本であったことに疑問」「日本でやったことに疑問」が挙げられているが、どんな理由で、何をしたかといった具体的な内容にまでは及んでいない。したがって、日記文とドローイングで表されているのは、ただ「疑問」という用語であり、同一の対象と判断できる。つまり、具体性を含まない用語には、「書く」と「描く」に差異が生じないことがわかる。また、差異が生じない分、相乗効

果も見受けられなかった。絵日記では、自ら広げていこうとしない限り、言語活動が広がりにくい課題を得た。

留学生⑦のインタビューで、「疑問」について改めて問うと、「したいことが色々ある」が、「自分が何したらいいか」わからなかったことを披瀝したことから、絵日記作成の時点では、まだ具体的に表現する段階に至っていないことがわかる。自分で自分に「語り」かけるなかで、その「語り」が続かない場合は、その結果である絵日記も完結したとは言えないかもしれない。しかし、「絵を描いて少し楽になった」との感想から、話しにくいこと、伝えにくいことも「描く」や「書く」を通して言語表出したことで、本人なりの「語り」の消化につながっていたことを確認できた。

４.考察

第２章では、「読み書き能力」を原義とするリテラシーの変遷を確認した。リテラシーが複合化していく流れのなかで、CRFR の複言語能力や複文化能力から派生した文化能力や間文化能力、また日本語教育における「文化リテラシー」に加え、Multiliteracies やＭＩ理論に示される総合的な能力について考察した。「人間の能力」を表面的でなく、より複合的にとらえていく上で、現在の枠組みはいずれも完璧なものではなく、それらをよりまとめる新たなリテラシーを考えていく必要性が見えてきた。

第３章では、学習者は複合的な環境のなかで、常にマルチモーダルに実践している（モーア,2015）という現実から、特に「書く」と「描く」に見られるマルチモーダル化を分析した。その結果、異なる技能による表現の差異、また得意な技能からイメージを派生し、五感や感情への影響や苦手な技能を促進しつつ牽引していることを確認した。しかし、「書く」と「描く」は別の技能であることから、言語表出における産出といった「書く」技能特有の系統には効果が及んでいないことが判明した。

また、「書く」と「描く」の間で繰り返される自己の「語り」には、知識、経験、技能などの蓄積されたあらゆる要素が含まれていることを確認した。細川（2012）は、「個人の認識レベルでのことは、その個人にしかわからない」とし、「ことばは個人の中にある（p.27)」と結論づけたが、本研究においても「個の文化」「個の歴史」といった学習者に内在している要素を多数確認し、それらを結び付けるものが「語り」であることを確認した。だが、絵日記という個人的な作業のなかで、マルチモーダル化による相乗効果で「語り」の表現が広がる反面、自分自身への問いかけのみには限界もある。

５.おわりに

本研究を通して、「書く」と「描く」のマルチモーダル化により、五感や感情ともマルチモーダルに結びつきながら、さらにイメージを膨らませ、「個の歴史」や「個の文化」といった個に内在するあらゆる表象を「語り」として受け取った。これは、今まで評価されなかった学習者に内在する複合リテラシーが、「描く」という新たな指標により顕在化したためである。

ここで再び「読み書き能力」であったリテラシーが、一方からの文化に偏重することで、一方の文化を「沈黙の文化」としてきた一面を振り返ると、留学生の「語り」の背景にある「沈黙の文化」も、従前の日本語教育の評価基準では無視されてきたと言える。

寅丸（2017）は、日本語教育における「意味のある授業」の基盤として、自己形成・自己実現の支援を説いているが、学習者の持つ知識、経験、能力を再構築し、新たな自己形成へとつなげるには、個に内在した「語り」に糸口があると考えられる。授業というマルチモーダルな関係の場において、学習者自身だけでは限界があった「語り」を引き出し、伸ばしていくことに、今後の課題があると考えられる。

参考文献

ヴィゴツキー.L.S.（広瀬信雄訳）,2002,『子どもの想像力と創造（新訳版）』新読書社.

ウェイ,リー（井上エイミー訳）,2021,「言語におけるマルチコンピテンスとトランスランゲージング本能」,青木直子・バーデルスキー・マシュー（編）『日本語教育の新しい地図』ひつじ書房,pp.3-17.

遠藤織枝（編）,2011,『日本語教育を学ぶ;その歴史から現場まで[第２版]』三修社.

欧州評議会言語政策局（山本冴里訳）,2016,『言語の多様性から複言語教育へ;ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版.

ガードナー,ハワード（黒上晴夫監訳）,2003,『多元的知能の世界；MI 理論の活用と可能性』三晃書房.

クレス,ギュンダー・R（松山雅子訳）,2018,『マルチモダリティ；今日のコミュニケーションに迫る社会記号論の試み』溪水社.

小柴裕子・佐古恵里香,2020,「アクティブドローライティングによるつまずき分析と読解支援」『京都精華大学紀要』第 54 号,pp.37-54.

小柳正司,2010,『リテラシーの地平;読み書き能力の教育哲学』大学教育出版.

三森ゆりか,2013,『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』大修館書店.

牲川波都季,2007,「理論の効果を考える」,佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季（編）『変貌する言語教育;多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版,pp.165-174.

チョムスキー,ノーム（成田広樹訳）,2016,『言語の科学;ことば・心・人間本性 J.マッギルヴレイ聞き手』岩波新書.

寅丸真澄,2017,『学習者の自己形成・自己実現を支援する日本語教育』ココ出版.

日本語学会（編）,2018,『日本語学大辞典』東京堂出版.

日本語教育学会（編）,2005,『新版日本語教育辞典』大修館書店.

姫田麻利子,2016,「言語ポートレート活動について」『Etudes didactiques FLE au Japon』第25号,pp.62-77.

細川英雄,2007,「日本語教育における『学習者主体』と『文化リテラシー』形成の意味」,佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季（編）『変貌する言語教育;他言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版,pp.27-46.

細川英雄,2012,『研究活動デザイン;出会いと対話は何を変えるか』東京図書.

マセド,ドナルド,2018,「50周年記念版へのまえがき」,フレイレ,パウロ（三砂ちづる訳）『被抑圧者の教育学』亜紀書房,pp.9-57.

モーア,ダニエル（大山万容訳）,2015,「複言語能力の養成;大学の国際化の挑戦と課題」,西山教行・細川英雄・大木充（編）『異文化間教育とは何か；グローバル人材育成のために』くろしお出版,pp.92-117.

山本冴里他,2010,「『JF日本語教育スタンダード試行版』における複言語・複文化主義;日本の言語政策の『異なる可能性』を探る」,細川英雄・西山教行(編)『複言語・複文化主義とは何か;ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版,pp.107-118.

Conseil de l’Europe,2001,“Le cadre européen commun de référence pour les langues.Paris:Didier”[吉田茂・大橋理枝他訳,2004,『外国語教育Ⅱ外国語の学修,教授,評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社].

Harman,David,1970,“Illiteracy :An Overview”,Harvard Educational Review, vol.40.

Kaestle,C.F.,1995,“Literate America:High-Level Adult Literacy as a National Goal”,in Daine Rivitch & Maris A. Vinovskis(eds.)Learning from tha Past: What History Teach Us About School Reform(Baltimore:Johons Hopkins University Press).

New London Group,1996,“A Pedagogy of Multiliteracies:Designing Social Futures”, Havard Educational revies,pp.60-92.

Simpson, J. A. (eds.), 1989, “The Oxford English Dictionary”, Clarendon Press.

東京日本語学校「日本語教師の方へ『標準日本語讀本』」https://www.naganuma-school.ac.jp/jp/japanese_teachers/reader.html（2021 年 12 月 9 日アクセス）

文部科学省「『外国人留学生在籍状況調査』及び『日本人の海外留学者数』等について」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692.htm（2021 年 12 月 9 日アクセス）

JF 日本語教育スタンダード「JF スタンダード資料（JF 日本語教育スタンダード試行版[2009 年]）」https://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do（2021 年 5 月 16 日アクセス）

留学生に対する「日本の文化と社会」の授業設計と実践
―学習意欲の促進と体験型学習に基づいて―

Class Design and Practice of "Japanese Culture and Society" for International Students: A Study of Based on Promotion of Learning Motivation and Experiential Learning

姜　紅祥

Summary

This paper examines how to enhance the educational effect in the "Japanese Culture and Society" class for international students with the aim of promoting learning motivation and fostering various abilities. Through the introduction of the class method called the active learning and the enforcement of the experience-based class, the international students could understand Japanese culture and society deeply. The comprehensive such as thinking ability, communicative competence, the ability for writing paper have also been strengthened. However, there are still issues such as devising lessons for international students with diverse cultural backgrounds and dependence on teachers' ability and motivation to conduct lessons.

はじめに

日本の留学生政策は1983年に策定された「21世紀の留学生政策に関する提言」（通称「留学生受け入れ 10 万人計画」、中曽根康弘内閣により提起）と、2008 年に福田康夫内閣により策定された「留学生30万人計画」を基本的枠組みとしている。この2つの計画は、「21世紀初頭までに留学生受け入れ数を 10 万人にすること」、「2020 年に日本国内の外国人留学生を 30 万人に増やすこと」という目標を打ち出し、外国人留学生の受け入れ拡大を本格化してきた。計画の背後には、諸外国の人材育成と科学技術・学術振興への寄与、日本の学術と文化的影響力の世界への拡大、諸外国との相互理解と友好親善の増進、日本の大学の国際化の促進、などの目的がある。当然ながら、日本企業のグローバル展開、少子高齢化という人口構造の変化にともない、海外の優秀な学生を日本国内の教育機関で実用的な人材として育成し、将来的には国内外の日本企業で働いてもらう狙いも考えられる。このような留学生政策に基づき、アジアを中心とした世界各国の留学生が順調に増えてきており、2019 年 5 月には 31 万人に達した [1)]。

外国人留学生の増加は、受け入れ教育機関や行政に多くの課題を提示している。日本語教育上の課題はいうまでもなく、日常生活を支障なく営むことができる教育内容とカリキュラムと教材の開発、高等教育機関で支障なく知識を学ぶことができる言語能力の育成と強化などがあげられる。また、「生活者」としての留学生はいかに地域社会に融合するか、いかに日本の社会と文化を深く理解し多文化共生を図り、周囲の人とともに「社会の一員」として

快適な地域での生活を送るかも現実課題になってきている。さらに、大学などの高等教育機関はいかに適切な教育内容を提供しながら留学生と日本人学生との交流を促進し、大学の国際化を推進するかが直面する課題であろう。

筆者の勤務先である京都女子大学では、2018 年度から国際化の一環として外国人留学生を対象とする日本語プログラムを構築し、同年度後期から正式に開講となっている。同プログラムは、海外の国際交流協定大学から日本語と日本文化に興味を持つ学生を受け入れ、15 週間（1 セメスター）ないし 30 週間（2 セメスター）の長期留学を通じて日本語を学習し、日本の文化と社会を深く理解することが主な教育内容である。このプログラムでの学習を通じて高度な日本語能力を身につけ、将来的に日本の大学院に進学して様々な専門分野を深く研究することができる、または母国でそれらの日本語能力を駆使して活躍することができる女性人材の養成をこのプログラムの目的としている。しかしながら、外国人留学生の受入れにおいて京都女子大学は歴史が浅く、留学生教育に関する経験も豊富とは言えない。いかに効果的な教育方法を講じて質の良い教育サービスを提供するかは留学生教育を担当する筆者にとって日々検討する課題である。本稿は「日本の文化と社会」の授業において留学生の学習意欲をいかに喚起し、いかに教育効果を高めるかを検証したものである。この教育実践で得られた経験を日本の留学生教育に一つの示唆として提示することが本稿の目的である。

１．留学生教育における課題と実践教育の重要性

戦後日本の留学生受け入れは1954年に政府開発援助（ODA）による国費外国人留学生招致制度の運用開始が最初とされている。諸外国との友好促進と途上国の人材育成支援を中心としたこの政策は次第に知的国際貢献、高度人材の確保へと、その機能が変化してきた（杉村・萱島 2019：51)。また、前述した 1983 年の『留学生受け入れ 10 万人計画』と 2008 年の『留学生 30 万人計画』という留学生政策の下で私費留学生を中心とした外国人留学生が著しく増加した。出身国構成については、1980～2000 年代に韓国、台湾、中国など東アジア出身者が全体の 8～9 割を占めたが、その後、日本企業の海外進出の変化にともない、ベトナムとネパールなど東南アジア出身者の割合が急速に上昇している。また、日本の大学に在籍している留学生の 6 割以上は日本で就職したいと考えており、実際に日本の企業などに採用された人数と留学生全体に占める割合も近年上昇している（戴 2020：11-16)。

このような出身地の多様化、つまり多様な文化的背景をもつ留学生の出身国構成は、日本語教育機関、高等教育機関に新たな教育課題をもたらしている。これまでに教育現場では、留学生の共通の困難は日本語の問題であったと指摘されている。漢字圏と非漢字圏の出身者、個人の能力差や出身国の教育体制の差異、さらに留学目的と文化的差異も存在するため、教育機関に適切な教育内容と方法が求められている。そこでは、来日前の自国での教科書的な学習を経て、来日後に生活を営みながら「生きた」言語の学習をしながら、社会生活の様々な場面に対応できる言語能力が留学生にとって必要である。

留学生にそのような能力を育成するために教育者は、日本社会に存在する様々な事実関係

を正しく認識させること、その事実関係に対する意見を日本語で論理的に構成する能力を身に付けさせることが重要であり、何かを教えるよりも、いかに留学生に自分の意見を言わせるかが重要である。また、各種の体験や見学など学べる機会の創出、理解しやすいための実物や映像教材の使用、話し合いを促進するための工夫は教育者にとって必要である（ケリ 2005：61-72)。

しかしながら、留学生教育において日本の各教育機関では必ずしも十分な教育サービスを提供しているとはいえない。留学生にとって利用しやすい相談体制の確立、異文化間教育と交流のためのカリキュラムの取り組み、学内各部門間・地域間との連携体制が問われており、留学生指導にふさわしい担当者も必須である（田中 1998：38-42)。日本社会への不適応現象が留学生を受け入れる多くの教育機関にとって大きな問題であり、異文化受容力と適応力の段階によって相応した教育を提供するべきである。「異文化不適応の五段階論」によれば、気候や風俗習慣や言語生活の違いなどを克服する多忙な「入国期」には、学習と生活のサポート体制が必要である。次に、入国期の混乱と緊張感が収まり、衣食住の条件や各種の対人関係がある程度慣れてきた段階では、日本に関する欠点が見え始め、種々の不合理や不便さや不自由さも次々と気になり始め、不適応が最も発生しやすいカルチャーショックの「不満期」と呼ばれる。この時期には、留学生担当教員やカウンセラーによる相談体制と、日本事情や文化を理解する教育内容、言語教育時にも不平・不満を述べる能力の習得が必要である。また、不満期を終えた「静観期」では、色んな不満が諦められて日本の素顔を直視し、現状をそのまま受け入れて静観する。教育機関としては社会見学や野外研修などの日本文化体験を企画し、日本社会への適応教育が大事である。さらに、上記の時期を乗り越えた「適応期」では、無理なく日本での生活を楽しむことも自分自身の位置づけを客観的にすることもでき、学習目標も遣り甲斐もできて生き生きとした生活が送られる。この時期に達した留学生は必ずしも多くないが、周りの関係で摩擦を解決することができ、周りから支えているこの時期の状態は学生個人も教育機関も追及するべきであろう。最後の時期としては「望郷期」がある。本国へのノスタルジアが強まり、それに支配される時期である。この五段階の時期について個人差が大きく、周囲の状況と本人の性格などに依存されるが、重要なのは、不満期をいかに短く軽くして静観期と適応期へと至らせるかである。そのために受け入れ機関の様々な工夫と予防的な対策を立てる必要がある（林 2008：110-115)。海外留学生活を送るたびにこのような異文化受容の時期が確かに存在すると思われる。異国の地で各種の不適応を克服し、学習目標を達成するためには、留学生個人の努力が必要であるが、できるだけ日本の諸事情を客観的に伝え、日本の文化・社会と地域コミュニティを実際に接触する機会を留学生に多く提供することも必要だと考えられる。

筆者は留学生として日本で長く勉学に励み、その後、教育者としても 10 年間以上にわたり留学生教育に従事してきた。学生時代の経験では、積極的に見学や体験などを組織した実践的な授業を面白く感じており、教室の中で行う理論系の授業についても実務豊富な教授が留学生の人気を集めていた。現実と結びながら複雑な理論を分かりやすく説明することが留

学生にとって理解度にかかわるため、海外長期留学の経験を持つ教授はその点について工夫したことが多いと感じていた。また、大学院での学習・研究では、留学生の論文作成、研究内容のプレゼンテーション、研究方法、自らの考えに基づいた独創性などの面において能力の不足を感じていた。特に中国からの留学生は学校教育の段階では受験教育を中心に学習したため、自由な発想と能動的な研究能力が明らかに足りなかった。したがって、教育機関は留学生に対して上記のような諸課題の対策を教育内容に取り入れるべきと思われる。

一方で筆者は大学院博士後期課程修了後、日本の大学で専門科目を教えながら留学生教育も長く従事してきた。留学生特有の様々な課題について積極的に対応し、できる限り実践的な内容を授業にと取り込んで留学生教育を実施してきたが、学習に対する動機づけは最も難しい課題だと感じている。すなわち、言語力と学力に格差が顕在する留学生のクラスでは、いかに学習者全員に学習意欲を高め、最大の学習効果をあげることが教育上の課題である。具体的に言えば、専門分野についての授業はいうまでもなく、留学生のニーズに応えると想定して実施した「日本事情」や「日本の文化と社会」においても学習意欲が乏しく単位取得するための留学生が見られる。好奇心旺盛で様々な知識に関心を持つ人も存在すれば、授業の内容に興味を持たず、言語力の格差などの理由で自暴自棄になった留学生さえ存在する。このような状況の下で、柔軟な対策を講じ、留学生の学習意欲を引き出す必要が欠かせないと思われる。

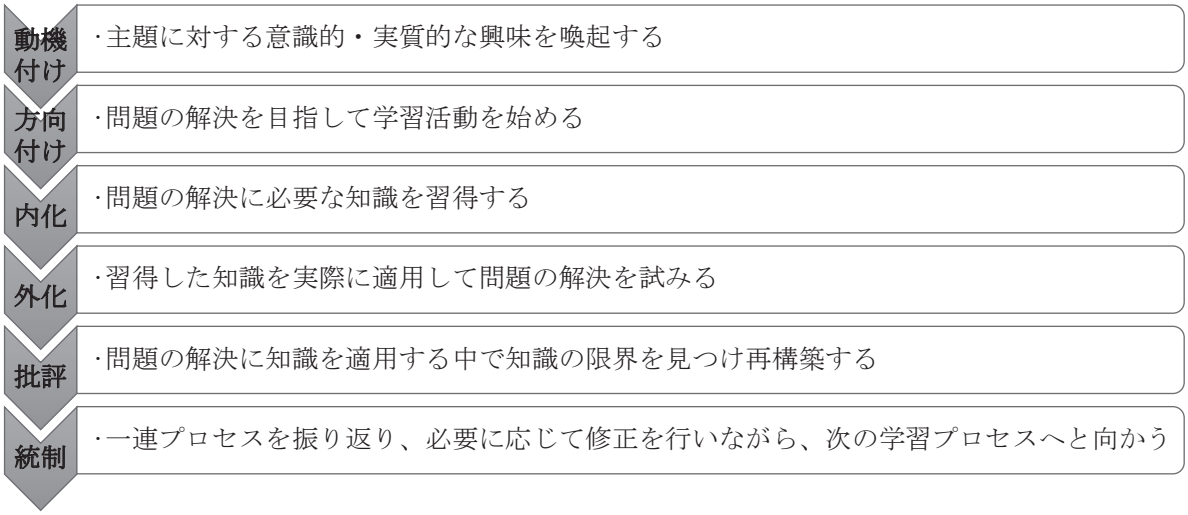
２．学習意欲の喚起に基づく授業設計と体験型学習の実施

2.1　アクティブ・ラーニングの導入

大学生が意欲的に学習し、それを促進するために教育機関がアクティブ・ラーニングを実施する必要性について、文部科学省が『アクティブ・ラーニングに関する議論』に示されている[2)]。要するに、教員による一方的に講義をする従来の授業では、受動的な授業・学習が行われ、時代の変化に適応することができなくなる。主体的な判断力、多様な社会の中での位置づけ能力、問題解決能力を持つ人材が求められる現在では、「学習者が能動的に学修することによって、認知的、論理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力」を育成する必要がある。つまり、「学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」がアクティブ・ラーニングであり、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習、教室内のグループ・ディスカッションやグループ・ワークなど様々な方法が含まれる。

学生が授業と活動に関わりながら、高次の思考、価値観の探求、各種のスキルの把握、認知プロセスの外化などを図るために、アクティブ・ラーニングという教授法・学習法は確かに欠かせない。しかし、アクティブ・ラーニングを効率よく実施する際には、主体的・能動的に教育を行うことができる質の高い教師が求められている。また、すべての学生が主体的・能動的に考えられるわけではないため、学生の学習意欲を向上させ、学習時期の最初から目的が達成されるまでに学習意欲を維持する重要性は言うまでもない。

図 1　アクティブ・ラーニングにおける学習のプロセス



出所：文部科学省（2012）より引用。

図 1 で示したように、アクティブ・ラーニングにおける学習においては、「動機づけ」「方向付け」「内化」「外化」「批評」「統制」という一連のプロセスが想定されている。そこで、「動機づけ」は主題に対する意識的・実質的な興味を喚起することであり、学習者がこれまでの知識や経験では対処できない事態に直面することを意味する。「方向付け」は学習者が問題の解決を目指して学習活動を始め、問題解決に必要な知識の原理と構造を説明するモデルを形成することである。「内化」は問題の解決に必要な知識を習得することであり、学習者が新しい知識を用いてモデルをより豊かにしていくことである。「外化」は習得した知識を実際に適用して問題の解決を試みることであり、形成したモデルを問題解決のツールとして応用することである。「批評」は問題の解決に知識を適用する中で、知識の限界を見つけ再構築することである。「統制」は一連のプロセスを振り返り、必要に応じて修正を行いながら次の学習プロセスへ向かうことである。この一連の学習プロセスは、学習者の能動的な学習活動と共に、教育者による学習内容と学習方法指導を加えながら、応用可能な問題解決能力を学習者に身に付けさせることが期待される。そこでは、学習の入り口で、学習効果の成敗にもかかわる「動機づけ」が何よりも重要だと考えられる。

2.2　学習意欲を促進するための理論

学習に対する動機づけについて、自己決定理論（Self-Determination Theory）が教育心理学の分野で幅広く認められた理論である。この理論は、学ぶことや働くことなど多くの活動において自己決定すること（自律的であること）が高いパフォーマンスや精神的な健康をもたらすとする理論であり、①認知的評価理論、②有機的統合理論、③因果志向性理論、④基本的心理欲求理論、⑤目標内容理論、⑥対人関係動機づけ理論、という 6 つのミニ理論で構成されている。

表１　自律性の程度による動機づけの分類

行　動 Behavior	他律的 Nonself-Determined←――――――――――→自律的 Self-Deteemined					
動機づけ Motivation	無動機づけ Amotivation	外発的動機づけ Extrinsic Motivation				内発的動機づけ Intrinsic Motivation
調整の類型 Regulation Styles	無 Non-Regulation	外的調整 External Regulation	取入れ的調整 Introjected Regulation	同一化的調整 Identified Regulation	統合的調整 Integrated Regulation	内発的調整 Intrinsic Regulation
感じられる因果の位置 Perceived Locus of Causality	非自己的 Impersonal	外的 External	外的寄り Somewhat External	内的寄り Somewhat Internal	内的 Internal	内的 Internal
自己調整に関する事項 Relevant Regulatory Processes	・非意図的 Nonintentional ・有能感の欠如 Incompetence ・不評 Nonvaluing ・統制感の欠如 Lack of Conteol	・順従 Compliance ・外的な報酬や処罰 External Rewards and Punishments	・自制心 Self-control ・自我関与 Ego-Involvement ・内部報酬と処罰 Internal Rewards and Punishments	・個人的な重要性 Personal Importance ・感じられた価値 Conscious Valuing	・気づき Congruence Awarencess ・自己との統合 Synthesis With Self	・興味 Interest ・楽しさ Enjoyment ・自己満足 Inherent Satisfaction
学習場面における理由の例	学習したいと思わない	・お母さんに言われるから ・やらないと叱れるから	・やらなければならないから ・恥をかきたくないから ・馬鹿にされたくないから	・自分にとって重要だから ・将来のために必要だから	・やりたいと思うから ・学ぶことが自分の価値観と一致しているから	・面白いから ・楽しいから ・興味があるから ・好きだから

出所：Richard M. Ryan & Edward L. Deci （2000） p.72、鹿毛（2012）p.59 より加筆。

そのうち、基本的心理欲求理論はもっとも基礎的な理論であり、人間の基本的心理欲求として、周囲との信頼関係の構築と維持という関係性の欲求、自分の能力とその証明という有能さへの欲求、自分のことを自分で決めるという自律性の欲求を想定し、これらが充足されると人間は自己実現し、健康で幸せに生きられると考えられる。もう１つの基礎理論としての認知的評価理論は、報酬などの環境要因によって内発的動機づけがどのように変化するかを理論的に検証したもので、ご褒美などの外的な報酬によって内発的な学習意欲が低下する現象を理論化したものである。また、因果志向性理論は、動機づけを自律性の程度によって

無動機づけ、外発的動機づけ、内発的動機づけと分類し、理論化したものである。目標内容理論は人生の目標を内発的目標と外発的目標に分け、内発的目標の達成に向けて努力することが自己実現や幸福につながると主張する理論である。対人関係動機づけ理論は、親しい他者や所属集団との関係が基本的心理欲求に与える影響を論じるものである[3)]。

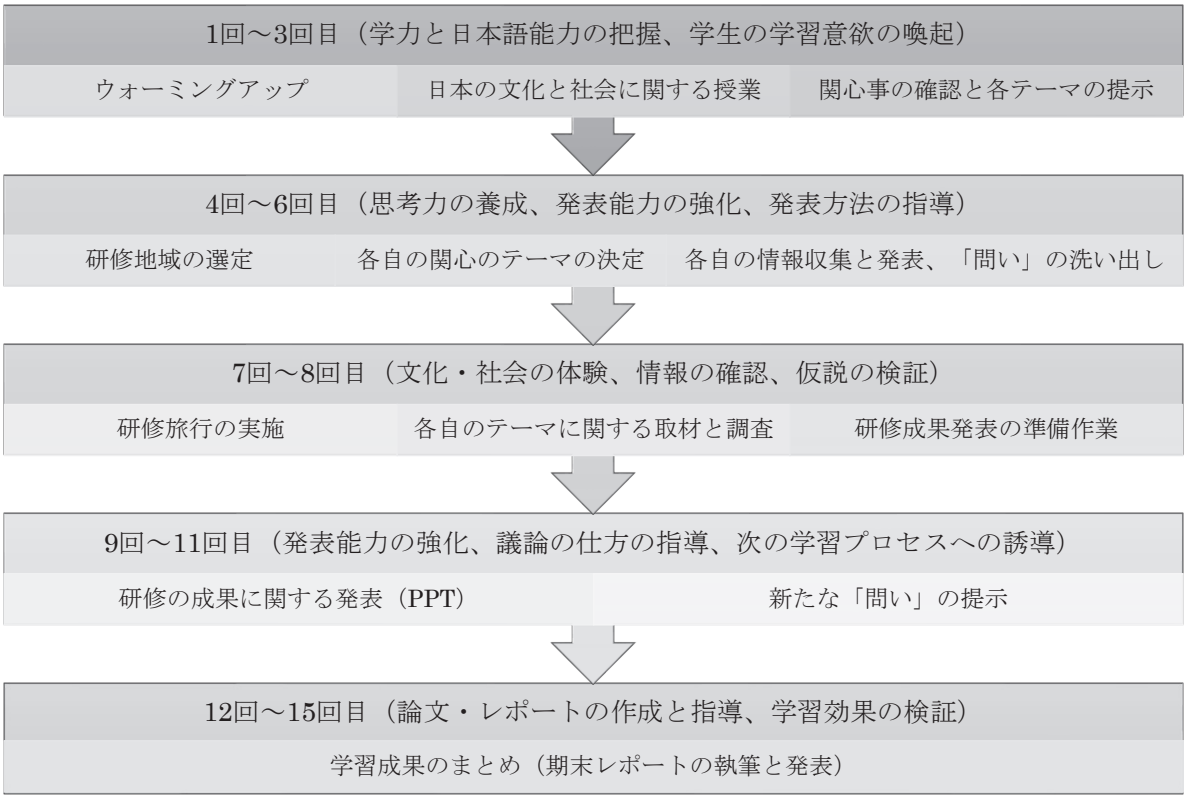
自己決定理論のなか、有機的統合理論は外発的動機づけに関する理論であり、自律性の程度によって、無動機づけ→外発的動機づけ→内発的動機づけと変化する過程を段階付けている。さらに、外発的動機づけを 4 つの調整スタイルに分類し、外的調整と取入れ的調整で構成される「他律的動機づけ」と、同一化的調整と統合的調整で構成される「自律的動機づけ」と大きく分けている（櫻井 2017：84)。

もともと自己決定理論は、外発的動機づけよりも内発的動機づけの方が高いパフォーマンスや学習効果を得られると考えており、内発的な意欲をもって学習する学習者に対してご褒美などの外的な報酬を与え続けると、内発的な学習意欲が低下し学習の成果が低下されると主張している。すなわち、外的な報酬を与えることによって学習者の自律性が阻害され、結果的に内発的動機づけが低下してしまう、という示唆が示されている。筆者はこの多くの実証研究で証明された理論に反論するつもりではないが、逆に言えば、教育者は学習者の自律性を損なわずに、適当な外的報酬と方向性・方法論の指導を与えることで学習者の自律性の程度を高めること、すなわち、外発動機づけをより内発的動機づけへと誘導することができるではないかと考える。そうすると、学習者による調整の類型が自律性の低い段階から高次の段階への少しずつシフトすることができ、感じられる因果の位置も外的から内的に移り、結果的には良い学習効果を期待することができる。また、一連の学習プロセスを通して学習活動の楽しさを感じることができる学習者は、将来的に自律的志向性の高い人材として育成される可能性もあろう。

2.3　「日本の文化と社会」についての授業デザイン

上記の考慮を踏まえ、筆者は 2018 年度後期開講の京都女子大学留学生科目「日本の文化と社会Ⅱ」において、一学期にわたって教育効果を検証した。学習者（当該科目を履修した外国人留学生）が 15 回の授業を通じて、日本語会話と意思伝達、レポート・論文作成といった日本語能力の強化を図りながら、問題の発見と解決の能力を育成する。そして、体験学習によって日本の文化と社会を深く理解することが同授業の狙いである。具体的な授業デザインは図 2 で示している。

図 2　授業プロセスのデザイン



まず、第 1 段階の 1 回目から 3 回までは、学習者の学力と日本語能力を確認するうえで、学習意欲を喚起することが教育目標である。授業全体を遂行するために教員と学生、学生と学生の間に緊密な協力が必要となるため、授業内容は日本の様々な文化と社会現象を紹介しながら学習者の関心のある分野を把握し、学習者間の関係づくりに心がけている。

次の段階の 4 回目から 6 回目は思考力の養成と発表能力の強化を教育目標とする。文化研修旅行の場所をクラス全員の意見で選定し、一連の学習プロセスの理解と学習目標の設定も学習者全員が共有する。それに基づいて学習者が自身の関心の分野において自由に学習テーマを選び、それに関連する様々な情報を収集し整理する。そして情報の洗い出しを行い、問題の発見と仮説の構築を試みる。その一連の作業プロセスとまとめた情報と仮説を発表し、クラス全員の意見と討論を実施する。教員は発表と議論の方法などに対して適宜に指導を実施し、学習の方向性の修正や学習方法へのアドバイスを行う。

第 3 段階の 7 回目と 8 回目は、2 泊 3 日の研修旅行を実施する。学習者は実際に日本の文化を体験し、日本社会の隅々まで自分の目で確認する。この過程において、学習者は各自で取材や調査を通じて仮説を検証し、新たな発見も義務付けられる。また、仮説検証に必要な証拠と記録の保存、グループ活動の規範と日本社会の規則の説明などの指導も随時行われる。教員は、これらの説明と指導をしながら研修先の住民との交流や文化体験など、積極的に多様な体験機会を学習者に提供することを心がける。

第 4 段階の 9 回目から 11 回目は、学習内容をさらに深い次元まで進める。研修旅行の成

果を踏まえ、学習者は仮説検証の結果と体験の成果を発表し、クラス全員との議論を経てこれまでの発表能力を強化する。また、新たな問題意識をもって次のプロセスに向かう。教員はこの段階で成果発表と議論のあり方を指導し、学習者に助言しながら次の学習プロセスに誘導する。

最終段階の 12 回目から 15 回目は、学習者が学習成果の集大成としてレポートの作成と発表を実施する。文章作成能力の育成がこの段階の教育目的であり、明確な論理性と充実した内容をもった、説得力のあるレポートの作成を目指す。

2.4　学習者の状況

前述したように、今回の対象となる「日本の文化と社会Ⅱ」は京都女子大学日本語プログラムの留学生選択科目であり、日本語プログラム履修生のほかに交換留学生も履修可能な科目である。また、この日本語プログラムには海外協定大学の在学中の学生も卒業生も受け入れの対象となり、必ずしも日本語専攻の学生とは限らない。したがって、学習者は少人数とはいえ、バラエティー豊富な背景になっている。

授業に参加した留学生は合計 13 名で、日本語プログラム生 11 人、マカオ大学からの交換留学生 2 人となっている。そのうち、交換留学生 2 人を含む 3 人が大学の授業や個人的な事情で実際の文化研修に参加しなかった。この 3 人の学習内容は他の学生と変わらないが、実際の体験をしなかったため、学習効果を検証することが困難である。したがって、以下の学習内容と教育効果の検証では、この 3 人を外すことにした。

学生の出身大学や言語レベルについて、研修参加者 10 人のうち 9 人は外国語学部日本語専攻の学生であり、1 人は芸術学部音楽専攻の学生である。また、学部既卒者 2 人のほかに 8 人が学部 2 年から 4 年在学中の学生で、日本語レベルにも JLPT（日本語能力試験）の N3～N1 というばらつきが大きい。したがって、言語レベルの視点から見ると、学習者間の日本語能力の格差が顕著であった。しかし、履修者全員は中国出身者であるため、授業内外の学生間交流が密接であり、情報伝達と学生間の相互学習に問題にならず、文化研修による学習自体は問題とならない。

2.5　文化研修の概要

表 2 で示したように、文化研修旅行は京都市と隣接する奈良県を選定した。多くの歴史的遺跡と文化財があり、日本文化を学習するためにふさわしい地域だといえる。施設見学は、法隆寺、薬師寺、唐招提寺、吉野山の金峯山寺と吉水神社といった世界遺産に登録された寺社仏閣、歴史体験は明日香村にある飛鳥時代の遺跡、現地での学習と交流は京都女子大学と関係をもつ光明寺と大乗寺で行われた。それに加えて吉野山に登り、普段では参拝者が少ない如意輪寺と後醍醐天皇陵への参拝を通じて、日本の歴史と自然環境を体験する内容も取り組んだ。光明寺と大乗寺では、日本の伝統的な食事の体験、仏教に関する授業、釣鐘を鳴らす体験などを実施しながら、現地住民との交流活動も実施した。

表 2　文化研修と学習・発表テーマの概要

文化研修スケジュール		実際の学習・発表テーマ
1 日目	・12：20　集合、出発 ・15：00～17：00　法隆寺参拝、周辺見学 ・18：00　橿原神宮見学 ・20：20～　旅館宿泊手続き、ミーティング	・法隆寺の概要と観光スポット ・聖徳太子と法隆寺 ・法隆寺の木造建築群について ・吉野山の観光資源について ・飛鳥時代の歴史と明日香村 ・吉野山と日本の歴史 ・吉野山と日本の宗教 ・薬師寺について ・唐招提寺 ・鑑真の生涯と日中交流
2 日目	・8：00　集合、ミーティング ・8：30～10：30　光明寺で朝食、学習発表、法話体験 ・11：00～17：00　吉野山散策（金峯山寺、吉水神社、如意輪寺、後醍醐天皇陵） ・18：00～　宿泊先に戻り、ミーティング	
3 日目	・8：20　集合、ミーティング ・8：40～10：00　大乗寺で朝食、仏教授業、読経 ・10：30～12：30　明日香村・石舞台古墳見学 ・14：00～17：30 薬師寺・玄奘三蔵伽藍、唐招提寺参拝 ・20：00 京都駅で解散	

また、履修者の興味のある分野を確認したうえで、学習のカテゴリーを歴史、宗教、観光の 3 分野に分けており、具体的な学習・発表のテーマは表 2 の通りである。授業の開講前に想定した環境、食事の分野については実施しなかったが、文化研修時にそれを意識的に体験内容に取り込んでいた。

さらに、学習目的を達成するために、教員は研修時に場所に応じて学習者を指名し、案内役を務めるようにした。不明な点や困難な局面に遭遇した際に全員の力でそれを解決することを意識的に実施した。このように様々な工夫によって、文化研修旅行は学習者が研修の目的から乖離せずに楽しく学習することができ、多様な体験も支障なくできたのである。

3．学習効果の測定と結果

前述したように、アクティブ・ラーニングという授業法には、学習効果を客観的に評価することが難点であり、学習意欲の喚起と維持も難しい。今回の授業実践では、この点を予想したうえで実施してきた。

学習意欲の喚起と維持については、期待した結果が見られたといえる。まず、学習者は日本語専攻在学中の学生が多く、日本文化を深く理解したい意欲が強い。既卒者 2 人が日本の大学院進学を目指しているため、本科目の学習方法と内容は将来の勉学にとっても意義があり、一連の学習・社会体験が大学院での研究にも活用できる。次に、未知の領域を挑戦することで自分なりの答えを見つける過程の楽しさが感じられるよう、授業に対する柔軟な調整が行われた。このような細かい工夫が学習意欲の維持に役に立ったといえる。また、学習者に対して考える力と問題解決力と意思伝達の重要性、効率的な学習方法を的確に伝えることも学習意欲の促進に効果があったと確認された。つまり、動機づけの理論において感じられる因果の位置が「外的」から少しずつ「内的」へシフトすることが、教育指導を通じて実現

したと思われる。具体的にいえば、授業の最初に見られる「やらなければならないから」のような取入れ的調整が、学習・体験を通じて、徐々に自律性程度の高い「自分にとって重要だから」「面白い、楽しいから」という同一化的調整・内的調整へと変わる様子が見られた。

また、学習効果の測定には以下のような項目で実施した。

（1）学習課題について質のいい情報を収集したか、情報の整理によって明確な疑問や問題点を抽出したか。
（2）自分の意見（仮説）を持ち、その意見を支える根拠、情報を明示したかどうか。仮説とその根拠を他の人の前で発表する際に、反論に対して自分の意見の妥当性を示す見解を述べたか。あるいは反論の問題点を指摘したか。
（3）文化研修旅行の際に、真剣に仮説の検証を実施したか。
（4）体験学習後、課題の解決に向けてその過程を的確に表現したか。
（5）指定されたルールに従って、質のよいレポートを作成したか。

上記の項目に従って、1 セメスターの学習効果をできる限り客観的に測定することが実施された。学習終了後の結果を見てみれば、当初の学習目標がほぼ達成された。学習者全員が学習開始時と比較して、発表能力、コミュニケーション能力、文章作成能力といった総合的な言語能力が明らかに向上され、日本の文化と社会に対する理解も体験学習によって深まった。それに加えて一連の学習プロセスを通じて学問への探求の楽しさが感じられ、次の学習ステップに踏み出すことができた。これは教育者にとって何よりも喜ぶべきことであろう。

当該科目の期末授業アンケートの結果では、5 段階評価で学習者全員から「非常に満足した」という評価を得た。また、自由記述のアンケートでは、「教室だけの授業より 10 倍の楽しさを感じた」「勉強の楽しさをすごく感じた」との意見が書かれていた。さらに、10 人の履修生のうち、8 人がプログラム終了後に自国に戻り、出身大学を卒業した後に高校の日本語教師となった。それらの留学生に対する追跡調査では、上記の学習体験が強く印象に残り、自分自身の教育現場にも活用されているという。

むすびにかえて

本稿では、外国人留学生に対する「日本の文化と社会」授業においてアクティブ・ラーニングを実際の授業に取り入れ、体験型学習によって学習意欲の向上と維持を念頭に置き、論理的に考える力、コミュニケーション力、問題解決力などの総合的な能力の育成について試みた。留学生教育において、このような授業方法は有効だと確認することができた。一方で、筆者はこれ以降の同科目の授業においても同様の方法を用いて実施したが、いくつかの課題が浮かび上がった。そのうち、主な課題は以下の通りである。

第 1 に、語学力の差により生じた教育方法の課題である。具体的にいえば、2019 年度の同科目では、留学生間の日本語能力格差が大きく、JLPT の N5～N1 の学習者が均等に分布し

ていた。このような状況では、同一内容での授業が困難な状況に直面するため、N5 の日本語初修者に特例を設けて中国語での発表という対応策を講じたが、授業全体の学習雰囲気と学習意欲がマイナスの方向に転じる課題が生じた。したがって、このような状況への対応は教育者にとって大きな挑戦となる。

第 2 に、多人数の学習者に対応する課題である。2019 年度の同科目では、学習者数が倍以上に増加し、それにともない、留学生一人ひとりに対する細かい対応ができなくなった。期待された教育効果も 2018 年度後期と比較して低下した。このような状況の下では、グループ学習などの授業法を実施し、さらなる工夫と対応策を講じなければならない。

第 3 に、多文化対応の課題である。2019 年度の授業では、履修者の増加と語学力格差の拡大に対して、文化研修旅行を実施する際に日本人大学生の留学生サポーターを加えるように試みた。日本人学生は文化体験の補佐役と案内役として期待され、国際交流の促進にも役に立つと考えている。しかしながら、これらの日本人学生は科目全体の学習目的について理解しておらず、事前学習や経験も欠けるため、結果的に期待した効果が見られなかった。今後は、多文化交流の内容を授業に取り入れ、授業デザインも見直す必要がある。

第 4 に、アクティブ・ラーニングを実施する能力上の課題である。これまでの体験型・課題解決型授業では、教育内容と教育効果が教員の教育能力と経験、さらに教育意欲に大きく依存することが感じられた。質のよい教育内容、高い教育効果を上げるためには、教員が持続的に経験を蓄積し、状況に応じて絶えずに授業内容と実施方法を修正する必要性がある。

このような多くの教育課題に直面し、如何に解決するかを常に考えていくことが、次世代の人材育成を担う教育者の責務だと考えている。そのため、今後の教育現場ではそれを解決していきたい。

注

1）文部科学省（2008）および内閣官房（2021）による。内閣官房のデータによれば、2019 年 5 月 1 日時点、学部・大学院が 142,691 人、短期大学が 2,844 人、高等専門学校が 506 人、専修学校（専門課程）が 78,844 人、準備教育課程が 3518 人、日本語教育機関が 83,811 人であり、外国人留学生は合計 312,214 人となっている。

2）アクティブ・ラーニングについての定義と特徴、さらに学習指導要領などについては、文部科学省（2012）を参照されたい。

3）櫻井（2017）pp.82-91、鹿毛（2012）pp.46-47 を参照されたい。自己決定理論は 1970 年代から発展してきた心理学分野の大きな理論であるため、教育学をはじめ、経営学など様々な分野で活用されている。本稿では、この理論についての詳細な説明を省略する。

参考文献

Edward L. Deci and Richard Flaste (1999). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*, G.P. Putnam's Sons, New York. （桜井茂男訳『人を伸ばす力：内発と自律のすすめ』新曜社、2017 年）.

Richard M. Ryan and Edward L. Deci (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, Vol.55, No.1, pp.68-78.

鹿毛雅治（2012）『モティベーションをまなぶ 12 の理論：ゼロからわかる「やるきの心理学」入門 !』金剛出版.

管斌（2011）「日本の大学における留学生教育の課題：授業や研究指導に関して」大阪府立大学『人文学論集』29、pp.173-178.

ケリ綾子（2005）「日本事情では何を教えるべきか」琉球大学留学生センター『留学生教育』2、pp.61-74.

小池伸一（2012）「動機づけ理論と学生指導への応用：自己決定理論の援用」『佛教大学保健医療技術学部論集』6、pp.65-78.

櫻井茂男（2017）『自律的な学習意欲の心理学：自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい』誠信書房.

杉村美紀・萱島信子（2019）「日本の国際教育協力：歴史と展望―国際教育協力と留学生招へい―」『留学交流』105、pp.49-52.

鈴木衛（2021）「北見工業大学における日本事情の実践例について」『人間科学研究』15、pp.1-13.

戴二彪（2020）「日本における外国出身高度人材の就職地選択行動と影響要因」アジア成長研究所『東アジアへの視点』31(1)、pp.11-33.

田中共子（1998）「留学生教育・指導のあるべき姿：留学生指導体制の担い手について」『広島大学留学生教育』2、pp.32-56.

内閣官房（2021）『「留学生 30 万人計画」骨子検証結果報告』（https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/jikkoukaigi_wg/koutou_wg/dai8/siryou1-3.pdf　2021 年 12 月 3 日アクセス）.

速水敏彦（2020）『内発的動機づけと自律的動機づけ』金子書房.

林伸一（2008）「外国人留学生の日本社会への適応パターンと日本語教育の課題」『大学教育』5、pp.109-119.

二子石優（2021）「留学生 30 万人計画の達成とその実情を探る一留学生の入学経路と卒業後進路に関する一考察」『留学交流』120、pp.42-60.

文部科学省（2008）『「留学生 30 万人計画」骨子』（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2019/09/

18/1420758_001.pdf　2021 年 12 月 3 日アクセス）.
文部科学省（2012）『アクティブ・ラーニングに関する議論』
（https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_5.pdf　2021 年 12 月 3 日アクセス).
山本雅美（1997）「留学生教育・指導の現状と課題」『広島大学留学生教育』1、pp.79-89.

コロナ禍の日本語学校におけるオンライン授業
－2021 年のインタビュー結果から－

Online lessons at Japanese Language School with Covid-19
- The 2021 Interview results -

加藤　登紀

Summary

During the Corona Epidemic that began in 2020, Japanese language schools have undergone a major change in their educational format. However, there have been limited opportunities for public discussion of any findings pertaining to Japanese language school education. This paper will explore the impact of the coronavirus epidemic on Japanese language education in Japanese language schools, with input from international students and full-time teachers. As a result of the interviews, it was found that online classes can affect students' motivation to learn, providing a viewpoint to consider the diverse class development in Japanese language schools in the future.

１．はじめに

2019 年末からの新型コロナウイルス感染症の流行による災難や危機的状況は，日本語学校[1]においても，その運営や日本語学習に大きな影響を与えた。2020 年 4 月からは大幅な入国規制が行われ，筆者が関わる日本語学校においても，2020 年 4 月および同年 10 月に入学する予定の新規在留資格取得者に対し，2020 年 7 月から 2020 年 11 月までオンライン授業を行った。その後，2020 年 11 月から入国制限が解かれ，入国を待機していた留学生の一部が入国することができたが，2021 年 1 月には再び外国人の入国制限が行われた。この入国制限は 2021 年 11 月 8 日に一時緩和されたが、新型コロナウイルスの変異株「オミクロン株」の感染拡大を受け、政府は 11 月末以降、全世界からの新規入国を停止し現在に至っている。筆者の関わる日本語学校においては，この入国制限が解かれた約 2 か月間に入国できた留学生へ対面による日本語教育を行っている。本稿では、2021 年 7 月現在，日本語学校の専任教師と，そこで学ぶ留学生へオンライン授業に関する聞取りを行い，現状を報告することを中心に，課題や今後の展望を考えたい。なお，本稿は，2021 豪州日本研究学会（2021 年 9 月 28 日～10 月 1 日）にて『コロナ禍の日本での日本語教育の現状と課題、今後の展望』と題したパネル発表の発表資料をもとにまとめたものである。

２．2020 年～2021 年現在までの日本語学校の現状

日本では，2020 年 3 月下旬から順次、入国制限が行われ，2020 年 3 月から 6 月ごろまで緊急事態宣言が発令された地域[2]の日本語学校では休講もしくは休校を余儀なくされた。こ

の間にオンラインでの授業を開始した学校もあった[3]。

その後，2020 年 7 月ごろから感染防止対策を講じたうえで在校生へ対面授業を開始する学校が増える（株式会社 JELLYFISH，2020 参照）。

2020 年 10 月から入国制限の緩和により，日本語学校入学予定の在留資格「留学」の学生（本稿では，待機学生とする）が入国可能となった。2021 年 2 月にふたたび入国制限が行われ，その後，2022 年 2 月現在に至るまで，日本語学校の待機学生は新規入国が不可能となった。このような状況下で，2022 年 2 月現在，日本語学校は主に在籍学生を対象としたオンライン授業または対面授業を展開している。

３．インタビュー調査

インタビューは 2021 年 7 月から 8 月にかけて行った。目的，対象，方法は以下のとおりである。

3-1. 調査目的

日本語教育機関関係 6 団体（2021）が言及するように，入国する留学生数の激減により学校運営が危ぶまれる日本語学校では，在校生への対応及び待機学生への対応を模索しながら行っているのが現状であり，今回調査対象の 5 校の中には，待機学生からは毎週のように退学希望が出ている学校があると聞いている。この状況がいつまで続くのか，先は見えないままである。このような背景のもと，川西（2021）が指摘しているように，日本語学校におけるコロナ禍における日本語教育に関する議論は類例に乏しい。

2020 年から始まったコロナ禍において，日本語学校はその教育形態が大きく変化したが，この 2 年間でどのような知見を得ることができたのだろうか。本調査では日本語学校において実施されている日本語教育の形態を知るとともに，実際に授業を行っている専任教師と，その授業を受けている留学生がどのように感じているのかをインタビューすることで，今後の日本語学校において多様な授業展開を考える視点を提示することが本調査の目的である。

3-2. 調査対象

対象は，日本語学校（告示校）5 校の専任教師（5 名）および，当該日本語学校に在籍する学生（合計 33 名）である。5 校選定の背景は，在学生 200 名程度の日本語学校から在校生 20 名程度の日本語学校まで，学校の規模に応じてさまざまな取り組みがあり，オンライン授業においても多様な授業形態が見られるのではないかと考えたことによる。また，筆者は 5 校に対して調査者（インタビュアー）として協力を求めたが，筆者自身は 2020 年度から 2021 年度にかけてそれぞれの学校において，一非常勤講師の立場でかかわったことがあるため，各専任教師および学生とは面識があり，調査協力を得やすかったことも 5 校選定の背景にある。

3-3. 調査方法

調査方法としては，事前にメールで質問項目を連絡し，その後，専任教師はオンライン会議ツールを利用してインタビューを実施し，各校の留学生は，日本在住の留学生は対面で，海外在住の留学生とはオンライン会議ツールでインタビューを行った。インタビューでは，事前に回答されたメール内容に基づき，より詳細に聞取りを行った。専任教師には一対一でインタビューを実施したが，留学生に関しては，授業後の時間を利用したため，各校調査協力者を複数名集めた形の対談型インタビューとなった。所要時間は専任教師，留学生いずれも 20～30 分程度である。

４.日本語学校の状況とインタビュー結果

4－1.日本語学校の状況

インタビュー対象の日本語学校の状況については図表１にまとめた。なお，各学校の在籍学生数および待機学生数は 2021 年 7 月現在のものである。

図表 1　調査対象の日本語学校の状況（2021 年 7 月現在）

	A 校	B 校	C 校	D 校	E 校
在籍学生数 （待機学生数）	200 人程度 （250 人程度）	100 人程度 （150 人程度）	200 程度 （150 人程度）	50 人程度 （50 人程度）	20 名程度 （80 人程度）
海外在住者向けオンラインコース	あり（有料） 専用講師設置	なし	なし	なし	なし
学校の教室を使用したハイブリット授業	あり 登校に不安を持つ学生は自宅からの受講可能	あり 待機学生に加え，登校に不安を持つ学生は自宅からの受講可能	なし	なし	なし
2020 年の緊急事態宣言下における在校生への学習フォロー	オンラインで実施	オンラインで実施	オンラインで実施	オンラインで実施	なし
待機学生への学習フォロー	上記有料オンラインコースへ誘導	上記ハイブリット授業へ誘導	なし	待機学生向けオンライン授業実施	なし
その他のコロナ感染防止対応策	分散登校実施	分散登校実施	分散登校実施	分散登校実施	分散登校実施

図表１をもとに，各学校の特徴を見ていく。まず，A 校は，他の 4 校と違い，オンライン特化コース（有料）を設置している。これは A 校の学生は留学 1 年後ないし 2 年後に日本の大学進学を目標としているため，待機学生に対しても日本の大学入試時期をターゲットにした授業を展開していることによる。また，オンライン授業のために講師を別途設置している。待機学生たちはオンラインコースで学習し，母国で EJU の高得点や JLPT のレベル取得を目指し，最終的には日本の大学入学資格を取得するということを視野にいれて学習をしていることになる。このため，学生によっては，日本への渡航を望まない学生もいるという。

B 校は，海外にいる待機学生(150 人）および，日本在住ではあるが，登校に不安を感じる学生(60 人程度）にはオンラインでの授業参加を呼び掛けている。このため授業は基本的にハイブリットで行い,登校してくる学生もみな自身のノートパソコンやタブレットを持参し，授業中はオンラインツールを使用して学ぶ。クラスによっては全員がオンライン受講になっているところもあるが，講師は対面授業と同じ時間帯で同じ内容で授業を行っている。

C 校は，2020 年度から分散登校を実施し，教室の改装（40 人定員の会議室などをパーティション工事などで 20 人定員の教室に変更し，教室数を増やすとともに，学生数 10 名程度のクラスに編成）を行い，一定の効果を上げているため，対面授業を中心に展開している。ただ，分散登校とはいえ，長時間複数の学生が教室内で学習することで，コロナ感染リスクが高まる可能性もあると考え，対面授業の時間数を減らし，反転授業を取り入れる方向にシフトした。そのため，学生が自宅学習できるよう文型や語彙の学習ツールなどを教師間で開発し，順次学生へ提供している。

D 校は，2020 年度から分散登校，教室の小規模化（C 校同様）を行い，一定の効果を上げているため,対面授業を中心に展開しているが,2020 年 3 月に学内に感染者が出たことから，早期にオンライン授業に踏み切った。その後，緊急事態宣言が発令されれば即オンライン授業に切り替えて授業を行っており，授業休講や学校休校は行っていない。

E 校は 2020 年 4 月開校の新規日本語学校であり，2020 年からの緊急事態宣言下では，在校生 0 人ということもあり，オンライン授業は展開していなかった。2020 年 7 月から待機学生へのオンライン授業を開始したが，2020 年 11 月に待機学生の一部が入国できたこともあり，その後は待機学生への学習フォローは休止している。これは，待機学生の母国の IT 環境が不均衡であり,オンラインで学習を続けることが困難であると判断したためである。また，来日した学生が所持しているインターネット接続ツールがスマートフォンのみという状況のため，長時間オンライン授業が難しいと考え，来日後の学生には 17 名を 2 クラスに分けて対面授業を実施している。

4-2. インタビュー項目と結果

4-2-1. インタビュー項目

インタビューにおける調査項目は以下の 3 点である。

1. オンライン授業をしてよかったことはありますか。
2. オンライン授業で困っていること・困ったことはありますか。
3. その他，これまでの授業から変化したことがありますか。

4-2-2. インタビュー結果

インタビュー結果は次のとおりである。

まず，項目 1 「オンライン授業をしてよかったこと」に対する回答である。これは，2020 年の緊急事態宣言下でオンライン授業を行った A～D 校すべての専任教師が「学習者の声が

はっきり聞こえるのがいい」と回答した。対面授業の場合，現状ではマスクやフェイスシールド越しの発声になるので声が聞き取りにくかったり，学生の声が小さいと誰が話しているかわからないという状況が生まれるが，オンライン授業ではこのような制約がなく，マイクを通した音声であるため,学生の声も教師の声も届きやすいということが挙げられた。また，発音指導においても，マスクをした状態での発音指導は行いにくかったが，オンライン授業によって改善されたという。C 校からは，発音指導の方法は，オンラインに適したものにしていきたいという意見もあった。

また,「集中させやすい」という回答も 5 校すべての専任教師から出ている。対面授業では教室にいる周囲の学生や窓の外に気が散っていた学生も画面では集中して取り組んでいる様子がわかったという。その他,「教室でしにくくなったペアワークや会話の授業が，オンラインでは活発にできるようになり，話すことや聞くことに学生が慣れてきている」という声もあった。

また，D 校からは,「オンライン授業を実施することで，クラス(レベル)間移動が容易になり，クラス内のレベル差是正がしやすくなった」という回答を得た。具体的には，総合能力では初中級レベルであっても，JLPT の N2 に合格している学生などは，オンライン授業の中で，JLPT 対策授業時間だけは N1 対策授業のクラスに入って学んだり，スキル別の授業においてはレベルを一段階落としたクラスへ移動して学んだりということがしやすくなったという。

次に項目 2「オンライン授業をしていて困ったこと・困っていること」に対する回答である。まず，5 校すべての専任教師から,「学習者の手元が見えない」という回答を得た。これは同時に学生側からすると，教師の手元も見えないことになる。そのため,「お互いに何を開いているのかわからない」「教科書の〇ページを開けて，という指示をしたところで本当にみているかどうかわからない」といった声があった。

また,「学生の手書き文字が，実際にどのように書いているのかわからない」「漢字を書いて出してくるが，実際にどう書いているのかわからない」という回答があった。「書画カメラ機能を使った書き取りの練習を行っているが，学生が手元を写すことは難しい」「20 人のクラスでオンライン授業をすると，学生一人一人が実際に書いているところを見るというのがどうしたらできるのかわからない」という回答があった。

その他,「初級文型導入の難しさ」も挙げられた。これは，教室での対面授業であれば，学生と空間が共有できているので，学生と教師の位置関係を見せたり，実際にモノのやり取りを行えば臨場感のある文型理解につなぐことができたはずだが，オンライン授業では空間を共有していないため,「やりもらい」,「使役・受身」,「指示詞（ダイクシス)」などの学習項目は工夫が必要だという回答である。イラストを見せて教えるということもできるが，何か臨場感が足りないのではないかという意見が出た。

また，ハイブリット授業をしている B 校では，対面授業に参加する学生もいるため，日々の小テスト類や日々の課題のチェックを授業時間内に行っているが,「『オンラインでやらな

くていいことがある』『テストをしているプロセスを監視する必要はない』という声が非常勤講師から出ている」という。そのため,「オンライン授業を活かすためのカリキュラムが必要」と考えているという。

授業面以外では，B 校や C 校からは「非常勤教師にオンライン授業を依頼したところ，断られた」「非常勤教師からオンライン授業にするなら辞めると言われた」，D 校からは「非常勤教師を対象にオンライン授業の研修会を開いたが，思ったような成果が出ず，結局専任教師が授業を行うことにし，非常勤教師には休業補償を出した」という回答があった。E 校からは「入国した学生も少なく，予算に限りがあり，学生の IT 環境を整えることができない」という回答を得た。

最後に項目 3「授業において変化したこと」に対する回答である。C 校，D 校，E 校の専任教師から,「クラス運営上，少人数のクラスを増やしたことで教師の負担は増えたが， 1 クラスの中にあったレベル差が緩和された」「クラスの人数が減ったことで，学生一人一人に対して目が届きやすくなった」という回答があった。

５．日本語学校在籍学生の状況とインタビュー結果

5-1. 日本語学校在籍学生の状況

インタビュー対象の日本語学校の在籍学生の状況については図表 2 にまとめた。

図表 2　調査対象の学生の属性および学習状況（2021 年 7 月現在）

	A 校	B 校	C 校	D 校	E 校
在籍学生数 （待機学生数）	200 人程度 （250 人程度）	100 人程度 （150 人程度）	200 程度 （150 人程度）	50 人程度 （50 人程度）	20 名程度 （80 人程度）
回答した学生数	5 人	10 人	10 人	5 人	3 人
回答者国籍 ※A 校と D 校の一部の学生以外は日本在住	中国（5）	中国（5） 韓国（3） ベトナム（2）	ベトナム（5） 中国（2） 台湾（1） ロシア（1） ミャンマー（1）	ベトナム（5） ※5 人のうち 2 人は待機学生	ベトナム（2） バングラディシュ（1）
現在の授業形態	自宅（母国）からオンラインコース	対面（日本国内在住）	対面（日本国内在住）	対面（日本国内在住）／母国からオンライン授業受講	対面（日本国内在住）
2020 年の在籍地と参加授業形態	母国／オンライン授業	日本／緊急事態発令期間は日本語学校におけるオンライン授業受講	日本／緊急事態発令期間は日本語学校におけるオンライン授業受講	日本／緊急事態発令期間は日本語学校におけるオンライン授業受講	母国／オンライン授業

図表 2 のように，インタビューに回答した学生は合計 33 人であり，すべて 2020 年に日本または母国で日本語学校の授業をオンラインで受けた経験のある学生である。なお，A 校の 5 人の学生と D 校の 2 人の学生は 2021 年 7 月現在も母国からオンライン授業を受けており，その他は日本在住である。

5-2. インタビュー項目と結果

5-2-1. インタビュー項目

インタビューにおける調査項目は以下の 8 点である。

1. 2020 年、あなたは日本語学校の授業をオンラインで受けましたか。
2. オンライン授業を受けたことがある人はその期間を教えてください。
3. オンライン授業はどんな授業でしたか。
4. オンライン授業について、授業を受けてよかったと思う授業はどんな授業でしたか。
5. またオンラインで授業を受けたいですか。
6. 上記のオンライン授業について、授業を受けて不満を感じたのはどんなところですか。
7. 今後もコロナ禍が続く間はオンラインで授業を受けたいですか。
8. コロナが収束してからもオンラインの授業があったらいいと思いますか。

5-2-2. インタビュー結果

インタビュー結果は図表 3 にまとめた。

図表 3 インタビュー項目とその回答

	インタビュー項目	回答※（　）は回答者数。項目３，４，６は延べ人数。
1	2020 年､日本語学校の授業をオンラインで受けた	はい（33）
2	オンライン授業の期間 ※（　）は回答者数	3 日間(ロシア 1)，数回（ベトナム 1)，2 週間（ミャンマー1) 1 か月間（中国 1)，2 か月間（中国 1，韓国 2)，3 か月間（ベトナム 7，中国 5，バングラディシュ 1，韓国 1) 6 か月間（ベトナム 3，台湾 1)，10 カ月間（ベトナム 3)，1 年（中国 5)
3	オンライン授業の形態	授業時間中ずっとネットに接続した状態で先生の授業を受けた。(30) 授業の時間に課題が配られて、課題をやって提出した。(12)
4	オンライン授業を受けてよかったと思う理由	留学費用が抑えられた(中国 3)　通学の交通費がかからない（中国，ロシア 10) 対面より集中できた（ベトナム 1，中国 1）対面授業と変わらない（中国 3)
5	またオンラインで授業を受けたい	はい（中国 1）いいえ（27) ※現在有料オンラインコース受講の 5 人は無回答。
6	授業を受けて不満を感じた点	教師，学生ともに IT スキル，IT 環境が不均一のため，対面のようなスピード感がない（30) 最初はやりとりがあったが，オンライン授業も期間の後半になると授業の大半は，教師が一人で話していてモチベーションが下がった（30) 眠くなりやすい（28)，アプリの操作が難しい（28)，誰が話しているかわからないから聞きにくい（25) 部屋が見られるのがいやだった。(ベトナム 2 人，台湾 1 人，韓国 2 人) 授業中，回線が落ちた人や聞き取れなかった人がずっと質問をしていて，授業が長引き，休憩時間がなかった。(台湾 1 人，ミャンマー1 人)
7	コロナ禍が続く間オンラインで授業を受けたいか	はい（中国 6）いいえ（27)
8	コロナが収束後もオンラインの授業があればいいと思う	はい（中国 3）いいえ（30)

まず，項目 2 より，オンライン授業を受けた期間は学生が所属した学校の授業形態によってさまざまであることがわかった。「数回」「3 日間」「2 週間」と答えた学生は，「休校期間が長く続いたあと，オンライン授業が始まったが，数回授業を受けたあとで緊急事態宣言が解除され，分散登校になった」「オンライン授業が始まったところ，全員の IT スキルが低かったため，まったく授業にならないことがわかったので学校が休校措置をとった後，分散登校

に変更した」と回答している。

項目 4「オンライン授業を受けてよかったかどうか」については,「オンライン授業ツールで，先生の顔だけ見られるように設定できたからよかった。ほかのクラスメイトのことを考えなくてもよかったし，寝ている学生などが気にならなかった。対面のクラスだとほかの学生の顔が気になって発言できなかったが，オンラインでは寝ていたり，教師の問いかけに応えず，黙ったままだったりしたクラスメイトも多かったので，逆に先生と話す機会が増えた（ベトナム 1 人，中国 1 人)」といった回答があった。その他，有料オンラインコースを受講している中国人学生からは「オンライン授業を受けているが，クラスメイトが 5 人ということと，みんな慣れているので，対面授業と変わらない。むしろ留学費用より安く日本語の授業を受けることができるのでうれしい（中国 3 人)」という声があった。また，日本在住の学生からも「通学費用がいらない（10 人)」という回答が出ている。

これに対して，項目 6「オンライン授業を受けて不満を感じた点」については,「緊急事態宣言発令中はオンライン授業を余儀なくされたが，オンラインでよかったと思ったことは 1 回もない（28 人)」という回答があった。

その理由として「教師，学生ともに IT スキル，IT 環境が不均一のため，対面授業のようなスピード感を感じることができなかった」「教師のスキルが低いと，学生は待たなければならない。学生の中にスキルが低い人がいると，他のクラスメイトや教師も待たなければならない。結果的にインタラクションのある授業が臨めず，授業の大半は，教師が一人で話している状態が続いた。そのため，学習に対するモチベーションが下がってしまった（10 人)」「部屋が見られるのがいやだった（ベトナム 2 人，台湾 1 人)」「授業中，回線が落ちた人や聞き取れなかった人がずっと質問をしていて，休憩時間がなかった。(台湾 1 人)」といった回答があった。

そして，項目 7，項目 8 に関しても,「オンライン授業はこれ以上続けたくない。何があっても対面授業がいい」と答える学生が大半を占めており，中には拒絶反応のような答え方をする学生もいた。

６．インタビュー結果から見えること

以上のインタビュー結果からわかるのは，専任教師同様，学生もオンライン授業に対してさまざまな思いを抱えていたということである。特に目立ったのは，専任教師にしろ，学生にしろ,「オンライン授業がよかった」と回答する声よりも,「オンライン授業で困った」「オンライン授業に不満がある」と回答する声のほうが圧倒的に多いことである。もちろん専任教師はオンライン授業に対して不自由さを感じつつもそれを克服していこうとする姿勢があるのだが，複数の専任教師の回答にあったように非常勤教師からオンライン授業に対する否定的意見も出ており，学生対応のみならず，非常勤教師への対応も必要であったことがわかる。また，学生にとっては限られた日本語学校在籍期間において，日本語の授業がオンライン授業になったことで，日本語学習に対する学習意欲がそがれてしまった事例があることも

回答からわかる。

７．日本語学校におけるオンライン授業の課題

以上のインタビュー結果から見えてきた課題は以下のとおりである。

まず，日本語学校はオンライン授業については改善策を講じる必要があることがわかる。

次に，待機学生への対応も考える必要があると思われる。待機学生は，いまや少なくとも 2020 年 4 月入学予定者，10 月入学予定者，2021 年 4 月入学予定者，10 月入学予定者といった，ここ 2 年間に入学する予定だった学生が対象となっている。待機学生への日本語学習に対するモチベーションの維持は，日本語学校としての課題の一つであろう。

さらに，母国で日本語オンラインコースで学ぶ中国人学生の回答からわかるように，母国に居ながらにして日本にいる学生と同等の学習ができるのであれば，今後，学習者が日本への「留学」を考えた時，日本語学校を選択する可能性は減っていくのではないかと思われる。A 校のように，組織的にオンラインコースを設置，運営できる学校ばかりではないが，A 校の事例などは日本語学校の今後の運営に対して示唆に富むものではないかと思われる。

3 つ目の課題としては，学生からの回答にあったように，IT 環境や IT スキル，また，ICT に関する知識や捉え方，運用方法に対する課題である。これは川西（2021）においても指摘されている。これらの IT 環境や IT スキルは，学校によって，また学内の教師によっても，学校運営者によっても異なることにより，日本語学校においては，日本語のオンライン授業の質の均一化を図るところまで行っていないとも考えられる。このような現状から，日本語学校の横の連携の強化は今後の課題と言えるのではないだろうか。

８．おわりに

以上，日本語学校の専任教師と，留学生へオンライン授業に関する聞取りを行い，その結果を報告，分析した。このインタビューは 2021 年 7 月当時に行ったものであるが，2022 年 2 月現在，新型コロナウイルスの変異株「オミクロン株」の感染拡大は続いており，予断を許さない状況ではある。しかし，同時に，日本国内および海外からも日本の水際対策に対する批判の声も出てきており，E 校においては，これまで対応していなかった待機学生へのオンライン授業を開始する動きがある。おそらく日本語学校の中には，E 校のように待機学生へのオンライン授業を初めて開始する学校も出てくるだろう。したがって，オンライン授業で得たこれまでの知見をどのように対面授業に活かすかを考えていく時期にあるともいえるだろう。

今回のインタビューによって，オンライン授業が学生の学習意欲に影響を及ぼすことがあることがわかった。また，専任教師のインタビューからはオンライン授業において，新たな授業展開を考える必要性があることもわかり，これらの知見が活かされていく余地があることも確認できた。しかし，授業の受け手である留学生からの回答では，オンライン授業に対する否定的な面が強調されてしまったのは否めない。オンライン授業の学習効果については，

今回はインタビュー項目に入れることができなかったが，今後はオンライン授業の知見を活かすためにも，学習効果についても調査を行う必要があると思われる。

注

1.本稿でいう「日本語学校」とは，外国人（留学生）を対象に日本語を教える機関で、学校法人か否かを問わず、法務省より告示を受けた国内の日本語教育機関のことを指す。

2.緊急事態宣言の期間と対象地域は以下のとおりである。

図表 4　緊急事態宣言の期間と対象地域

	第 1 回緊急事態宣言	第 2 回緊急事態宣言	第 3 回緊急事態宣言
期間	2020 年 4 月 7 日～5 月 24 日	2021 年 1 月 8 日～3 月 20 日	2021 年 4 月 25 日～5 月 11 日
地域	全国	11 都府県	東京，大阪，兵庫，京都

3.　たとえば図表 1 の D 校は，緊急事態宣言下でオンライン実施に速やかに移行した日本語学校の一つである。これは，2020 年の早い段階で在籍する学生に感染者が出たということもあり，オンライン授業体制の実行準備が早々にされていたことによる。

参考文献

日本語教育機関関係　6　団体「コロナ禍における日本語教育機関の現状について」,2020　年　6　月　30 日, http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploADs/2020/07/4_genjou.pdf（最終アクセス:2022　年　2　月　5　日）

株式会社 JELLYFISH「オンライン授業の実施状況アンケート（調査期間：2020　年　7　月　31　日　～　8　月　18　日，回答　55　校）」，2020　年　9　月　11　日,https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000020.000020441.html（最終アクセス 2022 年 2 月 5 日）

日本語教育機関関係　6　団体「コロナ禍における日本語教育機関の窮状と支援のお願い」, 2021 年 4 月 22 日, http://npjs.sakura.ne.jp/img/20210422presen.pdf（最終アクセス:2022 年　2　月 6 日）

川西 英二（2021）「コロナ禍における留学生教育の課題－日本語学校、専門学校の現場からの報告－」『地域情報研究：立命館大学地域情報研究所紀要』10 号，pp.78-90

出　入　国　在　留　管　理　庁　「　出　入　国　管　理　統　計　統　計　表　」　https://www.moj.go.jp/isA/policies/statistics/toukei_ichiran_nyukan.html　（最終アクセス:2022　年　2　月 6 日）

コロナ禍における日本語学習者の現状と課題に関する一考察
―既入国留学生と未入国留学生のアンケート調査から―

Japanese Language Learners and their Issues in the COVID-19 Pandemic: Findings from a Survey of International Students in Japan and at Home Abroad

佐古　恵里香

Summary

This paper aims at understanding the current situation of, and issues faced by, first-year university students of Japanese language during the COVID-19 pandemic. It also aims at discussing future prospects for remote classes. A survey was first conducted among 39 Japanese language learners, who were attending universities in the Kyoto Prefecture when the state of emergency was declared in mid-May 2021. A second survey was conducted with 34 respondents, after the state of emergency was lifted in mid-July 2021. From the answers to the questionnaires of both surveys, the learners' circumstances and issues during the spring-summer of 2021 were analyzed. The results of the analysis show that: (i) the factors causing anxiety about remote classes differ between the two groups, the learners who are in Japan (Group A) and learners are yet to arrive in Japan (Group B); and (ii) both groups of Japanese language learners have similar comments on the lack of opportunities to talk to Japanese students. Based on these results, the conclusion is that it is necessary to be more attentive to learners such as those in Group B, and restructure the first-year Japanese classes for international students in a manner that allows for intensive interactions with Japanese students, for instance, by conducting interview surveys with them.

Keywords: Japanese Language Education, International Student, COVID-19 Pandemic, Remote Class

１．はじめに

コロナ禍における日本語教育の現状や課題については、2020 年から現在までの 2 年の間に、様々な立場から論じられてきた。世界的なパンデミックの影響で、日本国内においても、多くの大学で主軸であった対面型授業形態の見直しが行われ、オンライン授業と呼ばれる双方向コミュニケーションがとれるオンラインビデオソフトウェア（Zoom、Microsoft Teams、Cisco Webex など）を用いたり、オンデマンド授業と呼ばれる大学のポータルサイトなどを通じて課題を提出したりするなどの遠隔型を採り入れた授業形態への急速な移行があった。文部科学省（2021）の調査報告によると、2021 年 3 月時点の調査では、国公私立大学（短期大学含む）1064 校のうち、「何らかの遠隔授業」を実施している大学は、約 6 割であった。このような大学の授業形態の変化に伴い、日本語学習者をとりまく環境も大きく変化した。例えば、対面型授業が行われている科目では、教室内の人数制限が実施され、感染対策

のために、マスクの着用やソーシャルディスタンスを保つように指導が行われている。また、大学内の食堂やカフェテリアでは、飛沫防止用の高さ 50 ㎝程度の白い区切り版[1]が設置された。このような状況下で、2020 年 4 月から、筆者の担当する日本語科目の受講生からも、「日本人のクラスメイトに大学で会っても、話しかけにくい」や「メンタル面での不調がある」などのさまざまな悩みの相談を受けるようになったことを契機に、大学初年次の日本語学習者の置かれている現状や課題を把握したいと考えたのが本調査を始めた動機である。特に、新型コロナ感染症拡大防止対策と遠隔授業の運営がもたらす副次的な作用の 1 つとして考えられる学習者の心理的な問題について報告することは、教育的意義は高いと考えられる。

本稿では、京都府内の大学に通う日本語学習者を対象に、2021 年 5 月中旬（39 名）の緊急事態宣言中と 2021 年 7 月中旬（34 名）の緊急事態宣言解除後の時期に、合計 2 回のアンケート調査を実施し、学習者を「既に日本に入国者して遠隔授業を受けている A 群」と「未入国のまま母国から遠隔授業を受けている B 群」に分けて分析をする。本稿は、それらのアンケート調査結果から、2021 年度 4 月から 7 月の現状と課題を述べ、望ましい授業づくりの提案を行うことを目的としている。具体的には、A 群と B 群のそれぞれのコメントから、心理的な問題を分析し、遠隔授業に関わる課題点を考察し、展望を述べる。

2．調査概要

2.1 調査目的

本調査では、遠隔授業に関わるアンケート調査を実施し、2021 年 4 月から 7 月における大学初年次の日本語学習者の現状の把握を行い、今後の展望を述べることを目的としている。

2.2 調査対象

アンケート調査は、Google Form を用いて、2 回実施した。第 1 回目の実施期間は、2021 年 5 月 24 日～26 日で、被験者は、京都市内の大学の留学生（39 名）で、その内訳は、中国（29 名）、香港（1 名）、韓国（8 名）、ノルウェー（1 名）であった。第 2 回目の実施期間は、2021 年 7 月 24 日～26 日で、被験者は、31 名[2]で、その内訳は、中国（24 名）、香港（1 名）、韓国（5 名）、ノルウェー（1 名）であった。第 1 回目・2 回目とも全員、中上級（N2 相当以上）の能力を有していた。また、第 1 回目のアンケート調査を実施した時期は、日本政府による緊急事態宣言が発令されており、発令期間中は、勤務校においてほぼ全ての科目が対面型から遠隔型に変更になった。第 2 回目は、京都府内の蔓延防止措置が解除され、一部の科目は、対面型で授業が再開され始めた時期である。著者の担当した日本語科目は、リアルタイム Zoom 方式の遠隔授業で行われた。

---

1 透明のアクリル板ではなく、透過性のない白いプラスティック板などである。マスクを外しての会話防止を徹底するため、半透明のアクリル板ではなく、相手の顔が完全に見えないような不透明な板となっている場合がある。

2 1 回目の被験者と 2 回目の被験者は、筆者の日本語科目を受講している学習者だが、2 回目の調査は、様々な理由で回答できない被験者がいたため、1 回目よりも数が減少していることに留意したい。

2.3 調査方法

学習者には、各質問に 5 段階評価で回答させた。1 は「全然そう思わない」、2 は「そう思わない」、3 は「どちらとも言えない」、4 は「そう思う」、5 は「とてもそう思う」である。各質問には、その理由の記述も課した。詳細は、参考資料 1 と 2 を参照されたい。（以下、学習者のコメントは、同意を得て掲示している。コメントは、原文のママである。一部、わかりにくいところは筆者が注釈を入れている。）

3．分析

3.1 新型コロナの影響について

1 つ目の質問は、「あなたは新型コロナの影響で困っていることがあるか。」である。下記の円グラフは、A 群と B 群の 5 月調査と 7 月調査の結果を示している。

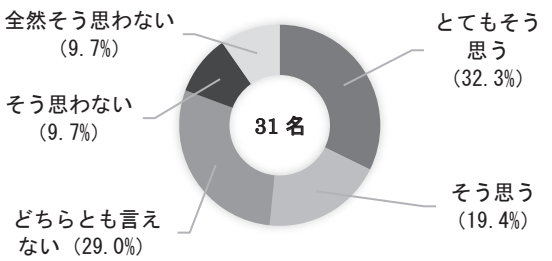


図 1 - 1　A 群 5 月調査

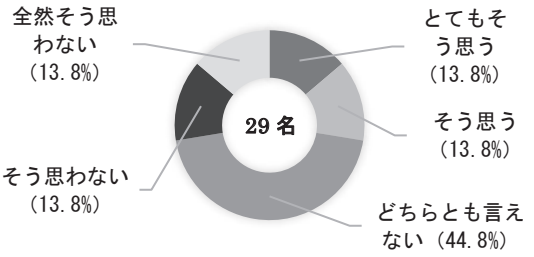


図 1 - 2　A 群 7 月調査

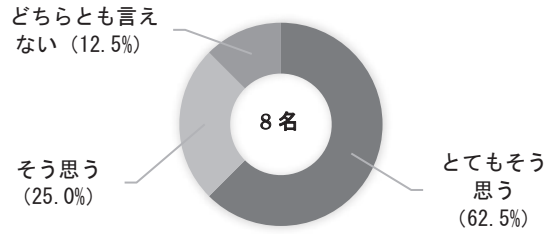


図 1 - 3　B 群 5 月調査

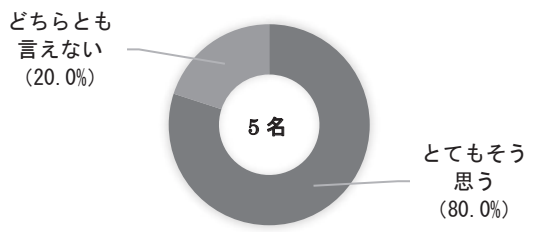


図 1 - 4　B 群 7 月調査

図 1　新型コロナの影響についての円グラフ

図 1 に示すように、5 月時点では、「とてもそう思う」と「そう思う」と答えた学習者は、A 群（51.7%）では過半数以上、B 群（87.5%）では 9 割近くの高い割合を占めた。5 月時点では、日本政府による「緊急事態宣言」が出ていたため、既に日本に入国している学習者（A 群）は、何らかの影響を受けたと思われる。その理由として、A 群からは、「帰国したいです、2 年ぐらい家族と彼女と会えなかったです。」や「学校で感染者ができた（でた）ので、学校に行く時怖いです。自宅で授業を受けたいと思います。」などの出国や新型コロナの感染に対する不安のコメントが見られた。一方、B 群は、日本国内の感染状況などは問題視さ

れておらず、「入国できないので、専攻授業を受けないまま 1 年が過ぎるか心配です。」などの入国に関する懸念や授業に対する不安のコメントが見られた。B 群では、「全然そう思わない」や「そう思わない」を選択した学習者は見られず、「入国できないこと」が懸念の主要因となっていると考えられる。次に、京都府における蔓延防止対策が解除された時期に実施した 7 月調査では、A 群では、「とてもそう思う（13.8%）」や「そう思う（13.8%）」の割合が減少し、「どちらともいえない（44.8%）」が最も多く割合を占めた。A 群の学習者のコメントには、「アルバイト見つかりました。」や「アルバイトや外にいる時は必ずマスクの着用や外食できないなどに困っていますが、授業はオンラインでできるから悪くないと思います。」といったものが見られ、5 月時点よりもポジティブな気持ちになっている学習者もいることが観察された。緊急事態宣言や蔓延防止対策が解除されたことで、外での活動を始めたことや入学から 2 か月の間に、遠隔授業を含め、大学生活に慣れたことなどが関係していると思われる。一方で、未入国の学習者は、「全然そう思わない」が 80%を占めており、コメントには、5 月と同じように、入国できないことに対する懸念や不安が大半を占めた。学習者が困っていると感じている内容を大きく分類すると、A 群では「出国に関する不安」、「感染に対する不安」、「授業に関する不安」、「生活に関する不安」、「友人関係への不安」などに集約されるが、B 群では「入国に関する不安」や「授業に関する不安」が主な要素であった。一方で、困っていない理由として、A 群では、「日常生活への影響はほとんどない。」と答えていた学習者も少数だが、存在した。

3.2 留学生との友達関係について

2 つ目の質問は、「あなたは大学に入ってできた新しい友達（同じ国／他の留学生）との関係に満足していますか。」である。下記の円グラフは、5 月と 7 月調査の結果を示している。

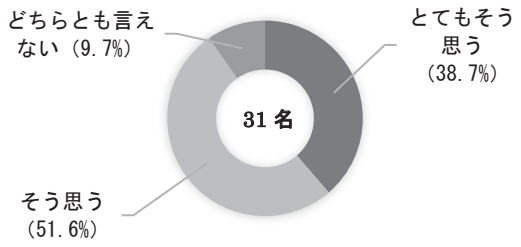


図 2 - 1　A 群 5 月調査

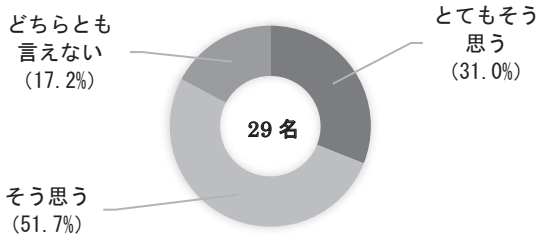


図 2 - 2　A 群 7 月調査

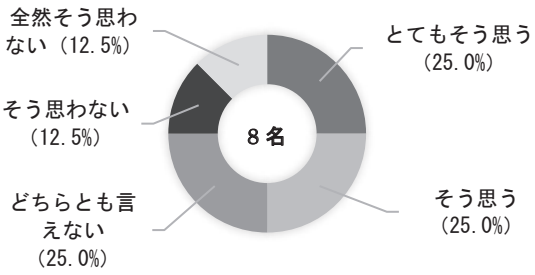


図 2 - 3　B 群 5 月調査

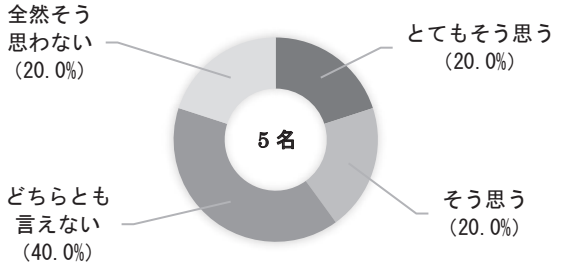


図 2 - 4　B 群 7 月調査

図 2　留学生との友達関係についての円グラフ

図 2 に示すように、5 月調査では、A 群の学習者は、「そう思う（51.6%）」や「とてもそう思う（38.7%）」を選択していた。コメントには、「新しい友たちを作った、そして一緒にゲームをした。」や「みんなと楽しく交流しながら、いくつかの課題に協力して取り組みました。」というようなポジティブな回答が多かった。B 群の学習者も、「そう思う（25%）」と「とてもそう思う（25%）」が合わせて 50%を占めているが、「どちらとも言えない（25%）」や「あまりそう思わない（12.5%）」や「全然そう思わない（12.5%）」も同様に半数を占めているのは興味深い。B 群で「そう思わない（12.5%）」や「全然そう思わない（12.5%）」の理由として、「Zoom の授業では直接話すことができなくて、限界があると思います。」や「恥ずかしいことがあって、ちょっとだけ話をすることが難しい。」などの意見からは、留学生同士の交流に限界があるようであった。7 月調査は、A 群も B 群も学習者の各評価の割合に多少の増減はあるものの、5 月調査とほぼ同じである。しかしながら、B 群の学習者からは、「2Q（第二クォーター）も入国ができなくて友達を付き合うことに限界がありました。」というネガティブなコメントが見られた。同じ国の友達や留学生との付き合いも、未入国者はうまくいっていないと感じていることがわかった。

3.3 日本人学生との友達関係について

3 つ目の質問は、「あなたは大学に入ってできた新しい友達（日本人）との関係に満足していますか。」である。下記の円グラフは、5 月と 7 月調査の結果を示している。

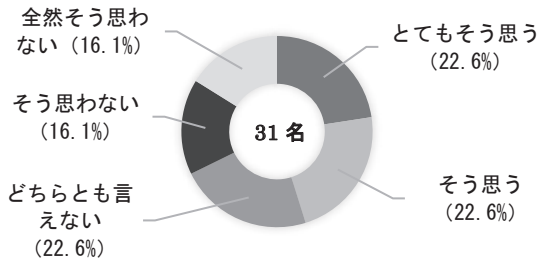


図 3 - 1　A 群 5 月調査

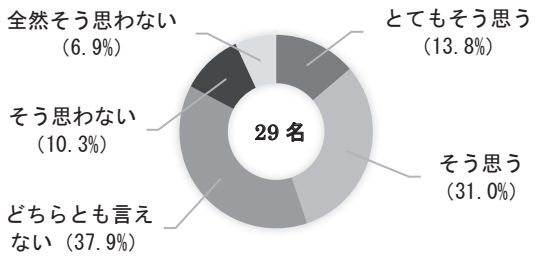


図 3 - 2　A 群 7 月調査

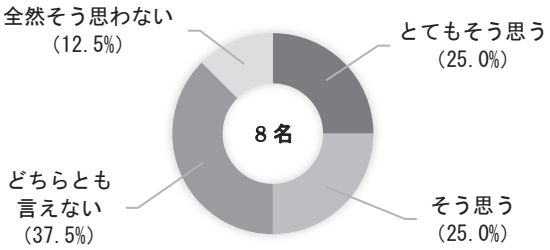


図 3 - 3　B 群 5 月調査

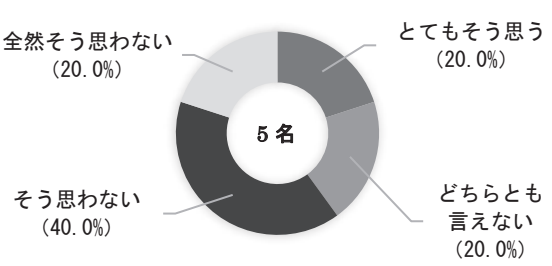


図 3 - 4　B 群 7 月調査

図 3　日本人との友達関係についての円グラフ

図 3 に示すように、5 月調査で、A 群が「とてもそう思う（22.6%）」や「そう思う（22.6%）」を選んだ割合と B 群が「とてもそう思う（25.0%）」や「そう思う（25.0%）」の割合は、ほぼ同じである。A 群のコメントには、「日本人の友たちは中国で興味があるが、いろいろなことを話しました。日本での生活にも多く助かりました。」や「まだあまり馴染みがないのですが、何度か接していると、皆さんとても優しい方ばかりだと思います。」などのポジティブな意見が見られた。B 群のコメントにも、「まだ母国にいて日本人の友達はグループ課題をする時会った 1 人の日本人の友達がいますが、ずっと連絡しています。」に見られるように、遠隔だが、一部の学習者らは、良好な人間関係を構築できていることが読み取れる。7 月調査では、最も高い割合を占めたのは、A 群では「どちらとも言えない（37.9%）」、B 群では、「そう思わない（40%）」であった。A 群で、「どちらとも言えない」を選んだ学習者からは、「一緒に話す機会はあまりありません。」や「まだ日本語能力に自信がなくて、仲良くなるは時々難しい。」などのコメントが見られ、B 群でも「まだまだ連絡していません。」のような同趣旨のコメントが見られた。入学して 4 か月経つが、日本人学生と話す機会などに恵まれていないことがわかった。A 群で、「全然そう思わない（6.9%）」、「あまりそう思わない（10.3%）」と答えた学習者には、「日本人は内向過ぎて、留学生に対して、あまり興味なさそうです。」や「授業以外には話すことがすくないです。」や「話しかけるチャンスがない。」などの意見が見られ、B 群でも同様の意見が得られた。

3.4 日本人学生との交流における困難点について

4 つ目の質問は、「あなたは、日本人の友達を作るときに、何が『難しい』と思いますか。」である。この質問は、5 月調査だけ実施した。あらかじめ 5 項目の回答とその他を加えたものを単数回答項目として設定した。5 項目は、それぞれ「日本人と話すきっかけがない。（43.6%）」、「日本人と話すための共通の話題がない。（20.5%）」、「日本人の会話の内容が理解できない。（12.8%）」、「日本人の会話のスピードが速すぎる。（7.7%）」、「日本の習慣や文化が難しい。（7.7%）」であった。学習者の多くは、日本人学生と「話をするきっかけ」がないことや「何を話してよいのかわからないこと」などで交流の端緒での困難さを訴えていた。

3.5 日本人学生との交流における必要点について

5 つ目の質問は、「あなたは、日本人の友達とうまく付き合うためには、何が必要だと思いますか。自由に書いてください。」である。この質問も、5 月調査だけ実施した。この回答で抽出されたキーワードから、課題点を大きく 2 つに分類して考察した。まず、内面的な課題として、学習者は、日本人学生との交流において、「勇気」、「積極性」、「自信」、「言語能力」、「笑顔」、「優しい心」、「会話力」などが必要であると考え、自分自身の語学力の向上の必要性や人との接し方などを気にかけていた。一方、「習慣」や「文化理解」や「関心事の共通性」など、日本人学生の文化や習慣を理解したいという気持ちも現れていた。学習者の日本語能力は N2 以上であり、通常の会話程度なら問題がないと思われるが、日本語で日本人学生と会話するということには、依然として心理的な障壁が存在すると思われる。

3.6 日本語科目のオンライン授業への満足について

6 つ目の質問は、「あなたは、日本語科目のオンライン授業に満足しているか。」である。この質問も、5 月調査だけ実施した。下記の円グラフは、5 月調査の結果を示している。

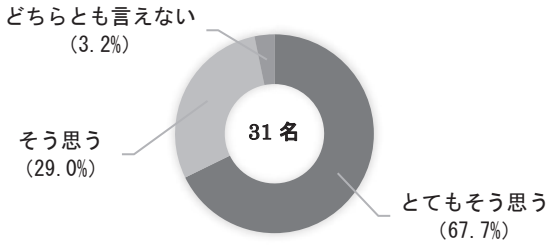


図 4 - 1 A 群 5 月調査

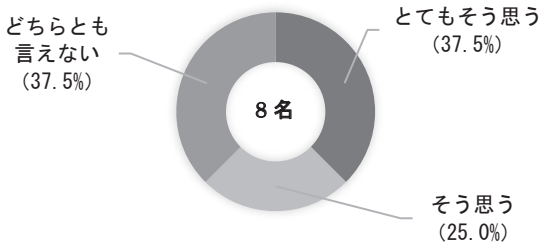


図 4 - 2 B 群 5 月調査

図 4　日本語科目のオンライン授業への満足についての円グラフ

図 4 に示すように、A 群では 9 割が「とてもそう思う（67.7%）」と「そう思う（29.0%）」と答えており、B 群でも「とてもそう思う（37.5%）」と「そう思う（25.0%）」で 6 割弱を占め、全体的にポジティブな評価をしている。A 群のコメントでは、「便利、そして新型コロナのとき安全と思う。」や「オンライン授業が好きです。」という意見が見られた。B 群のコメントには、「韓国にいますが、日本に入国した友達と同じように授業を受けることができて満足しています。」という意見も見られた。A 群・B 群ともに、「全然そう思わない」や「そう思わない」と答えた学習者はおらず、全体的に満足しているという結果が得られた。

3.7 今後の日本語科目のオンライン受講の希望について

7 つ目の質問は、「あなたはコロナが収束した後も、『日本語』の授業を『オンライン』で

受けたいですか。」である。この質問は、7 月調査だけ実施した。下記の円グラフは、7 月調査の結果を示している。

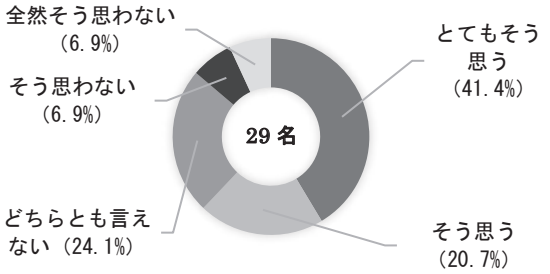


図 5 - 1 A 群 7 月調査

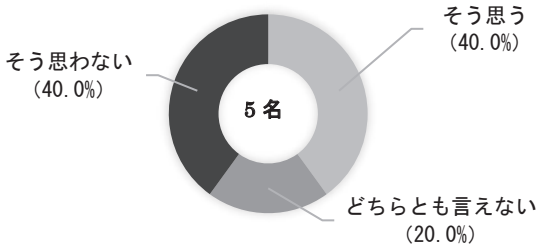


図 5 - 2　B 群 7 月調査

図 5　今後の日本語科目のオンライン受講の希望についての円グラフ

図 5 に示すように、A 群では、「とてもそう思う（41.4%）」と「そう思う（20.7%）」を選んだ割合が 6 割を超え、「全然そう思わない（6.9%）」と「そう思わない（6.9%）」と評価した割合が 1 割程度であり、ポジティブな評価が多くを占めた。一方、B 群では、「とてもそう思う」を選んだ学習者はいなかった。「そう思う（40%）」と「あまりそう思わない（40%）」で、評価が分かれた。B 群では、遠隔授業にポジティブな印象を抱いていない学習者が三分の一程度存在することが示された。遠隔授業を続けたいかに関して、学習者の入国の有無が、影響を与えていることがわかった。

3.8 新型コロナが収束した後も残ってほしい「オンラインツール」について

8 つ目の質問は、「新型コロナが収束した後も残ってほしい『オンラインツール』は、何ですか。以下の中から選んでください。」である。この質問も、7 月調査だけ実施した。

筆者の勤務校では、クォーター制度を導入している。1 クォーターでは、15 回の授業が実施された。筆者が担当した日本語科目では、リアルタイム Zoom 授業を軸に、デジタル授業プリント配布（PDF・Google Jamboard）、動画配信を採り入れた授業計画を立て、Zoom では、Breakout room 機能などを利用し、「会話」や「ディスカッション」を採り入れ、双方向コミュニケーションがとれるように注意をした。また、文法項目は、動画を YouTube で配信することで、予習を課した。授業後は、復習として、日本語の文法や語彙の小テストを Google Form で、13 回実施した。授業プリントは、大学のポータルサイトを通じて、授業前に配布し、学習者らがプリントの印刷や予習・閲覧できるように努めた。遠隔授業は、勤務校で推進されている方法に従って行った。

表 1　「残ってほしいオンラインツール」の結果（複数回答可）

オンラインツール	入国者 A 群(29 名)	未入国者 B 群(5 名)
リアルタイム Zoom	75.9%	60.0%
大学のポータルサイト	41.4%	80.0%
Slack	31.0%	100.0%
ビデオ配信（YouTube 配信）	41.4%	20.0%
課題提出型授業	27.6%	40.0%
Google Form	20.7%	80.0%
Google Classroom	13.8%	80.0%

表 1 に示すように、A 群と B 群では、残ってほしいオンラインツールに違いが見られた。リアルタイム Zoom は、A 群では 7 割程度、B 群では 6 割程度の学習者に支持されている。A 群では、残ってほしいオンラインツールの 1 位であった。一方、B 群では、Slack が 10 割に支持をされて、1 位であった。Slack は、日本企業でよく使われているオンラインコミュニケーションツールである。これは、Line や Messenger などのアプリケーションのように、チャット形式で会話表示され､授業時間外でも､気楽に教員とコミュニケーションがとれる。学習者の中には、深夜 1 時頃に連絡をしてくる者もいたが、できる限りすぐに返信をして対応するように努めた。未入国の学生には、教員とすぐに繋がれるツールがあったことが心強かったと思われる。次に、大学のポータルサイトは、A 群では 4 割程度、B 群では 8 割程度支持されていた。ビデオ配信が、A 群（41.4%）、B 群（30%）というように、3 割～4 割の支持にとどまったのは、筆者が作成した「N1 文法対策」としての動画について、7 割程度の学習者には、文法項目のビデオ配信は人気がなかったのではないかと考えられる。文法の動画を事前に閲覧させることで、リアルタイム Zoom の授業では、それらを採り入れた会話練習ができるように配慮したが、今後は、未入国の学習者に配慮して、文法項目もリアルタイム Zoom で双方向コミュニケーションを取りながら行う方が良いと考察した。Google Form での小テストは、A 群（20.7%）はあまり人気がなく、B 群（80%）からは一定の評価を得ていた。Google Classroom を用いた作文の添削も、A 群ではあまり支持されていないが、B 群では一定の評価を得ていた。Google Classroom では、Google Documents で、作文の提出をさせ、オンライン上で、文法などの誤りなどを添削し、再提出させていたが、A 群はそれを負荷と感じていたのかもしれない。B 群は、このようなシステム化した教授法を好意的に捉え、それらが日本語の勉強になったと考えていることが判明した。B 群のような未入国の学習者には、A 群よりも丁寧な日本語支援が必要であり、切実に求められていると推測することができる。

3.9 現状と課題

新型コロナ感染症拡大の影響で、これまで一部の先進的な大学だけで行われていたマルチメディアを用いた遠隔授業の形式が日本全国に普及した。マルチメディアやオンラインツールを用いた e-learning などの教育研究は、インターネットが運用され始めた初期の頃から、先進的な教育として実践的に取り組まれていた。しかしながら、新型コロナ感染症拡大の影響により、教員や学習者によるデジタル機器の利活用の嗜好性にかかわらず、遠隔授業の導入をせざるを得ない状況となった。急速な社会変化に伴い、山下（2020）は、日本人学生のメンタル面での体調不良を報告しており、健康的な生活リズムを維持するための指針やツールの提供が必要であると主張しているが、本調査では、大学を取り巻く急速な社会変化は、日本人学生だけでなく、日本語学習者にも様々な不安を与えていたことがわかった。また、日本語学習者は同世代の日本人学生と日本語でコミュニケーションをとることに不安や困難を感じていることや新型コロナ感染症に関連する不安を感じていることがわかった。日本語学習者が日本人学生と交流が持てない理由としては、「話す機会がない」ことや「話題がない」ことなどが問題として浮上し、話をするために何らかの心理的な障壁が存在することがわかった。これらの結果を踏まえて、日本語科目の授業では、日常会話で「失礼」にならないコミュニケーションの取り方を学習者と一緒に考えたり、日常生活に関連した話題に積極的に取り組んでもらったり、これまで以上に、学習の動機付けに留意し、学習者の自発的な参加を採り入れた授業作りが求められていることを実感した。

４．今後の展望

4.1 マスク着用下におけるコミュニケーションの再考

3.8 節で、「リアルタイム Zoom が良い」と答えた学習者のコメントには、「Zoom だとクラスメイトの顔が見えることが嬉しい」という意見が書かれていた。確かに、対面型では、ソーシャルディスタンスを気にしたり、会話がマスク越しになったりすることから、会話相手の生の顔が見られない状況に置かれている。別の理由として、マスクを着用することで、「相手の声が聞きづらい」という意見も出ていたが、Zoom では、聞き手のイヤフォンの音量操作で声の大きさを変えることができるので、対面型授業での不満は解消されていた。2021 年 12 月の現状に鑑みると、京都市内では、マスク着用率はほぼ 100％であり、大学内でも、食事以外でマスクを外すことは許可されていない。コロナ禍がいつ収束するのか不明だが、世界中で収束し、かなり安全な状況にならなければ、日本では、ほとんどの人はこの先も当然事としてマスクを着用しつづけると思われる。これらのことを考慮に入れると、遠隔型と対面型の良いところを採り入れた授業の再構築などが必要と思われる。対面にこだわらない授業形態など、柔軟な授業への対応が求められている。例えば、対面型 100%だと、クラスメイトの顔を知らないまま過ごすことになる。一方、遠隔型 100%だと、クラスメイトとの双方向の交流がかなわないまま過ごすことになる。日本語に限らず、語学の授業では、会話での表情や口の動きを見ることが重要であり、会話の練習は語学の上達においては不可

欠である。しかしながら、対面型で会話の練習を採り入れると、他の科目以上に、飛沫感染対策が必要となって、過度な心理的な不安が増すと考えられる。教員は、学習者が会話練習での感染不安などがないかどうかという心理的な配慮もしなければならない。そのため、今後、マスクをつける習慣が残っている限り、遠隔型や対面型の良いところを採り入れつつ、バランスを保ちながら、どのような授業を行えばよいかの議論が必要だと思われる。

4.2 日本語学習者の学習への取り組み方への変化

学習者の授業に取り組む姿勢にも変化が見られた。例えば、ノートの取り方である。学習者の中には、配布されたデジタル授業プリント（PDF や Word documents）を印刷せず、Note などのフリーアプリケーションを利用して、デジタル形式で保管していた者がいた。2020 年度に入学をした学習者の中には、デジタル機器が苦手な者もいたが、2021 年度に入学をした新入生は、1 年間のコロナ禍を得て、かなりデジタル機器の扱いや遠隔授業に慣れていた。これからは ICT に慣れた学習者が入学してくることが想定され、今般のコロナ禍を契機に、学習者の全体的な ICT 運用能力の底上げと相俟って、今後は、教員側の ICT 運用能力の向上が求められることになるであろう。

4.3 アクティブ・ラーニングとしてのインタビュー調査

3.5 節で、学習者らが「日本人学生と話すきっかけがない」と考えていることが遠隔型授業の否定的な理由の 1 つであることが示されたが、それを解消する手段の 1 つとして、日本語科目においても、双方向の交流を成立させるために、例えば、task-oriented な課題として、日本人学生に「インタビュー調査をする」という試みが考えられる。教員が調査のテーマを予め提示し、日本人学生にも負荷がかかりにくい内容で、インタビュー調査を課し、聴き取りという行為によって、コミュニケーションの初動から実際の日本語によるやりとりを経験し、調査からわかったことを授業で発表するなどの方法は、学習者に「日本人学生に話しかける機会」を与え、実際のコミュニケーションを日本語で行い、得られた情報を日本語で発信するという一連の学習体験を提供できる。コロナ禍での様々なソーシャルディスタンスや感染対策で、日本人学生に話しかけにくい雰囲気が垣間見られるが、インタビューは、学習者が自分で「話しかけてみたい日本人学生に話しかける」1 つの手段にはなると考えられる。今後の遠隔授業において、日本人学生との接触のきっかけを提供する機会を設ける必要がある。

4.4 交流授業の可能性

一方で、今後もハイブリッド型や遠隔型が続くと思われることから、遠隔型の良い面を取り入れながら、日本人学生と日本語学習者が交流できるような公の機会の場を設けることも期待される。例えば、世界的なパンデミックでは、留学に行きたくてもいけない日本人学生も存在する。そのような学生らのニーズをうまく一致させることで、日本人学生にも語学交

流の機会が与えられる。

一例としては、ニューヨーク州立大学 COIL センターによって開発された ICT ツールを用いた複数の外国の大学間で教育と学習の両方を可能にする「オンライン国際連携学習（Collaborative Online International Learning、以下 COIL）を挙げることができる。このシステムでは、海外と日本の大学の科目間で共同シラバスを開発し、日本と海外の大学教員やスタッフで相互的な協力体制を構築して、両国の学生が双方向的に共通の課題解決に向けたチームを形成し、参加者に project-based な学習の取組を促すものである。COIL 自体はコロナ禍以前から試みられてきたものであるが、今般のコロナ禍によって、どの国においても海外渡航が困難になったことを受けて、世界的に注目され、日本においても取り組む大学が増加している。COIL は、実際の海外渡航を含む本来の留学の代替措置とはならないが、授業の一部に COIL 型の学びを導入することにより、留学がかなわない現状に不安や不満がある留学生に対しても、国際的で能動的な学びの場を自国にいながら提供できるという点で、一考に値すると考えられる。

５．おわりに

本稿は、2 回のアンケート調査から、既入国者 A 群と未入国者 B 群の現状と課題を分析し、考察を述べた。まず、A 群と B 群では、新型コロナ感染症に関する不安の要因が異なることが示された。次に、A 群・B 群に拘わらず、日本語学習者は、同世代の日本人学生との交流に満足していないことが示された。これらの分析結果から、未入国の学習者には、遠隔授業によるより丁寧な支援が必要であることや、大学初年次における日本語授業で、日本人学生へのインタビュー調査をさせるなどの日本人学生との関わりや交流を考えた授業作りが必要であることを主張した。本稿は、定量的な分析は単純集計に依拠し、受講生の自由記述に基づく定性的分析を中心に考察したものではあるが、既入国の留学生と未入国の留学生を対象にして、見逃されがちな留学生の日本語学習における心理的な課題の存在の指摘とともに、望ましい授業づくりの提案を行ったことは、まだこのコロナ禍の状況は続く現時点での分析と提言として、有意義なものと位置づけることができる。今後も、様々な困難をかかえている日本語学習者の現状を把握するためにも調査を続けていくことを課題としたい。

謝辞

本稿は、2021 年 9 月 30 日にオーストラリアのクイーンズランド大学で開催された Japanese Studies Association of Australia（JSAA）2021 Conference ‘Sustainability, Longevity and Mobility’での口頭発表の原稿と、2022 年 1 月 8 日にグランフロント大阪で開催された第 25 回国際言語文化学会日本語・日本語教育研究会の口頭発表の原稿に、加筆修正を施したものです。発表の席で貴重なご意見を賜った方々に、この場をお借りして深謝いたします。また、同志社大学山内信幸先生には、幾度となく貴重なご助言とご指導を賜りました。心よりお礼申し上げます。

参考文献

Aikawa, Takako.（2021）“Hybrid Pedagogy Guided by Learning Modalities”. *The 27th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, pp.13-22. Department of East Asian Studies Princeton University Princeton, NJ.

京都新聞.（2021）「緊急事態『常態化』慣れや自粛疲れ、再延長の効果に疑問も」https://www.kyoto-np.co.jp/articles/gallery/573183 アクセス日：2021 年 8 月 25 日.

文部科学省.（2020）「コロナ対応の現状、課題、今後の方向性について」https://www.mext.go.jp/content/20200924-mxt_keikaku-000010097_3.pdf アクセス日：2021 年 10 月 15 日.

文部科学省.（2021）「令和 3 年度前期の大学等における授業の実施方針等について」https://www.mext.go.jp/content/20210702-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf アクセス日：2021 年 10 月 15 日.

山下永子.（2020）「外出自粛時における遠隔授業受講者のための学修支援：学生ピア調査結果と生活リズム形成支援策を中心に」『地域共創学会誌』Vol.5, pp.13-32.

参考資料

参考資料１　日本語学習者に行ったアンケート調査　１回目（Google form）

アンケートのお願い

回答期間：2021 年 5 月 24 日(月)～5 月 26 日(水)午前 9 時

※アンケートは、日本語教育の研究目的で使用します。（名前は公表されません。）

（1）お名前（　　）

（2）出身国（　　）

（3）生活についてのアンケート

１－１．あなたは、新型コロナの影響で困っていることがある。

１－２．その理由を書いてください。（自由記述）

２－１．あなたは、大学に入ってできた新しい友達（同じ国／他の留学生）との関係に満足していますか。

２－２．その理由を書いてください。（自由記述）

３―１．あなたは、大学に入ってできた新しい友達（日本人学生）との関係に満足していますか。

３－２．その理由を書いてください。（自由記述）

４．あなたは、日本人の友達を作るときに、何が「難しい」と思いますか。（自由記述）

５．あなたは、日本人の友達とうまく付き合うためには、何が必要だと思いますか。（自由記述）

（4）オンライン授業についてのアンケート

１－１．あなたは、日本語のオンライン授業に満足していますか。

１－２．その理由を書いてください。（自由記述）

（5）※質問があったら、書いてください。（　　）

（6）あなたのメールアドレス（　　）

（7）このアンケートを研究目的に使用することに同意しますか。はい・いいえ

参考資料２　日本語学習者に行ったアンケート調査　２回目（Google form）

アンケートのお願い

回答期間：2021 年 7 月 19 日(月)～7 月 26 日(水)午前 9 時

※アンケートは、日本語教育の研究目的で使用します。（名前は公表されません。）

（1）お名前（　　）

（2）出身国（　　）

（3）生活についてのアンケート

１－１．あなたは、新型コロナの影響で困っていることがある。

１－２．その理由を書いてください。（自由記述）

２－１．あなたは、大学に入ってできた新しい友達（同じ国／他の留学生）との関係に満足していますか。

２－２．その理由を書いてください。（自由記述）

３―１．あなたは、大学に入ってできた新しい友達（日本人学生）との関係に満足していますか。

３－２．その理由を書いてください（自由記述）

(4) オンライン授業についてのアンケート

１－１．あなたは、新型コロナが収束した後も、「日本語」の授業を「オンライン」で受けたいですか。

１－２．その理由を書いてください。（自由記述）

２－１．新型コロナが収束した後も残ってほしい「オンライン授業」は、何ですか（複数回答可）

□Zoom （リアルタイム授業）｜□ビデオ配信 （Youtube で授業ビデオを見る）｜□課題配布型授業｜□Google form で小テスト｜□大学ポータルサイトを使用した課題配信｜□Slack｜□Google Classroom｜□その他（　　）

２－２．その理由を書いてください（自由記述）

(5) ※質問があったら、書いてください。（　　）

(6) あなたのメールアドレス（　　）

(7) このアンケートを研究目的に使用することに同意しますか。はい・いいえ

『国際言語文化学会 日本学研究』原稿執筆規定

京都外国語大学日本語・日本語教育研究会、カルチュラル・スタディーズ研究会では、年１回、研究会誌『国際言語文化学会 日本学研究』を刊行する。

１．執筆資格：
その年度の研究会において口頭発表することを原則として条件とする。
２．原稿の種類：
1)原稿の種類は以下のとおりで、編集委員会が認めたものとする。
研究論文：日本学または文化の研究および関連領域について、新規性・独創性のある研究、かつ、論証性のあるもの。
2)すべての論文は「投稿論文」として扱い、2 名の査読者による査読を行う。査読に当たった者の一覧は公開するが、個々の論文における査読者の氏名は公開しない。
3)論文は未発表のものに限る。他誌に同時に投稿していることがわかった場合は不採用とする。ただし、未公刊の修士論文、博士論文の一部は投稿できる。
4)翌年 3 月発行の会誌に掲載されるものの締め切りは 1 月の第 1 日曜日とする。
３．原稿の分量等：
1)論文は、原則として 20 ページまでとする。
2)図表などは上記の枚数に含まれるものとする。
3)締切日を過ぎた原稿は受け付けない。
４．要旨などについて：
論文の初めに英語の要旨をつけること。要旨の分量は 800 字までとする。また、タイトルは、欧文和文両方を必要とする。
５．校正：
原則として、査読以後の文章の訂正、加筆は認めない。ただし、査読者の指示があった場合に限り、その箇所を修正できる。
６．原稿の採否：
編集委員会による査読によって締切日から約１か月で決定される。
７．原稿の掲載：
当該号の投稿論文数、その他の事情により次号に繰り越す場合がある。その場合、編集委員会は投稿者に連絡し、協議するものとする。
８．その他：
必要な事項については、編集委員会の議を経て決定する。
９.著作権について：
掲載原稿の著作権は、執筆者に帰属する。ただし、編集委員会は、掲載原稿を電子化し、インターネット公開・配布するための権利を有するものとする。
10. 原稿の送付先：
r_kageura@kufs.ac.jp（影浦）

国際言語文化学会日本学研究第７号

執筆者一覧

影浦亮平　千葉商科大学 基盤教育機構 講師
加藤登紀　武庫川女子大学
姜紅祥　京都女子大学 国際交流センター
小柴裕子　京都精華大学 学修支援センター 特任講師
佐古恵里香　京都精華大学 非常勤講師
清水泰生　同志社大学 日本語・日本文化教育センター
高浜快斗　山形県立米沢女子短期大学 社会情報学科 講師
辻周吾　流通科学大学 商学部 経営学科 准教授
堀口朋亨　国士舘大学 経営学部 経営学科 准教授
村山弘太郎　京都外国語大学 国際貢献学部 グローバル観光学科 准教授

査読者

石井克　札幌大学 非常勤講師
影浦亮平　千葉商科大学 基盤教育機構 講師
辰巳遼　京都外国語大学 非常勤講師
辻周吾　流通科学大学 商学部 経営学科 准教授
福田亜紀　香港大学 専業進修学院
門中正一郎　京都励学国際学院校長、京都女子大学非常勤講師
山崎誠　京都外国語専門学校 日本語コミュニケーション学科 常勤講師
楊蕾　京都外国語短期大学 キャリア英語科 准教授
和崎春日　中部大学 名誉教授

『国際言語文化学会 日本学研究』第 7 号

令和 4 年 3 月 31 日　印刷
令和 4 年 3 月 31 日　発行

編　集　京都外国語大学日本語・日本語教育研究会
京都外国語大学カルチュラルスタディーズ研究会
連絡先　日本語・日本語教育研究会:r_kageura@kufs.ac.jp
カルチュラルスタディーズ研究会:r_tatsum@kufs.ac.jp
発行所　京都外国語大学国際言語文化学会事務局
〒615-8558　京都市右京区西院笠目町 6
印　刷　株式会社　北斗プリント社