

三重大学国際交流センター

紀 要

第 19 号 (留学生センター紀要より通巻第 26 号)

目 次

研究論文

- 北京・上海・韓国（ソウル）母語話者の日本語破裂音の範疇知覚
 福 岡 昌 子 (1- 17)
- フィラー「えーと」の談話的機能について 百 瀬 み の り (19- 33)
- 三重大学生の短期海外研修の成果と海外への意識
 — 海外フィールド研修を実施して — 松岡知津子・奥田 久春 (35- 48)
- マンガにおける文語とキャラクターの関係性
 松岡知津子・ポツィアスキアンドレ (49- 61)
- 日本語学習者を対象とした書道活動の提案
 — COVID-19 禍前・禍中・禍後の学生アンケートと教員の気づきを通して —
 林 朝子・シューショートケオ・サランヤー (63- 74)

実践報告

- 留学生の振袖と民族衣装による国際交流：
 『徳川家康&服部半蔵 in 三重大学』 福 岡 昌 子 (75- 84)
- 2023 年度夏期サウスカロライナ大学英语研修報告 正 路 真 一 (85- 98)
- 三重大学国際交流センター紀要 [投稿規定] (99)
- 三重大学国際交流センター紀要 [執筆要領] (101)
- 執筆者一覧 (103)
- 編集後記

三重大学国際交流センター

2 0 2 4

北京・上海・韓国（ソウル）母語話者の 日本語破裂音の範疇知覚

福岡 昌子

Acquisition of Japanese Plosive Category Perception — Beijing/Shanghai/Seoul Origin Students of Japanese —

FUKUOKA Masako

〈Abstract〉

We studied Beijing, Shanghai, and Seoul JLL's Japanese burst sounds perception at word onset and mid-word. We investigated category perception of Japanese plosives, at word onset and mid-word using synthetic stimulus sounds with different voice onset times (10 msec). Considering prevoicing perception, and perceived cross-language phonetic distance, we tried to validate the SLM (speech learning model) model.

Beijing speakers, who did not have voiced plosives in L1, had a significant difference of 0.1% to 5% from Japanese speakers in terms of categorical perception in mid-word, but they are sensitive to prevoicing and there was no significant difference at word onset. Further, the timing of articulation and vocalization was captured.

On the other hand, Seoul dialect speakers, who have a voiced plosive in L1, did not show a significant difference in mid-word, but there was a significant difference of 0.1% of the total stimulation sounds at the word onset so it was recognized that the L2 sound is in the same category as the L1 sound. The Shanghai speaker is in a middle position between the Beijing speaker and the Seoul dialect speaker.

It was suggested that perception of L2 sounds depends on the perceived cross-language phonetic distance as judge by the second language learner, and that second language learners who don't have voiced plosives in their L1 can perceive the prevoicing of Japanese plosives as an 'early reference point'.

キーワード：破裂音、第2言語習得、北京語・上海語・韓国語、範疇知覚、VOT、F0

1. はじめに

母語に日本語と異なった破裂音の対立が存在すると、第2言語学習者は違った習得状況を見せる。日本語の破裂音が有声と無声の2項対立であるのに対し、韓国語（ソウル方言）は、激音・濃音・平音の3項対立である。一方、中国語も方言によって異なり、北京語は無声有気・無声無気の2項対立、中国語に唯一有声破裂音が存在する上海語は、無声有気・無声無気・有声破裂音の3項対立となっている。

表 1. 日本語・北京語・上海語・韓国語 (ソウル方言) の破裂音

		北京語	上海語	韓国語 (ソウル方言)	日本語
無声破裂音	語頭	ph th kh	ph th kh	ph th kh (激音)	p t k
	語中	p t k	p t k	pp tt kk (濃音)	
有声破裂音	語頭	/	bh dh gh	p t k (平音)	b d g
	語中	/	b d g	b d g (平音)	

母語の破裂音の対立が異なる東アジアの日本語学習者が、日本語の破裂音をどのように知覚しているのか、同じ条件の下に実験調査した研究は少ない。本研究では氣息区間と voice bar の長さを変えた VOT (Voice Onset Time) という音響的尺度を使って、範疇知覚を中心に分析する。また、prevoicing (−VOT) の知覚、範疇知覚の共通性と相違性、母語文字との同定知覚、「言語間の聴覚的音声距離」から見る言語習得の違いについて考察する。

2. 先行研究

2. 1. 第 2 言語習得における破裂音研究

VOT を手がかりとした破裂音の範疇知覚は、同じ言語内でも年齢や性別、地域差などがある。言語によって VOT が異なるため、言語母語話者ごとに違ったカテゴリー化が行われ、音素境界も異なる^{注1}。

第 2 言語学習者に共通する破裂音の生成に関する習得傾向として、一般に /p, t, k/ の VOT が短い場合、英語の /p, t, k/ も短い VOT で発話するか、母語と第 2 言語の中間の値で発話するという傾向がある。しかし、習得が進んだ第 2 言語学習者は最終的には目標言語の VOT を獲得する (Flege 1980)。中国人学習者の場合、破裂音の破裂の開放 (release bursts) がキューとなっており、その破裂の開放が弱いときは /t/ と /d/ を区別できない傾向があることが指摘されている (Flege:1989 b)。

Flege (1992) は、第 2 言語音を知覚する際に、「母語にない音であれば母語と同等 (equivalence classification) とみなされず、新しい音 (new sound) として認識される。しかし、母語に近い類似音 (similar sounds) と判断された場合は、母語と同一音として

使い続けられる」と指摘した。さらに、Flege（1995、p.263-364）はSLMモデル（speech learning model）を提唱し、「第2言語学習者は、母語音と目標言語音の非類似性が高いほど音の違いを認識し、第2言語の生成も促進させる」と予測した。この指摘において、非類似性が高いと認識する「言語間の聴覚的音声距離」をどう測るか、客観的手段としての尺度について明確には言及していないため、本研究では、VOTによる範疇知覚から第1言語音と第2言語音の知覚上の違いを探り、第2言語学習者による主観的な「言語間の聴覚的音声距離」について検討する。

2.2. 日本語・北京語・上海語・韓国語（ソウル）母語話者のVOTに関わる破裂音研究

Shimizu（1996）は6言語の破裂音を音響的実験により比較した結果、①韓国語とヒンディー語を除き、日本語、北京語、ビルマ語およびタイ語はVOTが子音の有声性・無声性の弁別に有効であること、②日本語のVOTは有声と無声の広い範囲（/p/の平均値：41 msec、/b/の平均値：-89 msec）に分布していることを示した。

韓国語（ソウル方言）の破裂音は、語中では平音が有声子音や母音に挟まれると有声破裂音になる。一方、語頭では「韓国語の閉鎖音は音韻的には、気息性と緊張（tensity）の有無で、激音は有気硬音（aspirate fortis）、平音は無気軟音（non-aspirate lenis）、濃音は無気硬音（non-aspirate fortis）のように解釈されるが、音声的には激音と平音はそれぞれstrongly aspirated、slightly（partially） aspirated音として扱われている」（邊2016）。激音と濃音はVOTの長短でそれぞれ知覚されるが、平音はVOTよりもF0（基本周波数、fundamental frequency）が低い場合に平音と知覚され、平音の知覚にはF0の役割が大きい（Lee et al.2013）。

北京語の破裂音は、無声有気破裂音（voiceless aspirated stops）はlong lag、無声無気破裂音（voiceless unaspirated stops）はshort lagに属する（Lisker and Abramson 1964）。

表2. 北京語・上海語・韓国語（ソウル方言）母語話者の両唇破裂音のVOT、F0比較

先行研究のVOTとF0 ()は標準偏差		日本語		北京語		上海語			韓国語（ソウル方言）		
		/p/	/b/	/ph/	/p/	/ph/	/p/	/b/	/ph/ (激音)	/pp/ (濃音)	/p/ (平音)
Shimizu (1996)	語頭	41.0 (17.1)	-89.0 (28.5)	96.0 (13.3)	7.0 (2.3)				86.1 (7.9)	10.3 (13.5)	31.1 (12.7)
〃	F0 (Hz) (mail)	143.2 (8.5)	130.9 (17.6)	160.0 (8.8)	153.0 (6.1)				186.1 (28.7)	169.8 (26.9)	138.7 (34.0)
Chao and Chen (2008) (/ _ a /)	語頭	12.3Hzの差		70.0	7Hzの差	2.0			激音・濃音は平音と31.1Hz以上の差		
福岡 (1995) (/ _ a /)	語頭	23.4 (6.1)	-44.4 (21.7)	64.6 (10.5)	15.1 (9.8)	40.1 (19.8)	12.1 (12.3)	13.3 (6.4)			
〃	語中・語末	14.7 (5.6)	-52.4 (14.1)	43.8 (12.6)	8.4 (10.9)	37.8 (14.4)	5.7 (27.8)	-37.6 (35.2)	日本語の/p/と韓国語の語頭平音/p/のVOT		
福岡 (2011) (/ _ a /)	語頭	語中の日本語/p/と北京語/p/：近似したVOT値							38.1 (12.5)	8.4 (5.6)	35.3 (12.9)
〃	語中・語末								24.8 (10.6)	7.9 (5.0)	-26.3 (35.8)

Shimizu (1996) は、日本語、北京語、韓国語 (ソウル方言) の男性 3 名の VOT と共に F0 値のデータを示している。日本語の無声破裂音と有声破裂音は、北京語の無声有気破裂音と無声無気破裂音の F0 差と同様に 10 Hz 前後であるが、韓国語の平音は激音や濃音との差が 31.1 Hz 以上の大きな F0 差がある (表 2)。

上海語は、韓国語 (ソウル方言) のように無声有気・無声無気・有声破裂音の 3 つのカテゴリーに分かれ、氣息性や F0、喉頭制御が関係するという報告がある (Ren 1992)。上海語の有声破裂音はその漢字音の起源が、中古漢語において清声母であったが全濁声母であったかによって異なる^{注2}。近年、複数の音節からなる語句に変調 (tone sandhi) があり、第一音節が語句全体のピッチを決定する特徴を持つとされ、その変調における F0 と上海語の破裂子音には相互作用があるとの知見がある (Chen 2011)。

2.3. 第 2 言語学習者による日本語破裂音の prevoicing の知覚および範疇知覚の仮説

破裂の前に先立つ prevoicing は、有声破裂音の必須条件ではないとする見解が存在する。大友・佐藤・高倉 (1957) は、日本語有声子音の破裂前の声帯振動は発話者によっては生じないこともあり、buzz bar の部分を削除しても有声音の知覚にほとんど影響がなく、有声音の主要な要因は破裂後の transition 部分にあるとした^{注3}。一般に音響的に観察される「有声性の違い」については、有声性の対立を研究する場合、VOT や声帯振動の長さだけを見ているだけでは不十分で、F0 や F1 (第 1 formant) の遷移、先行母音や子音の時間長を注意深く見ていく必要があるとされる (Abramson and Whalen 2017)。

本研究では、母語に有声破裂音を持たない第 2 言語学習者が、どの時点で声帯振動の開始時点を知覚できるか、逆に有声音を持つ第 2 言語学習者ならば単純に知覚できるのか、範疇知覚から分析を行う。次の 6 つの仮説に基づき、破裂音の音響的特徴の違いから語頭と語中に分け、新しい音や類似音、聴覚的音声距離という視点からも考察を試みる。

- (1) 母語と日本語で同じ位置に有声破裂音がある場合、上海語母語話者や韓国語 (ソウル方言) 母語話者は、プラスの言語転移が働き日本語母語話者と同じ範疇知覚が構築される。
- (2) 北京語・上海語・韓国語 (ソウル方言) 母語話者は、母語の有声破裂音の有無や位置 (語頭、語中) の違いによって、範疇知覚の習得にマイナスに働く。
- (3) 範疇知覚が異なる要因は、目標言語音を母語と同じ範疇の類似音 (similar sounds) と誤認識するためである。
- (4) 母語に L2 音がない北京語母語話者の方が、聴覚的音声距離の隔たりが大きいと認識した場合に新しい言語音として知覚しやすいが、類似音と認識した場合は知覚に影響する。

- (5) 母語に存在しない日本語の有声破裂音に対し、北京語母語話者は prevoicing (−VOT) を早く知覚でき、日本語母語話者と同じ範疇知覚を築いている。
- (6) 第2言語学習者にとって目標言語の破裂音の習得には、VOTが「言語間の聴覚的音声距離」を測る一つの音響的尺度になっており、F0など他の音響的要素も関係する。

3. 研究方法

3.1. 被験者

被験者は、①北京・天津を中心とする北京語母語話者（北京方言地区出身）の大学3年生：47名（男11女36）、②上海市を中心とする上海語母語話者（呉方言地区出身）の大学3年生の38名（男14女24）、③ソウルおよび京畿道を中心とするソウル方言母語話者（ソウル方言地区出身）の大学3年生40名（男10女30）、④日本語母語話者（東京方言地区出身）の大学3年生41名（男25女16）である。日本語母語話者以外は、いずれも日本語を主専攻とし、日本語レベルは日本語能力試験（JLPT）N3以上の取得者である。

3.2. 刺激音声の作成方法

①語頭の刺激音の作成：日本語母語話者1名（東京都出身1960年代生まれ30代男性1名）

表3. 破裂音の刺激音声（語頭・語中）のVOTとF0、CD（closure duration 閉鎖区間長）

語頭 /pa/→/ba/	VOT /p/→/b/	第1母音 /a/	fo (Hz)	全長	語中 /apa/→/aba/	第1母音 /a/	VOT=CD /p/→/b/	第2母音 /a/	fo (Hz)	全長
語頭 1	100	↑	↑	156.1	語中 1	↑	60	↑	↑	263.0
語頭 2	90	↑	↑	146.1	語中 2	↑	50	↑	↑	179.0
語頭 3	80	↑	↑	136.1	語中 3	↑	40	↑	↑	169.0
語頭 4	70	↑	↑	126.1	語中 4	74.0	30	129.0	157.6	159.0
語頭 5 basic1	60	56.1	138.9	116.1	語中 5	↑	20	↑	↑	149.0
語頭 6	50	↑	↑	106.1	語中 6 basic1	↑	10	↑	↑	139.0
語頭 7	40	↑	↑	96.1	語中 7	↓	0	↓	↓	129.0
語頭 8	30	↑	↑	86.1	語中 8	↑	− 10	↑	↑	204.0
語頭 9	20	↑	↑	76.1	語中 9	↑	− 20	↑	↑	214.0
語頭 10	10	↑	↑	66.1	語中 10	77.0	− 30	117.0	144.2	224.0
語頭 11	0	↓	↓	56.1	語中 11	↑	− 40	↑	↑	234.0
語頭 12	− 10	↑	↑	121.0	語中 12	↑	− 50	↑	↑	244.0
語頭 13	− 20	↑	↑	131.0	語中 13basic2	↓	− 60	↓	↓	254.0
語頭 14	− 30	↑	↑	141.0	単位 msec, fo Hz					
語頭 15	− 40	↑	↑	151.0						
語頭 16	− 50	↑	↑	161.0						
語頭 17	− 60	↑	↑	171.0						
語頭 18	− 70	↑	↑	181.0						
語頭 19 basic2	− 80	111.0	124.5	191.0						
語頭 20	− 90	↑	↑	201.0						
語頭 21	− 100	↓	↓	211.0						

が「ば+です」「ば+です」を発音した音声进行分析した。収集した音声から語頭の VOT が +60 msec および -80 msec の 2 つの音声を basic 音声とし、音声録聞見 for Windows (今川・桐谷、1989) の音響分析ソフトを使って、10 msec ごとに氣息区間と voice bar の長さを変え、-100 msec (-VOT) から +100 msec まで 21 個の VOT が異なる合成音声を作成した。Praat 6. 0.33 version Manipulate で VOT、CD (closure duration 閉鎖区間長)、第 1、第 2 母音の F0 を確認した (表 3)。

- ②語中の刺激音の作成：①と同じ母語話者が平板型で発話した「あば+です」「あば+です」の音声进行分析した。次にその中から語中の VOT が +10 msec および -60 msec の 2 つの音声を basic 音声とし、先行母音には触れずに第 2 子音の呼気の破裂までの無音区間を、-60 msec から +60 msec まで 10 msec ずつ VOT 値が異なる 13 個の合成音声を作成した。CD (closure duration 閉鎖区間長) は促音に知覚されないように作成した。
- ③これらの合成音声による音声は、語頭と語中ごとに 1 刺激音が合計 10 回聞かせることができるようにランダムに並べ換えた。語頭は合計 210 個 (21 個×10 回)、語中は合計 130 個 (13 個×10 回) である。

3. 3. 調査方法

3. 3. 1. 調査 1：日本語の破裂音の範疇知覚

調査 1 (日本語調査) では、すべての被験者には下記のように 1 つの刺激音を聞かせ、日本語の「ば」「ば」のどの音声に聞こえたか回答用紙から 1 つを選択させた (①)。調査 2 (母語調査) では、各方言母語話者には、1 つの刺激音を聞かせ、母語のどの文字の音声に聞こえたか回答用紙から 1 つを選択させた (②北京語、③上海語、④韓国語 (ソウル方言))。また、音声記号は示さず中国語文字またはハングル文字のみとし、日本語の「～です」の意味にあたる「这是～」や「～입니다」を示した^{註 4}。

①日本語の調査 1：無声破裂音「ば」/有声破裂音「ば」から 1 つに○をつける。				
例	語頭：	() 「ば」です。	() 「ば」です。	
	語中：	() 「あば」です。	() 「あば」です。	
②母語 (北京語) の調査 2：無声有気音「ㄆ」/無声無気音「ㄅ」から 1 つに○をつける。				
例	語頭：	这是 () 「ㄆ」 (/pha/)	() 「ㄅ」 (/pa/)	
	語中：	这是 () 「阿ㄆ」 (/apha/)	() 「阿ㄅ」 (/apa/)	
③母語 (上海語) の調査 2：無声有気音「ㄆ」/無声無気音「ㄅ」/有声音「白」から 1 つに○をつける。				
例	語頭：	这是 () 「ㄆ」 (/pha/)	() 「ㄅ」 (/pa/)	() 「白」 (/ba/)
	語中：	这是 () 「阿ㄆ」 (/apha/)	() 「阿ㄅ」 (/apa/)	() 「阿白」 (/aba/)
④母語 (韓国語 (ソウル方言)) の調査 2：激音「ㅍ」/濃音「ㅂ」/平音「ㅍ」から 1 つに○をつける。				
例	語頭：	() 「ㅍ」 (/pha/) 입니다。	() 「ㅂ」 (/ppa/) 입니다	() 「ㅍ」 (/pa/) 입니다
	語中：	() 「아ㅍ」 (/apha/) 입니다	() 「아ㅂ」 (/appa/) 입니다	() 「아ㅍ」 (/aba/) 입니다

3. 3. 3. 調査方法

調査を実施した 4 地点 (天津、上海、ソウル、千葉) の大学の教室で、第 1 日目に調査

1の日本語調査（語頭・語中）、第2日目に調査2の母語調査（語頭・語中）を被験者全員に行った^{注5}。いずれも欠席者を除き同一被験者が2日間に渡り2つの実験に参加した。調査では説明や調査時間（約18分）、回答用紙の配布・回収を含め30分以内で行った。

3. 3. 4. 分析方法

①調査1：北京語・上海語・韓国語（ソウル方言）母語話者における日本語母語話者との刺激音に対する日本語の範疇知覚の有意な差を検討した。範疇知覚の指標として、調査1では語頭や語中で各刺激音（各10回）において「ば」（VS. 「ぼ」）や「あば」（VS. 「あぼ」）と回答した割合を母語話者グループごとに比較算出した（表4）。

②調査2：語頭および語中の各刺激音（各10回）に対し、北京語の「趴」（/pha/）「巴」（/pa/）、上海語の「趴」（/pha/）「巴」（/pa/）「白」（/ba/）、韓国語（ソウル方言）の「파」（/pha/）「빠」（/ppa/）「바」（/pa/）と回答した割合を、母語話者グループごとに比較算出した（表5）。

また、母語の語頭の破裂音では、北京語母語話者が無声有気音（VS. 無声無気音）と答えた割合、上海語母語話者が無声有気音（VS. 無声無気音&有声音）と答えた割合、韓国語（ソウル方言）母語話者が激音（VS. 濃音&平音）と答えた割合をグラフ化した（図3）。語中の破裂音も同様に、図4は、北京語母語話者が無声有気音（VS. 無声無気音）、上海語母語話者が無声有気音（VS. 無声無気音&有声音）、韓国語（ソウル方言）母語話者が激音（VS. 濃音&平音）と答えた割合、また、図5は、北京語母語話者が無声無気音（VS. 無声有気音）、上海語母語話者が有声音（VS. 無声有気音&無声無気音）、韓国語（ソウル方言）母語話者が平音（VS. 激音&濃音）と答えた割合をグラフ化した。

統計では、回答割合として算出された範疇知覚指標の群間比較（日本語母語話者 vs. 北京語・上海語・韓国語母語話者）には、Mann-Whitney U test を用い、複数の VOT において比較を行うことによる多重性の補正には Bonferroni 補正を用いた。本研究における統計学的有意水準は両側 5% とし、解析には SPSS ver 23.0 (IBM Japan, Ltd.) を用いた。

4. 結果

4. 1 調査1：日本語破裂音の範疇知覚

4. 1. 1 語頭の日本語破裂音の範疇知覚

表4に示すように、語頭では北京語母語話者と上海語母語話者が日本語母語話者の範疇知覚の結果と同じ傾向を示した。北京語母語話者は、日本語母語話者との0.1%未満の有意確率 ($P < 0.001$) が認められたのは、唯一刺激音 10 (+10 msec) だった。

上海語母語話者も、語頭では刺激音 11 (0 msec)、刺激音 12 (-10 msec)、刺激音 15 (-

表 4. 北京語・上海語・韓国語 (ソウル) 母語話者：日本語破裂音の範疇知覚の有意差比較

日本語		「ば」と「ぱ」			日本語		「あば」と「あぱ」										
刺激音No.	VOT	日本 vs. 北京	日本 vs. 上海	日本 vs. 韓国	刺激音No.	VOT	日本 vs. 北京	日本 vs. 上海	日本 vs. 韓国								
刺激No. 01	100	>0.999	0.659	0.000	刺激No. 01	60	0.002	0.411	0.343								
刺激No. 02	90	0.974	0.068	0.000	刺激No. 02	50	0.001	0.294	0.481								
刺激No. 03	80	>0.999	>0.999	0.000	刺激No. 03	40	0.000	0.483	0.868								
刺激No. 04	70	0.600	0.211	0.000	刺激No. 04	30	0.000	0.736	0.386								
刺激No. 05	60	0.692	>0.999	0.000	刺激No. 05	20	0.000	0.091	0.682								
刺激No. 06	50	>0.999	0.127	0.000	刺激No. 06	10	0.000	0.014	>0.999								
刺激No. 07	40	>0.999	>0.999	0.000	刺激No. 07	0	0.000	0.089	>0.999								
刺激No. 08	30	0.561	0.137	0.000	刺激No. 08	-10	0.122	0.649	0.992								
刺激No. 09	20	0.171	0.195	0.000	刺激No. 09	-20	0.035	>0.999	>0.999								
刺激No. 10	10	0.000	>0.999	0.000	刺激No. 10	-30	>0.999	0.000	0.507								
刺激No. 11	0	0.435	0.009	0.000	刺激No. 11	-40	0.038	0.020	0.320								
刺激No. 12	-10	>0.999	0.042	0.000	刺激No. 12	-50	0.022	0.003	0.037								
刺激No. 13	-20	0.752	0.090	0.000	刺激No. 13	-60	0.037	0.127	0.092								
刺激No. 14	-30	>0.999	0.189	0.000	P-value (Bonferroni補正) 日本語 <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="background-color: #e0e0e0;"></td><td>有意差なし</td></tr> <tr><td style="background-color: #c0c0c0;"></td><td>有意差 < 5 %</td></tr> <tr><td style="background-color: #a0a0a0;"></td><td>< 1 %</td></tr> <tr><td style="background-color: #808080;"></td><td>< 0.1 %</td></tr> </table>						有意差なし		有意差 < 5 %		< 1 %		< 0.1 %
	有意差なし																
	有意差 < 5 %																
	< 1 %																
	< 0.1 %																
刺激No. 15	-40	0.320	0.049	0.000													
刺激No. 16	-50	>0.999	0.349	0.000													
刺激No. 17	-60	>0.999	0.231	0.000													
刺激No. 18	-70	>0.999	0.286	0.000													
刺激No. 19	-80	>0.999	0.803	0.000													
刺激No. 20	-90	>0.999	>0.999	0.000													
刺激No. 21	-100	0.351	0.711	0.000													

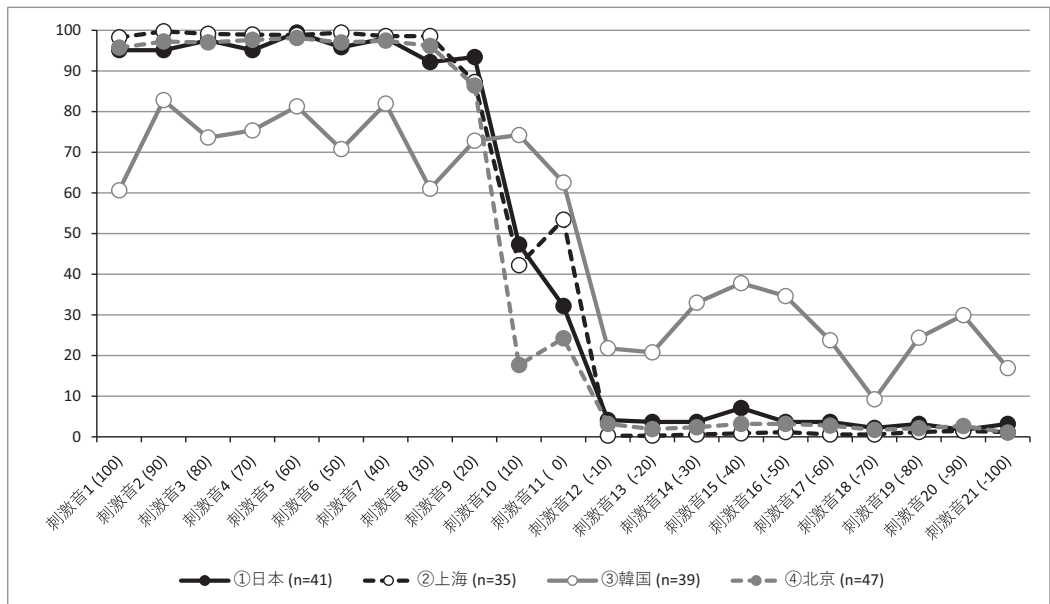


図 1. 日本語の語頭破裂音：北京語・上海語・韓国語 (ソウル方言) 母語話者と日本語母語話者の範疇知覚 [縦軸：刺激音に「ば」と答えた割合 (%), 横軸：括弧内は VOT 値]

40 msec) において1%および5%未満の有意な差があった ($P = 0.009$ 、 0.042 、 0.049)。これらを除き、北京語母語話者と上海語母語話者は日本語母語話者と間に有意差は認められなかった。

一方、韓国語（ソウル方言）母語話者は、語頭の日本語破裂音の全ての刺激音において、日本語母語話者の間に0.1%未満の有意確率による差 ($P < 0.001$) があり、日本語母語話者との間に大きな開きが見られた。

図1に示したように、日本語の有声・無声破裂音の範疇知覚の境界域は、語頭では刺激音9 (+20 msec) ~ 刺激音12 (-10 msec) の区間で、3言語母語話者と日本語母語話者がほぼ一致した。この境界域に上述した日本語母語話者との有意差が集中した。韓国語（ソウル）母語話者はこの区間全部において、0.1%未満の有意確率による差 ($P < 0.001$) を認めた。上海語母語話者が刺激音11 (0 msec) と刺激音12 (-10 msec) に有意差 ($P = 0.009$ 、 0.042) があり、北京語母語話者は、刺激音10 (+10 msec) の1か所に、0.1%未満の有意確率による差が検出された ($P < 0.001$)。

4. 1. 2. 語中の日本語破裂音の範疇知覚

図2は、語中の日本語破裂音の範疇知覚の結果および境界域である。語中では、表4で示したように、ソウル方言母語話者は、語頭の結果と異なり、刺激音12 (-50 msec) における5%未満の有意確率による差 ($P = 0.037$) を除き、日本語母語話者との間に有意な

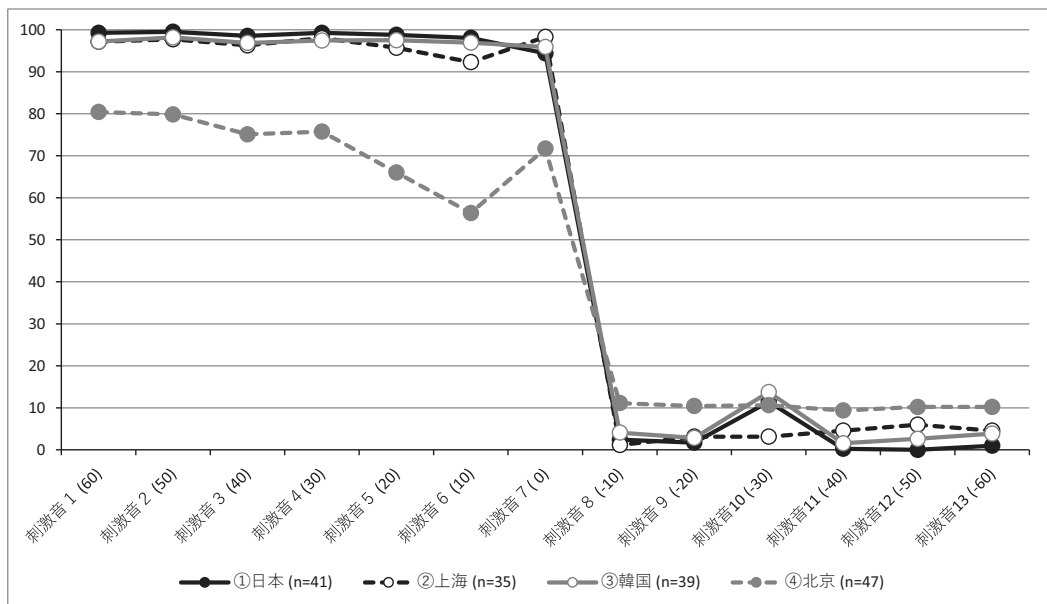


図2. 日本語の語中破裂音：北京語・上海語・韓国語（ソウル方言）母語話者と日本語母語話者の範疇知覚〔縦軸：刺激音に「あば」と答えた割合（%）、横軸：括弧内は VOT 値〕

差を認められなかった。一方、北京語母語話者は、刺激音 8 (−10 msec) と刺激音 10 (−30 msec) の 2 刺激音を除き、刺激音 2 (+50 msec) ~ 刺激音 7 (0 msec) ($P < 0.001$) に 0.1% 未満、刺激音 1 (+60 msec) ($P = 0.001$)、刺激音 9 (−20 msec) および刺激音 11 (−40 msec) ~ 13 (−60 msec) ($P = 0.035, 0.038, 0.022, 0.037$) において 1% 未満および 5% 未満の有意確率による差があった。また、上海語母語話者は、刺激音 6 (10 msec) と刺激音 11 (−40 msec) ($P = 0.014, 0.020$) に 5% 未満、刺激音 10 (−30 msec) ($P < 0.001$) と刺激音 12 (−50 msec) ($P = 0.003$) に 0.1% 未満の有意な差があった。

語頭との比較で言えば、語中の有声と無声の範疇知覚の境界域は狭く、刺激音 7 (0 msec) ~ 刺激音 8 (−10 msec) の 10 msec 間にあった。VOT がマイナスに転じた刺激音 8 (−10 msec) は、3 言語母語話者および日本語母語話者の間に有意差はなく、一致して有声と判断した。

4. 2 調査 2: 母語の破裂音の範疇知覚

4. 2. 1 語頭および語中の母語破裂音の範疇知覚

表 5 は、調査 2 における北京語・上海語・韓国語 (ソウル方言) 母語話者の母語破裂音の範疇知覚を調べた有意差比較の結果である。調査 1 の日本語の刺激音を使って、母語の漢字音やハングル文字音に当てはめてみた場合どのように知覚するか調べた。母語においては、日本語母語話者と 2 者の群間比較で分析を行ったため、母語に 3 破裂音がある上海語母語話者の場合は、阿趴 (/apha/) 対 (VS.) [阿巴 (/apa/) & 阿白 (/aba/)]、[阿白 (/aba/) 対 (VS.) [阿趴 (/apha/) & 阿巴 (/apa/)]、また、ソウル方言母語話者においては、아파 (/apha/) 対 (VS.) [아빠 (/appa/) & 아바 (/aba/)]、아바 (/aba/) 対 (VS.) [아파 (/apha/) & 아빠 (/appa/)] で、日本語母語話者と 2 者の群間比較を行った。

その結果、母語調査の語頭では、北京語母語話者と上海語母語話者の刺激音 10 (+10 msec) を除き、全ての刺激音で 0.1% 未満の有意確率による差 ($P < 0.001$) が見られた。語中においても、上海語母語話者と韓国 (ソウル方言) 母語話者における刺激音 10 (−30 msec) を除き殆どの刺激音で 0.1% 未満の有意確率による差が認められた ($P < 0.001$)。図 3~図 5 で示すように、調査 1 で使用した VOT の異なる刺激音は母語音として捉えられず、氣息性や有声性のどちらかを重視するかという分析からも範疇化ができなかった。

5. 考察

5. 1 有声破裂音の有無や位置 (語頭・語中) の違いによる範疇知覚とプラスの転移

調査 1 の表 4 や図 2 により仮説 (1) が実証された。母語と日本語で語中の同じ位置に有声破裂音がある場合、上海語母語話者や韓国語 (ソウル方言) 母語話者は、プラスの言

語転移が働き日本語母語話者と同じ範疇知覚が構築されていた。

語中の日本語破裂音の範疇知覚は、母語と目標言語が語中に有声破裂音を持つ上海語母語話者は 77.8%（4 つの刺激音を除く）、韓国語（ソウル方言）母語話者は 92.3%（1 つ

表 5. 北京語・上海語・韓国語（ソウル）母語話者：母語破裂音の範疇知覚の有意差比較

母語・語頭		「ば」と「覇」と「珙」			母語・語中		A: 「あば」と「阿覇/阿巴・阿白」と「아빠/아빠·아빠」 B: 「あば」と「阿覇/阿巴/阿白」と「아빠·아빠/아빠」					
刺激音No.	VOT	日本 vs. 北京	日本 vs. 上海	日本 vs. 韓国	刺激音No.	VOT	日本 vs. 北京	日本 vs. 上海	日本 vs. 韓国	日本 vs. 北京	日本 vs. 上海	日本 vs. 韓国
刺激音No. 01	100	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 01	60	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 02	90	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 02	50	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 03	80	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 03	40	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 04	70	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 04	30	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 05	60	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 05	20	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 06	50	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 06	10	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 07	40	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 07	0	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 08	30	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 08	-10	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 09	20	0.000	0.021	0.000	刺激音No. 09	-20	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 10	10	0.211	0.412	0.050	刺激音No. 10	-30	0.000	0.233	0.913	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 11	0	0.015	0.000	0.009	刺激音No. 11	-40	0.005	0.005	0.000	0.005	0.000	0.000
刺激音No. 12	-10	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 12	-50	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 13	-20	0.000	0.000	0.000	刺激音No. 13	-60	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
刺激音No. 14	-30	0.000	0.000	0.000								
刺激音No. 15	-40	0.000	0.000	0.000								
刺激音No. 16	-50	0.000	0.000	0.000								
刺激音No. 17	-60	0.000	0.000	0.000								
刺激音No. 18	-70	0.000	0.000	0.000								
刺激音No. 19	-80	0.000	0.000	0.000								
刺激音No. 20	-90	0.000	0.000	0.000								
刺激音No. 21	-100	0.000	0.000	0.000								

P-value (Bonferroni補正) 母語

	有意差なし
	有意差 < 5%
	< 1%
	< 0.1%

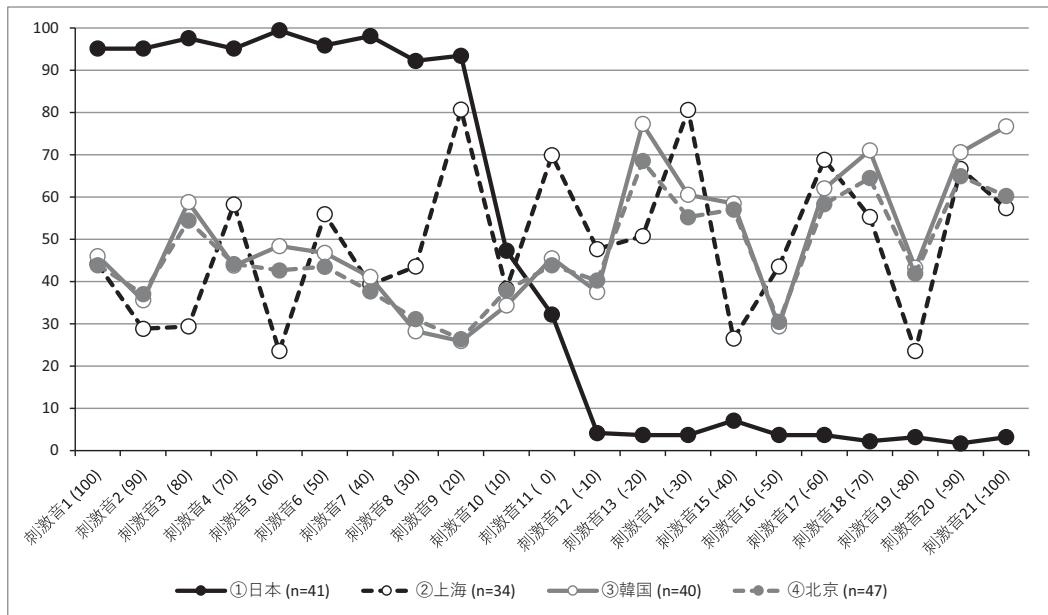


図 3. 母語の語頭破裂音：北京語・上海語・韓国語（ソウル）母語話者と日本語母語話者の範疇知覚〔縦軸：刺激音に対し、北京語母語話者と上海語母語話者が無声有気音と答ええた割合（%）、ソウル方言母語話者が激音と答ええた割合（%）、横軸：括弧内は VOT 値〕

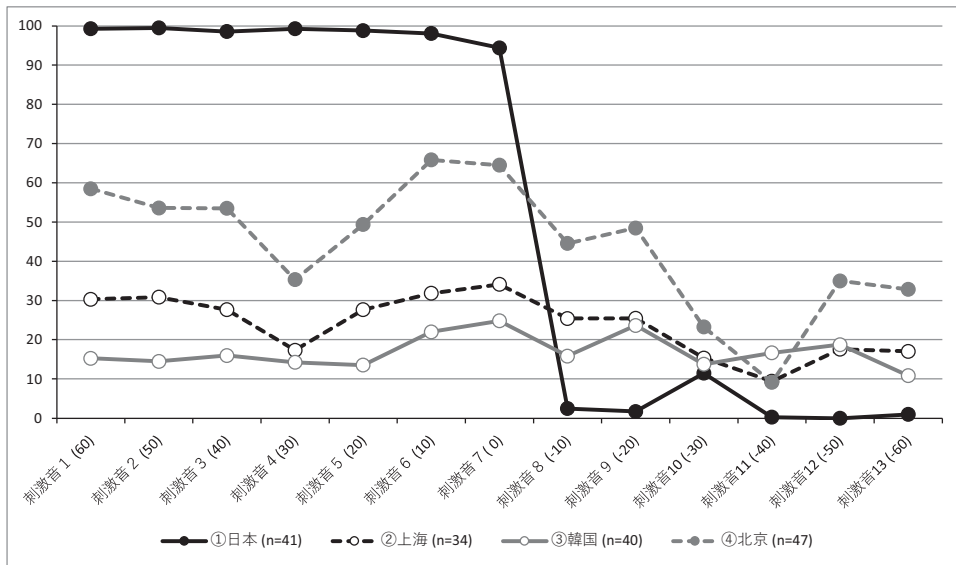


図 4. 母語の語中破裂音：北京語・上海語・韓国語（ソウル方言）母語話者と日本語母語話者の範疇知覚〔縦軸：範疇知覚指標 刺激音に対し北京語母語話者が無声有気音（VS. 無声無気音）、上海語母語話者が無声有気音（VS. 無声無気音&有気音）、韓国語（ソウル方言）母語話者が激音（VS. 濃音&平音）と答えた割合（%）〕

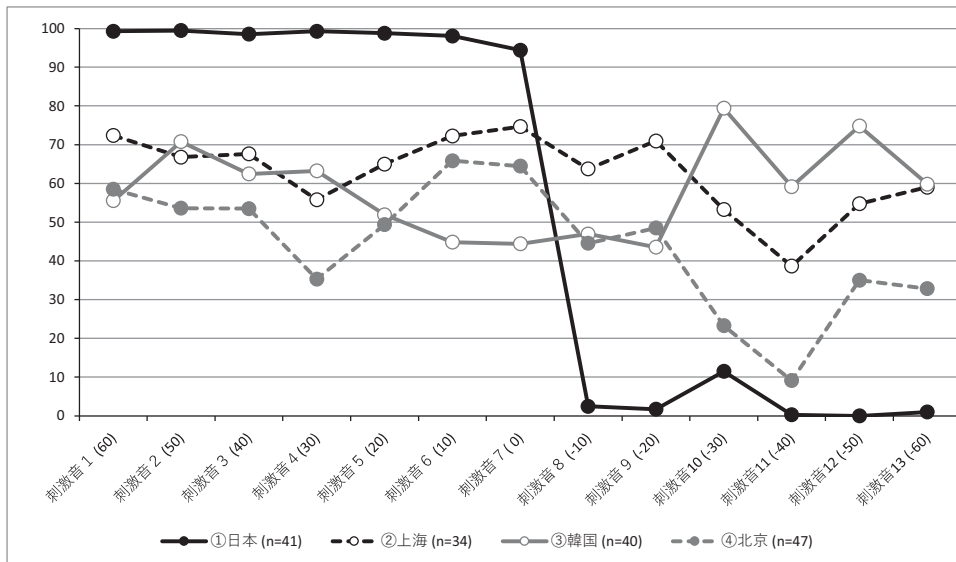


図 5. 母語の語中破裂音：北京語・上海語・韓国語（ソウル方言）母語話者と日本語母語話者の範疇知覚〔縦軸：範疇知覚指標 刺激音に対し北京語母語話者が無声無気音（VS. 無声有気音）、上海語母語話者が有気音（VS. 無声有気音&無声無気音）、韓国語（ソウル方言）母語話者が平音（VS. 激音&濃音）と答えた割合（%）〕

の刺激音を除く）と、日本語母語話者と一致した。また、上海語母語話者は、語頭においても有声破裂音と無声破裂音を 86%（3つの刺激音を除く）聞き分けていた。上海語母語話者と韓国語（ソウル方言）母語話者は、母語の語中に有声破裂音を持つことが言語習得上プラスに働いており、日本語破裂音の語中において日本語母語話者に近い範疇知覚を築き上げていた。

5.2. 母語の有声破裂音の有無や位置（語頭・語中）の違いによる範疇知覚とマイナスの転移

調査1の表4から仮説(2)が実証された。北京語・上海語・韓国語（ソウル方言）母語話者は、母語の有声破裂音の有無や位置（語頭、語中）によって、日本語破裂音の範疇知覚に日本語母語話者との違いが2点あった。①母語に有声破裂音のない北京語母語話者は、語中の日本語破裂音では有声破裂音と無声破裂音を 15.4%しか範疇化できず、0.1%～5%の有意な差が広がっていた。②韓国語（ソウル方言）母語話者は日本語の語頭において、全ての刺激音域で日本語母語話者との間に 0.1%の有意な差が生じていた。いずれも、母語と目標言語との間で有声破裂音のある位置が異なることが、言語習得上マイナスに働いた。

5.3. 目標言語音を母語の類似音（similar sounds）と誤認識することによる範疇知覚の障害

母語の近似する VOT 値から仮説(3)が実証できた。調査1の結果、北京語母語話者は刺激音6（+10 msec）を中心として 0.1%未満の有意な差があり、語中の無声破裂音と有声破裂音との混同が大きかった。Riney et al. (2007) のデータによれば、日本語の無声破裂音の VOT は、29～57 msec に存在し有声破裂音と無声破裂音の VOT が近似しているため、VOT のみではカテゴリー区別ができないという。表2の先行研究においても、日本語の語中の無声破裂音/p/（14.7 msec）と北京語の語中の無声無気破裂音/p/の VOT（8.4 msec）と近似する。北京語母語話者にとって、母語の無気破裂音が日本語の無声破裂音を近似することで、日本語の2項対立のもう一方の有声破裂音と誤認識し混同が起きていると思われる。次項で述べるように、北京語母語話者は声帯振動が知覚できている可能性があり、混同が大きくなる。語中の日本語無声破裂音は、有気破裂音と無気破裂音の2項対立を持つ北京語母語話者にとって、VOT から見ても有声破裂音か無声破裂音か判別しにくい音である^{注6}。

表 6. 目標言語音を母語の類似音と誤認識する要因と知覚混同が起きる音響的要因

母語話者	有意な差が顕著な範疇知覚の場所	なぜ混同が起きるか [類似音と誤認識]	なぜ類似音と誤認識するか [言語的特徴から]	知覚混同が起きる音響的要因 [日本語無声破裂音の知覚]
北京語母語話者	日本語の語中の有声・無声破裂音の混同。	母語無声無気破裂音 = 日本語有声破裂音 [類似音と誤認識]	母語: 有気と無気 日本語: 有声と無声 [破裂音が共に 2 項対立するから]	母語の無声無気音は、日本語無声破裂音(語中)と VOT が近似する。
韓国(ソウル)母語話者	日本語の語頭の有声・無声破裂音の混同。	平音(語頭) = 日本語有声破裂音 [類似音と誤認識]	[平音(語中)は有声化するが、平音(語頭)は有声化しないから]	母語の平音(語頭)は、①日本語無声破裂音(語頭)と VOT が近似。②fo 開始が低い。(無声破裂音は FO 開始が高く、有声破裂音は FO 開始が低いと判断する傾向がある)

一方、韓国語(ソウル方言)母語話者は、有声化しない語頭の平音を日本語の有声破裂音の類似音だと誤認識する傾向がある。韓国語(ソウル方言)母語話者の場合、日本語の有声・無声破裂音の知覚混同には 2 要因が影響する。①VOT が、韓国の語語頭の平音(31.1~35.3 msec)は、日本語の語頭の無声破裂音(23.4~41.0 msec)と、近似した値であること(表 2)。②語頭の無声破裂音の刺激音が 138.9 Hz で有声破裂音が 124.5 Hz、この僅かな F0 差(14.4 Hz)からでは識別ができなかったことである(表 4)。韓国語の激音や濃音は高い F0 から開始され、平音は低い F0 から開始される特徴がある。表 2 の Shimizu (1996) の F0 データからもわかるように、平音(語頭)が激音や濃音に比べ 31.1 Hz 以上の違いがある。韓国語(ソウル方言)母語話者が日本語の有声破裂音と無声破裂音を知覚判断するには、F0 差に依るところが大きい。

5.4 北京語母語話者の「新しい音」としての prevoicing (-VOT) 知覚と聴覚的音声距離

仮説(4)(5)は、表 4 や図 1 より、母語音に存在しない日本語の有声破裂音に対し、北京語母語話者は prevoicing (-VOT) を早く知覚し、日本語母語話者と同じ範疇知覚を築いていた。母語に有声破裂音がない北京語母語話者であったが、語頭では日本語母語話者と 95.2% 同じ範疇知覚を築いていた。特に、声帯振動の開始時点を示す音域である語頭の刺激音 12 (-10 msec) は、上海や韓国語(ソウル方言)母語話者が 5% や 0.1% の有意な差があった一方、北京語母語話者は、他のどの言語母語話者よりも敏感に知覚できていた。

母語に有声破裂音がない第 2 言語学習者は、日本語の無声領域から有声領域に変化する過程では VOT の変化に非常に敏感であり、prevoicing を音響的手がかりとして知覚処理が働くことがわかる。北京語母語話者は、語頭では -VOT を母語音と聴覚的音声距離が大きいと認識し、prevoicing の調音と発声のタイミングを、学習の対象である新しい言語音として捉えていることが示唆される。

5.5 「言語間の聴覚的音声距離」に関わる知覚と生成の関係

北京語母語話者にとって語頭の日本語有声破裂音は、聴覚的音声距離が大きいと判断され新しい言語音として認識した。また、次の2点から Flege (1992) や SLM モデル (Flege 1995) を支持できた。5.3 や 5.4 により、①母語に L2 音がない北京語母語話者の方が、聴覚的音声距離の隔たりが大きいと認識した場合に新しい言語音として知覚しやすかった。②類似音と認識した場合は、習得上マイナスに働いた。L2 音の知覚は、第2言語学習者によって主観的に判断される「言語間の聴覚的音声距離」への依存があり、聴覚的音声距離を測るのに VOT や F0 も有効である（仮説6）。

第2言語学習者の場合、母語話者よりも prevoicing (−VOT) に早く知覚処理する過程が存在し、voice bar の有無が目標言語の有声と無声のカテゴリー化に学習早期の時点で大きく関わっていると思われる。ところで、第2言語学習者にとって L1 音と L2 音のカテゴリー間の知覚リンクから、L2 音の生成が容易である音声とそうではない音声がある。例えば、第2言語学習者自身が /r/ や /θ/ など、巻き舌や舌先の調音方法が母語にない新たな調音方法に気づけば、/l/ や /t/ との知覚上の識別も可能となり生成も容易になる。しかし、声帯振動を伴う音のように第2言語学習者にとって新しい音だと認識されても、調音と発声のタイミングに関する気づきや指導がないと生成に結びつかない音声もある。第2言語学習者にとって、第1言語と第2言語の音素のカテゴリーが類似し、その聴覚的言語距離が小さいと判断された場合は、どうしても知覚訓練や発音指導が必要になる。母語に有声破裂音を持たない第2言語学習者の場合は、調音と発声のタイミングを意識させた声帯振動の発音指導が重要である。

6. おわりに

本研究の結果、母語に有声破裂音がない北京語母語話者は、語頭の日本語の有声破裂音は、北京語母語話者にとって L1 音からの聴覚的音声距離が大きいと認識され、新しい言語音として知覚されていた。語中の範疇知覚では日本語母語話者との間に 0.1%~5% 未満の有意確率による差があり、有声と無声の範疇化が難しかった。一方、母語の語中に有声破裂音がある韓国語（ソウル方言）母語話者は、語中の範疇知覚では知覚上問題はなくても、語頭では全刺激音で 0.1% 未満の有意差があり、有声と無声の範疇化が難しかった。アクセントの位置によっても、有声と無声の範疇化の妨げになっているだろう。上海語母語話者は、語頭では北京語母語話者より有意差が多く、語中では韓国語（ソウル方言）母語話者より有意差が多く確認された。

本研究の結果、L2 音の知覚は、第2言語学習者によって判断される「言語間の聴覚的

音声距離」に依存し、母語に有声破裂音がない第 2 言語学習者の方が、日本語有声破裂音の prevoicing を早く知覚できることが示唆された。今後も破裂音の言語間の知覚上の聴覚的音声距離を探るためには、先行母音・後続母音や子音の時間長、気息性や喉頭制御、破裂後の transition、そして、F0 など韻律要素を含めた様々な音響的要因を、継続して分析していく必要がある。

謝辞：調査協力をしてくださった皆様に心より感謝申し上げます。

注

1. Borden, G. J. and Harris, K. S. (廣瀬肇訳) (1984) 『ことばの科学入門』。
2. Ramsey, S.R. (1987) によれば、上海語の語頭の有声破裂音は氣息音または吹き声を伴って発音され、インド諸語に見られる同様の子音と同じく有声有気音 (voiced aspirated stops) であるとされる。上海語の有声破裂音は語頭と語中で氣息性が異なる。中古漢語において、清声母の現在陰調で読まれるものが清音、全濁声母の陽調で読まれるものが濁音となり、第 2 子音目が陽調類で連続される場合に有声破裂音になる (曹劍芬 1982)。
3. 大友・佐藤・高倉 (1957) の buzz bar (先行) は、voice bar (先行)、voicing lead、prevoicing、—VOT のように、有声破裂音の破裂 (burst) の前に先行する声帯振動の音響的名称である。
4. 上海語の調査項目の「白」は全濁声母で陽調であり、音節末に声門閉鎖音がある。上海語の選定にあたっては『上海市区方言志』(1988) を参考にし、現在北京語で無声無気破裂音となっていて、上海語では有声破裂音として発音される中古漢語音の全濁声母を中心に選んだ。また、後の時代の声調の枠組みから見て、陽平および陽去の陽調類に属する字音の単語を選定した。
5. 知覚実験は、無意味語で 10 msec の違いの VOT を聞き分けるタスクを遂行できる環境であると判断し、母語が同じ被験者を 1 つの教室に集めて実施した。調査 2 では他の言語母語話者と同様に、当該地区に生まれ育った被験者の回答用紙のみを分析の対象とした。
6. この点は、VOT 以外に朱 (1994) による呼気流率の実験からも同様な指摘がある。

参考文献

- Abramson, A. S. and Whalen, D. H. (2017) “Voice Onset Time (VOT) at 50: Theoretical and practical issues in measuring voicing distinctions.”, *Journal of Phonetics*, 63 : 75-86.
- Borden, G. J. and Harris, K. S. (廣瀬肇訳) (1984) 『ことばの科学入門』東京：株式会社メディカルリサーチセンター。
- 曹劍芬 (1982) 「常陰沙話古全濁声母発音特点—吳語清濁音弁析之一」『中国語文』第 4 期 総第 169 期：273-278.
- Chao, K.-Y. and Chen, L.-M. (2008) “A cross-linguistic study of voice onset time in stop consonant productions.”, *Computational Linguistics and Chinese Language Processing* 1, 31 (2) : 215-232.
- Chen, Y. (2011) “How does phonology guide phonetics in segment-F0 interaction?”, *Journal of Phonetics*, 39 (4) : 612-625.

- Flege, J. E. (1980) "Phonetic approximation in second language acquisition.", *Language Learning*, 30, 1 : 117-134.
- Flege, J.E. (1989 b) "Chinese subjects' perception of the word-final English /t/-/d/ contrast: Performance before and after training.", *Journal of the Acoustical Society of America*, 86 : 1684-1697.
- Flege, J. E. (1992) "Speech learning in a second language.", In C.Ferguson, L.Menn and C.Stoel-Gammon (eds.), *Phonological Development: Models Research, and Applications* : 565-604. Parkton, MD : York Press.
- Flege, J. E. (1995) "Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems.", in W.Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* : 233-277. Baltimore: York Press.
- 福岡昌子 (1995) 「北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的および縦断的習得研究」『日本語教育』87、日本語教育学会：40-53.
- 福岡昌子 (2011) 「中国（北京・上海語）および韓国（ソウル方言）日本語学習者の破裂音習得－知覚と生成における共通性と相違性－」『三重大学国際交流センター紀要』6 : 11-29.
- 今川博・桐谷滋 (1989) 「DSP を用いたピッチ、フォルマント実時間抽出とその発音訓練への応用」『電子情報通信学会技術報告』SP 89-36 : 17-24.
- Lee, H.-J., S.Polizer-Ahles and A.Jongman (2013) "Speakers of tonal and non-tonal Korean dialects use different cue weightings in the perception of the three-way laryngeal stop contrast.", *Journal of Phonetics* 41, 117-132.
- Lisker, L. and Abramson, A. S. (1964) "A cross language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements.", *Word*, 20 : 384-422.
- 大友信一・佐藤利男・高倉稔 (1957) 「日本語の無声破裂音と有声破裂音の相違」『音聲學會會報』95 : 4-7.
- 邊姫京 (2016) 「韓国語ソウル方言における語頭閉鎖音 VOT の年齢差と性差」『音声研究』20 (2) : 23-37.
- Ramsey, S. R. (1987). *The Languages of China*. New Jersey: Princeton University Press. (高田時雄他、訳 (1990) 『中国語の諸言語－歴史と現況－』、東京：大修館書店) .
- Ren, N. (1992). *Phonation types and stop consonant distinctions: Shanghai Chinese*, University Microfilms International Dissertation Information Service.
- Riney, T., Takagi, N., Ota, K. and Uchida, Y. (2007). "The intermediate degree of VOT in Japanese initial voiceless stops.", *Journal of Phonetics*, 35 : 439-443.
- Shimizu, K. (1996). *A cross-language study of voicing contrasts of stop consonants in Asian languages*, Tokyo: Seibido.
- 許宝华・汤珍珠 (1988) 『上海市区方言志』、上海：上海教育出版社.
- 朱春躍 (1994) 「中国の有気・無気子音と日本語の無声・有声子音の生理的・音響的・知覚的特徴と教育」『音声学会会報』205 : 34-59.

フィラー「えーと」の談話的機能について

百瀬 みのり

On the discursive function of the filler “eeto”

MOMOSE Minori

〈Abstract〉

The purpose of this paper is to describe the function of “Eeto” in terms of discourse structure. The results obtained from observing the usage of “Eeto” in current elementary and intermediate Japanese texts and the “Corpus of Everyday Conversation of Japanese” (CESJ) provided by the National Institute for Japanese Language and Linguistics, show the function of “Eeto” in discourse construction. “Eeto” is to provide an explanation about the topic in the discussion. In addition, as the appearance environment of “Eeto” is observed the co-occurrence of question words in response to interrogative sentences (in the Japanese text corpus) and with interrogative words (in the corpus). Furthermore, the utterer of “Eeto” is the information holder, and the utterances that follow “Eeto” are often involved in the direction of the discourse, so “Eeto” is the information holder who can control the discourse. A certain speaker mentioned that it is a form that can be used.

キーワード：フィラー「えーと」、疑問詞疑問文の返答文、情報保有者、説明、談話の方向性

1. はじめに

本論はフィラー「えーと」の談話的機能について考察することを目的とする。

フィラー「えーと」については定延・田窪（1995）により「「ええと」と「あの（一）」は、話し手が何らかの心的操作をおこなっている間に発話される心的操作標識である。」（定延・田窪，1995，p. 78）と説明された。定延・田窪は談話中には検索や演算などの操作が必要であるし、そのための「予備的な心的操作が必要になることがある」（同）として、「「ええと」は、話し手がいったんこの予備的な心的操作に入っていること（略）を表す。「ええと」を発話することによって、話し手はこの演算領域確保操作を通じて、目的となっている当該の検索・計算操作を明確化でき、支援できる。（結果として、特に聞き手が存在する場合、「ええと」は話し手が心的操作のために聞き手とのインターフェイスを一時遮断する宣言として働く。）」（同，p. 78-79）と述べた。この『話し手が談話を構築するための検索・演算活動に集中し、その領域を確保するための標識』というのが現状

における「えーと」の機能についての説明であり、その後、高木・森田 (2015) や若松 (2020)、(2021) によって発話開始部に現れる「えーと」の機能が説明されてはいるが、「えーと」を談話構成上の視点から見てその機能を説明したものではない。

そこで本論では現行の初中級の日本語テキストとコーパス資料中の「えーと」⁽¹⁾ の用例を観察することで、この談話構成上の機能を説明することを試みる。

本論の構成は以下のとおりである。まず 2 章で先行研究と問題の所在について述べ、3 章で現行の初中級の日本語テキスト、コーパス資料中の「えーと」の用例を観察しその機能を述べる。4 章はまとめである。

2. 先行研究とその問題の所在

2.1. 日本語フィラーの先行研究

日本語フィラーの研究には、3 つの大きな時期があった。1930～40 年代の初期、1950～80 年代前半の中期、1980 年代後半～現代までの時期である。初期の研究にはフィラーを品詞名で呼ぶものが多く (山田, 1908, p.128-136、橋本, 1948, p.56-67)、談話中のフィラーの機能にも注目がなされていなかった。中期の研究にはフィラーを命題構成に関与せず、語間の場つなぎのように考えるものが多く (伊佐早, 1953、遠藤, 1953、塩沢 1979、小出, 1983)、「フィラー」の呼称もこの時期から現れ出している。その後の現代に連なる研究はそれまでとは異なり、フィラーの談話構成への関与を認め、その談話における機能を積極的にとらえ (メイナード, 1992, p.117、山根, 2002, p.220)、フィラーを談話標識の一つとして考えている。本論もこの先行研究に倣い、フィラーを談話構成に関わる形式と考えその定義として日本語教育学会が述べた『『話そうとして、ことばを探したり、会話の順をとるために声出しをしたり (略) 一時的に文を述べることを中断してしまう』ような『そうしたときに、『あのう』とか『えーと』というようなことばを発する。これを『言いよどみ』(フィラー filler) と呼ぶ (森山, 2005, p.188)。』』を採用する。

2.2. フィラー「えーと」についての先行研究と問題点

本論で扱うフィラー「えーと」については、定延・田窪 (1995) によるフィラー「あのー」との比較によってその用法の差異を述べたもの、高木・森田 (2015) による質問に対する反応の開始部分に現れる「えーと」に注目してその機能を述べたもの、若松 (2020、2021) による「えーと」が「え/えっ」、「でも」、「なんか」と並び日本語母語話者の話題開始冒頭部に現れやすい形式であること (若松, 2020, p.64)、談話開始冒頭部の「え/えっ」は『相手領域』(「相手」だけが情報提供のできる内容を持つ発話)、「でも」は『共通領

域』（「自分」と「相手」が情報を共有する内容のみを持つ発話）、「なんか」は『自分領域』「自分」だけが情報提供のできる内容を持つ発話との関わりがあるが（若松，2021，p.178-176）、「えーと」には「明確な特徴が見られなかった」（同，p.186）ことを述べたものなどがある。これらの先行研究によれば、フィラー「えーと」についてはその存在と発話開始部分に現れやすいフィラーであるとの認識はあるが、その具体的な談話構成上の機能については明らかになってはいない。

そこで本論ではこのうち、前出の定延・田窪（1995）による「「ええと」と「あの（一）」は、話し手が何らかの心的操作をおこなっている間に発話される心的操作標識である」（前出）とした上での「「ええと」は話し手が心的操作のために聞き手とのインターフェイスを一時遮断する宣言として働く」（定延・田窪，1995，p.74-79）という指摘を踏まえ、若松（2021）では不明確であった「えーと」の機能について談話構成上の視点から述べていくこととする。なお、本論では「えーと」が出現する資料として、初級から中級レベルの日本語テキストと、国立国語研究所提供の『日本語日常会話コーパス（CEJC）』を使用する。日本語テキストによる「えーと」の典型的な使用例と、コーパスによる実際の使用例の二側面から「えーと」の談話構成上の機能を確認するためである。

3. フィラー「えーと」の使用例

3.1. 日本語テキストのフィラー「えーと」

以下に、本論で調査した日本語テキストに掲載されている「えーと」の用例を示す。

（表1）『みんなの日本語』（初級Ⅰ・Ⅱ第2版、中級Ⅰ本冊）の「えーと」の用例

テキスト名	用例番号、用例掲載ページ	用例
『みんなの日本語 初級 第2版本冊』	【用例1】191ページ22課	A 田中さんにもらったカタログはどこにありますか。B えーと、あの机の上にありますよ。 A あ、そうですか。どうも。
	【用例2】205ページ24課	～カリナ：昼ご飯はどうしますか。 ワン：えーと……。 カリナ わたしがお弁当を持って行きましょうか。
『みんなの日本語 初級 第2版本冊』	【用例3】27ページ29課	【忘れ物】～駅員：中に何が入っていますか。 イー：えーと、確か、本と傘が入っています。駅員：じゃ、調べますから、ちょっと待っていてください。
	【用例4】49ページ31課	A：発表の準備はできましたか。B：えーと、まだ資料をコピーしていません。これからコピーしようと思っています。A：わかりました。
『みんなの日本語 中級 本冊』	【用例5】189ページ48課	～ミラー：実はアメリカの友達が結婚するんです。中村課長：そうですか。えーと、来月は20日に営業会議がありますが、それまでに帰れますね。ミラー：はい。
	【用例6】78ページ6課	～ミラー：今のわたしの仕事には、もう少し高いレベルの日本語が必要だと思うんです。できれば会社の費用でこの学校へ 行かせていただきたいんですが、どうでしょうか。課長：そうですね。えーと、週2回、1か月5万円？ちょっと高いですね。
	【用例7】83ページ	「朝からもう三十回くらいずううっとかけているんです。でも出ないんです。ええーと、たぶん旅行にでも出かけているのかもしれないね」「それで？」と私は聞いてみた。

(表 2) 『新日本語の基礎』(I・II 本冊、『新日本語の中級本冊』) の「えーと」の用例

テキスト名	用例番号、用例掲載ページ	用例
しんにほんごのきそ	【用例 8】129 ぺ 16 課	木村：何にしますか。ナロン：ええと・・・木村：この店はハンバーグがおいしいですよ。
しんにほんごのきそ	【用例 9】13 ぺ 27 課 会	ナロン：ちょっとすみません。スポーツセンターへ行きたいんですが・・・女の人；スポーツセンターですか。ええと・・・向こうに信号が見えますね。ナロン：はい。
	【用例 10】159 ぺ 41 課	ナロン：あのう、日本語で手紙を書いたんですが、ちょっと見ていただけませんか。高橋：ええ、いいですよ。何の手紙ですか。～高橋：それはよかったですね。(場面が変化した点線が入り)高橋：ええと、ここは「招待してもらって」より「招待していただいて」のほうがいいですよ。丁寧になりますから。
新日本語の中級本冊	【用例 11】67 ぺ 5 課	小川：今週の土曜日の午後なんだけど、空いてる？李：土曜日の午後ですね。はい、大丈夫です。何時からですか。小川：ええと、2時半から国立競技場で。行ったことある？李：いいえ、ありません。
	【用例 12】122 ぺ 9 課	アナン：ちょっと伺いますが、技術センターへ行く道を教えていただけませんか。通行人：技術センターですか。アナン：はい。通行人：ええと、その角を曲がって、少し行くと、交差点があります。アナン：ええ。
	【用例 13】126 ぺ 9 課	例；(駅で)A：すみません。(この、その、あの)近くに、コインロッカーはありますか。B：ええと、その角を曲がると「みどりの窓口」があります。A：はい。
	【用例 14】127 ぺ 9 課	(町の中で)A：ちょっと伺いますが、技術センターへ行く道を教えていただけませんか。B：技術センターですか。A：はい。B：ええと、あの角を左へ曲がって、まっすぐ行くと、商店街があります。(この、あの、その)商店街をまっすぐ 100m ぐらい行ったら、道が二つに分かれます。
	【用例 15】150 ぺ 11 課	小川：じゃ、割り勘にしよう。佐々木：うん、そうだね。店員：6,720円になります。小川：ええと、細かいのがないから、僕が出しとくよ。
	【用例 16】238 ぺ 18 課	李：アナンさん、富士登山のこと井上さんから聞いてきたよ。アナン：どうだった？李：ええと、新宿から高速バスで富士山の五合目まで行って、それから歩いて登るのが一番簡単じゃなかった。
	【用例 17】239 ぺ 18 課	店の人：御予定はいつごろでしょう。金：ええと、来月の10日から3日間なんです。店の人：来月の10、11、12日まで、2泊3日でございますね。金：はい、そうです。店の人：で、どんな所がよろしいですか。金：あのう、有名な観光地と温泉に行きたいんですが。

(表 3) 『初級日本語げんき』(【第 3 版】II) の「えーと」の用例

テキスト名	用例番号、用例掲載ページ	用例
初級日本語げんき【第3版】	【用例 18】92 ぺ 16 課	ジョン：すみません。ファイルをなくしたんですが。駅員：どんなファイルですか。ジョン：青くてこのぐらいの大きさです。電車を降りる時、忘れたと思うんですが。駅員：ええと……ちょっと待ってください。電話して聞いてみます。

(表4) 『できる日本語』(初級・初中級・中級本冊)の「えーと」の用例

テキスト名	用例番号、用例掲載ページ	用例
できる日本語初級本冊	【用例19】136ページ	バク：あ、アンナさんだ。もしもし、アンナさん。今、どこにいますか。アンナ：ええと、駅の前にいます。近くにコンビニがあります。バク：わかりました。今、そこへ行きます。
	【用例20】173ページ	④例) A：Bさん、行き方がわかりません。教えてください。B：はい。そこから何が見えますか。A：ええと、大きい橋が見えます。B：じゃ、その橋を渡って、左に曲がってください。
できる日本語初中級本冊	【用例21】62ページ	1例) A：今、たいよう銀行のまえにいますが、ここから市民運動公園までどうやって行ったらいいですか。B：ああ、たいよう銀行の前ですね。そこから花屋が見えませんか。A：えっと、あ、ありました。B：花屋まで行ってください。
	【用例22】66ページ	バク：さくら中学校？西川：ええ。さくら駅東口のバス停から3番のバスに乗って、さくら中学校前で降りると、ありますよ。バク：ええと、さくら駅東口のバス停から3番のバスに乗って、さくら中学校前で降りる……。西川：ええ、そうです。
	【用例23】71ページ	3-2 例) A：あのう、財布をなくしてしまっただんですが……。警官：どの辺でなくしたんですか。A：それが……。電車を降りたあとで、ないことに気がついたんです。警官：そうですか。どんな財布ですか。A：赤い革の財布で、星の絵が描いてあります。警官：中にいくらぐらい入っていますか。A：ええと、お金が前部で5万円くらい入っています。
	【用例24】78ページ	駅の窓口で ワン：あのう、すみません。電車にかばんを忘れてしまったんですが、今どこにあるか、調べていただけませんか。駅員：どの電車ですか。ワン：10分前に1番線から出た東京行の電車です。改札を出たあとで、気がついて…。駅員：何号車に乗っていたか、覚えていませんか。ワン：ええと、3号車だと思います。駅員：そうですか。どんなかばんですか。
	【用例25】150ページ	山の上で バク：わあ、今日は天気がいいから、遠くまでよく見えるね。マルコ：うん、そうだね。あ、あそこに高いタワーがあるけど、あれは何？ワン：ええと、ガイドブックを見てみるね。あれはテレビタワーで、去年建てられたって書いてあるよ。
できる日本語中級本冊	【用例26】94ページ	スタッフ：じゃ、ここで15分、休憩しましょう。大野：あなたはさっきイランから来たって言ってたけど、イランから日本までどのくらいかかるの？マリヤム：えっと、飛行機で14時間くらいかかります。大野：へえ。ずいぶん遠い所から来たもんだねえ。マリヤム：はい。
	【用例27】94ページ	川村：大丈夫ですよ。このイベントの準備って3か月ぐらい続きますから。ね？石井：ええ。川村：えっと…近藤さんでしたよね？高校生？近藤：はい。そうっす。
	【用例28】239ページ	ホセ：はい、ホセです。アニル：あ、あのう、アニルと申します。スーパーの掲示板を見た者なんですが。ホセ：ああ、自転車のことですね。学生の方ですか。アニル：あ、はい。留学生です。あのちょっと伺いたいんですが、どんな自転車ですか。ホセ：ええと、3か月前に買ったばかりで、ほとんど新品同様です。タイヤも軽いし、スポーツタイプで走りやすいですよ。
	【用例29】272ページ	店の人：はい17名様ですね。お料理はどうされますか。ナタボン：飲み放題コースでお願いしたいんですが。店の人：2,800円と3,800円のコース、どちらになさいますか。ナタボン：えーと、2,800円のコースにします。あのう、個室を予約することはできないでしょうか。
	【用例30】272ページ	店の人：申し訳ありません。7時からですと、20名様以上でない個室はちょっと……。5時からの2時間ですと、15名様からでもお受けできるんですが。ナタボン：そうですか。なんとか7時から、借りられないものでしょうか。今は17人なんですが、もしかしたらあと3人くらい増えるかもしれないんです。店の人：そうですか。それはいつごろおわかりになりますか。ナタボン：えっと、明日だったら……。明日のお昼までに電話をしますので、とりあえず、7時からで個室を押さえておいていただけますか。

(表 5)『まるごと』(入門 A1・初級 1 A2・初級 2 A2 かつどう・りかい、初中級 A2/B1) の「えーと」の用例

テキスト名	用例番号、用例掲載ページ	用例
まるごと入門 A1 かつどう	【用例 31】130 ぺ 6 課	てんいん：いらっしゃいませ。キム：えーと....、チーズバーガーみっつとオレンジジュースみっつください。
	【用例 32】132 ぺ 8 課	A：ほんはどこですか。B：えーと、ほんはテーブルのしたです。A：テーブルのした。わかりました。
	【用例 33】132 ぺ 8 課	A：とけいは？B：えーと、たなのうえにおねがいします。
	【用例 34】137 ぺ 14 課	ヤン：すみません、あのう、おてらはどこですか。A：おてら？えーと、いまわたしたちはここです。おてらはここです。
	【用例 35】138 ぺ 15 課	カーラ：すすきさん、これ、なんですか。すすき：えーと..... ああ「しゅりけん」です。
	【用例 36】138 ぺ 15 課	カーラ：えーと、ポストカードもほしいです。すすき：ああ、えはがきですね。
	【用例 37】140 ぺ 18 課	A：マリアさん、とうきょうでなにをしましたか。マリア：えっと、いちにちめはてんぷらをたべました。それから、しんじゅくにいまきました。
まるごと入門 A1 りかい	【用例 38】140 ぺ 18 課	A：ふつかめはなにをしましたか。マリア：えーと、モノレールにのりました。それから、おみやげをかいました。A：そうですか。カーラ：あべさん、カップはどこですか。あべ：ええっと、カップはたなのうえです。とけいのよこです。カーラ：たなのうえ、とけいのよこ、あ、わかりました。
	【用例 39】78 ぺ 8 課	ワン：あのう、しんじゅくはどのあたりですか。ゆうこ：えっと、ここです。にしくちは、たかいビルがたくさんあります。それから、このあたりはゲームセンターやいざがやがおおいです。
まるごと初級 1 A2 かつどう	【用例 40】164 ぺ 6 課	ワン：あのう、ふじさんはどのあたりですか。よしだ：ええっと、ふじさんは、このちずにはありませんねえ。ワン：え、そうですか。
	【用例 41】164 ぺ 5 課	ワン：すみません、デパートはどこですか。C：デパート？ええっと、このみちをまっすぐいってください。そして、ひとつめのしんごうをみぎにいってください。
	【用例 42】165 ぺ 6 課	きやま：あのう、もうすいじょうバスにのりましたか。タイラー：すいじょうバス？きやま：ええっと、ちいさいふねです。タイラー：ああ、ふねですか。いいえ。
	【用例 43】167 ぺ 8 課	タイラー：ええと、へやばんごうは 302 (さんぜろに) ですね。たなか：あ、はい。302 (さんぜろに) です。ここです。タイラー：ちょっと、かぎ。チェックしますよ。かぎ、もんだいがないですね。だいじょうぶです。たなか：そうですか。
	【用例 44】172 ぺ 13 課	A：男の人は朝ごはんを食べますか。B：ええと、毎朝、食べる人は 20 人です。A：へえ、そうですか。じゃあ、朝ごはんを食べない男の人は何人ですか。
	【用例 45】148 ぺ 16 課	A：すみません、さんごうはどこですか。B：さんごうは、ええっと、このとおりをまっすぐ行って、ひとつめのしんごうをみぎにまがってください。
	【用例 46】183 ぺ 6 課	A：すみません、えきはどこですか。B：えきですか。ええっと、このみちをまっすぐ行って、はしをわたってください。
まるごと初級 1 A2 りかい	【用例 47】183 ぺ 6 課	A：すみません、デパートはどこですか。B：デパート？ええっと、こうさてんをわたって、まっすぐ行きます。
	【用例 48】183 ぺ 6 課	A：よくおさげを飲むひとは、なんにんですか。B：ええと、36 にんです。
	【用例 49】193 ぺ 16 課	A：よくおさげを飲むひとは、なんにんですか。B：ええと、36 にんです。A：36 にん、そうですか。じゃあ、飲まないひとは？B：ぜんぜん飲まないひとは、ええと...33 にんです。A：33 にん...。そうですか...。
	【用例 50】193 ぺ 16 課	A：たばこをすうひとは、どうですか。おおいですか。B：ええと、よくたばこをすうひとは 21 にんです。それから、ときどきすうひとは 6 にんです。
	【用例 51】193 ぺ 16 課	A：リリーさん、リリーさんはどこにすんでるんですか。リリー：ええと...。さいたまです。さいたまというまちにすんでいます。
	【用例 52】158 ぺ 1 課	A：やまださんのしゅみはなんですか。やまだ：えいがです。とくに、インドのミュージカルえいが好きです。A：へえ、インドのミュージカルですか。さいきんなにか見ましたか。やまだ：ええと、さいきん見たえいが「ボリウッドスター」です。おもしろかったですよ。とくに、ダンスがすごいんです！A：そうですか。
	【用例 53】158 ぺ 1 課	A：さあ、ルバさん、なにがいいですか。ルバ：ええっと...。A：わたしがいつも食べるのはよせなべです。とりにくとやさいがたくさんはいってますよ。
まるごと初級 2 A2 かつどう	【用例 54】161 ぺ 3 課	A：はい、なべができましたよ。どうぞ食べてください。B：ええっと、どうやって食べますか。あつそうですか。
	【用例 55】162 ぺ 4 課	さいとう：ええと、マンガきょうしつのはボランティアのみなさんは、1 時にかいじょうに来てください。エスター：はい、かいじょうに 1 時ですね。
	【用例 56】166 ぺ 7 課	- おがわ：はい。ああ、このえ、こくほうだそうですね。シン：ふうん、やっぱりすごいですね。いつごろかかれたものですか。おがわ：ええっと 17 せいきにかかれたそうです。
	【用例 57】173 ぺ 14 課	- アニス：へえ、おしゃれですね。これ、いつごろのものですか。おがわ：ええっと、6 せいきのわりごろだそうですね。おはかにいれるためにつちでにんぎょうをつくったんですよ。
	【用例 58】173 ぺ 14 課	- パフ：え、ごきん？おがわ：古今和歌集。10 せいきのはじめ、1100 ねんまえのうたのほんです。リリー：へえ、どんなうたですか。おがわ：ええっと、あ、このほんにはこのうたが書かれているそうですよ。リリー：1100 ねんまえのこのうた？ふうん。
まるごと初級 2 A2 りかい	【用例 59】173 ぺ 14 課	カーラ：この絵、おもしろいですね。よしだ：ええ、うさぎやかえるがわらったり、すもうをしたりしていますね。カーラ：これ、古いんですか。よしだ：ええっと、今から 800 年くらい前にかかれたそうです。日本で一番古いマンガだそうですね。カーラ：へえ、日本人はむかしからマンガが上手なんですね！
	【用例 60】130 ぺ 14 課	A：あべさん、あべさんのいもうとさんはどこですか。あべ：ええと、あ、あそこでカーラさんと話しますよ。めがねをかける子です。
	【用例 61】178 ぺ 2 課	石川：あ、しまった！タイラー：(こ。どうしたんですか)。石川：どうしよう！かばんが 1 つない。どこかに忘れたかな。タイラー(どこに？) よく思い出してください。石川：ええと、古いんで、チェックインしたときは、あった。チェックインした後で、カフェでお茶を飲んだ。お金をはらうときも、あった。
まるごと初中級 A2/B1	【用例 62】100 ぺ 8 課	坂本：アニスさんの家は、ジャカルタのどのあたりですか。ちょっと地図で教えてくださいませんか。アニス：あ、はい。ええっと、だいたいこのあたりです。坂本：へえ、わかりました。
	【用例 63】143 ぺ 4 課	アニス：坂本さん、あしたはどうやってうちに来ますか。坂本：ええっと、バスで行けますか。アニス：あのう、よかつたら私、車でむかえに行きましようか。
	【用例 64】143 ぺ 4 課	- フリオ：ジョージはいい人ですね。のりかさんは、ジョージのどんなところが好きですか。のりか：え？はは、ええっと...ジョージはとんでもなくいいんです。
	【用例 65】149 ぺ 6 課	

上記の用例を出現する談話的条件によって分類し、整理したものを以下に挙げる。

(表 6) 日本語テキスト中の「えーと」の用例が出現する談話的条件

「えーと」全用例数				
65例				
疑問文の返答文(Q&Aから成る隣接ペアの返答文)部分				その他
56例				9例
疑問詞疑問文の返答文の部分	諾否疑問文の返答文部分	疑問視/諾否疑問文の返答文部分	疑問詞疑問文への返答としての疑問文部分(問い返しの部分)	発話を繋ぐ部分
46例【1, 2, 3, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65】	7例【4, 13, 14, 21, 27, 45, 60】	1例【51】	2例【55, 64】	9例【5, 6, 7, 10, 15, 18, 22, 44, 56】

【 】は用例番号を示す。

各談話的条件に分類された用例の代表的なものを挙げる。下線を私的に付す。

- ・ [疑問詞疑問文の返答文の部分]

A「田中さんにもらったカタログはどこにありますか。」B「えーと、あの机の上にありますよ。」【用例 1】(『みんなの日本語 初級 I 第 2 版本冊』, p. 191, 第 22 課)

- ・ [諾否疑問文の返答文の部分]

(町の中で) A:「ちょっと伺いますが、技術センターへ行く道を教えていただけませんか。」B:「技術センターですか。」A:「はい。」B:「ええと、あの角を左へ曲がって、まっすぐ行くと、商店街があります。」【用例 14】(『新日本語の中級本冊』, p. 127, 第 9 課)

- ・ [疑問詞/諾否疑問文の返答文の部分]

A:「たばこをすうひとは、どうですか。おいですか。」B:「ええと、よくたばこをすうひとは 21 にんです。」【用例 51】(『まるごと初級 1 A 2 りかい』 p. 193, 第 16 課)

- ・ [疑問詞疑問文への返答としての疑問文部分(問い返しの部分)]

A:「はい、なべができましたよ。どうぞ食べてください。」B:「ええっと、どうやって食べますか。あつそうですね。」【用例 55】(『まるごと初級 2 A 2 かつどう』 p. 162, 第 4 課)

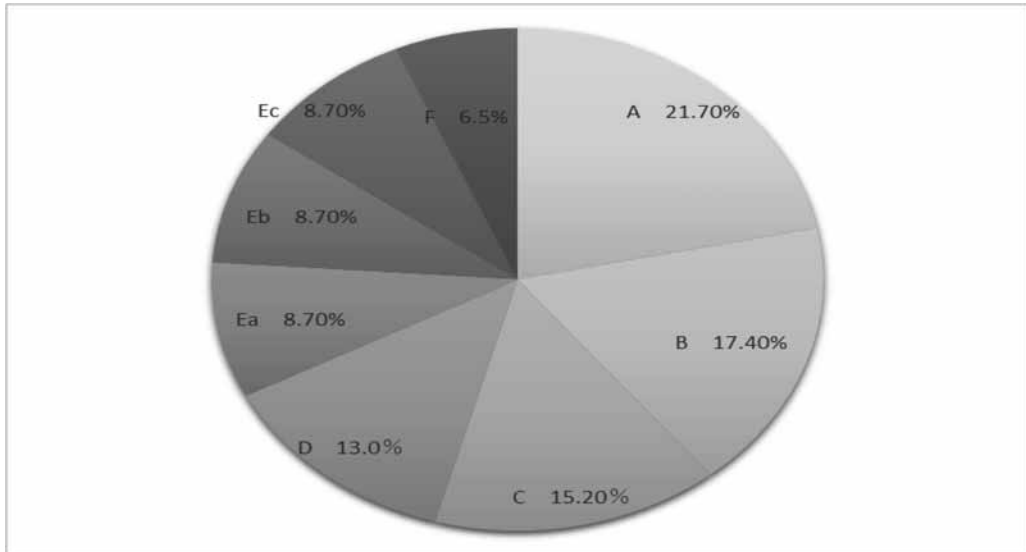
- ・ [発話を繋ぐ部分]

さいとう:「ええと、マンガきょうしつボランティアのみなさんは、1 時にかいじょうに来てください。」エスター:「はい、かいじょうに 1 時ですね。」【用例 56】(『まるごと初級 2 A 2 かつどう』 p. 166, 第 7 課)

(表 6) によれば、「えーと」の全用例数は 65 例あり、そのうちの 86.2%に当たる 56 例が、疑問文の返答文(Q&A の隣接ペアの返答文の部分)に出現している。さらにその内訳を見ると、疑問文の返答文に出現している「えーと」65 例のうち、82.1%に相当する 46 例が疑問詞疑問文の返答文(同じく Q&A の隣接ペアの返答文の部分)に現れてい

る。これは「えーと」全用例数 65 例の 70.8%に相当する。これより、「えーと」の用例が疑問文の返答文、特に疑問詞疑問文の返答文に出現する傾向があることが観察できる。

さらにこの疑問詞疑問文の返答文に現れる「えーと」の用例に注目することとし、これらの用例の意味機能を確認する。



(表 7) 疑問詞疑問文の返答文に出現する「えーと」の用例の意味機能

各意味機能の項目に分類された用例の代表的なものを挙げる。下線を私的に付す。

- ・ [A 当該の話題についての説明【用例 3, 23, 24, 31, 36, 37, 38, 62, 65, 69】の 10 例]
A:「マリアさん、とうきょうでなにをしましたか。」マリア:「えっと、いちにちめはてんぶらをたべました。それから、しんじゅくにいきました。」【用例 37】(『まるごと入門 A1 かつどう』 p. 140, 第 18 課)
- ・ [B 物の位置や場所についての説明【用例 1, 32, 33, 39, 40, 41, 42, 63】の 8 例]
A:「田中さんにもらったカタログはどこにありますか。」B:「えーと、あの机の上にありますよ。」【用例 1】(『みんなの日本語初級 1 第 2 版本冊』 p. 191 第 22 課)
- ・ [C 道案内としての説明【用例 9, 12, 20, 34, 46, 47, 48】の 7 例]
ナロン:「ちょっとすみません。スポーツセンターへ行きたいんですが…」女の:「スポーツセンターですか。ええと…向こうに信号が見えますね。」ナロン:「はい。」【用例 9】(『しんにほんごのきそⅡ』 p. 13, 第 27 課)
- ・ [D 時間や距離についての説明【用例 11, 26, 49, 53, 57, 58】の 6 例]
大野:「あなたはさっきイランから来たって言ってたけど、イランから日本までどのくら

いかかるの？」マリヤム：「えっと、飛行機で 14 時間くらいかかります。」(『できる日本語中級本冊』 p. 94, 第 7 課)

- ・ [Ea 物そのものについての説明【用例 25, 28, 35, 43】の 4 例]

きやま：「あのう、もうすいじょうバスにのりましたか。」タイラー：「すいじょうバス？」

きやま：「ええっと、ちいさいふねです。」(『まるごと初級 1 A 2 かつどう』 p. 167, 第 8 課)

- ・ [Eb 何かのコースやプラン等についての説明【用例 16, 17, 29, 30】の 4 例]

店の人：「御予定はいつごろでしょう。」金：「ええと、来月の 10 日から 3 日間なんです。」

店の人：「来月の 10、11、12 日まで、2 泊 3 日でございますね。」(『新日本語の中級本冊』 p. 239, 第 8 課)

- ・ [Ec 話し手の希望の伝達や確認行為としての説明【用例 2, 8, 50, 54】の 4 例]

A：「さあ、ルパさん、なにがいいですか。」ルパ：「ええっと…。」A：「わたしがいつも

食べるのはよせなべです。」(『まるごと初級 2 A 2 かつどう』 p. 161, 第 3 課)

- ・ [F 人の居場所についての説明【用例 19, 52, 61】の 3 例]

パク：「あ、アンナさんだ。もしもし、アンナさん。今、どこにいますか。」アンナ：「え

えと、駅の前にいます。近くにコンビニがあります。」(『できる日本語初級本冊』 p. 136 第 7 課)

上記の用例によれば、疑問詞疑問文の返答文に現れる「えーと」の用例の意味機能は説明を行うことであると言える。その説明の対象や内容は「えーと」が現れる文を含む談話の話題に因るが、空間上に存在する人や物(分類 B, C, Ea, F)から時間、距離(分類 D)、さらに当該の話題中のこと(分類 A, Eb, Ec)と、具体物から抽象物に渡る。

それらを観察すると、「えーと」の意味機能は「説明」であると考えられる。説明行為は、その話し手が情報保有者であることから可能になるので、「えーと」の発話者はその場での情報保有者であり、またその結果としてビジネス場面なら上司、家庭内の場面なら親、学校の場面なら教師、母語話者と非母語話による談話場面なら母語話者などとなる場合が多くなると考えられる。

さらに、「えーと」の発話者は情報保有者であるために、その談話の場での決定者、裁定者となりえる場合が多く、「えーと」に後続する発話が、談話の方向性に関わる場合も多い。上記(分類 Ec)などの例はその典型であろう。

説明は情報保有者であるからできることであり、また、「えーと」の発話者の返答がその後の談話の方向性を決める例も確認できたことから、「えーと」は談話の場をコントロールできる話し手可以使用できる形式であると考えられる。この場は高橋(1956)が述べるところの「客観的立場における場面」である発話の「場面」に対する「主観的立場における

場面」である発話の「場」を指す (高橋, 1956, p.591)。調査によって、「えーと」の使用者は単なるターンテイカーや社会的立場が「上」の話し手というのみならず、談話の方向性を決定できる情報保有者であることが分かった。

以上より、本項では現在流通している初級から中級レベルの日本語テキスト中の「えーと」の用例は、疑問文の返答文、特に疑問詞疑問文の返答文の部分に現れやすく、説明をするという意味機能を持つ場合が多いこと、「えーと」の発話者は情報保有者であり、「えーと」に後続する発話が談話の方向性に関与する場合が多いことを述べた。

3.2. コーパスデータ中のフィラー「えーと」

本項では、実際の発話データであるコーパスデータ中の「えーと」の用例を示す。今回使用したのは国立国語研究所提供のコーパス検索アプリケーション『中納言』の中の、『日本語日常会話コーパス』(CESJ) (中納言 2.7.2 データバージョン 2023.03) である。このコーパスは「2016 年から 2020 年にかけて『日常生活の中で生じるリアルな会話』200 時間分を対象としたものであり、『多様な場面、多様な話者の会話を記録』したもの」(国立国語研究所『日本語日常会話コーパス』(CESJ) の『コーパス紹介』動画より引用) である。国立国語研究所提供の話し言葉コーパスには『日本語話し言葉コーパス』もあるが、こちらは対話場面が「課題」、「学会」、「自由」、「模擬」と、既定の内容についての発話である (「課題」)、そもそも説明的な生じしやすい場面の発話である (「学会」、「模擬」) 等の発話が生起する場面条件が定まっており、多様な立場の発話者による日常的な発話から成る談話中での「えーと」の機能について談話構成の視点から述べていくという本論の主旨により近いコーパスを参照する必要から、今回はこの『日本語日常会話コーパス』(CESJ) を使用した。⁽²⁾

以下に『日本語日常会話コーパス』(CESJ) の『雑談』形式中の「えーと」の用例を示す。

本項では上記 (表 7) 中の「休息」77 例を考察対象とする。

(表 7) 『雑談』形式中の「えーと」の用例 (『日本語日常会話コーパス』(CESJ))

個数 / 語彙素 行ラベル	列ラベル	2 総計
雑談		517 517
レジャー活動		11 11
移動		35 35
移動・レジャー活動		3 3
家事雑事		23 23
家事雑事・レジャー活動		15 15
家事雑事・移動		2 2
休息		77 77
仕事		7 7
仕事・身の周りの用事		27 27
食事		31 31
食事・家事雑事		9 9
食事・休息		3 3
食事・付き合い		172 172
付き合い		101 101
付き合い・仕事		1 1
総計		517 517

(表8) コーパス中の「えーと」の用例が出現する談話的条件

「えーと」全用例数			
77例			
疑問文の返答文(Q&Aから成る隣接ペアの返答文)部分			その他
14例			61例
疑問詞疑問文の返答文の部分	諾否疑問文の返答文部分	疑問視/諾否疑問文の返答文部分	疑問詞疑問文への返答としての疑問文部分(問い返し部分)
14例 【K002_016, 39150, 23260】【K002_016, 39360, 3260】 【K002_016, 52940, 30500】【K002_016, 92910, 54370】 【K002_016, 96040, 56250】【K003_003, 23980, 14410】 【K007_003, 8030, 4410】【K007_016, 42300, 24060】 【K013_019, 90, 70】【K013_019, 60370, 35750】 【T009_001, 40780, 23820】【T016_003, 19600, 10960】 【T016_003, 24960, 14040】【W009_002, 16610, 9660】			【C001_002, 2160, 1210】【C001_002, 2490, 1400】【C001_002, 6480, 3590】 【C001_002, 15520, 8690】【C001_002, 20250, 11130】【C001_002, 21320, 11710】 【C001_002, 22570, 12400】【C001_002, 25390, 13970】【C001_002, 29510, 16240】 【C001_002, 32740, 17980】【C001_002, 37560, 20800】【C001_002, 43630, 24220】 【C001_002, 45250, 25170】【C001_002, 50330, 28090】【C001_002, 50860, 28360】 【C001_002, 57210, 31820】【C001_002, 58890, 32870】【C002_004, 35800, 19830】 【C002_004, 43970, 27240】【K001_019, 14530, 8830】【K001_019, 19910, 11990】 【K002_016, 9610, 5880】【K001_019, 22820, 13670】【K001_019, 26770, 15830】 【K001_019, 35580, 21260】【K003_003, 19130, 11470】【K001_019, 21840, 13110】 【K001_019, 23290, 14030】【K013_019, 14690, 8530】【K013_019, 60200, 35660】 【T002_012, 4230, 2390】【T002_012, 23680, 13520】【T007_004, 12880, 7730】 【T007_004, 12910, 7740】【T007_004, 52990, 31400】【T007_004, 69150, 40380】 【T007_004, 69430, 40510】【T007_004, 96830, 56140】【T007_004, 96940, 56230】 【T007_004, 98070, 56990】【T008_009, 28370, 16460】【T009_001, 44520, 25880】 【T013_001, 34040, 20550】【T013_005, 1230, 720】 【T016_003, 6280, 3340】【T016_003, 25210, 14180】【T016_003, 27020, 15310】 【T016_003, 25210, 14180】【T016_003, 27020, 15310】【T016_003, 28820, 16430】 【T016_003, 33130, 18880】【T016_003, 33600, 19130】【T016_003, 33970, 19340】 【T016_003, 48040, 27400】【T016_003, 49810, 28450】【T017_016, 18930, 11290】 【T017_016, 20950, 12430】【T016_003, 25450, 15220】 【T020_010 c, 2630, 1580】【T020_010 c, 2660, 1590】【T020_010 c, 8690, 5080】 【T020_010 c, 26270, 15130】【W009_002, 18700, 10690】
出現の談話的条件や用例の意味機能が不明な例 2例 【T020_010 b, 80, 60】、【T007_004, 54960, 32600】 【 】会話ID、開始位置、連番を示す。			

コーパス中での「えーと」が出現する談話的条件を確認する。まず、全用例数が77例あり、そのうちの18.2%に当たる14例が、疑問詞疑問文の返答文に見られた「えーと」である。「えーと」の用例中の80%以上が疑問詞疑問文の返答文に集中していた日本語テキスト中の用例ほどではないが、コーパス中の用例もまとまりのある比率でここに見られる。

出現条件として最多であったのは発話を繋ぐ部分に現れる「えーと」である。これは全体の79.2%に当たる61例である。前項3.1.の意味機能の分類項目を適用し確認する。⁽³⁾

- ・ [B 物の位置や場所についての説明]
「ここはえっとね、なんか天照大神が隠れたところ。」(会話 ID K 013_019, 開始位置 60200 連番 35660)
- ・ [D 時間や距離についての説明]
「六時四、五、六、七、八、九、えーと一応八時までバスがあんだよ。」(会話 ID T 007_004, 開始位置 96940, 連番 56230)

の例を除き、なべて [A 当該の話題についての説明] に分類される例である。

・ [A 当該の話題についての説明]

「これを自転車のほうにワイヤレスでえーとなんだ回転数を見るのを取り付けて」(会話 IDC 001_002, 開始位置 2160, 連番 1210) 【トライアスロン協議についての説明】

「それ夜じゃなくて昼間行くの、そのお店に。えっとね、夕方お茶だけしに行くこともある。」

この [A 当該の話題についての説明] を確認したところ、説明されている話題について顕著な傾向は見られなかった。

特筆すべき用例としては、疑問詞と共起する「えーと」の例がまとまって見られたことが挙げられよう。

・ 「きょうのゲストってゆうかその初めて来る人がえっと何人だっけな」(会話 IDT 016_003, 開始位置 19600, 連番 10960)

・ 「で中にはそのなんたらえーとフラダンスの先生とかさ」「うん」「そういう人たちもいて」(会話 IDT 020_010 c, 開始位置 8690, 連番 5080)

発話者本人が疑問詞に前後して「えーと」を発話する上記のような形式がまとまって(全体の 18.2%に当たる全 14 例)見られた。この疑問詞と共起する「えーと」は前項 3.1. で扱った日本語テキスト中には見られなかった形式であるが、コーパス中ではまとまって観察できた。

以上より本項での主張をまとめる。『日本語日常会話コーパス』(CESJ)の用例は、日本語テキストの用例と類似と差異の両側面を持つことが分かった。類似的側面は、その意味機能の多くが説明をする機能を持つこと、また、両資料の用例は共に疑問詞疑問文の返答文に出現する傾向があることである。一方差異的側面は、前述した「えーと」の用例が疑問詞疑問文の返答文に出現する傾向があるという類似的側面において、コーパスの用例は全体の 18.2%、日本語テキストの用例は同 70.8%と、その出現率には差が見られること、また、コーパス中の用例は疑問詞と共起する例が全体の 18.2%見られるが、日本語テキスト中にはこのような用例は見られないことである。

本章の総括として 3.1. 項で日本語テキスト中の、3.2. 項でコーパス中の「えーと」の用例を観察し、両資料の観察から得られた結果を述べる。「えーと」の談話構成上の機能は、当該の談話中の話題について説明を行うことであると言える。また、その出現環境を見ると、「えーと」は疑問詞疑問文の返答文に出現する傾向がある。さらにコーパスの用例については、疑問詞と共起する例もまとまって見られた。

4. まとめ

以上、本論で述べたことをまとめる。本論は「えーと」の機能について談話構成上の機能を述べていくことを目的としたものである。現行の日本語初中級のテキストと、国立国語研究所提供の『日本語日常会話コーパス』(CESJ)中の「えーと」の用例の観察から得られた結果、「えーと」の談話構成上の機能は、当該の談話中の話題について説明を行うことである。また、「えーと」の出現環境として、疑問詞疑問文の返答文(日本語テキスト・コーパス中の「えーと」の用例)や疑問詞との共起(コーパス中の「えーと」の用例)が観察できる。さらに、「えーと」の発話者は情報保有者であり、「えーと」に後続する発話が談話の方向性に関与する機会が多いことから、「えーと」は談話の場をコントロールできる情報保有者である話し手可以使用できる形式であることを述べた。

注

- (1) 以下本稿では、品詞が感動詞、談話中の機能がフィルターである「えーと」について考察するものとし、それを「えーと」で代表して表記する。「えーと」には「ええと」、「えーっと」、「えと」、「えっと」、「エート」、「エエト」、「エーット」、「エト」、「エット」を含む。
- (2) 今回調査した『日本語日常会話コーパス』(CESJ)での「えーと」の調査行程は以下のとおりである。まず、「短単位検索」の「語彙素」が「えーと」で検索をしたところ、検索対象語数：2,421,162 記号・補助記号・空白を除いた検索対象語数：2,419,171 検索対象会話数：577のうち、3264例が検索された(「品詞」が「感動詞・フィルター」で「語形」が「エート」、「エーット」、「エト」、「エット」である例を含む)。次に、その検索結果をダウンロードし「会話ID」のセル(ExcelA1のセル)をクリックして「挿入」キーからピボットテーブルを出し、「テーブル全範囲」を指定した。次にピボットテーブルのフィールドの「値」の「語彙素」を挿入してから「列」に「話者数」を挿入し、「話者数」が2である124例を検索した。次に「行」に「形式」を挿入し「雑談」517例を得て、さらに「行」に「活動」を挿入してそのうち「休息」中の談話77例を検出して、これをこの項での考察対象とした。これは、本論3.1. で扱った日本語テキスト中の「えーと」の用例と出現環境が近似しており対照が可能である談話中の「えーと」の用例の検出を考えてのことである。
- (3) 以下、コーパス中の用例については私的に句読点を付す。

[参考文献]

- 伊佐早敦子(1953)「はなしことば序—不整表現を中心として—」『国語国文』第22巻第3号、京都大学文学部国語学国文学研究室編、pp.183-201.
- 遠藤嘉基(1953)「話し言葉と書き言葉」『言語生活』第21号、国立国語研究所内『言語生活』編集部、筑摩書房、pp.22-29.
- 小出慶一(1983)「言いよどみ」水谷修編『講座日本語の表現[3] 話しことばの表現』、筑摩書房、pp.81-88.
- 定延利之・田窪行則(1995)「談話における心的操作モニター機構—心的操作標識「ええと」と

- 「あの (一)」一, 『言語研究』108, 日本言語学会, pp. 74-93.
- 塩沢孝子 (1979) 「日本語の Hesitation に関する一考察」, F・C・パン編『社会言語学シリーズNo. 2 ことばの諸相』, 文化評論出版, pp. 151-166.
- 高木智世・森田笑 (2015) 「『ええと』によって開始される応答」, 『社会言語科学』第 18 巻第 1 号, 社会言語科学会, pp. 93-110.
- 高橋太郎 (1956) 「「場面」と「場」」, 『国語国文』第 25 巻第 9 号, 京都大学文学部国語学国文学研究室編, pp. 591-599. 【金水敏・田窪行則編 (1992 a)】『指示詞』, 『日本語研究資料集; 第 1 期 第 7 巻』, ひつじ書房, pp. 38-46. に再録。】
- 大工原勇人 (2008) 「指示詞系フィラー「あの (一)」・「その (一)」の用法」, 『日本語教育』138 号, 日本語教育学会, pp. 53-62.
- 橋本進吉 (1948) 『国文法研究』, 岩波書店.
- メイナード・K・泉子 (1992) 『柴谷方良・西光義弘・影山太郎編集日英語対照研究シリーズ (2) 会話分析』, くろしお出版.
- 森山卓郎 (2005) [項目: ■「アノ・エート・マアフィラー」, 『新版日本語教育事典』, 日本語教育学会, pp. 188.
- 山田孝雄 (1908) 『日本文法論』, 宝文館出版.
- 山根智恵 (2002) 『日本語研究叢書 15 日本語の談話におけるフィラー』, くろしお出版.
- 若松史恵 (2020) 「母語話者の話題開始部冒頭に現れる言語形式—学習者との比較から」, 『日本語/日本語教育研究』[11] web 版, 日本語/日本語教育研究会, pp. 51-66.
- 若松史恵 (2021) 「話題開始部の冒頭に現れる言語形式についての一考察—談話標識「え」「ええと」「でも」「なんか」に着目して—」, 『社会言語科学』第 24 巻第 1 号, 社会言語科学会, pp. 173-188.
- 『新版日本語教育事典』(2005) 日本語教育学会, 大修館書店.
- [使用した日本語テキスト]
- ・スリーエーネットワーク編 (2019) 『みんなの日本語初級 I・II 第 2 版本冊』
 - ・スリーエーネットワーク編 (2019) 『みんなの日本語中級 I・II 本冊』
 - ・一般財団法人 海外産業人材育成協会 (HIDA), (旧) 財団法人 海外技術者研修協会 (AOTS) 編 (2015) 『しんにほんごのきそ I・II』(『新日本語の基礎 1 本冊漢字かなまじり版』), 『新日本語の中級本冊』
 - ・坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2020) 『初級日本語げんき I・II・解答』, 株式会社ジャパンタイムズ出版発行
 - ・できる日本語教材開発プロジェクト 澤田尚美・高見彩子・立原雅子・濱谷愛, 株式会社アルク出版編集部編 (2019) 『できる日本語初級本冊』
 - ・できる日本語教材開発プロジェクト 澤田尚美・高見彩子・有山優樹・落合知春・立原雅子・西川幸人・濱谷愛・森節子, 株式会社アルク日本語編集部編 (2019) 『できる日本語初中級本冊』
 - ・できる日本語教材開発プロジェクト 山口知才子・高見彩子・澤田尚美・小川道子・日下倫子・酒井祥子・永田晶子・西川幸人・林英子・森節子, 株式会社アルク出版編集部編 (2019) 『できる日本語中級本冊』

- 独立行政法人国際交流基金（ジャパンファウンデーション）編（2013～2017）『まるごと』シリーズ（入門 A 1・初級 1 A 2・初級 2 A 2 かつどう・りかい，初中級 A 2/B 1）

〔使用した web コーパス〕

- 国立国語研究所提供「コーパス検索アプリケーション『中納言』」（<https://chunagon.ninjal.ac.jp/>），『日本語日常会話コーパス』（CEJC）（<https://chunagon.ninjal.ac.jp/cejc/search>）（中納言 2.7.2 データバージョン 2023.03），最終閲覧日 2024 年 1 月 14 日。

研究論文

三重大学生の短期海外研修の成果と海外への意識 — 海外フィールド研修を実施して —

松岡知津子・奥田 久春

Achievements of Short-Term Overseas Training Programs and The Attitudes Toward Overseas Activities for Mie University Students: Through the Implementation of Overseas Field Training Programs

MATSUOKA Chizuko, OKUDA Hisaharu

〈Abstract〉

This report presents the results of the Vietnam Field Study, which has been conducted at Mie University for many years, based on the questionnaire of Japan Student Services Organization (JASSO) and the author's own questionnaire, focusing on the students' objectives, learning, and changes after returning to Japan. Analysis of the survey results revealed that the following communication-related items showed particularly strong growth: "I can create a comfortable environment for others to talk and elicit appropriate opinions," "I can organize one's opinions in an easy-to-understand manner and convey them accurately so that others can understand," and "I can actively communicate in an effort to convey meaning even if one's foreign language skills are insufficient. And these results are consistent with the goals of this class. It was also found that students' awareness of international exchange increased after returning to their home countries and that they are involved in various international activities such as tutoring international students.

キーワード：海外研修、JASSO、海外に対する意識、国際交流、異文化間能力

1. はじめに

「三重大学海外フィールド研修」は、過去 10 年以上において本学で実施されてきたベトナムフィールドスタディ（以下、VFS とする）を 2022 年度に教養教育・教養統合科目「国際理解実践」（2023 年度より共通教育・教養基礎科目「国際理解実践 3」）として開放したものである。全学部生に対して開放されている科目であり、後期の集中講義として前半を本学における座学とし、後半を現地学生との協働学習という形で実施するものである。2022 年度は独立行政法人日本学生支援機構（以下、JASSO とする）の支援を受けることができた。

本稿は、2022 年度 VFS に参加した学生がプログラムの実施によってどのような成果が

見られたのか、またどのような国際交流に関心を持つようになったか等を JASSO のアンケートおよび筆者らが独自に実施したアンケート調査を手掛かりに見ていく。そして、今後のプログラム実施の参考としていきたい。

以下ではまず本科目の概要、学修の目的および学修の到達目標、授業の流れについて概観する。

1.1. 「三重大学海外フィールド研修」の概要

授業の前半、つまり座学で行う授業では、現地に関する概要を理解したり、現地での交流に関する準備を行ったりするほか、オンラインによって現地学生との事前の交流も行う。そして後半では、実際に現地を訪問し、協定締結校であるホーチミン市師範大学の学生とともに授業で交流しながら、グループごとに設定した調査テーマについて日本語でディスカッション、準備、調査を実施し、成果発表を行う。

1.2. 学修の目的および学修の到達目標

本科目では、異なった環境・背景を持つ協定大学の学生について理解し、協働して調査を進める。このような能力を身につけるには、協定大学の学生に対して自分たちのことを説明する中で、日本社会や文化について客観的に見つめなおすことが不可欠となる。座学による授業と現地での実習を通して、このような能力を身につけることを目指しており、海外の大学生との交流を通して、より広い視野を持って異文化間におけるコミュニケーション力を高めることを目指す。

1.3. 本科目の流れ

上述の通り、本科目は前半を座学、後半を現地訪問としたが、表 1 のように全 8 回の講義および演習を行った。

表 1 事前授業の日程および内容

	日程	授業内容	課題と提出期限
1 回目	10/5	オリエンテーション、自己紹介	
2 回目	10/26	海外渡航についての説明 三重紹介グループごとの話し合い フィールド調査準備	
3 回目	11/16	ベトナム語会話 (1) 三重紹介グループごとの話し合い フィールド調査準備	

	日 程	授業内容	課題と提出期限
4 回目	11/30	ホーチミン市師範大学についての学習 フィールド調査準備	
5 回目	12/7	ベトナム語会話 (2) フィールド調査準備	課題①提出期限
6 回目	12/21	ベトナム語会話 (3) フィールド調査準備 コミュニケーションについて (講義)	課題②提出期限
7 回目	1/18	ホーチミン市師範大学とのオンラインによる事前打ち合わせ	
8 回目	渡航前	ベトナム社会と歴史について 海外渡航に関する安全講習、渡航準備	課題③提出期限

ベトナム語会話 (1) ~ (3) は、ホーチミン市師範大学より本学に留学しているベトナム人学生 2 名に授業を依頼して行った。また、課題①とは、現地訪問時に日本語授業で行う三重文化紹介についての資料をグループごとに提出するものである。また、課題②は、3 回目、5 回目、6 回目に行ったベトナム語授業で学んだ内容に関する課題を録音し、提出するものである。そして課題③は、グループごとにフィールド調査計画書を作成し、個人の担当箇所を説明したものを提出するものである。いずれも Moodle に提出することとした。また、ベトナム訪問の前に成績評価を行う必要があることから、上記課題等により、評価を行うこととした。

次に、以下の表 2 に現地を訪問して行ったプログラムの日程を記す。

表 2 ベトナム訪問の日程

	日 程	内 容
1 日目	3/5	午前：中部国際空港出発 午後：ホーチミン市タンソンニャット空港着、ホテルへ移動、オリエンテーション
2 日目	3/6	午前：開講式 午後：フィールド調査に向けたグループ活動
3 日目	3/7	午前：フィールド調査のためのグループ活動 午後：三重紹介①
4 日目	3/8	フィールド調査のためのグループ活動
5 日目	3/9	午前：フィールド調査のためのグループ活動 午後：日本語学習および日本文化紹介②

	日 程	内 容
6 日目	3/10	午前：発表準備 午後：ATY 高等学校、Newtatco 技能実習生日本語センター訪問
7 日目	3/11	午前：APC 短期大学訪問 午後：戦争証跡博物館、統一会堂見学
8 日目	3/12	メコンデルタ観光 (自由参加)
9 日目	3/13	午前：最終発表会、修了式 午後：ホーチミン市タンソンニャット空港国内線出発ハノイ行
10 日目	3/14	午前：ハノイ空港発 中部国際空港着

上記の日程中、移動日である 1 日目と 10 日目を除くすべての日程において、三重大学生とホーチミン市師範大学の学生が交流を行いながら活動を行った。次に、本プログラムの参加者と参加当時の学年、学部を以下に記す。

表 3 ベトナムフィールドスタディ参加者の所属学部及び学年

学年	人数 (名)	学 部
1 年	6	人文学部、教育学部、生物資源学部
2 年	5	人文学部、生物資源学部
3 年	3	人文学部、教育学部、生物資源学部
4 年	2	人文学部

表 3 が示す通り、1 年生の参加者が最も多く、次に 2 年生が多かった。本授業は全ての学部生に開放しているが、2022 年度は医学部と工学部の参加者はなく、人文学部 5 名、教育学部 3 名、生物資源学部 8 名であった。また、別稿で述べる通り、2、3 年生の中には、前年度までにオンラインによる VFS に参加した者も 4 名含まれている (奥田・松岡印刷中)。

2. JASSO アンケートの結果

本節では、プログラム実施前後に実施した JASSO のアンケートについてみていく。まず、本授業が支援を受けた奨学金について、JASSO ホームページには、以下のように記載されている。

日本の大学、大学院、短期大学、高等専門学校（専攻科を含む。なお第2年次以下を対象とするものを除く。）または専修学校（専門課程）（以上の学校を総称して「在籍大学等」という。）が、在籍している学生を、諸外国の高等教育機関等（以後、「派遣先大学等」という。）との学生交流に関する協定等に基づいて、派遣先大学等に8日以上1年以内の期間派遣するプログラムを実施する場合、そのプログラムを支援し、資格・要件を満たす学生に奨学金を支援する制度です。（JASSO ホームページ 海外留学支援制度（協定派遣）より）

この支援を受けるために筆者らが2021年度に大学を通じて申請を行い、15名分の支援が得られることとなった。そして、本授業の参加者全16名のうち、要件を満たす15名が支援を受けることができた。支援対象外となった1名に関しては、本学の国際交流推進事業経費からJASSOとほぼ同額の支援を行うこととした。

JASSO奨学金が得られることとなった学生は、留学前オリエンテーションやインターンシップの経験の有無、過去の海外旅行の経験、語学力等についての質問や、海外研修への留学目的、支給金額について等のアンケートが実施されたほか、2. 3. で詳しく見ていくように、開始前および終了後に回答するアンケートも行われた。これは奨学金を得た15名の学生全員が回答した。本稿では、その中から本研究に関わる留学目的に関する質問と、留学内容・成果に関する質問、そして留学前後のアンケート23項目についてみていく。特に23項目のアンケートに関しては、参加学生の異文化間能力を問うものであると考えられ、これは、本科目の到達目標とも一致している。

2.1. 留学目的について

質問項目は「今回海外の大学等に留学する目的は何ですか。（語学力の上達、学位取得等）」であり、最大1500字以内の自由記述方式であった。回答は「単位取得のため」と回答した者が2名いたほか、「異文化理解」を目的としている者や、自分の専門分野に関わる目的を述べている者などがいた。異文化理解を目的としている者については、具体的に「多様な価値観を知り、視野を広げて、日本を今までとは違った視点で捉えられるようになること」、「海外の大学生と文化比較を行うため」などが挙げられた。また、専門分野との関連においては、具体的に「専攻はヨーロッパ・地中海地域だが、ヨーロッパの影響を受けている地域も多いため、その片鱗を見つけない」（人文学部生）や、「ベトナムと日本の文化・気候の違いを実感するため。気候の違いにより、生活にどのような影響が起るのか調べたいと思う。また、育っている植物の種類や特徴について知りたいと思う。さら

に、環境問題に対してどのような取り組みを行っているのか、日本で導入できる取り組みはあるのか知りたいと思う。」(生物資源学部生) などが見られた。その他、ベトナムへの交換留学を検討しており、その判断材料とすることを目的としている者や語学力向上を目指す者もいた。

2. 2. 留学内容・成果について

質問項目は「留学中、意欲的に取り組んだ内容やその成果について具体的に記述してください。」であり、自由記述形式であった。意欲的に取り組んだ内容としては、コミュニケーションに関する回答が多かった。具体的には、「分かりやすい日本語を心がけた」、「日本語も英語も伝わらない状況でも、積極的にコミュニケーションをとるようにした」、「経験したことのないことに挑戦するのは苦手であったが、積極的に挑戦した」、「異文化の発見と経験だけでなく、現地で日本語を勉強している人達との会話を通じて、彼らがどのような点で苦勞するのかを探ることも意欲的に取り組んだ」などである。また、留学の成果としては、「ベトナムの教育について調べ、日本の教育と比較して発表しました。実際に現地の小学校を見学することで、校長先生の教育に対する考え方に心を動かされたり、ベトナムでは、学校に昼寝の時間があるなど習慣の違いに驚いたり、子どもたちの元気に圧倒されたりと、とても貴重な経験ができました。」、「現地の調査では、小学校に訪れ、日本との教育の違いや学校生活についての違いを学んだ。また、校長先生からもお話を伺うことができ、自分が現在教育学部で学んでいる内容とも結びつけることができる有意義な経験ができた。」(教育学部生) や「公園が筋トレや美術・体育の授業で使われていた。日本では、公園を使用した授業が少ない。授業で学んだ植生などが身近な生活と関わっていることを実感するためにも公園で授業を行うことは良いのではないかと感じた。」(生物資源学部生) など、それぞれの専門分野に引き付けた回答が得られた。

2. 3. 開始前アンケートおよび留学後アンケート

回答はすべて 5 段階で行われた。例えば 1「自分からやるべき課題を見つけて率先して取り組むことができる」に対して、「強くそう思う」であれば 5 を、「かなりそう思う」であれば 4 を、「少しそう思う」であれば 3 を、「どちらとも言えない」であれば 2 を、「そう思わない」であれば 1 を選択する。つまり点数が高ければ高いほど、質問項目の内容を満たしているということになる。

表4 JASSO 実施前後アンケート結果

	質 問 項 目	実施前 平均	実施後 平均
1	自分からやるべき課題を見つけて率先して取り組むことができる	3.87	4.13
2	仲間に働きかけ、問題点を一緒に改善するために行動することができる	3.67	4.13
3	自ら目標を設定し、失敗を恐れず粘り強く行動することができる	3.87	4.13
4	自分なりに現状分析して課題点を具体的に提示することができる	3.80	3.73
5	課題に向けた解決プロセスを考え、計画的に実行することができる	3.47	3.60
6	既存の発想にとらわれず、課題に対して新しい考えで、意見やアイデアを工夫して提案できる	3.60	3.80
7	自分の意見をわかりやすく整理した上で、相手に理解してもらえるよう的確に伝えることができる	3.33	4.07
8	相手の話しやすい環境を作り、適切な意見を引き出すことができる	3.47	4.33
9	自分の意見ややり方に固執せず、相手の意見や立場を尊重して柔軟に対応できる	4.00	4.27
10	チームで仕事をすると、自分と周囲の人々や物事との関係性を理解することができる	3.73	4.27
11	その場のルールや手続きに従って、自ら行動や発言を適切にすることができる	3.53	4.07
12	ストレス状況に置かれても、自分の成長機会だとポジティブに捉え、前向きに対処することができる	3.47	4.13
13	自分の文化背景の異なる場所または仲間とでも、リーダーシップを取ることができる	3.40	3.80
14	リスクがあっても、挑戦してみることが大切だと考え、実行することができる	3.47	4.00
15	不十分な外国語力であっても、何とか意味を伝えようと積極的に発信することができる	3.80	4.47
16	自分とは異なる進行や文化的背景を持っている人を理解し、受け入れることができる	4.13	4.60
17	国内・海外を含めて、外国人との交流がある	4.07	4.53
18	専門分野の勉強へのモチベーションがある	4.13	4.20
19	語学の勉強へのモチベーションがある	3.93	4.40
20	留学先の社会・習慣・文化に関する知識がある	2.80	3.73
21	政治・社会問題・国際関係について、知識・関心がある	3.47	4.00
22	社会での男女共同参画（男女平等）の重要性を認識している	4.00	4.33
23	将来の方向性・進路について、明確な考えを持っている	3.60	4.13

表 4 は JASSO の支援を受けた 15 名の学生の事前アンケートと事後アンケートの結果の平均値を記したものであるが、4「自分なりに現状分析して課題点を具体的に提示することができる」が 0.07 ポイント下がった以外は、全ての項目において留学後に上昇している。留学後に平均点が下がった項目 4 については、以下のように推測される。すなわち、留学前には現状分析をして課題点を具体的に提示するような場面が主に国内でのことに限られていたため、それほど問題に感じたことはなかったが、ベトナムを訪問し、現地の学生と協働学習を進めていくうちに、日本国内にいたときには遭遇しなかったような場面に遭遇したため評価が下がったというものである。

以下では、特に上昇率の高かった上位 5 項目について見ていくこととする。まず、最も上昇率が高かったのが 21「留学先の社会・習慣・文化に関する知識がある」である。これは、プログラム実施前に平均 3.47 であったのが、実施後には 4.00 に上昇した。表 3 に記した通り、本プログラムの参加者は人文学部、教育学部、生物資源学部の 3 学部の学生から構成されているが、どの学生もベトナムに関連する専門ではない。事前授業において簡単にベトナムの歴史や地理、ベトナム語、ベトナム社会についての紹介を行ったものの、大半の時間をフィールド調査の下準備や現地で行う三重紹介、コミュニケーション等の準備に費やしたことから、事前の数値が低かったことが予想される。しかし、現地に渡って直接ベトナム社会を体験し、一定時間ベトナム人学生と過ごしたことで、知識や関心が増加したと考えられる。次いで、8「相手の話しやすい環境を作り、適切な意見を引き出すことができる」については、3.47 から 4.33 と 0.86 ポイント上昇している。また、続いて 7「自分の意見を分かりやすく整理した上で、相手に理解してもらえるように的確に伝えることができる」では、事前の 3.33 から事後の 4.07 へ 0.74 ポイント上昇しているが、これらの項目は、本プログラムの主な活動となるフィールド調査が大きく関係していると言えよう。フィールド調査では、日本語学部のベトナム人学生と協働して調査を行うことになっており、複数人で問題に取り組み、最終日の成果発表会に向けて調査や議論を重ねる必要があった。そのため、これらの能力が培われたものと推測できる。また、15「不十分な外国語力であっても、何とか意味を伝えようと積極的に発信することができる」12「ストレス状況に置かれても、自分の成長機会だとポジティブに捉え、前向きに対処することができる」という項目については、ホテルやタクシー、買い物等では英語が必要となる場面もあった。例えば、ホテルではお湯が出ない等のトラブルにも自分たちで対処する必要があったため、これらの能力が培われたものと考えられる。

3. 実施後アンケートの結果

前節ではJASSOのアンケート結果をみたが、本節ではVFS実施後に筆者らが独自に行ったアンケート調査について記す。調査はVFSを実施して半年後の2023年9月にGoogle Formを用いて実施した。以下、調査結果を報告する。

まず、(1) VFSに参加した際の学年については、上述したため、ここでは割愛する。次に(2)「VFSの参加後、現地の学生と交流しましたか」という問いに対して、「はい」を選択した者が15名、「いいえ」を選択した者が1名と、大半の者がVFS終了後にも現地の学生と交流したことが分かる。続けて、(3)「(2)の質問で『はい』と答えた人はどのような形で交流をしました(しています)か」については以下の図1を参照されたい。

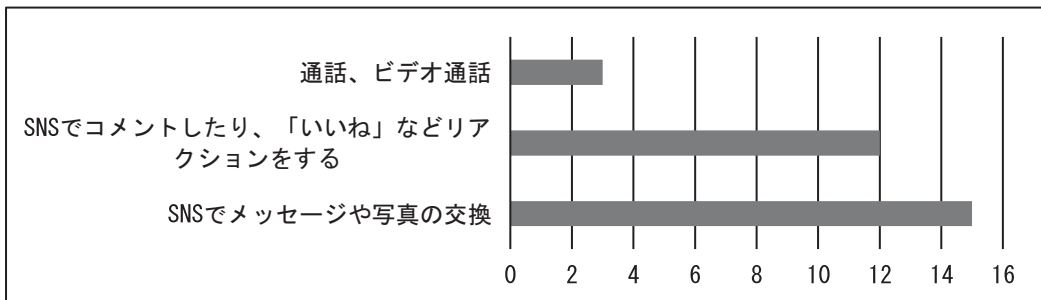


図1 VFS参加後の現地の学生との交流方法

図1が示す通り、「はい」と答えた学生15名全員がSNSを通して交流していることが分かった。また、少数ではあるが、一部通話をした者もいた。次に、質問(4)および(5)を続けてみていくこととする。

(4) ベトナムに行く前に、海外渡航に興味がありましたか。

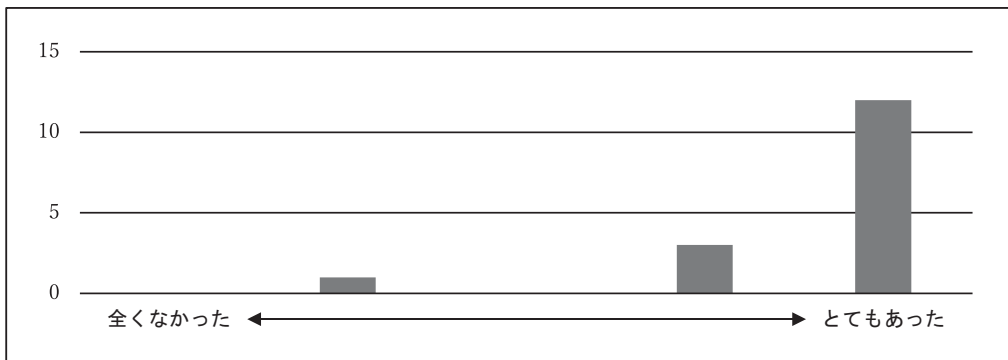


図2 渡越前の前の海外渡航への興味

(5) ベトナムに行ったことで、海外渡航への興味はどのように変化しましたか

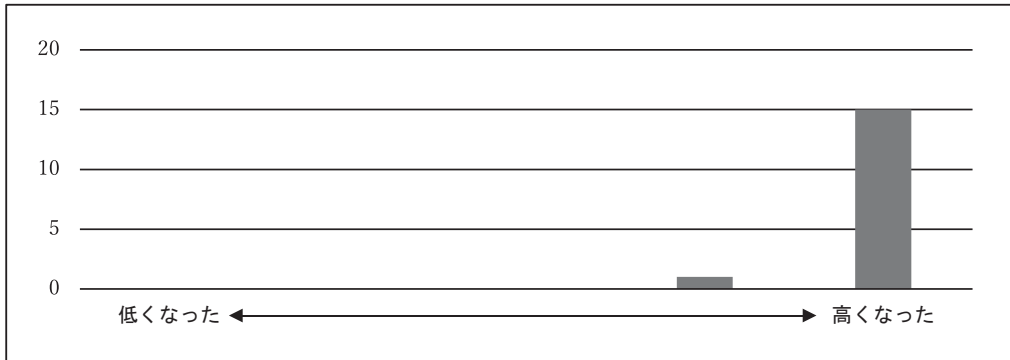


図 3 渡越後の海外渡航への興味の変化

図 2 を見ると、大半の学生はベトナムへ行く前から海外渡航に興味があったことが分かる。1 名は、ベトナム渡航前に海外渡航への興味があまりなかったことが分かるが、(5) の結果から、ベトナム渡航後、全ての参加者において海外渡航への興味が高まったことが明らかになった。また、(6) 「ベトナムフィールドスタディの参加後、実際に海外に渡航しましたか (または、今後具体的に予定がありますか)」 という問いに対して、「はい」と回答した者が 9 名、「いいえ」と回答した者が 7 名であった。つまり、半数以上の者が帰国後半年以内に再び海外渡航をした、または具体的な計画を立てていることが分かる。具体的にどのような渡航をしたかという問い (7) については図 4 が示す通りである。

(7) 「(6) で『はい』と答えた人はどのような海外渡航で行きましたか (行く予定ですか)」

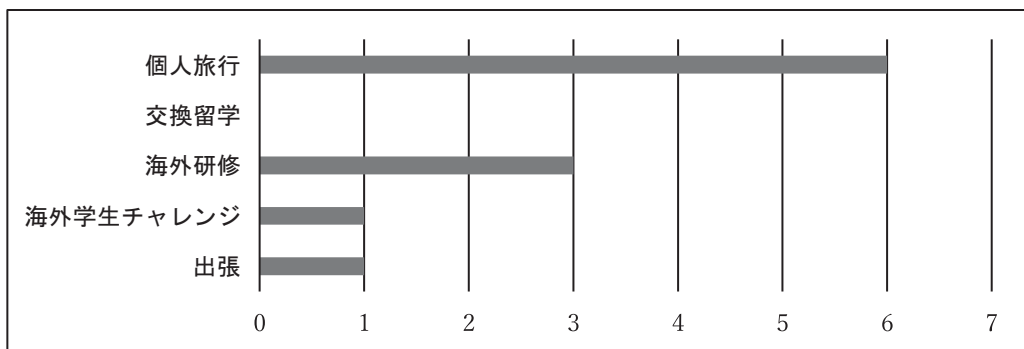


図 4 帰国後の海外渡航の方法

調査を行った 2023 年 9 月の時点では図 4 の示す通りであるが、その後 2024 年 1 月現在においては、交換留学が 0 名から 2 名へ、本学が独自に行っている「海外学生チャレンジ」が 1 名から 2 名へととなっている⁽¹⁾。なお、交換留学予定 2 名のうち 1 名は、本プログラムで訪問したホーチミン市師範大学への交換留学である。(8)「(6)で「はい」と答えた人は、どこへ行きましたか(行く予定ですか)」という問いに対して、「ベトナム」と答えた者が最も多く、3 名に上った。その他、「韓国」が 2 名、「スペイン」、「ドイツ」、「台湾」、「パラオ」が各 1 名ずつであった。中には、半年の間に複数の国・地域を訪問した者もある。「ベトナム」と回答した学生の中には、再びホーチミンを訪れ、VFS で出会ったベトナム人学生と再会し、交流した者もある。また、(9)「VFS の参加後、国内での国際交流の機会がどのように変化しましたか」に関しては、「増えた」と回答した者が 7 名、「変わらない」と答えた者が 9 名いる。(10)「ベトナムフィールドスタディの参加後、どのような国際交流を行いましたか(複数回答可)」については、以下の図 5 が示す通りであり、「行っていない」と回答した者が 6 名いた。この 6 名について(11)で「(10)で「行っていない」と回答した人は、何か理由がありますか」と理由を尋ねたところ、全員が「行いたい、時間や機会がない」と回答している。

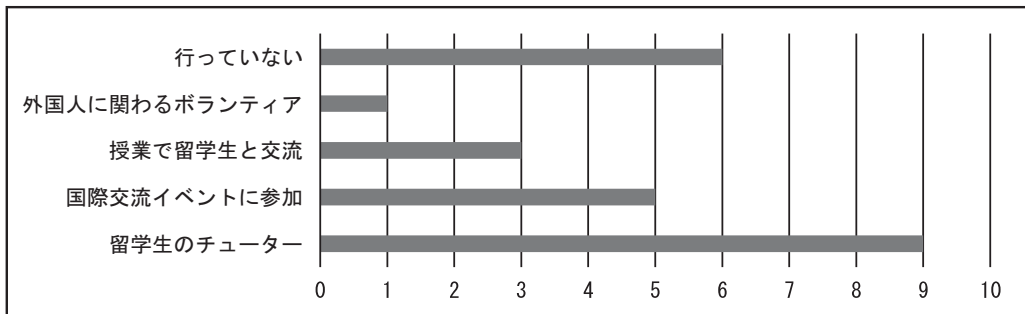


図 5 VFS 参加後に行った国際交流

図 5 から分かるように、VFS 参加後に行った国際交流として、最も多かったのが、留学生のチューターである。これは、新しく来日した本学の留学生に対する支援を行う制度であり、本学では来日から 2 か月間、上限 15 回まで行うものとしている。このような、学内でも活動可能な身近な国際交流に参加している学生が半数以上いることが分かった。(12)「VFS の参加後、ベトナムへの関心について、具体的にどのような変化がありましたか(複数回答可)」という問いに対しては、以下の図 6 のような結果が得られた。

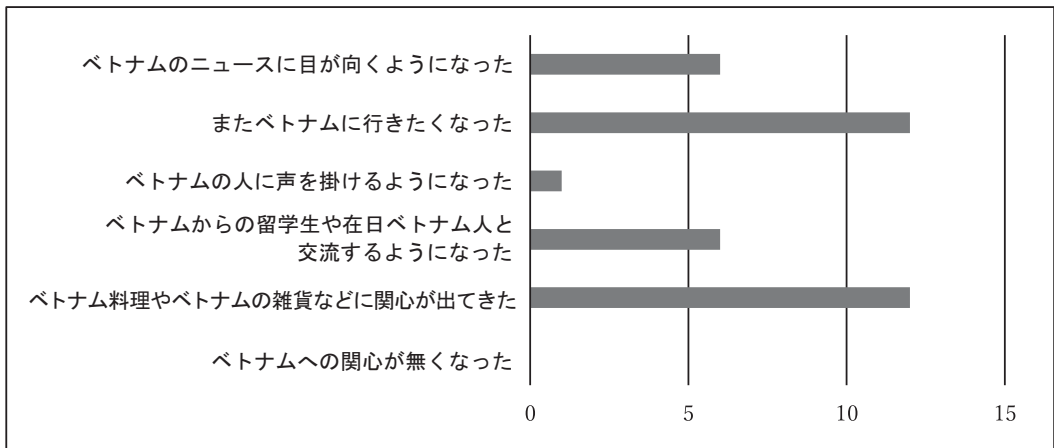


図 6 VFS 参加後のベトナムへの関心の変化

図 6 から、ベトナムへの関心が無くなった者はおらず、ベトナムへの再訪を望む者や、ベトナム料理、雑貨といった身近な物に関心が出てきたものが多いことが分かる。次に、ベトナム以外の国・地域への関心についても以下のように興味深い結果が見られた。

(13) 「ベトナムフィールドスタディの参加後、ベトナム以外の国・地域への関心が、どのように変化しましたか (複数回答可)」

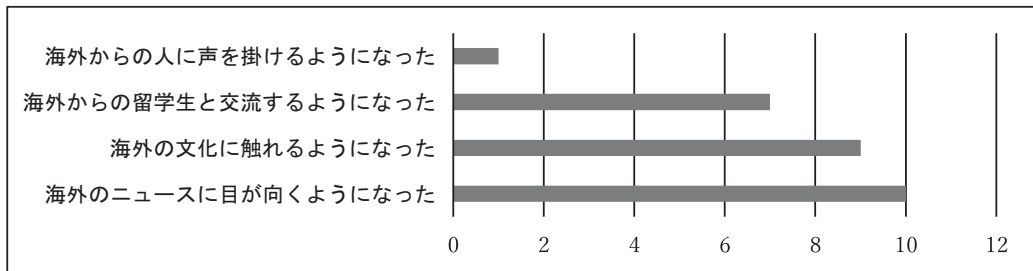


図 7 VFS 参加後のベトナム以外の国・地域への関心の変化

図 7 の結果から、ベトナムへ行ったことにより、ベトナムのみならず、そのほかの国・地域への関心も増したことがうかがえる。

(14) 「その他、ベトナムフィールドスタディに参加したことで、何か考えるようになったことなどあれば、自由に記述してください。上記の質問と回答が重複しても構いません」という問いに対して、自身の専門に引き付けた学び、技能実習生日本語センターの見学等

を通して出会った人たちからの学び、また自分の変化等について記述する者がいた。以下にその一部を記す。なお、以下はすべて原文のままを記す。

ベトナムを含むアジアでの稲作の重要性を考えるようになった。現在私は稲作を研究する研究室に所属しており、稲作の研究を通じて世界の食料不足問題の解決に繋がりたいと考えている。今までその対象はアフリカであった。しかしベトナムで毎日ベトナム料理を食べることを通じて、ベトナム料理には米を使ったものが多いことや米を主食として食べていることを実感し、アジアの稲作にも目を向けるようになった。(学生 A)

技能実習生の送り出しセンター⁽²⁾に行き、実際に日本で働くために日本のことを勉強しているベトナムの方と出会って、日本の技能実習生問題についてより関心をもつようになりました。(学生 B)

技能実習生だったり、日本へ来ることを目的に日本語を勉強している人たちと出会ったので、日本に来た外国人の職探しに関して興味を持つようになった。(学生 C)

自分の中にあった固定概念がいい意味で、覆されることばかりでした。百聞は一見にしかずを体感し、より積極的に行動するようになりました。また自分の中にある常識は非常に狭い範囲のものであり、まだまだ知らないことで世の中溢れていることを体感しました。(学生 D)

4. まとめと今後の課題

本稿では、2022 年度に JASSO の支援を受けて実施した VFS について、JASSO のアンケートと筆者らが独自に実施したアンケートをもとに、学生の目的や学び、帰国後の変化についてみていった。その結果、「相手の話しやすい環境を作り、適切な意見を引き出すことができる」「自分の意見を分かりやすく整理した上で、相手に理解してもらえるよう的確に伝えることができる」「不十分な外国語力であっても、何とか意味を伝えようと積極的に発信することができる」といったコミュニケーションに関する項目の伸びが特に大きかったことが明らかになった。これこそが、本科目で掲げる到達目標である。

また、実施後に筆者らが独自に行ったアンケート調査からは、海外への意識はもともと高かったものの、VFS 参加後により一層高まっており、ベトナムはもちろん、そのほかの海外への意識が高まっていることも明らかになった。そして、帰国後半年の時点ですで

にベトナムを再訪した者が 3 名、そのほか個人旅行や海外研修等さまざまな機会を利用し、海外を訪問している者が少なくないことも明らかになった。また、海外を訪問していなくても、留学生のチューターをするなど、国内にしながら国際活動を行ったり、ベトナム人を含む外国人とのコミュニケーションを積極的に取ったりしている様子がうかがえた。今後も継続的にこのような調査を実施していくことで、VFS 参加者がどのように国際社会と関わっているのかを注視していきたい。

注

- (1) 学生海外チャレンジとは、「学生海外チャレンジ応援事業」と言い、世界に飛び出して学業の達成やキャリア形成のための活動にチャレンジする学生の思いを応援する、三重大学独自の学生支援事業である。
- (2) 厳密には、「技能実習生の送り出しセンター」ではなく、「技能実習生日本語センター」である。

参考文献および参考資料

- (1) 奥田久春・松岡知津子 (印刷中) 「オンライン海外研修を活用した現地海外研修の意義と可能性 — 三重大学ベトナムフィールドスタディを事例に —」『三重大学高等教育研究第 30 号』
- (2) 日本学生支援機構 https://www.jasso.go.jp/ryugaku/scholarship_a/haken/index.html (2023 年 12 月 25 日閲覧)
- (3) 学生海外チャレンジ応援事業 <https://www.mie-u.ac.jp/international/abroad/index/> (2023 年 12 月 25 日閲覧)

マンガにおける文語とキャラクターの関係性

松岡知津子・ポツィアスキアンドレ

The Relationship Between Literary Japanese and Characters in Manga

MATSUOKA Chizuko, PODZIERSKI Andre

〈Abstract〉

This paper examines the use of *bungo* (Literary Japanese) by certain characters in the Japanese manga series “Bungō Stray Dogs” and “Sailor Moon.” The study uncovers the following points: (1) In these works, entities that are feared (resembling demons or witches) utilize *bungo*. (2) While some characters consistently employ elements of *bungo*, others use it only sporadically, and the sporadic use of such language does not necessarily signify a frightening presence. (3) Characters who use Literary Japanese in specific, limited scenarios are believed to do so to add depth and significance to their dialogue in particular scenes or situations.

キーワード：文語、キャラクター、マンガ、役割語、効果

1. はじめに

現代日本語では、言文一致の原則により、文語の使用は一般に見られないものとされている^①。しかし、実際には、文語の影響は依然として顕著である。例えば、以下のような例である。いずれも筆者らによる作例である。

- (1) 先生曰く、試験は明日するんだって。
- (2) 相変わらず、歯に衣着せぬ物言いだね。

例(1)は、「先生が試験は明日すると言った」という意味であるが、「～曰く」という文語を使用した会話が行われることも少なくない。また、例(2)は「歯に衣着せぬ+N」の形で使われる定型表現である。これら以外にも文語が日常会話において部分的に現れることは少なくない。このような現象は、文語が日本社会において依然として一定の役割を果たしていること、そして諺等にも文語の要素が残っていることにより、日本語母語話者は幼少期から意識せずとも文語に触れていることに関連していると考えられる。これにより、上記以外の場面、例えばマンガ等における文語の使用が、日本語母語話者に自然に受

け入れられる背景が形成されていると考えられる。

しかし、例えば以下のマンガのセリフ (3) (4) には、上記の例 (1) (2) とは異なり、大半が文語によって形成されていることが分かる⁽²⁾。

(3) 我が刃なくして何(な)ぞ四海の内に於て百事の盡く權衡を得るを望むべけんや (文豪 15-100)

(4) —— わが大いなる支配者へささげる人間どものエナジーもまだまだ足りぬ! (セーラー 1-215)

例 (3) では、「我」という古典的な一人称代名詞が使用されている。現代日本語において、通常「我」は、話し言葉ではほとんど用いられない。さらに、「何(な)ぞ」や「べけんや」という表現も文語特有の言い回しであり、これらは現代語では一般的に使用されていない。また、例 (4) では、「わが」という一人称が用いられている。また、文末には「足りない」の代わりに「足りぬ」という古風な否定形が使われていることが分かる。

これらの例 (3) (4) は、例 (1) (2) のような定型表現で文の一部のみに用いられている場合とは異なり、文全体におかえる文語の占める割合が高くなっている。また、これらの例は「文豪ストレイドッグス」及び「美少女戦士セーラームーン」において全てのキャラクターが用いているわけではなく、ある特定のキャラクターだけが用いている。それでは、なぜ限られたキャラクターだけが、何のために文語を使用しているのだろうか。また、文語を使用することで、そのセリフにはどのような効果があるのだろうか。

本研究では、「文豪ストレイドッグス」及び「美少女戦士セーラームーン」における特定のキャラクターが文語を使用することで、どのような効果を生み出しているのかを考察した上で、文語が現代日本語においても重要な役割を果たしていること、日本語教育における文語指導の可能性について論じていきたい。

このような特定のキャラクターによる特定の言葉遣いについては、金水 (2003) の「役割語」という概念によって指摘されている。

ある特定の言葉遣い (語彙・語法・言い回し・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時、あるいは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言葉遣いを思い浮かべることができる時、その言葉遣いを「役割語」と呼ぶ。(金水 2003)

上述した通り、本研究ではマンガに登場するキャラクターが文語を使用していることを指摘する。そして、それらのキャラクターがマンガの中でどのような地位を占めるのか、どのような印象を与えようとしているのかについて考察する。具体的には「文豪ストレイドッグス」におけるいくつかのキャラクターを中心に、その他「美少女戦士セーラームーン」を研究の範囲とする。

2. 先行研究

日本語には、さまざまな役割語が存在している。キャラクターによって異なる話し方があり、これらに関する研究として、例えば「アルヨ言葉」という偽中国人が使っている言葉（金水 2003, 2007, 2014）や関西人だけではなく面白いキャラクターやけちなキャラクターが使う関西弁（金水 2003, 田中 2011, 信國 2023）がある。例えば以下のような例である。

(5) 三つの刀と書いて、三刀というアル（シェンムー）

これは、「シェンムー」（1999）というゲームに登場する中国人キャラクターのセリフであるが、日本語を話す多くの中国人がこのような話し方をしているわけではない。しかし、日本語母語話者がこれを聞くと中国人を連想するだろう。また、以下のように大阪出身のキャラクターが関西弁を話している例もある。

(6) たった今、オレの目の前でホームズのカッコをしたオーナーが、車ごと海に落ちよったんや・・・（コナン 12-130）

これは、キャラクターが必ずしも大阪出身者というわけではなく、その物語等において、金水（2003）が指摘するように「ケチ」や「やくざ」等の印象を与える役割も果たしている。

このような、役割語が与える特定の印象に関する記述のほか、役割語については日本語と英語、韓国語といった外国語を対照した研究（鄭 2007, 山口 2007 他）、日本語のキャラ助詞に関するもの（定延 2007）、役割語の音声的側面に関するもの（勅使河原 2007）等さまざまな側面から研究が行われている。

本研究では、例（3）（4）で見たような、特定の表現つまり文語について、どのようなマンガのキャラクターがどのような役割語を話しているのか、またそれによってどのよう

な印象が与えられているのかを考察する。また、役割語としてではなく、文語が用いられているような場合についても考察していくことで、マンガにおける文語の役割について考えていく。

3. マンガに見られる文語とその役割

本節では、まず文豪ストレイドッグスのキャラクターのうち、常に文語を話している 2 つのキャラクターを見ていく。

3. 1. 「文豪ストレイドッグス」における芥川龍之介

「文豪ストレイドッグス」の公式ホームページにおいて、芥川龍之介というキャラクターは以下のように記されている。

ある港を縄張りとする凶悪なポートマフィアの構成員。黒い外套を纏い、冷たい表情を浮かべ街を闊歩する姿はまるで死神。軍警の手には負えず、また、探偵社の中でも「こいつには遭うな、遭ったら逃げろ」と恐れられる存在である。

芥川の外見のみならず、セリフもその冷酷で謎めいたキャラクターを反映しており、多くの文語的要素を取り入れた独特の言葉を使用する。例えば、否定形「ぬ」や、「よ」を用いた命令形などが頻繁に見られる。このような言葉遣いは、芥川の時代を超越した存在感や、他者との距離感を生み出す効果があると考えられる。芥川という言葉遣いとその冷酷さや孤立した性格は、密接に結びついていると言えるであろう。また、芥川はマンガ全体にわたって一貫して文語を使用しているが、同時に現代語の要素も取り入れている。例えば文末に終助詞「だ」を使用することもある。

以下では、まず芥川のセリフに現れる文語を見ていく。以下の例を参照されたい。

- (7) 構わぬ・・・・・・・・来い (文豪 6-22)
- (8) 或る人からの・・・・極詰らぬ一言だ (文豪 6-23)
- (9) その様な事・・・・貴様に伝われずとも・・・・判っている・・・・ (文豪 6-33)
- (10) 故にこの程度の絶望に僕 (やつがれ) は枯らせぬ (文豪 6-19)
- (11) だが僕 (やつがれ) からすれば貴様こそ理解出来ぬ (文豪 9-31)
- (12) その臆病な眼は己の力も異能も信じていない (文豪 9-31)
- (13) だのに船上や此処では無謀な死闘に挑む (文豪 9-31)
- (14) 然り (文豪 9-49)
- (15) 戦果なき限りあの人は僕 (やつがれ) を認めぬ (文豪 9-49)

- (16) ならば解錠より敵の所在捜しを優先せよ (文豪 13-30)
- (17) この程度の鉄扉断ち割るは容易いがウイルス異能者を狩らねば数刻で首領が死ぬ (文豪 13-30)
- (18) 喋れ・・・だが牢紀せよ (文豪 13-23)
- (19) 僕 (やつがれ) は恵まれし貴様が唯憎かった (文豪 13-111)
- (20) 死を惧れよ (文豪 1-155)
- (21) 殺しを惧れよ (文豪 1-155)
- (22) 死を望む者等しく死に望まるるが故に—— (文豪 1-155)

芥川のセリフは、現代日本語では一般的に使われる否定形「ない」の代わりに、文語的な否定形「ぬ」を使用することが特徴的である。例えば、(7)「構わぬ」、(8)「極詰らぬ」、(10)「枯らせぬ」、(11)「理解出来ぬ」、(15)「認めぬ」といったセリフでこの形が見られる。(17)「狩らねば」のように、「ぬ」の已然形も用いられることがある。この表現は、現代日本語の「狩らなければ」に相当する。また、否定形「ぬ」は、他の多くのマンガのキャラクターにおいても頻繁に使用される。これらのキャラクターは、他に文語的要素をほとんど使用しない場合でも否定形「ぬ」だけは使用することが多い。

また、(8)「極詰らぬ一言」のように、「ぬ」は終止形 (文末における否定形「ぬ」) だけでなく、連体形「ぬ」(adnominal) も使用される⁽³⁾。(9)「伝わらずとも」という表現は、現代語では一般的に使われる「なくとも」よりも硬い印象を与え、他者との距離感を示している。同様に、(13)「だのに」では、現代語で一般的に使われる「なのに」の代わりに、古風で現代ではあまり使われなくなった「だのに」を使用している。さらに、(12)「己」も、現代では一般的ではないが、マンガなどでより真剣な表現として使用されることがあり、感動詞のように使用される。(14)「然り」も、現代語では稀であり、キャラクターに距離感を与える効果があると考えられる。また、(17)「断ち割るは容易い」では、動詞「断ち割る」が連体形で用いられ、名詞化されていることが注目に値する。この用法は、現代語では一般的ではなく、名詞化には「の」や「こと」が用いられるのが普通である。

芥川は、命令形においても文語的な特徴を示している。彼は、多くの場合、現代日本語で一般的な「ろ」を使った命令形ではなく、「よ」を用いた命令形を使用している。例えば、(16)「優先せよ」、(18)「牢紀せよ」、(20)「惧れよ」、(21)「惧れよ」などがこれに該当する。これらの場合、現代日本語での命令形は「優先しろ」、「牢紀しろ」、「恐れる」となるであろう。しかしながら、例えば(7)「来い」や一段動詞に関しては、文語と現代

語の間で命令形に違いがないため、区別ができない。また、(22) では「望まれる」ではなく「望まるる」が用いられている。その他、芥川の言葉遣いには、現代日本語ではあまり耳にしない表現も含まれている。例えば、「だのに」(13) も使用されており、現代日本語では「なのに」という表現が一般的である。この表現は、文語ではないが、古風なニュアンスを持ち、キャラクターの雰囲気を実際立たせている。これは、(21) 「望む者」のような表現にも見られる。ここでは、一般的な「人」ではなく、より書き言葉の「者」が使用されており、その性質がより感情を抑えた、無機質な響きを持っている。これは、キャラクターの言葉遣いにおいて、感情を抑制したり、距離感を出したりする効果を生んでいる。(19) 「恵まれし貴様」の助動詞「き」(連体形「し」) も文語の形態素であり、過去を示している。芥川の言葉遣いが文語を使用しているのは、単に文語を使うためではなく、特定の雰囲気を創出するためである。彼のキャラクターの冷たさや孤立感を表現するために、古い表現や現代ではあまり使われない言葉が用いられている。このように、文語的な要素や古風な表現を通じて、キャラクターの特性や雰囲気を強調することが、芥川の言葉遣いの重要な側面となっている。芥川の一人称も (19) 僕 (やつがれ) であり、古風な表現の一つとなるが、他に文語を使うキャラクターは僕 (やつがれ) を使っておらず、文語においても一般的な表現ではないため、芥川の特徴的なキャラ語として考えてよいであろう。

以下では、同じ「文豪ストレイドッグス」のその他のキャラクターで文語を用いる場合を見ていくこととする。

3. 2. 「文豪ストレイドッグス」における孤児院職員

マンガ「文豪ストレイドッグス」において、中島敦というキャラクターは、過去における孤児院職員からの冷たい言葉によく悩まされている。これらの言葉は、中島が孤児院で望まれていなかったことを伝えるために使われており、中島の心に深い傷を残している。これらのセリフは、中島の孤独感や排除感を象徴していると考えられる。以下の例は全て孤児院職員が中島に向けて発したものである。

(23) お前など孤児院にも要らぬ！ (文豪 1-6)

(24) この院に穀潰しは要らぬ (文豪 1-25)

(25) この世の邪魔だ—— 昔の邪魔ゆえ疾く消えよ この世から消え失せるがいい
(文豪 1-26)

(26) 周囲に迷惑と不幸を振りまき何一つ成し遂げぬ者が (文豪 2-157)

(27) 誰も救わぬ者に生きる価値などない (文豪 2-157)

これらのセリフでは、「要らない」、「消えなさい」、「成し遂げない」などの代わりに(23) (24)「要らぬ」、(25)「消えよ」、(26)「成し遂げぬ」といった文語が用いられている。(23) (24) および (26) は否定を、(25) は命令を表している。その他、(25)「消え失せるがいい」という表現もある。現代日本語においては「消え失せた方がいい」という形が使われることが多いが、ここでは「失せる」の連体形が使われ、動詞を名詞化している。「・・・るが良い」というパターンは、文語の影響が強く見られ、より強い、硬い印象を与える表現となっている。このような文語的な言葉遣いは、孤児院職員の厳しさや無慈悲さを象徴し、彼らの言葉が中島敦に与える影響の強さを際立たせている。

また、孤児院職員のセリフでは、「者」が「人」の代わりに使われていることも注目すべき点である。例えば、(27)「誰も救わぬ者」というセリフにおいて、「者」はよりフォーマルな表現として使用され、話し手の冷たさや厳しさを強調している。このような言葉の選択は、キャラクターの感情を抑えた表現や、他者との距離感を生み出す効果を持ち、孤児院職員の言葉が中島敦に与える冷酷さを強調していると言えよう。

一方で、これらのセリフには、現代日本語の形態素も使用されており、文語的な表現と現代的な表現が混在していることが注目に値する。例えば、(25)「邪魔だ」や(27)「価値などない」といった現代日本語の形態素も用いられている。これは、言文一致運動の時期にも見られたような、文語と口語の混合が特徴的な言語スタイルを反映している。そのため、この言語スタイルは必ずしも人工的なものとは限らず、自然な言語の進化の一環であると見ることができるが、話し言葉として使うのが特別である。さらに、このような文語と現代語の混在は、読者が過度に難解な文語や馴染みの薄い形態素に圧倒されることなく、物語に没入できるように配慮されている可能性がある。

3. 3. マンガ「美少女戦士セーラームーン」におけるクイン・ベリル

これまで、マンガ「文豪ストレイドッグス」において主に文語を使用する2つのキャラクター、つまり芥川と孤児院職員のセリフとその特徴について述べてきた。本節では、マンガ「美少女戦士セーラームーン」におけるクイン・ベリルというキャラクターにおける例を観察し、「文豪ストレイドッグス」における芥川及び孤児院職員と同様の特徴が見られることを示していくこととする。以下の例を参照されたい。

クイン・ベリルは暗黒王国の暗黒女王である。彼女の存在は畏敬と恐怖の両方を引き起こす。火のように赤い髪と目を持ち、魔法の力に満ちた黒いクリスタルボールを操る彼女は、紫色のドレスと緑の石のティアラ、そしてイヤリングを身につけている。

- (28) ——まだ見つからぬのか「幻の銀水晶」は (セーラー 1-49)
- (29) ——わが大いなる支配者へささげる人間どものエネルギーもまだまだ足りぬ! (セーラー 1-215)
- (30) こんどこそ失敗は許さぬ! (セーラー 2-133)
- (31) あのセーラームーンとやら——もしや「幻の銀水晶」をもつ者を知っているかもしれぬ……! (セーラー 1-267)
- (32) ——隠しもっているかもしれぬ! (セーラー 1-267)
- (33) ……月の王国をつぐ者……か (セーラー 1-267)

これらのセリフでは、文豪ストレイドッグスのキャラクターと同じく、否定形「ぬ」が頻繁に用いられており、例えば、(28)「見つからぬ」、(29)「足りぬ」、(30)「許さぬ」、(31)「知っているかもしれぬ」(32)「隠しもっているかもしれぬ」と表される。この否定形は、クイン・ベリルの悪意と決断力を表しており、彼女の厳格な性格を際立たせているであろう。現代語では、一般的に「ない」を使って表現され、(28)「見つからない」、(29)「足りない」、(30)「許さない」、(31)「知っているかもしれない」(32)「隠しもっているかもしれない」となる。

また、(31)「幻の銀水晶をもつ者」と(33)「月の王国をつぐ者」という表現において、「者」が「人」の代わりに使われている点も注目に値する。この言葉選びも、彼女のフォーマルで威厳ある話し方を反映しており、彼女の権威と冷酷さを強調している。

さらに、「わが」という一人称や「大いなる」という言葉の使用も、普通の口語とは異なり、文語の影響を受けた言葉遣いであることがわかる。

3. 4. 「美少女戦士セーラームーン」におけるクイン・メタリア

クイン・メタリアは、暗黒王国の真の黒幕であり指導者である。彼女は有害な、形のないエネルギー存在で、クイン・ベリルに力を与えた存在として知られている。クイン・メタリアのセリフには、彼女の悪役としての性格を強調するために、古風な言葉遣いや文語の要素が多用されている。以下にその具体例を挙げる。

- (34) エネルギーでは足りぬ……! (セーラー 1-262)
- (35) はるか古 (いにしえ) のこのわたしを葬ったあの忌まわしい王国の手の者が……
… (セーラー 1-263)
- (36) そんなことはさせぬ……! (セーラー 1-263)

(37) だがプリンセスからはなんの気配も感じられぬ！（セーラー 2-32）

(38) 浅はかで弱い何も知らぬ王女よ このわたしを封印なぞできるものか？（セーラー 2-227）

例えば、(34)「足りぬ」、(36)「させぬ」、(37)「感じられぬ」は、いずれも否定形「ぬ」の使用であり、現代語では「足りない」、「させない」、「感じられない」と表現される。この古風な否定形は、彼女の強い意志と悪意を表していると言えよう。また、(35)「王国の手の者が」における「者」の使用は、また「人」の代わりに用いられ、彼女の話し方に悪意や威厳を与えている。これもクイン・メタリアが他の文語の要素を使用するキャラクターと同様の特徴である。さらに、(38)「王女よ」という呼格（vocative）の使用は、直接的な呼びかけとしての「よ」が付く形は現代では一般的ではなく、クイン・メタリアの発言に高貴さと威圧感を加えている。

これらの文語の要素の使用は、クイン・ベリルと同様に、クイン・メタリアのセリフを邪悪で冷酷、かつ高貴な雰囲気にしており、彼女のキャラクターを効果的に表現しているであろう。このようなスタイルは両者の話し方が類似しているため、二人の言葉遣いを区別することは難しい。しかし、「美少女戦士セーラームーン」におけるセリフと「文豪ストレイドッグス」に登場する文豪キャラクターたちの言葉とを比較すると、前者のセリフはしばしば理解しやすくなっている。これは、テーマや対象とする読者に配慮した結果であろう。若年層や一般の読者が、複雑な文語や珍しい形態素に精通しているとは限らないため、「美少女戦士セーラームーン」ではより認知度の高い文語の形態素が用いられていると考えられる。

以上、マンガ「文豪ストレイドッグス」及び「美少女戦士セーラームーン」において、文語を使用するキャラクターたちとそのキャラクターが与える印象について見てきた。

以下では、上記のキャラクターほどには文語を使用しないが、特定の場面において部分的に文語を使用するキャラクターについて見ていくことで、そのキャラクターがどのような場面において文語を使用するのか、また、なぜ文語を使用するのかについて考察していくこととする。

3. 5. 部分的に文語を使うキャラクター

これまで、マンガ「文豪ストレイドッグス」の芥川と孤児院職員、及び「美少女戦士セーラームーン」におけるクイン・ベリルとクイン・メタリアが用いる文語について見てきたが、その他のキャラクターにおいても文語が使用されることがある。ただし、芥川や孤児

院職員ほど文語を用いるわけではなく、どちらかという現代日本語の方を多く使用しており、ある特定の限られた場面においてのみ文語を使用している。例えば「文豪ストレイドッグス」における太宰治というキャラクターである。これは、普段は以下の例 (39) のように現代日本語を用いているが、時として例 (40) のように文語となることがある。それでは現代語と文語はどのように使い分けられているのであろうか。例えば太宰治というキャラクターは、芥川龍之介のようにマンガ全体にわたって一貫して使用するわけではない。例として以下のセリフが挙げられる。

(39) 違うよ 首吊り健康法だよ 知らない? (文豪 1-20)

(40) 何と かくの如き佳麗なるご婦人が若き命を散らすとは・・・・・・! (文豪 2-62)

太宰のセリフの中で、(39)「違うよ 首吊り健康法だよ 知らない?」を見ると、現代語の用法が顕著である。太宰は通常、文語の影響を受けずに現代語を使用しており、例えば (39) では、否定形として「ぬ」ではなく、「ない」を用いていることが分かる。

しかし、(40) のように文語の要素が強いセリフも存在する。例えば、(40)「かくの如き」は古い表現であり、現代日本語では「このような」と同じ意味を持つ。また、「佳麗なるご婦人」は現代語の文法では「佳麗なご婦人」と表現されることが一般的であり、連体形では「な」が使用される。さらに、「若き命」も連体形の「き」という文語的な語尾であり、現代語では「い」が用いられる。太宰が用いる文語は、役割語ではなく、特定の文脈内で何かを劇的に響かせるための状況に基づいた使用であると考えられる。このシーンでは、太宰が文語を使用することで、おそらく詩的かつ劇的な効果を狙っているであろう。

また、火野レイも「美少女戦士セーラームーン」において特定の状況においてのみ文語を使用するキャラクターである。火野は、通常は現代語を用いているが、邪悪な霊を払いのける際において、文語を使用する。この行為は神聖な儀式と関連しており、彼女のセリフに古風な要素が取り入れられることで、その神聖さを高めている。彼女が使う文語は、儀式の一環として伝統的な言葉遣いを採用し、霊的な力と彼女自身の神秘性を表現している。これにより、レイのキャラクターが神職としての役割を持つことが強調され、セリフがその状況にふさわしい重みと格式を帯びるであろう。したがって、文語の使用は常に使っている役割語ではなく、火野レイの霊的な行動と密接に結びついていると言える。

(41) まちがえてしまいましたわ たしかに妖気をかんじたんですけど (セーラー
1-96)

(42) 神聖なるこの神社に災いをもたらす輩 —— ゆるしませぬ!
—— 悪霊たいさーんっ (セーラー 1-95)

火野レイのセリフにおける文語の使用は、彼女の神職者としての役割を浮かび上がらせる。特に、悪霊を払う際にはその言葉遣いが顕著である。例えば、(42)「神聖なるこの神社に災いをもたらす輩 —— ゆるしませぬ！」において、「神聖なるこの神社」は、「神聖のこの神社」や「神聖であるこの神社」とは異なり、現代語では生産的に普段使用されない「なる」が使われている。

また、「ゆるしませぬ」において、文語の否定形「ぬ」と助動詞「ます」が組み合わされていることは興味深い。これは、他のキャラクターが用いる同じ否定形「ぬ」であるが、火野レイは悪役ではなく、神秘性と尊厳を表すためにこの形を用いている。この助動詞の使用は、彼女の言葉に丁寧さを加え、霊的な儀式の場における彼女の純粋さと真剣さを反映していると言えよう。

4. まとめと今後の課題

本研究では、マンガに現れる文語を考察するため、「文豪ストレイドッグス」及び「美少女戦士セーラームーン」を例として取り上げ、マンガの中でどのようなキャラクターに文語が用いられているのかを考察した。その結果、「文豪ストレイドッグス」においては芥川と孤児院職員が、「美少女戦士セーラームーン」においてはクイン・ベリルとクイン・メタリアが作品中一貫して文語を多用することを指摘した。これらのキャラクターは、物語において「強さ」や「恐れられる存在」として扱われており、文語を使用することでその特別さが表されていると考えられる。すなわち、これは役割語としての機能を果たしていると言えよう。

その他、「文豪ストレイドッグス」における太宰や「美少女戦士セーラームーン」における火野は、通常は現代語を使用しているものの、セリフに特別な重みを持たせるような状況においては文語が使用されていることを指摘した。「美少女戦士セーラームーン」では火野が悪霊を追い出そうとしている際のセリフには儀式的な響きがあるために文語が採用されている。これらの事例を通じて、特別な文脈における文語の選択が、感情表現やシーンの重み付けにおいて不可欠であることが示されている。この点は、両作品の例によって明らかにされ、他の多くのマンガにおいても、感情表現やシーンの効果的な描写において

文語が重要な役割を果たしている。「美少女戦士セーラームーン」における火野の例では、特定の状況下で彼女の巫女としての役割が際立ち、悪霊払いの際に文語を用いることが見られる。これは作品全体を通して一貫している訳ではないものの、役割語の一形態と考えられるかもしれない。一方で、太宰の場合には、キャラクターの通常の役割とは無関係に、断続的に文語が用いられる事例が存在する。

本稿においては、マンガ「文豪ストレイドッグス」と「美少女戦士セーラームーン」の 2 作品を対象を絞ってキャラクターの用いる文語要素の考察を行ったが、今後は、より多くのマンガや、マンガ以外の現代語の媒体においてみられる文語にも範囲を広げ考察していきたい。その過程で、特に頻繁に出現する形態素や表現に焦点を当て、現代の読者がこれらをどの程度正確に理解できるか、または作家が読者の理解度をどの程度認識しているのかを分析したい。

注

- (1) 橋本 (1939) 『改制新文典別記 文語篇』という日本の学校文法の文語編には次のような記述がある。「口語には口語の文法があり、文語には文語の文法があります。本書には『その文法が違つてゐる』としておきましたが、勿論両者が全然相違して相容れないという意味ではなく、共通する部分も少なくありません。つまり口語・文語には、それぞ独特の文法があるという意味なのです。」この引用は、口語と文語の間には明確な境界線が存在しないことを示唆している。なぜなら、両者の間には重複する部分が存在するからである。本稿では、現代語と文語の違いが明確な場合を示すことを試みる。しかし、両言語形式の間に明確な境界を引くことは困難である。なぜなら、文語の多くの形態素が現代語でも稀に使用されることがあり、また現代日本語の形態素も文語の一部として存在しているからである。
- (2) 本稿で扱うマンガの用例には、漢字にふりがなが付されている場合があるが、本稿では通常の読み方をする場合省略することとする。ただし、通常の読み方をしない場合にはふりがなを付している。また、本稿で例を示す場合、以下のように作品名を省略し、その後に巻数とページ数を記すこととする。
「文豪ストレイドッグス」:(文豪)
「美少女戦士セーラームーン」:(セーラー)
- (3) さらに、連用形「ず」(adverbial) も使用されているが、これは現代語においても一般的に使われるため、文語との明確な区別は難しい。

参考文献

- 鬼塚千代 (2011) 「韓国の教科書における役割語の役割—『生きた日本語』を教えるバーチャルリアリティ—」『役割語の展開』, くろしお出版, pp.51-70.
- 金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語—役割語の謎—』, 岩波書店
- 金水敏 (2007) 「役割語としてのピジン日本語の歴史素描」『役割語研究の地平』, 金水敏 (編), く

- ろしお出版, pp.193-210.
- 金水敏 (2014) 『コレモ日本語アルカ?—異人のことばが生まれるとき』, 岩波書店.
- 定延利之 (2007) 「キャラ助詞が現れる環境」『役割語の地平』金水敏 (編) くろしお出版 pp. 27-48.
- 田中ゆかり (2011) 『「方言コスプレ」の時代——ニセ関西弁から龍馬語まで』 岩波書店.
- 勅使河三保子 (2007) 「声質から見た声のステレオタイプ」『役割語の地平』金水敏 (編) くろしお出版 pp. 49-69.
- 鄭恵先 (2007) 「日韓対照役割語研究—その可能性を探る—」『役割語の地平』金水敏 (編) くろしお出版 pp. 71-93.
- 信國萌 (2023) 「役割語としての<関西弁>とドイツ語翻訳についての一考察—『名探偵コナン』を例として—」『都市文化研究』, 第 25 号, pp. 41-51.
- 橋本進吉 (1939) 『改制新文典別記 文語篇』, 富山房.
- 山口治彦 (2007) 「役割語の個別性と普遍性—日英の対照を通して—」『役割語の地平』金水敏 (編), くろしお出版, pp. 9-25.

参考資料

- 青山剛昌 (1996) 『名探偵コナン 12』小学館.
- 朝霧カフカ (2013) 『文豪ストレイドッグス 1』角川書店.
- 朝霧カフカ (2013) 『文豪ストレイドッグス 2』角川書店.
- 朝霧カフカ (2014) 『文豪ストレイドッグス 6』角川書店.
- 朝霧カフカ (2015) 『文豪ストレイドッグス 9』角川書店.
- 朝霧カフカ (2017) 『文豪ストレイドッグス 13』角川書店.
- 朝霧カフカ (2018) 『文豪ストレイドッグス 15』角川書店.
- 鈴木裕 (1999) 「シェンムー」, セガ.
- 武内直子 (2013) 『美少女戦士セーラームーン完全版 1』講談社.
- 武内直子 (2013) 『美少女戦士セーラームーン完全版 2』講談社.
- 文豪ストレイドッグス公式サイト
<http://bungo-stray-dogs.jp/character/?character=akutagawa-ryunosuke> (2023 年 12 月 20 日閲覧)

日本語学習者を対象とした書道活動の提案

－ COVID-19 禍前・禍中・禍後の
学生アンケートと教員の気づきを通して －

林 朝子・シューショートケオ・サランヤー

**Proposal of Calligraphy Activities for Japanese Language Learners
－ through student questionnaires and teacher observation before, during,
and after the COVID-19 pandemic-**

HAYASHI Asako, CHOCHOTKAEW Saranya

〈Abstract〉

This article covers face-to-face and non-face-to-face calligraphy activities (using brush brushes, brush pens) conducted for Thai Japanese language learners before, during, and after the COVID-19 pandemic. Based on the questionnaire of the participating students and the observation data of the teachers, we will clarify 1) changes in the attitude of the students toward calligraphy, 2) changes in teachers' guidance and support, due to face-to-face and non-face-to-face implementation. And we will propose the future of calligraphy activities that will play a role in learning characters for Japanese language learners and passing on character culture.

キーワード：対面・非対面、書道、毛筆、筆ペン、タイ人日本語学習者

1. はじめに

2019年に発生したCOVID-19の影響で日本語教育の在り方が大きく変化した。筆者は2008年よりタイ人日本語学習者を対象に書道活動の実施を継続している。書道は実技を伴う活動であり、従来、対面実施が当然とされていたが、海外への渡航が困難となり、書道活動においてもオンラインを活用した非対面実施の可能性を模索する必要があった。本稿では、COVID-19 禍前中後にタイの大学の日本語学習者を対象に行った対面・非対面による書道実践（毛筆、筆ペンを使用）5回を取り上げ、参加学生のアンケート回答と実施教員（日本人教員・タイ人教員・日本人支援教員）の観察による気づきを基に、対面・非対面の実施による学生の書道に取り組む姿勢、教員の指導や支援の共通点・相違点等を明らかにし、日本語学習者への文字学習と文字文化の継承を担う書道活動の今後のあり方を提案する。

本実践はタイの大学の日本語専門科目「現代の日本伝統文化」の一部に位置づけられて

おり、授業担当のタイ人教員と書道を担当する日本人教員との連携で実施されている。授業の履修学生はタイ語を母語とする日本語主専攻または日本語副専攻の学生である。

2. 日本語教育における書道実践

日本語学習者を対象とした書道実践は、短期の体験型も含めると、国内外である程度の数で行われていると思われるが、論文等で確認できる報告は少なく、具体的な活動内容を把握できる実践は限られている。

福光 (2005、2020) は日本国内の大学で日本語学習者を対象に半年から 1 年の授業として書道実践を行っている。指導内容は小中学校書写のレベルから最終的には芸術的な書道表現にまで展開されている⁽¹⁾。

馬場 (2019、2021) も日本国内の大学において、日本語学習者を対象に書道を授業に取り入れている。馬場 (2019) では、筆ペンを使用した漢字語彙学習を行っており、筆ペン使用をきっかけとして学習者の関心を書道へと向けている。馬場 (2021) では、日本語文化理解の一環として書道実践を行い、文字が芸術へと昇華することを学習者が体験的に学ぶ取組を行っている。

林 (2008、2010、2011) は非漢字圏であるタイの大学で日本語を学ぶタイ人学生を対象に筆・筆ペンを使用した実践を取り上げている。筆・筆ペンを使うことで、漢字の点画やひらがなのやわらかい画、字形や配置等に広く意識が向けられていることを明示している。

また、日本語学習者を対象としたオンライン活用の書道実践は、林・シューショートケオ (2022) に見られるだけである。タイ人学生を対象としたオンライン書道実践を報告しており、オンラインでの書道実践の課題を学生側と教員側から指摘している。

3. 実践内容

本稿では 2020～2023 年にタイで実施した 5 回の書道実践を取り上げる。

実施教員) 日本側：日本人教員 1 名 (書道、日本語教育)

タイ側：タイ人教員 1 名 (日本文化、日本語教育)

日本人支援教員 1 名 (言語学、日本語教育)

対象者) タイ国チュラーロンコーン大学文学部

日本語主専攻または副専攻の学生 20～40 名程度

日本語レベル：日本語主専攻は N 1～N 2、副専攻学生は N 3 程度

既習漢字数：日本語専攻は 1500～2000 字、副専攻は 300～500 字程度

大学時留学経験：3 割程度有り

書道経験：4 割程度有り

高校・大学での日本留学時・日本語学校・高校での文化体験が中心

筆文字を見た経験：8 割程度有り

書道体験時、タイや日本での店の看板、ドラマ・アニメ・漫画の背景等

書道経験のある学生は4割程度を占めるが、漢字一文字を書く程度の非常に限られた内容である。学生は書道で使用する筆・墨・紙の扱いに慣れていないため、教員3人体制で実施している。日本人教員は日本語のみを使用するが、日本語主専攻学生と副専攻学生の日本語能力に差があるため、タイ人教員は適宜最低限のタイ語による通訳も行っている。

筆文字を見た経験がある学生は8割程度と高い。タイのデパート等にも日本食レストランの看板が見られ、また、学生が関心を持つポップカルチャーの中でも筆文字を見る機会が多いようである。



図1 タイにある日本食レストランの看板

活動の目的)

- ① 筆や筆ペンの筆記具を使い、文字を書くことにより、日本語の文字への意識を高め、手書きする際の整え方を知る機会とする
- ② 日本の文字文化を体験する
- ③ 発展として、書道文化への関心へつなげる

活動目的として3点を設定している。①は小学校中学校国語科書写の毛筆の在り方である「毛筆を使用した学習は硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導すること」⁽²⁾に基づき、毛筆で様々な点画を書くことにより、点画の書き方がさらに確実となることを目的としている。また、毛筆で文字を大きく書くことで、字形への意識が向き、字形の整え方

への理解も深められる。

基本的な活動の流れは以下となる。

活動の流れ)	
15 分	準備
15 分	日本語の文字の歴史・書道の紹介・姿勢や筆の持ち方等の説明
50 分	基本練習→単体文字の練習
10 分	休憩
30 分	複合文字の練習
35 分	活動
	対面時：扇子や色紙に好きな文字を書く、書初め用紙に書く等
	非対面時：「変な漢字」ゲーム
25 分	片付け・アンケート回答

毎回の活動内容は多少変化するが、基本練習→単体文字の練習→複合文字の練習という流れは筆、筆ペンの運びに慣れる練習でもあり、基礎練習として毎回取り入れている。

今回対象とする 5 回の実践の時期、実施方法 (対面・非対面)、使用筆記具 (筆・筆ペン)、参加学生数は以下となる。なお、非対面では zoom を用いてオンライン実施を行った。

	実施時期	対面・非対面	使用筆記具	参加学生数
コロナ禍前	①2020 年 2 月	対面	筆	42 名
コロナ禍中	②2021 年 4 月	タイ側対面・日本側非対面	筆	41 名
	③2021 年 11 月	非対面	筆ペン	21 名
	④2022 年 4 月	非対面	筆ペン	30 名
コロナ禍後	⑤2023 年 2 月	対面	筆	29 名

本稿で取り上げる 5 回の実践は、コロナ禍前 1 回、コロナ禍中 3 回、コロナ禍後 1 回である。また、考察で使用するデータは学生アンケートと教員観察による気づきである。アンケートは、日本人教員が実施した日本語によるアンケート、タイ人教員が実施したタイ語によるアンケートの 2 種類である。なお、以下では、5 回の実践を、コロナ禍前を①、コロナ禍中を②③④、コロナ禍後を⑤と記す。



図2 対面での書道実践

4. 学生アンケートと教員観察から見えたこと

4-1. 日本語によるアンケート

ここでは、日本語によるアンケート結果を教員観察による気づきも踏まえ、考察する。

4-1-1. 筆記具による文字・書字への関心

筆記具の筆・筆ペンの使用による文字・書字への関心の度合いを見るため、アンケートでは筆・筆ペンを使用し文字を書いた際に「線・形・大きさ」の中で注意したことを問い、表1はそれぞれを選択した学生の割合である。なお、実践③④⑤では複数回答となっており、合計が100%を超えている。

筆・筆ペンという筆記具に関わらず、書字の際、線に意識を向けている学生が最も多い。

表1 筆記具と文字・書字への意識の割合

筆記具	線	形	大きさ
①筆	79%	18%	3%
②筆	66%	24%	10%
③筆ペン	81%	52%	4%
④筆ペン	89%	43%	3%
⑤筆	82%	41%	8%

筆・筆ペンで線を十分に表現するには「始筆→送筆→終筆」という一連の流れを押さえて書く必要があり、文字の画一画を丁寧に書くようとしていた様子が見える。

また、自由記述による活動の感想でも筆・筆ペンへのコメントが多く見られた。「力加減が難しい」「コントロールが難しい」という「筆圧・把持」への記述があり、不慣れな

筆記具の扱いが難しいようであった。筆圧と具体的な線については「太さのコントロールが難しい」とあり、太さに変化が出せる筆・筆ペンの特徴を感じつつ、扱いに苦勞している様子も見られた。また、筆・筆ペンと普段使用しているペンを比較し、その違いに触れているコメントもあった。「持ち方がペンより立てる」「ペンは一点だけ接するので注意しなくてよい」「ペンは線や止めを意識しない」とあり、筆・筆ペンとペンを比べることにより、筆・筆ペンによる書字や表現で注意を向けるべき点が認識できていた。その他に、「書く順を気にする」「順を間違ったら字が汚くなる」など、線を組み合わせ、形を整えていくための筆順の役割にも気づけているコメントもあった。

4-1-2. 対面・非対面のメリット

書道活動の対面・非対面のメリットを学生側と教師側の立場から分析した(表2)。学生へは各活動についての感想を自由記述で書いてもらった。実践②はコロナ禍中に入ったばかりで、タイ側は対面、日本側は非対面の実施となったため、タイ側の対面に関するコメントは対面に含め、日本側の非対面に関するコメントは非対面に含めた。表の()は学生のコメント数である。

表2 対面・非対面のメリット

	メ リ ッ ト	
	学 生 側	教 師 側
対 面	<ul style="list-style-type: none"> -わからない時、すぐ先生に聞ける (42) -となりの友達におしえてもらえる (37) -友達と一緒に書ける (33) -墨の不足などにすぐ対応してもらえる (21) 	<ul style="list-style-type: none"> -学生への対応がその場でできる -直接指導できる -学生の座り方や姿勢、筆の持ち方をチェックできる
非 対 面	<ul style="list-style-type: none"> -先生の画面が大きくて、見やすい (37) -複数のカメラがあり、筆の持ち方がよく見えた (11) -カメラの角度がよく、対面授業のようだった (6) -先生が友達に教えた内容を他の人も聞ける (9) -一人で集中できる (7) 	<ul style="list-style-type: none"> -ZOOMで学生全員の作品を同時に見られ全体像がわかる

対面のメリットとして学生から多く挙げられていたのは、「先生にすぐ聞ける」「友達と一緒に書ける」というコメントである。対面での活動では、学生同士が書いた作品をお互いに見せ、書き方を確認し合う、感想を伝え合う、鑑賞し合う様子が見られ、自然な形で協働学習が行われていた。また、教師側の対面の大きなメリットとしては「学生への対応がすぐその場でできる」ことである。筆を使用した際、活動前に確認できていなかった左利きの学生がいたが、その場で教員が左利きで書く際の工夫などについて対応ができた。

対面では、学生の様子を見て、困り感を把握し、すぐに直接指導ができるという大きなメリットがある。

非対面のメリットでは、学生側から「見やすい」というコメントが多かった。オンラインで指導する際、カメラ3台（手元を上から映す・横から映す・正面から教員を映す）を用いる工夫により、筆を持つ手元を映す角度が上と横からになり、目の前で実際に見ているような感覚になり、筆の持ち方や実際の運筆もイメージしやすかったのであろう³⁾。教員側はPCを2台用いて、1台をzoom画面共有で使用し、もう

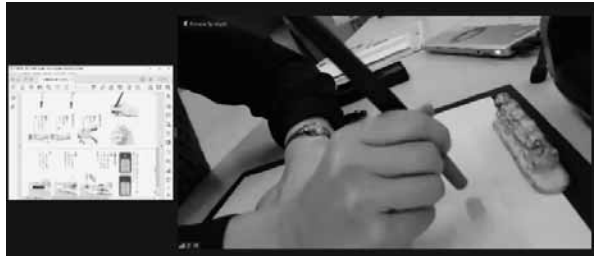


図3 非対面時のオンラインの様子

1台をzoomギャラリービューで参加学生全員が表示されるようにした。学生には書いた作品を自分のカメラに向けて見せるように指示し、同時に学生全員の作品を見ることができた。学生の中には、自分が書いている手元を映せるようにカメラを設置している者もあり、筆ペンの持ち方や角度なども確認することができた。

その他に、学生には「一人で集中できる」というコメントも複数見られ、自分のペースで集中して筆・筆ペンに取り組める環境が作れる点が非対面のメリットと言える。



図4 非対面時オンラインで学生の文字を確認

4-1-3. 対面・非対面のデメリット

次に、書道活動の対面・非対面のデメリットを学生側と教師側の立場から分析した（表3）。

表 3 対面・非対面のデメリット

	デ メ リ ッ ト	
	学 生 側	教 師 側
対面	－周りが気になり集中できない (5)	－学生の作品を一度に把握することができない
非対面	－相談できる先生、友達がいない (24) －先生に聞きにくい (14) －先生に作品を見せることが難しい、確認できない (15) －カメラの切替についていけなかった (7) －紙やインクが補充されず、十分な練習ができない (8) －PC 画面が小さく見にくい (4) －書く場所、机が無かった (3)	－学生の座り方や姿勢、筆の持ち方をチェックできない

対面・非対面のデメリットは先述したメリットの裏返しになる内容が多いが、まず学生側の対面のデメリットとして「集中できない」というコメントがあった。一方で非対面のデメリットとして「先生に聞きにくい」「友達と話せない」のように「孤立感」を感じるコメントが見られた。教師側のデメリットとしては、対面では PC 画面上のように一度に作品を把握することが難しいことが挙げられる。非対面では実際に学生がどのような姿勢や筆・筆ペンの持ち方をしているのかが確認できず、指導へ結びつけるのが困難であった。

非対面でのカメラ 3 台の使用についてはメリットが多かったが、学生側のデメリットとして、カメラの切替や説明のスピードに付いてこられなかったことが挙げられる。また、PC 画面の大きさや書く場所の確保など学生の学習環境、紙や筆ペンのインクの使用状況（筆ペンのインクボトル部分を強く押し、一度に多くのインクを出してしまった学生がいた）によって、活動の充実度に差が出てしまったと考えられる。

非対面で学生が感じる孤立感を軽減するため、zoom ブレイクアウトルーム機能を使用し、グループ活動でカタカナの言葉を表す漢字を作る「変な漢字ゲーム」⁽⁴⁾ を取り入れた (図 5)。林の所属大学である三重大学学生も「変な漢字」を作成し、双方の学生がお互いに作った「変な漢字」を読み合う、漢字での交流を行っ



図 5 変な漢字ゲーム：学生が作った漢字例 (クリスマスとカラオケ)

日本語学習者を対象とした書道活動の提案－COVID-19 禍前・禍中・禍後の学生アンケートと教員の気づきを通して－

た。この活動についてのコメントには、「オンラインでの交流ができた」「一人の孤独の感じが減った」「友達と話す機会ができて嬉しかった」など、友達とのつながりを感じている様子がうかがえた。非対面で書道活動をする場合、一人で慣れないことに取り組む中で不安や孤独を感じることもあるが、グループ活動を通して一緒に学んでいるつながりを作れ、非対面だからこそ楽しく取り組めた活動とも考えられる。

4-2. タイ語によるアンケート

ここでは、タイ語によるアンケートから、筆・筆ペンの使用に共通するコメントと筆使用に特化したコメントを取り上げる。学生のコメントに教員観察による気づきも踏まえ、明らかになったことをまとめる。

4-2-1. 活動が「楽しい」理由

書道活動についての学生の自由記述で多く見られたコメントが「楽しい」であった。実践②の際にはタイ語によるアンケートを実施することができなかったが、日本語アンケートでは書道活動を「とても楽しい」「楽しい」の選択肢を選んだ回答が100%であった。

表4 「楽しい」と答えた割合 筆・筆ペンの使用筆記具に関わらず、活動を「楽しい」と感じている学生が多かったと言える。

	「楽しい」
①	73%
③	90%
④	83%
⑤	90%

筆・筆ペンの使用に共通した「楽しい」理由としては、「筆・筆ペンで文字を書けたこと」に対して「新しいことへの挑戦」「自分の成長」「自分の作品に満足」と感じ、「感動した」「自信や誇りを持てた」という記述が見られた。また、「道具の充実」に触れているコメントもあった。筆・筆ペン、半紙、資料プリントは全員に配布したことから、「後から自分で練習したい」とする学生もいた。資料については

「紙で見やすかった」というコメントもあった。非対面の際にはタイ人教員が全学生に個別に筆ペン・資料プリントを郵送する必要があり、その対応については負担が増えていた。

「楽しい」理由として、筆を使用した実践①⑤では、筆ペン使用では見られなかった理由が2点挙げられていた。1点目は書道文化や書道具に触れられる筆体験自体が「楽しい」としている点である。伝統的な筆、墨、紙、文鎮、下敷きを使用できることに嬉しさを感じていたようである。2点目は、筆を使用することで「心が落ち着く」「穏やかな気持ちになる」「集中できる」「メディテーションになる」といった、一心に筆で文字を書くことで気持ちを落ち着けられていた点である。

4-2-2. 芸術的な面と日本人の美意識への関心

芸術的な面と日本人の美意識に触れられたコメントは実践①⑤の筆を使用した活動時のアンケートにのみ見られた。

まず、芸術的な面についてのコメントである。「普通の漢字なのに書道にするととてもきれいに見える」「美術的で印刷よりかっこいい」「線が太かったり、細かかったり、とてもきれい」など、毛筆表現によりペンやシャープペンシルなどで表すことができない太さの変化やかすれなどに気づき、その表現に芸術的な感覚を持っていたのであろう。「自分の作品を壁に貼って毎日見ていると心が落ち着く」というコメントもあり、表現に幅のある筆で書かれた文字を活動後も継続して味わっているコメントも見られた。活動では楷書を取り上げたが、活動の導入で書道の歴史に触れる際には他の書体（篆書・隸書・草書・行書・仮名）も紹介しており、楷書以外の書体にも興味を持ち、書道表現の広がりを感じているといえるだろう。

次に、日本人の美意識に触れられているコメントである。「日本人が「きれい」と感じる字はどのような字か」「日本人の目線で美意識が知りたい」「日本人にとってどんな線がきれいなのか気になる」など日本人が書道や文字に対してどのように感じているのかを知りたいと思っているようである。日本で現在まで継続されている書道を通して、日本文化を背景とした日本人の美意識へ意識が向いていたのであろう。

5. 今後の書道活動に向けての提案

コロナ禍前中後に実施したタイ人日本語学習者への対面・非対面書道実践での学生アンケート結果と教員の気づきから、対面・非対面のメリット・デメリット、使用筆記具（筆と筆ペン）による学習者の関心内容の共通点・相違点を中心に考察を行った。考察を基に、今後の日本語教育での書道活動の在り方、また、その可能性について提案をしたい。

まず、書道活動は対面・非対面でも実施は可能であるが、その活動目的によって使用する筆記具、筆か筆ペンを検討する必要がある。文字の点画、字形など書字に着目すると、筆・筆ペンの使用で同程度の意識付けが可能である。しかし、文字表現の広がりや日本文化的側面を意識するためには、筆の使用が望ましい。

次に、充実した活動を行うには、使用用具の準備が必要となる。実際の筆や筆ペン、硯や半紙等を使用し書字することで、その筆記具の特徴を体験でき、点画の書き方や字形の整え方にも意識を向けられる。日本国内であれば、用具を揃えやすいが、海外ではインターネットで購入するなど対応が必要となる。ネット購入では筆の状態を確認するなど、事前の準備に時間を要するであろう。また、配布資料などは紙の配布が望ましい。書字をしている紙の横に資料を置くことができ、目線を同じ面に向けられ、視線の移動に負担が少なく、書くための情報を把握しやすいと言えるだろう。

さらに、非対面のオンライン実施の場合は、複数台のカメラ使用が望まれる。教員の手

日本語学習者を対象とした書道活動の提案－COVID-19 禍前・禍中・禍後の学生アンケートと教員の気づきを通して－

元を上と横からの角度での映すことで、筆や筆ペンの持ち方や運筆が学習者に十分イメージができるようになる。その他、オンライン実施の場合、学習者の ICT や使用可能な机等があるかなど、学習環境の確認が重要であり、筆ペンのインクの扱い方など、細かな点まで考慮し、対応が求められる。

そして、対面での活動では自然と学習者同士の協働学習につながる傾向も見られた。学生同士が点画の書き方を教え合ったり、書いた作品を鑑賞し合ったりしていた。対面では教師側が学習者全員の書く様子を一度に把握することは困難であるが、協働学習を通して、適切な運筆や表現に近づけられていた。書道の場合、個人練習の時間が多くなりがちであるが、互いに働きかけ合いながら学ぶことができていた。オンラインであれば、必然的に個人練習の時間が多くなるため、全員の作品を PC 画面上で共有する、グループ活動を取り入れる等の工夫が必要であろう。

以上、コロナ禍前中後の対面・非対面による書道実践を通して見えた今後の書道活動のあり方を提案した。日本語教育における書道の位置づけは、文字を整える側面と芸術的な側面の 2 点を中心であるが、どの側面を重視するのかによって、用具とその使い方の検討が求められる。また、現在ではインターネットを活用し、日本国内外でも書道文化を広げることが可能であり、更なる効果的な書道活動の実施に向けての示唆ができたと思う。今後も継続して、日本語教育での書道活動のあり方について実践的な探究に取り組んでいきたい。

謝辞

本稿は第 13 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム（2023 年 11 月 18 日・19 日開催、香港大学専業進修学院・香港日本語教育研究会主催）での発表に加筆したものである。発表の際、貴重なご意見やご教示をいただきました。また、本実践の実施、本稿執筆において、チューラーロンコーン大学文学部非常勤講師の池谷清美先生から多大なご協力とご教示をいただきました。深謝いたします。

注)

- (1) 授業実践を基に日本語学習者を対象とした書道教材『留学生のための書道〈入門編〉』（大阪外国語大学留学生日本語教育センター、2004）を作成している。本実践でも指導法を参考している。
- (2) 文部科学省『平成 29 年版小学校・中学校学習指導要領（国語）』
- (3) オンラインによる ICT 活用の工夫については、日本国内の教員養成課程学生を対象に書道オンライン指導の実践を行っている富山（2020）、廣瀬（2020）を参考にした。

(4) 幻冬舎のカードゲーム『へんなかんじ』(2021) を参考にした。

引用参考文献)

- 富山敦史 (2020) 「教員養成課程における毛筆書写実技の指導－楷書技能を向上させる基本ポイント」『教育研究実践報告誌』第 4 号第 1 号、pp.9-18
- 馬場裕子 (2019) 「留学生教育コースにおける日本文化理解授業：日本文化書道実践報告」『日本語・日本文化』第 46 号、pp.115-128
- 馬場裕子 (2021) 「日本文化としての書道につながる漢字語彙指導：留学生教育の実践より」『間谷論集』第 15 号、pp.111-122
- 林朝子 (2008) 「日本語教育書字指導での筆ペン使用の有効性－タイ人学習者を対象としたパイロット調査から－」『日本語教育方法研究会誌』vol.15 No.2
- 林朝子 (2010) 「毛筆を生かした漢字指導の試み－“読みやすい”漢字書字に向けて－」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 30 号、pp.31-37
- 林朝子 (2011) 「文字指導における書道活動－タイ人日本語学習者への文字群指導を通して－」『国際交流基金バンコク日本文化センター 日本語教育紀要』第 8 号、pp.85-94
- 林朝子・シューショートケオ・サランヤー (2022) 「海外と結ぶオンライン書道の実践と課題－タイ人日本語学習者を対象とした取組から－」『三重大学教育学部紀要』第 73 巻、pp.275-280
- 廣瀬裕之 (2020) 「Zoom を用いた書写書道に関するオンライン授業の実践－新型コロナウイルス感染症流行時における本学での取り組み－」『書写書道教育研究』第 35 号、pp.71-76
- 福光敬子 (2005) 「留学生にとって「書道」は？」『大阪外国語大学留学生日本語教育センター授業研究』vol.3、pp.121-136
- 福光敬子 (2020) 「留学生を対象にした書道授業の報告：平成 15 年からの 17 年間でふりかえって」『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』18、pp.33-54

留学生の振袖と民族衣装による国際交流： 『徳川家康&服部半蔵 in 三重大学』

福岡 昌子

International exchange through international students modelling long-sleeved kimonos and national costumes : “Tokugawa Ieyasu & Hattori Hanzo at Mie University”

FUKUOKA Masako

〈Abstract〉

On Saturday, May 20, 2023, “Tokugawa Ieyasu and Hattori Hanzo at Mie University” was held in Mie University’s Sansui Hall, sponsored by the general incorporated foundation “YAMATO Innovation” and Mie University Faculty of Humanities’ Japanese Medieval History Laboratory. In addition, the International Ninja Research Center joined as co-sponsors along with Mie University Center for International Education & Research.

Ten international students participated in the third part, “Kimono and Folk Costume Fashion Show.” It was a rare opportunity for international students to wear the Furisode or traditional costumes from their home countries, so it was a valuable event.

The participating students were able to walk proudly across the stage in our university’s auditorium while their country’s national anthem was sung and introduce themselves in Japanese. Many student emailed information about this events to their home countries, which seems to have served as an advertisement for our university.

We would like to continue to support international students who come to our university to study Japanese, admire Japanese culture, and become a bridge between Japan and their home countries, so that they can have fulfilling lives as international students.

キーワード：留学生、着物（振袖）、国際交流イベント、徳川家康&服部半蔵 in 三重大学

1. はじめに

2023年5月20日（土）三重大学三翠ホールにて一般財団法人日本武芸道国際交流協会^(註1)（2023年6月大和イノベーションへ法人名称変更）主催による「徳川家康と服部半蔵 in 三重大学」が開催された。共催として三重大学人文学部中世史研究室や国際忍者研究センター、協賛として三重大学国際交流センターが加わった。主テーマは、平和な国づ

くりを成し遂げた徳川家康と徳川家康を支えた服部半蔵の忍者学に学ぶ」であった。

午前には三重大学人文学部教授の山田雄司先生の「忍びの思想」の講演、池田昭代氏による徳川家康母の語り部、忍者パフォーマンスがあった。午後には、教育学部教授の藤田達夫先生、人文学部教授の吉丸雄哉先生、人文学部准教授の高尾善希先生による「シンポジウム：三重大学国際忍者研究センター“徳川家康と忍者”」が開催された。

本イベントの第 3 部には「着物と民族衣装のファッションショー」があり、三重大学で学ぶ留学生 8 名も参加した。留学生がこのようなイベントに振袖を着て参加できる機会はめったになく、貴重なイベントであったため、実践報告として残したいと思う。本稿では、「徳川家康と服部半蔵 in 三重大学」における第 3 部の留学生による「着物と民族衣装のファッションショー」を中心に報告する。

2. 事業の背景

2.1 日本の武芸道から国際交流の発展

主催者である一般財団法人「日本武芸道国際交流協会」は、2016 年より社会の発展と国際親善を促進させ、芸術・文化・スポーツ分野における普及振興及び国際交流を目的に、コンサート・舞台芸術・講演会の各種イベントの開催や助成活動等を行っている。設立の目的は、①日本の和合する精神文化の実現を目指した和文化の普及活動、②相撲や柔道、空手、剣道等の日本のスポーツを通して日本の文化を伝えること、③東洋・西洋の芸術の普及・振興を進めることによる寛容で柔軟な精神性を育成することの 3 点である。

2.2 忍者発祥の地からの発信

三重県は、2.1 の日本の和合する精神文化の実現を目指した和文化の普及活動を行う場として最適な地である。三重県の伊賀市は忍者発祥の地だからである。三重大学には伊賀の地域創生に資することを目的として設立された国際忍者研究センターがある。この機関は伊賀地域を中心として忍者に関する教育研究を推進し、その成果を広く国内外に発信する国際的な忍者研究の拠点となっている。忍者や忍者の史資料に関するデータベースの構築や、忍術書の内容を科学的に実験検証するなどの調査・研究活動が行われている。

2.3 留学生を通して着物文化の魅力を世界へ

「日本武芸道国際交流協会」は、親善活動のイベントの際には留学生に振袖を着てもらい、日本の伝統文化を世界へ発信する活動を積極的に行ってきた。これまで開催したイベントでも多くの国籍が異なる留学生が華やかに振袖を着て参加している。本学の留学生も振袖を着させていただけるという機会が得られるということだけでも、留学生には素晴らしい体験となる。そこで、国際交流センターも協賛として開催に協力をさせていただくことにした。



図1. 2023年5月20日の「徳川家康と服部半蔵 in 三重大」ポスター

3. 留学生の参加者募集と開催日までの経緯

①2023年3月参加募集開始

2023年5月20日「徳川家康と服部半蔵 in 三重大」の第3部「着物と民族衣装のファッションショー」に、着物（振袖）および民族衣装を着て出演する留学生（自分の民族衣装を持っている方限定）の募集を図った。

②2023年4月出演者決定

- a. 振袖グループ：ドイツ2名、フランス1名、ベトナム1名、パプアニューギニア1名、タイ1名、台湾1名、日本人学生1名。合計8名女性（パプアニューギニア留学生当日辞退）
- b. 民族衣装グループ：中国1名女性、東ティモール1名女性、バングラディシュ1名男性、タイ1名男性、合計2名（男子留学生2名辞退）

③2023年4月着付け担当者の依頼。

④2023年4月27日参加学生への事前説明会（当日スケジュール）。

⑤2023年4月下旬：舞台照明操作業者、弁当業者、舞台花業者の手配協力。

⑥当日は、声楽歌の進藤昌子氏による出演者の国歌が披露された後、留学生の自己紹介ス

ピーチがあった。東ティモールと中国の漢民族の衣装は、留学時に持参したものであった。

4. 参加学生の事前アンケート

参加学生の応募条件に、①渡日後の日本という国への感想、②忍者への質問（もし皆さんがタイムスリップして、戦国時代へ行って、忍者の服部半蔵に会えたとしたら、どんなことを忍者に質問したいですか？）を応募用紙に書いてもらい、選考の資料とした。

4.1 事前アンケート^(注2)

(1) 渡日して以降、日本という国への感想は？

- ・生活が便利です。日本人は優しくて、親切です（ドイツ）。
- ・日本は非常に発展していて近代的ですが、伝統文化も忘れていない国だと思います（フランス）。
- ・日本の良いところと言えば、3点あります。1点目は優しさです。日本人は優しい国民だと思います。日本へ来たばかりのときに、ホテルへ戻る道がわからなくなってしまいました。そのとき、一人のおばあさんが、熱心に手伝ってくれました。これは日本の第一印象になりました。その後も、学校や宿舎でも困難なことがあれば、周りの人がいつも手伝ってくれました。2点目は、どこにもゴミが落ちていないきれいな国であることです。3点目は日本には四季があり四季折々の景色が見ることができるところです。将来また日本へ来たいです（ベトナム）。
- ・私は安全な国だと感じました。また、人々は何事にも非常に責任感を持っています。
私は日本文化や食べ物が大好きで、さまざまな季節を楽しむことができ、美しい国だと思います（パプアニューギニア）。
- ・日本人たちは優しいです。また、日本では景色も美しい空気も美しい色々な美しい観光地が多いです（タイ）。
- ・日本は安全なので、たくさんの場所に行くことができ、日本に滞在できて幸せです。日本人は廃棄物の管理が上手なので、環境がよく、日本食も美味しいです（東ティモール）。
- ・文化が面白く、都市のインフラが完備されている国です。日本人は親切で、外国人に対する包容性も素晴らしいと思います（中国）。

(2) 忍者への質問「もし皆さんがタイムスリップして、戦国時代へ行って忍者の服部半蔵に会えたとしたら、どんなことを忍者に質問したいですか？」

- ・忍者としての生活や修行で一番大変だったことは何ですか（ドイツ）。

- ・忍者が携帯する食料はどんなものだったのですか（ドイツ）。
- ・忍者は将来も存在すると思いますか（フランス）。
- ・どうして忍者になりたいと思いましたか？（タイ）（バングラディシュ）。
- ・変装して情報を得る仕事は難しいですか？（タイ）。
- ・女性が忍者になりたいと思ったら、どのような修行が必要ですか（東ティモール）。
- ・忍者以外に生きる道があっても、忍者になることを選びますか？（中国）。

4.2 事後アンケート「参加・出演した感想」

- ・振袖を着させてもらうこととても楽しみにしていました。友達と一緒に着物に合わせてメイクしたり、写真を取ったり、歩く練習も一緒にして、とてもいい思い出になりました。とても綺麗なお嬢さんになった感じがしました。選んだ振袖衣装は黒色の振袖に赤い襟と金色の帯、いつのまにか服装はドイツの国旗になって少し笑いました。また、この着物でステージに立ってドイツの国歌を聞くことができ、とても感動しました。少しホームシックにもなりました。（ドイツ、振袖グループ）
- ・振袖を着るにはもう年齢的に無理があるのですが、それでも着ることができたのはとても光栄なことです。着付けに時間がかかりましたが、素敵な女性たちが私に似合うように最善を尽くしてくれたので、とても感謝しています。息苦しかったし、靴も少し違和感があったけど、気にならないくらい自分で自分が可愛いと思いました。また、私は日本の文化が大好きで、数時間その一部になれたことをうれしく思っています。帯が特に綺麗だったと思います。とても優雅な気分になりました。高価な振袖だったので少し心配しました。主催団体や先生に感謝します。（ドイツ、振袖グループ）
- ・私にとって振袖を着られたことは人生で素晴らしい体験だったと思います。深い文化は着方の複雑さに代表されると思います。昔の日本人の女性が伝統を守ってきたからだと思います。写真も本当にきれいで、友達と家族に共有します。素晴らしい機会を与えてくれた主催団体と先生に感謝します。（ベトナム・振袖グループ）
- ・本当に楽しかったです。着物を着たことがあったけど、振袖は初めてでした。友達と一緒に舞台上がって自分の国や自己紹介もできて、幸せだと思いました！また、振袖を着ている時は、非常に暑かったです。特に、写真を撮っている時が大変でした。でも、綺麗な写真が出来上がるように、また、ショーが成功するように、みんな頑張りました。最後に、スタッフと先生には本当に感謝しています！（台湾、振袖グループ）
- ・交換留学向けの活動を行なっただき、本当にありがとうございました。振袖を着させていただいて、いい体験ができました。今回イベントのおかげで振袖の存在を知りました。振袖は綺麗だし魅力ある民族衣装だと思います。さらに、長い間聞いてい



図 2. 「徳川家康と服部半蔵 in 三重大学」で振袖を着た留学生たち

なかったタイ国家も歌っていただき嬉しかったです。このようなイベントを続けていってほしいです。いいチャンスをいただいて誠にありがとうございました。(タイ、振袖グループ)

- 「徳川家康&服部半蔵 in 三重大学」のイベントに参加できて、非常に幸いでした。私の国の伝統的な服装（漢民族の女性貴族の衣装）を皆さんに見せる機会ができて嬉しいです。しかも、多くの美しい着物を鑑賞でき、忍者について多くの知識を知りました。今回のイベントでたくさんの収穫を得ることができました。(中国、民族衣装グループ)

5. 三重大学写真部と国際交流センターがコラボした写真展の開催

本イベントが開催されるにあたって、三重大学写真部の協力を得て、当日講演会や忍者ショーや留学生の振袖ショーの写真の撮影を行って、多くの写真を撮影することができた。



図3. 国際交流センターと三重大学写真部がコラボした写真展



図4. 「第二回和っするフェスタ」主催団体関係者と留学生

そこで、後日国際交流センターと三重大学写真部がコラボした写真展 (2023 年 6 月 15 日 (木) ~6 月 29 日 (木)) 於: 総合研究棟Ⅱ1 階) を開催することになった。9 枚の大型パネルに開催風景の写真および第 3 部に参加した留学生の感想を展示した。2 週間という短い間であったが、多くの学生職員が来場した。三重大学の写真部の学生も、このような三重大学のイベントに参加したり、学内の一つの機関と協同行ったりした写真展は初めてで、いい体験ができたと述べていた。展示した写真は 2023 年 8 月に帰国する留学生への留学記念のお土産となった。

6. 主催者等からのコメント

- 一般財団法人日本武芸道国際交流協会 高橋玉樹代表理事

本イベントの第 1 部の山田雄司先生の忍びの思想を学んでみると、「人のためや主 (あるじ) のために耐え忍ぶ心の大切さ」など、今の日本に欠けた哲学があると思い、その哲学の普及の一環としてこれらのイベントを開催させてきました。毎回主催するイベントの第 3 部には、いつも留学生に限らず日本で働く外国の方々に振袖などの着物を着てもらって、日本の和文化や日本の精神を体験してもらっています。今回も留学生たちが日本でたくさんの思い出を作り、故郷に帰ってからも日本や日本文化についてご家族や友人にお話してもらえることを、嬉しく思います。

- 三重大学人文学部教授 山田雄司先生

シンポジウム「徳川家康と忍者」に引き続き開催された、留学生の振袖と民族衣装の披露はとても華やかなものとなった。それぞれの出身国の国歌が新藤晶子氏によって披露されると、留学生は国家代表として舞台上に立っているようで、とても誇らしげに見えた。振り袖や民族衣装を着ること、そして舞台上に立つことはなかなかない機会であり、留学生にとっては三重大学に留学した貴重な思い出になったのではないかと思う。

- 三重大学写真部部長 石川雅英

開催当日は写真部の元部長ら 2 名が終日開催イベントの舞台の写真撮影を行った。留学生の表情がうまく撮れるように、振袖に着替える前と振袖に着替えた後の留学生を撮影した。国際交流センターより本イベントについて共同で写真展を開催することになり、写真部が全員でパネル作成や展示作業を行った。振袖を着た留学生が本当に嬉しそうだった。また、私たちが作成したパネルも喜んでもらってくれて、こちらも嬉しかった。このような共同写真展の経験がなく、機会があったらまたやってみたい。

- 着付け担当「美容屋 BASARA」

成人式等で日本人に振袖を着せているときと同じように、どの留学生達も表情がイキ

イキと輝き、美しく変身していきました。主催団体から用意された振袖がどれも品質がよい高価な振袖ばかりだったので、着付けがしやすかったです。このような外国の方々に振袖の着付けをさせていただく機会を得て、こちらも楽しくイベントに参加することができました。

7. 考察

留学生は日本語の勉強だけではなく、様々な日本文化にも関心が持っている。特に着物に関する日本の伝統文化に対しても憧れを抱いているようだ。京都の観光地でも着物をレンタルし、着て歩く外国の老若男女の方々が年々増える一方であり、このようなことから日本文化への関心の高さがうかがえる。

コロナ禍が収束し、留学生数がようやくコロナ禍前に回復する状況の中で、外部の主催団体による「徳川家康と服部半蔵 in 三重大学」が本学で開催されたことは、本学にとっては嬉しいことである。留学生が振袖を着るという貴重な機会を提供して下さった一般財団法人日本武芸道国際交流協会には感謝に堪えない。

振袖や民族衣装を着て参加した留学生は、自国の国歌が歌われる中で本学の講堂の舞台を堂々と歩き、日本語で自己紹介をすることができた。舞台裏では感激し涙する学生もいた。自国にメールで発信する学生もいて、本学のいい宣伝にもなったのではないだろうか。

ところで、今回のイベントを通して気づいたことがあった。今回参加した学生は、国際交流センターで日本語を学ぶ留学生がほとんどであったが、日本語が全く話せないという留学生がいることがわかったことだ。国費留学生として本学に留学生している学生がそうだったので、一層驚いた。以前は日本語研修コースが2コース用意され、国費留学生の多くはこのコースに入り、1週間に90分13コマの時間を使って日本語を勉強した。研究室での実験が忙しくても、日本語を集中して学習していた。そのためか、英語で学位論文を書き帰国した学生も、来日する機会を得た際には日本語でしっかり挨拶し通訳もこなしていた。現在彼らは三重大学のアンバサダー研究員にもなっている。しかし、10年前に初級コースが経費節減という理由でこの2コースが廃止されてしまったので、なかなか日本語中級レベルへと進級できないでいる留学生が多い。非常に残念なことである。今回参加できた留学生はほとんどが協定校からの交換留学生で、日本語が中級レベル以上だった。今後は初級レベルの学生もこのようなイベントに気軽に参加してもらえるように、日本語の指導を充実させていきたい。

将来の国際国際教育交流を考えたとき、これからも日本文化の発信という視点が必要だ。日本が高度成長期の発展の時期に、日本のアニメ産業の発展があり、日本語や日本文化の

学習が世界に広まるチャンスとなっていた。今後は何が日本、日本語、日本文化のファンを増やすきっかけとなるだろうか。その点で、一般財団法人日本武芸道国際交流協会の①日本の和合する精神文化の実現を目指した和文化の普及活動、②相撲や柔道、空手、剣道等の日本のスポーツを通して日本の文化を伝えること、③東洋・西洋の芸術の普及・振興を進めることによる寛容で柔軟な精神性を育成する、の 3 点を柱とする主催団体の趣旨は、貴重なものであると思われる。

今後も留学生たちは日本語を学び日本文化に憧れを抱いて日本に留学してくる。そんな留学生たちは日本での生活や人々との交流を通じて、若い異文化の視点で価値観や人生観を育んでいくことであろう。彼らは日本と母国との懸け橋を担う貴重な存在となっていくはずである。これからも、そんな留学生が充実した留學生活が送れるよう国際交流センターでも引き続き応援していきたい。

注

- 1) 一般財団法人「日本武芸道国際交流協会」(一般財団法人大和イノベーション)のホームページ参照。
- 2) 留学生へ事前アンケートにおける質問(①日本という国の感想、②忍者への質問)は、第 3 部の留学生による「着物と民族衣装のファッションショー」において各留学生に質問する予定であったが、当日のスケジュールの関係上割愛された。

参考文献

1. 一般財団法人「日本武芸道国際交流協会」(一般財団法人 大和イノベーション) (2023) <http://www.yamatonokokoro-f.jp/category/info/> (2023 年 11 月 20 日現在)
2. 太田浩 (2020) 「留学生政策と人材育成の国家的課題ー留学生 30 万人計画から次の段階へー」『政策オピニオン』No.154、一般社団法人平和政策研究所、1-6.
3. 太田浩 (2021) 「高等教育国際化の未来ーポストコロナの国際教育交流を考えるー」『高等教育研究』第 24 集、一橋大学、111-130.
4. 鄭惠先・永岡悦子 (2022) 「外国人留学生の「異文化間能力」に対する意識の形成プロセス：質的分析を通して見える社会・文化的な相互作用」『日本語・国際教育研究紀要』25、1-24.

2023 年度夏期サウスカロライナ大学英語研修報告

正 路 真 一

Report of the Short-term English Program at the University of South Carolina

SHOJI Shinichi

〈Abstract〉

This article reports a Mie University short-term English program at the University of South Carolina, the United States of America, in summer 2023. This was the first and the only short-term program in the United States, which was conducted by the Center for International Education and Research, Mie University. This report summarizes how we conducted the program, also showing the post-program questionnaire filled by the participating students.

キーワード：国際交流、海外研修、米国

1. はじめに

本稿は、三重大学の学生を対象とした米国サウスカロライナ大学への短期英語研修の実施を報告するものである。この研修は、本来、2019年度春期（3月）に初めて実施される予定のものであった。当時、すべての準備を終えた3名の参加学生が出国を控えた前週に、コロナ禍のあおりを受け、急遽中止が決定したのであった。その後約3年を経て、本年度夏期に改めて実施されたのが本研修である。本稿では、本研修の実施について、そのプログラム概要、また準備段階から終了までの行程を記し、そして研修終了後の学生たちの感想を報告する。

本研修は、三重大学国際交流センターが実施する短期海外研修としては唯一米国を研修先とするものである。一般的に、日本の大学生たちの海外研修先としては英語圏の国を希望する学生が多く（池田 2011、小林 2022）、その中でも米国は人気のある留学先であることが複数の国内大学で報告されている（高橋 2018、関西大学 2020）。これに鑑みて、米国を研修先とする本研修は、多くの本学学生の期待に応えるものであると考えられ、企画、実施された。以下の報告は、本研修の実施を振り返るものであり、また今後同様の米国大学への研修を企画する教職員にとって参考となる情報を与えることを目的とする。

2. 研修先機関

本研修に参加した本学学生の研修先となったのは、米国サウスカロライナ大学キャンパス内に立地する付属英語学校 English Programs for Internationals (以下 EPI) である。EPI は 1979 年に創立し、全米大学集中英語講座連盟 (UCIEP; University and College English Language Programs) の一員でもある。全米大学集中英語講座連盟とは、米国において、英語教育と学生対応の質が一定以上の基準を満たす大学によってのみ構成される団体であり (UCIEP, n.d.)、これに加盟している大学では高水準の教育が提供されていると考えられる。EPI には、常時、様々な国の学生が数百名ほど在籍して英語を学んでいる。

EPI は、年度を 5 つの学期に分けるターム制を採用しており、それぞれ 8 週間に渡って授業が行われる。毎学期、学生の目的に応じて計 6 つのプログラムが実施されているが、本研修において本学学生が参加したのは、最も多くの学生が在籍する短期集中プログラム (Intensive English Program) である。このプログラムでは、毎週午前 9 時から午後 3 時まで (金曜日は午前のみ)、3 種類のクラスが開講されており、その 3 つのクラスとは Writing/Grammar、Reading/Vocabulary、Speaking/Listening である。下に毎週の時間割を掲載する。

このプログラムを受講する学生は、学期初日にレベル判定試験 (クラス分け試験) を受けるが、レベル判定試験には、Writing/Grammar のレベルを測るための作文課題、Reading/Vocabulary のレベルを測るためのコンピュータテスト、そして Speaking/Listening のレベル

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
9:00 am	Writing / Grammar	Writing / Grammar	Writing / Grammar	Writing / Grammar	Writing / Grammar
10:20 am	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK
10:40 am	Reading / Vocabulary	Reading / Vocabulary	Reading / Vocabulary	Reading / Vocabulary	Reading / Vocabulary
12:00 pm	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK	No classes, free time (lunch, community service, sports, shopping trips, etc.)
1:20 pm	Speaking / Listening	Speaking / Listening	Speaking / Listening	Speaking / Listening	
3:00 pm	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK	

図 1 短期集中プログラムの 1 週間の時間割 (English Programs for Internationals, n.d.a)

を測るための面談形式の口頭試験がある。レベル判定試験の結果に応じて、各学生は、Writing/Grammar、Reading/Vocabulary、Speaking/Listening のそれぞれの能力が6つのレベルに分けられ、これに応じたクラスに振り分けられる。例えば Writing/Grammar はレベル4のクラスを受講、Reading/Vocabulary はレベル5のクラスを受講、Speaking/Listening はレベル3のクラスを受講するなどである。各クラスを受講する学生は10名前後で、さまざまな国から来た学生が混在しており、日本人学生数は比較的に少ないため（各クラスに2～3名）、学生どうしが英語で話さなければならない環境にある。一般的に、日本の大学の海外短期研修プログラムの中には、現地と一緒に授業を受けるクラスメートがほとんど全員日本人であるものも多いことに鑑みると、EPIの学習環境は本研修の強みであると考えられる。

3. 実施

3.1 費用

本学国際交流センターは、研修先のサウスカロライナ大学 EPI と 2020 年に覚書を取り交わし、これによって研修に参加する本学学生の入学金が免除、また授業料が10%割引される。ただし、本研修は、短期研修としてはやや期間が長いこと（6週間）、米国学生ビザの取得が必要であること、また昨今の円安事情、航空運賃の値上がり等の事情によって、本学が実施する海外短期研修としては高額なプログラムとなった。特に、学生ビザ取得の必要性については、本学が実施する他の短期研修プログラムには見られない出費を伴う。米国では、週18時間以上クラスを受講する外国人はすべて学生ビザを取得することが義務付けられており、これに8万円程の料金がかかる（2023年6月の為替相場による）。さらに日本出国前あるいは米国到着直後の各種予防接種も義務付けられており、これには数万円程かかる。こうした高額な出費を考慮して、参加学生一人につき、三重大学国際交流センターから国際交流助成金10万5千円が支給された。

後述するが、本研修に参加した本学学生によると、授業料、生活費、航空運賃その他諸々を含めて90～100万円程かかったようである。しかし、本学国際交流センターが実施する別の研修、ニュージーランド・ワイカト大学研修の期間が3週間であり、これにかかる費用が65万円程であることに鑑みると（正路・松岡 2023）、6種間の本研修の費用が90～100万円ほどかかるのは致し方ないかもしれない。

3.2 時期

本研修の実施時期に決定については、可能な限り EPI の学期のスケジュールに合わせ、また可能な限り本学の長期休暇と重なるよう試みた。その結果、本学の夏期休暇のほとんど

どが EPI の第一秋学期 (2023 年度は 8 月 21 日 ~ 10 月 13 日) と合致するため (English Programs for Internationals, n.d.b)、その第一秋学期の第 1 週目から 6 週目まで (8 月 21 日 ~ 9 月 29 日) を本研修の期間と決定した。これにより、本研修に参加する本学学生は EPI の第一秋学期の最後の 2 週間 (10 月 2 日 ~ 13 日) を欠席することになるが、10 月の初めから本学の後期授業が始まるため、それまでには帰国させるべきと判断した。

3. 3 募集

日程を含む研修の概要が決まり、本学の全学生に研修の実施をメールで周知をしたのが 2023 年 1 月、そして 2 月 10 日にオンライン説明会を実施した。この説明会には 23 名の参加申し込みがあった。説明会では、特に高額のコストがかかることを説明し、春期休暇中に保護者等と相談するようにと伝え、3 月 24 日を参加申し込み締め切り日に設定した。その結果、2 人の学生から参加申し込みがあった。

図 1 2023 年度サウスカロライナ大学語学研修 チラシ

3. 4 参加学生に係る準備

3. 4. 1 入学申し込み

本研修に参加する学生たちの準備として最初に行ったのは、パスポートの写し、入学願

書、そして英文残高証明書を研修先機関（EPI）へ提出することであった。まず、パスポートについては、その申請から取得まで1週間ほどかかるため、最も早く取り掛かるべき事案であった。（もちろん、既に学生がパスポートを持っていれば新たに取得する必要はない。）余談であるが、筆者が関わってきた過去の海外研修の実施において、パスポートの取得が遅れる学生が必ずおり、彼、彼女らは出国までにパスポートを持っていればよいと考えている節がある。旅行と違い、研修（留学）では、研修先機関に入学を申し込む時点でパスポートの写しを提出する必要があるため、この点は募集説明会時点で説明を徹底させる必要があった。

残高証明書については、本人名義の口座でも保護者等の名義の口座でもいいので、7000ドル以上の残高があることが表記された英文の証明書を研修先機関に提出する必要があった。一般的に、米国の大学に留学する際は、留学生生活を完遂するに足りる経済力を証明することが義務付けられており、そのため留学先機関に残高証明書の提出を、またその後の学生ビザ申請の際にも在日米国領事館に提出をする必要がある。この残高証明書は、学生本人の名義の口座のものでなくとも良い。例えば保護者の名義のものでもよいが、その場合は、その名義人の署名を付した別紙様式の提出も必要となる。保護者が参加学生と離れて住んでいる場合、様式に自筆で署名してもらうために郵送等でのやり取りが必要となるが、本研修の場合、保護者が子（参加学生）名義の口座にまとまったお金を移した上で残高証明書を取得したため、別紙様式を提出する必要はなかった。

入学願書は紙媒体に名前や住所等を記入したものをメール添付で送付するのみであり、これに困難は伴わなかった。本研修の場合、これら全ての必要書類を研修先機関にメール添付で提出したのが4月12日であった。これらが受理され、研修先機関から入学許可証（I-20）がメール添付で送られてきたのがその数日後で、これをもって学生ビザ申請の準備に取り掛かった。

3.4.2 学生ビザの取得

米国の学生ビザは、研修開始日から起算して3カ月前から申請できる。その申請から取得までの工程としては、オンラインで申請者（学生）の個人情報を入力し、申請料金（SEVIS 料金含む）をオンラインで支払い、申請者が在日米国領事館（あるいは大使館）を実際に訪れてビザ面接を受け、その後ビザが発行されて申請者の元に郵送されるといった段階を踏む。今回本研修に参加した二人の学生は、両人とも非常にスムーズに手続きを進めることができたため、結果的に研修開始の約3カ月前に申請を済ませ、約2カ月前に学生ビザを取得することができた。

学生ビザの申請に先立ってしなければいけないことは、学生本人名義のクレジットカードの取得である。(既に学生が持っていれば新たに取得する必要はない。) 学生ビザの申請には、本人名義のクレジットカードが必ずしも必要というわけではなく、親などのクレジットカードを使って申請をすることも可能であるが、その後の授業料の支払いや現地での生活においてもクレジットカードを使う場面が多いため、本人名義のカードはほぼ必要不可欠と言ってよい。クレジットカードの取得に際してはその審査などに日数がかかるため、こちらもできるだけ早く準備するべき事案である。本研修の場合は、2月の説明会の時点で、研修に参加する可能性のある学生はできるだけ早くクレジットカードを取得するよう推奨した。

学生ビザの申請手続きについてであるが、これは非常に時間のかかるものである。申請は在日米国領事館のホームページから申請ページにアクセスし、申請者(参加学生)の個人情報を入力することから始めるのであるが、これは(よっぽどまとまった時間が取れない限り)一日で終わるものではない。A4用紙に換算して5~6ページに相当する量の情報を記入する必要がある、また学生本人の出身高校の情報や、両親の年齢や誕生日などの情報、申請者の過去の渡米歴(渡米年月日)などといった、かなり細かい情報をも記入する必要がある。そのため、出身高校の住所をオンラインで調べたり、両親の誕生日や過去の渡米日を覚えていない学生は両親に電話をしたりなどして確認しながら記入を進めなければならない。本研修の場合、筆者が4月下旬から5月下旬まで数回にわたって学生と個別に会い、一緒にコンピュータ画面を見ながら申請手続きを進めた。全ての情報を入力し終わると、次は学生が在日米国領事館を訪れてビザ面接を受ける日時を選んで面接予約をする。日本にいる米国ビザ面接希望者は多く、絶えず在日米国領事館に面接予約を入れているため、限られた面接可能日と参加学生それぞれの予定を照らし合わせながら、面接予約を入れなければならない。オンライン申請ページで全ての個人情報を入力し終えて初めて面接可能日の一覧が提示されるため、申請ページに個人情報を入力し終える以前に面接予定日を想定することはできない。ただし、民間のビザ申請代行サービス業者のホームページに、大まかな面接可能日が記載されていることもある(アメリカ学生ビザセンター n.d.)。

面接予約を済ませると同時に、学生ビザ申請料およびSEVIS料金として合計約8万円をオンライン上でクレジットカードを使用して支払う。ここで初めて本研修の参加学生の高額負担が発生し、またこれは返金不可であるので、ビザ申請の際はその記入内容に間違いがないか細心の注意を払って行う必要がある。これを終えたら、学生は面接予約日に在日米国領事館に赴き、約5分のビザ面接を受け、不備がなければその1週間後に学生ビザが郵送で送られてくる。ただし、条件によってはビザ面接に赴かなくても、郵送のみでビ

ザを取得することが可能である。本研修の場合、二人の参加学生のうち1人は郵送のみで学生ビザを取得することができた。最終的に、二人の参加学生が実際に学生ビザを取得できたのは6月初めであった。

3.4.3 その他の準備

学生ビザが取得できたことで研修参加が確定したとみなし、本学国際交流センターが参加学生の航空券を購入した。航空運賃が刻一刻と変化したため、安価な航空券を入手することはかなわず、一人32万円程の航空券を購入することとなった。その他、6月から7月にかけて、海外旅行傷害保険の購入、本学の海外渡航届の提出、外務省のたびレジへの登録など細々とした手続きを済ませると同時に、渡米にかかる注意点を説明するオリエンテーションを実施した。

上記と並行して、筆者らは研修先機関（EPI）に無事ビザが取得できたことを伝え、参加学生たちは授業料（大学施設利用料含む）の支払いをした。授業料の支払いは、サウスカロライナ大学のホームページ上で行うもので、ここでもクレジットカードが必要となる。ここで、各学生は約34万円を支払った。これが6月末のことであった。

授業料の支払いとともに進め、またスムーズに進まなかったのが現地宿泊施設の確保である。本研修を計画していた当初は、研修に参加する本学学生はサウスカロライナ大学寮に宿泊することを想定していたが、研修先機関であるEPIと打ち合わせをしている際に、それが難しいことが分かった。サウスカロライナ大学寮は、8月開始の秋学期と1月開始の春学期に先立って、その学期開始の半年以上前に利用者を募集するのであるが、本研修の開始時期は8月であり、サウスカロライナ大学の秋学期の開始時と重なる。秋学期にサウスカロライナ大学に入学する現地の学生は学生寮利用者募集の開始とともに一斉に利用申し込みをするため、2月～3月にはもう大学寮の空きがなくなってしまうのが常だというのである。本研修の参加申し込み締め切り日が3月24日であることを考えると、本学の学生が大学寮の利用を申し込むのは不可能であった。ただし、EPIにとってはこうした事態は慣れたものであるようで、EPIスタッフが、サウスカロライナ大学近隣にホームステイやハウスシェアが可能な場所などを探してくれた。最終的に、本学学生はサウスカロライナ大学から徒歩圏内の場所でハウスシェアをすることになり（二人の学生は別々の家）、また大学寮よりもかなり安い金額で滞在させてもらえることとなった。本学学生にとっては金銭的には幸運な結果となり、またハウスシェア先の家のオーナーも親切であったようである。ただし、筆者や本学の学生二人にとってスムーズに進まなかった点とは、宿泊先が決まったのが7月末とかなり遅い時期（渡米3週間前）であったことである。この間、

我々はずっと気を揉んでいたのが、現地の EPI スタッフ (宿泊先を探してくれたスタッフ) は 7 月初めに 2 週間のバカンス休暇を取るなど、のんびりしたものであった。筆者のこれまでの個人的な経験では、海外の人々とのやり取りではこうしたことが少なく、国民性の違い、文化の違いと諦める他はないと思われる。

3.5. 渡米から帰国まで

すべての準備を終え、8 月 18 日に、本学の学生二人が渡米した。渡航日は、筆者と担当職員が LINE で学生たちと連絡を取り合い、空港でのお金の両替、航空機の乗り換え、現地空港での送迎などが問題なく行えたか確認しながら、宿泊先への移動を完了した。本学の学生二人が現地で研修に参加している間も、何度か LINE で連絡を取り合い、問題がないかどうかを確認した。二人の学生は 9 月 29 日に研修を終え、翌 30 日に日本に帰国した。帰国時も、渡米時と同様、筆者と担当職員が LINE で学生たちが無事乗り換え等ができているかどうかを確認した。二人の学生のうち一人は、帰国日はかなり長時間泣き続けていたそうで、この研修が彼女にとって楽しい経験であったことがうかがえる。

4. 参加学生たちの報告

本章では、学生たちが帰国後に提出した報告書の内容を基に、研修の様子を述べる。報告書は、主に以下の①～⑤の項目について、自由記述形式で回答してもらった。

- ①留学前の準備について (応募動機、申込手続き、語学対策など)
- ②研修内容や大学 (授業内容、形態、学生どうしの交流、アクティビティ等)
- ③生活 (住環境、食生活や健康管理、持参して良かったもの、危機管理、研修費用)
 - a. 宿泊施設について
 - b. 食事、健康管理
 - c. 持参して良かったもの
 - d. 危機管理 (危険な目に遭わないために気をつけていたこと、危険を感じたことなど)
 - e. 研修費用 (おおよその金額) および金銭管理について
- ④思い出になったエピソード
- ⑤次回の参加者へ向けてのメッセージ

4.1 項目①留学前の準備について (応募動機、申込手続き、語学対策など)

本学の学生二人が本研修に参加した動機は、英会話能力の向上、または海外への興味と

いうことであった。申込手続きについては前章に詳しく述べたので割愛するが、研修参加前の事前対策としては、TOEIC の教材を使った勉強、または Netflix や YouTube で英語の動画を字幕付きで見るなどしていたということであった。二人とも今回が初めての海外英語研修への参加であったが、二人の TOEIC のスコアが、それぞれ大学入学直後に 598 点、大学 3 年夏に 865 点であったことから、もともと英語学習に励んでいた学生たちであったと推察される。

4.2 項目②研修内容や大学（授業内容、形態、学生どうしの交流、アクティビティ等）

研修内容（現地での授業）については、まず 1 時限目の Writing/Grammar のクラスでは、教科書の問題を解き、また各自作文を書いた上でクラスメートとペアになってお互いの間違いを指摘し合うといったものであった。2 時限目の Reading/Vocabulary のクラスでは、速読を行ったり、単語の成り立ちについて学んだり、単語の形態変化（名詞が動詞になるとどのように変わるかなど）について学んだりといった内容であった。3 時限目の Speaking/Listening のクラスにおいては、音楽や TOEFL の教材などを活用したリスニングの練習、発音の練習などであった。概ね、どのクラスも学生どうしのペアワークやグループワークが多かったようで、特に Speaking/Listening のクラスはその傾向が強く、教室の外に出てネイティブスピーカーに質問するという活動もあったそうである。

授業外の活動としては、8 月はパーティが多く、無料で食事がもらえる機会が多くあったとのことである。9 月以降は、毎週水曜日にボランティアの現地学生と話す時間が設けられていた他、EPI 主催でリング狩りに行く機会もあったとのこと。また、EPI 主催の活動でなくとも、様々な国の友人と買い物に行ったり、食事に出かけたり、近隣のビーチに遊びに行ったりなどしたそうである。

4.3 項目③生活（住環境、食生活や健康管理、持参して良かったもの、危機管理、研修費用）

4.3.1 「a. 宿泊施設」および「b. 食事」

住環境、食生活については、両学生とも概ね満足であったようである。ハウスシェアという形で、二人が別々に、自分以外にはオーナーの女性が一人居住する家に滞在したが、シャワー、洗濯、料理を自由に行えたそうである。一人の学生のオーナーは毎週ベッドシーツを洗濯してくれ、またもう一人の学生のオーナーはスーパーマーケットに買い物に連れて行ってくれたり、料理をふるまってくれたりしたそうである。

4.3.2 「c. 持参して良かったもの」

日本から持参して行って良かったものとして二人の学生が共通して答えたのが、上着である。本研修が行われた時期は夏であり、またサウスカロライナ州は三重県と同じく湿度も気温も高いという気候であるが、米国大学の校舎内は強い冷房がかかっており、真夏でも校舎内はかなり冷える。このため、授業中等は上着が必須である。この点については、筆者は米国大学に所属した経験があるので知っていたはずなのだが、このことを忘れており、学生たちにアドバイスしていなかった。今後に向けての反省点である。その他、室内用スリッパを持って行った方がいいこと、サウスカロライナ大学のジムを無料で使えるので運動着を持って行った方がいいこと、お土産として日本のお菓子を持っていくと喜ばれることなどが学生から挙げられた。

4.3.3 「d. 危機管理」

危機管理に関連して、本学の学生二人が滞在した家はサウスカロライナ大学から徒歩 20 分程度の場所にあり、通学途中にはバーやパブなどが集まっているエリアがある。その一帯は治安が良くないという評判であることから、暗くなってからは出歩かないよう渡航前に忠告していた。学生たちはその忠告を守っていたようで、暗くなってから帰宅する場合はハウスシェアのオーナーに車で迎えに来てもらう、あるいは友人の家に泊めてもらうなどしていたということであった。ただ、日中の明るい時間に、一人の学生はやや危険な体験をしたそうである。昼間に一人で歩いている時に、車に乗っている現地人から声を掛けられ、お金を払うから一緒にビデオに出てほしいなどと言われたそうである。一度断っても、その車がぐるっと回って来てもう一度声をかけられたそうである。再度断って事なきを得たが、非常に恐ろしいことである。昼間でも一人歩きをしないよう忠告するべきであったかとも思うが、そこまで行動を制限すると学生の自立した行動意欲を阻害するかもしれないため、検討の必要がある。

4.3.4 「e. 研修費用」

研修費用についてであるが、本研修でかかった主な費用は、航空運賃が 328,860 円、学生ビザ取得に係る料金が 510 米ドル (約 8 万円)、授業料 (大学施設利用料含む) が 2300 米ドル (約 34 万円)、滞在費 (家賃) が 1000 米ドル (約 14.5 万円) であり、これらの合計が約 89 万円であった。それ以外に、日本出国前に加入した海外旅行傷害保険、現地で加入した保険、教科書代、食費、交遊費などが必要であったが、学生たちが報告した出費の総計は、一人が 92 万円程度、もう一人が 96 万円程度ということであった。(実際には

各学生に 10 万 5 千円の助成金が支給されたので、各学生が負担したのはそれぞれ 82 万円程度、86 万円程度という計算になる。) 現地の物価を考えると、この学生たちの報告額は低すぎると思われるので、彼女らの報告には、研修開始前に発生した学生ビザに係る費用や海外旅行傷害保険料などが計上されていないかもしれない。しかしそうだとした場合、米国での物価高が進んでいる中、これらの出費額は、筆者が想定していたよりもかなり低いものであった。二人とも相当節約して生活していたのかもしれない。実際に一人の学生は、「(現地の) 物価が高すぎて、最初の方はできるだけ節約しようとしていました」と報告している。

4. 4 項目④思い出になったエピソード

学生たちの思い出としては、リンゴ狩りとアップルパイ作り、EPI 主催のパーティ、友



図 2 アップルパイ作り



図 3、4 近隣都市 (チャールストン) への小旅行



図 5 パーティ



図 6 現地の友人との交流

人と一緒に行った近隣都市への小旅行などが挙げられた。また、普段の生活で他国の友人と食事をしたり、たくさん話せたりしたことが楽しかったという意見も挙げられた。普段の授業でも、グループワーク等でクラスメートとたくさん話せたのも良かったということであった。下に、学生たちから提供された写真を載せる。

4.5 項目⑤次回の参加者へ向けてのメッセージ

この節では、実際に参加学生たちが書いたメッセージをそのまま記す。

「現地の方は本当に暖かくて素敵なお方ばかりで、自分たちの英語も一生懸命理解しようとしてくれます。一生心に残る経験となるのでぜひ経験してほしいです。」

「悔いの残らないようにしてください！お金を気にしすぎず楽しんでください。COCOBOWLS という店がすごくおすすめです。行ってみてください。あとメキシカン料理の店にあるケサディーアというものがとてもおいしかったです。」

帰国後に学生が LINE で話してくれたところによると、「(帰国時は) 別れが寂しすぎて戻りたくなかったです。」「ほんとに楽しすぎました。一生モンです。」「(帰国後) 涙は乾きましたが、心の半分がなくなっただけくらい穴が空いています。」などということであった(原文ママ)。これらの証言からは、今回の研修が非常に楽しい経験であったと思われる。ただし、英語の向上について尋ねると、どこまで向上したか定かではないと両方の学生が回答した。本研修は語学研修であるので、英語能力の変化を確認するための施策が必要かもしれないということが、今後検討されるべきであるかもしれない。短期研修であるので、飛躍的に語学力が向上するということは考えにくいですが、それでも、現地で新たに学んだ英語での表現、日常の挨拶などを報告してもらおうというのも一案である。

5. 結語

本稿は、本学国際交流センターが主催した 2023 年度夏期米国サウスカロライナ大学語学研修を報告したものである。第 1 章に述べた通り、日本の大学生に人気の米国を研修先としたものであったが、本研修に参加した学生は 2 名のみと少数であった。その理由として考えられるのは、サウスカロライナ大学を研修先機関として実施される短期研修としては今回が初回であったので過去の参加学生の話などを聞く機会がなく、そのため多くの学生たちが二の足を踏んだという可能性がある。しかし、より大きな理由として考えられる

のは、本学が実施する他の海外短期研修に比べ、本研修の費用が高かったことが考えられる。前述の通り、今回本研修に参加した学生の出費は 90 ～ 100 万円程度であり、これを負担できる学生（またはその保護者）は多くないと思われる。さらに学生ビザ取得手続きなどにかかる時間的負担も大きく、学生と担当教職員の負担とその対費用効果を考えると、本研修を今後も実施するべきか否かについては検討を要する。しかし、本学国際交流センターが実施する短期研修としては唯一米国を研修先とするものであることを考え併せると、実施を止めることに関しては慎重を期する必要があると思われる。また今後の円ドル為替相場の変動によっても学生の出費が大きく変わるため、こうした動向も注意を払い続ける必要があると考えられる。こうした事情を含め、本稿に報告した情報が、今後企画される米国研修プログラムの参考となれば幸いである。

謝 辞

2023 年度夏期サウスカロライナ大学研修の実施にあたって、多くの質問に対応していただいた EPI 校長のマーク、職員のクリス、リリアン、また滞在場所を手配し空港への送迎も引き受けてくれたジュリア、その他すべての関係者の方々に、心より感謝申し上げます。

参考文献

アメリカ学生ビザセンター (n.d.) 「面接予約について」

<https://www.e-usvc.com/index.php?%E2%96%A0%E9%9D%A2%E6%8E%A5%E4%BA%88%E7%B4%84%E7%94%BB%E9%9D%A2%E3%82%92%E7%A2%BA%E8%AA%8D%E3%81%99%E3%82%8B%E2%96%A0>

池田庸子 (2011) 「海外留学の意義とメリットを考える：海外留学によって何が得られるか」『ウェーブマガジン「国際交流」2011 年 7 月号』4, 1-10.

関西大学 (2020) 「留学人気国ランキング」<https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/globalnavi/destination/>

小林葉子 (2022) 「日本人英語学習者による欧米とアセアン（準）英語圏への留学順序と目的」『岩手大学人文社会学部紀要』110, 33-45.

正路真一・松岡知津子 (2023) 「2022 年度夏期ワイカト大学英語研修報告」『三重大学国際交流センター紀要』18, 101-112.

高橋美能 (2018) 「日本人学生の海外留学を促進する方策：東北大学の留学相談者と留学未経験者を対象とする調査結果を基に」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』4, 373-381.

English Programs for Internationals, University of South Carolina. (n.d.a). Intensive English, *EPI homepage*. https://sc.edu/about/offices_and_divisions/english_programs_for_internationals/academic_programs/intensive_english/index.php

三重大学国際交流センター紀要 2024 第 19 号 (通巻第 26 号)

English Programs for Intern ationals, University of South Carolina. (n.d.b). Future Students, *EPI homepage*. https://sc.edu/about/offic es_and_divisions/english_programs_for_interna tionals/student_in formation/future_students/index.php

University and College English Langu age Programs. (n.d.). Our Promise, *UCIEP homepage*. <https://www.uciep.org/about.php>

三重大学国際交流センター紀要 [投稿規定]

2014年3月13日改定

2023年3月2日改定

国際交流センター運営会議

1. (名称及び目的)

本紀要の名称は『三重大学国際交流センター紀要』とし、主として三重大学や三重県内の地域社会において実施する国際教育、国際研究、国際交流、語学教育に関わる内容の、研究論文、研究ノート、調査報告、実践報告、書評等を発表する場を提供することを目的とする。

2. (編集委員会)

三重大学国際交流センター内に、三重大学国際交流センター紀要編集委員会（以下、編集委員会）を置く。編集委員会は、三重大学国際交流センター長と、三重大学国際交流センター専任教員1名（任期1年）によって構成され、編集委員長は三重大学国際交流センター長とする。編集委員会が国際交流センター紀要の出版に際し、すべての責任を負う。

3. (投稿資格)

本紀要への投稿資格は、三重大学に勤務する専任教員あるいは非常勤教員であることを原則とする。但し、編集委員会が特に認めた場合はこの限りではない。

4. (原稿規定枚数)

原稿の枚数は、研究論文、研究ノート、調査報告、実践報告については、原則として13枚（1枚＝40字×32行、ただし20%の増減を認める）、書評については3枚以上9枚以内とする。図表、写真等も規定枚数内に含める。

5. (使用言語)

本紀要に掲載する研究論文、研究ノート、調査報告、実践報告、書評等は、日本語または英語で執筆したものとする。執筆の詳細は「執筆要領」に別途定める。

6. (原稿論文等の採否)

投稿された原稿については、編集委員会にて以下の審査を行った上で採否（条件付き採択を含む）を決定し、投稿者に通知する。

- (1) 投稿原稿の内容が、本紀要の発刊趣旨、対象領域に合致していること。
- (2) 投稿原稿の構成、文体が紀要にふさわしく、投稿規定に則っていること。
- (3) 未発表であること、論文作成にかかる不正がないことが誓約されていること。

尚、原稿の種別にかかわらず、当該学術領域の専門家による内容評価は行わない。

7. (投稿の受付)

編集委員会は投稿申込みおよび原稿提出の締切を定める。締切日までに提出され、採用された原稿は、原則として当該年度の号に掲載する。

8. (論文等の公開)

掲載された研究論文等は、原則として電子化し、インターネット上でも公開する。

本規定は2023年4月1日より運用を開始する。

三重大学国際交流センター紀要 [執筆要領]

2011年6月15日改定

国際交流センター紀要編集委員会

1. 原稿は、A4用紙を使用し、マイクロソフト・ワードで作成する。

[和文の場合] 1頁：一行40字×32行

[英文の場合] 1頁：32行（行数のみ指定・1行の文字数は指定しない）

[ページ余白]（和文・英文とも）上下左右30mm

2. 注は、⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾のように本文中に通し番号を付け、脚注または後注とする。

3. 引用・参考文献は、著者名又は論文執筆者名、（当該著書刊行年又は論文発表年）、書名または論文名、出版社又は当該論文発表誌名、巻数及び頁数を記す。

【例】山田祐二（1995）『日本論』河人社

山本幸夫（1996）「日本の民間習俗」『〇〇大学紀要』vol.21、pp.30-42.

Riggs, Fred W. 1966) *Thailand: The Modernization of a Bureaucratic Polity*.

Honolulu, HI: East-West Center Press.

Psathas, G. (1986) The organization of directions in interaction, *Word*, 37 (2), pp. 54-66.

4. 原稿は、次の順序で執筆する。

[和文の場合]

- ①論文名と執筆者名（日本語）
- ②論文名と執筆者名（英語又はその他の言語）
- ③要旨（英語又はその他の言語で200語以内）
- ④キーワード（日本語で5語以内）
- ⑤本文
- ⑥後注
- ⑦引用・参考文献

[英文の場合]

- ①論文名と執筆者名（英語）
- ②要旨（日本語で400字以内）
- ③キーワード（英語で5語以内）
- ④本文

⑤後注

⑥引用・参考文献

5. 執筆者は、次のものを期限までに提出する。

①打ち出し原稿（A4用紙に印字）

②原稿の電子ファイルを記録したUSBメモリー・スティック

（USBメモリーには執筆者名を記し、ファイル名は「論文名＋執筆者名」とする）

6. 校正は、執筆者本人が再校まで行う。校正段階での内容の変更は認めない。

執筆者一覧

三重大学国際交流センター

福岡昌子	教授
松岡知津子	准教授
正路真一	助教
百瀬みのり	非常勤講師

三重大学教育学部

林朝子	教授
-----	----

三重大学全学共通教育センター

奥田久春	特任講師
------	------

ゲーテ大学フランクフルト（ドイツ）

ポツィアスキ・アンドレ	研究アシスタント
-------------	----------

チュラーロンコーン大学（タイ）

シューショートケオ・サランヤー	助教
-----------------	----

編集後記

『三重大学国際交流センター紀要』第19号（留学生センター紀要より通巻第26号）をお届けします。今回は、研究論文5本、実践報告2本の合計7本となりました。内容は、研究論文については、日本語の第二言語習得に関するもの、談話機能に関するもの、海外における日本語教育実践やフィールドスタディの実践に関するものが、実践報告については国際交流センターにおいて実施された2つのプログラムの報告がなされました。

今回、学内のみならずドイツやタイといった海外の研究者の方にも執筆いただくことができ、大変うれしく思います。今後も、国内にとどまらず、国際色豊かな紀要を作っていくことができたら幸いです。

最後になりましたが、これまで長年国際交流センターの日本語教育に多大な貢献をされてきた福岡昌子教授が定年のため退官を迎えられます。これまでのご尽力に心より感謝申し上げますとともに、今後ますますのご活躍をお祈り申し上げます。

（松岡知津子）

三重大学国際交流センター紀要 第19号（通巻第26号）

2024年3月31日 印刷

2024年3月31日 発行

編集委員：松岡知津子（国際交流センター）

発行者 三重大学国際交流センター

〒514-8507 三重県津市栗真町屋町 1577

印刷所 伊藤印刷株式会社

〒514-0027 三重県津市大門32-13

TEL 059 (226) 2545 FAX 059 (223) 2862

BULLETIN

OF

CENTER FOR INTERNATIONAL EDUCATION AND RESEARCH

MIE UNIVERSITY

Vol. 19

Contents

Articles

- Acquisition of Japanese Plosive Category Perception
— Beijing/Shanghai/Seoul Origin Students of Japanese — FUKUOKA Masako (1— 17)
- On the discursive function of the filler “eeto” MOMOSE Minori (19— 33)
- Achievements of Short-Term Overseas Training Programs
and The Attitudes Toward Overseas Activities for Mie University Students:
Through the Implementation of Overseas Field Training Programs
..... MATSUOKA Chizuko, OKUDA Hisaharu (35— 48)
- The Relationship Between Literary Japanese and Characters in Manga
..... MATSUOKA Chizuko, PODZIERSKI Andre (49— 61)
- Proposal of Calligraphy Activities for Japanese Language Learners
— through student questionnaires and teacher observation before, during, and after
the COVID-19 pandemic — HAYASHI Asako, CHOCHOTKAEW Saranya (63— 74)

Practice Reports

- International exchange through international students modelling long-sleeved kimonos and
national costumes : “Tokugawa Ieyasu & Hattori Hanzo at Mie University”
..... FUKUOKA Masako (75— 84)
- Report of the Short-term English Program at the University of South Carolina
..... SHOJI Shinichi (85— 98)
- Information on Subscription of the Bulletin (99)
- Instruction to Contribution (101)
- Authors (103)
- Postscript by the Editor

CENTER FOR INTERNATIONAL EDUCATION AND RESEARCH
MIE UNIVERSITY

2 0 2 4