

三重大学国際交流センター

紀 要

第 18 号 (留学生センター紀要より通巻第 25 号)

目 次

研究論文

科学の哲学と技術工学の倫理

— AI に関するホーキングの提言をめぐって — …………… 伊 野 連 (1- 15)

The Difference Between Sokushin Jōbutsu and Sokushin Butsu

…………… Brian James Mahoney (17- 29)

シナリオに見られる使役文の使用実態 —「サセル」と「テモラウ」の互換性—

…………… 松岡知津子・宋 天 鴻・小樋 健汰 (31- 41)

「マナー早口ことば」の試み

— 「社会生活をする上で基本となる力」の育成としての — …… 百 瀬 みのり (43- 57)

研究ノート

地域医療通訳研修における日本語教育の在り方について …… 仲 渡 理恵子 (59- 67)

調査報告

日本語学習者の「ている」表現の理解

— 三重大学CDプログラム天津師範大学の学生を対象に — …… 関 根 和 枝 (69- 86)

実践報告

三重大学東紀州教育学舎による国際交流支援

— 三重県のへき地の子どもたちに「英語が通じた！」体験を —

…………… 大野恵理・服部明子・須曾野仁志・萩野真紀・榎本和能 (87-100)

2022 年度夏期ワイカト大学英语研修報告 …………… 正路 真一・松岡知津子 (101-112)

三重大学海外協定校向けオンライン日本語講座

— 『日本語ディスカッション』 — …………… 福 岡 昌 子 (113-124)

「三重大学海外フィールド研修」授業化への取り組みとその課題

…………… 松岡知津子・奥田 久春 (125-136)

三重大学国際交流センター紀要 [投稿規定] …………… (137)

三重大学国際交流センター紀要 [執筆要領] …………… (139)

執筆者一覧 …………… (141)

編集後記

三重大学国際交流センター

科学の哲学と技術工学の倫理

－ AI に関するホーキングの提言をめぐって －

伊 野 連

Philosophy of science and ethics of technological engineering: Concerning Hawking's recommendations on AI

INO Ren

〈Abstract〉

In this paper, in order to consider the philosophical and ethical issues surrounding science and technology, I first set up two categories, “philosophy of science” and “ethics of engineering”, and then discuss each of them.

Second, I discuss philosophy and ethics from the viewpoint of international relations, especially language. Today the meaning of philosophy and ethics of science is becoming more and more important. This is because the benefits of science are so universal, regardless of race or nationality.

As a specific point of contact between the two, this paper considers the philosophy and ethics of AI. Stephen Hawking's critical remarks are widely known. Hawking is one of the biggest beneficiaries of advanced technology, including AI, and his statements are not the often-misunderstood blind rejection, but rather optimistic; if anything, his optimism rather must even be criticized.

キーワード：シンギュラリティ、ネオ・サイバネティックス、オートポイエーシス、不可知論、楽観主義

はじめに

論者の主な関心は、現代の科学技術をめぐる哲学・倫理学的問題の研究および教育にある。それを具体的に掘り下げて考えると、「科学の哲学」と「技術工学 technological engineering の倫理 [倫理学]」という二つの面から展開できると考えられる。そして自然科学の諸分野（医学、工学等）に直結した「応用倫理」諸学が展開していることの重要性についても言及する（第1節）。

第2節では、もう一つの主題である国際交流という観点から、哲学／倫理学研究の系譜を辿り、現代における科学（その代表例がAI）の哲学／倫理学のあるべき姿勢について言及する。

第3節では、哲学的考察の対象である科学と、倫理学的考察の対象である技術工学との、

結節点にしてまさしく集大成ともいえる、現代の人工知能 (Artificial Intelligence : AI) を例に挙げ、第 1 節で述べた「科学の哲学」および「技術工学の倫理」という二つの側面¹⁾からの考察を実際に施してみたい。

最後の第 4 節では、おそらく 20 世紀ではアインシュタインに次いで最も著名な物理学者であるスティーヴン・ホーキング (英 1942-2018) が AI について述べた「警告」に関して論ずる。これは巷間よくある「AI による人類の支配」(最も極端には「AI による人類の侵略・殲滅」) の例に、名声と権威ある世界的科学者の言としてよく引かれるものである²⁾。

しかし実際には、ホーキングの提言はけっして AI を敵視したり、また、盲目的に強大な脅威の対象とみなしたりしたものではない、ごくごく穏当なもの、むしろ部分的にはその楽観主義が論者には咎められるべきと思われるほどのものである。それについて幾つか述べたい。

そして「終わりに」で、まさしく AI についての (哲学的考察と) 倫理的考察 (との双方) に基づく、現代および将来の人類のこの先進技術との関わり方について本論文の観点から、とにかく徹底的に「慎重であれ」という提言を示したい。

第 1 節 「科学の哲学」と「技術工学の倫理」

科学 science が技術 technology と区別されて考えられるという機会は、日常でもよく目にするのである。この場合、「科学」は先端科学やあるいは基礎科学などが主に念頭に置かれ、一方「技術」はというと、元はそうした科学から生み出され、実用化されて実践的に利用 (すなわち活用) されているもの、という対比が見られる。

それでは「工学 engineering」はといえば、先に述べた「基礎科学」である数学や化学や物理学などを、工業生産に応用したもの、と目されていて、例えば「数学と自然科学を基礎とし、時には人文自然科学の知見を用いて、公共の安全、健康、福祉のための有用な事物や快適な環境を構築することを目的とする学問」³⁾などと定義されている。

そしてこれはあくまで私見ではあるが、「科学」は哲学的考察の対象ではあれ、その倫理的な考察は第二義的なものとなると考えられる。それは、科学そのものは中立的で、倫理的価値観 (善-悪) といった拡がりないし方向性 [ベクトル] を科学は有さないからだと考えられる。

科学に関して哲学的／倫理的考察を施すことを使命とする者が仮にもこう述べるのは少々勇気が要り、それを聞く者からはややもすれば責任転嫁と批難されるか、あるいは呆れた楽観主義と罵倒されかねぬだろう。

また当然ながら、世に「科学倫理」と題する著書は幾つも存在するし、その中にはたしかに良本も含まれている。手っ取り早くそれらの著者の科学倫理の方途を採り入れればよいのだが、それではやはり模倣の域を出まいと憚られる。

したがって論者自身について言えば、科学そのものを倫理的吟味にかける、それも新たな方途はいまだ模索中である。それゆえこうした、例えばAIのような、哲学と倫理とに横断的に関わる題材を考察することを通じて、その方途を確立したいと考えている。

一方で、それに代替するという意義からも、科学の具体化・実用化に相当する技術工学について、倫理的考察に従事する営為もまた不可欠だといえる。

以上のような次第で、本論文ではAIを論題として採り上げる。同時にAIがそれ単独では十分な機能を果たせず、その「意図」(AIが人類の頭脳を模倣して開発され、その人類の何に相当するかと仮定して)が実現されるためには、必ず「手」に相当する物が代わりに機能することが求められる、という点も重要な意味を持つ。それはすなわち、AI＝目的、ロボット(・アーム等)＝手段という構図である。

換言すれば以下のとおりである。AIは人類の「脳」(きわめて人口に膾炙したデカルト哲学でいえば「精神」)の「働き」を模したものである。一方のロボットで核となるのはそのような働きではなく、単なる「動き」であり、ロボットの「ハンド(手)」はまさしくAIが意図する働きを現実化するそうした動きの主体だということになる(または、やはりデカルトの所説に従えば、前者が「考えるもの *res cogitans*」であり、後者が「延長 *extentum*、あるいは端的に *corpus*」に相当する)。

すなわちここにも「科学の哲学」がはっきりと認められ、同じように、AIを搭載したロボット等の工業生産物(そしてこの *product* は同時に他の生産物 *products* を生み出す生産主体でもある)をめぐる「技術工学の倫理」が問われる、という構図も認められるのである。

第2節 国際交流に関する(科学をめぐる)哲学／倫理学

論者は西洋哲学史を専攻とする者であるから、西欧中世における学術的公用語としてのラテン語という歴史的背景を十分に理解しているつもりである。ラテン語を「母語」とする者は一人も存在せぬという状況下で、西欧はもちろん、遠く辺境からも多くの俊才がパリ大学をはじめとする西欧中枢に集い、すべての者が後天的に学んだラテン語を用いて議論を戦わせていたというのは、やはり学問の理想郷であったと思える。

産業革命以降の英仏を中心とする全世界支配によりいわゆるパラダイムは一新された。1600年頃、イギリスは未だ文化の面では後進国、せいぜい途上国にすぎなかった。17世

紀にイギリスが主導となって大々的に展開された科学革命、それに続く産業革命 (Cf. 伊野 2016 B : 54-57)、いわゆる「パックス・ブリタニカ」が 1919 年まで展開されたことは (この三世紀の間に米・加・豪、旧大英帝国から幾つもの大国が独立)、文明＝英をはじめとする西洋文明という構図を決定的に確立させた (ただし 18 世紀末のカント登場によるドイツ哲学の優勢がナチス政権成立まで続いた)。

さて、第一次世界大戦後の英仏の没落と米国の覇権奪取によって、英語圏による文明支配は決定的となった。英から米への継承となったためである。「パックス・アメリカナ」の成立と展開は第二次世界大戦を経てさらに堅固なものとなる。戦後は半世紀足らず冷戦構造はあったが、東欧崩壊後ほどなく到来したインターネット (元は米国防総省が開発) 時代は、ウィンドウズ 95 発売によりほぼ全世界に浸透し、今度こそ英語の支配をほぼ半永久的に決定づけた。「千年王国」の樹立である。このパラダイムの次なる転換は想像を絶するが、例えば文字どおり「メディア」を介さぬ、直接的な意思同士のコミュニケーション手段が確立でもすれば、その時には英語という媒体もまた必要と無くなる事態となるかもしれない。だが AI による高性能翻訳装置の方が現実的である。「十分に熟達した、非母語話者レベルの英語力」を、AI で実現すればよいだけである。ただし AI は言語運用に際しての帰納的推理についてはまだ開発されて日が浅い。

このように、17 世紀末から半永久的に継続していく英語による支配は、必ずしも学問的な理由ばかりで出来たわけではなかった (学術語としての仏・独語、古典語としての希・羅語の存在意義も今日なお保たれている)。

・哲学研究の高水準国日本

このへんで、国際交流としての哲学／倫理学研究における使用言語の話題に戻ろう。

一、中世期のラテン語はまさに国際学術語の名に十二分に値するものであった

二、産業革命後のイギリスの支配は比較にならぬほど決定的だった。ただし、学術語としてはやはりフランス語、そして新興国のドイツ語が秀でていた。

三、1930 年代からは政治的理由による英仏独の衰退ないし混乱 (亡命等を含む) のため、および自己の成長により米が伸長した。それにともない米が文化的にも世界の拠点となっていった。

四、アングロサクソン系による言語支配は、むしろインターネット時代で決定的となる。

英語がシステムの標準言語であるため、英語以外のすべての言語は「文字化け」する事態となる。

話題を明治中期の日本の西洋哲学研究に移そう。

哲学研究者以外のために説明すると、我が国の哲学研究の水準は、欧米圏を除けばずば

抜けて高いところか、本場・現地（例えばカントであればドイツ本国）に次ぐ、分野によっては本場さえも凌駕している場合すらままある。

もっとも、これには以下のような若干の断わりが必要である。

1. 特定の哲学者についての研究にとどまればそれは哲学「学」であり、本来の哲学は、或る哲学者の出身国や使用言語等を超えて普遍的なものたるべきである。或る国や言語（もっぱらドイツのそれ）に過度に依存する傾向は、我が国の哲学研究が創造性あるいは独創性に欠けることを説明する顕著な例としてよく挙げられる。
2. 世界トップクラスの研究水準で、本国すら凌駕するというのになぜ国際的にさしたる評価を得ておらぬかといえば、ほとんどそれは発表言語が日本語だからという理由による。我が国の定評ある先行研究がもっぱら英語（仏・独語でもなく）で著されていたら事態は一変しているであろう。
3. 科学の哲学／倫理学は、とりわけ国際社会における普遍性が必要である。それは文字どおり科学の普遍性のゆえで、バイオエシックス（医療における技術やアクセス権の格差）や環境倫理（例えば米中をはじめ各国の主張による非協力態勢）といった不統一とも次元を異にし、研究開発は大国が主導となっているが、その恩恵は国境や肌の色を問わない。

だが最後に、「負」の国際交流ともいうべき、国際紛争について補足しよう。まさしく「AIの軍事利用」である。「軍産複合体」、「科学技術社会論」、「産官学」さらに「産官学民」、「産学連携」等々、喧喧囂囂たる議論に飛び交うキーワードが多数存在する。

タテマエを言えば「AIを兵器に用いるとは言語道断」であろうが、現実には紛争がおこなわれているどころかたった一日として無くならないことを鑑みれば、AIと戦略兵器および軍機能の代替について考えぬことは逆に不誠実である。例えば小野 2019 は AI 開発史を概観し、21 世紀における軍の知的労働の代替可能性も緻密に論じている（同氏は論者と同じく羽生善治の AI 将棋論についても強い関心を示しつつ、紛争における戦局は前提（将棋盤は 9×9 升）すら時々刻々と変化する点を指摘している。Cf. 小野 2019 : 14）。

さらに、宇宙開発を頂点とする、きわめて苛酷な状況下（極地、深海、高山、密林、砂漠等）での AI 搭載ロボットによる作業に際しては、AI に自律能力を持たせる必要が出て来る可能性があり、それは当然ながら「科学の自重」をめぐる議論を喚起する。もちろん、その成果が軍事転用される危険性は火を見るより明らかであろう。問題は、哲学／倫理学に携わる我々の提言が、現実的には脆弱であること（「既成事実」に直面して、それを無かったこととしたり、過去に戻したりすることはほぼ不可能である点、「衆寡敵せず」ではないが、輿論の圧倒的支持に沈黙しないまでも、それを覆す説得力を発揮するのはき

わめて困難である点、など。Cf. 伊野 2016 B : 22; 28; 69-70) である。我々はそれを十分に自覚しており、だからこそ新情勢に絶えず関心を向け、より説得力ある提言をなすべく努めている。

第 3 節 「AI が人類を支配するかもしれない」という危惧

未来論者レイ・カーツワイルの著書で話題になった「シンギュラリティ [技術的特異点]」をめぐる、AI と人類との地位の逆転、さらには前者による後者の支配などが広く話題に上るようになっている。

例えば宮家 2018 では AI の急速な普及とそれがもたらす爆発的な影響力拡大について、政治／経済／軍事 (同書の題名「(新・) 地政学」がそれを物語る) 等、哲学や倫理学 (応用倫理学は別として) がややもすれば不得手としがちな、現代の現実社会を舞台に国際的に展開している各方面の関心に応え論じており、特に同書のキーワードとして現実社会の「ダークサイド」が挙げられている。AI はそうした不安材料を生み出す要因として消極的な評価が下されている。

さらに栗原 2019 ではさらに、ずばり「AI 兵器」が題材となっている。SF 映画の古典《2001 年宇宙の旅》における叛逆コンピュータ「HAL」どころか、もはや映画《ターミネーター》シリーズをも髣髴させる。だが、2022 年 10 月現在、戦闘のハイテク化は凄まじい様相を呈してはいるものの、世界の何処かで〈AI 兵器〉なるものが戦闘を繰り返しているという事実は無い (そもそも厳密な意味で人類の知能を完全に模した「AI」すらも、いまだ世界には生み出されていないのである)。

たしかにこの後で詳述するホーキングも、彼の最後の著書『ビッグ・クエスチョン』で AI 兵器には危惧の念を表明している。「世界中の軍部が、ターゲットを自ら選んで抹殺する自律兵器システムの軍拡競争に乗り出そうとしている。国連ではそんな兵器を禁止するための条約が議論されている……」。あるいは、「どんどん高度になる AI システムを、長期的に支配できるかどうか定かではないことを思えば、AI を武装させ、AI に私たちの守備を任せてしまっただろうか? ……自律兵器の軍拡競争をストップさせるなら、最善のタイミングは今だ」(ホーキング 2018 : 203-204)。

そして、ここでホーキングが言及している「自律 autonomy」は、倫理学における最重要キーワードの一つなのである。それは人類の人格が人格たる証であり、仮にもその自律能力が AI に備わってしまうならば (それは人類の生物的進化とは決定的に異なり、あくまで開発者による意図的な改変に拠らざるを得ない)、AI 開発の規制に対する容認論を吹き飛ばしかねない。なぜなら AI に関する根本理解として、AI はネオ・サイバネティカ

ル⁴⁾でオートポイエーシス的（＝オートポイエスティック。自己－創出的ないし自己－制作的）な科学技術の産物ではあるものの、しかし完全なオートポイエーシスではなく、むしろはっきりとアロポイエスティック [=他者－創出的] な存在である（Cf. 西垣 2017：64）はずであり、また断じてそうでなければならぬからである。この「核心」をなす点について詳説しよう。

論者は夙に、人類の人類たる所以は（当然ながら無数に存在すれど）、例えば「自己言及」および「再帰」にあると考えていた。そして西垣ら AI 理論の専門家もまた、AI と人類との比較論考において、これらの点に言及している（例えば、西垣 2017）。

そしてそれはホーキングも同様である。彼は「進化ということから考えて、ミミズの脳と人類の脳との間には定性的、すなわち質的な違いはあるはずがない」と述べ、また「原理的には、コンピュータは人類の知性を真似 emulate できるし、人類の知性よりも優れたものさえエミュレートできる」とも述べる（Cf. ホーキング 2018：200）。

しかし（そしてだからこそ）ホーキングは「何らかの人工知能 AI が、人類よりも上手に AI を設計し、人類の力を借りずに自らを再帰的に改良できるようになれば、人類がカタツムリよりも頭が良いというレベルを超えて、機械が我々よりも賢くなる「知能の爆発」に直面するかもしれない」（ホーキング 2018：200-201。強調引用者）と危機感を表明するのである。

すなわち、自己言及／自己創出／自己制作と再帰性こそが、AI 批判（この「批判 Kritik」はカント哲学における意味、すなわちその可能性と限界との見極めの意）の「核心」なのである。論者がホーキングからの引用文中に強調した箇所に着目すれば、論者と西垣とホーキングが、期せずして同じ観点から AI の可能性と限界とを見据えていることがわかるはずである。限界とは、AI は単独ではきわめて高精度で圧倒的な処理能力を有する電算機（ただし AI を組成するコンピュータは元来たんなる計算機械ではなく、人類の正確な思考活動を再現する理想的な機械と見なされている。Cf. 西垣 2012：203）ではあるものの、それは外部からの命令によってのみ統御され、また、自己や他の AI に手を加えることが可能となるロボットアームを有していないということである（Cf. 伊野 2023 A）。

したがって、西垣 2017 等も強調するように、この一線を越えてしまえば、まさしくホーキングも危惧する「知能の爆発」（ホーキング 2018：200-201）によって、AI が人類を圧倒的に凌駕しつつには征服するという半ば都市伝説は、文字どおり「我々が犯す最悪の過ち」（ホーキング 2018：201；バラット 2015）として現実化しかねないのである。

このように、本節および次節でホーキングの AI 観についてなお詳しく採りあげるが、

それらはもっぱら倫理に関すること、すなわち「技術工学」倫理の問題である。20 世紀を代表する理論物理学者である彼は、AI 開発の当事者にはもちろんなく、「車椅子の宇宙物理学者」として世界的にもよく知られていたように、ALS [筋萎縮性側索硬化症] という重度の身体障害を抱える、きわめて脆弱な一個人にすぎなかった。そんな彼は当然ながら、AI に対する大いなる期待 (先端科学技術は彼の文字どおり生命線を支えていた) とともに、ひとたび情勢が激変すれば、自らはその圧倒的な威力にまったく翻弄されてしまうだろうという不安にも苛まれていたのである。

すなわち AI は、当然ながらホーキングがその成立にも開発に関与しているわけでもなく、またホーキング自身も自らの専門である宇宙物理学からの考察対象とも考えていなかったはずである (もちろん AI は宇宙物理学の発展にも大いに貢献するが、それは別問題である)。なぜなら、AI 論はホーキングがまず自らを関連づけ、そして社会全般をも関連づけるかぎりでは、第一義的にはあくまでその倫理的な是非を問う文脈においてのものであり、論者が別に考察しているような哲学的関心ないしは論理の哲学的基礎づけからのものではないからなのである。

第 4 節 人類の叡智の本質的な限界と楽観主義

ここまででも既にたびたびにホーキングについて言及し、その文章も引いてきたが、この最終節ではさらに詳しく彼の所説を見てみる。

第 3 節で既に引用したように、たしかにホーキングは AI のあまりにも急激な進化に危機感を抱いてはいる。その根拠となるのは、やはりよく知られている「ムーアの法則⁵⁾」($p=2^{n/2}$) である。人類の進化が数百万年単位で観測される周期であるのに対して、コンピュータのそれはあまりにも速く、その差は歴然である。と同時に、ムーアの法則の限界も既に指摘されている。2010 年代後半には、半導体の開発ペースが鈍化し始めたからである。

しかしホーキングは (ムーアの法則の限界を否定する意図から言及したわけではなからうが)、さらなる懸念材料をも指摘している。それは「量子計算」である。「量子計算は、計算速度を指数関数的にスピードアップさせることで、人工知能に革命を起こすだろう」(ホーキング 2018 : 211)。

ただし量子計算の開発はテクノロジーの進化がもたらす驚くべき成果である点で、元来は喜ばしいことなのである。したがってここには文明の逆説という、典型的な図式がある。すなわち、人類の科学技術が進化すればしたで、もちろん我々の多くはその恩恵に与れるのではあるが、しかし同時に危惧すべきことが霧消するわけではけっしてないという、冷

厳なる事実である。一難去ってまた一難、或る苦境をようやく脱したかと思えば、次の新たな局面でやはり我々人類を追い詰めるような難題がまた現れるのである。

それは科学と人類との間の本質的なジレンマであるようにも思える。レスピレーター [人工呼吸器] の発明と実用化が 1967 年 12 月の世界初の心臓移植を機に脳死という問題を突きつけたように、また、中世の黒死病 [ペスト] がもたらした暗黒時代はもはや過去のものとなり、20 世紀半ばには長らく人類を苦しめ続けた結核という不治の病を克服した、天然痘も根絶したと思ったら、今度は現代人に癌というさらなる強敵が立ちはだかるなど、そんな具合にである。

カント批判哲学が示したような、人類の叡智のやはり本質的な限界（それも、思索が深遠になればなるほど、どこまでもなくなることはない永久に続くアポリア [袋小路]）を人類はいつまでも見せつけられ続ける。

ノーベル物理学賞に輝く米国の実験物理学者レーダーマンは物理学の限界について、シェイクスピアの名戯曲に登場する世界で最も有名な主人公を引き合いに出し、従来の難題をようやくすべて解決し終えたかと思うと「ハムレットがびょんっと現れて Hamlet pops up」、この世にはまだまだ謎があるんだよ、と思い知らせてくれるのだと歎息しつつ語っている（Cf. Lederman 2013: 125; Ino 2022: 127. ハムレットは友ホレイシヨールに、永遠に続く不可知について語っている）。

さて、二十代の若さで ALS という不治の病を宣告され、一度は絶望の淵に叩き落されながらも不屈の精神（そしてそれは優れた自然科学者特有の資質⁶⁾である「楽観 [楽天] 主義 optimism」であるはずなのだ）で先も述べたように「車椅子の宇宙物理学者」として世界にその名を知らぬ者はおらぬほど有名になったホーキングこそ、テクノロジーの恩恵抜きにしては、一日として生きること能わざる存在であった。健常者が酸素を必要とするように、彼は AI に象徴されるような科学技術・技術工学を必要としていた。「世間では私は、人類という種の未来について楽楽家 optimist だとされているが、私自身はそうとも思えない」（ホーキング 2018: 203）と彼は弁明する。しかし本論文でこの後見ていくように、そんな彼は彼が自覚するよりもっと根源的には「楽楽家」である。

ホーキングは理論物理学者で、実験物理学者戸塚洋二（注 6 参照）やその師小柴正俊とは立場が大きく異なる（彼ら実験物理学者の普段の研究活動はほぼ肉体労働の従事なのである）とはいえ、ホーキングが四肢を動かすことはもちろん、発語することも出来ぬほど悪化し、コンピュータ音声によってようやく当時の妻子や周囲の人々とかかなり円滑なコミュニケーションが可能となった事実などを鑑みれば、むしろ楽天的でなければ生きることそのものにおいてすべての望みを絶たれていたであろう（そのため神の恩寵を否定する彼は、

バチカンで時のヨハネ・パウロ二世教皇から、天地創造説に親和であるビッグバン理論への貢献が表彰される段になって、当惑を隠せずにいた)。

したがって、ホーキングは AI (そしてそれに象徴される先進テクノロジー) に自分を筆頭とする全人類への恩恵を期待しつつ、かつその暴走への倫理的な懸念をけっして忘れずにいたと判断できるだろう。

しかしホーキングはこうも言っている。「火を使い始めた人類は、何度も痛い目を見た後に消火器を発明した。核兵器や合成生物学、強い人工知能といった、もっと強力なテクノロジーについては、あらかじめ計画を立てて最初からうまくいくようにしなければならない。なぜならそれは一度きりのチャンスになるかもしれないからだ。我々の未来は、増大するテクノロジーの力と、それを利用する知恵との競争だ。知恵が確実に勝つようにしようではないか」(ホーキング 2018: 213)。この段落は同書で AI について論じた章の結びである。

だが、この見解はあまりにも楽観的すぎるのではないか。たしかに、原始時代と現代の高度科学技術文明とでは、火の扱い方の違いには雲泥の差があるだろう。しかし、人類はまだ身の周りの火事からすら解放されてはいないではないか。大袈裟でなく、我々は火一つとっても、完璧にコントロールできてはいないのである。

個人的な回顧を述べたい。論者がまだ二十歳になる前の頃、当初は原子力発電所の開発に従事し、後にそれを理論的専門家の視点から厳しく批難し、反原発運動の理論面における指導者ともなった高木仁三郎 (1938-2000) の講演を聴きに行ったことがある。講演後、個別に質問に行った論者の「先生は、原子力開発の失敗は、もはや「成功の母」とはならぬ、人類にとって取り返しのつかないものとなるとお考えですか」との問いに、氏ははっきりと「そうだと思います」と答えた。

家が燃えたらなんとか消火はできるが、事によると被害も甚大である。大規模山火事など、現代の消火技術をもってしても容易に消せない火事は枚挙に暇が無い。21 世紀の高度文明社会においてもこうした被害はなおも絶えず (米国で毎年ハリケーンによる大きな被害が生じることを現代文明をもってしても防ぎきれぬように)、そのたびに我々は自身の無力さを痛感する。

ましてや今、我々の前に立ちはだかる最難の火は原子力のそれである。プロメテウスの火が人類に文明を齎しはしたが、その「第三の火」は人類にとって永久に手に余る物なのかもしれず、失敗を重ねてもいつの日か核融合 (「第四の火」) を実現させる、などというのは自然科学者のあまりにも甘い見通しにほかならぬのではないか。もはや「失敗は成功の母」とはならぬのではなからうか。

だが科学の進歩は本来むやみに妨げるべきではないはずである。科学の可能性と限界とを知り尽くすよう努めること。それが科学倫理の抱える最も大きな課題の一つなのである。

しかしそれをホーキングのように「知恵が確実に勝つようにしよう」（ホーキング 2018：213）と口で言うのはあまりにもたやす過ぎる。

応用倫理学ではリスクとベネフィットについて相関関係（relative で「比較」「比量」という意味合いもある）を問う。ホーキングは次のように言う（特に彼のような重症者ならではの実感こもった発言だろう）。「我々の頭脳が AI で増幅されたら何ができるようになるかは、予測もつかない」（ホーキング 2018：210）、あるいは「コミュニケーションの未来は、脳とコンピュータとのインターフェイスにあると私は信じている」（ホーキング 2018：211）。しかしそこには、文字どおり「予測もつかない」分、不測（想定外、さらにはもっと極端には「意想外」）の事態すら起こりかねない。

これも私は戸塚の著書から教わったことで（Cf. 伊野 2023 B）、彼が好んで引用する、米を代表する理論物理学者で、ハッブル宇宙望遠鏡プロジェクト推進の中心人物として貢献した（戸塚にとってはまた、スーパーカミオカンデの観測データをもとにきわめて有益な提案を何度もしてくれた、長年頼りにしてきた人物である）ジョーン・バコール（1934-2005）が次のようなことを述べていたという。

よく「宇宙望遠鏡で何が観測できるのか」が問題とされるが、バコールによれば、できそうだと期待されたものを見つけるだけなら「ちっとも面白くない anticlimactic」。最も重要な発見は、想いもよらなかったもの、「どういう風に尋ねたらよいかわからない we do not yet know how to ask」もの、「これまでに想像もしたことのない we have not yet imagined」もの、そんな発見なのだ、とバコールは言うのである。

だが基礎研究はこういう立場で進めねばならない、そしてこれこそが研究の醍醐味である、それが戸塚の科学観・科学理念なのである（Cf. 伊野 2023 B）。

しかしこれは科学によって齎される想いもよらぬ展開として、正の面だけでなく負の面についても当然当てはまるはずなのである。それこそ想定外どころか「意想外」である。カオス理論を念頭に置けばすぐわかるように、我々人類が自らの所業の結果をすべて想定内に置くなどは無理もいいたころであり、多くの場合我々は泥縄で仕出かしてしまった事態に必死で取り組みねばならぬのが宿命 [さだめ] なのである。

また、CRISPR/Cas9 [クリスパー・キャス9] に関連する遺伝子改変についても「遺伝子操作の最良の意図は、遺伝子を修正して、起こってしまった突然変異を元に戻すことにより、科学者が遺伝病を治療できるようにすること」（ホーキング 2018：211-212）と述べており、あくまで「元に戻すこと」が前提で、飛躍的向上（いわゆるエンハンスメン

ト)などを望んでいるわけではない。ましてや「元に戻すこと」すら叶わぬ事態に陥った場合は、いったいどうなるのであろうか。

「知能とは、変化に適応する能力と特徴づけることができる」(ホーキング 2018: 212)、そして「変化を恐れてはならない。必要なのは、その変化を我々に役立つものにするのだ」(ホーキング 2018: 212)とも、さらに「我々は今、素晴らしき新世界の入り口に立っている。危険な面もあるにせよ、それは胸躍る世界であり、我々はその世界の開拓者なのだ」(ホーキング 2018: 212)とも彼は力強く語ってはいる。ここには彼の祖国の先人オールドス・ハックスリー (1894-1963) の有名なディストピア小説『すばらしい新世界』(1932)を連想させるものがある(「すばらしい新世界」は邦題で、原題は Brave New World である)。

だが人類が自らにそう言い聞かせるには、それに応じた熟慮、およびそこから導き出された根拠とそれに応える実践とが必要である。遺憾ながら、ホーキング生前最後に近くなされたこれらの提言にはそれらが脆弱であり、十分な慎重さや「悲観的な」姿勢に欠けるきらいがあると言わざるを得ないのである。

終わりに 「失敗から学ぶこと」、「失敗して消え去ること」

ホーキングは「キルスイッチ」(ホーキング 2018: 207)についても言及している。先に「叛逆コンピュータ」の例として挙げた《2001年宇宙の旅》の「ハル」を「機能不全を起こしたロボティック・コンピュータ」として引き合いに出し、「ハルとともに宇宙船に乗り込んだ科学者たちにとって、キルスイッチは役に立たなかった」とまで述べている(Cf. ホーキング 2018: 208)にもかかわらず、「AIのことを、なぜそれほど心配しなければならないのでしょうか? / 人類はいつでも好きな時に、AIのプラグを引き抜くことができるのでは?」(ホーキング 2018: 214)と述べている。これはやはり、いくぶん根拠を欠いた楽観主義と言わざるを得ない。

キューブリックはこの映画(1968)の前に製作した《博士の異常な愛情 Dr. Strangelove》(1964)で、次作のクライマックスを連想させるような、しかしあくまで地球上における、米ソの全面核戦争をコミカルに描いていた。

キューブリックは戯画的に描いたつもりだったろうが、現実世界はもっと怖しく戦慄的である。

それはもちろん他愛もない妄想の産物ではなかった。1983年9月26日0時40分、当時ソ連の防空軍中佐であったスタニスラフ・ペトロフ(1939-2017)は、米国から彼の祖国へ向けて発射された一発のミサイルを感知する計器の警告を受け、熟慮の末(しかしそ

れはなんとという切羽詰まった、それも短時間での決断であったろうか)、監視衛星の警報システムにコンピュータ・エラーが発生したための誤報と断じた。

果たしてそれは重大なシステム上の欠陥であったことが調査の末明らかとなり、軍上層部を慄然とさせることとなったのであるが、しかしペトロフは報告義務違反の咎で左遷され、さらには神経衰弱を患う羽目にまでなった。彼が報復攻撃による世界全面核戦争から人類滅亡を救った英雄と讃えられるようになったのは、ソ連は疾に崩壊し、晩年に年金生活を送っていた 1998 年のことである。これは失敗学ならぬ成功学だが、我々が後学と出来るような普遍的原則は遺憾ながら導出困難である。

論者は科学技術の倫理をめぐり、ホーキング書からの引用と考察を締めるにあたり、かつて拙著に綴った次の一節を引き、ささやかな反論の証として擱筆したい。「これらの歴史を知ること、人間がもっぱら失敗からしか学べないことがわかる。倫理学は、そうした人間の性向を承知した上で、失敗を未然に防ぐという困難な課題を背負っているのである」(伊野 2016 B : 22)。

注

- 1) 論者はこれまでも AI の哲学および倫理学について考察している (Cf. 伊野 2023 A)。
- 2) 一例として、手元の新書の表紙がカラー刷りで、センセーショナルな黄色を配して大きく(「人工知能の真価は人類の終焉を意味する」)「ホーキング博士が警告し」と綴られている (Cf. 松田 2013)。こうした装幀・意匠から、広く読者が抱えているであろう「不安」を煽る構図がありありと見て取れる。そしてこうした例は枚挙に暇が無い。
- 3) 「工学とは？」 徳島大学工学部・先端技術科学教育部 HP (tokushima-u.ac.jp) による。
- 4) サイバネティクス cybernetics は広く知られているとおり、ウィナーの同名の著書 (1948) によって提唱された、「人工頭脳学」(通信工学と制御工学とを融合し、生理学、機械工学、システム工学を統一的に扱う)。その語源「舵取り者 κυβερνήτης キュベルネーター」から取られた英語「サイバー cyber」は、もはや現代科学文明の象徴となって日本語にも広く浸透している。
- 5) 後の米国インテル社創業者の一人ムーアが 1965 年に自著論文で示した見解。彼は最初、1965 年に、集積回路あたりの部品数が毎年 2 倍になると予測し、この成長率は少なくとも 10 年は続くと予測。そして実際に 1975 年には、次の 10 年を見据え、2 年ごとに 2 倍になるという修正予測した。その予測は 1975 年以降も維持され、それ以来「法則」として知られるようになった (なおホーキングは引用箇所では「一年半ごと」(ホーキング 2018 : 200-201) としている)。
- 6) 皮肉にもホーキングと同年生まれで、やはり同じくノーベル物理学賞を逃した実験物理学者戸塚洋二 (2008 年直腸癌のため没) は、自らのような国際的プロジェクトのリーダーに必要な資質として「楽観主義」を挙げている (Cf. 伊野 2020 ; 伊野 2023 B)。

参考文献 (アルファベット順)

- Barrat, James (2013) *Our Final Invention. Artificial Intelligence and the End of the Human Era*, William Clark, New York (ジェイムズ・バラット: 『人工知能 人類最悪にして最後の発明』水谷淳訳、ダイヤモンド社、2015 年)
- Bostrom, Nick (2014) *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*, Oxford University Press (ニック・ボストロム 2017: 『スーパーインテリジェンス 超絶 AI と人類の命運』倉骨彰訳、日本経済新聞出版社)
- Chivers, Tom (2019) *The AI Does Not Hate You. Superintelligence, Rationality and the Race to Save the World*, Janklow & Nesbit Limited, UK (トム・チヴァース『AI は人間を憎まない』樋口武志訳、飛鳥新社、2021 年)
- ルチアーノ・フロリディ／ラファエル・カプーロ／チャールズ・エス (2007) 『情報倫理の思想』西垣通／竹之内禎訳、NTT 出版 (叢書コムニス 05)
- Floridi, Luciano (2010) *Information: A very short introduction*, 1st edn., Oxford University Press (ルチアーノ・フロリディ『情報の哲学のために データから情報倫理まで』塩崎亮／河島茂生訳、河島解説、勁草書房、2021 年)
- Floridi, Luciano (2014) *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*, Oxford University Press (ルチアーノ・フロリディ『第四の革命—情報圏 (インフォスフィア) が現実をつくりかえる』春樹良且他訳、新曜社、2017 年)
- 羽生善治・NHK スペシャル取材班 (2017) 『人工知能の核心』NHK 出版 (NHK 出版新書)
- Harari, Yuval Noah (2016) *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*, Harvill Secker, London (ユヴァル・ノア・ハラリ 2022: 『ホモ・デウス テクノロジーとサピエンスの未来』上下巻、柴田裕之訳、河出書房新社 (河出文庫); 初版 2018 年)
- ホーキング、スティーヴン (1988) 『ホーキング、宇宙を語る ビッグバンからブラックホールまで』カール・セーガン序文、林一訳、早川書房
- Hawking, Stephen (2018) *Brief Answers to the Big Questions*, Space Time Publications Ltd. (ホーキング、スティーヴン『ビッグ・クエスチョン 〈人類の難問〉に答えよう』青木薫訳、NHK 出版、2019 年。なお引用に際して、意味を変えないかぎりでの一部の語彙を改めた箇所がある)
- INO, Ren (2022) “A Debate Between Physicists and a Philosopher Over Kant. With an Introduction to Jaspers on Hamlet and Agnosticism”, 『開智国際大学紀要』 vol. 21-2, pp.127-138.
- 伊野連 (2016 A) 『哲学・倫理学の歴史』三恵社
- 伊野連 (2016 B) 『生命の倫理 入門篇』三恵社
- 伊野連 (2020) 「戸塚洋二の死生観—自然科学者の自己客観視—」関東医学哲学・倫理学会編『医療と倫理』第 12 号、pp. 21-36.
- 伊野連 (2023 A) 「AI とロボットに関する倫理と哲学—カント批判哲学、「美意識」と「おそれ」について—」三重大学人文学部編『人文論叢』第 30 号、2023 年、pp. 19-35.
- 伊野連 (2023 B) 「戸塚洋二、その科学観と死生観」『東洋大学大学院紀要』哲学篇、第 59 集、2023 年、pp. 1-17.
- 河本英夫 (1995) 『オートポイエーシス』青土社

- 紺野大地・池谷裕二 (2021) 『脳と人工知能をつないだら、人間の能力はどこまで拡張できるのか 脳 AI 融合の最前線』 講談社
- 栗原聡 (2019) 『AI 兵器と未来社会 キラーロボットの正体』 朝日新聞出版 (朝日新書)
- Kurzweil, Ray (2005) *The Singularity is Near. When Humans Transcend Biology*, Viking (レイ・カーツワイル 『ポスト・ヒューマン誕生 コンピューターが人類の知性を超えるとき』 井上健訳、NHK 出版、2007 年；抜粋訳 『シンギュラリティは近い 人類が生命を超越するとき』 エッセンス版、NHK 出版、2016 年)
- Lederman, Leon (2013) *Beyond the God Particle*, With Christopher Hill, Prometheus Books, New York
- 松田卓也 (2013) 『2045 年問題 コンピュータが人類を超える日』 廣済堂 (廣済堂新書)
- 松尾豊 (2015) 『人工知能は人間を超えるか ディープラーニングの先にあるもの』 KADOKAWA
- 三宅陽一郎・森川幸人 (2016) 『絵でわかる人工知能 明日使いたくなるキーワード 68』 SB クリエイティブ株式会社 (サイエンス・アイ新書)
- 三宅陽一郎 (2017) 『なぜ人工知能は人と会話ができるのか』 マイナビ出版社 (マイナビ新書)
- 宮家邦彦 (2018) 『AI 時代の新・地政学』 新潮社 (新潮新書)
- 妙木浩之 (2022) 『AI が私たちに嘘をつく日』 現代書館
- 西垣通 (1990) 『秘術としての AI 思考 太古と未来をつなぐ知』 筑摩書房 (ちくまライブラリー 34)
- 西垣通 (2012) 『生命と機械をつなぐ知 基礎情報学入門』 高陵社書店
- 西垣通 (2018) 『AI 原論』 講談社 (講談社選書メチエ)
- 西垣通 et al. (編) (2014) 『基礎情報学のヴァイアビリティ ネオ・サイバネティクスによる開放系と閉鎖系の架橋』 西垣／河島茂生／西川アサキ／大井奈美編、東京大学出版会
(第 7 章に Clarke, B. / Hansen, M. B. N. 2009: “Neocybernetic Emergence: Retuning the Posthuman,” in: *Cybernetic & Human Knowing*, 16 (1-2); ブルース・クラーク／マーク・ハンセン 「ネオ・サイバネティックな創発 ポストヒューマンの再調律」 大井奈美訳を所収)
- 西垣通・河島茂生 (2019) 『AI 倫理 人工知能は「責任」をとれるのか』 中央公論新社 (中公新書 ラクレ)
- 小野圭司 (2019) 「人工知能 (AI) による軍の知的労働の代替－AI と人間の共生の問題としての考察－」、防衛省防衛研究所 (NIDS) 編 『防衛研究所紀要』 21-2、2019 年、pp. 1-21.
- 『思想』 (2010) 「ネオ・サイバネティクスと 21 世紀の知」、7 月号、No. 1035、岩波書店
- 高橋透 (2017) 『文系人間のための「AI」論』 小学館 (小学館新書)

研究論文

The Difference Between Sokushin Jōbutsu and Sokushin Butsu

Brian James Mahoney

即身上仏と即身仏

ブライアン ジェームズ マホニー

〈摘要〉

空海（西暦774～835年）は、即身上仏の概念を発展させ、説いた。また、彼自身の死に際して即身仏または儀式としての自己ミイラを体現した。これら二つの概念の相互関係とそれぞれの違いを理解する事は、人間の生涯における肉体と上仏との間の交差についての貴重な議論を提供すると考える。

キーワード：Japanese Buddhism, 即身上仏, 即身仏, Kūkai, ritual practice

Introduction

When the understanding arises that one's own flesh is no more than a vegetable, what difficulty is there in giving away one's flesh and bones? (*The Bodhicaryāvatāra*, 2008, 7: 26).

One of the fundamental understandings in Buddhism is that of impermanence. In other words, that nothing exists forever, that anything and everything is constantly changing- all things arise, transform and eventually extinguish. Perhaps the most powerful reminder of impermanence for us is what happens to the body, known in Buddhism as the “Four Sufferings”- birth, old age, illness, and death (Takada, 63). Typically, we attach the utmost importance towards the prevention of our decay, so we may live long, be as healthy as possible, and experience all that life offers. But even with this type of attitude, we still suffer. In Buddhist thinking, this attachment to our “Self” is not only born of desire for things, but from it our suffering arises and therefore can never be eliminated. It was from this perspective that the historical Buddha, *Śākyamuni*, “Acceding to Brahman's words, ... determined to preach and demonstrate the content of his own enlightenment and lead others to the same level of enlightenment. That is, he resolved to propagate the teachings in order to lead all living beings to awakening” (Takada, 31).

What did the Buddha mean by leading others to the same level of enlightenment? Is there a practical approach by which the devotee may be transformed into a living Buddha, or is it strictly a metaphysical aspiration? However, if living beings are to “awake” then one must first recognize his or her own ignorance, for as Michael Pye (251) points out, “Buddhahood is not an abstract metaphysical concept, but the fundamental quality of a living being.”

To further explore this concept of enlightenment for all I turn to the Japanese Buddhist monk Kūkai (774-835 C.E), who developed and subsequently expounded his concept of *sokushin jōbutsu* 即身上仏, or the attainment of Buddhahood in this very body, also, and specifically upon his own passing, inspired what became known as *sokushin butsu* 即身仏, or ritual self-mummification. Understanding the interrelatedness as well as the unique differences between these two concepts provides a valuable discussion about the intersection between the Self, as represented by our own physical body, and the attainment of Buddhahood in this very lifetime.

2. The One versus the Three

In Chapter 2 of the *Lotus Sūtra* (snkt. *Saddharmapundarīka-sūtra*) the Buddha presents the teaching of the One-Vehicle, contrasting with the Three-Vehicles which had previously taught that Buddhahood was possible for only the most dedicated of spiritual practitioners, and far outside the parameters of lay society. Principally, and regarded as his final teaching, the *Lotus* introduced this ideal that within everyone resides the potential of becoming a buddha. In Chapter 2, titled *Skillful Means* the Buddha proclaims:

“Therefore, I am now expounding my true teaching. Anyone can become a Buddha when he realizes the reality of all things (‘enlightenment’). The reality of all things is the truth most profound, excellent, and wonderful. This is the truth of equality, the truth without being expediently divided into more than one. This is the teaching of the One Vehicle, the Buddha Vehicle, the Great One. The realization of this truth is the perfect and unsurpassed way to Buddhahood.”

And within the fold of the One-Vehicle, two major aspects appeared: that all sentient beings are capable of Buddhahood in this very lifetime and the Buddha himself is not only eternal but ever-present (Murano, 30).

In Chapter 10 of the *Lotus*, titled “*The Expounder of the Dharma*”, the Buddha addressing the Medicine King bodhisattva (*Bhaisajyarāja*) proclaims, “If, after the *parinirvāna* (nirvana-

upon-death) of the Tathāgata (referring to himself), any being hears even a single verse or line of the *Lotus Sūtra*, and thereupon has even one thought of rejoicing in it, I will bestow upon them the prediction that they will attain highest, complete enlightenment” (Kumārajīva, 157). For is it as simple as hearing a single verse of the doctrine and celebrating it which causes one to attain enlightenment? The important point here may in fact be the word “prediction”. According to the One-Vehicle doctrine, every individual already possesses the potential but only by benefitting others does one benefit oneself and steadily within the buddha will rise (Takada, 75). Therefore, the attainment of enlightenment can be perceived as a selfless action-oriented process. Although, the time may be indeterminate and “to see” and “to meet” may mean entirely different things, for the Buddha in Chapter 16 “*The Lifespan of the Tathāgata*” remarks, “For the sake of these sentient beings, I teach that the lifespan of the Buddha is immeasurable. To those who, after a long time, finally see the Buddha. I teach that it is difficult to meet him. Such is the power of my wisdom.” And in keeping with his skillful means of expression, offers a rational explanation to his stratagem, he continues, “For if they were to see me, they would become lazy and arrogant. Attached to the desires of the five senses, they would fall into the troubled states of being” (Kumārajīva, 230).

3. The Dharma of the Lotus takes root in early Japan

Under threat of invasion from the Korean peninsula, and incurring massive loss of life due to the ongoing spread of a smallpox-type epidemic, approaching the first half of the 8th century C.E., Japan had fallen into its very own troubled state. Beginning in March of 737 with an order to create images of the historical Buddha, Śākyamuni, Emperor Shōmu (r. 724-749) ordered by decree steps to establish the Buddhist faith as both an aid and a guide for his country torn by these crises. By 741, the provincial temple system was established requiring each province to erect one monastery and one nunnery. The monastery was given the title “Temple to Seek the Protection of the Nation by the Four Heavenly Kings”, the nunnery called the temple for the “Elimination of Sins Through the Lotus Sūtra”.

Finally, with the completion in 749 of the colossal gilt bronze statue of *Mahāvairocana*, the Great Sun Buddha (jpn.大日如来 *Dainichi-Nyorai*) housed inside of Tōdai-ji (dedicated 752) the rays of light from this, the cosmic Buddha could in a sense reach all. As Shimode comments in *Buddhism and the Nara Schools* (67):

“What is emphasized instead is that the Great Buddha is to be the fruit of cooperation on the part of all devout Buddhists, a project carried out not only through imperial and aristocratic patronage but also through the labors of even the humblest peasant. Through the merits accruing from this good work, all believers will receive the same blessings as the emperor himself and will ultimately attain the same state of enlightenment.”

The *Lotus Sūtra* gained considerable acceptance in Japan at this time through its combined asset as a protector of the nation and its emphasis on salvation for all. The Chapter 12 “*Devadatta*” verses were immensely popular with the people since “it relates that anyone – even great evil doers and women, who were thought to be incapable of religious attainment – can attain perfect enlightenment” (Yutaka, 93). Undoubtedly, focusing on this teaching were the two great masters of Japanese Buddhism, Saichō and Kūkai, who had developed their individual sects, *Tendai-shū* (est. 806, centered at Mount Hiei or *Hieizan*) and Esoteric Buddhism later to be known as *Shingon-shū* (centered at Mount Kōya or *Kōyasan*) respectively. Saichō and Kūkai both argued in direct opposition to the orthodox at that time which professed that the “five natures”, or five types of human beings, are not only distinct but in at least two classifications, those of non-believers and *icchāntika* (evil doers), are incapable of attaining enlightenment. Hakeda (63) discusses Kūkai’s thinking:

“Those who have been denied a chance of salvation by the Exoteric (the Nara Buddhist schools), such as the cursed ones (*icchāntika*) and those guilty of serious crimes, can be saved by the most rudimentary Esoteric practice of reciting a mantra. Kūkai untiringly explains the mystical power inherent in mantras, saying that they are impregnated with *Mahāvairocana*’s saving power. Hence, the recitation of a mantra unites the reciter directly with *Mahāvairocana*, or reaches *Mahāvairocana* indirectly through lesser Buddhas, Bodhisattva’s, and others.”

4. From the Lotus to the theory of *Sokushin-Jōbutsu*

Ordained in Ch’ang-an, China (805/6) as the Eighth Patriarch of Esoteric Buddhism (snkrt. *Vajrayāna*) while under the apprenticeship of the Seventh Patriarch Hui-kuo (d. 806), Kūkai already highly regarded for his calligraphy and poetry skills, studied Sanskrit and Indian Buddhism under the guidance of Indian masters Prajñā and Muniśri (Hakeda, 33). Kūkai embodied what eventually he sought to create with his own variation of Esoteric

Buddhism, a multi-faceted approach encompassing a variety of self-disciplines to move from the very lowest to the highest level of full actualization for which he expresses the point in the opening of his *“Ten Stages of the Development of the Mind”*: “To attain enlightenment is to know one’s own mind as it really is” (Hakeda, 68).

Importantly, and as expressed by Williams (221), *Mahāyāna* Buddhism should be considered as having “two wings”; *Sūtrayāna* and *Vajrayāna*. *Sūtrayāna* method while placing greater emphasis on the study of doctrine, follows a more gradual approach to enlightenment, on the other hand, for adherents of *Vajrayāna*, or Esoteric Buddhism, the physical body is seen as uniquely endowed with “the very constituents whereby highest enlightenment can be attained in one lifetime”. In accordance with this theory, Kūkai’s religion stressed the *Three Mysteries*, or “expressions of the stages of mystical expression” (Hitoshi, 136). Saso (231) explains, “The mind is used to contemplate the sacred image (*mandala*), the mouth is used to chant sacred phrases (*mantra*) that make the image one with the meditator, and the body is used to seal the union through physical dance steps or hand dance, called *mudra*.” In Chapter 8 from the *Mahāvairocana Sūtra* titled “Seals” the *Vairocana* Buddha teaches about these *Three Mysteries*, in his teaching of mudras, he explains, “there are insignia identical with the Tathāgatas’ articles of adornment and identical with the purport of the Dharma Realm” (101). In one particular exchange he teaches about how to make the insignia or seal of his own crown, of what he terms the mother of buddhas and bodhisattvas, his lesson begins: “Clasp the left and right hands together as before, with the little and ring fingers all turned downward; extend the middle fingers with both tips together, bend the two forefingers and place them against the third phalanges (of the middle fingers), and put the thumbs side by side in the shape of three eyes” (114). Kūkai, in his work titled *“Attaining Enlightenment in this Very Existence”* makes clear that by forming mudras, reciting mantras and perfecting the state of deep meditative consciousness, that one can unite becoming one with the *Vairocana* Buddha by sharing these mysteries of body, speech and mind. In *Attaining Enlightenment* Kūkai describes how Buddhists traditionally regard the four major elements of earth, water, fire and wind, as being independent of the mind and the body, whereas he sees no obstruction whatsoever, in fact, he views them as elements of the body of the *Mahāvairocana* Buddha itself. The geographical layout of Mount Kōya provided the opportunity for Kūkai to take this belief a step further, as Hakeda (50) describes:

“Kūkai saw Mt. Kōya as the Matrix Realm, whose symbol is a lotus flower: the eight

peaks surrounding the central plateau were the eight petals of the lotus. He named the temple complex in the center of the consecrated ground *Kongōbuji*, Vajra or Diamond Peak Temple, representing the *Vajra-dhātu*, the Diamond Realm of eternity and of infinite activity and wisdom...Seated in the center of the pagoda is the ultimate Reality, the *Mahāvairocana* of the Diamond Realm, surrounded by the four Buddhas of the Matrix Realm placed to the east, south, west, and north. The entire mountain with the central pagoda symbolizes the non-duality of both Realms, which is, according to Kūkai, the order of the World of Dharma.”

Kukai’s faith and practice in the theory he called *sokushin-jōbutsu* or “becoming a Buddha in one’s own body” is what he termed as the “sudden approach” (Hakeda, 63) to enlightenment. At its base, Kukai’s theory centered itself around the attainment of Buddhahood in this very life, in this very body born from mountain ascetic practices centered in the Mount Kōya region often pushing the spiritual practitioner to the limits of human endurance to “bring the power of the buddhas into the everyday world” (Hitoshi, 10). Subsequently inspired by this theory and its related practice, *shugen-ja* and *yamabushi* both ordained priests and non-ordained holy men entered mountainous areas all over Japan with the “intent on attaining spiritual powers through ascetic practice” (Hitoshi, 31) and “the use of those powers for magico-religious purposes” (Hitoshi, 60). Core to this principle is the mountain entry, which incorporates the *Three Mysteries* practice with various ascetic practices, such as fasting, collecting water and firewood, seclusion in caves during the winter months, even ritual sumo wrestling and dancing, to name only several of what is termed the *Ten Realms Practice* (Hitoshi, 62). When Kūkai lays out the fundamentals of *sokushin jōbutsu* in *Attaining Enlightenment*, the Six Great Elements (original four plus space and consciousness), the Four Mandalas with its myriad of Buddhas and bodhisattvas, and the Three Mysteries, a deeply complex theory begins to make sense as Hitoshi comments, “If an entire mountain is regarded as a mandala, then it is only natural to venerate the rocks, caverns and trees, indeed everything on the mountain as part of the body of the Buddha” (63).

5. Sitting before the Buddha, everyone is on equal footing

The Tendai and Shingon sects hold to the ideal that with one’s passing in this world the spirit after death must be entrusted to a most merciful power. For Saichō and the Tendai faithful, this power rests in the hand of Amida Buddha 阿弥陀如来 (jpn. *Amida Nyorai*). As

for Kūkai and the Shingon faithful, it is with the Future Buddha 弥勒菩薩 (jpn. *Miroku Bosatsu*, snkt., *Maitreya*).

Key to this belief is the legend that Kūkai approaching his own death first rejected human food, then water, even refusing to drink nectar from fruit, somehow miraculously sustaining life over several months, his great transformation took place in early spring of the year 835. Sealed inside his stone chamber at Mount Kōya, some years later it was opened to reveal that his body had naturally mummified in full lotus seated position as in wait for the advent of the Future Buddha, *Maitreya* (Naito, pgs. 85-87). According to Shimode (112):

“From this and similar accounts, it is clear that pious Shingon followers began to believe in Kōbō Daishi’s (Kūkai’s honorific title given posthumously) trance around the middle of the Heian period (794-1185). This belief became the kernel around which the cult of Kōbō Daishi developed. He became the object not simply of respect and veneration as a great teacher but also of worship as a deity.”

As Yokokuraji’s head monk Sakamoto described to me (personal communication, 2018), the theory and practice of self-mummification was never purely a Japanese Buddhist concept, as it had been practiced in Tibet and in China from very early times. In fact, the Buddha may have laid the groundwork when in the *Lotus* he says, “Although I am always among these erring beings, with my transcendent powers, I prevent them from seeing me. The sentient beings, seeing me enter perfect extinction, earnestly revere my relics and, filled with longing, yearn for me” (228). And when Kūkai was laid to rest in 835 and upon opening his grave some years after, seeing his body had miraculously mummified itself, not only was a legend thus born but an entire religious movement--that of becoming a Buddha in one’s very own body, and that of sokushin-butsu, or self-mummification, as a “flesh icon”.

In Hori Ichiro’s landmark study (1961), the author described a total of six cases of those who had self-mummified, noting that all of them were Shingon related spiritual practitioners found in the far northern areas of Niigata and Yamagata prefectures and subsequently venerated by the local populations as “flesh icons” (222-225). Japanese mummies researchers Sakurai and Ogata (1980) identify a total of nineteen mummies in existence in Japan, however, they indicate that four of these mummies are those of nobles of the *Fujiwara clan* (found at *Chūson-ji, Hirazumi city*) who were not spiritual practitioners and most likely were embalmed after death hence the term “artificial mummies”. The remaining fifteen mentioned are all Japanese monks who attempted “natural mummification” through ritual

self-mummification practice, including almost all who were buried while still alive (土中入定) then upon passing sealed in a stone chamber for three years and three months. Only after exhuming the body (and if in a state of mummification) was it then treated or embalmed and prepared as a central figure of worship. During my research field trips and according to documentation, I learned that records indicate the existence of twenty-one monks (although several cases where only bones remain and one whose body was burned in a temple fire) who attempted to self-mummify spanning a time frame from the first known case in the Kamakura era (1192-1333 CE) by the Buddhist monk Rinke (淋賢) at Kongōbuji temple atop Mt. Kōya, to the final known account in 1903 of the monk Bukkai Shōnin (仏海上人) at Kannon-ji temple in the city of Murakami in Northern Niigata prefecture. However, and according to Sakurai and Ogata (211) mummification had long been practiced in Japan and during the later Heian period in the eleventh and twelfth centuries, numerous priests attempted, successfully or not, to self-mummify. One interesting example at Amida-ji Koichidani Temple located in Ohara, Kyoto, is that of Buddhist monk Tanze Shōnin who remains inside of his unopened stone chamber some 400 years after his death (personal communication, 2022).

6. *Sokushin-butsu: A living buddha in the flesh*

Japanese research indicates that the motivation for those who sought to self-mummify was in response to Kūkai's example and the belief in the advent of the Future Buddha, Maitreya. Sakurai and Ogata explain: "As priests, they wanted to assist Maitreya when the time arrived. They believed that in order to do this, they should await his coming in earthly form — that is, as mummies" (215). Typically, those who attempted to self-mummify followed a several years long course (from one thousand up to five thousand days) of *moku-jiki-gyō*, or abstaining from the five cereals (rice, wheat/barley or corn, various beans, sesame and edible seeds) surviving only on wild grasses, nuts, even the bark of trees, while drinking only water or tea. Sakurai and Ogata briefly describe the process: "By gradually reducing the body's intake of nutrition over a long period, the body's constitution was altered to one that was strongly resistant to decomposition. Abstaining from the five cereals was for this purpose. After death the body was interred for 3 years in an underground stone chamber (cist), it was then exhumed and dried" (215). In one extraordinary example, Buddhist monk Yūtei Shōnin (有貞上人) from Matsue village in present-day Fukushima prefecture, self-

mummified at the age of 92 in the year 1683. Approaching the onset of his death, he sat, full-lotus inside a small stone burial chamber (cist) (see figures 1, 2) and over a period of several days or weeks, remained buried alive inside with only a small hole allowing air to enter in and for the sound of his bell ringing and chanting to be heard. Falling silent, the cist was then sealed (see figure 3) and then exhumed three years and 3 months later. Upon opening the chamber, the body had been well-preserved as a Buddha in the flesh (see figure 4). (personal communication, 2018).



Figures 1, 2. Yūtei Shonin's (有貞上人) stone chamber (cist) and wooden barrel placed inside.



Figures 3, 4. Stone carved cover of the Medicine Buddha & Self-Mummified monk, Yūtei Shonin (有貞上人). All photos by author.

As eras passed, and during times of ongoing civil conflict, natural disasters, disease or famine often in places of extreme isolation, local Buddhist monks practiced severe forms of asceticism in an effort to rid their local areas of and protect its inhabitants from these various calamities. Waiting for the advent of the Future Buddha may have been the ultimate goal, especially for those of the Shingon faith, however, in their present situation, monks showed in various ways that helping to save people was an immediate priority. Another point is that pursuit of self-mummification was, for some of the documented cases, a form of retribution for past evils committed, such as in the case of monk Tetsumonkai Shōnin (鉄門海上人). According to Naito (162-63), Tetsu or “Steal” as he was called was in his early twenties working as a boatman along the Shoryuji river near Tsuruoka when he killed two local men. As Naito explains, the argument and subsequent fight occurred after one of the men, a local samurai in charge of flood control (the other man may have also been a samurai) and who was drunk, had repeatedly ignored Tetsu’s pleas to address an embankment breaking which had caused severe flooding in the area. After the result of the tragic altercation, Tetsu then fled finding refuge at a temple called Chūren-ji in the foothills of the sacred mountain of Yudono in the Dewa mountains of present-day Yamagata prefecture. The head monk of Chūren-ji took in Tetsu who then taking vows becoming a Buddhist monk himself, set about the spiritual path of Kūkai’s sokushin-jōbutsu. It is said that Tetsumonkai achieved a profound religious ability and inspired was responsible for many legendary deeds, including the construction of roads and bridges in often difficult terrain, the propagation of Buddhism in various regions of Japan, even gouging out his own left eye in an act to help alleviate the suffering of people suffering from an epidemic eye disease (see figures, illustrations 5-8). Approaching sixty years of age, Sakurai and Ogata describe his final preparations:

“In his final years he settled at Chūren-ji, where, for a period of 3 years he abstained from the five cereals (rice, barley, corn, millet, and beans). Upon his attainment of nyūjo (self-mummification in full lotus) in 1829, priests surrounded his body with numerous large candles, drying it out by means of the candles’ heat” (214).



Figures 5-8. As a young laborer, the fight with the samurai, escape and refuge, and preparation for self-mummification. Sketches by Ito Mirai.

In Conclusion:

Concerning the Buddha's proclamation about attaining enlightenment in this very body, it appears by no means to be a passive activity nor one that happens in an instant. And while the *Lotus Sūtra* introduced and professed the concept of becoming a Buddha in one's very own lifetime, it remains an illusory ideal almost beyond understanding. However, with Kūkai's theories and practices, and with his final example upon death, the *Lotus'* messages of salvation for all evolved becoming fully realized as related but wholly unique concepts known as "sokushin jōbutsu" and "sokushin-butsu". With special emphasis on the principle of action of the body, these practices brought about extreme physical as well as spiritual transformation of the practitioner. From its very root beginning, Buddhism has viewed the "Self", as encapsulated in the physical body, as nothing more than a hindrance to overcoming suffering. The concepts of *sokushin jōbutsu* and *sokushin butsu*, help prove that far from being the adversary, the body as a vessel can cross the river of suffering and deliver oneself and all others into enlightenment.

Bibliography

Primary Sources:

- Hakeda, Y. (1972). *Kūkai: Major Works Translated, With an Account of His Life and a Study of His Thought*. Columbia University Press.
- Kumārajīva. (2007). *The Lotus Sutra: Translated from the Chinese of Kumārajīva*. (T. Kubo & A. Yuyuma, English Trans.). Berkeley, CA: Numata Center for Buddhist Translation and Research. (Original work published 406 C.E.).
- Śubhākarasimha & Śramana Yixing. (2005). *The Scripture of the Enlightenment, Supernatural Transformations, and Empowerment of Mahāvairocana: Translated from the Chinese by Śubhākarasimha & Śramana Yixing*. (Rolf W. Giebel, English Trans.). Berkeley, CA: Numata Center for Buddhist Translation and Research. (Original work published 724-5 C.E.).

Secondary Sources:

- Hitoshi, M. (2005). *The Mandala of the Mountain: Shugendō and Folk Religion*. (G. Sekimori, Ed. & Trans.). Keio University Press.
- Hori, I. (1962). Self-Mummified Buddhas in Japan: An Aspect of the Shugen-Dō ("Mountain Asceticism") Sect. *History of Religions*, 1(2), 222-242. URL: <http://www.jstor.org/stable/1062053>
- Hori, I. (1967). The Appearance of Individual Self-consciousness in Japanese Religion and its Historical Transformations. In C.R. Moore [Ed.], *The Japanese Mind: Essentials of Japanese Philosophy and Culture*. pp. 201-227. University of Hawaii Press.
- Murano, S. (1967). An Outline of the Lotus Sūtra. *Japanese Journal of Religious Studies*. URL:

nirc.nanzan-u.ac.jp/nfile/3178

- Naito, M. 内藤正敏. (1999). 日本のミイラ信仰 [*Worship of Japan Mummies*]. Kyoto, Japan: Hōzōkan Publishers.
- Pye, M. (1997). Perceptions of the body in Japanese religion. In S. Coakley (Ed.), *Religion and the body* (1st ed., pp.248-261). Cambridge University Press.
- Sakurai, K., & Ogata, T. (1980). Japanese mummies. In A. Cockburn & E. Cockburn (Ed.), *Mummies, Disease, and Ancient Cultures* (1st ed., pp. 211-223). Cambridge University Press.
- Saso, M. (1997). The Taoist body and cosmic prayer. In S. Coakley (Ed.), *Religion and the body* (1st ed., pp.231-247). Cambridge University Press.
- Shimode, S. (2001). Buddhism and the Nara Schools. In K. Kasahara (Ed.), P. McCarthy & G. Sekimori (Trans.), *A history of Japanese religion* (1st English Ed., pp. 65-68). Tokyo: Kosei.
- Shimode, S. (2001). The Shingon sect. In K. Kasahara (Ed.), P. McCarthy & G. Sekimori (Trans.), *A history of Japanese religion* (1st English Ed., pp. 98-111). Tokyo: Kosei.
- Takada, Y. (1997). *Talking about Buddhism Q&A*. (J.M. Vardaman, Jr. Trans.). Tokyo: Kodansha.
- Williams, P. (1997). Some Mahāyāna Buddhist perspectives on the body. In S. Coakley (Ed.), *Religion and the body* (1st ed., pp.205-230). Cambridge University Press.
- Yutaka, T. (2001). The Tendai sect. In K. Kasahara (Ed.), P. McCarthy & G. Sekimori (Trans.), *A history of Japanese religion* (1st English Ed., pp.73-97). Tokyo: Kosei.

シナリオに見られる使役文の使用実態

－「サセル」と「テモラウ」の互換性－

松岡知津子・宋 天 鴻・小樋 健汰

Usages of Causative Expressions in Scenarios: Compatibility of “-saseru” and “-temorau”

MATSUOKA Chizuko, SONG Tianhong, KOHI Kenta

〈Abstract〉

This paper aims to analyze the difference of the usage of “-saseru” and “-temorau” sentences, focusing on the causative expression that appears in drama scenario books, and we concluded as follows. (1) We divided “-saseru” expressions into “induced” and “permissive” referring to the previous studies, and we pointed out that only “volition-type induced” among “induced” is compatible with “-temorau”. (2) Regarding the compatibility of “-saseru” with “-temorau”, we pointed out that “-saseru” is preferred only when the causer compels the causee to perform an act, while “-temorau” is chosen in the other cases. This is because the use of “-saseru” may imply the meaning of coercion even if there is no such meaning, which then could give the impression of arrogance.

キーワード：使役文、使用実態、「サセル」、「テモラウ」、互換性

1. はじめに

- (1) (私が) 太郎に飲み物を買いに行かせる。
- (2) (私が) 太郎に飲み物を買いに行ってもらう。

上記の例 (1) (2) は、いずれも「私」が「太郎が飲み物を買いに行く」という事態を引き起こすことを表しており、論理的意味は同じであるが、「太郎」に対する心理的態度が異なっている。すなわち、(1) の「サセル」文は、「私」が「太郎」に対して飲み物を買いに行くよう仕向けることに焦点を当てた使役文であるのに対して、(2) の「テモラウ」文には「私」が動作主である「太郎」に恩恵を感じていることに焦点が当たっている。しかしながら、5名の日本語母語話者の内省から、ある文脈においては、(1) のような文はあまり好まれず、(2) のように表すことが分かった。それでは、これら「サセル」文および「テモラウ」文は、どのような場合にどちらの表現が用いられがちなのであろうか。

本研究では、まず先行研究を踏まえた上で、「サセル」と「テモラウ」が、どのような場合に互換性を持つのかについて検討する。そして、互換性のある「サセル」文と「テモラウ」文の使用傾向について主にドラマのシナリオブックの会話文 (113 例) を手掛かりに明らかにしていくが、必要に応じて作例も用いる。

2. 先行研究

2.1 「サセル」文の先行研究

日本語の「X が Y ニ/ヲ～ (サ) セル」は「使役文」と呼ばれており、使役者 X が、被使役者 Y の動作・作用の成立に関わっていることを捉えるものである。使役文が表す意味について、これまで数多くの論考があり、以下のように 3 種類に大別することができる。

一つ目は、使役者 X が「Y ガ～スル」事態の成立にどう関わるかによって、「強制/指示・命令」、「許可」、「放任・放置」、「原因」(主に感情動詞の使役文)、「不本意/責任」などに細かく分類するものである (宮地 1969、藤井 1971、阪田・倉持 1980、近藤 2018 など)。次の例 (3)～(7) を参照されたい。

- (3) 母が子どもに本を読ませた。[強制/指示・命令] (近藤 2018 : 73)
- (4) 母が漫画好きの子どもに漫画を読ませた。[許可] (近藤 2018 : 73)
- (5) 母が子どもに言いたいだけ言させた。[放任] (近藤 2018 : 73)
- (6) ニュースが人々を驚かせた。[原因] (近藤 2018 : 73)
- (7) (<私>が) 事故で親友を死なせた。[責任] (近藤 2018 : 74)

そして、近藤 (2018) によれば、例 (8) のような「サセル」文は使役者 X が自身の一部に働きかけることを表し、いわゆる「使役」として解釈されない。

- (8) 子どもたちがサンタのプレゼントに声を弾ませた。(近藤 2018 : 75)

二つ目の日本語記述文法研究会編 (2009) も、使役者 X が「Y ガ～スル」事態の成立にどう関わるかによって使役文を分類したものであるが、同稿では、表 1 のように、使役文を三つに大別 (六つの小分類) している。

表 1 使役文の分類（日本語記述文法研究会編 2009）

使役者が間接的に事態の成立にかかわる使役文	能動的使役文	
	受容的使役文	許可
		放任・放置
使役者が直接的に事態の成立にかかわる使役文	原因的使役文	
	他動的使役文	
使役者が事態の成立に積極的に関わらない使役文	有責的使役文	

日本語記述文法研究会編（2009）では、能動的使役文には、指示や命令を表すものが多いが、例（9）のようなはっきりとした指示や命令を伴わないものもあると述べている。

（9）鈴木はウィンカーを出し、右折しようとしている車を先に行かせた。

（日本語記述文法研究会編 2009：264）

「受容的使役文（許可、放任・放置）」、「原因的使役文」、「有責的使役文」は宮地（1969）などにも見られる分類である。他動的使役文というのは、対応する他動詞がない場合、自動詞の使役形を他動詞代わりに用いるものである。例（10）を参照されたい。

（10）母親が赤ん坊をやっと眠らせた。（日本語記述文法研究会編 2009：268）

三つ目は、柴谷（1978）を代表する研究であり、使役文を「誘発使役」と「許容使役」の二つに分けるものである。柴谷（1978：310）では、「誘発使役」と「許容使役」について次のように述べている。

誘発使役状況とは、ある事象が使役者の誘発がなければ起こらなかったが、使役者の誘発があったので起こったという状況を指す。一方、許容使役とは、ある事象が起こる状態にあって、許容者（使役者と形態的に同じ）はこれを妨げることが出来た。しかし許容者の妨げが控えられ、その結果その事象が起こったという状況を指す。

柴谷（1978）によれば、宮地（1969）、日本語記述文法研究会編（2009）などに挙げた「指示・命令（能動的使役文）」、「原因」、「他動詞的使役文」が「誘発使役」に、そして、「許可、放任・放置（受容的使役文）」、「責任」が「許容使役」に分類することができる。

2.2 「テモラウ」文の先行研究

「テモラウ」文についてもこれまで多くの研究が行われてきたが、日本語の「X が Y ニ～テモラウ」は、例 (11) の「受益型テモラウ」と例 (12) の「使役型テモラウ」の二種類に大別される (奥津・徐 1982、益岡 2001 など)。

(11) 先生に作文をほめてもらった。(益岡 2001: 29)

(12) 花子に (頼んで) 代わりに行ってもらった。(益岡 2001: 29)

例 (12) の「使役型テモラウ」は被使役者に依頼して事態の実現を図ることを表し、「指示・命令」の「サセル」文に近いものだと考えられる。

2.3 本稿の立場

諸先行研究に関して、本稿では次のように考える。まず、本稿の調査では、宮地 (1969) などによる七つの分類に当てはまらない例があることを発見した。

(13) 千石さん、毎回仕上がりに難癖つけてやり直しさせるんだもん。(『き』)

例 (13) では、前後の文脈を合わせて説明すると、「やり直しさせる」は、「千石さん」が身振りや婉曲的な表現によって美容師に髪デザインのやり直すように仕向ける意味を表す。日本語記述文法研究会編 (2009) によれば、例 (13) は「能動的使役文」の周動的なものとして位置付けられるが、このようなタイプも含めて、「指示・命令」、「原因」、「他動詞の代用」の使役文は、柴谷 (1978) が述べるように、使役者の何らかの「誘発」によって事態が成立することが共通しており、これらの用法を「誘発使役」に分類するのが適切だと考えられる。

次に、「許可」、「放任・放置」、「責任」などの使役文に関しては、本稿は柴谷 (1978) に賛同し、使役者 (許容者) の妨げがないことから、これらの「サセル」文を「許容使役」に分類するのが適切だと考える。

そして、本研究では、「サセル」文の否定形「サセナイ」と、「受益型テモラウ」を分析の対象から除外することとする。その理由を次のように述べる。

(14) 予算がない予算がないばかりで、現場のやりたいことやらせないんだよ。(『大 1』)

(15) 普段モテない人って、ちょっと構ってもらっただけで、妄想膨らむじゃないですか。

例(14)のように「サセル」を否定形とすることで、「やる」という行為自体が生起せず、「誘発」または「許容」などの意味役割を失ってしまう。例(15)は「受益型テモラウ」であり、「受身文」に近い意味を持つため、そもそも「使役文」とは異なるヴォイスである。

3. 「サセル」と「テモラウ」の互換性

以下、同じ事態を表しているかどうかという点について、誘発使役と許容使役の2つの分類において、「サセル」と「テモラウ」の互換性を考察する。

3.1 誘発使役の場合

佐藤(1986)や早津(2016)によれば、使役者の誘発によって意志的行為が引き起こされ、かつ、使役者が利益を受け取ることを表す「サセル」文は、「テモラウ」文とほぼ同じ事態を表すとのことである。筆者らが収集した例(16)はそれに該当するものである。

(16) 現場周辺の銀行やコンビニに、防犯カメラの映像を提供させたと聞きました。(『相』)

(16') 現場周辺の銀行やコンビニに、防犯カメラの映像を提供してもらったと聞きました。

例(16)は、銀行やコンビニが映像を提供することによって調査が進められ、警察にとっては有利なことである。例(16)の「提供させた」は例(16')の「提供してもらった」と互換性があると言えよう。

同様に、「使役型テモラウ文」の例(17)では、被使役者の「西園寺くん」に何かを買うよう仕向けることによって使役者の「唄」が利益を被るため、例(17)は例(17')の「サセル」文に置き換え可能である。

(17) (とわ子と幾子は唄に話かけている)

とわ子：大変だからこそ、自分で稼いで、自分の欲しいものを手に入れた時に嬉しいんじゃないか。

幾子：西園寺くんに買ってもらえばいいもんね。(『大1』)

(17') (とわ子と幾子は唄に話かけている)

とわ子：大変だからこそ、自分で稼いで、自分の欲しいものを手に入れた時に嬉

しいんじゃないか。

幾子：西園寺くんに買わせればいいもんね。

早津 (2016) では、被使役者が一人称である場合は、「サセル」文を「テモラウ」文に置き換えにくいと指摘しているが、例 (18) (18') のように、使役者を非難する場合は置き換え可能である。

(18) こんだけやらせて、お礼もなしですか。(『相』)

(18') こんだけ (私に) やってもらって、お礼もなしですか。

使役型の「テモラウ」文は、本来恩恵の受け手である「私」に視点を置く表現である。「X ガ私ニ～テモラウ」では、「私」が与え手になり、視点違反になるため、例 (18) は不自然な表現のはずである。しかし、あえて「X ガ私ニ～テモラウ」を用い、構文上違和感もしくは意外性を表出することが、「恩恵を受け取っているのに、相応しい対応をしていない」という「非難」の意味に繋がりやすいため、例 (18') は自然な表現になるのである。

さらに、使役者が利益を受け取らないような「サセル」文でも、「テモラウ」文に置き換え可能な場合もある。

(19) 鈴木はウィンカーを出し、右折しようとしている車を先に行かせた。(=[9])

(19') 鈴木はウィンカーを出し、右折しようとしている車に先に行ってもらった。

(20) しかし何を食わせればいいんだ？調味料までオーガニックにこだわるような二人だぞ？(『き』)

(20') しかし何を食ってもらえればいいんだ？調味料までオーガニックにこだわるような二人だぞ？

例 (19) は、鈴木がウィンカーを出して、別の車が先に行けるような環境を作ることを表す。例 (20) は、使役者が被使役者に食べ物を提供することを表す。つまり、例 (19) (20) は、使役者が何かを与えることによって、被使役者の行為が誘発されることが特徴であり、利益を主に受け取るのは被使役者だと考えられる。例 (19) (20) のような「サセル」文も、「テモラウ」文に置き換え可能である。また、使役者の「授与」を表す「サセル」文は「サセテアゲル」の形で用いられやすいと考えられるが、今回はデータが十分

収集できなかつたため、今後のさらなる調査が必要である。

以上、「テモラウ」文に置き換え可能な「サセル」文には、使役者が利益を受け取るものもあれば、受け取らないものもあるが、使役者の誘発によって被使役者の意志的行為が引き起こされることを表すことが共通している。本稿では、このような「サセル」文を「意志型誘発使役」と呼ぶ。「意志型誘発使役」の「サセル」文は基本使役型の「テモラウ」文に置き換え可能である。但し、使役型の「テモラウ」文は被使役者に対して直接的に命令する際にも用いられるが、以下のように、「意志型誘発使役」の「サセル」文はこのような用法を持たない。

(21) とわ子：松林さんにも参加してもらいます。

悠介：（え、と思うが、とわ子を見て）わかりました。

(21') とわ子：*松林さんにも参加させます。¹⁾

悠介：（え、と思うが、とわ子を見て）わかりました。

上記の例（16）～（21）に対して、次の例（22）～（24）の「サセル」文は、被使役者の非意志的行為が誘発されるものと見られる。

(22) ちゃんとびっくり出来なかったら、せっかく準備してくれたみなさんをがっかりさせてしまうよ？（『大1』）

(23) 一人で死なせちゃったよ。（『大2』）

(24) 理想と現実って対立させるものじゃないと思う。（『大2』）

例（22）において、使役者によって誘発される「がっかりする」という感情は、被使役者自身が制御できないものである。例（23）は話者があたかも被使役者の死に責任を持つと解釈される「サセル」文である。例（24）は、対応する他動詞がないため、対立する自動詞の「サセル」形を他動詞代わりに使用するものである。例（22'）～（24'）に示すように、「原因使役文」、「有責使役文」、「他動詞的使役文」はそれぞれ「テモラウ」文と互換性を持たない。

(22') *ちゃんとびっくり出来なかったら、せっかく準備してくれたみなさんにがっかりしてもらおうよ？

(23') *一人で死んでもらったよ。

(24') *理想と現実って対立してもらものじゃないと思う。

例 (22') の「がっかりしてもら」は、演技するという意味になってくる。文法的には問題ないものの、この文脈にはそぐわない。つまり、「がっかりさせる」は被使役者の非意志的行為が引き起こされることを表すが、「がっかりしてもら」は被使役者の演技という意志的行為が引き起こされることを表すため、両者は互換性がない。例 (23) では、使役者が被使役者の死に責任を感じているが、例 (23') では、そのような意味がなく、両者は置き換えられない。そして、そもそも「自動詞+テモラウ」の形は他動詞代わりに用いる機能がないため、例 (24') は非文である。

3.2 許容使役の場合

例 (25) (26) はそれぞれ「許可」と「放任」を表すものであり、許容使役の例である。

(25) 本人の希望を入れて、アメリカに留学させた。(阪田・倉持 1980: 27)

(26) 子供をひとりで旅行に行かせるのは危険だ。(阪田・倉持 1980: 27)

次の例 (25') (26') に示すように、許容使役の「サセル」文は、誘発を表す使役型の「テモラウ」文に置き換えられにくい。²⁾

(25') *本人の希望を入れて、アメリカに留学してもらった。

(26') *子供にひとりで旅行に行ってもらるのは危険だ。

また、今回収集した許容使役の「サセル」文は、全て「テアゲル」「テクレル」「テモラウ」など授受表現と共起するものである。

(27) 僕の個展が開かれるとき、愚にもつかない絵を描いているお前には、入場券のモギリをやらせてやろう。(『相』)

(27') *僕の個展が開かれるとき、愚にもつかない絵を描いているお前には、入場券のモギリをやってもらってやろう。

(28) 追加予算のことでもう一度お話ししてください。(『大 1』)

(28') *追加予算のことでもう一度お話ししてもらってください。

(29) 今度写真を撮らせてもらっていいですか？ (『大 1』)

(29') #今度写真を撮ってもらってもらっていいですか？

例 (27) の「サセルテアゲル」は「入場券のモギリをやること」を許容する意味であり、例 (28) (29) の「サセルテクレル/モラウ」は「話すこと」、「撮ること」を妨げないよう依頼する意味を表す。例 (27)～(29) の「サセル」は、使役型の「テモラウ」に置き換えられない。

4. 「サセル」文と「テモラウ」文の使用傾向

以下、置き換え可能な関係にある「意志型誘発使役」の「サセル」文と、使役型の「テモラウ」文の使用傾向について考察する。

(30) 現場周辺の銀行やコンビニに、防犯カメラの映像を提供させたと聞きました。

(30') 現場周辺の銀行やコンビニに、防犯カメラの映像を提供してもらったと聞きました。

(31) (とわ子と幾子は唄に話かけている)

とわ子：大変だからこそ、自分で稼いで、自分の欲しいものを手に入れた時に嬉しいんじゃないか。

幾子：西園寺くんに買ってもらえばいいもんね。

(31') (とわ子と幾子は唄に話かけている)

とわ子：大変だからこそ、自分で稼いで、自分の欲しいものを手に入れた時に嬉しいんじゃないか。

幾子：西園寺くんに買わせればいいもんね。

[[(30) / (30') = (16) / (16')], [(31) / (31') = (17) / (17')]]

例 (30) (31) の「サセル」文は例 (30') (31') の「サセル」文に置き換え可能であるが、5名の母語話者の内省によると、「サセル」文を用いることで傲慢に聞こえてしまい、「テモラウ」文がより自然だと判断する人が4名いた。具体的には、例 (30) において、警察に映像を提供するのは法的には義務ではないものの、社会的には協力すべきだと認識されている。しかし、警察は銀行やコンビニに対して映像の提出を強制する立場ではないため、「サセル」文を使うと、警察に強いられているという印象を与えてしまう。同様に、例 (31) では、恋人である「唄」が「西園寺くん」に何かを買うことを強制する立場になることから、「買わせる」には「強制」の意味が読み取れ、ふさわしくないとのことであった。

(32) (教員が授業の進め方について聞かれて)

まず学生と一緒に言語現象を確認してから、匿名でコメントを書かせるような形でやっています。(作例)

(32') (教員が授業の進め方について聞かれて)

まず学生と一緒に言語現象を確認してから、匿名でコメントを書いてもらうような形でやっています。(作例)

例 (32) では、教員が学生にコメントを書くよう指示する立場であると考え、「書かせる」は自然な表現であると言えよう。しかし、教員はあくまで学生の学習をサポートする役であると考えた場合、「書かせる」には「強制」の意味が読み取れ、傲慢で不適切なイメージを与えてしまう。その場合は、例 (32') の「書いてもらう」のほうが傲慢さがなく自然に感じられるとのことである。

(33) えー、就業規則に定められた労働時間を越える深夜に及ぶ勤務。若手社員を個室に呼び出しての恫喝。設計士の図面を社長自ら描き替えた上で強要し、その社員を退職に追い込む。ヴィゲート社との取り引きにおいて私的な感情を持ち込み、深夜に及ぶ作業を社員に行わせた。

(33')[#]えー、就業規則に定められた労働時間を越える深夜に及ぶ勤務。若手社員を個室に呼び出しての恫喝。設計士の図面を社長自ら描き替えた上で強要し、その社員を退職に追い込む。ヴィゲート社との取り引きにおいて私的な感情を持ち込み、深夜に及ぶ作業を社員に行ってもらった。

例 (33) の「行わせた」と例 (33') の「行ってもらった」は、いずれも社長が社員に作業をするように仕向けることを表す。しかし、例 (33) のように被使役者が使役者に行為の実行を強いられている文脈では、「サセル」文の使用が適切であるが、「テモラウ」文は不自然である。

5. 終わりに

本研究では、まず、先行研究の「サセル」文の分類を参照しながら「誘発使役」と「許容使役」に二分し、誘発使役文のうち「意志型誘発使役文」のみが「テモラウ」文との互換性を持つことを指摘した。

次に、論理的意味は同じであるが、心的態度が異なっている「サセル」と「テモラウ」

について、5名の日本語母語話者の内省を手がかりに、両者の使用傾向を調査し、結論を次のようにまとめた。すなわち、使役者が被使役者に行為を行うよう強制する場合に限り「サセル」文が好まれる。それ以外の場合は「サセル」文を用いると強制の文脈でなくとも強制の意味が読み取れてしまい、傲慢な印象を与えてしまう可能性があるため、「テモラウ」が選ばれることを指摘した。

本研究では、大々的な調査は行えず、少人数の日本語母語話者の内省に頼ったものであったが、今後は年齢別などにより大規模な調査を行い、今回みた使用傾向が起きているかを検証していきたい。

注

- 1) 本稿の凡例は次のようである。「*：非文」、「#：文法的には正しいが、語用論的には相応しくないもの」、「??：非文には至っていないが、不自然に感じられるもの」。
- 2) 例(26)は、阪田・倉持(1980)は許容使役の例として扱っているが、この例は、例えば「本来は一緒に旅行する予定であったが、親が忙しい等の理由により、子供が一人で旅行するように仕向けた」のような文脈においては誘発使役ともなりうる。本稿では、許容使役の意味として、例(26)の「サセル」と「テモラウ」との互換性を考えた。

参考文献

- 奥津敬一郎・徐昌華(1982)「『～てもら』とそれに対応する中国語の表現—“请”を中心に」『日本語教育』(46), pp.92-104.
- 近藤安月子(2018)『「日本語らしさ」の文法』研究社.
- 阪田雪子・倉持保男(1980)『教師用日本語教育ハンドブック④文法Ⅱ助動詞を中心として』国際交流基金.
- 佐藤里美(1986)「使役構造の文」『ことばの科学1』, pp.89-179, むぎ書房.
- 柴谷方良(1978)『日本語の分析』大修館書店.
- 日本語記述文法研究会編(2009)『現代日本語文法2』くろしお出版.
- 早津恵美子(2016)『現代日本語の使役文』ひつじ書房.
- 藤井正(1971)「日本語の使役態」『山口大学教育学部研究論叢』(20)1, pp.15-22.
- 益岡隆志(2001)「日本語における授受動詞と恩恵性」『言語』(5), pp.26-32.
- 宮地裕(1969)「せる・させる<現代語>」松村明(編)『古典語現代語助詞助動詞詳説』pp.89-96, 学燈社.

用例出典

- 『相』:『相棒 シナリオ傑作選2』(2022) 興水泰弘他 竹書房
- 『大1』:『大豆田とわ子と三人の元夫1』(2021) 坂元裕二 河出書房新社 kindle 版
- 『大2』:『大豆田とわ子と三人の元夫2』(2021) 坂元裕二 河出書房新社 kindle 版
- 『き』:『きのう何食べた?』(2021) シナリオブックドラマ編 安達奈緒子 講談社

「マナー早口ことば」の試み
－ 「社会生活をする上で基本となる力」の育成としての －

百 瀬 みのり

**A trial “the Manners Tongue twister”
-as a training for “Basic skills for social life”-**

MOMOSE Minori

〈Abstract〉

This paper introduces the “the Manners Tongue twister” that the author conducted for international students from June 2019 to February 2020, and shows that this implementation is effective in improving the manners of international students on campus.

What is required in Japanese education is not formal business etiquette, but “basic skills for social life”. There are expectations for the development of “Basic skills as a member of society”, especially “The ability to step forward”. But A specific policy for this has not yet been examined. The main points discussed in this paper are as follows.

Firstly, as a training of “The ability to step forward”, it is necessary to check the treatment of manners and rules in current Japanese textbooks by practicing “the Manners Tongue twister”, In order to acquire this as a habit, to create a mechanism that can be established by repetition.

Secondly, In order to practically reform Japanese classes, it is necessary to accumulate such concrete trials and verify their effects.

キーワード：「マナー早口ことば」、「社会人基礎力」、「社会生活をする上で基本となる力」、「前に踏み出す力」、日本語授業

1. はじめに

本論は、論者が2019年6月～2020年2月にかけて留学生対象に行った「マナー早口ことば」について紹介し、この実践が留学生の、日本において「社会生活をする上で基本となる力」の育成に有効であることを示すことを目的とする。

法務省出入国在留管理庁が令和元年10月にまとめた「平成30年における留学生の日本企業等への就職状況について」¹⁾によれば、「平成30年において、「留学」等の在留資格をもって在留する外国人（以下「留学生」という。）が我が国の企業等への就職を目的として行った在留資格変更許可申請に対して処分した数は30,924人（略）で、このうち

25,942 人が許可されており、前年の処分数である 27,926 人より 2,998 人 (10.7%)、前年の許可数である 22,419 人より 3,523 人 (15.7%) 増加している。」(法務省 2019, p.1) ことから、日本の企業等への就職を希望する外国人留学生は年々増加しており、現段階では彼らについて、大学等の教育機関が就労前の就職支援教育の一環としてプレインターンシップ授業²⁾等を提供している場合も多い。株式会社ディスコキャリアスリサーチ (以下、DISCO) が 2019 年 12 月にまとめた「外国人留学生/高度外国人材の採用に関する調査」³⁾によれば、「大卒以上の高度外国人材の雇用経験をもつ」(または雇用予定のある)企業は 67.3%。高度外国人材雇用企業のうち、2019 年度 (2019 年 4 月～2020 年 3 月入社) に外国人留学生を「採用した」企業は、予定を含め全体の 34.8%、また、2020 年度 (2020 年 4 月～2021 年 3 月入社) の採用を見込んでいる企業は 50.6%に上る。」(ディスコキャリアスリサーチ 2019, p.2) との報告がなされている。これらを見る限り日本における外国人留学生の雇用は今後さらに増加すると考えられよう。

そこで今まで以上に重要になるのが、外国人留学生に対するビジネス日本語の教授である。ビジネス日本語は専門学校、大学等で外国人留学生 (以下、留学生) への教授科目として設定されている場合が多く、そこでは敬語、ビジネスマナー等などが従来指導されてきた。しかし、堀井 (2018) による「社会の中で仕事を自分事と捉え自ら考え行動する力や文化の違う者を含むともに働く人との関係を調整しながら仕事を行っていくための力は大学教育の中で身につけておくことが望ましいが、現状、これに対応する科目は見当たらない。」(同, p.13)、鹿目・榎原・大橋 (2021) による「企業は名詞の渡し方、挨拶の角度といったビジネス日本語教育の現場で扱われる形式的な「ビジネスマナー」よりも、(略) 社会生活をする上で基本となる力を身に付けてほしいのではないかと考えられる」(同, p.5) との指摘もあり、このようなビジネス日本語に対する意見は「ビジネス日本語」の科目指導に留まらない日本語教育関連の全ての科目指導に当てはまるものであろう。

そこでこの考えを承け、本研究では論者が 2019 年 6 月～2020 年 2 月にかけて留学生対象に行った「マナー早口ことば」の試みについて紹介する。これは論者が留学生の中で日本企業にインターンシップに赴く学生に対してプレインターンシップ授業の中で行った活動の一つであるが、その後プレインターンシップ授業だけでなく留学生全体を対象とする日本語授業でも行ったところ、留学生より「日本のマナーやルールについての姿勢を身に付けるのに有効であった」との反応を得たものである。本論はこの試みの紹介と実践を、日本語授業における、鹿目・榎原・大橋 (2021) が述べる「社会生活をする上で基本となる力」(同, p.5)、留学生が一個人として日本社会で生きる力、すなわち「社会人基礎力」

の育成を目的とする方策の一例として位置付け、従来の日本語授業では具体的に提示されていなかった、留学生が日本において「社会生活をする上で基本となる力」、とりわけ「前に踏み出す力」の育成に寄与することを述べる。

2. 先行研究と問題の所在

ビジネス日本語の定義として本論では、堀井（2018）による「（企業での業務活動/いわゆるビジネスを始め、さまざまな仕事の現場で必要とされる日本語力）というカッコをつけ「ビジネス日本語」という用語を使う」（同，p.5）を適用する。

まず、「ビジネス日本語」の先行研究を確認しておきたい。寅丸・饗場・作田（2017）はビジネス日本語教育観を史的に振り返り、1980年代から90年代にかけての「初中級レベルのビジネス日本語から高度で実践的なビジネス日本語」（同，p.111）、2000年代半ばから2010年代にかけての「総合的なビジネス日本語から専門技能に特化したビジネス日本語」（同，p.113）、2010年代以降の「ビジネス技能の向上から「社会人基礎力」（後出）の育成」を目指したビジネス日本語のそれぞれについてまとめ、ビジネス日本語が「言語技能の獲得を目指すコミュニケーション・アプローチの教育観から、人間形成という課題を射程に入れた「社会人基礎力」の育成を目指す教育観への変容」（同，p.117）を見せているとする。また、鹿目・榎原・大橋（2021）は、「近年日本企業が留学生に求める能力として「社会人基礎力」、その中でも特に「前に踏み出す力」や「チームで働く力」が注目されている」（同，p.13）とまとめている。

これらの先行研究を眺めて言えることは、「ビジネス日本語」とは固定的な概念ではなく、広く仕事に関わる日本語全般を対象として考えるべき概念であること、そこでは「社会人基礎力」の育成、とりわけ「前に踏み出す力」の育成が期待されているということであるが、その具体的な方策については現行の日本語テキスト中には示唆されていないことが問題点の一つであると考えられる。

その問題点を解消する一ストラテジーとして、論者は自身が行った「マナー早口ことば」の実践を報告する。さらに論者はこの実践を、堀井（2018）が述べる「ともに働く人との関係を調整しながら仕事を行っていくための力」（同，p.13）、鹿目・榎原・大橋（2021）が述べる「社会生活をする上で基本となる力」（同，p.5）の育成として位置付ける。

本論の構成は以下の通りである。次の第3章では外国人留学生の日本での就労環境について述べる。同第1項で「社会人基礎力」と企業が「外国人留学生に求める資質」について再確認する。同第2項で日本での就労に際し留学生が感じる不安の内容を示す。同第3項で現行の日本語テキストにおけるビジネス習慣・マナーの扱いを確認する。次の第4章

では「マナー早口ことば」について報告する。同第 1 項でその実施の背景、同第 2 項でその内容、同第 3 項でその実践報告を行い、同第 4 項でその効果を検証する。第 5 章はまとめである。

3. 外国人留学生の日本での就労について

3-1 「社会人基礎力」と企業が「外国人留学生に求める資質」

まず、「社会人基礎力」とは何かを確認する。「社会人基礎力」とは、経済産業省が 2006 年に提唱した「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の 3 つの能力 (12 の能力要素) から構成されている、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」(経済産業省) のことである。3 つの能力はそれぞれ「前に踏み出す力」は「主体性」、「働きかけ力」、「実行力」から、「考え抜く力」は「問題発見力」、「計画力」、「想像力」から、「チームで働く力」は「発信力」、「傾聴力」、「柔軟性」、「状況把握力」、「規律性」、「ストレスコントロール力」からと、合計 12 の能力要素から成る。3 つの能力のうちの本研究で注目する「前に踏み出す力」は、「一步前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力」を指すとの説明がなされている。⁴⁾

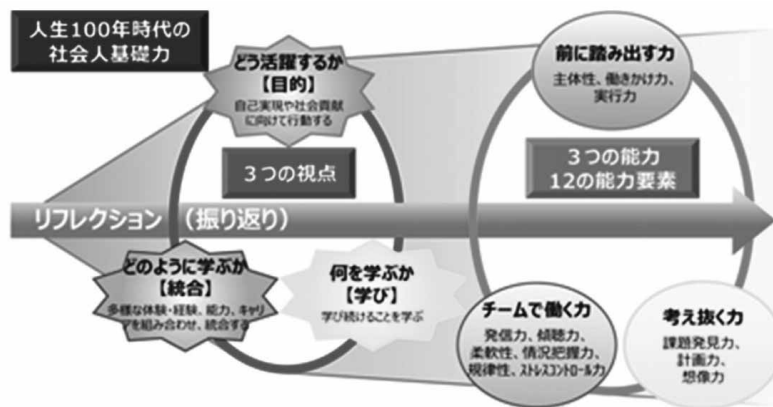


図1 「社会人基礎力」について

<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> より転載。

次に、企業が「外国人留学生に求める資質」について確認する。前出の DISCO (2021) による同調査によると、「外国人留学生に求める資質」として文系では 1 位にコミュニケーション能力 (60.0%)、2 位に日本語力 (52.9%)、3 位に協調性 (23.5%) が続く。一方理系では 1 位に日本語力 (55.7%)、2 位にコミュニケーション能力 (50.0%)、3 位に専門知識 (37.5%) が続く。

表 1 外国人留学生に求める資質について（DISCO 2021 年 12 月調査より引用）（％）（一部省略）
https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2022/01/2021_kigyouno-global-report.pdf

文系			理系		
1	コミュニケーション能力	60	1	日本語力	55.7
2	日本語力	52.9	2	コミュニケーション能力	50
3	協調性	23.5	3	専門知識	37.5
4	基礎学力	20	4	協調性	23.9
5	異文化対応力	17.6	4	基礎学力	23.9
6	バイタリティー	15.3	6	異文化対応力	14.8
7	社交性	12.9	7	熱意	13.6
7	熱意	12.9	8	バイタリティー	9.1
9	専門知識	10.6	8	日本語・英語以外の語学力	9.1
10	信頼性	9.4	10	社交性/発想の豊かさ	8

上記表 1 より、外国人留学生に求める資質としては文系・理系共にコミュニケーション能力（文系 1 位、理系 2 位）、日本語力（文系 2 位、理系 1 位）、協調性（文系 3 位、理系 4 位）が 1 位から 4 位に挙げられている。専門知識（文系 9 位、理系 3 位）は職場で専門的な知識やスキルが問題となる場合が多い理系学生にとっては文系学生以上に求められる資質であると思われるが、この 1 位から 4 位に挙げられた企業が外国人留学生に求める資質を見ると、専門知識や基礎学力等の勉学によって身に付ける能力よりも、コミュニケーション能力、日本語力、協調性といった他者と円滑に関わることができる能力が重視されていることが分かる。これらの能力は人間関係の中で育まれるものであると考えられるが、外国人留学生の場合には日本語母語話者学生とは異なり、日本人との交流の頻度が限定されている、または日本人との交流の濃淡が留学生個人によって異なる等の問題があり、来日して日本の大学で学んだとしても日本人との豊かな人間関係を構築するまでには到らず、人間関係の中で体得すべき他者と円滑に関わる際に必要な能力が未発達のまま卒業を迎えることになるケースも見られることが問題であると考えられる。

3-2 日本企業での就労に際し、留学生が感じる不安

次に、外国人留学生が日本での就職活動に際して感じているところを見ておく。以下は外国人留学生に行った、「あなたが日本の企業に勤めるとしたら、最も不安を感じることは何ですか。」という質問のアンケートの結果である。アンケートは「マナー早口ことば」の実践活動前の、前期は 2019 年 6 月 17 日（月）〈プレインターンシップ授業直後の通常授業日〉、後期は同年 10 月 7 日（月）〈後期授業初回日〉の 1・2 限『文字・語彙』、3・4 限『中級 I 文法・読解』の授業開始前に行った。⁵⁾ 表内の数値は前方が前期の受講学生、

後方が後期の受講学生の、該当項目の回答者数である。なお、アンケートは複数回答可 (回答数無制限) としたため、回答数の総数は回答者の総数と合致しない。

表 2 留学生が日本企業就職に際し不安を感じること (人)

N=45 (前期)、35 (後期)

1. 自身の日本語力	39	30
2. 日本人とのコミュニケーション	35	29
3. 日本企業でのビジネス習慣・ビジネスマナー	32	28

上記を見ると、「1. 自身の日本語力」、「2. 日本人とのコミュニケーション」の項目の次に「3. 日本人企業でのビジネス習慣・ビジネスマナー」の項目が挙がっている。以下、前期は「4. 敬語」が 23 名、「5. 自身の専門能力」が 17 名、「6. 自身の企業内でのキャリアアップ」が 13 名、「7. 自身の将来」が 10 名、「8. 自身のスキルアップ」が 8 名、「9. 給与」が 5 名、「10. 労働条件・労働環境」が 2 名であり、後期は「4. 自身の企業内でのキャリアアップ」と「4. 自身の専門能力」が 15 名、「6. 自身の将来」と「6. 自身のスキルアップ」が 13 名、「8. 敬語」が 12 名、「9. 給与」が 7 名、「10. 労働条件・労働環境」が 3 名と続いた。日本語そのものに関わることに次いで、日本企業内でのビジネス習慣やビジネスマナーに不安を感じる留学生が多いことが分かる。

上記の各回答について、論者の教室活動として「そのように答えた理由を作文に書いてください。」という宿題としたところ、「3. 日本企業でのビジネス習慣・ビジネスマナー」と答えた声をまとめると、「日本のビジネスの場での『当たり前』が自分の国のビジネスの場での『当たり前』と違うことがある。『日本のビジネス習慣をよく知らない自分は知らずにマナー違反をしているのかもしれない』と思いながら働く。それがストレス、不安だと感じる。」ということになるようである。具体的には、「上司の呼び方が『部長』、『所属長』など多種で複雑。」、「足組み、腕組みがなぜ不可なのか。」、「留守電になぜ名乗るのか。」等の声が集まり、この留学生が感じる不安はさらに、「不安を感じながら仕事することになると、アグレッシブに働けない。」という声に集約される。つまり、留学生が感じる日本企業におけるビジネス習慣やビジネスマナーについての問題は、①ビジネス習慣やビジネスマナーは日本語授業の中で恒常的に学ぶ機会がない、②ビジネス習慣やビジネスマナーについての理解は、留学生の仕事に取り組む際の積極性に関わる、という 2 点に集約される。

この 2 つの問題点を解消する具体策として、論者は「マナー早口ことば」を提唱する。2 つの問題点の解消は即ち、前出の「社会人基礎力」の「前に踏み出す力」、〈主体性のあ

「マナー早口ことば」の試み－「社会生活をする上で基本となる力」の育成としての－
 る行動力〉を支える力ともなり、企業が「外国人留学生に求める資質」の育成にも有効で
 あると考えるところによる。

3-3 現行の日本語テキストにおけるビジネス習慣、ビジネスマナーの扱い

まず、始めに現行の「ビジネス日本語」テキストにおける日本社会のマナーやルール指
 導の実態を確認する。テキストのタイトルに「ビジネスマナー」、「ビジネスルール」と記
 載されているテキストを中心に、留学生向けのビジネス日本語のテキストについてその指
 導内容にマナーやルールが扱われているものを以下に挙げる。

表3 現行ビジネス日本語テキストで、「ビジネスマナー」、
 「ビジネスルール」を指導項目として扱っているもの

テキスト名	著者	出版社	出版年
①『新実用日本語 新ビジネスマン物語：50の場面で学ぶビジネス会話とマナー』	小田明子・春日由里・森恭子・湯本雅信・吉田洋子	新宿日本語学校	2004年
②『日本企業への就職：ビジネスマナーと基本のことば』	岩澤みどり・海老原恭子	アスク出版	2006年
③『しごとの日本語ビジネスマナー編』	釜淵優子	株式会社アルク	2008年
④『人を動かす！実践ビジネス日本語会話』	宮崎道子監修・瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸	スリーエーネットワーク	2008年
⑤『人を動かす！実践ビジネス日本語会話（中級1）』	宮崎道子監修・瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸	スリーエーネットワーク	2008年
⑥『人を動かす！実践ビジネス日本語会話（中級2）』	宮崎道子監修・瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸	スリーエーネットワーク	2008年
⑦『人を動かす！実践ビジネス日本語会話（上級）』	宮崎道子監修・瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸	スリーエーネットワーク	2008年
⑧『課題達成のためのプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』	近藤彩・品田潤子・金考卿・内海美也子	アプリコット出版	2012年
⑨『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』	近藤彩・金考卿・ムグダヤルディー・福永由佳・池田玲子	ココ出版	2013年
⑩『ビジネスケースで学ぶ日本語』	筒井道雄監修・高見智子	The Japan Times	2014年
⑪『中級から伸ばすビジネスケースで学ぶ日本語』	筒井道雄監修・高見智子	The Japan Times	2014年
⑫『ビジネス日本語オール・イン・ワン問題集』	小野塚若菜・篠崎佳子・鳥恭子・吉沢由香里	The Japan Times	2015年
⑬『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』	近藤彩編著・金考卿・池田玲子	ココ出版	2015年
⑭『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【教材編2】』	近藤彩編著・金考卿・池田玲子	ココ出版	2019年
⑮『留学生・日本で働く人のためのビジネスマナーとルール』	武田聡子・長崎清美著、特定非営利活動法人 日本語教育研究所編	日本能率協会 マネジメントセンター	2020年

前頁表 3 のテキストについて、テキスト中のビジネス習慣やビジネスマナーについての扱いを分類して示したものが以下の表 4 である。

表 4 テキスト中でのビジネス習慣・ビジネスマナーの扱い方

テキスト中でのビジネス習慣・ビジネスマナーの扱い方	該当する現行日本語テキスト (テキスト番号は表3と同。)
マナー一般(「あいさつの基本」、「身だしなみ」など)や日本のビジネスマナー(「名刺」、「接客・訪問」など)についてイラスト等を多用して説明している形式のテキスト。	②③⑮
場面シラバスや機能シラバスを用いて具体的なシチュエーションの中でのビジネス日本語を学ぶ形式のテキスト。	①④⑤⑥⑦⑩⑫
架空の具体的なビジネスシーンをリアルに設定し、その中での問題解決や課題達成のプロセスをなぞる形でビジネス日本語としての語彙、文法を学びながら日本で働くためのマナーやルールを学ぶ形式のテキスト。	⑧⑨⑪⑬⑭

表 4 に挙げたテキストはいずれも有益な内容を持つテキストなのであるが、日本企業や日本で働くためのマナーやルールについて 1 課 (1 lesson) ごとの「指導項目」としてその内容を扱っている点には注意が必要であると思われる。

マナーやルールは「習慣」として身に付ける必要があるため、その「定着」を目的とした指導を意識し、留意する必要がある。「恒常的な習慣」としてそれを身に付けるためには授業中の一回のみの指導や学習ではなく、該当する習慣について継続的な繰り返しのインプットが必要である。そのために、これらのマナーやルールの指導については繰り返しとその結果としての一人ひとりへの定着が図れる仕組みを作り、その上で指導を行う方法が適切である。さらに、これらのマナーやルールは前項 3-2 で述べたように「前に踏み出す力」を支える資質の育成にも大きく寄与するものと考えられ、その点からもその効果的な指導は必要である。本論で述べる「マナー早口ことば」はその効果的な指導を企図して作ったものであり、前出の「社会人基礎力」と企業が「外国人留学生に求める資質」の育成に有効であると考えられる。

4. 「マナー早口ことば」について

4-1 「マナー早口ことば」実施の背景

まず、「マナー早口ことば」実施の背景について説明する。これは報告者が大学の授業開始直後に行った、日本のマナーに関わる事柄を標語のようにして早口ことばにしたものである。報告者の担当授業が毎週月曜日の 1・2、3・4 限であるという事情もあり、留学生の使用言語のスイッチを日本語に切り替えることと日本のマナーの紹介とその定着を図

「マナー早口ことば」の試み－「社会生活をする上で基本となる力」の育成としての－
 り、2019年度前期6月から後期2月にかけて行ったものである。対象は論者が担当した
 クラスの留学生全員（前期45人、後期35人）である。

4-2 「マナー早口ことば」の内容

次に、「マナー早口ことば」の内容を述べる。前項で述べたように、これは日本企業な
 らびに日本社会の現行のマナーやルールを 留学生全体に通達させることを企図したも
 ので、日本語のあ～わ行の50音順に日本社会の中で活躍するために踏まえておくといマ
 ナーやルールを短い句（フレーズ）の標語に仕立てたものである。以下がその内容である。

表5 「マナー早口ことば」

【あ】足を組まない。ゆらさない。	【ぬ】抜かすときは一礼する。
【い】「今、お時間よろしいですか。」	【ね】眠いときは首回し。
【う】腕組み、ポケットはno。	【の】飲んだら乗るな。
【え】笑顔で挨拶。	【は】入る前にノックする。
【お】「お先に失礼いたします。」	【ひ】人の話は最後まで聞く。
【か】「課長はただ今、席を外しております。」	【ふ】不機嫌な顔はno。
【き】給湯室はパブリックスペース。	【へ】ペンを鳴らさない。回さない。
【く】「くり返す」と「覚える」。	【ほ】「ホウレンソウ」を忘れない。
【け】「結構です」に注意しよう。	【ま】まちがったら「失礼しました。」。
【こ】香水は控えめに。	【み】明後日はあさって。
【さ】「お先にどうぞ」でスムーズに。	【む】無理なら早めに相談しよう。
【し】時間はマイナス10分で。	【め】目を見て話そう。
【す】「すみません、質問があるのですが。」	【も】「もう一度教えていただけませんか。」
【せ】節電・節水。	【や】やさしい気持ちで。
【そ】「そうですね。」はあいづち。	【ゆ】ゆるめのスケジュールにする。
【た】「ただ今、戻りました。」	【よ】「よろしければ、私がうかがいます。」
【ち】散らかさない。机の上も。	【ら】ランチタイムは休憩する。
【つ】使ったら片付ける。	【り】理解しあおう。
【て】手を洗おう。	【る】留守電にも名乗る。
【と】トイレにスプーンを捨てない。	【れ】礼儀正しくする。
【な】名乗るのは自分から。	【ろ】路上にゴミを捨てない。
【に】荷物は少なめに。	【わ】「分かりません。」より「分かりかねます。」

上記の「マナー早口ことば」は日本語の50音順に標語になっており、留学生にも覚え
 やすく唱和しやすいものに仕立てているのが特長である。

4-3 「マナー早口ことば」の実践

ここでは「マナー早口ことば」を用いて授業中に行った実践活動について述べる。活動は 2019 年 6 月 17 日 (月)～2020 年 2 月 10 日 (月) の 1・2 限『文字・語彙 2 A』、3・4 限『中級 I 文法・読解 A』の授業時に行った。なお、毎授業時にあ～わ行の全行について実施したわけではなく、実施が数行であった授業もある。なお、当時報告者が担当したプレインターンシップ授業は 2019 年 6 月 8 日 (土) と同 15 日 (土) の 10:00～12:00 である。

まず予め全学生に「マナー早口ことば」をプリントアウトしたものを準備しておく。報告者は A4 サイズの紙 1 枚に印刷したものをクリアファイルに挟み、留学生一人に一枚ずつ授業中に配布した。一通り講師が暗唱をし、留学生による暗唱の前に各標語の意味や必要な場合にはその理由を短く説明した。

使い方 (唱和のしかた) は授業毎に変化を付けた。授業開始時にウォーミングアップを兼ねて全員で全部を、または授業中の眠気覚ましや区切りとして任意の行 (例えば『マナー早口ことば』のあ行のマナーを言ってください。) などと講師が指示をする、または学生一人を指名して任意の標語を一つ唱和させその学生が次の学生を指名する、あるいは前に唱和した行の最後の仮名から始まる標語をしりとりのようにして次に指名した学生に唱和させるなどを指示して教室内の任意の学生に唱和させるなど、多様な方法で使うことができるようにした。試みを導入した初めの頃は一人で唱和することに抵抗を感じる学生も多かったので「この列の人であ行のマナーを言ってください。」などと数名で唱和させる形にした。留学生からの質問 (例えば「[そ] の標語の「そうですね。」はあいづち。」なら、本当に賛成するときには日本の会社ではどう言いますか。」など) が出た場合には、日本企業や日本社会での賛意や同意を示す言い方も説明して指導するなどし、この「マナー早口ことば」を次の学習項目につなげる導入剤としても使用するなどした。回を重ねるごとに留学生もこの活動に慣れ、スピーチ練習の際に「[め] 目を見て話そう。」などと自分たちから標語を言ってそれを実践するようになった。

4-4 「マナー早口ことば」の効果の検証

ここでは「マナー早口ことば」の試みの実践後の効果についての検証結果を示す。表 6 は「マナー早口ことば」の実践活動を行った学生に対し、(1)『マナー早口ことば』の活動をする前とした後で、あなたの日本企業におけるビジネス習慣やビジネスマナーについての理解は変わりましたか。、(2) ((1)で「変わった」と答えた学生に対し) どのように変わったか、詳しく教えてください。」というアンケートの結果である。アンケートは、

前期は2019年8月5日（月）〈前期最終授業日〉、後期は2020年2月10日（月）〈後期最終授業日〉の授業開始前に行った。⁶⁾ 表内の数値は前方が前期の受講学生、後方が後期の受講学生の、該当項目の回答者数（複数回答可〈回答数無制限〉）である。

表6 「『マナー早口ことば』の活動をする前とした後で、あなたの日本企業におけるビジネス習慣やビジネスマナーについての理解は変わりましたか。」（人）

N=45（前期）、35（後期）

1. 自身の日本語力	39	30
2. 日本人とのコミュニケーション	35	29
3. 日本企業でのビジネス習慣・ビジネスマナー	32	28

前期は60.0%、後期は82.9%（共に小数点2位以下を四捨五入）の受講学生が、「『マナー早口ことば』の活動をする前とした後で、日本企業におけるビジネス習慣やビジネスマナーについての理解」が変わったと答えている。前期と後期で20.0%以上の差があるのは、前・後期の活動回数の差（前期は2019年6月17日（月）～同年8月5日（月）の計7回、後期は2019年10月7日（月）～2020年2月10日（月）の計15回）に拠るところが大きいと考えられる。

以下は表6のアンケートで「『マナー早口ことば』の活動の前後で日本企業におけるビジネス習慣やビジネスマナーについての理解が変わった」と答えた学生の個別の意見をまとめたものである。表内の数値は前方が前期の受講学生、後方が後期の受講学生の、該当項目の回答者数である。なお、アンケートは複数回答可（回答数無制限）としたため、回答数の総数は回答者の総数と合致しない。

表7 「理解が変わった」と答えた人に）どのように変わりましたか。
自由に教えてください。（人）

1. ということが日本企業での「ビジネス習慣」、「ビジネスマナー」に該当するのかが分かった。	36	32
2. 知らないうちにマナー違反をしているかもしれないという不安から解放された。	21	30
3. 自分の国と日本の差違を改めて感じた。	10	22
4. 無意味だと思っていた考えが改まった。	8	16
5. 日本人は面白いと思った。	7	13

N=45（前期）、35（後期）

今回の実践活動の主旨上、表7で注目すべきは2. の「知らないうちにマナー違反をし

ているかもしれないという不安から解放された。」という回答である。前期では 46.7%、後期では 85.7% (共に小数点第 2 位以下を四捨五入) の受講学生がこのように答えた。上記表 7 のアンケートで 2. と答えた理由の詳しいところを問う作文を宿題にしたところ、「知らないで失礼なことをして相手を不愉快にさせているかもしれないという不安がかなりなくなった。」「『お先にどうぞ』、『抜かすときは一礼する』など、常に相手を大切に考える考え方が日本人らしいと思う。マビジネスナーの根底には相手へのリスペクトがあることが分かった。」などの声が聞かれた。

また、表 7 で 2. と回答した学生 (前期は 61.9% <13 人/21 人>、後期は 73.3% <22 人/30 人>) から、「不安がなくなったことで、仕事に集中できる。日本でのビジネスに積極的に取り組む心の準備、心の余裕ができた。」との声が集まり、この「マナー早口ことば」の実践活動は留学生が日本で仕事に取り組む際の積極性の獲得に寄与していることが分かった。また、これらの活動を通じて「店で日本人が後ろを通るときに『後ろ、失礼します。』ということがあるが、初めはなぜそんなことを言うのかと思っていた。しかし『マナー早口ことば』を言うようになって、これは『心遣い』の精神であると理解できた。」と、日本企業で求められているビジネス習慣やビジネスマナーの根底にあるのが他者への心遣い、気配りであることまでをも理解する声も聞かれた。

表 6、表 7 で示したこれらの回答より、「マナー早口ことば」の実践活動は 3-2 で述べた 2 つの問題点の解消に寄与していると言える。さらにこの活動は 3-1 で述べた「社会人基礎力」の「前に踏み出す力」、〈主体性のある行動力〉を支える力の養成、企業が「外国人留学生に求める資質」の育成にも有効であると言えると考えられる。

5. まとめ

以上、本報告で述べたことをまとめる。本報告は、報告者が 2019 年 6 月～2020 年 2 月にかけて留学生対象に行った「マナー早口ことば」について紹介しこれを「社会人基礎力」の育成を目的とする方策の一例として位置付け、日本語授業を「社会生活をする上で基本となる力」の育成の場として活用しつつ留学生が日本において「社会生活をする上で基本となる力」、とりわけ「前に踏み出す力」の育成についての方策を提示することを目的としたものである。まず第 1 章で本報告を行うにあたっての経緯を説明し、ビジネス日本語教育の場で求められるのは形式的な「ビジネスマナー」ではなく「社会生活をする上で基本となる力」であることを見た。第 2 章では先行研究の足跡をたどり、その問題点として、就労前の学生に対しては「社会人基礎力」の育成とりわけ「前に踏み出す力」の育成が期待されているが、現状の「ビジネス日本語」教育ではその具体的な方策については未だ検

討の余地が大きいことを示した。第3章では留学生が感じる日本企業におけるビジネス習慣・マナーの問題は、①ビジネス習慣やビジネスマナーは日本語授業の中で恒常的に学ぶ機会がない、②ビジネス習慣やビジネスマナーについての理解は、留学生の仕事に取り組む際の積極性に関わる、という2点に集約されることを示し、第4章でその解消を目的とするものとしての「マナー早口ことば」の試みを紹介し、試みの実践後の効果を検証し、「マナー早口ことば」の試みの実践が前述の2つの問題の解消に効果があったことを示した。さらに、この「マナー早口ことば」の実践活動が「社会人基礎力」の「前に踏み出す力」、〈主体性のある行動力〉を支える力の養成、企業が「外国人留学生に求める資質」の育成にも有効であると考えられることを述べた。

注

- 1) 「平成30年における留学生の日本企業等への就職状況について」法務省出入国在留管理庁広報資料（令和元年10月）。
- 2) 本報告では、インターンシップの準備として留学生に行う授業を「プレインターンシップ授業」とする。
- 3) 株式会社ディスコキャリアリサーチ（2021）「外国人留学生/高度外国人材の採用に関する調査」（https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2022/01/2021_kigyoun-global-report.pdf）。
- 4) なお、この「人生100年時代の社会人基礎力」は平成30年2月に経済産業省産業人材政策室より「人生100年時代の社会人基礎力について」として提唱された後に見直しがなされ、「新・社会人基礎力」が提唱された。しかし、この「新・社会人基礎力」と「社会人基礎力」の骨子は同じであり、「2006年に発表した「社会人基礎力（=3の能力/12の能力要素）」はむしろその重要性を増しており、有効。」（経済産業省産業人材政策室2018、資料6より）とあり、本報告と先行研究との整合性を考え、本研究では2006年に提唱された「社会人基礎力」の用語と考え方を踏襲する。
- 5) アンケートは、前期は2019年6月17日（月）〈プレインターンシップ授業直後の通常授業日〉、後期は同年10月7日（月）〈後期授業初回日〉の1・2限『文字・語彙2A』と3・4限『中級I 文法・読解A』の授業開始前に受講学生全員を対象にして行った。前期の授業に参加した留学生は1・2限『文字・語彙2A』受講者25名、3・4限『中級I 文法・読解A』受講者38名の合計63名。内二科目の重複受講者18名を除き45名が対象である。留学生の国籍の内訳は、中国21名、韓国8名、ベトナム4名、台湾3名、ドイツ3名、ウクライナ3名、イギリス2名、セイシェル1名である。後期の授業に参加した留学生は1・2限『文字・語彙2A』の受講者23名、3・4限『中級I 文法・読解A』の受講者24名の合計47名。内二科目の重複受講者12名を除いた35名が対象である。35名の留学生の国籍の内訳は、中国14名、ドイツ12名、スウェーデン3名、韓国3名、フランス3名である。
- 6) アンケートは、前期は8月5日（月）〈前期最終授業日〉、後期は2020年2月10日（月）〈後期最終授業日〉の1・2限『文字・語彙2A』と3・4限『中級I 文法・読解A』の授業開始前

に受講学生全員を対象にして行った。前・後期の授業に参加した留学生の科目別の人数、二科目の重複受講者の人数、留学生の国籍の内訳は注 5 と同じである。

参考文献 (参考 URL を含む)

- 鹿目葉子・榎原実香・大橋真由美 (2021) 「新時代に向けたビジネス日本語教科書の提案—大学における社会人基礎力の育成を目指して—」『BJ ジャーナル』第 4 号, pp.2-15.
- 丸丸真澄・饗場淳子・作田奈苗 (2017) 「ビジネス日本語教材にみるビジネス日本語教育観の変遷—教材のパイロットスタディの調査結果から—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43, pp.109-120.
- 丸丸真澄・饗場淳子・作田奈苗 (2020) 「短期ビジネス日本語プログラムにおける Project-Based Learning の意義と可能性—体験による学びとキャリア支援という二つの観点から—」『BJ ジャーナル』第 3 号, pp.16-29.
- 堀井恵子 (2018) 「「ビジネス日本語教育研究の目指すもの」再考—ビジネス日本語研究会の歩みとこれから—」『BJ ジャーナル』創刊号
- 経済産業省「社会人基礎力」(<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>, 最終閲覧日 2023 年 1 月 15 日) 経済産業省『人生 100 年時代の社会人基礎力』(<https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/Ecforthe100-yearlife.pdf>, 最終閲覧日 2023 年 1 月 15 日)
- ディスコキャリアリサーチ ((DISCO) (2021) 「外国人留学生／高度外国人材の採用に関する調査 (2021 年 12 月調査) (https://www.disc.co.jp/press_release/8878/, 最終閲覧日 2023 年 1 月 15 日)
- 法務省出入国在留管理庁 (2019) 「平成 30 年における留学生の日本企業等への就職状況について」(https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri_07_00229.html, 最終閲覧日 2023 年 1 月 15 日)

参考資料 (日本語テキスト)

- 小田明子・春日由里・森恭子・湯本雅信・吉田洋子 (2004) 『新実用日本語 新ビジネスマン物語: 50 の場面で学ぶビジネス会話とマナー』新宿日本語学校／岩澤みどり・海老原恭子 (2006) 『日本企業への就職: ビジネスマナーと基本のことば』アスク出版／釜淵優子 (2008) 『しごとの日本語 ビジネスマナー編』株式会社アルク／宮崎道子監修・瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸 (2008) 『人を動かす! 実践ビジネス日本語会話』スリーエーネットワーク／宮崎道子監修・瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸 (2008) 『人を動かす! 実践ビジネス日本語会話 (中級 1)』スリーエーネットワーク／宮崎道子監修・瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸 (2008) 『人を動かす! 実践ビジネス日本語会話 (中級 2)』スリーエーネットワーク／宮崎道子監修・瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸 (2008) 『人を動かす! 実践ビジネス日本語会話 (上級)』スリーエーネットワーク／近藤彩・品田潤子・金考卿・内海美也子 (2012) 『課題達成のためのプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』アプリコット出版／近藤彩・金考卿・ムグダヤルディー・福永由佳・池田玲子 (2013) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版／筒井道雄監修・高見智子 (2014) 『ビジネスケースで学ぶ日本語』The Japan Times／筒井道雄監修・高見智

「マナー早口ことば」の試みー「社会生活をする上で基本となる力」の育成としてのー

子 (2014) 『中級から伸ばすビジネスケースで学ぶ日本語』 The Japan Times 小野塚若菜・篠崎佳子・島恭子・吉沢由香里 (2015) 『ビジネス日本語オール・イン・ワン問題集』 The Japan Times／近藤彩編著・金考卿・池田玲子 (2015) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』 ココ出版／近藤彩編著・金考卿・池田玲子 (2019) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習職場のダイバーシティで学び合う【教材編 2】』 ココ出版／武田聡子・長崎清美著, 特定非営利活動法人日本語教育研究所編 (2020) 『留学生・日本で働く人のためのビジネスマナーとルール』 日本能率協会マネジメントセンター

地域医療通訳研修における日本語教育の在り方について

仲 渡 理恵子

Japanese language education for medical interpreters

NAKATO Rieko

〈Abstract〉

In recent years, as the number of foreign residents in Japan has increased and the number of foreign residents has increased, and the population has aged, it has become essential to have a relationship with medical institutions. Since smooth communication by medical interpreters is necessary, medical interpreter training is being conducted in various places. Since the overwhelming majority of trainees are non-native speakers of Japanese, the perspective of Japanese language education is essential for grasping and reviewing current abilities. The author has conducted Japanese language education courses four times as part of medical interpreter training. As a result, we found that “accurate listening”, “expansion of vocabulary”, and “accurate utterance” are interrelated, and that it is necessary to develop educational materials for non-native language interpreters that can acquire the four skills in a well-balanced manner. In addition, it was found that it is necessary to implement long-term Japanese language education courses in order to accumulate learning items and cooperate with each other. In the future, an important key will be to promote the networking of participants, lecturers, and organizers involved in medical interpreting training.

キーワード：日本語教育、地域医療通訳研修、ボランティア、四技能のバランス、ネットワーク化

1. はじめに

近年、外国人住民は定住化及び永住化、また高齢化に伴い、医療機関との関わりを避けては通れない現状がある。日常会話に問題はない外国人でも、医療機関において十分な医療サービスを受けるためには、医療通訳者による円滑な意思疎通が必要になる場合も多い。厚生労働省も「医療の国際展開」という分野で「医療通訳」を策定しており、医療通訳ボランティアの育成研修が各地で行われている。研修の受講者は日本語非母語話者が圧倒的多数を占めるが、既に他分野の通訳者として活動している場合もあり、研修に日本語教育講座が含まれることは稀である。しかし、日本語超級者であっても、医療通訳における日本語教育視点からの学びは、更なるスキルアップに加え、現在の己の能力を把握し、見直す

ためにも必須であると考えられる。

筆者は医療通訳研修において、非母語通訳者に対する日本語教育講座を行った。本論文は講座内容の概観とともに、そこから見えてきた現状や問題点を整理し、受講者及び講座に求められる方向性について考察するものである。

2. 先行研究と問題の所在

日本語非母語話者である医療通訳者¹⁾に対する日本語教育についての研究は、ほとんどなされていないと言える。

医療通訳と日本語教育に関わる研究は、井上他 (2006) が 12 年間の事例分析から日本語でのコミュニケーションが困難なことによる医療従事者と妊産婦との適切な意思伝達の阻害及び保健・医療・福祉に関する情報不足を挙げ、医療通訳制度を整えることが急務の課題であると述べている。下曾山 (2010) は在日外国人の中には、日本で滞在期間が長く日常会話に不自由さはないが、専門用語の多い医療面では戸惑いが多いという者もおり、医療通訳を配置している医療機関もあるが、増え続ける在日外国人すべてに対応できるとは考えがたいとまとめている。中川他 (2012) は外国語対応医療機関における調査の結果、首都圏、京阪神、中部地方を中心に多言語対応問診票や医療通訳の整備が行われているとしている。

これらの研究から 2000 年代以降、医療通訳制度の整備を求める声が医療現場から上がり、それらを受け、制度が徐々に確立していったことが伺える。実際、金川他 (2015) や濱井他 (2017) では、医療通訳者を対象とした調査がなされており、外国人患者を受け入れるために専門の訓練を受けた医療通訳者が必要と考えている病院が多数であるとの報告がある。日本語教育に関しては、現場で「言葉の壁」が阻害となっていると懸念されているものの、まず通訳者の配置や多言語対応書類準備など、制度や環境面の整備が優先されている傾向が見られた。

そして、近年の森田他 (2020) や大賀他 (2021) に見られる研究では、医師、患者、医療通訳者の協働におけるコミュニケーションやネットワーク構築に重点が置かれている。医療通訳者は日常生活に不自由がなくとも、病院内で交わされる日本語が十分に理解できるとは限らず、特に医療用語には馴染みがないと述べているが、具体的な日本語教育法にまでは言及されていない。

武田他 (2020) は、多忙な医療従事者向けに「やさしい日本語」を用いた教材を開発し、医療通訳者による多言語通訳と「やさしい日本語」の普及が不可欠であり、多文化共生社会に有用なツールとして、医学・医療者教育への導入が急がれると述べている。これら

はあくまで医療従事者側が「やさしい日本語」を学び、医療現場に拡充していくことが目的とされ、非母語通訳者に対する日本語教育とは言えない。

よって、医療通訳制度が整い、医者、患者、通訳者の協働意識が共有され、医療従事者への「やさしい日本語」教育は始まっているが、初期から非母語通訳者は、医療現場において専門用語の運用が問題視され、「言葉の壁」が阻害になる場合があると広く認識されてはいるものの、彼らに対する日本語教育は見落とされているのが現状である。

また、非母語通訳者用の日本語教材もほぼ見つけることができない。厚生労働省はホームページ「医療通訳に関する資料一覧」で「医療通訳テキスト」を公開している。約300ページという充実した内容であり、理解力、記憶力、単語力強化演習例として、シャドウイング、トランスクリプション、ラギング、クイックレスポンスなどを紹介しているが、医療通訳に必要な日本語教育の教材として十分とは言いがたい。

筆者は2014年から2019年において、計4回医療通訳研修で非母語通訳者に対する日本語教育講座に教材作成やニーズ調査を含め取り組んだ。その講座内容を概観するとともに、そこから見えてきた非母語通訳者に必要な日本語教育の問題点や研修全体の方向性について、考察を行いたい。

3. 医療通訳研修における日本語教育

3-1. 医療通訳研修について

2017年に厚生労働省は「医療通訳育成カリキュラム基準²⁾」を策定している。これは医療通訳者を養成する養成機関や医療通訳者を雇用及び派遣する機関が、研修や派遣を実施するにあたって活用することを想定しており、研修は50単位(1単位は90分)以上を取得することとされているが、本研究における医療通訳研修は、地域医療通訳ボランティアを育成することを目的に、各自治体や国際交流団体などが主催する短期講座とする。

対象者は日本語母語話者の通訳ボランティア及び日本語非母語話者の通訳ボランティアとなるが、非母語話者が9割を占める。非母語通訳者の場合、地域により差異はあるが、ポルトガル語、スペイン語、フィリピン語、ベトナム語話者が対象となることが多く、日本語能力検定試験N1N2合格レベルが求められる。事前に日本語力試験が課され、合格とされた者に限り、受講が可能となる場合もある。

研修内容は「各自治体における医療通訳普及の取り組みや医療通訳制度の紹介」「日本の医療機関、医療従事者の業務紹介」「通訳基礎技術」「医療通訳に必要な知識、技術、倫理」「各国の医療文化と日本との違い」「外科等各科に関する基礎知識」などの講義形式と、「言語別模擬通訳」「ロールプレイング」「実地研修」などの実践形式がある。本研究にお

ける地域医療通訳研修は、上述した対象者や内容について扱うこととする。

3-2. 2014 年の日本語教育講座

2014 年にある地域で第 1 回医療通訳ボランティア育成研修が行われた。現役医療通訳者によるパネルディスカッションや、病院での実地研修も含め全 5 回計 20 時間以上の講座となった。その中で日本語講座はポルトガル語、スペイン語、フィリピン語母語話者対象と英語、中国語母語話者対象に分け、計 5 時間 48 名に対して行われ、筆者が講師を務めた。受講者は他分野での通訳経験はあっても、医療通訳に関してはほぼ初心者であった。

今回が初回ということからニーズ調査の一環として、受講者に ①日本語学習歴 ②現在の日本語学習法 ③「読む」「書く」「聞く」「話す」の日本語四技能³⁾の得意不得意などの事前アンケート調査を行い、19 名から回答を得た。①に関しては 2 年～48 年と幅広く、機関も母国の学校、日本人学校、地域日本語ボランティア教室、個人レッスン受講、独学等多様であった。②の回答からは、地域日本語ボランティア教室で勉強している、大学で日本語教育を学んでいる、日本人の家族の協力、独学と 9 割は何らかの方法で現在も勉強を続けていることがわかった。③については、中国語母語話者から「読む」が得意で「話す」のが苦手という回答があったが、それ以外の母語話者は「話す」「聞く」が得意で、「読む」「書く」に苦手意識を抱いている傾向が見られた。医療通訳において、重要だと思う四技能はという質問には、全員が「聞く」と「話す」と回答していた。この結果から、受講者は学習意欲に溢れ、自己研鑽に励み、四技能の得意不得意、優先項目を十分に認識していることが明らかとなった。これらを踏まえ、今回は①医療現場において必要な日本語能力獲得目標を明確に示す②四技能のうち「聞く」と「話す」に重点を置いた内容とする③講座終了後も学び続けるためのブラッシュアップ法の紹介という三点を軸に据えた。

②の「聞く」に関しては、医療現場で通訳者が「胃腸風邪」を「いっちょうかせ」と聞き間違えてしまい、辞書で探すも見つからずという事例を受け、受講者に正確な聞き取りに対する重要性の再認識が必要だと思われたことに起因する。「聞き取りの基礎確認」として、拍の捉え方の練習と長音や促音を正確に聞き取り、正確に書き取るディクテーションを行った。「聞く」を得意と回答していても、このような音だけに特化した練習は初めてという受講者も多く、音声教材を使っただけの更なる自己研鑽も可能であると気付きを促せた。

「話す」に関しては、話す＝会話と捉える前に、まず医療通訳に必要な語彙を拡充することが、豊かな表現を用いた日本語超級者らしい通訳に繋がると考えた。そこで病気、病院など医療に関する語彙マップの作成を取り入れた。語彙マップは、一つの語彙から類義

語や対義語など同カテゴリーに分類される表現を連想し、枝葉のように書き加えていく語彙拡充に有効と思われる活動である。こちらも大多数の受講者が初めて取り組んだが、連想からゲーム感覚でマップを完成させていく達成感や、自身に不足している語彙分野の認識は得られたと思われる。

③では、正確な聞き取りと発話練習を兼ねるシャドウイングをはじめ、独習できる教材を紹介し、非母語通訳者として日々日本語力を磨き続けるため、研鑽することの重要性を強調した。講座終了後、教材について詳しく聞かせてほしいという受講者もあり、学習意欲の向上と継続に期待が持てた。

3-3. 2015年の日本語教育講座

2015年は実地研修を含め全5回計20時間以上の研修となった。その中でポルトガル語、スペイン語、フィリピン語、中国語を母語とする通訳者80名対象の日本語講座は3時間行われることとなった。

内容は2014年に引き続き「聞き間違いを防ぐための正確な聞き取り」を取り入れた。実際の医療現場で「a」と「ha」の音を聞き間違えたという事例があり、非母語話者が苦手とする音の聞き分け練習は、継続が必須であると判断したためである。講座では上記の聞き間違い事例と同様の表現をディクテーションで取り入れたが、ここでも間違いや混同が見られた。実際に起きた事例をなぞることで、日本語では発音によって意味が変わる場合があり、特に医療現場ではそれが重大な事態を招く恐れがあるため、正確に聞き取り、書き取ることが重要だと受講者も認識できたようであった。

また、今回「話す」は「言葉遣いのマナーを知り、丁寧な表現を用いて話す」という切り口で、医療従事者に対する挨拶や依頼、申し出などの機能別表現をロールプレイ形式で取り入れた。近年は医療従事者も丁寧な言葉遣いを心掛けており、円滑なコミュニケーションを図るために、礼儀正しい言葉遣いの確認が必要であると考えられたからである。非母語通訳者も待遇表現を含む丁寧な言葉遣いに努めることで、相手を尊重する気持ちを伝えることができる。さらに、待遇表現を使いこなすことにより十二分の日本語能力があると思われ、信頼獲得へ繋がること、加えて、通訳者は医療従事者と患者の中立者という存在であるためにも、距離を保つ待遇表現は効果があるというメリットを伝えた。2014年の講座を踏まえ、受講者にリピーターもいたことから、専門用語に限らず、より現場で有用だと思われる語彙拡充を目指した。その後のロールプレイでは、受講者は早速学んだ挨拶や待遇表現の使用を試みており、実践で生かそうとする意欲が伺えた。

3-4. 2018 年の日本語教育講座

2018 年は全 4 回計 21 時間の研修の中で、ポルトガル語、中国語母語話者及びこれらを母語としない受講者 30 名に対し、2 時間の日本語講座を行った。2014 年、2015 年と異なる点は、既に通訳者として活躍している人が受講対象者であり、事前に日本語、ポルトガル語、中国語のレベル判定試験が行われ、研修終了後にも医療通訳登録者試験の受験が条件とされたことである。

日本語講座は時間短縮の影響と新規の受講者が多い点、また実際の医療現場における拗音や促音の聞き間違い及び同音異義語の捉え間違い事例から、「医療現場における聞き取り強化」のみに的を絞ることとした。受講者が自分では聞き取れて意味も理解できていると思う表現でも、実際に書き取って文字にしてみると曖昧だったり、抜け落ちていたりすることがある。しかし、正確に聞き取り、書き取りもできていれば、後で調べることが可能であるということから、長音、語末の撥音、清音と濁音のディクテーションを行い、どのような音に注意すればよいか受講者に意識付けを行った。聞き間違いをすることはいけないとプレッシャーを抱くのではなく、聞き間違いを分析し、自分の苦手な音を把握すること、その音の発話を繰り返して身につけることが重要であるという視点は受講者に新鮮に映ったようであった。例年通りシャドウイングなども紹介し、他の練習と組み合わせ、弱点を補強していくという今後の方向性を示した。

3-5. 2019 年の日本語教育講座

2019 年は全 3 回計 15.5 時間の研修の中で、ベトナム語、インドネシア語、フィリピン語、ネパール語母語話者である受講者 20 名に対して、3 時間の日本語講座を行った。2018 年同様事前に日本語レベル判定試験が実施されたが、近年増加しているベトナム語、インドネシア語、ネパール語母語話者が加わり、新たな非母語通訳者の人材発掘、育成という観点から内容は従来の「聞き取り強化」と新たな「語彙拡充」の二本柱とした。

「聞き取り強化」はこれまでを踏襲し、誤用例の紹介、拍の感覚の解説、外国人に苦手とされる音のディクテーションを行い、苦手とされる音に共通することは何か、また、聞き間違えた場合はなぜ聞き取れなかったか、正確に聞き取るためにはどのような点に注意すればよいかという客観的な視点による分析に焦点を当てた。

「語彙拡充」に関しては 2014 年に語彙マップとして取り入れたが、今回は医療用語を単語で覚えるのではなく、コロケーションとして捉えるための活動として、コロケーションマップの作成を試みた。ある名詞と共起する助詞+動詞、ある動詞と共起する助詞+名詞を枝葉のように書き広げていき、実際に通訳する際には文で伝えるという点から、助詞

の役割を意識付けた。助詞は苦手だという受講者も見られたが、助詞単体を意味によって使い分けるより、コロケーションとして一まとまりで捉えるという方法なら、取り入れやすいと気が付きを得られたようであった。

4. 考察

4-1. 四技能における優先項目

地域医療通訳研修における非母語通訳者対象の日本語教育講座は、前例があまりなく手探りの状態からの始まりであった。限られた時間内でどのような内容を取捨選択するかは最重要項目であり、毎回研修主催側と協議を重ねた。学習者が四技能をバランスよく身につけることは日本語教育において基本中の基本であるが、優先項目を考慮すると、3-2. で述べたように聞き間違えたため、辞書でも確認できなかった事例をはじめ、実際の医療通訳現場での聞き取りや書き取りミスを防ぐために、どのような「聞く」に関する日本語教育を行うべきかが常に念頭にあった。また、厚生労働省の資料によると、医療通訳に関しては逐次通訳を推奨している⁴⁾。逐次通訳に必要な能力として、①理解力（発言を聞き、理解する）②記憶力（内容を一時的に記憶する）③ノート技術（自動的にノートをとる）④伝達力（しっかりした訳文を作る）を挙げているが、①②③は「聞く」を重視するインプットと捉えることができる⁵⁾。「集団療法」を「中断療法」と聞き間違えた場合、それは重大な事態を招く恐れがあるが、通訳者に間違えてはいけないと緊張を強いることは避けなければならない。正確な聞き取りは、各々が聞き取るのに苦手な音を分析することから始まる。分析結果から、その音を聞き取るために必要な聞き取りや書き取り、発話練習を重ねることで、克服することが可能になると言える。

一方、④は「話す」を重視したアウトプットであるが、今回の日本語講座では、主に「語彙拡充」に重点を置くことに至った。一般的な通訳者のイメージは日本語が流暢な人である。従って、専門用語や丁寧な言葉遣い、待遇表現を含めた語彙拡充は必須であると考えられたからである。また、講座終了後も受講者に研鑽を積んでもらうために、独習も可能である語彙、コロケーションマップ作成という方法を活用した。ただ、アウトプットという点からすると、2015年に行ったように場面や機能を設定し、マップで作成した表現をロールプレイなどで実践する活動は、もう少し取り入れる余地があったのではないかと内省する。研修には日本語講座の後に模擬通訳講座も含まれていたため、そこに繋げるために「語彙拡充」を重視するという側面もあったが、受講者がより明確なアウトプットと捉えられる会話実践練習も可能であっただろう。

「正確な聞き取り」「語彙拡充」「正確な発話」は常に相互関係があり、均等に身につけ

ることが重要である。それ故、アウトプットとインプットも比重が偏らないよう注意を払わねばならない。

4-2. 今後の方向性

2014 年の初回から時を経て、受講者の変化とともに内容や教材もブラッシュアップさせるよう努めた。4-1. で述べたように「聞く」「話す」が優先されると言えど、当然、医療機関の表示物や書類などを「読む」、問診や申し込みを「書く」場面も数多く想定される。これらの技能も取り入れ、バランスよく四技能が身につけられる非母語通訳者対象の体系的な教材の開発が求められるであろう。

また、筆者が担当した研修は年一回のみで短時間ということもあり、講座はあくまできっかけで、その後の独習や研鑽を促す内容とならざるを得ない部分もあったが、学習項目の積み重ねや受講者同士の協働、切磋琢磨という観点からは、長期間の継続した日本語教育講座の実施が求められると言える。医療通訳は生命に直結する。受講者はボランティアとはいえ、非母語通訳者として関わる以上責任も生じるが故に、抱く緊張感は計り知れない。それらを共有できる仲間や居場所作りも必要になってくるであろう。通訳が可能な日本語超級者ともなると、能力に磨きをかけるには独習が前提と思われがちであるが、独習でもあり協働でもあることが理想的ではないだろうか。

さらに、受講者のみならず研修を担当する講師同士の協働も心掛けたい。担当以外の講座内容を把握し、共有することで、受講者により有用な内容を補強し合うことが可能となろう。受講者、講師、主催者のネットワーク化を進めることが、今後の地域医療通訳研修において重要なカギになると言える。

5. おわりに

本論文において、地域医療通訳研修における日本語教育講座の概観から問題点や方向性の一部が明らかとなった。今後は、受講者への更なるニーズ調査や講座終了後のアンケート調査、他講座講師や研修主催担当者にも聞き取り調査を行い、分析することで、研修に関わるネットワーク化について考察を行いたい。

<注>

- 1) 以下、本論文では「非母語通訳者」とする。
- 2) 2022 年 11 月一部改訂。
- 3) 以下、本論文では「四技能」とする。

- 4) 医療通訳に関する資料 2 テキスト「医療通訳」 pp.48-61 より。
- 5) ③は書き取りも含むので、アウトプットの側面もある。

<参考文献>

- 井上千尋他（2006）「日本語によるコミュニケーションが困難な外国人妊産婦の周産期医療上の問題点と支援に関する研究——医療機関における12年間の分娩事例の分析より——」『国際保健医療』21号 pp.25-32 日本国際保健医療学会
- 大賀有記他（2021）「日本語でのコミュニケーションに制限がある患者・家族を医療ソーシャルワーカーが支援する際の困難とその対応の過程——医療通訳者との協働を見据えて——」『愛知県立大学教育福祉学部論集』69号 pp.13-21 愛知県立大学教育福祉学部
- 金川克子・松葉祥一・船山伸他（2015）「医療通訳・コーディネーターの教育プログラムにおける外国語系大学と看護系大学による共同開発：外国語系大学と看護系大学における医療通訳に関する教育の実態」『保険の科学』57号 pp.425-429 杏林書院
- 下曾山香織（2010）「日本滞在外国人に理学療法を提供する際の言語問題を考える」『理学療法学』pp.2087 公益社団法人 日本理学療法士協会
- _____（2011）「日本滞在外国人に理学療法を提供する際の言語問題を考える 第2報」『理学療法学』pp. 2392 公益社団法人 日本理学療法士協会
- 高久道子・市川誠一・金子典代（2015）「愛知県に在住するスペイン語圏の南米地域出身者におけるスペイン語対応の医療機関に関する情報行動と関連する要因」『日本公衆衛生雑誌』62号 pp.684-693 日本公衆衛生学会
- 武田裕子他（2020）「外国人診療に役立つ『やさしい日本語』：医療における協働を可能にするコミュニケーション」『医学教育』51号 pp.655-662 日本医学教育学会
- 中川恵子・多久和典子（2012）「地域における外国人医療の現在と今後への展望 医療機関を対象とした調査から」『石川看護雑誌』9号 pp.23-32 石川県立看護大学
- 永田文子・濱井妙子・菅田勝也（2010）「在日ブラジル人が医療サービスを利用する時のにわか通訳者に関する課題」『国際保健医療』25号 pp.161-169 日本国際保健医療学会
- 濱井妙子・永田文子・西川弘明（2017）「全国自治体病院対象の医療通訳者ニーズ調査」『日本公衆衛生雑誌』64号 pp.672-683 日本公衆衛生学会
- 森田直美・吉富志津代（2020）「医療現場における医療通訳者との協働」『医療医学』51号 pp.643-649 日本医学教育学会
- 厚生労働省「医療通訳に関する資料一覧」
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000056944.html>

日本語学習者の「ている」表現の理解

—三重大学 CD プログラム天津師範大学の学生を対象に—

関 根 和 枝

《关于日语学习者如何理解日语中“ている”表现的研究》

—以三重大学与天津师范大学合作项目 CD 项目日语学习者对象

〈Abstract〉

本报告为 三重大学与天津师范大学合作项目（以下简称 CD 项目）三年级第一学期的语法课上所进行调查的结果。有人指出，日语中“ている”的用法多样，其中，学习者最难掌握的是“动作、作用的结果、状态的留存”这一用法。本研究是考察学生在三节课的时间内，对这种用法在理解过程中的判断。

通过本次研究，笔者发现，学生习得了，即使对于同一动作，状态，中文表达相同，而日语则会因“ている”的有无，句意发生变化这一知识。不过，对于“ている”这种在中文中没有的表达，学习者即使在学习当时学会了其用法，也很难完全掌握并且加以实际运用。

在认知语言学中，这是对情况的理解因语言不同而产生的差异。然而，事实也表明，学生即使在学习当时理解了这种表达方式，但由于他们身处中文的语言环境，也很难对这种日语独有的表达熟练掌握并加以运用。

キーワード：「ている」の用法 結果の残存 中国語母語話者の事態把握 日本語の事態把握

1. はじめに

日本語表現の「ている」には、複数の用法分類がある。学習者には容易に理解し使えるようになる用法と、学習してもなかなか使えるようにならない表現とがあることが知られている。「今、ご飯を食べている」の「ている」は「進行」の用法で容易に理解も使用もできるようになる。しかし「財布が落ちている」は、例えば誰かが財布を落とすという動作の結果が、誰も拾わずにそのまま残っていることを見つけて発話する場面の「ている」で、「結果の残存」用法と呼ばれている。この用法を苦手とする学習者は高梨(2013)、庵(2021)

や筆者の教育経験も含めて多く、張 (2001) の言及のように学習者は「財布が落ちた」の様に「た」形を使い、また非現実の場面で、「あなたが教えてくれなければ、私は今頃、まだ待ち合わせの所で待っているよ」では「待つよ」と「る」形にして「ている」形を使うことができない。それについての研究は盛んに行われており、また学習者の母語の影響も指摘されているが、苦手な用法の数値的調査や言語学的な対照だけでなく、学習者はなぜ、「結果の残存」用法の「ている」を、使うべき場面で判断して適切に使えないのかを探る必要があると思われる。筆者は、学習者の頭の中で「ている」にある基本的な意味の理解ができていないためだと考える。しかし学習者の頭の中の事なので、その理解の様子を明らかに示した資料は多くないようである。

本調査は、中国語母語話者の大学生に「ている」の知識の導入後から理解定着までの内省を課題という形で報告してもらい、学生の判断の過程を調査して報告するものである。しかし、本調査の調査対象への調査は、コロナの影響であまり一般的な教育環境下ではなく、調査母体の少なさもあり、あくまでもパイロット調査になるだろう。しかし、今後の研究に一つのデータを提供できると思われる。

2. 「結果の残存」用法とは

先行研究では「ている」は日本語文法でアスペクトとして研究されてきた。筆者は工藤 (1995) で述べられている「パーフェクト」の概念が日本語の「ている」の理解に大切だと考える。工藤 (1995) は、「ている」の基本的意味を「継続」としながら「動作の継続」「変化結果の継続」(以上は基本的意味)と、「効力持続」「反覆」(以上は派生的意味)の意味用法があると分類している。そして、「効力持続」を<パーフェクト性>として「後続時点における、それ以前に成立した運動の効力の現存」という定義をしている。つまり、ある出来事や動作事態が成立・完了結果が出た後に、その効力が続いて現在にある」という認識である。これが「ている」の用法分類の「結果の残存」である⁴⁾。本調査の対象は日本語非母語話者の中級の学生であるので、以下紹介する、日本語学習者向けの文法説明の用法分類に従う。本稿では「完了」は、「事態の完了」時点が過去、現在、未来の時点で完了後の意味を加えない場合を「完了」、完了した事態の結果が発話の話者の今に影響があり、今の話者にとって効力を及ぼす事だ、という含意があるものを「結果の残存」とする。広く捉えれば、「あ、木が倒れている」の様に話者が何かに注目してそれを話題化した場合も、今、その話者には話題化としての採用であるので、単なる過去の事態の完了ではなく「結果の残存」状態への注目である。また、「ている」の「経験・記録」用法に分類される過去の活動結果の記録物も、発話の今の話者にとって採用したいトピックであれば、広義の「結

果の残存」である。さらに移動動詞による「移動先にいる」用法も、移動結果の地点に残存して活動しているので、移動中（目的地への進行）ではなく「結果の残存」に含まれるであろう。また、移動が発話の今ではなく例えば未来に出来事として発生し、その後に来来事の影響下の状態を思い描くなら、これも広義の「結果の残存」状態だと言えるだろう。

3. 調査目的

本研究の調査目的は、「ている」の複数の用法のうち、理解が難しいとされる「結果の残存」用法について、学習者の理解の過程を追うことである。この概念は、本調査の対象者にはどのように理解されていくのか、以下をリサーチクエスチョンとする。

- 〈1〉「結果の残存」用法の「ている」は、「ている」の用法の中でも理解しにくい用法だと言えるか。
- 〈2〉「結果の残存」用法の「ている」は、中国語に訳してどのように表現されるか。日本語の「結果の残存」用法の「ている」の意味を表わす、固定した中国語の表現形式はあるのか。
- 〈3〉学習者が「ている」の「結果の残存」用法をどのように理解していくか、定着は容易か。

尚、筆者は「ている」の用法を、発話の話者がその場面で事態を捉えて表現するという認知言語学的な観点に立ち調査する。母語が異なれば同じ事態でもその事態の把握の仕方が異なるという考え方である。そのため、当該事態の場面のイメージは大切である。

ここで、「ている」の用法分類を紹介する。本調査では東京外国語大学の日本語モジュールの分類を援用した。東京外国語大学のモジュールでは日本語学習者のための日本語文法の基礎から少し応用までを解説と例文で紹介している。それを本調査対象者の状況に合わせて削ったり補ったりして授業で提示したⁱⁱⁱ。以下が初回授業時の提示用例である。

<初回授業時の「ている」用法の分類>

1. <進行>動作・出来事が続いていることを表す。
 - ・会社を出るとき、雨が降っていた。
2. <繰り返し>同じ動作・出来事が繰り返される。
 - ・田中さんは毎日6時に起きている。
3. <未来の完了結果状態>未来の出来事の完了結果状態を表わす。
 - ・20年後、私は社長になっているだろう。
4. <経験・記録>過去の出来事を現在と関連づけて表現する。

- ・憲法にも書かれているように、男女平等は基本的人権である。
- 5a. <結果残存>変化の結果が続いていることを表す。(変化の動詞は、開く、閉まる、われる、死ぬ、落ちる、(電気が) つく、消える)
 - ・部屋に入ったとき、窓が開いていた。
- 6b. <結果残存>変化の結果が続いていることを表す。
 - ・もう、電気が消えている。
- 7. <状態を表わす動詞>「ている」が必要な動詞。
(そびえる、似る、優(すぐ)れる、ずばぬける)。
 - ・山田さんはお父さんに似ています。
- 8. <「行く」「来る」「帰る」「出かける」は、移動先にいる>
「Vている」で移動の結果、移動先にいるという意味になる。
 - ・A: もしもし、陽子さんはいますか。
 - ・B: いいえ。陽子は今、買い物に行っています。

4. 調査方法

- 1) 調査対象: 三重大学との CD プログラムによって、中国天津市にある天津師範大学の国際教育交流学院で日本語を学ぶ大学生である。中国は秋入学制で、調査した学生は大学 3 年生前期の、これまで 2 年間日本語の基礎教育を受けた、中級前期～半ばのークラス 20 名の学生である。筆者は 2020 年 2 月からこのプログラムの派遣教員として天津師範大学国際教育交流学院で学生達に文法の授業の中で本調査を行った。
- 2) 調査の時期: 文法授業の中で 2020 年 10 月 9、16、23 日の 3 回実施した。
- 3) 調査条件 (教育環境): 教師は、コロナ影響下で、日本からのオンライン授業であり、天津師範大学国際教育交流学院の指示で、Wechat (中国版 Line) で各自の自宅にいる学生に授業を実施した。学生の顔や様子は見る事ができず、画面共有は無く学生との授業内対話も時間的に現実的ではなかったため、教師は予め各学生に送った PPT を時間割の授業時間に関いてもらい、一方的に教師からの Wechat 音声で授業を進めた。調査課題は全てワードを Wechat で配布し、それに記述してオンライン返送してもらうという方式であった。また、学生側は従来 of 中国の大学の授業のやり方としてグループや友達同士で相談し合い、各自や代表者がその結果を提出する方式に慣れているという特徴があった。
- 4) 調査方法: その日の授業後、復習シートを宿題として「ている」の課題を出す。学生は宿題の記述課題を提出し、教師はそれを見て次回授業でフィードバックし、次の課題を

出す。調査は3回に渡り、グループ課題と個人課題を課した。流れを図1に示す。

5) 3回の調査内容 (図1参照)

大きくまとめると、第1回目は導入、8種類の「ている」用法を授業で解説、授業後課題で中国語での当該場面の表現・苦手な「ている」用法の抽出、第2回目は苦手な用法のみを扱い、継続時間幅の図示で時間幅への着目を暗に促す。授業後課題で中国語での表現を意識下に対比的に「ている」の「結果の残存」用法の意味を、今度は対話場面で状況下における発話の話者として考えさせる。第3回目の調査では、授業では軽く復習のみを行い、第2回目までの授業と復習での理解度の向上が、翌週どのくらい維持定着できているのかを見る。各回の課題文言と学生の提出回答は5. 結果で順次表にして示していく。

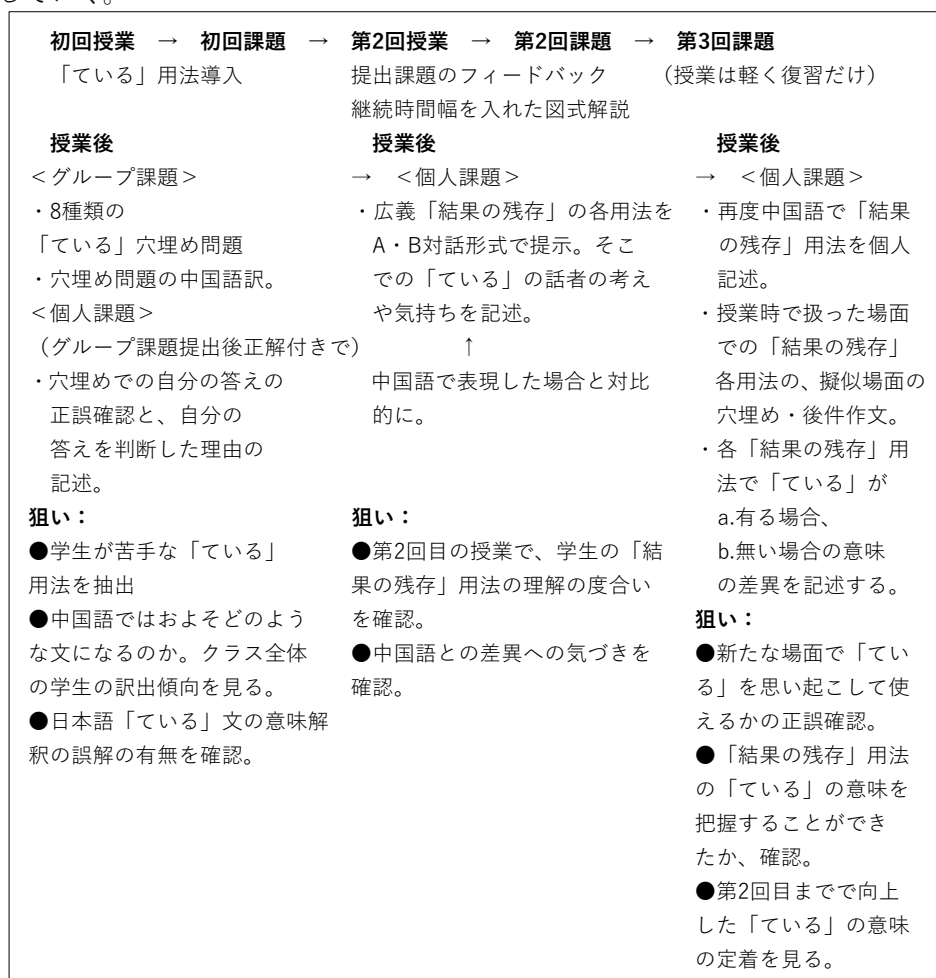


図1 調査の流れ

5. 調査結果

以下に 3 回の調査結果を示す。以下には、3 回の調査毎に順に示すのではなく、学生の苦手な「ている」用法を、3 回の調査の流れから以下のようにまず、5-1. 苦手な「ている」用法で 8 種類の中からの苦手な「ている」用法を抽出し、次に 5-2. 結果の残存用法の中国語訳で中国語ではどのように表現するのか、日本語の「ている」に気がついた後も、中国語は同じ表現なのかを確認する。その後、5-3. 結果の残存用法の、初回と第二回調査の内省の対照で学生の理解がどのくらい進んだのか進まなかったのかを示し、5-4. 結果の残存用法の理解定着度で、第 3 回目の授業後に学生のこの用法の「ている」の定着の様子を示す。

5-1 苦手な「ている」用法

まず 8 種類の用法の中で学生が苦手な「ている」用法の個人調査結果を示す。

個人課題の自己申告での穴埋め回答で、「ている」の使用か、その他の表現(「た」や「る」など)かの回答結果は次の表 1 の通りである^{iv)}。

学生の自己申告では、「4. 出版」と「6b. 電気が消える」で「た」と回答したという記述が見られた。中国語母語話者が「結果の残存」用法で「た」を使うことについて、庵 (2019 pp.195-196) は中国語の「了」の(負の)転移で「中国語の論理では、「玻璃坏了。(p.195 (17))(ガラスが割れた:注は筆者)」のように変化が生じたということを言語的に表現し、その後は、その変化の結果の状態が継続していることを語用論的に推測させるという方策が採られていると考えられる」としている。また「3. 20 年後に社長」では、「る」形の回答が見られ、また明るい将来への推測で「可能」の意味の読み込みもある。共に「ている」の意味ではなくこれらの意味を解釈したということである。

表 1 自己申告による、穴埋め問題の誤答結果表

学生	1. 雨進行	2. 詐欺繰り返し	3. 社長 未来の結果状態の残存	4. 出版 経験・記録	5a. 点く 結果残存	6b. 消える 結果残存	7 そびえる 状態	8 陽子行く 移動動詞行く
a			×可能予想なれる	×「た」過去				
b			×可能予想なれる	×「た」過去				
c			×「20 年後になる」は事実			×動作は終わる		
d								
e			×つつある o.k.?					
F				×「た」過去				
g						×「た」。なぜ「ている」?		

h				×「た」過去		×「た」		
i			×反事実用法か？	×「た」過去		×「た」。なぜ「ている」？		
j				×なぜ「ている」？				
k				×「た」過去				
l			×「なる」					
m								
n			×「なる」	×「た」でいい				×進行中
×計	0	0	7	8	0	4	0	1

「ている」用法別の回答結果は、全員正解が「1. 雨（眼前で進行中のている）」、「2. 詐欺（頻度の「ている）」、「5a. 点く（瞬間動詞の結果の継続「ている）」、「7. そびえる（形容詞的「ている）」で、本調査対象にとっては理解が容易な用法だと言える。

一方、×の用法は「3. 社長（未来の完了結果の存続）」、「4. 出版（記録・経験）」、「6b. 消える（結果の残存）」、「8. 陽子行く（移動動詞・行く、移動後の存在状態持続）」である。これらの特徴は、いずれも何らかの事態が完成・完結した後の状態に対する「ている」用法であるとまとめられ、その状態が「継続」しているという意味があるだろう。すなわち、3. 社長になった完了時点は、未来のどこかにある。「なった」だけなら完了の時点だが、なっ「ている」場合は、昨日社長になったのではなく時間が経っており、経済的、能力的に十分に力がある状態が続いている。5. 出版は過去の事である。しかし、それを話題化する話者にとっては、その記録・経験が話者の今の採用の判断にとって影響がある。6. 電気の明暗状態を、日本語では主語を電気が「点く→点いている」、「消える→消えている」と状態として表現する。8. 陽子行く「移動動詞・行く」は、話者が移動先の事を確認できない。しかし、移動途中なのか、買い物の途中なのかで、「ている」の指す内容が異なる。どちらにも取れるかもしれないが、「買い物に行っている時、事故に遭った」は「買い物に行く時、事故に遭った」と同じではなく、前者はやはり移動先で店を巡っている意味が出やすいと思われる。

これらの意味を考えると、学生が誤答した「ている」は、いわゆる「何かを行ったり変化したりした結果がそこに続いて残っている、広義の「結果の残存」用法に含まれ得る。学生は、なぜ「結果の残存」用法が苦手なのだろうか。本研究では学生の内省の記載を集めて報告することが目的である。しかし、中国語を母語とする学生は、「結果の残存」用法を誤答し事態を日本語母語話者と同じように捉えない。筆者は、認知言語学で言う「事態把握の違い」がその理由だと考える。

従って、以下は広義の「結果の残存」用法のみ扱い、用法別に番号と呼称を次に改める。

3. → (1) 社長「未来の完了結果状態」、4. → (2) 出版「経験記録」、5a→ (3) a 電気「結果の残存」、6b→ (3) b 電気「結果の残存」、8→ (4) 買い物「移動先」
 では、この日本語の「結果の残存」用法は、中国語では表現されるのだろうか。

5-2. 結果の残存用法の中国語訳

ここでは第 1 回と第 3 回の調査での中国語訳の結果を対比的に述べる。まず、中国語におけるアスペクトを表わす方法として、井上 (2019) は「中国語のアスペクトは、動詞接辞が『事象の形』を表わし、副詞・助動詞と文末助詞が『事象と時空間との関係』を表わす」と説明し、以下の表 2 のような表現を挙げている。

表 2 中国語におけるアスペクトの表現方法 井上 (2019:146 (15)) より

	完了・実現	進行・継続
動詞接辞	了 1 (変化完了)	着 (状態維持)
副詞 助動詞	已经 (すでに) 快 (じきに) 要 (将然)	在 (同時)
文末助詞	了 2 (場面移行)	呢 (固定場面)

以下の「結果の残存」用法の「ている」の中国語訳にも、確かに「已经」「了」「着」「在」が使われている。そして、グループ間、個々の答えの表現もあまり変わらない。

(1) 社長「未来の完了の状態状態」

1. ねえ、お金貸してよ。私は社長の息子だよ。(次の a. に続く)

<初回調査> ※「ている」文だけ

a. 20 年後、私は社長になっているだろうから、その時返すよ。

グループ回答では、「20 年后我已经当上社长了吧」と書いたグループが 1 つ、「20 年后，我会成为社长」が 4 つ、残りの 1 つは「事实上，20 年之后我也当不上社长吧」で「不」という否定があるので「社長にはなっていない」の意味となり、これは間違いである。

<3 回目調査>は「ている」の有無の中国語訳の、個人調査結果である。

a. 20 年後、私は社長になっているだろうから、その時返すよ。

b. 20 年後、私は社長になるだろうから、その時返すよ。

西坂 (2016) によれば、中国語母語話者の「ている」用法習得で、未来の完了 (結果) 状態を身につけるのはやはり時間がかかるということである。提出された表現を見ると、「ている」がある a. 文の中国語には「已经～了」という表現を使う学生が多く、完了時点への到達が早い意識を訳していた。b. 文では「已经～了」は無く、「就成了」は 1 例、「大概会」

は2例、「会」「能会」はa.b.両方で見られた。

(2) 出版「経験・記録用法」

中国語は、初回の調査で、「ている」文だけで「两年前出版了论文」が3つのグループで回答され、他には「在」を加えて「ている」の意味を効かせたグループが2つある。第3回目の調査では、「ている」の意味を考えてもらうべく、a.「ている」を使用した文、b.「ている」を使用しないで「た」や「る」を使用した場合の差異が中国語として現れるか対比するための課題である。

次のa. b. 文で、a. 文に「了」、b.文に「过 (=過)」を加えただけの殆ど同じ形式で答えた学生が3人いた。

a. 根据这份简历，山田两年前发表了一篇论文。

b. 根据这份简历，山田在两年前发表过一篇论文。

また、中国語ネイティブからコメントでは、訳し分けようと、副詞や終助詞など、表現を加えて、やや不自然な説明的中国語の訳をした回答があるということである。

(3) 電気「結果の残存」

日本語に対する中国語でまず注目されるのは、日本語で電気が「点く」と「消える」は、中国語では電気を「開く、開ける=开」と「閉じる、閉める=关」で表わすことである。電気の状態が「明るい=亮」を使って表現することもある。学生の記述はグループ回答で1つのグループだけが「明るい」の表現を使い、他は「开、关」であった^v。日本語から見れば、電気が「点く」も「消える」も瞬間の事で、その結果の状態には事態の結果の残存状態は「ている」表現が使われる。しかし中国語では、「点いているか?」という場合は「ている」に相当する意味を「着」で表わし、「开着吗?」となる。一方、「消えている」という場合は「ている」に相当する意味を完了の「了」を使って「关了」と表現する。この両者の違いは、次の調査結果で学生の記載によれば、点いている場合は点いたまま、電気が消えていて暗い場合は、その電気を消す(关)動作が既に終わった(了)という事を表わす(已经)关了だということである。

次にa.文とb.文の対比で、a.文では「着」、b.は典型的に「已经~了」という区別は明確でなく、a.文のみに1例、b.文のみ1例以外は、どちらにも「已经~了」が用いられていた。中には「a. 不，已经关了 b. 不，已经关了(中国語では、同じです)」と答えた学生もいた。

(4) 買い物「移動先」

移動動詞を用いて「移動先にいる」という意味は、グループ回答の典型的な回答は「不在。阳子去买东西了」であった。中国語では「去买东西」の部分動詞は「去=行く」、「买

=買う」という 2 つの動詞を並べ、「行って—買う—品物を」という意味になる。この場合は移動先にいる意味が読み取れる。その他には、「正在」という副詞で「ちょうど今、～している」という意味を表わすということで、「正在买东西了」は「ちょうど、物を買っているところ」である。回答の中に「不。阳子现在正在去买东西的路上」と書いたグループがあったが、中国語では「路上」の追加は自然な中国語ではなく、中国語ネイティブに確認したところ、教師の課題意図に答えるための説明的な文言だろうということである。個人回答では「a. 不在, 她现在去购物了 (買い物している: 筆者加筆)」「b. 不在, 洋子刚刚去购物了」の様に、時の名詞やタイミングの副詞を加えて差異を表わそうとしていたが、中には、全く同じになるので「a. 不在, 阳子现在去买东西了。(强调在路上) b. 不在, 阳子现在去买东西了。(强调已经去了那个地方)」と注意書きして、理解している事を示す学生もいた。初回の授業と実は第 3 回目の授業でも調査した中国語であるが、「ている」を表わすための固定した表現は無いこと、且つ「結果の残存」用法が苦手だということが分かったため、第 2 回目の授業で「結果の残存」用法のフィードバックを、この意味の基本と工藤が言う「継続」の意味の時間的幅を示す矢印 \longleftrightarrow と、時間の流れの数直線上の発話時・出来事時・基準時との関係を示した PPT を届けて授業で説明した。

次に学生の初回の「結果の残存」用法と第 2 回目の内省とで理解結果を対照させる。

5-3. 結果の残存用法の、初回と第 2 回調査の内省の対照

「ている」のフィードバックを受けて、「結果の残存」残存用法の各用法の意味をどのように理解するようになったかの内省の対照表 3 を示す。左側が第一回目の調査の内省、右側が第 2 回目の授業後の学習者の内省である。以下の紹介は抜粋である。①②③④は理解度を筆者が判定した^{vi}。理解の曖昧さや不適切さの理由を記述の中に<>で示した。

表 3 (1) の初回調査と第 2 回授業後の内省の対照

(1) 社長「未来の完了結果状態」

学生	ねえ、お金貸してよ。私は社長の息子だよ。 20 年後、私は社長になっている だろうから、借りたお金はその時、必ず返すよ。	
	10.9 第 1 回目	10.16 第 2 回目
① 理解している		
a.	“社長になれる。”ならば、別の意味を表すか。	出来事時になると、もう社長になった、そして、この役を担当していて、その状態を表すので、「なっている」を使う。
b.	私も正解のように書きました。	中国語においてなるという動詞も瞬間な結果なので、これは中国語で「なる」という意味です。
② あと一步		

c.	× <反事実>という意味でしょうか	この文は、「20年後」の時点での「私はすでに社長です」という状態を表しています。将来のイベントの状態の説明を表します。<イベントの状態とは？>
③ 理解が曖昧		
d.	状態動詞	<完了>基準時よりも前に出来事が起こったことを表す。中国語で表現すれば「社長になるだろう」という表現になります。<基準時など、用語は分かっているか>
④ 理解できていない		
e.	「になる」いいですか	二十年後に社長になるでしょう。<単なる推測>

表4 (2)の初回調査と第2回授業後の内省の対照

(2) 出版「経験記録」

学生	この履歴書によると、山田さんは2年前に、論文を出版している。この人を採用しよう。	
	10.9 第1回目	10.16 第2回目
① 理解している		
a.	“出版していった”。過去のことですから。	前におきったことが今に影響があるので、「～ている」を使う。中国語では前のことの影響を表すのが重要なことではなく、もし必要があればその文の後で、補助の説明をする
b.	これは用法2の結果残存と思います。	2年前のことは過去のことなので、中国語は過去の「出版した」をそのまま使って、現在への影響を考えない。
c.	この問題は過去のことを表していて、なぜ「ている」を使うのか。	募集した人は山田さんの履歴書を読んでいます。山田さんの履歴書に論文が出版されていたことが、今彼が入社できるかどうかに影響するので、「ている」の表現を使います
② 理解まであと一歩		
d.	ました 私は過去の形と思います	このことはずっと前からあって結果は今まで続いています。山田さんは二年前に論文を出版しました。<過去表現>
③ 理解が曖昧		
e.	この問題は過去に完成したことだと思って、“しました”と書いた。	この文の意味は中国語で根据这份履历书，山田于两年前出版了论文です。表現したいのは、履歴書が論文の出版に影響を与えていることです。<事実関係が逆>
④ 理解できていない		
f.	—	繰り返し出版すること。 中国語では「 <u>何度も</u> 、 <u>何度も</u> 」という意味です
g.	—	していますの意味はやったことがあります。今進行している時の表の <u>過去の状況</u> を適用します。<過去>

表 5 (3) の初回調査と第 2 回授業後の内省の対照

(3) 電気「結果の残存」

学生	もう夜の 9 時半ですね。図書館の電気は a. <u>ついていますか</u> ? b. いいえ、もう <u>消えています</u> 。	
	10.9 第 1 回目	10.16 第 2 回目
① 理解している		
a.	a. そのひとは電気は続き開けると 思います。 b. 電気は消えるという動作は 終わると思います。	図書館の明かりの状態を聞いていますので、「ている」を使いま す。「結果残存」変化の結果が続いていることを表します 中国語と日本語の違いがあります。
b.	a. この問題は私が記入した のは正しいです。図書館の 電気の状態を表しているの で、「いています」と記入し ます。 b. この問題は私が間違っ て記入しました。「ました」と 書きました。	1 つ目の日本語の使い方は中国語と同じで、「まだ開いているの か」という意味だと思いますが、 2 つ目の中国語はそのまま過去形で「消えました」となります。
② 理解まであと一歩		
c.	—	この文が簡単だ。「消した」という状態が続いている。中国語と だいたい同じだ。<消した> a. 已经晚上九点五十了啊。图书馆的灯还开着吗。 b. 不，已经关了。
③ 理解が曖昧		
d.	a. 状態を表す b. 状態を表す	中国語で「～着」と「～了」を使います。 <u>ある状態を表す</u> 。 <分かっているか?>
④ 理解できていない		
e.	—	ここは現在進行中の時刻表です。初めは物事の状態を尋ねるこ とで確定します。話し手の気持ちは疑問です。<意味不明>

表 6 (4) の初回調査と第 2 回授業後の内省の対照

(4) 買い物「移動先」

学生	A: もしもし、陽子さんはいますか。 B: いいえ。陽子は今、 <u>買い物に行っています</u> 。	
	10.9 第 1 回目	10.16 第 2 回目
① 理解している		
a.	これは用法 5 の完了と思いま す	中国語では「すでに行ってしまった」という過去形で、まだ帰 っていないことを表す。
b.	—	陽子は買い物に行ったから今はいない、と言外に陽子今はまだ 買い物をしているところです。
② 理解まであと一歩		

c.	移動の結果、移動先にいるという意味です。	この文章は、陽子の現在の行動状況を説明しています。彼は以前に出かけたことがあり、今何かを買っているべきです。＜ことがあり？＞
④ 理解できていない		
d.	陽子はもうすでに出かけて、いま移動先にいるからです。彼女の移動の結果を表します。	日本語の場合は陽子さんがとっても急いでデパートに向かっている様子が伝わってきます。＜行く途中と理解＞ 中国語の場合は気軽にこの事実を伝わっているだけの感じでは。

5-4. 結果の残存用法の理解定着度

「結果の残存」用法の「ている」の調査の狙いは、第2回目までの理解が第3週目でどのように定着できているのか、第3回目調査の以下の設問項目は[1]の中国語を表現させた後、[2]で新たな場面で「ている」使用を判断できるか、[3]で日本語話者は「ている」でどのような事を表現していかに、である。分析について、[1]は既に5-2で提示したが、次の[2][3]について調査結果を提示する。[2]については、次の表7を見られたい。第3回目の調査での穴埋めの誤答調査の結果である。調査結果からは、「ている」の未使用が激減している。※は、3回目調査は項目[2]の、後件の自由作文の要素を入れた穴埋め問題であり、自由作文の文意によっては、「ている」でも「た」「る」でもよい文を作った学生は正答としたため、課題を提出した学生の中には、実際には誤答は1例しか見られなかった。これは、「『ている』を入れた文を作る課題だ」と学生が認識したためであろう。

表7 「結果の残存」用法の、2週間後の穴埋め箇所の誤答調査

	(1)社長3回目調査	(2)出版3回目調査	(3)b.消える3回目調査	(4)陽子行く3回目調査
誤答計	0	0 ※2	1	0 ※1
例		※「宣言した」	×「閉じました」	※「今から行きます」

次に、[3]学生の「結果の残存」用法の定着を確認する。これまで2回に渡り、結果の残存用法について「ている」の有無による文意の差を理解、定着させるための内省を行ってきた。3回目の課題では、その定着について調査を試みた。

結果は失敗であり、「ている」の意味の記載を求めたはずが、「ている」を使った文の意味を答えた学生がおり、指示が徹底せずに正確な調査ができなかった。しかし、有効回答の中からいくつか調査結果となる例を以下に提示する。

表8 2回目授業後の理解と3回目の「ている」の意味記述の対比

	理解①②③と同じ理解度か、または理解度が上がる	理解④から理解度が上がる	第2回の理解よりも理解度が落ちる・理解できないまま
(1) 社長：20年後、私	4	2	4

は社長になっているだろうか、			
(2) 出版：山田さんは 2 年前に、論文を出版している	3	0	5
(3) 電気：図書館の電気もう b. 消えている	5	0	3
(4) 買い物：陽子は今買い物に行っています	3	0	7

結果は表 8 の通りである。(1) 社長「未来の完了結果状態」、(2) 出版「経験記録」、(3b) 電気「結果の残存」、(4) 買い物「移動先」の理解度の保持または上昇例と下降例が表 9 である。右側 2 つの「ている」の理解度が下降、誤理解横ばいの学生を見る。

表 9 学生の理解度の 2 回目から 3 回目調査の間の推移記述例

用法	1 回目理解から 2 回目理解が → か → の学生の 2 回目記述例	3 回目理解 「ている」の有無別の各文の意味 1. 「ている」有文 2. 「た」「る」形文	1 回目理解から 2 回目理解が → か → の学生の 2 回目記述例	3 回目理解 「ている」の有無別の各文の意味 1. 「ている」有文 2. 「た」「る」形文
(1) 社長「未来の完了結果状態」	この文は、「20 年後」の時点での「私はすでに社長です」という状態を表している。将来のイベントの状態の説明を表す。	1. 将来の 状態 の推測 2. 将来の 結果 の推測	推測する心理を表す。二十年後には社長になるはずである。	1. <u>一種の推測</u> を表わす 2. <u>一種の推測</u> を表わす
(2) 出版「経験記録」	2 年前のことは過去のことで、中国語は過去の「出版した」をそのまま使って、現在への影響を考えない。	1. 過去の 出来事 を現在と関連づけて表現する。 2. 過去にあったことを話しているだけと思う。	話し手が単純に履歴書を見ています。	1. まだ出版されていないという状態である。 2. 出版しました、 <u>完成</u> でしたという状態である。
(3) b. 電気「消えた結果の残存」	話し手が図書館の電気の状態を伝える。	1. 消えた後、 暗い状態 にいる。その状態を 続 いていることを表現している。 2. 電気が消えたことを表す。 中国語では、同じ。	最初ているは 進行中 の意味である。2 つ目は「完了」という意味である。	1. 消えるの 状態 がつづけていることを示す。 2. <u>消灯の状態</u> は終わります
(4) 買い物「移動先」	移動の結果を表す。中国語で「了」という意味がある。「すでに行ってしまった」という過去形で、まだ帰っていないことを表す。	1. 移動の結果 、 移動先 にいるという意味 2. 陽子 がいない ことを示す。もう 買い物 に出かけた。	日本語の場合は陽子さんがとっても急いでデパートに向かっている様子が伝わってくる。 中国語の場合は気軽にこの事実を伝わっているだけの感じである。	1. <u>出発の状態</u> が続く。 2. もう 出発 しました。

用法 (1) で理解できていない学生の記述は2回目は「はず」と確信が弱く、3回目で「ている」と「る」形の意味の区別が無い。用法 (2) で理解できていない学生の記述は、場面理解で誤解がある。3回目での記述は、「た」形の意味は正しく捉えられているが、「ている」が理解できていない。用法 (3) では、2回目の調査で「ている」を1. で「進行」と捉え、2. で「た」を完了とし、2は正しい。一方で、3回目の記述では1. を「状態」と表現しているが、2. で消灯の「状態」と記しており、状態の意味が不明である。学生の3回目の記述では、「状態」と記せば正解だ、と思っている傾向が全体として読み取れる。また、可能性として、学生の中には、動詞の区別がわかっておらず、「消えたままの状態」という時間の幅を「進行」と表現している事も考えられる。用法 (4) の理解できていない学生は、2回目で、目的地に向かって「進行」していると答えている。3回目の1. の「ている」について「出発の状態が続く」という表現から読み取れるのは、出発した後の状態であり、やはり到達点に移動した陽子そのままいるという事が理解できていないと思われる。

以上のように、日本語の「結果の残存」用法の「ている」は導入時に理解が難しく、さらに定着も簡単ではないことがわかった。これは、なぜであろうか。

6. 考察

調査結果は、リサーチクエスチョン〈1〉について「結果の残存」用法の「ている」は、「ている」の用法の中でも理解しにくい用法だと言えることがわかった。

〈2〉「結果の残存」用法の「ている」は、中国語に訳してどのように表現されるか。日本語の「結果の残存」用法の「ている」の意味を表わす、固定した中国語の表現形式はあるか。

基本的には、アスペクト表現は中国語で一定の決まった表現形式がある。本調査の中で、「電気が点いている」は、中国語では「ている」を「着」で表わし、これは中国語と大体同じだと答えている学生もいた。つまり、井上 (2019) の示す文法形式を使えば、中国語で日本語の「ている」を表現することができる場面がある。しかし学生の記述から、「結果の残存」用法の「ている」については、その「ている」があってもなくても中国語では同じ表現が可能であり、それは「ている」を使わず「た」「る」と表現する原因となるだろう。しかし日本語からみれば、中国語では表わしきれない「ている」の意味―話者による事態結果後の継続的状況の認識―があると言える。

この点で、日本語の「ている」を表わす表現が無くてもよい中国語では、庵 (2019) が考えたように、場面文脈状況と表現された中国語から「ている」のニュアンスが得られれば、文法として必要性はないということになる。そして、学生が内省で記述しているように、中国語では「結果の残存」用法の「ている」のように考えないという。

〈3〉学習者が「ている」の「結果の残存」用法をどのように理解していくか、定着は容易か。

調査結果は、やはり本調査対象の中国語母語話者にとって、この用法の意味の定着は難しいという結果になった。そもそも 3 回目でもまだ理解がきちんとできていない学生もいる。

これらの記載から、中国語の事態の捉え方は日本語母語話者の事態の捉え方とは違う部分があると言えるだろう。そのため、同じ 1 つの事態でもどこに注目して表現化しているのかで、その言語の表現、または文法が異なるということである。

工藤 (1995) の言う「ている」が表わす基本的な意味「継続」は、時間的幅を持つその間の状態である。異なる言語は異なる事態把握を反映する。日本語の「結果の残存」用法の「ている」が本調査の中国語を母語とする日本語学習者にとって習得しにくい表現である理由は、工藤の継続、つまり何かの事態の後の状態の継続を話者が捉えるか、中国語の様に変化時点に注目するかという事態把握の差異によるからだと考えられる。そのため、「結果の残存」用法が苦手な学習者は、母語では意識して表現しない事態の捉え方を学習目標言語では意識化し、そしてその捉え方を表わす目標言語での表現形式を、母語では特に表現化しないにもかかわらず、直面した場面で思い起こして表現する事は、やはり難しいと言えるだろう。この点で、改めて留学という環境の大切さが感じられるのである。

謝辞 本研究では、筆者が 2020 年秋学期に文法の授業を担当した天津師範大学国際教育交流学院の 3 学年の学生達のまじめな取り組みに感謝する。課題提出内容を基に、映像無し Wechat による授業の中、理解の度合いを知ることができ、次の授業に活かすことができた。また、本稿の中国語の意味やニュアンスについて、中国語のネイティブチェックと筆者へのアドバイスを、天津外国語大学を卒業され、中国語教師であり日本語が堪能な馬翎菲さんにして頂いた。心からお礼申し上げたい。

注

i コンセクティブディグリー (接続学位) プログラム : (以下「CD プログラム」とする) 三重大学は天津師範大学との協定に基づき、2009 年 4 月から受け入れてきたダブルディグリープログラムの後継としてコンセクティブディグリープログラム (接続学位制度) を 2019 年 4 月から実施。天津師範大学の国際教育交流学部の 3 年生の学生およそ 20 名が、1 年間三重大学に留学した後帰国して卒業し、さらに優秀な学生については一般入試を受け、合格者は三重大学大学院に 10 月または翌年 4 月に進学するというプログラムである。天津師範大学での日本語準備教育のため、本学から教員を派遣している。(2022 年三重大

学学生便覧 p.85 より)

ii 「効力持続」について庵 (2001) は工藤の<パーフェクト>の「効力」は「全ての例にはあてはまらない」とし、<パーフェクト>ではなく、「効力持続」「記録」「完了」という3つの分類を立てている。本調査の対象は中国語母語話者であり、中国語では事態の捉え方は動作しているか、変化が起こる点かを意識するということである (井上 2019)。そのため、事態の変化は事態前と事態後の境界として捉えられ、事態1が完了しその時点で事態2に変化するため、完了という認識は定着していると思われる。本稿ではそのため、「結果の残存」と「完了」とに分けたいと考える。

iii 会話で既習のため、「知っている－知らない」は省く。なるべく用法をまとめ直して減らそうと努めた。課題プリントでは、「結果の残存」用法について完了との区別を考えさせるため、補足用例として、「20年後、私は社長になっているだろう」という用法を入れてみた。これは調査対象者が来年留学予定であり、日本での生活状況を想定して発話する場面を考えた事と、西坂 (2016) 等で学習者が苦手だと指摘しているからである。この「非現実の事態の完了結果の状態」の用法には「結果の残存」用法の考え方があり、混乱を避けるため初回の提出課題からは「完了」を外した。

iv 第1回授業時とその課題、第2回課題では「反事実」用法を提示したが、第2課題提出時においても、この用法の意味を理解したのが2名であった。本調査対照者にとっては派生的意味であるこの用法を追うことよりも、基本的な意味を理解することが大切だと考え今回の調査報告から外すことにした。

v 中国語調査の反省点として、教師の与えた日本語文がそもそも中国人の表現の仕方と異なる事に配慮が無かった事が挙げられる。学生がその時点で自然な表現を失う。例えば、図書館の電気が点いているという表現は、状況は同じでも中国語では表現する動詞が異なる。そうすると、調査の目的が正確に得られない。

参考・引用文献

庵功雄 (2001) 「テイル形、テイタ形の意味の捉え方に関する一試案」『一橋大学留学生センター紀要』4号、pp.75-94.

庵功雄 (2019) 「テンス・アスペクトの教育」『日本語のテンス・アスペクト研究を問い直す 第1巻－「する」の世界』pp.187-222. ひつじ書房

庵功雄 (2021) 「現代日本語のテンス・アスペクト体系における表示部の機能について」『日本語のテンス・アスペクト研究を問い直す 第2巻－「した」「している」の世界』pp.51-69. ひつじ書房

井上優 (2019) 「中国語の「する」と「した」と「している」」『日本語のテンス・アスペクト研究を

三重大学国際交流センター紀要 2023 第 18 号 (通巻第 25 号)

- 問い直す 第一巻—「する」の世界』 pp.141-161. ひつじ書房
- 工藤真由美 (1995) 『アスペクト・テンス体系とテキスト』 ひつじ書房
- 高梨信乃 (2013) 「大学・大学院留学生の文章表現における文法の問題：動詞のテイル形を例に」『神戸大学留学生センター紀要』 19、 pp.23-41.
- 張麟声 (2001) 『日本語教育のための誤用分析—中国語話者の母語干渉 20 例』 スリーエーネットワーク
- 西坂祥平 (2016) 「中国語話者による日本語のテンス・アスペクト習得研究—「結果の状態」用法を中心に」『日本語／日本語教育研究』 7. pp.136-148. ココ出版
- 東京外国語大学言語モジュール—日本語・文法編、ステップリスト
<http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ja/gmod/steplist.html> (2023.1.15 最終調べ)

実践報告

三重大学東紀州教育学舎による国際交流支援 — 三重県のへき地の子どもたちに「英語が通じた！」体験を —

大野恵理・服部明子・須曾野仁志・萩野真紀・榎本和能

Supporting International Lessons between Schools in Japan and Taiwan

ONO Eri, HATTORI Akiko, SUSONO Hitoshi, HAGINO Maki, ENOMOTO Kazuyoshi

〈Abstract〉

This is a report on international exchange lessons conducted between schools in Owase, Mie and a school in Taiwan. In 2019, Mie University Higashikishu Satellite Campus (HSC) where 4 of the authors belong to, and Owase Board of Education started to cooperate to promote English education in Kata Elementary and Wauchi Junior High Schools, in response to local people's request to raise children who could be active citizens in both local and global communities. We designed the “nine-year curriculum” in which English was taught for 6 years in Kata and 3 years in Wauchi. After conducting the curriculum for 2 years, the teachers in Kata requested us to arrange international exchange lessons with a school abroad. They hoped for their students to experience to get across meaning in English. Xingda Elementary School in Taiwan was introduced and we supported 2 lessons in 2021. In 2022, a lesson was carried out between Wauchi and Xinda. Based on the questionnaire, 6 out of 9 students felt “I could get across meaning in English.” To have all students feel to get across meaning, we will support the next exchange lesson scheduled in January, 2023.

キーワード：国際交流支援、へき地、台湾、英語、ICT

1. はじめに

第一、三、四、五の著者らは、三重大学東紀州サテライト東紀州教育学舎（以降、「東紀州サテライト」と呼ぶ）の教員である。東紀州サテライトは、三重県南部地域の教育を支援する目的で、「国立大学法人機能強化促進費」の助成を受けて2016年に三重大学東紀州サテライトが設置され、2017年9月より著者らによる教育支援活動が始まった。三重県南部地域は、広大な地域（東京都の半分程度の面積）で、豊かな自然に恵まれている一方で、林業や漁業などの主要産業の衰退により深刻な過疎化が進んでいる。最寄りの高等教育機関の三重大学（三重県津市）や、都市（例：名古屋、大阪等）には、特急や自動車道を利用しても片道3時間以上かかる。

この地域の小中学校46校のうち、25校が「へき地・複式・小規模校」とされ（全国へ

き地教育研究連盟, n.d.)、これらの多くの学校は交通条件および自然的・経済的・文化的諸条件に恵まれない山間地等のへき地に所在しているため、多くの困難な条件を背負っている (文部科学省, n.d.)。

三重県南部地域の 5 市町の 1 つである尾鷲市には複数の小規模校があるが、令和元年に三木小学校、三木里小学校の 2 校が、賀田小学校に統合された。統合に際して、地域住民の要望は「グローバル (世界) でも、ローカル (地元) でも活躍できるグローバル人材の育成」であった。そこで、尾鷲市教育委員会が東紀州サテライトに、グローバル人材の基盤である英語教育についての共同研究を依頼してきた。そこで、東紀州サテライトは地域の要望を反映する形で様々な教育活動に取り組むことになった。

2. 国際交流支援のきっかけ

英語力を付けた「グローバル人材の育成」の基盤としたのが「9 年間カリキュラム」である。これは、賀田小学校の 6 年間、そして賀田小学校の多くの児童が進学する輪内中学校の 3 年間の 9 年間を通して、英語力を身に着けるための様々な学習活動に児童・生徒が取り組むものである。東紀州サテライトでは、令和元年度から 3 年間にわたり、賀田小学校及び輪内中学校の教員と協力して、PDCA サイクルに基づいて、学習活動の計画・実践支援 (出前授業及び教員研修)・評価・改善を行ってきた。

共同研究 3 年目の令和 3 年度の 4 月に、賀田小学校教員と打ち合わせをした際に、「子どもたちに『英語が通じた!』という体験をさせたい」という要望があった。そして、その具体的な方法として、賀田小学校 6 年生と海外の小学校との国際交流授業が提案された。尾鷲市においても、令和 2 年度に小学校高学年で外国語 (英語) が教科化され、GIGA スクール構想で「一人 1 台パソコン」が学校に順次導入され、Wi-Fi を含めた ICT 環境が整備された。こうした環境を考慮して国際交流は可能であると判断し、要望に応える形で国際交流を支援することとした。

3. 国際交流の交流校探し

国際交流の交流校について、賀田小学校からは 2 つの提案がされた。1 つ目は、尾鷲市のフィリピン出身の ALT に、フィリピンの小学校を探してもらう。2 つ目は、第一著者が留学していたアメリカで、小学校を探すことである。この 2 つの方法での交流校探しは厳しいと考えた。

フィリピンは時差が 1 時間 (日本よりフィリピンが 1 時間進んでいる) であるため、リアルタイムの交流は可能である。しかし、英語が公用語の 1 つであるフィリピンの小学生

は、日本の小学生より高い英語力があると考えられた。発達段階は同じでも英語力が違いすぎると、双方にとって負担になると考えられた。また、アメリカの小学校との交流は、16時間の時差（日本よりアメリカのアリゾナは16時間遅れている）であるため、リアルタイムでの交流は不可能であり、英語が母語の小学生との交流はさらに負担が大きいと考えられた。

第一著者は10年以上の留学経験がある。留学中は、東・東南アジアの留学生との交流において、文化的に似た共通項（例：ドラえもんを見て育った、年功序列等）があり、正確でない英語でも気負いすることなく、楽しく交流できた。そこで、韓国や台湾の小学校との交流を提案し、交流校を探すことになった。

第一著者は、台湾の研究をしている第二著者に交流校探しの相談をして、三重県観光局海外誘客課の安藤さんを紹介してもらった。台湾に駐在経験がある安藤さんには交流校探しについて様々な支援をしていただいた。まず、交流校探しの募集をかけるために、賀田小学校の紹介と、交流先に求める条件を記載したチラシを作成することについての助言であった。賀田小学校（海沿いの小規模校）の紹介文は容易に作成できた。条件については「交流してくれるならどこでもいい」という漠然とした条件では、無数の応募があることなどが危惧され、具体的な条件を付けること等を助言していただいた。

そこで、以下の3つの条件を挙げた。1つ目は、児童の年齢である。賀田小学校では6年生が交流を希望しているため、条件として11～12歳の児童とした。2つ目は、児童数である。賀田小学校の6年生は11名であるため、同程度の児童数の学級とした。3つ目は、交流には様々なやり取りが必要であるため、英語でのやり取りができる教員がいる学校とした。こうして完成したチラシは、三重県職員の山際さんが出向している日本台湾交流協会高雄事務所を通して、高雄市の教育委員会にあたる高雄市政府教育局に持ち込まれた。そして、交流を希望してきたのが高雄市にある興達国小学（以降、「興達小学校」と呼ぶ）である。山際さんには、日本台湾交流協会高雄事務所の台湾人スタッフとともに興達小学校を訪問し、海沿いにあるICTの活用した教育に力を入れている素晴らしい学校であることを確認していただいた。

4. 令和3年度の交流

4.1 準備

第一著者は、興達小学校教頭である李主任と、英語科担当の Evelyn（エブリン）先生とメールでやり取りをし、令和3年度に2回の交流をすることになった。交流は、リアルタイムでオンライン会議システム Google Meet を使って行うため、インターネット接続

や交流内容の打ち合わせをするために、秋にオンライン打ち合わせをすることとなった。打ち合わせ参加者は、賀田小学校からは著者らや賀田小学校の教員、興達小学校からは李主任と Evelyn 先生、そして、日本台湾交流協会の山際さんと台湾人スタッフであった。

この打ち合わせでは、賀田小学校の既存の ICT 機器等を使って行われた。児童用タブレットを Wi-Fi (無線) でインターネットにつないだが、台湾とのやり取りに数秒のタイムラグがあり、さらに音声途切れるためにやり取りの内容が理解できず、ICT 環境の調整が必要であることが分かった。



図 1：第 1 回オンライン会議の接続の様子 (賀田小学校)

そこで、尾鷲市と紀北町の小中学校の教育支援のための機関である紀北教育研究所にお願いして、ICT を活用した教育について研究をしていた三鬼先生に支援を依頼した。三鬼先生のアドバイスは、スペックの高い教員用パソコンを LAN ケーブル (25 メートルの「有線」) でモデムに直接つなぐことでタイムラグの解消をし、パソコン内蔵のマイクではなく高性能なスピーカーフォン (東紀州サテライトから貸し出し) を使用することで音声を改善するものであった (図 2)。タイムラグや音声はかなり改善されたが、英語を母語としない 2 者間の交流において「ベスト」な状況ではなかった。しかし、インターネット環境の脆弱な尾鷲市でできる対策はすべて講じた形である。



図 2：第 2 回オンライン会議の接続の様子 (賀田小学校)

4.2 第一回交流

2 回のオンライン会議のあと、賀田小学校と興達小学校の児童の交流授業が 12 月に行われた (表 1)。クリスマス前ということもあり、クリスマスの歌 (“Oh, Christmas Tree”) の 1 番を興達小学校、2 番を興達小学校の児童がそれぞれ英語で歌った。タイムラグがあるため、合唱はできなかった。次に、第一著者がゲーム 1 を、Evelyn 先生がゲーム 2 を担当し、児童たちがゲームに参加した。最後に、興達小学校の児童が「涙そうそう」を日本語で歌い、賀田小学校が映画「となりのトトロ」の「さんぽ」を歌った。

表 1：第一回 (12 月) の交流内容

	内 容
1	クリスマスの歌
2	ゲーム 1 (○×ゲーム)
3	ゲーム 2 (Who am I?)
4	歌 (興達小学校)
5	歌 (賀田小学校)

交流後、児童に感想を聞いたところ、「1 回も英語を話す機会がなかった」という児童がいたことが分かった。これは、児童数 11 の賀田小学校だけでなく、児童数 26 の、興達小学校でも同じ状況であることが推測された。そこで、第 2 回交流では児童全員の英語を

三重大学東紀州教育学舎による国際交流支援－三重県のへき地の子どもたちに「英語が通じた！」体験を－
話す機会がある交流内容にすることにした。

4.3 第二回交流

第2回交流は、1月中旬に行われた。これは、興達小学校が旧正月（1月下旬）の休みに入る前のタイミングであった。交流内容は、各校の児童がグループに分かれて、わが町紹介をすることであった。賀田小学校の児童は2～3人で1グループとなり、尾鷲の食べ物（例：六方焼、からすみ等）や熊野古道について、紙芝居形式で紹介した。興達小学校の児童は、グループごとにパワーポイントで動画を作成し、わが町紹介をした。グループ発表後に質問タイムが設けられ、「六方焼は五角形なのに、どうして六方焼と呼ぶのか？」等の質問が交わされ、第一著者や Evelyn 先生の通訳を介して、やりとりをした。

交流後、児童に感想を聞いたところ、「発表内容を暗記するのがしんどかった」という感想が多かった。日本の小学生の英語力では、簡単なゲームはできても、自分の考えや気持ちを伝えることは負担であることが分かった。また、賀田小学校教員にとっても負担が大きく「来年度以降、国際交流授業を続けない方針である」ことが、東紀州サテライトに申し入れられた。こうした形で、東紀州サテライトと尾鷲市教育委員会の3年間に渡る共同研究も終了した。

5. 令和4年度の交流

令和4年度になり、賀田小学校のほとんどの児童が進学する輪内中学校から「交流授業を引き継ぎたいので支援して欲しい」という依頼が、東紀州サテライトに寄せられた。東紀州サテライトと尾鷲市教育委員会との共同研究は終了していたが、東紀州サテライトの地域貢献活動の一環として、国際交流授業を支援することとなった。昨年度は「発表内容を暗記するのがしんどかった」という児童の感想があったので、今年度は「自分の考えや気持ちをやりとりすることができる英語力」をつけた輪内中学校2年生と、興達小学校6年生が交流することになった。台湾では、「バイリンガル国家」を目指して早期英語教育に力を入れており、公立小学校では1年生から英語教育が行われている。中学2年生と小学6年生では発達段階は異なるが、英語力という点では近いことが推測され、負担が少なく交流ができることが考えられた。

また、輪内中学校では、国際交流授業に複数の教科で取り組む体制をとった。英語の発表内容は英語科、スライド作成は技術科、台湾についての事前学習は社会科で取り組むことになった。社会科の取り組み「台湾について」は、第二著者が輪内中学校で出前授業を実施した。

6. 「台湾について」 出前授業

6.1 授業概要

本授業は、2022 年 10 月 19 日 (水) 13:00~13:45 (45 分間) に尾鷲市立輪内中学内で実施した。参加したのは、生徒 9 人、輪内中学教員 3 人、三重大学教員 4 人 (授業者を含む) である。授業では、パワーポイントのスライド、関連するウェブサイト、絵本、動画を資料として用いた。授業の流れと内容は次の表 2 の通りである。

表 2：授業の流れおよび内容

1	ウォームアップ	日本から台湾までの距離、尾鷲市からの所要時間、台湾の気候・当日の天気予報、クイズ (2 問)
2	台湾の基本情報	概要 (名称、面積、人口、人口構成)、2019 年の訪日外国人数のデータ、ウェブサイト「キッズ外務省」「外務省」閲覧
3	日本と台湾の関係	台湾の多言語社会と歴史的背景、台湾で取り上げられた日本に関する最新ニュースの紹介
4	台湾の言語・文化・習慣等	春節 (1 月 1 日) ・端午節 (5 月 5 日) ・中秋節 (8 月 15 日)、絵本『123 到台湾』の紹介、街並み (台北・台南・高雄の各都市、菜市场、廟、教会、原住民施設) や食べ物 (朝食、軽食、夜市、タピオカ) の写真、台湾新幹線、映画、小説、台湾の英語教育

6.2 授業のねらい

授業者の専門は日本語教育である。今回の授業は、2013 年から新型コロナウイルス発生以前の 2019 年まで、台湾で調査を行ってきたことから、担当することになった。しかし、日本語を母語としない中高校生に第二言語として日本語を教えることはあっても、日本人生徒を対象に授業をした経験はなかったため、事前に東紀州の教員から助言を受けた。中学生の普段の様子や彼らの興味・関心について情報を得る中で、最も重要なのは、中学生に台湾を身近に感じてもらうことであることが明確になった。言語習得という視点に立てば、英語教育と日本語教育に共通するのは、「相手とコミュニケーションしたい」という相互理解への動機づけ、生徒の発達段階に応じて楽しさや達成感を体験することができるような意味のあるやりとりが生まれる仕掛け作りが重要だという点である。これらを踏まえ、次の 2 点に留意し授業を組み立てた。

第一点は、台湾の小学校との交流が円滑になるよう、生徒が英語でコミュニケーションしていきたいという動機付けにつなげることができるよう、身近な話題を主に取り上げ、授業者が 2019 年の時点で撮影した、街の様子、現地の小学校の構内および給食風景を見せることにした。また、一方向で単調な講義にならないよう、生徒に質問したり意見を求めたりしながら双方向性のあるやりとりを行いながら進めることにした。

第二点は、中学2年生という年齢を考え、交流先の台湾における英語教育についても取り上げることにし、日本との歴史的なつながりについても触れることにした。現在、日本と台湾の関係は良好ではあるが、歴史的には複雑な背景がある。中学2年生であれば、既にニュース等で台湾について見聞きしたことがある生徒がいることが予想されたが、先入観、ステレオタイプのイメージに偏ることなく、交流が良好な雰囲気楽しく進められ、それぞれが多角的かつ客観的に活動を捉えられるよう留意した。

6. 3 授業内容および流れ

授業の冒頭では、ウォームアップとして、尾鷲市から飛行機で台北まで行く際にかかる時間、台湾の気候について取り上げた。外部のウェブサイトを利用し、当日の天気・気温を紹介した。東紀州の教員の助言により、映画『千と千尋の神隠し』を手がかりに話を広げ、クイズを2問出した。1つ目は、「肉圓（バーワン）」の写真を見せ、どのような食べ物か想像してもらった。「肉圓」は、主人公・千尋の両親が映画冒頭で口にした、丸くて弾力のある食べ物に似ているのではないかという意見がインターネット上で散見される、サツマイモのデンプンの生地の中に、豚肉や椎茸などの具材を入れて蒸す等の調理法で作られる伝統的な料理である。2つ目の質問では、千と千尋の神隠しの舞台に似ていると囁かれる九份の写真を見せた後、「『九份』はあるが『十份』もあるか」尋ねた。十份は実際に存在しており、十份がある新北市は三重県と観光協定を結んでいる。クイズの答えとともに、「平溪国際天燈（ランタン）祭り」では、三重県のランタンを空に飛ばすなどしていること、三重県の松阪商業高校と新北市立三重高級商工職業学校が姉妹校になっていることも紹介した。クイズでは生徒から自由に意見が出されたことから、リラックスして授業に入ることができたように見受けられた。

次に、台湾の基本情報として、名称、面積、人口、時差、人口構成を示し、台湾が日本を近い存在だと捉えていることを表す資料として、2019年の訪日外国人数のデータを用いて、中国、韓国に次いで3番目に訪日人数が多いこと、また、訪日率（総人口からみる年間訪日客数の割合）として、台湾の人口約2300万人に対し、20.7%であることを示した。また、中学生にとってより身近に調べ学習ができる「キッズ外務省」のホームページを検索した。「キッズ外務省」内に台湾の記述はないため「外務省」のホームページに移動し、「日台関係」の「基本的枠組み（「台湾との関係は1972年の日中共同声明にあるとおりであり、非政府間の実務関係として維持されている。」）を確認し、同ホームページ内の「基礎データ」を全員で閲覧した。そして、日本と台湾の関係について、現在も日常的に使われている台湾に残存する日本語の有無に関するクイズを行った（図3）。さらに、台湾の英語教育の背景にあると思われる、多言語社会、歴史的変遷、日本との関わりにつ



図 3：出前授業の一部スライド

いて、日本統治時代の建物やかつて日本語教育を受けた、いわゆる「日本語世代」と呼ばれる方の写真を見せながら簡単に紹介した。また、同月 10 日に京都橘高校吹奏楽部が台湾で演奏を行ったニュースが話題になっていることに触れた。

最後に、台湾の文化や習慣を紹介した。台湾の行事に関するクイズを行った後、絵本『123 到台湾』を用いたり、授業者が実際に撮影した街並み、食べ物の写真を見せたりして説明した。また、出前授業前に読書をしている生徒がおり、読書に興味がある様子であったことから、日本と台湾に関連する映画や小説を紹介した。そして、台湾の小学校の校内の様子および給食を見せた後、台湾の小学校で英語教育がどのように行われているかを小学校 1 年生の英語の教科書を見せながら説明した。

6.4 まとめと今後の課題

英語での交流を終えた生徒および教員各 3 人に、出前授業について、10 分程度でインタビューを行った。以下にインタビューの回答を示す。なお、音声はそのまま文字化し、漢字仮名交じりで表記した。丸括弧内は筆者による補足である。

生徒3人（以下、A、B、C）には、①出前授業を通して、思ったこと、感じたこと、②受けてよかったこと・よくなかったこと、もっと取り上げてほしかったことを聞いた。①について、生徒Aは、「そもそも台湾についてのことを、歴史とかそういうことも含めて全然知らなかったの（中略）文化とかそういうのも学べた」「日本で普通に使ったことばが台湾でも使われている」ことが印象に残ったと述べた。生徒Bは、「日本から近いのにも関わらず（中略）交流があると印象があまりなくて、私もなかなかその台湾のことについて知っていることは少なかった」「日本語の言葉が使われているとか、日本の家屋が、台湾に日本風のがあしらわれてるとか、そういう日本とのつながりっていうのが感じられて、その日本の距離は案外今でも近いんだと思って。昔の争いとかを超えて、今つながりがあるのが知れてそれは嬉しかったです。」と語った。また、学ぶ前と比べ「今だったら私も一回台湾行ってみたいと思います」と述べ、授業で紹介した食べ物を食べてみたいと希望を述べた。生徒CもA、B同様に「（授業前は）私の台湾の印象があんまりなくて」と述べたが、「（授業で台湾の）話を聞いてるとなんか案外日本と似ているところもたくさん出てきて、こう、映画とかも日本の場所で撮ったり台湾の場所で撮ったりとか、台湾をモチーフにしているのを知って、思ってたより近い、近い国なんだなって思って」と話した後、「でも、日本では全然見たことがない食べ物があったりとかして、その独自の文化っていうのは、そこは違うんですけど、ある意味日本の独自の文化があって台湾も独自の文化があるっていう」ことについて「面白いなと思っていました」と話したことから、それぞれの共通点と相違点への気づきを得たことが窺われた。②について、生徒Aは、「自分たちは台湾、親しい関係とかいうのは知らなかったけど、でも台湾の人から見たら日本に来る人とかもたくさんいるし、その日本人、有難いっていうか、なんて言うか親近感？持ってくれてるっていうのを知って」心理的抵抗感が薄れたと述べた。生徒Bは「向こうの（台湾の）ことを知っていると知らないのでは、実際接してみたときの印象もやっぱり違いますし（中略）向こうのことを知らないと、こっちもどう接していいのかわからないので、その点ではやっぱり事前に学んでおけたのはよかったなと思（います）」と述べた。生徒Cは「思ってたより台湾の人たちが私たち日本人に好印象を持ってきて、そこが驚いて（中略）あんまりなんか日本好きじゃないやろうなって思ってたんで、そこでも私があんまりいい印象を抱いていないっていうのに気づいて、こう話を聞いていくうちに、あの、どんだんなんか、えじゃあこれはどうなんだろうっていう、なんか話をしてみたい気持ちが生まれて、次のきっかけにつながるような話になったかなと思いました」と述べた。

教員3人（以下、D、E、F）には「出前授業が生徒にとってどのようなものだったか」

を尋ねた。D は、「尾鷲の子どもたちは、海外の子どもたち、今回台湾と交流させてもらった、お話聞かせてもらったりとかもとっても新鮮で、子どもたちは全然遠いものだったのがとても身近に感じる事ができたと思います」と述べた。また、出前授業の後に交流したことについては「すごく安心感があった。中学生にとって。やっばこう、海外の人っていうのはなんか別世界の人 (みたいな見方) が (あったが)、なんかすごい身近に、あの一交流する前にお話を聞いてあの子たちの壁が取れたかなって気がしました。」「遠い台湾がすごい身近に感じられた。」と話した。E は「今から学ぶ、交流する台湾について事前にお話をしていただけただっていうことは非常に本番の交流に向けてもよい学習という風になったと思います。特に自分たちの知っているアニメーションであるとか、映画のそういったところからも台湾についての話も聞けたし、とても身近に感じられた、興味を持てる、そんな学習にしていただけたかなって思います。より効果的な学習につながったかなと思います。」と振り返った。F は「子どもにとってよかったのはせっき交流するなら (相手のことを) 分かったこと、ちょっとでも知れたこと」「実際 (現地の台湾に渡航したことがある授業者のような) 知っとる人に (台湾の話を) 聞けたことがよかった」と答えた。

以上、生徒へのインタビューからは、もともと台湾のことへの興味・関心が薄く、また台湾から日本へ向けられるまなざしがネガティブなものであるのではないかという印象を持っていたことから、若干の緊張があったことが窺えたが、出前授業により、そうした点ばかりではないことにも気づくことで、英語で交流し、コミュニケーションすることへの動機づけにつなげることができたものと思われる。また、教員のインタビューからも「遠い台湾が身近に感じられた」ことが学習への効果に寄与したのではないかという見方が共通して述べられた。交流への「壁が取れた」という教員 D の発言は非常に示唆的であった。

出前授業は当初のねらいを達成したものと思われ、英語での交流に向けた事前学習としてなんらかの貢献ができたものと考えられる。しかし、課題もある。授業の時間配分と話題については精査する必要があった。授業時間に対して準備した話題が多く、質問を投げかけるなど、やりとりしながら進めたものの、生徒の理解を確認する時間が十分ではなかった。当初短く紹介する予定だった「日本と台湾の関係」については、予想よりも生徒の反応が得られなかったこともあり、話が冗長になってしまった。授業後に理解が難しいといった表情を見せていた生徒に感想を尋ねたところ、「午後からの授業でちょうど眠くなる時間帯で取り上げられる話題としては難しいものだった。興味はあったが午前中にやってほしかった」といった声が聞かれた。今後、出前授業の機会があるならば、事前に生徒の状況、様子をより明確に把握しておくこと、また当日の生徒の理解度等に応じて、柔軟に授業が進められるような準備が必要だと思われる。

7. 第一回交流

昨年度の交流の経験があるので、今年度はメールで交流内容を確認し、念のためにインターネット接続を確認するためにオンライン打合せをした。打合せには、輪内中学校からは著者らや輪内中学校の教員が参加し、興達小学校からは李主任と Evelyn 先生、そして、日本台湾交流協会の山際さんと台湾人スタッフが参加して行われた。さらに、紀州教育支援事務所で ICT を活用した教育を研究されている田上先生と、小学校英語を研究されている西川先生にも支援いただいた。田上先生と西川先生は、数年前まで賀田小学校の教員だったため、輪内中学校 2 年の生徒にとっては「教えてもらった先生」になる。

今回の交流では、最初に興達小学校がシューベルトの「鱒」を中国語で歌った。次に、各校の 3 グループが「朝食」について発表した。「朝食」は親しみやすいトピックであったようで、両校の児童が頷いたり、歓声を上げたりしている様子が見られた。次に、「Simon Says」ゲームをした。これは、司会者が言った物（例：鉛筆 3 本、消しゴム 2 個等）を探して持

てくるものであった。最後に、台湾の街がモデルとされた映画「千と千尋の神隠し」のテーマソングである「いつも何度でも」を輪内中学校の生徒が歌って、第一回交流授業が終了した。輪内中学校は生徒数 9 なので、全員が英語で話す機会があった。

表 2：第一回（10 月）の交流内容

	内 容
1	歌（興達小学校）
2	朝食紹介
3	ゲーム（Simon Says）
4	歌（輪内中学校）



画像 1：朝食紹介



画像 2：ゲームの様子



画像 3：歌（輪内中学校）

8. アンケート調査

交流後に、生徒アンケートが実施された。輪内中学校では、教育にかかわる生徒アンケートの実施や写真撮影等は、年度の初めに全保護者の了承を得ており、校長判断で実施できることになっている。生徒 9 名からの回答を紹介する。

8.1 質問① 「英語が通じた！」と感じる瞬間があった。

台湾との国際交流の目的は、「『英語が通じた！』体験をさせたい」という賀田小学校

教員の思いで始まった。輪内中学校教員も同じ思いであった。9 人中 6 人が「英語が通じた！」と感じており、以下の感想を寄せている。

感想①「英語の発表をしたら、首をふったりしてもらえた」
感想②「ゲームのとき、自分が英語で言った筆記用具を個数分もってきてくれたとき。」
感想③「映画（千と千尋の神隠し）のことをしているかたずねたとき、うなずいてくれている子がいました。」



図 4：質問①英語が通じた

8.2 質問② 「相手の英語がすごい」と感じるがあった。

輪内中学校の生徒にすれば、相手は 2 歳年下の小学校 6 年生であるが、彼らは小学校 1 年生から英語教育を受けている。輪内中学校の生徒 9 人中 8 人が、「相手の英語がすごい」と感じており、以下の感想を寄せている。

感想① プレゼン！です。英語力がすごいなあとおもいました。
感想② ほんとうに 6 年生なのかと思った。
感想③ 英語で話すことを当たり前のようにしていて、私たちと比べて積極性があったのですごいと感じました。

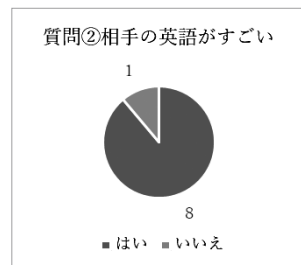


図 5：質問②相手の英語がすごい

8.3 質問③ 国際交流は自分たちにとって意義のあることと思う。

賀田小学校・輪内中学校教員の思い出始まった交流であるが、輪内中学校 2 年生全員が国際交流は自分たちにとって意義のあることと捉えていることが明らかとなった。生徒からは以下の意見が寄せられている。

感想① 自分の英語のレベルが分かった。
感想② 英語はどこでも通じるんだと思った。
感想③ 自分の英語にはあまり自信がなかったですが、伝わるという体験ができたことが良かったです。
感想④ 英語は習うけど、実際には話すことは少ないから。台湾についての知識は少なかったから。

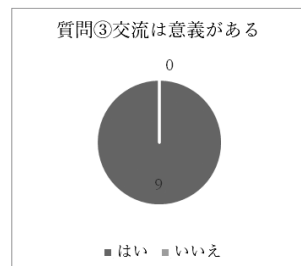


図 6：質問③交流には意義がある

8.4 質問④後輩に体験してもらいたい

今回の交流を通して、後輩に体験してもらいたいと考えているか質問した。質問③と同様、生徒全員が「はい」と答え、以下のコメントを寄せている。

- 意見① 私たちにとってとても有意義な時間だったから。
- 意見② 台湾の人と交流することは滅多にないから！貴重な体験だと思うからです！
- 意見③ 今後の英語学習に対する心持ちも変わってくるのでは、、、と思うからです。

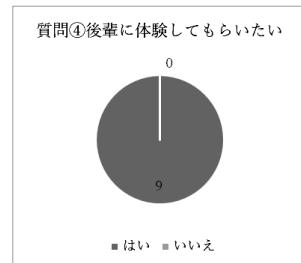


図7：質問④後輩に体験してもらいたい

9. 終わりに

本研究では、東紀州サテライトの尾鷲市立賀田小学校・輪内中学校における国際交流支援を報告した。令和元年度に、地域住民の「グローバル人材の育成を」の要望に応えるために、東紀州サテライトが提案した「9年間カリキュラム」に沿って、両校で義務教育9年間をかけて英語教育に取り組むこととなった。取組3年目の令和3年度に、「児童に『英語が通じた！』という体験をさせてあげたい」という賀田小学校教員の要望に応える形で、東紀州サテライトによる国際交流支援が始まった。

交流校探しにおいて、三重県観光局海外誘客課、日台交流協会高雄事務局に支援いただき、高雄市の興達小学校を紹介していただいた。令和3年度の交流準備においては、厳しいICT環境の中、紀北教育支援事務所の支援や、東紀州サテライトからICT機器を貸し出し、交流を実施することができた。

この国際交流は、令和4年度は輪内中学校の中学2年生が引き継ぐこととなった。輪内中学校では、国際交流に複数の教科で教科横断的に取り組んだ。英語科で英語のプレゼンテーションの準備、技術科でプレゼンテーションのスライドづくり、社会科で台湾の事前学習である。台湾の事前学習は、台湾研究をする第二著者が輪内中学校で出前授業を実施した。令和4年度も、事前打ち合わせ及び第一回交流において、紀北教育研究所、日台交流協会高雄事務局の支援をいただき、東紀州サテライトよりICT機器を貸し出して、10月に交流が実施された。

今回の交流では、生徒全員が発表する機会があり、英語でゲームに参加する機会があった。交流後の生徒アンケートによると、生徒9人中6人が「自分の英語が通じた！」と答えた。国際交流の目的である「児童・生徒に『英語が通じた！』と体験させたい」は、ほ

ば達成されたと考えられる。それに加えて、すべての生徒が国際交流を「意義のある事」ととらえ、「後輩に体験してもらいたい」と考えていることが明らかとなった。

令和 5 年 1 月に、輪内中学校と興達小学校の第二回交流が実施される。今回は、生徒がグループに分かれ「わが町紹介」「日本のポップカルチャー」「学校案内」を発表する。生徒全員が発表する機会があり、「自分の英語が通じた!」と感ずることができるよう、「Do you know~?」のような質問を、プレゼンテーションに入れている。第二回交流後にも、生徒アンケートを実施し、「英語が通じた!」と感ずることができたか調査する予定である。

謝辞

本交流の支援をしてくださった、三重県観光局海外誘客課 (令和 3 年当時) の安藤さん、日台交流協会高雄事務局長の山際さんと台湾人スタッフ、紀北教育研究所の三鬼先生・西川先生・田上先生に感謝します。

参考文献

- 赤松美和子・若松大祐 (2022) 『エリアスタディーズ 147 台湾を知るための 72 章 第二版』明石書店
- 陳盈帆 (2015) 『123 到台湾』聯經出版公司 nmj
- 全国へき地教育研究連盟 (n.d.) 「全国へき地・複式・小規模校リンク」
〈<http://www.zenhekiren.net/link/>〉 (2023 年 1 月 14 日最終アクセス)
- 文部科学省 (n.d.) 「へき地教育の振興」
〈https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317809.htm〉 (2023 年 1 月 14 日最終アクセス)
- 読売新聞オンライン (2022) 「英語のスピーキングテスト都立高できょう初実施…採点はフィリピンで」
〈<https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20221127-OYT1T50008/3/>〉 (2023 年 1 月 14 日最終アクセス)

2022 年度夏期ワイカト大学英語研修報告

正路 真一・松岡知津子

Report of the Short-term English Program at the University of Waikato

SHOJI Shinichi, MATSUOKA Chizuko

〈Abstract〉

This article reports a Mie University short-term English program at the University of Waikato, New Zealand in summer 2022. This was the first overseas program that Mie University conducted after the spread of Covid-19. This report summarizes how we conducted the program including the measurements against the virus infection. Also, we report the post-program questionnaire, which shows how students reacted to their experiences at the program.

キーワード：海外研修、ニュージーランド、コロナ禍、事後報告書

1. はじめに

2020 年初頭に始まるコロナ禍の拡大以来、本学を含め、多くの日本の大学では、学生の海外研修が中止された。その結果、2019 年に 107,346 名いた日本人の海外留学生数は、2020 年には 1,487 名にまで減少した（日本学生支援機構 2021 a, 2021 b）。その結果、実際の海外留学の代替として発展したのが COIL（Collaborative Online International Learning）をはじめとするオンライン国際交流であるが（正路 2022）、実際に海外で生活することから得られる自信や新たな価値観と同様の効果があるかどうかは定かではない。実際に留学した学生たちの、「慣れない環境で生活したことで、様々な変化に適応するための柔軟性がついた」、「海外で友人を作ることができて自分の価値観が変わった」などといった声に現れる効果（椿 2022）を確実なものとするためには、オンライン国際交流だけでは十全ではない可能性があるため、状況が許す限り留学を実施したいというのは、多くの国際交流に関わる教員の本音ではないだろうか。

本稿で報告する 2022 年度夏期のニュージーランド・ワイカト大学への短期英語研修は、本学国際交流センターが実施するものとしては、コロナ以降初めて行われたものである。本稿では、ニュージーランド・ワイカト大学への短期英語研修の実施について、その準備段階から終了までの行程を記し、また終了後の学生たちの感想を報告する。

2. 実施

ワイカト大学英語研修は、2018年度以前は、同じ三重県の皇学館大学が主体となって実施していたものに、三重大学の学生も参加させてもらうという形で実施されていたが、今年度以降は三重大学が単独で実施するものとして計画された。本学が初めて単独で行うワイカト大学研修を実施するにあたり、本年度はその研修時期を夏休み中の9月3日から24日までの3週間と設定し、9月の実施に向けて、5月に募集を開始することとなった。まず、5月12日にオンライン説明会を実施したのであるが、その段階では主に新型コロナウイルスによる入国制限の調査に多くの時間が割かれ、説明会当日も、その制限に関する説明に約半分の時間を要した。具体的には、ニュージーランド入国の条件として、コロナワクチンを2回以上接種していることを前提とし、日本出国24～48時間前以降に抗原検査またはPCR検査等で陰性判定を受けた上で、その陰性証明書をオンライン旅行申告書(NZTD)にアップロードする必要があるとされていた。さらにニュージーランド入国時に1回目の抗原検査、入国5～6日後に2回目の抗原検査、そしてニュージーランド出国(日本帰国)72時間前以内に3回目の抗原検査を受ける義務があるということであった。説明会の後、1か月ほどの募集期間を挟んで、6月24日の締め切りまでに予想を上回る21名の学生が応募した。

幸い、コロナに係る制限は、7月9月に徐々に緩和されていった。日本出国前の陰性証

三重大学国際交流センター主催 2022年度：
三重大学から助成金有！

ワイカト大学(ニュージーランド)夏期語学研修

※新型コロナウイルス感染症の状況により、中止になる可能性があります。

渡航日程 3週間：2022年9月3日(土)～9月24日(土)

受講コース 一般英語 (General English) コース

宿泊方法 ホームステイ (3食付き) ※日本人1人1家庭

研修費用 約32万円 ※変動の可能性有。 ※航空券他別途、約25万円必要。

申込締切 学内締切6月24日(金)
※ワイカト大学締切7月1日(金) ※最少催行人数5名

現地受入校 ニュージーランド北島・ハミルトン市
ワイカト大学バスウェイカレッジ

☆説明会開催☆
5月12日(木) 12:10～12:50
参加申し込みはこちらから→

プログラムの魅力

Point-1. 安全で平和な国
ニュージーランドは「世界平和指数」で常に上位にランクイン！世界でも安全な国の一つです。日本とは四季が違いますが、時差が1時間と比較的少ないので、体調管理がしやすいです。

Point-2. 安心のホームステイ
ホストファミリーは信頼できるワイカト大学の登録ファミリー！朝・昼・晩の食事を提供してくれるだけでなく、ニュージーランドの生活に早くなじめるように、様々な面で手助けしてくれます。

Point-3. 日本人スタッフが駐在
親身になって留学生の相談にのってくれます！

※参加費用に含まれるもの

- ワイカト大学での授業料、入学登録料、ワイカト大学学生証、成績表
- オークランド空港からハミルトンのホームステイ先までの送迎(往復)
- ホームステイ中の朝・昼・夕食の3食(但し、ホストファミリー宅から往復のランチボックスを各自しなかった場合の昼食は自己負担。)
- 留学生保険費用(加入は必須)
- ホームステイ登録料
- ホームステイ費用3週
- 応出国前検査費用

※参加費用に含まれないもの

- 日本からオークランド空港までの往復航空運賃及びそれに伴う雑費用
- ホームステイ先から学校への通学費用(バス代)
- 任意に加入していただく海外旅行傷害保険(キャンパスリミックの保険費用は含まれています。)
- 12月1日申請用(2019.10月より電子渡航証の取得と観光税の支払いが必要となりました。)
- 自由参加の観光、アクティビティ
- 電話代、追加の飲食等個人的な雑費用

問合せ先：国際交流チーム 担当：竹内 (kokusai@ab.mie-u.ac.jp / 059-231-9804)

図1 2022年度ワイカト大学夏期語学研修 チラシ

明書のアップロードは必要なくなり、またニュージーランド出国（日本帰国）72時間前以内の抗原検査も、3回以上のワクチンを接種している学生は必要がなくなった。

6月に参加が確定した21名の学生は7月1日を期限としてワイカト大学様式の参加申込書を提出し、7月末までにオンライン英語レベル判定試験（現地でのクラス分けを目的としたもの）を各自受験した。そして、7月と8月に各1回ずつ行われたオリエンテーションに出席し、その他細々とした手続き（ビザの取得、海外旅行傷害保険の加入など）を経て、9月3日に日本を出国した。この間、本研修の担当教員である筆者らと担当職員は全ての参加学生とSNSでグループを作成し連絡が取れるようにしていたが、約半数の学生から7月から9月かけて計数十回に渡る問い合わせを受けた。参加学生の中には初めて海外に出るといふ学生も多く、問い合わせの内容は諸手続きの方法から現地での生活まで多岐に渡った。こうした問い合わせは全て、次回以降の研修説明会等において参加学生に提供したい。

準備期間を通じて大きな助けとなったのは、ワイカト大学日本事務所の存在である。神戸に所在する日本事務所は、時差を気にすることなく日本人スタッフに電話やメールで質問をすることができ、また返信も早く、本学担当者としては手続きを円滑に進める上で大変ありがたい存在であった。ワイカト大学日本事務所のスタッフは7月に行われた1回目のオリエンテーションの際には本学に来てくださり、学生たちに対面で説明していただいた。また、9月に学生がオークランド空港に到着した際、現地に出迎えてくださり、ワイカト大学まで案内して下さった。さらに、第1週目の研修は、学生たちと一緒に現地に滞在してさまざまなサポートをしていただくこととなった。

話は前後するが、8月に本学で行われた2回目のオリエンテーションには、航空券の手配を依頼した旅行会社のスタッフが出席し、渡航の際の注意事項等を説明していただいた。このスタッフの説明によると、今年度海外研修を再開した日本の大学は複数あり、当該旅行会社が担当した6大学の海外研修のうち、4つの研修でコロナ感染者が発生したとのことであった。これに対し、本学のこのワイカト大学研修で、一人の感染者も出ず最後まで無事に研修を終えられたのは幸運であったと言えよう。

渡航にあたっては筆者の一人が引率教員として同行することとなった。これは、本学にとってこれが初めてのワイカト大学研修であり、現地の学習環境や治安といった環境および雰囲気、そして学生の反応を直に見てくることで、今後の本研修の可能性について検討するという目的もあった。渡航計画としては、9月3日の朝、参加者全員が三重大学に集合し、その後バスに乗って伊丹空港に移動し、飛行機で成田を経由した後、9月4日午前中にニュージーランドに到着するというものであった。渡航に際して直面したトラブルと

しては、まず、出発当日の朝、前日の大雨によって電車の運行が遅れ、予定時間に大学に到着できない学生が現れた。しかし、電車を途中で乗り換えることにより、最小限の遅れで済んだため、想定時間内に伊丹空港に到着することができた。また、もう一つのトラブルとしては、成田空港で個別に機械で搭乗券を発券する際になってはじめて、一人の学生が誤ってトランジットビザ（経由目的でのみニュージーランド入国を許されるもので、空港の外に出られない）を取得していたことが明らかになった。これは、航空会社職員の指示により、その場で正しい入国許可証を再度オンライン申請することで搭乗可能となり、予定通り他の学生とともに 9 月 4 日に現地に到着することができた。

9 月 5 日に初日を迎えたワイカト大学研修であったが、研修の第 1 週目は引率教員が学生たちとともに現地に滞在した。第 1 週目の最後に引率教員が帰国した日は、偶然、同じワイカト大学に短期研修をしていた日本の他大学の学生たちが帰国する日と同じであった。他大学の大学生たちは、空港で重量制限超過の荷物の処理に右往左往しており、その処理手続きは非常に手間のかかるものだった。このような状況を前もって知ることにより、後日、本学の研修参加学生が帰国する前に荷物の重量について準備することができたのは、本学にとって幸運であった。

9 月 4 日から 24 日までの研修中は、筆者らや担当職員も加わっている SNS グループに、学生たちから現地の楽しそうな写真が次々と投稿された。また帰国に係る注意事項等についても密に連絡を取りあい、9 月 25 日に全員が無事帰国することができた。

3. 事後報告書に見られる学生の感想

本章では、参加学生 21 名からの報告書の内容を記す。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、危機管理、持参して良かったもの）
 - a. ホストファミリーについて
 - 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. 研修費用および金銭管理について
- ④思い出になったエピソードを自由にお書きください。

⑤次回の参加者へ向けてのメッセージをお願いします。

上の設問に対する全ての学生の回答は、三重大学国際交流センターのホームページ上に掲載されている (<https://www.mie-u.ac.jp/international/abroad/overseas/>)。学生の回答を概観すると、ほとんどの学生が丁寧に記述して回答していることが分かる。特に、③a「ホストファミリーについて」と④「思い出になったエピソード」の項目が、学生の記述量が比較的多いという印象を受ける。以下の節では、①～⑤の各設問に分けて学生の回答を報告する。

3.1 学生の回答：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）

本節では、学生たちの本研修への応募動機、手続きにかかる感想、現地で英語を使って生活するにあたっての対策等に関する回答を報告する。なお、各問につき、一人の学生が複数の回答を記述した場合や、何も記述しなかった学生があるため、下に記す回答者数は本研修の参加者数と一致しない。

本研修に応募した学生たちの応募動機は、海外体験をしたかったためというものが最も多く（6名）、次いで英語力向上を目指してというものが多かった（5名）。その他、海外の文化を学びたかったというもの（3名）、留学してみたかったというもの（3名）、自分の英語がどの程度通じるか確認したかったというもの（2名）があった。

また、研修参加に係る手続きについての記述は少なかったが、手続きがかなり多く、面倒であったとする回答が4名あった。これに付随して、時間的な余裕を持って準備する必要があったと記述した回答者が1名いた。

研修前の各自の語学対策としては、何もしなかったと答えた学生が5名いたが、その他の学生はさまざまな方法で対策を試みていたようである。例えば、「文法や語彙の勉強をした」、「英会話教室に通った」、「ラジオ英会話を聞いた」、「YouTube で英語を勉強した」、「英語で映画を見た」、「BBC ニュースを英語で見た」、「本学の外国人留学生と英語で話した」、「ニュージーランドのスラングを予習した」などである。また、食事の注文などの日常会話フレーズを勉強しておけばよかった、自己紹介で話す内容を考えておけばよかったなどの反省も見られた。

3.2 学生の回答：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）

現地での授業内容は、主に午前中は文法等を学ぶ座学、そして午後はアクティビティを

中心とした参加型の授業であったようである。特に学生の記述が多かったのは、こうした参加型のアクティビティが多かったこと (ゲームや教室外でのインタビューなど)、そしてペアワーク、グループワークが多かったことについてである。また、毎週木曜日の放課後に行われた、ワイカト大学の学生との交流会 (English Club) が好評だったようで、こちらを記述した学生も多かった。こうした環境をまとめて、スピーキングの機会が多かったと回答した学生も複数いた。一方、多くの学生にとっては文法の授業は簡単であったようであり、また受講生が日本人ばかりであったのでどうしても日本語を話してしまうことがあったとする回答も見られた。

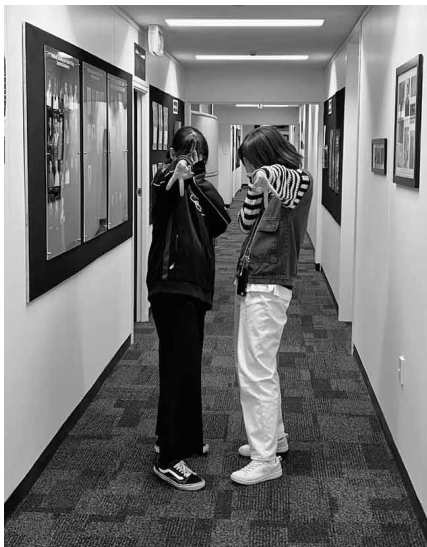


図 2 ワイカト大学内



図 3 キンキタンガ Day (マオリ族の日)

3.3 学生の回答：③生活 (住環境、食生活や健康管理、危機管理、持参して良かったもの)

生活について設問は、「a. ホストファミリーについて」、「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. 研修費用及び金銭管理について」の五つの項目に分けて回答してもらった。回答量が多く、また回答内容が多岐にわたるため、本稿でその全てを報告することはできないが、まず「a. ホストファミリー」については「優しくかった」、「近隣施設 (動物園や植物園など) に連れて行ってもらった」という回答が特に多かった。中には、日本に帰国してからも SNS でホストファミリーと繋がっているというほど良好な関係を築いた学生もいる。その一方、ホストファミリーに関するネガティブな意見も散見

され、例えば「優しくない」、「用意してくれる弁当がお菓子だけ」、「平日はなかなか話をする時間がない」、「洗濯する回数が少ない（2週間に1回など）」といった意見が挙げられた。特に、洗濯する回数が少ないという意見は複数の学生から寄せられ、彼、彼女らの悩みの種であったようである。

次に、「b. 食事や健康管理」については、まず現地の9月の気温が予想以上に低かったという学生が多く、体調を崩す学生も複数いたようである。その他は食事に関する意見が多く、「美味しい」、「じゃがいもが多い」、「フルーツが多い」、「外食の値段が高い」などの意見があがった。

「c. 持参して良かったもの」については、回答が非常に多岐に渡るが、比較的多かった回答はクレジットカードであった。多くの西欧諸国と同じく、ニュージーランドはカード社会であるため、クレジットカード払いが便利な場面が多かったようである。（ただしJTBのカードは使えない場合が多い。）その他には、前述の通り気候が寒かったため、防寒着（ウルトラライトダウン、ヒートテック、マフラー等）を持って行って良かった、または持っていけばよかったとする意見が多かった。これに関連して風邪薬などの常備薬、鼻炎薬が役に立ったという学生も複数いた。また、これも前述の通り、洗濯の回数が少ないホストファミリーが多かったため、自室で服を乾かすためのハンガー、選択できない場合に使う除菌スプレーを持って行って良かったとする回答もあった（ただし、ニュージーランドの冬は雨季でカビが生えやすいため、自室で服を乾かすことを禁ずるホストファミリーもあったとのことである）。その他、前述の通り現地在雨季であったため、雨よけとしての帽子、ウインドブレーカー、折りたたみ傘、そして靴が濡れた時のための替えの靴が重宝され、一方、晴れの日には日差しが強いので日除けとしての帽子、日焼け止めクリーム、サングラスなどが重宝されたようである。また、ホストファミリー宅での生活に関しては、家の中でスリッパを履く習慣があるようで、室内用のクロックスやスリッパが便利であったという学生も複数いる。さらに、ホストファミリーへのお土産（日本のお菓子、ボールペン、扇子）などが喜ばれたという回答、また治安対策として貴重品を入れて身につけられるような小さい鞆（ポーチ、ショルダーバッグ）が便利であったとする学生も複数いた。

「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）」について、学生たちは、貴重品はリュックやポケットに入れず、ポシェットやショルダーバッグに入れて肌身離さず持ち、ウォレットチェーンを使うなどしていたと回答した。特に現金は必要最小限しか持たず、また小分けにして保管し、そしてパスポートは常にスーツケースに入れて鍵をかけて保管していた学生が多いようである。外出時はこまめ

にホストファミリーに行き先を伝え、あらかじめ危険な地域を聞いておいてそこには近づかないようにし、一人で外出せずに常に複数人で行動するなどの工夫をし、また夕方 6 時以降は外出を控えていたとのことである。時にバスの中は治安が悪いので気を付けたと回答した学生が複数いた。実際に危険な目に会いかけた学生もあり、ホームレスのような風態の現地人に現金を持っているかと聞かれた学生もいれば、街中で中指を立てられた学生もいた。

「e. 研修費用および金銭管理について」については、航空運賃が約 19 万円、研修費用が約 32 万円、海外旅行保険が約 2 万円であるのはもちろん全員共通しているが、食費やお土産代を含む交遊費は、各人にやや差が見られた。学生の回答の中で、最も多い額が約 12 万円、最も少ない額が約 2 万円であったが、その他の多くの学生は約 6 万円程度と回答している。

3.4 学生の回答：④思い出になったエピソードを自由にお書きください

この設問についての学生たちの回答は様々であり、各自がそれぞれにとって心に残る思い出があったことが窺える。ここでは特に回答数が多かったものを記す。まず、日常生活の中での思い出として、ホストファミリーとの交流を挙げた学生が 6 名いた。一緒におしゃべりをしたり、一緒に料理をしたり、ホストファミリー宅のたくさんのペットと戯れたり、週末にハイキングや農場に連れて行ってもらったりしたことが最も心に残っているという回答であった。また、友人と一緒にキャンパスや街を散策したことを挙げた学生も多い。キャンパス内のカフェでコーヒーを飲んだり、キャンパス近くのアイスクリームショップで休憩したりした時間が楽しかったとのことである。



図 4 ニュージージーランドのアイスクリーム



図 5 ニュージージーランドの食事

日常を離れた体験として多く回答に挙げたのは、ラグビー観戦、ホビット村ツアー、ロトルアツアーである。ホビット村とは、映画撮影のために作られた小人の集落のセットである。ホビット村へのツアーは、本研修の参加者が、日本出国前に相談して参加を決めたアクティビティであり、本学の研修参加者 21 名全員が揃って参加した。



図6 ホビット村1



図7 ホビット村2

ロトルアは、ニュージーランドでは有名な観光地であり、マオリ文化の体験や羊との交流など様々な活動を体験できたようである。またラグビーは、ニュージーランドの国民的スポーツであり、こちらもニュージーランド文化を体験する良い機会であった。ロトルア観光ツアーや、ラグビー観戦は、学生たちが現地で情報を入手して、希望者が自主的に参加したものであった。ラグビー選手と一緒に写真を撮ったり、ツアー先で羊に餌をあげたりなどは、日本ではなかなか体験し難いと推測される。



図8 ロトルア観光



図9 ラグビー観戦

ロトルア観光ツアーやラグビー観戦以外にも、ワイカト大学近くの動物園へのツアーなど、学生は積極的に現地で情報を集め、様々なアクティビティに参加していたようで、こうした学生たちの自主性、積極性は、彼、彼女らの海外体験をより充実させたと思われる。

3. 5 学生の回答：⑤次回の参加者へ向けてのメッセージをお願いします

この設問の回答也多岐に渡るが、本研修の参加学生が次回の参加者に伝えたいこととしては、(i) 英語学習について、(ii) 異文化体験について、(iii) ニュージーランドでの生活について、(iv) その他の四つに大別できる。英語学習については、「英語に触れるいい機会となった」、「自分の英語が伝わるのが嬉しかった」、「英語を話すことへの抵抗がなくなった」、「リスニング力が向上した」、「英語の学習意欲が増した」などという肯定的な意見が多かったほか (6 名)、「参加学生が日本人ばかりだったため、望むほどの英語力の向上は期待できない」とする意見も 1 名から挙げられた。

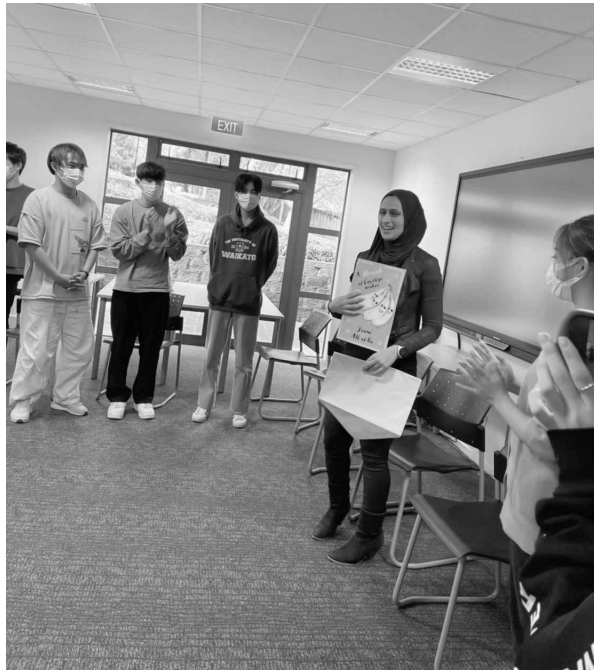


図 10 研修最終日の授業

異文化体験については、「海外文化体験のいい機会となった」、「ニュージーランドの文化が学べた」、「日本の大学にはあまりない授業が受けられる」、「逆に日本のありがたみに気づく」、「日本に帰りたくなくなる」、「他の留学にも行きたくなるな」どの意見が挙げられた (13 名)。

ニュージーランドでの生活についての回答は、「素敵な国」、「治安がいい」、「自然が美しい」、「観光が楽しい」、「ニュージーランド人はおおらかでフレンドリー」、「ホストファミリーとの交流が楽しい」、「日常生活が楽しい (スーパーで買い物をしたり、変わった形の信号機を見たりなど)」といった意見が挙げられた (13 名)。

その他、「この研修は楽しい」、「参加学生どうし仲良くなれる」といった意見、そして「クレジットカードを持っていくことが必須」、「ワイカト大学には日本人スタッフがあるので安心」といったような、現実的なアドバイスも寄せられた。こうしたアドバイスを含

め、この設問に寄せられた学生たちの回答は、次回のワイカト大学語学研修への参加を検討している本学の学生たちにとって、その参加をおおいに促されるような内容であったと考えられる。

4. 結語

本稿は、三重大学の海外研修プログラムとしては、コロナ禍が始まって以来初めて実施した研修を報告したものである。未だコロナ感染が収束しない中実施されたものであったので、参加学生の募集にあたっては応募数の予想がつかず、最小催行人数の5名も集まるかどうか危惧していたが、期待を大きく上回る21名の参加となった。これは、行動制限を余儀なくされていた学生たちの留学意欲がいかに高かったかを示唆するものであると考えられる。他大学の報告では「無理をしてでも留学したい」という学生の声も聞かれる一方、長く続くコロナ禍を経て海外への意欲が削がれていく可能性があるとも指摘されている(坂上・瀬尾 2021)。留学に対する本学の学生たちの意欲を萎えさせることなく、また結果的に一人の感染者も出さずに海外研修プログラムを完遂できたのは、非常に幸運であり、ほとんどの学生たちが楽しく研修に参加できたことを担当教員として嬉しく思う。

海外留学は大学生活の中で得られる国際経験の最たるものの一つであると考えられる。2020年以来、その機会を多くの学生たちから奪った新型コロナウイルスは、現在までになんかなり弱毒化し、感染症の重篤性も低下してきたように思われる。今後の感染状況について決して楽観視はできないものの、大学生が国際経験の機会を奪われるのは非常に大きな損失であるため、本学としては、最大限の注意を払いながら更なる海外研修の実施を進めていくべきであると考えられる。

謝 辞

2022 年度夏期ワイカト大学研修の実施にあたって、手続きを手配していただき、またたくさんの質問にお答えくださったワイカト大学日本事務所佐原有香様、現地で本学学生たちの相談に親身に対応してくださったワイカト大学留学生コーディネーター岸葉子様、研修実施に当たってすべての行程に適切に対応してくださった本学国際交流センター職員竹内麻依様に、心より感謝申し上げます。

参考文献

坂上伸生・瀬尾匡輝(2021)「茨城大学農学部における新型コロナウイルス感染症拡大による国際プログラム参加意識の変化」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』5, pp. 107-117.

正路真一 (2022) 「日米大学生による英語と日本語の Virtual Exchange 型会話練習」『三重大学国際交流センター紀要』17, pp. 69-80.

椿健太郎 (2021) 「日本経済大学と海外教育機関との交換留学プログラムに関する現状分析と展望」『日本経大論集』50 (2), pp. 81-91.

日本学生支援機構 (2021 a) 「2019 (令和元) 年度日本人学生留学状況調査結果」https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2021/03/date2019n.pdf

日本学生支援機構 (2021 b) 「2020 (令和 2) 年度日本人学生留学状況調査結果」https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2021/04/date2020z.pdf

実践報告

三重大学海外協定校向けオンライン日本語講座

－『日本語ディスカッション』－

福岡昌子

Online Japanese Course for Overseas Partner Universities of Mie University

－『Discussion in Japanese』－

FUKUOKA Masako

〈Abstract〉

Since the 2020 academic year, the spread of the new coronavirus infection has dramatically changed the way international exchange can be, and at the same time, new educational methods have been developed. Most notably in the field of education, face-to-face classes are no longer possible, and so classes are conducted online using software such as Zoom and Teams. Acceptance and dispatch of students to study abroad has, of course, been canceled, and participation in field studies, overseas language programs, etc. has all had to be conducted online. The fact that it became possible to learn and interact without going to the actual sites, despite the drastic changes in the educational environment that were unprecedented and unimaginable, was a new educational achievement. This article reviews and reports on the International Relations Projects Expense Assistance (Mie University) “Discussion in Japanese” class which were planned and implemented for international students who have been unable to come to Japan due to the COVID-19 pandemic.

From the questionnaire data, it is clear that since it was conducted online there were occasions when the audio and video were interrupted, and further it was often difficult to attend due to the time differences. However, for international students who have been deprived of the opportunity to study abroad due to the severe restrictions on movement between countries, they have been able to take the courses for free, interact with Japanese students and students from overseas partner universities, and further improve their Japanese language skills. It seems that the significance and impact of the implementation were high and provided students with a strong sense of improvement.

キーワード：コロナ禍、オンライン日本語講座、海外協定校、ディスカッション、国際教育交流

1. はじめに

2020年度以降、世界では新型コロナウイルス感染症が大流行し、国際交流のあり方が大きく様変わりすると同時に、オンラインによる国際教育が盛んに展開されていった。ま

ず教育の現場では、対面授業ができなくなり、Zoom や Teams などオンラインを通じた授業形態が行われることになった。留学についても、受入れや派遣が中止となり、フィールド・スタディや海外語学プログラム等もすべてオンラインで実施されるようになった。現地に行かずして、学んだり交流したりすることが可能になったことは、かつてない教育現場における激変であり、新たな教育成果であった。

2021 年度三重大学国際交流センターでは、コロナ禍により来日ができなくなった留学生のために、三重大学国際交流推進経費の助成を得て『海外協定校の参加学生による Zoom ディスカッションから学ぶ日本語と異文化理解 (日本語ディスカッションー)』事業を実施した。本稿ではその活動報告を行う。

2. 事業の背景

2.1 留学生 30 万人計画の達成後の現在

2008 年の文科省による 2020 年までに留学生 30 万人受け入れようとする『留学生 30 万人計画』の施策は、2019 年 5 月に達成された (注 1)。その後、文科省は 2014 年に「スーパーグローバル大学創成支援事業 (SGU)」(2014~2023) を立ち上げ、新たな国際教育交流を推進してきた (注 2)。現在、その中でも 18 の大学による 19 プロジェクトが中心となり、国際化をオールジャパンで促進する大学の主体的な活動の場「大学の国際化促進フォーラム (JFIU)」が展開されている (注 3)。

本学は、2021 年度より「大学の国際化促進フォーラム (JFIU)」における次の 3 大学のプロジェクトに参加することになった。①筑波大学「Japan Virtual Campus」(オンライン国際教育プラットフォーム)、②名古屋大学「我が国の大学教育国際化に資するジョイント・ディグリープログラムの促進」、③関西大学「Japan Multilateral COIL/VE Project (J-MCP) - 多方向・多国間の COIL/Virtual Exchange 型養育プロジェクト -」(他: 大阪大学「多様な文化・言語圏からの留学生リクルート: バーチャル大学ツアーの実施」) に参加し、国際交流の推進および留学生の獲得を図っている。

2.2 コロナ禍による交換留学の中止と無料による協定校向けのオンライン日本語講座

本学では 2020 年度および 2021 年度前期において、コロナ禍により海外協定校からの特別聴講学生の受入れは行わないことを決定した。そのため、年間 100 名を超える海外協定校からの交換留学生は極端に減少した。コロナ禍前から 2021 年度まで、協定校からの交換留学生のみの留学生数を見ると、2019 年前期 107 名/後期 101 名、2020 年度前期 42 名/後期 19 名、2021 年度 18 名/後期 18 名と推移した。また、在校生を対象とした国際交流センターの授業も対面からオンラインとなり、各日本語クラスの受講者は、クラスによっ

ては正規学生や研究生、大学院生など数名という状況になった。

2020年度において、オンラインでも日本語教育の授業は展開可能であることがわかったため、国際交流センターの初めての試みとして2021年度前期から1科目『日本語コミュニケーション』開講することとなった（注4）。初級・中級・上級各5～6回ずつの授業を組み、各コースの最終回には毎回日本人学生との交流授業を設けた。2021年度に入っても依然として世界的に渡航が難しい状況が続いたため、2021年度後期からは、日本語のレベルが中級後半から上級レベルを対象に『日本語ディスカッション』をオンラインで開講することとなった。『日本語ディスカッション』は、本来ならば留学によって得ることができる日本語力の向上や学生相互の交流、異文化理解を、オンラインを通して本学および協定校の学生に共修学習の機会を提供しようと図ったものである。

3. 『日本語ディスカッション』の概要

- (1) 目的：本事業を通して、協定校の学生同士が相互に交流を行い、異文化理解の視点や日本社会・日本文化について知見を深める。本事業を実施し継続させることによって、三重大学の留学生獲得に貢献する。
- (2) 実施日程：2021年11月10日～2022年2月9日合計13回（4アンケートの結果参照）、2022年11月9日～2023年1月25日合計9回、いずれも日本時間16時20分～17時50分に実施した。
- (3) 講義者：福岡昌子（専任教員）
- (4) 受講人数および参加協定校：
2021年度 合計18名（ドイツ3、ベトナム1、タイ2、台湾2、中国7、日本3）
2022年度 合計28名（ドイツ2、ベトナム5、タイ1、台湾1、中国10、日本3、インドネシア5、ブラジル1）
- (5) レベルおよび講義内容：
 - ①対象の日本語レベル：中級後半～上級（JLPT 1、JLPT 2）
 - ②内容：i）海外の協定校の学生と三重大学の日本人学生が、互いに異文化の視点を尊重し、日本社会や文化について学び、Zoomでディスカッションする。ii）受講者は、社会や文化に対する観察力を磨き、自分の考えをまとめて日本語で発表する力を養う。
 - ③シラバス（表1参照）
 - ④主なスケジュール（2021年度）：
 - ・第1回～第2回：オリエンテーション、自己紹介、ディスカッションの進め方やテーマの決め方の説明、座長グループとそのメンバーを決めた。

- 第 3 回～第 6 回：模擬ディスカッション (合計 2 回)、座長グループのメンバーによるミーティング (合計 3 回)
- 第 7 回～第 12 回：各座長グループ主導によるディスカッション。
- 第 13 回：フィードバック、入賞者発表、Zoom 交流、アンケートの提出。

⑤座長グループが提案したテーマ：

- 2021 年度：「次世代のアニメで、世界で人気が出るにはどのような要素が必要か」、「幸せな結婚生活を送るには、見合い結婚と恋愛結婚どちらがよいか」、「日本社会で今後も年功序列は重要視すべきか」、「高額収入を得るためには、大学院に進学すべきか否か」、「ラーメンは健康的か否か」、「美容整形した方が人生でメリットが大きいか」。
- 2022 年度：「結婚前に同棲は必要かどうか」、「小学生にスマホを持たすべきか」、「趣味を仕事にすべきか」、「プラスチックストローは廃止すべきか否か?」、「人間力」の前に「言語 (外国語と母語) 力」が大事だという意見に賛成か反対か」。

⑥その他：ファイルの提出方法として、ドロップボックスのアプリを使用した。学生同士の連絡方法はメールを使用した。参加賞の景品として三重県の特産である伊勢型紙の葉を郵送した。最終回の Zoom 交流活動では「私の大好きなおやつ」の紹介を行った。

3.2 『日本語ディスカッション』のアンケート結果

アンケートは、オンラインサービス授業として今後のあり方を尋ねる①「全体アンケート」(回答率 52.3%) と②『日本語ディスカッション』に関する詳細アンケート (回答率

表 1. 『日本語ディスカッション』(2021)

レベル Level	講座名 Subject
日本語能力検定試験 1、2 級 Japanese-Language Proficiency Test (JLPT) N1 & N2	日本語ディスカッション Discussion in Japanese with Students from International Partner Institutions
担当教員 Instructor(s)	開講時間 Schedule
福岡晶子 Masako Fukuoka fukuoka.cie@mie-u.ac.jp	水曜日 Wed. (日本時間) 16:20~17:50 *受講決定者は Zoom アドレスをご連絡します。
目標 Objectives	1. 異文化の視点を尊重できるようになる。 2. 日本社会と日本文化について、異文化の視点で物事を理解し、考えられるようになる。 3. 日本社会と日本文化について観察力を磨き、自分の考えをまとめて発表できるようになる。 4. 日本人学生と協定校の学生がディスカッションを通して交流できる。
教科書 Textbook(s) etc.	教材はメール配布。
評価 Evaluation	議論評価 (70%)、座長担当の口頭発表や資料作成 (20%)、受講態度 (10%)、*優秀者 1~3 位に記念品を贈呈します。

【内容 Contents】

- 三重大学の日本人学生と海外協定校の学生が、互いに異文化の視点を尊重しながら、日本の社会や文化について学び、オンラインで討論する。
 - 受講者は、社会や文化に対する観察力を磨き、自分の考えをまとめて発表する力を養う。
- * 本事業は、三重大学国際交流事業経費「海外協定校の参加学生による Zoom ディスカッションから学ぶ日本語と異文化理解」の助成を受けて行います。
* 協定校学生 25 名、三重大学日本人学生 3 名 (予定)

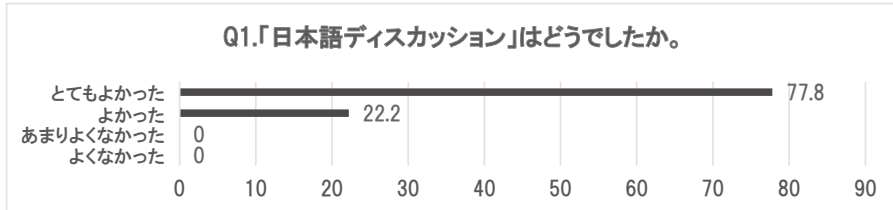
【計画 Syllabus】

1	11/10	オリエンテーション、討論の進め方、関心のあるテーマ (宿題)、講座前アンケート
2	11/17	討論の模擬体験 1、テーマの選び方、座長の役割、入賞について
3	11/24	座長グループによる企画・検討、グループ決め、テーマの検討、提出資料の検討
4	12/ 1	討論の模擬体験 2、討論の進め方、座長グループメンバーの決定
5	12/ 8	座長グループによる企画・検討、発表資料の検討、テーマの提出
6	12/15	座長グループによる企画・検討、発表資料の検討、テーマ変更の提出 (最終)
7	12/22	座長グループ主導によるディスカッション 1
8	1/ 5	座長グループ主導によるディスカッション 2
9	1/12	座長グループ主導によるディスカッション 3
10	1/19	座長グループ主導によるディスカッション 4
11	1/26	座長グループ主導によるディスカッション 5
12	2/ 2	座長グループ主導によるディスカッション 6
13	2/ 9	フィードバック、入賞者発表、交流、講座後アンケート

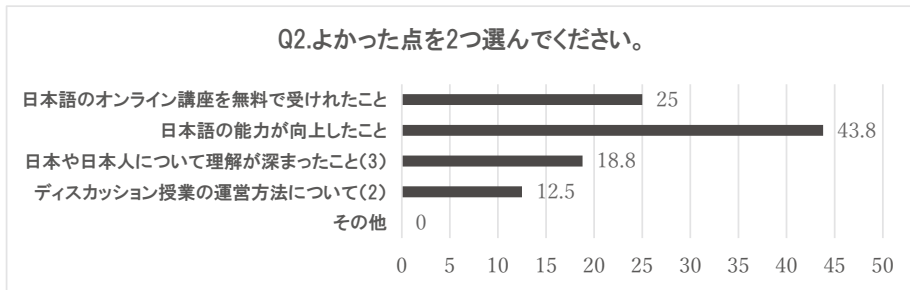
94.1%) と、2種のアンケートに回答してもらった。なお、本結果は2021年度の結果を掲載する。

3.2.1 全体アンケート

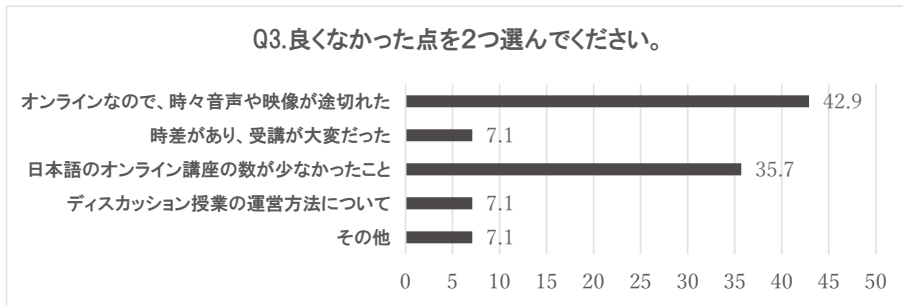
Q1. オンライン日本語講座『日本語ディスカッション』はどうでしたか？



Q2. 良かった点を2つ選んでください。



Q3. 良くなかった点を2つ選んでください。



Q4. コロナが収束しても、このような三重大学のオンライン日本語講座を受けたいですか

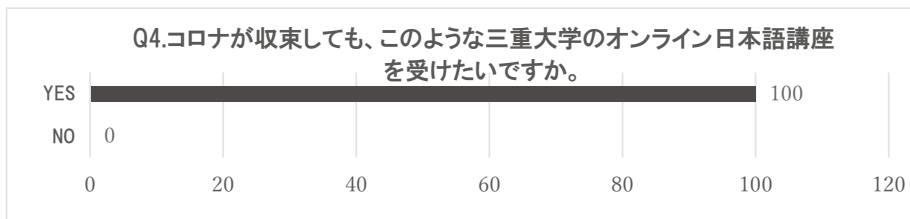
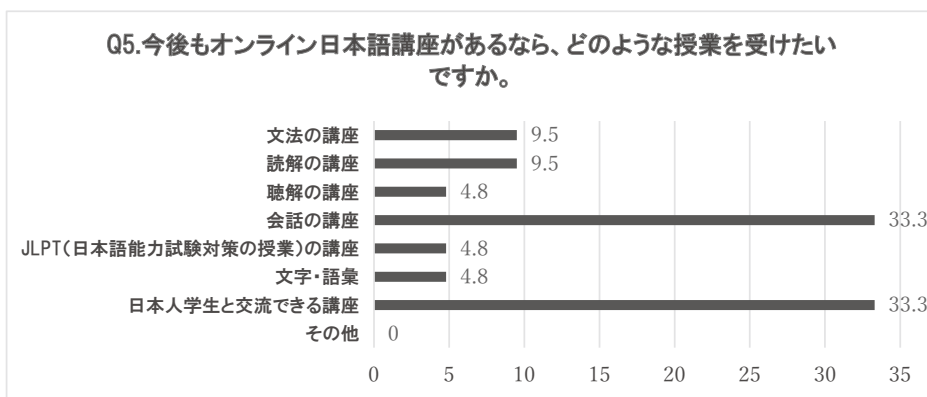
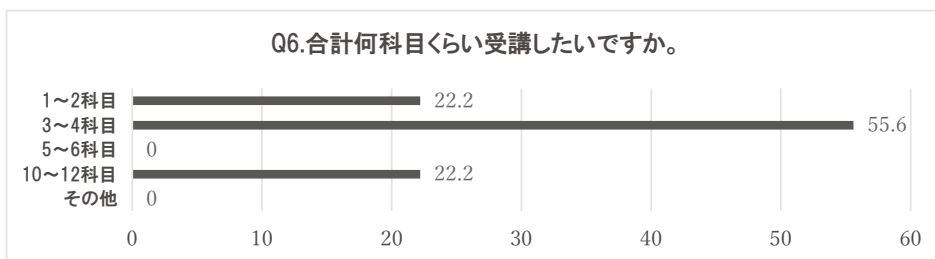


図1. 『日本語ディスカッション』全体アンケート (Q1～Q4)

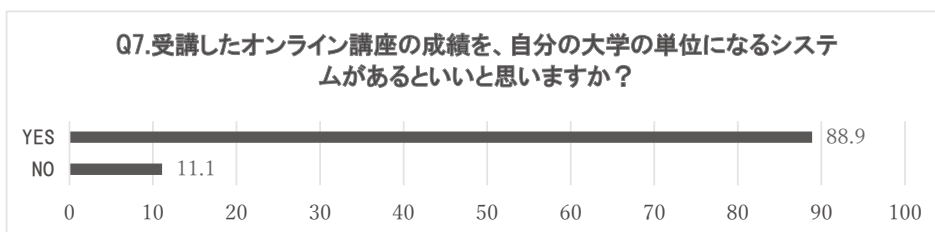
Q5. 今後もオンライン日本語講座があるなら、どのような授業を受けたいですか



Q6. 合計何科目くらい受講したいですか



Q7. 受講したオンライン講座の成績を、自分の大学の単位になるシステムがあるといいと思いますか。



Q8. 有料の講座になった場合、受講を希望しますか。(例：90分×16回で、1万円)

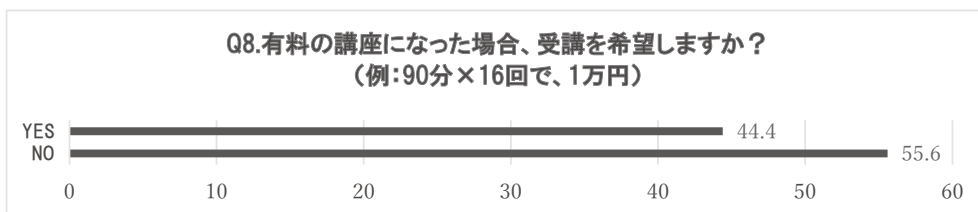


図 2. 『日本語ディスカッション』全体アンケート (Q5~Q8)

3.2.2 「日本語ディスカッション」に関する詳細アンケート

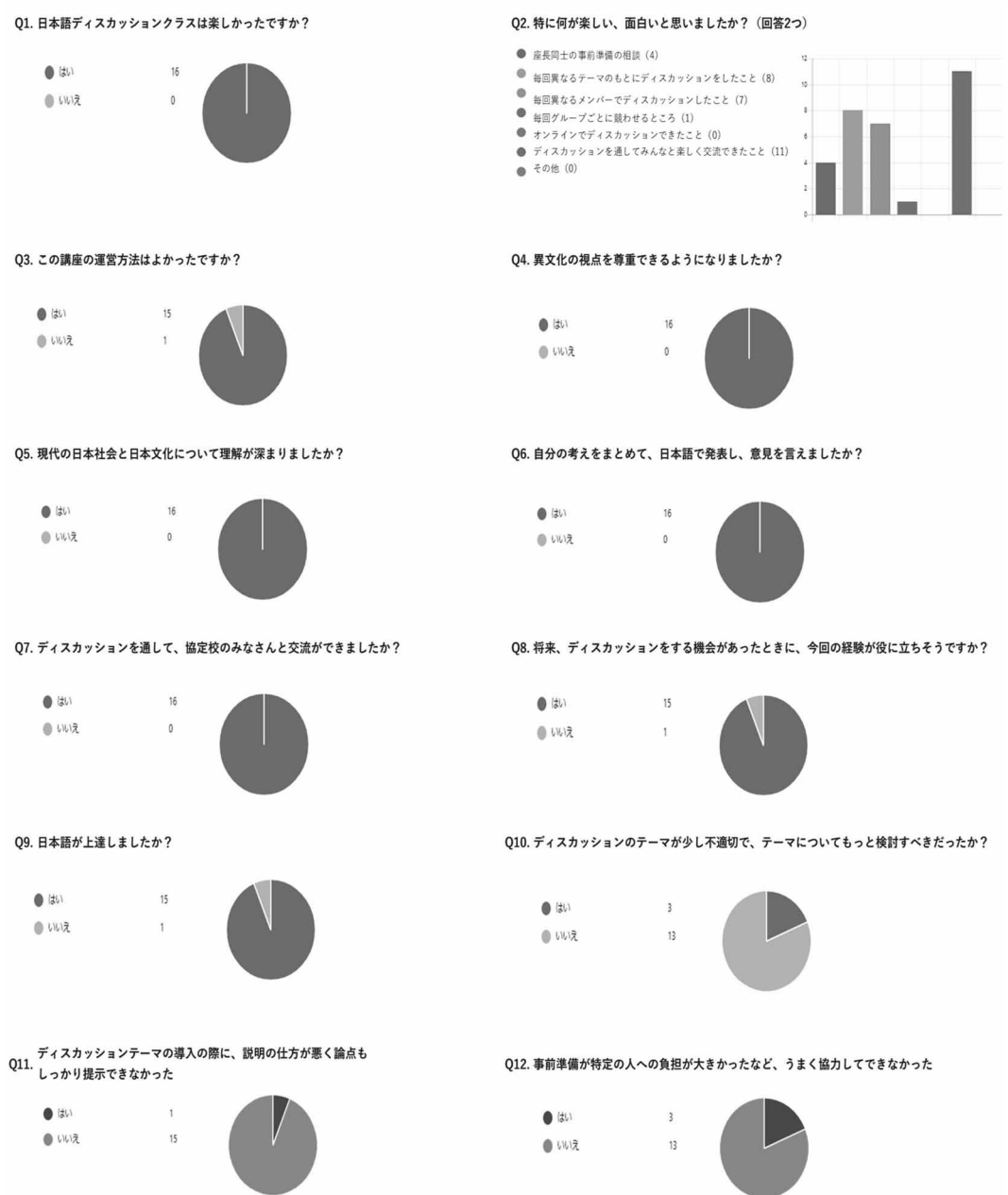


図3. 『日本語ディスカッション』詳細アンケート（Q1～Q12）

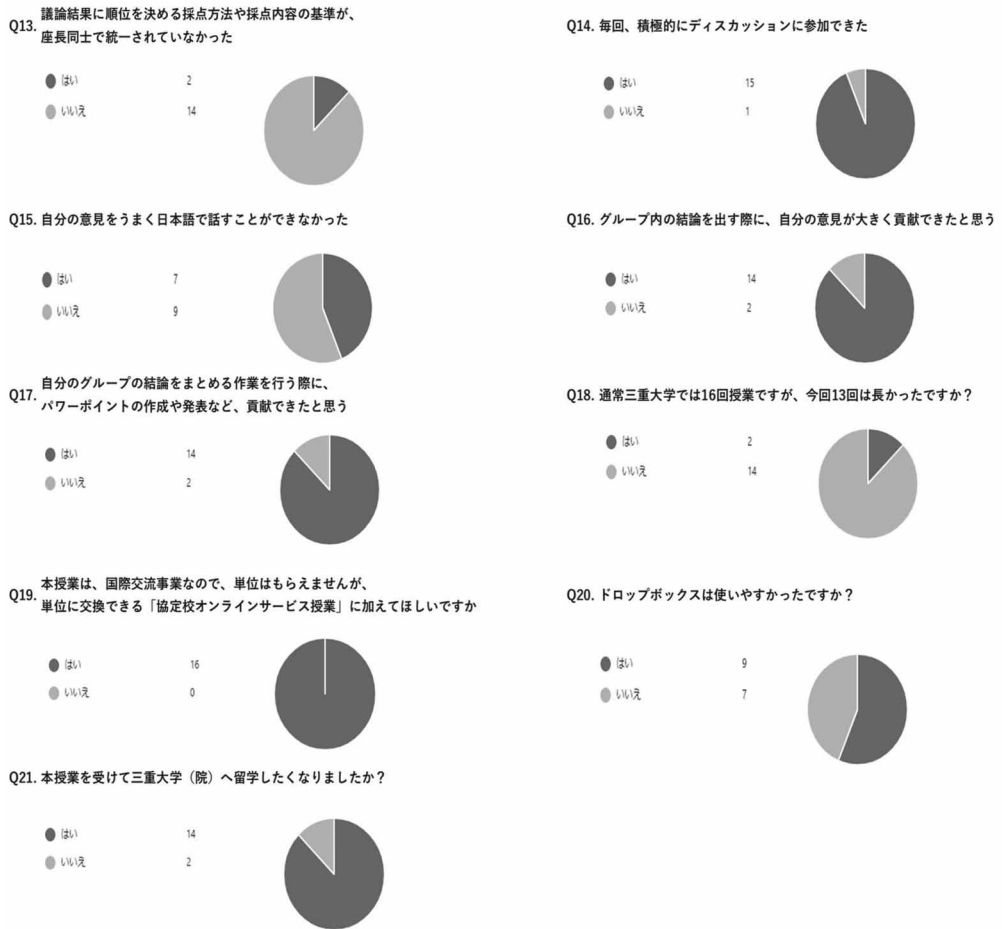


図 4. 『日本語ディスカッション』詳細アンケート (Q 13~Q 21)



図 5. 『日本語ディスカッション』の授業風景 (2021.12.1)

Q 22.その他、気づいたこと、ご自由にお書きください。

- 参加させていただき、本当にありがとうございます。三重大学に感謝します。
- いろんな国の学生さん達と話し合ったり、意見を交換したり、すごく勉強になりました！日本語会話能力も少し上達したような気がしています。本当に楽しかったです。参加できてよかったです。
- ご指導いただき、ありがとうございました。楽しく勉強できました。
- いろいろな国から参加した皆さんと出会えて、また、みんなと日本語でディスカッションをする機会を提供していただき、本当に楽しかったです。
- 授業のように日本語が磨けますから、もっと日本語を勉強したくなりました。国々の異文化を理解できありがとうございました。皆さんと一緒に勉強できて本当に楽しかったです。先生も優しくいろいろ教えていただきました。最後に、このような日本風の国際交流授業で勉強できて、日本に留学する希望が強くなりました。本当にありがとうございました。
- とても楽しい授業でした。
- どうすれば改善できるかはわからないのですが、毎回時間が少なかったので、焦ったりしてそんなに落ち着いてディスカッションはできませんでした。そして各グループと競い合うという点はあまり好きではありませんでした。採点する必要がないと思い、みんなと気軽に交流できればいいと考えています。
- 正直言って、思ったより早く終わりました。ちょっと惜しいと思います。しかし、いろいろ勉強できて楽しかったです。
- コロナの影響で、なかなか日本に行けなくて、三重大学にも行けないです。これは何よりも残念だと思っています。幸いに、オンライン交換留学のようなディスカッション活動に参加できました。多くの国の人と日本語で交流しながら異文化に触れることができました。楽しくて幸せだったと思っています。絶対一生忘れられないこととして心に残していきます。
- 大学の時間も早いですね。あっという間に大学時代にさようならと言う時間になります。今は高校日本語教師として中国人の高校生に日本語を教えています。つまり、大学四年生と高校日本語教師です。これからは中国人に日本語を教えるだけではなくて、日本文化とかいろいろな日本のことを教えようと思います。心から日本に行きたいと思っています。今は高校日本語教師ですけど、まだまだ習った知識では足りないと思っています。だから、いつか日本へ留学に行きたいと思っています。これから日本語教育の現場の中で、経験を積んで、研究したいことを発見します。チャンスあれば、ぜひ留学に行きます。人生は帰り道がない、勇気、自信、真剣さを持って行こうと思います。先生、ありがとうございました。みんな、ありがとうございました。
- 日本に興味のある留学生と交流できて楽しかったです。また、各座長テーマの中には留学生ならではの『他国から見た日本への意見』があり、日本人では気づかない視点に気づくことができました。今回は私の都合により、出席回数が極端に少なかった事に後悔していますし、申し訳なく思っています。この授業を後輩や他の学生にも広めたいですし、機会があればもう一度参加したいと思っています。
- この授業に参加できたのはありがたいです。
- この授業に参加できて本当に嬉しかったです。このような機会がなかなかなかったので、頑張って授業に参加しました。色々な国の人とオンラインで交流もできたので、よかったです。また、後輩にもこのような授業に参加してもらいたいと思っています。ぜひオンライン授業を行っていただけたら嬉しいです。
- 外国の人と日本語で話せる機会は今までなかったので楽しかったです。皆さん、数年しか日本語を勉強していないのにちゃんと話せていて尊敬しました。ディスカッションのグループはランダムではなく賛成派と反対派に分かれて行えばもっと盛り上がると思います。これが単位になればもっといいと思います。

5. 考察

本事業は、コロナ感染症により国家間の移動が大きく制限されたことをきっかけに開始された。実施した結果、留学する機会を奪われた留学生にとって、無料で受講でき日本人学生や協定校の学生との交流も行われ、日本語の能力の向上を実感するなど、貴重な機会であったことが推察できる。オンラインでの実施なので、時々音声や映像が途切れたり、時差で受講が大変だったりした地域もあったが、コロナ禍における協定校向けの日本語オンライン講座の実施意義は高かったと思われる。

実施後の全体アンケートにおいて、今後も日本語オンライン講座を継続するとしたら、どのような科目を学びたいか聞いてみた。一番多かったのが「会話」や「日本人学生と交流ができる授業」であった。『日本語ディスカッション』では数か国の海外協定校の学生が日本語で議論できたことが好評だった。有料の講座となった場合でも受講したいか尋ねると、回答者の 55.6%が受講したいという結果は意外であったが、オンライン日本語講座では会話や日本人学生との交流に重点を置いた科目が必要とされていることがわかった。

『日本語ディスカッション』は、詳細アンケートによると、ディスカッションするテーマやディスカッションするグループメンバーが毎回異なっていたことが、受講の楽しさにつながったようだ。13 回という長丁場のオンライン授業であったが、87.5%の受講者が期間の長さを感じなかったという回答だった。本学へ留学してみたいという回答も高く、実際に翌年度本学へ留学した受講者もいた。受講者にとっては、日本語力の向上や日本社会や日本文化の理解が深まったことも成果だったが、何よりも自国にいながらにして海外協定校の学生と日本語で交流できたことが、一番の成果だったと言える。

残念ながら、開講した日本語オンライン講座では、成績を出してはいるが自分の大学の単位になるシステムにはなっていない。そのため、アンケート結果では 88%の受講者が自国の大学の単位になるシステムがあるといいと回答していた。今後、COIL (オンライン国際交流学習: Collaborative Online International Learning) など、オンラインを利用した他国の学生との交流が盛んになることが予測されるが (注 5)、受講した学生が自国での成績や単位になるシステムの検討が望まれる。

今後課題となる点が幾つかある。アンケートでコロナ禍が収束しても、協定校向けに実施したオンライン日本語講座を受けたいか聞いてみると、94%の学生が受講を希望していた。しかし、その結果とは逆に、海外協定校向け日本語サービス授業『日本語コミュニケーション』では、2021 年度前期 21 名、後期 24 名、2022 年度前期 6 名、2022 年度前期応募者 0 名と、受講者が減少していったのである。当然ワクチンなどコロナ感染症への対策が進み、国家間の移動や留学が可能となっていったことがその大きな要因であると思われる

が、なぜ受講者が減少したのだろうか。また、2021年前期において、協定校オンライン授業の募集を開始した際に1校から100名近い応募があったため、各協定校1校につき3名までという制限で募集したところ、受講希望者が極端に減少した。この人数制限を行った募集システムにも要因があったと思われる。その一方で、『日本語ディスカッション』は、2021年度18名、2022年度28名と受講者が増加した講座もあるので、オンラインによる日本語の授業や講座は今後どのように展開するべきか、需要のあるオンライン日本語講座とは何かについても再度検討する必要がある。

ポストコロナにおいて、日本の文化や社会に関心があり、日本留学や日本で働きたいという外国人学習者のためには、本事業のような講座は、日本語力を高め日本人と交流を楽しめる魅力ある事業になってくのではないと思われる。そのためには、本学の魅力を発信する良い機会と捉え、単位振り替えなどの受講システムを構築していくことで、大学にとっては新しい展開が可能となる。コロナ感染症の拡大により世界は大きな影響を受けつつも、オンライン教育という新たな国際教育方法を見出した現在、今後も様々な形で学生交流、国際教育交流の在り方に挑戦し貢献を図っていきたい。

注

- 1) 「留学生30万人計画」とは、日本が世界に対してより開かれた国へと目指す「グローバル戦略」の一環として、2020年までに日本国内の外国人留学生を30万人に増やすことを目標とした文科省の施策である。2019年に留学生数は31万人に達した。https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm (2022年9月21日)
- 2) 文部科学省(2015)「スーパーグローバル大学創成支援事業」の趣旨は次の通りである。「徹底した大学改革と国際化を断行し、我が国の高等教育の国際通用性、ひいては国際競争力強化の実現を図り、優れた能力を持つ人材を育成する環境基盤を整備する。本事業のこれまでの実践により得られた優れた成果や取組を国内外に戦略的に情報発信し、海外における我が国の高等教育に対する国際的な評価の向上と、我が国大学全体としての国際化を推進する。」(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm 2022年10月9日)
- 3) 「大学の国際化促進フォーラム(JFIU: Japan Forum for Internationalization of Universities)」は、「スーパーグローバル大学創成支援事業」の中でも、大学の国際化に関わる取組みや研究の実施・共有・展開、情報の提供・共有を行う18の大学による19プロジェクトが中心となり、国際化をオールジャパンで促進する大学の主体的な活動の場である。文部科学省等関係機関とも連携しつつ、国際通用性・競争力を高めるために大学間が横連携で参画し、多様な国際化・国際戦略を目指すものである。(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/mext_01671.html (2022年9月23日)
- 4) 『日本語コミュニケーション』は、コロナ禍で受講できない海外の協定校のレベルの異なる学生のために、オンラインを通して日本語を学ぶ機会を提供しようと、国際交流センターで企画し

たものである。①2021 年度前期 (63 名: 初級 19 名、中級 23 名、上級 21 名) (13 か国)、②2021 年度後期 (24 名: 初級 7 名、中級 6 名、上級 11 名) (6 か国)、③2022 年度前期 (6 名: 初級のみ開講) (3 か国)、④2022 年度後期 (0 名: 初級のみ開講) と、実施された。担当は伊藤晴苗非常勤講師で、講義内容は次の通りである。①初級: 毎回異なるトピックについて話しながら、語彙、文型、表現を学ぶ (教材: 『Weekly J 日本語に挑戦! for Starters』凡人社)、②中級: インタビューやスピーチを通して、まとまった内容のことを話す (教材: 『中級 日本語で挑戦! スピーチ&ディスカッション』凡人社)、③上級: さまざまな話題で、上級話者として求められる豊富な語彙や表現を使用した話し方を学ぶ (教材: 『日本語上級話者への道—きちんと伝える技術と表現』スリーエーネットワーク) である。現在コロナ禍の収束傾向により来日する留学生数に回復傾向が見られたため、2023 年度前期より暫く休止することになった。

5) COIL (国際協働オンライン学習プログラム) は、米国の State University of New York によって 2006 年に開始された。COIL は異なる国や地域に所在する 2 か国以上の大学において、授業を提供する教員同士が共同でシラバスを作成し、オンラインで国際的な協働学習の要素を組み込んで実施されるものである。COIL が期待される効果として、①数か国との協働学習や比較学習活動、②学生のリーダーシップ能力やプロジェクトの企画運営能力、③ICT リテラシーの向上、④教員間ネットワークの醸成、⑤留学が難しい学生への国際交流機会の提供、⑥オンラインと対面を組み合わせた教育手法による新たなグローバル教育の構築、⑦海外留学派遣や外国人留学生受入れなどの世界的な学生移動の向上、が指摘されている (静岡県立大学 2018)。この COIL を活用したグローバル教育が、今後国際教育交流の主流になっていくものとして、現在多く大学が積極的に取り組んでいる。なお、COIL 授業の試みとして、2022 年度夏季において三重大学国際交流推進経費の助成を受け「COIL Trial: オンラインによる語学研修&フィールドスタディー北京外国語大学: 中国語研修と日本語学科との学生交流—」を実施した (福岡 2023 参照)。

参考文献

1. 太田浩 (2021) 「高等教育国際化の未来—ポストコロナの国際教育交流を考える—」『高等教育研究』第 24 集、pp. 111–129.
2. 静岡県立大学 (2022) 「What is COIL? US-COIL University of Shizuoka 大学の世界展開力強化事業」 (<https://www.us-coil.jp/coil/>) (2022 年 12 月 9 日)
3. 末松和子 (2022) 「新時代を切り開く教育国際交流—東北大学モデル—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構』紀要第 8 号、pp. 13–22.
4. 福岡昌子 (2023) 「COIL Trial: オンラインによる語学研修&フィールドスタディー北京外国語大学: 中国語研修と日本語学科との学生交流—」『三重大学高等教育研究』第 29 号、pp. 43–54.
5. 文部科学省 (2015) 「スーパーグローバル大学創成支援事業」 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm (2022 年 10 月 9 日)

「三重大学海外フィールド研修」授業化への 取り組みとその課題

松岡知津子・奥田 久春

Efforts to make “Mie University Overseas Field Study” a regular class and its challenges

MATSUOKA Chizuko, OKUDA Hisaharu

〈Abstract〉

The Vietnam Field Study (VFS) which has been an overseas program of Mie University and the Ho Chi Minh City of Education, Vietnam, is newly implemented as a course of the Center for General Education in 2022. In this paper, firstly we reviewed previous VFS programs and the background. We also explained how it has been changed through many experiences including COIL during COVID-19. The new VFS course introduced online exchange learning into classes before going to Vietnam. Secondly, we analyzed the syllabus including targeted students, goals and objectives of students' learning, and credits as the course, then, we examined the significance of this program as a course. In previous VFS, we had implemented the programs with contents that were enough to do as university courses. However, it has now become possible to evaluate students' efforts in the courses. In addition, by making it a course, we were able to create an environment where more motivated students can participate in regardless of their economic situation by applying for and obtaining scholarships from the Japan Student Services Organization (JASSO).

キーワード：ベトナム、海外、フィールド研修、国際共修、COIL

1. はじめに

本学では、2022年度より教養教育の科目として「国際理解実践（海外フィールド研修）」が開講されることとなった。本稿では、これまでの数年は国際交流センター実施の海外研修プログラムとして実施されてきた本プログラムを授業化していくことになった経緯とその取り組み、残された課題等について述べていく。

ベトナムでの海外研修プログラムはベトナム・フィールドスタディ（以下、VFS）と呼ばれている。これは、協定大学であるホーチミン市師範大学を1週間程度訪問し、学生交流を進めながら共に授業を受け、協働してフィールド調査を行うプログラムである。これらの経験を通して、グローバルな視点や国際感覚を持ちながら主体的に行動し、また参

加メンバーと協力して活動を進めるなど、異文化にあって積極的にコミュニケーションを図ろうとするグローバル人材に求められる能力・資質を育成することを目的としている。

本稿では、まず過去の VFS の流れを概観し、次に 2022 年度から授業化した経緯について述べる。そして、これまでの事前授業の実施状況を整理して、授業化の意義と今後の課題について検討する。

2. これまでの実施状況と課題

2.1. 研修授業のなりたち

ベトナム・フィールドスタディは 2010 年から開始された。当時は国際交流センターの国際教育科目「ベトナム・フィールドスタディ」として開講されたものである。2013 年度まで吉井美知子教授が担当しており、参加型開発教育のスタディツアーとしての特徴を持っていた。ホーチミン市師範大学だけではなく、国際協力機構 (JICA) や NGO などの現場視察やストリートチルドレン施設での交流、現地の民間企業関係者との会合などが含まれていた。しかし単に学生が引率者に付いて行くだけのスタディツアーではないことが強調され、特に参加型であることに重点が置かれていた (吉井 2011)。当時も三重大学の共通教育の授業として履修登録すれば、単位付与の対象とされた。

2014、2015 年度は、JICA から出向していた長縄真吾特任准教授が担当するようになる。自身のベトナムでの勤務経験を活かし、「JICA のネットワークや協力を得て、新たにベトナム北部の視察を含めた国際協力プロジェクトの視察内容」が追加された。ここでも前任である吉井教授のフィールドスタディの目標を踏襲しており、その特色について長縄も「学生自身の主体的な参加」と述べているように (長縄・江原 2015)、学生に積極的な行動や参加を期待するものであった。

2015 年度は三重大学教養教育機構 (当時) のカリキュラムが本格的に開始された年である。ベトナム・フィールドスタディは教養統合科目の「地域学」(前期の集中科目、夏季休暇中に渡航) として実施された。

2016 年度からは教養教育機構 (当時) の奥田久春特任講師 (筆者) が引き継ぐ形でベトナム・フィールドスタディは継続された。しかしながら、2016 年度以降は教養教育としての開講の予定がなかったことから、授業としては実施されておらず、国際交流センターの海外短期研修プログラムでの位置づけで行われた。そのため奥田と国際交流センターの栗田聡子准教授 (2016 年度)、正路真一助教 (2017 年度) が担当し、2018 年度からは松岡知津子准教授 (筆者) が担当している。

2016 年度からの内容は、これまでの開発教育や国際協力プロジェクトの視察といった要

素から、全日程を使ってホーチミン市師範大学での学生交流を行うことにした。これは特に、問題発見型の PBL、学生のアクティブ・ラーニングによる国際共修を重視したためである。そのため、学生の主体性を重んじ、参加型であることは踏襲している。2016年度は10名の学生が参加し、2017年度は8名が参加した。そして、2018年度は5名が参加した。

2017年度まではホーチミン市師範大学の教員にベトナム語やベトナム文化に関する講義を特別に開講してもらい、国際共修の形としたが、2018年度からは同大学の学生を講師としたベトナム語の学習活動の時間に切り替わり、また日本語の授業に参加させてもらうことで相互に言語を教えあい、学びあうこととなった。その際に、松岡准教授が日本語の授業を担当した。また、ホーチミン市師範大学からの要請で、三重大学の参加学生による日本文化紹介を行うこととした。

この日本文化紹介を取り入れたことで、フィールド調査以外に、日本文化について事前に調べ、発表の準備をしておくことが求められた。これにより、参加学生が日本社会や文化について客観的に見つめなおす機会にすることができるようになった。

2.2. オンラインによる実施（2020年度、2021年度）

2019年度は、これまでどおりベトナムを訪問することとして4名が参加し、事前研修も行っていたが、2020年1月からの新型コロナウイルス感染症拡大のため、ベトナム渡航を諦めざるを得ず、プログラムそのものが中止となった。

2020年度は渡航によるフィールドスタディを計画し4名が実際に参加したが、12月の時点で収束する気配がないことからオンラインでも実施可能な国際交流プログラムに切り替えた。そのことで最初は、参加学生には消極的な姿勢も見られたが、手探りでも準備を進める中で、積極的な姿勢が見られるようになった。ここではベトナムでのフィールド調査の代わりに、各グループのテーマを日本とベトナムの双方がそれぞれの状況を調べ、比較する形にした。また ZOOM でのブレイクアウトセッションの機能を用いて、グループで日本語とベトナム語の教え合いを行った。

オンラインでの国際交流は COIL (Collaborative Online International Learning) を目指したものである。COIL とは国内にいながら、オンラインを用いて海外の学生と国際共修を行うものである。海外渡航のための経費が掛からず、治安などでの不安がない。参加する日程や時間帯も調整しやすい。更に実際に海外に留学するための準備としても活用できるものである。

2021年度は当初からオンラインで実施することを決めた上で、参加学生の募集を行ったこともあり、15名という多くの参加者を得た。参加学生も感想として述べていたのだ

が、オンラインで実施することの利点は、気軽に参加できることである。その一方で、現地の感覚が得られないことや、交流の時間が限られる。このため、現地を訪問してのフィールドスタディの代替となったわけではない。しかし、COIL の要素の利点を生かしつつ、現地訪問の海外研修に組み込むことの可能性を検討することに繋がった。

2.3. 残されていた課題

2021 年度の VFS はオンラインによる開催であったためか、15 名もの参加者を得たが、それまでの VFS では参加者の確保が困難になりつつあり、課題となっていた。その原因と考えられるのが、VFS の実施が明確に決定されるのが当該年度になってからで、後期 (10 月) に入ってから募集を開始していたこと、そのため渡航費などアルバイトで準備する時間が限られていたことが推測される。また、海外派遣プログラムは、海外で一定期間過ごすという性質から、授業期間中に実施することが難しく、どうしても複数の海外プログラムが夏期または春期休暇中に集中することとなる。そのため後期に実施すると、他のプログラムに流れていたという可能性もある。さらに、単位が付与されないため、学部の行事等が行われると、学生にとってはそれを優先せざるを得なかったり、授業以外の活動へのインセンティブとして弱かったりしたことが挙げられる。

このため、早い段階での実施の決定と学生への周知、プログラム内容の公開、募集方法の強化、渡航費などへの支援により学生の負担を減らすことを検討することが求められた。

渡航費についてはアジアとはいえ少額ではない。その支援としては、日本学生支援機構 (JASSO) による奨学金が考えられたが、申請するには授業である必要があった。また、早い段階で人数を確保して計画的に準備を進めていき、学生が応募しやすいように整備するためにも、授業として開講し履修登録に合わせた学生募集を行うことが効果的と考えられた。

これらに加え、先述のように 2010 年から実施してきた事業として、その経験を体系化することが可能であるため、授業化することによりシラバスを開発し、学生の学修目標と学習過程をより明確にすることができる。そしてそのことで学生の取り組みを適切に評価し、単位化して学生に還元することができる。こうした経緯で、授業化が計画され、2022 年度に授業として開講するに至った。

授業化するにあたって求められることは、まず単位を付与するために相当な学修時間を設けることである。それには現地での研修プログラムだけでなく、出発までに事前講義等で 90 分授業×8 回分を充てることとした。授業の内容としては、これまでのプログラムでも行ってきた語学学習、ベトナムについての事前学習、フィールド調査の準備などであるが、授業である以上、学生が参加できるように時間を固定させることが必要であった。

また、今回の授業化では、これまでの経験を体系化するために重視してきた「参加型」「主体的」という方針や学生相互の国際共修、フィールド調査といった取り組みを踏襲しつつ、オンラインで実施した利点を活かすこととした。つまりオンラインと対面との組み合わせである。そこで、事前交流を充実させることとした。

3. VFS 2022 の実施概要

本節では、海外フィールドスタディ 2022 の実施概要について詳細に説明していく。これまででは、派遣先をベトナムに限りて実施してきたため、ベトナムフィールドスタディ (VFS) と呼んできたが、2022 年度より本学教養統合科目として授業化するに伴い、ベトナムに限らず、より広い視野を持って学生の国際化を支援すべく、派遣先をベトナムから韓国にも広げることとした。そして、プログラムの名称も「海外フィールド研修」に改めた。

以下では、3. 1. でまず学生募集と説明会について、3. 2. でシラバスについて述べる。そして、3. 3. において事前講義とこれまでの実施状況について述べる。

3. 1. 募集と説明会

VFS の募集および説明会は、以下図 1 に示す通り、本学国際交流センターのホームペー

2022年度ベトナム・フィールドスタディ参加者募集&説明会のお知らせ

2022年08月05日

国際交流センターでは、ベトナム・フィールドスタディ2022の参加者について下記の通り募集いたします。

今年度より、教養統合科目「国際理解実践（海外フィールド研修）」として履修登録ができるようになりました！

★オンライン説明会★
【日時】2022年8月23日（火）14:00～15:00
【事前登録】以下より事前登録をお願いします。後ほどZoom情報を送らせていただきます。
<https://forms.gle/CrNSKGuvhaNfaqKs6LQ>
（登録締切：8/21（火）21:00）

【申込方法】履修登録を行うとともに、申込書 **WORD** を国際交流チームへ提出。志望動機 **WORD**（後日提出）
【申込締切】2022年9月9日（金）
【問合せ・申込先】国際交流チーム 竹内 Email:kokusai@ab.mie-u.ac.jp

教養統合科目「国際理解実践（海外フィールド研修）」
ベトナム・フィールドスタディ2022
参加者募集のお知らせ

【実施時期】2023年2月下旬～3月中旬 5日間（予定）※事前研修会として集中講義を行います

参加者募集オンライン説明会を開催します！8月23日（火）14:00～15:00
※オンライン説明会に参加を希望する方は、Google Formから事前登録して下さい。

三重大学の海外協定校・ホーチン市師範大学（ベトナム）の学生と共に、お互いの文化や言葉について学び、興味をもったテーマについてフィールド調査を行います。日本語学科に所属するベトナム人学生たちと共に学び合い、異文化について理解を深める海外研修プログラムです。状況により、オンライン受講に変更となる可能性があります。

図 1 大学 HP における参加者募集と説明会の告知

ジにて行った。例年 10 月以降に行っていた募集および説明会だが、8 月初旬に早めて「2022 年度ベトナム・フィールドスタディ参加募集&説明会のお知らせ」として告知し、オンライン説明会 (zoom) を 8 月 23 日 14 時~15 時に行った。また、履修登録に合わせて、UNIPA (Universal Passport) によって学生にプログラムの周知を行った。オンライン説明会では、教員によるプログラムの説明の他、過去の参加者による発表、質疑応答等を行った。その結果、2022 年度は最終的に 16 名が参加することとなった。

通常の授業履修登録とは異なり、本授業では履修登録期間終了時に合わせて国際交流センター HP から図 2 のような応募書類を提出するよう求めた。つまり、事前の相談なく履修登録修正期間に参加申し込みすることを認めなかった。これは、海外へ渡航するという通常の授業とは異なる授業体系であることを認識してもらうことや、独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) の奨学金を準備した人数が 15 名と限られていたため、それ以上の申し込みがあった場合に選抜する必要があったことが主な原因として挙げられる。

ベトナムフィールドスタディ 2022 参加申込書

2022 年 月 日

三重大学国際交流センター長 殿

私は、ベトナムフィールドスタディ 2022 への参加を希望します。下記の記載事項に間違いはございません。

<個人調査>

所 属	学 部	学 年		学 科	
フリガナ				学籍番号	
氏 名		性 別	男・女	生年月日	西暦 年 月 日 (才)
連絡先	携帯番号： E-mail (大学)： E-mail (個人)：				

注：ここに記入した個人情報は、本フィールドスタディのためにのみ利用し、その他の目的には使用しません。

応募確認：

- 事前・事後の集中講義等に参加し、プログラムの理解と参加意識向上に努め、報告書の提出等については大学の指示に従います。
- 日本やベトナムの感染症等の状況によりプログラムが中止となる場合については、大学の指示に従います。

以上の項目について確認しました。

申込者氏名 _____

*注意*本申込書をメールで提出する際は、必ずパスワード (vfs22) を付けて送付して下さい。

図 2 VFS 2022 参加申込書

【ベトナムフィールドスタディ 2022 志望動機】

氏 名	学籍番号
所 属	学 部 年 生

◆以下の項目について、できるだけ具体的に書いてください。スペースは自由に変更してかまいません。

- どうして、このフィールドスタディに参加しようと考えましたか。
- あなたはフィールドスタディを通してどのような力を身に付けたいと考えていますか。
- ベトナムについて、どんなことを知っていますか。また、ベトナムの学生とのフィールド調査では、どのようなことをテーマにしたいと思っていますか。
- その他、現段階で気になることや質問等があれば、自由に書いてください。

図 3 VFS 2022 志望動機

3. 2. 授業シラバス

「海外フィールド研修」の開講区分等は以下の表1に示すとおりである。これは、本学の教養教育科目であり、対象学生はすべての学部生とした。過去には大学院生の参加者もあったが、授業化するに伴い、大学院生は対象外とせざるをえなくなった。しかし、本授業で主に受講対象とするのは、海外経験が少なく、教員等のサポートを必要とする学生であったことから、問題ないと判断した。

表1 開講区分等

開講区分	教養教育・教養統合科目
受講対象学生	学部（学士課程）：1年次、2年次、3年次、4年次、5年次、6年次
授業科目名	国際理解実践
授業テーマ	海外フィールド研修
単位数	2単位
開講学期	後期集中

次に、「授業の概要」「学修の目的」「学修の到達目標」については以下の通り記載した。オンラインによる事前交流等は、コロナ禍以前からも課題ではあったものの、実施には至っておらず、事前授業は主に教員が中心となって行っていた。しかし、近年のオンラインに

表2 授業の概要、学修の目的および学修の到達目標

授業の概要	三重大学の協定大学（ベトナム・ホーチミン市師範大学または韓国・啓明大学の日本語専門）の学生とグループを作り、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。前半の講義では、座学による現地に関する概要を理解したり、オンラインによる現地学生との交流を行う。後半では、現地を訪問し、実際の調査と交流を行う。なお、2022年度はベトナム・ホーチミン市師範大学との交流を予定している。
学修の目的	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、協働して調査が進められるようになる。また、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できるようになる。海外の大学生と交流することで、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。
学修の到達目標	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、協働して調査が進める。また、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。海外の大学生と交流することで、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ができる。

よるフィールドスタディ実施の経験をもとに、今後はオンラインによる事前交流を積極的に取り入れていくこととした。これにより、現地での限られた時間をより有意義に活用できることが期待できる。

学修の目的及び学修の到達目標は、上述の通り海外初心者想定して記載した。そして、将来的には、交換留学等のより長期にわたる留学を目指したり、日本国内における国際交流への貢献ができる人材が育成できたりすることを目指した。そのためには、海外だけに目を向けるのではなく、これまで当たり前だと思っていた自文化のシステムや習慣等を見つめなおす必要があると考えた。そこで、2.1. でも述べたように、「日本社会や文化について客観的に見つめなおすことができるようになる」という目的を設定した。

以下は、シラバスに記載した「学修内容」および「事前・事後の学修の内容」である。本科目は全 16 回のうち、前半 7 回を座学で行う講義とし、後半 9 回を現地におけるフィールド調査等に充てることとしたが、後述の通り、実際には日本国内で 8 回目の安全講習を行うこととなった。

表 3 「学修内容」および「事前・事後の学修の内容」

学修内容	第 1 回 授業説明、必要事項の確認、 第 2 回 前年度のフィールド調査の紹介 第 3 回 協定大学、地域についての学習 第 4 回 グループ分け、グループごとの話し合い (フィールドテーマ)、 語学学習 第 5 回 グループごとの話し合い、語学学習 第 6 回 協定大学との事前打ち合わせ、フィールド調査についての準備、 語学学習 第 7 回 協定大学との事前打ち合わせ、文化紹介準備 第 8 回 協定大学との合同開講式、グループごとの打ち合わせ 第 9 回 フィールド調査、日本文化紹介 第 10 回 史跡訪問 第 11 回 史跡訪問 第 12 回 フィールド調査、言語教え合い 第 13 回 フィールド調査、言語教え合い 第 14 回 フィールド調査および、発表会の準備 第 15 回 協定大学の学生との最終発表会 第 16 回 レポート提出
事前・事後学修の内容	事前学修 180 分/回、事後学修：60 分/回でベトナムまたは韓国についての事前調査、フィールド調査の準備などを行う 事前学修の時間:180 分/回 事後学修の時間:60 分/回

3.3. 事前講義

上述の通り、全 16 回のうち、前半 8 回を日本での講義・演習形式で行うこととした。国内での授業時間帯は参加者決定後に決めることとし、2022 年度は、より多くの学生が参加できる水曜日の 7.8 コマ目（18：00～19：30）に行うことにした。体調や都合により参加できない学生を考慮し、対面とオンライン講義を併用したハイブリッド形式で行うこととした。事前講義の主な内容を以下に示す。

表 4 事前授業

1 回目	10 月 5 日	オリエンテーション、自己紹介	課題と提出期限
2 回目	10 月 26 日	パスポート準備 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 月 16 日	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	
4 回目	11 月 30 日	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 月 7 日	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 月 21 日	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	課題②提出期限
7 回目	1 月 18 日	ホーチミン市師範大学との事前打ち合わせ	
8 回目	渡航前	海外渡航に関する安全講習、渡航準備	課題③提出期限

ベトナムへの派遣時期が、ベトナムの新年等との兼ね合いにより、毎年 2 月末～3 月中旬ごろまでとなっており、派遣終了後に評価を行うことができないため、上記 8 回までの課題及び出席状況等によって評価を行うこととした。

課題①とは、現地で行う三重紹介について、グループごとに作成した資料を提出するものである。課題②は、ベトナム語会話で学んだ表現についてのものである。具体的には、挨拶や食事の際の表現等、日本語表現をベトナム語に訳し、録音したファイルを Moodle に載せるというものである。そして課題③は、フィールド調査の事前準備についてのものである。グループおよび個人で担当箇所を資料にまとめ、Moodle に提出する。これら 3 つの課題と事前講義の出席状況等を総合的に判断し、評価を行うこととした。それぞれの課題についての詳細は、次節で詳しく述べる。

4. これまでの実施状況

ここでは、事前授業での課題①～③に沿って実施状況を述べていきたい。ベトナム語会話については、ホーチミン市師範大学からの交換留学生 2 名にお互い分担して講師を務めてもらい、現地で使用すると考えられる最低限のフレーズから、自己紹介などの挨拶、注文の仕方や数字、お金の数え方、声調と人称を教授してもらった。



図 4 三重大学に留学中のホーチミン市師範大学生による講義

何度も発声練習を行い、同留学生による音声付きのパワーポイントを参照にしながら、課題①に取り組んだ。現地で最低限のコミュニケーションを取るために学んだことを復習していること、相手の言語を知ることで、ベトナムを敬おうとする姿勢を重視している。提出された課題（録音ファイル）からは、何回も練習したうえで、丁寧に発声したことが伺え、発音もある程度ベトナムでも通じるものであった。このように学生からは積極的にベトナム語を学ぼうとする意欲がみられる。

三重紹介については、第 2 回授業からグループ（4×各グループ 3 名）を編成し、紹介する場所やテーマについての話し合いを行った。昨年度も同様に行ったが、今年度は伊勢、熊野、VISON、津市での学生生活の 4 テーマとなった。各グループとも授業内での話し合いに加え、各自が連絡を取り合い、内容、発表形式、訪問日時などを決め、編集作業を進めていった。日本の文化や社会としての三重紹介であることから、テーマについて深く調べたり、振り返ったりすることに加え、ベトナムの学生にその良さを伝えようとする努力を評価することとした。結果的に、パワーポイントによるプレゼンテーションの形式だけでなく動画や画像を工夫したり、ベトナム語を用いたり、分かりやすい日本語を用いたりしながら、課題②として提出されている（ベトナム訪問まで引き続き編集可能とした）。

フィールド調査の準備については、過去のプログラムではある程度のテーマが決まれば、残りは現地で決めていくこととしていたが、今回は授業化したことから、グループ活動での話し合いを重視し、テーマについて具体的な内容にまでまとめさせ、日本でできること

とベトナムで行うことを整理させた。表5は、レポートの執筆要領を示している。

フィールド調査のグループは各学生の関心に沿って5つに分けた。現段階でのテーマは、それぞれ「食文化」「食品」「環境」「教育」「文化・習慣」である。第2回授業からテーマについて話し合いを行ったが、各自の関心事を取りまとめ、テーマを絞る作業は決して容易ではなく、単に日越の情報を比較したり、少し調べれば分かるような内容であったり、絞り込むことに苦勞していることが伺える。それでも、意欲的に話し合いが行われている。

表5 課題③のレポートの執筆要領

	章のタイトル	執筆内容
1.	フィールド調査のテーマとその概要	グループで決めたタイトルと、それについての概要説明
2.	問題の背景	2.1. そのテーマの重要性、面白さ、それについて調べることの意義、どのような役に立つのかなど 2.2. テーマに関して、ベトナムの現状について分かっていること
3.	進捗状況	3.1. グループでの話し合い、出発までに明らかにしたい点 3.2. 日本で調べられること（日本の現状についての情報を含む） 3.3. ベトナムに行かなければ調べられないこと 3.4. これまでの準備で感じていること（苦勞している点などを含む）
4.	個人の関心と貢献	グループ内で個人が貢献できる部分、個人が関心を持って調べたいと思っていること
5.	参考資料	資料の編著者、年、出版社、websiteなどの情報を記載する

5. まとめと今後の展望

本稿では、まず、これまでの本学におけるVFSの振り返りと変遷、そして2022年度に教養教育科目として授業化することにより新たに変更・改良した点について述べた。そして、本授業がどのような学生を対象とし、何を目標としているのか、授業シラバスという枠の中で示し、本プログラムを授業化する意義を確認した。これまでも、授業として成立しうる内容のプログラムを実施してきたが、今回の授業化によって学生の取り組みを評価することができるようになった。また、授業化することにより日本学生支援機構(JASSO)の奨学金を申請し獲得したことから、経済状況にかかわらずより多くの意欲ある学生が参加できる環境を作ることができた。

現段階(1月末)において、授業および派遣が完了しておらず、成績評価も完了していないことから、すべての成果をまとめる段階には至っていないものの、これまでの知見が活かされた授業として順調に進行している。

今後は、過去の参加学生が VFS 参加後に国際交流にどのようにかかわっているのか、交換留学等へのより長期の留学等に影響を参加しているのか追跡調査の実施等を通して、その後の国際交流活動とのかかわり等についても追跡していきたいと考えている。

参考文献および参考資料

- 長縄真吾・江原宏 (2015) 「ベトナムでの海外体験学習を通じた参加学生の意識変化：グローバル人材育成の観点からの一考察」『三重大学国際交流センター紀要 10』 pp.137-152.
- 松岡知津子・奥田久春 (2020) 「2018 年度三重大学ベトナムフィールドスタディの意義と課題」『三重大学国際交流センター紀要 15』 pp.81-94.
- 松岡知津子・奥田久春・Cao Le Dung Chi・Le Thi Hong Nga 「三重大学ベトナムフィールドスタディ 2020 の実施と今後の課題」(2022)『三重大学国際交流センター紀要 17』 pp.55-67.
- 村田晶子・佐藤慎司 (2022) 「オンラインの国際協働学習の意義」村田晶子編著『オンライン国際交流と協働学習』くろしお出版 pp.3-25.
- 吉井美知子 (2011) 「参加型開発教育の実践と考察：三重大学ベトナムフィールドスタディツアーの事例より」『三重大学国際交流センター紀要 6』 pp.65-79.
- 「2022 年度ベトナム・フィールドスタディ参加者募集&説明会のお知らせ」三重大学国際交流センター HP <https://www.mie-u.ac.jp/international/news/cate-event/2022-5.html> (2022 年 8 月 2 日)

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	三重大学国際交流センター教授
松岡知津子	三重大学国際交流センター准教授
正路真一	三重大学国際交流センター助教
関根和枝	三重大学国際交流センター特任准教授
仲渡理恵子	三重大学国際交流センター非常勤講師
百瀬みのり	三重大学国際交流センター非常勤講師
Brian James Mahoney	三重大学国際交流センター非常勤講師

三重大学教育学部

須曾野仁志	三重大学教育学研究科教授
服部明子	三重大学教育学部准教授
榎本和能	三重大学教育学部特任教授
大野恵理	三重大学教育学部特任教授
萩野真紀	三重大学教育学部特任教授

三重大学人文学部

伊野連	三重大学人文学部文化学科特任教授
小樋健汰	三重大学人文学部法律経済学科

三重大学全学共通教育センター

奥田久春	三重大学全学共通教育センター特任講師
------	--------------------

編 集 後 記

『三重大学国際交流センター 18号』（留学生センター紀要より通巻第25号）は、研究論文が4本、研究ノートが1本、調査報告が1本、実践報告が4本、合計10本掲載することができました。18号には、三重大学の国際教育交流の事業に関わった方々、国際交流センターに何らかの形での繋がりのある方々からも投稿いただくことができました。このような寄稿が増えていくことが期待されます。

三重大学では2009年から天津師範大学との協定に基づき開始されたダブルディグリー（複数学位）プログラム、その後継として2019年から継続実施されてきたコンセクティブディグリー（接続学位）プログラムが、2023年度で終了します。この間、多くの天津師範大学の留学生が来日して学ぶ一方、三重大学からも多くの教員が天津師範大学へ赴き授業を行いました。本号には、実際に現地で指導された関根和枝教員からの調査報告が掲載されています。天津師範大学の現地での日本語の指導状況について知ることができる、貴重な資料となりました。

近年、『三重大学国際交流センター紀要』の査読システムがなくなったり、国際交流センターの教員が地域人材教育開発機構という組織に異動になったりしたことで、『三重大学国際交流センター紀要』の廃刊の危機や投稿数の減少を乗り越えて、現在に至っております。しかし、『三重大学国際交流センター紀要』の査読システムがなくなったとはいえ、今後も編集体制をしっかりと整え、研究の質を落とすことがないように、努めていきたいと思っております。『三重大学国際交流センター紀要』のますますの発展を祈ります。

（福岡昌子）

三重大学国際交流センター紀要 第18号（通巻第25号）

2023年3月31日 印刷

2023年3月31日 発行

編集委員：福岡昌子（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. 18

Contents

Articles

Philosophy of science and ethics of technological engineering:

Concerning Hawking's recommendations on AI INO Ren (1- 15)

即身上仏と即身仏 ブライアン ジェームズ マホニー (17- 29)

Usages of Causative Expressions in Scenarios: Compatibility of

“-saseru” and “-temorau” MATSUOKA Chizuko, SONG Tianhong, KOHI Kenta (31- 41)

A trial “the Manners Tongue twister”

-as a training for “Basic skills for social life”- MOMOSE Minori (43- 57)

Research Notes

Japanese language education for medical interpreters NAKATO Rieko (59- 67)

Research Reports

《关于日语学习者如何理解日语中“ている”表现的研究》

—以三重大学与天津师范大学合作项目 CD 项目日语学习者对象 SEKINE Kazue (69- 86)

Practice Reports

Supporting International Lessons between Schools in Japan and Taiwan

… ONO Eri, HATTORI Akiko, SUSONO Hitoshi, HAGINO Maki, ENOMOTO Kazuyoshi (87-100)

Report of the Short-term English Program at the University of Waikato

..... SHOJI Shinichi, MATSUOKA Chizuko (101-112)

Online Japanese Course for Overseas Partner Universities of Mie University

—『Discussion in Japanese』— FUKUOKA Masako (113-124)

Efforts to make “Mie University Overseas Field Study” a regular class and its challenges

..... MATSUOKA Chizuko, OKUDA Hisaharu (125-136)

Information on Subscription of the Bulletin (137)

Instruction to Contribution (139)

Authors (141)

Postscript by the Editor

CENTER FOR INTERNATIONAL EDUCATION AND RESEARCH
MIE UNIVERSITY

2 0 2 3