

BULLETIN OF HOKUYO UNIVERSITY

Vol. 5

(Part 1) Articles

Toward Global Standards for Japanese — What to Preserve, What to Change —	◀ OKUMURA Kuniyo · JO shigi ▶	5
Characteristics of the Use of <i>Kitto</i> and <i>Tabun</i> in Japanese Conversation: Using Examples from a Conversational Corpus	◀ HUANG Meihua ▶	21
The Effects of Speaking Activities on the Writing Proficiency of EFL Learners: Enhancing Learning Through the Integration of Instruction and Assessment	◀ TAKAHASHI Asuka ▶	35
A Trial Theory of Late Epi-Jomon Culture as Schismogenesis	◀ TANEISHI Yu ▶	51
Naturalness Evaluation of Fusion and Non-Fusion Accent Patterns in Japanese Compound Nouns: A Study of Advanced Chinese-Speaking Learners of Japanese	◀ Chen Xi ▶	65
A Study of “Set Phrases” in Teaching Chinese as a Foreign Language Vocabulary — Focusing on idioms —	◀ TIAN Taoyu ▶	83
An Analysis of the Absence of N-Raising in Chinese	◀ FENG Yifeng ▶	101
Quantifier-Floating and Its Intention in the Context: An Observational Study Based on TOEIC L&R Test Corpus	◀ FUKUSHIMA Tsuyoshi ▶	119
Gender Differences in Desire to Be Thin, Self-Esteem, and Eating Behaviors Among University Students Majoring in Sports	◀ YAMANAKA Shin · UKE Suzuna · SUGIYAMA Kiichi ▶	133
Reports, Remarks, and Reviews		
What was the “Monbetsu Touch” during the COVID-19 pandemic? ~The shift from exchange population to related population due to aviation enthusiasts~	◀ SUGHIYAMA Shigehiko ▶	147
Regional Development Initiatives by Regional Financial Institutions — Based on the case of Hidaka Shinkin Bank —	◀ NAKATA Kazunori ▶	167
The Current State of Japanese Language around the World — The Current State of Japanese Language Speakers, Education, and Learning Around the World Since 2018 —	◀ FUKUMOTO Tatsuya ▶	177
(Part 2) What's New at Hokuyo University		195

HOKUYO UNIVERSITY
March 2026

北洋大学紀要

第5号

(第1部) 教育研究論文

『世界基準の日本語に向けて』 — 守るべきもの、変えるべきもの —	◀ 奥村 訓代 · 徐 子儀 ▶	5
日本語会話における「きっと」「たぶん」の使用の特徴 — 会話コーパスの例を用いて —	◀ 黄 美花 ▶	21
The Effects of Speaking Activities on the Writing Proficiency of EFL Learners: Enhancing Learning Through the Integration of Instruction and Assessment	◀ Asuka TAKAHASHI ▶	35
分裂生成としての後半期縄縄文化	◀ 種 石 悠 ▶	51
日本語複合名詞のアクセントの融合・非融合に対する自然度評価 — 中国語を母語とする上級日本語学習者の場合 —	◀ 陳 曦 ▶	65
漢外語彙教育における「語」について — 成語を中心に —	◀ 田 桃 雨 ▶	83
中国語のN上昇の欠如について	◀ 馮 一 峰 ▶	101
数量詞遊離構文の特性と出題意図 — TOEIC L&R Test における調査 —	◀ 福 嶋 剛 司 ▶	119
スポーツ専攻の大学生における痩せ願望と自尊感情および摂食行動との男女差	◀ 山 中 慎 · 苧 毛 鈴 奈 · 杉 山 喜 一 ▶	133
実践報告・研究ノート・レビュー論文		
コロナ禍における「紋別タッチ」とは何であったのか？ — 航空マニアによる交流人口から関係人口への変化 —	◀ 杉 山 維 彦 ▶	147
地域金融機関による地域振興の取り組み — 日高信用金庫を例に —	◀ 中 田 和 則 ▶	167
世界の日本語事情 — 2018年以降の世界の日本語話者・教育・学習の現状 —	◀ 福 本 達 也 ▶	177
(第2部) 北洋大学のこの一年		195

北洋大学
2026年3月

「北洋大学紀要 第5号」発刊に寄せて：

昔小牧駒澤大学から、法人が京都市英館に代わり8年。大学名が北洋大学になって5年が過ぎようとしています。

大学名の変更に伴い、新しく「北洋大学紀要」を発刊して5冊目になり、大学も紀要も一つの節目に入ったような気がします。

大学は、引き受けた3コース(英語・日本語・中国語コース)を一新し、国際経営コース・国際コミュニケーションコース・そして国際観光コースの3コースに変更し、国際文化学部・キャリア創造学科にふさわしい教育内容と職業観の可視化に努めました。

従来よりは自分の将来設計が立てやすく、4年間を余すところなく学業に専念することが可能となりました。

またその間に、半年から1年間の留学を含み、より一層グローバルな視点から学生生活を満喫することができるようにと交換留学制度なども充実してきています。

今回の紀要には、新しく上記コースや科目をご担当頂く先生方の論文、研究ノート等を合わせて合計12本が掲載されることとなりました。

それぞれの教員が、今何を研究しているのか、またどんな内容に興味を持っているのかを知っていただく良いチャンスになるかもしれません。

お目に留まり、内容にご興味を持っていただければ幸いです。

北洋大学 学長
奥村 訓代

第1部

教育研究論文

実践報告・研究ノート・レビュー論文

『世界基準の日本語に向けて』

— 守るべきもの、変えるべきもの —

奥村 訓代・徐 子儀
北洋大学・北京外国語大学学生

Toward Global Standards for Japanese
— What to Preserve, What to Change —

OKUMURA Kuniyo・JO shigi
Hokuyo University・Beijing Foreign Studies University (Student)

Abstract

In this paper, entitled “Toward a Global Standard for Japanese: What Should Be Preserved, What Should Be Changed”, I discuss the transformations that have taken place in the field of Japanese language education since the publication of the CEFR in 2001. In particular, against the backdrop of the Japanese Language Education Reference Framework and the Japanese Language Education Promotion Act, I outline the direction of Japanese language education that aims to be both sustainable and aligned with global standards, while taking into account actual reforms and the current situation. At the same time, as the subtitle suggests, I highlight the importance of retaining valuable traditional features within newly introduced systems and structures—especially the distinctive characteristics of Japanese teaching methods in Japan—and emphasize the significance of preserving their strengths and traditions. Furthermore, I suggest the potential introduction and necessity of AIJM (Artificial Intelligence Japanese Methods), a system that could serve as an additional complement to the Japanese Language Reference Framework through the rapid advances of generative AI. I hope this paper will provide hints for achieving smoother and more meaningful Japanese language Teaching Methods.

1. はじめに

日本における日本語教育環境は、目まぐるしく変化しようとしている。その背景には、2001年にEUで発表されたCEFRを参考にした日本語教育参照枠（諸外国における日本語共通評価）の位置づけにある。理由もCEFR誕生の背景に等しく、世界での人の移動、文化の理解、教育の環境整理などの標準化や平等化を目指し、世界の日本語学習者の学習環境や評価の参照となる日本語の枠組み構築を意図している。その様子は、2019年の日本語教育推進法制定以来、具体的に5年刻みで変化を追うことができる。まず筆頭に挙げられるのが、2024年から始まった日本語教師の国家資格化である。そして次の5年目に入った現在（2025年）は、日本語学校の認定（公認）化と教師の登録化が進められている。2025年10月現在までに800以上ある日本語学校のうち認定が取れたのは、まだ41校¹という状態にある。そして次の2029年度からの目標が、とても気になるところであるが、きっと日本語教師の待遇改善に目が向けられるのではないかと筆者は楽しみにしている。

今回は、この10年を中心に日本の日本語教育が何を目指しているのか、またその影響が世界の日本語学習者や日本語環境にどのような影響を与えるかを考察すると同時に、変化によって忘れ去られてはならない日本での日本語教育の特色についても考察することとした。

2. 日本語教育推進法の背景

日本語教育参照枠を考えるカギは、そもそも日本語教育推進法が、どのように、なぜ誕生したのかを紐解くところから始めなければならない。

2016年に超党派による日本語教育推進議員連盟が発足し、議員立法によりこの法律が制定された。タイムラインとしては、2019年5月28日衆議院で可決、ついで6月21日に参議院で可決、そして6月28日公布・施行となった。

第1条関係（目的）は次の通りである。（以下、文化庁HPより抜粋・要約）

日本語教育の推進は、多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現・諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持発展に寄与すること。

第2条関係（定義）として、この法律において「日本語教育」とは、外国人等が日本語を習得するために行われる教育その他の活動（外国人等に対して行われる日本語の普及を図るための活動を含む。）をいう。

第3条関係（基本理念）は、①外国人等に対し、その希望、置かれている状況及び能力に応じた日本語教育を受ける機会の最大限の確保②日本語教育の水準の維持向上③外国人等に係る教育及び労働、出入国管理その他の関連施策等との有機的な連携④国内における日本語教育が地域の活力の向上に寄与するものであるとの認識の下行われること⑤海外における日本語教育を通じ、我が国に対する諸外国の理解と関心を深め、諸外国との交流

等を促進 ⑥日本語を学習する意義についての外国人等の理解と関心が深められるように配慮 ⑦幼児期及び学齢期にある外国人等の家庭における教育等において使用される言語の重要性に配慮 とある。(アンダーラインは、筆者)

また、第12条_第26条関係(基本的施策)として、国内における日本語教育の機会の充実、日本語教育の水準の維持向上等、海外における日本語教育の機会の拡充、日本語教育に関する調査研究等、地方公共団体の施策などが述べられている。

2.1. 日本語教育の対象と目的

1985年以来大学をはじめ多くの日本語教師養成機関の日本語教育対象者は、留学生であった。その背景には、1983年の留学生10万人受け入れ計画があり、2008年の留学生30万人受け入れ計画などがあげられる。しかし昨今の在留外国人からすると留学生以外の日本語を必要とする外国人の増加とその対応が社会問題化し、技能実習生をはじめ広く外国にルーツを持つ人々の日本語教育全般に目を向ける必要がクローズアップされてきている。それらは遅ればせながら日本語教育推進法により初めて、大学やその他の日本語教育機関での留学生受け入れ以外の日本語学習者を想定した指導法や受け入れ態勢の必要性が明記されるに至った。具体的には留学生数より多い技能実習生(2027年4月より育成成就労働制度と名称変更)への日本語教育の在り方、義務教育機関で学ぶ外国にルーツを持つ児童・生徒への日本語教育、難民、及びその他の生活者としての外国人への日本語教育の充実の必要性と差別化が図られ、それぞれの対象に合う教育内容、目標、方針の違いの必要性が明確にされた。この変化は日本語教育界にとっては非常に大きい一歩といえる。その理由は、今も多くの大学の日本語教員養成課程のカリキュラムやシラバスの対象が留学生を中心に想定されたままである点が指摘できる。昨今の大学においては、多くの留学生が少子高齢化による日本人学生の補充的人材として受け入れられるようになってきている。一方で、年々増える在留外国人数が示すように主流は留学生よりも技能実習生を中心とした他の目的の外国人の増加が顕著である。2025年10月10日のヤフーニュース(出入国管理局発表)によると、「2025年6月末の在留外国人数は395万6619人」で、過去最多を更新したとのことである。その内訳は、一番多いのが永住者で、93万2090人。次いで通訳などとして働く「技術・人文知識・国際業務」が45万8109人、「技能実習」が44万9432人と続いている。そして4番目に留学生が43万5203人と続き、5番目に「特定技能」が33万6196人と続いている。このことからわかるように、もともとは留学生のための日本語教育や日本語教師養成は、その倍の対象を抱えている「技能実習」と「特定技能」に合わせる必要性が喫緊の課題と言えそうだ。その他の場合も、それぞれに特化した教授法や教師養成が必要であることも自明である。

2.2. 認定日本語教育機関と認定教師養成課程に求められるもの

2.1でも分かるように、今や日本語教師養成は先進国らしさの象徴としての国際化のた

めの留学生獲得だけが対象ではない。また同時に少子化の補充としての外国人学生獲得のための外国人依存でもない。単なる少子化だけでなく高齢化と相まって、世界でもまれにみる少子高齢化国として多種多様な諸外国人を対象にした、それぞれの目的に合う細分化された受け入れ体制を整備しなければならない。その目的を具現化できるように認定日本語学校は3種類の課程に分けて審査されている。一つは、従来の進学を目指す「留学課程」。二つ目が、技能実習生を中心とした「就労課程」。三つ目が、その他の「生活課程」である。それぞれがCEFRの6区分に従って「コース・フレームワーク」²と「モジュール・ボックス」³を活用したカリキュラムによる目標達成に向けて、それぞれの can-do とルーブリック評価とを網の目状に配置し、自他共に理解・納得できるカリキュラムやコースデザイン提示を目的としている。

これらは非常に難解であり厄介な仕事である。従来のような教科書に沿って教える教師像や受け身の授業というイメージからは解脱し、学習者と教師が共にその学習課程を大切に積み上げていき、その活動と評価を共有でき満足できる体系の構築が要求されているからだ。そこには客観的な判断基準が要求されている。これらの要素が緻密に織りなすマトリックスが重要となる。その具体的な認知度審査が、今回の日本語教育機関の「認定制度」を意味している。これを別な表現で言い換えると、このシステムこそが日本語教育の質の向上と維持につながっていると言えそうだ。特に日本の日本語教育では、日本人同士のティーム・ティーチング（以後TTと表記）・直接法・帰納法が主流であるので、教師間の情報共有と能力の均一化が必須である。日本のTTの特色は、担当チーム教員のうち誰かが突然授業できなくなった時に他のメンバーが、いつ・どのクラスに入っても同じ質の授業が提供できるためのトレーニングを行っているところにある。認定日本語学校、及び登録日本語教員制度による日本語教育機関と日本語教師の能力向上と維持の目的においても、このような日本独特の教師間の認識と評価の共有が維持され、より一層正確に行われる必要性にあることも忘れてはならない。

2.3. 2章のまとめ

このように、新しい制度やシステムの中でより一層日本語教育の質の向上と維持が求められる方向性や意思表示を感じる中で、また同時に生成AIの利用を加味した授業展開を模索する中でも、日本における日本語教授法の基本を大切に、良き伝統として次世代や世界に発信できればと願う次第である。

3. なぜ認定や登録が必要なのか

従来の留学生のための純粋な日本語教育から、時代とニーズの変化にともない、多種多様な日本語学習者に対する世界標準の日本語教育を担う教育機関と日本語教師が必要となってきた。それは具体的に、学習者目線での教育（学習目標とその到達度、目的に合わせた多様化と細分化）が求められる時代となったことを意味している。例えば、大学の留学

生を対象とするときのテキストと教育内容・目標は、専門学校や大学に進学しようとする日本語学校生と異なるのは当然であるし、ましてや技能実習生や義務教育機関での日本語指導目的とも異なるのは明白である。少なくとも今回の3つの課程（留学・就労・生活課程）それぞれにふさわしい目標と到達度、個々人の発展の可視化と標準化が大きな課題である。そのために日本語教育参照枠は日本語教育に関わる組織と教員のバイブルとしての十分な理解と最大の応用が不可欠である。

3.1. 日本語教育参照枠の示すもの

一つは基準の国際化である。従来は初級・中級・上級で示していたものが、JLPTの利用によりN5・N4・N3・N2・N1とより具体的にレベル分けを明確にしてきたものの、それはあくまでも内輪の、いわゆる日本の日本語教育関係者間での識別用語として発展してきた。それに対し今回の日本語教育参照枠では、CEFRの基準や用語を使用し、具体的にcandoにより何ができるのかという共通理解に基づくことで、広く世界的な基準での認知を可能にする働きがある。EUにおける人・もの・金の自由移動を基本に構築されたヨーロッパ言語共通参照枠に、多言語一つとしての日本語が加わり世界的な言語共通参照枠として位置づけられることの意義は大きい。日本語教育参照枠自体に日本語教育における人・物・文化・知識の世界における自由な移動と標準的な基準を示す物差しとしての役割を持たせることができるからだ。その意味において、学習者は学習環境や地域を問わず自分の日本語力を世界共通の指針で確認できるとともに評価できることとなる。例えば、EUのようにドイツ人でもフランス語のB2レベルの証明があればフランスでB2レベルの仕事を見つけることができるのと同様に、日本語能力試験（以下JLPT）のような限られた地域や内容にとらわれない、いわゆる世界基準の日本語力証明としての日本語教育参照枠基準の日本語証明が世界基準で発行され、世界中で同じように認知されることが可能となれば、同時にその基準が、何がどのようにできるのかという基準で示されることは、従来の単なるペーパー試験や教員の感覚的（感傷的）判断によらない自他共に認知・納得できる明確で客観的な判断基準に基づいていることには大きな説得力とメリットがある。

3.2. 従来の日本語教育機関及び教師との相違点

従って、日本語教育機関の評価も大きく変化せざるを得ない。従来は、どれだけ国公立や有名私立大学に入学させるか、あるいはJLPTで点数が取れるかが日本語教育機関の主要課題の一つであったが、今後はいかに学習者に寄り添い、個々人の目標を効果的に達成させるか、またそのプロセスにおいて指導者と学習者が共に共通の認識と評価を共有できるかが課題となる。そして単にJLPTや日本留学試験での級や点数獲得よりも、組織間の隔たりのない、同時に世界共通基準での教育内容の維持や学習者個々人が、それぞれの目標に対していかに現実に即した実践力がつき4技能5領域の運用ができる教育機関かが大きな課題となり、それぞれの機関評価へと定着していく。

また教員も、さすがにふた昔前の、日本人なら誰でも日本語教師になれる時代は去り、420時間の養成コースを修了しているか、1年に1度の日本語教育能力検定試験に合格しているか、或いはそれ以前から日本語学校で教えておりかなりの経験値がある場合など多様な方法で日本語教師になれた時代を経て、2024年度以降は国家試験に一本化され、合格後の登録（意思表示）も持って正式な日本語教師誕生時代へと変化した。それは、単なる言語話者（ネイティブ）としての日本語運用能力に関する知識・経験だけでも、或いは経験や指導力よりも知識としての日本語力でもなく、外国語と同時に第2言語としての日本語に精通し、世界に約7000語ある言語の一つとしての標準的な認知力と理解力そして客観的に評価のできる人材が求められていることを示唆している。

3.3. 児童生徒への日本語指導

留学生や技能実習生への日本語教育の需要のみならず、義務教育課程での日本語指導の必要性和需要も着実に伸びている（増えている）。朝日新聞デジタル⁴によると2023年度の合計は6万9123人で過去最多を更新したとある。「特に地方の小中学では、児童・生徒数が少なく日本語指導の恩恵を受けられない子供たちが置き去りにされているケースも多々ある。同時に、日本語ができないからという理由で特別支援学級に入れられている児童生徒も多い。文科省の令和7年4月の報告によると令和6年に13.9万人となり、そのうち日本語指導を必要とする児童生徒数が69,123人とあり、この10年で約2倍となった」とのことだ。大塚玲（静岡大学教育学部教授）他の研究によると、とある市では外国人児童生徒の90%以上が特別支援学級で学ぶ羽目となっている。これは基礎的な日本語理解ができず、結果として特別支援学級に入れられた形である。日本語を知らないから出来ないのと、学年相当の基礎学力や学習能力の有無、聴覚が不自由なのとは大いに異なる。このあたりの受け入れ態勢や認識不足のままでは、特に中学生時や高校生時に編入してきた生徒の場合、ほぼ高校入試や大学入試には間に合わないことは、カミンズのBICS（Basic Interpersonal Communication skills）とCALP（Cognitive Academic Language Proficiency）の違いからも明らかである。BICSとしての日常言語能力取得には約2年（日本語学校の最長学習時間に等しい）、一方CALPとしてのアカデミックな言語能力取得には約5年かかるといわれているからだ。日本語学校に2年から5年通っても疑わしいのに、突として中学や高校に編入された生徒にとって、2年前後でCALP習得は不可能としか言えない。ここを埋めるバイパス的日本語教育の完成も尚まだ期待出来ない。

3.4. 海外における日本語教育・日本語教員への影響

日本語教育推進法では、外国での日本語指導にも言及している、言い換えると諸外国での日本語指導にも多かれ少なかれ今回の国家資格としての日本語教員資格に近い能力・水準維持が要求されるのかもしれない。それは英語でいうところの「第2言語としての英語資格」として認定されているものがイメージしやすい。Indeed キャリアガイド編集部（2025年4月

29日)⁵から引用するとそれは、①TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages)、②TEFL (Teaching English as a Foreign Language)、③TESL (Teaching English as a Second Language)、④CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages)、⑤DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults)、⑥TKT (Teaching Knowledge Test)、⑦IELTS General Training (アイエルツジェネラルトレーニング)などの日本語バージョン、つまりTJSOLとかTJFL、TJSLが一般的とも考えられるし、あるいはIELTS日本語バージョンや今回の日本語教育参照枠(CEFR)によるC2以上などの認定が必要になると考えられる。

3.5. 3章のまとめ

以上、この章では日本語参照枠を中心に昨今の日本語教師や機関の直面している対応課題に関してみてきた。と同時に日本における日本語教育の独特で無視できない長沼や学友会の直説法・帰納法・TTの良さの継続と必要性に関して言及してみた。言い換えると、単なる「温故知新」ではなく新制度における「温故創新」の必要性を述べてみた。学友会メソッドや長沼メソッドを体験していない世代の参考になれば幸いである。

4. 認定日本語教育機関・登録日本語教員の意義

従来の日本語教育現場(特に法務省告示校など)では必須とされていなかった、あるいは一般的ではなかった新しいシステムや概念をまとめると以下ようになる。

4.1. カリキュラム設計における新概念

従来の「教科書(文型)の積み上げ」ではなく、「何ができるようになるか(課題遂行)」を基準にするためのシステムへの転換を意味する。

- 「日本語教育参照枠」の採用(CEFR準拠)
 - 従来:「初級・中級・上級」や「JLPT N5～N1」という、日本語教育機関内部や独自の試験と判断基準でよかった。
 - 今後: A1～C2の6段階でレベルを示す世界共通の指標(CEFR)に沿ったカリキュラム構築とB2以上の到達度を目標とする事との明記が必要。
- コース・フレームワーク
 - 学習者の属性(誰が)や学習目的(何のために)を明確にし、到達目標をCan-doで設定するカリキュラムの全体設計図に従って構築する。従来は曖昧だった「コースのゴール」を社会的な指標で可視化することが求められている。
- モジュール・ボックス
 - コース全体を小さな単位(モジュール)に分割して管理する考え方。学習者が自分の必要な部分だけを選んで学んだり、途中でやめても再開しやすしたりするための仕組みとされている。何が理解できて、何が理解できないかを明確に教師及び本人が理解しやすくなるための可視化しやすくするためのシステム。

4.2. 評価方法における新システム

従来のペーパーテストの点数だけでは測れない「実践力」を測るための仕組みの採用。

- ルーブリック評価
 - 従来：「○○点以上で合格」「テストで間違った箇所の減点法」で採点
 - 現在：単なるペーパー試験では評価できなかった学習者の記憶や文字以外のパフォーマンス（会話や作文など）に対し、「どの程度できたか」を文章で記述した基準表（ルーブリック）を用いて客観的に総合評価する。
- Can-do（キャン・ドゥ）による目標管理
 - 「～という文型を知っている」ではなく、「～という状況で、～することができる」という行動目標を基準としてシラバスを作成し、評価すること。
- ポートフォリオ評価（学習記録の蓄積）
 - テスト一発勝負ではなく、学習の過程（成果物、作文、録音データなど）をファイルに蓄積し、学習者自身が自分の成長を振り返るためのシステムを導入し成長と変化を可視化する。

4.3. 教員・組織体制における新要件

- 「登録日本語教員」の配置義務
 - 従来：民間資格や大学の副専攻などが日本語教師の条件だった。
 - 日本語教育能力検定試験合格も一つの日本語教師としての認知資格であった。
 - 現在：国家資格である「登録日本語教員」でなければ認定校で教えることはできない。（日本語教育機関も認定を受けないとビザ発給の対象校となれない。）
- 3つの課程区分（留学・就労・生活）
 - 従来：ビザが出る「留学」コースがメインで、中身は一律の留学生になるための進学日本語教育が中心だった。
 - 現在：認定申請時に「留学」「就労」「生活」のどの課程を設置するかを明確にし、それぞれの目的に特化した教育内容（ビジネス日本語や生活日本語など）を提供することが求められている。

4.4. 4章のまとめ

これらを総括すると、新しい制度の特徴は「教育の品質を、点数ではなく『社会的・客観的な指標』で外部に証明するシステム」だと言える。

従来の「名門大学に○人合格」「JLPT 合格率○%」という評価が、今後は「この学校の修了者は、社会で具体的にこれだけの行動（Can-do）ができる」を証明する制度に生まれ変わり、その基幹をなすものが日本語教育参照枠、ルーブリックなどの新しいシステムであると言える。

5. 国際比較による日本での日本語指導法の独自性

日本語教育において、直説法・帰納法・TT が特に必要とされ、独自に発展してきた背景には、単に他の技術的手法が定着しなかったからではない。(この章では、上記3つを日本における日本語教育の「3種の神器」としておく。)

①まず日本における直接法は、多様な言語を母語とする多国籍の学生に対し言語的公平性を保つ手段として自然に定着した。一方、諸外国における日本語教育ではそれぞれの母語を媒介語として使用することが一般的であり、直説法は必ずしも主流ではない。

②次に帰納法は、留学という四六時中日本語に晒されるという生活環境を通じて学習者自身が自らの経験をもとに文法規則を発見する方法である。「自ら考え・自ら分析した結果は記憶として定着しやすい」という事実に基づいている。しかし、帰納法には時間がかかるというデメリットがある。例えば十分な例文の提示、ペアワーク、気づきの共有など、授業設計に工夫が必要であり、教師の例文準備の負担は大きい。それでも日本では、学習者の主体性や気づく力を重視するため、帰納法が積極的に採用されている。諸外国の演繹法(ルール提示型)主流型と異なる傾向にある。

③また、TTに関しては、日本では1人の教師が「読む・書く・聞く・話す(やり取り・発表)」の4技能(5領域)すべてを担当することが常である。同時に、日本語教育の多くは非常勤講師によって支えられており、授業の継続性と質を保つため情報と指導法の共有をベースとするTTが必要となる。その為に教員研修が数か月に渡って行われるのも常である。一方、諸外国ではネイティブ教師とノンネイティブ教師が協働する型のTTが一般的であり、文化紹介や発音指導をネイティブが担当し、文法説明をノンネイティブが分担するというTT型授業が定着している点で異なる。このように、日本語教育における教授法は、日本独自の教育文化と制度、学習者の多様性への対応という現実的な課題に基づいて独自の発展形式を維持してきた。今後は、これらの伝統的指導法に生成AIの新技术を柔軟に組み合わせ融合させることで、より効果的な指導設計が実施されなければならない。

5.1. 生成AIと3種の神器の融合による新しい日本語教育の可能性

近年、生成AI(Generative Artificial Intelligence)の進化は、教育分野においても大きな変革をもたらしている。日本においては、直説法・帰納法・TTという伝統的指導法が長年にわたり実践されてきたが、これらの手法と生成AIを融合させることで、より個別的で効果的な教育が可能になると期待されている。本章では、それぞれの教授法と生成AIの融合によって生まれる新しい教育の可能性について考察する。

5.1.1. 直説法と生成AIの融合：視覚・聴覚支援の拡張

生成AIの導入により、例えば、語彙導入の際にAIが絵カードや動画を即座に生成・提示することで、教師の説明を視覚的に補完することができる。つまり教師は、道具箱とか玉手箱と呼ばれているレアリアやカード、模型などの入った重い教材箱を毎回持ち運ばな

くても良いことになる。また、学習者の発話を AI がリアルタイムで解析し、発音やイントネーションの改善点を提示することで個別指導の質を向上させることができる。さらに、理解が難しい学習者には、AI が母語で補足説明を提供することで、心理的負担を軽減し、学習意欲を高めることができる。

5.1.2. 帰納法と生成AIの融合：気づきと例示の支援

例えば、AI は文型ごとに多様な例文を瞬時に生成し、具体的な例文から文法規則や共通点を導き出しやすくする。また、学習者の作文や会話における誤用を検出し自然な修正例を提示することで、気づきの質を高め、より深い理解を促す支援ツールとなり得る。同時にペアワークやグループ活動においても、AI が対話内容を分析し、文法的な気づきや語彙の使用傾向を可視化することで、学習者同士の学び合いを促進することも可能にする。

5.1.3. TT と生成AIの融合：協働と継続性の強化

TT は、複数の教師が協働して授業を行う教授法であり、「授業の一貫性」「学習者への公平性」「教師間のレベル差解消」「情報の共有」および「教師間の信頼」が鍵である。その為の能力や情報、経験の共有が必要とする教育現場において、生成AIは、この協働体制を容易にし、さらに強化できる力を持っている。(例：ノートからPCへ、電話からチャットへ、PPTから動画へ…そして録画へ)。AIは授業内容を自動的に記録・要約し、教師間の情報共有を円滑にする。また、学習者の理解度や課題を分析し可視化し、次の授業への引き継ぎを支援することで、授業の連続性と質の維持を容易にする。さらに、作文や発話に対して、AIが文法的正確さだけでなく、発想力や文化的背景への理解など、多面的な評価を提示することで、学習者の個性を尊重した指導が可能となりルーブリック評価としての基本にもなりうる。以上、見てきたように生成AIは、伝統的教授法の代替ではなく、補完・強化の手段であるといえる。教師の専門性とAIの技術を融合させることで、学習者一人ひとりに最適化された指導が実現可能となる。今後は、教育現場での実践と検証を通じて、融合型教授法あるいはAIM(AIを用いた教授法)のモデルを構築し、より柔軟で持続可能な日本語教育の未来を切り拓いていくことが求められる。

5.2. 融合型教授法(或いはAIJM: Artificial Intelligence Japanese Methods)の実践と課題

本章では、AIを実際の教育現場にどう落とし込むか、具体的な実践例とともに、導入に伴う課題や留意点について考察する。

融合型教授法は、学習者のレベルや授業形態に応じて柔軟に設計できる。例えば初級クラスでは、直説法に生成AIを組み合わせて、語彙導入がより視覚的・聴覚的に行える。例えば、「食べる」という動詞を教える際、AIが箸を使って食べる動作の動画を生成すると同時に音声流れることで、学習者の理解は大きく促進される。また、発音練習にお

いても、AI がリアルタイムで学習者の音声を解析し、個別のフィードバックを提供することで、学習者の発話を改善したり発話能力を高めたりできる。また中級クラスでは、文型導入時に AI が多様な例文を瞬時に提示し、学習者が共通点を見つけることで文法規則を自ら発見することを容易にする。作文や会話における誤用も AI が容易に検出し、自然な修正例を提示することで、気づきの質が向上する。ペアワークやグループ活動においても、AI が対話内容を分析し、語彙の使用傾向や文法的な気づきを可視化することで、学習者同士の学び合いを促進する。TT においては、AI が授業内容を自動的に記録・要約し、教師間の情報共有を円滑にする。テストやクイズ結果から学習者の理解度や課題を分析し、次の授業へのスムーズでポテンシャルの高い引き継ぎを支援し、授業の連続性を確保し易くする。さらに、作文や発話に対して、AI が文法的正確さだけでなく、発想力や文化的背景への理解など、ビッグデータに基づく多面的な評価を提示することで、学習者の個性を尊重した教師にも学習者にも納得のいく教育を可能とする。

5.3. 教師の役割と AI の補完関係

従って、融合型授業の実践においては、教師の役割が大きく変化することになる。それは従来の「教える人」から、「学びを設計する人」へと再定義される必要を明示している。AI は例文生成や誤用検出などの技術的支援を担うが、最終的な判断や教育的配慮は教師の経験と専門性に委ねられる。教師は、AI の出力を吟味・編集し、学習者の背景やニーズに応じた指導を行うことで、教育の精度と柔軟性を高める。つまり、AI は教師の代替として運用されるのではなく、協働する TT の新たなパートナーとして位置づけられることとなる。

5.4. 導入に伴う課題と倫理的配慮

融合型教授法の導入には、いくつかの課題も存在する。まず、学習者の発話や作文などのデータを AI が扱う際には、プライバシー保護とデータ管理に関する倫理的配慮が不可欠である。教育機関は、適切な同意取得と情報管理体制を整える必要がある。また、AI の出力には誤情報や偏りが含まれる可能性があるため、教師がその内容を吟味し、必要に応じて修正する責任が求められる。AI の活用はあくまで補助であり、教育の質を担保し、維持するのは人間（教師）の判断（役割）である。さらに、技術格差による教育機会の不均衡も懸念される。AI を活用できる環境とそうでない環境の差が、学習者の学びに影響を与える可能性がある。教育現場では、誰もが平等に学べる環境づくりが今後ますます求められる。融合型教育は、理論だけでなく、現場での実践と検証を通じて常に進化するものだと考える。教師・学習者・技術開発者が協働しながら、持続可能で柔軟な日本語教育の未来を築いていくことが求められる。生成 AI の活用は、教育の質を高める可能性を秘めているが、それを最大限に活かすためには、人間のたゆまぬ努力と経験、そしてそれらの蓄積をデータに変換する作業が不可欠である。

5.5. 5章のまとめ

本章では、日本語教育における伝統的指導法である直説法・帰納法・TTの意義や必要性と、それらと生成AIとの融合による新しい教授法(AIM)の可能性について考察してきた。今後は、教師とAIの協働による理論・実践・制度の三位一体による持続可能な融合型の教育モデルの定着が求められる。具体的にはCEFRやcan-do、ルーブリック評価をAIでバランスよくカリキュラムやシラバスに包括したAIMのプラットフォームの構築と同時にそのバリエーションにも期待している。

6. 現行と今後の違い

日本語教師の国家資格化は、教育の質と国際的な整合性を高めることを目的としているが、その過程で国内および海外の教育環境に大きな影響を与える可能性がある。

特に、国家資格が求める教育水準は、今まで以上に「日本語教育参照枠」(CEFR準拠)に紐づく実践的な指導能力に要求するため、その影響は広範囲に及ぶと考えられる。以下に想定できる国内外で影響をみておく。

国内での影響：

1. 待遇の改善と専門職としての地位向上

- 国家資格化により、教師の専門性が公的に認められる。これにより、非常勤講師が多い現状に対し、給与水準の上昇や正規雇用(常勤職)の増加など、労働環境や待遇の改善につながる事が最も期待されている。(希望的観測を含めて)

2. 指導の質の担保と標準化

- 国家試験を経ることで、全国どの教育機関においても、教師が一定水準の知識と技能(特にCEFRやCan-doの指導法に関する知識)を持っていることが保証される。これにより、教育の質のばらつきが小さくなる事が期待できる。

3. 教育機関の統廃合・専門化

- 認定日本語学校となるには、国家資格を持つ教師の配置や、厳格な第三者評価システム、カリキュラム整備(コースフレームワークなど)が義務付けられている。この要件を満たせない学校は淘汰されるか、認定外の学校として存続することになり、業界全体のレベルアップに繋がると同時に再編や専門分野への特化が促進されることが期待できる。

4. 懸念される課題

- 短期的な人手不足の深刻化

資格取得プロセスが複雑化・厳格化することにより、特に外国人学習者向けの指導ニーズが急増している地方の教育機関や、従来の資格しか持たない現職教員にとって参入障壁が高くなる。また現行の高齢者教員の離職と若者の新規参入には魅力と生活・環境面から期待薄となり、これにより一時的に現場での人手不足が深刻化する可能性が非常に高い。

一方、海外での影響：

1. 日本語教育の国際的信用の向上

- 国家資格として裏付けられた教師が世界中で指導にあたることで、「日本の日本語教育」に対する国際的な信頼性が大幅に向上すると考えられる。これは、諸外国における日本語学習者の増加につながる可能性もある。

2. 海外大学等への教員派遣の標準化

- 日本の大学や国際交流基金などが海外に教師を派遣する際、この国家資格が指導能力の証明として機能すると思われる。派遣される教師の質が保証されるため、受け入れ側の安心感が増す。

3. 世界標準規格への統合加速

- 国家資格の基盤が CEFR に準拠しているため、日本の資格取得者が海外の教育機関で就職する際、その能力証明が容易になりうる。これは、国際的な教員移動の活性化に寄与を視野に入れられる。

4. 懸念される課題

- 海外では独自に日本語教師養成講座や資格（例：TESOL の日本語版）等があるが、日本の国家資格が今後事実上の標準となることで、これらの現有資格の相対的な地位が低下する可能性がある。
- 一方で、海外在住の非日本語話者教師向けに、日本の国家資格に準拠した国際的ライセンス制度（TJSOL など）が新たに生まれるきっかけになる可能性もある。
- 海外の日本語教育機関が、この国家資格を必須要件とした場合、現地の教師（特に非日本語話者）が資格を取得するために必要なコスト（日本への渡航、受験費用、準備費用）が増大し、海外の教育機関側のコスト負担が増え授業料高騰懸念も出てくる。

7. まとめ

日本語教育が EU の CEFR 並みの効果と水準を持つようになれば、それは国内外の日本語学習者にとっても大変喜ばしいことであり、もろ手を挙げて歓迎したいところである。しかし課題も多い。冒頭にも述べたように問題点の一つには、担当する日本語教員に要求される能力に対する評価や対価の低さにある。国家資格を取り登録しても、それに見合う報酬や職場環境の保証がないことが、大学等の日本語教員養成機関修了生の日本語教師離れの主要原因であるからだ。特に少子高齢化時代においては、ある意味新卒生は引く手あまたである。さて、国家資格化が日本語教師の平均年齢低年齢化に役立つだろうか？若人の希望職種として定着するのだろうか？またこの業界の6割を占めるボランティアに頼ることない政策へと切り替えることができるのだろうか？これを機に、いい加減な日本語学校や日本語教師が減少することはよいことである。そして目的をもって日本語を学ぶ人たちが働く人々にとって、より効果的な日本語教育環境が整備されることも喜ばしい。何より

も日本語教育がグローバル化されることには賛成である。業界の教育環境面の整備は着々と進んでいるのと同様に従事者への生活保障面の整備が急がれるところであろう。編入生が2年前後で高校・大学入試に間に合うバイパス的日本語教育（教授法）の具現化は可能だろうか。今回は、認定・登録という新しい制度に特化して述べたが、ここに本来は生成AIの利用が既に加味されていなければならないと考えるのは私だけではないだろう。生成AIをうまく取り込んだ教授法（AIJM）による大多数の中に居ながら個別学習のできるプラットフォームの実用化と定着も、今後システムの中に具現化しなければならない大きな課題である。

注

- 1 2024年10月時72校中22校、2025年3月時48校中19校が認定された。
管理団体資料 (<https://kanridantai.net/mext-20250422/>) より。(2025年11月3日閲覧)
- 2 留学分野の日本語教育機関に設置される最長2年間の学習過程を3か月ごとの帯の形で示した一つの学期と学習レベルを現したタイムスケジュール。
- 3 日本語教育参照枠に示されている各種 can do を学習者の言語活動に合わせて一連の教材やリソースを体系的にモジュール（大項目）ごとに整理したもの。
- 4 2024年8月8日朝日新聞デジタル
- 5 第二言語として英語を教えるための資格7選| Indeed (インディード)
[file:///C:/Users/user29/Desktop/%E7%AC%AC%E4%BA%8C%E8%A8%80%E8%AA%9E%E3%81%A8%E3%81%97%E3%81%A6%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E3%82%92%E6%95%99%E3%81%88%E3%82%8B%E3%81%9F%E3%82%81%E3%81%AE%E8%B3%87%E6%A0%BC7%E9%81%B8%20_%20Indeed%20\(%E3%82%A4%E3%83%B3%E3\)%83%87%E3%82%A3%E3%83%BC%E3%83%89\).html](file:///C:/Users/user29/Desktop/%E7%AC%AC%E4%BA%8C%E8%A8%80%E8%AA%9E%E3%81%A8%E3%81%97%E3%81%A6%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E3%82%92%E6%95%99%E3%81%88%E3%82%8B%E3%81%9F%E3%82%81%E3%81%AE%E8%B3%87%E6%A0%BC7%E9%81%B8%20_%20Indeed%20(%E3%82%A4%E3%83%B3%E3)%83%87%E3%82%A3%E3%83%BC%E3%83%89).html) (2025年10月8日閲覧)

参考文献

- ・大塚玲 他 (2025) 「特別支援学級に在籍する外国人児童生徒の実態と教育的支援の課題」 静岡大学教育実践支援センター紀要 35、27-36
- ・出入国在留管理庁「令和7年6月末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00057.html
- ・在留外国人統計 (旧登録外国人統計) | すべて | 統計データを探す | 政府統計の総合窓口
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search?page=1&toukei=00250012&survey=-2025%E5%B9%B4%EF%BC%91%E6%9C%88%EF%BC%91%E6%97%A5>
- ・文化庁「日本語教育の推進に関する法律について」
「日本語教育推進に関する法律 概要」
「日本語教育の参照枠」報告
- ・文部科学省「日本語教育機関認定法」
「登録日本語教員制度等について」2024年
「認定日本語教育機関日本語教育課程編成のための指針」

- ・ 文部科学省文部科学省総合教育政策局 国際教育課
「公立学校に在籍する外国人児童生徒数の推移」
https://www.mext.go.jp/content/20250425-mxt_kyokoku-000041756_005.pdf (2025年10月10日閲覧)
- ・ 日本経済新聞 (2021a) 外国籍の子「支援学級」頼み 在籍率全小中学生の倍 (本社調査)、2021年5月10日朝刊
- ・ 日本経済新聞 (2021b) 日本語教育地域で格差 「支援学級」在籍率最大19% 財政力、授業の質左右、2021年5月15日朝刊
- ・ 三浦美恵子 (2020) 特別支援学級における外国人児童 生徒の在籍状況に関する一考察、宇都宮大学国際学部研究論集、50、205-220
- ・ Yahoo! ニュース 在留外国人、過去最多 395万人 上半期、昨年末から18万増 (共同通信)
<https://news.yahoo.co.jp/articles/6507ffd17f1fb41e575e51bdfb58856a153816> (2025年10月10日閲覧)

奥村 訓代 (k_okumura@hokuyo.ac.jp)

日本語会話における「きっと」「たぶん」の使用の特徴

— 会話コーパスの例を用いて —

黄 美花
北洋大学

Characteristics of the Use of *Kitto* and *Tabun* in Japanese Conversation:
Using Examples from a Conversational Corpus

HUANG Meihua
Hokuyo University

Abstract

This paper aims to describe the usage tendencies and characteristics of the Japanese adverbs *kitto* and *tabun* in spoken discourse by examining their co-occurrence patterns with predicates. The analysis is based on conversational data drawn from the BTSJ Japanese Spoken Corpus. The findings indicate that the use of *kitto* and *tabun* differs between written and spoken language. In addition, these adverbs sometimes appear independently, reflecting features unique to spoken interaction. A close examination of utterances containing *kitto* and *tabun* further reveals that their use can generate positive interpersonal effects in natural language use.

1. はじめに

日本語における推量をはじめとする様々な意味を表す副詞とモダリティ成分の体系的かつ頻繁な遠隔共起関係は、日本語の文法研究や日本語教育において、両者の共起関係としてしばしば取り上げられてきた(小池 1997; 1999、工藤 2000、杉村 2009; 2012、スリダノヴィッチイほか 2009、木下 2015 等)。例えば、以下の例が挙げられる。

例 1-1 きっと成功するだろう。

例 1-2 たぶん晴れるだろう。

これらの文では、副詞「きっと」と「だろう」、同じく「たぶん」と「だろう」はそれぞれ共起関係をなしているとされる。「きっと」、「たぶん」は事態の蓋然性を表すモダリティ副詞である(工藤 2000¹、杉村 2012 等)。話し手の事態実現に対する心的態度を示すこれらのモダリティ副詞と文末モダリティとの共起関係は、従来、主として文法カテゴリーの要素として分析されてきた。すなわち、日本語の研究においては、これらの語は語彙論的に扱われるか、あるいはモダリティに関する要素として検討されてきたという背景がある(小池 1997; 1999、工藤 2000、杉村 2009; 2012、木下 2015 等)。ベケシュ(2004; 2010; 2014 等)は、開ける要素と閉じる要素が呼応する「括弧」記号あるいは句読点との類似性から、この呼応関係を「括弧構造」と呼び、その「括弧構造」の語用論的機能、すなわち談話マーカールとしての可能性を指摘している(2010; 2014)。

本稿では、日本語会話に現れる「きっと」と「たぶん」の文末との共起²関係を観察し、話しことばにおける両語の使用傾向および特徴を記述することを目的とする。文法的観点ではなく、自然な言語運用における両語の使用を手がかりに、会話の相互作用における対人的機能に焦点を当てて考察する。

2. 先行研究

日本語において副詞が述語と体系的に共起する現象が頻繁に観察されるため、共起関係は主に意味的側面に重きを置いて論じられてきた。書きことばデータを用いて、副詞と述語の共起関係について論じた工藤(2000)および杉村(2009)の結果を表1に示す。

表1の書きことばにおいては、「きっと」「たぶん」ともに、「する ϕ ・のだ」のような断定を表す述語と、「だろう(まい)」のような推量を表す述語との共起率が高い結果ことが示されている。特に、工藤(2000)と杉村(2009)に共通して最も高い共起率を示すのは「たぶん～だろう・まい」である。全体として、「きっと～する ϕ ・のだ」のような「断定～断定」の共起関係と、「たぶん～だろう・まい」のような「推量～推量」の共起関係、すなわち意味的に同じカテゴリに属する副詞と述語が呼応する傾向が観察される。

杉村(2009)は、共起する文の違いを分析することにより、「きっと」「たぶん」の意味を次のように定義している。

表1 書きことばにおける副詞と述語の共起率が高い組合せ

分類	工藤 (2000)	杉村 (2009)
メディア	書きことば	
	文学作品等 きっと：279 例 たぶん：103 例	「青空文庫」電子版 きっと：964 例 たぶん：385 例
きっと～ するφ・のだ	139 (49.8%)	321 (33.3%)
きっと～だろ／まい	66 (23.7%)	169 (17.5%)
たぶん～ するφ・のだ	19 (18.4%)	86 (22.3%)
たぶん～だろ／まい	74 (71.8%)	252 (65.4%)

(出典：工藤 2000：204 の表 3.1、杉村 2009：105 の表 4-1 をもとに再構成、割合は黄が追加)

「キット」：事態の実現に対する話し手の強い信念を表す。

「タブン」：推論において直観的にある1つの帰結を導き出したことを表す。

さらに杉村 (2012) では、話し手の主観性を表す副詞 (例：「きっと」「たぶん」) は、「モダリティ副詞」あるいは「法副詞」「陳述副詞」「文副詞」などと呼ばれ、これらは話し手が当該事態の成立可能性をどの程度期待しているか (あるいは期待していなかったか) という情報を文に付与する表現であると述べられている (杉村 2012：185)。

以上を踏まえて、本稿では「きっと」と「たぶん」が日本語会話においてどのような使用傾向および特徴を示すかを詳述する。書きことばとの対照を踏まえつつ、会話データにおける「きっと」と「たぶん」の使用傾向を明確にするとともに、従来の研究で十分に論じられてこなかった日常会話における両語の使用特徴および対人的機能を明らかにする。

3. 用例及び使用傾向

3.1. 会話における「きっと」「たぶん」の用例

本稿で扱う用例は、「BTSJによる日本語会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2015年版」³⁾ (以下、「日本語会話コーパス」) に収録された全 333 会話から収集したものである。333 会話から得られた用例のうち、「きっと」は 154 例、「たぶん」(「多分」も含む) は 1115 例をすべて分析対象とした。

本稿で用いる述語の分類およびコーディングの記号を表 2 に示す。

述語の分類およびコーディングの記号は、以下の定義・基準に従う。

- ①工藤 (2000:185) に倣い、「する／した」など断定 (確言) を担う形式を無標的な形式 (unmarked form) とし、推量的な副詞と共起する認識的モダリティ形式 (断定を除く) を有標的な形式 (marked form) とする。

表2 述語の分類及びコーディング記号

分類		主な言語形式	コーディング記号	
無標的な形式	断定(確言)	するφ・だ・のだ・んだ・んだー・なのだ (「φ」は記号ゼロの意)	するφ・のだ	
有標的な形式	推量	だろう・だろ・んだろう(んだろ)・やろ・んやろう	だろう	
		でしょう・でしょ・んでしょう・んでしょ		
		のではないだろうか・んではないだろうか・んじゃないだろうか・んじゃないのか	のではないだろうか	
		のではないでしょうか・んではないでしょうか・んじゃないでしょか		
	確信度	と思う、って思う、とか思う、とか思っちゃう・とは思う・なあと思う・と思うんだ・と思うんです	と思う	
		気がする	気がする	
		確信度	かもしれない、かもしれん、かもしんない・のかかもしれない・んかもしれない・んかもしんない	かもしれない
		推論	はずだ・はずなんです	はずだ
		様態	ようだ・のようだ	ようだ
			みたいだ	みたいだ
推定	らしい	らしい		
兆候	しそうだ	しそうだ		
推量以外の用法	その他	疑問・命令・願望・意志・勧誘・判断等用法(推量以外)	その他	
	共起無し	共起する述語部分が省略された場合(中途終了型発話文等)	無	

②「しろ」(命令用法)、「したい」(願望用法)など推量以外の用法は「その他」とする。

③中途終了型発話など述語が省略されている場合は「共起無し」とする。

④「きっと。」「たぶん。」のように1発話文で終了するものも「共起無し」とする。

⑤工藤(1996; 2000; 2005)に倣い、過去や連体節内における推量・蓋然性の用法も分類対象に含める。

例: たぶん追っかける／追っかけた → 「するφ・のだ」

たぶん追っかけてる／追っかけてた → 「するφ・のだ」

…どの先生も多分、もう多数の本で、ホントにこう、なんか床が抜けそうだ(〈笑い〉)とかいう話を聞いて、〈中略〉建物のうへのほうに研究室が多いんですよ。

(連体節内の用例とみなし、「しそうだ」とコーディングする)

⑥寺村(1982)、森山(1992; 1995)、Yokomizo(1998)、山岡(2000)、小野(2005; 2011)などに基づき、「と思う」と「気がする」をモダリティ形式とみなし、分類に含める。

⑦コーディング記号は代表形を示す。

以上の基準により「きっと」「たぶん」と述語との共起関係を集計した結果が表3である。

表3 会話における「きっと」「たぶん」と述語の共起率

述語 \ 副詞	きっと		たぶん	
	頻度	割合	頻度	割合
する ϕ のだ	56	36.4%	398	35.7%
はずだ	1	0.6%	1	0.1%
だろう	8	5.2%	32	2.9%
のではないだろうか	0	0%	2	0.2%
と思う	19	12.3%	206	18.5%
気がする	0	0%	6	0.5%
らしい	0	0%	3	0.3%
ようだ・みたいだ	0	0%	5	0.4%
しそうだ	2	1.3%	1	0.1%
かもしれない	1	0.6%	13	1.2%
その他	16	10.3%	57	5.1%
共起無し	51	33.1%	391	35.1%
合計	154	100%	1115	100%

表3から分かるように、「きっと」「たぶん」ともに、断定の述語（無標的な形式）である「する ϕ のだ」との共起率が最も高い。

きっと～する ϕ のだ：36.4%

たぶん～する ϕ のだ：35.7%

次に、「共起無し」、すなわち副詞単独で現れる用例も両者とも3割を超えている。

きっと～共起無し：33.1%

たぶん～共起無し：35.1%

また、「きっと」「たぶん」は、文末思考動詞「と思う」との共起も1割以上みられる。特に「たぶん」は「と思う」との共起が206例（18.5%）と、全体の約2割を占めている。

きっと～と思う：12.3%

たぶん～と思う：18.5%

さらに、表3の結果を「述語との共起の有無」という観点から整理したものが表4である。

表4 会話における「きっと」「たぶん」と述語の共起率(共起の有無)

述語 \ 副詞	きっと		たぶん	
	頻度	割合	頻度	割合
共起有り	103	66.9 %	724	64.9 %
共起無し	51	33.1 %	391	35.1 %

表4が示すように、「きっと」「たぶん」ともに「共起無し」の例が全体の3割を超えており、述語省略が頻繁に生じるといふ、会話ならではの特徴が表れているといえる。

3.2. 書きことばと話しことばにおける比較

これまでの結果を踏まえ、書きことばと話しことばにおける「きっと」「たぶん」と述語の共起関係を、表5に再度整理して示す。

表5 書きことばと話しことばにおける「きっと」「たぶん」と述語の共起

分類	工藤 (2000)	杉村 (2009)	本稿
	書きことば		話しことば
メディア	文学作品等 きっと：279 例 たぶん：103 例	「青空文庫」電子版 きっと：964 例 たぶん：385 例	「BTSJ 日本語会話 コーパス」 きっと：154 例 たぶん：1115 例
きっと～ するφ・のだ	139 (49.8 %)	321 (33.3 %)	56 (36.4 %)
きっと～ だろう・まい	66 (23.7 %)	169 (17.5 %)	8 (5.1 %)
たぶん～ するφ・のだ	19 (18.4 %)	86 (22.3 %)	398 (35.7 %)
たぶん～ だろう・まい	74 (71.8 %)	252 (65.4 %)	32 (2.9 %)

(本稿の表1に内容を追加し、再掲)

話しことばにおける「きっと」「たぶん」の使用傾向および特徴をみると、「するφ・のだ」のような「断定」を表す述語との共起率が最も高い。「きっと」については、書きことばと同様に、「きっと～するφ・のだ」のような「断定～断定」の共起が多く用いられる傾向にある。しかし、「たぶん」については、書きことばで多く見られる「たぶん～だろう・まい」のような「推量～推量」共起が話しことばでは極めて少なく、書きことばとは異なる傾向を示している。要するに、話しことばにおいては、書きことばで確認される「断定～断定」

「推量～推量」といった対応関係はあまり見られない。むしろ、

「きっと～する ϕ ・のだ」(断定～断定)

「たぶん～する ϕ ・のだ」(推量～断定)

のように、「きっと」「たぶん」のいずれも、「断定(確信)」を表す無標的な形式との共起が目立つ結果となっている。これらの共起率の高い順に整理したものが表6である。

表6 話しことばと書きことばにおける共起率が高い組み合わせ

話しことば	書きことば
1. きっと～する ϕ ・のだ(断定～断定)	1. たぶん～だろう・まい(推量～推量)
2. たぶん～する ϕ ・のだ(推量～断定)	2. きっと～する ϕ ・のだ(断定～断定)

話しことばにおいて、「きっと」「たぶん」がいずれも断定(確言)形式と共起しやすい背景として、会話におけるやり取りの特性が考えられる。話し手は発話の冒頭で「きっと」(確信)や「たぶん」(推量)といった副詞が持つ意味的な力を用いて、自身の発話意図を早い段階で表明する。そのため、聞き手は文末の述語を待たずとも、話し手の意図を推測しやすくなる。こうした点に、話しことば特有の傾向がうかがえる。

4. 対人レベルでの機能特徴

4.1. 「と思う」との共起について

本稿の会話データにおける「たぶん～と思う」の共起例は206件であり、「たぶん」全用例の約2割を占める。本節では、この共起形式を話しことばにみられる特徴と位置づけ、その使用実態を詳しく検討する。さらに、この表現が会話においてどのような対人的機能を果たし、どのような使用効果が生じるのかについて考察する。

「思う」をモダリティ形式として扱った研究には、寺村(1982)、Yokomizo(1998)、山岡(2000)、小野(2000;2005)などがある。

寺村(1984)は、「思う」を主観的思考動詞(1982:100)と位置づけ、「思う」と「だろう」は意味的特徴が近いものの、「思う」のほうがより主観性が強い(1984:228)と述べている。

Yokomizo(1998)は、「思う」と共起する文を話者の思考内容によって、*believing*、*wanting*、*feeling*の3種に分類し、*believing*に続く「思う」は命題へのcommitmentを弱め、*wanting*・*feeling*に続く「思う」は、話者のinvolvementを弱めると指摘する。いずれも、「思う」は話者の命題への関わりの度合いを減じる機能を持つとされる。

山岡(2000)は、「思う」の発話機能を「感情表出」「主張」「意志表出」「助言・忠告」「依頼」の5類型に整理し、「思う」によって主張が弱められ、婉曲化が生じると述べている。

また小野(2000;2005)は、「思う」を用いなくても命題内容は表現できるにもかかわらず

ず、あえて「思う」を用いるのは、話者がポライトネスを表す意図をもち、発話を和らげるためであると指摘している。

以上を踏まえると、「思う」は「と」でマークされた補文を取る点でモダリティ形式「だろう」と近似している(寺村 1982)。しかしその一方で、

- ・主観性が強い(寺村 1982)
- ・命題への関わりを弱める(Yokomizo 1998)
- ・主張が弱め、婉曲にする(山岡 2000)
- ・ポライトネスを表すために用いられる(小野 2000; 2005)

といった特徴をもち、本稿で「と思う」の対人的機能を考察する際の重要な手がかりとなる。小野(2011)もまた、思考動詞のコミュニケーション機能として、「思う」は発話をソフトに伝える hedging の機能を持ちながらも、発話意図を付与する形式であると述べている(小野 2011: 206)。

本稿では、各呼応関係に見られる対人的機能を語用論的観点から示すにあたり、「ヘッジ」という枠組みを用いる。熊坂(2003)は、House & Kasper の「他者防衛」と「自己防衛」という用語(1981: 57)を援用し、ヘッジ使用の動機は主に以下の2点であると述べる。

- ①他者防衛：聞き手(あるいは発話で言及される対象)への配慮により、「失礼さ」や「感じの悪さ」を緩和する働き
- ②自己防衛：発話内容に対する責任回避の働き

ヘッジは、命題内容を曖昧化し、①「発話の失礼さ・感じの悪さ」を軽減する(他者防衛)と同時に、②発話内容への責任を弱める(自己防衛)という二つの機能をもつ(熊坂 2003:33, 36)。さらに、Brown & Levinson(1987)は、フェイス・リスクを最小化するため、状況に応じたストラテジーを選択し、リスクを小さくする言語表現を組み立てると述べている(Brown & Levinson 著、田中監訳 2011: 118)。この枠組みに基づけば、自己防衛はポジティブ・フェイスに配慮するポジティブ・ポライトネス・ストラテジー、他者防衛はネガティブ・フェイスに配慮するネガティブ・ポライトネス・ストラテジーに相当する。

本稿において「ヘッジ」は、「談話において断定を避け、曖昧化することで、発話内容を緩和する表現」と定義する。ヘッジの機能は、以下の2点に整理できる。

- ①他者防衛：発話の失礼さ、感じの悪さを緩和する機能
- ②自己防衛：発話内容に対する自分の責任を回避する機能

ヘッジであるか否かは発話コンテキストや内容に依存するが、「意味伝達上、ヘッジ表現

がなくても支障がない」ことを判断の指標とする。

4.2. 発話の使用効果

ここでは、「たぶん」「～と思う」「たぶん～と思う」などを含む発話が、発話コンテキストおよび発話内容によってどのような使用効果をもたらすのかを考察する。

会話例：日本人男女の友人同士雑談

発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	説明
327	*	JF12	その時、あれだよ、なんか、私の、ゲロ事件とかを、〈暴露したって〉{<}。	
328	*	JBM06	〈そうそう、ゲロ事件を〉{>} 暴露してしまったの。	
329	*	JF12	勘弁してくださいよー。	
330	*	JF12	大変だけどねー、ゲロった、事件はね。	
331	*	JBM06	あんまり俺はそういう、人のを、言わないほうがいいみたいなね=。	
332	*	JF12	= 暴露しすぎだよ、ほら、鬼。	
333	*	JBM06	本当ごめん。	
334-1	/	JF12	なんか、	
335	*	JBM06	や、やばいな、### か。	
334-2	*	JF12	いやー、ほら、でも、ほら、我々もさ、いろいろ名誉権侵害されてるから、名誉権じゃないか、プライバシーか。	
336	*	JBM06	え？。	
337	*	JF12	名誉、名誉であるか 〈どうかは置いといてー〉{<}。	
338	*	JBM06	〈いや、お前ら、す、すでに〉{>} 放棄してるからいいやん。	
339	*	JF12	〈笑いながら〉いやいや、いやいや、名誉の放棄はしてませんよ。	
340	*	JBM06	それ、「人名14」の場合は、まだ、かわいそうやからさー、もういろいろされてて〈笑い〉。	話題導入
341	*	JF12	〈笑いながら〉待ってよ、待ってよ、その〈差は何?〉{<}。	
342	*	JBM06	〈ちゃうって〉{>}、扱いちゃうねんて、お前らと。	
343	*	JF12	いやー、でも最近「人名14」優しいよ。	
344	*	JBM06	そうなん？。	

345	*	JF12	うん、なんかたぶん〈笑いながら〉押しかけたりとかしないから <u>だと思</u> うけど。	「たぶん〜と思う」: 発話の「失礼さ・感じの悪さを緩和する」機能(他者防衛) 「けど」:緩和
346	*	JBM06	〈笑い〉押しかけたらされるよ、たぶん。	「たぶん〜φ」:他者防衛 「よ」:強調 「笑い」が伴い、緩和される
347	*	JF12	そういうことしない限り、彼は一、こう優しく人に接することができる=。	共感
348	*	JBM06	=当たり前やん。	
349	*	JF12	そりゃそうか。	
350	*	JF12	うん、「人名14」いいよ。	
351	*	JBM06	いや、ていうか、誰でも押しかけられて喜ぶ人はいないと <u>思</u> う〈笑い〉。	「と思う」:発話内容に対する自分の責任を回避する機能(自己防衛) 「たぶん〜と思う」より、主観性の強さが感じられるが、「笑い」を伴うことで、緩和される
352	*	JF12	そうね(うん)、でも最近、それは1回だけ、本当にそれは申し訳ない。	
353	*	JF12	〈だけど〉{<}【。	
354	*	JBM06	【】〈いやー〉{>}、1回やった悪夢がたぶん何べんも鳴り響いてると <u>思</u> うよ、なんか、かわいそうに。	「たぶん〜と思う」: 他者防衛 「よ」:強調
355	*	JF12	耳の中でね、ピン〈ポンの音とか〉{<}。	楽しく会話を続ける
356	*	JBM06	〈“あー、”〉{>}まだピンポンが”。	
357	*	JF12	〈笑い〉ピンポンの音と一、「人名15」の顔みたいな。	
358	*	JBM06	ね。	
359	*	JF12	うん。	
360	*	JF12	そうそう。	
361	*	JBM06	かわいそうに。	
362	*	JF12	まあでも楽しかったよ、そのくらいは。	

対象となる会話は、男女の友人同士による雑談である。JBM06 と JF12 は学生生活の話題から始め、合宿、就職説明会、塾の話など、複数のトピックに触れている。会話の直前では、家庭教師友の会における研修経験についての話題が続き、二人はティーチングとコーチングの違いについて盛り上がっている。JBM06 は家庭教師としての自身の経験を交えながら、ティーチングは「自分が知っていることを教えること」、コーチングは「自分にできないことを相手ができるようにコーチすること」のようだとしげに語る。この楽しい雰囲気の中で、327 ラインでは JF12 が、自身の「ゲロ事件」を JBM06 に暴露されたことを持ち出し、329 ラインで「勘弁してくださいよ」と、友人同士の常体スタイルの中で初めて「ください」を用いて発話する。その流れで 333 ラインでは、JBM06 が「本当ごめん」と謝罪する。続いて、話題は共通の友人である「人名 14」に移る。最近「人名 14」が優しい理由について、JF12 は「たぶん押しかけたりしないからだと思う」と、発話の前後にヘッジを用いて緩和している。これを受けて、JBM06 は 346 ラインで「押しかけたらきれるよ」と終助詞「よ」を伴う強い発話を行なった後、先行する断定的な発話の責任を回避するかのよう「たぶん」を付加する。その直後の 347 ラインでは、JF12 が「人名 14」は「そういうことをしない限り優しく人に接することができる」と共感的に応じる。音声データで確認すると、二人は終始、笑いを交えながら談話を進めており、特に、345、346 ラインでは「笑い」が明確に聞かれ、心地いい友人間の会話となっていることがわかる。

この談話における「たぶん～と思う」「たぶん～する ϕ / のだ」「～と思う」などの発話は、話者が他者への配慮、すなわちポジティブ・ポライトネス・ストラテジーと、自身の発話への責任軽減、すなわちネガティブ・ポライトネス・ストラテジーを適切に組み合わせた結果として、会話の流れにプラスの効果が生んでいると解釈できる。

5. おわりに

本稿では、日本語会話コーパスから収集した用例を基に、日本語会話における「きっと」と「たぶん」の文末との共起関係を観察し、話しことばにおける両語の使用傾向およびその特徴を記述した。

全体的な傾向として、「きっと」と「たぶん」は、断定の述語（無標的な形式）「する ϕ のだ」との共起率が最も高かった。先行研究における書きことばとの比較を表 6 にまとめた。

(再掲) 表 6 話しことばと書きことばにおける共起率が高い組み合わせ

話しことば	書きことば
1. きっと～する ϕ ・のだ (断定～断定)	1. たぶん～だろう・まい (推量～推量)
2. たぶん～する ϕ ・のだ (推量～断定)	2. きっと～する ϕ ・のだ (断定～断定)

また、副詞のみで出現する「共起無し」、すなわち発話が中途終了する形や「きっと。」「たぶん。」のように 1 発話文で完結する例も、それぞれ全用例の 3 割を超えており、会話に特

有の発話の断片性を反映していると考えられる。

ほかに、「きっと」と「たぶん」は文末思考動詞「～と思う」とも一定数共起し、それぞれ全用例の1割を超えた。特に「たぶん」では、「～と思う」との共起が206例(18.5%)と全用例の2割弱にのぼり、この点も会話における特徴の一つと捉えられるため、ヘッジという概念を援用し、用例をさらに詳しく検討することにした。その結果、これらが他者への配慮を示すポジティブ・ポライトネス・ストラテジー、あるいは自己防衛としてのネガティブ・ポライトネス・ストラテジーとして機能し、対人的にプラスの効果が生んでいると解釈した。

今後は、用例の詳細な分析を通して対人的機能をさらに掘り下げるとともに、日本語教科書における「きっと」「たぶん」の提示のあり方を検討するため、教科書例の収集・分析を進めていく予定である。

注

- 1 工藤(2000)は、「叙法副詞」と呼び、叙法性(modality)を、「話し手の立場から定められる、文の叙述内容と現実および聞き手との関係づけの文法的表現」と定義している(工藤2000:184)。
- 2 本稿は、「共起は量的現象、呼応は質的關係であるが、基本的なところで並行する」という観点(工藤2000:209-210)に沿い、厳密な区別はせず、基本的には量的現象と質的關係が並行するという立場を取る。
- 3 宇佐美まゆみ監修(2015)「BTSJによる日本語会話コーパス(トランスクリプト・音声)2015年版」『自然会話リソースバンク構築による世界的教材共有ネットワーク実現のための総合的研究』平成23年度～26年度科学研究費補助金基盤研究(A)研究代表者:宇佐美まゆみ(課題番号23242027)研究成果(最終アクセス:2016年2月27日)

参考文献

- アンドレイ・ベケシュ(2004)「スロベニアにおける日本語研究の課題」『日本語学会2004年度春季大会予稿集』、pp.7-14
- アンドレイ・ベケシュ(2010)「副詞による括弧構造とその文脈における役割について」特定領域研究「日本語とコーパス」シンポジウム予稿集『日本語コーパスと外国語としての日本語研究』国立国語研究所、pp.379-386
- アンドレイ・ベケシュ(2014)「日本語辞書におけるコーパスに基づいた括弧構造的構文情報の記述」2014年AJEヨーロッパ日本語教育シンポジウムパネル発表『コーパス的アプローチと伝統的辞書学の狭間にある学習者用・一般用の日本語辞書作り』、pp.110-116
- 小野正樹(2005)『日本語態度動詞文の情報構造』ひつじ書房
- 小野正樹(2011)『日本語思考動詞の主観性』澤田治美編『ひつじ意味論講座第5巻 主観性と主体性』ひつじ書房、pp.193-209
- 木下りか(2015)「『呼応』における陳述副詞の機能——『たぶん』と『だろう』の場合——」『表現研究』101、表現学会編、pp.31-40
- 工藤浩(1982)「叙法副詞の意味と機能——その記述方法をもとめて」国立国語研究所『研究報告書3』秀英出版、pp.45-92

- 工藤浩 (1989) 「現代日本語の文の叙法性 序章」『東京外国語大学論集』39, pp. 14–33
- 工藤浩 (1996) 「どうしても考」鈴木泰・角田太作編『日本語文法の諸問題』ひつじ書房, pp. 163–192
- 工藤浩 (2000) 「3. 副詞と文の陳述的なタイプ」森山卓郎・仁田義雄・工藤浩著『モダリティ』岩波書店, pp. 163–234
- 工藤浩 (2005) 「文の機能と叙法性」『国語と国文学』82 (8), pp. 1–15
- 熊坂亮 (2003) 「対人関係的修辞としてのヘッジ」『独語独文学研究年報』30, pp. 23–40
- 小池康 (1997) 「副詞の共起変化の一考察 — モダリティと共起する副詞を中心に — 」『筑波応用言語学研究』4, pp. 69–81
- 小池康 (1999) 「小説の用例に見るモダリティ副詞と共起成分の変遷」『筑波応用言語学研究』6, pp. 55–68
- 杉村泰 (1997) 「副詞『キット』と『カナラズ』のモダリティ階層 — タブン／タイテイとの並行性」『世界の日本語教育』7, pp. 233–249
- 杉村泰 (1998) 「真偽判断を表すモダリティ副詞『モシカスルト』、『ヒョットスルト』の研究」『日本語教育』98, pp. 25–36
- 杉村泰 (2009) 「現代日本語における蓋然性を表すモダリティ副詞の研究」ひつじ書房
- 杉村泰 (2012) 「副詞とモダリティ」澤田治美編『モダリティⅡ：事例研究』ひつじ書房, pp. 179–193
- スリダノヴィッチイ, アンドレイ・ベケシュ, 仁科喜久子 (2009) 「コーパスに基づいた語彙シラバス作成に向けて — 推量的副詞と文末モダリティの共起を中心にして — 」『日本語教育』142, pp. 69–79
- 寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』くろしお出版
- 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版
- 山岡政紀 (2000) 『日本語の述語と文機能』くろしお出版
- Brown, P. & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. (田中典子監訳、斉藤早智子ら5名訳 (2011) 『ポライトネス — 言語使用における、ある普遍現象』、研究社)
- House, J & Kasper, G. (1981). Politeness Markers in English and German. In Coulmas, F (ed.), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. 157–185
- Yokomizo, S. (1998). Believing, Wanting, and Feeling: Three Representational Modes of Embedded Propositional Contents. 『世界の日本語教育』8: 167–189

黄 美花 (m_huang@hokuyo.ac.jp)

The Effects of Speaking Activities on the Writing Proficiency of EFL Learners:
Enhancing Learning Through the Integration of Instruction and Assessment

Asuka TAKAHASHI
Hokuyo University

スピーキング活動が EFL 学習者のライティング能力に
及ぼす影響

— 指導と評価の統合による学習促進 —

高橋 あすか
北洋大学

要旨

本研究は、初級レベルの外国語としての英語 (English as a foreign language: EFL) 学習者を対象に、スピーキング活動とライティング活動を統合した授業設計がライティング能力に及ぼす教育的効果を検討したものである。スピーキングとライティングの関連性は先行研究で指摘されているものの、少人数かつ初級レベルのクラスで再現されるかは十分に明らかではない。本研究では、日本の私立大学の EFL 学習者を対象に、発表型スピーキングタスク、段階的なライティング活動、明確な達成基準と評価を組み合わせた 15 週間の授業を実施した。パラグラフライティングテスト、学生アンケート、授業フィードバックの分析の結果、発表活動は文章量と内容展開の向上に寄与し、達成基準と評価は学習への継続的な取り組みを促す要因として作用した。本研究の結果から、スピーキングとライティングを連動させた統合的アプローチは、初級 EFL 学習者のライティング能力向上に有効である可能性が示唆された。

1. Introduction

In recent years, integrated-skills instruction has attracted increasing attention in English as a foreign language (EFL) education. This trend reflects the growing expectation that learners should not only develop individual language skills but also be able to use them in combination in authentic communicative contexts. Among the four language skills—listening, speaking, reading, and writing—the relationship between speaking and writing has received particular attention, as both share cognitive and linguistic processes involved in language production. Previous studies have suggested that speaking activities may support the development of writing ability by enhancing fluency, vocabulary use, grammatical accuracy, and the organization of ideas (Geva, 2006; Lika, 2017; Göktürk et al., 2020; Ergün Öcel, 2023). However, it has not been sufficiently examined whether such effects can be consistently observed in small, beginner-level EFL classes.

Alongside the increasing emphasis on skill integration, alignment between instruction and assessment has also been recognized as an important component of language education. Goal-setting provides learners with a clear sense of direction and a framework for monitoring their own learning progress (Locke & Latham, 1990). When instructional content and assessment criteria are closely aligned, learner engagement and learning behaviors may be further strengthened (Krashen & Terrell, 1983; Earl, 2007; Lee & VanPatten, 2003). Research conducted in Japan likewise suggests that explicit performance criteria and consistent assessment practices may promote active classroom participation and skill development among EFL learners (Sato & Takahashi, 2008; Sato & Hirano, 2014). Nevertheless, empirical studies that simultaneously incorporate speaking–writing integrated instruction and instruction–assessment alignment within a single instructional design remain limited.

At the university level, beginner EFL learners often experience difficulty in producing coherent extended texts and may struggle to identify concrete strategies for improving their writing. Against this background, it remains underexplored whether an instructional model that combines presentation-based speaking activities, scaffolded paragraph writing tasks, and clearly defined performance criteria can effectively support writing development and foster constructive learning behaviors in small EFL classes.

To address these issues, the present study examines an instructional model that systematically integrates presentation-based speaking activities, paragraph writing, goal-setting, and performance-based assessment over the course of a 15-week university EFL class in Japan. Specifically, this study investigates whether the integrated model contributes to improvements in academic paragraph writing among beginner-level learners and explores how the integration of goal-setting and assessment influences learner engagement and learning behaviors. By focusing on the interrelationship among speaking, writing, and assessment within classroom practice, this study aims to provide pedagogical insights into effective approaches to integrated-skills instruction in EFL contexts.

2. Literature Review

2.1. Interdependence Between Speaking and Writing Skills in EFL Contexts

A substantial body of research has examined the relationship between speaking and writing in second language development. Ergün Öcel (2023) investigated the impact of speaking activities on the writing skills of EFL learners by comparing the performance of forty A2-level students in a university preparatory program. The experimental group received eight weeks of speaking instruction, whereas the comparison group did not receive additional speaking practice beyond the regular curriculum. The experimental group achieved statistically significantly higher writing test scores than the comparison group, indicating that speaking-based instruction can contribute positively to writing development. The study also noted that speaking activities can enhance fluency, vocabulary, grammatical accuracy, and critical thinking skills—factors that play an essential role in writing performance.

Other studies have similarly supported the close connection between speaking and writing development (Geva, 2006; Lika, 2017; Göktürk et al., 2020). These studies consistently report that EFL learners with higher speaking proficiency tend to perform better in writing tasks. Building on this argument, Ergün Öcel (2023) attributes the link between the two skills to several shared cognitive and linguistic demands: (1) both speaking and writing require the clear and concise expression of ideas and concepts (Geva, 2006); (2) both rely on accurate and contextually appropriate use of vocabulary and grammar (Lika, 2017); and (3) both require the logical organization of information and coherent discourse structuring.

Overall, the literature suggests that speaking and writing are not isolated skills in EFL learning but mutually supportive processes underpinned by overlapping linguistic and cognitive mechanisms.

2.2. Integrating Instruction and Assessment in Lesson Design

In language education, how instruction and assessment are connected is a central consideration when designing effective pedagogy. Goal-setting provides a framework that clarifies the direction of learning and enables learners to monitor their progress objectively throughout the learning process. Locke and Latham (1990) argue that clear goals allow learners to regulate their actions and track their progress as they work toward learning outcomes. When assessment is incorporated into goal pursuit, learners can more easily evaluate their level of attainment and adjust their learning behaviors accordingly. Earl (2007) likewise contends that learning and assessment should operate in tandem rather than separately, and Lee and VanPatten (2003) emphasize that tests should accurately reflect what learners actually practice in the classroom. These arguments collectively highlight that the integration of instruction and assessment constitutes a key consideration in instructional design.

Goals range from concrete to abstract, and both goals and sub-goals support the learning process (Wentzel & Brophy, 2014). Specific and challenging goals, in particular, prompt learners to self-regulate their learning (Dörnyei et al., 2014). Sub-goals function as milestones that enable learners to evaluate their achievement incrementally and provide teachers with guidance when selecting linguistic targets and classroom tasks (Lee & VanPatten, 2003). Thus, goal-setting not only shapes learners' attitudes toward learning but also functions as a foundational mechanism that links instruction and assessment within lesson planning.

Assessment has similarly been discussed in relation to instructional integration. Brown (2007) identifies practicality, reliability, validity, authenticity, and washback as five principles of effective assessment. When performance tests or rubrics are aligned with classroom learning content and allow learners to demonstrate communicative performance, assessment supports the visualization of learning outcomes and promotes reflection, autonomy, and active engagement (Dörnyei & Thurrell, 1991; Shohamy, 2001; Earl, 2007). In other words, the integration of instruction and assessment not only provides a more accurate picture of learning outcomes but also contributes to the improvement of learners' learning behaviors.

Research conducted in Japan has also documented the benefits of integrating instruction and assessment. Sato and Takahashi (2008) reported improved learning outcomes after replacing traditional testing with speaking tests, essays, and portfolios. Sato and Hirano (2014) similarly found that explicit goal structures and consistent assessment promoted active participation and skill development in speaking and writing. These findings suggest that lesson designs combining clear goal-setting with aligned assessment function as an effective approach to supporting learning outcomes and skill development.

Prior research suggests that integrating explicit goal-setting with assessment aligned to instruction may contribute to improvements in learners' learning behaviors, skill development, and overall communicative competence. However, instructional models that systematically combine speaking activities, scaffolded writing tasks, performance criteria, and performance-based assessment have not been sufficiently examined, particularly in small beginner-level EFL classes. In light of this gap, the present study explores how such an integrated instructional design may function within actual classroom practice. Specifically, this study is positioned as a practice-based case involving a small class of three learners and examines, in an exploratory manner, how an instructional design that links speaking activities, writing tasks, goal-setting, and assessment may influence learners' engagement with writing and patterns of written production. It should be noted that the findings of this study are not intended to be generalized but are instead presented as an illustrative case of instructional practice in a small-scale EFL classroom.

3. Objective and Research Questions

The primary objective of this study is to examine whether instruction that integrates presentation-based speaking activities with scaffolded writing tasks can enhance beginner-level university EFL learners' academic paragraph writing proficiency. In addition, this study investigates how the integration of goal-setting and assessment within instruction influences learners' engagement and learning behaviors throughout the instructional period. Furthermore, the study examines the extent to which the instructional model—linking speaking activities, staged writing tasks, performance-based assessment, and clearly articulated performance criteria—contributes to the improvement of academic paragraph writing. Ultimately, this study seeks to offer pedagogical implications for how speaking and writing activities can be systematically interconnected and how such instruction can be designed and implemented effectively to foster writing development in EFL contexts. The following research questions were formulated for this study:

- RQ1. Do presentation-based speaking activities enhance beginner-level university EFL learners' academic paragraph writing skills?
- RQ2. How does the integration of goal-setting and assessment within speaking–writing instruction influence learners' engagement and learning behaviors during the instructional period?

4. Method

4.1. Participants

This study was conducted in the course *Writing I*, offered at a private university in Japan from April to July 2025. The course consisted of 15 sessions, each lasting 90 minutes. At the target university, *Writing I* is primarily designed for learners with TOEIC IP Listening and Reading (R&L) test scores of 225 or below; however, under the enrollment policy, students with scores of up to 785 are also permitted to enroll. According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) published by the Council of Europe, the course is intended mainly for learners at the A1 level (Council of Europe, 2001). Three students participated in the present study.

As shown in Figure 1, two of the three participants took the TOEIC IP R&L test immediately before the semester began and obtained scores of 500 and 585, respectively, while the remaining student did not take the test. According to published mappings between TOEIC IP R&L test scores and the CEFR provided by Educational Testing Service (ETS), these scores are approximately positioned at the CEFR A2–B1 and B1 levels, respectively (Educational Testing Service, 2020).

Because the TOEIC IP R&L test does not assess writing proficiency, a baseline paragraph writing task was administered during the first class session. The numbers of words produced by the three students were 64, 87, and 6, respectively, corresponding to their TOEIC IP R&L test scores and test-taking status. The student who had not taken the TOEIC IP R&L test produced a markedly

limited number of words and sentence structures in the initial paragraph writing task compared with the other two students. Based on this observation, this student was treated in the present study as a learner approximately corresponding to the CEFR A1 level. In contrast, considering both the TOEIC IP R&L test scores and the results of the initial writing task, the remaining two students were positioned as learners with relatively higher English proficiency.

Although differences in English proficiency were observed among the participants, all students received instruction in the same learning environment using identical materials and teaching procedures.

Table 1. Participant Profiles and Initial Writing Performance

Participant	Gender	Words	Sentences	TOEIC IP R&L Score (April 2025)	Primary Reason for Taking the Course
Yuki	Female	6	1	Not taken	To earn course credit
Mina	Female	87	7	500	To improve writing skills
Maya	Female	64	7	585	To improve writing skills

Note. Initial writing performance was assessed on the first day of class through a paragraph writing task conducted under identical conditions.

4.2. Instruments

Three types of instruments were used in this study: the textbook, presentation tests, and writing tests. The textbook *Let's Write & Learn English! – From Sentence to Paragraph* (Seibido) provided the themes for each unit and served as the basis for both speaking (presentation) and writing activities. At the end of each unit, a presentation test was administered, immediately followed by a writing test on the same topic. The evaluation criteria for both tests were shared with students before the first unit in order to establish clear performance expectations. The final goal of the course was defined as achievement based on the writing assessment criteria, and presentation performance aligned with the criteria was positioned as a sub-goal.

The presentation tests were evaluated using three criteria: (1) content organization, (2) delivery, and (3) vocal expression. Delivery included posture, eye contact, and facial expression, whereas vocal expression included volume, intonation, and pauses. The writing tests were assessed using four criteria: (1) task achievement, (2) organization, (3) vocabulary, and (4) grammatical accuracy. Although the course was designed for A1 learners, an extra-point system was introduced to provide a sense of achievement for students at A2 or higher levels. The use of dictionaries and instructor-provided model sentences was allowed during paragraph drafting but not during the tests. Mid-term and final examinations were also administered as writing tests and were evaluated using the same criteria as the unit tests.

4.3. Procedures

All units followed the same instructional cycle. First, students read the textbook passage and engaged in comprehension activities. Next, they wrote a short opinion statement, exchanged opinions with a partner, and drafted a paragraph on the same topic. Students then practiced presenting the paragraph in pairs based on the shared evaluation criteria and revised their work through mutual feedback. In the following class, students completed the presentation test and then the writing test on the same topic. Although the content was the same, students learned to differentiate between the linguistic expressions and form required for presentation versus academic writing.

Mid-term and final examinations were administered in the form of writing tests. Although the topics were announced immediately before the examinations, they were designed to be manageable using expressions introduced during the lessons. Because students knew in advance that both presentation and writing tests would be administered at the end of each unit—and that additional mid-term and final examinations would be implemented—they approached reading activities with future output in mind and actively collected expressions for later use. The small class size allowed the instructor to provide individualized guidance and feedback during class.

4.4. Data Analysis

Both quantitative and qualitative analyses were conducted. For the quantitative analysis, writing test scores were recorded for the four criteria (task achievement, organization, vocabulary, and grammatical accuracy), and changes across units were compared to examine the development of academic paragraph writing. Particular attention was given to whether progression in writing performance was examined for alignment with the integrated instruction that combined presentation-based speaking activities with scaffolded writing tasks.

For the qualitative analysis, student questionnaire responses were examined to identify changes in learners' engagement and learning behaviors over the course of the study. In particular, responses related to goal-setting, repeated presentation practice, and self-regulated learning behaviors were analyzed. Open-ended responses were translated from Japanese into English by the author and checked multiple times to ensure accuracy. Quantitative and qualitative data were triangulated to explore whether the observed changes in engagement and learning behaviors appeared to contribute to the improvement of academic paragraph writing within the integrated instructional model.

Table 2. Flow of the Study

		Tasks	Topic	Points
April	Unit 1	Text comprehension, Quiz 1	Introduce Yourself	5
		Presentation,		5
		Writing test		5 + extra
May	Unit 2	Text comprehension,	Introduce Your Friends	5
		Presentation		5 + extra
		Writing test		25+ extra
		Midterm Exam (Writing Test)	Introduce Someone in Your University	
June	Unit 3	Text comprehension, Quiz2	Write About Your Weekend	5
		Presentation		5
		Writing test		5 + extra
July	Unit 4	Text comprehension	Write About Your Part-time Job	5
		Presentation		5 + extra
		Writing test		25+ extra
		Final Exam (Writing Test)	Write About Your Weekdays	

Note. An extra-points system was implemented in the writing assessment to provide a sense of achievement for students whose proficiency exceeded the target A1 level. In addition, 10 out of the total 100 points were allocated to two short quizzes (Quiz 1 and Quiz 2), which were designed to assess writing organization skills.

5. Results and Discussion

5.1. Result

The purpose of this study was to examine whether presentation-based speaking activities integrated into instruction were associated with changes in academic paragraph writing among beginner-level university EFL learners (RQ1) and to explore how the integration of goal-setting and assessment influenced learners' engagement and learning behaviors (RQ2).

Questionnaire responses and open-ended comments indicated that learners perceived speaking activities as influencing their approaches to writing and their self-perceptions of writing ability. In addition, quantitative analysis of the writing tasks showed an increase in writing productivity over the instructional period. These results suggest that observable changes occurred in learners' writing performance and engagement under the integrated instructional approach implemented. The following subsections examine these results by research question, drawing on both quantitative and qualitative data.

Table 3. Survey Responses on Perceptions of Speaking Activities and Writing Development

	Q1. Effect of speaking after writing paragraph on writing ability	Q2. Effect of speaking before the writing test on test performance	Q3. Perceived improvement in writing ability	Q4. Sentence count (April to July)
Yuki	3	4	3	1-3 to 4-6
Mina	5	5	4	7-9 to 10+ (depending on topic)
Maya	5	5	5	10+ (depending on topic) to 10+ (any topic)

Note. Responses were rated on a 5-point Likert scale (1 = Strongly disagree, 2 = Disagree, 3 = Neither agree nor disagree, 4 = Agree, 5 = Strongly agree). "10+" indicates the ability to write more than ten sentences.

Table 4. Coding Categories and Frequency Table (Quantification of Codes)

Analysis of students' comments in response to the prompt: "Compared with April, what specific skills do you feel you have developed or improved?"

Category	Representative Student Comment (Translated)	Description	Frequency (f)	% of Total Comments (n = 5)
Writing Development	<i>I have become able to write paragraphs in English on any topic.</i> <i>Depending on the topic, I can now write more than ten sentences</i>	Students perceived improvement in their ability to write longer or more versatile English texts.	2	40 %
Presentation Confidence	<i>I am now able to give presentations in front of the class without feeling nervous.</i>	Students felt more confident giving presentations in front of classmates.	1	20 %
Motivation / Self-Regulation	<i>I memorized and prepared in advance.</i> <i>I felt a sense of urgency that I needed to do it.</i>	Students attributed improvement to preparation, memorization, and a sense of urgency	2	40 %

Note. Multiple comments per respondent were permitted.

Table 5. Coding and frequency analysis of students' written feedback on the class

Category	Representative Student Comment (Translated)	Description	Frequency (f)	% of Total Comments (N = 3)
Perceived Effectiveness of Instruction	<i>The way the class was conducted was very good.</i>	Positive evaluation of teaching methods and class structure	2	66.7
	<i>The class was conducted effectively.</i>			
Self-Regulated Learning Effort	<i>I worked hard.</i>	Self-reported effort and engagement	1	33.3
Reduced Anxiety and Improved Peer Interaction	<i>Everyone became able to do pair work in English without feeling nervous</i>	Students became comfortable participating in English with peers	1	33.3

Note. One comment could be coded into more than one category; therefore, percentages do not necessarily total 100 %.

Table 6. Quantitative comparison of writing productivity across the initial, midterm, and final writing tests

	Test stage	Words	Sentences	Mean words per sentence
Yuki	Initial writing	5	1	5.0
	Midterm	66	13	5.1
	Final	70	13	5.4
Mina	Initial writing	87	7	12.4
	Midterm	95	13	7.3
	Final	165	15	11.0
Maya	Initial writing	64	7	9.1
	Midterm	111	16	6.9
	Final	192	23	8.3

Note. Mean words per sentence was calculated by dividing the total number of words by the total number of sentences.

5.2. Answer to Research Questions

5.2.1. RQ1: Do presentation-based speaking activities enhance beginner-level university EFL learners' academic paragraph writing skills?

Regarding RQ1, both quantitative and qualitative data indicate that the presentation-based speaking activities implemented in this course appeared to contribute to the development of

learners' academic paragraph writing skills.

From a quantitative perspective, the comparison of the initial, midterm, and final writing tests (Table 6) revealed a clear increase in writing productivity for all three participants. Yuki, whose initial writing task showed the most limited production, produced one sentence (5 words) in the initial task, but later produced 13 sentences (66 words) in the midterm test and 13 sentences (70 words) in the final test, indicating an increased ability to sustain paragraph-length written discourse over the instructional period. Mina and Maya, who already demonstrated multi-sentence writing at the initial stage, also showed substantial growth in writing productivity. Mina increased from 7 sentences (87 words) to 15 sentences (165 words), and Maya from 7 sentences (64 words) to 23 sentences (192 words), reflecting an enhanced ability to elaborate ideas across multiple sentences.

These objective gains aligned with learners' self-perceptions in the post-course survey (Table 3). All three participants reported that speaking activities—both after paragraph writing and before the writing test—had a positive impact on their writing. Mina and Maya strongly agreed (5 on a 5-point scale), while Yuki responded in the “agree” to “neither agree nor disagree” range (3–4). Their responses regarding sentence count similarly reflected the developmental trajectory observed in Table 6: Yuki progressed from 1–3 sentences to 4–6, Mina from 7–9 sentences to 10 or more depending on topic, and Maya from 10 or more sentences on some topics to 10 or more sentences on any topic.

Qualitative comments further illuminate the mechanisms by which speaking activities supported writing development. As summarized in Tables 4 and 5, students reported that repeated presentation practice helped them remember useful expressions, become more conscious of content organization, and gain confidence when expressing ideas. One student noted that “everyone became able to do pair work in English without feeling nervous,” suggesting that reduced anxiety—i.e., lowering the affective filter—may have facilitated both oral and written output. Another student emphasized “working hard,” demonstrating sustained engagement with the learning tasks. These responses suggest that the iterative cycle of drafting a paragraph, presenting it, receiving peer feedback, and revising functioned as a scaffold that supported lexical retrieval, elaboration of supporting details, and improved paragraph organization while simultaneously reducing psychological barriers to language production.

Overall, the convergence of quantitative and qualitative data suggests that the presentation-based speaking activities were closely associated with learners' writing development. For Yuki, writing that was initially limited to a very small number of sentences expanded over the instructional period into paragraph-level writing consisting of multiple sentences, indicating an important developmental change in written production. In contrast, Mina and Maya showed not only increases in writing volume but also an enhanced ability to elaborate content across multiple sentences and

topics. The process of orally organizing and verbalizing paragraph content may have functioned as a scaffold that facilitated lexical and grammatical retrieval and supported greater structural clarity in writing.

Although this study involved a small sample size and did not include a comparison group—limitations that should be taken into account when interpreting the findings—the convergent evidence suggests that integrating presentation-based speaking activities with paragraph writing has the potential to enhance academic writing skills among beginner-level university EFL learners.

5.2.2. RQ2: How does the integration of goal-setting and assessment within speaking–writing instruction influence learners’ engagement and learning behaviors during the instructional period?

In examining RQ2, the qualitative data demonstrated that the integration of goal-setting and assessment was associated with changes in learners’ learning behaviors. In the comment-coding results, “motivation/self-regulation” was the most frequent category (40 %, Table 4), and the students attributed their improvement to “advance preparation,” “memorizing expressions,” and “assessment-oriented learning.” These findings suggest that the combination of clearly stated performance criteria and regular assessment activated self-regulated learning behaviors.

Furthermore, the open-ended comments shown in Table 5 revealed that the structure of the course reduced anxiety about using English and encouraged active participation in pair work. The reduction in anxiety appeared to weaken resistance to speaking tasks, enabling sustained engagement in repeated presentation activities, which in turn may have contributed to improvements in writing ability.

However, two limitations should be noted when interpreting the effects of integrating goal-setting and assessment. First, discrepancies were sometimes observed between self-evaluation and actual performance. For example, although Yuki produced 13 sentences in both the midterm and the final writing tests (Table 6), she reported “4–6 sentences” on the perception questionnaire (Table 3). This discrepancy indicates that learners may not always have accurate awareness of their progress, suggesting the need for caution when interpreting learning behaviors based solely on self-report data. Second, the evidence supporting the effectiveness of goal-setting and assessment was limited by the amount of available data. Because the number of open-ended responses was small, future studies will benefit from triangulation through additional data sources such as learning logs, classroom observations, and interviews.

The convergence of these findings indicates that speaking–writing integrated instruction incorporating presentation-based speaking activities not only facilitated measurable improvement in writing ability but also fostered sustained participation and self-regulated learning behaviors. Nevertheless, due to the limited data and concerns regarding the accuracy of self-evaluation, these

findings should be interpreted with caution. Further research is required to elucidate the mechanisms underlying the effects of integrating goal-setting and assessment through more comprehensive and triangulated data collection.

5.3. Discussion

This study examined how a speaking–writing integrated instructional approach centered on presentation-based speaking activities was associated with writing production and learning behaviors among beginner-level university EFL learners. Taken together, the quantitative and qualitative data suggest that the sequence of orally organizing paragraph content, rehearsing it, and presenting it may have functioned as a scaffold supporting written production.

After completing an initial writing draft, learners engaged in presentation activities, which were immediately followed by a writing test conducted on the same topic. Within this instructional sequence, the presentation tasks functioned as a clearly defined preparatory stage placed directly before the writing test, thereby offering learners opportunities to organize their ideas in advance and to actively experiment with relevant linguistic expressions. The observed increase in writing volume across the instructional period may be attributable to the role of these speaking activities as an effective pre-writing stage. Verbally constructing and rehearsing paragraph content may have facilitated both lexical and syntactic retrieval while simultaneously reducing the overall cognitive burden associated with the writing process.

Incorporating clearly defined learning goals, achievement criteria, and regular assessment into instruction may also have promoted learners' self-regulated learning behaviors. Analysis of open-ended comments indicated engagement in advance preparation, memorization of expressions, and assessment-oriented learning, suggesting that the integration of goal-setting and assessment influenced how learners approached learning tasks.

Moreover, a psychologically supportive learning environment appears to have reduced anxiety related to speaking activities and encouraged active participation in pair work. Reduced anxiety may have weakened psychological resistance to speaking tasks, enabling sustained engagement in repeated presentation activities. Such environmental factors may have functioned as a foundation supporting continued output in both oral and written modes.

Based on these findings, the integrated instructional approach combining presentation-based speaking activities, goal-setting, assessment, and psychological support may hold educational significance for supporting writing production and learning behaviors among beginner-level EFL learners. However, as these interpretations are based on a small-scale case, caution is required when considering their generalizability.

6. Conclusion

This study presented a practice-based example of speaking–writing integrated instruction centered on presentation-based speaking activities for beginner-level university EFL learners. As a result of this instructional practice, changes were observed in learners’ writing production, including increases in writing volume and the production of paragraph-level texts, as well as changes related to learners’ engagement with learning tasks.

At the same time, because the findings are based on a specific educational context and a limited number of participants, caution is required when interpreting and applying the results. Future research should expand the range of participants and instructional conditions in order to examine the validity and replicability of the instructional framework presented in this paper. In addition, to capture learning outcomes and learning behaviors more comprehensively, further analyses drawing on multiple data sources will be necessary, with attention given not only to writing quantity and content organization but also to grammatical accuracy.

Moreover, the recent rapid development of generative AI and AI-based learning support tools is likely to offer new perspectives on speaking–writing integrated instruction. Future studies should examine how AI-assisted feedback and learning support influence learners’ learning processes and self-regulatory behaviors.

In conclusion, this paper provides a practical example of how instruction linking speaking and writing can be designed and implemented in beginner-level EFL education. The perspectives and instructional framework presented in this paper are considered to provide implications for future curriculum design and classroom practice.

Acknowledgements

This study was made possible by the cooperation of the participants, who earnestly engaged in classroom activities and provided thoughtful responses to the questionnaires. Deep gratitude is hereby expressed.

References

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Longman.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45(1), 16–23.
- Earl, L. M. (2007). Assessment as learning. In W. D. Hayley (Ed.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp. 85–98). Corbin Press.

- Educational Testing Service. (2020). *Mapping the TOEIC® tests on the CEFR*. ETS.
- Ergün Öcel, Ö. (2023). The impact of speaking activities on writing skills in English as a foreign language (EFL). *Journal of English Language*, 1(1), 14–24.
- Geva, E. (2006). The relationship between oral and written proficiency in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 99–130.
- Göktürk, S., Çalışkan, S., & Öztürk, F. (2020). The relationship between speaking and writing skills in English as a foreign language: A case study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 15–25.
- Kadoyama, T., & Hawthorne, T. F. (2025). *Let's write & learn English! From sentence to paragraph*. Seibido.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall International.
- Lee, J. F., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Lika, M. (2017). The relationship between speaking and writing skills in English as a foreign language. *Journal of Language Teaching and Learning*, 7(2), 17–27.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall.
- Sato, K., & Hirano, M. (2014). School-wide collaborative AR for curriculum development. In N. Sonoda & A. Krause (Eds.), *JALT 2013 conference proceedings*. JALT.
- Sato, K., & Takahashi, K. (2008). Curriculum revitalization in a Japanese high school: Teacher–teacher and teacher–university collaboration. In D. Hayes & J. Sharkey (Eds.), *Revitalizing a program for school-age learners through curricular innovation* (TESOL curriculum development series: Vol. 4, pp. 205–237). TESOL, Inc.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Pearson.
- Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn* (4th ed.). Routledge.

Asuka TAKAHASHI (a_takahashi@hokuyo.ac.jp)

分裂生成としての後半期続縄文文化

種石 悠
北洋大学

A Trial Theory of Late Epi-Jomon Culture as Schismogenesis

TANEISHI Yu
Hokuyo University

Abstract

Archaeologists have continued to examine the factors that led to the unification and expansion of the Epi-Jomon culture in the Hokkaido region, as well as its southward migration to Honshu and northward migration to Sakhalin Island. The most common theories include: (1) the cold, wet climate of the region led them to lead a nomadic lifestyle, or (2) they migrated south in search of ironware and other commodities from Honshu. However, these two theories have their problems, and there is still room for further study.

In this paper, I will focus on the fact that the major cultural and social transformations in the Late Epi-Jomon period coincided with the Kofun period in the southern Honshu region, and discuss the possibility that the Late Epi-Jomon society autonomously transformed its culture and society in order to counter the dominance of the Kofun period Kinai regime. This study will use the concept of “Schismogenesis” proposed by anthropologist Gregory Bateson in his theory of cultural contact as an explanation for the cultural and social changes. The third theory proposes that the transformation of the Late Epi-Jomon society was caused by the continuation of a symmetrical relationship that maintained a dynamic equilibrium state after contact with the Kofun cultural group, and that this relationship was enhanced by the development of Schismogenesis.

1. はじめに

日本列島本州以南の地域は、縄文時代晩期の終末に稲作文化を受容して弥生時代に移行したが、北海道域では稲作文化を伴わない、金石併用期文化である続縄文文化が営まれた。この要因として、北海道域は気候が寒冷であったために稲作に不向きであったためと、これまで説明されることがあった。けれども、本州北端の青森県域で弥生時代前期の水田跡が検出されており、また、続縄文時代前半期の恵山式期文化の形成が、東北地方の弥生時代前期後半の二枚橋式土器の到来を契機とし、他の文物にも弥生文化の影響がみられることが明らかになってきた。北海道域が寒冷であることを理由に、水田稲作文化すなわち弥生文化が受容されなかったとする説に見直しが求められている。

実際に、気象庁が公表した2024年の年間平均気温をみると、北海道南部の函館市11.0℃、松前町11.7℃、江差町12.5℃、奥尻町10.3℃、伊達市10.0℃、室蘭市10.5℃であり、札幌市は10.5℃となっている。津軽海峡を挟んだ青森県をみると、弘前市12.1℃、青森市12.3℃であり、それほど大きな差はない。

本州の弥生時代に併行する続縄文時代前半期社会に稲作を受け入れようとしなかった意図を読み取ることは難しい。なぜなら、前半期続縄文文化は、北海道域南部の恵山式期文化と北東部の宇津内式期や下田ノ沢式期の文化、そして両者の性格を折衷した内容をもつ中央部の「江別太文化」(加藤1992)が並び立っており、北海道域に統一的な社会が存在していなかったからである。恵山式期文化は、稲作は伴わないものの弥生文化の影響が強い「類弥生文化」(加藤1992)であり、北東部の文化は逆に寒冷地に適応した独自の文化が形成された。このように、北海道域内の文化に地域性がみられたのである。したがって、続縄文時代前半期において、北海道域では稲作が必要とされなかったと考えられる。これら諸文化では、豊富な海洋資源を基盤とする食糧獲得による生業活動で問題が生じることはなかったのである。また、多角的な生業を営む狩猟民である続縄文人たちが、水田稲作という単一生業に食糧生産の基盤を置くことに対する危険性も察知していた可能性が高いと考える。

ところが、本州の古墳時代に併行する続縄文時代後半期になると、このような文化的地域性は失われ、北海道域全体で江別太文化の後継文化が斉一性を強める。そしてその文化は、後北C1式からC2・D式土器の時期にかけて、北はサハリン島南部、南は本州東北地方・新潟県域にまで拡大する。

後半期続縄文文化は、それまで確認されていた堅穴住居跡がみられなくなるか、あるいは北海道東部の一部の地域で浅い不明瞭な堅穴が検出されるなど、居住形態ひとつをとってみても、文化・社会が大きく変容していた可能性が高い。そして後北式土器に後続する北大式土器の時期に相当する、続縄文時代の終末期には、本州古代文化の影響がさらに強まってきたと考えられ、北大式期文化の終末とともに続縄文文化は終焉を迎える。それはまた、中世アイヌ文化の母体となる擦文文化のはじまりでもあった。

後半期続縄文文化の北海道域における文化の斉一化と拡大、そして本州東北地方・新潟

県域への南下、またサハリン島南部への北上の要因について、これまで考古学界で検討が続けられてきた。

代表的な説として、①寒冷多雨となり気候が悪化したため、遊動的な生活を営むことになった、②サハリン島からオホーツク文化集団が北海道域に渡来したため、社会に動揺が生じた、そして、③本州の鉄器をはじめとする物資を求めて南下した、などが知られている。しかしこれら3つの学説には、小稿のなかでみてゆくように問題点もあり、まだ検討の余地が残されている。

小稿では、続縄文時代後半期における文化・社会の大きな変容の時期が、本州以南地域の古墳時代に併行していることに着目し、後半期続縄文社会が古墳文化集団と関わってゆく過程で、自立的に自らの文化・社会を形成していった可能性について論じる。その際、文化・社会変化の説明として、人類学者グレゴリー・ベイトソンが文化接触理論のなかで唱えた「分裂生成 Schismogenesis」の概念(ベイトソン 2023)を援用する。そして、後半期続縄文社会の変容は、古墳文化集団との接触後、動的な平衡状態を保ちながら対称型の関係を存続させ、その関係が増進し分裂生成が進展していったために生じたとする、第4の説を提示する。

2. 後半期続縄文文化期社会の解釈に関する研究史

続縄文文化の研究では、まず時間軸の整備が急がれたこともあり、これまで土器編年案の提示を中心に、土器研究が主に進められてきた(森田 1967、高橋 1984 など)。近年では、土器以外の考古資料についても検討が進められている。ここでは、考古資料からさらに踏み込んで、積極的に当時の文化・社会について解釈しようとした研究についてみてゆくことにしたい。

続縄文時代の前半期については、先述したように弥生文化の影響がみられる北海道域南西部の恵山式期文化、それとは対照的に弥生文化との関係が希薄で在地色の強い北東部の宇津内式期・下田ノ沢式期文化がみられた。これらの文化群を比較すると、土器以外にも石器や墓の副葬品なども内容が異なっていたことがわかっている。前半期続縄文文化の地域の多様性は、先行する晩期縄文文化の多様性に由来していると考えられる。

前半期の終わりごろになると、恵山式期文化が衰退するとともに、北海道中央部の縄線文土器が恵山式土器と宇津内式・下田ノ沢式土器の影響を受け成立した江別太式土器を母体として形成された後北式土器群のうち、後北C1式土器が北海道域内で斉一性を強め、その分布範囲を本州東北地方まで拡大させはじめる。

続縄文時代の後半期のはじまりは、この後北C1式土器を指標とする。後北C1式土器に後続する後北C2・D式土器を伴う文化は、その分布範囲を北海道域南西部および北東部、そして本州東北地方・新潟県域またサハリン島南部にまで拡大させる。

続縄文時代後半期において、後北C2・D式土器に後続する土器型式は北大式土器である。北海道大学構内に標式遺跡をもつ北大式土器は、最終末期の続縄文土器であり、その

土器群のうち最も新しい段階の土器は擦文文化期初頭の土器でもある。そのために学界の注目を集め、これまでに土器編年の研究が主に進められてきた。

例えば斎藤傑(1967)は、微隆起線文をもつ「北大Ⅰグループ」、縄文と沈線文が組み合う「北大Ⅱグループ」、そして、縄文が失われ、土師器の影響を受けた器形をもつ「北大Ⅲグループ」へと変遷する編年案を示した。また同年、高橋知忠(1967)は「北大Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ式」の型式設定を行なったが、これもほぼ同じ内容をもつものであった。その後もこれまで蓄積した資料を基に、それらの検証と新たな編年案が提示されてきたが(大井2004、榊田2016)、おおむね斎藤と高橋の編年案が妥当であることが確かめられている。小稿では、高橋が設定した「北大Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ式」の型式名を用いることにする。

北大式土器について、古くは山内清男(1964)が続縄文土器のなかで「口頸部に外からの刺突文の列を有する仲間」であり、「十和田式に見られ、相当する」として、オホーツク文化期の十和田式期オホーツク式土器との相互関連をはじめて指摘した。また、編年案の大枠を提示した斎藤(前掲)が「北大式とは型式としては存在しない」と述べているように、北大式とされた土器群は地域・時期によってその型式内容が多様性に富んでいる。また、擦文土器成立への過渡期でもあり、未解明な部分が多い。

次に、後半期続縄文文化期に相当する、後北C2・D式期と北大式期の文化と社会について先学の解釈をみてゆきたい。

藤本強(1982)は、後北C2・D式土器と北大式土器が本州から出土する事実について、続縄文時代後半期の生業と密接な関係があり、東北北部の人口稀薄の状況にも関連しているとした。また、川筋の小規模な遺跡がみられることから、擦文・アイヌ文化につながる基本的生業体系がこの時期に成立したとし、その原因として海漁の衰退を挙げた。石器が減少する事実については、鉄器の流入と生業の変化が拍車をかけたためとし、有機質の道具と少量の鉄器で済む生業であったからと考えた。また、川筋でのサケ・マス漁撈と採集を補う程度の農耕が河畔で行なわれていたと考えた。

加藤邦雄(1992)は、「弥生小海退」、すなわち弥生時代における低温・多雨の気候悪化による海岸部資源の減少によって北海道域南部の恵山式期文化が衰退し、北海道域北東部の寒冷地により適応した、同時期の宇津内式・下田ノ沢式期文化の枠組みに取り込まれ、後北式期文化が形成、展開したとした。

上野秀一(1992)は、北大式期における出土石器点数の減少、石器類の小型円形搔器への定型化、そしてシカを中心とした獣骨の出土量増加について、鉄器類の需要の増加とその対価としての毛皮生産を推測した。当時の狩猟具は鉄器か骨角器であったとする。また、3世紀代半ばから8世紀代前半にかけて、「古墳寒冷期」の低温多雨による気候悪化が起こり、それが新しい生業や道具の導入と人的交流を促進したとした。大化改新以降の律令国家による東北地方経営の動きも、これに関連するという。

石井淳(1998)は、後北C1式期から後北C2・D式期にかけて、それまでの定住集落が解体され、季節的な集合を伴う遊動性の増大と交易の活発化がみられるとした。そして、交

易のために季節的に実施する集約的な生業、その生産物を携えての季節的な交易活動が行なわれていたとする。交易のための生業また生業としての交易が行なわれるようになった当該時期は、北海道域における生業の大きな転換期であったという。

石井は、後北式期の拡散現象の背景としてこれまで、気候の不安定化、東北地方北部の弥生後期における人口の激減、サハリン島からの鈴谷式土器の南下ほかの要因が示されてきたが、3～4世紀代は日本列島内で人とモノの激しい動きが認められる時期であって、後北式期の集団も国家の成立へ向かうダイナミックな歴史的動態の枠内に取り込まれた結果、遊動と交易を柱とする行動様式を自ら選択した、とした。

熊木俊朗（2003）は、続縄文時代後半期になると北海道域内の文化は斉一化するように見えるが、実際は土器の地域的な伝統は残り、斉一化の過程も段階をおって進行また衰退していることを認めた。例えば、北海道域中央部ではこの時期の堅穴住居の跡はみられないが、東部では浅く掘られた例が確認されており、中央部の後北式期文化をもつ集団が周辺へ拡大、移住したとは考えられないという。

また、後半期の続縄文文化が北海道全域に拡大し、さらに本州まで南下した理由として、鉄器の入手、気候の悪化、交易の強化による遊動性の高まりなどがそれまでの学説として有力であったが、中央部と東部の文化的な差異をみると、中央部から南部への拡大と東部への拡大は、その要因や背景が異なっていた可能性が高いという。南部への拡大は擦文文化の成立につながり、東部へ拡大する勢いは北大Ⅰ式期以降衰え、オホーツク文化の受容につながっていったとみる。

鈴木信（2021・2023）は、後半期続縄文文化の拡散の要因について、①気候の寒冷化、②樺太方面から南下した北方文化の影響、③鉄器などの物資獲得のため、の3つがあるが、気温の昇降と土器・墓制分布の拡大・縮小が相応しないことと、筆者が最初期のオホーツク式土器様式とみなす鈴谷式土器と後北C2・D式の分布の間に関連が認められないことから、①②説は成立しないとし、③説を支持した。

この時期の津軽海峡を越えて行なわれた渡海交易についても、鈴木は次のように説明する。後北C2・D式期に交易が生業活動の基盤となり、定住型交易が開始された。移出財は陸獣・海獣の毛皮であり、移入財はガラス小玉・刀子・鉈・板状鉄斧であった。北大式期になると、定住型交易が完成した。移入財となった鉄器に、鉄鎌・錐・針・袋状鉄斧・鉄鎌・大刀・横刀・攝子が加わった。

高瀬克範（2022）は、後北C2・D式期以降の続縄文時代後半期になると、沿岸部ではなく河川流域で遺跡が増え、サケ科魚類遺体の出土量も増加する点に注目した。サケ科魚類利用と結びついた沖積地への進出は、続縄文時代前半期に石狩低地帯でみられたが、この資源利用法が広範囲に適用されたのが続縄文時代後半期の特徴という。地域性が解消され、ヒラメやメカジキなどの重視された資源の遺存体が多量に出土する遺跡がみられなくなるようである。これが、北海道域内外の集団関係、交換関係、居住形態、物資の交換・入手方法と連動し、北海道域中央部の集団の優位性につながったとする。

サケ科魚類は交易資源にもなったと考えられ、北海道域南部を介さない、石狩低地帯と本州東北地方をつなぐ物資交換があったと高瀬は考える。北海道域中央部の集団は、後北C1式期まではそれまでの日本海側ルートを用いていたが、後北C2・D式期になると太平洋側ルートを用いて物資交換を行なうようになったという。この時期の文化拡散には、本州で供給量が増えた鉄器が関係しているとする。またこの時期に石器製作が低調になるが、それは移動生活においても鉄器は不可欠な道具であり、石器はそもそも効率が悪い道具であることと関連があるという。

続縄文時代後半期に、掘り込みをもつ居住施設は作られず、簡便なテントの痕跡しかない。また、捨て場や遺構の重複は、石狩低地帯以外にみられない。これらの事実は、当時の社会の定着性が低く、移動性が高かったことを示している。その理由として高瀬は、食料資源の季節変動が関わっているとみる。石狩低地帯に人口が集中したのは、サケ漁とその加工のためであり、晩秋から夏までは各地域に分散したが、これは物資交換の必要性とも関わっていたという。つまり、冬に石狩低地帯を離れ、橇を使って長距離運搬を行っていたとする。ただし土器をみると、中央部とオホーツク海側で違いがあると高瀬は指摘する。

この時期にフゴッペ洞窟・手宮洞窟などの儀礼施設が出現し、ポータブルな偶像が消滅する。出土したエブアワビの貝殻の分析から、これら洞窟の儀礼施設は春と秋に利用され、夏季には利用されていなかった可能性があるという。上記した季節移動の傍証というのであろう。

後半期になると、主要な交流ルートが日本海側から太平洋側へ変化するという。中央部の集団が主導権を握り、サケ科魚類を交換財として、鉄器と交換した。捕獲できる季節に限られるこの資源を効率的に入手・加工し、確実に鉄器と交換するために確立されたのが、定着性の低い生活スタイルだったという。

終末期の北大式期になると、威信財的な性格が強い鉄剣も保有されるようになることが副葬品からわかるという。実用品としての鉄器を確保したうえで、さらに非実用的な鉄製品をも入手していた。これは、交換のシステムがうまく作動していたこと示している。

東北地方北部は弥生中期中頃の洪水被害で稲作が放棄され、人口密度が低い状態が続いたという。その後、南から弥生後期集団そして古墳文化集団が、北海道域から続縄文集団が南下し、「雑居状態」になった。異文化集団が近接した場所に混住し、融合することなく数百年間共存した。東北地方北部に滞留していた続縄文人たちは、北海道域から物資交換のためにやってくる人びとの支援を行なった。

榊田朋広(2023)は、自身の編年案における「北大Ⅲ式1類」と「擦文1期前半」の集落立地に違いがあることを示した。また、出土動物遺存体をみると後北C2・D式期の終わりごろから北大式期にかけて哺乳類が増加し、魚類が激減するという。擦文文化期になると魚類が増加するが、哺乳類の割合も小さくはなく、栽培植物遺存体は皆無である。これは、皮革需要が増加したことを示しているとする。そして、「北大Ⅱ・Ⅲ式1類」期になると後北C2・D式期に発達したサケ科魚類利用が衰退したことが窺え、これには「AD536(紀元

後536年) イベント」と呼ばれる気候悪化による漁場の破壊が影響している可能性があるという。

高倉純(2024)は、黒曜石の移入の動きに着目した。北海道域中央部の北大式期遺跡は赤井川産の黒曜石が、東部釧路地域の遺跡は十勝産の黒曜石が、南部は豊浦産の黒曜石が用いられており、大部分が近在の産地から黒曜石を調達していた。ただし東部を除き、遠隔地からも一部調達していた。東部釧路地域では、白滝や置戸の産地へのアクセスが制限されていた可能性があるという。中央部では、遠隔地の複数の産地から調達されていた段階から、限られた産地から少量調達されていた段階へ推移したと推測されるという。また、本州側の北大式期遺跡である青森県森ヶ沢遺跡から、青森県出来島や宮城県湯の倉産の黒曜石とともに、北海道域側の十勝・赤井川・豊浦産の黒曜石も出土している事実注意到注意を促した。

3. 後半期続縄文文化の斉一化と拡大の要因に関する従来の学説の問題点

代表的な後半期続縄文社会の解釈についてみてきた。続縄文文化の斉一化と拡大の要因について、①気候の寒冷化のため、②サハリン島から南下したオホーツク文化の影響のため、③鉄器などの物資獲得のため、の3つが代表的な説であり、そのなかでも高瀬と鈴木による近年の検討から、「鉄器などの資源獲得」に要因が絞られつつある。ただし移出財については、高瀬はサケ科魚類とし、鈴木は陸獣・海獣の毛皮とするなど、見解に違いはある。

また、石井が示した遊動性の増大と季節的交易活動を行っていたとする説については、近年では高瀬が支持しているほかは、熊本と鈴木は定住的な生活を行っていたとしている。浅い掘り込みをもつ当該時期の堅穴住居跡は北海道域東部で検出されているので、当時、定住性の強い堅固な堅穴住居は築かれなかったとしても、簡便な住居による半定住あるいは季節的移動は行なわれていたと考える。

続縄文文化の斉一化と拡大の要因について、気候の寒冷化は鈴木が示した通り、気候変動と文化変化が連動していないことから、現段階では要因として関係はないと考える。サハリン島からのオホーツク文化の南下については、すでに拙著(種石2023)のなかで批判したように、オホーツク文化が北からの渡来集団によって伝えられた外来文化であったという考古学的事実自体がなく、これも否定されてよい。

鉄器などの物資獲得は、いまのところ最有力の説であるが、課題がないわけではない。鉄器を獲得していたことは出土鉄器の種別数・点数からみて間違いはないが、毛皮やサケ科魚類を交換財としていたとしても、それだけが要因となつて、北海道中央部から北東部、さらにはサハリン島南部、北海道西南部そして本州東北地方、新潟県域にまで続縄文文化圏を拡大させる必要があつたであろうか。しかも近年の研究では、遊動説も批判されつつある状況である。加えて、そもそも交換財として足だけの、自家消費分を超えた生産量があつたかどうか疑問である。つまり、鉄器などの資源獲得を目的とするなら、北海道域内で斉一性を高める必要もなければ、本州東北地方・新潟県域にまで南下をする必要も

ないはずである。サハリン島南部にまで文化圏を拡大させた事実とも整合しない。

そうすると、続縄文時代後半期における、北海道域内における斉一性の高まりと北海道本島を越えての文化の拡大には、これまで示された3つの説を超えるだけの整合性をもった新たな要因を考えなければならないことになる。そこで次に、人類学者グレゴリー・ベイトソンによって示された文化接触の理論を参考に、この要因について新たな解釈を試みることにしたい。

4. ベイトソンの文化接触理論からみた後半期続縄文社会

ベイトソンは、異なる共同体同士が接触した際の混乱は、①融合、②一方また双方の消失、③両集団が一つの共同体の中で動的な均衡状態を保ちながら存続、のいずれかの形に収束するとし、文化接触のプロセスが収まる形を知るには③のケースを調べるのが最も有益と考えた(ベイトソン 2023)。そして、分化した集団間の関係のあり方について観察を行なった。

その結果、分化した集団間の関係の型式が主として「対称型」である場合と、「相互補完型(相補型)」である場合とに分けられ、対称型の関係の事例として氏族、村々、国々、相互補完型の関係の事例として社会階層、階級、性の分化などがあるとした。何らかの抑制因子が取り外されれば、分化は分裂に発展し、両集団関係は破綻し、新しい均衡へ移行する。

対称型の分化では、同型の行動をお互い同士に向け合っている。自慢の応酬などがこれにあたる。これは、相互の分化ないし分裂の一方的な進展すなわち「分裂生成」の要因を内包する。分裂生成が始まると、何らかの歯止めが働かない限り、システムの瓦解にもつながりうる。

相補型の分化では、互いの集団の望みと行動が根本的に異なる。強圧と服従の関係などがこれにあたる。この分化も増進的な進展を起こしうる。この型の分裂生成も、抑制が働かなければ、システム崩壊につながりうる。

上記2型式のほかに、相互交換型の分化もある。個別レベルの行動は非対称だが、多数の行動がまとまったレベルでは対称性が成立する。交易などがこれにあたる。この分化では、関係の内部で相互の埋め合わせがなされバランスがとられるため、分裂生成に向かわない。

純粋な対称型あるいは相補型の関係は、健康な安定状態では存立しえず、お互いのファクターを混ぜあわせながら安定を保っている。相補型の行動パターンが相互依存を促進させ、安定的な方向へ動いてゆく。

相互交換型の関係が対称型・相補型の分裂生成を抑制することは一応考えられるが、安定はしない。結束の意思または共通の外的要素があるときに、その進展が抑制される。この場合の外的要素は、人物、敵、気候などが相当する。

以上のベイトソンによって提示された文化接触の理論を、後半期続縄文時代の文化・社会の形成について援用してみたい。

続縄文時代前半期、そしてその時期におおむね併行する本州以南の弥生時代までは、日本列島各地域の集団群は、北海道・本州以南を問わず、相互交換型の関係を築いて相互の関係は安定し、分裂生成に向かうことはなかった。

ところが後半期の初頭になると、北海道域中央部で成立した後北C1式土器が北海道域内で斉一性を強めるとともに本州東北・新潟県域にまで分布域を拡大させる。その文化拡大に呼応するかのように、同様の現象が本州においても確認される。すなわち、本州東北地方の弥生後期土器である天王山式土器が、東北地方全域に分布域を拡大させるとともに斉一性を強めるのである。それより西側の地域でも、3世紀代前半に相当する古墳出現前夜の時期すなわち近畿地方の庄内式期併行の時期に、各主要地域の終末期弥生土器が広域に拡散しあう現象がみられる。

この時期に、それまでの相互交換型の安定した関係が崩れ、当時の続縄文集団、東北の弥生集団、それより西の弥生諸集団は互いに対称的な関係を構築しはじめていったと推測される。ただしこの時期はまだ対称型の関係がはじまったばかりであったことから、動的な平衡状態がしばらく続き、分裂生成もそれほど進展することはなかったと考えられる。

後北C1式土器に後続する後北C2・D式土器の時期になると、対称型の関係はさらに進展していった。後北C2・D式土器はサハリン島南部、東北地方・新潟県域にまで分布域を拡大させ、天王山式に後続する東北北部の終末期弥生土器である赤穴式土器も北海道域南部また中央部にまで分布域を拡大させる。このとき前期古墳文化は、山形盆地・大崎平野まで北上を進めた。

このように、3世紀代後半から4世紀代にかけての時期に、前期古墳文化、終末期東北北部弥生文化、そして後北C2・D式期続縄文文化が互いに、文化の斉一性の強化と拡大によって対応しあっていた状況があったと推測されるのである。この対称型の関係が進展するなかで、相互の文化・社会の分化ないし分裂の一方的な進展、すなわち「分裂生成」が進んだと推量される。

特に、後北C2・D式期続縄文文化と前期古墳文化を比較すると、住居形態・生業内容・墓制・社会構造などの諸点において、互いに明確な対称関係にあったことがわかる(表)。文化の斉一性の強化と拡大という同型の行動を互いに向け合ってきたが、その結果、文化・社会的には分裂してゆくこととなった。

表 後北C2・D式期続縄文文化と前期古墳文化の対称関係

	主な生業	住居跡	墓	生活	社会
続縄文文化 (後半期)	狩猟漁撈採集 (食糧獲得)	なし 浅い竖穴	土壙墓	半定住・ 季節移動	平等社会 ヘテラルキー
古墳文化 (前期)	農耕・牧畜 (食糧生産)	竖穴住居 掘立柱建物	前方後円墳 体制	通年定住	階層社会 ヒエラルキー

5～7世紀代に相当する北大式期になると、歯止めが利かなくなった対称型の関係の進展により、システム崩壊の兆候がみえはじめる。赤穴式土器は消滅し、東北北部の終末期弥生文化は終焉を迎える。これは分布域や生活様式を同じくし、文化的に親和性が強かった続縄文集団への合流を物語っていると考える。この合流は、ペイトソンの文化接触後の類型のうち、「一方の文化の消失」にあたるのであろう。

北大式土器も後北C2・D式期に比べて分布範囲が狭まり、出土点数も減少するなど、文化的拡散力が弱まる。また、北大式土器の形態や施文技法に地域色・多様性が現れるなど、斉一性も先行する後北C2・D式期に比べ弱まる。これまで北大式土器について、本州古墳時代の土師器の影響がみられるとする意見もあったが、少なくとも北大Ⅰ・Ⅱ式土器の形状からは土師器の影響は看取できない。弱まったとはいえ、分裂生成は進行していたのである。

その一方で、5世紀代の北大Ⅰ式土器に併行する中期古墳文化は横手盆地・北上盆地まで北上し、飛び地的に久慈・八戸市域にまで集落が営まれる。この時期には、古墳文化がさらに北上を進めたのに対して、続縄文文化は南下の勢いを弱めていた。両者の間の動的平衡状態は崩れ、対称型の関係が崩壊しつつあったことがわかる。

6世紀代の北大Ⅱ式土器に併行する古墳後期には、古墳文化側も北上の動きが止まり、集落は胆沢平野まで後退し、横手盆地の集落も終息する。この時期の北日本には、続縄文文化側・古墳文化側の双方において活動が停滞する、文化衰退現象がみられた。

7世紀代の北大Ⅲ式土器の時期になると、仙台平野・大崎平野に東国集団が進出・移住し、城柵の造営準備がはじまる。畿内政権すなわち律令国家による東北地方支配がはじまったのである。この時期には、東北北部でも本州古代文化の影響を強く受けた堅穴住居を伴う集落の造営がはじまり、「末期古墳」と呼ばれる終末期古墳の影響を受けた在地特有の墳墓が築かれはじめる。以降、この地域の住人は律令政府から華夷秩序思想に基づき「蝦夷」と呼ばれるようになる。

この東北北部の古代文化の影響を受け、北海道域・青森県域で擦文文化の形成がはじまる。これは続縄文文化の終焉をも意味する。続縄文最終末の土器であり擦文文化期最初の土器でもある北大Ⅲ式土器の型式的要件が、土師器の影響が土器形態に認められることとされるのはこのためである。またこの時期の北海道域からは、東北北部の例そのものといってよい堅穴住居跡と土師器が検出される。続縄文土器と土師器が共存する混沌とした状況であった。

擦文文化は土器・鉄器・生業用具をはじめとする物質文化、住居構造、そして穀類農耕を含む生業内容などの諸点において、完全に一致しているわけではないものの、本州古代文化と大きな対称性は認められない。したがって、この時点で対称型から相補型の関係に移行していたと推測される。これには、律令政府による華夷秩序思想に基づく政策が強く作用していたと考えられる。このように政治的志向に変化が生じたため、積極的に本州社会に対し対称型の関係を築く必要がなかったのかもしれない。これが、本州社会と交流を

閉ざすことなく、適度な距離を保ちながら、北海道域で擦文文化が安定して形成されていった理由であろう。

ただし、この相補型の関係が増進する際にも、分裂生成は起こりえたはずである。そして、その過程でシステム崩壊の危機を迎えることもあった。それらの歴史的な表われが、文献史料に記述される「蝦夷」の反乱伝承なのであろう。

5. 後半期続縄文社会と古墳時代社会の文化接触の様態

前節において、後半期続縄文社会と古墳時代社会の分裂生成の進行過程についてみてきた。この分裂生成をもたらした文化接触の様態はどのようなものだったのか、次に検討してみたい。

4世紀代に相当する古墳時代前期の段階では、さほど強くなかった古墳時代畿内政権側からの続縄文社会への影響が、5世紀代に相当する中期になると増大する。古墳時代中期は、いわゆる文献史学における「倭の五王」の時代に相当する。この時代に倭国は、中国との外交を通じて東アジアにおける国際関係に積極的に関与しようとした。この政治的影響が、北方ルートとして大陸とつながる東北地方と北海道域にも向かい、異文化をもつ続縄文社会に対して強く作用していたことは想像に難くない。

その政治的影響を及ぼす過程で、古墳時代の畿内政権は、続縄文社会に鉄器をはじめとする文物や周辺地域の情勢などの情報を提供し、あるいは軍事的保護を約束することもあったはずである。そしてその見返りとして、続縄文社会は畿内政権に対し、北方地域特有の産品を移出したほか、大和政権への軍事動員をはじめとする人的協力を行っていたと推測する。のちの律令期における取税の萌芽が、ここに見て取れるわけである。

古墳時代中期になると、絵画土器や埴輪に準構造船を表現した例が増える。倭の五王の時代には、このような準構造船を用いて韓半島や中国大陸を舞台に、外交や対外戦争を行っていたのである。日本列島から韓半島にかけての海上交通ルートは宗像地域の集団が掌握し、畿内政権が国家的な軍事・外交活動を画策しても宗像地域の集団の協力なしには進めることができなかったとする説もある(石村 2019)。このような状況は、九州島から韓半島にかけての地域だけではなく、古墳時代畿内政権が交流と進出を画策した東北地方および北海道域についてもみられたと推測する。古墳時代社会側の人びとが日本列島北方地域において活動する際の水先案内人は、在地の続縄文人たちが務めたはずである。

5世紀代にあたる倭の五王の時代に、本州古墳時代社会からの影響が強まったことで、続縄文社会は動揺したであろう。しかし北海道域において、本州の古墳時代社会に対抗しようような強固で複雑な社会が形成されることはなかった。墓制から推測されるように、古墳時代の階層化社会とは対照的な平等社会が形成され、食糧獲得活動も維持され続けた。これが、後北C1式期からはじまり、後北C2・D式期そして北大I・II式期にかけて形成された、斉一性の強い社会の実態ではなかったのだろうか。なおこの平等的な社会は、北海道域と東北地方北部の遺跡の性格に違いがあることなどから判断して、ヘテラルキー

構造をもつものであったと推測する。

ところで、この時期に北海道域に土器や鉄器、装飾品、儀礼具などの本州産文物が移入されていた理由について、先に古墳時代畿内政権との協力関係を前提として続縄文集団に提供されていた可能性を考えたが、もう一つの可能性についても提示しておきたい。すなわち、本州古墳時代社会において畿内政権の支配に従うことができない人びともいたはずであり、その逃亡先として東北地方北部や北海道域の続縄文社会が候補地として有力視されるわけである。逃亡した人びとは本州の文物とそれに付随する知識と経験などの情報を携えて、続縄文社会の領域に足を踏み入れる。このような人びとと彼らがもたらす本州系文物とそれらに付随する情報は、続縄文社会だけでなく、併行するオホーツク文化期社会にも流入することがあったと推測する。¹

6. 結語にかえて ― 分裂生成としてのオホーツク文化 ―

後半期続縄文文化の斉一化と拡大の要因について、ベイトソンの文化接触理論を援用して、接触を強めていった古墳文化集団と動的な平衡状態を保ちながら対称型の関係を存続させ、その関係が増進し分裂生成が進展してゆくなかで、その表れとして文化が斉一化し、拡大したと解釈した。現段階までに蓄積した考古資料に照らし合わせてみても、整合すると考える。

これまで上記の課題について、3つの代表的な要因が考えられてきたが、ここに第4の要因を提示することが可能であろう。すなわち、続縄文時代前半期と後半期の交において、古墳文化集団との接触により対称型の関係が築かれ、文化の斉一化と拡大という同型の行動を互いに向け合う過程で分裂生成が進展したために後半期続縄文文化に変化が生じたのである。また、続縄文文化の終焉についても説明が可能である。7世紀代に入り、古墳文化集団との動的均衡が崩れたことにより相補型の関係への移行がはじまり、分裂生成が抑制されたのである。

ところで、このような状況のなかにあって、対称型の分化を続けた集団がいたことが指摘できる。それがオホーツク文化人であった。オホーツク文化人は、4・5世紀代に古墳文化が東北地方へ北上し、続縄文文化と対称型の関係を構築してゆくなかで、その両文化と対称型の関係を築くことに成功した。古墳文化・古代律令期文化にも続縄文文化・擦文文化にもみられない離島群適応の生活様式（種石 2023、Taneishi 2023）とそれが生み出した独自の文化はそのようにして形成されたのである。

そして、6世紀代の北日本の文化的衰退期を挟んで、擦文文化の形成がはじまる7世紀代に対称型から相補型の関係に移行するなかで、今度は律令国家と擦文文化の相補型の関係に対して、対称型の関係を築く戦略に出た。その関係の増進のなかで進展した分裂生成が、刻文期そして沈線文期・貼付文期のオホーツク文化の発展につながっていった。

しかし律令国家と相補型の関係にあった擦文文化が、10世紀代ごろから北海道域北部そして東部へと拡大した。この文化拡大に直面したオホーツク文化人が擦文文化集団と動的

な均衡状態を保つことは不可能であった。擦文文化の側は人口・物量ともにオホーツク文化を凌いでおり、その背後にははるかに強大な軍事力をもつ律令国家も控えていたからである。

ベイトソンが示した文化接触の類型のうち、オホーツク文化人は「文化融合」を図るという戦略をこのとき選択した。元地式土器・トビニタイ式土器の融合型式・接触様式の存在がそのことを示している。最終的には文化接触の類型のうち、「一方の文化の消失」を示す状況、すなわちオホーツク文化人が擦文文化を受容することとなった。

付記

小稿は、2025年7月25・26日に韓国のソウル国立大学で開催された第17回ソウル国際アルタイ学会での口頭発表“Archaeological Consideration on Late Epi-Jomon Culture as Schismogenesis”の成果を基に執筆した。発表の機会を与えてくださった、同学会組織委員会事務局に感謝申し上げる。

注

- 1 展望として、続縄文社会やオホーツク文化期社会が日本古代における北辺の「ゾミア」社会であった可能性を示しておきたい。ゾミアとは、ベトナムの中央高原からインド北東部にかけて広がる丘陵地帯を指す名称で、ここに第二次大戦以前まで国民国家に完全に統合されていない人びとが残存していたとされる。ゾミアの社会は、「特定の仕事に特化した職人たちが広く分布した複雑な社会であって、政治的に分権化され、平等主義的であった」（スコット2013：331頁）。ゾミア社会に属していたのは、「権力に反発して意図的に国家なき状態を作りだした人々であり、自ら国家の手中に陥らないように注意しながらも諸国家からなる世界にうまく順応してきた人々」（前掲：343頁）であった。また、周辺国家から逃避した人びとも含まれていた。ゾミア地域以外にも、マレー半島の海の民オラン・ラウトやジブシー、コサック、ベルベル、モンゴルの遊牧民、西アフリカのドゴンのように、ゾミア社会と同じく、国家を避けた人びとや国家によって排除された人びとがいた。続縄文社会やオホーツク文化期社会も、分裂生成が進展するなかで、ゾミア社会と似た性格をもつようになっていった可能性が高い。詳細は今後の検討課題としたい。

参考文献

- 石井 淳 (1998) 「後北式期における生業の転換」『考古学ジャーナル』439 15-20 頁
 石村 智 (2019) 「海をめぐる世界／船と港」『考古学講義』筑摩書房 247-269 頁
 上野秀一 (1992) 「本州文化の受容と農耕文化の成立」『新版古代の日本9 東北・北海道』角川書店 451-472 頁
 大井晴男 (2004) 『アイヌ前史の研究』吉川弘文館
 加藤邦雄 (1992) 「伝統文化と新来の文物」『新版古代の日本9 東北・北海道』角川書店 427-448 頁
 熊木俊朗 (2003) 「道東北部の続縄文文化」『新北海道の古代2 続縄文・オホーツク文化』北海道新聞社 50-69 頁

- 斎藤 傑 (1967) 「擦文文化初頭の問題」『古代文化』19-5 77-84 頁
- 榊田朋広 (2016) 『擦文土器の研究』北海道出版企画センター
- 榊田朋広 (2023) 「集落と生業からみた縄文文化から擦文文化への移行過程」『縄文文化研究の今』北海道考古学会 51-60 頁
- スコット, ジェームズ・C (佐藤 仁 監訳) (2013) 『ゾミア 脱国家の世界史』みすず書房
- 鈴木 信 (2021) 『北海道縄文文化の変容と展開』同成社
- 鈴木 信 (2023) 「縄文」とは何か」『縄文文化研究の今』北海道考古学会 1-20 頁
- 高倉 純 (2024) 「縄文・北大期における黒曜石の動き」『第 13 回北海道大学埋蔵文化財調査センター調査成果報告会要旨集』北海道大学埋蔵文化財調査センター 22-26 頁
- 高瀬克範 (2022) 『縄文文化の資源利用』吉川弘文館
- 高橋正勝 (1984) 「北海道中央部の縄文時代」『北海道の研究 1 考古篇 1』清文堂出版 355-384 頁
- 種石 悠 (2023) 『オホーツク文化の考古学』銀河書籍
- Taneishi, Yu (2023) Archaeological Problems of Okhotsk Culture in the Hokkaido Region, Japan. Proceedings of 16th Seoul International Altaistic Conference. The Altaic Society of Korea. pp. 73-83.
- 藤本 強 (1982) 「縄文文化概論」『縄文文化の研究 6』雄山閣出版 10-20 頁
- ベイトソン、グレゴリー (佐藤良明 訳) (2023) 『精神の生態学へ(上)』岩波書店 (Bateson, Gregory (1972) Steps to an Ecology of Mind. San Francisco: Chandler Publishing Company.)
- 森田知忠 (1967) 「北海道の縄文文化」『古代文化』19-2 39-50 頁
- 山内清男 (1964) 『日本原始美術 1 縄文式土器』講談社

種石 悠 (y_taneishi@hokuyo.ac.jp)

日本語複合名詞のアクセントの融合・非融合に対する 自然度評価

— 中国語を母語とする上級日本語学習者の場合 —

陳 曦
早稲田大学

Naturalness Evaluation of Fusion and Non-Fusion Accent Patterns in Japanese
Compound Nouns:
A Study of Advanced Chinese-Speaking Learners of Japanese

Chen Xi
Waseda University

Abstract

This study investigated whether advanced Chinese-speaking learners of Japanese possess knowledge that Japanese compound words exhibit two distinct accent patterns—fusion and non-fusion—and whether they understand which words occur with each pattern. To address this question, a naturalness judgment listening survey was conducted. The results showed that participants' responses differed between words with non-fused versus fused pronunciations. This suggests that advanced learners likely possess some knowledge of the two accent patterns in Japanese compound nouns and are able to distinguish between them to a certain extent.

1. はじめに

1.1. 複合名詞のアクセントパターンについて

日本語の複合名詞¹には、[チュウ「ーゴクミ」ヤゲ]²（中国土産）[ジ「コボ」ーエー]（自己防衛）のようにアクセントが中高型の1単位に融合する（以下、融合アクセント）ものと、[「チュウ」ーゴク「ナ」ンプ]（中国南部）[「オ」ーザボ「ーエー」]（王座防衛）のようにアクセントが融合しない（以下、非融合アクセント）ものがある。

複合名語が非融合アクセントになる条件について、窪菌（1995）は①並列構造（拍手喝采）、②組織＋役職名（防衛庁長官）、③人名（山口百恵）、④チーム名（ガンバ大阪）、⑤氏名＋地位・役職名（湯川博士）、⑥地域名＋地域をさらに限定する名詞（九州南部）、⑦順番を表す名詞＋地位・役職名（次期大統領）、⑧格関係（内閣改造）、の8つの意味制約を挙げている。また、郡（2016）は2要素が複合する際の複合形態について、非融合アクセントをとる複合名詞は、『後部要素が事物や非動作性・非状態性の概念で、その指示内容を前部要素が意味的に限定している』もの以外である」としている。具体的には、(i) 後半要素が状態・動作をあらわす場合（正体不明）、(ii) 後半要素が前半要素の指示内容を限定する場合（中国南部）、(iii) どちらかが他方を意味的に補足する関係にある場合（野田先輩）、(iv) 前半要素が後半要素の位置づけを示す場合（元首相）、(v) ふたつの要素が並列関係にある場合（小型軽量）、の5つに分類している。

複合名詞のアクセントが融合したりしなかったりするということは、上級の日本語学習者でも知らない（明示的に教わっていない）人が多いと思われる。本稿では、実際に上級の日本語学習者が日本語の複合名詞に融合・非融合の2種類のアクセントパターンが存在するという知識を持っているか、どのような語がどちらのアクセントパターンで現れるかを理解しているか、そして、複合名詞の融合・非融合に対する感覚が上級学習者と日本語母語話者では異なるのか、という点を、中国語を母語とする上級日本語学習者を対象とした聴覚自然度調査を通して明らかにする。

1.2. 先行研究

陳（2018）では、日本語母語話者を対象に、後部要素が状態や動作をあらわす4字漢語のアクセントの融合・非融合の自然度を聴取調査で調べた。その結果、融合アクセントか非融合アクセントかに関して、発音調査での傾向、つまり多くの話者が発音するアクセントパターンとは違うアクセントパターンを聞いた場合に不自然と評価される語が多かった。しかし、融合化発音（非融合アクセントで発音される傾向が強い複合名詞について、それを融合アクセントで発音した場合）が、非融合化発音（融合アクセントで発音される傾向が強い複合名詞について、それを非融合アクセントで発音した場合）に比べて自然度が高いものの割合が高いことが分かった。このことから、融合アクセントの非融合アクセントに対する優位性が確認される。

一方、複合名詞のアクセントの習得と指導については、黄（2014）の指摘しているよう

に、これまでの研究は融合アクセントを持つもの（原文では複合アクセント規則構造、CARS）に限られており、非融合アクセントを持つもの（原文では分裂複合アクセント構造、SCAS）はほとんど論じられていない。

黄（2014）は非融合アクセントを持つ複合名詞も視野に入れ、7名の中国語話者を対象に複合名詞のアクセントの習得度を発音調査の形で調べた。具体的には、融合アクセントを持つと予想される複合名詞5語（構成要素の語種を考慮）と、非融合アクセントを持つと予想される複合名詞13語の、計18語を調査語としている（表1参照）。

表1 黄（2014）の発音調査の調査語（計18語）

融合アクセント予想語 5語	非融合アクセント予想語 13語
漢+漢：連鎖反応、短期留学 漢+和：他人任せ 外+漢：カラー写真 和+外来語：早稲田ライフ	対比接頭辞：某大学、各部門 意味制約・並列構造：軽挙妄動、喜怒哀楽 意味制約・地域名+地域を更に限定する名詞：中国全土、ロンドン周辺 意味制約・格関係：男女平等、課題遂行 意味制約・人名：綾部春香 意味制約・氏名+地位・役職名：佐藤教授 右枝分かれ構造：長期海外出張、名古屋工業大学、全国世論調査

黄（2014）の調査の結果は次の1)～4)のようにまとめられている。

- 1) 非融合アクセントの習得度は融合アクセントより遥かに低い。
- 2) 融合アクセントの習得を妨げる要因に、構成要素の語種が関与している可能性がある。
- 3) 非融合アクセントを持つもののうち、特に「対比接頭辞」（「某大学」「各部門」）、「並列構造」（「軽挙妄動」「喜怒哀楽」）、「氏名+地位・役職名」（「佐藤教授」）による非融合アクセントは習得度が低く、融合アクセントの過剰般化の傾向が強く観察される。
- 4) 右枝分かれ構造を含む複合語のアクセントの習得が困難であり、それを指導するためにアクセントの機能を意識化させる必要がある。

そのうえで、日本語のアクセント教育の観点から、融合アクセントばかり指導し、非融合アクセントの存在への注意を促さないままでは、融合アクセントの過剰般化が起り、誤用を引き起こすこと、および、今後の特に中級後半以上の学習者に対するアクセント教育では、融合アクセントだけでなく、非融合アクセントにも注意を向けさせる必要があること、を指摘している。

中国語を母語とする学習者の複合名詞アクセントの習得（融合アクセントのみ）について、柳（2007）と王（2017）がある。

柳 (2007) は、日本語専攻の3、4年生で、滞日経験のない中国語を母語とする上級日本語学習者を対象に発音調査を行い、アクセントが1語の中で2度上昇する傾向が見られることを指摘している。

王 (2017) は、日本語専攻の大学1~3年生で、日本滞在歴のない学習者を対象に複合名詞アクセントの産出について調査を行った結果、以下のことが分かった。学習歴の産出に対する正の影響は見られなかった。また、学習歴に関わらず、複合名詞アクセントの正用率が低いことが分かった。誤用の種類は、「音韻的に1語としてまとまっているが、アクセント型が間違っている誤用」より「音韻的に1語としてまとまっておらず、前部要素と後部要素の両方にアクセントが置かれている誤用」のほうが多かった。

このように、中国語を母語とする、学習者の複合名詞のアクセントの習得について、1単位の融合アクセントを持つ複合名詞について、学習者は1つの単位ではなく、複数の単位で発音することが多いことが分かる。

また、中国語を母語とする学習者の複合名詞の非融合アクセント習得についても言及している研究として、前述の黄 (2014) の他に、張 (2015) と陶 (2017) がある。

張 (2015) は日本在住の中国人学習者 (日本語学習歴が2カ月未満、及び2年以上、の2群) に対して聴取実験を行った。複合名詞のアクセントの融合・非融合については、「京都大学」「試験開始」「日本料理」「中国南部」を調査語とし、融合アクセントと非融合アクセントの2種類の発音を提示し、その中から正しい発音を選んでもらうという形で行っている。その結果、融合アクセントとされる「京都大学」と「日本料理」を間違えた学習者はほとんどない一方、非融合アクセントとされる「試験開始」はほぼ全員間違えており、「中国南部」も正答率が低いという結果となっている。そして、「『日本語の複合語のアクセントの多くは二つのアクセントが複合し、一つの下がり目しかなくなる』ことは知っているが、例外として複合しない規則について知らないようで」あり、「滞在歴や学習歴による影響はなさそうである」と指摘している。

陶 (2017) も非融合アクセントをとる複合名詞について、学習者の「複合語アクセントの過剰融合」を指摘している。陶 (2017) は日本在住の中国人日本語学習者 (日本国内外で日本語学習を行っている、またはすでに日本語の学習を終えていて、日本語能力がある程度以上高い学習者) に対して複合名詞のアクセントに関する知識の調査を行い、非融合型の複合名詞のアクセントについての4問 (「本島南部」「中国南部」「元首相」「正体不明」) の正解率は平均42%で、その誤答のほとんどはアクセントが融合する選択肢を選んだものだったと報告している。そして、その原因については、「ほとんどの日本語教育現場では、2つの語が複合する際のアクセントの融合・非融合の規則について教えていないからだ」とし、さらに、「アクセントを知らない複合語に対して、学習者は自分になじみのあるアクセント規則をあてはめ、一律に融合するほうで読んでしまう可能性が高い」と推測している。

これらの研究によると、複合名詞については、学習者は融合アクセントの規則をある程度知っているが、非融合アクセントという存在を知らず、融合アクセントの過剰般化が起

こっていると言える。しかし、調査語数が少ないこと、アクセントの自然度を考慮していないことなどの問題点があるため、さらに調査する必要があると思われる。アクセントの自然度については、音韻論的には、アクセント核はあるかないか（融合か非融合か）というように二分論的に論じられることが多いが、実際には「どちらも自然」と感じられるケースがあるなど、二分論的にはとらえられない面もある。特に、日本語学習の面では、自然さという観点も重要である。

そこで、本研究は実際に日本語学習者、特に上級学習者は日本語の複合名詞に融合・非融合の2種類のアクセントパターンが存在するという知識を持っているか、またどのような語がどちらのアクセントで現れるかを理解しているか、そして、複合名詞の融合・非融合に対する感覚が日本語母語話者と異なるのかを明らかにするために、上級日本語学習者に対して聴覚自然度調査を行った。

2. 方法

2.1. 調査語と読み上げ音声

方法は日本語母語話者に対する聴取調査（陳 2018）と同じやり方で行う。

調査語は「後部要素が動作や状態をあらわす」4字漢語で、陳（2017）の発音調査において、ほぼ融合アクセントで発音された59語と、ほぼ非融合アクセント³で発音された58語、計117語である。

調査語を「_____がテーマです。」の下線部に入れて調査文を作成し、首都圏で生まれ育った30歳台の日本語（東京方言）話者1名に依頼して、その中の調査語それぞれを融合アクセントと非融合アクセントの両方で発音してもらった。なお、この話者は音声学を専門としており、筆者が求めるアクセントパターンで発音できる。例えば、発音調査では融合アクセント（[テ「ンボテ「ンカイ]）で発音された「店舗展開」を[テ「ンボテ「ンカイ]（融合）と[「テ「ンボテ「ンカイ]（非融合）の両方で発音し、また発音調査では非融合アクセント（[「オ「ーイケ「ーション]）で発音された「王位継承」を[「オ「ーイケ「ーション]（非融合）と[オ「ーイケ「ーション]（融合）の両方で発音したものを録音した。

2.2. 聴取調査

このようにして得た $117 \times 2 = 234$ の音声をランダムな順で23～29歳の中国語を母語とする上級日本語学習者10名（全員日本語能力試験N1合格、2019年調査時日本在住、表2参照）に1音声につき繰り返し2回聞かせ（調査文も文字で提示）、その調査語の発音の自然度を5段階（1. 非常に不自然 2. どちらかといえば不自然 3. どちらでもない 4. どちらかといえば自然 5. 非常に自然）で評価してもらった（表3参照）。調査時期は2019年4～8月である。

表2 調査協力者の情報(調査時)

協力者	出身地	年齢	日本語 学習開始年齢	日本語 学習歴	日本語 学習機関
S1	甘肅省	25	18	7年	大学
S2	遼寧省	25	19	6年	大学
S3	遼寧省	27	19	8.5年	大学
S4	山東省	24	18	5.25年	大学
S5	山西省	27	18	7年	大学
S6	河北省	23	19	4年	大学
S7	吉林省	25	19	7年	大学
S8	遼寧省	29	19	10年	大学
S9	陝西省	23	17	6年	大学
S10	河北省	23	17	4年	大学

表3 聴取調査の調査用紙の一部

	聞こえる音声の センテンス	ここに 記入して ください	非常に 不自然	どちらか といえば 不自然	どちら でもない	どちらか といえば 自然	非常に 自然
1	平和構築がテーマ です。		1	2	3	4	5
2	官僚養成がテーマ です。		1	2	3	4	5

3. 結果と考察

3.1. 10名全体の傾向

本節では、調査協力者である上級学習者10名全体の自然度評価の傾向を見る。3.1.1節では各発音(非融合発音と融合発音)に対する評価を示し、3.1.2節では発音調査で分類された各アクセントパターン(非融合傾向の語と融合傾向の語)に対する評価を示す。

3.1.1. 学習者全体の各発音に対する評価

学習者が非融合発音を聞いた場合と融合発音を聞いた場合の評価点数の平均値を図1に示す。それぞれ、発音調査で非融合傾向の語に対する評価点数と融合傾向の語に対する評価点数を分けて示している。

図1より、非融合発音では発音調査で非融合傾向の語の自然度が高く、反対に融合発音では発音調査で融合傾向の語の自然度が高い傾向が見て取れる。非融合発音を聞いた場合において、発音調査で非融合傾向の語と融合傾向の語との間で評価点数に差があるかを調

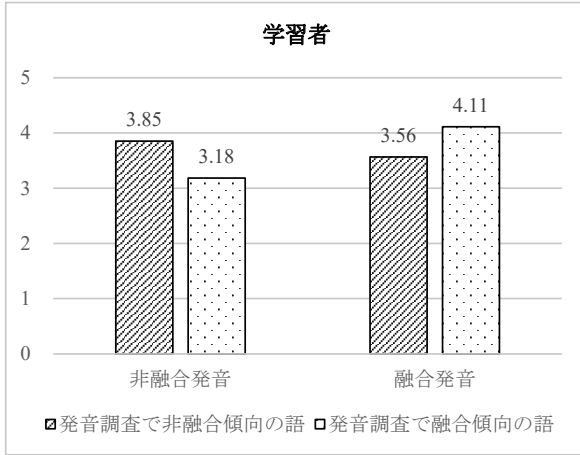


図1 各発音に対する評価点数の平均値 (上級学習者)

べるために、それぞれに対する10名の評価(非融合傾向の語:58語×10名=580回、融合傾向の語:59語×10名=590回)についてマン・ホイットニーのU検定を行ったところ、有意水準0.1%で有意差が認められ、発音調査で非融合傾向の語(平均ランク:737.527)が、発音調査で融合傾向の語(平均ランク:571.151)より評価が高かった($U=156843$, $p<0.001$)。同様に、融合発音を聞いた場合において、発音調査で非融合傾向の語と融合傾向の語との間で評価点数に差があるかを調べるために、それぞれに対する10名の評価(非融合傾向の語:58語×10名=580回、融合傾向の語:59語×10名=590回)についてマン・ホイットニーのU検定を行ったところ、有意水準0.1%で有意差が認められ、発音調査で融合傾向の語(平均ランク:729.327)が、発音調査で非融合傾向の語(平均ランク:564.044)より評価が高かった($U=157197.5$, $p<0.001$)。

以上のように、上級学習者は同じアクセントパターンの音声を聞いたとしても、その語が本来持つ発音調査の傾向(非融合傾向/融合傾向)によって異なる評価を下す。具体的には、聴取調査で聞いた音声のアクセントパターンが発音調査の傾向と同じ場合、より評価が高い。このことから、上級学習者は日本語の2種類のアクセントパターンをある程度区別している可能性が高いと考えられる。

3.1.2. 学習者全体の各アクセントパターンに対する評価

次に、発音調査で非融合傾向の語と発音調査で融合傾向の語、それぞれにおける非融合発音と融合発音の学習者の評価について見る。発音調査で非融合傾向の語における非融合発音/融合発音、および発音調査で融合傾向の語における非融合発音/融合発音の評価点数の平均値を図2に示す。

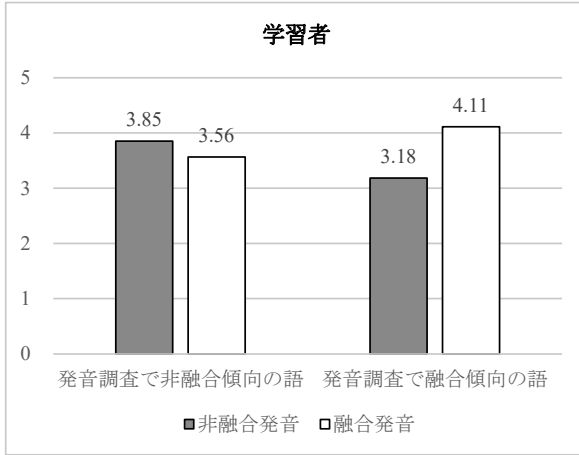


図2 各アクセントパターンの評価点数の平均値 (上級学習者)

図2より、発音調査で非融合傾向の語では非融合発音の自然度が高く、反対に発音調査で融合傾向の語では融合発音の自然度が高い傾向が見て取れる。発音調査で非融合傾向の語において、非融合発音と融合発音との間で評価点数に差があるかを調べるために、それぞれに対する10名の全評価(各58語×10名=580回)についてWilcoxonの符号付き順位検定を行ったところ、非融合発音に対する評価は融合発音に対する評価より有意(有意水準0.1%)に高かった($Z=-3.999, p<0.001$)。同様に、発音調査で融合傾向の語において、非融合発音と融合発音との間で評価点数に差があるかを調べるために、それぞれに対する10名の全評価(各59語×10名=590回)についてWilcoxonの符号付き順位検定を行ったところ、融合発音に対する評価は非融合発音に対する評価より有意(有意水準0.1%)に高かった($Z=-10.545, p<0.001$)。

以上のように、全体的に上級学習者は、発音調査の傾向と同じアクセントパターンの音声を聞いたとき、より自然度が高いと判断している。

3.2. 日本語母語話者との比較

上記の上級学習者の評価の傾向を、日本語母語話者による評価と比較する。各語(非融合傾向の語/融合傾向の語)の各音声(非融合発音/融合発音)における日本語母語話者の評価点数の平均値を図3に示す。

図3を図2と比較すると、まず、日本語母語話者と上級学習者のどちらにおいても、発音調査の傾向と同じアクセントパターンの音声の評価がより高い、という傾向があることが分かる。

しかし、発音調査の傾向と同じアクセントパターンの音声の評価について、発音調査で

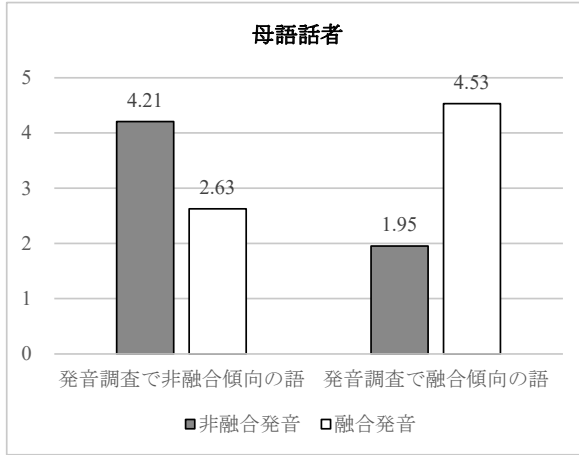


図3 各アクセントパターンの評価点数の平均値(母語話者)

非融合傾向の語における非融合発音も、発音調査で融合傾向の語における融合発音も、日本語母語話者が上級学習者より評価が高い。また、図2から分かるように、上級学習者の場合、発音調査で非融合傾向の語においても、発音調査で融合傾向の語においても、非融合発音と融合発音の平均評価点数の差が小さい。発音調査で非融合傾向の語の場合において特にその差が小さい。一方、図3から分かるように、日本語母語話者の場合、発音調査で非融合傾向の語においても、発音調査で融合傾向の語においても、非融合発音と融合発音の平均評価点数の差がより大きい。発音融合傾向の語の場合が特にその差が大きい。

以上をまとめると、日本語母語話者と上級学習者の共通点としてaとbが挙げられる。

- a. 発音調査の傾向と同じアクセントパターンの発音に対する評価がより高い。
- b. 発音調査で非融合傾向の語における非融合発音と融合発音の差、発音調査で融合傾向の語における非融合発音と融合発音の差を比べた時、発音調査で融合傾向の語の方が評価点数の差が大きい。

bについては、発音調査で非融合傾向の語の方が、発音調査の傾向と異なるアクセントパターンの発音をより許容できる、そして融合発音を高く評価していると言える。陳(2018)は日本語母語話者に見られる融合化の非融合化に対する優位性を指摘している。今回の結果から、全体的に融合発音が非融合発音より評価が高く、優勢である点は日本語母語話者と上級学習者に共通していると窺える。

また、日本語母語話者と上級学習者の相違点はcとdにまとめられる。

- c. 発音調査の傾向と同じアクセントパターンの音声の評価について、日本語母語話者の評価が上級学習者の評価より高い。
- d. 発音調査で非融合傾向の語における非融合発音と融合発音の差、および発音調査で融

合傾向の語における非融合発音と融合発音の差について、上級学習者が母語話者より小さい。

c と d はいずれも、日本語母語話者は学習者に比べて 2 種類のアクセントパターンをより明確に区別していることを表している。

以上のように、上級日本語学習者の場合、複合名詞の融合・非融合に対する感覚が母語話者と似通っている。すなわち、日本語の複合名詞に融合・非融合の 2 種類のアクセントが存在するという知識を持っており、どのような語がどちらのアクセントで現れるかを理解していると思われる。しかし、やはり母語話者が複合名詞の融合・非融合をより明確に区別していることも示唆される。

3.3. 学習者別に見た場合

学習者の場合、複合名詞のアクセントパターンの知識をどのくらい持っているかなどについて個人差が大きいと予想されるため、調査協力者別の結果を見ていく。3.3.1 節では各発音（非融合発音と融合発音）に対する調査協力者ごとの評価を示し、3.3.2 節では発音調査で分類された各アクセントパターン（発音調査で非融合傾向の語と融合傾向の語）に対する調査協力者ごとの評価を示す。

3.3.1. 学習者ごとの各発音に対する評価差

学習者別（S1～S10）の、非融合発音を聞いた場合のアクセントパターンごとの評価点数の平均値と、融合発音を聞いた場合のアクセントパターンごとの評価点数の平均値を、それぞれ図 4 と図 5 に示す。

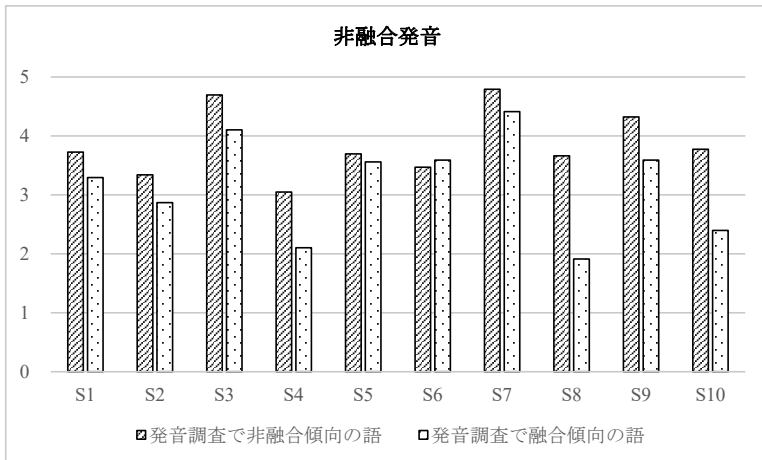


図 4 非融合発音に対する評価点数の学習者別の平均値

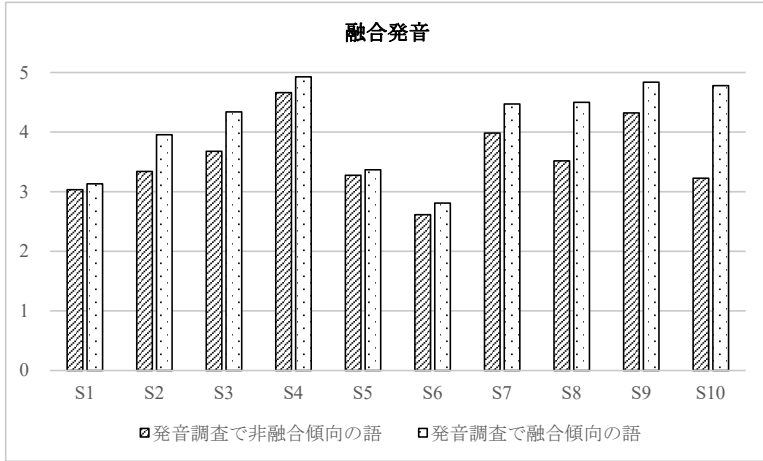


図5 融合発音に対する評価点数の学習者別の平均値

図4、図5から、学習者ごとに評価の傾向が異なることが見て取れる。学習者一人ひとりにおいて、非融合発音を聞いた場合、および融合発音を聞いた場合のそれぞれにおいて、アクセントパターン（発音調査で非融合傾向／発音調査で融合傾向）によって評価点数に差があるかを調べるために、学習者（S1～S10）ごとにマン・ホイットニーのU検定で検討した（表4）。

表4 各発音に対する学習者ごとの評価差

	非融合発音を聞いた場合	融合発音を聞いた場合
S1	非融合傾向の語 > 融合傾向の語 **	/
S2	非融合傾向の語 > 融合傾向の語 **	非融合傾向の語 < 融合傾向の語 ***
S3	非融合傾向の語 > 融合傾向の語 *	非融合傾向の語 < 融合傾向の語 ***
S4	非融合傾向の語 > 融合傾向の語 ***	非融合傾向の語 < 融合傾向の語 **
S5	/	/
S6	/	/
S7	非融合傾向の語 > 融合傾向の語 *	非融合傾向の語 < 融合傾向の語 **
S8	非融合傾向の語 > 融合傾向の語 ***	非融合傾向の語 < 融合傾向の語 ***
S9	非融合傾向の語 > 融合傾向の語 ***	非融合傾向の語 < 融合傾向の語 ***
S10	非融合傾向の語 > 融合傾向の語 ***	非融合傾向の語 < 融合傾向の語 ***

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

学習者が、複合名詞に2種類のアクセントパターン（非融合傾向／融合傾向）の語が存

在することを全く知らないと仮定すれば、(a) 非融合発音を聞いた場合と融合発音を聞いた場合のいずれにおいても、これら2種類の語に対する評価に差は生じない、あるいは、(b) 両方の条件で差が生じるとしても、どちらの条件においても常に同じ発音傾向の語の評価が高くなる、と考えられる。言い換えると、以下の(c)もしくは(d)の結果が得られた場合、学習者は非融合傾向の語と融合傾向の語が存在することを知っており、それらに対して同一の反応を示していないことになる。

(c) 非融合発音を聞いた場合と融合発音を聞いた場合のうち、片方にのみアクセントパターン（非融合傾向／融合傾向）による評価差が現れ、もう片方では差が見られない場合

(d) 非融合発音を聞いた場合と融合発音を聞いた場合のどちらにおいても評価差が見られ、一方では融合傾向の語が高く、他方では非融合傾向の語が高いといった場合

このような結果が得られる学習者は、日本語の複合名詞において2種類のアクセントパターンが存在するというところをある程度認識し、区別している可能性が高いと考えられる。

表4に示された、非融合発音および融合発音におけるアクセントパターンによる評価差をもとに分類すると、今回の学習者は、表5に示すような1)～3)の3つのタイプに分けられる。

表5 各発音における評価差に基づく学習者のタイプ

タイプ	学習者	特徴
1)	S5, 6	非融合発音を聞いた場合も、融合発音を聞いた場合も、語の発音傾向によって、評価に差がない。
2)	S1	非融合発音を聞いた場合、発音調査で非融合傾向の語が融合傾向の語より評価が高い。
3)	S2, 3, 4, 7, 8, 9, 10	非融合発音を聞いた場合、発音調査で非融合傾向の語が発音調査で融合傾向の語より評価が高い。かつ、融合発音を聞いた場合、発音調査で融合傾向の語が発音調査で非融合傾向の語より評価が高い。

表5における1)が前述の(a)に、2)が前述の(c)に、3)が前述の(d)に相当する。つまり、1)のS5, 6は、複合名詞に2種類のアクセントパターンが存在することを知らない可能性が高いと考えられる。一方、2)のS1と3)のS2~4, 7~10は、複合名詞に2種類のアクセントパターンが存在することを知っている可能性が高く、しかも、ある調査語が本来持っているアクセントパターン（非融合発音／融合発音）を知っている可能性が高いと考えられる。

3.3.2. 学習者ごとの各アクセントパターンに対する評価差

学習者別（S1～S10）の、発音調査で非融合傾向の語に対する非融合発音／融合発音の

評価点数の平均値と、発音調査で融合傾向の語に対する非融合発音／融合発音の評価点数の平均値を、それぞれ図6と図7に示す。

学習者一人ひとりにおいて、発音調査で非融合傾向の語、および発音調査で融合傾向の語のそれぞれにおいて、発音の種類（非融合発音／融合発音）によって評価点数に差があるかを調べるために、学習者（S1～S10）ごとに Wilcoxon の符号付き順位検定で検討した（表6）。

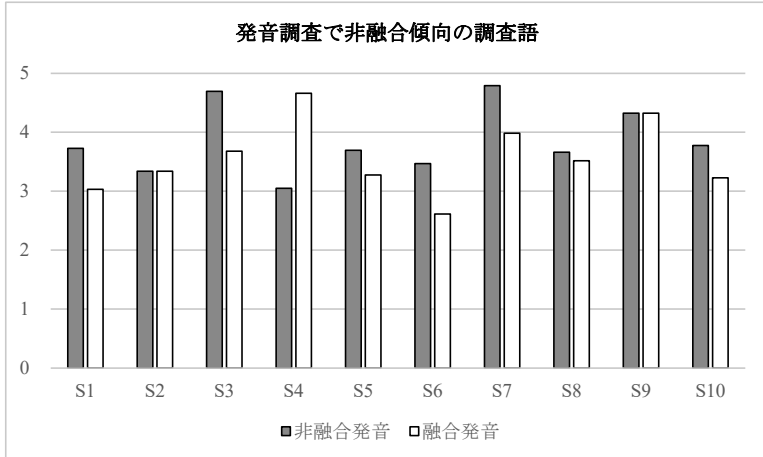


図6 発音調査で非融合傾向の語に対する評価点数の学習者別の平均値

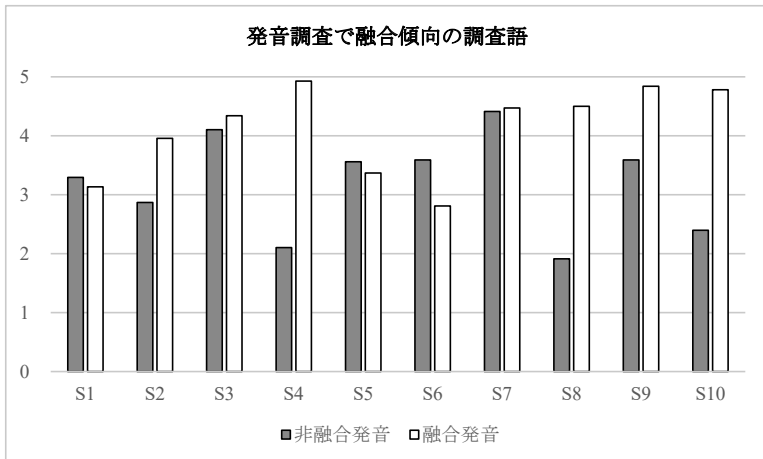


図7 発音調査で融合傾向の語に対する評価点数の学習者別の平均値

表6 各アクセントパターンに対する学習者ごとの評価差

	発音調査で非融合傾向の語	発音調査で融合傾向の語
S1	融合発音 < 非融合発音 ***	/
S2	/	融合発音 > 非融合発音 ***
S3	融合発音 < 非融合発音 ***	/
S4	融合発音 > 非融合発音 ***	融合発音 > 非融合発音 ***
S5	融合発音 < 非融合発音 **	/
S6	融合発音 < 非融合発音 **	融合発音 < 非融合発音 **
S7	融合発音 < 非融合発音 ***	/
S8	/	融合発音 > 非融合発音 ***
S9	/	融合発音 > 非融合発音 ***
S10	/	融合発音 > 非融合発音 ***

** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

表7 各アクセントパターンに対する評価差に基づく学習者のタイプ

タイプ	学習者	特徴
①	S1, 3, 5, 7	発音調査で非融合傾向の語にのみ差があり、非融合発音が融合発音より評価が高い
②	S2, 8, 9, 10	発音調査で融合傾向の語にのみ差があり、融合発音が非融合発音より評価が高い
③	S4	アクセントパターンにかかわらず、一貫して融合発音の評価が高い
④	S6	アクセントパターンにかかわらず、一貫して非融合発音の評価が高い

図6、図7から、学習者ごとに評価の傾向が異なることが見て取れる。

表6に示された、発音調査で非融合傾向の語および発音調査で融合傾向の語における発音種類による評価差をもとに分類すると、今回の学習者は、表7に示すような①～④の4つのタイプに分けられる。

表7のタイプ①と②の学習者は、発音調査での2種類のアクセントパターンの発音傾向のいずれかにおいて、発音調査での発音傾向（非融合傾向／融合傾向）と一致する発音種類が評価が高い。ただし、そのうち、S5は3.3.1で見たように、非融合発音を聞いた場合も、融合発音を聞いた場合も、語の発音傾向による評価の差が観察されないため、複合名詞に2種類のアクセントパターンが存在することを知らない可能性が高いと考えられる。

タイプ③のS4は発音調査で非融合傾向の語においても融合傾向の語においても、一貫して融合発音の評価が高い。S4は、3.3.1で見たように、非融合発音を聞いた場合は発音調査で非融合傾向の語が発音調査で融合傾向の語より評価が高いが、融合発音を聞いた場合

は発音調査で融合傾向の語が発音調査で非融合傾向の語より評価が高い。つまり、複合名詞に2種類のアクセントパターンが存在することを知っている可能性が高い。このことは、アクセントパターン別の評価からも窺える。非融合発音と融合発音では融合発音を一貫して高く評価するが、発音調査で融合傾向の語では融合発音をより高く評価している。一方、非融合発音を一貫して低く評価するが、発音調査で融合傾向の語では非融合発音をより低く評価している。

タイプ④のS6は発音調査で非融合傾向の語においても融合傾向の語においても、一貫して非融合発音の評価が高い。しかし、3.3.1で見たように、S5と同じく、非融合発音を聞いた場合も融合発音を聞いた場合も、語のアクセントパターンの発音傾向によって評価に差がないため、S5は複合名詞に2種類のアクセントパターンが存在することを知らない可能性が高いと考えられる。S6については、非融合発音が複合名詞のアクセントパターンとして相応しい発音であると判断している可能性が考えられる。

このように、今回の結果からは、S1～S4、S7～S10が非融合傾向の語と融合傾向の語に対して同一の反応を示していない。このことから、複合名詞の2種類のアクセント（非融合傾向／融合傾向）に対する知識と理解には、学習者によっていくつかのパターンがあることが窺える。

以上をまとめてみると、多くの学習者（S1～S4、S7～S10）は、複合名詞には2種類のアクセントパターン（非融合型／融合型）が存在するという情報ある程度把握していると考えられる。一方、S5・S6のようにアクセントパターンを区別していない学習者も存在し、特にS6は非融合発音を強く好むという特徴的なパターンを示した。

4. まとめ

本研究では、日本語学習者が日本語の複合名詞に融合・非融合の2種類のアクセントパターンが存在するという知識を持っているか、またどのような語がどちらのアクセントで現れるかを理解しているかを明らかにするために、中国語を母語とする上級日本語学習者を対象に聴取自然度調査を行った。その結果、以下のことが分かった。

全体的には上級学習者にとって、実際に聞いた音声のアクセントパターンが、その語が本来持つアクセントパターン（すなわち、日本語母語話者による発音調査において優勢なアクセントパターン）と合致する場合、より自然度の評価が高い。このことから、上級学習者は日本語において複合名詞が2種類の異なるアクセントパターンを持つという知識を持ち、それらある程度区別している可能性が高いと考えられる。

学習者全体を日本語母語話者と比較した場合、共通点としてaとbが挙げられる。

- a. 発音調査の傾向と同じアクセントパターンの発音が評価がより高い。
- b. 発音調査で非融合傾向の語における非融合発音と融合発音の評価の差と、発音調査で融合傾向の語における非融合発音と融合発音の評価の差を比べた場合、後者の方が差が大きい。

これらはいずれも、上級学習者になると日本語母語話者と同様、2種類のアクセントパターンをある程度区別していることを示唆している。

一方、学習者と日本語母語話者の相違点としてcとdが挙げられる。

c. 発音調査の傾向と同じアクセントパターンの発音の評価について、日本語母語話者の評価が上級学習者の評価より高い。

d. 発音調査で非融合傾向の語における非融合発音と融合発音の評価の差、および発音調査で融合傾向の語における非融合発音と融合発音の評価の差について、上級学習者が母語話者より差が小さい。

これらはいずれも、日本語母語話者は学習者に比べて2種類のアクセントパターンをより明確に区別していることを表しており、上級学習者への複合名詞のアクセントの指導に改善の余地があることを示唆している。

また、学習者別に見た場合、多くの学習者は、非融合傾向の語と融合傾向の語を同じように扱うわけではなく、異なる反応を示すことから、複合名詞に2種類のアクセントパターン（非融合型／融合型）が存在するという情報をある程度把握していると考えられる。一方、語の発音傾向を区別していない学習者も存在する。こちらも、より自然な発話に向けて、複合名詞のアクセントの規則を明示的に学習者に提示する必要があることを示唆している。

付記

本稿は、第六回中日韓朝言語文化比較研究国際シンポジウム(2019年8月21日)にて行った発表「4字漢語のアクセントの融合・非融合に対する自然度評価——中国語を母語とする上級日本語学習者の場合——」の内容に加筆、修正したものです。

謝辞

調査にご協力いただいた皆様に御礼申し上げます。本研究はJSPS科研費18J10628、21K13018の助成を受けたものです。

注

- 1 ここていう「日本語」は東京方言のことを指す。同じような現象は日本語の多くの方言にも見られる。
- 2 角括弧内の表音カナに付けられている記号“f”はピッチの上昇、“v”は下降をあらわす。なお、「中国土産」は正確には[fチューゴクミヤゲ]とも[vチューーゴクミヤゲ]とも言えるが(これは語頭に長音や撥音を含む音節の一般的特徴)、以下、特に断りのない限り後者の形で代表させる。
- 3 「ほぼ融合アクセント」と「ほぼ非融合アクセント」とは、発音調査の結果、得られた非融合アクセントの発音回数(総発音回数は各語につき16)がそれぞれ0~3と13~16の語である。

参考文献

- 王睿来 (2017) 「中国語母語話者による日本語複合名詞アクセント産出 — 学習歴と単純名詞アクセント産出の影響 —」『ことばの科学研究』18、31-49.
- 窪菌晴夫 (1995) 『語形成と音韻構造』くろしお出版.
- 黄琴薇 (2014) 「中国語母語話者における日本語の複合名詞アクセントの習得度: 『分裂複合アクセント構造』を視野に入れて」『電子情報通信学会技術研究報告 = IEICE technical report : 信学技報』113、19-24、電子情報通信学会.
- 郡史郎 (2016) 「アクセントの複合形態と長い複合語のアクセント — 『携帯電話電源オフ車両』などの説明原理についての覚え書き —」『音声言語 VII』31-48、近畿音声言語研究会.
- 張若星 (2015) 「中国人日本語学習者の韻律理解力について」『大阪大学言語文化学』24、87-100、大阪大学言語文化研究科.
- 陳曦 (2017) 「後部要素が状態や動作をあらわす四字漢語のアクセント融合問題 — 統語的關係と意味の視点から —」『大阪大学言語文化学』26、3-16.
- 陳曦 (2018) 「後部要素が状態や動作をあらわす4字漢語のアクセントの自然度評価」『音韻研究』21、57-64、日本音韻論学会、開拓社.
- 陶俊 (2016) 「中国人日本語学習者のアクセント・イントネーション理解力が発音運用能力に及ぼす影響」『言語文化共同研究プロジェクト 音声言語の研究 11』、49-59、大阪大学言語文化研究科.
- 柳悦 (2007) 「中国人日本語学習者の名詞複合語アクセントの発音パターン — 北方方言・上海方言を母語とする学習者の比較 —」『日本語研究』27、1-13.

陳 曦 (chenxi219@outlook.jp)

漢外語彙教育における「語」について

— 成語を中心に —

田 桃雨
北洋大学

A Study of “Set Phrases” in Teaching Chinese
as a Foreign Language Vocabulary
— Focusing on idioms —

TIAN Taoyu
Hokuyo University

提要

字，词，语作为汉语的单位，各自具有非常重要的地位，离开了其中任何一个部分，汉语教学都无法顺利进行。与字和词相对，语在汉语中处于中高级阶段，语的教学也必须建立在字和词的教学上。语虽然不是交流的必要因素，但并不代表语不重要，相反语在汉语中起着相当重要的作用。通过语的学习，学习者能够增加自己的学习兴趣，提高自己对中国文化的了解，丰富自己的语言表达能力。语甚至可以作为对汉语学习者语言能力的的一个评价标准。本文明确了语在汉语词汇教育中的定位，指出了教育中出现的不足。以成语为例，对其教学内容和方法提出了建议。

1. はじめに

語彙の角度から見ると、中国語の語彙は「詞」と詞よりも大きい単位である「語」で形成される。詞の定義について、議論はあるが、呂叔湘(1979)の「自由に運用できる最小単位」という定義が代表的である。独立して運用できる最小の文法的単位であり、安定した音声形式、意味内容、文法的機能を持つ(例:「书」「学习」「非常」)。一方、語は詞より大きく、構造が固定的な言語単位の総称であり、慣用句・成語・諺・歇後語などを含む。形式的には連語に類似するが、意味・統語・運用において一体性を持つ。温端政(2005)の「語彙学」体系では、詞と語を並列的な単位として位置づける。

成語は決まった意味を持ついくつかの単語の組み合わせである。その多くは四文字で構成され、元となる語句は古代の歴史書であったり、有名な詩であったり、人々の日常生活で生まれた表現であったりする。固定の形式と固定の意味を持ち、語句で整体として使われる。例えば「大惊小怪」、「亡羊补牢」、「守株待兔」など。

中国語の慣用句は主に三文字で構成された習慣として長い間広く使われてきた固定のフレーズである。比喩などによって転義され、強い修辞色彩を持っている。例えば「炒鱿鱼」(首になる)「打水漂」(無駄になる)など。

諺とは鋭い風刺や教訓、知識などを含んだ、世代から世代へと言い伝えられてきた対偶、押韻を用いた簡潔な言葉のことである。例えば「有福同享，有难同当」「路遥知马力，日久见人心」など。

歇後語は中国人古代から生活実践の中で作られた特独の言語形式である。前後二つの部分に分け、ある意味を表す。前の部分は隠喩、比喩などを用いて、謎かけみたいな感じで、後は前の部分に対する解釈である。面白くて、ユーモアに富んでいる。ある特定の文脈で、前の部分だけ言って、後ろの部分を省略しても、本来の意味が推測出来る。例えば「泥菩萨过河——自身难保」(泥で作られた菩薩が川を渡る——自分すら救えない)など。

語はコミュニケーション上の必要要素ではないが、中国語学習者は語の勉強によって、中国の文化に接することが出来、より一層豊かな表現が出来る。例えば全くする必要のないことをしてしまったことを表現したい時、「画蛇添足」(蛇を画いて足を添える)という成語を使うと、表現力が上がったのは明らかである。また慣用句「吃干饭」(利益貰って、仕事しない)、諺「路遥知马力，日久见人心」(時間経つと、どんな人であるか自然に分かる)、歇後語「热锅上的蚂蚁——急得团团转」(熱い鍋の上の蟻、焦っている様子を表す)などの使用によって、文章や話が面白くなる。語は学習者の語彙能力判断の大きな基準とも考えられる。

近年、字と詞をめぐって、さまざまな研究が行われてきたが、語についての研究はまだ少ない。中国語教育総体の設計、教材編集、成績テストの大きな根拠である「漢語水平詞彙與漢字等級大綱」では諺、歇後語を全く収録されていない、成語と慣用句の収録もわずかであり、収録基準も「コーパスに基づき、実用性と常用性を重視」としか記載されていなく、はっきりとした基準はないなどいろいろ問題がある。近年、主流の中国語教材にも、慣

用句、諺、歇後語はほとんど収録されていない。

ゆえに、語の教育を重視すべき、語の教育内容を増やすべきであると筆者は主張する。しかし、中国語での語は数があまりにも多すぎて、成語だけでは万を超えた。そんなに数多くの語の中で、どんな語を学習者に教えたらいいか、どんな方法で教えたらいいかを考えなければならない。

上記の問題を解決するため、本稿では成語を中心に、劉長征、秦鵬の『基于中国主流报纸动态流通过语料库（DDC）的成语使用状况调查』で統計された使用頻度の高い300語の成語を対象にした。DDCは、北京語言大学が構築・管理する「国家言語資源モニタリング研究コーパス」の一部門（サブコーパス）であり、中国全国の省・都市から発行される100紙以上の日刊新聞から毎日テキストを収集、年間20億字以上のペースで増加する大規模な経時（時間軸）コーパスである。劉長征、秦鵬の調査は非常に参考になると筆者は思う。その300語の成語を基準に、特徴（使用漢字の難易度など）を分析し、成語の教育内容と教育方法に助言してみた。本稿を通じて、中国語語彙教育にわずかでも貢献することが出来れば、幸いである。

2. 「語」について

2.1. 「語」の語彙教育体系における位置づけ

一つの漢字が単独で詞として機能する場合、それを単音節詞と呼ぶ。二つの漢字で構成される詞は双音節詞と呼ばれる。双音節詞は現代中国語において最も普遍的な形態である。双音節を超える三音節詞・四音節詞は、中国語の主要な語形態とは言い難い。四音節を超えると、もはや一つの詞というより、詞よりも大きな単位である「語」として認識されるようになる。

このように、字・詞・語は中国語の語彙単位として、言語教育において極めて重要な役割を担っている。これらのいずれかの単位を欠いても、中国語教育は円滑に進めることができない。字と詞は中国語の基盤を成し、教育の基礎段階に位置づけられる。これら字と詞の教育を確実に習得して初めて、より高度な中国語教育へと進むことができる。一方、語の教育は中上級段階に位置し、字と詞の学習を発展させたものと言える。沈国威（2014）は中国語学習において字と詞の習得のみに留まるのであれば、それはあくまで言語の初歩的理解と基礎的なコミュニケーション能力の域を出ず、真に言語を掌握したとは言い難いと述べている。語は中国語語彙教育において極めて重要であることが分かる。

2.2. 「語」の指導の重要性

中国語教育における語の指導は、決してあってもしなくてもよいものではなく、非常に重要であると筆者は考える。その重要性は主に以下の諸点に現れている。

1. 学習者の表現力を豊かにする

第1節で既に触れたように、学習者が語を運用できるようになることは、単なる基礎的

な表現方法に留まらず、より多くの選択肢を持ち、自身の言語をより生き生きと、イメージ豊かに、かつ表現力豊かなものとすることを可能にする。

2. 中国の歴史文化への理解を深める一助となる

語は中国文化の生きた化石である。多くの成語、慣用句、歇後語は中国文化に由来し、深い文化的・地方的特色を帯びている。学習者は語の学習過程において、自然にこれらの中国的要素に触れることになり、これは中国文化を理解し学ぶ極めて良い方法である。

3. 学習意欲を高め、より良い学習効果を達成する

語そのものには物語性があったり、風変わりでユーモアのあるもの（例えば歇後語）が多い。単調な文法学習や単語暗記の過程で、適切にいくつかの成語、慣用句、歇後語に触れることは、学習者の興味を大いに引き立て、より良い学習効果の達成につながる。

4. 時代に遅れず、より多くの言語知識を理解する

前述の通り、語の構造は相対的に固定的である一方、口語的な性質も有している。したがって、これらの比較的固定された構造を土台、あるいはテンプレートとして、拡張や変更を加え、新たな語を創造したり、または使用者の表現スタイルの違いに応じて、これらの語の変種が用いられたりする。語そのものが有する面白さにより、人々はこれらの語を好んで使用する。ネットワークが発達した現代では、一部の語はしばしば新しい形で流行したり、新たな意味を付与されたりする。これらの語を学ぶことで、学習者はこの高度にネットワーク化された時代において時代の流れに取り残されることなく、より多くの言語文化知識を身につけ、理解することができるのである。

2.3. 「語」の教育実態と存在する問題

語の教育を巡る現状と問題点は、主に以下の側面に表れている。

1. シラバスにおける語の収録の不均衡

字と詞が中国語教育において基礎的かつ決定的な役割を果たすため、近年多くの研究者がその研究に注目している。これは字と詞自体の重要性を示すと同時に、語の指導がやや軽視されている側面も浮き彫りにしている。

語の指導状況を考察するため、筆者は中国の対外中国語教育における教育設計、教材編纂、授業実施、成績評価の重要な基準となる『漢語水平詞彙与漢字等級大綱』の収録状況を調査した(表1)。

表1が示すように、成語は主に丁級語彙に集中しており、大綱収録成語総数の86.71%を占める。一方、甲級、乙級、丙級語彙に現れる成語は数が少なく、比率も低い。全体として、成語が大綱に占める割合は1.62%と極めて小さく、かつ丁級部分に偏在している。これは、成語が中国語語彙教育における主要な難易度指標として扱われていることを意味する。

しかし、果たして成語のみを主要な難易度指標とすることは適切だろうか。筆者の見解は否定的である。多くの慣用句、諺、歇後語は、外国語学習者にとって成語に劣らず難易度が高い。対外中国語教育は成語のみに注目し、慣用句、諺、歇後語を軽視すべきではない。

表1『漢語水平詞彙与漢字等級大綱』における成語の収録状況

等級	成語数量	語彙総数	割合	『大綱』における割合
甲級	0	1033	0	0
乙級	2	2018	0.09 %	1.40 %
丙級	17	2202	0.77 %	11.89 %
丁級	124	3569	3.47 %	86.71 %
共计	143	8822	1.62 %	100 %

同時に、成語の分布自体にも偏りがある。李紅印（2005）は『漢語水平詞彙与漢字等級大綱』の「語」分析において、「成語の大綱内での分布は均一ではなく、大量の成語を丁級詞部分に集中させるのは適切ではないと指摘した。さらに、成語の収録基準も不明確である。『大』で始まる成語を例にとると、大綱は『大公无私、大同小异、大有可为』の三語を収録している。しかし、中国語には『大材小用、大打出手、大刀阔斧、大敌当前、大动干戈、大发雷霆、大快人心、大名鼎鼎、大器晚成、大是大非』など、『大』で始まる成語は数多く存在する。なぜ上記の三語のみを収録し他は収録しないのか、明確な基準は見えてこない。もし常用性を考慮するのであれば、『大名鼎鼎、大是大非、大器晚成』なども収録に値するだろう¹と指摘している。このことから、大綱の語の収録には確かに一定の問題が存在することがわかる。

洪波（2003）は対外中国語教育における成語教育の位置づけに言及し、「成語が中国語の書き言葉と話し言葉において占める常用性と、教育において成語教育が重視されず、学習する成語の数が少ない現実が、もう一つの矛盾を構成している」と指摘し、「対外中国語教育における成語の数を増やすべきである」と提言している。

成語以外では、慣用句の大綱における収録状況は以下の通りである。

甲級詞：5語収録（对不起、开玩笑、没关系、没意思、有意思）

乙級詞：13語収録（不得不、不敢当、用不着、不要紧、不一定、看不起、看样子、来不及、来得及、了不起、没什么、没事儿、不好意思）

丙級詞：24語収録（不见得、不像话、不在乎、忍不住、没说的、可不是、打招呼、恨不得、怪不得、舍不得、出难题、出洋相、打交道、对得起、开夜车、闹笑话、伤脑筋、说不定、无所谓、走弯路、不怎么样、闹着玩儿、有两下子、走后门儿）

丁級詞：8語収録（好样的、真是的、顾不得、爱面子、半边天、大锅饭、发脾气、铁饭碗）

これを見ると、慣用句の大綱への収録数は両端（甲級・丁級）が少なく、中間（乙級・丙級）がやや多い傾向にあり、全体で大綱語彙量の0.566%を占めるに過ぎず、大綱の語の収録状況として明らかに均衡を欠いている²。

諺と歇後語に関しては、大綱は一つも収録していない。これは諺や歇後語に教育的価値

が全くないことを意味するのだろうか。筆者はそのような答えは否定する。「狗咬吕洞宾——不识好人心」、「小葱拌豆腐——一清二白」、「三天打鱼，两天晒网」、「路遥知马力，日久见人心」など、多くの諺や歇後語は生き生きとしてイメージ豊かで、強い表現力を持ち、他の単純な語彙では代替できないものである。文学や映像作品においても、これらの諺や歇後語の出現頻度は高い。これらを中国語学習から完全に排除することは不可能である。同時に、「三个臭皮匠——顶个诸葛亮」、「周瑜打黄盖——一个愿打一个愿挨」、「一言既出，驷马难追」、「君子之交淡如水」など、中国の歴史文化に関連する諺や歇後語も存在する。これらは一定の難易度を有しており、外国語学習者に自学自習を任せるだけでは理想的な効果は得難く、この点から見ても諺と歇後語の指導は必要である。

2. 語そのものへの研究の不十分さ

語に関する研究は古くから存在し、明代の楊慎による『古今諺』、清代の崔灝による『通俗編』、錢大昕による『恒言録』、平步青による『釋諺』、杜文瀾による『古語諺』など、「語」を収集した著作にその一端が窺える³。多くの成果が挙げられているものの、全体的にはまだ自覚のない曖昧な状態にあり、資料の収集編纂を重視する一方で理論的な探求が軽視され、出典の考証を重視する一方で意味解釈が軽視され、典籍を重視する一方で口語が軽視される傾向があった⁴。改革開放以後（1980年以降）になって初めて、比較的体系的かつ包括的に語を研究した論文や書籍が現れたのである。語そのものへの研究の不十分さが、対外中国語教育における語の指導研究の遅れに直結している。

3. 不適切な指導方法

語の指導においては、多くの不適切な指導方法が存在する。例えば、成語の指導において、典故の引用に終始しすぎて却って学生の学習負担を増大させ、逆効果を招いているケースがある。また、説明すべき語句を軽く流してしまう場合、例えば成語や歇後語中に現れる諧音（語呂合わせ）や掛詞の字詞の解釈が誤っていたり不適切であったりすると、学生は混乱し要点を理解できない。諺に現れる中国的要素について、中国語学習者の立場に立って考慮せず、当然のこととして軽く流してしまうことなども問題である。例えば、慣用句の「三十年河东，三十年河西」において、「河」は黄河を指す。過去に黄河が氾濫を繰り返し、流路が頻繁に変わったため、元々川の東側にあった場所が数年後には西側に位置することになった。これは盛衰や状況が定期的に変化することを指す。ここで「河」の指す内容について説明が曖昧であれば、学生に疑問を抱かせるのは避けられない。

3. 成語教授対象の選定

中国の数千年にわたる歴史の中で蓄積され継承されてきた成語は数えきれず、中国人の生活のあらゆる面に浸透している。また、難易度の高い成語もあり、外国人学習者が完全に独学で習得するのは非常に困難である。したがって、中国語学習において成語の教授は明らかに必要でありながら、限られた授業時間で無数の成語を学習者に教えることは非現実的である。成語は教えるべきだが、どの成語を教えるかは難しい問題となる。筆者は、教

えるのであれば、最も価値のあるもの、すなわち、人々が最も頻繁に使用するものを教えるべきだと考える。そこで着目したのが使用頻度である。成語の使用頻度を調査することで、日常的に使用される最も価値のある成語を選び出すことができる。もちろん、使用頻度に着目したのは筆者だけではない。早くも2007年に、劉長征と秦鵬は2005年の中国主要新聞15紙に出現した四字成語の使用頻度調査を行い、その結果に基づいてこれらの成語をいくつかの等級に分類している。成語教授内容の選定において、この調査は非常に参考になると筆者は考える。

ここでは主に、劉長征・秦鵬(2007)『中国主要新聞に基づく動態流通コーパス(DDC)を用いた成語使用状況調査』で統計された高頻度成語上位300語を、成語教授における主要な検討対象とする。この調査で統計された高頻度成語上位300語は使用頻度が非常に高いため、全体として高い参照性を持つ。筆者はこれを中国語成語教授の基本とすべきだと考える。

この300の成語の中には、48の成語が『漢語水平詞彙与漢字等級大綱(以下、『詞彙大綱』と略す)』にも収録されている。それら48の成語は以下の通りである。

实事求是 成千上万 各式各样 天长地久 讨价还价 微不足道 无能为力 显而易见
 想方设法 小心翼翼 新陈代谢 循序渐进 一帆风顺 引人注目 有声有色 争先恐后
 众所周知 聚精会神 千方百计 四面八方 无可奈何 至始至终 不言而喻 不知不觉
 层出不穷 得不偿失 独立自主 发扬光大 接二连三 举世瞩目 精益求精 兢兢业业
 可想而知 理所当然 理直气壮 名副其实 莫名其妙 弄虚作假 恰到好处 前所未有
 全力以赴 全心全意 热泪盈眶 随时随地 供不应求 浩浩荡荡 轰轰烈烈 家喻户晓

以上の48の成語は、『詞彙大綱』で規定された教授内容であると同時に、『DDC高頻度成語上位300件』にも含まれる高頻度成語である。すでに『詞彙大綱』に組み込まれており、かつ使用頻度も高いため、これら48の成語を教授の重点とすることに異論はないと筆者は考える。

この300の成語の中には、『新HSK詞彙大綱』にも収録されている以下の58件である。

当务之急 得不偿失 见义勇为 实事求是 千方百计 众所周知 一如既往 全力以赴
 名副其实 供不应求 层数不穷 齐心协力 不可思议 络绎不绝 想方设法 安居乐业
 理所当然 家喻户晓 小心翼翼 讨价还价 得天独厚 后顾之忧 日新月异 举足轻重
 莫名其妙 兴致勃勃 举世瞩目 循序渐进 迫不及待 潜移默化 急功近利 力所能及
 聚精会神 喜闻乐见 统筹兼顾 再接再厉 任重道远 雪上加霜 难能可贵 精益求精
 竭尽全力 有条不紊 刻不容缓 无可奈何 新陈代谢 一丝不苟 恰到好处 一帆风顺
 相辅相成 博大精深 理直气壮 兢兢业业 微不足道 兴高采烈 归根结底 热泪盈眶
 自力更生 肆无忌惮

また、『新HSK 詞彙大綱』と『大綱（修訂版）』の両方に収録されている成語は以下の46件である。

实事求是 力所能及 画蛇添足 千方百计 无可奈何 兴高采烈 总而言之 半途而废
不相上下 不言而喻 层出不穷 川流不息 从容不迫 得不偿失 供不应求 根深蒂固
归根结底 家喻户晓 津津有味 精打细算 精益求精 兢兢业业 举世闻名 举世瞩目
理所当然 理直气壮 名副其实 莫名其妙 恰到好处 全力以赴 热泪盈眶 滔滔不绝
微不足道 无可奉告 无能为力 无微不至 想方设法 小心翼翼 欣欣向荣 新陈代谢
循序渐进 一帆风顺 斩钉截铁 朝气蓬勃 众所周知 自力更生

各大綱で重複して収録されている成語、および『DDC 高頻度成語前 300 条』と重複する成語は、疑いなく成語教授の重点とすべきであると筆者は考える。上記の成語について、筆者は簡単な分類を行い、以下の幾つかのカテゴリーに属する成語を教授の重点とし、体系的に教えるべきだと考えている。

1. 典故を持つ成語

多くの成語は、中国古代の歴史故事や神話伝説に由来しており、それらの物語を高度に概括したものや、物語が伝えたい核心的な思想を端的に表したものである。例えば、「退避三舍」という成語は以下のような典故に由来する。

春秋時代、晋の公子・重耳は難を避けるため諸国を流浪していた。楚に滞在した際、楚の王は諸侯の礼をもって重耳をもてなした。ある時、楚王は重耳に尋ねた。「もしあなたが将来、晋の国君に即位したら、私にどのように報いるつもりか？」重耳は答えた。「珍しい宝物は、あなたが既に数多くお持ちです。あなたの厚情に報いるために、これ以上にふさわしいものを何か思い浮かびません。」それでも楚王はどう報いるかを言うよう求めた。そこで重耳は言った。「やむを得ずあなたと戦うことになった時は、三舍（約九十里）退いてお譲りしましょう。」

後に重耳は晋の国君（文公）として即位した。ある時、楚が宋を侵攻したため、晋は宋の要請に応じて楚と交戦することになった。楚軍が攻め寄せてきた時、重耳はかつての約束を守り、自軍に三舍退却するよう命じた。しかし楚軍はなおも進軍を続け、結局は晋軍に大敗を喫した。

後世、この典故に由来して「退避三舍」は、人に対して意図的に譲歩したり回避したりすることを表す言葉となった⁵。

以上の故事からわかるように、「退避三舍」という成語はこの故事の中のみ現れる。字面の意味「九十里（三舍）退く」だけからは、なぜ退くのか、なぜ九十里も退くのか、現在どのような意味を表すのか全く理解できない。中国人でさえ字面からその意味を推測することは難しく、外国人学習者にとってはなおさら理解が困難である。したがって、「退避三舍」という成語を教える際には、この成語の典故とその背後にある中国の文化や歴史を紹

介しなければならない。

典故を持つ成語が担う「役割」は、言語的なものだけでなく、より重要なのは文化的なものである。「画蛇添足、杞人憂天、自相矛盾、守株待兔、拔苗助長、風声鶴唳、草木皆兵、杯弓蛇影、朝三暮四」といった成語は、中国の文化や歴史的背景を理解していなければ学習が難しいため、中国語を母語としない学習者にとってまず選択すべき対象である。例えば、「班門弄斧」という成語の「班」は魯班（中国春秋時代の魯国の有名な大工）を指す。魯班の門前で斧を振り回すことは、専門家の前で腕前をひけらかすことの喩えである。学習者が「班」が指す中国の歴史人物「魯班」について理解していなければ、この成語を理解することはできず、正しく運用することもできない。これには教授者がこの「班」の字について解説することが必要となり、それによって学生はこの成語の意味と用法を迅速かつ効果的に習得できる。以上から、教授者は故事を含む成語と、それに内在する中国の文化・歴史的背景について解説する必要があるといえる。

2. 不透明な成語

透明か不透明かは、成語の字面の意味からその成語が表す意義を導き出せるかどうかで判断する。字面からすぐに理解できるものが透明な成語であり、字面の意味だけでは理解できないものが不透明な成語である。

以下のA、B二つのグループの成語を見てみよう。

A

按图索驥 亡羊补牢 班门弄斧 杯弓蛇影 背水之战 病入膏肓 草木皆兵 重蹈覆辙
初出茅庐 唇亡齿寒 道听途说 得陇望蜀 东施效颦 风声鹤唳 负荆请罪 邯郸学步
汗牛充栋 狐假虎威 画饼充饥 画蛇添足 狡兔三窟 惊弓之鸟 刻舟求剑 滥竽充数
老马识途 乐不思蜀 毛遂自荐 南辕北辙 破釜沉舟 杞人忧天 前车之鉴 黔驴技穷

B

大公无私 后顾之忱 前功尽弃 一衣带水 不自量力 空前绝后 两袖清风 打草惊蛇
捕风捉影 盛气凌人 潜移默化 废寝忘食 名列前茅 不求甚解 有备无患 不以为然
脚踏实地 有名无实 名副其实 如火如荼 半途而废 一丝不苟 潜移默化 表里如一

Aグループの成語の多くは歴史的な故事を持ち、字面の意味だけからはその成語の意義を導き出すことはできない。その故事を知らなければ、その意義を理解するのは難しい。例えば、Aグループの「风声鹤唳」は、字面上「風の音、鶴の鳴き声」だけを見ても、その意味を完全に理解することはできない。「风声鹤唳」の故事が、東晋時代、前秦の苻堅が大軍を率いて南下し、東晋の謝玄らが精兵八千で迎え撃ち、秦軍が大敗し、敗走中に風の音や鶴の鳴き声までも追ってくる敵兵だと思い込み、極度に慌てふためいて互いに驚き擾わしたという話であることを知って初めて、この成語が「極度に驚き恐れ、何でもないと

も疑心暗鬼になること」を形容する意味だと理解できる。このように、故事は成語の理解と記憶を助けてくれる。一方、Bグループの成語にも故事を持つものがある。例えば、「不自量力」は、春秋時代、鄭国と息国が争いを起こした際、息国の君主が軽率に鄭国に戦争を仕掛け、双方とも小国ながら息国は鄭国より人力・物力・軍力ともにはるかに劣っており、結局息国が敗北したという故事に由来する。この故事を知らなくても、字面から「自分の力量を量らない」、すなわち「身の程知らず」という意味をほぼ理解できる。この種の成語の故事は、言語的な歴史的知識を提供するだけで、この成語の意義を理解する上で果たす役割は大きくない。したがって、筆者は不透明な成語を教授の重点とすべきだと考える。

3. 言い換えが難しい成語

言い換えが難しいとは、言い換えが全くできないという意味ではない。成語は比較的文学的で雅な表現であり、多くの成語は、より口語的で砕けた表現に対応する言い換えを見つけてることができる。例えば、「脚踏实地」は「一步一步着実に」(一步一个脚印)、「踏实に」(踏踏实实)と言い換えられる。「成千上萬」は「たくさん」(很多)、「数えきれない」(数不清)などと言い換えられる。「画蛇添足」は「必要ない」(没必要)、「余計なこと」(多余)、さらには俗な表現で「ズボンを脱いでならを放す」(脱裤子放屁)などと言い換えられる。「帰根結底」は「要するに」(总的来说)、「概括的に言えば」(概括来说)などと言い換えられる。

ここで言う「言い換えが難しい」とは、その成語に対応する同義語・類義語がほとんどないか、あるいは全くなく、表現上使用が比較的固定化され、日常生活で頻繁に使用されるため、すでに慣用化しており、この意味を表すのにこの成語以外に、同じ意味を簡潔明瞭に表す代替語が見つからない、この意味を表す時にまずこの成語が思い浮かぶようなものを指す。例えば、「名副其实、虎視眈眈、神出鬼没」などである。この種の成語は、意義表現において唯一性を持つため、教授の重点とすべきである。

筆者が考える、使用が比較的固定化されており、ほとんど、あるいは非常に言い換えが難しいと思われる成語の例は以下ようである：

成千上万 名副其实 见义勇为 千家万户 供不应求 不可思议 独一无二 四面八方
爱不释手 实事求是 百感交集 神出鬼没 虎视眈眈 不自量力 一鼓作气 可想而知
自言自语 千方百计 息息相关 理所当然 不以为然 自力更生 守株待兔 无所事事
无中生有 新城代谢 无可厚非 不知所措 可想而知 雪中送炭 立竿见影 土生土长
不知不觉 全心全意 一波三折 不约而同 一举一动 新城代谢 无可奈何 神出鬼没

特筆すべきは、故事性を持つ成語の中には、高度な概括性を持つため、言い換えが比較的難しいものもあることである。例えば：

班门弄斧 塞翁失马 自相矛盾 滥竽充数 东施效颦 守株待兔 亡羊补牢 掩耳盗铃
前车之鉴 卧薪尝胆 爱屋及乌 叶公好龙 退避三舍 讳疾忌医 一鼓作气 江郎才尽

などである。

言い換えの難しさの判断は、個人の言語能力や語彙力にも大きく関係する。ここで筆者が挙げたこれらの言い換えが難しい成語の多くはあくまで筆者の主観的な意識によるものであり、成語への重視を促すことが目的である。

4. 「難読字」や「常用外の漢字」を含む成語

ここで言う「難読字」「常用外の漢字」とは、『漢語水平詞彙与漢字等級大綱(等級划分)』に収録されていない漢字、および日常的に比較的使用頻度の低い、読みにくく、書きにくい漢字を指す。例えば以下の128字である。

黯(àn) 盎(àng) 螫(áo) 鹜(ào) 悛(bì) 鏖(biāo) 螫(biē) 侏(chāng)
 瞠(chēng) 嗤(chī) 疵(cī) 猝(cù) 蹴(cù) 瘁(cuì) 眈(dān) 殒(dàn)
 喋(dié) 铤(chán) 咄(duó) 迳(ěr) 蜚(fēi) 腑(fǔ) 咳(gāi) 亘(gèn)
 苟(gǒu) 蛊(gǔ) 骸(hái) 壑(hè) 逅(hòu) 囫(hú) 怙(hù) 扈(hù)
 奂(huàn) 盲(máng) 惶(huáng) 羈(jī) 岌(jí) 悸(jì) 骥(jì) 緘(jiān)
 諫(jiàn) 桀(jié) 噤(jìn) 倣(jǐng) 胫(jìng) 迥(jiǒng) 咎(jiū) 蹶(jué)
 疴(kē) 脍(kuài) 岨(kuī) 睽(kuí) 贖(kuì) 簣(kuì) 籛(lài) 瀾(lán)
 褴(lán) 琅(láng) 枨(lì) 唳(lì) 跟(liàng) 琳(lín) 嶙(lín) 凜(lǐn)
 瓴(líng) 勳(lù) 鸾(luán) 囿(lún) 纶(guān) 褻(lǚ) 寐(mèi) 缈(miǎo)
 瞑(míng) 缪(miù) 葩(pā) 庖(páo) 匱(pō) 杞(qǐ) 跄(qiàng) 掣(qiè)
 锲(qiè) 阆(qù) 覷(qù) 俊(quān) 嶻(róng) 姍(shān) 恃(shì) 朔(shuò)
 悚(sǒng) 沓(tà) 昙(tán) 殄(tiǎn) 迢(tiáo) 媿(wěi) 蔚(wèi) 芻(wěn)
 紊(wěn) 鹜(wù) 屣(xǐ) 遐(xiá) 涎(xián) 邂(xiè) 惺(xīng) 岫(xún)
 徇(xùn) 偃(yǎn) 恙(yàng) 杳(yǎo) 腋(yè) 贻(yí) 膺(yīng) 痈(yōng)
 莠(yǒu) 谗(yú) 虞(yú) 瘴(zhàng) 辄(zhé) 鸩(zhèn) 崢(zhēng) 炙(zhì)
 栉(zhì) 踵(zhǒng) 纣(zhòu) 铢(zhū) 揣(zhuì) 镞(zī) 俎(zǔ)

以上のこれらの字は『等級划分』に収録されていないが、以下のような使用頻度の比較的高い成語の中に現れている。

黯然失色 兴趣盎然 鳞次栉比 言简意赅 功亏一篑 分道扬镳 为虎作伥 一丝不苟
 毛骨悚然 肺腑之言 大义凛然 瞠目结舌 扑朔迷离 一蹴而就 虎视眈眈 死不瞑目
 肆无忌惮 闻名遐迩 惴惴不安 病入膏肓 杞人忧天 噤若寒蝉 脍炙人口 一蹶不振
 千里迢迢 乌烟瘴气 万籁俱静 高屋建瓴 老骥伏枥 锲而不舍 波澜壮阔 嗤之以鼻
 风声鹤唳 心怀叵测 放荡不羁 三缄其口 相得益彰 未雨绸缪 有条不紊 琳琅满目
 敲诈勒索 中流砥柱 罪魁祸首 栩栩如生 慷慨解囊 纷至沓来 良莠不齐 寥寥无几
 兢兢业业⁶

漢字教授大綱は外国人が学習する漢字の範囲を規定しており、大綱外の漢字は学習における障害要因となる。したがって、教授上、これらの難読字や常用外の漢字を含み、かつ使用頻度の高い成語は、教授内容として学生に伝えるべきである。

以上より、筆者は、故事・典故を持つ成語、不透明な成語、および難読字や常用外の漢字を含む成語は、中国語学習者にとって比較的習得が難しく、かつ使用頻度も高いため、教授の重点とし、可能な限り教材に組み入れ、体系的に学習させるべきであると考ええる。

4. 成語の教授方法

前章で述べた教授対象とすべき幾つかのカテゴリーの成語に対して、筆者はそれぞれ相応した教授方法を取ることができると考える。

中国文化に関連する成語を教える際には、疑いなく、これらの成語に内在する歴史人物や歴史故事を明瞭に解説すべきである。例えば、「東施效顰」という成語を教える時、いきなり「東施」について説明しても、学生を混乱させるだけだろう。この時は、まずこの成語に関連する歴史人物「西施」について解説すべきである。そうすれば学生の興味を引くことができるだけでなく、この成語の意味をより良く説明できる。授業中に、学生自身の言葉でこれらの成語の背景にある故事や歴史事件を描写させることで、印象を深め、比較的良好な学習効果を得ることができる。

透明な成語や言い換えが難しい成語については、それ自体が比較的簡単であるため、完全に単語として教えることができると筆者は考える。学生に直接これらの成語を記憶させれば、表現力を高めるのに役立つ。

不透明な成語については、その出典や典故を詳細に解説すべきだと考える学者もいる。筆者は、その成り行きを明確に説明するのは確かに良いことだが、学生がこの成語を単なる物語と受け止め、聞き流してしまい、その応用を軽視しやすくなると考える。したがって、典故を適切に引用することは可能だが、それ以上に重要なのは、学生にこれが単なる物語ではないと認識させ、多くの例を挙げて、学生にこの成語を一つの語彙として捉えさせ、その意味と用法を理解させることである。

さらに、成語の教授について、筆者は以下の方面から進めるべきだと考える。

1. 言語上の障害を取り除き、字面の意味を明確にする。

言語上の障害には、文字に関するものと文法に関するものがある。文字に関連するものとしては、例えば「婦孺皆知」、「不速之客」において、「孺」は「子供」、「速」は「招待する」という意味であり、解説時にこれらの字の意味をはっきりさせれば、学生はこれらの成語をよく理解できるようになる。また、文法上の障害もある。例えば、「一衣帯水」は「一衣帯」（一つの帯のような）が「水」を修飾する修飾語と被修飾語の関係（偏正結構）、「牢不可破」は「牢」（堅固）の程度を補足する「不可破」（壊せない）補足説明の関係（補充結構）である。これらの成語の構造を簡単に分析・解説することは、学生がより良く理解するのに役立つ。ここで注意すべきは、成語は古代から伝承されてきたもので、多くの場合古代中国語の形

式を持っており、外国人学習者にとっては非常に難易度が高く、過度な解説はかえって学生を混乱させ、逆効果になりかねないことである。例えば、「时不我待」は古代中国語に特徴的な目的語前置の構造を持っており、現代中国語の動詞+目的語の構造と違い、目的語「我」が動詞「待」の前に置かれている。

2. 空間的、時間的、用法上の差異を捉え、対照分析を行う。

空間的差異とは、異なる国や地域の文化的差異を指す。例えば、中国では「龍」は神聖な象徴と見なされるが、西洋では恐ろしい怪物と見なされる。これらの文化的要素の対照分析は、教授過程を深めるのに役立つ。時間的差異とは、古今の言語の共通点と相違点を指す。多くの成語は何千年も今日まで使い続けられており、現在とは異なる言語文化現象が必然多く存在する。例えば、「五体投地」は古代では敬意を表す礼儀作法であったが、現在では廃れている。「正襟危坐」は本来、厳かで恭しい様子を表したが、現在ではわざとらしく堅苦しく構えるという皮肉な意味を持つこともある。用法においては、例えば「于」の字が「于事无补」、「言归于好」、「青出于蓝」といういくつかの成語での用法が、それぞれ現代語の「对、到、从」に相当する。これらの差異を対照分析することは、学生がこれらの成語をより良く習得するのに役立つ⁷⁾。

3. 典故を合理的に利用する。

多くの成語は典故を持っている。解説時に典故を効果的に利用すれば、学生の興味を引くだけでなく、成語に対する印象をより深くさせることができる。もちろん、全ての成語に典故を適用する必要はない。典故の利用は適切であるべきで、字面からその意味が推測できる透明な成語(例:「脚踏实地」、「大公无私」、「安居乐业」など)にまで典故を引用すると、かえって学生の学習負担を増やすことになる。

4. 同義語、反義語、同義表現を利用し、多角的に成語を解説する。

成語を教える際、その同義語や反義語を利用することで、学生が異なる角度から成語の意味をより良く把握できるようにできる。同時に、同じ意味を表す歇後語(しゃれことば)や諺を用いて同義表現で言い換えることもできる。例えば、成語「众志成城」を教える際、歇後語「三个臭皮匠——顶个诸葛亮」(三人寄れば文殊の知恵)、諺「众人拾柴火焰高」(多くの人が柴を拾えば炎は高くなる=結束は力なり)を使って言い換えることができる。学生は成語を理解すると同時に、同義の諺や歇後語も理解するという一石二鳥の効果が得られ、非常に良い効果をもたらす。

5. 実践を強化し、学生が成語を使用することを奨励する。

学習したことを実践に活かすため、成語を教えると同時に、学生が積極的に成語を使用するよう奨励すべきである。授業では、成語しりとりや「単語を使って即興で作文するゲーム」などのコンテクストを多く設定し、学生がより多く成語を使用する機会を得て、成語への印象を深め、自由に成語を使用できるようになることを目指す。

6. 成語辞典の編纂を強化する。

現在の成語辞典の多くは母語話者向けに編纂されたもので、外国人学習者向けのものは

少なく、まだまだ不十分である。中国語を学ぶ人が次第に増えるにつれ、このような対象を絞った参考書の需要も大きく増加している。

『漢語成語学習辞典』2011年版では、以下のように、語義、例文、英語訳が示されている。

废寝忘食

語義：寝ることも忘れ、食うことも忘れる。何か事に専心努力する様子の形容。廢：止める。寝：寝る。食：飯。

例文：范仲淹十分珍惜这宝贵的学习机会，废寝忘食地苦读诗书，钻研学问。

提示：「廢」は「費」と書かない。褒義を持つ。

英訳：work so hard as to forget food and sleep; work extremely hard.

筆者は、例文をもう少し多く掲載し、いつ使用するかについてより具体的で詳細な説明を加えることができると考える。

沈国威が編纂した『中国語成語手冊』では、日本の学習者向けに成語の日本語訳を示し、成語の褒貶性を明記し、その後2~3つの例文を挙げ、最後に類義語と反義語を示している。例えば、「多此一举」は以下の方法を採用している：

多此一举 duōcǐyìjǔ 貶性

必要のない余計な行為。

例：这种小病做手术，我觉得是多此一举。

こんな小さい病気に手術するなんて必要はない。

問題已经解决了，你还在不停地道歉，真是多此一举。

問題はすでに解決したのだから、君はもう頭を下げる必要はない。

事后，我多此一举地给他打了个电话。

事が済んでから、私は余計なことだと知りつつも彼に電話をかけた。

近義詞：画蛇添足 huàshétiānzú 大可不必 dàkěbùbì

反義詞：必不可少 bìbùkěshǎo 不可或缺 bùkěhuòquē⁸

沈氏の方法は簡潔明瞭であるが、収録されている成語はいずれも典故が明記されていない。筆者は、不透明で中国の歴史文化的要素を含む成語については、典故を記載すべきであり、それは学生がより良く理解し習得するのに役立つと考える。また、日本語訳のみでは一定の限界があるため、英語訳を加えることも考慮すべきである。

王小寧主編の『辺听辺記 HSK 成語』2007年版では、成語「顾全大局」を解説する際、まず英語、韓国語、日本語の訳を提示し、その後用法ガイドを示している：「顾全大局」の意味は、全体の状況と全局的な問題を考慮するということである。ここで、「顾」は「照顾到」（配慮する）の意味。「大局」は「整个形势，整个局面」（全体の情勢、全体の局面）を指す。

もし誰かが行動や発言が大多数の人の利益に配慮できている、あるいは組織や国家の全体利益を考慮できていると考えるなら、この成語を使用できる。このように、いつこの成語を使えるかについて説明している。その後、2つの例文を示す：如果每个人都能顾全大局，矛盾就会烧得多；领导干部在工作中要顾全大局，而不应该只考虑个人或者一小部分人的利益。最後に語彙拡張として：顾全大局の反義語、本位主义（セクショナリズム）を挙げ、例文を示している。このように、例文と類義語・反義語が相互に補完し合うことで、学習者が成語の意義を比較的良く把握できるようにしている。不足点は収録語数が少なく、HSK成語のみを対象としており、限界が大きいことである。

筆者は、以上の方法はいずれも参考にする価値があると考え。しかし、いずれもある程度の不足がある。具体的な教授方法（辞書編纂方法）については、筆者は以下のいくつかのステップに従うことができると考える。

まず語彙上の障害を取り除き、発音を列記し、個別の偏った字や難しい字に注釈を与える。次に成語全体の意味の外国語訳（英語や日本語など比較的一般的な外国語が採用可能）を示す。故事の引用が必要かどうかを明確にし、故事の引用が必要な成語には典故を追加し、その感情色彩（褒貶性）を明記する。使用例を示す。使用例は簡潔で自然なものを心がけ、同時に成語が文中でどう使われるかを考慮し、異なる使用方法から例を挙げ、重複をできるだけ避ける。最後に類義語またはその意義が近い同義表現を示す。必要に応じて反義語も示す。必要な注釈を加える。ここで、いくつかの成語を例に説明する。

前所未有

発音：qián suǒwèi yǒu

英訳：such as never previously existed; unprecedented

日訳：未だかつてない、未曾有

典故の引用の必要性：無

褒貶性：中性

例文：1. 这场大地震造成的损失是前所未有的。

The loss caused by this great earthquake is unprecedented.

この度の大地震がもたらした損失は、未だかつてないほどのものだ。

2. 日本的制造业正面临着前所未有的危机。

Japan's manufacturing industry is facing an unprecedented crisis.

日本の製造業は今まさに未曾有の危機に直面している。

類義語：前所未見；前所未闻

反義語：司空见惯

引人注目

発音：yǐn rén zhù mù

英訳：attract the gaze of people; draw one's attention.

日訳：注目を集める、注目を引く。

典故の引用の必要性：無

褒貶性：中性

例文：1. 她长得漂亮，非常引人注目。

She is beautiful, very attractive.

彼女は美人で、とても人目を引く。

2. 他几乎在一夜之间成了引人注目的明星。

He became a star almost overnight.

彼は殆ど一夜にして、人々の注目を集めるスターになった。

類義語：显眼；瞩目

反義語：隱姓埋名；默默无闻

注：「引人瞩目」とも作る。

当务之急

発音：dāng wùzhījī

英訳：a pressing matter of the moment; a task of top priority; urgent matter

日訳：目の前にある任務のうち、最優先でやらなければいけないこと、当面の急務

典故の引用の必要性：無

褒貶性：中性

例文：1. 灾区重建是各政府部门的当务之急。

Disaster reconstruction is a top priority of all government departments.

被災地の復興は各レベルの政府部門の当面の急務だ。

2. 对于发展中国家而言，国泰民安是当务之急。

For developing countries, peace and prosperity is a pressing matter of the moment.

発展途上国にとって、国家の安泰と人民の平穏な暮らしが当面の急務である。

類義語：迫在眉睫；燃眉之急

反義語：无关紧要；悠闲自得

杞人忧天

発音：qǐrén yōu tiān

文化要素：杞。古代の国名。

英訳：like the man of Qi who was haunted by the fear that the sky might fall — to entertain imaginary or groundless fears; groundless worry.

日訳：杞人の憂い、杞憂。必要のない憂慮や心配。

典故の引用の必要性：有 褒貶性：貶性

典故：杞国有个人整天胡思乱想，疑神疑鬼，一会儿担心天掉下来砸到脑袋，一会儿担心地会陷下去埋住全身。他越想越害怕，整天忧心忡忡，吃不下饭。后来有人开导他说：“天不会掉下来，地也不会陷下去，你这样的担心是多余的。”杞人听力这个人的话，才放下心来。后来用这个成语来形容不必要的担心。

例句：1. 不要杞人忧天了，你这病没什么大问题。

You have no problem of this disease, your worry is unnecessary.

要らぬ心配をすることはない、あなたの病気は大したことはないから。

2. 这只不过是杞人忧天的猜测。

This is just your guess, don't worry for unnecessary.

これはあなたの杞憂から来る憶測に過ぎない。

類義語：庸人自扰

反義語：无忧无虑；高枕无忧

以上の方法は発音から、意味、褒貶性、類義語、反義語まで教えることによって、学習者はより全面的に成語を把握できると筆者は思う。

5. おわりに

今回は対外漢語語彙教育における語の位置付け、重要性、問題点、そして成語を考察してみたが、語の中に成語以外にも慣用句、諺、歇後語がある。今後は成語以外の語も使用頻度の調査をして、教育方法について考察したいと思う。語の教授方法についても、いくつかの提案を出したに過ぎず、その実行可能性や効果についてはまだ検証される必要があります。今後の研究方向として、筆者は語の教授状況を考察し、言語の特徴と組み合わせ、語の教授に対してより実行可能性と対象性を持った提案を行っていききたいと思う。

注

- 1 李红印《〈汉语水平词汇与汉字等级大纲〉收“语”分析》、《语言文字应用》、2005、p 73-79 本論文における翻訳は筆者による。
- 2 同上
- 3 温端政《汉语词汇研究史》、商務印書館、2009年、p 5-17
- 4 同上 p 17
- 5 何泽人《典故 100》、泉书房、2012
- 6 沈国威《汉外词汇教学新探索》、2014、p 117
- 7 杨晓黎《汉语词语与对外汉语研究》、安徽大学出版社、2007、p 69-73
- 8 沈国威、紅粉芳惠、《中国語成語ハンドブック》、関西大学中国語教材研究会、2014、p 81

参考文献

- 吕叔湘、《汉语语法分析问题》、中西书局、1979
- 温端政、《汉语语汇学》、商务印书馆、2005
- 沈国威、《汉外词汇教学新探索》、关中研、2014
- 周荐、《汉语词汇结构论》、人民教育出版社、2014
- 李红印、《〈汉语水平词汇与汉字等级大纲〉收“语”分析》、《语言文字应用》第4期 2005、p 73-79
- 国家汉办、《汉语水平词汇与汉字等级大纲》、经济科学出版社、2001
- 刘长征、秦鹏、《基于中国主流报纸动态流通语料库 (DDC) 的成语使用状况调查》、《语言文字应用》第3期、2007、p 78-86
- 洪波、《对外汉语成语教学探论》、《中山大学学报论丛》、第2期 2003、p 297-300
- 《商务馆小学生成语谚语歇后语习用语辞书》、商务印书馆、2012
- 《歇后语大全》、中国民间文艺出版社、1987
- 温朔彬、温端政、《汉语语汇研究史》、商务印书馆、2009
- 温端政、吴建生、《汉语语汇学研究》、商务印书馆、2009
- 温端政、《汉语语汇学》、商务印书馆、2005、p17
- 张振兴、《语汇学之成立》、《语文研究》、第4期、2007
- 李如龙、《语汇学三论》、《语文研究》第4期、2007
- 沈国威、紅粉芳惠、《中国語成語ハンドブック》、关西大学中国語教材研究会、2014
- 荒屋勤、《实用中国語成語 1000》、光生馆、2000
- 王小宁、《边听边记 HSK 成语》、人民教育出版社、2007
- 方向思维语言研究所词典编辑室《汉语成语学习词典》、北京教育出版社、2011
- 杨晓黎、《汉语词语与对外汉语研究》、安徽大学出版社、2007、p 69-73

田 桃雨 (t_den@hokuyo.ac.jp)

中国語のN上昇の欠如について

馮 一峰
京都外国語大学

An Analysis of the Absence of N-Raising in Chinese

FENG Yifeng
Kyoto University of Foreign Studies

提要

Fukui and Takano (1998) 基于“派生的对称性原理”提出了一种决定语言线性顺序的新机制, Fukui and Takano (2000) 则进一步将这种新机制扩展到日语和英语的名词短语结构的分析当中, 他们主张日语的名词中心语停留在基础生成的位置, 而英语的名词中心语则经过N提升 (N-Raising) 移位到D的指示语位置。本研究基于Fukui and Takano (1998, 2000) 的讨论指出, 如果假设汉语与日语一样不存在N提升, 可以解释汉语关系从句与日语关系从句之间的诸多相似之处。因此, 本研究主张汉语与日语一样不存在N提升。

1. はじめに

言語には多様な語順のバリエーションがあり、語順をどのように決定するかは生成文法理論における重要な課題である。1980年代以降の生成文法理論では「原理・パラメータモデル」(Chomsky 1981 など)が提案され、その中で語順に関わるパラメータとして「主辞パラメータ」が提案された。一方、Kayne (1994)は、主辞パラメータを仮定せず、「線形対応の公理 (Linear Correspondence Axiom, 以下LCA)」を提案し、構造上の非対称的C統御関係に基づいて言語の線形順序を決定するメカニズムを示した。また、Kayne (1994)は、指定部-主要部-補部 (S-H-C) 語順が基本語順であると主張している。

Chomsky (1995)は、線形順序が人間言語の計算システムの中核部分(書き出し (Spell Out)の前の段階)では役割を果たさないと主張している。また、Chomsky (1995)は、Kayne (1994)が提案したLCAを修正し、それが音韻部門において適用され、言語の線形順序を決定すると論じている。

Fukui (1993)、Saito and Fukui (1998)は、デフォルト設定として選択された主辞の方向に一貫して適用される併合 (Merge)は無標であり、コストを伴わないと主張している。これに対し、併合が無標の方向とは反対側に適用される場合にはコストが生じ、その際には索性照合などの駆動要因が必要となると論じている。Fukui and Takano (1998)は、Fukui (1993)、Saito and Fukui (1998)の主張の背後にある言語直感に基づき、デフォルト設定として選択された主辞の方向に現れる最大投射は無標であると論じている。また、Chomsky (1995)の主張を踏襲し、人間言語の計算システムの中核部分において主辞パラメータを仮定せず、線形順序は音韻部門で決定されると主張している。さらに、Fukui and Takano (1998)は、「派生の対称性原理 (The Symmetry Principle of Derivation)」に基づいて線形順序を決定するメカニズムを提案している。

Fukui and Takano (2000)は、Fukui and Takano (1998)による語順に関する提案を名詞句構造の分析へと拡張し、日本語の名詞主辞は基底位置に留まる一方、英語の名詞主辞は「N上昇 (N-Raising)」を経て決定詞 (Determiner, 以下D)の指定部へ移動すると提案している。さらに、Fukui and Takano (2000)は、このような提案によって日英両言語の名詞句構造に見られる多くの相違点を説明できると主張している。

本研究では、Fukui and Takano (1998, 2000)の議論を踏まえ、中国語の名詞句構造を考察し、日本語と同様にN上昇が存在しないと主張する。

第2章では、まずFukui and Takano (1998)による線形順序に関する提案を概観する。続く第3章では、Fukui and Takano (2000)による日本語におけるN上昇の欠如の分析を取り上げる。さらに第4章では、中国語におけるN上昇の欠如について考察する。最後に第5章で本研究の結論をまとめる。

2. Fukui and Takano (1998) による線形順序の提案

Fukui and Takano (1998)は、(1)の派生の対称性原理を提案している。この原理は、書き

出しが適用される前の段階の派生と、書き出しが適用された後の段階の派生が対称的であると主張するものである。

(1) *The Symmetry Principle of Derivation*

Pre-Spell-Out computations and post-Spell-Out (and pre-Morphology) computations are “symmetric”, in the sense that they form mirror-images of each other.

(Fukui and Takano 1998: 36)

書き出しが適用される前の段階では、併合は自由に適用でき、二つの統辞体を併合してより大きな新しい統辞体を生成することができる。構造 Σ に書き出しが適用されると、構造 Σ の音韻部門に関わる部分が音韻部門へ送られる。その後、音韻部門の操作によって π (PF インターフェースにおける言語表現) へ写像される。

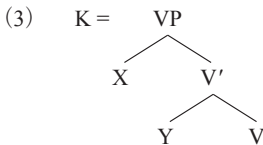
Fukui and Takano (1998) は、(2)に示すような「線形化 (Linearization)」を提案し、それが音韻部門に関連する形態の前段階 (Pre-Morphology) で適用されると仮定している。彼らは、構造 Σ が音韻部門に送られた後、まず線形化が適用されると主張し、派生の対称性原理に基づいて、線形化は「分解 (Demerge)」と「連結 (Concatenate)」によって構成されると提案している。

(2) *Linearization*

Applied to the structure Σ , Demerge yields $\{\alpha, \{\Sigma-\alpha\}\}$, α an X^{\max} constituent of Σ , and Concatenate turns $\{\alpha, \{\Sigma-\alpha\}\}$ into $\alpha+(\Sigma-\alpha)$.

(Fukui and Takano 1998: 41)

Fukui and Takano (1998) の提案によれば、分解は最大投射にのみ適用される。連結は分解の後に行われ、二つの最大投射の線形順序を決定する。分解の時点ですでに最大投射である構成素は、分解によって新たに最大投射となった構成素より常に先行する。

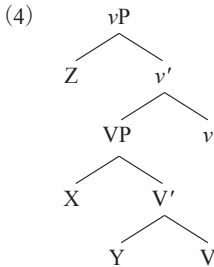


(Fukui and Takano 1998: 38)

(3)の構造Kの線形順序を決定する際には、まず上位から分解が適用される。Xはそれ以上投射していないため、最大投射となっている。したがって、VPに分解が適用されると、

最大投射である X がまず VP から切り離される。この時点で連結が適用されると、分解によって新たに最大投射となった構成素 V' に対して、X が常に先行することが規定される。さらに、Y もそれ以上投射していないため、最大投射となっている。したがって、V' に分解が適用されると、最大投射である Y がまず V' から切り離される。この時点で連結が適用されると、最小投射である V に対して、Y が常に先行することが規定される。以上より、Fukui and Takano (1998) が提案した線形化によれば、(3) の構造 K の線形順序は常に「X-Y-V」となる。

Kayne (1994) は、指定部-主要部-補部 (S-H-C) 語順が基本語順であると主張している。一方、Fukui and Takano (1998) は、指定部-補部-主要部 (S-C-H) 語順 (特に S-O-V) が基本語順であると主張している。さらに、英語に関しては、Fukui and Takano (1998) は、S-H-C/S-V-O 語順は移動によって生成されたものであると論じている。



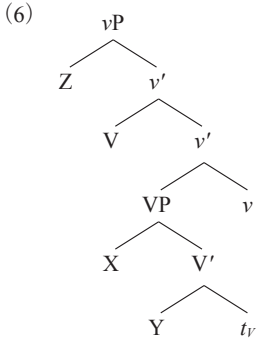
(Fukui and Takano 1998: 42)

(4) の構造に Fukui and Takano (1998) の提案する線形化を適用すると、(4) の線形順序は「Z-X-Y-V-v」となる。この結果、日本語のような SOV 型言語の語順を正しく導出することができる。一方、(4) の構造は英語のような SVO 型言語の語順を正しく導出することができない。英語のような SVO 型言語の語順を導出するために、Fukui and Takano (1998) は次のような提案を行っている。

(5) v has the property of attracting V in English but not in Japanese.

(Fukui and Takano 1998: 45)

Fukui and Takano (1998) は、英語では v が V を v の指定部へ牽引すると主張している¹。この操作が適用されると、(4) の構造は(6)のような構造となる。



(Fukui and Takano 1998: 44)

(6)の構造に Fukui and Takano (1998) の提案する線形化を適用すると、(6)の線形順序は「Z-V-X-Y-v」となる²。この結果、英語のようなSVO型言語の語順を導出することができる。本研究では、Fukui and Takano (1998) の提案する線形化を採用し、議論を進める。

3. Fukui and Takano (2000) による日本語におけるN上昇欠如の分析

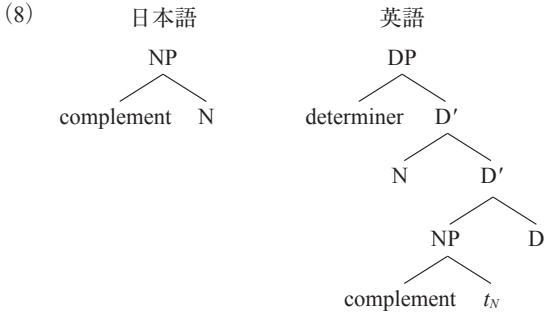
Fukui and Takano (2000) は、Fukui and Takano (1998) による線形順序の提案を名詞句構造の分析へと拡張したものである。ここでは、Fukui and Takano (2000) の分析を概観する。

英語の名詞句では名詞主辞Nが補部の前に現れるのに対し、日本語の名詞句では名詞主辞Nが補部の後ろに現れることがよく知られている。

- (7) a. the student of physics
b. 物理学の学生

(Fukui and Takano 2000: 228 一部変更)

(7a)では、名詞句の主辞である「student」が補部「of physics」の前に現れている。一方、(7b)では、名詞句の主辞である「学生」が補部「物理学」の後ろに現れている。Fukui and Takano (2000) は、この日英語間の違いは名詞句内部における名詞主辞の位置によって説明されるべきだと主張している。そして、日本語の名詞主辞は基底位置に留まるのに対し、英語の名詞主辞はN上昇を経てDの指定部へ移動すると提案している。(8)は、Fukui and Takano (2000) によって提案された日英語の名詞句構造である。



(Fukui and Takano 2000: 229)

(8)の日本語の構造に Fukui and Takano (1998) の提案する線形化を適用すると、線形順序は「complement-N」となり、その結果、(7b)のような日本語の語順を導出できる。また、(8)の英語の構造に同様の線形化を適用すると、線形順序は「determiner-N-complement-D」となり³、その結果、(7a)のような英語の語順を導出できる。つまり、(8)のような構造を仮定することで、(7)に示された日英語の違いを説明することができる。

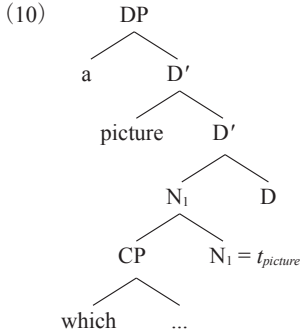
Fukui and Takano (2000) は、(8)のような構造を仮定することで、日本語と英語の関係節に関するいくつかの違いを説明できると主張している。

まず、英語の関係節には関係代名詞が存在するのに対し、日本語の関係節にはそれに相当する要素が存在しない。

- (9) a. a picture which John saw yesterday
 b. a student who(m) John met yesterday
 c. ジョンが昨日見た写真
 d. ジョンが昨日会った学生

(Fukui and Takano 2000: 229-230 一部変更)

(9a, b)に示すように、英語の関係節主辞が関係節の前に現れており、関係節には関係代名詞がある。それに対し、(9c, d)に示すように、日本語の関係節主辞が関係節の後ろに現れており、関係節には関係代名詞がない。Fukui and Takano (2000) は、(8)のような構造を仮定することで、この日英語の違いを説明できると主張している。そして、(8)のような構造を仮定すれば、(9a)の構造は(10)のようなものとなる。



(Fukui and Takano 2000: 230)

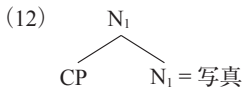
英語の関係節において、関係代名詞は関係節の主辞と同一指示を持つため、Fukui and Takano (2000) は次のような認可条件を仮定している。

(11) The relative pronoun must be bound by the relative head.

(Fukui and Takano 2000: 231)

(11)のような認可条件があるため、英語の関係主辞と関係代名詞との間の指示関係は統辞的な束縛関係によって成立すると指摘されている。(10)では、名詞主辞pictureがN上昇を経た後、CP内部にある関係代名詞whichをC統御することが可能となり、それによって(11)の認可条件が満たされる。また、Fukui and Takano (1998) の提案する線形化が適用されることで、英語の関係節の語順を正しく決定することができる。

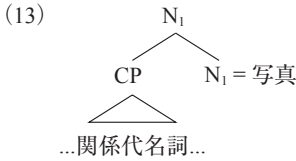
一方で、(8)のような構造を仮定すれば、(9c)の構造は(12)のようになる。(12)の構造にFukui and Takano (1998) が提案した線形化を適用することで、日本語の関係節の語順を正しく導くことができる。



(Fukui and Takano 2000: 231)

仮に日本語に関係代名詞が存在するとすれば、(9c)の構造は(13)のようになる。この関係代名詞を認可するためには、(11)の条件を満たす必要がある。しかし、(14)に示されているように、Kayne (1994) が提案したC統御の定義を採用すると、関係主辞である「写真」はそのままでは関係代名詞をC統御できない。したがって、(13)の構造では(11)の条件を

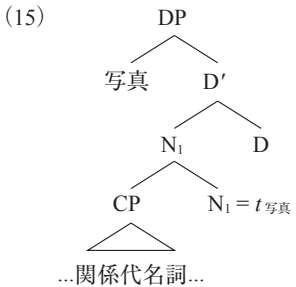
満たすことができないことになる。



(14) a. X c-commands Y iff X and Y are categories, X excludes Y and every category that dominates X dominates Y. (Kayne 1994: 16)

b. X excludes Y if no segment of X dominates Y. (Chomsky 1986: 9)

ところが、仮に関係主辞である「写真」が英語のように上昇すると仮定すれば、(9c)の構造は(15)のような形になる。(15)においては、N 上昇した関係主辞「写真」が関係代名詞を C 統御しているため、(11)の条件を満たすことが可能となる。しかしながら、(15)に Fukui and Takano (1998) が提案する線形化を適用すると、「写真ジョンが昨日見た」のような日本語では許容されない語順が導かれてしまう。したがって、Fukui and Takano (2000) は、日本語には関係代名詞が存在せず、この点における日英語の違いは、(8)のような構造を仮定することで説明可能であると主張している。



Fukui and Takano (2000) は、日本語に関係代名詞が存在しないことは、日本語に英語のような演算子指向型関係節が存在しないことを意味すると論じている。また、英語の関係節主辞と関係代名詞との関係が統辞的に認可されるのに対し、日本語の関係節は意味的に認可されると主張している。さらに、Kuno (1973) や Murasugi (1991) の議論を踏まえ、日本語の関係節は関係節と関係節主辞との間の「aboutness」関係によって認可されると述べている。Fukui and Takano (2000) は、これによって日本語の関係節内部の空所と関係節主辞との関係が島の条件に従わないこと、さらに日本語には空所を伴わない関係節が存在す

ることが説明し得ると指摘している。

Kuno (1973)、Murasugi (1991)、Oka (1988) によれば、日本語の関係節内部の空所と関係節主辞との関係は島の条件に従わないことが観察されている。さらに、Murasugi (1991) は Perlmutter (1972) の提案を採用し、日本語の関係節における空所は *pro* であると主張している。

(16) a. *a gentleman [who_i the suit that *t_i* is wearing is dirty]⁴

b. [pro_i 着ている洋服が汚れている] 紳士_i

(Fukui and Takano 2000: 233 一部変更)

(16b)は島の条件に違反していないため、日本語の関係節の主辞が移動に関与していないことが明らかである。Fukui and Takano (2000) は、日本語の関係節における空所が *pro* であること、そして日本語の関係節が関係節と関係節主辞との間の「aboutness」関係によって認可されることが、(16)の観察を説明し得ると主張している。

Kuno (1973) は、日本語には空所を伴わない関係節が存在することを観察している。

(17) [就職が大変な] 物理学

(Fukui and Takano 2000: 234 一部変更)

Fukui and Takano (2000) は、日本語の関係節が関係節と関係節主辞との間の「aboutness」関係によって認可されると仮定することで、この観察を説明できると主張している。

次に、(18)に示すように、英語の関係節には補文標識が現れることが可能であるのに対し、日本語の関係節にはそれが欠けている。

(18) a. a picture that John saw yesterday

b. ジョンが昨日見た写真

(Fukui and Takano 2000: 235 一部変更)

Fukui and Takano (2000) は、Murasugi (1991) および Sakai (1994) の主張を踏まえ、英語の関係節は CP であるのに対し、日本語の関係節は TP であると論じている。日本語の関係節が TP であるとすれば、日本語の関係節に補文標識が現れないことを説明することができる。

日本語の埋め込み節には補文標識が存在する一方で、関係節には補文標識が現れないことを説明するために、Fukui and Takano (2000) は Diesing (1990) の仮説を修正し、次のような条件を採用している。

(19) A functional category is present in the structure only when it is necessary.

(Fukui and Takano 2000: 236)

Fukui and Takano (2000) は、英語には N 上昇が存在するため、英語の関係節は演算子指向型であり、関係代名詞を伴うと論じている。関係代名詞は顕在的に移動する必要があるため、その移動先を確保するために CP が要請されると主張している。一方、日本語には N 上昇が存在しないため、日本語の関係節は演算子指向型ではなく、関係節主辞との間の「aboutness」関係によって認可される。したがって、日本語の関係節においては補文標識が必要とされない。

さらに、(20)に示されるように、日本語においては主辞内在型関係節 (Internally Headed Relative Clauses) が許容される。一方、英語においては、このような主辞内在型関係節は許容されないと指摘されている。

(20) スーザンは [メアリーがサンドイッチを作ったの] を食べた。

(Fukui and Takano 2000: 237)

Cole (1987) は、名詞句において左枝分かれ構造 (Left-Branching Structure) が許容される言語においてのみ、主辞内在型関係節が許容されると主張している。これを説明するために、次の二つの仮定が置かれている。

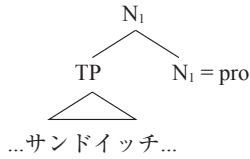
(21) a. Internally headed relative clauses in fact have heads that are null pronominals coreferential with the internal heads (the “anaphoric” head analysis).

b. An anaphoric element cannot both precede and c-command its antecedent.

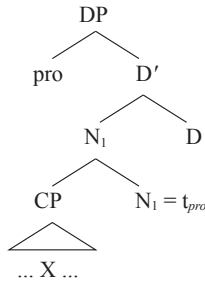
(Cole 1987: 283)

Kayne (1994) は、Cole (1987) の分析を踏まえ、先行関係を明示的に言及しなくても主辞内在型関係節を説明できると指摘している。これは、非対称性の観点から、ある要素が他の要素を C 統御し、その逆が成立しない場合には、表層的に前者が後者に先行しなければならないことを保証できるためである。Kayne (1994) の指摘を踏まえ、Fukui and Takano (2000) は主辞内在型関係節を次のように分析している。彼らは、(20)に示される日本語の構造およびそれに対応する英語の構造を(22)のように仮定している。

(22) a. 日本語



b. 英語



(Fukui and Takano 2000: 238)

(22a)の構造に示すように、日本語ではN上昇が存在しないため、proは名詞主辞をC統御していない。さらに、Fukui and Takano (1998)の提案する線形化が適用されたとしても、proは内在主辞に先行しない。その結果、(21b)の条件に違反することはなく、日本語では主辞内在型関係節が許容されることを説明できる。

それに対し、(22b)の構造に示すように、英語ではN上昇が存在するため、上昇したproは名詞主辞をC統御している。さらに、Fukui and Takano (1998)の提案する線形化が適用されると、proは内在主辞に先行することになる。その結果、(21b)の条件に違反することとなり、英語では主辞内在型関係節が許容されないことを説明できる。

以上の議論を総括すると、Fukui and Takano (2000)は、英語において名詞主辞がDの指定部位置へ顕在的に移動し、日本語の名詞主辞が基底位置に留まると仮定すれば、表1に示すような両言語の名詞句に関わる相違点を説明できると主張している。

表 1 日英語の名詞句の相違点

	English	Japanese
order	N-initial	N-final
relative pronoun	present	absent
licensing of relative clause	syntactic: binding (and predication)	semantic: aboutness
gap in relative clause	trace/copy	<i>pro</i>
island effects	present	absent
gapless relative clause	absent	present
relative complementizer	present	absent
internally headed relative	absent	present

(Fukui and Takano 2000: 239)

4. 中国語における N 上昇の欠如

中国語の節の基本語順は英語と同様に SVO である一方、名詞句における名詞主辞の位置は日本語と同じである。(23)に示すように、名詞主辞「学生」が名詞句の末尾に現れている。

- (23) 学习 物理 的 学生
 勉強する 物理学 DE 学生
 物理学を勉強する学生⁵

本研究は、(23)の事実に基づき、中国語には日本語と同様に N 上昇が存在しないと仮定し、さらに中国語の名詞句が(24)に示されるような構造を有すると主張する。



この仮定に立脚することで、中国語の関係節が日本語の関係節と多くの共通点を有することが示唆される。以下では、両言語における関係節の共通点について、順を追って考察する。

まず、日本語と同様に、中国語の関係節には関係代名詞が存在しない。

- (25) a. 约翰 昨天 看 的 照片
 ジョン 昨日 見る DE 写真

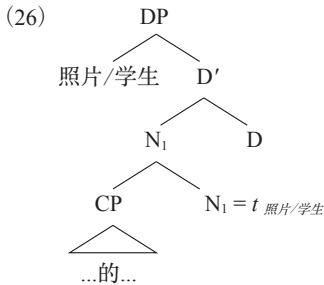
ジョンが昨日見た写真

b. 约翰 昨天 见 的 学生

ジョン 昨日 会う DE 学生

ジョンが昨日会った学生

(25)に示すように、中国語において名詞主辞を修飾する関係節は、必ず「的」を伴う。仮に「的」が関係代名詞であると仮定するならば、英語の場合と同様に、(11)の条件を満たす必要があり、「的」は名詞主辞によって束縛されなければならない。この条件を満たすためには、名詞主辞がDの指定部へ移動する必要がある。その結果として得られる構造は、(26)に示される通りである。



しかし、名詞主辞が移動した後の(26)の構造に対して、Fukui and Takano (1998) が提案する線形化を適用すると、「照片/学生-的-D」という語順が得られる。この語順は、実際の中国語における名詞句の語順とは一致しない。したがって、中国語の「的」は関係代名詞ではなく、中国語には関係代名詞が存在しないと考えられる。

次に、中国語には関係代名詞が存在しないため、関係節と名詞主辞との関係は統辞的な方法によってではなく、日本語の関係節と同様に、関係節と主辞との間に成立する「aboutness」関係によって認可されると考えられる。この見解を支持する根拠としては、中国語の関係節が島の条件に従わないこと、さらに空所を伴わない関係節が許容されることが挙げられる。

(27)は、中国語の関係節が島の条件に従わないことを示す例である。

(27) [pro_i 穿着 的 西服 脏了 的] 绅士;

着ている DE 洋服 汚れている DE 紳士

着ている洋服が汚れている紳士

(27)に対応する(16a)の英語の例は島の条件に違反しているため、非文法的な例となる。

一方、(27)は文法的であることから、中国語の関係節主辞が移動に関与していないことは明らかである。Fukui and Takano (2000)、Murasugi (1991)、Perlmutter (1972) による日本語の分析を採用すれば、中国語の関係節における空所が pro であること、さらに中国語の関係節が関係節とその主辞との間に成立する「aboutness」関係によって認可されることによって、(27)を説明できると考えられる。

(28)は、中国語において空所を伴わない関係節も許容されることを示す例である。

- (28) a. 就业 难 的 物理学
就職 大変 DE 物理学
就職が大変な物理学
b. 鱼 烤熟了 的 味道
魚 焼けた DE 匂い
魚が焼けた匂い

(28)では、関係節に空所は存在しない。このような例は英語では基本的に容認されない。しかし、日本語と同様に、中国語では空所を伴わない関係節も許容される。Fukui and Takano (2000) による日本語の分析を採用すれば、中国語の関係節が関係節とその主辞との間に成立する「aboutness」関係によって認可されることによって、(28)を説明できると考えられる。

最後に、日本語と同様に、中国語の関係節には補文標識が存在しないと考えられる。何元建 (2011) では、中国語の「的」を補文標識とみなす主張がなされているが⁶、本研究ではそれを補文標識とは捉えない。第一の根拠として、中国語の節において「的」は補文標識として用いられていないことが挙げられる。

- (29) a. I think that this is good.
b. 我 认为 (* 的) 这个 很 好。
私 思う DE これ とても よい
私はこれがいいと思う。

英語および日本語の訳文では、一般に補文標識と見なされる「that」や「と」が補文に用いられている。しかし、中国語の「的」は(29)に示すように補文に用いることが難しい。したがって、本研究では、これが中国語の「的」が補文標識ではないことを示す一つの根拠となると考える。

第二の根拠として、中国語では代名詞や形容詞が単独で名詞を修飾する場合にも「的」が必要であることが挙げられる。

- (30) a. 漂亮 的 花
 綺麗 DE 花
 綺麗な花
- b. 自然 的 表情
 自然 DE 表情
 自然な表情
- c. 我 (的) 朋友
 私 DE 友達
 私の友達

(30a, b)に示すように、中国語では形容詞が単独で名詞を修飾する場合にも「的」が必要である。これは一般的な補文標識には見られない特徴であるため、中国語の関係節に現れる「的」は補文標識ではないと考えられる。ただし、形容詞句を節として分析する議論も存在するため、「的」が補文標識ではないと断言することはできない。一方、(30c)に示すように、中国語では代名詞が単独で名詞を修飾する場合にも「的」が必要である。また、代名詞と修飾される主辞名詞との間に親族関係が成立する場合には、「的」を省略することができる。この一般的な補文標識には見られない特徴は、中国語の関係節に現れる「的」が補文標識ではないことを示す強い根拠となると考えられる。したがって、本研究では、中国語には補文標識が存在しないと考える。

中国語には日本語と同様にN上昇が存在しないと仮定することで、中国語の関係節が日本語の関係節と多くの共通点を有することが明らかとなる。したがって、本研究は、中国語には日本語と同様にN上昇が存在しないと主張する。

さらに、英語では名詞主辞がDの指定部へ顕在的に移動し、日本語および中国語では名詞主辞が基底位置に留まると仮定すれば、表2に示される三言語における名詞句の特徴を説明することが可能であると考えられる。

表2 日中英語の名詞句の特徴

	English	Japanese	Chinese
order	N-initial	N-final	N-final
relative pronoun	present	absent	absent
licensing of relative clause	Syntactic: binding (and predication)	semantic: aboutness	semantic: aboutness
gap in relative clause	trace/copy	<i>pro</i>	<i>pro</i>
island effects	present	absent	absent
gapless relative clause	absent	present	present
relative complementizer	present	absent	absent

これまで、中国語の関係節が日本語の関係節と多くの共通点を持つことを考察してきたが、両言語の違いの一つとして、中国語では主辞内在型関係節が許容されない点が挙げられる。

- (31) * 苏珊 吃了 玛丽 做 三明治 的
スーザン 食べた メアリー 作る サンドイッチ DE
スーザンはメアリーがサンドイッチを作ったのを食べた。

(31)は(20)に対応する中国語の例である。非文法的であることから、中国語では主辞内在型関係節が許容されないと考えられる。現時点では日中両言語のこの違いを説明できないため、表2には主辞内在型関係節を含めなかった。ただし、他の要因によって説明できる可能性があるため、この違いが本研究の結論に大きな影響を及ぼすことはないと考えられる。なぜこのような違いが生じるのかについては、今後の課題としたい。

5. おわりに

Fukui and Takano (1998) は、派生の対称性原理に基づき、言語の線形順序を決定する新たなメカニズムを提案している。さらに Fukui and Takano (2000) は、この語順に関する提案を名詞句構造の分析へと拡張し、日本語では名詞主辞が基底位置に留まる一方で、英語では名詞主辞がN上昇を経てDの指定部へ移動すると主張している。本研究は、Fukui and Takano (1998, 2000) の議論を踏まえ、中国語にも日本語と同様にN上昇が存在しないと仮定することで、中国語の関係節が日本語の関係節と多くの共通点を持つことが説明可能であることを考察してきた。以上より、本研究は、中国語には日本語と同様にN上昇が存在しないと主張する。

謝辞

本稿は、2023年度日中対照言語学会第49回大会(2023年度冬季大会)における発表をもとに、大幅な加筆・修正を加えたものである。発表の際には、参加者の皆様から貴重なご意見・ご助言を賜り、この場を借りて心より御礼申し上げる。また、貴重なご指摘をお寄せくださった2名の査読者の方々にも、深く感謝の意を表したい。

注

- 1 Fukui and Takano (1998) は、主辞移動を主辞への付加操作とは仮定せず、主辞の指定部への移動であると仮定している。詳細については、Fukui and Takano (1998) を参照されたい。
- 2 Fukui and Takano (1998) は、Vによる牽引によって移動したVは、それ以上投射しないため最大投射となると仮定している。したがって、彼らの提案する線形化にとって問題とはならない。
- 3 Fukui and Takano (2000) は、決定詞がDの位置を占めるのではなく、Dの指定部に生成されると

仮定している。

- 4 本研究では、「*」は、非文法的であることを表す。
- 5 本研究の日本語訳はすべて筆者による翻訳であり、日本語母語話者によって確認されている。
- 6 何元建 (2011) では、中国語の「的」を補文標識とみなす主張が提示されているが、具体的な根拠は示されていない。

参考文献

- Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, Noam. 1986. *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cole, Peter. 1987. The Structure of Internally Headed Relative Clauses. *Natural Language and Linguistic Theory* 5, 277–302.
- Diesing, Molly. 1990. Verb-Second in Yiddish and the Nature of the Subject Position. *Natural Language and Linguistic Theory* 8, 41–79.
- Fukui, Naoki. 1993. Parameters and Optionality. *Linguistic Inquiry* 24, 399–420.
- Fukui, Naoki and Yuji, Takano. 1998. Symmetry in Syntax: Merge and Demerge. *Journal of East Asian Linguistics* 7, 27–86.
- Fukui, Naoki and Yuji, Takano. 2000. Nominal Structure: An Extension of the Symmetry Principle, In Peter Svenonius (ed.), *The Derivation of VO and OV*, 219–254. Amsterdam: John Benjamins.
- 何元建. 2011. 《现代汉语生成语法》. 北京: 北京大学出版社.
- Kayne, Richard. 1994. *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Kuno, Susumu. 1973. *The Structure of the Japanese Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Murasugi, Keiko. 1991. Noun Phrases in Japanese and English: A Study in Syntax, Learnability, and Acquisition. Doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Oka, Toshifusa. 1988. Abstract Case and Empty Pronouns. In Toshifusa Oka (ed.), *Tsukuba English Studies* 7, 187–227. Institute of Literature and Linguistics, University of Tsukuba.
- Perlmutter, David. M. 1972. “Evidence for Shadow Pronouns in French Relativization.” In Paul M. Peranteau et al. (eds), *The Chicago Which Hunt*, 73–105. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Saito, Mamoru and Fukui, Naoki. 1998. Order in Phrase Structure and Movement. *Linguistic Inquiry* 29, 439–474.
- Sakai, Hiromu. 1994. Complex NP Constraint and Case-Conversions in Japanese. In Masaru Nakamura (ed.), *Current Topics in English and Japanese*, 179–200. Tokyo: Hituzi Syobo.

馮 一峰 (y_feng@kufs.ac.jp)

数量詞遊離構文の特性と出題意図

— TOEIC L&R Test における調査 —

福嶋 剛司

北海道教育大学旭川校

Quantifier-Floating and Its Intention in the Context:
An Observational Study Based on TOEIC L&R Test Corpus

FUKUSHIMA Tsuyoshi

Hokkaido University of Education, Asahikawa Campus

Abstract

This study investigates the use of Quantifier-Floating—a phenomenon where a quantifier modifying a plural subject appears separated from the subject position—within TOEIC L&R test passages. The analysis reveals that the linguistic function of Quantifier Float, specifically its ability to emphasize the antecedent noun phrase and restrict interpretation to a distributive reading, aligns with the characteristics of sentences that carry high informational value. Consequently, these constructions frequently serve as the textual evidence required to answer comprehension questions correctly. Furthermore, the study observes that in multiple-choice options, Quantifier Floating sentences are often employed as distractors, as they facilitate the formulation of partially incorrect statements.

1. はじめに

本稿は、複数の主語全体を修飾する数量詞が主語位置から離れた位置に生起することで知られる「数量詞遊離 (quantifier float) 構文」がどのように英語資格試験TOEIC®Listening & Reading Test (以下TOEIC) で用いられているのかについて考察する。概略、数量詞遊離構文とは以下のように、基本的に数や集合を表す数量詞が(1a)のように主語名詞句の前の位置に生起し1つの句を成しているところから、(1b-e)のように離れた位置に生起した構文のことである。

- (1) a. [All the children] would have been doing that.
- b. [The children] *all* would have been doing that.
- c. [The children] would *all* have been doing that.
- d. [The children] would have *all* been doing that.
- e. [The children] would have been *all* doing that.

(1a)のような通常の文と(1b-e)に示した数量詞遊離構文の論理的意味はそれぞれ同じであるが、実際には機能的に違いがあり、それに応じた形でTOEICの出題においても問題作成者が意図して構成をしているのか調査していくことを目的とする。

TOEICの試験は非公開であり過去問が存在しないため、同試験作成団体のETS(日本国内では一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会IIBC)が作成した公式問題集を用い調査を行い、構文上の機能的意味と問題作成者の文脈での使用意図が一致するのについて考察する。

本稿の構成は以下の通りである。2節では、まず数量詞遊離構文についての特性および分布について詳述する。3節では、調査に使用した「TOEIC コーパス」について概説する。その後、4節で実際の使用例から数量詞遊離構文の持つ情報価値とTOEICにおける出題が一致するのについて考察を行い、5節でまとめとする。

2. 数量詞遊離構文の特性

2.1. 英語における遊離可能な数量の種類

英語では(2a)のようにall, both, eachなどの全称数量詞(universal quantifier)は数量詞遊離が可能であるか、(2b)のようなmany, some, threeなどの存在数量詞(existential quantifier)は遊離が不可能であることが知られている。

- (2) a. The students {all/both/each}¹ attended the meeting.
- b. *The students {many/some/three} attended the meeting. (三原 2004)

1 everyも全称数量詞ではあるが、他の数量詞とは違い数量詞遊離を起こし副詞的な振る舞いができないことで知られる。この差異における本質的な理由は不明であるが、以下のように名詞としての

そのため数量詞遊離構文とは、名詞句の数や集合の全てが何かを示すため数量詞が先行詞となる名詞句から離れた位置に生起していることを言う。これらのことから本稿では数量詞遊離構文の調査対象として扱う数量詞は *all*, *both*, *each* とする。

2.2. 遊離数量詞の先行詞と成り得る範疇

英語において遊離数量詞は主語を先行詞として使われる文が圧倒的に多いが、以下のよう
に遊離数量詞の先行詞と成り得る範疇は、主語・直接目的語・間接目的語の3つとも可能である。(以降、先行詞を下線で示し、遊離数量詞を斜字で示すこととする。)

(3) 主語からの遊離

- a. The men *all* left.
- b. The guides *each* took a separate path.
- c. The children *both* got dirty. (Postal 1974: 109)

(4) 直接目的語からの遊離

- a. Hang your coats *all* up on hangers.
- b. Cinderella's fairy godmother turned the pumpkins *all* into handsome coaches. (Maling 1976: 715)

(5) 間接目的語からの遊離

- a. I gave the kids *all* some candy to keep them quiet.
- b. Dad bought the twins *both* bicycles for Christmas. (*Ibid.*)

ただし、数量詞が文末に来る場合、次の(6a, b)のように前接する要素が名詞句であると非文になる。前接する要素が代名詞の場合は(6c)のように適格になるが、この場合でも数量詞は *all/both* のみである。

- (6) a. *Mary hates the marines *both*.
- b. *Joe was arrested by the cops *all*.
- c. I called them {*all/both/*each*}. (Postal 1974: 110)

機能を持たず名詞として単独で用いることができないことから *every* は他の数量詞とは特性が異なることが考えられる。この問題に関しては、本稿の議論の範疇を超えるため論じない。

- (i) A: How did the students do on the exam?
B: {*All/Both/Each/*Every*} passed without any issues.

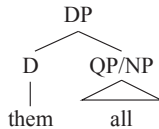
(6)のような例で特筆すべきことは、文末でも前接する要素が代名詞である場合は適格になるという単純な事実ではなく、ここでは代名詞ではなく数量詞に強勢が置かれるという事実である。Maling (1976) は(7c)のように代名詞に強勢を置くことができないことを指摘している。

- (7) a. *I like the men *all*.
 b. I like them *áll*.
 c. *I like thém *all*. (Maling 1976: 711)

この文末における目的語が代名詞の場合は適格文であるのは、Postal (1966)、Radford (2016) によると(8)のような例から代名詞は決定詞 (determiner) の一種として考えられていることが関係している。

- (8) a. did you see us *guys*
 b. he did not insult you *Communists*
 c. you *troops* will embark but the other *troops* will remain. (Postal 1966; Kayne et al. 2014)

このことから、代名詞の後ろに数量詞がある場合、実際には次の(9)のように DP の補部にあると考えられる。



このように代名詞は決定詞として後続する数量詞を補部として取るため、その結果、通例強勢を持つことがないと思われる。それを援用する例として三原 (1998) は次のようなアメリカ南部方言の用例を挙げている。

- (9) Y'all come. (= You all come)

これは家を訪問してくれた友人に対して「よく来てくれた」と歓迎する言い方である。この例からも代名詞 you が母音弱化し、数量詞に接辞化するような形で一つの句を成していることがわかる。

このように代名詞に強勢が置かれない場合、遊離数量詞は代名詞の補部にあると判断され適格文となるが、代名詞に強勢が置かれた場合は他の名詞句(7a)と同様に独立した名詞

句と判断されるため遊離数量詞は先行詞の名詞句と構成素を成さず(7c)は非文となるようである。

また、この代名詞に関する仮定を支持する証拠として、次の主語と述部の間に挿入句がある場合、代名詞と名詞句において適格だと判断される位置が違うとの指摘がある。(挿入句を波線で示す。)

- (10) a. They all, it seems to me, have the same outlook on politics.
 b. ?*Your brothers all, it seems to me, have the same outlook on politics.
 c. Malcolm proved them all, he claimed, to be vicious criminals.
 d. *Malcolm proved the soldiers all, he claimed, to be vicious criminals.
 e. The nearer caves, Ed realized, both should be searched.
 f. *The nearer caves both, Ed realized, should be searched. (Postal 1974: 112-117)

このように1つの構成素を成すことが可能な代名詞の場合のみ、挿入句の前に遊離数量詞を生起させることが可能である。

また倒置が生じた文においても主語名詞句の直後に遊離数量詞が生起した場合、非文になることが観察されている。

- (11) a. *The teacher has been there, and so have been the students all.
 b. The teacher has been there, and so have been all the students. (Sato 2013)

このように、代名詞でなく名詞句が生起している場合には、名詞句と遊離数量詞は構成素を成しておらず、別々に存在しているということがわかる。²

このようなことから代名詞における直後の遊離数量詞は代名詞の補部として構成素を成しており、統語現象としては厳密には数量詞遊離現象ではないと考えられるが機能的には、名詞句との数量詞遊離現象と差異が見受けられないため、本稿では同一のものとして分析することとする。

2 以下のように代名詞の直後に数量詞が来る場合のみ、存在数量詞においても生起可能な例が観察できる。このようなことから代名詞は補部として数量詞を取ることが支持されると考えられる。

- (ii) a. *The students three attended the meeting.
 b. You two had better change, you know, I expect we'll be there soon. (Rowling 1997)
 c. We three will go. (COCA: FIC 2011)
 d. When they two back down, we do nothing. (COCA: SPOK 2011)

2.3. 叙述関係

(6)–(7)で文末にある遊離数量詞について述べたが、他にも叙述関係（意味的な主述関係）を示す表現が後ろに来た場合、文法的になることが Maling (1976) の以下の観察によって知られている。

まず、(12a)の先行詞のように名詞句がリストの場合、1つの名詞句として構成素を成していないため通常知られている全称数量詞の語順である all (of) NP とすることはできないことが知られている。また代名詞ではないため、(12b)のように文末に遊離数量詞を生起させることも不可能である。しかし、(12c)のように sitting on a park bench という意味的に後続する述部要素が来ること場合、叙述関係が成立し数量詞遊離構文が成立する。(12d)のように主語位置の名詞句を先行詞とする場合は、叙述関係が最初から存在するため問題なく成立する。

- (12) a. *I found all (of) John and Mary and Sue.
 b. *I found John and Mary and Sue, all.
 c. I found John and Mary and Sue all sitting on a park bench. (Maling 1976: 715)
 d. What do Hercule Poirot, Sherlock Holmes, and James Bond (007) all have in common? (エルキュール＝ポワロ、シャーロック＝ホームズ、ジェームズ＝ボンドのすべてに共通するものは何だろうか) (北海道大学、2020)

(13a)では名詞句だけでなく数量詞も後続する要素の意味上の主語になっており (the boys) all = good little housekeepers という意味が表されている。同様に(13b)では立ち去るのは (the men) all である。それに対し(14)–(15)では数量詞と後続する要素が叙述関係を成していない。(14a)では、良き母になるのは Aunt Mary であり、(14b)では立ち去るのは Frank である。

- (13) a. Aunt Mary made the boys all (into) good little housekeepers.
 (メアリーおばさんは、少年たち全員を、小さな良い家政夫にした。)
 b. Frank persuaded the men all to leave. (Maling 1976: 717)
 (フランクは男たち全員を説得し出て行かせた。)
 (14) a. *Aunt Mary made the boys all a good mother.
 (メアリーおばさんは、少年たち全員にとって良いお母さんになった。)
 b. *Frank promised the men all to leave. (Ibid.)
 (フランクは男たち全員に出て行くと約束した。)

上記からもわかるように遊離数量詞に後続する要素は、数量詞との間で叙述関係を成し

得るものでなければならず、(15)のように後続する要素が付加詞 (adjunct) である場合には、数量詞と叙述関係を成していないため数量詞遊離構文は成立しない。

- (15) a. *I saw the men *all* yesterday. (Maling 1976: 709)
 b. *He argued with the men *all* about politics. (Maling 1976: 716)

2.4. 数量詞遊離構文の機能的意味

数量詞には、先行詞とする集合の個々のメンバーを問題にする個別的読み (individual reading) と、集合全体を問題にするグループ読み (group reading) の2つの解釈の仕方が存在する。この観点から遊離数量詞の意味を検討した場合、安井 (1987) は遊離数量詞には個別的読みしかないと主張している。(16a)の文は個別的読みの「正方形のそれぞれの内角はすべて90度である」ことを意味しおり、グループ読みの「正方形の内角は全体として90度である」ということを意味しない。それに対し(16b)では、正方形の内角の和が問題となっているので、グループ読みの解釈でなければ合わない文にも関わらず、遊離数量詞により個別的読みの解釈が優先され整合が取れず不適格となっている。

- (16) a. The angles of a square are *all* 90°. (安井 1987)
 b. *The angles of a square *all* make 360°. (Nakamura 1983)

遊離数量詞が個別的読みの解釈となることは、次の(17)からも支持される。

- (17) a. My family {are/ *is} *all* quite well.
 b. The crew {were/ *was} *each* given a warning. (安井 1987)

family や crew といった集合を表す名詞は、その個々のメンバーが問題になっているときには複数扱いとされ、全体として1つの集合が問題となっているときには単数扱いとされる。(17)のように、数量詞遊離構文となっている場合、複数の一致のみが適格となる。これは遊離数量詞の個別的読みによって、個々のメンバーが問題となっている解釈に限定されるからであると考えられる。

さらに、(18b)のように遊離数量詞と副詞の together が共起できないことも、遊離数量詞による個別的読みと、togetherによるグループ読みとが整合しないことによると考えられる。

- (18) a. *All* these books **together** are worth fifty dollars.
 b. *These books **together** are *all* worth fifty dollars. (Nakamura 1983)

それに対し、begin to arrive といった述部は、その主語に個別的読みの解釈を要求すること

で知られているが、この述部と遊離数量詞による個別的読みは整合するため、(19a)は適格文となっているのに対して(19b)では意味上の不整合が生じ、非文となっている。

- (19) a. The guests *all* began to arrive.
 b. **All the guests* began to arrive. (Ibid.)

このように、数量詞遊離構文において遊離数量詞は先行詞となる名詞句を強く明示し個別的読みの解釈に制限する役割がある。また遊離数量詞自体は付加詞であり当該語が文に存在せずとも適格性には影響しないにも関わらず、このような解釈を制限する表現として用いられている。このことから数量詞遊離構文は文の解釈において比較的情報価値の高い文を表出する際にのみ用いられることが予測される。次節よりこの予測が一致するか TOEIC L&R Test を元に論じていく。

3. TOEIC コーパスについて

TOEIC の試験は非公開であり過去問が存在しないため、同試験作成団体の ETS (日本国内では一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会 IIBC) が日本で発行した『公式 TOEIC Listening & Reading 問題集 1~11』(以下、引用時 NT1~11 で表記)、『TOEIC® テスト公式問題集 新形式問題対応編』(以下、引用時 NT0 で表記)、『TOEIC テスト新公式問題集 1~6』(以下、引用時 OT1~6 で表記) の問題文および選択肢をすべてデータ化しコーパスデータとして調査を行った。

今回調査に使用した TOEIC® Listening & Reading Test はその名の通り、Listening パート (Part 1~4) と Reading パート (Part 5~7) から成る。Part 1 は写真描写問題、Part 2 は応答問題、Part 3 は会話問題、Part 4 は説明文問題となっており、今回取り上げている数量詞遊離構文の性質上、名詞句を際立たせるためには文脈が必要なため Listening 問題としては Part 3 または Part 4 での生起が予想される。また Part 5 は短文穴埋め問題、Part 6 は長文穴埋め問題、Part 7 は読解問題となっており、同じ理由から Part 6 に Part 7 での出題が予想される。

また全体で約 43 万語と少数のコーパスであるため頻度としては決して多くないことが予想されるが、この数量詞遊離構文の特性「主語などの名詞句に対し全称数量詞により個別的読みを規定する」ことから、基本的に会話および文章で全体指示や強調が必要となるタイミングに現れ情報の提示価値が高いことか、挨拶などの定型表現を除き TOEIC の問題として出題における解答の根拠となる箇所と比較的なりやすいことが予想される。

表1 TOEIC コーパスの内訳

書名	語数
TOEIC テスト新公式問題集 1	24,452
TOEIC テスト新公式問題集 2	21,508
TOEIC テスト新公式問題集 3	21,411
TOEIC テスト新公式問題集 4	22,924
TOEIC テスト新公式問題集 5	22,654
TOEIC テスト新公式問題集 6	21,803
TOEIC テスト公式問題集 新形式問題対応編	25,242
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 1	23,656
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 2	24,646
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 3	25,288
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 4	24,475
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 5	25,284
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 6	24,429
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 7	24,622
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 8	23,987
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 9	24,432
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 10	24,414
公式TOEIC Listening & Reading 問題集 11	24,804
合計	430,031

4. 分析

4.1. 頻度

まず、実際の TOEIC コーパスにおける数量詞遊離構文の生起頻度は以下の通りである。

表2 数量詞遊離構文の生起頻度

種類	頻度(回)
all	64
both	17
each	5
合計	86

特徴的な点は、表2にある通り、3つの数量詞の中では all が圧倒的に頻度が多く、each は本調査では5回とかなり頻度に偏りがみられた。これに関しては定型表現も含めると最も all が用いられやすいこともあるためだと考えられる。

次に Part 別の数量詞遊離構文の生起頻度は以下の通りで、Part 3, 4 での生起および Part 7 での使用頻度が最も高いという予想であったが、both 以外は比較的 Part 4 に偏っており、その他 Part 3 と 7 に頻度が高い傾向が見られた。both において突出して Part 3 に頻度が高い傾向があるのは、3 人での会話が登場するためであり、both を使用することで話者が残り 2 者を容易に指せる環境が整っているためだと考えられる。

表 3 Part 別の生起頻度

パート	all の頻度	both の頻度	each の頻度
Part 2	4	1	0
Part 3	9	7	0
Part 4	34	2	4
Part 5	1	0	0
Part 6	2	0	0
Part 7	14	7	1

また、Part 2, 5, 6 に関しては文脈を前提とした根拠を聞く出題が行われない Part であるため、今回の調査において重要度は低いと考えられる。

4.2. 使用される環境

では、実際の出題事例を見てみよう。まずは数量詞遊離構文の最も使用頻度が高い Part 4 の例から見てみることにする。まずは all の例であるが(20)のようにプロジェクトの成功に感謝を示すために、経営陣がボーナスを支給すると発表に際し、聞き手である社員一人一人全員に支給する (give you all) とのことを明確にするため数量詞遊離構文を用いて説明している。また同じ文脈で thank you all for... と数量詞遊離構文を用いて記されている箇所があるが、thank you all³ の形式は複数の人間に感謝を伝える際に最もよく使われる定型表現の 1 つであるため、回答根拠としては特段影響しないことが考えられる。

- (20) We've already exceeded our sales projections for the new software, and I'd like to thank you all for the late nights and weekends you spent working to design such a great product. So, the management has decided to give you all a bonus, which will be included in your next paycheck. Thanks again for your exceptional work! (NT2 T1 P4 #74-76)
- そういうわけで、経営陣は皆さん全員に特別手当を支給することを決定しました。これは皆さんの次回の給与支払い時に含まれる予定です。

3 一般的に thank you (for ...) などの形式で you を単独で使用する場合には感謝の相手は 1 人と見なされる傾向にあるため、thank you all (for ...) は複数人であることを明確にするために用いられる一般的な定型表現となっている。

その結果、価値の高い情報となっているため、このセットの問題の1つでは以下のように問われており、遊離数量詞の生起箇所が答えの根拠となっていることが分かる。

(21) What will the listeners receive?

(C) Some extra money

(NT2 T1 P4 #76)

同様に both の例でもみてみよう。(22)はフィットネスジムの入会案内に関する Part 4 の問題文であるが、2人で登録を行うと2人ともが割引を受けられる旨を数量詞遊離構文が明確にしている。この箇所では、both が無い場合には2人で登録すれば代表のあなた (you) は割引を受けられるという解釈も可能となるため、両者であることを明確にするためには非常に重要な情報価値を生み出している。

(22) And if two people sign up together, you'll both get fifteen percent off your annual membership fees. So bring a friend, and register today! (NT5 T1 P4 #92-94)

2名同時にご入会いただける場合、どちらも年会費が15パーセント引きになります。ですからご友人をお連れになり、本日ご登録ください！

その結果、このセットの問題の1つでも以下のように、聞き手たちが割引を受けるための方法を問いに対し、「友人と一緒に登録する＝2人ともが割引を受ける」という関係が解答となっている。このように数量詞遊離構文の生起箇所が解答根拠の箇所として上手く機能していることが分かる。

(23) What should the listeners do to receive a discount?

(C) Register with a friend

(NT5 T1 P4 #94)

このように、今回の調査において、Part 1を除き全てのPartにおいて名詞句をリスト上に全員と指せる環境が表出可能なため、数量詞遊離構文は使用されていることが分かった。また特に使用環境としては1人で多人数に話しかける場面の多い Part 4 (説明文問題) や登場人物の多い Part 7 (読解問題) において使用される傾向が高いことが分かった。

また基本的に先行詞として修飾される要素は文脈において重要度の高い情報が多く、文脈の一部のみが当てはまる場合において、数量詞遊離構文によって全員を明示することにより誤答選択肢としても用いられる傾向があることが分かった。

(24) What do Mr. Wallwark and Mr. Foretta have in common?

(A) They met at Kressford Design.

(B) They attended the same university.

[正答選択肢]

(C) They *both* started their own companies.

(D) They are *both* certified electricians.

(NT5 T1 P7 #200)

以下に各遊離数量詞と正解の根拠となる頻度をまとめる。定型表現は上記で議論してきた数量詞遊離構文本来の意味を強くは持ちにくく、正答根拠となりにくいいため、別項目とした。

生起頻度から定型表現を除外し、回答根拠となる箇所の比率はallが約76.9% (30/39回)、bothが87.5% (7/8回)、eachが75% (3/4回) とどの数量詞においても高い結果を示した。

表4 問題文中における数量詞別の正答頻度

数量詞	生起頻度 ⁴	回答根拠の頻度	定型表現の頻度
all	58	30	19
both	12	7	4
each	4	3	0

それに対し、回答選択肢中における正答率は、allが50% (3/6回)、bothが0% (0/5回)、eachが一例のみで100% (1/1回) となっている。このことから数量詞遊離構文が用いられた文は、上記でも指摘した通り、部分的な誤答選択肢としやすいことから基本的には、正答選択肢となりにくいことがわかった。

表5 回答選択肢中における数量詞別の正答頻度⁵

数量詞	生起頻度	正答選択肢の頻度
all	6	3
both	5	0
each	1	1

5. まとめ

本稿では、複数の主語全体を修飾する数量詞が主語位置から離れた位置に生起することで知られる「数量詞遊離構文」がTOEICにおいて問題文中に登場した場合にどのように用いられているのかについて考察した。数量詞遊離構文の持つ「先行詞となる名詞句を強く明示し個別的読みの解釈に制限する」機能により、数量詞遊離構文は文の解釈において比較的情報価値の高い文を提示する特性と、実際のTOEICの問題として出題における解答

4 Part 2, 5, 6 は正答根拠に数量詞遊離構文が影響しない単文単位の問題および空所補充形式のためこの頻度からは除外している。

5 回答選択肢中においては定型表現が用いられている例がどの数量詞においても存在しなかったため項目として立項していない。

の根拠となりやすいことが一致していると判明した。また回答選択肢中における根拠としては部分的に誤答となる選択肢として作成しやすいことから、誤答選択肢となりやすいこともみた。

現段階では、TOEIC コーパスの語数が少ないため今後も同じ傾向が続くかはまだ不明な点はあるが、構文の特性から見て今回の傾向はある程度保たれると考えられる。

参考文献

- Kayne, Richard, Thomas Reu, and Raffaella Zanuttini, ed. 2014. *An Annotated Syntax Reader: Lasting Insights and Questions*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Maling, Joan M. 1976. Notes on Quantifier-Postposing. *Linguistic Inquiry* 7: 708–718.
- Nakamura, Masaru. 1983. A Nontransformational Approach to Quantifier-Floating Phenomena. *Studies in English Linguistics* 11: 1–10.
- Postal, Paul M. 1966. On so-called pronouns in English. *Monograph series on language and linguistics* 19: 177–206.
- Postal, Paul M. 1974. *On Raising: One Rule of English Grammar and its Theoretical Implications*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Radford, Andrew. 2016. *Analysing English Sentences*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sato, Motoki. 2013. Two Types of VP-Ellipsis. *English Linguistics* 30: 608–626.
- 三原健一. 1998. 『生成文法と比較統語論』. Vol. 3. 東京：くろしお出版.
- 三原健一. 2004. 『アスペクト解釈と統語現象』. 東京：松柏社.
- 安井稔（編）. 1987. 『[[例解] 現代英文法事典』. 東京：大修館書店.

参考資料

- Davies, Mark. 2008. The Corpus of Contemporary American English (COCA): 560 million word corpus of American English, 1990-present. Available online at <https://www.english-corpora.org/coca/>.
- Educational Testing Service. 2005. 『TOEIC テスト新公式問題集 Vol. 1』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- Educational Testing Service. 2007. 『TOEIC テスト新公式問題集 Vol. 2』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- Educational Testing Service. 2008. 『TOEIC テスト新公式問題集 Vol. 3』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- Educational Testing Service. 2009. 『TOEIC テスト新公式問題集 Vol. 4』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- Educational Testing Service. 2012. 『TOEIC テスト新公式問題集 Vol. 5』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- Educational Testing Service. 2014. 『TOEIC テスト新公式問題集 Vol. 6』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- Educational Testing Service. 2016a. 『TOEIC テスト公式問題集 新形式問題対応編』東京：国際ビジネスコ

コミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2016b. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 1』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2017a. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 2』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2017b. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 3』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2018. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 4』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2019. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 5』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2020a. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 6』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2020b. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 7』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2021. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 8』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2022. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 9』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2023. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 10』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Educational Testing Service. 2024. 『公式TOEIC Listening & Reading 問題集 11』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.

Rowling, Joanne. 1997. Harry Potter and the Philosopher's Stone. London: Bloomsbury.

福嶋 剛司 (fukushima.tsuyoshi@a.hokkyodai.ac.jp)

スポーツ専攻の大学生における痩せ願望と 自尊感情および摂食行動との男女差

山中 慎・葶毛 鈴奈・杉山 喜一
北洋大学・北海道教育大学

Gender Differences in Desire to Be Thin, Self-Esteem, and Eating Behaviors
Among University Students Majoring in Sports

YAMANAKA Shin・UKE Suzuna・SUGIYAMA Kiichi
HokuyoUniversity・Hokkaido University of Education

Abstract

Many young women have a “desire to be thin” or a “diet-oriented mindset,” and this often stems from the fact that, even though they do not need to lose weight, they follow unbalanced diets or repeatedly go on extreme diets. Currently, overly thin women and eating disorders are becoming problematic. It is said that young women’s desire to be thin increases the risk of future health issues such as osteoporosis. Therefore, this study aimed to clarify the relationship between the desire to be thin, self-esteem, and eating behaviors, focusing on “gender differences” among students majoring in sports, to see what differences exist between them.

1. はじめに

山中ら (2025) においての先行研究では、低い自尊感情を抱いている学生は、痩せ願望を強め、摂食行動に影響を与えることが示唆され、自尊感情をコントロールすることによる痩せ願望における摂食行動抑制との関連性に注目した。今回は痩せ願望と自尊感情および摂食行動の関連についてスポーツ専攻の学生を対象に男女差に注目して研究を進めた。まず、多くの若い女性が持つ「やせ願望」や「ダイエット指向」については、その多くが痩せる必要がないのに、偏った食生活を送ったり、極端なダイエットを繰り返したりしていることが背景にある。現在、痩せすぎる女性たちや摂食障害などが問題になっている。若い女性の「やせ」は、将来の骨粗鬆症等の健康問題のリスクを高めるといわれる。また、若い女性や妊婦の「やせ」は、次世代のこどもの生活習慣病の発症リスクを高めることが危惧されている。

厚生労働省 (2023) による令和 5 年度の調査報告によれば、体格指数 (BMI) が 18.5 未満の「やせ」の者の割合は、女性全体では 12.2% であるが、20 歳～30 歳代女性では 20.2% である。20 歳～30 歳代女性のやせの者の割合は、ここ 10 年は大きな増減はみられず、健康日本 21 (第三次) でもその割合を減少させることが目標となっている。若杉ら (2023) は、管理栄養士養成課程の 1 年生の女子大学生を対象に、瘦身願望に関する社会的・心理的特性について検討した。過度のダイエット行動に結びつく社会・心理学的要因としては、瘦身願望尺度と瘦身理想内在化尺度との間に強い相関関係を認めた。「痩せている方が望ましい」という社会的価値観をメディアなどから自己の価値観として取り入れている瘦身理想の内在化が瘦身願望に強く結びついているが、必ずしもエネルギー制限などの直接的なダイエット行動とは結びついていなかったとしている。そのため、本研究は、他者の評価を正しく認識し、良好なダイエット観を養い、健康的で正しいダイエットを行うにはどうすれば良いかについて探る。無理なダイエットや偏った食生活は、健康を維持する上で必要な栄養素の不足を招く。また「食べない」といった無理なダイエットを行うと、筋肉量が減少し基礎代謝が低下するため、体脂肪が蓄積しやすい体質になる。さらに「やせ願望」が深刻化すると、「神経性やせ症 (拒食症)」や「神経性過食症 (過食症)」を招く恐れがある。いずれも体重増加に対する強い恐怖感を伴う摂食障害ですが、前者は太ることを恐れて食物を避け、極端なやせを伴う。多くは思春期から青年期早期にかけて発症すると考えられる。後者は数ヶ月間にわたって、少なくとも週 1 回以上の過食と、体重増加を防ぐための不適切な代償行動 (嘔吐、下剤の使用など) の両方が存在し、拒食症よりは発症が遅い傾向がある。摂食障害が慢性化すると、無月経や低血圧・不整脈など多くの健康障害を招く恐れがある。摂食障害の発症には、強い「やせ願望」以外にも、低い自尊心や生活環境、家族の影響など、様々な原因が複雑に関連している。また、摂食障害とは言えないがダイエットの目的のために食事を抜くなどの不適切な食行動を行う摂食障害予備群の数も増加している。このような食の問題を引き起こす重大な要因として、痩せ願望があると言われ、Gerner et al. (2005) は、友人から受け入れられていないと感じているものほど体型不満足感や瘦

せ願望が強く、抑制的摂食を行う傾向にあることを明らかにしている。このように過去の研究から自尊感情と痩せ願望および摂食行動にはそれぞれ関連があると考えられた。しかしながら、自尊感情と痩せ願望および摂食行動の3つの直接的な関連を研究したものは少ない。また、女性だけや一般の学生を対象としたものが多く、男女を比較したものやスポーツを専攻する学生を対象としたものはほとんどみられない。

そこで本研究では、痩せ願望と自尊感情および摂食行動の関連についてスポーツ専攻の学生を対象に「男女差」に着目し、それぞれの間にはどのような違いがあるかを明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2.1. 対象

2014～2018年度のH大学スポーツ文化専攻入学者で、測定と調査に協力の得られた学生104名(男子71名、女子33名)を対象とした。なお、対象者に対して調査の目的と個人情報情報を厳守することを説明し、同意の得られた者について実施した。

2.2. 調査期間

平成30年7月上旬～8月上旬までのデータを基にした。

2.3. 調査内容

本研究では、質問紙における自記式無記名の調査を実施した。

1) 自尊感情

Rosenberg (1965) が作成し、松下 (1969) が翻訳した自尊的感情尺度を5項目、個人の体型に関する自己評価と対応するものとして田崎が作成した精神的自己評価尺度を5項目、菅原が作成した自意識尺度 (self-consciousness scale) 日本語版を9項目用いた。

2) 痩せ願望に関する項目

田崎 (2004) が個人の体型に関する自己評価を測定する目的で作成した身体的自己評価尺度を11項目用いた。

3) 摂食行動に関する項目

邦訳版EAT-20、ダイエット行動尺度およびBinge Eating尺度から21項目用いた。なお、(2)～(4)の質問項目の回答形式は“全く当てはまらない”(1点)“当てはまらない”(2点)“どちらでもない”(3点)“当てはまる”(4点)“とても当てはまる”(5点)までの5件法である。

2.4. 分析方法

1) 自尊感情・痩せ願望・摂食行動に関する因子構造

「自尊感情」に関する質問19項目、「痩せ願望」に関する質問11項目、「摂食行動」に関

する質問 21 項目について因子を明らかにするため、それぞれ因子分析を行った。因子分析については、まず主因子法によって各項目間の相関行列に対して主因子解を求めた。また得られた固有値に基づいて因子を抽出した。さらにコバリミン法によって斜交解を求めて、因子の解釈を行った。なお各因子における内的整合性信頼性を求めるために α 係数を算出した。各分析項目ならびに分析方法については以下の通りである。

2) 各因子間の関係性

抽出された因子の質問項目より因子得点を求め、相関分析を用いて因子間の関係性を明らかにした。

3) 各因子の条件別比較

各因子の条件（男女差）を確認した。条件間分析にあたっては、1) 男女差は t 検定を用いて比較検討した。なお各群間において不等分散が認められなかった場合には、Welch の法による t 検定を行った。なお、各統計処理における有意水準は 5%、有意傾向を 10% とした。

3. 結果

3.1. 自尊感情・痩せ願望・摂食行動に関する因子構造・各因子間の関係性

1) 自尊感情の因子構造

「自尊感情」についての因子の解釈として、第 1 因子は「自分が他人にどう思われているのか気になる」「自分の発言を他人がどう受け取ったか気になる」など自己について他者はどのように思っているのか、他者から受け入れられているのかといった客観的な評価を行う内容の項目に高い負荷量を示したことから「他者評価」とした。第 2 因子は「私は自分が価値のある人間だと思う」「私は自信をもって自己主張ができると思う」など他者からどのように思われているかに関係なく自己についてどのように評価しているかという内容であったことから「自己評価」とした。第 3 因子は「初対面の人に、自分の印象を悪くしないように気づかう」など自分をよりよく見せようとする内容であったことから「虚栄心」とした。

2) 痩せ願望の因子構造

「痩せ願望」の因子の解釈として、第 1 因子は「自分の体重について考えると、不快な気分になる」「私の体型は私をイライラさせる」など自分の体型を悲観しているような項目であったことから「体型悲観」とした。第 2 因子は、「もっと細かったらいいのに」など痩せたいという項目に - の負荷量が出ていることなどから「非痩せ願望」とした。

3) 摂食行動の因子構造

「摂食行動」に関する因子の解釈として、第 1 因子は「食事を抜かす」「痩せるために、一定期間、特定の食品だけを食べ続ける」など食事の習慣やダイエット方法を示す内容であったことから「食習慣」とした。第 2 因子は「お腹がすいていない時でもたくさん食べる」「たくさん食べすぎることについて悩む」など食べ物を食べすぎることについての内容であったことから「過食」とした。

先行研究から、山中ら (2025) は、「自尊感情」に関する因子において、「自尊感情」の他者評価、自己評価、虚栄心の3つの因子について、「自尊感情」の他者評価因子は「痩せ願望」の体型悲観因子、非痩せ願望因子、ならびに「摂食行動」の過食因子と有意な相関関係にあることが明らかとした。自己評価因子は「痩せ願望」の体型悲観因子および非痩せ願望因子との間で、さらに「摂食行動」の過食因子と有意な相関関係が認められた。また、虚栄心因子は「痩せ願望」の非痩せ願望因子とのみ有意な相関関係が認められた。「痩せ願望」に関する因子において、体型悲観、非痩せ願望2つについて、分析の結果、体型悲観は「自尊感情」に関する2因子、「摂食行動」の2因子すべてと有意な相関関係にあることが明らかとした。また、非痩せ願望は「自尊感情」に関する3因子すべて、「摂食行動」の2因子すべてと有意な相関関係にあることが認められた。「摂食行動」に関する因子においては、「食習慣」「過食」の2つについて、「食習慣」は「痩せ願望」の2因子すべてと有意な相関関係にあることが明らかとなったが「自尊感情」で構成される3つの因子とは相関がみられなかった。また、「過食」は「自尊感情」2因子、「痩せ願望」2因子すべてと有意な相関関係が認められた。

3.2. 各因子間の関係性

3.2.1. 男子における各因子間の相関関係

全体の相関分析の結果より、「痩せ願望」を中心として「自尊感情」「摂食行動」に関する因子と相関分析をした結果を以下の表1、図1に示した。表1より、「体型悲観」は「自尊感情」に関する2因子、「摂食行動」2因子すべてと有意な相関関係にあることが明らかとなった。また、「非痩せ願望」は「自尊感情」2因子、「摂食行動」2因子すべてと有意な相関関係にあった。

表1 男子「痩せ願望」相関分析

		自尊感情			摂食行動	
		他者評価	自己評価	虚栄心	食習慣	過食
体型悲観	相関係数	0.26	-0.36	0.17	0.55	-0.43
	判定	*	*	N.S.	*	*
非痩せ願望	相関係数	-0.25	0.18	-0.28	-0.42	0.34
	判定	*	N.S.	*	*	*

*($p < 0.05$) N.S.(相関なし)

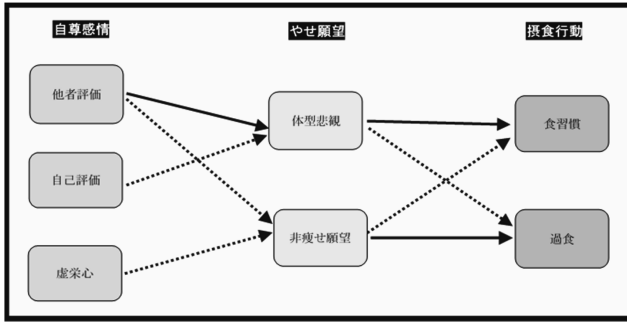


図1 各因子間の相関関係 (男子) (実線は正の相関、破線は負の相関)

3.2.2. 女子における各因子間の相関関係

全体の相関分析の結果より、「痩せ願望」を中心として「自尊感情」「摂食行動」に関する因子と相関分析をした結果を以下の表2、図2に示した。表2より、「体型悲観」は「摂食行動」に関する1因子でのみ、やや有意な相関関係にあることが明らかとなった。また、「非痩せ願望」は「自尊感情」1因子とやや有意な相関関係があり、「摂食行動」では「食習慣」と有意「過食」とやや有意な相関関係にあった。

表2 女子「痩せ願望」相関分析

		自尊感情			摂食行動	
		他者評価	自己評価	虚栄心	食習慣	過食
体型悲観	相関係数	0.01	-0.26	-0.24	0.33	-0.26
	判定	N.S.	N.S.	N.S.	†	N.S.
非痩せ願望	相関係数	-0.02	0.32	-0.10	-0.47	0.33
	判定	N.S.	†	N.S.	*	†

*($p < 0.05$) †($p < 0.1$) N.S.(相関なし)

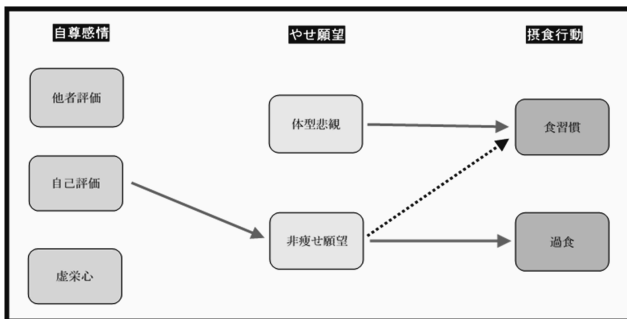


図2 各因子間の相関関係 (女子) (実線は正の相関、破線は負の相関)

3.3. 各条件別比較

3.3.1. 「他者評価」における男女差の比較

「他者評価」に関しては、女子の方が男子よりも5%水準で有意に高い値を示した。(表3、図3)

表3 「他者評価」に関する男女差の比較

	平均	標準偏差	自由度	判定
男	20.34	4.31	102	*
女	22.88	3.71		

*($p < 0.05$)

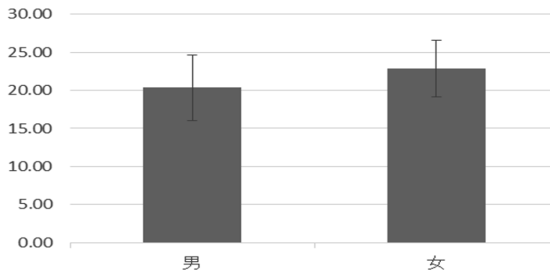


図3 「他者評価」に関する男女差の比較

3.3.2. 「自己評価」における男女差の比較

「自己評価」に関しては、男女間の有意差は認められなかった。(表4、図4)

表4 「自己評価」に関する男女差の比較

	平均	標準偏差	自由度	判定
男	30.25	4.46	102	N.S.
女	29.03	4.81		

N.S.(有意差なし)

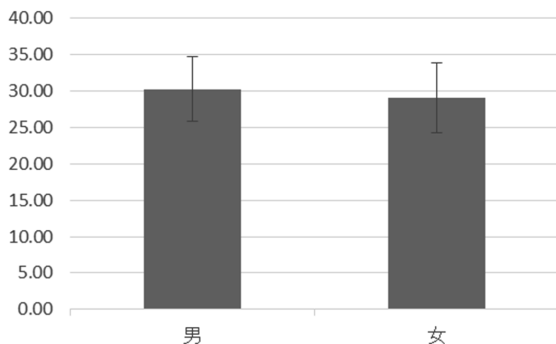


図4 「自己評価」に関する男女差の比較

3.3.3. 「虚栄心」における男女差の比較

「虚栄心」の男女差に関しては、男女間の有意差は認められなかった。(表5、図5)

表5 「虚栄心」に関する男女差の比較

	平均	標準偏差	自由度	判定
男	7.32	1.55	102	N.S.
女	7.48	1.68		

N.S.(有意差なし)

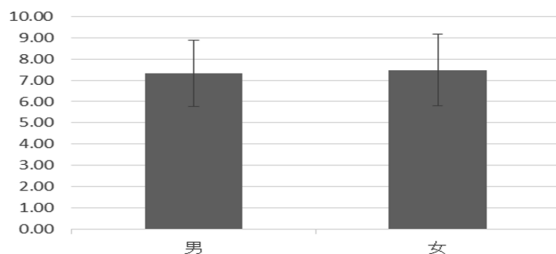


図5 「虚栄心」に関する男女差の比較

3.3.4. 「体型悲観」における男女差の比較

「体型悲観」に関しては、女子の方が男子よりも5%水準で有意に高い値を示した。(表6、図6)

表6 「体型悲観」に関する男女差の比較

	平均	標準偏差	自由度	判定
男	9.76	3.88	102	*
女	13.79	3.43		

*($p < 0.05$)

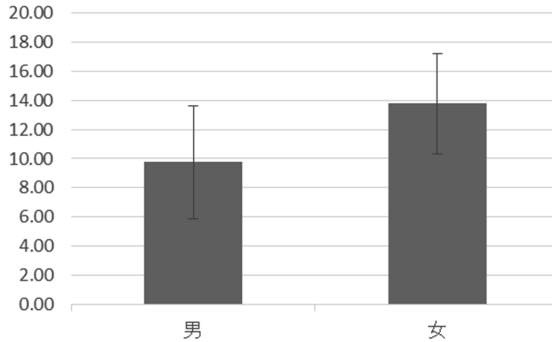


図6 「体型悲観」に関する男女差の比較

3.3.5. 「非痩せ願望」における男女差の比較

「非痩せ願望」に関しては、男子の方が女子よりも5%水準で有意に高い値を示した。(表7、図7)

表7 「非痩せ願望」に関する男女差の比較

	平均	標準偏差	自由度	判定
男	18.48	3.87	102	*
女	12.64	4.60		

*($p < 0.05$)

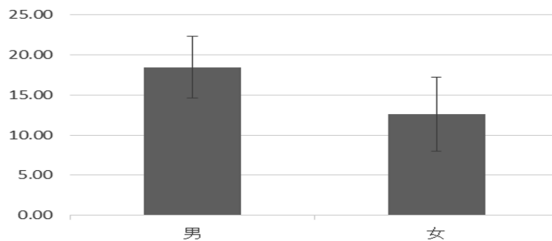


図7 「非痩せ願望」に関する男女差の比較

3.3.6. 「食習慣」における男女差の比較

「食習慣」に関しては、女子の方が男子よりも 5% 水準で有意に高い値を示した。(表 8、図 8)

表 8 「食習慣」に関する男女差の比較

	平均	標準偏差	自由度	判定
男	28.35	10.19	102	*
女	33.24	10.25		

*($p < 0.05$)

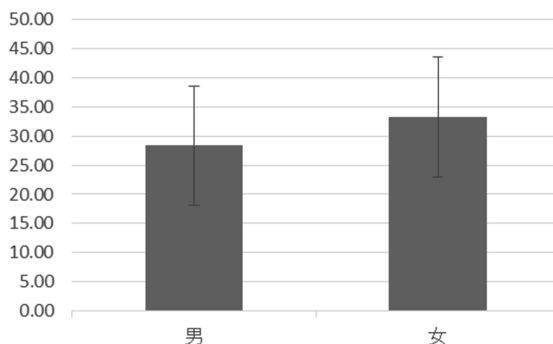


図 8 「食習慣」に関する男女差の比較

3.3.7. 「過食」における男女差の比較

「過食」に関しては、男子の方が女子よりも 5% 水準で有意に高い値を示した。(表 9、図 9)

表 9 「過食」に関する男女差の比較

	平均	標準偏差	自由度	判定
男	28.87	5.97	102	*
女	6.19	6.19		

*($p < 0.05$)

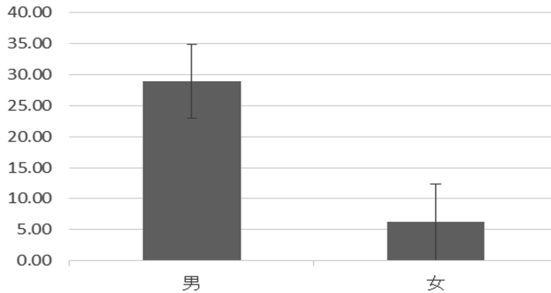


図9 「過食」に関する男女差の比較

4. 考察

4.1. 各因子間の関係性

(1) 男子における各因子間の相関関係については、「体型悲観」と「虚栄心」、「自己評価」と「非痩せ願望」に相関関係がみられなかったが、他の因子間に関しては相関関係がみられた。男子においては、自分の印象を悪くしないように気遣うという虚栄心や、自分が価値のある人間であるという自己評価との関連性が低い。

(2) 女子における各因子間の相関関係については、「体型悲観」と「食習慣」、「非痩せ願望」と「自己評価」「食習慣」「過食」に有意な相関関係がみられた。全体や男子と比較すると有意な相関関係が見られたものは少なかった。このことから、女子は痩せ願望について他者からの評価よりも、自分自身がどのように感じているかということの方がより影響を及ぼしていると考えられる。さらに、摂食行動にみられる「食習慣」「過食」との関連性が強いと示唆された。田崎(2004)の研究結果では、瘦身願望と抑制的接触傾向との間の相関関係が、女性においてのみみられ、男性においては瘦身願望と抑制的摂食傾向、情動的接触傾向、外発的接触傾向のそれぞれの食行動傾向の間のいずれとも相関関係はみられなかったとしている。

4.2. 各条件別比較

(1) 各因子間における男女差

まず、「自尊感情」に関する「他者評価」で女子の方が男子よりも5%水準で有意に高い値を示したが、「自己評価」「虚栄心」では有意差は見られなかった。このことから、男女間で比較すると、女子の方が男子よりも他者からの評価を気にしていることが分かった。だが先ほど述べたように、女子における各因子の相関関係について「他者評価」と「痩せ願望」に関する因子に相関関係が見られなかった。よって、女子は男子よりも他者評価を気にする傾向にあるが、痩せ願望に影響を与えているのは自己評価であることが推察できる。

次に「痩せ願望」に関する因子「体型悲観」「非痩せ願望」における男女差の比較に関し

て、「体型悲観」では女子の方が男子よりも5%水準で有意に高い値を示した。また、「非痩せ願望」では男子の方が女子よりも5%水準で有意に高い値を示した。浦上ら(2009)は、男性の痩身には筋肉がある痩身の体型が良い、健康のためといったようなポジティブな痩身願望と、対人関係などの社会的な葛藤から生じるネガティブな痩身願望と分けて捉えることができるという。このことから男子のネガティブな痩身願望のように女子の方が男子よりも自分の体型を悲観的にとらえ、痩せたいという願望が強くなることで自己評価が低いのではないかと推測される。Levine et al. (2002) や Tiggemann (1994) でも、青年期の女性は男性よりもネガティブなボディイメージを持っていると述べられている。また、宮嶋ら(2004)の研究でも思春期や青年期の70%以上の女性が痩せ願望を持っていることが明かにされている。女性の「やせ」が減少しない背景には、適切な体形についての認識不足や、「やせているほうがいい」といった価値観、様々なダイエット情報の氾濫など、種々の因子が影響を及ぼしていると考えられている。女性たちが痩せることに執着するのは、我々の社会が外見に高い価値を置いているためだと考えられる。「摂食行動」に関する因子「食習慣」「過食」における男女差の比較では、「食習慣」では、女子の方が男子よりも5%水準で有意に高い値を示した。また、「過食」では男子の方が女子よりも5%で有意に高い値を示した。摂食行動において、今田(1996)は、青年期の女子の食行動や嗜好性には、それまでの時期とは質的に異なった特徴がみられ、青年期の食環境は、それまでの家庭を中心とした比較的狭い範囲のものから徐々に大きな広がりをもつものへと変化し、また、このような食物環境の広がりが、食物摂取における選択肢を増大させ、食行動の統制機構を最大限に活動させるといふ。また、多くの人が他者の過大評価のために過度のダイエットをし、不健康となっている。不正確なダイエット観は拒食症、過食症など、心身の健康被害を引き起こす。坂東ら(2009)からも、女子は男子に比べエネルギー摂取や食事制限、ダイエットなどに対する意識が過敏で、食べることに對する罪悪感や強迫観念といった偏った食意識も強いことを示唆していた。このことから、女子の摂食行動は過食よりも自己評価を気にするダイエット的な食習慣を含めた強い痩せ願望があると思われ、男子においての過食は体型悲観や非痩せ願望と関連性があるため、スポーツ選手特有の過食なのか推測が難しい結果となった。

5. まとめ

本研究では、スポーツ専攻の大学生における痩せ願望と自尊感情および摂食行動の関連について、「男女差」に着目しどのような違いがあるか明らかにすることを目的とした。本研究で得られた結果は以下の通りである。山中ら(2025)から「自尊感情」と「痩せ願望」、「痩せ願望」と「摂食行動」に相関関係が多くみられた結果から、スポーツ専攻の大学生を対象にした質問調査による低い自尊感情を抱いている学生は、痩せ願望を強め、摂食行動に影響を与えることが示唆されていた。そこで、各因子についての男女差を比較した結果、女子は男子よりも他者評価を気にする傾向にあり、自分の体型を悲観的にとらえ、強い瘦

せ願望があることが明かとなった。また、摂食行動においては、女子は男子よりも強い痩せ願望があることからダイエット的な食習慣が示唆された。男子においては過食の度合いが女子に比べて高いことがわかった。だが、痩せ願望をもった背景について調査し、一般人同様にメディア等の影響なのか、競技のパフォーマンスを向上させるためのかなどを検討する必要があると考える。

参考文献・引用文献

- 今田純雄 (1996) 青年期の食行動, たべる: 食行動の心理学 (中島義明・今田純雄編), 朝倉書店, pp. 114-130.
- 浦上涼子・小島弥生・沢宮裕子・坂野雄二 (2009) 「男子青年における痩身願望についての研究」教育心理研究 57 pp. 263-273.
- 桜井茂男 (2000) 「Rosenberg 自尊感情尺度日本語版の検討」発達臨床心理学研究第 12 巻 pp. 65-71.
- Gerner, B・Willson, P.H. (2005) 「The relationship between friendship factors and adolescent girl's body image concern, body dissatisfaction, and restrained eating.」Journal of Eating Disorders 37 pp. 313-320.
- 田崎慎治・今田純雄 (2004) 「大学生男女における自尊感情と痩身願望の関係」広島修大論集第 45 巻第 1 号 (人文) pp. 17-37.
- Tiggemann (1994) 「Gender differences in the interrelationships between weight dissatisfaction, restraint, and self-esteem」SexRoles, 30 (5) pp. 319-330.
- 坂東絹江・鎌田智英美・森陽子 (2009) 「大学生の食行動異常 摂食障害傾向における性差、ジェンダー差の検討」日本化成学会誌 vol. 60 no. 4 pp. 343-351.
- 松下覚 (1969) 「self-image の研究 — self-esteem scale の作成 — 」第 11 回総会発表論文集 pp. 280-281.
- 宮嶋郁恵・小宮秀一 (2004) 「思春期前期における痩せ願望と身体組成」福岡女子短期大学紀要 64 pp. 43-51.
- 山中慎・苧毛鈴奈・杉山喜一 (2025) 「スポーツ専攻の大学生における痩せ願望と自尊感情および摂食行動との関連性」北洋大学紀要 第 4 号.
- Levin, M.P・Smolak, L. (2002) 「Body image development in adolescence. In T.F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), Body image.」a handbook of theory, research, and clinical practice. New York: The Guilford Press. pp. 155-162.
- 若杉彩衣・安友裕子・北川元二 (2023) 「女子学生の痩身願望に関する社会的心理的特性の検討」名古屋学芸大学健康栄養研究所年報 第 15 号.

参考URL

https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_42694.html 厚生労働省 (2023) 「令和 5 年度国民健康・栄養調査報告」

山中 慎 (s_yamanaka@hokuyo.ac.jp)

コロナ禍における「紋別タッチ」とは何であったのか？

— 航空マニアによる交流人口から関係人口への変化 —

杉山 維彦
北洋大学

What was the “Monbetsu Touch” during the COVID-19 pandemic?
~The shift from exchange population to related population due to aviation enthusiasts~

SUGHIYAMA Shigehiko
Hokuyo University

Abstract

From 2021 to 2022, in the midst of the COVID-19 pandemic, aviation enthusiasts flocked to Okhotsk Monbetsu Airport, which currently operates only one flight per day. Every day, strange passengers flocked to the airport, boarding aircraft that had boarded at Haneda Airport and returning to Haneda airport. To the average person, this is strange behavior that is completely incomprehensible. And yet, these aviation enthusiasts continue to waste their time and money to come here.

What does this actually bring? It brings no economic benefit to the Monbetsu area. On the contrary, it simply creates more work for airport staff.

However, it also created a wide network of aviation enthusiasts, and deep connections with the people of Monbetsu.

1. はじめに

世の中には不思議な人たちがいる。例えば、あるアイドルのファンで追っかけをする「推し活」する人、鉄道が好きで写真を撮る「撮り鉄」や乗ることに楽しみを感じる「乗り鉄」などマニアと呼ばれる人たちが代表例である。筆者が知る限りで、

- ・ アイドルマニア
- ・ 鉄道マニア
- ・ 団地マニア
- ・ 夜景マニア
- ・ 工場マニア
- ・ 廃墟マニア
- ・ ダムマニア
- ・ 鉱石マニア
- ・ 模型マニア
- ・ 魚マニア
- ・ 昆虫マニア
- ・ 釣りマニア
- ・ 旧車マニア
- ・ バイクマニア
- ・ 温泉マニア
- ・ ディズニーマニア
- ・ サンリオマニア
- ・ オーディオマニア
- ・ ジャンクフードマニア
- ・ 電柱マニア
- ・ お散歩マニア
- ・ 滑り台マニア
- ・ 東京カフェマニア
- ・ 秋葉原マニア
- ・ メイドカフェマニア
- ・ 野球マニア
- ・ 相撲マニア
- ・ 警察マニア
- ・ 消防マニア
- ・ 自衛隊マニア
- ・ 信号機マニア
- ・ 楽園マニア
- ・ ピクトグラムマニア

など多岐多数にわたる。筆者は航空マニアであり、その中でも「乗りヒコ」である。また、大の ANA ファンであり、ANA のダイヤモンドメンバーとなって 14 年目を迎えるところである。

「マニア」や「ファン」の限度を超えたものが「オタク (ヲタク)」と考える。そこで筆者自身がプレーヤーとしてコロナ禍に経験した「紋別タッチ」をここに紹介していく。

2. 「マニア」「ファン」と「オタク (ヲタク)」の差異

「マニア」「ファン」「オタク (ヲタク)」(以後オタクと表記) それぞれの意味と違いについて述べる¹⁾。

2.1. マニア

「マニア」とは、「あるものごとに熱中している人」という意味の言葉で、英語で「熱狂」や「躁状態」を意味する「mania」から来た和製英語である。

2.2. ファン

「ファン」とは、「スポーツや芸能、またスポーツ選手や芸能人などの熱心な支持者や愛好者」といった意味の言葉で、英語では「fan」と書かれる。これは「熱狂者」や「狂信者」を意味する単語「fanatic」に由来している。

2.3. オタク

「オタク」は辞書での意味合いは、「あることに過度に熱中していること、またそうした

人」とある。ある特定の分野に関し、一般的な度合いから外れた愛情や熱意を注いでいる人などを指し、「アイドルオタク」「鉄道オタク」「アニメオタク」などのように使われる。一般的にはアニメや漫画、ゲーム等のポップカルチャーの愛好者を指すことが多いが、現在では「数学オタク」「映画オタク」など、さまざまな分野において使われるようになっていく。

「オタク」という呼称は、1970年代に生まれた。その由来は、アニメやゲームなどの愛好者が、2人称として「お宅は～」という言い方を多用していたことにある。一般化したのは80年代後期で、当初は否定的な意味合いを強く含んでいたが、現在ではそうしたニュアンスは薄れており、ポジティブな意味合いでもよく使われるようになってきた。

特に「オタク」という言葉を世間に知らしめたのが、1989年東京・埼玉連続幼女誘拐殺人事件の容疑者・宮崎勤の逮捕によって「オタク」という概念に注目が集まる中、日本独特のオタク文化というものの発生に衝撃を受けた²。当時の『週刊SPA!』を読み返すと「オタク評論家 宅八郎」が登場し、「オタク」を熱心に解説している。

2.4. 「マニア」「ファン」及び「オタク」の使い分け

「オタク」や「マニア」「ファン」の違いは曖昧であり論文などでは、その筆者がそれぞれに定義づけしている。一般的に「ファン」の方が他の「マニア」「オタク」よりややおとなしめのニュアンスで使われ、より強い愛好心などを表す場合には「熱狂的なファン」などと表現されることが多い。また、「ファン」はスポーツの分野で使われることが多いのも特徴と言える。

「マニア」は研究者に近い印象で対象に関する知識や情報を収集することをやる。つまり、研究者のように対象を追求する。一方「オタク」は対象を追いかけ、狂信的な熱を持って執着する。ライブがあれば追っかけ、グッズがあれば買い、多くの財産をつぎ込む。

例えばアイドルマニアはアイドルについて詳しく知識を有するが、別に好きとは限らない。アイドルオタクはそのアイドルを愛し、無限に追っかけ、「推し活」をする、すなわち「ガチ恋」なのである。

結論として、筆者は「ファン」は同好者、マニアは「探求者」、オタクは「狂信者」と区分できると考える。よって、以後の文章はこれを基に記述していく。

3. 航空「修行」僧

3.1. 修行

「修行」という言葉は、学問、芸芸などを習いおさめることで仏道修行という言葉もあるように、本来は宗教上の目的実現のために課せられた身心鍛練の組織的な実践である。この場合「修業」と書く場合もある。世界の宗教史の幅広い領域で「修行」という言葉が使用されている。つまり、各宗教の奥義や秘術の体得あるいは宗教者としての高度な人格の完成は、一定の規範に基づいた厳しい実践がなければ達せられないという共通の認識がある。

宗教の世界ばかりでなく、社会においても諸芸諸道に熟達するために師匠を求めて腕を磨くことも「修行」という。この場合、単に技を習得するのみでなく、技とともに人間をもつくるという精神的意味が含まれている。近年では、師匠との関係が希薄、例えば師匠と言える人の書物を熟読し情報収集するなど、「修行」は個人的に技を磨く「習業」への傾斜を強めていると考える。

航空マニアはマイルを貯めるため、または、ステータスを維持することを目的とする航空旅行を行う。このことを「修行」または「航空修行」、「マイル修行」という。そして、修行する航空マニアを「航空修行僧」または単に「修行僧」と呼ぶ。

なぜ「修行」なのかというと、到着地で観光や宿泊を一切せず、短時間に多回数飛行機に乗り続けるため、体力、時間、金銭を消耗するなど、一般的観点からは「苦痛」を伴うため、僧侶の修行に例えられたものである。

3.2. コロナ禍における航空マニアの動向

コロナ禍とは2019年末から続く新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の流行による災難や危機的状況を指す言葉である。世界保健機構（WHO）は新型コロナウイルスについて「国際的に懸念される公衆衛生上の緊急事態」の終了を発表したことにより、2020年1月30日の発出から約3年3カ月、「脅威は完全に消えたわけではない」との留保つきながらも実質的な収束宣言と受け止めて良いだろう。

そんなコロナ禍では航空機による人々の移動は減少した。航空機は3分～5分間で機内の空気は入れ替わるといえるが、身動きの出来ない密な状態で長時間座席に座ることを嫌がる人もいる。この様な環境の中でも、航空マニアは自身のステータスを維持する（すなわちプレミアムポイントを増やす）目的のために「修行」を続けていた。

特に国際線の便数は激減し、渡航先国が「出国前72時間以内に受けた検査の陰性証明書」や「ワクチンの接種証明書（3回）」などを要求されることから航空マニアの多くが、渡航を自粛し国内の修行にシフトした。

3.3. タッチ

航空マニアがいう「タッチ」とは、いずれかの空港に到着後、同じ機材で戻る、または、次の目的地へ飛行することをタッチ・アンド・ゴーより「タッチ」と呼ぶ。就航便が多い空港では、空港の敷地内を出ることなく到着機材とは別の機材で出発地へ戻ったり、他の目的地へ行くことも含む。よって、乗り継ぎも広義では「タッチ」である。

特に、航空マニアは羽田－石垣のような長距離便でタッチを行うことにより、マイル数やポイント数を稼いでいる。羽田－那覇を1日に2往復する場合もある（通称ナハナハタッチ）。また、国内だけでなく、海外でも「タッチ」する航空マニアが多数存在する。

特にコロナ禍では国内線も減便される中、航空マニアは『搭乗して応援』をうたい文句に国内線でいずれかの空港に「タッチ」し短時間にマイルやポイントを増やしていた。

筆者もダイヤモンドメンバーのステータスを維持するために、毎年数々の空港を航空旅行目的ではなく、単に「タッチ」をしている。もちろんコロナ禍でもフライトをしていた。コロナ禍以前は海外タッチも含まれ、ソウル、上海、台北、シンガポール、フランクフルト、ロンドンなどで「タッチ」をしている。

4. 紋別タッチ

4.1. 「紋別タッチ」とは

航空マニアが、〇〇空港を「タッチ」するとき、「〇〇タッチ」という呼び方をする。例えば、航空マニア仲間同士が空港で出会ったとき、「こんにちは」に続いて「今日ではどちらへ?」「新千歳タッチしてきます」のような挨拶が交わされる。

オホーツク紋別空港（以下紋別空港と表記）には羽田空港からANAの1日1便のみ運航（羽田－オホーツク紋別－羽田）となっている。その便は紋別空港では40分で折り返していく。この羽田空港発オホーツク紋別空港行とオホーツク紋別空港発羽田空港行の両便に乗り、紋別空港では空港敷地から1歩も出ることなく戻っていくことを「紋別タッチ」という。

また、航空マニアの師匠（神様）的存在であるパラダイス山元氏の著書には「流水タッチ」としても紹介されている³。それは冬季に上空から流水に覆われたオホーツク海を見ることが出来るためである。

その他にも紋別空港へフライトすることを「モンフラ」、紋別市またはその周辺の地域に滞在することを「モンステ」といい、その語源はそれぞれ「紋別フライト」、「紋別ステイ」から来ている。また、「紋別タッチ」をする者を「紋別タッチャー」と呼ぶ。

そして、コロナ禍に航空マニアがこぞって「紋別タッチ」を行うようになる。

4.2. 「紋別タッチ」の経緯

「紋別タッチ」がいつ始まったか記録が無いためははっきりしないが、2021年春くらいと思われる。しかし、航空マニアが大挙して「紋別タッチ」を行うようになったのはその後のことである。

杉山（2022a）によれば、そこにはコアな航空マニアが集まる、Facebookグループ「ANAプレミアムメンバー（DIA/PLT/BRZ/SFC/ミリオンマイラー/ANA好きな人）」の存在がある。2026年2月1日現在34,000人を有する巨大なグループで、そのほとんどが航空マニアである。当時このグループに参加しているFacebookメンバー（以後FBメンバーと表記）（2022年3月当時は参加者29,000人であった）で「みんなで紋別へ行こう」という話題が投稿された。

その元ネタは、視聴者参加型SNSのClubhouseにFBメンバーの多くが参加する「ANA推しが集う青い沼」というルームがある。こちらも2026年2月1日現在参加者16,000人の巨大ルームで、ルーム開設1,800日を超えるClubhouseでは最長のルームでもある。これは毎朝6時に、パラダイス山元氏が主宰者となり、FBグループ管理人内田大輔氏、FBメ

ンバーでパラダイス山元氏のウォッチャーである伊藤正宏氏の3名がモデレーターとなり、他の参加者はリスナーとなるラジオ的な配信を2021年2月1日より毎日行なっており、現在も続いている。

ちょうどルームが開始された頃、特に冬場にオホーツク海に現れる流水を上空から見ようと「流水タッチ」がお勧めされていた。

「The 紋別タッチ」(2021)によれば、この頃の話はANA375便(羽田→オホーツク紋別)と376便(オホーツク紋別→羽田)のこと、流水がフライトで見られること、タッチのことなどが話されていた。この頃から紋別の離着陸時に上空から見ることができ、それを見ようと「流水タッチ」をするFBメンバーが何人も始めている⁴。

マニアックな話になるが、羽田空港と紋別空港の間で使用されている機材は、紋別空港の施設の関係で小型機のみとなっている。現在B737-800という機材が使用されているが、ANAではこの機材を2008年より使用している。しかし、それまでは1世代前のB737-700を2005年より使用し、2021年6月に最後の3機が運航を終了した。ANAではこの3機を用いて全国の地方空港へラストフライトを行った。オホーツク紋別空港には2021年6月20日にフライトすることが発表されると、日曜日であることから多くの航空マニアがこの便に搭乗して「紋別タッチ」を行った。

Clubhouseではこの便に搭乗して、「タッチ」や「ステイ」をして紋別便を満席にしようと呼びかけが行われた。月刊クオリティ2021年8月号によれば、6月20日は羽田からの到着便が定員120名に対し104名、羽田への出発便は92名が搭乗した(うち何名が航空マニアの「紋別タッチ」や「紋別ステイ」であるかは不明)⁵。

ここでこの後の「紋別タッチ」のキーパーソンのひとりとなる紋別セントラルホテル常務の田中夕貴氏や観光関係者が『#モンフラありがとう』の横断幕を準備し、空港ターミナルビル2階の展望デッキで待ち受け、到着客に対し声をかけた。この日、パラダイス山元氏も搭乗しオホーツク紋別空港へやって来た。この時横断幕で搭乗客を出迎えていた田中氏が、パラダイス山元氏と初めて会うことができただけでなく、空港を訪れていた宮川良一市長を紹介した。これにより田中氏のみならず地域全体が紋別を訪れる航空マニアに感謝する姿勢をアピールすることができた。

その後、紋別市の市長をはじめ紋別市観光連携室、株式会社紋別観光振興公社副社長の中島和彦副社長(ANA紋別地区総代理店)(当時)が「紋別タッチ」を含む航空マニアの「モンフラ」について理解を示し、オホーツク紋別空港に航空マニアを誘導する仕組みづくりが始まった⁶。FBグループ管理人の内田氏の発案で航空マニアの心を揺さぶる企画が次々に発案される。

その最初が『紋別感謝応援タラバガニツアー』と称した「紋別ステイ」である。2021年8月21日に実施され、土日の滞在になるためFBグループでの呼びかけ、その直後に20名以上のFBメンバーが参加を表明した。月刊クオリティ2021年10月号によれば、紋別観光振興公社のサポートで参加者の満足度は高かったという⁷。

確実に「紋別タッチ」を増やすことになったのが、2021年9月より始まる紋別観光振興公社、FBグループ「ANA プレミアムメンバー」、Clubhouse「ANA 推しが集う青い沼」の3者がジョイントした『羽田⇄オホーツク紋別線 同日タッチキャンペーン』である。

また、それとは別に9月23日には『モンフラ秋の大遠足』と称し、パラダイス山元氏の呼びかけで、74名（北海民友新聞によれば75名）ものFBメンバーが参加し、過去最大の数となった。その時の使用機材の機体登録番号が偶然にもJA74ANであったことは航空マニアの間で奇跡といわれている。この日は木曜日の祝日で翌日の金曜日を休めば26日の日曜日まで4日間の連休となるため、タッチだけでなくステイするFBメンバーもいた。余談であるがアウトロー的に修行やタッチを行っている筆者は26日に「紋別タッチ」を行い、ステイの方々と帰路を共にした。

そして、2022年2月11日には内田氏の発案で『流氷冬の陣』と称するツアーも行われた。これは3連休の2月11日から13日の間に、FBメンバー各自の都合で「モンステ」、「紋別タッチ」を自由に行った。この際、紋別観光振興公社では参加のメンバーに移動のためのバスの手配も行った。

さらに、2022年2月25日から27日までの3日間に、紋別観光振興公社、FBグループ「ANA プレミアムメンバー」、Clubhouse「ANA 推しが集う青い沼」の3者がジョイントした『札幌&紋別FLYING OFF 2022 (オフ会)』が4パターン用意され、紋別でもオフ会を含む「モンステ」が行われた。

このようにタッチからスタートした「紋別タッチ」であったが、次第に田中氏を含み現地の人との交流が始まり、航空マニアは「紋別ステイ」へとシフトしていく。

5. 「モンフラ」する航空マニア

「紋別タッチ」する航空マニアは単なる修行僧なのか。または、なにが「紋別タッチ」を誘発させるのか、その心因的要因を探った。

方法はFBグループにおいて、管理人の内田氏の許可を取り、FBメンバーに対しアンケート調査を行った。

実施期間 2021年10月10日～16日

有効サンプル数 80

5.1. 「紋別タッチャー」の属性

『性別』、『年齢』、『AMCステータス』および『職業』の4問をFBメンバーに問い、「紋別タッチャー」の属性分布を最初に調査した。

年代分布、AMCステータス、職業分布について総合的に判断すると、較的安定した収入があるであろう職業と年代の人が多く「紋別タッチ」をしていることがわかる。また、ダイヤモンドメンバーが過半数を超えていることがわかる。よって「紋別タッチ」をする者の多くは修行僧であり、これでマイルを稼いでいると考えられる。

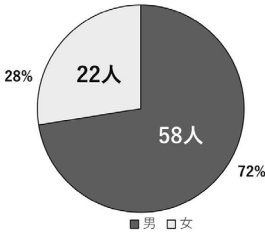


図 1. 「紋別タッチャー」男女比 (n = 80)
(出所：筆者)

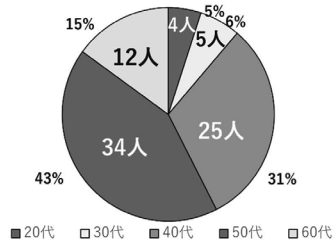


図 2. 「紋別タッチャー」年代 (n = 80)
(出所：筆者)

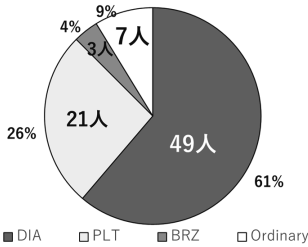


図 3. 「紋別タッチャー」AMCステータス (n=80)
(出所：筆者)

表 1. 「紋別タッチャー」職業 (n = 80)

職業	人数	%
会社員	44	55
会社役員	11	14
会社経営者	5	7
個人事業主	4	5
医師・歯科医師	3	4
主婦	3	4
その他の医療系	2	2
公務員	2	2
教員 (高・大)	2	2
その他	4	5

(出所：筆者)

これらの図表で「紋別タッチャー」を分析すると、アンケート当時はコロナ禍であり、それでも航空マニアはマイルを増やす、または、ステイタス (ダイヤモンド) の維持のために無駄にフライトするが、その方法のひとつとして「紋別タッチ」を利用していたと考える。すなわちコロナ禍であっても「修行」は継続していたのである。

5.2. 「紋別タッチ」の動機

前項に加え「紋別タッチャー」に『あなたにとっての紋別タッチとは何ですか?』、『紋別タッチをする一番の理由を教えてください(なぜ紋別へ行くのですか?)』、『紋別タッチの楽しさはどこにありますか?(何が楽しいですか?)』の3問を問い、「紋別タッチ」の理由や意義について考える。なお、複数回答としている。

5.2.1. 紋別タッチとは何ですか?

『あなたにとっての紋別タッチとは何ですか?』という質問には、表2のように「仲間・友人と過ごせる」、オフ会、遠足気分、小旅行などがあり、柳田國男よって見出された日本人の伝統的な世界観「ハレ(晴れ、霽れ)とケ(曇)」でいえば、ハレである非日常に当たると考えられる。

5.2.2. 紋別タッチする理由

『紋別タッチをする一番の理由を教えてください(なぜ紋別へ行くのですか?)』という質問には、表3のように他の空港と違う体験、プレゼント(イベント)などがあり、タッチをすることで得られる体験ができることがうかがえる。

表2. (n=80 複数回答)

あなたにとっての紋別タッチとは何?	人数
仲間・友人と過ごせる・オフ会	16
非日常・現実逃避・気分転換	13
小旅行・遠足気分	11
修行	9
長時間のフライトが楽しい	9
空港スタッフや地元の人と交流	7
イベント	6
ステッカー・弁当がもらえる	5
ANA 応援・路線維持	4
上空からオホーツク海を見る	4
紋太(キャラクター)・土産購入	4
道楽・癒し	4

(出所：筆者)

表 3. (n = 80 複数回答)

紋別タッチをする一番の理由	人数
他の空港と異なる体験	17
プレゼントがあるイベント参加	13
修行	12
仲間に出会う・集える	8
単純に楽しい	7
プチ旅行・フライトの時間帯が良い	7
紋別だから	4
オホーツク海を見る	4
買物	3

(出所：筆者)

5.2.3. 紋別タッチの楽しさ

『紋別タッチの楽しさはどこにありますか？（何が楽しいですか？）』という質問には、表4のように「仲間・友人と過ごせる」、メンバーとの会話、空港での出迎えなどがあげられている。

5.3. 航空マニアの「紋別タッチ」する理由

前項のどの問いにも「仲間」というワードが出てくる。すなわち、FBメンバーやここで知り合った友人などのことと言える。また、小旅行、遠足気分、上空からのオホーツク海を見るなど非日常の旅行感覚もあるが、単に飛行機に乗ることだけが趣味の人も見逃せない。

ANA 応援にかこつけた修行とも考えられるが、現地で地元の方々が大々的に迎え入れてくれることが癖となっていると思われる。これは前述の田中氏が毎日「紋別タッチャー」を出迎えてくれることで、田中氏に会いたくてやってくる航空マニアもいた。

表 4. (n = 80 複数回答)

紋別タッチの楽しさはどこにある？	人数
仲間・メンバーとの会話・交流	21
空港での暖かい出迎え	13
滞在時間	12
飛行機に乗ること	9
T シャツや弁当がもらえる	8
プチ旅行・日帰り旅行	4
とにかく楽しい	3
新しい仲間との出会い	3

(出所：筆者)

紋別観光振興公社が期間限定で「紋別タッチャー」のみにTシャツやダウンジャケットを配布するイベント^{8,9}に釣られてやってくるケースは多々見られた。

さらに2021年10月には「紋別タッチ」をするとランチボックスなどがもらえるイベント¹⁰があり、仕事を休んでも「紋別タッチ」を繰り返してしまう航空マニアまでいた。

滞在40分の限られた時間内に毎回何をするか考えるのが楽しいという意見がある。これはこの時間内にプレゼントの受取、現地の人との会話などの交流、買物、オホーツクブルー（軽食カウンター）での早食いチャレンジだけでなく、最近ではコスプレを披露する人まで現れた。

筆者も「紋別タッチ」に魅了される理由の一つ目は、他の空港では行っていないFBメンバーに対する限定イベントに参加するために繰り返し参加してしまうのである。二つ目はここで知り合えた「航空マニア」や田中氏をはじめとする地元の人との出会いや交流、三つめが先に述べたコスプレである。

紋別空港では旅客はターミナルビルから航空機への搭乗するときボーディングブリッジはなく、ターミナルビルから徒歩で航空機へ向かいタラップを上がる。降機の時はタラップを歩いて降りるのだが、その姿をターミナルビル屋上から見るができる。ここで、「航空マニア」が思い思いの格好をして降りてくるという遊びが許されている。筆者はボーイング社の安全ベストとヘルメットを着用した航空整備士のコスチュームをしており、「航空マニア」の間では『ボーイングすぎやば』と呼ばれている¹¹。

「航空マニア」は自分のステッカーを作成しマニア同士で交換する風習があるが、筆者も作成したのでここに紹介する。



図4. 筆者作成ステッカー（出所：筆者）

6. 「紋別タッチ」が紋別に与える経済効果

ここで「紋別タッチャー」が「紋別タッチ」する40分（時刻表上の到着時刻から出発時刻までであり、保安検査場を出発20分前までに通過するために実際空港ターミナルビル内の滞在は20分しかない）で地元で経済効果を与えているかを探った。

6.1. 「航空マニア」のオホーツク紋別空港での購買消費

オホーツク村（空港内売店）で何を買ったか『空港の売店で何を買いましたか？』という質問を前章同様に「紋別タッチャー」に聞いた。

結果は、表5の通りである。北海道のベタなお土産以外に現地で生産されているもの、現地の特産品を使ったものが上位を占める。例えば、「紋別アヒージョ」、「おこっぺ発酵バターケーキ」、「オホーツクの塩ラーメン」、「甘いもぎたてコーンで作ったコーンポタージュ」、「オホーツクの味噌ラーメン」は紋別市、及び周辺の地域にて生産されている。また、「ホタテカレー」、「ホタテ天」、「ホタテラーメン」は未確認であるが、地域原産のものを使っていると思われる。

表5. (n = 80 複数回答)

空港の売店で何を買いましたか？	人数
マスコット紋太（ぬいぐるみキーホルダー）	33
紋別アヒージョ	23
おこっぺ発酵バターケーキ	22
紋太グッズ（マスク・ステッカーなど）	20
ホタテカレー	17
¥3000のお土産セット	13
ホタテ天	12
じゃがポックル	7
白い恋人	7
オホーツクの塩ラーメン	6
トラバガニカレー	6
ガリンコ号ちよろQ	6
甘いもぎたてコーンで作ったコーンポタージュ	5
ブラックサンダー	4
ロイズのチョコレート	4
オホーツクの味噌ラーメン	4
ホタテラーメン	4

（出所：筆者）

さらに、前述の空港内のオホーツクブルーで滞在20分間に食べられているメニューも調査したが、トップは12名のホタテカレーで、次いで7名のタラバガニカレーであった。これらは地元の産物を簡単に食べられるようカレーにしたもので、苫小牧のホッキカレーと同じと考えられる。

しかし、タッチだけでは一時の空港内での消費だけで、地元には及ばず経済効果はわずかであり、さらに地元のものを購入しなければ何の経済効果も生まない。

6.2. 「紋別タッチャー」の「モンステ」へのシフト

その後2023年頃から「航空マニア」は「紋別タッチ」より「モンステ」へシフトする傾向が見られた。前述のアンケートで滞在経験者数も調査しているが、21名(26%)が紋別市だけでなく近隣の市町を含めステイしている。残りの59名(74%)がステイはしていないが、2021年11月以降に18名(23%)がステイを予定していると回答している。すでにステイしている人を加えると、39人(49%)となり、以後ステイが増えることが予測できた。実際アンケート後には、前述した2021年12月の『紋別タッチ大感謝祭・夕食会』によりここで初めて「モンステ」する者も現れ、また、2022年2月の『流水冬の陣』でも「モンステ」する者が多数現れた。コロナ禍が過ぎ去った今では、FBメンバーの多くがタッチは行わずステイする者の方が多くなっている。

「航空マニア」が紋別に滞在することで飛行機を利用するだけでなく、市内で飲食をする、海産物販売所での購入する、道の駅を訪れる、入浴施設を利用する、など現地への経済効果が少しずつ生じている。

6.3. ふるさと納税

表6のように、紋別市のふるさと納税額が2021年に全国1位となった。その前後の年は2位であったが2024年は9位になっていた。1位になった年は「航空マニア」が盛んに「紋別タッチ」をしており、関与があったのではないかと考える。そこで検証のため前述のアンケートとは別に再度アンケート調査を行った。

方法はFBグループにおいて、管理人の内田氏の許可を取り、FBメンバーに対しアンケート調査を行った。

実施期間 2023年10月25日～31日

有効サンプル数 70

ふるさと納税以外の質問項目もあるためサンプル数は70であるが、そのうち実際に紋別市にふるさと納税を行った者は31名であった。そのためここでのサンプル数は31となる。

このふるさと納税を行った「航空マニア」の平均額は6万円を超え、20万円以上の納税をした者のうち1名は100万円を超えていた。これを単純に考えるとアンケートに回答した「航空マニア」だけで200万円を超えているため、アンケートに答えていないマニアも

表 6. ふるさと納税額の上位地方自治体

2020年		2021年		2022年	
都城市	135億2500万	紋別市	152億9700万	都城市	195億9300万
紋別市	133億9300万	都城市	146億1600万	紋別市	194億3300万
根室市	125億4600万	根室市	146億 500万	根室市	176億1300万
白糠町	97億3700万	白糠町	125億2200万	白糠町	148億3400万
都農町	82億6800万	泉佐野市	113億4700万	泉佐野市	137億7200万
富士吉田市	58億3100万	都農町	109億4500万	上峰町	108億7400万
寒河江	56億7600万	洲本市	78億4200万	京都市	95億 800万
洲本市	53億9800万	敦賀市	77億2200万	飯塚市	90億8600万
加西市	53億3800万	富士吉田市	72億1400万	富士吉田市	88億 600万
焼津市	52億1800万	飯塚市	65億6400万	敦賀市	87億4900万

(出所：総務省資料より筆者作成)

考慮すると、この倍以上のふるさと納税があったのではないだろうか。

2024年に順位が転落するのは、「紋別タッチ」の仕掛け人の紋別観光振興公社の副社長の逮捕¹²によりマニアの「紋別タッチ」熱が急激には冷めたと考えられる。

「紋別タッチ」の回数が1年半の間に110回行った最高の記録を持つ「紋別タッチャー」にインタビューすると(前述の両アンケートには回答していない)、

『毎年100万円以上の金額をふるさと納税していた。しかし、このような事件があったことで以後地元の人たちとの交流は続けるが、今後「紋別タッチ」の意味はないし、ふるさ

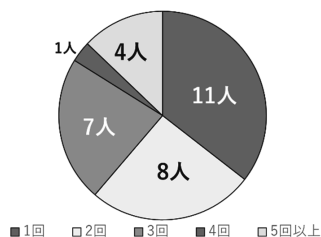


図 5. 「紋別タッチャー」ふるさと納税回数 (n=31)
(出所：筆者)

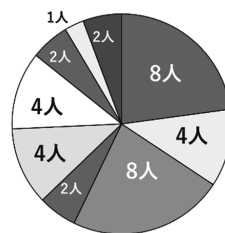


図 6. 「紋別タッチャー」ふるさと納税額 (n=31)
(出所：筆者)

と納税は減らす。これまで紋別で出会った田中氏を始め、ステイをした際のホテルスタッフや飲食店との交流は引き続き行っていくとのこと。他の「紋別タッチャー」も同じ考えであろう。そう考えると「航空マニア」の紋別市へのふるさと納税は明らかに減ったと思われる。

7. ノンプロフィットサポートチェーン

事前に予約をして「モンフラ」する場合もあるが、この頃の多くのFBメンバーは間際で予約、航空券購入をしている。出発3週間を切った場合は株主優待運賃（2022年3月当片片道¥23,240.）が最安値の運賃となり、これを購入しているケースが多く見られる。

「モンフラ」するFBメンバーは、前述の最初のアンケートから安定した収入があると思われる職業と年代が多く、時間も自由に使えると考えられる。また、このアンケート調査以降女性の「紋別タッチ」が増えている。これは朝の主婦業（朝食準備や掃除洗濯）を終らせ、羽田空港へ向かい「紋別タッチ」後、帰宅しても夕飯の支度に十分間に合う。

「紋別タッチ」するFBメンバーの心因的要因として最初のアンケート結果を読み解くと、紋別空港での田中氏をはじめとする地元の方の温かい歓迎や、空港スタッフの対応で再び訪れたいことが大きい。もちろん、イベントに釣られて訪れる者も多い。また、その後の聞き取り調査では「意地」で「紋別タッチ」を続けるFBメンバーもいる。

ここには、「ノンプロフィットサポートチェーン」(図7)が生じていると考える。1994年にヘスケット(J.S.Heskett)とサッサー(W.E.Sasser, Jr.)らによって示された従業員満足度、顧客満足度が企業の業績の与える因果関係を「サービスプロフィットチェーン」というが、これになぞって筆者が提唱するのが「ノンプロフィットサポートチェーン(Non-profit support chain: NSC)」で、この顧客層、特にマニアを歓待する活動をいう。

これは、地元住民が単純に航空マニア(タッチャー)を空港で歓迎する関係を表したモデルで、今後マニアのリピーター化で最初はプロフィットがないものの、今後プロフィットが生じる可能性がとても大きい。

2021年9月からの紋別タッチキャンペーンを開始する以前、2021年4月～8月の東京紋別線総搭乗者数は8,642人、そのうち紋別タッチ搭乗者数は620人¹³で全体の7%に当たる。その後、キャンペーン開始後はどの様に進化発展したか当時紋別観光振興公社(ANA紋別地区総代理店)副社長中島氏(当時)にインタビューしたところ、以下の通りである。

『2021年9月から2022年1月の一般搭乗者数は、16,163人で、搭乗率は33%と全国でも下位に位置付けられる。同期間に紋別タッチによる搭乗者数が4,666人で、この数字は東京紋別線の閑散期の1ヶ月間の総搭乗者と同じ数字となる。そう考えると、想像を絶するFBメンバーが「紋別タッチ」をしている。紋別側に立てば「紋別タッチ」でロードファクター(搭乗率)の上昇で路線維持や、FBメンバーがステイすることで地元の経済発展に寄与しているため観光業者や飲食業者などはFBメンバーに感謝している』とのことである。

ノンプロフィットサポートチェーン (NSC) モデル

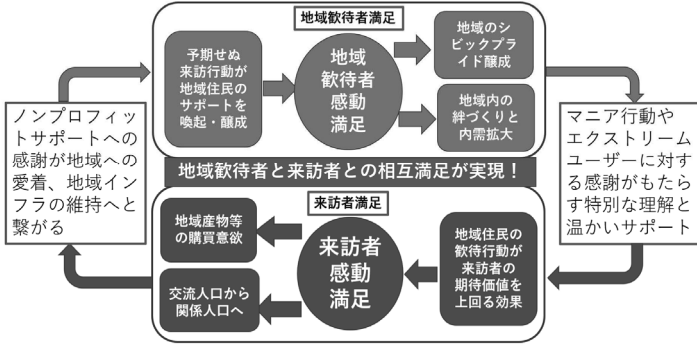


図7. ノンプロフィットサポートチェーン

(出所：杉山維彦 (2021)「航空修行僧による地域活性化～オホーツク紋別空港の事例から～」『日本国際観光学会』第25回全国大会梗概集 pp. 8-9 より崎本武志が形を変えて引用・作成)

このように「紋別タッチ」においては、顧客層をノンプロフィット（無利益）なかたちで地域が歓待することで、単なる一時的な観光客（交流人口）としての位置づけに過ぎない顧客層が当該地域のファンとなり、地域産物の購買や地域サービスの利用（ステイ）などを通じて、地域の内需拡大に貢献するケースができています。そして、これらの顧客層と地域とが温かな結びつきを獲得し、地域再生の新たな鍵となることが期待できます。

8. まとめ

オホーツク紋別空港は、北海道が管理する地方管理空港（旧：第三種空港）である。空港ターミナルビルは、紋別市の第三セクター「オホーツク紋別空港ビル株式会社」が管理運営する。2021年に発表された国土交通省東京航空局空港利用状況概況集計表によれば2020年の全国空港乗降数でオホーツク紋別空港は、34,633人で全国89空港中72位であった。

利用客が減少すれば航空会社は利益も得られない。そうなれば運航便数の減便となるのは自然な話で、最悪な場合路線廃止も考えられる。そこで、紋別市では紋別観光振興公社と共にロードファクター上昇策として航空マニアに目を付けた。もちろん「紋別タッチ」により、いたずらに乗降数を増やすことにはなるが、それによりロードファクターはかなり上昇した。「紋別タッチ」の安定した旅客の搭乗で路線維持の継続化へ結び付いているのは間違いない。

タッチを繰り返すことで、買物しなかったFBメンバーも次第にオホーツク村で買物するようになっていくことが聞き取り調査で確認できた。例えば、紋別市のふるさと納税でも返礼品となっている「紋別アヒージョ」は、地元産の海産物を使い地元の「有限会社丸芳

能戸水産」が生産している。昭和20年頃よりホタテの製造、加工をしている、地元では70年の歴史がある優良企業である。その「紋別アヒージョ」は確実に生産量が増えている（生産が間に合わない状況）という。

表5で紋別空港のオホーツク村で何を買ったかを見てみると、地元のものだけでなくベタな北海道土産も購入している。しかし、実際に購入してみると、購入者が少ないため賞味期限が直近なケースが多い。逆に、東京や大阪などで行われる「北海道物産展」で十分購入できるうえ、ここで購入すれば賞味期限も長い。よってオホーツク村の商品展示のなかに「地元物産コーナー」を作ることを提案する。

6.2. で前述した通り、タッチ経験者のうちすでにステイにシフトへの傾向がみられる。その後の調査で「モンステ」するFBメンバーが増えている事実が見受けられる。2019年の日本人の国内消費額を見ると2020年の場合、日帰り旅行が1万6596円/人であり、宿泊旅行が4万8361円/人（泊数不明）である¹⁴ため、ステイによる経済効果が必ず発生する。また、夜は「はまなす通り」という市内の繁華街に繰り出し、飲食店の売上も十分見込める。

そこに存在するのが、紋別の人たちのホスピタリティ溢れるマニアへの対応である。そして、「航空マニア」が紋別へ行きわずかな時間でも交わっていくのが「交流人口」であり、一時的にその地域を訪れる人である。それに対し、紋別へ行き来しながらその地域維に対し特別な愛着を持ち「関係人口」へと変化していく。

すなわち、図8のように地域外からの旅行者や観光客、出張や通学の目的で滞在する人などが「交流人口」に含まれられ、「関係人口」と交流人口の大きな違いは、地域への関わり

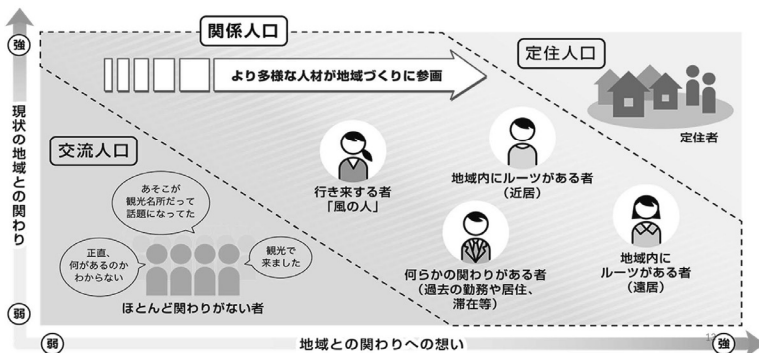


図8. 関係人口の創出図（出所：総務省ホームページより）

プアップしていく。「風の人」は第4段階までをいう¹⁵。

「紋別タッチャー」は第3段階が先になってしまっているが、第1段階、第2段階を経て第4段階へと向かっている。とはいえ、ここに存在するのが「ノンプロフィットのサポートチェーン」であることは間違いない。

結論としていえることは、

- ・2021年後半から2022年に流行った「紋別タッチ」は、ある意味「富裕層の道楽」であった(のかもしれない)
- ・現地での盛大な出迎えは『ノンプロフィットのサポート』であり、その歓待行動は地域におけるホスピタリティ・マネジメントの新しいスタイルであると考えられる
- ・それは予算をかけずにリピート効果と内需効果をもたらすことができる
- ・このチェーンは、マニアを単なる一時的な観光客(交流人口)から、関係人口へと誘導できる可能性が大きく期待できる
- ・長期的にみて将来、地域において、プロフィットがもたらされる可能性は大きい
- ・地域住民に労力や時間など別の負担を強いることとなるが、来訪客との確かな関連づくりのかたちとして評価できるのではないか

よって、「航空マニア」と紋別の人々との間には、他者が理解できない「絆」が生まれた。

実際、2026年1月には全国のFBメンバー10名、また翌月にも別のFBメンバー14名が紋別に集まり、温泉施設などに滞在し、「モンフラ」で知り合った紋別の人たちと交流をしている。このことはFBメンバーが交流人口から関係人口へと確実に変化したといえるであろう。



図9. 紋別タッチャーの集合写真
(オホーツク紋別空港にて2021年12月11日撮影)

注

- 1 大人の教科書『オタク』『マニア』『ファン』の意味と違い
<https://business-textbooks.com/otaku-mania-fan/> (2025年11月30日閲覧)
- 2 ロフトブックス(編集)(1997)『教科書が教えない小林よしのり』星雲社 p.50.
- 3 パラダイス山元(2018)「飛行機の乗り方」pp.21-27 新潮文庫
- 4 紋別観光振興公社(2021)「The 紋別タッチ」p.42 株式会社太陽
- 5 月刊クオリティ『ボーイング737-700型機「東京-紋別」ラストフライト』2021年8月号pp.142-145 株式会社太陽
- 6 月刊クオリティ『パラダイス山元氏が語る”オホーツク紋別空港神格化”の可能性』2021年8月号pp.146-147 株式会社太陽
- 7 月刊クオリティ『ANAファンによる紋別24時間ステイ』2021年10月号pp.68-73 株式会社太陽
- 8 月刊クオリティ『ANAファンとのコラボレーション本格的にスタート!』2021年10月号pp.74-78 株式会社太陽
- 9 月刊クオリティ『11月キャンペーンも好評継続中!』2021年12月号pp.112-113 株式会社太陽
- 10 月刊クオリティ『ランチボックス限定賦活 紋別にキュン!に54人』2022年1月号pp.187-191 株式会社太陽
- 11 月間エアライン『今年は松山発! 遊覧と整備見学のまるごとQ400満喫ツアー』2023年6月号pp.87-89 イカロス出版
- 12 財界さっぽろ『紋別タッチで観光振興公社に内容証明』2023年9月号p.206 株式会社ざいかい さっぽろ
- 13 杉山維彦(2022)『航空マニアの道楽「紋別タッチ」にみる地元との交流と経済促進』クリエイティブツーリズム～「あの人」に会いに行く旅～p.210 表3 古今書院
- 14 観光庁(2025)「旅行・観光消費動向調査2024年年間値(確報)」
- 15 田中輝美(2017)「関係人口を作る——定住でも交流でもないローカルイノベーション——」p.61 木落舎

参考文献

- 月刊クオリティ 2021年7月号～2022年4月号 株式会社太陽
 北海民友新聞 2021年10月1日・10月3日・10月5日・10月10日12月7日、2022年1月1日・2月1日
 岡田斗司夫(2008)「オタクはすでに死んでいる」新潮新書(258)
 北澤涼平、小野晃典(2023)『コンテンツビジネスの消費者としてのファン・マニア・オタク——リキッド/ソリッド消費と個人的/集団的所有感に基づく考察——』マーケティングジャーナル43巻2023年1号pp.29-41
 株式会社紋別観光公社(2021)「オホーツク紋別空港～コロナと闘い続けた500日から」株式会社太陽
 株式会社紋別観光公社(2021)「The 紋別タッチ」株式会社太陽
 株式会社紋別観光公社(2022)「紋別タッチチャーター memorial」株式会社太陽
 国土交通省(2020)「旅行・観光産業の経済効果に関する調査研究」
 杉山維彦(2021)「航空修行僧による地域活性化——オホーツク紋別空港の事例から——」日本国際観

杉山 維彦 コロナ禍における「紋別タッチ」とは何であったのか？

光学会 第25回全国大会 梗概集pp. 8-9

杉山維彦、崎本武志 (2021) 「ノンプロフィットサポートチェーンとホスピタリティ・マネジメント — 紋別タッチと観光列車を事例として — 」日本ホスピタリティ・マネジメント学会 第20回全国大会 発表予稿集pp. 39-40

杉山維彦 (2022a) 『航空マニアの道楽「紋別タッチ」にみる地元との交流と経済促進』クリエイティブツーリズム～「あの人」に会いに行く旅～ 第9章pp. 190-214 古今書院

杉山維彦 (2022b) 「紋別タッチに見る地元との交流 — ノンプロフィットサポートチェーンを考える — 」日本国際観光学会 第26回全国大会 梗概集pp. 10-11

杉山維彦 (2022c)、「マニアのハートのつかみ方 — ついついほれ込む顧客対応 — 」『週刊トラベルジャーナル』2022年7月18日号pp. 8-11 株式会社トラベルジャーナル

杉山維彦 (2023) 「アフターコロナにおける航空修行僧の動向 — 紋別タッチのその後 — 」日本国際観光学会 第27回全国大会 梗概集pp. 18-19

田中輝美 (2017) 「関係人口を作る — 定住でも交流でもないローカルイノベーション — 」木落舎

パラダイス山元 (2018) 「飛行機の乗り方」新潮文庫

杉山 維彦 (s_sugiyama@hokuyo.ac.jp)

地域金融機関による地域振興の取り組み

— 日高信用金庫を例に —

中田 和則
北洋大学

Regional Development Initiatives by Regional Financial Institutions

— Based on the case of Hidaka Shinkin Bank —

NAKATA Kazunori
Hokuyo University

Abstract

Japan's regional economy is facing multiple challenges, including population decline, an aging society with low birthrates, concentration in urban areas, and the decline of regional industries. In this context, the role of regional financial institutions, which support communities and provide financial functions rooted locally, is significant. This paper focuses on the essential mission and social role of regional financial institutions and discusses initiatives for regional revitalization led by these institutions, with a particular focus on the regional activation measures of Hidaka Shinkin Bank. The evolution of regional financial institutions and the sustainability of regions are inseparable, and their mission is likely to become increasingly important in the future.

1. はじめに

日本の地域経済は、人口減少・少子高齢化・都市への集中・地域産業の衰退など、多層的な課題に直面している。この状況において、地域を支え、地域に根ざして金融機能を提供する地域金融機関（地方銀行、第二地方銀行、信用金庫、信用組合等）が果たすべき役割は、従来の「金融仲介」にとどまらず、地域の持続可能性を支える基盤産業としての性格を強めている。特に信用金庫や信用組合などの協同組織金融は、相互扶助を理念とし、非営利性を持つ点で、地域の社会的課題に対応する独自の使命を負っている。

本稿では、地域金融機関の本質的使命と社会的役割を踏まえ、地域金融機関による地域振興の取り組みについて、日高信用金庫¹の地域活性化施策「ウマ娘 プリティーダービー」²とのコラボ缶バッジ制作による馬産地日高の活性化の事例を中心に採り上げる。

2. 地域金融機関の本質的使命と社会的役割

2.1. 地域金融機関の本質的使命

信用金庫・信用組合などの地域金融機関は、「地域とともに生きる金融機関」として設立された。営利を目的とする一般の銀行とは異なり、地域住民や事業者の相互扶助・協同の精神を基礎とし、地域経済の発展そのものが存在意義となっている。

信用金庫は、中小企業や地域住民のための協同組織による地域金融機関である。協同組織は、相互扶助を基本理念としており、会員や利用者ならびに地域のニーズに応えることを経営の基本においている。信用金庫は、その社会的使命・役割の達成に向け、次の3つのビジョンと基本理念を掲げている³。



図1 一般社団法人 全国信用金庫協会『信金の基本理念』より

基本理念は、次の3点である。

1. 預金は地域で集め、地域の事業や生活に還元する。
2. 利益は株主ではなく、地域社会に循環させる。
3. 金融サービスを通じ、地域の安定・雇用・文化を支える。

このため、地域金融機関が地域活性化を支援することは、単なるCSR（社会貢献）ではなく、金融機関経営の根幹に位置する社会的使命である。

2.2. 地域金融機関の社会的役割

信用金庫や信用組合は、地域の中小企業・個人事業主・住民との密接な関係を基盤とする「地域金融の担い手」として、地域経済の安定と発展に寄与してきた。

その特徴は以下の点にある。

一つ目は、地域貢献型金融機関として、預金を地域内で循環させ、地域経済を支えてきたことである。

二つ目は、事業者との長期的な信頼関係を基礎にした「リレーションシップバンキング」による、関係性重視の預金・融資業務を行ってきたこと。

三つ目は、信用金庫等の地域金融機関は、非営利・協同組合組織として、営利追求ではなく、組合員・地域住民の利益を第一義とする運営を行ってきたこと。

しかし、少子高齢化・人口減少・産業構造変化・デジタル化の進展により、その存在基盤は大きな転換期を迎えている。

3. 地域経済の現状と地域金融機関の課題

3.1. 地域経済の現状

現在、日本の地域経済は、人口減少、少子高齢化、地場産業の競争力低下といった構造的な課題に直面しており、その影響は地域金融機関の経営環境にも深刻である。

①人口減少・高齢化

事業者の減少：後継者不足による廃業の増加や、地域外への若年層の流出は、融資先である中小企業の数の減少と、地域の購買力の低下を招いている。経営者の高齢化が進み、経営承継の課題が深刻化。結果として地域産業の空洞化が進行している。

②低金利の長期化による影響

日本銀行による超低金利政策の長期化の影響で、金融機関の本業である融資業務による収益環境が厳しい状況に置かれている。

③地場産業の競争力低下

グローバル化・デジタル化の波に乗れず、地域資源を活かしきれていない事業者が多い。こうした状況下で、地域金融機関が地域経済の再生と活性化を担う役割は、かつてないほど重要になっている。地域金融機関には、単に従来型の融資業務を行うだけでなく、地域産業の発掘・育成・再生を支える「地域経済のエンジン」としての機能が求められている。

3.2. 地域金融機関の課題

このような厳しい環境下で、地域金融機関が本来の使命を果たし続けるためには、従来の金融仲介業務の枠を超えた自己変革が不可欠である。

- ①収益構造の転換：従来の貸出金利息に依存した収益構造から脱却し、コンサルティングフィーや手数料ビジネスなど、非金利収益の強化が求められている。
- ②経営支援機能の深化：融資判断のための財務分析だけでなく、地域企業の事業性評価に基づき、事業戦略立案や M & A 支援といった、より踏み込んだハンズオン型の経営支援を行う必要がある。
- ③地域プラットフォーム化：外部の専門家や異業種、地方自治体などと連携し、単独では解決できない地域の課題（観光振興、医療・介護、まちづくりなど）を解決するためのハブ（拠点）機能としての役割を担うことが必要である。

地域金融機関が、自らの地域密着性という最大の強みを活かし、「金融」と「非金融」の両面から真の価値を提供できるかどうか、今後の地域経済の鍵を握っていると言える。

4. 日高信用金庫の地域活性化事例

地域金融機関が地域の現状と様々な課題や地域活性化の問題を抱えている中、具体的な地域活性化事例として、日高信用金庫が取り組んでいる独自の施策を採り上げる。同信用金庫の地域活性化施策の一つに「ウマ娘 プリティーダービー」とのコラボによる馬産地日高の地域活性化施策がある。

4.1. 「ウマ娘」とのコラボ取り組みの背景

同信用金庫の営業の営業地域である北海道日高地方は、競走馬生産の全国シェアの8割を占めるなど、国内有数の競走馬生産地である。しかし、近年は人口減少や少子高齢化、札幌等の他都市部への人口流出によって、将来的な地域経済の維持が危ぶまれており、同金庫としても当地域の活性化に長年の課題抱えていた。

株式会社Cygames が令和3年2月にリリースした実在の競走馬をモチーフにしたキャラクターが登場するゲーム「ウマ娘 プリティーダービー」が大ヒットを記録し、その影響からモチーフとなった競走馬の産地で同金庫の営業地域である日高地方に、多くの観光客が集まっていた。

4.2. 「ウマ娘」とのコラボの取り組み経緯と内容

同信用金庫は、「ウマ娘」を観光振興に活用できないかと検討。北海道日高地域を管轄する北海道日高振興局が「ウマ娘 プリティーダービー」のキャラクター等身大パネルを管内の観光地等に設置する取組みを実施したことを受け、同金庫は呼応する形をとり、観光振興策の1つとして、地元企業と連携。著作権元である(株)Cygames と交渉・協力のもと「ウマ

娘 プリティーダービー」コラボ缶バッジの製作を主導した。

キャラクターのモチーフとなった競走馬を繁養していた「うらかわ優駿ビレッジ AERU⁴」に対し、ご当地コラボグッズの制作を提案。株式会社Cygames、日高振興局などの協力を得ながらコラボグッズの検討を進め、「ウマ娘」ゆかりの日高地方限定にて、コラボ缶バッジの発売を決定。令和4年7月に第一弾「ウマ娘 プリティーダービー ウイニングチケット×うらかわ優駿ビレッジ AERU コラボ缶バッジ」(図2)が発売された。その後、「ナカヤマフェスタ×うらかわ優駿ビレッジ AERU」「オグリキャップ×優駿STALLION STATION」「タニノギムレット×Versailles Resort Farm」が令和6年4月から新たに発売。令和7年7月現在は、コラボ缶バッジ7キャラクター(全14種類)を日高管内の道の駅や観光施設等に、直接来て地域を広く周遊してもらうため限定販売を行っている(図表1)。



図2 「うらかわ優駿ビレッジ AERU」ウイニングチケット缶バッジ
©Cygames, Inc.

図表1 ウマ娘 プリティーダービー コラボ缶バッジ販売のお知らせ

● 商品情報・ラインナップ

発売日	2025年7月25日（金） ※予約・取り置き対応はいたしません。
価格（税込）	各種770円
サイズ	サークル：直径76mm ラウンドスクエア：51mm×77mm
購入制限	各種、おひとり様5点までとさせていただきます。

キャラクター	発売元	販売場所（住所・営業時間）
トウカイテイオー	新冠町商工会	道の駅サラブレッドロード新冠 住 所 北海道新冠郡新冠町中央町1-20 営業時間 10：00～18：00
ナリタブライアン		にいかっぴキッチン ※道の駅サラブレッドロード新冠の隣 住 所 北海道新冠郡新冠町中央町1-20 営業時間 10：00～18：00
ゴールドシップ		
オグリキャップ（制服） ※昨年発売した勝負服版の缶バッジも引き続き販売いたします。	株優駿	優駿メモリアルパーク優駿記念館 住 所 北海道新冠郡新冠町朝日273-6 営業時間 10：00～16：00（木曜休業） 株優駿 住 所 北海道新冠郡新冠町北星町2-11 営業時間 9：00～17：30（土日祝休業） ※優駿メモリアルパーク優駿記念館の休業日に限り販売となります。
ティエムオペラオー	うらかわ優駿の里振興株	うらかわ優駿ビレッジAERU 住 所 北海道浦河郡浦河町西舎141-40 営業時間 7：00～23：00 ※発売日における缶バッジの販売は、10：00～となります。
カワカミプリンセス	株ベガサスファーム	新ひだか町観光情報センターぼっぴ 住 所 北海道日高郡新ひだか町静内本町5丁目1-21 営業時間 9：00～17：00
スイートウショウ	（一社）新ひだか観光協会	

（出典：日高信用金庫 News Release 令和7年7月17日より）

4.3. 「ウマ娘」とのコラボの取り組みの成果と今後の展望

以上の取り組みは、同信用金庫が日頃から地域の自治体や商工団体、地元企業とリレーションシップをしっかりと構築してきたからこそ、実現できたものである。

缶バッジを求めて、新たに日高を訪れる若い観光客が増加している。缶バッジを販売している施設の利用者が増加しており、コラボ缶バッジを求める観光客が広く日高地方を周遊し、地域の宿泊施設、飲食店、物産等の売上増加と経済波及効果が見られる。

同信金は、「ウマ娘缶バッジ等の地域振興策を一過性なブームに終わらせないように、新しい地域コラボ商品の企画・開発も検討中である。今後も、同信金は日高地域の地域金融機関としてサラブレッドの聖地の馬産地：日高とブランディングすることで、日高地域の来訪者や移住者増につなげるなど、地域産業と観光を結びつける持続可能な地域活性化に取り組んでいく方針である。」（同信金：新保雄司理事長）

4.4. 日高信用金庫による他の地域活性化施策

同信用金庫は、大正10年4月13日に「浦河信用組合」として歩み始め、令和3年4月に100周年を迎え、長く地域の基盤を支えてきた歴史を有する。創立100周年で掲げたスローガン「これまでも これからも このまちで」を掲げ、数多くの独自の地域活性化施策を行っている。2024年度に同信用金庫が実施した、他の地域活性化の主な施策には次のようなものがある。

4.4.1. 事業者支援

①新規創業サポート事業

日高および十勝管内の自治体7町における新規創業者・起業者に、創業計画を審査の上、創業助成金（1事業者20万円）を無償で支給する事業（図表2）。こういった、創業補助金は行政や公的機関には全国的にあるが、金融機関が独自に行う例は少ない。2024年度は、14先が認定事業者になり、地域で新たに創業を果たしている。

図表2 2024年度 新規創業サポート事業ポスター

ひだかしんきん 新規創業サポート事業 2024年度

新規創業者・起業者の方を応援します！

日高信用金庫は、新規創業者・起業者の方を応援する「新規創業サポート事業」を実施します。

事業内容

- 募集対象先 (中小企業・個人事業主)
 - 新冠町、新ひだか町、浦河町、様似町、えりも町、広尾町、大樹町
 - 上記町内に「新たに創業」し、事業所または活動拠点を設置する予定の方。活動拠点を他の地域から上記町内へ移動する方も対象となります。
- 募集期間
 - 令和6年6月3日～令和7年1月31日
- 助成金額
 - 1事業者20万円を助成します。
- 必要書類
 - 採算書への開業届・営業開始が確認できる通帳の写し、領収書や写真等証明書類を徴求し確認させていただきますので、ご準備ください。
- お申込み方法
 - お近くの当金庫営業店にある応募用紙にご記入の上、お申込みください。
 - なお、選考委員による審査がございます。
- 審査の流れ

お申込み
審査
審査結果の公表
助成金の交付

※詳しくは、お近くの下記営業店へお問い合わせください。

● ご相談・お問い合わせ
0146-22-4113 または 下記の営業店窓口へ
(受付時間 9時～17時)

本店営業部 0146-22-4111

勝内支店 0146-42-1531

三石支店 0146-33-2311

様似支店 0146-36-2341

えりも支店 01466-2-2311

広尾支店 01558-2-3161

浦河支店 0146-22-5611

札幌支店 011-200-7070

「日高信用金庫」のロゴ

これまでも これからも このまちで

日高信用金庫

http://www.shinkin.co.jp/hidaka

(出典：日高信用金庫 2024年度 地域貢献活動の取り組み状況より)

②事業承継サポート事業

後継者不在や事業承継を控えている事業者に、助成金（親族内承継：20万円、親族外承継：50万円）を支給するもの（図表3）。この事業も金融機関が独自に実施するケースは全国的に珍しく、新聞各社が採り上げている。2024年度は5先が認定されている。

図表3 2024年度 事業承継サポート事業ポスター

ひたかしんさん 事業承継サポート事業 2024年度版

円滑な事業承継をサポートします！

日高信用金庫は、事業承継を行うための取り組み等を実施する「事業承継サポート事業」を実施します。

事業内容

- 募集対象先 (中小企業・個人事業主)
 - 新冠町、新ひたか町、浦河町、椋似町、えりも町、広尾町、大樹町
 - 上記町内の「後継者不在先」を引き継いで創業する方、M&Aをする方、親族内承継・従業員承継・第三者承継を行い、新たな取り組みを行う方、※新たな取り組みとは、設備の新築・改修、新商品開発、新規事業展開、新販路拡大、事業転換、広告媒体の整備、生産性向上設備、IT導入等。
- 募集期間
 - 令和6年6月3日～令和7年1月31日
- 助成金額
 - 親族内承継：1事業者20万円 (ただし、三親等以内の親族とします。)
 - 親族外承継：1事業者50万円
- 対象条件 ※全ての条件を満たすものとします。
 - ①今後3年以内に承継予定もしくは承継後3年以内であること。
 - ②当金庫に事業承継相談を行い、事業承継や承継後における事業計画を作成すること。
 - ③引き継ぎ上記対象7町を主体に事業を行うこと。
- 申請方法
 - お近くの当金庫営業店もしくは事業承継を予定している地区の当金庫営業店へご相談ください。
 - 作成いただいた「事業承継計画書」に基づき審査委員による審査がございます。
- 申請から交付までの流れ
 - ご相談 → 「事業承継計画書」作成 → 審査 → 審査結果通知 → 助成金交付

※詳しくは、お近くの下記営業店へお問い合わせください。

● ご相談・お問い合わせ
0146-22-4113 または 下記の営業店窓口へ
(営業時間外はフリーダイヤル)

本店営業部 0146-22-4111 えりも支店 01466-2-2311
 静内支店 0146-42-1531 広尾支店 01558-2-3161
 三石支店 0146-33-2311 勇町支店 0146-22-5611
 椋似支店 0146-36-2341 札幌支店 011-200-7070

日高信用金庫
http://www.shinkin.co.jp/hidaka

(出典：日高信用金庫 2024年度 地域貢献活動の取り組み状況より)

③中小事業者の経営支援

経営改善や事業承継、補助金申請支援等の、取引先の経営課題に沿った支援を実施している。2024年度の支援実績は36先81回に及ぶ。補助金の申請支援と交付実績は2022年度から3年間で18件、2,069万円である。

④地元いちご農家支援と新商品開発

あまり知られてはいないが、浦河町と様似町で栽培される夏いちご「すずあかね」は日本一の生産量である。6月～11月まで関東圏に出荷され、銀座コージコーナーのショートケーキなどに使われる。「うらかわ夏いちごの日イベント」や、「ひだかしんきん夏いちごフェア」を定期的に開催し、いちごを活用した菓子や食品の開発・製造支援やPR販売促進活動も実施している。中には、バイヤー向け展示会で1位になり、優れた道産加工品として「北のハイグレード食品」に認定され、首都圏の百貨店や関西のスーパーでも販売されることになった商品も出てきている。

4.4.2. 人材育成・社会貢献

①次世代経営人材育成支援プログラム

地元経営者・後継者と一緒に経営を学び、会社や組織、地域経済の将来を考えることを目的とした「次世代経営人材育成支援プログラム」を2022年度より毎年開催している、実施にあたっては、中小企業基盤整備機構、北海道経済産業局、北海道事業承継・引継ぎ支援センター、北海道中小企業総合支援センター、新ひだか町商工会、新冠町商工会、北海道信用保証協会（苫小牧支店）等の各公的支援機関と連携している。

②社会貢献活動等

事業者支援事業や人材育成事業以外に、様々な地域貢献事業やボランティア活動も活発に行っている。社会福祉支援事業として、管内福祉施設に介護用品や福祉備品の寄贈。植林・緑化事業。青少年育成事業（各町の図書館に図書寄贈・日高しんきん杯少年野球大会の実施）等である。

5. おわりに

地域金融機関は、単なる金融仲介機関ではなく、地域経済・地域社会を支える多面的な公共性を持つ存在である。その本質的使命は、法律に明記された相互扶助の理念に基づき、地域の資金を地域に循環させることにある。そして、事業性評価による伴走支援、地域コミュニティの維持、金融包摂、災害対応、地方創生、ESG推進など、多岐にわたる社会的役割を担いながら地域の持続可能性を支えている。今後、人口減少とデジタル化が進むなかで、地域金融機関はより一層「地域密着の価値」を明確化し、地域社会と協働して未来を切り拓く必要がある。本稿では、日高信用金庫の事例を採り上げたが、地域金融機関の地域支援活動と地域の持続可能性は密接不可分であり、その使命は今後ますます重要になっていく。

（謝辞）本稿を纏めるにあたり、日高信用金庫の理事長 新保雄司氏、同金庫 業務部地域貢献課の主任伊藤華子氏ほか関係者の皆様から多大なるご協力を頂いた。ここに記して感謝する。

注

- 1 本店所在地：北海道浦河郡浦河町、預金量 1,565 億円、貸出金 904 億円、店舗数 8 店舗、常勤従業員：122 名 (2025 年 3 月現在)
- 2 『ウマ娘 プリティーダービー』は、Cygames によるスマートフォン向けゲームアプリと PC ゲーム、およびそれらを中心としたクロスメディアコンテンツ。略称は『ウマ娘』。ジャンルは基本プレイ無料の育成シミュレーションゲームで、実在の競走馬をモチーフにしたキャラクターである「ウマ娘」を育成し、「トゥインクル・シリーズ」と呼ばれるレースでの勝利を目指すという内容。
- 3 一般社団法人 全国信用金庫協会『信金の基本理念』より
- 4 「馬と自然とふれあえるやすらぎの里」をテーマに、浦河町と JRA (日本中央競馬会) が開業した宿泊体験施設。

参考文献

金融庁 (2020) 『リレーションシップバンキングの機能強化について』

信金中央金庫 (2024) 『全国信用金庫概要・統計』信金中央金庫 地域・中小企業研究所

松崎英一 (2021) 『信用金庫業界による地域創成への取り組みについて』信金中央金庫 地域・中小企業研究所

守屋凜生 (2025) 『日高信用金庫の地域活性化施策について』信金中央金庫 ニュース&トピックス

日高信用金庫 (2025) 『ディスクロージャー』

日高信用金庫 (2023) 『日高信用金庫 創立 100 周年記念誌』

日高信用金庫 (2025) 『2024 年度 地域貢献活動の取り組み状況』

参考 URL

一般社団法人 全国信用金庫協会

<https://www.shinkin.org/shinkin/vision/index.html> (2025 年 11 月 10 日参照)

総務省 地域の持続可能性に関する調査研究

https://www.soumu.go.jp/main_content/000743209.pdf (2025 年 11 月 10 日参照)

内閣府 地方創成事業実施のためのガイドライン・事例集

https://www.chisou.go.jp/sousei/about/kouhukin/jirei_index.html (2025 年 11 月 10 日参照)

中田 和則 (k_nakata@hokuyo.ac.jp)

世界の日本語事情

— 2018年以降の世界の日本語話者・教育・学習の現状 —

福本 達也
北洋大学

The Current State of Japanese Language around the World
— The Current State of Japanese Language Speakers, Education,
and Learning Around the World Since 2018 —

FUKUMOTO Tatsuya
Hokuyo University

Abstract

In this paper, I examine Japanese and foreign residents in Japan from 2018, particularly after 2021, as well as the numbers and geographical distribution of Japanese people and Japanese companies overseas. By investigating the numbers and distribution of Japanese language learners, Japanese language education institutions, and Japanese language teachers abroad, this study analyzes and clarifies the current global landscape of Japanese language education. Regions with large numbers of Japanese residents and Japanese companies, regions with many Japanese language learners, and foreign learners in Japan are particularly concentrated in East and Southeast Asia. In addition, there are many such regions in places like North America, and they tend to overlap geographically, suggesting that these factors are interconnected. It became clear that, regarding the purposes and reasons for studying Japanese, a large proportion of learners are motivated by interest in the Japanese language itself or in Japanese anime, fashion, art, history, and so on, rather than by practical reasons such as employment or studying abroad.

1. はじめに

現代の国際情勢の中で世界の日本語の事情も大きく変化している。最近の世界の日本語事情はどうなっているのだろうか。世界で日本語を話す人がどのくらいいるのか、日本語の教育・学習の状況はどうなっているのか。

筆者は2023年に1度海外の日本語事情について調査・分析したものを発表している¹。

今までの世界の日本語事情に対する調査・研究としては、まず、谷口龍子・坂本恵(2013)の国内外の高等教育機関に対する研究がある²。次に、大船ちさと(2020)の海外の中等教育段階に対する研究がある³。また、日本語教育学会⁴でも世界11か国・地域の団体と提携し、特にそれらの地域の日本語教育事情について紹介している。そして、シンガポール⁵に関する報告、ロシア⁶に関する論文、米国・オーストラリア・中国・韓国など⁷の国別の調査報告がある。これらはいずれも調査・紹介対象が限定的であると言える。世界全般的な調査としては国際交流基金が過去3年ごとに行っている調査がある⁸。

本稿では国際交流基金の調査結果などに基づいて2018年以降、特に2021年以降の世界の日本語事情について調査・分析することにする。調査・分析の順序としては、第一に、世界での日本語使用人口について、どこでどのくらいの日本語使用人口がいるのかについて調べてみた。第二に、海外の日本人と日本企業について調べてみた。第三に、海外での日本語教育・学習の状況について調べてみた。第四に、第三までの結果を踏まえて海外の在留日本人の滞在国と日その国の日本語教育の関係、在日外国人の出身国とその国の日本語教育の関係について分析してみた。

本稿の目的はこれらの調査・分析の結果を広く多くの人に示し、世界の日本語事情について多くの人に理解してもらうことである。

2. 日本語使用人口

世界で日本語を使用する人がどのくらいいるのかを調べてみよう。

2.1. 世界での日本語使用人口

2.1.1. 世界での日本語総使用人口

日本語を母国語として話す人数と第二言語として話す人数を考慮した世界での日本語総使用人数は1億2600万人で世界第13位である⁹。

母語話者ランキングでは日本語は8位で約1億2400万人だが、ほとんどが日本国内で話されているのが特徴である¹⁰。

2.1.2. 日本の総人口と日本人人口と在日外国人人口の現状

総務省統計局人口推計¹¹によると、2025年(令和7年)6月1日現在で、日本の総人口は1億2337万1千人で、前年同月に比べ60万9千人減少した。

日本人人口は1億1963万6千人で、前年同月に比べ94万人減少した。

外国人人口は373万5千人で、前年同月に比べ33万1千人増加した。日本語を母語として話す人口はほぼ日本人人口であると言える。

在日の国別外国人の人数について調べてみると、表1のようになる¹²。

表1 在留外国人数の国籍・地域別ランキング上位10国 出入国在留管理庁

国・地域	2018	2021	2024	2025
中国	764,720	745,411	844,187	900,738
ベトナム	330,835	450,046	600,348	660,483
韓国	449,634	416,389	411,043	409,584
フィリピン	271,289	277,341	332,293	349,714
ネパール	88,951	97,026	206,898	273,229
インドネシア	56,346	63,138	173,813	230,689
ブラジル	201,865	206,365	212,325	211,229
ミャンマー			110,306	160,362
スリランカ				73,067
台湾	60,684	52,023	67,277	71,125
米国	57,500	53,907	64,842	
タイ	52,323	51,409		
全体	2,731,093	2,523,124	3,311,292	3,686,327

2018年12月末在留外国人総数は273万1,093人である。国別で見ると中国、韓国、ベトナム、フィリピン、ブラジル、ネパール、台湾、米国、インドネシア、タイの順に多く、ブラジルと米国を除くとアジア出身者が多いのがわかる。

2021年6月末現在における中長期在留者数は252万3124人、特別永住者数は30万441人で、これらを合わせた在留外国人数は282万3565人となり、前年末(288人7116人)に比べ、6万3551人(2.2%)減少した。国別で見ると中国、ベトナム、韓国、フィリピン、ブラジル、ネパール、インドネシア、米国、台湾、タイの順に多く、ブラジルと米国を除くとアジア出身者が多いのがわかる。

2024年6月末現在における中長期在留者数は、331万1,292人、特別永住者数は、27万7,664人で、これらを合わせた在留外国人数は、358万8,956人となり、前年末(341万992人)に比べ、17万7,964人(5.2%)増加した。国別で見ると中国、ベトナム、韓国、フィリピン、ブラジル、ネパール、インドネシア、ミャンマー、台湾、米国の順に多く、ミャンマー出身者が増えたことがわかる。

2025年6月末現在における中長期在留者数は、368万6,327人、特別永住者数は、27万292人で、これらを合わせた在留外国人数は、395万6,619人となり、前年末(376万8,977人)に比べ、18万7,642人(5.0%)増加した。国別で見ると中国、ベトナム、韓国、フィリピン、

ネパール、インドネシア、ブラジル、ミャンマー、スリランカ、台湾の順に多く、スリランカが上位 10 国に入り出身者が増えたことがわかる。

日本在留の外国人がどれほど日本語を話すかについては明らかではないが、日本国内に滞在しているので日本語は第 2 言語であると言えるであろう。

3. 海外日本人の現状

海外在留日本人の状況について調べてみよう。

3.1. 国別在留日本人数

海外の国別在留日本人数について調べてみると表 2 のようになる¹³。

表 2 国別在留日本人数（上位 11 か国、上位 3 地域）

国・地域	2018	2021		2024	
	人数	人数	割合	人数	割合
米国	446,925	426,206	約 32.0 %	413,380	32.0 %
中国	120,076	124,162	約 9.2 %	97,538	7.5 %
オーストラリア	98,436	97,223	約 7.2 %	104,141	8.1 %
タイ	75,647	72,754	約 5.4 %	70,421	5.4 %
カナダ	73,571	70,025	約 5.2 %	77,294	6.0 %
英国	60,620	62,887	約 4.7 %	64,066	5.0 %
ブラジル	51,307	52,426	約 3.9 %	46,577	3.6 %
ドイツ	45,416	45,784	約 3.4 %	43,513	3.4 %
フランス	44,261	42,712	約 3.2 %	37,056	2.9 %
韓国	39,403	39,778	約 2.9 %	43,064	3.3 %
シンガポール	36,624	36,423	約 2.7 %	32,565	2.5 %
全世界	1,390,370	1,344,900		1,293,565	
アジア	403,742	395,749	約 29.4 %	347,975	26.9 %
西欧	218,070	213,310	約 15.9 %	215,632	16.7 %
北米	520,501	500,786	約 37.2 %	490,681	37.9 %

2018 年現在海外在留日本人総数は 139 万 370 人である。国別で見ると米国、中国、オーストラリア、タイ、カナダ、英国、ブラジル、ドイツ、フランス、韓国、シンガポールの順に多く、地域ではアジア、西欧、北米が多いのがわかる。

2021 年 6 月末現在における海外在留日本人総数は 134 万 4900 人であり、2018 年よりは減少している。国別で見ると米国、中国、オーストラリア、タイ、カナダ、英国、ブラジル、ドイツ、フランス、韓国、シンガポールの順に多く、地域ではアジア、西欧、北米が多いのがわかる。

2024年6月末現在における海外在留日本人総数は129万3565人であり、2021年よりもさらに減少している。国別で見ると米国、オーストラリア、中国、カナダ、タイ、英国、ブラジル、ドイツ、韓国、フランス、シンガポールの順であるが、順位が入れ替わっている。地域ではアジア、西欧、北米が多いのがわかる。

3.2. 海外日本企業の現状

海外の日本企業数について調べてみると表3のようになる¹⁴。

表3 海外日本企業拠点数

国・地域	2018	2021	2024
中国	33,050	31,047	32,364
米国	8,929	8,874	9,639
インド	5,102	4,790	5,205
タイ	4,198	5,856	6,083
シンガポール	1,239	882	4,558
韓国	996	754	3,003
ベトナム	1,920	2,306	2,543
インドネシア	1,904	2,046	2,409
ドイツ	1,839	1,934	1,902
マレーシア	1,247	1,210	1,643
フィリピン	1,356	1,377	1,630
メキシコ	1,209	1,272	1,607
台湾	1,229	1,310	1,595
英国	966	960	925
フランス	692	749	835
カナダ	844	953	933
ブラジル	699	649	631
オーストラリア	722	846	852
ミャンマー	452	546	317
全世界	77,651	77,551	未集計
アジア	54,341	53,431	未集計
欧州	(西欧) 5,928	8,300	未集計
北米	9,773	9,827	未集計

2018年現在海外日本企業総数は7万7651拠点である。国別で見ると中国、米国、インド、タイ、ベトナム、インドネシア、ドイツ、フィリピン、マレーシア、シンガポールの順に多く、地域ではアジア、西欧(欧州)、北米が多いのがわかる。

2021年現在における海外日本企業総数は7万7551拠点であり、2018年より減少している。国別で見ると中国、米国、タイ、インド、ベトナム、インドネシア、ドイツ、マレーシア、フィリピン、台湾、メキシコ、の順に多く、台湾とメキシコの順位が上がってシンガポールが下がっている。地域ではアジア、欧州、北米が多いのがわかる。

2024年現在における海外日本企業総数は公開されていないのでわからない。国別で見ると中国、米国、タイ、インド、シンガポール、韓国、ベトナム、インドネシア、ドイツ、マレーシア、フィリピン、メキシコ、台湾の順であり、順位が入れ替わっているが、総じてドイツ以外は企業数が増加している。

表2と表3を見ながら海外在留日本人数と海外日本企業数との関係について考察してみよう。海外在留日本人数が多い国は米国、中国、オーストラリア、タイ、カナダ、英国、ブラジル、ドイツ、フランス、韓国、シンガポールの順である。地域ではアジア、西欧、北米が多い。一方海外日本企業数が多い国は中国、米国、インド、タイ、シンガポール、韓国、ベトナム、インドネシア、ドイツ、マレーシア、フィリピン、メキシコ、台湾、英国、フランス、カナダ、ブラジル、オーストラリア、ミャンマーの順である。両方多い国は中国、米国、タイ、シンガポール、韓国、ベトナム、ドイツ、台湾、英国、フランス、カナダ、ブラジル、オーストラリアである。順位は同じではないが大体企業が多いと日本人数も多いと言える。

4. 海外日本語教育の現状

4.1. 日本語学習者数・機関数・教師数

海外での日本語教育・学習の現状はどうか。国際交流基金2018、2021、2024年海外日本語教育機関調査¹⁵によると日本語教育実施国は表4のとおりである。

表4 日本語教育実施国・地域数

	2018	2021	2024
国	134 か国	133 か国	143 か国・地域
地域	8 地域	8 地域	

4.1.1. 日本語学習者の現状

海外の日本語学習者について調べてみると表5、表6のようになる¹⁶。

表5 地域別学習者数

地域	2018		2021		2024	
	人数	%	人数	%	人数	%
東アジア	1,744,110	45.3	1,713,833	45.2	1,737,294	43.4
東南アジア	1,215,835	31.6	1,185,375	31.2	1,294,467	32.4

南アジア	57,356	1.5	63,093	1.7	128,890	3.2
大洋州	443,215	11.5	448,977	11.8	454,700	11.4
北米	186,394	4.8	179,695	4.7	152,419	3.8
中米	17,367	0.5	17,562	0.5	17,857	0.4
南米	42,226	1.1	34,557	0.9	42,473	1.1
西欧	90,114	2.3	89,530	2.4	97,075	2.4
東欧	36,836	1.0	44,866	1.2	56,881	1.4
中東	4,948	0.1	6,030	0.2	10,688	0.3
北アフリカ	2,569	0.1	4,580	0.1		
アフリカ	10,804	0.3	6,616	0.2	8,096	0.2
全世界	3,851,774	100	3,794,714	100	4,000,750	100

表6 上位16カ国・地域の学習者数

国・地域	2018			2021			2024		
	順位	人数	%	順位	人数	%	順位	人数	%
中国	1	1,004,625	26.1	1	1,057,318	27.9	1	1,019,197	25.5
インドネシア	2	709,479	18.4	2	711,732	18.8	2	732,914	18.3
韓国	3	531,511	13.8	3	470,334	12.4	3	555,396	13.9
オーストラリア	4	405,175	10.5	4	415,348	10.9	4	424,316	10.6
タイ	5	184,962	4.8	5	183,957	4.8	5	194,366	4.9
ベトナム	6	174,521	4.5	6	169,582	4.5	6	164,495	4.1
台湾	7	170,159	4.4	8	143,632	3.8	8	124,149	3.1
米国	8	166,905	4.3	7	161,402	4.3	7	134,096	3.4
フィリピン	9	51,530	1.3	9	44,457	1.2			
マレーシア	10	39,247	1.0	10	38,129	1.0			
インド	11	38,100	1.0	11	36,015	0.9	10	52,946	1.3
ミャンマー	12	35,600	0.9	16	19,124	0.5	9	100,315	2.5
ニュージーランド	13	32,764	0.9	13	28,072	0.7			
ブラジル	14	26,157	0.7	15	20,732	0.5			
香港	15	24,558	0.6	14	27,665	0.7			
フランス	16	24,150	0.6	12	29,569	0.8			

2018年現在海外日本語学習者総数は3,85万1,774人である。地域では東アジア、東南アジア、北米が多いのがわかる。国別で見ると中国、米国、インドネシア、韓国、オーストラリア、タイ、ベトナム、台湾、米国、フィリピン、マレーシアの順に多く、オーストラリアと米国を除くとアジアが多いのがわかる。

2021年現在における海外日本語学習者総数は3,79万4,714人であり、2018年より減少している。地域では東アジア、東南アジア、北米が多い。国別で見ると中国、米国、インドネシア、韓国、オーストラリア、タイ、ベトナムまでは2018年と順位は同じで、米国、台湾の順位が入れ替わり、フィリピン、マレーシアの順位は同じである。

2024年現在における海外日本語学習者総数は4,00万0,750人であり、2021年よりかなり増加している。原因はコロナの終息によるものなのだろうか。地域では東アジア、東南アジア、北米が多い。国別で見ると中国、米国、インドネシア、韓国、オーストラリア、タイ、ベトナム、台湾、米国までは2021年と順位は同じで、9位はインド、10位はミャンマーが入って、フィリピン、マレーシアの順位は下がり、11位以下となった。

中国は2018年以降1位をキープ。同じ漢字圏の中国の人にとって、日本語学習は取り組みやすいのだと考えられる。2位のインドネシアと4位のオーストラリアは増加傾向、3位の韓国と5位のタイは2021年に減少したが2024年には増加した。6位ベトナムは減少している。7位台湾と8位の米国は順位が入れ替わったが2か国とも減少している。9位フィリピン、10位マレーシアは減少傾向で、2024年には11位以下になった。2024年には。インドとミャンマーは大幅に増加し、2024年にはミャンマー9位、インドが10位に浮上している。

4.1.2. 日本語教育機関の現状

海外の日本語教育機関について調べてみると表7、表8のようになる¹⁷。

表7 地域別機関数

地域	2018		2021		2024	
	数	割合%	数	割合%	数	割合%
東アジア	6,483	34.7	6,939	38.0	6,928	35.8
東南アジア	5,388	28.9	5,001	27.4	5,626	29.1
南アジア	604	3.2	776	4.2	1,174	6.1
大洋州	2,108	11.3	1,943	10.6	1,833	9.5
北米	1,607	8.6	1,372	7.5	1,296	6.7
中米	168	0.9	180	1.0	203	1.0
南米	501	2.7	394	2.2	467	2.4
西欧	1,123	6.0	1,061	5.8	1,146	5.9
東欧	477	2.6	423	2.3	497	2.6
中東	71	0.4	82	0.4	102	0.5
北アフリカ	36	0.2	33	0.2		
アフリカ	95	0.5	68	0.4	72	0.4
全世界	18,661	100	18,272	100	19,344	100

表8 上位16カ国・地域の機関数

国・地域	2018			2021			2024		
	順位	数	%	順位	数	%	順位	数	%
韓国	1	2,998	16.1	3	2,868	15.7	3	2,815	14.6
インドネシア	2	2,879	15.4	2	2,958	16.2	1	3,103	16.0
中国	3	2,435	13.0	1	2,965	16.2	2	3,073	15.9
オーストラリア	4	1,764	9.4	4	1,648	9.0	4	1,595	8.2
米国	5	1,446	7.7	5	1,241	6.8	5	1,155	6.0
台湾	6	846	4.5	6	907	5.0	6	809	4.2
ベトナム	7	818	4.4	8	629	3.4	9	490	2.5
タイ	8	659	3.5	7	676	3.7	7	755	3.9
ミャンマー	9	411	2.2	16	189	1.0	8	685	3.5
ブラジル	10	380	2.0	11	261	1.4			
フィリピン	11	315	1.7	12	242	1.3			
インド	12	304	1.6	9	323	1.8	10	381	2.0
英国	13	288	1.5	17	172	0.9			
ニュージーランド	14	275	1.5	14	224	1.2			
フランス	15	229	1.2	10	302	1.7			
マレーシア	16	212	1.1	15	215	1.2			
ネパール	28	126	0.7	13	241	1.3			

2018年現在海外日本語教育機関総数は1万8661機関である。地域では東アジア、東南アジア、大洋州、北米、西欧が多いのがわかる。国別で見ると韓国、インドネシア、中国、オーストラリア、米国、台湾、ベトナム、タイ、ミャンマー、ブラジルの順に多く、学習者数の順位とは若干違うということがわかる。

2021年現在における海外日本語教育機関総数は1万8272機関である。地域では東アジア、東南アジア、大洋州、北米、西欧が多いのがわかる。国別で見ると中国、インドネシア、韓国となり、2018年とは1、2、3位が入れ替わっている。4位から6位までは同じでオーストラリア、米国、台湾である。7位タイで8位はベトナムとなり順位が入れ替わった。9位にはインド、10位にはフランスが入った。

2024年現在における海外日本語教育機関総数は1万9344機関である。地域では東アジア、東南アジア、大洋州、北米、西欧が多いのは同じであるが、南アジアが大幅に増加している。国別で見るとインドネシア、中国、韓国が1、2、3位となりまた順位が入れ替わった。4位から6位までは同じでオーストラリア、米国、台湾である。7位タイで8位はミャンマーとなり、ベトナムは9位になった。10位はインドである。

国別の1位から3位までは入れ替わりが激しい。中国とインドネシアは増加傾向にあり、

韓国とオーストラリアと米国は減少傾向にある。台湾は2018年より2021年に増加したが、2024年には2018年より減少している。タイは増加傾向、ベトナムは減少傾向である。ミャンマーは2021年に大幅に減少したが2024年には大幅に増加した。ブラジルとフィリピンは減少傾向で、インドは増加傾向である。

4.1.3. 日本語教師の現状

海外の日本語教師について調べてみると表9、表10のようになる¹⁸。

表9 地域別教師数

地域	2018		2021		2024	
	人数	%	人数	%	人数	%
東アジア	40,672	52.6	39,002	52.3	40,350	49.9
東南アジア	18,845	24.4	17,343	23.3	19,869	24.6
南アジア	1,820	2.4	2,471	3.3	3,771	4.7
大洋州	3,663	4.7	3,599	4.8	3,685	4.6
北米	4,683	6.1	4,675	6.3	4,419	5.5
中米	642	0.8	765	1.0	848	1.0
南米	1,838	2.4	1,548	2.1	1,894	2.3
西欧	2,969	3.8	2,944	3.9	3,416	4.2
東欧	1,652	2.1	1,723	2.3	2,070	2.6
中東	176	0.2	203	0.3	414	0.5
北アフリカ	147	0.2	190	0.3		
アフリカ	216	0.3	129	0.2	162	0.2
全世界	77,323	100	74,592	100	80,898	100

表10 上位16カ国・地域の教師数

国・地域	2018			2021			2024		
	順位	人数	%	順位	人数	%	順位	人数	%
中国	1	20,220	26.2	1	21,361	28.6	1	21,743	26.9
韓国	2	15,345	19.8	2	13,229	17.7	2	14,127	17.5
ベトナム	3	7,030	9.1	4	5,644	7.6	4	4,320	5.3
インドネシア	4	5,793	7.5	3	6,617	8.9	3	7,614	9.4
台湾	5	4,106	5.3	6	3,375	4.5	7	3,343	4.1
米国	6	4,021	5.2	5	4,109	5.5	5	3,780	4.7
オーストラリア	7	3,135	4.1	7	3,052	4.1	8	3,280	4.1
タイ	8	2,047	2.6	8	2,015	2.7	9	2,286	2.8

ミャンマー	9	1,593	2.1	13	896	1.2	6	3,577	4.4
フィリピン	10	1,289	1.7	10	1,111	1.5			
ブラジル	11	1,182	1.5	11	942	1.3			
インド	12	1,006	1.3	9	1,132	1.5	10	1,285	1.6
フランス	13	763	1.0	12	930	1.2			
香港	14	575	0.7	14	625	0.8			
マレーシア	15	485	0.6	15	484	0.6			
ニュージーランド	16	421	0.5	16	432	0.6			

2018年現在海外日本語教師総数は7万7323人である。地域では東アジア、東南アジアが多いのがわかる。国別で見ると中国、韓国、ベトナム、インドネシア、台湾、米国、オーストラリア、タイ、ミャンマー、フィリピンの順に多く、韓国とベトナムが学習者数や機関数の順位とは若干違うということがわかる。

2021年現在における海外日本語教師総数は7万4592人である。地域では東アジア、東南アジアが多い。国別で見ると中国、韓国、インドネシア、ベトナムの順位でインドネシアとベトナムの順位が入れ替わっている。5位米国、6位台湾の順位も入れ替わっている。7位オーストラリア、8位タイは同じである。9位はインド、10位はフィリピンの順になっていて、9、10位の入れ替えは激しいと言える。

2024年現在における海外日本語教師総数は8万0898人である。地域では東アジア、東南アジアが多い。国別で見ると中国、韓国、インドネシア、ベトナム、米国の順位は同じで、6位ミャンマーが急浮上した。7位は台湾と8位オーストラリア、9位タイ、10位インドは1つずつ順位を落としている。

国別の1位中国と2位韓国は同じ順位を保っている。中国とインドネシアは増加傾向にある。韓国とオーストラリア、タイは2021年には2018年より減少したが2024年には増加している。ベトナムは減少傾向にある。台湾は減少傾向である。米国は2021年に増加したが2024年には減少している。ミャンマーは2021年に大幅に減少したが2024年には大幅に増加した。ブラジルとフィリピンは減少傾向で、インドは増加傾向である。フランスや香港、ニュージーランドは2021年では増加した。マレーシアはほぼ横ばいである。

4.2. 世界の教育段階別機関数・教師数・学習者数

海外の教育段階別機関・教師・学習者の数と割合について調べてみると表11のようになる¹⁹。

表 11 世界の教育段階別機関数・教師数・学習者数の割合

年度	機関		学習者		教師	
	2021	2024	2021	2024	2021	2024
総数	18,272	19,344	3,794,714	4,000,750	74,592	80,898
初等教育	1,619	1,387	331,534	305,842	3,451	2,209
中等教育	9,192	9,249	1,882,054	1,896,834	18,957	17,522
高等教育	3,390	3,268	970,940	889,014	21,400	20,592
学校教育以外	4,856	6,037	610,186	909,060	34,572	40,575

「初等教育機関」…日本の小学校にあたる機関。機関数は減少している。学習者数と教師数は増加している。

「中等教育機関」…日本の中学校にあたる機関（前期中等教育）と日本の高等学校にあたる機関（後期中等教育）。機関数、学習者数は増加している。教師数は減少している。

「高等教育機関」…日本の大学院、大学、短期大学、高等専門学校等にあたる機関。機関数、学習者数、教師数の全部が減少している。

「学校教育以外」…民間の語学学校、公的機関が運営する生涯教育機関、高等教育機関などが一般市民を対象に行っている語学講座、国際交流基金などが行っている一般向けの日本語講座、継承日本語教育など。教室でなくオンラインのみの授業を行っている機関も対象。機関数、学習者数、教師数の全部が増加している。

国によって、日本語を学習している機関にかなり差がある。これは、各国の政策や経済状況などが要因である。例えば、オーストラリアでは「初等教育」で日本語を学習している方が60%以上。これは、1994年にオーストラリアで発表された政策（「オーストラリアの学校におけるアジア語・アジア学習推進計画」）によるものである。ベトナムやフィリピンでは「学校教育以外」の割合が50%以上。フィリピン：「経済連携協定（EPA）」という制度で日本へ働きに来る人が大変多く、この制度を利用して来日する人が来日前に日本語を学習。ベトナムでも同様に「技能実習」という制度で日本へ働きに来る人が多く、来日前に日本語を教育する機関が多い。

4.3. 日本語学習の目的・理由

海外の日本語学習の目的・理由について調べてみると表12、表13のようになる²⁰。

表 12 世界全体の日本語学習の目的・理由

学習目的・理由	2018	2021					2024
		全体	初等教育	中等教育	高等教育	学校以外	
日本語そのものへの興味	61.4	60.1	32.1	59.2	74.9	61.8	56.8
日本アニメ・マンガ・J-POP・ファッション等への興味	66.0	59.9	31.4	64.4	69.6	55.2	61.3
日本の歴史・文学・芸術等への関心	52.4	47.9	27.4	43.7	68.4	50.9	44.4
自国内での現在の仕事・将来の就職		40.6	15.1	32.3	56.7	55.9	24.9
自国内での進級・受験・進学		35.6	11.5	39.2	40.4	33.6	29.8
将来の仕事・就職	41.1						
日本への観光旅行	41.1	34.5	16.5	32.8	40.3	41.7	33.9
日本での将来の就職		34.2	10.4	23.0	50.4	53.0	36.4
日本語を使つての受験や資格取得	31.3						
日本への留学	46.7	29.3	9.0	20.1	50.5	39.7	37.3
国際理解・異文化交流（・国際親善活動）	25.4	24.0	16.1	20.8	40.3	22.9	20.1
仕事・学校・地域での日本語での会話	23.8						
今の仕事で必要	19.5						
日本の科学・技術への興味	28.0	23.3	9.1	19.3	37.1	26.7	21.4
日本の政治・経済・社会への関心	19.4	18.0	5.7	11.1	40.2	20.5	13.4
日本語での情報収集・コミュニケーション	19.2						
家族・親族等の奨め	16.6						
日本との親善・交流	15.5						
母語または継承語であるため	12.6	9.8	11.3	7.3	14.7	13.7	11.0
その他	6.9	5.5	6.5	6.5	3.3	4.9	
無回答	13.4	9.3	54.4	7.2	1.3	4.6	

表 13 2021 年度世界各地域別日本語学習目的・理由

学習目的・理由	東アジア	東南アジア	南アジア	大洋州	北米	中米	南米
日本語そのものへの興味	60.2	60.5	54.1	23.6	82.2	86.7	79.7
アニメ・マンガ・J-POP・ファッション等への興味	56.8	57.8	51.4	25.2	92.1	90.6	90.1
日本の歴史・文学・芸術等への関心	39.3	45.7	55.8	19.3	81.9	73.3	80.7
自国内での現在の仕事・将来の就職	30.4	44.4	86.2	8.8	60.6	85.0	73.6

自国内での進級・受験・進学	50.9	29.5	35.4	7.4	30.4	35.6	38.8
日本への観光旅行	30.6	29.1	21.8	16.2	66.7	75.6	64.5
日本での将来の就職	17.8	51.6	75.5	7.4	48.9	48.9	44.7
日本への留学	23.8	37.8	52.3	7.6	34.0	53.3	29.2
国際理解・異文化交流 (・国際親善活動)	19.8	23.1	23.2	10.7	46.4	31.1	30.2
日本の科学・技術への興味	17.5	29.7	38.7	5.8	28.6	52.2	38.1
日本政治・経済・社会への関心	19.0	13.8	13.4	4.6	29.9	29.4	20.1
母語・継承語であるため	2.7	2.9	2.4	8.4	55.2	13.3	47.7
その他	3.5	10.0	3.2	4.1	5.5	4.4	5.1
無回答	1.6	2.8	0.0	69.4	0.1	0.6	1.3

学習目的・理由	西欧	東欧	中東	北アフリカ	中南アフリカ
日本語そのものへの興味	78.4	75.4	81.7	81.8	82.4
アニメ・マンガ・J-POP・ファッション等への興味	82.8	92.4	90.2	97.0	88.2
日本の歴史・文学・芸術等への関心	79.4	87.9	81.7	90.9	75.0
自国内での現在の仕事・将来の就職	51.3	71.9	68.3	93.9	70.6
自国内での進級・受験・進学	19.2	44.4	28.0	27.3	36.8
日本への観光旅行	57.8	56.7	43.9	51.5	36.8
日本での将来の就職	40.6	57.2	42.7	72.7	51.5
日本への留学	30.4	44.2	39.0	48.5	33.8
国際理解・異文化交流 (・国際親善活動)	36.1	47.5	31.7	51.5	47.1
日本の科学・技術への興味	24.1	40.9	42.7	42.4	44.1
日本政治・経済・社会への関心	32.3	38.3	28.0	24.2	20.6
母語・継承語であるため	25.5	5.2	4.9	12.1	5.9
その他	3.7	1.9	9.8	6.1	4.4
無回答	7.5	0.2	1.2	0.0	0.0

「日本語そのものへの興味」が2018年61.4% (2位)、2021年全体60.1% (1位)、2024年56.8% (2位)であり、地域別の大洋州23.6%、機関別での初等教育32.1%を除いて大体かなり高い数値(50%以上)である。

「マンガ・アニメ・ファッション等への興味」が2018年66.0% (1位)、2021年全体59.9% (2位)、2024年61.3% (1位)であり、地域別の大洋州25.3%、機関別での初等教育31.4%を除いて大体かなり高い数値(50%以上)である。

「日本の歴史・文学・芸術等への関心」が2018年52.4% (3位)、2021年全体47.9% (3位)、2024年44.4% (3位)であり、地域別の東アジア39.3%、大洋州19.3%、機関別での初等教育27.4%を除いて上の二つよりはやや低いが大体高い数値(40%以上)である。

「日本語そのものへの興味」と「マンガ・アニメ・ファッション等への興味」は日本における留学生数、就労者数で上位の中国、ベトナムがある東アジア、東南アジアも、全体と同じ目的の学習者が多い。

「自国内での現在の仕事・将来の就職」の目的の学習者は2021年全体40.6%、2024年24.9%でありあまり高くなく、地域別では東アジア30.4%、東南アジア44.4%、大洋州8.8%で低く、他の地域は大体高い(50%以上)。

「自国内での進級・受験・進学」は東アジアで50.9% (3位)、2021年全体35.6% (5位)、2024年29.8% (4位)であり、あまり高くない。

「日本での将来の就職」は、2021年全体34.2% (7位)、2024年36.4% (5位)であり、地域別では東アジアが17.8%、大洋州7.4%で少なく、東南アジア51.6% (3位)、南アジア75.5%、東欧57.2%北アフリカ72.7%、中南アフリカ51.5%で多い。

「日本への観光旅行」は2018年41.1%、2021年全体34.5%、2024年33.9%であり高くなく、地域別では北米66.7%、中米75.6%、南米64.5%、西欧57.8%、東欧56.7%、北アフリカ51.5%で比較的高く、遠い地域で高い数値になっている。

「日本への留学」は2018年46.7%、2021年全体29.3%、2024年37.3%であり高くなく、地域別では南アジア52.3%、中米53.3%で比較的高く、その他の地域は少ない。

「国際理解・異文化交流」は2018年25.4%、2021年全体24.0%、2024年20.1%であり高くなく、地域別では北米46.4%、東欧47.5%、北アフリカ51.5%、中南アフリカ47.1%で比較的高く、地域によって違うことがわかる。

「日本の科学・技術への興味」は2018年28.0%、2021年全体23.3%、2024年21.4%であり高くなく、地域別では中米52.2%、東欧40.9%、中東42.7%、北アフリカ42.4%、中南アフリカ44.1%で比較的高くなっている。

「日本の政治・経済・社会への関心」は2018年19.4%、2021年全体18.0%、2024年13.4%でかなり低く、地域別でも全地域が30%台以下で全体的に低い数値になっている。

「母語・継承語であるため」は、2018年12.6%、2021年全体9.8%、2024年11.0%でかなり低い数値であるが、地域別では北米55.2%、南米47.7%、西欧25.5%で、この3地域は日本からの移住者が多くいる地域であることがわかる。

全体的に見ると、「日本語そのものへの興味」「マンガ・アニメ・ファッション等への興味」「日本の歴史・文学・芸術等への関心」の3つの項目が総じて特に多く、日本語そのものや日本文化への関心が日本語学習の動機・理由・目的になっていると言える。それ以外の項目では、地域によってかなり違っていると言えるだろう。

5. おわりに

本稿では、2018年以降、特に2020年以降の日本にいる日本人と外国人の数、海外にいる日本人と日本企業の数や分布、海外の日本語学習者・日本語教育機関・日本語教師の数や分布などを調べ、世界の日本語事情について分析し明らかにした。海外では特に東アジア、東南アジア、北米など地域の人数・企業拠点数が多く、あると特定の地域に集中していると言え、日本人・日本企業多数地域と学習者多数地域、そして日本国内の外国人の出身地の間にはお互いに関係があると言えるだろう。日本語学習の目的や理由については就職や留学と言った実利的なことより、日本語そのものや日本のアニメなどの日本文化への興味・関心と言ったことの割合が多くなっていることが分かった。

注

- 1 2023年10月26日北洋大学秋の市民公開講座にて
- 2 谷口龍子・坂本恵 (2013). 「国内外の高等教育機関における日本語教育事情調査」データベース中間報告Ⅰ——欧米型(日本研究の中の日本語教育)とアジア型(日本語教育から日本研究へ)——. 日本語・日本学研究第3号. p. 109-119.
- 3 大船ちさと (2020). 調査報告海外の中等教育段階における日本語教育の研究動向分析——中等日本語教育の理論構築に向けて——. J-STAGE 2020年175巻 p. 100-114. 2022年4月26日 J-STAGE 公開
- 4 日本語教育学会 <https://www.nkg.or.jp/gakkai/kokusai/>
- 5 <https://acrasweb.jp/?p=3144> シンガポールにおける日本語教育事情～さまざまな「動き」の中で～
- 6 https://www.soka.ac.jp/files/ja/20170525_130911.pdf 藪崎義雄「ロシアにおける日本語教育の現状と問題点」創価大学
- 7 国立国語研究所国際シンポジウム第10回(平成14年度)国際シンポジウム「環太平洋地域における日本語の地位」米国・オーストラリア・中国・韓国での日本語教育事情の報告
- 8 国際交流基金海外日本語教育機関調査
- 9 <https://www.interbooks.co.jp/news-room/latest-world-language-data-in-2023/> 【2025年最新版】世界の言語データ
- 10 <https://note.com/nagayamaakira/n/n85277ec0aa64> 母語話者数ランキング
- 11 <https://www.stat.go.jp/data/jinsui/new.htm> 総務省統計局人口推計(2025年11月20日公表)
- 12 https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00047.html 出入国在留管理庁資料から作成
- 13 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html> 海外在留邦人数調査統計から作成
- 14 https://www.mofa.go.jp/mofaj/ecm/ec/page22_003410.html 外務省海外進出日系企業拠点数調査から作成

- 15 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/> 国際交流基金海外日本語教育機関調査
- 16 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/> 国際交流基金海外日本語教育機関調査により作成
- 17 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/> 国際交流基金海外日本語教育機関調査により作成
- 18 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/> 国際交流基金海外日本語教育機関調査により作成
- 19 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/> 国際交流基金海外日本語教育機関調査により作成
- 20 <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/> 国際交流基金海外日本語教育機関調査により作成

参考文献

- <https://www.interbooks.co.jp/news-room/latest-world-language-data-in-2023/> 【2025年最新版】世界の言語データ 2025年12月1日閲覧
- <https://note.com/nagayamaakira/n/n85277ec0aa64> 母語話者数ランキング 2025年12月1日閲覧
- <https://www.stat.go.jp/data/jinsui/new.htm> 総務省統計局人口推計（2025年11月20日公表） 2025年12月1日閲覧
- https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00047.html 出入国在留管理庁資料 2025年12月1日閲覧
- <https://www.stat.go.jp/data/jinsui/new.htm> 総務省統計局 人口推計（2025年（令和7年）6月確定値、2025年（令和7年）11月概算値）（2025年11月20日公表） 2025年12月1日閲覧
- <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00200524&tstat=000000090001> e-stat 政府統計総合窓口 人口推計 2025年12月1日閲覧
- <https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html> 海外在留邦人数調査統計 2025年12月1日閲覧
- https://www.mofa.go.jp/mofaj/ecm/ec/page22_003410.html 外務省 海外進出日系企業拠点数調査 2025年12月1日閲覧
- <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/> 国際交流基金 海外日本語教育機関調査 2025年12月1日閲覧
- https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_suishin_kankeisha/01/pdf/r1422888_03.pdf 海外における日本語教育の現状と主な日本語教育の取組 2018年令和元年11月22日 外務省大臣官房文化交流・海外広報課 2025年12月1日閲覧
- <https://nihogo-study.com/2023/02/04/survey-2021/> 【2023年最新】国内外の日本語学習者数、学習者の動機、日本語教育の現状について 2025年12月1日閲覧

福本 達也 (t_fukumoto@hokuyo.ac.jp)

第2部：北洋大学のこの一年

新聞記事に見る「北洋大学」のこの一年

苫小牧民報

日付	見出し
1月15日	「多文化共生指針素案固まる 世界とつながるまちへ 市が最終合 道内自治体初の策定」
1月18日	「苫小牧の北洋大会場は450人出願 大学入学共通テスト」
1月25日	「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 違うから面白い」
2月3日	「安平 健康の要は心の元気 中塚尚子 医師講演会」
2月22日	「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ ざっくばらんに」
3月10日	「多様な言語で読み聞かせ 苫小牧市内在住 外国人が披露」
3月12日	「4カ国103人へ修了証書授与 北洋大の留学生別科」
3月17日	「卒業生 表情晴れやか 北洋大学で学位授与式」
3月22日	「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 穂別の人」
3月26日	「苫小牧市内の小中高校、大学で卒業式 旅立ちの日、迎える 感謝と 決意胸に新たな一歩」
4月2日	「北洋大 希望を胸に20人入学」
4月16日	「苫小牧市内で入学式 新たな生活スタート さらなる成長へ決意を新 たにする新入生 2日、北洋大学」
4月24日	「26日、春季リーグ戦開幕 北洋大は教育大旭川と第1節(道六大学野球)」
4月25日	「北洋大、あす初戦に闘志 春季リーグ開幕(道六大学野球)」
4月26日	「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 距離を感じながら」
4月28日	「初戦完封も2回戦競り負け 北洋大1勝1敗(道六大学野球1部春季 リーグ)」
5月2日	「北洋大、函館大と連戦 あすから第2節 意気込むエース藤田(道六 大学野球)」
5月5日	「北洋大は函館大に連敗 春季1部リーグ第2節(大学野球)」
5月9日	「北洋大 第3節に向け調整 あすから、東農大2連戦(道六大学野球)」
5月14日	「苫東RC、留学生と清掃奉仕 45人、環境美化に汗」
5月19日	「北洋大、釧公大に2連勝」
5月23日	「あすから北洋大、旭川市大と連戦 苫小牧で最終第5節(道六大学野球)」
5月24日	「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 薬より効果的」
5月26日	「北洋大、4位以上確定(道六大学野球)」
5月27日	「北洋大、4位で大会終える 田中と石山がベストナイン選出」
5月31日	「日常会話できる人材育成 アイヌ語話者養成講座開講」

- 6月5日 「施設見学や体験授業 入学後をイメージ 北洋大でオープンキャンパス」
- 6月24日 「北洋大28日オープンキャンパス 空港業務について模擬授業」
- 6月24日 「道栄高 移転は来年4月 北洋大で来月から改修工事」
- 6月28日 「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 同級生の言葉」
- 6月30日 「「コミュニティ・スクール」始動 学校運営協議会初会合 委員15人に辞令交付」
- 7月3日 「若年人口増え、波及効果 道栄高 苫小牧に来春移転 京都市育英館 松尾理事長インタビュー」
- 7月5日 「留学生が教えます 15日と22日 市民向けにスリランカ語と英語講座 北洋大」
- 7月7日 「上田敦華さん特別会員に 日本いけばな芸術協会 生け花界の発展に貢献 厚真」(北洋大学非常勤講師)
- 7月19日 「留学生が語学講座 スリランカの言語など紹介」
- 7月26日 「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 暑さと温かさ」
- 7月28日 「市立病院に楽器の音色 アンサンブル「ブランシェ」来月2日にロビーコンサート」(今年は北洋大の入学式などで演奏。)
- 8月1日 「町内会の夏祭りスタッフに 北洋大留学生の遅さん」
- 8月6日 「「ネット時代のメンタルヘルス」香山リカさん公開講座 北洋大で9日から」
- 8月9日 「続縄文時代の北海道知る 北洋大・種石准教授招き歴史講座」
- 8月15日 「ネット情報判断するには 北洋大で香山リカさん講座」
- 8月23日 「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 楽しみは後から」
- 8月25日 「夕刊時評 大滝監督」
- 8月29日 「道六大学野球 北洋大、第2節を前に練習 サード茶木「投手助けたい」」
- 9月1日 「日本と中国の懸け橋に 苫小牧市宮前町 符皓さん(23)」
- 9月8日 「体を鍛えフルスイング! 苫小牧市青雲町 田中善さん(22)」
- 9月12日 「北洋大 次節へ巻き返し誓う あすから釧路公立大と2連戦」
- 9月16日 「知識、経験胸に新たな一歩 北洋大で秋の学位記授与式」
- 9月18日 「留学生46人 新生活に期待 北洋大で秋の入学式」
- 9月19日 「北洋大、休部前最後の試合 残り2連戦で3位確保へ」
- 9月22日 「北洋大、3位で有終の美 結成から27年の歴史に幕 道六大学野球」
- 9月27日 「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 私がやらなきゃ」
- 10月2日 「部員13人でリーグ3位達成 戦い抜いた北洋大 学生野球部の歴史に幕」
- 10月7日 「10日、ランチビュッフェ 北洋大カフェテリア「ウエステラ」」
- 10月8日 「風 記者コラム 心と心 (創部27年の北洋大学野球部)」

10月16日	「北洋大でキャンパスビューフェ285人、食欲の秋を満喫」
10月21日	「食を通して国際交流 北洋大、25日に大学祭」
10月22日	「新政権に期待と注文－市民の声（政治とカネはうやむや 西川祥一）」
10月24日	「郷土の魅力伝え合う 北洋大と北星小が異文化交流」
10月25日	「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 冬ごもりの準備」
10月28日	「沢村賞に日ハム伊藤 苦小牧の恩師ら喜びの声」
11月22日	「土曜の窓 恐竜のまちから 香山リカ 今年もできる」
11月29日	「北洋大と釜山外大 交流協定締結 学術、教育の両面で協力」
12月9日	「住民ら高台へ避難 2キロ以上の渋滞も 戸惑いと不安」
12月20日	「工事進ちょく率8割 苦小牧移転に向け準備着々 道栄高」

北海道新聞

日付	見出し
1月18日	「香山リカ ふわっとライフ 無理せず自分のペースで」
1月19日	「志望大へ380人挑む 共通テスト 東胆振、日高でも開始」
2月15日	「香山リカ ふわっとライフ 「なんぼか」 お気に入りの言葉」
3月1日	「香山リカ ふわっとライフ 免許返納 前向きに発想転換」
3月13日	「学生交流や研究で連携 中標津 岩谷学園、北洋大と協定」
3月15日	「香山リカ ふわっとライフ 待つ楽しみ 将来への活力」
3月16日	「「4年間の学び生かす」苦小牧 北洋大で卒業式」
4月2日	「異文化交流深め 学び得て 北洋大で入学式 夢実現へ 初めの一歩」
4月5日	「香山リカ ふわっとライフ 「小さな継続」 誰かのために」
4月15日	「公開性が信頼回復に必要 北洋大・西川教授」
4月19日	「香山リカ ふわっとライフ 穂別生活 メアドなくても安心」
4月27日	「北洋大野球部休部へ 部員減」
5月3日	「香山リカ ふわっとライフ 地元の良さ 見つめ直して」
5月17日	「香山リカ ふわっとライフ 日々の生活 “良いこと”探そう」
6月7日	「香山リカ ふわっとライフ 冗談は心の元気のサイン」
6月12日	「北洋大と連携など 本年度重点事業に 市図書館協が定例会」
6月21日	「香山リカ ふわっとライフ 動じずに精いっぱい生き抜く」
6月24日	「北洋大3コース新設検討 「経済」「観光」「言語」を想定」
6月25日	「道栄高 北洋大に来春移転」
6月26日	「道栄高 北洋大へ来春移転 旧短大棟改修、受け皿に 高大連携で内部進学促進」
6月26日	「あさって北洋大体験オープンキャンパス」

- 7月5日 「香山リカ ふわっとライフ 何歳になってもチャレンジ」
 7月12日 「北洋大留学生が先生 ワンコイン語学講座 22日」
 7月19日 「香山リカ ふわっとライフ 日ハム2軍移転ときめく夢」
 8月1日 「北洋大の講座 中央図書館で 苫小牧 市民ら対象 5日から」
 8月2日 「香山リカ ふわっとライフ どんな薬より効果がある言葉」
 8月16日 「香山リカ ふわっとライフ 「身寄りない=孤独」ではない」
 8月24日 「道六大学野球 北洋大最後の秋 初戦は逆転勝ち 九回猛攻 北沢ダメ押し打」
 9月6日 「香山リカ ふわっとライフ 「冗談名人」を目指してみる」
 9月18日 「留学生46人 新たな一歩 苫小牧 北洋大で入学式」
 9月20日 「香山リカ ふわっとライフ 目指せほめられ上手」
 10月4日 「香山リカ ふわっとライフ 「移り気」は悪いことではない」
 10月18日 「香山リカ ふわっとライフ 大げさな話で笑い 悪くはない」
 10月24日 「アジアのグルメも あす北洋大大学祭」
 11月1日 「香山リカ ふわっとライフ がんばる外国人 地方にいっぱい」
 11月15日 「香山リカ ふわっとライフ 作品が表す その人の本当の姿」
 11月21日 「「口に出せば夢はかなう」冬季五輪「金」・阿部さん 北洋大で市民講座」

釧路新聞

- | 日付 | 見出し |
|-------|------------------------------|
| 3月14日 | 「学生や教員間で交流 岩谷学園、北洋大と協定【中標津】」 |

北洋大学紀要 投稿規程

1. 投稿論文は、複数の査読者による査読結果を基に研究・図書・情報委員会が任命する編集委員会の審査を経て受理する。
2. 当紀要誌は、北洋大学における多文化間の理解や学際的研究の方法の発展を目指す研究成果の投稿を受け付ける。
3. 投稿資格は、本学専任及び非常勤講師に限る。ただし、編集委員会が認めた場合は、この限りではない。
4. 同一論文を異なった投稿先に同時に投稿してはならない。
5. 同一号への掲載は、単著1編と筆頭著者ではない共著1編、あるいは、共著2編（そのうちの1編は筆頭著者ではないもの）までとする。
6. 論文執筆に際しては、以下の指示に従うものとする。
 - i. 使用言語は、原則として、日本語もしくは英語とする。また、母語以外の言語で執筆した場合、ネイティブ・スピーカーのチェックを受ける等、著者の責任においてミスのないように努めること。
 - ii. 論文は、未発表のものに限ること。ただし、口頭発表したもので、その旨を記してある場合は、この限りではない。また、博士論文や修士論文、ならびに、その一部を論文として投稿することは認めない。なお、論文の内容・文体などについては、多様な専門分野の研究者のリーダービリティに十分に応えるものとする。
7. 論文の体裁については、執筆要領を参照すること。
8. 著者校正は、原則として、初校のみとし、印刷上のミスに限るものとする。
9. 著者は、本刷3部を受け取ることができる。ただし、抜き刷りについては、希望により別途著者負担で作成するものとする。
10. 完成した原稿は電子メール添付にて、件名を「氏名_紀要第〇号投稿」とし、北洋大学図書館（toshohokuyo@hokuyo.ac.jp）宛に送付すること。投稿の締め切りは、11月末日の日本時間 23:59 とする。添付する原稿のファイル名は「氏名_タイトル_年月日8桁」とすること。
11. 諸事情により予定号に掲載できない場合は、編集責任者の判断で次号に回す場合がある。

北洋大学紀要 執筆要領¹

1. 投稿時の注意点

- i. 投稿時には論文および実践報告・研究ノート・レビュー論文のどちらで投稿するかをメール本文で示し投稿してください。(投稿内容を受け、希望する分類では受理できないと編集委員会が判断した場合には、もう一方の分類での受理を可能とする旨を伝える可能性があります。)
- ii. 原稿のファイルは、原則として、Word形式およびPDF形式の両方でご提出ください。
- iii. 原稿のWordファイルは必ず互換モードで保存の上、Word/PDFファイルにはパスワード保護などはせずお送りください。
- iv. タイトル・著者名・要旨などは1頁目に記入し、本文は2頁目からとします。

2. 使用ソフト、枚数・用紙設定に関して

- i. 執筆には、原則として、MS Word (98以降) をご使用ください。
- ii. 論文は原則として、A4横書き、注・参考文献・図表を含めて15~20頁を目処とします。実践報告・研究ノート・レビュー論文については同様の要件で10~15頁を目処とします。
- iii. 原稿のページ設定については、ワードの初期設定(「ページレイアウト」→「ページ設定」)文字数と行数の設定[40字×34行]、余白[上35ミリ、下・左・右30ミリ]でお書きください。
*既存のWord文書フォーマットを使用する場合は、[40字×34行]の設定が適用されていないため、文字数超過例が多いです。設定に不便を感じる方は投稿テンプレートを利用してください。
- iv. 編集の都合上、ページ数は挿入しないでください。

3. タイトルと著者名

- i. ページの最初にタイトルをお書きください。その下に著者名と所属機関を一行ずつお書きください。
- ii. タイトルと著者名のフォントは、和文MSゴシック・英文Times New Romanにて作成してください。
- iii. タイトルおよび副題は、14ポイント、中央揃えにしてください。ボールド体(太字)は使わないでください。
- iv. 著者名は、姓(氏)と名の間にスペースを一文字(全角)空け、12ポイント、中央揃えにしてください。ボールド体(太字)は使わないでください。
- v. 所属先は基本的に1つのみとします。またフォントは和文MS明朝・英文Times New

Roman にて 11 ポイント、中央揃えにしてください。ボールド体（太字）は使わないでください。

- vi. 和文の場合、日本語でタイトル・著者名・所属機関名を記した後に、1 行をあけ、同じ順序で英語表記を付してください。ポイントに関しては和文に準じてください。
- vii. タイトルと著者名と所属機関との間は行をあけず、所属機関と要旨の間は 1 行あけてください。

4. 要旨

- i. 和文の場合、要旨は日本語以外（英語・中国語など）で作成してください。
- ii. 英文の場合、要旨は英語以外（日本語・中国語など）で作成してください。
- iii. 要旨の分量は、日本語・中国語の場合 400 字以内、英語など欧文では 200 語以内で作成してください。

5. 章・節のタイトルのフォント

- i. 章立ては、1. 2. …（半角）としてください。その下にセクション（節）を立てる場合は、1.1. 1.2. 1.2.1. 1.2.2. と半角数字を半角ピリオドで区切ってください。
- ii. 章のタイトルは MS ゴシック・12 ポイント、英数字の場合は Times New Roman・半角・12 ポイントでお書きください。ボールド体（太字）は使わないでください。
- iii. 節のタイトルは MS ゴシック・10.5 ポイント、英数字は Times New Roman にしてください。ボールド体（太字）は使わないでください。
- iv. 各章のはじまりは 1 行あけ、その下のセクションは行をあけないでお書きください。

6. 本文のフォント

【和文】

- i. 本文は原則 MS 明朝・10.5 ポイント、英数字の場合は Times New Roman・半角・10.5 ポイント、両端揃えでお書きください。
- ii. 句読点は、「。」（句点）と「、」（読点）を使用してください。句点（。）読点（、）ともに全角を使用してください。
- iii. 本文中の括弧は全角を使用してください。

【英文】

- iv. 本文は Times New Roman・半角・10.5 ポイント、両端揃えでお書きください。
- v. 句読点は、「.」（ピリオド）と「,」（コンマ）を使用してください。「.」（ピリオド）「,」（コンマ）ともに半角を使用してください。
- vi. 本文中の括弧は半角を使用してください。

7. 図と表

- i. 図・表の上下に1行あけてください。
- ii. 表のキャプションは表の上に、図のキャプションは図の下に記載してください。
図・表のキャプションの文字はMS明朝 10.5pt・半角英数字Times New Roman・中央揃えでお書きください。
- iii. 表中の文字はMS明朝 10pt・英数字Times New Romanでお書きください。

8. 注や参考文献など

- i. 注や参考文献のタイトルはMSゴシック・10.5ポイントでお書きください。ボールド体(太字)は使わないでください。
- ii. タイトル以外の部分は9ポイントでお書きください。ポイントを除いた書式については執筆者の専門分野に一任します。

9. 末尾連絡先

注や参考文献を含めた論文の最終行の後に1行あけて、著者名とメールアドレスを右揃えでお書きください。著者名は、姓(氏)と名の間スペースを一文字(全角)空け、MSゴシック・10.5ポイントでお書きください。その右隣の()内に、連絡用メールアドレスを英数字(Times New Roman・半角・10.5ポイント)でお書きください。括弧は全角にしてください。

注

- 1 指定するフォントやサイズは版組の際に一部入れ替えることがあります。変更箇所を明確にするためにも執筆要領を遵守し提出ください。

編集後記

北洋大学として5年の節目を刻む『北洋大学紀要』第5号は、言語・教育や文化から、観光、経営分野など幅広い分野から計12本の意欲的で興味深い論文・実践報告などが集まり、無事に刊行の運びとなりました。査読にご協力いただいた諸先生方、ならびに編集実務を支えてくださった事務局はじめ関係者の皆様に厚く御礼申し上げます。

この記念すべき紀要の発行が、これからの本学の更なる充実と発展および地域への貢献の一助となることを強く願っております。

(K. N)

北洋大学紀要 第5号

令和8(2026)年3月31日印刷発行

編集発行

北洋大学

〒059-1266 苫小牧市錦西町3丁目2番1号
電話 0144-61-3111

印刷

株式会社北斗プリント社
