

宮城学院女子大学大学院

# 人文学会誌

第 22 号



2021年3月

英語・英米文学専攻  
日本語・日本文学専攻  
人間文化学専攻  
生活文化デザイン学専攻

人  
文  
学  
会  
誌

第  
二  
十  
二  
号

宮  
城  
学  
院  
女  
子  
大  
学  
大  
学  
院

宮城学院女子大学大学院

# 人文学会誌

第 22 号



2021年3月

英語・英米文学専攻  
日本語・日本文学専攻  
人間文化学専攻  
生活文化デザイン学専攻

# 目次

第一言語獲得実験による文法の抽象的レベルの探求とその理論的帰結

海外の日本語学習者の個別性を考慮した授業デザインを試み

— 『外国語学習のめやす』と交流学習を取り入れた日本語教員養成課程の実践から—

対人場面における曖昧さへの非寛容の発達的变化に関する検討

ヘンリー・ジェイムズの「友だちの友だち」 — 中流階級の女性が求めた結婚と愛情 —

高校留学生のためのカリキュラムデザイン — アクティブ・ラーニングを意識した授業実践から —

インドの月経に関する文化人類学的な研究

木口寛久

澤邊裕子

岩井朝乃

友野隆成

三浦万理恵

猪又由華里

八重柏明葉

(1)

(11)

(27)

(37)

(47)

(69)

## 〈修士論文題目及び内容の要旨〉

女性への抑圧が生み出す歪んだ視点 — ヘンリー・ジェイムズの幽霊物語に関する研究 —

高校留学生のためのカリキュラムデザイン — アクティブ・ラーニングを意識した授業実践から —

インドの月経に関する文化人類学的な研究

三浦万理恵

猪又由華里

八重柏明葉

(83)

(89)

(93)

## 〈研究ノート〉

日本語学校の日本語学習者と日本語母語話者はどこで手書き文字を通してつながるのか

— 書字場面と書字意識のアンケート調査より —

志賀村佐保

(99)

# 第一言語獲得実験による文法の抽象的レベルの探求と その理論的帰結<sup>1</sup>

木口 寛久

## 1. はじめに

生成文法は、人間言語が単純な一次元的な語順に拠るのではなく、階層構造を成していることを前提として、これまで発展してきた。さらにこの前提が生得的と思われる実証的データがCrain & Nakayama (1987) やCrain & McKee (1985)などの第一言語獲得実験によって、提示されている。

加えて生成文法の理論的研究ではMay (1977)以降、文法には可視的な表層の階層構造だけでなく抽象的レベルでの階層構造、いわゆるLogical Formが必要であると主張されている。しかしながら、第一言語獲得実験によって、これらの抽象的レベルでの階層構造が求められる統語作用が生得的であると明示した研究はこれまで世界的にも希少であった。

そこで、Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)において、筆者らはcleft構文(いわゆる強調構文)における束縛原理Cと数量詞による代名詞束縛の再構築現象を扱った実験研究を遂行し、再構築現象ならびに弱い交差現象が幼児の文法に内在することを実証実験で確認した。この実験結果は、幼児の文法にも再構築現象および弱い交差現象を来たす操作が(おそらくは生得的に)内在し、それを表示するLogical Formが必要であることを示唆するものである。本稿では、Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)において示された研究結果を踏まえ、それが言語理論の進展にどのような影響を与えるかについて論じる。

本論文は以下の構成をとる。2節では、再構築現象とその帰結として求められるLogical Formの必要性についての議論をまとめる。3節では、Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)についての概要を紹介する。4節では、Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)の研究結果を踏まえ、その帰結として導き出される理論的示唆について論じる。5節で本論文での議論をまとめる。

## 2. 再構築現象と理論的背景

生成文法の理論的研究ではMay (1977)以降、以下のような現象から、文法には可視的な表層の階層構造だけでなく抽象的レベルでの階層構造(Logical Form)が必要であると主張されている。以下のパラダイムを検討しよう。

- (1) a. \*He<sub>1</sub> fears Mary's examination of George<sub>1</sub>.  
b. George's students respect him<sub>1</sub>.  
c. \*Whose examination of George<sub>1</sub> did he<sub>1</sub> fear t?

---

<sup>1</sup> 本研究は科学研究費補助金(研究課題20K00575, 代表: 木口寛久)の助成を受けたものである。

(1a)では、代名詞HeがGeorgeを指すことはできず、George以外の他の男性を指す解釈しか容認されない。これは、以下の束縛原理Cによって規制される現象とされる。<sup>2</sup>

(2)束縛原理C：名辞は束縛を受けてはならない。

ここでいう束縛を受けるとは、先行詞と同一指標を持ちc-統御されることである。(1b)では、Georgeはhimと同一指標をもつものの、両者の間には構造上c-統御の関係はない。よって、(1a)とは異なり、代名詞himはGeorgeを指すことができる。しかし、(1c)では、(1b)同様にGeorge とhimの両者の間には構造上c-統御の関係はないにもかかわらず、代名詞himはGeorgeを指すことができない。この問題に対して、生成文法理論は(3)のような説明を従来から与えてきた。まず(3a)にあるようにwh-句がfearの目的語の位置から文頭に移動して表層の語順を形成する。その後、(3b)にあるように、移動元の位置((3a)においてtで明示された痕跡の位置)にwh-句が引き戻され、そこでGeorgeはheに束縛を受けるため束縛原理Cに抵触し、heがGeorgeを指すことは容認されなくなる。もちろん、(3b)での操作は可視的ではなく、あくまで意味解釈に関わる抽象的な表示であり、このような意味部門における抽象的なレベルをLogical Formと呼ぶ。そして、Logical Formにおいて、移動した要素が移動元に引き戻されて解釈を受ける様が再構築現象と呼ばれるものである。(Lebeaux 1995, 2009, Chomsky 1995などを参照)

(3) a. Whose examination of George<sub>1</sub> did he fear t<sub>1</sub>? <表層でのwh句の可視的な移動>



b. \_\_\_ did he fear whose examination of George. <Logical Formでのwh句の再構築>



上記の再構築現象に加えて、Logical Formの必然性を支持する現象に、弱い交差現象が挙げられる。以下の(4)をみていこう。

(4)弱い交差現象 (weak-crossover)

a. \*Who<sub>1</sub> did his<sub>1</sub> mother kiss t<sub>1</sub>? <表層でのwh句の可視的な移動>



b. \*His<sub>1</sub> mother kissed nobody<sub>1</sub>.

c. nobody<sub>1</sub> his<sub>1</sub> mother kissed t<sub>1</sub>. <Logical Formでの数量詞の抽象的な移動>



(4a)ではwhoがhisを越えてwh-移動を起こしているが、この場合hisはwhoを先行詞とすることができず、hisは束縛代名詞として振る舞うことはできない。すなわち、この文では「誰の母親がその子にキスをしましたか」という解釈は容認されず、親が子にキスをしたという状況ではなく、他の文脈上で明らかな男の母親が誰にキスをしたかを問うことしかできない。これを弱い交差現象と呼ぶ。一

<sup>2</sup> 束縛原理に関する詳細はChomsky (1981)を参照。



Cの構文と(4c)の弱い交差の構文が採用された。特に、数量詞による代名詞束縛の再構築現象について後者の弱い交差の構文を比較対象とすることは重要で、被験者である幼児がたとえ(5b)のような文において、束縛代名詞の解釈を容認したとしても、それだけでは幼児は数量名詞句と代名詞がどのような位置関係にあろうと、件の解釈を容認するだけであるという可能性を排除することができない。そこで、(5b)のような弱い交差の構文では、幼児が打って変わって束縛代名詞の解釈を拒むことを確認することで、この可能性を排除することができるということになる。以下に実際に使用された実験での刺激文の例を示す。

(7) Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)の実験での刺激文の例

- a. It was Spot that he brushed. (束縛原理Cの再構築)
- b. She brushed Arielle. (束縛原理Cのコントロール)
- c. It was her pig that every girl carried. (束縛代名詞の再構築)
- d. Her koala played with every girl. (弱い交差現象のコントロール)

実験は20名の被験者(平均年齢4歳9か月の英語母国語話者)に対して、the Truth Judgement Task (Crain & Thornton 1998)を用いて遂行された。その結果、被験者は93.8%の機会で、(7a)のような束縛原理Cに関する再構築現象についての刺激文について、代名詞と焦点化された名辞が同一人物を指す解釈を容認しなかった。同時に(7b)のような通常平叙文の束縛原理Cの構文においても98.7%の機会で、代名詞と名辞が同一人物を指す解釈を容認しなかった。

数量詞による代名詞束縛の再構築現象についての実験結果においては、被験者は65%の機会で、(7c)のような代名詞束縛の再構築現象についての刺激文について、当該の解釈を容認した。同時に(7d)のような弱い交差現象の構文においては17.5%の機会でしかで、束縛代名詞の解釈を容認しなかった。ここで注意しなければならない点は、2番目の数量詞による代名詞束縛の再構築現象についての実験の刺激文に関しては、代名詞は束縛代名詞の解釈を受けても受けなくてもよいということである。すなわち、(5b)のような文((8)に再掲)はあいまいである。具体的には、(8)の代名詞herはevery girlを先行詞にする必要はなく、文脈上で明示された誰かほかの女性であることも考えられるということである。

(8) It was her<sub>1/2</sub> egg that every girl<sub>1</sub> cooked.

これらの実験結果より、英語母国語とする幼児の文法においても大人のそれと同様に、再構築現象(加えて、弱い交差現象)に関わる統語操作ならびにそれらが適用される抽象的レベルでの階層構造が必要であることが示唆された。

この実験で使用された構文は表層の語順関係がいずれも同一、すなわち実験での刺激文もコントロール刺激文もすべて後方照応の形をとっている。それにもかかわらず、前者のcleft構文では先行詞が代名詞を束縛することから起因する作用が発現されるという、いわゆる連結性(connectivity)が4、5歳児の英語母国語話者の示す解釈にも確認された。この結果に対し、Thornton, Kiguchi and

D'onorfo (2018)では、cleft構文で焦点化された要素は関係節内の動詞の目的語位置に基底生成され、その後、不可視的な操作による再構築を経て、主語位置の先行詞に束縛された結果、このような解釈上の振る舞いを見せるという分析が与えられた(ただし、4節を参照)。そして4、5歳児の英語母国語話者がこのような解釈を遵守するという事は、ここでの実験結果が表層の階層性を越えた抽象的な階層構造での操作、具体的には再構築現象を可能にする操作が生得的に内在することを示唆するといえよう。対照的に、ここでの実験結果は、言語獲得は第一次言語資料の表層的な表示のみに依存すると考える、用法基盤モデルに対する顕著な反例として位置づけられるであろう。

#### 4. Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)の理論的帰結

##### 4.1. cleft構文の生成と空演算子

Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)の実験において、筆者らは、その理論的前提として、cleft構文は、コピュラの直後に焦点化された要素が直接、関係節内より移動するとするKayne (1994)やReeve (2013)らの分析を採用し、当該構文で観察される連結性が、移動元への再構築がLogical Formで適用されることによって保持される想定した。しかし従来、関係節の生成には空演算子が関与していると考えられてきた。(Chomsky 1977など参照)

(9a)にあるように関係節はwh-句が節頭に移動して生成されるのが見て取れる。そして、(9b)にあるようにwh-句が表出されない場合でも、関係節内から音形を持たない空演算子が移動していると考えられてきた。

(9) a. the man  $wh_1$  we met  $t_1$  in the bar last night.



b. the man  $0_1$  we met  $t_1$  in the bar last night



(9b)においても移動が関与している証拠は、この関係節の生成に島の制約がかかることがあげられる。(10)にあるように、移動元が間接疑問節内に埋め込まれている場合、この関係節を生成することは容認されない。

(10) \*the man  $0_1$  they wonder [who we met  $t_1$  in the bar last night]



この分析での理論的難点は先行詞である名詞句(ここではthe man)と空演算子がどのように同定されるかということである。元来から、ここにはpredicationとよばれるこれに特化した操作が関与している(Williams 1980を参照)とされ、現在はマッチングと呼ばれているが、多分に構造に特化した操作であり、その一般化は進められていない。さらにこれに付随しての経験的な問題点が、件の連結性(connectivity)に関して存在する。(11a)は述部全体が焦点化されたcleft構文である。ここに示されたように焦点化された述部が焦点位置に最初から生成され、関係節内から移動を起こしているのは空演算子であると考え、(11b)にあるように、Logical Formで再構築を起こすのは当然、空演算子ということになる。ここで注目すべきは、指標をみれば分かるように空演算子と同一視されるのは

焦点化された述部全体ということである。しかし、関係節内の主語heによって束縛されなければならないのは、その述部の内部に存在する一要素である名辞である。よって、焦点化された述部全体と同定された空演算子が再構築されたとしても、どうして(11b)の表示が(11c)と同様の束縛原理に関する振る舞いを見せるかは不明である。上述の束縛原理Cに加え、(11c)にあるように再帰代名詞はその統率範疇(おおむね同一節)内で束縛されることで認可され(束縛原理A)<sup>3</sup>、代名詞は逆にその束縛範疇内で束縛されてはならない(束縛原理B)。

(11b)では述部が焦点位置に“前置”されているにもかかわらず、その内部にある代用表現と先行詞のheとの照応に関して(11c)と同様の規制を受けているのが分かる。

- (11) a. It was [proud of himself<sub>1</sub>/him<sub>1</sub>/ George<sub>1</sub>]<sub>2</sub> O<sub>2</sub> that he<sub>1</sub> seemed to be t<sub>2</sub>.  
 b. It was [proud of himself<sub>1</sub>/him<sub>1</sub>/ George<sub>1</sub>]<sub>2</sub> O<sub>2</sub> that he<sub>1</sub> seemed to be O<sub>2</sub>.  
 c. He<sub>1</sub> seemed to be proud of himself<sub>1</sub>/him<sub>1</sub>/ George<sub>1</sub>

さらに、空演算子に関しては、その獲得可能性の観点からも問題がある。空演算子は言語理論上の都合で想起された文法項目であり、なぜ根源的に音形を持たないのかは不明である(Hornstein 2000なども参照)。また、そもそも音形を持たないゆえ、英語を母国語とする幼児が空演算子を獲得し、それが関与する構文を理解すること(加えてマッチングのような構造に特化した操作)についての第一言語資料上の手掛かりが欠如するわけであり、これらの構文の獲得には困難が生じると予測される。

これらの問題点を踏まえ、特にThornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)の実験においての束縛代名詞を用いた実験文を再度、検討してみよう。(12)で焦点化されたのは、代用表現の所有格と名詞からなる複合的名詞句である。

- (12) It was her<sub>1</sub> pig that every girl<sub>1</sub> carried.

もし、この例文が(13a)のような空演算子の移動による派生からなるとすれば、(13b)のような再構築後の表示が得られることになる。

- (13) a. It was her<sub>1</sub> pig O<sub>2</sub> that every girl<sub>1</sub> carried t<sub>2</sub>. (空演算子の節頭への移動)  
 b. It was her<sub>1</sub> pig that every girl<sub>1</sub> carried O<sub>2</sub>. (Logical Formでの再構築)

(13b)の表示もやはり(11b)について述べた指標に関する問題が存在する。Predicationによって空演算子が焦点化された要素全体のher pigと同定されたとしても、その内部に埋め込まれた一要素であるherについての指標をいかにしてLogical Formに持ち込めるかは不明である。

これに対し、Kayne (1994)やReeve (2013)らの提唱する、焦点化され前置された要素が直接、

<sup>3</sup> 以下の例にあるように、再帰代名詞は節内で先行詞に束縛されない場合は容認されないことを留意すること。

\*[That Brenda<sub>i</sub> is always ignored] irritates herself<sub>i</sub>.

関係節より移動するという分析では、上述のような問題は発生しない。(5d)のように焦点化された要素そのものが関係節内に再構築されれば数量名詞によって代名詞がLogical Formにて束縛される(以下に再掲)。当然、predicationのような余剰な操作も必要とされない。

(14) It was            that every girl<sub>1</sub> carried her<sub>1</sub> pig. <Logical Formでの再構築>

加えて、獲得可能性の観点からも、これらの構文が4、5歳の幼児によって獲得遅延もなく容易に理解されたことは、空演算子のような音形のない要素が関与する分析に比して、この“直接繰り上げ”のアプローチの方が優位であるといえよう。

空演算子が関わると分析されている構文には前述の関係節、cleft構文に加え、さらにtough-構文があげられる。これらの構文に関して、現在、空演算子(およびpredicationやマッチングのような空演算子の内容を指定する操作)を用いず、単一要素の連続的移動で説明する動きがある(Bhatt 2002, Hornstein 2000, Kiguchi 2003, Takahashi 2011)。Thornton, Kiguchi and D'onorfó (2018)の実験結果は、このような方向性に第一言語獲得理論の見地から支持を与えるものであるといえよう。

#### 4.2. 再構築現象のメカニズム

これまで、cleft構文において観察される連結性(connectivity)は、焦点化された要素は関係節内の動詞の目的語位置に基底生成され、その後、不可視的な操作による再構築を経て、主語位置の先行詞に束縛された結果であると説明してきた。一方で、現行のミニマリストプログラムに枠組みにおいては、再構築現象は、文字通り移動先から移動元の痕跡位置へ要素が戻っていくのではなく、(15)のように可視的移動の際に移動元にそのコピーが残ると考えられている(Chomsky 1995, Nunes 2004 など参照)。

(15) It was her pig that every girl carried her pig.

これに引き続き、移動元のコピーが削除されて実際に発音されず、表層の表示が得られる。

(16) It was her pig that every girl carried ~~her pig~~.

その一方でLogical Formにおいては、(15)の表示のまま、(16)で削除された音形を持たないコピーがそのまま残っていると考えれば、移動元のコピー内の代名詞herは関係節内で数量詞に束縛されるため、束縛代名詞の解釈が可能であることが説明できる。

第一言語獲得実験の分野においては、このような理論的考察に先んじて、要素の移動にはコピーが残されることを示唆する知見が提示されている。Thornton (1990)によって、節をまたぐ移動を要する長距離wh-移動の構文において、英語を母国語とする幼児が移動元にwh-句のコピーを残すことがすでに報告されている。

- (17) a. Who do you think who is in the box?  
b. What do you think what Cookie Monster eats?

(Thornton 1990, Crain & Thornton 1998)

(17a)ではwh-句が基底生成位置にも発音されている例であり、(17b)はいわゆる中間痕跡の位置にもwh-句が発音されている例である(下線部参照)。これらの例は現行の“移動のコピー理論”に照らし合わせれば、移動にコピーが関与していることについての実証的な証拠であり、また幼児がこの時点で運用しきれていない操作は適切なコピーの削除であると説明できる。もし、この考察が正しく、幼児の文法において移動元にコピーが残っているのであれば、Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)の再構築現象の実験結果も同様に説明されるべきということになる。すなわち、再構築現象に関与する幼児の文法とは、Logical Formにおいて文字通り移動先から移動元へ要素が再構築されるのではなく、(15)のようにLogical Formでは移動元にコピーが残っており、これが解釈の対象となるという仕組みであるということである。

以上、みてきたように、現行の生成統語理論の中で提案されている、要素の移動の際に移動元にはその要素のコピーが残り、さらにそのコピーがLogical Formにおいて解釈に関与しているという分析に対し、Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)は、第一言語獲得実験の観点から実証的証拠を提示するものであると言えよう。

## 5. まとめ

Thornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)の実験において、束縛原理Cと複合名詞句を用いた束縛代名詞に関する再構築構文が、特段の獲得困難性や獲得の遅延を見せずに幼児によって大人同様に解釈された。これは言語の生得性を前提とする生成統語理論において、Kayne (1994)やReeve (2013)らの“直接繰り上げ”の分析を支持するだけでなく、第一言語獲得理論の観点からもcleft構文における空演算子の関与に疑問を呈する実験結果と言える。空演算子は根源的に音形を持たない要素のため、当然、第一言語資料として幼児には入手困難なはずであり、そのような要素が関与した操作は当然、幼児の文法に存在するとは考えにくい。よって獲得可能性の観点からも、言語の生得性を前提とする生成統語理論において、空演算子は破棄していく方向が望ましいと思われる。

また、同時にThornton, Kiguchi and D'onorfo (2018)の実験結果は、要素の移動には痕跡でなく移動された要素のコピーが残されるという移動のコピー理論についても第一言語獲得論の立場から支持を与えるものである。またそのコピーが解釈を受ける抽象的レベルでの階層構造、いわゆるLogical Formが幼児に文法にも必要であることを強く示唆する知見を提示したと言えよう。

## 参考文献

- Bhatt, R. 2002. The raising analysis of relative clauses: Evidence from adjectival modification. *Natural language semantics* 10. 43-90.
- Chomsky, N. 1977. On wh-movement. *Formal syntax*, ed. by Peter Culicover; Thomas Wasow, and Adrian Akmajian, 71-132. New York: Academic Press.

- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Crain, S. & M. Nakayama 1987. Structure Dependence in Grammar Formation. *Language* 63. 522-543.
- Crain, S. & R. Thornton 1998. *Investigations in universal grammar: A guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hornstein, N. 1995. *Logical form: From GB to Minimalism*. Oxford: Blackwell.
- Hornstein, N. 2000. *Move! A minimalist theory of construal*. Oxford: Blackwell.
- Kayne, R. 1994. *The Antisymmetry of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kiguchi, H. 2003. *Syntax unchained*. College Park, MD: University of Maryland dissertation.
- Lebeaux, D. 1995. Where does binding theory apply? *University of Maryland working papers in linguistics* 3. 63-88.
- Lebeaux, D. 2009. *Where does binding theory apply?* Cambridge, MA: MIT Press.
- May, R. 1977. *The Grammar of quantification*. Cambridge, MA: MIT dissertation.
- Nunes, J. 2004. *Linearization of chains and sideward movement*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Reeve, M. 2013. The cleft pronoun and cleft clause in English. *Cleft structures*, ed. by Katharina Hartmann and Tonjes Veenstra, 165-186. Amsterdam: John Benjamins.
- Takahashi, S. 2011. The Composition and Interpretation of *Tough* Movement. *The 34th Generative Linguistics in the Old World*. University of Vienna, Austria, April 28-30.
- Thornton, R. 1990. *Adventures in long distance moving: The acquisition of complex wh-questions*. Storrs, CT: University of Connecticut dissertation.
- Thornton, R., H. Kiguchi and E. D'onorfo 2018. Cleft sentences and reconstruction in child language. *Language* 94. 405-431.
- Williams, E. 1980. Predication. *Linguistic inquiry* 11. 203-238.



# 海外の日本語学習者の個別性を考慮した授業デザインの試み

——『外国語学習のめやす』と交流学習を取り入れた日本語教員養成課程の実践から——

澤邊 裕子・岩井 朝乃

## 1. はじめに

近年の日本語教育人材をめぐる大きな動きの一つとしては、2018年3月に文化庁の文化審議会国語分科会より「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)(以下、「報告書」とする)」が提示されたことが挙げられる。

報告書では日本語教育人材の活動分野や役割ごとに求められる資質・能力、それに応じた教育内容等を示している。その中で日本語教師を目指す養成課程の段階で養成すべき資質・能力(報告書, p.24)では「1. 教育実践のための技能」として「日本語教育プログラムのコースデザイン・カリキュラムデザインを踏まえ、目的・目標に沿った授業を計画することができる」という目標のほかに、「学習者の日本語能力に応じて教育内容・教授方法を選択することができる」などの目標が10掲げられ、「学習者に応じた」授業を展開できる能力の育成が重視されていることがわかる。実際に、日本語教師の養成段階で必ず学ぶ内容として、コースデザインのための学習者のニーズ調査やレディネス調査がある。学習者がなぜ何のために日本語を学ぶのかという動機や目的、今までどのような学習をしてきてどのぐらいの日本語レベルかなどを探ることは、個々に応じた授業をデザインするために必須のことと考えられているからである。しかしながら、実際の教育現場ではマンツーマンでの授業を除いて、多様な一人ひとりのための授業デザインと実践ができる場というのは多くなく、日本語教師の養成段階で学んでいる学生もそのような場で授業デザインと実践の経験を得ることが容易ではなかった。このような経緯から、本プロジェクトでは日本国内にあるJ大学の日本語教員養成課程で学ぶ受講生(以下、「受講生」とする)と韓国のK大学の日本語上級会話クラスの学習者とがつながり、受講生がK大学の一人ひとりの学習者に応じた授業デザインと実践を行うという交流学習プロジェクトを実施した。本稿では、本プロジェクトを通しての日本語教員養成課程の受講生の学びを中心に考察していきたい。

## 2. 実践の枠組み

### 2.1 『外国語学習のめやす』

本実践では、コースデザインを行う際の枠組みとして、国際文化フォーラムが2012年に発表した『外国語学習のめやす』(以下、「めやす」とする)を参照した。「めやす」は、「隣語」を含めた外国語教育の新たな理念、教育目標、学習目標とともに、それらを達成するためのカリキュラムデザインや授業

<sup>1</sup> 山崎(2019)は「めやす」の「隣語」について「国を単位として考えない」(=同じ国のなかでの隣人も対象になる)という、積極的な意味を持つものだとしている。つまり、「隣国の言語」のように「国」を単位として言語を区分しているわけではないということである。

設計の方法、さらに具体的な学習活動や学習内容を提案するもの」(「めやす」 p.4)とされる。教育理念として「他者の発見、自己の発見、つながりの実現」、教育目標として「ことばと文化を学ぶことを通して、学習者の人間的成長を促し、21世紀を生きる力を育てる」、さらに学習目標として「総合的コミュニケーション能力の獲得」を掲げた、新たな第二言語教育／外国語教育におけるスタンダード<sup>2</sup>である。

「めやす」は社会に生きる者同士が自他の理解を深めながら共生し、関係性を構築することで、協働社会を創造することを目指している。そのような理念の下、学習目標である「総合的コミュニケーション能力」を構成するものとして、言語、文化、グローバル社会の3つの領域における3つの能力が挙げられている。3つの能力とは、「わかる」、「できる」、「つながる」能力であり、「わかる」は知識理解目標、「できる」は技能目標、「つながる」は関係構築目標であるとされている。さらに、3つの領域、3つの能力を強化するものとして3つの連繋も目標としている。それらは「関心・意欲・態度、学習スタイル」との連繋、「他教科の学習内容や既習内容」との連繋、「教室外の人・モノ・情報」との連繋である。これらは「3領域×3能力+3連繋」(表1)とされ、「めやす」のキーコンセプトとされている。山崎(2019)はこの「3領域×3能力+3連繋」を「めやす」の要点の1つとしている。

表1 3領域×3能力+3連繋(3×3+3表)

		3つの能力		
		わかる	できる	つながる
3つの領域	言語	A.自他の言語がわかる	B.学習対象言語を運用できる	C.学習対象言語を使って他者とつながる
	文化	D.自他の文化がわかる	E.多様な文化を運用できる	F.多様な文化的背景をもつ人とつながる
	グローバル社会	G.グローバル社会の特徴や課題がわかる	H.21世紀スキルを運用できる	I.グローバル社会とつながる
3つの連繋		連繋1：関心・意欲・態度、学習スタイルとの連繋		
		連繋2：他教科の学習内容や既習内容との連繋		
		連繋3：教室外の人・モノ・情報との連繋		

「めやす」が推奨している学習の在り方としては「交流型授業」や「プロジェクト型学習」がある。「交流型授業」は「実際の文脈のなかで言語を使う環境を生みだし、学習効果を高める」「教室外の人、モノ、情報とつながることで、学習がより具体的なものになり、動機づけも高まる」ものとして推奨されている(「めやす」 p.59)。また「プロジェクト型学習」は「教室内での言語学習と教室外の社会をつなぐ架け橋」となり、協働力のほか「計画を立てたり、順序よく段取りを考えたり、意味交渉をしたり、自分

<sup>2</sup> 平高(2006)は言語教育におけるstandardsについて「当該言語の普及や教育に関する一定の目的や理念とともに、その言語の教育の環境をデザインするのに必要なある種の枠組みないしは目安を提供するもの」としている。あくまで「目安」、「参照するもの」であり、強制力や拘束力をもつものではない(山崎2019, p.7)。

の意見をはっきり述べたりすることで、高度の思考能力を使うことを促す」ものとして推奨されている。さらに、このような授業をデザインするには「学習者のニーズ、興味、能力、知識を考慮してデザインすることが望まれる」とし、それにより学習者の動機付けを高めることが重要だとしている。「めやす」p.60)。

「めやす」は学習設計において「ルーブリックによるパフォーマンス評価<sup>3</sup>」を重視していることも特徴である。「効果的な学習とは、チャレンジングではあるけれども達成可能な高い目標があり、学習の結果が、学習過程も含め適切に評価されると学習者が確信するとき起こるもの」(「めやす」p.61) だとし、明確なゴールとその達成度を測る評価を考へることから授業づくりをすることが大切だとしている。多様な学習要素を目標として掲げていることから、ルーブリックによるパフォーマンス評価を用いることが効果的だとしているのである。

筆者(澤邊)は2014年より「めやす」を取り入れた日本語教員養成プロジェクトを実施してきている。その理由として「めやす」が育成することを目指す異文化間コミュニケーション能力、高度思考力、協働力などを含めた総合的コミュニケーション能力は日本語教師に必要とされる力でもあり、「めやす」を参照した教育プログラムの実践は、日本語教育を学ぶ受講生たちの資質・能力を高めることにつながるのではないかと考えているからである(澤邊2019, p.312)。

## 2.2 交流学習

前述したように、「めやす」では教室外の人、モノ、情報とつながる「交流型授業」を推奨している。本稿では「交流学習」という用語を用いるが、「交流学習」とは、稲越(2009)によると「異なった地域や異なった世代間で、相互に直接的に触れ合ったり、間接的にインターネット等を通して情報を交換したりしながら、互いの学習を成立させ、互いを理解する方法」だとされる。澤邊・中川・岩井・相澤(2018)が整理しているように、交流学習は「めやす」を参照枠組みとした授業に限らず、様々な外国語教育において取り入れられてきている。その中で日本語教員養成課程における授業で海外の日本語学習者との交流学習を取り入れた事例の報告の例として澤邊・相澤(2015)、岩井・澤邊(2019)がある。

澤邊・相澤(2015)は韓国の大学における日本語作文クラスと日本の日本語教員養成クラスが協働で、韓国旅行に役立つパンフレットを制作していく実践について日本語教員養成課程の受講生側から考察したものである。この実践における単元案の作成者は担当教員であり、日本語教員養成課程の受講生は日本語学習者が成果物を作り上げる過程で支援者として関わっている。澤邊・相澤(2015)はこの活動が海外の日本語教育、学習者とつながる体験を通し日本語教師に必要な知識、技能、関係構築の態度を身に付ける一つの方策になったことを指摘しながらも、授業をいかにデザインし、実施するかという実践者の視点に立った気づきを十分に促すものにはならなかったという結果を報告している。そのうえで、日本語教育を学ぶ学生が、どのような小さな体験でも良いので自ら授業デザインをし、実施し、その実践を振り返るプロセスが必要であると今後の課題について述べている。

また、岩井・澤邊(2019)はキャリア日本語教育のデザインの一環として、学生たちが自らの関心

<sup>3</sup> 「ある特定の文脈のもとで、さまざまな知識や技能などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演(パフォーマンス)を直接に評価する方法」(松下2012, p.79)。

に基づいて問いを設定し、オンラインで現地にいる学習パートナーの声を聞きながら互いに成果物を完成させるという形式の交流学习の実践について報告している。双方の学生たちの学びから、交流学习がキャリアの発達を促す様々な教育活動として発展していく可能性を指摘し、知識・技能獲得にとどまらない、言語活動を通じた主体的なキャリア発達を促すキャリア教育の視点を取り入れた交流学习の可能性を追求することを今後の課題として挙げている。本稿で取り上げる実践は、こうした澤邊・相澤(2015)、岩井・澤邊(2019)に連なる交流学习プロジェクトであり、日本語教員養成課程の受講生側の視点から学びの内容を分析したものである<sup>4</sup>。

### 3. 実践の概要と参加学生の満足度

#### 3.1 実践の目的

日本語教員養成課程で学ぶ受講生が海外の日本語学習者のための授業を「めやす」を参照してデザインし、実際に授業の一部を実践することによって、カリキュラムデザインと授業の方法に関する基礎的な力を養うことを目的とした。さらに、交流学习を通して海外の日本語教育の事情や個人々の文化の多様性を知り、日本語授業に活かす視点を培うことも目的とした。

#### 3.2 参加者

J大学の日本語教員養成課程の3年次における演習授業の受講生14名と韓国K学の日本語上級会話クラスを受講している学生9名が参加した。

#### 3.3 実践の時期と実践の流れ

2020年9月中旬から12月中旬までの約3ヶ月にわたって実施した。実践の流れは以下のとおりである。

##### ① J大学の学生とK大学の学生の学習パートナーをマッチング

マッチングの際には、K大学から送られた自己紹介書を受講生に共有し、交流相手の希望をアンケート調査した。そのうえで学習パートナーを決定し、その後、J大学からも自己紹介書を作成してK大学のクラスに送った。人数調整のため、学習者一人につき、受講生が二人になるケースもあったが、マンツーマンで交流を行うこととした。

##### ② SNSを通じたメッセージの交換および授業内におけるオンライン通話

学習パートナーが決定した後、一週間ほどの時間を設けてSNSを使ってのメッセージの交換を行った。また、互いの授業の曜日と時間に20分ほどの重なりがあったため、その時間を活用してリアルタイムのオンライン通話を行い、自己紹介をしたり近況を伝えあったりした。以後の授業でもさらにもう一回、授業内の交流を行った。

---

<sup>4</sup> 本プロジェクトを韓国の学習者側から分析したものとしては岩井・澤邊(2021)がある。

### ③「めやすWEB」掲載の単元案の紹介

受講生は授業内で「めやす」の理念、学習目標についての講義を受け、「めやす」に基づいた授業実践の事例について調べて発表するという課題を行った。具体的には、「めやすWEB<sup>5</sup>」という「めやす」の実践事例が集められたWEBサイトから興味を持った実践を選び、単元案の概要についてクラスで紹介するとともに、ディスカッションする論点を見出して意見交換を行うというものであった。

### ④第1回 オンライン対話と単元案の作成

学習パートナーについてよく知るためのオンライン対話の時間を設けた。各自SNSでオンライン対話の日時と方法について決めたくて行い、受講生は学習パートナーの日本語学習のニーズやレディネスをもとに単元案を作ることが課題であったため、ニーズやレディネスを調査しながらの対話の時間となった<sup>6</sup>。さらに、その内容をもとに単元案のテーマを設定した。

### ⑤単元案に基づいた教材の作成

単元案のテーマとコミュニケーション能力指標、学習シナリオを作成した時点で、授業内で発表し、意見交換を行った。方向性が定まったうえで3×3+3分析、ルーブリック、教材の作成に取り掛かった。授業の実践は単元案で考えた複数の授業回のうち1回分とし、実際に学習パートナーに向けて授業を実施することとした。作成途中の教材は授業内で共有し、より良い教材になるように受講生と教員の間で意見を交換した。

### ⑥第2回 オンライン対話

受講生はSNSを通してオンライン対話の日時を打ち合わせ、第2回目のオンライン対話を行った。韓国側は、K大学の授業での課題「面接練習を行う」があり、受講生は面接官の役割で質問をする役割を担った。日本の受講生側は作成した単元案に基づいた授業の一部を行い、学習パートナーからフィードバックをもらうことが課題であった。

### ⑦振り返りアンケート・レポートの提出

日本のJ大学側では2020年11月下旬から12月上旬にかけて単元案作成と授業実践に関する振り返りのアンケートへの回答と、実践振り返りのレポートを課した。アンケートはGoogleフォームにて実施し、回答者は13名(回収率93%)であった。レポートは14名全員が提出し、研究への活用の同意を得た。なお、韓国のK大学でも同様に、12月上旬から中旬にかけてレポートとアンケートを提出した。

## 3.4 作成された単元案のテーマ

学習パートナーとの交流を通して、相手の興味、関心があること、日本語学習のニーズ、レベルについてイメージをつかんだうえで、単元案、3領域×3能力+3連繋分析表、評価用ルーブリックを作

<sup>5</sup> <https://www.tjf.or.jp/meyasu/support>

<sup>6</sup> オンライン対話の所要時間は学生により異なるが、少なくとも1時間以上、長い学生で3～4時間話したという学生もいた。

成した。作成した単元案のタイトルは「未来設計図を紹介しよう」、「ゲームイラストレーターへの思いをプレゼンしよう!」、「Instagramにオリジナルの漫画を投稿しよう!」など、パートナーの学生が語った将来ビジョンに基づいて作成されたものが多かった。

例えば、「Instagramにオリジナルの漫画を投稿しよう!」という単元案を作成したAさんは、このテーマに決めた理由を以下のようにレポートに記載している。以下、本文中で記載する名前はすべて仮名である。

私のパートナーであるイ・ユジンさんは、K大学でデザインを専攻しています。ユジンさんとの初めての交流で、彼女は現在卒業制作を作成していること、日本のアニメや漫画、大河ドラマに興味があること、日本のアニメ制作会社に就職したいと考えていることを知りました。そのため私は、ぜひユジンさんの趣味や特技を活かせるような教材案を作りたいと考えました。また、ユジンさんはInstagramのアカウントを持っていて、いつか自分の描いた絵を投稿してみたいと話していました。交流の中でユジンさんが描いたイラストを見せてもらう機会がありました。ユジンさんはとても細かくてきれいなイラストをデジタルで描いていました。私はユジンさんの絵を多くの人に見てほしいと思っています。そのためInstagramを活用した単元案になりました。

K大学の学生の中にはデザインを専攻する学生や、日本での就職を希望している学生も多かった。このような背景から学習パートナーの強みを日本語で表現できるようになることを目指した単元案が作成されたものと推察する。

### 3.5 参加学生の満足度——実践後のアンケートの結果から

学習パートナーのために日本語授業の単元案を作るという活動に対して意欲的に取り組めたかという質問に対しては、「大変意欲的に取り組めた」が12名(92.3%)、「意欲的に取り組めた」が1名(7.7%)であり、回答者全員がパートナーのための単元案作成に意欲的に取り組めたという回答であった。

また、作成した単元案の中で一回分の授業を選び、実際にパートナーの学生とオンラインで授業を行ってみるという活動については「大変良かった」が11名(84.6%)、「良かった」が2名(15.4%)であり、回答者全員が実際に体験できたことを肯定的に考えていることがわかった。

さらにこうした交流学习全体について有意義であったかを尋ねた質問に対しては、「大変有意義だった」が12名(92.3%)、「有意義だった」が1名(7.7%)であり、交流自体への満足度は全体的に高いことがわかった。なお、交流学习に対する満足度については韓国K大学側でもアンケート(回答者8名)を実施しているが、交流学习への満足度は「大変満足した」が7名(87.5%)、「満足した」が1名(12.5%)であり、日本側、韓国側の学生ともに非常に満足度が高い結果となっている(岩井・澤邊2021)。以下では、J大学の受講生側の学びに焦点を当てて考察を行っていく。

## 4. 研究方法

J大学の受講生側14名のレポートを主なデータとして、質的研究のグラウンデッド・セオリーを援用して分析を行った。質的研究はフィールドでの複雑な相互作用によって生起する「出来事」「文脈」に

関心を抱いて問いを発するものであるとされる(やまだ 2007, p.4)。そのため、人々の内面側面や意味世界に迫り、経験への意味づけなどを問う研究に多く用いられている。その中でグラウンデッド・セオリーは「実践フィールドから帰納的に理論(原則)を立ち上げることによって、ある特定のフィールドや人、特定の事例を解釈し理解しようとする」、「理論立ち上げ型」の研究の一つとされる(館岡 2015, p.17)。今回は多様で個別的な特徴を持つ受講生のレポートの記述から、本実践固有の理論を立ち上げ、プロジェクトを通じた受講生の学びを理解し、次の実践のデザインをする枠組みを得ることを目指している。そのため、受講生の視点から理論を構築でき、仮説生成を目的としたグラウンデッド・セオリーを援用することとした。本研究では研究を行う者自身が研究する対象の一部であり、そこから切り離されてはいないという立場、主観性と研究者がデータの構成と解釈に関わることを認めるシャーマズ(2020)による社会構成主義的グラウンデッド・セオリーの立場に立ち、データを収集、分析、解釈した。その理由は、本研究で得られたデータは筆者らが実践したプロジェクトに関するものであり、そのデータの分析及び解釈は実践者である筆者から完全に切り離すことはできないと考えるからである。

データ分析の手順としてはまず、レポートに記述された文章を一文ごとに読み込んで概念を抽出するコード化<sup>7</sup>を行った。次に、コードの中から核となる概念を抽出する作業を行った。この過程において学習パートナーとのインタラクションによって様々な気づきを得たことに言及するコメントが継続的に浮上し、「学習パートナーのための」授業であることが、自身の実践を振り返り、日本語教育について新たな知見を得るきっかけとなっていたことから、「学習パートナーのための授業」という核となる概念を抽出した。次に、抽出されたカテゴリー間の関連を図式化、文章化して、その結果をもとに考察した。なお、本文中にある「Jー(数字)」は日本のJ大学の受講生のコメント者番号である。

## 5. 結果

分析の結果、「学習パートナーのための授業」という核概念、「学習パートナーとのインタラクション」《授業構想の過程》《授業運営の方法》《「めやす」のキーワード》《成長の実感》という5つのカテゴリー、21の下位カテゴリーに分類された。

### 5.1 カテゴリーの内容

#### 5.1.1 学習パートナーとのインタラクション

9つの下位カテゴリー〈マンツーマンの利点〉〈学習パートナーの反応〉〈学習パートナーからのフィードバック〉〈満足感〉〈学習パートナーのアウトプットへの評価〉〈学習パートナーから受けた刺激〉〈文化への気づき〉〈ニーズ、レベルの把握〉〈学習者の立場の想像〉の上位概念のカテゴリーを《学習パートナーとのインタラクション》と名付けた(表2)。このカテゴリーには受講生が学習パートナーとのインタラクションをどのように行い、そこから何を得たかという内容が示されている。

今回、マンツーマンの交流活動だったからこそ、〈マンツーマンの利点〉を生かし、学習パートナーの学習したい内容に沿うことができたことと多くの受講生たちは述べている。例えばある受講生は、授業

<sup>7</sup> データを分析し、定義し、これらのデータが何についてのものであるかをラベルづけする過程(シャーマズ 2020, p.380)。

の実践の前に十分にお互いを知る時間を持ったうえでの単元案の作成について、「手紙を書いているような気持ちで、相手のためになるように願いながら作成することができた(J-9)」と振り返っている。そのように作成した単元案に基づいて授業の一部を行い、具体的な〈学習パートナーの反応〉を得たり、〈学習パートナーからのフィードバック〉をもらったりすることで、〈満足感〉が高まったというコメントが多く見られた。さらによりよい学習者とのコミュニケーション、授業を目指して〈ニーズ、レベルの把握〉をすることや、自分が学習者だったらどうか、という相手の立場に立って考える〈学習者の立場の想像〉が重要であることを認識するようになったという受講生も複数いた。

さらに、学習パートナーとのインタラクションから、〈学習パートナーのアウトプットへの評価〉をしたり、〈文化への気づき〉を得たりするほか、「堂々としている部分やアピール力は見習うべきところだと感じた(J-7)」のように〈学習パートナーから受けた刺激〉を肯定的にとらえる様子が見られた。

表2 生成されたカテゴリー：学習パートナーとのインタラクション

カテゴリー	下位カテゴリー	代表的なコメント
学習パートナーとのインタラクション	マンツーマンの利点	ペアワークだったのでより責任感も感じたし、パートナーさんに楽しんでもらいたいという思いが強かったので、どのような工夫ができるか、内容や構成をじっくり考えることができた。(J-7)
	学習パートナーの反応	私が思っていた以上にヨンミさんは喜んでくれた。(J-4)
	学習パートナーからのフィードバック	ユジンさんから授業のフィードバックをもらうことで、自分の単元案や教材の改善点を見つけることができて、とても有意義な交流になったと感じた。(J-12)
	満足感	この(感想の)声が聞けたことが私自身すごくうれしかった。(J-6)
	学習パートナーのアウトプットへの評価	面接用の文章とインスタ用の文章とで自己紹介の違いが明確になった点からも、ユジンさんの自己紹介はよくできていたと評価できる。(J-12)
	学習パートナーから受けた刺激	ヨンミさんのゲームへの深い関心やゲームイラストレーターになりたいという強くまっすぐな思いに感銘を受けた。(J-4)
	文化への気づき	韓国と日本の文化の違いにも大きく気づかされた。(J-13)
	ニーズ、レベルの把握	学習者のレベルをより正確に把握できるようにコミュニケーションをしたい。(J-7)
	学習者の立場の想像	自分が学習者の立場に立って考えたつもりだったが、やはり母語話者の無意識は簡単に外すことができずに苦労した。(J-2)

### 5.1.2 授業構想の過程

3つの下位カテゴリー〈大変さとやりがい〉〈教員からのアドバイス〉〈クラスメートから受けた刺激〉の上位概念のカテゴリーは《授業構想の過程》と名付けた(表3)。このカテゴリーには受講生たちがどのように授業を準備し、その過程でどのような感情を抱いたかという内容が含まれている。

「実際に日本語を学んでいる人に向けての授業を行うことが初めてだったため、楽しみというより不安と緊張が先行していた。(J-13)」というコメントもあるように、授業準備の初期段階では不安しかなかったという受講生も少なくなかった。しかし、授業の中で〈教員からのアドバイス〉をもらったり、クラスメートの単元案や教材案についてディスカッションしたりする中で、「実践に向けてのイメージがさらに具体的になり、自分では気づけなかった改善点を見つけることができた。(J-11)」と振り返る受講生が多かった。このことから、〈クラスメートから受けた刺激〉は、授業構想過程において良い効果をもたらしたことがうかがえる。また、作文授業を行うことにしたある受講生は、授業準備にあたって図書館にある作文指導の本を読み漁って勉強したという。このように一から授業を構築していく過程は大変だったと多くの受講生が述べているが、「苦労した部分もあったが、『日本語学習者のニーズをくみ取り、そのニーズに応えるために様々な工夫を凝らす』という作業に楽しさややりがいを感じた(J-4)」というコメントにもあるように本実践は〈大変さとやりがい〉を同時に感じさせるものになっていたことがうかがえた。

表3 生成されたカテゴリー：授業構想の過程

カテゴリー	下位カテゴリー	代表的なコメント
授業構想の過程	大変さとやりがい	作文のテーマ設定や作文シートの作成については友達や先生の意見を取り入れて作り上げたものなので、(学習パートナーからよい点を見つけてもらえて)より喜ばしい気持ちになった。(J-11)
	教員からのアドバイス	先生から日本と韓国の就活の違いを比較するとよいのではとアドバイスをもらった。(J-2)
	クラスメートから受けた刺激	同じゼミのメンバーのアイデアや頑張りに刺激を受け、感化されながら無事やり遂げることができた。(J-7)

### 5.1.3 授業運営の方法

3つの下位カテゴリー〈成果と課題の認識〉〈オンライン授業の方法〉〈様々な教室の想像〉の上位概念のカテゴリーは《授業運営の方法》と名付けた(表4)。このカテゴリーには、単元案の授業の一部をしてみて、どのような授業の運営方法がよいかといった主にノウハウに関する気づきや、今後異なる様々な教室で教えることになった際に考えるべきポイントについての気づきが含まれている。

受講生は授業を試みることを通して、具体的な〈成果と課題の認識〉を深めていた。例えば敬語に関する授業を行った受講生は「学習者にとって難しい部分を単調になりすぎずにできた(J-8)」と学習者からの反応をもとに振り返り、成果を実感している。また、「授業を実践する前に細かく計画しすぎると対応力がなくなってしまうと思いついていたが、柔軟に対応するには詳細に準備をした土台があ

ってはじめて省いたり付け足したりすることができるということに気づいた。(J-6)」など、自身の準備不足を反省し、周到的な授業準備の必要性への気づきを述べるコメントが目立った。

また、オンラインのシステムを使用しての授業となったため、〈オンライン授業の方法〉についての気づきのコメントも多く見られた。例えば「オンラインとなると対面とはまた違った問題がたくさんあるということに気づいた。(J-3)」のように、対面授業と比較した授業の注意点について実感をもって捉えたというコメントが見られた。

さらに、「実際の教室では多くの生徒を前に授業を展開していく。その中で能動的な学習を促すための発問や課題の設定は改めて考えておく必要がある。(J-13)」のようにマンツーマンで行った今回の授業とは異なる、大きな教室サイズでの授業を考えた際に、どのような点に注意すべきかについて考えたというコメントもあり、今回の実践により〈様々な教室の想像〉が促された面もあることがうかがえた。

表4 生成されたカテゴリー：授業運営の方法

カテゴリー	下位カテゴリー	代表的なコメント
授業運営の方法	成果と課題の認識	時間配分を細かにした計画を立てるべきだった。(J-3)
	オンライン授業の方法	オンライン形式で画面共有をしているときは学習者の顔が見えない。学習者が理解できているか確認をするためにも、頻繁に反応をもらいながら授業を進める工夫が必要だと感じた。(J-12)
	様々な教室の想像	今回の交流は上級レベルの話せる学習者だったが、初級・中級レベルだともっと言葉を選んで話さないといけないのだろうと思った。(J-13)

#### 5.1.4 「めやす」のキーワード

3つの下位カテゴリー〈3領域×3能力×学習者の関心とのつながり×ループリック〉の上位概念としてのカテゴリーは「めやす」のキーワードと名付けた(表5)。今回の授業は「めやす」を参照して単元案を作成し、それに基づいて行ったものだが、自身の授業を振り返った際に「めやす」のキーワードとなる学習目標や評価方法について言及したコメントをこのカテゴリーに含めている。

ある受講生は、「めやすの学習理念に基づいた単元案作成をしてきた中で、それにより学習の広がりが見られた(J-11)」と自らの授業を振り返っている。具体的には、「作文を書いておわりではなく、そこからもう一步、グローバル社会との関連に踏み込むことにより、作文を書くことだけにとらわれず、ほかの人の生き方を比較して、自分の生き方について思いを巡らすという活動が生まれた(J-11)」と述べ、「グローバル社会領域×つながる」という目標をもつことでさらに学習に広がりが出たと考えている。このように「めやす」のキーワードである〈3領域×3能力〉をもとに自身の単元案を振り返るコメントが複数見られた。

また、「3×3+3」の「+3 (3連繋)」の部分で特に〈学習者の関心とのつながり〉という連繋については、多くの受講生がその重要性を改めて認識したと述べている。例えば、「授業後、ジヨンさんと話

しているときに『話題が私の興味のある分野で嬉しかった』と言っただけのため、やはり学習者の関心が向いている分野で授業を展開していくことは大切なことだと改めて実感した。(J-13)のようなコメントがその例である。具体的でリアルな学習パートナーからの反応やフィードバックから、学習者の関心とつながる授業をデザインすることが学習のモチベーションを高め、能動的に学習を進めるうえで非常に大切な要素となることを実感した様子がうかがえた。

さらに、「めやす」は評価の方法として「ループリック」を用いた評価を推奨している。受講生は今回の単元案を作成する際に、評価用のループリックも作成していたことから、この観点から評価する際の具体的な方法について考えを巡らせた受講生もいた。今回の実践が、〈ループリック〉を活用し、よりよい学習につなげていくための方法について考える視点を獲得することにもつながったと考えられる。

表5 生成されたカテゴリー：「めやす」のキーワード

カテゴリー	下位カテゴリー	代表的なコメント
「めやす」の キーワード	3領域×3能力	言語領域「つながる」とグローバル社会領域「つながる」を入れることが改善点である。(J-1)
	学習者の関心とのつながり	学習者の興味は授業を進めるにあたってとても重要だと感じた。(J-5)
	ループリック	活動をしてみてループリックの中でよい評価にならなかった場合、理解できていないと判断した場合、次にどのような方法でよいのかを考える必要があると気づいた。(J-3)

### 5.1.5 成長の実感

3つの下位カテゴリー〈経験の活用〉〈自分の成長〉〈自信の獲得〉の上位概念のカテゴリーは《成長の実感》と名付けた(表6)。このカテゴリーには本実践を通して受講生たちがどのようなことから、何ができるようになったと認識しているか、そこから何を得たかという内容が示されている。

3年生である受講生は、2年生のときから日本語教育の授業を受け、クラスメートを学習者に見立てた模擬授業、日本語学校の留学生との交流、3年生になってからは韓国の大学の日本語授業へのオンライン参加、演習の授業での指導法の発表など、様々な日本語教育関連の活動を経験してきた。そのことを踏まえてこれまでの〈経験の活用〉ができたと振り返るコメントが見られた。また、「自分のちょっとした成長も感じられ、学習シナリオを考える段階から授業実践までの直すべきところを認識できた。(J-8)」などのコメントに見られるように、以前はできなかったことができるようになったという〈自分の成長〉を実感することができたという記述も複数見られた。さらに、このような経験を積んだことで〈自信の獲得〉にもつながったことがうかがえた。

表6 生成されたカテゴリー：成長の実感

カテゴリー	下位カテゴリー	代表的なコメント
成長の実感	経験の活用	今までの経験を実践に生かしたことがよかった。(J-11)
	自分の成長	導入部分では自分でもわかるほど緊張していたが、進むにつれてどうしたら会話を掘り下げられるか、学習者の能動的な活動につながるかなど柔軟な対応ができるようになっていき、とても楽しい学びの時間になった。(J-13)
	自信の獲得	すべてのことが新鮮で、このプロジェクトに挑戦できたことが自分の自信につながった。(J-8)

## 5.2 カテゴリー間の関連図と文章化

図1にカテゴリー間の関連図を示す。

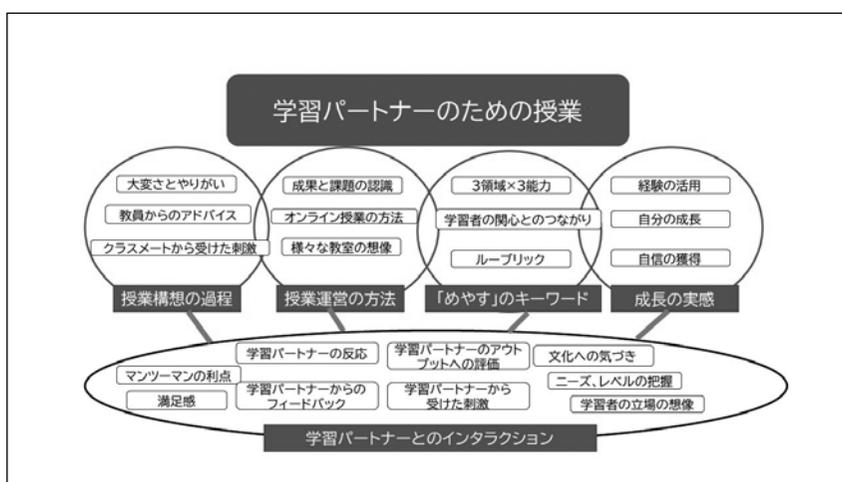


図1 カテゴリー間の関連図

関連図を文章化し、本プロジェクトにより促される学びの仮説を述べると以下ようになる。

今回のプロジェクトは《学習パートナーのための授業》を作るという活動であり、「学習パートナーのための」という部分が基本旋律のように受講生たちの学び全体に関わる、重要な部分となっていた。なかでも〈学習パートナーとのインタラクション〉は受講生が授業を構想し、授業を行い、フィードバックを得て、成果と課題を認識したり、様々な教室での授業の場合を想像したり、自分の成長を実感するうえでの根幹となるものである。

受講生たちはこれまで模擬授業を経験したことはあったが、それは「模擬」であり、実際の学習者を相手に授業を構想し、教材を作り、授業を行うという経験はほぼ初めてであった。そのため、〈授業構想の過程〉では一から授業を作り上げることに對しての不安もあった。しかし、ゼミの授業の中で構想している単元案を発表し、教員からアドバイスをもらったり、クラスメートのアイデアに刺激を

受けたりしながら、無事にやり遂げることができた。授業を行い、実際に学習パートナーから反応やフィードバックをもらうことは、やりがいや満足感を得ることにもつながる。また、学習パートナーの日本語のアウトプットからは、日本語学習の成果や課題を評価する観点や文化への気づきを得ることもできる。さらに受講生たちは〈学習パートナーとのインタラクション〉を通してニーズ、レベルを把握してコミュニケーションを円滑にすることや、学習者の立場に立って考えることの大切さを学ぶことができ、一学習者としてパートナーを見るだけでなく、一人の人間として尊敬できる面を発見し、学習パートナーを学ぶべき存在と認識するようになった。このような気づきや学びを得たことはマンツーマンでの活動だったからこそだと、受講生はその利点を認識している。

実践を通して〈授業運営の方法〉への気づきも大きく促される。特に学習パートナーの反応やフィードバックから、具体的な成果と課題を認識し、また、オンライン授業の経験からは、授業と対面授業の違いを踏まえた授業の方法について改めて考えることが可能になる。さらに、授業の実践はマンツーマン以外の授業、異なるレベルのクラスで教えることになった場合について想像を巡らすことにもつながっていく。

授業の構想、実際の授業運営の際の枠組みとしていた「めやす」は、授業の振り返りの観点として受講生の中に存在する。〈「めやす」のキーワード〉として3領域×3能力、ルーブリックなどは、自身の授業をチェックする際に活用される。「めやす」のキーワードの中でもっとも受講生の中に強い実感を伴い理解され得るものは、学習者の関心とのつながりである。学習パートナーの好意的な反応を得ることにより、学習者をよく知り、関心やニーズに寄り添った授業を行うことの重要性を、実感をもって捉えられるようになる。

このようなプロジェクトをやり遂げたことは受講生の〈成長の実感〉へとつながる。できなかったことができるようになった自分の成長、これまでの経験を活用できたことを肯定的に捉えるようになり、プロジェクトに挑戦し、やり遂げたことは自信の獲得へと結びつき、次の実践に対する意欲へとつながっていくと考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では、海外の日本語教育機関と連携し、学習者の個性性を考慮した授業デザインの実践について、受講生のレポートを主なデータとして日本語教員養成課程の受講生の学びを考察してきた。2020年度は新型コロナウイルスが猛威を振るい、感染拡大防止のために大学の授業でもオンライン授業が主流になるなど予測のつかない展開の連続であったが、本実践では海外の学生との交流学习においてはオンラインで、J大学内の授業(後期)は対面授業で行い、オンラインと対面授業のメリットを生かせる環境の下、受講生たちは日本語教育に向き合い、一人の学習者のために真摯に単元案を考え、より良い実践を模索できたのではないかと考えている。特に、今後の日本語教員養成課程の実践の枠組みとして次のような可能性が指摘できるのではないかと考える。

まず1点目として、「めやす」を参照枠組みとすることの可能性である。「めやす」を参照することにより、日本語の学習は語彙・文法の知識の獲得や運用能力を獲得することのみならず、文化理解、グローバル社会につながる力を学習者が培うことにつながっているという、広い観点から日本語学習を捉えることが可能となる。日本語の学習が、学習者と社会のつながり、自己実現、キャリア形成その

ものとなっていることを具体的に考えることができるのである。また、学習者の関心との連繋の重要性も「めやす」の指摘しているところである。

2点目として、交流学习という活動の可能性である。海外の日本語学習者との交流学习の過程においては、互いにフィードバックを与え合い、双方の学生が目標に向かって取り組む中で言語、文化、社会に対する新たな気づきを得たり、自らの生き方について見つめなおしたり、思考を深めていく様子が見られた。本プロジェクトに参加した韓国K大学の学習者側の学びについての分析は別稿に譲るが、先に述べたように実践後のアンケートによると今回のプロジェクトは学習者側の満足度も非常に高い結果となっている。具体的には「一対一で話す経験が本当に大事だと思う」「私にぴったりの授業を準備してくれて、とてもありがたくて大切な経験だった」「交流学习が終わっても連絡を取りたい」「授業を通していい仲間ができて嬉しい」など学習パートナー側から好意的な声が聞かれた。しかしながら特に一対一の交流学习においては、学生間の相性や物理的環境の条件など円滑に進むかどうかは行って見ないとわからないことも多い。今回は大きなトラブルなく進行したが、教師側が交流学习の目的を学生に伝え、互いをよくわかり合う時間を作り、進行状況に配慮しながら適切にサポートしていくことが常に求められるだろう。

3点目として、学習者一人のために授業デザインをし、実践する体験型授業の可能性を挙げたい。今回は受講生が一人ひとり日本語学習者であるパートナーをもち、個別の関心やニーズ、レベルを考慮した授業デザインを行い、そこから多くの学びを得たことが確認できた。リアルで具体的な学習パートナーの反応を得ることは、受講生に多くの気づきや達成感をもたらし、成長の実感を持たせることにつながっていた。本稿ではマンツーマン以外の教室で教えることになったときの想像も促される可能性を指摘したが、一人にしっかり向き合うことで、学習者はそれぞれ異なる存在であり、クラスとはそのような多様な「個」が集まる場であるという認識を持つ契機になったのではないかと期待する。3年生の段階で、学習者の個性を考慮した授業デザインを経験することは、これまで述べてきたような多くの学びをもたらす可能性が示唆された。来年度、本プロジェクトに参加した受講生は4年生になるが、秋には20人程度のクラスにおける日本語教育実習を予定している。今回の実践で得た学びを土台に、多数の学習者が集まる教室という場で多様な個を伸ばす場をいかに創出できるかについて、受講生とともに考え続けていきたい。

#### 〈参考文献〉

稲越孝雄(2009)「青少年の交流学习」『生涯学習研究e事典』

<http://ejiten.javea.or.jp/content3421.html> (2020年12月29日閲覧)

岩井朝乃・澤邊裕子(2019)「キャリア教育を取り入れた交流学习の可能性—日本語教員養成課程の学生と韓国の上級日本語学習者の学びの分析から」『韓国日語教育学会・協働実践研究会(日本)共同開催 2019年度冬季国際学術大会(第36回)予稿集』pp.113-118

岩井朝乃・澤邊裕子(2021)「交流学习における学習パートナーとの友人関係の形成—韓国の上級日本語学習者と日本の日本語教員養成課程の学生間の実践から」『韓国日本学会2020年度第101回国際学術大会予稿集』(オンラインサイト資料)

公益財団法人国際文化フォーラム(2012)『外国語学習のめやす2012—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』コ出版

澤邊裕子(2019)「日本語教員養成における『めやす』」田原憲和(編著)『他者とつながる外国語学習をめざして—外国語学習の

- めやす」の導入と活用』三修社、pp.296-313
- 澤邊裕子・相澤由佳(2015)「日本語教員養成課程履修生は海外の日本語学習者との交流学習を通して何を学んだか—『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』に基づいた教育実践から」『日本文学ノート』50、pp.43-61
- 澤邊裕子・中川正臣・岩井朝乃・相澤由佳(2018)「教室と社会をつなげる交流学習実践コミュニティは何を目指すのか—外国語教育における〈拡張型交流学習〉の可能性」『日本語教育研究』44、pp.115-133
- シャーマズ, K. (2020)『グラウンデッド・セオリーの構築 第2版』、岡部大祐(監訳)、ナカニシヤ出版
- 館岡洋子(2015)「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦—「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして」館岡洋子(編)『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版、pp.25
- 平高史也(2006)「言語政策としての日本語教育スタンダード」『日本語学』第25巻13号、明治書院、pp.6-17
- 文化庁文化審議会国語分科会(2018)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」
- 松下佳代(2012)「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて」『京都大学高等教育研究』18、pp.75-114
- 山崎直樹(2019)「『外国語学習のめやす』背景、理念、目標、方法論」田原憲和(編著)『他者とつながる外国語学習をめざして—『外国語学習のめやす』の導入と活用』三修社、pp.6-35
- やまだようこ(2007)「質的心理学とは」やまだようこ(編)『質的心理学の方法—語りをきく』新曜社、pp.2-15



# 対人場面における曖昧さへの非寛容の 発達的变化に関する検討<sup>1)</sup>

友野 隆成

近年、ある特定の世代において、ある特定のパーソナリティ特性の程度が他の世代と比べると相対的に高かったり低かったりする、「集団の平均水準の変化」を示唆する知見が得られている(河野, 2012)。このことから、従来変化しにくいものと考えられてきたパーソナリティは生涯を通して全く変化しないわけではなく、加齢とともにある一定の傾向に従って変化する可能性があることが示唆される。

「成熟化の原則(Caspi, Roberts, & Shiner, 2005)」という、加齢によるパーソナリティの発達傾向を示す考え方によると、成人期以降パーソナリティは社会的に望ましい方向に発達する傾向があることが想定されている。そのことを踏まえて、ビッグファイブの5つの次元(外向性・協調性・勤勉性・神経症傾向・開放性)と年齢の関連を、大規模横断調査によって検討した川本・小塩・阿部・坪田・平島・伊藤・谷(2015)では、年齢が上がるにつれ協調性と勤勉性が高くなり、神経症傾向は低くなることが示されている。同様に、大規模横断調査によって「困難で脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程、能力、および結果」であるレジリエンス(Masten, Best, & Garmezy, 1990)と年齢の関連を検討した上野・平野・小塩(2018)では、資質的レジリエンス(生得的に保持しやすいもの)と獲得的レジリエンス(後天的に身につけやすいもの)という2種類のレジリエンスの両方ともが、年齢が上がるにつれ高くなることが示されている。これらの知見は、それぞれのパーソナリティ特性が成熟化の原則に従って社会的に望ましい方向に変化する可能性を示唆している。

友野(2020)は川本他(2015)や上野他(2018)と同様に成熟化の原則に従って発達する可能性があるパーソナリティ特性として曖昧さ耐性を取り上げ、年齢との関連を検討している。曖昧さ耐性は、曖昧な事態を好ましいものとして知覚(解釈)する傾向(Budner, 1962)であり、精神的健康と結びつく適応的な特性として捉えられている(e.g. 友野, 2017など)ことから、友野(2020)では年齢が上がるにつれ曖昧さ耐性が高くなることが仮定されていた。しかし、相関分析の結果、相関係数は有意にはなかったもののその値は非常に小さいことに加えて、年齢を10歳区切りの世代に分けて分散分析を行った場合に60代のみが他の世代に比べて有意に曖昧さ耐性が高いことがそれぞれ示された。これらのことから、曖昧さ耐性は成熟化の原則に一部従って発達するが、その軌跡は必ずしも直線的なものではないことが示唆されている。以上のことを踏まえると、加齢によるパーソナリティの発達傾向を検討する際には、パーソナリティ特性によって発達の軌跡が異なる可能性も視野に入れて検証することが重要であるように思われる。

一方、曖昧さ耐性の関連概念である曖昧さへの態度(西村, 2007)に関する研究(Enoki, Koda, Saito,

---

<sup>1)</sup>本研究の一部は、日本健康心理学会第33回大会で発表された。

Nishimura, & Kondo, 2018)では、4下位概念(曖昧さの享受・曖昧さへの不安・曖昧さの排除・曖昧さへの不干渉)のうち「曖昧さへの不安」のみが、年齢が上がるにつれ低くなることが示されている。曖昧さへの態度を多角的に捉えている西村(2007)において、曖昧さへの不安は曖昧さへの否定的態度と考えられていることから、曖昧さへの不安が成熟化の原則に従い、加齢とともに曖昧さに対する不安を感じにくくなっていくという社会的に望ましい方向に発達することをこの結果は示唆している。先述の川本他(2015)で、年齢が上がるにつれて神経症傾向が低くなることが示されたことも踏まえると、パーソナリティ特性のネガティブな側面が加齢とともに緩和されていくことを実証することは、人生100年時代(Gratton & Scott, 2016)を生きるわれわれが健やかに年を重ねていくための指針となる可能性を秘めている。

以上のことから、本研究では成熟化の原則に従い、ネガティブな側面が加齢とともに緩和される可能性があるパーソナリティ特性として、対人場面における曖昧さへの非寛容を取り上げる。対人場面における曖昧さへの非寛容は、曖昧さ耐性の低さを対人場面で生じた曖昧さに限定して概念化されたものであり、「他者との相互作用において生じる曖昧な事態を恐れの原因として知覚(解釈)する傾向」と定義されている(友野・橋本, 2005)。また、対人場面における曖昧さへの非寛容は、精神的不健康と結びつく不適応的な特性として捉えられている(e.g. 友野, 2017など)。これまでの議論を踏まえると、対人場面における曖昧さへの非寛容の程度は、成熟化の原則に従って加齢とともに低くなっていくことが想定される。

本研究では、友野(2020)やEnoki, et al. (2018)の知見を踏まえ、対人場面における曖昧さへの非寛容と年齢の関連について、曖昧さ耐性と比較検討することを目的とする。仮説は、「成熟化の原則に従い、対人場面における曖昧さへの非寛容は年齢とともに下降する傾向がみられる」とする。

## 方法

### 調査協力者

調査協力者は、(株)クロス・マーケティングのリサーチ専門データベースに登録された、全国の20歳～69歳のモニター2,000名(男性1,000名, 女性1,000名)であり、平均年齢は44.76歳( $SD=13.89$ 歳)であった。調査時期は、2020年2月上旬であった。回答に際し、あらかじめ本研究の趣旨、全ての項目が任意回答であること、個人が特定できる形で回答が外部に公表されることはないこと、結果に対する問い合わせなどは合理的な範囲で対応することなどを伝え、同意が得られた回答のみ分析の対象にするなどの倫理的配慮を行った。なお、性別(男性・女性)および10歳刻みに設定された世代(20代・30代・40代・50代・60代)ごとに全ての回答数が均等に得られた段階(1条件あたり200名ずつ)で、調査を終了した。

### 測度<sup>2)</sup>

対人場面における曖昧さへの非寛容 友野・橋本(2005)による、改訂版対人場面における曖昧さへの非寛容尺度17項目を用いた。この尺度は、個人が対人場面で生じた曖昧さにどの程度耐えられないかを測定するものであり、曖昧さに耐えられないほど得点が高くなるように構成されている。そして、この尺度には「初対面の関係における曖昧さへの非寛容(6項目)」(項目例: 初対面の人に、ど

の程度親しく接してよいのかとまどいます。),「半見知りの関係における曖昧さへの非寛容(6項目)」(項目例: あいさつぐらいしかしない人をその日, 二度目に見かけた時, どう接してよいのかわかりません。),「友人関係における曖昧さへの非寛容(5項目)」(項目例: 友達の買い物に付き合っ物を選ぶ時は, 何が欲しいのかはっきりして欲しいです。)の3つの下位尺度がある。本研究では, 調査協力者に対して各項目それぞれについてどの程度同意するのか,「全く同意しない(1点)」「かなり同意しない(2)」「あまり同意しない(3)」「どちらでもない(4)」「やや同意する(5)」「かなり同意する(6)」「とても強く同意する(7点)」の7件法で回答を求め, 3つの下位尺度ごとの合計得点を算出して使用した。

## 結果

### 各測度の基本統計量および相関分析

各測度の平均値, 標準偏差, Cronbachの $\alpha$ 係数, ならびに各測度間の相関係数をTable 1に示す。単一の項目である年齢を除いた全ての尺度について $\alpha$ 係数を算出したところ, 値は.75 ~ .89の範囲であった。このことから, 本研究で用いられた尺度のおおむね十分な内的整合性が確認された。

Table 1 各測度の基本統計量および相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	年齢	初対面における曖昧さへの非寛容	半見知りの関係における曖昧さへの非寛容	友人関係における曖昧さへの非寛容
年齢	44.76	13.89	—	—	-.214***	-.230***	-.063**
初対面における曖昧さへの非寛容	24.65	7.21	.89		—	.846***	.686***
半見知りの関係における曖昧さへの非寛容	22.67	6.81	.86			—	.739***
友人関係における曖昧さへの非寛容	19.21	5.18	.75				—

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

また, 年齢と初対面における曖昧さへの非寛容, 半見知りの関係における曖昧さへの非寛容, 友人関係における曖昧さへの非寛容の間の相関係数をそれぞれ算出したところ, 年齢と初対面における曖昧さへの非寛容( $r = -.214, p < .001$ ), 年齢と半見知りの関係における曖昧さへの非寛容( $r = -.231, p < .001$ ), 年齢と友人関係における曖昧さへの非寛容( $r = -.063, p < .01$ )となり, それぞれ有意な負の相関が示された。しかし, 年齢と友人関係における曖昧さへの非寛容の間の相関係数は有意ではあったものの, その絶対値が特に小さかったことから, 実質的な関連は認められなかった。

### 一元配置分散分析

相関分析の結果, 年齢と友人関係における曖昧さへの非寛容との間に実質的な関連が認められな

<sup>2)</sup>日本語版外傷後の成長尺度(Taku, Calhoun, Tedeschi, Gil-Rivas, Kilmer & Cann, 2007; 宅, 2010), Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D: Radloff, 1977)の日本語版(島・鹿野・北村・浅井, 1985), 主観的幸福感尺度(伊藤・相良・池田・川浦, 2003)もそれぞれ実施されたが, 本研究とは異なる目的の別の研究で用いるために測定されたものであるため, 以後の分析からは除外された。

ったこと、さらに年齢と初対面の関係における曖昧さへの非寛容および半見知りの関係における曖昧さへの非寛容との間に認められた関連も相対的に弱かったことから、友野(2020)に倣い、年齢を世代ごとに5つの群(20代・30代・40代・50代・60代、各群400名)に群分けした。そして、群分けされた世代を独立変数、初対面の関係における曖昧さへの非寛容、半見知りの関係における曖昧さへの非寛容、そして友人関係における曖昧さへの非寛容をそれぞれ従属変数とする一元配置の分散分析を行った。その結果、初対面における曖昧さへの非寛容を従属変数とした場合に0.1%水準で有意差が認められた( $F(4,1995)=23.76, p<.001$ )。Tukey法による多重比較の結果、いずれの世代も20歳以上離れた他の世代(例えば、20代であれば40代以上、30代であれば50代以上など)との間に有意差が認められ、上の世代ほど対人場面における曖昧さへの非寛容得点が低いことが示された。しかし、いずれの世代もその差が10歳以内の場合では、有意差が認められた組み合わせはなかった。これらの結果を、Figure 1.に示す。

さらに、半見知りの関係における曖昧さへの非寛容を従属変数とした場合も、0.1%水準で有意差が認められた( $F(4,1995)=27.71, p<.001$ )。Tukey法による多重比較の結果、初対面における曖昧さへの非寛容の結果同様いずれの世代も20歳以上離れた他の世代との間に有意差が認められ、上の世代ほど対人場面における曖昧さへの非寛容得点が低いこと、いずれの世代もその差が10歳以内の場合有意差が認められなかったことが、それぞれ示された。これらの結果を、Figure 2.に示す。

一方、友人関係における曖昧さへの非寛容を従属変数とした場合は、5%水準で有意差が認められた( $F(4,1995)=2.52, p<.05$ )。Tukey法による多重比較の結果、60代は20代に比べて有意に友人関係における曖昧さへの非寛容得点が低いことが示された。なお、その他の世代の組み合わせには、有意差は認められなかった。これらの結果を、Figure 3.に示す。

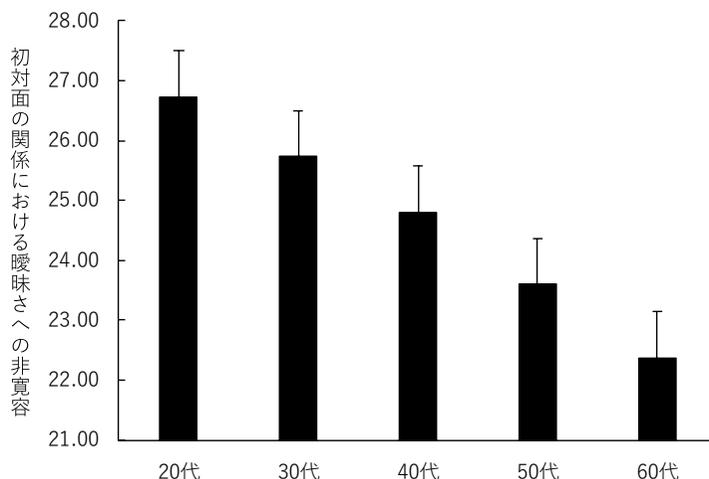


Figure 1. 初対面の関係における曖昧さへの非寛容の世代ごとの平均

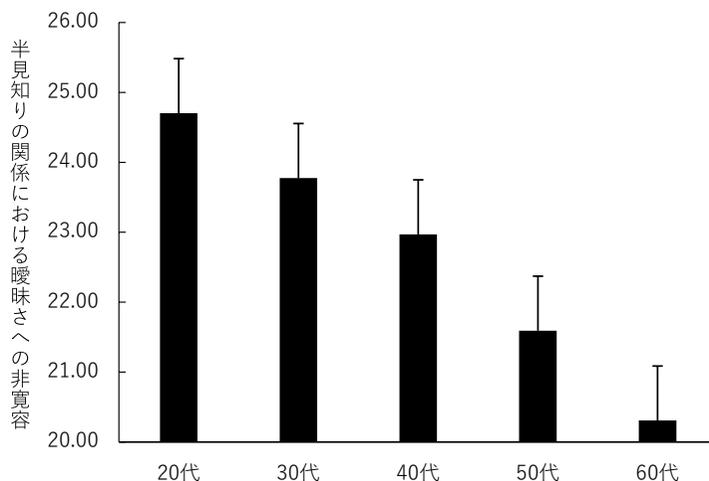


Figure 2. 半見知りの関係における曖昧さへの非寛容の世代ごとの平均

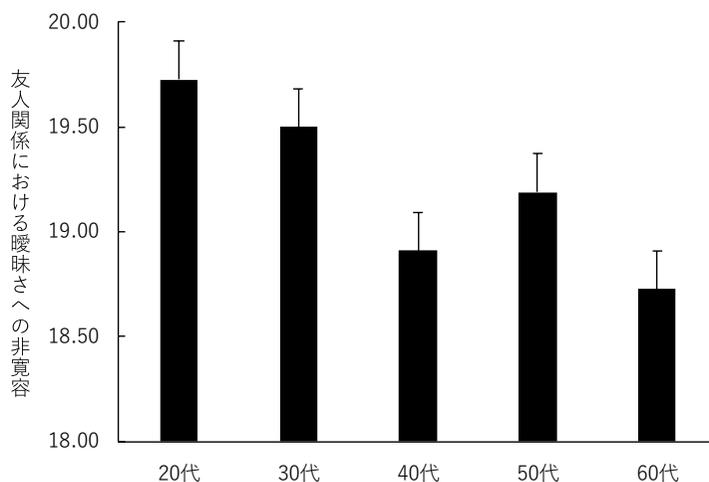


Figure 3. 友人関係における曖昧さへの非寛容の世代ごとの平均

### 考察

年齢および世代と初対面の関係における曖昧さへの非寛容，半見知りの関係における曖昧さへの非寛容との関連について

相関分析の結果，初対面の関係における曖昧さへの非寛容および半見知りの関係における曖昧さへの非寛容と年齢との間には弱い負の関連があることが示された。このことは，友野(2020)の結果とは異なり，初対面の関係と半見知りの関係という2つの対人場面で生じた曖昧さの耐えられなさは，年齢に反比例して直線的に緩和されていく可能性があることを示唆している。加えて，友野(2020)に倣い年齢を10歳ずつ年代の区切りで群分けして独立変数とし，初対面の関係における曖昧さへの

非寛容および半見知りの関係における曖昧さへの非寛容をそれぞれ従属変数とした一元配置分散分析の結果、近い世代間には差が見受けられないものの、世代間隔が大きくなるにつれ、そして上の世代ほど初対面の関係における曖昧さへの非寛容および半見知りの関係における曖昧さへの非寛容が低いことが示された。これらの結果は、友野(2020)の結果と方向性は一致するものの、その様相は異なるものであり、初対面の関係における曖昧さへの非寛容および半見知りの関係における曖昧さへの非寛容は加齢とともに漸進的に緩和されていくことを示唆している。

社会投資理論(Roberts, Wood, & Smith, 2005)によると、仕事や地域社会での活動、家庭生活など、加齢とともに受け持つことになっていく社会的役割にかかわることが、パーソナリティ特性の発達を促すと考えられている(川本, 2019)。これらの社会的役割のうち、特に仕事を通じた他者とのかかわりが、初対面の関係における曖昧さへの非寛容および半見知りの関係における曖昧さへの非寛容の緩和に一役買っている可能性が考えられる。本研究においては、調査協力者の就労状況などの詳細を調査していないため推察の域を出ないが、その多くが仕事を通じて多くの人とかかわっていることが想定される。職種や業種による部分は否めないが、この理論を踏まえると、工作上初対面の相手や半見知りの相手とかかわる経験をし続けることによって馴化が起これ、その関係で生じた曖昧さに対して寛容になっていくのかもしれない。

以上のことから、初対面の関係における曖昧さへの非寛容および半見知りの関係における曖昧さへの非寛容に関しては、概ね成熟化の原則に従うことが示され、仮説は支持されたと言えよう。

#### 年齢および世代と友人関係における曖昧さへの非寛容との関連について

相関分析の結果、上述のような初対面の関係における曖昧さへの非寛容や半見知りの関係における曖昧さへの非寛容とは異なり、友人関係における曖昧さへの非寛容は年齢との間に実質的な関連がないことが示された。そのことを踏まえ、上述同様友野(2020)に倣った一元配置分散分析の結果、世代差として60代が20代と比べて友人関係における曖昧さへの非寛容が低いことのみが示され、他の世代間では差がなかった。これらの結果は、初対面の関係における曖昧さへの非寛容や半見知りの関係における曖昧さへの非寛容とは異なり、友人関係における曖昧さへの非寛容は年齢に反比例して直線的に緩和されていくのではなく、20代から50代までの間は目立った発達的变化はせずに潜伏しており、人生経験を重ねた60代頃に漸く発達的变化が顕在化して、友人関係における曖昧さへの耐えられなさが緩和されることを示唆している。友野(2020)では、60代は他の世代に比べて曖昧さ耐性が高いことが示されているが、その理由として定年退職による就労状況の変化が呼び水となる可能性が推察されている。本研究で得られた知見もそれに沿うものであり、特に定年退職に伴う対人関係の変化が関連しているのかもしれない。

一方、社会情動的選択性理論(Carstensen, 2006)によると、高齢期に入って自分に残された時間が無くなりつつあるという認識がある場合、新たな情報を与えてくれるような未知の対人関係よりも主観的幸福感などの向上を叶えてくれる既存の慣れ親しんだ対人関係を優先する傾向があることが示されている。人生100年時代(Gratton & Scott, 2016)における現在の60代は、自分に残された時間が無くなりつつあるという認識にまだまだ至っていない可能性もあるが、この理論を踏まえると、親しい友人は自分の主観的幸福感を高めてくれる相手であるため、その友人との付き合いで生じた曖昧さ

に対して寛容になれるのかもしれない。

以上のことから、友人関係における曖昧さへの非寛容に関しては、大局的には成熟化の原則に従うことが示され、仮説は一部支持されたと言えよう。

## 本研究の意義と今後の課題

まずは、本研究の意義を以下に示す。

(1)対人場面における曖昧さへの非寛容は、成熟化の原則に従って加齢とともに減少するが、下位尺度によってその軌跡が異なる点：本研究で得られた知見は、友野(2020)の知見と一部軌を一にするものであり、生じる曖昧さの領域を対人場面に絞った場合においても曖昧さ耐性が適応的な方向に変化することを示唆するものである。さらに、下位尺度によっては直線的に変化するものと直線的ではない変化をするものがあることが分かり、対人場面における曖昧さへの非寛容を一括りにせず、下位尺度ごとに分析をすることの重要性が確認できた。

(2)大学生以外の世代における、対人場面における曖昧さへの非寛容の様相を実証した点：本研究では、20代から60代までを調査対象とした。これまでに実施されてきた対人場面における曖昧さへの非寛容研究の調査対象者のほとんどが大学生である(e.g. 友野, 2017など)ことを鑑みると、大学生の世代を含む幅広い世代の調査対象者によって得られた本研究の知見は、価値があるように思われる。

続いて、今後の課題を以下に示す。

(1)調査協力者全員がweb調査会社の登録モニターであった点：本研究の調査協力者は、全員がweb調査会社に登録されたモニターであった。本研究では社会経済的地位に関する質問項目が含まれていなかったため、推察の域を出ないが、調査協力者は日常的にPCを使うことができる相対的には恵まれた社会経済的地位にあることが想定される。そのため、本研究で得られた知見は、偏りが否めないサンプルによるものであることに留意する必要がある。

(2)調査協力者の年齢幅が限定されていた点：方法で示されたように、本研究の調査協力者の年齢幅は、20歳から69歳までであった。そのため、対人場面における曖昧さへの非寛容の加齢に伴う発達傾向はこの年齢幅の範囲のみで一定程度確認できたものの、この範囲からは外れる10代以下や70代以降の世代については不明である。10代や70代以降の世代は、20代から60代までとは異なる発達傾向の可能性が想定されるため(上野他, 2018)、10代や70代以上を対象とした調査も実施する必要があるだろう。

(3)1時点のみの横断調査であった点：本研究では、1時点のみの横断調査による世代間の比較にとどまり、経時的変化については検討しなかった。友野(2020)同様他の世代とは異なる様相を示した60代の適応的な傾向は、果たして普遍的なものなのか、それとも単にコホートの影響で今現在の60代にのみ見受けられる特異的な傾向なのかは不明である。この点に関しては、今後対人場面における曖昧さへの非寛容の経時的変化を縦断調査によって明らかにしていくことが重要である。

(4)性差について未検討であった点：本研究においても、友野(2020)同様性差については検討しなかった。対人場面における曖昧さへの非寛容と精神的不健康の関連についての知見には多くの性差が見受けられる(友野, 2017)ことから、性差を加味した検討を行う必要があるように思われる。

ここまで述べてきた意義を踏まえ、以上の課題について検討することが、対人場面における曖昧さへの非寛容と年齢の関連についての更なる知見の蓄積に繋がっていくと考えられ、ひいては曖昧さ耐性研究全般の発展に寄与することになるだろう。

## 引用文献

- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality, 30*, 29-50.
- Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science, 312*, 1913-1915.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology, 56*, 453-484.
- Enoki, H., Koda, M., Saito, S., Nishimura, S., & Kondo, T. (2018). Attitudes towards ambiguity in Japanese healthy volunteers. *Current Psychology, 37*, 913-923.
- Gratton, L., & Scott, M. (2016). *The 100-Year Life*. London, UK: Bloomsbury Information Ltd. (池村千秋(訳)(2016). LIFE SHIFT (ライフ・シフト) 東洋経済新報社)
- 伊藤 裕子・相良 順子・池田 政子・川浦 康至(2003). 主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 74, 276-281.
- 川本 哲也(2019). パーソナリティの生涯発達 自分らしさをつくり続ける 西村純一・平野真理(編) 生涯発達心理学 (pp.123-137) ナカニシヤ出版
- 川本 哲也・小塩 真司・阿部 晋吾・坪田 祐基・平島 太郎・伊藤 大幸・谷 伊織(2015). ビッグ・ファイブ・パーソナリティ特性の年齢差と性差—大規模横断調査による検討— 発達心理学研究, 26, 107-122.
- 河野 直子(2012). パーソナリティと発達—成人期以降— 鈴木公啓(編) パーソナリティ心理学概論—性格理解への扉— (pp.61-72) ナカニシヤ出版
- Masten, A. S., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcame adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.
- 西村 佐彩子(2007). 曖昧さへの態度の多次元構造の検討—曖昧性耐性ととの比較を通して— パーソナリティ研究, 15, 183-194.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.
- Roberts, B. W., Wood, D., & Smith, J. L. (2005). Evaluating Five Factor Theory and social investment perspectives on personality trait development. *Journal of Research in Personality, 39*, 166-184.
- 島 悟・鹿野 達男・北村 俊則・浅井 昌弘(1985). 新しい抑うつ性自己評価尺度について 精神医学, 27, 717-723.
- 宅 香菜子(2010). がんサバイバーのPosttraumatic Growth 腫瘍内科, 5, 211-217.
- Taku, K., Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G., Gil-Rivas, V., Kilmer, R. P., & Cann, A. (2007). Examining posttraumatic growth among Japanese university students. *Anxiety, Stress and Coping, 20*, 353-367.
- 友野 隆成(2017). あいまいさへの非寛容と精神的健康の心理学 ナカニシヤ出版
- 友野 隆成(2020). 加齢に伴う曖昧さ耐性と精神的健康の発達の検討 宮城学院女子大学研究論文集, 130, 33-45.
- 友野 隆成・橋本 宰(2005). 改訂版対人場面におけるあいまいさへの非寛容尺度作成の試み パーソナリティ研究, 13, 220-230.
- 上野 雄己・平野 真理・小塩 真司(2018). 日本人成人におけるレジリエンスと年齢の関連 心理学研究, 89, 514-519.

## 謝辞

本研究は、2019年度宮城学院女子大学特別研究助成「特別研究費」の助成を受けた。本研究の実施に当たり、調査にご協力いただいた皆様に、深謝申し上げます。



# ヘンリー・ジェイムズの「友だちの友だち」

——中流階級の女性が求めた結婚と愛情——

三浦万理恵

はじめに

「友だちの友だち」(“The Friends of the Friends,”<sup>1</sup> 1896)はヘンリー・ジェイムズ(1843–1916)の代表的な幽霊物語である『ねじの回転』(*The Turn of the Screw*, 1898)の2年前に発表された短編だが、これら二作品には多くの類似点が見られる。例えば、物語において幽霊らしきものが登場するという点や、その肝心な幽霊の存在が曖昧に描かれている点、出来事の経験者が女性であり、その女性が精神的に不安定な部分が散見される点、他にも、何年か後に手記や日記としてその経験を綴っている点や、その手記の執筆からさらに何年後かに第三者が読んでおり、我々読者は彼女の経験した時間軸から二重に隔てられているという複雑な枠構造を有している点、さらに主人公に名前が与えられていない点、など実に多くの類似的な要素が挙げられる。

ジェイムズの幽霊物語においては、彼の持ち味とも言えるその曖昧な表現から、作中登場する幽霊の存在について議論する研究が多いのだが、そういったそれぞれの先行研究においても、これら二作品それぞれが比較対象としてよく用いられる。「友だちの友だち」執筆からわずか二年後に、さらに複雑な枠構造を有し物語の厚みも増した『ねじの回転』が執筆されていることから、筆者の見解では、本作は『ねじの回転』の前身となった作品なのではないかと考えられる。「友だちの友だち」は、『ねじの回転』に比べると「その知名度は決して高いとはいえないが、技工に満ち、様々な解釈を誘う不思議な作品」であり、「ジェイムズが関心を抱いた幽霊(亡霊)のテーマを論じる上でも欠くことができない」作品であろう(神崎 118)。

本論では、「私的生活」(“The Private Life,” 1893)に見られるような喜劇的な作風の幽霊ものから一転、悲劇的に終結する幽霊物語として「ともだちのともだち」を取り上げ、友人同士から婚約者という関係性へ変化した、物語の語り手である「私」とその婚約者「彼」の心情を分析することで、結婚における男女の意識差を明らかにするとともに、本作においては愛情と結婚という二つの要素が重要であることを示す。結婚にまつわる当時の社会背景も織り交ぜながら、「私」の女友達である「彼女」が精神的に夫から支配され続けていた可能性や、「私」の視点を歪ませた要因と考えられる、結婚に対する女性側の問題を明らかにする。また、本作の構成を分析し、前後に執筆されたジェイムズによる幽霊物語と比較することで、「私的生活」から『ねじの回転』へ向けて女性の問題に対する彼の関心の高まりが見られることを示す。

<sup>1</sup> これ以後、“The Friends of the Friends”への言及は、“FF”と略す。また、本論における引用は、本文中に頁ナンバーのみを記す。

## 1. 物語の前提とあらすじ

物語に入っていく前に、本作を読み進める上で重要な、登場人物やそれらを支える枠構造について確認したい。本作における登場人物は、中流階級に属すると思われる女性で主人公である「私」、その古くからの友人であり物語の中で婚約者になる男性、「彼」、そして、同じく「私」の友人である既婚女性、「彼女」、の3人からなっている。物語は「私」の日記という形で展開するのだがそれぞれの名前は語られないため、本論文においては議論を分かりやすくするために、それぞれ「私」、「彼」、「彼女」と呼称する。

本作は、プロローグ的な短い前置きと、7つの章からなる「私」の日記で構成されている。プロローグの語り手はおそらく編集者と思われる人物であり、その性別は語られない。プロローグはこの人物が知人に向けて書いた手紙であり、内容は日記に関するコメントである。「私」はおそらく膨大な量の日記を書き溜めていたようだが、語り手から見て「私」が最も生き生きしていると感じる箇所を同封した。同封されている日記は7つの章で構成されているが、これは手紙の受け取り手が読みやすいよう編集者が分けた便宜上のもので、執筆者である「私」によるものではない。プロローグの語り手は彼女の日記の内容を評価しているが、同時にその出版に対する懸念も抱いている。語り手が評価する、彼女の筆が“most vivid”である点こそが、最も出版に向かない点なのではと危惧しているからだ。語り手は彼女の日記について、“To tell the truth she’s fearfully indiscreet, or has at least all the material for making me so”(FF 323)と記しており、もしこの日記を出版した場合、自分自身も慎重さを欠いていると思われかねないと吐露している。語り手はこういったことについて意見を求めるために、彼女が“most vivid”であり、“fearfully indiscreet”であると感じる箇所を、手紙とともに同封したというわけだ(FF 323)。

こういったプロローグの前置きにより我々読者は、編集者によって章分けされ、コピーされた、何年も前に書かれた「私」の日記の断章を読むという形になることから、物語の中の出来事、つまり「私」の身に起こった経験の進行から、二重に隔てられているということになる。このような複雑な枠構造を有するジェームズの作品は、本作を含め、「エドモンドオーム卿」と『ねじの回転』の三点存在するが、これらは全て幽霊物語であるという点で共通している。科学の進歩によって、幽霊という存在が大衆にそれほど信じられなくなったヴィクトリア朝という時代背景を考慮すると、超自然的なことが起こる信じられない物語を前に、このような複雑な構成でもって心霊経験をばかしてしまうジェームズのやり口は、チープな幽霊小説となり下がることを防ぐために行った、明らかに意図されたものであろう。

議論の前に、簡単に本作のあらすじを確認しておく。同封されていた「私」の日記は、友人である「彼」と「彼女」に共通の心霊体験があることを知った著者が、二人を引き合わせようというところから始まる。共通の心霊体験とは、遠く離れていた親の臨終の際に、その亡霊を見たというものである。「彼女」は父親の亡霊に、「彼」は母親の亡霊に遭遇しており、体験した時期も二人で共通している。「彼女」の体験は、「彼女」の友人たちの間では有名なものだったので「私」も知っており、ある日「彼」から同じような体験談を聞かされた際に“Why you ought to meet her and talk it over”(FF 325)と彼にすすめたことが、この引き合わせのきっかけである。「私」は「彼」に対し、二人は“birds of a feather”(FF 325)なのだと言語、「彼女」についてのことや、「彼女」の奇妙な体験の話を書かせた。しかし、この引き合わせがどうにもうまく成功しなかった。「私」は懸命に対面の場を設定するも、二人は常になんらかの

理由で合うことが叶わず、5年の歳月が流れた。この間に、「私」と「彼」は昔からの友人から婚約者という関係性になり、結婚まであと一月というタイミングで、遂に「彼」と「彼女」の対面が実現しそうになる。しかし、長年二人を引き合わせることを望んでいたはずである「私」の画策によってこの機会は失われ、その晩「彼女」は急死する。ところが、不思議なことに「彼」は、「彼女」は亡くなる直前に彼宅を訪問し、生きた彼女との対面を果たしたという。「私」は彼の過去にあった不思議な体験から、彼が対面したのは「彼女」の亡霊だと主張するのだが、その後も「彼」が「彼女」の幽霊と密会しているのではという疑念が膨らみ、遂に「私」は自ら婚約を破棄してしまう。

さて、本作を読み終えた読者が抱く疑問の多くは、「彼」が遭遇したのは生きた「彼女」なのか、死んだ「彼女」なのかという点であろう。しかし、実際ジェイムズはどちらとも受け取れるような描写をしており、どれだけ物語を振り返って「私」や「彼」の証言を細かく分析したところで、「彼」が遭遇した「彼女」が生きていたのか死んでいたのかという点ははっきりしないのだ。そこで、本作において注目すべき点は、「彼女」の生死を検証することよりも、「私」と「彼」が自らの主張を頑なに曲げようとしないう姿勢にあると思われる。なぜ二人はそこまでして「彼女」の生死にこだわったのだろうか。彼らには、「彼」が遭遇した「彼女」が、生きていた、あるいは死んでいた状態でなければならない確たる理由が存在したはずである。

## 2. 「彼女」の死に固執する「私」

はじめに、「私」が、死んだ「彼女」に固執する理由から探っていきたい。まず、「私」の主張の背景に嫉妬が関係していることは明らかだろう。しかし、この嫉妬の感情は、無論はじめから存在していたわけではない。彼女の不安を大きくさせた要因として、もともと友人という関係であった「彼」と「私」という関係性が、物語の途中で「婚約者」に変化したことが大きく関係している。「私」は引き合わせの手段として、常々二人に写真を撮らせようと試みていた。「彼女」も「彼」も、共通して写真に撮られることを嫌っていたのだが、「彼」は結婚の申し出の際、「私」に写真を送ることを条件として提示されたことで、長年拒否していた撮影を承諾した。「私」は、遂に「彼」の写真が手に入ったことに喜び、気高く立派な彼の姿を自宅に飾ったのだ。そして、結婚を祝うために自宅を訪れた「彼女」に対し、何の躊躇いもなく次のように考え発言する。“... he had sacrificed his perversity — wouldn't she sacrifice hers? She too must give me something on my engagement — wouldn't she give me the companion-piece?” (FF 335)。 それに対し「彼女」が返した言葉は、“The companion-piece to the portrait of [your] future husband was the portrait of his future wife” (FF 335) というものだった。この発言こそ、「私」が嫉妬という感情に気がついてしまうきっかけであり、“[your] future husband” と “his future wife” という言葉は、これまでの友人という関係性から、夫婦という新しい関係性への変化を「私」に強くイメージさせた。引合せを阻止したことを「彼」に告白する場面における、“I didn't fear things then, ... I hadn't the same reason” (FF 343) という発言においても、「私」が自らの立場の変化を過敏に意識していたことは明らかだろう。

婚約者という不安定な立ち位置にいる状況で、自ら「彼」と「彼女」を対面させる機会を設定してしまったうえ、今回はおそらく成功するだろうと直感した「私」は、彼らの間に愛情が芽生えることを過剰に恐れ、“perfidy” (FF 340) で “iniquity” (FF 342) な行為を実行する。しかし、「私」が「彼」の愛情を自

分に繋ぎ止めておくために行ったはずであるこの行為こそが、皮肉にも「彼」からの愛情を損なってしまったという呪縛に自ら囚われるきっかけとなる行為だったのだ。

以下は、「私」がこの行いを「彼」に対し告白した直後の場面である。

He kissed me at this, and when I remembered that she had done so an hour or two before I felt for an instant as if he were taking from my lips the very pressure of hers. In spite of kisses the incident had shed a certain chill, and I suffered horribly from the sense that he had seen my guilty of a fraud. . . . I was as unhappy as if I had a stain to efface. . . . Before we parted I told him that I'd undeceive her . . . . At this he kissed me again. [I said] I'd expiate my sin . . . and ask to be forgiven. At this he kissed me once more. (FF 345)

念願の対面機会が「私」の意図的な計画で阻まれたことを知った「彼」は、はじめこそ彼女を叱責したものの、引用場面では「私」を優しく受け入れていることがわかるだろう。一方「私」は、「彼」越しに感じる女友達の存在から、「彼」の行為に少なからず嫌悪の感情を抱いていることが読み取れる。この嫌悪の感情は、「彼女」の生死について議論を戦わせた後の場面で、「彼」がキスやハグなどによって和解の姿勢をとった際それを拒む等、さらに顕著に描写されている。

「彼」を待つ「彼女」の様子は平静だったことを伝え、と、「彼」は長い付き合いの中で初めて、主人公に疑いの目を向けた。結婚を前にこのような不信行為を働いたことで、「私」は自分に対する「彼」の愛情が薄れたと感じ、焦ったのだろう。「私」が「彼」への懺悔だけでなく、「彼女」にも懺悔し赦しを得ようとした行為は、「彼女」への謝罪の気持ちからくるものではなく、損なってしまった(と「私」が感じている)「彼」からの愛情を取り戻すための手段だったのではないだろうか。しかし、女友達はその晩息を引き取ってしまったことから、「彼女」への懺悔を果たすことができなかった時点で、「私」が損なってしまったと感じている「彼」からの愛情は、主人公にとって一生取り戻すことができないものとなってしまった。よって、「彼」の主張の通り生きた「彼女」が「彼」に遭遇したとすると、主人公が婚約者からの愛情を損なっている一方で、「彼女」は昨晚「彼」の愛情を受け取ったまま永遠にこの世を去ったことになる。

そこで、「彼女」が亡くなった今、「私」は「彼女」の死にこだわるのである。「彼女」に懺悔することで「彼」からの愛情を奪還するという「私」の手段が絶たれた以上、「私」にはもはや死んでいる「彼女」にしか勝ち目がないのだ。生きている女性という点でしか、「私」は「彼女」の優位に立つことができないのである。このことは、「彼女」の生死に関する議論の果てに、“[You were my]“real” friend and [my] very own forever” と言って愛情を示した「彼」に対し、「私」が “I had at least the merit of being alive” と答える場面からも読み取ることができる。しかしこの発言の後、「彼」は “Oh she was alive! She was, she was!” と頑なに繰り返すことから、仮に「彼」の言う通り昨晚遭遇した女友達が生きていたとすると、「彼女」に対し「私」が唯一優位に立てる点が皆無の状況になってしまう(FF 356)。また、「彼」は約20分の間「彼女」と見つめ合っていたと語るが、実際に女友達が生きていた場合、そこに身体的な接触があった可能性もある。これらの理由から、「私」はどうしても、「彼」が遭遇したのは死んだ状態の、幽霊の「彼女」であったと思いたいのだ。しかしながら、どんなに信憑性のある証拠を提示し説

得を試みようとも、「彼」は自らの主張を曲げることはなかった。

### 3. 「彼女」の生に固執する「彼」

それでは、そこまでして生きた「彼女」にこだわる「彼」の理由とはなんだろうか。それは、「彼」が単純にそう思いたかったから、という理由に他ならない。女友達との対面が叶わなかった日、「彼」は「私」を訪問するやいなや、長い付き合いの中で初めて主人公に対し強い口調で抗議した。「私」はその様子を“reproach”と表現しているが、抗議の内容は真っ当なもので、5年もの歳月の果てにやっと叶うはずだった対面の機会なのだから、「私」はなんとか外出する用事を移動させるか、あるいは二人の引き合わせだけは成立するよういずれかの方法で取り計らうことができたのではないか、というものだ(二人の対面は「私」の家で行うことになっていたのだが、「私」は自らに外出せねばならない用ができたことを理由に、予定の対面時刻よりも「彼」の到着を遅らせるよう手紙を送っていたのだ)。主人公はこの叱責に耐えられなくなり、自らの犯した行為を「彼」に告白することとなった。「彼」は、5年間も繰り返してきた引き合わせの末、今度こそ、という機会を人為的に阻まれたことが非常にショックだったのだろう。その晩彼は「彼女」との対面を果たす事になるのだが、もしも彼がその存在を幽霊だったと認めてしまったら、彼は遂に「彼女」との対面を果たせず死別したことになる。そこで、「彼」はその晩遭遇したのは生きた「彼女」であり、自らは対面を果たせたのだと思いたかったのではないだろうか。実際に「彼女」が生きていたのか、幽霊だったのかという事実は「彼」にとって問題ではなく、彼自身が「彼女」が生きていたのだと思えばそれで満足だったのである。そのため、彼は「彼女」が生きていたということを立証するための証拠集めなどしないし、終わりの見えない「私」との議論に対し、女友達の生死に決着をつけるよりも婚約者の気持ちを損なわないことを優先し、彼から議論を差し控え、“[You] might believe what [you] liked . . . It was an event of [your] history, a puzzle of [your] consciousness, not of [mine]” (FF 358) という言葉をかけるのである。

たしかに「彼」は、女友達との対面が阻まれた際失望を示したし、遭遇した女友達は生きていたと頑なに主張した。しかし、この失望や主張は、決して「彼女」に対する恋心からではない。「私」は婚約者と女友達の間にも異性としての繋がりが存在することを懸念しているが、実のところ、「彼」の愛情は終始「私」に注がれていた。例えば、「彼女」との対面が叶わず抗議した際も、「私」の告白を受けた後は主人公の懺悔をキスでもって赦しの姿勢を見せていたし、女友達の生死について口論した際も、「私」の気持ちを損なわないよう、彼は主人公の好きなように解釈するよう委ねた。このような彼の姿勢は「私」自身感じ取っており、日記に“he had . . . an unmistakable desire not to make a stand or, as they say, a fuss about it” (FF 358) と綴っている。彼は最後まで主人公の説得を試み、「私」から婚約破棄を言い渡された後も生涯独身を貫いている。嫌っていた写真を撮影し送った理由も、婚約の際に提示された「私」の希望に添うためであるし、第一、彼は「私」に対してこれまで二回も結婚の申し出を試みており、この二回目ですべて「私」から承諾を得たのだ。こういった「彼」の姿勢を客観的に分析すれば、彼が「私」を愛していることは確かであり、姿勢や言動も「私」への愛情を感じるものだったと言える。

しかしながら前述の通り、「私」にとってはどうしても「彼」が遭遇したのは死んだ「彼女」でなければならず、彼がそのような認めない以上、彼の愛情を損なっているという「私」の不安は払拭されない。そうした不安は、「彼」の優しさから議論を差し控えた時間や置いたとしても、それは消えるどころか「私」

の中で次第に大きくなっていった。この、目には見えない「彼」の愛情という問題からくる主人公の不安は、「彼」や「彼女」の霊的能力から、今もなお毎晩二人で密会しているのではないかという狂気の発想へと至らせる。

### 3. 「彼女」の様子から推測される夫からの精神的支配

さて、ここでもう一人の主要人物である「彼女」にも注目しておこう。「私」の視点を通して語られる日記を読んでいると、夫の呪縛から放たれた「彼女」が「彼」を略奪しようとする女性のように映る場面もあるが、実際「彼女」は「彼」に対する恋心など抱いていなかった、というのが筆者の見解である。

まず、「彼女」が「彼」との対面を決心した要因は、「私」からの“dearest friend”という言葉にあったと思われる。実際、「彼女」は共通の体験を持つ「彼」に対し興味ある姿勢は見せたものの、この発言を受ける以前は決して自ら会おうとはしなかった。しかしこの言葉を聞いた後、夫と別居の状態にあっても大胆になるよりむしろ慎重で、積極的に友情を求めようとしなかった「彼女」が、“Am I your dearest friend?” she asked with a smile that for a moment brought back her beauty”(FF 337)という反応を見せ、これまでの重い腰を上げ「彼」と対面する決意を「私」に表明する。夫の喪中であっても予定通り茶会に参加した女友達に対し、「私」は“If she was inclined to the usual forms why didn’t she observe that of not going the first day or two out to tea?”(FF 341)と疑いの目を向けるのだが、この理由においても別居していた夫より親友の頼みを優先したという解釈ができるだろう。「彼」に好意があるのではないかという「私」の懸念は邪推と言える。しかし、「彼女」は不幸せな結婚生活で患った心臓衰弱から、依然として動揺するような事態は避けて生活しなければならなかった。「彼女」は夫と別居しているものの、常に夫に対する恐怖心から自らの行動、特に異性との接触を慎んでいた。「彼」との対面の日、「私」は彼の到着を待つ「彼女」の様子を“she sat there so visibly and weary” “she looked anxious—she looked unusual”(FF 340)と表現しているが、これは暴力的な夫の影響から長年避けていた異性と会うことへの不安であり、「彼」との対面を諦めた際に見せた“her something deeper still than disappointment” と“the soft low emission of the breath”(FF 341)は、「彼」との対面が叶わなかった失望というよりむしろ、「彼」と会わずに済んだという安堵の様子だったのではないだろうか。しかし、慣れない緊張感を味わったことから心臓に負担がかかった結果、彼女はその日の晩に死亡してしまう。「私」は「彼女」の死因に関して“... there were shocks of all kinds, not only those of grief and surprise”(FF 345)と皮肉的に綴っているが、筆者には女友達の死因が夫の死への喜びや「彼」との対面が叶った興奮等、ポジティブなショックによるものとは考え難い。むしろ、「彼女」は夫の死により肉体的支配からは開放されたものの、精神的支配からは解放されていなかった、という見方はできないだろう。

### 4. 女性を取り巻く結婚と愛情

さて、本作は幽霊物語として括られているが、ここまで見ると、結婚や愛情といった要素が本作を語る上で重要なポイントとなっていることがわかるだろう。女友達は不遇の結婚生活を強いられているし、主人公が不信行為を犯してまで成し遂げようとしたこともまた結婚である。加えて、「彼女」の夫はひどい暴力を振るい別居生活を送る一方、「私」の婚約者となった「彼」は、終始主人公を優しく受

け止めようとする姿勢が対照的に描かれている。愛情も、結婚も、両性に関係することではあるが、ジェイムズがあえて「私」と「彼女」のように女性を中心として物語を展開させた点には、当時の社会問題が関係していると考えられる。

まず結婚についてであるが、ヴィクトリア朝時代における結婚は、その男性優位の性質から女性たちにとって重大な意味を持つものだった。当時の法律は妻を夫と一心同体であるとみなしたため、結婚と同時に彼女らの権利は夫に吸収され、所有物や行動の自由は基本的にすべて夫に帰属した。1870年、82年の既婚女性財産法(Married Women's Property Act)の制定に伴い、妻の財産保有に関する問題は改善されたものの、婚姻関係の解消が困難を極めるという問題は依然として解決されていなかった。元来、イングランドにおいて離婚を進める際には、議会を通しての手続きを求められたことから膨大な費用と時間を要するという点と、妻からの離婚申し立てが基本的に不可能であったという点の、二つが主に問題とされていた。妻の不貞などを理由に一方的な婚姻破棄が可能であった夫に対し、妻には同様の権利が与えられていなかったのだ。こういったことから、当時は歯止めの効かない夫の不貞が社会問題の一つともなっていた。こうした諸問題を解決するため1857年に制定された婚姻事件法(Matrimonial Causes Act)により、法律上は妻からの離婚申し立てや別居が可能になったが、依然として妻には夫の不貞単独で離婚請求することは認められず、離婚手続きを進めるためには夫からの暴力や遺棄を証明する必要があった。また、これらを証明したとしても裁判のためには膨大な費用や時間を要することや、地方居住者は離婚裁判のためにロンドンまで出向く必要があったことなどから、婚姻事件法制定後も、19世紀における離婚件数は1年あたり1,000件を下回るほど、当時の婚姻関係解消は困難を極めたのである(山田133-134)。また、結婚後の女性を取り巻く問題として、夫による妻や愛人などの殺人が頻発していたことも見逃せない。当時の殺人事件は家庭内におけるものが最も多く、その被害者は圧倒的に女性であった(山田140)。

このような社会情勢を加味すれば、本作における「彼女」が、心臓を患うほどの恐怖を結婚生活において日常的に抱いていたとしてもおかしくない状況であることがわかるだろう。また、上述した社会制度により離婚することも叶わず、別居にとどまらざるを得ない状況では、常に夫の影に怯えて生活する「彼女」の様子も頷ける。「私」は、夫との別居により以前と比べ大胆に振る舞う既婚女性の存在を示す一方、「彼女」の様子は“her thought that her husband only waited to pounce on her. She discouraged if she didn't forbid the visits of male persons not senile: she said she could never be too careful”(FF 330)と綴っている。このような「彼女」のキャラクターは、別居により配偶者と物理的に距離を置くことはできても精神的支配の苦しみからは解放されない、当時の女性に対するジェイムズの視点が反映されているように思われる。

次に、筆者が本作における重要な要素の一つと考える愛情についてであるが、本作における「私」が「彼」からの愛情にこだわっていた理由として、主人公が結婚に対しパートナーシップを重視していたのではないかということが考えられる。当時の中流階級に属する女性の結婚観について、以下に引用したい。

ヴィクトリア朝では通常、アッパー・クラスの結婚が財産や爵位の継承を第一の目的としたのに対し、ミドル・クラスの女性は男性の財産に加え、宗教や慈善活動、知的関心を共有できる

かといった要素を考慮して結婚相手を選択していた……彼女たちは……理想の相手と結婚した後、出産という妻に課せられた使命を果たすことよりも、愛情で結ばれた夫との関係を重視したいと少なからず願っていたのである……。 (山田134)

本作の主人公も中流階級に属する女性であるが、彼女も引用した女性たちと同様、結婚において愛情を重視していたのではないと思われる様子が散見される。例えば、「私」が「彼女」を語る際に“unhappy”や“poor”という表現を用いているところを見ると、少なからず主人公が女友達のことを可哀想であり、惨めな女性であると認識していると考えられ、自らはそのようになりたくないという思いが感じられる。簡単に離婚ができない環境で、愛情溢れる幸せな結婚を夢見ていたはずの主人公が、自らへの気持ちが離れているかもしれない「彼」と結婚するという不安は、「私」をヒステリックに至らせるに十分な要因であったろうと思われる。しかし、こういった「私」の様子とは反対に、本作における「彼」からは結婚に対する懸念が全く感じられないのだが、これはまさに男女間で結婚に対する重みが異なることの表れと言えるだろう。結婚に対するこのような認識の違いも、「私」と「彼」のすれ違いに関与していると思われる。

#### 5. 「私」の視点を歪ませる劣等感

ところで、本作冒頭で登場する編集者らしき人物について、その性別は不明であるにもかかわらず、読者は自然と男性をイメージして読み進めてしまうことは不思議である。キャラクターに名前が与えられない本作において登場人物を差別化するためとは言え、和訳本においてもこの人物を「ぼく」と表記している点は驚きだ。『ねじの回転』においても手記を読む人物に男性が置かれているが、狂気的な女性を客観的に見る立場に男性を配置したり、読者も自然と男性をイメージしてしまうという点は興味深い。作品執筆当時のヴィクトリア朝と変わらず現代日本においても、女性は精神的に不安定で男性は冷静であるという認識が働いているということだろう。

しかし、本作中では男性である「彼」よりも、むしろ女性である「私」の方が論理的に物事を考えていると感じられる描写がある。「彼」が遭遇した女友達は幽霊であるということを証明するために、「彼女」の足取り等の証拠を集め推測する「私」の姿勢は、何の証拠もなく「彼女」は生きていたと主張する「彼」よりも実に論理的である。

では、なぜ「私」は、そこから婚約者が毎晩女友達の幽霊と密会しているのだという狂気的な発想にまで至ってしまったのだろうか。「私」が抱く漠然とした不安感はどこから来るのだろうか。これは、「私」が没個性の、いわゆる何の能力も持たない普通の女性であることに原因があるのではないかと考える。本作における三人の登場人物において心霊体験がないのは主人公のみであり、「私」が二人の特別な能力に対しある種の羨望を抱いていたらしいということは、女友達の幽霊と遭遇したと認めない「彼」に対し“I should in his place have thought more of myself for being so distinguished and so selected” (FF 358) と考える様子からも推測できる。他にも、婚約者に女友達との密会の疑いをぶつける時でさえ、「彼」の能力について以下のように語っている。

“Your accessibility to forms of life . . . your command of impressions, appearances, contacts,

closed . . . to the rest of us. That was originally a part of the deep interest with which you inspired me — one of the reasons I was amused, I was indeed positively proud, to know you. It was a magnificent distinction; it's a magnificent distinction still" (FF 361)

また、心霊体験という特殊な経験を持ち、高貴な女性でありながら、社交界には滅多に姿を見せない貴重な存在である「彼女」については、「彼女」と関係の浅い女性たちよりも、「彼女」と友人関係である自らは優位な存在であるというように感じている様子も描かれている。実際「私」は、「彼」や「彼女」に対し、特別な能力のある人物であるという点で興味を抱いたということをして “I didn't pretend for a moment that he and she were common people. Pray, if they had been, how should I ever have cared for them?” (FF 363) と告白している。さらに、彼らの個性は心霊体験だけではない。その強烈さゆえに、最も彼らを形容する出来事として心霊体験が真っ先に語られるものの、「彼」は豊かなコミュニケーション能力から広い交友関係を築いており、毎日仕事に忙しく打ち込んでいるし、「彼女」は不幸せな結婚の末夫と別居中とはいえ、非常に魅力があり頭も良く綺麗であると、「私」は綴っている。以上のことから、「私」は、「彼」や「彼女」など、能力の高い人物のそばにおり彼らについての情報や関係の深さを周囲と比較することで自らの価値を高め、特別な人物と繋がりがあるといふ点を自らの長所として活用していたということが言えるだろう。優れた他人に依存するような「私」の生き方は、自身の無個性さを補完するためなのだ。

しかし、社会における女性とは、そのほとんどが本作における「私」のような普通の女性ではないだろうか。「私的生活」におけるランチ・アドニーのように仕事に生きがいを感じていたり、自身の容姿に堂々と自信を持っていたり、本作における「彼女」のように貴重な経験や特徴を持つ女性などひと握りであり、社会における女性の大半は、結婚によって自らの権利を夫に吸収される、没個性な、普通の女性であるはずだ。このような無意識の劣等感から来る嫉妬や、承認欲求などが、事実を客観的に捉えることが難しい状況にまで「私」の視界を歪めてしまったと考えられる。

## おわりに

幽霊物語である本作は、幽霊の存在と同じくらい、主人公である「私」が精神的に狂っていく様子が読者の印象に残る作品である。しかし、「私」は決してはじめから精神を病んでいたわけではない。嫉妬という亡霊を退散させる道はひとつしかない、という思いから働いた不信の行為が、結局は「彼」からの愛情を損なう結果を招いてしまったと自身を苛ませる要因となり、自らを破局から救う道のように思われた幽霊との密会疑惑の告白が、結局は二人の決定的な決裂に繋がる。互いを大切にしたいという気持ちは同じであるにも関わらず、結婚における意識レベルの違いから、「私」と「彼」は、それぞれが女友達の生や死に執着する理由を互いに理解することが叶わない。大切な婚約者である「私」を尊重したいという思いから生じた「私」の好きなように解釈したら良いという「彼」の優しさにより、「彼女」の亡霊は消え去ることなく主人公の心に居座り続け、むしろ色濃く存在感を増していき、「私」自ら婚約を破棄させるに至るのである。嫉妬という感情が、本作における「私」にとって大きな効果をもたらすことは明白だが、しかし、本論にて筆者が示したいことは、嫉妬の感情は主人公の視界に歪みをもたらすうちのあくまで一因にすぎないという点である。婚約者という立場になった「私」が、突如

として嫉妬という感情に開眼した要因として、主人公が抱く劣等感が大きく作用していたと言える。本作は「私」の視点を介して語られるためよもや見落としてしまいそうになるが、三人の中心人物それぞれを手に取り眺めてみると、高い能力や個性を有する「彼」や「彼女」に比べ、主人公がまるで無個性な点に気が付く。主人公が女友達に対してあらぬ疑いの目を向け、婚約者である「彼」までも信用できなくなるに至らせたものは、主人公の無個性さからくる劣等感だったと言える。

読者に恐怖を感じさせないという点はジェイムズの幽霊物語の特徴とも言え、本作もその例に漏れることはない。筆者は、読者が生理的に恐怖をおぼえない理由として、彼の幽霊物語における幽霊は実は副次的なものであり、読者が真に注目すべきは別な側面にあるのではないかと考えたい。ジェイムズが描いた本作における真の亡霊は、「彼女」ではなく、「私」の嫉妬心や結婚に対する不安だったのではないかと思われ、その嫉妬心や不安の背景には、無個性な普通の女性という劣等感が根付いていたと推測できる。そして、こういった女性の姿は、同時代における女性たちに対し、ジェイムズが感じ取っていた印象なのではないだろうか。本作から二年後に発表された『ねじの回転』において、こういった女性の抑圧された感情や承認欲求の高まりがより鮮明に描写されることから、以上に「友だちの友だち」に見受けられる要素が発展したものが『ねじの回転』であり、「私生活」、そして本作を経て、女性の問題に対するジェイムズの関心が高まっていったのではないかと考えられる。

#### 参考文献

- Esch, Deborah, ed. *The Turn of the Screw: Authoritative Text, context, Criticism*. 2nd Edition. W. W. Norton & Company, 1999.
- James, Henry. "The Friends of the Friends." *The Novels and Tales of Henry James*. New York edition. Vol.17. Charles Scribner's Sons. 1909.
- . "The Private Life." *The Novels and Tales of Henry James*. New York edition. Vol.17. Charles Scribner's Sons. 1909.
- 神崎 ゆかり「ヘンリー・ジェイムズの「友だちの友だち」——語り手の“ファンタジー”——」『大阪産業大学論集 人文科学編』116号、2005年、pp. 117-125。
- 山田 千聡「なぜ『忌まわしき花嫁』なのか—ヴィクトリア朝後期のウェディングドレス・結婚・女性参政権運動—」『金城学院大学論集, 人文科学編』第15巻、第1号、2018年、pp. 127-144。

# 高校留学生のためのカリキュラムデザイン ——アクティブ・ラーニングを意識した授業実践から——

猪又由華里

## 1. 高校留学生はどのような存在か

筆者は高校留学生を対象に、現在まで2校の私立高校で日本語を教えてきた。彼らは留学生と呼ばれるものの、多くの場合3年間日本の高校に留学し、日本人生徒と同様のクラスで教科学習や試験を受け、卒業資格を得て日本の大学に進学する。筆者はこのような高校留学生に7年ほど日本語指導を行ってきたが、対象とする高校留学生についての研究はあまり行われていない。

では、このような留学生は日本国内にどのくらいいるのか留学生を受け入れている教育機関の割合から見ることにする。文化庁では、国内の外国人に対する日本語教育の現状を把握するため、昭和42年以来毎年「日本語教育実態調査」を実施している。その結果、国内における日本語教育実施機関・施設等の分類は一般の施設・団体が76.8%、大学等機関が23.2%となっている。一般の施設・団体の割合としては、法務省告示機関が22.1%と最も多く、次いで国際交流協会、任意団体、教育委員会、地方公共団体の順で続く。筆者が対象とする私立高校へ留学する留学生は学校法人に分類され、全体の0.5%となっている。

次に「留学」の在留資格を持つ留学生数と高等学校で受け入れている留学生数から見る。出入国在留管理庁の「在留外国人統計」で「留学」の在留資格を持つ留学生数は平成29年度調査では311,505人となっている。また、文部科学省の「高等学校等における国際交流等の状況について」の「高等学校等における外国人留学生(3ヶ月以上)の受入れ」では、平成29年度調査結果は2,621人となっており、日本に滞在する留学生のうち約1%となっている。



図1 日本国内における留学生数と高等学校が受入れた留学生数

どちらの調査結果においても日本国内の高校留学生は、大多数を占めるというわけではないが、少子化の影響による学校側の留学生受入れ拡大や国の大学受験の激化から日本の大学進学を視野に入れた早期留学希望者が増加傾向にあり、今後も増加することが見込まれる。

しかし、本研究で対象とするような高校留学生に対する研究は十分に行われていない状況にある。研究対象として扱われている日本国内の教育機関で学ぶ日本語学習者は、日本語学校の学生、大学留学生、小中学校に通う外国人児童生徒(日本語を母語としない外国にルーツのある児童生徒)である。そのため、筆者が高校において日本語を教え始めたのは7年ほど前になるが、当時は高校留学生を対象とした日本語教材もほとんどなく、教科学習につながる日本語指導のための教材を探すと、外国人児童生徒を対象とした教材か、大学留学生を対象とした教材しかなかった。しかし、高校留学生は、大学留学生と外国人児童生徒の特徴を持ちつつも両者とは異なる独自の特徴を持つ存在だと言える。次章でその特徴を詳しく述べる。

## 2. 先行研究による高校留学生の特性

### 2-1. 交換留学生としての高校留学生

前章で、高校留学生は大学留学生とも外国人児童生徒とも異なると述べたが、具体的にはどのような特性を持つ存在なのであろうか。これまで研究対象とされてきた高校留学生について先行研究からその特性や研究動向について考察する。

まず、これまで研究されてきた高校留学生とは、国際理解教育のために日本の高等学校が海外の姉妹校や提携校から交換留学制度で受入れ、異文化体験や日本語習得を目的として留学してくる留学生である。石橋(1995)では、このような留学生の日本語習得に着目し、留学生の言語学習環境の何が習得を促しているのか、学習目的と学習環境の観点から明らかにしている。西垣(1996)と海老原(1999)は、高校の概要とともに受入れの状況をまとめている。

さらに高校留学生について体系的にまとめられた先行研究としては村野(2001)がある。村野は、異文化体験を目的として日本の家庭で家族の一員として生活をともにし、日本の高校に通いながら1年間日本に滞在する高校留学生を対象として、高校留学生の日本における日本語学習の実態を言語と文化の学習という視点から実証的に考察し、学習を効果的に行うための学習支援を教材開発と支援のあり方という観点から論じている。

ここで挙げた主な先行研究から、これまで研究対象とされてきた高校留学生や研究結果をまとめると、対象とされてきた留学生は、1年ほどの留学期間で日本の学校生活や日本の家庭での生活を体験することで学ぶ留学生である。留学の目的は、異文化体験や日本語の習得である。研究内容としては、留学生の日本の学校生活への適応について触れているものが多く、適応に必要な要素として日本語教育が位置づけられている。そして、日本語習得を促す大きな要因が受入れ家庭であり、交換留学生にとって重要な位置づけである。また、日本語指導の課題は留学生の日本語能力や興味・関心に差があることと、受入れ校の課題としては教員の負担やカリキュラム編成であるということがわかる。

しかし、本研究が対象とする留学生はある期間を日本の高校で過ごし、国へ帰国して高校を卒業する交換留学生ではなく、日本の高校を卒業する長期留学生である。本研究と同じ留学生を対象とした研究は齋藤(2018)がある。齋藤は、私立高校へ交換留学生ではなく、正規生として留学し高校を卒

業する高校留学生への日本語指導から、高校における留学生の学びと日本語教師の役割について考察している。高校留学生についての研究は、交換留学生であれば受入れの状況を、正規性としての留学生であれば心理的支援や日本語教師の役割などが論じられてきたが、本稿では先行研究から高校留学生の特徴を述べ、実際の授業実践を報告することでさらに高校留学生の日本語指導についての実態と今後の課題を明らかにすることができると思う。

## 2-2. 高校留学生の特性

これまでの先行研究と比較しながら本研究で対象とする留学生の特性を述べる。まず、村野(2001: 21)は留学生の特性を以下のようにまとめている。

〈日本語学習者としての特性〉

- 1) 高校留学生は来日直後から日本の受け入れ家庭と高校を中心に生活し、言語と非言語によるコミュニケーションを日常的に行いながら言語を学習する。
- 2) 高校留学生は自らの意思で留学したもので、日本について学び、日本語を学習することに対して高い動機づけを持っている。
- 3) 高校留学生は約11か月滞するが、この間の日本語能力の伸びは大きく、2月までに日常生活のほとんどの場面で機能することができるようになる。
- 4) 高校留学生は受け入れ高校で日本語の個人指導を受ける場合もあるが、その指導は体系的とはいえない。そのため留学生が自分で計画して、学習を進めていく必要がある。
- 5) 高校留学生はまだ成長の過程にあり、社会的にも精神的にも未熟である。

筆者が日本語指導を行う高校留学生は、日本の高等学校に留学するという点では前節の先行研究で対象とされてきた留学生と同様であるが、異なる点も多く、特性をまとめると以下ようになる。

- 1) 来日直後から日本人や他の留学生が生活する学校寮に入寮し、寮では日本語や英語、学校では主に日本語でコミュニケーションを行いながら言語を習得する。
- 2) 高校留学生は自らの意思で留学したもので、日本について学び、日本語を学習することに対し、高い動機づけを持っている。
- 3) 高校1年生から3年間滞在し、この間に日本語能力は大きく伸び、日常生活では支障なく機能し、学校生活においてもほとんどの場面で機能することができるようになる。
- 4) 日本人生徒と同様に教科学習を日本語で行い、試験を受けて成績を修める。日本の高等学校の卒業資格を得て、希望する日本の大学に進学する。
- 5) 入学時から日本語指導や補習を行うが、担当教員が変わることや教員間での連携を含め、卒業までの指導は体系的とはいえない。そのため留学生が自分で計画して、学習を進めていく必要がある。
- 6) 高校留学生はまだ成長の過程であり、社会的にも精神的にも未熟である。

高校留学生の特性として、筆者の現場においても高い動機づけを持つと挙げているが、高校留学生は教科学習においても日本人生徒と同様の試験を受けて成績を修めるため、留学生自身も日本人生徒

の中で遜色ない成績を修めることを望んでいる。しかし、留学生が教科学習の内容を理解するまでの指導は、教科教員の奉仕と留学生の自主学习に任されている部分が多いことが問題であると言える。

### 2-3. 高校留学生の日本語学習の問題

1章でも述べた通り、筆者が関わってきた2校の高校留学生の受け入れ状況は似通っており、どちらも日本語教員による日本語授業が行われていた。A高校での日本語授業とは、編入学直後の半年間に集中的に行う授業を指し、日本語のレベル別にクラスを分けて週15時間程度日本語の授業を行う。B高校での日本語授業は、入学直後からの半年間に集中的に週15時間程度行う授業と、入学から半年が経過した後、週5時間国籍学級の国語の授業から留学生を取り出して行う授業を指す。日本語のレベルではなく学年ごとにクラスを分けて授業を行う。

高校留学生の留学目的は日本語を学習することだけではなく、日本語文法など「日本語」という教科名での学習時間は一番多いわけではない。しかし、日本語の学習は日本での様々な場面で機能するために極めて重要な時間と言える。高校留学生の日本語学習の問題として村野(2001:22-24)では、学習方法と内容、言語習得の個人差の二つを挙げている。一つ目の問題については、以下のように指摘されている。

高校留学生の日本語学習は日本語教育の専門家の指導による日本語学習の範疇に入らない学習であり、その意味では初等教育の場での外国人子弟の日本語学習と共通する部分もある。しかし外国人子弟の場合と異なるのは、高校留学生は自分自身の意思によって来日し、およそ1年という限られた期間だけ日本に滞在するという点である。前者が家庭では自文化に戻るのに対して、後者は生活場面がすべてホスト文化の場面であるという点が異なる。さらに、ほとんどの留学生が日本語学習を留学の第一番目の目的ではないにしても、一つの大きな目的として捉えており、極めて高い動機づけを持っている点もこのグループの特徴である。このような特性を持つ高校留学生に対する日本語教育を、どのような教材を用いて、どのような方法で行うことが適切なのか。現実の制約の中で留学生はどのような方法で学習すれば効果を挙げることのできるのか。これが第1の問題である。

村野が述べるとおり、高校留学生に限らず、日本語学習者にとって、学習の方法と内容をどうするかは重要な課題である。筆者の現場では、「日本語での教科学習に参加できる」という要望に対しては、日本語を運用することを目指す日本語文法のテキストでは十分だと言えない。教科学習を日本語で行う留学生にとっては、日本語授業が教科学習への橋渡しという役割を担わなければならない。先に述べたとおり、留学生に対する教科学習は、日本人生徒と同様の方法で行われており、教科学習の内容を理解するための背景的な知識は教授されることなく行われる場合が多い。そのため、教科学習に関わる内容を国で勉強していたとしても、留学生が持つ知識との繋ぎは図られず、日本での教科学習の内容と結び付くかどうかは留学生の努力や能力に委ねられることになる。そこで、筆者の現場では、留学生が持っている知識や経験を活かす内容重視の授業を独自に考える必要がある。

二つ目の問題については、言語習得の個人差の問題であると述べられている。母国で日本語を勉強したことがあっても来日直後は周囲の日本人の話を聞き取ることは困難である。しかし1年後には、

かなりの留学生が日本語で意思疎通を図り、中には外国人であることを意識させないほど流暢で自然な日本語を話せるようになる留学生がいる。一方で1年経ってもあまり日本語で話せない留学生もいることから、習得の個人差やその背景が問題であると述べている。

筆者が現在勤務するB高校は、留学生の数が少なく日本語のレベルでクラス分けができないため、クラス内で日本語能力という点で差が生じている。また、習得の早さや熟達度にも個人差があり、その背景を探り対応することは重要な課題である。村野(2001)の研究では、留学生の受入れ家庭や学校生活での環境、留学へのモチベーションや日本との文化的な距離などが影響すると述べられている。他の先行研究でも日本語習得に受入れ環境が影響すると述べられている。交換留学ではない筆者の現場では、受入れ環境はどの留学生も同じであり、日本語能力の差に文化的距離が影響しているとは言えない。留学に対するモチベーションも多少差はあるものの、習得に影響を及ぼすほどの差とは言えない。それでも留学生の日本語習得に差は生じている。では、なぜ習得に差が生じるのか。それは、生徒が自分に合った学習方法を見つけられていないからではないだろうかと考える。同じ国から来た留学生でも習得の早さや熟達度が異なり、性格的な部分も影響すると考えられるが、高度な日本語を習得する留学生は様々な教科学習においても優秀な成績を修めており、自身の得手不得手やその補い方を知っている。そのため、自分自身に合った学習方法で学習を進めることができる。本来、学校での学習とは知識の伝達ではなく、このように生徒が自分自身の得手不得手を理解し問題の所在を明らかにすることや不得手を補う手助けを行うことであると考え。これが、昨今学校教育でも叫ばれる「生きる力」の育成や「アクティブ・ラーニング」で培われる能力であり、高校留学生の授業にとっても重要な視点だと考える。そこで村野が挙げた内容や方法、習得の個人差という問題を、筆者の現場では内容重視の授業とアクティブ・ラーニングという視点で捉え直し、授業実践を行う。

また、筆者の勤務してきた2校は、日本語指導の目的にたびたび「日本語での教科学習に「参加」できるようになること」と表現されてきた。しかし、3年間日本の高校で学ぶ留学生にとっては、教科学習は「参加」するものではない。留学生自身も教科学習の内容を理解し、自分の中に知識として取り込むことを求めている。そのための方法は日本人生徒と同様の方法が効果的な場合もあるが、そうでない場合も多く、今の教科学習の方法が留学生にとって最適だとは言えない。留学生である特性を活かせば日本語での教科学習の知識や経験は、国での教育経験や知識を深めるはずであるが、全ての教科学習がそうなっているとはいいがたく、留学生である多様性を活かすという課題がある。

筆者の対象とする高校留学生は、教科学習を日本語で行うという特性を持つが、これは外国人児童生徒の持つ特性と共通しており、教科学習と日本語教育の関わりについては外国人児童生徒を対象に様々論じられている。縫部(1999:7-8)では、外国人児童生徒の日本語教育の目的は「義務教育を支障なく受け入れられるようになる」ことであると述べ、特徴を以下のようにまとめている。

- 1)年少者を対象とする。
- 2)日本語教育は目的ではなく手段である。
- 3)学習目的のための日本語教育である。
- 4)各教科の授業についていけるまでの橋渡しである。
- 5)学校生活一般に軟着陸することを助ける。

上記の5項目は、第1に、学校生活で適応するための生活日本語能力と日本での生活上のルールや日本文化の知識の獲得、第2に、教室内や学校内における仲間づくり(異文化間対人関係の形成)、第3に、在籍学級内において各教科の授業についていける学習技能と学習日本語能力の形成といった3点に整理できると述べている。さらに、この3点を具体的に説明するものとして、以下のように述べている。

#### A 学校生活を送るのに必要な一

- 1)言語能力—音声、文字、文法の知識、四技能
- 2)伝達能力—口頭及び文字による運用能力
- 3)文化能力—学校生活における習慣や規則に関する知識・理解、日本人児童生徒との対人関係形成の力量

#### B 教科学習に必要な一

- 1)学習日本語能力—教科学習と結び付いた日本語力
- 2)認知的学習能力—教科学習に必要な基礎的認知能力(第1言語と第2言語に共通で転移できる知的・認知的能力)

これらの能力・知識は、基本的には、生活日本語(上記のA)と学習日本語(上記のB)に分けることができる。義務教育を支障なく受けられるためには、これらの知識・能力の習得が欠かせないとも述べている。

また、教科教育の連繫については、縫部(2007:73-74)で、外国人児童生徒の教育課題の一つは、教科学習の支援のための日本語教育であり、そのために生徒が習得すべきものは、教科内容を構成する世界の知識(world knowledge)、日本語能力(language ability)、コンテキストから内容を理解するためのメタ認知能力(metacognitive knowledge)が基本であり、そのための代表的な指導法は内容重視の指導法(Content-Based Instruction)であると述べている。縫部が述べるように、教科学習を行うためには、日本語能力はもちろん必要であるが、それだけで教科学習を行うのは困難である。しかし、学校現場において、このことは十分理解されず、教科学習が行えない要因として日本語能力の欠如が指摘される。また、実際、筆者の現場でも「教科学習を日本語ですることは事前にわかっていた」「自分の意思で留学している」「もう高校生だから自分で学習できる」というような声も聞かれた。しかし、1章で、「高校留学生は成長の過程であり、社会的にも精神的にも未熟である」と述べたとおり、高校留学生は自らの意思で留学していたとしても、教科学習を日本語で行うには周りの理解と協力がなければ困難である。

また、日本語学習に対する動機づけは、自らの意思で留学しているという点で親の都合で来日する外国人児童生徒とは異なり、日本留学の目的の一つが日本語学習であるという点も、多くの高校留学生に当てはまるだろう。だからこそ、日本語学習の方法や内容に注力しなければならないというのは筆者の現場にも当てはまるが、筆者が対象とする高校留学生は単に日本語を学びに来ているわけではない。日本の高校を卒業し、日本の大学に進学するという目標があり、そのために高度な日本語や様々

な知識を得たいと考えている。先に「高校留学生は社会的にも精神的にも未熟である」と述べたが、留学生に日本語の授業で何を学びたいか、どんなことができるようになりたいかと問うと、検定への合格や大学受験に必要な日本語の習得との返答ばかりで、そのための方法は多くの知識を得ることで達成できるものだと考えている。しかし、学校での教育の目的は知識を得ることだけではない。同じ環境で学習していても習得に差が出る要因は、自身の得手不得手を知り、補うことができるかであると述べたが、学校での教育は、検定や大学への合格のためだけではなく、自分に合った方法で学んだり、自分に必要なことを理解したり、様々な問題を解決できる自立的な学習者を育てることであると考える。そのための授業は、生徒が主体的に学べる内容であると同時に、生徒の能力を伸ばす「アクティブ・ラーニング」である必要があるのではないだろうか。高校留学生に必要な能力とは、日本語運用能力はもちろん、高校生としての教科学習の知識、日本や自国についての知識などが挙げられ、これらの知識を得るための学習が、日本語授業では行えると考えられる。これまでの高校留学生の研究では、実際の授業実践を報告するものは少ない。そのため、日本語指導の必要性は論じられても、どのような内容が効果的なのかまでは現場の担当者に委ねられ、受入れ校においても担当者でなければ授業の実態は想像すらできなかったかもしれない。本研究では、実際の授業実践を報告することで、現場での教員の一助となり、カリキュラム編成への一提案となることを期待する。次章では、「アクティブ・ラーニング」について学校教育と日本語教育の視点から考察する。

### 3. 高校留学生にとっての教育目標とアクティブ・ラーニング

#### 3-1. 学校教育におけるアクティブ・ラーニング

高校留学生にとっての教育目標や教育方針は、日本人生徒と同様に学習指導要領に準ずるとされている。現在は、2018年改定の学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指されている。これは、2012年の中央教育審議会答申で「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」という言葉が使われたのを契機に、教育の質的転換が図られたことによるものである。具体的に、「主体的・対話的で深い学び」とは、どのような学習のことを指すのであろうか。「平成28年12月21日中央教育審議会」の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(p.26)では以下のように述べられている。

#### (3)「主体的・対話的で深い学び」の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点)

- 第三は、子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするため、子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていくことである。
- 学びの質を高めていくためには、第7章において述べる「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である。
- これが「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善であるが、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるのではなく、子供たちそれぞれの興味

や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。

教育の質的転換を図る契機となった、2012年の中央教育審議会答申では「アクティブ・ラーニング」とは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と教授法・学習法として説明されていた。それが、現在は「主体的な学び」と称され、「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるもの」ではないと述べられるようになった。しかし、学習指導要領は、教育の方法や実践を記すものではなく、あくまでも教育目標とおおまかな教育内容を示すものである。

### 3-2. 日本語教育におけるアクティブ・ラーニング

前節では学校教育における「アクティブ・ラーニング」について述べたが、言語教育ではどのように定義されているのか。溝上(2014:7)では以下のように述べている。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表する等の活動への関与を、そこに生じる認知プロセスの外化を伴う。

溝上の上記の定義はよく引用されるが、その理由について横溝・山田(2019:4)では、下記のようにまとめている。

- ・「アクティブ・ラーニング」かどうかの基準として機能しやすい。  
(条件1)書く・話す・発表する等の活動を学習者が行っていること  
(条件2)その時に頭の中で起こっている情報処理プロセス(記憶・論理的思考・推論などを、学習者が頭の外に出してみる(発話・メモ・文章・図式化・ジェスチャーなどによる))
- ・あらゆる能動的な学習という広い定義であることにより、「ちょっとした工夫で、授業がアクティブにできる」というメッセージが、実践者である教師に伝わりやすい。

横溝・山田(2019)では、「一方向的な知識伝達型講義」自体が日本語教育の現場では少ないため、溝上の定義は日本語教育にはなじまないのではないかとし、脳の働きに注目した立場でアクティブ・ラーニングを捉え、以下のように定義している。

- ・脳が活発に働くことで生まれる、あらゆる学習の総称。
- ・その実現をめざすことが、授業改善のきっかけとなり、教師としての成長につながる。

学校教育においても、言語教育においてもアクティブ・ラーニングが授業改善の視点として有効で

あることや、アクティブ・ラーニングによって得られる学びが生涯にわたり役に立つということがわかる。方法は、対話型・書く・話す・発表する等の活動とそれに関わる認知プロセスの外化であると述べられているが、具体的にどんな活動をアクティブ・ラーニングと呼ぶのか実践から考察する。

## 4. 研究の目的と方法

### 4-1. 研究の目的

実際に、学校教育現場で「アクティブ・ラーニング」とは、2012年の中央教育審議会答申で「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と教授法・学習法として説明されていたことから、講義型の授業でないものが「アクティブ・ラーニング」だと誤解されがちである。また、日本語教育においては講義型の授業の方が少ないことから、高校留学生の日本語授業ではどのような活動をアクティブ・ラーニングと位置づけることが可能なのか、そこで留学生はどのような学びを得るのかを明らかにし、高校留学生の日本語授業の可能性を提示することは、今後のカリキュラム作成に役立つと考える。具体的には後述する『外国語学習のめやす』に基づいた授業実践を行い、学習者と実践者双方の振り返りから高校留学生に必要な「他者とつながる」ことばの力を育成する手立てについて具体的に提案することを目指したい。

### 4-2. データの収集と分析の方法

#### ①学習者の振り返りアンケートとインタビューの分析

2020年8月から10月にかけて実施した授業の記録と留学生2名に対する振り返りアンケートを行い、アンケートの内容についてインタビューを実施した。データの収集及び分析とその結果の発表については、生徒と学校の同意のもと行った。インタビューは15分程度で、日本語で行ったものを生徒の了承の上でICレコーダーに記録し文字化した。これらをデータとして考察する。

学びの内容については、『外国語学習のめやす』の「3×3+3分析」に基づいて行う。「3×3+3分析」については次節で詳しく述べる。

### 4-3. 実践の枠組みとしての『外国語学習のめやす』

本実践では、アクティブ・ラーニングを具現化したものとして国際文化フォーラム(2012)『外国語学習のめやす(以下、「めやす」とする)』を実践の枠組みとして使用する。「めやす」とは、「隣語を含めた外国語教育の新たな理念、教育目標、学習目標とともに、それらを達成するためのカリキュラムデザインや授業設計の方法、さらに具体的な学習活動や学習内容を提案するもの」(p.4)である。筆者が「めやす」を取り入れた授業実践を考えたい理由は2つある。1つは、「めやす」が高校生を対象に作成されているという点である。日本の高等学校でも英語以外の外国語が第二外国語として教えられているが、学習指導要領の中には「英語に準じるものとする」とされているのみで学習目標や内容などについて具体的な記述がないことから「めやす」が作成された。筆者の現場における日本語は「めやす」の第二外国語と同じ状況にあり、共通点が多いことから「めやす」を取り入れた実践が有効であると考えられる。

2つ目は、「めやす」の掲げる理念や目標が高校留学生に必要なことだという点である。「めやすの

教育理念は「他者の発見、自己の発見、つながりの実現」、教育目標は「ことばと文化を学ぶことを通して、学習者の人間的成長を促し、21世紀に生きる力を育てる」、学習目標は「総合的コミュニケーション能力の獲得」を掲げている。筆者の考える高校留学生の日本語の授業においても、日本語を通して自国について知ることを目標とするため、「めやす」の理念や目標は大変重要であると考え。また、「めやす」が学習目標として設定している「総合的コミュニケーション能力」とは、言語・文化・グローバル社会の3つの領域<sup>※1</sup>における能力から構成されているとしており、身につけたい3つの能力をわかる力・できる力・つながる力としている。さらに3つの領域における3つの能力を身につけるためには①学習者の関心・意欲・態度、学習スタイル、②既習内容や他教科の内容、③現実社会である教室外の人・モノ・情報とを、それぞれ連繋させることが重要であるとし、学習目標のキーコンセプトとして「3領域×3能力+3連繋」を挙げている。

「めやす」の「つながりの実現」とは、「学習対象言語を使って積極的に他者とコミュニケーションをしようとする態度をもって他者と対話し、異なる考えを強調しようとすることを重視しています。自己とは異なる他者と協働して社会をつくっていく力、これらの力が「つながる」力です(p.20)」と示している。キーコンセプトの中で最も特徴的な「つながる能力」という考え方は、外国語学習において習った文法をどう使わせるかという教師を悩ませる点であるが、同時に学習者が最も重要視している点ともいえる。「ことば」とは何かを伝えるための道具であり、正確に伝えるために様々な文法や語彙を習得するのだと思うと、使用する相手や場面があってこそその学習であるべきであり、「つながる」という観点は学習をより学習者にとって身近なものにすることができると考える。

また、「つながる」力とは、学習言語を通して社会や人と関わっていく方法のことであると捉えがちであるが、「めやす」は同じ言語を話す者同士も含め、自己と他者として相手を尊重してどう関わっていくか、問題解決や考える力も「つながる」ことから養成できるという点が「めやす」の理念であり、外国語教育の持つ意味だと言える。筆者の現場においては、留学生は日本人と同じクラスに在籍し、日本人と同じ寮で生活しているため、日本語を毎日使用し日本人と自ら「つながる」力を持っているように見える。しかし、同じ言語を話す留学生同士でも考えや価値観の違いがあるということまでは、十分考えることができるとは言えないため、「めやす」の「つながる」力を育成するという考え方は、高校留学生の日本語クラスでも重要な視点だと考える。

また、能登(2019)では、「めやす」の教育理念や教育目標が21世紀スキルの獲得、主体的・対話的で深い学びを実現するためのアクティブ・ラーニングとして大きな役割を果たすことが期待されるとし、「現実社会とのつながりのなかで他者との協働を通じて個々の知識を応用し、思考力や判断力を

---

※1 「めやす」(p.19)では、3領域について以下のように述べられている。

「言語・文化・グローバル領域」の3領域

コミュニケーションは、言語力だけで成り立っているわけではありません。多くの外国語教育のガイドラインや標準では、コミュニケーション能力は言語領域と文化領域から構成されています。生身の相手とコミュニケーションするためには、その場面・状況や文脈を理解したり、相手の考え方や感じ方、生活様式など、その人の文化的、社会的背景についても理解する必要がありますからです。

さらに、冒頭で述べたように「めやす」では、21世紀のグローバル社会に生きる力を獲得することをめざしており、グローバル社会が必要とする「21世紀型スキル」(「めやす」では、高度思考、協働、情報活用の3つのスキルから構成している。)や、「グローバル社会に参画して社会をつくっていく力」を身につけることが必須であるところから、それらを含む第三の領域として「グローバル社会領域」を総合的コミュニケーション能力の中に位置づけました。

磨くためには、従来の教師主導による教授法では限界があるだろう。そのカギとして注目されるのが、アクティブ・ラーニングである。これは単に生徒が活動的に身体を動かして学ぶということではなく、生徒主導による能動的な学習スタイルを意味する。「めやす」が提唱するプロジェクト型学習もアクティブ・ラーニングの一環であり、その際の教師の役割はファシリテーターと言ってよいだろう。」と述べている。本研究は、高校留学生の日本語授業におけるアクティブ・ラーニングという抽象的なことを具現化するために「めやす」の知見に基づく活動を行おうと考えたが、めやすの提唱するプロジェクト型学習がアクティブ・ラーニングとして評価されていることから、生徒への効果が期待できるため、本実践でも「めやす」のプロジェクト型学習を行い、高校留学生の日本語授業におけるアクティブ・ラーニングの取り組みとして報告できると考える。また、「めやす」は高校生を対象としているが、扱う言語はもともと「隣語」であったため、日本語学習者を対象とした報告は少ない。本実践により日本語学習者である留学生にとってもアクティブ・ラーニングが有効なのかを検討することは、様々な現場における「めやす」の活用にも役立つものと考えられる。

## 5. 母国の昔話を伝えるプロジェクト

### 5-1. 実施クラスの生徒と単元案

授業を実施したクラスは、高校3年生2名の日本語の授業である。1年生の4月から8月までの半年間『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)を使用した集中的な日本語指導を受け、1年生の9月からは週5時間程度日本語の取り出し授業を受けてきた。この留学生2名は、現在日本語能力試験N2程度で、日本語での日常的なコミュニケーションや簡単な読み書きには苦勞しない。しかし、論理的な文章を自ら読み進めることはできるが、文学的な文章は日本語の授業で取り扱ったことがないため、日本の文学作品を読みたいと思っても原文ではなく母語や英語に翻訳されたものを読んでいる。そこで、2名の学習ニーズに、同世代の日本人生徒が持っている常識となるような文化的知識を習得したいというものがあることと、B高校において留学生の日本語の授業の位置づけが国語であることから、昔話を取り扱う授業を行うことにした。単元までの学習の流れとしては、事前に日本人生徒が使用している国語の教科書にある古典の「竹取物語」を読み、内容を確認した上で単元に入る。

また、B高校は同じ敷地に大学があり、高大連携も盛んに行われている。そこで、日本語教員養成課程で学ぶ大学2年生に協力を依頼し、普段の学校生活では交流することのない大学生を相手に発表することで、学校生活で留学生が行う国の紹介は、日本人生徒に「教える」意味合いが強いが、今回は日本語教員養成課程の学生であることから、留学生の日本語へのアドバイスをもらうことで2名の日本語習得を促すことを目指した。

単元内容は、日本の昔話を読むことと母国の昔話を日本語で紹介することを通して、それぞれの特徴や相違点・共通点を見つけるというものであり、目標は以下の単元案で示す。単元案の中の「コミュニケーション能力指標」と「話題分野」とは、「めやす」が15の話題分野別にコミュニケーション行動を提案したものである。(「めやす」iv-vii) 15の話題分野には、「自分と身近な人びと」「学校生活」「日常生活」「食」「衣とファッション」「住まい」「からだと健康」「趣味と遊び」「買い物」「交通と旅行」「人とのつきあい」「行事」「地域社会と世界」「自然環境」「ことば」があり、「コミュニケーション能力指標」の「趣：」は「趣味と遊び」を表す。また、言語運用能力指標は4段階設定されており、本実践での2名の

表1 母国の昔話を伝えるプロジェクト 単元内容

単元名	日本とエストニアの昔話を読み比べる		
学年/年次	3年生	クラス人数	2名
話題分野	趣味と遊び、地域社会と世界、ことば		
1 単元目標			
(1)日本とエストニアの昔話を読み比べ、相違点や共通点を見つけることができる (2)日本語でエストニアの昔話を紹介することができる			
	言語領域	文化領域	グローバル領域
わかる	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語での昔話を読んで内容が理解できる</li> <li>登場人物の話し方にキャラクターが表れていることが理解できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本の昔話の特徴に気づくことができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>昔話の役割を考えることができる</li> </ul>
できる	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語でエストニアの昔話を紹介することができる</li> <li>日本とエストニアの昔話を比較し、レポートが書ける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本とエストニアの昔話を比較し、共通点や相違点を見つけることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>エストニア語から日本語にする際、ことばの使われ方だけでなく、文化的相違を考慮し、紹介できる</li> <li>口頭発表を助ける視覚的資料が作れる</li> </ul>
つながる	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語でエストニアの昔話を紹介し、コメントをもらうことができる</li> <li>もらったコメントに対して日本語で回答することができる</li> </ul>		
3 連 繫	関心・意欲・態度、学習スタイル 昔話や言語表現への興味、紹介して理解してもらいたいという意欲		
	他教科の学習内容、既習内容や経験 既習済みの日本語表現、歴史や文化についての知識		
	教室外の人・モノ・情報 大学生、インターネット		
コミュニケーション能力指標			
<p>趣：4-a.映画や小説などのあらすじやイベントの見どころを、口頭で紹介できる。</p> <p>地：2-b.自分の住んでいる町や都市に対して思っていることを、話すことができる。</p> <p>こ：4-a.辞書に載っていないことばについてインターネットで調べ、意味を理解できる。</p> <p>こ：4-i.時代によってことばが変化していくことについて、意見交換できる。</p>			
II 評価			
形成的評価		総括的評価	
<ul style="list-style-type: none"> <li>エストニアの昔話の紹介原稿を作る</li> <li>大学生からの質問への回答原稿と資料を作る</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>zoomで大学生に口頭で紹介する</li> <li>日本とエストニアの昔話を比較したレポートを書く</li> </ul>	

言語運用レベルは最も高いレベル4であると想定する。「趣：4-a」の「4」はレベル4であることを表している。

## 5-2. 活動の流れと学習者の様子

単元の実施は2020年の8月から10にかけての約2ヶ月に渡り実施された。時間軸は以下の通りである。

8月	9月
活動①、活動②、活動③→	活動④、発表①、発表②→
10月	
交流①、活動⑤、交流②、活動⑥	

### 活動① 日本の昔話についてディスカッションと桃太郎を読む

日本の昔話で知っている話があるかディスカッションした。桃太郎は2名とも内容を知っており、どんな話か説明することができた。また、昔話はそもそもどのような存在か、辞書を使って意味を比較した。2名とも内容を知っていたが、桃太郎を日本語で読み、表現を確認した。定型的な始まりや特徴的な表現に触れ、エストニア語での表現と比較した。

### 活動② 舌切り雀と花咲翁を読む

日本語で読む昔話は、五大昔話と呼ばれる室町末期から江戸初期にかけて成立した代表的な五つ、桃太郎・かちかち山・猿蟹合戦・舌切り雀・花咲翁を選択した。活動②では、舌切り雀と花咲翁を音読し、その後で語彙や内容の確認を行った。どちらも動物に対して少し残虐的な内容であるが、エストニアにも同様の残虐的な内容の昔話があること、話の展開や登場人物に共通点があることが挙げられた。会話文の表記の仕方に相違点があることが挙げられた。

### 活動③ 猿蟹合戦とかちかち山を読む

猿蟹合戦とかちかち山を音読し、その後語彙や内容の確認を行った。特殊な語彙とオノマトペの補足だけで内容が理解できた。オノマトペはエストニア語にはあまりないようで、日本語の昔話ではよく利用されるため、オノマトペを使用することでどのような効果が得られるか考えた。また、動物が登場する昔話はエストニアにも多いという共通点が挙げられた。

### 活動④ エストニアの昔話を日本語に翻訳する

日本の昔話と比較するため、1人2つずつ昔話を選択し、翻訳した。Aさんは「白人女性」と「ウレミステ湖のおじさん」、Bさんは「女の人が人狼になった」と「頭がいいアンツとおじいさん悪魔」という昔話を選択した。Aさんは実在する場所に由来する話、Bさんは空想的な話と相談によって区別した。授業時間で翻訳作業はせず、宿題にした。

### 発表① クラスで翻訳した昔話を日本語で紹介する①

クラス内でAさんは「白人女性」、Bさんは「頭がいいアンツとお爺さん悪魔」を日本語で紹介した。宿題として提出された翻訳のデータを生徒が使用した表現は基本的には変えずに、文法的な間違いを訂正した。次に、日本語で音読して昔話を紹介してもらった。日本ではあまりイメージできない状況や内容に関する質問をし、大学生への紹介ではどのように伝えればいいのか相談した。

### 発表② クラスで翻訳した昔話を日本語で紹介する②

クラス内でAさんは「ウレミステ湖のおじさん」、Bさんは「女の人が人狼になった」を紹介した。発表①と同様に宿題として提出された翻訳のデータを生徒が使用した表現は基本的には変えずに、文法的な間違いを訂正した。次に、日本語で音読して昔話を紹介してもらった。

### 交流① 大学生にエストニアの昔話を紹介する

Zoomを使用して、高校の教室と大学の教室を繋ぎ昔話の紹介を行った。発表の前に初対面のため、簡単な自己紹介を行ってから紹介に入った。時間は全体で20分、Aさんは「白人女性」、Bさんは「女の人が人狼になった」を紹介した。

二人とも配布した文章をそのまま読むだけでなく、前回の授業を踏まえ、内容が伝わりにくそうな所を補足しながら紹介していた。また、文章だけでは内容が伝わりにくかったので、生徒自らが考え、伝わりやすいようにスライドで資料を準備してきた。紹介の際に画面共有で資料を見せながら紹介した。大学生には内容についての質問や発表に対する感想、日本語へのアドバイスを書いてもらった。

### 活動⑤ 大学生のコメントを読んで、それに対する回答を準備する

前回大学生に書いてもらったコメントを読んで、質問への回答を準備した。大学生が書いてくれたコメントシートを丁寧に読んだ後、複数回質問されていることをまとめ、回答を準備した。質問によって、翻訳では説明が十分でなかったことを知ったので、どうすれば伝えられるか、スライドに写真を入れるなどそれぞれが伝わるように工夫して回答を準備していた。

### 交流② 大学生の質問へ回答する

Zoomを使用して、高校の教室と大学の教室を繋ぎ大学生からの質問に回答した。昔話の内容に関する質問は以下の質問が多く、それに回答した。

〈「白人女性」について〉

- ・「白人女性」は怖い話として伝わっているのか。
- ・女性だと知られたのは歌声からか。
- ・女性が受けた罰は一般的なものか。
- ・怖くない昔話もあるか。

〈「女の人が人狼になった」について〉

- ・エストニアでカラスはどんな動物か。

- ・君子はどのような存在(役割)か。
- ・人狼が出てくる昔話はほかにもあるか。
- ・(この話は6000種類ほどあるという生徒の説明を受けて)他にどのような内容があるか。
- ・(この話は2番目に人気があるという生徒の説明を受けて)1番人気がある昔話は何か。

内容質問への回答は、イメージがしやすいように絵や写真を見せて回答していた。また、エストニアは日本から遠く、馴染みがないのでエストニアについての質問や二人の日本語の学習法や目標なども紹介し、一方向的な交流にならないような内容にした。

#### 活動⑥ 交流の振り返りと昔話についてのレポート

大学生の交流の感想を聞いて振り返りを行った。大学生との交流は、中学生や高校生と比較して、発表の内容をしっかりと聞いてくれるところがよかったこと、日本語へのアドバイスをもらえたことが勉強になったことが挙げられた。オンラインでの発表については、相手の表情から理解しているかが読み取れずやりにくかったこと、質問にすぐに回答したり、補足したりできないことが不便であると挙げられた。一方で、コメントや質問を紙でもらえたことは、質問をよく理解したり、回答をじっくり考えたりできることが利点であると挙げられた。

昔話を比較して相違点や共通点を見つけることは、授業のやりとりの中で多く挙げられたが、簡単なレポートとして提出してもらった。レポートでは授業でも触れた内容と重複するが、登場する生き物や話の展開についての共通点が挙げられた。

### 5-3. 生徒の学びについての分析

以下では、授業後のアンケート及びインタビューから生徒がこの活動でどのような学びを得たのかを考察する。

まず、アンケートとインタビューの結果を文字化し作成した資料から、「わかった/知った」「できた」という意味の発言を抽出してカテゴリー化した。カテゴリーは7つに分類され、7つについて以下で発言の例を挙げながら述べていく。

#### (1) 昔話についての知識

- ・エストニアと日本の昔話は似ているところが多いことがわかりました。(Aさん)
- ・日本の昔話よりエストニアの昔話の特徴を知ることとなりました。(Bさん)

日本の昔話を読んで特徴に気づいたり、相違点や共通点を見つけたりすることができるという単元の目標を達成し、それに生徒自身で気づくことができている。もともと文学作品や昔話自体に興味があったことと、授業で昔話を読んだ後に、エストニアではどうかとその都度話題に出して触れたことも関係があると推察する。また、特徴を見つけるためにできるだけ多く紹介しようと試みた結果、紹介できたのは5つであったがその中でも特徴を見つけようと積極的に読もうとする姿勢が、学んだことへの気づきにつながっていると考えられる。

## (2) 国や国民性についての知識

- ・性格として日本人とエストニア人に似ているところがわりと多くあることもわかるようになりました。(Aさん)
- ・自分の国についてまだ知らないことがたくさんあったとわかりました。(Bさん)

エストニアからの留学生が日本へ留学してみて、日本人がエストニア人に近いと感じるという話はよく聞いていたが、昔話には直接人間性について書かれているわけではないが、内容の展開や傾向から国民性や考え方などを読み取り、共通点が多いことを学んでいる点は興味深かった。また、二人はエストニアについての紹介を何度もしてきたため、日本との違いは質問が来る前に説明することができるが、昔話のような背景知識を必要とすることを説明する機会はあまりなかったため、改めて国について考える機会になったようだ。

## (3) 言語表現・語彙についての知識

- ・日本語にするのが難しい表現(日本語にない表現)もたくさんあるとわかりました。(Aさん)
- ・新しい単語を使えるようになりました。(Bさん)

日本語の昔話に使用される表現は、文法表現より語彙の方が圧倒的に難しく、見慣れない単語が多かったことも新たな知識を得たと実感しやすかったのではないかと推測する。また、文章を書く際にエストニア語と日本語の表現を比較することはあるが、物語を翻訳するには主語や背景知識を補う必要があり、論理的な文章を読んだり書いたりする表現とは違う日本語表現を学んだと実感しやすかったようだ。

## (4) 自身の能力についての気づき

- ・自分の国のことをもっと上手に説明できるようになったと思います。(Aさん)
- ・説明力を身につけることができました。(Bさん)

大学生に発表するという活動を通してできるようになったこととして、二人がまず挙げたのは発表や説明ができるようになったということだった。二人は「説明できる」こととまとめているが、相手に伝わるように表現を変えたり、写真や絵を使ったりと自ら様々な工夫をして大学生に伝わるように考えている様子が見られた。

以下では、生徒の単元に関する発言を整理し考察する。

## (5) 授業の内容を評価する視点の獲得

### ○Aさんの感想

- ・エストニアの話をもっと日本語にするのは初めてだったからいい経験になりました。
- ・おもしろかったです。みんながわかるようにどう伝えればいいのか考えるのは楽しかったです。
- ・国の紹介は調べればいだけだけど、エストニアの昔話を日本語に通訳するのは誰もやっていない

し、全部自分で考えるからすごく頭を使う活動でよかった。

#### ○Bさんの感想

- ・日本語には存在しない言葉を日本語にするのは難しかったです。
- ・昔話を紹介して、それでエストニアについて勉強する方がもっとおもしろいと思いました。「エストニアはこういう国です」という方法は何回もやったことがあるから、違う方法で紹介するのはいいと思いました。

単元を通しての感想を聞くと、エストニアの物語を日本語に翻訳するという活動が難しかったが、楽しかったという感想がまず二人から挙げられた。もともと昔話という題材への興味が高かったことが影響していると推察する。また、国について紹介する活動を何度も行ってきたという背景から、昔話を通してエストニアを紹介して知ってもらうという活動は二人にとっても新鮮に映ったようだ。授業を実施する前、物語文を翻訳するという活動は、筆者から見て難易度の高い活動であると感じていた。しかし、実施してみると好意的な意見が多く、さらに自分でも日本語で昔話のような文を書いてみたいという意欲的な感想もあり、生徒が自ら学びたいと思う内容になったのではないかと考える。

#### (6)授業の方法について評価する視点の獲得

##### ○Bさんの感想

- ・いろんな人(中学生、高校生、大学生など)に紹介するのはいい経験だと思ったけど、直接大学生から意見を聞いたかったです。
- ・紙でコメントをもらって答えるのは初めてだったけど、書いたものの方が質問内容はもっとわかりやすいと思いました。

方法については自由記述のためBさんからの感想しか得られなかった。時間割の都合で20分という短い時間の交流になってしまったことと、コロナウイルスの影響で対面授業がかなわずオンラインという方法をとることになったという制約に対して残念がるコメントが得られた。オンラインによる短時間の交流であったため、二人の発表に対してのコメントを紙で書いてもらう形をとったが、感想や質問をじっくり読むことが出来ることへの評価は高く、二人にとって発表して活動が終わりなのではなく、発表を評価してもらいたいという意識の高さが伺えた。

#### (7)授業の進め方について評価する視点の獲得

- ・もっと時間がほしかったです。(もっとちゃんと準備したかったです。)(Aさん)
- ・日本語の昔話の表現をもっと勉強して翻訳したかったです。(エストニアでは「○○が「 」と言った。○○が「 」と言った。・・・」というのが続くけど、日本語でどう言えばいいかもっと知りたかったです。)(Bさん)

単元全体を通して残念だったと思うことはあるかと質問すると、まず二人が挙げたのはもっと時間

をかけて準備しなかったということだった。発表時間は一人10分程度であるため、準備にかける授業時間は1時間(45分)を設定したが、日本語の昔話の表現を学んでエストニアの昔話の翻訳でも使ってみなかったという感想もあった。昔話で使用される表現については、読んで理解できることや特徴を見つけるための手がかりとして授業で扱っており、使用することまでは意識していなかった。筆者の求めるレベルより高いレベルものを二人が求めており、活動のレベル設定をもう少し高くしてもよかった。

## 6. 実践の振り返りと高校留学生を対象とした日本語カリキュラムへの提案

### 6-1. 実践の振り返り① 3×3+3分析表との対応から

生徒のコメントをカテゴリー化して考察したが、以下では「3×3+3分析表」と対応させて考察する。

#### 〈言語文化領域の目標〉

##### ○わかる

- ・日本語での昔話を読んで内容が理解できる
- ・登場人物の話し方にキャラクターが表れていることが理解できる

##### ○できる

- ・日本語でエストニアの昔話を紹介することができる
- ・日本とエストニアの昔話を比較し、レポートが書ける

##### ○つながる

- ・日本語でエストニアの昔話を紹介し、コメントをもらうことができる
- ・もらったコメントに対して日本語で回答することができる

言語文化領域では上記の目標を設定したが、昔話で使われる単語がわかるようになったという二人のことばから、「わかる」の目標については達成できたことを実感しているが、「できる」「つながる」の目標についての言及はなく、二人にとってできることが前提としてであると推察される。その結果、「できる」「つながる」の目標設定は二人に合っていなかったと言える。

#### 〈文化領域の目標〉

##### ○わかる

- ・日本の昔話の特徴に気づくことができる

##### ○できる

- ・日本とエストニアの昔話を比較し、共通点や相違点を見つけることができる

文化領域の目標は上記のように設定したが、二人の振り返りからもそれぞれの昔話の特徴や共通点、相違点に気づくことができたことと実感していることが読み取れ、「わかる」「できる」の目標が達成できたと言える。

### 〈グローバル領域の目標〉

#### ○わかる

- ・昔話の役割を考えることができる

#### ○できる

- ・エストニア語から日本語にする際、ことばの使われ方だけでなく、文化的相違を考慮し、紹介できる
- ・口頭発表を助ける視覚的資料が作れる

グローバル社会領域の目標は上記のように設定したが、文化的な差異によって日本語にするのが難しい表現があることやことばの使われ方が違うことに気づくことができ、エストニアの昔話についての理解を促す資料も作成できていたため「できる」の目標は達成できていたと言える。「わかる」については、活動中に昔話の役割について話し合うことはあったが、それぞれの振り返りからは言及されなかったため、もっと目標を意識させるべきであったと言える。

### 〈3連携の目標〉

#### ○関心・意欲・態度、学習スタイル

- ・昔話や言語表現への興味、紹介して理解してもらいたいという意欲

#### ○他教科の学習内容、既習内容や経験

- ・既習済みの日本語表現、歴史や文化についての知識

#### ○教室外の人・モノ・情報

- ・大学生、インターネット

3連携に関しては、5章3節でカテゴリー化した(5)(6)(7)の単元についての発言が当てはまると考える。「めやす」の特徴である教室外の人とつながることによって、内容が伝わりやすくなるように自ら資料を作成したり、歴史や文化の違いに注意して説明したりしようとする態度が見られたと推察する。

### 6-2. 高校留学生を対象としたカリキュラムデザインのために

本研究は、具体的なカリキュラムがないまま高校留学生が受け入れられている現状から、高校留学生にどのようなカリキュラムが必要なのかを考察することから端を発した研究であった。学習指導要領に「主体的・対話的で深い学び」や「アクティブ・ラーニング」という抽象的なことばが使われるようになったが、それをどう授業に取り入れればいいのかについては学習指導要領には書かれていない。高校留学生の学習もまた、日本人生徒に準ずると方針が決められているが、同様の目標に向けて学習することを指すのか、それとも同様の方法で学習することを指すのかは言及されていない。このような状況を変えるための手がかりとして、『外国語学習のめやす』を使って具体的な活動にし、生徒がどのような学びを得るのか実際に考察することは、今後のカリキュラムデザインへの一提案として役立つものであると期待する。

本稿では、第1章と第2章において筆者の現場の高校留学生と先行研究で扱われてきた高校留学生を比較し、その特性と日本語学習の問題を明らかにした。高校留学生は自分の意志で留学し、母語も確立しているという点では大学留学生と共通するが、教科学習を必要とし、自ら学習を管理できるほど大人ではなく、教師の適切な助けを必要とするという点は外国人児童生徒と共通する。どちらの特性も持ちつつ、どちらとも異なるからこそ、その特性を生かした教育が必要であり、それがアクティブ・ラーニングという視点だと考える。第3章では「アクティブ・ラーニング」という言葉の定義や使われ方を学校教育と日本語教育で比較し、第4章でアクティブ・ラーニングを具現化する方法として『外国語学習のめやす』を取り上げた。第5章では、『外国語学習のめやす』に基づく実践を報告し、生徒の振り返りから生徒の学びについて考察した。

本研究の実践では、生徒が興味を持つ昔話を取り入れた授業であったことも影響し、内容の充実のために時間がほしいというコメントや次の活動へ期待するコメント、意欲的に学習する様子から生徒が積極的に学んでいることが窺え、生徒の「頭を使う活動だった」ということばからも授業の中で「アクティブ・ラーニング」が行われていたと推察する。また、「めやす」の教室外と「つながる」活動によって、生徒自らが伝える努力や工夫を行うという主体的な面が見られたことは「つながる」相手がいたからこそその結果であると言える。さらに、「めやす」の「3×3+3分析」によって生徒の目標達成度が教師からわかりやすいだけでなく、生徒自身もできるようになったことを実感しやすいということが、生徒の振り返りからもわかった。

これまで高校留学生に対する日本語指導は、文法や漢字の指導が行われてきたが、本研究で対象とする高校留学生は交換留学生と異なり、日本での留学生活における学習の目的は日本語能力の獲得だけではないことは既に何度も述べてきた。日本人生徒とともに学ぶ高校留学生にとって重要なことは、日本語を使用して何ができるかである。その「何が」できるようになりたいか、できるようになる必要があるかは生徒によって異なり、その全てに対応する授業を行うのは困難である。しかし、生徒自らがそれに気づき学んでいけるように、教師が学んでいくための方法を教え、身につけさせることはできる。そのための手がかりがアクティブ・ラーニングを授業に取り入れることだと考える。

教科学習を行う留学生にとっては、他教科での学習も日本を知るための重要な時間であり、様々な教科との連携によって日本や世界についての知識を体系的に作っていく必要がある。留学生にとって日本語授業は、そのための道具となる言語知識の育成を目指し、他教科との連携の足掛かりとなる授業を行う必要があるからこそ、アクティブ・ラーニングが必要だと考える。

本研究では、「めやす」を取り入れた実践によってアクティブ・ラーニングが具体的な活動となることを意識したが、結果的には生徒のコメントからアクティブ・ラーニングが成立したと言える。しかし、今回の単元案は対象クラスに合った内容であることが結果に影響したとも推察されるため、他のクラスで行う場合にはもっと多くの段階を経て丁寧に行うべきだという課題も見えた。また、今回は1つの単元案の報告であったが、重要なのは3年間の体系的なカリキュラム作成のために、実践に取り組み続けることである。そのために今後も生徒の学びを考慮した活動を行っていきたい。

## 参考文献

石橋千鶴子(1995)「高校における外国人留学生の日本語習得-外国語学習に示唆するもの-」『愛知淑徳大学論集』第20号 p.15-27

- 海老原信考 千葉県立松戸国際高等学校(1999)「留学生受け入れにおける適応指導の在り方について-効果的な教育活動を推進するための日本語指導・適応指導」『中等教育資料』48巻19号 p.199-203明治図書出版
- 国際文化フォーラム(2013)『外国語学習のめやす-高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』
- 齋藤恵(2018)「学校における日本語教師の役割とは何か-高校における留学生支援を通じて」『ジャーナル「移動する子どもたち」-ことばの教育を創発する-』第9号 p.19-27
- 西垣和美 兵庫県立柏原高等学校(1996)「外国人留学生に対応したカリキュラムの編成と日本語及び日本文化を効果的に教える方法の研究」『中等教育資料』45巻9号 p241-247 明治図書出版
- 縫部義憲(1999)『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク
- 能登慶和(2019)「高等学校での学びと『めやす』」『他者とつながる外国語学習をめざして-「外国語学習のめやす」の導入と活用』 p.220-229 三修社
- 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 村野良子(2001)『高校留学生に対する日本語教育の方法-言語学習と文化学習の統合と学習支援システムの構築にむけて-』東京堂出版
- 横溝神一郎・山田智久(2019)『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版

## 参考URL

- 出入国在留管理庁(2020)「在留外国人統計(旧登録外国人統計)統計表」  
[http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html)
- 文化庁文化部国語課(2019)「国内の日本語教育の概要」  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokoyoiku\\_jittai/r01/](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokoyoiku_jittai/r01/)
- 文部科学省(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)
- 文部科学省(2018)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)
- 文部科学省(2019)「平成 29 年度 高等学校等における国際交流等の状況について」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/koukousei/\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946\\_001\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf)



# インドの月経に関する文化人類学的な研究

八重柏明葉

## はじめに

本論文は、文化人類学的な観点からインドの月経観の変化を考察することを目的としている。月経とは女性の子宮の内膜が周期的にはがれ落ち、血液とともに身体の外に排出されるもので、女性特有の生理現象である。11～13歳頃から月経が始まり、25～28日周期で起こる。経血が排出されるのはおよそ3日～7日間である〔日本産婦人科学会 2014; <https://www.jaog.or.jp/>〕。しかし、月経は身体的な現象だけでなく、月経に与えられるそれぞれの地域的・文化的価値観の中でそれぞれ月経を経験していく〔松尾 2007; 波平 2009〕。多くの地域では、月経は女性特有の生理現象であるため男性には隠された領域としてみなされており、公の場で語るには恥ずかしく、語るべきでないとされており、インドでも同様である。

インドの月経に関する研究では、1990年以前までは、妊娠や出産との関わりの中で扱われることが多かった。また、浄・不浄や吉・凶という宗教的観念の中で触れられているものが多く、月経に関する行動規範や女性の行動規範に関する研究は少なかった。インド社会は1991年の経済自由化以降から徐々に変化しており、女性の教育レベルの向上や、女性の社会進出により、女性の社会的地位が向上している。それに伴い、月経の行動規範も変化している。このような変化の中、近年では国際開発の分野を中心に、女性に対する重要な課題として月経が世界的に注目されている。とくに、開発人類学の分野では、文化人類学的なアプローチを開発実践に役立てることを目指し、月経に関する研究が進められている〔杉田 2019: 1〕。しかし、先行研究では、月経に関する実践や月経に関する知識、初潮教育に焦点をあてたものが多く、月経の行動規範と女性の行動実践やその変化に関する研究は少ない。

そこで、本論文ではインドのヒンドゥー社会における月経に関する行動規範と女性の行動実践、月経の不浄性と豊穰性に関する世代間の意識の変化に注目し、インド社会の変化に伴い、月経観がどのように変化したのかを明らかにする。1章ではインドの伝統的な月経観と月経中の行動規範から、1980年代におけるインド社会の伝統的な女性の行動規範をみていく。2章では、先行研究をもとに1991年の経済自由化以降の行動規範の変化と月経の取り巻く社会環境の変化について概観する。3章では、アンケート調査をもとに、現在の月経に関する意識の変化についてみていき、最終的に月経観の変化について明らかにしたい。

## 1章 伝統的な月経観と女性

### 1節 伝統的な月経観

#### (1)月経の不浄性

ここでは1980年代の先行研究をもとに、伝統的な月経に関する観念として、月経の不浄性について述べる。インドでは月経に関する生物学的な知識をもっている人はほとんどおらず、経血は身体の汚れであるため月経は不浄なものとされ、月経中の女性は不可触民と同等かそれ以上に不浄な存在であると考えられている〔デュモン 2001 : 69-74 ; Harper 1964: 160 ; Lamb 2000 : 186 ; Marglin 1985 : 54-57〕。後に詳しく述べるが、月経中の女性は様々な行動制限が課され、閉経を迎えるまでその行動制限を遵守しなければならない。そのため、女性たちにとって、閉経は月経からの解放と捉えられている〔Wadley 1977 : 42〕。

この月経の不浄性との関わりから、月経中の女性は婚姻儀礼といった清浄な儀礼に積極的に参加することができないとされている〔デュモン 2001 : 72〕。

このように、ヒンドゥー社会の伝統的な月経観において、女性は常に不浄と隣り合わせの存在であるため、月経と不浄性を結び付ける考え方は、女性を社会的地位の低い存在であることを正当化することにも繋がっている。

#### (2)月経と豊穡性

月経は不浄性だけでなく、豊穡性もあると考えられている。月経中の女性は妊娠中の女性と同様に生命を生み出し、育み、血統をつなぎ、次の世代を生み出すことができる存在である〔Reynolds 1980: 46〕。そのため、生殖能力を持ち、家の繁栄につながることから、吉なる存在と考えられている〔八木 1991 : 199-200 ; 2002b : 75〕。また、月経と不浄性との関わりから、月経中の女性は不浄な状態のため、清浄である婚姻儀礼に参加しないとされてきたが、月経中の女性は豊穡力をもつため積極的に儀礼に参加している〔八木 1991 : 200 ; 2002 : 75〕。また、南インドで行われている初潮儀礼のように、初潮を迎えた女の子は婚姻儀礼のように盛大に祝う。女の子たちは初潮を迎えたことで豊穡力を身に着けたと考えることができ、縁起の良いものとされている〔辛島 1994 : 116 ; Reynolds 1980: 42〕。

また、インドにおける民俗生殖理論では種を夫の精子、土を女性の子宮とみたと、女性が月経を迎えるのと同じように大地も月経を迎える。そうすることで月経は豊穡性を現すものと考えられている〔Dube 1986 ; Marglin 1985 : 234-235〕。

このように、大地と同じように月経のある女性は種を育み生むことができる点で、月経は生殖能力と密接に関わっており、豊穡性があると認識されている。

### 2節 女性の伝統的な行動規範

#### (1)月経中の行動規範

インドでは地域ごとに文化や習慣の差が大きいが、本論文ではインド全体にみられる月経中の行動規範をまとめてみていく。Harperによると、1950年代半ばの南インドのカルナータカ州において、月経中の女性たちは不浄性との関りから、神への礼拝や寺院に参拝することや、浄なる場である台所

に入ることと調理をすることを禁じられ、不浄が伝染する理由で月経中の女性との直接の接触と間接的な接触も避けなければならず、月経中の女性たちは寝る際はベランダに隔離されると報告している〔Harper 1964: 158-160〕。1940年代後半にカルナータカ州で調査をしたSrinivasは、月経中の女性は月経小屋に隔離をしていたとも述べている〔Srinivas 1952: 102-103〕。1960年代半ばに北インドのウッタル・プラデーシュ州(以下、U.P.州と略記)西部で調査を行ったWadleyは、月経のことをヒンディー語で「mahina (月のもの)」といい、月経中は他人との接触を控えることや、寺院に参拝してはいけないといった行動規範について、女の子たちは初潮を迎えてから母親以外の女性親族から教えられることを報告している〔Wadley 1977: 42〕。また、Wadleyは伝統的に使用される生理用品は古い布や脱脂綿、細かい灰を古いサリーやぼろの布で包んだものであり、使用した生理用品は、身体の汚れとされる経血がついているため不浄であるため、使用した生理用品は大きな岩や茂みの下に置くとされている〔Wadley 1977: 42〕。

1980年代初頭から、U.P.州東部の農村部で調査を行ってきた八木は、身体の認識との関わりから、月経中は食事についての規制も行われていることを指摘している。月経中の女性は身体が一時的に熱い状態<sup>1</sup>となっているため、玉ねぎやヨーグルトなどの冷たいとされている食べ物を食べる。また、月経が始まるには身体に十分な熱が必要であるため、辛いものや肉類といった熱いとされている食べ物も摂取する必要がある。この月経中の食事規制は、U.P.州北西部や西ベンガル州でも同じように報告がある〔Jeffery and Jeffery 1982: 25; Lamb 2000: 191; 八木 1998: 75〕。これまで述べてきたように、インドの広い範囲で月経中の女性は不浄な存在であるというものと考えられ、様々な行動制限が課されている。このような制限は、女性の社会的な地位の低さを正当化することにつながっており、これは月経中のみにみられるものではない。そこで、次は女性たちの行動規範をみていきたい。

## (2) 伝統的な行動規範

インドのヒンドゥー社会は、父系でつながる合同家族、もしくは拡大家族という家族形態をとり、女性と男性の世界が明確に分かれている。女性は家事や料理、掃除や子どもの世話をしてほとんどの時間を家の中で過ごす〔Lamb 2000: 191〕。北インドでは家屋の中にアンガンと呼ばれる空間があり、男性は食事のとき以外は長居をせずに、若い嫁や未婚の女性たちが家事をする場所である〔八木 1999b: 106-111〕。このように、家屋の外は男性の領域で家屋の中は主に女性の領域とされ、寝る場所も別々である〔Lamb 2000: 191; 八木 1999b: 106-111〕。女の子が小学校を卒業する頃や思春期をむかえた頃になると行動範囲が狭くなっていく〔Lamb 2000: 191; 八木 1999a: 404-406〕。結婚をするとより行動範囲が狭くなり、特に若い嫁は食事作りや子育てなど仕事は家の中に限定<sup>2</sup>されている〔八木 1999a: 404-406〕。若い女性は一人で出かけることは好まれず、女性が実家に戻る場合であっても、男性親族が保護者として付き添う〔八木 1999a: 404-406〕。他にも、夫婦であって

<sup>1</sup> 「熱い・冷たい」観念とは、例えば、熱いカテゴリーに属する食べ物は身体を「熱く」し、冷たいカテゴリーに属する食べ物は身体を「冷たく」すると考えられているように、日常生活のあらゆる場面にみられる観念である。また、ライフサイクルとも関わっており、男女ともに生まれた状態が最も「熱い」状態で、だんだん「冷たく」なる。しかし、青年期には一時的に熱くなる〔八木 1999a: 407〕。

<sup>2</sup> これには、バルダー制度が関係している〔八木 2002a: 69〕。バルダー制度とは、南アジア全域にみられる若い嫁を義父や義兄など年長の男性や加速以外の男性の目から遮断する女性隔離の社会慣習である〔麻田 2002: 568-569〕。

も夫が妻を人前で連れ立って行動することはほとんど見られなかった〔八木 1997 : 141〕。

また、ヒンドゥー社会では、男性は祖先祭祀を行う跡継ぎを望み、女性は結婚のときに多額の持参金が必要で、婚出するため、教育などで男性が優遇されてきた〔八木 2002c : 94-112〕。このように、インドでは伝統的に男性と女性の世界が明確に分かれ、女の子は思春期を迎えてから徐々に行動範囲が制限されており、女性の社会的地位は低かった。

## 2章 社会変化と月経

### 1節 行動規範と実践の変化

#### (1)月経中の行動規範の変化

1991年の経済自由化以降、インド社会の変化に伴い、月経の行動規範にも変化がみられるようになった。そこで、ここでは社会変化の影響が顕著に現れた2000年以降の先行研究をもとに行動規範の変化について述べていく。ビハール州、U.P.州の農村部とデリーの貧困層で調査をしたGargが述べているように、2000年代に入ると特に都市部の貧困層において、月経中であっても台所に立って料理をする女性が増えてきた〔Garg and Sharma and Sahay 2001 : 20〕。2017年にU.P.州東部の農村で調査を行った菅野によると、この変化は農村部にもみられるようになったことがわかった〔菅野 2019〕。2017年に北インドのラジャスタン州ジャイプールで調査を行ったRajagopalによると、月経中に食事規制について、都市部の貧困層では知識はあるものの実践していない女性たちも多くおり、菅野も指摘しているように、2017年になると農村部でも食事規制を行っていないことがわかった〔菅野 2019 ;Rajagopal and Mathur 2017: 310〕。このように、徐々に月経中の食事規制や台所に入るか否かといった月経に関する行動規範に変化が現れるようになった。

また、2011年にインド政府やNGOが初潮教育を行うことで月経の行動規範の変化がよりみられるようになり、北インド農村で調査をしている菅野によると、2017年頃になると女の子たちは以前よりも月経について堂々と話すようになった〔菅野 2019 ; JICA 2014〕。

北インドでは月経中の女性は不浄な状態であるのと、経血が漏れてしまうことを恐れて月経中の女性は学校を休み、外出をひかえていたが、学校を休まずに通う女の子たちも都市部や農村部で増えてきている〔菅野 2019 ; Rajagopal and Mathur 2017: 309-310〕。

これまで述べてきたように、社会変化に伴い、月経中であっても台所に入り調理をし、月経中であっても外出するといった行動規範の変化がみられ食事に関する規制も緩和した。しかし、Rajagopalと菅野によると、月経中に寺院への参拝は行わないことが報告されており、現在でも寺院などの最も清浄と考えられている場所には月経中は行かない行動制限が変わらずあることが分かった〔菅野 2019 ; Rajagopal and Mathur 2017: 309-310〕。

#### (2)月経に関する知識の向上

この変化の背景として、月経に関する知識の向上と生理用品が気軽に手に入るようになったことが考えられる。2011年にインド政府が農村部の女の子たちを対象に月経に関する知識の向上を図る取り組みを行い、2015年にユニセフの支援を受けて「月経衛生管理全国ガイドライン」を発表し、月経を取りまく環境を整える動きが活発化している〔<https://nhm.gov.in/index1.php?lang=1&level=3&su>〕。

blinkid=1021&lid=391 : [http://www.ccras.nic.in/sites/default/files/Notices/16042018\\_Menstrual\\_Hygiene\\_Management.pdf](http://www.ccras.nic.in/sites/default/files/Notices/16042018_Menstrual_Hygiene_Management.pdf)]。インド政府以外にもNGOやJICAなど、様々な企業や団体がインドで初潮教育を行なっている。

月経に関する行動規範の変化の要因は他にも考えられる。インドの社会変化に伴いインフラ整備が促進され、農村部においても家庭の生活レベルが向上している〔栗田・森・和田 2015 : 153-159〕。生活レベルが上昇するにつれて、特に都市部において、インドの伝統的な家族形態である拡大家族や合同家族から核家族へと変化してきており、月経中であっても台所に入り料理をするようになった〔[https://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/census2011\\_PPT\\_paper1.html](https://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/census2011_PPT_paper1.html)〕。家族関係にも変化がみられ、現在では夫婦単位で行動し、寝室も夫婦一緒の部屋を使用するようになった〔八木 2010:185-186〕。男女の世界が明確に分かれていた時は、月経について男性が知る機会がほとんどなかったが、夫婦がともに行動することにより、男性側も月経のことを知るようになったことが考えられる。経済発展が進むにつれ、女性の教育も積極的に行われるようになってきた〔河井 2015〕。大学に通う高学歴の女性も増加し、そのような女性たちは月経に関する生物学的な知識をもっているため、月経に対する意識も変化していることがわかる。

## 2節 月経を取りまく社会環境の変化

### (1)生理用品の変化

月経に関する研究が進むにつれて、月経に関する意識の変化とともに、月経中の行動実践において、使用する生理用品も大きく変化している。菅野が調査したU.P.州東部農村にある公立中学校では、月に一度、1パック分の使い捨てのパッドの支給が行われるようになった。長時間学校にいるため、経血が漏れてしまう心配の少ないパッドをより多く使用するようになり、女の子たちの影響を受けて、他の家族の女性もパッドを使うようになった〔菅野 2019〕。北西インドのグジャラート州南部農村で調査したShahは、経済的な理由でパッドを購入できない場合、赤い新しい布タイプの生理用品を利用する人も増えたことを報告している〔Shah et al. 2013〕。また、菅野によると、生理用品を購入する場合、子どもをもつ母親は恥ずかしさから夫に頼んで購入してきてもらうことが多いが、10代から20代の若い世代は女性の店員がいるコミュニティ内の市場で自分で購入していることがわかった〔菅野 2019〕。生理用品を使用する際に問題になるのが処分方法である。菅野とShahが指摘しているように、トイレに汚物入れがなく、使用した生理用品は汚物<sup>3</sup>とみなされ、掃除をすることを躊躇ってしまう〔菅野 2019 ; Shah 2013 : 209〕。そのため、パッドに限らず、生理用品の処分方法は新聞紙に包んで捨て、もしくは土に埋めて処分する方法などがとられていることが多い〔菅野 2019 ; Rajagopal and Mathur 2017 : 311 ; Shah 2013 : 209〕。これまで述べてきたように、使用済みの生理用品に対する汚物という意識が根強く残っていることがうかがえる。しかし、10代や20代といった若い世代と、母親以上の世代の間で、誰が生理用品を購入するかの違いがあり、若い世代の影響で使い捨てのパッドを利用する女性たちが増えた。このことから、月経における規範は特に若い世代で変化しつつあると考えることができる。

<sup>3</sup> 汚物である使用した生理用品があるために、ただでさえ汚染されているトイレが更に汚染されてしまった、汚物があるからトイレの清掃をしたくないと考えられている〔菅野 2019〕。

## (2)生理用品をめぐる環境の変化

すでに述べたように、パッドは値段が高く気軽に利用できるものではなかった。そのようななか、起業家であるアルナチャラム・ムルガナンダム氏が生理用品を安価で製造できる機械を発明した。この機械は市販の生理用ナプキンの3分の1以下のコストで製造でき、インド全土の農村部女性の自助グループにこの機械を販売し、インドの州の29州のうち23州で使用されている〔<https://www.thehindu.com/features/metroplus/society/a-man-in-a-womans-world/article2875390.ece>〕。この同氏の行動が2018年に『パッドマン 5億人の女性を救った男』として映画化され、インドではもちろん、インド国外でも注目された。また、2020年に動画配信サービスサイトであるNetflixでも『ピリオド 羽ばたく女性たち』として、同氏が発明した機械を実際に農村部に導入し、女性たちの安価な生理用パッド製造を通してインドの伝統的な月経観の払拭を目的としたドキュメンタリー映画が配信された〔<https://www.netflix.com/jp/title/81074663>〕。

『パッドマン』と『ピリオド』でも、月経は女性にとって恥ずべきことであり、男性も月経を「病気」という認識で、月経に関する知識がないことがうかがえる。これらの映画の上映は、月経をタブー視しているインドにおいて衝撃的なものであっただろう。しかし、インド国内で注目されているという事実は、インドにおける月経観の変化を表している。

## 3章 現代インドの月経観

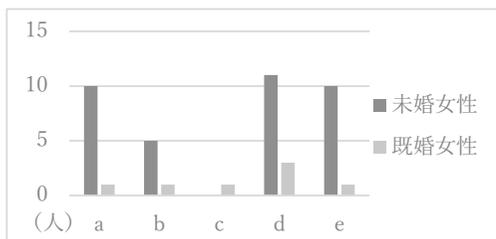
### 1節 月経に関するアンケート調査

#### (1)アンケート調査の概要

2019年の8月31日から9月13日にかけて、私は月経に関する実践と月経観についてのアンケート調査を行った。調査地は北インド、U.P.州の東部に位置するヒンドゥー教の一大聖地でもある地方都市のワーラーナシーである。調査はインド国立大学のバナーラス・ヒンドゥー大学(以下BHUと略記)に通う女子学生に協力してもらい、BHUに通う女子学生と、BHU構内にあるニュー・ヴィジュワナート寺院でアンケート調査を英語で行った。

アンケートの回答者は全員で44名であり、年齢の内訳は、未婚女性は17歳～19歳の女性が17人、20歳と21歳の女性が20人、既婚女性は子どもを持つ37歳の女性が1人、38歳の女性が2人、45歳と55歳、60歳、70歳の女性がそれぞれ一人ずつであった。今回の調査ではヒンドゥー教徒の未婚女性32人と既婚女性7名を中心に分析を行なう。コロナ禍で本調査を行えなかったため、事前調査で行ったアンケート調査結果を使用する。なお、調査で使用したアンケートは紙数の都合で省略する。

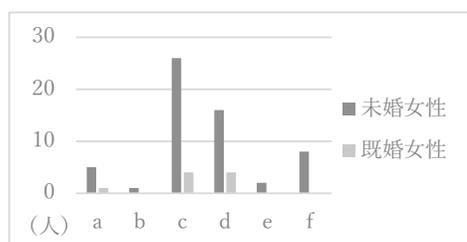
## (2)調査結果と分析



- a. 酸っぱいものを食べない
- b. 冷たい食べ物をたくさん食べない
- c. 熱い食べ物をたくさん食べない
- d. 特になし
- e. その他

グラフ1: Q1-1. 月経の時に気を付けていることは何かありますか(複数回答可)

月経中に気を付けていることについて質問した。未婚女性は「月経は自然なものであるため、気を付けているものはない」と答える人が多かった。しかし、「酸味のある食べ物を摂取することで、月経痛の要因や痛みが増すため」という理由で「酸っぱいものを食べない」ことや、その他の回答として「不衛生な状態にしておく、生殖感染症のリスクがある」ため、「不衛生にならないように気を付ける」といった回答も多かった。45歳と55歳、60歳の既婚女性は「熱い食べ物を食べない」、「冷たい食べ物を食べない」と回答しており、未婚女性も既婚女性も月経中の食事規制を行っている。月経中に気を付けることは誰から聞いたのか聞いたところ、未婚女性の多くは「家族、特に母親から聞いた」と回答していた。母親とは月経についてほとんど会話をしないといった研究結果[Sing 2006]もあったが、母親を含めた家族で月経についての話題がでていることがわかった。38歳と55歳、60歳、70歳の既婚女性は「家族から月経中に気を付けることを教えてもらった」と回答していた。



- a. 熱い食べ物を食べる
- b. 冷たい食べ物を食べる
- c. 休息をとる
- d. 薬を使う (西洋医学/アーユルヴェーダ<sup>4</sup>/ユナーニ<sup>5</sup>/ホメオパシス<sup>6</sup>/地元の薬)
- e. 特になし
- f. その他

グラフ2: Q2-1. ひどい月経痛がある時、何をしますか(複数回答可)

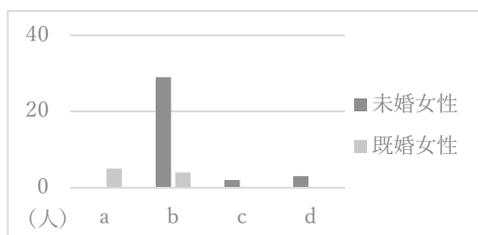
月経痛がひどいとき何をするのか聞いたところ、未婚女性も既婚女性も「休息をとる」と回答した人が一番多かった。また、「休むことで、リラックスできる、痛みが少なくなる」と回答する人も多かった。痛みを和らげるために他に行っていることは、薬を飲むことで、アーユルヴェーダと西洋医学、ホメオパシスの薬を多くの人が利用する。未婚女性の次に多い回答がその他で、「身体を温めること

<sup>4</sup> アーユルヴェーダは世界最古の医学であり、現在でもインドの人々に利用されているインドの伝統的な医学である[池上 1998: 22-60]。

<sup>5</sup> ユナーニ医学はイスラム圏で発展した医学あり、現在でもインドで利用されている伝統医学である[池上 1998: 62-102]。

<sup>6</sup> ホメオパシスは、現在でもインドで利用されている伝統医学で、ドイツの医師ハーネマンが確立させた自己治癒力を使う同種療法である[[http://jphma.org/About\\_homoe/about\\_homoeopathy.html](http://jphma.org/About_homoe/about_homoeopathy.html)]。

が痛みを和らげてくれる」「熱い飲み物を飲み、ホットパッドといったバッグにお湯を入れて使用することで身体を温める」といったものであった。Q2-1の回答に関する知識はどこから得たかと聞いたところ、月経中に気を付けている時の回答と同じように、ほとんどの既婚女性は、「家族から聞いた」と回答しており、未婚女性は家族やインターネットから知識を得ている人が多かった。しかし、Q1の知識の情報源と比べると、未婚女性が月経痛の対処法の知識を友達から得ている人が増加した。月経の時に気を付けていることよりも、月経痛の方が友達同士で月経について話すときによく出るトピックなのではないだろうか。

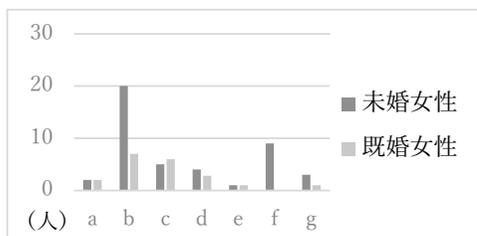


- a. 布パッド   b. パッド  
c. タンポン   d. その他

グラフ3：Q3生理用品は何を使用しますか(複数回答可)

月経中に使用する生理用品について質問をしたところ、未婚女性の大半と30代と45歳の既婚女性は使い捨てのパッドを使用すると回答した。50代以上の既婚女性は布パッドを使用していると回答した。大半の未婚女性がパッドを使用する理由として、パッドは長時間大学にいるため、経血が漏れる心配が少ないためであると考えられる。その他の回答として、「月経カップを使用する」との答えがあった。月経カップは、再利用可能なシリコンカップのことであり、経済的で環境にもよいものであるという。続いて、パッドを使用している人に対して、どこで誰が購入するのかを聞いた。未婚女性、既婚女性どちらも購入場所として最も多くあがったのがメディカルショップであった。未婚女性の回答としてその次に挙げられたのがオンラインショップであり、人目を気にせず購入することができるため、オンラインショップも購入場所の一つとして積極的に利用されているようだ。

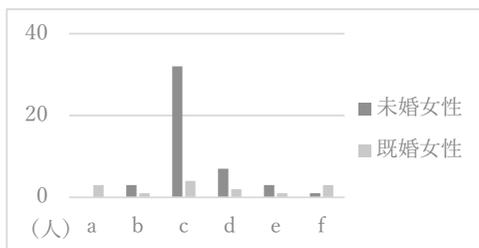
誰が生理用品を購入するのかといった回答では、ほとんどの未婚女性が「自分で購入する」と回答し、その次に多かった回答が「母親」であり、「父親など、男性を含めた家族が購入する」といった回答は少なかった。既婚女性の回答も、30代の女性たちは「夫か自分が購入する」と述べていた。



- a. 料理をする   b. 寺院に行く   c. 神に祈る  
d. 沐浴する   e. 儀礼に参加する  
f. 特になし   g. その他

グラフ4：Q4. 月経におけるタブーは何かありますか(複数回答可)

月経におけるタブーについて聞いたところ、多くの未婚女性とすべての既婚女性が「寺院に行くことはタブーである」と答えていた。その理由を聞いたところ、未婚女性は「社会規範であるから」といった答えや、「タブーを信じていない」、「月経は普通のものであり社会規範にならうべきではない」といった回答も多かった。グラフにはないが、未婚女性にQ5-1で月経がどのように始まるのかの知識の有無を聞いたところ、全員、知識を持っていると回答している。既婚女性は寺院に行くこと以外にも、「神に祈ること」と回答していた。その理由として、38歳の女性一人と40代以上の女性は「月経中は不浄なため」と述べ、他の30代の女性は「月経中に休むため」と回答していた。不浄と回答した女性たちは「月経がどのように始まるかの知らない」と述べており、月経中に休むためと回答した女性たちは月経に関する知識があった。すでに述べたように、この知識の有無により、月経と不浄性を結び付けるかどうかに変化することが考えられる。



- a. 不浄なもの
- b. 縁起の良いもの
- c. 人間の身体的な機能
- d. 女性のシンボル
- e. 恥ずかしいもの
- f. その他

グラフ5：Q5-2. 月経についてどのように考えていますか(複数回答可)

月経についてどのように考えているか聞いたところ、ほとんどの未婚女性が「月経は人間の身体的な機能である」と考えていることが分かり、「不浄である」と回答した人は一人もいなかった。女性たちは「月経とは生物学的なもの」、「月経は新しい命を生み出すプロセスで、それが女性を特別にする」と回答している人もいた。一方、月経に関する知識のない既婚女性は「月経とは不浄なもの」と回答していた。月経に関する知識のある30代の女性たちは「月経とは他の身体機能のように重要なもので、月経は全ての女性が命を生み出すことを助けること」とし、月経とは「人間の身体的な機能」、「女性の象徴」、「縁起の良いもの」と回答していた。既婚女性の回答は少ないものの、高齢であるほど、月経は不浄であるという伝統的な認識があることがわかった。一方で、同じ既婚女性でも若い世代ほど月経に関する実践が変化し、月経とは人間の身体的な機能の一つであり、生命を育むものとして認識していた。また、月経に関することを未婚女性に詳しく質問しても、恥ずかしいという気持ちではなく、「自分たちのことをもっと知りたい、アンケートを通して女性について見直すきっかけになった」と述べる女性が既婚女性と比べて多かった。しかし、今回のアンケート調査では、学歴の差によって月経について公けの場所で話題にできるかどうかの違いがあるように感じた。大学に通う女性は月経は自分たちに起こる自然なものであると認識しているが、大学に通わない女性たちが同じように考えているとは限らない。そのため、今後は大学に通わない女性たちの調査も必要であると考えられる。

## 2節 変化する月経観

### (1)女性の行動規範の変化

これまでみてきた月経に関する実践や意識の変化は、女性の社会的地位が向上したことによりみられるものだと考えられる。1991年以降の社会変化により社会に出て働く女性が増え、女性に対する教育も積極的に行われ、女性の社会的地位が向上したことで女性自身が自分の意見を言えるようになってきた。女性が学校に通うことで月経に関する知識を得ることができ、月経に対する認識が変化している。この影響は学校に通う女性だけでなく、他の家族の女性にも影響を及ぼしている。

「Happy to bleedキャンペーン」は女性の地位の向上とジェンダー規範の変化を象徴するものとして見る事ができる。「Happy to bleedキャンペーン」とは、2015年に、南インドのケララ州にあるサバリマラ寺<sup>7</sup>の僧侶が「女性が月経中であるかどうかかわかる機械が発明されるまで、女性は寺院で参拝するべきでない」と発言したことに対して、若い女性たちが抗議を行ったことで起こったキャンペーンである。サバリマラ寺院では10歳から50歳の月経が起こる年齢の女性全員が寺院に入ることが禁じられている。女性たちは生理用品の形をしたプラカードに「Happy to bleed」と書いて写真を撮り、Facebookに投稿して抗議の意を示した[<https://www.bbc.com/news/world-asia-india-34900825>]。女性たちが選んだ「Happy to bleed」という言葉は、「出血することは幸せである」という意味で、これまでの月経観に対する抗議の意味で使用している。月経は自然なものであり、月経が女性を不浄な存在にするものではないとキャンペーンに参加した女性たちは述べていた。このキャンペーンは、月経は不浄であるという月経観に変化を与えるものとしてメディアにも取り上げられた。月経のタブーの意識に対する抗議と、拡散力のあるSNSを利用した抗議は、これまでの伝統的なジェンダー規範からは逸脱したものであるため、インド社会に対して大きな衝撃を与えたと考えられる。

また、映画『パッドマン』でも描写されているように、月経は女性の秘め事であり、月経を話題にすることは恥ずかしいこととされ、話題にすることができなかった。しかし、男性が女性の秘め事である月経について積極的に関与することで、伝統的な認識を持っていた女性側も月経の行動規範が変化



図4：Happy to bleedキャンペーンで実際に投稿された写真  
[<https://www.bbc.com/news/world-asia-india-34900825>]

<sup>7</sup> サバリマラ寺院は、ヒンドゥー教におけるタブーを特に厳しく守る寺院の一つである。インドにおけるヒンドゥー教の寺院がすべて10歳から50歳の女性の参拝を禁じているわけではない[<https://www.bbc.com/news/world-asia-india-34900825>]。

していった。このことからわかるように、男性が月経を女性の問題として扱うのではなく、男性も一緒に考えるべき問題として扱うことで、女性自身の考え方も変化していくことにつながっている。

## (2)月経観の変化

これまで述べてきたように、かつて、女性は社会的地位の低い存在であり、女性特有の生理現象である月経も、豊穡性よりも不浄性が注目されていた。しかし、インド社会の変化に伴い、徐々に月経に関する行動規範も変化してきている。女性の地位が向上するにつれて、月経中の行動実践や月経観にも変化がみられ、女性たちは月経を不浄性よりも、生命を育むものとして、豊穡性に注目するようになった。また、アンケート調査で、女性たちは月経を「自然なものである」としつつ、「命を生み出すものであるため、月経は女性を特別な存在にすると」回答していた。女性の社会的な地位の向上に伴い、社会的地位の低かった女性が、不浄と認識されていた月経に対して特別な意味を込めることで、インド社会におけるこれまでの女性の社会的な位置づけに異を唱えることにも繋がっているのではないだろうか。地域や学歴などによって大きな違いはあるものの、月経の行動規範や月経観の変化は、女性の社会的地位の向上と密接に関わっていると考えることができる。

## おわりに

これまで、インドにおける月経の実践と認識の変化と女性の社会的な位置づけの変化をみてきた。「Happy to bleedキャンペーン」にもみられるように、月経の問題を扱うことはこれまでヒンドゥー社会における女性たちが受けてきた社会的な立場に対して異を唱えることにもつながる。月経とは決して女性だけの問題だけでなく、インド社会全体の問題である。そのため、女性だけでなく男性も注目すべきものであるのではないだろうか。

また、調査に積極的であった学生たちに対して、30代以上の女性たちは非常に消極的で、月経における意識の世代間の違いを肌で感じた。このように、月経とは30代以上の特に大学に通わない女性たちにとってはまだまだオープンに語るべきものではないとされている。しかし、インド社会が今後より変化していく中で、『パッドマン』のアルナチャラム・ムルガナンダム氏の妻のように、そして、『ピリオド』で描かれていた農村部に住む女性たちのように、彼女たちの月経に対する意識も変化するかもしれない。

本論文の調査結果は、コロナ禍の影響のため、本調査が行えず、月経に関する調査が行えるかの確認のために行われた事前調査のものを使用した。そのため、本論文は文化人類学的研究としては非常に未熟なものである。今後、月経における行動規範や認識について、調査協力者へのインタビューやBHUでのアンケート調査を改めて行いたいと考えている。

## 〈参考文献〉

麻田美晴 2002 「パルダ」辛島昇他監修『南アジアを知る事典』平凡社

デュモン・ルイ

2001 『ホモ・ヒエラルキクス カースト体系とその意味』田中雅一・渡辺公三 訳

みすず書房

Dube, Leela

1986 "Seed and Earth: The Symbolism and Biological Reproducing and Sexual Relation of Production", In Dube L., Leacock, E. & Ardner, S. (eds.), *Visibility and Power: Essays on Women in Society and Development*. Delhi: Oxford University Press

Garg Suneela & Sharma Nandini & Sahay Ragini

2001 "Socio-cultural aspects of menstruation in an urban slum in Delhi, India" *Reproductive Health Matters* Vol.9 No.17

Harper, Edward B

1964 "Ritual Pollution as an Integrator of Caste and Religion." *Journal of Asian studies*, Vol.23

Jeffery, Patricia and Jeffery Roger

1989 *Labour Pains and Labour Power : women and childbearing in India*. London: Zed Books

菅野美佐子

2019 「北インド農村における月経をめぐる観念と実践に関する考察 —就学経験との関わりから—」『日本文化人類学会第53回研究大会発表要旨集』

日本文化人類学会

辛島昇 1994 『ドラヴィダの世界』東京大学出版会

栗田匡相・森悠子・和田一哉

2015 「生活インフラの普及」『暮らしの変化と社会変動』日本経済評論社

Lamb Sarab

2000 *White Saris and Sweet Mangoes*. California: University of California Press

Marglin, F. Apfel

1985 *Wives of the God-King : the rituals of the devadasis of Puri*. Delhi: Oxford

University Press

松尾端穂

2007 「女性の身体は所与のものか？」池田光穂・奥野克巳編『医療人類学のレッスン—病をめぐる文化を探る』学陽書房

2018 「民俗生殖理論」インド文化事典編集委員会『インド文化事典』丸善出版株式会社

中山修一 1992 「ワーラーナシー」『南アジアを知る事典』株式会社平凡社

波平恵美子 2009 『ケガレ』講談社学術文庫

日本婦人科学会編 2014 『男と女のディクショナリー HUMAN+』日本婦人科学会

Rajagopal Shobhita & Mathur Kanchan

2017 "Breaking the silence around menstruation' : experiences of adolescent girls in an urban setting in India" *Gender & Development* Vol.25 No.2

Reynolds, H. Baker

1980 "The Auspicious Married Woman" , Wadley, S. Susan sd., *The Powers of Tamil Women*, Syracuse, Syracuse University.

Shah Shobha P, Nair Rajesh, Shah Pankaj P, Modi Dhiren K, Desai Shrey A & Desai Lata

2013 "Improving quality of life with new menstrual hygiene practices among adolescent tribal girls in rural Gujarat, India" *Reproductive Health Matters* Vol.21 No.41

Sing AJ

2006 "Place of menstruation in the reproductive lives of women of rural North India." *Indian Journal of Community Medicine*, Vol.31

Srinivas, M.N.

1952 *Religion and Society among the Coorgs of South India*. London: Oxford University Press

杉田映里

2019 「月経衛生対処(MHM)の開発支援および研究の動向」『国際開発研究』 第28巻第2号 国際開発学会

Uberoi Patricia and Bahadur Tarini

2001 "The Woman's Body in Midlife : Socio- Cultural and Medical Perspective from South Asia" 『ジェンダー研究』第4号  
お茶の水女子大学ジェンダー研究所

Wadley, Susan Snow

1975 *Shakti : Power in the Conceptual Structure of Karimpur Religion*. Chicago : University of Chicago Press

八木祐子

1991 「儀礼・カースト・女性 —北インド農村における通過儀礼と吉・凶の観念」『民族学研究』 56巻2号 日本文化人類学会

1992 「月経」辛島昇他監修『南アジアを知る事典』平凡社

1993 「インド女性研究(1) —その動向と課題(1970-1990)」『宮城学院女子大学キリスト教文化研究所 研究年報』第26号 宮城学院女子大学

1999a 「女性・身体・セクシュアリティ 北インド農村の事例から」

野村雅一・市川雅編『技術としての身体』大修館書店

1999b 「女たちのつどう家」佐藤浩司編『シリーズ建築人類学 住まいを読む』

学芸出版社

2002a 「ジェンダーと社会化・文化化 —インド(1) —」原ひろ子編『比較文化研究—

ジェンダーの視点から—』放送大学教育振興会

2002b 「妊娠・出産・身体 —インド(2) —」原ひろ子編『比較文化研究—ジェンダーの視点から—』放送大学教育振興会

2002c 「社会変化とジェンダー —インド(3) —」原ひろ子編『比較文化研究—ジェンダーの視点から—』放送大学教育振興会

2010 「北インド農村と女性の生活空間」赤坂俊一・柳谷慶子編『生活と福祉』

明石書店

2018 「変わる住まい」インド文化事典編集委員会『インド文化事典』丸善出版株式会社

### <オンライン資料>

「アラブ諸国の医療と薬草療法」

[www.miraikoso.org/67mirai/Hirose/Iryoujijyo/2006.9.14ArabH.pdf](http://www.miraikoso.org/67mirai/Hirose/Iryoujijyo/2006.9.14ArabH.pdf)

「BBC News Why are Indian women 'Happy to Bleed'?」

<https://www.indianculture.gov.in/flipbook/4028>

「BBC News Coronavirus sparks a sanitary pad crisis in India」

<https://www.bbc.com/news/world-asia-india-52718434>

「独立行政法人国際協力機構(JICA)」 <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12182945.pdf>

「Government of India」 <https://www.indianculture.gov.in/flipbook/4028>

「Office of the Registrar General & Census Commissioner, India」  
[https://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/census2011\\_PPT\\_paper1.html](https://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/census2011_PPT_paper1.html)

「Menstrual Hygiene Management National Guideline」  
[http://www.ccras.nic.in/sites/default/files/Notices/16042018\\_Menstrual\\_Hygiene\\_Management.pdf](http://www.ccras.nic.in/sites/default/files/Notices/16042018_Menstrual_Hygiene_Management.pdf)

「The Ministry of Health & Family Welfare Government of India」  
<https://nhm.gov.in/index1.php?lang=1&level=3&sublinkid=1021&lid=391>

「Netflix ピリオド 羽ばたく女性たち」  
<https://www.indianculture.gov.in/flipbook/4028>

「日本ホメオパシー医学協会」  
[http://jphma.org/About\\_homoe/about\\_homoeopathy.html](http://jphma.org/About_homoe/about_homoeopathy.html)

「日本産婦人科医会」  
<https://www.jaog.or.jp/>

「パッドマン 5億人の女性を救った男 現代インドで生理用品の普及に人生をささげた男の感動の実話」  
<https://www.indianculture.gov.in/flipbook/4028>

## 女性への抑圧が生み出す歪んだ視点 —ヘンリー・ジェームズの幽霊物語に関する研究—

三浦万理恵

### 論文要旨

ヘンリー・ジェームズ(1843-1916)は今や19世紀を代表する作家の一人であるが、当時はその作品の難解性から、世間に彼の意図が伝わらないこともしばしばあり、ジェームズは自身の思い描いたものをいかに文字で表現するか、という点に生涯頭を悩ませた苦悩の作家と言える。彼は、代表作のひとつである長編小説『ある婦人の肖像』(*The Portrait of a Lady*, 1881)や、『ロデリック・ハドソン』(*Roderick Hudson*, 1876)、『アメリカ人』(*The American*, 1877)、『ヨーロッパ人』(*The Europeans*, 1878)など、国際的なシチュエーションを扱った社会派作家として有名であるが、一方で、所謂「幽霊もの」とされる作品も多く執筆している。ヴィクトリア朝においては、科学の発展によりもはや大衆は真の意味で幽霊や怪物の存在を信じることはなかったものの、様々な雑誌がこぞって幽霊特集を組んでいたことを考えれば、そのような社会情勢においても超自然的現象を扱った作品に一定の需要があったことは確かだ。当時、雑誌掲載は作家にとって大きな収入源であったことから、彼もその例に漏れることなく時代の求める幽霊小説を執筆したものと思われる。

ジェームズ作品の特徴とも言えるその曖昧で複雑な表現技法から、彼の描く幽霊小説においては、登場する幽霊の存在がもっぱら議論的になりやすい。そして、おそらく彼の著作の中で最も幽霊について議論された作品は、1898年に出版された『ねじの回転』(*The Turn of the Screw*, 1898)だろう。本作は出版後既に1世紀以上を経ているにもかかわらず、研究者たちの間では、作中に登場する幽霊の存在に着目した議論が現代にいたるまで長く論じられている。通常、幽霊が登場する作品においては、登場する幽霊に対し作中でなんらかの役割が与えられていることが一般的であるとされている。幽霊物語とは読者を震え上がらせることを目的としており、作中に登場する幽霊こそが、いうまでもなくその最大の恐怖装置である(名本 228)。しかしながら、ジェームズの描く幽霊の多くはただ登場人物の前に出現するだけで、そのほとんどから登場人物に危害を加えようという意思を感じられないという特徴がある。たしかに、彼の作品を見渡しても、首のない幽霊や血塗れの幽霊など、読者の生理的恐怖感を煽るような幽霊は見当たらない(大東75)。こういった点から、ジェームズの幽霊物語は、読者を恐怖に陥れることを第一目的として描かれているわけではないのではないかとことが考えられる。

そこで、本論文は上述したような先人たちの幽霊論争から少し距離を置いたところから作品を見つめ、ヘンリー・ジェームズの幽霊物語で中心的存在となることの多い女性の姿に注目したい。「家庭の天使」などという言葉が生まれるほど、社会的に女性についての議論が展開されたヴィクトリア朝という時代背景や、中心となる人物に女性を配置する作品をジェームズが多く執筆していること、さ

らに、幽霊物語に限らず彼の作品に登場する女性ほどことなく影を感じさせる描写がなされている点などから、ジェームズ自身、生き辛さを感じる同時代の女性に関心があったのではないかということが推測できる。このようなことから、本論では、ジェームズの描く幽霊物語における幽霊は実のところ副次的なものであり、真に読者が注目すべきは、むしろその超自然的現象の渦中に描かれる女性の姿なのではないかということを主張する。

はじめに序論においては、当時のヴィクトリア朝という時代における女性の立ち位置や、彼女たちが社会に求められていた「家庭の天使」という女性像を明らかにする。ジェームズが生きた「19世紀、とりわけヴィクトリア時代は〈女性の世紀〉だと言えるほど、女性に関する議論がおびただしくなされた」(窪田 189)年代である。「19世紀前半は、女中やお針子の平均的な年収がわずか10ポンドという時代」であり、「食べるものにもこと欠く極貧階級の当時の平均年収は、5ポンド前後であった」という事実を加味すれば、当時多くの女性たちが「たいそう苦しい生活を強いられた」ことがわかるだろう(齋藤 36-37)。一般的に、女性を家庭のなかへ囲い込もうとする姿勢や、社会において男女性別に役割を分担する考え方は、ヴィクトリア朝に定着したと考えられている(木原 284)。こういった社会風潮の背景には、女性に対する当時の科学者や医師たちの見解が大きく関係していた。科学の進歩により宗教の社会的権威が低下しつつあった当時、科学の力を操る新たな社会的権威として社会に君臨していた彼らは、人間が使用できる「神経エネルギー」は有限であるという根拠のない事実を謳い、「勉学」「労働」「出産」は、人間の身体能力的に同時に行うことは難しいと提言した。つまり、神経エネルギーを「出産」という女性の大事な仕事に最大限使用できるよう、女子は出産のための器官が発達しつづけている期間、頭を使うのを控えなくてはならず、労働もするべきではないとしたのだ。こういった主張により、彼らは女性から勉学と労働を遠ざけようとしたのである。社会が執拗なまでに女性を抑制しようとした弊害か、女性たちにはヒステリックという症状がよく見られた。実際に当時行われた統計からも、男性よりも女性に多くの精神疾患該当例があったことは事実である。神経エネルギーは有限であるという当時の科学者らの見解によると、たとえベストの状態であっても「出産」という身体的機能から、女性は常に神経的にギリギリのところで生活しているのであり、そのため女性は男性とは比較にならないほど神経質で、神経性の病にかかりやすいとされたのだ。無論、神経衰弱に陥る症状は男性にも見られたのだが、こういった理論のもと、神経に関する病は女性特有のもののみなされたのである(ラセット 152-154)。

社会全体によるこういった女性の囲い込みは、当時の人口統計にも関係がある。19世紀末、特に中流階級における結婚率や出生率は実のところ低下しつつあった。さらに、当時行われた調査の結果、学歴の高い女性ほど結婚率や出生率が低い傾向にあることが明らかにされたのである。こういった背景から、ヴィクトリア朝においては、「女性は権利をうんぬんする前に、なにより先に子を産み育てる者でなくてはならぬ」という見方が強くはたらいていたのだ(ラセット 160-161)。学歴の高さが結婚や出生率に関係する問題は無論男性にも同様に見られた傾向なのだが、父親以外にも社会において必要とされる役割のある男性と比べ、女性は出産のみが社会において貢献できる最大の役割であると考えられていた。こういった当時の科学者や医師たちによる、「神経エネルギーは有限である」とする見方や、それに付随して「女性は限られたエネルギーを生殖機能や育児に割くべきだ」という意見が世

間に浸透し、体裁よく提示された形が、当時のヴィクトリア朝女性に求められた「家庭の天使」という姿だったのだと言える。「家庭の天使」には、女性に対し母の役割を押し付けようとする社会の計画が透けていたのだ。

しかし、非常に少数ではあるものの、女性を擁護する考えを持つ男性もいないわけではなかった。心理学者として同時代の科学を扱う人物の一人でありながら、社会的弱者を見下すような姿勢を取らなかったウィリアム・ジェームズの存在は、幼少の頃からいつも彼を兄として称賛していたヘンリー・ジェームズの思想や考えに少なからず影響を与えたと見受けられる。ジェームズも、称賛する兄と同様に、社会における弱者である女性たちに対し、当時の科学者らと同様の冷やかな眼差しを向けてはいなかったと考えられる。彼の作品には、順風満帆で、華々しく、煌びやかに描かれる女性は見当たらない。たとえ喜劇的な作品であっても、そこに登場する女性にはどこか影があり、どこことなく悲壮感が漂っているのである。

ヴィクトリア朝を牽引した科学者らは、女性は男性に比べ人間的に劣っている生物なのだという考えを掲げていたが、ジェームズはこういった考えに反対とは言わないまでも、女性の社会的地位や立場に違和感を覚え、そういったものに着目していたと言える。本論において、彼の描く女性には必ずどこかに影があるということを詳しく示すが、反対に彼の描く男性に着目してみると、それらは多くの場合、女性に比べてやや能天気な描写されている傾向があることに気が付く。こういった描写要因のひとつとして、意識的であれ無意識的であれ、当時の男性が自らの生活に一定の保障があるという安心感を抱いていたことが挙げられるだろう。ジェームズがそのような男女の意識差に関心を寄せていたという点では、第二章で取り上げる「友だちの友だち」における「彼」などが良い例で、結婚というイベントひとつを取っても、女性が感じる重みと男性が感じるそれとは大きな差があると言える。女性に比べ多くの権利が社会的に保障されている男性は、ものごとを真剣に熟考したり、自らの将来に不安を感じる必要性が、同時代の女性と比較すると低い傾向にあったということをジェームズなりに示唆しているように思われる。しかし女性の場合は違う。そういった意味でも、ジェームズの描く登場人物において、女性キャラクターのほうがある意味現実を見据えて常に行動や思考を巡らせている描写は、当時の男女における様子を的確に表していると言える。もちろん、冒頭で示した通り男性にもヒステリックの症状が見られたという事実はあるが、その男女比からも、女性のほうがより自らの現在や将来に関する不安を抱きやすい社会であったことは間違いない。

本論においては、短編小説である「私的生活」(“The Private Life,” 1893)、「友だちの友だち」(“The Friends of the Friends,” 1896)、そしてその二年後に発表された『ねじの回転』(*The Turn of the Screw*, 1898)を取り上げることでジェームズの幽霊物語の変化を見つ、ヴィクトリア朝に生きたヘンリー・ジェームズの描く同時代の女性に光を当てていく。

第1章では、喜劇的に終結する幽霊物語として「私的生活」を取り上げ、ヴィクトリア朝で専門職という扱いであった女優の社会背景について触れつつ、物語中に描かれるブランチ・アドニーとメリフオント卿夫人に注目する。執筆時の1890年代前半頃は、幽霊物語を描くにあたり、ジェームズは超自然的な不可思議性を読者に楽しませるような事柄を扱うことに関心があったと思われる一方で、喜劇的に展開する本作の中でさえも女性たちは決して幸せで光に満ちた様子で描かれてはいない。本作

のヒロイン的立ち位置で登場する大女優ブランチ・アドニーと、当時の上中流社会におけるステレオタイプと言える夫婦関係のなか模範的な「家庭の天使」的役割を務めるメリフォント卿夫人というキャラクター性から、ジェイムズの目に映る男性優位のヴィクトリア朝社会で生きる女性の姿を感じ取る。

第2章では、悲劇的に終結する幽霊物語として「ともだちのともだち」を取り上げ、友人同士から婚約者という関係性へ変化した、物語の語り手である「私」とその婚約者「彼」の心情を分析することで、結婚における男女の意識差を明らかにするとともに、本作においては愛情と結婚という二つの要素が重要であることを示す。結婚にまつわる当時の社会背景も織り交ぜながら、「私」の女友達である「彼女」が精神的に夫から支配され続けていた可能性や、「私」の視点を歪ませた要因と考えられる、結婚に対する女性側の問題を明らかにする。また、本作の構成を分析し前後に執筆されたジェイムズによる幽霊物語と比較することで、「私的生活」から『ねじの回転』へ向けて女性に対する彼の関心の高まりが見られることを示す。

第3章では「ともだちのともだち」と類似する特徴を持つ作品として『ねじの回転』を取り上げる。ジェイムズの幽霊物語の中でおそらく最も議論されているであろう本作に関しては代表的な先行研究をいくつか示した上で、そういった幽霊論争から少し離れ、主人公である女家庭教師の存在に焦点を当てる。当時の中流階級女性を象徴する女家庭教師という職業についても触れながら、本作の主人公が置かれた状況を分析することで、彼女の抱く主人からの承認欲求が原因となり、幽霊の幻覚を作り出すような歪んだ視点を生み出すということを主張する。

本論にて取り上げる「私的生活」、「友だちの友だち」、『ねじの回転』を見ると、年代が進むごとに、作品における女性に関する抑圧が徐々にはっきり見えてくるのがわかる。「私的生活」においては煙り程度であった女性に関するジェイムズの関心が、次第に物語の中心をなすような大きな問題に発展していると言え、特に晩年の二作品においては、中心女性の精神的不安定さが全面的に強調されるような構成になっている。しかし、ジェイムズはこういった女性の描き方をすることで、女性とは全くもってヒステリックである、ということを読者に示したかったのだろうか。筆者はむしろ、社会における女性が表に出さない感情の揺れや不安感を描くことで、ジェイムズはヴィクトリア朝社会に生きる女性の生き辛さに焦点を当てたのではないかと考える。女性は男性と比べ劣っており、論理的にものごとを考へる能力に欠けているからヒステリックに陥りやすいのではなく、ジェイムズはむしろ、女性は不安定な自らの立場や将来性の問題に関する矛盾や違和感を払拭するために、ある意味男性より慎重に、論理的に考えすぎてしまう結果、視界の歪みを引き起こし、ヒステリックに陥ってしまうのだということを暗に示していたのではないだろうか。こういった具合にみていくと、読者に恐怖を感じさせない幽霊物語、という幽霊小説の共通項に当てはまらないような彼の作風は、むしろ彼の特質であると言える。彼の描く幽霊物語には、合理的説明が不可能な単なる幽霊物語に帰結させることなく、社会問題を盛り込み読者に考えさせようとする意図が感じられるのだ。

以上のことから、一見すると幽霊の存在にばかり気を取られてしまいがちな彼の幽霊物語における幽霊とは実のところ副次的なものであり、読者が真に注目すべきは幽霊ではなく、自由を求めながらも社会的体裁や地位に葛藤する女性の姿だと考えられる。ヘンリー・ジェイムズの描く幽霊物語は、単なる恐怖小説というカテゴリーに収まらない作品であると言える。

## 参考文献

木原 貴子「ヴィクトリア朝の感傷的女性像——絵画、テキスト、挿絵——」『名古屋女子大学紀要家政・自然編, 人文・社会編』第56号、2010年、pp. 283-295。

窪田 憲子他、第9章「問いかける女性たち」『概説 イギリス文化史』佐久間康夫・中野葉子・太田雅孝編著、ミネルヴァ書房、2002年、pp. 181-202。

齋藤 貴子『ラファエル前派の世界』東京書籍、2005年。

大東 俊一「ヘンリー・ジェイムズの幽霊物語：Sir Edmund Ormeをめぐる」『英米文化』25 巻、1995 年、英米文化学会、pp. 75-85。

名本 達也「“The Turn of the Screw”：「序文」と『創作ノート』を手がかりに」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』Vol. 15, No. 2、2011年、pp. 223-236。

ラセット、シンシア・イーグル『女性を捏造した男たち——ヴィクトリア時代の性差の科学』上野直子訳、工作舎、1994年。



## 修士論文題目及び内容の要旨

# 高校留学生のためのカリキュラムデザイン

## —アクティブ・ラーニングを意識した授業実践から—

猪又由華里

### 論文要旨

#### 1. 研究の目的と概要

筆者は現在まで2校の高校で約7年、留学生に日本語の授業を行ってきた。本研究で対象とする高校留学生は、日本の大学進学を目標とし、日本の普通高校へ3年間留学する留学生である。留学生を受け入れる高校の状況はどちらも似通っており、特定のカリキュラムはなく、学校から日本語授業担当者への要望は、日本語での教科学習に参加できる日本語能力の獲得のため、文法や漢字の授業を行うというものであった。しかし、日本語文法や漢字の授業だけでは教科学習を日本語で受けることは難しい。また、日本語での教科学習に「参加」することを留学生の目標にしていのかという疑問もある。

高校留学生に対する情報が学校現場に限らず日本語教育現場においても少ない要因は、日本国内の日本語学習者のうち高校留学生の割合は少なく、高校留学生を対象とした研究や教材も少ないからである。また、これまで研究対象とされてきた高校留学生は1年ほどの交換留学生であった。しかし、本研究の対象者は交換留学生とは異なり、教科学習を日本語で行うという特性を持つ。そのため、教科学習につながる支援や一人で学んでいくための支援が日本語授業では求められるという特徴がある。

本研究では、まず、高校留学生の日本語授業ではどのような教育が求められているのか、高校留学生の特性を明らかにしながら考察する。次に、高校留学生の日本語授業においてアクティブ・ラーニングという視点を『外国語学習のめやす』(国際文化フォーラム)<sup>\*1</sup>によって具体化し、授業実践を行う。そして、実践によって留学生はどのような学びを得たのかを生徒の振り返りと実践者の振り返りから考察する。高校留学生に対する日本語授業の実践報告をした上で高校留学生の日本語授業の可能性を提示することは、今後のカリキュラム作成に役立つと考える。そして、今後増加することが予想される高校留学生の受け入れの一助となり、日本語教育のさらなる発展の一助となることが期待できる。

#### 2. データの収集と分析の方法

##### ①学習者の振り返りアンケートとインタビューの分析

2020年8月から10月にかけて実施した授業の記録と留学生2名に対する振り返りアンケートを行い、アンケートの内容についてインタビューを実施した。インタビューは15分程度で、日本語で行ったものを生徒の了承の上でICレコーダーに記録し文字化した。これらをデータとして考察する。

---

<sup>\*1</sup> 国際文化フォーラム(2012)『外国語学習のめやす』(以下「めやす」)  
「めやす」とは、「隣語を含めた外国語教育の新たな理念、教育目標、学習目標とともに、それらを達成するためのカリキュラムデザインや授業設計の方法、さらに具体的な学習活動や学習内容を提案するもの」(p.4)である。

## ②実践者による内省

授業をアクティブ・ラーニングにする視点に基づいて、今回の実践を振り返り、実践の成果と今後の授業に対する提案を述べる。

## 3. 母国の昔話を伝えるプロジェクト

授業を実施したクラスは、B高校の3年生2名の日本語の授業である。この留学生2名は、現在日本語能力試験N2程度で、日本語での日常的なコミュニケーションや簡単な読み書きには苦労しない。しかし、論理的な文章を自ら読み進めることはできるが、文学的な文章は日本語の授業で取り扱ったことがないため、日本の文学作品を読みたいと思っても原文ではなく母語や英語に翻訳されたものを読んでいる。そこで、2名の学習ニーズに、同世代の日本人生徒が持っている常識となるような文化的知識を習得したいというものがあることと、B高校において留学生の日本語の授業の位置づけが国語であることから、昔話を取り扱う授業を行うことにした。単元までの学習の流れとしては、事前に日本人生徒が使用している国語の教科書にある古典の「竹取物語」を読み、内容を確認した上で単元に入る。活動の流れは以下の通りである。

- (1)活動① 日本の昔話についてのディスカッション・桃太郎を読む
- (2)活動② 舌切り雀、花咲爺を読む
- (3)活動③ 猿蟹合戦とかちかち山を読む
- (4)活動④ 母国の昔話を日本語に翻訳する
- (5)発表① クラスにおいて翻訳した昔話を日本語で紹介する①
- (6)発表② クラスにおいて翻訳した昔話を日本語で紹介する②
- (7)交流① 大学生に母国の昔話を紹介する
- (8)活動⑤ (7)で紹介した際に大学生から受けた質問に対する回答を準備する
- (9)交流② 大学生から受けた質問へ回答する
- (10)活動⑥ 交流の振り返りと昔話についてのレポートを作成する

## 4. 実践の振り返りと考察

まず、授業後のアンケート及びインタビューから生徒がこの活動でどのような学びを得たのか考察する。アンケートとインタビューの結果を文字化し作成した資料から、「わかった／知った」「できた」とそれと同義の発言を整理しカテゴリー化すると、「昔話についての知識」「国や国民性についての知識」「言語表現・語彙についての知識」「自身の能力(発表力、説明力)」が増大していると実感していることがわかった。活動の感想としては「内容について」「方法について」「進め方について」の言及があり、「内容について」では、日本語に翻訳する活動が難しいけどおもしろかったというのが挙げられ、生徒の興味・関心に合う内容であったことが窺えた。「方法について」「進め方について」では、唯一残念だったこととして、時間が足りなかった、オンラインではなく直接交流したかったというコメントが挙げられたが、活動に対しては積極的な発言であると言える。

次に、実践者の内省から考察する。横溝・山田(2019)<sup>\*2</sup>では、アクティブ・ラーニングを、主体的・

対話的で深い学びを実現するための授業改善の視点を提供するものだと捉えるべきだと述べられている。さらに、アクティブ・ラーニングの視点は、「どう授業改善を行えば良いのか」に関するヒントを与えてくれるものだとも述べ、授業をアクティブ・ラーニングにする9つの視点を提案している。その9つの視点は、教師の授業改善の視点として有効だと考え、それに基づいて実践の内省を行う。

表1 授業をアクティブ・ラーニングにする視点と

	できた	あまりできなかった
Q1. 学習者の学びが成立するように心がけているか	○	
Q2. 学習者の多様性に対応しているか	○	
Q3. 適切な学習環境を提供できているか	○	
Q4. 学習者に主体的/積極的に学ぶ機会を提供できているか	○	
Q5. 学習者にとって意味のある内容や中身になっているか	○	
Q6. 学習者に自己選択・自己決定の機会を与えているか	○	
Q7. 時間枠を設けて活動させているか		○
Q8. ふり返りやフィードバックの時間を設けているか	○	
Q9. 「見通し」を与えているか		○

上記の9つの視点は、授業計画の段階では意識していたが、実際の授業実施中、生徒とのやり取りの間で意識できなかった点もあった。Q7.の時間枠については、大学生に紹介する日時や資料提出の日は決めていても、進み具合は生徒に任せたものになっており、毎時間ここまで進めるようにと意識させることができなかった。生徒にとっては毎時間課題の進み具合を確認してほしい場合や、明確に指示した方が計画的に進められるという場合もあるため、もう少し時間枠について意識させるべきであった。

Q9.の「見通し」については、授業実施前に単元案の目標を示し、大まかな活動の説明を事前にしていたため、「昔話を比較して共通点や相違点を見つけることができる」という目標に対しては、活動を通してどんなことができるようになるか、どんな知識を得られるか生徒も想像しやすく、振り返りにおいても実感しやすかったと考える。しかし、「日本語で昔話を紹介できる」という目標については、生徒の能力には低い目標であったため、活動後の到達点に筆者と生徒の間で差が生じてしまった。母国の昔話を翻訳して日本人に紹介するという活動では、翻訳した日本語表現を昔話らしい表現にすることにこだわりたい生徒や、教室外の人に紹介するために伝わる日本語や伝え方にこだわりたい生徒、大学生の質問の意図を理解して質問に答え、準備した日本語ではなくその場の日本語でのやり取りを重視したい生徒など、「日本語で昔話を紹介できる」という目標や活動には様々な視点があり、生徒によって同じ目標でもできるようになりたいたいことが異なるというのを、2名に対する実践においても知ることができた。今後の実践では、活動を通してできるようになってほしいことを提示すると同時に、生徒が活動を通してどんなことができるようになることを期待するか、生徒自身で見通しを立ててか

※2 横溝紳一郎・山田智久(2019)『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版

ら活動に入ることも重要であると感じた。

#### 5. 高校留学生を対象としたカリキュラムデザインのために

本研究の実践では、生徒が興味を持つ昔話を取り入れた授業であったことも影響し、内容の充実のために時間がほしいというコメントや次の活動へ期待するコメント、意欲的に学習する様子から生徒が積極的に学んでいることが窺え、生徒の「頭を使う活動だった」ということばからも授業の中で「アクティブ・ラーニング」が行われていたと推察する。また、「めやす」の教室外と「つながる」活動によって、生徒自らが伝える努力や工夫を行うという主体的な面が見られたことは「つながる」相手がいたからこそその結果であると言える。

これまで高校留学生に対する日本語指導は、文法や漢字の指導が行われてきたが、本研究で対象とする高校留学生は交換留学生と異なり、日本での留学生活における学習の目的は日本語能力の獲得だけではない。日本人生徒とともに学ぶ高校留学生にとって重要なことは、日本語を使用して何ができるかである。その「何が」できるようになりたいか、できるようになる必要があるかは生徒によって異なり、その全てに対応する授業を行うのは困難である。しかし、生徒自らがそれに気づき学んでいけるように、教師が学んでいくための方法を教え、身につけさせることはできる。そのための手がかりがアクティブ・ラーニングを授業に取り入れることだと考える。

教科学習を行う留学生にとっては、他教科での学習も日本を知るための重要な時間であり、様々な教科との連携によって日本や世界についての知識を体系的に作っていく必要がある。留学生にとって日本語授業は、そのための道具となる言語知識の育成を目指し、他教科との連携の足掛かりとなる授業を行う必要があるからこそ、アクティブ・ラーニングが必要だと考える。

今回は1つの単元案の報告であったが、重要なのは3年間の体系的なカリキュラム作成のために、実践に取り組み続けることである。そのために今後も生徒の学びを考慮した活動を行っていきたい。

## インドの月経に関する文化人類学的な研究

八重柏明葉

本論文では、文化人類学的な観点からインドの月経観の変化を考察することを目的としている。

月経とは、女性特有の生理現象であり、女性たちは月経に与えられるそれぞれの地域的・文化的価値観の中でそれぞれ月経を経験していく。それはインドでも同じことが言える。インドにおいて、月経とは不浄なものとして扱われ、月経中の女性は不浄な存在として考えられていた。

インドの月経に関する研究では、1990年以前までは、妊娠や出産との関わりの中で扱われることが多かった。また、浄・不浄や吉・凶という宗教的観念の中で触れられているものが多く、月経に関する行動規範や女性の行動規範に関する研究は少なかった。

インド社会は1991年の経済自由化以降から徐々に変化しており、女性の教育レベルの向上や、女性の社会進出により、女性の社会的地位が向上している。それに伴い、月経の行動規範も変化している。

このような変化の中、近年では国際開発の分野を中心に、女性に対する重要な課題として月経が世界的に注目されている。とくに、開発人類学の分野では、文化人類学的なアプローチを開発実践に役立てることを目指し、月経に関する研究が進められている。しかし、先行研究では、月経に関する実践や月経に関する知識、初潮教育に焦点をあてたものが多く、月経の行動規範と女性の行動実践やその変化に関する研究は少ない。

そこで、本論文ではインドのヒンドゥー社会における月経に関する行動規範と女性の行動実践、月経の不浄性と豊穰性に関する世代間の意識の変化に注目し、インド社会の変化に伴い、月経観がどのように変化したのかを明らかにする。

1章では1980年代の先行研究をもとに伝統的な月経に関する観念として、月経の不浄性と豊穰性について述べる。インドでは月経に関する生物学的な知識をもっている人はほとんどおらず、経血は身体の汚れであるため月経は不浄なものとしてされ、月経中の女性は不可触民と同等かそれ以上に不浄な存在であると考えられてきた。このように、ヒンドゥー社会の価値観の中で月経を認識しているため、月経中の女性たちは行動制限が課され、閉経を迎えるまで毎月遵守しなければならない。そのような女性たちは、閉経を不浄で行動制限が課される要因となる月経から解放されるものと考えている。また、月経と不浄性を結び付けるこのような考え方は、女性を社会的地位の低い存在であることを正当化することにも繋がっている。その一方で、月経は生命を育むものとしても考えられ、月経中の女性たちは豊穰性に関わる婚姻儀礼に積極的に参与していることも明らかになった。初潮を迎えた女の子は豊穰力を得たとされ、南インドでは婚姻儀礼と同じように初潮儀礼を盛大に行う。また、インドにおける民俗生殖理論では種を夫の精子、土を女性の子宮とみたと、女性が月経を迎えるのと同じように大地も月経を迎えることで月経は豊穰性を現すものと考えられている。そのため、月経は不浄ではあるものの、豊穰性ももち、月経中の女性は吉なる存在と認識されている。

また1章では1991年までの伝統的な月経中の行動実践についても述べる。インドでは月経のことを「mahina（月のもの）」といい、女の子たちは初潮を迎えてから月経中の行動規範について、姉妹や叔母といった母親以外の女性親族から教えられる。ヒンドゥー社会では月経中の女性は不浄な存在として月経小屋や別の部屋に4日間隔離される。寺院に参拝や礼拝することができず、台所に入り調理することも禁じられる。また、触れた相手を不浄な状態にしてしまう恐れがあるため、なるべく人と会わないようにする。この不浄な状態から抜け出すためには、浄化儀礼として沐浴を2回行う必要がある。

月経中の女性は身体の認識とも関わって、食事も規制される。ヒンドゥー社会では、熱い・冷たいという身体的な観念があり、月経中の女性は一時的に熱い状態となっているため、月経中は玉ねぎやヨーグルトといった冷たいカテゴリーに属する食べ物を食べるようにする。また、月経前は月経が始まるために十分な熱が必要なため、スパイスや肉類といった熱いカテゴリーに属する食べ物を食べるようにする。しかし、冷たいカテゴリーに属する食べ物や熱いカテゴリーに属する食べ物を食べすぎないように注意する必要がある。

月経中、女性たちが使用する生理用品は古い布や脱脂綿、細かい灰をサリーやぼろの布で包んだものがほとんどであった。使用済みの生理用品は、月経と不浄性の関わりと、呪いとのかかわりから、土に埋めたり、大きな石の下や茂みの下において処分をしていた。

このように、ヒンドゥー社会において、月経中の女性は不可触民と同等かそれ以上に極端に不浄な存在であるという認識であり、様々な行動制限が課されている。このような制限は女性の社会的な地位の低さを正当化することにつながっている。

しかし、こういった行動制限は月経中のみにみられるものではない。ヒンドゥー社会の女性たちは、月経ではない時にも行動に制限が課されている。ヒンドゥー社会は父系制をとり、合同家族、もしくは拡大家族という家族形態である。女性は思春期に入ると徐々に行動範囲が狭くなり、結婚する頃には女性の領域とされる家屋の中で仕事をし、家屋の外は男性の領域とされており、外出する場合は親族の男性が付き添わなければならない、実家に帰る時でさえ一人で外出することは許されていない。また、たとえ夫婦であっても、二人で連れ立って人前に立つことはない。寝る場所も男性と女性は別々であった。

ヒンドゥー社会では、多額の持参金をもって嫁入りをする女の子よりも、家の祖先祭祀を行い、老後の支えとなる男の子が望まれ、優遇されてきた。そのため、女の子よりも男の子に食事を多く与え、病院に行くことも男の子が優先されていた。教育も同じで、家の存続のために男の子が学校に通い、女の子は家の労働力とみなされていた。

このように、ヒンドゥー社会では伝統的に男性と女性の世界が明確に分かれており、女性たちには行動制限が課され、女性の社会的地位は低く、女性よりも男性が優遇されてきた。

2章では月経の行動規範の変化と、月経を取りまく社会環境の変化を述べている。インドでは1991年の経済自由化以降、社会が大きく変化した。それに伴い、月経の行動規範にも徐々に変化がみられるようになった。近年の先行研究では、女性は月経中であっても台所に入り調理をするようになり、熱い食べ物や酸味のある食べ物など、月経中に避けるべき食べ物を摂取するといった変化がみられることが明らかになった。また、インド政府やNGOが初潮教育を行うようになり、若い女性たちは月

経中であっても学校に通い、友人と普通に月経を話題にするようになったことも大きな変化である。

1章で述べたように、女性たちは月経に関する生物学的な知識はなかった。しかし、2011年にインド政府が農村部の女の子たちを対象に月経に関する知識の向上を図る取り組みを行い、2015年にユニセフの支援を受けて「月経衛生管理全国ガイドライン」を公表し、月経を取りまく環境を整える動きが活発化している。インド政府以外にも様々な企業や団体がインドで初潮教育を行ない、月経に対する知識の向上を図り、月経中でも自信をもって過ごせるような取り組みを行っている。

月経の行動規範の変化の要因は、他にも考えられる。特に都市部において、拡大家族や合同家族から核家族へと家族形態が変化しており、すでに述べたように、月経中であっても台所に入るようになった。また、夫婦が二人で出かけたりするようになり、寝室も夫婦が一緒の部屋を使用するようになり、家族関係も変化したことで男性も月経について知る機会が増えたことが考えられる。そして、女性の教育レベルも向上し、社会に出て働くようになり、女性一人で外出するようになった。大学に進学する女性も増えており、教育を受けた女性たちは月経に関する生物学的な知識を持っている。このように、かつては女性と男性の世界が明確に分かれていたが、インド社会の変化とともに、この境界線が曖昧になってきている。

月経中の行動実践において、使用する生理用品も大きく変化している。流通が改善したことで、農村部でも使い捨てのパッドが手に入るようになった。しかし、パッドは高価なものであったため、古い布を使用している女性や女の子たちも多かった。だが、インド政府が無料でパッドを配布することで、多くの人たちがパッドを利用できるようになった。また、女の子たちも学校に通うようになったことで、長時間学校にいるため、布よりもパッドが好まれるようになった。経済的な理由により、洗濯の時に経血の汚れが目立たないような再利用可能な布の生理用品を使う人もいる。生理用品の調達について、若い女の子たちは自分たちでも調達することができるが、母親は恥ずかしさから夫に頼んで調達してもらっていた。

しかし、生理用品を使用する際に、問題になるものが処分方法である。インドには汚物入れがない。これは、トイレに汚物があることで、ただでさえ汚染されているトイレが更に汚染されてしまったために清掃をしたくないと考えられているためである。また、ゴミ収集所や焼却炉など、パッドを処分するための施設が十分でないため、使用した生理用品は新聞紙に包み、土に埋めるといった処分方法が都市部や農村部で行われてきた。

このように、使用済みの生理用品に対する多くの人の考え方は汚物であり、その汚物を処分すると汚れてしまうという意識が根強く残っていることがうかがえる。そのような意識が残っているものの、世代間で月経に対する意識の変化がみられ、特に若い世代で月経の行動規範に変化がみられるようになったことが先行研究からわかった。

すでに述べたように、パッドは農村部でも手に入るようになったが、高価なもので気軽に手に入るものではなかった。そのようななか、起業家であるアルナチャラム・ムルガナンダム氏が生理用品を安価で製造できる機械を発明した。この機械は市販の生理用ナプキンの3分の1以下のコストで製造でき、安く生理用品を手に入れることができる。インド全土の農村部の女性の自助グループにこの機械を販売し、インドの州の29州のうち23州で使用されている。

このアルナチャラム・ムルガナンダム氏の行動が2018年に『パッドマン 5億人の女性を救った男』

として映画化され、インドではもちろん、インド国外でも注目された。また、2020年に動画配信サービスサイトであるNetflixでも『ピリオド 羽ばたく女性たち』として、アルナチャラム・ムルガナンダム氏が発明した機械を実際に農村部に導入し、女性たちの安価な生理用パッド製造を通してインドの伝統的な月経観の払拭と女性の経済的自立を促すことを目的としたドキュメンタリー映画が配信された。『パッドマン』や『ピリオド』の放映や配信は、インド国内で衝撃的なものであっただろうが、これは、月経を題材としたものが公けの場で扱われるようになったインド国内の変化を現していると考えられる。

しかし、2020年に起こったコロナウイルスのパンデミックでインドでもロックダウンが行われ、生理用品は生活必需品として扱われなかった。このことから、月経の行動規範の変化がみられるものの、女性たちが月経中でも安心して生活することはまだ難しいことがわかる。

3章では、私が行った調査結果と、これまで述べてきた月経の実践の変化をもとに、月経観の変化について述べた。私は2019年の8月31日～9月13日まで、月経に関するアンケート調査を行った。この調査はウツタル・プラデーシュ州のワーラーナシーにあるバナーラス・ヒンドゥー大学で行ない、17歳～70歳の女性44名で、分析対象は17歳～21歳の未婚女性34名で、全員BHUに通う学生である。そして、37歳の既婚女性が1人、38歳の既婚女性が2人、45歳と55歳、60歳、70歳の既婚女性がそれぞれ一人ずつの結果となり、いずれの女性も子どもがいる母親であった。

調査の結果、未婚女性は月経中に避けるべき食べ物を食べないように気を付けており、月経中は寺院に参拝しないということが分かった。また、月経に関する知識を母親と共有しており、生理用品は自分で調達するか、母親が調達することが多いことがわかった。これは、先行研究には見られなかったものである。そして、未婚女性たちは月経に関する生物学的な知識を持っている。30代の既婚女性も月経に関する知識を持っており、未婚女性の回答と同じような結果となった。その他の既婚女性は、月経に関する知識を持っておらず、月経に関する認識は伝統的なものであった。しかし、月経に関する知識を持っている女性たちは、月経とは不浄なものではなく、豊穰性を現すものという認識の方が強いことが分かった。

このような認識の違いは、月経に関する知識の有無により、先行研究と異なった結果になったことが考えられる。少なくとも国立大学に通うような女子学生は月経に関する知識があり、女子学生の母親たちは、他の母親と比べて、月経に関する知識を子どもから得ることができることが推測される。そのため、月経に関する知識がない女性たちよりも、恥ずかしいという認識が少ないことが考えられる。

このような月経に関する実践や意識の変化は、女性の社会的地位が向上したことによりみられるものであると考えられる。インド社会の変化により、夫婦が一緒に寝室になり、女性も社会に出て働くようになり、女性と男性の世界が曖昧になった。女性たちが教育を受けることで、月経に対する伝統的な知識だけでなく、生物学的な知識を持つことで、月経は全ての女性に起こる自然なものであり、不浄で恥ずかしいものではないという認識を持つことにつながった。また、女性が社会進出し、経済活動を行うことで、女性の社会的地位も向上し、自分たちが考えていることを積極的に発言できるようになった。その結果、月経の不浄性よりも豊穰性に注目することにつながったと考えられる。

その例として2015年に「Happy to bleedキャンペーン」が起こったことが挙げられる。このキャンペーンは、インドの伝統的な価値観や家父長的な社会規範に対しての抗議活動である。このキャンペ

ーンに参加した若い女性たちは、月経中の女性は不浄ではなく、特別な存在であるとして、生理用品の形をしたプラカードに「Happy to bleed」と書いて写真をとって誰もが閲覧できるFacebookに投稿した。この動きがメディアで報道され、多くの人に注目された。月経を公けの場で語ることは考えられないものであった。教育を受けた女性たち自らが、月経は自然なものであると積極的に発信していく姿は、もともとあるジェンダー規範から逸脱したものである。

また、映画『パッドマン』でも描写されているように、月経は女性の秘め事であり、月経を話題にすることは恥ずかしいこととされ、話題にすることができなかった。しかし、男性が女性の秘め事である月経について積極的に関与することで、伝統的な認識を持っていた女性側も月経の行動規範が変化していった。このことからわかるように、男性が月経を女性の問題として扱うのではなく、男性も一緒に考えるべき問題として扱うことで、女性自身の考え方も変化していくことにもつながっている。

これまで見てきたように、インドにおいて月経の伝統的な認識は不浄性と豊穰性の二つの側面があった。しかし、月経における実践では、月経中の女性は寺院での参拝や礼拝、台所に入ることが禁じられるなど、女性が社会的地位の低い存在であるがゆえに、豊穰性よりも不浄性を意識したものが多かった。また、食事規制もみられ、使用している生理用品も古い布といった不衛生なものが多かった。しかし、インド社会の変化により、徐々に月経の行動規範にも変化がみられるようになった。月経中であっても台所に入ることができ、食事規制も緩くなっていった。この変化は世代間で違いがみられ、若い女性たちの間では、月経は豊穰性を現しているものであるという認識を持つようになった。また、若い世代の中でも、学歴の差や、初潮教育を受けているか否かによって、月経に対する認識にも変化がみられている。しかし、これまでみてきた月経の実践の変化や『パッドマン』や『ピリオド』の放映と配信、「Happy to bleedキャンペーン」が注目されたことから、女性たちの社会的な位置づけが変化したことで、インド社会全体の月経観にも変化がみられていると考えることができる。

女性の地位が向上するにつれて、月経における実践や月経観にも変化がみられ、女性たちは月経を不浄性よりも、生命を育むものとして、豊穰性に注目して認識するようになった。また、アンケート調査で、女性たちは月経を「自然なものである」としつつ、「命を生み出すものであるため、月経は女性を特別な存在にする」と回答していた。このように、女性の社会的な地位の向上に伴い、社会的地位の低かった女性が、不浄と認識されていた月経に対して特別な意味を込めることで、インド社会におけるこれまでの女性の社会的な位置づけに異を唱えることにも繋がっていると考えられる。地域や学歴などによって大きな違いはあるものの、月経の行動規範や月経観の変化は、女性の社会的地位の向上と密接に関わっていると考えることができる。

コロナ禍の影響のため、本調査が行えず、本論文で使用したものが事前調査の結果を使用した。今後の課題として、月経における行動規範や認識についての調査を改めて行いたいと考えている。



# 日本語学校の日本語学習者と日本語母語話者は どこで手書き文字を通してつながるのか —書字場面と書字意識のアンケート調査より—

志賀村佐保

キーワード：ひらがな カタカナ 日本語学習者 書字 手書き文字 書字意識

## 1. はじめに

筆者はこれまで、漢字圏の学習者を中心に日本語教育に携わってきたが、数年前より日本語学校において、非漢字圏の学習者への日本語教育に携わる機会を得て、その文字を見ていて疑問を強く感じるようになった。それは、これまで携わってきた漢字圏の学習者の中ではあまり感じなかったことだが、非漢字圏の学習者の字形の乱れが大きいことである。どの日本語教育現場でも日本語を学ぶ際には一般的に、まずはひらがな・カタカナから学習することになる。通常、日本語教育機関におけるひらがな・カタカナの指導は入門期における短期間に留まっているのが現状であり、文字教育に関しては、漢字教育は定期的に長期間にわたって行われることもあるが、ひらがな・カタカナに関しては、入門期以降それだけを取りだして集中的に教育する時間を設けることはほとんどない。そのためひらがなやカタカナは入門期に身についた字形がそれ以降もそのまま残ることが多い。以下にその一例を示したい。

HIRAGANA					HIRAGANA						
中国入20代女性					中国入20代男性						
	a	i	u	e	o		a	i	u	e	o
a	あ	い	う	え	お	a	あ	い	う	え	お
ka	か	き	く	け	こ	ka	か	き	く	け	こ
sa	さ	し	す	せ	そ	sa	さ	し	す	せ	そ
ta	た	ち	つ	て	と	ta	た	ち	つ	て	と
na	な	に	ぬ	ね	の	na	な	に	ぬ	ね	の
ha	は	ひ	ふ	へ	ほ	ha	は	ひ	ふ	へ	ほ
ma	ま	み	む	め	も	ma	ま	み	む	め	も
ya	や		ゆ		よ	ya	や		ゆ		よ
ra	ら	り	る	れ	ろ	ra	ら	り	る	れ	ろ
wa	わ				を	wa	わ				を
n					ん	n					ん

図1 漢字圏学習者の文字サンプル

HIRAGANA		ベトナム人20代女性 NAME: _____				
	a	i	u	e	o	
a	あ	い	う	え	お	
ka	か	き	く	け	こ	
sa	さ	し	す	せ	そ	
ta	た	ち	つ	て	と	
na	な	に	ぬ	ね	の	
ha	は	ひ	ふ	へ	ほ	
ma	ま	み	む	め	も	
ya	や		ゆ		よ	
ra	ら	り	る	れ	ろ	
wa	わ				を	
n						ん

HIRAGANA		ネパール人20代男性 NAME: _____				
	a	i	u	e	o	
a	あ	い	う	え	お	
ka	か	き	く	け	こ	
sa	さ	し	す	せ	そ	
ta	た	ち	つ	て	と	
na	な	に	ぬ	ね	の	
ha	は	ひ	ふ	へ	ほ	
ma	ま	み	む	め	も	
ya	や		ゆ		よ	
ra	ら	り	る	れ	ろ	
wa	わ				を	
n						ん

図2 非漢字圏学習者の文字サンプル

サンプルは合計76名分で、このうち非漢字圏の学習者は、韓国人と中国人を除く66名分<sup>(1)</sup>とった。このデータの中から特徴的なものを漢字圏、非漢字圏出身の男女それぞれ1名ずつの4点抜粋する。

まず、図1の漢字圏の学習者の文字サンプルと図2の非漢字圏の学習者のサンプルを比較する。若干きこちなさは残るものの、漢字圏の学習者の文字の方が、日本語の文字の特徴を捉えた、安定感が見られるのに対し、非漢字圏の学習者の文字はどことなく「読みづらさ」を感じる。

「丁寧に書かない」という問題は漢字圏、非漢字圏の学習者双方に一定数見られるが、「丁寧に書いてあっても、読みにくい字、判断に困る字が存在する。筆者は日本語教育に携わる者として試験などで評価をしなければいけないという点で判断に困ることが多いのだが、特に日本語教育等に携わっていない一般的な日本人は日常生活において外国人と接したとき、特に文字において接触した時に、困ることがないのだろうか、同時に、日本語学習者も文字を通して日本語母語話者と接触した際に困っているのではないだろうかという疑問を感じた。そこで、今回は、日本人と日本語学習者はどこでどのようにつながっているのかを探ることを目的として、アンケート調査を実施した。

近年、日本国内で生活している外国人の出身国・地域が大きく変化している。法務省の国籍・地域別在留資格(在留目的)別外国人のデータによると、2019年12月調査時に日本に住んでいる外国人は約300万人で、そのうち中国、台湾、韓国、朝鮮を除いた非漢字文化圏の外国人は約160万人である。

またそれに伴い、日本国内における日本語教育現場の在り方も多様化している。かつては中国人や韓国人が主な学習者だった日本語学校も、現在ではネパール人やベトナム人で構成されている。また、日本語教育現場も日本語学校だけではなく、技能実習生や生活者を対象とした日本語教育現場も存在する。特に技能実習生を対象とした教育現場では、就労が目的のため、生活に必要な最低限の日本語教育を、特に短期間で行うことが望まれているので効率的な日本語教育というのが課題だろう。

さらに、IT機器使用の増加に伴い、日本語学習においても「読むこと」を重視される傾向にある。加

納(2011)でも、漢字指導においては、学習者の「使われている漢字がわかれば良いという理解のニーズ」と「実際に自分で漢字が使えるようになりたいという運用のニーズ」を事前に確認すべきであると指摘している。後者の場合は書字に特化した指導が行われる必要があるが、このような書字に特化した指導は、特にひらがな・カタカナにおいては非常に少ない。日本語能力検定試験においても、漢字の読みや漢字語彙を選択する問題は設定されているが、書字については評価対象とされておらず、学習者自身においても、書字に対する意識は希薄かもしれない。しかし、「文字を書く」ということは何らかの情報を誰かに伝達することであり、いくらIT化が進んだとはいえ、日常的になくなったわけではない。例えば、私たち日本語母語話者の日常生活の様子を思い浮かべてみても、申請書などに名前や住所を記入することも日常的には比較的多い行為と言えるし、ちょっとしたメモを書いて同僚に手渡したりする場面は多い。また、日本語学習者においては、学校でのテストなどで書字する機会はあるはずである。では、日本語学習者は日本での生活において、どのような場面で「書く」能力を求められているのだろうか。そして、「書く」能力が求められれば、読みやすい字、丁寧な字を要求される機会もあるはずだが、そもそも日本語学習者は文字を「読みやすく書く」能力を必要だと感じているのだろうか。

そこで、日常的に行われている書字行為に関するアンケートを実施し、どのような場面で書字行為が行われているか、さらに書字に関してどのような意識を持っているかについて日本人40名と日本語学習者30名にアンケート調査を実施した。

日本語学習者と日本語母語話者の文字による接点を明らかにし、実態に即した日本語教育および、短時間化されるひらがな・カタカナの文字教育を目的・場面に即したシラバス作成をする一助となること目指したい。

## 2. 先行研究

### 2-1. 日本語の文字教育

日本語教育における文字研究としては日本語の表記・字形の複雑さに関するもの、書式・配列に関するもの、そしてその指導法に関するものが先行研究として存在する。日本語の表記の複雑さについては、清水(2000)が述べているように、日本語の文字組織は、ひらがな・カタカナ・漢字などを混用しており、複雑である。このような表記法に関して、富田(1981)は、日本語の表記法は表意文字である漢字と表音文字である仮名とを併用する複合表記法であり、動詞、形容詞が活用を有しているため、一語の表記は漢字の部分と仮名の部分(送り仮名)から成る。そのため日本語教育において、文字教育は、他の言語ではみられないほど大きな指導要素となっていると述べている。仮名学習に関しては、中村(1999)も、日本語の音韻体系音節を拍と捉えていることから五十音図は1音1字で一覧され、日本語の学習は他の言語に比べ比較的易しいと言われているが、学習者にとっては決して易しいものではないと述べている。また木村(1989)も、学習者の困難点として表記と発音のずれを指摘しており、日本語の文字教育が難しく困難で、重要な学習項目であることはこれまでも数多く指摘されてきた。

また、カタカナについても、重要になってきているのではないかと感じる。日本語表記の中でも外来語を表記する役割を担うカタカナであるが、カタカナ語の使用率も増加傾向である。文化庁におけ

る平成19年度「国語に関する世論調査」のカタカナ語使用の結果においても、外来語や外国語などのカタカナ語が多いと感じることがあるかどうかという問いに対して、89%の人たちが「ある」と感じているという結果が出ている。また、非漢字圏の日本語学習者の名前は日本においてはカタカナで表記されるのが標準である。特にカタカナで表記される名前に関しては漢字仮名交じり文のように文の前後関係で予測が不可能なものもあるので、より誤解の生じない書字が求められるのではないかと思われる。そのため、カタカナの書字に関しても重要であると考えられるのである。

しかし、文字教育に関する研究としては小中学校の国語の書写書道の分野における研究は比較的多く見られるが、日本語学習者に対する日本語教育における文字研究としては、あまり多く見られない。

日本語教育における文字分野の先行研究は、月崎(1998)が、日本語教育における文字分野研究の動向を日本語教育学会の学会誌『日本語教育』から、そこに掲載された文字分野研究に関する論文、報告、記録、発表要旨などの内容を分類し考察している。それによると、『日本語教育』に見られる文字分野に関する論文は全体の論文数の4.11%でありその中でも字体・字形、書字動作、書式の研究の比重は低く「日本語教育独自の立場から取り組んだ論文の本数がそもそも少なく、したがって、論考もあまり深まりをみせず、むしろ、本格的に論議され始めたばかりである、ということがあきらかである」としている。

日本語教育における文字指導においても、その観点や方法が確立していない点が多くある。文字指導においては、入門初期におこなわれるという事情から日本語学習者の母国で非母語話者の教員によって書字教育が行われることもある。そこで非母語話者の教員でも指導できるようなシラバスが必要であると筆者は考える。高橋(2008)も文字教育の必要性を挙げており、学習者自身が「自らの文字を常にモニタリングできる学習者になる」ことを指導できるようなシラバスが必要である(高橋2008,p47)としている。特に、文字教育の中でも、「字形指導の研究は主として漢字に限り行われており、ひらがなやカタカナの字体・字形、書字動作に関する論及はほとんどなかった(月崎1998,p18)」ことや、日本語学習者が日本語教育を受ける中で最初に会う文字であり、漢字が書けない時に代用することもできる便利な文字であるひらがな・カタカナに関する研究が重要であることは言うまでもない。

ひらがなの字形の複雑さに関しては、林(2018)が非漢字圏学習者が書いたひらがなの特徴からひらがなの丸み、概形、筆脈を把握しているかどうかを分析している。非漢字文化圏の学習者が増えており、日本に住む外国人の半数以上が非漢字文化圏の出身者で構成されていることを考えると、非漢字文化圏の日本語学習者の書字に関する研究をさらに進める必要があると考える。

## 2-2. 文字接触

では、そもそも書字行為はどのような場面で日本語学習者に必要とされるのだろうか。日本語母語話者と日本語学習者は文字を通しての接点、いわゆる文字接触があるのだろうか。日本語非母語話者が日常でどのような文字情報とどのように接し、対応しているのかについてインタビュー調査をした文字接触の先行研究には金子(2002)がある。日常生活での文字との接触についての調査にインターアクションインタビューを適用したもので、分からない言葉に出会ったときの自己調整を行った文字情報や、困った経験をした場面が記されており、学校、公的書類、病院、職場などが挙げられている

が、こちらは文字接触場面での読むことを扱ったものが主であり、書字行為による接触は言及されていない。

書字に関しては、衣川(2003)でブラジル国籍を保有している日系ブラジル人に対して姓名、住所、職業などの情報からひらがな、カタカナ、漢字仮名混じり文の書字能力の習得分析がおこなわれており、衣川(1998、2000)で指摘されていた「まず身近なカタカナ、カタカナ語の書字能力の習得が進むが、ひらがな、漢字の書字能力の習得は意識的な学習が行われない限り進まない」という結果が検証されたとされている。しかし、これは就労を目的として来日している外国人に対する調査であり、衣川(2000、2003:p184)にも指摘があるように、「書字能力の量的習得を促進するためには、自己学習などの方法で学習する以上に、日本語学校などのフォーマルな学習機会、それも「読み書き」に焦点をおいた学習機会が与えられることが不可欠である」ことから、就労を目的としている外国人において、日本語の読み書きに特化した十分な学習機会が与えられているとは言い難く、「書く」という行為が彼らの生活とどのように関わっているかは言及されていない。「書く」行為がどのように日本語学習者と関わっているのか、また、「読みやすい字を書く」能力を学習者が望んでいるかどうかなど日本語母語話者と日本語学習者がどのような場所で書字を通じて繋がるのかに着目して実態調査を行った研究は管見の限り見当たらない。

昨今、時代の変化に伴い、IT機器を活用して日本語を学習している学習者も多い。文字を手書きすることなくスマートフォンで文字は入力でき、ひらがなやカタカナを練習するための様々な日本語教育アプリも存在する。このように大きく時代が変化したにもかかわらず、日本語教育における文字教育や書字意識に関する新しい研究が進んでいないことは日本語教育全体の学問体系のバランスを欠くものである。

そこで本稿ではIT機器が発達した現代において、日本語学校に通っている日本語学習者が生活の中でどのような場面で「書く」能力を求められているのか、日本語母語話者との文字を通じての接点と、書字をする際の意識を明らかにしたい。

### 3. 研究の目的と調査方法

本研究では、先行研究では明らかにされてこなかった、日本語母語話者と日本語学習者の書字行為における文字の接点を、手書きによる書字行為や書字意識に関するアンケート調査により明らかにし、日本語母語話者と日本語学習者はどこでどのように書字行為を通してつながっているのかについて考察することを目的とする。日本語母語話者と日本語学習者の書字行為による接点を明らかにすることで、実態に即した日本語教育および、目的や場面に即したシラバスの作成のための一助となること目指したい。

具体的に以下の2点を明らかにすることとしたい。

RQ1:書字に特化した指導のニーズが実際にあるのかを調査することを目的として、日本語母語話者と日本語学習者双方が、どこで手書き文字を使うのか、どこで書字行為を行っているのか。

RQ2:手書きをするときにどのようなことを意識しているのか。

詳細は以下に記す。

### 3-1. 調査協力者①：日本語母語話者

本調査は、日本語母語話者41名<sup>(2)</sup>に調査協力を得て2020年6月にgoogle formにておこなった。職業は日本語教師20名、会社員10名、専門職2名、サービス業2名、団体職員2名、その他1名、無回答4名であった。その中には日本語教育に現在何らかの形で関わっており、少なくとも日本語教育に関しての知識を有する人たちも含まれている。

### 3-2. 調査協力者②：日本語学習者

調査対象は仙台市内の日本語学校に通う初級から中級レベルの日本語学習者30人<sup>(3)</sup>に調査協力を得て2020年12月に紙面調査にておこなった。

### 3-3. 調査内容

アンケート調査は以下の手順で行った。日本語母語話者に対しては、まず、IT機器増加に伴い書字をする機会が減ったと言われているが、その実態を調査するために、最近文字を手書きしたかどうかを問い、手書きをする機会がある場合はその具体的な場面を複数回答可の選択式とし、自由記述の欄も設けた。次に文字を通じてのコミュニケーションの観点から書字の際の重要なポイントや視点を明らかにするために手書きをする際に意識していることを自由記述形式で回答を得た。

日本語学習者に対しては日本語教師以外の日本語母語話者と文字を通じてどのような場面で接点があるのかを探るために、「学校以外の場所」で文字を書く機会があるかどうかを調査した。さらに、書字に対する意識を調査するため、日本語母語話者への設問と同様に文字を書くときに気を付けていることも調査した。また、日本語学習者自身の書字教育に対するニーズを探るために、日常生活の中で文字を書く時に困ったことがあるかどうか、また、ひらがな・カタカナをきれいに書く練習に特化した授業を受けたいかどうかを同時に調査した。

日本語学習者に対しては、言語レベルの観点から、日本人の協力者から得た回答の中から選択肢を抽出し、選択式のアンケート用紙とした。

## 4. 文字を手書きする機会に関する調査結果

### 4-1. 日本語母語話者に対するアンケート調査結果

表1 文字を手書きする機会の有無(日本語母語話者)

日常生活で文字を手書きする機会がありますか		
	回答者数(人)	回答者全体に対する割合(%)
ある	40	97.6%
ない	1	2.4%

まず、手書きの文字に関する意識調査で、日常生活において文字を手書きする機会があるかという問いに対しては41人の回答者のうち40人が手書きをする機会があると回答している。(表1参照)このことから、IT化は進んでおり、読むこと、情報を得ることが主流に思える現代社会の中でも依然として、「書くこと」が完全になくなったわけではないことがわかる。

表2 手書きする具体的な場面(日本語母語話者)

最近どんな場面で手書きをしましたか(複数回答可)		
	回答者数(人)	回答者全体に対する割合(%)
自分のメモ	37	90.2%
市役所などへの申請書	29	70.7%
郵送物の宛名	23	56.1%
家族・同僚などへのメッセージ	18	44.0%
試験	9	22.0%
履歴書	7	17.1%
子供の連絡帳	5	12.2%
業務で使用する書類	3	7.3%
お礼状など	1	2.4%
文字を教えた時	1	2.4%

また表2に示す通り、最近どんな場面で手書きをしたのかという問いは複数回答可とし、自由記述の部分も含めた上で、具体的に示してもらったところ、自分自身のためにとるメモが圧倒的多数を占めたが、申請書や連絡帳など他人の目に触れるものに関しても多数の回答があった。これを、「自分自身のため」と「他者との情報伝達」と大きく2つに分類してみると、注目すべき点は「自分のメモ」以外は全て、書字行為の目的は他者との情報伝達に関わることであることがわかる。

この中で「他者との情報伝達」に関わる回答が圧倒的多数を占めており、書字行為は情報伝達を目的に人の目に触れるという前提のもとに行われていることがわかる。

「自分自身のため」の中には、日記などの記録に関する行為も含まれるかと予想されたが今回のアンケート調査の中では明らかにならなかった。IT化が進み、日記などの記録はブログやSNSを通じて行われている可能性も否定できないので今後調査していきたいと思う。

#### 4-2. 日本語学習者に対するアンケート調査結果

日本語母語話者に対するアンケートでは、文字を手書きする場面として、他人への情報伝達を目的としたものでは、役所などへの申請書、郵便物の宛名、同僚や家族へのメモなどが上位を占めていた。では、日本で生活する外国人はどんな場面で日本語を書いているのだろうか、どのような場面で、日本人がそれを目にするのだろうかと疑問に思い、以下の設問を30名の学習者に聞いた。

その結果を以下に示す

日本語学習者に対しては「手書き」という言葉の理解できない可能性に鑑み、アンケート用紙には「ボ

ールペンで書いた」と表現し、手書きに関する調査とした。また、この設問に関しては、表2の日本語母語話者の結果を基に学習者向けに言葉を変えて選択肢を作成し、学習者が出会わないと想定される場面については削除した。以下アンケート用紙を回収しながら個別に聞いた内容を含めて分析していく。

表3 文字を手書きする機会の有無(日本語学習者)

学校以外の場所でボールペンで日本語を書くことがありますか		
	回答者数(人)	学習者全体に対する割合(%)
ある	30	100%
ない	0	0%

まず、文字を手書きする機会に関しては30人の回答者のうち30人が手書きをする機会があると回答している。(表3参照)このことから、日本語学習者も日本においては日本語学校での学習時以外の場面でも手書きする機会があると認識していることがわかる。

表4 手書きする具体的な場面(日本語学習者)

最近どんな場面で手書きをしましたか(複数回答可)		
	回答者数(人)	学習者全体に対する割合(%)
アルバイトの時	22	73.3%
10万円をもらう時(定額給付金)	20	66.7%
銀行の口座を作る時	19	63.3%
携帯電話の登録をする時	18	60.0%
自分のためのメモ	17	56.6%
外国人登録の時	14	46.7%
ポイントカードを作る時	10	33.3%
日本人に手紙を書いた時	4	13.3%
その他	0	0%

手書きをする具体的な場面の回答を求めたところ、もっとも多いのは「アルバイトの時」であった。(表4参照)この設問は日本語母語話者における「履歴書」を想定した設問であったが、アルバイト中の作業の中にも書字機会があるのかどうかを確認するためにアンケート用紙を回収しながら口頭で具体的な場面を聞いたところ、アルバイトに応募する際に書く履歴書は22名全員が書いたと回答し、その他にも飲食店で注文を受けた時にオーダー票に記入するなどの、アルバイト中に必要とされるメモなどであった。次に多かったのは「10万円もらうとき」であるが、これは、定額給付金のことを意味しており、2020年6月にアンケートを実施したため、定額給付金の申込書を封書で申請したことが記憶に新しい時期であったことで多くの回答数を得たと考えられる。これを含め、以下「銀行の口座を作る時」「携帯電話の登録をする時」「外国人登録の時」「ポイントカードを作る時」などは日本語母語

話者における「申請書」を想定した設問である。申請書類に関しての回答はそれぞれの場面については表に示す通りだが、日本語学習者の社会的な行動範囲により異なりを見せるものの、全体として日本語母語話者同様に非常に大きな割合を占めることがわかった。外国人登録の時点では、日本人や日本語ができるスタッフが申請の作業を手伝っており、自分で書いている人はほとんどなかったが、アルバイトをする際の履歴書や役所や銀行への申請など、日本に入国してからの社会活動の中で、名前や住所を書く場面があることが分かる。また、ポイントカードを作る時や日本人に手紙を書くなど、日本における社会生活に広がりが出てくると徐々に日本人との文字の接触場面も広がりを見せていくと思われる。さらに、日本語母語話者の中で一番割合が大きかった「自分のメモ」に相当する「自分のためのメモ」は母語によるものが多いという筆者の予想に反して、56.6%と半数ほどの日本語学習者が回答しており、口頭で具体的な内容を聞いてみると、店の名前や住所、必要な持ち物などの日本語を単語レベルで書くこともあるとのことであった。

日本語母語話者の分析と同様に「自分自身のため」と「他者との情報伝達」とに分ければ、ここでも「他者との情報伝達」に関わる回答が圧倒的多数を占めており、日本語学習者における書字行為も情報伝達を目的に人の目に触れるという前提のもとに行われていることがわかる。

#### 4-3. 比較考察

文字を手書きする機会に関する調査では日本語母語話者も日本語学習者もどちらも高い割合で文字を手書きする機会があると回答した。手書きをする具体的な場面に関しては、日本語母語話者は「自分自身のため」のメモという回答が最も多く、その他にも日常生活において必要に応じて起こる様々な場面で「他者への情報伝達」を目的として書字行為が行われていることがわかった。一方日本語学習者は「自分自身のため」のメモは日本語母語話者の割合よりは低くはなったが、半数ほどの学習者が、店の名前や住所などの日本語を単語レベルでメモするとき日本語を用いていることがわかった。また、日本語学習者も日本語母語話者同様、日常生活において様々な場面で「他者への情報伝達」を目的とする書字行為を行っていることもわかった。

### 5. 手書き文字に関する意識調査結果

#### 5-1. 日本語母語話者に対するアンケート調査結果

ここまでの調査で、日本語母語話者、日本語学習者共に、大多数の回答者が文字を手書きする機会があり、そのほとんどは他人への情報伝達が目的であり、他人の目に触れることを前提として手書きしていることがわかる。そこで、他人の目に触れる場合、どのようなことに気をつけて文字を書いているのかを自由記述で回答してもらった。

表5 手書き文字に関する意識調査結果(日本語母語話者)

手書きをする時に普段、気をつけていること、思っていることがありますか		
	回答者数(人)	回答者全体に対する割合(%)
丁寧に書く・綺麗に書く	17	41.5%
相手に読み易い文字を書く	10	24.4%
わかり易い文にする・敬語など文に関すること	4	9.8%
誤字がないように	3	7.3%
字が綺麗に書けるペンを使う	1	2.4%
字がうまいと思われたい	1	2.4%
書き順に気をつける	1	2.4%
特になし	1	2.4%

その結果、表5に示すように「丁寧に書く」「綺麗に書く」など、字そのものに関するに加えて、「読み易い文字を書く」など読み手を意識した回答が見られた。

## 5-2. 日本語学習者に対するアンケート調査結果

手書き文字に関する意識調査の設問も日本語母語話者から得られた回答を基に選択肢を設定し、複数回答可で回答を得た。

表6 手書き文字に関する意識調査結果(日本語学習者)

テストや書類にひらがな、カタカナを書く時に気を付けていることがありますか		
	学習者全体(人)	学習者全体に対する割合(%)
間違えないようにする	26	86.7%
きれいに書く	25	83.3%
書いた字を確認する	20	66.7%
大きく書く	16	53.3%
似ている字に気をつける	9	30.0%
その他	3	3.3%

表6に示す通り、回答数が最も多かったのは「間違えないようにする」で、これは日本語母語話者の回答の中の「誤字がないように」を想定して設定した選択肢である。「誤字がないように」を想定した質問は「似ている字に気をつける」「書いた字を確認する」も同様の意図で設定した選択肢である。この結果から日本語学習者は誤字のないように意識していることがわかる。日本語母語話者は文字自体を間違えることは前提としていないため、「誤字」に関する回答は少なかったが、日本語学習者においては、文字そのものを間違えることがあるため「誤字」に関する回答の割合が多かったと思われる。また日本語母語話者同様に「丁寧に書く」「きれいに書く」など文字を読む相手への配慮が伺える回答も誤字に関する回答と同じぐらいの高い割合で意識されていることがわかる。さらに、日本語母語話者の回答の

中の「相手に読みやすい字を書く」を想定して設定した「大きく書く」も半数が回答していることから、日本語母語話者も日本語学習者も共に、文字を書く際、読む相手へ配慮していることがわかる。

### 5-3. 比較考察

この意識調査から、情報伝達を目的に人の目に触れるという前提のもとに行われている書字行為は日本語母語話者においても、日本語学習者においても「丁寧に書く」「きれいに書く」「大きく書く」など、読み手に配慮した意識が働いていることがわかる。

## 6. 日本語学習者と日本語母語話者の接点

### 6-1. 日本語母語話者に対するアンケート調査結果

#### 6-1-1. 日本語学習者との接点について

厚生労働省の発表によると、現在、日本には多くの外国人が生活している。2019年10月末時点での外国人労働者は165万人であり年々増加傾向にある。国籍ではベトナムが大きく増え、中国が41万人、ベトナムが40万人であり、全体の半数以上を占める。特にベトナムは技能実習生やアルバイトやパートとしても働く留学生が増えている。また、フィリピンやネパールなどアジア地域の労働者も増えている。そのような状況で、実際に日常生活の中で外国人と接する機会がどの程度あるのかを調査するため外国人とどのようなところで関わる機会があるのかという問いを日本語母語話者に対して設定した。その結果を表7に示す。「職場」となっているのは今回のアンケート調査の対象者のうち20名が日本語教育に関わっている人であるということから留学生、もしくは技能実習生も含まれている。

表7 日本語学習者との接点に関する調査結果

外国人と関わる機会がありますか(複数回答可)		
	学習者全体(人)	回答者全体に対する割合(%)
職場	25	61.0%
学校	9	22.0%
ボランティア	9	22.0%
近所の住民や友達	9	22.0%
関わる機会がない	6	14.6%
店員さん	1	2.4%
英会話教室	1	2.4%

## 6-1-2. 文字の接点に関する調査結果

表8 文字の接点に関する調査結果(日本語母語話者)

外国人が書いた日本語の文字を見たことがありますか		
	学習者全体(人)	学習者全体に対する割合(%)
ある	36	87.8%
ない	5	12.2%

表8に示すように、その中で外国人が書いた日本語の文字を見たことがある人は多く存在した。

「ある」と回答した人の中で具体的にどのような場面で見たことがあるのか、外国人の文字との接触場面を探るために具体例を聞いた結果が表9に示す。

表9 文字の接触場面に関する調査結果(日本語母語話者)

どんな場面で見たことがありますか(複数回答可)		
	学習者全体(人)	回答者全体に対する割合(%)
職場	23	56.1%
学校	12	29.3%
テレビ	4	9.8%
役所	1	2.4%
掲示板	2	4.9%
店	3	7.3%
ネット上の写真/SNSなど	8	19.5%
課題の添削を頼まれた時	1	2.4%
ボランティア	2	4.9%

外国人の文字を見たことがある場合は具体的な場所を選択してもらった。アンケートの回答者のうち20名が日本語教育に携わっていることから職場や学校という回答の割合が高いが、表9からみると、職場や学校などの教育機関以外でもテレビやネット上の画像などのメディアを通して、外国人の文字に触れた経験はあるようである。日本語母語話者は外国人との接点そのものはあっても、彼らとの文字と直接接点があるというのはごく限られた場面になることがこの結果からわかる。

## 7. 文字接触場面での困難点に関する調査結果

### 7-1. 日本語母語話者に対するアンケート調査結果

そこで、日本語学習者の文字を実際に見て困った経験があるかどうかという問いに対する回答を見てみると、表10に示す通り困った経験がある人が25人であった。

表10 文字接触場面での困難点に関する調査結果(日本語母語話者)

外国人が書いた文字で困った経験がありますか		
	学習者全体(人)	回答者全体に対する割合(%)
ある	25	61.0%
ない	15	36.6%

アンケートの回答者のうちの20名が日本語教育に関わる人であることを考えると、困った経験のほとんどは日本語教育の過程で起きているとわかる。その具体例を自由記述で回答してもらった結果が表11である。

表11 外国人の文字の困難点の具体例(日本語母語話者)

「ある」場合はその経験や具体例を書いてください		回答者数(人)
①	文字に関すること 例：「読めない」、「読みにくい」、「読みづらい」、「わかりにくい」など	12
②	具体的な字形に関すること 例：「ほす→します」「漢字の部首づくりがバラバラ」「数字が独特」「シとツ ソとンなどの違いが分からない」「鏡文字になっている」「い・り、か・やなど」など	9
③	文に関すること 例：「助詞の間違い」「詩のような文」など	2
④	その他 例：「書き順が、書きやすさなど学習者が優先すべきことは何か」「職業上評価があるから」など	2

これを分類すると①文字に関すること②具体的な形に関すること③文に関すること④とその他と大別できる。

文字に関することは「読みにくい」「読めない」など、圧倒的に読むことを負担に感じていることがわかる記述がみられた。具体的な字形に関することでは、「い・り」や「か・や」「の・め」「す・よ」のように似たシルエットの文字の混同や、正確に覚えていないことによる鏡文字などの「間違い」もあるが、これは日本語母語話者の小学生にも共通して起こりえる事象であるといえるだろう。注目すべきは、「ほす」→「します」など1文字単位の読みづらさの指摘だけではなく、複数の文字群でも読みづらさがあるという回答である。一文の前後関係や文脈などからある程度予測はつきのだろうが、予測をしなければいけないと言うことはそれだけのエネルギーを消費していることであり、「読みづらさ」が負担になっていることに間違いなだろう。これは、文字単体だけではなく、文字群の中でも読みづらさがあるという結果と捉えられる。その他には「職業上、評価があるから」のように日本語教育現場ならではの問題もある。そこで今後、具体的にどの文字がなぜ読みにくいのかをサンプルと日本語教師に対するアンケートから明らかにしたい。

## 7-2. 日本語学習者に対するアンケート調査結果

表12 文字接触の困難点に関する調査結果(日本語学習者)

日本で生活している時ひらがな、カタカナを書く時に困った経験がありますか(複数回答可)		
	学習者全体(人)	学習者全体に対する割合(%)
読み間違えられた	20	66.7%
字を忘れた	19	63.3%
読めないと言われた	11	36.7%
書き直しさせられた	9	30.0%
その他	0	0%

日本語学習者に文字を書いたときに困った経験があるかどうかの設問では、回答者の全員が「ある」と回答した。(表12参照)。この設問では具体的に何が困ったのかを日本語母語話者の文字に関する回答から得た選択肢を作成し、「その他」で自由記述の欄も設けた。その結果、「読み間違えられた」の回答が最も多く、書き直しをさせられた経験がある学習者もいることから、日本語母語話者と文字を通して接する際にはなんらかの困難点を抱えていることがわかった。

最後に書字教育の必要性を確認するために「字をきれいに書く練習をしたいか」という設問を設定したが、これに対しては76.7%の日本語学習者が「はい」と回答した。(表13参照)今回の調査協力者は中級以上の日本語学習者であり、1年以上前にひらがな・カタカナに特化した書字教育は終えており、その後、日本語学校ではひらがな・カタカナに特化した授業は行われていない。その中で過半数の日本語学習者が字をきれいに書く練習がしたいと感じているということは、生活の中で書字行為を行ったとき困難に直面した結果の表れではないだろうかと筆者は考える。このことから、今後書字教育に特化したシラバスの作成が必要であることを改めて感じる結果となった。

表13 書字教育の必要性に関する調査結果(日本語学習者)

字をきれいに書く練習をしたいですか		
	学習者全体(人)	学習者全体に対する割合(%)
はい	23	76.7%
いいえ	5	16.7%
無回答	2	6.7%

## 8. まとめと今後の課題

今回の日本語母語話者と日本語学習者のアンケート調査によって、IT化が進んだ現代社会においても手書きをする機会は依然としてあり、文字を書くという書字行為は基本的に情報伝達を目的に行われるため他者への目に触れることを意識して行われていることがわかった。そこで、読み手の負担を軽減できるような「読みやすい字」を目指していく文字教育のシラバスが必要と考えられる。

また、文字接触場面では、日本語学習者の書字機会は主に公的な書類への氏名や住所の記入が多い

ことから、日本語学習者は自分の名前や住所をバランスよく読みやすく書くことが求められていることが分かる。また名前に関しては文章の前後関係のように予想できるものではないため一文字ずつ、単体で読みやすく誤解のない文字に仕上げていく必要がある。

実際に外国人の文字を見て困った経験があるのは日本語教師や日本語教育に関わる人が多くの割合を占めており、その要因は「評価がある」ことであった。日本語教師の目線ではあるが「評価がある」ことに関して、漢字に関する調査ではあるが、手書きの文字に関しては、小山(2020)において、「漢字の書字・手書き文字や、その字形・字体、特に日中の字形差の指導については、厳格とすべきか許容すべきか、現場での試行錯誤の中で「ゆれ」があり、教師の意識も様々であるという実態が見て取れる」とあり、実際の日本語教育現場でも学習者の書字に起因する失点を許容とするか減点とするかで度々議論となる。

日本語教師には母語話者と非母語話者が存在する。文字教育は入門期に行われることから非母語話者の日本語教師が文字教育に携わることもある。よって、高橋(2008)にあるように、非母語話者の日本語教師でも対応可能な学習者が自らの文字を自己モニターできるような明確な基準や体系的なカリキュラムの必要性が見えてきた。そこで、今後の課題として、日本語母語話者にとってどこまでが許容なのかを明らかにするため、学習者の文字サンプルを元にアンケート調査を行い、評価・判断のよりどころとなる字形や書字の際のポイントを抽出していく必要があると考える。その結果はこれからの書字教育の効率化を図る上での重要なカギとなるであろう。短時間で効率的な文字教育が必要とされる時下においては、全てのひらがな、カタカナをきれいに書く練習をする時間をとることは不可能である。よって、今回のアンケート調査から明らかにできなかった、学習者が似ていると思っている文字、難しいと思っている文字、日本語母語話者が読みにくいと思っている文字にのみポイントを押さえた書字教育ができれば、効率化が図れるのではないだろうか。「(五十音)順ではなく、形と書き方に共通点がある字をまとめて練習する」(本田2014,p2)練習ノートを参考にシラバスを作成し実践してみるのも一考である。効率的な文字教育に関しては今後の課題としたい。

今回の調査対象者の問題点としては、アンケートの対象者が、日本語教師に偏ってしまっていることである。アンケート結果にもあるが、日本語教師は日本語学習者の文字と触れる機会が圧倒的に多く、「評価」をしなければならないことから当然視点も異なる。よって、今後は、日本語教育に携わっている人と、そうでない人を分けて調査をする必要があると思われる。

## 注

- (1) サンプルは中国人9名、韓国人1名、ベトナム人26名、ネパール人32名、パキスタン人4名、バングラディシュ3人、スリランカ人1名の合計76名分を2020年4月にとった。
- (2) 回答者の居住地域は広島県17名、沖縄県10名、山口県6名、宮城県2名、神奈川県、北海道、山形県、宮崎県、愛知県、海外がそれぞれ1名ずつ、年齢は年代順に20代が5名、30代が7名、40代が14名、50代が6名、60代が9名の計41名。
- (3) 回答者の国籍はネパール13名、ベトナム10名、中国4名、バングラディシュ2名、韓国1名、年齢は年代順に20代が17名、30代が3名の計30名。男女比は男性17名、女性13名である。

## 参考文献

- 金子信子(2002)「日本語非母語話者の日常場面における文字接触と言語管理—自己管理と他者管理—」『千葉大学大学院社会文化学研究科研究プロジェクト報告書(38) pp99-113
- 衣川隆生(1998)「就労外国人における読み能力と書字能力の習得」「就労を目的として滞在する外国人の日本語習得過程と習得に関わる要因の多角的研究 研究報告書(研究代表者 土岐哲)」 pp68-79
- 衣川隆生(2000)「就労を目的として滞在する外国人における識字能力の現状と今後の課題」「文芸言語研究言語篇」第37巻 pp107-127
- 衣川隆生(2003)「就労を目的として滞在する外国人における書字能力の分析—横断的調査に基づくその一般傾向について—」文芸言語研究言語篇(43) pp71-85
- 衣川隆生(2003)就労を目的として滞在する外国人における書字能力の分析(2) —書字能力の量的習得に影響を与える属性—」文芸言語研究言語篇(44) pp161-191
- 木村宗男(1989)『日本語教授法—研究と実践—』凡人社p85
- 小山真理(2020)中国人留学生の漢字・書字に対する意識—アンケートとインタビューをもとに— 文化学園大学・文化学園大学短期大学部紀要 第51号
- 清水義昭(2000)『概説日本語学・日本語教育』おうふうp60
- 高橋美紀、青山浩之(2008)「平仮名の字形構成要素の同一性と読みやすさへの指導—外国人学習者に対する文字指導を通して—」『書写書道教育研究』第23号pp41-48全国大学書写書道教育学会
- 月崎美智子(1998)「日本語教育における文字分野研究の動向と課題」全国大学書写書道教育学会第12号pp.10-19
- 富田隆行(1981)「外国人に対する日本語教育—文字教育について—」『亜細亜大学教養学部紀要』23号 pp.37-54
- 中村榮子(1999)「字形を意識した平仮名・カタカナ指導の一案」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』13号 pp.43-80
- 林 朝子(2018)非漢字圏日本語学習者書字によるひらがなの特徴 三重大学教育学部研究紀要 第69巻 人文科学p91-96
- 法務省(2019) 政府統計総合窓口「国籍・地域別・在留資格(在留目的)別在留外国人」  
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20190&month=12040606&tclass1=000001060399&tclass2val=0>
- 本田浩之(2014)『すぐ書ける!きれいに書ける!ひらがな・カタカナ練習ノート』 アルク

# 宮城学院女子大学大学院人文学会会則

## 第一章 名称及び事務所

第一条 本会は、宮城学院女子大学大学院人文学会と称する。

第二条 本会は、事務所を宮城学院女子大学大学院事務室内に置く。

## 第二章 目的及び事業

第三条 本会は、人文科学に関する研究を推進し、会員の知見を高めるとともに、会員相互の親睦を図ることを目的とする。

第四条 本会は前条の目的を達成するために次の事業を行う。

- 1 各種研究会、研究発表大会及び講演会等の開催
- 2 機関誌、会報及び会員名簿等の発行
- 3 他の研究団体・機関等の連絡及び協力
- 4 その他、本会の目的を達成するために必要と認められる事業

## 第三章 会員及び組織

第五条 本会は、次の一般会員及び特別会員をもって組織する。

- 1 一般会員
  - (1) 本学大学院人文科学研究科に学生として在籍中の者及び同大学院を修了した者
  - (2) 本学大学院に研究生又は科目等履修生として在籍中の者及び在籍したことのある者
  - (3) 本学大学院を中途退学した者
  - (4) 本学学芸学部を卒業し、他学大学院に学生として在籍中の者及び他学大学院を修了した者

## 2 特別会員

- (1) 本学大学院人文科学研究科に専任の教員として勤務している者及び勤務したことのある者
- (2) 本学大学院に兼任又は併任の教員として勤務している者及び勤務したことのある者
- (3) 前号の規定する以外の者の有志で、本会則第七条に規定する委員会の推薦により、総会において承認された者。ただし、本号に該当する会員は、本会則第七条及び第八条の規定に係る権利をもたない。

## 第四章 会員の権利及び義務

第六条 会員は、次の権利及び義務を有する。

- 1 機関誌、会報等の配付及び本会が開催する諸事業の案内を受け、随時、研究成果を発表することができる。
- 2 会費は、毎会計年度内の指定された日までに納入しなければならぬ。
- 3 三年間継続して会費を滞納した場合には、会員の資格を失う。

## 第五章 役員及び任務

第七条 本会に、次の役員を置き、委員会を組織して、事務及び運営に当たる。

- 1 会長 一名  
会長は、本会を代表し、会務を統括する。

## 2 委員 若干名

委員は、委員会を組織して会長を補佐し、本会の事業を遂行するために、会務の運営と執行に当たる。

## 3 監査委員 二名

監査委員は、本会の会計を監査する。監査は、毎会計年度末に行う。ただし、必要に応じて、随時、行うことができる。

## 第六章 役員の選任及び任期

第八条 本会の役員は、次の方法によつて選任する。

1 会長には、本学大学院人文科学研究科長を推戴する。

2 委員は、一般会員及び特別会員の中から推薦又は選挙によつて選任し、総会の議を経て、会長から委嘱する。

3 委員会の委員長及び副委員長は、委員の互選によつて選任する。

4 監査委員は、委員の中から互選によつて選任し、総会の議を経て会長から委嘱する。

第九条 役員の任期は、一年とする。ただし、再任を妨げない。

## 第七章 会議等の開催及び議決

第十条 本会は、毎年一回定期総会を開き、会務について報告し、審議する。総会は、本会会員の二分の一以上の出席を持つて成立する。ただし、委任状を含むものとする。議決には、出席者の三分の二以上の賛成を必要とする。

第十一条 会長は、会員の五分の一以上の要請又は委員会の議に基づいて、臨時総会を招集することができる。

第十二条 委員会は、随時、開くものとする。

第十三条 研究発表大会は、総会の日程に併せて開催するものとする。

る。

## 第八章 会計

第十四条 本会の経費は、会費その他の収入をもつて充てる。

第十五条 本会の会費は、年額千円とし、四月末日までに納入するものとする。ただし、臨時に要する費用は、その都度、徴収することがある。

第十六条 本会の会計年度は、毎年四月一日に始まり、翌年三月三十一日に終わる。

第十七条 本会の会計並びに監査に関する報告は、毎年一回、総会において行う。

## 第九章 会則の変更

第十八条 本会則の変更は、委員会の議を経て、総会の承認を得るものとする。

附則 本会則は、一九九八年十二月二十三日から施行する。

《執筆者紹介》

編集後記

木口寛久  
准教授  
本学大学院人文科学研究科英語・英米文学専攻

澤邊裕子  
教授  
本学大学院人文科学研究科日本語・日本文学専攻

岩井朝乃  
助教授  
韓国弘益대학교

友野隆成  
教授  
本学大学院人文化科学研究科人間文化学専攻

三浦万理恵  
二〇二〇年度修了生  
本学大学院人文科学研究科英語・英米文学専攻

猪又由華里  
二〇二〇年度修了生  
本学大学院人文科学研究科日本語・日本文学専攻

八重柏明葉  
二〇二〇年度修了生  
本学大学院人文科学研究科人間文化学専攻

志賀村佐保  
一年  
本学大学院人文科学研究科日本語・日本文学専攻

「人文学会誌」第二十二号をお届けする。コロナ禍で、本年度前期は殆どが遠隔授業となり、後期から一部を除いて対面授業が再開された。厳しい研究環境を余儀なくされたが、修了生はしっかりと論文を提出してくれた。また大学院を担当する先生方も積極的に論文を投稿してくださった。このような状況だからこそ、奮起する院生、研究教育への意欲と情熱を維持しようとする教員の心意気を感じた。前号に続き本号も、修士課程一年次の院生の研究ノートを掲載した。質量共に充実した内容になったと自負している。不急ではないが、決して不要ではない、内なるものを支える人文科学研究の活動を皆さんに伝える場であり続けたいと思う。(九里)

宮城学院女子大学大学院人文学会誌

第二十二号

二〇二一年三月三十一日発行

編集及び  
発行人  
宮城学院女子大学大学院

〒九八一―八五五七

仙台市青葉区桜ヶ丘九一―一

人文学会 志村 文隆

☎(〇二二)二七九―一三二(代)

印刷所  
株式会社 東 誠 社

仙台市宮城野区岡田西町一―五五