

ISSN 1343-4950

愛知産業大学短期大学紀要

第 36 号 2024 年 3 月

愛知産業大学短期大学

目 次

近年の日本語教育史と年少者日本語教育の概観—1989年入管法改正・「特別の教育課程」化・「夜間中学」の設置拡大—	川崎直子・松本恭子	5
週一回の日本語支援教室での評価を考える—「DLA」と「JSL評価参照枠」を使って—	川崎直子・松本恭子	19
不登校の子どもをめぐる発達援助者たちの「連携」の実相—教育支援センター相談員の語りから—	首藤 貴子	31
日本語教育におけるICT活用	高野 盛光	43
英語抽象名詞と冠詞の共起における、総称性と定性・特定性の関係性についての提言	西田 一弘	55
<i>IMPROVING EFL WRITING ASSESSMENT WITH CHATGPT ASSISTANCE</i>	SUMIE MATSUNO	69
「たら」と「と」の異質性に関する一考察	千田 愛	79
【資料紹介】能「清重」について—翻刻と紹介—	三苫 佳子	93
2023年専任教員研究業績一覧		111

CONTENTS

An Overview of Recent Events in the History of Japanese Language Education and Three Recent Events in Japanese Language Education for JSL Children—Revision of Immigration Law, Curricula for JSL Children, Expanded Establishment of Night Junior High Schools –

Naoko KAWASAKI, Kyoko MATSUMOTO 5

Reconsidering the Evaluation of Once-a-week Japanese Language Support Class –Using “DLA” and “JSL evaluation reference frame”—

Naoko KAWASAKI, Kyoko MATSUMOTO 19

The Landscape in the Narrative about "Cooperation" for Helping of a Child Refusing the School

Takako SHUTO 31

Practical Use of ICT in Japanese Language Education

Morimitsu TAKANO 43

The Suggestion of the Relationship between Genericity and Definiteness • Specificity in the Co-occurrence of English Abstract Nouns and Articles

Kazuhiro NISHIDA 55

Improving EFL Writing Assessment with ChatGPT Assistance

Sumie Matsuno 69

A Study on the Differences between “Tara” and “To”

Ai CHIDA 79

The introduction of Materials about noh-KIYOSHIGE

Yoshiko MITOMA 93

Research Achievements in 2023 111

近年の日本語教育史と年少者日本語教育の概観
—1989 年入管法改正・「特別の教育課程」化・「夜間中学」
の設置拡大—

川崎直子・松本恭子

愛知産業大学短期大学・名古屋 YWCA グローバルスクール

An Overview of Recent Events in the History of Japanese Language
Education and Three Recent Events in Japanese Language Education
for JSL Children

—Revision of Immigration Law, Curricula for JSL Children,
Expanded Establishment of Night Junior High Schools —

Naoko KAWASAKI, Kyoko MATSUMOTO

Aichi Sangyo University College, Nagoya YWCA Global School
12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

要旨

本稿では、近年の日本語教育史を概観し、年少者日本語教育での出来事との対照を行った。その上で、年少者日本語教育における 3 つの出来事（1989 年入管法改正、「特別の教育課程」、夜間中学の設置）を取り上げて説明し、その言語政策上の位置づけと多文化共生へのつながりを考察した。そして、「特別の教育課程」では「やさしい日本語」の活用が必要であることと、「多文化共生」のためには教員の意識改革が必要であるという結論に達した。

キーワード

日本語教育史、1989 年入管法改正、「特別の教育課程」、夜間中学、言語政策、多文化共生

1. はじめに

2020 年代の日本語教育の世界はめまぐるしく推移しており、コロナ後の変化も激しい。とくに、「日本語教育の明治維新」とも言われる「日本語教育機関認定法」が制定され、「登録日本語教員」の制度が 2024 年を目処に開始されようとしている。一方、年少者日本語教育の世界でも最近は新しい動きが出ている。2014 年に小中学校で開始された「特別の教育課程」が、2024 年に高校でも開始される予定である。また、多様な学びを保障する「教育機会確保法」が 2016 年にでき、各地で公立の夜間中学を新設する動きがある。

本稿では、近年の日本語教育史を概観し、年少者日本語教育での出来事との対照を行う。その上で、年少者日本語教育における 3 つの出来事（1989 年入管法改正、「特別の教育課程」、夜間中学の設置）を取り上げて説明し、その言語政策上の位置づけと多文化共生へのつながりを考察する。

以下、日本語教育史の概観、年少者日本語教育での重要な 3 つの出来事、3 つの出来事の言語政策上の位置づけ、多文化共生の視点から見た 3 つの出来事、まとめの順に論を進める。

2. 日本語教育史（1980 年代から 2024 年）の概観

ここでは、1980 年ころから 2024 年までの日本語教育史の出来事を概観する川崎[2017a]、鳩[2017]、松本[2017a:92-100]、松本[2017b]、川崎[2017b:149-158]、田尻[2023]、中日新聞[2023]、上毛新聞[2023]、田中[2021]を参照し、その中での重要と思われる事項を抜粋する。表 1 は近年の日本語教育史と年少者日本語教育を対照した年表である。1970 年代の後半から 2024 年までの出来事を記述している。

表 1：日本語教育史・年少者日本語教育対照年表

年代	日本語教育の出来事	年少者日本語教育の出来事
1970 年代	1979 国際人権規約批准	(帰国児童生徒：日本人 への支援)
	1979 インドシナ難民定住促進センター	

	開設・インドシナ難民の受け入れと定住支援	(インドシナ難民の子弟への日本語や生活の支援)
1980 年代	1983 文部省が「留学生 10 万人計画」発表 このころ、日本語学校が乱立 1984 日本語能力試験第 1 回開始 1984 中国帰国孤児定着促進センター」開設 1988「日本語教育能力試験」開始 1988 上海事件がきっかけになり、「日本語教育施設に関する基準」(文部省)が発表される 1989 入管法改正(1990 施行)により、日系人が在留資格「定住」で入国するようになる。日本語教育の支援はない。 1989 財団法人「日本語教育振興協会」設立 1989 在留資格「就学」が新設される	(中国帰国孤児の子弟への日本語支援)
1990 年代	1993 法務省・厚生労働省共管で技能実習生制度創設。日本語教育はすることになっているが、実態調査はない。 1993 特定活動に「技能実習」という在留資格を追加。 1994「中国帰国者定着促進センター」開設	(日系人の増加により、公立の小中学校に外国人児童生徒が急増する) 1992 文部省小学生向け日本語教材『にほんごをまなぼう』刊行
2000 年代	(「やさしい日本語」への取り組み) 2006 多文化共生プラン 2006「ニューカマーの定住外国人に対する日本語施策」(「生活者としての外国人」問題への対応) 2008 インドネシア・フィリピンと EPA	2003 文科省「学校教育における JSL カリキュラムの開発について(小学校編)」 2003 不就学調査(可児) 2007 文科省「学校教育における JSL カリキュラムの開発について(中学

	協定締結 2008「留学生 30 万人計画」が閣議懇談会で報告 2009 入管法改正（2010 施行）により、在留資格「技能実習」が創設される。在留資格「就学」が「留学」に統一される	校編）」 2009 プレスクール実施マニュアル（愛知県）
2010 年代	2010 日本語教育振興協会、事業廃止（事業仕分けによる） 2010 文化庁「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案」 2010 日本語能力試験改訂 2012 法務省が高度人材ポイント制による出入国管理上の優遇措置を実施 2013「やさしい日本語」の手引き（愛知県） 2014「地域における多文化共生推進プラン」 2014 多言語サービス「safety tips」 2014「公的文書書き換えプロジェクト」 2014「やさ日チェッカー α 版 Ver. 25b」 2015 技能実習生の失踪最多 2016 厚労省の制度設計により在留資格「介護」を創設 2016 超党派の「日本語教育推進議員連盟」設立 2016「教育機会確保法」成立 2018 議連で「日本語教育推進法」を承認	2010「外国人の子どもに向けたキャリアガイド」（三重県） 2011「外国人児童生徒受け入れの手引き」（文部科学省） 2012「外国につながる子どもたちの進路開拓・進路応援ガイドブック」（愛知県） 2013「母語教育サポートブック KOTOBA」（愛知県） 2014「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」 2014 小学校・中学校での「特別の教育課程」が運用開始 2017「キャリア支援ガイドブック」（富山県）

	2019 入管法改正。在留資格「特定技能 1 号 2 号」が創設される。広範な分野での就労を認めることが目的 2019「日本語教育の推進に関する法律」施行	2019「外国人児童生徒受け入れの手引き 改訂版」(文部科学省)
2020 年代	2020「外国人材の受け入れ・共生のための総合的対応策」ができる 2020 年 3 月から 2021 年 11 月コロナ対策による入国制限* 2021 感染症の影響で日本語教育機関での留学生受け入れが厳しくなる 2023「骨太の方針」本文や脚注に日本語教育機関認定法や地域・学校における日本語教育が書き込まれる 2023「日本語教育の適性かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」が成立 2024 年度 新しい日本語教員(登録日本語教員)試験が始まる	2020 年 3 月政府による一斉休校要請 オンライン移行ができない子どもたち、宿題プリントができないなど混乱が引き起こされた 2020 年 5 月末休校措置解除 2024 高等学校での「特別の教育課程」が運用開始 2023 静岡県が 2 カ所夜間中学を開校 2024/2025 愛知県が 4 校の夜間中学を開校予定 2024 年群馬県・伊勢崎市に夜間中学開校予定 2025 年度 夜間中学は、石川県 1 校開校予定、名古屋市も 1 校開校予定、滋賀県湖南市も甲西中に設置予定、三重県も開校予定

* 日本語教育におけるコロナ感染症の影響については検討されなければならないテーマではあるが、紙幅の関係上本稿では扱わない¹。

1970 年代後半、ベトナム戦争終結前後、インドシナ難民が大量にやってきた。この人たちへの日本語教育を行う機関として兵庫県姫路市と神奈川県大和市に定住促進センターが設置された(1979 年)。それまでは大学の留学生の日

¹ この問題については、鈴木編[2021]が詳しい。

本語教育が中心だったが、難民への日本語教育が行われるようになった。

1980年代、1983年に「留学生受入れ10万人計画」が打ち出され、各大学で留学生受け入れのコースの設置や日本語教育養成が開始された。

江副[2020:68-69]から当時の様子をまとめると以下のようになる。この頃日本語学校ブームになり、「もうかる」と見て日本語学校が乱立した。中国人の就学生が爆発的に増え、卒業証書の偽造や暴力団の関わりもあると言われた。それに対して、日本政府がビザ発給を厳しくすると、不満を持った中国人の若者が上海にある日本の総領事館を取り囲んで抗議デモを繰り返した（1988:上海事件）。一連の影響で、1989年に中国人就学生は2万8000人から9000人に縮小し、500校を越えていた日本語学校は淘汰された。この事件の影響から、1989年に日本語教育振興協会が設立され、日本語学校の審査認定をになうことになった。これで正常化が進んだが、この業務は2010年事業仕分けで廃止され、日本語学校へのチェック機能はなくなった。

1989年に入管法の改正が行われ、日系人が「定住」の在留資格で入国できるようになった。この人たちに対する日本語支援は全く考えられておらず、家族を連れて滞在することも考えにはなかった。日系人の入国にともない、地方の公立小中学校にも日系人の子どもが多く在籍するようになった。子どもに対する日本語教育の教材や指導法の開発が急務となった。

1990年代は、技能実習制度の創設と「中国帰国者定着促進センター」の開設が主な出来事だった。実習生に対する日本語教育はすることにはなっていたが、実態調査はなかった。「中国帰国者定着促進センター」では、生活していくための成人の日本語から、小中学校に適応するための日本語まで幅広い支援が行われた。

2000年代は、「生活者としての外国人」に対しての日本語教育政策が行われ、「やさしい日本語」への取り組みが拡大していった。このころ経済連携協定により、インドネシア・フィリピンから看護師・介護福祉士候補生を受け入れるようになった。看護や介護に特化した日本語指導のニーズも高まってきた。「留学生30万人計画」が打ち出され、在留資格「就学」が「留学」に変更された。

2010年代に入ってから、日本語教育振興協会が事業仕分けにより廃止された。これにより、日本語学校の審査をする団体がなくなり、審査は入管が兼務した。しかし、入管は人手不足であり、日本語学校の審査が不十分となった。この時期は、ベトナム、ネパールなどのアジア系留学生が増え始めた時期と重

なり、そんななかで日本語学校の新設校も増加し、証明書偽造や失踪、不法就労などが問題化している[江副 前掲書：69]。「生活者に対する日本語教育」の施策が拡大し、やさしい日本語の普及、公文書の「やさしい日本語」への書き換えなどの方策が打ち出された。日本語教育だけではなく、公共サービスの多言語化も行われるようになった。また 2019 年に、「日本語教育の推進に関する法律」が施行された。この法律では、日本語教育の推進を「国や自治体などの責務」と定めている。つまり、国や自治体に外国人の受け入れ施策が義務化されたということである。

2020 年度は、コロナ感染証による入国制限や休校措置により、多くの問題が噴出した。2023 年に「日本語教育機関認定法」が公布され、日本語教育機関の質の担保がなされるようになる。この認定を受けた日本語教育機関の教員は、登録日本語教員の資格試験を受験し合格したものでなくてはならない。日本語教師の国家資格化が 2024 年から行われるということである。文化庁国語課[2023]によると、日本語教師がキャリア形成を描けるような養成・資格取得・登録日本語教員・初任・中堅・日本語教育コーディネーター等の研修ができる仕組みが作られようとしている。また、地域日本語教育を支えるコーディネーターや日本語学習支援者の育成・確保を推進する予定である。経過措置が 5 年設けられているとのことである。これは、「日本語教育界の明治維新」と言われているような大きな出来事である。日本語教育機関の認定は、日本語教育機関のチェック機能として働く可能性がある。

ここでは、1970 年代から 2024 年までの日本語教育史を概観した。留学生中心の日本語教育から、日系人の受け入れを経て学習者の多様化が生じ、それに応じた日本語教育がなされるようになっていった。日本の労働力不足を補うために外国人労働者を受け入れながら、受け入れ体制を整備することがなかったことが問題である。2000 年代からは「生活者としての外国人」に対する日本語教育の施策が多文化共生の視点から行われるようになった。最近では、日本語教育機関の認定や登録日本語教員制度などの施策が次々と打ち出され、国家規模で日本語教育の質の担保が行われるようになった。少しずつではあるが、日本語教育の制度化が推進されつつある。

3. 年少者日本語教育の重要な 3 つの出来事

ここでは、年少者日本語教育における 3 つの出来事を説明する。1989 年入管法改正（1990 年施行）、「特別の教育課程」（小中学校、高校）、夜間中学の開設

の3つである。

3-1 1989 年入管法改正(1990 年施行)

1989 年の入管法改正により、日系 3 世までが在留資格「定住」を付与され、日系人が多数来日するようになった。この資格は制限なしに職業が選べるし、家族滞在もできる。しかし、残念ながら来日した日系人に対する日本語の支援制度が整備されていなかった。また、家族として来日した日系人の子どもたちが公立の小中学校に転入し、彼ら彼女らに対する日本語教育が手探りで始められた。この出来事は公立の小中学校における日本語教育の必要性が強く認識された出来事である。日系人がたくさん来日した地域（集住地域：群馬県太田市、愛知県豊田市、豊橋市、静岡県浜松市など）では、その地域の学校やボランティア団体による日本語教育が行われるようになった。文部省が 1992 年に『にほんごをまなぼう』という教科書を発行し、それに続いてさまざまな教材が生み出された。この頃は学校生活において最低限のタスクがこなせるようになるためのサバイバル日本語が中心で、学習言語への配慮はあまりなかった。2000 年代になってから、「JSL カリキュラム」の小学校編・中学校編が出され、学習言語への配慮がなされていった。

3-2 「特別の教育課程」

2014 年から、日本語指導を「特別の教育課程」に位置づけるという文部科学省の新制度が始まった。学校のなかに「日本語指導」を位置づけて、国として教育内容に責任を持つ態勢を作ろうとしている。主体として内容決定するのは、教員免許を持った日本語担当教員である（この人たちには日本語教師の資格は必要ない）。教員と日本語支援者・母語支援者が協力して日本語支援を進めている。「個別の指導計画」を作って学習の評価を行うということである。これを推進するには、学校全体での協力体制や日本語教育に対する理解、外国につながる子どもたちへの周りの大人たちの理解が必要である。また、指導する教員が日本語教育を勉強しているかどうかも問題になる。

3-2-1 小・中学校における「特別の教育課程」

ここで、外国籍の児童生徒に対する「特別の教育課程（小中）」を実施している人数の比較（文科省 2022:8 参照）を行う（表 2 参照）。

表 2：「特別の教育課程（小中）」を実施している人数の比較（外国籍）

	小学校	中学校
2018 年度	14,747 (68.0%)	4,793 (60.4%)
2021 年度	23,690 (80.7%)	7,897 (76.9%)

＊ パーセントは、日本語指導における「特別の教育課程」による指導を受けている児童生徒の人数／学校における特別の配慮に基づく指導を受けている児童生徒の人数。

文部科学省（2017:9）によると「特別の教育課程」による指導を受けている外国籍児童数は 8,472 人で、外国籍生徒数は 2,644 人である。小学校では 48.4%、中学校では 40.9%となっている。これは 2016 年度の数字なので、2021 年度には、約 2 倍となり、ほぼ 8 割の児童生徒たちが「特別の教育課程」による指導を受けていることになる。

3-2-2 高校における「特別の教育課程」

2024 年度には、高校における「特別の教育課程」が開始される予定である。小中学校での「特別の教育課程」化が進んでいるため、高校までの日本語指導態勢が整備されるようになる。これにより、日本語の単位が高校で認められるようになる。23 年度は、制度の理解と導入に向けた研修がオンラインで 5 回、対面で 3 回行われ、日本語支援のための「てびき」と「ガイドライン」も公表されている（東京学芸大学文部科学省委託「高等学校における日本語指導体制整備事業」）。

3-3 夜間中学の開設

2023 年 6 月 9 日に中日新聞が「公立夜間中学新設相次ぐ」という記事で以下のように紹介している。2016 年に多様な学びの場を保障する「教育機会確保法」が制定され、公立の夜間中学を新設する動きが出ている。各都道府県・政令市にそれぞれ少なくとも一校の設置を国は目指している。2020 年の国勢調査によると「未就学者」は全国に 9 万 4 千人で、中学を卒業していない人は 80 万 4 千人にのぼる。22 年度の文部科学省の実態調査では、公立の夜間中学の 40 校に 1,558 人が在籍し、うち外国籍の生徒は 1,039 人である（約 67%）。愛知県、石川県、名古屋市などに 2023 年から 25 年にかけて新設の夜間中学ができる予定である。三重県でも 25 年に開校予定であり、その体験教室の様子が紹

介されている。また、民間でも学習支援の動きが広がっている。各自治体が把握しているだけでも全国に 549 カ所ある。

4. 3 つの出来事の言語政策上の位置づけ

「言語政策は言語教育政策 (language education policy) の意を含み、言語能力、言語技術の習得に関わる教育、あるいは発音・文字・文法などの系統的な指導に関する政策策定、およびその実行計画の全体を指す」[小池ほか 2003:7]。これに従い、本稿では、「言語政策」を「言語教育政策」と捉え、年少者への日本語の系統的な指導に関する政策や実行計画全体と考える。上記の観点から、3 つの出来事を考えてみる。

1989 年の入管法改正により、日系人が多く来日するようになった。これにより日本の公立小中学校に外国人児童生徒が急増していった。日本語支援の政策も何もないままに教育現場は混乱した。それぞれの現場で、日本語教育が対処療法的に行われた。このころは「国語教育」と「日本語教育」の区別が曖昧で、小学校 1 年生の教科書を使って外国人児童生徒に日本語教育をするような学校もあった。1992 年に、文部省が小学校向けの日本語テキストを発行した。その後、研修なども行われるようになった。つまり、「言語教育政策」としての日本語教育が意識されたきっかけとなった大きな出来事である。

日本語教育における「特別の教育課程」化は、小学校、中学校、高校まで日本語教育が教育課程の中に位置づけられたことを意味する。それまで日本語支援の活動は「取り出し授業」をしても成績に反映せず、中学校への指導要録への記述もされなかった。取り出し日本語教室の活動が学校に広まっていなかったこともあった。つまり、年少者への日本語教育の系統的な指導がこの「教育課程」化によって推進されつつあると考えられる。

ここで、教育の場での「やさしい日本語」でのやりとりの重要性について述べる。筆者（松本）の限られた体験からではあるが、小学校や中学校の教科学習を進めるとき、教科の重要用語は漢字語が多くそのままでは理解が難しい。また、様々な国からの子どもが在籍しているクラスでは、母語での翻訳はクラスの子どもの間に伝わるかどうか難しい。そこで、「やさしい日本語」を使って教科用語の概念を伝えることが必要となる。これについては、田中宝紀も以下のように言っている。「子どもたちは様々な言語を母語に持つため、支援活動はやさしい日本語でのやりとりが中心。」（西日本新聞社編 2020:292）

日本語教育の系統的な指導が進められるなか、「やさしい日本語」の重要性

は深まっている。しかし、日本語教育の勉強をしたことがない教員が主体となって指導する学校がある場合は、「やさしい日本語」による指導が不十分になるのではないかという懸念がある。

最後に、夜間中学の開設について述べる。夜間中学では不登校になって中学を卒業したことのない人や勉強する機会がなかった人、15 歳以上で来日して「過年齢」で公立中学に受け入れられない外国から来た人など、様々な人が学習している。22 年度の文部科学省の調査によれば約 67%の生徒が外国籍である(3-3 参照)。

文部科学省では、夜間中学設置の手引きを改訂し、夜間中学での日本語指導も「特別の教育課程」にもとづき、週 8 時間程度を目処に行われるとしている(日本教育新聞 2023 年 2 月 13 日)。夜間中学の生徒の約 7 割が外国籍であるため、日本語指導が行われているが、不登校の生徒や学習を続けたい日本人の生徒に対する「学習」面での指導も必要である。ここでも、「やさしい日本語」により教科内容を説明する支援が重要となる。

以上、「言語政策」上から見た 3 つの出来事を説明した。言語教育政策としての日本語教育のきっかけとして、1989 年の入管法改正が挙げられる。さらに「特別の教育課程」と「夜間中学の開設」では、日本語教育が正式に教育課程に組み込まれることになり、言語政策的に意義深いものである。しかし、日本語教育における「特別の教育課程」では、とくに教科内容を「やさしい日本語」で説明することが重要であることを指摘した。

5. 多文化共生の視点からみた 3 つの出来事

地域における多文化共生とは、「国籍や民族などの異なる人々が互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」[総務省 2006 : 5]である。

「多文化共生」をこのように捉えると、1989 年の入管法改正では受け入れの準備をすることなく日系人を受け入れた点で、「共生」の概念は見受けられなかったと言っている。しかし、受け入れ後、教育現場や地方公共団体では「多文化共生」の状況になったと考えられる。

2014 年から行われた小・中学校における「特別の教育課程」としての日本語教育の運用は、学校の授業に日本語で参加する力をつけるために行われてい

る。これは、まさに「子どもの健全な発達の保障」²[山田 2007]である。外国人の子どもたちが、適切な日本語教育を受けて、中学・高校を卒業し、大学進学や就職をして社会に貢献できる人財になることで、多文化共生社会に近づけると思われる。また、学校のクラスの中でも、日本人の子どもと外国人の子どもがお互いのいいところを出して教え合い、授業に参加するということも可能になり、これはまさに「多文化共生社会」そのものである。夜間中学の授業も進め方によっては、互いの文化的な違いを認め合い学び合う「多文化共生」社会となりうる。このような教育を目指すためには、それを指導する教員に、「多文化共生」への理解と外国人に対する偏見の排除が必要である。

以上、多文化共生の観点から3つの出来事を論じた。「多文化共生」の考え方以前に1989年の入管法改定があり、その結果「多文化共生」の状況が生まれたと言ってもいいだろう。また、日本語教育における「特別の教育課程」は、この制度によって日本語支援を受けた子どもたちが成長して「多文化共生」社会の担い手になる可能性がある。さらに夜間中学の授業そのものが「多文化共生」社会となりうると思った。このような「多文化共生」の考え方を推進するためには、教員の意識改革が必要であると指摘した。

6. おわりに

本稿では、近年の日本語教育史を概観し、年少者日本語教育での出来事との対照を行った。その上で、年少者日本語教育における3つの出来事（1989年入管法改正、「特別の教育課程」、夜間中学の設置）を取り上げて説明し、その言語政策上の位置づけと多文化共生へのつながりを考察した。その結果、「特別の教育課程」での授業では「やさしい日本語」の活用が必要であることと、「多文化共生」の推進のためには教員の意識改革が必要であるという結論に達した。

<謝辞> 本稿作成のために名古屋YWCAの図書室を活用させていただきました。ご協力に深く感謝いたします。

<参考文献>

江副隆秀(2020)「教育側に自浄作用を」西日本新聞社編『【増補】新移民時代

² 子どもは発達の途中にいますので、そのときの発達の段階にあわせて適切に言語教育が行われるべきだという考え。この場合の言語教育は日本語だけでなく母語も含む。

- 外国人労働者と共に生きる社会へー』 pp. 68-69 明石書店
- 川崎直子(2017a)「第 2 章 多文化・多言語教育」坂本正・川崎直子・石澤徹
監修『日本語教育への道しるべ 第 1 巻 ことばのまなび手を知る
pp. 23-48 凡人社
- 川崎直子(2017b)「第 6 章 日本語教育事情 (国内)」坂本正・川崎直子・石
澤徹監修『日本語教育への道しるべ 第 1 巻 ことばのまなび手を知る』
pp. 131-160 凡人社
- 小池生夫・井手祥子・河野守夫・鈴木博・田中春美・田辺洋二・水谷修
(2003)『応用言語学辞典』研究社
- 上毛新聞(2023)「夜間中学『みらい共創中学校』の説明会に 30 人 群馬・伊
勢崎市に来春開校」2023 年 9 月 24 日
<https://www.jomo-news.co.jp/articles/-/349105> (2023 年 11 月 1
日取得)
- 鈴木江理子編『アンダーコロナの移民たち 日本社会の脆弱性があらわれた場
所』 pp. 176-191 明石書店
- 総務省(2006)『多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文
化共生の推進に向けて～』
https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (2023 年 10
月 27 日取得)
- 田尻英三 (2023)「日本語教育はどうして変わるようになったのか そしてど
のように変わっていくのか」「日本語教育機関認定法と登録日本語教員に
ついて」報告説明会配布資料 (2023 年 7 月 29 日 於：名古屋国際セン
ター別棟ホール)
- 田中宝紀(2021)「第 7 章 学びとつながりの危機 -外国にルーツを持つ子ど
もの多様性を受け止める」鈴木江理子編『アンダーコロナの移民たち 日
本社会の脆弱性があらわれた場所』 pp. 176-191 明石書店
- 中日新聞(2023)「公立夜間中学 新設相次ぐ」2023 年 6 月 9 日朝刊
- 鳩貴子(2017)「第 3 章 言語政策と日本語教育」坂本正・川崎直子・石澤徹
監修『日本語教育への道しるべ 第 1 巻 ことばのまなび手を知る』
pp. 49-78 凡人社
- 日本教育新聞 (2023)「特別の過程で日本語指導も 夜間中学設置の手引き改
訂」2023 年 2 月 13 日
<https://www.kyoiku-press.com/post-254044/> (2023 年 11 月 11 日

取得)

文化庁国語課(2023)「日本語教育施策の動向～日本語教育機関認定法等について～」 「日本語教育機関認定法と登録日本語教員について」 報告説明会
配布資料 (2023 年 7 月 29 日 於: 名古屋国際センター別棟ホール)

松本恭子(2017a)「第 4 章 日本語教育史」坂本正・川崎直子・石澤徹監修
『日本語教育への道しるべ 第 1 巻 ことばのまなび手を知る』 pp. 79-
102 凡人社

松本恭子(2017b)「第 5 章 年少者日本語教育」坂本正・川崎直子・石澤徹監
修『日本語教育への道しるべ 第 1 巻 ことばのまなび手を知る』
pp. 103-130 凡人社

文部科学省(2017)「『日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調
査 (平成 28 年度)』の結果について」

[https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/__icsFiles/afieldfile/2017/
06/21/1386753.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/__icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf) (2023 年 11 月 9 日取得)

文部科学省(2022)「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調
査結果の概要 (速報)」(令和 4 年 3 月)

[https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-
000021406_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf) (2023 年 11 月 9 日取得)

山田泉(2007)「第 5 章多文化・多言語主義と子どもの発達」田尻英三・田中
宏・吉野正・山西優二・山田泉『外国人の定住と日本語教育 増補版』
pp. 129-167 ひつじ書房

< 参考 URL >

東京学芸大学文部科学省委託「高等学校における日本語指導体制整備事業」
<https://www2.u-gakugei.ac.jp/~knihongo/index.html> (2024 年
2 月 1 日取得)

週一回の日本語支援教室での評価を考える

－「DLA¹」と「JSL 評価参照枠」を使って－

川崎直子・松本恭子

愛知産業大学短期大学 ・名古屋YWCA グローバルスクール

一般社団法人かにえ子ども日本語の会

Reconsidering the Evaluation of Once-a-week Japanese Language Support Class

－Using “DLA” and “JSL evaluation reference frame”－

Naoko KAWASAKI, Kyoko MATSUMOTO

Aichi Sangyo University College, Nagoya YWCA Global
School

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

要旨

筆者たちは、「外国にルーツを持つ子ども」²(以下、「子ども」と略す)たちへの日本語支援教室で週一回支援を行っている。限られた時間で効率的な支援をするためには、適切な評価が必要であるが、現状では適切な評価が行われていない。この問題を解決するために、「DLA」について調べ、＜はじめの一步＞「DLA＜話す＞」「DLA＜読む＞」を年に 2～3 回支援に組み込むことを提案した。これにより、学習言語につながる力の育成を目指すこととした。

¹ 「DLA」とは「Dialogic Language Assessment」の略称である[文部科学省 2014:3]。

² 「外国にルーツを持つ子ども」とは、「両親またはそのどちらかが外国出身者である子ども」[田中 2015]のことである。

キーワード

評価、「DLA」、「JSL 評価参照枠<全体>」、「JSL 評価参照枠<技能別>」、実践ガイド・診断シートの利用、学習言語につながる力の育成

1. はじめに

外国人保護者への意識調査によると「日本語の程度に関わらず、多くの外国人の子どもたちの家庭では、日本での定住を希望し、日本の高校あるいは大学への進学のために勉強する環境に高い関心がある」[松本 2023:23]ことが示されている。そのためには「外国にルーツを持つ子ども」（以下、「子ども」と略す）たちの「学習言語能力」の向上が必要だと考えられる。

まず、筆者たちの日本語ボランティアとしての活動を説明する。「一般社団法人かにえ子ども日本語の会」（以下「かにえ」と略す）の場合は、保育所、小学校低学年から中学生の「子ども」の支援が、「名古屋 YWCA グローバルスクール 小中学生クラス」（以下「GS（小中）」と略す）では小学校高学年から中学生の支援が行われている。川崎は、「かにえ」で保育所の年中児・年長児を対象にプレスクール（就学前日本語教育）と小中学校の「日本語指導が必要な子ども」³の日本語支援・教科支援をしている。「かにえ」では、5 箇所の保育所と 2 箇所の幼稚園のプレスクール、5 校の小学校と 2 校の中学校で、15 人の支援者が月曜日から金曜日までそれぞれの教育機関に支援に出向くいわゆる出前授業形態で支援を行っている。川崎は、週 1 回午前中は小学校の日本語教室で、1 年生 6 人、2 年生 3 人、3 年生 5 人、4 年生 1 人、5 年生 1 人、6 年生 4 人の合計 20 人の子どもを支援している。午後は、保育所の年長児 1 人、年中児 2 人のプレスクールを行っている。また、夏休み期間中は、教育委員会の委託事業として地域 7 校の小中学校の日本語指導が必要な児童生徒対象に「夏休み宿題教室」を開催している。2023 年度は小学生 43 人、中学生 12 人の 55 人が参加した。夏休みに毎日取り組む各科目別「日誌」、ポスター、児童画、習字、自由研究、読書感想文、標語、工作、日本語の教材と盛りだくさんの内容の夏休みの宿題を 25 人の日本語支援者が指導している。

松本は、「GS（小中）」に所属している。このクラスは、週 1 回放課後 2 時間行われる。「子ども」約 20 人が名古屋市内や他の地域から通学してくる。支援者は

³ 文部科学省の定義では、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒及び、「日常会話ができて、学年相当の学習言語能力が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒」[文部科学省「日本語指導の対象となる児童生徒」]とされている。

ボランティアで、支援はほぼマンツーマンで行われる。支援内容は「子ども」と相談して行う。高校受験の準備や中学の定期テストの準備、教科支援、漢字学習など内容は支援者ごとに異なる。夏休みには「夏休み教室」として 2 時間 4 回の支援を行っている。支援内容は夏休みの宿題の補助、最後の日に行うスピーチの原稿作成を行っている。松本は小学校 6 年生 2 人と中学生 2～3 人（支援日によって異なる）を担当している。それぞれの団体の説明は参考 URL をご参照いただきたい。

つぎに、筆者たちが感じた日本語支援の問題について述べる。「かにえ」の支援では、どの学年も語彙力と読解力不足、高学年が 1 年生漢字でも熟語になった場合読み方がわからないといった現状がある。「GS（小中）」の場合、担当の「子ども」の「日本語力の評価」の困難さがまず問題としてあげられる。対話では語彙力の不足が目立ち、週 1 回の日本語支援教室でどのように評価できるかも問題である。支援内容は、支援を受ける子どもたちの希望によって、決められるので、そのなかに彼らに役立つ評価をどのように組み込むのかも問題である。

本稿の目的は、今まで筆者たちが使っていた評価を概観し、「DLA」を調査し、授業の仕方や適切な評価につなげることである。

また、「DLA」や「JSL 評価参照枠<話す><読む>」の利用を考え、学習言語につながる力の向上のために支援教室で何ができるかを提案する。

2. 今まで筆者たちが使っていた評価の概観

「かにえ」では、語彙力や漢字力の判定のために、1 学期に 1 回一学年下までの教科書準拠の漢字テストや語彙テストを行っている。6 年生には進学予定の中学校からの要望で、中学でも日本語指導が必要かどうかの判断をするため、3 学期にまとめて算数と国語の学力テストを実施している。漢字の問いは、1 年生から 5 年生までの配当漢字を光村図書出版の教科書から出題している。国語の読解問題は、3 年生から 5 年生の文章問題を「ちびむすドリル」を参考にして出題している。また算数の問いは、啓林館出版の教科書から出題している。進学予定の中学校の日本語担当教員からは、テストの結果の報告だけでなく答案用紙の提出の要望も受けている。児童の筆跡や消しゴムの消し跡も、評価の材料になるとのことである。

「GS（小中）」の松本担当の小学生 2 人の場合、漢字テスト、作文、会話を使って評価している。漢字テスト[豊橋市教育委員会編 2023]は、小学校 1 年生から 6 年生までの漢字各 30 個の読み書きテストである。1 年から順番にテストす

ることで、どの学年の漢字まで読み書きできるかを判定する。作文は遠足などの行事のあと体験を聞いて1文ずつ書かせるものである。語彙がわからない場合はいつでも聞けるように支援している。表現がわからなくて、諦めてしまうこともある。会話の場合は、授業の最初に「子ども」のその日の体験をできるだけ聞くようにしている。単語レベルで答える時もある。しかし、適切な語彙が見つからず答えられないこともある。週に一回、2時間の支援で適切な評価をもとに支援を行いたい、時間が限られているので難しい。また、漢字テストでは学年マイナス2年ぐらいのところで、読めない・書けないと諦めてしまうことが多い。非漢字圏から来た「子ども」だと、漢字の読み書きが問題となり、教科書や本が読めない。会話でも作文でも語彙が不足していて、表現に結びつかないことが多い。さらに、「GS（小中）」では4技能のうち「読む」力を育む支援があまりなされていない。

言語能力の3つの側面「CF」「DLS」「AP」から、筆者たちの評価を考えてみたい。以下の説明は、中島編著 [2010:210-212]を簡単にまとめたものである。

カミンズは言語能力を3つの側面に区分している。(1) 会話の流暢度 (conversational fluency, CF)、(2) 弁別的言語能力 (discrete language skills, DLS)、(3) 教科学習言語能力 (academic language proficiency, ALP) である。カミンズは [Cummins 2001:65-66] でそれぞれを以下のように説明している（紙幅の関係で簡略化してある）。

(1) 会話の流暢度：年齢相当のレベルに達するのに1-2年必要

「よく慣れている場面で相手と対面して会話する力」

(2) 弁別的言語能力：個々のスキルによって習得に必要な時間が異なる

別個に取り出すことができる、測定可能な分析的、規則的な言語技能をさす。例：平仮名の読み、漢字の筆順、英語の綴り、動詞の活用形など。

（略）

漢字の初歩的な学習は平仮名やカタカナと同じように1-2年しかかからないため、漢字学習は、DLSに相当する部分とALPに属する部分とに分けて考えられるべきであろう。

(3) 教科学習言語能力：学年相応のレベルに達するのに5年以上必要

学年とともに複雑さを増す話しことばと書きことばを理解し、かつ算出する力である。（略）特に語彙や学習言語力を伸ばすためには、読解力育成に焦点を当てた‘多読’が必須である。

教科学習言語能力は、「複雑な構文、低頻度の語彙（例：教科書用語）を駆使して、抽象度の高い内容について口頭あるいは文章で情報交換する力であり、その力はカミンズが指摘するように、多読と多種多様な文章を書くこと（作文）を通してのみ獲得できるものである」[中島編 前掲書:12]とされている。

以上のことから、筆者たちの評価と支援活動は「ALP」の育成までは至っていないことがわかる。

カミンズが区分している 3 つの言語能力を基に、「かにえ」の 6 年生を対象に行う学力テストについて述べる。「(1)会話の流暢度」について、今年度の 6 年生は、限られた発話相手との限定的な話題の日本語の会話において高い流暢度を見せている。しかし、教卓で皆の方を向いての発表や感想を述べる場面においては、学習言語能力が十分ではないため、高学年としての発表能力には至っていないことがわかる。「(2)弁別的言語能力」は、5 年生までの学力テストで、たとえば一年生配当漢字の「花と火」は読めても、「花火」といった熟語になると、「はなひ」や「はなか」と解答する児童が多い。「夏になると大会とかあります。火をつけて燃えると空できれいな光になるもの」とヒントを出すと簡単に理解できるようである。「花火」という語彙や物を知っていても、漢字と結びついていないと考えられる。「(3)教科学習言語能力」について、たとえば読解文を最初から最後まで読もうとする態度に欠けているようである。特に高学年の説明文など、日常では馴染みのない語彙や表現があると、設題に答える前に読むことを諦めてしまう児童が多い。

「GS（小中）」では、ときどき教科書を読む支援をしたりするが、語彙の説明で終始してしまい文章に触れることがほとんどない。漢字の読み書き、作文への苦手意識から表現を諦めてしまう場合もある。学習言語の育成には「多読」と「さまざまな文章を書くこと」が効果的だと言われているが、これらの力の育成には至っていないところが残念である。

3. 「DLA」と「JSL 評価参照枠＜全体＞」・「JSL 評価参照枠＜技能別＞」について

「DLA」とは、2014 年に文部科学省から発表された外国人児童生徒の言語力測定を行うためのツールである。「日本の学校で学んでいる外国人児童生徒の日本語能力を明らかにして、現在の子どもたちの実態を把握した上で、どのような指導や対応が必要かを知るための評価ツール」[文部科学省 2014:12]である。活用

方法は「対話型」を基本としている。対話は指導者が子どもたちに向き合う大切な機会であると考えられているためである。

つぎに、DLA の実施の流れについて簡単に述べる。このテストはマンツーマンで行う。DLA は＜はじめの一步＞（「導入会話」と「語彙力チェック」と＜話す＞＜読む＞＜書く＞＜聴く＞の4つの言語技能から構成されている。まず観察により子どものステージをだいたい予測するが、予測できない場合、実施者は(1)導入会話と(2)語彙力チェック（場合によっては(3)「母語による語彙力チェック」）によって子どものレベルを確認する。(4)＜話す＞に進むか、(5)＜読む＞(6)＜書く＞(7)＜聴く＞に進むか判断する。(5)(6)(7)は子どもの日本語力に応じて柔軟に対応する。一度にすべてを行うのは好ましくないとされている。そして、それぞれに「実践ガイド」と「評価キット」が用意されている。「診断シート」に測定結果を記入し、結果をまとめて「JSL 評価参照枠」[文部科学省 前掲書:8]のステージに反映させる。ステージ判定では「JSL 評価参照枠＜技能別＞」の中で位置づけることも大切であるとされている。

以下は、それぞれの構成要素の簡単な説明である。

- (1) 導入会話：＜はじめの一步＞のなかの子ども自身に関する質問
- (2) 語彙力チェック：＜はじめの一步＞のなかの 55 問の基礎語彙からなる語彙テスト。語彙カードを使用して、日本語で適切なことばが言えるかどうかをチェックする。＜はじめの一步＞では、20~30%以下の出来だったら次に進まず終了する。
- (3) 母語での語彙力チェック：(1), (2)を実施したとき、日本語の会話が難しい子どもの場合や母語の力を知りたい場合、(2)の語彙カードを使用して母語の語彙力をチェックする。
- (4) DLA＜話す＞：教科学習言語能力の基礎となる会話力を多面的に測るもの。話す力を、基礎会話・対話タスク・認知の3面から測り、トータルな「話す力」のレベルを推定するものでもある。どんな日本語レベルでも、最後は日本語を「話した」ということを高く評価して終ることが大切である。各タスクには絵カードが用意されている。「実践ガイド」から質問の例を以下に抜粋する[文部科学省 前掲書:28-30]。

例1：＜基礎タスク＞「これからカードを見て、先生と少しお話をします。先生が言うことがわからない時は、わからないと言ってもいいですよ。では始めましょう」。

例 2：＜対話タスク＞「先生に質問」カード A「大変です。〇〇さん／くんは、トイレに行きたく（お腹が痛く）になりました。先生に何と言いますか。私は先生です」

例 3：＜認知タスク＞「お話」カード「小さい子どもが何かお話をすると頼みました。お話をしてあげてください」

- ・ 最後は必ず「これで終わりです。どうもありがとうございました」で終わる。

(5)DLA＜読む＞：＜読む＞で扱われている「読書力」は、「まとまりのある文章を読んで理解する「読解力」、文章をよりよく理解するために児童生徒が使用する読解ストラテジー（方略）や、文字・単語・文の読みの流暢さを表す「読書・音読行動」、そして本や読書への関わりを示す「読書習慣・興味・態度」の 3 つの面からなる力」[文部科学省前掲書:37]を指す。低学年では文字の習得が始まっている児童、高学年や中学生では短いまとまりのある文章が読めるようになっている「子ども」を対象とする。日本語や「子ども」の発達レベルに合わせて、7 つのテキストが用意されていて、テストの時はその子が自分で選択することになっている。このテストは以下のように進められる。

(1)読む前に：読み聞かせ－音読、(2)話し合い：あらすじ再生－絵を見ながらのやりとり－文字と音の確認－感想、(3)読んだあとで：振り返り－読書習慣の質問－励ましとお礼

(6)DLA＜書く＞：まとまった文（章）を書く力を測る。文字化する前の

考える力にも焦点を置く。書きたいことを引き出すためや書いたことを振り返るために対話を行う。書く前に、意欲や経験を聞き、課題について話し合う。そして用紙の使い方の確認をする。わからない場合は教える。つぎに、書く様子を見守り、助けを求められたときは答える。書いた後で、まず「ねぎらう」それから内容について話させる。書いた時の取り組み方などについて質問し、振り返りを行う。ここで「よく頑張った」と言い、子どもが達成感を持って終われるように褒める。

(7)DLA＜聴く＞：このテストで測る「聴く」力は教科学習に必要な聴く力である。学習の場での教師の説明などのまとまった内容の話を聞いて理解でき、その内容を整理して活用できる言語能力である。対話を通して授業参加の可能性を探ることを目指す。

最後に、「JSL 評価参照枠＜全体＞」・「JSL 評価参照枠＜技能別＞」について説明する。DLA では、各技能別のテストの開発とともに、日本語力の段階を 6 段階の「ステージ」に分け、総合的・多面的に記述した「JSL 評価参照枠」を作成してある。「JSL 評価参照枠＜全体＞」では、「在籍学級参加との関係」と「支援の段階」を 6 ステージで示してある。このステージは、「JSL 評価参照枠＜技能別＞」の結果をもとに総合的に判断するようになっている。「JSL 評価参照枠＜技能別＞」のいずれの参照枠も対象児童生徒の「学びの力を伸ばすテスト」「学習支援に役立つテスト」をめざす評価となっている。日頃の子どもの強い点や弱い点を細かく把握することができるとされている。紙によるテストとは異なり、その子どもの現在の力を評価し、何回か行うことで言語能力の発達を見ることができる。ここで「JSL 評価参照枠＜読む＞」から「読解力」と「語彙・漢字」を抜粋する（次ページ表 1）[文部科学省 前掲書:72]。

評価の基準は他にも「読書行動」・「音読行動」「読書習慣・興味・態度」の 3 項目があるが、「読解力」に注目するのは、本稿の「子ども」たちの将来必要な力を予測するために必要なステージであるからである。さらに、「語彙・漢字」に注目するのは、漢字については「ある程度の理解」でいいとされているからである。漢字が問題になっている本稿の「子ども」たちに安心感を与える視点が示されている。

表 1：「JSL 評価参照枠＜読む＞」抜粋

ステージ	読解力	語彙・漢字
6	年齢枠相応の読み物を読んでよく理解できる	年齢相応の語彙や漢字がよく理解できる
5	年齢枠相応の読み物を読んで、大まかに理解できる	年齢相応の語彙や漢字がある程度理解できる
4	1 つ下の年齢枠の読み物を読んで大まかに理解できる	1 つ下の年齢枠の語彙や漢字が理解できる
3	2 つ（または 3 つ）下の年齢枠の読み物を読んで大まかに理解できる	支援を得て、2 つ（または 3 つ）下の語彙や漢字がある程度理解できる
2	普段よく目にする身の回りの簡単な単文	身の回りの語彙を聞く、または、

	が理解できる	読んで、理解できる
1	身の回りのよく知っている語彙を読んで、理解できる	身の回りのよく知っている語彙を聞く、または、読んで、理解できる

ここでは、「DLA」の概要を簡単に説明した。特徴としては以下の 3 点が挙げられる。

- (1) 活用方法は、いちばん早く発達する「会話力」を使って、「読む」「書く」「聴く」の力を判定することで、子どもの「話したい」気持ちを引き出す配慮がされている点
- (2) どのテストでも、子どものがんばりを褒め、お礼を言うことが「実践ガイド」に書かれている点
- (3) 「読む」「書く」「聴く」を進めるとき、子どもがわからない言葉を支援者が教えて、不安感をなくす工夫がされている点

つまり、「何ができるか、何ができるようになるか」を判定するテストになっている。これが、「学びの力を伸ばすテスト」「学習支援に役立つテスト」をめざす評価となり、「子ども」の自己肯定感を育むことにつながると考えられる。

4. 「DLA」「JSL 評価参照枠」を使って「子ども」の言語能力をどう評価するか
週一回の日本語支援教室では、「DLA」を全て行うことは不可能である。従って、「DLA」の部分的な利用が望ましいと考える。また、それに伴って「JSL 評価参照枠<技能別>」の利用が考えられる。週一回の支援の中に DLA をどのように組み込むかについて、試案を述べる。「かにえ」では主に小学校低学年から高学年の「子ども」たちが、「GS(小中)」では小学校高学年と中学生が在籍しているため、小学生から中学生までの支援教室での応用を考える。なお、今回は「DLA<書く>」「DLA<聴く>」の応用は扱わない。週一回の支援では時間的に難しいからである。

まずは、低学年・中学年のための「導入会話」「語彙力チェック」の応用、「DLA<話す>」の活用、読書行動のための「読み聞かせ」、について説明する。小学校入学直後の「子ども」に「導入会話」と「語彙力チェック」を行い、なるべく早い段階で語彙の定着具合を測る。日本語で難しい場合は母語による「語彙力チェック」も行えるといい。「語彙力チェック」で特別支援が必要な子どもかどうか

かの判断もできるかもしれない。その前に、子どもたちと親しく会話する機会を増やし、日本語教室に馴染むように促すことも必要である。慣れてきたら、「DLA<話す>」を半年おきぐらいに行って支援の目安を決める。また、定期的に「読み聞かせ」を行い、読書に対する「子ども」たちの興味関心を高めることが大切である。

小学校高学年や中学生の「子ども」たちには、「DLA<話す>」「DLA<読む>」の活用、夏休みの読書大会などで読書行動につなげることを提案する。「DLA<話す>」は「子ども」たちの話す力の確認と支援者との共感を高めるためなるべく早く行ったほうがいい。次に「DLA<読む>」の活用だが、学期の終わりぐらいに機会を設けて行い、休み中の読書行動につなげたい。できれば「夏休み読書大会」などのイベントを行い、自分が読んだ本の紹介ができるようになることが望ましい。

「子ども」たちは語彙が不足している上に、日本語の本を読む機会が少ない者が多い。しかし、将来高等教育機関に進学するためにも、その後日本で就職するためにも「日本語の文章を読む」ことは欠くことはできない。また、学習言語能力（ALP）の育成のためにもこの力が必要である。

最後に、DLA「実践ガイド」や診断シートや「JSL 評価参照枠」から考える、授業方法への示唆について述べたい。「実践ガイド」に記載されている質問は「子ども」たちのやる気を高め不安感をなくす工夫がある（例1～3参照）ので、日頃の学習支援にも活用したい。また、診断シートや「JSL 評価参照枠<技能別>」は「子ども」たちの発話、読む力、作文の評価のポイントを明らかにでき、支援の見通しを立てるときに役立つと考えられる。

ここでは、「DLA」、「JSL 評価参照枠<技能別>」、「実践ガイド」、「診断シート」を、週一回の日本語支援教室に組み込む方法を具体的に述べた。小学校の低学年から中学校までの支援で、「DLA」の部分的利用と読書行動への誘い、そして実際の支援の時の応用について提案した。「子ども」たちの自己肯定感が少しでも上がり、日本語の読書行動につながるような支援になるように少しでも働きかけたい。

5. おわりに

本稿では、週一回の日本語支援教室での評価の問題を解決するために、「DLA」と「JSL 評価参照枠」の応用を考察した。「DLA」の概要をまとめ、本稿の「子ども」たちへの「DLA」の部分的使用を提案し、学習言語能力の向上に役立つ「DLA

＜話す＞・＜読む＞」の利用を提案した。また、「実践ガイド」の質問や「評価参照枠」を実際の支援にどう役立てるかについての提案も行った。「子ども」たちの自己肯定感が上がり、少しでも学習言語につながる支援ができるよう働きかけたいと考えている。

＜謝辞＞本稿作成にあたって、名古屋 YWCA のスタッフの方々に様々な面でご協力いただきました。ありがとうございました。

本稿は研究費基盤研究（C）課題番号 22K00680 の助成を受けています。

＜参考文献＞

櫻井千穂(2018)『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』

大阪大学出版会

豊橋市教育委員会編(2023)「漢字評価集」「外国人児童生徒教育資料集」

<http://www.gaikoku.toyohashi.ed.jp/shidou/shidou.htm>

(2023 年 10 月 9 日取得)

「ちびむすドリル」<https://happyililac.net/syogaku.html>

(2023 年 10 月 25 日取得)

中島和子編著(2010)『マルチリンガル教育への招待 ―言語資源としての

外国人・日本人年少者』ひつじ書房

松本真理子(2023)「第 1 章 保護者の描く子どもの未来-子どもの幸福を

願う親の心」松本真理子・野村あすか編著『外国にルーツをもつ子どもたちの学校生活とウェルビーイング-児童生徒・教職員・家族を支える心理学』pp. 15-26 遠見書房

文部科学省（2014）「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

(2023 年 10 月 10 日取得)

Cummins, J.(2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*(2nd edition), Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

< 参考 URL >

「一般社団法人かにえ子ども日本語の会」(HP)

<https://kaniekodomo-nihongo.jimdofree.com/> (2024年2月1日取得)

田中宝紀(2015)「外国にルーツを持つ子ども」ってどんな子ども？」

NPO 法人青少年自立援助センター／YSC グローバルスクール／田中宝紀 (IKI TANAKA)

<https://ikitanaka.hatenablog.com/entry/2015/09/28/130851> (2024年2月1日取得)

名古屋 YWCA グローバルスクール「名古屋 YWCA グローバルスクールとは？」

<https://www.nagoya-ywca-japanese-teacher.jp/article/category7/455/> (2024年2月1日取得)

文部科学省「日本語指導の対象となる児童生徒」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341927.htm
(2024年2月1日取得)

不登校の子どもをめぐる発達援助者たちの「連携」の実相

—教育支援センター相談員の語りから—

首藤 貴子

愛知産業大学短期大学

The Landscape in the Narrative about "Cooperation" for Helping of a
Child Refusing the School

Takako SHUTO

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

要旨

本稿は、不登校の子どもをめぐる発達援助者たちの「連携」の一端を、教育支援センター相談員である懸橋（仮名）の語りをもとに、ナラティブ的探究の枠組において記述したものである。学校内外の多職種連携を、制度的な文脈ではなく、教育実践ととらえ直して描くことをめざした。

懸橋による実践としての「連携」は、不登校の子ども本人、保護者、学校管理職、教師等の多様なアクターとともに展開されていた。懸橋は、子どもを発達の主体ととらえ、内面的要求を育み、その要求の発現を支えることを軸とした教育的実践を重ねる一方で、教師と相談しその子どもの学校のストーリーを修正したり、学校管理職の【秘密のストーリー】に働きかけたりして、学校と「連携」していた。「学校復帰をめざす」という【表向きのストーリー】を掲げながらも、子どもと直接向き合う発達援助者たちは、その子どもの【支えとするストーリー】の再ストーリー化を促すことを要として一致していた。このように「連携」の実践は、多元的で複層的な関係性において展開されていた。

キーワード

不登校 教育支援センター 発達援助者 多職種連携 ナラティブ的探究

1 問題の所在

近年、「チーム学校」施策を背景に、学校内外の多職種連携に関する検討が進められている。日本教師教育学会では、その年報〔2023〕において、「教育関連専門職・発達援助職の現状と養成上の課題：教職との連携・協同の発展をめざして」と題した特集が組まれ、スクールソーシャルワーカーやスクールロイヤー、社会教育主事との連携の現状や課題等が分析されている。その中で、庄井は、臨床教育学の立場から、これまで制度的な文脈で検討されてきた多職種協働を、教師と地域における発達援助職の人々が担う創発的な教育実践としてとらえ直すことを提起している。子どもの「問題行動」における「問題」の要素を解決すべき課題として特定し、それを協働省察する課題解決型カンファレンスという位相から、子どもの「問題行動」からその子どもの困り感や発達への願いを読み解き、多様な視点から発達援助の可能性について協働省察する課題探究型のカンファレンスという位相へと、相対的に転換していくことの必要性を述べ、教育実践としての「連携」を検討対象とする研究を要請している〔庄井 2023：9-19〕。よって本稿では、発達援助者たちの「連携」について、多様な人々の多元的で複層的な関係性の中で紡がれる教育実践として、記述することを試みたい。

では、教育実践としての「連携」をどのように記述するのか。かねてより学校における教職員の協働等、多職種連携に連なるテーマをその対象とする教育経営研究では、教育経営実態のリアリティへの接近法として「解釈的アプローチ」や「臨床的アプローチ」を構築し〔藤原 2018：145-153〕、教育経営実態を把握してきた。筆者は、実証主義的パラダイムにおける記述ゆえの限界性を鑑み、「解釈学的アプローチ」、とりわけ「ナラティブ的探究」（以下、NI）のもつ可能性について考察した〔首藤 2023：19-31〕。

この考察を踏まえ、本稿では、教育支援センターに勤務する相談員である懸橋（仮名）の協力のもと、不登校の子どもをめぐる発達援助者たちの「連携」という教育実践の一端を、NIにおいて描くことを目的とする。

NIの基底を確認すれば、①すべての人に個別性を尊重するという人間観に立つ、②lifeをストーリーとしてとらえ、語られるストーリーがその人のlifeであるという人生観に立つ、③個別性を前提とした一貫性のある【支えとするストー

リー】によって、アイデンティティが形成される、④ストーリーを生き、語り、語り直し、生き直すという再ストーリー化を発達の契機とみなす。こうした枠組を参照し、個別の子どもをめぐる発達援助者たちの「連携」について描いていく。

2 研究の手続き

NI では、「研究者が一方的に教師、子ども、家族を研究対象として分析するのではなく、教師、子ども、家族も協同的・関係的な探究を行う共同研究者として位置づけ、ともに探究に加わる」〔田中 2011：49-50〕という関係性が求められる。

本研究の共同研究者は、A 市教育支援センター虹（以下、虹と記す）に勤務する懸橋相談員（以下、懸橋と記す）である。「相談員」という肩書ではあるが、虹での業務は、後述するように相談のみではない。懸橋は、A 市立小学校通常学級教師として長年の教職経験があり、退職後、A 市教育支援センターにおいて、不登校の子どもたちの支援に携わる。懸橋は、教職生活を通じて、また職場を教育支援センターに移した後も、研究会での実践報告・検討等を行っている研究的実践者である。

筆者とは、201X 年、某研究会を通して出会った。その後度々交流する中で、子どもや保護者のみならず、学校や教師、SC、A 市役所福祉課等と積極的ににかかわりながら虹での実践を重ねていることを知り、懸橋にインタビュー調査を依頼した。インタビューに際しては、倫理的配慮として、調査の主旨、調査の際の権利（調査の拒否や中断、録音や回答の拒否等）、プライバシーの保護について記した依頼文を渡して説明し、調査に協力することへの承諾を得た。そして 202X 年 12 月 12 日、懸橋の勤め先である教育支援センターの教室にて、約 2 時間のインタビューを実施した。

インタビューでは、「誰とどのように連携をしているか」といった質問を軸に、対話をすすめた。その後、懸橋の語りについての筆者の受けとめや解釈についてのほか、論文として懸橋の実践をまとめることの意義、インタビューという行為の意味づけ等について、メールでやりとりしている。本稿では、インタビューのトランスクリプト、懸橋自身がまとめた実践報告、本稿の内容に関わってやりとりしたメールを引用している。

一方、聴き手である筆者は、現在大学に所属するが、小・中学校での教職経験があり、また、わが子の子育てを通じた活動や子育て支援活動に関わってきた。筆者のこうした活動を懸橋は知っている。このような関係性から、インタビュー

では、子ども・子育てをめぐる基本問題や教師のもつ暗黙知は語られにくい。そのため、一旦文脈から切り離して切片化し帰納的にコーディングした。この作業は、語りから一定の距離を保持するために筆者にとっては必要な作業で、語られないことの明示化や情緒的な関係性の自覚化の手助けとなった。

なお、本稿に登場する団体名や個人名は、全て仮名である。

また、A 市教育支援センターのある地域が判別につながる可能性のある情報については記していない。同様の理由から、懸橋の語り等を引用する際、その一部に必要最小限の改変を加えている。

3 結果と考察

NI において、《わたし》のストーリーを生き、語り、語り直し、生き直すという履歴が、《わたし》の人生のカリキュラムであり、そのカリキュラムづくりの過程の中心が【支えとするストーリー】を綴ることであるという〔克蘭ディニンほか 2011 : 32〕。懸橋の実践では、そうしたカリキュラムづくりが強く意識されている。それを支えるのが、懸橋を中心とする発達援助者たちの「連携」である。その関係性を NI のストーリーの概念を手がかりに追っていきたい。

以下、懸橋のまとまった語りの引用は前後を空けて示す。また、懸橋の発言・文章は「」（文献からの引用を除く）、懸橋の発言についての筆者による補足や説明は（ ）、筆者の発言は〈 〉で表記する。

（1）教育支援センター虹の子どもたち

A 市教育支援センター虹は、不登校となった小・中学生を学校に戻すことを目的として、A 市教育委員会により設置された。懸橋も虹の目的は「学校復帰」であると語っている。スタッフは、教職経験者を含む 3 人であり、その一人が懸橋である。

子どもたちは、1 日 10 人位やってくるが、「1 時間で帰っちゃうとか午前中で帰っちゃうとか、朝から晩までいる子はいない」。虹の設置目的から、利用できる子どもたちは、「通常級の学校に行けない子」であって、怠学や障害のある子どもは原則対象としていない。在籍する学校が対象となるかどうかを判断し、学校が「推薦」してはじめて虹を利用できるというしくみである。だが中には、「いじめなどで学校と対立して、（子ども自身が）インターネットで調べて、突然、ここ（虹）へ来る子もいる。学校に連絡するとびっくりして。学校は『推薦してないのに』って」という状況の子どももいる。

虹に通う子どもたちについて、懸橋は、「ここに来るのは強い子。こころが強い子。だってもう、学校を見切ってここに通うんだから、覚悟はいろいろできている子だね」という。後述するように、虹の子どもたちの語る学校のストーリーは、教師から不条理に怒られる、周りからいじめられる等、ネガティブな筋で語られる。それでも、教師はいつも正しい、学校に行くのは当然といった【支配的ストーリー】を生きようとするのだが、何かの契機で、彼ら／彼女らの学校のストーリーと【支配的ストーリー】とが衝突してしまうと、【対立するストーリー】を生きることになる。懸橋の語る「こころの強い子」というのは、【対立するストーリー】を抱えながらも虹での新たなストーリーを紡ごうとする、子どもたちの能動性を表現している。

虹での活動は、季節ごとの行事やレクリエーションもあるが、学習支援を中心に置いている。懸橋は「私は学校に勤めてたので勉強させてしまっている」と表現する。ここから「勉強」させることに対する迷いを感受できるが、懸橋は、「勉強」を通して、子ども一人ひとりの発達を見立てるとともに、ふとした時に子どもたちが語る家族のストーリーや学校のストーリーを聴きとっている。こうして語られた子どもたちの多様なストーリーに注意を向けながら、【対立するストーリー】によって揺らいでいるだろう彼ら／彼女らの【支えとするストーリー】を再ストーリー化することを、発達援助者たちと「連携」することで促していく。こうした展開が、懸橋の実践には認められる。

以下、リョウとルミについてのストーリーで確認したい。

（２）リョウの誤解を解く

「ここ（虹）に来ると、『あの教師は...』って（不満を）言い始める。『（教師を）殺してやりたい』とまで言ってる子がいるので。もうそれはね、闇の世界」と懸橋が語るように、虹にやってくると間もなく、子どもたちは【対立するストーリー】を語る。懸橋は、【支配的ストーリー】を生きる教師とは異なり、子どもたちの life をまるごと受け入れる人だと、子どもたちが実感するからであろう。リョウ（小学校 6 年生）も、虹に来てようやく語りはじめた一人だった。

リョウが（虹に来て）1 ヶ月ぐらいたった時に、（私と二人で）勉強を粛々とやっていた時に、「僕は小学校の教師に恵まれなかった」って言ったのね。

〈突然？〉突然。「小学校教師に恵まれなかった」。この言葉そのまま、リョウが言ったの。で、突然言われたから、「何でそう思うんだい？」って言う

たら、「僕はね、先生に怒られた」って言うの。「なんで怒られたの？」って言ったら、「自転車でノーヘル（ヘルメットを被るという「校則」違反）をやってる子がいて、それを『ノーヘルだ』って言ったら、翌日、僕が呼ばれて、怒られた」って言ったの。（リョウに）「それはないよねえ」って言って。母親に聞いたら母親も「そうだ」って言うから、「それはないよねえ」って言って。（私は）「何かの誤解だから、それはないから」って。それが原因で、ここ（虹）に来たの。

リョウの誤解は、次のような事情で生じたものであった。

小学校 5 年生の時でした。町でノーヘルの二人の女の子に出会ったから、（リョウが）「ノーヘルだ」って言ったら、翌日、担任の先生がワーって怒ったのね。それは事実。この担任の先生は、今（異動して）いないのでよくわからないけど、怒ったみたいで。女の子は、「ジロジロ見られて、（リョウが）何か言ってる。声は聞こえないけど、私の悪口を言ってる。いじめだ」と言って、担任の先生に言ったので、担任の先生はそれを聞いて、リョウを呼んで「どうしたの？」って言うんだけど、この子は自己表現ができなくて、ぐちゃぐちゃ言ったものだから、「いじめするな！」っていうことで、ガンと怒ったんだよね。リョウは「おかしいな。何で俺が怒られないといけないんだ。割に合わない」っていうことで、怒られたまんまになっている、ということだったの。

人は自らを語る時、ナラティブ的に一貫した筋を保持したいという欲求をもっている [クランディニンほか 2011 : 28]。リョウの学校のストーリーは、自分の正義にもとづいて行動したにもかかわらず、先生に怒られたという、了解しがたいものであった。虹にやってきて、懸橋に出会いようやく、放置されたままになっていた矛盾した筋をリョウは語る事ができたのである。

この誤解を解くために、懸橋はすぐに担任教師に働きかける。

それで私が、「大いなる誤解なので、是非、担任の先生、何とか誤解を解いて」って言ったら、6 年の担任の先生が、「誤解は、学校で解かないといかん」って言ったの。そしたらね、リョウはね、「今日にでも（学校に）行く」って言ったの。偉いでしょう？〈本当ですね。〉だからよっぽど嫌だと思っ

てたの。(リョウが)「今日にでも行く」って言ったから、(リョウの)お母さんに「気が変わらないうちに行ってくれ」って言って。私はすぐ学校に電話して「『今日(リョウが学校に)行く』って、『4時に行く』って言うてるから、担任の先生、何とかして誤解を解いてください」って言って。その担任の先生も、自分がやったわけじゃないけど、(リョウに)「悪かった」としつかり謝ってくれて。「悪かった。そうだったの。こっちはいじめだと思って怒ったんだ」って言ったら、誤解が解けた。(リョウには)「よかったね。誤解が解けたから、あなたはもう学校行けるよ」って言って、私は(虹を)卒業させたの。

先生は不条理なことをするというリョウの学校のストーリーを再構成するためには、リョウの学校の教師の協力が必要であった。誰かが以前の担任教師の代理として謝るのではなく、今の担任教師が以前の担任教師のミスを自分の問題と捉え直して謝ることで、リョウの受動性を開くことを促すように思われるからである。リョウの担任教師による「学校に対する誤解は学校で解決しなければならない」という学校のストーリーは、懸橋とも共鳴するものであり、それ故にスムーズな「連携」となったように思われる。リョウにとって、彼の学校のストーリーに修正を加えることがいかに重要であるか。この点を共有できたことも大きい。

この「連携」によるリョウの誤解の解消は、リョウにとって、学校のストーリーを語り直し、そして生き直す契機となった。「(先生は不条理なことをするという)大いなる誤解が解けたわけでしょ。そのまま中学校行っていたら、『学校の先生なんて』ってことになるもんね」と語るように、懸橋はリョウの未来を見据えており、この誤解の解消が、間もなく中学生となるリョウの【支えとするストーリー】に大きく影響することについても意識的であった。

この一件は、リョウに対する誤解を教師たちの協力を得て解いたわけだが、こうした援助に織り込まれているパターナリズムについても、懸橋は自覚している。「でも、この子の誤解ってさ、これからずっとあり得るよね、こんなことで誤解してたら」と語るように、この先の人生で起こりうる他者との対立や葛藤についてリョウ自身が解決できるようになることに、彼の発達課題を見いだしている。教育支援センターという場で目指すべきは、その子どもが【対立するストーリー】から解放されるよう促すこと、そうすることで【支えとするストーリー】を再ストーリー化する足がかりをつくることまで、その先の課題は学校生活

を通して取り組むべき課題である。こうした語りから、子ども集団の中で個を育てるという学校教育への期待、教師の専門性への期待を感受できる。

（３）ルミを教室に戻す

懸橋は、虹の子どもたちが学校に戻れそうな契機を見つけては、学校に協力を要請している。ルミ（中学校１年生）が学校に戻るまでの段取りはこうだ。

まず、懸橋がルミに学校に対する希望をたずねる。「おこがましいとか、図々しいとか、それは置いといて。（私が中学校にルミの希望を）言えるだけ言ってあげる」と言うと、例えば、担任の性別、同じクラスにいてほしい友達、教室の階や場所など、ルミは自分の希望を言いはじめる。ルミの希望が出揃ったところで、ルミと一緒に、実現させたい順にその希望にランクを付けていく。そのリストを持って懸橋は学校に出向き、ルミの希望の実現に向けた交渉をすすめる。また、ルミの親を励まししながら、親としてわが子の希望を学校に伝えるように促す。

ルミに限らず、懸橋が不登校の子どもたちの希望を伝え、学校は積極的に協力するという。

不登校していた子は、学校だって何とかしたいし、それが改善されれば成果になるので、それは躍起になるし。で、学校は（不登校の子どもが減るような環境に）変える手立てが分からないので、「（ルミの希望は）これ」って言えば、学校だって乗ってくるわけ。だから図々しくても、「（担任の先生は）男の先生がいい」とか「女の先生がいい」とか。「この先生はとっても良くできた人だけどね、男だから、ちょっと（ルミは）苦手なのよ」とか、上手に私が言って、（ルミの担任の候補者を）変えてもらって。

学校が不登校の子どもたちへの対応をすべきというストーリーは支配的であるにもかかわらず、実際のところ、学校は不登校の子どもへの具体的な手立てを持ち合わせていない。学校の【表向きのストーリー】は、不登校対応に尽力することであっても、【秘密のストーリー】としては学校も困っている。さらに、不登校を減らすことが学校の成果になるという、もう一つの【秘密のストーリー】もある。懸橋は、学校の【表向きのストーリー】を立てながら、実は【秘密のストーリー】に働きかけている。

こうしてルミの希望を学校はできる限り受け入れ、ルミを向かえる環境を整えた上で教室に戻る日を迎えることになる。

4 月になった時に、ルミはここ（虹）にずっといたからどうやって帰ろうかっていう時に、（始業式の準備のための）前日登校っていうのがあるよね。前日に大掃除して、翌日に始業式で。前日にみんなが来るので、その時に教室にみんなが集まってる、と。それで、ルミを、朝ちょっとみんなより遅れて、別の部屋に入れておくの、サスペンスみたいに。そして（旧学年の）教室で説明が終わって、新しい教室に机を運ぶ時があるのよ。それでルミの机を、（ルミのいる）別の部屋に用意しておく。（先生が）「机移動！」って言った時に、（ルミは）自分の机を持って、新しい教室に行って、ルミがそこに入る。〈なるほど、紛れる。〉（同学年の子どもたちが一齐に机を運ぶため）ワーっとなってる間、「（ルミが）いる」っていうことになってる。（旧学年の）教室にいと（ルミに対して）「どうしたの？今まで」ってなるけど、新しい教室に行ってそこにいると入れるから。スーッと。

こうした「サスペンス」的な「連携」のために、懸橋は「何時何分のこことこことここで、これはひとつも狂ってはいけないの、彼女（ルミ）にとってはね。全部成功させないといけない。養護の先生もフォローしてきてくれたから、『これでやろう』って言ってシナリオをつくった」という。不登校の子どもが教室に戻るその瞬間については、教師たちとともに細やかな配慮をしている。

さらに、この「連携」は、不登校のルミという個への配慮を超え、この先新たな学級の中で生きるルミとその学級の子どもたち全体への働きかけであった。個の再スーリー化に対する働きかけのみならず、学校・学級集団のストーリーを調整することで一致できるかどうか。不登校の子どもをめぐる「連携」を成立させる鍵の一つであるように思われる。

（４）教師たちとの「連携」を促すもの

このような教師たちとの密な「連携」は、教職経験の長い懸橋が学校の教師たちのストーリーを共有していることによって促されたように見える。その一つを挙げれば、子どもの一瞬に勝負をかけるという、教職としての生き方への理解と共感である。

（子どもと）「学校に行くか」っていう話になるとさ、とても気分がいい時、ムラがあるんだけど、（その子が）「行ってみよう」っていうわけよ。そうい

う時、あるの。そういう時があるのよ。「そっか、教室行くか」って言って、「よし、行こう」って言って。

ふと学校に「行ってみよう」と子どもが口にするのは、もちろん偶然ではなく、それまでの懸橋との開かれた関係性がベースとなっている。ここにある風景は、この子どもが、懸橋のみならず他者に向けて、世界に向けて自分を開き、子ども自身が自らのストーリーを再ストーリー化しようと一歩踏み出す瞬間といえるかもしれない。「よし、行こう」という懸橋の一言は、この一瞬を発達の契機ととらえ、その可能性に勝負をかけたものとして受け取ることができる。この懸橋の勝負に、教師たちは理解と共感をもって「連携」しているように見えるのである。

教職は、一瞬の勝負の連続である。ときに教職人生をかけて勝負することもある。それは教師に共有される実践知であり、その中核に位置づくものである。こうした教職経験をもつ者たちのストーリーの共鳴が、懸橋の実践を支える基盤の一つであるように思われる。

4 おわりに

本稿では、教育支援センター相談員である懸橋の語りから、NI の概念を手がかりに、相談員による「連携」という実践の一端を描くことを試みた。

「連携」を制度的な文脈で検討するならば、各専門職の裁量・責任や役割、業務の分担・引継ぎのあり方等に焦点化される。いわゆる【表向きのストーリー】という層に限定された検討とならざるを得ない。

だが、懸橋が語る実践としての「連携」は、不登校の子ども本人、保護者、学校管理職、教師等の多様なアクターとともに展開されていた。懸橋は、子どもたちを発達の主体ととらえ、内面的要求を育み、その要求の発現を支えることを軸とした教育的実践を重ねている。その一方で、教師と相談しその子どもの学校のストーリーを修正したり、学校管理職の【秘密のストーリー】に働きかけたりして、学校と「連携」していた。「学校復帰をめざす」という【表向きのストーリー】を掲げながらも、子どもと直接向き合う発達援助者たちは、その子どもの【支えとするストーリー】の再ストーリー化を促すことを要として一致していた。このように「連携」という実践は、多元的で複層的な関係性において展開されていた。

なお本稿では、語られた実践の極々一部しか記述できていない。今後も引き続

き、学校内外における「連携」という実践の記述を蓄積していく。あわせて、教職経験をもたない発達援助者、学校において「周辺人」としての役割が要請される発達援助者（心理職や福祉職等）との「連携」についても着目していきたい。

謝辞

懸橋先生には、長時間のインタビュー調査や資料の提供等、何度もご協力いただきました。心より感謝申し上げます。

文献

- D.ジーン・克蘭ディニンほか著，田中昌弥訳（2011）『子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ：カナダの小学生が語るナラティブの世界』明石書店。
- 藤原文雄（2018）「教育経営学における教育経営実践への視線」『講座現代の教育経営 3 教育経営学の研究動向』学文社，pp.142-153.
- 庄井良信（2023）「多職種協働カンファレンスの位相転換：臨床教育学の視座から」『日本教師教育学会年報』第 32 号，学事出版，pp.9-19.
- 首藤貴子（2023）「教育経営研究における「ナラティブ的探究」の可能性」『愛知産業大学短期大学紀要』第 35 号，pp.19-31.
- 田中昌弥（2011）「臨床教育学の課題とナラティブ的探究：教師の専門性と子どもの世界を読み開く」日本臨床教育学会『臨床教育学研究』第 0 巻，群青社，pp.44-57.
- （2017）「ナラティブ・アプローチ」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社，pp.102-107.

付記

本研究は、JSPS 科研費 JP19K02825 の助成を受けたものである。

日本語教育における ICT 活用

高野 盛光

愛知産業大学短期大学

Practical Use of ICT in Japanese Language Education

Morimitsu TAKANO

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

要旨

今日、ICTを活用した教育は日本語教育にも求められるようになり、日本語教員を志望するものにはICTを活用するための知識・技能の習得が求められている。本論文では文化庁、総務省の文書をとおして日本語教育の現状とオンライン授業で活用されているICTを活用するための知識・技能について俯瞰する。

キーワード

日本語教育、ICT、文化庁、総務省

1. 「外国人の日本語教育に関する実態調査―地域における日本語教育を中心として―結果報告書」にあらわれたオンライン講座をめぐる諸相

総務省行政評価局「『外国人の日本語教育に関する実態調査―地域における日本語教育を中心として―』の結果に基づく通知（概要）」〔総務省(2022c)〕（以下、通知（概要））においては1ページ目において、表1のようにまとめられて

いる¹。この調査（外国人の日本語教育に関する実態調査―地域における日本語教育を中心として―）の目的については「外国人の日本語教育に関する実態調査―地域における日本語教育を中心として―結果報告書」（以下、結果報告書）では「本調査は、地方公共団体における日本語教育施策の取組状況等の実態を明らかにし、地域における日本語教育を推進するための国の支援の在り方の検討に資するために実施したものである。」と書かれている。

調査結果のポイント
市町村から、「外国人のニーズをどう拾い上げればよいか分からない」、「最低限把握すべきニーズの内容が分からない」との意見あり
市町村や日本語教室から、オンライン講座の実施について、「受講者とのコミュニケーションが難しい」、「国や都道府県で実施してほしい」との意見あり
ノウハウ不足のため、市町村への十分な支援を実施できていない都道府県あり

表1 調査結果のポイント（一部）（通知（概要）から作成）

この内容については2ページ目の「地方公共団体における日本語教育施策の取り組み状況（ニーズの把握、オンライン講座）」では表2のようにまとめられている。

主な調査結果
調査を実施した20市町村における取組状況は以下のとおり。
個々の外国人等のニーズの把握状況 ・ 個々の外国人等のニーズを把握しているのは4/20市町村 ・ 個々の外国人等のニーズを踏まえて、日本語教室を開催している例あり ▶外国人等が希望する開催曜日や授業内容を反映したカリキュラムを作成した例 ▶「日本人と交流しながら日本語に興味を持ってもらう体験型の授業」の希望を踏まえ、日本の文化（七夕や折り紙など）等を通じて、日常会話を学習するカリキュラムを実施している例 ・ 一方で、個々の外国人等のニーズの把握に苦慮している市町村あり ▶調査で最低限把握すべき事項が分からない。 ▶日本語教育が本当に必要な人から情報が得られているか心配 等

¹ 原資料にはページ数はない。全3ページからなっているので便宜的に最初のページを1ページ目として扱う。

オンライン講座の活用状況

- ・ オンライン講座を実施しているのは 7/20 市町村¹

【オンライン講座を実施している市町村等の意見】

- ▶ オンライン講座は居住地域に制限されずに参加できるため有効
- ▶ 読み書きの授業では手元が見えず、受講者の理解度が分からない。
- ▶ 一方的な説明となる傾向があり、補助者による受講者への支援が難しく、ノウハウが必要

【オンライン講座を実施していない市町村の意見】

- ▶ 人員やノウハウがなく、国や都道府県による市町村単位に限らない運用を求める。

日本語指導者の育成

日本語指導者育成を実施していたのは 10/20 市町村

→ 専門性を有する日本語教師は、人口が中小規模以下の市町村では育成・確保が困難。

都道府県において、日本語教師の育成措置を講じたり、採用可能な日本語教師の所在情報を調査してほしいなどの要望あり

都道府県から市町村への支援

- ・ 市町村からは、日本語教育を単独では実施困難であり都道府県の支援を求める意見あり

- ・ 文化庁の補助事業の活用等により、積極的な市町村への支援が成果を上げている例がみられ、都道府県による市町村の支援は重要

支援例①： 都道府県が文化庁の補助事業を活用してコーディネーターを市町村に派遣し、アンケート調査や教育カリキュラムの作成等を支援した結果、外国人の要望に併せた日本語教室を開催

支援例②： 都道府県が日本語教育人材・機関と、市町村や日本語教室等をつなげる

「日本語教育等人材バンク」を創設し、市町村に日本語教師を派遣

- ・ 一方で、管内市町村からコーディネーターの派遣等による支援を求める声を把握しつつも、ノウハウ不足を理由に、市町村への支援を十分に検討できていない都道府県あり

表 2 主な調査結果（通知（概要）から作成）

¹ 調査時にオンライン講座を実施していた 7 市町村がその後オンライン講座を継続しているかどうかについては、本論文執筆にあたっては調べていない。

以下、この中の「オンライン講座の活用状況」について「結果報告書」を見ていきたい。「結果報告書」の27ページから30ページにかけてオンライン講座の開催状況についての項目がある。そこでは「表 2-(3)-⑪ 新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた暫定的な措置として、日本語教室でオンライン講座を開催している市町村等の意見」、「表 2-(3)-⑫ 在住地域に制限されずに教育環境を整備することを目的としたオンライン講座の開催例」、「表 2-(3)-⑬ 日本語教室のオンライン講座に関する地方公共団体の意見」が含まれている。加えて外国人等に対する学習機会の提供状況については「表 2-(3)-⑩ 日本語教室において希望する日本語教育を受けられていない外国人等がいる事例」の中でも記述がある[総務省 2023a : 26-27]。また、地域における日本語教育に求められている教育水準に関する市町村の意見に「表 2-(3)-⑯ 地域における日本語教育に求められている教育水準に関する調査対象市町村の意見」[総務省 2023a : 33-34]の中にオンライン講座に関する記述がある。

2. 「表 2-(3)-⑪ 新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた暫定的な措置として、日本語教室でオンライン講座を開催している市町村等の意見」から

「表 2-(3)-⑪ 新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた暫定的な措置として、日本語教室でオンライン講座を開催している市町村等の意見」では、インターネット接続環境が自宅にない受講者(外国人)がいること[総務省 2023:27]、日本語教室運営者側の環境が十分ではなく会議中に接続が切れる場合があること[総務省 2023a : 27-28]、区分「オンライン講座ではコミュニケーション等が困難」では「オンライン講座では、積極的に話をしない人は指名しないと話せないなど、対面より発話に対するハードルがある」、「オンライン講座は、会話の授業では有効だが、読み書きの授業では手元が見えないため生徒が何に困っているのか分からず、授業が中断してしまう時がある」、「オンライン講座では、一方的な説明となる傾向があり双方向の授業が難しい。また、通常の授業では、ほとんど日本語を話せない受講者には、日本語指導者以外にボランティアが付いて学習支援を行っているが、オンラインではこのような支援が難しい。このため、オンライン講座で効果的な授業を実施するのは困難で、相当なノウハウが必要である」、「パソコンを持っていない外国人等が多く、そういった外国人等はオンライン講座の受講の際、スマートフォンによらざるを得ない。しかし、スマート

フォンは画面が小さく、画面共有による授業が難しいので、授業でできることが限られてしまう」[総務省 2023a : 28]ことがあがっている。これらの消極的（あるいは否定的）な意見をあげたのは 4 市町村であり、それらの「4 市町村では、オンライン講座を新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた暫定的な措置と考えていた」と「結果報告書」にはある[総務省 2023a : 27]。

インターネット接続環境が受講者（学習者）側に整っていない問題は、2020 年に新型コロナ感染症対策として小学校から大学までのすべての学校に対してオンライン授業が求められたことを想起させる。情報通信白書によれば 2011 年に 29.3%であったスマートフォンの世帯保有率は 2019 年には 83.4%と 80%を上回り、2022 年度には 90.1%に達した[総務省 2023b : 137]。そのためスマートフォンを保有していることをわたしたちは当たり前のように感じていると考えられる。しかしながら「結果報告書」は、スマートフォンを保有していない人たちがいることを事実として突きつけてくる。

オンライン講座中に回線が切断されることもオンライン授業やオンライン会議に参加したことがあれば、みずからが経験したこともあるだろう。オンライン授業やオンライン講座でも活用されているオンライン会議システムは不安定な側面も有しているのである。

区分「オンライン講座ではコミュニケーション等が困難」であがっている諸点で指摘されていることは、日本語教育以外のオンライン授業・講座、特に英語等の語学の授業でもしばしば現れる事象である。オンライン授業・講座を実施する際の対応が必須でありながら対応が難しい課題であるといえる。

3. 「表 2-(3)-⑫ 在住地域に制限されずに教育環境を整備することを目的としたオンライン講座の開催例」から

「表 2-(3)-⑫ 在住地域に制限されずに教育環境を整備することを目的としたオンライン講座の開催例」では、「都道府県が開催している例」において、市町村を越えて都道府県単位で日本語教育をおこなうためにオンライン講座を用いること、オンライン講座で学んだ外国人等が市町村レベルでさらにオフラインで学ぶことを目指すこと[総務省 2023a : 28]が、「近隣市町村と連携した例」で、（日本語教育）空白地域の解消、オフラインでの学習が困難な学習者への参加機会の提供[総務省 2023a : 28]が、「市町村外在住のボランティアを活用した例」では、オンラインによって市町村の境を越えた活動が可能になったことがあが

っている。これらは「表 2-(3)-⑪ 新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた暫定的な措置として、日本語教室でオンライン講座を開催している市町村等の意見」での4市町村とは対照的にオンライン授業・講座のメリットの1つである「どこでも」が有効に機能した例と考えられる。特にオンラインでの学びからオフラインでの学びへの接続が目指されていることは、学びが一過性のものではなく継続的におこなわれるものであることを示唆するものとして重要である。

4. 「表 2-(3)-⑬ 日本語教室のオンライン講座に関する地方公共団体の意見」から

「表 2-(3)-⑬ 日本語教室のオンライン講座に関する地方公共団体の意見」[総務省 2023a : 29-30]には、「国や都道府県からの日本語学習の機会の提供」、「通信環境の整備」、「オンライン講座によるコミュニケーションが困難等」、「交流拠点である日本語教室とオンライン講座との開催目的の相違」が区分として含まれている。

「国や都道府県からの日本語学習の機会の提供」[総務省 2023a : 29-30]では、オンライン講座のメリット、有効性を認めつつ、(市町村での開催が困難なことから)国や都道府県の主導で進めることを求める意見があげられている。文化庁が提供するオンライン教材については一層の活用を求める意見とともに指導者用マニュアルの充実を含め内容の充実を求める意見も示されている。

「通信環境の整備」では、「表 2-(3)-⑪ 新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた暫定的な措置として、日本語教室でオンライン講座を開催している市町村等の意見」にも関わる、パソコン整備、インターネット環境整備の必要性が示されている[総務省 2023a : 30]。

「オンライン講座によるコミュニケーションが困難等」では、実務上の課題が、「交流拠点である日本語教室とオンライン講座との開催目的の相違」では、「表 2-(3)-⑫ 在住地域に制限されずに教育環境を整備することを目的としたオンライン講座の開催例」とは逆に「オンライン講座による、複数の市町村をまたぐような広域展開にはなじまない」との意見があがっている[総務省 2023a : 30]。各区分の内容(意見)から見えてくるのは、市町村が日本語教育を推進する上で国・都道府県の適切な関与が必要であるという事実である。

5. 「表 2-(3)-⑩ 日本語教室において希望する日本語教育を受けられていない外

国人等がいる事例および表 2-(3)-⑩ 地域における日本語教育に求められている教育水準に関する調査対象市町村の意見」から

「表 2-(3)-⑩ 日本語教室において希望する日本語教育を受けられていない外国人等がいる事例」[総務省 2023a : 26-27]では区分に「受講待機者が発生している事例」、「外国人等が希望する開催場所や開催時間等に対応できていない事例」、「外国人等が目指したい日本語レベルに対応した学習を提供できていない事例」が設けられている。この箇所の記述から見えてくるのは、指導者不足の問題、指導者の年齢問題、オフライン講座開催場所までの距離の問題、域外希望者の費用負担問題、講座のレベル問題、連携地域外の希望者への対応問題と対応できない理由が多岐にわたっている現実である。行政がオンライン講座に期待する一因がここにはある。

「表 2-(3)-⑩ 地域における日本語教育に求められている教育水準に関する調査対象市町村の意見」[総務省 2023a : 33-27]では区分に「国が求める教育水準への到達に向けた支援が必要」、「居場所づくりの場としての機能を重視」、「専門性を有する教育人材の不足等」が設けられている。ここでは国によるカリキュラム策定とヒト・カネの支援、学習時間確保のためのオンライン講座（都道府県）、多文化共生の理念からの生活支援、国や都道府県による体系的なオンライン講座、市町村による地域交流目的の日本語教室、高度な専門性を有した日本語教員の確保、日本語教員のフルタイム雇用があがっている。ここから見えてくるのは市町村レベルでは人材育成にも財源確保にも限界があること、日本語教育といってもさまざまなレベルやニーズに対応しなければならないこと、日本語教員育成内容の一層の高度化、日本語教員の待遇問題等解決すべき課題が多岐にわたっていることである。

2 から 5 の実態を踏まえた上で「結果報告書」では（オンライン講座の活用について）[総務省 2023a : 35-26]において「文化庁において、今後オンライン講座の活用に向けて、このような都道府県及び市町村における取組の実態や課題を踏まえて、取組に当たっての工夫等の情報提供といった支援方策を検討し、提示していくことが重要である。」／「したがって、文化庁は、地域における日本語教育の推進を図る観点から、次の措置を講ずることが望まれる。①都道府県が市町村の要望を踏まえた支援を実施できるよう、都道府県に対し、情報提供をはじめとした必要な支援を実施すること。②市町村が個々の外国人等のニーズ把握を的確に実施できるよう、具体的に把握すべき事項やノウハウ等について情

報提供を行うこと。③今後、オンライン講座の活用に向け、地方公共団体における取組の実態や課題を把握し、その上で、支援方策を検討し、地方公共団体に示すこと。」と締めくくられている。

6. 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会での資料から

2023（令和5）年11月24日に開催された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第122回）の「ICTを活用した日本語教育の在り方に関する検討について」（資料7）には総務省の「通知（概要）」が含まれている。この資料にある「令和4年度在留外国人に対する基礎調査—主な結果③（日本語学習）—」の「日本語学習の困りごと」には「オンラインで学ぶことができない」（令和4年度調査で3.0%）が、「日本語学習をしていない理由」には「オンラインで学ぶことができないから」（3.1%）があがっている[文化庁2023：4]。割合として高いとまでは言えないもののオンラインで学ぶことへの要望があることがうかがえる。

「オンライン日本語教育プログラムを受けて日本語能力が向上したか。（学習者4291人）」について96%の回答者が「向上した」、「やや向上した」と回答し、「これからもオンライン日本語教育プログラムを受講したいか（学習者4291人）」についても92%の回答者が「ぜひ続けたい」、「続けてみたい」と回答している[文化庁2023：5]。さらに「日本語教育機関がオンラインによる日本語学習機会の提供を今後積極的に取り組むべきと思うか（日本語教師973人）」については95%の回答者が「ぜひ取り組むべき」、「課題はあるが取り組むべき」と回答している。総務省の「通知（概要）」から「日本語教育機関がオンラインによる日本語学習機会の提供を今後積極的に取り組むべきと思うか（日本語教師973人）」については、2024（令和6）年1月26日に開催された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第123回）の「ICTを活用した日本語教育に関する検討の観点の整理」（資料3）[文化庁2024a]の15ページから18ページにも掲載されている。

7. オンライン講座におけるICT

2024（令和6）年1月26日に開催された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第123回）では「ウィズコロナにおけるオンライン日本語教育実証事業報告概要」（参考資料2）（以下、報告概要）も出され、オンライン教育手法として表3の4つが示されている。ここで挙げられた型は報告概要の「4. 本事業に

における日本語教育機関¹によるオンライン日本語教育実践例」の「教育手法」で用いられている。

オンライン教育手法	
オンライン型	同時双方向型の授業
ハイブリッド型	対面授業とオンライン授業を組み合わせたもの
オンデマンド型	録画した授業を配信するもの（反転授業の事前学習等）
ハイフレックス型	ハイブリッド型とオンデマンド型を組み合わせたもの

表 3 オンライン教育手法（「ウィズコロナにおけるオンライン日本語教育実証事業報告概要」〔文化庁 2024b〕から作成）

「4. 本事業における日本語教育機関によるオンライン日本語教育実践例」では 16 の事例が報告されている。その事例で用いられているツールを「使用ツール」から拾い上げる。

使用ツール	頻度
Zoom	14
マイク	14
カメラ	14
スピーカー	14
Learning BOX	4
タブレット端末・ペン	1
Google ホワイトボード	1
SNS のチャット機能	1
Monoxer	1
学習アプリ	1

表 4 使用ツール（「ウィズコロナにおけるオンライン日本語教育実証事業報告概要」〔文化庁 2024b〕から作成）

¹ 本事業における日本語教育機関は全 210 校であり、すべて民間団体である（大学・短期大学は入っていない）。

広田が「A Iに関連した技術の進歩が、学校の授業のあり方を変えていることは確実です」[広田 2022:182]と指摘しているように、I C Tが教育現場に何らかの影響を与えることは不可避かつ不可逆である。一方で「今、たくさん開発されているアプリや教材は、率直にいうと、その大半は定着しないまま消えていくのではないかと私は思っています」[広田 2022:184]との広田の主張も、これまでさまざまな視聴覚機器が教育現場で用いられ、新しい技術がもたらされることで淘汰されてきたことに照らせば的を射ている。ただし現時点においてはZoomをはじめとするオンライン会議システムがオンライン授業の場でそれなりに用いられていることから考えて、日本語教育も教育である以上オンラインでおこなわれる場合には何らかのオンライン会議システムを用いることになる。同様にホワイトボード機能、チャットシステムについての知識・技能も日本語教員が身につける必要がある。

参考文献

総務省 (2023a)『外国人の日本語教育に関する実態調査―地域における日本語教育を中心として―結果報告書』

(https://www.soumu.go.jp/main_content/000856918.pdf) (最終アクセス日 : 2024/02/12)

総務省編 (2023b)『令和5年度版 情報通信白書 : I C T白書』、

(https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r05/pdf/00zenta_i.pdf) (最終アクセス日 : 2024/02/12)

総務省 (2022c)「『外国人の日本語教育に関する実態調査―地域における日本語教育を中心として―』の結果に基づく通知 (概要)」

(https://www.soumu.go.jp/main_content/000856910.pdf) (最終アクセス日 : 2024/02/12)

広田照幸 (2022)『学校はなぜ退屈でなぜ大切なのか』、筑摩書房

文化庁 (2023)「ICT を活用した日本語教育の在り方に関する検討について」

(https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_122/pdf/93968601_08.pdf) (最終アクセス日 : 2024/02/12)

文化庁 (2024a)「ICT を活用した日本語教育に関する検討の観点の整理」

(https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_123/pdf/93997901_02.pdf) (最終アクセス日 : 2024/02/12)

文化庁 (2024b)「ウィズコロナにおけるオンライン日本語教育実証事業報告概要」

(https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_123/pdf/93997901_04.pdf) (最終アクセス日 : 2024/02/13)

英語抽象名詞と冠詞の共起における 総称性と定性・特定性の関係性についての提言

西田 一弘

愛知産業大学短期大学
(2024 年 2 月 13 日受理)

The Suggestion of the Relationship between Genericity and Definiteness・Specificity in the Co-occurrence of English Abstract Nouns and Articles

Kazuhiro NISHIDA

Aichi Sangyo University College
Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN
(Accepted on February 13, 2024)

要旨

英語抽象名詞と冠詞の共起を判断する意味素性は、定性 (d)、特定性 (s) が重要な意味を持つ。さらに、新たな意味素性として総称性 (g) を導入し、定性、特定性と総称性の関係性を理論的に検討した。抽象名詞が可算化されている場合でも総称性は表せるが、それは抽象名詞本来の総称性と比べて弱い総称性となる。筆者が抽象名詞 (句) の分類として、その妥当性を主張するのは次の分類である。総称性プラス (+g 弱い総称性) の場合、定性マイナス (-d)、特定性プラス (+s) となり、総称性プラス (++g 強い総称性 / +g 弱い総称性) の場合、定性マイナス (-d)、特定性マイナス (-s) となり、総称性プラスの場合は 2 種類の場合が考えられる。一方、総称性マイナス (-g) の場合は、定性プラス (+d)、特定性プラス (+s) と定性マイナス (-d)、特定性プラス (+s) と定性マイナス (-d)、特定性マイナス (-s) の 3 種類の場合が考えられる。

キーワード 抽象名詞 可算化 冠詞 複数語尾 総称性

1. 冠詞の決定要因

1. 1. 定性と特定性

冠詞の適切な選択には、英語特有のものの見方、認識のあり方が不可欠である。英語の名詞には、具象概念を表す、固有名詞、物質名詞、集合名詞、普通名詞が存在し、抽象概念を表す、固有名詞、抽象名詞、普通名詞が存在し、具象名詞も不可算化が行われ、抽象名詞も可算化が行われ、その都度冠詞との共起も変わってくる。英語冠詞の基本体系の理解には、①名詞の意味対象に個としての形や姿が認められるか、②特定対象の指示同定に必要な情報知識が話し手と聞き手の間で共有されているか、この2点に関する判断が必要となる（関口 2016）。しかるに抽象名詞には①は考慮しにくいので、②が焦点となる。①に関しても具象性が高まっていると判断される場合は、可算化が起きていると考えられるが、その要因は、②と相まって個別の抽象名詞で再検討が必要である。

石田（2002）は定性¹から、織田（2002）は特定性²から、名詞につける冠詞の条件を説明しようとしている。Ionin et al.（2004）は定性と特定性が冠詞選択を支配するパラメータの2つの主要な意味素性であり、L2 学習者が正しいパラメータをセットし冠詞を使用することができない流動性を生み出しているとしている。定性により冠詞を取るかどうかが決まり、その後特定性から冠詞の選択が起こる、としている。つまり、定性（d）が特定性（s）より影響力が強い。当然、+d -s、-d +s の場合、定性か特定性かどちらにより大きな影響を受けるのかが問題となるが、特定性より定性に大きな影響を受けていると考えている。母語話者の第二言語獲得における冠詞の個別性と普遍性について、Hawkins et al.（2005）は、英語母語話者は定性を基に、日本人 L2 学習者は特定性を基に冠詞を選択するとしている。

1. 2. 総称性

総称性（genericity）とは「共通の特質を持っている組、ないしは類を全体として表象しているかどうかを示すもので、統語上の概念というよりも意味論上

¹ 定性（definiteness）は聞き手の立場からの分類である。即ち、聞き手が知っている（と話し手が認める）名詞句が定名詞句（definite NP）となる（Chafe 1976; 金水 1986）。

² 特定性（specificity）とは、問題となっている名詞が具体的に指している対象を話し手が頭に思い浮かべているかどうかを表す概念である（Ionin et al. 2004; 石田 2002）。

の概念である」(石田 1994)。(1)本来、総称性を表す無冠詞・単数形の抽象名詞が可算化される場合においても、総称概念が存在し続ける可能性はある。さらに、(2)聞き手の名詞(句)の認識(定性)、話し手の名詞(句)の認識(特定性)が必ずしも同じであるとは限らず、総称性に対する認識も同じであるとは限らず、本来、存在しないはずの総称性と個別化が同時に存在し得る。以上から筆者は総称性を導入することにした。本来存在するはずのない個別化と総称性が同時に存在する場合、この認識の違いが誤用を生む可能性が高いと筆者は考え、誤用を生む原因の意味素性の1つに総称性を加えた。本研究では、意味素性の内、最も一般的である、定性、特定性に総称性を加えて、冠詞のない日本語を母語とする L2 英語学習者への抽象名詞の可算化と冠詞選択に与える影響を考察する。なお、過去の研究では名詞(具象名詞と抽象名詞など)を分類することはないが、可算化の認識が困難である本来、無冠詞・単数形の抽象名詞の可算化と冠詞の共起に絞って議論を進める。

日本語には冠詞や名詞の単数形・複数形の区別がない。これは日本語には数に関する概念が強調する時を除いて記述や言及することがないことを意味し、反対に英語のように冠詞や名詞の単数形・複数形が存在することは、常に「名詞の数を意識している」と考えられる。では、英語の母語話者はどのように、名詞の単数形・複数形と冠詞の共起を認識しているのでしょうか。「考えている」ではなく「認識している」としたのは、これが意識的な行為のみならず、無意識的な行為とも考えられるからである。というのは、話す行為は瞬間的行為であり、名詞や冠詞を一つ一つ判定することはほぼ不可能だからである。考えられるのは意味的認識や音声的認識であるが、音声的認識にもそれを裏付ける意味的認識が存在するはずで、畢竟、意味的認識に統括することができるはずである。

2. 不定冠詞(a(n))と定冠詞(the)の意味

次に不定冠詞(a(n))と定冠詞(the)の辞書における意味を、不可算名詞、抽象名詞、総称、不可算、可算などに着目してそれらの関連性を検証する(ジーニアス英和大辞典)。なお、番号は辞書に付記されているものである。

a/an

2 [総称的に] どの、どれも、... というものは (すべて) 《◆any の弱い意味; 同類の中

から 1 つを代表に選ぶ言い方で、定義や一般的事実を述べる際に用いる (→the 形 8 最後の例)》;[否定文で] ただひとつも

7 [a(n)+抽象名詞] 一例の, 1 つの場合の, 一種の, ある量[期間]の 《◆an example of, some, a case [kind, period] of などの省略表現》

the

7[形容詞・分詞の前で;複数扱い]

a...な人たち

b...なこと 《◆抽象名詞・集合名詞の代用;単数扱い》

8 《正式》[総称用法;C]名詞の単数形の前で] ...というもの 《◆ (1) 同種族・同種類のものの全体を代表させる. 特に別の種族と区別するような場合に用いる. (2) 名詞は人間のタイプ・動物・植物・宝石・発明品・楽器・文学芸術の部門・店のタイプなど. (3) 《略式》では動植物に関しては the を用いないで複数形で表すのが一般的. (4) man, woman は単独で「人・男」「女」を意味する》

12[通例否定文・疑問文で;抽象名詞+ to 不定詞の前で] ...するのに十分な...;
[...に] 十分な [for]

以上からは、不定冠詞 (a(n)) と定冠詞 (the) 共に、①抽象名詞との共起、②総称用法が存在することは明らかであるが、規則性、法則性を見いだすことは非常に困難である。というのは、可算名詞も状況により不可算になり、不可算名詞も状況により、可算名詞になる可能性があるからである。抽象名詞、特に名詞句として文脈に表れる場合には、抽象名詞の可算化と共に、どのように不定冠詞 (a(n)) と定冠詞 (the) と共起するのかを、具体的な事例で検証する必要がある。

3. 可算名詞と総称性

昨今の総称性の議論では、量子化説と非量子化説が拮抗して唱えられている。古典的な考え方である量子化説は、「総称演算子 GEN を用いて集合に対する量化により総称の意味を得る」とし、一方、非量子化説を主張する Carlson (1977 1-47) は英語の裸複数名詞は類の固有名であるとし、量化を否定している。前者では、「名詞句 N についての総称文では、N のクラスに属するすべての個体に

ついて真であることを表す為に、N のクラスを領域とする量化が働いている」とするが、後者では「総称文は、名詞句 N が表す類に一般化に基づく属性を付与するものであり、量化は関係ない」とする。英語において最も一般的な総称文は無冠詞複数形(bare plural: 以下 BP と略記)であり、他に不定単数形(indefinite singular : 以下 IS と略記)と定単数形(definite singular : 以下 DS と略記)の 3 つの形がある。これらはすべて可算名詞に適応され、本来の不可算名詞である抽象名詞には適応されないはずであるが、可算名詞化した抽象名詞には適応されるはずである。というのは、冠詞がついたり、複数形になることは、具象名詞に準ずる指示対象の存在を想起させるものだからである。

BP 総称文は、3 つの総称文の中では、用法上最も制限がなく、最も適用範囲が広く、IS 総称文や DS 総称文では用法が狭く、限定的であり、不自然な場合でも、BP 総称文では容認可能な場合があることが指摘されている。

- ① BP 総称文 : Dogs are faithful to humans.
- ② IS 総称文 : A dog is faithful to a human.
- ③ DS 総称文 : The dog is faithful to humans.

IS 総称文は、主に固有の必然性が述べられている場合のみ総称文としての機能を果たすことが指摘されている (Lawler 1973; Greenberg 2003; Prasada 2010)。DS 総称文では、DS 主語は確立された種を表わすことが指摘されている (Carlson 1977; Krifka et al. 1995)。

Leslie (2008) は、どの言語においても総称文が数量詞を持たない形式であること、即ち、総称性を表す為の特別な標識を持たない形式であることに気づき、総称文全体がデフォルト的認知能力に対応した無標の文形式であると論じている。これは総称文が BP 総称文、IS 総称文、DS 総称文の 3 つの形式があることを否定するものではないが、岩部 (2016) は、英語における無標の総称文は BP 総称文だけであり、IS 総称文や DS 総称文は有標であると述べ、「認知能力の複合性仮説」として、以下の内容を提唱している：

- (1) デフォルト的認知能力に対応する英語総称文の形式は BP 総称文であり、これが無標の形式である。3 歳以前の幼児はそれ以外の特殊能力が発達しておらず、IS 総称文や DS 総称文で区別されるような多様な読みは未分化の状態にある。BP 総称文は、デフォルト的認知能力を表す所から、とりわけ幼児期には「種を表す主語＋述語」という単純な構造を取ると考えられる。その時期には、数量詞文も総称文として解釈されることから、量化の論理形式は持ち得ないと推測される。従って、IS 総称文を聞いた幼児は、それを BP 総称文と

区別して解釈することは不可能なはずである。

- (2) 大人になるにつれて数理的・論理的認知能力等が発達し、総称文の読みの多様性が生じ、BP 総称文が多義的に論じられるようになる。それと共に多義性を区別する必要性が生じ、特定の読みに対応する別の形式が求められるようになり、IS 総称文や DS 総称文等、有標の形式がそれを担う。但し、デフォルト的認知能力は大人になっても失われず、BP 総称文は緩やかで未分化な読みを表すこともできる。

これが正しければ、英語における BP 総称文がどのような場合にも存在できるが、IS 総称文や DS 総称文が限定された解釈しか持たないことは自明となる。生まれながらのデフォルト的認知能力とその後発達する論理的・数量的能力の複合性は、母語の種類を問わず普遍的であるはずであり、それぞれの言語の総称文においてその区別をする必要がある。特に、冠詞がなく、単複の区別も基本的にしない日本語においての総称性も同様である。

抽象名詞における総称性では定冠詞 (the) と抽象名詞 (無冠詞単数形) との共起、即ち DS 総称文が考えられるが、抽象名詞は本来、無冠詞であり、確立された種も存在しないため、内容的には合致しにくい。しかし、抽象名詞も可算化されるので、可算化された抽象名詞に関することであれば、「確立された種」ではなく「確立された存在」であれば存在の可能性は考えられる。

そこで、総称性も「確立された種」として、特徴的・恒久的など限定されない、本来の総称性と、できごと限定された確立された存在を表す総称性が存在することが可能と考えられる。筆者は前者を強い総称性、後者を弱い総称性を呼ぶ。前者では聞き手の名詞 (句) の個別の認識 (定性) と話し手の名詞 (句) の個別の認識 (特定性) が共にはない状態で、後者では聞き手の名詞 (句) の個別の認識と話し手の名詞 (句) の個別の認識の一方ないしは両方がない状態であると言うことができる。

以上を総括すると、抽象名詞の総称性は、①無冠詞の抽象名詞 (単数形)、②無冠詞の抽象名詞の複数形 (BP 総称文)、③不定冠詞 (a(n)) の抽象名詞の単数形 (IS 総称文)、④定冠詞 (the) の抽象名詞の単数形 (DS 総称文) が考えられ、かつ、この順番で起こりやすいと考えられる。そして、④定冠詞 (the) の抽象名詞の単数形 (DS 総称文) に関しては、存在の可能性は低いと考えられる。なお、①は抽象名詞本来の形であり、当然総称性も表している。そもそも抽象名詞は無冠詞、単数形で扱われる場合は総称性を表しているはずであるが、総称文の BP、IS、DS は、可算名詞を前提としており、本来の「総称を表している不

可算名詞の抽象名詞」とは別個に考えるべきである。つまり、3つの総称性の表し方：BP、IS、DSは本来、抽象名詞には存在しないはずである。しかし、実際は抽象名詞も可算化する。その場合は、この総称文のBP、IS、DSは、可算化した抽象名詞にも適応されるはずである。そこで、抽象名詞の総称性は、①本来の抽象概念、②可算名詞化された特定化されない場合、ないしは、個別化されない場合（以後「特定化」ではなく「個別化」と表記する。これは「特定性」と区別する為である）、の2つを考える必要がある。ただし、後者では可算化されていることから「本来の無冠詞、単数形の抽象名詞より総称性は弱い」と考えられる。なお、抽象名詞を含めた名詞（句）の概念がわからないという場合もあり得ないことはないが、実際問題として、さほど概念の把握が困難なものはなく、この例は考慮しない。

可算化名詞である具象名詞に関する、総称性、特定性、定性に関する従来の考え方と、本来、不可算名詞である抽象名詞に関する、筆者の提案する考え方を以下に提示する。

- ① BP 総称文: **Dogs** (+g -d -s) are faithful to humans. (犬は人間に忠実だ。)
 - ② IS 総称文: **A dog** (+g -d -s) is faithful to a human. (犬は人間に忠実だ。)
 - ③ DS 総称文: **The dog** (+g -d -s) is faithful to a human. (犬は人間に忠実だ。)
- ※ **The dog** (-g +d +s) is faithful to a human. (その犬は人間に忠実だ。)

上記3つが可算名詞“dog”に関する一般的な総称文と総称性、定性、特定性との関係である。しかし、DS総称文は個別の名詞（句）を表す場合がある。一方、本来の無冠詞・単数形の抽象名詞“peace”では以下のように、総称性プラス(+g)、定性マイナス(-d)、特定性マイナス(-s)が本来の状態である（強い総称性）。
We always need **peace** (+g -d -s) in life. (私たちは人生でいつでも平和が必要だ。)

ここで注目すべきは、DS総称文において、定性がマイナスであるにも関わらず、定冠詞theが共起される場合である。つまり、theが名詞（句）につくからと言って定性を表すとは限らないことである。近年、明らかになりつつある、強い冠詞と弱い冠詞の存在がある。前述された実体と問題となっている指示対象との間に全体・部分の関係がある場合には弱い冠詞が必要であり、生産者と製品の関係などのように状況的なつながりを示唆しない関係の場合には強い冠

詞が必要であり、定性を表す冠詞にも強弱があることがわかってきたからである (Schwarz 2012: 7-8)。

抽象名詞が可算化された場合も、BP 総称文、IS 総称文、DS 総称文は存在するはずであるので、この 3 つの例を「弱い総称性」、本来の無冠詞・単数形の本来の抽象名詞を「強い総称性」と筆者は呼ぶ。DS 総称文は個別性を表す場合があり難解であること、総称性は強い総称性、弱い総称性を表す場合があることなどで、「総称性を表す文」は正確な使用が困難である。ただし、本来の「無冠詞・単数形の抽象名詞の使用は簡単である」と予想される。

4. 抽象名詞と総称性、定性、特定性

次に不可算の抽象名詞 (句) と可算化された抽象名詞 (句) の意味素性 (総称性、定性、特定性) の関係性を以下に示す。

(1) 抽象名詞 (句) の分類 : A タイプ

総称性プラス (+g) — 定性マイナス (-d) — 特定性マイナス (-s)
総称性マイナス (-g) — 定性プラス (+d) — 特定性プラス (+s)

A タイプは非常にシンプルであり、総称であるものは常に定性を表さず、特定性も表さず、総称でないものは定性を表し、特定性も表す。定性の定義には「定とは指示語と指示対象の関係が確定できるという意味であり、不定とは指示語と指示対象の関係が確定できない状況である」(庵 1994) や「定とは話し手と聞き手が前提として名詞 (句) で示された対象を唯一の存在として同定できるということ」(Ionin et al. 2004) のように、名詞 (句) の認識において、話し手と聞き手が共に認識できる場合がある。また、特定性とは、定性で認められた名詞 (句) が個別のものだと認識できた場合を表すが、大まかな分類の定性と細かい分類の特定性が同じ場合である。

(2) 抽象名詞 (句) の分類 : B タイプ

総称性プラス (+g) — 定性マイナス (-d) — 特定性マイナス (-s)

総称性マイナス (-g) — 定性プラス (+d) — 特定性プラス (+s)
 定性マイナス (-d) — 特定性プラス (+s)
 定性マイナス (-d) — 特定性マイナス (-s)

B タイプは A タイプの発展形であり、総称であるものは常に定性を表さず、特定性もあらわさない。一方、総称でないものは定性を表すか表さないかに分類され、表さない場合には特定性を表すか否かが問題になる。

総称性マイナス (-g) — 定性マイナス (-d) の場合には、指示対象を特定できるかどうかで、特定性はプラス (+s)・マイナス (-s) が存在することになる。

I am looking for a male nurse. (-g -d +s / -g -d -s)

特定性がプラスの場合では、行方不明の男性看護師を探している場合であり、「話し手は男性看護師が誰かを知っているが、聞き手がその男性看護師を知らない場合」であり、指示対象が限定されず (-d)、指示対象の親密性 (familiality) がプラス (+s) の場合である。これは、聞き手が名詞句を認識していないが、話し手は名詞句を認識している場合である。一方、特定性がマイナスの場合では、まだ未決定の男性看護師を誰にするか探している場合であり、「話し手、聞き手双方が、男性看護師が誰になるのかを知らない場合」であり、指示対象は限定されず (-d)、指示対象の親密さがマイナス (-s) の場合である。これは、聞き手、話し手の双方が名詞句を認識していない場合である。

(3) 抽象名詞 (句) の分類 : C タイプ

総称性プラス (+g 弱い総称性) — 定性マイナス (-d) — 特定性プラス (+s)
 総称性プラス (++g 強い総称性 / +g 弱い総称性)
 — 定性マイナス (-d) — 特定性マイナス (-s)

総称性マイナス (-g) — 定性プラス (+d) — 特定性プラス (+s)
 定性マイナス (-d) — 特定性プラス (+s)
 定性マイナス (-d) — 特定性マイナス (-s)

筆者がその妥当性を主張するのはこの C タイプの考え方である。

名詞が冠詞をとるためには、その名刺は何らかの「限界」(limit) を表す名詞

でなければならないという条件がある。これは、Christophersen (1939: 69) によって指摘されているにもかかわらず、しばしば忘れられている条件である。限界を表すという事は、なんらかの区切りを持ち、他から区別可能であるという事である。つまり、それ自体で完結した姿形を持つ、ということである。抽象名詞が無冠詞であるのは、物質名詞と同様、完結した形状を表さないためである。抽象名詞は、抽象概念（具体的な経験内容から、ある性質、関係、状態などを抜き出して考える場合の、その性質、関係、状態をさすもの）を表すので、姿形そのものが存在しない。たとえば、*beauty, goodness, knowledge* などは、物理的外形はもちろん、意味の範囲にも明確な区切りは設定され得ない。つまり、抽象名詞が、通例、冠詞を取らないのはそれが指す範囲が不定であるためである。逆に言えば、抽象名詞も関係詞節などにより指示（あるいは意味）範囲が限定されれば、不定冠詞を必要とする（樋口他 2003: 11）。

そもそも抽象名詞（無冠詞・単数形）は総称性を表しているはずである（筆者は「強い総称性」と呼ぶ）。それが可算化されるということは、何らかの個別化を表していることであり、どの程度であれ、「総称性は失われているはずである」。しかるに、それでも総称性を表す場合は「個別化を含んだ、厳密には総称性と言えない総称性であり、そこにあいまいさを残す」（筆者は「弱い総称性」と呼ぶ）。個別化はされている全体の一部を取り入れる場合は、総称性を残しつつ、個別化も生み出すと考えられる。そこで、「総称性プラス (+g) — 定性マイナス (-d) — 特定性プラス (+s)」が存在可能となる。

総称性とは本来個別化とは反対の概念であるが、総称的であるものを話し手が一部を言及する場合は、総称性と特定性が共起し得る。これは「総称を表す抽象名詞の一部を言及する場合」であり、抽象概念であるからこそ起こりうる現象である。抽象概念は本来、個別化はできないはずであるが、「個別化して具象名詞のように振る舞っている一方、抽象性が担保され続けている」ので起こっている現象ということができる。この場合は、抽象名詞は不定冠詞 (*a(n)*) と共起したり、複数形 (*s*) になったりする。なお、この場合の特徴としては、「単数もしくは複数の人がその抽象名詞と関わっている」状況となる。

① At last I started to study **a second foreign language** (+g -d +s) at college.

language (言語) という総称性が維持されたまま、個々の第二言語の言及をせず、*a second foreign language* は「第二外国語という概念」を表しており、総称性と個別化が共起し得る (+g +s)。この場合、*a second foreign language* は内容が不明確な依然として抽象概念である。なお、定性がマイナス (-d)なのは、

聞き手が a second foreign language が具体的に何かを認識できないと考えられるからである。

② Are you familiar with sign **language** (++g -d -s) ?

sign language (手話：信号、合図による言語) という language (言語) の総称性が維持されたままで、手話の個々の内容には言及していない。無冠詞・単数形の language が表す名詞句は強い総称性を表す場合であり、個別化はされておらず、定性、特定性は共にマイナス (-d -s) である。

③ Studying a foreign **language** (+g -d -s) is important.

language が可算化された a foreign language (外国語) では language が表す名詞句は依然として総称性を表しているが、個別の事例には言及していないため (どの外国語かは不明)、総称性はプラス (+g) であり、定性、特定性は共にマイナス (-d -s) である。

The second foreign language (-g +d +s) he took at college was the hardest subject of all.

the second foreign language he took at college 「彼が大学で履修した第二外国語」は個別の案件であり、language の表す名詞句は総称性を表しておらず (-g)、聞き手 (定性)、話し手 (特定性) 共に認識できているものである (+d +s)。

I am wondering if I should have passed **the second language** (-g -d +s) I took at college.

the second language I took at college 「私が大学で履修した第二外国語」において、language が表す名詞句は、話し手は認識しているが聞き手は認識していないと考えられる個別の事例であり、総称性と定性はマイナスで、特定性のみプラスとなる (-g -d +s)。

④ Haven't you yet decided on a second foreign **language** (-g -d -s) you will take in the next academic year?

a second foreign language you will take in the next academic year 「あなたが来年度履修する第二外国語」において language の表す名詞句は個別の案件 (-g) であるが、聞き手、話し手共に認識できない (-g -d -s) と考えられる。

C タイプは B タイプを総称性プラス (+g) にも拡張した場合である。C タイプを裏付けるには、本来の総称性、つまり強い総称性に対峙する「弱い総称性」の存在が必要である。多くの抽象名詞は動詞と形容詞から生み出されている事実から、「動詞から名詞化への変形は抽象性を確保する」ものだと主張されてい

る (Ekberb, 2006; Vendler, 1968; Apresyan, 1974)。これも弱い総称性を指示する理由付けとなる。抽象性とは個別化を表さない総称性に直結する概念である。筆者は実際に存在するのは C タイプであると主張する。

表 1 は以上をまとめたものである。

表 1. 抽象名詞の総称性・定性・特定性の関連

意味素性	総称性 (g)	定性 (d)	特定性 (s)
強い総称性 (本来の無冠詞・単数形の 抽象名詞)	++g (強い総称性) ※本稿では+g で統合する	-d	-s
弱い総称性 (可算化された抽象名詞)	+g (弱い総称性)	-d	+s
	+g (弱い総称性)	-d	-s
総称性を表していない場合 (個別化を表している場合)	-g	+d	+s
	-g	-d	+s
	-g	-d	-s

5. まとめ

今回、一般的な名詞と冠詞の共起における重要因子として、定性、特定性に加えて、総称性を導入した場合の、それらの関係性を考察した。総称性を導入することの意義と妥当性に関しては、さらなる研究が必要であり、抽象名詞(句)の分類: C タイプの妥当性についても実証する必要がある。C タイプとは、以下のものである。総称性プラス(+g 弱い総称性)の場合、定性マイナス(-d)、特定性プラス(+s)となり、総称性プラス(++g 強い総称性/+g 弱い総称性)の場合、定性マイナス(-d)、特定性マイナス(-s)となり、総称性プラスの場合は 2 種類の場合が考えられる。一方、総称性マイナス(-g)の場合は、定性プラス(+d)、特定性プラス(+s)と定性マイナス(-d)、特定性プラス(+s)と定性マイナス(-d)、特定性マイナス(-s)の 3 種類の場合が考えられる。

名詞、特に抽象名詞、と冠詞の共起の現象とその存在理由の解明は、非常に困難な問題である。今後は実証実験と共に、この解明に注力していきたい。

引用文献

- Apresyan, Yu.D. (1974). *Leksicheskaya semantika: sinonimicheskie sredstva yazyka* (Lexical Semantics: Semantic Means of Language), Moscow: Nauka.
- Carlson, G. N. (1977). Reference to Kinds in English, University of Massachusetts at Amherst Ph. D. dissertation. Also published 1980, Garland, New York.
- Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. in Li. C. N. (ed.). *Topic and Subject*. Academic Press.
- Christophersen, P. (1939). *The Article: A Study with Their Theory and Use in English*. Copenhagen: Einar Munksgaard.
- Ekberg L. (2006). Construal operations in semantic change: the case of abstract nouns. *Competing Models of Linguistic Change: Evolution and beyond*, O. N. Thomse (ed.), 235–251.
- Greenberg, Y. (2003). Manifestations of Genericity, Routledge, New York.
- Hawkins, Roger et al. (2005). “Accounting for English interpretation by L2 learners,” ms., University of Essex.
- 樋口 晶幸 Michael Gorman (2003) 『[例解] 現代英語冠詞事典』 pp. 11, 57–63 大修館書店
- Ionin, T., Ko, H. and Wexler, K. (2004). “Article semantics, in L2 acquisition: The role of specificity.” *Language Acquisition* 12, pp. 3–69.
- 庵功雄 (1994) 「定性に関する一考察： 定情報という概念について」 『現代日本語研究 1』 pp. 40–56 大阪大学文学部日本学科現代日本語学講座
- 石田秀雄 (1994) 「冠詞の意味論-特定性と総称性-」 『中部地区英語教育学会研究紀要』 No. 24 p. 61 中部地区英語教育学会
- 石田秀雄 (2002) 『わかりやすい英語冠詞講義』 p. 68 大修館書店
- 岩部浩三 (2016) 「総称文の多様性と認知能力の複合性 -社会的偏見の克服に向けて-」 『英語と 英米文学』 山口大学人文学部・教育学部・経済学部・工学部・留学生センター
- 金水敏 (1986) 「連体修飾成分の機能」 『松村明教授古稀記念 国語研究論

- 集』 明治書院
- 小西友七、南出康世 (2001) 『ジーニアス英和大辞典』 大修館書店
- Krifka, M., F. J. Pelletier, G. N. Carlson, A. ter Meulen, G. Link, and G. Chierchia. (1995). “Genericity: and Introduction,” in G. N. Carlson and F. J. Pelletier. (ed). (1995). pp. 1–124.
- Lawler, J. (1973). *Studies in English Generics*, University of Michigan Papers in Linguistics 1. 1, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Leslie, S. J. (2008). “Generics: Cognition and Acquisition.” *Philosophical Review*. 117–1, pp. 1–47.
- 織田稔 (2002) 『英語冠詞の世界』 p. 6 研究社
- Prasada, S. (2010). “Conceptual Representation and Some Forms of Genericity,” F. J. Pelletier. (ed.). *Kinds, Things, and Stuff*, pp. 36–59. Oxford University Press, Oxford.
- Schwarz, F. (2012). “Different Types of Definites Crosslinguistically”. University of Pennsylvania.
- 関口智子 (2016) 「英語冠詞指導再考」 『専修大学外国語教育論集』 専修大学外国語教育研究室 pp. 145–166.
- Vendler, Z. (1968). *Adjectives and Nominalization*. The Hague: Mouton.

Improving EFL Writing Assessment with ChatGPT

Assistance

Sumie Matsuno

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho. Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 Japan

Summary

ChatGPT is the latest AI chatbot, developed by the US-based Open AI corporation in November 2022. It possesses the capability to address a wide variety of questions and requirements. ChatGPT can effectively engage with writers and furnish responses to their inquiries (Open AI, 2023). This study aims to examine the potential impact of ChatGPT on paragraphs written by Japanese English as a foreign language (EFL) learners. The assessments of a teacher were compared with those of ChatGPT, highlighting the differences using FACET analysis. The results showed that, although both the teacher and GPT assigned relatively high scores to the students, making it challenging to distinguish between the writers' abilities, there were significant differences in their assessments. Moreover, upon examining unexpected responses, it became evident that the teacher had significantly more unexpected responses than GPT. This disparity arose due to differing expectations between the teacher and GPT. Overall, it was inferred that GPT can serve as valuable support in evaluating students' writings. Nevertheless, there remains a possibility of misunderstandings. Therefore, teachers must exercise caution when utilizing this convenient tool.

Key words

ChatGPT, Writing Assessment, University students, English as a foreign language

Introduction

ChatGPT is the latest AI chatbot, developed by the US-based Open AI corporation in November 2022. It possesses the capability to address a wide variety of questions and requirements. ChatGPT can effectively engage with writers and furnish responses

to their inquiries (Open AI, 2023). Several studies have been conducted to integrate ChatGPT into educational settings; the results often indicate the need for caution when using ChatGPT. (Glaser, 2023; Wu, et.al, 2024; Zhu et.al, 2023). This study aims to examine the potential impact of ChatGPT on paragraphs written by Japanese English as a foreign language (EFL) learners, proposing the feasibility of integrating ChatGPT into the formal assessment in EFL writing classroom.

Procedure

The paragraphs written by 62 Japanese university students learning English were evaluated by a teacher and ChatGPT. The paragraphs were evaluated based on length, content quality, topic sentence, supporting sentences, format, concluding sentence, vocabulary, grammar, mechanics, and overall impression. There are three suggested patterns for formatting: one involves presenting the viewpoints of item A followed by those of item B; another involves discussing similar viewpoints of items A and B before detailing their differences; and the third compares three aspects between A and B. If the paragraph adheres to one of these formats, the score is 3; if it is acceptable, 2; if it does not fit any format, 1. Mechanics includes the title, indentation, capitalization, and punctuation.

The assignment was as follows.

Write a well-organized comparison and contrast paragraph. It should be about 300-400 words. Choose your topic from the following.

- Apples vs. Microsoft
- Nuclear Power vs. Solar Power
- Online vs. Traditional Education
- Books vs. Movies
- Coffee vs. Energy Drink

The following command was written into ChatGPT.

A Japanese EFL student has been tasked with writing a comparison and contrast paragraph. The paragraph should comprise 300 to 400 words. Assign scores (1 for poor,

2 for okay, and 3 for good) based on the following 10 items; length, content quality, topic sentence, supporting sentences, format, concluding sentence, vocabulary, grammar, mechanics, and overall impression. Please assign a score for each item. There are three suggested patterns for formatting: one involves presenting the viewpoints of item A followed by those of item B; another involves discussing similar viewpoints of items A and B before detailing their differences; and the third compares three aspects between A and B. If the paragraph adheres to one of these formats, the score is 3; if it is acceptable, 2; if it does not fit any format, 1. Mechanics includes the title, indentation, capitalization, and punctuation.

Analysis

The teacher's evaluation and ChatGPT's were compared using Multifaceted Rasch Analysis, which is also known as MFR or Multifaceted Rasch modeling, is a statistical method used to assess the performance, difficulty, and interaction of multiple facets or dimensions within test or assessment data. It starts with the Rasch model, which is used to measure the relationship between the difficulty of items and the abilities of individuals taking a test. In a traditional Rasch model, the focus is on one dimension or fact, typically assessing the relationship between the difficulty of items and the ability of individuals along a single continuum. However, many assessments involve multiple facets or dimensions that may interact in complex ways. Multifaceted Rasch Analysis expands the Rasch models to handle various facets (Linare, 2012; Linacre, 2002; Linare 2023).

In this study, rater severity, item difficulties, and writer ability were calculated as facets, using the FACETS computer program, version 3.87.0 (Linacre, 2023). The output of the FACETS analysis reported summary statistics of raters, writers and items to check whether they were in the acceptable range to be measured. It also displayed a FACETS map, which showed visual information about differences that existed among those facets. Writer ability logit measures were estimated simultaneously with the rater severity logit estimates and item difficulty logit estimates on the same linear measurement scale (logit scale), which made them easily compared. It also reported an ability measure and fit statistic for each writer, a severity measure and fit statistic for each rater, and a difficulty estimate and fit statistic for each item. In addition, it showed unexpected responses, which might cause writers, raters, or items to be misfitting.

Research Questions

The followings were the research questions in this study.

1. To what extent did the writers' abilities, raters' severities, and items' difficulties fit the Rasch model?
2. To what extent did the writers' abilities, raters' severities, and items' difficulties extent?
3. For each rater, how was each category used?
4. How many unexpected responses were detected for the teacher and GPT?

Results

(1) Summary statistics

The initial research question was, 'To what extent did the writers' abilities, raters' severities, and items' difficulties fit the Rasch model?' The summary statistics presented below aim to address this question.

Table 1

Summary Statistics

	Writers	Raters	Items
Logic-Scale			
Infit MSE			
M	1.02	1.03	1.07
SD	0.44	.33	.41
Outfit MSE			
M	1.04	1.04	1.04
SD	0.80	.36	.46
Reliability of Separation	0.80	.81	.97
Chi-squared	299.60*	10.50*	299.10*
Degree of Freedom	61	1	9

Linacre (2012) noted that values ranging from 0.5 to 1.5 on the logit scale for infit and outfit mean-square statistics are considered 'productive for measurement' (p. 15). In the presented tables, all writers, raters, and items appeared to fall within acceptable

ranges, implying that the data could be reliably used for measurement purposes.

The high reliabilities of separation statistics among writers, raters, and items suggest reliable distinctions in the assessed locations of each writer's ability, each rater's severity, and each item's difficulty, respectively, on the logit scale. The chi-square statistic assesses the exchangeability of elements within a facet. The overall differences among elements within the writer, rater, and item facets were found to be statistically significant based on the chi-square statistics ($p < 0.05$). From this table, the teacher rater's assessments are different from ChatGPT's.

(2) The FACETS map

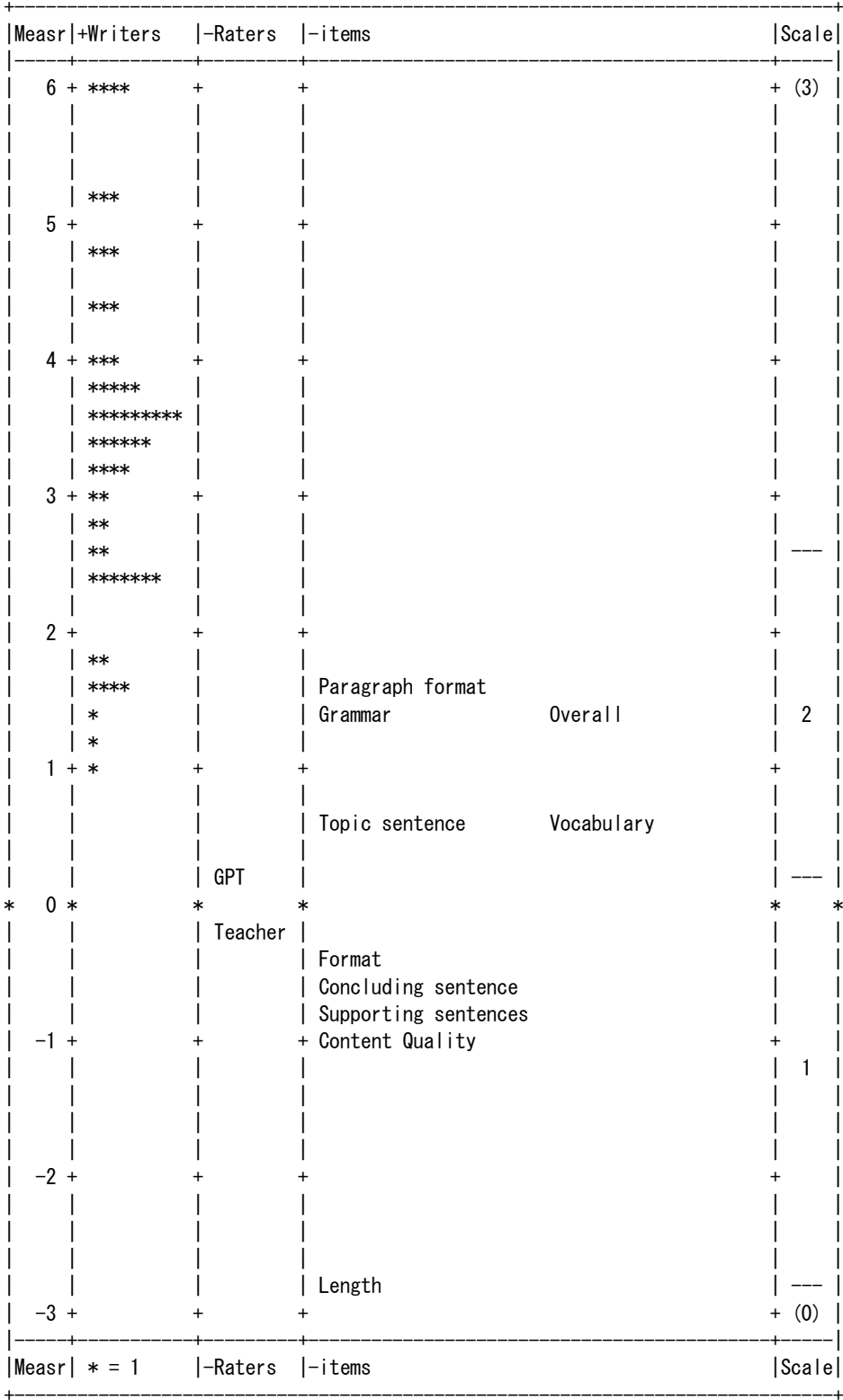
The second research question aimed to determine the extent of writers' abilities, raters' severities, and items' difficulties. To address this question, the Facet map (Figure 1) was presented. The first column represented the logit scale, encompassing all converted scores. The subsequent three columns showcased the logit-scale placements for the three facets: writers, raters, and items.

To interpret the logit-scale placements of the three facets, raters and items were centered at zero (with their mean set to zero), allowing only the average location of the writer facet to vary. The second column illustrated writers' ability locations; those positioned higher displayed greater writing ability. The third column depicted the locations of raters' severity ($n=2$); higher positions on the logit scale indicated greater severity, signifying a tendency to assign lower ratings more frequently. The fourth column represented the locations of the items; higher placements on the logit scale correlated with more severe ratings, whereas lower placements suggested less severe ratings. The fifth column exhibited the actual scores (categories) assigned by the raters.

Figure 1 indicates that both GPT and the teacher assigned consistently high scores to all writers, making it challenging to distinguish between the abilities of the writers. Additionally, GPT is slightly more severe than the teacher. In terms of items, paragraph format is rated as the most severe, while length is considered the easiest.

Figure 1

The Facet Map



(3) Category Statistics

The research question 3 was “For each rater, how was each category in the assessment used?” This question was answered by the category statistics, Table 2 and 3, presented in FACETS.

Table 2

The Category Statistics of GPT

Category	Count	Percentage
1	56	11%
2	196	38%
3	258	51%

Table 3

The Category Statistics of The Teacher

Category	Count	Percentage
1	44	8%
2	161	29%
3	344	63%

Utilizing various categories typically leads to successfully distinguishing writers' abilities, which is the primary goal of the assessment. However, both the teacher and GPT assigned relatively high scores to the students, making it difficult to differentiate between the writers' abilities. The use of additional categories could enhance the successful distinction of the writers' abilities.

(4) Unexpected Responses

The research question 4 tried to identify the number of unexpected responses detected by both the teacher and GPT.

Table 4

Unexpected Responses of the Teacher

Rater	Writers	item	Score	Expected
-------	---------	------	-------	----------

Teacher	36	concluding sentence	1	3
Teacher	27	topic Sentence	2	3
Teacher	56	vocabulary	2	3
Teacher	34	format	1	2.8
Teacher	43	paragraph format	1	2.8
Teacher	38	supporting sentences	2	2.9
Teacher	29	topic sentence	1	2.7
Teacher	31	topic sentence	1	2.7
Teacher	22	concluding sentence	2	2.9
Teacher	30	paragraph format	0	2.2
Teacher	62	topic sentence	2	2.9
Teacher	10	topic sentence	1	2.7
Teacher	17	topic sentence	1	2.7
Teacher	26	topic sentence	1	2.7
Teacher	52	topic sentence	2	2.9
Teacher	8	vocabulary	2	2.9
Teacher	31	concluding sentence	2	2.9
Teacher	32	concluding sentence	1	2.6
Teacher	34	supporting sentences	1	2.6

Table 5

Unexpected Responses of Chat GPT

Rater	presenter	item	Score	Expected
GPT	51	length	1	2.9
GPT	41	length	1	2.8
GPT	2	Content Quality	1	2.7

As you can see, the number of unexpected responses of the teacher was significantly higher than that of GPT. A notable observation is that eight out of 19 issues pertain to the topic sentence. During class, students were tasked with composing an effective topic sentence that included both a topic and the writer's opinion. Therefore,

the teacher assessed these aspects in each topic sentence.

Here is an example from Student 10's initial paragraph.

Some people drink coffee or energy drink to stay up late and keep working. Is the effect of them only that? Which drink should we have?

In this instance, the writer failed to express a clear opinion, leading the teacher to assign a score of 1. Conversely, GPT assigned a score of 3. That is, the teacher's expectations for the topic sentence seem to differ from those of GPT. Consequently, the teacher's expectations were explained to GPT. Below are the interactions between GPT and the teacher.

The teacher: I don't think the writer gave her clear opinion at the beginning of the paragraph.

GPT: You're right. The opinion isn't explicitly stated at the beginning of the paragraph. While the introductory sentences present questions about the effects and choices between coffee and energy drinks, a clear writer's opinion isn't explicitly outlined until the conclusion. Reevaluating based on the absence of a clear writer's opinion at the beginning: Topic sentence: 2(Introduces the topic and questions about the effects of the drinks but doesn't present a clear writer's opinion.)

When GPT became aware of the teacher's expectations, it adjusted the score.

All the unexpected responses of the teacher were higher than the actual scores provided, as shown in Table 10. This appears to stem from the same reason as the example discussed above.

Conversely, GPT only identified 3 unexpected responses, two of which were related to length. However, Student 51's paragraph consisted of 309 words, and Student 41's paragraph contained 300 words, both surpassing the 300-word mark. Yet, when excluding the title from the total word count, both paragraphs fell below 300 words. This discrepancy seems to arise once more due to differing expectations between the teacher and GPT. It appears that the teacher included the title in the word count, whereas GPT did not account for it.

Conclusion

In this study, only categories 1, 2, and 3 were employed, thus limiting the clear distinction among writers' abilities. To achieve this purpose, a broader range of categories should have been utilized.

On the other hand, an interesting observation emerged: the expectations of teachers may not align with GPT's. This discrepancy was apparent during the assessment of topic sentences, where GPT's criteria differed from that of the teacher.

While ChatGPT can significantly assist in evaluating students' writing, potential misunderstandings can arise. Hence, explicit instructions should be provided to ChatGPT by teachers. With careful use, this convenient tool can greatly support teachers in their evaluations.

References

- Glase, N. (2023). Exploring the potential of ChatGPT as an educational technology: an emerging technology report. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(4), 1945-1952.
- Linacre, J.M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878. www.rasch.org/rmt/glossary.htm.
- Linacre, J.M. (2012). Many-facet Rasch measurement: Facets tutorial. Retrieved June 6th, from <http://winsteps.com/tutorials.htm>.
- Linacre, J.M. (2023). FACETS: computer program for many faceted Rasch measurement (version 3.87.0). Chicago, IL: Mesa Press.
- Open AI. (2023). *Creating safe AGI that benefits all of humanity*. Retrieved January 17, 2024 from <https://openai.com/>
- Wu, T., Lee, H., Li, P., Huang, C., Huang, Y. (2024). Promoting self-regulation progress and knowledge construction in blended learning via ChatGPT-based learning aid. *Journal of Educational Computing Research*, 61889, 3-31.
- Zhu, Ch., Sun, M., Luo, J., Li, T., & Wang, M. (2023). How to harness the potential of ChatGPT in education? *Knowledge Management & E-learning*, 15(2), 133-152.

「たら」と「と」の異質性に関する一考察

千田 愛

愛知産業大学短期大学（通信教育部非常勤講師）

A Study on the Differences between“Tara”and“To”

Ai CHIDA

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005, Japan

要旨

条件文での「事実的用法」が認められる「たら」と「と」の異質性について考察する。「たら」は、話し手が後件を主観的に、「と」は客観的に認識していることを示す「後件認識マーカー」として機能する。このように考えることで、伝達されるニュアンスの違いや「たら」と「と」の容認度の違いが生じることも、的確に説明ができる。

キーワード

条件文、事実的用法、主観的、客観的、後件認識マーカー、心的態度

1. はじめに

(1) 雨が {やんだら / やむと}、虹が出た。

(1)の「た（だ）ら」と「と」は置き換え可能である。しかし、「たら」を使った場合と「と」を使った場合、後件の「虹が出た」は異なるニュアンスを含んで解釈される。これはなぜだろうか。また、次のように、「と」「たら」の置き換えがそもそも不可能な環境もある。

(2) a. *その論文が発表されたら、彼女は一躍有名になった。

- (2) b. その論文が発表されると、彼女は一躍有名になった。
- (3) a. この論文を読んだら、余計にわからなくなった。
- (3) b. *この論文を読むと、余計にわからなくなった。

私見では、「たら」と「と」の違いについて、これまでも多くの考察がなされているが、未だ統一した見解はないようである。本稿では、先行研究で指摘されている「たら」と「と」の性質を概観、整理したうえで、条件文の「事実的用法」における「たら」と「と」の異質性について、考察を試みる。

2. 先行研究

2.1 条件文の「事実的用法」について

蓮沼(1993:73)では、「たら」と「と」に典型的に認められる「事実的用法」を次のように定義する。

条件文のうち、「前件、あるいは文全体が実現した事態を表すような」用法が「確定的」な用法である。「確定的」な用法の一つとして、一回的に生起した既定の事態の関係を叙述する用法があるが、その現代語における用法は「たら」と「と」に典型的に認められるものである。この用法を、暫定的に「事実的用法」と呼ぶことにする。

「たら」と「と」は「事実的用法」を持つという共通点を有している一方で、決定的に異質な機能を有する形式でもある。本研究では、蓮沼(1993)の定義に基づき、「たら」と「と」の「事実的用法」についての考察をすすめる。

2.2 久野(1973)

2.2.1 「 S_1 たら S_2 」構文の特徴

久野(1973:109)は、「 S_1 たら S_2 」構文の用法を解明する鍵として、「たら」の「た」が完了を表すことを指摘し、「たら」構文の特徴を示す。

- ① S_2 が起きる前に S_1 が起きることを前提とする。
- ② S_2 が過去の出来事を表す場合には、 S_1 と S_2 が表す動作・出来事の間、 S_2 の主語による意図的・計画的な時間的前後関係があってはならない。

- (4) a. *学校に行ったら、勉強した。
 b. 学校に行ったら、勉強させられた。
 c. 学校に行ったら、まだ誰も来ていなかった。 (久野、1973:111)

(4a)の「勉強した」は、 S_2 の主語である話し手の意志でコントロールできる動作であるが、(4b)、(4c)の「勉強させられた」「まだ誰も来ていなかった」という状態は、話し手の意志でコントロールできない。

③②からの帰結として、 S_2 はしばしば「思いがけない出来事」を表す。

- (5) 東京に行ったら、太郎に会いました。
 (久野、前掲書:112)

前件と後件との間に、話し手の意図による時間的前後関係があってはならないため、後件は、意図的ではなく、偶然出会ったことを表す。

2.2.2 「 S_1 と S_2 」構文の特徴

久野(1973:120)では、「 S_1 と S_2 」構文を二つの場合に区別して考察し、「と」と「たら」が明白な違いを持つことを示した。

A. 一般的（習慣的）状態を表す場合

- (i) 習慣的・必然的な先行条件・結果の関係を表す。→(6)
 (ii) S_2 は、命令・要求・決意を表すことが出来ない。→(7)
 (iii) S_2 が表す動作・状態は、 S_1 の出来事が完了した後に起きるものでなければならぬ。

- (6) ?来年の夏になると、ニューヨークに行きます。 (久野、前掲書:114)
 (7) a. *寒いと、もっと着なさい。(命令)
 b. *夏になると、ニューヨークに行きなさい。(要求)
 c. *太郎が来ると、帰ります。(決意) (久野、前掲書:115-116)

(6)、(7)の「と」は、いずれも「たら」に置き換えると文法的となることから、

「と」と「たら」が有する異質な機能が明白である。

B. 過去の特定の出来事を表す場合

- (i) S_1 と S_2 との間には、習慣的・必然的な先行条件・結果の関係はない。
- (ii) S_1 と S_2 の表す出来事は、同じ観察者が同じ場所で観察できるものでなければならない。→(8)
- (iii) S_1 と S_2 との間に、サスペンス（予想外の驚き）が含まれている。→(9)
- (iv) S_2 は、聞き手にとって新情報でなければならない。
- (v) S_2 は、観察者が客観的に観察し、報告し得る出来事を表していなければならない。話し手の意図的な動作は、 S_2 には表れることが出来ない。（物語調の文の場合は、この制限は適用しない。）→(10)
- (vi) S_2 が状態を表す場合は、短期の状態でなければならない。→(11)

(8) *家で寝ていると、次郎が花子を訪ねた。 (久野、前掲書:117)

(9) 外に出ると、雨が降っていた。 (久野、前掲書:118)

(10) a. 僕が着くと、太郎が帰った。

b. *花子が来ると、僕が帰った。 (久野、前掲書:119)

(11) *1960 年、東京に住んでいると、次郎に会った。 (久野、前掲書:120)

2.3 蓮沼(1993)による考察

蓮沼(1993)では、「たら」と「と」の「事実的用法」を五つに分類している。

(12) 窓を{開けたら / 開けると}エーゲ海が目の前に見えた。 <発見> (13)

見上げて{いたら / いると}空から財布が降ってきた。 <発現> (14) 夜に

{なったら / なると}みぞれは雪に変わった。 <時>

(15) お化粧を{したら / すると}彼女は見ちがえるほどきれいになった。

<反応>

(16) 彼は家に{*帰たら / 帰ると}友達に電話した。

<連続>

それぞれの用法における前件と後件の事態は、次のようにまとめられる。

	前件	後件
発見	発見の契機となる	前件の行為により発見される対象の存在や

	行為	その状態の記述、認知行為など
発現	継続的な動作	動作がなされている状況での新たな事態の出現や認知
時	時間の推移	新たな事態の出現や状況の進展・変化
反応	動作や変化	前件に反応して起きる動作や変化
連続	第一の動作・変化	前件に連続して起こる同一主体の第二の動作・変化

*「連続」の用法は「と」は認められるが、「たら」にはない。

蓮沼(1993:78)では、五つの用法の前後関係の共通の特徴として、「新たな状況」における「新たな認識の成立」という共通の認識構造を認めている。この共通の前後関係の特性をもとに、「たら」と「と」の異質性に注目している。

2.3.1 蓮沼(1993)による「たら」と「と」の異質性

「たら」の使用が不適格、ないしは不自然になるのは次の三つのケースである。

①後件が意志的行為を表す場合

(17) 彼は家に{*帰ったら / 帰ると}友達に電話した。

<連続>(蓮沼、1993:80)

(18) 大学が休みに入ったら{?僕 / 彼}は荷物をリュックに詰め、雪靴をはいて京都まで出かけた。

<時>(蓮沼、前掲書:80)

②前件の動作主が話し手以外の場合

(19) あるとき、坂口さんが、彼の家へ「乳をしぼるところを見せてくれ」といって遊びに{?行ったら / 行くと}、躍り上がるようにして彼は喜んだ。

<反応>(蓮沼、前掲書:81)

③無意識的な動作・変化を表す場合

(20) どんぐりはころころ{??ころがったら / ころがると}池に落ちた。

<連続> (蓮沼、前掲書:84)

①、②については、「たら」は話し手が実体験的に新たな事態を認識するといった文脈を要求するものなので、外部からの観察者として事態の生起を客観的に叙述するような文脈では用いられない」(蓮沼、前掲書:83)。③は、「対象の順当な連続的变化を表すもので、話し手が自らに起こった「新たな認識」として表現する動機に欠けているため」(蓮沼、前掲書:84)、「たら」が極めて不自然となる。

(21) 毛糸のセーターを洗濯機で {洗ったら / ??洗うと} 着られなくなった。
(蓮沼、前掲書:84)

(21)の前件は、話し手の意志的行為を、後件は対象の物理的变化によって生じた事態を表す。ただし、後件の事態は、前件の事態が成立した状況と同一の場面で、外部から客観的に観察できない。従って、「と」は「話し手が外部からの観察者の視点で語るような場合」に用いられるため、不可となる。蓮沼(前掲書:79)では、「たら」と「と」の使い分けを、「前件の事態の成立」において「後件の事態の認識をどのように表すか」という観点から、次のように整理する。

たら	後件の事態を話し手が実体験的に認識するといった関係を表す
と	後件の事態の成立、またはそれに対する認識の成立を、話し手が外部からの観察者の視点で語る

問題点として、「たら」は話し言葉で多用されることから、「たら」と「と」の異質性の考察に関して、広範な自然発話のデータの不十分さが指摘される。

2.4 益岡(2006)による考察

益岡(2006)では、タラ形式の条件文に固有の意味的特徴について、レバ形式・タラ形式と比較しながら考察する。

(22) 連絡してみたら、担当者が勘違いしていたことがわかった。
(益岡、2006:33)

(22)の「事実的用法」には、タラ形式の条件文の特徴がよく現れている。(22)

は(23)で言い換えられるように、ある事態から別のどのような事態に展開したかを表している。

(23) 連絡してみたところ、担当者が勘違いしていたことがわかった。

(益岡、前掲書:33)

このことから、タラ形式の条件文は、「前件で未実現の個別的な事態を表し、後件でその実現に依存して生起する別の個別的自体を表す」、つまり、「個別事態間の時間的依存関係」の表現、という特徴を持つと言える。タラ形式は「事態の実現を表すと考えられる特別な有標的な「たり」を用いた条件形式で、個別的事態階層における条件設定、という点と深く関係する」(益岡、前掲書:36)。条件形式の無標の基本形であるレバ形式からの意味連鎖として、タラ形式は「「たり」という形態を用いて「意味の未実現」の意味を明示的に表し、そこから派生される仮定の意味を未分化に含む。因果性からは解放される」(益岡、前掲書:39)。

(24) レバ形式：**一般的因果関係** ⇒ 事態の未実現 ⇒ 仮定

タラ形式：(因果性から解放) **事態の未実現** ⇒ 仮定

(益岡、前掲書:40 から一部抜粋)

レバ形式、タラ形式がそれぞれ一般的事態階層、個別的事態階層という対立的な関係に位置する、という側面と、それぞれに一定の重なりが見られる連続的な関係の両面を含んでいることが分かる。

2.5 孟(2021)による考察

孟(2021)では、日本語学習者と日本語母語話者の用例を複数のコーパスを用いて調査し、日本語母語話者による「たら」と「と」の使用傾向や、日本語学習者による使用の特徴、問題点を明らかにした。つまり、蓮沼(1993)が指摘した広範な自然発話のデータ不足の問題を解決し、以下の考察を提示している。

①「と」「たら」を用いた事実条件文の用法¹は、「連続」「きっかけ²」「発見」

¹ 孟(2021)では「事実条件文の用法」とあるが、本稿では「条件文の事実的用法」と同義であるとみなす。

² 「きっかけ」とは、異主体の連続する動作を表す場合である。(孟、前掲書:207)

「発現³」「時⁴」の五つに分類される。(孟、2021:207)

②「と」は「たら」より、「連続」「きっかけ」の文で多用される傾向がある。

③「と」が使われる、前件と後件に因果関係がある「連続」文の事実条件文では、前件述語動詞に感覚動詞、思考動詞が多い。

(25) 男の目で見られている、と思うと、軽い緊張に襲われた。

(孟、前掲書:121)

④「たら」を使った因果関係がある「連続」文には、後件は受身文が多い。

(26) このように質問したら即効で削除されました。(孟、前掲書:122)

⑤「と」は「Aが(Bに/を)～すると、Bが～した」、「たら」は「Aが(Bに/を)～すると、Bが～になった」のかたちの事実条件文によく用いられる。

⑥「と」は特に書き言葉で、「たら」はくだけた書き言葉や話し言葉として、よく使われる傾向が見られる。

このように、「と」と「たら」の異質性を整理することは非常に複雑であることから、「事実条件文は、日本語学習者にとって習得が難しい項目であり、事実条件文と、その周辺表現との用法の区別は難しい。」と考察している。

3. 「たら」と「と」の異質性から見えるもの

前節までで、久野(1973)、蓮沼(1993)、益岡(2006)、孟(2021)で考察されている事実的用法の「たら」と「と」の性質を、概観した。いずれも「たら」と「と」には明らかな類似点と異質性があることを認めている。先行研究で共通して指摘されている事実的用法の「たら」と「と」に見られる「類似点」「相違点」を以下にまとめる。

³ 「発現」とは、前件の動作や状態の最中に後件の動作が発生する関係を表す場合である。(孟、前掲書:207)

⁴ 「時」とは、前件が時を表す言葉、または時を意味するもので、後件がその時行われた動作・作用を表す場合である。(孟、前掲書:207)

・「類似点」：①前件で認識されている事態が、後件で新たな展開をする。

（前件と後件に、時間的前後関係がある）

②後件は、話し手にとって、予想外の出来事である。

・「相違点」：①「たら」は、話し言葉でよく使われる。

②「たら」は後件に対して、主観的な認識を表す。

③「と」は後件に対して、客観的な認識を表す。

④「と」は、前件と後件が、連続的な事態である。

(27) 桜が {咲いたら / ?咲くと}、会いましょう。

(28) 桜が {?咲いたら / 咲くと}、観光客が増える。

(27)で「と」が容認しにくいのは、後件の「会いましょう」という事態が、話し手の主観的な認識に基づく提案だからである。一方、(28)で「たら」の容認性が低い理由は、「観光客が増える」という事態は、前件からの結果として、客観的に認識できるからである。次に、「たら」と「と」の両方が可能になる例について、考えてみたい。

(29) テレビを {つけたら / つけると}、人気アイドルが映っていた。

「人気アイドルが映っていた」という新しい事態が話し手の主観的な認識として解釈される場合は、「たら」が使われ、「嬉しい」「興奮している」というようなニュアンスも伝えられる。一方、「と」が使われると「テレビをつけた。その結果、（偶然にも）人気アイドルが映っていた」という事実を報告する話し手の姿勢が明確になる。この場合、話し手が後件を客観的に捉え、報告しているというニュアンスが強くなる。つまり、「人気アイドルが映っていた」という新しい事態の認識に、話し手が心的にどう関わるかによって、「たら」と「と」が使い分けられる、と考えられないだろうか。

本稿では、これまでの考察をもとに、「たら」と「と」の事実的用法について、以下の仮説を立てる。

<仮説 1> 事実的用法の「たら」は、条件文の後件を、主観的に認識していることを示すマーカーとして機能する。

< 仮説 2 > 事実的用法の「と」は、条件文の後件を、客観的に認識していることを示すマーカーとして機能する。

< 仮説 3 > 「たら」と「と」が、後件認識マーカーとして機能するからこそ、話し手の心的態度によって、両者がどちらも容認可能となる場合がある。ただし、ニュアンスの違いが生じる。

以下、この仮説について検証する。

3.1 主観的認識マーカーとしての「たら」

「たら」の機能は、益岡(2006)で指摘された「前件で未実現の個別的な事態を表し、後件でその実現に依存して生起する別の個別的自体を表す」という性質、つまり、「前件と後件の依存関係」と関わりがある。この「依存関係」は、「「たら」が後件の主観的認識を導くマーカーである」ことを裏付けるものである。つまり、二つの個別的事態に依存関係を生じさせているのは、「たら」の主観的認識マーカーとしての機能によるものだ、と考えられる。また、「たら」を使った条件文が「時間や空間に大きな隔たりがあっても容認される」ことも、「たら」が「主観的認識マーカー」であると考えれば、説明が可能である。

(30) 旅行に行ったら、30 年ぶりに小学校時代の同級生に会った。

(30)では、「たら」が後件の主観的認識を示すマーカーとして機能しているからこそ、「旅行に行った」という前件に依存して、「30 年ぶりに同級生に会った」という時間的、空間的に大きな隔たりのある後件の生起が可能になる。また、「たら」が後件の主観的認識を示唆する結果、「とてもびっくりした」「なんて偶然なんだろう」というような、主観的ニュアンスも、文全体に加えられる。

(31) *旅行に行くと、30 年ぶりに小学校時代の同級生に会った。

「と」を使った(31)が容認できない理由は、「と」に「主観的認識を示すマーカー」としての機能がなく、時間的、空間的に大きな隔たりのある前件と後件に依存関係を認められない為である。

以上の考察は、仮説 1 の適切性を裏付ける。

<仮説 1> 事実的用法の「たら」は、条件文の後件を、主観的に認識していることを示すマーカーとして機能する。

3.2 客観的認識マーカー

「と」が容認される事実条件文は、「前件と後件の時間的關係」や「前件と後件における観察可能な因果關係」を表す。「と」は、前件と後件の間に、話し手が論理的関連性を認め、「客観的」「線的」に二つの事態の關係を捉えた場合に、容認可能となる。

(32) おむすびは、ころころ転がると、穴に落ちました。

(32)では、「おむすびが転がる」→「穴に落ちる」という時間的順序、因果關係の観察に焦点が置かれている。この二つの個別の事態は、「論理的」「線的」な関連性を持つのみで、依存關係にはない。話し手の視点は、「事態の観察者」として客観的で、因果關係がある二つの事態を時間的順序に従って報告している。「と」は、「事実条件文の後件を、客観的に認識していることを示すマーカーとして機能する」という仮説は、(33)が容認されないことも説明できる。

(33) *おむすびは、ころころ転がたら、穴に落ちました。

さらに、有名な小説の冒頭文で、「たら」が使われていないことも、「と」が「後件を客観的に認識していることを示すマーカー」として機能していることを示唆する。

(34) 国境の長いトンネルを {抜けると / *抜けたら} 雪国であった。

(川端康成『雪国』)

(34)で「抜けたら」に違和感を覚えるのは、小説の冒頭では、読者は、まだ主人公や小説の世界に感情移入することができないためであろう。ここで、突然「たら」が使われると、読者は、後件を主観的に解釈しなければならず、登場人物、場面設定などに何の知識もない小説の冒頭では、解釈に非常に労力がかかるだろう。さらに、「と」が「客観的認識マーカー」として機能することは、そもそも「引用」の意味を表す接続助詞の「と」としての性質を帯びている為とも考え

られる。「と」は、「前件と後件で因果関係のある一つの場面」が成立するように、後件が起こりうる「原因」となる事態（＝前件）を「と」で引用する役割を持つ⁵。つまり、条件文における「と」は、客観的な視点で捉えた事態（＝前件）を引用し、後件の認識も、前件から生じる、客観的に観察可能な結果であることを示すマーカーとして機能する。

ここまでで、仮説2について検証を行った。

<仮説2> 事実的用法の「と」は、条件文の後件を、客観的に認識していること示すマーカーとして機能する。

3.3 結論

本稿では、事実的用法における「たら」と「と」の異質性は、「条件文の後件をどのように認識しているかを示すマーカー」としての機能によるものである、と結論付ける。

<結論>

- ・「たら」： 条件文の後件を、主観的に認識していることを示すマーカーとして機能する。
- ・「と」： 条件文の後件を、客観的に認識していることを示すマーカーとして機能する。

後件を「主観的に認識する」か、「客観的に認識する」かは、話し手の二つの事態に対する心的態度、つまり、事態の捉え方が影響する。これは、科学的に数値化できるものではない。従って、同じ事態であっても、後件の性質や、話し手の後件への関わり方によって、「たら」と「と」の両方が容認可能となる場合もある。「たら」が使われると後件を主観的に、「と」が使われると客観的に認識していることが示される。さらに、「たら」と「と」の選択の容認度には、日本語母語話者の間でも、多少の揺れが生じることも、「たら」と「と」が「後件認識マーカー」として機能している所以であろう。ある事態を「主観的に」に認識す

⁵ 「引用」とは「自分の説のよりどころとして他の文章や事例または個人の語を引くこと」（広辞苑第五版：212）である。

るか。「客観的」に認識するか、には明確な境界線はほぼない。孟(2021)の「事実条件文は、日本語学習者にとって習得が難しい項目である」と言う指摘も、「認識マーカー」の選択は、話し手の当該事態に対する関わり方や、事態の性質に影響を受けることから裏付けられる。

<仮説 3> 「たら」と「と」が、後件認識マーカーとして機能するからこそ、話し手の心的態度によって、両者がどちらも容認可能となる場合がある。ただし、ニュアンスの違いが生じる。

仮説 3 も、例文(29)のように、「たら」と「と」の両方が容認可能である場合を適切に説明できる。

(29) テレビを {つけたら / つけると}、人気アイドルが映っていた。

最後に冒頭の例文(1)を挙げて、本稿で取り上げた問題点に対する答えとしたい。

(1) 雨が {やんだら / やむと}、虹が出た。

「やんだら」の場合は、「た(だ)ら」が、後件の「虹が出た」という事態を主観的に認識していることを示す。その為、話し手の驚きや感動もニュアンスとして伝達される。一方「やむと」の「と」は、客観的な視点で捉えた事態(=前件)を引用し、後件も客観的に認識可能な結果であることを示すマーカーとして機能している。この場合は、「雨がやんだ結果、虹が出た」という時間的順序に沿った因果関係が報告されている。「たら」か「と」の選択は、話し手が異なる二つの事態をどのように認識しているのかという心的態度によっても影響を受けることがある。

本稿での考察を通して、事実的用法の「たら」と「と」の異質性は、「後件認識マーカー」としての本質的な機能の違いによるものであることが分かった。

「たら」は、話し手が「後件を主観的に認識している」ことを、「と」は、「後件を客観的に認識していること」を示す。そして、その選択には、話し手自身の後件に関する心的態度が影響する場合も多い。事実的用法の「たら」と「と」に関しては、もっと精密で詳細な事例の分析と考察が必要である。今後は、学習者の「たら」と「の」の使い分けに関する誤用例の分析を基に、本稿での考察をさら

に発展させたい。

参考文献

- グループ・ジャマシイ(2017)『教師と学習者のための日本語文型辞典』
くろしお出版
- 蓮沼昭子(1993)「「たら」と「と」の事実的用法をめぐって」『日本語の条件表現』 pp.73-98 くろしお出版
- 蓮沼昭子・前田直子・有田節子(2001)『条件表現（日本語文法セルフマスターシリーズ）』くろしお出版
- 川端康成(2022)『雪国』新潮文庫
- 久野暲(1973)『日本文法研究』大修館書店
- 益岡隆志(1993)『日本語の条件表現』くろしお出版
- 益岡隆志編(2006)『条件表現の対照』くろしお出版
- 宮島達夫・仁田義雄編(1995)『日本語類義表現の文法（下）』くろしお出版
- 孟慧(2021)『日本語の事実条件文-コーパス調査を中心に-』専修大学出版局
- 新村出編(1998)『広辞苑第五版』岩波書店

【資料紹介】

能「清重」について

—翻刻と紹介—

三 苦 佳 子

愛知産業大学短期大学（非常勤講師）

The introduction of Materials about noh-KIYOSHIGE

Yoshiko MITOMA

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

要 旨

「清重」という能は、幸若舞曲の「清重」と共通する内容を持つ作品であるが、現在では上演されなくなってしまった演目の一つである。本稿では、その本文に相当する「謡本」と、演者がいかに謡に合わせて演技していくのかという所作などを書き留めた「仕舞付(型付け)」を合わせて翻刻し、作品構成の全体を概観する資料として紹介する。

キ ー ー ワ ー ド

能楽、清重、謡本、型付け、仕舞付

（１）能「清重」について

今日の能は各流儀で２００曲前後の演目が演じられているが、すでに廃曲となった能としてはそれ以上の数が存在する。廃曲の一つである「清重（きよしげ）」という能は、文明九年および十年の演能記録が残っている。「清重」については、伊海孝充氏の論考「〈錦戸〉と〈清重〉一腹切と英雄の能一」（『楽劇学会』第８号）で検討されている。シテ（主役）は、兄頼朝に迫られる身となった主君義経から伊勢三郎義盛と二人で廻文を託された駿河次郎清重。清重と義盛の二人は旅の途中で一旦別れることとなり、その後、敵の梶原景時に見付けられた清重が、大勢を相手に斬り合った後に自害して果てるまでが描かれる作品である。

能「清重」の台本に相当する謡本と、衣装と演出のノートとも言える仕舞付のそれぞれの写本を翻刻し、紙面上ではあるが、その全体像を復元する手がかりの一つとしたい。謡本は写本ごとに細かな異同があるし、仕舞付については必要に応じて演者によって書き留められてきたものであるため、謡本以上に異なった内容となっている。それぞれの違いを検討することも重要だが、本稿ではひとまず筆者の判断で、次の二つの資料を翻刻することにした。どちらも、法政大学能楽研究所所蔵の資料を使用させていただいた。

A 謡本：能楽研究所蔵「上杉家旧蔵下掛り謡本（上杉本）」（三十八）

【う／１／３８】

B 仕舞付：能楽研究所蔵「喜多流仕舞附（仕舞附）」（七）【１１９２／七】

本稿では、筆者が校訂したA「上杉本」に基づく本文を、B「仕舞附」の翻刻文とともに（２）で紹介し、「A「上杉本」の翻刻文は（３）に掲載している。

基本的に謡本には、立役を演じるシテ方とワキ方の登場人物に関わる詞章が書かれている。そこで、「上杉本」に欠けている狂言方のセリフ、及び、狂言方と絡む場面のセリフについては、便宜的に次の三つの資料から補うことにした。

『狂言集成』「清重」野々山戒三・安藤常次郎、能楽書林、昭和四十九年

『謡曲叢書』（一）「清重」、芳賀矢一・佐々木信綱 編、博文館、大正三年

『岡家本江戸初期能型付』「清重」藤岡道子 編、和泉書院、平成十九年

今日では能の詞章について、謡い方の違いなどで分けた最も小さなまとまりが〔小段〕と呼ばれているが、本稿では、場面の内容ごとに〔小段〕を集める形で〈１〉～〈１６〉の場面のまとまりに分けた。場面ごとに「上杉本」の校訂本文と、点線の枠内に「仕舞附」の翻刻文を記載して、能「清重」の全体の流れを概観できるように試みた。

(2) 能「清重」本文と仕舞附の翻刻

清重 衣装付						
太夫【駿河四郎清重】						
一 直面	サバキカミ	一 頭巾	一 あついた	一 大口		
一 水衣		一 腰帶	上下ニスル	一 短刀	一 すゝかけ	
一 じゆず		一 扇	【伊勢三郎義盛】	一 太夫ノ出立	同断ナリ	
ワキ【梶原景時】						
一 なし打		一 白鉢巻		一 あついた	一 大口	
一 掛直垂	右肩ヌク	一 こし帯		一 短刀	ウシロニ矢 ラー本サス	一 弓矢持
ツレワキ【梶原の家来】						
一 紅葉狩	【立衆】同段	尤	【太刀持】	モ一人有	六七人程	
太夫【清重】物着						
一 水衣	トリ モギドウ	一 短刀	ステ	一 太刀ヲハキ	一 笠ヲ着シ	
一 扇子ヲ持						
ワキ後【梶原】						
一 折ゑぼし		一 直垂	肩ヲ入 肩ヲ上ル	一 長刀ヲ持		
つれ五人【梶原の家来】						
一 サバキ髪		一 白鉢巻		一 厚板	一 大口	
一 側續		一 こしおひ		一 太刀	作物 間ニタカム チツナ入ナリ	

〈1〉 「上杉本」

* 主君義経の廻らし文を持ち山伏修行の姿でシテ清重とツレ義盛が登場。

二人は武蔵野国の入間に着く。

【次第】

〔次第〕

二人 〴旅の衣は篠懸の。旅の衣は篠懸の 露けき袖やしほるらん 【地取】

一 義盛 先ニ立 して後ニ 立
二人次第二テ出 ふたひノ中ニテ 向合 「旅の衣は」ト謡
地 地トリ 二人共ニ正面向 名乗

〔詞：名ノリ〕

義盛「是ハ伊勢の三郎義盛にて候

清重「駿河の次郎清重にて候

〔サシ〕

義盛 へそれ 車を砕く岩よりも。人の心はさが〔陰〕しくて

清重 へ舟を浮かぶる淵よりも。人の心は猶深し

「さらにろを以て」ト 向合

二人へさらに智をもつて はかるに及びがたし。

さるにても 我君 兄弟の。御中 不和に成り給ひ。

互いに心を置く霜の。消ゆを 諍(あら)そふ 草葉の露。

遅れ先立つ 仮の世に。いつをいつとか。思ひみん。

〔上歌：道行〕

二人(下) へさりとは 取り伝へたる 梓弓(あずさゆみ)。

二人(上) へ弱きをいかが捨つべきと。

弱きをいかが捨つべきと 心ひとつを強くもち 主君の為に 仕へんと。

廻(めぐ)らし文(ぶみ)を笈(おい)に入れ。心すごくも ただ二人。

修行の道に出(いで)にけり 修行の道に出にけり

義盛「めぐらし文を」ト正面向 「心すごくも」ト 出かゝり

「修行の道に」ト 立帰り

してト向合 足留ル 二人共ニ 正面向

義盛「急候程に」ト謡

〔着キゼリフ〕

義盛「急ぎ候程に 是は早や 武蔵の国 入間(いるま)の宿に着て候。

いまだ日は高く候へども。明日は 吾 別れ申すべき御ン事に候間。

今夜は この宿に逗留し。御物語り申さうずるにて候

清重「尤(もっと)も然(しか)るべく候。さらば急ぎ 宿を御ン取り候へ

義盛「心得申し候。

「明日ハ 我人別れ申へく候間」ト して共 向合

「御物語申候へし」ト云ト

して「心得申候」ト 云テ 右へ廻り 大小ノ前へ行 下ニ居ル

〈2〉 狂言のセリフは『狂言集成』、義盛のセリフは『能楽叢書』より引用

* 義盛が、宿の主人に宿泊を頼む。

〔問答〕

義盛「如何にこの家のうちに案内申し候。

アイ「案内とは誰にて渡り候ぞ

義盛「客僧の二人候。宿を御貸し候へ。

アイ「易きこと お宿申さうずるにて候。かうかうお通り候へ。

〈3〉 「上杉本」

* 宿について義盛は、兄頼朝と不和になった義経の苦しい境遇について、清重と語り合う。義盛は、義経が活躍する時代が来るだろうと語る。

〔問答〕

義盛ハ地頭ノ前へ行 下二居 してへ向「さんげ語申候へし」ト 云ト
して 義盛へ向き 「そも さんけ物語とハ候」ト云
此間 カケアイ文句ニ合 心付ル

義盛 「いかに申し候。今夜は われ 人の懺悔物語 仕りたく候

清重「そも 懺悔物語とは候

義盛「さん候 我が君の成り行き給はん事を 懺悔物語に申し度く候

清重「勝心勝心〔*他本は無し〕 是はもつともにて候。さらば 急ぎ御ン物語
り候へ

義盛「いやいや それがし申し出（いで）たる事にて候ほとに。先々そなたより
御ン物語り候へ

清重「いや ただ そなたより御ン物語り候へ

義盛「さらば わたくしの存分を申さうずるにて候

清重「承り候べし

義盛「さても我が君は。西海四海の戦ひに。一度も不覚の名をとり給はず。

驕る平家を亡ぼし。源氏一統の世になし給へばこそ。おそらくは頼朝も いきほ
ひ給へ。さあらんにをひて 御代は我が君へまいらふずと思へば。義盛は物を
待つやうにこそ候へ

〈4〉 「上杉本」

* 一方の清重は、義経の行動に問題があったのであり、主君義経のため命をかけてきた家臣たちの先行きに不安を覚えると語る。

〔問答〕

清重「いや それがしは さは存せず候。それをいかにと申すに。秦の世の乱れは
たうくは〔?〕 はくねん〔百年〕の よはひ〔齡〕をけつし。こう〔功〕を たしやう
〔?〕に ほどこさんとせしかども。扶蘊 終に 胡亥には うち負け給ひぬ。ただ
かれこれを 案ずるに。下として 上(うえ)を をかせば。上又下を破り安しとみ

えたり。されば 我が君は。理〔断〕るべき事をも 理〔断〕らずして。返つて其
乱をまねくのみなり。

〔サシ〕

下 〱西海四海の戦ひに。多くの人を亡(ほろぼ)し給ひし 酬(むくひ)なれば。
君に引かれて 我らが運は 早尽きたると存じ候

〔掛ケ合〕

義盛 〱さればや御内に人こそ多く有りしかども。吾等二人を初めとして
清重「亀井 片岡 武蔵坊。数十余人の兵(つはもの)の
義盛〱ある時は 命を相共にかけ。万死一生に身を研〔*他本は砕〕きて、
清重〱奉公申ししかひもなく。我が君を世に立てかねて
義盛〱ともに物憂き
清重〱梓弓

〔上歌〕

同音〱 やみやみと討たれ 犬死せば 敵(かたき)を誰と 尤〔咎〕むべき。
是につけても行く末の。心すごきは旅の道。
行くこそ物憂かりけれ 行くこそ物憂かりけれ

「敵を誰と とかむへき」ト云 打切ノ間ニ して正面向
義盛は見付柱ノ方向
二人共ニ 膝崩シ 平座ニ居 扇ヲ 額ニアテ 首ヲ下ケ 休ム 仕形
此間 別儀なし

〈5〉 「上杉本」

* 語り合ううちに眠ってしまった二人だが、夜が明けたことに気づくと、宿を出
て別々の道へと別れていく。

同音ノ謡 濟ト
義盛「や(屋)」ト謡ナガラ 扇ヲ退ケ
天ヲ見テ「いかに申候」ト してへ向
してモ 扇退 義盛へ向「更ハ急イテ御立候へ」ト云テ 二人共ニ立
少 出カヘリ 足留

〔問答〕

義盛「や。夜が明て候。
急ぎ 御立ちあらふずるにて候
清重「宵の長物語に夜の明るをも知らず候。さらば急ぎ立たうずるにて候

義盛 してへ向 「京 鎌倉への道は」ト 橋掛ノ方ヲ見ル
 してモ 見ル心
 「是ハ我等か都へ登ふ道にて候」ト してへ向
 又「此方成ハ」ト ワキ座ヲ見ル
 してモ 見ルナリ
 「末ハめてたふ」ト 二人向合 「御目にかゝらふする」ト 云テ
 義盛ハ してノ前ヲ通り 橋掛へ行
 してハ地頭ノ前へ行 角掛 立居ル

義盛「昨日申候つる 京 鎌倉への道は是にて候。此方なるは貴方の奥へ 御くだり有べき道にて候。又是なるは 我が都へ上らふずる道にて候。末はめでたうやがて御目にかからふずるにて候

清重「心得申候

〈6〉 「上杉本」

* 義盛が振り返ると、清重は佇んでいる。これを意外に思った義盛は、再び清重に近づく。二人は、互いに刀の交換をする。

〔問答〕

義盛「あらふしぎや。彼の清重は。日本一の大剛の人にて。かやうにはなき人にて候が。何とやらんこのたびは けしからず余假（いとま）惜しげに 見え給ひて候。罷り帰り 行く末を祝ひて下さばやと存じ候。

義盛ハ 橋掛ニテ 正面向 「荒ふしきや」ト謡
 「祝て下さハやト存」ト 云テ 又 ふたひノ中へ入 シテ柱ノ際ニテ足留
 してへ向「いかに清重に申候」ト云
 してハ義盛へ向 「や 未 此所に御座候か」ト云
 義盛「さん候 申へき事の候間 又参て候
 今暫 是にて御物語申候へし」ト 云ト
 して「心得申候」トいふて 又 初ノことく 二人入替り 下ニ居 向合
 義盛「御身の躰を見申に」ト謡 してハ 義盛ノ方ヲ向

義盛「いかに清重に申候

清重「や。いまだ此所に御座候よ

義盛「さん候 御身の體を見申すに。けしからず 名残り惜しげに見えさせ給ひて候。所詮 この刀は某 重代にて候へども まいらせ置候。御さし候ひて 御くだり候へ

義盛ハ 短刀ヲヌイテ 左ノ手ニ持「此刀ハ」ト 刀ヲ見ル
「御さし候ひて 御下り候へ」ト
刀を両手ニテ持立 してノ側へ行 下ニ居 刀ヲサシ出ス
して 辞退スル 此間 如文句 心付ル

清重「何と御腰の物を給はらふずると候や

義盛「中々の事

清重「御志は有難う候へ共。御重代の御腰の物と申す。ことさら路次（ろし）の御用心 かたがた給るまじいにて候

義盛「いやいや重代にて候へばこそ 身を分てまいらせ候へ。その上 この刀を召され候はば。いづく迄もわれらを 召し連れられたると思し召され候へ

清重「なにとこの刀を下され置きて候はば。いづく迄も貴方に添ひ申したると存ぜよと候や

義盛「中々の事

清重「更ば給はらふするにて候。

して 又「此刀ハ」ト短刀ヲヌキ 左ノ手ニ持 刀ヲ見ル

清重「又是なる刀は清重が。家に傳はる重代の刀。

〔サシ〕

ゝおそらくは 干将・莫耶(かんしやう・ばくや)が劔[劔]にもまさりたる劔也。
ながき信〔*他本は形見〕に御覧ぜよと。泣く泣く笈の中よりも。

互ひに刀を取り出し。二人が中に取り違へ。ただ假初とは思へども

「泣々 刀ヲ取出し」ト して 刀ヲ両手ニテ持
「二人が中に取りかへ」ト 互ニ刀を取かへ
「只かりそめとハ」ト 二人共ニ刀ヲ腰ニサス

〔歌〕

同音〔地謡〕(下)ゝこれを最後の信〔*他本は形見〕とは 后〔後〕にぞ思ひ知られたる。

〈7〉 「上杉本」

* 二人が辛い思いを振り切って別れる場面で曲（クセ）の謡となる。義盛退場。

〔クセ〕

同音（下）ゝ相ひ別れ 相ひ逢ふ世の まじはりの。

「あひわかれ」ト して 正面向
義盛ハ 角ノ方向居ル 此間 別儀なし

浅き事 雲水よりも猶あだに。たとへば春風に 開くる花の 散り安く、
 影 小水（せうすい）に宿る月 流れて早き風情有り。
 再会〔*他本は西海〕影ふかし。契りの今の憂き思ひ。
 流水青（せい）山に。足に任せて行く道は。涙〔泪〕ぞ しるべなりける。
 清重（上）ゝ人間 何事ぞ
 同音〔地謡〕ゝ別れのうちの憂き思ひ これ亡魂（はうこん）にあらずば。
 再び行きて見がたしと。互ひに袖をふり切りて。
 前途ほど遠し 別れ別れに成りにけり 別れ別れに成りにけり

「是亡魂に」ト 二人 共ニ立 「二度行て見がたし」ト 二人向合
 「袖を振切て」ト 義盛ハ してノ前ヲ通り 幕屋へ入
 してハ 入替り シホリナガラ 直ニ ワキ座へ行 下ニ居ル

〈8〉 「上杉本」 狂言のセリフは『岡家本江戸初期能型付』より引用

* 宿の主人から、梶原景時が鷹狩に来ていることを聞いた清重は、笠をかぶり身を隠すことにする。

狂言「皆々承候へ、此所へ梶原殿のたか野に御出有ぞ。其分心得候へ
 清重「何と 梶原が 鷹狩に出たと申か。是はそれかしが古傍輩（ふるはうばい）
 にて候。先 かたはらに忍ばばやと存候

狂言出 フレテ入ト
 して立 角カケ 「何と梶原か」ト謡
 「忍バはやと存じ候」ト云テ ウシロ向 下ニ居 笠ヲ着ル

〈9〉 「上杉本」 狂言のセリフは『謡曲叢書』より引用

* 梶原景時が、家来や鷹師と一緒に登場する。

【一声】

〔一セイ〕

立衆ゝ狩場の雲の朝ぼらけ。月 遠見にや、成ぬらん。
 狂言ゝ鳥をもとらぬこの鷹に、飼ふてや雉を、くるるらん。
 〔上歌：道行〕

梶原・立衆ゝ鳥立（とだち/とだて）する 野ざれ〔野晒〕の鷹の面白や
 野ざれの鷹の面白や いさ 手放して 合はせん。
 鷹人の 心は空にならしばの。露うちはらひ 行く道の
 鳥のおちし〔落草〕跡とめて。犬の遣縄（やりなは）心せよ、

わき 立衆 狂言 一せい ニテ出 「狩場の雲の」ト謡
「犬のやり縄 心せよ」ト云テ セリフアリ

〈10〉 狂言のセリフは『狂言集成』、梶原のセリフは『謡曲叢書』より引用

* アイ狂言の鷹師が、鷹を追っている途中で清重を見つけ、景時に報告する。

狂言ニ「此所にて鷹をつかい候へ」ト云ト

狂言 不残 ぶたひノ中へ入 鷹ヲ遣イナガラ してヲ見付

色々セリフアリテ わきノ方へ立帰り 注進をスル

間「しいしい。ありやありやありやありや。南無三寶。鷹がそれた。

何をみてそれた事じゃ。さてもさても合点の行かぬ事かな。

ええあれに大きな鷹が居る。それ故にそれたものであろう。

これはいかな事。鷹だと思ふたれば。人が忍ぶ體じゃ。まず此由申上げう。

間「如何に申上候。鷹がそれで御座る。なぜそれたかと存じて候へば。あの松陰に人が忍うで居り候。急ぎご覧候へ。

梶原「さてそれはいづくにあるぞ。げに是は人に忍ぶ體にて候。皆々ご覧候へ。

〈11〉 「上杉本」

* 鷹狩の一行が、鷹よりも、自分に興味があることに気づいた清重は、神仏に見放されて運が尽きた事を知る。そこに強風が吹いて笠と兜巾が吹き飛ばされる。

〔掛ケ合〕

清重「不思議やな 鷹人の。鳥をば狩らで それがしを。遠見に面々するけしき（気色）。近付き見えて かなふまじと。遙かに路次（ろし）を過ぎければ

梶原（ワキ）ゝ忍ぶけしき〔気色〕のあやしやと。吾も吾もと 目をかくれば

清重「三寶冥慮に放されて

梶原ゝ運の尽ぬる

清重ゝ極めにや

〔歌〕

同音ゝ 折節 野風 荒く吹いて 着たる笠と同じく

兜巾（とくん）を前に吹き落とす。笠を追つ取り 清重は。

さらぬやうにて 行き過ぎる さらぬやうにて 行き過ぎる

〈12〉 「上杉本」には無し。『謡曲叢書』より引用

* 梶原は、怪しい人影が清重だとわかると、鷹狩りの姿では清重に勝てないと判

断し、武具をつけるために宿に戻ることにする。梶原の一行は退場。

わき 立衆ト セリフアリテ 皆々幕屋へ入
して 此間ニ 水衣ヲトリ モキトウニナル
後見ハ 笠をワキ座ヘマワシテ置也

〔問答〕

梶原「今の者は御覧じ知りて候はぬか。

トモ（太刀持）「いやいや、誰とも存ぜず候。

梶原「あれこそ判官殿の御内に隠れなき清重候よ。

ツレ（太刀持）「さらばやがて打留めうずるにて候。

梶原「いやいや彼は太剛(だいがう)の者にて候間、此狩装束の體にては、面々不覺をかき候べし。まづ我家に帰り物具(もののぐ)して、一足(いつそく)の駒に乗りて追っ駆け候べし。まづまづ御帰り候へ。

〈13〉 「上杉本」

* 清重は宿に戻った梶原を臆病者と非難する。武士として逃げたくない清重は、運の極めと覚悟して、廻らし文を焼いて、敵が戻るのを待つ。

して 物着 濟ト
扇持 ふたひ中程へ出「言語道断 梶原に見つけられて候」ト云

〔詞〕

清重「言語道断 梶原に見付られて候はいかに。日本一の大臆病の奴にて候。それをいかにと申すに。それがし一人討たんとて。物の具せよとて 早や 馳せ散りて候。爰を逃げては恥。逃げずば犬死 とにかくに。清重が運こそ 只今に極まつて候へ。

「先 此笈を」ト 扇ヒロケ両手ニテ持 見ル
「小高き所に」ト 正面へ出 下ニ居 扇ヲ下ニ置 直ニタヽミ持
△ △
「丁々丁と」ト両手 ニツ打合ル
「しんゐのほのほハ」ト 扇ヒロケ ニツ アヲキ
「天にばつとそ」ト下ニ居ナガラ ヒラキ 上ヲ見ル

よしなき君の廻文(かいぶん/めぐらしぶみ)故。多くの人を亡ぼさんより。先この笈(おい)を焼き捨てんと。小高き所にとり上(のぼ)り。火打 中より取いだし。硫黄(ゆわう) 付け竹 追っ取りそへ。丁々と打ちかくなれば。

〔中ノリ地〕

同音 ㇿ瞋恚の炎は火焰(かえん)と成つて、天にぱっとぞ燃えたりける。

〔上歌〕

ㇿ本より石火電光の。本より石火電光の

この世は仮の夢也と。思ひ切りつつ 身がまへして。

寄する敵(かたき)を待ちゐたり 寄する敵を待ちゐたり

「元来 石火電光の」ト立 「此世ハかりの」ト少出 ヒラキ
「身かまへして」ト シテ柱ノ方へ行
「よする敵」ト 身ヲカエ幕屋ヲ見ル
返しニ左へ取ワキ座へ行 下ニ居 少サ刀トリ
太刀ヲハキ 笠ヲ着 扇ヒロケ サシ扇ニシテ 角カケ 立居ル
此所ノ仕形ハ色々

〈14〉 「上杉本」

* 梶原が戦さの姿で登場し清重に声をかけると、清重は名を名乗る。

〔問答〕

梶原「さればこそ 御覧候へ。最前の所をち(っ)ともさらず候。やがて詞をかけうずるにて候。

わきつれヲ付ひ出 橋掛りに立 つれト セリフアリテ
わき してへ向 モンタイアリ 如文句心付ル

いかにあれなる客僧は 何国(いづく)より何方(いづかた)へ御通り候ぞ

清重「さん候 是は出羽の国羽黒山より 熊野参詣の山伏にて候

梶原「熊野参詣は有難う候 さりながら。客僧を見知りたる者の候はいかに

清重「いやいや こなたが そなたを見知り申さず候程に。やはか こなたをも御覧じ 知られ候まし。

梶原「さらば 召されたる 笠をもぬぎ。差扇(さしあふき)をも のけられ候へ対面申さう

清重「あら六借(むつかし)や そなたより名をさして承り候へ

梶原ㇿ判官殿の御内に駿河の次郎

清重「清重とて。日本一の大剛のもの。

ㇿ我と思はん人々は。手なみの程をよりて見よ

して「清重とて日本一の」ト 扇と笠を前へ捨ル
「手並の程を」ト 臥シ 太刀の柄ニ 手をカクルナリ

〈15〉 「上杉本」

* 清重は、梶原の大勢の郎党と戦い、次々と打ち倒す。

〔大ノリ地〕

「爰をのがして」ト 立衆 不残 太刀ヲヌキ持 鞘ステ
返しニ 立衆二人 ぶたひノ中へ入
して 太刀ヌキ持 立ト 初メノ立衆 してノ方へ出カヘリ
「うたんとすれハ」ト 上ニテ合 下ニテ合 逆手ニ合 飛違イ
「面にすゝむ」ト ツケテ 一ヘン上リ 立衆ノ方より 切込ヲして ウケ
又 して 切込ムヲ 立衆 両手ニテ ウケナガラ 平座ニ居 切臥ラルゝ
してハ 立衆ヲ打臥ル 立衆ハ立 切戸より入
今一人ノ立衆 してノ方へ出カヘリ

同音(上) 〴〵ここを逃して叶はじと。ここを逃して叶はじと

大勢中に取り籠めて 討たんとすれば 切り払ふ

面(おもて)にすすむ若武者の 真向ニ(つ)に打ちわつて。

ここを先途と戦へば いかなる 天魔鬼神(てんまきしん)も

面(おもて)を向くべき 様ぞなき

「こゝをせんとゝ」ト 立衆切込ヲして ウケナカシ 飛違イ
「いか成 天魔」ト して 立衆へ切りカクルヲ
立衆ウケ 又 立衆切込ヲして ウケハツシ
笛座ノ方へ 切臥ル 立衆ハ 切戸より入

〈16〉 「上杉本」

* 清重は最後に梶原と一騎打ちとなるが、彼を振り切り、自害して果てる。

〔大ノリ地〕

してハ ワキ座へ行ト 立衆二人 一同ニカヘリ
してト 一人つゝ 切違イ 二人共ニ ワキ座へ行
してハ シテ柱ノ方へ行 立帰ルト
立衆二人 一同ニ してノ方へ出カヘリ 切カクルヲ

清重(下) 〴〵左右りに 相ひ付けて

同音 〴〵左右りに 相ひ付けて馬乗(うまのり/ばじょう)八騎 切り落とし。

して「馬乗八騎」ト 臥シナガラ 左右へ切臥セル
立衆ハ 二人共ニ タヲレ 其まゝ立 切戸より入
してハ 直ニ 立ヲ 今一人ノ立衆 うしろより 走りカヘリ 切込ヲ

して 左ヘトリ廻り ウケハツシ 笛座ノ方ヘ 切タラス
 立衆ハ タヲレ 其まゝ立 切戸より入 してハ直に わきノ方へ行
 わきハ ふたひノ中へ入 長刀上ニ カマエ 出カヽリ
 下にて一ツ合 飛違う 又下ニテ合
 わき 長刀取直し 外ニテ一ツ合ルト
 して一ツ 合 直ニ太刀ニテ 長刀ヲ左ヘ打払イ 打ツムル

手おふ其勢 数知らず。ただ一人(いちにん)に切り立てられ。

大勢引いて立ちのけば

わき 後ヘシサルト
 して ヒラキ「今ハ生かい」ト謡 返しニ 右ヘトリ
 橋掛リへ行 幕際ニテ 正面向
 「心閑に十念し」ト 太刀ヲ持ナガラ合掌
 「腹切死ぬる」ト 太刀ヲ左ノ脇ヘ突立 臥ル
 わき留ヲスル内ニ して立入 わきハ シテ柱ノ前ニテ留ヲシテ入也

清重(下)ゝ今は生涯 ここ迄と。

〔歌〕

同音(下)ゝ今は生涯ここ迄と。西に向かひて立ちながら。

心静かに十念し。腹切り死ぬる清重を。

誉めぬ人こそ なかりけれ 誉めぬ人こそ なかりけれ

△又 立衆六人ノ時ハ 「爰をのがして」ト 立衆 三人ふたひへ入
 一人ハ見付柱ノ際へ行 今一人ハ 其次ニ立双ヒ
 三番めノ立衆 出カヽリ してヘ 打掛ルヲ して ウケハツシ 飛違イ
 又 下ニテ合してハ 笛座ノ方ヘトブ
 立衆ハ 見付柱ノ方ヘ 飛違イ 立衆 出カヽリ 切込ヲ
 して 左ヘ ウケハツシ 右ヘ 切タヲシ
 直ニ 見付柱ノ方ノ立衆ト 一ヘンツケ廻り
 立衆 切込ヲして ウケ 直ニ打臥ル
 立衆モ 直 両手ニテウケ 平座ニ タラルヘ
 して 直ニ左ヘトリ
 今一人ノ立衆ト 上ニテ合 飛違イして 切込ヲウケ
 又立衆 切込ヲして ウケハツシ 左ヘ切掛 直ニ左ヘトリ
 後ノ立衆ヘ向 如此ニモ 切組色々口伝

(3)「上杉家旧蔵下掛り謡本(上杉本)」 「清重」 翻刻本文

※校訂本文に対応させるために〈1〉～〈16〉の場面に分けた。

カギカッコについては、セリフの箇所には、「」を、謡の箇所には、〱 を付けて区別した。

〈1〉

二人次第 〱たひの衣ハ すゝかけの。たひの衣ハ すゝかけの 露けき袖やし
ほるらん 詞よし「是ハ伊勢の三郎義盛にて候 して「駿河の次郎清重に
て候 〱さし〱夫 車を砕く岩よりも。人の心はさかしくて 〱舟をうかふ
る淵よりも。人の心は猶ふかし 二人〱さらに智をもつて はかるに及かた
し。 去にても わかきみ 兄弟の。御中不和に成給ひ。互に心をゝく霜の。消
を 諍ふ 草葉の露。をくれ先たつ かりの世に。いつをいつとか。おもひみ
ん。 下〱さりとは 取伝へたる 梓弓。 上〱よハきをいかゝ捨つべ
きと。よハきをいかゝ捨つべきと 心ひとつを強くもち 主君の為に仕へむ
と。 廻らし文を笈に入。心すこくも たゝ二人。修行のミちに 出にけり 修行
のミちに 出にけり 「急候ほとに 是はゝや。むさしの国 入間の宿に着て
候。いまた 日ハたかく候へとも。明日ハ 吾 わかれ申へき御事に候間。今夜
ハ 此宿にとりうし。御物かたり申さうするにて候 「尤然へく候。 さら
ハ急 宿を御とり候へ 「心得申候。

〈2〉

「しかしか

〈3〉

「いかに申候。今夜は われ 人の さんけ物かたり仕るたく候 「そもさん
けものかたりとハ候 「さん候 わかきみの成行給はん事をさんけ物語に申
度候 「勝心勝心 是ハ尤にて候。 さらハいそき急御物語候へ 「いや
いや それかし申出たる事にて候ほとに。先々そなたより御ものかたり候へ
「いやたゝ其方より御物かたり候へ 「さらハわたくしの存分を申さうする
にて候 「承候べし よし「さても我君は。西海四海のたゝかひに。一度
もふかくの名をとり給ハす。をこる平家を亡し。源氏一統の世になし給へハこ
そ。おそらくハ頼朝も いきほひ給へ。さあらんにをひて御代は わかきみへま
いらふすると思へハ。よしもりハ物をまつやうにこそ候へ

〈4〉

して「いやそれかしは さハ存せず候。其それをいかにと申に。秦の世のミたれハ たうくハ はくねんの よはひをけつし。こうを たしやうに ほどこさんとせしかとも。扶蕪 終に胡亥にハは うち負給ひぬ。たゝかれ是を あんするに。下としてうえを をかせハ。上又下をやふり安しとみえたり。されハわかきみハ。ことハるへき事をもことハらすして。返つて其乱をまねくのミなり。下ゝ西海四海の戦ひに。多くの人を亡し給ひし 酬なれハ。君にひかれて われらか運ハ 早尽たると存候 へされはや御内に人こそおほく有しか共。吾等二人を初として 「亀井 片岡 むさし坊。数十余人の兵の へあるときハ命をあひともにかけ。はんし 一しやうに身を 研きて へ奉公申し かひもなく。わかきみを 世にたかねて へともに物うき へ梓弓 同 やみやみと うたれ犬死せば かたきをたれと 尤がむへき。是につけても ゆくすゑの。心すごきハ たひのミち。行こそ 物うかりけれ 行こそ 物うかりけれ

〈5〉

「や。夜か明て候。 急 御立あらふするにて候 「よひの 長ものかたりに夜の明るをも知ず候。さらハ 急ぎたゝうするにて候 「昨日 申候つる 京かまくらへの道ハ 是にて候。此方なるは 貴方のおくへ 御くだり有へき道にて候。又是なるハ われか都へ 上らふする道にて候。 すゑハ めてたう やがて御目にかゝらふするにて候 「心得申候

〈6〉

よし「あらふしぎや。彼 清重ハ。日本一の大かうの人にて。かやうにハなき人にて候か。何とやらん 此たひハ けしからす余假惜けに 見え給ひて候。罷帰 行末を いはひて下さはやと存候。 いかに清重に申候 して「や。いまた此所に御座候よ 「さん候 御身のていを見申に。けしからず 名残惜けに見えさせ給ひて候。所詮 此刀ハ某 重代にて候へとも まいらせ置候。御さし候ひて 御くたり候へ 「何と 御こしの物を給はらふすると候や 「中々の事 「御志は有かたう候へ共。御重代の御こしの物と申す。ことさら路次の御用心 かたかた給るましいにて候 「いやいや重代にて候へハこそ 身を分てまいらせ候へ。そのうへ此刀をめされ候はゝ。いつく迄も われらを召つれられたると思召れ候へ 「なにと此刀を下され置きて候ハゝ。いつく迄も貴方に添申たると存せよと候や 「中々の事 「更ハ給はらふするにて候。又是なる刀は清重か。家に傳ハる重代の刀。 下ゝおそらくハかんしやうはくやか 釧にもまさりたる釧也。なかき信に御らんせよと。泣々

笈の中よりも。互に刀をとり出し。二人か中にとりちかへ。只假初とハ思へとも 同下ゝ是をさいこの信とハ 後にそ思ひしられたる。

〈7〉

下ゝ相別 あひあふ世の ましハりの。浅き事 うんすいよりも猶あたに。たとへハ春風に 開くる花の 散安く、かけ せうすいにやどる月 流れて早き風情有。再会 影ふかし。ちきりの今の うき思ひ。流水せいさんに。足に任せて行ミちハ。 泪そ しるへなりける。 上ゝ人間何事そ 同ゝ別のうちの うき思ひ これ はうこんにあらすハ。二たび行て見かたしと。互に袖をふりきりて。せんと ほとゝをし 別々に成にけり、別々に成にけり

〈8〉

して「何と かちはらか たか狩に出ると申か。 是ハそれかし 古傍輩にて候。先 かたはらに忍はゝやと存候

〈9〉

立衆ゝかりはの雲の朝ほらけ。月とを見にや 成ぬらん。 上歌ゝ鳥立する野されの鷹の面白や 野されの鷹の面白や いさ 手放してあはせん。たか人の 心は空にならしはの。露うちはらひ行道の 鳥のおち申跡とめて。犬のやりなハ 心せよ、

〈10〉

(*狂言の鷹師と梶原の問答は無し)

〈11〉

して「ふしきやな たか人の。鳥をは からて それかしを。遠見に面々するけしき。近付見えて かなふまじと。遙に路次を過ければ わき ゝしのふけしきのあやしやと。吾も吾もと 目をかくれハ 「三寶冥慮に放されて ゝ運の尽ぬる ゝ極めにや 同ゝ折ふし野風あらくふいて きたる笠と同じく ときんを前に吹おとす。笠を追取 清重ハ。さらぬやうにて 行過る さらぬやうにて 行過る

〈12〉

(*梶原と太刀持の問答は無し)

〈13〉

して「言語道断 梶原に見付られて候はいかに。日本一の大臆病の奴にて候。其をいかにと申に。それかし一人うたんとて。もののくせよ とて 早 馳散て候。爰を逃ては恥。逃すは 犬死 とにかくに。清重か運こそ只今に極て候へ。よしなき君の廻文故。多くの人を亡さんより。先 此笈をやき捨んと。こ

たかき所にとり上り。火打 中より取いたし。ゆわう つけたけ をつとりそへ。丁々と うちかくれは。 同ゝ瞋恚の炎は火焰と成て 天にはつとぞ もえたりける。 本より石火てんくハウの。本より石火てんくハウの 此世ハ かりの夢也と。思ひ切つゝ 身かまへして。よするかたきを まちゐたりよするかたきを まちゐたり

〈 1 4 〉

わき「されハこそ 御らん候へ。最前の所を ちともさらず候。やがて詞をかけうする二て候。 いかにあれなる客僧ハ 何国より何方へ御通り候ぞ して「さん候 是は出羽の国 羽黒山より 熊野参詣の山臥にて候 「熊野参詣ハ有かたう候 さりながら。客僧をミしりたるものの候ハいかに 「いやいや こなたか そなたを 見知申さす候程に。やハか 此方をも御らんし しられ候まし。 「さらハ 召れたる 笠をもぬき。さしあふきをも のけられ候へ 対面申さう 「あら六借や そなたより名をさして承候へ 判官殿の御内に駿河の次郎 「清重とて。日本一の大かうのもの。 〱われと思はん人々ハ。手なみのほどをよりにて見よ

〈 1 5 〉

同上ゝ爰をのかして叶ハしと。爰をのかして叶ハしと 大勢中にとりこめてうたんとすれハ 切はらふ 面にすゝむ わか武者の 真向 二に打わつて。爰をせんとゝ たたかへは いかなる てんまきしんも 面をむくへきやうそなき

〈 1 6 〉

下ゝ左右にあひ付て 同ゝ左右にあひ付て 馬乗八騎きりおとし。手おふ其勢かすしらず。たゝ一人に切たてられ。大勢引てたちのけハ 下ゝ今は しやうかい爰迄と 同下ゝ 今は しやうかい爰迄と 〱西にむかひて立ながら。心しつかに十念し。はらきり死ぬる清重を。ほめぬ人こそ なかりけれほめぬ人こそ なかりけれ

2023 年専任教員研究業績一覧

Research Achievements in 2023

(2023.1.1～2023.12.31)

国際コミュニケーション学科

凡例

◎…著書 □…紀要・報告文

○…学会発表、☆…学会論文

記号なし…講演、その他

〔著書、審査論文、学会発表、紀要等〕（著者 50 音順：以下同）

□川崎直子：「外国につながる子どもたちのヤングケアラー問題」愛知産業大学短期大学紀要，第 35 号，pp. 1-18，2023 年 3 月

川崎直子：「多文化共生と外国にルーツを持つ子どもたち」，「亜細亜大学国際関係学部インターナショナルフォーラム」講演，亜細亜大学国際関係学部，2023 年 1 月 23 日，於亜細亜大学

◎川崎直子：『特別支援教育の視点を持ったプレスクール教材—かたちたんけんたい』教材開発，2018 年度科学研究費基盤研究（C）課題番号 18K00702，2023 年 2 月

川崎直子：「外国人保護者への妊娠から乳幼児期の育児支援施策及び受け入れ状況の調査研究報告」シンポジウム，2022 年度多文化保育研究会，2023 年 2 月 16 日，於東洋大学

○川崎直子：「外国につながる乳幼児期の子どもの保護者への支援—愛知・岐阜・三重の 14 地域での行政・支援者・保護者調査報告を基に考える穂—」日本発達心理学会第 34 回大会，ラウンドテーブル，2023 年 3 月 5 日，於立命館大学大阪いばらきキャンパス

川崎直子：「妊娠から乳幼児期の育児支援施策及び受け入れ状況の調査研究報告と啓蒙活動による安心して出産・子育てできる社会づくり」調査・研究報告，トヨタ財団 2020 年度特定課題「外国人材受け入れと日本社会」研究助成プロジェクト D20-MG-0022，外国人支援・多文化共生ネット（代表坂本久海子），2023 年 4 月 20 日，於国際協力機構 JICA 中部

□首藤貴子：「教育経営研究における「ナラティブ的探究」の可能性」『愛知産業大学短期大学紀要』第 35 号，2023. 3，pp. 19-31

- 首藤貴子：「保護者の立場で「子どもの権利」を考える」『あいち民研通信』第 195 号，2023. 2，pp. 11－12
- ☆首藤貴子：「障害のある子どもの権利保障：教育と福祉における個別の「計画」をめぐって」『あいち県民教育研究所年報』第 31 号，2023. 6，pp. 13-16
- 首藤貴子：日本臨床教育学会自由研究発表（B）実践事例研究第 5 分科会「病児の遊びを保障する「ホスピタル・プレイ」の実際」（司会），札幌学院大学，2023. 10. 29
- 高野盛光：「ICT 教育のための条件整備」，『愛知産業大学短期大学紀要』，第 35 号，愛知産業大学短期大学，pp. 33-40，2023. 03. 31
- 高野盛光：「プログラミング教育を通じた幼小連携教育(2) ～“スマート保育士”の創設～」（今井昌彦らとの共同研究発表），中部教育学会第 71 回大会，2023. 06. 24，於：愛知教育大学
- 寺澤陽美：「危機時におけるリーダーの英語コミュニケーション術」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第 35 号，pp. 23-33，2023. 3. 31
- 寺澤陽美：「アメリカ映画作品から学ぶ多様性の諸相 —『ミート・ザ・ペアレンツ』を題材に—」，『愛産大経営論叢』，愛知産業大学経営研究所，第 26 号，pp. 41-49，2023. 12. 20
- 松野澄江（2023）. 英語ライティング授業における Mentimeter の活用、愛知産業大学短期大学紀要、第 35 号、51-62.
- Matsuno, S. (2023). Peer assessment using Google Forms. The 62nd JACET International Convention.
- ◎Mitoma, Tamio (2023). *Progress and Justice: Globality and Locality from the Aspect of the World and the Individuum*, edited by Tamio MITOMA and Jenő SZMODIS, written by Kanichi Hayashi, Hayato Hirata, Tamio Mitoma, Endre J. Nagy, Jenő Szmodis, Ágnes Zsidai, NARUMI Publishing Co., Ltd., 1-134.
- 三苫民雄：「ハーバート・スペンサーのカール・ポランニーへの影響について—1944 年以降を中心に」ハンガリー学会 2022 年度研究大会、2023 年 3 月 26 日（Zoom 開催）
- 横瀬浩司：共著「ディオバン事件——刑事責任の問題について——」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第 35 号，pp. 61-70，2023. 3. 31

[社会活動]

川崎直子：一般社団法人かにえ子ども日本語の会代表理事，2005 年 9 月就任至現在

川崎直子：一般社団法人 ViVarsity 監事，2021 年 11 月就任至現在

川崎直子：「岡崎市国際化推進委員会」委員長，岡崎市多様性社会推進課，2023 年 4 月

川崎直子：「蒲郡市多文化共生推進プラン推進委員会」委員長，蒲郡市市民生活部協働まちづくり課，2023 年 10 月至現在

川崎直子：内閣府「第 2 期蟹江町まち・ひと・しごと創生総合戦略推進会議」委員，蟹江町政策推進課，2023 年 11 月至現在

川崎直子：内閣府「第 2 期蟹江町まち・ひと・しごと創生総合戦略 学習支援事業」蟹江町教育課，日本語指導補助員，2023 年 4 月至現在

川崎直子：文部科学省「令和 5 年度 帰国・外国人児童生徒等教育の推進事業」蟹江町子ども課主催プレスクール委託事業，コーディネーター・指導員，2023 年 6 月至 2024 年 3 月

川崎直子：内閣府「第 2 期蟹江町まち・ひと・しごと創生総合戦略 学習支援事業」蟹江町教育課，外国人児童生徒対象夏休み宿題教室開催，2023 年 7 月至 8 月

首藤貴子：親の会パステル（豊明市） 活動協力

首藤貴子：名古屋市いこいの家事業 講演（共同），特定非営利活動法人葡萄の木，2023. 3. 13

首藤貴子：東海ろうきん未来応援寄付金事業『とよあけ子育て相談先ガイド 2023』2023. 3. 31 刊行 執筆協力

首藤貴子：名古屋市いこいの家事業 講演（共同），特定非営利活動法人葡萄の木，2023. 6. 12

首藤貴子：「どうする？義務教育後の進路」（講演），あいち LD 親の会かたつむり，瑞穂生涯学習センター，2023. 7. 1

首藤貴子：「どうする？義務教育後の進路」（講演），親の会パステル（豊明市），豊明市総合福祉会館，2023. 10. 7

寺澤陽美：「災害語学ボランティア（英語）」，名古屋国際センター

寺澤陽美：「共感を呼ぶ英語コミュニケーション」，『令和 4 年度愛産大短大地域公開講座』，愛知産業大学短期大学主催，岡崎市東部地域交流センター・むらさきかん，2023. 2. 23

松野澄江：「かにえ子ども日本語の会」正社員

松野澄江：「防災語学ボランティア（英語）」 名古屋国際センター

松野澄江：愛知産業大学短期大学地域公開講座英語講座「親と子の英語コミュニケーションー 映画ファインディング・ニモから 2023. 2. 23

西田一弘：「英語速読入門」，『令和 4 年度愛産大短大地域公開講座』，愛知産業大学短期大学主催，岡崎市東部地域交流センター・むらさきかん，2023. 2. 23

[助成金・委託事業]

川崎直子：2022 年度科学研究費 基盤研究（C）課題番号 22K00680「発達に困難を抱える CLD 児の日本語支援に関する研究」研究代表者

川崎直子：2023 年度科学研究費 基盤研究（C）課題番号 23K02316「外国につながる子どもと家族を支える多文化共生保育と地域ネットワークモデルの構築」（代表 内田千春），研究分担者

川崎直子：トヨタ財団 2020 年度研究助成プログラム「妊娠から乳幼児育児施設および外国人保護者の受入れ状況の調査研究と啓蒙活動による安心して出産・子育てできる社会づくり」調査分析，外国人支援多文化共生ネット（代表 坂本久海子）2020 年 4 月～2023 年 4 月

首藤貴子：科学研究費基盤研究（C）課題番号 19K02825「インクルーシブ教育実現に向けた教師の力量形成に関する実証的研究」（代表）

[その他]

寺澤陽美：ATEM 中部支部研究会運営委員

松野澄江：「Language Testing in Asia」（Published by Springer）論文査読者

西田一弘：「愛知産業大学短期大学市民英語講座：英語通訳案内士試験受験のススメ（No. 2）」，愛知産業大学短期大学，愛知産業大学 1 号館，2023. 5. 24～2023. 8. 9（水曜日 12 回）

編 集 委 員

横 瀬 浩 司

三 苫 民 雄

川 崎 直 子

愛知産業大学短期大学紀要 第 36 号

令和 6 年 3 月 31 日 発行

〒444-0005 岡崎市岡町原山 12-5

TEL 0564-48-8282 **FAX** 0564-48-8270

編集兼発行者 愛知産業大学短期大学通信教育部

責任者 高橋 実

