

ISSN 1343-4950

愛知産業大学短期大学紀要

第 37 号 2025 年 3 月

愛知産業大学短期大学

目 次

CLD 児の学習に必要とされる漢字語彙に関する考察	7
川崎 直子・松本 恭子・米田 奈緒子	
ボードゲームの活用について考える(4)	31
高野 盛光	
第 47 代アメリカ大統領就任演説における 人称代名詞使用に関する分析	43
寺澤 陽美	
英語 ing 形の形態と意味の歴史的考察	53
西田 一弘	
Checking the Reliability of ChatGPT Using the FACETS Analysis	63
SUMIE MATSUNO	
学習者の作文における「ア」系指示詞に関する 語用論的考察	73
千田 愛	
2024 年専任教員研究業績一覧	89

CONTENTS

A Study of Kanji Vocabulary Needed for CLD Students' Learning	7
Naoko KAWASAKI, Kyoko MATSUMOTO, Naoko YONEDA	
Educational Usage of German-style Board Games(4).....	311
Morimitsu TAKANO	
An Analysis of the Use of Personal Pronouns in the Inaugural Address of the 47th President of the United States	43
Harumi TERASAWA	
A Historical Consideration of the Morphology and Meaning of the English “-ing” Form.....	53
Kazuhiro NISHIDA	
Checking the Reliability of ChatGPT Using the FACETS Analysis	63
SUMIE MATSUNO	
A Pragmatic Study on A-Demonstratives Used in Compositions of Japanese Learners	73
Ai CHIDA	
Research Achievements in 2024.....	89

CLD 児の学習に必要とされる漢字語彙に関する考察

川崎 直子

愛知産業大学短期大学

松本 恭子

元愛知産業大学短期大学

米田 奈緒子

一般社団法人家庭教育研究センターFACE

A Study of Kanji Vocabulary Needed for CLD Students' Learning

Naoko KAWASAKI, Kyoko MATSUMOTO, Naoko YONEDA

Aichi Sangyo University College, former Aichi Sangyo University

College,

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi,

444-0005 JAPAN

Forum and Association Development from Cultural FACE

9135-33, Inou-cho, Suzuka-shi, Mie,

510-0201

要旨

非漢字圏からきた CLD 児の漢字指導が特に問題となっている。本稿では、彼らが教科書を読めるようになるにはどんな支援が必要なのかを探ることを目的に論を進める。専門語と学習語の力をつけるために、デジタル教科書の利用、母語の利用、学校との連携、ICT の活用が必要である。また日本の子どもと同じ割合で認知能力の偏りが原因で読み書き能力に課題を抱える児童生徒の存在が想定されるが、日本語獲得の課題として見過ごされている可能性を指摘する。日本語特有の言語概念も視野に入れて考察する。

キーワード

CLD 児、学習語（学習語彙），母語の利用，学校との連携、ICT 活用、特別支援教育の視点

1. はじめに

筆者たちが関わってきた小・中学生の支援で、小学校高学年・中学年の漢字語彙の指導がとくに課題となっている。漢字が読めないために教科書が読めず、授業内容が理解できない CLD 児が多く見られる。特に最近増えてきたフィリピン、ベトナム、ネパールなどから来日した子どもたちは、非漢字圏の子どもたちであり、漢字に慣れていないために学習に困難を感じることが多い。彼らが教科書を読めるようになるには、漢字語彙に関してどのような支援が必要なのかを探ることが本稿の目的である。本稿では、まず先行研究から学習に必要な漢字語彙の性質を探り、次に筆者たちの小学校と中学校での漢字指導の実践例を紹介して問題点を洗い出す。そして、「問題解決のための方法」を提示する。

CLD 児とは、「複数の言語・文化背景を持つ子ども（Culturally Linguistically Diverse students）[カミンズ・中島、2011:4] のことを指す。なお、本稿では CLD 児としているが児童（小学生）だけでなく生徒（中学生）も含んでいる。

本稿での「学習に必要とされる漢字語彙」とは、各教科におけるキーワードで漢字語のもの（専門語）と「学習語または学習語彙」[バトラー、2011:67] を合わせたものである。なお、これについては、2-1. で詳しく説明する。

2. 先行研究

2-1. 学習語（学習語彙）について

バトラー [2011: 65-66] によると、教科学習で使われる語彙は基本的には 3 種類に分類されることが多い。以下の表では一般語・専門語・学習語の 3 つの分類と例を示している。

表 1 語彙のタイプの 3 分類

語彙のタイプ	意味範囲	使用範囲	例(英語)	例(日本語)
一般語 (General words)	特化しない	分野を超えて 使用される	already,busy	学校、起きる
専門語 (Technical words)	特化する	分野限定	fulcrum,pivot	光合成、電磁波
学習語	特化する場	分野を超えて	assert,research	比較、分析

(Academic words)	合もしない 場合もある	使用される		
------------------	----------------	-------	--	--

バトラー [2011: 67] 表 2-3 を転載

以下、バトラーから学習語（学習語彙）の説明を引用する。

学習語とは、教科書など学習場面で出てくる語であるが、分野によって日常生活とは違う意味に特化して使われたり、特化しないで使われたりする語のことを言う。また、分野を超えて出てくるので、応用範囲が広く、専門語を理解したり、タスクの手順や教師の指示を理解したり、思考のプロセスを明解したり、理解した内容を伝達するために重要なことばであることがわかる。[バトラー、 2011: 66]

また、専門語（キーワード）はその分野に特化した用語で、授業の時も教師が強調して読み仮名を振ったり下線を引いたりして注意を促すことが多いが、「学習語（学習語彙）」の場合は、教師自身が意識していないことが多い。例えば、「等しい」が「同じ」という意味であることはわざわざ言及しなくても子どもはわかるはずだと考えることが多い。しかし、CLD 児の場合は漢字の読み方と意味を教え、用例も教科と関連させて「二等辺三角形の 2 つの辺の長さは等しい」「2 つの溶液の重さは等しい」というように教科で出てくるごとに教える必要があると考えられる。

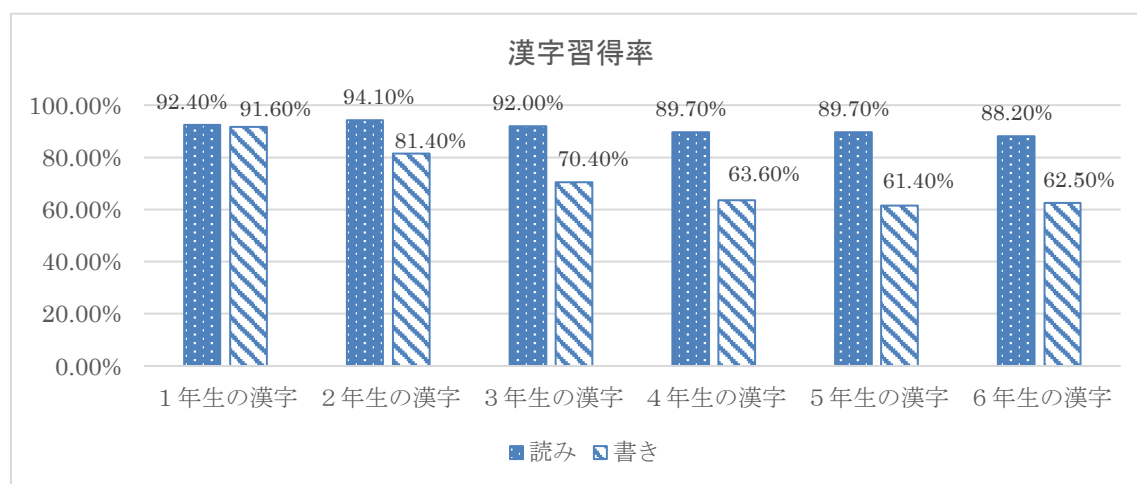
バトラーは学習語（学習語彙）を選定し、日本語の学習語彙リストを作成している（「小・中学生のための学習語彙リスト」）。教科書コーパスの語を「一般語でないもの、多くの教科を跨いで使用されているもの、頻度が高いもの」の基準で抽出し、感動詞や擬声語・擬態語などを除いて、一次リストを作った。その後、日本語指導をしている指導者 7 人に学習語の絞り込みと重要度の判断をしてもらい、最後に 1,230 語が残った。「中学・高校生の日本語支援を考える会」（2008）との重なり具合を調べた結果、1,230 語のうちその 93% が、中高校生用の 5,000 語のリストにも載っていることがわかったとしている。

2-2. 日本語母語話者児童・生徒の漢字に関する研究

ここでは、日本語母語話者の児童・生徒を対象に行われた漢字テストの結果と

デジタル時代の漢字学習について紹介する。

日本教材文化研究財団(2000)は、全国 66 校の日本人小中学生(26,787 名)対象で、前の学年で学習した漢字の読み書きテストを実施している。小学 2 年生から中学 1 年生にテストを行った。30 問程度の読み書きテストの正答率を習得率と考えている。テスト結果から各学年に対する漢字の効果的な教え方を提案している。図 1 は、漢字習得率のグラフである。



[日本教材文化研究財団 2000: 7] 学年別配当漢字の平均習得率のグラフより

図 1 漢字習得率

小学校 3 年以降の漢字テストで読み書きの習得率にかなりの差がある。特に 4 年以降の書きが急に低下している。3 年生から 6 年生までの漢字の読みの習得率は 90% 前後を維持しつつ緩やかに下降する。6 年生においても 88% 程度の習得率である。しかし、書くことにおいては 4 年生を境に急速に習得率が低下する。ここから、読む力と書く力は異なる力であるということがわかる。

読み書きの躓きが目立ち始め、特別支援の対象となる者が増える時期は、上のグラフとも一致している。漢字を書く能力の基礎として、仮名文字習得のカタカナの取りこぼしが多く存在しているが、それらはこのような調査においても明るみとなることがない。読み書き能力に関する精密な検査を通して習得の遅れが認められることがほとんどである。漢字を書く上では細かい運筆のために目と手の神経筋肉の協調的な発達が必要である。向き角度を正確に認識して再現する視覚的な認知発達の能力も大きな要素になってくる。子どもたちの間にこのようなアンバランスが一定割合で存在していることに注目すべきである。こ

れは、知性全体の遅れではなく、部分的な能力の偏りを指すのである。

小学生の漢字力の実態と漢字や読書に関する意識を調べるために、2013 年 5 月から 7 月にかけて、全国の公立小学校 2 年生から 6 年生と公立中学校 1 年生に対して調査が行われた。これが、ベネッセ教育研究所(2013)である。合計 8,686 人に対して、1 学年前の漢字の「書きの力」を調査した。つまり、1 年生の漢字テストを 2 年生の児童が受けたということである。また、テストはさまざまな読み方を文の中で示し、その漢字を書かせるというものである。全体の正答率は 59.8%であり、無回答が 15.7%であった。各学年の漢字の正答率・誤答率・無答率を以下の表に示す(表 2)。

表 2 漢字正答率・誤答率・無答率

	1 年生の漢字	2 年生の漢字	3 年生の漢字	4 年生の漢字	5 年生の漢字	6 年生の漢字	全体
正答率	61.50%	60.90%	57.10%	58.20%	56.40%	61.60%	59.00%
誤答率	31.50%	25.50%	25.50%	24.80%	26.80%	25.90%	25.20%
無答率	16.90%	13.60%	17.40%	16.90%	16.90%	12.50%	15.70%

ベネッセ教育研究所 [2013 : 5] ¹

正答率が約 6 割という理由としては、漢字の配当学年では習わない読み方でも小学校 6 年間で習う読み方は、漢字配当学年の問題として出題しているからである。もう一つの理由としては、訓読みに馴染みのある漢字でも音読みで出題したり、訓読みがいくつかある場合に正答率が悪くなっている。その漢字を知っていても、児童生徒の生活に馴染みが薄いことばは多くあり、それらが正答率を下げている。また、3 年生の漢字から 5 年生の漢字で正答率が下がるのは、字形の似た漢字が増えて正確に書くのが難しくなるためであると考えられる。今後必要な漢字指導としては、2 つの方法が必要であるとしている。1 つは、暮らしの中での多様な言い方や面白さに気づかせることである。漢字学習は単なる文字学習ではなく、言葉の獲得である点をさらに意識させる必要がある。もう 1 つは、新出漢字の読み方が多数あるとき、それらを網羅するのは不可能なため、学年間の連携強化により既習漢字が書けるレベルを学年を越えて高めることである。

デジタル時代の漢字学習への提言として、葉村(2022)は次のように述べて

¹ 表 1 の項目、小 2 生→1 年生の漢字、以下同様に一部改変した。

いる。デジタル時代が進んでも、漢字を読んだり変換候補の中から正しい漢字を選んだりする必要性は変わらない。手書きでメモする機会も多い。今のところは漢字を正しく読み書きする重要性は変わらない。小学校ではタブレットが導入されているが、授業では指でタブレットに手書きする場面は多い。

手を動かして覚えたことは記憶として取り出しやすい。小学校の教師の中には、何度も漢字を書いて定着させた経験を持つ人が多く、これが子どもたちにも何度も書かせていることにつながる。しかし、自発的に漢字を学習する習慣づけが大切ではあるが、とりあえず書くことが目的になっている場合が見受けられ、自分で学習するという視点が欠けていると指摘されている。

発達過程や個に応じた柔軟な学習法を選択する必要もある。特別支援教育や日本語教育の分野でも個に応じた学習方法や目的や環境に応じた学習方法が提案されており、特別支援教育や日本語教育の事例が参考になるとされている。

朝日新聞フォーラム面のアンケートの結果「漢字はどのように覚えるのが効果的だと思いますか」への回答では、何度も書いて覚える 65%、書き方を唱えて覚える 25.6%、じっくり見て覚える 7.3%、凹凸のわかる文具などを使って覚える 1.7%が挙げられている。

学習法は様々である。子どもが、漢字が苦手そうだと気づいたら、その子に合う学習法はどうやって見つけたらいいのか。テストで間違いを見て、どのように間違ったか見極め、自分に合った学習法を見つけて、自分から学ぶ力を身につけてほしいとしている。

2-3. CLD 児の漢字学習と教材

ここでは、CLD 児の漢字学習に関する指摘 [石井 1998; 東京外国語大学留学生センター編 1998]、CLD 児の漢字に関する調査 [吉川 2004; Butler 2010; Butler 2011; 生田 2001]、中学生の学習に役立つ語彙リストとドリルについて説明する。

石井 (1998) は日本語を母語としない学習者の漢字指導について述べている。なかでも年少者 (CLD 児) の場合、母語でも概念がわかっていない子どもにとって、漢字語は非常に負担になる。また、子どもの漢字学習は語彙学習とともに概念の獲得であるという点を強調している。

東京外国語大学留学生センター編 (1998) は、抽象語彙の理解が大切だと主張し、テストなどで既習漢字の定着を図る努力が必要としている。「教科書に出現する漢字語彙が 3、4 年生からは抽象的になり、どれだけ外国人児童がそれらに

ついていけるかが鍵となる」〔東京外国語大学留学生センター編、1998:136〕と指摘している。

吉川（2004）は 非漢字圏の児童 30 名を対象に行った調査を 135 名の日本人児童との比較分析の結果、データから重要な課題が示唆された。参加児童は 30 名で、ブラジル系 24 名、ペルー系 4 名、フィリピン系 2 名、小学校 4 年から 6 年までの来日 3 年以上日常会話には困らない程度の児童たちである（ただし判定方法は不明）。3 年生の漢字から、読み 28 字書き 30 字の問題を作った。文の形で出題し、該当漢字以外にはふりがなを振った。日本語を母語とする児童の間では、4 年生になると 3 年生の漢字の読みはあまり問題がなくなっていた（正解率 95%）のに対し、非漢字圏の 4 年生（ここでは 17 名）は正答率 50%程度とまだまだ問題を抱えていた。書くほうは、日本人児童との差がさらに広がっていた。ここから、中学年あたりから、非漢字圏からきた児童と日本人児童との間には、大きな差が出てきていると考えられる。

この調査では、非漢字圏児童と比べて使用している漢字学習ストラテジーに違いがあった。アンケート調査の分析で、日本人児童と比べると、非漢字圏出身の児童は、漢字を学習するための環境に問題を抱えているということが明らかになった。非漢字圏児童は、漢字を書く際に、友達や家族といった周囲の人に聞くというストラテジーを、日本人児童ほど使っていない。

また、繰り返し練習するストラテジーが日本人児童の漢字書き取り成績と正の相関を占めるのに、非漢字圏児童の成績とはむしろ負の相関を示すという結果が出ている。ここから、日本人児童向けの漢字学習方法は、非漢字圏出身の児童には、あまり効果がないのかもしれないと考えられる。従来の「何回も漢字を書かせる」「間違った漢字を何度も書かせる」というような日本人児童向けの指導の仕方を考え直す必要があるのかもしれない。

Butler(2010)は、非漢字圏学習者と漢字圏学習者の違いを漢字テストや学習アンケートなどを行って分析している。小学校 3 年生で習った漢字テストを行っている。63 名の児童・生徒に調査した結果、漢字圏出身者には音韻への注意、非漢字圏出身者には字形への注意が必要としている。漢字圏出身者だから、漢字は大丈夫と考えてはいけなと指摘している。

Butler(2011)は、日本生まれの「外国につながる児童」（27 名）と日本語を母語とする児童の読み書き力の比較をしている。小学校 3 年生の漢字テストを行なっている。結果は「読み」に関して有意な違いが出ている。これは、「日本生まれの外国につながる児童」の方が、語彙が相対的に少ないためだと考え

られている。「書き取り」では漢字の練習量と日本語の読書頻度、日本語以外の読書頻度が有意な要因であるとわかった。このうち日本語以外の読書頻度は負の影響が出ている。ここから、書き取りに正答するには、日本語での読書と漢字を書く練習をより多く行う必要があるとしている。

生田(2001)は、ブラジル人中学生を対象とした作文の日本人生徒との比較研究である。延べ語数、語彙の多様性ともに、滞日4～6年程度で母語話者の水準に達していた。漢語の使用は、平均値を見る限りでは、やはり滞日4～6年程度で母語話者の水準に近づくが、個人差も日本語母語話者と比べると大きい。非常に興味深い点は、滞日年数が1～3年という短い生徒の間でも文法や表記の誤用は見られるものの、語の選択自体の誤りは非常に少なかったことである。ここから、作文における語彙の選択は滞日年数が短い生徒でも誤りは少ないことから、作文などで使うときでも語彙を適切に使用できていることがわかる。

最後に2種類の中学生向け語彙教材を紹介する。母語の語彙と日本語の語彙を両方のばすものである。

小学校と比べて非常に高度になる中学高校生の教科学習に必要となる教材は、必要不可欠であるにかかわらず、現状では彼らの発達段階に応じた教材はほとんど手に入らない。そこで、「中学・高校生の日本語支援を考える会」

(2010)は、学校の指導やボランティア教室での支援だけでは学習時間が不足するため、母語を利用して子どもたちが自習できるドリルを作成している。教科学習につながる語彙の学習を、ひらがなを覚えた段階から進められるようになっている。また、母語を利用してそのまま日本語を学習できるように作成されている。

(1) 読み仮名を母語を参考にしながら選ぶ、(2) 例文にあった漢字を書く
(3) 5教科の重要ポイントをやさしい日本語にした文章と練習問題という3つの部分で構成されている。スモールステップで母語の力と日本語の力の両方を伸ばせるようなドリルとなっている。姉妹編として、ポルトガル語版・スペイン語版・英語版がある。

「中学・高校生の日本語支援を考える会」(2011)は、日常会話に不自由しなくなったJSL²の子どもたちが、教科を理解するための日本語が不十分なが多いという事実を踏まえて、母語を用いながら日本語能力を高めることで進学し、さら

² Japanese as a Second Language の略。「第二言語としての日本語」という意味である。JSLの子どもたちとは、「第二言語としての日本語」を学ぶ子どもたちという意味である。

に学び続けられるように、日中対訳の本を出版したとのことである。語彙の選定には、2004 年に現場の日本語担当者が 20 人関わって、事例重視の 5,000 語を選定した。そして、新たに 1,000 語追加し、退職教員のワーキンググループが用例文を作成して 6,000 語とした。自学自習の習慣を身につけるためにこの用例集を役立ててほしいとのことである。この本で学んだ子どもたちが、将来 2 つの言語と文化を理解する人間として多文化共生の社会を体現することを願っているとしている。子どもが自主的に学び、辞書のように使うことを想定している。

2-4. 先行研究からわかったこと

先行研究から、次の 7 点が明らかになった。

- (1) 漢字学習は文字学習ではなくて語彙と概念の学習である。
- (2) 日本語母語話者児童も CLD 児も小学校 3 年以降の「書き」が困難である。これは、抽象語彙が増えてくると字形の似た漢字が増えてきて正確に書くことが難しくなるという原因が挙げられる。実際には、画数が増えるために細かい違いが識別できないとも考えられる。
- (3) 「読み」と「書き」は異なった能力である。「書き」の定着にはある程度繰り返し「書く」学習が必要だが、CLD 児にとっては逆効果になる場合もある。
- (4) 従来の日本人向けの漢字指導（文字指導）とは異なった指導が必要である。その指導とは、概念の獲得と語彙指導である。
- (5) 漢字圏から来た子どもと非漢字圏から来た子どもの違いに留意した指導が必要である。漢字圏から来たからといって、漢字の読み書きができるとは限らない。彼らの中には、漢字の「読み」に困難を感じている子どもがいる。非漢字圏から来た子どもの場合は字形への注意が必要である。この場合は繰り返し書くことも効果的である。
- (6) 中学生の場合は、高校入試まで時間がないこともあり、効率的な教材で母語を利用し学習語彙を学ぶ必要がある。また、スモールステップで自習できるような教材が必要である。
- (7) 最近はデジタル機器が使われるようになったが、漢字を読んだり、正しい漢字を選んだり、タブレットに手書きで書いたりということは要求される。また、記憶に留める方法として漢字を手書きすることは推奨されている。自発的に漢字を学ぶような働きかけが必要である。何度も書くだけでなく、子どもが自分に合った漢字学習法を身につけるような支援が必要である。

3. 実践例

ここでは、筆者たちがどのように漢字学習支援をしてきたかを実践例として紹介し、問題点を洗い出す。また、特別支援教育の視点からの見解を紹介し、抽象語の理解と漢字語彙について論じる。

3-1-1. 小学生への漢字学習支援

第1筆者は2004年から現在まで、愛知県西部地区の公立小学校で週2コマ日本語指導をしている。1年生から6年生までの「日本語指導が必要な児童」³が取り出しという形態で校内の別室に設けられた日本語教室に来ている。筆者は季節の行事を題材にした独自の読解教材などを独自に作成して実践している。

読解文は、行事等に関する説明をA4用紙の半分程度で書き、次に本文の内容に関する問いで構成されていて、1年生から6年生と6つのレベル別で読解文を作っている。本節では読解文の中の漢字使用を中心に報告する。

各学年の読解文で用いる漢字に関しては、教科書準拠の漢字が基準である。たとえば、「お月見」がテーマの読解文であれば、「月」と「見」を何年生で習うのかを調べる必要がある。その際活用しているのが「漢字検索システム（2020 対応版）」である⁴。1年生対象の読解文の一部は、「九月におだんご、すすき、さといもなどをおそなえしてお月さまを見ることを「お月見」といいます。」だが、漢字検索システムで検索すると、【(九)は第1学年で習います。(月)は第1学年で習います。(見)は第1学年で習います。】と表示される。また、6年生を対象にした読解文には、「月見団子をお供えします。」という一文を考えた。ここで用いられた漢字を検索すると、「団(5年生配当漢字)」、「子」(1年生配当漢字)、「供」(6年生配当漢字)」ということがわかった。しかし、6年生の子どもに6年生配当漢字を使用した読解文を提示することはできない。「お月見」教材は9月に実施するが、その時点で6年生配当漢字の「お供え」の「供」が何学期に提出されているのかまでは漢字検索システムでは明らかにならないからである。そこで、6年生対象の読解文には1学年下の5年生までの漢字を用い、5年生対象の文には4年生までの漢字を用いて作成している。基本的に、日本の小学校に

³ 「日本語指導が必要な児童生徒」とは、日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができていても学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒を指す(文部科学省 2024)。

⁴ 2020 年度学習指導要領準拠 <https://denki.nara-edu.ac.jp/~yabu/edu/kanji/kanji3.html>

1 年生から在籍していた子どもには 1 学年下の教材を用いているが、来日した時期によっては、さらに下の学年の漢字が使用してある教材を用いることで、漢字が読めないから文を読みたくないというモチベーションを下げない工夫が必要である。

3-1-2. 小学生の漢字習得の問題点

CLD 児の漢字習得度は、学年相当とはいえないケースも見受けられる。下の写真は、5 年生児童に 1～2 年生配当漢字のテストをした結果である。この児童は東南アジアにルーツのある日本生まれ日本育ちである。

写真 1 5 年生児童の漢字テスト

1	けいさんドリル	計	2	こたえる	
3	なつやすみ	麦	4	とおい	
5	でんわ	電	6	こくご	国計
7	はんぶん	半	8	うたう	哥う
9	ひかる		10	さくぶん	

次の事例の写真 2 は、同じく東南アジアルーツで日本生まれ・日本育ちの 4 年生児童の書字で、2 年生配当漢字の「魚」が書けなかった事例である。

写真 2 「魚」 1 回目

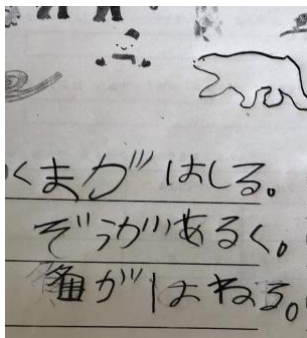
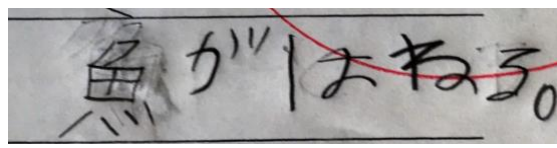


写真 3 「魚」の練習



写真 3 は、筆者が写真 2 のプリントの裏に急きょ補助線付きで四角の枠を書き、枠を徐々に小さくしていく方法を思いつき、「四角が少しずつ小さくなっていきますよ」と声掛けして見守った例である。そして、7 回練習した結果が写真 4 である。

写真4 書き直した「魚」



この結果から、間違えた漢字をノートいっぱいに練習させる方法が良いとは限らないということがわかった。

3-2-1. 中学生への漢字学習支援

第2筆者は2015年から1年間愛知県K町の公立中学校で日本語指導を週1回行った。取り出し授業の形をとり、1限目は、来日2年目のフィリピンルーツの生徒2人（仮名Aさん、Bくん）と中国ルーツの生徒（仮名Cくん）を、担当した。3人とも中学2年生だった。2・3限目は、来日3ヶ月のベトナムルーツの生徒（仮名Dさん）を担当した。こちらは中学1年生だった。

彼ら・彼女らは、日本語取り出し授業以外は在籍学級で日本人生徒と同じ授業を受けていた。母語の支援は残念ながらなかった。次ページの表は授業時の様子と教材、問題点をまとめたものである。

それぞれの生徒は個人差が大きく、日本語学習に対する集中力も異なっている。宿題をする習慣がついていない生徒もいた。また、クラスでは一言も話さず、日本語教室でもあまり話をしない生徒もいた。

表3 担当生徒一覧

	ルーツ	様子	使用教材	問題点
Aさん	フィリピン	日本語での会話はほとんど問題なし。しかし、漢字はあまり書けない。	東外大漢字教材 ⁵ (フィリピン語版) 多読教材 ⁶ と内容紹介作文	宿題を出してもやってこない。 教科書は漢字が多くて読むのが大変だった。

⁵ 東外大漢字教材：東京外国語大学多言語多文化共生センター「外国につながる子どもたちのための教材」<https://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/social.html> (2024年11月30日閲覧)

⁶ NPO法人日本語多読研究会[2006]. 『レベル別日本語多読ライブラリー にほんごよむよむ文庫』アスク.日本語学習者のための「読み物」シリーズ：初級から中級までの語彙で段階を追って作られている。

B くん	フィリピン	聞くことは問題ないが、自分から話すことはない。	東外大漢字教材 (フィリピン語版) 多読教材と内容紹介作文	漢字が苦手で家庭学習はほとんどやらない。
C くん	中国	聞くこと話すことは問題ないと自分では思っているためかなり態度がよくなかった。漢字を書くことには自信を持っていた。	多読教材と内容紹介作文	小学校で 2 年間『日本語学級』を使った授業を受けてきたようで、集中力に欠けていた。
D さん	ベトナム	ほとんど日本語が話せない状態から、ベトナム語と日本語の交換レッスンを経て、少しずつ話せるようになってきた。	東外大漢字教材 (ベトナム語版)	漢字学習に熱心で宿題を毎回やってきた。9 ヶ月で 2 年生までの漢字を修了した。 ただし、教科の学習までは至らなかった

A さん、B くん、C くんは、繰り返しの漢字学習や家庭学習が難しく、多読教材を読ませて内容を作文に書かせる方法に切り替えた。作文は、自分が読んだ本の内容を紹介するもので、まず自分の書きたいことを口頭で言わせてから、書かせるようにした。なるべく漢字を使って表現するように支援した。学期の最後には、漢字の得意な C くんが他の生徒に漢字の書き方を教えたりすることもあった。

D さんは来日してから 3 ヶ月は家で「ひらがな」「カタカナ」を勉強していたそうで、書くことに対して抵抗はなかった。最初は『旅の指さし会話帳』を使ってベトナム語と日本語の交換レッスンを行い、学校で使われる語彙を増やしてから、東外大の漢字教材を導入した。ベトナム語訳がついていたので、自習も自分から進めていった。学習意欲がある生徒だったので、漢字の「書き」も身につけていった。遠足や運動会の後の行事作文を書かせ、なるべく漢字を使うよ

うに支援した。D さんも 3 学期には「これは漢字ある？」と聞いてきて、漢字を書くことに意欲的だった。

本来なら、教科の授業で専門用語の漢字にふりがなを振って板書をしたり、授業資料にふりがなを振るなどの措置が必要だと考えられるが、教科担任やクラス担任の理解がなかなか得られなかった。そのため、遠足の用意がわからず、生徒が困っていたのでプリントにふりがなを振ってわかりやすい日本語で説明したことがあった。

3－3．問題点

<小学校での漢字支援の問題点>

- ・非漢字圏からの転入の場合、ひらがな、カタカナの学習後、すぐ一年生の漢字の練習を始めることが多いが、高学年で来日した子どもが学年相当の漢字習得に追いつくことは厳しい。
- ・漢字の習得は一年生からの積み上げである。一学期間丸ごと本国に帰国してその学期の学習全てが抜け落ちている子どもは、漢字習得に遅れを生じる。
- ・第 1 筆者が独自で作成した読解教材を見せると、文章や表現、語彙の難易度ではなく漢字を一瞥して、ほとんどの子どもが 2 学年下のものを選ぶ傾向がある。
- ・「花」と「火」は個別では読めるが、「はなび」を漢字で書く問いには、多くの子どもが「花日」と書く傾向にある。「花」と「火」が組み合わさって熟語となった「花火」と夜空の花火が結びつかない子どもがいる。
- ・学年が上がるほど漢字語彙の抽象度が高くなり、苦手意識が強くなる。
- ・簡体字で習得している漢字圏出身の子どもの場合、日本語の漢字と字形が違うため、漢字テストで失点することが多い。
- ・漢字の形状の基礎となるカタカナは CLD 児の中では身近な場合もあるが、習熟するまでひらがな同様に学習することも必要である。
- ・言語概念の習得の課題の一つとして、名詞の語彙に比べて形容詞、動詞の語彙量の少なさが考えられる。生活言語としては成り立つが、例えば「揃える」「ほぐす」「整える」など生活言語レベルでも複雑な表現が増えないために、複雑さと抽象度の幅がない。例としては身につける動作を表す語として「履く」「被る」などを全て「着る」「つける」などと表現する。生活上会話は成立するが、教科書の読解が追いつかなくなることが特徴である。

<中学校での漢字支援の問題点>

- ・漢字が読めないため教科書が読めない。教科書が読めないとテストの勉強もできず、教科内容が理解できないままになる。受験して高校進学することも視野に入れて、教科内容が身につくような工夫が必要である。

- ・漢字が読めても用語の意味がわからない（母語の読めない生徒もいる。母語訳でもわからない生徒もいる）。

- ・どういう現象か概念がわかっていない。例：「受粉」はどういう意味か。字の解説だけでなく理科の植物が増える仕組みから簡単な説明が必要であった。学習用語を教えても概念が理解できないと内容理解に繋がらないし、記憶に定着しない。

- ・漢字圏の子どもの場合はどちらかというと「読み」の方が問題となる。漢字で意味は大体わかるが、日本語の読み方がわからない。読み方がわからないとその語を会話で使えない。

- ・学級担任や教科担任との連携が取れない場合がある。これには日本語の能力の問題だけではなく、知的能力の課題や発達の偏りにも可能性を鑑み、見立てを行うことが必要な場合があると考えられる。指導者間の共通の見立てがないために指導論が噛み合わないことがある。

3－4．特別支援教育からの示唆

第3筆者は、特別支援教育の立場から、日本語で抽象思考をするために必要な漢字と漢字語彙の習得について論ずる。

日本版「児童版ウェクスラー式知能検査」(WISC)では、言語概念能力として高学年レベルから中学生のレベルでは抽象的な言語を解答として求められるようになる⁷。検査が製作された英語においても抽象的な言葉は当然あるが、その表記は具体物と同じ、アルファベットで構成されているのに対し、日本語の場合には、抽象言語は漢字熟語として表記される。ピアジェの認知発達の具体的操作期に当たる低学年レベルの回答は「食べ物」のような一般名詞であるが、高学年以降の形式的操作期になると「思想」のような漢字を重ねて熟語として解答することが求められる。これは日本語の特異性である。

日本語で抽象思考をするためには、どうしても漢字と漢字熟語を習得しなければならない点が、大きな課題となる。英語学習における「過去形」にする手続きを学び、正解できるとしても、「過去形」という専門語を知らなければ問題が正解できな

⁷ Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition,-Fifth Edition, 日本文化科学社

いことについては日本語教育の枠組みから既に述べたが、言語認知発達心理学のスタンスからも、この躓きが指摘される。「過去形」は **KAKOKEI** という文字列ではなく、「過去」（これと見せられない抽象概念）と「形」という有意味語が重ね合わされた熟語であることに注意が必要である。手続き的にその文字列を **KAKOKEI** と覚えられたとしても、このような有意味語の理解と活用が続くのが高等教育であるということになり、漢字の表音表意の特性を十分に身につけて学習を重ねる必要がある。

日本人児童生徒の中に一定割合存在する「読み書きの困難を抱えている児童生徒」は、視覚的または聴覚的な能力の偏りと、神経ネットワークの未熟さが認められる。知的な思考能力に課題がなくても、読み書きに必要な能力だけが弱い。認知発達の視覚的な能力では向きや角度の識別が未熟であり、神経心理学的には目と手の協応バランスが未熟な子どもたちを指す。音韻聴覚の短期的な記憶力が弱い場合には、文字の形と音が結びつかない。そのような場合には、詳細なスクリーニング検査とアセスメントを経て、トレーニングや療育プログラムを受けることが効果的である〔米田、2019〕。

そのようなタイプは **CLD** 児たちにも当てはまる。形や向きの識別が未熟なために初期の読み書きで苦戦することは当然考えられる。しかしその際に、日本語の読み書きが苦手なのは、日本語がわからないためと誤解を受けやすいことが懸念される。例えば指導者の説明に反応があまりない子どもがいたり、まず日本語がわからないと判断されてしまうが、実際には、注意集中の課題がある場合や、聴覚的な記憶力が弱いという子ども、つまり発達に偏りがある子どもであることがあるのに見過ごされてしまう場合があるということになる。

初歩の読み書き能力が身に付かなければ、前述の漢字熟語による抽象概念の獲得も困難である。通訳を介して丁寧な知能検査や読み書きに必要な能力の見立てを持ち、適切な支援指導が受けられれば、豊かな日本語を活用する可能性がある。

以上のことから、**CLD** 児の場合にも抽象概念が理解できる発達段階に留意して、具体的操作期から形式的操作期へ移るための「やさしい日本語」での補足的な支援が必要である。また、漢字の特性を身につけ漢字と漢字熟語を理解させる支援を続ける必要がある。そして知的な遅れや偏りが存在する可能性も考慮に入れなければならない。

4. 問題解決のためにできること

3-3 で、小中学校での漢字指導の問題点を指摘し、3-4 で特別支援教育の

立場からの指摘をした。最近では少しでも学習の問題解決につながるような取り組みが提案されている。CLD 児の個人差もあり、一概には応用できないが、以下、解決につながる方法を紹介し、それぞれの現場でできることについて考察する。

4-1. 解決につながる方法・教材の紹介

菊池（2021）は、学習における語彙について、以下のように述べている。日本語で学ぶ力が弱い CLD 児にとっては、専門語も学習語（学習語彙）も知らないことばがあるはずである。そういう時には、

（１）知っていることば（一般語）（２）知らないかもしれないことば（学習語）
（３）新しく覚えることば（専門語）ごとにリストにまとめて資料とする方法もある。また、教科学習の中で使用する語彙や表現、道具や器具の絵・写真を日本語・ローマ字の読みがなとその子たちの母語で示した掲示物や一覧表を用意することで、学習が進めやすくなるとしている。これは小学校での支援に活用できそうである。

小学校における国語科学習支援の取り組みとして特に参考になるのは、横溝（2022）である。横溝の担当する外国につながる子どもの多くが日本生まれであり、生活のための日本語はほとんど問題なく話すことができるが、教室の一斉指導では、学習内容がほとんど理解できない。そのため、日本語で教科の学習活動に参加できる日本語力の育成を目指して支援している。在籍学級が国語科の場合、国際学級（日本語学級）でも国語科の授業を行う「並行学習」を行い、児童一人ひとりの日本語力に応じて課題設定をして、できるだけ同じ進度・内容で教科の目標に迫る試みを行っている。単元のまとめ段階で、在籍学級での発表活動や交流を組み込み、徐々に一緒に学習に取り組むことができるように工夫している。段落からキーワードを抜き出す活動を行ったり、デジタル教科書の音読機能を使って音読を行ったり、抽出機能（マイ黒板）を使って考えをまとめたりという活動ができたとのことである。ここで注目に値するのは、「漢字が問題で教科書が読めない」という問題点を、デジタル教科書の音読機能で補っている点である。また、キーワードを抜き出すために、抽出機能を使うことも、内容理解を深めてくれる。地図を使って視覚化も行う。全てを理解するのではなく、キーワードが入った文章だけを抜き出し、しかもノートに写すには漢字が障害となるため、抜き出し機能を使って一部だけわかればいいというところが負担減につながると考えられる。しかし、デジタル教科書は、支援者にとっては利用が難し

い。学校との連携により、CLD 児が日本語教室で、デジタル教科書を使えるようになれば利用できる可能性はある。各教科書会社が、デジタル教科書を出版しており、学校で登録すれば利用できるのではないかとと思われる。ただし、デジタル教科書については、教科によっても学校によっても地域によっても利用度に差があり、支援者に利用できるかどうかは学校との協力体制にかかっている。

小澤(2022)がマルチメディア DAISY 教科書とテスト読み上げ機能を利用した支援について言及している。ポルトガル語による学習支援もマルチメディア DAISY 教科書により可能であるとしている。また、ハイライトなどの読み支援の機能がついているため、タブレットに保存して自習に活用もできるとしている。また、DAISY 絵本が「アイデンティティ・テキスト⁸」として機能した例も載っている。なお、DAISY 教科書は、特別支援が必要な子どもたちのために開発されたものだが、2024 年 8 月より、「日本語に通じない」児童生徒向けにも提供されるようになった⁹。

そのほかに利用できるアプリは、「たふマルリン」、「にわたりの会」漢字学習アプリ、「読み放題 PIBO」である。

「たふマルリン」¹⁰は多言語対応の漢字学習のためのアプリである。2023 年 3 月にリリースされた。英語、ベンガル語、フィリピン語、タイ語、ポルトガル語、ベトナム語、スペイン語、日本語の 8 言語に対応している。小学校 3 年までの漢字をゲーム感覚で学習できるようになっている。

NPO 法人にわたりの会¹¹が作成した漢字カード・漢字ドリル・漢字学習アプリは、母語の対訳がついていて、母語と日本語の漢字両方が例文とともに学習できる。学習に使う漢字の習得を目指している。

「読み放題 PIBO¹²」は、0 歳から 12 歳までの絵本 360 冊が収蔵されているアプリである。1 日 3 冊までは無料で視聴できる。「読み上げ」と「ページめくり」機能がついているので、小学生の日本語初期指導に役立つし、本人が選ぶことが

⁸ アイデンティティ・テキストとは、「児童自身が持っている想像力、知性、(多)言語能力、芸術的才能をフルに反映させた創作作品のこと」[カミンズ・中島 2011:107]である。

⁹ ENJOY DAISY 「日本語に通じない」児童生徒へのデイジー教科書の提供について」<https://www.dinf.ne.jp/doc/daisy/book/daisytext.html#daisytext1> (2024 年 12 月 1 日閲覧)

¹⁰ <https://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/textbooks/post-51.html> (2024 年 12 月 1 日閲覧)

¹¹ NPO 法人にわたりの会 <https://www.niwatoris.org/materials/> (2024 年 12 月 1 日閲覧)

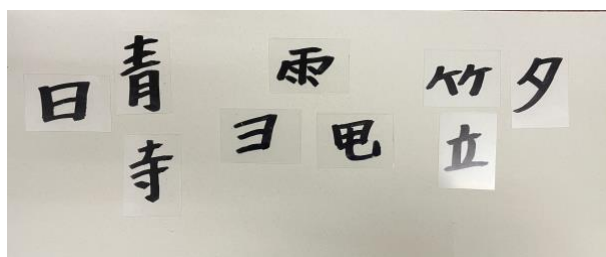
¹² 絵本アプリ <http://pibo.jp/> (2024 年 12 月 1 日閲覧)

できるので、興味が維持できる。

また、川崎 [2024a, b] は、特別支援教育の視点も盛り込み、目と手の協応バランスや目で文字を追いかけて、見分ける能力、向きや角度を見分けるようなトレーニングができる。

読み書き障がいの子どもたちのための教材の例として、漢字をパーツ毎に分けてパズル感覚で組み合わせる教材を使うことによって、筆記作業を経ずに漢字の構成を身につけることもできる（「バラバラ漢字」）。漢字を篇と旁に分けることで漢字が簡単な文字の組み合わせであることや、漢字が表音表意文字（例：「江」の旁は「エ」と発音し、篇のさんずいは水の意味を表す、など。）であることを理解することで苦手意識が薄れるチャンスがある。

写真 5 「バラバラ漢字」



透明シートで偏や旁に分けてカードを作る。事例は 1，2 年生で習う漢字パーツである。竹冠と「立」では「笠」となるが、「夕立」は熟語の初歩となる。書かなくても漢字を身に着けることができる工夫がポイントである。

4-2. 問題解決のためにそれぞれの現場でできること

4-2-1. 小学校でできること

ひたすら繰り返し書き取りだけを行う練習には、記憶の観点からみれば、あまり効果が期待できないと早川 (2021) が述べるように、漢字指導には工夫が必要であると考ええる。

補助線入りのマスで形に気を付けさせるという支援策も有効である¹³。図 3 の漢字練習帳は、3-1-2. で述べた案を元に第 1 筆者が作成したものである。学習する漢字を支援者がお手本として一番上のマスに書き、徐々にマスが小さ

¹³ 『教科指導のための日本語 教員支援サイト』「教え方のポイント」岐阜大学 <https://www1.gifu-u.ac.jp/~akoi/project2024/hint.html> (2024 年 12 月 13 日閲覧)

くなっていく 8 マスに子どもは練習していく。支援の現場では、同じサイズの枠に数十回漫然と練習するより、小さくなる枠に納めようと、より注意深く書こうとする様子が見られた。

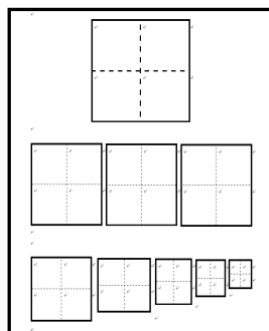


図 2 補助線付きの漢字練習帳

図 2 の支援方法について、特別支援教育の立場から概観してみよう。文字の向きや角度の認識ができない視空間認知能力や微細神経の未熟な子どもは少なくない。細かい斜め線と曲線の組み合わせは数回書いても身につかない子どもが一定数いると推測する。その場合には、まず図 2 のように、大きな 4 つのコマに分割して漢字の偏や旁のパーツが一つ一つの枠の中に納まるよう、練習すると良いだろう。そしてその漢字の全体の形が捉えられるようになってから、3 段目のように徐々に細かくするというスモールステップで書字の練習をすることが良いと思われる。「笠」という漢字を例としてあげると、まず「ケ」「ケ」「立」と分解して上の二つのコマの左右にケを入れ、下の二コマを使って「立」を入れ、一つの漢字としてまとまりとして捉えてから徐々に細かくしていくという方法である。

4-2-2. 小学校高学年から中学校でできること

一番の問題である「漢字が読めないので教科書が読めない」ことに対しては、デジタル教科書を CLD 児のタブレットに入れることができればかなりの程度解消できる。これに関しては学校の ICT 状況が大きく関連する。家庭学習で国語の音読の練習もできるし、音を聞いて自分でルビを振ることもできる。

次に、「専門語」と「学習語（学習語彙）」の問題であるが、これは、菊池（2021）の実践にあるとおり、専門語と学習語のリストを作るのが有効と思われる。週 1 回の日本語支援教室ではできることが限られている。できれば、教員との連携で在籍学級の授業で専門語にふりがなを振り、それに対応した授業資料を作って

もらうことが望ましい。しかし、学校への働きかけはかなり難しいと思われる。

教科と連携した漢字語彙学習をできるだけ進めていきたい。バトラーが提案した「小中学生のための語彙リスト」1,230 語を、教員と共有して、授業の際に意識的に指導してもらうのもいいかもしれない。一人ひとりの生徒に合わせて、ICT を使ったり、作文を使ったり、語彙リストで学習するなど、さまざまな方法で学習動機維持を図りたい。

小学校高学年で来日して母語の読み書きができる場合、小学校 1 年～3 年までの漢字を、母語を利用して学習する。その後、漢字に興味を持っていて、学習習慣のついた子どもの場合は、「中学・高校生の日本語支援を考える会」(2010)の母語版を使い、ドリル学習を行っても効果的と思われる。

行事の後で自分の体験を作文にし、できる限り漢字を使って書くように支援をする。それを学級で発表する機会を設けると、さらに効果があると考えられる。

3-1-1. で既述した漢字の配当学年を検索する別の検索サイトが「漢字検索システム」¹⁴である。このサイトでは、学年別、漢検級別、JLPT レベル別¹⁵、そして手書きの書き順の動画も配信される。先に挙げた「月」について当サイトで検索すると以下のような検索結果が表示される。

「月見」の「月」

JLPT レベル別：JLPT N5（初級）

漢検級別：漢検 10 級（小学校 1 年生修了程度）

学年：日本の小学校 1 年で学ぶ漢字

部首：月 部首名 つき

英訳：Month, moon

使用頻度：新聞で非常に使用頻度の高い漢字です。

中学生には JLPT や漢字検定対策の指導が行われるケースがあるが、このシステムを活用すると、JLPT のレベルも漢字検定の級も知ることができるため、支

¹⁴ 「漢字検索システム」 <https://www.nihongo-pro.com/jp/kanji-pal/list/grade> (2024 年 12 月 13 日 閲覧)

¹⁵ 「JLPT」とは、Japanese Language Proficiency Test の略で、日本語能力を測る試験のこと。N1、N2、N3、N4、N5 の 5 段階のレベルがある。

「漢検」とは、日本漢字能力検定の略。小学校 1 年生修了程度、対象漢字数 80 字の 10 級から、大学・一般程度、対象漢字数約 6000 字の 1 級までのレベルに分けられている。

援の幅が広がることが期待できる。

4－3．特別支援教育の立場から留意すべきこと

認知発達の特別支援の立場から見ると、DAISYやルビ振りのような支援が、過刺激になる場合があるため、留意が必要である。先に漢字熟語が表音表意文字である指摘をしたが、特に形式的操作期に入ると、熟語の読みや音韻は想像もできなくなる。高学年の児童や注意集中の課題がある子に、機械音読やルビはどこに注目すればいいか混乱させてしまうと思われる。そのような場合には熟語を平易な言葉に置き換え口頭で指導する方が効率的である。

いずれにしても、目の前の CLD 児がどのような課題を抱えているかを支援者たちが協議して、子どもの状況に合わせた支援方法を考える必要がある。

5．まとめと今後の課題

CLD 児の小学生と中学生の漢字習得に関する支援の目的は教科書が読めることである。教科書が読めるとは、学年相当の授業に遅れを生じさせないということも含まれる。しかし、漢字でつまずくと知識の積み上げが困難になり、さらに授業参加度が低下する。本稿では、リスト共有、作文、ICT の利用などさまざまな支援方法を提示してきたが、「学習語彙」については特に教員の意識に上りにくいため留意が必要である。

もう一つ重要なことは、このような子どもの置かれた状態について、正しく見立てたうえで、通訳を介して保護者にも理解をしてもらうことである。CLD 児は知的に低くないにも関わらず日本語習得が遅れているケースも散見される。保護者はスティグマを含み、自国の教育制度や自身の経験則で考えているので、日本語の持つ特性や、我が国の教育システムについて説明をし、その上で子どもの未来を見据えた支援を提供することで良い関係が築け、何より子どもたちが安心して楽しみながら漢字を含む日本語を使って学べるようになると思われる。

本研究から、一人一人の CLD 児に合わせて支援の工夫を講じると同時に、特別支援教育の視点での支援策の検討が重要であることが明らかになった。今後は、CLD 児に漢字学習への親しみを喚起させ、自信をつけさせるような教材開発が望まれる。

〈付記〉本研究は、科学研究費基盤研究（C）の助成（研究代表：川崎直子）を受けています。第3筆者の米田氏は本科研費研究チームのメンバーです。

〈参考文献〉

- 生田裕子(2001)「ブラジル人中学生の語彙の発達—作文のタスクを通じて—」『日本語教育』110号、120-129 日本語教育学会
- 池田浩明(2006)『旅の指さし会話帳 11 ベトナム (ベトナム語)』情報センター出版局
- 石井恵理子(1998)「非漢字話者に対する漢字指導」『日本語学』5月号、73-86 明治書院
- 小澤亘(2022)「第6章 今後の展開に向けて—他の領域の知見・研究からアクセシブルなデジタル教材の可能性」柘植雅義監修・斎藤ひろみ編著『外国人の子どもへの学習支援』、79-87 金子書房
- カミンズ＝ジム・中島和子(2011)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 川崎直子 (2024a)『ことばたんけんたい vol1.ことばをみつけましょう [文字とことば：ひらがな編]』凡人社
- 川崎直子 (2024b)『ことばたんけんたい vol2.ことばをみつけましょう [文字とことば：カタカナ編]』凡人社
- 菊池聡(2021)『学級担任のための外国人児童指導ハンドブック』小学館
- 「中学・高校生の日本語支援を考える会」(2008)『用例付き学習語彙 5000 語 日・スペイン語訳』中学・高校生の日本語支援を考える会
- 「中学・高校生の日本語支援を考える会」(2010)『JSL 中学高校生のための教科につなげる学習語彙・漢字ドリル』(中国語版) ココ出版
- 「中学・高校生の日本語支援を考える会」(2011)『進学を目指す人のための教科につなげる学習語彙 6000 語』(日中対訳) ココ出版
- 東京外国語大学留学生センター編(1998)『外国人児童生徒のための日本語指導 第2分冊, 算数(数学)・理科の教科書—語彙と漢字』ぎょうせい
- 日本教材文化研究財団(2000)「生きる力が育つ漢字の学習—小学校学年別配当漢字の習得状況に関する調査研究」
<https://www.jfecr.or.jp/wp-cms/wp-content/uploads/2024/01/chosa36.pdf> (2024年11月23日閲覧)
- 早川杏子(2021)「あたらしい漢字指導のカタチ—外国にルーツを持つ児童生徒が学ぶために」『3. 第二言語としての日本語の漢字教育見直しの視点』(2021年7月20日) https://la-kentei.com/kotoba_news/?category=5

(2024 年 12 月 13 日閲覧)

葉山梢(2022)「漢字学習どこまで必要？漢字の読み書き デジタル時代でも重要 実態や発達に合わせ、「書く」一辺倒でない学習を」2022.03.04 朝日新聞 教育と学習 <https://www.asahi.com/edua/article/14562636?p=1>

(2024 年 11 月 28 日閲覧)

バトラー後藤裕子(2011)『学習言語とは何か―教科学習に必要な言語能力―』三省堂

ベネッセ総合教育研究所(2013)『小学生の漢字力に関する実態調査 2013』
https://benesse.jp/berd/up_images/research/kanjiryoku_chosa_all.pdf (2024 年 11 月 20 日閲覧)

横溝亮(2022)「第 4 章学校における取り組み 小学校における国語科学習支援の取り組み」柘植雅義監修・斎藤ひろみ編著『外国人の子どもへの学習支援』、41-49 金子書房

吉川陽子(2004)「非漢字圏児童の自律的漢字・漢字語彙習得支援―学習ストラテジー育成の観点から―」南山大学大学院修士(外国語学研究科日本語教育専攻)特定課題研究 <https://www.kikokushacenter.or.jp/resource/ronbun/kakuron/29/html/main.html> (2024 年 11 月 19 日閲覧)

米田奈緒子(2019)「小学校における読み書き障害の検査とアセスメント」『臨床発達心理実践研究』第 14 巻、36-44 一般社団法人日本臨床発達心理士会

Butler, Y. G. (2010). Kanji acquisition among young second language learners in Japan. *Paper presented at the 2010 Annual Conference of the Associations of Teachers of Japanese (ATJ)*, Philadelphia, Pennsylvania.

Butler, Y. G. (2011). Kanji acquisition among language minority students in Japan. A comparative study of Japanese-as-a-second-language students born in Japan. *Working Papers in Educational Linguistics*. 26(1). 1-20.

ボードゲーム¹の活用について考える(4)

高野 盛光

愛知産業大学短期大学

Educational Usage of German-style Board Games(4)

Morimitsu TAKANO

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi,

Aichi, 444-0005 JAPAN

要旨

本稿では、愛知産業大学短期大学における専門ゼミナールAでの実践の中で出てきた筆者の犯した失敗例を含めたスタッフの重要性をめぐる事例、さまざまなゲームを体験させる意図、ゲームを入手するための情報の3つを取り上げ、ボードゲームに関心を持ち始めた人を対象にボードゲームをめぐる基礎的な情報を整理・提供することを試みた。

キーワード

ボードゲーム、専門ゼミナールA、学校図書館、公共図書館

筆者は愛知産業大学短期大学（以下、本学）における専門ゼミナールAにおいて、ボードゲームを題材とする授業をおこなっている。同授業のシラバスでは、達成目標について「アナログ（ボード）ゲームの持つ文化的価値、教育的価値についてゲームを実際にプレイすることを通じて考察し、戦略、ルールメカニズムを分析、理解、活用する能力を身に付ける」を掲げ、概要について「世界的には（ドイツの）ボードゲームは毎年数百の新作が生み出されており、文化として生

¹ 本稿におけるボードゲームの概念にはカードゲームも含んでいる。

活の中に根付いている。このスクーリングでは数多のボードゲームの中からいくつかを取り上げて実際に取り組んだ後、受講生相互で考察、討論をおこなう。さらに授業後ボードゲームに関して各自でテーマを設定して調査をおこないレポートを作成・提出する」と記載している¹。ここに挙げた内容を満たす授業を展開するためには、今なお日々試行錯誤を繰り返しているのが実情である。

授業中に取り組んだボードゲームを授業後購入して家族と楽しんでいる受講生の生の声を聞いたり、自らの考察を深化させている受講生のレポートを読んだりすると、筆者の拙い授業であっても学生たちになんらかの影響を与えることができているのだろうか、と、ささやかながらもほっとしている。

2024年度の専門ゼミナールAはこの論文を書き上げた前日 2025年02月11日に最終日を迎えることができた。教育学においては研究と実践は車の両輪とすることばがある。本稿では、専門ゼミナールAにおける失敗例、学生に伝えている内容のうちを「ボードゲームを説明する要員の数」、「授業で取り上げたタイトル」、「ボードゲームの入手」の3つを取り上げ、その整理・分析を試みて、ボードゲーム活用の可能性を考える。

1. ボードゲームを説明する要員の数

筆者は専門ゼミナールAにおいてボードゲームを活用した実践をおこなう以前にも、コンピュータ演習Ⅱ・B、事前・事後指導、教職実践演習等においてボードゲームを展開していた（高野 2019:27）。コンピュータ演習Ⅱ・Bにおいてボードゲームを導入したのは、同演習で教えているパワーポイントの課題のテーマを提供することが目的であった。この授業ではスクーリング後の課題の1つとして、受講生自らが自由にテーマを設定してパワーポイントを用いたプレゼンテーション資料を作成して提出することを課している²。その際どのようなテーマを設定して課題に取り組めばよいのかに悩む学生が多少なりともいたため、それらの学生がボードゲームの紹介を目的としたプレゼンテーション資料を作成して提出できるようにとの意図から導入したものであった。その時に題材と

¹ 専門ゼミナールAのシラバスは、ASU 通教オンライン (<https://online.asu.ac.jp/up/faces/login/Com00501A.jsp>)の「シラバス照会」から確認できる。小野(2024)が「Boardgamegeek」に登録されている新作（拡張セット除く）の数を数えたところ、2019年の5119タイトルをピークに減少に転じていることがわかった。2023年は4768タイトルと、ピーク時から7%減少している」と書いていることに照らすと「世界的には（ドイツの）ボードゲームは毎年数百の新作が生み出されており」との筆者の認識は、まだ過小評価であったといえよう。

² 現在コンピュータ演習ⅡではKeynoteを用いることも認めている。

していたボードゲームは『ラミーキューブ』であった。筆者自身が『ラミーキューブ』を複数所有していたこと、受講生が多くても 20 名前後であったことから説明は筆者一人でもおこなうことが可能であると判断した上で、同ボードゲームを取り上げた。しかしながら結論を先に述べると課題がなかったわけではない。そのことを考えるためにまず 3 つの事例を紹介する。

「小学生向けボードゲーム教室を頼まれたときの 10 のポイント」で小野卓也は「子どもたちにルール説明をして、ルール通りに遊ばれているか目配りするには 1 人につき 2 卓 8 名ぐらいが限界である。それ以上の参加が見込まれている場合は、スタッフを増員しなければならない。」と指摘し、さらに「遊べることと説明できることは全く別なので、よほど慣れていない限り、高学年の子どもには頼まないほうがよい」とも述べている(小野 2023a)。

小野の「遊べること」と「説明できること」とは全く別との指摘は重要である。遊べている場合ルール自体の理解はできてはいよう。しかし説明をするためには「相手が理解できるように」言語化できなければならない。そして後者は思いのほか難しくもある。相手が理解できるように説明するためには、自分自身がルールをしっかりと把握しているだけでは半分で、それを相手が理解できる言葉で説明できなければならないのである。

「夏休み小学生ボードゲーム教室の回し方」では、「子どもの人数やスタッフによって状況はだいぶ異なるため、今年の夏休みに実際行われた 3 つの教室を実践例として紹介する」とそれぞれ異なる状況の事例を紹介し、「このように参加者数とスタッフ数によって、進め方はかなり異なり、それぞれに工夫が必要である。飽きてしまったり、負けてへそを曲げてしまったりした子のケアも含めて、改善の余地はまだまだあると思っている」と振り返りをおこなっている(小野 2023b)。

筆者自身が新型コロナ禍前に参加していた名古屋市内のボードゲームサークル「はらっぱ」においても例会に集まってくる参加者へのルール説明等をスタッフらがおこなっていた。また遊ぶためのゲームはスタッフが所有している、あるいは、参加者が持ち込んだものであった。ルール説明をおこなうのがスタッフらと書いたのは、はらっぱの例会ではスタッフだけではなくゲームを持ち込んだ参加者自身がルール説明をおこなうこともおこなわれていたからである。「はらっぱ」では、ひとりが複数卓を同時に担当することは、筆者が覚えているかぎりではなかったように記憶している。

はらっぱが名古屋市内で 3 校合同の PTA 向けボードゲーム体験会をおこなっ

た際（保護者 62 名、教職員 20 名が参加）にも、はらっぱのメンバー（と筆者）は 1 つのグループのみを担当していた（はらっぱ 2019）。

小野のボードゲーム教室の事例、はらっぱの活動（例会、ボードゲーム体験会）、に共通しているのは、小野の事例、はらっぱの事例では集まった参加者の年齢構成は異なっているため単純に比較することはできないものの、いずれも十分な数の説明スタッフを確保していることである。

それに照らすと、コンピュータ演習Ⅱ・B でインストをおこなった際に、単一のゲーム『ラミーキューブ』のみを取り上げていたとはいえ、20 名前後の学生に対して筆者ひとりでインスト¹をおこなったことは結果からみれば失敗であった。以下のその失敗例を紹介する。

インストをおこなう際に、ゲームをおこなうテーブルの周りに学生たちに集まってもらいルールを説明して、その後 4 人 1 組のグループに分かれてゲームをプレイしてもらったところ、あちらこちらでルールがきちんと伝わっていないことが明らかとなった。

このゲームでは、「3、3、3」のような同一の数字 3 枚ないし 4 枚の組を作って場に出すか、「5、6、7、8」のような連続する 3 つ以上の数字の組を作って場に出して自分が持っている数字タイルをいち早くすべて場に出し切れば勝ちとなる²。この時すでに場に出ているタイルを利用して自分が持っているタイルを出すことができる。例えば手元に「4」があり、場にすでに「5、6、7、8」が出ている時、「5、6、7、8」に「4」をくっつけて「4、5、6、7、8」の形にすることで「4」を出すことができる。ただし出し終えた時、数字タイルは必ず 3 枚以上で 1 組になっている必要がある。ルールどおりにプレイしていれば、「3、3」や「5、6」（2 枚しかない）、「8」（1 枚しかない）のような状態のタイルが存在していないはずなのである。

ところが学生たちがプレイしているテーブルを見て回ると、テーブル上に「3、3」や「5、6」や「8」のような出し方をしたタイルがあちこちにあった。これは学生がルールを十分に理解できなかった結果起こったことではなく、筆者ひとりでインストをおこなったがゆえにそもそもルールを正しく伝えることに失敗していた結果起こるべくして起こったことといえる。インストを筆者ひとりで

¹ ボードゲームのルール説明のこと。

² ここでは『ラミーキューブ』の詳細なあるいは完全なルールについては紹介しない。

おこなうのではなく、小野が提起しているように「1 人につき 2 卓 8 名ぐらい」におさめていればこのような事態は避けられたのではないかと思う（もちろん他にも対応策はある）。

専門ゼミナール A 1 回あたりの受講生はこのところ 10 名を超えることがないため、『ラミーキューブ』のインストで招いてしまったような事態は起こってはいない。ただしそれは筆者自身の説明する技量が向上したからとはいえないと考えている。参加人数が少ないため参加者全員が一つのテーブルで同じゲームを一緒にプレイするので、ルールについて分からないことが生じた場合すぐに筆者に学生たちが尋ねることができること、ある学生がミスをしたとき次の学生の番になる前にミスを指摘できることの結果であろう。

年度初めに各スクーリングの参加者を正確に見積もることは難しいところはある。それでもそれを踏まえた上で、受講人数によっては補助員を付けることはできないか等を検討する必要はあるであろう。

2. 授業で取り上げたタイトルについて

2021 年度から 2024 年度までの間に専門ゼミナール A で学生がプレイしたボードゲームのタイトルは次のとおりである。なお、ひとつのゲームが異なるタイトルで呼称されることもあるためここに挙げた以外の呼称もある。また実際にはスクーリング時にプレイしたにもかかわらず、記録漏れから挙げられていないタイトルがある可能性があることを最初に断っておく。

1 『ハゲタカのえじき』、2 『デザートクイーン』、3 『Splendor』、4 『ハイソサエティ』、5 『ニムト』、6 『ハンザ』、7 『Do Eat!』、8 『アニマルシェ』、9 『テラフォーミングマーズ』、10 『コロレット』、11 『スティッキー』、12 『おぼけキャッチ』、13 『ノイ』、14 『ローゼンケーニッヒ』、15 『4 人の容疑者』、16 『バザリ』、17 『The Catfather』、18 『5×5City』、19 『TINY TOWN』、20 『5 本のキューリ』、21 『ごきぶりポーカー』、22 『ヒューゴ』、23 『ポイズン』、24 『パンデミック』、25 『VIVA TOPO!』、26 『DOMEMO』、27 『すすめコブタくん』、28 『クジャクの誘惑』、29 『ラブレター』、30 『スピーディーロール』、31 『ゆっくりに行こうぜ!』、32 『チャレンジャーズ』、33 『あいうえバトル』、34 『ペンギンパーティー』、35 『トランスアメリカ&ジャパン』、36 『キャプテン・リノ』、37 『CAT IN THE BOX』、38 『ドミニオン』、39 『おねだりパティスリー』、40 『虹色のへび』、41 『ワニに乗る』、42 『ザ・ギルド・オブ・マーチャント・エクスプローラーズ』、43 『犯人は踊る』、44 『ダブ

ルナイン』、45『かさねっこ』、46『バルーン』、47『ねこポーカー』、48『エルフェンランド』、49『FTW』、50『ハーモニーズ』、51『ドラドンキーパー』、52『』、53『』、54『王と枢機卿』、55『アクワイア』、56『ウォンテッド・ウォンバット』、57『ナナ』、58『キャットと塔』、59『ゲシェンク』、60『ナナトリドリ』、61『キャントストップ』、62『クリベッジ』、63『タルギ』、64『天下鳴動』
新旧さまざまなこれら 64 のゲームはすべて日本語版か、あるいは、日本語訳ルール付きのゲームである。英文をはじめとする外国語でルールが書かれたゲームの中にはまだまだすばらしいゲームがいっぱいある。それらもぜひ手に取ってさらにゲームを楽しんでもらいたいとの思いはある。ただそうしたゲームに手を伸ばすのは日本語ルールで楽しめるゲームで楽しんでからでも遅くはないと個人的には考えている。

専門ゼミナールAのシラバスの「学習内容」にはいくつかの具体的なタイトルを「一応」列挙してある。それにもかかわらず「面接授業の留意点・持参物または通信授業のレポート課題・試験のポイント」の 5 番目には赤字で「5.ゲームの進行状況により授業中に実際に取り組んでもらうゲームのタイトルや数は変わります」と記載している。それは受講者のボードゲーム経験によってスクーリング実施時にプレイするタイトルを微調整する必要があることがあるからである。それはいくつかの要因による。

1 点目はシラバスを公開した時点より後に作成された新しいタイトルを取り入れたいことに因る。日本で発売される日本語版ボードゲームは小野(2023c)のグラフを見ると 2023 年には 200 タイトルを割り込んでいる。これは海外版ボードゲームを日本語化したもののタイトル数であり、これに日本のメーカー、同人サークル等が作成したタイトルを加えたものが新作タイトル数となる。それらの中にはシラバス公開前に出ていれば授業で扱うために採用していたであろうものが含まれている場合がある。それらを取り入れることでシラバスに記述していないゲームを授業で扱うことになる。

2 点目は学生という生身の人間を相手にしていることに起因する。この数年間学生とボードゲームに取り組んできた中で明らかになったひとつの事実は、シラバスに記載したボードゲームについてはまだまだ学生たちは知らない（あるいはプレイしたことがない）ということである。そのような場合あるゲームをプレイするためにどれくらい時間が掛かるか、予測が立てにくくなる。つまり計画していた時間内にゲームが終わらなかったり、逆に早くに終わってしまったりとといったことが起こる。その結果、プレイするタイトル数の増減が生じる。

3. ボードゲームの入手について

授業でプレイしたボードゲームをスクーリング後にもプレイしたいのでどこで購入できるかについて知りたいとの質問をしばしば受ける。新型コロナ流行以降、ボードゲームを入手できる場所はずい分増えたように思うものの、どこで手に入れることができるのかを知らない人は学生の中にもまだまだ存在する。ここでは入手方法についていくつかの方法を紹介する。

①実店舗で購入する。

1 つ目はボードゲームを販売している実店舗で購入する方法である。まわりにボードゲームの詳しい知人等がいる場合知人等に聞いて、あるいは、サーチエンジンで「ボードゲーム」、「地域名」を検索語にして検索をおこなって、情報入手して対面にて実店舗で購入することができる。ボードゲームを取り扱っている店舗には、ボードゲーム専門店、家電量販店、ボードゲームカフェ、書店等がある。

実店舗で購入するメリットの 1 つは、購入したいあるいは興味・関心のあるゲームについて店員に尋ねることでそのゲームについて詳しい情報を入手できる可能性があることである。特にボードゲーム専門店、ボードゲームカフェの場合、経営者やスタッフがボードゲームに関して豊富な知識と経験を有していることが多い。

また、実店舗を構えている店舗の場合インターネットをはじめとした通信販売を手掛けていることもあり、この場合通販サイトでは「在庫切れ」になっていても実店舗には在庫があることがある。一方で店員が詳しくなければ詳しい情報を得られないこともありうる。デメリットは自分が住んでいる近くに実店舗が必ずしも存在しているとは限らないことである。

今日、家電量販店は家電のみならず、生活用品、書籍等を含めさまざまな商品を取り扱うようになっており、ボードゲームを取り扱っている場合もある。

新品にこだわらない場合あるいは絶版や一時流通在庫がなくなっているボードゲームを手に入れたい場合、中古ボードゲームを扱っている店で購入することが選択肢になる。中古ボードゲームを扱っている店には、新品も一緒に扱っているところもある。また、中古扱いではあるが未使用のゲームを入手できることもある。

それらのボードゲームの場合、プレミアム価格が付いていることや、中古ゆえにコンポーネントの一部が欠品していることあるいは付属品に汚れが見られる

ことがあるのでそうした事情を承知の上で購入することが必要となる。

②インターネットを通じて購入する。

①で述べたように店頭販売をしながらインターネット通販に対応している実店舗、インターネット通販に対応しているメーカーの場合、インターネット通販サイトから購入することができる。この場合、店頭で購入することと比較すると、ゲームに関する情報を店員に確認しながら購入することはやや難しくなる代わりに時間を気にせずに注文できるメリットはある。

中古品を取り扱っているサイトもあるので、新品にこだわらなければ（一時的に）絶版になっているゲームを手に入れることもできる可能性がある。この場合の注意点は実店舗で購入する場合と同様である。

また通信販売の場合一定金額を超えると送料無料になる場合もあるが、基本的には送料が掛かるのでそのことも考慮する必要がある。

海外の通販サイトからの購入の場合、中古ボードゲームを含めて日本国内にまだ入ってきていないゲーム、今後入ってくる可能性が低いゲームを手に入れることができる。ただしすべてのゲームが入手できるわけではなく、タイトルによっては日本からは購入できない場合もある。

また、ゲームを送ってもらうことになるので送料が掛かる。その結果購入費用が高額になる場合があり、さらに輸入関税が掛かることがある。

③メーカー・販売元から直接購入する。

メーカーや販売元がオンラインショップを運営している場合、それを利用できる。先方が対応していれば海外のメーカー等から購入することもできる。

海外との取引については、②、③に共通することとしてそれなりの語学力が必要になること、トラブルが発生したときに自己対応することが求められることには注意しておきたい¹。

④図書館で遊ぶ・借りる

公共図書館の中には学校向けにボードゲーム等の貸し出しサービスをおこなっている図書館がある。福岡県立図書館はそのひとつである。同図書館の「図書館・学校等向けゲーム貸出」のページ（福岡県立図書館）には以下のように書かれている。

¹ 筆者があるゲームを購入したときにゲームで使うコマが不足していたことがあり、海外ショップとメールで英語を介してやりとりしたことがある。

県立図書館の所有するボードゲーム等を県内図書館・学校等の施設に以下の要領で貸出します。

当館作成のスタートガイド付き（※）ですので、初めての方でも気軽にお使いいただけます。

図書館イベント、文化祭、図書委員会活動等、様々な機会で読書推進にご活用ください。

※ごくかんたんなゲームには作成していません。

また、TRPG(テーブルトーク RPG)に関する図書も貸出できます。

同図書館では「図書館・学校向けゲーム貸出実施要項」も整備されており、「福岡県立図書館 ボードゲーム関連資料一覧」のページもある。また「ゲーム評価票」も提供されている。

佐賀県立図書館も学校図書館や公共図書館向けにボードゲームの貸し出しサービスをおこなっている（佐賀県立図書館）。

学校図書館等に限定されるがこうした公共図書館から貸出サービスを受けられる環境にあればそれを利用することも選択肢に入ってくる¹。

⑤ 寄付

6 番目の方法は寄付である。なべこう@ファニーバニーゲームズが公開している記事「学童保育にボードゲームを寄付しました」ではなべこう@ファニーバニーゲームズがボードゲームを寄付したことについて次のように書かれている。

前々から学童保育とボードゲームの親和性は高いと思っていまして、いろいろジャブは打ってみたものの特に成果は上げられませんでした。

もうじゃあ押し付けちゃえ、と。押し付けて無理矢理「ボードゲーム」というものを認知してもらおうと。

もちろん「いい人」になりたくてやっているのではなくて、ボードゲームを広げること、自分の子どもが通う学童でボードゲームが楽しめること、「ボードゲームいいね」となってこちらに相談が来ることを期待してやっています

¹ 図書館がおこなっているボードゲーム関連のサービスについては今後の検討課題としたい。

(なべこう@ファニーバニーゲームズ 2024)。

また通所支援ベルテールはテンデイズ・ゲームズから寄付を受けたことについて記事「テンデイズゲームズ様よりボードゲームの寄付をして頂きました。」で

テンデイズゲームズ様よりボードゲームの寄付をして頂きました。 今後も放課後等デイサービス事業サービスの質の向上に努めてまいります。 ご寄贈賜りまして職員一同、心より御礼申し上げます。寄付していただいたボードゲームはこちらになります（通所支援ベルテール 2021）。

と紹介している。学童保育関係であればこうしたこともあるようである。

そのほかオークションで入手する、CtoC マーケットプレイスで入手する方法などもある。前者については筆者自身はかつて参加したことはあるが現在は参加していないことから、後者については利用したことがないことから本稿では言及しない。

4. 今後の課題

今回は関係機関（学校、教育委員会等）に聴き取り等をおこなうことまでできず、図書館等のホームページで公開されている情報に基づく分析にとどまっている。

今後は関係機関に聴き取り等をおこない現状の再分析を含めてさらに条件整備について考察を深めることとしたい。

引用・参考文献

福岡県立図書館「図書館・学校図書館向けゲーム貸出」、福岡県立図書館、
https://www2.lib.pref.fukuoka.jp/page_id1024、2025 年 02 月 13 日最終取得

はらっぱ (2019) ボードゲームサークルはらっぱ、
https://www.facebook.com/harappanagoya/?locale=ja_JP、2025 年 02 月 12 日最終取得

なべこう@ファニーバニーゲームズ(2024)「学童保育にボードゲームを寄付し

ました」、なべこう @ ファニーバニーゲームズ、
<https://note.com/hyoujyun/n/nebba9eebf221>、2025 年 02 月 13 日最終取得

小野卓也(2023a)「小学生向けボードゲーム教室を頼まれたときの 10 のポイント」、世界のボードゲーム情報サイト Table Games in the World、
<https://tgiw.info/2023/03/bgevent-for-kids.html>、2025 年 02 月 11 日最終取得

小野卓也(2023b)「夏休み小学生ボードゲーム教室の回し方」、世界のボードゲーム情報サイト Table Games in the World、
<https://tgiw.info/2023/08/bgclass-in-sommer-vacation.html>、2025 年 02 月 11 日最終取得

小野卓也(2023c)「日本語版ボードゲーム発売、年間 200 タイトル弱に減少」、世界のボードゲーム情報サイト Table Games in the World、
<https://tgiw.info/2023/12/jversion2023.html>、2025 年 02 月 12 日最終取得

小野卓也(2024)「ボードゲーム市場は飽和しているか」、世界のボードゲーム情報サイト Table Games in the World、<https://tgiw.info/2024/01/bg-market-saturated.html>、2025 年 02 月 11 日最終取得

佐賀県立図書館「小中学校へ図書セット等を貸し出しています」、佐賀県立図書館、https://www.tosyo-saga.jp/page_id157/page_id145、2025 年 02 月 13 日最終取得

高野盛光(2019)「ボードゲームの活用について考える(3) —いくつかのボードゲームを題材に(1) —」、『愛知産業大学短期大学紀要』第 31 号、pp.27-41、<https://p1.ssl-dl.jp/dl/23192-d49c442b297a52fa3f0109aa1c231b57>、2025 年 02 月 11 日最終取得

通所支援ベルテール(2021)「テンデイズゲームズ様よりボードゲームの寄付を頂きました。」、通所支援ベルテール、<https://belle-terre.jp/jday/2021/01/08/テンデイズゲームズ様よりボードゲームの寄付を/>、2025 年 02 月 13 日最終取得

第 47 代アメリカ大統領就任演説における

人称代名詞使用に関する分析

寺澤 陽美

愛知産業大学短期大学

(2025 年 2 月 12 日受理)

An Analysis of the Use of Personal Pronouns in
the Inaugural Address of the 47th President of
the United States

Harumi TERASAWA

Aichi Sangyo University College

Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN

(Accepted on February 12, 2025)

要旨

第 47 代アメリカ大統領となったドナルド・トランプの第 2 期就任演説を修辭的観点から分析したところ、人稱代名詞の使用について、第 1 期就任演説と比較して明確な差異が表れていることが明らかになった。一人稱複数 “we” とともに、一人稱単数 “I” の使用が大幅に増加していることが特徴として挙げられる。就任演説の文言には、二度目の任期への意志と自国第一主義の姿勢が垣間見える結果となった。

キーワード ドナルド・トランプ、大統領就任演説、人稱代名詞、修辭法

1. はじめに

2024 年 11 月 5 日、アメリカ合衆国大統領選挙が終わり、ドナルド・トランプ¹が第 47 代アメリカ合衆国大統領に就任した。2025 年 1 月 20 日、首都ワシントン D.C. において、大統領就任演説が行われた。第二次トランプ政権の始まりである。

大統領就任演説は、アメリカにおける代表的なスピーチの一つであり、アメリカ国内のみならず世界が注目するものである。とりわけ今回の演説は、トランプが 2 期目となること、選挙期間中から自国第一主義の立場が鮮明であったことなどから、何がどのように表明されるかが注目された。こうした背景を考えると、第 2 期のトランプ就任演説には、第 1 期の演説と比較して、何らかの際立った特徴があるのではないかと考えられる。

以上を踏まえ、本稿では、トランプ大統領就任演説を修辭的観点から分析し、国家のリーダーによるスピーチにどのような姿勢が表れているのかを考察する。

2. スピーチと大統領就任演説

2-1. スピーチにおける重要要素

本章では、スピーチとは何か、スピーチを行う際の重要な要素について、また、本稿で扱う大統領就任演説の役割と特徴について、概論する。

演説は、一般に英語では *speech*²、日本語でも同様にスピーチと呼ばれるが、このスピーチという行為は、話し手が語るだけでなく、当然聞き手が存在することを前提とした、人と人とのコミュニケーション活動であり、何らかのメッセージが送り手から受け手に送られるものである。コミュニケーションにおいて、“verbal” すなわち言語とともに“non-verbal”すなわち非言語の情報の重要性が、ホール(1966)によって言及された。また、スピーチはコミュニケーション活動の一つであることから、言語メッセージ活動として“visual”と“vocal”、“verbal”の非言語、言語にかかわる三つの要素が相互に依存し内包すると指摘されている(橋本, 1988)。

¹ Donald John Trump、第 45 代アメリカ合衆国大統領第：第 1 期 2017 年 1 月 20 日～2021 年 1 月 20 日在任。第 47 代アメリカ合衆国大統領：第 2 期 2025 年 1 月 20 日～在任。

² 公式の演説は *address* と呼ばれる。

2-2. 大統領就任演説の役割と特徴

大統領就任演説とは、鈴木（2009）によれば、「4 つの特徴的な性質を持つ儀式演説」である。大統領は就任演説を通じ、人々の結合、国家の過去と未来の融合、政治方針の明示、大統領への認識といった特徴を表すものである（鈴木 2009）。

大統領就任演説など国家のリーダーが国民に向けスピーチを行う際には、修辞上の特徴が見られるのが一般的である。近年の大統領就任演説について言えば、バラク・オバマ³大統領就任演説において“we”や“our”、“us”などの一人称複数形の人称代名詞群が特徴的に使用され、コーパス上位に出現することを稲木（2010）が指摘している。一人称複数形の人称代名詞の使用については、ドナルド・トランプやジョー・バイデン⁴の就任演説においても、概ね同様の特徴が観察されることが明らかにになっている（寺澤 2019）。

さらに、話し手や場面によって差異はあるものの、疑問文形式を用いて聞き手に直接語りかける姿勢を示したり、類似あるいは同様の形式または構造を文中で繰り返し用いる対句法、類似や同様の特徴的な表現を複数の文に渡って繰り返す再現や、複数の文頭に繰り返し置く主句反復などの手法が特徴として挙げられる。一方、Gallo（2020）は、特に危機的状況などにおいて人を動かそうとするメッセージを発信するスピーチを行う場合には、短い単語やシンプルな文を用いて単純化すること、問題意識や危機を時には個人的なものとして捉え述べること、情報を提供する際には具体例を複数並列させることが、発信の手法として重要であると強調する。

話し手と聞き手がコミュニケーション活動を行い、特にスピーチのような一人から多数の人々に情報発信を行う場合には、いかに聞き手に対して配慮を示し寄り添うことができるかといった話し手の姿勢が、聞き手にどのように理解され指示されるかに大きくかわかることは言うまでもない。修辞的な工夫を駆使することによって、聞き手である多様な人々の一体感を高めることができるかが、組織や国家の一体化をめざすことにつながると考えられる。近年のコロナ禍や自国に影響のある戦争、政治や経済の不安要素が複数身近に存在するような状況下においては、国のリーダーが人々に対して発する言葉が極めて重要となる。

³ Barack Hussein Obama II、第 44 代アメリカ合衆国大統領。第 1 期 2009 年 1 月 20 日～2013 年 1 月 20 日、第 2 期 2013 年 1 月 20 日～2017 年 1 月 20 日在任。

⁴ Joseph Robinette Biden Jr.、第 46 代アメリカ合衆国大統領。2021 年 1 月 20 日より在任。

3. 調査方法と結果

3-1. 調査方法

本稿では、2025 年 1 月 20 日に行われた第 2 期となるトランプ大統領の就任演説について、2017 年に行われたトランプ第 1 期の就任演説とともに検討対象として取り上げる。特に人称代名詞の使用について、出現率を比較分析することによって、話し手であるトランプの意図や姿勢がどのように表れているか考察する。

さらに、第 2 期就任演説における人称代名詞の使用場面と文脈から、具体的な修辭的特徴とコミュニケーション上の効果の検討を試みる。

分析に当たって本稿では、第 1 期、第 2 期の就任演説ともに、ホワイトハウス発表のスピーチ原稿⁵を用いることとする。

3-2. 結果と分析

トランプ大統領が行った二つの就任演説、すなわち 2017 年の第 1 期就任演説、2025 年の第 2 期就任演説における人称代名詞の出現率を調査したところ、図 1 のような結果となった。なお、図中の〈Trump 1〉は第 1 期、〈Trump 2〉は第 2 期を示す。

調査した人称代名詞のカテゴリーとしては、「一人称単数」、「一人称複数」、「二人称複数」、「三人称複数」の 4 分類とした。二人称“you”は、聞き手が複数であるというスピーチの性質を考慮し単数の使用例がないことから、「二人称複数」とした。三人称については、“it”など単数の使用例が存在するが、人物を指す事例がないことから複数のみを扱うことが適切と考えられるため、「三人称複数」とした。

調査結果を図 1 に示す。一見して、2 つの特徴が明らかで、注目すべき結果となった。第 1 に、一人称複数つまり“we”とその語群の使用が第 1 期、第 2 期演説ともに他の人称代名詞群と比べもっとも多く、スピーチ全体を通じて万遍なく用いられている。第 2 に、公に向けたパブリックなスピーチであるとの前提から一人称単数つまり“I”の使用はごくわずかであると考えるのが一般的であるが、第 2 期演説においては、“I”の使用が突出して増加している。

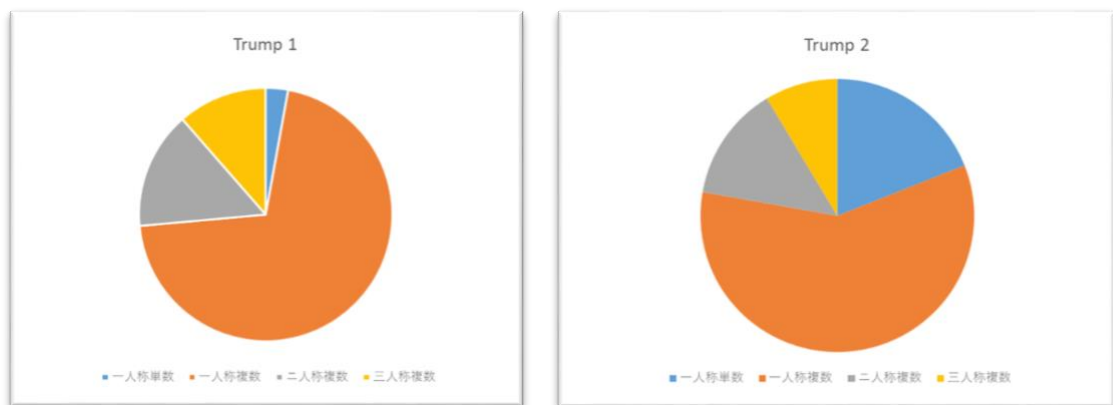
以下、具体的に数字を挙げて検討していこう。

⁵ 実際には、言いよどみや言い直し、予定原稿にない発話などが発生する場合がある。

第 1 に、一人称複数の使用は、第 1 期では 70.7%、第 2 期では 58.8%と、他の人稱代名詞群に比べもっとも頻繁に出現し、スピーチ全体を通じて万遍なく用いられている。これは、先に述べた稲木（2010）、寺澤（2019）の先行研究を裏付ける結果となった。一人称複数の人稱代名詞を多用するという特徴は、多数の聴衆に向かって語りかけるスピーチでよくみられる修辞的手法で、話し手は聞き手を巻き込み一体感を持つために必然に使用が多くなると考えられる。

第 2 に、一人称単数つまり“ I ”の使用について、第 1 期ではわずか 2.9%であるが、第 2 期演説においては 19.0%と突出して増加している。第 1 期と第 2 期とで大きく異なる特徴であることが明確に数字に表れている。これは、自らの国を中心に置くアメリカ第一主義の姿勢がスピーチに鮮明に表れた結果と言えるであろう。具体例は次章で述べるが、任期中に自分が何を行うのかを示すため、またこれまでの大統領とは異なる政治姿勢を誇示する意図が垣間見えると考えられる。

図 1：トランプ大統領就任演説における人稱代名詞の使用



(寺澤調べ)

4. “we” と “I” 使用の具体例

本章では、“we” と “I” 使用の具体的な事例を取り上げ検討する。以下、第 2 期就任演説の英語の文例に続き、カッコ内に筆者による試訳を記す。英文中および日本語訳中で注目すべき部分には、筆者による下線を付すこととする。

4 - 1. 一体感を高める“we”使用の事例

(1) From this day forward, our country will flourish and be respected again all over the world. We will be the envy of every nation, and we will not allow ourselves to be taken advantage of any longer.

(この日から、わが国は繁栄し、世界中で再び尊敬されるようになるだろう。我々はあらゆる国の羨望の的となり、これ以上利用されることは許さない。)

(2) We will move with purpose and speed to bring back hope, prosperity, safety, and peace for citizens of every race, religion, color, and creed.

(我々は、あらゆる人種、宗教、肌の色、信条を持つ国民に希望、繁栄、安全と平和を取り戻すために、目的を持って迅速に前進するのだ。)

(3) We will not be conquered, we will not be intimidated, we will not be broken, and we will not fail. From this day on, the United States of America will be a free, sovereign, and independent nation.

(我々は征服されることもなく、脅かされることもなく、打ち破られることもなく、失敗することもない。この日から、アメリカ合衆国は自由で、主権を持ち、独立した国家となるのだ。)

(4) A short time from now, we are going to be changing the name of the Gulf of Mexico to the Gulf of America ...

(我々は、まもなくメキシコ湾の名前をアメリカ湾に変更する予定だ。)

上記の例には、人称代名詞を用いた修辭的方策が取られている。一人称複数形の“we”の多用は、話し手“I”であるトランプ自身と政府、聞き手であるアメリカ国民“you”とが一体であると感じさせる効果が期待できる。同時に“we will”あるいは“we will not”の形で短い間隔で反復使用が特徴的である。これは同一表現を並列的に用いて語りかけることによって、文体上のリズムが作り出されることになり、より多くの聞き手の記憶に残りやすくなる。

また、(2)の例では、多様な人々の集まりである国民に対して、人種、宗教、肌の色、信条がさまざまであったとしても、希望、繁栄、安全と平和という共通の目的

に向かって前進するのだと、話し手から聞き手への強いメッセージとなっている。これまで他国からもたらされた困難な状況に立ち向かい、一つの国を皆で作っているのだ、という話し手の意志を読み取ることができる。

一方で、(4)の例では、「メキシコ湾の名前をアメリカ湾に変更する予定だ」と、新政権になりさっそく実行したい自らの方針を述べている。地理的な名称変更は、多様な背景や思想を持つアメリカ国民全体に共有された意思とは必ずしも言い難いと推察されるため、“we”が用いられてはいるものの、国民全体というよりは、話し手であるトランプ“I”とその周辺を指す、比較的小さい集団の“we”と解するのが妥当であろう。

4-2. 自国、自己を表す“I”使用の事例

(5) During every single day of the Trump administration, I will, very simply, put America first.

(トランプ政権の日々においては、きわめて明快に、私は米国を第一に考える。)

(6) Just a few months ago, in a beautiful Pennsylvania field, an assassin's bullet ripped through my ear. But I felt then and believe even more so now that my life was saved for a reason. I was saved by God to make America great again.

(ほんの数か月前、美しいペンシルベニアの地で、暗殺者の弾丸が私の耳を貫通した。その時私は感じ、今はさらに強く信じている。私の命は理由があって救われたのだと。私はアメリカを再び偉大にするために、神に救われたのだ。)

(7) First, I will declare a national emergency at our southern border.

(第一に、アメリカ南部国境における国家非常事態宣言を私は宣言する。)

(8) The inflation crisis was caused by massive overspending and escalating energy prices, and that is why today I will also declare a national energy emergency. We will drill, baby, drill.

(インフレの危機は膨大な過剰支出とエネルギー価格の高騰によって引

き起こされた。だからこそ今日私は、国家エネルギー緊急事態を宣言する。
我々はエネルギーの採掘を行うのだ、採掘するのだ。)

上記の例は、いずれも自国を代表するリーダーである自分を表す一人称単数 “I” が用いられている例で、第 2 期の演説を通して、頻繁に登場する。先に述べたように、“I” が用いられていた例は、2017 年の第 1 期演説では全体のわずか 2.9%であったのに対し、2025 年の第 2 期演説においては 19.0%と、割合にして 6 倍以上に増加している。これは在任中に自己の政策を実現したいという意志表示であると同時に、アメリカすなわち自国第一主義を唱えるトランプの姿勢が垣間見えるものであろう。

5. まとめと今後の課題

本稿では、第 47 代アメリカ大統領となったドナルド・トランプの第 2 期就任演説を修辞的観点から分析したところ、第 1 期就任演説と比較して明確な差異があることが明らかになった。特に人称代名詞の使用について、一人称複数 “we” とともに、一人称単数 “I” の使用が大幅に増加していることが特徴的であった。就任演説の文言には、二度目の任期への意志と自国第一主義の姿勢が垣間見える結果となった。

一人称複数 “we” は、第 1 期の演説と同様にもっとも頻繁に登場した。聞き手であるアメリカ国民を話し手側に巻き込み、話し手である大統領と一体のものとして印象付けることによって、国家はひとつであるという連帯意識を共有するために重要な役割を果たしており、修辞的效果が大きいと考えられる。同時に、一人称単数 “I” が頻繁に登場し、2 期目の信任を得たトランプが「大統領である自分がやるのだ」との強い意志が観察された。また、“we” と語りながらも、文脈を見ていくと、事実上 “we” 「アメリカ国民全体」よりも小さなグループ “I” とその周辺の人々」を意味しているのではないかと推察される場面が見られた。総じて、第 2 期のトランプ大統領就任演説は、2 回目の任期への意志と自国第一の姿勢が垣間見えるものと結論付けられる。

人称代名詞の選択は、誰を当事者、第三者ととらえるかという点から考えると、話し手の視野、コミュニケーション姿勢が問われることとなる。同時に、“we” の中に含まれない第三者の聞き手にとっても、他者の意図を理解するために、コミュニケーション上の重要な手掛かりになることが示唆される。

参考文献

- 安西徹雄（2000）『英語の発想』ちくま学芸文庫.
- Collick, Martinほか〔編〕（2002）『新和英中辞典 第5版』研究社.
- ガロ, カーマイン（2020）「危機的状況で人を動かすメッセージを発信する方法」
DIAMONDハーバード・ビジネス・レビュー2020.05.21号, ダイヤモンド社.
<https://dhbr.diamond.jp/articles/-/6749>（閲覧日：2025年1月21日）.
- Gallo, Carmine (2020) Finding the Right Words in a Crisis, Harvard Business Review, April 17, 2020
<https://hbr.org/2020/04/finding-the-right-words-in-a-crisis>（閲覧日：2025年1月21日）.
- ハーラン, パトリック（2016）『大統領の演説』角川新書.
- ホール, エドワード、国弘正雄ほか〔訳〕（1966）『沈黙のことば』南雲堂.
- 橋本満弘（1988）『英語コミュニケーション』p.45, 学書房出版.
- 稲木昭子（2010）「大統領就任演説のことば学--人称代名詞の有標的使用」追手門
学院大学英語文化学会論集19号, pp.1-14.
- 井上泰浩（2017）『世界を変えたアメリカ大統領の演説』講談社.
- ジャパンタイムズ出版英語出版編集部〔編〕（2020）『the Japan times NEWS
DIGEST 2020夏特別号 コロナ禍を生き抜く 一厳選危機管理スピーチ集』ジ
ャパンタイムズ出版.
- コスモピア編集部〔編〕（2021）『危機時のリーダーの英語』コスモピア.
- 二階堂忠春, 田中千尋（2009）『聞き手を熱狂させる！戦略的会話術』廣済堂.
- 沢田 博〔編〕（2020）『分断のアメリカ 希望への選択』コスモピア.
- 島田 毅, グロービス（2020）『MBA心理戦術101 なぜ「できる人」の言うこと
を聞いてしまうのか』文芸春秋.
- Spice, Byron (2016). Most Presidential Candidates Speak at Grade 6-8 Level.
Carnegie Mellon University News. March 16, 2016,
<https://www.cmu.edu/news/stories/archives/2016/march/speechifying.html>
（閲覧日：2025年1月30日）.
- 鈴木 健（2010）『政治レトリックとアメリカ文化 オバマに学ぶ説得コミュニケ
ーション』朝日出版社.
- 田中武人, 佐藤幸男, 近江誠（2010）『歴史に残る大統領の就任演説』小学館.

寺澤陽美（2019）「大統領就任演説における人称代名詞の使用 ―オバマとトランプの比較から―」『愛知産業大学短期大学紀要』第31号，pp.43-59，愛知産業大学短期大学．

鶴田知佳子．柴田真一（2014）『英米リーダーの英語』コスモピア．

綿貫 陽（2000）『ロイヤル英文法改訂新版』旺文社．

安武知子（2009）『コミュニケーションの英語学』開拓社．

演説原稿参照元

The Inaugural Address. January 20, 2025. The White House.

<https://www.whitehouse.gov/remarks/2025/01/the-inaugural-address/>（閲覧日：2025年1月22日）．

The Inaugural Address of President Donald J. Trump. January 20, 2017.

<https://lt.usembassy.gov/inaugural-address-president-donald-j-trump/>（閲覧日：2025年1月22日）．

英語 ing 形の形態と意味の歴史的考察

西田 一弘

愛知産業大学短期大学

(2025 年 2 月 11 日受理)

A Historical Consideration of the Morphology and Meaning of the English “-ing” Form

Kazuhiro NISHIDA

Aichi Sangyo University College

Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN

(Accepted on February 11, 2025)

要旨

英語 ing 形は、to 不定詞と共に、名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法が存在し、使用用途が広く、重要文法項目である。不定詞はそれぞれが似た意味を表すのに対して、同じ ing 形で、「～している、～する」という意味（現在分詞）と、「～すること、～したこと」（動名詞）という全く異なる意味が存在する。動名詞は 13～14 世紀に、本来持っていた名詞的性質に加えて動詞的性質を持っていた現在分詞との綴りの統一により、現在分詞の持っていた動詞的意味（～している、～する）を獲得した。その為、現代英語の動名詞には古英語からの名詞的意味と現在分詞に由来する動詞的意味が共存している。そこで、動名詞は動作の過去の意味、一般的な意味、消極的な意味を持つようになり、動名詞を目的語に持つことができる動詞を限定的なものにする場合を生じさせている。一方、不定詞の to は「～へ」という方向を表す前置詞の to と同じ源から発しているため（大津 2004）、両者の対比から、未来的、個人的、積極的意味を持つようになったと考えられる。

キーワード

動名詞

不定詞

現在分詞

派生名詞

1. 研究の背景・目的

英語 **ing** 形は、名詞的用法（動名詞）、形容詞的用法（現在分詞）、副詞的用法（分詞構文）と用途が広く、形容詞的用法（現在分詞）は **be** 動詞と共に、進行形や受動態という新たな動詞を形成するなど、**to** 不定詞と共に用途は広く、重要文法項目である。しかるに、同じ **ing** 形で、「～している、～する」という意味（現在分詞）と、「～すること、～したこと」（動名詞）という全く異なる意味が存在する。さらに、動名詞が過去の、一般的、消極的という意味やニュアンスを持つのに対して、不定詞は未来的、個人的、積極的という意味とニュアンスを持っている。これらがなぜそのような意味とニュアンスを持つに至った理由を、**ing** 形の形成過程において探り、その理由の正しさを検証する。

2. **ing** 形の変遷

2. 1. **ing** 形が多様な意味を持つ理由

1. 動名詞：**ing** 形の名詞的用法（主語、補語、目的語、前置詞とセットになる）

古英語の「動詞+**ing** もしくは **ung**」から生まれた形で、「名詞」で使用する。

2. 現在分詞：**ing** 形の形容詞的用法（補語になる、名詞を修飾する）

古英語の「動詞 + **ende**」から生まれた形で、「形容詞」で使用するのが基本で、動詞が「進行相（～している）」を発動するための形と、名詞につなげる（修飾する）使い方（限定用法）が基本となる。「副詞」で使用すると「分詞構文」：**ING** 形の副詞用法（動詞、形容詞、副詞を修飾する）と呼ばれる。

元々、**ing** 形は「動名詞」と「現在分詞」から派生して同じ形になった。これらは元々別の形だったので、意味も違っていた。これら 2 つが最終的に“**doing / being**”のような同じ形にまとまった。その為、見た目では見分けられない(Walker 2019)。

2. 2. **ing** 形の多様性の原因と意味の根幹

動名詞が多様な意味体系を持っている理由を説明するのに有力な論を、伊関(2013)が中尾・児馬編(1990, pp.187-188)および児馬(1996, pp.104-108)の動名詞と現在分詞の歴史的変遷説に基づいて述べている。

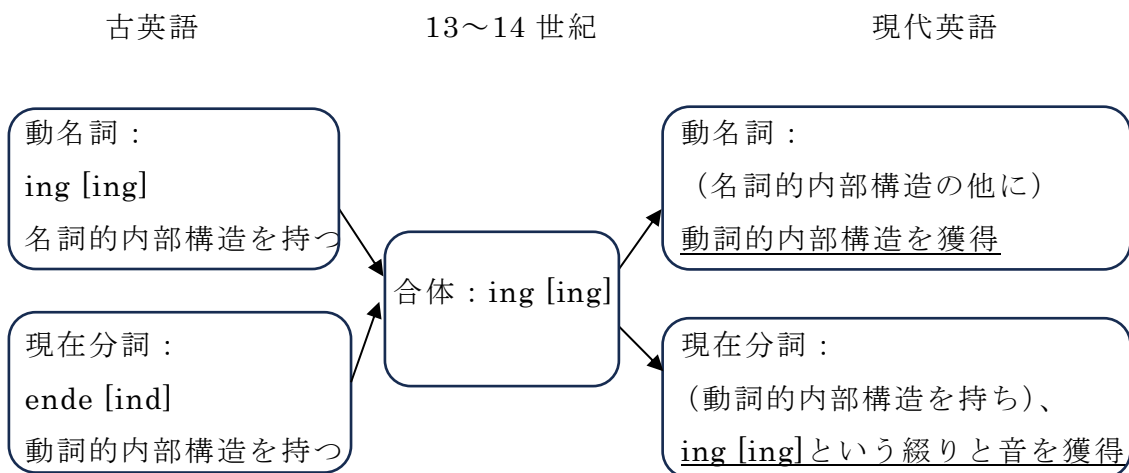
1. 古英語では V-ing(動名詞)と V-ende(現在分詞)があった。
2. 古英語における動名詞 V-ing は現代のそれとは大きく異なる。古英語における V-ing の特徴は、現代英語における「派生名詞」とほぼ同等の性質を持っていた。古英語において動名詞は①のような直接目的語を取らなかったが、現代英語では取る。

① John's "refusing" the offer suddenly surprised us. (動名詞：現代英語)

② John's sudden "refusal" of the offer surprised us. (派生名詞：現代英語)

古英語における動名詞 V-ing は②の派生名詞と同様に直接目的語を取らず、副詞と共に起できない名詞的な文法構造を持っていた。一方、①のような現代英語における動名詞 V-ing は本来、現在分詞が持つ動詞的性質に近いものである。このことから、中尾・児馬編(1990, pp.187-188)および児馬(1996, pp.104-108)では以下のように説明している。

図 1: ing の歴史的変遷 (筆者が一部修正)



2. 3. 古英語の現在分詞語尾-ende と 動名詞の語尾-ing との音的融合の経緯

1. [ind](ende の発音) > [in] という現在分詞の音的变化と、[iŋg](ing の発音) > [in] という動名詞の音的变化によって両者が同音になった。
2. 現在分詞が[iŋg]という音と ing という形態を、動名詞から譲り受け、一方、動名詞は動詞句の内部構造を持つ現在分詞の統語的性質(現在分詞語尾-ende は、-ing に変わる前から、of なしで直接、対格目的語を従えていた)を譲り

受けた。

3. 同じ語尾を持つ現代英語の動名詞と現在分詞は、古英語の動名詞と現在分詞が、それぞれの属性の一部を交換し合った結果、生まれた現象と見なすことができる（児馬 1996, p.109）。

古英語では個別に綴りが与えられていた動名詞 **V-ing** と現在分詞 **V-ende** が類似の発音を持つことから 13～14 世紀の間に混同し、音韻が **V-ing** に統一された。さらに、混同の結果、本来動名詞 **V-ing** が持っていなかったはずの動詞的内部構造を獲得した。

伊関(2013)は上記の歴史的変遷から、動名詞は本来持っていた名詞的性質に加え、「動詞的性質」を持っていた現在分詞との綴りの統一により、現在分詞を持っていた意味を獲得したと指摘している。つまり、現代英語の動名詞には古英語からの名詞的意味と現在分詞に由来する動詞的意味が共存しているということである。この観察を基に、伊関は動名詞には現在分詞由来の動詞的性質であるところの状態を表す「イキイキ感」があらゆる文について回ると主張している。

2. 4. ende が ing に置き換わった要因

1. 音韻的融合

古英語では、現在分詞は「-inde」, 「-ende」, 「-ande」などの語尾を持っていた。一方、動名詞は「-ing」という語尾を持っていた。これらの語尾の末尾が弱化すると、どちらも /in/ という音になる可能性があった。この音韻的な類似性が、両者の融合の基盤となった。

2. 統語的融合

13 世紀以降、「be + -ing」という構文が現れ始めた。これは以下の 2 つの構文が収束した結果である：

「bēon + -inde」（現在分詞を用いた構文）

The king is hunting. （現在分詞を用いた構文 → 現在進行形）

人 be studying / 物 be exciting

「bēon + on + -ing」（前置詞と動名詞を用いた構文）

The king is on hunting. （前置詞と動名詞を用いた構文）

人 be on studying → 人 be studying

後者の構文では、前置詞「on」が徐々に弱化し、最終的に消失した。結果とし

て、両者が「be + -ing」という同じ形式に収束した。これは現在、現在分詞にも動名詞にも存在する。進行形という動詞が、前者から来ているのか後者から来ているのかの定説はまだなく、前者と後者の混合だという説もある。

3. 機能的融合

現在分詞-ende と動名詞-ing は、元々異なる機能を持っていたが、音韻的・統語的融合により、互いの特性を共有するようになった。「-ende」は動名詞に動詞的な性格を与え、「-ing」は現在分詞にその音韻形態を提供した。

4. 方言差と標準化

中英語期には、方言によって現在分詞の語尾の使用頻度に偏りがあった。しかし、時代が進むにつれて「-ing」形が優勢となり、現在分詞の語尾として標準化されていった。「ende」から「ing」への置き換えは、音韻、統語、機能の各側面における相互作用の結果で、この過程は緩やかに進行し、16 世紀以降に現代的な用法が確立した（中尾・児馬編 1990）。

3. 動名詞の意味の多様性

3. 1. 動名詞に過去の意味が出る理由

1. 文法的な役割

動名詞は元々、動詞の名詞化で、動詞の進行形や完了形が動名詞として使われる時（I like the moment of “being doing” any sports. / I like the moment of “having finished” daily work.）、過去の行為を示すことがよくある。“swimming”（泳ぐこと）は、泳いだ経験や行為そのものを指す為、過去のニュアンスを含むことがある。この機能は、動名詞が「-ing」形を使って過去の行為や状態を表すためである（I remember “seeing” you.）。動名詞は具体的に実際に起こった（または、起こっている）行動や状態を表現するのに適しており（“Getting” to know a good person is nice）、このことは動名詞が過去や現在の出来事を表現する傾向につながっている。

2. 経験や習慣の表現

動名詞は、すでに経験したことや習慣的な行動を表現するのに適している。

He stopped “drinking”.

I enjoy “playing” baseball.

3. 進行形との関連性

動名詞-ing 形は、進行形と同じ形を持っている。進行形は「今まさに～してい

る最中だ」というリアルタイムの時制を表す。この形態的な類似性により、動名詞も同様にリアル感や躍動感のある感覚を持つことになる。これは歴史的に獲得した性質である（図 1: ing の歴史的変遷 参照）。

I like “studying” English.

4. 不定詞との対比

to 不定詞が未来志向であるのに対し、動名詞は過去または現在の出来事を表す傾向があり、この対比により、動名詞の過去のニュアンスがより強調される。to 不定詞の to は「～へ」という方向を表す前置詞の to と同じ源から発している（大津 2004）。動名詞には過去の意味が生じているが、動名詞が常に過去のみを表すわけではなく、文脈によっては現在や一般的な事実を表現することもある。いずれにしても動名詞が現在分詞的（～している、～する）動詞的内部構造を持つに至ったことに起因している。

3. 2. 動名詞が一般的な内容を表すことができる理由

1. 動名詞の特性

動名詞は動詞の ing 形を名詞として使用する用法である。この特性により、動作や状態を抽象的な概念として表現することができる。

She is good at “dancing”.

2. 抽象化の効果

動詞を名詞化することで、特定の時間や状況に縛られない一般的な意味を持たせることができる。“Swimming” is good exercise. この文では、“Swimming”が特定の時間や人物に限定されず、一般的な概念として扱われている。

3. 現在分詞の柔軟性

現在分詞も ing 形を使うが、その用法はより柔軟である。

①習慣的な行動の表現

現在進行形は、単に「今している」ことだけでなく、習慣的な行動や一般的な状態を表すこともできる。I “am living” in Okazaki. この文は、一時的な状況や長期的な居住状態を表すことができ、より一般的な内容を示すことができる。

②時間の連続性

ing 形は動作の「途中」を表すため、現在から未来へのつながりを示すことができる。これにより、一般的な傾向や継続的な状態を表現できる。

My hobby is “reading” comics.

動名詞が一般的な内容を表すことができる理由は、その文法的特性と用法の柔軟性にある。ing 形の柔軟性と抽象化の能力により、特定の時間や状況に縛られない一般的な内容を表現することが可能になる（柏原 2004）。これらは、動名詞が現在分詞的（～している）動詞的内部構造を持つに至ったことに起因している。

People don’t like “working” hard these days.

3. 3. 動名詞を目的語に取る動詞と取らない動詞が存在する理由

1. 未来志向と過去志向

不定詞を目的語に取る動詞は、未来志向や積極的な意味を持つことが多い。これらの動詞は、まだ実現していないことやこれから行うことに焦点を当てている。

I “hope / want” to become a famous actor.

一方、動名詞を目的語に取る動詞は、過去志向や消極的な意味を持つことが多く、既に行われたことや現在進行中の動作に関連している。

Do you “mind” smoking?

2. 動作の同時性と記憶・想像

動名詞は動作の途中や同時発生を表すことが多く、記憶や想像に関連する動詞の後に使われることがある。例えば、“enjoy”は動作が行われている最中に楽しむことを意味するため、動名詞を伴う。具体的な動詞の例：不定詞のみを目的語に取る動詞には“hope”, “decide”などがあり、動名詞のみを目的語に取る動詞には“enjoy”, “avoid”, “finish”, “mind”などがある。どちらも目的語に取れるが意味が変わる動詞も存在する：“try”（努力する：不定詞／試みる：動名詞）。

I “try” to eat a lot of vegetables every day.

“Try” eating sushi once, John.

動名詞を目的語にするか不定詞を目的語にするかは、主に共起する動詞の意味やニュアンスに関連している。さらに、動名詞と不定詞は、動詞の目的語として使われる際に異なる意味合いを持つことがある。これは、動名詞が現在分詞的（～している、～する）な動詞的内部構造を持つに至ったことに大きく起因している。

4. 結論

英語 ing 形は、TO 動詞の不定詞と共に、名詞的用法（動名詞）、形容詞的用法（現在分詞）、副詞的用法（分詞構文）が存在し、使用用途が広く、形容詞的用法（現在分詞）は be 動詞と共に、進行形や受動態という新たな動詞を形成する。不定詞も名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法は存在し、be 動詞と共に用いることは可能であるが、新たな動詞は形成せず、動名詞、現在分詞、分詞構文のような名称も存在しない。これは、不定詞が似た意味を表すのに対して、ing 形はかなり異なる意味を表していることを意味している。

同じ ing 形で、「～している、～する」という意味（現在分詞）と、「～すること、～したこと」（動名詞）という全く異なる意味が存在するが、動名詞は 13～14 世紀に、本来持っていた名詞的性質に加えて動詞的性質を持っていた現在分詞との綴りの統一により、現在分詞の持っていた動詞的意味（～している、～する）を獲得した。その為、現代英語の動名詞には古英語からの名詞的意味と現在分詞に由来する動詞的意味が共存している。そこで、動名詞は動作の過去の意味、一般的な意味、消極的な意味とニュアンスを持つようになり、動名詞を目的語に持つことができる動詞を限定的なものにする場合を生じさせている。一方、不定詞の to は「～へ」という方向を表す前置詞の to と同じ源から発しているため（大津 2004）、両者の対比から、未来的、個人的、積極的な意味とニュアンスを持つようになったと考えられる。

参考文献

- 伊関敏之（2013）「動名詞を中心とした世界一不定詞および現在分詞との比較を中心に一」『人間科学研究』第 9 号 1-16 早稲田大学人間科学学術院【編】早稲田大学人間科学学術院
- 柏原直美（2004）「進行形の意味についての一考察」甲南女子大学大学院論集第 2 号甲南女子大学
- 児馬修（1996）『ファンダメンタル英語史』ひつじ書房
- 中尾俊夫、児馬修（編著）（1990）『歴史的にさぐる現代の英文法』大修館書店
- 大津由紀雄（2004）『英文法の疑問恥ずかしくてずっと聞けなかったこと』NHK 出版

龍野祐輝 (2016) 「動名詞の意味の多様性—多様性の原因と意味の根幹—」
『信州大学大学教育学研究論集』 第 9 号 pp. 113-122 信州大学

Walker, James A. (2019). Sociophonetics at the intersection of variable processes:

Variable in English (ING) (PDF). In Sasha Calhoun; Paola Escudero; Marija Tabain; Paul Warren (eds.). Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences. Melbourne, Australia 2019. Canberra: Australasian Speech Science and *Technology Association Inc.* pp. 34–37.

※ 本論文の内容は、2024 年 9 月 5 日 『ASU 多言語・多文化教育研究会』
愛知産業大学 での西田一弘の発表「英語「-ing 形」の形態と意味の歴史的考察」を基に、加筆修正を加えたものである。

Checking the Reliability of ChatGPT Using the FACETS Analysis

Sumie Matsuno

Aichi Sangyo University College

Key words: ChatGPT, English as a foreign language, paragraph writing, university, Comparison and contrast

Abstract

The study evaluates ChatGPT's reliability in assessing student writing, focusing on consistency in its scoring across different times of the day. Thirty-four Japanese university students wrote 250-word comparison and contrast paragraphs. Their work was scored on ten criteria using ChatGPT, three times per day. Results, analyzed with the FACETS program, showed minimal variability in rater severity, writer ability, and item difficulty. While ChatGPT's scoring was generally consistent, grammar emerged as the most challenging category, and length was scored leniently. ChatGPT largely assigned scores of 3 to 5, limiting differentiation in writer abilities. Unexpected scoring discrepancies were minor (2.6% of total). The findings highlight ChatGPT's potential as a supplemental tool for writing evaluation, although adjustments in scoring categories and clearer item definitions are recommended to enhance its effectiveness. Overall, the study underscores the importance of critical AI integration in educational settings.

Introduction

ChatGPT is increasingly recognized as an effective tool, particularly for teachers, in evaluating students' writing. While a single teacher's assessment may be subjective, using ChatGPT as a supplementary evaluator can provide a more objective perspective. On the other hand, I sometimes feel that ChatGPT's evaluations are not consistent. This study aims to investigate how consistently ChatGPT assigns scores. To assess this, students' writing was evaluated by ChatGPT three times—once in the

morning, afternoon, and evening—and the scores were compared to determine if they were similar, identical, or different.

Literature Review

The review summarizes various studies conducted in 2024 on the integration of ChatGPT in education, particularly focusing on its potential and challenges. Yalcin and Serkan (2024) found that graduate students often accepted ChatGPT's outputs without critical evaluation, risking self-assessment biases. Firth et al. (2024) introduced a framework to help students understand when to use AI tools appropriately, promoting discussions on ethical AI use in academic settings. Gurhan and Serkan (2024) reported that academics were impressed by ChatGPT's writing but expressed mixed feelings about its future use. Selahattin and Eyup (2024) explored the ChatGPT-Aided Flipped Learning Model (CAFLM), enhancing student engagement in math and science. Kyle (2024) observed positive student responses to ChatGPT in Korean university English classes, despite some technical concerns. Ekrem (2024) revealed the potential benefits and challenges of using AI in language learning, emphasizing the need for teacher training. Tseng and Lin (2024) demonstrated how GPT-3.5 improves writing skills in EFL courses through instant feedback and content organization. Li (2024) reviewed literature on ChatGPT's role in language acquisition, calling for better AI literacy. Lastly, Phuong (2024) found that Vietnamese IT students benefited from ChatGPT but still preferred traditional teaching methods. Overall, these studies highlight the importance of critical AI usage, teacher support, and ethical considerations in education.

Procedures

The class included thirty-four university students. Their major was literature, and this university is one of the top-level national universities in Japan. Hence, their English level was above that of the ordinal Japanese university students. I assume that they had a B1 level in the CEFR framework (Common European Framework of Reference for Languages). They were assigned to write about 250-word comparison and contrast paragraph about their high school and university life.

After their writings were collected, they were evaluated by ChatGPT three times in the morning, in the afternoon, and in the evening. The command to ChatGPT

was as follows.

A Japanese EFL student has been tasked with writing a comparison and contrast paragraph. The paragraph should comprise 250 words. Assign scores (1 for very poor, 2 for poor, 3 for fair, 4 for good, and 5 for excellent) 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 4 or 5; if it is acceptable, 3; if it does not fit any format, 1 or 2. Mechanics includes the title, indentation, capitalization, and punctuation.

Then these three data were compared using Multifaceted Rasch Analysis. In this study, rater severity, item difficulty, and writer ability were calculated as facets, using the FACETS computer program, version 4.2.2 (Linacre, 2024).

Research Questions

The followings are the research questions.

1. How did the rater severity, writer ability, and item difficulty visually extent?
2. How variable are the overall severities among ChatGPTs?
3. How internally self-consistent are ChatGPTs?
4. What are the relative difficulties of the 10 items, and how consistent are the relative difficulties of these categories?
5. How was each category utilized?
6. How many unexpected responses were detected?

Results

FACETS summary

The research question 1 “How did the rater severity, writer ability, and item difficulty visually extent” was answered by FACETS summary (Figure 1). Figure 1

shows visually the measures for rater severity, writer ability and item difficulty. The scale in the first column is the logit scale, and the one in the far-right column is the scale used in the scoring. As the figure shows, the logit scale is a true interval scale, unlike raw test scores in which the differences between intervals may not be equal. The second column shows the severity variation among raters, ChatGPTs. The most severe rater was at the top, and the least severe rater was at the bottom. The third column shows the ability variation among writers. They are ordered with the most able at the top and the least able at the bottom. The fourth column shows the difficulty variation among items. The most severely scored item was at the top and the least severely scored item was at the bottom. 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.

Figure 1 provides the following insights: First, the difficulties among the GPT raters were quite similar. Second, while there was significant variation in writer ability logits, ranging approximately from -1 to +5 on the logit scale, most writers had high ability estimates (above +2 logits). Third, there was considerable variation in item difficulty logits, ranging from approximately -9 to +7. Overall, only the rater severity estimates were clustered around the mean, or 0, on the logit scale, whereas the writer ability estimates and item difficulty estimates showed substantial differences.

Figure 1

FACETS summary

Measr	-raters	+Writers	-items	Scale
7	+	+	+	(5)
6	+	+	+	
5	+	+	+	
4	+	W1 W10 W4 W8	Vocabulary	4
3	+	W3 W11 W12 W2 W5	Mechanics	
2	+	W13 W7 W14 W15		
1	+	+	+	
0	GPT 2 GPT 3	W6	Concluding sentence	---
-1	GPT 1	W9	Overall impression Content Quality Supporting sentences Topic sentence	
-2	+	+	Format	
-3	+	+	+	
-4	+	+	+	
-5	+	+	+	3
-6	+	+	+	
-7	+	+	+	
-8	+	+	+	
-9	+	+	Length	(2)
Measr	-raters	+Writers	-items	Scale

The overall severities and internal self-consistency of the raters

Research question 2 “How variable are the overall severities among ChatGPTs?” and question 3 “How internally self-consistent are ChatGPTs?” are answered by rater measurement report for three ChatGPTs (Table 1). From the left, each column shows rater IDs, rater severity, error, and fit mean square value. The second column indicates that the severity span between the most lenient rater (GPT1) and the most severe rater

(GPT 2) was only .79 logits.

Table 1 Rater measurement report for three GPTs

Raters	Severity (logits)	Error	Infit (mean square)
GPT1	-.50	.28	1.15
GPT2	.29	.29	.99
GPT3	.21	.29	.81
Mean	.00	.28	.98
SD	.36	.00	.14

Notes: reliability of separation index =.37; fixed (all same) chi-square: 4.9, df=2; significance p=.09

The reliability of separation index (which indicates the likelihood to which raters consistently differ from one another in overall severity) was low (.37). Also the chi-square of 4.9 with 2 df was not significant at $p=.09$. These indicate that all raters' severities were not significantly different.

The last column indicates that no raters were identified as misfitting: Linacre (2012) highlighted that infit mean-square statistics between 0.5 and 1.5 on the logit scale are deemed "productive for measurement" (p. 15). In other words, all GPTs were self-consistent in scoring.

The difficulty and consistency for the ten items

Research question 4 "What are the relative difficulties of the 10 items, and how consistent are the relative difficulties of these categories?" was answered by difficulty measurement report for ten items (Table 2).

Table 2 Difficulty measurement report for ten items

Items	Severity (logits)	Error	Infit (mean square)
Grammar	6.76	.79	1.01
Vocabulary	4.83	.49	1.12
Mechanics	3.37	.36	.85
Concluding sentence	-.06	.49	.64

Overall Impression	-.58	.53	.35
Content Quality	-.87	.55	.56
Topic sentence	-1.17	.55	.58
Supporting sentences	-1.46	.55	.34
Format	-2.07	.53	2.49
Length	-8.73	.60	2.32
Mean	.00	.54	1.03
SD	4.07	.10	.73

Notes: reliability of separation index =7.27; fixed (all same) chi-square: 498.6, df=9; significance $p<.00$

From the left, each column shows the items, item difficulty, error and fit mean square value. The table indicated that the most leniently scored item was length (-8.73) and the most harshly scored item was grammar (6.76). The difficulty span between these two items was big (15.49 logits). The reliability of separation index was high (7.27), and the chi-square of 498.6 with 9 df was significant at $p<.00$. This means that the significant variation in difficulty existed among the ten items. It seemed that overall impression, supporting sentences, format, and length were misfitting because their infit mean square values were not within 0.5 and 1.5. In other words, these items were not self-consistent in scoring.

Category Statistics

The research question 5 was “How was each category utilized?” was answered by the category statistics (Table 3).

Table 3 The Category Statistics

Category	Count	Percentage
1	0	0%
2	1	0%
3	141	31%
4	262	58%
5	46	10%

Utilizing various categories typically leads to successfully distinguishing writers' abilities, which is the primary goal of the assessment. However, GPTs assigned only 3, 4, and 5 to the writers, making it difficult to differentiate between the writers' abilities.

Unexpected Responses

The research question 6 “How many unexpected responses were detected?” was answered by Unexpected responses by ChatGPTs (Table 4).

Table 4 Unexpected Responses of ChatGPTs

Rater	Writers	item	Score	Expected
GPT2	15	vocabulary	4	3.0
GPT2	14	vocabulary	4	3.0
GPT1	13	length	4	5.0
GPT1	2	topic sentence	3	4.0
GPT3	5	format	3	4.0
GPT3	1	grammar	4	3.0
GPT1	14	length	4	4.9
GPT2	3	concluding sentence	3	4.9
GPT1	5	format	5	4.1
GPT1	15	length	4	4.9
GPT3	1	format	3	4.1
GPT1	3	format	5	4.1

Overall, the total responses were 450. Twelve responses out of 450 (2.6%) were unexpected responses, so the number was small. This also showed the consistency of ChatGPTs' responses.

Conclusion

This study highlights the potential of ChatGPT as a reliable supplementary tool for evaluating students' writing. The findings demonstrate that ChatGPT generally provides consistent scoring, with minimal variability among raters. However, the analysis revealed notable challenges, such as ChatGPT's limited use of the full scoring

range and inconsistencies in certain evaluation items, including supporting sentences and length. These limitations suggest a need for refining the scoring criteria and rewording category definitions to achieve better differentiation in writer abilities.

Despite these challenges, the study underscores the value of integrating ChatGPT into educational contexts, especially as a means to enhance objectivity and support teachers in large-scale assessments. Moving forward, future research could explore alternative category structures and focus on training educators to maximize the benefits of AI tools like ChatGPT. With thoughtful implementation and ongoing refinement, ChatGPT can significantly contribute to improving the fairness and efficiency of writing assessments.

References

- Cingillioglu, I. (2023). Detecting AI-Generated Essays: The ChatGPT Challenge. *International Journal of Information and Learning Technology*, 40(3), 259-268.
- Ekrem, S. (2024). Revolutionizing Language Learning: How ChatGPT and AI Are Changing the Way We Learn Languages. *International Journal of Technology in Education*, 7(2), 353-372.
- Gurhan, D., & Serkan, C. (2024) Are Alarm Bells Ringing in Academia? ChatGPT as a Sample of Using Chatbots in Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(3), 1-17.
- Kyle, R.V.H (2024). ChatGPT in English Language Learning: Exploring Perceptions and Promoting Autonomy in a University EFL Context. *TESL-EJ*, 28(1).
- Selahattin, A., & Eyup, Y. (2024) Flipped Learning: An Innovative Model for Enhancing Education through ChatGPT. *International Journal of Modern Education Studies*, 8(1), 124-148.
- Tseng, Y., & Lin, Y. (2024). Enhancing English as a Foreign Language (EFL) Learners' Writing with ChatGPT: A University-Level Course Design. *Electronic Journal of E-Leaning*, 22(2), 78-97.
- Yalcin, D., & Serkan, B. (2024) From 'Can AI think?' to 'Can AI help thinking deeper?': Is Use of ChatGPT in higher education a tool of transformation or fraud? *International Journal of Modern Education Studies*, 8(1), 49-71.

学習者の作文における「ア」系指示詞に関する

語用論的考察

千田 愛

愛知産業大学短期大学（通信教育部非常勤講師）

A Pragmatic Study on *A*-Demonstratives used in Compositions of Japanese Learners

Ai CHIDA

Aichi Sangyo University College

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

要旨

日本語学習者の作文では「ア」系指示詞の誤用がよく見られる。本稿では、「作文」の参与者（書き手と読み手）の関係性と、「ア」系指示詞の性質が調和しない環境での、書き手の語用論的配慮の欠如に誤用の原因があると考察する。誤用を防ぐには、読み手の知識領域への配慮に関する、日本語独自の語用論的知識を習得させることも必要である。

キーワード

ア系指示詞 対立型表現体系 知識領域 文体 語用論的配慮

1. はじめに

日本語学習者の作文では、以下¹のような「ア」系の指示詞の誤用がよく見られる。

¹ 本稿で例文に挙げる学習者の作文は、筆者の日本語作文クラスで日本語学習者（中～上級レベル）が書いた文を基に、多少改編（不要な語句の削除や、ア系使用に影響を与えない文法上の誤りを訂正）したものである（ア系の使い方については、原文どおり）。

- (1) *私の国には小さな島がたくさんあり、そしてあそこでぜったい食べなければならない食べ物は、魚の料理です。
- (2) *子どものときに初めて乗馬をしてみてから好きになって、あの時からずっと自分の馬が欲しかった。

これらのア系指示詞は誤用ではあるが、先行文脈での前出語句を指す目的で使われているだけではなく、指示対象に対する書き手の何らかの思い入れも伝わってくる²。また、(1)、(2)の「あそこ」や「あの」は、ソ系指示詞（「そこ」や「その」）に置き換えれば、適切となる。一方、同じく文や文章中で使用される次のア系の指示詞の使用は、適切である。

- (3)「市役所のお姉ちゃん、有難う」とお礼を言って息を引きとったと聞き、泣けて泣けてどうすることもできませんでした。そのとき、私は戦争をひどく憎みました。あの青年がなぜ、なぜ死んでいったのか。³
- (4)「もはや『戦後』ではない」あの名句が経済白書の結語に書かれた年でもある⁴。
- (5) おどろいたのは、沢井家の財産の明細から、沢井の預金額まで調べの届いていることで、沢井は将来の結婚資金として、十五万円の銀行預金を持っていた。これは父の補助もあるのだろうが、あれだけ遊び歩いてこれだけ残しているのは、ずいぶんガッチリ屋だわとかすみは思った⁵。
- (6) 峯子が悲しみと困惑の混じった表情を浮かべた。そんな母から弘毅は目をそらし、夜の町を歩きだした。あの峯子が殺された⁶。

(3)、(4)のア系指示詞は、先行する言語文脈の中に存在する対象を指示しているだけでなく、指示対象に付随する書き手の強い思いも込められている。(5)の

² (1)では「あそこで絶対」、(2)では「あの時からずっと」というように、強い思いを表現する副詞が共に使われていることから分かる。

³ 平和図書 No.6 被ばく証言集『原爆被害者は訴える』第3版 p.49

⁴ 2025年1月11日朝日新聞朝刊「多事奏論」

⁵ 三島由紀夫(2010)『お嬢さん』角川文庫、p.150

⁶ 東野圭吾(2013)『新参者』講談社、p.185

小説の地の文で使われたア系指示詞が指すのも、先行する言語文脈で述べられた「沢井」の様子であり、加えて沢井が遊び歩いている程度の大きさも感じさせる。(6) の「あの」も、直前の文脈の「母」を指すと同時に、「母」への様々な感情が込められている。つまり、誤用ではあるが、(1) や (2) のア系指示詞は、(3) ～ (6) のア系指示詞と、性質上大きく変わりはないように思える。日本語中級・上級レベルの学習者が間違いやすい文法事項を集めて作った文章表現のテキスト、石黒[2009 : 105]では、文脈指示に使える指示詞について、以下のよう

- (7) 文章における文脈指示詞に使えるのは、「これ」「この」「こう」などのコ系の指示詞と、「それ」「その」「そう」などのソ系の指示詞だけです。あれ」「あの」「ああ」などのア系の指示詞は使いません。

しかし、このルールは (3) ～ (6) のア系指示詞には当てはまらない⁷。そうすると、(1) や (2) のア系指示詞の不適切性はア系指示詞が持つ意味機能によるのではなく、実は他の要因が関係しているのではないかと思える。本稿では、先行研究での議論を整理し、以下の点について考える。

問題：なぜ、日本語学習者の作文におけるア系指示詞の使用が、他の書き言葉でのア系指示の使用と異なり、適切ではないのか。

本稿では、日本語の表現体系の特徴、「作文」の文体的特徴、そしてア系指示詞の性質に着目をし、考察を進める。

2. 先行研究

2.1 指示とは

日本語記述文法研究会[2009 : 15]では、指示について、①「談話に登場する人やもの、場所や時間、抽象的な概念などを言語表現で指し示すこと」、②「文脈の種類により、現場文脈指示、言語文脈指示、記憶文脈指示の3つに分かれること」、③「指示表現や名詞や人称代名詞、省略などのさまざまな言語表現が用

⁷石黒[2009]は、アカデミック・ライティングのためのテキスト、という性質上、作文でのア系指示詞の誤用を防ぐためには、(7)のようにルールを簡素化して作ることが最も有効であることに、筆者も異存はない。

いられる」、と定義する。「現場文脈指示」とは、発話の現場の状況が参照されて、指示が行われることである〔日本語記述文法研究会、前掲書：16〕。「言語文脈指示」とは、談話の中の言語化された部分、すなわち言語文脈が参照されて、指示が行われることである。日本語記述文法研究会〔前掲書：30〕でも、「言語文脈指示では、コ系またはソ系の指示表現が使用され、ア系が表れることはない」とする。記憶文脈指示とは、話し手や聞き手の長期の記憶が参照されて行われる指示のことであり、指示対象は話し手や聞き手の長期の記憶の中にある。記憶文脈指示ではア系が用いられる〔日本語記述文法研究会、前掲書：34〕。話し手の強い思い入れがある場合は、聞き手の知らない指示対象にア系の指示表現が用いられる場合があるが、これは独話と同じで、話し手の思い入れの強さのあまり、言語文脈ではなく記憶文脈の中から指示対象が読み込まれて指示されてしまうからである。ただし、日本語記述文法研究会〔前掲書：36〕では、「書きことばでは、いかに書き手の強い思い入れがあっても、言語文脈の中に存在する指示対象を、ア系の指示表現は指示しにくい」（下線は筆者によるもの）とする。ここで注目すべきことは、「指示しにくい」という指摘であり、「書き言葉で、言語文脈にある指示対象をア系の指示表現が絶対に指示できない」わけではないことも示唆している。実際に、先に見た(3)～(6)のように、言語文脈の中にある指示対象を、書き手の記憶文脈の中から読み込んでア系指示詞で指し、指示対象への強い思いを共起させることもできる。さらに、適切な使用ではないが、(1)や(2)のア系指示詞の使用にも、同様に書き手の指示対象に対する思いが込められている。こう考えると、学習者の作文においてア系指示詞の使用が不適切となるのは、ア系指示詞の意味機能だけの問題ではなく、他の要因が関わっているように思える。そこで、この疑問に答える手がかりを見つけるため、対話における指示詞の用法について「知識」という観点から考察した黒田〔1979〕を参照する。

2.2 指示詞の使用に関する知識の分類

黒田〔前掲書：41〕では、「指示詞は、照応的用法⁸・独立的用法⁹という用法

⁸ 用いられた文脈において、特定の先行詞と照応し、その先行詞が指示するものと同じ事物を指示する用法〔黒田、1979：41〕。

⁹ 文脈中の他の語句に照応することなく、直接に意図された対象を指示する用法。概略的に言えば、コは話し手に近いものを、ソは聞き手に近いものを、アはそのいずれでもないものを指す〔黒田、前掲書：41-42〕。

いずれにおいても、その意味機能が、話し手・聞き手双方と指示対象との関係に基づいて規定される」とする。

<照応的用法>

コ系：話し手だけが、指示対象についてよく知っている場合

ソ系：話し手は指示対象をよく知っているが、聞き手がよく知らない場合

ア系：話し手、聞き手ともに、指示対象についてよく知っている場合

<独立的用法>

コ系：話し手に近いものを指す

ソ系：聞き手に近いものを指す

ア系：コ系・ソ系いずれでもないものを指す

〔黒田、前掲書〕は、独り言¹⁰においても、独立的用法のソ系指示詞が用いられること¹¹について分析をし、物理的な「遠近」という概念が「知識についての親疎」という抽象的領域にそのまま移譲されることに疑問を呈している¹²。そこで、「知識」について着目をし、ア系（及びコ系）の指示詞の使用に関する知識と、ソ系の指示詞の使用に関する知識を、以下のように規定した。

指示詞の種類	知識の名称	知識の主体が、その対象について持つ知識
ア系（及びコ系）	直接的・体験的知識	無限の知識・不特定に多様な概念的把握への可能性有
ソ系	概念的知識	その概念に限定される

¹⁰ 〔黒田、1979：47〕では、「聞き手の役割が消失した言語行為」と定義する。

¹¹ 自分の心の中にあることを指して、「うん、まあ、そのことでも書いてみるか」と独り言を言うこともできる。

¹² 独り言の定義からは、「（聞き手がいらない為）ソ系は使えない」ということになるが、実際はそうではない。聞き手 B が「山田先生」について知らない場合に、話し手 A は、聞き手 B に「大阪で山田先生の講義を受けたんだ。その先生の話はとても面白かったよ。」と言える（照応的用法）。しかし、聞き手は、後で、「さっき A が話していたその先生の講義は、そんなに面白いのなら、今度受けてみよう。」と、未知の「山田先生」についてもソ系を使って独り言を言える（独立的用法）。ここで、照応的用法と独立的用法の間に考えられた「遠近」と「知識についての親疎」とのバランスが崩れる。

「直接体験知識」と「概念的知識」という知識の分類により、対話におけるア系とソ系の使い分けについて、明瞭に説明できる。

(8) 話し手：「先週神田で火事がありました。その火事で学生二人が死に
ました。」

聞き手：「その火事のことは新聞で読みました。」

[黒田、前掲書：53-54、下線は筆者による]

この会話は「話し手は火事を直接目撃し、自分の直接的体験として知っているが、聞き手はそうではない」という状況で可能である。話し手は、火事を「先週神田であった火事」という概念的知識だけでなく、直接的・体験的知識としても知っている。しかし、直接的体験を持たない聞き手は、それを「先週神田であった火事」という概念で理解するより他はなく、そのことを話し手は知っている。従って、話し手は聞き手と共通の立場に立ち、概念だけで規定される対象として、「その火事」と指示するのだと説明できる。これに反して、(9) は、同じ話し手が、「その火事」について独り言を言う場合である。

(9) 先週神田で火事があったが、あの火事で学生二人が死んだのか。

[黒田、前掲書：54、下線は筆者による]

この場合「その火事」は使えず、「あの火事」となる。これは、独り言では話し手は(8)のように「聞き手と共通の水準まで下りていく必要はなく、概念化されないままの対象を「あの火事」と指示する¹³から」[黒田、前掲書：54]である。黒田[前掲書：56]では、指示詞ソ・アの選択に真に本質的な要因は、話し手が対象を「概念的知識の対象」として指向するか、「直接的知識の対象」として指向するか、にあると推察する。これは、独り言における指示詞の用法についての説明にも通じる。また、黒田[前掲書]は、「特定の言語使用の場面での指示詞の選択は、「その場における的確な意味を選択する」ことであり、そのためには「対象と、話し手及び聞き手との関係」が、一つの要因として言語表現の対象の

¹³ 日本語記述文法研究会(2009)によれば、「記憶文脈の中から指示対象が読み込まれて指示されてしまう」。

中に取り込まれなければならない」と指摘する。黒田〔前掲書〕は、対話における話し手聞き手双方と、指示対象の関係に言及したものであるが、この考察は同じく言語使用者である「書き手及び読み手」の関係にも当てはまる。

- ①「作文」におけるア系指示詞の使用は、「対象と、書き手及び読み手の関係」と深く関わる。
- ②（作文の）書き手は、読み手を意識し、読み手と共通の「知識」水準に合わせるために、何らかの方略を取る必要がある。

書き手と読み手の知識領域について、示唆を与えるのが、田窪〔2010〕や庵〔2012〕の考察である。

2.3 対話参加者の知識領域

対話における聞き手の知識領域の役割について考察する田窪〔前掲書〕では、日本語の指示詞の用法について、以下の三つのタイプに分類する。

- 融合型：話し手と聞き手が同じ視点に立って見ているときの視点
 （「私＋あなた＝私たち」） → コ系・ア系
 - 対立型：話し手と聞き手が対立した視点に立っているときの視点
 （「私と彼＝私たち」） → コ系・ソ系
 - 独立型：話し手が独り言をいったり、聞き手を考慮にいれずに
 話すときの視点 → コ系・ア系
- 〔田窪、前掲書：174〕

日本語では「ある事態を述べるのに自分と相手と同じ記述を使う視点と、対応するが異なった記述を使う視点とがある」ことがわかる。この指示詞の構造は、他の言語構造とも相関している¹⁴。そこで、田窪〔前掲書〕は、日本語の三人称代名詞の構造を分析することで、聞き手の知識領域がどのような位置にあるかを考察した。その結果、「日本語は、自分の領域以外に対話相手の領域を独立したものとして認めて、それが自分自分の領域に属するものか、対話相手の領域に

¹⁴ 日本語の「行く・来る」、「やる・くれる」、敬語などの使い分けも同じ現象である。

属するもので、使う形式を変える¹⁵。つまり、言語表現は、ある対象の意味的な属性だけでなく、その表現が指す対象が属する領域の標識を形式として備えている」[田窪、前掲書：229]と述べる。「対話相手の領域を独立に認める」という対立型の表現体系は、談話における情報の取り扱いにも影響を与える。対話相手の領域を独立したものとみなす日本語では、対話において話の中に導入された要素は、いつも導入した者の領域のマークを付けておく必要がある。日本語の指示詞の使い分けは、この必要性による規則に従っている[田窪、前掲書：236-237]。

庵[2012：66]は、「言葉だけで記述されて、実際の外部世界に基盤を持たないものや、話し手が直接経験できない聞き手の領域」を「間接経験領域」とする。間接経験領域では、「聞き手が知らない対象に関して、話し手の強い思い入れを内包するア系指示詞を用いて指示することは、聞き手への配慮を欠く行為になる」ので、「語用論的配慮」により言語的方略¹⁶が取られる[庵、前掲書：66-67]。次の(10)は、ア系が使えない理由が「配慮に欠ける」という語用論的な要因によるものであり、ア系指示詞の語彙的意味に由来する問題ではないことを示す。

(10) (Bが、山田さんについて知らない場合、AがBに言う)

昨日、山田さんという人に会いました。その（#あの）人、

道に迷っていたので助けてあげました。 [庵、前掲書：66]

読み手の知識領域の視点から、指示詞の使用について考察した田窪[2010]、庵[2012]から、次のことがわかる。

①指示詞の使い分けには、書き手の、読み手の知識領域への配慮が関わる。

②①の配慮は、語用論的な要因による。

次に、共有知識という観点から作文について考えてみたい。

2.4 共有知識

¹⁵ 前節で示した、黒田[前掲書]の「対象と、話し手及び聞き手との関係」が、一つの要因として言語表現の対象の中に取り込まれなければならない」という指摘にも通ずる。

¹⁶ 例えば、仮定の中の要素や、談話の中だけで言及される要素を指示するために、ソ系が使われる。

金井[2021]は、共同の文脈と知識の性質に基づいて、非/共同的共有知識という概念を導入する。

- (11) 共同的共有知識：(a) 発信者と受信者¹⁷が同一経験を通じて得た共有知識
(b) 両者が共同的文脈を持つ（実世界において何らかの接点を持つ）状況において、それぞれ別の経験を通じて得たもの

非－共同的共有知識：(a) 両者が共同的文脈を持たない（実世界において何も接点を持たない）状況において、それぞれ別の経験を通じて得た共有知識。(b) 発信者だけが有する、受信者と共有でない知識。

[金井、前掲書：17]

このように知識について整理したうえで、作文を次のように定義する。

- (12) 作文：共同的共有知識が成立しない環境における、不特定の読み手に向けての書き言葉で、かつ書き手の記憶の表出が抑制されないもの。

[金井、前掲書：17]

学習者の作文におけるア系の誤用の多くは、《非－共同的共有知識》に関わるものである。一方で金井[前掲書]は、「作文では非－共同的共有知識をア系で指すことで、ある表現効果を生むことができる」ため、日本語母語話者は適切な方略を取り、作文でア系指示詞を使用することに注目をした。金井[前掲書：19]は、まず、母語話者の作文をもとに、作文における《非－共同的共有知識》を指すア系¹⁸を分析し、以下の四タイプに分類した。

A. 共感喚起型：書き手の直接的知識の共有を前提とする

- ・タイプ①「真の共有知識を指す」
- ・タイプ②「疑似的な共有知識を指す」

¹⁷ 以下、「両者」とする。

¹⁸ 金井[前掲書]では、「作文」におけるア系指示詞の使用に限定されているが、この分類は「書き言葉」で使用されるア系指示詞についても当てはまると考える。

B. 思い入れ顕示型：書き手の直接的知識の共有を前提としない

- ・タイプ③「対象自体を推論させる」
- ・タイプ④「対象の程度を推論させる」

作文の参加者は、書き手と読み手の二者であり、作文における知識状況は、「両者の共有知識」か「書き手だけが知っている」かの、どちらかである。「両者ともに知っている」状況でのア系は、読み手との共感を喚起する「共感喚起型」、「書き手だけが知っている」状況でのア系は、書き手の思い入れを顕示する「思い入れ顕示型」に分類できる。タイプ①のア系は、「誰もが知っているであろう」有名な対象や、「誰もが経験したであろう」時期や出来事などを指す¹⁹。タイプ②は、過去の出来事（思い出）を先行文脈で提示して、「今では」などの現在視点を挿入する方略を取った後、その現在視点から読み手とともに振り返り、ア系で指す。タイプ③は、「主題の表明／感動の表出／親近感の強調／勧め」などの方略とともに、書き手の強い思い入れを伝えるための、具体性の高い情報を提示して、ア系で指す²⁰。タイプ④のア系は、当該の程度を「程度が大きい」という含みとともに捉えて驚きを示唆し、それについての「主観的な解説」を与える、という方略が必要である²¹。日本語母語話者の作文で、ア系指示詞が適切に使われている例を分析すると、①すべて過去の経験と何らかの関連がある対象や出来事を指すこと、②ア系指示詞とともに、何らかの言語的方略が取られていること、が分かった。これに対し、学習者の作文における（適切ではない）ア系を分析すると、先の①、②、の条件が満たされていないことが分かった。そこで、金井〔前掲書：27〕は、「日本語教育では、学習者が用いたア系が文法的になるように文脈のほうを調整する、という角度からのフィードバックも重要であろう」と指摘する。この「文脈を調整する」とは、「読み手に対する、言語的方略による語用論的な配慮²²」に相当すると考えられる。

まとめ：非－共同的共有知識を指すア系の使用には、書き手が読み手の文脈を調

¹⁹ 例文（4）の「あの名句」と同様

²⁰ 例文（3）、（6）の「あの青年」「あの峯子」と同様

²¹ 例文（5）の「あれだけ」と同様

²² 先行研究での黒田〔1976：54〕における本稿例文（9）の考察での「聞き手と共通の水準まで下りていく」という記述や、庵〔2012：66-67〕の「聞き手が知らない対象に関して、（中略）ア系指示詞を用いて指示することは、聞き手への配慮を欠く行為になる」という指摘が裏付けとなる。

整する目的で、何らかの言語的方略による語用論的配慮を取る必要がある。

ア系指示詞の誤用の多くが、ソ系指示詞にすれば適切となることも、ソ系指示詞の性質が、読み手との非一共同的共有知識に対する語用論的配慮を示す役割を果たしているためだ、と考えられる。

3. ア系指示詞に対する違和感の原因究明

先行研究から、「指示詞の性質」、「話し手及び聞き手の（知識）領域」、「共有知識の性質」に関する有意義な示唆を得た。本節では、日本語教育という観点から「作文」の性質を再検討し、学習者の作文によく見られる不適切なア系指示詞使用の原因を探る。作文でのア系指示詞も何らかの方略を取れば使用が適切になる、ということはやはり、「作文」という文体の本質と、ア系指示詞の性質が調和しないために起こるのではないか。ここで、「文体」について改めて考えてみたい。日本語記述文法研究会〔2009:193〕は「文体」を次のように定義する。

- (14) 話し手が発話を行う際には、話し手や書き手などの表現主体がだれであるか、また、何の目的でどのような場面でどのような伝達手段を用いて話すかに合わせた表現選択を行う。そのような選択に伴って、談話の言語的特徴に偏りが生まれる。そうした偏りのことを文体という。文体は、媒体²³や話し手の属性、ジャンルなどの違いによって、特に明確に現れる。

「ジャンル」とは、「談話の内容や、目的によって生じる言語的特徴の差が組み合わせあって、類型を形成しているもの」〔日本語記述文法研究会、前掲書:193〕で、定型的なジャンルには、物語文、随筆文、報道文、論説文、記録文、書簡文などがある。ここで、「物語文」「随筆文」「論説文」に現れる文体の特徴を挙げる。

物語文：登場人物の発話の引用を除いた地の文。小説など。

²³ 媒体による差で特に重要なのは、媒体が音声である話しことばと、媒体が文字である書きことばの差である。話しことばであるか、書きことばであるかによって、個々の文の文法的な特徴が異なる。〔日本語記述文法研究会、2009：193-194〕

視点が登場人物に置かれる為、表出の文の主体に関する制限はない²⁴。

随筆文：筆者が自分の体験や感想を自由に記述したもの。書き手と読み手が時間や空間を共有していることを前提とし、コ系指示詞を使う。書き手と読み手が共通に体験していると考えられることは、ア系の指示表現で言及。ただし、書き手と関わるものが、読み手と関わりなく、コ系やア系の指示表現で言及されることもある。

論説文：表現主体である書き手または話し手の判断を述べる部分と、その判断や思考の背景や根拠となる事実を述べる部分とが、言語的に明確に区別される。論文や研究発表などでは、話し手や書き手の存在を可能な限り消すような、特徴的な表現²⁵を用いる。また、話し手や書き手の判断と、主体の意志との無関係性を示す為、「と思われる/考えられる」ような自発表現を使う。

それぞれのジャンルの性質が、文体にも大きな影響を与えていることが分かる。このことから「作文」も、その表現主体や目的の性質上、独自の文体を持つはずである。次に、作文の定義を改めて確認する。

(16) ①文章を作ること。また、その作った文章。

②教師の指導のもとに児童・生徒が文章を作ること。綴り方。国語科の一分科。[広辞苑、第五版]

本稿が考察対象とする「作文」とは、②に当たる。次に、日本語教育における、作文授業の目的は、次のように記されている。

(17) 作文授業の目的

1. 日本語の使い方を身につける。
2. 表現したいことを日本語でアウトプットする。

[大森雅美、鴻野豊子、2013：14]

²⁴ 一般に、感情や感覚は、当人だけが知りうるものなので、感じる主体は、平叙文では話し手、質問文では聞き手に限られる。しかし、物語文におけるモダリティでは、表出的な文が特徴的である。

²⁵ たとえば、「私」など話し手や書き手を指示する1人称は原則として用いられない。どうしても必要があるときは、「筆者（ら）」「発表者（ら）」などが用いられる。

さらに、作文を書く目的を、大森雅美、鴻野豊子 [前掲書：14-16] を基に、具体的に挙げる。

- (18) 1. 新しく導入された文型や語彙がきちんと覚えられているかどうか、教師と一緒に誤用を訂正する。
2. 表記間違いから、発音の問題点を推測するなど、口頭ではわかりにくいさまざまな間違い²⁶に気づく。
3. 縦書き特有のルールを覚える。
4. 同じ内容でも、書き方を変えて、よりわかりやすく伝えるようにする。その結果、強調するポイントや視点に合わせて文章を変えられるようになり、表現が豊かになる。
5. 状況にあった (=TPO をわきまえた) 適切な文章の書き方を身につける。

作文の目的は、文法的・語彙的な知識の習得だけではなく、「日本語での効果的な伝え方」の習得とも関係する。日本語教育での作文における教師の役目は、①学習者の言いたいことや、学習してきた日本語の表現をうまく引き出し、書きたい気持ちにさせること、②間違いに気づかせたり、改案を提示したりする「添削指導者」の立場をとること、である。したがって、表現主体である「学習者」は、「教師」に「自分の言いたいことを読んで、添削をしてもらう」ことを念頭に、表現を選択しなければならない。こうした作文の参与者間の独特の関係性が、「作文」の文体に影響を与え、他の書き言葉では特に問題にならないア系指示詞の使用にも制限を与えていると考えられる²⁷。表現主体である書き手は、「自分が表現したいことを理解してもらおう」という目的のためには、読み手に解釈過程での負担をかけることをできる限り避ける必要がある²⁸。そもそも共同的共有知識が成立しない「作文」で、「自分の言いたいことを理解してもらいたい」書き手は、読み手の解釈にかかる労力を最小限にするため、最大限の努力をすべきで

²⁶たとえば「漢字、送り仮名、平仮名の清濁、長音、促音、文法」に関する間違い、にも気づくことができる。

²⁷ これは「作文」における「教師」と「学習者」という立場上の高低を問題としているのではない。

²⁸ Sperber & Wilson(1986)の関連性理論からも裏付けられる。

ある。そして、そのためには言語的方略を用いて、適切な語用論的配慮を示さなければならない。このことは、日本語教育における教師と学習者間で行われる作文指導だけに当てはまるのではない。作文は、クラスメートや、その他不特定多数の人に読まれることが前提となっている。対立型の表現形式をとる日本語では「不特定多数の読み手に対して、解釈にかかる労力が最小限になるように、相手の知識領域に配慮する事を示す言語的方略を取りながら」表現をすることが、作文の文体上の特質として、とりわけ強く要求されることとなる。ここで、学習者の作文におけるア系指示詞の誤用の例をさらに示し、本稿における結論の裏付けとしたい。

(19) 中学校の時に親から電子時計をもらいました。その時計は、時間を見るだけではなく、タイマーやアラームなどの機能も付いていました。(中略)しかし、ある日にあの時計をはずした後、見つけれませんでした。私はとても焦っていて、探しましたがけれども、どこにも見つけれませんでした。その時計は、私にとって大事な意義を持っています。だから、新しい時計を買えばいいということとは違います。

(20) 日本では色々な体験がありました。一番おもしろかったのは、九月の月末でした。あの日は・・・のイベントがありました。大阪の港の周りでイベント場所があり・・・(中略) すごく楽しい時間でした。

(19)、(20) のア系指示詞が不適切であるのは、表現主体の書き手のことをよく知らない状況で、指示対象(「時計」や「イベント」)について、書き手の強い思い入れが一方的に示されるため、だけではない。「作文」の文体に影響する書き手と読み手の関係性にア系指示詞の使用が調和しないからであり、さらには、その不調和問題に対処する語用論的配慮が示されていないためである。

これまでの考察で、「作文」という共同的共有知識が成立しない環境で現れる文体と、ア系指示詞がもつ性質が相容れないことにより、「作文」ではア系指示詞の使用が制限されることが分かった。対立的表現体系をとる日本語では、「作文」でのア系指示詞の使用には、特に語用論的配慮が必要とされる。ア系指示詞の誤用は、文脈の調整やソ系指示詞への置換、など言語的方略により語用論的配慮を示すことで問題が解決することも多い。しかし、学習者が日本語作文における語用論的知識を習得しなければ、改善は難しい。最後に、冒頭に挙げた疑問点

に対する、本稿での結論を示す。

問題：なぜ、日本語学習者の作文におけるア系指示詞の使用が、他の書き言葉でのア系指示の使用と異なり、不適切となるのか。

答え：対立的な表現体系を持つ日本語では、読み手の知識領域に対して特に語用論的配慮が必要とされる。作文の文体上の性質と、ア系指示詞の性質とを調和させるためには、言語的方略を用いて語用論的配慮を示すことが求められる。しかし、日本語学習者の作文におけるア系指示詞の使用の多くは、この語用論的配慮が適切に示されていないため、不適切となる。

日本語母語話者であれば特に指導を受けなくとも、適切な言語的方略を伴い、作文でア系指示詞を使用できる。しかし、学習者の作文においては日本語学習の上級者であっても、ア系指示詞の誤用がよく見られる。この事実も、「作文」におけるア系指示詞の使用が語用論的知識²⁹と関わりがあることを示唆している。今後は、この「語用論的知識」について、どのようにすれば効果的に指導ができるのか、について考察を深めたい。

参考文献

- アカデミック・ジャパニーズ研究会(2001)『大学・大学院 留学生の日本語 ②作文編』アルク
- 庵功雄(2012)『日本語私事表現の文脈指示用法の研究』ひつじ書房
- 石黒圭、筒井千絵(2009)『留学生のための ここが大切 文章表現のルール』スリーエーネットワーク
- 金井勇人(2021)「作文におけるア系の指示詞について－非-共同的共有知識という観点から－」『日本語教育』179号
- 広辞苑 第五版(2006) 新村出(編) 岩波書店
- 黒田成幸(1979)「(コ)・ソ・アについて」『英語と日本語と－林栄一教授還暦記念論文集－』41-59, くろしお出版
- 日本語記述文法研究会(2009)『現代日本語文法 7 第 12 部談話 第 13 部待遇表

²⁹ 「語用論的知識」は、文化によって異なるため、習得が難しいと言われている。

現』くろしお出版

大森雅美、鴻野豊子(2013)『日本語教師の7つ道具シリーズ3 作文の授業の
作り方編』アルク

Sperber, Dan and Deirdre Wilson(1986/1995) *Relevance; Communication and Cognition*,
(Oxford: Blackwell)

田窪行則(2010)『日本語の構造－推論と知識管理－』くろしお出版

2024 年専任教員研究業績一覧

Research Achievements in 2024

(2024.1.1～2024.12.31)

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：『ことばたんけんたい Vol.1 ことばをみつけましょう [文字とことば：ひらがな編] (たんけんたいシリーズ)』凡人社，2024 年 5 月出版

◎川崎直子：『ことばたんけんたい Vol.2 ことばをみつけましょう [文字とことば：カタカナ編] (たんけんたいシリーズ)』凡人社，2024 年 5 月出版

□川崎直子・松本恭子：「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－」愛知産業大学短期大学紀要，第 36 号，pp.5-18，2024 年 3 月

□川崎直子・松本恭子：「最近の日本語教育史と年少者日本語教育 3 つの出来事の概観—1989 年入管法改正・「特別の教育課程」化・「夜間中学」の設置拡大」愛知産業大学短期大学紀要，第 36 号，pp.19-30，2024 年 3 月

○川崎直子：「外国につながる子どもたちの発達支援の現場から 乳幼児期から青年期までの発達を見通して考える」日本発達心理学会第 34 回大会，ラウンドテーブル，2024 年 3 月 7 日，於大阪国際交流センター

□川崎直子：『こんなときどうしたらいい？外国にルーツを持つ子どもの日本語支援・発達支援に関する 65 の質問に専門家が答える！たんけんたいシリーズ Q&A 集』令和 4 年度科学研究費基盤研究 (C) 助成，2024 年 5 月 23 日発行

川崎直子：「知っていますか「やさしい日本語」－外国人、子どもや高齢者にもわかりやすい日本語－」講演，北海道上川郡下川町教育委員会主催，

2024 年 6 月 11 日

川崎直子：「蟹江町における外国にルーツを持つ子どもの現状」講演，蟹江町民生委員児童委員協議会主催，2024 年 6 月 21 日

川崎直子：「就学前の子どもの支援」講演，「鎮守の杜勉強会」愛媛県今治市伯方島 NPO 法人創作クラブ Grian 主催，2024 年 10 月 5 日

川崎直子：「2024 年度青森県日本語指導サポーター養成講座」講師，青森県観光国際交流機構青森大学主催，2024 年 7 月至 2024 年 8 月

川崎直子：「令和 6 年 やさしい日本語講座」講演，岡崎市役所多様性社会推進課・岡崎市国際交流協会主催，2024 年 11 月 2 日

川崎直子：「多様な学習者-外国にルーツのある子どもの現状」岡崎大学懇話会，アカデミックトーク，2024 年 12 月 19 日

□首藤貴子：「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」『愛知産業大学短期大学紀要』第 36 号，2024.3，pp.31-41

□首藤貴子：「オンラインでの対話型の学び：多様な学生がともに学ぶ通信制大学をめざして」（代表），2023 年度学長裁量経費報告書，2024.3

首藤貴子：「オンラインでの対話型の学び：多様な学生がともに学ぶ通信制大学をめざして」（代表），学長裁量経費成果報告会，愛知産業大学，2024.5.2

☆首藤貴子：「学校の ICT 化と学習に課題を抱える子の教育：親の願い、教師の受けとめ」『あいち県民教育研究所年報』第 32 号，2024.6，pp.30-33

首藤貴子：日本臨床教育学会自由研究発表（A）一般研究第 3 分科会「子ども・若者・教育者による実践的模索」（司会），帝京平成大学，2024.10.26

□高野盛光：「日本語教育における ICT 活用」，『愛知産業大学短期大学紀要』第 36 号，愛知産業大学短期大学，2024.3，pp.43-53

○寺澤陽美：「アメリカ大統領就任演説における修辞的特徴 一人称代名詞に焦点を当てて一」（代表），第 29 回 映像メディア英語教育学会全国大会，京都女子大学，2024.11.9

○西田一弘：「短大生の英語前置詞の誤用とその原因追究」，ASU 多言語・多文化教育研究会，愛知産業大学，2024. 3. 6

□西田一弘：「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」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第 36 号，pp. 55-68，2024. 3. 31

- 西田一弘：「通信制短大生の英語前置詞の誤用とその原因追究」，第 53 回中部地区英語教育学会富山大会，北陸大学，2024. 6. 23
- 西田一弘：「通信制短大生の英語前置詞の誤用とその原因追究」，『中部地区英語教育学会紀要』 第 54 号，pp. 73-80
- 西田一弘：「英語「-ing 形」の形態と意味の歴史的考察」，ASU 多言語・多文化教育研究会，愛知産業大学，2024. 9. 5
- 西田一弘：「通信制短大生の英語前置詞の誤用とその原因追究—at, for, in, of, on, to, の前置詞に着目して—」，外国語メディア学会（LET）第 103 会（2024 年度秋期）中部支部研究大会，岐阜女子大学文化情報研究センター，2024. 12. 14
- 松田紘輝，藤戸敏弘：「辺支配集合問題および連結辺支配集合問題の恒久化について」，2024 年電子情報通信学会総合大会，2024. 3. 5
- ☆Fujito, T., Mukae, K., Tsuzuki, J. (2024). Approximating power node-deletion problems. *Theoretical Computer Science*, 1012: 114733.
- ☆Matsuno, S. (2024). Peer assessment using Google Forms. *JACET Journal of Developmental Education*, 4, 42-55.
- Matsuno, S. (2024). Improving ESL assessment with ChatGPT assistance. *Aichi Sangyo University College*, 36, 69-78.
- Matsuno, S. (2024). The Feasibility of integrating ChatGPT into the formal assessment in EFL writing classroom. *The 63rd JACET International Convention*, August 23-25, 2024.
- 三苫民雄「マイケル・ポランニーの思想史的位置づけ」ハンガリー学会 2023 年度研究大会発表、2024 年 3 月 24 日、愛知産業大学名古屋スクーリング会場

[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：「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，2024 年 4 月至 2027 年 3 月
- 川崎直子：「岡崎市多文化共生推進委員会」委員長，岡崎市社会文化部多様性社会推進課，2024 年 4 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，日本語指導補助員，2024年4月至2025年3月

川崎直子：「文部科学省 令和6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，2024年6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，2024年7月

川崎直子：「令和6年度日本語指導員養成講座」コーディネーター・講師，蟹江町教育委員会教育課，2024年9月至12月

川崎直子：「第5次蟹江町総合計画審議会」副会長，蟹江町政策推進課，2024年10月至2026年9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，2024年11月至2026年10月

首藤貴子：親の会パステル（豊明市） 活動協力

首藤貴子：「愛知の高校入試のしくみ：よりよい進路選択にむけて」講演，愛知産業大学短期大学主催地域公開講座，岡崎市東部地域交流センターむらさきかん，2024.2.24

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，2024.3.18

首藤貴子：「愛知の高校入試：子どもの進路選択を支えるために」講演，あいちLD親の会かたつむり，瑞穂生涯学習センター，2024.6.30

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，2024.7.8

首藤貴子：「愛知の高校入試：子どもの進路選択を支えるために」講演，親の会パステル（豊明市），豊明市総合福祉会館，2024.7.20

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，2024.12.7

寺澤陽美：「映画の中に見る多様な社会 ―“Meet the Parents”を題材に―」講演，令和5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，2024.2.24

寺澤陽美：「令和 6 年度通信制課程単位制進学講座」講演，名古屋たちばな高等学校，2024.5.11

寺澤陽美：「令和 6 年度まなび講座（英語コミュニケーション）」支援講師，愛知産業大学三河高等学校通信制課程単位制

寺澤陽美：「ATEM 映像メディア英語教育学会中部支部」副支部長

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

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

西田一弘：「英検準 1 級・2 次試験にチャレンジ！」，『令和 5 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），2024. 2. 24

[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

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）（2019 年 4 月 - 2024 年 3 月）

藤戸敏弘：科学研究費基盤研究（C）課題番号 20K11676「準線形時間アルゴリズムの設計理論に関する研究」（代表）（2020 年 4 月 - 2025 年 3 月）

[その他]

藤戸敏弘：電子情報通信学会フェロー称号（2024 年贈呈）

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

編 集 委 員

三 苫 民 雄

川 崎 直 子

首 藤 貴 子

愛知産業大学短期大学紀要第 37 号

令和 7 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