

明治大学

国際日本学研究

Global Japanese Studies Review  
Meiji University

第15巻 第1号  
Vol. 15 No. 1

[研究論文 / Articles]

明治初期理科教科書コーパスの構築と活用

- 『物理階梯』『小学化学書』『初学人身窮理』を対象として—……………田中 牧郎 / 高橋 雄太 1
- 日本における総合スーパーの史的変遷と GMS 概念の再解釈……………戸田 裕美子 27
- 築地小劇場再考—多様な制作原理が交差する「演劇の実験室」……………萩原 健 47
- 地域における歴史的遺産の保存運動
- 北海道・丸瀬布地域における森林鉄道機関車「雨宮 21 号」の事例—……………恩田 睦 61
- Effects of a noticing-the-gap activity on production of pragmatic routines……………OSUKA, Naoko 77
- Propositional Idea Density of a Japanese Text and its English Translation in a Parallel Corpus
- ……………OYA, Masanori 97
- Establishing Student-Centred Communicative Learning in EFL Classes……………PIPE, Jason 105

[研究ノート / Research Note]

- 視覚障がいのある日本語学習者の受け入れと支援……………柳澤 絵美 135
- L2 Speaking Proficiency: What Is It and How Can It Be Developed?……………GARSIDE, Paul 147

【研究論文】

# 明治初期理科教科書コーパスの構築と活用

— 『物理階梯』『小学化学書』『初学人身窮理』を対象として—

Construction and Utilization of the Corpus of Science Textbooks  
in Early Meiji Period

: *Butsuri-Kaitei, Shōgaku-Kagaku-sho, and Shogaku-Jinshin-Kyūri*

田 中 牧 郎

TANAKA, Makiro

高 橋 雄 太

TAKAHASHI, Yuta

## I はじめに

ここ10年ほどで、国立国語研究所による『日本語歴史コーパス』(Corpus of Historical Japanese、以下「CHJ」と略称する)の整備が進むとともに、多くの研究者が独自にコーパスを作成する動きも盛んになり、コーパスを用いた日本語史研究が活発化している(田中・橋本・小木曾 2021 など)。一方、日本語史をとらえるのに十分なコーパスにしていくなめには、コーパス化が待たれる重要な資料群が、まだ多く残されてもいる。そうした資料群の一つに、学術や教育のために書かれた文献があげられる。日本語による知的活動を集積しその成果を教育に用いるために書かれた文献は、日本語史をとらえる重要資料であるが、明治時代まではその多くが文語体で書かれていたために、口語史の記述が優先される日本語史研究において、コーパス化の優先順位が低かった。ここ1～2年で、中古の訓点資料のコーパスが公開されたり(柳原・近藤 2022)、中世の抄物のコーパスを作成する科研費プロジェクトが始まったりしているが、学術や教育に関する文献は各時代に様々にあり、それらをコーパス化するための研究や構築作業が行われるべきである。

近代に関しては、国民教育の制度を整備する学制発布(1872(明治5)年)とともに多数刊行された小学校教科書が特に重要である。その理由は、それまでの日本語による学術の成果を踏まえ、西洋の教科書の翻訳なども交えて編纂され、学術言語の近代化が反映されていることと、全国の小学校で用いられ国民への影響が非常に大きかったことの2点である。明治初期の理科教科書の言語についての主な先行研究には、本稿でも取り上げる『物理階梯』と『改正増補物理階梯』の語彙を比較して、前者に蘭学以来の旧来の学術用語を、後者に明治期の新しい学術用語を見ようとした杉本(1991)、中川重麗『博物学階梯』の文献学的研究を通して、翻訳語としての学術

漢語を研究した安部（2021）、明治期に刊行された理科教科書の文体がいくつかの類型に分かれることを論じた松崎（2006）などがあり、それぞれに、日本語史研究資料としての近代理科教科書の価値の高さを明らかにしている。また、日本と中国における西洋語からの翻訳活動が相互に影響を与え合いながら進む過程を研究した陳（2019）は、語彙交流史の資料としても理科教科書が重要であることを示し、近代文献でコーパス化が望まれる資料について考察した橋本（2021）も、理科教科書の重要性に言及している。

そこで筆者らは、学制発布直後に小学校用に刊行された理科教科書から三つを選び、CHJの仕様に則って形態論情報付きのコーパスを構築し、公開することとした。本稿は、このコーパスの構築の手順と公開するコーパスの仕様を述べ、構築したコーパスを用いた研究の事例を報告するものである。

## Ⅱ 対象とする理科教科書

板倉（2009）によれば、1876（明治5）年に発布された「学制」に基づく「小学教則」には、多様な教科が挙げられているが、現在の理科に相当するものには、「上等」学年に「化学」「博物」「生理」が示され、その「下等」学年にかけて、「理学輪講」「養生口授」が掲げられており、この教則にしたがって編集された教科書が、『物理階梯』（1872（明治5）年）、『小学化学書』（1874（明治7）年）、『初学須知』（1875（明治8）年）、『初学人身窮理』（1876（明治9）年）、『具氏博物学』（1877（明治10）年）の五つであったという。これらの中から、『物理階梯』『小学化学書』『初学人身窮理』の三つをコーパス化の対象にした。それぞれの著者や内容について、海後・宗（1965）所収の「所収教科書解題」などを参考に記すと、次の通りである。

『物理階梯』は、1872（明治5）年に、3冊本として文部省から刊行された。著者の片山淳吉（1837-1887）は、舞鶴で軍事や測量を学んだ後、江戸の福沢諭吉や箕作麟祥の塾で洋学を修め、明治政府の兵部省や文部省で、多くの教科書を執筆した人物である。本書は、イギリス人 Richard Green Parker 著の *First Lesson in Natural Philosophy* を抄訳する形で書かれ、第1課「物体論」から第40課「日蝕、月蝕、潮汐論」まで、物体、力、音、熱、光、電気、天体など、物理学の広範囲が扱われ、豊富な図版を含んでいる。著者片山と本書については、岡崎（1985）、牧野（2007）に研究がある。

『小学化学書』は、1874（明治7）年に、3冊本として文部省から刊行された。著者、市川もりきふろう盛三郎（1852-1882）は、江戸に生まれ、10代と20代のときに2度、幕府や政府の命で英国に留学し、物理学を学び、大阪開成所、東京開成所、東京大学で教授を務めた人物である。本書は、*Science Primers* 叢書第2巻所収の、イギリス人 Henry Enfield Roscoe 著の *Chemistry* の翻訳で、火・風・水・土を扱った後、元素、化合物、金属などについて説明している。実験の説明も豊富に含まれている。

『初学人身窮理』は、1876（明治9）年に、2冊本として刊行された生理・保健の教科書で、慶應義塾の出版だが、この分野には文部省刊の教科書がなかったため、広く用いられた。著者のう

ち松山棟庵<sup>とうあん</sup>（1839-1919）は、和歌山で医師を開業した後江戸へ出て福沢諭吉に学び慶應義塾の教員となった人物で、後に東京医学会や東京慈恵医大を設立している。もう一人の著者の森下岩楠<sup>いわくす</sup>（1852-1917）も和歌山から江戸へ出て慶應義塾の教員になった人物で、後に実業家に転じている。アメリカ人 Calvin Cutter 著の *First book on Anatomy, Physiology and Hygiene* の翻訳で、各章を「アナトミー」（解剖学的な説明）、「ヒシヨロヂイ」（身体器官などの機能の説明）、「ハイヂン」（健康を維持する方法）に分けて解説している。先の2書と異なり、訳者による凡例に、できるだけ学者の用語を省き普通の俗語を用いたと謳っているのが注目される。

3書いずれも木版印刷による和綴じ本で、表記は漢字片仮名交じり文により、ところどころにルビが付されている。CHJの一般的な仕様にしながらってコーパスを構築することとし、表記を漢字平仮名交じり文に変換したり濁点を付与したりなどの整形した本文を作成する。まず3節でコーパス化の手順を記し、3書それぞれに特徴のあるルビの実態を4節で説明する。3書いずれも漢文訓読調の文語体で書かれているが、学術言語を構成する語彙の実態には興味深いところが多いので、同時代の他資料と比較しつつ、5節で全体を概観し、6節と7節で光の語彙と作用・変化の語彙を事例に取り上げて、その特徴を考察する。そして、8節で、まとめと、本コーパスを使った研究の展望について触れる。

### Ⅲ コーパス作成について

本節では、理科教科書のコーパス構築の手順について、説明する。本コーパスはCHJに準拠してアノテーションを行っており、公開済みのCHJの「明治・大正編」と同じように検索することができる。

以降、次のコーパスの構築手順に沿って、各項で詳細を説明する。

1. 電子テキスト化とテキストの校訂
2. 電子テキストの構造化（XMLによる文書情報・文情報・文字情報タグの付与）
3. 形態素解析（形態論情報の付与）と形態論情報の整備
4. 検索アプリケーション「中納言」での公開

#### 1 電子テキスト化

##### 1.1 テキストの作成

第1の行程として、『日本教科書大系 近代編』（海後・仲 1965）収録の各作品の本文をもとに、業者による入力を行い、全文を電子テキスト化した。原則的にすべての本文をコーパス化の対象としたが、表紙、目次、題言（例言）といった教科書の教育内容から外れる文書要素は電子テキスト化の対象外として、コーパスには収録していない。

次に、電子テキストと原本（和本）の本文の照合、語彙・表記等の異同の確認を目視で行い、

原文のテキストを可能な限り再現した。今回のコーパス化ではそれぞれ、入手できた次の版本に準拠した。

- ・『物理階梯』：1872（明治5）年版（初版本）
- ・『小学化学書』：1876（明治9）年版（1874（明治7）年の初版の再刻本）
- ・『初学人身窮理』：1878（明治11）年版（1876（明治9）年の初版の再々刻本）

## 1.2 テキストの校訂

本コーパスでは、1.3で述べる形態素解析と形態論情報の整備作業の効率化のために、形態素解析に適した形に一部のテキストの校訂を行っている。具体的には、次の校訂を行った。

- ・漢字片仮名交じりから漢字平仮名交じりのテキストへの変換
- ・踊り字（「ノ」「ハ」「ヘ」「ヰ」など）の展開
- ・濁点の付与
- ・誤植（誤字／脱字／衍字／字順転倒）の修正
- ・文字の包摂・代用

このうち、誤植について例をあげて説明する。『物理階梯』の第29課には、次の(1)の「網膜」が出現し、ルビに「コウマク」とふられている。これは正しくは「網膜（モウマク）」であり、誤植と考えられる。

- (1) 第一白膜 第二虹彩 第三瞳孔 第四水様液 第五水晶液 第六硝子様液 第七<sup>コウマク</sup>網膜  
第八脈絡膜 第九硬膜 第十視神経 (『物理階梯』巻下第29課)

「モウマク」は『初学人身窮理』にも出現し、正しく「網膜」と記述されているほか、後に『物理階梯』が改正されて出版された『改正増補物理階梯』でも当該箇所は「網膜」に修正されていることから、木版の製作者が「綱」と「網」を混同した誤植例といえる。本コーパスでは、このような誤植とみなせる文字は正しい文字列に校訂している。

文字の包摂についても、次に説明する。本コーパスの電子テキストに使用した文字の範囲は、JIS X 0213（JISの文字コード規格）の文字集合（JIS漢字の第4水準までを含む）に準拠し、細微な字形の異なりは、入力できる字形に包摂して入力している。入力・再現のできない文字に対する包摂の例を挙げると、次の図1の「彌満」という語の「満」がある。「満」の原文表記の傍の内部の4点は、中心に向かうように打たれているが、そのような字形の電子文字は入力できないため、コーパステキストでは「満」に包摂して入力している。図2の「復々（また）」についても、「𠂔（ぎょうにんべん）」の字形や傍の蓋の字形が現在用いる「復」とは異なるが、同様

に「復」に包摂して入力している。

さらに、特殊な絵文字・記号のほかに、入力できない、かつ異体字などでも代用できない漢字を「■」（げた記号、JIS 面区点 1-02-14、U+3013）で入力しており、図3の「藥■（ヤクガイ）」などが該当する。漢字を「■」で代用したのは、全資料で3字あった。「藥■（ヤクガイ）」のほかはいずれも惑星名に適用された神の名前（名詞・固有名詞・人名・一般）であり、「於呢■士（ウラニウス）」における「病垂れ+合+手」で構成される漢字と、「■厘士（セレズ）」における「口偏+思」で構成される漢字が該当する。

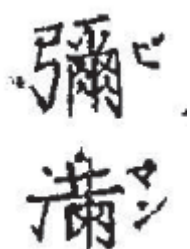


図1 「彌満」の原文表記



図2 「復々」の原文表記

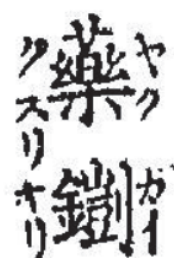


図3 「藥■」の原文表記

## 2 電子テキストの構造化

第2の行程として、1で作成したテキストデータに対して、XML 言語によるタグ形式で情報を付与することで、電子テキストの構造化をした。

はじめに、各教科書のテキストデータを章または課毎に記事分割し、それぞれに通し番号（サンプル ID）を付与した。さらに、記事毎に分割されたデータに、文書情報（文体情報、ページ番号など）、文情報（文頭・文末の位置情報など）、文字情報（ルビ情報、原文表記情報など）を付与した。このようにテキストを構造化することによって、本コーパスの用例を検索した際に、その用例がどの記事（サンプル）に出現しているのか、原典のどのページに出現しているのか、どのようなルビが付されているのか、原文では（誤植等を含めて）どのような表記がされていたのかといった情報を参照することが可能となる。

本コーパスで使用したタグセットのうち、用例の検索条件に関わる主要なものは次の通りである。

article タグ…記事の開始位置と終了位置を表わすタグ。タイトル情報、巻情報、表記情報、文体情報、サンプル ID 情報が内部属性として付与されている。

s タグ…文の開始位置と終了位置を表わすタグ。

pb タグ…ページ番号を表わすタグ。和綴じ本では、見開きの左のページと、次の見開きの右のページに同じ番号が振られているため、便宜的に、前者には「5 表」、後者には「5

裏」といったように、「表」と「裏」で区別できるようにした。

ruby タグ…右ルビの開始位置と終了位置、およびその内容を表わすタグ。

lRuby タグ…左ルビの開始位置と終了位置、およびその内容を表わすタグ。

corr タグ…誤字・脱字・衍字の開始位置と終了位置、およびその誤りの種類と内容を表わすタグ。

vMark タグ…濁点落ちの開始位置と終了位置を表わすタグ。

次の図4は、XML言語によるタグづけを行い、構造化したテキストの一例である。

```
<article title="第一章 骨の事" volume="上" script="カタカナ"
style="文語" sampleID="初学人身窮理01">↓
↓
<titleBlock>↓
<s><pb n="5裏"/>第一章 骨の事</s>↓
</titleBlock>↓
↓
<s> [<span type="カタカナ">アナトミ</span>] </s>↓
↓
<s> 骨の質は堅固にして其色<ruby rubyText="アラ">蒼</ruby><ru
by rubyText="ジロ">白</ruby>< 人類並に上等の動物に於ては深く
皮肉の内にあれども<ruby rubyText="エビ">海老</ruby>、<ruby ru
byText="カニ">蟹</ruby>の類に於ては皮肉の外に現はれて身の鞘と
なり以て其内の道具を護り外来の損害を↓
<pb n="6表"/>受ざらしむ</s>↓
↓
<s>人体の骨は其数都合二百八枚なり</s>↓
```

図4 XML言語によるテキストの構造化のイメージ

なお、図4中にも見えるsタグ(<s>、</s>)が、それぞれ文頭と文末を表わすタグであるが、理科教科書3種はいずれも句点が付されていないため、文の切れ目の認定は、文脈と述部の活用形(終止形が用いられているか)によって行い、タグを付与している。図4の例でいえば、「(受ざら)しむ」と「(二百八枚)なり」がそれぞれ述部の終止形に該当するので、文末として認定した。

### 3 形態素解析と形態論情報の整備

第3の行程として、2で構造化した電子テキストに対し、形態素解析辞書 UniDic を使用した形態素解析を行った(伝ほか2007、小木曾ほか2013)。形態素解析とは、一定の単位(CHJと同じ国立国語研究所の短単位)にそってテキストを分割し、分割された単位毎に形態論情報(語彙素・語彙素読み・品詞・活用型・活用形・語種等の語に関する情報)を自動で付与する行程である。CHJは長単位と短単位で解析されているが、「明治・大正編」は短単位のみであるため、本資料も短単位情報のみを付与した。

形態素解析によって付与される形態論情報には、単位の境界を誤って認定する、誤った単語情報を付与するといった誤解析が生じるため、原本と照合しながらの人手による形態論情報の修正を、全編にわたって行った。形態論情報の修正は、コーパス開発における形態論情報修正ツール



である「大納言」を利用して行った。

### 3.1 複数の読みが想定される用例の処理

本コーパスでは、底本の本行のテキストを主本文（主たる読み）として、主本文に対して形態論情報を付与した。テキストの読みは右ルビのある場合はそれに拠った（左ルビの形態論情報については、4を参照）。一部、ルビがなく読みが同定できない用例があり、例えば次の（2）の「類」や（3）の「理」、（4）の「其方」は、それぞれ「るい／たぐい」「り／ことわり」「そちら／そなた／そのほう」と読むことができる。

- （2） 人身に就て其道具の一二を舉れば齒、胃の府、心の臓の類なり

（『初学人身窮理』 卷上第1章）

- （3） 風銃の丸を弾き、噴水筒の水を射る、亦此理に原づく、

（『物理階梯』 卷上第1課）

- （4） 上の試験にては水素直に水面にて燃え盡くと雖も稍其方を易ふれば水素を聚め取ることを得べし

（『小学化学書』 卷1第6章）

このような、ルビがなく、文脈上どの読みを採用しても不自然でない例については、（2）や（3）のような音と訓で判別できない場合は、『CHJ 明治・大正編』の文語作品に適用する「近代文語 UniDic」の規程（近藤 2016）に従って、原則的に音読みを採用する方針を取った。（4）のように、複数の訓で読みが想定される場合には、同作品内にて仮名で書かれた、あるいはルビが付された用例があればその読みを採用し、なければ同時代の CHJ の他の文献に多い読みを採用した。（4）の場合、他の文献に多い「そちら」を採用した。なお、次の（5）と（6）の「赤色」のように、文脈や共起語に依存して異なる読みの情報を付与するケースもあった。それぞれ、（5）には「アカイロ」の、（6）には「セキショク」の情報を付与している。

- （5） 之を試みるには硝酸少許を取り「リトマス」を加へて赤色とし後に徐に「ポッターズ」の溶液を注ぎ加ふれば其色復た青色となる

（『小学化学書』 卷3第17章）

- （6） 乃赤色酸化水銀を管に入れて熱し或は塩素酸「ポッタシウム」を瓶に入れ熱して純粋の酸素氣を製すべきが如し

（『小学化学書』 卷3第17章）

### 3.2 未知語の処理

理科教科書3種は専門文献であり、かつ英語の原典からの翻訳・抄訳によって書かれた書物であるため、当時の日本に普及していない、または一般的でない用語が数多く使われている。それらのうちには、これまでの CHJ の開発過程で UniDic に登録されていないような未知語が多く含



まれており、本コーパスではこれらの未知語を対象に、UniDic に新規に語彙素登録を行った。

未知語のうち、「延展（えんてん）」「寒慄（かんりつ）」「弓弩（きゅうど）」のように、『日本国語大辞典』に立項のある語はその見出しに従って、読みや品詞を含めた語彙素登録を新規に行った。『日本国語大辞典』に立項のない語については、すでに UniDic に登録されている、共通部分を有する語彙素を参考に、妥当な読みを与えて登録した。例えば、電気の元素に関連した「越素」という語は、「えつそ」とも「えっそ」とも読めそうであるが、「越」を含む「越権」「越境」「越中」などが通常促音形を採用していることを受けて、「えっそ」を読みとして採用した。外来語については、現代語の外来語の通常の読み方を想定して語彙素登録を行った。例えば、『物理階梯』には「トロペド」というシビレエイの英名が出現するが、これは torpedo を原語とする「トーピード」が通常の読みと考えられるため、「トーピード」を語彙素登録し、その語形の一つとして「トロペド」を登録した。

#### 4 検索アプリケーション「中納言」での公開

理科教科書3種のコーパスは、検索アプリケーション「中納言」の『日本語歴史コーパス』を介して2023年3月末に公開する予定である。「中納言」にアカウントを登録することによって、誰でも無償で本コーパスの検索、および検索結果のデータのダウンロードを行うことができる。

「中納言」は、Word などで行うことができる文字列検索とは異なり、「言葉で検索できるデータベース」である。例えば、本コーパスには「イネメル」という現代語でいう「エナメル」の古い語形の用例が出現するが、「言葉で検索できるデータベース」である「中納言」では、現代語の通常語形である「エナメル」で検索しても、文字列検索では拾えない「イネメル」の用例を拾うことができる。これは、3で付与した形態論情報によるもので、「イネメル」の語彙素（辞書の見出しに該当する代表的な表記形）が「エナメル」であるという情報に基づいて検出されている。各語に付与された形態論情報を駆使して、様々な条件で用例を収集することができ、例えば「イネメル（エナメル）」は名詞なので、品詞が「名詞」であるものを検索条件にしても検出され、外来語でもあるので、語種が「外」（外来語）であるものを検索条件にしても検出される。

コーパスに付与されている語彙素や品詞などの基本的な形態論情報については、CHJ の Web サイトにある「「中納言」検索インターフェース」（国立国語研究所 2022a）に詳細に説明されているため、そちらを参照されたい。本項では、本コーパスを利用する上で、特に説明が必要となる検索結果の表示項目について補足的に説明する。

##### ・原文表記の表示

本コーパスは、1にて形態素解析に適したテキストの校訂を行ったが、「中納言」の検索結果では校訂前の本文を「原文 kwic」欄及び「原文文字列」列にて参照することができる。次の図5はCHJで助動詞「ず」を検索した結果であり、「前文脈」「キー」「後文脈」の列にそれぞれ2行にわかれた表示があり、上が校訂されたコーパステキストで、下（原文 kwic 欄）が校訂前の

原文テキストである。当該の用例は原文では濁点の落ちたカタカナ表記の「ス」であることが確認できる。

サンプル ID	前文脈	キー	後文脈	語彙素	原文文字列
60C□語 1874_06101	習ヒニ依ル 1ナレハ爰ニハ論ゼ	ず	教といふ字の意ハ其處の意味	ず	ス
	ノ習ヒニ依ル 1ナレハ爰ニハ論セ	ス	教トイフ字ノ意ハ其處ノ意味ニ見		

図5 『日本語歴史コーパス』における検索結果表示のイメージ  
(画像は「明治・大正編Ⅲ明治初期口語資料」のもの)

#### ・左ルビの形態論情報

本コーパスは原則的に右ルビの読みにしたがって形態論情報を付与しており、通常の検索では右ルビの形態論情報のみが検索対象となるが、左ルビの形態論情報についても、副本文（従となる読み）の情報として付与してある。図6のように「中納言」の「検索動作」の「副本文」の項目のプルダウンから、「副本文を検索対象に含む」を選択した状態で検索を行うと、左ルビの形態論情報を参照することができる。

検索動作 設定を隠す

文脈中の区切り記号 ① なし

文脈中の文区切り記号 ② #

前後文脈の語数 ③ 10

副本文 ④

副本文を検索対象に含まない

副本文を検索対象に含む

副本文を検索対象に含まない

ダウンロードオプション 設定を表示する

図6 「中納言」の「検索動作」の変更手順

例えば、1に前掲の図3の「薬■」（ヤクガイ）の左ルビである「クスリキリ（薬切り）」の形態論情報は、デフォルトの「副本文を検索対象に含まない」の状態では検出されないが、「副本文を検索対象に含む」を選択することによって、検出されるようになる。当該の用例が、主本文（右ルビ）のものか副本文（左ルビ）のものであるかは、検索結果の「主本文」の列の数値が「1」（＝主本文）か「0」（＝副本文）かによって判別できる。

#### ・参考リンク

本コーパスの用例は、「中納言」の検索結果から「参考リンク」にあるリンクから、原本画像を参照することができる。図7にあるような「参考リンク」列のアイコンをクリックすると、当該用例のあるページの画像にアクセスすることが可能である。

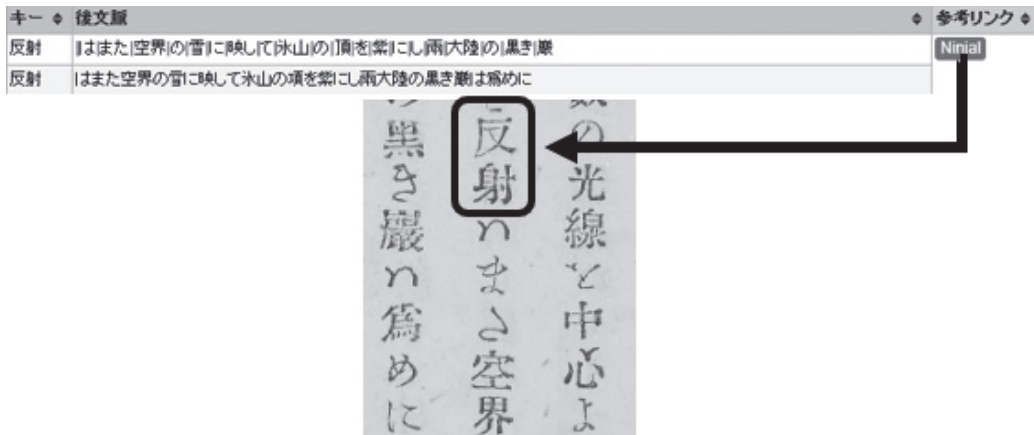


図7 『日本語歴史コーパス』における画像リンクのイメージ（画像は「明治・大正編Ⅰ雑誌」のもの）

『物理階梯』と『小学化学書』は「国立国会図書館デジタルコレクション」が公開している画像と、『初学人身窮理』は早稲田大学図書館が公開している画像とリンクする予定である。なお、3種の教科書ともに、画像と原本とで微小な差異が認められたため、「参考リンク」として公開する。ただし、その差異は、同じ版を用いた再刻であるためのものであり、コーパステキストの対象外である表紙や内表紙、奥付の記載内容や記載ページにずれがある程度である。コーパステキストの対象になる本文は、ページのまたがる位置や改行位置、表記に至るまで同一であることを確認しているので、実質的には原本と同一の画像として利用してよいと考えている。

#### Ⅳ ルビについて

理科教科書には教科書という性質上、読者にとって新規に学ぶ用語を多く紹介するために、その読みを示すためのルビが多用されている。また、各教科書は英語の原典からの抄訳・翻訳である側面から、一般にも普及していない用語を訳語として用いるケースも多く、難解な用語をやわらげて説明するために左ルビを多く用いているのも特徴である。

理科教科書は3種とも要所にのみルビを付すパラルビの形式がとられている。教科書によってルビの数や左右の位置には大きな異なりがあり、それぞれ『物理階梯』が512件（うち右ルビのみが108件、左ルビのみが241件、両ルビが163件）、『小学化学書』が16件（うち右ルビのみが15件、左ルビのみが1件）、『初学人身窮理』が640件（全件右ルビのみ）であった。

##### 1 理科教科書の右ルビ

右ルビは3種の教科書ともに付されており、各教科書から、用例を(7)～(9)に示した。用例では、下線を引いたキーの右側に、[ ] 付けで右ルビを示した。

(7) 其香氣室内に瀰漫 [ビマン] して、四邊に達す

(『物理階梯』 卷上第2課)

- (8) 例之〔タトヘ〕ば園中の草花には夏の際に枯るるもあれど橄欖樹の如き大木に至りては數百年の久しきを経るが如し  
(『初学人身窮理』 卷上総論)
- (9) 然れども近世は號火〔アヒツ〕花火等に之を燃して極めて強き光を發する用に供ふ  
(『小学化学書』 卷3 第20章)

小学生用の教科書という性格上、スムーズにその用語の読み方を理解してもらい、覚えてもらうための工夫として、ルビが要所に付されていると判断できる。(9)の「號火」は漢語文字列ゴウカに、訓である「アヒツ」のルビが付されているため、読みではなく意味を表わす借意的なルビと解釈する考えもあるかもしれないが、後接の「花火」と共起して「合図花火」という複合語として用いられているため、やはり読みを表示していると考えられる。

次に、理科教科書3種に、それぞれどのような語種の右ルビが付されているかをみる。その比率を示すと次の表1のようになる。ここでは、固有名詞も語種の枠組に加えて示す。

表1 理科教科書3種の右ルビの語種比率

語種	物理階梯	小学化学書	初学人身窮理
和語	20 (7.4%)	12 (80.0%)	234 (36.6%)
漢語	233 (86.0%)	1 (6.7%)	395 (61.7%)
外来語	8 (3.0%)	1 (6.7%)	5 (0.8%)
混種語	1 (0.4%)	1 (6.7%)	4 (0.6%)
固有名詞	9 (3.3%)	0 (0.0%)	2 (0.3%)

数の多い『物理階梯』と『初学人身窮理』の右ルビを比べると、『物理階梯』は漢語が大半を占めるのに対して、『初学人身窮理』は和語の比率が高い。『初学人身窮理』は人身の部位にルビが付されることが多く、「肺臟 (ハイゾウ)」「耳骨 (ジコツ)」「大腿 (ダイタイ)」などの漢語に並んで、「足 (アシ)」「顔面 (カオ)」「眼瞼 (マブタ)」などの伝統的な和語の呼び名が多く存在することが、和語の比率の高い要因と考えられる。一方『物理階梯』にはモノの名前よりも、「反撥 (ハンバツ)」「粘著性 (ネンチャクセイ)」「柔靱 (ジュウジン)」といった現象や性質の用語が多く出現するため、漢語が多かったのだと推察される。

## 2 『物理階梯』の左ルビ

次に、左ルビの多く付された『物理階梯』を取り上げて、左ルビの性質について考察する。次の(10)～(13)には、左ルビの用例を示した。用例では、下線を引いたキーに対し、それぞれ〔〕付けで、右側に右ルビを、左側に左ルビを示した。

- (10) 第十課 〔スベリクルマ〕滑車〔カツシヤ〕論

(『物理階梯』巻上第10課)

(11) 我が声の耳に反射して来るもの之を「ヤマヒコ」反響と曰ふ

(『物理階梯』巻中第21課)

(12) 同容の鉛を取り、之を「ハカル」称るとき、鉛は水より、十一半重きを知る

(『物理階梯』巻上第15課)

(13) 玻璃を摩擦して發するものを玻璃質越歴と云ひ又「ホシチブ」積極の發越と名く

(『物理階梯』巻下第31課)

左ルビは典型的に、(10)の「滑車(スベリクルマ)」や(11)の「反響(ヤマヒコ)」のように、キーの語を左ルビの平易な言葉で言い換えてわかりやすく内容を説明するために付されている。数は少ないが(12)の「称る(ハカル)」のように左ルビでその語の読みを表示するパターンや、(13)の「積極(ホシチブ)」のように原語(読みの可能性もある)を表示するパターンもあった。『物理階梯』の左ルビ全374件のうち、「滑車(スベリクルマ)」「反響(ヤマヒコ)」のようにその語の内容を説明するパターンが323件、「称る(ハカル)」のようにその語の読みを表示するパターンが33件、「積極(ホシチブ)」のようにその語の原語を表示するパターンが18件という内訳であった。

このうち、主要な左ルビの用途であるその語の内容を説明するパターンについてさらにみていきたい。内容説明のための左ルビ323件の語種の比率を調べると、和語が286件(88.5%)、漢語が20件(6.2%)、外来語が5件(1.5%)<sup>1</sup>、混種語が12件(3.7%)であった。表1の『物理階梯』の右ルビの語種の和語の比率(7.4%)に比較して、左ルビは和語の比率が圧倒的に高くなっているといえる。当時一般(あるいは読者である小学生)に広く普及していない・認知されていない漢語の用語に対して、平易で日常的な和語で左ルビにてその内容を説明するケースが多かったといえるだろう。平易な言葉で内容を補足する左ルビの運用は、近世後期から近代初期にかけての読本類に多く見られることが小椋(1995)や今野(2009)に指摘されており、『物理階梯』における左ルビはこの系統を受け継いだものと考えられる。

## V 語彙の概要

### 1 語彙量

三つの理科教科書それぞれと、それらをまとめた全体について、延べ語数と異なり語数を集計し、CHJに含まれる、同時代の『明六雑誌』(1874(明治7)～75(明治8)年)や「明治初期口語資料」(1869(明治2)～1879(明治12)年)のそれと比較できる形で示すと、表2のようになる<sup>2</sup>。理科教科書については、第3節の3で述べた短単位の形態論情報に基づいて集計したもので、補助記号や記号、空白と認定されたものは含めていない。また、CHJについては、「『日本語歴史コーパス』統合語彙表」(国立国語研究所2022c)によってデータを取得した。

表 2 三つの理科教科書の語彙量

集計の方法	理科教科書				CHJ		
	物理階梯	小学化学書	初学人身窮理	全体	明六雑誌	口語資料	全体
延べ語数	41199	26727	24302	92228	178611	201914	380525
異なり語数	3961	2236	2837	6909	13262	13388	21891

表 2 のように、理科教科書の語彙量は、『物理階梯』が多く、これに比べると『小学化学書』『初学人身窮理』は少ない。3 書全体で 9 万語余りのコーパスサイズとなる。これは、表 2 の右側に示した、CHJ の 2 資料に比べると、少ない。

## 2 品詞

次に、品詞の観点から語彙を概観しよう。表 3 は、延べ語数における自立語と付属語の比率を集計したものである。

表 3 理科教科書と CHJ の自立語・付属語の比率（延べ語数）

品詞	理科教科書				CHJ		
	物理階梯	小学化学書	初学人身窮理	全体	明六雑誌	口語資料	全体
自立語	65.2%	63.6%	59.5%	63.2%	61.9%	57.7%	59.7%
付属語	34.8%	36.4%	40.5%	36.8%	38.1%	42.3%	40.3%
計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

表 3 で、理科教科書の「全体」と CHJ の「全体」を比べると、理科教科書は、自立語の比率が高く付属語の比率が低い。概念語が多いと考えられる学術的文章からなる教科書の特徴が現れていると考えられる。一方では、教科書間の差異も見られ、自立語の比率が高い『物理階梯』『小学化学書』、それが低い『初学人身窮理』との間には、4 ポイント以上の差があることもわかる。『物理階梯』『小学化学書』は『明六雑誌』の数字に近く、『初学人身窮理』は「明治初期口語資料」の数字に近い。『初学人身窮理』のこのような性格は、Ⅱに述べた「ハイゼン」（健康を維持する方法）に綴られる、次のような読者に働きかける文体で書かれる部分が、問答体や談話体で書かれる文章の多い「明治初期口語資料」の文体に通じるからではないかと考えられる。用例中の文区切り記号（|）は筆者による。

- (14) 身を健かに保たんには身を運動せざる可らず | 骨は働く程太く成り又強く成るものなり  
 | 故に身の運動を怠るか或は病に罹れる者は必ず其骨の柔弱なるを覺ふべし  
 (『初学人身窮理』 卷上第 1 章)

明治初期から明治後期までの小学校理科教科書の文体を分析して類型化した松崎（2006）は、『初学人身窮理』は『小学化学書』と同じ類型に分類しているが（『物理階梯』は対象にしてい  
ない）、自立語・付属語の比率の観点から見ると、異なる特徴を持っていると見られるのである。

次に、自立語の内訳を見よう。表4は、自立語のみを対象に品詞構成比率をまとめたものである。

表4 理科教科書とCHJの自立語の品詞構成比率（延べ語数）

品詞	理科教科書				CHJ		
	物理階梯	小学化学書	初学人身窮理	全体	明六雑誌	口語資料	全体
名詞	52.6%	49.9%	52.0%	51.6%	52.9%	49.7%	51.3%
代名詞	2.6%	2.9%	1.8%	2.5%	3.7%	3.7%	3.7%
動詞	23.4%	25.6%	24.0%	24.3%	25.7%	26.1%	25.9%
形容詞	1.9%	2.4%	3.0%	2.3%	2.1%	3.5%	2.8%
形状詞	0.8%	1.0%	2.0%	1.2%	1.3%	2.4%	1.9%
副詞	4.2%	5.2%	6.6%	5.1%	5.3%	5.4%	5.3%
連体詞	5.7%	4.8%	4.8%	5.2%	4.2%	2.7%	3.4%
感動詞	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%	0.4%
接続詞	3.4%	3.4%	3.3%	3.4%	2.1%	1.3%	1.7%
接頭辞	2.1%	1.7%	0.7%	1.6%	1.0%	1.9%	1.5%
接尾辞	3.4%	3.2%	1.8%	3.0%	1.8%	2.7%	2.3%
計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

表4で、理科教科書の「全体」とCHJの「全体」を比較して、理科教科書の数値の高さが目立つものとして、連体詞と接続詞を指摘することができる。連体詞の中で特に高頻度の語を調べると指示語「その」「この」が浮かぶが、この2語の相対頻度を算出すると、理科教科書がCHJの2倍程度を示す。接続詞では「また」「即ち」「或いは」「且つ」「及び」などが高頻度だが、これらの相対頻度も、同じく2～6倍程度になっている。このように文章中に述べる事物・概念や事柄の照応や関係を明示する語を多用しているところは、学術的な文章での述べ方の特徴が現れたところだと考えることができるだろう。

次に、教科書間で数値の差の大きい品詞に注目すると、次の点が指摘できる。第1に、接頭辞・接尾辞の比率が、『物理階梯』『小学化学書』で高く、『初学人身窮理』で低いことが見てとれる。例えば、接尾辞「性（セイ）」「力（リョク）」「鏡（キョウ）」「星（セイ）」などは、「通有性」「柔軟性」「分解性」「運動力」「粘着力」「抵抗力」「凸面鏡」「顕微鏡」「望遠鏡」「一等星」「天王星」「北極星」のように、『物理階梯』で多くの学術専門用語の構成要素として多用されている。また、接尾辞「物（ブツ）」「水（スイ）」「酸（サン）」などは、「化合物」「酸化物」「結晶体」「石灰水」「蒸留水」「カルシウム水」「塩素酸」「水素酸」「クロウム酸」のように、『小学化学書』で学術専門用語の構成要素として頻出している。専門概念や物質名を表す学術専門用語の語構成の特徴が反映していると考えられる。



第2に、形容詞・形状詞の比率が、『初学人身窮理』で高く、『物理階梯』『小学化学書』で低いことも目立っている。『初学人身窮理』で高頻度でありながら『物理階梯』『小学化学書』で低頻度の形容詞・形状詞には、「健やか」「良い」「程よい」「よろしい」など体調などの快適さを表すものや、「鋭敏」「鋭い」「自在」のように身体感覚・知覚・動きなどの円滑さを指すものが目立ち、身体や健康の様子を表す語が多く用いられている。この点は、各教科書が扱う内容の違いが品詞の多寡の差となって現れたものと解釈できよう。

### 3 語種

次に、自立語のみを対象にして延べ語数における語種構成比率を集計すると、表5のようになる。なお、固有名詞は除外して集計している。

表5 理科教科書とCHJの自立語の語種構成比率（固有名詞除く・延べ語数）

語種	理科教科書				CHJ		
	物理階梯	小学化学書	初学人身窮理	全体	明六雑誌	口語資料	全体
和語	53.3%	57.9%	61.6%	56.8%	55.3%	67.7%	61.7%
漢語	42.9%	37.6%	34.8%	39.2%	40.7%	28.0%	34.2%
外来語	0.8%	1.4%	1.2%	1.1%	0.5%	0.3%	0.4%
混種語	3.0%	3.1%	2.5%	2.9%	3.4%	4.0%	3.7%
計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

表5で、理科教科書の「全体」とCHJの「全体」を比べると、漢語の比率は理科教科書の方が高く、和語や混種語の比率はCHJの方が高いことが見てとれる。また、外来語の比率は、理科教科書の方が高い。学術的な概念を表す語は漢語・外来語に多いという一般的傾向に鑑みると、語種比率におけるこうした差異は、理科教科書が学術的文章からなっているという性質を反映しているというものである。

表5で、理科教科書どうしを比べると、漢語の比率は『物理階梯』で特に高く、和語の比率は『初学人身窮理』で特に高いことがわかる。こうした差異が、各教科書の語彙のどのような特徴を反映させているかについては、個別の語を考察した上で検討すべき課題である。

## Ⅵ 光の語彙の考察

### 1 概観

個別の語を取り上げた考察は、学術を扱う文章であることに鑑みて、学術用語を取り上げる。田中・島田・高橋（2016）において、『物理階梯』と『明六雑誌』の語彙の頻度の比較によって『物理階梯』の特徴語を抽出し、『分類語彙表増補改訂版』（国立国語研究所2004、以下『分類語彙表』）によって意味分類を行うことで、学術用語と他の語彙との関係の考察を試みたが、ここでは、扱

う資料を拡大し焦点をあてる語彙を絞り込むことで、より踏み込んだ考察を行いたい。

はじめに、『分類語彙表』の分類項目「1.5010 光」の01～09段落に属する語彙を取り上げる。表6は、理科教科書に使われている語彙について、各教科書とCHJ所収の『明六雑誌』と「明治初期口語資料」における、粗頻度と相対頻度をまとめたものである。なお、この分類項目・段落に属する語彙でありながら、理科教科書全体における粗頻度が1にとどまるものは、頻度が低いためにその特徴がとらえにくいので、表から除いてある。

表6 「1.5010 光」01～09段落の語彙の頻度（括弧内は10万語あたりの相対頻度）

語	理科教科書				CHJ		
	物理階梯	小学化学書	初学人身窮理	全体	明六雑誌	口語資料	全体
光明	3(7.3)	1(3.7)	2(8.2)	6(6.5)			
光	85(206.3)	13(48.6)	3(12.3)	101(109.5)	5(2.8)	13(6.2)	18(4.6)
光輝	7(17.0)	3(11.2)	1(4.1)	11(11.9)	3(1.7)		3(0.8)
発光	3(7.3)			3(3.3)			
燐光	2(4.9)			2(2.2)			
光線	61(148.1)	1(3.7)	14(57.6)	76(82.4)	1(0.6)	1(0.5)	2(9.5)
直射	11(26.7)			11(11.9)			
投射	9(21.8)			9(9.8)			
反射	31(75.2)			31(33.6)	1(0.6)		1(0.3)

※表の空欄は頻度ゼロである。

## 2 理科教科書のみに見られる学術専門用語「発光」「燐光」「直射」「投射」

表6の語彙のうち、理科教科書『物理階梯』のみにあり、『明六雑誌』と「明治初期口語資料」にはない「発光」「燐光」「直射」「投射」は、物理学の専門用語と見ることができそうである。用例の傍点は筆者による。

- (15) 此學科より万物を汎稱して五種に分つ、| 其一を發光体と云ふ、| 自ら光輝を發するものにして又之を自光体と名く、| 太陽、恒星、火燄及び燈燭の如きは是れなり

（『物理階梯』巻中第24課）

- (16) 而して其中日光火光の二を正光とし其燐光と稱するは暗黒小雨の夜塚壘の地若くは陰湿の藪に於て腐敗する動植濕氣の爲め燐化して光を發し其色青綠にして婦女子の常に鬼火と唱ふるものは是れなり

（『物理階梯』巻中第24課）

- (17) 地球〔甲〕に在るときは赤道黃道其相會する一點に日光直射し南北の兩半球を射るに角度を同うす

（『物理階梯』巻下第37課）

- (18) 即ち第八十圖の〔甲〕は投射する光線〔乙〕は反射の光線〔丙〕〔丁〕は垂線〔丁〕は投著点にして〔甲〕〔丁〕〔丙〕は投射の光線と垂線とに因て成る所の角度なり、|之を投射角と名く  
(『物理階梯』巻中第26課)

このうち「発光」「投射」は、それぞれ(15)(18)のように、「発光体」「投射角」という複合語の一部として用いられることが多い。この「発光体」「投射角」のほか、単独で使われる(16)「燐光」のように、名詞の学術専門用語は、文章内でその概念が説明されていることが多く、傍点を付した、(15)「と云ふ」、(16)「と称する」、(18)「と名く」のような、定義を示す形式とともに使われるのが特徴である。また、「直射」「投射」は「する」を下接する動詞用法で用いられることが多いが、(17)(18)で「〔甲〕」のような図を参照させながら光の動きを説明するなど、学術的な専門概念としての動きを指している。

### 3 CHJ にも見られる学術専門用語「反射」「光線」

表6の語彙の中には、理科教科書(『物理階梯』)の頻度が極めて高く、『明六雑誌』や「明治初期口語資料」では使われているものの頻度が非常に低い語もあるが、これも学術専門用語と言えそうである。これに該当する「反射」「光線」は、次のように使われている。

- (19) 即ち第七十一圖の如く光線〔丙〕より出でて鉛直線に〔乙〕を射るときは反射亦同線に復し若し〔甲〕より出でて斜めに〔乙〕を射るときは其位を變じて〔丁〕に反射すと雖ども其角度の如きは〔甲〕〔丙〕の角度と鋭鈍を同ふして〔丙〕〔丁〕の角度を為すべき、|故に如何なる場合に於ても反射の角度は投射線の角度と同一にして光、熱、動、皆此反射の則を同うせざるなし  
(『物理階梯』巻中第25課)
- (20) 即ち第八十圖の〔甲〕は投射する光線〔乙〕は反射の光線〔丙〕〔丁〕は垂線〔丁〕は投著点にして〔甲〕〔丁〕〔丙〕は投射の光線と垂線とに因て成る所の角度なり、|之を投射角と名く|又〔丙〕〔丁〕〔乙〕は反射の光線と垂線とに因て成る所の角度にして之を反射角と名く、|故に其面の凸凹を論ぜず、斜に投射する光線は其投射角に等しく反射角をなすべし  
(『物理階梯』巻中第26課)
- (21) 眼は本視學家の道具と少しも異なることなし|故に眼の各部に於て其必用なる所以を會得せんには必ず先づ光線の屈行する規則を知ざる可らず|光線は空氣の如き一樣同質の一体を透し行くときは常に直行すれども若し轉じて水の如き較緻密の一体に移るときは其線必ず屈行すべし|是即ち自然の規則にして之を光線の屈曲と云ふ|光線は自光体を離ること逾々遠ければ其線の散開することも亦逾々大なり  
(『初学人身窮理』巻下第14章)

「反射」は、『物理階梯』に52例あるが、そのうち31例が光について使われており、「1.5010 光」

の分類項目に属す。(19)のように、動詞としても名詞としても、光の動きを表す学術的な専門概念としてよく使われており、(20)では、図示による説明の部分で「反射の光線」「反射する光線」が、先に見た「投射」を用いた「投射の光線」「投射する光線」とセットになって用いられている。「光線」の語も、光を学術的にとらえた専門用語と考えられ、『初学人身窮理』でも、(21)のように身体器官としての眼が光の動きをどのように受けるかを説明する部分で使われている。

表6によれば、「反射」「光線」は、CHJにそれぞれ1例、2例が見られるが、それはどのような例だろうか。

- (22) 腦病を患ふる人は却て其視ざる所を見其聴かざる所を聞く | 蓋其心に想像する所を聞見す | 猶夢中に聞見するが如く然り | 詳に之を説けば心魂の想像する所眼中の網膜に映じ物象を畫き心魂に反射して諸般の景象を視るなり (『明六雑誌』25号、津田真道「怪説」)
- (23) 然ども刺衝若し過激ならば生力元氣の素より衰弱なるに乘じ却て餘症を發するの恐れなきヲ能はず | 譬へば患眼の人の如し | 光線の刺衝殊に甚しきは害たる尠きに非ず (『明六雑誌』2号、西周「非學者職分論」)
- (24) 今此二通りの理を譬を取つて申さうならば先づ物理といふは物質一般の理分性硬性真性固保性引力等より避心吸心の兩力方を變じ圓をなすの理光射の理熱傳の理光線色を現ずるの理流体動を傳へ音を起すの理電磁の陰陽相和するの理等より舍密上親和の理原量の理等に至り (明治初期口語資料、西周『百一新論』下)

(22)は、脳を病む人が心中に想像したことが眼に見える現象を「心魂に反射」と記しているが、この例が見られる論説記事は、民間に信じられている現象を科学的に説明する立場で書かれたもので、科学の学術専門用語が一般の論説記事に進出した例と見ることができる。(23)は、民に政治が「刺衝」を与えることを、眼を患う人に光線を与える比喻によって説明しており、(22)と同様、一般的な文脈に学術の知見の比喻を持ち込んだものと考えられる。そして(24)は、「此二通りの理」(心理学と物理学のこと)を解説する部分で、物理学の理の例の一つに「光線色を現ずるの理」を挙げるもので、やはり学術専門用語が現れた部分と言えよう。

#### 4 文章語「光輝」「光明」

次に、理科教科書の頻度が高い一方で、CHJにもある程度の頻度が認められる語に目を移すと、まず「光輝」を指摘することができる。

- (25) 恒星は其處を變ぜず自ら光輝を發して其數最も多し (『物理階梯』巻下第35課)
- (26) 通常衣類等を洗濯するに用ゐる所の「ソウダ」の結晶二十錢を取り玻璃器に入れ試管一盃の熱湯乃十錢許を加へ攪和して溶液となし之を放冷すれば「ソウダ」復た光輝ある小塊乃結晶をなし玻器の側面に著くを見るべき (『小学化学書』巻2第9章)

- (27) それ法教の説雑出して互に紛争攻撃するの時に方て真理の光輝稍々其間に發し  
(『明六雑誌』 第 19 号, 杉亨二「人間公共の説 (三)」)

理科教科書では、(25) (26) のように、天体・物体・物質などが発したり持っていたりする物理的な輝きを表す例が多く見られるが、そうした輝きについて、物理学や化学の学術的な立場から説明している場面ではないところが、先に学術専門用語と見た語のグループとは異なっている。『明六雑誌』では、(27) の「真理」のように抽象的な事柄に備わる輝きについて言っており、ほか 2 例は「人民」「大統」について誉れを指して使われており、やはり、学術的な概念の比喩や転用ではない。これらのことから、「光輝」は学術専門用語ではなく一般語であったと考えられる。そして、明治初期口語資料には皆無であることから、口頭語には用いられない硬い語感を持つ文章語であったと考えられる。

「光明」も、理科教科書にあわせて 6 件あるが、(28) (29) のように、学術的な定義や学術的な動作や状態とは関わないところで使われている。『明六雑誌』に例はないものの、「光輝」と同様、学術専門用語ではなく、文章語であったと考えられる。

- (28) 無數の衆星相合して其状宛も白帶の天空を亘るが如く光明混溶して點々辨じ難きものあり | 古人之を銀河と名け  
(『物理階梯』 卷下第 38 課)
- (29) 又砂塵の如き微細の物質誤て眼に入るとき先づ光明の處に出しめ柔かなる絹布の片にて之を掃ひ去るべし  
(『初学人身窮理』 卷下第 14 章)

## 5 基本語「光」

表 6 の語彙でここまでで言及していない語として残ったものが、「光」である。この語は、今回対象にした、理科教科書と CHJ のすべての資料に用例があり、どんな場面にもよく使われる一般語であったと見ることができる。そして、「明治初期口語資料」に多数あることから、口頭語でもよく使われ、基本語であったと考えられる。

## Ⅶ 作用・変化の語彙の考察

### 1 概観

次に、1.1500「作用・変化」の分類項目の 01 段落の語彙を見よう。ここに属する語彙で、理科教科書に使用されている語の頻度を、表 6 と同様の要領でまとめると、表 7 のようになる。なお「機力」は、『分類語彙表』には収録されていない語であるが、「(2) 物にふれて発動することができる力。はたらき。」(『日本国語大辞典』) という意味で、理科教科書に多数使用されているので、ここに含めた。また、『分類語彙表』では「用」もこの分類項目・段落に含まれるが、理科教科書の「用」は、『分類語彙表』でこの語が掲出されている「1.1113 理由・目的・証拠」や「1.3460

用事」の意味で使われている例がほとんどであるため、表7には含めなかった。そして、『物理階梯』に52例使われる「反射」は、光について使われている31例は先述の「1.1500」に算入し、それ以外の21例をここに分類した。なお、「反射」は「1.5710 生理」にも掲出されているが、この意味での使用は、理科教科書、『明六雑誌』、「明治初期口語資料」にはない。

表7 「1.1500 作用・変化」の01段落の語彙の頻度（括弧内は10万語あたりの相対頻度）

語	理科教科書				CHJ		
	物理階梯	小学化学書	初学人身窮理	全体	明六雑誌	口語資料	全体
機力	7(17.0)			7(7.6)			0(0.0)
作用	12(29.1)	4(15.0)		16(17.3)	3(1.7)		3(0.8)
働き			55(226.3)	55(59.6)	1(0.6)	17(8.0)	18(4.6)
反射	21(51.0)			21(22.8)			0(0.0)
反発	2(4.9)			2(2.2)			0(0.0)

※表の空欄は頻度ゼロである。

## 2 淘汰された学術専門用語「機力」

表7の「機力」は、『物理階梯』にのみ7例あり、すべて(30)のように磁石の持つ力の意味である。

- (30) 故に磁石を鐵屑中に投じ以て之を試みるに鐵屑先づ其両端に密著して機力を受け且次第に他屑を引て遂に一塊を為すに至ると雖ども  
(『物理階梯』巻下第34課)

この語は、明治初期の理科教育の場ではよく使われていたと考えられ、『日本国語大辞典』は、次の2例をあげる。

- (31) 猩々は蘇門答刺及び羅波に産す大きさ人の如し此の獸は言語する機力なきものなり  
(安倍為任『博物図教授法』1876-77年)
- (32) 種々の器械を具へて生活し内部より成長する機力を有する動植に比すれば大ひに逕庭する所あり  
(中川重麗訳『博物学階梯』1877年)

(31)は動物が言語を操る力、(32)は動植物の内面から発する力を言っており、『物理階梯』に見られる磁力の意も含め、自然界に備わる様々な力を意味する、学術的な概念であったと見ることができる。しかし、現代には伝わらないことから、やがて淘汰された学術専門用語であったと考えられる。



### 3 学術専門用語として始まった「反射」「反発」

表7によると、『明六雑誌』や「明治初期口語資料」には全く見られない語に、ほかに「反射」「反発」がある。「反射」は、(33)の「温」(熱のこと)のほか、音など自然界の物理学的な存在の作用に使われている。

- (33) 鏡若くは磨きたる錫等を烈火前に近くるとき線出し来る所の温其面に至り反射するが故  
手を以て之に觸るるに其熱を覚るゝ遅し (『物理階梯』巻中第23課)

「反発」は、分子が互いに力を張り合う様子を言う(34)など、『物理階梯』に2例見られ、物理学の概念を表していると見られる。

- (34) 又浮氣體とは、其分子互に相反撥し、温度に従て、膨脹するの力ある者を曰ふ、空氣の類是なり、 (『物理階梯』巻上第3課)

なお、「反発」は、『日本国語大辞典』では、「はねかえすこと。はねかえること。外から加えられる力や他人の言動などに反抗して、うけつけないこと。負けずに反抗すること。また、そういう気持。」と意味を説明し、小栗風葉『恋慕ながし』(1898年)を初出として掲げ、一般語として始まったと見ているようだが、理科教科書の用例からは、明治初期に物理学の学術専門用語として始まった語と考えるのが適切だろう。

### 4 文章語「作用」と口頭語「働き」の学術での利用

表7によると、理科教科書とCHJの双方に例があるが、その頻度が理科教科書の方が圧倒的に高い語に「作用」「働き」がある。これらは、近世以前から一般語として使われていた語で、『日本国語大辞典』の初出はそれぞれ、『文明本節用集』(室町時代)、『古今著聞集』(鎌倉時代)である。特に「働き」は『狂言記』や雑俳の用例も掲げられており、口頭語としても使われたのではないかと考えられる。

CHJを見ると、まず「作用」は『明六雑誌』に3例あり、(35)の「脳」のほか、「(禽獸の)形體」(身体の意と思われる)、「(人の)心霊」が主体になっており、人の身心について言われている。

- (35) 但物質學者は心性を以て腦の作用と爲す (『明六雑誌』25号、津田真道「怪説」)

理科教科書では、『物理階梯』に多用され、(36)の「温」(熱のこと)のほか、「～力」、「エレキ」(電気のこと)などが主体になっている。『小学化学書』にも数例あり、(37)の物質についてのほか、(38)のように動物の呼吸の働きを指す例がある。『初学人身窮理』には、この語は皆無である。



- (36) 故に諸金類蠟及び牛酪等の如き各種の固形物をして其分子を溶解せしむる力あるも亦温  
の作用に因れり、 (『物理階梯』巻下第32課)
- (37) 炭酸中の酸素は如何の作用をなすや亦明に知らずは有る可らず  
(『小学化学書』巻1第5章)
- (38) 是に由て考ふれば動物は其作用恰も植物に相反す | 乃動物は常に炭酸を呼出し大氣をし  
て不潔ならしめ植物は常に其葉を以て炭酸炭酸を吸取し酸素を呼出して復び大氣をして  
清浄ならしむるなり (『小学化学書』巻1第5章)

一方「働き」は、『物理階梯』『小学化学書』には皆無であるが、『初学人身窮理』には非常に多い。

(39)「手足の骨」「脊骨」のように、骨・筋肉・臓器など身体器官が主体になる場合と、(40)「分  
泌」のように、働きの内容が示される場合とがある。

- (39) 或は手足の骨若くば脊骨の如く身体を運動するとき其働きを為すものあり  
(『初学人身窮理』巻上1章)
- (40) 斯の如きは皮膚と腸と内外相感ずるに由るものとす | 平日酒を用ふれば分泌の働きを亂  
り頭腦の位置を變ずるゝあり (『初学人身窮理』巻上7章)

これらの「働き」は、学術的な専門概念を表した例と考えることができ、この語は和語であり  
ながらも学術的に用いられていると見られる。

「働き」は、CHJにおいては、「明治初期口語資料」では、(41)(42)のような人間の精神活  
動や社会活動のほか、(43)のような社会制度について、多様に使われている。

- (41) 元来人間の性来生れ付は屹度善をすべき筈に出来てゐるものにてこれ 天道様が人間に  
与ふる天性でござり升 | この天性の働を名付て知覚分別と申升 (『開化問答』2編下)
- (42) はたらきのない女郎だ | とあひそをつかされるのはしれきつてゐるから  
(『安愚楽鍋』2編上)
- (43) 政府にて世の人情に従ひ金銀を以て通用金に定めたる上はこれをして大にその働をあら  
はさしめんとする仕方は (『開化問答』2編下)
- (44) 變通とは事の宜に従ひ働の趣を變じて其達す可き目的をば失はざるゝならん  
(『明六雑誌』26号、福沢諭吉「内地旅行西先生の説を駁す」)

『明六雑誌』には、「働き」は(44)の1例しかないことから、明治初期には文語体では用いら  
れることの稀な口頭語であったと考えられる。こうした口頭語を、『初学人身窮理』が積極的に  
使っているところが注目される。明治10年代以降の理科教科書を調べてみると、「働き」の使用

例は多くなっていく。本来口頭語であった「働き」は学術的場面で使われる機会が増えることで、文語体にも使うことのできる語になっていったのではないかと考えられ、CHJ に 1887-88 年の資料として収録される、文語体で書かれた『国民之友』には、多数の用例を確認することができ、『明六雑誌』ではほとんど用いられていなかったことと対照的である。

このように、「作用」と「働き」は、中世以来の一般語であったが、明治初期の理科教科書は、学術専門概念を表す語として用いていることがわかった。一般語のうち文章語である「作用」を選択した『物理階梯』『小学化学書』と、同じく口頭語である「働き」を選択した『初学人身窮理』との違いが際立っているところも興味深い。この違いは、V で見た、漢語比率の高い『物理階梯』『小学化学書』と、和語比率の高い『初学人身窮理』の違いと対応している。そして、『初学人身窮理』については、その凡例で「できるだけ学者の用語を省き普通の俗語を用いた」とした方針の実践だったと考えられる。

## VIII おわりに

本稿は、日本語史上重要と考えられる近代の学術教育文献のうち、明治初期の小学校用理科教科書『物理階梯』『小学化学書』『初学人身窮理』をコーパス化した手順と、コーパスの仕様を記し、このコーパスを用いて語彙の研究を行った事例を示した。このコーパスは、2023 年 3 月に国立国語研究所のコーパス検索ツール「中納言」に搭載して公開する予定である。

今回対象にした、3つの理科教科書は、学制公布後いち早く刊行されたものであるが、その後、教育制度の改定や、教科・科目の再編とも連動して、数多くの小学校用理科教科書が刊行されていき、明治末期の国定教科書に連なっていく。こうした、近代の学校教育の場での学術言語の変遷をとらえられるように、明治期小学校理科教科書全般をコーパス化していくことが期待される。また、3つの理科教科書の言語には、江戸時代の洋学者が翻訳・著述した科学書の言語の伝統が流れ込んでいるので、そうした資料をコーパス化して、近代の学術言語確立までの流れをとらえることができるようにすることも待望されよう。

コーパスを活用した研究事例として、本稿が提示できたのは、ルビの性格の記述や、2つの類義語群における学術語と一般語の考察など、ごく限られたものに過ぎない。他の資料との比較も、同時代の『明六雑誌』及び「明治初期口語資料」の2群にとどまった。より広範囲の言語現象を考察対象に据えたりさらに多くの資料と比較したりするには、コーパスデータの検索・抽出や得られたデータの集計・分析の方法を研究することも求められる。

## 注

- 1 ここでいう外来語は、すべて「ビイドロ」が左ルビに付されたものである。例えば、「硝子」に[ビイドロノ]、「玻璃」に[ビイドロ]と左ルビが付されているが、これは「硝子」や「玻璃」に対応する原本にみえる原語を指すものではなく、同一物を指す、日本語にすでに浸透していた別の外来語である「ビイドロ」を当てた例と考えられたため、「積極（ホシチブ）」などの原語

を表示するパターンとは区別して分類した。

2 2022年9月集計時点での数値であり、2023年3月公開のデータとは差異が生じる可能性がある。

### 参考文献

- 安部清哉（2021）『明治初期理科教科書の近代漢語 中川重麗『博物学階梯』にみる実態』花鳥社
- 板倉聖宣（2009）『増補 日本理科教育史』仮説社
- 岡崎正志（1985）「『物理階梯』の編者片山淳吉の生涯」『科学史研究第Ⅱ期』，第24巻，164号，pp. 84-94，日本科学史学会
- 小木曾智信・小町守・松本裕治（2013）「歴史的日本語資料を対象とした形態素解析」『自然言語処理』第20巻，5号，pp.727-748，言語処理学会
- 小椋秀樹（1995）「『漢語訳解 普通用文章』の漢語 左ルビに用いられた漢語をめぐって」『待兼山論叢 文学篇』第29巻，pp.15-28，大阪大学
- 海後宗臣・仲新（1965）『日本教科書大系近代編理科（2）』講談社
- 国立国語研究所（2022a）「『中納言』検索インターフェース」<https://clrd.ninjal.ac.jp/chj/chj-interface.html>（2022年10月9日アクセス）
- 近藤明日子編（2016）「近代文語 UniDic 短単位規程集 Ver.1.1」[https://clrd.ninjal.ac.jp/chj/doc/unidic-MLJ\\_rulebook\\_v1\\_1.pdf](https://clrd.ninjal.ac.jp/chj/doc/unidic-MLJ_rulebook_v1_1.pdf)（2022年10月9日アクセス）
- 今野真二（2009）『振仮名の歴史』集英社
- 小学館国語辞典編集部（2001～2003）『日本国語大辞典第2版』小学館
- 杉本つとむ（1991）「物理学用語の翻訳とその定着—『物理階梯』から『改正増補物理階梯』へ」『国文学研究』，第105号，pp.67-78，早稲田大学国文学会
- 田中牧郎・島田むつみ・高橋雄太（2016）「明治初期教科書『物理階梯』のコーパス作成による語彙の考察」『言語資源活用ワークショップ発表論文集』，<http://doi.org/10.15084/00001483>，国立国語研究所
- 田中牧郎・橋本行洋・小木曾智信編（2021）『コーパスによる日本語史研究 近代編』ひつじ書房
- 陳力衛（2019）『近代知の翻訳と伝播—漢語を媒介に一』三省堂
- 伝康晴・小木曾智信・小椋秀樹・山田篤・峯松信明・内本清貴・小磯花絵（2007）「コーパス日本語学のための言語資源：形態素解析用電子化辞書の開発とその応用」『日本語科学』第22巻，pp.101-123，国立国語研究所
- 橋本行洋（2021）「近代語の資料とコーパス」（田中・橋本・小木曾（2021）所収）
- 牧野正久（2007）「科学史入門：明治初期の小学教科書『物理階梯』」『科学史研究』第46号，pp. 30-34，日本科学史学会
- 松崎安子（2006）「明治期の文語文の類型—小学校理科教科書を対象として—」『文化』第70号，pp. 92-105，東北大学文学会
- 柳原恵津子・近藤明日子（2022）「『日本語歴史コーパス 平安時代編Ⅱ訓点資料』（短単位データ

0.4) 解説書」国立国語研究所、<https://clrd.ninjal.ac.jp/chj/doc/abstract-kunten-202203.pdf> (2022年10月9日アクセス)

### 使用コーパス・使用データ

国立国語研究所 (2022b) 『日本語歴史コーパス 明治・大正編』 (バージョン 2022.03) <https://chunagon.ninjal.ac.jp/chj>

国立国語研究所 (2022c) 『日本語歴史コーパス』 統合語彙表 (バージョン 2022.03) [doi/10.15084/00003541](https://doi.org/10.15084/00003541)

国立国語研究所 (2004) 『分類語彙表増補改訂版データベース』 (ver.1.0)

### 画像リンク先

- ・『物理階梯』：国立国会図書館デジタルコレクション  
「物理階梯. 上巻」1874年文部省蔵版 <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/830260>  
「物理階梯. 中巻」1874年文部省蔵版 <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/830261>  
「物理階梯. 下巻」1874年文部省蔵版 <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/830262>
- ・『小学化学書』：国立国会図書館デジタルコレクション  
「小学化学書. 一」1874年文部省版 <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/830814>  
「小学化学書. 二」1874年文部省版 <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/830815>  
「小学化学書. 三」1874年文部省版 <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/830816>
- ・『初学人身窮理』：早稲田大学図書館  
「初学人身窮理. 巻之上」1878年版 [https://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/ya03/ya03\\_01070/ya03\\_01070\\_0001/ya03\\_01070\\_0001.pdf](https://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/ya03/ya03_01070/ya03_01070_0001/ya03_01070_0001.pdf)  
「初学人身窮理. 巻之下」1878年版 [https://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/ya03/ya03\\_01070/ya03\\_01070\\_0002/ya03\\_01070\\_0002.pdf](https://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/ya03/ya03_01070/ya03_01070_0002/ya03_01070_0002.pdf)

### 付記

本稿は、国立国語研究所通時コーパスシンポジウム 2020 (2020年9月13日開催) において、田中牧郎・高橋雄太・仲村怜「明治初期理科教科書『物理階梯』『小学化学書』『初学人身窮理』のコーパス作成について」として発表した内容を一部含んでいる。明治初期理科教科書コーパスの作成作業は、明治大学大学院国際日本学研究科田中牧郎研究室の活動として行ってきたもので、その構築作業には、本稿の著者のほかに、浅野萌花、神田脩一郎、小松寛子、土屋葵、仲村怜、深田芽生、間瀬洋子、ヤロシユ島田むつみの方々の尽力があった。また、形態素解析や「中納言」での公開作業において、国立国語研究所の小木曾智信氏と中村壮範氏の多大な協力を得た。記して感謝申し上げる。なお、本稿および本コーパスは、国立国語研究所共同研究プロジェクト「開かれた共同構築環境による通時コーパスの拡張」(2022-2028) の研究成果の報告を含んでいる。



# 日本における総合スーパーの史的変遷と GMS 概念の再解釈

The Historical Development of General Merchandise Stores in Japan and  
a Reinterpretation of the GSM Concept

戸 田 裕 美 子<sup>1</sup>

TODA, Yumiko

## I. はじめに

日本における小売革命の一つは、第二次世界大戦後のスーパーマーケットの発展に見出される。1950年代後半からセルフサービス方式を採用する小売業が食品および非食品分野で出現し、1960年代には小売企業が総合的な品揃えを行うようになり、チェーン方式を採用して多店舗展開を行った。こうした総合的な品揃えの店舗をチェーン展開する小売業態は、総合スーパーまたは総合量販店と称され、株式会社ダイエー（以下、ダイエー）に代表されるような小売企業が、1960年代から1970年代にかけて日本の流通革命を牽引した。

今日においては食品スーパーや総合スーパーなど小売業態の棲み分けが明確になされているが、日本のスーパーマーケットの発展の歴史を振り返ってみると、その初期の段階では、小売企業各社はアメリカの流通産業を手本としながらも、明確な業態概念を持たずに発展してきた。SSDDS (Self Service Discount Store) や GSM (General Merchandise Store) など様々な概念を適宜アメリカの小売企業の実践から借用して、その初期的な段階から日本のスーパーマーケットは食品や非食品の両方を取り扱う総合スーパーという独自の小売業態を形成した。

SSDDS という表現は、近年はあまり目にすることがなくなったが、GMS という用語は総合スーパーを意味するものとして、今日においても広く使用されている。しかしながら、今一度、過去の文献を渉猟して GSM という概念を紐解いてみると、単純に品揃えの総合性という点からのみこれを捉え、日本の総合スーパーと同義であると理解することが適切であるのか、その解釈には疑問が残る。そこで本研究は、日本における総合スーパーの歴史的な発展を概観することを通じて、その特殊性を明らかにするとともに、アメリカから輸入された GSM 概念を整理して日本における GSM のあり方を再解釈することを目的としている。

バブル経済の崩壊後、消費需要が低迷する中で過度な出店競争が店舗の生産性を低下させ、食品スーパー、衣料スーパー、ホームセンター、ドラッグストアなどの専門業態のスーパーや、新

---

1 明治大学国際日本学部

しいタイプのディスカウント・ストアであるドン・キホーテおよび100円ショップなどが市場を侵食し、総合スーパーの強みであったはずの総合的な品揃えが裏目に出て「何でもあるけれども、買いたいものが無い」(小山2003)という状況を招来し、現在においても総合スーパーの斜陽化が唱えられている。近年では、総合スーパーの低調が問題視されており議論すべき論点は山積しているが、本稿は総合スーパーの個別的な経営課題について議論することを目的とするものではなく、総合スーパーの発展期におけるGMSという業態の理解の変遷について、今日的な視点から再解釈することを志向している。

本論文は以下のような構成からなる。まず次節では、日本における総合スーパーの歴史的発展を概観し、その変遷がスーパーマーケット発祥のアメリカのそれといかに異なるか、その特殊性を明確にする。さらに第3節ではアメリカから輸入されたGMSが、日本の小売企業や専門家の間でどのような業態として理解され、さらにはその意味がいかに変化してきたのかを整理する。そして第4節では、それまでの議論を踏まえたうえで、GMSと称される小売業態の日本における真の体现者は本当に総合スーパーであったのかという問題提起をし、GMSの今日的な再解釈を提示して結論とする。

## Ⅱ. 日本における総合スーパーの歴史的発展

### 1. セルフサービスの導入とスーパーマーケットの出現

日本におけるスーパーマーケットの第一号は、1953年にキャッシュレジスターとセルフサービスを組み合わせた食料品小売店として開業した紀ノ国屋であった(秋谷1981a, 138頁; 小山1993, 20頁)。これは東京の青山周辺に住む高所得の外国人を対象としたもので、高品質な商品を販売しており価格は必ずしも安くなかった(流通産業研究会1980, 19頁)。紀ノ国屋によって日本におけるスーパーの歴史の1ページが開かれたが、当初はその歩みは遅々としており、1953年から1954年の2年間に紀ノ国屋を含めて、京都で食料品店「大友」が、東京で食料品店「わけや」がセルフサービス店に転向したが、ごく小規模な店が開店したにすぎなかった。

日本におけるセルフサービスの導入に際しては、外資系の日本ナショナル金銭登録機(日本NCR)が、キャッシュレジスターの販売促進を目的に小売店に対して指導や教育を行い、全面的に支援を行ったことで推進された(矢作1998, 127頁; 鐘井2000)。また、セルフサービスによる買い物習慣のなかった当時、こうした店は新聞やラジオ、そして『商業界』のような業界雑誌などで大々的に報道され、1955年以降に急速にセルフサービスを採用する小売店が増加し、1961年末には2,055店を数えるに至った(小山1993, 21頁, 建野2001, 52頁)。またアメリカにおいては食料品を中心とするスーパーマーケットからセルフサービスが始まったが、日本では初期的な段階から非食品部門においてもセルフサービス方式を導入する店舗が現れたことは特徴的な点である。1955年に大阪のセルフハットヤ(旧ニチイ、後のマイカル)が衣料品でセルフサービスを開始し、1961年末には非食品分野でのセルフサービス店は442店に達した(建野2001,



53頁)。

1958年には、日本セルフ・サービス協会が設立され、同年末にスーパーマーケットの定義を発表した。それによれば「1. 単独経営であること、2. 主として総合食品を取り扱う、3. 年間売上高1億円以上、4. 大規模小売廉売店である」という条件を備えたものがスーパーマーケットと定義された。また1960年2月に設立された日本スーパーマーケット協会は、その規約のなかにスーパーマーケットを「おおむね売り場面積150平方メートル以上で、売上高5,000万円(1日13万5,000円)以上のセルフ・サービスによる食品を中心とした単独小売経営体」と定義した(鈴木1962, 131-132頁)。これらのスーパーマーケットの定義において、セルフサービス方式を採用していることと、単独小売経営組織であることが示されていたが、まだ多店舗展開によるチェーンストアであることは必ずしも規定されていなかった。

小売業の成長において、百貨店のように店舗を大規模化することによって売上を伸ばすという戦略があるが、もう一方には、店舗規模はそのままに店舗数を拡大して全体としての売り上げ総計を伸ばそうという戦略があり、この方法を採用したのがチェーンストアであった(向山2009, 63頁)。チェーンストアとは、多店舗化した小売企業組織のことであり、この方式では各店舗は商品の販売に専念し、仕入はチェーンストアを運営する本部が一括で行うことにより、仕入と販売の分離を行う。そして大量販売を武器に、納入業者に対して有利な仕入条件を引き出すことで、商品の仕入費用を削減することが可能となる。その結果、商品の低価格販売を実現することができるのである。

Tedlow(1990)の詳細な歴史研究が明らかにしているように、アメリカにおいては1900年代から1920年代にかけて、A&P社(Great Atlantic and Pacific Tea Company: 以下A&P)に代表される食料品小売企業が多店舗展開によるチェーンオペレーションを採用して成長した。今日、チェーンストアとセルフサービスはワンセットであることが一般的であるが、A&Pはチェーンオペレーションを採用しながら、1930年代中期に至るまで店員による接客を中心とした対面方式によって商品を販売しており、顧客との対応サービスについてはセルフサービス方式を採用していなかった。

アメリカにおけるセルフサービス方式の採用は、スーパーマーケットという新たな業態の登場によってもたらされた。1929年の大恐慌を経た経済不振を背景に、失業と低収入のための生活難に苦しんでいた消費者の低価格志向に応えるべく、1930年にマイケル・カレンがセルフサービス方式を導入した新しいタイプの食料品店としてキングカレンを開店した。A&Pが中心市街地に店舗を立地し、外観および内装を整えた店舗であったのに対して、キングカレンはモータリゼーションの発展を背景に賃料や土地代が安価な郊外の工場地帯などに立地した。また、内装や外装を最小限にとどめ、納品された商品を棚に配置することなく、箱のまま積み上げて陳列し、配送などのサービスも徹底的に削減した。さらに店員による接客も廃止し、商品の価格を表示して、顧客自身が商品を選ぶセルフサービスを導入した。こうした店舗設備及び店内サービスを徹底的に削減することを通じて、スーパーマーケットは競合する他のチェーンストアよりも安価に

食料品を販売することを可能にした。A&Pのようなチェーンストアでは、原則的に対面サービスを基礎として販売活動が行われていたが、キングカレンの登場により、アメリカにおいて一気にセルフサービス方式が普及し、A&Pも1930年代中盤にはセルフサービス方式を採用したスーパーマーケットへと業態転換を行った。1930年代はスーパーマーケット革命といわれ、キングカレンの他にビッグ・ベア・スーパーマーケットのような食品スーパーがチェーンオペレーションを採用して多店舗展開を行って急成長した (Tedlow 1990)。

このようにアメリカにおいては、チェーンストアの発展のあとに、セルフサービス方式を導入したスーパーマーケットが発展するという歴史的経緯を辿ったが、日本においては、アメリカとは異なり、まずセルフサービスが導入され、その後チェーンオペレーションが採用されて成長したという点に独自性が見出される。向山 (2009) は、日本におけるスーパーマーケットは、アメリカのスーパーマーケット業態が持つ特徴の一部分を切り取って、自分達の店舗に取り込もうとしたというのが現実に即した理解であると主張しているが (66 頁)、初期のスーパーマーケットの定義に「単独店舗での運営」という表現が採用された背景には、当時はまだ日本のスーパーにおいてチェーンオペレーションが未整備であったために、新しい販売方法としてのセルフサービスのみが小売企業に導入されたという事情があった。チェーン方式と切り離される形でセルフサービスのみが先に採用されたという点は、日本におけるスーパーマーケットの導入の歴史的特殊性のひとつであると言える。

## 2. 総合的な品揃えによるスーパーマーケットの発展

日本でもアメリカと同様に食品を中心としたスーパーが出現したが、次第に非食品分野でも1959年ごろから店舗の大型化が進展するようになり、このような店舗は、スーパーマーケットと区別して「スーパーストア」と称されるようになった (建野 2001, 53-54 頁)。日本においては初期的な発展段階において、スーパーマーケットあるいはスーパーストアを展開する企業の中から、製品ラインを拡大して食品、衣料品、雑貨など総合的に扱う形で販売する総合スーパーが登場した (向山 2009, 59-60 頁; 秋谷 1981b, 236 頁; 矢作 1981, 107 頁; 建野 2001, 53-54 頁)。

総合スーパーとは、大規模な店舗において衣食住に関わる幅広い商品・サービスを取り扱い、顧客にワンストップ・ショッピングの利便性を提供する小売業態である。店舗においては多くの商品群においてセルフサービス方式を採用し、チェーン方式によって多数の店舗が運営されていることが一般的である。食品を中心として品揃える食品スーパーや、住関連用品が主力であるホームセンター、医薬品をはじめとして日用雑貨などを品揃えるドラッグストアと区別して、特定商品分野に限定されない総合的な品揃えを実現するスーパーを、総合スーパーまたは、総合量販店と称する (矢作 1998, 123 頁)。

全国に300足らずの大小の百貨店しか存在せず、チェーンストア型の小売業態が皆無だった日本の流通革命の時代では、スーパーマーケットは食料品、雑貨、医薬品、衣料品や耐久消費財など、全てを扱うことで全体としての商圏内シェアを高めることができた。日本が第二次世界大戦後の復

興経済から高度成長時代へ移行した 1960 年代、消費生活向上の中心には食生活があり、スーパーマーケットはワンストップ・ショッピング機能の中心に食料品を置き、顧客動員をはかった。しかし、設備に資本がかかり、商品のロスの大きい生鮮食料品は利幅が小さく、スーパーの食料品部門は利益の出ない部門であり、とりわけ生鮮食料品は、加工、冷蔵、冷凍設備に多額の投資を必要とした。そして商品管理技術が未熟であったため、商品の破損・廃棄率も高く、1960 年代まで食料品部門の利益率は 10% 前後と極めて低い水準にあった。衣料品、雑貨のセルフサービス店にとっては顧客の動員の目玉としては食料品が、また食料品主体のセルフサービス店にとっては粗利益率確保のための手段として衣料品や住居用品などの非食料品が魅力的であり、どちらのセルフサービス店も商品別部門を衣食住の 3 つに総合化していった(矢作 1981, 114 頁, 134 頁)。

アメリカにおいては、食品を中心としたスーパーマーケットと、非食品を中心とするディスカウントストアとは分化して発展したが、スーパーマーケットの初期的な段階から、総合的な品揃えを行う総合スーパーという業態が発展したことは日本におけるスーパーの歴史的軌跡の特殊性を表している。

### 3. チェーン方式による総合スーパーの成長

最も初期的なスーパーマーケットは、単なる「安売り屋」でしかなく「スーとでて、パーと消える」と皮肉られるような企業も多数出現したが、1950 年代後半から、のちの日本の流通産業界のトップグループを形成するような革新的企業が登場した(矢作 1993, 22 頁)。日本の小売商業の構造は、少数の百貨店と多数の零細小売商店という極端な二重構造を呈していた。東急や西武などの百貨店の中には、スーパー分野への進出を行う企業もあったが、老舗の都市百貨店や地方百貨店の多くはスーパー部門への本格的進出には消極的であり、スーパーチェーンの成長は、総じて百貨店以外の新興企業が牽引した(秋谷 1981a, 141 頁)。

既述のように、日本のスーパーマーケットはチェーンストア方式を伴わず、単にセルフサービス方式の導入という形で登場したが、1960 年代になると、新興の総合スーパー企業は積極的にチェーン方式による多店舗展開を開始した。1960 年代半ば以降、各社の出店競争は激化し、小売競争力を強化するためのチェーン本部体制の確立が急務の課題として浮上して、1963 年にダイエーは西宮チェーン本部を開設し、年商 1,000 億円構想を打ち上げ、翌年には一徳スーパーの買収により関東進出を果たし、全国チェーン化への第一歩を踏み出した(矢作 2004, 237 頁)。スーパー業界のビッグ 5 といわれたダイエー、イトーヨーカ堂、ジャスコ、マイカル、西友ストアーは、売り場面積が 1,500㎡以上の大型総合スーパーを展開し、1964 年から 1974 年までに年平均成長率で 47.5% という著しい成長を見せた(建野 2001, 54 頁)。1960 年代における経済成長と消費者の購買力の増大を背景に、総合スーパーは全国チェーン化を加速させて成長した。1965 年に日本の小売企業売上額の上位 5 位までは三越、大丸、高島屋、松坂屋、西武といった百貨店勢力が独占したが、初めてスーパーのダイエーが 8 位に登場し、1967 年には上位 10 社のうちダイエーと西友ストアーの 2 社がランクインした。ダイエーの最初の売上高は約 2,000 万円であっ

たが、1960年には33億円、1970年には1,400億円と成長し、1972年には3,512億円をあげ、売上高2,924億円の百貨店の三越を抜いて、創業15年目にして小売業の首位の座を占めるまでに躍進し、総合スーパーチェーン勢力が百貨店勢力に販売力で優越した（秋谷1981b, 234-235頁；小山1993, 22-23頁；矢作2004, 237頁）。

当時、大規模小売業への出店・増床規制としては百貨店法が存在していたが、スーパーチェーンはこの法律の規制対象外におかれていたために、駆け抜けた進出が可能であった。このことが一層、地方都市におけるスーパーのミニ擬似百貨店化を加速した（秋谷1981b, 236頁）。百貨店という特定の業態を対象とした日本の百貨店法の存在が、1974年に総合スーパーを含む形で大規模小売業者の商業活動を対象とした大規模小売店舗法が施行されるまでの間、実質的に総合スーパーの成長を後押しした。

新興スーパーのダイエーと老舗百貨店の三越とのトップ企業の入れ替わりは、「スーパー商法」および「チェーンストア企業」の優越性をはっきりと証明した。どれほど店舗が巨大で品揃え力に富んでいたとしても、単独店経営にとどまる限り、多店舗政策を中心とするチェーンストアに、売り上げ競争の面では百貨店が劣ることが証明された（小山1993, 23頁）。チェーン・オペレーションの理論に従えば、特定品目に絞って、単品ベースで最大の仕入れ量を確保し、仕入本部に集中して一括して処理し、各店舗は販売に専念することによって仕入費を削減することが可能になる。百貨店は特定品目に絞って本部一括集中仕入を図るという方法を取らず、多様なカテゴリーの幅広い商品を品揃えることにより売り上げを実現することができたが、個々の品目ベースでの売上・仕入額は決して大きくない。そのため、本部集中一括仕入をしても、商品の種類は多い一方で、それぞれの商品の仕入量は少ないという理由から、仕入費用の削減効果は生み出されない。一方で総合スーパーは、チェーン方式による多店舗展開に基づき、チェーン本部の一括大量仕入によるコスト優位を実現しながら成長を遂げた（石井2009, 12-13頁）。

#### 4. SSDDSとしての総合スーパー

1960年代初頭に米国流通の新たな動向としてSSDDSという概念が日本に導入された（矢作1981, 106頁）。SSDDSとは、セルフ・サービス・ディスカウント・デパートメント・ストア（Self Service Discount Department Store）の略であり、安売りデパートという形でアメリカにおいて発展したディスカウントストア業態である。この概念は、経済評論家の北里宇一（本名：佐藤肇）によってスーパーマーケットに続く第二の商業革命として日本の商業界に紹介されたもので、セルフサービスから出発し、品揃えの総合化を進めていたスーパー各社はSSDDSに強い関心を示した（矢作1998, 129頁）。店舗を大型化し、食品から衣料品、雑貨へと商品部門を拡大しようと計画していたスーパーチェーン各社にとって、このSSDDSの概念は、まさに目指すべき業態の雛形となった（矢作1981, 107-108頁）。ダイエーは1963年に日本初のSSDDSとして、地下1階と地上1階に食品、2階に化粧品と日用雑貨、4階に日用雑貨、5階に家具を配置し、当時としては最大規模の5,672㎡の三宮第一店を開店した（株式会社ダイエー社史編纂室1992, 294頁；

矢作 1998, 129 頁)。

こうしたスーパーチェーンの SSDDS 化は、当時ダイエーと競合していた大手スーパーの西友ストアやイトーヨーカ堂においても本格化し、1960 年代を通じて全国各地に SSDDS と名乗る店舗が続々と誕生した (矢作 1981, 107-108 頁)。主力商品の食料品については、大量・低価格販売の論理を実践し、衣料品およびその他の専門品については、一部テナントに補完してもらいながら利益を取るという方式をとり、SSDDS 方式を導入して以降、1963 年から 1972 年の間に、ダイエーの店舗数は 6 倍、売上高も約 17 倍へ一気に成長した。また、1967 年から 10 年間に、ダイエー、西友ストア、イトーヨーカ堂の 3 社合計で、店舗数は 83 から 356 へ 4 倍に増加し、売上高は 1,080 億円から 1 兆 7 千億円へ約 15 倍に伸長した。百貨店に匹敵するような広い売り場をもち、専門品・買回品関連のテナントを誘致し、地域の消費者にワンストップショッピングの便宜を提供するという形で、ダイエーの成長のエンジンが加速した (石井 2009, 8-9 頁)。

スーパーチェーンの発展には、二つの可能性があった。その一つは、徹底的にディスカунターとして経営を強化する方向であり、もう一つは、品揃えの拡大とファッション化により幅広い消費者需要を捉えるという方向である。主導的なスーパーチェーンは、組織化および、計画化された多店舗配置と集配センターの設置、PB 商品の開発といった課題に時間と費用をかけるよりも、全国各都市にミニ百貨店、または擬似百貨店ともいべき店舗を出店し、有力問屋経由で多様な商品を揃え、顧客動員を図ることで売り上げの成長速度を上げるという方針をとり、これが高度成長期におけるスーパーチェーンの成長を支えた経営戦略の主流になった (秋谷 1981b, 236 頁)。まさに 1960 年代から 1970 年代中盤にかけての総合スーパー企業は SSDDS 路線を採り、伝統的な百貨店に相当する幅広い品揃えを実現しながら、百貨店よりも低価格で販売を行い、店舗数の拡大と店舗の大型化によって成長を遂げた。百貨店に追いつき追い越すことが、総合スーパーの目標であった (矢作 1981, 144 頁; 矢作 2004, 231 頁)。

アメリカからセルフサービス方式やチェーンオペレーションを学び、スーパーマーケットの独自の業態として総合スーパーが出現し、1972 年には売上高で伝統的な百貨店を凌駕して総合スーパーの時代をむかえたにもかかわらず、成長するにつれて、総合スーパーはかつて打ち負かすべき敵であったはずの百貨店業態に近づくような戦略を志向した点は注目に値する。日本の総合スーパーは、アメリカのスーパーマーケットとディスカウント・ストアを合わせたような形で日本的な業態として発展を遂げたが (小山 2003, 44 頁)、次第に百貨店に追いつこうとトレードアップするようになると、アメリカから新たに導入された SSDDS、すなわち安売り百貨店という業態概念が、当時の日本の総合スーパーの戦略志向性を正当化し、その方向にお墨付きを与えるような役割を果たした。日本のスーパーの起源は、アメリカのスーパーマーケットにあったが、それが総合的な品揃えを進めて店舗規模を拡大させていくうちに、モデルとする小売業態がアメリカのスーパーマーケット・チェーンではなく、日本の百貨店にシフトしていったことは興味深い。このことは、新興の総合スーパー企業を率いた企業家たちにとって、長年に渡り日本の小売産業に王者として君臨した百貨店がいかに大きな存在であったかを含意しており、さらにはスーパー



の成長を牽引した小売企業の経営者たちの思考が伝統的な百貨店という業態の枠組みに囚われていたことを象徴していると言える。

しかしながら、このSSDDSという表現は1980年代になると急速に使用されなくなり、1970年代末に新たにGMSという概念が輸入されてくると、総合スーパーを表象する用語としてのSSDDSはGMSに取って代わられた。ここで節をあらためて、日本の総合スーパーとGMS概念の関連性について検討しよう。

### Ⅲ. GMS概念の両義性と日本の総合スーパー

#### 1. GMSという業態の特徴

総合スーパーがSSDDS路線をとり、百貨店化を推し進めた結果、1970年代中葉には、品揃え幅の急激な拡大とファッション化、対面販売と配達サービスの導入を伴い、低コスト・低マージンをもって出発したスーパーチェーンの上位集団は、コストアップとマージン率の上昇、問屋・卸の利用の拡大、有名メーカーブランドへの依存といった問題をかかえることになった（秋谷1981b, 237-238）。そこで、総合スーパー各社は、新たなビジネスモデルを求めているわけであるが、そこでアメリカより輸入された新たな考え方がGMS（General Merchandise Store：以下GMS）であった。

1976年、米国視察から帰国した中内功氏は「ダイエーの原点は、やはりディスカウントにある」と発言し、そして1977年初めには、米国の小売業の業態に例えながら、ダイエーにおいて食品や雑貨を販売する近隣型店舗をスーパーマーケット、日常生活に必要なブランド品を安く売る店をディスカウント・ストア、より総合化された大衆的百貨店をGMSとして、三本柱を確立するという方針を提起した（矢作1981, 141-142頁）。当時、中内氏が理解していたGMSとは、大衆的百貨店としての総合スーパーに他ならず、根本的にはSSDDSと同じ概念であった。

しかし、当時日本で喧伝されるようになったGMSの代表的な企業は、アメリカのシアーズ・ローバック社（Sears Roebuck and Company：以下シアーズ）やJ.C. ペニー社（J. C. Penny：以下J. C. ペニー）のような小売企業であり、それは品揃えの広さという点から大衆百貨店としての色彩を帯びるものではあったが、百貨店とは非常に異なる業態であった。アメリカの小売市場において、1964年にシアーズがA&Pから小売業界第一の地位を奪って以来、1970年代のアメリカにおける小売業トップ10位のうち5位までをGMSが占め、戦後の新しい小売の販売形態であるGMSは急成長を遂げた。鳥羽（1974）によれば、GMSとは、これまでに出現した小売業のノウハウを、すべて総合したものであるという。部門別管理におけるデパートメント・ストアのノウハウを活かしたのは百貨店、多店舗展開による仕入と販売の分離によってチェーン・システムのノウハウを活かしたのはバラエティ・ストア、セルフ・サービスのノウハウを活かしたのはスーパーマーケットと、アメリカの小売市場においては歴史的にある程度の小売業態の分類がなされてきたが、各種のノウハウを種々に組み合わせた業態がGMSであった（鳥羽1974, 77-79頁）。

中内氏のように、品揃えの幅広さという点から GMS を捉えることは一つの見方ではあるが、もう一つの GMS の特徴として認識されるべきは、その商品の大部分をプライベート・ブランド (Private Brand：以下 PB) で販売している点である。小売企業が自社の PB を販売しようとするれば、商品を自身で製造するか、あるいは自己の仕様で製造委託をしてメーカーに製造させるという形で生産に関与することになる。特に、アメリカにおいて小売業者による PB の開発や販売を主導したシアーズは、約 2 万社におよぶ製造業者と製造委託契約を結んで商品の調達を行った点から、販売業者であると同時に巨大な製造業者でもあった。さらに、GMS は各地に点在する倉庫設備、および商品を運搬するための巨大な輸送施設を有す。また、製造、流通、販売を結合する垂直的かつ膨大な組織間関係を形成し、複雑な流通システムを構築および管理することを必要とした (鳥羽 1974, 80-81 頁)。GMS とは、まさに今日で言うところの製造小売業なのである。

すなわち、GMS は、販売と仕入を貫く自社商品調達方式が経営の基盤にあるという点において、伝統的な百貨店とは戦略的に全く異なる。アメリカのシアーズや J.C. ペニー、さらにはイギリスのマークス・アンド・スペンサー (Marks and Spencer：以下 M&S) も GMS であるが、世界中見渡しても GMS と呼ぶことができる小売業者はそう多くない (矢作 1981, 143 頁)。シアーズや M&S のような GMS に共通するのは、自社開発商品で売り場の過半数または全てを埋め尽くしているということにあり、単品大量販売を前提にして、大衆が普段の暮らしに必要な商品を主体的に生産段階まで統合し、自らの手で商品を企画、開発、販売するという点であり、これが GMS と百貨店とを分つ決定的な特徴である。GMS 企業は自社の PB 商品の開発と販売を主軸にしているため、製造業者のナショナル・ブランド (National Brand：以下 NB) 商品の仕入と販売を中心とする既存のスーパーチェーンとの競争において、商品の差別化を実現しやすく、NB の値下げ競争に巻き込まれることなく、高い収益力と販売規模を実現することができるという利点を有する (矢作 1981, 144 頁)。

したがって、GMS を特徴づけているのは、品揃えが総合的であるという点ではなく、仕様書発注による自社商品調達方式を実現し、独自の PB 商品の開発および販売を行っているかどうか、という点にある。有名ブランド品の販売に依存した伝統的百貨店や、製造業者の NB の幅広い品揃えと低価格販売を主軸にする SSDDS としての総合スーパーとは根本的に異なる戦略的方向性を有す業態が GMS なのである。

## 2. 日本における GMS の概念の変遷

既述のように、本来、GMS とは独自の商品調達方式を採用する小売企業という特徴を有す小売業態であるが、前節で引用した中内氏の発言から解釈すると、それを直接アメリカで見聞してきた彼のような当代の小売業界のトップ企業のリーダーでさえ、SSDDS と GMS の区別については、十分に理解していなかったことが窺える。

ここで、当時、どのように GMS が理解されていたかを知るために、日本で広く刊行されていた流通・マーケティング関連の辞典等のなかで示されている GMS の定義を見てみよう。日本経



済新聞社編（1970）では、GMSを「食料品以外の日常生活に必要な商品全般を扱っている大型小売店舗」（101頁）とし、その代表例としてアメリカのシアーズ、J.C. ペニー、モンゴメリー・ウォードを挙げているが、その具体的な戦略内容については言及がない。そして小島編著（1978）は、シアーズを紹介する項目の中で、GMSの基本戦略に言及している。そこでは「95%まで自社ブランドで売られる程、プライベート・ブランド政策をとり、加えて、そのターゲットを高級商品志向層でなく大衆層におき、マス・マーチャンダイジング政策を志向している」（142頁）と説明し、PB戦略を中心とした商品調達方式をGMSの要点と認識している。

一方で田島（1980）は、シアーズやJ.C. ペニーを代表例と挙げているものの、GMSの基本戦略としてのPB戦略についての言及はなく、むしろGMSの営業形態が「百貨店に近いが、百貨店ほどの品揃えはない」（67頁）とし、また食料品を除き、衣料品、家庭用品、耐久消費財などから専門品まで多彩な商品を扱っていると規定して、品揃えの幅の広さという点からGMSを捉えている。流通産業研究所編（1980）は辞典ではないが、業界の最新の動向をレポートするような著書であり、その中では、田島（1980）と同様にGMSを「消費者の日常生活に必要な商品を総合的に扱う総合小売業」（31頁）と定義し、アメリカでは食品は扱わないが、我が国では食品は最大の部門の一つであるとして、ダイエー、イトーヨーカ堂、西友ストア、ジャスコなどの総合スーパーがGMSに類似するとし、日本における総合スーパーとGMSを結びつけて説明している。しかし、GMSが本来の力を発揮しうるのは、自らのグループに包含された多様な業態を持つ店舗が、自社開発した商品すなわちPB商品を中心に販売しうようになった時であると指摘した上で、それが可能となるGMSは現在のGMSの中でもさらに数が限られた数社に絞られると予想し、日本経済新聞社編（1970）や小島編著（1978）と同様に、PB戦略を中核とするGMSという業態の認識を示している（流通産業研究所編1980、33頁）。

そして、流通経済研究所編（1985）は、「衣・住にわたる商品の多品種大量販売をチェーン展開を中心に行い、店舗の形態や商品構成は百貨店に準じます。百貨店と異なる点は、PBの比率が高いこと、百貨店が店舗単位の仕入れ政策を基本としているのに対して集中仕入れ政策を基本としていることなど」（135頁）として、百貨店とGMSの仕入方法の違いに言及した上で、日本におけるGMSについて「いわゆるビッグストアと呼ばれる大手チェーンがGMS的な性格を持っていますが、食料品を扱っている点や、プライベートブランドの比率が低いなどの点で異なります」（135頁）と説明し、PB戦略がGMSのマーチャンダイジング戦略上の主要な要点であることを認識している。同様の定義は商業経済新聞社（1991）においても踏襲されており（113-114頁）、さらに「日本の大手スーパーなどは店舗を大型化し、扱い商品も多様化してGMSと呼んでいるが、米国と大きく異なるのは食料品を扱っていることと、ストア・ブランドの少なさである」（113-114頁）として、流通経済研究所編（1985）の定義と同様に、アメリカのGMSと日本の総合スーパーが同じ業態概念を採用しているとは説明していない。

ここで選択した辞典や著作の中の記載だけから、1980年代のGMSがいかに理解されていたのかを断定することはできないが、それでも1980年代から1990年代初頭までの一つの傾向として、

アメリカのシアーズやJ.C. ペニーを原型として言及しながら、単に品揃えの広さまたは総合性という点からGMSを定義しているのではなく、小売企業が自社商品調達方式に基づきPB商品を展開することをマーチャンドライジング戦略の中心に据えてGMSを理解していたことが指摘できる。

しかし、1990年代中盤になると、福本（1996）のようにGMSを「食料品や雑貨、衣料品など生活必需品の全てを品揃えして、消費者のワンストップショッピングを目指している大規模な総合小売業のこと」（35頁）と規定し、アメリカで発展した小売業の一業態であるとしながら、それ以前に刊行された辞書類では必ずその代表例として名前の上がっていたシアーズやJ.C. ペニーなどのアメリカのGMS企業に言及することなく、「わが国では、自社仕様書による商品開発や自社ブランドの浸透など、マーチャンドライジングに力を注いでいる大手量販店などがこれにあたる」（35頁）として、PB戦略を実施している日本の総合スーパーがGMSに対応するという見解を示している。さらに、かんき出版編集部（1997）では、GMSは「百貨店並みに品揃えする大型スーパーのこと。（中略）食品、衣料品、日用品など、日常生活に必要な商品を幅広く揃えている大型小売店のこと」（74頁）とし、「総合スーパー、量販店とも言われる」（74頁）と表記して、品揃えの総合性の点からGMSを定義している。その説明の中で、GMSによるPB戦略の実施について触れているものの、その一方でダイエー、イトーヨーカ堂、ジャスコ、マイカル、西友といった1990年代中期に小売市場において支配的な地位を占めていた総合スーパーをGMSと規定して、その影響力に言及している。金子、中西、西村（1998）においても、「店舗規模が大きい、取扱商品の種類が多い、大衆価格の商品が主軸であるなどの特徴とする小売業態、日本では通常スーパーと呼ばれる（GMSと略称）。歴史的には百貨店に対抗した一種のディスカウント店として発達したが、日本では、大都市とその郊外における百貨店が大型化・高級化し、GMSが郊外や地方に展開する過程で、百貨店とGMSとの棲み分けが行われるようになった」（200頁）と表記し、日本の総合スーパーはGMSと同義であると読み取れるような説明を示している。

どのような用語であっても究極的に真なる定義することは不可能であるが、上記のようなGMSの定義や説明の変遷を見てみると、1990年代後半から、GMSの説明においてシアーズなどのアメリカ小売企業に言及されることなく、むしろ総合スーパーにみられる品揃えの総合性という点から、日本におけるGMSは総合スーパーであるというような認識が示されるようになってきたことが窺える。また、1980年代以降、アメリカの小売市場においてシアーズやJ.C. ペニーのようなGMSの成長に翳りが見え始め、ウォルマート社（Walmart Inc.：以下、ウォルマート）のようなエブリデー・ロー・プライス（Everyday Low Price：EDLP）を掲げて、さらなる安売り戦略を徹底的に推進するディスカウント小売企業が市場を席卷するようになり、シアーズの影響力が低下したことも、GMSの説明においてアメリカの諸企業を例示しなくなった原因であるかもしれない。こうして1990年代に入ると、こうしたアメリカ企業の例示をするよりも、日本企業の中でGMSに相当するような総合スーパーの企業名を示した方が、用語の説明として適切であると理解されるようになったのであろう。

こうして、自社仕様書発注による独自の商品開発や商品調達といったPB戦略の積極的な推進をGMSの戦略の中心に据えるという当初の視点は欠落し、むしろ品揃えの総合性をもってGMSと理解する考え方が、今日では浸透しているように思われる。このようにGMS概念の中核的な意味内容が、自社商品調達方式から総合的な品揃えへと変化したのは、日本においてGMSという言葉が普及する過程で、その本来の意味合いが薄まり、現存する総合スーパーの実態に合わせるような形でGMS概念自体が変容して理解されるようになったと解釈することができるだろう。1980年代にはPB商品の独自開発がGMSの戦略の中心として強調されていたにもかかわらず、1990年代後半になるとそれが総合的な品揃えという意味に変転した背景については、総合スーパーのPB戦略の変化と連動して考察することもできると思われる。次項では、ダイエーと西友のPB戦略を例にとりながら、こうしたGMSの理解の変化の背景を検討しよう。

### 3. 日本における総合スーパーのPB戦略の限界とGMS

日本の総合スーパー各社が1970年代末から1980年代にかけて、アメリカのGMS概念に注目した理由の一つとして、総合スーパーのPB戦略への注力が挙げられる。日本において本格的なPB開発を先導したのはダイエーであり、1961年にUCCと共同で開発したインスタントコーヒーを発売したことに遡る(株式会社ダイエー社史編纂室1992)。ダイエーは多店舗展開によるチェーン・オペレーションで大量流通の仕組みを確立し、その販売力を武器に製造業者に対して強力な交渉力を発揮し、NB商品の低価格販売を実現した。「安売り王」として知られた中内氏は、低価格で商品を販売するための一つの方法として、競合他社に先駆けてPB開発に着手した。価格決定権を製造業者が掌握しているNB商品の場合、商品仕入れに際しての価格の引き下げ幅には限界があった。より廉価な販売を行おうとすれば、小売業者がマージンを削減するか、製造業者に更なる値下げを要求するしか方法はない。小売業者がマージンを確保しながら低価格を実現する最良な方法が、小売業者が独自に商品の企画を行い、商品価格を設定することができるPB商品の開発なのである。

既述のように、総合スーパーは百貨店法の穴を掻い潜るようにして、1960年代から1970年代中期において成長を遂げたが、1974年に施行された大規模小売店舗法によって大型総合スーパーの出店にブレーキがかけられた。1979年に同法が改正され、規制対象となる店舗面積が1,500㎡以上から500㎡以上へ引き下げられ、大型店の出店は地元商業者との長期にわたる調整が必要となり、一切の新規出店が不可能となるようなケースも発生して、大型小売業の経営環境は厳しさを増した(田付1995, 204頁)。アメリカを模して駐車場を備えた郊外型ショッピングセンターを出店し、ますます店舗の大規模化を推進していこうとしていた総合スーパー各社にとっては、大きく戦略転換が求められることになった。大店法による大規模店舗戦略の制限といった状況に直面し、1970年代末から総合スーパーは大型店舗の出店を軸とした店舗戦略ではなく、商品開発を主としたマーチャンダイジング戦略に重点を置いた成長戦略を採用せざるを得なくなった。

総合スーパーの旗手であったダイエーにおいて、マーチャンダイジング戦略の中核となったの

が低価格 PB の開発であり、大手製造業者とダイエーの両方の商標が併記されるダブルチョップ、中小メーカーに生産委託をして独自ブランドとして発売するオリジナル PB、さらには、最低限の機能性だけを備えたノーブランド PB など、さまざまな方法で PB 開発を推進したが、ダイエーの PB はどれも商品の品質よりも低価格を訴求するものであったため、「安かろう悪かろう」というイメージを定着させ、必ずしも顧客の支持を得ることができなかった（戸田 2014, 33-35 頁）。

このような問題状況のもと 1970 年代末、中内氏はイギリスへ視察に訪れた際、「高品質に比した低価格」を実現する高付加価値型の PB 戦略を軸に GMS として成長著しかった M&S の実態を見聞した。M&S は NB を品揃えせず取り扱い商品全てを自社の PB で占めているにもかかわらず、小売業者としては非常に高い 10% 強の営業利益をあげていた点は、PB 戦略の方向性を見失っていた中内氏にとって非常に魅力的であった。1970 年代初頭からダイエーはアメリカのシアーズの PB 戦略に学ぼうと試みていたが、同社との提携を西武流通グループに先取りされてしまったため、新たなモデルを模索していた。まさに 1970 年代末から 1980 年代にかけて、ダイエーは M&S との提携関係を通じ、M&S から GMS としての PB 戦略のビジネス・モデルを学び、それをダイエーの社内に知識移転しようと試みたのであった。しかし、この提携関係は必ずしも実を結んだとはいえず、ダイエーも高品質で高付加価値型の PB 商品を開発して他社と差別化を図ることに失敗し、結果的には低価格 PB に回帰することになり、独自商品として PB を育成することは叶わなかった<sup>2</sup>。

1990 年代に入ると、Saving というブランド名のもと、ある程度 PB 商品に統一性を持たせるにいったが、PB 商品の開発と販売を中心的な戦略とする GMS という形でダイエーを成長させることはできず、商品構成は変わらず NB が中心で PB 商品の比率も劇的に増加することにはなかった。1980 年代を通じた PB 戦略の模索を経て、1990 年代になると大店法も段階的に緩和され、またバブル経済の崩壊と共に消費者の低価格志向が高まりを見せると、ダイエーはその原点である安売り店としての使命を果たすべく、低価格販売と総合的な品揃えを強化し、シアーズや M&S が実現していた独自の仕様書発注による自社商品調達方式を戦略の中核とする GMS 業態の確立を諦め、従来通りの総合的な品揃えを核とする SSDDS としての総合スーパーに留まった。

一方で、1970 年代からダイエーに競合していた西友ストアーは、ダイエーなど他の総合スーパーと比較すると PB 開発は後発であった。西友ストアーの創設者である西武流通グループを率いた堤清二氏は、チェーンオペレーションに基づく標準的な店舗が配置される「量販店」のビジネス・モデルに批判的であり、西友ストアーは商品の質を重視する「質販店」をめざすと宣言し、その中核的な戦略として小売業者が主導して良質な独自商品を開発することを宣言した（無印良品白書プロジェクトチーム 1986）。1972 年にはアメリカで PB 開発を主導したシアーズと業務提携し、PB 戦略の方法について学び、社長を務めた西武百貨店において独自商品の開発を行おうと試行錯誤した。しかし納入業者が商品構成や価格に主導権を握る百貨店業態において、これを実現することは不可能であると判断し、新興の西友スーパーで PB 戦略を推進することを決断し

2 この提携の詳細については、戸田（2014）を参照されたい。



た（御厨他 2015, 204 頁）。

1970 年代に他社の PB は低価格を追求し、質を軽視する傾向にあったが、堤氏は真の良質廉価商品を作るという視点を堅持した。そして西友では商品の原点を見つめ直し、流通マージンや販売促進費、原料などを再検討して、品質重視の PB 商品を開発し、「無印良品」という名称のもと、1980 年に家庭用品 9 アイテム、食品 31 アイテムの合計 40 アイテムの PB 商品の販売を開始した。堤氏は、無印良品を「80 年代の商品開発の核」とみて、西友ストア全店、ファミリーマート、西武百貨店などで一斉に販売をした（無印良品白書プロジェクトチーム 1986, 33 頁）。無印良品は、同時代の PB と比較すると、堤氏が考案した装飾性や贅沢性を排除した「良質廉価商品」という中核的なアイデンティティを強く持つ、思想性の高い PB であるということが特徴的である。西友は PB 開発を始めた当初は、複数のブランドをもって展開していたが、無印良品を発売してからは、無印良品がその中心的な役割を果たした。

しかし 1989 年 6 月、西友の無印良品事業部が独立をして株式会社良品計画が設立され、1990 年 3 月に営業譲渡が行われた。無印良品は総合スーパーである西友の PB として歩みを始めたが、最初の商品を発売してから 10 年で西友から離れ、独立のブランドとして展開されていくことになった。この背景には、総合スーパーである西友では、多くの商品群において NB 商品の販売は依然として重要であり、シアーズや M&S のように全ての商品を PB である無印良品に置き換えることは不可能であると同時に、同社の PB 事業に留まっていたは、無印良品を専門に開発する人員や経営資源の制約から、さらなる無印良品の成長に限界がくるだろうという認識のもと、無印良品の生みの親である堤氏の判断もあって、西友から独立して良品計画のもとで運営されることとなった（御厨他 2015）。こうした決断が功を奏し、西友から離れたのち、無印良品は従来の衣料品や日用雑貨、文房具、加工食品などに加えて、ベッドやテーブル、ソファなどの家具や、全自動洗濯機や冷蔵庫などの家庭電化製品など、商品カテゴリーを拡大し、消費者の衣食住にわたるトータルなライフスタイルのあらゆる局面をカバーするようなブランドへ独自の成長を遂げた（流通企業研究会 1996, 151-152 頁）。

既述のダイエーや西友ストアーにみられるように、1970 年代から 1980 年代にかけて、総合スーパー各社は新たな成長戦略の要として PB 戦略を強化しようと試みたが、それと並行して百貨店やコンビニエンスストア、専門店など多様な小売事業を展開し、さらには金融業や不動産業、サービス業など、本来は本業ではない異業種の事業に進出して、こうした多様な事業を一つのグループ企業のもとに経営していく多角化を推し進めるようになっていた。こうした多角化を行う小売業はコングロマーチャントと呼ばれ、1980 年代に入ると、その動きはさらに本格化した。ダイエーはスーパーや百貨店、コンビニエンス・ストア、ディスカウント・ストア事業からなる「小売」、レストラン事業、ホテル事業、観光・レジャー事業などからなる「サービス」、クレジットカード、金融事業からなる「ファイナンス」、不動産事業や土地開発事業からなる「ディベロッパー」という 4 つのセクターに事業を区分し、1982 年にグループ会社の単体経営からグループマネジメントへの転換を掲げた（株式会社ダイエー社史編纂室 1992, 313-315 頁）。このようなコン

グロマーチャント化は、西友ストアを傘下に持つ西武流通グループ（1985年に西武セゾングループ、1990年にセゾングループに改称）においても顕著に見られた。生活総合産業を標榜し、小売事業に加えて、物流産業、外食産業、不動産開発、保険・損保事業、ホテル経営など、総合的に企業グループを形成した同グループは、もはや流通グループの事業領域を超越していた（小山1991, 383-384頁）。

1970年代末には、中内氏の号令のもと、そのビジネス・モデルを知識移転し、PB戦略の高品質化または高付加価値化の実現を目指してM&Sと9年に渡り提携を継続したダイエーは、1970年代末から1980年代初頭にかけて、低価格志向のPBから脱する重要なターニングポイントにあった。しかし結果的には、開発チームの再組織化は十分に行われず、PB戦略の高付加価値化という目標も社内に浸透せず、自社商品調達方式を首尾よく確立することはできなかった。そして1990年にSavingという一つのブランドのもとで散発的に開発されていたPBが統一されたことでPB戦略の改革は一定の完成をみて終了し、結果的には低価格を訴求するPBに回帰してしまった（戸田2014, 45頁）。バブル景気の波に乗ってますます多角化を推進し、コングロマーチャントとして拡大路線をひた走り、海外進出まで果たした巨大な企業グループを統括するようになった中内氏にとっては、過去に掲げた独自の高付加価値型PBを開発して日本のM&Sになるという目標は、もはやあまりに極小的なものに映ってしまったのかもしれない。

また、大店法の緩和に伴い、大規模店舗の出店が可能になると、ダイエーに限らず他の総合スーパーにおいても、その成長戦略の方向性は再び店舗戦略に向かい、マーチャンダイジング戦略としてのPB開発は戦略としての重要性を失っていった。そして店舗の大規模化は幅広い商品の品揃えを必要とするため、NB商品の仕入を中心とする総合スーパーの「総合的な品揃え」の必要性が高まり、PB商品の開発の戦略的な優先度が後退した。このような背景から、GMSの解釈において、商品の品揃えの総合性という意味合いだけが残し、本来の戦略的要点である自社商品調達方式によるPB開発という視点が欠落した。その結果、今日にいたるまで日本におけるGMSは総合的な品揃えを実現する大規模小売業者として理解され、GMSという表現が総合スーパーと同義のものとして広く使用されるようになったのではないかと推察される。

一方の西友はどうであったか。周知の通り、1990年代初頭のバブル経済崩壊を契機に、セゾングループが経営危機に陥り、西友も赤字店舗の大量閉店や事業の縮小および再編、人員削減がなされ、2001年にセゾングループが解体されたのち、2002年にはアメリカのウォルマートの傘下に入った。堤氏が「質販店」という構想を掲げた西友であったが、ウォルマートのEDLP戦略を軸に、品質よりも低価格販売を中心とした商品販売を行うこととなった<sup>3</sup>。品質本位主義のPBとして西友が産み落とした無印良品は、既述のように西友の手を離れて良品計画に譲渡され着実に発展していったが、他方で、西友自体はシアーズをモデルとしたような独自のPB商品からなる商品構成のGMSになることが叶わなかった。

3 2008年に西友はウォルマートの完全子会社になったが、2020年にウォルマートが西友の株式を売却し、株式の20%を2018年からネットスーパー事業で共同出資して協働している楽天が取得した。

結果的に、かつて「西のダイエー、東の西友ストアー」と称され、総合スーパーの成長を牽引してきた2社はともに、自社商品調達方式を確立するという意味においてGMSとしてビジネス・モデルを確立することができなかった。これに加え、1990年代以降、衣料品におけるファスト・ファッションの台頭や、家電品領域における家電量販店の成長、医薬品領域のドラッグストアの市場支配力の拡大などの競争圧力の高まりを背景に、総合スーパーの「脱総合」が主張されており（仲上 2017）、総合スーパー各社は食品の取り扱い比率を高め、食品スーパー化の傾向を強めるなど（佐藤, Parry 2010, 12 頁）、より選択的な品揃えへとシフトしている。従って、「商品の品揃えにおける総合性」という日本的なGMSの意味においても、今日の総合スーパーはますますGMSではなくなっているのである。こうして、1970年代末から1980年代初頭にかけて、日本の総合スーパーは、手本としたシアーズやM&Sのように店舗のほぼ全ての商品をPB商品で品揃える形でGMS業態に進化することはなく、リーダー企業であったダイエーや西友でさえも、品揃えの総合性という意味においてのみGMSではあったが、自社商品調達方式の構築という意味においてはGMSとしての業態を確立することはできなかった。

#### IV. 結語

第3節第3項で議論したように、西友が産み落とした無印良品は、自社商品調達方式に基づき独自のPB商品のみを品揃え、商品開発に注力しながら、その取り扱い商品の幅も拡大し、まさに衣食住すべての局面をカバーして非常に安定的な成長を遂げてきた<sup>4</sup>。第3節第1項で整理したように、仕様書発注による自社商品調達方式を確立し、独自のPB商品だけで商品構成を行うという点からGMSを定義するならば、日本においてまさにGMSとして確立したのは、総合スーパーではなく、良品計画のような小売企業であると言えよう。また、第3節第2項で述べたように、日本においては品揃えの総合性という点からGMSを規定する見解があるが、無印良品は商品ラインの幅をますます拡大、総合化させて、消費者の生活全般にわたり利便性を提供して成長を遂げていることに鑑みると、この観点からも無印良品をGMSとして解釈することが可能であろう。このように、独自の商品調達方式と品揃えの総合性という二つの点から考察すると、日本において真の意味でGMSとして同定されるべきは、流通革命を牽引したダイエーや西友スーパーなどの総合スーパーではなく、むしろ、自社の商品の企画、開発、販売までを一貫して行い、真に小売主導型の流通システムを構築し、無印良品という独自のブランドを確立して総合的な品揃えを実現した、良品計画のような製造小売企業であると解釈することができる。このように考えると、ワンプライスショップであるダイソーを運営する大創産業のような製造小売企業もまた、自社商品調達方式を確立してオリジナル商品の開発および販売を通じて成長を遂げている点からGMSとしての特性を有しているといえるかもしれない。無印良品ほど、衣食住にわたるさまざまな生活の局面をカバーしているとはいえないが、今やダイソーはその品揃えをますます拡大

4 無印良品を運営する良品計画は、2000年代初頭に業績悪化に見舞われ、大々的な経営再建の必要に直面したが、数年のうちにV字回復を遂げた。この詳細については戸田（2022b）を参照されたい。



し、総合化を推し進めている。

特にバブル経済崩壊以後、総合スーパーの凋落の原因は、より個性的な選択をするようになった消費者の嗜好の変化に、総合スーパーの「総合的」な品揃えが適合していないからだと言張られてきた。しかし、これまでの議論を踏まえてみると、総合スーパーが1970年代末から1980年代にかけて、自社発注方式に基づき差別化商品の開発を行ってGMS化を推進していれば、1990年代の経済低迷期に苛烈な価格競争に巻き込まれることはなかったかもしれない。単に品揃えが総合的か、専門的か、という二択で議論するのではなく、差別化された商品を開発または品揃えすることができるかどうかという点から総合スーパーの衰退の原因を考察する視点も必要であると思われる。今日においても、総合スーパーはPB開発をおこなっているがPB商品の比率は低いままであり、食品スーパー化も影響してNB商品の品揃えに依存しているのが事実である。イオンはPB専用の別会社を設立してPB開発をおこなっているが、あくまでも訴求点は低価格に置かれており、差別化商品としてのPBのアイデンティティを確立しているとは言い難い。1970年代末の総合スーパーにおけるPB開発ブームの時期に、戦略的な差別化商品としてPB開発にもっと注力していたら、のちの総合スーパーには違った歴史があったかもしれない。

また、PBとしての無印良品の興味深いところは、必ずしも低価格訴求ではなく、ユニークな理念をもつ非常に思想性の強い商品であるという点にある。良品計画は独自ブランド・アイデンティティのもとでPB開発と販売を行い、今日では店舗数の半数以上を国際市場で占めるようなグローバル企業に成長した。無印良品の無駄や贅沢を削ぎ落とした機能性と品質本位のシンプルなブランド・アイデンティティは、普遍的な価値として国籍を問わず顧客に支持されている。アメリカにおいては1980年代以降シアーズやJ. C. ペニーが、そしてイギリスにおいてもM&Sが1990年代以降、特定の商品ラインにおいて徹底的な低価格販売を行う専門店チェーンやディスカント・ストアに追撃され、総合的な品揃えを独自PBで展開するGMSは斜陽産業だと言われている。シアーズやM&Sの凋落の原因は、消費者の個性化や多様化を背景に、PB商品のみの品揃えに限界があったと主張する評者が多く存在する。しかし、無印良品の成長に鑑みると、PB商品だけを取り揃えるという品揃えだけの面から顧客離れを生んだと考えるのは短絡過ぎる解釈ではないと思われる。見方を変えれば、シアーズにしてもM&Sにしても、それぞれのPBがブランドの理念のレベルにおいて思想性が欠如した結果、個性のないPBになってしまったのではないだろうか。NBなのかPBなのかではなく、どのような思想やメッセージを持った商品を品揃えるかということが、近年の小売企業にとって重要な戦略的要諦になってきていると思われる。ブランドが有すメッセージやイメージ、その特徴や個性といったブランド・アイデンティティに関する論題は、これまで製造業者のNB商品を中心に議論されてきたが、PB開発においても同様に、単に低価格販売の道具としてPBを扱うのではなく、そのブランドがいかなるアイデンティティを有すものであるのか、その思想性に立ち返って開発を行うことが求められているのかもしれない。

本研究では、商品の品揃えの総合性という点からのみGMSを理解し、日本における総合スー

パーをGMSと称する通説に対して、自社商品調達方式の確立という点からGMSを捉え直すと、日本のGMSの真の体现者は総合スーパーではなく良品計画のような製造小売企業ではないかという解釈を提示した。しかし総合スーパーと一括りにしても、それぞれの企業の戦略や戦術は異なり、また、製造小売業もその種類は千差万別である。正確な歴史認識をもつためには、より具体的な企業実践について歴史的な分析を重ねる必要がある。紙幅の制約から本稿では扱うことができなかった。この問題についての分析および検討は、続稿に譲りたい。

### 【参考文献】

- 秋谷重男（1981a）「スーパー誕生－流通近代化はじまる－」中村秀一郎他編著『現代中小企業史』日本経済新聞社，pp. 138-142.
- （1981b）「ダイエー、三越を抜く－総合スーパーの出現と新たな胎動－」中村秀一郎他編著『現代中小企業史』日本経済新聞社，pp. 233-238.
- 渥美俊一（2008）『チェーンストア経営の原則と展望 [全訂版]』実務教育出版.
- 石井淳蔵（2009）「わが国小売流通世界におけるパラダイム変化」石井淳蔵，向山雅夫編著『シリーズ流通体系〈1〉小売業の業態変革』中央経済社，pp. 1-31.
- 鐘井輝（2000）「わが国におけるスーパーの誕生－セルフ・サービス方式導入の背景とその意義－」尾崎久仁博，神保弘編著『マーケティングへの歴史的視角』同文館出版，pp. 175-195.
- 金子泰雄，中西正雄，西村林編著（1998）『現代マーケティング辞典』中央経済社.
- 株式会社ダイエー社史編纂室（1992）『ダイエーグループ35年の記録』アシーネ.
- かんき出版編集部（1997）『手にとるように流通用語がわかる本』株式会社かんき出版.
- 橘川武郎，高岡美佳「スーパー・マーケット・システムの国際移転と日本の変容」森川英正，由井常彦編著『国際比較・国際関係の経営史』名古屋大学出版会，pp. 279-304.
- 熊倉雅仁（2016）「小売企業の変革の理論的考察－チャネル革新がもたらすオムニチャネル業態－」『高千穂論叢』（高千穂大学）第51巻第3号，pp. 47-74.
- 小島三郎編著（1978）『現代経営学事典』税理士経理協会.
- 小山周三（1991）「市場の成熟とセゾングループ」由井常彦編著『セゾンの歴史下巻』リプロポート，pp. 369-628.
- （1993）「小売り業態の進化」日本経済新聞編『流通現代史』日本経済新聞社，pp. 20-39.
- （2003）「総合スーパー企業の現状と課題」木綿良行・三村優美子編著『日本の流通の再生』中央経済社，pp. 37-53.
- 佐藤肇（1971）『流通産業革命』有斐閣.
- （1974）『日本の流通機構』有斐閣.
- 佐藤善信，Mark, E. Parry（2010）「日本型GMSは消滅するのか？」『ビジネス&アカウンティングレビュー』（関西学院大学専門職大学院経営戦略研究科）第5号，pp. 1-20.

- 商業経済新聞社（1991）『流通用語 1000』株式会社商業経済新聞社.
- 瀬岡和子「昭和 30 年代におけるスーパーマーケットの誕生と『主婦の店』運動－吉田日出男と中内功を中心にして－」『社会科学』（同志社大学人文科学研究所）第 44 巻第 1 号, pp. 1-34.
- 鈴木保良（1962）『商業経済論－流通構造論－』泉文堂.
- 須永徳武（2005）「高度大衆消費社会の到来と流通業」石井寛治編著『近代日本流通史』東京堂出版, pp. 192-229.
- （2005）「高度大衆消費社会の到来と流通業」石井寛治編著『近代日本流通史』東京堂出版, pp. 230-267.
- 高岡美佳（1999）「高度成長期のスーパーマーケットの資源補完メカニズム－日本の『流通革命』の実像－」『社会経済史学』（社会経済史学会）第 65 巻第 1 号, pp. 3-24.
- 田島義博編（1980）『流通用語辞典』東洋経済新報社.
- 田付茉莉子（1995）「量販店の経営創造－多業態化と差別化の流通革新－」由井常彦・橋本寿朗編著『革新の経営史』有斐閣, pp. 195-212.
- 建野堅誠（2001）「スーパーの日本的展開とマーケティング」マーケティング史研究会編著『日本流通産業史－日本的マーケティングの展開』同文館出版, pp.49-69.
- （2010）「総合スーパーのマーケティング－バブル経済崩壊の動向とその戦略」マーケティング史研究会編『日本企業のマーケティング』同文館出版, pp. 237-253.
- Tedlow, R. S. (1990) *New and Improved*, Basic Books, Inc. (近藤文男監訳『マス・マーケティング史』ミネルヴァ書房、1993 年.)
- 戸田裕美子（2014）「ダイエー社とマークス・アンド・スペンサー社の提携関係に関する歴史研究」『流通』（日本流通学会）第 35 号, pp. 33-51.
- （2018）「堤清二の流通産業論と消費社会批判」『社会科学論集』（埼玉大学経済学会）第 154 号, pp. 15-42.
- （2022a）「良品計画－『わけあって、安い』から『感じ良い暮らしと社会』の実現へ」鳥羽達郎, 川端庸子, 佐々木保幸編著『日系小売企業の国際展開－日本型業態の挑戦』中央経済社, pp. 59-87.
- （2022b）「総合スーパーの歴史的変遷」東伸一, 三村優美子他編著『流通と商業データブック－理論と現象から考える－』有斐閣, pp. 236-241.
- 鳥羽欽一郎（1974）『アメリカの流通革新』日本経済新聞社.
- 仲上哲（2017）「総合スーパーの『脱総合』」『阪南論集, 社会科学編』（阪南大学）第 53 巻第 1 号, pp. 1-19.
- 日本経済新聞社編（1970）『流通用語辞典』日本経済新聞社.
- 長戸毅（1991）『流通革新－日本の源流』同友館.
- 林周二（1962）『流通革命－製品・経路および消費者』中央公論社.
- 福本八郎（1996）『流通業界用語辞典』日本実業界出版社.

御厨貴, 橋本寿朗, 鷺田清一 (2015) 『わが記憶、わが記録－堤清二×辻井喬オーラルヒストリー』中央公論新社.

三村優美子 (1996) 「これからのスーパー・チェーン」久保村隆祐／流通問題研究協会編著『第二次流通革命－21世紀への課題』日本経済新聞社, pp. 40-53.

———— (2002) 「大型小売業の盛衰と流通システムの変容－流通近代化モデルの有効性と限界－」『青山経営論集』(青山学院大学) 第37巻第3号, pp. 25-45.

———— (2014) 「日本の小売業態の成立と展開」『青山経営論集』(青山学院大学) 第49巻第3号, pp. 27-43.

向山雅雄 (2009) 「総合量販店の革新とその変容」石井淳蔵, 向山雅雄編著『小売業の業態革新』中央経済社, pp. 59-97.

無印良品白書プロジェクトチーム (1986) 『無印良品 [白書]』(株) スミス.

矢作敏行 (1981) 『現代小売商業の革新』日本経済新聞社.

———— (1993) 「流通チャネルの変動」日本経済新聞編『流通現代史』日本経済新聞社, pp.119-149.

———— (1997) 『小売りイノベーションの源泉』日本経済新聞社.

———— (1998) 「総合スーパーの成立　ダイエーの台頭」嶋口充輝他編『マーケティング革新の時代④営業・流通革新』有斐閣, pp. 122-142.

———— (2004) 「チェーンストア－経営革新の連続的展開－」石原武政・矢作敏行編著『日本の流通100年』有斐閣, pp. 217-261.

———— (2021) 『コマースの興亡史－商業倫理・流通革命・デジタル破壊』日経BP, 日本経済新聞出版本部.

山口由等 (2005) 「高度経済成長下の大衆消費社会」石井寛治編著『近代日本流通史』東京堂出版, pp. 152-189.

流通企業研究会 (1996) 『無印良品のモノづくり発想：5年で経常利益28倍　元気企業が巻き起こす製販革命』オーエス出版社.

流通経済研究所編 (1985) 『流通がわかる事典』日本実業出版社.

流通産業研究会編 (1980) 『スーパー業界上位11社の経営比較』教育社.

## 【研究論文】

## 築地小劇場再考

—多様な制作原理が交差する「演劇の実験室」

Rethinking the Tsukiji Little Theatre: A “Laboratory of Theatre”  
Where Diverse Production Principles Intersect

萩 原 健

HAGIWARA, Ken

## I はじめに 劇団としての築地小劇場、劇場としての築地小劇場

明治時代、近代化の進む日本において、西洋諸国の台詞劇（ストレートプレイ）をモデルとした新劇が発展し、その公演を主目的とした初の常設劇場として、築地小劇場が設立されたことはよく知られている。ドイツ留学中だった演出家、土方与志が、1923（大正12）年9月の関東大震災の報を受けて帰国し、彼と劇作家・演出家の小山内薫ら計6名が「同人」を組織して、築地小劇場は1924（大正13）年6月、その産声をあげ、同名の劇団も結成された。1928（昭和3）年12月の小山内の死をきっかけに劇団は分裂し、メンバーは離合集散を繰り返した一方で、劇場は存続（1940（昭和15）年に国民小劇場と改称）、だが1945（昭和20）年3月の東京大空襲で焼失した。

築地小劇場を扱った先行研究については、菅井幸雄の『築地小劇場』（1974）や、大笹吉雄の『日本現代演劇史 大正・昭和初期篇』（1986）および『日本現代演劇史 昭和戦前篇』（1990）を始め、多くの蓄積がある。ただしそこで基調となっているのは、築地小劇場で上演された新劇の戯曲作品およびその演出に関する記述である。換言すれば、新劇の劇団としての築地小劇場、および後継劇団の活動が、もっぱら記述の対象となっている。

その一方で、築地小劇場という劇場で行なわれていた公演は、新劇のそればかりではなかった。そうではなく、人形劇や新興美術運動のそれもあり、しかも、一部の作り手たちは、新劇を含め複数のジャンルの公演制作を手掛けていた。だから同劇場は、異なるジャンルの作り手・受け手が交流して互いに刺激を与えあう場だった。ジャンル横断的な作品の制作の場だったと言い表してもいい。

同劇場のこうした特徴は、先行研究でほとんど顧慮されていない。その見過ごされ方は、半ば意図的なもののようでさえある。その理由としては、先行研究の多くが発表された前世紀後半当時の、ジャンル観ないしヒエラルキーがあるように思われる。つまり、演劇（界）と美術（界）を完全に分けてとらえたり、劇作・演出の仕事と舞台美術の仕事を主従関係に置いたりするよう

な考え方だ。こうした背景があって、前世紀後半当時の新劇の制作原理にあてはまらない実践が、先行研究の記述から省かれてしまったように見える。

あるいは、別の言い方をすれば、築地小劇場は「演劇の実験室」という標語を掲げたが（菅井 1974:17）、これを先行研究はもっぱら「新劇のための実験室」と解しているように見える。だが実際のところ、この呼称はもっと豊かな意味を持っていたように思われる。というのも、後述するように、築地小劇場に関わった人々の仕事の数々、および築地小劇場という場で展開された活動全体に鑑みると、「演劇の実験室」という呼称には、新劇に、さらには、それまでの演劇全般にさえ視野を限らずに演劇の可能性を追究するという意味を汲み取ることができるからである。

先行研究についてさらに言えば、築地小劇場で展開された活動を概観する基礎文献は、今なお上掲の菅井幸雄『築地小劇場』（1974）であり、出版から現在まで約半世紀が経過している。そして、同劇場ではしばしば新劇以外のジャンルの公演が行なわれていたが、これらについて十分に追究がなされているとはいえない。また多様なジャンルの公演が行なわれていた築地小劇場という場について、総体的に追究した試みは皆無である。

上記を背景として、本稿では、築地小劇場という場で展開されていた活動の多様性を示すことで、従来の築地小劇場観の更新を試みたい。同劇場は、新劇以外の公演を視野に入れたとき、多様なジャンルの芸術の揺籃、およびジャンル横断的な芸術の揺籃として、従来理解されているよりも豊かな姿を見せる。

具体的には、人形劇、および、美術界と演劇界をまたぐ越境的な制作のふたつに注目する。そしてそれを語るにあたっては、三人の人物、千田是也、村山知義、吉田謙吉の仕事がとりわけ重要である。以下、次章では三節に分け、この三人の人物に注目し、それぞれに特徴的な仕事について追う。そして続く結びの章で、築地小劇場で展開されていた活動の、ジャンル横断的なあり方について総括したい。

## Ⅱ 築地小劇場でのジャンルの混交、あるいは三人の越境者

### 1 俳優千田是也と人形劇

まず取り上げるのは、設立から1926（大正15）年まで、劇団築地小劇場の中心的俳優として活動した千田是也の、人形劇での仕事である。

築地小劇場では、新劇とならんで、人形劇がしばしば上演されていた。その公演は主として人形劇団〈人形座〉によるもので、先行研究としては、新劇とは別建てのテーマとして、滝沢（2011）や Zhou（2017）の研究が挙げられる。注目されるのは、この人形座公演の担い手の一部が、劇団築地小劇場のメンバーか、同劇団と深い関わりを持つ人々だったことである。そのひとりが千田是也だった。



### 人形座と千田ほか築地の人々

加えて目を引くのは、俳優としての活動を始めるよりも前から千田が人形劇の制作に関わっていることである。

キーパーソンは千田の兄で舞台美術家の伊藤熹朔<sup>きさく</sup>だった。熹朔は震災前、土方与志が自宅に付設していた〈模型舞台研究所〉に出入りし、千田もこれに付き添っていた。

また震災後まもなくの1923(大正12)年11月、照明家・遠山静雄の私邸で「人形座遠山邸試演会」が開かれた際、熹朔はメーテルリンクの『アグラヴェーヌとセリセット』の制作に携わり、以降、イギリスの演出家クレイグの〈超人形<sup>スーパー・マリオネット</sup>〉理論に関心を寄せつつ、マリオネットによる人形劇を追究した(滝沢2011:19)。この「人形座遠山邸試演会」にも千田は関わっており、この際に、築地小劇場の設立時に同人6名のひとりとなる和田精と知り合って交流するようになった。千田いわく、和田は「照明の技術家」で、千田とは『アグラヴェーヌとセリセット』の人形芝居以来のおつきあいで、そのあとで始めた私たちの演劇研究会では和田さんがリーダー格だった(千田1975:67)という。

その後、築地小劇場が開場した翌々年の1926(大正15)年2月、上記試演会の主要メンバーが舞踊家の山田五郎の渡米送別会(於・丸の内保険協会ホール)でオーストリアの劇作家シュニッツラーの仮面劇『猛者』を上演、それを機にグループが再編され、同年9月に築地小劇場で「人形座第一回演出」として、ドイツの劇作家ウィットフォーゲルの風刺劇『誰が一番馬鹿だ?』が上演された。翌1927(昭和2)年4月には同じく築地小劇場で、労働者演劇を学びに渡独する千田のための「千田是也を送る会」が催され、前出の『猛者』と人形劇『パンチとジューディ』が上演された。そして千田の渡独後も人形座は築地小劇場で公演を行い、1927(昭和2)年12月の「人形座第三回公演」で、ドイツの劇作家イヴァン・ゴルの仮面劇『メツザレム』ほかを上演、同作の翻訳は、多くのドイツ語戯曲の翻訳を手掛けていた築地小劇場文芸部員の久保栄が担当した(翌28(昭和3)年に『メツザレム 或は永遠のブルジョア』の表題で原始社から出版)。

このように築地小劇場では、新劇の活動が展開されるのと並行して、千田是也を始め、複数の築地小劇場関係者が人形座に関与し、人形劇と継続的に接点を持ち続けていた。

### 俳優千田の人形的演技

築地小劇場での上記のような人形劇の実践は、同劇場で俳優として活動した千田本人の演技に影響したように見える。1924(大正13)年12月、開場から半年の築地小劇場で上演された、ゲオルク・カイザー作『朝から夜中まで』の公演を例にとって確かめてみよう。

戯曲の大筋は次の通りである。ある銀行の出納係が出来心から公金を持ち逃げし、街の各所で遊興の限りを尽くしたのち、虚しさで自責の念から自死するに至る。浅野によれば、「震災前この戯曲を紹介した小山内薫は、この主人公を「魂の巡礼」という言葉で解説し、この戯曲を「神曲」「天路歷程」に比較していた(浅野1971:94)という。ただし浅野は演出に関しては一線を引き、「その言葉ほど重々しい感じは、その演出からは受けなかったが、主人公がめぐりめぐって救いを求



めたあげく、死をあがなう主題はよく強調されていると思った」(同)と、上演が軽快でありつつ原作の内容に忠実だった印象を伝えている。

特徴的だったのは村山知義の舞台美術だった。きわめて立体的で、舞台空間全体を埋め、場面ごとに特定の部分が照明で照らされて使用された。村山が記すところでは、「この軍艦みたいな三階建の構築は、最後の救世軍の会堂を中央にして、右に銀行の店内を第一階に、出納係の家を第二階左にキャバレーを第一階に、ホテルを第二階に、そして一番高い所で、左と右を橋でつないで、そこを自転車競争の審判台にし、部分照明によって次々に進行する仕組み」(村山 1971:253)だった。一観客だった浅野も装置全体を軍艦にたとえて、次のように描写している。

あけ放した舞台には、まだライトがついていないので、薄暗い中に何かごたごたと組み上げられていた。目が慣れてくるといろいろなものが見える。所々に絵も書いてある。字も書いてある。曲がり木があって、首吊り縄を連想させる波形の縄が下っている。タンクみたいなものもある。全体が何となく船のデッキに似ていて、真ん中の辺は舞台の相当高い所まで届いている。軍艦の艦橋みたいである。(浅野 1971:92-93)

上演開始の時刻となり、「ドラがいつものように鳴って、灯が消えると、「朝」「から」「夜中」「まで」と、上から順々に、右へ左へ移りながら、ランターンに灯がはいって、芝居の題を告げる」。そのあとは「銀行の出納口、競技場の切符売場、出納係の家」といった「狭い場面」や「雪の原野とか、六日〔間自転車〕競争の競技場とか暗示的な場面」(浅野 1971:93)が示された。雪原の場面は村山が次のように詳述している。

雪の野原などは、スノコ(舞台の天井)から殆んど垂直におろされた真ッ白な縄梯子であり、その途中に直径三メートル程の真ッ白な円形がバックとして釣りおろされ、紙の雪がチラチラと降る。出納係は縄梯子をつたって、スノコから逃げおりてくる。その途中で、下手二階のホテルの屋上につくられた真ッ黒な骸骨のあかりが明滅する、というわけだ。(村山 1971:253)

この「縄梯子をつたって、スノコから逃げおりてくる」主人公の出納係を演じた俳優が千田是也である。その演技について当時を振り返る千田は、「箕の子から一本の縄梯子に伝わって降りて来たり、柱に打ちつけた猿の腰掛けみたいに小さな板の上で手足をやたらに動かして〈雪の野原〉の独白をやったり、大いに張りきって暴れまわりました」(千田 1992:228)と書き留めている。こうした「手足をやたらに動かす」演技はマリオネットのそれを思わせる。

さらに別の複数の記述からも、人形的と言い表せる千田の演技がうかがえる。千田本人の回想では、「チェーホフだのゴーリキイだのシェークスピアだのの芝居をやった時は、私一人が全体の調子をぶっこわしていると、いつも叱られた」(千田 1975:87)一方で、「無我夢中なところ、熱

や力がこもっているところ、妙にぎごちないところ、万事拵はずれなところが、「忘我の演技」「魂の絶叫」のように受けとられたのであろうか。表現派の芝居では、私はたいてい評判がよかった」（同 86）という。また「どんな役をやっても〈スタチュー的〉だとか〈ポーズ〉の役者だとか言われ、それから抜け出すのに苦労しました」と述懐している（千田 1992:229）。あるいは、客席からの浅野の観察によれば、「千田のせりふや動作は不自然に誇張されてはいたが、終始一貫、力の充実が感じられて、芝居の中心をちゃんと自分がこしらえていた」（浅野 1971:94）といい、良くも悪くも堅い印象だったその演技について伝えている。

また浅野が「不自然に誇張されて」いたと判断した台詞については、その一部に千田本人の手が入っていた可能性がある。千田は次のように伝えている。

土方先生の暖〔ママ〕めておられたドイツの芝居は、資料あつめやテキスト・レジー〔＝上演台本制作〕の段階からお手伝いをし、いろいろお話も伺い、脚本や役についての心構えが比較的早くできていたので、実際の稽古が短すぎてこまったということにはなかった。たとえば『朝から夜中まで』などは、稽古に入る二月ぐらい前から、そういう準備を土方先生とやっていたように思う」（千田 1975:75、下線は引用者）

つまり千田は、俳優として出演するだけでなく、土方による上演台本準備にも関与していた。演出家の土方の了解を得て、自分の台詞を自分の演技に合わせて工夫することが可能な立場にあったのだった。

## 2 美術家村山知義による舞台の仕事

千田主演の『朝から夜中まで』については、先述の通り、村山知義の舞台美術が大きな注目を集めていた。以下は築地小劇場での村山の仕事について追っていこう。

村山は劇団築地小劇場のメンバーではなかった。『朝から夜中まで』の舞台美術の仕事の実現に至る経緯は、村山が同作の上演計画を知って、演出の土方に直接連絡を取り、舞台美術の担当を願い出たというものだったが、当時の村山は舞台美術を専門に活動していたわけではまったくなく、むしろそうではない仕事がほとんどだった。

村山は 1922（大正 11）年、約 10 か月間にわたるドイツ遊学で、ダダイズムを始め同時代西洋の前衛美術に触れ、帰国して以降、新興美術運動〈マヴォ〉を率い、旧来の制作方法にとらわれない数々の実験的な造形美術作品およびプロジェクトを手掛けていた（したがって村山の仕事に関する先行研究は、五十殿（2001）や Weisenfeld（2001）のそれを始め、演劇学・演劇史よりもむしろ美術史の研究者の手になるものが目立つ）。そしてその一方で、村山は滞独時に演劇や舞踊の公演を訪ね、劇作家カイザーの作品に関心を寄せてもいた（これが『朝から夜中まで』の舞台装置制作を土方に申し出る背景だった）。また人形劇にも関心を示し、先述した人形座の第一回公演（1926（大正 15）年 9 月、於・築地小劇場）に触発されてか、翌 1927（昭和 2）年に人形

劇の脚本として『スカートをはいたネロ』および『やっぱり奴隷だ』を創作している。

### 築地小劇場での「劇場の三科」公演

以上に加えて、村山と築地小劇場との関わりに関して非常に目を引くのは、同劇場で上演された「劇場の三科」である。

「劇場の三科」の「三科」とは美術家集団の名称である。〈三科〉は築地小劇場の開場から数か月後の1924（大正13）年10月、未来派美術協会、アクション、マヴォ、DSD（第一作家同盟）などの新興美術団体に属した美術家たちが合流して結成された（五十殿1989:70-71）。そして翌1925（大正14）年5月30日、開場から1年弱の築地小劇場で、美術家たちがその仕事を観客の目の前で披露する「劇場の三科」が催された。

その背景としては、同時代の前衛美術運動だったイタリア未来派のマリネッティが唱えた概念「驚異の劇場」が指摘される。村山は1922年の滞独中、ベルリンでマリネッティと面会し、「驚異の劇場」の概念を知った。「驚異の劇場」とは、五十殿の言い方を借りれば、「絵画や彫刻を展示したり、即興演奏も行なうこともできるような——「劇的」であるということについて——包括的というよりも著しく貪欲な劇場の概念であった」（五十殿1989:80）。こうした「貪欲」さを、後述する「劇場の三科」は追求していたように見える。

村山が「スペクタクル」と言い表わす「劇場の三科」の内容は、一見、相当に無秩序なものだった。彼は次のように伝えている。

あるいは古い道徳を否定し、世相を諷刺し、権威を嘲笑し、軽蔑されていたものを賞揚しなどし、美術的には未来派的、構成派的形式を用い、さらに、幻灯やスポット・ライトを駆使し、演技はどうせ絵描きたちがやったのだから幼稚なものではあったが、それでも熱心に稽古をし、その上、オートバイのモーターの音、マグネシウムの閃光などを用いたばかりか、ガソリンのにおい、いわしを焼くにおいなどを客席にただよわせた。（村山1949:42）

この上演について、構成を確かめてみよう。公演プログラムには次の12の演目が掲載された。五十殿の調べによれば、実際の演目の順序は変更されていたが、おおむねプログラム通りだったという（五十殿1989:86）。

- 一 吉田謙吉作・演出「鉦（白と赤の対立に依る開幕劇）」
- 二 村山知義 舞踏「バートヴェン・メヌエット・イン・ゲエ」
- 三 浅野孟府・岡本唐貴「コンストラクション」
- 四 秀・木下（詩の朗読）「世界人類の共通詩唱」
- 五 渋谷修作・演出「丁度今が彼女の時だ」（一幕）

- 六 矢部友衛作・演出「行動」
- 七 村山知義作・演出「子を産む淫売婦」(電気及び人形応用・陰鬱なる滑稽劇)
- 八 横井弘三作・演出「カメノコ採り」
- 九 柳瀬正夢作・演出 漫劇「+ - + - + - × ÷ = 休日」(香ひと動作と光りを主とするパントマイム)
- 一〇 神原泰作・演出「人生」(二幕)(消極的效果による喜劇)
- 一一 村山知義 舞踏「季節に協へるグロテスク」
- 一二 玉村善之助作・演出「トロンボン・ブーツ・パーク・タランテラ」「莫見比涅海賊貴族古加乙温」

このうち村山の名前は「舞踏」で2箇所、「作・演出」で1箇所に認められる。つまり、ここで村山は舞台美術家としての仕事を示したわけではまったくなく、それどころか出演までしていた。舞踏については、村山は公演の結び近くの演目に触れて、「私は最後にちゃんとした踊りを二曲踊り、更に、パンツ一つだけで、丸禿げのかつらをかぶり、同じく裸のマヴォイスト三、四人と、無音楽のインプロヴィゼーションを踊った」(村山 1971:293)と伝えている。また「作・演出」を担当したプログラム七つ目の演目「子を産む淫売婦」の内容は、淫売婦とその友人や夫、女郎屋の亭主、新聞配達員といった役を演じる出演者に加えて、乳児をかたどった10体の人形が現れ、終幕、淫売婦が子を産み落とし、その子供たちは昇天していくというものだった。稽古はある画廊で行なわれ、「劇場の三科」の公演前から話題となっていた(五十殿 1989:88-89)。

プログラム冒頭の演目「鉦」で作・演出を担当した吉田謙吉は、「劇場の三科」が「前衛的な画家や、彫刻家がことごとく一堂に会したこと、なおかつ、こうした、デタラメともいえる催しでありながら、けっしてアナキーのきざしとてなく、いささかなりとも絵画的に進歩的なきざしに燃えていたことだけは付言してはばからない」とその意義を誇る。また同時に、この催しが「築地小劇場の、打ちつづいての真摯な公演のさなかで行なわれたということ」にも注意を促している(吉田 1971:148)。ここから考えて、「劇場の三科」は劇団築地小劇場の人々に、またその観客に、強い印象を残したことが大いにうかがえる。

その後も村山は別の形で築地小劇場と関わりを持った。歌舞伎役者の河原崎長十郎らと〈心座〉を結成し、その旗揚げ公演を、「劇場の三科」公演から約4か月後の1925(大正14)年9月、築地小劇場で行なったのだった。公演は3本立てで、さらに村山による舞踊もあった。3演目のうちのひとつは『朝から夜中まで』と同じ作者のカイザー作『ユアナ』で、村山が翻訳・演出・装置を手掛けた。また心座の設立同人には、村山と長十郎、同じく歌舞伎役者の市川団次郎、そして小説家・劇作家の池谷信三郎に加えて、注目されることに、劇団築地小劇場の俳優だった村瀬幸子も名を連ねていた(大笹 1990:674-675、村山 1971:297-305)。

### 3 「舞台美術家」吉田謙吉の独特な立ち位置

#### 「劇場の三科」での吉田

ところで、なぜ築地小劇場で「劇場の三科」の公演が実現できたのだろうか。もちろんそれに先立って村山が行なった『朝から夜中まで』での仕事の縁もあっただろうが、決定的だったのは、前出の吉田謙吉の口添えだった。

吉田は築地小劇場のメンバーの舞台美術家であり、彼が築地小劇場と村山ほかの美術家たちとの間を取り持った。彼いわく、「新しい絵画運動に相ついでたずさわっていた人たちが」「それぞれ各所で展覧会をひらいたりしていたことと、ぼくが築地小劇場で演劇活動をしていた関係からとで、築地小劇場の舞台を借りて、みんなでひと騒ぎして氣勢をあげよう、といったはなしがまとまり、ぼくが劇場側に交渉して一日借りることになった」（吉田 1971:144）というのがその経緯だった。

ここで注意したいのは、「築地小劇場で演劇活動をしていた」と吉田が記していることである。つまり、さきに彼を「築地小劇場のメンバーの舞台美術家」と紹介したが、彼の活動は舞台美術家としてのそればかりではなかった。

実際、前掲の「劇場の三科」プログラムにある通り、ここでは吉田みずからの「作・演出」で「鉦（白と赤の対立に依る開幕劇）」が上演されている。吉田はつまり、劇団築地小劇場で舞台美術家としての仕事をしている一方で、「劇場の三科」では数ある演目の、最初のその作・演出を手掛けている。それどころか、その演目の上演の流れを記した次の吉田の記述からは、ごくわずかながら出演までしていることがわかる。

昼休みの工場の汽笛で幕があくと、いきなり弁当箱を簀の子から落とした。かねて十六ミリで撮っておいたネガフィルムを紙のスクリーンに映写しておき、自分の仕事着の釦を上手（かみて）に切出しで拡大して下ろしてくる。同時に下手の綱をひっぱると、ほんものの猿を入れた檻がいきなり吊しあげられていく。檻のなかの猿は、とたんにキー・キーさわぎたてる、といったところでぼくが幕前に出て、ピョコンと頭を下げる、それをきっかけとして幕が下ろされる。その幕の下りかけに、労働者の群が、ネガの映写されている紙のスクリーンをめちゃめちゃに破きながら、どっと舞台にあらわれる。幕が下りきってまで檻のなかの猿は高く吊しあげられたままキー・キーいっている声をきかせた、といったような一幕だった。プロレタリアとブルジョアとの階級対立そのものを単純に風刺したつむりの漫画劇みたいなたわいのないものだったが、観客もまたたわいもなく、あっけにとられて大拍手。（吉田 1971:145-146、下線は引用者）

ただ、上記は吉田の記憶にもとづくもので、実際の進行は異なっており、さらに彼は舞台上で一礼をしたばかりでなく、もう少し演技をしたようだ。他の複数の記録を加えて五十殿が再構成

したところでは、労働者の群れがスクリーンを破りながら舞台に現れて去ったあとに吉田が登場し、自分のナッパ服の釦と、上手に吊り下げられている釦を見比べ、それを合図に、吊り下げられた釦がさらに下がり、同時に下手の檻が高く引き上げられ、猿が暴れ出し、吉田が客席へ一礼して幕、という流れだった（五十殿 1989:87）。

### 吉田の築地小劇場内外での活動、千田および村山との協働

吉田の仕事は、築地小劇場を扱った先行研究において、劇団築地小劇場の舞台美術家のそれとして扱われていることがほとんどである。だが、上記「劇場の三科」での彼の働きが示すように、その活動は、劇団築地小劇場に、また舞台美術の制作にとどまるものではなかった。

震災前、東京美術学校の図案科で学んでいた吉田は、画家仲間からの誘いで劇団踏路社<sup>とうろしや</sup>の公演を観劇後、同劇団と関わるようになり、ドイツの劇作家ヴェデキント作の『春のめざめ』に端役ながら出演まで果たした（吉田 1971:27-29）。また各所での観劇を重ねるうちに、伝手を通じて背景画の制作を始めた（同 43-46）。1920（大正 9）年には装飾美術家団体〈尖塔社〉の結成に参加し、震災後は今和次郎と〈バラック装飾社〉を立ち上げて、震災復興の一環としてカフェや商店の装飾を手掛けた。バラック装飾社の活動は追って、同時代の人々の生活形態や身なり、持ち物について観察・調査する「考現学」へと展開した（塩澤 2012:135-150）。さらに、吉田は新興美術運動〈アクション〉のメンバーとしても活動した。アクションは 1922（大正 11）年、フランスでアンリ・マティスに師事していた中川紀元の帰国を機に、中川を軸として、神原泰、古賀春江、矢部友衛ほかによって結成された団体で、その結成メンバーに吉田も名を連ねていた（多摩美術大学 2022-1:90 および五十殿 2001:67-79）。

築地小劇場との関連では、千田是也との縁があった。千田は前出のバラック装飾社の立ち上げに参加しており（千田 1992:306）、また千田によると、築地小劇場の設立前からあった彼らの演劇研究会から、設立同人のひとりとなる和田精と、吉田謙吉、宮田政雄、小松栄が築地の仕事に加わった。築地小劇場の開場前後の吉田について、千田は「生活のためだったのだろうか、宣伝部に籍を置いてポスターやチラシのデザインをしながら、この時期には『海戦』『死せる生』などの装置をした」（1975:67-68）と書き留めている。

千田が言及している『海戦』は、同時代ドイツの劇作家ラインハルト・ゲーリングの作品で、築地小劇場の開場公演の演目のひとつである。内容は第一次世界大戦中の、ドイツ軍艦の砲塔の中にいる水兵たちの焦燥や不安を描いたもので、彼らの極限状態を反映した断片的な台詞を特徴とする。同作は表現主義の代表的な戯曲とされ、土方が演出した公演は大きな反響を呼んだ。吉田による舞台美術は砲塔内の閉鎖的な空間を象徴的に示したものだだった。

この『海戦』に千田は第二の水兵役で出演し、吉田も、台詞はごく少ないものの、第七の水兵役で幕切れに出演している（吉田 1971:117-118）。だが、吉田が舞台美術を手掛けるのと並行して出演まで果たしていることを、先行研究はまったく顧慮していない。『海戦』の公演が大きな反響を得た理由を、先行研究はおおむね土方の演出に求めているが、吉田の当時の活動に鑑みて、



彼の働きは見過ごせない。吉田の関与があって、同公演は演劇界ばかりでなく、美術界からも大いに注目を集めていたと考えられる。

吉田をキーパーソンとした、築地小劇場と美術界との交流はその後も随所で認められる。村山知義が主宰した前出の新興美術運動マヴォのメンバーが1924（大正13）年7月から翌年8月まで刊行していた雑誌「マヴォ」は、築地小劇場公演『虫の生活』（チャベック作、土方演出）の吉田による衣装デザインを5号に、吉田の詩を7号に掲載した（Cf. 塩澤2012:135-136）。『虫の生活』の公演は1925（大正14）年4月のことで、上掲の「劇場の三科」公演（同5月）の直前である。あるいは、これも先述の、村山ほかが設立した心座が築地小劇場で1925（大正14）年9月に行なった旗揚げ公演では、3本あった演目のひとつ『三月三十二日』（池谷信三郎作・演出）の装置を吉田が担当している（多摩美術大学2022-1:12）。また1927（昭和2）年7月、劇団築地小劇場の第66回公演で上演された『謝肉祭の狂言』（ハンス・ザックス作、久保栄訳）では、吉田が装置に加えて演出を担当し、さらに、彼と考現学の活動を展開していた今和次郎が衣装を考案している（多摩美術大学2022-1:19）。

以上一連の活動に鑑みれば、吉田が劇団築地小劇場のメンバーとして、あるいは同劇団の舞台美術家として限られた仕事をしていただけではまったくなかったことは明らかである。彼が手掛けた数々の仕事は、特定の劇団や集団、あるいは肩書などにしばられることなく、演劇（界）と美術（界）を自由に越境する人物のそれと表現すべきものだった。

### Ⅲ むすび ジャンル横断的だった「演劇の実験室」築地小劇場

築地小劇場では、劇団築地小劇場による公演ばかりでなく、そうではない公演がしばしば上演されていた。そしてそれらは単なる〈貸し小屋公演〉ではなかった。これらは、なるほど劇団築地小劇場による公演ではなかったが、そこで制作や出演をした千田、村山、吉田といった人々は、劇団築地小劇場のメンバーだったか、あるいは同劇団と強い接点を持っていた。

そして彼らはそれぞれ、築地小劇場という劇場で、自分の仕事を〈俳優〉や〈舞台美術家〉のそれに限ることなく、ジャンルをまたいだ仕事を展開した。すなわち、千田は俳優としての活動をするのと並行して、人形劇の制作に関わり続けた。村山は舞台美術を手掛けるのと前後して劇作や演出を担当し、別の公演でダンスを披露してもいた。吉田も同様、舞台美術を担当する一方で、時に演出をし、出演も果たしていた。

目を引くのは、彼ら三人が築地小劇場で展開した仕事には共通して、ジャンル横断的な制作姿勢が認められることである。その仕事の多くは、濃野壯一の言い方を借りれば、「アヴァンギャルド美術運動と演劇運動（新劇）が相互に越境・浸食した特異な時代」（多摩美術大学2022-1:81）の出来事だったと言ってもいいかもしれない。

また、築地小劇場で展開された上記のような実験的試みは、その後の日本で繰り返される同様の試みの先駆とも考えられる。戦後の1970年代初め、同時代のアンガラ演劇の勃興を前にして、村山知義は「劇場の三科」を引き合いに出し、同公演に「現在流行のアンガラ劇場の構想——不



条理劇から、ハプニングにいたる——が、殆んどすべて含まれていた」(村山 1971:293) と述懐している。実際、「劇場の三科」が上演された築地小劇場という空間には、「小劇場」と位置づけられていたからこその実験性の点で、1960・70 年代のアングラ演劇——その上演空間の特徴から小劇場運動とも呼ばれる——と通底するように思われる。

加えて、21 世紀初めの現在における芸術家たちのジャンル横断的な協働に鑑みても、築地小劇場で展開されていた上記の活動の数々は再評価されていい。さきに濃野の、「アヴァンギャルド美術運動と演劇運動(新劇)が相互に越境・浸食した特異な時代」という言葉を引いたが、必ずしも当時だけがそのような「特異な時代」だったとは思われない。というのも、こんにちでも、演劇と美術を厳然と分け隔てて考えはしない人々の仕事がいよいよ認められるからだ。

たとえば劇作家・演出家の岡田利規と美術家の金氏徹平による『消しゴム山』(2019)や『消しゴム森』(2020)を始めとする作品群は、バレーボールやパイロンといった、日常生活で見られる大小の物品や道具の数々を一見無造作に配置し、俳優といわゆる〈モノ〉とを等価に扱ってその〈共演〉を示す。この点で『消しゴム』シリーズには、俳優に劣らない存在感を人形や舞台美術が示した、千田、村山、吉田による仕事との類縁性が認められるように思われる。また『消しゴム』シリーズは、劇場や、美術館の複数の展示室、あるいはオンライン等で発表されており、演劇と現代美術のどちらの分野で扱われるべき作品か、どちらの特徴が前面に出ている作品か、その判断は難しい。さらに言えば、演劇作品か美術作品かという判断を下そうとすること自体、ここではそれほど意味がないということが指摘されているようにも見える。築地小劇場で催された公演の一部もおそらく、ちょうどそのような、ジャンル横断的なものだった。

「演劇の実験室」築地小劇場は、来たるべき新しい演劇のための実験の場だった。そしてその「演劇」とは、旧来考えられていた演劇の枠にしばられず、枠の外にあった芸術との接点を貪欲に求めながら、探られていたものだった。別の言い方をすれば、おそらくその成果の一部は、旧来の見方からすれば、演劇とは言い難いものだった。そして後年の見方からしても、往々にして演劇とは言い難いものとみなされて、その結果、先行研究の記述からこぼれおちてしまったものと考えられる。

先行研究は主として、戯曲研究や文学史研究の文脈で築地小劇場の活動について論じている。だがこのアプローチは十分ではない。そもそも、同劇場の共同創設者である小山内薫みずからが、1924(大正 13) 年 8 月号の『演劇新潮』への寄稿「築地小劇場は何の為に存在するか」で、次のように言明している。

築地小劇場は演劇の為に存在する。そして戯曲の為に存在しない。

戯曲は文学である。文学の為に存在するものは劇場ではない。

劇場は演劇を提供する機関である。

劇場は戯曲を紹介する場所ではない。

(秋庭 1956:548 より引用。旧字は新字に改めた)

この小山内の発言に即して、どのような戯曲が上演されていたか、戯曲がどう上演されていたかという問いを追うばかりでなく、戯曲以外の要素も視野に入れ、展開されていた上演全般に注目して、築地小劇場は再評価されるべきではないだろうか。同劇場は、新劇ばかりでなく、多様なジャンルの芸術が、またジャンル横断的な芸術が育まれた揺籃として、従来理解されているよりも遥かに豊かな意味を持っていた場所だったように思われる。

築地小劇場は「演劇の実験室」と呼ばれた。この呼称は、ジャンルを新劇に、ひいては演劇にさえ限らず、多くの越境的な試みが行なわれるための場所を意味していたと理解すべきだろう。

(本研究は JSPS 科研費 JP22K00153 の助成を受けたものです)

### 参考文献

- 秋庭太郎 (1955) 『日本新劇史』 上巻 (理想社)
- 秋庭太郎 (1956) 『日本新劇史』 下巻 (理想社)
- 浅野時一郎 (1970) 『私の築地小劇場 正』 (秀英出版)
- 大笹吉雄 (1986) 『日本現代演劇史 大正・昭和初期篇』 (白水社)
- 大笹吉雄 (1990) 『日本現代演劇史 昭和戦前篇』 (白水社)
- 五十殿利治 (1989) 「大正期の新興美術運動と「劇場の三科」」 [西武美術館 『ART VIVANT』 33, pp. 70-99]
- 五十殿利治 (2001) 『日本のアヴァンギャルド芸術 〈マヴォ〉 とその時代』 (青土社)
- 塩澤珠江 (2012) 『父・吉田謙吉と昭和モダン 築地小劇場から「愉快的家」まで』 (草思社)
- 菅井幸雄 (1974) 『築地小劇場』 (未来社)
- 千田是也 (1975) 『もうひとつの新劇史 千田是也自伝』 (筑摩書房)
- 千田是也 (1992) 『千田是也演劇論集 第9巻 1980～1991年 築地小劇場から現在まで』 (未来社)
- 滝沢恭司 (2011) 「「美術」の進出——人形座にみる大正期新興美術運動の様態——」 [立命館言語文化研究 22(3), pp. 17-33]
- [多摩美術大学] (2022) 『多摩美術大学 学内共同研究 2018～2022 『近代日本の演劇と吉田謙吉』 研究記録・資料集 ～本業は舞台美術家です～』、Book 1 および Book 2 (多摩美術大学)
- チェルフィッチュ×金氏徹平 (2020) 『消しゴム石』 (SHUKYU)
- 萩原健 (2012) 「ベルリーン、一九二二年——遊学中の観劇体験にみる、原風景としての混沌」 [岩本憲児編 『村山知義 劇的尖端』 (森話社)、pp. 23-51]
- 村山知義 (1949) 『グロース その時代・人・芸術 (人民の画家選書)』 八月書房
- 村山知義 (1971) 『演劇的自叙伝 2 1922～27』 (東邦出版社)
- 吉田謙吉 (1971) 『築地小劇場の時代 その苦闘と抵抗と』 (八重岳書房)

- Powell, Brian (1975): "Japan's First Modern Theater: The Tsukiji Shogekijo and Its Company, 1924-26" In: Monumenta Nipponica 30, No. 1, pp. 69-85.
- Rimer, J. Thomas (2014): "The Tsukiji Little Theater and Its Aftermath" In: Rimer, J. Thomas / Mori, Mitsuya / Poulton, M. Cody: The Columbia Anthology of Modern Japanese Drama, New York: Columbia University Press, pp. 71-85.
- Weisenfeld, Gennifer (2001): Mavo: Japanese Artists and the Avant-Garde, 1905-1931. University of California Press.
- Zhou, Yufei (2017): "Karl August Wittfogel's Proletarian Drama in Japan" In: 大阪大学人間科学部社会学・人間学・人類学研究室『年報人間科学』Annals of human sciences [Osaka University] 38, pp. 1-16.



## 【研究論文】

## 地域における歴史的遺産の保存運動

——北海道・丸瀬布地域における森林鉄道機関車「雨宮 21 号」の事例——

The Development of Preservation Movements for the Local Historical Heritage  
A Case Study of a Steam Locomotive Operated on a Forest Railway in Hokkaido

恩 田 睦

ONDA, Mutsumi

## I. はじめに

本稿の目的は、地域の産業・文化の発展にかかわった歴史的遺産の保存運動のあり方について、北海道紋別郡丸瀬布町（現・遠軽町丸瀬布）において動態保存されている「雨宮 21 号」を事例に明らかにしようとするものである。「雨宮 21 号」とは、東京市深川区の雨宮製作所において製造された国産初となる森林鉄道用の蒸気機関車（C 型ワルシャート式機関車、整備重量 11 トン）である。北見営林局管内の武利意森林鉄道に導入された 3 機のうちの 1 機で、同森林鉄道が開業した 1928 年に製造され、1958 年の無煙化・内燃化による用途廃止に至るまで運用された。

「雨宮 21 号」については、用途廃止になる頃に地元の住民有志を中心に保存運動が展開されて町有資産になり、その後に町営レクリエーション公園である丸瀬布森林公園いこいの森において動態保存されたことが知られている（丸瀬布町史編集委員会 1994, pp.880-881）。また、林業遺産として「雨宮 21 号」を位置づけて地域振興や観光振興のために利活用されていること（奥山 2022, pp.149-156）、パブリックガバナンス論におけるネットワークマネジメントの観点から丸瀬布において官民の連携による地域ぐるみで「雨宮 21 号」の保存がなされたことを検討した成果がある（神崎 2022, pp.95-116）。本稿では、これらの研究が十分に扱っていない「雨宮 21 号」の保存運動の展開について住民有志の活動に注目しながら整理し、かつて数多く存在した森林鉄道のなかでも丸瀬布において精力的な保存運動が展開され、現地における動態保存がなしとげられた要因を明らかにすることを目的とする。

次に、森林鉄道について概説する。森林鉄道は、主に木材を輸送する目的で敷設された産業用鉄道である。わが国において動力車を利用する森林鉄道の嚆矢は<sup>1</sup>、1908 年に運用を開始した津軽森林鉄道であった。その後、森林鉄道は全国で 1,258 路線、8,971 キロメートルの路線網をもつまでに発展し、わが国の林業を輸送面で支えた。北海道は森林資源が豊富であることから、北海道森林管理局管内の森林鉄道は 134 路線、1,376 キロメートルであり、東北森林管理局（473 路線、2,968 キロメートル）に次ぐ規模であった<sup>2</sup>。

森林鉄道は、伐採現場付近まで線路を延伸するため、末端区間では簡易な運輸設備で整備されることがあった。このため急こう配、急カーブが多く、国有鉄道よりも軌間の狭いナローゲージ（762 ミリメートル）で敷設された。森林鉄道の役割は、伐採された木材を山から国鉄駅ないし港の貯木場まで輸送することである。森林鉄道のなかには木材以外にも沿線の地域住民や現場作業員のための生活物資を輸送したり、非公認ながらも地域住民を便乗させたりすることもあった（小川 2017, pp.285-308）。森林鉄道は、木材輸送だけでなく地域住民の生活インフラとしての役割を果たすこともあったのである。

戦後の森林鉄道では蒸気機関車からディーゼルなどの内燃機関車に置き換えるなどの動力の近代化・効率化が図られたが、全国的な林道整備の進展にともない、1970 年代にかけてトラック輸送へと転換された。用途廃止となった森林鉄道の機関車、運材車両、路盤のごく一部については、地元の住民有志や自治体による働きかけによって地域の観光資源として保存・整備されたり、近代化遺産や国の重要文化財に指定されたりすることがあった（中牧 2016, pp.93-100；伊東 2021, pp.110-117）。ただし、もともと山間部を中心に簡易な設備をもって運用されてきたことに加えて、路線廃止から長期間を経ているため、森林鉄道の痕跡の多くは消滅してしまっている（八巻 2019, pp.99-117）。

木材という森林資源の物的流通の一端を担った森林鉄道の車両や遺構は、わが国の森林開発の歴史を後世に残す産業遺産として保存され、地域の観光資源として積極的に活用されていくべきものである。ただ、現状として森林鉄道で運用された機関車、運材車両の大半は静態保存であり（野口 2019, pp.23-24）、必ずしも適切なメンテナンスを受けていないために観光資源として地域貢献に寄与しているとは言い難いケースもある。森林鉄道用の蒸気機関車の動態保存、すなわち稼働できる状態で維持されている例は、丸瀬布森林公園いこいの森における「雨宮 21 号」が唯一の存在である<sup>3</sup>。

運行・維持にかかる費用負担だけでなく運行・整備などの技術的なノウハウの承継が求められる動態保存を維持することは決して容易なことではない。丸瀬布の住民有志が「雨宮 21 号」の保存運動を展開したときには先進事例の十分な蓄積があるわけではなく、ほかの住民から批判されることもあり得た。本稿では、住民の協力を得ながら地域の歴史的遺産を保存する住民有志の行動のあり方について示すことにする。

## Ⅱ. 旧武利意森林鉄道と丸瀬布地域の産業発展

「雨宮 21 号」の保存運動を検討するに先立ち、丸瀬布地域の産業と社会について確認する。まずは、武利意森林鉄道の延伸にともなう林業の発展について概観し、次いで丸瀬布地域の産業に及ぼした影響について検討する。



## 1. 武利意森林鉄道の着工

丸瀬布町は、オホーツク海からおおよそ 40 キロメートルの内陸部に位置する<sup>4</sup>。町域の面積は 510.36 平方キロメートルであるが、このうち山林面積が 94.97%（国有林は 91.79%）と大部分を占める一方で宅地面積は 0.16%、田畑面積は 2.11%である。丸瀬布は山林部分の広さゆえに平坦部分の面積が狭く、なおかつ日照時間が短いことから農作物の栽培には不向きな土地であり、林業を中心に発展してきた。

1927 年には内務省が直轄する北海道庁によって、第 2 期拓殖計画が実施されたのであるが、その主要施策の一つに国有林の伐採と造林事業が含まれていた（小関 1962, pp.53-55）。本計画にあわせて、網走営林区署遠軽分署と丸瀬布斫伐事業所が設置され、武利地区の国有林において道庁直営の造材と輸送を合わせた官行斫伐が開始された<sup>5</sup>。同時期には、国有林を開発するため、津別森林鉄道（1926 年）と上生田原森林軌道（1928 年）、渚滑森林鉄道（1935 年）が相次いで着工した。

1927 年に着工した武利意森林鉄道の測量と道床の整備は、石北東線（遠軽－丸瀬布）の延伸工事と並行して進められた。石北東線の丸瀬布駅開業とともに、すでに開業していた温根湯森林鉄道と陸別森林鉄道から機関車を 1 機ずつ借用して武利意森林鉄道のレールの敷設作業が行われた。1928 年には、武利意森林鉄道の武利意幹線のうち丸瀬布から 12 キロメートル地点の滝停車場までと、そこから分岐する湯ノ沢支線の湯ノ沢に至る 7.2 キロメートルと、さらに奥に進んだ 15 キロメートル地点の十五軒停車場までと、そこから分岐する上武利支線の五十の沢に至る 3.8 キロメートルの区間が開業した。武利意森林鉄道は、その後も順次延伸され、1945 年時点において上丸瀬布森林鉄道と合わせるとおおよそ 84 キロメートルの路線網を有していた。

## 2. 蒸気機関車・内燃機関車の配備

1928 年 9 月には森林鉄道向けの国産初の蒸気機関車である雨宮製作所製の 3 機（18～20 号）が製造された。同機は、台湾の殖民鉄道（1,067 ミリ軌間）向けに製作された 15 トン機関車を森林鉄道の軌間である 762 ミリに変更のうえ、車幅も狭くするといった改造を施したものであった。3 機の雨宮製作所製の蒸気機関車は、部品のまま丸瀬布まで輸送され、現地の貯木場で組み立てられたのち、1929 年 5 月から 6 月にかけて運用を開始した。ただ、18 号についてはその直後に落合森林鉄道に配置転換された。

1929 年 7 月と 1930 年 8 月に温根湯森林鉄道と陸別森林鉄道から借り受けた 2 機の機関車がそれぞれ返却されると、雨宮製作所製の蒸気機関車の 2 機（19 号と 20 号）による運用となった。表 1 は、武利意森林鉄道で運用された蒸気機関車と内燃機関車の一覧である。

武利意森林鉄道は、路線網の拡充と木材輸送量の増加に対応するため、1939 年度と翌 40 年度に中山鉄工所製のサイドタンク蒸気機関車（整備重量 10 トン）を各 1 機配備した。1941 年度から 44 年度にかけては蒸気機関車がさらに追加で配備され、1945 年 12 月時点で 9 機が運用され

表1 武利意森林鉄道配置の蒸気機関車・内燃機関車の一覧

種別	製造国	製造所	機関車番号	運転整備重量	製造年月	改番	備考
蒸気	ドイツ	コッペル社	14号	5t	1923年12月		陸別森林鉄道から借り入れ、1930年8月に返却。
	アメリカ	ボールドウィン社	1号	9.8t	1921年1月		温根湯森林鉄道から借り入れ、1929年7月に返還。
	日本	雨宮製造所	18号	11t	1928年8月	71号	1928年落合森林鉄道に移管、1945年層雲峡森林鉄道に移管、1952年古丹別森林鉄道に移管
	日本	雨宮製造所	19号	11t	1928年8月	21号	1958年廃車、1979年動態保存（丸瀬布森林公園いこいの森）
	日本	雨宮製造所	20号	11t	1928年8月	20号	1958年廃車
	日本	中山機械	26号	10t	1939年8月	26号	1947年頃上礼弦森林鉄道に移管
	日本	中山機械	30号	10t	1940年12月	28号	1947年頃渚滑森林鉄道に移管
	日本	本江機械製作所	36号	10t	1941年5月	35号	1958年廃車
	日本	本江機械製作所	38号	10t	1941年5月	37号	1947年頃生田原森林鉄道に移管
	日本	鉄道省釧路工機部	49号	12t	1943年1月	13号	1958年廃車
	日本	鉄道省釧路工機部	50号	12t	1943年1月	14号	1958年廃車
	日本	鉄道省釧路工機部	51号	12t	1943年2月	15号	1943年頃置戸森林鉄道から移管、1958年廃車
内燃	日本	加藤製作所	2号	5t	1947年9月		1953年ガソリン→ディーゼル化改造、1956年3月廃車
	日本	野村組	3号	5t	1949年9月		1953年ガソリン→ディーゼル化改造、1958年10月廃車
	日本	野村組	5号	5t	1949年9月		1953年ガソリン→ディーゼル化改造、1957年6月廃車
	日本	協三工業	17号	10t	1953年3月		1963年3月廃車
	日本	協三工業	20号	5t	1954年7月		1963年3月廃車
	日本	協三工業	21号	5t	1954年7月		1963年3月廃車
	日本	酒井工作所	40号	10t	1956年3月		1963年3月廃車
	日本	協三工業	43号	10t	1956年8月		1963年3月廃車
	日本	協三工業	44号	5t	1956年8月		1963年3月廃車
	日本	協三工業	50号	10t	1956年12月		1963年3月廃車
	日本	協三工業	52号	10t	1957年8月		1963年3月廃車
	日本	酒井工作所	53号	10t	1957年8月		1963年3月廃車
	日本	酒井工作所	54号	5t	1957年8月		1963年3月廃車
	日本	協三工業	27号	15t	1955年6月		1958年3月温根湯森林鉄道から移管、1963年3月廃車
	日本	協三工業	28号	15t	1955年6月		1958年3月温根湯森林鉄道から移管、1963年3月廃車
	日本	協三工業	38号	15t	1955年11月		1956年2月温根湯森林鉄道から移管、1963年3月廃車
	日本	協三工業	39号	15t	1955年11月		1960年11月温根湯森林鉄道から移管、1963年3月廃車

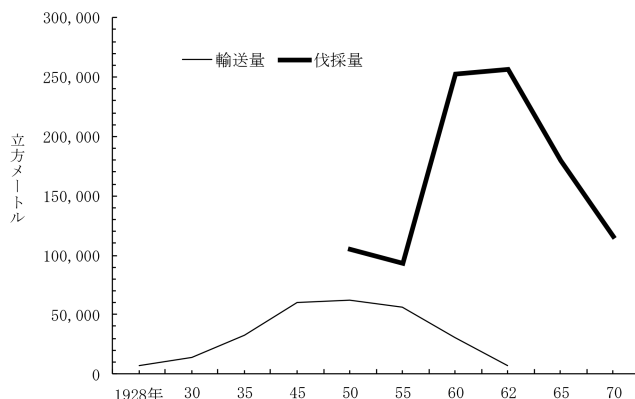
出所：真鍋英（2013）『武利意森林鉄道廃線跡ツアーV資料』（ツアー参加者に配布された冊子）から作成。

注：ゴシック体は「雨宮21号」を示す。

ていた<sup>6</sup>。

戦前期の国有林は農林省（各府県）、内務省（北海道）、そして宮内省（御料林）によって経営されていた<sup>7</sup>。北海道の国有林経営は、すべて拓殖計画に組み込まれており、国有林の事業収入は北海道開拓費の重要な財源であった（置戸町史編集委員会編1987, p.284）。戦後になると御料林が国庫に帰属して宮内省による森林管理が不要になったことなどの理由により、1947年4月1日の農林省林野局（のちに林野庁に昇格）による統一的な国有林の管理体制に転換する、いわゆる「林政統一」が実現した（玉置・林1988, p.63）。これにともない、森林鉄道機関車の機番は営林局ごとに振り直されることになり、1949年度に武利意森林鉄道で運用されていた雨宮製作所製の蒸気機関車の2機のうち19号については、21号へと改番された。同機が、のちに「雨宮21号」として当地に動態保存されることになる。

戦後、燃油統制の解除を受けて、1951年度以降に北海道内の森林鉄道には内燃機関車が導入されるようになった。内燃機関車は、蒸気機関車と比べて簡単な準備作業で運行できること、停車中の燃料消費を節約することなどによって運転費と人件費を低減させることができたためである。さらに内燃機関車は、大別するとガソリン機関車とディーゼル機関車に分けられるが、燃料費がより低廉なものは後者であった。それゆえディーゼル機関車は全国の森林鉄道に普及したのである（加藤1951, p.160）。



出所：北見林政記者会編『森林鉄道—北見地方における45年の記録』（刊行年不明）から作成。

図1 丸瀬布営林署管内の森林鉄道輸送実績と伐採量の推移（1928～70年）

1958年12月時点で丸瀬布営林署に配置された内燃機関車は14機、運材車両は608両であった。翌59年末に内燃機関車は12機に減車されたものの、運材車両は同署において最多となる705両が配置された。他方で、雨宮製作所製の2機を含むすべての蒸気機関車は、1958年12月末限りで用途廃止となった。

1954年度から丸瀬布営林署管内において林道の工事が始まると、武利意森林鉄道に並行して延伸されていき、1961年度には分岐停車場付近まで、63年度には武利意幹線の終端である濁川事業所付近まで整備された<sup>8</sup>。同時期には運材用トラックの開発と普及が進んだことで、森林鉄道からトラックへの木材輸送の転移がみられるようになった（加藤1955, pp.7-8）。

丸瀬布営林署管内では、図1で示すように木材の伐採量は急増していたにもかかわらず、トラック輸送への転移などによって武利意森林鉄道の輸送量は1955年度の62,030立方メートルをピークにして停滞していた。武利意森林鉄道では、内燃機関車を導入するなどの動力の近代化・効率化が試みられたのであるが、トラックによる木材輸送の台頭に対抗することができず、1963年3月末限りで廃止された。同年5月には津別森林鉄道が廃止されたことで、北見営林局管内の森林鉄道は消滅したのであった。

### 3. 丸瀬布営林署と林産業の発展

1947年4月の「林政統一」にあわせて道内に札幌、旭川、北見、帯広、そして函館の5営林局が設置され、営林署の再配置によって同年10月に遠軽営林署から分離独立するかたちで丸瀬布営林署が新設された。

1959年4月には丸瀬布営林署から白滝営林署が分離独立した。これにともない丸瀬布営林署の管轄区域は南・北湧別経営区の4万7,399ヘクタールになり、丸瀬布事業区と呼ばれるようになった。1960年当時の丸瀬布営林署は、伐採量（252,132平方キロメートル）、作業員を含めた

職員数(963人)、そして庁舎の面積(延べ720平方メートル)ともに全国一の規模と謳われた(丸瀬布町史編集委員会編1994, 上巻, p.843)。1960年頃には林野庁が丸瀬布営林署の事業区域の一部を武利営林署(仮称)として分離独立させることを計画したのであるが、丸瀬布営林署は「全国一の営林署でよいとして」賛成しない意思表示をしたという(同前)。もちろん、「全国一の営林署」は、林野庁による国有林管理政策の都合によるものであるが、丸瀬布営林署や丸瀬布地域では、地元における誇りのように捉えていた。

1950年代後半には町内の人口がピークを迎えており、1953年10月に7,748人だった人口は、55年10月に過去最多の7,800人に達していた。1960年10月の人口は7,746人に微減していたが、折しもわが国に高度経済成長をもたらした岩戸景気の時期と重なり、丸瀬布町は「最も繁栄をうたわれていた時代」であった(丸瀬布町史編集委員会1994, 下巻, p.1594)。

丸瀬布営林署の発展は、地域産業にもプラスに働いた。1955年には丸瀬布においてピークとなる27の林産工業の工場が操業していた。その後は企業合同による大規模化がみられ、1960年7月に地元7工場を合併したことで発足した丸瀬布木材工業株式会社は、製材と楽器材生産を主力事業として発展した。

このように丸瀬布では、武利意森林鉄道が林業発展の礎になり、その後に台頭したトラック輸送が国有林の伐採・造材事業をさらに活発化させたことで、地域産業である林産工業の発展と町の人口の増加がもたらされたのである。

### Ⅲ. 「山賊会」と「雨宮21号」の保存運動

本節では、武利意森林鉄道で運用されていた蒸気機関車「雨宮21号」の保存運動を主導した丸瀬布の青年有志からなる「山賊会」の取り組みについて検討する。まずは、「山賊会」のメンバー各々の職業・役職などを示す。次に、「雨宮21号」の保存運動を概観し、さらに「山賊会」のなかでも「雨宮21号」の保存運動で主要な役割を果たした秋葉實について検討する。

#### 1. 「山賊会」のメンバー

前述の通り、1950年代になると武利意森林鉄道にも内燃機関車が導入されるようになったが、そのことは蒸気機関車による木材輸送の終了が迫りつつあることを地域住民、とりわけ林業に携わる人々に意識させた。丸瀬布の青年有志の任意の集まりである「山賊会」が、「雨宮21号」を保存するために町全体を巻き込んだ運動を展開したことは、すでに知られている。すなわち、1956年9月19日(十五夜の夜)に年に1回の「山賊会」が催されると、「暴飲暴食喧嘩口論のさなか」において「官行の汽車がなくなるぞ」と、「雨宮21号」を含む武利意森林鉄道の蒸気機関車が用途廃止ののちに10万円程度で解体されることが話題に上り、その場に居合わせたメンバーで10万円を出し合って「雨宮21号」を丸瀬布営林署から買い取ろうとしたというものである(森林技術編集部1990, pp.26-27)。

資料上明らかになっている参加メンバーは、初代のリーダーである「頭目」の仲屋武兵をはじ

表 2 「山賊会」の主要メンバーの職業・役職

氏名	職業・役職等
仲屋 武兵	北見工業合資会社代表社員（1949年～）、丸瀬布町森林愛護組合連同会副会長（1955年～1974年）、丸瀬布林産協同組合常務理事（1961年～1965年）、教育委員（1966年）、山脈文化協会理事長（1969年7月～1973年7月）
松村 菊治	
高沢 富雄	丸瀬布郷土史研究会（林産工業）
谷口 豊	町議会議員（1963年、第5～8期）、町監査委員（1967年～）、町社会福祉協議会会長（1969年5月～1971年8月）、交友クラブ会長（1972年～）、イチマル写真部、観光協会長（1975年～）、町商工会会長（1974年～1982年）、「雨宮号を走らせる会」会長、町長表彰（1982年11月）
山内 金一	森林鉄道運転手、「雨宮号を走らせる会」副会長
平田 多喜男	「雨宮号を見守る会」副会長（1980年9月～1982年4月）
松本 忠行	丸瀬布営林署
秋葉 實	『山脈』編集長（1949年6月～1949年7月、1950年8月～1952年4月、1953年6月～1991年3月）、山脈文化協会常任理事（1954年11月～1990年10月）観光協会幹事（1958年～）丸瀬布町森林愛護組合連合会宣伝部長（1960年～）、丸瀬布郷土史研究会代表代行（1967年4月～1967年10月）、町史編纂委員会主幹（1971年～）、同副代表・副会長（1974年5月～1991年3月）、町長表彰（1985年8月）、「雨宮号を走らせる会」副会長、北海道文化賞受賞（1988年）、日本地名研究賞（1988年）、社会教育貢献（1991年）、
野村 豊治	丸瀬布営林署、丸瀬布郷土史研究会、町史編集事業（1962年4月～）
伊豆田 忠司	建設業・黒崎組（1972年～）、町長表彰（1991年8月）

出所：丸瀬布町史編集委員会編（1994）『新丸瀬布町史』上・下巻、丸瀬布町役場などから作成。

め、高沢富雄、松村菊治、谷口豊（「副頭目」）、平田多喜男、山内金一、松本忠行、秋葉實、野村豊治、伊豆田忠司の10名であった。表2は、10名の氏名・職業・役職などを一覧にしたものである。「頭目」の仲屋は、当時、経木と曲輪を生産する北見工業合資会社の代表社員で、なおかつ丸瀬布町森林愛護組合連合会副会長であった。松本忠行と野村豊治は丸瀬布営林署、秋葉實は地元紙である『山脈』の編集長であった。

同紙は、1947年8月に『月刊山脈』として第1号を発行したのち、1949年3月号には『山脈』へと改称され、1955年4月号をもって週刊化した。また同紙は、1951年から1972年まで丸瀬布村（町）の広報を兼ねていたのであるが、その間は広報発行交付金の交付を受けて全戸配布に加え、町外転出者や就職者にも配布された。このため丸瀬布地域における同紙の世帯占有率は高く、1990年代になってもおよそ80%程度で推移していた。同紙の発行主体は、村の連合青年団内に設置された山脈編集部であったが、1954年11月に山脈文化協会が設立された際に移管された。秋葉は、同紙の編集長を歴任したほか、山脈文化協会の常任理事であった。また、「山賊会」の「頭目」であった仲屋も1969年から4年間は同紙編集部の理事長を務めた。「山賊会」のメンバーの一部が、自治体の広報でもある地元紙の編集に関わっていたことで、地域の住民らに「雨宮 21 号」を保存することの意義や保存運動を周知させるためのメディアとして活用することができたと考えられる。

ほかのメンバーである高沢富雄、谷口豊、平田多喜男について、当時の職業・役職などは明らかではないが、その後に地域における公的な活動に関わっている。資料の制約により、確認することができなかった松村菊治を除いた全員が、それぞれ異なる立場ではあるものの、地域の顔役として活躍していたのである。



## 2. インフォーマル組織的な性格をもつ「山賊会」

「山賊会」の歴代「頭目」を示す表3を確認してみると、2代目の斉藤庚八をはじめ全員が地域における公的な活動に関与していた。「山賊会」には20人ほどが参加していたというが、時によって「輩下」の数や個々のメンバーは変動しており、緩やかなつながりをもつ組織であった。要するに、丸瀬布の若手リーダー的な立場の人物同士が、地域の諸課題について立場を問わずに自由に議論することのできる、いわばインフォーマル組織的な性格を有していたといえよう。「山賊会」での議論がきっかけになって具体化した取り組みの例をあげると、町内における史跡碑の建立、開拓記念家屋の保存、そして武利道路の桜植樹などがあった。「山賊会」には、地域振興や観光振興で新しい取り組みを実施する際のきっかけを作る場としての役割があったのである。

町内における史跡碑の建立と開拓記念家屋の保存については、1963年1月に活動を開始した丸瀬布郷土史研究会との連携によって実現した。この前年に設置された町史編纂委員会の活動を支援するため、組織的な資料収集を進める目的で発足した丸瀬布郷土史研究会には、「山賊会」のメンバーのうち高沢富雄、秋葉實、野村豊治が名を連ねていた。秋葉と野村は町史編纂委員も兼務していたので、組織間の連絡・連携の円滑化が図られた。後述するように、丸瀬布郷土史研究会は、「雨宮21号」の保存運動において中心的な役割を果たした。同研究会は、地域の歴史的遺産の保存に関する活動を幅広く取り仕切ったのである。

さて、「山賊会」の翌日、すなわち1957年9月20日に秋葉は、谷口とともに町長の越前修吉のもとを訪ねた。「雨宮21号」の保存場所を確保することを考慮すると、10万円の資金だけでは到底足りないからである。当時、「頭目」の仲屋の年齢は37歳、「副頭目」の谷口は34歳、秋葉は31歳、そして越前は35歳で、皆同年代であった。秋葉らの話を聞いた越前は、当時の丸瀬布営林署長の吉田實に陳情することを提案した。

しかし、当時の林野庁は、森林鉄道の機関車や設備を地域振興・観光振興の目的で保存・活用することを行っておらず、「雨宮21号」を保存するよう働きかけるためには何らかの理由付けが必要であった。秋葉は、苦肉の策としてエネルギー源としての石油はこのままのペースで消費量を増やしていくと、70年後には枯渇状態になること、水力発電の普及も限界に近く、原子力発

表3 「山賊会」の歴代「頭目」と職業・役職

氏名	職業・役職等	「頭目」就任年
仲屋 武兵	※表2参照	1956年～
斎藤 庚八	教育委員長（1958年）	1958年～
谷口 豊	※表2参照	1961年～
鳥山 政太郎	北海道料飲店旅館連盟北見支部遠軽地区分会丸瀬布支部長（1961年～）、観光協会副会長（1969年～）、※銀座食堂（1949年～）では丸瀬布で初めて生寿司を扱った。	1965年～
荘田 富雄	民生委員常務（1962年12月～1971年12月）、町社会福祉協議会副会長（1964年度～1973年度）、丸瀬布郷土史研究会代表（1967年10月～1977年8月）、丸瀬布町文化連盟会長（1974年3月～1977年10月）	1972年～
飯田 義雄	町議会議員（1971年、第7～11期）、町監査委員（1978年～）、越後屋旅館（1968年～）、観光協会副会長（1979年～）、郷土史研究会長、山脈文化協会理事長（1987年7月～1993年4月）	1977年～
川口 昇	商工会青年部長（1970年～1972年、1977年～1980年）、町史編纂委員長（1973年～）、教育委員（1998年）	1992年～

出所：表2と同じ。



電については技術的に未知な部分が残されていることから、数十年で再生可能な森林資源に目を向けるべきであり、エネルギー源の安定確保のために「林力増強が国の急務」であるとする、北海道大学農学部教授の犬飼哲夫の言説を援用した理屈を立てた<sup>9</sup>。石炭だけでなく、薪を燃料にできる「雨宮 21 号」を蒸気機関車の熱効率を高める研究を推進する象徴にするという名目で住民有志への払い下げを願い出たのであった。

吉田は、上部機関である北見営林局との検討を経て、「雨宮 21 号」の民間への払い下げは不可能としながらも、その代わりに「国有事業の標本」として丸瀬布営林署の管理の下で保管することは可能とする回答を秋葉らに送達した。この決定は、のちに問題を引き起こすことになるが、ひとまず「雨宮 21 号」の解体は回避された。1958 年 12 月に用途廃止になった「雨宮 21 号」は、保存のために丸瀬布駅に隣接した貯木場内の機関庫に格納されたのであった。

### 3. 地元紙『山脈』の編集長・秋葉實の役割

秋葉實は、丸瀬布の地元紙である『山脈』の編集長としての業務を中心に、「雨宮 21 号」の保存運動など、社会的・文化的な活動に主体的・積極的に取り組み、のちに幕末期における蝦夷地探検家の松浦武四郎に関する在野の研究者として知られるようになる。本稿では、「雨宮 21 号」の保存運動において秋葉の存在が不可欠であったという考えに立って検討を進める。

1926 年 6 月に北見国遠軽村字ムリイに秋葉家の三男として生まれた秋葉は、14 歳の頃に親の伝手を頼り東京市深川区で材木店を営んでいた山口家の養子になった<sup>10</sup>。東京では経済的に豊かな生活ができていたようであるが、次第に戦況が悪化していくなかで中学校卒業後にはいったん東京神田の中央工学校に進学したものの、1944 年に陸軍少年通信兵学校に移り、修了後には従軍して船舶特攻隊員の一人となった。特攻の出撃前に終戦を迎えたのであるが、山口家の被害は甚大で、やむなく秋葉は日本大学法学部を中退して丸瀬布へ帰郷した<sup>11</sup>。

しばらくの間は丸瀬布郵便局で勤務していたのであるが、帰郷して 3 年後の 1948 年には青年団のメンバーらとともに『月刊山脈』の発行に関わるようになった。前掲表 2 で示すように、1949 年 6 月から 1991 年 3 月まで、秋葉は若干の空白期間を挟みつつもおおよそ半世紀にわたって同紙の編集長を務めたことが分かる。秋葉によると、もともと郷土史や歴史への興味関心は決して高くはなかったというが、地元紙の編集長という立場もあって、1955 年頃には旭川－網走間の中央道路の開削工事の歴史を自ら調査するなど、丸瀬布地域の郷土史に関心をもつようになっていた。秋葉は、この時期に「山賊会」メンバーの一人として「雨宮 21 号」の保存運動を展開したのであった。

丸瀬布郷土史研究会の会長であった川口昇は、秋葉の死後に秋葉本人について「過去を調べて今をどうするか考える人」だったと評した<sup>12</sup>。また、「先生と呼ばれるのを嫌がる偉ぶらない人柄」であったという<sup>13</sup>。秋葉自身の親しみやすい性格や気質が、「雨宮 21 号」の保存運動をめぐって「山賊会」に名を連ねる地元の青年有志から賛同と協力を得ることになった一因であったように思われる。

#### Ⅳ. 地域住民と協力して展開された保存運動

丸瀬布営林署によって貯木場内の機関庫内で保存されていた「雨宮 21 号」であるが、林野庁の指示によって群馬県利根郡利根村の関連施設への移管が計画された。そのことがきっかけとなり、「雨宮 21 号」をめぐるのは、地域住民も含めた町を挙げての移管反対運動へと発展した。そこでまずは、「雨宮 21 号」の移管をめぐる顛末と反対運動の展開を概観する。次いで、「雨宮 21 号」の移管反対運動が地域住民にも波及した要因について検討する。

##### 1. 「雨宮 21 号」移管問題の発生

1968 年 5 月、丸瀬布町長の越前修吉は、丸瀬布営林署長に対して「雨宮 21 号」を町へ譲渡するよう要請していた<sup>14</sup>。丸瀬布営林署が「雨宮 21 号」の所有者であるということは、上部組織である北見営林局や林野庁の思惑によって保存方針が左右されかねないという懸念があったものと思われる。他方、丸瀬布郷土史研究会は、「雨宮 21 号」を機関庫から出して地域住民に公開する催しを企画しており、町長の越前に対して丸瀬布営林署と折衝を進めるよう求めていた<sup>15</sup>。

そのようななか、1969 年 4 月 8 日に丸瀬布営林署の経営課長だった田村東一が秋葉實のもとを訪れ、林野庁の意向により「雨宮 21 号」を群馬県利根郡利根村の根利機械化技術指導所（1995 年に森林技術総合研修所林業機械化センターとなる）に移管し、産業資料として展示する旨と、そのことについての理解を求めてきた。沼田営林署は 1957 年に林業の機械化を推進するための機械化営林署に指定されていたのであるが、根利機械化技術指導所は、林業機械に関する技術者への指導を目的とした林野庁肝煎りの研修・研究施設であった。

もちろん、秋葉にとって容認できる内容ではなく、すぐに丸瀬布郷土史研究会長の莊田富雄と町長の越前と協議を行い、「雨宮 21 号」の保存は、「官が残したものではなく、官が廃棄処分したものを住民の要請に応じて残したもの」であるため、地元での保存が適切であることを確認した<sup>16</sup>。1969 年 4 月から 5 月にかけて、丸瀬布郷土史研究会は町史編纂委員会と合同で「雨宮 21 号」の地元保存を求める地域住民の署名活動を実施し、町の人口のおよそ 13.6% に相当する 688 筆を集めた。当時の「雨宮 21 号」はおおよそ 10 年間にわたり機関庫に格納されたままであり、地域住民の多くは目にする機会すらなかったことを考慮すれば、決して少なくはない筆数であろう。莊田と越前は、丸瀬布郷土史研究会長と丸瀬布町長の連署で「雨宮 21 号」の移管反対、ならびに地元での保存を求める意見書を北見営林局長と林野庁長官宛てに提出した。

丸瀬布郷土史研究会は、さらに地元選出の衆議院議員だった中川一郎に対応を相談したほか、道内の郷土史研究団体である網走地方史研究会と北海道史研究協議会にも趣旨を説明して「雨宮 21 号」の移管反対運動を盛り上げるように協力を依頼した。各団体は、「雨宮 21 号」の移管反対決議を採択するなど、丸瀬布郷土史研究会と共同歩調をとった<sup>17</sup>。網走地方史研究会が採択した決議文には、「郷土の文化財を特別な理由もないのに他に移管させるべきではなく、「記念物を地元で展示してこそ意義がある」という主張が記された<sup>18</sup>。

地元からの強い抵抗を受けることになった林野庁は、およそ 2 週間後に「町民の要望にそって、

ゆかりのある丸瀬布営林署に保管したい」と発表して「雨宮 21 号」の移管を正式に断念した<sup>19</sup>。ただ、その代わりとして北見営林局管内の旧置戸森林鉄道で運用されていた蒸気機関車のボールドウィン 3 号が根利機械化技術指導所に移管された。同機もまた、1958 年の用途廃止後に営林署職員有志による強い要望によって、署長の計らいで車庫内において保存されていた。林野庁がボールドウィン 3 号を移管する指示を出したことに對して職員有志らは一時的に反発したものの、最終的には移管を認めざるを得なかった（置戸町史編纂委員会編 1987, pp.306-308）。

## 2. 地域住民の関心を高めた要因

「雨宮 21 号」が地元の丸瀬布で保存されるようになった一因として、地域住民が署名活動に参加したことで町全体の運動に発展したことが挙げられる。地域住民が「雨宮 21 号」に関心をもつようになった理由には、以下に示すような秋葉實の行動があった。

1960 年代になると丸瀬布町では郷土史の編纂計画が持ち上がった。1962 年頃に秋葉は、町主催の古老座談会に参加したのであるが、そのことが契機になって先住民であるアイヌ民族に関心を向けるようになった。1963 年に松浦武四郎によって著された『廻浦日記』のなかに自身の出生地であるムリイの地名が記載されていることを知った秋葉は、日記本文の解説を試みるため北海道大学名誉教授で北海学園大学教授の高倉新一郎を講師として招聘していた北海道立図書館主催の古文書講座に通うようになった<sup>20</sup>。

「北加伊道」という現在の北海道の名付け役である松浦は多くの記録を残しているが、その一方で難解な文字を多用しているため原文の内容を正確に把握することは容易なことではなかった。秋葉は、松浦の研究に精力的に取り組むようになり、1975 年から 10 年間をかけて『丁巳蝦夷日誌』と『戊午蝦夷日誌』の解説書を出版した。このことが評価されて、1988 年には北海道教育委員会から北海道文化賞、日本地名研究所から日本地名研究賞が授与された。

秋葉は、松浦武四郎研究だけでなく、地元の丸瀬布地域の歴史的遺産である「雨宮 21 号」の保存運動にも取り組んだ。独学によって北海道を代表する在野の研究者になった秋葉が、「雨宮 21 号」の保存に向けて具体的な行動を起こしていたことは、地域住民の関心を呼び起こすうえでも効果的であったように思われる。

先行研究によると国鉄で運用されていた蒸気機関車の保存運動が、しばしば世間から批判を受けた要因として、社会的な意義を示さずに、鉄道愛好家らが自分本位の価値観に基づく行動を起こしてきたことが指摘されてきた（岡田 1997, p.104）。鉄道愛好家ではなく地元出身の歴史研究者である秋葉が「雨宮 21 号」を地域の歴史的遺産として保存する方針を示すことにより、地域住民に対して次世代に残すための社会的な意義を意識させることができたと思われる。

前述のとおり、丸瀬布で保存されることが決まった「雨宮 21 号」であるが、1975 年 1 月には丸瀬布町議会において町内に郷土博物館のような施設を整備して展示する方針が決議された<sup>21</sup>。その翌月の 2 月 8 日には北海道電力が武利川に武利ダムの建設を表明したことで、丸瀬布町ではダム建設で生まれる人造湖畔の周辺一帯に町営のレクリエーション公園を造成する計画が立案

された。「雨宮 21 号」は、1976 年 5 月 12 日に北見営林局から丸瀬布町に譲渡され、町営のレクリエーション公園において動態保存されるべく整備されるのである。

## V. おわりに

本稿で検討したことを整理して、全国で唯一となる森林鉄道向け蒸気機関車の「雨宮 21 号」の保存が丸瀬布において成し遂げられた要因を 3 点にわけて考察することにした。

第 1 に、武利意森林鉄道と「雨宮 21 号」は、丸瀬布地域を発展させた象徴であり、地元の人々にとっての誇りになっていたことである。1950 年代末から 60 年代初頭にかけての丸瀬布は、主要産業である林産業の発展と人口の増加がみられた。当時の丸瀬布営林署は全国一の規模を有すると謳われていたのであるが、実際に多くの林産工場が操業していたことによって地域経済を発展させていた。丸瀬布における林産業発展の礎は、山から木材を輸送してくる森林鉄道によって築かれたのであり、「雨宮 21 号」をはじめとする動力車は地域の住民に親しまれるだけでなく、地元の産業発展を象徴する存在でもあった。「雨宮 21 号」を含む機関車が廃車・解体されようとしたときに地域の住民、とりわけ林産業に関わる人々の間から保存の声が上がるのは自然の成り行きであったと言える。

第 2 に、地域のリーダーたちが立場や職業の枠を超えて自由に議論できる場があったことである。「雨宮 21 号」の保存運動は丸瀬布の若手リーダーたちを中心に集まる「山賊会」での話し合いが一つのきっかけになって展開されていた。「山賊会」では、「頭目」や「副頭目」といった役職は決められていたものの参加メンバーはその時々で変わるという柔軟性があった。「山賊会」では、時として地元の資源を活用した活性化や観光振興策といった、町として取り組むべき地域の課題解決に関することも話し合われた。また、当時の丸瀬布は、「山賊会」のメンバーだけでなく町長も 30 歳代と若かった。そのため、「山賊会」での議論をその場限りの話で終わらせるのではなく、実際の行動に移しやすかった点も見逃せない。

第 3 に、地元出身で地域の歴史的遺産を保存することの意義や価値を理解する人物が存在していたことである。秋葉實は、地元紙の『山脈』の編集長でなおかつ「山賊会」のメンバーの 1 人であった。秋葉にとって、「雨宮 21 号」は歴史的遺産であるのと同時に地元の象徴であり、後世に伝えるために丸瀬布で保存されるべきものであった。つまり、地元における保存という空間的な意義を重視していたのであり、それゆえに「雨宮 21 号」が群馬県の根利機械化技術指導所に移管されそうになった際には町全体を巻き込んで反対運動を展開したのである。

このように、「雨宮 21 号」の保存運動の中心となった住民有志は「山賊会」のメンバーであり、かつて林産業によって生業が発展した会社の代表や営林署の関係者、または町の歴史や文化に関心をもって活動していた人たちであった。彼らは職業や立場は異なるものの、武利意森林鉄道で運用されていた「雨宮 21 号」について、地域を発展させた象徴として捉えていることは共通していた。

現在も丸瀬布森林公園いこいの森において動態保存されている「雨宮 21 号」であるが、単な

る遊具や観光施設ではなく、かつて丸瀬布が林産業で発展していたことを後世に伝えることを意図した地域の歴史的遺産なのである。

## 注

- 1 森林鉄道には、蒸気機関車などの動力をもった車両が運材台車をけん引する「鉄道」と運材台車の自重によって下り勾配を自走する「軌道」に二分される。わが国で最初の森林鉄道（軌道）は、1896 年に神奈川県津久井郡茨菰御料林に東京木材株式会社が整備した軌道である。当時の国有林は立木状態で販売する立木販売方式が一般的であったため、立木を購入した民間事業者が自ら運材手段を用意しなければならなかった。1899 年に国有林野特別経営事業が開始されたことによって、国が木材を伐り出し、輸送・販売する官行斫伐が行われるようになった（『木材輸送の近代化を担った森林鉄道』『林野』第 150 号、2019 年、p.4）。
- 2 「国有林森林鉄道路線一覧表」（2021 年度版）（[https://www.rinya.maff.go.jp/j/kouhou/eizou/attach/pdf/sinrin\\_tetsudou-79.pdf](https://www.rinya.maff.go.jp/j/kouhou/eizou/attach/pdf/sinrin_tetsudou-79.pdf)）2022 年 10 月 13 日アクセス。
- 3 西裕之（2001）『全国森林鉄道——未知なる“森”の軌道を求めて』JTB パブリッシング、資料編、pp.8-9。
- 4 1920 年におよそ 4,500 人であった丸瀬布の人口は、1962 年にピークとなる 8,540 人を記録し、2005 年には 2,019 人にまで減少した。1946 年 8 月 1 日に遠軽町から白滝村とともに丸瀬布村として分村したのちに 1953 年 10 月には町制を施行、2005 年 10 月 1 日には遠軽町、生田原町、白滝村とともに合併し、ふたたび遠軽町となった。
- 5 本州の農林省による官行斫伐は 1876 年に青森、秋田、木曽、静岡で始められていたが、民業圧迫の理由により北海道での実施が見送られてきた。北海道では、1920 年に置戸と温根湯で実施されたのが官行斫伐の嚆矢となる（丸瀬布町史編集委員会編 1994、上巻、p.836）。
- 6 武利意森林鉄道の 1 日あたり運行回数の上限は 12 往復であった（丸瀬布町史編集委員会編 1974、下巻、p.639）。1 列車につき鉄貨車（運材貨車）は 20 台（＝10 両、1 両あたり 20 石積）、これに緩急車 1 両が連結された。機関車 1 往復あたり山元積込み、運材、貯木場卸し部の合計 3 編成をけん引することから、機関車 1 機につき 60 両の鉄貨車が標準とされた（丸瀬布町史編集委員会 1994、上巻、p.878）。
- 7 わが国の森林鉄道の大部分は国有林・御料林で伐りだされた木材を輸送するため官営事業として展開した。
- 8 1954 年 9 月の台風 15 号が、北海道内における林道整備を促進させた。このときの道内の森林被害は甚大でおよそ 1 億 357 万石、北見営林局管内に限定しても 965 万 4 千石であった。大量の風倒木処理のため、機械化による作業の効率化と既存の森林鉄道の活用、さらに林道整備とトラック運材の本格化といった輸送の大量化が図られた。このことは結果的に森林鉄道の役割を後退させたのである（北海道編 1977、pp.673-675）。
- 9 「丸瀬布の走る林鉄 SL 白煙は未来へのシグナル（1）」『文化情報』第 324 号、2011 年 3 月 1 日、



p.3。

10 秋葉實の人物紹介は遠軽町の「えんがる歴史物語」が詳しい (<http://story.engaru.jp/story/akibaminoru/2022/10/14> アクセス)。

11 秋葉實の経歴については、遠軽町ホームページ（同前）を参照されたい。

12 「丸瀬布に宝 資料発掘に業績 秋葉さん 遠軽で悼む声」『北海道新聞』2015年4月15日、朝刊、p.27。

13 同前。

14 「丸瀬布の森林鉄道」（北見営林局、記者発表資料）刊行年不明。

15 「森林開発の先兵 今は老いて静かに眠る」『北海道新聞』1969年3月26日。

16 秋葉實「丸瀬布を走る林鉄SL 白煙は未来へのシグナル（2）」『文化情報』第325号、2011年5月1日、p.3。

17 同前。

18 「地元保管を運動 丸瀬布開拓時の蒸気機関車」『北海タイムス』1969年4月23日。

19 「町も“町内保存”に動く 丸瀬布林鉄機関車の払い下げ」『北海道新聞』1969年4月22日。

20 「私のなかの歴史 松浦武四郎研究会代表 秋葉実さん3 「蝦夷」を読む」『北海道新聞』1995年3月20日、夕刊、p.2。

21 前掲「丸瀬布の森林鉄道」。

#### 参考文献

石井寛「北海道の森林管理の歴史・展開と課題」『北海道の自然』北海道自然保護協会、第50号、2012年3月1日、pp.20-32。

伊東孝（2021）『「近代化遺産」の誕生と展開——新しい文化財保護のために』岩波書店。

小川功（2017）『非日常の観光社会学——森林鉄道・旅の虚構性』日本経済評論社。

奥山洋一郎（2022）「森林鉄道を活用した地域振興」柴崎茂光・八巻一成『林業遺産—保全と活用—にむけて』東京大学出版会、pp.149-168。

神崎史恵（2022）「ローカル・セルフガバナンスとネットワークマネジメント—北海道・丸瀬布における森林鉄道SLの保存・活用—」中央大学研究年報編集委員会編『大学院研究年報法学研究科篇』第51号、pp.95-116。

小関隆祺（1962）「北海道林業の発展過程」『北海道大学農学部 演習林研究報告』北海道大学農学部演習林、第22巻1号、pp.25-94。

岡田久雄（1997）「日本における保存鉄道——保存の意義とボランティアの役割を考える」『朝日総研レポート』pp.101-117。

置戸町史編纂委員会編（1987）『置戸町史』下巻（戦後編）、置戸町役場。

加藤誠平（1951）『林業土木学』産業図書。

加藤誠平（1955）『林業機械化の動向』日本林業技術協会。



- 森林技術編集部（1990）「蒸気機関車を走らせる——丸瀬布森林公園いこいの森」『森林技術』日本林業技術協会、第 583 号。
- 玉置雅野・林進（1988）「林業の現代的課題—戦後の林業経済研究のあゆみを踏まえて」『岐阜大学農学部研究報告』岐阜大学農学部生物資源生産学科、第 53 巻、pp.61-82。
- 中牧崇（2016）「山形県真室川町における森林鉄道の保存機関車の活用—地域資源の価値づけとその内外への発信に着目して—」『現代社会研究』第 14 号、pp.93-100。
- 野口武悟（2019）「日本における鉄道遺産の保存と活用：地方公共団体を対象とした質問紙調査を通して」『人文科学年報』第 49 号、pp.15-26。
- 北海道編（1977）『新北海道史』第 6 巻通説五。
- 丸瀬布町史編集委員会編（1994）『新丸瀬布町史』上巻、丸瀬布町役場。
- 丸瀬布町史編集委員会編（1994）『新丸瀬布町史』下巻、丸瀬布町役場。
- 丸瀬布町史編集委員会編（1974）『丸瀬布町史』下巻、丸瀬布町。
- 八巻一成（2019）「保護地域における森林開発と林業遺産——その意義、保存の現状と課題」『国立歴史民俗博物館研究報告』第 215 号、pp.99-117。

本研究は、JSPS 科研費 JP19K12562 の助成を受けたものです。



## Effects of a noticing-the-gap activity on production of pragmatic routines

OSUKA, Naoko

### Abstract

This study aims to investigate the effect of a noticing-the-gap activity on production of pragmatic routines. Twelve Japanese college students performed the oral discourse completion tasks (oral DCTs) which consisted of 16 situations with 17 target pragmatic routines (i.e., pre-test). Immediately after this task, they were presented with the native speaker model responses, and they took notes about what they noticed through comparing their own production and the native speaker models. (These notes are called metanotes). Within one week, the participants performed the oral DCTs again (i.e., post-test) to examine the short-term effect. Furthermore, about one month later, they performed the oral DCTs again (i.e., delayed-post-test) to examine the long-term effect. The results showed that the participants newly produced the target pragmatic routines in about 30% of the total cases at the post-test stage, and in many cases the effects were maintained until the delayed-post-test. In some cases, the participants produced the target pragmatic routines for the first time in the delayed-post-test. On the other hand, in 50% of the total cases they never produced the target pragmatic routines. They seemed to avoid grammatically complicated pragmatic routines and depend on their familiar pragmatic routines. Further analysis revealed that they often produced the target pragmatic routine without directly mentioning it in their metanotes. This may suggest that learners do not necessarily verbalize what they notice. On the contrary, there were many cases where participants did not incorporate the target pragmatic routine into their production even though they directly mentioned it in their metanotes. It has been suggested that verbalization of noticing may not necessarily lead to production of pragmatic routines.

**Key words:** pragmatic routines, noticing the gap, verbalization of noticing, speech acts

## Introduction

Pragmatic routines are multi-word strings recurrently used in the same form by a speech community in specific situations (Bardovi-Harlig, 2012). They are tied to specific contexts and specific speech acts, such as “Thank you for having me” used to thank someone who invited you to an event and “No problem” used to accept someone else’s request or used after someone has said “Thank you” or “I’m sorry”.

There are many benefits of using pragmatic routines for communication. First, pragmatic routines help second language (L2) learners enhance their oral fluency and give them confidence as they feel they are understood more clearly by target speakers (Dechert, 1983; Sánchez-Hernández, 2018). Furthermore, by using pragmatic routines, speakers are more likely to handle a face-threatening situation, such as making a request or giving a refusal (Barron, 2003). Thus, pragmatic routines help learners communicate with target language speakers more smoothly and integrate into the target community. In addition, pragmatic routines help reduce speakers’ cognitive burden and consequently give learners time for conversation planning, creating utterances and monitoring them (Coulmas, 1981). This is because “pragmatic routines are namely stored in memory as chunked wholes and can be thus retrieved quickly and easily, demanding little in terms of attention” (Barron, 2003, p.138).

Despite these benefits, many previous studies have reported that it is difficult for L2 learners to acquire pragmatic routines. Kasper and Blum-Kulka (1993, p.9) stated that “one area where insufficient control of pragmalinguistic knowledge is particularly obvious is that of pragmatic routines”. According to Schmitt (2004, p.13), for L2 learners, “formulaic language tends to lag behind other linguistic aspects” partly because of lack of input, and learners often overuse, underuse, or misuse formulaic language. Bardovi-Harlig (2009) stated that L2 learners use pragmatic routines less frequently and in different ways compared with native speakers. Some previous studies (Eisenstein & Bodman, 1986; Scarcella, 1979) reported that even advanced learners use a limited range of pragmatic routines without expanding repertoires.

Although many studies have reported that study-abroad experiences have positive effects on L2 learners’ acquisition of pragmatic routines, they also found that their development was limited or item-specific (Bardovi-Harlig & Su, 2021). For example, Osuka (2017a) investigated L2 learners’ development in producing pragmatic routines in a study-abroad context and reported that learners showed statistically significant development in only one pragmatic routine (“Thank you so much”) out of 20 target pragmatic routines.

As for instruction of pragmatic routines, although Roever (2012) questioned the necessity of teaching pragmatic routines in classrooms, several studies have reported that instruction has

positive effects on learners' acquisition of pragmatic routines (Bardovi-Harlig et al., 2015; Bardovi-Harlig & Vallenga, 2012; House, 1996; Olshtain & Cohen, 1990).

In Bardovi-Harlig and Vallenga (2012), 36 learners received six lessons to investigate whether metapragmatic noticing activities combined with contextual input help increase oral production of target conventional expressions. The results of pre- and post-tests suggested that the instruction had positive effects on learners' production while other factors also affected their production. Bardovi-Harlig et al. (2015) investigated the effects of instruction on the acquisition of pragmatic routines used for discussion. The instruction included noticing and production activities. They reported that the experimental group (26 students) showed a significant increase in production of target routines while the control group (11 students) did not show such an increase.

The main elements of instruction of these two studies are noticing activities. As has been argued for more than three decades, noticing is crucial for interlanguage development. Schmidt (1993, 1995) also emphasized the importance of noticing in pragmatic development. According to him, in order to make input become intake, learners have to consciously pay attention to the features of input, including linguistic forms and pragmalinguistic and sociopragmatic functions.

Schmidt (1995) differentiated 'notice' and 'understanding'. In his model, first, learners notice a gap between their L2 pragmatic knowledge and the input from native speakers, and then understand some general pragmatic patterns or rules of the target language. He wrote that noticing "refers to surface level phenomena and item learning, while understanding refers to deeper level of abstraction related to (semantic, syntactic, or communicative) meaning, system learning" (p.29).

From the researcher's point of view, in order to find out what learners notice during their learning, it is necessary to ask them to verbalize what they noticed. In the current study, the participants were asked to write what they noticed when comparing their own production and the native speaker models. This is a kind of metatalk by which learners reflect on their own language use. Swain (2006) called this kind of metatalk "linguaging." She defined linguaging as the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language. According to her, linguaging is one of the ways learners can develop a second language to an advanced level. It further promotes learners' noticing about language.

The purpose of the current study is to investigate the effect of a noticing-the-gap activity on learners' production of pragmatic routines. There have been studies which included noticing activities in their intervention, as mentioned above; however, they were combined with other activities such as contextual input and production activity. To my best knowledge, there has been no study which investigated the effect of a noticing-the-gap activity alone. Therefore, it

is still unclear how much noticing-the-gap activities affect learners' production of pragmatic routines.

The research questions of this study are as follows:

Does a noticing-the-gap activity affect learners' production of pragmatic routines in speech act realization?

1. What do learners notice when comparing their own speech act performance and native speaker models?
2. Does learners' production of pragmatic routines change shortly after conducting a noticing-the-gap activity? Is the change in learners' production of pragmatic routines maintained until one month later?
3. Is what learners wrote in their metanotes incorporated into their production of pragmatic routines?

## Method

### Participants

The participants of this study are twelve Japanese students at a university in Tokyo. Eight are female and four are male. One student lived in Singapore in his childhood. Nine students have studied in American universities for five to twelve months. Two students have never lived or studied in a foreign country. The mean score of their TOEFL iBT scores is 63.7. (SD: 8.49), which is an upper-intermediate level.

### Instruments

The main instrument of this study is the multimedia-elicitation-task (MET), which is a kind of oral DCTs. The MET is a computer-assisted tool. The participants look at a photo on the computer screen while listening to the audio script which describes the situation of each scenario. (See Appendix A for the full scripts.) Then they are asked to say what they would say if they were in the situation. The original MET of this study was developed for other studies (Osuka, 2017a, 2017b). Although the original MET included 24 scenarios, the current study adopted 16 scenarios (6 requests, 6 refusals, 4 thanking), excluding 8 scenarios which include the same pragmatic routines or do not include any specific pragmatic routines.

The 16 scenarios include 17 target pragmatic routines. These routines were chosen from the previous study (Osuka, 2017a). In Osuka's study (2017a), pragmatic routines were identified based on a criterion, that is, formulaic expressions used by 25% or more of the native-speaking participants (n=22) for each situation. Pragmatic routines included two types: chunks and



patterns. While a chunk is a wholly memorized sequence (e.g., “You’re welcome”), a pattern is a partially unanalyzed sequence featuring open slots (e.g., “Would you mind …”). Table 1 presents the pragmatic routines which are targeted in the current study.

**Table 1**  
***Target Pragmatic Routines***

<b>[Requests]</b>
Do you have ...
What time is it?
Can I ...
Would you mind ...
Could you ...
I was wondering if ...
<b>[Refusals]</b>
No thanks
I'm saving ...
... is not (really) my thing
No thank you
I'm busy
I can't make it
<b>[Thanking]</b>
Thank you so much
I'll pay you back
You didn't have to
I (really) appreciate
That would be ...

Another instrument for the current study is native speaker model responses. Right after performing the MET (i.e., producing their own responses) at the pre-test stage, the participants looked at the written scripts of native speaker model responses on the computer screen while listening to the audio scripts. The model responses were created based on native speakers' typical responses which were collected in the previous study (Osuka, 2017a). (See Appendix B for the full scripts of the native speaker model responses.)

The following is an example of a native speaker model response. In this situation, the target pragmatic routine is “I was wondering if...”.

Situation: Asking a professor to write a recommendation letter for you

Model response: I'm applying to study abroad, and I was wondering if you could write me a recommendation letter.

## Procedure

There were three stages in the current study.

In the first stage, the participants performed the MET as a pre-test. Right after performing the MET, they were shown the native speaker model responses. They were informed that the model responses were created based on authentic native speaker data. They were instructed to compare their own responses and native speaker model responses and write whatever they noticed on a sheet (i.e., metanotes). Writing time was given for each situation. They were allowed to take notes in Japanese.

In the second stage, within one week, they performed the MET again as a post-test.

In the third stage, about one month later, they performed the MET third time as a delayed-post-test. Immediately after the test, they were interviewed about their performance.

## Analysis

The participants wrote whatever they noticed when comparing their own production and the native speaker models on a sheet. These notes are called “metanotes,” and the features found in their metanotes are grouped into five categories: Lexis, Content/Sequence, Politeness/Directness, Similarity, and Other. The following examples illustrate the features of each category.

### 1. Lexis

“I didn’t come up with the expression ‘Would you mind’.”

“I have noticed that native speakers use ‘a little’ before ‘louder’.”

In the first example, the participant used “Could you” in his request to a teacher for turning on the air conditioner in the classroom, and he noticed that the native speaker uses a more complicated expression “Would you mind”. In the second example, the participant said to a teacher “Could you speak louder, please?” in classroom, but she noticed that the native speaker used “a little” before “louder.”

### 2. Content/Sequence

“I simply refused, but the native speaker response included a reason and gratitude.”

“I said I was absent from the class first, then asked the classmate to let me copy the notes. However, the native speaker said the main topic (i.e., request) first.”

In the first example, the participant paid attention to what contents the native speaker included when making a refusal. In the second example, the participant paid attention to the

sequence of the contents. She stated the reason first and then made a request; however, in the model response, the order was reversed.

### 3. Politeness/Directness

"I refused the invitation in a direct way, but the native speaker response refused it more politely."

"I thought native speakers would refuse an invitation for a barbecue party in a more casual way, but the native speaker response was politer than I had expected."

In the first example, the participant refused a classmate's invitation to join a drama club by saying "I don't have any interest in drama," and she found the native speaker model used a more indirect expression, "Drama is not really my thing." In the second example, the participant refused a teacher's invitation to a barbecue party by saying "Sorry, I'm busy that day. I can't go," while the native speaker response was "I'm sorry I can't make it. I already have plans."

### 4. Similarity

There were many notes mentioning a similarity between their own response and the model response, such as "The native speaker response was almost the same as mine."

### 5. Other

There were some comments which do not fall into any of the four categories above.

"I have noticed that I don't use the auxiliary verb 'would' for conversation."

"I thought the native speaker response is simple."

In the first example, the participant paid attention to a grammatical aspect. In the second example, the participant mentioned simplicity.

## Results and Discussion

Research question: *Does a noticing-the-gap activity affect learners' production of pragmatic routines in speech act realization?*

### 1. What do learners notice when comparing their own speech act performance and that of native speakers?

Table 2 presents the frequencies and proportions of each category. Twelve participants wrote comments for 16 scenarios, and there were 204 comments in total. Some comments

included more than one feature, such as lexis and content; as a result, 279 features were found in total. As Table 2 shows, Lexis is the highest-frequency category (43.4%), showing that learners pay most attention to what words or phrases should be used for performing a speech act in a specific context. The second most frequent category is Content/Sequence (21.5%). The features in this category are related to what content to say in what order. The third most frequently occurring category is Politeness/Directness (14.3%). In this category, participants' awareness was directed to politeness/directness, or in other words, more metapragmatic aspects. The fourth category is Similarity (13.6%), in which the participants found their response and native speaker response were similar. The last category is Other (7.2%). Some participants paid attention to grammatical aspects of the expressions. Others were aware that native speaker responses were simpler than they had expected.

**Table 2**  
***Frequencies and proportions of features mentioned in metanotes***

Category	Number	Proportion (%)
Lexis	121	43.4
Content/Sequence	60	21.5
Politeness/Directness	40	14.3
Similarity	38	13.6
Other	20	7.2
Total	279	100.0

These results suggest that when learners compare their own production and the native speaker models, they are most likely to pay attention to lexis; in other words, what words or phrases are used to perform a particular speech act. Learners' tendency to pay attention to lexis has also been reported by studies in fields other than pragmatics. For example, Hanaoka (2006, 2007) investigated learners' noticing by having them take notes while comparing their own writing and native speaker models, and he reported that 92% of learners' comments were related to lexis. Williams (2001) states that 'learners focus, above all things, on words' (p. 338).

In the current study, learners also paid attention to Content/Sequence: what to say in what order. For example, some participants noticed that the order is different between their performance and the native speaker models, as mentioned above. Others noticed that the native speaker model talked about repayment when he thanked a friend for lending him money.

Furthermore, many participants were aware of Politeness/Directness. This means they paid attention to metapragmatic aspects. These kinds of awareness seem to be important for learners' pragmatic development.

*2. Does learners' production of pragmatic routines change right after conducting a noticing-the-gap activity? Is the change in learners' production of pragmatic routines maintained one month after conducting a noticing-the-gap activity?*

The participants' production changes through the three stages (i.e., pre-test, post-test, and delayed-post-test) were examined for each of the target pragmatic routines. There were 17 pragmatic routines for 12 participants; therefore, 204 cases were examined in total. As a result, the changes were categorized into six patterns: P-P-P, N-P-P, N-P-N, N-N-P, N-N-N, and Other. P represents "produced" and N represents "not produced." Table 3 presents the frequency of each category.

**Table 3**  
***Frequencies of production change patterns***

Pattern			Number	Proportion
Pre-test	Post-test	Delayed-post-test		
P	P	P	31	15.2%
N	P	P	32	15.7%
N	P	N	14	6.9%
N	N	P	15	7.4%
N	N	N	100	49.0%
Others			12	5.9%
Total			204	100.0%

The first category is P-P-P. In this category, the participants produced the target pragmatic routines through the three stages. The second category is N-P-P. In this category, the target pragmatic routine was not produced at the pre-test but produced at both the post- and delayed-post-tests. In the third category, N-P-N, the participants did not produce the targeted pragmatic routine at the pre-test, then produced it at the post-test, but did not produce it at the delayed-post-test. N-N-P is the fourth category, where the participants did not produce the target pragmatic routine at either the pre-test or the post-test; however, they produced it at the delayed-post-test. The fifth category is N-N-N. In this category, the participants never produced the target pragmatic routine. The last category is Other. There were some irregular cases such as P-N-N, P-P-N, and P-N-P. The participants produced the target pragmatic routine at the pre-test; however, for some reason, they did not produce it at the post-test and/or the delayed-post-test.

Table 3 shows the frequencies and proportions of each category. N-P-P, N-P-N, and N-N-P are

the categories where the noticing activity could have led to production of the target pragmatic routine. The total number of these three categories was 61 in total (32+14+15), and it was 29.9% of the total cases. This result may suggest that the noticing-the-gap activity had positive effects on the participants' production of pragmatic routines to some degree.

At the post-test stage, the target pragmatic routines were newly produced in 46 cases (32+14). This production can be considered as the effects of the noticing activity. In 32 cases out of the 46 (69.6%) the target pragmatic routines were produced again at the delayed-post-test. This probably means the effect was maintained until one month later. In the rest of the cases (i.e., in 14 cases), the target pragmatic routines were not produced at the delayed-post-test. In other words, the effect was lost within one month. However, interestingly, there were 15 cases where the target pragmatic routines were produced for the first time at the delayed-post-test. This may mean that the effects of the noticing activity may emerge sometime later, not immediately. On the other hand, there were 9 cases where the target pragmatic routines were produced at the pre-test, but not produced at the post-test and/or the delayed-post-test. This suggests that the noticing activity may have had some negative effects on the participants' production. The information given by the noticing activity may have confused them. Finally, the frequency of N-N-N was 100, and it was 49.0% of the whole. No effects were found in nearly half of the total cases. This would suggest that demonstrating the native speaker model responses to learners and making them aware of the gap between their production and the models are often not enough to enable them to incorporate newly learned pragmatic routines into their speech act realization.

Table 4 demonstrates production changes of each pragmatic routine. Some pragmatic routines were produced by more than a half of the participants in the pre-test. In other words, they had been acquired before this research. They include:

"Can I ..."

"Could you ..."

"Thank you so much"

"I (really) appreciate ..."

These are very common expressions that are used every day in English-speaking countries. Considering the fact that ten of the twelve participants have experience of living in English speaking countries, it is no wonder that these pragmatic routines were used at the pre-test.



Table 4  
*Production changes of each pragmatic routine*

	Produced at Pre-test	Newly produced at post/delayed-post tests				Never produced
		(NPP)	(NPN)	(NNP)	Total	
Do you have ...	0	(0	2	1)	3	9
What time is it?	0	(5	1	2)	8	4
Can I ...	9	(1	1	1)	3	0
Would you mind ...	1	(0	1	1)	2	9
Could you ...	7	(2	2	1)	5	0
I was wondering if ...	0	(0	0	3)	3	9
no thanks	3	(0	0	0)	0	9
I'm saving ...	0	(1	1	2)	4	8
is not (really) my thing	0	(3	0	1)	4	8
no thank you	5	(5	0	1)	6	1
I'm busy	2	(4	0	0)	4	6
I can't make it	0	(0	1	0)	1	11
Thank you so much	7	(1	2	0)	3	2
I'll pay you back	2	(3	0	0)	3	7
You didn't have to	0	(5	1	2)	8	4
I (really) appreciate ...	7	(0	1	0)	1	4
That would be great	0	(2	0	1)	3	9
Total	43	(32	14	15)	61	100

Some pragmatic routines were newly produced at the post and/or delayed-post-test stages by half or more participants. In other words, these pragmatic routines were produced due to the effect of the noticing-the-gap activity.

“What time is it?”

“No thank you”

“You didn’t have to”

“What time is it?” seems to be a basic expression everyone knows; however, in Japan students learn this expression as “What time is it now?” at school. Many students noticed that the native speaker model response does not include “now,” and they incorporated what they noticed into their response in the post- and/or delayed-post tests.

Although “no thank you” is a very common pragmatic routine that every student knows, only five students produced it in the pre-test. Some may have thought that this expression might be too casual to use for refusing coffee offered by a teacher. Some participants wrote, “The native speaker response is very simple,” in their metanotes. It seems that once they noticed that this pragmatic routine works in this kind of situation, they easily incorporated it into their response.

No one produced “you didn’t have to” or even mentioned a lack of necessity at the pre-test. Surprisingly, however, eight produced this pragmatic routine at the post-test.<sup>1</sup> Almost everyone (except one) directly mentioned this pragmatic routine in their metanotes. It seems that this pragmatic routine was new information for them in terms of content and form and had a strong impact on them. Thus, they seemed to be encouraged to incorporate this pragmatic routine into their response.

Finally, the rest of the pragmatic routines were not used by half or more of the participants either at the post-test or the delayed-post-test stages. They are:

Do you have ...  
Would you mind ...  
I was wondering if ...  
No thanks  
I’m saving ...  
... is not (really) my thing  
I’m busy  
I can’t make it  
I’ll pay you back  
That would be great

There seem to be several factors which impeded the participants from incorporating these pragmatic routines into their responses in the post- and delayed-post-tests. The first factor is syntactic complexity of these pragmatic routines. Several students wrote about the difficulty of using the auxiliary verb “would” in their metanotes. In fact, as there is no subjunctive mode in Japanese, it is difficult for Japanese learners to use it, especially for speaking. They know it because they learn it at school; however, they do not have much opportunity to use it in everyday communication. Thus, the participants tended to avoid the pragmatic routines which include “would” or the subjunctive mode, such as “Would you mind ...,” “I was wondering if you could...,” and “That would be great.”

The second factor is dependence on the familiar expressions. Even if the pragmatic routines

shown in the native speaker response are not difficult, learners prefer to continue using their familiar expressions rather than to incorporate the newly learned pragmatic routines into their responses. For example, “Can I (borrow a pen?)” is a more familiar expression for participants than “Do you have (a pen I can borrow)?”. Table 5 demonstrates other examples.

**Table 5**  
*Expressions preferred by participants*

Native speaker model responses	Expressions preferred by participants
“Do you have ...”	“Can I ...”
“No thanks”	“No thank you”
“I’m busy”	“I have a plan” “I’m not available”
“I’ll pay you back”	“I’ll return” “I’ll give it back to you”
“I’m saving ...”	“I’m keeping ...”

The final factor is unfamiliarity of the target pragmatic routines. Most of the students were not familiar with the pragmatic routine “I can’t make it,” and even though this expression is grammatically easy, most of them did not try to use it either in the post- or delayed-post tests.

### *3. Is what learners wrote in their metanotes incorporated into their production of pragmatic routines?*

When the features in the participants’ metanotes were further examined, there were 93 cases where the noticing about the target pragmatic routines was directly verbalized, such as “I knew the expression I was wondering if, but I couldn’t use it.” I examined whether the direct verbalization of the noticing about the target pragmatic routines was reflected in their production in the post- and/or delayed-post tests.

**Table 6**  
*Number of incorporated cases*

	Total number	Incorporated at post- and delayed-post-tests (N-P-P)	Incorporated only at post-test (N-P-N)	Incorporated at delayed-post-test (N-N-P)	Produced at pre-test (P-P-P/P-N-P/P-P-N))	Never produced (N-N-N)
Directly verbalized	93	18	7	9	7	52
Not directly verbalized	111	14	7	6	48	36
Total	204	32	14	15	55	88

As demonstrated in Table 6, in 25 cases (18+7), in the post-test, the participants newly produced the pragmatic routines which they directly mentioned in their metanotes. In 18 cases, they produced the pragmatic routines again in the delayed-post-test, but they did not use them in the delayed-post-test in 7 cases. However, there were 9 cases where they incorporated what they directly mentioned into their production for the first time in the delayed-post-test. In total, there were 34 cases (18+7+9) where the verbalization of the noticing led to the production of the target pragmatic routines. In 52 cases, the participants never produced the targeted pragmatic routines even though they directly verbalized the noticing about the target pragmatic routines.

On the other hand, there were 27 cases (14+7+6) in total where the participants newly produced the targeted pragmatic routines in the post- and/or the delayed-post-tests, even though they were not directly mentioned in their metanotes. They produced the target pragmatic routines in the post-test in 21 cases, produced them again in the delayed-post-test in 14 cases, and did not maintain them in 7 cases. In 6 cases, they produced the target pragmatic routines for the first time in the delayed-post-test. The numbers of the incorporated target pragmatic routines were compared between the cases where the noticing was verbalized (34) and the cases where the noticing was not verbalized (27) by using a chi-square test. The result showed that there was only a marginally significant difference ( $\chi^2=3.614$ ,  $df=1$ ,  $p=.057$ ). These results may suggest that verbalization of noticing is not necessarily a critical factor for the production of the target pragmatic routines. It is also possible that learners do not necessarily verbalize everything they notice.

## Conclusions

The results of this study suggest that a noticing-the-gap activity promotes learners' development of pragmatic routines to some degree. In about 30% of the total cases, the participants newly produced the target pragmatic routines in the post- and/or the delayed-post-tests. Although this percentage may not seem to be high, considering the time spent on this activity (i.e., less than one hour), the effectiveness of this activity is worth mentioning. In fact, in Osuka's study (2017a), none of the participants produced "I was wondering if", "I'm saving", "is not (really) my thing", "I'll pay you back", and "You didn't have to" after a 4-month sojourn in the target community. In the current study, three or four participants produced these routines in the post- and/or the delayed-post-tests. This result could indicate the importance of awareness and explicitness in acquiring pragmatic routines.

On the other hand, in about 50% of the total cases, the target pragmatic routines were never produced. Avoidance of syntactically difficult expressions and dependence on familiar expressions could be the main reasons why the participants never used these routines. In order

to help learners to acquire pragmatic routines which are syntactically difficult or unfamiliar to them, additional instruction, such as metapragmatic explanation and production practice, would be necessary.

There were many cases in which learners newly produced the target routine without mentioning it in their metanotes. This result suggests that learners do not always verbalize what they notice even if they are asked to do so. On the other hand, there were also not a few cases in which the learners directly mentioned the target routine in their metanotes but did not incorporate it into their production in the post- and/or the delayed-post-tests. Although these results may raise a question about the effectiveness of verbalization of noticing in developing pragmatic routines, further examination would be necessary to confirm it. In future research, a comparison between a group that verbalize the noticing and a group that does not will be conducted.

There were some limitations in this research, including the small number of participants and the rather short interval between the post-test and the delayed-post-test. Despite these limitations, this study contributes to highlighting the effectiveness of a noticing-the-gap activity for development of pragmatic routines. Based on the results of this research, in future research, the effectiveness of verbalization of noticing will be further examined, and the effects of more comprehensive pragmatic instruction will be investigated.

### Note

1 I counted the responses which used “don’t” instead of “didn’t” while I excluded the responses which used “You don’t need to do it.”

### Acknowledgement

This work is partially supported by JSPS KAKENHI Grant Number 19K00837.

### References

- Bardovi-Harlig, K. (2009). Conventional expressions as a pragmalinguistic resource: recognition and production of conventional expressions in L2 pragmatics. *Language Learning*, 59, 755–795. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00525.x>
- Bardovi-Harlig, K. (2012). Formulas, routines, and conventional expressions in pragmatics research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 206–227. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000086>
- Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Vallenga, H. E. (2015). The effect of instruction on pragmatic routines in academic discussion. *Language Teaching Research*, 19 (3), 324–350. <https://doi.org/10.1177/1362168814541739>

- Bardovi-Harlig, K., & Vallenga, H. E. (2012). *System*, 40, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.004>
- Bardovi-Harlig, K., & Su, Y. (2021). The Effect of Learning Environment on the Selection of Conventional Expressions on an Aural Multiple-Choice DCT. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 25(1). <https://tesl-ej.org/pdf/ej97/a1.pdf>
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. John Benjamins
- Coulmas, F. (1981). Conventional routine: Exploration in standardized communication situations and prepatterned speech. Mouton.
- Dechert, H. W. (1983). How a story is done in a second language. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 175–195). Longman.
- Eisenstein, M., & Bodman, J. W. (1986). “I very appreciate”: Expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. *Applied Linguistics*, 7(2), 167–185. <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.167>
- Hanaoka, O. (2006). Exploring the role of models in promoting noticing in L2 writing. *JACET Bulletin*, 42, 1–13.
- Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11, 459–479. <https://doi.org/10.1177/1362168807080963>
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), 225–252. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014893>
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics: Introduction. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 3–17). Oxford University Press.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1990). The learning of complex speech act behaviour. *TESL Canada Journal*, 7 (2), 45–65. DOI: 10.18806/tesl.v7i2.568
- Osuka, N. (2017a). Development of pragmatic routines by Japanese learners in a study abroad context. In I. Kecskes & S. Assimakopoulos (Eds.), *Current issues in intercultural pragmatics* (pp. 275–296). John Benjamins.
- Osuka, N. (2017b). *Pragmatic development by Japanese learners of English in a study abroad context*. Unpublished doctoral dissertation, Lancaster University.
- Roever, C. (2012). What learners get for free: Learning of routine formulae in ESL and EFL environments. *ELT Journal*, 66, 10–21. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccq090>
- Sánchez-Hernández, A. (2018). A mixed-methods study of the impact of sociocultural adaptation on the development of pragmatic production. *System*, 75, 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.004>



system.2018.03.008

- Scarcella, R. (1979). On speaking politely in a second language. In C. A. Yorio, K. Perkins & J. Schachter (Eds.), *On TESOL '79* (pp. 275–287). TESOL. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1981.27.59>
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21–42). Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1995). *Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning*. University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmitt, N. (2004). *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. John Benjamins.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Williams, J. (2001). Learner-generated attention to form. In R. Ellis (Ed.), *Form-focused instruction and second language learning* (pp. 303–346). Blackwell Publishers.

## Appendix A

### MET scenario scripts

1. You are attending a class at university. You want to take notes but you left your pen case at home. One of your friends is sitting next to you, and might have an extra pen.  
You say:
  
2. You are talking with your friend before a class. You want to check if you have to leave soon, but you realize you don't have your watch with you. You ask your friend for the time.  
You say:
  
3. You missed an important class yesterday. You want to ask your friend to let you copy her lecture notes.  
You say:
  
4. You are attending a class. It is a sunny day and the classroom is very hot because the air conditioner is off. You want to ask the professor, who is standing near the air conditioner switch, to turn on the air conditioner.  
You say:
  
5. You are attending a class. It's a big classroom but the professor is not using a microphone. You

have difficulty hearing the professor's lecture. You want to ask the professor to speak louder. You raise your hand and say:

6. You are going to apply for a study-abroad program. You want to ask a professor to write a recommendation letter for you. You talk to the teacher after class.  
You say:

7. You are talking with your American friend during the break. She offers a snack to you, but you don't want to eat it now.  
The American friend says: Do you want some?  
You say:

8. Your politics class is going to start very soon. You are sitting in a classroom and you want to keep a seat next to you for your friend. Then a student approaches you and asks you if he can have a seat next to you.  
The student says: Can I sit here?  
You say:

9. You are talking with your American friend after class. Then she talks about a drama group which she belongs to, and says the group is looking for some more new members. She asks if you are interested in joining the drama group. However, you have no interest in drama and want to refuse it.  
The American friend says: Are you interested?  
You say:

10. You are in your teacher's office to have a meeting with him. He says that he has just made coffee and asks you if you want some. However, you don't want to drink coffee now, so you want to refuse it.  
The teacher says: Would you like a cup of coffee?  
You say:

11. Your seminar class has just finished. You are on your way out, when your teacher approaches you. She asks you if you can help a school event in August. However, you are not available that day. So you have to refuse.  
The teacher says: The university has an annual visit day on August 24th. We need some

students who can help us with campus tours. Would you be interested in helping with that?  
You say:

12. At the end of a seminar class, your seminar teacher invites all the seminar students to a barbecue party on July 4th at her house. However, you are not available that day. After the seminar, you talk to the teacher.

The teacher says: I'm going to have a barbecue party at my house on July 4th. Everyone in this seminar is welcome.

You say:

13. You are in the school cafeteria with your American friend. You want to buy a coffee; however, you realize that you don't have your wallet with you. When you say you forgot your wallet, your friend offers to lend you money.

The American friend says: I can cover you.

You say:

14. The summer vacation has just finished. You and your American friend are talking at a school cafeteria. She brings you a souvenir from her overseas travel.

The American friend says: This is for you.

You say:

15. You asked your teacher to write a recommendation letter so you can apply for a study-abroad program, although you knew she was very busy. Now the teacher has finished writing it. After the seminar, she comes up to you.

The teacher says: Here is the recommendation letter for you.

You say:

16. You need a book for your research assignment. However, you cannot find the book either in the library or in the book store. When you talk about it to your teacher, he says, "I have that book. I can lend it to you."

You say:

## Appendix B

## Native speaker model responses

The target pragmatic routines are underlined.

1. Do you have a pen I can borrow?
2. What time is it?
3. I missed the class yesterday. Can I copy your notes?
4. Excuse me, Professor. Could you speak a little louder?
5. Excuse me. It's really hot in here. Would you mind turning on the air conditioner?
6. I'm applying to study abroad, and I was wondering if you could write me a
7. Oh, no thanks. I'm not hungry.
8. Sorry, I'm saving this seat for a friend.
9. Sorry, drama is not really my thing.
10. Oh, no thank you.
11. Oh, I would love to help. But I'm busy that day. Sorry.
12. I'm sorry I can't make it. I already have plans.
13. Thank you so much. I'll pay you back as soon as I can.
14. Oh, thank you so much! You didn't have to.
15. Thank you so much. I really appreciate your help.
16. That would be great. Thank you.

# Propositional Idea Density of a Japanese Text and its English Translation in a Parallel Corpus

OYA, Masanori

## Abstract

This study explores the possibility of using propositional idea density (PID) as an index to numerically determine the differences in expressions between two languages. I define PID, summarize the previous research, and argue for the relevance of PID in parallel-corpus research. I evaluate two contradicting claims about the differences in expressions between English and Japanese—whether Japanese prefers verbal expressions and English prefers nominal ones, or vice versa. To address this issue, I calculate the PIDs for Japanese original sentences and their English translations in a Japanese-English parallel corpus. No statistically significant difference has been found between the PIDs across Japanese sentences and their English translations. The result supports the claim that there is no preference for nominal or verbal expression in Japanese and suggests the necessity for further research of PIDs in more diverse multi-lingual data.

**Key words:** Propositional idea density, English-Japanese parallel corpus, nominal expressions, verbal expressions

## 1. Introduction to propositional idea density (PID)

In psycholinguistics, a proposition is the basic unit of text comprehension and text memory. *Propositional idea density* (PID) is a numerical value obtained by a simple method of dividing the number of propositions in a text by the number of words in the same text (Kintsch and Keenan 1973; Kintsch 1974). Propositions in this context are verbs, adjectives, adverbs, prepositions, and conjunctions (Snowdon et al. 1996). Based on this definition, PID can be interpreted as the negative ratio of nouns in each text. That is, higher PIDs in texts indicate higher ratios of verbs, adjectives, adverbs, prepositions, and conjunctions in these texts, while a lower ratio of

nouns in them. Therefore, PIDs can be used as an index to show a preference for propositional expressions (or *verbal expressions* in this study) or non-propositional expressions (or *nominal expressions* in this study) in a language. This property of PID is applied to this parallel-corpus study.

## 2. Previous research on PID

PID has been used in different research fields of psycholinguistics, such as the prediction of mental diseases, correlation of PID and other variables of language learners, and text comprehension by language learners. Research results show that when the PID of the language production data of a subject is low, the subject will likely develop dementia or Alzheimer's disease in the future. Snowdon et al. (1996) conducted a longitudinal PID study on nuns and found that those who wrote texts with low PID in their youth were more likely to develop Alzheimer's disease 50 years later.

Lopes and Pinto (2022) assessed the writing of advanced learners of Portuguese using PID. Learners with good reading habits wrote documents with high PID, and the results showed that the accuracy and richness of vocabulary used were correlated with PID.

Studies have reported that texts with low PIDs are easier to understand (Miller and Kintsch 1980; Kintsch 1998). Lunn et al. (2022) investigated the comprehension of English learners who listened to two lectures with different PIDs. When a group of English second language learners and a group of English first language learners listened to a lecture with a low PID and a lecture with a high PID, both groups showed a higher degree of comprehension in the lecture with a low PID than in a lecture with a high PID. However, the results show that the difference in comprehension among English second language learners was greater than that among English first language users. Oya et al. (2022) measured the PID of English texts in Japanese junior high school English textbooks. The PID of English textbooks increased as the grade progressed from the 1st year of junior high school to the 3rd year of junior high school.

## 3. Differences in PID across different languages: Parallel-corpus research

### 3.1 Background

No research has been conducted on the differences in PID between texts in different languages with the same content. When the PIDs of two languages in multilingual parallel translation data are statistically significantly different, this can be interpreted as the difference in the number of propositions when expressing the same topic across these languages. In other words, the difference can be interpreted as the difference in the number of verbal expressions across languages. For example, when we compare the PID of a text in language A with the



PID of the text obtained by translating that text into language B, and the PID of the text is statistically significantly higher in language A than in language B, we can conclude that the same content is expressed in language A with more propositions and fewer nouns than in language B, hence language A prefers verbal expressions.

### 3.2 Contradicting assumptions

A PID comparison using Japanese-English bilingual corpus data will verify some assertions related to preferences of expression of English and Japanese. Some claim that Japanese prefers verbal expressions and English prefers nominal expressions (Toyama 1973, among others). In this study, this claim is termed *JP-verbal*. For example, Toyama (1973) argues that one can divide the principles of sentence construction into nominal and verbal constructions. Nominal constructions center on nouns, and this is dominant in European languages. In contrast, verbal construction is dominant in Japanese languages. Toyama (1973) gives us the following pair of Japanese sentences:

(1)

a. この問題の認識が問題の解決に貢献する

kono jijitsu no ninshiki ga mondai no kaiketsu ni kouken suru

“Recognition of this issue will contribute to the solution of this problem.”

b. これがわかれば問題はずっと解決しやすくなる

kore ga wakareba mondai wa zutto kaiketsu shiyasuku naru

“If we recognize this, the problem will become much easier to solve.”

Sentence (1a) above is a nominal construction, while sentence (1b) is a verbal construction, and Toyama (1973) claims that the Japanese language prefers verbal constructions as illustrated in (1b).

If this assertion is correct, we can expect that a Japanese text has a higher PID than its English translation. In other words, a Japanese text has a larger number of verbs (or propositions) than its English translation if the Japanese language prefers verbal expressions and English prefers nominal ones.

However, some other scholars claim that Japanese prefers static expressions and English prefers active ones (Ikegami 1981, among others). In this study, this claim is termed *EN-verbal*. For example, Ikegami (1981) gives us the following pair of Japanese and English sentences which share the same meaning (sentence (2b) is translated from the Japanese sentence into the English

one by the researcher of this study):

(2)

a. First prize went to John. (=161a) in Ikegami (1981), p.281)

b. 一等賞は太郎のものとなった (=161b) in Ikegami (1981), p.281)

ittoushou wa Taro no mono to natta

“First prize has become Taro’s property.”

Sentence (2a) above focuses on the change of location of the thing called “first prize,” which describes the event as an action of the subject, while sentence (2b) focuses on the change of state of the thing, more precisely, the change of possessor. Ikegami (1981) argues that English prefers describing an event as an action, while Japanese prefers to describe the same event as a change of state.

If this assertion is correct, we can expect that a Japanese text will have a lower PID than its English translation—more static expressions focusing on nouns and fewer verbs. In addition to this, we can expect that the English translation will be characterized by active expressions, expressed by verbs.

Based on these considerations, I attempt to answer the following question: Is the PID of a Japanese text higher than that of an English text in an English-Japanese parallel corpus?

If the answer is positive, then the data support the *JP-verbal* claim. If the answer is negative and the PID of the English text is higher than that of Japanese, then the data support the *EN-verbal* claim. If there is no difference between the PID of the Japanese and English texts in the data, then the data does not support the *JP-verbal* or the *En-verbal* claims.

### 3.3 Data

The parallel corpus used in this study is the *JBM Parallel Corpus* (henceforth *JBMPC*) (Oya 2022), a Japanese-English parallel corpus of Nobel Prize winner Yasunari Kawabata’s speech, “Japan, the Beautiful and Myself (henceforth *JBM*)” and the English translation by E. Seidensticker. For the detail of JBMPC, please refer to Oya (2022).

### 3.4 Procedure

The PID of English sentences in JBMPC is calculated by CPIDR (Brown et al. 2008), an application developed for calculating the PID of input English texts. Since CPIDR was developed for English, it cannot calculate the PID of Japanese sentences. Therefore, I calculated the PID of Japanese sentences manually. Next, all the words in the Japanese sentences are categorized

into either propositions or non-propositions, based on the rules proposed by Shibata et al. (2018). The number of propositions are divided by the number of all the words in Japanese sentences in JBMPC.

### 3.5 Results

Table 1. summarizes the numbers of propositions and non-propositions in the Japanese original sentences and their English translations in JBMPC:

	Propositions	Non-Propositions	All
JP	1410	1600	3010
EN	2309	2447	4756

The PID of JP is 0.468, while the PID of EN is 0.485. Fisher's exact test indicates that there is no statistically significant difference between them ( $10 < p$ ).

The result contradicts the claim that Japanese prefers verbal expressions and English prefers nominal expressions. There is no such preference between Japanese and English, as far as the Japanese sentences and their English translation in JBMPC are concerned. Rather, the fact that PID is higher in English than in Japanese may indicate that it is English that prefers verbal expressions, yet we cannot conclude that it is so, based on the data available from JBMPC.

## 4. Discussion

The similarity of Japanese and English in terms of their PIDs indicates that PID captures an aspect of universality in natural languages—the PIDs of given languages may not diverge from each other as far as their sentences share the same meaning, or these sentences are translated pairs, regardless of their grammatical or syntactic differences. This insight is promising and should be investigated from more diverse perspectives and with richer diversity of linguistic data.

Based on these findings, we need to proceed with the following research questions: (1) In which situations we can find no gaps or wider gaps in terms of PIDs between Japanese and English? and (2) Can similar results be found in other parallel-corpus data—between English and Japanese and between other pairs of languages?

Question (1) can be answered by examining the PID of each sentence pair—the Japanese original and the English translation in JBMPC. For example, Japanese sentences which contain  $\alpha$

*nominal predicate* (a predicate ending with a noun, followed by an auxiliary *-da*, *-dearu*, or *-desu*) will be translated into English sentences that contain *be* or other verbs. Examination of the Japanese-English pairs in JBMPC will illuminate the differences in their preference for verbal or nominal expressions. This information will enable us to avoid overgeneralizations, for example, Japanese prefers verbal and English nominal expressions or vice versa. Further, we will be able to explicate instances where Japanese prefers nominal expressions more than English.

Question (2) can be answered by employing a multi-lingual parallel corpus, such as Parallel Universal Dependency (PUD) (Zeman et al. 2020). We should calculate the PIDs of the sentences from many languages which share the same meaning. However, the challenge will be to implement an automatic calculation of PIDs of multi-lingual parallel texts, which is still not available. CPIDR, which is the only application for the calculation of PID, takes English texts only as its input. It was a time-consuming process to enumerate the number of propositions in the Japanese original sentences in JBMPC, and it is virtually impossible to do so with a high number of sentences in a large-scale corpus. Therefore, we need to implement a multi-lingual application for calculating the PIDs of different languages, so that we can deepen our understanding of the universality of natural languages in terms of PID.

## Conclusion

In this study, I explored the possibility of using PID as an index to numerically determine the differences in expressions between two languages. I defined propositional idea density (PID), outlined the previous research, and presented arguments for its relevance in parallel-corpus research. After outlining the contradicting claims about English and Japanese and whether each is characterized by nominal or verbal expressions, I calculated the PIDs of Japanese original sentences and their English translations in a Japanese-English parallel corpus; it is found that there is no statistically significant difference between the PIDs across Japanese sentences and their English translations. This suggests that there is no preference toward nominal or verbal expression in Japanese and highlights the necessity for further research, using diverse multi-lingual data, to develop a deeper understanding of PID.

## Acknowledgement

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 21H00546.

# References

- Ikegami, Y. (1981). *Suru to Naru no Gengogaku* "The linguistics of doing and becoming," Daishukan Shoten.
- Kintsch, W. A. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. A. (1998). *Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. A., & Keenan, J. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentences. *Cognitive Psychology* 5, 257–274.
- Lopes, Â. F. & Pinto, M. da Graça L. C. (2022). Assessing L2 Portuguese writing: Idea density and sentence complexity. *Signo*. 47(88), 73–86.
- Lunn, A. M., Bürkle, D. M., Ward, R., McCloskey, A. P., Rathbone, A., Courtenay, A., Mullen, R. & Manfrin, A. (2021). Spoken propositional idea density, a measure to help second language English speaking students: A multicentre cohort study. *Medical Teacher*, 44(3):267–275. DOI: 10.1080/0142159X.2021.1985097
- Miller, J. R., & Kintsch, W. (1980). Readability and recall of short prose passages: A theoretical analysis. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 6, 335–354. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.6.4.335>
- Oya, M. (2022). Developing a Japanese-English parallel corpus of "Japan, the Beautiful and Myself" by Yasunari Kawabata. *Global Japanese Studies Review* 14(1). 13-26
- Oya, M., Ueda, N., Owada, K., Ano, K., & Kashiwagi, T. (2022). Idea density of English textbooks for Japanese junior-high school students. *PAAL 2022 Conference*.
- Shibata, D., Ito, K., Nagai, H., Okahisa, T., Kinoshita A., & Aramaki, E. (2018). Idea density in Japanese for the early detection of dementia based on narrative speech. *PLoS ONE* 13(12): e0208418. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208418>
- Snowdon, D. A., Kemper, S. J., Mortimer, J. A., Greiner, L. H., Wekstein, D. R., & Markesbery, W. R. (1996). Linguistic ability in early life and cognitive function and Alzheimer's disease in late life: Findings from the Nun Study. *JAMA* 275:528532.
- Toyama, S. (1973) *Nihongo no Ronri* "The logic of Japanese language," Chuo Koron Shinsha.
- Zeman, D., Nivre, J., Abrams, M., Ackermann, E., Aepli, N., Aghaei, H. Agić, Ž., Ahmadi, A., Ahrenberg, L., Kennedy Ajede, K., et al. (2020). *Universal Dependencies 2.7*, LINDAT/CLARIAH-CZ digital library at the Institute of Formal and Applied Linguistics (ÚFAL), Faculty of Mathematics and Physics, Charles University. <http://hdl.handle.net/11234/1-3424>.



# Establishing Student-Centred Communicative Learning in EFL Classes

PIPE, Jason

## Abstract

Providing a smoother transition from the pedagogic norms of teacher-centered learning at high school to student-centred learning at university, students are generally introduced to courses that are designed to build skills in verbal communication. The main material used would seem to be the coursebook as this enables students to deepen their understanding of a variety of topics while engaging them in paired and group discussion. While a structured component of EFL classes, this resource may not encourage sufficient student-centred learning. To determine whether an environment more conducive to student-centred learning could be established, a group of high-intermediate first year students (n=19) were introduced to two additional components: speaking log conferences and flipgrid tasks. Through a post-study survey, individual journals and analysis of recordings, the thoughts and opinions about how each participant benefited from their first year course in spoken communication were closely examined. It came to light that students preferred and seemed to benefit from more autonomy and independent learning as a result of the additional tasks. In fact, students seemed to appreciate opportunities to initiate activities. From this qualitative research, therefore, it is important for the teacher to recognize the learners needs and look further at approaches that enable students to drive forward their own ideas and experiences.

**Keywords:** motivation, student-centred learning, autonomy

## 1. Introduction

Gaining an understanding of what students believe about learning can have a significant impact on teaching in the language classroom (Bollen & Faherty, 2016). This is particularly true in a student-centred learning context where students are expected to take a greater role in their own learning. Beliefs underlie the actions that students take in the classroom and can



influence both the learning process and student outcomes (Ellis, 2008). Without knowledge of students' beliefs, teachers may misunderstand the needs of their students and make unwarranted assumptions regarding student needs and experiences, which can impede instruction (Harper & de Jong, 2004). Teachers may also develop a mismatch of beliefs which could hinder the opportunity for students to learn (Ellis, 2008). And even though there seems to be attention towards courses that encourage greater autonomy i.e. the ability to take charge in their own person learning (Bashir, 2014; Begum, 2019; Inozu, 2010; Nunan, 2000; Van Lier, 1996), this may not always be suitable in a Japanese environment. Although students may express support for a communicative learning style that emphasises the social use of language (e.g., speaking in class, watching native speakers in films or TV), they may still prefer such classes to be conducted in a teacher-centred manner, where the teacher is fully in charge of the class and directs student learning (Bollen & Faherty, 2016; Hayashi & Cherry, 2004; Yonesaka & Tanaka, 2013). Furthermore, despite Japanese students expressing a strong preference for learning English through speaking, they seem less supportive in such learning by talking with their friends or in pairs (Kirchmeyer & Xethakis, 2021). Such attitudes may have resulted from cultural factors and high school educational experiences which may inhibit a more authentic approach to acquiring a second language at university. It is, therefore, important to be aware of actual Japanese learner beliefs in their English communication classes. For the instructor to become more effective in the EFL classroom, there needs to be greater awareness of the realities that Japanese students face in second language acquisition and how to gauge their expectations better.

It is also important to add that student language learning beliefs do not usually remain static but can develop and change over time (Ellis, 2008; Yonesaka & Tanaka, 2013). As their beliefs are swayed by new classroom experiences from high school to university, students will begin to notice differences in learning environments, teaching methods and course expectations. This may differ greatly from what they have previously experienced and thus expectations from the students may also change as a result to match these altering expectations set by the teacher. Ultimately though, students would obviously prefer the dynamics of their class to reflect their needs but with the right balance of student-centred learning activities facilitated by the teacher, EFL courses could become more in-tune with students' expectations and provide the path for maximum engagement in their communication tasks.

To learn further about whether these factors affected student autonomy in the classroom, a group (n=19) of high-intermediate students were provided a selection of student-centred learning activities in an effort to move away from the expected pedagogic norms at teacher-centred high school learning and the Japanese cultural norm of collectivism. These activities included the introduction of (1) speaking log conferences (SLC) and (2) flipgrid tasks (FGT) as well as the

compulsory (3) coursebook: *Pathways 3: Listening, Speaking and Critical Thinking (2<sup>nd</sup> Ed.)* (Chase & Lee, 2018).

To qualitatively analyse which strands in the class activities actually benefited students, this paper first addressed possible concerns that affected student acquiring English as a second language, namely cultural factors and high school learning pedagogy. This was then followed by a look at motivation, student-centredness and learner autonomy as a means of understanding the actual pedagogic needs of the students. Next, attention was directed towards the actual resources available that could be easily introduced into the classroom. This entailed a closer look at the more passive nature of the textbook, and the potentially more active aspects of SLC and FGT in order to determine student attitude towards these pedagogical tools. By examining closely their attitude to learning English, it was believed that students would express a preference for a more student-centred approach as a result of the more autonomous nature of SLC and FGT.

## 2. Literature Review

### 2.1 Educational Factors Affecting Performance in the EFL Classroom

Students may be heavily influenced by their high school English educational system. Unfortunately, there is still a prioritizing on second language learning which concentrates primarily on university entrance exam requirements (Butler & Iino, 2005; Tukahara, 2002). It has been clearly documented the inept pedagogical and methodological approach to second language acquisition (Nishino & Watanabe, 2008; Tahira, 2012) but this incredulously prioritization of traditional *yakudoko* translation methods of vocabulary and grammar (Falout, et al., 2009; Kikuchi, 2009; Kikuchi & Browne, 2009; Tsuda & Nakata, 2013) in preparation for the university entrance examinations still remains (Butler, 2015; Løfsgaard, 2015; Steele & Zhang, 2016, Tahira, 2012). It has resulted in the level of conversational fluency by Japanese students when conversing in English to remain limited as their English language learning experience has been heavily skewed towards developing receptive (i.e., listening and reading) and test-taking skills in classes that favor a more traditional, teacher-centered instructional style. With insufficient attention being placed on communicational fluency in the high school classroom, students might be overwhelmed in their university classes with concerns as to their ability to apply vocabulary and grammar accurately to maintain effective paired conversation. While it is acknowledged that communication is not based simply on syntactic accuracy (Poonpon, 2017) but in the process that results in meaningful interaction (Brown, 2007), students may be significantly affected by traditional teacher-centred approaches taught at high school. Such learning habits could, therefore, challenge their level of involvement in speaking English (Hasan, 2014; Larasati, 2018).

## 2.2 Cultural Factors Affecting Performance in the EFL Classroom

Although it was assumed that students would become accustomed to the expectations of English communication classes, undoubtedly, there would also be certain cultural factors that could also affect the level of engagement by Japanese students in their English conversations. While students were sufficiently proficient in expressing their ideas in English, it was also thought that they may not feel obligated to talk in any depth unless they needed to transfer specific information (Hofstede et al., 2010) as conveying personal matters and individual opinions might remain awkward in discussions with their peers (Kirchmeyer & Xethakis, 2021; Ting-Toomey & Chung, 2005). Students may also have felt less compelled to participate verbally in communicative tasks due to misunderstandings on the differing level of expectations of explicitness (Matsumoto, 2015) and that maintaining harmonious relationships within the class would be perceived as being of greater importance (Nisbett & Masuda, 2007). It was noted that students elect for communication that focus on “group-mindedness, consensual decision-making and formalized speechmaking and listener responsibility” (Anderson, 1993:104). Finally, students may have higher expectations of what they should say (Banks, 2016) and, therefore, may remain silent because they feel afraid of losing face and making mistakes in front of others (Anderson, 1993; Brown, 2004; Kawamura et al., 2006), or standing out from others through speaking out and showing off their abilities (Brown, 2004), or falling short of other’s expectations (Kanagawa et al., 2001). As a result, a main concern was that students would feel inhibited to participate fully in paired/group discussions for a variety of cultural factors mentioned above. This would affect the quality of spoken output and so pedagogical measures needed to be put in place to encourage students to come out of their cultural comfort zone.

## 2.3 Motivational Theory

When considering the above factors, student passivity is a recognized issue among L2 researchers in Japanese universities (Doe, 2014). Students need to be willing to engage in L2 communication, motivated for language learning, and prepared to take opportunities to converse with others (Macintyre & Charos, 1996). It is of particular concern in contexts where language courses are compulsory (Kirchmeyer & Xethakis, 2021). At the heart of the matter is confidence. A strong and direct influence of confidence can lead to a greater willingness to communicate which can be affected by factors including gender, personality, and L1 communication tendencies (Yashima, 2002). However, by altering each student’s motivation, one can also observe a willingness to communicate.

Knowing the psychological processes involved in L2 speech can inform the teacher as to the best practices to engage students in their learning endeavours. Motivation in learning

encompasses the willingness and desire to exert effort to engage in the learning process (e.g. Ariani, 2013). Motivation can be driven or encouraged through intrinsic and extrinsic factors. Extrinsic motivation is derived from the individual performing the task to attain some kind of tangible or verbal reward (Cheng et al., 2011; Hayenga & Corpus, 2010; Ryan & Deci, 2000). Due to their experience of learning English at high school in preparation for the university examinations, grading would appear to be the main form of motivation to stretch students in their learning by extending their length of conversation education (Ariani, 2013; Butler & Iino, 2005; Tukahara, 2002). It was thought that students in this study would first concentrate on their performance goal by aiming to receive favorable judgement in their competence by their perception of what was considered as communicative acceptability from the teacher (Meisel, 1987). Both speaking log conferences and flipgrid tasks would, therefore, be part of the evaluation as would participation on textbook activities. Intrinsic motivation, on the other hand, refers to the individual performing the tasks for themselves (Deci et al., 2001) and the willingness to succeed through the mastery need of the challenge (Goodman et al., 2011). Through the right form of encouragement, it was also believed that students would begin to recognize the importance of cultivating their language resources as they initiate further experimental conversation in their tasks. Rather than complacently relying on limited and safer range of language forms to seek favorable judgement from the teacher during evaluation, students would drive for more meaningful negotiation in the speaking tasks and naturally acquire interlanguage systems to improve their English proficiency. As a result, it was conceived that students would engage in class activities generally because the tasks interested and engaged them and because they wanted to earn a good grade or seek positive interaction and support from their teacher or peers (Goodman et al., 2011). As a result, students in this paper would be both intrinsically and extrinsically motivated.

## 2.4 Student-centred learning

As a consequence, to redirect students to focus on their communicative abilities in another language, it was essential to provide a platform for them to acquire a second language that fostered learning and not become impeded by cultural factors or high school pedagogy. There needed to be established an environment which enables a comfortable, low-threatening learning environment to encourage a more natural acquisition of a second language (Larasati, 2018). Afterall, successful engagement in communication ultimately resided in the student being able to converse in the targeted language (Nunan, 1991). For this to occur, the EFL course design needed to be in alignment with student needs, abilities, interests, and learning styles (Baldauf & Moni, 2006) and provide them the opportunity to learn independently from others. This would involve a move away from teacher-centred learning as this could lead to poor development of

language performance (Amiri & Saberi, 2017; Alrabai, 2016; Mermelstein, 2015) and the main cause of poor language achievement (Hassan et al., 2021; Rajab, 2013; Mohammed, 2015). Students needed to become less passive recipients of knowledge. Classes had to focus on the construction of knowledge by the learners themselves. Students, therefore, had to be encouraged to actively construct knowledge through gathering and synthesizing information and integrating this information with skills such as inquiry, communication, and critical and creative thinking (Huba & Freed, 2000; Brown, 2008). As a result, the language teacher could not be seen as a provider of knowledge but of opportunities from which their students could learn independently and from one another (Bransford et al., 2002). This could be achieved through social activities like collaboration, meaningful communication and cooperation (Lynch, 2010; Peyton et al., 2010). The teacher's role was to take into account the existing knowledge of students (Bransford et al., 2000; Protheroe, 2007), to provide opportunities for students to learn, and to help those who had difficulties in participating. Students, therefore, needed to be given more responsibility for their own learning (Holsworth, et al., 2016). The EFL teacher had to carefully re-orientate students to become more consciously aware of the study activities that could lead to more encouraging performance, and to provide alternative strategies in trying to get students to find their own solutions to improve their performance.

## 2.5 Student Autonomy

In an effort to further encourage student-centred learning and their motivation, students were also asked to consider a more autonomous approach to their metacognitive learning. Autonomous learning refers to a willingness by the learner to take charge of their own learning (Bashir, 2014; Begum, 2019; Dam, 1995; Holec, 1979; Inozu, 2010; Little et al., 2017) in which successful learners are ones who take their own initiatives in their learning and how to learn. By following such an approach, it was hoped that students would not only take more initiative in their learning activities but would also increase retention of the content, improve student engagement and build confidence in themselves (Lemos, et al., 2014). Such a platform would also alleviate concerns over the drawback of particular cultural factors or high school pedagogy and instead nurture a more natural transition towards second language acquisition and lead to a student-centred environment. In this research, students needed to be directed in how to set goals, monitor their own learning progress and provide some form of self-evaluation.

In order to achieve this, the teacher had to direct students in the skills necessary to enable them to become more metacognitively aware in their learning (Collins & O'Brien, 2003; Gao & Zhang, 2011; Schraw et al., 2006) as this was something probably not openly discussed in their high school education. To provide more student autonomy, therefore, students were encouraged

in a variety of ways. For example, after completing tasks from the textbook, students were asked to set goals and reflect on their learning in group discussions. They were also encouraged to continue their ideas beyond the tasks provided in the textbook by developing student-driven questioning (Cotton, 1988). In the FGT, students openly discussed in their groups through collaborative learning in how they would complete their video tasks so that aspects such as determining objectives, defining progression, interrelating their prior knowledge with new information, selecting methods, and monitoring improvement (Costa, 2001; Penick et al., 1996). Once these weekly tasks were completed, each student had to respond to another student's FGT by providing video feedback which resulted in an opportunity to integrate reciprocal teaching from the students themselves (Delmas et al., 2007; Rosenshine & Meister, 1994; Schroeder & Scott, 2007; Schwartz & Martin, 2004). Finally, in the SLC, students were asked to complete individual speaking logs after the student-led research and discussion conference. These logs enabled students to make informed learning decisions about metacognitive skills to manage learning procedures such as their learning styles, preferences, needs and goals (Benson, 2011; Chan, 2000; Lai, 2017; Little et al., 2017). Through such varied approaches to encourage student autonomy, it was felt that students would also be further motivated in their discussions with their peers through such direct learning experiences (Caine, 2020) and less inhibited by cultural and educational concerns.

### **3. Resources**

#### **3.1 Textbook**

It is generally agreed that textbooks are the most commonly used resource in the EFL classroom as they assist the teacher in the planning, management, and assessment of their classes quickly, efficiently and cheaply. EFL textbooks aim at providing learners with necessary knowledge, language skills and information about English speaking countries and preparing them for interaction with people from foreign countries and of different cultural backgrounds (Radic-Bojanic & Topallov, 2016). And even though EFL textbooks are gradually becoming more pedagogically sound and culturally appropriate, effort is required by the teacher to promote meaning, relevance, authenticity, and creativity, through a student-centered, interactive approach to learning (Finch, 2003). However, due to simplicity and expediency, there are concerns about placing too much reliance on this resource. These coursebooks can impose, determine, and control language learning (Allwright, 1981) which could lead to textbook-centred learning and the encouragement of passive learning.

It is, therefore, necessary to re-orientate students to a more natural way to acquire a second language. Reliance in the textbook often affords little opportunity for students to engage in the

types of active processing required to create enduring and transferable knowledge but instead provide less stimulating or motivating activities (Caine, 2020). In fact, students can struggle to relate to the topics in some of the units as there is little opportunity to focus on higher-order thinking such as analysis, synthesis, and evaluation (Bonwell & Eison, 1991) due to the restrictive nature of the textbook approach (Lou & Restall, 2020). Learning is more durable and lasting when students are cognitively engaged in the learning process (Chinn, 2011). In fact, memory and understanding of information is greater if a learner attempts to produce or generate information rather than exclusively receiving it from an instructor or textbook (Bertsch et al., 2007; Bertsch & Pesta, 2014). While the textbook could encourage more active and autonomous learning, it was felt that this could be enhanced through the introduction of SLC and FGT as it was believed that these additional student-centred components would drive greater English communication.

### 3.2 The speaking log conferences

The speaking log is already part of the requirements of the English speaking course. However, to encourage further autonomy and student-centred learning, students were allowed to decide for themselves the topics they would like to discuss with their peers in a mini-conference and thereby encourage them to consider questions such as “how to”, “what” and “why” in their researching endeavours (Guest, 2005). This would hopefully enable far greater flexibility in learning as it would enable students to research independently topics they considered interesting. This would lead to personalized learning (Johnson, 2004); more natural development of student-centred vocabulary building (Choi & Ma, 2014), and improved responsibility in their learning (Eiken, 2011). It would also allow the teacher to focus more on the finer and culturally more challenging aspects of sociolinguistic interaction among peers. Finally, it would cognitively engage students in the learning process which would have a greater impact on their learning (Bransford et al., 2000; Chinn, 2011).

Before holding the conference, students were first asked to complete some research and summarise their findings in some kind of research log. This preliminary activity entailed students to not only prepare two topics based on articles they researched but to consider how they would explain to others their thoughts on their chosen topics effectively. At the conference, students were put into groups of 7 or 8 to discuss topics they have researched for 30 minutes. To be successfully evaluated, students had to focus not only on their individual performance in discussing their chosen topic but on how to effectively involve others in their discussion. After the conference, students were then asked to complete a journal to engage students in deeper reflection of their beliefs and values (Tanner, 2012; White & Frederiksen, 1998; Zull, 2002). Students concentrated on looking deeper into how they participated within the actual group and



what aspects of their communication skills they considered important to improve upon. This self-reflection was necessary as it raised the question of how to participate better in the next conference, and it also encouraged reflection on how others interacted more effectively.

### 3.3 Flipgrid Tasks

Students were also asked to make a video recording response through the online discussion platform, Flipgrid, on a topic set by themselves or based on the textbook. It was believed that this form of task-based language learning approach could be effective in developing students' English speaking skills (Al-Tamimi et al., 2020; Azlan et al., 2019; Nita & Rozimela, 2019; Omar et al., 2021) as this inquiry-based learning (Plush, 2014) provides a more creative and effective approach to become more active and independent in their learning (Donaghy, 2015). It was expected that FGTs would establish greater accountability as all students needed to produce their own recordings after participating in a discussion (Hall and Buzwell, 2013) and would provide further practice and contrast to their performance in SLC. Research has also shown that such a platform can promote reflection, encourage equitable participation, and foster the development of learning communities for students (Arend, 2009; Johnson, 2008; Maddix, 2012). It can essentially give students the freedom to search and make choices about what to include in their video responses to support their ideas (Silen & Uhlin, 2008). It can also improve problem solving skills, decision-making, understanding and motivation (Donaghy, 2015; Tarhan & Acar-Sesen, 2013) which would be more in line with the types of skills which are in demand in the modern-day workplace. Students could also receive video feedback from their peers (Caine, 2020).

Using Flipgrid would appear to be quite simple to include into class activities as it is an application that students can get access to via their computer or phone. Students in this research were expected to make a two-minute weekly video clip followed by a video feedback response to another student's video. Flipgrid also provided a secure platform as the parameters of this online software could be set up so that videos could only be viewed by participants in this class. As students completed FGT on a weekly basis over the academic year, it was believed that they would begin to develop more natural approaches in presenting ideas and to provide positive self-efficacious experience to the more introverted students (Voorn and Kommers, 2013) and improve connections between students and even the teacher (Moore, 2016; Romero-Hall & Vicentini, 2017).

## 4. Research Questions

Although students in this research may have had some opportunity to practice their

English communication skills at high school, it remained unclear to what degree they had experienced a language learning environment that focused on communicating with others in class and, therefore, more conducive to student-centred learning. For this reason, this study investigated each student's experience in learning English at high school as well as their beliefs on reorientating classes at university towards more student-centred activities, and whether such success was as a result of the introduction of SLC and FGT. This study, therefore, attempted to focus on the following specific research questions:

1. How do students view their EFL learning experience at high school compared to university?
2. What learning activities positively altered student perception in learning English?
3. How did students benefit from the speaking log conference?
4. How did students benefit from the Flipgrid tasks?

## 5. Methodology

### 5.1 Participant

The participants were first-year students at a private university in Tokyo (n=19). With TOEIC scores averaging around 650, students were considered at high-intermediate ability in their English proficiency. Students seemed motivated and appeared to enjoy their English speaking classes which were held twice a week over two 14-week semesters. They were also informed of the course aims in which the desired outcome was to enable them to speak fluently, accurately, spontaneously in extended conversation on a variety of general topics.

### 5.2 Measurement

Student perception of their learning experience was achieved by collecting data in three ways: through a survey, a SLC journal and FGT transcripts. In order to understand more of each student's experience learning English at high school and university, and determine whether students felt the SLC and FGL activities were more in line with their needs compared to the textbook, an exploratory cross-sectional survey (Glasgow, 2005) was introduced. This was administered during the last week of the course in which the results were downloaded into a spreadsheet and analyzed. Descriptive statistics were calculated for the quantitative Likert-style questions. Through this study, it was hoped that student perceptions of the study would become apparent.

To understand SLC further from a student's perspective and encourage learner autonomy, each participant was asked to complete a SLC journal to reflect on their performance after each of the six conferences held over the academic year. Closed questions were not asked to ascertain

each student's perspective as it was thought that asking open questions would provide more informed and realistic qualitative data as to the students' real thoughts and expectations. They were, therefore, asked to reflect on: what they had just learnt from the previous SLC, what they did well during this conference, and what they needed to focus on for the next SLC. Responses were analysed to see if there were any connecting themes as regards to their performance and their pedagogic needs. However, it was acknowledged that there would be limitations to this form of data analysis as the journal entries provided by students were in response to open questions and, therefore, may provide a wide range of opinions and beliefs in their development of English which may not have been held by all participants. Still, it must also be added that the flexible nature of the journals might also have encouraged students to convey opinion on aspects of SLC not considered by the author but possibly felt by others less reluctant to enter in their journals. As a result, this paper cannot expect to correlate the data provided by students but the analysis may elucidate some additional insight into student perception of the benefits of SLC.

To determine whether progress had been made in the FGT recordings, a one-minute monologue was transcribed over a six-point data. In other words, the recordings were taken from the fourth, eighth and twelfth week of a bi-semester academic year. Although the software, Flipgrid, has the function of transcribing the audio recordings, this was far too inaccurate due to issues with pronunciation and so the researcher had to transcribe the recordings individually. Progress in spoken output was observed by analysing three fluency measures. First, the number of words per sentence were analysed as this would indicate the level of complexity in the sentences produced by students. Second, the number words per sentence were also calculated to determine the speed of delivery in their recordings. Finally, each student's recording was evaluated using the Flesch Kincaid grade level (Solnyshkina et al., 2017) as this would suggest the quality of their spoken output in terms of average word length of syllables which would indirectly measure the word complexity. Through these three measures, it was hoped that improvement in their speech production in their FGT resulted in their positive views of this learning tool.

## 6. Results

### 6.1 How do students view their EFL learning experience at high school compared to university?

Concentrating on actual enjoyment in the English classes, there is a clear difference in perspective in regards to high school and university classes (chart 1). At high school, while a couple of students expressed English as their favourite subject, the majority of responses were that they thought these classes were "OK" (6 responses) or could be enjoyed "a little" (6 responses) and with a couple of students not appreciating these classes at all. At university,

there is a shift in their beliefs in which the majority of students found their classes “OK” (8 responses) or “quite” enjoyable (4 responses).

When asked about their attitude to learning at high school and university, it became apparent that this shift in attitude towards learning English at university was due to a change in teaching methodology and addressing the actual needs of the student.

As expected, students at high school spent a disproportionate amount of time on grammar (13 responses), reading (11 responses) and the entrance examination (10 responses) but no attention was paid towards speaking (chart 2). However, these students expressed a desire to improve their speaking skills as it was this aspect that students seemed more prepared to focus on in class (13 responses) and wanted to improve the most (14 responses) (chart 3). The other productive skills, pronunciation, presentation and discussion also followed a similar pattern. Students also admitted their weakness in speaking (16 responses) which would seem consistent with the claim that little attention was placed upon this skill at high school English, students had little interest in focusing on them in class (5 and 0 responses respectively) nor motivated to improve them (2 and 1 responses respectively). It is plausible to assume that the students preferred the resources and pedagogical approach in acquiring a second language at university as this followed the criteria of building speaking skills. However, although their preferences to learning at university was attributable to tasks that focused on communication, one must now learn which activities benefited students in terms of motivation, student-centredness and autonomy.

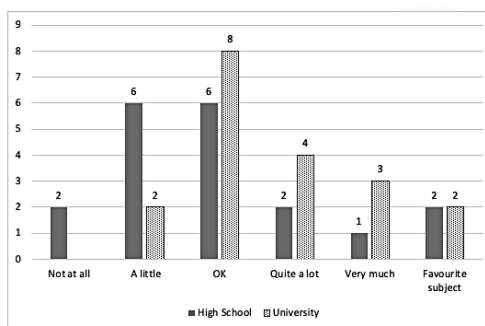


Chart 1: Comparing students' level of enjoyment at high school and university

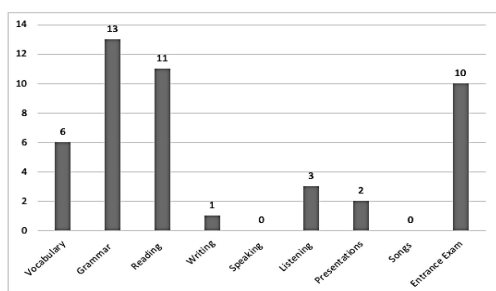


Chart 2: Student perspective of high school activities

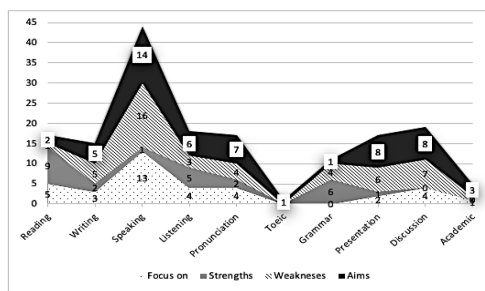


Chart 3: Students perspective of English skills at university regarding: what students focused on, their strengths, their weaknesses, and their aims

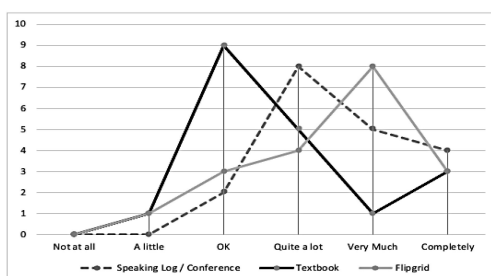


Chart 4: Comparing student attitudes towards the speaking log conference,

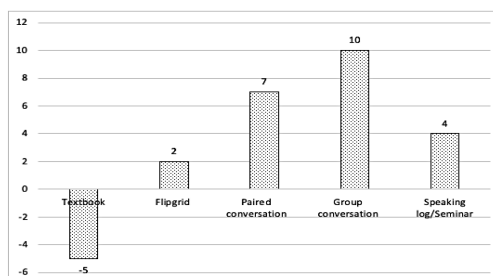


Chart 5: Comparing student attitudes classroom activities flip grid and the textbook

## 6.2 What learning activities positively altered student perception in learning English?

To understand further what actual activities were preferred, students were asked about their preference. Initially, it became clear that the students preferred FGT first, SLC second, and the textbook third (chart 4). However, when asked more closely about the actual classroom activities, while there was some enthusiasm for the use of their textbook, there was an overwhelming interest in the paired and group conversations which were primarily initiated by the textbook (chart 5). In fact, these activities were preferred over FGL and SLC. One can deduce from this that possibly certain aspects of the textbook, such as content or vocabulary/grammar exercises, were of less interest to the students while the speaking tasks set after these exercises matched their needs.

Overall, through the successful integration of all three resources, clear growth in motivation can be seen and this could be conceivably as a result of classes reorientated towards student-centred learning due to activities that encouraged greater student autonomy and learner independency. As a result, contrary to cultural-linguistic expectations, students demonstrated stronger positive beliefs in their speaking abilities and interacting with their peers when comparing high school (chart 6) and university (chart 7). In fact, students could acknowledge improvement in almost all aspects of their speech production. Students recognised clearer ability in disagreeing with others, cutting into the conversation, confidence in asking questions, jumping in the conversation, expressing opinion, interacting in pairs and in a group, researching and fluency in speaking. However, ratings that did not seem to vary much between high school and university would be grammar, vocabulary and accuracy.

While activities in university classes included textbook exercises to build vocabulary and improve grammar, students were probably more motivated and more focused on developing skills to communicate more fluently with their peers. This was achieved by being more flexibility in the tasks provided by granting greater autonomy and student-centred learning in the activities. As a result, one can also observe a shift in confidence in conversing to others in the classroom.

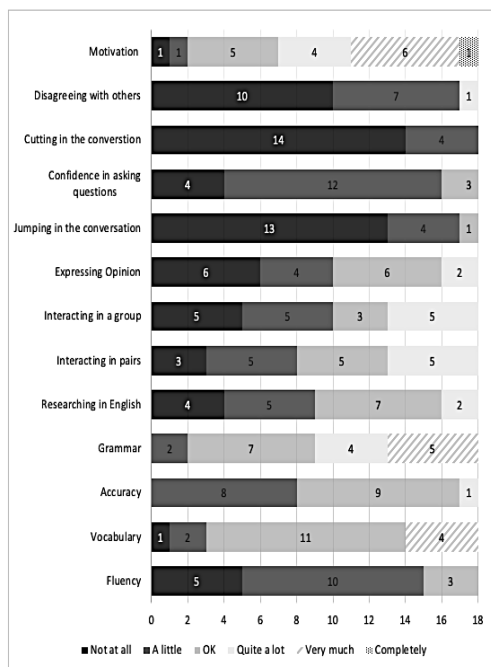


Chart 6: Student rating of their abilities at high school

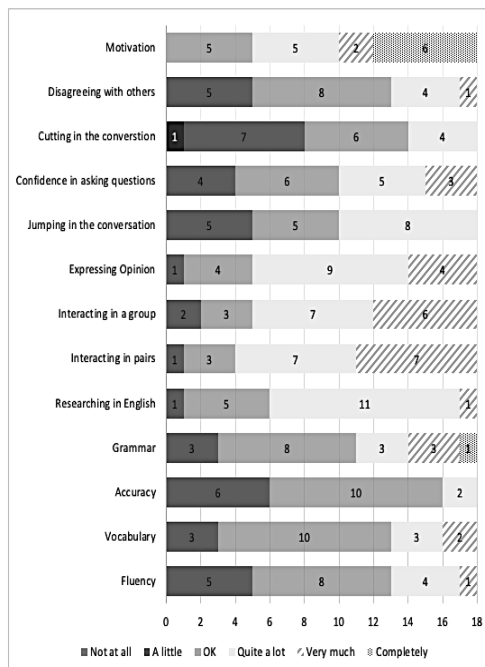


Chart 7: Student rating of their abilities at university

Students felt more comfortable speaking to their peers in classes held at university as they mainly responded with “ok” (9 responses) and “quite a lot” (6 responses) compared to high school class as the response was predominantly “a little” (10 responses) (chart 7). Also, there was a significant change in attitude in speaking to the teacher as students felt noticeably less confident at high school with mainly “not at all” or “a little” confident compared to at university in which they mainly stated that this was “OK” (chart 8).

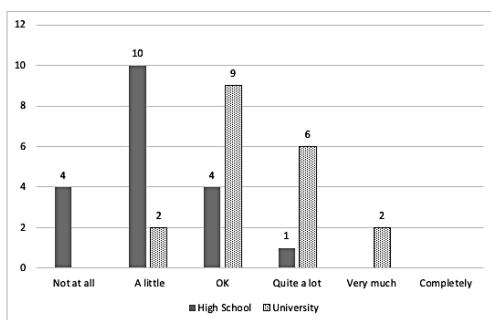


Chart 8: Student perception of their confidence in speaking to classmates

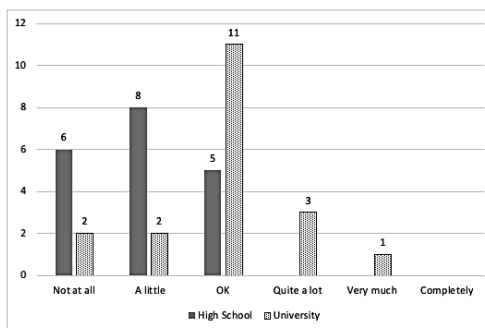


Chart 9: Student perception of their confidence in speaking to the teacher at high school and university at high school and university

### 6.3 How did students benefit from the speaking log conference?

While it became clear that students showed interest in this activity from the survey responses, it was important to attempt to verify if this positive feedback was reflected in their SLC journals. From information voluntarily provided by all students, one can observe alteration in student attitude to SLC. First, looking at their overall perception of SLC, some students struggled to understand initially the discussions held but over the academic year, more students commented on an improvement in their level of comprehension (chart 10). A few students responded to problems in understanding the discussions particularly in the first two SLC sessions (2 individuals each time) but such comments were not mentioned by the fourth SLC. However, it can be observed that the number of students who mentioned they felt they could follow the discussion increased from the third SLC onwards. Second, there was also an indication of a transition in student expectation of SLC from being like a platform in giving a speech on their researched topic to an opportunity to talk to and interact with others through conversation about what they researched. Three students responded in the first two sessions that they simply announced to others their researched article but in the other four sessions, 15 students conveyed their beliefs that they could converse with others (chart 10). Third, looking closer at their perception of personal performance, again, there would appear to be a change in their beliefs from not being able to express their opinions clearly to others (mentioned five times) to actual improvement in this area of speech production (noted 38 times). As a result, despite the limitation of quantitative feedback as responses were voluntarily provided by students in their journals, one can still observe greater positive appreciation of SLC from the comments provided.

On closer inspection, the feedback also reported improvement in perception in more specific aspects of their spoken production. First, in regards to asking questions (chart 12), one can observe a change in attitude in asking questions during their discussion. Initially, there were a few students who mentioned that they found it challenging to ask others due to difficulties

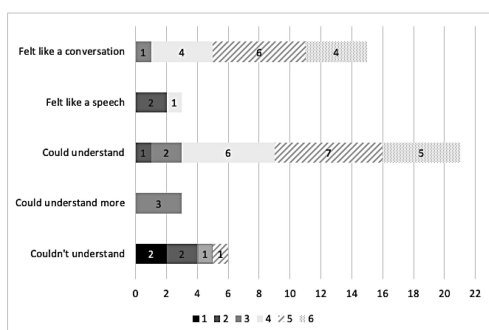


Chart 10: Student perception of SLC overall performance

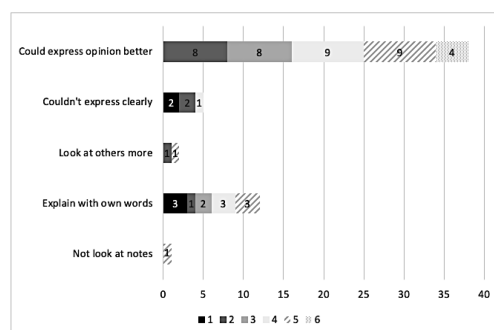


Chart 11: Student perception of individual performance



in raising questions on comprehension or clarification, or difficulties in enquiring about other students' opinion. In the first three SLC sessions, five students commented on this aspect but nothing was mentioned in the journals afterwards. However, there were 33 responses over the academic year that conveyed their confidence in asking questions in their discussions. Second, students also wrote about the challenges and the progress they made in providing comments or suggestions (chart 13). Initially, in the first two SLC sessions, 9 comments were made that they could not even react to other participants' ideas while 14 comments mentioned that they could react but not provide any comments or suggestions. However, as students began attempting to participate more in these discussions, one could observe a change in student attitude due to self-efficacious experience. As a result, there was a jump in the number of students who felt they could add comments and suggestions from 2 satisfied students in the second SLC session to 12 by the third SLC session. From the volunteered feedback provided, it can be concluded that there was a positive change overall in student perception in contributing to discussions with an increasing number of responses in their ability to ask questions and engage in group discussion which would indicate an overall level of satisfaction by the majority of the class. This would certainly support the expectations from the researcher as it became apparent how the dynamics of SLC changed during the academic year in terms of quality of spoken output and how students interacted with each other during their discussions.

Despite such positive feedback, some students still found some aspects of SLC challenging. First, students would appear to have struggled with the idea of disagreeing with other students' opinion (chart 14). Most students did not comment on their ability to perform this functional aspect of the discussion. Only one student mentioned that they could not do this in the fifth session while only two students commented that they could. However, from the second session onwards, some students stated in their journal that this was in fact a goal for the following session. But with few responses overall, one can speculate that this aspect of communication was too challenging and not simply due to limitations in their English proficiency but as a result

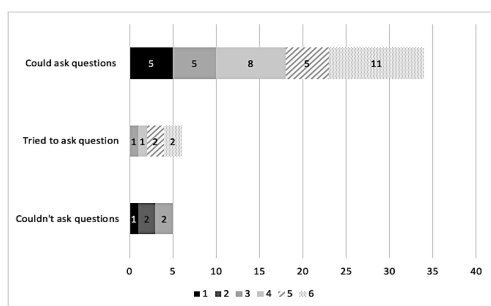


Chart 12: Student perception in asking questions

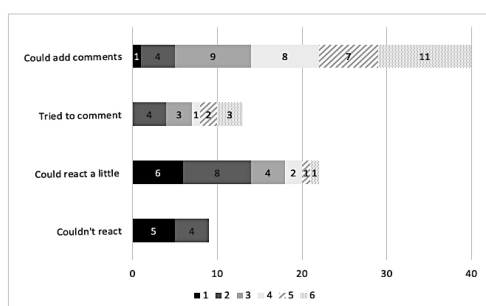


Chart 13: Student perception in level of engagement with other students

of the contrasting nature of Japanese cultural expectations to agree with others in their group. A second concern was that students acknowledged confidence as another issue that affected their ability to participate in discussion (chart 15). This was especially noted in the initial SLC sessions (11 comments) while others mentioned that this was improving over the academic year (8 comments in total) but only a few students commented on feeling actually confident (5 students in total).

However, despite such challenges, it is clear that the majority of students felt satisfied in their contributions over the weeks (chart 15). Throughout the academic year, there were only 8 comments of dissatisfaction while 36 comments explained their satisfaction. From such reflection, SLC provided students the opportunity to not only focus on their abilities to discuss topics researched but to also reflect more critically on the challenges in engaging with others in discussion. Such valuable feedback certainly raised awareness of key issues which could be discussed in later class activities to develop further metacognitive growth in learning for students and better understanding of their actual pedagogic needs from a teacher's perspective.

Another most valuable aspect of SLC was that students could set more feasible and realistic goals in how to improve their level of involvement (chart 16). Most students would seem to appreciate the need to ask more questions (32 responses), being more active or critical in giving opinion (19 responses), communicate more with other (14 responses), practice more in class (17 responses), and practice giving opinions or suggestions more quickly (16 responses). However, it also important to add the variety of goals and how they changed over time. Through SLC, students were able to highlight specific needs that were more tailored to their individual needs. Simple but necessary goals such as not looking at notes (6 responses), speaking to everyone (4 responses), interacting more (8 responses) and looking at others (6 responses) were common at the beginning of the academic year. Listening more to others (9 responses), simplifying language so others could understand (6 responses), improving prosody (7 students) and considering more engaging topics (16 responses) were goals more commonly thought later on in the academic

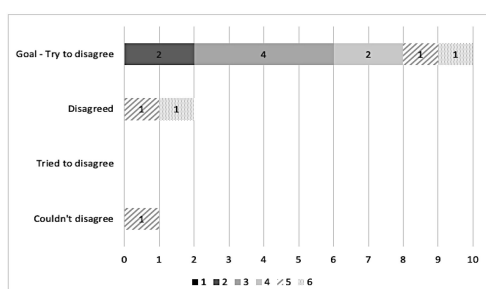


Chart 14: Student perception in disagreeing

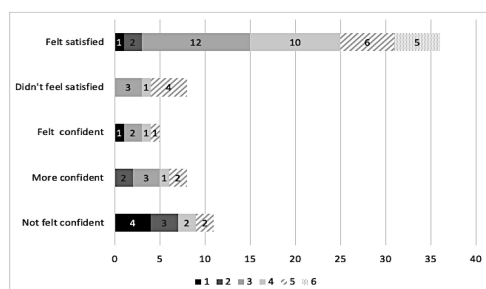


Chart 15: Student perception in confidence and satisfaction

year. As a result, SLC benefited students individually in stretching more metacognitively in terms of identifying aspects of English communication skills to focus on. One can, therefore, understand why students held SLC in such high regards as this learning activity re-orientated students to autonomously focus on improving their spoken English.

#### 6.4 How did students benefit from flipgrid tasks?

Students placed FGT as the most positive activity from their experience in their English communication classes. It can

be presumed that students appreciated the benefits of producing their own videos as this would seem to be in line with their goals to improve speaking, discussion, presentation and pronunciation. It also afforded them the opportunity to view the recordings made by their peers and to offer meaningful recorded responses. However, to observe whether FGT had actually been of benefit to students in their speech production, six flipgrid recordings were taken during the academic year. These recordings were transcribed and analysed to determine the quality of spoken output in terms of length in words/minute, words/sentence and their Flesch-Kincaid Grade Level (Solnyshkina et al., 2017). Such analysis would help verify whether any improvement in their spoken output was as a result of acknowledging the benefits of this tool.

Overall, there were some signs of progress in the quality of speech production in the recordings. Words per sentence, however, indicated no improvement as this ranged from almost 12 words/sentence in the first and final sessions but around 10.5 words/sentence in the second and fifth sessions. There was some improvement in the speed in which the rate varied from under 104 words/minute in the second FGT session to almost 112 words/minute in the final session. This would provide some evidence that improvement in the speed of delivery was as a result of confidence, motivation or proficiency. Perhaps the most encouraging result out of the three measures was the Flesch Kincaid grade level. There was arguably a steady improvement

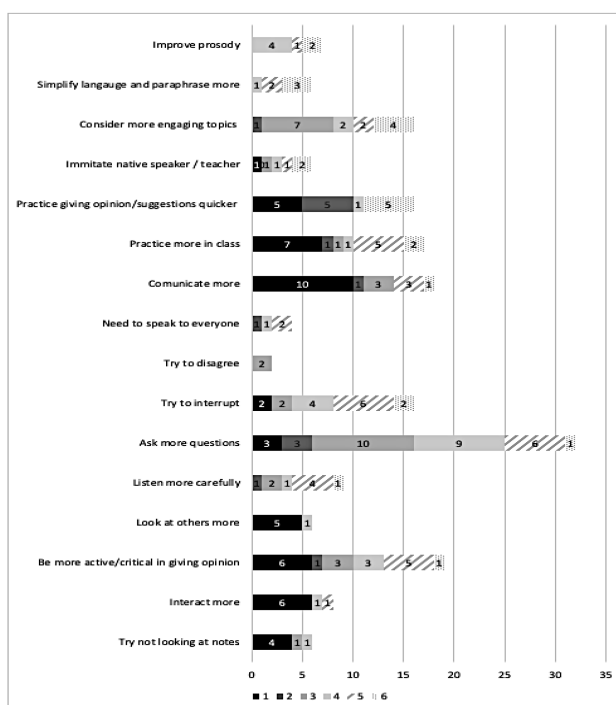
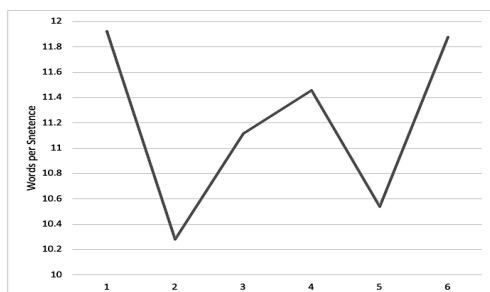
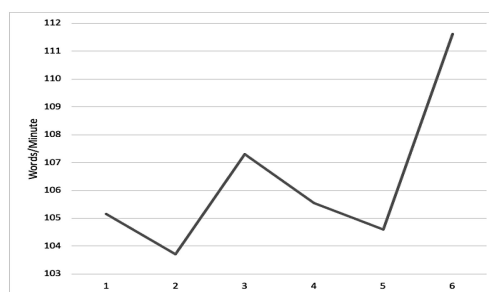


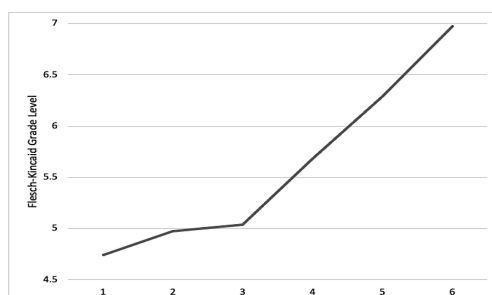
Chart 16: Personal Goals set by students



Graph 1: Individual monologues in words per sentence



Graph 2: Individual monologues in words per minute



Graph 3: Individual monologues using Flesch-Kincaid Grade Level

throughout the academic year in terms of word complexity from an average score of 4.7 in the first FGT to 7.0 by the sixth FGT. As a result, speech output in FGT which would seem to indicate some growth in the level overall which may possibly explain why students viewed this activity as the most popular part of their learning experience.

## 7. Discussion

Although there would appear to not be a general dissatisfaction in their English high school education, students seemed to acknowledge flaws in their speaking, discussion and presentational skills as these aspects of English learning were not addressed at high school. Instead, high school classes had focused primarily on grammar and reading in preparation for the entrance examinations which presumably resulted in a predominantly teacher-centred approach. While it is necessary for teachers to best prepare students for these examinations, it would appear manifest that opportunities had been missed in cultivating long-life habits to communicative English which could arguably better prepare students not only for the entrance examination but for their future work-related endeavours. Expedient strategies that understandably concentrate on grammar and reading might be a short-term solution to pass entrance examination but one has to question the validity of why students have to wait until university to be provided

the opportunity to build more intrinsically motivational communicative English skills. Although students acknowledged their perceived strengths in reading and grammar which resulted from their education at high school, the surveys clearly indicated their preference for classes that focused on their communicative skills. It would seem manifest to at least provide an additional student-centred platform at high school to accommodate such interest and orientate learning towards second language acquisition.

To encourage a more communicative approach at university, students were introduced to a variety of learning activities to encourage more autonomy and independency. While SLC and FGT were perceived as more suitable for learning by students compared to their textbook, it is important to note that students may not have realised the actual benefits of their coursebook. In a separate survey question, students overwhelmingly preferred paired and group conversation but a lot of these activities were initially encouraged from the actual textbook. Possibly, students may have preferred to instigate their own conversations rather than relying on textbook-generated questions. This would certainly explain the popularity of FGT and SLC over the textbook. It is also important to note that FGT did not provide any paired or group conversational opportunities but relied instead on individual recordings that were initially based on paired discussions in class. While SLC relied on group discussions, these conferences involved larger groups of around 7 or 8 students. Pairwork or group activities of 3 to 4 students stemmed from the textbook activities as the topics were not autonomously decided by the students. It could, therefore, be concluded that students were unaware of the support that their textbook actually provided as they focused their attention on the benefits of FGT and SLC. These latter types of activities were most likely more in line with student-centred methodology, autonomy and independency which would result in them being more intrinsically motivated as they were able to establish their own goals. As a result, it might be advisable to explicitly advise students of the benefits of each resource so that they can raise greater awareness in their own metacognitive learning needs. It is also important for the teacher to not only place reliance solely on the textbook for paired/group conversational activities. Teachers need to be aware of students' need to be intrinsically motivated and to be more in control of their learning rather than basing discussion activities on prescribed paired/group tasks from the textbook. From the surveys, it became clear that students appreciated the opportunity to produce and engage in their own student-centred activities rather than textbook-centred learning.

From incorporating a variety of learning activities that actively promoted speech production certainly reorientated students in not only becoming more independent but also more active and autonomous in their learning. Although cultural factors initially affected the level of engagement by Japanese students in their English conversations, through constant encouragement from

the textbook, SLC and FGT, students were able to appreciate the importance of conversing with others about themselves personally, rather than collectively. In fact, students gained in confidence in aspects of spoken discourse not typical in their Japanese culture such as disagreeing with others, cutting/jumping in the conversation, expressing opinion and interacting. Although student perception in their abilities in grammar, vocabulary and accuracy had not changed over the year, students could recognise improvement in fluency and motivation. As a result, it would appear that with the right level of communicative activities and with the opportunity for students to reflect on their metacognitive learning, students can certainly participate more effectively in conversational activities.

Turning to SLC, possibly further analysis through a closed-question survey would provide more accurate qualitative analysis of student perception. The data provided in the open-question survey instead indicated a wide level of attitudes from students in how they thought about their abilities and it became apparent that despite the challenges, they could improve their beliefs in comprehension, expressing ideas, asking questions and adding comments and suggestions to others. While disagreeing with others and confidence still seemed to be challenging for students, overall, there was a general satisfaction in their participation and a clearer awareness of what personal goals students needed to improve their contributions. In fact, by the end of the sixth SLC session, it became evident that students had become more accustomed to participating in larger groups, could follow the discussion more easily, responded quicker to comments and more able to provide opinions or suggestions in a more timely manner. By analysing the speaking logs, it would suggest that students appreciated the level of autonomy in being encouraged to follow personal goals in a student-led research and discussion format. As a result, students appreciated this activity.

As regards to FGT, one can only speculate about student perception of its effectiveness. Although the most popular of the three learning activities, the data analysed from the notated recordings only provided a very general picture of student performance. One can see some improvement in terms of lexical density from the Flesch-Kincaid Grade Level and partly in their speech rate which may indicate enthusiasm in using this resource. Possibly an introduction of journal for FGT would uncover more behind the attitudes of students but one has to also consider the amount of metacognitive learning students can evaluate over a single academic year. Possibly as a result of their challenging experience in SLC, one can surmise that students might have felt much more comfortable in providing individual speeches on FGT as they had more time to express their ideas, listen to other recordings, and convey their own opinions without feeling the pressure of contributing in real time. It would certainly explain why students preferred this learning activity the most.

## 8. Conclusion

The purpose of this study was to learn more about student motivation and expectations in their English classes. As a main shareholder in their education, it is necessary to learn further about the needs of the students. Despite concerns in their English high school education (Hasan, 2014; Larasati, 2018), students could converse in English and seemed to appreciate their experience at university. While cultural factors could have affected their level of participation (Kirchmeyer & Xethakis, 2021), with the introduction of suitable learning resources, students seemed to be prepared and capable of contributing to individual, paired and group discussion as the tasks were more in line with their needs. These learning activities were designed to stretch the level of spoken output, improve interaction further and build confidence in their learning as well as encourage more student-centred pedagogy. While the textbook was the main material used, students seemed to appreciate the introduction of SLC and FGT activities as these additions enabled greater independency and autonomous learning which most probably motivated them even further. Overall, it is important for the teacher to recognize the learners needs and look further at opportunities to enable students to drive forward their own ideas and experiences and allow students to produce and engage in their own activities. This paper, therefore, recommends SLC and FGT to be included in EFL activities in order to stretch student learning in their English communication classes.

## References

- Allwright, R. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36 (1), 5–18.
- Al-Tamimi, N. O., Abdullah, N. K., Bin-Hady, W. R. (2020). Teaching speaking skill to EFL college students through task-based approach: Problems and improvement. *British Journal of English Linguistics*, 8, 2, 113-130.
- Amiri, F., & Saberi, L. (2017). The impact of learner-centered approach on Learners' motivation in Iranian EFL students. *International Academic Journal of Social Sciences*, 4(1), 99-109.
- Anderson, F. E. (1993). The Enigma of the College Classroom: Nails that Don't Stick Up. In *The Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities* (ed. Paul Waden), p.101-10. New York: Oxford University Press.
- Ariani, D. W. (2013). Personality and Learning Motivation. *European Journal of Business and Management*, 5(10). ISSN 2222-2839
- Azlan, N. A. B., Zakaria, S. B., & Yunus, M. M. (2019). Integrative task-based learning: Developing speaking skills and increase motivation via Instagram. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 9(1), 620-636



- Baldauf, R. B., & Moni, K. (2006). Learner- centeredness in teaching English as a foreign language. *Thai TESOL International Conference*, Chiang Mai, Thailand. Retrieved from [https://espace.library.uq.edu.au/data/UQ\\_8562/K\\_B\\_MThaiTESOL06 .pdf](https://espace.library.uq.edu.au/data/UQ_8562/K_B_MThaiTESOL06.pdf)
- Banks, S. (2016). Behind Japanese students' silence in English classrooms. *Accents Asia*, 8(2), 54-75.
- Bashir, A. (2014). Undergraduate Investigating ESL Learners' Readiness for Autonomous Learning. *Crossings: A journal of English Studies*, 4(1), 171-187.
- Begum, J. (2019). Learner autonomy in EFL/ESL classrooms in Bangladesh: Teachers' perceptions and practices. *International Journal of Language Education*, 3(1), 12-21. DOI: 10.26858/ijole.v1i1.6397
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Pearson Education
- Bertsch, S., & Pesta, B. (2014). Generating active learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (pp. 71-77). Society for the Teaching of Psychology.
- Bertsch, S., Pesta, B., Wiscott, R., & McDaniel, M. (2007). The generation effect: A meta-analytic review. *Memory & Cognition*, 35, 201-10. doi: 10.3758/BF03193441
- Bollen, D., & Faherty, S. (2016). An analysis of Japanese university students' English language learning beliefs. *Bulletin of Sojo University*, 41, 133-137.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE- ERIC Higher Education Report No.1*. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, National Academy Press.
- Bransford, J. D., Vye, N., & Bateman, H. (2002). Creating high-quality learning environments: Guidelines from research on how people learn. In *The knowledge economy and postsecondary education: Report of a workshop*, ed. P. A. Graham & Stacey, pp. 159-197, Washington, National Academy Press.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching By Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy*. USA: Pearson Education, Inc.
- Brown, J. (2008). Student-centered Instruction: Involving Students in Their Own Education. *Music Educators Journal*, 95(4).
- Brown, R. A. (2004). Learning consequences of fear of negative evaluation and modesty for Japanese EFL students. *The Language Teacher*, 1.
- Butler, Y. G. (2015). English language education among young learners in East Asia: A review of current research. *Language Teaching*, 48(3), 303-342.
- Butler, Y. G., & Iino, M. (2005). Current Japanese Reforms in English Language Education: The

- 2003 Action Plan. *Language Policy*, 4(1), 25-45.
- Caine, N. (2020). Integrating Active Learning into EFL Course Design: A Case Study. *University of Nagasaki Journal of Regional Development*, 53(4).
- Chan, V. (2000). Fostering learner autonomy in an ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 18(1), 75-86. <https://doi.org/10.18806/tesl.v18i1.901>
- Chase, B. T., & Lee, C. (2018). *Pathways 3: Listening, Speaking, and Critical Thinking* (2<sup>nd</sup> Ed.). Cengage Learning.
- Chinn, C. A. (2011). *Educational Psychology: Understanding Students' Thinking*. New York, NY: Rutgers.
- Collins, J., & O'Brien, N. (2003). *Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT: Greenwood.
- Costa, A. L. (2001). Teacher behaviors that enable student thinking. In A.L Costa(Ed), *Developing minds: a resource book for teaching thinking* (3<sup>rd</sup> Ed), (359-369).Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cotton, K. (1988). *Instructional Reinforcement*. Northwest Regional Educational Laboratory, 1988.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered One Again. *Review of Educational Research*, 71(1): 1-51. Available: <http://search.proquest.com/docview/214116110?accountid=44396>
- Delmas, R., Garfield, J., Ooms, A., & Chance, B. (2007). Assessing students' conceptual understanding after a first course in statistics. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 28-58. [http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ6\(2\)\\_delMas.pdf](http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ6(2)_delMas.pdf)
- Doe, T. J. (2014). Willingness to communicate and confidence in English discussion class. *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, 2, 3-10.
- Donaghy, K. (2015). *Film in action*. Delta Publishing.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.), & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (Vol.4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Innovation and tradition in ELT in the new millenium*, 10, 7-25.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(1), 403-417.
- Finch, A. (2003). Supplementing Textbooks: A Practical, task-based methodology. *The English Connection*, 7(2), 1, 6-8.
- Gao, X., & Zhang, L. J. (2011). Joining forces for synergy: Agency and metacognition as interrelated

- theoretical perspectives on learner autonomy. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (pp. 25–41). Bristol: Multilingual Matters.
- Goodman, J. (2010). Teaching without a coursebook. Teaching English. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-without-a-coursebook>
- Goodman, S., Jaffer, S., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An Investigation of The Relationship Between Students' Motivation and Academic Performance as Mediated by Effort. *South Africa Journal of Psychology*, 41 (3): 373-385. Available: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=25ae098b-9780-4618-9ed7-9df1baf2323f%40sessionmgr112&vid=17&hid=19>
- Guest, R. (2005). Will Flexible Learning Raise Student Achievement? *Education Economics*, 13 (3), 287–297.
- Hall, D., & Buzwell, S. (2013). The problem of free-riding in group projects: Looking beyond social loafing as reason for non-contribution. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 37-49. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1469787412467123>
- Harper, C., & de Jong, E. (2004). Misconceptions about teaching English-language learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(2), 152-162. doi:0.1598/JAAL.48.2.6
- Hasan, A. A. (2014). The effect of using task-based learning in teaching English on the oral performance of secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 3(2), 1-15.
- Hassan, I., Zamzam, I. A., Azmi, M. N., & Abdullah, A. T. (2021). Development of English Speaking Skills Through Task-Based Learning Among Primary School Students in Malaysia. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(11), 1499-1506, November 2021 DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1111.20>
- Hayashi, M., & Cherry, D. (2004). Japanese students' learning style preferences in the EFL classroom. *Bulletin of Hokuriku University*, 28, 83-93.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Holdsworth, M., Usuki, T., & Koshiba, K. (2016). Potential for Changes: Learner-Centered Approaches to Second Language Teaching in Japan. *Kyoto Sangyo University Journal*, (1), 1-25.
- Holec, A. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Huba, M., & Freed, J. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Inozu, J. (2010). Developing learner autonomy in the language class in Turkey: Voices from the classroom. *English Language Teaching Department*, Faculty of Education. Cukurova University.

- Kanagawa, C., Cross, S. E., & Markus, H. R. (2001). "Who am I?" The cultural psychology of the conceptual self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(1), 90-103.
- Kawamura, K., Kudo, T., & Hail, E. M. (2006). Ways to activate students' utterances. *Ritsumeikan Gengo Bunka Kenkyu*, 18 (1), 169-181.
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13(4), 453-471.
- Kikuchi, K., & Browne, C. (2009). English educational policy for high schools in Japan: Ideals vs. reality. *Regional Language Centre Journal*, 40(2), 172-191.
- Kirchmeyer, B. C., & Xethakis, L. (2021). Learner Profiles for EFL in Japanese Higher Education: Incoming Student Beliefs, Experiences, and Expectations. *SILC Journal*, 1, 20-37.
- Lai, C. (2017). Autonomous language learning with technology: Beyond the classroom. Bloomsbury.
- Larasati, F. (2018). Student centered learning: an approach to develop speaking skill in EFL classroom. *English Community Journal*, 2(1), 153-157.
- Lemos, A. R., Sandars, J. E., Alves, P., & Costal, M. J. (2014). The evaluation of student- centredness of teaching and learning: a new mixed-methods approach, *International Journal of Medical Education*, 5, 157-164.
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lofsgaard, K. A. (2015). The history of English education in Japan: Motivations, attitudes and methods. *Masters paper*, University of Oslo.
- Lou, M., & Restall, G. (2020). Learner-Centredness in Teachers' Beliefs: A Qualitative Multiple-Case Study of Chinese Secondary Teachers of English as a Foreign. *English Language Teaching*, 13(11), 113-129. ISSN 1916-4742
- Lynch, D. (2010). *Student-Centered Learning: The Approach That Better Benefits Students*. Virginia Wesleyan College.
- Macintyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3- 26. doi:10.1177/0261927X960151001
- Marinko, I., Baužienė, Z., Daniels, N., Gołębiowski, A., Hughes, J., Kairienė, V., Knyviene, I., Krawczak, M., Paweł Maj, G., Marcinkiewicz-Marszałek, K., Marinko, J., Perkumienė, D., & Rees, A. (2016). Empowering teachers for a student-centred approach. *Erasmus+ project Empowering teachers*. ISBN 978-961-93492-5-0. Retrieved from: [https://www.kaunokolegija.lt/kk\\_wp\\_content/uploads/sites/10/2018/11/Empowering-teachers-for-a-student-centred-approach.pdf](https://www.kaunokolegija.lt/kk_wp_content/uploads/sites/10/2018/11/Empowering-teachers-for-a-student-centred-approach.pdf)
- Matsumoto, Y. (2015). Multimodal communicative strategies for resolving miscommunication in

- multilingual writing classrooms. *Doctor of Philosophy Dissertation in Applied Linguistics*, Pennsylvania State University. Retrieved from: [https://etda.libraries.psu.edu/files/final\\_submissions/11276](https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/11276)
- Meisel, J. (1987). A note on second language speech production. In Hans W. Dechert & Manfred Raupach (eds.), *Psycholinguistic models of production*, 83–90. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Mermelstein, A. (2015). Asian EFL university students' preference toward teaching approaches. *The CATESOL Journal*, 27(2), 259-279.
- Mohammed, A. (2015). EFL effective factors: Anxiety and motivation and their effect on Saudi college students' achievement. *Arab World English Journal*, 6(2), 201-218.
- Moore, R. L. (2016). Interacting at a distance: Creating engagement in online learning environments. In L. Kyei-Blankson, J. Blankson, E. Ntuli, & C. Agyeman (Eds.), *Handbook of research on strategic management of interaction, presence, and participation in online courses* (pp. 401– 425). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-4666-9582-5.ch016>
- Nisbett, R. E., & Masuda, T. (2007). Culture and point of view. *Intellectica: Revue de L'Association pour la Recherche Cognitive*, 2-3: 46-47, 153-172.
- Nishino, T., & Watanabe, M. (2008). Communication-oriented policies versus classroom realities in Japan. *TESOL Quarterly*, 43(1), 133-138.
- Nita, A., & Rozimela, Y. (2019). The influence of task-based language teaching on speaking skills of EFL students with intrinsic motivation. *International Journal of Literature and Arts*, 7. 6, 179-184. doi: 10.11648/j.ijla.20190706.18
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. UK: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (2000). Autonomy in Language Learning. *ASOCOP 2000 Conference*, Cartagena, Columbia. Retrieved April 29th, 2022 from [http://www.nunan.info/presentations/autonomy\\_lang\\_learn.pdf](http://www.nunan.info/presentations/autonomy_lang_learn.pdf)
- Omar, Z., Jamaludin, N., & Arshad, M. (2021). Effects of task-based language teaching on speaking skills. *Malaysian Journal of Education*, 46(1), 49-58.
- Penick, J. E., Crow, L. W., & Bonnsteter, R. J. (1996). Questions are the answers. *Science Teacher*, 63, 26–29.
- Peyton, J., More, S. & Young, S. (2010). Evidence-based, Student-centered Instructional Practices. *Center for Applied Linguistic*. Retrieved August, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540599.pdf>
- Poonpon, K. (2017). Enhancing English Skills Through Project Based Learning. *The English Teacher*, 1- 10.
- Protheroe, N. (2007) Research Report: How children learn. *Principal*, 86 (5), 40-44.

- Radic-Bojanic, B. B., & Topalov, J. P. (2016). Textbooks in the EFL classroom: Defining, assessing and analyzing. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy*, 46(3), 137-153.
- Rajab, H. (2013). Developing speaking and writing skills of L1 Arabic EFL learners through teaching of IPA phonetic codes. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 653-659.
- Romero-Hall, E., & Vicentini, C. R. (2017). Multimodal interactive tools for online discussions and assessment. In P. Vu, S. Fredrickson, & C. Moore (Eds.), *Handbook of research on blended learning pedagogies and professional development in higher education* (pp. 85-105). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-5225-1851-8.ch005>
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530. doi:10.3102/00346543064004479
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schroeder, C., & Scott, T. (2007). A Meta-Analysis of National Research: Effects of Teaching Strategies on Student Achievement in Science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 1436-1460. doi:10.1002/tea.20212
- Schwartz, D. L., & Martin, T. (2004). Inventing to Prepare for Future Learning: The Hidden Efficacy of Encouraging Original Student Production in Statistics Instruction. *Cognition and Instruction*, 22, 129-184. doi: 10.1207/s1532690xci2202\_1
- Solnyshkina, M. I., Zamaletdinov, R. R., Gorodetskaya, L. A., & Azat I. (2017). Evaluating Text Complexity and Flesch-Kincaid Grade Level. *Journal of Social Studies Education Research*, 8 (3), 238-248.
- Steele, D., & Zhang, R. (2016). Enhancement of teacher training: Key to improvement of English education in Japan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 16-25.
- Tahira, M. (2012). Behind MEXT's new course of study guidelines. *The Language Teacher*, 36(3), 3-8.
- Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2005). *Understanding Intercultural Communication*. Oxford: Oxford University Press
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506-520.
- Tsuda, A., & Nakata, Y. (2013). Exploring self-regulation in language learning: A study of Japanese high school EFL students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(1), 72-88.
- Tukahara, N. (2002). The sociolinguistic situation of English in Japan. *Revista de Sociolinguística*. Retrieved from [http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm02tardor/internacional/a\\_nobuyuki.pdf](http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm02tardor/internacional/a_nobuyuki.pdf)

- Van Lier, L. (1996). *The AAA curriculum interaction in the Language curriculum: Awareness, autonomous, and authenticity*. London, New York: Longman.
- Voorn, R. J., & Kommers, P. A. (2013) 'Social media and higher education: Introversion and collaborative learning from the student's perspective.' *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(1), 59-73. Available at: <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJSMILE.2013.051650>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66. doi:10.1111/1540-4781.00136
- Yonesaka, S., & Tanaka, H. (2013). First-Year Japanese University Students' Language Learning Beliefs: Continuity and Change. *TESL-EJ*, 17(3),1-20.





# 視覚障がいのある日本語学習者の受け入れと支援

Acceptance and support of visually impaired learners of Japanese

柳 澤 絵 美

YANAGISAWA, Emi

## I はじめに

明治大学国際日本学部（以下、本学部）では、2022 年度春学期から 2022 年度秋学期までの 1 年間、交換留学生として、視覚障がい（弱視）のある日本語学習者（以下、学習者）を受け入れた。そして、当該学習者が日本での生活と大学での学びを問題なく順調に行えるようにするために、学内外の関係部署・機関や授業の担当教員、各種サポートを担当する Student Assistant（以下、SA）などの協力を得て、さまざまな支援を行った。本稿では、その具体的な取り組みの内容や支援を通して見えてきた課題について報告するとともに、課題を克服するための改善策について提案する。そして、今後、同様の障がいのある学習者を受け入れた際に、必要十分な支援が提供できるようにするための一助となることを目指す。

## II 障がい者への合理的配慮提供の背景と現状

2006 年 12 月に国連総会において、障がい者への差別禁止や障がい者の尊厳と権利を保障することへの義務付けを目的とした「障害者の権利に関する条約」が採択された。日本でも 2013 年 4 月に「障害者差別解消法案」が閣議決定され、2016 年 4 月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、障害者差別解消法）が施行された。この法律によって、障がいを理由とする不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供について具体的措置が求められることになった。その後、2021 年 5 月に同法律の改正法が成立し、障がい者支援に向けた更なる法的整備が進められた。内閣府は、この障害者差別解消法の概要説明において、「障害を理由とする差別の解消の一層の推進を図るため、事業者に対し社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をすることを義務付けるとともに、行政機関相互間の連携の強化を図るほか、障害を理由とする差別を解消するための支援措置を強化する措置を講ずる」としている。この改正法によって、企業や私立大学などの民間事業者においても、これまでは努力義務であった身体障がいや精神障がいがある者への合理的配慮の提供が法的義務として求められることとなった。

このように、障がいを持つ学生に対する差別の解消や合理的配慮の提供に向けた法的整備が進

められてきてはいるものの、文部科学省（2017）は、多くの大学等の現場において、求められる修学支援を行うための知見や経験、施設・設備、人員が極めて不足しており、合理的配慮の内容をどのように決定するのか判断に窮する場面が多々生じていると報告している。

日本学生支援機構（2021）は、2021年に実施した調査において、日本国内の大学に在籍している障がいのある学生は36414人であったことを報告している。これらの学生のうち視覚障がいのある学生は、全体の約2%（752人）であり、授業内支援として、点訳、教材の拡大やテキストデータ化、試験時間の延長や別室受験、パソコンの持込使用許可などが行われていること、そして、授業外支援としては、通学支援、情報取得支援、就職支援情報の提供・支援機関の紹介などの支援が提供されていることを紹介している。この調査は、日本の大学に在籍する学生（研究生、科目等履修生、聴講生及び別科生を除く）を対象にしたものであり、その中にどの程度の学習者が含まれているかは示されていない。

視覚障がいのある学習者の状況を調べた調査として、河住他（2015）が挙げられる。この調査では、世界各国に日本語教育の拠点を持つ機関の日本語教育関係者を対象にアンケート調査を実施し、中国、韓国、インド、メキシコ、インドネシア、マレーシア、タイ、チェコに視覚障がいのある学習者がいることを確認した。そして、視覚障がいのある学習者への日本語教育経験を有する者を対象にした実態調査において、教師が感じる不安として、「どのような準備をすれば学習者が学びやすいのか、あるいはどのような問題が起きるのか予測がつかなかった」、「普通であれば視覚から得られる情報をどのように伝えればよいか分からず不安だった」といった声が挙げられていたことを報告した。また、多くの日本語教師は、視覚特別支援教育に関する専門的な知識を得る機会もないまま、個別の試行錯誤を積み重ねているという現状であると述べている。

視覚障がいのある学生への支援については、まだ多くの課題が残されていることから、今後、適切な支援を必要十分に行うためには、教育現場における事例や経験の蓄積、および、支援体制の強化が必要だといえるだろう。

### Ⅲ 本学部で受け入れた視覚障がいのある日本語学習者

前述のとおり、本学部では、2022年度に視覚障がいのある学習者を交換留学生として受け入れた。本稿では、この学習者をAさんと呼ぶことにする。以下に、本人の許可を得た上で、Aさんの視覚障がいの程度について述べる。

Aさんは、弱視であり、全盲ではないものの、視野は10度程度と非常に狭く、見えている範囲も全体的に霧がかかったような状態で、明瞭には見えない。日本語学習を含む大学での学びにおいては、紙媒体の教科書や手書きの資料などは読むことができないため、文字を目で見る必要がある場合には、専用のパソコンを用いて、黒い背景に白い文字を表示させ、明暗のコントラストを高くした状態で文字を最大まで拡大することで、認識が可能となる。しかし、文字を1つずつ見て確認していくことになるため、この方法では1文を読むのにも時間と労力を要し、目に痛みが生じることもある。そのため、通常はWordやPDFで作成された資料のテキストデータを

音声読み上げソフトに貼り付けて、文字情報を音声情報に変換して聞くことで、書かれている内容を理解するという方法をとっている。産出面については、WordでのタイプやPowerPointを使ったスライド作成などはできるため、紙媒体以外のデジタルツールを使って宿題や課題に取り組んだり、発表をしたりすることができる。

Aさんについては、留学前に所属大学から試験時間延長の配慮申請があったが、それ以外にも日本の大学での学びや日本での生活において必要な支援があるか確認するために、来日前の段階からZoomを使ったオンライン面談を行い、来日後の支援内容について検討した。また、来日後も定期的に面談を行い、関係各所と連携を図りながら、必要とされる支援を実施していった。次節では、具体的な支援内容について、学業面と生活面に分けて述べていく。

## Ⅳ 学業面の支援

### 4-1. プレイスメント・テストの受験方法

来日前の面談において、Aさんを適切な日本語レベルに配置するためのプレイスメント・テストの受験方法について確認と相談をした。本学部では、「文字・語彙」、「文法」、「読解」、「作文」の4科目について、オンラインでプレイスメント・テストを実施しているが、このテストには時間制限が設けられている。また、問題のテキストデータを音声読み上げソフトに貼り付けて聞くこともできないため、オリジナルのプレイスメント・テストではAさんは受験ができないことが分かった。そこで、「文字・語彙」と「文法」の問題については、Google fromにテストコンテンツを貼り付けたものを作成して受験してもらうことにした。「読解」の問題については、問題文をPDFファイルにして渡し、それを音声読み上げソフトに貼り付けて聞いた上で、Wordで作成した解答用紙に解答を入力する形式で実施した。さらに、「作文」の問題は、教示文を書いたWordファイルを渡して、そこに作文を入力してもらった。受験の際には、全ての科目について時間制限は設けず、自分のペースで受験ができるように配慮した。

本学部の日本語科目には、日本語未習者を対象とした入門レベルから日本語能力試験N1合格程度の日本語能力を持つ学習者を対象とした上級レベルまでの全7レベルがある。このうち、上級を除く入門、初級、中級入門、中級、中上級、上級入門の6レベルについては、当該レベルの文法を学び、聞く・話す・読む・書くの4技能を総合的に使った日本語能力を養成する「総合クラス」(週3コマ)と、語彙・漢字の学習に特化した「語彙・漢字クラス」(週1コマ)で構成されている(柳澤他 2016)。Aさんは、上記のプレイスメント・テストと、後日行われた面接の結果、プレイスレベルは「中上級」と判定された。ただし、漢字の学習については、時間がかかることが予想されたこと、また、Aさん自身も語彙・漢字の学習には不安があるということであったため、過度の負荷がかからないように、語彙・漢字クラスについては、1つ下のレベルである「中級」を履修することになった。

## 4-2. 日本語の授業における支援と工夫

### 4-2-1. 総合クラス、語彙・漢字クラス共通の支援

総合クラスと語彙・漢字クラスで共通して実施した支援として、各クラスで使用する教科書のテキストデータ化が挙げられる。この支援は、障がい学生支援室という学内の部署が主に担当し、Aさんが購入した教科書を裁断した上で、全てのページをスキャンし、PDFファイルにして提供した。このPDFファイルは、テキスト部分をハイライトしてコピーできる形式で作成した。その理由は、使用時に読みたい部分を選択して、音声読み上げソフトに貼り付けられるようにするためであった。

### 4-2-2. 総合クラスにおける支援

総合クラスでは、教科書に加えて新聞記事などの生教材も扱った。通常は新聞記事をコピーした画像データをプリントとして配布するなどするが、その形式ではAさんは記事を読むことができないため、授業の担当教員が手入力でWordファイルを作成し、それを渡す形で音声読み上げソフトへの貼り付けを可能にしていた。また、ルビが振ってあると、音声読み上げソフトにかけた際に2回繰り返して読み上げられてしまうという問題があった(例:「<sup>けいざい</sup>経済」と表記されていた場合、「けいざいけいざい」のように読み上げられてしまう)。そのため、手入力の資料を渡す際にはルビを削除したり、語彙リストの場合はレイアウトを2段組みにして、語句(左側)と読み方(右側)に分けて示したりする工夫をして、音声読み上げソフトにテキストを貼り付けやすい資料になるように努めた。さらに、Aさんは、1~2文程度の短い文であれば、PC上で文字を拡大して読むことも可能だが、1段落以上などの長い文章については、授業中にその場で教科書や資料を見て読むことは難しいため、授業資料は、授業実施の数日前までに渡すようにしておき、事前に予習をして内容を頭に入れた上で授業に出席してもらった。そして、1~2限の2コマ連続で授業を行う曜日には、長い読み物などは1限の時間に組み込み、Aさんの記憶に予習した内容がしっかりと残っているうちに扱うようにした。

春学期に履修した中上級レベルで使用した教科書には、専用のウェブサイトがあり、その中で教科書のコンテンツの多くを音声データとして提供していた。そのため、授業の中でもこのサイトについて丁寧に紹介し、音声で情報が得られる部分については積極的に活用するように指導した。この音声データはプロのナレーターによって録音されており、音声も非常に明瞭で聞きやすいものであったため、Aさんにとっては大きなサポートとなっていた。しかし、秋学期に履修した上級入門レベルの教科書には、専用のウェブサイトや音声データの提供などはなかったため、テキストデータを音声読み上げソフトに貼り付けて聞くしか音声情報を得る方法がない状況となった。近年、合成音声や音声読み上げソフトなどの質や機能はかなり向上してきているものの、漢字の読み間違いや不自然なイントネーションといった問題がしばしば確認されるため、主に音声に頼って日本語学習をしているAさんにとっては、不便な部分があった。そこで、本学

部所属の学生で構成される国際日本学部学生委員会という学生団体の協力を得て、ある程度の長さがある教科書の本文や読解のための読み物については、文章を読み上げて録音したデータを作成し、A さんに提供した。機械ではなく人が読み上げた音声を提供できたことで、人工的に生成された音声に起因する問題を回避することができた。

次に、スピーチや発表については、A さんはその場でスクリプトやキーワード・カードなどを見ながら話すことができないため、何分程度のスピーチであれば記憶して話せるかを担当教員と相談し、無理のない長さに調整して発表してもらうようにした。そして、読み物を扱うときと同様に、A さんの頭の中にスクリプト情報が残っているうちに発表ができるように、発表の順番をできるだけ早めに設定して、事前練習の成果が発揮できるように配慮した。

最後に、授業では図表やビデオ映像などの資料を用いることもあったが、A さんの場合は、これらの資料を目で見て情報をとることが困難であった。そのため、図表を扱う際には、教師やクラスメートが説明しているのを聞いて、図表にどのようなことが示されているのかを理解してもらうようにした。また、ビデオ映像については、できるだけ音声情報だけでも内容が理解できそうな素材を選ぶように心掛けた。中級以上になると、図表で示された情報を説明することも増えてくるため、グラフ自体は見られなかったとしても、あるデータや数値について述べたり、時間の経過に伴う状況や事象の変化について説明できるようになっておく必要があった。そのため、授業の中でも図表を工夫しながら使用し、課題については、情報源がグラフである必要はない旨を伝えた上で、ある程度の期間で変化が起こった事柄について情報を調べて報告するという課題に変更し、当該レベルで求められる日本語能力を身に付けられるように努めた。

#### 4-2-3. 語彙・漢字クラス

語彙・漢字クラスは、授業実施形態が非同期型オンライン授業（オンデマンド）であったため、毎週、授業動画をアップロードし、その動画を視聴して課題を提出してもらう形で授業を進めていった。春学期に履修した中級レベルでは、1 回の授業で学ぶ漢字は 10 ～ 12 字程度であり、各漢字につき 4 語程度の新出語彙を勉強する。授業動画は PowerPoint のスライドに音声を録音する形で作成したが、音声だけでも内容が理解できるように、指示詞を多用したり、イラストに頼った説明をしたりしないように心掛けた。例文についても、全ての文を読み上げた音声を録音しておくことで、聞くだけでも学習した語がどのような文脈で使われるかが分かるようにした。動画の中では、漢字の書き順や書き練習についても扱っていたが、A さんは手書きで漢字を書くことはほばないため、書き順や書き練習のセクションはスキップして構わないこと、そして、字形より学習漢字や新出語彙の音と意味と使い方（どんな文脈でどのような語と共起して使われるかなど）を学ぶことに集中してほしい旨を伝えた。課題については、履修者に手書きで答えを書いてもらいたいものは、PDF のみをアップロードしていたが、A さんには個別に Word ファイルも送付し、そこに文字を入力することで課題に取り組めるようにした。また、最初から Word ファイルで提供している課題についても、A さんにとって解答しづらい形式になっているものにつ



いては、解答しやすい形に作り直して渡すことで、不要な負荷をかけないように努めた。

秋学期に履修した中上級レベルの語彙・漢字クラスでは、1回の授業で学ぶ漢字が20～22字となり、中級レベルの倍程度に増えた。また、その漢字を使った語については、多い場合は1漢字につき10語を超えるため、授業動画が長くなり、音声情報に頼って学習をしているAさんにとっては負担が大きくなった。さらに、学習漢字・語彙の多さから、その課で学ぶ全ての漢字とその漢字を使った語や例文を動画の中で読み上げるのも難しくなってしまったため、動画で説明しきれない部分については、履修者自身で教科書などを確認してもらう必要があった。しかし、長い授業動画を集中を切らさずに聞き続けることや、自分で教科書の該当箇所を探して学習漢字や語彙を確認することは、Aさんにとって負担が大きかった。そこで、授業動画で使っているPowerPointや個別に作成した学習漢字・語彙・例文をリストアップしたWordの資料などを提供することで、Aさんにとって負担が少なく、効率的に学習が進められるようにした。そして、特に学期の最初の頃は、資料の使い勝手や授業の進め方などについてAさんの意見や要望を聞き、資料や動画の改善をしながら授業を進めていった。

提出された課題のフィードバックについては、通常は、iPadを使って手書きで添削やコメントを記入していたが、Aさんは手書きの文字が読めないため、提出されたWord上に正答やコメントなどをタイプする形でフィードバックをした。また、助詞や語彙選択の誤りなどの軽微な修正であれば、パソコンに表示される文字を拡大して目で見えることも可能であるため、その際は明暗のコントラストが出るように、黒い文字に黄色のハイライトを付して添削をし、注目してほしい部分を示した。通常の添削においてよく使われる白い背景に赤い文字は、背景と文字のコントラストが小さくなって見えにくいため、使用しないことにした。

### 4-3. 授業外の日本語学習支援

#### 4-3-1. SAによる日本語学習支援

本学部では、Aさんの日本での生活や本学部での学びをサポートするスタッフとしてSAを配置し、定期的にAさんと連絡を取ったり面談をしたりしながら、必要に応じた支援を行う業務を担当してもらった。その業務の一つに日本語学習のサポートがある。上述のとおり、日本語の授業は週に4コマあり、1週間で学ぶ文法や語彙なども多い。また、小テストのための勉強や課題の提出などもしなければならぬため、履修者は多くの時間を日本語学習に使うことになる。特に、Aさんの場合は、授業中にノートを取ることもできず、基本的には聴覚と記憶に頼って日本語を学んでいるため、予習と復習にはかなりの時間と労力を要する。そこで、SAには文法や語彙の使い方などについて質問が出たときはそれに答えたり、授業で使うイラストなどの図にどのような情報が載っているのかを説明したりするサポートをしてもらった。SAには、事前にAさんが使っているのと同じ教科書を渡してあり、必要に応じて、一緒に教科書を見ながら予習や復習をしたり、課題の内容を確認したりできる体制を整えた。SAが日本語学習のサポートにあたることで、授業中に確認できなかったことや、予習・復習をしている時に出てきた疑問に



について確認・対応することができたため、授業時間外の日本語学習支援として有効に機能していたといえる。

#### 4-3-2. 地域の日本語教室における学習

Aさんは、学期中の日本語の授業だけではなく、夏休み期間中も継続して日本語を学ぶことを希望した。その理由は、春学期に学んだことを定着させ、秋学期に履修するレベルに問題なくついていけるように、日本語能力を伸ばしておきたいという思いがあったからである。本学部では、長期休暇中に提供している日本語のサマーコースではなく、個別に学習支援をしてくれるTA（Teaching Assistant）も夏休み中は業務を行わないため、学部内で休暇中の日本語学習をサポートすることができなかった。そこで杉並区で活動をしているボランティア日本語教室である「LTC 友の会」（<https://yamamiho.wixsite.com/website-ltc>）の協力を得て、夏休み中に週2回のペースで全10回のプライベートレッスンを受けることになった。授業が始まる前には、LTC 友の会の担当者がAさんと面談を行い、授業の実施形態や授業で扱う内容、授業を受ける曜日と時間などについて相談した。そして、8月中旬からZoomを使った日本語の授業の受講を開始した。LTC 友の会で学ぶ機会を得たことで、Aさんは夏休み中も継続して日本語の学習を続けることができ、次の学期に向けた準備を進めることが可能となった。

## V 生活面での支援

### 5-1. SAによる生活支援

上述の通り、SAには、Aさんの日本語学習の支援も実施してもらったが、来日当初は、主に日本で生活をしていくためのさまざまな支援を担当してもらった。まず、日本での生活において大きな課題となったのは、大学の寮からキャンパスまでの移動であった。SAは、Aさんと一緒に寮と大学の往復を繰り返し、どの駅でどのホームからどの電車に乗って、どの駅で下車して、どのホームからどの電車に乗り換えればいいのかなどを説明していった。その際、朝晩の通勤・通学ラッシュで込み合う大型のターミナル駅は避け、混雑が少ない駅で乗り換えるルートを案内し、Aさんが一人で移動するときの負担が少なくなるように配慮した。また寮から最寄り駅までと、大学の最寄り駅からキャンパスまでの徒歩の移動についても案内をし、Aさんが通学ルートを覚えられるように時間をかけて対応した。通学だけでなく、キャンパス内でも教室や事務室、食堂やラーニング・ラウンジなどに自力で行けるようになる必要があったため、キャンパス案内も行い、Aさんが施設の位置関係を把握できるように繰り返し移動の練習を行った。さらに、通学やキャンパス内での移動だけでなく、生活の中で区役所や買い物に行ったり、休みの日に外出したりする際にもその目的地まで移動する必要があったため、可能な範囲で一緒に移動したり、同行できない場合は、SAがGoogle mapを見ながら駅からの移動の仕方や目印になるものなどを説明し、目的地までの行き方を説明するようにした。ただし、このような説明があって、頭の

中でイメージができていても、実際に現地に行った際には、道に迷うことも多かったため、駅員や周りの人に道を聞いて教えてもらったり、一緒に目的地まで行ってもらったりして移動をすることも少なくなかった。

次に、日常生活で必要なものを購入する手伝いもSAが担当した。日用品については、寮の近くにあるスーパーやドラッグストアなどまで一緒に行き、Aさんが必要としているものを購入した。多くの商品が陳列されているスーパーの中でほしいものが売られているセクションを見つけるのは難しく、時間がかかるため、SAがその場所へ案内することで、スムーズに生活必需品を購入することができた。また、パソコンが故障したときには、修理をしてくれるお店を探したり、学生割引でパソコンが購入できるサイトを紹介したりするなどの支援も行った。

さらに、授業の履修や大学からの各種お知らせの受信のために必要な学内の教育支援システムである Oh-ol Meiji を使えるようになるためのオンライン講習を受講する補助も行った。SAはAさんと一緒に講習を受講し、分かりにくい部分があれば、補足説明をするなどして対応した。また、オンラインで行わなければならない履修登録についても、Web履修登録をする際には手続きの進め方を説明し、間違った科目を選んでしまうことがないように、一緒に画面を確認しながら履修登録を行った。

最後に、来日したばかりで右も左も分からず、まだ友達もいない状況において、気軽に話ができる相手としてSAがいてくれたことは、Aさんにとって大きな精神的支えであり、非常に重要な生活支援の一つになっていたと考えられる。

## 5-2. 行政による生活支援

5-1. でも述べたように、Aさんには、目的地までの移動において支援が必要であり、行きたいところにいつでも自由に行けるわけではない。SAと一緒にいける場合には同行するが、SAにも授業やその他の予定があるため、常に同行が可能とは限らない。そこで、視覚障がい者向けの外出支援を受けたり、その他の公共サービスを利用できるようにするために、区役所の担当部署へ行き、「障害者手帳」の申請を行った。公的支援を受けるための手続きは、複雑で時間がかかることも多いため、まずは、Aさんのアカデミック・アドバイザーである教員が事前に区役所の担当者に連絡を取り、手帳の取得に必要な手続きやスケジュールなどを確認した上で、Aさんと相談し、手続きを行うことにした。区の担当者の対応は非常に親切・丁寧であり、Aさんも安心して相談ができた様子であった。「障害者手帳」の申請にはいくつのステップが必要であり、申請から受け取りまで時間がかかるため、本稿の執筆段階では、まだ具体的な公的支援を受けられてはいないが、障害者手帳が手に入った暁には、公的な支援が受けられるようになり、Aさんの活動の幅や今後の可能性が広がっていくことが期待される。

## 5-3. NPO 法人による生活支援

Aさんは、現在、主に音声情報をもとに日本語を学習したり、生活に必要なさまざまな情報

を入手したりしている。しかし、今後のことを考えると、日本語の点字も学んでおいた方がよいのではないかと考えているとの相談があった。そこで、本学の事務室を通して「特定非営利活動法人（NPO 法人）中野区視覚障害者福祉協会」（<https://nakashikyo.com/>）を紹介してもらった。そして、協会の担当者が A さんと面談をし、その後、正式に点字の学習を開始することになった。A さんは、母語の点字は学んでいるため、点字のシステムについては理解しているが、日本語の点字については、一から学習しなければならないため、習得するまでにはある程度の時間を要する。しかし、日本語の点字を習得して、点字で本を読んだり資料の内容を理解したりできるようになれば、情報を入手するために使用できる媒体が増えるため、日本での生活もよりしやすくなるものと考えられる。

## Ⅶ 今後の課題

本章では、ここまで報告してきた A さんに対する支援を行うなかで見えてきた課題と今後の改善策について述べる。

本学部では、これまでも視覚障がいのある交換留学生を受け入れたことはあったが、A さんに比べると障がいの程度が軽く、教室の最前列に座れるようにする、文字を拡大した資料を用意する、試験時間を延長するといった配慮を行うことで、授業を履修し、単位を修得することができていた。しかし、A さんと同程度の視覚障がいのある交換留学生を受け入れたことはなかったため、事前に教員との面談はしていたものの、具体的にどのような支援がどのくらい必要で、その支援を行うためには、どのくらいの準備時間とマンパワーが必要なのかといったことが掴みきれないまま、手探り状態で支援を開始してしまった部分があった。

このことに起因する問題として、学業面においては、教科書のテキストデータ化が授業開始に間に合わなかったということがあった。その原因として、まず、支援を受けるために必要な手続きに時間がかかり、テキストデータ化の作業開始までに時間を要したことが挙げられる。視覚障がいのある学生にとって、申請書類などを不備なく作成することは難しい場合もあるため、今後は、可能であれば、来日前から SA を配置し、各種事務手続きの補助をしてもらえると、スムーズに処理が進むのではないかとと思われる。もう一つの原因は、教科書のテキストデータ化を担当した部署のマンパワー不足にあると考えられる。この部署では、他の作業を止めてまで優先的に教科書のテキストデータ化を進めてくれたが、作業にあたる職員は限られており、さらに、日本語の教科書には、図表やイラストなども多く掲載されているため、スキャン時に体裁が崩れたり、文字情報が画像データとしてスキャンされてしまったりするケースも散見されたと推測される。そういったスキャンミスの修正作業も発生したことで通常のテキストデータ化より作業に時間を要したと考えられる。この作業についても、トレーニングを受けた SA を育成し、積極的に活用していくことで、職員の作業負担を減らしながら、より迅速に教科書のテキストデータ化が進められるのではないだろうか。

学業面の支援については、教科書のテキストデータ化に加えて、ノートテイキングについても

支援の申請を検討していた。これは、Aさんが授業中に自分でメモを取ることができず、音声と記憶に頼って日本語を学んでいたことから、その負荷を少しでも軽減できないかと考えたためである。しかし、新型コロナウイルス感染拡大の影響で、障がいのある学生を支援するサポート学生の募集を一時的に停止していたため、トレーニングを受けた学生がおらず、ノートテイキングについてはその支援を受けることが叶わなかった。

今後、Aさんと同程度の視覚障がいのある学生を受け入れる際には、留学前の早い段階から、支援にあたる教員や職員が当該学生と面談を行い、一緒に学習計画を立てたり、具体的な支援内容について検討したりすることが重要だと考えられる。そして、マンパワーや予算などを確保し、受け入れ体制を整えてから、当該学生に来日してもらうことができれば、現場での混乱や職員への過剰な負担などもなく、スムーズに支援を行えるのではないだろうか。なお、マンパワーについては、ある特定の学期や年度だけ、急遽、職員を増員することは難しいと考えられるため、上述したように、SAやサポート学生などを積極的に育成・活用していくことが現実的な解決策になると考えられる。

次に、生活面で見られた大きな課題として、5-1.でも触れたように、Aさんが行きたいときに行きたい場所へ行けないという点が挙げられる。幸いにも、Aさんはとても明るく社会的であったため、来日後はすぐにたくさんの友達ができ、買い物や観光などに行く際も、友達と一緒に移動することができた。また、日本語能力についても日常会話であれば問題なくコミュニケーションが取れるレベルであったため、困った時には周りにいる人に助けを求めて、目的地までの行き方を教えてもらったり、連れて行ってもらったりすることができた。しかし、SAや友達に予定があって目的地まで同行してもらえない場合や、周囲に道を聞ける人がいない住宅街などでは、やはり移動が困難になるといえるだろう。この問題を解決するためには、学外で提供されている民間のサービスや公的支援の活用なども視野に入れて、情報収集をするとともに、必要な手続きを早めに開始しておくことが有効だと考えられる。

今回のAさんの受け入れと支援を通して見えてきた課題については、今後、障がいのある学生を受け入れる際には改善できるように努め、この1年間で得られた知見については、より充実したサポートの提供のために生かしていけたらと思う。

## VIII おわりに

今回、本学部でAさんを受け入れたことで、支援を担当した教職員や学生の側にも多くの気づきや学びがあった。そこで、日本語の授業を担当した教員や各種サポートを担当したSAにヒアリングを行った。その結果、まず、自分が設定した目標を達成するためには、それが簡単な道のりではなかったとしても、決して諦めることなく挑戦し、時間をかけてコツコツと日々の努力を積み重ねていく姿が高く評価された。以前、筆者がAさんと面談をしたときも、「他の人と同じようにはできないこともたくさんあるし、時には苦しくてくじけそうになることもあるが、勉強でも遊びでも、障がいを理由に何かを諦めることは絶対にしたくない。自分にはGive upとい

う選択肢はないのだ」と言っていたのが非常に印象的であった。日本語学習においては、健常者であっても中上級や上級入門のレベルに到達するには、相当の時間と労力をかけて勉強をしなければならない。ましてや、視覚障がいがあり、主に聴覚と記憶だけで日本語学習を進めてきたAさんは、その何倍もの時間と努力を積み重ねたであろうことは想像に難くない。そんなAさんからは、日本語学習への熱意やさまざまなことに挑戦したいという嘘のない気持ちが伝わってくるため、学内外を問わず、多くの人が学業・生活の両面において支援をしてくれたものと考えられる。

次に、Aさんの明るく前向きで社交的な性格も高く評価されており、自分たちも見習わなければならないといったコメントがあった。Aさんの社交性の高さのおかげで、来日後は多くの友達ができ、学外でのプライベートの時間も非常に充実しているようであった。また、自身の障がいについてもオープンであり、クラスメートにとっては、Aさんに伝わるように工夫をして説明をするなど、分かりやすい日本語で話すよい練習の機会になっていたようである。さらに、教員やSAとも積極的にコミュニケーションを取り、何が難しくて、どんな支援があると助かるのかといったことを具体的に伝えてくれたため、教材の準備や授業の進め方の検討、生活面でのサポートの工夫などもしやすかったとのことであった。

最後に、Aさん本人にもヒアリングをしてみたところ、いちばんありがたかったのは、周囲の人が自分の障がいや状況を理解し、受け入れてくれたことであり、その温かい心や思いやりに支えられて、ここまで頑張ることができたとのことであった。日本語の勉強は大変で、ときどき全てを投げ出したくなることもあるが、それでも日本に留学できたことは本当に嬉しいし、誇りに思う。自分には、日本語能力を伸ばして、将来は日本で働きたいという夢があるため、その夢を叶えられるように、これからも努力を続けていきたいとのことであった。

今回、Aさんを交換留学生として受け入れ、さまざまな支援を実践したことで、本学部にとっても教育現場における新たな事例と経験の蓄積ができたと考えられる。今後は、今回の経験で得られた反省点や課題を改善すべく、支援体制の強化を図り、障がいの有無にかかわらず、誰もが目標に向かって前に進んでいくことができる学びの環境作りに努めていけたらと思う。

## 謝辞

Aさんの学習支援や生活支援をくださった明治大学障がい学生支援室、および、中野教務事務室の職員の皆様、日本語科目の担当教員であった林富美子先生、奥原淳子先生、Student Assistantを担当してくださった佐々木彩さん、特別配慮申請者用のプレイスメント・テストの作成補助をくださった助手の黄叢叢さん、教科書の読み上げデータを作成してくださった国際日本学部学生委員会の皆さん、夏休み中に日本語学習のサポートをくださったLTC友の会様、点字学習の機会を提供してくださった中野区視覚障害者福祉協会様に心から感謝申し上げます。

## 参考文献

- 河住有希子・秋元美晴・藤田恵・北川幸子・浅野有里（2015）「視覚に障害をもつ日本語学習者の学びを支援するネットワークの構築にむけた基礎調査」『日本語教育方法研究会誌』22巻2号 pp. 6-7.
- 北川幸子・辻野美穂子・古澤純（2015）「視覚障害をもつ留学生受け入れの課題－京都外国語大学における授業外支援の取り組み－」『国際言語文化創刊号』1, pp. 57-66.
- 北川幸子・辻野美穂子・古澤純（2014）「視覚障害をもつ日本語学習者への指導の工夫－教授法と教材教具－」『日本語教育方法研究会誌』21巻1号 pp. 4-5.
- 醍醐昌英（2017）「障害者差別解消法の概要」『人権を考える』20, pp.93-111.
- 社会福祉学習双書編集委員会（2022）『社会福祉学習双書 2022 障害者福祉』全国社会福祉協議会・内閣府「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の一部を改正する法律の概要」  
< <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html> >（2022年10月1日閲覧。）
- 日本学生支援機構（2021）「令和3年度（2021年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」  
< [https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_shogai\\_syugaku/2021.html](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/2021.html) >（2022年10月1日閲覧。）
- 松岡克尚（2014）「大学における障害学生支援のあり方と合理的配慮の考え方：障害者権利条約と障害者差別解消法を受けて」『関西学院大学人権研究』18, pp.27-31.
- 文部科学省（2017）「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）について」  
< [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm) >（2022年10月1日閲覧。）
- 柳澤絵美・渡辺晴世・岩元隆一・菊池富美子・奥原淳子・小森和子（2017）「ET 日本語コースにおける中級レベルの開設と今後の展望－国際日本学部における取り組み－」『明治大学国際日本学研究』9-1, pp.121-154.



# L2 Speaking Proficiency: What Is It and How Can It Be Developed?

GARSDIE, Paul

## Abstract

For many people, including university students, one of the main goals of learning a second language is to improve their speaking proficiency. However, what does that actually entail? In one sense, it involves drawing on linguistic knowledge (i.e., lexical, syntactic, and phonological) to output linguistic form. However, such forms also need to be produced relatively smoothly and appropriately, given that speech production invariably takes place in the presence of one or more interlocutors. In this paper, I outline the cognitive processes involved in speech production, with reference to some of the major theories and models that have endeavored to explain it. I also address the pedagogical implications of these theories and how language practitioners can help learners realize their goal of becoming a competent second-language speaker.

**Keywords:** speech production, automaticity, fluency, output

## Overview of Speech Production

Speech production consists of four basic components: conceptualization, which involves planning what the speaker wants to say; formulation, which relates to the grammatical, lexical, and phonological encoding of the message; articulation, which is the actual production of sounds; and monitoring, which involves checking that the output is both correct and appropriate (Kormos, 2006). Each of these components is examined below.

## Conceptualization

According to modular speech production models, the conceptualization stage is when the preverbal plan—containing the concepts and ideas to be conveyed—is formed. This stage involves making conscious decisions about the content of the message and is, therefore, the initial phase in the speech production process. It works in the same way for L1 and L2 production



because at this stage there is no linguistic element, although for bilinguals and L2 learners the choice of which language to use also has to be made. This choice depends on the practicalities of the context, as well as individual variables such as linguistic self-confidence and proficiency.

### **Lexical Encoding**

The next stage involves retrieving lemmas that match the concepts to be communicated, from the mental lexicon. As in other aspects of speech production, this process occurs via competition-based mechanisms; that is, words compete for selection and are chosen on the basis of their activation level. An appropriate lexical item with the highest level of activation—and therefore the most readily available—is selected for further processing and moves closer to being articulated. The higher the resting level of activation of a particular item, the quicker and easier it can be selected from among its competitors (MacWhinney, 1997). Where the L2 is concerned, there is the added complication of competition with L1 lemmas. The resting level of L2 equivalents is often much lower, thereby hindering their selection and negatively affecting the fluency of output.

### **Syntactic Encoding**

Once the lemma is activated, access is gained to its syntactic properties such as its part of speech and whether it is singular or plural (if a noun). Syntactic encoding usually takes place automatically in the L1 but is often consciously performed by less fluent L2 learners. As at other stages of the speech production process, linguistic transfer—both positive and negative—plays an important role. Transfer is facilitative to the extent that grammatical structures of the L1 match those of the L2, although differences between the two languages can result in negative transfer, which then leads to non-target like output (MacWhinney, 1997).

### **Phonological Encoding**

The final step in the formulation process is phonological encoding, including the syllabification process, in which individual segments are placed in the appropriate position within syllables. Parameters are then set for suprasegmental features such as pitch and stress, and the resulting combination of syllables is finally ready to be articulated (Kormos, 2006). As with syntactic encoding, linguistic transfer affects the acquisition of L2 phonology. It is clear from the existence of recognizable foreign accents that L1 transfer plays a prominent role in the way an L2 is articulated, although some researchers have emphasized the role of universal constraints. For example, Eckman's (1977) markedness differential hypothesis posits that phonological features that are rare among the world's languages, such as the English segment /th/, will prove more

difficult to acquire for learners whose languages do not contain a corresponding sound, regardless of their L1.

### **Monitoring**

Once an utterance has been articulated, the speaker has to confirm that it has been produced accurately and in accordance with the pragmatic demands of the situation. This requires monitoring of the output, which in turn necessitates conscious attention. Although monitoring takes place during both L1 and L2 production, L2 speakers usually need to devote more attention to encoding processes, which means less resources are available for monitoring their output. This situation results in a higher number of unattended errors among lower-proficiency learners, while also explaining why higher-proficiency learners tend to produce fewer errors in the first place (Poulisse, 1999). In other words, as lexical, syntactic, and phonological encoding become more automatic, attentional resources are freed up for monitoring the speaker's output.

### **Levelt's Model of Speech Production**

Having outlined the main processes involved in speech production, I now examine some of the major models and theories that attempt to describe how they operate. The most extensively used theoretical framework in L2 speech production research has been Levelt's (1989) model, despite the fact that it was originally designed to describe L1 output. It is modular in that the various aspects of speech production are presented as discrete components that function relatively independently. First, the message to be conveyed is conceptualized in its preverbal form; this message is then formulated—or encoded—into its various linguistic elements; finally, it is articulated as audible speech. Monitoring is also accounted for in this model, with the monitor located in the conceptualizer and receiving input from a separate speech comprehension system.

Levelt's model clearly fits the four stages of speech production outlined in the previous section, although it is assumed that these stages operate simultaneously in fluent speech. In other words, processing is incremental so that one stage does not have to be completed before the next one can begin. As a result, the speaker can begin to articulate an utterance well before the message has been planned in its entirety, which explains the false starts and hesitations that are commonly observed in spontaneous oral output, even among L1 and highly-proficient L2 speakers.

These simultaneous operations are known as parallel processing, which is possible only when the majority of the individual mechanisms function automatically, especially during the encoding phase (Kormos, 2006). This process explains fluent speech, but it represents a far greater challenge for lower-proficiency learners as encoding often has to be performed consciously. In

such cases, lack of automaticity causes learners to shift down to a serial level of processing (Skehan, 2009).

In sum, Levelt's model provides a useful way of characterizing L2 speech development. As learners gradually automatize their lexical, syntactic, and phonological encoding processes they become able to engage in parallel—rather than serial—processing. This development results in faster, smoother output and therefore observable improvements in spoken fluency.

## Theories of Automaticity

Although L1 speech is usually encoded rapidly and effortlessly, this is not the case for much L2 output produced by adult learners. Nevertheless, if producing fluent output depends on the automatization of linguistic processing, it is important to understand how automatization can be achieved. The first step in doing so is to examine the theories of automaticity, which can be divided into rule-based and item-based approaches.

### Rule-Based Approaches

In rule-based approaches, the development of automaticity is seen as moving from a reliance on *declarative* (factual) knowledge to *procedural* (practical) knowledge—a process which applies to all kinds of learned skills, such as driving a car or learning a musical instrument, as well as speaking a foreign language. Learners begin by observing the activity in question and learning the rules (or sequence of actions) that underpin it, before attempting the activity themselves. According to Anderson's (1995) ACT-R theory, the retrieval of procedural knowledge is speeded up through repeated practice, leading to a qualitative shift in the nature of processing as larger chunks of knowledge are formed from smaller units. It is worth clarifying this point, however, as there is a misconception that declarative knowledge somehow 'turns into' procedural knowledge. This idea is misleading because the former does not disappear, or even decrease, as the latter increases. Rather, as learners build up their procedural knowledge, they simply become less reliant on their declarative knowledge. In many cases it can still be recalled when required, but even if it cannot this does not mean that the declarative knowledge has been usurped or transformed; it might simply have been forgotten. Therefore, this theory also explains why learners remain able to perform a task long after being explicitly taught how to do so, even if the initial declarative knowledge is no longer retrievable from memory.

Although this theory of skill acquisition was originally conceived as a general theory of explicit learning, it has since been specifically applied to second language learning. For example, it explains how learners can start with declarative knowledge of a grammar rule, which then becomes proceduralized and eventually automatized through repeated use, following the power

law of practice (DeKeyser, 2015). Anderson's theory has also been related to Levelt's model of speech production by Towel, Hawkins, and Bazergui (1996), who argued that proceduralization can only logically occur in the formulator, as this is where intended messages are given their linguistic shape. It applies especially to the rule-based processes of syntactic and phonological encoding, although to understand how lexical items are retrieved it is necessary to refer to other theories of automaticity.

### **Item-Based Approaches**

Although skill acquisition theories can explain some aspects of second language speech production, such as how grammar rules are applied, not all L2 learning involves rule-based declarative and procedural knowledge. Output also consists of individual vocabulary items or multi-word phrases that are retrieved from memory as whole units. This formulaic language is stored in the lexicon, where items that frequently occur together form chunks of prefabricated language. According to Logan's (1988) instance theory, the retrieval of these lexical chunks from memory is in competition with the rule-based encoding procedures mentioned previously. Rule application tends to be faster during initial stages of learning, although with sufficient practice the speed of single-step memory retrieval eventually wins out.

Despite the apparent differences between skill acquisition and instance theories, they do not need to be seen as in opposition to each other. Some researchers, such as Robinson and Ha (1993), have suggested that an interface exists between them and that both can be viewed as contributing to the development of automaticity. Indeed, it appears logical that rule application for syntactic and phonological items would be replaced by single-step retrieval of whole units once automaticity has been achieved. For lexical items, meanwhile, there is no rule to be applied so their usage must be explained by some form of memory-based retrieval. Nevertheless, in pedagogical terms what both approaches have in common is a focus on output and practice as a way of achieving automatization.

## **The Role of Output**

### **The Output Hypothesis**

It might seem incongruous to many language learners or practitioners, but the notion that output is essential for second language learning has not always been viewed as self-evident. Krashen (1982) famously argued that comprehensible input alone (the so-called  $i+1$ ) is sufficient for language acquisition, and that output is merely a by-product of the acquisition process. Since then, however, many researchers have convincingly argued for the role of output in the acquisition process itself. Notably, Swain's (1995) output hypothesis was based on the observation

that L2 immersion students in Canada lacked the grammatical accuracy to match their spoken fluency. She attributed this deficiency to a lack of opportunities to produce the less salient, morphosyntactic features of the language—what she referred to as “pushed output”—meaning that such features had failed to be incorporated into the learner’s interlanguage.

In addition to encouraging syntactic processing, Swain asserted that output also promotes the noticing of ‘holes’ and ‘gaps’ in the interlanguage. The former refers to learners’ awareness that there is something they are unable to say, while the latter refers to the recognition of a discrepancy between their own output and that of more competent speakers. This recognition can lead learners to formulate hypotheses about how the language works, which are then tested during interaction. Finally, learners reflect metalinguistically on their efforts, which in turn deepens awareness of linguistic form.

While attempting to place the output hypothesis in a psycholinguistic context, De Bot (1996) suggested a further function of output; that of enhancing fluency through practice. There are clear parallels with skill acquisition theory here, as De Bot acknowledged that fluency development is caused by moving from a reliance on declarative to procedural knowledge. Moreover, not only does fluency increase the speed of delivery, but it also allows attentional resources to be diverted towards higher-level cognitive processes, such as those related to pragmatic and socio-linguistic knowledge.

### **Output through Interaction**

Many of the benefits of output are manifested during interaction, as it is only via an interlocutor that instant feedback can be obtained regarding the success or otherwise of one’s communicative attempts (Mackey, 2007). In other words, a hypothesis can either be confirmed (i.e., if communication proceeds unhindered) or disconfirmed, should the communication break down or corrective feedback be received. Indeed, it is these unsuccessful attempts at communication that open the door to the negotiation of meaning, as participants strive to co-construct an acceptable level of understanding (Long, 1996). When learners receive negative evidence, this promotes attention to form and provides an immediate opportunity to produce modified output. Through this process, learners can notice gaps between their own inaccurate output and more target-like forms. It then becomes possible to connect an appropriate form with the intended meaning while this relationship is at its most salient, thereby creating the most effective conditions for learning.

Overall, it is clear that while input is a necessary condition of learning it is insufficient by itself. As well as the many benefits of producing output outlined above, the fact that it requires greater cognitive effort than recall alone suggests that it is likely to result in greater learning (Muranoi, 2007). Pedagogically, this notion implies that ample opportunity for practice, in the

form of output, should be provided in the language classroom.

## **The CAF Framework**

### **The Trade-off Hypothesis**

For research purposes, speech production has commonly been divided into the three main elements of complexity, accuracy, and fluency (CAF), with the assumption that an increase in one area is unlikely to be matched by a simultaneous increase in the other two. This belief forms the essence of Skehan's trade-off hypothesis, which claims that limitations in attentional capacity and working memory cause aspects of speech production to compete with each other for attentional resources (Skehan & Foster, 1999). More precisely, Skehan (2009) has maintained that fluency gains can be accompanied by either an increase in accuracy or complexity but not ordinarily by both. In other words, a fundamental tension exists between linguistic form on the one hand and fluency on the other. This idea makes intuitive sense, given that time pressure reduces processing time and opportunities for online planning. In terms of Levelt's model, less time to encode the message in the formulator increases the likelihood of errors being made, especially for learners who lack automaticity and are therefore unable to engage in parallel processing.

The idea of a cognitive trade-off has largely been borne out by the empirical evidence. Ellis (2009), in a review of previous studies, found that all types of task planning (rehearsal, pre-task, and online planning) had a beneficial effect on fluency, with results for complexity and accuracy mixed, depending on the task design and type of planning. Skehan (2009) additionally noted that while both native speakers and non-native speakers pause at clause-end boundaries during online planning, non-native speakers produce far more mid-clause pauses. Skehan suggested that it is this latter kind of pause, caused by a lack of rapid access to the requisite linguistic knowledge, that represents a true disfluency and causes speaking turns to lack smoothness. This insight suggests that fluency is a more nuanced issue than had previously been supposed.

Regarding lexical measures, Skehan (2009) found that more complex vocabulary correlated with more complex syntax during native-speaker production, although it had the opposite effect for non-native speakers, whose syntax became both less complex and less accurate. He concluded that the extensive lexicons of native speakers allow them to access vocabulary relatively effortlessly, which in turn allows parallel processing to continue automatically. L2 learners, on the other hand, require greater effort to access less common lexical items and then use them appropriately, which has a deleterious effect on both fluency and grammatical accuracy, thus demonstrating how cognitive trade-offs work in practice.

Aspects of the trade-off hypothesis have been challenged, however, especially by Robinson (2005), who has claimed that increases in task complexity can facilitate simultaneous increases

in complexity and accuracy, even for L2 learners. The reason, according to Robinson's cognition hypothesis, is that increased processing demands encourage learners to access the more sophisticated linguistic resources required to carry out the task successfully. Some support for this hypothesis has been found with regard to L2 writing (Kormos and Trebits, 2012), although it is doubtful whether it applies to speaking activities, in which online planning time is usually more limited.

### Fluency Research

Other researchers have examined the effects on CAF of activities—such as the 4/3/2 activity—that involve learners repeating content under increasing time pressure. Repeating the same content within a reduced time frame should create ideal conditions for more fluent output because, with the need for content generation removed, the speaker can focus solely on delivering the content at a faster rate. Findings from this kind of research, too, have been used to support the existence of trade-offs, in that an increase in time pressure promotes more fluent output with at best mixed results for accuracy and complexity.

In one such study, Thai and Boers (2016) compared content repetition in a reduced time condition (3/2/1) with that of a straightforward repeated task condition (2/2/2). In terms of fluency, the reduced-time condition resulted in a much higher rate of speech than the fixed-time condition. Accuracy and complexity were largely unchanged in the former condition, although both increased in the latter condition. The authors claimed that this result supports the trade-off hypothesis, although this is only marginally true as accuracy and complexity did not fall by much, if at all, in the reduced-time condition. It would be more accurate to say that they did not improve as much as in the fixed-time condition.

In a variation on this theme, De Jong and Perfetti (2011) used the 4/3/2 activity to compare the impact on fluency of repeating the same topic with speaking on a new topic each time. They found that repeating the same topic led to more durable gains, which they interpreted as evidence of proceduralization as learners in that condition had repeated more words across the speeches than those who had spoken about novel topics each time. The authors argued that this repetition caused underlying cognitive mechanisms to be restructured, which then led to long-term and observable improvements in fluency.

However, a common criticism of such studies is that they tend to be cross-sectional (rather than longitudinal) in nature, which limits the conclusions that can be drawn from them (Norris and Ortega, 2009). Nevertheless, their findings underline the need for a balanced curriculum, in which attention is paid to each element of the CAF framework. For example, an overemphasis on fluency can lead to unaddressed errors becoming fossilized; on the other hand, a preoccupation



with grammatical accuracy can severely hinder fluency while also causing an avoidance of the complex structures found in well-developed speech.

## Other Aspects of Speaking Proficiency

As well as being a useful tool for analyzing L2 speech production, the CAF framework also represents an attempt to capture the nature of speaking proficiency. There are several important elements that it does not account for, however, such as pronunciation, discourse organization, pragmatic appropriateness, and whether the intended communicative goal was achieved. With that in mind, I now turn to some studies that have gone beyond purely linguistic measures of performance by linking individual aspects of speech production to a more holistic concept of speaking proficiency.

In one such study, Revesz, Ekiert, and Torgersen (2014) related CAF measures to communicative adequacy, as assessed by a mixture of naïve and expert raters. Adequacy in this case referred to the amount of detail, whether the message was delivered clearly and effectively, and whether it was easy to understand, while also taking the communicative context into account. They found that the strongest predictor of communicative adequacy was filled pause frequency, although significant effects were found for all aspects of CAF.

An alternative conception of speaking proficiency—including pronunciation, reaction time measures, and linguistic knowledge—was used by De Jong, Steinel, Florijn, Schoonen, and Hulstijn (2012). They used non-expert raters to assess what they termed “functional adequacy” and found vocabulary knowledge, followed by sentence intonation, to be the best predictors of communicative success. Similarly, Iwashita, Brown, McNamara, and O'Hagan (2008) found an important role for vocabulary, along with fluency, in determining overall speech performance as rated holistically. Taken together, these two studies accord with Levelt's model, which also places lexis at the heart of speech production.

Finally, Baker-Smemoe, Dewey, Brown, and Martinsen (2014) attempted something even wider in scope, as they examined the relationship between various measures of fluency and second language proficiency in general. They concluded that although these fluency measures predicted broad differences in proficiency, they did not correlate precisely, especially at lower levels. Furthermore, they included several different languages in the study, leading them to speculate that L2 fluency measures may be language-specific rather than universal, as the characteristics of utterance fluency differed depending on the language.

## Pedagogical Implications

Although I have touched on the pedagogical implications of the various models and theories

of speech production in previous sections, it is addressed more explicitly in this final section.

### **Naturalistic Learning**

The vast majority of research about second language learning has, unsurprisingly, been concerned with instructed contexts. Nevertheless, naturalistic learning environments are also informative as they are the reality for millions of immigrants around the world. A classic example is that of Schmidt's (1983) case study of 'Wes', a Japanese-born resident of Hawaii. Wes was able to converse relatively fluently in English, and improved considerably in terms of strategic and discourse competence over the three years of the study. However, he exhibited very little linguistic development as he was able to convey meaning sufficiently well for his needs. More recently, in their case study of 'Alex' (a Turkish immigrant), Polat and Kim (2013) recorded no development in accuracy, only small gains in lexical diversity, and some potential—although unverified—gains in syntactic complexity.

Studies such as these suggest that naturalistic learning environments are unsuitable for the acquisition of high proficiency productive skills, especially those related to morphosyntax. Impelled by the need to prioritize meaning, learners in these contexts tend to plateau at the Basic Variety level, characterized by an overdependence on high frequency vocabulary and simple grammatical structures. This conclusion implies that adult learners need to pay deliberate attention to linguistic features of the L2 in order to continue their development, and that motivation and willingness to communicate alone are insufficient.

Interestingly, Polat and Kim (2013) adopted a dynamic systems approach in their study, as they argued that untutored learning is likely to result in non-linear patterns of development. Yet all L2 learning is non-linear in the sense that there is no one-to-one relationship between what learners attend to and what they acquire, even if they are explicitly taught. Spoelman and Verspoor (2010) made a similar point in their case study of an individual learner of Finnish—albeit based on written, rather than oral, samples of language. In a comment that will resonate with many language practitioners, the authors asserted that levels of accuracy and complexity are "characterized by peaks and regressions, progress and backsliding and by complex interaction among variables" (p. 551). In pedagogical terms, this implies the need for continuous repetition, review, and opportunities for production.

### **Study Abroad Contexts**

Despite the limitations of untutored learning, the benefits of contact with the L2 in a naturalistic environment should not be underestimated. Indeed, many people invest considerable sums of money to study abroad for this purpose, even if the optimum conditions and length of

time remain matters of debate. In a study following the progress of students spending a semester in China, Du (2013) found that significant gains were made in fluency development, especially during the first month. He concluded that the amount of time students spent using Chinese, both inside and outside of class, was the most important factor in their development. Similarly, Hernandez (2010) observed gains for 16 out of 20 participants studying abroad in Spain, also in a single semester. Taking motivation as his starting point, Hernandez first established a positive relationship between integrative motivation and the amount of interaction with the L2 language and culture. This interaction was then found to have a significant effect on speaking improvement as measured on oral proficiency interviews. He concluded that ways should be sought to foster integrative motivation, both at home and during study abroad programs.

### **Focus on Form**

Although extensive contact with the L2 is clearly important, especially for fluency development, the fact remains that neglecting attention to form is unlikely to result in high levels of speaking proficiency. Consequently, a consensus has emerged among researchers that a well-designed language curriculum should balance communicative activities with some direct attention to linguistic form. For example, Nation's (2007) influential Four Strands approach includes explicit language instruction, in addition to meaning-focused and fluency-building activities, such as the 4/3/2 activity.

One way to achieve this balance is to incorporate a "focus on form" approach (Long, 1996), in which learners are encouraged to pay brief attention to linguistic form during meaning-focused communication. This approach includes the kind of negotiation of meaning referred to earlier, although it encompasses any attempt to draw attention to linguistic items during interaction, including corrective feedback. It is argued that without such interventions learners naturally prioritize semantic content over form, given the difficulties of attending to both during communication (Van Patten, 1990). This notion recalls Swain's (1995) observation that the grammatical accuracy of Canadian immersion students did not match their spoken fluency.

There is ample empirical evidence to support the use of a focus on form approach. For example, Stafford, Wood Bowden, and Sanz (2012) found that explicit metalinguistic feedback was essential for the development of more complex forms. Meanwhile, Lyster and Saito's (2010) meta-analysis concluded that oral corrective feedback has "significant and durable effects on target language development" (p. 265), with its success resting on the provision of negative evidence along with opportunities for modified output.

## Conclusion

Producing fluent speech is an extremely complex undertaking, involving the encoding of lexical, syntactical, and phonological features of language, while simultaneously articulating a message as well as forming new concepts to be subsequently incorporated into the discourse. For adult second language learners—such as university students—to achieve this feat, plentiful output practice is required so that declaratively-held knowledge can be proceduralized and ultimately automatized. Whether study is undertaken at home or abroad, fluency development requires extended contact with the target language and the conveyance of meaning-based content. However, a balanced curriculum also entails attention to linguistic form so that syntactic and lexical complexity, and accuracy, can develop alongside fluency. Add to this the pragmatic and sociolinguistic demands of communication, and it can be seen how demanding the development of L2 speaking proficiency truly is.

## References

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York, NY: Wiley.
- Baker-Smemoe, W., Dewey, D. P., Bown, J., & Martinsen, R. A. (2014). Does measuring L2 utterance fluency equal measuring overall L2 proficiency? Evidence from five languages. *Foreign Language Annals*, 47(4), 707-728. doi:10.1111/flan.12110
- De Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 529-555.
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 94-112). New York, NY: Routledge.
- De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A. F., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 5-34. doi:10.1017/S0272263111000489
- De Jong, N., & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61, 533-568. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00620.x
- Du, H. (2013). The development of Chinese fluency during study abroad in China. *The Modern Language Journal*, 97(1), 131-143. doi:10.1111/j.1540-4781.2013.01434.x
- Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27, 195-216.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474-509. doi:10.1093/applin/amp042

- Hernandez, T. A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 94(4), 6000-617. doi:10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29(1), 24-49. doi:10.1093/applin/amm017
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Kormos, J., & Trebits, A. (2012). The role of task complexity, modality, and aptitude in narrative task performance. *Language Learning*, 62(2), 439-472. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00695.x
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatisisation. *Psychological Review*, 95, 492-527.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302. doi:10.1017/S0272263109990520
- Mackey, A. (2007). Interaction as practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 85-110). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (1997). Second language acquisition and the competition model. In A. de Groot & J. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives* (pp. 113-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 51-84). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-12. doi:10.2167/illt039.0
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578. doi:10.1093/applin/amp044
- Polat, B., & Kim, Y. (2013). Dynamics of complexity and accuracy: A longitudinal case study of advanced untutored development. *Applied Linguistics*, 35(2), 184-207. doi:10.1093/applin/amt013

- Poulisse, N. (1999). *Slips of the tongue: Speech errors in first and second language production*. Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Revesz, A., Ekiert, M., & Torgersen, E. N. (2014). The effects of complexity, accuracy, and fluency on communicative adequacy in oral task performance. *Applied Linguistics*, 37(6), 828-848. doi:10.1093/applin/amu069
- Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics* 43, 1-32.
- Robinson, P. & Ha M. A. (1993). Instance theory and second language rule learning under explicit conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 413-438.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In M. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics* 30(4), 510-532. doi:10.1093/applin/amp047
- Skehan, P. & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning* 49(1), 93-120.
- Spoelman, M. & Verspoor, M. (2010). Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish. *Applied Linguistics* 31(4), 532-553. doi:10.1093/applin/amq001
- Stafford, C. A., Wood Bowden, H., & Sanz, C. (2012). Optimizing language instruction: Matters of explicitness, practice, and cue learning. *Language Learning*, 62(3), 741-768. doi:10.1111/j.1467.9922.2011.00648.x
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford, England: Oxford University Press.
- Thai, C. & Boers, F. (2016). Repeating a monologue under increasing time pressure: Effects on fluency, complexity, and accuracy. *TESOL Quarterly* 50(2), 369-393.
- Towel, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistic*, 17, 84-119.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.

## 『明治大学国際日本学研究』刊行に関する内規

国際日本学部

### 1. 有資格者

- (1) 明治大学国際日本学部専任教員、特任教員、客員教員、兼任教員（国際日本学部授業科目を担当している兼任のみ）、定年により専任教員を退職した者（共著論文の場合、筆頭著者が上記の者であれば投稿できることとする）
- (2) 上記（1）のほか、教授会が特に認めた者

### 2. 内容

学術研究に関わる論考（「研究論文」「翻訳」「資料紹介」「研究ノート」と依頼論文）。退任記念号では、退任教員の履歴・業績、記念文章（退任者の希望による）なども掲載する。

### 3. 発行

- (1) 発行回数 原則として、年1回
- (2) 発行部数 350部

### 4. 雑誌形態

- (1) 用紙 B5版
- (2) 文字 MS明朝, 10.5pt
- (3) 縦書きは右頁から、横書きは左頁からおこす。
- (4) 頁数は左右から付ける。

### 5. 原稿募集

7月中旬を締切りとして原稿を募集する。執筆希望者は応募に際して、原稿の種類についての希望を紀要編集委員会に伝える。募集原稿の種類は、次の4つとする。

- (1) 研究論文（Research Article）
- (2) 翻訳（Translation）
- (3) 資料紹介（Introduction of Research Materials）
- (4) 研究ノート（Research Notes）

### 6. 提出原稿

- (1) 和文または欧文
- (2) 字数 和文 32,000字以内、欧文 8,000ワード以内（表題・図版・表・スペース等を含む）
- (3) 電子テキスト（メール添付による word, フロッピーディスク、CD など）およびプリントアウト原稿
- (4) 手書きの場合は完全清書原稿

### 7. 提出期日

- 10月初旬（厳守）

### 8. 査読と掲載原稿の決定

掲載原稿は、別に定める基準に従って査読をおこない、査読結果を参考にして紀要編集委員会に掲載の可否を決定する。その際、「研究論文」としての掲載を希望した執筆者に対して「研究ノート」としての掲載を提案することがある。査読は、原則として学部所属教員がおこなう。

### 9. 校正

執筆者校正は再校までとする。なお、原則として、校正時点で行を超えるような加筆は認めない。念校は、紀要編集委員会にて行う。

### 10. 抜刷

執筆者には抜刷 50部を上限として無料配布する。但し、50部以上必要な場合は、執筆者の実費負担により、配布できることとする。

### 11. その他

- (1) 原稿料は支払わない。
- (2) 執筆者には紀要2部及び論文データ（CD-R1枚）を配布する。

#### 附則

この内規は、2010年6月11日より施行する。

附則（2010年度規則6, 7）

この内規は、2011年1月29日より施行する。

附則（2011年度規則8）

この内規は、2012年6月8日より施行する。

附則（2012年度規則2, 7）

この内規は、2013年3月4日より施行する。

附則（2013年度規則2）

この内規は、2013年10月18日より施行する。

附則（2014年度規則7）

この内規は、2014年6月20日より施行する。

附則（2015年度規則2, 5, 8, 10）

この内規は、2015年7月3日より施行する。

附則（2017年度規則1, 5, 8, 9）

この内規は、2017年6月16日より施行する。

附則（2017年度規則1）

この内規は、2018年2月24日より施行する。

附則（2022年度規則3）

この内規は、2022年6月3日より施行する。



本号執筆者

大須賀直子	国際日本学部教授
田中牧郎	国際日本学部教授
萩原健	国際日本学部教授
大矢政徳	国際日本学部教授
柳澤絵美	国際日本学部准教授
戸田裕美子	国際日本学部准教授
Garside, Paul	国際日本学部特任講師
高橋雄太	国際日本学部助教
恩田睦	商学部准教授
Pipe, Jason	国際日本学部兼任講師

編集委員

○美濃部仁  
瀬川裕司  
張競  
渡浩一  
横田雅弘  
(○編集委員長)

表紙デザイン

森川嘉一郎

明治大学国際日本学研究 第15巻第1号

Global Japanese Studies Review, Meiji University Vol. 15, No.1

2023年3月31日 発行

発行 明治大学国際日本学部

School of Global Japanese Studies, Meiji University

〒164-8525 東京都中野区中野4-21-1

印刷 共立速記印刷株式会社

〒102-0072 東京都千代田区飯田橋3-11-24

