

# 明治大学国際日本学部 学生論集

## 第5集 (2018)

---

国際日本学部学生論集の刊行に寄せて……………国際日本学部長 鈴木賢志

田中 牧郎ゼミナール

小学校低学年国語教科書における語彙の変遷—明治から敗戦まで—……………浅野萌花 (1)

日本語学習におけるアニメーションスクリプト利用

—映像素材が有効な初級文法項目について—……………深田芽生 (23)

溝辺 泰雄ゼミナール

サハラ以南アフリカにおける地域コミュニティによる教育の質的向上

を目指す施策の検討

—保護者と子どもにとっての学校の存在意義とは—……………萩原遥 (49)

師井 勇一ゼミナール

Behind the Wall:

The Ongoing Abuse of Human Rights against Foreigners in Immigration Detention

Centers of Japan ……………志村真美 (77)

尾関 直子ゼミナール

日本人大学生の自尊心と英語学習

—自己決定理論の視点から—……………越川瑞萌・知久直真 (97)

今年の改元を踏まえて、これまでの30年の平成時代を振り返ると様々なことがありました。それらを挙げればきりがありませんが、その最も大きな変化の一つとして経済・社会のグローバル化を挙げないわけにはいきません。特に最後の10年は、インバウンド観光の発展や来年のオリンピック・パラリンピック開催を控えて、それまで一部の企業、一部の人々の問題と捉えられてきたグローバル化の波が、一般の企業、一般の人々にまで広く影響を与えるようになってきたように思います。

明治大学国際日本学部が設立されたのは、平成がそのちょうど最後の10年を迎える平成20年のことでした。そしてこの10年、本学部はグローバル化が進む経済・社会において求められる学びを追求し、またそのグローバル化の中で活躍できる人材の輩出を目指してきました。その結果、設立当時は物議を醸したユニークな学部名が、いまや複数の他大学に後追いされるようにまできています。

このように時代の波に乗る本学部で学んだ学生の皆さんの中で、その学びの成果をまとめて論文という形で発表しようと努力した方々の成果が、この論集にまとめられています。

そのテーマや内容は、既存の学問分野という視点で見るとバラバラで、まとまりがないように思われるかもしれませんが、しかしそこには「世界と日本のつながり」という本学部の学びの基本理念が通底しています。既存の学問分野を超えつつ、しかし「世界と日本のつながり」を共通に意識した者たちが学ぶ場である本学部の姿を、この論集はまさしく体現していると思っています。

ただし各論文は、それぞれの学問分野における蓄積のある先生方の指導に基づき、高度な専門性を有するものであることは言うまでもありません。それは国家という既存の枠組みを超えたグローバル化の中でも、それぞれの個人が自国民としての強いアイデンティティを保っているのと同じことであると思います。

ところで、本学部の学びにおいては、必ずしも論文という形で成果を表すことが求められているわけではありません。しかし1つのまとまった論文を仕上げることで、大きな達成感が得られるのも事実です。これからも、多くの学生が本誌の掲載を目標として努力を重ね、大きな達成感を得られるように願っております。



小学校低学年国語教科書における語彙の変遷

—明治から敗戦まで—

The Transition of Vocabulary in Japanese Textbooks for Primary  
Education

—From the Beginning of the Meiji Era to Defeat in the Second World War—

明治大学 国際日本学部

浅野 萌花

Meiji University School of Global Japanese Studies

ASANO Moeka

## 目 次

### I 目的と方法

1. 研究目的
2. 研究対象
3. 研究方法

### II 教科書語彙の分析

1. データ作成の手順
2. 語彙頻度の変遷
  - (1) 品詞を指標とした5傾向の概要
  - (2) 5傾向の語の考察
  - (3) 変遷要因の考察

### III おわりに

1. 結論
2. 今後の課題

参考文献

補足資料

## I 目的と方法

### 1. 研究目的

中央教育審議会（2016）では、小学校低学年における学力差は中学年・高学年とその後の学力差に大きな影響を与え、“語彙の質と量”を学力差が生じる原因として指摘した。しかし、教科書語彙は流動的であるため、経年的に網羅した教科書語彙のコーパスなどのデータベースや語彙表が既存しないことを、甲斐（2002）は語彙研究の問題として挙げている。故に、語彙は国語教育の上で重要視されているにも関わらず、語彙調査に限界があるために、教科書語彙はこれまで正確に把握されてこなかったのである。そこで、本研究では明治時代以降の国語教科書を扱って教科書語彙とその変化の要因を解明していきたい。

では、なぜ現代ではなく明治時代から敗戦後までの国語教科書を主な研究対象とするのか。国語教科書の歴史を遡ってみると、江戸時代には寺子屋で使用されていた往来物などが存在し、明治時代以降には尋常小学読本や国定国語教科書といった教科書が編纂される。しかし、この時期にはまだ何をどのように教えるのかという確固たる教育の基盤がなかったため、明治初期は往来物と教科書が混在する過渡期であったと言える。教育基盤が定まっていなかったことに加え、教科書の種類が多様であったということもあり、この過渡期に編纂された国語教科書の語彙に関する研究は成果が乏しい。だが、混沌としている時期だからこそ、国語教科書の語彙の変化を探る上で確実に解明する必要があるのではないだろうか。それ故、本研究では明治時代以降の国語教科書の語彙の変遷を追究することにした。研究目的は大きく以下の2点である。

- ①各時代の教科書コーパスを作成することで国語教科書において使用されている語彙の調査を行い、明治時代から敗戦後までの教科書語彙の変遷を年代ごとに明らかにする。
- ②明治時代から敗戦後までの教科書語彙は、使用頻度が変化しない語彙、現代にかけて使用頻度が上がる語彙・下がる語彙の大きく3パターンに分類できるのではないかという予測をもとに、明治初期から敗戦時までの教科書語彙を経年的に比較することで、教科書語彙の変化のパターンを解明する。また、それぞれの変化のパターンにどのような語彙が含まれているのかを探り、なぜ変遷しているのか要因を解明する。

以上2点を本研究における目的とし、研究を進めていくこととする。

### 2. 研究対象

本研究では、明治時代から敗戦時までの小学校低学年の国語教科書に使用されている語彙を研究対象としており、教科書の選定基準は2つ設けた。1つ目は、井上（1958）が挙げている学制公布から終戦までの下表1の小学校教科書の区分のうち、自由編纂時代・検定制度時代・国定教科書時代の3区分の各時代に発行された教科書であるということ。2つ目は、文部科学省が編集・検定・発行のいずれかを手掛けている教科書であるということ。この2つの基準を満たしている以下の教科書を研究対象とし、対象学年は小学校1～3年生

までの低学年とする。

表 1. 国語教科書の時代区分

区分	詳細
自由編纂時代	1872 年の学制公布からまで
検定制度時代	1886 年の「教科用図書検定条例」制定から 1903 年まで
国定教科書時代	1904 年の「小学校令」改正による国定教科書制度の実施から、 1948 年の教科書検定制度の実施まで

#### 【自由編纂時代】

1873 年に編纂された田中義廉の『小學読本』と、1874 年に編纂された榊原芳野の『小學読本』の 2 種を自由編纂時代の対象とする。まず、田中本は 1873 年に文部科学省から刊行された教科書であり、全 4 巻から構成されている。米国のウィルソン・リーダーを原典とする翻訳本で、全 4 巻を通して翻訳調の文体が採用されており、内容も欧米文化を反映するものが多いとされる。一方、1874 年の榊原本は、田中本と同様に文部科学省より刊行され、全 5 巻から構成されている。巻 1 はいろは順に事物の名前とその説明が記述されている。巻 2・3 は天文や地理などの日常生活に関係する事物の名称と説明、巻 4・5 は和漢洋の物語が漢文調で掲載されている。以上より、田中本は文明開化を反映した欧米的要素が強い教科書であり、榊原本は元来の日本の教育観に近い要素を持つ教科書であったと考えられる。

#### 【検定制度時代】

1872 年の「学制」公布から明治 1885 年までの教科書は自由採用だったが、1886 年に「小学校令」が発行されたことで教科書検定制度が適用され、政府による教科書の統制が図られた。この検定制度のもとで使用されていたのが、本研究の対象である『尋常小學読本』である。『尋常小學読本』は、6 歳～9 歳まで、つまり現在の小学校低学年を対象として、子どもに読み書きを習得させるために編纂された教科書であり、全 7 巻から構成されている。

#### 【国定教科書時代】

1902 年の教科書疑獄事件という教科書の採用をめぐる贈収賄事件を機に、教科書の編集・発行などの権限を政府が所有するようになり、1904 年以降は国定教科書が使用された。国定教科書は、以下の 6 期に区分することが可能である（井上敏夫、1958）。また、『近代教科書のあゆみ-明治期から現代まで-』（滋賀大学附属図書館、2006）を参考に、国定教科書時代全 6 期の各教科書の特徴を述べていく。

表 2. 国定教科書 6 期

第 1 期	1904 年	『尋常小学読本』（「イエスシ」読本）
第 2 期	1910 年	『尋常小学読本』（「ハタタコ」読本）
第 3 期	1918 年	『尋常小学読本』（「ハナハト」読本）

第4期	1933年	『小学国語読本』（「サクラ」読本）
第5期	1941年	『初等科国語』他（「アサヒ」読本）
第6期	1947年	『国語』『こくご』（「みんないいこ」読本）

第1期は、1904～09年の5年間使用され、文学的要素が薄く、標準語などの言語教育的な傾向が強い教科書である。第2期は1910～17年の7年間使用され、日露戦争後の帝国主義的風潮の高まりを反映している。第3期は国定教科書時代全6期の中で使用期間が最長で、1918～32年の14年間使用された、第一次世界大戦後の大正デモクラシー期における教科書である。第4期は1933～40年の7年間使用され、満州事変後のファシズム強化を反映している。第5期は1941～46年の5年間使用された太平洋戦争中の教科書で、軍事色が高い。第6期は1947～49年の僅か2年間のみ使用され、第二次世界大戦後に編纂されたため、第5期の軍事色がなくなっている。

### 3. 研究方法

本研究の目的は教科書で使用されている語彙の調査を行うことによって、明治時代から敗戦までの教科書語彙の変遷を年代ごとに明らかにし、その変遷要因を紐解いていくことである。そのためには、教科書語彙を明治時代から経年的に見ていかなければならない。そこで、1873年の自由編纂時代から1904年以降の国定教科書時代において使用されていた小学校低学年の国語教科書を対象とし、それらに掲載されている教科書語彙を分析していくことにした。

国定教科書時代は、国立国語研究所が開発した「日本語歴史コーパス」に収録されている「国定教科書コーパス」を、コーパス検索アプリケーション「中納言」で利用する。しかし、自由編纂時代と検定教科書時代における教科書の既存のデータベースはないため、1.2で提示した対象となる教科書のデータベースを本研究での基礎資料とするために作成した。データ作成の手順は以下の方法を行った。

- ①教科書の原本を全てWordで電子テキスト化する。
- ②形態素解析ソフトウェア「web茶まめ」の近代文語辞書を用いて、電子テキストの形態素解析を行い、Excelデータとして処理する。
- ③「web茶まめ」で解析したままの状態では教科書の仮名書き箇所などの誤解析が多く、そのまま基礎資料として用いることができないため、手直して誤解析部分の修正を行った。誤解析ではなくても、複合動詞や複合名詞などと認められると判断したものは1語として数えることにした。
- ④「中納言」のデータと統合するために、下図1の形式を行った。

時期：自由編纂時代・検定制時代・国定教科書時代全6期のいずれか

巻（国定）：国定教科書での使用巻 / 巻（検定）：「尋常小学読本」での使用巻

課：語彙が使用されている課



前文脈：教科書語彙が使用される 10 語前の文脈  
 書字形：研究対象となる教科書語彙  
 後文脈：教科書語彙が使用された 10 語後の文脈  
 語彙素/語彙素読み：統一した表記、振り仮名  
 品詞：品詞の大分類

時期	巻名 (国定)	巻 (検定)	課	前文脈	書字形	後文脈	語彙 素	語彙 素 読 み	品詞
国定 6期	十一 うさぎさん			ところへ き て くれた 。 #おなか が べこべこ な  ところ だ 。#おいしい 肉  が たべ られる 。#	どれ	、 ご ち そう に なる う か な 。  ] #の そり 、 の そり 、 そば に  歩 い て き ました	どれ	ドレ	感動詞- 一般
検 定 期	1	1	1		あ	ひとは、いぬをつれてきます。あ の人	彼の	アノ	連体詞

図 1. 作成した教科書データ (一部掲載)

上記の手順で作成した明治時代から敗戦後までの教科書データは、これより「教科書コーパス」と呼ぶこととする。これをもとに異なり語数を集計し、教科書語彙表を作成した。その後、100 万語あたりの頻度 (Per Million Words) を算出することで各期の教科書を相互比較するための基準とし、最上位・上位・中位・下位の 4 段階にランク分けを行った。そしてランクの変動を教科書語彙の変動と捉えることで、明治時代から敗戦時までのランク変遷をパターン化し、なぜそのような変遷を辿ったのか、要因を探っていく。また、作成した語彙表を品詞別に分類して教科書語彙全体を概観する指標の一つとする。詳細は第 2 章において述べる。

以上の方法に則り、「教科書コーパス」の作成によって各時代の教科書語彙を明確にし、語彙の変遷傾向とその要因を分析することによって、本研究の目的である明治時代という教科書の過渡期から敗戦までの教科書語彙の特徴と背景を考察する。

## II 教科書語彙の分析

### 1. データ作成の手順

以下の手順に則り、教科書語彙を分析するためのデータを作成した。

- ①各時代の語彙の頻度を等しく比較して変遷パターンを分析するために、全 10,469 語の PMW を算出する。ただし、本研究では、活用かつ自立語の分析を行いたため、名詞・代名詞・副詞・感動詞・動詞・形容詞・形状詞の 7 品詞に限定している。

【PMW を用いた基準の設置】

PMW の算出 : 延べ語数 ÷ 総語数 × 1,000,000

\* 自由編纂時代・検定制度時代・国定教科書時代(6期)の全8期ではなく、以下の4期に時代を分け直し、より平均的な変遷パターンを導き出せるようにした。

- ・時代Ⅰ：自由編纂時代/検定制度時代
- ・時代Ⅱ：国定1期/国定2期
- ・時代Ⅲ：国定3期/国定4期
- ・時代Ⅳ：国定5期/国定6期

②算出した PMW を降順に並べ替え、最上位・上位・中位・下位の4段階で語彙のランク付けを時代ごとに行う。これより4段階に関しては、最上位：a・上位：b・中位：c・下位：dと記載し、その時代の教科書に使用されておらず PMW が0となった語彙には dd と記載する。ランク分けの基準は以下のように設け、他の3時代も同様である。

【ランク分けの基準】

各時代の異なり語数が a:b:c:d=1:2:3:4 の比率になるように分ける。この際、PMW が0の語彙はいくつあっても dd とするため、異なり語数にはカウントしない。

例) 時代Ⅱ：国定1期/国定2期

異なり語数が 2,911 語あるため、上記の比率になるように計算すると、a:b:c:d=291:582:873:1,164 となる。

よって、頻度上位から 291 語が a 最上位、続いて 582 語が b 上位、さらに 873 語が c 中位、残りの 1164 語が d 下位、この時代の教科書には存在しない (PMW 0) 7,571 語が dd となる。

③語彙の変遷パターンを分析するために、a 最上位・b 上位を上層、b 上位・c 中位を中層、c 中位・d 下位・dd を下層とする。変遷の判断基準は、下図2～6を用いる。下図のいずれの変遷パターンにも当てはまらない語彙は「その他」に分類した。

	時代Ⅰ	時代Ⅱ	時代Ⅲ	時代Ⅳ
a最上位			●	●
b上位		●	●	●
c中位	●	●	●	
d下位	●	●		
dd	●	●		

図2. 増加傾向

	時代Ⅰ	時代Ⅱ	時代Ⅲ	時代Ⅳ
a最上位	●	●	●	●
b上位	●	●	●	●
c中位				
d下位				
dd				

図4. 上層安定傾向

	時代Ⅰ	時代Ⅱ	時代Ⅲ	時代Ⅳ
a最上位	●	●		
b上位	●	●	●	
c中位		●	●	●
d下位			●	●
dd			●	●

図3. 減少傾向

	時代Ⅰ	時代Ⅱ	時代Ⅲ	時代Ⅳ
a最上位				
b上位	●	●	●	●
c中位	●	●	●	●
d下位				
dd				

図5. 中層安定傾向

	時代Ⅰ	時代Ⅱ	時代Ⅲ	時代Ⅳ
a最上位				
b上位				
c中位	●	●	●	●
d下位	●	●	●	●
dd	●	●	●	●

図6. 下層不変傾向

④教科書語彙の5傾向の変遷の要因を、以下の4つに分類する。

- ・教材内容の変化
- ・社会背景の変化
- ・日本語の変化
- ・教育的配慮

⑤教科書語彙の特徴を概観するための指標として、ピボットテーブルを作成し、7品詞別に分類した。

フィルター：品詞

列：時代

行：語彙素、語彙素読み、大分類

値：書字形

## 2. 語彙頻度の変遷

### (1) 品詞を指標とした5傾向の概要

下表3・4は、5傾向の品詞構成を分析するために作成したものであり、表3は各傾向における品詞の異なり語数、表4はその比率を示している。また、下表5は、表3の各傾向の合計語数が教科書語彙全体(10,469語)において占める比率を算出したものである。

表3. 傾向別の品詞構成(語数)

(語)	名詞	代名詞	感動詞	副詞	動詞	形容詞	形状詞	合計
増加傾向	214	2	16	49	85	13	19	398
減少傾向	88	1	0	10	45	11	0	155
上層安定傾向	174	11	3	13	118	29	2	350
中層安定傾向	112	3	2	3	50	14	4	188
下層不変傾向	4,749	19	42	552	1,779	114	183	7,438
5傾向合計	5,337	36	63	627	2,077	181	208	8,529
その他	1,281	29	18	124	395	37	56	1,940
教科書全体	6,618	65	81	751	2,472	218	264	10,469

(注) 1…5傾向合計：増加・減少・上層安定・中層安定・下層不変の各品詞の合計語数

2…その他：5傾向に当てはまらない語数

3…教科書全体：教科書全体の各品詞の異なり語数

表4. 傾向別の品詞構成 (%)

(%)	名詞	代名詞	感動詞	副詞	動詞	形容詞	形状詞	合計
増加傾向	53.8	0.5	<b>4.0</b>	<b>12.3</b>	21.4	3.3	<b>4.8</b>	100.1*
減少傾向	56.8	0.6	<b>0</b>	6.5	29	<b>7.1</b>	<b>0</b>	100
上層安定傾向	<b>49.7</b>	<b>3.1</b>	0.9	<b>3.7</b>	33.7	<b>8.3</b>	<b>0.6</b>	100
中層安定傾向	59.6	<b>1.6</b>	1.1	<b>1.6</b>	26.6	<b>7.4</b>	2.1	100
下層安定傾向	63.8	0.3	0.6	7.4	24	1.6	2.5	100.1*
5傾向全体	62.5	0.4	0.7	7.3	24.3	2.2	2.4	99.8*
教科書全体	63.2	0.6	0.8	7.2	23.6	2.1	2.5	100

(注) 1…\*は小数第二位を四捨五入しているため、合計が100%になっていない

2…太字は教科書語彙全体と比較した際に、ポイントに差が生じている数値

表5. 教科書語彙全体における5傾向の内訳 (%)

増加傾向	減少傾向	上層安定	中層安定	下層安定	その他	合計
3.8	1.5	3.4	1.8	71.1	18.5	100.1*

(注) …\*は小数第二位を四捨五入しているため、合計が100%になっていない

#### ①上層安定傾向

上層安定傾向は代名詞と形容詞のポイントが高い一方、名詞・副詞と形状詞のポイントが低い。また、5傾向の中で、教科書語彙全体とのポイント差が生じる品詞が最も多いことが上層安定傾向の特徴である。

#### ②中層安定傾向

中層安定傾向が占める比率は教科書語彙全体の1.8%であり、その他の傾向と比較すると低い。また、代名詞と形容詞のポイントが高い一方、副詞のポイントが低いことが中層安定傾向の特徴である。

#### ③下層不変傾向

教科書語彙全体の71.1%が下層不変傾向に含まれており、5傾向の中で占めるポイントが最も高い。全体と比較すると、各品詞のポイントに大きな差が見られないことから、下層不変傾向と教科書語彙全体の品詞内訳は最も類似していると言える。

#### ④増加傾向

増加傾向は教科書語彙全体において 3.8%を占めており、名詞と動詞は母数そのものが圧倒的に多いため、下層不変傾向を除いた 4 傾向において、増加傾向が占めるポイントが高いということがわかる。また、教科書語彙全体と比較すると、副詞・感動詞・形状詞のポイントが高いことが増加傾向の特徴である。

#### ⑤減少傾向

減少傾向は教科書語彙全体において僅か 1.5%のみであり、5 傾向の中で占めるポイントが最も低い。全体と比較すると形容詞のポイントが高く、感動詞と形状詞のポイントが 0 であることが減少傾向の特徴である。

#### ⑥5 傾向のまとめ

7 品詞を指標にして、増加傾向・減少傾向・上層安定傾向・中層安定傾向・下層不変傾向の 5 傾向に関して見てきたが、教科書語彙全体と比較すると、上層安定傾向における 7 品詞が占める比率のポイント差が大きく、反対に下層不変傾向のポイントが最も差が小さいということが明らかになった。つまり、教科書語彙全体と最も類似しているのは下層不変傾向であり、最も異なるのが上層安定傾向だと言える。また、増加傾向における形状詞のポイントが高く、減少傾向における形容詞のポイントが高いという、相反する 2 品詞の傾向も特徴的である。では、5 傾向にはそれぞれどのような語が含まれているのだろうか。

#### (2) 5 傾向の語の考察

ここでは、5 傾向にはどのような語が含まれているのかを考察するために、傾向ごとに教科書語彙リストを参照しながら、個々の語を分析していく。

#### ①上層安定傾向

上層安定傾向に含まれる教科書語彙は、常に最上位・上位に位置していることから、明治初期から敗戦後まで、時代に関係なく重要な語として扱われてきた語彙であると考えられる。つまり教科書に限らず、日本語として極めて基本的な語彙だと考えられる。以下、上層安定傾向に含まれる教科書語彙を、品詞別かつ五十音順に上から 10 語ずつ抽出した、「語彙素」によるリストである。感動詞・形状詞は母数が少ないため、全てリストに挙げた。

名詞：間（あいだ）、赤、朝、足、明日（あした）、遊び、頭、後（あと）、雨、家  
代名詞：彼れ（あれ）、何時（いつ）、君、此処（ここ）、此れ、其処（そこ）、其れ、誰、  
何、僕  
動詞：上がる、開ける、上げる、遊ぶ、当たる、集まる、有る、歩く、言う、行く  
副詞：余り、一番、暫く、少し、唯（ただ）、丁度、一寸（ちょっと）、初めて、又、未だ

感動詞：ああ、いいえ、はい

形容詞：青い、赤い、暑い、美しい、嬉しい、多い、大きい、重い、面白い、悲しい

形状詞：静か、様

上層安定傾向の代表例として、上表4の5傾向の品詞内訳において、教科書語彙全体よりもポイントが著しく高い形容詞を、中層安定傾向・下層不変傾向と比較しながら分析していく。なお、細川英雄（1989）による以下の形容詞の3分類を参考にする。

- ・単純形容詞：基本的な語
- ・派生形容詞：動詞/名詞 etc + 形容詞的接尾語
- ・複合形容詞：名詞/形容詞語感 etc + 基本的な形容詞

この形式に則って上層安定・中層安定・下層不変の3傾向の形容詞を分類すると、下表6の内訳となり、下リストの語が含まれる。これは、傾向別かつ五十音順に10語ずつ抽出したものである。

表6. 形容詞3分類の内訳

語数 (%)	単純	派生	複合	合計
上層安定	28(96.6%)	1(3.4%)	0	29(100.0%)
中層安定	14(100.0%)	0	0	14(100.0%)
下層不変	66(57.4%)	17(14.8%)	37(32.2%)	115(100.0%)

(注) …括弧内の数値は、各分類が占めるポイントを算出したものである。

【単純形容詞】

- ・上層：青い、赤い、暑い、美しい、嬉しい、多い、大きい、重い、面白い、悲しい、
- ・中層：新しい、勇ましい、薄い、遅い、軽い、苦しい、寂しい、太い、古い、難しい
- ・下層：浅い、荒い、厳めしい、卑しい、薄い、煩い、麗しい、夥しい、おぼしい、香しい

【派生形容詞】

- ・上層：可愛らしい
- ・中層：該当なし
- ・下層：劳しい、訝しい、恭しい、恨めしい、雄々しい、大人しい、けたたましい、神々しい、騒がしい、すばしこい、そそっかしい、懐かしい、懐っこい、華々しい、喜ばしい

【複合形容詞】

- ・上層/中層：該当なし
- ・下層：青黒い、青白い、色好い、薄赤い、薄暗い、薄黒い、おぼつかない、甲斐甲斐しい、限りない、気忙しい

上層安定傾向は単純形容詞が96.6%を占め、僅か3.4%のみが派生形容詞となった。リストを見ると、“青い”・“赤い”など極基本的な形容詞であることがわかる。比較対象である中

層安定傾向は全て単純形容詞で占められており、上層安定傾向と非常に類似している。しかし、下層不変傾向における単純形容詞は 57.4%であり、他 2 傾向と比べると圧倒的に少ないという結果となった。リストからもわかるように、“訝しい”・“雄々しい”などの派生形容詞や、“おぼつかない”・“気忙しい”などの複合形容詞が下層不変傾向には含まれているからである。これらの多くは、上層安定傾向と中層安定傾向の形容詞と異なり、普段はあまり使用しない。では、上層安定傾向と中層安定傾向の違いは何か。これを探るには、形容詞だけでは不十分なため、もう 1 つ例として名詞を見ることにした。

下表 7 は、上層安定傾向と中層安定傾向の名詞の語種構成を示したものである。上層安定傾向は和語のポイントが非常に高いことが目立っている。一方、中層安定傾向においても和語のポイントは高いが、上層安定傾向と比較すると漢語が高く、混種語が含まれていることが特徴的である。つまり、頻度が変動せずに上層に位置するのは和語が主体だと言える。

以上、上層安定傾向における 2 品詞の考察を行ったところ、形容詞は基本的かつ平易な語が多く、名詞は和語で占められていることが明らかとなった。

表 7. 名詞の語種構成

	和語	漢語	混種語	固有語	合計
上層安定	148(85.1%)	26(14.9%)	0	0	174(100.0%)
中層安定	79(70.5%)	26(23.2%)	6(5.4%)	1(0.9%)	112(100.0%)

(注) …括弧内の数値は、各分類が占めるポイントを算出したものである。

## ②中層安定傾向

中層安定傾向の教科書語彙は、常に上位・中位の 2 段階で安定している語彙である。以下、中層安定傾向の教科書語彙を、品詞別かつ五十音順に上から 10 語ずつ抽出したリストである。なお、代名詞・副詞・感動詞・形状詞の 4 品詞は母数が少ないため、全てリストに挙げた。下のリストを参照すると、著しく頻度が高くなくとも、教科書以外のあらゆる媒体においても使用される語彙だと考えられる。また、上表 7 より、中層安定傾向は漢語のポイントが高く、上層安定傾向には存在しない混主語が含まれていることが特徴だと判明した。しかし、全体的な特徴が掴めないため、教科書以外の媒体での使用状況と突き合わせて分析しなければならない。

名詞：合図、相手、青、朝日、明日（あす）、後足（あとあし）、網、天（あめ）、安心、案内

代名詞：彼処（あそこ）、彼方此方（あちらこちら）、何れ（どれ）

動詞：洗う、言い付ける、生きる、威張る、浮ぶ、動かす、仰せる、折る、下ろす、駆ける

副詞：早速、どっと、ふと

感動詞：あれ、何（なに）

形容詞：新しい、勇ましい、薄い、遅い、軽い、苦しい、寂しい、太い、古い、難しい  
形状詞：温か、嫌、上手（じょうず）、丈夫

### ③下層不変傾向

下層不変傾向の語彙は、中位・下位・ddの3段階に位置している。これらの語彙を上層安定傾向と中層安定傾向の教科書語彙と比較すると、重要性が低く、教科書の内容の偏りなどによって使用される周辺的な語彙だと言える。しかし、頻度は低いながらも使用されていることから、教育に必要な語彙も含まれている可能性がある。このことを論証するには、教科書以外の媒体と対照させなければならないため、今後の課題の一つとする。

以下、下層不変傾向の語彙を、品詞別かつ五十音順に10語ずつ抽出したリストである。

名詞：阿（あ）、愛、あいこ、愛国、愛知郡、愛馬、葵、青色、青漆、青蛙  
代名詞：彼、貴殿、君たち、此奴、これら、子（し）、自分、拙者、其処彼処、其処此処  
動詞：相分れる、仰ぎ伏す、仰ぎ奉る、仰ぎ見る、扇ぐ、青褪める、仰のく、煽る、明かす、赤らめる  
副詞：ああ、数多の、あまねく、あまりに、予め、改めて、ありのまま、合せて、如何で、生き生き  
感動詞：ああん、あいた、あはは、あわわ、いー、いで、否々、うふふ、うん、えい  
形容詞：青黒い、青白い、浅い、荒い、厳めしい、劳しい、訝しい、卑しい、色好い、薄赤い  
形状詞：明らか、鮮やか、足早、婀娜（あだ）、当たり前、余り、新たな、安穏な、旨そうな、麗らか

### ④増加傾向

増加傾向に含まれる教科書語彙は、日本語における基本的な語彙や周辺的な語彙というわけではなく、ある要因が関係して頻度のランクが増減しているのではないかと推測できる。つまり、国語教科書であるが故に使用されている語彙が含まれているはずである。以下、増加傾向の語彙を、品詞別かつ五十音順に10語ずつ抽出したリストである。

名詞：挨拶、赤ちゃん、朝顔、辺り、アマテラス、息、幾、五、一心、井戸  
代名詞：彼方（あちら）、貴方（あなた）  
動詞：空く（あく）、荒れる、慌てる、頂く、いらっしゃる、浮く、受け取る、映す、追い掛ける、拝む  
副詞：青々、幾ら、一層、一体、一杯、愈々、かちかち、かっちゃん、急度（きつと）、きらきら  
感動詞：あっ、あら、有り難う、えんやらや、おおい、おや、きゃあ、今日は、さあ、



さようなら

形容詞：明るい、温かい、有り難い、痛い、上手い、偉い、美味しい、可笑しい、可愛い、汚い

形状詞：あんな、可哀想、感心、気の毒、懸命、こんな、好き、そんな、大丈夫、大変

増加傾向の代表例として、上表4より教科書語彙全体とのポイント差が読み取れる副詞・感動詞の2品詞を分析する。まず副詞は、増加傾向において占める比率が名詞・動詞を除く5品詞の中で最も高く、上のリストを見ると“かちかち”・“かっちゃん”・“きらきら”などのオノマトペが含まれている。詳しい変遷要因に関しては、次項にて考察していくこととする。

次に感動詞は、「教科書コーパス」と対照すると、大半が会話中にて使用されていることがわかった。これは、時代Ⅲの教科書の特徴として、他期よりも会話表現が多いことが理由として挙げられる。しかし、“えんやら”は全18件中10件が“桃太郎”、8件が“國びき”で使用されていることから、感動詞として増加傾向にあるのではなく、掲載されている教科書の教材の偏りによって一時的に頻度が高くなっているだけだと言える。

#### ⑤減少傾向

減少傾向に含まれる教科書語彙も増加傾向と同様、何かしらの要因によって頻度のランクが増減していると考えられる。以下、減少傾向の語彙を、品詞別かつ五十音順に10語ずつ抽出したリストである。

名詞：麻、味、油、雨垂れ、戦（いくさ）、一同、一方、瓜、多く、教え

代名詞：我（われ）

動詞：歩む、哀れむ、入る（いる）、祝う、打ち破る、起こす、起こる、恐れる、落とす、織る

副詞：却って、斯く、決して、度々、猶、甚だ、先ず、益々、最も、固より

感動詞：該当なし

形容詞：甘い、危うい、惜しい、賢い、固い、少ない、名高い、憎い、貧しい、短い、安い

形状詞：該当なし

減少傾向の代表例として、上表4において教科書語彙全体と比べてポイントが高い形容詞で、リストにある“安い”・“甘い”を分析していく。「教科書コーパス」と対照すると、“甘い”はb-b-d-ddと変遷し、“じゅくすると、あぢがあまい”・“味甘き柿”などのように、全17件のうち、64.7%が時代Ⅰ・Ⅱにおける葡萄や柿など果物に関する教材で使用されている。同様に、“安い”はb-b-d-ddと変遷し、全7件のうち71.4%が時代Ⅰ・Ⅱにおける銅鉄など金属に関する教材で、“ねだんもやすい”と価格に対して使用されている。これらから、特定

の教材で偏って使用されていると言える。故に、形容詞における減少傾向は時代差ではなく、教材内容の偏りによって、頻出度が一時的に増減し、ばらつきが生じていると考えられる。

### (3) 変遷要因の考察

これまで、5傾向の特徴と、それぞれに含まれる語に関して述べてきた。ここからは、以下の4点を教科書語彙が変遷する大きな要因とし、各要因において個々の語を例として挙げながら考察する。ただし、上層安定傾向・中層安定傾向・下層不変傾向は大きな変動をしていないため、教科書特有の特徴は見られないと判断し、増加・減少の2傾向を辿る語彙の変遷要因を探ることにした。また、“タロウ”・“ハナコ”のような固有名詞や数詞は要因を探る際には対象外とした。そして、「教科書コーパス」のみから変遷要因を読み取ることが困難であった語は「不明」とし、国語教科書以外の媒体と比較して要因を探る必要があると判断したため、今後の課題の1つとしたい。

#### ・教材内容の変化

各時代背景下において政府が教育方針を定めて教科書を編纂してきたのであれば、それに伴って各期の教科書が持つ性格に違いが生じているはずである。そして教科書の性格に差があるということは、教材内容とそこで使用されている教科書語彙にも変化が生じ、頻度に影響が及んでいると考え、教材内容と教科書語彙の変遷に関係があるのか考察していく。基準として、同一テーマ・同一教材が全体または各期の60%を占めている場合、その語は教材内容を要因に変遷しているとみなすこととする。

#### ・社会背景の変化

物事・概念の普及や戦争の影響などによって頻度が増減している教科書語彙があるのではないかと考え、社会背景と教科書語彙のランク変遷に関係があるのか考察していく。

#### ・日本語の変化

日本語の変化として言文一致による口語体への移行や、それに伴う軟らかい語の増加・語の入れ替わりなどが挙げられ、これらが教科書語彙にも影響を与えているのではないだろうか。ここでは、日本語の変化と教科書語彙のランク変遷に関係があるのか考察していく。

#### ・教育的配慮の変化

教科書語彙の頻度の変遷の要因として、子どもの学習レベルに合わせた平易な語への言い換えや、子どもへの道徳的配慮などが考えられる。

### ①教材内容の変化

#### 【増加傾向・減少傾向】

(2)でも述べたように、教科書語彙の変遷要因の1つとして教材内容の変化が挙げられる。教材内容の変化を要因とする語は、教材の偏りによってある特定の時代においてのみ使用され、語彙の頻度が一時的に増減することで、増加傾向・減少傾向を辿ると言える。

## ②社会背景の変化

### 【増加傾向】

増加傾向を辿る社会背景の変化の1つに、自動車の普及がある。例として“自動(車)”のランク変遷を見ると、dd-dd-a-aと増加している。自動車は1897年頃に登場したが、当初は貨物車としての役割が大きかった。しかし、1923年に起きた関東大震災により鉄道機関が膨大な被害を受け、復興の際にトラックに頼るほかなかった。この復興活動を通して自動車の利便性が広く認知され、乗合自動車や一般自動車が発達・普及した。このような背景と「教科書コーパス」の自動車関連語を対照すると、自動車の普及とランクの増加時期が一致している。この他、“ラジオ”はdd-dd-b-bと増加しており、1931年の満州事変を機に、戦況など情報把握のために、政府によるラジオ聴取が奨励されたことが頻度増加の背景にあると考えられる。故に、社会背景の変化とランク変遷には関係があると言える。

### 【減少傾向】

減少傾向の社会背景として、尺貫法の廃止とメートル法の導入がある。1881年にメートル法が採用されてからは併用されたが、1959年に廃止となった。「教科書コーパス」を見ると、“丈”b-b-c-dd・“尺”c-a-b-ddと時代IVでは全く使用されていないことがわかる。また、日本国語大辞典によると、当初メートル法は“米”・“秆”・“糶”と漢字表記だったが、当用漢字が制定された1946年からは片仮名表記やcmなどの記号表記が普及している。しかし、教科書においては時代IIIまでは漢字表記であり、時代IVから片仮名表記へと変更されている。一般的に片仮名表記が普及する前から教科書では採用されていることから、尺貫法が減少してメートル法が増加している要因として、社会背景の変化はもちろんのこと、新しい長さの単位を、教科書を通して定着させようとする教育的意図があったとも考えられる。この他、殖産興業に関係する“織物”b-c-d-dd・“絹”b-a-dd-dが挙げられる。1872年に殖産興業の一環として富岡製糸場が建設され、日清戦争後は中国に向けて輸出して発展したという製糸業の盛んな時期が、語彙の頻度に反映されている。

## ③日本語の変化

### 【増加傾向】

#### (i) 感動詞

末尾のリスト(e)を見ると、感動詞16語が増加していることが読み取れる。これらの語は、口語体の増加に伴って教科書中の会話表現の増加により、頻度が増加したと考えられる。

(ii) オノマトペ

末尾のリスト(f)を見ると、“かちかち”・“どんどん”などのオノマトペが増加していることがわかる。これらは、国定教科書時代を機に増加傾向を辿っていることから、語感が硬い副詞からオノマトペへの言い換えが起きたためだと考えられる。つまり、国定教科書を機に言文一致体が採用され、文体が文語体から口語体へと移行したことによって、柔らかくわかりやすい語が必要となり、国語教科書においてオノマトペが増加したと言える。

(iii) 軟らかい語

言文一致による口語体への移行により、教科書語彙の変遷にも影響が及んでいる。リスト(g)を概観すると、現代語では口語として使用するような語感が軟らかい、くだけた語が多いことが読み取れる。例として“本当”という名詞を挙げると、後述する減少傾向に含まれるリスト(i)の“真(まこと)”という名詞と交代し、頻度が増加したと推測できる。

(iv) 品詞用法の拡張

末尾のリスト(h)は、以下の4つのパターンで品詞用法が拡張したことにより、頻度が増加したと考えられる。例として“感心”を挙げると、時代Ⅱまでは名詞としてのみ使用されており、時代Ⅲ以降に形状詞としても使用されていることから、品詞用法が拡張したと言える。

- ・“感心”“懸命”：名詞→名詞+形状詞
- ・“光る”“響く”：名詞→名詞+動詞
- ・“願い”“喜び”：動詞→動詞+名詞
- ・“続ける”：自動詞→自動詞+他動詞

【減少傾向】

日本語の変化を要因とする減少傾向の語彙には、上記の増加傾向の(i)～(iii)が関係している。リスト(i)を概観すると、現代語では文語として使用されやすい語感の硬い語が多いことがわかる。中でも、増加する“本当”と同義である“真”が減少していることから、硬軟の語感の対立が生じ、硬い語が減少していると言える。

④教育的配慮の変化

【増加傾向】

(i) 語の言い換え

リスト(j)を概観すると、③と同様に軟らかい語が多く含まれている。しかし、口語体への移行や語感の硬軟だけを要因とするのではなく、子どもの学習レベルや教育上の適切性などといった教育的配慮が働いて、採用される語が交代したのだと考えられる。

1つ目は、平易な語への交代である。代表例として、“貴方”が挙げられる。これは“汝”から、よりわかりやすい“貴方”へと二人称代名詞の交代が起きたと推測できる。また、数ある二人称代名詞の中で“貴方”が採用されたことに、語感の硬軟という日本語の変化以外の要因があるのではないかと考えられる。2つ目は、丁寧な語へ交代である。例として“御飯”が挙

げられる。“御飯（ごはん）”は dd-b-b-b と国定教科書時代を境に増加している。一方、“飯（めし）”は b-d-d-dd と国定教科書時代から著しく減少している。この2語を対照すると、“御飯”が増加している時期と“飯”が減少している時期が一致している。故に、丁寧語である“御飯”を教科書にふさわしい語として採用したと言える。類例として、“御腹（おなか）”と“腹（はら）”が挙げられる。この2語は、“御飯”ほど頻度の差が明確ではない。しかし、“御腹”は dd-c-b-a と増加しており、“腹”は b-c-b-c と中層に位置し、時代IVにおいて明らかな差があることから、“御飯”と同様、教科書語彙として“御腹”が採用されたと言える。

#### (ii) 道徳的配慮

“汚い”という形容詞が dd-c-b-b と増加傾向を辿っている。「教科書コーパス」と対応させると、時代IVにおいて、“きたないことばをつかうものではない”などと使用されていることから、敗戦後の教科書であるということも踏まえると、子どもに道徳的なことを教育するために使用され、頻度が増加しているのではないかと推測できる。

#### 【減少傾向】

減少傾向における語の言い換えの例として、“危うい”から“危ない”への移行が挙げられる。ランク変遷を見ると、“危うい”a-c-c-dd と減少傾向にあり、時代Iで多用されているが、それ以降はあまり使用されず、国定期に入ってからでは低迷している様子が見取れる。一方、“危ない”dd-c-b-c と頻度が著しく増加しているわけではないが、国定期において上位語・中位語として平均的に使用されている。ここで、2語に言い換えが生じたのかを分析するために、まず辞書で意味の確認を行ってから、「教科書コーパス」で用例を見ていくことにした。『明鏡大辞典』（第二版）を用いたところ、“危ない”の方が含む意味が多く、⑤・⑦のように“危うい”と同じ意味も持っていることが判明した。また、“危うい”は古風で文章的な言い方と指摘されていることから、“危うい”は文語的、“危ない”は口語的と捉えられる。

“危うい”

- ① 今にもよくないことが起こりそうで、安心できない状態である。
- ② 危険がさし迫った状況をいう。危ない。

『明鏡国語大辞典』（第二版：p54）

“危ない”

- ③ 災いなど危険なことが起こりそうである。危険だ。
- ④ 存続が危ぶまれる状態である。悪い結果になりそうだ。
- ⑤ 望むところが実現しそうにない。危うい。
- ⑥ 不確かで信頼できそうにない。あてにならない。疑わしい。怪しい。
- ⑦ 危険がさし迫った状況をいう。

『明鏡国語大辞典』（第二版：p47）

次に、どのような文脈で使用されているのか教科書コーパスで実際の用例を見ていく。下表8から、“危うい”から“危ない”への言い換えが可能なものが大半であることが判明した。つまり、国語教科書では国定期を境として文語的形容詞“危うい”から、口語的形容詞“危ない”へと語の入れ替わりが起きたと言える。“危ない”という形容詞が持つ意味の方が多く、“危うい”が持つ意味も含んでいるため、2語を使い分けずに“危ない”を使用することで、小学校低学年の子どもたちが学習する際に、混乱を招くのを避けたかったのではないだろうか。しかしこれを立証するには、2語の頻度を学年ごとに算出し、学年が上がるにつれて頻度がどう変化するかを調査しなければならないため、今後の課題の一つとする。

表8. “危うい”・“危ない”の用例

	時代Ⅰ	時代Ⅱ	時代Ⅲ	時代Ⅳ
危うい	危うき遊び 危うきもの 危うく見えた	あやふい命	あやふく見えた	用例0件
危ない	用例0件	そんなところに いては危ない	あぶないこと あぶない時に	あぶないもの あぶないところ

### Ⅲ おわりに

#### 1. 結論

本研究では、明治時代から敗戦時までの小学校低学年の国語の「教科書コーパス」を作成することで、教科書語彙を頻度から整理し、そこに窺われる変遷と要因を探ってきた。まず、頻度が変動しない上層安定・中層安定・下層不変と、頻度が増加するもの・減少するもの、全部で5つにパターン化し、それぞれの特徴を分析した。上層安定傾向と中層安定傾向に含まれる形容詞は、どちらも単純で平易な語が多く、大きな違いはなかった。しかし2傾向の名詞を比べると、中層安定傾向における漢語の比率が高く、上層安定傾向にはない混種語があることから、中層安定傾向の方が若干複雑で平易ではない語を含んでいると言える。また、下層不変傾向の語は、重要性が低くて周辺的であった。続いて、増加傾向と減少傾向を分析した結果、変遷要因には教材内容・社会背景・日本語・教育的配慮の4点の変化があった。教材内容の変化では、各教科書がどのような教材を掲載しているのかによって、頻度が変動することがわかった。次に社会背景の変化では、物の普及や制度公布などが、教科書語彙にも反映されていることが明らかになった。日本語の変化としては、言文一致による文語体から口語体への移行の影響が大きく、オノマトペ・軟らかい語の増加・品詞用法の拡張が見られた。そして教育的配慮の変化は日本語の変化とは異なり、ただ語感の硬軟を反映したわけではなく、教科書編者の意図などが働き、低学年の子どもの学習レベルに合わせて、より平易な語や丁寧な語を採用するという配慮がなされていることが明らかとなった。

以上、「教科書コーパス」を用いて小学校低学年の国語教科書の教科書語彙を明らかにし

た結果、教科書語彙の頻度はただ安定・増減しているのではなく、5傾向にパターン化することが可能であり、それぞれが持つ変遷要因を解明することができた。

## 2. 今後の課題

本研究では、教科書語彙の変遷には4つの要因があるということを解明したが、明確な相互関係を探ることはできなかった。例えば、日本語の変化ではなく教育的配慮だということ論証するためには、教科書以外の媒体と突き合わせて分析していく必要がある。また、今回は自由編纂時代から国定教科書時代まで全8期の変遷を把握するために、2期ごとに括って4つの時代として頻度を算出し、分析を行った。それ故、各期の細かい教科書語彙の特徴を導き出すことができなかった。次回の研究に向けて、期別の特徴を明らかにすることを課題の1つとする。また、研究対象を低学年の国語教科書のみ限定していたため、高学年の「教科書コーパス」も作成し、小学校国語教科書全体における教科書語彙の分析も行う。そして、現代の国語教科書と比較し、明治時代から現代までの語彙の連続性を把握したい。

## 参考文献

- 井上敏夫.1958.「国語教科書の変遷」.『国語教育科学講座第5巻 国語教材研究論』.全国大学国語教育学会  
奥井正俊.1988.「大正・昭和戦前期における自動車の普及過程」.『新地理』36.30-38頁  
甲斐陸朗.2002.「国語科学習基本語彙研究の成果」.『国語教育研究大辞典』.国語教育研究所編.明治図書出版  
唐澤富太郎.1989.『唐澤富太郎傑作集第6巻 教科書の歴史－教科書と日本人の形成－(上)』.ぎょうせい  
唐澤富太郎.1989.『唐澤富太郎傑作集第7巻 教科書の歴史－教科書と日本人の形成－(下)』.ぎょうせい  
今野真二.2014.『日本語の近代』.ちくま新書  
今野真二.2014.『日本語のミッシング・リンク：江戸と明治の連続・不連続』.新潮社  
坂口晶子.1995.「教科書にみえるオノマトベ」.『奈良教育大学国文：研究と教育』18.26-49頁.奈良教育大学  
滋賀大学附属図書館著編.2006.「近代日本の教科書のあゆみ：明治期から現代まで」.サンライズ出版  
田中牧郎.2013.『近代書き言葉はこうしてできた』.岩波書店  
田中牧郎.2015.『コーパスと国語教育』.朝倉書店  
中央教育審議会.2016.『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』  
特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班.2011.『言語政策に役立つ、コーパスを用いた語彙表・漢字表等の作成と活用』  
府川源一郎.2014.『明治初等国語教科書と子ども読み物に関する研究：リテラシー形成メディアの教育文化史』.ひつじ書房  
細川英雄.1989.「現代日本語の形容詞分類について」.『国語学』158.91-103頁  
文部科学省.2017年.『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東京：国立印刷局

## 利用したコーパス・ツール

国立国語研究所『日本語歴史コーパス』（バージョン 2018.9, 中納言バージョン 2.4.2）

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/>

国立国語研究所『Web 茶まめ』<https://chunagon.ninjal.ac.jp/>

ジャパンナレッジ『日本国語大辞典』<https://japanknowledge.com/lib/search/advanced/>

北原保雄, 2010. 『明鏡国語辞典第二版』. 大修館書店

## 附録「語彙リスト」：「増加傾向・減少傾向の変遷要因別 語彙リスト」

この補足資料は、増加傾向と減少傾向における変遷要因 4 つに含まれる教科書語彙のリストである。2 傾向ともに教材内容の変化の語彙は母数が多いため、五十音順に上から 30 語ずつ抽出した。

### ①教材内容の変化

#### (a) 【増加傾向】

明るい、朝顔、アマテラス、荒れる、痛い、井戸、芋、浮く、鶯（うぐいす）、ウシワカ、裏、ウラシマ、えんやらや、オオクニヌシ、大神、拝む、伯父、和尚、御玉、落ち葉、乙姫、躍り、躍る、オニガシマ、伯母、帯、親子、大蛇、案山子（かかし）、鏡

#### (b) 【減少傾向】

麻、味、油、甘い、雨垂れ、戦、祝う、打ち破る、瓜、落とす、親鳥、蛾、檜、貨幣、雷、殻、皮、築く、草木、腐る、嘴、位、銜える、軍勢、獣、見物、穀物、粉、材木、囀る

### ②社会背景の変化

#### (c) 【増加傾向】

空く、運転、海軍、鞆、艦、機関、切符、局、軍旗、軍犬、勲章、軍人、ごっこ、自動、弾、電車、電灯、トンネル、仲良く、葉書、万歳、飛行、日の丸、風船、陛下、ポスト、満州、メートル、ラジオ、喇叭（らっぱ）

#### (d) 【減少傾向】

教え、織物、織る、外国、賢い、絹、主人、丈（じょう）、西南、乗り込む、綿、野菜、厘、蠟燭

### ③日本語の変化

#### 【増加傾向】

#### (e) 感動詞



あつ、あら、有り難う、えんやらや、おおい、おや、きゃあ、今日は、さあ、さようなら、  
ほう、ほら、まあ、やあ、よし、わあ

(f) オノマトペ

かちかち、かっちゃん、きらきら、くるくる、ぐるぐる、ぐんぐん、さっ、さらさら、確り  
(しっかり)、じっと、しゅっ、すいすい、すっかり、するする、ずんずん、そっと、そよ  
そよ、そろそろ、どん、どんどん

(g) 軟らかい語

慌てる、一層、一体、愈(いよいよ)、急度(きつと)、決まる、決める、こう、さっき、  
直(じき)、そう、そんな、些とも(ちつとも)、到頭、どんな、無し、びっくり、辺(へ  
ん)、欲しい、本当、毎日、漸と(やっど)

(h) 品詞用法の拡張

感心、懸命、続ける、願い、光る、響く、喜び

【減少傾向】

(i) 硬い語

歩む、一同、一方、入る(いる)、恐れる、却って(かえって)、決して、少ない、製する、  
他(た)、度々、足る、問う、共、友、猶、為される、成す、憎い、真(まこと)、先ず、  
用いる

④ 教育的配慮

【増加傾向】

(j) 語の言い換え

平易な語：貴方(あなた)、あんな、幾ら、一杯、気の毒、苦勞、こんな、確か、堪る、  
黙る、違う、迎も(とても)、無くなる、膨れる、丸で、見上げる、もっと  
丁寧な語：辺り、美味しい、御腹(おなか)、御飯(ごはん)

(k) 【減少傾向】

危うい、哀れむ、斯く、食う、四方、絶える、丈(たけ)、甚だ、益々、学び、最も、  
固より

日本語学習における  
アニメーションスクリプトの利用  
—映像素材が有効な初級文法項目について—

Use of J-Animation Movie Scripts in Japanese Education  
—On Basic Japanese Grammar that Improved with Visual Objects—

明治大学 国際日本学部

深田 芽生

Meiji University School of Global Japanese Studies

Mei Fukada

## 目 次

### I. はじめに

1. 研究動機
2. 先行研究
3. 研究目的

### II. 調査対象と研究方法

1. 調査対象
2. 研究方法
  - (1) アニメーションスクリプトの作成
  - (2) アニメ作品に用いられた初級文法項目
  - (3) 縮約形
  - (4) 終助詞

### III. 分析結果と考察

1. アニメ作品に用いられた初級文法項目
2. 縮約形
  - (1) 動詞のテ形+補助動詞の縮約形
  - (2) 「-トイウ」の「-テ」形
  - (3) 「-ケレバ」の「-キャ」形
3. 終助詞
  - (1) 概観
  - (2) 「カ」
  - (3) 「ネ」
  - (4) 「ヨ」
  - (5) 「ワ」
  - (6) 「ノ」
  - (7) 「ダイ」「カイ」
  - (8) 終助詞のまとめ

### IV. おわりに

1. 結論
2. 今後の課題

### 参考文献

### 参考 URL

## 1. はじめに

### 1. 研究動機

近年、マンガやアニメを中心とした日本のポップカルチャーは益々海外からの注目を集めており、その影響は日本語を学習する外国人にも表れている。国際交流基金による125か国と8地域で行われた2012年の調査では『なぜ日本語を学ぶのか?』という問い(複数回答可)に対して学習者が『マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから』と答えた割合が54%と『日本語そのものへの興味』『コミュニケーション』に次ぐ第3位の学習動機となっており、現在日本のアニメやマンガは外国人日本語学習の大きな動機付けの1つとなっていることが分かる。また外務省は2006年の『「ポップカルチャーの文化外交における活用」に関する報告』の中でその重要性を述べ、現代日本のポップカルチャーに関する研究は促進すべきであるという見方を示しており、近年の海外でのポップカルチャー人気の高まりに対応していこうという動きは国家単位でも見られている。

このような動きを受けて、2006年の日本語教育学会では「映画・アニメ・マンガ—日本語教育の映像素材」というテーマのもとシンポジウムが行われた。以降日本語教育の場ではアニメーションやマンガ作品を用いた教材的分析や教材開発に関する研究、多様な実践報告など、あらゆる観点からポップカルチャーを日本語教育に活かそうという試みがなされている。特に、アニメーションは映像として動きや音声などの豊富な情報があるコンテンツとして非常に魅力的な学習素材だとされており、日本語学習において内容理解の確認や文化の紹介、一部の言語表現の練習といったあらゆる場面で活用されてきた。

しかしながら、これらの活用法は聴解練習や日本文化に触れることなどを目的としたものがほとんどであり、既存の教科書を用いたカリキュラムとは別に教師が改めて授業を構築しなければならないことや、実践の報告が一部しか共有されていないといった点において、教室での明確な授業設計がなされていないのが現状である。

更に現在、国内外問わずあらゆる映像資料が入手しやすくなった影響で、学習者は日本人の話しことばを耳にする機会が増加しているとも言われている。しかし、そのような映像資料や実際のネイティブの日常会話では、教科書で学習した丁寧体とは異なる表現が用いられており、教科書や授業で日本語を学習する学習者にとって理解が困難だとされる表現が多い。実際に日本人が話している素材を用いることは、聴解練習や言語行動などより日本人らしい会話を学習する上で極めて有効な手段だといえるが、教科書では学習しない表現を多分に含むが故に、話しことばに接し慣れていない特に初級の学習者などでは、学習した内容と日本人の会話のギャップに悩まされることが多いのだ。

そこで本研究では、アニメーションという新しい映像素材を活かしてこれらの問題を解決する一助として、アニメーション作品の日本語字幕を文字化したスクリプトを用いた教材分析と、作品内の話しことばでは教科書で学習する文法項目がどのように発話されているかについての分析を行う。映像と共にアニメーションスクリプトを使用することで、ネイティブの日本語と教科書で学習できるポライトスタイルの間にはどのような違いが見られるのか実態を調査していきたい。

### 2. 先行研究

上に述べたようなアニメーションと日本語教育をとりまく現状については白井(2017)の論文中でまとめら

れており、アニメを使用した多様な先行研究を「アニメーション作品の教材的分析」と「アニメーションを用いた教材開発」、「アニメーションを用いた実践報告」、「アニメーションと日本語学習者」の4つに分けて論じている。ここでは特に本研究に関係の深い「アニメーション作品の教材的分析」の項目についてのみ、各論文の概要を簡潔に記す。

表1: 臼井(2017)によるアニメーション作品の教材的分析に関する先行研究紹介のまとめ

年	著者	内容
1995年	鮎澤・加藤	『となりのトトロ』(1988)の分析およびその教材化。「談話」のストラテジーや「変異」の使い分け、言語行動などを音声・映像を伴ったマルチメディア教材にすることを目的に台詞及び映像の分析を行った。
2009年	田中・本間	『耳をすませば』(1995)のSCRIPTを「現実の日常会話との対応関係」、「初級語彙・文法との対応関係」という点で分析し、初級授業におけるアニメーション作品の親和性の高さを結論付けている。
2011年	熊野	「アニメ・マンガの日本語」は「キャラクター表現」と「ジャンル表現」という二つのコンテンツから構成されている。熊野はこのうち、「ジャンル表現」の「用語」に焦点を当て、69作品から各ジャンルに特徴的な用語を抽出し分析し、その結果、全ジャンルにおいて日本語能力試験の級外語彙が半数を占めており通常の教科書とは異なりジャンル特有の語彙があることなどジャンル別の特徴を挙げている。
2013年	小松	社会言語学的な視点からアニメ『魔法少女まどか☆マギカ』(2011)の登場人物の台詞分析を行い、「役割語」の定義及びそこから派生した「属性表現」の定義を検証している。
2016年	臼井・清水	映像作品の数量的分析枠組みを作成し、アニメーション作品『花とアリス殺人事件』(2015)を分析したもの。台詞の語彙レベルおよび単語親密度、リーダビリティ値、さらに発話速度を分析し、その結果から数量的枠組みが持つ意義と限界を明らかにしている。

以上の数々の先行研究から臼井は「日本語教育とアニメーション」全体の問題点として、大きく「アニメを使う意義」と「授業設計が見えてこないこと」の2つを挙げている。また各分野それぞれについては分析された作品数の少なさ、著作権上の問題、実践報告が行いにくいなどの問題も提示しており、アニメーションの活用は多方面から研究されるべきだと指摘されている。

更に今回はSCRIPTを用いて作品の教材的分析を行うため、田中・本間(2009)についても掘り下げる。田中・本間はジブリ作品『耳をすませば』のSCRIPTを用いて「現実の日常会話」と「初級語彙・文法」との対応関係について分析を行っており、文法に関する項目ではアニメの舞台や設定などによって使用される文法が限られることから、様々な映像作品を併用することで文法のカバー率を上げることがで

きると述べている。2つの論文に共通してより多くの作品を分析することの必要性について触れられており、これはアニメーションと日本語教育を結び付けた研究が少ないことも要因として考えられるだろう。

話しことばにおいて学習者が習得しにくい文法項目について映像素材を用いて研究したものとしては、縮約形に関してバラエティ番組を題材に調査を行った堀口(1989)や、シナリオやドラマを使用して終助詞の性差傾向を調査した米澤(2005)などがある。堀口(1989)では縮約形をどの程度教室内で導入するかについて2つの立場が並存していると述べ、それぞれの理由について以下のようにまとめている。

1つは縮約形を教えないという立場で、その理由として

- (a) インフォーマルな場面で使う形である
- (b) 文法的な形を優先させるべきである
- (c) 慣れれば分かってくる

などが挙げられている。一方で積極的に教えようとする立場では

- (a) フォーマルな場面で使う縮約形もある
- (b) 文法よりもコミュニケーションを優先させるべきである
- (c) 文法的な形と関連させながら縮約形を教えることも可能である
- (d) 慣れるのを待つのでは時間がかかりすぎる

などの意見が紹介されている。その上で日本語学習者が日本人の話し言葉に触れた際、教科書文法との差異によって問題が発生するケースが多いことを問題提起し、テレビやラジオの番組約400分を資料として話しことばに現れる縮約形の実態を観察した。その結果全体の52%の割合で縮約形が用いられると結論付け、縮約形を早い段階で学習する必要性について説いている。

終助詞についても同様で、米澤(2005)では教科書での説明が不十分であるがゆえに、学習者が性差による使い分けを無視した話し方をしてしまうという現象が起きていることについて指摘されており、40以上の教科書を分析した上で終助詞を学習する機会はないと述べている。更に使用実態として4つの映像作品から終助詞の性差傾向を示し、会話の3割以上で終助詞が用いられているという結果からも、会話文の成立において終助詞が重要な役割を持っていることを結論付けた。その他にも学習者が躓く話しことばに関する研究としては、接続表現を扱った栃木(1995)や許可を求める表現について扱った岡野(1991)等様々なものがあるが、中級以上の文法が求められることや今回の調査対象では用例が十分に得られなかったため対象とはしなかった。

### 3. 研究目的

これらを受けて本研究では、複数のアニメ作品を教材に用いることで初級学習者でも会話の文法表現を効果的に学習できる可能性について調査していく。今回は先行研究でも挙げた田中・本間(2009)を参考に、アニメーションスクリプトを用いて作品の教材的分析を行う。まず初級文法のカバー率を明らかにするため、全体の初級文法と多様なアニメーション作品に用いられている文法についてそれぞれ検証し、更にアニメスクリプトと日本語の教科書文法との具体的な例文や頻度・用いられる場面といった対応関係を調査することで、特に縮約形や終助詞といった教科書の取り扱いと実際の会話で差異のある表現について調査する。これらの調査によって、学習者が日本語を学習する際に決まった形の文

法だけでなく、言語行動も踏まえて生きた言語を習得するための教科書と自然な会話の間を埋めるような、教科書を補う映像素材としてのアニメの有用性を示すことを目的とする。

## II. 調査対象と研究方法

### 1. 調査対象

調査の対象とする作品は一般社団法人日本映画製作者連盟が発表している「日本映画産業統計」、興行通信社による「歴代興収ベスト100」の2018年12月までのデータを参考にアニメーション映画作品のみのランキングを作成し、興行収入の高い作品から順に上位7作品を選出した。その際、より多様な作品を調査すべく同じ制作会社で作成されたものや同一作品のシリーズは除くものとした。

なお、7作品目の『バケモノの子』より興行収入が高い作品としてポケットモンスターシリーズの『劇場版ポケットモンスター ミュウツーの逆襲』や『劇場版ポケットモンスター 幻のポケモン ルギア爆誕』などもランキング内に入っているが、作品DVDに日本語対応の日本語字幕がなく、他の7作品と同様の基準でスクリプトを作成することが不可能であったため、対象としないこととした。

『千と千尋の神隠し』 宮崎駿(2001)、スタジオジブリ

『君の名は。』 新海誠(2016)、コミックス・ウェーブ・フィルム

『STAND BY ME ドラえもん』 山崎貴・八木竜一(2014)、白組、ROBOT、シンエイ動画

『映画 妖怪ウォッチ 誕生の秘密だニャン!』 ウシロシンジ・高橋滋春(2014)、OLM TEAM INOUE

『名探偵コナン ゼロの執行人』 立川譲(2018)、トムス・エンタテインメント

『ONE PIECE FILM Z』 長峯達也(2012)、東映アニメーション

『バケモノの子』 細田守(2015)、スタジオ地図

以下本文では作品名を省略し、それぞれ『千と千尋』『君の名は』『ドラえもん』『妖怪』『コナン』『POP』『バケモノ』と表記する。

### 2. 研究方法

#### (1) アニメーションスクリプトの作成

アニメスクリプトは、各作品DVDの日本語対応の字幕に準拠して作成を行った。基本的には画像の丸枠内のような全ての字幕を文字化しているが、四角枠内に見られるような一部括弧内で表される効果音の説明や、挿入歌の歌詞については無視し、またそれ以外の字幕に表れないあらゆる音声や映像中の表現も扱わないこととしている。



図1: 作品DVD日本語対応字幕例 (出典)『千と千尋の神隠し』 宮崎駿(2001)、スタジオジブリ

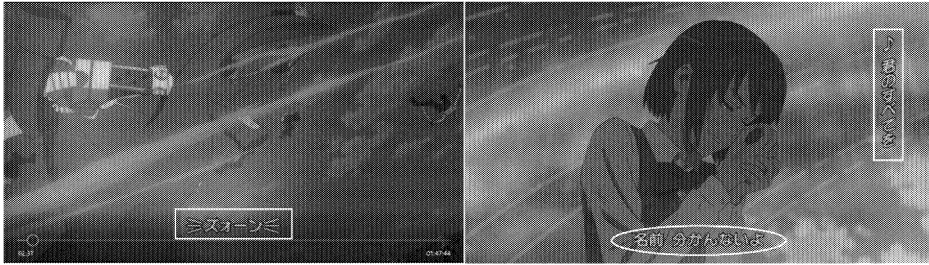


図 2(左): 効果音 (出典)『ONE PIECE FILM Z』長峯達也(2012)、東映アニメーション

図 3(右): 挿入歌 (出典)『君の名は。』新海誠(2016)、コミックス・ウェーブ・フィルム



図 4(左): 字幕に表れない映像中の表現①

図 5(右): 字幕に表れない映像中の表現②

(共に出典)『名探偵コナン ゼロの執行人』立川譲(2018)、トムス・エンタテインメント

## (2) アニメ作品に用いられた初級文法項目

まず初級文法とアニメ作品で用いられる文法の対応関係を明らかにするために、初級文法に占める作品内の文法についての分析を行う。ここで言う「初級」とは、国際交流基金と日本国際教育支援協会が主催する日本語能力試験(JLPT)の現N4・5、旧 3・4 級相当のものと、日本語の教科書で初級として扱われているものを示す。 JLPTは 2010 年を境に試験が改定されておりその出題基準も非公開となっているが、原則として今の試験のレベルは、2009 年までの試験(旧試験)の級と、合否判定水準(合格ライン)において対応しているとされているため、今回の調査では出題基準の明確な旧試験を参考に JLPTと教科書、スクリプトの比較を行っていく。基準とする JLPTの文法は『日本語能力試験出題基準(改訂版第 3 刷)』(2006.3)を、初級文法を扱った教科書からは国内外問わず広く普及している『みんなの日本語』『げんき』の 2 つを使用した。

これらの資料を用いて、教科書や作品内の台詞には初級文法がどの程度表れるのかを分析するべく、次のような手順で調査を行った。

- (a) 基準となる『日本語能力試験出題基準』から、文法(3・4 級)の項 126 頁から 139 頁に記載のある 3 級の 120 項目、4 級の 122 項目合わせて 242 項目を抽出。
- (b) 調査対象の 7 作品中に抽出した 242 項目がそれぞれどの程度表れるのか、数と割合を算出し、アニメ作品が出題基準内の初級文法を何割程度カバーしているのかについて調査を行う。



(c) 同様に『みんなの日本語』『げんき』でも数と割合を算出し、カバー率の調査を行う。

またアニメーションスクリプトや教科書から出題基準の242項目の文法を抽出していく際には、以下のような基準に従うものとする。結果と考察では、以上の基準で抽出した作成したリストから教科書や7作品の文法項目数と割合についてのみを記載した。

(i). リストに用いる記号は出題基準に従うものとする。意味は以下のとおりである。

N…名詞

A…形容詞

AN…いわゆる形容動詞

V…動詞

Vi…自動詞

Vt…他動詞

Q…数量詞

polite…いわゆる丁寧体(デス・マス体)

plain…いわゆる普通体(ダ・デアル体)

(ii). 文法項目では全て終止形で記載されているが、活用形や現在形・過去形、肯定・否定などが指定されていない限りは、それらの文法が活用形で登場した場合や文章の途中で見られる場合でもリストに加える。活用は「みんなの日本語」の動詞のフォームに準拠し、ます形・辞書形・ない形・た形・て形・意向系・命令形・条件形・可能形・受身・尊敬形・使役形についてそれぞれ検索を行う。

(iii). 出題基準では「AN デハアリマセン」「V テイル」といった形で表記されている項目が「AN ジャアリマセン」「V テル」などの縮約形でスクリプト内に表れた場合も対象とする。

(iv). 方言話者が登場する作品では、方言を共通語にした際文法項目に当てはまると判断した場合スクリプト通りに台詞を抜き出す。

(v). 出題基準のA 文法事項 A-1 文型/活用等「動詞の自・他」、A-2 助詞/指示語/疑問詞等「月日・曜日の言い方」はそれぞれ今回の文法リストでは「動詞の自」「他」、「月日の言い方」「曜日の言い方」と分けた項目にしている。そのため特に「動詞の自/他」に関してはそれぞれが別の語であってもよいが、対となる語が存在している動詞に限ってリストに加える。

### (3) 縮約形

本項ではまず、先の堀口(1989)に記載のあった8項目を参考に現在の出題基準と『みんなの日本語』『げんき』での取り扱いの有無について調査を行い、教科書形のみ紹介されている項目を改めて抽出した。その中で現在もお縮約形の扱いがない文法項目を調査対象とした。

次に、抽出された文法項目が用いられている作品内の台詞を全て抜き出して、アニメーションでは縮約形と非縮約形のどちらが多く見られるのかについて傾向を調査し、用いる形が変化する場面を分析する。また、実際に教科書を補助する際にはどのように導入するのが望ましいのかについても検討した。

表 2: 堀口(1989)の論文中に記載のある縮約形

1	「ノ」>「ン」	「ノデス」>「ンデス」
		「モノデス」>「モンデス」
		「ノデ」>「ンデ」
		その他(「ルノ」>「ルン」、「モノ」>「モン」)
2	「デハ」>「ジャ」	AN/N デハ
		接続詞
		格助詞デ+ハ
3	「動詞のテ形+補助動詞」	「～テイル」>「～テル」
		「～テシマウ」>「～チャウ」
		「～テイク」>「～テク」
		「～テオク」>「～トク」
		「動詞のテ形+補助動詞のテ形+補助動詞」
4	「～バ」の縮約形	「～ケレバ」の縮約形
		「V+バ」の縮約形
5	「～テハ」の縮約形	「～クテハ」の縮約形
		「V+テハ」の縮約形
6	「～ラナイ」>「～ンナイ」	
7	「コ/ソ/アレハ」>「コ/ソ/アリヤ」	
8	「～トイウ」>「～テ」	

#### (4) 終助詞

終助詞では出題基準の 3・4 級文法に記載のある 7 つの終助詞「カ」「ネ」「ヨ」「ワ」「ノ」「ダイ」「カイ」全てを対象とし、縮約形同様全ての用例を抜き出した上で性差や意味、終助詞の直前の語による用法の違いについて調査する。性差について着目する理由は米澤(2005)の中でも述べられていた通り、終助詞が初級文法の中で性差による使用が目立って偏している項目だからである。またこの時、直前の語は基本的に、出題基準の表現形式に従って抜き出すものとした。例外的に『君の名は。』では男女の中身が逆転し外見の発話者と内面の発話者の性が異なって発話することがあるが、その場合の性別は内面の発話者によるものとする。

### III. 分析結果と考察

#### 1. アニメ作品に用いられた初級文法項目

出題基準に記載のある 3・4 級文法 242 項目に占める、アニメ映画 7 作品と 2 つの教科書における文法の出現率は以下ようになった。

表 3:7 作品の初級文法出現数と割合

	個数	割合
千と千尋	168	69.40%
君の名	165	68.10%
ドラえもん	167	69.00%
妖怪	154	63.60%
コナン	183	75.60%
OP	164	67.80%
バケモノ	167	69.00%

最も多くの文法項目を含んでいたのは『コナン』の 183 項目であり、7 作品内で唯一カバー率が 7 割を超える結果となった。次いで『千と千尋』、同率で『ドラえもん』『バケモノ』、『君の名は』、『OP』、そして『妖怪』と続く。『コナン』が高い数値を出したのは、登場人物に明確な上下関係が存在していたことや会議などの公的な場面が含まれていたことに起因しており、他の作品と比べ待遇表現や丁寧体の文法項目が多様に含まれていたためだと考えられる。対して『ドラえもん』や『妖怪』では児童向けアニメーションとしての対象年齢の低さからか、いわゆる丁寧体の文が用いられにくい傾向にあった。

表 4:「みんなの日本語」「げんき」の初級文法出現数と割合

	『みんなの日本語』	『げんき』	共通して無い文法項目
初級文法	206(85.1%)	203(83.9%)	21(8.6%)

242 項目中の各作品の文法項目の割合は約 6-7 割強となっており、言語学習を目的に作成された作品ではないにもかかわらず、2 時間程度の映像作品内にこれだけの文法項目が現れるという結果は、初級の 2 つの教科書のカバー率がそれぞれ 84-5%程度であったとする調査結果と比較すると、学習に十分な数値だと言えるだろう。しかし、作品内に見られる文法項目は登場人物の性格や登場人物同士の関係性、ストーリーなどによって大きく左右されるため作品ごとにその内訳は少しずつ異なり、より多くの文法項目をカバーするためには各作品単位ではなく幾つかの作品全体でどれだけのカバー率になるのかを見ていく必要がある。グラフは 6 作品全体で見られる文法の割合が高い順に累積数と推移を示したもののだが、これを見ると作品数が増えるごとにカバー率も上がっていることが分かる。

グラフ1:7作品の累積文法項目出現数の推移

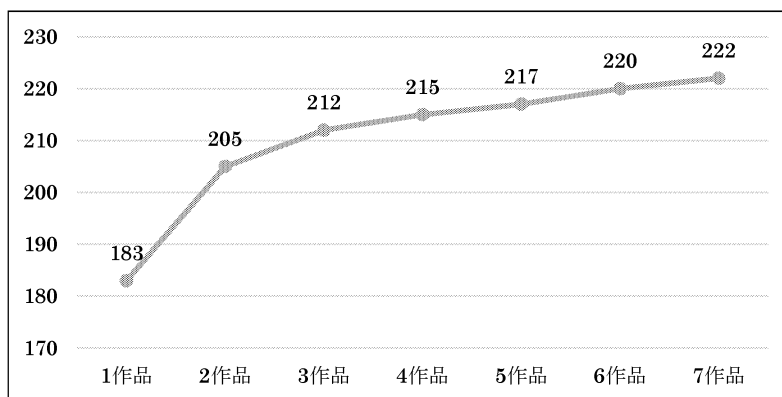


表 5:7 作品の累積文法項目出現数と上昇率の推移

	カバーした項目数(割合)	上昇率
1 作品(コナン)	183(75.6%)	
2 作品(+千と千尋)	205(84.7%)	+22(9.0%)
3 作品(+ドラえもん)	212(87.6%)	+7(2.9%)
4 作品(+バケモノ)	215(88.8%)	+3(1.2%)
5 作品(+君の名は)	217(89.7%)	+2(0.8%)
6 作品(+OP)	220(90.9%)	+3(1.2%)
7 作品(+妖怪)	222(91.7%)	+2(0.8%)

1 作品のみのカバー率ではほとんどの作品が7割を超えず平均は68.9%となっているが、扱う作品数を増やすことによってその割合は高くなっていき、6 作品を視聴すると9割以上の文法をカバーすることが出来る。4 作品以上になると作品によって増加率はある程度頭打ちになってくるものの、教科書に加えて実際に近い会話を示すことのできる例としては十分な数だと言えるだろう。作品としては、多様な年齢層や性別、立場の人が発話するものほどカバー率が高くなる傾向にあるため、よりカバー率を上げるためには選ぶ作品も重要になってくる。

更にカバー率や各文法項目の出現頻度を見ていく中で、縮約形や終助詞はアニメ作品においてもカバー率が高い文法項目であり、数量的にも用例が多く見られることが分かった。したがってこれらの高いカバー率はより多くの文法について学習できるだけでなく、一部の文法項目においては複数の用例を提示し、傾向を見ていくことができる可能性が高いと言える。そこで次に、ここで分析したスクリプトを使用して縮約形の用例を抽出して分析していく。

## 2. 縮約形

先の研究方法で述べた堀口(1989)と出題基準、そして2つの教科書を照らし合わせ、今回は「動詞のテ形+補助動詞」「～バ」の縮約形」「～トイウ」の「テ」形」の3項目を縮約形の調査の対象とした。

### (1) 動詞のテ形+補助動詞の縮約形

3, 4 級文法として出題基準に記載されている「動詞のテ形+補助動詞」に該当する文法には「-テイル」「-テアル」「-テシマウ」などの14項目があり、そのうち縮約形になるのは「-テイル」「-テシマウ」「-テオク」「-テイク」「-テヤル」「-テアゲル」の6つであった。そこでこの6項目を対象とし、まず縮約形と非縮約形の使用率を比較するべく、それらの表現が表れる台詞をそれぞれ作品ごとに全て抜き出して、直前の動詞の活用形による全体の台詞の集計と分類を行った。その後、縮約形と非縮約形の使い分けを明確にするために発話者や相手、直前の語、世代などに注目し分類を行い、学習者に縮約形を導入する際の優先度や注意すべきポイントを分析した。

#### ① 「Vテイル」の「テル」形

「Vテイル」を出題基準や教科書で学ぶ際に使用される文は以下のようなものが代表的で、基本的には動詞での形を学習する際に一緒に学ぶ表現とされており、出題基準・各教科書のどちらとも縮約形「Vテイル」形を用いた文章は見られず、学習内容にも含まれていないことが分かっている。

「私は今本をよんでいます。/まどがしまっています」(『出題基準』4級)

「ミラーさんは今電話をかけています。」(『みんなの日本語Ⅰ』14課 会話)

「今、スーさんの写真を見えています。」(『げんきⅠ』7課 会話Ⅱ)

一方、7作品の中で縮約形と非縮約形で見られた件数を活用形ごとにそれぞれ比較すると、以下のようになった。「Vテイル」は今回調査した中で最も用例が多い縮約形であり、OPを除いた6作品中で会話の中では縮約形の方が非縮約形よりも多く使用されているという結果となった。平均としては縮約形の使用率が全体の約7割以上となっていることから、実際の会話でも基本的には縮約形を用いて話す可能性が高いと言えるだろう。

表6:「Vテイル」の非縮約形・縮約形の出現数

	千と千尋	君の名は	ドラえもん	妖怪	コナン	OP	バケモノ	総計
非縮約形	12(17%)	32(44%)	9(11%)	14(18%)	64(43%)	<u>42(52%)</u>	26(25%)	199(31%)
縮約形	<u>58(83%)</u>	<u>41(56%)</u>	<u>75(89%)</u>	<u>62(82%)</u>	<u>85(57%)</u>	39(48%)	<u>79(75%)</u>	<u>439(69%)</u>
総計	70	73	84	76	149	81	105	638

使用場面としては、縮約形は場面や発話者などを選ばず広範囲で使用されているのに対し、非縮約形は年配者や上司、アナウンサーなどによる発話や会議などの公的な場での発話、人間関係の上下が明確な場合に多く用いられる傾向にある。しかし、このような場面でも縮約形が用いられている例も多々あり、非縮約形を用いなかったからといって敬意が欠けた表現になるというわけではない。つまり、堀口(1989)で紹介されたような縮約形導入反対派の意見としての「インフォーマルな場面で使う形である」というようなことは、必ずしも言えないということになる。また、「テイル形」の更なる縮約形として「寝ぼけてんのか？」(『君の名は』)のような「Vテン」が見られる場合もある。このような例は全体で73例見られ、テイル形には及ばないとはいえ無視できない数値となっている。

「Vテイル」は「Vテアル」とともに動詞のテ形+補助動詞の中でもはじめに導入されることの多い文法項目であるため、その違いを「イル」と「アル」の部分で比較しようとしがちだが、実際の会話では聞き分けに重要な「イ」と「ア」は縮約形を用いる場合発音されないことが多く、理解が困難な場合がある。更には「Vテン」のように変化してしまうケースもあるため、「Vテイル」と「Vテアル」の活用や使用の違いについて入念に確認した上で、「Vテイル」のみ縮約形が用いられることについて触れる必要がある。

## ② 「Vテシマウ」の「チャウ」形

続いて、同様に「Vテシマウ」の縮約形と非縮約形の割合についても調査を行った。「Vテシマウ」は前項で述べた「Vテイル」の完了用法と共に初級の後半で学習する内容で、『げんき』では縮約形の説明がなされているものの、『みんなの日本語』では教科書形のみしか触れられていない項目である。

「ゆうべ遅く寝たから、今朝は朝寝坊をしてしまいました。」(『出題基準』)

「電車に傘を忘れてしまいました。」(『みんなの日本語Ⅱ』 29 課 文型)

「本を読んでしまいました。」(『げんきⅡ』 18 課 文法)

「すみません。しょうゆを落としちゃったんです。ごめんなさい。」(『げんきⅡ』 18 課 会話)

表 7:「V テシマウ」の非縮約形・縮約形の出現数

	千と千尋	君の名は	ドラえもん	妖怪	コナン	OP	バケモノ	総計
非縮約形	4(15%)	5(42%)		6(32%)	5(42%)	4(33%)	<u>8(67%)</u>	32(24%)
縮約形	<u>22(85%)</u>	<u>7(58%)</u>	<u>42(100%)</u>	<u>13(68%)</u>	<u>7(58%)</u>	<u>8(67%)</u>	4(33%)	<u>103(76%)</u>
総計	26	12	42	19	12	12	12	135

データのみを見ると縮約形と非縮約形の使用率は作品によってまばらで、合計で見ても若干縮約形の頻度が高いという結果となり、縮約形について導入する項目として優先度はさほど高くないように見える。しかし、会話の中で「Vチャウ」から「Vテシマウ」を連想するのは困難なため文法の学習時に補足的に説明しておいて、学習者が会話内で縮約形を使用されても理解できる程度にしておくことが望ましいだろう。また、作品によっては「Vチマウ」などのより口語的な表現も見られるため、学習者が混乱しない程度に教師が説明を加える必要があることも留意しておかなければならない。使用場面を見ると「Vテル」に比べより口語的な表現となっているため、学習者自身が発話する際は教科書形の使用が望ましいだろう。

また、「Vテシマウ」は一般的に「本を読んでしまいました。」といった動作の完了もしくは「ゆうべ遅く寝たから、今朝は朝寝坊をしてしまいました。」のような後悔を表す表現形式とされており、その判断は一概には言えないものの文脈や条件、あるいは意志動詞か無意志動詞かなどによって区分される。今回の調査の中で明確に完了の意図で使用されていると判断できる例は少なく、以下のような例を含む 6 件のみであった。

「ゲラゲラポーで踊っちゃおうぜ！！」(『妖怪』)

「フッフ お呼ばれしちゃった」(『バケモノ』)

これらは「Vテシマウ」の用例であるが、教科書形「\*ゲラゲラポーで踊ってしまおうぜ！！」「\*フッフ お呼ばれしてしまった」への言い換えは不自然な表現になってしまう。このような例を見ると、完了用法の中でも特に、発話者の発話意図に喜びの感情が含まれている場合には、縮約形を用いる傾向にあると言えるだろう。反対に非縮約形を用いる場合は後悔を表していることが多く、縮約形を用いるよりも強い後悔の念を表現することが多い。学習者のレベルや教科書の扱いによっては、完了用法や後悔の意図などを表す意味の違いも説明した上で、縮約形を用いた方が自然であるケースについて触れることでより現実に近い発話を促すことが出来る。

### ③ 「Vテイク」の「テク」形/「Vテオク」の「トク」形

「Vテイク」「Vテオク」の用例数は縮約形を持つ「動詞のテ形+補助動詞」の中でも少なく、作品によっては非縮約形あるいは縮約形の用例が見られないものも存在した。

合計数値だけを見ると「V テイク」は非縮約形の方が多く、「V テオク」は約半数ずつ用いられているという結果になっているが、作品ごとに見ていくとその割合には統一性が無いため、ここで詳しい傾向を見ていくことは難しいだろう。全体的な頻度を見ても良く使用される文法とは言えないため特に縮約形について扱う必要性は無いように見られる。

しかし、堀口(1989)でも指摘されている通り「V テイク」は縮約形の活用形によっては他の文法項目と区別ができない場合がある。それが「V テク」と「V テクル」であり、特にます形の活用においては共に「V テキマス」の形をとり、且つアクセントも同じなので混同しやすいとされている。例外的にこのような事例が起こり得るということに関しては導入することも検討した方が良さだろう。

表 8:「V テイク」の非縮約形・縮約形の出現数

	千と千尋	君の名は	ドラえもん	妖怪	コナン	OP	バケモノ	総計
非縮約形	1(50%)	2(50%)	<u>8(89%)</u>	<u>4(57%)</u>	2(50%)	<u>9(75%)</u>	4(44%)	<u>30(64%)</u>
縮約形	1(50%)	2(50%)	1(11%)	3(43%)	2(50%)	3(25%)	<u>5(56%)</u>	17(36%)
総計	2	4	9	7	4	12	9	47

表 9:「V テオク」の非縮約形・縮約形の出現数

	千と千尋	君の名は	ドラえもん	妖怪	コナン	OP	バケモノ	総計
非縮約形	2(29%)	2(17%)	5(50%)	<u>2(100%)</u>	<u>3(100%)</u>	<u>6(75%)</u>	<u>1(100%)</u>	21(49%)
縮約形	<u>5(71%)</u>	<u>10(83%)</u>	5(50%)			2(25%)		<u>22(51%)</u>
総計	7	12	10	2	3	8	1	43

#### ④ 「V テヤル」の「タル」形 / 「V テアゲル」の「タゲル」形

表 10:「V テヤル」の非縮約形・縮約形の出現数

	千と千尋	君の名は	ドラえもん	妖怪	コナン	OP	バケモノ	総計
非縮約形	<u>8(100%)</u>	<u>4(80%)</u>	<u>6(100%)</u>	<u>6(100%)</u>	<u>4(100%)</u>	<u>12(100%)</u>	<u>26(100%)</u>	<u>66(99%)</u>
縮約形		1(20%)						1(1%)
総計	8	5	6	6	4	12	26	67

表 11:「V テアゲル」の非縮約形・縮約形の出現数

	千と千尋	君の名は	ドラえもん	妖怪	コナン	OP	バケモノ	総計
非縮約形	<u>5(100%)</u>	<u>1(100%)</u>	<u>5(100%)</u>	<u>3(100%)</u>		<u>3(75%)</u>	<u>2(100%)</u>	<u>19(95%)</u>
縮約形						1		1(5%)
総計	5	1	5	3		4	2	20

この2つは「動詞のテ形+補助動詞」の中でも特に受給行為を表す文法項目であり、基本的上位者から下位者の発話になるのが特徴である。出題基準には敬語として「-テサシアゲル」なども紹介されていることから、元来フォーマルな場面ではあまり使用されることがない。そのため縮約形を用いるとかなりぞんざいな物言いになることが多く、今回の調査対象の中でも「V テヤル」の縮約形を用いた「ハッハッハッー！ やったれや！」(『君の名は』)と「V テアゲル」の縮約形「行くと決まれば どこへでも連れてってあげる」(『POP』)の1例ずつしか用例は見られなかった。

「V テヤル」については使用例が67例と「V テイル」「V テシマウ」に次いで多くなっているが、決して全作品共通して多いわけではなく、争う場面を多く含んだ作品で使用率が高くなっていることが分かる。縮約形は存在するものの、初級学習者が用いる文法としては場のふさわしさを判断することが難しいため、学習項目として取り上げる必要はほとんどないと言っていいだろう。

また受給行為について学習する課では「V テイタダク」「V テアゲル」など文法項目それぞれ自体の理解が非常に躓きやすいとされているため、非縮約形に極端に偏った項目についてあえて縮約形を紹介するのはかえって混乱を招く可能性があると考えられる。

#### ⑤ 動詞のテ形+補助動詞の縮約形のまとめ

以上の結果から会話中で「動詞のテ形+補助動詞」の文法形式が見られる場合には、基本的に縮約形の方が多く用いられており、そこにフォーマルかインフォーマルかの違いは必ずしも見られないことを確認した。しかし付属する補助動詞によってその割合は異なっており、一概に全ての縮約形を授業内で取り上げた方が良いと言えるわけではない。今回の調査で対象とした6項目では大きく分けて実際の会話で縮約形を用いた方がより自然であるもの、会話を理解する際に縮約形の理解があった方がよいもの、そして学習者の混乱を避けるべく取り扱いを避けた方が良いものの3つに分類することができ、それらの導入の仕方や優先度はそれぞれ異なる。

いずれの文法項目も縮約形を理解することで実際の会話の理解をさらに深めることができるが、それぞれ幾つかの用法が異なり動詞の種類によって意味が変化することから、導入の際には学習者のそれまで学習した文法項目の理解度を確認した上で慎重に説明を加える必要があるだろう。

#### (2) 「-トイウ」の「-テ」形

初級文法の中で、「-トイウ」が含まれる文法は名称を導入、あるいは文を引用する「-トイウ N」と文を名詞化する「-トイウコト」の2つであり、調査結果では「-トイウ N」については縮約形、文を導入する「-トイウコト」については教科書形の方が多くなっている。

使用すると他の縮約形に比べただけの表現になることから初級学習者への導入は必須ではないとも考えられるが、この「-テ」という形は「リンさん 番台 ってなに？」(『千と千尋』)のような中級以上で学習する「-トイウノハ」や「巫女の口 嘸み酒」 って名前とかつけてさ(『君の名は』)の「-トイウヨウニ」、更には終助詞でも見られ、非常に表す意味が多様であるというのが特徴的な縮約形である。教材では表れないが、実際の会話ではあらゆる形で用いられる文法形式であるため、学習者が聞いた時にその意味を理解できるようにしておくのが望ましい。



表 12:「-トウ」の非縮約形・縮約形の出現数

		千と千尋	君の名は	ドラえもん	妖怪	コナン	OP	バケモノ	総計
-トウ N	非縮約形	5(71%)	2(50%)	1(50%)	8(89%)	8(62%)	2(22%)	5(50%)	31(57%)
	縮約形	2(29%)	2(50%)	1(50%)	1(11%)	5(38%)	7(78%)	5(50%)	23(43%)
	総計	7	4	2	9	13	9	10	54
-トウコト	非縮約形		2(67%)	2(50%)		8(89%)	1(100%)	3(50%)	16(67%)
	縮約形		1(33%)	2(50%)	1(100%)	1(11%)		3(50%)	8(33%)
	総計		3	4	1	9	1	6	24

### (3) 「-ケレバ」の「-キャ」形

「-ケレバ」を含む文法は義務を表す「-ナケレバナラナイ」と条件を表す「-バ」に活用条件形が付く形の 2 つである。そのうち「-ナケレバナラナイ」は「げんき」の 12 課では縮約形についてもとりあげられているが、それ以外については両教科書共取り扱いが無い。堀口(1989)では「-ナケレバナラナイ」においてのみ縮約形導入の必要性を説いているが、調査結果を見ると用例に差はある物の 2 項目共に縮約形の使用率の方が高くなっており、双方検討の余地があると考えられる。

また同様に義務を表す「-ナクテハナラナイ」の「テハ」に関しては出題基準にも縮約形が記載されている点からも、「-ナケレバナラナイ」の縮約形については導入を検討する必要があるだろう。

表 13:「-ナケレバ」の非縮約形・縮約形の出現数

		千と千尋	君の名は	ドラえもん	妖怪	コナン	OP	バケモノ	総計
-ナケレバ ナラナイ	非縮約形				1(33%)				1(4%)
	縮約形	7(100%)		9(100%)	2(67%)	1(100%)	1(100%)	4(100%)	24(96%)
	総計	7		9	3	1	1	4	25
V+バ	非縮約形	1(33%)	1(100%)						2(33%)
	縮約形	2(67%)						2(100%)	4(67%)
	総計	3	1					2	6

## 3. 終助詞

### (1) 概観

調査対象とした 7 つの「カ」「ネ」「ヨ」「ワ」「ノ」「ダイ」「カイ」はいずれもほとんどの作品内で用いられているが、内半分の 3 級にあたる「ノ」「ダイ」「カイ」は教科書内での取り扱いが無く、文法としての詳しい説明も見られない文法項目となっている。

以下の表は、各助詞の話者を性別ごとに分類したものである。

表 14: 男女別終助詞の使用数

	男	女	総計
カ	<u>416(92%)</u>	37(8%)	453
ネ	210(51%)	204(49%)	414
ヨ	<u>532(65%)</u>	288(35%)	820
ワ	10(9%)	<u>96(91%)</u>	106
ノ	97(42%)	133(58%)	230
ダイ	6(23%)	<u>20(77%)</u>	26
カイ	13(36%)	<u>23(64%)</u>	36
総計	<u>1284(62%)</u>	801(38%)	2085

作品によって登場人物や発話量の男女比が異なるため一概には言えないが、分類結果を見ると終助詞ごとに使用率が男女で偏しているものや、男女とも同程度に使用が見られるものなど何らかの性差による傾向が見られることが分かる。女性の全使用例の割合を見ていくと最も使用例が多いのは「ヨ」であり、次点で「ネ」「ノ」と続いている。男性は「ヨ」の次に「カ」「ネ」と続いており、この4つの終助詞だけで全体の例の9割を占める結果となった。「ヨ」や「ネ」は男女共通して使用率が高くなっている。

次に、終助詞の性別ごとの使い分けを把握しその使用法の性差の有無を調査すべく終助詞の直前の語による男女の分類を行った。

## (2) 「カ」

表 15: 「カ」の直前の語による男女の分類

カ	男	女	総計
一ノ	96	5	101
N	55	5	60
ソウ	26	2	28
V(辞書形)	26		26
一デハナイ	23	2	25
A(辞書形)	19	2	21
一ノダ(丁寧形)	18	3	21
助動詞 デス	15	3	18
Vタ	17		17
AN(語幹)	14	2	16
...	...	...	...
総計	417	37	454

終助詞「カ」は文末について疑問・反語・難詰や反駁・勧誘や依頼・命令・驚きや感動・自身に対する言い聞かせなどの意を表し、文だけでなく直接名詞や形容詞などに接続することもある文法項目である。7 つの中でも特に使用率が男性に偏しているのが特徴だ。

「カ」は男性の方が多くの語に接続する用法が見られ、使用差では動詞の普通体に接続する例が特徴的でどの作品や人物でも使用されている。一方、女性特有に接続する語について目立ったものはなく、最も多いのは男性同様準体助詞「-ノ」や名詞に直接接続する用法となっていた。先行研究で挙げた米沢(2005)では普通体に直接「カ」がつく用例は主に男性に見られるとされているが、本調査では女性でも上位を普通体が占めていることから、単なる文体の差で性差が生じているわけではないということが分かる。

では、接続する語でなければ何によって性差が生じているのだろうか。ここでは更に別の観点として終助詞「カ」の持つ7つの発話意図による分類を行った。疑問と反語、難詰や反駁、驚きや感動の意は文によって分類が困難であったため、相手に「はいいいえ」の回答を求める場合は疑問、直後に「(いや、-ない)」を挟むことが出来るような当然の意を含んだ断定の表現を反語、相手の回答を求めず非難の意を表す場合は難詰や反駁、相手の回答を求めず気付きや確認を含む非難以外の意を表す表現を驚きや感動と区分した。

表 16:「カ」の発話意図による分類

	男	女	総計
勧誘・依頼	14	1	15
疑問	182	23	205
驚き・感動	34	3	37
言い聞かせ	97	7	104
難詰・反駁	60	3	63
反語	25		25
命令	4		4
総計	417	37	454

女性が疑問の意を表す際にはほとんどの場合で敬体を用いており、普通体を用いる際は主に驚きや感動、自身に対する言い聞かせの意を表していることが分かった。

男性が疑問を表す際は 182 例中 132 例と 7 割以上で普通体を使用していることから、特に疑問の意を表す場合において性差が見られると言える。教科書ではこの疑問と勧誘・依頼の表現で男女差のない敬体の文に「カ」を使用する会話が多く出てくるため普通体の文への「カ」への接続に関しては言及されないが、最も多く用例の見られる疑問の意を表す「カ」において性差が見られるという結果は注目すべき点である。

したがって、学習者が「カ」を用いて疑問文を作る際には、基本的には性差の小さい丁寧体の文に用いるよう教えるのが好ましいだろう。文の最後を上昇調にするだけでも疑問の意を表すことができるが、「土曜日何をしましたか。」(『みんなの日本語 1』6 課)「じゃあ、日曜日はどうですか。」(『げんき 1』3 課)といった文をイントネーションのみで疑問文にしてしまうと、丁寧体ではあるが些か無礼な、あるいは片方の回答を迫るような表現になる可能性があり、使用場面によってはふさわしくないことが多い。反対に普通体の疑問文では「カ」を使用せずに発話するのが好ましく、敬語を用いない間柄での会話では男性による発話の「オレ 何か変なこと言ったか/か?」(『妖怪』)、女性の「師匠さんって育ててくれた 剣道の師匠さんか/か?」(『バケモノ』)の例にみられる通り上昇調を用いた方が男女問わずふさわしい表現になる。普通体の文に「カ」を接続するとおしろ相手に対して無遠慮な物言いになり、直前の語による調査結果のような男性らしい表現になってしまうため注意が必要だ。

また疑問以外の相手へのポライトネスをあまり気にする必要がない驚き・感動や言い聞かせ、発話意図そのものに負の意を含む反語や命令といった発話意図では普通体を用いることが多いが、教科書では対応する場面が少ないことから、導入するタイミングは難しい。しかしイントネーションの部分では疑問、依頼や勧誘では上昇調、他の発話意図では下方調になるという点で会話中に発話者のニュアンスを判断するのに有効だといえるため、適宜説明を加えるのが望ましい。

終助詞「カ」は『みんなの日本語』では第 2 課から、『げんき』では 1 課から登場し疑問文に用いることの多い終助詞であるが、実際の会話では普通体に用いると性差が表れてしまったり、ネイティブによる発話では疑問以外のニュアンスをもったりすることのある文法項目であるため、教科書の解説だけでは学習者による不自然な使用が目立ってしまう。「ヨ」に次いで 2 番目に使用例が多い終助詞であるからこそ、より丁寧な導入が必要であるといえるだろう。

### (3) 「ネ」

「ネ」は広く話者自身や相手に対する確認の意をもち、調査結果の中で最も性差が見られなかった終助詞である。

表 17:「ネ」の直前の語による男女の分類

ネ	男	女	総計
終助詞 ヨ	28	18	46
…カラ	10	18	28
N	6	19	25
A(辞書形)	13	7	20
終助詞 ワ	1	18	19
-ノダ	12	5	17
挨拶	11	5	16
Vタ	1	10	11
ANダ	7	3	10
係助詞 ハ	3	6	9
終助詞 カ	6	3	9
…	…	…	…
総計	210	204	414

日本語記述文法研究会(2003)によると「ネ」は平叙文には問題なく接続し、名詞に接続する際には多くは「ダ」を介して付加され、直接接続する場合には女性の使用が多いとされている。アニメ作品においても同様の結果が見られ、名詞に直接「ネ」がつく例は女性に特徴的な表現であることが確認できた。他にも理由を表す「…カラ」に接続する場合も女性による使用が多くなっており、男性が使用する際には敬語を用いる例が見られた。この敬体の使用による性差では「カ」と反対の結果が得られ、男性が210例中41例で敬体に「ネ」が接続する一方で女性は204例中6例しか敬体への接続例がないという結果になった。

また「ネ」が表す発話意図は以下のような相手の同意や返答を期待する意自分の考えや気持ちを主張する意をあらわすものがあり、それぞれイントネーションが異なっている。

佐藤:あした友達とお花見をします。ミラーさんもいっしょに行きませんか。

ミラー:いいです**ね**。 (『みんなの日本語Ⅰ』6課 会話)

山田:どこへ行きますか。

ミラー:そうですね。きょうは日本料理が食べたいです**ね**。 (『みんなの日本語Ⅰ』13課)

前者のような相手に働きかける場合は上昇調、後者の自身に対する確認の場合は後方調をとることが多く、前者の例を後方調にすると相手への同意ではなく念押しを、後者を上昇調にすると疑問に対して相手の同意を表す不自然な表現になってしまう。どちらの例も文法的には誤りではないが、実際の会話では正しいとは言えないだろう。教科書ではこのような「ネ」がもつニュアンスの違いを説明しないまま導入されているが、より自然な発話を目指すにはイントネーションも必要不可欠な要素の一つである。文法を教科書で説明した上で性差による違いについても説明し、アニメーションによる実際の会話を導入することで、学習者の誤用を減らすことが出来るだろう。

#### (4) 「ヨ」

「ヨ」は普通、聞き手の注意をうながしながら自分の発話内容を言い聞かせるという話し手の態度を表わす際に用いられる終助詞である。今回調査対象とした7件の終助詞の中でも最も用例が多いことから、実際の日常会話でも頻繁に耳にする機会があると言える。

男女とも共通して使用例が多いのは「-ノダ」で、その殆どが「-ンダ」の形で用いられており、次いで名詞述語文の現在形肯定「Nダ」、順位に若干の変動が見られるものの動詞の現在形肯定「V(辞書形)」、形容詞の現在形肯定「A(辞書形)」などが多く見られた。

表 18:「ヨ」の直前の語による男女の分類

ヨ	男	女	総計
一ノダ	83	42	125
Nダ	44	23	67
V(辞書形)	30	17	47
A(辞書形)	29	14	43
助動詞 ダ	29	11	40
ANダ	15	16	31
N	12	19	31
V ナイ	19	9	28
V 命令形	21	1	22
一ノ	4	18	22
...	...	...	...
総計	532	288	820

日本語記述文法研究会(2007)でも終助詞「ヨ」について名詞述語文に接続する場合は「ダ」が付与することが多く、名詞に直接「ヨ」が付加される場合はおもに女性が用いる文であるという特徴が述べられていることから、「-ダ」の形式で用いる場合には男女の性差なく広く使用できることが分かる。また名詞そのものに接続する場合についても確かに女性の利用が多くなっており、女性の特徴的な使用例だと言える。他にも複数回用例が見られた女性特有の表現としては、形容動詞の語幹に接続する「おうちについたら水切りすれば**大文夫よ**。」(『千と千尋』)、終助詞「ノ」の「ホントはさ今日 ちょっと心配だったの**よ**」(『君の名は』) 疑問詞の「「お前は誰だ?」って あなたこそ**誰よ?**」(『君の名は』)などの文で用例が見られた。

一方、男性で注目すべきは命令形や禁止の「-ナ」に接続する形式だろう。命令形や禁止の表現に「ヨ」が接続する際には願望・依頼・禁止の意を強めて表す意味があり、本項の冒頭述べた相手に知らせる意図で使用する時よりも強い表現になるのが特徴である。更に疑問を表す語につくとなる意を表すことから疑問を表す終助詞「カ」につく形ではぞんざいな物言いになる例が多い。従って女性が用いるには些か不自然な場合が多いと考えられる。

終助詞「ヨ」は多くの語に接続することができ、更に使用例も多いことから学習者に教える価値の多い文法項目だと言えるだろう。気付きを与える「何だ、モルタル製か。結構新しい建物だ**よ**。」(『千と千尋』)や不確定な己の判断を伝える時の「これを食べれば人間に戻れる**よ** きっと」(『千と千尋』)などの際には「ヨ」を用いた方がより自然になるため、関連する状況設定の会話が見られる初級後半では積極的に導入するのが望ましい。しかし、命令や禁止の表現に接続する例などをはじめ推量の助動詞「-ダロウ」について投げやりの意を表すなど一部には「ヨ」を用いることで相手に負の意図を含んでいることを表してしまうケースもあるため、注意する必要がある。また性差の少ない終助詞の1つでもあるが、こちらも幾つかの接続形式で男女の特徴が見られるため気をつけたい。

「ヨ」を含むここまで確認した「カ」「ネ」の3つの終助詞は、敬体の文に接続することで男女とも性差なく使用することが可能になるため、基本的に丁寧体の会話文が多い初級学習者にとっては目にする機会、使用する機会が共に多い終助詞だと言える。また教科書でも学習項目として取り上げられているのは、こういった要素も関係していると推測される。

## (5) 「ワ」

女性語としての印象が強く、量的に見ても女性の使用率が約8割となっている「ワ」だが、一部「よくねえ**わ!**」(『君の名は』)「そりゃない**わ**」(『妖怪』)といった10例のように、男性が会話中で使用するケースも

しばしば見られる。また、一般的に女性が用いる場合は自身に対する確認よりも相手の同意を確認する意味で用いることが多いとされているが、今回の男性の用例でも後者の使用例が多いことから、性差による用例の傾向はあまり見られないことが分かる。

表 19:「ワ」の直前の語による男女の分類

ワ	男	女	総計
A(辞書形)	3	20	23
Vタ	1	16	17
V(辞書形)		16	16
Vナイ	1	8	9
Vテイル		6	6
Nダ	1	4	5
...	...	...	...
総計	10	96	106

一方性差が大きく表れるのがイントネーションで、女性性は基本的に上昇調、男性は下方調で発話する傾向にあった。例外的に『君の名は』では女性話者が下方調で発話する用例も多数見られたが、下方調の台詞は全て方言話者によるものであり、方言話者ではないキャラクターは上昇調で発話していることから、これは性差ではなく方言の特徴によるものだと判断した。したがって、「ワ」を導入する際に最も注意すべきなのは意味や文法的な語の接続よりもむしろイントネーションであり、学習者により分かりやすく説明するためにはアニメで実際の場面を見せることが効果的であると考えられる。

## (6) 「ノ」

終助詞「ノ」は断定、疑問、命令、詠嘆を表す終助詞である。直前の語による男女の分類を行ったところ、「カ」と同様に接続する語による性差が見られない結果となったため、ここでもさらに終助詞「ノ」を持つ断定、疑問、命令、詠嘆の4つの意味による分類を行った。

表 20:「ノ」の直前の語による男女の分類

	男	女	総計
V(辞書形)	22	26	48
Vテイル	18	30	48
Vタ	13	25	38
助動詞 ダ	9	15	24
A(辞書形)	4	9	13
Vナイ	5	8	13
ーデハナイ	3	3	6
ANナ	2	3	5
終助詞 カ	5		5
...	...	...	...
総計	97	133	230

表 21:「ノ」の発話意図による分類

	男	女	総計
詠嘆	16		16
疑問	75	85	160
断定	6	44	50
命令		4	4
総計	97	133	230

すると断定の意味で使用される場合には圧倒的に女性の使用率が高く、男性の発話は6件のみであることが分かった。詠嘆は男性よりに偏してはいるものの発話者が3名と限られていたため、性差による傾向は分析できなかったが、話者がいずれも老年の男性であったことから古風な表現であることがうかがえる。また用例の多い疑問と断定は疑問の意図で使用される際には下降調、疑問の意図で使用される際には上昇調のイントネーションとなる傾向があり、学習者が話者の発話意図をくみ取る際の1つのヒントになり得ると考えられる。

終助詞「ノ」は男女共に使用できる点から他の助詞と比べて汎用性の高い終助詞だと言えるが、意味によって性差やイントネーションの違いが見られるため、それぞれの意味や用例を注意して細かく教える必要があるだろう。

## (7) 「ダイ」「カイ」

「ダイ」は断定の助動詞「ダ」、「カイ」は疑問の終助詞「カ」にそれぞれ「イ」がついた語である。その使用例は今回「ダイ」が26件「カイ」が36件となっているが、ここではそのうち「ダイ」の19件、「カイ」の23件は老婆による発話になっており、前項の「ノ」の詠嘆用法と同様古風な表現であることがうかがえる。実際に国立国語研究所のコーパス検索アプリケーション、「中納言」の「日本語話しことばコーパス(CSU)」で確認を行っても検索結果が見られないことから、現在ではあまり使用しない表現と言っていいたろう。更に、上位あるいは年上の者から下位、年下の者へ使用されることが多く、全ての例で強い疑問を表す用法で用いられていることから、使用場面の偏りが激しくなっていることも分かる。

以上の2つの観点から学習者が学ぶ必要性は他の文法項目よりも著しく低いとも言えるが、その反面「ノ」を含めて3級の出題基準となっているにもかかわらず、「みんなの日本語」「げんき」共に一切の説明がなされておらずいずれの教科書でも学習できない項目であるという点にも注目しなければならない。本研究はアニメスクリプトが教科書の文法項目を補助することを目的として論を進めているが、ここでは教科書にはない文法項目をアニメスクリプトで代用して説明することで、学習者の出題基準のカバー率を上げられる可能性があるのだ。

教科書の項目とは少し逸れた学習になるためあえて扱う必要は無いが、コラム的に助動詞「ダ」や終助詞「カ」を学習する際、JLPT対策として少し紹介を加えるだけで出題基準のカバー率を1%程度上げ得る文法項目であると言える。

## (8) 終助詞のまとめ

ここまで7つの終助詞について直前の語や終助詞が持つ働きによる分類を行ってきたが、終助詞によって表せる意図や接続できる語、文体が異なり、更には性差や発話意図によってイントネーションまで変わってくるのが十分に確認できた。しかしこれだけ多様な特徴が見られるにもかかわらず、日本語学習の場において終助詞が学習項目として扱われることはほとんどなく、その使い分けは学習者の判断に委ねられている。ポライトスタイルで学習した文法を実際の会話で用いようとすると普通体の文に変換する必要があるが、この時単純に全てを普通体に置き換えれば文が成立するかというと、必ずしもそうでないケースも多々ある。

例えば「どうかしましたか？」という文を友人に対して言う場合、日本語母語話者であればすぐに上昇調を用いた「どうかした？」や終助詞「ノ」を用いた「どうかしたの？」に言い換えが可能だが、学習者は疑問文を作る際初めにこの終助詞「カ」を用いた文を学習するため、疑問の意を表す際に普通体の文に直接「カ」を接続して、男女問わず「どうかしたか？」と言ってしまふ傾向にある。「カ」と「ノ」は共に疑問の意を示す働きを持っている終助詞だが、文体や発話者の性別によってどちらを接続した方が適切なかが異なるということについては、それぞれの語の調査で明らかにした通りである。今回の例では、「ノ」や上昇調を用いた方がより自然な場合が多い。このような場面に応じて終助詞を区別して使用する能力は明確に自分の発話意図を伝える上で極めて重要であり、また話しことばを聞く場合でも、終助詞のイントネーションなどによってその発話意図を正しく汲み取ることで、より円滑なコミュニケーションが期待できるだろう。

接続する語に注意が必要な「ヨ」やイントネーションでニュアンスが変化する「カ」「ネ」「ノ」などは、使用場面が多いため積極的に解説を導入するのが望ましく、特に上方調・下方調を伴って発話される終助詞に関してはアニメで実際に会話を見せることで学習者の理解を促進する可能性が高いと言える。

#### IV. おわりに

##### 1. 結論

以上の調査と分析から、アニメーションスクリプトと教科書の対応関係について以下のことが判明した。

まずアニメ作品に用いられる初級文法項目は 1 作品当たりの平均として 69%の文法が見られ、累積数で見ると 6 作品を視聴することで 9 割以上をカバーできることが示された。作品としては、男女共に多様な年齢層や立場の人が発話するものほどカバー率が高くなっている。

続く縮約形の項では「動詞のテ形+補助動詞」、「-バ」「-イウ」の 3 項目の縮約形と非縮約形についてそれぞれ作品内の出現率を調査し、その結果縮約形を用いた文が必ずしもインフォーマルな文であるとは限らないことや、文法項目によって学習者が会得した方が良いもの・聞いて理解できるのが望ましいもの・あえて学習しなくてもよいものなど、導入の必要性や方法が異なってくるのが明らかになった。いずれの項目も縮約形を学習することで実際の会話の理解をさらに深めることができるため、現在教科書で扱われている縮約形に加えてこれらについても説明を加える意義は十分にあると考えられる。

最後に終助詞では出題基準の 7 項目を対象として性差や直前の語、終助詞が持つ働きによる分類を行い、終助詞によって表す意図や接続する語、文体が異なること、性差や発話意図によってイントネーションが変化する事を確認した。実際の会話において正しく自分の発話意図を伝え相手の意図をくみ取るためには、場面に応じて適切な終助詞を選択する必要があり、これを可能にするためには終助詞のより詳細な解説を加えることが必要不可欠であると言える。特にイントネーションの部分では音声と映像の要素を持ったアニメが活かされる可能性が高く、実際の例を見せることができるという利点がある。

これらの分析により、アニメーション作品は一定数の作品を視聴することでほとんどの初級文法をカバーすることができ、縮約形や終助詞といった話しことばの用例を多分に含んだ映像素材であるということ裏付けられた。更に縮約形では非縮約形と縮約形の使用場面、終助詞ではそれぞれの性差による使い分けやイントネーションの違いを実際に見せることができることから、量的な面だけでなく教科書とは異なった様々な場面や用例を抽出できるという質的な面においても有用であると言える。



## 2. 今後の課題

本稿ではアニメの有用性についてアニメーション作品と教科書の対応関係を明らかにするにとどまったが、アニメーション作品が教科書と実際の話しことばを埋めるような映像素材であるということ述べるためには、加えてアニメーション作品と日常会話との対応関係を示す必要がある。特に終助詞に関しては役割語とも密接に関係していることから、ヴァーチャルの会話と日常会話コーパスとの比較が必要不可欠である。また今回はアニメを日本語教育に用いる意義について学習者の動機付けという観点からしか言及していないが、白井(2017)でも指摘されている通り、他の映像作品と比較してアニメの方が優位性を示せる部分については未だ答えが見いだせていないのが現状だ。これについては同様にアニメーション映画以外の邦画と比較する必要があるだろう。以上の2点については今後の課題とし、今後も調査を続けていきたい。

## 参考文献

- 国際交流基金・財団法人日本国際教育支援協会編集(2002)『日本語能力試験出題基準(改訂版)』凡人社
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子(2011)『初級日本語 げんきⅠ・Ⅱ 第2版』ジャパンタイムズ
- スリーエーネットワーク(2012)『みんなの日本語 初級Ⅰ・Ⅱ 第2版』スリーエーネットワーク
- 日本語記述文法研究会(2003)『現代日本語文法4 第8部モダリティ』くろしお出版
- 鮎澤孝子・加藤清方(1995)『日本語教育における社会言語学的基盤の教育情報化—映像素材「となりのトトロ」を一例として—』平成6年度B班研究成果報告書、文部省科学研究費総合研究(A)課題番号:05301103「日本語教育における社会言語学的基盤に関する総合的研究」研究代表者:井上史雄(東京外国語大学)
- 臼井直也・清水美帆(2016)「映像素材の日本語教育への活用のための数量的分析枠組みの提示とその課題—アニメーション『花とアリス殺人事件』を例に—」『東京外国語大学日本研究教育年報 20』(20), 105-118, 東京外国語大学日本課程
- 臼井直也(2017)「日本語教育におけるアニメーション研究のこれまでとこれから」『東京外国語大学日本研究教育年報』21, 103-117, 2017 東京外国語大学日本専攻
- 岡野喜美子(1991)「許可を求める表現:インデスケドをめぐる」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要 3, 1-22, 1991-03-25 早稲田大学
- 熊野七絵(2011)「アニメ・マンガの日本語—ジャンル用語の特徴をめぐる—」『広島大学国際センター紀要』(1), 35-49, 広島大学国際センター国際教育部門
- 小松満帆(2013)「『役割語』と『属性表現』の検証—アニメ『魔法少女まどか☆マギカ』を用いて—」『日本語教育実践研究』1, 87-102, 立教日本語教育実践学会
- 田中里実、本間淳子(2009)「初級語彙・文型による「耳をすませば」スクリプトの分析:日本語学習資源としてのアニメーション映画の可能性」北海道大学留学生センター紀要 (13), 98-117, 2009-12 北海道大学留学生センター
- 枡木由香(1995)「日本語中級学習者の話しことばのテキストの型:接続表現の使用を中心に」筑波大学留学生センター日本語教育論集 (10), 79-93, 1995-02-20 筑波大学留学生センター
- 堀口純子(1989)「話しことばにおける縮約形と日本語教育への応用」『文藝言語研究. 言語篇』15, 99-121, 1989
- 米澤晶子(2005)「終助詞の使用頻度と性差傾向-シナリオを資料として-」『同志社大学留学生別科紀要』第5号
- 外務省(2006)『「ポップカルチャーの文化外交における活用」に関する報告』

## 参考 URL

- 過去興行収入上位作品 一般社団法人日本映画製作者連盟 <http://www.eiren.org/toukei/index.html>
- 語彙素解析アプリケーション web 茶豆 <http://unicid.ninjal.ac.jp/chamame/>
- 東京外国語大学言語モジュール|日本語 <http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ja/>
- 日本語能力試験 JLPTホームページ <https://www.jlpt.jp/index.html>
- 歴代ランキング - CINEMA ランキング通信 <http://www.kogyotsushin.com/archives/alltime/>
- Japan Knowledge <https://japanknowledge.com/library/>
- reading tutor <http://language.tiu.ac.jp/>



サハラ以南アフリカにおける  
地域コミュニティによる教育の質的向上を  
目指す施策の検討  
—保護者と子どもにとっての学校の存在意義とは—

**Community Based Development and  
its Role in Quality of Education  
—Case Studies in Sub-Saharan Africa—**

明治大学 国際日本学部  
萩原 遥

**Meiji University School of Global Japanese Studies  
Haruka Hagihara**

## 目 次

### I はじめに

1. 問題提起
  - (1) 国家論アプローチ
  - (2) マルクス主義アプローチ
  - (3) 第3のアプローチ
2. 研究の目的と背景
3. 本論文の構成

### II サハラ以南アフリカの「教育の質」の現状と主要研究

1. 「教育の質」の定義について
2. サハラ以南アフリカにおける教育の質的向上に向けた取り組みの歴史
3. 子どもが生活する場としての学校と「教育の質」との関連性
4. 地域コミュニティ(保護者・地域住民)主導の教育開発の先行事例
5. 民間企業による教育開発の先行事例

### III ベナンの教育の現状とベナンでの現地調査結果

1. ベナンの基礎情報
2. ベナンの教育制度について
3. ベナンでの現地調査結果
  - (1) コミュニティ・保護者主導の取り組み事例
  - (2) 教員主導の取り組み事例(教師の地域コミュニティへの参画)
  - (3) ベナンにおける民間主導取り組み辞令

### IV 「子どもの安全を守る場としての学校構築」の実現に関する考察

### V さいごに

補足資料

参考文献

## I はじめに

本章では、教育開発の歴史を述べるとともに、現在途上国が抱えている教育課題の問題提起、本論における主要テーマの提起を行う。

### 1. 問題提起

1948年にユネスコにより採択された「世界人権宣言」を機に、教育がすべての人々の基本的権利となった(澤村, 2016: 186)。いわゆる、教育開発の歴史のはじまりともみることができる。その後、1970年代後半にサカロポロス(G.Psacharopoulos)が初等教育への投資効率の高さを提唱したことで、初等教育普遍化に向けた就学率と成人識字率の向上が図られた(澤村, 2016: 178)。しかし、1980年代には人口増加と経済停滞による就学率の低迷と、教育の質低下が深刻化した(内海, 2001: 63)。世界的に教育開発への機運が低迷するなか、1990年にタイのジョムティエンで「万人のための教育世界会議」が開催された。ここで、すべての人々への教育の普及が採択され、基礎教育の完全普及が国際的な政策に変わり、教育支援が本格化した(横関, 1999: 101)。その後、2000年にセネガル・ダカールにおいて「世界教育フォーラム」が開催された。1990年代に基礎教育の普及が進展しなかった反省を受けて、新たな「万人のための教育(Education For All: EFA)」の目標設定と、「ミレニアム開発目標(Millennium Development Goals: MDGs)」における教育分野の強調が提唱され、教育へのアクセス改善のための多様な取り組みが加速した(澤村, 2016: 188-189)。

このような国際的な取り組みの結果、2000年以降、初等教育へのアクセスは大幅に改善された。実際に、ウガンダでは初等教育の無償化政策の導入後、就学者数が倍増した(内海, 2001: 64)。一方で、財政危機と構造調整政策を背景に、多くの国で教育予算が抑制されたことで、学校建設が児童の増加に追い付かない事態が発生した。100人を超える児童がひとつの教室で学ばざるをえない環境におかれ、さらには机・椅子・教科書の不足など学習環境の劣化が問題となった(内海, 2001: 64)。また、2015年度のサハラ以南アフリカの初等教育の最終学年における退学率の平均は、44.93%と、世界平均の20.10%と比較すると高い割合となっている(UIS, 2018)。このように、目標とする学習到達度に達成せずに退学を余儀なくされる児童が多発したことで、サハラ以南アフリカにおける教育の質の低下が深刻な課題となった。実際にウガンダでは、初等教育の無償化政策が実施されたのち、貧困層の男子で第5学年以降の修了率が大幅に低下しており、生徒の学びの質の低下を示唆している(蟹江, 2017: 108)。

上記のように、「教育の質の低下」はサハラ以南アフリカの教育開発を考えるうえで見逃すことができない課題である。そこで、本論文では教育の質の低下への打開策として、コミュニティ主導による教育開発を通じた、「子どもの安全を守る場としての学校構築」の実現可能性について検討する。

## 2. 研究の目的と背景

2017年にユニセフが公表した統計によると、学齢期の子ども(6歳~15歳)の11.5%にあたる1億2300万人が学校に通えていない。特に、厳しい貧困状態にあるサハラ以南アフリカや南アジア地域は、世界の初等・前期中等教育の学齢期の非就学児全体の75%を占めており、子どもの教育状況の改善が深刻な発展課題として捉えられている(ユニセフ, 2017)。さらに、2017年にOECDが公表した『図表で見る教育2017: OECD指標』では、教育への投資や就学率などの教育へのアクセスと就労の関連性が指摘されている(OECD, 2017: 88)。加えて、澤村(2007)では、現在のアフリカが抱えている教育課題として、「留年・教育の質の低下・教員の力量不足・地域間格差の拡大・男女間格差拡大・教科書などのリソース不足・病気の蔓延による出席率の低下」などを掲げている(澤村, 2007: 19)。このように、サハラ以南アフリカでは、就学率の低下をはじめとする様々な教育課題を抱えている。

上記のような教育課題を解決するために、MDGsや「持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals: SDGs)」の制定を通して、サハラ以南アフリカの初等教育へのアクセス向上に向けた国際的な取り組みが活発に行われるようになった。実際に、ガーナでは1996年から2005年にかけて、「基礎教育義務化・無償化・普遍化プログラム(Free Compulsory Universal Basic Education: fCUBE)」が策定され、基礎教育へのアクセス向上・教育分野の管理効率の改善などの取り組みが行われた(澤村, 2007: 94)。これらの取り組みの結果、非就学児童数は大幅に減少した。2018年2月に発表されたユネスコのレポートによると、2000年代には3億7700万人であった非就学児童数は、2016年には2億6300万人にまで減少した(UIS, 2018: 1-2)。

このように、2000年代にかけて基礎教育へのアクセスが向上する一方、現在では教育の質の低下がサハラ以南アフリカや南アジア地域で喫緊の課題となっている。実際に、2015年に制定され、合計17の目標を掲げるSDGsでは「学校などの教育機関へのアクセスだけでなく、そこで何をどのように学び、いかなる能力を身につけるのか、といった教育の『質』に関わる視点が重要視」されている(蟹江, 2017: 106)。また、ユネスコが2016年に実施した世界各国の識字率の調査からは、教育へのアクセス向上に比して、その教育の効果が期待以下であることがうかがえる。調査によると、サハラ以南アフリカにおける若年層(15-24歳)の識字率は75%であった(UNESCO, 2018)。欧米諸国やアジア地域は軒並み90%以上であることを鑑みると、極めて低い水準である。

簡単な読み書きや計算ができることは、将来生活していくうえで最も大切なスキルといっても過言ではない。初等教育はすべての教育の根本ともいえる。この基礎的な教育を充実させることは、その後の高等教育・大学教育の充実にも間接的に関わってくると考える。

そこで、本研究は、サハラ以南アフリカの初等教育の質的向上に関する施策について論じる。数ある施策のうちのひとつとして、地域コミュニティ主導による教育開発を通じて、「子どもの安全を守る場としての学校構築」の実現可能性について検討する。

具体的に、本論では、「教育の質」とは何を指標にして図るべきなのか、サハラ以南アフリカにおける教育の質低下の要因はどこにあるのか、現地の諸学校では具体的にどのような解決策がとられているのか。また、現地の学校や民間団体が自主的に実施している教育開発事例についても紹介する。

### 3. 本論文の構成

本論文は、0.から4.までの合計5章により成り立っている。0.では、サハラ以南アフリカにおける教育開発の問題点を指摘し、教育の質が低下している現状について問題提起をする。1.では、「教育の質」について定義をしたうえで、サハラ以南アフリカ全体における初等教育の現状や教育の質的向上を目指す取り組みの歴史について紹介する。その後、サハラ以南アフリカの「教育の質」に関する先行・関連研究をコミュニティ主導と民間企業主導の2つの観点から分析する。2.では、本論を執筆するにあたり実施した現地調査で訪れた西アフリカ・ベナン共和国(以下ベナン)の初等教育の現状について、識字率や就学率、教育制度といった観点から述べる。さらに、ベナンで実施した現地でのインタビュー調査の結果を報告する。具体的には、現地の先生や保護者らが中心となり、学校主導で教育開発に取り組む「ヘカメ小学校」の事例や、エンジニアの視点から民間主導での教育開発に取り組むベナンのエンジニア会社の事例を紹介する。3.では、現地調査で目にしたベナンでの教育の質的向上を目指す施策に対する考察とともに、コミュニティ主導による「子どもの安全を守る場としての学校構築」を通じ、保護者や子どもにとっての「学校」の存在意義について検討する。4.では、これまでの研究結果についてまとめたうえで、本論では触れることができなかった課題について述べる。

## II サハラ以南アフリカの「教育の質」の現状と主要研究

本章ではまず、本論における「教育の質」について定義したのち、サハラ以南アフリカにおける教育の質的向上を目指す取り組みの歴史について紹介する。そのうえで、教育の質的向上を目指す取り組みに関する先行・関連研究について詳述する。教育の質の向上を目指す施策には、政府主導、コミュニティ主導、学校主導、民間主導など様々なアクターが関連しているが、本論では「コミュニティ主導」のアプローチと政府が関与していない民間主導のアプローチの2つに焦点をあてる。これらに関する先行・関連研究を調査し、分析する。

### 1. 「教育の質」の定義について

「教育の質」は、様々な指標で図ることができる。澤村(2016)では、「教育の質」を留年率の高さ、中途退学率の高さ、有資格教員の割合、生徒ひとり当たりの教材費といった具体的指標を通して定義できるとしている(澤村,2016: 185)。

一方、「教育の質」を議論するうえで、「学校と地域コミュニティとの関わり」は見逃すこ



とができない。西村(2017)では、セネガルにおけるアンケート調査で、調査対象校の大多数の教師が、「教育の質的向上に親・コミュニティが貢献できるか」という質問に対して、同意したとの調査結果を発表している。さらに、セネガルのファティク州における学校運営の成功要因として、保護者をはじめとする地域コミュニティと各学校との協働体制を指摘する声が多かった、との見解を示している(西村, 2017: 127)。セネガルの学校教育の事例にも見られるように、学校教育と地域コミュニティには密接な関わりがある。また、山田 (2009) は、コミュニティの学校への期待の高さについても述べている。実際に、家計支出の多くを子どもの教育費に費やす親が多く、さらに子どもたちの教育費を私費で支援しているコミュニティメンバーも存在している(山田, 2009: 182)。Caerus Capital 社の調査では、各家計における教育支出は制服や文房具代などの関連費用も含めると支出の 1/3 を占めるとの見解を示している(Caerus Capital, 2017: 35)。このように、家計支出の大半を子どもの教育に費やしていることから考えても、保護者の子どもの教育への関心の高まりがうかがえる。

上記の研究を参考に、本論文では、「教育の質」を地域コミュニティ主導による改善という視点から考察する。よって、「教育の質」を地域コミュニティの教育に対する満足度、すなわち地域のニーズ・子どもたちのニーズの学校運営への反映度合いと定義する。

## 2. サハラ以南アフリカにおける教育の質的向上に向けた取り組みの歴史

0.で紹介したように、サハラ以南アフリカにおいて教育の質低下が深刻化している。これには、3つの要因が関係している。具体的には、児童数の急増に対して教室数や教員数が不足している点、有資格教員が不足している点、学習内容が社会のニーズに合致していない点である(蟹江, 2017: 108-109)。

この現状を受けて、国際的に教育の質的向上を目指す取り組みが加速した。2012年に制定された「世界教育推進活動(GEFI)」では、教育分野における国際的な戦略・取り組みの指針が立てられ、学習の質の向上が優先目標のうちのひとつとして掲げられた。2015年5月に韓国・仁川で開催された「世界教育フォーラム 2015」では、「2030年に向けた教育：包括的かつ公平な質の高い教育および万人のための生涯学習に向けて」がEFAの後継目標として制定された。さらに、SDGsでは、教育機関へのアクセス向上だけでなく、教育を通して個人や社会にどのような変革を促すのか、といった教育の質の根本に関わる視点が重要視された(蟹江, 2017: 109)。

実際に、サハラ以南アフリカにおける教育の質の低下を深刻な問題として指摘しているのが、デュフロ(2017)である。彼は、数行の簡単な文章も読めないほどの識字率の低さや、農村の最貧層の子どもたちの知識の欠落など、就学率の向上が子どもたちの学習の成果に直結していない、という問題点を指摘している(デュフロ, 2017: 12)。

このように、教育機関へのアクセス拡大が重視されがちであった2000年代と比較して、2010年代は就学率の向上に伴う教育の質の低下が問題となり、各教育機関における教育の

質的向上を目指す取り組みが世界的に広く普及するようになった。

### 3. 子どもが生活する場としての学校と「教育の質」との関連性

本論では、「教育の質」を向上させるための施策のひとつとして、子どもの安全が確保されている学習環境・勉強に集中できる学習環境が約束された学校構築を掲げている。これは、サハラ以南アフリカにおける「学校」は、単なる学びの場としてだけでなく、家庭の事情で十分な安全を保証されていない子どもを最低限保護する場としても機能しているためである(内海, 2014: 324-325)。このように、サハラ以南アフリカでは、学校が問題を抱えた子どもの生活を守る場としても機能しているのである。

本論末尾の付録 4. の資料でも示したように、国際的な取り組みの結果、サハラ以南アフリカにおける就学率は大幅に改善している。しかし、「教育の質」の面では未だ改善が必要な状況にある。この状況を打開するためのひとつの解決策として、内海(2014)では「子どもの生活の場」や「子どもの成長を助ける場」としての学校構築を提唱している(内海, 2014: 324-325)。いわゆる、地域の子どものニーズに寄り添った教育システムの構築である。今後の教育開発では、これを大前提として、衛生管理の徹底、教材の充実などの学習環境の整備をしていく必要があると考える(内海, 2014: 325)。

上記の研究を参考に本論では、地域の子どものニーズに寄り添った子どもの安全を守る場としての学校構築が、サハラ以南アフリカにおける教育の質を向上させるために有効な策であると仮定する。その実現に際して、子どものニーズを最もよく把握している地域住民自身の手による改革、すなわちコミュニティ主導による教育開発を中心に論じる。

### 4. 地域コミュニティ(保護者・地域住民)主導の教育開発の先事例

学校に通う生徒の保護者や地域住民が中心となり、教育開発を実施するのがコミュニティ主導による教育開発である。コミュニティ主導により運営されている学校では、小規模クラスの維持・教授言語への現地語の使用・生徒の出席の促進などが積極的に行われている(DeStefano and Schuh Moore, 2011: 41)。西村(2017)によると、親・コミュニティの学校運営への参加が注目を集め始めたのは、1970年代頃からである。政府主導により提供される公教育の効率性や効果に疑問が呈され、様々なコミュニティ主導の基礎教育プログラムが提唱されることとなった。1980年代には、コミュニティが教育開発における主要アクターとして認識され、1990年代にはコミュニティ参加が学校運営の効率・効果を向上させるとの見方が強まった(西村, 2017: 122)。一方、コミュニティの学校運営への参加に関しては、政治的影響を受けることへの懸念、保護者の参加の度合い、政治経済的な格差構造との関連性など、コミュニティ参加の実態に関しては課題が山積している(西村, 2017: 123)。

西村(2017)では、コミュニティの学校運営への参加が生徒の学力に影響を及ぼした一例として、セネガルの事例が取り上げられている。セネガルでは、2002年の大統領令により、

教師・保護者・地域住民からなる学校運営委員会(Comités de Gestion d'Ecole: CGE)が設置された。2009年には、JICAにより「教育環境改善プロジェクト」が実施され、初等教育のアクセスと質の改善が目指された(西村, 2017: 122)。

CGEの具体的な活動内容は、学校の年次計画の策定と遂行、学校への寄付金集めなどの財政的な工面、不足している用具・文具などの調達、児童の就学・学習の促進を図るための保護者への啓もう活動などである。さらに、コミュニティの人材を活用した補習授業の実施や、成績優秀者の表彰なども行い、学習面におけるサポートも実施している(西村, 2017: 124)。

従来の教師中心の学校運営から、住民参加型の学校運営への移行は、学校運営において多くの利点を生み出している。セネガル・ファティク州にあるD校のCGEのあるメンバーは、コミュニティが学校運営に参加したことで、生徒の成績や出席状況などの情報共有が容易に行えるようになった、とその効果を実感している。さらに、保護者らが子どもの学習環境について積極的に話し合える環境の確保は、学校運営の改善につながったと指摘している。実際に、D校の2016年の修了試験の成績は、ファティク州で2位となり、コミュニティの学校運営への参加が生徒の成績向上に直接的に働いたことを示している(西村, 2017: 128)。

コミュニティ主導による学校運営が生徒の学力向上にプラスに働いた事例は、他にも多数存在している。以下の表は、アフガニスタン・グアテマラ・ザンビアの3カ国におけるコミュニティ主導の学校を公的機関の学校と比較したものである。生徒の修了率・学習到達度の2つの観点から、コミュニティ主体の学校運営の効率性について検討する。

**【表1】アフガニスタン・グアテマラ・ザンビアの3カ国におけるコミュニティスクールと公立学校との修了率・学習到達度の比較**

	アフガニスタン COPE <sup>1</sup>		グアテマラ PRONADE <sup>2</sup>		ザンビア コミュニティスクール	
	公的機関	補足機関	公的機関	補足機関	公的機関	補足機関
修了率	32%	50%	62%	98%	72%	72%
学習到達度	—	94%	—	—	35%	40%

出典: (DeStefano and Schuh Moore, 2011: 42)

3カ国すべてにおいて、コミュニティが運営する学校の修了率・学習到達度は公的機関のそれを上回っている。特に、アフガニスタンとグアテマラでは、修了率が、政府機関ではそれぞれ32%と62%であるのに対し、コミュニティ主体の学校ではそれぞれ50%と98%と、

<sup>1</sup> COPE: Community Organized Primary Education

<sup>2</sup> PRONADE: Programa Nacional de Autogestion para el Desarrollo Educativo

大差がついている。学習到達度に関しても、ザンビアではコミュニティ運営の学校が公的機関を上回る結果となっている(DeStefano and Schuh Moore, 2011: 42)。

コミュニティ運営の学校では、教員の採用や研修、給与の支払いまでコミュニティが負担しているケースが多い。アフガニスタンとザンビアのコミュニティスクールでは、教員の採用と給与の支払いはすべてコミュニティにより賄われている。グアテマラのコミュニティスクールでは、教員の採用はコミュニティが中心に行い、給与の支払いはコミュニティを通じて教育省から支払われている(DeStefano and Schuh Moore, 2011: 43)。

学校運営委員会などの組織による学校運営改革に加えて、子どもの学力向上に結び付いた取り組みとして、デュフロ (2017) では、学校教育への保護者の直接的な関与を挙げている。具体的には、子どもの学力テストの結果を保護者に開示する、というものである。さらに、その他の学校教育に関する情報提供も積極的に行った結果、特に私立学校の生徒の成績向上をもたらした(デュフロ, 2017: 50-51)。

上記の事例の他に、コミュニティ主体の学校運営により、学校運営の効率化が図れた事例が、山田(2014)で紹介されている、エチオピアの「学校運営委員会(School Management Committee: 以下 SMC)」である。同国では、2000 年半ばに基礎教育レベルの全ての学校に SMC の設立が義務化された。同組織は、学校運営に責任をもつ行政組織であり、住民参加の促進や学校ごとの教育に関する計画・立案・実施に関する意思決定を行う。構成員は、校長・教員・村の行政官・長老・女性代表者であり、年次計画にもとづく運営を行い、定期的会合も開催している。この SMC の設置により、学校の施設拡充、就学機会の拡大や教育の質の管理を、コミュニティと行政が協力して管理する体制の実現を可能にした(山田, 2014: 124-126)。

このように、コミュニティ主導の学校運営が教育の質的向上に関して、大きな成果を残している一方で、学校教育におけるコミュニティへの依存度の高まりが、政府の逼迫した財政状況を背景に問題となっている。山田(2009)は、コミュニティの負担により学校の施設建設が行われている現状や、コミュニティが財源を捻出し、無資格教員を雇用している現状について触れている(山田, 2009: 182)。実際に、エチオピアでは、国家主導プログラムである「教育セクター開発プログラム(Education Sector Development Programme: ESDP)」の財務計画にコミュニティが教育に関わる全事業費の 10%以上を負担することが公式に記載されている(山田, 2014: 124)。このように、サハラ以南アフリカの学校教育現場では、地域コミュニティが提供する労働力・資金・物資などの支援が不可欠となってきている。

## 5. 民間企業による教育開発の先行事例

教育開発には、政府やコミュニティだけでなく民間企業による貢献も大きな割合を占めている。本論では、「民間」を政府が関与していない、一般企業などの利益を追求する機関

と定義する。民間企業による教育開発への出費は、年々増加しており、EFA のグローバルモニタリングレポートによると、2013 年度の全米上位 500 社が途上国の教育開発に出資する費用の総計は、約 6.83 億円にもものぼるという(Draxler, 2015: 447)。さらに、近年のユニセフやユネスコは、民間企業の教育事業への参画が、就学率や教育の質の向上といった国際的な教育目標を達成する潜在的可能性を秘めていることを示唆している(Draxler, 2015: 448)。また、Caerus Capital LCC 社の調査によると、民間が運営している学校の市場シェアは、2017 年時点で 21%を占めており、5 人に 1 人の子どもが政府管轄の学校ではなく民間運営の学校に入学しているとの試算をだしている。この比率は、2021 年までに 4 人に 1 人にまで上昇すると見積もられており、サハラ以南アフリカの教育現場における民間セクターの需要の高まりを示している(Caerus Capital, 2017: 34)。このように、教育開発の現場において、国際的に、民間企業やその他の私的機関と政府が協働して、教育のアクセス拡大や教育機関の運営の効率化を目指す動きが活発化している。

以後では、実際に民間企業の立場から教育開発に取り組む企業を紹介する。古川・品川(2015)は、教育の質的向上を目指し活動をしている Bridge International Academies 社(以下 Bridge 社)の事例を挙げている。Bridge 社は、2008 年にケニア・ナイロビで設立された。BOP<sup>3</sup>層にも手の届く価格で「質の高い教育」を提供することを目的とし、学校事業を大規模にチェーン展開している企業である。国際金融公社(IFC)や、英国国際開発省(DfID)、社会投資ファンドなどからの投資や資金提供を受けて成長した(古山・品川, 2015: 48)。2017 年時点では、ケニア・ウガンダ・インド・リベリア・ナイジェリアの 5 カ国で学校事業を展開しており、合計 500 校以上にのぼる。これまでの生徒数の総計は、10 万人以上である(Caerus Capital, 2017: 124)。

ケニアの教育の質の向上を実現するために、Bridge 社では教材開発を積極的に行ったり、IT 端末を活用したりといった取り組みを実施している。具体的には、政府の指導カリキュラムやシラバスの方針を参照にしつつ、生徒・教員向けの教材を独自に開発し、18 万刷もの本や教材を印刷し、自社構築のサプライチェーンを利用してケニア全土の学校へ配布している。生徒には、読書用の本や理科キット、地図などを配布し、充実した学習環境が確保されている。さらに、各学期開始前には、合計 4000 ページ以上の学習指導要領や 3500 もの多岐にわたる授業内容を各教員が所持するタブレットにアップロードしている(古山・品川, 2015: 48)。

すべての教員に支給しているタブレットからは、指導要領からカリキュラムのマニュアルまで、授業に必要な情報すべてにアクセスすることができる。また、授業の進捗状況や児童の理解度なども、「現場の情報」としてタブレット端末に記録できるシステムが整っている

---

<sup>3</sup> BOP(Base of the Economic Pyramid): 開発途上地域において、購買力平価換算で 1 人当たり年間所得が 3000 ドル未満(約 26 万円未満)の人々を指す(2011, 安室: 44)

る(古山・品川, 2015: 48)。

Bridge 社では、独自の教材開発や IT 端末の使用に加えて、「生きるためのスキル」を身につけることを目的とした独自の教育カリキュラムを実践している。具体的には、学習態度やマナーに関する教育を実施したり、地元コミュニティの土地問題や住民同士の話し合いといった身近な問題を授業で取り扱ったりなど、他に類を見ない独特の教育を提供している(古山・品川, 2015: 48)。

このような Bridge 社独自の教育は、生徒の読み・計算能力において、公立校のカリキュラムよりも高い学習到達度を誇るなど、大きな成果を生んでいる。また、これまでに 140 名以上の卒業生が、卒業後に奨学金を獲得し、ケニアや米国にある高等教育機関への進学を実現している(Caerus Capital, 2017: 135)。

Bridge 社のような低所得者層を対象としたビジネスでは、教育事業の規模の拡大が会社の収益に直結する。実際に、ケニア国内で現状の教育費を維持するには、児童数をさらに 25～30 万人に増やす必要があると見積もられている(古山・品川, 2015: 48-49)。また、Bridge 社は、貧困児童への教育面でのサポート体制拡充に向けて法整備の支援も実施しており、自らの成功体験を国家レベルで還元することで、政府の教育政策へ多大な影響を与えている。

Bridge 社と同様のビジネス手法で、教育開発に携わる民間企業は他にも多く存在する。そのひとつが、ガーナを中心に学校展開をしているオメガスクールである。オメガスクールは、政府機関とは別に私的機関により営まれている初等教育機関である。同スクールの最大の特徴は、授業料の支払いを日割りにしている点である。1 日あたり約 0.7 ドル(約 78 円)の授業料を支払うことで、子どもたちに給食費・教材費・制服が支給され、安心して通学することができる(Kubzansky et al., 2011: 25)。

この支払制度は、一度にまとまった金額を用意することが難しい低所得者層から多くの支持を得ている。低所得者層の場合、日雇いで生活費を稼ぐ家庭が多いため、子どもたちのためにまとまった教育費を用意することが難しい(Riep, 2014: 270)。オメガスクールは、経済的に厳しい状況にある家庭が多い途上国ならではの問題点を反映させ、「日払い制度」を導入したことで、子どもたちの教育の機会の増加に貢献したといえる。

オメガスクールは、開校後 1 週間で 400 名以上もの生徒が集まり、1 カ月後には 380 名もの生徒の名前が入学予定者リストに連なるなど、ガーナ国内において需要の高いサービスとなっている(Kubzansky et al., 2011: 25)。

オメガスクールでは、教育費の削減のために様々な取り組みを行っている。具体的には、大学修了者ではなく、中等教育修了者を教員に採用したり、地域コミュニティの協力によって学校の校舎を建築したりといったことが挙げられる。教育の質に関しては、標準化された授業計画・教材にのっとり授業を実施することで、教養があり高い能力を持つ教員に依存せずとも質の高い教育を提供できる仕組みとなっている(Kubzansky et al., 2011: 26)。

### Ⅲ ベナンの教育の現状とベナンでの現地調査結果

本章では、ベナンの国民総所得や失業率などの基本情報に加えて、識字率や就学率など教育に関わるデータを紹介する。さらに、ベナンの教育制度の現状について詳述する。その後、ベナンにおける現地調査の結果について報告する。具体的には、ベナンのアトランティック県にあるヘカメ小学校の事例、現地のエンジニア会社が行き組む教育改革の事例を紹介する。

#### 1. ベナンの基礎情報

ベナンは、西アフリカのギニア湾沿いに位置し、40以上の民族が共存する多民族国家である。アフリカでは珍しく、複数政党による民主政治が機能しており、アフリカにおける民主主義の手本ともなっている。主要産業は農業で、綿花やパームオイルの栽培などを行っている。1日1.9ドル以下で暮らす貧困層の割合は、53%となっている(ハンガーフリーワールド, 2017)。

人口は、2017年時点で約1100万人である。また、2017年度の平均寿命は62.3歳(世界ランキングでは198位)であり、比較的短い。また、2010年時点での若年層(15~24歳)の失業率は2.4%と、高水準となっている(UIS.Stat, 2018)。

ベナンに関するその他の基本情報は以下の表にまとめている。

【表2】ベナンの基礎情報

独立年	1960年
国土	112622sqkm
公用語	フランス語
人口	1100万人 (2017)
平均寿命	62.3歳 (2017)
失業率(15-24歳)	2.4% (2010)
国民総所得	820ドル (2017)
識字率(15歳以上)	38.4% (2015)
純就学率(初等教育)	96.36% (2014)
教育への出資率(対GDP比)	5% (2013)

出典: ハンガーフリーワールド(2017)・CIA(2018)・UIS.Stat(2018)

#### 2. ベナンの教育制度について

本節では、ベナンの教育制度についてまとめる<sup>4</sup>。外務省のデータによると、ベナンは6・

<sup>4</sup> データはすべて World Fact Book 2018 より引用

4・3・3制を採用している。小学校が6年間、中等教育が7年(中学：4年、高校：3年)となっている。このうち、義務教育期間は小学校の6年間のみである。また、初等教育の無償化が導入されており、公立校では原則授業料の支払い義務はない。一方、私立校では各校が定める授業料を支払う必要がある(外務省, 2017)。

教授言語は主にフランス語で、教授科目はフランス語、算数、理科、社会、音楽、図工など多岐にわたっている。義務教育期間中であっても、学校の判断により、学年末試験の成績優秀者は進級時に学年を1年とび越えて進級できる飛び級制度を採用している。他方で、一定の成績に達しない者は、進級が認められない留年制度も採用している。義務教育を修了し、上位の学校に進学する場合には、それぞれ国家試験を受験し、平均点以上を取得する必要があるため、最終学年時点での留年率が非常に高くなっている(外務省, 2017)。ユネスコ統計局のデータによると、2011年度の初等教育の第1学年の1クラスあたりの平均人数が53人であるのに対し、最終学年の第6学年では32人<sup>5)</sup>にまで減少しており、留年や退学により、次学年に進級する生徒数の大幅な減少が顕著となっている(UIS, 2018)。

ユネスコ統計局のデータでは、2014年時点での初等教育段階の純就学率<sup>6)</sup>は96.36%となっており、初等教育の普及は順調に進んでいる。一方、2015年時点での中等教育における純就学率は、46.58%と初等教育と比較すると普及が進んでいないのが現状である(UIS, 2018)。

初等教育へのアクセスの拡大に伴い、識字率も大幅に改善している。ユネスコ統計局の調査によると、2012年時点の15-24歳の識字率は52.49%である。2015年時点の15歳以上の識字率は38.4%となっている。65歳以上では、7.03%と若年層と比較すると低い水準となっている(UIS, 2018)。このような若年層における高い識字率は、初等教育の普及が背景にあると考えられる。

### 3. ベナンでの現地調査結果

本論を執筆するにあたり、西アフリカ・ベナンにおいて現地調査を実施した。現地調査の概要は次の表のとおりである。

【表3】現地調査概要

国名・都市名	ベナン・コトヌー
日程	2018年3月4日～18日

<sup>5)</sup>全ての学年平均は、1クラスあたり46.9人(UIS, 2018)

<sup>6)</sup>初等教育該当年齢人口に対する当該年齢の初等教育就学者の割合であり、100%を超えることはない(浜野, 2007: 208-217)



調査方法	現地の小学校見学 インタビュー(3名、英語・現地語話者による通訳を介して英語で実施)
訪問場所	アトランティック県・ヘカメ小学校 SOAR エンジニアリング

ヘカメ小学校では、現地の学校見学と共に、ヘカメ小学校の教師であるベフエ・セージ氏(29)にインタビューを行った。また、ベナン・コトヌー市内にある現地の現ジニア会社 SOAR エンジニアリングでは、CEO であるジェリーズ・アゾンデコン氏(36)に同社の教育関連事業に関するインタビューを実施した。

### (1) コミュニティ・保護者主導の取り組み事例<sup>7</sup>

コミュニティ開発の一例として、ベナン・アトランティック県にあるヘカメ小学校の事例を紹介する。このヘカメ小学校で勤務しているセージ氏にインタビュー調査を行った。ヘカメ小学校は、生徒数 300 名以上、教員数 6 名(政府雇用の教師 2 名を含む)、教室数 8 つの田舎の小学校である。教授言語は、フランス語。学費は原則無料である。科目は、フランス語、数学、理科、社会、体育、図工、音楽など多岐にわたる。ヘカメ小学校の小学 6 年次の修了検定の合格率は毎年 8 割<sup>8</sup>を超えており、高い教育水準を維持している。そのため、高い教育の質を誇るコミュニティ開発の一例として、ヘカメ小学校での調査を実施した。

ヘカメ小学校には、「保護者会(Association des Parents d'Élèves: APE)」とよばれる組織が存在している。この APE が地域によるコミュニティ開発の一例として挙げられる。APE は、男女合わせて 15 名のメンバーで構成されており、金銭面と学校生活面の両方で、ヘカメ小学校に通う子どもたちの勉学をサポートしている。金銭面では、APE が教員 6 名のうち、2 名を独自に雇用し給与を支払っている。教員の任命基準は明確に定められておらず、APE のメンバーが、地域コミュニティの中で教員を務めることができそうな人員を独自に選出する、という方式をとっている。APE が雇用している教員の給与は、月 300CFA (約 60 円) の APE 費により賄われている。APE 費の支払いは、ヘカメ小学校に通う生徒の保護者全員に義務づけられている。ちなみに、教員ひとり当たりの月給は、約 2 万 5 千 CFA (約 5000 円)<sup>9</sup>である。

学校生活面では、生徒の学校での悩みを聞く相談窓口的な側面を要していたり、小学 6 年次に実施される修了試験時のスポーツ試験の会場を整備するために、木々が生い茂るグラ

<sup>7</sup>以下で示されているヘカメ小学校に関する情報は、すべてベフエ・セージ氏のインタビューが情報源となっている

<sup>8</sup> ベナン全体では、77%(2013 年時点) (UIS, 2018)

<sup>9</sup> 2014 年時点で、ベナン政府の定める最低賃金は約 40000CFA(約 8000 円) (Wage indicator.org, 2018)

ンドを整備したり、校舎の清掃をしたりなど、生徒が快適に学校生活を送れるようにするための支援を行っている。

今回調査を行ったヘカメ小学校の事例と同様に、ベナンの各学校には APE が設置されている。APE では、学年はじめと学年末に定例会が実施されている。教員の無断欠席などの問題が生じた場合は、その時々に応じて APE 役員に召集がかかる、といった仕組みが一般的である。APE の定例会では、活動計画などの承認、支出報告、教材などの受け入れ報告などが主な議題となっている(JICA, 2013: 32)。

このようなヘカメ小学校の APE の取り組みは、2.で紹介したセネガルの学校で導入されている CGE の事例に類似する。セネガルにおける事例では、実際にコミュニティが学校運営に参加したことで、親の教育への関心度が高まり、生徒の成績向上につながっていた(西村, 2017: 128)。

一方、ヘカメ小学校の APE の事例は、保護者への負担の増加や教育の質の均一化が図れない、などコミュニティ主導の教育開発の問題点も反映されている。特に、金銭面においては、毎月 300CFA(約 60 円)の出費は、経済的に苦しい状況におかれている家庭にとっては、多大な負担であると考えられる。さらに、APE が独自に雇用している教師は、教員免許を取得していないケースもある。実際に、セージ氏は、ヘカメ村出身で、高校中退、教員免許は取得していない、という経歴の持ち主である。彼が教師として雇用された理由は、APE に加盟する保護者と面識があり、お互いに信頼関係が構築されていたためだという。このように、地域コミュニティ主導の教育開発は、金銭面・労働力の双方において学校をサポートする、という側面がある一方、地域独自の教育方針が色濃くでてしまい、無免許の教員が散見されるなど、教育の質が一律に確保されない、という課題もある。

## (2) 教員主導の取り組み事例(教師の地域コミュニティへの参画)

ヘカメ小学校では、保護者だけではなく教師も子どもたちの学習環境の向上に大きく貢献している。セージ氏の話によると、ヘカメ小学校の教師は、毎日の授業準備に加えて、1日2回に及ぶテストの採点、3カ月ごとの定期試験の採点業務等に追われている。教員不足により、1クラスあたりの生徒数が50名を超えることを考えると、ひとりの教員にかかる負担はかなり大きく、自宅に持ち帰って仕事をすることもある。さらに、学校の授業がない週末には有料で、希望する生徒への個別指導を実施し、生徒の学習のサポートを行っている。料金は最大で5000CFA(約1000円)。経済的に厳しい家庭の場合は、金額を下げるなどの配慮をしている。セージ氏が担当している生徒数は約11名。家が近い生徒同士を3~4名のグループにまとめて、1日3~4件の家庭を訪問している。

生徒の学力向上を目的とした、個別指導の実施や定期テストの実施は、生徒の学力向上に大きく貢献している一方で、ベナンの小学校教員に長時間労働を強いることにもつながる。実際、ヘカメ小学校への訪問日当日には、政府雇用の教師によるストライキが実施されてい

た。学校では1クラスあたり50人以上の生徒を受け持つ教師も珍しくなく、毎日の授業準備にテストの採点などの仕事に追われている。この結果、ベナンの公立小学校における教員の離職率が2014年時点で7.8%となっている(UIS, 2018)。このような教師の過酷な労働環境は、サハラ以南アフリカ全域で問題となっている。実際に、タンザニア・ナムトゥボ県にある学校では、週に30コマ以上も担当する教員の存在や、教師の給与水準の低さ、通勤の時間の長さが教員の間での不満として挙げられている(山田, 2014: 173-176)。また南スーダンでは、教授言語である英語ができる教師が少ないことから、学校が独自に英語で教えることができる教師を採用する事例も多く、教師の欠勤の常態化も問題となっている(澤村, 2016: 183-184)。

### (3) ベナンにおける民間主導の教育開発の事例<sup>10</sup>

続いて、ベナンのシステムエンジニア会社に取り組む教育改革の事例を、民間主導の教育開発の一例として紹介する。聞き取り調査は、ベナンにあるエンジニア会社「SOAR エンジニアリング」で実施した。インタビューを行ったのは、同社のCEOであるジェリーズ・アゾンデコン氏(36)である。同社は2013年に設立され、メインビジネスは、HUAWEI や ERICSSON といったベナンの大手携帯会社とつながりのある通信機器メーカーの下請けとして、モバイルネットワークのインフラ整備をすることである。計30名の社員を抱え、2017年には11万2641米ドル(約1200万円)の売り上げを達成した。

アゾンデコン氏は、ベナンのコトヌー出身である。高校を卒業した後、ナイジェリアの大学に進学した。その後ニューヨークの大学院に進学し、留学経験で得た知識を母国に還元するために、ベナンでエンジニア会社を設立した。SOAR エンジニアリングの理念は、エンジニアの力で、ベナンに住む人々の生活に役立つサービスを生み出すことである。同社では、急速に普及が進むモバイルマネー事業に着手していたり、ベナンの教育改革に乗り出したりなど、エンジニア会社として様々な取り組みを行っている。

#### ① 学習管理体制の欠如に対する取り組み事例

聞き取り調査の結果、ベナンの教育現場では大きく3つの課題を抱えていることが判明した。まず1つ目は、生徒の成績管理ができるシステムが学校内に整っていないことである。アゾンデコン氏の話によると、テストの成績を知ることができるのは、早くても3カ月以上も先となる。そのため、自分がどの科目でどの程度の成績をとっているのかが確認できず、高等教育以降の専門科目の決定に悪影響を及ぼしているという。さらに、一貫した成績管理システムがないため、親・生徒・教師全員が生徒の成績を把握していない、という状況

---

<sup>10</sup>以下のSOAR エンジニアリングに関する情報は、すべてジェリーズ・アゾンデコン氏への聞き取り調査をもとに構成されている

に陥っている。

2点目は、バカロレアを卒業しても、その後何を学ばよいか、大学の学費はいくらなのか、各大学で何を学べるのか、を知っている学生はごくわずかである、という点である。上記2点の問題を解決するために、SOAR エンジニアリングでは、独自に「学習マネジメントシステム」の構築を試みている。具体的には、成績・学費・学習態度・宿題の提出状況等、すべてを自身のパソコン・携帯からチェックできるシステムである。親・教師・生徒の誰でもが無料でアクセスすることができるシステムの構築を目指している。さらに、学生のキャリア形成のバックアップも行い、生徒の成績をもとに得意科目や苦手科目を分析し、大学でどの科目を専攻すればよいか、などのキャリアアドバイスを行える機能の搭載も考えている。システム構築に関わっているスタッフは全部で9～10人である。既にいくつかの学校からはシステムを導入したい、といった声もあがっているという。

このシステムの開発責任者であるドボミゴ・ディオドニ氏にもお話を伺った。同氏は、もっと早く効率的に成績を知ることができるシステムをつくりたい」という思いが発端でプロジェクトに着手したと話した。しかし、システム構築における必要な情報の収集に苦戦しており、省庁への訪問などもしているが、官民の間でスムーズな情報共有ができていないことを背景に、思うようにプロジェクトが進まずに苦戦している。

3点目は、ベナンにおける歴史教育に関する課題である。アゾンデコン氏によると、ベナンの高等教育機関では、フランスの歴史を主に学び、ベナンの歴史や文化について学ぶ機会が限られている。「自身の国の文化や歴史に誇りを持ってもらいたい」そんな想いを込めて、SOAR エンジニアリングでは、ベナンの歴史についてクイズ形式で楽しく学ぶことができるゲームアプリの開発も実施している。

SOAR エンジニアリングと同様の事例と考えられるのが、1.で紹介した Bridge 社である。Bridge 社では、IT 端末を利用した教育方法や地域コミュニティのニーズに寄り添った教育方針を武器に、ケニア全土で学校事業を展開している。Draxler(2015)でも指摘されていたように、民間企業の教育事業への参画の風潮は次第に強まってきているとの見方ができる。

#### IV 「子どもの安全を守る場としての学校構築」の実現に関する考察

前章までで詳述したように、保護者や地域住民をはじめとする地域コミュニティや、民間企業による教育開発への参画に関して、多数の事例がみられた。実際にそれらの取り組みの多くで、生徒の学力の向上や学校運営の効率化などといった教育の質の向上につながる成果が報告されていた。

このように、地域コミュニティや民間企業主導の教育開発は、サハラ以南アフリカの初等教育における教育の質の向上に多大な貢献をしていることは明らかである。本章では、研究主題であるサハラ以南アフリカの初等教育における教育の質的向上を目指す施策のひとつとして、地域コミュニティや民間主導による「子どもの安全を守る場としての学校構築」を

通じた「保護者や子どもにとっての学校の存在意義の検討」について考察する。

まず、本論では「教育の質」を子どもや地域のニーズの学校運営への反映度合いと定義づけた。そして、この子どもや地域のニーズを満たすことが「子どもの生活の場としての学校」そして「子どもの学力向上を図れる場としての学校」構築につながり、ひいては教育の質向上をもたらすと仮定する。

2010年代は、就学率が上昇する一方で、学習の質が低下していることを受けて、教育の質的向上を目指す取り組みが世界的に広く普及した。実際に、生徒の急増により学校建設が追い付かない事態や、各学校において机・椅子・教科書が不足してしまう事態に陥るなど、生徒の学習環境の劣化が問題となっている。さらに、初等教育の最終学年における高い退学率は、サハラ以南アフリカにおいて早急に解決すべき課題でもある。このように、世界的にも子どもたちの学習の質の向上を目指す取り組みに注目が集まっているのは事実である。

これまでの教育の質の向上に向けた施策の多くが、教員や教材不足を補うための援助や、新たな学校建設を支援する援助といった物資面の援助に偏っていた。いわゆる定量的な観点から教育の質を分析し、改善を目指す手法である。確かに、物資面での援助は、財源不足が深刻であるサハラ以南アフリカ各国において重要であることは事実である。しかし、物資がそろっていたとしても、子どもや親が学校に通う意義を感じていなければ、持続可能な発展を遂げることは難しい。教育の質の低下を根本的に解決するためには、実際に学校に通う子どもたちや、教育費を支払う両親らに、学校をどのような場所として認識してもらいたいのか、という具体的な教育の中身の充実に焦点をあてた支援が必要だと考える。

そこで本論では、物資提供などの定量的な視点のみでは、教育の質の根本的な解決は見込めないと考え、教育の質を「子どもや地域のニーズ」という定性的な観点から分析した。特に、サハラ以南アフリカでは「学校」が問題を抱えた子どもの生活を守る場としても機能している(内海, 2014: 324-325)。有名校への進学や生徒の学力向上が主な「学校」の役割となっている先進国と比較すると、サハラ以南アフリカにおける「学校」はその存在意義や重きを置いている視点が大きく異なっているのである。そのため、サハラ以南アフリカ諸国の現状に見合った教育開発を進めていくためにも、サハラ以南アフリカの最大の特徴でもある地域コミュニティのつながりの強さを利用した教育開発を促すことが、援助に頼らない教育の質の改善を目指すうえで重要だと考える。

実際に、地域コミュニティ主導による教育開発は、生徒の学力向上に優位に働く事例が多数報告されている。山田(2014)・西村(2017)では、エチオピア・セネガルのそれぞれの調査校において、生徒の保護者の学校運営への参加が、生徒の学力向上につながったとの見解が示されている。また、DeStefano and Schuh Moore(2011)では、コミュニティの判断で教員(有資格・無資格に関わりなく)を採用し、独自のカリキュラムを提供している場合においても、生徒の修了率の上昇や成績向上といった上記と同様の結果が確認されたことが指摘されている。このように、学校教育と地域コミュニティには深いつながりがある。

上記の先行研究調査に加えて、本研究ではベナン・アトランティック県にあるヘカメ小学校を訪問し、現地で教師をしているセージ氏へのインタビュー調査を実施した。同小学校は、地域コミュニティ主導で教育開発が行われている現場の実例でもある。調査の結果、同校に設置されている保護者会(APE)の存在や教師による献身的なサポートなど、生徒の保護者や地域住民を巻き込み、地域で一貫して学校運営に関わることが、同校の高い修了率をはじめとする教育の質の高さを支える一因であることが判明した。ヘカメ小学校の事例や、DeStefano and Schuh Moore(2011)・山田(2014)・西村(2017)の研究事例で示されているように、地域コミュニティが学校運営に関わることで、学校に通う子どもたちのニーズ・地域のニーズが学校運営に反映されやすくなり、子どもたちが過ごしやすい学校環境・勉強に集中できる学習環境の確保が実現できたと考える。

コミュニティ主体の学校運営には、上記で論じたような利点がある一方で、地域独自の教育方針が色濃くでてしまい、無免許の教員が散見されるなど、教育の質が一律に確保されていない、という課題もある。しかし、1.で紹介した DeStefano and Schuh Moore (2011)の3カ国の事例のように、コミュニティ主導の学校で、独自に教員の雇用を行っている学校であっても高い修了率を誇る学校は存在している。教育の質を考えるうえで、教員の質はもちろん欠かせない条件ではあるが、「子どもの安全を守る場としての学校構築」という側面から考察すると、コミュニティが信頼のおける教員を独自に選出することで、コミュニティの意向を反映した教育を実施できる可能性が高まる、という見方もできる。

保護者などの地域住民に加えて、地域コミュニティの一員でもある現地の民間企業も主なアクターとして地域の教育課題の解決に向けて尽力している。本論では、Bridge 社やオメガスクールの事例、ベナンでの現地調査で訪れた SOAR エンジニアリングの事例を紹介している。現在、サハラ以南アフリカの教育開発分野における民間企業の需要は非常に高まってきており、Bridge 社やオメガスクールのように、民間企業の立場から、地域社会に利益をもたらす商品やサービスの提供を低所得者層にも手の届く価格で提供するビジネスも拡大している。オメガスクールが導入した日割りでの授業料納入制度のように、現地でビジネスを展開する民間企業が教育開発に携わることで、地域コミュニティが現在抱えている課題に対して直接的にアプローチできる可能性も秘めている。実際に、オメガスクールの取り組みは、まとまった教育費を支払うことが難しい低所得者層の退学率低下に大きく貢献している。このように、現地の教育ニーズに合った発展を遂げるためにも、現地に根を下ろしている民間企業主導の教育開発は、教育現場にとってプラスに働くと考えられる。

しかし、民間企業が教育開発に参入する際にはスムーズな官民連携は重要な要素である。実際に SOAR エンジニアリングが現在取り組んでいる「学習マネジメントシステムの構築」において、各学校の詳細な情報が得られないことは、開発の際の大きな障壁としてあげられていた。このように、官民連携による情報の透明性の確保が、民間企業にとっては一番の難題になると考えられる。

本論では、主に保護者・民間企業といった地域コミュニティ主導の教育の質的向上を目指す取り組みについて検討をした。上記で述べたように、保護者の学校運営への参加は、子どもたちの教育について保護者らが積極的に話し合う場を設けることにつながる。これにより、「教育の質低下」という地域の教育課題に対して、保護者や子どもたちがより当事者意識をもって取り組めるようになる。教育の質が低下している現状を、より身近な教育課題として捉えることは、自分たち自身の手による「教育の質」の充実化など、持続可能な教育開発への第一歩ともいえる。

また、現地の民間企業は持続可能なビジネスとして地域の教育開発を支援することができる。これは、地域特有の課題やニーズを把握しやすい現地企業だからこそ実現可能であると考ええる。

このような保護者・民間企業などの地域コミュニティ主導による教育開発を通じて、子どもたちや保護者にとっての「学校の存在意義」の明確化を図ることができると考ええる。本章のはじめに述べたように、サハラ以南アフリカにおける「学校」が、「子どもの生活の場としての学校」そして「子どもの学力向上を図れる場としての学校」として捉えられることは、将来的な教育の質向上に有益に働く。よって、「学校の存在意義の明確化」は「子どもの生活の場としての学校」そして「子どもの学力向上を図れる場としての学校」構築の実現に多大な影響を及ぼすと考える。

上記の研究事例やベナンでの現地調査結果をもとに、本論では、地域の保護者や民間企業を巻き込んだコミュニティ主導の教育開発は、学校に通学する子どもたちや現地の教育現場のニーズに寄り添った学校改革の実現を後押しすると考える。そして、将来的には、子どもたちにとって過ごしやすい学校環境の構築・学習環境の構築につながり、学力向上に拍車をかける結果となりうると結論づける。

## V さいごに

本稿では、サハラ以南アフリカの初等教育における教育の質的向上を主題とし、「子どもの安全を守る場としての学校構築の可能性」について検討を行った。サハラ以南アフリカを中心に、現在世界が抱えている「教育の質」に関わる課題を「コミュニティ主導」による教育開発という視点から文献研究を行い、ベナンにおけるインタビュー調査を実施した。

本論では、「教育の質」を保護者や子どもなどの地域コミュニティのニーズが学校運営への程度反映されているのか、という観点から分析した。この地域のニーズを満たすことが、「子どもの生活の場としての学校」そして「子どもの学力向上を図れる場としての学校」構築につながると仮定し、議論を展開した。

まず、保護者や地域住民が中心となって学校運営を行うコミュニティ主導の開発事例として、本論では主に DeStefano and Schuh Moore(2011)・山田(2014)・西村(2017)の事例を紹介した。山田(2014)・西村(2017)では、エチオピアにおける SMC・セネガルにおける CGE と

よばれる保護者が、学校の年次計画の策定・遂行や金銭面での負担を行っている。これらの取り組みの結果、生徒の学力向上やコミュニティと行政との間で教育事業に関する情報共有が容易になる、といった利点を生み出している。さらに、**DeStefano and Schuh Moore(2011)**の研究では、コミュニティ主導の学校が、政府主導の公立学校と比較して、修了率・学習到達度の観点から公立学校よりも優れた実績を誇っていることも示されている。しかし、**山田(2009)**で指摘されていたように、学校建設費の負担や不足教員の雇用などに関してコミュニティへの依存度が増している事実は依然として解決すべき事案でもある。

上記の先行研究の事例に加えて、地域コミュニティ主導の学校運営を実際に行っている、ベナンにあるヘカメ小学校の教員へのインタビューを実施した。ヘカメ小学校では、**APE**が各学校に設置されており、教員をはじめとする学校だけでなく、生徒の保護者や地域住民を巻き込み、地域で一貫して学校運営に関わることで、生徒の修了率の向上につながっていることが判明した。

保護者や地域住民の取り組みに加えて、現地の民間企業が取り組む教育開発もサハラ以南アフリカの教育現場へ多大な貢献をしている。本論では、サハラ以南アフリカの各国政府の逼迫した政府財政を背景に、民間の教育事業への参加の需要の高まりについて指摘した。その具体的な事例として、**BOP** 層向けの教育ビジネスにおいて第一線で活躍する **Bridge** 社とオメガスクールの取り組みを紹介した。**Bridge** 社では、地域のニーズに沿った独特の教育カリキュラムの提供に注力しており、生徒の学力向上や地域の発展に貢献している。オメガスクールでは、途上国の貧困層の経済事情を反映させ、「日払い」による教育費の支払いシステムを確立した。

上記の 2 社に加えて、民間企業が教育事業に参入している事例として、本論では **SOAR** エンジニアリングというベナンのエンジニア会社の事例を紹介している。その一例が、同社が現在取り組んでいる「学習マネジメントシステムの構築」である。これは、一貫した成績管理システムの欠如・キャリア教育システムの欠如といったベナンが現在抱えている教育課題を、同社の社員が痛感したことで始動したプロジェクトである。

このような先行研究事例、現地でのインタビュー調査結果から、本論は、保護者や子どもたちにとっての「学校の存在意義」を問う、という定性的な視点に重点を置くことが、教育の質的向上につながると考える。そのためには、保護者や子どもたちのニーズを最もよく把握している地域コミュニティによる協力は不可欠である。

本論では、主にベナンの事例を参照にしたが、現地調査を通して判明したベナンが抱える教育課題は、サハラ以南アフリカ全土においても喫緊の課題として捉えられている。この研究によって、サハラ以南アフリカにおける教育の質的向上を目指す施策として、「子どもの安全を守る場としての学校構築」の効率性について検討すると同時に、今後の「持続可能な」「将来性のある」教育開発を実施する際の指針となることを期待する。

今回の研究では、本論では地域コミュニティ主導の開発で最も重要な担い手となる保護



者・子どもたちの視点が欠けていた。そのため、今後は彼らが学校教育の現状についてどのように感じているのか、学校をどのような場所として認識しているのか、といった観点から調査を行いたい。

補足資料

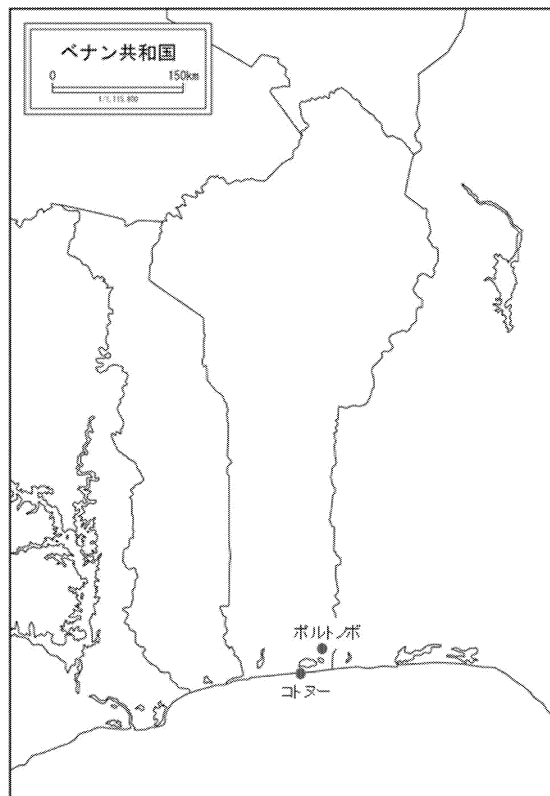
付録1. アフリカ大陸におけるベナンの位置



付録2. ベナンの主要都市

首都	ポルトノボ
面積	112,622sq (km)

[参照] (CIA, 2018)



付録3. 現地調査実施場所(コトヌー周辺付近)



[参照] Google map

付録4. サハラ以南アフリカの教育に関するデータ一覧

	2000年	2016年
<b>純就学率</b>	60.34	78.05
<b>非就学児童率</b>	41.59	34.06
<b>教師ひとりあたりの生徒数</b>	43.3	38.4
<b>識字率</b>	65.86	75.44

[参照] (UIS, 2018)

付録5. 略称一覧

EFA	Education For All	万人のための教育
SDGs	Sustainable Development Goals	持続可能な開発目標
MDGs	Millenium Development Goals	ミレニアム開発目標
APE	Association des Parents d'Elevés	保護者会(ベナン)
CGE	Comités de Gestion d'Ecole	学校運営委員会(セネガル)
SMC	School Management Committee	学校運営委員会(エチオピア)

付録6. 現地調査で撮影した写真

コトヌー市内の様子



ヘカメ小学校の校舎



ヘカメ小学校のグラウンド



## 参考文献

- 安室憲一 (2011) 「BOP (Base of the Economic Pyramid) の概念と現実: われわれは何に BOP 研究の座標軸を求めるべきか」『多国籍企業研究』4: 43-61.
- 内海成治 (2001) 『国際教育協力論』世界思想社, pp.62-69.
- 内海成治 (2014) 「初等教育」『アフリカ学事典』日本アフリカ学会編, 昭和堂, pp.322-325.
- エステル・デュフロ・峯陽一訳 (2017) 『貧困と闘う知: 教育、医療、金融、ガバナンス』みすず書房 pp.10-57.
- 外務省 (2017) 「諸外国・地域の学校情報: ベナン共和国」,  
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world\\_school/07africa/infoC74000.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/07africa/infoC74000.html), (2017年12月18日閲覧)
- 蟹江憲史 (2017) 『持続可能な開発目標とは何か: 2030年へ向けた変革のアジェンダ』ミネルヴァ書房, pp.106-127.
- 澤村信英 (2001) 「対アフリカ教育援助に関する一考察: 日本の役割と可能性をめぐって」『国際教育協力論集』4(2): 135-145.
- 澤村信英 (2006) 『アフリカの開発と教育 : 人間の安全保障をめざす国際教育協力』明石書店.
- 澤村信英 (2007) 『アフリカの教育開発と国際協力 : 政策研究とフィールドワークの統合』明石書店.
- 澤村信英 (2016) 「8 教育開発の課題と展望」『新版: 国際協力論を学ぶ人のために』内海成治編, 世界思想社, pp.177-193.
- ダンビサ・モヨ・小浜裕久訳 (2010) 『援助じゃアフリカは発展しない』東洋経済新報社.
- 独立行政法人国際協力機構 (JICA)・株式会社 毛利建築設計事務所 (2013) 「ベナン共和国第五次小学校建設計画準備調査報告書」: 28-33.
- 西村幹子ほか (2017) 「セネガルにおける親・コミュニティの学校運営への参加と教育の質: ファティク州とティエス州の8校の事例から」『国際基督教大学学報. I-A 教育研究』59: 121-130.
- 浜野隆 (2007) 「アフリカにおける教育政策課題と教育研究: 初等教育を中心に」『日本教育政策学会年報』14: 208-217.
- ハンガーフリーワールド (2017) 「生活の基礎となる教育と、住民の命を守る保健センターの運営や子どもの栄養改善を中心に活動」,  
<http://www.hungerfree.net/about/activity/benin/> (2018年9月9日閲覧)
- 古山修子・品川夏乃 (2015) 「アフリカ・マーケットと日本企業: 第13回 教育ビジネスのチェーン展開」『国際開発ジャーナル』2: 48-49.
- 山田肖子 (2009) 『国際協力と学校: アフリカにおける学びの現場』創成社.
- 山田肖子 (2014) 「住民による学校支援の背景を探る: オロミア州における参加型調査」

- 『アフリカの生活世界と学校教育』 澤村信英編, 明石書店, 122-146.
- ユニセフ (2017) 「1 億 2,300 万人が学校に通えず 世界の学齢期の子どもの 11.5%10 年でほとんど減少せず ユニセフ、特に緊急時の教育への投資求める」,  
<https://www.unicef.or.jp/news/2017/0182.html> (2017 年 12 月 18 日閲覧)
- 横関祐見子 (1999) 「サハラ以南アフリカ地域の教育と教育セクタープログラム」『国際教育協力論集』 2(1): 101-111.
- Caerus Capital LLC (2017) “*THE BUSINESS OF EDUCATION IN AFRICA*”.
- Central Intelligence Agency (CIA) (2018) “The World Factbook”,<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2018.html> (2017 年 12 月 18 日閲覧)
- DeStefano, Joseph and Schuh Moore, Audrey-marie (2011) “The roles of non-state providers in 10 complementary education programs”, *Achieving Education for All through public-private partnerships?: Non-state provision of education in developing countries*, Routledge, pp.41-50.
- Draxler, Alexandra (2015) “Public Private Partnerships And International Education Policies”, *Routledge Handbook of International Education and Development*, Routledge, pp.447-449.
- Kubzansky, Michael et al. (2011) “*Promise and Progress: Market-Based Solutions to Poverty in Africa*”, MONITOR GROUP.
- OECD (2017), “*Education at a Glance 2017: OECD Indicators*”, OECD Publishing, Paris,  
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> (2017 年 12 月 18 日閲覧)
- Riep, Curtis (2014) “Omega Schools Franchise in Ghana “affordable” private education for the poor or for profiteering?”, *Education, Privatisation and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*, Oxford: Symposium Books, pp.259-278.
- UIS : UNESCO Institute for Statistics (2018) “One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School”, UIS fact sheet No.48.Montreal and Paris: UIS,  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf> (2018 年 9 月 9 日閲覧)
- UIS : UNESCO Institute for Statistics. “Stat Data Base (2018),”  
<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx> (2018 年 9 月 9 日閲覧)
- WageIndicator.org (2018) “Minimum Wages in Benin with effect from 01-04-2014 to 01-03-2017”, <https://wageindicator.org/salary/minimum-wage/benin/> (2017 年 9 月 9 日閲覧)



Behind the Wall:  
The Ongoing Abuse of Human Rights against Foreigners in  
Immigration Detention Centers of Japan

Meiji University School of Global Japanese Studies  
SHIMURA, Mami



## **TABLE OF CONTENTS**

### **Introduction**

### **Chapter 1**

#### **Defining Human Rights**

- 1.1 International Standard
- 1.2 National Standard

### **Chapter 2**

#### **Immigration Detention Centers of Japan**

- 2.1 Detainees
- 2.2 Historical Background
- 2.3 Problems

### **Chapter 3**

#### **Working with a Civic Organization**

- 3.1 BOND
- 3.2 Setting
- 3.3 Case One
- 3.4 Case Two

### **Chapter 4**

#### **Discussion**

### **Conclusion**

### **References**

## ABSTRACT

The violation of human rights against foreigners in immigration detention centers of Japan has been barely recognized today. This thesis aims at contributing to deepen the understanding of the problems in immigration detention centers in terms of human rights from detainees' perspectives. The first chapter defines human rights from both international and national standards, and then it provides basic information on immigration detention centers including its history and problems. Participant observations and informal interviews are conducted throughout the interaction with them at the Shinagawa immigration detention center, by joining a civic organization named BOND ("*kizuna*" in Japanese). Based on the analysis here, possible factors in terms of structural violence in the social system of Japan that may have provoked the human rights violations to happen are examined to recapture the issue.

## **Introduction**

The number of foreigners staying in Japan has increased up to over 2.5 million according to the survey in 2018 (Ministry of Justice, hereinafter referred to as “MOJ”). It may be natural that the system for controlling its number has also become stricter to keep the country safe by deporting those who seem to be harmful to Japanese society in some ways. However, in the process of implementation of the system to regulate foreigners staying in Japan, it is hardly recognized that some marginalized people are unjustly treated without any sufficient protections to have a humane life. Especially, some international human rights organizations and UN committees based on human rights treaties have pointed out that the human rights of foreigners in immigration detention centers of Japan who received a deportation order for an illegal stay are violated, which is explained further in Chapter 2.

The government of Japan has been passionate on promoting multi-culturalism as well as accepting foreign labors, as mentioned in the Basic Plan for Immigration Control (5th Edition) (MOJ, 2015). Nevertheless, the issues regarding immigration detention centers, or even the fact that there are immigration detention centers located in some parts of the cities in Japan, are not widely known yet among most Japanese. Of course, it is rational that some foreigners are detained under a deportation order for their own responsibilities to break an administrative law in Japan. However, it is an urgent issue that the violation of human rights is systematically allowed to exist in its process without publicly being recognized even in the country where democracy is assured. Once they are judged socially and politically dangerous according to the law, it is rarely possible for them to accuse their deprivation of human rights to authority, no matter how severe it is.

This thesis is focusing on the issues on immigration detention centers in terms

of human rights of detainees to clarify how human rights are unjustly violated as a part of the immigration system of Japan. The voices of detainees, in particular, gained through interacting with them in person are regarded as important resources to capture the reality from their perspectives.

The thesis consists of four chapters. The first demonstrates the definition of “Human Rights” from both national and international standards. The second chapter goes through basic knowledge of detainees, historical background, and the problems in immigration detention centers according to the accidents that happened recently.<sup>i</sup> Then, the third chapter explains the findings through the participation of a civic organization. Finally, the structural factors and compromises are explained in the fourth, clarifying the limitation of this paper and the potential for further research in conclusion.

## **Chapter 1. Defining Human Rights**

### **1.1 International Standard**

Traditionally, the United Nation defines that human rights “are rights inherent to all human beings, regardless of race, sex, nationality, ethnicity, language, religion, or any other status” and include “the right to life and liberty, freedom from slavery and torture, freedom of opinion and expression, the right to work and education, and many more.”<sup>ii</sup> In particular, human rights are explicitly explained in the articles of the Universal Declaration of Human Rights proclaimed by the United Nations General Assembly in Paris (1948). Article 25 assures the fundamental rights in its statement of “Everyone has the right to a standard of living adequate for the health and well-being of himself and of

his family, including food, clothing, housing and medical care and necessary social services, and the right to security in the event of unemployment, sickness, disability, widowhood, old age or other lack of livelihood in circumstances beyond his control.” Especially, it protects all from torture or cruel, inhuman or degrading treatment or punishment,<sup>iii</sup> as well as arbitrary arrest, detention or exile.<sup>iv</sup> In the case of foreigners in deportation procedures, the rights to health and medical care, along with the protection against the unfair detention will be crucial to discuss the issue since it has to be applied to all human as explained above.

## **1.2 National Standard**

The Constitution of Japan assures respect for fundamental human rights as one of three basic principles, which is mainly mentioned in Chapter III such as “right to life, liberty”<sup>v</sup> or “the right to maintain the minimum standards of wholesome and cultured living.”<sup>vi</sup> More specifically, its preamble ensures all peoples to have “freedom from fear and want,”<sup>vii</sup> and Article 18 referring to “No person shall be held in bondage of any kind. Involuntary servitude, except as punishment for crime, is prohibited.” According to the Japanese dictionary (Kojirin, 1983), a crime means “an action or activity that is against the criminal law,”<sup>viii</sup> which means Article 18 surely applies for detainees who violated the administrative laws, not the criminal laws. According to this interpretation, it is important to keep it in mind that the national constitution officially denied any restraint, both physically and psychologically, of detainees who do not commit a crime. These facts should explain that the human rights of detainees are secured in explicit sentences at both the international and national level.

## Chapter 2. Immigration Detention Centers

### 2.1 Detainees

In general, immigration detention centers comprising eight branches in Japan are used to detain foreigners, who are under procedures for deportation mostly because of the violation of Immigration Control and Refugee Recognition Act such as overstaying after the expiration of visa, until the day when they finally leave Japan for their home countries. Especially, foreigners who come to Japan as refugees, asylum seekers, technical interns, or workers can be subject to be in these facilities for many possible reasons.

In the case of refugees, most of them barely find a way to leave their home country for another country after experiencing brutal prosecutions or discriminations based on races, ethnicities, religions, or gender. Mostly, they either disguise as a tourist or a worker to enter Japan for a short-term stay before applying for refugee status, or directly ask for an asylum at the airport demanding their refugee status, both ending up with being caught by immigration officers due to the lack of money to be a visitor or their accountability as a refugee.

Some people might think that there is no need for detainees to stay at detention facilities if they think it is too harsh to live there. Indeed, they can choose to go back to home countries to get out of those horrible places. However, most of them have reasons to choose to stay there rather than escape from. There are mainly three reasons: seeking an asylum for Japan as a refugee; having been married with Japanese or foreigner who has visa to stay in Japan; or living in Japan long enough to have communities but suddenly denied renewing his or her visa.<sup>ix</sup>

One thing that needs to be considered is that those detainees are not criminals.

They are arrested due to breaking the administrative laws such as overstay, or even same as crossing a street while a signal still shows red. It is important to understand that they do not violate criminal laws and they should be recognized separately from criminals such as murderers.

## **2.2 Historical Background**

During six years between 1986 and 1991 when Japanese economy has drastically boomed, the massive shortage of labors was the main issue for Japanese society to keep its prosperity, and the government of Japan took a strategy to utilize foreigners to compensate for the lack of workers. They have helped Japanese economic growth until the end of the bubble era, by working at “3K (stands for ‘*kitsui*’, ‘*kitanai*’, ‘*kiken*’ in Japanese)” jobs such as manufacture industries or construction industries which most people dislike working due to its tiredness and hardness. Some of them were staying in Japan illegally or overstayed, but the Japanese government and the police did not control them at that time and let them work for the Japanese economy. However, at the end of the twentieth century, they changed their policy and tried to decrease the number of foreigners staying in Japan illegally to the half amount of them since 2004. It can be seen in the five-year-plan to halve the number of illegal residents, conducted by the Immigration Bureau since 2004, decreasing its number from around 222,000 to 113,000 in five years (MOJ, 2009). This means that the policy started to control foreigners strictly unlike before. As a result, the number of foreigners who are caught in the detention center for the second time has increased, and immigration guards treat them so badly to make them want to go back to home countries of their own accord, according to BOND.

### 2.3 Problems

The problem is that human rights of detainees are drastically violated inside the detention center, starting from indefinite detention, insufficient medical care, poor facilities, limited conditions for interviewing such as restrictions on food to bring for them from outside, to less consideration for religion such as providing pork to Muslims. In particular, the first two problems are important because it has been causing fatal cases in detention facilities so far.

In Japan, a detainee needs to stay in immigration detention centers without being notified the day when they can get out.<sup>x</sup> No estimated period for a detention inevitably makes a detainee feel desperate alone in a center, and it is true that they might end up with committing suicide, with no hope for the future lives apart from their beloved ones. Indeed, a male Indian seeking for an asylum in Japan killed himself right after finding the shocking dismissal of his application for the temporary release from the detention center in Ibaraki (*New Straits Times*, 2018). As for the long-term or indefinite detention of detainees, especially asylum seekers who are subject to torture if returned to the home country, CAT<sup>xi</sup> has been pointing out that this has to be the last resort for them and as short as possible when necessary, and also it is important to introduce a maximum period of detention pending deportation (CAT, 2013). These incidents and advice, given by one of human rights organizations regarding an indefinite period of detention, prove that this is the urgent issue relating to the life of detainees that needs to be improved.

Moreover, a detainee inside the immigration detention centers is suffered from the insufficient medical care, and this also causes some of them to be in danger of death. In the case of a fifty-seven-year-old man from Sri Lanka died in the detention center in Shinagawa in Tokyo in 2014, although he desperately complained the severe pain in his



chest before his death, the staff didn't allow him to go to the hospital and had him in a cell with a monitoring camera just because there was no doctor there on Saturday (PRAJ, 2014). Responding to the fatal cases like this happened before, the Japan Federation of Bar Associations submitted the recommendation to the Ministry of Justice, mentioning the problems on the medical treatments for detainees which violate their rights to access to health care, such as the lack of prompt access to a doctor (JFBA, 2014). This means these detainees are not provided with the open medical services which are the necessity of humane lives, and a detainee can be helpless and taken away their dignity in immigration detention centers due to the flaw of this medical system.

### **Chapter 3. Working with a Civic Organization**

This chapter aims at revealing the problems in immigration detention centers with a focus on the viewpoint of detainees, because it is crucial to consider vulnerabilities of those in need to comprehend the human rights-related issue. Therefore, participant observation and interviews are applied for the methodology of this thesis to give deep consideration to minor detainees in order to grasp what they are sacrificed for due to the violation of human rights, by visiting the immigration detention center in Shinagawa district in Tokyo through the participation of civic organization named BOND (“*kizuna*” in Japanese).

#### **3.1 BOND**

This organization started its activity in 2008, mainly visiting the immigration

detention center in Shinagawa to gather information on detainees such as the problems they have. By collecting information to utilize, BOND can gain more contributions from politicians and ordinary people through raising awareness and making problems to be recognized as a social issue. Basically, they are composed of volunteers, mostly students from universities around Tokyo, and one of representatives, Mr. Miyasako, from the Provisional Release Association in Japan (hereinafter referred to as “PRAJ”) offering legal supports for detainees to get provisional release from immigration detention centers. He is the one who gets to know immigrants in need by talking to them at the immigration in Shinagawa where procedures for visa take place, and he offers legal help if necessary. In cooperation with PRAJ, BOND decides who to visit to provide the assistance they need. In purpose of getting in touch with detainees to see the issues from their point of view, I personally joined BOND since April 2017 and have made some visits to the Shinagawa detention center to interact with detainees, as well as attending meetings on every Monday night.

### **3.2 Setting**

The participant observation on detainees is conducted through informal interviews without a prepared questionnaire in an interviewing room which is randomly selected by the immigration control officer out of all twenty-four rooms in total, at the detention center of the immigration bureau in Tokyo. Each room has three chairs at detainees’ side and two for visitors, separated by a thick glass between a detainee and a visitor with holes in a centimeter scale shaping hand-sized circle. A visitor can request an interview with a paper of application for an interview and presentation of articles that require basic information on an applicant, and a name, nationality, and gender of a

detainee. An applicant also needs to write down relationship with detainees and purpose of the interview, which I fill up “supporter” and “conversation” respectively, as a member of BOND. The reception for an interview opens on weekdays from 9 to 11 in the morning, from 2 to 4 in the afternoon, but the interview can go on an hour after the reception closes. An applicant can ask the officer to bring a detainee, up to three in a room for once, and officers give us a key for a room before going through a metal detector. Only a piece of paper and some pens are allowed to bring with. The officers bring detainees to a room and we start talking, with a door open until the limit of time which a visitor can decide at the reception, up to thirty minutes for one visit. The observation was taken place every other week for four months, from April to July in 2017. The detainees that I have met through the visits as a member of BOND were diverse in terms of the backgrounds, but most of them came from Asia, the Middle-East, or sometimes Africa.

### **3.3 Case One**

In May 2017, there was a hunger strike in the Shinagawa detention center led by some of the detainees who actively making actions to show their will to resist these unreasonable treatments in pursuit of provisional release and gaining visa at the end. I met one of the enthusiastic participants, an Iranian man who came to Japan as a refugee. He started to refuse to eat every meal a few days ago and was taking only water and medicine that a doctor prescribed him. “I have no choice but to do this [a hunger strike] because this is my life and this is about me,” he said to me, with a little vigor on his sickly skinny face. Two of his children left at home were the motivation for him to get back to a normal life to take care of them, but apparently a lack of necessary nutrition for his body made him exhausted. It seemed it was destroying his neurological function when he told

me that he wore earplugs for protection against any noises to shut out when he was around others. Another participant, a male Sikhism Indian who came to seek an asylum in Japan, also had a family of a sick wife and twin children, and he was the only one who could make money to support his family. He desperately claimed: “Here is no rule. We don’t know when we can leave here. I didn’t tell my family that I am joining a hunger strike because I don’t want them to worry about me. People who leave here quickly are the ones the immigration thinks troublesome. That’s why I am doing this.”<sup>xii</sup>

### **3.4 Case Two**

A woman in forties, the Han from the inner Mongolia Autonomous Region in China, was at a provisional release. She somehow failed to get a spouse visa when she got married to a Japanese in 2011 after working in Japan for a few years and became overstayed. The problem, according to her, was that the company she worked for was considered “Black (exploits workers under illegal conditions)” as well as her husband who had a history of a short-period marriage with a foreigner, which is taken as “fake” marriage to help a foreign woman to get spouse visa. She told me that the life in the immigration detention center was so horrible that she can never forget for the rest of her life. The most embarrassing moment for her, or even most women in detention facilities, was that she forced to be tied up around the body and hands with straps when she needs to go to an outside hospital, where normal patients are around to stare at her as if she is a criminal. Since it was a tremendous humiliation for detainees, some of them reject to see a doctor outside to avoid such an intolerable experience no matter how seriously they get sick.

She said detainees always have an overwhelming uncertainty to be taken away

to the airport without getting an opportunity to say goodbye to their loved ones, and they usually spend horrifying nights because forced deportation using chartered planes happens in the morning all of a sudden without any notification.<sup>xiii</sup> A wheelchair can be a tool to take a detainee out of a facility because he or she gets too shocked to stand up by themselves when this happens. In most cases, their family will not be informed by the time they go to see a detainee in person and suddenly a family is told by the staff at a reception ruthlessly that he or she has moved to a different immigration detention center or forced back to a home country with a chartered plane.<sup>xiv</sup>

#### **Chapter 4. Discussion**

By participating in BOND to interact with detainees, the violation of human rights was confirmed since the detainees I have met clearly had a fear of being in the immigration detention facility. Particularly, it is so hard to spend a day thinking about how long they must stay inside the facility without friends, family, and communities they belong to. One thing in common for detainees to claim was that the life in immigration detention facilities makes them feel as if they are criminals locked in a prison. They have to follow the strict time schedule and there is no respect for religion, ethnicity, even for a humanity.

Unfortunately, this whole immigration system that led human rights issues to happen is officially encouraged by the government itself. As some of the detainees mentioned during the interview, the lack of clear rules on such as the length of detention may allow the government to use the system arbitrarily for their own convenience. The

five-year-plan from 2004 to halve the number of illegal residents conducted by the Immigration Bureau clearly shows the government suddenly became stricter to control its number. More importantly, this also indicates that, before this political change, foreigners without an official visa were implicitly admitted staying long enough to have family and their own community. How could it be possible to accuse only foreigners of their illegal stay, without considering the possible failure of the systems? Indeed, according to the *Asahi Shinbun*, there are more than 700 detainees who have been staying in detention facilities over six months, and this number has almost doubled since 2017 (Fujihara, 2018). The problem could be referred to the unjust systems and attitudes of the Immigration Bureau provoking fear to make detainees voluntarily go back to home countries, and the social system in Japan which allows them to do unaccountable behaviors over detainees without any respects.

Given that the current trend of Japanese society, that is facing with the decline of birth rates, depopulation, especially the decrease of youths who are supposed to play an important role for next generations to thrive, the government of Japan should welcome foreign workers. Considering the fact that most detainees I met through interviews were able to communicate in Japanese well enough to have no difficulties with interactions, it made me think that these strict and harsh systems might be used just to make a prominent result on keeping the safety in Japan with strong restrictions, which means they utilize detainees to show high figures on their achievement.

Moreover, there exists a deep-seated prejudice that detainees can easily be misunderstood as a criminal, who is dangerous enough to do harm against others. This is one of the reasons why civil society has been keeping silence on this issue even though it is widely published on the media. The misconception and the lack of knowledge of

detainees provoke citizens and immigration officers to disregard their human rights because people think they deserve what they are suffering in detention facilities. However, the hunger strike the detainees went on was the proof that they were fighting against the system for their own sake with nonviolence, and those actions and voices should not be bothered by any discriminations based on prejudices. Now that many foreigners have come into our lives in communities such as shops, schools, or companies, Japanese citizens should involve in this issue violating foreigners in vulnerable circumstances; otherwise, there is much more to lose their dignity and respect behind the wall of immigration detention facilities.

### **Conclusion**

For the limitations, this thesis may be less convincing for the academics since it mainly focuses on detainees' perspectives without considering the backgrounds of each and immigration policies that Japan has conducted for a past few decades. It also needs to collect more information on detainees through well-planned interviews for a more extended period. Moreover, literature review on the issue could have been done in order to locate and refine this research among preceding studies.

However, listening to those in need, detainees in this case, and viewing issues from their perspectives surely give a new clue to make a society that is welcomed by all. Not just detainees, but also most foreigners think that Japan is a country where people live safely and peacefully. As more and more foreigners come to Japan to be a part of this society, would it be possible for them to believe the same even after knowing the issues

in immigration detention centers?

This paper should be useful to protect the human rights of detainees, when this is considerably promoted by the immigration policies with a strong focus on economic prosperity.



## References

- Agence France-Presse. (2018, April 22). "Suicide revives concerns about Japan immigration detention". *New Straits Times*. Retrieved from <https://www.nst.com.my/world/2018/04/360323/suicide-revives-concerns-about-japan-immigration-detention>
- Duration of Detention France. (n.d.). In the Asylum Information Database. Retrieved February 3, 2019 from [http://www.asylumineurope.org/reports/country/france/detention-asylum-seekers/legal-framework-detention/duration-detention#footnote1\\_kie0b6k](http://www.asylumineurope.org/reports/country/france/detention-asylum-seekers/legal-framework-detention/duration-detention#footnote1_kie0b6k)
- Fujihara, G. (2018, September 23). The longer detention of foreigners has increased. *Asahi Newspaper*, P1.
- Japan. Immigration Bureau of Japan. "The result of a plan to halve the number of illegal residents". (2009, February 17). Retrieved February 3, 2019 from [http://www.immi-moj.go.jp/news-list/121226\\_huhoutaizai.html](http://www.immi-moj.go.jp/news-list/121226_huhoutaizai.html)
- Japan. Ministry of Justice. *Basic Plan for Immigration Control (5th Edition)*. (2015, September). PDF.
- Japan. Ministry of Justice. "Press release on the number of foreign residents". (2018, September 19). Retrieved February 2, 2019 from [http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00076.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00076.html)
- Japan. Prime Minister of Japan and His Cabinet. *The Constitution of Japan*. (1946, November 3). Retrieved February 2, 2019 from [https://japan.kantei.go.jp/constitution\\_and\\_government\\_of\\_japan/constitution\\_e.htm](https://japan.kantei.go.jp/constitution_and_government_of_japan/constitution_e.htm)  
1
- Japan Federation of Bar Associations. "Human rights-relief-petition cases involving medical issues in the immigration detention facility (recommendation and requests)". (2014, November). Retrieved January 23, 2019 from <https://www.nichibenren.or.jp/activity/document/complaint/year/2014/141107.htm>

ONHCR. Committee against Torture. “Concluding observations on the second periodic report of Japan, adopted by the Committee at its fiftieth session (6-31 May 2013)”. (2013, May). P.2-3. PDF.

Provisional Release Association in Japan. “A detainee from Sri Lanka died in the Tokyo immigration”. (2014, December). Retrieved January 23, 2019 from <http://praj-praj.blogspot.com/2014/12/blog-post.html>

United Nation. *The Universal Declaration of Human Rights*. (1948, December 10). the United Nations General Assembly. PDF.

United Nation. “What Are Human Rights?”. (n.d.). Retrieved February 3, 2019 from <http://www.un.org/en/sections/issues-depth/human-rights/>

---

<sup>i</sup> Since this thesis aims at introducing the human rights violations happening in immigration detention centers of Japan, the backgrounds of each detainee based on their statuses and their problems which may be the factors to cause them to get deportation orders from an immigration office to be in immigration detention centers, will not particularly be focused as a theme of this thesis. So as in chapter 3.

<sup>ii</sup> Quoted from “What Are Human Rights?”, United Nation.

<sup>iii</sup> Article 5 in the Universal Declaration of Human Rights.

<sup>iv</sup> Article 9 in the Universal Declaration of Human Rights.

<sup>v</sup> Article 13 in the Constitution of Japan.

<sup>vi</sup> Article 25 in the Constitution of Japan.

<sup>vii</sup> Original sentence is “We desire to occupy an honored place in an international society striving for the preservation of peace, and the banishment of tyranny and slavery, oppression and intolerance for all time from the earth. We recognize that all peoples of the world have the right to live in peace, free from fear and want.”

<sup>viii</sup> Kojirin sixth edition published in 1983. Original sentence in Japanese is “刑罰を伴う法令に違反する行為”.

<sup>ix</sup> According to the BOND which is further mentioned in Chapter 3.

---

<sup>x</sup> For example, the French immigration detention centers, there is a rule that the duration of detention should be a maximum forty-five days (the Asylum Information Database, 2009).

<sup>xi</sup> Abbreviation for Convention against Torture and Other Cruel Inhuman or Degrading Treatment or Punishment

<sup>xii</sup> Both interviewed on May 12, 2017 at an interviewing room in the immigration detention center in Shinagawa, conducted by the author.

<sup>xiii</sup> If a detainee has a lawyer, there is a system that obliges the immigration authority to inform lawyers of the possibility of forced deportation before a few months by submitting a request paper for notification.

<sup>xiv</sup> Interviewed on May 25, 2017 at a meeting space in Takadanobaba, Tokyo, conducted by BOND.

# 日本人大学生の自尊心と英語学習

—自己決定理論の視点から—

The relationship between Japanese university student's self-esteem and  
learning English.

—From a perspective of self-determination theory—

国際日本学部 4年 6組 11番 1910150327

越川 瑞萌

国際日本学部 4年 4組 22番 1910150323

知久 直眞

I はじめに

II 先行研究

自尊心の説明

自尊心と学習成果

自己決定理論による動機づけ

自己決定理論と学習成果

III 調査

調査目的とリサーチクエッション

調査協力者

データコレクション

データ分析

結果

考察

IV 結論

参考文献

付録 (アンケート見本)

## I はじめに

本論文では、日本人大学生の自尊心の高さと英語学習に対する動機がどのように関係しているのか、また学習者をどのような集団に分けることができるのかを自己決定理論に基づいて調査する。まず自尊心と自己決定理論がどのようなものであるのか、それらが学習成果とどのように関係しているのかを、先行研究を通して述べる。調査においては自尊心尺度と英語学習における動機づけ尺度の2種類の尺度を使用し、分析方法はピアソンの積率相関分析や因子分析を用いた。

## II 先行研究

### 自尊心とは何か

日本人大学生の自尊心と英語学習における自己決定理論の関係性を述べるにおいて、まず自尊心とは何かを明確にする。自尊心という言葉は“self-esteem”という言葉で英訳することが出来る。この“self-esteem”という言葉は自己評価と自尊感情という2つの意味合いを持つ(中間, 2016)。本論文では、自己評価という意味ではなく自尊感情という意味合いをもっているものとして自尊心という言葉を用いる。自尊感情がどのように第二言語習得に影響を及ぼすのかについては過去に研究がなされてきたが、Heyde(1977)による研究では、自尊感情は特にオーラル・コミュニケーションの能力に影響を与えると判明した。また、自分自身に対する全体的な自尊感情と、第二言語のみに対する自尊感情の高さは比例の関係にあるという結果を導いた。つまり自分自身を全体的に肯定できる人ほど、第二言語習得に高い自尊心を持って取り組むことが出来るということである。このことから、自尊感情と言語学習に何らかの関係があることが考えられる。また自尊感情は、第二言語不安という「第二言語の学習や使用、習得に特定の関わる不安や心配、およびそれによって引き起こされる緊張や焦り」とも密接に関連づいている(元田, 2005)。第二言語不安は第二言語のインプットやアウトプット、そして処理を阻害し、また言語使用をも制限させるため、第二言語習得の成功に大き

く関係するものである。そして第二言語不安の強さと自尊感情の低さは比例の関係にあることが明らかとなっている。しかしながら言語学習時、特に学習初期は自尊感情が傷つけられることが多い。例えば、学習初期は単語のみや簡単な文法といった幼児レベルでしか言語を理解できない。また幾度となく間違いもするため、劣等感を抱きやすい (Stevick, 1973; Tudor, 1996)。また、他者と比べて習得レベルが低い、習得速度が遅い、という比較をすることでも自尊感情が傷つきやすくなる (Price, 1991)。

これらの理由から、第二言語習得の成功の可否に自尊感情が大きく関わっていることがわかる。それでは自尊感情とはどのようなものであろうか。自尊感情については多くの定義づけがなされてきたが、自尊感情という概念は心理的なものであるため依然不明瞭な部分が多い。Rosenberg (1965) は、自尊感情を「一つの対象や自分自身に対する肯定的態度もしくは否定的態度」と定義づけている。また自尊感情は二つの解釈を持つと述べている。一つ目は「とてもよい (very good)」と自分自身を思うこと、二つ目は「これでよい (good enough)」と自分自身を思うことである。前者は他者との比較をしたうえで自分自身に優越感を抱くという意味合いが強く、後者は他者の存在関係なく自分自身を見つめ、あるがままの自分を受け入れるという感覚である。後者は自分自身を価値のある人間だと思ひ、また自分自身を尊敬もしているが、他者を基準に判断しているわけではない。現状の自分に満足しているこの状態のことを自己受容、と呼ぶこともあるので。つまり「これでよい (good enough)」という意味合いでの自尊感情が高い人は、現時点の自分自身を尊敬して受けいれている。対して自尊心が低い人は自分自身を拒絶し、満足できずに卑下してしまう。自分自身を尊敬できずに、他の人になれば、と思っているのだ (Rosenberg, 1965)。そのほかの研究においては、遠藤 (1992) は自尊感情は肯定的か否定的か問わずに「自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚—感情—である」と述べており、自分が自分自身に抱く感情そのものであるとした。また、自分に自信を持ち、かつ自分を受け入れている状態 (Crocker & Wolf, 2001) やどのくらい自分のことを大事にし、価値観を持っているか (Brown, 2008) といった定義づけも存在する。これらのことから自尊感情が高い状態とは自分自身に価値を感じており、そして現在のありのままの自分を肯定できている状態である。

Rosenberg (1965) は自尊感情とは「自己に対する全体的な評価のことである」と述べているが、山本・松井・山成 (1982) は一人の人間が確固たる一つの自尊感情持っているというわけではなく、人の自尊感情は運動神経に対する自尊感情、容姿に対する自尊感情、とさまざまな観点から自分を尊敬できるか、自分をどう評価しているのか、そういった個々の評価が集まって全体としての自己評価が形成されると述べている。このような個々の評価を個別的自己評価と呼ぶ。個別的自己評価がどのように自尊心を形成しているのかは二つの代表的なモデルが存在するので提示したい。

一つは単純加算モデルと呼ばれるものである(Shavelson, Hunber, & Stanton, 1976)。彼らは全体の自尊心は、様々な観点から測られる自尊心、自己評価を単純に足し合わせたものであると主張している。つまり一つ一つの個別的自己評価が高ければ高いほど、全体の自己評価も高くなる。それに対して、重みづけモデルというものが存在する(Harter, 1986)。このモデルは、全体の自己評価は単なる個別的自己評価の和ではないとし、全体の自己評価は個人がどの個別的自己評価に重要性を置いているかで大きく変わるとしている。例えば自分の外見の良し悪しを最も重視する人は、どれだけ卓越した運動神経を持っていて、学業でよい成績を収めていたとしても自分の外見に対して肯定的評価を下せない限り、自分自身を尊重することは出来ずに全体的な自己評価が低い。対して自分自身の学力に最も重きを置く人が学業でよい成績を収めれば、どれだけ運動神経が悪く容姿が醜くても、全体的な自己評価を高く保つことが出来るとするものである。

これらのことを踏まえて自尊感情は以下のようなものであると言える。自分に価値を見出しているか、ありのままの自分に満足しているかであり、この自尊感情は学習の可否を大きく左右している。そして学習者が自身の中でどれだけ言語能力を重視しているかによって評価の重要度や学習成果に与えられる影響も変わり、そして学習者は言語学習、特に学習初期段階において自尊感情が傷つけられやすい環境にある。

## 自己評価と言語学習成果

心理的な要因が学習者にどのような影響を与えるのかについては様々な側面から研究が重ねられてきた。Moksnes と Espnes (2013) による青少年の自己評価と彼らの行動の関係性の研究によると、青少年の肯定的な自己評価は青少年たちの心理的な健康や彼らの学校や生活での良い行いに十分な関係があると主張している。その一方で、否定的な自己評価は、不安や失望を感じてしまう事が多く、非行など悪い行いに関係していると示している。このことから、人々の自己評価が肯定的であるか、否定的であるかは人々の行動の良し悪しを左右することが分かっている。

Datu (2017)によるフィリピンの高校生を対象にした学習者の学習に対する動機の研究では、心の平和 (peace of mind) は学習に対する動機の高さや学習成果に影響を与えており、生徒の心が平和な状態であると、学習に対する動機や学習者の自立性の高さが見られ、高い学習成果を残すということがわかっている。

Horwitz (2001) は、学習者の言語学習不安と第二言語習得についての関係性について調査した。その結果、全員ではないが一定数の言語不安が高い生徒は、第二言語習得が上手いかないことに加えて、自主的に自分を表現することや言語の授業についていくことに難しさを感じていることがわかった。また Niki と Mohammadi (2009) は外国



語としての英語（EFL）を学ぶ32人のイランの生徒の心理的不安や自己評価の高さが、彼らのオーラル・コミュニケーションの課題の結果にどのような関係があるのかについて調査した。彼らによると、言語学習に成功している学習者の方が、自己評価が高く心理的不安が低いということが示された一方で、心理的不安が高く自己評価が低い生徒は、言語学習に失敗しているケースが多いことがわかった。

このように、学習者の心の状態は日常の行動の良し悪しにだけ関係しているのではなく、言語学習を含む学習の領域にも影響を与えており、学習者の心の状態は彼らの学習成果にも関係しているということが分かった。

Ushioda (2009)は自己評価の重要性について、「教室のみの教育では、高い言語習得を達成することに限界があるということは一般的に認識されている。教師は生徒を自律した学習者へと導く責任がある。そして、自律した学習者へと成長させるための源は自己評価である」と述べている。学習者の自己評価を高めることは、自己評価が彼らの学習態度や学習成果などと正の関係であることから、重要であると言えるのである。

## 自己決定理論による動機づけ

教育活動一連においてだけでなく、第二言語習得理論においても学習者の動機の重要性は主張されている。その中で自分の意志でやっているのか否か、つまり自己決定度に着目したのが自己決定理論（Self-Determination Theory）である。これは Deci と Ryan (1985)によって提唱された。自分の意志でやっているという自己決定度が高ければ動機付けは高まり、対してやらされているというように自己決定度が低ければ動機付けも低くなるという理論である。自分の行動は自分で決定し、責任感を持ちたいという自律性(autonomy)の欲求、やればできることを証明したい、能力を示したいという有能性の欲求(competence)、人や社会と密接に関わりたい関係性の欲求(relatedness)という、人間には本来3つの心理的欲求があるとした。これらすべてが満たされていれば内発的な動機付けが高くなると主張している。この理論では内発的動機付けと外発的動機付けは相反する関係ではなく、連続的に捉えられるものとした。外発的動機付けと内発的動機付けは対の関係ではなく横並びの関係であると主張したのである。外発的動機付けの中でも段階があり、自己決定度が高い外発的動機付けであるならば内発的動機付けと同様の学習効果をもたらすと述べられている。つまり自分自身の意志で行っている、自分で決めてやっている、という自己決定の度合いが高いか否かが重要視されるのである。自己決定理論では、動機付けは自己決定の度合いが低い順に、4つに分けることができる。1つ目は、行動の理由が外部にのみである自己決定度が最も低い外的調整(external regulation)である。この状態は、例えば「親に叱られてしまうから言語学習をする」「宿題を提出しなければならないから」などといった状態である。2

つ目に、自己の内部に理由が存在する取り入れ的調整(interjected regulation)である。この状態は、「恥をかきたくない」または「他人にすごいと思われたい」というような心理状態である。3つ目は、より自己内部にある理由を重要視する同一視的調整(identified regulation)である。これは最も決定度が高い外発的動機である。この段階では、行動を個人的に重要なものとして認識しており、例えば「英語を勉強すると将来有望である」、「そうすることで利益があるから」などといった理由による動機である。さらに、内発的動機づけや外発的動機づけにも動機づけられていないと、無動機(amotivation)の状態になる。これは全くやる気がなく、実際に何も行動を起こしていない状態である。

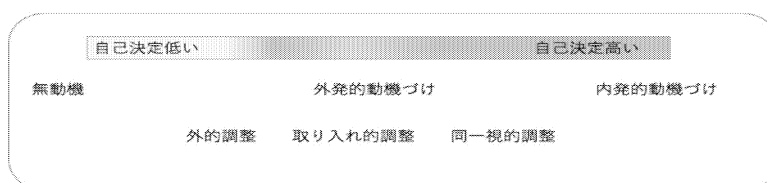


図1. 自己決定理論による動機づけ  
(Ryan & Deci, 2000, 237 から応用)

## 自己決定理論と言語学習の先行研究

どのような理由や目的で学習をするのかという動機と学習成果の関係については多くの研究がなされてきた。まず、自己決定理論が成立する前の先行研究を見ていく。代表的な研究の一つに Gardner のものがあげられる(Gardner, 1985)。彼は学習者が言語学習をする目的を志向(Orientation)という言葉で表現し、その志向は道具的志向(instrumental orientation)と統合的志向(integrative orientation)の二つに分けられるとした。道具的志向を持つ言語学習者は、より偏差値の高い大学に行くためやより高い報酬を得るために言語を学び、統合的志向を持つ言語学習者は目標言語の文化を理解したい、馴染みたいという理由で言語を学んでいる。学習言語が他の目標を達成するための手段であるのか、言語を習得することそのものが目的かどうかが大きな違いである。Gardner は道具的志向をもつ学習者よりも、統合的志向を持つ学習者のほうがより第二言語を上達させることが出来る、という仮説を提示した。実際、言語学習とは直接的な関係はないが、Deci (1972)が行った研究では統合的志向に支えられた行動と道具的志向に支えられた行動ではパフォーマンスに差が出るという結果が出ている。当時、大学生の間で流行していたソマパズルというパズルを解く課題を、報酬を与えるグループ(道具的志向が高いグループ)と報酬を与えられないグループ(統合的志向が高い

グループ)に分けて行わせた結果,前者はすぐにやる気をなくして解くのをやめてしまったが,後者は積極的にパズルを解き続けたのである。

また Gardner と Lambert (1972)による研究では,実際に道具的志向を持つ学習者よりも,目標言語の文化や社会に溶け込みたいという統合的志向をもっている学習者のほうが言語習得を成功させているという結果が出た。しかし一部の研究では道具的志向を持つ学習者のほうが高い言語能力を持っているという結果が出ているため,必ずしも道具的志向は統合的志向に劣るわけではなく,道具的志向を持つ学習者よりも統合的志向を持つ学習者のほうが学習を成功させやすい傾向があるという表現にとどめておいたほうが良いと思われる。

自己決定理論と学習成果の関係を述べる前に,内発的動機付けに支えられた学習と外発的動機付けに支えられた学習の違いについて述べる。内発的動機づけ (intrinsic motivation) は行為自体が目的であり,純粋な興味や満足を理由に行動している状態である。言語学習においては,純粋にその言語を習得したいから学んでいる,という状態を指す。対して外発的動機付け (extrinsic motivation) では行為以外に目的があり,その目的の達成の為に行動しているという状態を指す。仕事で海外に転勤するから英語を勉強する,大学の入学試験で英語を使うから学習する,というのは外発的動機付けの例である。外発的動機付けも言語学習において立派な動機の一つであることは事実だが,報酬を得るためであったり,低い点数を取ると説教をされるからという罰を回避するためであったりする外発的動機付けに支えられた学習は,努力をしなかったり付け焼刃のような表面的な学習しか行わなかったりと,結果として低い学習成果をもたらしてしまうことが明らかとなった (Harter, 1981)。対して内発的動機付けは自分がいかなる状況においてもうまくやれると思うことが出来る自己効力感 (self-efficacy) を高め(田中, 2017),スピーキングとリスニングの能力とも比例するという関係が明らかになっている (Ehrman, 1996)。

自己決定理論が発表された後,自己決定理論をもとにして多くの研究が行われてきたが,同一視的調整のような自己決定の度合いが高い外発的動機付けであれば,無動機や外的調整のような非自己決定の動機付けよりも学習に失敗するケースが少ないという結果が出ている (Ryan & Deci, 2017)。また田中(2006)は外的調整や取り入れ的調整の場合は表面的な学習にとどまってしまうことが多いが,同一視的調整段階である外発的動機付けの場合はそういった結果にならない可能性が高いことを明らかにした。それでは外的調整や取り入れ的調整と同一視的調整の違いは何であろうか。一つ目にあげられるのが能力の知覚である(田中, 2017)。また Rotter(1996)と Seligman(1975)は行動随伴性の違いを理由の一つにあげている。例えば課題として出されているから仕方なしに学習する,というのは外的調整の外発的動機付けであり,実際に期限内に課題を終わらせることが出来たとしても自己の内側に何か前向きな影響があるわけではな

い。対して褒められたいから勉強する,より偏差値の高い大学に行きたいから学習するという同一視的調整の外発的動機付けによって支えられた学習が成功すれば,褒められて自尊心が満たされたり受験を突破するという達成感が得られたりするため,自己により影響を与えることが出来る。結果として前者は学習に魅力を見出すことが出来ないため自発的な学習を行うことはなく,後者は喜びを見出して自発的な行動が見られるようになるのである。

### Ⅲ調査

#### 調査目的

先行研究によって,人間の自尊心は学習全般や言語学習の達成度,そして日常の彼らの行動に関係があることが示された。そして学習者がどのような動機で学習を行うかは学習成果に影響を与えることも示されている。しかしながら,学習者の自尊心の高さと,学習者の動機についての研究はまだされておらず明らかになってはいない。そこで本論では,日本人大学生の自尊心の高さと英語学習を行う動機に何か関係が存在しているのかを自尊心尺度,自己決定理論尺度の2種類の尺度を使用し調査する。本研究では,2つのリサーチクエスションを設定した。1つ目は,自己評価が高い学習者は,内発的な動機付けのもと英語学習を行なっているという正の相関の関係が存在しているのではないか,2つ目は,被験者である日本人大学生がどのような特徴を持つ集団に分けることができるのか,である。

#### 調査協力者

日本人の大学生に2種類の尺度を使用して調査を行った。合計134名が回答してくれた。学年は1年生から4年生(18歳から23歳まで)までとした。女子は88人,男子は46人であった。1年生4名,2年生3名,3年生43名,4年生84名であった。また,学部は,商学部11名,情報コミュニケーション学部5名,政治経済学部12名,文学部9名,法学部13名,教育学部4名,社会学部2名,経営学部8名,経済学部3名,国際日本学部57名,国際学部2名,学芸学部1名,工学部1名,総合数理学部1名,理工学部1名,生命学部1名,芸術学部1名,薬学部1名,都市生活学部1名の様々な大学,計20学部の生徒から調査を行った。

#### データコレクション

本研究では,自尊心と自己決定理論に基づいた動機付けの2種類の調査を行うため,以下の2つの尺度を用いた。

## I. 自己評価尺度

自尊感情を測定する際に最も利用されている Rosenberg による自尊感情尺度 (Rosenberg Self Esteem Scale; RSES) は、十項目ある尺度を用いて自尊感情を測ることが出来るとされている。RSES で測定できる自尊感情は、「とてもよい (very good)」と「これでよい (good enough)」の2つの側面のうち、後者の「これでよい (good enough)」の感情である。つまり他者と比べてどうかではなく、自分自身だけを見つめたときに自分自身を尊敬できるか、自分自身の価値を感じられるかどうかである。その十項目は以下のとおりである。なお、Rosenberg による自尊感情尺度の原文は英語であり、多くの日本語訳が存在している。項目によっては訳によってニュアンスが変わってしまうものもあり、選択肢の数が変わっていることも多い。本論では最も他論文にて引用されている山本・松井・山成 (1982) による日本語訳を利用することにした。

Rosenberg (1965) は、回答者が熟考せずに質問に答えてしまわないようにあえて肯定的な質問と否定的な質問 (逆転項目) を混ぜ合わせている。他者と同様の価値があると思うか、自分は平均的な人間だと思っているか否かを、この十項目で測ることが出来る。自尊心尺度の評定は、「当てはまる (5点)」、「やや当てはまる (4点)」、「どちらでもない (3点)」、「やや当てはまらない (2点)」、「当てはまらない (1点)」の5件法で回答を求め、単純加減で計算を行う。最低点は5点、最高点は50点満点とする。

## II. 英語学習における自己決定理論の尺度

言語学習者の自己決定理論に基づいた動機付けを調べる際に用いられるものとして Noels, Pelletier, Clment と Vallerand (2000) らによる「*Language Learning Orientations Scale*」が有名である。しかし「*Language Learning Orientations Scale*」の原文は英語である。本論での被験者は国際日本学部の生徒のように集中的に英語を学び高い英語力を備えた生徒だけではなく、他学部の生徒も含め様々な英語力を備えた生徒を被験者として対象としている。したがって、今回は「*Language Learning Orientations Scale*」と日本の英語教育現場を想定して作成された廣森 (2003) による「英語学習における動機付け尺度」を使用する。この尺度においては、外発的動機付けの3つの要素である、外的調整、同一視的調整、取り入れ調整に加え内発的動機付けと無動機の合計5種類の、大学生の英語学習における動機を調査する。なお、動機づけ尺度の評定は「全然、あるいはほとんど当てはまりません (1点)」から「常に、あるいはかなり当てはまります (5点)」までの5件法で回答を求め、各項目において最低点は3点、最高点15点を満点とする。

### Ⅲ. 調査方法

各尺度をグーグルフォームを用いて作成し、被験者に直接サイトを見せ web 上でアンケートに答えてもらった。期間は 2018 年 9 月 17 日から 10 月 8 日の間に行った。

### Ⅳ. データ分析

大きく 3 つの分析を行った。1 つ目は、自尊心尺度で測定された自尊心の高さの点数が、英語学習における自己決定理論尺度の各測定値とどのような関係があるのかについて、エクセルでピアソンの積率相関分析を行った。2 つ目は、その結果が正しいのかどうかをエクセルによって有意確率を求め証明した。3 つ目に、SPSS を利用して 25 個全ての質問項目の測定値を因子分析し、4 因子を採用した。因子抽出法は主因子法、回転はプロマックス法を用いた。

### 分析結果

表 1, 自尊心と各自己決定理論の相関関係

外的調整	内発的動機	同一視的調整	無動機	取り入れ調整
-0.177767737	0.291217661	0.124526698	-0.306605961	-0.288250396

表 2, 表 1 の有意確率

	t 値	有意確率
外的調整	-2.075452631	0.039885906
内発的動機	3.497425748	0.000640617
同一視的調整	1.441926414	0.151691514
無動機	-3.700881592	0.000314383
取り入れ調整	-3.458542516	0.000731583

自尊心と内発的動機付けには、正の相関関係があることが分かった。一方で自尊心と無動機、取り入れ調整においては負の相関関係があることが分かった。同一視的調整においては、有力な相関関係はみられなかった。

表3, 自尊心と各英語器学習の各動機づけ25項目の質問の因子分析

パターン行列 a	因子					
	1	2	3	4	5	6
自尊心 1	0.663	0.071	0.078	0.077	0.188	0.31
自尊心 2	0.603	0.049	-0.021	0.214	0.08	0.38
自尊心 3	0.594	-0.053	-0.107	-0.185	-0.091	-0.208
自尊心 4	0.565	0.052	0.068	0.067	0.056	-0.152
自尊心 5	0.653	-0.108	-0.113	-0.023	0.078	0.235
自尊心 6	0.607	0.106	0.196	-0.245	-0.193	0.042
自尊心 7	0.659	0.242	0.22	-0.013	-0.232	0.065
自尊心 8	0.432	-0.079	-0.166	0.197	-0.004	0.109
自尊心 9	0.582	0.04	-0.027	-0.13	-0.08	-0.199
自尊心 10	0.793	-0.17	-0.12	0.062	0.218	-0.146
外的調整 1	0.032	-0.203	0.784	-0.079	0.001	0.056
外的調整 2	0.072	-0.338	0.733	-0.124	0.047	0.028
外的調整 3	0.071	0.038	0.451	0.336	-0.003	-0.159
内発的動機 1	0.016	0.757	-0.071	-0.067	0.025	0.09
内発的動機 2	-0.058	0.893	0.002	-0.096	-0.008	0.034
内発的動機 3	0.224	0.655	-0.037	0.05	0.08	-0.256
同一視的調整 1	-0.049	0.071	0.072	-0.076	0.812	0.109
同一視的調整 2	-0.066	0.198	-0.029	-0.149	0.51	-0.014
同一視的調整 3	0.093	-0.082	0.191	-0.175	0.571	-0.001
無動機 1	-0.136	0	0.171	0.58	-0.082	-0.005
無動機 2	0.176	-0.095	-0.08	0.688	-0.125	0.257
無動機 3	-0.102	-0.009	0.034	0.677	-0.125	0.028
取り入れ調整 1	0.084	-0.059	0.344	0.546	-0.04	-0.02
取り入れ調整 2	-0.299	0.079	0.558	0.136	0.174	-0.08
取り入れ調整 3	0.036	0.219	0.468	0.198	0.118	0.029
因子抽出法: 主因子法						
回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法 a						

因子分析の結果, 第1因子から第4因子が全体の 55, 578%を占めているため, 第1因子から第4因子の4つの因子に着目することにする。結果をもとに, 各因子に該当する質問同士を照らし合わせることで, 隠れた因子を導き出し命名した。第1因子は自尊心

尺度の計 10 項目で構成されているため、「高自尊心勢」と命名した。第 2 因子は、「英語は面白いから」といったといった内発的動機づけの 3 項目で構成されているため、「高目的意識勢」と命名した。第 3 因子は、「そうすることになっているから」といった外的調整 3 項目に加え、「他の生徒にできると思わせたいから」や、「勉強しないと心配になるから」といった取り入れ調整の 2 項目の計 5 項目で構成された。このことから、「高プライド自我喪失勢」と命名した。第 4 因子は、「英語の何を勉強しているか分からない」といった無動機の 3 項目に加え、「勉強しないと気まずいから」という取り入れ調整の 1 項目を加えた計 4 項目で構成された。ここから、「ジレンマ勢」と命名した。

## 考察

表 1, 2 の自尊心と英語学習における自己決定理論の関係性について考察する。まず、自尊心の高さは取り入れ調整の動機との負の相関が見られた。これは、人は本能的に自尊心を高めたいという思いがあり、自尊心の低い学習者は自分に自信が無く、自分では自身を肯定することが出来ない為他人からの肯定を求めていると推測する。自分自身の考えに自信を持つことが出来ず、行動の基準は他人にあるために、「英語が出来て当たり前である」といった世間の通説に過敏に反応し、人から良く思われたいがために学習をしている。また他人との同化を求めるために周囲が英語を勉強しているのを見ると自分も勉強しなければ気まずいと焦りを感じやすい。そして英語ができる人は周囲から良く見られるといった風潮から、自分を安心させるために英語学習に取り組んでいるのだと考える。一方で自尊心の高さが内発的動機づけとの正の相関関係が見られたことはその逆を表していると考えられる。自尊心が高いために他人と比べることなく、自分の知的好奇心に基づいて自分のペースで勉強に取り組んでいると推測する。また、自尊心と無動機の負の相関関係においては、大きく 3 つの理由を推測する。1 つ目に英語が本当に嫌いで放棄しているために無動機であること。2 つ目に学習者は英語学習が必要な環境におらず、別のものでも自尊心を高めようとしているために英語においては無動機であること。3 つ目に失敗をすることを極度に恐れていること。例えばテストで良い点が取れないこと、もしくは英語を上手く話せないことや話すことで恥をかくことで自尊心を傷つけられることを恐れている。努力をした結果失敗して傷つくならば、あらかじめ学習を放棄して失敗することがわかりきった状態にいるほうがよいと考えている。自分自身に言い訳できる状況を作り、ただでさえ低い自尊心を守る自己防衛による無動機だということである。表 4 の因子分析では、第 4 因子より、無動機に苦しんでいる学生も学習していないことに対して一定の後ろめたさを感じていることがわかる。このことから、英語学習に対して無動機ではあるが、完全に英語学習を放棄している訳でもないということも推測できる。そして自尊心の高さと内発的動機付けには正



の相関関係がある一方で、自尊心の高さと無動機、取り入れ調整には負の相関関係があることから、自尊心が低い学生は「不安」が一番の理由で英語学習を行っていると考えられる。それではどのような不安が理由で学習を行っているのか。4つの不安を推測した。1つ目は低い点数を取ることで自分の自尊心が傷つくことである。自己防衛のために学習を行っている。2つ目は他人の目を気にし、低い点数を取る姿を他人に見られてしまうことである。恥をかかないために学習しているのである。3つ目に平均の成績を下回ること。つまり皆と一緒にいたいという気持ちであり、日本人的性質の現れでもある。4つ目に急速に進むグローバル化で、英語が出来て当たり前であるという風潮に過敏に反応していること。英語が出来なければ社会的に成功できないかもしれない、職が見つからないかもしれないといった不安にとらわれている。この4つが大きな不安であると推測した。

#### IV 結論

本論文では、自尊心と英語学習における自己決定理論に基づいた動機付けについての研究を行った。先行研究で述べられた自尊心の高さと言語学習成果の関係性や自尊心の高さと言語学習の動機付けの関係性を踏まえ、大きく2つのリサーチクエッションを設定した。1つ目は、「自尊心の高い学習者ほど、内発的動機のもと英語学習を行なっているのではないか」2つ目は、「調査協力者である日本人大学生の英語学習者をどのような属性に分類することができるのか」である。

尺度においては、Rosenberg(1995)による RSES と日本の英語教育現場を想定して作成された廣森(2003)による「英語学習における動機付け尺度」の2種類の尺度を使用し134人の日本人大学生にGoogleフォームを使用して調査を行なった。1つ目のリサーチクエッションにおいては、ピアソンの積率相関分析を行い、自尊心の高さと各動機付けとの相関関係を求めた結果、自尊心の高さと内発的動機付けには正の相関関係があることがわかった。一方で自尊心の高さと取り入れ調整、無動機とは負の相関があることがわかった。2つ目のリサーチクエッションにおいては、SPSSで因子分析を行い、「安定勢」、「高目的意識勢」、「高プライド自我喪失勢」、「ジレンマ勢」の大きく4つの因子を抽出した。

## 参考文献

遠藤辰雄. 1992. 『セルフエスティームの心理学』. 京都：ナカニシヤ出版.

外山美樹. 2012. 櫻井志男監修『実践につながる教育心理学』. 東京：北樹出版.

田中希穂. 2006. 「帰国生徒と国内一般生徒における英語学習動機の差異」. 『同志社心理』53巻, 40-49頁.

田中希. 2017. 「学習動機と自己効力感が学習行動におよぼす影響」. 『同志社大学教職課程年報』7, 3-18頁.

<https://doors.doshisha.ac.jp/duar/repository/ir/26036/053000070001.pdf#search=%E5%AD%A6%E7%BF%92%E5%8B%95%E6%A9%9F%E3%81%A8%E8%87%AA%E5%B7%B1%E5%8A%B9%E5%8A%9B%E6%84%9F%E3%81%8C%E5%AD%A6%E7%BF%92%E8%A1%8C%E5%8B%95%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%82%88%E3%81%BC%E3%81%99%E5%BD%B1%E9%9F%BF>

中間玲子. 2016. 『自尊感情の心理学 理解を深める「取扱説明書」』. 東京：金子書房.

廣森友人. 2003. 「学習者の動機づけは何によって高まるのか：自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討」. 『JALT (Japan Association for Language Teaching) Journal』25/2巻, 173-186頁.

元田静. 2005. 『第二言語不安の理論と実態』. 広島：溪水社

山本真理子・松井豊・山成由紀子. 1982. 「認知された自己の諸側面の構造」. 『教育心理学研究』30, 64-68頁.

[https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep1953/30/1/30\\_64/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep1953/30/1/30_64/_pdf/-char/ja)

Brown, R. (2008). Censure Avoidance and Self-Esteem in Japan. *The Journal of Social Psychology, 148* (6), 653-666.

Cheng, L., Klinger, D., Fox, J., Doe, C., Jin, Y., & Wu, J. (2014). Motivation and Test Anxiety in Test Performance Across Three Testing Contexts: The CAEL, CET, and GEPT. *TESOL Quarterly, 48*(2), 300-330.

Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108*, 593-623

Datu, J. (2017). Peace of Mind, Academic Motivation, and Academic Achievement in Filipino High School Students. *The Spanish Journal of Psychology, 20*, E22. doi:10.1017/sjp.2017.19

Deci, E.L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology 22*, 113-120.

Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Springer Science & Business Media*.

Retrieved from [https://books.google.co.jp/books?hl=ja&lr=lang\\_ja&lang\\_en&id=p96Wmn-ER4QC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Intrinsic+motivation+and+self-determination+in+human+behavior,+New+York:+Plenum.&ots=3eHRv7sa33&sig=Xa\\_VtMEp\\_xTwAzB6mchZ49P-3r8#v=onepage&q=Intrinsic%20motivation%20and%20self-determination%20in%20human%20behavior.%20New%20York%3A%20Plenum.&f=false](https://books.google.co.jp/books?hl=ja&lr=lang_ja&lang_en&id=p96Wmn-ER4QC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Intrinsic+motivation+and+self-determination+in+human+behavior,+New+York:+Plenum.&ots=3eHRv7sa33&sig=Xa_VtMEp_xTwAzB6mchZ49P-3r8#v=onepage&q=Intrinsic%20motivation%20and%20self-determination%20in%20human%20behavior.%20New%20York%3A%20Plenum.&f=false)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268. Retrieved from [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PIWhatWhy.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf)

Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of Self-Concept and Their Relationship to Language Performance and Verbal Reasoning Ability. *The American Journal of Psychology, 113*(4), 621-637. doi:10.2307/1423475

Ehrman, M., (1996) *Understanding Second Language Difficulties*, New York:SAGE Publications, Inc.

Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, New York: Newbury House Publishers.

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Hodder Arnold.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3),300-312.

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls, & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*,3, 137-181.

Heyde, A.W. (1977).The relationship between self esteem and the oral production of a second language. *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and Practice* 226-240

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Moksnes, U., & Espnes, G. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928.

Niki Maleki, M., Mohammadi, A., M. (2009). Self-esteem and Anxiety of Iranian EFL Learners in Oral Communication Tasks. *Journal of linguistic studies*, 2 (2).47-54.

Noels,K.A.,Pelletier,L.G.,Clement,R. & Vallerand,R.(2000). Why are you learning a second language ? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*,50, 57-85. Retrieved from [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003\\_NoelsPelletierClementVallerand\\_LL.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_NoelsPelletierClementVallerand_LL.pdf)

Price, M.L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. *From theory and research to classroom implications*. 101-108.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*, Princeton:Princeton University Press.

Rotter, J.B.(1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). Self-determination theory. Basic psychoogical needs in motivation development and wellness. New York:Guilford Press.

Seligman,M.E.P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. *A series of books in psychology*. San Francisco: W.H. Freeman.

Shavelson, B. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441

Stevick, E.W. (1973). Review article. Counseling-learning: A whole person model for education. *Language Learning*, 23, 259-271.

Tudor, I. (1996). *Learner centeredness as language education*. Cambridge University Press.

Ushioda, E. (2009). SELF-ESTEEM AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING. Fernando Rubio (Ed.). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2007. Pp. xi 205. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(1), 129-130.  
doi:10.1017/S0272263109090081

## アンケート見本

### 質問1 性別

- 男
- 女
- どちらでもない

### 質問2 学年

- 大学1年生
- 大学2年生
- 大学3年生
- 大学4年生

### 質問3 学部と学科

### 質問4 あなたは自分自身をどのように感じていますか？

1. 少なくとも人並みには、価値のある人間である。
  - ①当てはまらない
  - ②やや当てはまらない
  - ③どちらでもない
  - ④やや当てはまる
  - ⑤当てはまる
2. 色々な良い素質を持っている。
3. 敗北者だと思ふことがよくある。
4. 物事を人並みには、うまくやれる。
5. 自分には、自慢できるところがあまりない。
6. 自分に対して肯定的である。
7. だいたいにおいて、自分に満足している。
8. もっと自分自身を尊敬できるようになりたい。
9. 自分は全くだめな人間だと思ふことがある。
10. 何かにつけて自分は役に立たない人間と思ふ
- は逆転項目（実施時は○のマークを削除する）

質問5 あなたはどのような動機で英語を勉強していますか？

Extrinsic Motivation (外的調整)

1. そうすることになっているから
  - ①全然あるいは、ほとんど当てはまりません
  - ②やや当てはまらない
  - ③どちらでもない
  - ④やや当てはまる
  - ⑤常に、あるいはかなり当てはまります
2. それはきまりだから
3. そうしないと両親に叱られるから

Intrinsic Motivation (内発的動機づけ)

1. 英語は面白いから
2. 英語は興味をそそるから
3. 英語を勉強するのは趣味だから

Identified Regulation (同一視的調整)

1. 自分の成長に役立つから
2. 1カ国語以上話せるようになりたいから
3. 他の生活場面で役立つから

Amotivation (無動機)

1. 英語の何を勉強しているかわからない
2. 時間を無駄にしていると思う
3. そこから何を得ているかわからない

Introjected regulation (取り入れ調整)

1. 勉強しないと気まずいから
2. 勉強しないと心配になるから
3. 他の生徒にできると思わせたいから

本号執筆者

田中牧郎ゼミナール

浅野萌香 深田芽衣

溝辺泰雄ゼミナール

萩原遥

師井勇一ゼミナール

志村真美

尾関直子ゼミナール

越川瑞萌・知久直眞（共同執筆）

編集委員

○ 姫野伴子

瀬川裕司

長谷川文雄

鈴木賢志

（○編集委員長）

明治大学国際日本学部学生論集 第5集（2018）

2019年3月15日

編集責任者 明治大学国際日本学部

発行所 東京都中野区中野 4-21-1

明治大学国際日本学部

電話 (03) 5343-8045

印刷所 株式会社ワコー