

亜細亜大学
学術文化紀要

ISSN 2436-9411 (オンライン)

第42号(2023)

日本語移動表現の意味分析	林 佩 芬	1
— コーパスからみたコロケーションの特徴 —		
主題内容説明文の主題部に現れる名詞について	清 水 淳	29
— I-JAS の「エッセイ」を対象として —		
Creating a Framework for Virtual Mobility Programs ...	Mikio A. Brooks	47
— A Tale of Two Partnerships —		
「べきだ」と「ほうがいい」による 勧め表現の違い	小 竹 直 子	79
スペイン語の母音分立と日本語の連母音の 音声的実現についてのパイロットスタディ	高 澤 美由紀	101
法的視点から社会問題に迫る社会科・公民科教材の開発... 三 浦 朋 子		121
— 多様な家族のあり方「同性カップルが子をもつこと」を考える —		
名所空間の創出	佐 藤 知 乃	172
— 王子・飛鳥山の場合 —		
亜細亜大学「総合学術文化学会」規程集		141

総合学術文化学会

2023年9月刊行 PDF 版

亜細亜大学

学術文化紀要

第 42 号

2023 年

総合学術文化学会

日本語移動表現の意味分析

— コーパスからみたコロケーションの特徴 —

林 佩 芬

In Semantic Analysis of Japanese Movement Expressions

— Some Characteristics of Collocations Based on Corpus Data —

Lin Peifen

Abstract

This study examines the expressions of the Japanese “*idou-suru*”, which means to move, and aims to describe some characteristics of collocations based on the Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese (BCCWJ). First, from the point of view of word composition, “*idou*” has a variety of connections with frontal components, and the main part of the Verbal Noun (VN) may differ depending on the syntactic semantics. Second, in a subsequent section of the paper, I search for paths, subjects, and objects of movement expressions, and describe the semantic meanings and collocations. Finally, I mention some differences between the Japanese and Chinese translations based on the Chinese-Japanese Parallel Corpus.

1. はじめに

人や物が「移動する」という出来事は頻繁に生じるものであり、人の関心を引く事象でもある（松本 2017）。このような移動事象の言語表現については、これまで英語の動詞を中心に研究されてきており、言語間に差異があることは従来の先行研究において指摘されてきた（Talmy 1985）。他方、日本語の移動表現に関しては松本（1997、2017）、影山（1997）、上野（2007）

の研究が先行業績として挙げられるが、いずれも和語を中心に検討されており、「移動する」といった漢語表現についてはあまり検討されてこなかった。

また、広辞苑では、移動とは、「移り動くこと。移し動かすこと」と説明しているものの、実際の用語の使用状況については不明である。他方、中国語にも、日本語の「移動する」という表現と同様に、“移动”という表現があるが、日中対訳コーパスのデータからは両者の表現の対応が一致していないことがみてとれる。そのため、翻訳あるいは日本語を教育する場面に何らかの指針を与えられるよう、「移動する」という表現がどのように用いられるのか、語用的・意味的観点から分析する必要があると考える。

以上のことから、本稿は、移動表現における経路、客体、主体を格名詞の観点から考察する。なお、検討にあたって、本稿では、①BCCWJ：「現代日本語書き言葉均衡コーパス」中納言、②中日対訳コーパス：「中日対訳語料庫」を用いて例文を収集し、「移動する」表現のコロケーションの特徴を記述・考察する¹⁾。

2. 動名詞の語構成

動名詞 (VN) と名詞 (N) との相違は、[～する]という形で使えるのが動名詞であり、[～する]という形で使えないのが名詞であると、統語構造の観点からは説明されている。例えば、小林 (2004) は以下の例文 (1) (2) を挙げ、次のように説明する。

なお、本稿において、例文の前に示す「*」は、非文法的 (文法的に正しくない文) であることを示している。

(1) 動名詞：予測する、投票する、換金する

(2) 名詞：*騎手する、*馬券する、*ダービーする (小林 2004)

小林 (2004) では、動名詞とは、名詞の下位類として扱われることが多く、

いわゆる「サ変になり得る名詞」であり、かつ、例えば、「着陸する」の「着陸」のように、単独で主語や目的語としても使われるものをいうとする。

以上の小林の説明を前提とするならば、「移動する」は、「移動」という形で主語としても目的語としても使われることから、動名詞の特性を有すると考えられる。BCCWJの例文では、下記の(3)の「移動」は主語として、(4)は目的語として使用されている。

(3) 二十年代後半以降の鉄道敷設により、北海道内陸部への移動が次第に可能となってゆく。

(4) 食道上部と食道下部の括約筋は消化物の移動を調節している。

なお、中国語の“移动”は、動詞としても名詞としても使えるため動名詞と呼ばれることもあるが、本稿では、両者の呼称を区別せず、すべて「動名詞」(VN)と呼称する。

2.1 前接するVNとN

小林(2004)は、VNの研究において考えておくべき問題として、構成要素の結合関係の透明度を挙げている。小林によれば、VNの構成要素が抽出しやすいものとそうではないものがあるとする。例えば、「毆殺」という二字漢語動名詞は、[毆って][殺す]というように分節でき「毆」と「殺」という構成要素を抽出することが可能である。他方、同じ二字漢語動名詞でも、「挨拶」になると、「挨」と「拶」という構成要素を抽出することはできないとする。

さらに、小林によると、「強制着陸」と「強制排除」でも相違があるとする(下記の(5)(6)とcf.の比較例文の許容度判断は小林(2004)によるものである)。

(5) ハイジャック機が空港に着陸した。(cf. *ハイジャック機が空港に強制着陸した。)

(6) 警察がデモ隊を排除した。(cf. 警察がデモ隊を強制排除した。)

(小林 2004)

「着陸」は「～する」という形で使えるが、「強制着陸」は「～する」という形で使えない。他方、「強制排除」は、「～する」という形で使える。両者の違いは、「強制」とVNの結合関係にあり、比較的透明な語に対しては、構成要素を抽出し、結合関係を分析することで、両者の相違から何らかの定式を一般化しようと指摘している。

2.2 「移動する」と前接するVNとN

語構成の観点からみると、「移動」は比較的透明で構成要素の抽出が可能なものと考えられる。前述したように、広辞苑では、「移動」とは、「移り動くこと。移し動かすこと」と説明されており、「移」と「動」とでそれぞれ独自の意味を有すると思われる。しかし、言語事実では、「移る・移す・動く・動かす」の意味がどう現れているのか不明である。また、「移」と「動」の意味以外、「移動」しか表現できない意味があるか否かも判然としない。

そこで、まず語構成の観点から、BCCWJで検索した結果をもとに、「移動する」の前接成分についてみてみると、以下のようにVNのものとNのものに分類できる。

(7) 前接VN：平行、傾斜、瞬間、鈍行、高速、往復、労働、点滅

(8) 前接N：初、横、水平、両方、新幹線、画面、長距離、社内、時空、多数、重心、体重、人力、熱

(7)(8)の用語からみると、前接成分には様々なものが用いられており、「移動する」という表現の結合関係が多様であることがみてとれる。「水平」、「傾斜」は平行に関する様態であり、「鈍行」、「高速」は速度に関する様態である。また「労働」、「人力」、「多数」は移動の主体であり、「社

内]、「時空」は移動の範囲・経路である。

さらに、様態や範囲・経路の表現と異なり、「新幹線移動する」の表現がある。それは、「新幹線で移動する」、「新幹線に乗って移動する」の意味であり、「新幹線」は移動の手段である。「新幹線」の例文については、BCCWJとGoogleで検索してみた。(9)はBCCWJの例文であり、(10)はGoogleで検索し、でてきた文章をそのまま引用したものである。

(9) 野球選手のなかでは飛行機が嫌いで新幹線移動してる人もいと聞きますが……。

(10) 今日は、何度かの経験をもとに、子連れて新幹線移動する時のコツを書いておきたいと思います。

(<https://kaorinoblog.com/2015/05/16/babymove/>)

「新幹線移動する」が連体修飾節として現れ、その連体修飾の表現において後接する名詞として、人、時のほか、方法、方、こと、際、場合などが挙げられる。

以上のように、「移動する」という表現には、前節成分とのさまざまな結合関係がみとれ、そこに他のVN表現とは異なる「移動する」の本質的相違があるものと考えられる。

なお、上記表現では、文中の他の格助詞と重ならず連体修飾成分として簡潔な形とするために、格助詞・動詞が省略されていると考えられる。格助詞との観点からみると、「時空」(「時空を移動する」)や「瞬間」(「瞬間で移動する」)などは、格助詞「で」、「を」を省略した表現である。このように、前接VNやNは、「移動する」との結合関係が様々な形で現れるが、主に①移動の様態(平行、傾斜、瞬間、鈍行、高速、点滅)、②移動の方向や空間(横、画面、長距離、社内、時空)、③移動の主体(労働、多数、重心、体重、人力)に用いられる。

2.3 VNの主要部

従来の研究では、VNの主要部を品詞と意味の観点から分類している。小林(2004)では、主要部を「①語全体の品詞を決め②語の意味の中心をなす要素」と考え、構成要素の結合関係(構成要素の意味的關係)も考慮に入れると、VN-VNタイプの二字漢語動名詞は、主要部に関して、次の3タイプに下位分類されるとする。

両側主要部タイプ：委託、学習、祈願、救助、開閉、授受、乗降、増減

右側主要部タイプ：毆殺、急行、絞殺、飼育、焼死、溺死、倒壊、凍死、
移住、分乗、分売、捕殺

左側主要部タイプ：教育、購読、採用、出撃 (小林 2004)²⁾

ここで、「移動」が、上記のどのタイプに分類できるか検討してみると、「移動」を、主体や客体の位置変化が必然的に起きる事象として捉えるのであれば、「移」(+位置変化)が「動」(±位置変化)より、意味的対応する範疇が広いため、「移」が主要部となる左側主要部タイプに分類されると考えられる。しかし、実際、「動」の方が移動の主要部になっている場合がある。以下の(11)～(13)は作例である。

(11) 地球は太陽の周りを動いている。

(12) 地球は太陽の周りを移動している。

(13) *地球は太陽の周りを移っている。

(11) (12) は自然な表現であるのに対し、(13) は非文となる。(12) は、「動」が主要部となるため、右側主要部タイプになる。このように、いずれが主要部となるかは構文上の意味により異なってくる。「移動」を分析する際に、「移」と「動」との結合関係だけでなく、文中での意味や統語的な形も研究の視野に入れる必要がある。

3. 経路という概念

ここでは、移動事象の構成要素の一つとされる「経路」の定義を説明し、「移す」「動かす」の経路と「移動する」の経路と比較して、その相違を検討する。

Talmy (1985) は、移動事象を構成する基本的要素として、次のような要素を挙げている。

- a. 移動 (Motion) : 動詞が表す移動 (move) あるいは存在 (be located)
- b. 経路 (Path) : Figure が Ground に対してたどる移動経路、あるいは Figure が Ground に対して占める位置
- c. 移動する物体 (Figure) : 移動または存在する物
- d. 背景 (Ground) : Figure の移動・存在が示される場所
- e. 移動の様態 (Manner) 原因 (Cause) : Figure の移動・存在に伴う外的事象 (Talmy1985)³⁾

経路の定義に関しては、先行研究では、中間経路（通過部分）という意味で用いられるものもあれば、移動に関わる空間表現には一括して経路という表現を用いるものもある。本稿では、丸尾（2005）の定義に従い、「経路」は起点から着点までを含んでいるものとする。

移す（移る）と動かす（動く）の相違について、着点という重要な判断要素が挙げられる。国立国語研究所の日本語基本動詞ハンドブックの説明によると、「移す」は着点が意識されるため、単にある場所からものをなくす場合、つまり起点のみに焦点が当たっている場合には「移す」ではなく「動かす」を用いるのが自然であると指摘している。以下の例文（14）（15）は日本語基本動詞ハンドブックによる例文である。（14）は非文であり、（15）は自然な表現である。

(14) * (ガレージを掃除するために) 車を移した。

(15) (ガレージを掃除するために) 車を動かした。

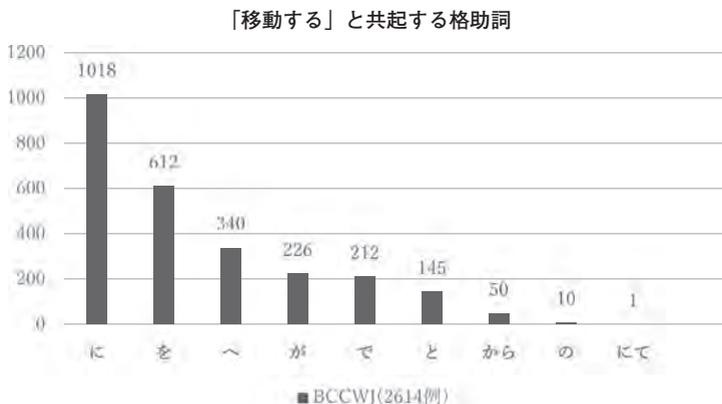
以上の見解を踏まえ、「移動する」について考える。(14) (15) を「移動する」に置き換えると、「車を移動した」と「車を移動させた」となり、どちらも自然な表現である。これで「移動する」は起点のみに焦点が当たっている場合に用いられることが分かる。本稿では、このような表現を「離脱」の意味の表現と捉える。対訳コーパスのデータでは、中国語の訳文に離脱の意味で訳される表現が複数存在し、詳細は6.1で論じる。

次に、移動の経路については「に」格で検索しており、移動の物体については「を」格と「が」格で検索する。

4. 格との共起

文構造にある名詞は動詞や形容詞などの述語に対して、統語的な役割をもって結び付いている。この統語的役割のことを「格」という。日本語の格助詞は、主に名詞について、その名詞は文中で、他の語（他の名詞、あるいは、述語としての動詞・形容詞）との意味関係を示す。

本稿では、格名詞の観点から移動表現をBCCWJで検索した。移動表現⁴⁾における格助詞との共起について、検索結果は以下のようである。



4.1. 「に」 格

この節では、移動の経路（着点）について、「に」の格名詞を考察する。検索例の数をみると、「移動する」と共起する格助詞としては、「に」格が一番多く現れている。移動事象が位置変化を伴う（着点が意識される）表現において多く用いられていることを示唆する結果と思われる。

ただ、ここで注意すべきは、BCCWJのヒット数には、例えば、「自由に」、「一緒に」、「すぐに」、「一気に」、「徐々に」、「迅速に」、「絶対に」、「探しに」、「違わずに」、「横すべりに」、「放射状に」などのような、「に」格の連用修飾表現も含まれる点である。

(16) 軍勢を迅速に移動させ、兵站への補給を円滑におこなうためには……。（様態）

(17) 嵐の夜に津波に吞まれ忽然と消えたのではない。餌を探しに移動しただけだったのだ。（原因）

これらの表現は、様態や原因等の表すものとして用いられているにすぎず、位置変化を伴う表現（「横すべりに」以外）としては用いられていない。

また、「に」格の多用は、下記の例文のように、他の格助詞と共起することも例文数が多い要因の一つと考えられる。

(18) すぐに百人の兵士が右側に移動したが、1人だけが残った。（「が格」と「に格」の共起）

(19) これで、外壁を編集できる画面に移動します。（「を格」と「に格」の共起）

さらに、「に」格は時間の表現として用いられる場合もある。

(20) 一日に移動するのは八時間から九時間。

(21) 昨年みどりの日が5月4日になって、グリバラ⁵⁾は5月4日に移動した。

以上のような連用修飾表現、時間の表現で用いられている場合を除き、「に」格と共起する名詞を BCCWJ で検索した例文を調べてみると、以下のように分類できる。

<p>①人工物（物自体が方向・空間の意味を有しない） ごみ箱、ベッド、病床、ポット、椅子、布団、バス、壁、ソファ、イス、コタツ、座席、ディスク、ボックス、バー、ページ、セル、ディレクトリ、フォルダ、ドライブ、パソコン、フレーム、メニューなど。</p>
<p>②場所・空間次元 (i) 方位指示 場所、方向、位置、方面、範囲、地方、回り、地域、周囲、領域、エリア、ゾーン、(正)面、(対)側、(東)部、(後)方、(左)辺、(右)下、(出)口、(遠)位、(裏)手、(境)内、(郊)外、真(上)、(奥)地、(壁)際、内(陸)、(手)前、(国)境、(軒)下、上下、南北、前後、左右、中央、中心、最中、付近、あたり、ところ、あちこち、端、間、域、もと、向きなど。 (ii) 人間が作った空間や組織 駅、(市)場、(全)国、街、家、畑、マクドナルド、マンション、レストラン、クラス、部屋、ホテル、会社、基地、(展望)台、(支)店、施設、寺、(都)市、家庭、職場、際、城、機関、(倉)庫、(小)屋、うち、(和)室、トイレ、玄関、(裏)庭、(階段)口、倉敷、港、都会、空港、ステージ、舞台、(戦)線、(歩)道、住居、県、アメリカ、鎌倉、内大阪、近畿など。 (iii) 自然の空間 森林、河川、深海、上流、下流、沖合、湖、草原、丘、氷河、浜、月、土、土地、陰、日陰、空、山、盆地、島、山羊座など。</p>
<p>③人・組織・生物 人、プレイヤー、君、軍兵衛、又四郎、愛人 B など。</p>
<p>④身体・身体部位 右足、左足、静脈、谷間、胸元、臓器、唇、左手、子宮、嗅球、(からだの)各部、卵形(囊)など。</p>
<p>⑤抽象概念 凹み、深み、メディア、曲目、階層、ポジション、分野、戸籍、プレー、パート、ヘルプ、状、値、地位、収納、場面、(楕円)形など。</p>

全体をみると、場所・方向の表現が多く、具象と抽象の名詞が混在する。例えば「場所」の例をみてみると、下記(22)のような例文がある。「場所」という用語自体は抽象表現であるものの、文中の他の要素(下記点線部分)によって具体的な指示がなされ、具体的な場所として限定されている。

- (22) それから車に戻ると、邸の正門を見張れる場所に移動した。
- (23) 山口県にウイルスを運んだ渡り鳥が、国内の別の場所に移動している可能性も否定できない。
- (24) 安全と思われる場所に移動して走りをチェック。

また、通常、人が人のところに移動するということは、「近くに行く」ということを意味するが、下記の(25)では、移動の主体が「愛情」といった特定の対象に対する感情である場合には、人の心を突き動かすこととして捉えられることとなる。⁶⁾

(25) おじさんの愛情が、妻Aから愛人Bに移動したら、おじさんにとって妻Aは、^{ママ}うっとうしい存在になる。

なお、付言しておくが、今回の例文検索において、「バー」、「室」、「ページ」といった具象例は検索数の上位となったが、「バー」を用いた例文はいずれも同一文脈で使用されていたため、ひとつの表現例として取り扱った。他方、下記の例文のように、「室」、「ページ」はそれぞれ異なる場所を指し示す具象的な表現として個別に取り扱った。

- (26) 菌糸の活着が確認された後は、通常の培養室に移動して差し支えない。
- (27) 結果の一覧から見つかった項目をクリックすると、検索語句のページに移動し、単語が反転表示されます。

4.2. 「を」格と「が」格

次に、移動の物体（主体・客体）を考察する。本節では「を」格と「が」格を中心に考察する。

4.2.1 「を」格

「を」格と共起する名詞は、BCCWJでの検索結果によると以下の通り

である。⁷⁾

「を」格名詞の用例数の降順：

場所、カーソル、間、ポインタ、上、中、車、ファイル、内、セル、フォント、ポイント、結び目、重心、位置、席、距離、部隊、フォルダ、ライン、部屋、マウス、身体、ポインター、視点、なか、物、空中、スライダ、土壌、体重、あちこち、票、からだ、体、職場、頂点、各地、熱、拠点、データ、船、など、足、死体、部分、箱、中身、廊下、表面、視線、洋、ソフト、レンズ、画像、板、車体、部署、住居、兵力、縦線、座席、階段、空間、街、群れ、バー、鉢、人形、軍団、世界、国内、ら、腰、たち、砂漠、全体、娘、教室、陸上、曲、空、オブジェクト、店舗、図形、部品、ジグ、フッター、ラジオ、半分、レール、路上、ジャングル、フィルム、ワゴン、ウィンドウ、スクリーン、道、一団、苗、園内、名、沿い、針、鉛筆、フィールド、屋内外、草原、家具、濁点、荷物、通路、貨物、プレイヤー、ストーブ、馬、回線、標識、階層、部位、スポット、コントロール、カート、要素、スライド、唇、学徒、ピックアップ、棺、生徒、缶、節点、アイコン、ごみ箱、顔、村、器、台車、基質、地表、机、フッテージ、機、鉄砲、機体、田舎、気持、踏み台、記事、肉体、起点、ブロック、牛舎、範囲、スリット、表層、舞台、カントリー、x、それ、マーカー、区間、本体、タイトル、目、ダクト、モデナ、キロ、和室、タブ、ハウス、タンバリン、人間、形、図、形状、金、聖地、現場、石、庫、先、光、全身、公道、組み合わせ、厚紙、腕、ブツ、国境、台、ちびっこ、大空、ディスク、地、左手、地面、ディレクター、中心、キロメートル、プラン、山、釣り場、山道、店内、枝、点、データー、都市、私、盗品、テーブル、動き、テント、ウィンドウ、資金、フロア、歯車、泊地、自体、ページ、軸、ヘッド、ドライブ、比重、トラクター、へり、主軸、PC、手、品物、手足、部、舟、コレクション、クリップ、ホーム、ゲージ、ボール、コップ、物質、重点、方、

順序、まくら木、焦点、木箱、照明、メモ、インジケータ、卵管、乗り物、立場、インデント、もの、情報、さん、バイク、高鼻

「を」格名詞は、①「人工物」(カーソル、車)、②「場所・空間」(場所、位置、距離)、③「人・組織・生物」(部隊、馬)、④「身体・身体部位」(足、からだ)、⑤「自然物」(土壌、熱)、⑥「抽象概念」(気持ち、順序)に分類できる。

日本語において、一般的には有情物が無情物に働きかける場合は他動詞文が使われるので、(28) (29) はほぼ同じ現象を述べているが、他動詞用法が基本で自動詞用法が派生的な用法と考えられる。(28) は BCCWJ の引用例で、(29) は作例である。

(28) 文字を入力したい位置にカーソルを移動する。 (基本)

(29) 文字を入力したい位置にカーソルが移動する。 (派生)

(29) の自動詞用法は、「を」格名詞への焦点化によるものと思われる。

一方、自発的に起きる現象については、他動表現で示す場合は、下記の例文のように、使役の形が用いられることが多い。

(30) 本に映し出された裸体、耳、唇、手、イスなどは、わざとぼかされたりしながら、焦点を移動させられている。

(31) 冷える金属のヒダヒダは、パイプでつながっていて、そのパイプには熱を移動させるポンプがついています。

また、「を」格名詞には、下記の例文のように、移動の範囲・経路の表現が非常に多く用いられ、点となる「場所」よりも、線と面となる「距離、空間」のようなより広い範囲で捉える格名詞と共起することが多い。

(32) 星は季節によってだけでなく、1日のあいだにも夜空の中を移動しますので、もちろん時間帯によっては夏の星座が秋に見えたり、逆に春に見えたりすることもあります。

(33) 子どもをつれて、夫婦連れで山を移動してあるいた。

4.2.2 「が」格

「が」格と共起する名詞は、BCCWJ⁸⁾での検索結果は以下のようなものである。

「が」格名詞の用例数の降順：

人、電子、場所、カーソル、たち、もの、商品、人口、それ、物体、だけ、細胞、動物、ステント、ページ、電荷、音、マウス、魚、水分、あなた、重心、箱、ポインタ、人間、カメラ、図形、視点、星、軸、雲、者、曲線、物質、権、砂、金、梯子、数珠、ほう、番、ホタル、など、コブ、体、マッカーサー、島、メモ、棒、コンテナ、乗客、レール、人々、椅子、席、さま、団体、影、プレート、屋根、導体、さん、ヘリコプター、蚊、輪、会場、祝日、怪鳥、食物、海水、ノズル、街、ファイル、割合、ふたり、株、多く、患者、隊、監獄、中央、艦、天敵、関心、都、客、頭、牛、GM、ショパン、部隊、強勢、分子、教員、預金、アンタ、霊、群れ、重点、軍、ドア、穴、ところ、セル、親猫、現金、人びと、個、パターン、個人、パレット、光、水面、公使、勢、(改札)口、生徒、イオン、浅草、砂丘、多数、祭場、対、ウィンドウ、炭素、腕、地域、死体、町、私、天気、脂肪、点、視線、プレス、おもちゃ、土壤、資金、等、資源、プロトン、時計、内側、自ら、犯人、自体、婦、自分、物資、チェーン、ヘルパー、室、砲、社、僕、テーブル、両方、主席、礼子、主体、列、手、テリトリー、指

「が」格名詞も、①「人工物」(カーソル、現金)、②「場所・空間」(場所、会場)、③「人・組織・生物」(鳥、人)、④「身体・身体部位」(体、指)、⑤「自然物」(音、星)、⑥「抽象概念」(関心、視線)とに分類できる。

人や生物の移動や自発的に起きる変化、とりわけ下記の例文のような「自然物」については、「が」格の表現が用いられることが多い。

(34) 数週間前に書いたのですが、星座から星座へ星が移動するタイミング (に) は、空気がきれいに変化します。(cf. 移る)

(35) 砂浜海岸では、波や流れ、風によって砂が移動するため、たえず海岸線は変形しています。(cf. 動く)

(34) は方向・着点が意識されやすい表現になる。それに対し、(35) は、起点のみが意識される。(34) は「移る」、(35) は「動く」と類似している。

また、抽象概念の表現には、関心・権利のような表現が用いられる。

(36) 今ではむしろ核の拡散、流出をどのようにして防ぐかということへ主たる関心が移動しているというようなこととございます。(cf. 移る)

(36) は「関心」の対象である事象 (どう防ぐかということ) が焦点となる。この場合、着点が意識されやすい「移る」が「移動する」より許容度が高く思われる。

5. 「移動する」のコロケーションの特徴

ここでは、BCCWJで検索したデータに基づき、移動表現を意味と用法で分類し、各類型におけるコロケーションを提示する。

5.1 人・生物が経路 (起点→通過点→着点) を移動する

「を」格名詞は移動経路であり、場所や距離、空間と捉える名詞が多い。経路は、起点→通過点→着点の場合もあれば、経路を巡回する場合もある。移る (移す) が用いられない表現である。

<人・生物> 私、人、古代人、小さな影、養蜂業、虎造、蜘蛛、蜘蛛の幼生、生徒

<範囲・空間> 規定の距離、廊下、表面、太平洋、世界、国内、砂漠、

陸上、空、路上、道、園内、屋内外、草原、通路、地表と大気中、都会と田舎、牛舎、表層、区間、聖地、現場、公道、国境、大空、地、地面、山、釣り場、山道、店内、都市、フロア、泊地、皮細胞内、国中、箱の中、住宅の中、校舎の中、畑の中

<様態> すばやく、自由に、風にのって、ゆっくり、

(37) 古代人はカヌーで太平洋を移動していた。

(38) 向きを変え、通路をすばやく移動した。

5.2 人や生物がある場所から他の場所へ移動する

「が」の格名詞は移動の主体として現れ、意識的、自らの意識で動き、着点が意識されることが多い。

<人・組織・生き物> 人、人口、動物、魚、鳥、乗客、人々、団体、蚊、怪鳥、患者、天敵、牛、部隊、教員、群れ、軍、親猫、個人、公使、大軍勢、生徒、国民の大多数、私、犯人、自分、ヘルパー、被写体、撮影者と被写体の両方、主席

<場所・空間> 駅、(市)場、(全)国、街、家、畑、マクドナルド、マンション、レストラン、クラス、部屋、ホテル、会社、基地、(展望)台、(支)店、施設、寺、(都)市、家庭、職場、際、城、機関、(倉)庫、(小)屋、うち、(和)室、トイレ、玄関、(裏)庭、(階段)口、倉敷、港、都会、空港、ステージ、舞台、(戦)線、(歩)道、(国)境、住居、軒下、県、アメリカ、鎌倉、内大阪、近畿

<様態> 自由に、反射的に、すぐに、一気に、徐々に、迅速に、絶対に、探しに、一緒に、早く、次に、さらに、勝手に、少し、すばやく、ちょっと、そのまま、すぐ、それぞれ

(39) 来賓が舞台の前方に移動した。

(40) 扉がゆっくりと開いていく。娘は反射的に扉と反対側の壁に移動

した。声を上げたかったが、喉はひきつっていた。

5.3 物の形・状態・内容をそのまま他の場所に現れさせる

物体をそのままの状態ですべての場所に移動させる。(41) 着点が意識される場合と(42) そうではない場合がある。(42) は起点が意識される「離脱」の表現である。

<人工物> 車、車体、結び目、物、票、船、箱、座席、階段、鉢、部品、ワゴン、鉛筆、荷物、貨物、回線、標識、カート、棺、缶、節点、器、台車、机、機、鉄砲、機体、踏み台、記事、厚紙、台、盗品、テーブル、資金、歯車、舟、照明、メモ、バイク

<自然物> 熱、石、土壌

<場所・空間> φ、パイプに、AからBに、付近、日陰、浴槽、そちら、隣、住宅街、下、編み位置、好みの位置

<様態> 一度、時々、頻繁に、同じ要領で、少しずつ

(41) 好みの位置に結び目を移動する。(cf. 移す)

(42) 有害物質使用特定施設については、土壌を移動し得るときには必ず調査すべきではないかというふうに私は考えますけれども……。
(cf. 動かす)

なお、今回のデータでは、パソコンに関する用語が数多く現れる。操作の指示や説明に関する表現は以下の通りである。

<パソコン関係> カーソル、ごみ箱、ページ、マウス、図形、曲線、ウィンドウ、テーブル、ポインタ、ファイル、セル、フォント、ポイント、ライン、スライダ、データ、ソフト、画像、縦線、オブジェクト、曲、クリップ、アイコン

<場所・空間> 編集バー、ライブラリー、(表を挿入する)位置、段落内、文字の右側、次の行、横方向、データ範囲、上方向、E1セル、リスト

の下のほう、ハードディスク、フォルダ、拡大したいところ
<様態> キーを押して、[Tab]キーで、無理やり、マウスで、[左ボタ
ン]を押したまま、簡単に、高速で、横すべりに、矢印キーで

(43) 始点より上方向にカーソルを移動し、キーを押しながらクリック
すると垂直線が描画できます。(cf. 動かす)

(44) サイドバーが投稿記事エリアの下に移動してしまいました。(cf.
移る)

5.4. 人が体や身体部位を動かす

人間が体や身体部位を動かすこと。使役の形で表現することがある。

<動かす場所> からだ、腰、唇、足、盲腸、舌先

<様態> 左右どちらかに、すこし、ゆっくり

(45) 足を広げて立ち、腰に手を当てて、左右どちらかに腰を移動させる。
これを左右交互に行う。腰振りダンスの要領だ。(cf. 動かせる)

(46) 盲腸でできた栄養物の取り込み方は、馬では、^{ママ}盲腸と結腸をゆっ
くり移動するうちに吸収されます。

(45) は典型例であり、人間は体や身体部位を意識的に動かすことができ
る。(45) と似たような表現は他に「舌先を移動させる」や「からだを
移動させる」などがある。一方、(46) の「盲腸と結腸」は、通常「栄養
物」の移動の「経路」と捉えることが多い。

5.5 自然物がそのまま他の所に現れる

自発的に起きる場所の変化として、人間・生物以外、自然現象が挙げら
れる。移動の主体として現れることが多い。(48) 着点を意識されない場合、
「動く」の意味が含意される。

<自然物> 脂肪、細胞、電子、電荷、音、水分、地球、星、雲、砂、月の影、海水、水面、天然痘株、分子、霊、二酸化炭素など。

<場所・空間> 広い範囲、星座から星座へ、左のほうに

<様態> 摩擦により、次第に、胸に、風や波で、風によって

(47) 途中からしだいに左の方に音が移動し、最後は左だけから音が聞こえるように設定。 (cf. 移る)

(48) 地球も秒速四百 km 程度で移動している。 (cf. 動く)

5.6. 人が活動の場を別の場所に変える

人間が何らかの目的で行動を行う場所を、別の場所に変える。

<人> 人

<活動の場> 住居

<様態> 頻回に

(49) 頻回に住居を移動すること、つまり多くの家族が突然に唐突に頻回な転居をする。

5.7 人が人を別の活動場所に動かす

人間をある場所から他の場所に動かす。使役表現が多い。起点が意識される場合があり、離脱意が含まれる。

<人> 親、教師、上司、袁紹

<客体の人> 娘、児童・生徒、学徒、私、人間

<客体の組織> 部署、職場、兵力、軍団、大部隊

<抽象意> 軍勢

<場所・空間> そちら、自然環境、工場、河内、この地域に、千六号室

<様態> 次々と、点々と、頻繁に

(50) 軍勢を迅速に移動させ、兵站への補給を円滑におこなう。

(51) 生徒をリフト降り場から移動させます。

5.8 人が重心を別の場所に变える

重心が別の場所に変わる。主に人間が体を動かす時の表現であるが、(53)のような抽象的な例もある。

<人> 人、乗り手、指導者

<重心> 重心・体重

<方向> 前方に、馬の動きに、足底外側から前方中央へ、後ろの足に、左方向に

<様態> スムーズに、屈んだまま、実に見事に、一気に左足に、上手く、座骨、腿の内側などで、いっぱい、ガンディーからネルーラの若い近代主義者へ

(52) ふと左右の膝を入れ替え、屈んだまま重心を移動させる。 (cf. 動かせる)

(53) ガンディーからネルーラの若い近代主義者へと指導力の重心が移動するのはこれより少し後。 (cf. 移る)

5.9 人の視線や関心の対象などが変わる

人が視線や注意・関心を別の対象に動かす。

<人> 人、おじさん、トライム、彼

<視線や関心> 愛情、視線

<場所> 妻Aから愛人Bに、顔へ、視野内の事物に、扉へ、胸元に

<様態> 能動的に

(54) おじさんの愛情が、妻Aから愛人Bに移動したら、おじさんにとって妻Aは、^{ママ}うっとうしい存在になる。 (cf. 移る) (25) 再掲

5.10 人が権限を別の人・ものに動かす

人が権利を別の人や組織に動かす。着点が意識される。

<人> 債権者

<組織> 企業、会社、IBM

<権限> 所有権、覇権、職務、テリトリー

(55) 不動産の所有権が移動する場合、税務署からお尋ねが来ます。そこに誰が、何時、どこから、いくらのお金を都合したかを書くこととなりますが。(cf. 移る、移転する)

5.11 時間と共に、事物の形状が変わっていく

時間と共に、事物の形状が変化していく。天体の形は時間と共に徐々に変化しているものと考えられる。(56) は今までと異なる形状に変化していると解する。

<事物> 天体

<様態> 楕円形に

(56) 天体は楕円形に移動している。

このように、時間や変化との共起が可能であることから、さらに「次の段階や次元に変化する」表現の可能性が推測される。今回 BCCWJ のデータでは、このような例文が少なかったため、次の 6.5 で対訳コーパスの例文を用いて説明する。

6. 対訳コーパスからみた日中両言語の表現上の相違

日本語の移動表現は、中国語で“移动”とそのまま訳されるものもあれば、異なる表現で翻訳される場合もある。“移动”とそのまま訳さない例文は、どう表現しているのかを考察しておく。

6.1. 離脱義

起点が意識される「離脱」の移動表現がある。このような表現は「移す」が用いられないことが多い。中国語では、“离开”（「離れる」、「立ち去る」）、“从～的位置移动开了”（「～場所からずれた」）、“去”（「行く」）などの表現で訳す。(57)を“离开”と訳すが“移动”とも訳されうる。

- (57) ボクのいるところには、必ず二重、三重の輪ができるようになったし、ボクが移動すれば、子どもたちは列を作って、ゾロゾロとくっついてきた。

我的身影一出现，马上就聚来一圈又一圈的同学；我离开，同学们也必随我移动，呼呼啦啦，拥挤不堪。

- (58) 絶え間ない砂の圧力で、母屋自身の位置も、角度も、ずれてしまったのかもしれない、ことによると穴自体も、もとの位置から移動したのかもしれないというわけだ。

说什么不间断的沙压力，也许使得正房自身的位置，角度都有些错位了；特别是洞穴自身，也许从原来的位置移动开了。

- (59) 「どこかへ移動するかな」 三沢は、彼らしく純粹の花火観賞者である女たち三人のことを考えてやっているに違いなかった。

“我们去别处看看吧”无疑，三泽是在为纯粹来看烟花的三个女士着想。

6.2. 経路

「を」格の経路の巡回を“往来移动”（「往復移動」）と訳す。

- (60) 彼らは農具や籠や何かの袋を持って、音もなくそとと地表を移動していた。

他们或拿农具或背筐篓或提一种什么袋子，悄无声响地在地面往来移动。

6.3 人間の移動

人間の移動を“活動”や“行動”（「活動」や「行動」）と訳す。

- (61) このように新幹線鉄道は人間の移動を効率化し、経済の生産性を高めているのである。

铁路新干线就是这样地提高了人们活动的效率，提高了经济的生产能力。

- (62) こうした自力での移動が可能となったのも、すべてこの高木先生の指導のおかげだったと思う。

现在我的看似艰难却自如的行动，多亏了当年高木老师的严厉和果决。

6.4 運搬

- (63) の土地は無情物であり、「土地を移動する」が典型で、「土地が移動する」が派生と考える。中国語訳では、他動寄りの表現となる。“搬动”（「運ぶ」、「動かす」、「運搬する」）と訳す。

- (63) 土地は、生産できず移動もできない。供給の限られた土地は、国民全体の富と福祉の増大に役立つよう有効に利用しなければならない。

土地是不能生产出来，也不能搬动的东西。有限的土地，必须有效地用在增进全体国民财富和福利上。

6.5 変化・変動

- (64) は“转变”（「転換・変化」）、(65) は“过度”（「新たな局面・段階へ渡る」）と訳す。5.11 で論じた「次の段階や次元に変化する」表現は（65）のような例文である。

- (64) 海の青が薄くなり、空の青が濃くなっている。秋の気と共に、天

地の青が移動しつつある感じである。

海水的蓝色日益淡然，天空的蓝却渐趋浓郁。使人感到海天之色正随着秋气的来临转变不已。

- (65) 経済構造の高度化にともなって二次、三次産業に移動する農家が単なる土地保有者となり、その零細な土地を結集することができてこそ、はじめて日本の農業の改革が可能となる。

随着经济结构的向高级发展，而向二级产业、三级产业过渡的农户，自己就仅仅成了一个土地所有者。只有把他们的零碎土地合并起来，才能改革日本农业。

6.6 「目で追う、見る」

- (66) 目の動きに関する表現は“看”（「見る」）と訳す。「目を移動する」ないし「目が移動する」をそのまま中国語に訳すと、“移动眼睛”となり、目が（取り出されて）別の場所に移される意味となりうるため不適切である。

- (66) 今それを記述しようとして、私がいかにそれを「見て」さえいなかったかを知る。怯えた兵士として、初めそれを認知しなかったばかりではなく、認知した後も、眼はその細部を辿ることが出来なかった。まずそれを屍体と認めた眼は、既知の人間の形態を予期しつつ、その上を移動したが、眼は常に異様な変形によって裏切られたのである。

现在想要记叙它，才知道我当时连“看”也没仔细地看它。作为一个心惊肉跳的士兵，我不仅开始没能认出它们是什么，即使在我认出它是什么之后，也没能仔细地观察其细微之处。我首先认出那是尸体，在看它的时候也就以人的概念去观察它，由于尸体异常的变化，我也被蒙蔽了。

6.7. 抽象的な描写

(67) は“滑行开来”（「光が体に滑り込むように広がる」）と訳し、(68) は“傾斜”（「風と共に移動する雨の形状が傾いている」）と訳している。どちらも“移動”という表現を用いない、抽象的な描写である。

(67) 彼女が少し体を動すと——それはほんの僅かな動きなのに——月の光のあたる部分が微妙に移動し、体を染める影のかたちが変わった。

每当她稍微动下身子——实在是瞬间微动——月光投射的部位便微妙地滑行开来，遍布身体的阴影亦随之变形。

(68) 丘と原は雨に煙っていた。雲がさがって、丘の頂の木を包み、突然吹く風に、低く遠く吹き散らかされた。その度に野を蔽う雨の条に、縞が移動した。

山丘和原野笼罩在一片雨雾之中。云低垂，包裹了山顶的树木，忽然一阵风吹来，将云远远地低低地吹开去，而覆盖着原野的雨丝，也猛地倾斜了。

7. まとめと今後の課題

以上、本稿は、コーパスで検索したデータに基づき、移動表現を意味と用法で分類し、各類型におけるコロケーションを考察した。

具体的に述べると、本稿では、まず語構成の観点から「移動する」に前接する VN と N とを考察し、「移動する」という表現は前接成分との結合関係が多様であり、VN の主要部が構文上の意味により異なってくることを指摘した。次に、移動事象を構成する基本的要素の「経路」と「移動する物体（主体・客体）」について、格名詞を中心に考察を行い、「移動する」と共起する格助詞の数と格名詞の種類を記述・分類した。そして、様々な移動表現の意味と文型について考察し、各文型におけるコロケーションの特徴を分析した。最後に、対訳に関する日中両言語の移動表現について考

察し、BCCWJでは表現例の少ない「離脱義」などの例文の意味を分析し、中国語の“移动”がそのまま訳せない例文の意味について検討した。

今回主として取り扱ったBCCWJの例文には、抽象的な表現（例えば「愛情が他者に移動する」）の許容度に関してはネイティブ間でも意見の相違があった。この原因は、「移る」のコロケーションの慣用的なことと関係があると思われるため、今後はこの点につき検討を進めたい。

注

- 1) 本稿で示す例文は、とくに引用・出所を示さない限り、第1章～第5章の例文はBCCWJより、第6章の例文は対訳コーパスより引用した例文をそのまま使用している。そのため、口語表現のものや、漢字ではなくひらがな表記されているものなどがあることに注意されたい。
- 2) 体裁は筆者による。
- 3) 日本語訳は丸尾（2005）による。
- 4) 2023年3月に検索した内容となる。中納言 2.7.1 データバージョン 2021.03
- 5) グリーンパラダイスの省略。
- 6) 例文（25）の日本語の自然さにつき、複数のネイティブに対し許容度のチェックを行った。「愛情が移動する」という表現に不自然さを感じる人もいれば、（25）の文脈においては「許容」と回答する人もいる。「（愛）情」は、通常、「移る」と共起することが多く、そのような用法が一番自然な表現であるものの、「移動する」との共起も決して不可能なわけではないため、「許容」との判断がなされたものと考えられる。
- 7) 空白と括弧を削除。
- 8) 括弧を削除。

参考文献

- 上野誠司 2007. 『日本語における空間表現と移動表現の概念意味論的研究』 ひつじ書房
- 王淑琴 2020. 『日本語の自他両用動詞の研究—「自他対応」「自他交替」との関連—』 政大出版社
- 影山太郎 1997. 「単語を超えた語形成」『日英語比較選書 8 語形成と概念構造』 影山太郎・由本陽子, 研究社出版, 128-197 頁
- 小林英樹 2004. 『現代日本語の漢語動名詞の研究』 ひつじ書房

- 杉村泰 2013. 「中国語話者における日本語の有対動詞の自動詞・他動詞・受身の選択について 一動作主の不注意による対象の変化を表す場合—」『ことばの科学』第26号, 153-170頁
- 松本曜 1997. 「空間移動の言語表現とその拡張」田中茂範・松本曜『日英語比較選書6 空間と移動の表現』研究社, 148-230頁
- 松本曜 2017. 『シリーズ言語対照7 移動表現の類型論』くろしお出版
- 丸尾誠 2005. 『現代中国語の空間移動表現に関する研究』白帝社
- Talmy, Leonard. 1985. Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. In T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description, vol. III, Grammatical Categories and the Lexicon*, 57-149. Cambridge: Cambridge University Press.

調査資料 (コーパス)

- ① 国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)』コーパス検索アプリケーション「中納言2.7.1」<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search>
- ② 北京日本学研究中心《中日対訳語料庫》应用版 光盘数据库

主題内容説明文の主題部に現れる名詞について

—I-JASの「エッセイ」を対象として—

清 水 淳

An Analysis of the Nouns in the Subject of “(Abstract Noun) *wa* + Noun Predicate Sentence” by Japanese-Language Learners

— An Analysis based on *International Corpus of Japanese as a Second Language* —

Jun Shimizu

Abstract

The present article aims at showing the actual usage of the nouns in the grammatical structure “(abstract noun) *wa* + *noun predicate sentence*” in the learner's writing. Previous research indicates that Japanese language learners make grammatical errors of mismatching subject and predicate with considerable frequency when they use the nouns “*reason*” and “*cause*” as subjects in this sentence pattern. This indication raises the important question of whether a difference in the noun's meaning shapes grammatical errors in this sentence pattern. Thus, the author examines the nouns of this sentence pattern by cross-examining it with an essay presented along with *the International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS)*. As a result of this investigation, it was revealed that there is a high percentage of errors regardless of the type of noun and the tendency that use a certain type of noun among the sentence patterns of second-language learners of Japanese.

1. はじめに

「私の夢は医者になることです。」のように、抽象名詞を主題として取り上げ、述部でその内容を説明する文型がある。本稿では、これを主題内容説明文と呼ぶ¹⁾。学習者による主題内容説明文の使用実態については、これ

までいくつかの先行研究がある。その中で、砂川 (2019) は、主題となる名詞が「原因」や「理由」の場合に誤用が多く観察されたことを報告している。この報告は、学習者が使用する名詞の種類によって、主題内容説明文の正用率に差が生じるのかどうかという興味深い問題を提起していると考えられる。そこで、本稿では、国立国語研究所『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS』(以下、I-JAS) で公開されている作文データ(以下、エッセイ)を対象コーパスとし、主題内容説明文の主題として現れた名詞について分析を行う。まず、エッセイにおいて出現した名詞とその頻度を調査する。次に、それらの名詞をカテゴリー化し、それぞれの出現数、正用数、誤用数をまとめる。さらに、その結果に基づき、名詞カテゴリーによって正用率に差が生じるのかを分析する。結論として、まず、正用率が突出して高い名詞カテゴリーはなく、どの名詞カテゴリーも正用率が低いことを述べる。さらに、ほとんどの名詞カテゴリーに正用率の優位差はないものの、正用率が非常に低いものがあることを指摘する。また、名詞カテゴリーによってはいくつか特徴的な誤用が見られるため、それについての記述も行う。

なお、掲載する例文はすべて I-JAS から抽出したものであり、被験者 ID は < > 内に示す。誤用例にある (⇒) は、筆者による修正箇所である。また、(…) は分析上不必要と考えられる部分を省略したことを表す。

2. 先行研究

主題内容説明文の誤用について、砂川・清水 (2017) は、台湾の日本語学習者 6 名の 3 年 2 か月にわたる 33 回分の作文データを対象コーパス²⁾として名詞述語文の誤用について縦断的な調査を行っている。その中で、ねじれ文の誤用(文末が主語と呼応する名詞述語になっていない誤用)について、それが名詞述語文の誤用の中で最も多いこと(45.9%)、そして、学習初期の段階に多く現れ、その後は徐々に減少するが、中上級にかけても断続的に現れることを報告している。また、砂川 (2019) は、同コーパスの分析

に基づき、ねじれ文の誤用（28例）のうち、主題名詞が「原因」や「理由」の場合が多かった（8例）という結果を報告している。

清水（2022）は、主題内容説明文の使用実態について、I-JASで公開されているエッセイを対象コーパスとし、横断的な調査を行っている。対象コーパスに現れた351例の主題内容説明文のうち、誤用（186）が正用（165）を上回っていること、そして、誤用（186）の中でねじれ文の誤用（153）が大部分を占めることを報告している。また、エッセイでは、主題名詞として、「メリット」「デメリット」「長所」「短所」「大切なもの」「問題なもの」などの名詞（句）が多く現れ、日本語教科書で典型的には扱われないこれらの抽象名詞³⁾の主題化が、誤用の発生につながっているのではないかという示唆も行っている。

本稿では、これらの先行研究の成果を援用しつつも、先行研究では不十分だったと考えられる主題内容説明文の主題名詞に焦点を当て、その使用実態を調査する。主題となる名詞が「原因」や「理由」の場合にねじれ文が多く見られるという指摘（砂川 2019）はあるが、名詞のカテゴリーによって正用率に差が生じるのかどうかについての先行研究はこれまでにない。また、ある名詞カテゴリーについて特徴的な誤用があるかどうかも明らかにする必要があると考えられる。これら課題を明らかにすることは、日本語教育現場における主題内容説明文の有益な指導に向けての一助となると考えられる。

3. I-JASのエッセイに現れた主題内容説明文における主題名詞

3.1 主題となる名詞の種類と出現数

清水（2022）では、I-JASのエッセイ627編を分析した結果、351例の主題内容説明文を抽出した⁴⁾。ここではさらに、その351例の中で、主題として使用された名詞の種類と出現数を表1にまとめる。なお、本分析では、単体の名詞のみを分析対象とすることとし、形式名詞を用いた名詞句（「いい点」「言いたいこと」など）は分析の対象とはしないこととする。

表1 I-JASの主題内容説明文の主題部に出現した名詞の出現数

名詞	出現数	名詞	出現数	名詞	出現数	名詞	出現数
理由	37	二つ目	6	イメージ	1	側面	1
長所	29	原因	5	お願い	1	第三	1
それ	19	問題	5	考え	1	代償	1
メリット	14	第一	4	観点	1	注目点	1
短所	13	特徴	4	帰結	1	反対論	1
利点	12	見方	4	共通点	1	二つ	1
意見	11	もう一つ	4	結果	1	部分	1
欠点	9	差異	2	答え	1	ポイント	1
一つ	8	食生活	2	最初	1	目的	1
デメリット	7	違い	2	弱点	1	例	1
第二	6	方法	2	習慣	1	計46種	計235
一つ目	6	良さ	2	食事	1		

351例の主題内容説明文のうち、単体の名詞を主題としている例は235であった。エッセイのテーマが「私たちの食生活：ファーストフードと家庭料理」であることから、その文章内容は、ファーストフードと家庭料理を比較し、その良し悪しを根拠とともに述べるものとなるため、「長所」「メリット」「短所」「利点」などの出現数が多い結果となっている。また、自らの主義や主張の理由付けを行うという文章内容となることから、「理由」の出現数が最も多くなっている。

3.2 レベル別の分析

前述のとおり、砂川・清水(2017)は、台湾の日本語学習者の縦断的な調査から、ねじれ文の誤用が学習初期の段階に多く現れ、中上級にかけても断続的に見られることを報告している。ここでは、レベル別の習得度合いを確認するために、学習者のレベル別での出現数と正用率を見ることとする。

被験者の日本語能力のレベル分けについては、I-JASのウェブサイト

て被験者情報として公開されているフェイスシートにある各被験者の J-CAT のスコアと、J-CAT の公式ウェブサイト上に公開されている得点とレベルの対応表を参考にし、文法・語彙・読解・聴解（各 100 点）の合計 400 点中、0～199 点を初級、200～299 点を中級、300～400 点を上級とした。

なお、ここでは誤用のタイプの詳細には入らず、ねじれ文以外の誤用のタイプも含めた数字を記載するが、ほとんどがねじれ文の誤用であったことを付記する⁵⁾。

表 2 は、主題内容説明文の産出において単体の名詞を主題として使用した文 235 例のレベル別の出現数、正用数、誤用数、正用率を示している。通常、日本語能力のレベルが上がれば、様々な文型の正用率も上がっていくと考えられる。砂川・清水（2017：20）の分析から、ねじれ文が初期に多く出現し、徐々に減少することが確認できるが、本稿の横断的な分析からもレベルが上位であれば習得度が高いということがわかった。

ただし、主題内容説明文は、一般的には初級段階で導入される文型であるにもかかわらず、中級レベルにおいても 50% を下回る正用率にとどまっていることは看過できない結果だと考えられる。このことは、初級の導入時での文法説明と練習だけでは不十分だということの例証であり、中上級以降の継続的な指導項目となりうるということを示すと考えられる。

なお、上級において出現数が低いのは、上級者は主題内容説明文の使用が少ないということではなく、対象となるエッセイの数が 15 と少ないためである。よって、分析のデータとしては不十分な数量であることは否定

表 2 名詞を主題部に用いた主題内容説明文のレベル別の正用率

レベル	出現数	正用	誤用	正用率
上級	8	7	1	87.5%
中級	127	59	68	46.5%
初級	100	35	65	35.0%
合計	235	101	134	43.0%

できないだろう。ここでは、初級と中級の被験者を比較し、レベルに応じて主題内容説明文の習得が進んでいるという指摘にとどめる。

4. 主題名詞のカテゴリー化

前述のとおり、砂川（2019：138）では、ねじれ文で一番多いのは、「原因」や「理由」を主題とする文であることが指摘されている。ねじれ文の誤用に限らず、主題内容説明文において主題として使われる名詞の種類と誤用との関係性があるのかどうかは興味深いテーマであると考えられる。なぜなら、何らかの傾向があるのであれば、学習者への指導の助けとなりうるためである。よって、ここでは、表1において洗い出した名詞をカテゴリー化し、分析を試みることにする。

表1では、現れた名詞を出現数順にまとめたが、例えば、「長所」と「メリット」のような同義語や、「一つ目」と「二つ目」のように機能的観点から一つにまとめられるものがある。個別の名詞で使用実態を見ていくよりも、意味のおよび機能的なカテゴリーにまとめて分析を行ったほうが全体的な傾向が見られると考えられるため、ここでは、分析のために以下のようにカテゴリー化を行う。いくつかのカテゴリーを設けて分類を試み、正用率について調べた結果を下表に示す。

表3 主題名詞のカテゴリー化と正用率

カテゴリー	名詞 ※（ ）内は出現数	出現数	正用数	誤用数	正用率
ヨシアシ (良し悪し)	長所 (29)、メリット (14)、短所 (13)、 利点 (12)、欠点 (9)、デメリット (7)、 良さ (2)、弱点 (1)	87	40	47	46.0%
リユウ (理由)	理由 (37)、原因 (5)	42	20	22	47.6%
レッキョ (列挙)	一つ (8)、一つ目 (6)、二つ目 (6)、 第二 (6)、第一 (4)、もう一つ (4)、 二つ (1)、第三 (1)、最初 (1)	37	13	24	35.1%
ダイメイシ (代名詞)	それ (19)	19	8	11	42.1%
イケン (意見)	意見 (11)、考え (1)、反対論 (1)	13	0	13	0.0%

ヨシアシ、リュウ、イケンは、エッセイの中で同義的に使われていると判断した主題名詞をそれぞれにまとめた。ダイメイシとレッキョについては、前出の主題名詞を受けるかたちで使用されるものだが、それが何の名詞を指示しているのかについては検討に入れず、単に形式的観点からカテゴリー化を行った。ダイメイシは、「それ」のみであるが、前出の名詞を指示するのではなく、「それは～からだ」のような理由説明で使用されるものもここに分類した。

レッキョについては、少し詳細な説明が必要である。本研究は主題内容説明文の主題名詞の分析が目的である。したがって、本稿のレッキョとは、(1)のように、前出の主題名詞を受け、その内容が複数ある場合に「一つ目は～。二つ目は～」という文章構成をとるものに限定する。

- (1) もちろん、理由がありますね。一つ目は時間がないことです。お
おぜいの方は仕事で大変忙しいので、家で食事を作ることが出来
ません。二つ目は値段があまり高くありません(⇒ないことです)。
<RRS28>

列挙のための方策としては、「まず、～。次に、～。」「第一に～。第二に、～。」という副詞的表現を用いる方法も当然ありうるが、それは本稿の分析対象とはしない。また、実際には(2)のような例も見られた。

- (2) これには、様々な理由がある。その①一つは、世界がより忙しく
なったことだろう。(…) ②もう一つの理由は、社会の中で女性の
変化しつつある役割だろう。<TTR53>

(2)の①はレッキョである。②においては前出の主題名詞(「理由」)を復活させて主題内容説明文を構成している。本稿では、具体的な主題名詞が現れている②のような例は、レッキョには入れず、リュウに入れて分析を行っている。

さて、出現数では、ヨシアシが87で圧倒的に多く、次いで、リュウが

42で続く結果となった。これは、前述のとおり、エッセイのテーマが「私たちの食生活：ファーストフードと家庭料理」であり、ファーストフードと家庭料理を比較してその良し悪しを述べ、自らの主義や主張の理由付けを行うという文章内容となるためである。次に多いのはレッキョで、37となった。ファーストフードまたは家庭料理の良し悪しについて、一つのみではなく複数のメリットおよびデメリットを挙げるためにレッキョの表現が多くなっている。次のダイメイシは、「～にはメリットがある。それは、～」のように前出の名詞を「それ」で受けるパターンを中心に、前出の名詞は指示せずに「それは～からだ」という文型を含め、19となった。イケンが多いとは言えないが、3つの名詞をまとめ、13という結果となった。

なお、例えば、「差異」(2)、「違い」(2)、「共通点」(1)をイドウ(異同)としてカテゴリー化した⁶⁾が、出現数が5となり、分析サンプルとしては少ない結果となった。そのため、今回の分析の対象とはしないこととした。

5. 考察

5.1 全体的な傾向

表3から、次のことが言えよう。まず、正用率が突出して高い名詞カテゴリーはない。また、砂川(2019)で報告のあった「理由」「原因」についてであるが、ヨシアシ、ダイメイシと比べても特に正用率が低いということにはなかった。よって、リュウを主題とした主題内容説明文の産出が学習者にとって特別に難しいといった傾向はないと言えよう。一方、レッキョのように正用率が比較的低いもの、そして、イケンのように正用率が突出して低いものがあった。これについては次節以降でより細かい分析が必要だと考えられる。また、リュウについては、その誤用例を精査した結果、文末形式のバリエーションの多さから、誤用のタイプが複雑化していることが観察できたため、これを詳細に記述しておくこととする。

5.2 レッキョ

表3が示すように、レッキョは他の名詞カテゴリーを主題とした主題内容説明文の場合よりも正用率が低い(35.1%)。まずは、この理由について述べる。

前述のとおり、レッキョはその使用の際、前出の主題名詞について、複数の内容を並べる方策であるため、一つの作文の中に複数現れることが一般的だと考えられる。表3が示すように、レッキョの出現数は37であったが、確認の結果、実際にレッキョが現れたエッセイは18編であることがわかった。また、その18編のうち、複数回レッキョが現れているものは8編であった。つまり、レッキョを主題として使用した被験者は18名であり、そのうちの8名は複数回、10名は1回のみレッキョを使用した結果が37の出現数であるということである。以下に、複数回レッキョを使用した被験者のデータをまとめる。

表4からわかるように、CCT34はレッキョを8回使用し誤用が5回、TTH28は8回使用し誤用が8回となっている。このことから、レッキョの正用率が全体として低くなった要因は、特定の被験者が同一エッセイ内でレッキョを多用し、誤用を繰り返したことにあるだろう。よって、レッキョの全体的な傾向としては、ヨシアシやリュウの名詞カテゴリーの正用率ととりわけ大きな差はないものと考えられる。

表4 レッキョを複数回使用した被験者

被験者 ID	出現数	正用	誤用
CCH27	2	2	0
CCM08	2	1	1
CCM33	2	0	2
CCS09	2	1	1
CCT34	8	3	5
RRS28	2	1	1
TTH28	8	0	8
TTR26	2	1	1

次に、個別の名詞の分析であるが、「一つ」の正用率の高さが挙げられる。「一つ」は全て異なる被験者の使用で合計8回の出現数があり、正用が7例、誤用が1例と、正用率が高い結果であった。以下の正用例2つと誤用例1つを挙げる。

<正用例>

(3) ファーストフードのいい点の中に一つはもちろん速さである。

<TTR26>

(4) これには、様々な理由がある。その一つは、世界がより忙しくなったことだろう。<TTR53>

<誤用例>

(5) 便利というものはもちろん不良点がないわけでわない。ファーストフードもそういうものだ。不良点は一つ、(⇒一つは、)勢力が少減している (⇒していることだ)。<IID32>

「一つ」を主題にする場合の注意すべき用法は、「一つは～」と言えるが、「二つは～」とはできないことである。この点については、ほとんどの場合、「一つは～」に続けて、「もう一つは～」「二つ目は～」と、適切な主題化で事柄を列挙していることがわかったが、「二つは～」を使用して誤用となっているものも1例あった。これは、「一つは」を過剰に一般化し、「二つは」を使用した例だと考えられる。

(6) 一つはかかる時間が短いことです。二つは (⇒二つ目は) 選択肢が多くて、さまざまなものが食べられることです。<CCS09>

ところで、事柄を列挙するには、一般的に、「一つ目は～」「第一は～」のように主題を説明する文型を使用するか、または、「一つ目に～」「第一に～」のように副詞的表現を使用するかを選択がある。そして、この区別については特別な指導が必要だと考えられる。以下の例を参照されたい。(ここでは主題部を二重下線で示す。)

(7) 長所は二つがあると思います。①第一は、自分の食材の安全を確かめられるんです(⇒確かめられることです)。(...) ②第二は、料理するときの楽しさを感じることが出来ます(⇒できることです)。(...) 逆に短所も二つがあります。③第一は、めんどくさいです(⇒めんどくさいことです)。(...) ④第二は、時間がかかることです。
 <CCT34>

(8) ファーストフードの⑤デメリットはまず、栄養のバランスが悪い(⇒悪いことだ)。野菜と果物の量は少ない。⑥第二は、カロリーが高すぎることや脂肪を多く含むことで肥満症になりやすい(⇒なりやすいことだ)。⑦第三は、中国では、現在、食品添加物や食材の出処など食品の安全性と品質に大きな問題が引き起こしている(⇒引き起こしていることだ)。<CCM33>

(7) では、①～③の文は「ことだ」の脱落による誤用と考えられるが、④の文は主題内容説明文として適格な文となっている。このように、同じ被験者のエッセイにおいても、正用と誤用の混在が見られる。また、(8)の⑤～⑦はすべて「ことだ」の脱落による誤用である。⑤は、「まず」が挿入されているものの、主述の一致が必要だと考えられる。また、⑥では「カロリーが高すぎること」の部分での主述の一致は見られるが、文末の「肥満症になりやすい」では「ことだ」が脱落している。

前出の主題名詞の内容説明を複数並べる場合に、主題内容説明文と副詞的表現の二通りがあり、そのどちらを採用して列挙していくのか、文章作成上の指導は重要なポイントではないかと考えられる。

ちなみに、副詞的表現を使用している正用例として(9)を挙げる。この場合、「第一は」ではなく「第一に」が副詞的表現であるため、「こと」による名詞化の必要がなく、文をそのまま列挙できるという文法的知識に基づいて作文されたと推察できる。⁸⁾

(9) まず、ファーストフードの良い点について3つを話します。第一に、

簡単に食べられます。第二に、価格が安いです。第三に、おいしいです。でも良くないものも存在します。第一に、健康によくないです。第二に、ファーストフードを食べたら太るやすいです。

<KKD52>

5.3 イケン

イケンは出現数が13であった。この数字は他の名詞カテゴリーと比べると多いとは言えない。しかしながら、正用がなく、正用率が0.0%となっているという事実は看過できない結果だと考えられる。

イケンには他の名詞カテゴリーと異なる形式的特徴がある。それは、主題内容説明文の構造において、例えば「私の意見はファーストフードが体に悪いということだ。」のように、「という」の介在が必須であるという点である。⁹⁾よって、このように複雑な構文的特徴が他のカテゴリーと比べてイケンの正用率を特に低くさせている要因になっているのではないか、つまり、「*私の意見はファーストフードが体に悪いことだ。」のように「ことだ」は使用できるものの「という」を脱落させてしまう誤用が多いのではないかと予想した。しかし、実際の誤用例を精査してみると、「という」が脱落するタイプの誤用は出現せず、単純に「ことだ」が脱落する誤用がほとんどであった(11例)。

(10) 私の意見はファストフードと手料理とどっちがいいですけど、いい点と悪い点があります(⇒あるということだ)。<EAU14>

(11) 私のいい見はかていりょうりよりファストフドはの方がいいです(⇒いいということです)。<EUS38>

今回の調査から、イケンは他の名詞カテゴリーと同様に「ことだ」の脱落による誤用が多いこと、そして、突出して正用率が低いという事実は把握できたが、その原因について明確な結論を得ることはできなかった。強いて誤用の特徴的な傾向を挙げるとすれば、上記の例のように「ことだ」

が脱落する誤用の 11 例のうち、文末に「思う」を使用するものが 5 例あり (45.5%)、「思う」の出現数が比較的多いということである。他の名詞カテゴリーについて見ると、ヨシアシでは、「ことだ」の脱落による誤用 45 例中、文末に「思う」が使用されるものは 3 例 (6.7%)、リュウでは 18 例中 4 例 (22.2%) であった。イケンは判断や思考によって生じるものであるため、「私の意見は～と思う」という誤った組み合わせの定着を強化してしまっているのではないかと予想される。

5.4 リュウ

表 3 が示すとおり、主題名詞に「理由」「原因」を用いる主題内容説明文は、出現数が 42 で正用率が 47.6% となっている。決して高い正用率とは言えず、砂川 (2019) の調査における、「理由」「原因」を主題とした主題内容説明文のねじれ文の誤用が多いという指摘と同様の結果が表れていると言えよう。しかしながら、ヨシアシの正用率 (46.0%) と比較すると、その正用率に大きな差はなく、リュウが特徴的に多くの誤用を生じさせる主題名詞であると結論付けることはできないと考えられる。

ただし、リュウについては、文末形式のバリエーションの多さから、誤用のタイプが複雑化しているため、これを詳細に分析しておくことは意義があると言えよう。リュウを主題名詞としてその内容を述部で説明する際、「～ことである」のほかにも、「～からである」や「～ためである」などの形式をとりうるが、このような例は、正用例の 20 のうち、6 例確認された。以下に正用例を挙げる。

- (12) その原因は仕事ばかりして忙しくて、時間がないからである。

<JJC21>

- (13) その理由はファーストフードは言葉そのまま早いもので、忙しい現代人たちにアピールをしているためだ。<KKD26>

リュウを主題名詞とした場合には上記のようなバリエーションがあるわ

けだが、理由の表現を過剰に一般化させた以下のような誤用例が3例確認された。

- (14) 一番の理由はグローバル化と食品加工業ととして、技術の発達なのである。<EAU32>
- (15) その理由は、当世の会社員たちは仕事に忙しくて、毎晩自分で料理をする暇がないのだらう。<GAT41>
- (16) その理由は英語に良く使った言葉なので。<SES25>

「のだ」「ので」は、理由を説明する表現として導入される初級文型であるが、その意味に着目したことによって(14)～(16)のような誤用が産出された可能性がある。用法上の注意として、リユウを主題とした主題内容説明文の構文的特徴として、その述部には「から」「ため」と違い、「のだ」「ので」は使用できないといった指導が必要であると考えられる¹⁰⁾。

6. おわりに

本稿では、I-JASのエッセイを対象コーパスとし、主題内容説明文の主題として出現した名詞について、そのカテゴリー化と正用率との関係性を調べた。調査の結果、正用率が突出して高い名詞カテゴリーはないこと、概してどの名詞カテゴリーも正用率が低いこと、リユウ、ヨシアシ、レッキョ、ダイメイシにおいて正用率にカテゴリー別の差はないことがわかった。一方で、イケンについては正用率が非常に低く、適格な主題内容説明文の産出が他の名詞カテゴリーと比べて困難であることがわかった。また、リユウについては、文末形式のバリエーションの多さから、「のだ」「ので」を過剰に一般化し、文末表現において誤用を生じさせているケースが確認できた。レッキョにおいては、その誤用例と正用例の観察から、主題内容説明文と副詞的表現のどちらを採用して事柄を列挙していくのが文章作成上の重要なポイントとなることを指摘した。最後に、イケンについては、突出してその正用率が低いという事実が明らかとなった。文末に「思う」

が比較的多く確認されたことから、「私の意見は～と思う」という誤った組み合わせの定着がみられる可能性を指摘した。

今回の調査では、学習者が、主題内容説明文の主題として名詞を使用する際の全体的な傾向を把握し、そこにある特徴的な誤用を探った。今後の課題として、ここで得られた知見を基に、さらにデータを収集し、レベルや学習者の母語等を含めた観点からの研究が求められると考える。

注

- 1) 清水 (2022) 2.1 節を参照。
- 2) 砂川・清水 (2017: 4) を参照。
- 3) 小口 (2017: 131) では、初中級の日本語教科書における「(抽象名詞) は～ことです」の扱いについて調査した結果として、主題名詞が「趣味」「夢」という限られた名詞であることを報告している。
- 4) 分析方法の詳細については、清水 (2022) 4.2 節を参照。
- 5) 134 例の誤用のうち、118 例 (88.1%) が「ことの脱落」(ねじれ文) の誤用であった。
- 6) イドウ(異同) のほかにも、ミカタ(見方) として「見方」(4) と「観点」(1) を、モンダイ(問題) として「問題」(5) を、ケッカ(結果) として「結果」(1) と帰結(1) をカテゴリーにまとめたが、いずれも出現数が少数であったため、今回の分析からは外すこととした。また、「食事」「習慣」など、カテゴリー化が難しい、または、カテゴリー化したとしても出現数が少数にとどまると予想されるものについても今回の分析対象から外すこととした。
- 7) レッキョは一つのエッセイにつき複数回使用すると予想されたが、実際には、10のエッセイで、レッキョが1回しか使用されていないかった。これは、最初にレッキョを用いるものの、その後続くものが書かれていない場合や、最初にレッキョを使い、その後は「さらに」などの副詞を使用するケースなどの場合であった。
- 8) 関連する問題として、副詞的表現として正しい形式を指導する必要性もあろう。以下の例のように、副詞的表現としては形式的に不備のある表現を使用するケースも見られる。
 - ・まず、手作りの場合は、デメリットよりメリットがたくさんある。第一、料理を作るとき、本人がリラックスできるだけでなく、気分も悪くなく

なる。(…) 第二、自分でしたら、健康に何がよいか悪いかと分かるから、料理の量と栄養が管理できる。<VVN42>

ここでは割愛するが、類似する例として、「一つ、～」「二つ、～」「三つ、～」のような誤用も見られる (<IID32>)。

9) 「意見」「考え」など発話と思考を意味する名詞は、その名詞を連体修飾する構造になった場合に「という」の介在が必要となる(寺村 1977)。そのため、主題内容説明文の述部においても、「～ということだ」のように、「という」の介在が必須になるものと考えられる。

10) 主題内容説明文の述部に「のだ」「ので」を使用した誤用例は、リユウが主題となった場合に3例出現し、その他のカテゴリー全体ではほぼ見られなかったことから、筆者は、(14)～(16)のような「のだ」「ので」の過剰一般化が、リユウが主題となった場合の特徴的な誤用であると予想している。ただし、リユウの名詞が主題となった場合の「のだ」「ので」の過剰一般化の可能性については、さらに大規模なデータと詳細な分析が必要であると考えられる。それは、以下の例のように、他のカテゴリーが主題名詞として使用された場合にも、述部に「のだ」「ので」が用いられるケースが2例確認されたためである。

・長所は二つがあると思います。第一は、自分の食材の安全を確かめられるんです。<CCT34>

・それでは、ファストフードの「魅力」とは何なのでしょう。よく聞いた答えはおいしく、お手軽なのだ。<VVN06>

ちなみに、代名詞「それ」を使って理由を説明する文型においても同種の誤用が見られた。こちらは、理由を表す「わけ」を主題内容説明文の述部に使用した過剰一般化だと考えらえる。

・どちらが好きなかを聞くと、やはり家で作った料理の方が好きである。それは自分で作った料理ではなく、母が作ってくれるわけである。

<TTH01>

※本研究は、国立国語研究所のプロジェクトによる成果『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS』を利用して行われたものである。

参考文献

国立国語研究所『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS』

小口悠紀子(2017)「初・中級教科書における名詞述語文『(抽象・形式名詞)は

- ～ことです。』の扱い—学習者の作文に現れるねじれ文の問題から—『日本語研究』37号、首都大学東京／東京都立大学日本語・日本語教育研究会、pp.121-136
- 「J-CAT のスコアについて」日本語テストシステム J-CAT 受験サイト、<https://www.j-cat2.org/html/ja/pages/interpret.html> (2023年5月30日アクセス)
- 清水淳 (2022) 「日本語学習者の作文における主題内容説明文の誤用分析—I-JAS の『エッセイ』を対象として—」、『亜細亜大学学術文化紀要』40号、亜細亜大学総合学術文化学会、pp.1-21
- 砂川有里子 (2019) 「名詞述語文の習得に関わるねじれ文と『は』『が』の誤用について—学習者の縦断的な作文コーパスの分析から—」、野田尚史、迫田久美子 (2019) 『学習者コーパスと日本語教育研究』、くろしお出版、pp.127-148
- 砂川有里子・清水由貴子 (2017) 「台湾の大学生による名詞述語文の習得状況—日本語学習者コーパス LARP at SCU と教科書の調査に基づいて—」江田すみれ・堀恵子 (編) 『習ったはずなのに使えない文法』、くろしお出版、pp.1-24
- 寺村秀夫 (1977) 「連体修飾のシンタクスと意味—その3—」『日本語・日本文化』6号、大阪外国語大学留学生別科 (寺村秀夫 (1992) 『寺村秀夫論文集 I—日本語文法編—』所収)

Creating a Framework for Virtual Mobility Programs

— A Tale of Two Partnerships —

Mikio A. Brooks

Abstract

In recent years, the development of virtual mobility programs has become essential to international education (Teresevicienė et al., 2013). With the outbreak of COVID-19 and subsequent campus closures worldwide, universities have had to adapt quickly to create new virtual learning environments (Koris et al., 2021). One option for higher educational institutions is to partner with external universities to offer virtual mobility learning programs for students who remain at their home institutions. This paper explores the pros and cons of planning and implementing a virtual mobility program focusing on cultural learning. In addition, the paper discusses definitions of virtual mobility programs and related terminologies, such as physical mobility, virtual exchange, Collaborative Online International Learning (COIL), and Internationalization at Home (IoH). Subsequently, through a literature review, the paper will consider the potential learning outcomes and the limitations of such programs. Based on the author's experience with entering a partnership with a Malaysian university and establishing an intercultural program for a Japanese university from the bottom up, this paper will explore, identify, and outline the factors involved in planning and implementing such a program. It will be presented as a case study with another virtual mobility program based in the United States. Aspects that must be addressed include correspondence, coordination, and negotiation between the two exchange partners and internally within separate institutions, logistical issues such as financial feasibility, promoting and recruiting students for the program, arranging course scheduling, and drafting a legal framework for the partnership. Finally, the conclusion will summarize the key elements to consider when creating a virtual mobility program, the benefits of virtual mobility programs for universities and students, and the

recommendations that can be made to improve such innovative programs.

Part I: Definitions

Defining Virtual Mobility, Physical Mobility, and Related Terminologies

A virtual mobility study abroad program enables students to participate in international educational experiences via online platforms and virtual environments, as opposed to physically traveling to another country. This can include virtual study abroad courses, virtual exchange programs, and other forms of virtual internationalization (Bruhn-Zass, 2022). This type of mobility harnesses the power of technology to enable students to access course materials, engage with peers and instructors, and even participate in cultural exchanges without having to travel physically. According to the EMEU4ALL Virtual Mobility Manual of 2019—part of a larger European initiative called ERAMUS to help promote student exchange programs since 1987—virtual mobility programs are outlined as “The use of information and communication technologies (ICT) to obtain the same benefits as one would have with physical mobility but without the need to travel.” In a more detailed explanation, Bijmens et al. (2006) define it as:

“Virtual Mobility is a form of learning which consists of virtual components through an ICT-supported learning environment that includes cross-border collaboration with people from different backgrounds and cultures working and studying together, having, as its main purpose, the enhancement of intercultural understanding and the exchange of knowledge (p. 26).”

The concept of virtual mobility is closely related to, but distinct from, physical mobility programs, virtual exchange, Collaborative Online International Learning (COIL), and Internationalization at Home (IoH). Other terms used for virtual mobility include virtual student mobility.

Definition of a Physical Mobility Program

In the context of study abroad, a physical mobility program is a program that allows students to study, teach, be taught, or conduct research in another educational institution, either in their home country or abroad, for a specified period, typically up to a year, before returning to their primary educational institution. The term mobility program is often used synonymously with the term physical mobility program. Mobility programs can take various forms, such as short-term mobility lasting a few days to weeks, credit transfer, faculty-led study excursions, internships, and degree-related study abroad. According to Engle and Engle (2003), study abroad programs can be categorized based on increasing levels of immersion in the host culture.

Physical mobility programs generally involve a significant investment of time, money, and effort, as students must arrange for accommodation, transportation, and other logistical aspects of living in a new environment. Though many institutions and governments have encouraged physical mobility programs as part of the internationalization of education, virtual mobility programs offer an alternative that can benefit students who face financial, health-related, or political barriers to physical mobility.

Defining Virtual Exchange

Virtual exchange refers to the use of digital technologies to facilitate cross-cultural interaction and collaboration between students from different countries without requiring physical travel. Virtual exchange programs use various digital communication tools such as videoconferencing, email, and online discussion forums to allow participants to engage in intercultural communication and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations. According to O'Dowd et al. (2020), virtual exchange or telecollaboration refers to "the sustained engagement of groups of learners in online intercultural interaction and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes." The term online intercultural exchange is sometimes used interchangeably with virtual exchange.

More recently, there have been newer cross-platform technology applica-

tions that can assist institutions in establishing, maintaining and supporting virtual exchanges; these would include such software applications as Google Classroom, Canvas, and Blackboard (Resources for virtual exchange collaboration, 2023.)

However, the terms virtual mobility and virtual exchange are not synonymous. Virtual mobility entails students utilizing online tools and platforms to attend classes at other institutions without departing their homes. Virtual exchange, on the other hand, is founded on students engaging in structured intercultural dialogue online with other students as part of their regular coursework at their home institutions (Beelen & O’Dowd, n.d.).

Definition of Collaborative Online Intercultural Learning (COIL) and its Relation to Internationalization at Home (IoH)

Collaborative Online Intercultural Learning (COIL) is a form of virtual exchange that facilitates cross-cultural collaboration between students and instructors from different cultural and/or geographical backgrounds through the use of digital technologies. According to Leask (2022), it refers to “online learning in an international setting, with interactive involvement of students and faculty from different international and intercultural backgrounds in and outside the classroom” (p. 188). COIL connects instructors with international counterparts in order to develop collaborative projects that enable students to work across time zones, language barriers, and geographic distances using online tools (The SUNY COIL Center n.d.) Hackett et al. (2023) maintain that COIL concentrates on subject knowledge and the development of intercultural competence and can be implemented in a wide variety of disciplines. They go on to explain further that these types of collaborative efforts can facilitate students’ intercultural competence development at their home institution and can be a means to ensure that all students, not just those who study or intern abroad, have the opportunity to develop intercultural competence.

According to Beelen and Jones (2015), COIL can be categorized as a part of the Internationalization at Home (IoH) movement. They define IoH as “...the purposeful integration of international and intercultural dimen-

sions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”. Internationalization at Home was established in response to the difficulty of providing non-mobile students with international experiences in the curriculum, particularly those experiences that develop the skills valued by employers (Jones, 2013). IoH efforts can include internationalized course content, diverse faculty representation, language study options, and extracurricular activities that expose students to global issues and cultures without the need for physical mobility.

The concept of virtual mobility is distinct from physical mobility programs, virtual exchange, and COIL. Virtual mobility differs from physical mobility programs in that it does not require students to travel to another location or institution physically. Instead, it involves online participation in fully digital international learning experiences. Moreover, virtual exchange represents an emerging pedagogy that allows students from various backgrounds to develop their global competence, which includes cross-cultural communication skills, critical thinking abilities, and cultural understanding.

The next section of the paper will outline both the pros and cons of virtual mobility programs.

Part II: The Pros and Cons of Virtual Mobility Programs

A: Advantages of Virtual Mobility Programs

Accessibility and Inclusivity

One of the most significant advantages of virtual mobility programs is that they make international education more accessible and inclusive. Students who might not have the financial means, time, or ability to travel can still benefit from the enriching experience of learning from international educators and engaging with peers from diverse backgrounds (Otto, 2018). Accessibility to virtual mobility programs can also provide opportunities for students with disabilities or health conditions that limit their ability to travel. In addition, virtual mobility programs can be modified to accommodate the hectic

schedules of working professionals and non-traditional students. This gives these individuals the opportunity to take part in overseas experiences that they otherwise might not have had access to. These programs can also be very cost-efficient, as they eliminate the need for costly travel and accommodation fees and make overseas education more accessible to a broader range of individuals. Overall, virtual mobility programs provide a unique and valuable opportunity for individuals facing barriers to traditional study abroad opportunities.

Cost-Effectiveness

Virtually-based educational programs are generally more affordable than traditional study-abroad experiences (Esche, 2018). Students can save on costs related to transportation, accommodation, and living expenses. This allows a greater number of students, regardless of their financial circumstances, to partake in international educational experiences. For example, students with physical disabilities who cannot easily travel may be able to participate in a virtual mobility program and still gain the cultural and academic benefits of international education. Similarly, a working professional who cannot take time off to travel abroad can participate in an online international course or program while still fulfilling their work obligations. This makes international education more accessible and inclusive for individuals who may have previously faced barriers to participation.

Virtual programs can be more cost-effective for institutions, as they do not have to bear the expenses of organizing physical study abroad programs, such as travel arrangements and paying for on-site staff. As a result, universities can offer more diverse and comprehensive global education programs that are both accessible and cost-effective for the students they are hosting. For instance, a university can collaborate with an international partner institution and offer online courses and exchange programs focusing on specific academic disciplines or cultural experiences. This potentially enhances the institution's reputation in the field of international education while supporting student success by providing them with valuable international experience without having to set up new physical infrastructure or procure accom-

modation for physical mobility.

Flexibility

Virtual mobility programs can potentially provide more scheduling and course selection flexibility. Students can select from a broader selection of courses that may not be offered at their local institution, and they can customize their study schedules to accommodate their personal obligations. They are more accessible for students with disabilities or other constraints that may prevent them from traveling (Esche, 2018).

When physical mobility programs cannot be offered due to international conflicts or situations where international borders are closed, such as the recent global pandemic, institutions can continue to offer students opportunities for alternative “international experiences.” Some innovative virtual mobility study abroad programs have emerged in response to the COVID-19 pandemic’s travel restrictions. These programs enable international students to continue their studies despite the difficulties of foreign travel (Yang et al., 2021; Mok et al., 2020).

Individual courses can also offer content through both synchronous and asynchronous modes of instruction. According to the CIVIS Handbook on Virtual Mobility (2022):

“Virtual learning environments are currently and successfully used to support distance learning by providing access to learning content in digital format (and access to authoring tools for creating online courses), evaluation and self-assessment tools, synchronous and asynchronous communication, personal space, administrative tools (p.17).”

If utilized efficiently, these online tools can potentially enhance teaching and learning experiences for both instructors and students.

Environmental Friendliness

Virtual mobility programs reduce the ecological footprint associated with traditional study abroad by eliminating the need for international travel. Universities are eager to demonstrate their contributions to sustainable devel-

opment with initiatives such as the Times Higher Education Impact Rankings, which are linked to the Sustainable Development Goals (SDGs), and the Sustainability Accord, a collective initiative for universities to support the SDGs, which demonstrate this mission's significance (Shields & Lu, 2023)

Gamba et al. (2021) suggest that online media for teaching and learning could significantly reduce the carbon footprints of staff and students otherwise involved with mobility programs. This is especially true in relation to the aviation sector's carbon footprint, which has been found to be disproportionately large compared to other modes of transportation. In light of issues such as climate change and budgetary constraints, virtual mobility programs are becoming increasingly popular within higher education institutions, as they allow for sustainable international experiences without the negative environmental impact of actual physical travel.

Linguistic Gains in the Target Language

Multiple studies indicate that virtual mobility study abroad programs and other online modules for learning can assist students in enhancing their language skills. Machwate et al. (2021) discovered that a telecollaborative online course model between German and Moroccan universities enhanced language skills through practice and intercultural and digital competencies. Zheng et al. (2022) demonstrated that a virtual student exchange initiative between undergraduate US and Chinese students enhanced the intercultural competence of US students. Abrahamse et al. (2015) reported successfully implementing a virtually shared course offering between a US and Bolivian university, which facilitated undergraduate international experiences. Beaven et al. (2017) discovered that a 12-week summer language exchange program provided students with new opportunities to practice their oral skills and resulted in a positive and long-lasting learning experience. These papers suggest that virtual mobility study abroad programs can provide a viable alternative to traditional study abroad programs for enhancing students' language skills. This implies that virtual mobility study abroad programs are a feasible option to traditional study abroad programs for enhancing students' language skills. In other cases, they help complement a physical mobility

program through pre-departure orientations or post-return reflection activities. Overall, virtual mobility study abroad programs have the potential to provide students with valuable intercultural and language learning experiences that can prepare them for success in an increasingly globalized world.

Impact on Intercultural Competencies

A survey of field research suggests that virtual mobility study abroad programs can improve intercultural competence. Zheng (2022) discovered that a virtual student exchange initiative enhanced the intercultural competence of American students. In another study, Chen (2022) demonstrated how virtual international collaboration contributes to students' intercultural competence development in another study. Hsu (2013) investigated the effect of short-term study abroad programs on intercultural competence and discovered that they could positively affect participants and enhance their intercultural competence. Batardière et al. (2019) highlighted the significance of pre-mobility virtual exchanges for fostering intercultural awareness among European university students. In general, the papers indicate that virtual mobility study abroad programs can effectively foster intercultural competence. These findings suggest that virtual mobility study abroad programs can be a valuable tool for language learning and development, particularly for students who may not have the opportunity to study abroad physically. Additionally, virtual mobility programs can help students develop essential skills in the areas of communication, collaboration, and intercultural competence, which are highly valued in today's globalized workforce. However, it is important to note that virtual mobility programs should not be seen as a replacement for physical study abroad experiences, as the latter offers unique cultural immersion opportunities that cannot be fully replicated in a virtual setting.

Fostering internationalization and collaboration

According to several groups of researchers who have written about these initiatives, implementing virtual mobility study abroad programs has several benefits in terms of internationalizing students and institutions. They can also

help students improve their communication and collaboration abilities. For instance, Honcharenko et al. (2020) argue that virtual mobility enhances the internationalization of the educational process and complements traditional student mobility. Ruiz-Corbella and Álvarez-González (2014) state that virtual mobility programs can facilitate inter-institutional collaboration and promote internationalization. Otto (2018) demonstrates that virtual mobility can provide non-traditional students with international and intercultural experiences and facilitate collaboration. Teresevicienè et al. (2013) emphasize the significance of virtual mobility in fostering international communication and the development of communication skills with individuals from other countries and cultures. Generally speaking, these papers suggest that virtual mobility study abroad programs can provide opportunities for internationalization and intercultural experiences and can complement or, in some cases, replace traditional student mobility programs.

B: The Disadvantages and Limitations of Virtual Mobility Programs

Virtual mobility study abroad programs have become increasingly popular as alternatives to traditional ones. Despite the benefits of these programs, there are some limitations that need to be considered (Dave & Danahy, 2000). Buchem et al. (2018) identify key barriers, such as the lack of knowledge and/or experience in recognizing and accrediting virtual mobility activities, along with difficulties in assessing participants' skills and demonstrating the effectiveness of such programs. The following section outlines some of these challenges and limitations.

Limited Cultural Immersion

One of the main drawbacks of virtual mobility programs is their limited cultural immersion for participants compared to more traditional study-abroad experiences. While online platforms can facilitate some degree of cross-cultural interaction, it is not easy to replicate the depth of learning and personal growth that comes from physically living and studying in a foreign country. A survey of several studies indicates that virtual mobility study

abroad programs may not offer anywhere near the same level of cultural immersion as more traditional programs.

Several researchers have evaluated relevant online programs. Goldoni (2013) examines how students create opportunities to interact with host community members during traditional study abroad programs. However, she notes that these programs are not always as immersive as intended. Koris et al. (2021) discovered that online students lacked certain cultural awareness and social interaction, which are essential components of traditional study abroad programs. Batardière et al. (2019) indicate that pre-mobility virtual exchanges can help students prepare for study abroad, but they may not completely replace the advantages of in-person experiences. Virtual reality technology can be used to create engaging online study-abroad experiences, yet it may not wholly replicate the advantages of in-person encounters (Liu & Shirley, 2021). In a different study, Hardiman et al. (2022) suggest that virtual mobility programs can provide opportunities for experiential learning. However, it is necessary to investigate how physical study abroad programs can actually achieve their desired outcomes. In general, these studies imply that virtual mobility study abroad programs cannot provide students with the complete range of benefits associated with conventional study abroad programs. Nonetheless, they provide some level of significant intercultural interaction.

Technological Challenges

Virtual mobility programs often rely on advanced technology, which can present challenges for students with unreliable access to high-speed internet or suitable devices. Additionally, problematic technical issues may arise during the course of the program, potentially affecting the quality of the educational experience. Maček and Ritonija (2022) note several technological challenges when incorporating virtual mobility. First, the virtual implementation must be supported by suitable information technologies. Teachers must also acquire specialized knowledge to create virtual implementation courses. The preparation of such courses necessitates the use of distinct methods and equipment. The courses must be adaptable, as it is essential that they can be

easily enhanced and modified. On the other hand, virtual mobility presents students with several technological obstacles. They must be familiar with online learning techniques, and some students may be uncomfortable if they do not possess this type of prior knowledge.

Tur et al. (2021) highlight the need to promote professional competencies in virtual mobility, suggesting that there may be a need for more targeted technological training for the participating students and educators. Differences in Learning Management Platforms or the online tools used may also cause additional challenges for the students and teachers involved, as technical competencies required to use these technologies could vary from what they are accustomed to using. Depending on the situation, the teachers developing the course or program may need to adapt to the specific learning tools that are used by the incoming group of students participating in the program. On the other hand, the students may need to learn how to navigate a specific teleconferencing software or a learning management system they are unfamiliar with to participate successfully in the program.

Time Zone Differences

Students and instructors may be located in various parts of the world, making time zone differences challenging for virtual mobility programs. This difference can make scheduling synchronous activities, such as live online seminars or group discussions, more challenging and may require participants to modify their schedules to accommodate the needs of others. A large-scale report by the UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO IESALC) that surveyed virtual mobility programs at 73 higher education institutions found that students who participated in these types of programs often cited time zone differences as one of the key challenges to participating in such programs (Sabzalieva et al., 2022).

Social Isolation

While virtual mobility programs can provide opportunities for online interaction with peers and instructors, they may also lead to feelings of social

isolation. Students participating in these programs may miss out on the camaraderie and sense of community that can develop during traditional study abroad experiences. Virtual mobility programs may provide flexibility in terms of learning, but students may feel isolated and lonely with no or limited physical interactions, which is likely related to the mental health issues that result from studying during COVID-19 (Visser & Law-van Wyk, 2021). Additionally, a lack of face-to-face interactions may limit the potential for students to develop cross-cultural communication skills that are often essential in international settings.

Long-term Sustainability

Another potential challenge for virtual mobility programs is long-term sustainability. Digital infrastructure and technological support are essential for the success of virtual mobility programs. Nevertheless, keeping these systems maintained and up to date can be an expensive endeavor that requires continual investment. Furthermore, virtual mobility programs may face competition from physical mobility programs, which are often considered more prestigious and provide students with a unique cultural experience that cannot be replicated online. If a certain program does not have sufficient enrollment or suitable funding, it is possible that the program will be canceled, leaving students with fewer possibilities for opportunities, including virtual mobility. In other situations, as international borders begin to reopen in a post-pandemic age, programs may be forced to make a choice between investing in virtual mobility programs or physical mobility programs. This is because there may not be enough human or financial resources available to maintain both simultaneously. It would be ideal for virtual mobility programs to discover ways to supplement physical mobility programs and provide students with a variety of opportunities to get foreign experience. This would be the best-case scenario for these programs.

Virtual mobility programs can undoubtedly offer exciting opportunities for students to gain international experience; however, they also present some challenges that must be addressed adequately. These include potential issues related to social isolation, limited cross-cultural communication skills

development, and long-term sustainability. Addressing these challenges will require continued investment in digital infrastructure, technological support, and ongoing research to determine the most effective ways to complement physical mobility.

Part III: An Analysis of Two Virtual Mobility Program Case Studies

In the following section, the author performs an analysis of two different forms of virtual mobility programs, one in which the author's own institution sponsors a virtual mobility program via online resources with a private Malaysian university and the second, a virtual mobility program with Asia University and a consortium of State universities in the United States.

The author's circumstances

The author is currently employed at a Japanese higher education institution with several partner institutions worldwide. As an ESL instructor and practitioner in international education, he has been involved with reviewing and selecting short-term and long-term study abroad sites to help foster English language skills and intercultural competence on behalf of his institution. He is currently the study abroad program coordinator of the physical mobility program introduced in Case Study One below. He further serves on a special committee at the university that oversees long-term study-abroad activities. Although he is not directly involved with the daily operations of the physical mobility sites for Case Two described below, he receives progress reports from these programs' directors outlining curricular and extracurricular activities for each week. The author has also visited the actual educational institutions abroad and periodically stays in touch with the program staff for both Case One and Case Two. His main responsibilities as the coordinator for the Case One mobility program include liaising with the staff and teachers on-site, promoting the programs, recruiting students, helping out with curricular planning and program design, handling collaborative efforts, and assisting the university in translating legal documentation, along with the planning and conducting of all pre-departure and post-departure orienta-

tion sessions for program participants.

Case Study One: Background

One year before the COVID-19 pandemic, the author was involved in helping to set up an inaugural 5-month physical mobility program in Kuala Lumpur, Malaysia. The author's university already had an existing 7-week English language-based mobility program set up with its partner university there in Malaysia, thus making it easier to embark on this new endeavor. The new 5-month program would award students academic credit and have a dual focus on learning English as a Second Language and gaining knowledge about Malaysian culture, language, and society. The students would also have participated in several program-led excursions visiting places of interest or sites in Malaysia with historical or cultural significance.

Just as the program was going to be kicked off and the first group of students was due to depart in March 2020, the COVID-19 pandemic came into full force, and many countries began to close their international borders. As a result, the physical mobility program was put on hold.

Case Study One: Program Transition to Virtual Mobility

In the months after the pandemic and lockdowns, both institutions in Japan and Malaysia encountered delays in beginning their academic semesters. Like many other institutions worldwide, the universities had to transition to a complete online medium of teaching and learning. Due to the fact that international borders were closed, the inaugural physical mobility program was put on hold. Moreover, both partner institutions needed to focus on their own domestic classes and students, so all talks regarding the mobility program were temporarily adjourned. However, once classes and teaching resumed at each institution, and things seemed to settle down, talks regarding a potential online mobility program were put on the discussion table in the early summer of 2020.

Both partner schools were committed to initiating a virtual mobility program centralized around the theme of Malaysian socio-cultural studies. In the previous months up to the spring of 2020, the Malaysian project team of

instructors and administrators had worked hard to create curricula for a content-based course focusing on Malaysian society that included history, culture, language, food and festivities, economics, and religion. Eager to keep the project moving, both parties quickly drafted a Memorandum of Agreement (MOA) outlining the program's goals, teaching responsibilities, scheduling, and costing issues. The program would be offered in the Fall of 2020 as a six-week program that included an opportunity for the students at the Japanese institutions to conduct mini-presentations in the seventh week on the things they had learned or self-reflected upon during the cultural course. The course would be offered as a non-credit course consisting of different weekly themes related to Malaysian geography, politics and history, festivals and cultural traditions, cultural symbols and fashion, including Malaysian food and cuisine, and an introduction to Bahasa Melayu (the Malay language). In order to accommodate student schedules, the class was arranged for weekday evenings, and the class would meet for two hours after regular class hours. After internal negotiations with administrators and leadership, due to its inaugural status, the author's university decided to sponsor the program for a maximum of twenty students as a pilot program.

In the early summer of 2020, with the efforts of the International Office and the help of the Malaysian partner university, the program was announced and pitched to the students. Eighteen students, from the first year to the fourth year, signed up for the Malaysian virtual mobility program. A minimal TOEIC score was instated to ensure the students could participate adequately in the lectures, discussions, and tasks to be conducted in an English teaching and learning context. A workbook containing readings, maps, infographics, and other tasks was prepared in advance. The PDF document was emailed to all participants so the students could preview lecture notes, readings, and class activities. Three different instructors with backgrounds in varying academic fields were appointed as the course instructors. These three instructors were part of the Malaysian-side project team that was involved in planning the 5-month physical mobility program.

In October 2020, the program kicked off. Student attendance was consistent, with typically fourteen or sixteen students attending regularly. The

course was taught by combining lectures with PowerPoint slides, online quizzes, discussions, time for Q and A sessions, and individualized tasks. The Malaysian instructors also incorporated short online videos to show students live images of content covered in class or to help the students visualize the information presented during the lectures. As the program coordinator, the author attended all seven sessions and joined each class session as a participant observer. Due to the fact that Asia University was utilizing Zoom for its own online and hybrid classes at the time, it was proposed that the Malaysian side would also utilize the same online telecommunications platform for the virtual mobility program. Classes were taught mainly using a synchronous online teaching model but asked the students to complete specific assignments and preview materials when necessary.

A mid-program evaluation was conducted after the third session, and the feedback was then relayed to the instructors and Malaysian-side project team to help fine-tune instructional and curricular elements of the program. As part of the course, students were asked to create a portfolio of “discoveries,” inquiries, and completed tasks to enhance the learning and reflective process. During the second half of the course, as requested by students, more time was dedicated to discussion and speaking activities. Several Malaysian and international students attending classes locally at the partner university were also invited to participate. They sometimes joined during the discussions and were asked to share their ideas or opinions. During the week that focused on religion and festivities, several students gave online presentations based on their ethnicity, place of origin, and or the religion they practiced.

During the final class period, the participants were given a chance to get into smaller group sessions using the online breakout functions of a video conferencing platform. In the small group setting, each student presented a part of their portfolio or a specific topic of interest. Other participants then joined the discussion or shared their thoughts regarding the presented topic. The President of the author’s institution, a proponent of the newly formed physical and virtual mobility programs, also joined the students during this session. At the end of the program, students were awarded completion cer-

tificates in a closing ceremony taking place online. Eleven students responded to an exit survey.

In the ensuing months, the author's institution worked towards expanding the virtual mobility program to a fully-accredited course. Working with the Malaysian-side project team, it was agreed to further develop the course into a full semester of thirteen weeks. After numerous meetings and jumping through administrative hoops, the Japanese project team successfully made overall curricular changes so students could be awarded academic credits. Promotional and recruitment efforts began in conjunction with the International Study Abroad Center at the author's university. Instructors from the Malaysian side also assisted in promotional activities by conducting online demonstration lessons. A minimum range of eight to ten students was pre-determined to make the program financially feasible for the Malaysian side. Although recruitment efforts attracted initial student interest, too few students signed up for the course to be initiated for the next semester in the Spring of 2021. Once again, the Japanese project team aimed for the Fall of 2021 as a target for initiating the full-on virtual mobility semester course. Nevertheless, again, the necessary minimal student quota could not be met, and the program was put on hold at the end of 2021. With signs of physical mobility programs potentially returning in the 2022 academic year, it was agreed upon bilaterally by both institutions to invest the time and energy in regrouping and preparing to launch the 5-month-long actual physical mobility program sometime during the next academic school year.

Case Study One: Discussion

In many ways, the Malaysian virtual mobility program, even in its pilot form, can be deemed a partial success to a certain degree. Of the eleven respondents who completed a survey at the end of the program, four students reported being satisfied, and six students described being slightly satisfied on a 5-point Likert scale. Only one student stated they were neither satisfied nor dissatisfied. Although these may have been only minor gains, many of the students conveyed in the self-evaluation portion of the survey that they felt their English proficiency had improved, particularly in the ar-

eas of listening and reading. Moreover, many respondents stated that they gained newer insights into Malaysian culture, and the course had enhanced their sense of intercultural understanding.

As a member of the project team that helped to develop both the physical mobility and virtual mobility programs, the inability to transform and initiate the program into an accredited full-fledged virtual mobility course was disappointing. Nonetheless, the project team kept their sights on planning, recruiting, and trying to learn from the lessons of failure. Though several potential factors made recruitment for the program challenging, the prolonged state of social isolation and online learning due to the unprecedented COVID pandemic may have been one of the major reasons why enrolling a sufficient number of students for the program was challenging.

After the virtual Malaysian studies mobility program ended in the winter of 2020, the program was set to become a semester course the following spring. Recruitment efforts began but were conducted solely online. One key factor to note is that the entire teaching and learning model for the university remained online for the rest of that academic year. This made it extremely difficult to get to know the students as a teacher. The only time for interaction was when students signed onto the video conferencing software. This limited the amount of time to socialize or communicate with students directly. With the exception of emailing students directly or making announcements on learning management systems, it was difficult to reach out to the students. Everything remaining online made the recruitment process and online presentations less personable and thus distant.

Online fatigue was another crucial factor that made recruitment for the virtual mobility program complex. By the time the project team started recruiting for the following year in late 2020, most students had spent a full academic year taking all their classes online. Even when classes resumed in hybrid form in the Spring of 2021, allowing for in-person attendance, most students opted to continue taking classes from the safety or convenience of their homes. Although there was some interest in the program, the project team could not secure the minimum number of students needed to make the program feasible from a monetary standpoint. Once again, in the spring of

2021, the project team targeted a start-up for the fall of 2021. Recruitment efforts once again did not materialize into the actual program implementation.

An additional factor working against the recruitment initiative was that the program was completely new and lacked a community of former or current students. Although the pilot group of students had a chance to talk to Malaysian students participating online, several class periods of interactions were not enough time for the students to get to know each other. This was the same for the Japanese students who participated in the mobility program together—they did not have the opportunity to foster friendships and relationships beyond the classroom. In the initial stages, the two binational project teams discussed the idea of creating opportunities for virtual exchanges and online intercultural socialization. However, the project teams did not have the means to actualize such plans. Hypothetically speaking, if the virtual mobility program had other components, such as virtual exchange, appropriate and compatible social networking platforms, or mobile phone apps, and sufficient opportunities to socialize with Malaysian or other international students as part of the virtual mobility package, Asia University students might have taken a more substantial interest in the program.

Case Study Two: Background

The second physical mobility program is based in the United States and has been in operation for over 30 years. It has sent over ten thousand students to the State of Washington in the United States, partnering with three different state schools based in three separate cities across the state. This program served as the proto-type for the Case One physical mobility program model. The duration of the program is five months long, and the students are awarded a total of 16 academic credits upon completion of the program. This would allow returning students to graduate within four years and would not create the need for the student to take a semester or a year off from their studies. In addition to ESL classes, students would learn about American society and culture through specially designed curricula. The program also provided numerous experiential learning opportunities and the chance to participate in local cultural excursions. In addition to a main

instructor, many classes would have teaching assistants or language partner volunteers present during class. Moreover, the program implemented an international peer advisory system in place where students would have a local American student they could approach for questions related to the program or if they needed help adjusting to the academic and physical environment. Each of the programs also sponsored a community outreach program where the Japanese students could volunteer locally or host special extracurricular events in which the students could get to know American students on campus and local families or individuals who lived near each of the universities.

The students joining this program had departed Japan in late February and were already in session when the COVID-19 pandemic became a growing concern in 2020. As international borders started closing, the program was forced to be temporarily suspended, and the students had to return to Japan after completing about 20% of the intended 5-month program.

Case Study Two: Program Transition to Virtual Mobility

Even after the suspension and eventual cancellation of the physical mobility program due to COVID-19, the Case Two study abroad sites maintained ties with the students that had been on-site during the early spring of 2020. It would hold periodic online sessions to allow the participants to speak with the teachers and interact with the people they had created relationships with while they had resided in the United States. Though these were not formal classes, one can presume this helped maintain a sense of community and solidarity amongst the participants and at each program site. This positivity can also be attributed to the swift transition towards an online and virtual mobility format.

In late spring of 2020, talks for implementing an accredited virtual mobility program began to materialize within that year. The university administration quickly stepped up to help fill the void created by the postponement of all study abroad programs due to COVID-19. Simultaneously, each of the Case Two physical mobility program sites proposed online instruction models for virtual mobility. By the early summer of 2020 or the end of the Spring Semester of that academic year, a plan for weekly classes,

curricular content, logistics of scheduling, and participation fees was outlined. The virtual mobility programs were ready to be announced to the students.

In the ensuing semesters of Fall 2020, Spring 2021, Fall 2021, and Spring 2022, a total of 105 students signed up and participated in the virtual mobility programs. In each of the semesters, the classes were arranged for during the daytime of the Japan Standard Time Zone (GMT+9) so that the students at the author's institution could concurrently take regularly scheduled classes courses along with the virtual mobility classes. Students would be awarded academic credits and had the option to sign up for the English-language coursework only, the American Studies course framework independently, or both classes together.

Case Study Two: Discussion

In part, American-based virtual mobility's success can be attributed to numerous factors. In each of the semesters the program was offered, it was able to recruit a steady number of students and remain in operation. In each of the semesters it was offered, nearly all of the students who participated noted they were either satisfied or somewhat satisfied with the program, with none expressing disappointment (79% of the students = satisfied, 21% = slightly satisfied) on a 5-point Likert scale. Here is an analysis from the author's perspective as an ESL instructor and international educator involved in developing another separate virtual mobility program.

One of the main factors of the program's success can be attributed to its roots in an already established and successful physical mobility program. Its success is potentially linked to how the pre-developed and language-adjusted content was taught and the fact they were taught by experienced and enthusiastic ESL instructors that could adjust how they teach, how much to teach, and how to present information to students. The course content was presented and taught using synchronous and asynchronous modes of learning and teaching. Most of the lessons utilized PowerPoint slides that were tied into the content presented and learned during class. Being rooted in an already-existent physical mobility program meant that the teachers were familiar

with the English proficiency levels of the Japanese students. Simultaneously, because each of the sites had experience teaching the same courses for several years in a row, it could be argued that the bulk of the work in curricular development on the part of the American virtual mobility sites would be in determining how to teach, how to present the information, how to get the students to practice and use the language, and making decisions in what manner to assess and evaluate the students. There would undoubtedly be countless hours involved in shifting the content to an accessible format suitable for an online medium for teaching and learning catered to a specific group of incoming students. Nevertheless, the time spent on curricular development could be utilized to improve existing material without devising material from scratch.

An additional factor for success was that the program provided many meaningful opportunities for English communication within the class and with native speakers of English. Though the American program could be described as a Virtual Mobility program on paper, it integrated many elements of Virtual Exchange into its design. Students from American universities volunteered within the class as speaking partners and individuals, giving the Japanese students ample opportunities to use the English language. Moreover, in some of the lessons, several ESL instructors were present on the online platform during the class, allowing for flexibility to break into smaller group settings and initiating ample opportunities for language practice even further. Simultaneously, this could have potentially motivated students to learn, practice, and use the language both in and out of class.

Another factor in the success of the virtual mobility program can likely be attributed to the fact that core staff members (e.g., head instructors and directors) of each site and their employment contracts were tied together exclusively with the author's Japanese university. This would allow these staff members to dedicate their time and energy toward program development, implementation, and improvement. For example, despite having significant time zone differences, the core classes for the American program were scheduled to accommodate Japanese students. Other types of virtual mobility programs that have student intake from multiple regions and loca-

tions worldwide would have to find a shared class time that would "work for everyone." Depending on where the students were connecting, they might have to take a course early in the morning or at odd hours. Moreover, if these students were trying to take courses concurrently at their home institution, there would be the potentiality of time conflicts.

The element of exclusivity with the author's Japanese higher education institution potentially had other advantages in terms of smooth communication with the Japanese partner university and in terms of promotional efforts. Due to the ongoing partnership and already-established relationships, communication channels continued to be open and fluid even with the onset of COVID-19 in its aftermath. Even though the physical mobility programs were canceled after the worldwide pandemic, the sites remained dedicated to consoling and allowing the students to maintain relationships with the teachers and newly made friends. Although the closing of international borders and lockdowns disrupted normalcy for society, it did not interrupt the communication channels between the partners. Moreover, when it was time to plan, discuss, and implement a transition to virtual mobility, talks were highly efficient and quick to materialize.

Furthermore, when it came to promoting virtual forms of mobility, each of the American programs offered to complete demonstration lessons multiple times over several weeks before registration periods for the students. This meant it allowed more students to participate and make informed decisions about whether they wanted to participate. In many ways, this dedication on the part of the American sites was pervasive from the stages of planning, implementation, and follow-up and can be attributed to the successful operations of each of the virtual mobility programs.

One other potential factor is the formidability of the US educational system and the favorable impression of US cultural and economic prowess. Students who were enrolled in the author's institution, along with the student's parents and other stakeholders, may have viewed an American program as promising or advantageous because of preconceptions of what they viewed America to be or what it represented. The fact that the physical mobility program had been operational for thirty years and had a track record of

sending over 10,000 Japanese students to the US could have been another reason why students saw such an online program in a positive light.

Part IV: Partnering Up for Virtual Mobility Programs: Elements to Consider for Future Practitioners

The author would like to leave some practical advice to other international educators and practitioners who may be involved in a similar role in the future. The tips are organized according to topics and in bulleted form.

1. The arrangement of schedules and determining the logistics of a virtual mobility program or course involves a sense of purpose and effective planning in terms of the following areas:

- Planning teams must be aware that collaborating can mean the “Meshing” of two different academic calendars of both partner universities. One may operate on a semester schedule, while the other functions on a trimester or quarterly system. In addition, the start of the academic year may differ significantly.
- For the home institution, especially with ones in Japan, schedules may vary according to which department a student belongs to and or will differ according to the year a student is enrolled in. This is because each department will have different required courses that students are recommended to enroll in. Therefore, finding a common time slot that works for all students can be challenging.
- In addition to the above challenges, the instructors' schedules involved with the virtual mobility program must be open at the same time that works best for all the institutions involved.

2. The partner universities will likely need to draft and finalize a Memorandum of Agreement (MOA) or a Memorandum of Understanding (MOU). These agreements need to be decided and put into writing well in advance before any of the course planning and implementation begin. Stakeholders should also be aware that:

- The document(s) will need to be written and agreed upon in English but

will simultaneously need to be translated into the language that your institution is located in.

- There will be a need to identify staff members and/or instructors comfortable working with these documents. In some cases, legal consultation will be needed, and project leaders or university leadership must budget and account for the potential legal fees and the time needed to review and edit these legal documents.

3. Make sure to conduct student evaluations of the online course mid-way and at the end.

- The data can be utilized for program evaluation and further curricular development.
- Instructors directly involved with the teaching are likelier to listen, acknowledge, and accept student voices than other sources.

4. Finally, expect the unexpected. Sudden leadership or institutional changes can and will likely occur, and project leaders and members must act swiftly and accordingly.

Conclusion

In conclusion, participation in virtual mobility programs has distinct advantages, but there are also disadvantages when compared to physical mobility programs. The dearth of physical interaction and hands-on experience is among the most significant limitations. Moreover, in a predominantly online environment that only meets during class hours, it can be difficult to develop meaningful relationships with peers or mentors, which can be crucial to a mobility program.

Nevertheless, despite these limitations, virtual mobility programs can still provide many benefits. They can provide a flexible and accessible option for individuals who may not be able to travel for a physical mobility program, such as those with disabilities or financial constraints. Virtual mobility can also enable participants to interact with a wide variety of people and cultures, broadening their worldviews and understanding. Moreover, virtual

mobility partnerships can potentially serve as gateways to further promote the internationalization of higher education, both in the Japanese setting and abroad.

Ultimately, the decision for higher education institutions to expand, enhance or newly invest in a virtual or physical mobility program will depend on the individual institution's circumstances and goals. It may be necessary to weigh the benefits and limitations of each option carefully and consider factors such as how much the costs are, how beneficial each option will be, and what the specific skills and knowledge required to implement such programs are. Nonetheless, virtual mobility programs have the potential to be beneficial and rewarding for a large number of people. If higher education institutions wish to continue the process of Internationalization at Home or hope to provide students with a wider range of educational and intercultural opportunities, they should consider combining physical and virtual mobility in a blended format. Further research should be conducted to explore ways in which teachers and international educators can enhance the learning experiences of virtual mobility programs independently and in the context of augmenting physical mobility programs.

References

- Abrahamse, A., Johnson, M. A., Levinson, N. S., Medsker, L. R., Pearce, J. M., Quiroga, C., & Scipione, R. (2015). A Virtual educational exchange. *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 140–159. <https://doi.org/10.1177/1028315314540474>
- Batardière, M., Giralt, M., Jeanneau, C., Le-Baron-Earle, F., & O'Regan, V. (2019). Promoting intercultural awareness among European university students via pre-mobility virtual exchanges. *Journal of Virtual Exchange*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.jve.4>
- Beaven, T., Fuertes Gutiérrez, M., & Motzo, A. (2017). The language exchange programme: Plugging the gap in formal learning. In Q. Kan & S. Bax (Eds), *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations* (pp. 127-140). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.mooc2016.676>
- Beelen J. & Jones E. (2015) Redefining Internationalization at Home. In: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham.

- Beelen J. & O'Dowd, R. (n.d.) Virtual Exchange and Internationalisation at Home: Navigating the Terminology. European Association for International Education. <https://www.eaie.org/blog/virtual-exchange-iah-terminology.html>
- Bijnens, H., et al (eds). (2006). European Cooperation in Education through Virtual Mobility: A Best-Practice Manual. Heverlee: EUROPACE IVZW.
- Bruhn-Zass, E. (2022). Virtual internationalization as a concept for campus-based and online and distance higher education. In: Handbook of open, distance and digital education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_23-1
- Buchem, I. et al. (2018). Designing a collaborative learning hub for virtual mobility skills - Insights from the European Project Open Virtual Mobility. In: Zaphiris, P., Ioannou, A. (eds) Learning and collaboration technologies. Design, development and technological innovation. LCT 2018. Lecture Notes in Computer Science(), vol 10924. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91743-6_27
- Chen, S. (2022). Facilitating the Development of Intercultural Competence via Virtual Internationalization. *Frontiers in Communication*, 7. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.894728>
- Dave, B. R., & Danahy, J. (2000). Virtual study abroad and exchange studio. *Automation in Construction*, 9(1), 57–71. [https://doi.org/10.1016/s0926-5805\(99\)00048-5](https://doi.org/10.1016/s0926-5805(99)00048-5)
- EMEU - Engineering Mobility in Europe Erasmus+ Project. (2019). Virtual Mobility Manual. https://www.emeu.eu/media/1478/final_emeu4all_virtualmobility-manual-march-2019.pdf
- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study Abroad Levels: Toward a Classification of Program Types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v9i1.113>
- Esche, M. (2018). Incorporating Collaborative Online International Learning (COIL) into Study Abroad Courses: A Training Design. SIT Digital Collections. <https://digitalcollections.sit.edu/capstones/3096/>
- Gamba, A., Maldonado, D., Rowen, M., & Torio, H. (2021). The Effect of the COVID-19 Pandemic on Mobility-Related GHG Emissions of the University of Oldenburg and Proposals for Reductions. *Sustainability*, 13(14), 8103. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su13148103>
- Goldoni, F. (2013). Students' Immersion Experiences in Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 359–376. <https://doi.org/10.1111/flan.12047>
- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & Van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>

- Hardiman, B., Reynolds, J., Pizzica, J., & Renshaw, A. (2022). Re-orientating experiences: Considerations for student development through virtual mobility in STEM. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 5 (1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.1.20>
- Hilliker, S. (2020). Virtual Exchange as a Study Abroad Alternative to Foster Language and Culture Exchange in TESOL Teacher Education. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1242714>
- Hsu, T. (2013). Intercultural competency development through a study abroad program. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3 (3). <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2013.632>
- Iucu, R., Ciolan, L., Nedelcu, A., Zus, R., Dumitrache, A., Cartiș, A., Vennarini, L., De Pinedo Nadia, F., & Perică, A. (2022). Digitally enhanced mobility. CIVIS Handbook on Virtual Mobility. In Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research). European Organization for Nuclear Research. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6090251>
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33 (2), 95–104. <https://doi.org/10.1080/09540962.2013.763416>
- Koris, R., Díaz, F. J. M., & Gyimóthy, S. (2021). From real to virtual mobility: Erasmus students' transition to online learning amid the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal*, 20 (4), 463–478. <https://doi.org/10.1177/14749041211021247>
- Leask, B. (2020). Internationalization of the Curriculum, Teaching and Learning. In: Teixeira, P.N., Shin, J.C. (eds) *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_244
- Lipinski, J. (n.d.). Virtual Study Abroad: A Case Study. DigitalCommons@Kennesaw State University. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/amj/vol3/iss3/7/>
- Liu, Y., & Shirley, T. C. (2021). Without Crossing a Border: Exploring the Impact of Shifting Study Abroad Online on Students' Learning and Intercultural Competence Development during the COVID-19 Pandemic. *Online Learning*, 25 (1). <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2471>
- Maček, A., & Ritonija, N. (2022). Re-orientating experiences: Considerations for student development through virtual mobility in STEM. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 5 (1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.1.20>
- Machwate, S., Bendaoud, R., Henze, J., Berrada, K., & Burgos, D. (2021). Virtual Exchange to Develop Cultural, Language, and Digital Competencies. *Sustainability*, 13 (11), 5926. <https://doi.org/10.3390/su13115926>
- Mok, K. H., Xiong, W. Y., Ke, G. G., & Cheung, J. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives

- from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 105, 101718. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718>
- O'Dowd, R., Sauro, S. & Spector-Cohen, E. (2020). The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange. *TESOL Quarterly*, 54: pp. 146–172. <https://doi.org/10.1002/tesq.543>
- Otto, D. (2018). Using Virtual Mobility and Digital Storytelling in Blended Learning: Analysing Students' Experiences. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 90–103. <https://doi.org/10.17718/tojde.471657>
- Rajagopal, K., & Mateusen, L. (2021). Designing Virtual Mobility as a transformative learning experience. *EduTec*, 75, 9–30. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1953>
- Resources for Virtual Exchange Collaboration. (2023, February 16). University of Calgary. <https://www.ucalgary.ca/international/resources-faculty-and-staff/resources-virtual-exchange-collaboration>
- Sabzalieva, E., Mutize, T. & Yerovi, C. (2022). Moving minds: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world. UNESCO. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/03/IESALC_220315_RE_VSM_EN.pdf
- Shields, R., & Lu, T. (2023). Uncertain futures: Climate change and international student mobility in Europe. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01026-8>
- The SUNY COIL Center. (2022). <https://system.suny.edu/global/coil-center/>
- Tereševičienė, M., Volungevičienė, A., & Dauksienė, E. (2013). Fostering Internationalisation in Higher Education by Virtual Mobility. *Acta Technologica Dubnicae*, 3, 1 - 15.
- Tur, G., Poce, A., Rosaria, M., & Villatoro, S. (2021). What Skills are Involved in Open Virtual Mobility? A Students' Perspective from Italy and Spain. *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings*, 1, 449–458. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2021-ac0044>
- Visser, M., & Law-van Wyk, E. (2021). University students' mental health and emotional wellbeing during the COVID-19 pandemic and ensuing lockdown. *South African Journal of Psychology*, 51 (2), 229–243. <https://doi.org/10.1177/00812463211012219>
- Yang, Q., Shen, J., & Xu, Y. (2021). Changes in International Student Mobility amid the COVID-19 Pandemic and Response in the China Context. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 15 (1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/s40647-021-00333-7>
- Zheng, L., Westerhaus-Renfrow, C., Lin, S. Z., & Yang, Y. (2022). Assessing Intercultural Competence in The Digital World: Evidence from Virtual Exchange Experience in a Study Abroad Program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of*

Study Abroad, 34(4), 418–441. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i4.614>

「べきだ」と「ほうがいい」による 勧め表現の違い

小 竹 直 子

Difference between “Beki da” and “Hou ga ii” as Recommendation Expressions

Naoko Kotake

Abstract

The term “recommendation expression” describes a sentence in which the speaker encourages or advises the addressee to perform a certain action. Both “beki da” and “hou ga ii” in sentences like “Kimi wa kashu o mezasu beki da/mezashita hou ga ii (You should aim to become a singer)” are used as recommendation expressions. This study aimed to describe the differences in recommendation expressions using these two forms and investigates the tendencies of native speakers regarding their usage. The results showed that “beki da” is an expression where the speakers try to assert their own claims, whereas while using “hou ga ii”, the speakers strongly consider the addressee’s benefit. However, the choice between the two is not solely based on the extent to which the speakers consider the addressee’s benefit. As prior research has shown, the speaker’s judgment of validity was also affected by whether or not they were judged based on morality and ethics.

1. はじめに

「勧め」とは、動作主体である聞き手がある行為を行うかどうかを選択できる場合に、その行為を行うことによって聞き手が利益を受けるという意識をもって、話し手が聞き手にその行為を行うように働きかけるものと

定義されている（柏崎 1993、高梨 1995、姫野 1997、齋 1999、蓮沼 2020、他）。

「べきだ」と「ほうがいい」は、どちらもある行為が妥当であるかどうかの判断を表す形式であるが、文脈によって勧め表現として機能する¹⁾。

- (1) 君は歌手を {目指すべきだ／目指したほうがいい} よ。才能があるんだから。

（庵他 2001、p.221、原文は「べきだ」を使用）

「べきだ」と「ほうがいい」の違いについては、庵他（2001、p.223）で妥当性判断の基準に違いがあると指摘されている。すなわち、「ほうがいい」は現実面・実際面に、「べきだ」は倫理面・道徳面に基準を置く傾向があるというものである。そして、この違いを示す例として（2）と（3）のような例を示し、（2）はその行為をしないと現実には悪い結果を招くと述べる意図があるため「ほうがいい」のほうが適切で、（3）では、倫理的・道徳的な理由からその行為が望ましいと述べているため「べきだ」が適切だと説明している。

- (2) 早く {出掛けたほうがいい／? 出掛けるべきだ} よ。雨が降り出しそうだから。

- (3) 罪を犯したら、どんなことをしても {? 償ったほうがいい／償うべきだ}。

（庵他 2001、p.223、文法性判断は原文による）

ただ（1）の例のように、特定の相手に対する勧めを表す「べきだ」には必ずしも倫理面・道徳面に基準を置いているとは考えにくい場合もあり、判断基準の種類だけで「ほうがいい」との違いを完全に説明することはできない。

また、現実面・実際面に基準を置いているように思われる場合でも「ほうがいい」「べきだ」の両方が使われる場合があり、そのような場合に「ほうがいい」と「べきだ」の使い分けが説明できない。たとえば（4）のよ

うに倫理的に問題にならない行為で、現実的な問題を回避するために勧める場合には確かに「ほうがいい」が用いられやすいが、「べきだ」が使えないわけではない²⁾。

- (4) もしあなたが体がつらく持たないと感じているなら、今すぐ会社を「辞めたほうがいいです／辞めるべきです」。限界を超えると病気や体調不良で動けなくなるリスクがあります。

(Web 使用例³⁾、原文は「ほうがいい」を使用)

(4) に示したように、倫理的な問題に関係がない場合は常に「べきだ」の使用が不可になるわけではないが、(5) のように「べきだ」がやはり使いにくい例もある。(5) は、相手に「転んだらあぶないから、ちゃんと手を出すべきだよ」と言うのは違和感がある。

- (5) ポケットに手を入れながら歩いていたので「転んだらあぶないから、ちゃんと手「出したほうがいいです／? 出すべきです」よ」と言ったら「だって手つなぐとき、手がつめたかったら嫌でしょ…」って。何も言い返せなかった。すぐに手をつないで温めました。

(Web 使用例⁴⁾、原文は「ほうがいい」を使用)

以上のことから、「べきだ」と「ほうがいい」による勧め表現の使い分けは、妥当性判断の基準を現実面・実際面に置いているかどうかだけでは完全に説明できない。特に、倫理的な問題に関係するか否かという基準以外で、「ほうがいい」と「べきだ」をどのように使い分けしているのかについてはさらに精緻な記述が必要となる。本稿ではこのような勧め表現としての「べきだ」と「ほうがいい」の使い分けを記述することを目的とする⁵⁾。

2. 勧め表現の使い分けに関する先行研究

「べきだ」と「ほうがいい」はどちらも、ある事態の実現が望ましいことだという話者の判断を表す表現であり、当為判断形式、事態判断形式な

どと呼ばれる。そこで、この二つの形式の使い分けを記述するうえで当為表現や判断のモダリティに関する先行研究の成果を概観しておく必要がある。特に、勧め表現としての使い分けに影響する事項として、①当該事態の実現が状況によって要請されているかどうか、②何らかの比較対象を想定したうえで判断しているかどうか、③聞き手の利益になるかどうかの3点について見ておく。

2-1 状況的要請の度合い

「べきだ」も「ほうがいい」も、ある未実現の事態の当事者がその事態の実現を選択できる場合に用いられることが先行研究で明らかにされている（森山1992、1997、野林1996、庵他2001、高梨2005）。すなわち、（6）や（7）のように他の選択が許容されない場合や義務的に選択する場合は、「べきだ」も「ほうがいい」も用いられず、「なくてはならない」「なければならぬ」などが用いられる。

- （6）車を運転するには免許を { *取るべきだ / *取ったほうがいい / 取らなくてはいけない }。

（高梨2005、p.4、文法性判断は原文による）

- （7）今日は掃除当番なので、8時までに { *登校するべきだ / *登校したほうがいい / 登校しなければいけない }。

（庵他2001、p.222、文法性判断は原文による）

また丹羽（1991）では、状況によって事態の実現が要請される場合には「べきだ」は用いられないと指摘している。

- （8）私は今度の会議で経過報告を { しなければならぬ / ? するべき } ことになっている。
- （9）夜遅くまで勉強 { しなければならぬ / ? するべき } 子供たちの健康も気遣われる。

(丹羽 1991、p.57、文法性判断は原文による)

状況による要請の場合に「べきだ」が用いられない理由について、丹羽 (1991) は、「べきだ」が事態の実現を話者の主観において要請する表現であるため、当事者が自分で制御できない事態についてそれを実現することを要請することが語用論的に不適切となるためだと説明している。

丹羽 (1991) が指摘しているのは、行為者が自分で制御できない事態には「べきだ」を用いて当為性を表現できないということだが、行為者が制御する余地はあるものの状況的な要請もあるという場合も考えられる。そして、当該事態が状況によって要請される程度の大きさには幅があり、その差が表現形式の使い分けに関係している可能性がある。丹羽 (1991) でも森山 (1997) でも「なければならない」や「せざるを得ない」など、選択の余地がない場合や選択が必須の場合と比較しているため、程度の問題は議論されておらず、この問題に答える先行研究は管見の限りない。しかし、行為者が選択できる事態においても状況が要請する度合いが強い場合と弱い場合が考えられる。「べきだ」と「ほうがいい」の使い分けに影響しないか検討してみたい。

- (10) a. このまま無理したら倒れてしまうよ。その前に会社を「辞めたほうがいい／辞めるべきだ」よ。
- b. 他にやりたいことがあるんでしょ。それなら私は会社を「辞めたほうがいい／辞めるべきだ」と思うな。

(10a) のように無理をすれば倒れる可能性がある場合、行為者が退職を選択することが状況によって強く要請されていると考えられる。一方 (10b) では、他のやりたいことを優先することが望ましいと考える話者の考えに基づいており、状況からの要請の度合いは強くない。このように状況による要請の度合いには場面によって差があると考えられる。ただ、(10ab) における「ほうがいい」と「べきだ」の適格性には明確な違いが感じられ

ないことから、勧め表現の使い分けにどこまで影響するかは内省判断だけでは明らかにできない。ただ、「ほうがいい」が比較表現由来の表現であるのに対して、「べきだ」が主観的なモダリティ表現であることから、話者の主観性の入り込む余地がどの程度あるかが両者の使い分けに関わる可能性は大いに考えられる。したがって、勧め表現の使い分けを考える際には、丹羽（1991）で指摘されている状況的要請の有無という二者択一ではなく、当該行為の選択が状況によってどの程度要求されるかという程度の幅を考慮に入れる必要があるように思われる。

2-2 比較対象の有無

さらに、森山（1997）、高梨（2005）では、「べきだ」が比較対象を提示せずに話者の判断を表すことができるのに対して、「ほうがいい」は比較対象を必要とする形式であることを指摘している。

森山（1997）は、(11)のように「べきだ」が比較対象を提示せずに話者の判断を表すことができることを示している。(11)は「実績が評価されるよりもされたほうがよい」のように事態の実現・未実現を比較する意味はない。

- (11) 住民、行政の双方の努力によって、ここまで来た実績は評価されるべきだろう。

（森山 1997、p.112）

高梨（2005）は、「ほうがいい」が共起できる疑問詞に制限があることを指摘している。すなわち、「ほうがいい」は二者からの選択を表す疑問詞「どちら」「どっち」とは共起できるが選択的な意味のない疑問詞「どの」「どのように」などとは共起できない。

- (12) {どちらの／どの} 大学に入るべきか悩んでいる。
(13) {どちらの／*どの} 大学に入ったほうがいいのか悩んでいる。

(高梨 2005、p.4 筆者改変、文法性判断は原文による)

- (14) {どのように／どちらの方法で} 勉強すべきかわからない。
(15) {*どのように／どちらの方法で} 勉強したほうがいいかわからない。

(高梨 2005、p.5 筆者改変、文法性判断は原文による)

また、高梨 (2005) は、「P ほうがいい」は「～P (P しない)」に対する否定的な評価を含意すると指摘している。

- (16) 傘を持って行ったほうがいいよ。雨が降りそうだから。

(高梨 2005、p.5)

たとえば「傘を持って行ったほうがいい」という場合、「傘を持って行かない」ことに対する否定的な評価が含意される。〈勧め〉というより〈警告〉に近い表現であると高梨 (2005) では述べられている。確かに「べきだ」を用いた勧めの場合には「～しないと不利益が発生する」という警告は表しにくい。

- (17) 傘を持っていかないと雨に濡れるから、傘を持って {行ったほうがいい／?? 行くべきだよ}。
(18) 徹夜して勉強すると翌日集中力がなくなるから、徹夜は {やめたほうがいい／?? やめるべきだ}。

2-3 聞き手の利益の最大化

齋 (1999、2002) では、「働きかけ」における〈勧め〉の位置づけを下の図のように整理している。すなわち、勧め表現は、聞き手にとって望ましいと話し手が判断した行為を聞き手にするように働きかけるものであり、聞き手がその行為の遂行によって利益を得る特徴を持っている。さらに、勧め表現の中に「申し出型」と「助言型」があることを指摘している。「申し出型」は話し手の好意によって聞き手にその行為を行うように働きかけ

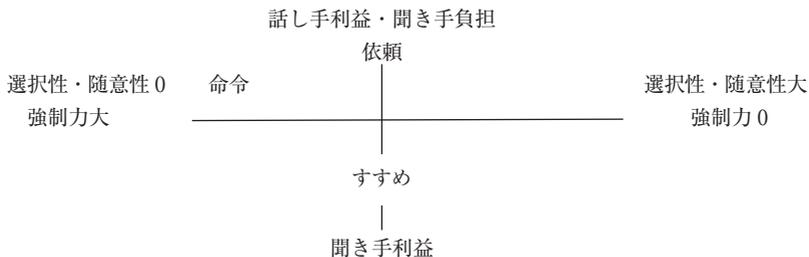
るものであるのに対して、「助言型」は話し手が利益を与えるものではないという違いがある。

(19) 父さん、マスクつけたほうがいいよ。〈助言型勧め〉

(齋 1999、p.98)

(20) どうぞおあがりください。汚い家ですけど。〈申し出型勧め〉

(齋 1999、p.100)



図：動作主体が二人称のはたらきかけの分類 (齋 2002、p.169)

齋 (1999、2002) でも蓮沼 (2002) でも「助言型勧め」の個別の形式について規定していないが、「助言型勧め」には当為判断形式が用いられるとしており、「ほうがいい」と「べきだ」はここに位置づけられると考えられる。ただ、「べきだ」による勧めは、聞き手が勧められた行為を遂行することによって利益を受けるという意識が薄れ、むしろ「ぜひ～してください」のような「依頼」に近い意味合いが感じられる場合もある。(21) は Twitter 上のやりとりであるが、「べきだ」による勧め表現を「いますぐ読みはじめてください」と言い換えても話し手の意図を等しく伝えられる。このような勧め表現では、行為の遂行によって聞き手が利益を受けるとい判断とともに、話し手にとっても賛同者を得るとい利益が生じると考えられる。その意味で「依頼」に近いと言える。

(21) 「川上稔作品で、最初に読むなら何がいいのかしら？」

「おわくろはたったの7巻で完結だよ！ますます読みはじめるべきだよ」

(Twitter 用例、⁶⁾下線は筆者による)

このことから「べきだ」による勧めは聞き手利益の最大化を志向するというよりも、話し手が自分の考えを伝えて賛同を得ることに主眼を置いていると考えられる。ここに「ほうがいい」との違いがあるのではないだろうか。すなわち、完全に聞き手だけが利益を受けるのか、話し手が自分の主張に賛同者を得たいという意図が読み取れるのかによって「ほうがいい」と「べきだ」が使い分けられる可能性が考えられる。

以上の先行研究から、ある事態の実現を他者に勧めようとする場合に、①話者が状況的な要請を意識しているかどうか、②実現しなかった場合と比較して述べているかどうか、③聞き手利益の最大化に主眼を置いているかどうか、という3つの要素が勧め表現の使い分けに影響を与える可能性が示唆される。ただ実際にこれらの要因が表現形式の選択に影響するかは実証されていない。本稿では、文脈を操作したうえで「べきだ」と「ほうがいい」を母語話者がどのように使い分けるかを調査によって明らかにしたい。

3. 「ほうがいい」と「べきだ」の使い分け調査

3-1 仮説

前節で、先行研究の成果から①状況的要請の度合い、②比較対象の有無、③聞き手の利益の最大化といった要因が「べきだ」と「ほうがいい」の使い分けに関わっている可能性が示されることを述べた。これら3つの要因はいずれも「べきだ」の主観性に関わると考えられる。すなわち、「べきだ」による勧めは、状況的要請や他の選択肢との比較や聞き手の利益よりも話者自身の考えを優先して勧めるものであり、「私がこう考えるのだからあなたに勧める」という意味合いが強い。一方、「ほうがいい」は本来比較

表現であることから、状況を勘案したうえで、相手の利益の最大化や不利益の最小化のためにどちらの選択が妥当かを述べる表現であるように思われる。すなわち、(22a)のように状況的に要請されていると意識したり、(22b)のように才能を埋もれさせることの損失を意識したり、(22c)のように聞き手の利益を強く意識する話者は、「たほうがいい」を選択しやすいのではないかと考えられる。

- (22) a. 今が最後のチャンスなんだから、
b. 才能があるのにもったいないから、
c. あなたの成功のためにベストな道だから、
君は歌手を {目指したほうがいい / 目指すべきだ} よ。

ただ、用例の分析だけでは形式から話者の判断を推察する循環論に陥り、上記の要因が実際に使い分けに影響するかどうかを実証しにくい。そこで本稿では、できるだけ客観的な手掛かりを用いて実験的に母語話者による使い分けを検証したい。

そこで、状況的な要請よりも自分の考えを押し通そうとする勧めを「自分本位主張」、相手の利益を最大化しようとする勧めを「相手本位主張」と定義し、(23) (24) のようにどちらかの意味に読み取りやすく操作した文で日本語母語話者が「べきだ」と「ほうがいい」のどちらを選びやすいかを調査することとする。

- (23) 【自分本位主張】 期限が迫っているから不安になる気持ちもわかりますが、急にプロジェクトを打ち切るなんてひどいです。私はこのプロジェクトにすべてをかけているんです。あなたは私をもっと信頼すべきだと思います。
- (24) 【相手本位主張】 顔色が悪いですね。すごく具合が悪そうだけど、大丈夫ですか。明日の準備はもうほとんど終わったから、あとは私に任せて、あなたは早く帰って休んだほうがいいですよ。

「自分本位主張」は「私を／私に／私の〇〇を／私の〇〇に……べきだ」のように話者自身や話者に属する名詞を目的語とする文で統一し、「相手本位主張」は相手に共感する文脈を加えた。

本稿では、第2節で述べた先行研究から、「べきだ」による勧めは自分の主張を相手に認めさせることにつながる傾向があると考え、「自分本位主張」では「べきだ」が選ばれやすく、「相手本位主張」では「たほうがいい」が選ばれやすいのではないかと予測する。

3-2 検証方法

上述の予想に基づいて、「自分本位主張」か「相手本位主張」かを操作した勧め文脈において「べきだ」と「ほうがいい」のどちらが選ばれやすいか、日本語母語話者に対する質問紙調査によって検証する。本調査では、「自分本位主張」「相手本位主張」のそれぞれにつき8文を作成し、合計16文をターゲット文とした⁷⁾(【巻末資料1】参照)。そして、(25)のように勧め表現が使用されている部分を空欄にし、その空欄に入れるべき表現を下の選択肢の中から調査協力者に選んでもらった。

(25) 私も仕事をしているんだから、少しは家事を手伝ってよ。あなたが毎日遅くまで仕事をしているから、家の用事はほとんど私がしているのよ。それをあなたは当然だと思っているんじゃないの？
あなたはもっと私の気持ちを_____と思う。

- A. 理解すべきだ
- B. 理解したほうがいい

また、母語話者の無意識的な使い分けを見るためにディストラクターを加えた。ディストラクターは、先行研究で使い分けに関わるとされている要因である道徳面・倫理面に基準を置いているかどうかによって6文ずつ作成した(【巻末資料2】参照)。12文のディストラクターと16文のターゲット文、合わせて28文を調査対象文とした。

(26) 【倫理・道徳基準】日本の法律では同性婚は認められていない。結婚は個人の自由であり、権利です。同性カップルが結婚する権利を認めないということは、彼らが自分らしく生きる権利を認めないことになり、性的指向に基づく差別になります。私は全ての人が平等に扱われる社会を_____と思います。

- A. 目指すべきだ
- B. 目指したほうがいい

(27) 【倫理・道徳基準以外】大学時代に海外留学を経験すると、異文化理解が深まり、自己成長につながると言われています。この大学には、独自の留学プログラムがありますし、奨学金制度もありますので、これらを利用してぜひ留学を_____と思います。

- A. 経験すべきだ
- B. 経験したほうがいい

調査は、2023年5月10日から14日までの間に実施され、日本語母語話者51名の協力が得られた。調査協力者の年代は、10代~20代が11名(21.6%)、30代~40代が29名(56.9%)、50代~60代が11名(21.6%)であり、年代的に極端な偏りはなかつた⁸⁾。

3-3 調査結果と分析

調査の結果、「自分本位主張」の8文と「相手本位主張」の8文で「べきだ」と「ほうがいい」の平均選択数を比較すると表1のようになった。この表を見ると、本稿の予想のとおり「自分本位主張」では「べきだ」が多く選ばれ、「相手本位主張」では「ほうがいい」が多く選ばれたことがわかる。

表1 主張タイプによる平均選択数

	自分本位	相手本位
べきだ	37.0	10.3
ほうがいい	14.0	40.8

今回の調査文合計 16 文中 15 文で本稿の予想のとおりの結果となり、1 文だけが異なる結果となった（【巻末資料 3】参照）。そこで次に個別の事例を検討し、結果に影響を与えた要因を分析する。

まず、「自分本位主張」の文で「べきだ」が選ばれる傾向が最もはっきりと現れた文は以下の (28) であった。

- (28) 取引先から商品の梱包方法が変更になっていたのはなぜかと問い合わせがあったんだけど、君の指示か。自分で判断する前に、上司である私に_____だろう。勝手な行動は困るよ。

相談すべき	50 (98.0%)
相談したほうがいい	1 (2.0%)

この文は、話者が相手の利益を優先しようとする文脈ではなく、本稿で規定する「自分本位主張」の文脈であることに加えて、会社組織に属する者の倫理観に訴える意味も読みとれる。先行研究で指摘されている倫理面による理由と相手利益を重視する度合いの両方が影響して「べきだ」が選ばれやすかったと考えられる。

次に「相手本位主張」の文で「ほうがいい」が最もはっきりと現れた (29) を見られたい。

- (29) 在宅勤務で運動不足になっているでしょ。身体に悪いよ。今はまだ若いからわからないかもしれないけど、40 を過ぎたら、不調が出てくるもんだよ。悪いことは言わないから、運動の習慣を_____。何をしても身体が資本だから。

身につけるべきだ	2 (3.9%)
身につけたほうがいい	49 (96.1%)

この文は先ほどの (28) と比べると、明らかに相手の利益を意識する度

合いが高い。また倫理・道徳とも関係がない。そのため「ほうがいい」が選ばれやすくなったと考えられる。

次に、本稿の予想と反対の結果となった1例について検討する。(30)は、「私の忠告には」と話し手に属する名詞を目的語とする文で、「自分本位主張」の文として設定したが、「ほうがいい」の選択数が「べきだ」を上回った。

- (30) 試験の前日に一夜漬けをするのはやめなさいって言ったのに、やっぱり徹夜して体調崩して成績下がってしまったよね。親の言うことを聞かないからそうなるのよ。私の忠告には_____つてわかった？

従うべきだ	15 (29.4%)
従ったほうがいい	36 (70.6%)

この文は、当該行為を行わないことによる損益に注目させる文脈があるため、「従わないよりも従ったほうがよい」といった比較表現が選ばれやすかった可能性がある。また、子どもは親に従うべきだという倫理観に訴えるというよりも、子どもの利益につながる主張である点が影響したと考えられる。

ここまで見てきたように、確かに「自分本位」か「相手本位」かという要因が関係していることが認められるものの、それと同時に「倫理・道徳に関係しているか否か」も常に要因の一つとして影響していると考えられる。

ディストラクターとして加えた倫理・道徳面に基準を置いている6文と倫理・道徳に基準を置いていない6文で平均選択数を比較すると、表2のようになる。この結果からも、やはり判断基準も使い分けの要因となっていることが確認された。

表2 判断基準による別平均選択数

	倫理・道徳基準	非倫理・道徳基準
べきだ	41.8	16.5
ほうがいい	9.2	34.5

以上で見えてきたように、本稿の調査から従来指摘されていた判断基準の置き方に加えて、「自分本位」か「相手本位」かといった利益の所在が「べきだ」と「ほうがいい」の使い分けに関わっていることが示唆された。

4. 「べきだ」と「ほうがいい」の勧め表現の違い

本稿では、勧め表現における「べきだ」と「ほうがいい」の使い分けについて、先行研究で指摘されている要因に加えて、話者が聞き手の利益に主眼を置いているか話者が自分の主張を通そうとしているかという受益のあり方の違いも影響していることを調査によって明らかにした。ここでは、「べきだ」と「ほうがいい」の文法的性質の違いをまとめ、それらが本稿で記述した使い分けにどのように結びついているかを考察する。

第2節で述べた「べきだ」と「ほうがいい」の文法性についての先行研究の記述から、本稿では「べきだ」による勧め表現が「ほうがいい」との比較において以下のような特徴を持つと考察した。すなわち、①状況による要請よりも話者の主観的判断を押し通そうとする表現であること、②聞き手が当該の行為を行わなかった場合と比較して勧める表現ではないこと、③話し手が賛同者を得ようとする意味合いを伴うことの三つである。これらの特徴から本稿では「べきだ」を「自分本位主張」、「ほうがいい」を「相手本位主張」と規定し、そのような両者の違いが実際に母語話者の使い分けに影響することを調査によって示した。

先行研究の成果と本稿の主張を合わせると表3のようになる。すなわち、勧め表現の使い分けに影響する要因とその要因によって「ほうがいい」と「べきだ」のどちらが選ばれやすくなるかをまとめたものである。本稿では、

⑤の要因を操作した質問紙調査によって母語話者の使い分けの傾向を確認した。

表3 勧め表現の使い分けと影響要因

影響要因	勧め表現の形式
①状況的要請への意識	ほうがいい > べきだ
②聞き手の利益の最大化	ほうがいい > べきだ
③聞き手の利益の最小化	ほうがいい > べきだ
④倫理観による判断	べきだ > ほうがいい
⑤自分本位主張	べきだ > ほうがいい

ただ今回の調査で操作した要因は、主観的且つ複合的な要因であり、どこまで直接使い分けの判断に影響したかを明確にすることは難しい。ただ少なくとも明らかとなったのは、勧め表現の特徴の違いを記述するうえで、聞き手の利益・不利益を重視するか、話し手の主張の成立を重視するかという観点が重要であるということである。

5. 本稿の成果と今後の課題

本稿の成果は、「べきだ」に関する記述研究の成果と勧め表現に関わる語用論的研究の成果をまとめつつ、判断の基準を倫理・道徳に置くかどうかという原理以外にも、相手本位の勧めであるかどうかという要因が「べきだ」と「ほうがいい」の使い分けに関わっていることを記述することができた点にある。「べきだ」は当為表現としての研究蓄積が膨大にある一方で、勧め表現としての特徴はあまり捉えられてこなかった。本稿は「ほうがいい」との違いに注目することによって、「べきだ」による勧め表現の特徴をより精緻に記述することに貢献したと言える。

ただ、表3に挙げた影響要因は明らかに相互に関係し合っていると考えられるが、その関係性について本稿では明確にすることができなかった。たとえば、聞き手の利益を重視しているわけではなく、且つ相手の倫理観

に訴えるような主張にもならない場合は「べきだ」が選ばれるのかどうか疑問が残る。影響要因の重み付けについての検討がぜひ必要だが、これについては今後の課題としたい。

謝辞：本稿の作成の過程で匿名の査読者にいただいた有益なコメントにより様々な点で改善された。ここに記して感謝を表したい。

注

- 1) 「ほうがいい」が勧めを表すことは、柏崎（1997）、齋（1999）、蓮沼（2020）などで示されている。「べきだ」についても特定の聞き手に対する勧めを表す可能性があることが庵他（2001）で指摘されている。
- 2) 文法性判断は特に断りのない場合は筆者による。
- 3) 出典元は以下のとおりである。<https://www.career-class.com/not-have-body/>（2023年5月26日最終アクセス）
- 4) 出典元は以下のとおりである。
https://twitter.com/monozuo_bot/status/1642897694258786309?s=20（2023年5月26日最終アクセス）
- 5) 本稿では「～ないほうがいい」のように不作為を勧める表現は考察の対象外とした。「～ないべきだ」という形式が存在せず、「～するべきでない」と比較することになることから議論を分けることとした。
- 6) 出典元は以下のとおりである。https://twitter.com/engawa_02/status/38229554984255488?s=20、https://twitter.com/k0buT_3/status/38203662899744768?s=20（2023年5月26日最終アクセス）
- 7) 調査文はすべて第1節で述べた「勧め」の定義に従い、①聞き手が行為者であり、②未実現の行為の実現を話し手が促す場面で、③その行為の実現を聞き手が選択できる文脈を伴うという3つの条件を満たすように筆者が作成した。
- 8) 調査協力者の日本語文法への関心度にはやや偏りが見られた。関心度を7段階評価で判定してもらった結果、平均で5.88、6以上の回答が65.1%と、かなり関心が高い母語話者であったことがわかった。したがって、今回の調査結果は文法的違いに敏感である人による使い分けで、一般にはもう少し境界が曖昧である可能性が考えられる。

参考文献

- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘（著）、白川博之（監修）（2001）『中級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク。
- 柏崎雅世（1993）『日本語における行為指示型表現の機能—「お～／～てください」「～てくれ」「～て」およびその疑問・否定疑問形について—』くろしお出版。
- 柏崎雅世（1997）「文体変化に伴う丁寧さを示すための勧め表現の交替—手紙文の場合—」『留学生日本語教育センター論集』23、pp.1-15、東京外国語大学。
- 齋美智子（1999）『働きかけ文における『勧め』』『人間文化論叢』1、pp.95-108、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科。
- 齋美智子（2002）『『はたらきかけ』をあらわすシナイカ』『人間文化論叢』4、pp.167-176、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科。
- 高梨信乃（1995）「条件接続形式による評価的複合表現—スルトイイ、スレバイイ、シタライイ—」『阪大日本語研究』7、pp.39-54。
- 高梨信乃（2005）「評価のモダリティを表す助動詞『べきだ』』『留学生センター紀要』11、pp.1-15、神戸大学。
- 丹羽哲也（1991）『『べきだ』と『なければならない』』『大阪学院大学人文自然論叢』23/24、pp.53-72。
- 野林靖彦（1996）『『ベキダ／ホウガイイ』『ナケレバナラナイ』が表し分ける評価的態度の差異と類似』『文芸研究：文芸・言語・思想』41、pp.66-56。
- 蓮沼昭子（2020）『勧め表現再考—『助言型勧め』と『申し出型勧め』の選択に關与する語用論的要因—』『日本語日本文学』30、pp.11-36、創価大学日本語日本文学会。
- 姫野伴子（1997）『行為指示型発話行為の機能と形式』『埼玉大学紀要』33（1）、pp.169-178。
- 森山卓郎（1992）『価値判断のモード形式と人称』『日本語教育』77、pp.26-35。
- 森山卓郎（1997）『日本語における事態選択形式—「義務」「必要」「許可」などのモード形式の意味構造—』『国語学』188、pp.110-123。

【巻末資料1：ターゲット文】

主張タイプ	調査文
自分本位 (1)	うちでは毎週金曜日は部署のメンバー全員でランチ会をすると決まっています。社員同士のコミュニケーションを促進することによって協調性やチームワークを向上させることが目的で、私が部長になってから始めたものです。あなたは他部署から移ってきて慣れないでしょうが、これも業務の一環だと思ってうちのルールに従うべきです／従ったほうがいいです。
自分本位 (2)	私も仕事をしているんだから、少しは家事を手伝ってよ。あなたが毎日遅くまで仕事をしているから、家の用事はほとんど私がしているのよ。それをあなたは当然だと思っているんじゃないの？あなたはもっと私の気持ちを理解すべきだ／理解したほうがいいと思う。
自分本位 (3)	納期まで余裕がなく、ご心配をおかけしているのは申し訳ありませんが、急にプロジェクトを打ち切るなんてひどいです。私はこのプロジェクトにすべてをかけているんです。あなたは私をもっと信頼すべきだ／信頼したほうがいいと思います。
自分本位 (4)	この街では、人種、性別、宗教などの異なる人たちが一緒に暮らしている。お互いを認め合い、尊重し合うからこそ平和に暮らせるのだ。だから、私が日本の文化を尊重しているように、あなたも私の宗教を尊重すべきだ／尊重したほうがいい。
自分本位 (5)	授業の課題として、グループで調査をすることはもう何ヶ月も前に決まっていたでしょ。今さら部活が忙しいからできないと言われても困るよ。他のメンバーも来週の土曜日しか都合がつかないんだから、あなたの方が私たちに合わせてスケジュールを調整すべきな／調整したほうがいいんじゃない？
自分本位 (6)	取引先から商品の梱包方法が変更になっていたのはなぜかと問い合わせがあったんだけど、君の指示か。自分で判断する前に、上司である私に相談すべき／相談したほうがいいだろう。勝手な行動は困るよ。
自分本位 (7)	試験の前日に一夜漬けをするのはやめなさいって言ったのに、やっぱり徹夜して体調崩して成績下がってしまったよね。親の言うことを聞かないからそうなるのよ。私の忠告には従うべきだ／従ったほうがいいってわかった？
自分本位 (8)	何か悩みがあるなら言ってよ。辛そうなあなたを見てると、私まで辛くなるのよ。夫婦なんだから問題があれば一緒に解決していきたいと思っているけど、言ってくれないとわからないじゃない。あなたはもっと私とコミュニケーションを取るべきだ／取ったほうがいいよ。
相手本位 (1)	あなたは才能があるのに、自分をアピールするのが苦手なだけだと思います。でも、他人が気づいてくれるのを待っていても仕方ありません。あなたはもっと積極的に自分の強みをアピールすべきだ／アピールしたほうがいいと思います。

相手本位 (2)	給料が安いのはあなたのせいではなくて、業界全体の問題かもしれない。がんばっても給料が上がらないような会社なら、 辞めるべきだ/辞めたほうがいい と思う。あなたの経歴があれば、他の会社で十分やっっていけるだろう。
相手本位 (3)	節約ばかり考えて生活するのは辛いでしょう。我慢して節約するのではなくて、優先順位をつけてお金を使うという考え方が良いと思います。好きなことにはお金を 使うべきだ/使ったほうがいい と思いますよ。
相手本位 (4)	在宅勤務で運動不足になっているでしょ。身体に悪いよ。今はまだ若いからわからないかもしれないけど、40を過ぎたら、不調が出てくるもんだよ。悪いことは言わないから、運動の習慣を 身につけるべきだ/身につけたほうがいい 。何をするにも身体が資本だから。
相手本位 (5)	大学3年生になって、卒業後の進路に悩んでいるようですね。将来について漠然と考えるより、 行動をすべきです/行動をしたほうがいいです よ。大学での講義やサークル活動、インターンシップなど、様々な経験を積めば、自然と自分の強みや適性が見えてきますよ。
相手本位 (6)	夜眠れないからと言って、お酒を飲むのはお勧めしません。眠りが浅くなってしまうだけです。寝る前にストレッチをすると、リラックスしてよく眠れるそうです。眠れないなら、一度 試してみるべきだ/試してみたほうがいい と思います。
相手本位 (7)	顔色が悪いですね。すごく具合が悪そうだけど、大丈夫ですか。明日の準備はもうほとんど終わったから、あとは私に任せて、あなたは 早く帰って休むべきです/早く帰って休んだほうがいい ですよ。
相手本位 (8)	今どき夫婦で家事を分担するのは当たり前だよ。あなたが掃除も食事の準備も全部やっているのはおかしい。どちらかが無理しなければならぬ状況では続かないと思うし、ご主人と話し合って、上手に 分担できるようにすべきだ/分担できるようにしたほうがいい と思うよ。

【巻末資料2：ディストラクター】

主張タイプ	調査文
倫理基準 (1)	日本の法律では同性婚は認められていない。結婚は個人の自由であり、権利です。同性カップルが結婚する権利を認めないということは、彼らが自分らしく生きる権利を認めないことになり、性的指向に基づく差別になります。私は全ての人々が平等に扱われる社会を 目指すべきだ/目指したほうがいい と思います。
倫理基準 (2)	お金に関する知識は学校で習わないが、適切な節約や投資、借金の返済など、お金に関する知識とスキルは経済的自立のために不可欠だ。また、日本では高齢化が進み、社会保障制度が維持されるかどうか懸念されており、若い世代には負担がかかる可能性が高い。そのため、今後は義務教育でお金に関する知識を 教えるべきだ/教えたほうがいい と思う。

倫理基準 (3)	近年、若年層による犯罪件数が増加しており、現行の少年法が十分な抑止力になっていないという意見があります。若者が自己責任を持ち、社会的なルールを守ることを促進するために少年法の適用年齢を「引き下げるべきではない／引き下げたほうがいいのではない」でしょうか。
倫理基準 (4)	地震や台風などの自然災害が発生した場合、電気や水道が止まる場合があります。各家庭で、備蓄食品や非常用の水、懐中電灯、ラジオなどの防災グッズを準備しておくことをお勧めします。自分と家族を守るために個人でできることは「やっておくべきです／やっておいたほうがいいです」。
倫理基準 (5)	インターネット上でのオンラインショッピングが一般的になったことに伴い、企業の個人情報の保護に対する規制も厳しくなってきました。特に、企業はサイトのセキュリティを強化し、顧客の個人情報が盗まれないように十分な対策を「とるべきです／とったほうがいい」。
倫理基準 (6)	従来の方ではプラスチックごみのリサイクルには多額の費用が必要だったが、現在研究中の技術を使えば、プラスチック製品のリサイクルが容易になり、環境保護に役立つはずだ。政府はこのような研究開発にもっと資金を「投じるべきだ／投じたほうがいい」と思う。
非倫理基準 (1)	若いうちは貯金をしなくてもいいという意見がありますが、私はそうは思いません。就職したら、早いうちに貯金を「始めるべきです／始めたほうがいいです」。将来の夢や目標を実現するための資金を作ることができずし、仕事を失ったときにも備えられずから。
非倫理基準 (2)	このクレジットカードは年会費がかからないし、ポイント還元率も高いんだ。持っていないなら、すぐに「申し込むべきだ／申し込んだほうがいい」よ。現金を使うより、ポイントがたまるとお得だよ。
非倫理基準 (3)	多くの人が死ぬ前に仕事ばかりしていたことを後悔すると言います。家族や友人と過ごす時間は、一生のうちで最も素晴らしい思い出を作る機会です。旅行やアウトドア、パーティーなど、楽しい経験を大切な人と共有することはあなたの人生を豊かにしてくれます。あなたはもっと家族や友人と過ごす時間を「増やすべきだ／増やしたほうがいい」と思います。
非倫理基準 (4)	子どもにピアノや英会話、ダンスなど、たくさんの習い事をさせる人がいるが、私はそれよりも団体でやるスポーツを「させるべきだ／させたほうがいい」と思う。スポーツは健康を促進するし、団体競技は協調性や責任感などの社会性も育むことができるから。
非倫理基準 (5)	日本人は大学を卒業して就職すると、勉強しなくなる人が多いですが、現代社会では常に新しい技術や知識が生まれていますから、勉強を続けていないと、時代に取り残られてしまいます。将来のキャリアアップのためにも、少しずつでも毎日勉強する習慣を「身につけるべきです／身につけたほうがいいです」。
非倫理基準 (6)	大学時代に海外留学を経験すると、異文化理解が深まり、自己成長につながると言われています。この大学には、独自の留学プログラムがありますし、奨学金制度もありますので、これらを利用してぜひ留学を「経験すべきだ／経験したほうがいい」と思います。

【卷末資料 3：調査結果】

①自分本位主張

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	平均
21	46	45	38	40	50	15	41	37.0
30	5	6	13	11	1	36	10	14.0

②相手本位主張

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	平均
26	8	15	2	3	14	6	8	10.3
25	43	36	49	48	37	45	43	40.8

③倫理・道德基準

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	平均
47	39	27	38	51	49	41.8
4	12	24	13	0	2	9.2

④倫理・道德基準以外

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	平均
21	6	19	9	28	16	16.5
30	45	32	42	23	35	34.5

スペイン語の母音分立と日本語の連母音の 音声的実現についてのパイロットスタディ

高 澤 美由紀

Phonetic Realization of Hiatus and Compound Vowels in Spanish and Japanese

— A Pilot Study —

Miyuki Takasawa

Abstract

Both Japanese and Spanish have vowel sequences that are not phonologically diphthongs, called compound vowels and hiatus, respectively. In Japanese, however, these tend to demonstrate independence as rhythmic units, whereas in Spanish they do not. In Japanese, the second element of the compound vowels also tends to show independence as a rhythmic unit. In this paper, as a pilot experiment, we observed the realization of words containing phonologically diphthongs and hiatus uttered by native Spanish speakers and words containing phonologically compound vowels and diphthongs uttered by native Japanese speakers, respectively, which affect the rhythmic unit.

The results of this analysis suggest that, from the perspective of the rhythmic units of each language, the vowel sequences in Spanish hiatus are less autonomous. In contrast, those in Japanese compound vowels and diphthongs are more autonomous. Therefore, it is important for Japanese learners of Spanish to be aware of the differences in the autonomy of vowel sequences in Spanish and Japanese.

1. 序

言語をリズムの観点から見た場合、通常、各音節が等時的に繰り返される音節拍リズムと強勢音節が等時的に繰り返される強勢拍リズムの2つに分類される。スペイン語は音節拍リズム、英語は強勢拍リズムにそれぞれ属するとされる。しかしながら、日本語はこのどちらにも属せず、音節拍リズムの下位範疇であるモーラが等時的に繰り返されるモーラ拍リズムに属する。1モーラは基本的には短母音1つ、もしくは子音+短母音の組み合わせによって構成され、これらはスペイン語の1音節に相当するが、撥音や促音、長音、二重母音の後半部分など、スペイン語では音節の一部分となる要素が日本語では特殊モーラ¹⁾として独立した単位となる。これら特殊モーラについて、窪菌(1999)は現代日本語の歌謡を分析することによって、特殊モーラが持つ自立性の度合いを考察している。この中で、モーラ拍リズムに属する日本語は、基本的に1音符に1モーラを割り当てる原則に従っているが、特殊モーラに関しては、長音と二重母音の第2要素はこの原則に従って割り当てる傾向があるが、撥音や促音は1音符に2モーラを割り当てる傾向があることから、同じ特殊モーラでも長音と二重母音の第2要素は分節単位としての自立性が非常に高いことが指摘されている。また、この日本語の二重母音の第2要素は、[j]に限られるとされており、服部(2016: p.151)においても、二重母音は降り二重母音、昇り二重母音、平二重母音の3種類に分類され、日本語の東京方言の二重母音は、すべて主音の次に副音が来る二重母音、つまり、降り二重母音であり、例えば、[kaj] (会) や [koj] (鯉) のように、副音は [j] に限り、その他の母音連続は2音節に発音されるとしている²⁾。さらに、田中(2008: p.68)の日本語の歌謡についての研究においても、二重母音の第2要素 /j/ への音符付与率は89%という結果が示されている³⁾。

一方で、高澤(2022)は、スペイン語圏でよく知られているクリスマスキャロルやラブソング、地方の民謡などを分析し、1音符に平均1.2音節が割り当てられるが、本来母音分立として2音節が割り当てられるはずの⁴⁾

母音連続が、母音融合により、同一音節の一部となり、1 音符を割り当てられる傾向があることを指摘している⁵⁾。また、高澤 (2023) では、くだけた発話スタイルや速い発話ではなくとも、母音分立での発音を避けるような傾向にあることが示唆され、país (国) といった単語は país と音韻的には2音節からなり、アクセントの位置は下線部になるが、アクセントの位置を強調するあまり、pa と ís の音節境界を指導者が学習者に意識させすぎるといったようなインストラクションをすることにも懸念を示している。

以上のように、日本語にもスペイン語にも音韻的に二重母音ではない、それぞれ連母音と母音分立と呼ばれる母音連続があるが、この2つの母音連続は日本語ではリズム単位としてそれぞれ自立性を示す一方、スペイン語ではリズム単位として自立性を示さない傾向が見られる。また、日本語では二重母音の第2要素もリズム単位としての自立性を示す傾向がある。本稿では、パイロット実験として、スペイン語母語話者の発話するリズム単位に影響を与える音韻上の二重母音と母音分立を含む語と、日本人母語話者の発話する音韻上の二重母音と連母音を含む語について、それぞれどのように実現されるかを観察することにより、日本人スペイン語学習者がスペイン語のリズムを習得する際についての注意点を示唆する一助とした。

2. 手順

2.1 音声資料

音声資料として用いた語は、スペイン語の連鎖する母音と同じである、音韻的に二重母音である音連鎖 (ai, ei, oi, au, eu, ou, ia, ie, io, ua, ue, uo) を含む12の有意義語と母音分立である音連鎖 (aí, eí, oí, aú, eú, ou, ía, íe, ío, úa, úe, úo) を含む12の有意義語、および、スペイン語の母音分立と同じ組み合わせとなる母音連鎖を含む18語 (2つの母音連鎖の間にピッチ下降がある場合とピッチ上昇がある場合それぞれの ai, ei, oi, au, ou, ia, ie, io, ue)⁶⁾ の日本語の有意義語である。これらの語をそれぞれスペイン語では “Repito la palabra

_____.”、日本語では「_____と言いました。」というキャリア・センテンスに入れてインフォーマントに自然な速さで2回ずつ発話してもらい、その発話を SONY 製リニア PCM レコーダー PCM-D10 と SONY 製コンデンサーマイク (C-357) を用いて都内の大学のスタジオで録音した。

スペイン語の有意味語の録音者は、日本在住のイベリア半島の標準的スペイン語母語話者2名(マドリード出身50代男性と60代女性)、日本語の有意味語の録音者は、東京方言母語話者2名(東京都出身の40代男性と福岡県出身の⁷⁾60代女性)である。

2.2 分析方法

分析対象とした発話は、2.1で録音したスペイン語の音韻上の二重母音である音連鎖を含む12語と母音分立である音連鎖を含む12語、および、スペイン語の母音分立と同じ組み合わせとなる母音連鎖を含む日本語の18語、それぞれ2回繰り返しの発話による84発話×2名=168発話である。分析には音声分析ソフト Praat (version 6.3.0.7) を使用し、音声波形、スペクトログラム、ピッチ曲線、振幅包絡を表示し、以下の点について分析を行った。

- (1) スペクトログラムの目視により、音韻的には母音分立を形成するスペイン語の12語、48発話について、2つの母音連続が母音分立としてそれぞれ別々の音節に属するのか、それとも語内母音融合により同一音節に属するのかについて判断した。判断基準はRAE y ASALE (2011: pp.336-337)⁸⁾に従い、1) 持続時間、2) 2つの母音連続の遷移部と定常部、3) 振幅について観察を行うことによって判断した。
- (2) 日本語の母音連続に関しては、斎藤(2003: p.8)の連母音と二重母音の視覚的イメージ⁹⁾を基準に、スペクトログラムの目視により、二重母音か連母音かについて判断した。
- (3) スペイン語の二重母音を含む語に関しては、語全体と二重母音を

含む音節それぞれの持続時間、母音分立を含む語に関しては、語全体と母音分立を含む音節それぞれの持続時間、および、語内母音融合によって再音節化された（と仮定した）音節の持続時間、また、日本語に関しては、語全体と二重母音や連母音を含む音節の持続時間を測定した。

3. 結果と考察

3.1 スペイン語母語話者による発話の二重母音と母音分立の持続時間

まず、図1と図2として、今回の分析に用いたスペイン語母語話者（男性）の発話の中からそれぞれ二重母音と母音分立のスペクトログラムによる例を示す。スペクトログラム中のF1とF2はそれぞれ第1フォルマントと第2フォルマントを表す。図1では、[nai]という音節の中に[ai]という二重母音が含まれる。[a]の定常部は短く、[i]への移行は緩やかであるが、第2フォルマントの遷移カーブが際立ち、[a]と[i]のスペクトログラムの濃淡がほぼ同じであることから、これら2つの母音の振幅は類似の傾向が示されていることがわかる。一方、図2は、弱母音である[i]にアクセント符号が付加されることによって強母音化され、先行する[a]と同様、それぞれが独立した母音として異なる音節に属する母音分立を含む語の例である。両方の母音の定常部は同程度の持続時間を持ち、[a]から[i]への移行が急であることが観察される。さらに、前述の二重母音の例と異なり、[a]と[i]のスペクトログラムの濃淡に差が示されている。このような特徴を踏まえ、スペイン語母語話者2名による96発話（二重母音12語×2回繰り返し×2名+母音分立12語×2回繰り返し×2名）について観察すると次のような傾向に気づく。図3では音韻的に[e]と[i]は母音分立を形成しているが、図4の二重母音[ei]の定常部の持続時間、スペクトログラムの濃淡、第2フォルマントの遷移カーブと比較するとこれらが類似し、二重母音に近い特徴を示している。こうした二重母音的特徴は、スペイン語母語話者男性による音韻的に母音分立を含む語

24 発話中 12 発話、スペイン語母語話者女性による音韻的に母音分立を含む語 24 発話中 1 発話で示された。男性話者の発話においての方が女性話者の発話においてよりも二重母音的な発話が多く見られる原因としては、24 発話の単語全体の持続時間の平均が、男性話者は 518.37msec、女性話者は 576.36msec という値を示すように、男性話者の方が女性話者よりも発話速度が速いことが考えられる。

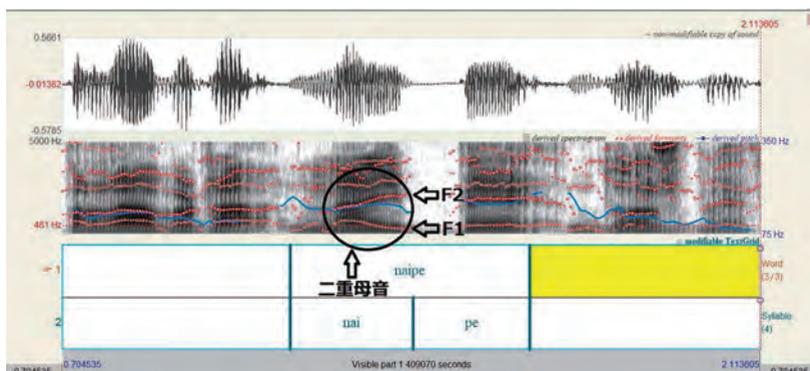


図1 スペイン語母語話者（男性）による naipe（トランプ）における二重母音の例

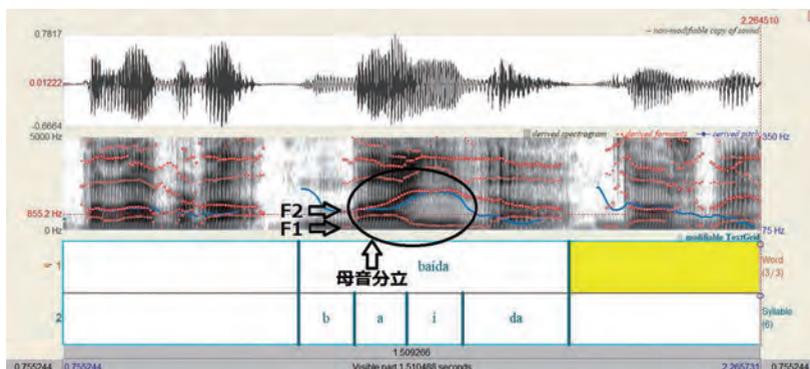


図2 スペイン語母語話者（男性）による baída（丸天井）における母音分立の例

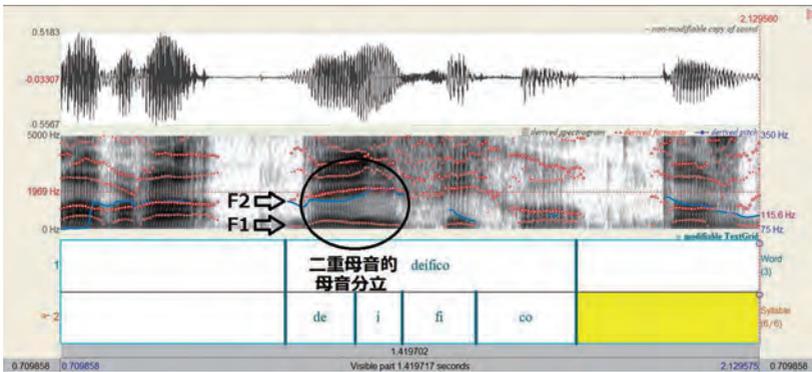


図3 スペイン語母語話者（男性）による deifico（神の）における語内母音融合の例

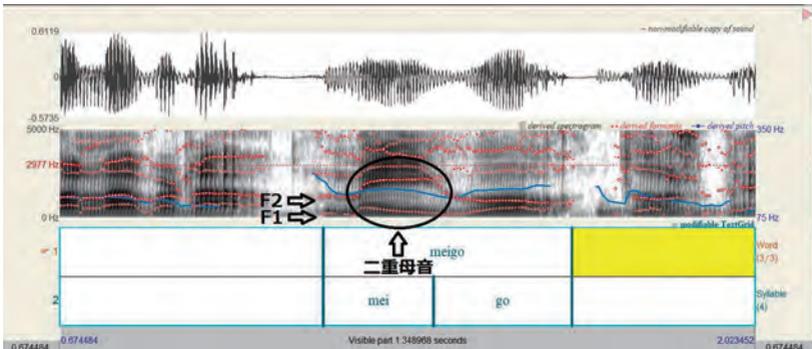


図4 スペイン語母語話者（男性）による meigo（魔法使い）における二重母音の例

次に、表1と表2は、それぞれスペイン語母語話者男性と女性による二重母音を含む24発話（12語×2回繰り返し）の1）二重母音を含む音節（例、[nai.pe]の[nai]）の持続時間(A)と2）各語の1音節の平均持続時間（B）（例、[nai.pe]の2音節の平均）を比較した結果を示したものである。対象となる二重母音をイタリック体で示す。また、表3と表4は、それぞれスペイン語母語話者男性と女性による母音分立を含む24発話（12語×2回繰り返し）について、音韻的には母音分立である母音の連続が、語内母音融合によって再音節化された（と仮定した）場合の対象音節の持続時間

(A)について、1) 音韻的な1音節の平均持続時間(例. [de.'i.fi.ko] の4音節の平均) (B)と2) 再音節化後の1音節の平均持続時間(例. ['de₁.fi.ko] の3音節の平均) (C)とをそれぞれ比較した結果を示したものである。対象となる母音の連続をイタリック体で示す。

表1 ス페인語母語話者(男性)による二重母音の音節の持続時間(msec)

	単語の持続時間	音韻的音節数	対象音節の持続時間(A)	各音節の平均持続時間(B)	A/B	B-A
<i>naípe</i>	490.45	2	265.06	245.23	1.08	-19.84
トランプ	484.44	2	249.33	242.22	1.03	-7.11
<i>meigo</i>	482.24	2	214.76	241.12	0.89	26.36
魔法使い	531.50	2	311.79	265.75	1.17	-46.04
<i>boina</i>	543.25	2	281.40	271.63	1.04	-9.77
ベレー帽	506.68	2	270.37	253.34	1.07	-17.03
<i>nauta</i>	488.46	2	251.44	244.23	1.03	-7.21
船乗り	511.50	2	243.91	255.75	0.95	11.84
<i>neuma</i>	462.71	2	232.79	231.36	1.01	-1.44
ネウマ	492.27	2	265.91	246.14	1.08	-19.78
<i>bou</i>	354.87	1	354.87	354.87	1.00	0.00
船引き網漁	342.70	1	342.70	342.70	1.00	0.00
<i>Diana</i>	463.73	2	280.20	231.87	1.21	-48.34
月の女神	492.11	2	295.26	246.06	1.20	-49.21
<i>Diego</i>	469.57	2	287.38	234.79	1.22	-52.60
ディエゴ	455.65	2	275.52	227.83	1.21	-47.70
<i>díodo</i>	492.94	2	274.74	246.47	1.11	-28.27
ダイオード	502.71	2	294.64	251.36	1.17	-43.29
<i>guano</i>	472.76	2	255.28	236.38	1.08	-18.90
グアノ(肥料)	483.11	2	261.42	241.56	1.08	-19.87
<i>bueno</i>	515.81	2	262.21	257.91	1.02	-4.31
良い	529.17	2	306.42	264.59	1.16	-41.84
<i>acuoso</i>	582.70	3	229.81	194.23	1.18	-35.58
水っばい	629.11	3	221.65	209.70	1.06	-11.95
平均	490.85				1.09	-20.49

(各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す)

表2 スペイン語母語話者（女性）による二重母音の音節の持続時間（msec）

	単語の 持続時間	音韻的 音節数	対象音節の 持続時間(A)	各音節の平均 持続時間(B)	A/B	B-A
<i>naípe</i>	538.61	2	284.49	269.31	1.06	-15.19
トランプ	555.38	2	304.37	277.69	1.10	-26.68
<i>meigo</i>	534.21	2	343.52	267.11	1.29	-76.42
魔法使い	532.29	2	324.61	266.15	1.22	-58.47
<i>boina</i>	564.15	2	368.64	282.08	1.31	-86.57
ベレー帽	538.68	2	322.92	269.34	1.20	-53.58
<i>nauta</i>	534.7	2	302.32	267.35	1.13	-34.97
船乗り	494.95	2	260.43	247.48	1.05	-12.96
<i>neuma</i>	616.45	2	380.51	308.23	1.23	-72.29
ネウマ	550.33	2	337.42	275.17	1.23	-62.26
<i>bou</i>	461.23	1	461.23	461.23	1.00	0.00
船引き網漁	509.29	1	509.29	509.29	1.00	0.00
<i>Diana</i>	557.3	2	352.43	278.65	1.26	-73.78
月の女神	496.27	2	315.07	248.14	1.27	-66.94
<i>Diego</i>	475.43	2	290	237.72	1.22	-52.29
ディエゴ	502.14	2	317.68	251.07	1.27	-66.61
<i>dido</i>	549.62	2	344.12	74.81	1.25	-69.29
ダイオード	486.92	2	302.75	243.46	1.24	-59.29
<i>guano</i>	504.69	2	265.52	52.35	1.05	-13.16
グアノ(肥料)	495.93	2	253.69	247.97	1.02	-5.72
<i>bueno</i>	426.34	2	238.45	213.17	1.12	-25.28
良い	569.53	2	357.8	284.77	1.26	-73.04
<i>acuoso</i>	677.79	3	275.7	225.93	1.22	-49.77
水っぽい	715.48	3	305.12	238.49	1.28	-66.63
平均	536.99				1.18	-46.72

(各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す)

表3と表4の数字において、再音節化前の（音韻的）音節の平均持続時間よりも再音節化後の（再音節化された（と仮定した））音節の平均持続時間の対象音節（母音連続）の持続時間との差の絶対値は、スペイン語母語話者男性と女性いずれの発話においても、全ての発話で減少している。例

例えば、スペイン語母語話者男性の1回目の発話において、図2で示したように、baída という語は母音分立を示す3音節語 [ba.i.ða] として実現されており、対象音節の baí の持続時間は 355.83msec である。この値とこの語の音韻的音節の平均持続時間の差は 160.52msec であり、一方、語内母音融合によって再音節化され、2音節の [baḷ.ða] として実現された場合と仮定した場合の音節の平均持続時間の差は 62.87msec となっている。

また、男性話者においても女性話者においても、対象音節の持続時間(A)は、再音節化前の(音韻的)音節の平均持続時間(B)の約1.5倍から2倍(男性話者、女性話者ともに全発話の平均1.87倍)の持続時間を示すのに対し、再音節化後の(再音節化された(と仮定した))音節の平均持続時間(C)の約1倍から1.5倍(男性話者、女性話者ともに全発話の平均1.16倍)の持続時間を示している。一方で、表1と表2の対象となる二重母音の持続時間(A)は、音節の平均持続時間(B)の男性話者では約0.9倍から1.2倍(全発話の平均1.09倍)、女性話者では1倍から約1.3倍(全発話の平均1.18倍)の持続時間を示している。つまり、これらの結果から母音分立ではなく、語内母音融合として実現され(たと仮定し)た場合の方が、各音節が等時的に繰り返される音節拍リズムの傾向が高まると推論できる。

3.2 日本語母語話者による発話の母音連続の持続時間

図5と図6に、今回の分析に用いた日本語母語話者(男性)の発話の中から2モーラ1音節を形成する二重母音と連母音のスペクトログラムによる例を示す。図5において、[a]でピッチ下降がある[aj]という母音連鎖は二重母音の例であり、斎藤(2003:p.8)に示された視覚的なイメージと同様に、第1要素[a]の第1と第2フォルマントの定常部が短く、到達目標の第2要素[j]へ向かってすぐに移動を開始していくことが観察される。一方、図6において、[a]でピッチ上昇がある[ai]という母音連鎖は連母音の例で、第1、第2フォルマントの定常部が、第1要素と第2要素どちらの母音においても二重母音の定常部より長く、第1要素から

表3 スペイン語母語話者(男性)による母音分立が語内融合されたと仮定した場合の音節の持続時間(msec)

	単語の持続時間	音韻的音節数	再音節化後の音節数	対象音節の持続時間(A)	再音節化前の各音節の平均持続時間(B)	再音節化後の各音節の平均持続時間(C)	A/B	A/C	B-A	C-A	音声的実現
baída	585.93	3	2	355.83	195.31	292.97	1.82	1.21	-160.52	-62.87	母音分立
丸天井	579.17	3	2	396.72	193.06	289.59	2.05	1.37	-203.66	-107.14	母音分立
deífico	590.87	4	3	237.77	147.72	196.96	1.61	1.21	-90.05	-40.81	二重母音的
神の	653.70	4	3	281.79	163.43	217.90	1.72	1.29	-118.37	-63.89	二重母音的
loíno	574.66	3	2	315.85	191.55	287.33	1.65	1.10	-124.30	-28.52	母音分立
エルロア出身の	422.42	3	2	222.53	140.81	211.21	1.58	1.05	-81.72	-11.32	母音分立
maúilo	511.71	3	2	297.00	170.57	255.86	1.74	1.16	-126.43	-41.15	二重母音的
猫の鳴き声	509.45	3	2	334.49	169.82	254.73	1.97	1.31	-164.67	-79.77	二重母音的
reúno	551.89	3	2	306.48	183.96	275.95	1.67	1.11	-122.52	-30.54	二重母音的
まとめる	521.93	3	2	334.86	173.98	260.97	1.92	1.28	-160.88	-73.90	二重母音的
noúmeno	566.54	4	3	274.70	141.64	188.85	1.94	1.45	-133.07	-85.85	母音分立
実体	590.86	4	3	310.19	147.72	196.95	2.10	1.57	-162.48	-113.24	母音分立
día	343.07	2	1	343.07	171.54	343.07	2.00	1.00	-171.54	0.00	母音分立
日	373.72	2	1	373.72	186.86	373.72	2.00	1.00	-186.86	0.00	母音分立
rie	470.86	2	1	470.86	235.43	470.86	2.00	1.00	-235.43	0.00	母音分立
笑う	481.19	2	1	481.19	240.60	481.19	2.00	1.00	-240.60	0.00	母音分立
rio	435.03	2	1	435.03	217.52	435.03	2.00	1.00	-217.52	0.00	二重母音的
川	469.67	2	1	469.67	234.84	469.67	2.00	1.00	-234.84	0.00	二重母音的
rúa	386.63	2	1	386.63	193.32	386.63	2.00	1.00	-193.32	0.00	母音分立
通り	393.65	2	1	393.65	196.83	393.65	2.00	1.00	-196.83	0.00	母音分立
actúe	572.17	3	2	358.96	190.72	286.09	1.88	1.25	-381.45	-286.09	二重母音的
行動する	589.47	3	2	355.59	196.49	294.74	1.81	1.21	-392.98	-294.74	二重母音的
castúo	657.75	3	2	382.12	219.25	328.88	1.74	1.16	-162.87	-53.25	二重母音的
エストロドゥカーラの	608.60	3	2	349.77	202.87	304.30	1.72	1.15	-146.90	-45.47	二重母音的
平均	518.37						1.87	1.16	-183.74	-59.10	

(各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す)

表4 スペイン語母語話者(女性)による母音分立が語内融合されたと仮定した場合の音節の持続時間(msec)

	単語の持続時間	音韻的音節数	再音節化後の音節数	対象音節の持続時間(A)	再音節化前の各音節の平均持続時間(B)	再音節化後の各音節の平均持続時間(C)	A/B	A/C	B-A	C-A	音声的実現
<i>baída</i>	605.57	3	2	372.77	201.86	302.79	1.85	1.23	-170.91	-69.99	母音分立
丸天井	505.47	3	2	322.59	168.49	252.74	1.91	1.28	-154.10	-69.86	母音分立
<i>deñico</i>	758.46	4	3	281.49	189.62	252.82	1.48	1.11	-91.88	-28.67	母音分立
神の	820.16	4	3	341.35	205.04	273.39	1.66	1.25	-136.31	-67.96	母音分立
<i>loño</i>	601.81	3	2	381.57	200.6	300.91	1.90	1.27	-180.97	-80.67	母音分立
エルロア出身の	609.43	3	2	357.46	203.14	304.72	1.76	1.17	-154.32	-52.75	母音分立
<i>mañillo</i>	512.13	3	2	301.99	170.71	256.07	1.77	1.18	-131.28	-45.93	母音分立
猫の鳴き声	583.36	3	2	428.48	194.45	291.68	2.20	1.47	-234.03	-136.80	母音分立
<i>reño</i>	607.47	3	2	392.97	202.49	303.74	1.94	1.29	-190.48	-89.24	母音分立
まとめる	586.76	3	2	317.18	195.59	293.38	1.62	1.08	-121.59	-23.80	二重母音的
<i>noñeno</i>	752.01	4	3	346.96	188	250.67	1.85	1.38	-158.96	-96.29	母音分立
実体	803.26	4	3	339.87	200.82	267.75	1.69	1.27	-139.06	-72.12	母音分立
<i>ña</i>	441.45	2	1	441.45	220.73	441.45	2.00	1.00	-220.73	0.00	母音分立
日	495.32	2	1	495.32	247.66	495.32	2.00	1.00	-247.66	0.00	母音分立
<i>rfe</i>	508.55	2	1	508.55	254.28	508.55	2.00	1.00	-254.28	0.00	母音分立
笑う	443.86	2	1	443.86	221.93	443.86	2.00	1.00	-221.93	0.00	母音分立
<i>rfo</i>	448.12	2	1	448.12	224.06	448.12	2.00	1.00	-224.06	0.00	母音分立
川	451.27	2	1	451.27	225.64	451.27	2.00	1.00	-225.64	0.00	母音分立
<i>rúa</i>	464.64	2	1	464.64	232.32	464.64	2.00	1.00	-232.32	0.00	母音分立
通り	295.64	2	1	295.64	147.82	295.64	2.00	1.00	-147.82	0.00	母音分立
<i>actúe</i>	618.22	3	2	425.49	206.07	309.11	2.06	1.38	-219.42	-116.38	母音分立
行動する	611.91	3	2	404.1	203.97	305.96	1.98	1.32	-200.13	-98.15	母音分立
<i>castúo</i>	627.17	3	2	306.89	209.06	313.59	1.47	0.98	-97.83	6.69	母音分立
エストレドゥカーゾの	680.66	3	2	409.82	226.89	340.33	1.81	1.20	-182.93	-69.49	母音分立
平均	576.36						1.87	1.16	-180.78	-46.31	

(各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す)

第2要素の母音への移行が急であることが観察される。このような特徴をもとに、日本語母語話者2名による72発話（母音連鎖18語×2回繰り返し×2名）を観察した結果、「愛」、「えい¹⁰⁾」、「笈」という3語においては、母音連鎖の第1要素から第2要素への移行時にピッチ下降が見られ、男性話者、女性話者それぞれ2回繰り返し発話した計12発話中10発話において母音連鎖が二重母音として実現されている。これらに含まれる母音連鎖の第2要素は [j] という結果が示され、これは窪蘭 (1999) の「日本語の二重母音の第2要素は、[j]に限られる」という言及と一致する。その他の母音連鎖について見ると、女性話者が発話した「エイジング」に含まれる観察対象である母音連鎖 [ei] において、2回中1回で [e:] と長母音で実現された。これは、小椋 (2015) で指摘される外来語における [ei] の表記のゆれに相当するものであると考えられる。この語において、男性話者は原音に基づく発音を選択する一方、女性話者は日本語の音韻体系に合わせて長母音 [e:] の発音を選択したと推論される。

また、表5と表6は、それぞれスペイン語の母音分立と同じ母音連鎖を含む日本語話者男性と女性による72発話について、母音連鎖を含む対象音節の持続時間(A)を1)音韻的音節数による1音節の平均持続時間(B) (例:「相棒」[ai.βo:]の2音節の平均)と2)1モーラの平均持続時間(C) (例:「相棒」(あいぼう)の4モーラの平均)と、それぞれ比較したものである。表の各語の下にあるひらがなやカタカナの「^」はピッチの下降位置、ボールド体はピッチの上昇位置を示している。

表5と表6の数字において、音韻的音節数による1音節の平均持続時間(B)よりも1モーラの平均持続時間(C)の母音連鎖を含む対象音節の持続時間(A)との差の絶対値は、日本語母語話者男性と女性いずれの発話においても、ほぼ全ての発話12で減少している。例えば、日本語母語話者男性の1回目の発話において、「老いらく」という語は [oi.ra.ku] と3音節、4モーラで実現されており、対象音節の [oi] の持続時間は 205.08msec である。この値とこの語の各音節の平均持続時間(B)の差は 56.24msec であり、

一方、各モーラの平均持続時間(C)の差は 9.09msec となっている。

また、対象音節の持続時間(A)は、音韻的音節数による1音節の平均持続時間(B)の男性話者では約 0.9 倍から 1.6 倍、女性話者では約 0.9 倍から 1.5 倍（男性話者の全発話の平均 1.19 倍、女性話者の全発話の平均 1.14 倍）の持続時間を示すのに対し、1モーラの平均持続時間(C)の男性話者では約 1.4 倍から 2.4 倍、女性話者では約 1.5 倍から 2.0 倍（男性話者の全発話の平均 1.97 倍、女性話者の全発話の平均 1.90 倍）の持続時間を示している。つまり、日本語の母音連鎖は、二重母音においても連母音においても、1音節2モ

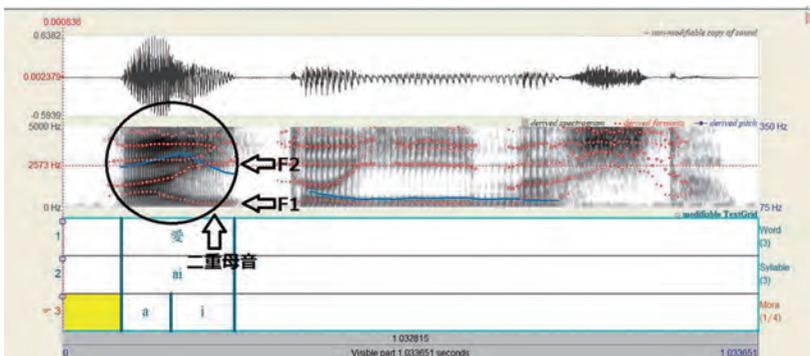


図5 日本語母語話者（男性）による「愛（あい）」における二重母音の例

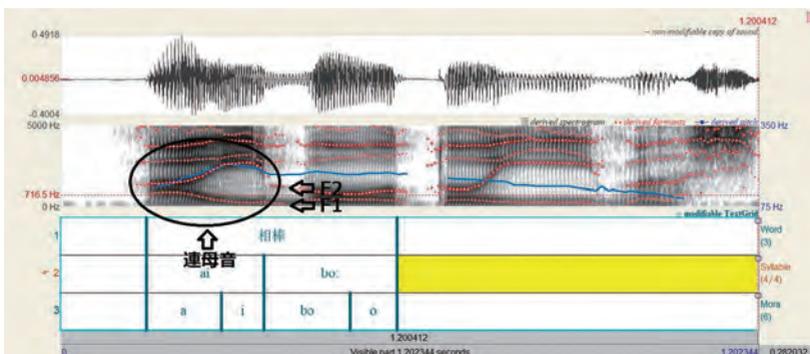


図6 日本語母語話者（男性）による「相棒（あいぼう）」における連母音の例

表5 日本語母語話者（男性）による母音連続の持続時間（msec）

	単語の 持続時間	音韻的 音節数	音韻的 モーラ 数	対象音 節の持 続時間 (A)	各音節 の平均 持続時 間(B)	A/B	各モー ラの 平均持 続時間 (C)	A/C	B-A	C-A/2	音声的 実現
愛	168.41	1	2	168.41	168.41	1.00	84.21	2.00	0.00	0.00	二重母音
あい	173.66	1	2	173.66	173.66	1.00	86.83	2.00	0.00	0.00	二重母音
相棒	430.29	2	4	201.33	215.15	0.94	107.57	1.87	13.82	6.91	連母音
あいぼう	406.39	2	4	180.12	203.20	0.89	101.60	1.77	23.08	11.54	連母音
えい	216.25	1	2	216.25	216.25	1.00	108.13	2.00	0.00	0.00	二重母音
えい	173.73	1	2	173.73	173.73	1.00	86.87	2.00	0.00	0.00	二重母音
エイジング	593.62	3	5	246.06	197.87	1.24	118.72	2.07	-48.19	-4.31	連母音
エイジング	587.26	3	5	236.46	195.75	1.21	117.45	2.01	-40.71	-0.78	連母音
笈	207.79	1	2	207.79	207.79	1.00	103.90	2.00	0.00	0.00	二重母音
おい	203.23	1	2	203.23	203.23	1.00	101.62	2.00	0.00	0.00	二重母音
老いらく	446.52	3	4	205.08	148.84	1.38	111.63	1.84	-56.24	9.09	連母音
おいらく	433.42	3	4	193.59	144.47	1.34	108.36	1.79	-49.12	11.56	連母音
鯛う	270.34	1	2	270.34	270.34	1.00	135.17	2.00	0.00	0.00	連母音
かう	264.25	1	2	264.25	264.25	1.00	132.13	2.00	0.00	0.00	連母音
買う	326.17	1	2	326.17	326.17	1.00	163.09	2.00	0.00	0.00	連母音
かう	309.25	1	2	309.25	309.25	1.00	154.63	2.00	0.00	0.00	連母音
揃う	438.82	2	3	212.47	219.41	0.97	146.27	1.45	6.94	40.04	連母音
そろう	485.69	2	3	223.16	242.85	0.92	161.90	1.38	19.69	50.32	連母音
追う	210.52	1	2	210.52	210.52	1.00	105.26	2.00	0.00	0.00	連母音
おう	218.85	1	2	218.85	218.85	1.00	109.43	2.00	0.00	0.00	連母音
リアル	508.22	2	3	385.82	254.11	1.52	169.41	2.28	-131.71	-23.50	連母音
リアル	517.89	2	3	408.97	258.95	1.58	172.63	2.37	-150.03	-31.86	連母音
利上げ	466.68	2	3	344.35	233.34	1.48	155.56	2.21	-111.01	-16.62	連母音
りあげ	461.91	2	3	333.54	230.96	1.44	153.97	2.17	-102.59	-12.80	連母音
濁り江	627.15	3	4	265.47	209.05	1.27	156.79	1.69	-56.42	24.05	連母音
にごりえ	578.66	3	4	248.17	192.89	1.29	144.67	1.72	-55.28	20.58	連母音
家	240.78	1	2	240.78	240.78	1.00	120.39	2.00	0.00	0.00	連母音
いえ	235.37	1	2	235.37	235.37	1.00	117.69	2.00	0.00	0.00	連母音
塩瀬	621.48	2	3	466.39	310.74	1.50	207.16	2.25	-155.65	-26.04	連母音
しおぜ	638.60	2	3	478.95	319.30	1.50	212.87	2.25	-159.65	-26.61	連母音
塩気	650.75	2	3	489.56	325.38	1.50	216.92	2.26	-164.19	-27.86	連母音
しおけ	641.86	2	3	486.93	320.93	1.52	213.95	2.28	-166.00	-29.51	連母音
上様	569.14	3	4	247.95	189.71	1.31	142.29	1.74	-58.24	18.31	連母音
うゑさま	558.61	3	4	245.83	186.20	1.32	139.65	1.76	-59.63	16.74	連母音
植木	347.32	2	3	224.87	173.66	1.29	115.77	1.94	-51.21	3.34	連母音
うえき	342.02	2	3	219.13	171.01	1.28	114.01	1.92	-48.12	4.44	連母音
平均	404.75					1.19		1.97	-44.46	0.47	

(各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す)

表6 日本語母語話者（女性）による母音連続の持続時間（msec）

	単語の持続時間	音韻的音節数	音韻的モーラ数	対象音節の持続時間(A)	各音節の平均持続時間(B)	A/B	各モーラの平均持続時間(C)	A/C	B-A	C-A/2	音声的实现
愛	150.51	1	2	150.51	150.51	1.00	75.26	2.00	0.00	0.00	二重母音
あい	183.35	1	2	183.35	183.35	1.00	91.68	2.00	0.00	0.00	二重母音
相棒	408.17	2	4	209.35	204.09	1.03	102.04	2.05	-5.26	-2.63	連母音
あいぼう	419.80	2	4	180.99	209.90	0.86	104.95	1.72	28.91	14.46	連母音
えい	168.61	1	2	168.61	168.61	1.00	84.31	2.00	0.00	0.00	二重母音
えい	181.27	1	2	181.27	181.27	1.00	90.64	2.00	0.00	0.00	連母音的
エイジング	513.33	3	5	193.27	171.11	1.13	102.67	1.88	-22.16	6.03	長母音
エイジング	523.80	3	5	177.23	174.60	1.02	104.76	1.69	-2.63	16.15	連母音
笈	276.23	1	2	276.23	276.23	1.00	138.12	2.00	0.00	0.00	二重母音
おい	190.54	1	2	190.54	190.54	1.00	95.27	2.00	0.00	0.00	二重母音
おいらく	439.92	3	4	216.96	146.64	1.48	109.98	1.97	-70.32	1.50	連母音
おいらく	362.28	3	4	165.11	120.76	1.37	90.57	1.82	-44.35	8.01	連母音
鯛う	226.71	1	2	226.71	226.71	1.00	113.36	2.00	0.00	0.00	連母音
かう	233.39	1	2	233.39	233.39	1.00	116.70	2.00	0.00	0.00	連母音
買う	224.83	1	2	224.83	224.83	1.00	112.42	2.00	0.00	0.00	連母音
かう	232.67	1	2	232.67	232.67	1.00	116.34	2.00	0.00	0.00	連母音
揃う	481.55	2	3	263.73	240.78	1.10	160.52	1.64	-22.96	28.65	連母音
そろう	451.26	2	3	247.94	225.63	1.10	150.42	1.65	-22.31	26.45	連母音
追う	185.57	1	2	185.57	185.57	1.00	92.79	2.00	0.00	0.00	連母音
おう	169.79	1	2	168.79	169.79	0.99	84.90	1.99	1.00	0.50	連母音
リアル	393.70	2	3	270.73	196.85	1.38	131.23	2.06	-73.88	-4.13	連母音
リアル	390.99	2	3	282.49	195.50	1.44	130.33	2.17	-87.00	-10.92	連母音
利上げ	427.93	2	3	299.98	213.97	1.40	142.64	2.10	-86.02	-7.35	連母音
りあげ	411.48	2	3	286.18	205.74	1.39	137.16	2.09	-80.44	-5.93	連母音
濁り江	586.20	3	4	251.57	195.40	1.29	146.55	1.72	-56.17	20.77	連母音
にごりえ	557.34	3	4	263.38	185.78	1.42	139.34	1.89	-77.60	7.65	連母音
家	212.65	1	2	212.65	212.65	1.00	106.33	2.00	0.00	0.00	連母音
いえ	210.85	1	2	210.85	210.85	1.00	105.43	2.00	0.00	0.00	連母音
塩瀬	479.51	2	3	296.80	239.76	1.24	159.84	1.86	-57.05	11.44	連母音
しおぜ	498.42	2	3	306.69	249.21	1.23	166.14	1.85	-57.48	12.80	連母音
塩気	656.55	2	3	331.22	328.28	1.01	218.85	1.51	-2.95	53.24	連母音
しおけ	479.95	2	3	316.79	239.98	1.32	159.98	1.98	-76.82	1.59	連母音
上様	482.01	3	4	181.56	160.67	1.13	120.50	1.51	-20.89	29.72	連母音
うゑさま	465.09	3	4	178.27	155.03	1.15	116.27	1.53	-23.24	27.14	連母音
植木	348.80	2	3	209.16	174.40	1.20	116.27	1.80	-34.76	11.69	連母音
うえき	332.34	2	3	202.05	166.17	1.22	110.78	1.82	-35.88	9.75	連母音
平均	359.93					1.14		1.90	-25.84	7.13	

（各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す）

ーラからなり、モーラが等時的に繰り返されるモーラ拍リズムの傾向を示すことがこれらの結果から推論できる。

4. まとめと今後の課題

今回の分析において、スペイン語母語話者の母音分立の音声的実現は、発話速度が速くなることにより、二重母音的に実現される傾向が確認された。一方で、Rivas & Gaviño (2009: pp.32-34) に言及されるように、半狭母音から狭母音への変化による母音融合(例: cae [ˈka.e] の [ˈkaɪ] による実現)や、強母音化した母音から隣接する強母音への強勢位置が移動することによる母音融合(例: país [pa.'is] の [ˈpaɪs]) の生起は見られなかった。半狭母音から狭母音への変化による母音融合については、今回は二重母音と同じ母音連鎖を含む語のみを資料として用いたために、その生起は見られなかった。また、今回はスタジオにおける語の単独発話のために、くだけた発話スタイルや発話速度が日常的な会話におけるほどの速さで実現されたわけではないので、強母音化した母音から隣接する強母音への強勢位置の移動による母音融合の生起も見られなかった。しかしながら、今回の音声資料の分析結果から、スタジオにおける単独発話においても母音分立は、連続する母音が別々の音節としてよりも同じ音節に属する二重母音に近い持続時間によって実現される傾向が示された。つまり、今回の分析において、母音分立の2つの母音連続は、1音節としてスペイン語のリズム単位に適応するように実現される傾向があることが示唆された。一方で、類似の日本語の母音連続は、二重母音で実現された場合でも連母音として実現された場合でも、2モーラとして日本語のリズム単位の2倍に適応するように実現される傾向があることが示唆された。

以上の結果から、それぞれの言語が持つリズム単位の観点から見た場合、スペイン語の母音分立に含まれる母音連続は自立性が低く、日本語の連母音や二重母音に含まれる母音連続は自立性が高いことが今回の分析からも示唆された。それゆえに、スペイン語と日本語の両言語にある母音連続の

この自立性が、両言語によって異なることを意識してスペイン語のリズムを学習することが、日本人スペイン語学習者にとって大切であると改めて考えられる。今後の課題は、母音分立の母音連続の種類を増やすとともに、語内母音融合だけでなく、語間母音融合についても音声実現を観察するとともに、スペイン語の音声教育にこの結果を取り入れていく方法を検討していくことである。

謝 辞

本研究は、文部科学省科学研究費補助金・基礎研究 (c) (一般)「日本人スペイン語学習者の韻律に見られる諸問題と音楽を利用した発音指導」(課題番号 19K00865) の補助を受けてなされた研究の一部です。

研究の様々な段階で貴重なコメントを下された立教大学の泉水浩隆先生、清泉女子大学の木村琢也先生、および、録音に協力してくださったインフォーマントの方々、スタジオの予約にご協力くださった方々に心よりお礼を申し上げます。

参考文献

- 坂東省次, 堀田英夫編著 (2007) 『スペイン語学小辞典』東京: 同学社.
- 服部四郎 (1984) 『音声学』, 東京: 岩波書店. (オンデマンド版 2016 年発行)
- 窪蘭晴夫 (1998) 『音声学・音韻論』, 東京: くろしお出版.
- 窪蘭晴夫 (1999) 「歌謡におけるモーラと音節」音声文法研究会『文法と音声Ⅱ』, 東京: くろしお出版.
- 小椋秀樹 (2015) 「外来語における [ei] の表記のゆれ」『第 8 回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, pp.75-82.
- 大高博美 (2016) 「二重母音と連母音の違いは何か? : 音節構造から比較する英語と日本語の二重母音」『言語と文化』第 19 号, pp.1-29.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011) *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*, Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.
- Rivas Zancarrón, Manuel and Victoriano Gaviño Rodríguez (2009) *Tendencias fonéticas en el español coloquial*, Hildesheim: Georg Olms Verlag.

- 斎藤純男 (2003) 「現代日本語の音声一分節音と音声記号」 上野善道編『朝倉日本語講座3 音声・音韻』, 東京: 朝倉出版.
- 高澤美由紀 (2022) 「スペイン語音声教育の教材としての歌の利用—再音節化に焦点をあてて—」『亜細亜大学学術文化紀要』第40号, pp.23-36.
- 高澤美由紀 (2023) 「スペイン語入門書における母音分立の扱い—入門書付属音声における母音分立の音声的実現について—」『亜細亜大学学術文化紀要』第41号, pp.23-36.
- 田中真一 (2008) 『リズム・アクセントの「ゆれ」と音韻・形態構造』 東京: くろしお出版.
- 寺崎英樹 (2017) 『発音・文字』 東京: 大学書林.

注

- 1) 窪蘭 (1998: p.55) は、撥音や促音、長音、二重母音の後半という4つの要素は、長さの単位である独立したモーラを形成するが、聞こえ度という尺度で定義された「音節」を単独で構成することはなく、単独で音節を形成できる短母音や子音+短母音のような自立モーラとは区別し、語頭にも生起しないことと併せ、自立性の低いモーラとして特殊モーラと国語学では呼ぶとしている。
- 2) 同一音節に収まらない母音連続を連母音という。
- 3) 寺崎 (2017: p.34) では、アイ (愛)、オイ (おい、甥)、ウイ (憂い)、アウ (会う) などは、基本的に母音接続であり、二重母音にはならないとするが、日常的な会話においては、第2要素の母音が周辺母音化し、二重母音のように実現されることも稀ではないことが指摘されている。一方、斎藤 (2003: p.7) は、アイ、オイ、ウイ、アエ、アウ、オウ、アオは、丁寧に発音されないときには二重母音として実現されるが、丁寧に言うとは、連母音となるが、途中でピッチが上昇する場合は二重母音になりにくく、連母音として生起されることが一般的であるとしている。
- 4) ほぼ1音符に1音節が割り当てられるが、音調グループ末という生起環境において、2つ以上の音符が1音節に割り当てられることにより、1音符に平均1.2音節が割り当てられる結果を示している。
- 5) 母音分立と母音融合の定義に関しては、高澤 (2023) の注1) においても従った、坂東等 (2007) の「母音で終わる語の次に母音で始まる語がきたときに、その2つの母音が融合して同一の音節の一部となること」であり、語内母音融合は、「語の内部において、規範的には二重母音ではなく母音分立 (hiatus/hiato) を形成する2母音の連続 (ea, ao, oe など) または同一の母音の2連続

(aa, oo など) が、発音上二重母音または単母音となって同一の音節の一部となること」に従っている。

- 6) ピッチの下降と上昇を含む語の有意味語のペアを用いた。
- 7) 5歳から東京都在住であり、特段他の方言の影響は見られないと判断した。
- 8) RAE y ASALE (2011 : pp.336-337) の詳細については、高澤 (2023) の注5) において言及した以下のとおりである。1) 持続時間は二重母音よりも母音分立において長く、2) 二重母音においては、第一要素の母音から第二要素の母音へゆっくりと段階的に移行し、周辺母音 (vocal marginal/marginal vowel) の定常部は、母音分立のそれぞれの母音の定常部と比較して短く、3) 二重母音の周辺母音の第1、第2フォルマントは隣接母音に依存し、第2フォルマントの遷移カーブは、母音分立の2つの母音間の遷移カーブよりも際立つ。さらに、4) 周辺母音は、音節主音母音 (vocal silábica/syllabic vowel) ほど強く発せられないが、振幅は母音分立よりも二重母音で類似の傾向が示されるとされる。
- 9) 大高 (2016) において指摘されるように、二重母音と連母音の定義はあまり明確にはなされていない。本稿では、齋藤 (2011 : p.8) の視覚的なイメージ図に従い、二重母音よりも1) 第1要素と第2要素の母音の定常部が長く、2) 2つ目の母音への遷移部が短く、急であるものを連母音とした。
- 10) 日本語母語話者女性による発話において、「えい」の2回目の発話は、二重母音よりも連母音的な特徴が示された。
- 11) 母音連続を含む対象音節は2モーラから成るため、この持続時間の1/2の持続時間とモーラの平均持続時間は比較した。
- 12) 表5と表6において、イタリック体で示した数値を示す「揃う」の発話は、男性話者と女性話者ともに対象音節以外の [so] の音節に含まれる無声歯茎摩擦音の持続時間が長いことにより、[rou] の持続時間とほぼ同程度の長さとなったために、音韻的音節数による1音節の平均持続時間(B)よりも1モーラの平均持続時間(C)の母音連続を含む対象音節の持続時間(A)との差の絶対値が増加した。また、女性話者による「塩気」の1回目の発話においても、対象音節以外の「気」の音節が [ke:] と長音化したことにより、上記と同様の結果を示した。

法的視点から社会問題に迫る社会科・公民科教材の開発

— 多様な家族のあり方「同性カップルが子をもつこと」を考える —

三 浦 朋 子

Development of Teaching Materials for Civic Studies to Address Social Issues Encountered by Sexual Minorities from a Legal Perspective

— Thinking about a Diverse Family Structure: “Same-Sex Couples Having Children” —

Tomoko Miura

Abstract

The paper aims to develop civics teaching materials that consider ‘previously unrecognised family diversity through the challenges faced by sexual minority (LGBT) people’. Sexual minorities are socially restricted in various aspects of their lives, such as ‘family registers, marriage, medical care, nursing care, and inheritance’. This study, therefore, focuses on the challenges that arise when same-sex couples have children. Today, due to advances in medical technology and other factors, it is possible for same-sex couples to have and raise children. However, the legal system has not been able to cope with this at all. The question is now being asked: ‘What is the family?’ beyond traditional values and family values.

The following two points are made explicit in this paper based on the knowledge of the issues mentioned above—first, the significance and methods of examining social issues from a legal perspective. Second, it seeks to reiterate why discussing the problem of same-sex couples’ children in social studies is essential.

1. はじめに

本稿の目的は、性的マイノリティ（LGBT）の人々が抱える社会的な課

題の理解を通して、多様な家族のあり方を考える社会科・公民科教材の開発を行うことである。具体的には、同性カップルが子どもをもつときに生じる課題を取り上げる。日本では、同性婚が認められていない²⁾。しかし現実には、婚姻制度とは別に、同性カップルで子どもを授かり育てている人たちがたくさんいる。その背景の一つに、生殖補助医療技術の進展が挙げられる。卵子凍結、体外受精、顕微授精、代理母、子宮移植など、日本では認められていない（あるいは実用化していない）方法もあるが、子どもをほしいという希望が、同性カップルや独身者にも叶えられる状況がある。そこで本稿では、同性カップルが子どもを産み育てたいという希望と、社会の中での様々な壁があること、そしてそれを改善するために何が必要なのかを考える教材を検討する。

ある社会調査によると、日本国内で概ね5～9%がLGBT層であるという結果がある⁴⁾。LGBTという言葉だけみれば、その認知度は約8割と言われる。しかし言葉を知っていても、理解が深まっているとは言い難い。現実社会の中で、性的マイノリティの人々は、様々な社会的制約、不平等、権利侵害を受けて生活していることが多い。本稿ではこうした状況に対して、社会科・公民科がどう向き合えるのかを考えたい。これまでの社会系教科の授業では、性的マイノリティを取り上げた実践報告は決して多くはない。また、ほかの教科や領域（例えば、保健体育や道徳など）で扱われることもあるが、目的も取り上げ方も異なる。ここでは、「社会科・公民科で学ぶことの意義」に着目してみたい。

以上を背景として、本研究が明らかにしたいことは、次の二点である。第一に、性的マイノリティの人々が抱える課題を例に、法的な視点から社会問題を検討する意義と方法についてである。社会科・公民科では、法律制度や権利の学習、判例を用いた学習などを行うが、それらは既存の制度や権利の理解中心であったり、判決を正解のように扱う内容も見られる。そこで、本稿ではベースとなる授業構成案を示し、法的な視点で課題を整理し社会を捉える授業展開の方略を明らかにする。第二に、性的マイノリテ

ィの人々の課題を、社会科・公民科で取り上げる必要性についてである。他の教科や領域ではなく、この教科で扱うメリットとその発展可能性を提案したい。とくに今回のテーマである「多様な家族のあり方」に焦点を当てた学習は、社会科・公民科だからこそ可能な切り口があるといえる。私たちに最も身近な社会集団である「家族」の在り方が問われる新たな事態を、どう教材化できるのかを示したい。

2. 先行研究——教科書比較による中学社会・高校公民分野における性的マイノリティ及び「性の多様性」の扱い

先行研究として、性的マイノリティや「性の多様性」について、現在の中学校社会科公民的分野の状況を、教科書の比較により確認する。『中学校学習指導要領 社会編』では、「性的少数者、LGBT、SOGI、性の多様性、ジェンダー」等の用語や概念は、他の教科等と同様に一切出てこない。しかし、教科書を見てみると、表1の通りであった。6社中3社はまったく記載がなく、残り3社は日本国憲法の平等権の項目で取り上げている。学習指導要領の大項目「C 私たちと政治」、「(1) 人間の尊重と日本国憲法

表1 中学校社会科公民的分野における性的マイノリティの取扱い（筆者作成）

出版	項目	内容	資料や学習活動
A社	日本国憲法 「平等権」	性の多様性への理解	(資料) 渋谷区同性パートナーシップ証明書の見本と解説、証明書があると可能になることを調べる。用語解説にLGBT、SOGIの解説項目あり。
B社	日本国憲法	「LGBTについて考える場を広げる」	特設ページ。当事者と交流する中学校の取組みを紹介。用語解説で「LGBT」の項目あり。
	国際社会	子どもと女性の問題 「立ち上がる人々」	性的少数者(LGBT)に対する法的平等の確保が国際社会の課題として紹介。
C社	日本国憲法 「等しく生きる権利」	本文中に記述なし	(資料) 「LGBTなどの性的少数者にかかる広報資料(兵庫県宝塚市)」を掲載。
3社	記載なし		

の基本原則」における、個人の尊重や自由、平等などの権利を扱う箇所である。⁵⁾教科書によって扱われ方に大きな差があることがわかる。

さらに高等学校公民科の教科書ではどうだろうか。まず「現代社会」では11冊中4冊、「政治・経済」では9冊中2冊が取り上げている。⁶⁾前者は、

表2 高等学校公民科「公共」における性的マイノリティの取扱い（筆者作成）

出版	項目	内容	資料や学習活動
A社	公共的な空間における基本原理「人権保障の意義と展開」	LGBT などさまざまな性的少数者の権利保障	欄外にLGBTの解説。SOGIの紹介。
B社	公共の基本原則「憲法の基本的原理」	基本的人権の尊重／平等・自由・義務	差別の内容でLGBTの語句あり、欄外で用語解説。
C社	日本国憲法の基本的性格「平等に生きる権利」	性的少数者の権利保障	欄外にコラム。アメリカのトイレ、パートナーシップ条例、性同一性障害特例法。
D社	人権の尊重と日本国憲法「平等権」 〔特設〕多様化する家族	ジェンダー、LGBTへの配慮	平等権の項目説明の他に特設ページ「多様化する家族について考えよう」家族形態の多様化、LGBTと家族をもつ権利、女性カップルの子ども。
E社	社会の中の私たち「青年期と社会参画」	ジェンダーについて考えよう（見開き2ページ）	性的少数者(LGBT)、SOGI、同性婚、欄外コラムSOGIハラ例。
F社	公共的な空間をつくる私たち「誰もが生きやすい社会へ」	性的少数者の人権尊重	東京オリンピックの事例、性の多様性（グラデーションの表）等。
G社	〈教科書A〉法と規範の意義と役割「自由・平等と法・規範」	ライフスタイルと平等	LGBT、性同一性障害特例法。欄外に性同一性障害特例法の問題点を記載。
	〈同B〉公共的な空間をつくる私たち「個人の尊厳と自主・自律」、同上「平等に生きる権利と法・規範」	個人の尊厳と社会的存在としての人間 ライフスタイルと平等	二か所で取り上げる。LGBTの説明（写真つき）。同性婚やパートナーシップ制度の紹介。
H社	公共的な空間をつくる私たち「特集：多様性と包括」「社会の多様性」	さまざまな「多様性」 多様な性のあり方	二か所で取り上げる。LGBTの説明（写真付）。ジェンダーや性的マイノリティについて触れる。
3冊	記載なし		

「平等権と差別」の内容で取り上げており、「性同一性障害者、性的少数者」などの語句を文中に記すのみであった。1冊のみ「性同一性障害特例法」などの詳しい説明も載せている。後者も同様に、2冊とも平等権のところでは取り上げ、1冊は語句紹介、もう1冊は欄外でLGBTの詳しい説明を記載している。さらに2023年度からスタートした「公共」では、12冊中9冊が取り上げており、表2の結果となった。公共での扱いは量質ともに圧倒的に増え、近年の関心の高さが窺える。取り上げる場面や紙幅も特徴があり、平等権以外の項目で取り上げているものもある。とくにD、E、Fの3冊は扱いが大きい。

3. 教材研究——性的マイノリティと多様な家族のあり方

(1) 性的マイノリティの人々が抱える課題とは

本項では、はじめに性的マイノリティの人々が抱える社会生活上の課題について確認したい。憲法には「個人の尊重」や「法の下での平等」が定められているが、性的マイノリティの人々は「戸籍、婚姻、住居、医療、介護、財産、労働問題、親子関係、年金、相続など」、社会生活のあらゆるライフステージにおいて十分な保障がなされていない。保護の対象とされないことは、言い換えれば、その存在すらも法的・社会的には認めていないと言っても過言ではない。これらは当事者個人の努力や周囲の協力だけで解決できる事柄ではなく、社会全体で問題意識を共有し、改善のための議論や具体的な施策等が必要である。なかでも今回取り上げようとする「性的マイノリティの人々の家族形成の問題」は、より多岐に渡る。具体的には「結婚、妊娠、出産、子育て、親子関係、医療、教育」などの面で課題が生じている。例えば、同性カップルが子をもつこと（生殖補助医療、養子縁組、親権の問題等）は、伝統的な価値観や家族観を越えて、多様な家族のあり方を提起しており、既存の法制度が想定しない新たな状況を生んでいる。これらはカップル当事者だけの問題ではなく、子どもたちの権利や福祉にも関わる。すでに多くの子どもたちが存在していることを考えれ

ば、早急なルールの見直し、法制化を検討すべきだろう。

(2) 子どもを希望する同性カップルの現状

実際に同性カップルが子どもを授かるためには、いくつかの方法がある。

①養子縁組や養育里親、②自分たちで精子や卵子の提供ドナーを探す（精子バンク、友情結婚など）、③生殖補助医療（第三者からの提供、代理母）等々である。養子縁組以外は、遺伝上も血縁関係があるが、日本産婦人科学会の会告では、生殖補助医療の対象者は法律婚の夫婦に限定し、同性カップルは対象としていない。代理母も日本では認められていない。また2020年に成立した生殖補助医療法では、その改正案が検討されており、ここでも同性カップルが排除される可能性がある¹⁰⁾。選択肢が狭まれば、海外での医療やリスクの高いネットでの取引などに頼らざるを得なくなる。フランスでは、少子化対策の一環として、独身女性やレズビアンを不妊治療の対象としており、日本でも要望がある限り、もっと議論すべきであろう。何よりも、すでに同性カップルの間で育つ子どもたちの法的地位が、このまま不安定な状況に置かれ続けることを見逃してはならない。

一連の課題は、一言で言えば、現代社会の中で改めて“家族とは何か”が問われているといえる。自らの意思で家族を選ぶ“Chosen Family”（=選ばれた家族）という考え方がある。これは必ずしも血縁関係によるつながりだけではない家族の形があること、そして、その形は人それぞれであるという意味が含まれる。学校教育の中で、こうしたテーマを考える学習機会はこれまでなかった。そして社会科や公民科で「多様な生き方やあり方とは何なのか、それを保障する社会とはどのようなものなのか」を考えることは、今後一層求められる内容であると考えられる。

4. 法的な視点から社会問題に迫る授業構成

本章では、先行研究及び教材研究を踏まえて、法的な視点から社会問題に迫る授業構成の内容を以下の表3に示す¹²⁾。授業は、社会が変容すること

を前提として、その社会を動的に捉えて事実認識を行うこと、また課題の解決に必要な現行の制度やしきみなどを見直すことを特徴としている。社会を固定的なものとして学習するのではなく、新たな社会システムへと移行する過程として捉えられるように、授業を構成する。表3は、どのような社会問題に対しても適用でき、法やルールなどの見直しを介して、自分たちの未来の社会を形成する学習となる。また、社会の継続的な変容を前提としているので、第Ⅵ段階の先は、また新たに第Ⅰ段階へ移行し続けるサイクルとして位置付けている。

表3 法的な視点から社会問題に迫る授業構成（筆者作成）

段階	項目	内容	留意点
第Ⅰ	社会的な課題の存在を知る	現代社会の課題や論争を知る段階。当事者個人の問題ではなく、社会として考えていかなければならない課題であることを認識する。	個人的な好みや他人事で終わらない工夫をする。
第Ⅱ	個別具体的な状況の把握	第Ⅰ段階で把握した問題共有を踏まえて、個別具体的な問題状況、要望や要求の内容を理解する段階。問題に関わる様々な視点や立場を確認し、生徒に身近で切実な問題として捉えさせる。	内容を精選し生徒が主体的に追究できるようにする。
第Ⅲ	問題の背景にある社会的変化を知る	第Ⅰ・第Ⅱ段階で学習した内容の背景を理解する段階。なぜ問題が起きたのか等々を含めて、社会の大きな変化の流れを捉え、歴史的に振り返りながら現状の理解につなげる。	現在と過去、日本と諸外国など、比較の視点が出てくると背景を理解しやすい。
第Ⅳ	現在の社会システムの動き	問題状況に関連して、いまの社会システム（ルールや法制度）がどのようになっているのかを、条文だけでなく制度運用の実態と付き合わせて理解する段階。	前段階で形成された問題意識をもとに現在の社会システムを分析する。
第Ⅴ	解決策の検討	様々な解決策の可能性を検討し具体的な改善案を考える段階。解決策とは、制度の変更や新たなルールの策定、個人レベルでの意識改革、社会的な活動の実施など。	解決策の検討時にはいくつかの絞って考えさせてもよい。
第Ⅵ	新たな社会システムの形成	自分たちの考えた解決策や対応方法が社会に浸透することで、どのような社会の変化を望むかを考える段階。解決策を作り上げて終わりではなく、そのあとの状況を想定して考えられることができるようにする。	解決策の評価まで行えるとよい。可能ならばその時の評価の視点も出し合う。

今回取り上げるテーマを、上記の構成に即して表すと次のようになる。

表4 本時の授業構成（筆者作成）

第Ⅰ	LGBT とはどのような人々か、どんな課題を抱えているのかを知る。
第Ⅱ	子どもが欲しい同性カップルに焦点を当て、事例をもとにどのような困難な状況があるのかを理解する。可能であれば当事者らの話を聴く機会を設ける。
第Ⅲ	LGBT の人たちが歩んだ差別の歴史や生殖補助医療の発展などを取り上げる。
第Ⅳ	裁判事例等から、ルールの不備や該当する規定が存在しないことによる不安定な状況などを知る。
第Ⅴ	当事者や関係者らの意見や要望等を踏まえて、法改正など今後どのような選択肢が保障されるとよいかを考える。
第Ⅵ	自分たちの考えた解決策や案が社会にどのような変化をもたらすのか、新しい法やルールのある新これからの社会について、自分たちで評価してみる。

以上の授業展開をベースとして、以下では実践の内容について検討する。

5. 教材開発「新しい家族のあり方——同性カップルが子をもつことを考える」

学校 高等学校（実業高校）「選択現代社会」（3年生選択科目）
クラス 20名（男子7名、女子13名） 授業者 論文執筆者
授業実施日¹³⁾
<第1回> 2021年11月16日（火）1時間目 9:00～9:50 / 2時間目 10:00～10:50
<第2回> 2021年12月14日（火）1・2時間目 9:30～10:30（変則日程）
単元名「LGBTの未来：新しい家族のあり方～同性カップルが子をもつことを考える」

単元目標

1. LGBT や SOGI とはどのような人々なのかを知り、性の多様性について考える。
2. LGBT の人々の存在がどのように登場し、捉えられてきたのかを歴史的に理解する。
3. LGBT の人々が結婚し家族を形成する際に生じる課題に焦点を当てて、

法制度の不備を理解し、どのような解決方法が望まれるのかを考える。
(とくに同性婚や生殖補助医療、子育て等の課題)

4. 個人の尊重や平等、自由とは何かなどを、法の問題と結びつけて考察する。
5. 様々な事例について、他人事としてではなく、社会的な課題として認識し、かつ自身の家族観や子どもをもつことについて、考えるきっかけとする。

単元計画 (全4次)

第1次 性の多様性を知ろう、法律婚と同性カップルの権利 (第I段階)

第2次 LGBTカップルが子どもをもつこと (第II段階)

第3次 歴史的背景と現在の社会システムの課題を考える (第III、IV、V段階)

第4次 新たな社会システムの形成に向けた検討 (第VI段階)

単元の指導過程

	ねらい	学習内容・学習活動	資料・留意点
第1次 第1段階	LGBTやSOGIについて知る。 性の多様性を理解し自身の問題として自らに問いかける。 法律婚と同性カップルの権利を考える。	○LGBTやSOGIとは(定義の意味や内容を確認する。) LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender)。 SOGI (Sexual Orientation and Gender Identity、性的指向/性自認)。その他として、パンセクシュアル、クエスチョニング、アセクシャル、ノンセクシャルなども確認する。 ○性の多様性を知る「性のグラデーション(樹形図)、4つの性(身体の性・心の性・好きになる性・表現する性)」 ○法律婚と同性カップルの認められていること、ないこと(クイズ形式) Q1「日本では同性婚が認められているか」× Q2「世界で同性婚が認められている国は10か国くらい? (結婚と同等の代替制度を含む。)」× ⇒世界の国々の状況 Q3「同性カップルはパートナーの遺産を相続したり、遺族年金を受け取れる?」× ⇒法律婚との違い(配偶者控除など税制面での特典等) Q4「同性婚を認めないことは、憲法に違反するのではないか? (「法の下での平等(14条)」や「婚姻の自由(24条)」) △ ⇒同性婚訴訟の判決、パートナーシップ制度	ワークシート1配布 ○スライド資料 ・生徒の中に悩みを抱えている場合などを想定して、ここでは知識の確認を中心に行う。 ○〔資料1〕ひとの「性」ってなんだろう ・関心を高め事実関係を理解し現状を知る。 ○〔資料2〕性的指向に関する世界地図 ○〔資料3〕「同性婚が認められている世界の国・地域(年代順)」 ○〔資料4〕「同性婚 喜び舞う虹色の旗」朝日新聞、2021年3月18日朝刊

	ねらい	学習内容・学習活動	資料・留意点
第2次 第II段階	LGBTカップルが子どもをもつことについて考える。	○写真から読み取る。(ゲイカップルの子どもたち) 同性同士で子どもを育てている海外の事例を紹介する。 <同性カップルが子どもを産み育てることへの疑問> ・どのように子どもを授かるの? ・同性同士で子育てできるの? ・子どもの権利は守られている? ・法律に何か定めはあるの? ○LGBTカップルが子どもを授かり育てていくことを考える。(まんがでレズビアン、ゲイ、LGBTカップルが子どもを授かるまでの様子を理解する)	○スライド資料 ○〔資料5〕『まんがで読む 未来への選択肢 [拡大版]』抜粋
	実際の詳しい状況などを当事者から聞き各自の関心を高め疑問を整理する。	同性カップルの出産子育て支援団体「こどもまっぷ」代表の方から話を聞く。(20分程度) 望んでいる“かぞく”の形とは ○子どもを産む(精子提供、代理母、友情結婚) ○すでに生まれている子どもを迎える(養子縁組、里親、連れ子)	ゲストスピーカー スライド資料
	事実関係の理解をふまえた上で、どのような取り組みが必要なのかを考える。	<出産までに起きうる問題点>—当事者の視点から 1. ドナーの問題 精子バンクの未整備、精子不足、SNS等での個人間でのやり取り、子どもの出自を知る権利、法外な金銭要求等のリスクが大きいこと。 2. 病院の問題 同性カップルが不妊治療を行える病院は極めて少ない(学会の会告違反)、心理的負担(嘘をつく、本当のことを言えない、医師によるハラスメント)、経済的負担(不妊治療費はすべて実費) 3. 法的な問題 同性婚がなく共同親権も認められないため子どもの地位が不安定、産んでいない側と子どもは赤の他人で緊急時に対応できない、特別養子縁組は婚姻夫婦のみに認められ同性カップルは対象外、など。 4. 社会的な問題 法律などによって差別的禁止がなされていない、LGBTQへの理解が進んでいない	スライド資料で整理
		ゲストスピーカーとの質疑応答 問題点の整理 ☆3段階に分けて課題を整理する。 ①結婚＝同性婚が認められない⇒様々な権利の対象外(税金の配偶者控除、配偶者のための育児や介護休業、医療保険の被扶養者、相続、遺族年金)、パートナーシップ制度では不十分 ②妊娠・出産＝妊娠・出産を支援する制度が全くない。⇒精子・卵子の提供ドナーが少ない。医療提供体制や費用の問題。 ③子育て＝共同親権が認められない。⇒親子関係が保障されない。子どもの地位が不安定。緊急時の対応ができない。周りの人たちの無理解。 ⇒すべてに共通する社会的な問題(差別禁止)	スライド資料 表4「同性カップルが子どもを産み育てる過程での課題」
		<ワークシート記入>授業全体の感想、授業前後で変わったこと	

	ねらい	学習内容・学習活動	資料・留意点
<p>第3次 第Ⅲ・Ⅳ・Ⅴ段階</p>	<p>問題の背景にある社会的な変化を知る。</p> <p>現在の社会システム（ルールや法制度など）の動きと解決策を考える。</p>	<p>同性愛・LGBTに関する歴史的背景を知ろう 「同性愛への偏見や差別が歴史的にどのようにつくりだされ、それをどう乗り越えていこうとしているのか。」 ①宗教で否定された同性愛（キリスト教、イスラム教、ヒンドゥー教、仏教） ②犯罪化された同性愛（ソドミー法、ドイツ刑法175条） ③病理化による差別「同性愛者は病気であり、治療が必要」</p> <p>年表をもとに日本と世界の国々や国際社会の動きを対比する。 ⇒ゲイ解放運動、諸外国や国際社会の動向（同性婚容認など） ⇒日本での差別や性同一性障害特例法、パートナーシップ制度</p> <p>同性婚について考えてみよう ○前回のワークシートから、賛成意見の紹介 ・異性間と同性間で差をつけるのは平等でない ・同意があればよいはずなのに、法律が阻害するのはおかしい ・人の感情を法律でしぼるべきではない、等 ○同性婚に対する世間の見方は？ 3つの調査結果を提示し気づいたことを確認する。 ○反対する理由は何のようなものか？ ・伝統的な家族のあり方が失われる ・生殖に結びつかないから好ましくない ・社会秩序が乱れるという漠然とした不安 ・子の福祉に悪影響を及ぼす ・法的保護は必要ない、自由にしておいてほしい（当事者から） ・同性婚以外の保護方法で十分ではないか</p> <p>同性婚に関するグループディスカッション 同性カップルの裁判について判断してみよう 事例：精子を凍結保存後に男性から女性へ性別変更したAさんが自身の精子を使って産まれた子の認知を求めて国を訴えた裁判 〔現在も係争中〕 《原告＝訴えた側》 同性カップル側の主張 ①男性から女性に性別変更した40代会社員が子を認知できる地位にあることの確認 ②認知届が受理されなかったことにより被った精神的損害の賠償 「私たちは普通の家族。出産の時に立ち会ったり、保育園に顔を出したりしている。周りではLGBTの理解が広まっていると感じるが、国の理解が足りない。私たちの認知が通ったとしても、だれも困らない。」 《被告＝訴えられた側》 国側の主張 届け出の不受理処分は行政訴訟で判断する内容に当たらない。 「あなたがもし裁判官だったら、どのように判断しますか。」 子どもへの認知をく認める／認めない／わからない> ○類似事例の紹介 女性から男性に性別変更したAさんの女性パートナーが第三者から精子提供を受けて出産した子を認知できるかどうか。最高裁判決：法的婚姻関係があれば血が繋がらなくても認知できる。</p> <p>☆個人での意見記入後にグループディスカッション、全体発表。</p>	<p>ワークシート2配布 〔資料6〕年表「同性愛／LGBTに関する動き」 〔資料2〕再掲</p> <p>第1次の同性婚の賛否をふまえて、生徒の思考に揺さぶりをかける。同性婚が賛成多数だった場合、反対を補強する追加の補足資料を提示する。 〔資料7〕「同性婚に対する世間の見方は？」 「同性婚への否定的な意見」</p> <p>〔資料8〕「凍結精子「親子と認めて」」日本経済新聞、2021年8月20日朝刊 ※スライド資料で補足</p> <p>◎双方の主張を理解した上で、理由や根拠をもとにして議論する。 ・生殖補助医療の利用者としてグレイゾーン ・パートナーシップ制度の限界（共同親権なし） 現在も係争中でまだ判決は出ていないことを伝える。（※1）</p>

	ねらい	学習内容・学習活動	資料・留意点
第4次 第VI段階	新たな社会システムの形成	同性カップルが子どもをもてるようになった背景を知ろう。 <ul style="list-style-type: none"> ・医療技術の進展「生殖補助医療の進歩」 ・リプロダクティブ・ライツ（性と生殖の権利） 諸外国ではどのようにしているのか比較してみよう。 フランスの例「独身や同性カップルにも生殖補助医療の保険適用を認める（2021年6月8日）」⇒フランスでも反対の声は大きく、二年がかりで法案が成立した。 「同性カップルが子どもをもつことについてどう考えるか」 積極的に推進・どちらともいえない・慎重に対応すべき〔理由〕も併せて記入する。 ワークシート記入後にグループディスカッション、全体発表。	〔資料9〕フランスの事例「フランスで法改正！すべての女性に生殖補助医療を」madamefigaro 配信記事、2021年10月22日

〔※1〕授業時（2021年12月）に取り上げた裁判は、2022年2月28日に東京家裁より判決が出され、「法律上の親子関係を認めるのは現行の法制度と整合しない」として親子関係を認めず請求が棄却された。さらにその後、2022年8月19日東京高裁から「性別変更前に生まれた長女のみ認知を認める」判決が出された。

【出典】

- 〔資料1〕「多様な性を知ろう」（平成28年度岡山市市民協働推進モデル事業）
プラウド岡山・岡山市協働作成
<https://www.city.okayama.jp/kurashi/cmsfiles/contents/0000003/3039/000346235.pdf>
- 〔資料2〕「性的指向に関する世界地図」認定NPO法人虹色ダイバーシティ、2021年3月
https://nijibridge.jp/wp-content/uploads/2021/03/210312_marriagemap_F_ol.pdf
- 〔資料3〕スライド「同性婚が認められている世界の国・地域（年代順）」NPO法人EMA日本
<http://emajapan.org/promssm/world> HPを参考にした表を筆者作成
- 〔資料4〕「同性婚 喜び舞う虹色の旗」朝日新聞、2021年3月18日朝刊
- 〔資料5〕『まんがで読む 未来への選択肢（拡大版）』抜粋
https://www.okayama-u.ac.jp/user/mikiya/img/miraihenosentakushi_2019_3.pdf
- 〔資料6〕年表「同性愛／LGBTに関する動き」〔筆者作成〕
- 〔資料7〕石田仁著『はじめて学ぶLGBT 基礎からトレンドまで』ナツメ社、2019年、pp.149-150。
- 〔資料8〕「凍結精子「親子と認めて」」日本経済新聞、2021年8月20日朝刊
- 〔資料9〕「フランスで法改正！すべての女性に生殖補助医療を」madamefigaro.jp 2021年10月22日

<https://madamefigaro.jp/society-business/211022-ivf-france.html>

表5 2つのワークシートの内容

<p>ワークシート1 (全5問)</p> <p>【Q1】LGBTに関してあなたが持っているイメージや知っていること。</p> <p>【Q2】同性同士の結婚について、あなたはどのように考えますか。 選択肢<賛成・反対・保留>から選びその理由を自由記述</p> <p>【Q3】こどもまっぶ長村さんと茂田さんの話を聞いて、疑問に思ったことや感想など。</p> <p>【Q4】同性カップルやトランスジェンダーのカップルが、安心して子どもを産み育てる環境にするためには、まず何を行っていったらよいと思いますか。</p> <p>【Q5】今日の授業全体の感想（質問や感想、授業前と後で意識や考えが変わったことなどあれば教えてください。）</p>
<p>ワークシート2 (全4問)</p> <p>【Q1】同性愛やLGBTに関する歴史的な背景について、疑問や感想があれば教えてください。</p> <p>【Q2】自分は同性婚に<賛成 5 4 3 2 1 ・ 反対 ・ 保留> 同性同士の結婚に関する反対意見を踏まえて、再度あなたの考えと理由を教えてください。また、あなただったら相手への意見にどのように反論しますか。</p> <p>【Q3】裁判官にはどのように判断してほしいと考えますか。 子どもの認知を<認める・認めない・決められない></p> <p>【Q4】授業全体の感想 (質問や感想、授業前と後で意識や考えが変わったことなどあれば教えてください。)</p>

表6 【資料】同性カップルが子どもを産み育てる過程での法的な課題（筆者作成）

	結婚	妊娠・出産	子育て
内容	<p>同性婚が認められない</p> <p>↓</p> <p>様々な権利の対象外</p> <ul style="list-style-type: none"> ・税金の配偶者控除 ・配偶者のための介護休業 ・医療保険の被扶養者 ・相続 ・遺族年金 	<p>妊娠・出産を支援する制度が全くない。</p> <p>↓</p> <p>不妊治療の助成、精子バンク等の未整備、SNS等での個人間のやり取り、医療提供体制の不足、費用、医師の無理解やハラズメントなど</p>	<p>共同親権が認められない。</p> <p>↓</p> <p>生みの親でない方は戸籍上も他人（認知不可、養子縁組も不十分）、子どもの地位が不安定、緊急時の対応ができない、まわりの人たちの無理解など</p>
関連する法や権利	<p>日本国憲法13条（個人の尊重）、14条（法の下での平等）、24条（婚姻の自由）</p> <p>民法：財産、身分など</p> <p>刑法、所得税法、国民年金法、育児介護休業法、健康保険、等</p>	<p>日本国憲法13条</p> <p>生殖補助医療特例法</p> <p>育児介護休業法</p> <p>子の出自を知る権利</p>	<p>民法親権や認知に関する条文</p>

6. 授業の検証——ワークシート等の分析から

本章では、ワークシートや授業時の生徒の回答から、実践について「内容、方法」という二つの側面から検証する。なお、今回は執筆者が授業を行ったため、事前に担当教諭の授業参観や打合せ等を行い、生徒たちの学習状況や関心等を確認した¹⁴⁾。以下では、二つのワークシートから質問のいくつかを抜粋し、その回答を紹介する。なお紙幅の都合から、類似する回答はこちらで分類整理した。

人数の記載がないものは単数回答。

<ワークシート1、Q2>「同性婚の賛否」17名中1名の保留を除いて、全員賛成。

(理由)「異性愛者と同性愛者とで分けることは平等ではない」「当人同士で合意していることを法で阻むべきではない」「個人の自由を尊重すべき」等

<ワークシート1、Q4>回答内容が多かった順に示す。

・「憲法や法律で同性婚やその子どもについて、権利を保障する制度をつくる。」「当事者が不利益を被っているのになぜ法律をつくらないのかわからない。」等、制度や法律がないことや不備をつく内容。9名／・「(精子)ドナーの情報開示や精子バンク等の規則の義務付けを行う。」3名／・「LGBTについて理解する機会をつくる。」3名／・「小学校低学年からLGBTに関する倫理的・道徳的な教育を行う。」2名／・「同性カップルが子どもをもてることを知らなかったので広めていくことが第一だと思う。」2名／・「子どもを産んだ経験のあるカップルと交流する場を設ける。」／・「誰でも子どもを育てられる環境がそもそも整っていないので、根本的なところから見直す必要がある。」

<ワークシート2、Q2>「同性婚の賛否を5段階で回答」(20名中)

賛成度5が12名、4が2名、3が6名、反対や保留はなしであった。

(理由)「制度があることで幸せなら選択肢があった方がよい」「縛るよりも選択肢を増やすべき」「生殖だけが(婚姻の)目的ではない、反対意見がおかしい」等。

<ワークシート2、Q3>「裁判官の判断」(20名中)

認知を認める(14名)、認めない(1名)、決められない(5名)である。

(理由)「認める理由」・血がつながっているのだから認めてよい。血縁関係を重視。

16名

・子ども自身が親とみなしているのであれば、間違いなく親子なので、周りがとやかく言う必要ない。3名／・生物学的には親であることに間違いなく、法律は人の権利を守るためのものであって、人を不必要に縛るものではない。／・自分が子どもの立場だったら、両親とも親であると思うし、法律上家族になれないと言われたらかわいそう。

〔認めない理由〕・法律が追いついていない。／法整備が整っていないとトラブルが起こる。

〔決められない理由〕・届出を受理しないのは失礼すぎるし、おかしい。／認めたいけれど法律的に何がダメなのかわからないので決められない。／・今の日本は同性婚が認められていないので決めるのは難しい。

(1) 学習内容—法や制度がないことへの言及と必要性の認識

ワークシート1のQ4の回答では、表6に示した法的課題の理解や当事者の話などを踏まえて、法や制度がないことへの疑問や不条理さ、法をつくるべきとの提案に関する内容が圧倒的に多い。同性婚に関しては、権利として守ってくれる法や制度が何もないことが、いかに大きな問題であるかを認識した結果だといえる。また生徒にとっては、結婚や子どもを産み育てるといった当たり前に行けると思っていたことが、できないという事実へのインパクトが大きかったと思われる。現に生徒からは、同性婚や同性カップルが子をもつことに反対する意見はほとんどない。むしろ一人の力ではどうにもできない状況や悲しい思いをする人がいるのに、なぜ何も進まないのかという疑問や苛立ち、憤りの声が多かった。

(2) 学習方法—対立ではなく多様な意見を引き出すための議論

授業での同性婚の扱いを例にして、学習方法の特徴と結果を整理したい。まず、生徒の傾向として、1のQ2の結果からもわかる通り、賛成と反対で割れることはほぼなかった。授業では同性婚に反対する意見などを提示して揺さぶりをかけたが、あまり効果はなかった。おそらく生徒は、結婚の自由という権利を自明のものとして捉え、それを認めないことの方に問題意識を持っていたと考えられる。ただ一概に賛成と言っても、人によって理由や捉え方は異なる。そこを明らかにして議論した方が深まると考え、2のQ2で賛成を5段階に分けて選択させた。この結果、賛成度は5、3、4の順に多くなり、生徒間での違いが見られた。その後のグループ討論でも、何を重視した賛成なのかを議論することができていた。また、生徒の意見や感想には、「同性婚を望む人がいるのだから、選択肢を増やすことが大切だ」という内容が多くみられる。ここでの「多様な選択肢をもつ」という答えは、一見漠然としているが、法的な保護がないことを理解した結果として、それぞれが望む形を実現できる制度保障を求める意味で用いている。さらに時間があれば、生徒が言う多様な選択肢の中身を議論する

こともできよう。例えば、同性婚の立法化、パートナーシップ制度の充実、生殖補助医療法の見直し、LGBT 理解増進法など、個別の法や制度を取り上げて詳細な議論を行うことで、より具体的な社会像が描けると考えられる。

7. 今後の課題

(1) 法的な視点に着目すること

本稿でいう「法的な視点をもつ」とは、授業内で何か条文や法制度を取り上げればよいということではない。社会的な課題を追究する際に、多様な意見や考え、要望があることを知り、より良い方向へ改善する手段として、法や制度の見直しの必要性を検討し、新たな社会システムのあり方を考えていくことを意味している。今回の実践では、制度が全くない中でどのような事態が起きているのか、生徒たちが問題に気づき、「性的マイノリティの人々の課題を認識する」ことが第一であった。それらの認識が、6 (2) でも触れたように、法制度の必要性や多様な選択肢を持つことの重要性への理解とつながっている。つまり、生徒が社会的課題の背景にある制度の未整備による弊害に気づき、それを克服する必要性を訴え、法をより深く理解しようとする動機づけへと結びついている。今後、発展的な授業を構想するならば、もっと具体的な法律を取り上げて (例えば、パートナーシップ制度、生殖補助医療法、性同一性障害者特例法、等々)、条文の中の人権侵害に該当する事例など個別具体的に考えるなどの教材開発も行っていきたい。

(2) なぜ社会科・公民科で実践すべきか

「性的マイノリティの人々が抱える課題」や「同性カップルの子どもたちの問題」は、これまでの社会が想定していなかった新たな社会、多様な家族のありようを問う新しい問題であった。すでに様々な形の家族が形成されている。それにもかかわらず、いま現在、何の法的支援も保障もない。

デンマークでは、家族の形を 37 種類に分類して、脱少子化への対応にも結び付けているという¹⁵⁾。ところが日本では、政治も法もまったく対応できていない。多様な家族、親子のあり方に対して、どのような態度をとるか次第では、少子高齢化の進む日本にとっても大きな転換点になるかもしれない。このように、これからの社会のあり方に大きく関わる問題に対して、私たちは自らの考えを整理し、新たな知見を付け加えながら、同じ社会で起きている出来事に向き合っていく必要がある。そして、こうした切り口で性的マイノリティの人々の課題を扱うことができるのは、社会科・公民科以外にないと考えている。他の教科等のように、性の多様性を理解し差別をなくそうと訴えかけるのではない。問題を取り巻く社会的・公民科な状況、歴史的な背景を踏まえて、新しい社会を切り拓く観点から、問題を捉えることができるからである。また、既存の社会科・公民科の学習には、「個人の尊重、平等、自由、幸福追求」といった法概念を扱う事項がある。これらの問題をどう捉えるか次第で、このような学習も違った広がりを見せるのではないかと考えている。

8. むすびにかえて

今回の授業では、性的マイノリティの人々に関わる様々な課題の中から、同性カップルが子どもをもつことを取り上げた。まだ社会的には十分認知されていないばかりか、法整備も手付かずの課題である。実際に授業を終えて印象に残ったのは、生徒たちが異性愛者と同性愛者という区別に大きな隔たりを感じることなく、“人を好きであることに変わりはない”という意識で理解しようとしていた点である。見て感じたことを素直に受け止めて事実を捉えているようにも見えた。以下はある生徒の感想である。「LGBT って性的指向の話だから、私の中では婚姻の権利や差別の是正は、気持ちの整理やただ生きやすくなることと考えていた。でも、現実にはお金の問題、身体や家族のあり方の問題があって、「好きな人と一緒にいることを認める」のがゴールでないと分かった。もっと広い視野を持って考

えていきたいなと思いました。」より具体的に現実の状況を知ったからこそ、個人の私的问题としてではなく、多面的に社会の問題として捉えた発言である。

私たちが常識や当たり前と思っていることも、社会や教育をはじめ様々な影響を受けて形成されている。そこには視点を変えれば、全く違ってみえることもたくさんある。今回の事例では、生徒たちが先入観や固定観念にとらわれることなく、事実に向き合おうとする姿勢を持っていた。そして、性的マイノリティというだけで権利が守られない状況を知り、関心と疑問が生まれ、考えていこうとする実践であった。今後もこのような社会事象や問題について、社会の動きを整理しながら、広く教材化の道を探りたい。

注

- 1) 性的マイノリティを表す概念として、LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender) や SOGI (Sexual Orientation and Gender Identity、性的指向/性自認) がある。近年は LGBTQ+ (Questioning は自身の性自認や性的指向が定まらない、意図的に定めていない、+ は含みきれない多数のセクシュアリティのこと) と表記されることもある。
- 2) 同性婚は日本では認められていないが、全国各地で訴訟が提起され判決が出ている。世界では 2001 年オランダでの法制化を皮切りに、2003 年ベルギー、2005 年スペイン・カナダと徐々に広がり、アジア圏では 2019 年に台湾で初めて認められた。同性婚の制度的保障がないと、戸籍、財産、医療、税金、年金、相続等で、配偶者としての権利が得られず、様々な不利益が生じる。一部の自治体ではパートナーシップ制度を導入しているが、法的な婚姻に準じるものではなく、婚姻カップルが受ける税制や社会保険などの優遇措置、相続の問題等は適用外となる。
- 3) 一般社団法人こどもまっふ『Love makes a Family』2019 年
- 4) 電通「LGBTQ+ 調査 2020」では、20 歳から 59 歳の 60,000 人に行った結果、LGBT+ 層が 8.9% との結果であった。他にも同様の調査があるが、調査手法などにより結果の数値を単純に人口比には置き換えられないことを断っておく。「電通「LGBTQ+ 調査 2020」を実施」dentsu、2021 年 4 月 8 日
<https://www.dentsu.co.jp/news/release/pdf-cms/2021023-0408.pdf>

2022/8/28 アクセス

- 5) 3社の内容や分量には差があるものの、生徒の関心を引き出す資料や末尾の解説などが掲載され、資料を手がかりに内容を深めることが可能である。またB社は、国際社会の項目でも課題として紹介され、国際的な人権課題の一つとして認識を深める工夫がなされる。
- 6) 高校の場合は、同一出版社から2種類の教科書が発行されているため、冊数表記とした。なお、政治・経済の2冊は同一出版社から発行されたものである。
- 7) 同性カップルと子どもとの関係性では二つのパターンがある。一つは、前の配偶者等との間に子がおり、新たな家族を形成する場合（ステップファミリー）、もう一つは、これからパートナーとの間に子を望む場合である。前者は子の親権などが問題となるが、後者は子どもを望む段階から様々な問題がある。本稿では主に後者の事例を取り上げる。
- 8) 日本産婦人科学会会告「提供精子を用いた人工授精に関する見解」

<http://fa.kyorin.co.jp/jsog/readPDF.php?file=74/7/074070749.pdf#page=6>

2023/7/17 アクセス

2018年12月に行った岡山大学研究チームの調査結果によると、LGBTのカップルに対するAID（第三者の精子による人工授精）や、精子や卵子を凍結保存する生殖補助医療を、国内の4施設が実施していたことが明らかになった。「性的少数者カップルに人工授精など 生殖補助医療4施設で」朝日新聞、2019年10月28日夕刊／「子望むLGBTに生殖医療 指針想定外、4施設実施」日本経済新聞、2019年10月7日電子版

- 9) 2020年12月4日に「生殖補助医療に関する民法特例法」が成立した。当初から子の出自を知る権利や情報管理体制、精子・卵子・胚のあっせん等に関する規制などの議論は先送りされた。その間にもSNS等での個人間の精子のやり取りや、高額な医療費をかけた海外での代理母出産など、リスクの高い方法の利用は後を絶たない。また、生殖補助医療によって生まれた子との親子関係に関する裁判なども次々に起きている。
- 10) 「精子・卵子あっせんは許可制、売買禁止に…超党派議連が不妊治療ルール定める新法骨子案」読売新聞オンライン、2022年3月7日
<https://www.yomiuri.co.jp/medical/20220307-OYT1T50118/> 2023/7/17 アクセス
『「出自知る権利」など論点次々 不妊治療に第三者の精子・卵子 法改正案、同性カップルも焦点』朝日新聞、2023年1月15日朝刊
- 11) 2021年6月、フランスでは独身女性やレズビアンのカップルが不妊治療を

受けられる法制度ができ、子が出自を知る権利も与えられた。「レズビアンや独身女性、体外受精など不妊治療の対象にフランスで法案可決」BBC News JAPAN、2021年6月30日

- 12) 授業構成の研究は、別稿でも行っている。三浦朋子「社会的変容過程を動態的に捉える授業―「外国人の医療保障問題」を事例として―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第105号、2009年、pp.1-15
- 13) 本実践は、全部で4コマ分の内容を実施したが、2回目はテスト返却等があり60分で2コマ分の内容を実施した。なお、当日の授業の様子は、2022年6月10日放送のNHK ニュースウォッチ9でも紹介された。
- 14) 事前に得られた生徒に関する情報としては、「LGBT への関心が高い。本実践の直前に担当教諭のジェンダー平等の授業を受けている。生徒たちに極端な偏見や差別意識などは見られない。男女はこうあるべきという強い感覚なども感じない。自分の意見や考えを率直に話したり、素直に話を聴く姿勢がある。」等であった。
- 15) 「脱少子化へ家族再定義」日本経済新聞、2022年11月22日朝刊

亜細亜大学『学術文化紀要』刊行規程

(目的および名称)

1. 「亜細亜大学『総合学術文化学会』」会員（以下「会員」という）の研究成果を発表し、学術・文化の発展に寄与することを目的として、研究誌『学術文化紀要』（以下「本誌」という）を刊行する。
2. 上記研究成果とは、論文・研究ノート・書評ならびに資料等をいう。

(刊行)

3. 本誌の刊行は年2回とし、7月と1月に刊行する。

(投稿資格)

4. 本誌に研究成果を投稿する資格を有する者は、会員、非常勤講師（共通科目担当）、ならびに学外研究者・教育者とする。
5. 非常勤講師の場合は、会員の推薦を必要とし、編集委員会の議を経て、投稿を認める。
6. 学外研究者・教育者の場合は、会員との共同執筆の場合に限り、投稿資格を有するものとする。

(発行者)

7. 本誌の発行者は、「亜細亜大学『総合学術文化学会』」とする。

(投稿および掲載)

8. 本誌への投稿および掲載は、次のとおりとする。
 - (1) 和文投稿原稿の分量は、次のとおりとする。
 - 論文：400字詰め原稿用紙40枚以内
 - 研究ノート・書評・資料等：同上20枚以内
 - (2) 和文以外の言語による投稿の分量は、和文に準ずるものとする。

- (3) 投稿論文原稿については、本誌の質の維持・向上のため、査読審査を行うものとする。
査読の実施に関しては、別に定める「査読審査制度内規」によるものとする。
- (4) 原稿には、英文、その他の言語による題名およびローマ字表記による執筆者氏名を付記するものとする。
- (5) 原稿（書評、資料等を除く）には、英文、その他の言語による要旨 200 語程度を付するものとする。
- (6) 投稿論文原稿は、査読審査終了分から、順次、掲載可能最新号に掲載するものとする。
- (7) 資料原稿については、資料および本誌に掲載することの学問的意義を示す投稿者の意見を資料前文として記載するものとする。
- (8) 掲載原稿のゲラ校正は、原稿執筆者が行う。
- (9) 本誌に掲載された研究成果については、その抜き刷り 30 部を原稿執筆者に提供する。
30 部以上を希望する場合は、超過分の経費を原稿執筆者が負担する。
- (10) 投稿原稿の返却は行わない。
- (11) 本誌に掲載された研究成果についての質疑については、原稿執筆者において応ずるものとする。
- (12) 投稿原稿は、本誌の目的に照らして、編集委員の過半数が不適格と認めた場合には掲載しないものとする。

(原稿料)

9. 本誌掲載原稿の原稿料は支給しない。

(学術リポジトリ)

10. 本誌に掲載された学術論文等は、「亜細亜大学学術リポジトリ」へ登録し、公開するものとする。ただし、執筆者から、辞退の申し出があった学術論文等については、これを行わない。

(規程の改正)

11. 本規程の改正は、編集委員会の過半数の同意を得て行うものとする。

(実施)

12. 本規程は、平成 14 年 4 月 1 日より実施する。

平成 22 年 4 月改定

平成 23 年 11 月改定

平成 28 年 7 月改定

亜細亜大学『学術文化紀要』投稿要領

総合学術文化学会紀要編集委員会

1. 本誌に研究成果を投稿する資格を有する者は、会員、非常勤講師（共通科目担当）、ならびに学外研究者・教育者とする。非常勤講師の場合は、会員の推薦を必要とし、編集委員会の議を経て、投稿を認める。学外研究者・教育者の場合は、会員との共同執筆の場合に限り、投稿資格を有するものとする。
2. 投稿内容は、言語、情報、文化、体育、教育に関する論文・研究ノート・書評ならびに資料等とし、完結した未発表のものに限る。
3. 投稿論文原稿については、本誌の質の維持・向上のため、査読審査を行う。
4. 資料原稿については、資料および本誌に掲載することの学問的意義を示す投稿者の意見を資料前文（1000字程度）として記載する。
5. 原稿の掲載可否および掲載の時期は、編集委員会において決定する。
6. 投稿された原稿は返却しない。
7. 原稿は電子機器で作成するものとし、原則として和文原稿はA4判用紙に横書きで、全角40字×38行、和文以外の言語による原稿はA4判用紙に横書き、ダブルスペースで作成する。
8. 投稿の際は原稿2部と電子媒体（CDROM、USBメモリ等）を提出する。論文投稿の場合は、査読用のため2部の原稿のうち1部は著者名を削除すること。
9. 原稿の表題のページには論文・研究ノート・書評および資料等の区分を明記する。
10. 原稿の訂正が求められた場合、訂正済みの原稿1部とその電子媒体を提出する。ただし、訂正が軽微な場合は、原稿とその電子媒体を再提出

せず、校正の際に必要な訂正を行ってもよい。

11. 投稿者には抜き刷り 30 部を無料提供する。31 部以上希望する場合は追加分を投稿者の負担として増刷することができる。希望者は投稿時に追加部数を表題のページに朱記すること。
12. 投稿原稿の分量は原則として、論文の場合、A4 判用紙（横書きで全角 40 字×38 行）で 12 枚以内（図表、抄録、注などを含める）、研究ノートの場合、A4 判用紙（横書きで全角 40 字×38 行）で 6 枚以内（図表、抄録、注などを含める）、書評・資料等の場合、A4 判用紙（横書きで全角 40 字×38 行）で 6 枚以内（図表、注などを含める）とする。和文以外の言語による原稿の分量は上記和文原稿の場合に準ずる。
13. 原稿は白黒印刷されることを前提に作成する。学術的にカラー印刷が必要な場合は、カラー印刷の可否、印刷費用の負担等について編集委員会と協議を行う。
14. 欄外脚注は用いず、末尾注とする。
15. 挿図や写真（ポジに限る）は直接印刷できるような鮮明なものとする。
16. 原稿には、英文、その他の言語による題名およびローマ字表記による執筆者氏名を付記する。
17. 論文原稿と研究ノート原稿には、英文、その他の言語による 200 語程度の要旨を添える。日本語・英語以外の言語による原稿には、日本語あるいは英語による 1200 字程度の要約添付をお願いする。
18. 投稿原稿は、編集委員長に提出する。

平成 14 年 4 月制定

平成 15 年 12 月改定

平成 20 年 10 月改定

平成 21 年 10 月改定

平成 22 年 4 月改定

平成 25 年 6 月改定

平成 28 年 7 月改定

平成 30 年 6 月改定

亜細亜大学 総合学術文化学会会員名簿

(2023年9月 所属学部 五十音順)

学会会長：関口 勝

同副会長：松本 賢信

経営学部

安形 輝
浅野 麗
板垣 文彦
大山 岩根
小川 直之
鎌田 遵
小池 求
鹿内 菜穂
清水 淳
関口 勝
馬場 浩平
原 仁司
堀 玄
三門 準
吉田 律

経済学部

一山 稔之
大森 克徳
奥井 智之
杉瀨 忠基
立尾 真士
土屋 亮
長浜 尚史

法学部

池田 明子
稲本 唯史
今津 敏晃
佐藤 知乃
高澤美由紀
堀内 昌一
松本 賢信
三浦 朋子
八谷 舞

国際関係学部

青山 治世
池亀 直子
大野 亮司
金 賢貞
小竹 直子
田部井圭子
千波 玲子
東浦 拓郎
ブルックス, ミキオ

都市創造学部

石田 幸生
スカウテン, アンドリュウ

舖八景」図版解説（鈴木重三氏執筆）参照。

- (14) 『武江年表』享保一三年正月の条に「日暮里浄光寺宝山師、諸家の詩歌を求めて八景定む（中略）」として掲載がある。
- (15) 「四月、祭酒」大学頭」林信充、日暮里諏訪台に遊んで十二景の詩あり（十二景は筑波茂陰、秩父遠影、滝野川夕照、梶原村田家、王子深林、平塚落雁、鶴台秋月、染井夜雨、黒髪山残雪、豊島川帰帆、中里晚鐘、西原晴嵐）（『武江年表』享保一八年四月の条）。本文内括弧書きは、原本では小文字による二行割書。『飛鳥山十二景』刊本で「王子深林」とあり、『年表』が「王子深林」とするのは表記揺れか。
- (16) (14)の条の割書に「（前略）当所の十二景の詩はこれより後林祭酒の撰なり」とする。
- (17) 東京都北区立郷土資料館編『北区立郷土資料館シリーズ二三 飛鳥山』（東京都北区教育委員会 一九九二年）参照。
- (18) 碑文本文にしたがった。イザナギとイザナミの黄泉平坂における別離のとき、速玉男尊はやたまのみこととともに生まれた神で（『日本書紀』神代四、『古事類苑』神祇部四）、多くは「事解男命」と表記され、標準的読みは「こととけのおのみこと」か（『古事類苑』神祇部四等）。現在の王子神社では「事解こととけ之男命」とする。
- (19) 東京都北区教育委員会編『若一王子縁起』絵巻』（文化財研究所紀要」別冊一 教育委員会社会教育課発行 一九八八年）
- (20) 以下豊島氏については、『国史大事典』（吉川弘文館 一九七九―一九七）の同項による。
- (21) (17) 参照。
- (22) 新藤茂氏『五渡亭国貞 役者絵の世界』（グラフィック社 一九九三年）「不二都久葉あい／＼傘」作品解説参照。
- (23) 拙稿「芸能と演劇のあいだ——「六芸」に関する一考察」（『亜細亜大学学術文化紀要』三二二 二〇一七）

- (6) 以下、大石学氏『吉宗と享保の改革』（東京堂出版 二〇〇一年）、同氏編『享保改革と社会変容』（吉川弘文館 二〇〇三年）、同氏『徳川吉宗 日本社会の文明化を進めた将軍』（山川出版社 二〇一二年）、倉地克直氏『徳川社会のゆらぎ』（小学館 二〇〇八年）、深井雅海氏『綱吉と吉宗』（吉川弘文館 二〇一二年）参照。
- (7) 家宣は病を得たとき、幼少の我子家継（当時鍋松）よりも尾張四代藩主吉通を後継者とすべきか、そうでなければ摂政的存在とすべきか、侍講新井白石に諮問した。「家宣が」「御心地例ならず」など聞えしほどに（中略）ひそかに問はせ給ひしは（中略）「古より此かた、幼主の時、世の動なき事多からず。神祖「家康」三家をたて置せ給ひしは、かゝる時の御ため也。我後の事をば、尾張殿に譲りて、幼きもの、幸ありて、成人にも及びなん時の事をば、我後たらむ人の心に任すべき事也。但しはまた（中略）「鍋松が」成人にも及びなんほどは、尾張殿西城におはして、天下の事を撰行ひ給ひ、我後たるものの、不幸の事あらむには、尾張殿神祖の大統をうけつぎ給ふべきにや」（『折たく柴の記』中）。
- (8) 『鸚鵡籠中記』正徳六年四月の条によれば、当時の落首に左のような例があった。同書にはこの類いが百首近く列記される。
- 公方かきを紀伊国みかん植かへて 引残されし尾張大根
 此度は紀伊国みかんもぎ取て しなびて帰る尾張大こん
 水戸はなし尾張大根葉はしなび 紀の国みかん鈴なりぞする
 待まつる天下は終に紀伊の国 尾張の首尾は水戸もないこと
- (9) 大石学氏『享保改革の地域政策』（吉川弘文館 一九九六年）
- (10) (9) 参照。
- (11) 松野陽一氏・上野洋三氏校注『新日本古典文学大系 近世歌文集 上』（岩波書店 一九九六年）所収
- (12) 鍛冶宏介氏「近江八景詩歌の誕生」（『国語国文』二〇一二年二月）
- (13) 鈴木重三氏・山口桂三郎氏『浮世絵聚花』四「シカゴ美術館Ⅰ」（一九七九年 小学館）所収、原色図版Ⅰ七―一四「坐

結局のところ「飛鳥山十二景」は、名所題として知名度を獲得したとはおもわれない。飛鳥山を象徴する強力なサインとなったのは、石碑のほうである。成島錦江は、碑文中に為政者吉宗を賞賛する文言を盛り込み、はじめ御三家から入って將軍となったその出自を正統化する要素をも巧みに滑り込ませた。訪れた人々は石碑を囲み、碑文を読もうとし、そのありさまがくり返し浮世絵に描かれる。石碑を記号化したのは、浮世絵の功績といわなければならぬ。近世期を通じて、それらのすべてに吉宗の仁徳なるものが揺曳した。

いま飛鳥山に出かけて、享保改革についておもしろい起こす者は限られるだろう。人々を引きよせるのは、そこに生み出された花見と遊樂のイメージである。名所空間とは、政策や公共事業よりも多く、文芸の力が作用して成立するという一例である。

注

- (1) 高橋理喜男氏「太政官公園の成立とその実態」(『造園雑誌』三八―四 一九七四年)
- (2) 当該布達により、東京には、浅草、上野、芝、深川、飛鳥山の五箇所が公園がうまれた。東京都都市整備局都市づくり政策部広域調整課編集『東京の都市づくりのあゆみ』(同課発行 二〇一九年) 参照。
- (3) 『文政一三年(一八三〇)成、昌平坂学問所地理局編『新編武蔵風土記稿』卷之一八等による。「東国三十三国稲荷絵司」[「関東稲荷絵司」とも]。
- (4) 寛文二年(一六六二)刊『江戸名所記』卷七等による。のちエノキの大木は失われ、かわりに装束稲荷神社が造営された(現在北区王子二丁目)。
- (5) 矢田挿雲『江戸から東京へ(一)』(中央公論社 一九七五年、原著「報知新聞」連載 一九二〇―二三年)

飛鳥山の北の方、音無河を隔てあり（中略）当社はすへて紀州熊野山の地勢を写し、前に音無川の流をうけて風色真妙なり。花の時は花をもて祀といへる。神意に因にや。社頭に多く桜樹を植て、春の頃は境内殊に觀賞ありあり。亦冬月雪の眺望も他に勝れり

王子稲荷の社

同北の方にあり。往古は岸稲荷と号しにや（中略）当社は遙に都下をはなる、といへども、常に詣人絶す、月毎の午の日には殊更詣人群参す。二月の初午には其賑ひ言もさらなり。飛鳥山のあたりより旗亭さかや、貸食舗、或は丘に對し、或は水に臨むて軒端をつらねたり。実に此地の繁花は都下にゆつらず（五卷一五冊）

王子・飛鳥山は、台地と眺望、溪谷と水の流れという地勢に恵まれ、寺社を核とする歴史的由緒を備えていた。享保改革諸政策の展開に際し、都市対策と江戸周辺地域再編成のなかで、江戸近郊の開放的な地という条件に適ったことから、この地にグリーンベルトの一つが設置されることになった。広範囲への植樹は、整地や利水を含む大規模な普請となり、多くの人足を要しただろう。それ自体が一つの公共事業であった。

他方、「飛鳥山十二景」制定には文学的アプローチという性質がある。文化政策ともいえるだろう。吉宗自身は六芸的教養(23)に関心をもたなかったが、將軍のブレーションたちは、瀟湘八景・近江八景に集約される名所題の方法をじゆうぶん(24)に心得ていた。またやや高度な主題操作となる、「見立」を介した座敷八景についても、演劇を通じて市民たちへの受容があった。

の王子まで花や見にこん雪や見にこん」との狂歌が入る。北斎（北斎辰政）はまた、寛政一二年（二八〇〇）刊の狂歌絵本『東都勝景一覽』には春の「飛鳥山」を描いている。大本の見開き中央に石碑とそれに見入る人々が描かれ、四首の狂歌のうちに「巴曲亭桃李／飛鳥山日はくるゝとも花の雪照らしてよまん 碑いしづみの文字」とある。このようにして石碑は飛鳥山の象徴的指標となり、たとえ画面の端に小さく描いてあるだけでも、それで飛鳥山だとわかるようになるのである。⁽²²⁾

天保年間（一八三〇—四四）刊の『江戸名所図会』になると、この地の殷賑は極まったようだ。吉宗の企図は完全に実現された。

飛鳥山

数万歩に越たる芝生の丘山にして、春花、秋草、夏涼、冬雪、眺めあるの勝地なり（中略）元文の頃、台命によつて桜樹数千株を植させらる（中略）年を越て花木林となる（中略）殊にきさらき、やよひの頃は桜花爛漫として尋常の観にあらず（下略）

飛鳥橋のあたりは、貸食舗りょうりやの亭造壯麗にして、後亭さしきのまへには皎潔たる音無川の下流をうけて、生洲をかまふ。この地はるかに都下を離るといへども、常に王子の稻荷へ詣する人こゝに憩ひ、終日流れに臨むて宴を催し、沈酔するも多し（後略）

王子権現社



図版D 勝川春潮画「[飛鳥山花見]」三枚続（東京国立博物館所蔵）
 [同館研究情報アーカイブズ <https://webarchives.tnm.jp/> による]

屋一〇軒の営業が許されてより、この地の遊興施設は漸次増加し、天明二年（一七八二）以降、別当寺金輪寺がサクラの増植や補植を含む管理をまかされ、飛鳥山の実質的な経営者となる。⁽²⁾ やや先走るが、『武江年表』「寛政年間記事」に「○寛政十一年「一七九九」春より、王子料理屋海老や扇屋見せ開きあり」とある。どちらもほどなく高名を馳せた料亭である。王子焼で知られた扇屋は、いまでも当地の小型店舗にその名と品をとどめている。

天明年間（一七八一―八九）の出版と推定される浮世絵に、勝川春潮画の大判錦絵三枚続「飛鳥山花見」がある【図版D】。これは石碑をもっとも印象的に――碑本文が判読できるのではとおもわせるくらいに描いた作例であり、為政者への忖度さえ感じられる。同じころに出版された勝川春朗（のちの葛飾北斎）の小判錦絵に「飛鳥山暮雪」（東京国立博物館所蔵）は、タイトルからして八景物で、おそらく江戸近郊の風景を選んだうちの一枚であり、全部で八枚組のシリーズに疑いない。春ではなく冬の飛鳥山だが、近景の美人二人に対し、遠景に雪の積もった石碑を描き、「あすかやま狐の尾久



図版C 西村重長・鈴木春信画『絵本江戸みやげ』2編6巻「あすか山花見のてい」
(国立国会図書館所蔵)

目をかぎりにして。尾久村の農業。民の籠も賑はしく。ことさら此花は「空白あり」尊き徳を下し給ひて。芳野の花をうつし植させ給ひしよし。実に花形尋常に異なり。色か香ばしくして。吉野山の。春の景色も。大□には過じと。春の永き日をおしみて。ゆふくれに宿にいそぎぬ

(二編六巻)

上野よりこの地の花見のほうが新しい流行となつて、いることがわかれる。ぬかりなく吉宗の施策と仁徳にも筆を走らせている。絵には、広々とした飛鳥山で、人々がおもいおもいに散策する様子、実際に毛氈を敷いて飲食している様子、そして石碑のまわりに集まって難読漢文を読もうとしている様子が描写される。

「飛鳥山十二景」の享保一八年、飛鳥山に水茶

○王子神社 王子村（中略）別当（中略）金輪寺。

熊野三所勧請（中略）寛永十一申戌、嚴命により御造宮（中略）江都にての雪の名所也

○王子稲荷社（中略）関八州稲荷の統領（中略）毎年十二月晦日の夜、八ヶ国の狐此所にあつまり狐火をとます。
この火にしたがひて田畑のよしあしを所の民うらなふ事ありと云（卷三）

再び『武江年表』によれば、寛保三年（一七四三）三月の条に「○飛鳥山の花を押花といふものにして、最勝上人より冷泉家（為村卿）へ参らせられける（後略）」とある。冷泉為村は、靈元院から古今伝授を受けた歌人であり、飛鳥山の文芸的なプロモーションが続けられていたことがわかる。同年にはもう一件「○同日「四月朔日」より王子権現同稲荷開帳」とあり、明和五年（一七六八）に「○二月二十日より、王子権現稲荷明神開帳」、同八年にも「○同「二月」二十日より、王子稲荷明神開帳」とみえる。権現・稲荷ともおりおり開帳をおこなったが、江戸後期にかけては稲荷信仰が浸透し、王子稲荷への二月の初午詣が盛んになっていく。

飛鳥山碑が絵画化された早い例に、宝暦六年（一七五六）刊、西村重長（および鈴木春信）画の半紙本『繪本江戸みやげ』「あすか山花見のてい」【図版C】がある。絵本はまた左のように述べる。

飛鳥山花見

春のいとゆふ長閑なりし折しも上野の花もふるめかし。いざや飛鳥の花見にまからんとて。毛氈弁当さゝゑなど取もたせて。駒込よりあすか山にいたり。四方を詠やれば。北の方荒川の流白布を敷たるがごとく。足立の広地。

代にも旗本となった流れがあった。

王子権現は初代家康によって將軍祈願所と定められたという（『新編武蔵国風土記稿』卷之一八）。碑文は後半にかけて徳川氏に言及しはじめ、三代家光の功業にもふれる。『武江年表』によれば、寛永一二年三月の条に「○王子権現社、芝神明宮、西久保八幡宮、目黒不動堂等御造営あり（何れも御再建なり）」と見え、また元文二年八月の条には「○飛鳥山へ桜樹を植ゑしめらる。同所へ碑立ち、鳴鳳卿碑文を撰す（後略）」とある。この年、王子・飛鳥山は行楽空間として貴賤の老若男女に開放された。この地は正確には旗本領であったが、このとき権現の所領となり、金輪寺宥衛がそれを感謝してこの石碑を建立したように理解されるが、要するにすべては吉宗の存意である。

鳴鳳（錦江）は將軍の侍講であり、碑文の真の目的は、吉宗の治世全般とその仁徳を賞賛するところにある。

『江戸名所記』、『江戸雀』、『紫の一本』では、金輪寺と王子両社は知る人ぞ知る江戸北郊の神社ではあったものの、飛鳥山は名所としてはまったく認識されていなかった。享保一七―安永元年（一七三二―一七三二）刊の地誌『江戸砂子』によりやく桜の名所として掲載され、情報も多くなる。

○朝香山「飛鳥山」 王子権現のこなたなる芝山（中略）佳景の地なり。近年御用の桜樹数千株うへられて、さかりのころは風景ますくすぐれたり（後略）

○岩屋弁天 金剛寺（中略）

滝あり。高さ二丈ばかり（中略）是に不動の尊形あり。



図版B 安政4年刊本『飛鳥山十二景』碑文模刻（国立国会図書館所蔵）

年記は「元文丁巳之秋」（元文二年）。末尾に「奉
 祠金輪寺住持権大僧都省衛立／東都図書府主事鳴
 鳳卿代撰并書」（鳴鳳卿は中国風の記名）とある。
 碑文前半では飛鳥山の起源が紹介される。この
 地は熊野信仰を通じて、紀州出身の吉宗とつな
 がるのである。なお、豊島氏（および葛西氏）の
 祖は桓武平氏の流れをくむ秩父武常であり、生没
 年不詳ながら、源義家配下で前九年の役（一〇五
 一―一〇六二）・後三年の役（一〇八三―一〇八七）に従軍
 した。⁽²⁰⁾このおり義家が王子社の前身に甲冑を納め
 たとの伝えもある（『新編武蔵国風土記稿』巻之一
 八）。武常の子孫は源頼朝と鎌倉幕府に仕え、う
 ち豊島氏は、弘安五年（一二八二）以後、武蔵国
 豊島郡石神井郷を本拠とした。南北朝時代には鎌
 倉公方・関東管領に仕え、文明九年（二四七七）
 の太田道灌の攻撃により勢力を失ったが、江戸時

江（前述、別号鳴鳳）の手になり、高踏な文体は当時から難読で知られた。この碑はいまもその場所にあり、腕ほどの距離にまで近づくことができるが、碑面の判読は、拓本にでもよらないかぎり困難のようであった。『飛鳥山十二景』安政四年（一八五七）刊本の系統に、碑文模刻の掲載がある【**図版B**】。

ここにも誤読が含まれるらしいが、内容の概略は以下のようにまとめることができる。⁽¹⁷⁾

(一) 『熊野三神伝記』によれば、熊野三神とは伊弉冉尊、伊弉諾尊、事解王子であり、事解はべつに飛鳥に祠をつくって祀った。

(二) 『若一王子縁起』⁽¹⁹⁾によれば、鎌倉後期元享年中に豊島氏がこの地に熊野の神を勧請した。王子、飛鳥山、音無川の名は熊野にちなむものである。

(三) 社殿は寛永年中（一六二四—四四）、三代家光公の命により修復され、このとき飛鳥の祠を権現へ遷したため、名だけが飛鳥山に残っている。三狐祠（王子稲荷）は権現より北の草むらにある。

(四) 元文二年（一七三七）三月、我君八代吉宗公は王子権現に飛鳥山を寄進し、この郊外の地は神の郷となった。君の明德は名高い。

(五) 吉宗公が紀伊国よりお出ましになり、荒地だった飛鳥山を整備し、花木数千株を植えて、花木は林へと生長した。花をもって春を祝福するのは神々のためか、そうでなければ国家の信義の象徴である。

(六) 王子権現・稲荷ともに繁栄し、飛鳥山は美しく、国民は將軍の仁を慕い、天地神明の神はその徳をうける。このことを千年の模範として石に刻む。

鳥川は荒川の一部の呼称、鶴台は飛鳥山から東方の遠景となる国府台（現千葉縣市川市）、黒髪山は日光男体山の別称である。

遠影、夕照、落雁、秋月、夜雨、帰帆、晚鐘、晴嵐は近江八景にそのままですが、筑波茂陰と黒髪（山）残雪は日暮里八景と重複し、残り二景には田家、深樹が加えられたということになる。信充の「飛鳥山十二景」は、日暮里八景の影響下に成立したものであることがわかる。『武江年表』享保一八年四月の条には、日暮里十二景として、右の「飛鳥山十二景」が同じ順序で掲載されている。¹⁵日暮里と王子は地理的にさほど離れていないにせよ、詠み込まれた王子・滝野川ほかの地名は、飛鳥山の地によりふさわしく、「飛鳥山十二景」には和歌も刊本も存在することを考えると、両者は混同されることがあったか、『武江年表』の記載にとりちがえがあるようにおもわれる。¹⁶

「飛鳥山十二景」は、名所題という手法を用いて、とりわけて文学的な意義をこの地に付与しようとしたものである。八景を上まわる十二景が設定されたところには、近江八景にも勝る名所を創出しようとする意気込みがうかがわれる。信充は父信篤（鳳岡）からその職を世襲した官儒の最高責任者であり、信篤は吉宗のブレインの一人でもあった。ここにはすべて吉宗の意向が働いていたはずである。大学頭信充の「飛鳥山十二景」制定は、この地を江戸の新名所にしようとする、為政者による振興施策の一環であったといえよう。

四 飛鳥山碑

「飛鳥山十二景」に続き、元文二年（一七三七）には、吉宗の徳を讃える石碑が山頂に建立された。碑文は成島錦

掛の帰帆」と八景のすべてが含まれる。つまり座敷八景のテキストとしての成立は、享保七年まではさかのぼりうることになる¹⁵。

江戸への伝播は、享保一八年十一月、江戸中村座上演の歌舞伎『柳葉旭源氏』の役者絵（奥村利信画、細板漆絵、ボストン美術館所蔵）に確認することができる。この絵のなかには「金沢の御所座敷八景」が描かれ、「かゞみたての秋の月」、「ことぢのらくがん」、「とけいのばんしやう」、「あんどうのせきしやう」、「てぬぐいかけきはん」、「ぬりおけのほせつ」、「だいのすよるのあめ」と七つまでが文字としても摺り込まれ、六つまでが描き込まれている。これは先行作品『東山殿室町合戦』を取り込んだものに相違ない。人形浄瑠璃と歌舞伎は同時代の芸能として深く交渉し、浄瑠璃の正本は出版されて広く流通し、役者たちも上方と江戸を往来して狂言を持ち運んだ。

本格的な絵画化は鈴木春信画の浮世絵シリーズ『坐鋪八景』（明和三年（二七六六）頃刊）を待たなければならぬが、享保期の東西劇壇における座敷八景の演劇化は、もともととなる近江八景が、このころすでに周知のものとなっていたことを意味する。「飛鳥山十二景」制定の前年となる享保一三年の日暮里八景（筑波茂陰、黒髪残雪、前畦落雁、後岳夜鹿、隅田秋月、利根遠帆、暮莊烟雨、神祠老杉¹⁶）のごとく、一八世紀以降、江戸のあちこちにいくつもの八景が設定され、しばしば浮世絵の画題ともなった。十二景は変数のようなものであり、三十六景や百景もあった。刊本によれば「飛鳥山十二景」とは、筑波茂陰、秩父遠影、滝野川夕照、梶原村田家、王子深樹、平塚落雁、鶴台秋月、染井夜雨、黒髪山残雪、豊島川帰帆、中里晚鐘、西原晴風¹⁷である。滝野川、染井、中里、西原（西ヶ原）などはいまも北区内外にある地名で、梶原村は当時当地の村名、平塚（村）も同様で中世豊島氏の本拠地、豊

あつき日の光りもやかてうす物の扇や絵かく松風の声

行燈夕照

花の枝にかけて詠めん暮おしき夕日を残すあんどの影

塗桶の暮雪

綿そとはいさしら雪の夕へかな払へと袖につもるけしきは

琴柱落鷹

ふきといふも草葉のつゆの玉琴を手ならず袖に冥加あらせたまへ

「鏡台秋月」は、鏡台にかけられた丸く明るい合せ鏡を秋の月に見立てたもの、「琴柱落鷹」は、箏の琴の胴上に立てられて調弦の役割を果たす琴柱の斜めの連なりをV字飛行する渡り鳥の編隊に見立てたもの、というぐあいである。なお台子は茶の湯の棚物、悦架は手拭掛である。機知に富んだ発想であり、もとの近江八景を心得ていてこそ、これらを十全に楽しむことができる。

『狂歌机の塵』は貞柳の遺稿をまとめて享保二〇年に出版したもので、座敷八景狂歌の成立は、その刊年よりも早かったはずである。貞柳の弟、浄瑠璃作者紀海音（きのかいおん）（二六六三—一七四二）の作品『東山殿室町合戦』（享保七年（一七二二）大坂豊竹座初演）中に「ざしき八景」の段があり、詞章には「鏡台の。秋の月」、「扇のせいらん」、「とけいのばんしやう」、「台子のよるの雨」、「ぬりおけのほせつ」、「琴柱のらくがん」、「あんどこの影夕照」、「手ぬぐい

ここから展開した興味ふかいバリエイションに座敷八景がある。これは現実の風景ではなく、韻文のジャンルで主題操作の技法として用いられてきた「見立」^{みなたて}によって、座敷のうちに近江八景を探すというものである。座敷八景の下の二文字は、やはりみな近江八景と共通する。瀟湘八景とも共通することになるが、直接的には近江八景から採取されたと考えるべきである。文字化したのは大坂の狂歌師鯛屋貞柳^{たいやていりゅう}（油煙斎、一六五四—一七五四）で、『狂歌机の塵』に次の八首の掲載がある。

座敷八景

台子夜雨

釜のにへきけはさなから夜の雨大黒庵のむかしをそおもふ

鏡台秋月

鏡台の蒔絵にみゆる松のうへにくもらぬ月のかけはまんまる

時計晚鐘

むつこともまたつきななくに打時計恋しらぬ身やつくり初けん

悦架帰帆

手水鉢風のかけたる手拭は丸にやの字のほのみゆる哉

扇子晴嵐

○本、マツ、カエデも一〇〇本が、享保五、六年にかけて飛鳥山と周辺に植樹された¹⁰。飛鳥山には吉宗の旧領紀州吉野につながる〈新吉野〉のイメージが、音無川の対岸から飛鳥山を臨む舞台を京都清水寺にならって設けた金輪寺には〈新清水〉のイメージがそれぞれ付与され、『新編武蔵国風土記稿』巻之一八、サクラも生長した同一八年（一七三三）には、飛鳥山に水茶屋の営業が許可された（後述）。

同年四月上旬、林大学頭信充（榴岡）がこの地に遊び、一二の名所題を設定して一二篇の七言絶句を詠んだ。同四年には芥川寸章らが和歌一二首を添え、これらは板行もされた。幕末安政四年板本の系統には、信充の序、漢詩一二篇と和歌一二篇、十二景の挿絵、飛鳥山碑（後述）碑文の模刻、竜崎友賢の跋などがそろって『飛鳥山十二景』がある¹¹。

本朝におけるポピュラーな名所題には近江八景があり、そのもとをたどれば中国の瀟湘八景がある。瀟湘八景は名勝洞庭湖（湖南省）をとりまく八つのすぐれた景色——瀟湘夜雨、平沙落雁、煙寺晚鐘、山市晴嵐、江天暮雪、漁村夕照、洞庭秋月、遠浦帰帆——が詩画題となったもので、北宋の宋迪によって描かれたのがはじめとされる。この日本的受容が近江八景で、瀟湘八景になぞらえて、都に近い大きな湖である琵琶湖の周囲に八つの風景を設定した。すなわち石山秋月、勢多（瀬田）夕照、粟津晴嵐、矢橋帰帆、三井晚鐘、唐崎夜雨、堅田落雁、比良暮雪で、下の二文字がみな瀟湘八景と共通である。その初出は、寛永の三筆の一人として名高い関白近衛信尹（二五六五—一六一四）の和歌巻であった¹²。瀟湘八景自体が本朝詩画の主題となることもあるが、近江八景のほうがはるかに人口に膾炙した。

これと並行して江戸近郊の東西南北に計画的に緑地帯が形成された。すなわち東郊の隅田川堤にはサクラ、モモ、ヤナギが植樹され、西郊の多摩郡中野村には紅白のモモの植樹により桃園が出来し、南郊の品川御殿山にはハゼ、ヌルデ、紀州吉野山のサクラの種子が、そして北郊の王子・飛鳥山にサクラ、マツ、カエデが植えられ、いずれも花見で有名になっていく。墨堤には鷹狩の際の上場（上陸場）があり、中野でも鷹狩のおりにモモの自生が認められ、御殿山には鷹狩の休憩所があり、飛鳥山に足を運んだのも鷹狩が目的であり、そのとき接待したのが御膳所金輪寺であった。

このようにして江戸の東西南北に出現したグリーンベルトは、市中の地面の約六割を武家地、約二割を寺社に占拠され、残り二割の下町に集住していた五〇万の町方——超過密環境に暮らす人々に、開かれた公共空間として提供されたのである。

三 「飛鳥山十二景」制定

明暦大火（一六五七）後、江戸城内でも御三家の屋敷を城外に移転させ、城内に火除地を設けたが、ここに吹上庭園が造営されることになり（現吹上御苑）、綱吉のころには遊覧にたえる「花園」が作事されていたらしい（『徳川実記』常憲院殿御実記巻五、七、八、九）。実学を好んだ吉宗は、サツマイモや、矢を製作するためのミツマタダケ、マダケ、その実から蠟を搾るためのハゼなど、殖産興業のための植物を吹上に試植、移植させ、同時に吹上にサクラやカエデの実生を見出し、苗を育てさせた（『徳川実記』有徳院付録一六、一七）。これらを含むサクラが計一二七

請する性格のものであった。

財政再建にあたっては儉約、年貢増徴、新田開発の方針が採用され、「米価安の諸色（米以外の消費物資）高」という物価問題には、仲間組合の形成、貨幣改鑄、堂島米市場の設立などをもって臨んだ。都市政策は本稿のトピックに大きくかわる。この方面で、江戸町奉行等を歴任して吉宗をささえたのが大岡忠相ただすけ（一六七七—一七五二）である。

首都となった江戸は拡大を続け、正徳三年（一七一三）には九三三町が町奉行の支配下に入り、延享二年には一六七八町に達した。享保年間（一七一六—一三六）の調査によれば町方人口は五〇万以上、これに推定される武家人口を加えると、当時江戸の総人口は約一〇〇万と試算される。巨大化はさまざまな都市問題をうんだ。いろは、四七組の町火消の創設や、火除地や火の見櫓の整備、小石川養生所の設置による貧窮者対応、岡場所（私娼窟）の取締などは市中対策の代表的なものである。

また市外から関東一円（関八州）の地域は、鷹場制度を通じて再編成が進められた。⁹⁾綱吉以降、生類憐れみの令とのかかわりから中止となっていた鷹狩を、吉宗は早々に復活させた。そこには家康回帰の精神もあった——家康が鷹狩を盛んにおこない、そこに政治的・軍事的意図を多分に含ませたと同様、吉宗にとっても紀州藩主時代から好んだレクリエーションであるとともに、視察や巡見を兼ねるものだった。やがて半径五里以内の地域（いわゆる江戸十里四方）は將軍家の、半径一〇里まではおもに御三家の鷹場となり、その外縁は捉飼場（將軍の鷹の訓練場）となった。これらは幕府支配の強化を意味する。

とくに尾張吉通（一六八九—一七二三、継友の兄）は英邁で知られ、家宣にも厚遇され、存命であれば彼が宗家を継承したであろう。⁽⁷⁾ 年齢では綱条が優位であり、また血筋では綱条と吉宗は神君家康の曾孫、継友は玄孫となる。実際には將軍位は継友と吉宗のあいだで熾烈に争われた。⁽⁸⁾ 幕閣協議において決め手となったのは、家宣の正室天英院の支持であつたらしい。だが内実は、紀州藩主在任一二年間における藩政改革の功績が評価されたというべきである。

戦国時代以来の経済成長により、近世社会は元祿の繁栄にいたつたが、すでに農業生産力は停滞し、それに立脚する領主経済も困窮し、他方では庶民の消費志向が伸長するなど、開幕以来の困難に直面していた。ここに登場したのが吉宗であり、彼は積極的かつ精力的に諸課題にとり組んだ。治世は享保元年（一七一六）から嗣子家重に九代を譲る延享二年（一七四五）まで三〇年におよび、寛延四年（一七五二）六八歳にして薨去（法号有徳院）。「皆御余徳を仰ぐにたらざるはなし。いとありがたき御事」（『徳川実紀』有徳院付録卷一七）と讃えられる徳川中興の英主である。

彼は実際の、実務的な人物で、数多収集した書籍書目からは、法制への深い関心がうかがわれる（『徳川実紀』有徳院付録卷一〇）。みずから学んだだけではなく、儒学者荻生北溪（徂徠の弟）、成島錦江（侍講、信遍、道筑とも、後述）、深見有隣（書物奉行、但賢とも）らにも考究を命じ、しばしば諮問した。政策の第一も司法機関の改革と法制整備であり、評定所の手続きの簡素化による審理促進や、勘定所における公事方（おもに訴訟担当）と勝手方（おもに財政担当）の分掌をおこない、集積した公文書を書庫化し、また法典として『御定書百箇条（公事方御定書）』や『享保撰要類集』を編纂させた。それらは封建的官僚政治を推し進め、国家機能を拡大し、「大きな政府」を招

人々にやや知られるようになってきた。「花の時は」との言及もあるが、このころはまだ、江戸北郊のこの地にふさわしいのは、しみじみとした冬の行楽であると考えられたようだ。寛文二年（一六六二）刊の浅井了意『江戸名所記』は、金輪寺を立項はしたが、花見はもちろん雪見にもふれなかった。むしろのち隆盛にいたる稲荷の初午詣について言及し、「王子村の稲荷の狐鳴こゑはこんくりんじさいはいわい」の一首で巻七の七を結ぶ。

二 大都市江戸

王子・飛鳥山をめぐる状況を大きく変化させたのは、八代將軍吉宗の享保の改革であった。⁶⁾

貞享元年（一六八四）、紀州徳川家二代藩主光貞に四男が誕生し、元禄一〇年（一六九七）頼方と名のつて越前国丹生郡に三万石を与えられ、葛野藩主となった。御三家分家の一小大名として生涯を過すかとおもわれたが、宝永二年（一七〇五）長兄三代藩主が没し、四代となった三兄も急死したため（次兄は夭逝）、頼方が紀州五代藩主の座に就くことになり、名も將軍綱吉から一字をもらって吉宗と改めた。

一方、徳川宗家では後継者難が続き、四代將軍家綱（一六四一—一八〇、在任一六五一—一八〇）に嗣子がなく、その末弟綱吉（一七四六—一七〇九、在任一七八〇—一〇九）が館林藩より入って五代となり、六代には綱吉の甥甲府藩主綱豊が家宣（一六六二—一七二二、在任一七〇九—一二二）と改名して就任するも病に倒れ、嗣子家継（一七〇九—一六、在任一七二二—一六）がわずか四歳で七代を継承したが早逝した。

このとき御三家には、水戸に綱条つなえだ、尾張名古屋に継友、紀州和歌山に吉宗がいた。家格では尾張が筆頭である。

(前略) 幕走らかして見る人多し。幕の多き時は三百余、少なき時は二百あまりあり

(中略) 鳴物は御法度にて鳴らさず (中略) 上野の人込み合ひ夥しき事なり。されども御法度を守り喧嘩なし

(卷四)

東叡山寛永寺は幕府によって全面的に後見され、貫首(山主)は天台座主と日光輪王寺門跡を兼任する法親王で輪王寺宮と称され、御三家と並ぶ格式があった。これをはばかって、山内では歌舞音曲や飲酒は禁止され、山同心巡回し、山門である黒門は暮六つに閉ざされた。敷地は最盛期には三〇万坪を超え、小京都が造作された境内は遊樂に富み、市民に開放されてはいたが、制限も多かったのである。

『紫の一本』はまた、金輪寺を雪見の場として掲載する。

雪 金輪寺 (後略)

(前略) 駒込の先、岩淵の手前、若一権現の宮あり。江戸の地を離れて五十余町、人家少く人稀なり (中略) 花の時は尋ねくる人もあれど (中略) 雪の比はなほあはれなるべし (中略) 若一王子より手前に、古大猷院様 (家光) の御茶の跡あり (卷四)

金輪寺の創建は八幡太郎義家(一〇三九—一一〇六)の時代にさかのぼるとみられ(後述)、のち荒廃したが、近世期になって家康が放鷹に訪れ、二代秀忠、三代家光も立ち寄って將軍御膳所となり(『新編武蔵国風土記稿』卷之一八)、

ついでには、地名の一つとして言及されるのみである。

○東叡山

(前略) すべて年毎の、花は芳野の春よりも、爰は上野のながめぞと、幕中うらつく花の下は、敷島のむしろを見はりて(中略) 歌を謡ひ詩を吟じ、さゞめきのさゝのむさまぐは、実や東のはてし迄、人の心のおく底もなき、たはぶれかな(中略)

日も山の端に入相の、耳の許へつげくれば、

入相のかねやこゝろせよ花の暮さらばあす逢はふとてかへりぬ(中略)

〔追句〕みる人はこゝろのうへの、花見哉(後略)(巻九)

○水道橋、神田相生橋、筋違橋、いづみ橋、新敷橋、浅草近辺、下谷、谷中、三崎、千駄木村、駒込村、新ぼり、田畑村、長里村、王子、染飯まで(中略)

一、相生橋より王子まで長里村の辺(中略)

一、本郷四丁目につゞきて、同五丁目両側町(中略) 本郷追分一里塚(中略) 前一里塚の通(中略) 前の通すぐ道、是より王子へ十余町有、岩淵へ一里半也(下略) (同巻九)

天和二年(一六八二)成『紫の一本』になると、上野の賑わいは『江戸雀』に勝る。

花 東叡山(後略)

知られているのが、歌川広重画『江戸名所百景』（大判錦絵、安政三十五年（一八五六―五八）のうち「王子装束の木大晦日の狐火」である。装束エノキは、切絵図上部の大まかに「田」とされたあたりに存在した（宝暦六年（一七五六）刊『絵本江戸みやげ』二編六卷「おせうぞくゑの木」）。

また稲荷門前に「コノスヘ一丁行バ名主ノタキアリ」との注記がある。これは江戸後期に王子村の名主邸内の滝が開放されたもので、現在は北区立名主の滝公園となっている（北区岸町一丁目）。音無川のこちら側上流には紅葉で知られた金剛寺があり、松橋弁天とも呼ばれ、川沿いの岩屋には弁天像が祀られていた（『江戸名所記』巻七等）。

王子・飛鳥山の領域は、広くは周辺の名主の滝や諸寺院も含み、四季を通じて楽しむことができる江戸北郊の一大利楽地となっており、ことにこんにちにいたるまで桜の名所として有名だが、クローズアップされてくるのは近世中期以降である。近世期における王子・飛鳥山の整備・発展の様相を、歴史と政治、また文学や絵画の諸方面からたどり、その文化的意義について考察したい。

一、上野の花見

四季絵や月次絵に春の桜花を見ないことはない。洛中洛外図屏風などを経て、近世初期風俗画が花見の遊楽を単独の画題として確立した。江戸の地でそれがどこでおこなわれたかという点、まずは三代將軍家光が吉野を模してサクラを植樹した上野であった。延宝五年（一六七七）刊の地誌『江戸雀』の記述は雅びともいえる。左にいう東叡山は寛永寺の山号で、江戸城の鬼門を守護するために造営され、増上寺とともに徳川家の廟所であった。王子に

を形成している。音無川は石神井川の下流にあたり、やがて荒川に合流する。飛鳥山は南岸にあり、標高は二五・四メートルにすぎないが、往時は荒川を見下ろす景勝地であり、山頂からは筑波山、さらには秩父連山、日光連山までを見はるかすことができた（切絵図中注記）。

対岸の王子権現は、古く平安末期から中世にかけてこの地を支配した豊島氏によって、紀州熊野より飛鳥明神とともに勧請されたと伝えられる。王子・飛鳥山・音無川等の地名はこれにちなむものである（後述）。切絵図中、権現に隣接する金輪寺は両社を管理する別当寺であった。権現のほぼ裏手に稲荷社が位置する。権現に対して規模は小さいが、東日本の稲荷総本社ともされ⁽³⁾、毎年大晦日の夜には諸国の狐が参集し、杜地近くの古エノキのもとで装束を改めたとの伝承があった⁽⁴⁾。これをもとに描かれた浮世絵の名所絵としてよく



図版 A 『江戸切絵図』「巢鴨」（国立国会図書館所蔵）
〔回転およびトリミング〕

involved in how the legendary landscapes of this area were created.

On the other hand, the establishment of the “Twelve Views of Asukayama” took a more literary approach. Despite shogun Yoshimune’s disinterest in the arts, his brain trust was well-versed in the art of naming famous locations, and they made well-informed decisions in naming the renowned “Eight Views of Shoshō” and “Eight Views of Ōmi.” Additionally, the “Eight Views of the Zashiki” also achieved public acceptance through the clever use of “mitate,” a sophisticated thematic manipulation and showcasing through theatrical performances.

Ultimately, the “Twelve Views of Asukayama” did not gain significant notoriety as a renowned landmark. Instead, it was the Stone Monument that emerged as a potent symbol of Asukayama. NARUSHIMA Kinko skillfully included a passage praising the policymaker Yoshimune, the first Gosanke clan shogun, legitimizing his position as a ruler. Visitors flocked to the Stone Monument, attempting to decipher its inscription, as vividly depicted in both picture books and Ukiyo-e prints. The credit for embodying the symbolism of the Stone Monument should be attributed to Ukiyo-e art.

What continues to attract people to Asukayama today is the image of hanami [cherry blossom viewing] and the lively atmosphere that has been cultivated and firmly established over time. This serves as a testament to how the power of literature and art can surpass policies in creating and solidifying a place of great renown.

一八七三年の太政官布達一六号¹⁾により成立した日本最初の公園の一つに飛鳥山公園がある。現在は東京都北区の区立公園となっており、最寄駅は京浜東北線の王子である。布達は浅草や上野など従来の神社仏閣の境内地等を前提としたもので、飛鳥山も、近隣の王子両社（王子権現ならびに王子稻荷神社）とともに、江戸時代から公共的行楽空間として機能してきた歴史と実績があった²⁾。

『江戸切絵図』（嘉永二―文久二年（一八四九―一八六二）刊）「巢鴨」を概観するに、王子・飛鳥山の地理は、前近代と現代でさほど変わっていない【**図版A**】。武蔵野台地の北東端に位置し、台地を横切るように音無川が流れ、溪谷

名所空間の創出

— 王子・飛鳥山の場合 —

佐藤知乃

Creation of a Legendary Landscapes

— The Case of Oji and Asukayama —

SATO Chino

Abstract

Oji and Asukayama were locations blessed with a remarkable combination of plateaus, scenic vistas, valleys, and rivers, all rooted in rich historical traditions centered around temples and shrines. Shogun Yoshimune established one of the green belts in this area through his Kyoho Reform which began in 1716. Transforming this landscape into a renowned destination would have required extensive efforts, including large-scale construction projects involving land clearing, water management, and a significant workforce. In essence, this undertaking can be considered a grand public works endeavor. This paper attempts to provide a historical also cultural overview of Oji and Asukayama and identify the factors

執筆者紹介（執筆順）

林 佩 芬	非常勤講師（日本語学、中国語学）
清 水 淳	経営学部准教授（日本語学、日本語教育学）
Mikio A. Brooks	国際関係学部准教授（第二言語習得法、教育言語学）
小 竹 直 子	国際関係学部教授（日本語学、日本語教育学）
高 澤 美由紀	法学部准教授（音声学、スペイン語教育）
三 浦 朋 子	法学部准教授（社会科教育）
佐 藤 知 乃	法学部准教授（日本近世文学）

編集委員（五十音順 ○印委員長）

安 形 輝	国際関係学部教授
小 池 求	経営学部講師
鹿 内 菜 穂	経営学部准教授
関 口 勝	経営学部教授
ブルックス, ミキオ	国際関係学部准教授
○松 本 賢 信	法学部教授

亜細亜大学学術文化紀要 第42号（2023）

ISSN 2436-9411（オンライン）

2023年9月30日 発行

編集者 亜細亜大学総合学術文化学会

発行者 亜細亜大学総合学術文化学会

製作者 株式会社 南窓社

発行所 〒180-8629 東京都武蔵野市境5丁目8番 ☎(0422) 54-3111 亜細亜大学

Journal of the Society for General Academic and Cultural Research

No. 42 2023

CONTENTS

In Semantic Analysis of Japanese Movement Expressions·····	<i>Lin Peifen</i>	1
— Some Characteristics of Collocations Based on Corpus Data —		
An Analysis of the Nouns in the Subject of “(Abstract Noun) <i>wa</i> + Noun Predicate Sentence” by Japanese-Language Learners··	<i>Jun Shimizu</i>	29
— An Analysis based on <i>International Corpus of Japanese as a Second Language</i> —		
Creating a Framework for Virtual Mobility Programs ·····	<i>Mikio A. Brooks</i>	47
— A Tale of Two Partnerships —		
Difference between “ <i>Beki da</i> ” and “ <i>Hou ga ii</i> ” as Recommendation Expressions ·····	<i>Naoko Kotake</i>	79
Phonetic Realization of Hiatus and Compound Vowels in Spanish and Japanese·····	<i>Miyuki Takasawa</i>	101
— A Pilot Study —		
Development of Teaching Materials for Civic Studies to Address Social Issues Encountered by Sexual Minorities From a Legal Perspective·····	<i>Tomoko Miura</i>	121
— Thinking about a Diverse Family Structure: “Same-Sex Couples Having Children” —		
Creation of a Legendary Landscapes ·····	<i>Chino Sato</i>	172
— The Case of Oji and Asukayama —		
Rules and Guidelines of the Society for General Academic and Cultural Research ·····		141