

愛知文教大学論叢

第 23 卷

2020

愛 知 文 教 大 学

目 次

論文

GIGA スクール構想対応デバイスと開発環境	早川 渡	1
「春」の多義分析	梶川克哉	13
ICT 利用のための新たな教室デザイン	小林正樹	33
康有为の女子教育思想	马 燕	47
単音節語「あ」における長音化の働きについて	松岡みゆき	57
単純接触効果とオンラインでのラポール形成の問題 ～オンラインキャリア面談を実施しての考察～	小川現樹	75
研究室ノート		91

GIGA スクール構想対応デバイスと開発環境

早川 渡

1. はじめに

今年のプログラミングの話題として、教育面では、学習指導要領の改訂に伴いプログラミング教育の必修化がある。しかし、小学校や中学校などでは、新型コロナウイルスの影響があり、日本では「緊急事態宣言」が発動され、児童、生徒などは自宅学習やオンライン授業などをする事となった。全国の自治体、教育委員会によって今年6月以降登校開始時期は異なっていたものの、現在は全面的に授業が再開されている。

プログラミング教育は、必修化の前にもいろいろな学校で試験的に始めていることもある。しかし、今回の自宅学習で用いられることもあったオンラインを利用したものでは家庭でのデバイスの準備状況が異なることもあり、できることとできないことに分かれ、難しかったのではないと思われる。

現在のコロナ禍の中、児童、生徒の「学びの保障」を効果的・効率的に行うためには、ICT 環境整備の一層の加速化と、端末の持ち帰り学習等のICT を活用した取組の促進が急務となっていることも考慮していくことが必要である。そこで今回は教育の政策である「GIGA スクール構想」に対応したデバイスを利用し学校内だけではなく自宅でもプログラミングができるような開発環境の構築を考えていきたい。また、さらに高度な開発として高校生、大学生や社会人でも構築可能な開発環境も考えていくこととする。これによっていろいろな人たちがいろいろな場所で使うことができるような開発環境の構築を考えていくこと、さらにプログラミングができる人材の拡大でこれまで言われ続けている IT 技術者不足への対応のひとつとしたいと考えている。

2. GIGA スクール構想

GIGA スクール構想とは、以下の内容である。

1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備することで、特別な支援を必要とする子供を含め、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力が一層確実に育成できる教育環境を実現する

これまでの我が国の教育実践と最先端の のベストミックスを図ることにより、教師・児童生徒の力を最大限に引き出す

これによると通信ネットワークの整備についてはまだ導入段階で、今後とも継続して対応していくことになる。また、今回のような事態で急に対応ができない場合は想定されていないこともあるので、これについても同様となる。

2-1. 対応デバイス

学習者用端末のモデル仕様はOS 3社で以下の3種類が挙げられている。

- ・Microsoft Windows (Microsoft 社)
- ・Google Chrome OS (Google 社)
- ・iPadOS (Apple 社)

また、GIGA スクール自治体ピッチ紹介ページも公開されている。このページでは、GIGA スクール構想に係る1人1台端末整備事業において、補助対象で構成される基本パッケージと、先進自治体での実績のあるネットワークやアプリケーション等も含めた応用的なパッケージの2種類について、「GIGA スクール 自治体ピッチ」の中でプレゼンされたメニューを紹介している。基本パッケージは、42種類、応用パッケージは、33種類あった。金額面では、予算もあることもあり、比較的低価格に抑えられているもの

が多いように思う。各自治体、教育委員会は必要に応じて選別することとなる。

今回研究用としてデバイスを購入するに当たり、以下の公表されている仕様を満たすことを念頭に置いた。これは学習者用コンピュータ（児童生徒用）のもので、以下の解説がある。3種類の仕様とは、上記「対応デバイス」に記載した、また大学内ではあまり利用されていないデバイス、本学では利用していないことを基本として、Google Chrome OS を搭載したChromebook の購入をすることとした。

【解説】

以下に示す①～③の3種類の仕様から、学習者用コンピュータについて1種類を選択し、必要に応じて変更することが望ましい。また、選択に当たっては、どのような学習用ツールを利用し ICT を活用した授業を実現するかについて十分に検討し、使用したいツール側のシステム要件についても考慮すること。いわゆる学習用ツール及びその具体的な活用場面イメージについては、「1 (3) いわゆる学習用ツールについて)」を参考にすること。

Google Chrome OS 端末

仕様

OS Google Chrome OS

CPU Intel Celeron 同等以上 2016 年 8 月以降に製品化されたもの
ストレージ 32GB 以上

メモリ 4GB 以上

画面 9～14 インチ（可能であれば 11～13 インチが望ましい）

タッチパネル対応

無線 IEEE 802.11 a/b/g/n/ac 以上

LTE 通信 LTE 通信に対応していること

(本体内蔵または外付けドングルを使用)

キーボード Bluetooth 接続でない日本語 JIS キーボード

カメラ機能 インカメラ・アウトカメラ

音声接続端子 マイク・ヘッドフォン端子×1 以上

外部接続端子 USB3.0 以上×1 以上

バッテリー 8 時間以上

重さ 1.5kg 未満

その他 本端末を学習者用コンピュータとして適切に運用するために最低限必須な以下設定について、ネットワークを介して行うための端末管理ツール

(設定作業は含まない)

- ・ 端末にログイン可能なユーザに関する制御設定
- ・ 端末が利用するアプリ、拡張機能等の配信設定
- ・ 接続先ネットワークの制御
- ・ 紛失・盗難時の制御設定

上記条件を満たす端末

LTE に関しては、次のような説明がある。

家庭学習や校外学習での通信方法を検討した結果、LTE 通信機能について、不要であれば削除しても構わない（削除することでより安価な端末を整備できる可能性がある。）。また、LTE 通信を利用する場合、本標準仕様書例に認証カード（SIM 等）の調達、通信利用にかかる費用は含まないため、必要な場合は別途調達を行うこと。

LTE 通信機能については、今後 5G 通信の技術が展開された場合には「5G 通信機能」と読み替えることも可とする。

学習用ツールについても、次のような説明がある。

プログラミング教材

プログラミング学習で利用するソフトウェアや機器。ソフトウェアについては無償のものも多く公開されているため参考にすること。端末の画面上だけでなく、センサやロボットを利用したプログラミング教材を想定する場合、端末側に Bluetooth 機能や microUSB 端末などが必要になることがあるため、確認しておく必要がある。

今回準備したデバイスは、ASUS 社製の Chromebook である。いろいろなメーカーやサイトを確認したところ教育用としてまとめて導入されることがあるためなのか、在庫切れなどがあり、購入可能なものを選択した。また LTE は契約の都合もあり見送ることにした。

3. 開発環境構築

開発環境構築に当たり、デバイス (OS)、プログラミング言語、開発環境、インストールについて考慮した。各内容については、次の項目で述べることとする。

3-1. デバイス (OS)

学習者用端末のモデル仕様のうち、Google Chrome OS とする。先述した Chrome OS は、Google が提供している、Linux をベースとしたオペレーティングシステム (OS) の 1 つである。GUI (グラフィカルユーザインタフェース) という仕様を採用しており、マウスを使って直感的に操作できる仕組みになっている。Chrome OS ではソフトウェアをパソコンにインストールしてから使うのではなく、ほとんどの作業をブラウザである「Google Chrome」上で行う方針が取られている。Google が提供しているドキュメントやスプレッドシートといったオフィスワーク向けの機能だけでなく、活用できるソフトウェアはすべてブラウザである「Google Chrome」上で実行される仕組みである。

Chrome OS は基本ソフトウェア（OS）の中でもストレージをあまり利用せず、Web ブラウザに特化したシステムを提供している。

セキュリティについては、以下の点が特徴となる。

- ・サンドボックス化
- ・確認済みの起動
- ・セキュリティ チップ
- ・組み込みのウィルス対策機能
- ・ゲストモード
- ・パワーウォッシュ
- ・マルチユーザー対応

3-2. プログラミング言語

TIOBE の調査では、世界で人気のあるプログラミング言語のランキングが公開されている。ベスト 5 は以下の言語である。

Sep 2020 Programming Language

1	C
2	Java
3	Python
4	C++
5	C#

これらの高級プログラミング言語への対応がどのくらいできているかについても確認していくこととする。

3-3. 開発環境

開発環境で Windows、Mac OS に対応しているもの以外に Chrome OS、あるいは Linux への対応を確認する必要がある。

- Visual Studio Code

コードを Azure に簡単にデプロイできる統合ツールを備えた強力で軽量の無料コード エディターである。

対応している OS は、Windows、Linux (Debian、Ubuntu)、Linux (Red Hat、Fedora、SUSE)、Mac である。

- Eclipse

Eclipse (英: Eclipse、イクリプス) はコンピュータプログラミングにおいて使用される統合開発環境 (IDE) である。

対応している OS は、Mac OS X, Windows and Linux である。

これを見ると、Chrome OS への対応は、ブラウザをベースにしていることもあり、難しいのではないかと思われる。そのため Linux を基本に考えていくこととする。

それでは、Linux の場合、どのようなディストリビューションを選択すればよいのだろうか。Chromebook の設定で「Linux (ベータ版)」があるので、セットアップをすることとなる。その後、コマンドでの確認が可能である。

```
PRETTY_NAME="Debian GNU/Linux 10 (buster)"
NAME="Debian GNU/Linux"
VERSION_ID="10"
VERSION="10 (buster)"
VERSION_CODENAME=buster
ID=debian
HOME_URL="https://www.debian.org/"
SUPPORT_URL="https://www.debian.org/support"
BUG_REPORT_URL=""
```

```
Linux version 5.4.40-04224-g891a6cce2d44 (chrome-bot@chromeos-
ci-pre-try-us-east1-d-x32-2-ukvn) (Chromium OS
11.0_pre387436_p20200403-r4 clang version 11.0.0
(/var/cache/chromeos-cache/distfiles/host/egit-src/llvm-
project_c47f971694be0159ffddfee8a75ae515eba91439)) #1 SMP
PREEMPT Tue Jun 23 20:21:29 PDT 2020
```

```
Linux penguin 5.4.40-04224-g891a6cce2d44 #1 SMP PREEMPT Tue Jun
23 20:21:29 PDT 2020 x86_64 GNU/Linux
```

表示されているように「Linux (ベータ版)」は debian ということがわかった。

3-4. インストール

インストールの有無などによって対応方法が異なるので、それぞれの場合について見ていくこととする。

3-4-1. ブラウザ (サイト)

以下の2つの場合は、サイトで動作させることが可能である。

- Scratch
- Viscuit

そのため、インストールの作業は必要ないので、小学校では利用されていることも多い。またこれらであれば、家庭で使用するデバイスでも可能である。

この2つの場合、プログラミング言語とはやや異なり、ビジュアル言語と呼ばれることもある。

3-4-2. ブラウザ (拡張機能)

先ほど述べたように、Chrome OS は、Web ブラウザを使うことでいろいろな作業をすることを考えたものである。そこで、Web ブラウザである Chrome の拡張機能について確認していくこととする。機能を検索したところ、「Eclipse IDE オンライン」を確認することができた。これをインストールすることで使用可能となる。Eclipse は、Windows や Mac OS などでも使うことができる統合開発環境である。タイトルを確認すると CentOS を利用したリモートアクセスとして使用可能である。プログラミング言語は、Eclipse に準ずることとなる。そのため5つの言語すべて対応可能である。

3-4-3. アプリ

Android アプリが利用可能である。

Scratch については、「ブラウザ (サイト)」で述べたように基本的にはインストールの作業は必要ないのであるが、インストールすることも可能になっている。

Viscuit についても、「ブラウザ (サイト)」で述べたように基本的にはインストールの作業は必要ないのであるが、インストールすることも可能になっている。

3-4-4. Linux インストールとアプリ

はじめに、Chromebook の設定で「Linux (ベータ版)」をセットアップする(「オンにする」)必要がある。その後、アプリ等のインストール作業を進めていくこととなる。

- Visual Studio Code
- Eclipse

Linux (ベータ版) は、ディストリビューションは Debian であるのでインストールは、これに対応したもので行うこととなる。

4. まとめ

GIGA スクール構想対応デバイスである Chromebook (Chrome OS) を使って、開発環境の構築を行ってみた。この構想では、児童、生徒を中心に教育利用が大きな目的となる。そのため児童、生徒がすべて準備できるようにするためには、いろいろと教員、あるいはサポート人員が必要になるであろう。知識等の経験によっても差があるように思われる。プログラミングについては、高校生、大学生や社会人も含めて利用することができるようにすることがよいように思われる。ただし、セットアップについては関係する知識等も必要になることと、現状、Linux (ベータ版) であることから、すべてが動作するという保証はないので、特に注意する必要がある。

5. おわりに

GIGA スクール構想が進んでいくと、児童、生徒が対応するデバイスを学校だけではなく自宅でも使うことができるようになる。これによって日本の遅れていることについて、子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて進むことができるのではないだろうか。

セキュリティに関しても今回使用した Chrome OS では、特に考えられているように思う。児童、生徒が使うことは、保護者が安心してみていられるようにすることが大事である。可能であれば、保護者も子どもたちと一緒に学ぶことができると With コロナ、After コロナにおいても有意義な時間を過ごす一つの方法ではないかと思う。今後、いつでもどこでも使うことができることを願うばかりである。

今後については、さらに広がっていくように思われるオンラインを使用する e スポーツの分野のゲーム制作についても考えていきたい。

本文中の製品名およびサービス名は、一般に各開発メーカーおよびサービス提供元の商標または登録商標である。

参考文献

1. GIGA スクール構想の実現について
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm
(最終検索日：2020年9月24日)
2. 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果【速報値】について
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/08/1420659_00001.htm
(最終検索日：2020年9月24日)
3. Chromebook
https://www.google.com/intl/ja_jp/chromebook/
(最終検索日：2020年9月24日)
4. Chrome OS
https://www.google.com/intl/ja_jp/chromebook/chrome-os/
(最終検索日：2020年9月24日)
5. TIOBE Index for September 2020
<https://www.tiobe.com/tiobe-index/>
(最終検索日：2020年9月24日)
6. Visual Studio Code
<https://code.visualstudio.com/>
(最終検索日：2020年9月24日)
7. Visual Studio Code - コード エディター | Microsoft Azure
<https://azure.microsoft.com/ja-jp/products/visual-studio-code/>
(最終検索日：2020年9月24日)
8. Eclipse
<https://www.eclipse.org/>
(最終検索日：2020年9月24日)

9. Scratch

<https://scratch.mit.edu/>

(最終検索日：2020年9月24日)

10. Viscuit

<https://www.viscuit.com/>

(最終検索日：2020年9月24日)

11. 一般社団法人日本eスポーツ連合オフィシャルサイト

<https://jesu.or.jp/discussion/>

(最終検索日：2020年9月24日)

「春」の多義分析

梶川 克哉

1 はじめに

日本語の「春」は通常、次のように用いられる。

(1) 春なのに、高い山は冬の白い姿を見せ、里では野良仕事に追われていた¹。

(『原田泰治と行く花を見る旅』)²

例(1)の「春」は一般的に、「雪が降る冬が終わり、暖くなる3月ごろ」を指していると考えられる。しかしながら、日本列島各地で3月ごろに同じような景色を呈するとは限らない。同じ3月でも最北端と最南端では、気候のみならず、人々の「春」の感じ方が異なるだろう。ましてや、四季がない国から来日する外国人には、「春」を理解することは難しいのではないだろうか。たとえ、知識として例(1)が理解できたとしても、次の歌謡曲の歌詞は、さらに日本の習慣・文化に精通しなければならぬ。

(2) 春なのに、お別れですか。(「春なのに」)

この例の「春」を例(1)と同じように捉えると、後件の「お別れ」との関係を理解することはできない。日本社会では、3月から4月が卒業や入学・入社の時期である。この例の「春」は、そういった期待感がある中での喪失感を歌っている。つまり、この歌詞で表される心情を実感するには、日本の社会で、ある程度の期間、生活経験が必要かもしれない。

以上の例を見ただけでも、「春」はおおよそ〈一年の一時期〉、〈出会いと別れの時期である3月、4月ごろ〉という、少なくとも2つの意味を持つ多義語であると考えられる³。ある語が多義語であると判断されるための条件として、初山(2019:32)

¹ 本稿では、引用例文中で、考察対象とする表現については下線を付す。また、考察対象以外の部分で問題とする表現には破線を施す。

² 引用例の出典は例文の後の()内に示す。出典のデータベースは本稿の末尾に挙げる。例文の後に出典が示されていないものは筆者による作例である。

³ 語義の各意味特徴は〈 〉で括る。

は以下の2つを挙げている。

- ①共時的に複数の意味を有する。
- ②複数の意味に関連性が認められる。

①について、本研究は、およそ1980年以降の実例を収集し、それらが示す事態を分析し、いくつかの語義として記述する。次に、各語義間の関連性を検討し、「春」の多義構造を明らかにする。以上が本研究の目的である⁴。なお、「我が世の春（を謳歌する）」といった慣用句内の「春」については、この表現全体として一つの意味を担っているため、「春」の多義分析の対象とはしない⁵。

2 先行研究

まず、「春」の意味が辞書でどのように記述されているか見てみよう。

『明鏡国語辞典』（第二版）

- ①四季の一つ。冬と夏の間の季節で、陽暦で三月から五月まで、陰暦では一月から三月まで。次第に夜が短く、昼が長くなるとともに、暖かくなって草木が繁り始める。暦の上では立春から立夏の前日まで。天文学では春分から夏至までをいう。
- ②正月。新年。「初一」▶旧暦ではほぼ立春と重なることから。
- ③活気があって、勢いの盛んな時期。「人生 [わが世] の—」
- ④思春期。青春期。また、思春期の性的な欲情。「—のめざめ」

◇ 「春」のイメージと表現

①暖かく穏やかな季節。（春眠暁を覚えず・のどかな春の日差し・春の小川は

⁴ 本稿では、「春」が単漢字で用いられ、「はる」と読まれる用例に限って分析する。

⁵ この慣用句は次のように使われている。

バブルの時期は、我が世の春を謳歌していた。毎晩のように銀座に繰り出しては、会社の金でモエ・エ・シャンドンやヴーヴ・クリコを開け、ホステスたちの嬌声を聞いて得意になっていた。（貴志祐介『クリムゾンの迷宮』,1999）

つまり、慣用句全体として〈特別な地位を得て〉〈何でも自分の思い通りになり〉〈得意であること〉といった意味を表す。

さらさら流れる)

- ②大地は目ざめ、草木は芽ぐみ、花咲き鳥鳴いて、心は浮き立つ。(大地 [生きとし生けるもの] が冬の眠りから目を覚ます・春爛漫・桜前線・花見の宴)
 - ③新しい年度・シーズンの始まり。(卒業式・入学 [入社] 式・新入生・フレッシュマン・引っ越し・転勤)
 - ④思春期・青春の象徴。また、盛時の象徴。(春のめざめ・希望に満ちた青春・わが世の春を謳歌する)
 - ⑤売買の対象となる性行為 (春をひさぐ [売る]・売春・買春)
- *陰陽五行説は、方角では「東」に、色では「青」に見立てる (青春・東宮)。

『広辞苑』(第七版)

(草木の芽が「張る」意、また田畑を「墾_はる」意、気候の「晴る」意からとも)

- ①四季の最初の季節。陰暦では立春から立夏の前日まで、一月・二月・三月、気象学的には太陽暦の三月・四月・五月、天文学的には春分から夏至の前日まで_に当たる。〔季〕春。万_{一七}「み冬継ぎ一は来たれど」。「一が訪れる」
- ②正月。新春。
- ③勢いの盛んな時。得意の時。「わが世の一」
- ④青年期。思春期。
- ⑤色情。春情。「一をひさぐ」「一を売る」

『岩波国語辞典』(第八版)

- ①季節区分の一つ。
 - ㊦ 冬の次の季節。立春から立夏の前日まで。日本では普通三・四・五の三か月。陰暦では一・二・三の三か月。気候が良く、草木が芽を出しいろいろな花が咲く。「一は桜よ秋ならもみじ」「一の七草」▷天文学上は、春分から夏至までが北半球の春。

- ① 新年。▷陰暦では立春のころが新年だから。
- ② 春(1)(7)の比喩的用法で、次のものを指す。
 - ㊦ 最盛期。得意の時。「わが世の一」
 - ④ 青年期。「人生の一」「一の目覚め」(青年期に性の欲望が発すること)
 - ⑤ 『一をひさぐ』売春をする。

これらの辞書の記述を見ると、まず〈立春から立夏の前日まで〉、〈新年、正月〉といった、暦上の期間が基本的な語義として示されていることがわかる。だが、現代日本語では、こういった語義は、例(3)のように、「こよみの上で(は)春」といった形式を取らなければ、想起されないのではないだろうか。

- (3) 節分 こよみの上で春がやって来るといわれる、立春の前日2月3日に行う行事です。「おには外、ふくは内」といいながら、家族のしあわせをねがってまめをまきます。(『きせつ』,2005)

実際、「もうすぐ春だね」と言っても、話者も聞き手も「立春である2月4日ごろ」や「正月」を想起することはあまりないと考えられる。

そして、すべての記述に共通する、〈冬のあとの温暖な時期〉といった特徴は、確かにその通りであると言えるが、後述するように、「冬」が持つ〈厳しい寒冷を経たあとの時期〉という特徴を考えなければ、的確に捉えられない語義もある。

なお、上記の辞書では、「わが世の春」を例とした語義として、人生における〈勢いが盛んな時期〉といったものが挙げられているが、次の例は容認度が低く、「春」自体の語義とは考えにくい。

- (4) ?あの作家は今が春だね。

つまり、〈勢いが盛んな時期〉という意味の用法は、1節で言及したように、「わが世の春」という慣用句によってはじめて認められる意味であり、「春」独自の意味とは考えられない。

⁶ 例文の文頭に示される「?」は非文ではないが容認されにくいことを表す。

3 理論的基盤

3. 1 多義語分析の課題

榎山(2019:34)は多義語分析の課題として次の4つを示している。本稿の分析はこの課題に沿って行う。

- ①何らかの程度の自立性を有する複数の意味の認定
- ②プロトタイプ的意味の認定
- ③複数の意味の相互関係の明示
- ④複数の意味すべてを統括するモデル・枠組みの解明

①については、辞書にも複数の意味が認められているが、改めて検証しておく。

(5) ?野山と彼に春が来た。

例(5)が不自然になるのは、「来た」の着点としての「野山」と「彼」が、「春」の異なる意味を同時に活性化しているためである。つまり、「春」は複数の意味を有するということになる⁷。

②については、各語義を示した後、5節で検討する。

③については、メタファー、メトニミー、シネクドキーという3つの比喻が意味拡張の関係性を支えている。以下、榎山(2019:39)から、これらの定義を引用する。

メタファー：2つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表すという比喻。

メトニミー：2つの事物の外界における隣接性、さらに広く2つの事物・概念の思考内、概念上の（類似性を除く）関連性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表すという比喻。

⁷ ここでの複数の意味の認定方法は、榎山(2019:36-37)で挙げられている「くびき語法」によるものである。くびき語法とは、「1つの句・文等において、1つの語が異なる意味を担うことにより、不自然に感じられること」と定義されている。それによると、「?先日の台風で、川の水位と野菜の値段があがった」という例文が不自然になるのは、「あがる」という語に想定される異なる意味を、「川の水位」と「野菜の値段」という表現が同時に活性化しているためであるとしている。

シネクドキー：より一般的な意味を持つ形式を用いて、より特殊な意味を表す、あるいは逆により特殊な意味を持つ形式を用いて、より一般的な意味を表すという比喩。

メタファーは、プロトタイプの意味から新奇の意味 (X) への拡張であり、両義からは抽象的共通性 (スキーマ) が抽出できる。また、シネクドキーは、一般性の高い意味 (スキーマ) と、より特殊化・具体化した意味との拡張関係である。この二つの比喩は、スキーマティック・ネットワークモデルとして図式化される⁸。

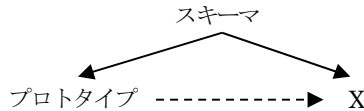


図 1 スキーマティック・ネットワークモデル：プロトタイプとスキーマ

(梶山 2019 : 42)

メトニミーはこれら二つの比喩とは異っており、その成立に関わる認知基盤の例として、3. 2で「フレーム」、3. 3で「多面的多義」を取り上げる。

④については、5節において「春」の複数の意味すべての相互関係をモデル化して提示することとする。

3. 2 フレーム

1節で触れたように、「春」の意味を記述するには、日本語の言語共同体での社会的知識や経験が必要である。これらが語の「フレーム」として、意味形成に関与する。

フレームは百科事典的意味観に基づくものであり⁹、語 (等の言語表現) の意味の基盤となる背景的知識である。その背景的知識は、経験がスキーマ化・理想化されたものであると共に、構造化されており、長期記憶に蓄え

⁸ 詳しくはLangacker(1987 など)、梶山(2019:41-42)を参照のこと。

⁹ 「百科事典的意味」とは、「その語から想起される (可能性がある) 知識の総体」である (梶山 2014:72)。

られている。さらに、ある語（等の言語表現）があるフレームを喚起し、そのフレームのある構成要素あるいは要素間の関係を焦点化する。

（靱山 2019:44）

靱山は、例として、動詞「きく」について分析しており、その意味の一部の基盤をなすフレームは、次のように記述されている。

「きく」の意味の一部の基盤を成すフレーム：他者に情報・答え等を求め、（それに対する）他者の話等を聴覚で捉え、その話の内容を受け入れる。

そして、「きく」の一部の語義は、このフレームの一部（あるいは複数部分）が焦点化することによって確立している。このように、多義語を分析する上で、言語共同体において形作られる「フレーム」の存在を認めることは、その語義を分析する際に有用である。

3. 3 多面的多義

3. 2で取り上げたフレームに類する考え方として、「多面的多義」がある¹⁰。国広(1997:58-59)は、「学校」の例をもとに定義している。

- (6) 岡の上に松林に囲まれて学校が建っている。〈建築物〉¹¹
- (7) 学校を卒業してから十年になる。〈制度〉
- (8) 流感が猛烈にはやって、ほとんど学校全体がやられた。
〈学校の中の人間（教師・生徒・職員・用務員）〉
- (9) 学校は八時に始まる。〈授業〉
- (10) 私は学校時代はよく映画を見に行っていました。〈学生の身分〉

これを踏まえ、国広は「五つの意味のどの一つで使われた時でも、その裏では他の意味がすべて生きている。逆に言うならば、他の意味がすべて生きていて裏から支えていてくれないと、どれ一つとして存在し得ない、という関係になる。（中略）

¹⁰ 「多面的多義」に類する考えとして、Langacker(1987 などの「二次的活性化」(secondary activation)がある。

¹¹ 例(6)から例(10)の下線は引用者による。

このような性質の多義を『多面的多義』(multi-faceted polysemy)と呼んで他と区別することができる」としている¹²。

この多義間の特徴は「春」においても認められることを5節で確認する。

3. 4 統合モデル

靑山(2001、2019)では、多義語の複数の意味を統括するモデルとして、「統合モデル」が提案されている。靑山(2019:46-48)で検討されている動詞「きく」を例に、そのモデルを確認しておく。ここでは「きく」の意味として以下の7つの語義が挙げられている。

意味①：〈聴覚で捉える〉

意味②：〈嗅覚で捉える〉

意味③：〈味覚で捉える〉

意味④：〈意味①～③のスキーマ〉：〈五感で捉える〉

意味⑤：〈(他者に) 情報・答え等を求める〉

意味⑥：〈(他者に) 情報・答え等を求めて〉〈(その他者の話等を) 聴覚で捉える〉

意味⑦：〈(他者の話等を聴覚で捉え)〉〈その内容を受け入れる〉

これらの意味の関係を示すモデルとして示されているのが、3. 1で触れたメタファーとシネクドキーによるスキーマティック・ネットワークモデルと、フレーム関係とを統合したモデル(図2)である。

¹² 国広は多面的多義の語と区別される例として、「取る」を挙げている。その根拠として、『取る』が〈獲得する〉という意味で使われている時、別義の一つ〈取り除く〉は全然生きていない。逆に〈取り除く〉の意味で使われている時は〈獲得する〉の意味は全然生きていない」ことによる(国広 1997:58)。

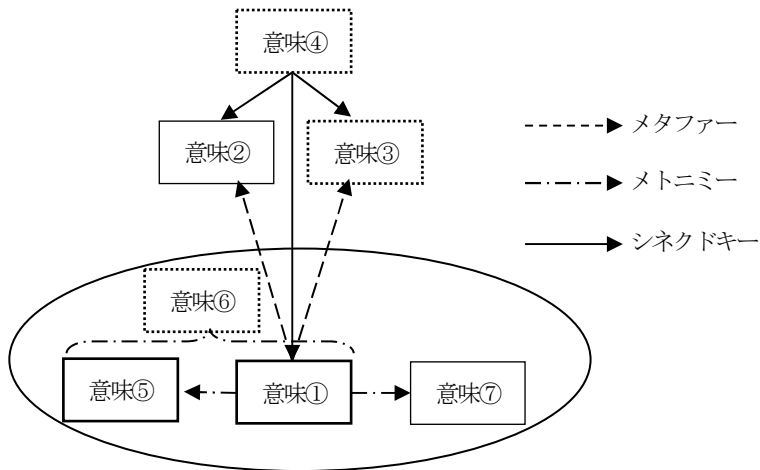


図 2 統合モデルに基づく「きく」の多義構造 (杵山 2019:47)

次節以降で検討するが、「春」の一部の語義は、「春」のフレームの一要素（語義）からメタファー拡張によって成り立っている。そのため、その多義構造を示すには、スキーマ・ネットワークとフレーム関係両方を取り入れた統合モデルが有効である。次の4節では、用例に基づいて語義を記述し、それを踏まえ、5節において統合モデルに基づく「春」の多義構造を提示する。

4 意味分析

4. 1 別義 1 〈寒く、動植物の活動が低調な時期が終わった後に到来する〉〈暖かく、人や動植物が活性化する時期〉

(11) 雪も舞っていて、こんなので、春が本当に来るの？ という感じです。

(Yahoo!ブログ,2008)

(12) 厳しい寒さの中で春を待つ新芽のように地道な努力もいつか花咲くときが来ます。

(広報紙「もみじだより」,2008)

(13) 「ヒュルヒュル・・ヒュルヒュルヒュル・・」 そうして耐えることを知

っている檜枝岐の村は春を待つのだ。だが、その年の春は例年になく雪解けも遅く、暖かさもなかなか戻って来なかった。

(倉橋崇『悲の大地』,2002)

- (14) いよいよ春本番！ 日ごと日差しも暖かさを増し、そよ風に春が感じられるようになりましたが、区民の皆様にはいかがお過ごしでしょうか。3月は卒業式のシーズンでもあります。(市報さいたま(浦和区版),2008)
- (15) 白いコブシや黄色いレンギョ、それにマンサクなど沢山の花が咲いていて、まだ風が冷たいですが、とうとう今年も春がきたのだと実感します。

(Yahoo!ブログ,2008)

- (16) 野の花は良いなあ、早く花いっぱいの春が来ないかな♪。

(Yahoo!ブログ,2008)

例(11)、(12)から、「雪が舞っている」「厳しい寒さ」の状況は「春」ではないことがわかる。「春」というのは、例(13)にあるように、そういった時期を耐えた先の時期を指す。また、例(14)、(15)、(16)で描かれているように、「日差し」「暖かさ」「沢山の花」によって人々はその到来を実感する。そして、多くの場合、心情も喜びに満ちる。そのため、たとえ同じように花が咲き、暖かい時期だとしても、暑さを耐えた先の「秋」とは異なる。

また、寒さが和らぐと、動植物の活動・成長が活性化する点も重要な特徴である。

- (17) ウグイスは、春になると「ホーホケキョ」と美しい声で鳴く。

(『本当はどうか!?「常識・通説」の大疑問』,2003)

- (18) 冬ごもりのクマさんはなまけ者で眠ってばかりいますが、春になるとお天道さまに声をかけられてこのこの穴の中から出てきます。

(李恢成『群像』,2005)

- (19) 昨日、今日と一気に春が来たように思います。山菜も一気に出てきました。

(Yahoo!ブログ,2008)

- (20) 平成20年度前期 亀城プラザ文化講座 受講者募集 さあ春がやってきました。あなたも何かを始めてみませんか? (広報つちうら,2008)

- (21) 富士山周辺、富士五湖周辺の春は、3月下旬から4月初旬、富士スバルラインや富士山スカイラインなどの道路の全面開通からはじまる。

(竹内敏信『富士山撮影ガイド』,2004)

例(17)、(18)はそれぞれ、「春」が「ウグイスが鳴き出す」時期、「クマが穴の中から出てくる」時期であることを表している。また植物についても、例(19)の「山菜が急速に生育する」とあるように、この時期になると成長が進む。このような活性化は動物、植物に限らず、人も同様である。例(20)は、人が新しいことに挑戦しようとする時期であることに事寄せた募集文である。例(21)では、それまで閉ざされていた道路の往来が可能になることを表している。

このように、「春」には単に気候の暖かさや植物の華やかさだけでなく、動植物・人の活性化として「生育促進」や「新規活動の開始」といった百科事典的知識(意味)が備わっていることがわかる。

4. 2 別義2〈寒く、動植物の活動が低調な時期が終わった後に到来する〉〈動物の生殖活動が活発になる時期〉

- (22) 最近、猫が唸りながら深夜徘徊をしているのですが？これってサカリなんですか？春は、猫の恋の季節です。(Yahoo!知恵袋,2005)

- (23) ほそ〜い体型がなんともユニークなトンボです。しかも成虫で越冬します。そして春になると青く色が変わって恋をして結婚、産卵します。

(Yahoo!ブログ,2008)

- (24) もう、秋の旅はよそう、今度は、馬も女も発情する春にしよう、と。

(高橋三千綱『こんな女と暮らしてみたい』,1980)

例(22)、(23)を見ると、「春」が猫やトンボといった動物、昆虫の生殖・繁殖の時期であることがわかる。また、例(24)では、動物である馬、そして人間も生殖行動が活発化することが表されている。

4. 3 別義3〈それまで続いてきた所属・人間関係を離れ〉〈新しい所属・人間関係での生活を始める3月から4月〉

(25) 少しずつ春がやってきた。卒業、入学シーズン。

(八木俊介『レインボーハウスのこどもたち』,2004)

(26) 桐堂と出会ったのはちょうど、十年前の春。大学に入学してすぐ、冷やか
し半分で参加したサークルの説明会でのことだった。

(藤森ちひろ『甘い罪の果实』,2003)

(27) 浦和区内では公立小学校12校、中学校5校あわせて2、400人程の児
童・生徒がこの春卒業となります。(市報さいたま(浦和区版),2008)

(28) 震災当時零歳児が小学校入学。みんなで心機一転、すがすがしい春を迎え
たい。(八木俊介『レインボーハウスのこどもたち』,2004)

(29) ストレスと上手に付き合おう!進学、転職、引越しなどなど、春は知らず
知らずのうちにストレスにさらされます。(広報南アルプス,2008)

この語義は、日本の社会システムにおいて、人の所属環境が変化する時期を指して
おり、具体的には3月から4月に当たる。例(25)の「卒業」と「入学」のように、
〈離れること〉と〈始めること〉どちらも指す場合も、例(26)の「入学」、(27)の「卒
業」のように、どちらか一方を指す場合もある。

ところで、実際には9月卒業、10月入学といった教育機関もあるだろうが、こ
の場合、「秋」を以て「卒業」「入学」の時期は表さないため、四季を表す言葉の中
でも「春」に特有の意味であると言えるだろう。また、例(28)、(29)で示されてい
るように、良くも悪くも、心理的な変調を生じさせる。

4. 4 別義4〈運氣や活動が低調な時期が終わった後に到来する〉〈好ましい状
況〉

(30) この“野村チルドレン”とは対照的に冷や飯を食わされてきた藪、坪井、
今岡といった中堅の反野村グループは、「野村続投ならトレードを覚悟し

ていたので、今回の星野監督就任は全員が歓迎ムード。星野監督が中日時代に立浪や福留などPL出身者を重用したのは周知の事実ですから、同じPL出身の坪井も今岡も“やっと春が来た”と大喜び。すでに“星野ヨイショ”を始めてますよ。
(『週刊ポスト』,2002)

- (31) 極度の物不足に悩み、いまなお政情不安の中にいる。明るいらテン民族の国に春がくるのはいつか。
(佐藤健『東欧見聞録』,1991)
- (32) 陸軍としては、米内内閣が英米との協調主義にのめり込まぬよう睨みを利かせながら雌伏していたところ、意外に早く春がめぐりきた。プロローグに述べた一九四〇年春のドイツの西部戦線での電撃戦の成功である¹³。
(五百旗頭真『戦争・占領・講和』,2001)

例(30)は、「反野村グループ」がそれまで「冷や飯を食わされてきた」(＝冷遇されてきた)が、星野監督が就任したことにより、自分たちも活躍できるようになることを「春が来た」と表現している。例(31)は、極度の物不足にあり、政情不安の中にある現状において、「春が来るのはいつか」と、「春」を待ち望んでいる。すなわち、物不足や政情不安から脱却できた状態を「春」と捉えているのである。例(32)は「陸軍が雌伏していた」、つまり、大きな活動を控えていたところに、「電撃戦の成功」という、戦局が動き出す朗報が届いたことに対して、「春がめぐりきた」と表している。この用法の「春」は、いずれもまず人間の状況として、〈運氣や活動が低調な時期〉が続いてきた点が挙げられる。そして、それが〈好ましい状況〉になることに対して用いられている。なお、この用法では「[人]に春が[来る]」の形で用いられることが多い。

4. 5 別義5〈他者を恋愛の対象として意識する時期〉

- (33) 室さんにも春がきているのかな、私はひそかに頬をゆるめた。お洒落を
している室さんをみたのは、後にも先にも、あれ一回きりだ。
(山口洋子『演歌の虫』,1985)

¹³ この用例内の「一九四〇年春」の「春」は別義1の用法であると考えられる。

- (34) 友だちが、今、いちばん興味のあることは、ズバリ、男の子のことね。最近、めっきり女の子っぽくなってきたのは、心に春が訪れたからみたい。きっと、頭のなかには、大好きな彼のことでいっぱいはず。

(藤川真央『悪魔のいたずら心理ゲーム』,1994)

この語義の「春」は季節を指しているのではない。例(33)は「(普段お洒落をしない) 室さん」が、このときはお洒落をしていたことから、恋愛対象を抱く相手ができたのかという推察を「春が来ているのかな」と表現している。つまり、「恋愛感情の芽生え」を指している。例(34)も、「友だち」が「女の子っぽくなってきた」ことから、その心中を「大好きな彼のことでいっぱい」と察している。この語義の「春」は、「来る」「訪れる」とともに用いられることが多い。その場合、「室さんに」「(友だちの) 心に」というように、二格名詞句として「人」を要求する。それによって、その「人」に、それまでになかった恋愛感情が生じることを表している。

また、この「春」は例(35)のように、「恋愛期間」としても用いられる。

- (35) 永過ぎた春は、とかく、ふたりの間がマンネリになって、他の男の子、他の女の子に目が移りやすいからねー。

(山浦弘靖『運命ゲームはハートのJ』,1991)

4. 6 別義6 〈金銭の対価として〉〈(主に) 女性が行う男性の性的欲求を満たす行為〉

- (36) 山岳部の村には企業や仲買人が跋扈し、人々は人権も無視された安価な労働力の標的となっていた。かつて出稼ぎとして有名だったイサーン地方(タイ東北)に北部の山岳民族が加わり、バンコクやチェンマイの売春宿で春をひさぐ娘たちが増加していた。そしてエイズの蔓延である。

(加藤憲一『NGO 辺境からの挑戦』,2001)

- (37) 壇ノ浦の合戦で平家が滅亡したさい、上流の女官である上臈たちは流浪の身となり、初めは花を売って身を立てていましたが、やがて春を売るよう

になる。かくて春を売る女を上藤一女郎といい、その代金を花代というようになつた。(北村長吉『吉原艶史』,1986)

(38) 他に春を買ったことがあるかどうかだけど、オレも男だ、まったくないとはいわない。ただ、性病にかかつたことは後にも先にもこれ一回だけ。(西牟田靖『世界殴られ紀行』,2001)

例(36)は山岳部の村の娘が、例(37)は流浪の身となった元女官が、金銭を稼ぐために、性的行為を行うことを指している。また、例(38)は男性側からその行為を「春を買う」と表現している。なお、この語義の場合、共起するのは「売る」「ひさぐ」「買う」といった〈売買〉を表す動詞に限られる。

5 「春」の多義構造

4節では、用例をもとに「春」の語義として6つ挙げた。以下に再掲する。

別義1 〈寒く、動植物の活動が低調な時期が終わった後に到来する〉(暖かく、人や動植物が活性化する時期)

別義2 〈寒く、動植物の活動が低調な時期が終わった後に到来する〉(動物の生殖活動が活発になる時期)

別義3 〈それまで続いてきた所属・人間関係を離れ〉(新しい所属・人間関係での生活を始める3月から4月)

別義4 〈運氣や活動が低調な時期が終わった後に到来する〉(好ましい状況)

別義5 〈他者を恋愛の対象として意識する時期〉

別義6 〈金銭の対価として〉(主に)女性が行う男性の性的欲求を満たす行為)

これらのうち、「もうすぐ春ですね」「春らしくなってきた」と言った場合、もっとも想起されやすい語義は別義1であろう。また、ほかの語義に比べ、構造上の制約や共起語の限定もないことから、別義1がプロトタイプの意味と考えられる。この節では、別義1を起点とし、「春」はどのような多義構造であるのかを検討する。

まず別義2は、別義1と〈寒く、動植物の活動が低調な時期が終わった後に到来する〉という特徴が共通している。そして、〈動物の生殖活動が活発になる〉とい

うのは、別義1の〈人や動植物が活性化する〉という特徴をより特殊化したものである。したがって、別義2は別義1からシネクドキーによって拡張した意味だと考えられる。

次に別義3は、別義1と同時期の、人間の社会的属性・関係性の変化であると考えられる。つまり、別義1との時間的な隣接性メトミニーに基づく語義である。

ここまでの議論から、「春」のフレームを言語化すれば、次のように示される。

「春」フレーム：〈寒く、動植物の活動が低調な時期が終わった後に到来する〉〈暖かく、人や動植物が活性化する時期であり〉〈人が、それまで続けてきた所属・人間関係を離れ〉〈新しい所属・人間関係での生活を始める時期でもある3月から4月〉

別義1と別義3は、自然界と人間社会の同時期における上記のフレームを基盤としており、それぞれがその一部を焦点化することによって成り立っている。なお別義2は、〈人や動植物が活性化〉の特殊化したものとして組み込まれている。

次に、別義4について見てみよう。この語義の〈運氣や活動が低調な時期〉という特徴と、別義1の〈寒く、動植物の活動が低調な時期〉から、〈低調な時期〉という特徴が抽出できる。なおかつ、別義1の〈暖かい〉という特徴は人間にとって、〈好ましい〉ことである。したがって、別義4は、別義1を言わば「人の運氣」領域へと写像した、メタファー拡張によって確立した意味であると言えよう。

別義5の〈他者を恋愛対象として意識する〉というのは、別義2の〈動物の生殖活動が活発になる〉と共通性が見いだされる。すなわち、四季の中での動物の成熟段階を、人生の成熟過程に写像することで確立した語義だと考えられる。

別義6は、4. 6でも述べたように、共起する語が限られた特殊な用法である。別義2の、動物界におけるオスとメス間の〈生殖活動〉が、人間社会のある種のビジネス領域における〈性的行為〉に転用され、拡張した語義であると考えられる¹⁴。

¹⁴ このような「性的行為」や「排泄行為」、「人の死」などは、直接的な表現を避けるために比喩によって婉曲的に表現されることはよく知られている。

「おめでた」（「妊娠した」ことのシネクドキー表現）、「お手洗い」（「用便」の時間的隣接性によるメトミニー表現）、「不幸があった」（「死んだ」のシネクドキー表現）といった例が報告されている（榎山 2002:71-78）。

以上から、「春」の多義構造は統合モデルを用いると図3のように示すことができる。図の中の円は「春」のフレームを表し、別義の四角の線の太さは中心性の度合いを表している。

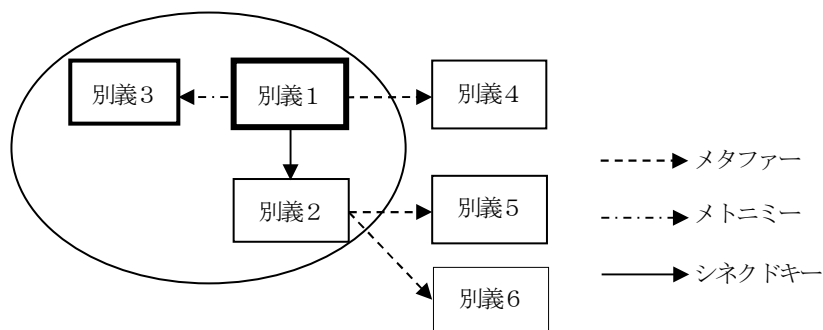


図3 統合モデルに基づく「春」の多義構造

ところで、別義3の用例を観察すると、3. 3で取り上げた国広(1997)の「多面的多義」としての特性を備えていることに気づく。

(39) 皆さんは『桜の花』と言えば何を連想しますか？入学式にお花見、夜桜…。
 桜の花びらは春をたくさん運んでくれます。(『広報つちうら』,2008)

(40) 春は卒業、入学式シーズン。そしてやっぱり桜だね。

(『小学四年生』,2004年1月号)

例(39)、(40)は、別義3の〈それまで続けてきた所属・人間関係を離れ新しい所属・人間関係〉の一つの事例である「卒業式」「入学式」が、別義1の意味特徴(植物の活性化)(ここでは特に「桜の開花」)によって裏から支えられていることを示している。いみじくも、2020年度は入学期を秋に移行しようという社会的な動きがあったが、もしそれが実現していれば、やがて「春」「桜」と、「卒業式」「入学式」との結びつきは薄れていったことであろう。つまり、現在の「春」の別義3は〈3月から4月〉の時期を指すが、二次的に別義1の意味特徴にも支えられて、日本語母語話者が想起する「卒業式」「入学式」の情景を彩るものとなっている。

6 おわりに

本稿では現代日本語における「春」の多義構造を検討した。その結果、自然界の一時期的様相と、同時期の人間社会の変化が「春」フレームを形成しており、それが「春」の多義構造の中心的な役割を担っていることがわかった。そして、**舩山(2019)**の「統合モデル」によってすべての語義を集約し、描き出すことができた。

日本には四季があり、「春」はその一つの季節である。実際には、人間や社会の一面を表現するのにも用いられている。とくに、〈寒く、動植物の活動が低調な時期〉からの移り変わりが「春」を理解する上で重要な点であった。これは従来の意味記述では触れられてこなかった点である。これを踏まえると、冒頭に挙げた**例(2)**は次のように説明が可能である。すなわち、「春」はプロトタイプの意味の〈寒く、動植物の活動が低調な時期〉を経ているため、それを迎える者には「喜び」をもたらす季節変化である。しかし一方で、別義2として、〈人がそれまで続けてきた人間関係を離れる時期〉に重なり、日本の社会システム上、「悲哀」を生じさせることがある。このように、「春」の典型的な特徴が減退、あるいは失われることが、この歌詞には詠われているのである。さらに、**例(2)**の「春」が、「夏」「秋」「冬」には言い換えられないことから、それは「春」だけが有する特徴だと考えられる。

本稿では四季の中で「春」の意味を検討したが、「春」以外の「夏」「秋」「冬」も、それぞれ季節の移り変わりをもとした特徴的な意味があるはずである。そして、「春」同様、人間や社会を描写するのにも用いられている可能性がある。

用例の出典

用例コーパス：「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(BCCWJ)

「春なのに」：中島みゆき作詞

参照辞書

北原保雄(編)(2010)『明鏡国語辞典』(第二版), 大修館書店。

新村出(編)(2018)『広辞苑』(第七版), 岩波書店。

西尾実ほか(編)(2019)『岩波国語辞典』(第八版) 岩波書店。

参考文献

- 国広哲弥(1997)『理想の国語辞典』,大修館書店,東京.
- 靱山洋介(2001)「多義語の複数の意味を統括するモデルと比喻」山梨正明他(編)『認知言語学論考』1号, pp.29-58, ひつじ書房, 東京.
- 靱山洋介(2002)『認知意味論のしくみ』, 研究社, 東京.
- 靱山洋介(2014)『日本語研究のための認知言語学』, 研究社, 東京.
- 靱山洋介(2019)「多義語分析の課題と方法」ブラシャント・パルデシ他(編)『多義動詞分析の新展開と日本語教育への応用』, pp.32-50, 開拓社, 東京.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar (Vol. 1)*, Stanford University Press, Stanford.

ICT 利用のための新たな教室デザイン

小林 正樹

1. はじめに

今日の大学教育においては、ICT（Information and Communication Technology, 以下 ICT とする）の深化に伴い、様々な IT 機器とそれを効率的に活かすための学修支援システムが利用されている。稿者は現在、授業における効率的な学修支援システムの活用手法について研究を行っているが、その反面で学生たちが主体的に、また能動的に学修に打ち込んでいるとは言いがたい状況がある。そこで稿者が提案している、音楽ライブ形式で学生が自ら勉強に取り組もうとする状況を作り出す授業「L-learning」を根底として、学生らが能動的に授業に向き合える方法を考える。そのためには、現状の授業スタイルのまま ICT を用いた教育を行うよりも、いちど大きく発想を転換し、教室そのもののコンセプトを変え、新しいスタイルの教室で教員や学生がシームレスにスマートフォンやタブレットを駆使し、ICT が有効活用できる教員・学生および什器の、教室におけるさまざまな配置スタイルを試みる。特にこれまであまり取り組みが行われていない大人数授業でのアクティブ・ラーニングを想定し、これまで試行してきた教室デザインをさらに増やし、実際に授業を行う。これらを従来タイプの教室での授業と比較し、その効果測定を先行研究同様に学生の「出席率」「試験の点数」「満足度」の尺度により検証し、教員・学生が共生できる新しい学修環境を創生出来ればと考える。これを元に、その教室における ICT の活用方法について、より一層効果的な利用法の検証につなげていきたい。

2. これまでの問題点

IT（Information Technology, 以下 IT とする）や ICT、とりわけ近年の AI（Artificial Intelligence, 以下 AI）や IoT（Internet of Things, 以下 IoT）、ビッグデータ、クラウド・コンピューティングなどの発展・進展とともに

Society 5.0 が提唱され、情報社会（Society 4.0）をベースとした「超スマート社会」の実現が目指されている。社会を取り巻く環境が多様化・変容する中で、IT/ICT を利活用して社会的課題を解決する人材が求められている。文部科学省や私立大学情報教育協会も情報活用能力を育成する必要性や重要性を提言しており、大学の授業内においてもそのような人材を育む必要がある。

しかしながら主役である学生の学修意欲は、残念ながらさほど向上しているとは言いがたい。授業の中に ICT を取り入れることによって、以前よりは学生主体型の授業が行われるようになったとは言え、学生の主体性は外部要因により「仕方なく」作業を行っている状況も含む。現在のアクティブ・ラーニングはこの状況であり、ここに大きな問題点があると考えられる。したがって、学生が自発的・主体的に学びを行おうとする授業への変革が必要である。稿者は 2000 年代前半よりこの点に目を付け、ICT を用いた様々な手法を用いて試行を繰り返してきた。その結果、授業の内容やコンテンツそのものの問題の他、教室環境が学生にとって重要なファクターであることが分かってきている。英国サルフォード大学 Peter Barrett らの論文“Study proves classroom design really does matter”（2012）によると、小学生の例ではあるが、教室の環境デザインが児童の学力に対し 1 年間で平均 25% の影響を及ぼしていることが報告されている。さらに同氏の“A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils’ learning”（2012）によると、生徒の成績変化の 73% が教室の学修環境（色や光、自由度等）によって生み出され、3 科目の点数が 1 年で平均 11 点上昇した調査結果がある。大学においても同様であると考えれば、教室の環境を整えることが大変重要であることとなる。さらに次の段階として ICT を加え、よりいっそうの相乗効果により学習環境の整備、特にこれまで議論が行われていない最適な大人数教室の在り方を検討していく。

論点を整理すると、

- ① 学生が自ら主体的に学修を行う環境とはどのようなものか

- ② 大人数教室ではどのような教室が最適であるか
- ③ ICTの利用によってさらなる最適解が得られるか

と言った点が重要であり、なかでも②の論点を中心とし、③に向かって研究を進めていきたい。

3. 教室デザインの提案

これまで100年近く、教室は一律に、廊下に沿って縦長にデザインされたステレオタイプが続いてきた。大教室で例外はあるものの本タイプが踏襲されているが、さらなる大教室（ホール等）では教室内の机の配置等が異なっていたり、窓がなかったり、また2階3階構造になっている場合もある。授業の履修者が多いということで「仕方なく」そのような空間を教室として使わざるを得なかったわけであるが、逆に大人数でも快適に授業を受講することが出来るようなスタイルの教室を作り、そこにICTの力を導入することによって、これまで解決できなかった教員と学生個人をつなげるしくみを作り、大教室においても教員と学生との距離をICTでカバーしながら、効率的に教育が可能な「ライブ型教室」のスタイルを確立させ、大教室で効率的に授業を行う方法を確立させることが、本研究の目的である。

そのためには、これまで稿者らが試行してきた既存の教室で授業を行った比較だけでなく、既成概念を取り払ったスタイルの教室（例えばドーム型、コロシアム型、上下前後型など：図にて後述）を作成し、その教室で授業を試行することでこれまでの教室との比較を試行する必要がある。これまで行われてきた研究は既存の教室における比較であり、新たな独創的な教室形態を創造しての研究は、従来の研究において十分に踏み込まれていない部分である。オフィス家具メーカー等の企業において提案されている教室スタイルについても、その多くがデザイン面からのサジェスションであり、本研究のように学生の「出席率」「定期試験の成績」「満足度」を尺度とした学修効果の定量的な分析は行われていない。このように、こ

れまでにないスタイルの教室を提案する独自性・創造性を持ち、さらにここに ICT を取り入れ効率的に授業を行う手法が確立すれば、他のさまざまな分野の授業にも応用が可能であり、日本の教育機関における「教室」の概念が新たに創造されるものであると言えよう。稿者が目指す大人数授業における LIVE 授業と、その元になっている音楽 LIVE の概念を、図 1 に示す。

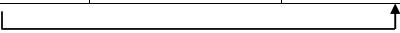
音楽LIVE		大学の授業	
演者含めたスタッフ	客	教員	学生
多い	多い場合には20万人	基本1人	大人数でも1000人
 <p>ここにさまざまな ICT 機器を利用可能な大教室をデザインし、大人数授業の問題点を解決する。</p>			

図 1：大人数における、音楽ライブと大学授業の相違

前述の論点①については、学生が自ら能動的に学修を行う環境づくりすなわち教室づくりが必要であり、そのため、人がどういう行程で学修するかを理解する必要がある。この点については先行研究のほか、すでに稿者の論文やアンケートデータがあり、高校の頃に生徒が抱いていた大学の授業像と、大学に入学してからの大学の授業の実際との乖離について、明らかになっている。その一つが、高校までとは大きく異なる大教室である。この点をさらに知人の教員等にも呼びかけ、それら協力者によって幅広くアンケートを実施し、教室のスタイルを整えることの重要性を説いていく必要がある。

論点②については、英米の大学における大人数教室（auditorium：講堂）が良い先例である。そもそも教室のデザインについては、試行までにはずいぶんと時間がかかる上に、部屋の使用の関係において大学側（教務等）と十分な打ち合わせが必要である。施行に必要な教室が無い場合は、簡易的に教室を作らねばならないし、他所に借りることも想定している。そのよ

うな制約の中、これまで簡単にできることとして2015年頃より、小林主催の大学内の教員会議において、議長が長方形会議室の短辺に座っていた形式を、長辺の中央に座るように変更した。すると議長と出席委員との距離が近くなり、おおよそ2-3割の会議時間の削減に成功した。2018年度からは机の配置が正方形である部屋に変更することにより、さらに時間短縮が行われた。この試行と並行し、稿者らが龍谷大学経営学部で担当する初年次科目「経営と情報」において、2016年度より部屋の形状とICT利用、手書きシャトルカードの導入など、学生に説明の上でさまざまな試行をスタートさせ、現在も継続している。2019年度からは試験問題の一部を共通化し、成績だけでなく学生の出席率等の差異を分析したところ、一定の効果は見いだされたと考えられる。これらの蓄積されているデータを使用し、さらに新たな教室形状を考える。では次に、現在、試行を予定している教室の形態について説明を行う。

まず type A である。これは旧来からの大人数授業時の教室スタイルである。途中の数カ所に通路が設けられている場合が多い。またさらに大きな



type A

教室の場合には、教室に階段やスロープといった傾斜が設けられており、後方に着席している受講生でも教壇の黒板等が見やすいようになっている。利点は教室が縦長で効率的に学生を着席させることが出来ることであり、また建物のデザインそのものとしても、デッドスペースが少なく効果的に配置出来ることである。逆に欠点としては後方の座席では教壇からの距離が極めて遠くなってしまい、大変見づらくなってしまふことである。プロジェクター等を導入してこの点を解決している場合もあるが、多くの現場ではこの点は未解決の問題点である。ここにICTを利用し、本問題を解決することは可能である。たとえば学生の持つスマートフォンやタブレットを利用し、教壇との心理的な距離を縮めることは可能であろう。しかし一定の効果は見込まれるものの、稿者らの先行研究ではすでに

臨界値に達しており、さらなる教育的効果は見込まれないと考えられる。そこで既存の教室デザインから脱却することにより、新たな教室のデザインを創造することが必要である。

最も簡単にこの概念を脱却させたのが、type B である。近年、大学の講義室のタイプでこの形式が良く見られるようになってきている。これまで長方形の教室の短辺の中央に教壇を置いていたが、それを長辺の中心に移



type B

動させ、教員と学生らとの距離を縮めたスタイルである。たとえば縦と横がそれぞれ10人、20人の着席が可能な200名収容の教室で比較を行ってみる。一般的な大教室の机は、縦(前の人との距離)が800mm(以下、

計算の煩雑化を避けるために0.8mとメートル換算で記す)、横(隣の人との距離)が0.6mである。今回は単純比較のために通路は無いものとし、教壇から最前列の学生までの距離を3mとする。全200席について、教壇からの距離の平均を算出した結果を図2に示す。従来の縦長 type A の教室では10.73m、横向きの type B の教室では7.37mとなり、3割以上もの距離の短縮が見られた。同じ教室でありながら、縦向けを横向けにするだけでこれだけの効果が得られることは驚きである。ただしこれは単に手放して喜んでいられる結果ではない。最大の問題点は、学生側からの視認性の問題がある。距離が近づけば一般的には視認性は良くなると考えられるが、これは単なる単純な距離計算である。例えば最前列の両端付近の席では、教員や黒板、ホワイトボード、またプロジェクターの映像などがたいへん見にくい。またどこに窓、光源があるかによって、さらにその視認性に大いに影響が加わる。現在の教室デザインでは、このようなことをあまり考えずに、単に教員と学生との距離を近づけるためだけの設計がなされると言わざるを得ない。本問題については、別の視点から後述するが、ここにこそ ICT, IoT, 例えばタブレットやスマートフォンを利用したシステムを導入することによって解決が可能ではないかと考えられる。

人によるシミュレーションを行った。結果、平均的な距離は 8.52m となった。これは type A よりは 20%以上減少しているものの、type B と比較すると距離が遠くなり、悪化している。この結果を図 3 に示す。今回は視認性の問題を試行していないため、今後の課題としたい。また正確には教室が正方形タイプになっているだけで、1人あたりの席を縦 0.8m、横 0.6m としているために、教室内の机の位置が正方形にはなっていない。こちらについても今後の課題とする。

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	4.69	4.24	3.84	3.50	3.23	3.06	3.00	3.00	3.06	3.23	3.50	3.84	4.24	4.69	
2	5.23	4.84	4.49	4.20	3.98	3.85	3.80	3.80	3.85	3.98	4.20	4.49	4.84	5.23	
3	5.84	5.49	5.19	4.94	4.75	4.64	4.60	4.60	4.64	4.75	4.94	5.19	5.49	5.84	
4	6.49	6.18	5.91	5.69	5.53	5.43	5.40	5.40	5.43	5.53	5.69	5.91	6.18	6.49	
5	7.17	6.89	6.65	6.46	6.32	6.23	6.20	6.20	6.23	6.32	6.46	6.65	6.89	7.17	
6	7.87	7.62	7.40	7.23	7.10	7.03	7.00	7.00	7.03	7.10	7.23	7.40	7.62	7.87	
7	8.59	8.36	8.16	8.00	7.89	7.82	7.80	7.80	7.82	7.89	8.00	8.16	8.36	8.59	
8	9.32	9.11	8.93	8.79	8.68	8.62	8.60	8.60	8.62	8.68	8.79	8.93	9.11	9.32	
9	10.07	9.87	9.70	9.57	9.48	9.42	9.40	9.40	9.42	9.48	9.57	9.70	9.87	10.07	
10	10.82	10.63	10.48	10.36	10.27	10.22	10.20	10.20	10.22	10.27	10.36	10.48	10.63	10.82	
11	11.57	11.40	11.26	11.15	11.07	11.02	11.00	11.00	11.02	11.07	11.15	11.26	11.40	11.57	
12	12.34	12.18	12.04	11.94	11.86	11.82	11.80	11.80	11.82	11.86	11.94	12.04	12.18	12.34	
13	13.10	12.95	12.83	12.73	12.66	12.61	12.60	12.60	12.61	12.66	12.73	12.83	12.95	13.10	
14	13.88	13.73	13.61	13.52	13.45	13.41	13.40	13.40	13.41	13.45	13.52	13.61	13.73	13.88	
8.52	平均														
79.4%															

図 3 : type C による教壇と学生との距離

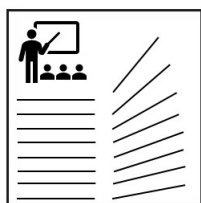
この教室の形状のまま、教壇だけ教室の角に移動するタイプがある。これを type C' とする。このアイデアは明治大学商学部の樋渡雅幸准教授が考案したもので、氏の方策は次の type D で説明する。ここでは計算が複雑となるため、単に type C の教壇の位置を教室の角(今回は向かって左上とした)に移動した条件の下で計算を行った。その結果を図 4 に示す。学生の教壇からの平均距離は 9.89m となり、type C よりもその数値が高くなり悪化しているものの、学生の視認性については改善されている。しかし教室の机などは多くの場合固定式であるために、自由に動かすことは出来ず、学生は顔だけを教員に向かわせることとなり、真正面から教壇に

向かって受講することは難しい。ただこの解決策として、近年の可動式什器では、それが可能である。自由に机や椅子を動かすことが出来ることは、当然のことながら教室デザインの可能性を高めてくれるものであると確信する。

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	3.00	3.45	3.94	4.46	4.99	5.54	6.10	6.67	7.24	7.81	8.39	8.98	9.56	10.15
2	3.61	3.99	4.42	4.89	5.38	5.90	6.42	6.96	7.51	8.07	8.63	9.20	9.77	10.34
3	4.28	4.61	4.99	5.41	5.86	6.33	6.83	7.34	7.86	8.39	8.93	9.48	10.04	10.60
4	4.99	5.28	5.61	5.98	6.39	6.83	7.29	7.77	8.27	8.78	9.30	9.82	10.36	10.90
5	5.73	5.98	6.27	6.61	6.98	7.39	7.81	8.26	8.73	9.21	9.71	10.22	10.73	11.26
6	6.48	6.70	6.96	7.27	7.61	7.98	8.38	8.80	9.24	9.70	10.17	10.66	11.15	11.66
7	7.24	7.44	7.68	7.95	8.27	8.61	8.98	9.37	9.79	10.22	10.67	11.13	11.61	12.10
8	8.01	8.19	8.41	8.66	8.95	9.27	9.61	9.98	10.37	10.78	11.21	11.65	12.10	12.57
9	8.78	8.95	9.15	9.38	9.65	9.94	10.26	10.61	10.98	11.37	11.77	12.19	12.63	13.08
10	9.56	9.71	9.90	10.11	10.36	10.64	10.94	11.26	11.61	11.98	12.36	12.77	13.18	13.61
11	10.34	10.48	10.65	10.85	11.09	11.34	11.63	11.93	12.26	12.61	12.98	13.36	13.76	14.17
12	11.13	11.26	11.42	11.60	11.82	12.06	12.33	12.62	12.93	13.26	13.61	13.98	14.36	14.75
13	11.91	12.03	12.18	12.36	12.56	12.79	13.04	13.32	13.61	13.93	14.26	14.61	14.98	15.36
14	12.70	12.81	12.95	13.12	13.31	13.53	13.77	14.03	14.31	14.61	14.92	15.26	15.61	15.98
9.89	平均													
92.1%														

図4：type C' による教壇と学生との距離

つぎに、前述した樋渡氏のアイデアを type D とする。本タイプの特徴は、教壇を教室の隅に位置させたことである。これにより、教室そのもの



type D

の形状を変えることなく、学生と教壇との距離を縮めることが可能となる。樋渡氏の手法では、さらにここに高低差を導入している。今回は教室の高低差については触れておらず今後の課題とするが、大きな高低差については、バリアフリーの観点からも導入が難しい。

ここまで、教室の形状が四角形である場合を述べてきた。しかしながら昨今の建築ではカーブが多用されており、それに伴って大学建築の様相も大きく変わってきている。事実、四角形ではない教室も登場しており、その可能性からさらなる新たな教室タイプを起草してみたい。

まず基本的には縦長の長方形でありながら、前部が丸みを帯びているタイプを type E とする。これの派生形として、教室の後部が丸みを帯びているものも考えられよう。この横長のタイプが、type F である。type A, type B のシミュレーションの結果から、こちらにおいても type E よりも type F のほうが、全体平均としては学生と教員との距離が近くものと考えられる。さらに教室に丸みを帯びさせ、半円の状態にまでデザインしたものが、type G である。逆に半円の状態を正反対とし、教室前部をフラットに、後部に丸みを帯びさせた形を type H とする。type G と type H の違いは、教室前方と後方のそれぞれの机の配置が異なることにより、学生の着座位置に違いが出てくる点である。type G では前部についてはこれまでの教室と同様もしくはデッドスペースが少なくなり、学生にとって黒板等が見やすくなると思われるが、後方については机の配置によってはこれまでどおり、異なった配置にするとデッドスペースが生ま

れてしまい、改良の余地が出る。いっぽう type H については、前部についてはこれまでの教室と変わらないものの、後方については狭い箇所が生まれてしまい、こちらも机の配置に工夫を行うことによって、問題点の解決が望まれよう。このように教室に丸みを帯びさせて来ているが、さらにこの方向性を進め、教室全体がラウンドになる案につなげていく。全体を楕円形状にしたものが type I である。これまでのタイプから、楕円の扁



type E



type F



type G



type H

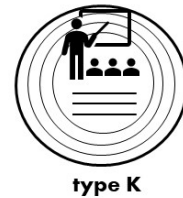
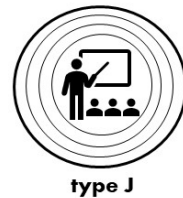
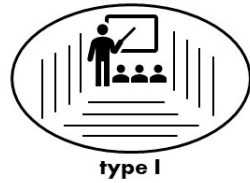
平側に教壇を位置させ、教卓と学生との距離が短くなるよう工夫を行っている。絵図では机を真横に配置しているが、これについては一考が必要であろう。そして完全に円形にデザインしてしまったのが type J である。

type J では、教壇と学生との距離を最小にするために、教卓を円の中心に位置させている。このときに教員もしくは黒板等の向きによっては、逆向けであったり見えない位置になる学生が出てくることは承知の上であるが、この問題については ICT を導入することにより解決は可能である。さらに type K の提案は、重なっているように見えるがこれは立体になっている。すなわち教室に高低差が存在し、教員が上もしくは下に位置し、学生がそれを見上げるまたは見下ろす形といった教室スタイルである。これまで type A から type J ま

で、教室の高低差については基本的に議論の対象としていなかったが、高低差を含めると、教壇と学生との距離はそれまでのものとは異なり、たとえば急な高低差を付けている教室となだらかなスロープの教室との違い、またバリアフリーの観点からも、問題点を克服するような教室デザインの創出が望まれよう。

4. 今後への展望

教室の環境は、これだけではない。1 点目を前述の教室の高低差とすると、2 点目として、近年流行している教室のスケルトン性、すなわちその教室内部が外部からどれほど見えるか、教室の四方の壁の透過性が、教壇から向かってどの方向に何パーセント存在するかという問題点についての研究



が必要である。3点目には、教壇と学生との距離だけでなく、学生の視認性の問題である。距離が近いと言うだけでは必ずしも教室における学生の学修効果に直結するものではなく、教員や黒板の文字、提供する画像等の資料などが、学生にわかりやすかつ明確に届かせる必要がある。繰り返しになるが、この点についてはICTを利用することにより解決が可能になると考えられるが、学生側からするとなぜ教員が目の前に居ながらわざわざ手元の画面を見る必要があるのかという矛盾点が生じていることは否めない。4点目としては、机の連続性と広さの観点である。近年、机の形がスクエアではなく、丸みを帯びたものであったり、詰め込み式では無くゆったりとしたものへと変化が見られる。大教室で大人数を収容する必要がある場合にも、什器メーカーの工夫により、さまざまな形状のものが販売されている。さらに考えを広めれば、椅子や机を一律にしないことも可能である。教室では多くの場合、うしろの方から詰まり最終的には前の席が空いてしまう。稿者が推進している”L-learning”（ライブ・ラーニング）では、音楽ライブや講演会、スポーツ等の会場のように、我先にと演者に近い席を選ぶ、魅力を持った授業づくりを目指している。同じ大収容人数スペースであるのに、真逆の席の詰まり方であるのは、教員としては情けない限りである。これを解決する1つの方法として、教室の前方と後方、また中央部と端部で座席の種類を変えるアイデアを持っている。すでにスポーツ競技場の観客席や映画館で導入されているように、演者に近くよく見えかつ料金が安い席にはラグジュアリーな座席を、そうでない席には座り心地の悪いものであったり、そもそも座らずに立ち席でバーのみが設置されていたりとさまざまな種類の座席が見られる。教室にもそのような変化を付けても良いのかも知れない。ふかふかのソファで寝そべりながら、予め飛行機座席のような大型ディスプレイが装備されている席で優雅に受講する学生がいるいっぽうで、立ち席でタブレットを用いて遠くから受講するのも1つの方法であろう。学生にさまざまな選択肢を用意し、学生がその授業内容や担当者、気分などによって座席を自由に意思決定できるような

環境を整えるというのも一案である。また根本的にディスプレイの概念を変え、床に照射したりプラネタリウムのように天井に映写する方法、3Dやホログラムの利用も考える。このように各教室タイプにさまざまなディスプレイ手法を取り入れ、かつそれらの組み合わせを試行し、これまで同様の指標である学生の成績・出席率・満足度で測定することにより、ICT機器を用いた面からも、最適な教室スタイルの選定を目指していきたい。

なお、この試行にあたり現在日本で最新・最先端であると言われている、以下の大学・施設を見学し、実際に利用している教員、職員、また学生にインタビューを行うことを予定している。その結果、どのようなスタイルの教室が教職員・学生に好まれるかという事を教室に反映させたい。

関東：上智大学四谷キャンパス「ソフィアタワー」

帝京大学八王子キャンパス

東洋大学赤羽台キャンパス「INIAD」、等

関西：追手門大学茨木総持寺キャンパス

近畿大学東大阪キャンパス

大阪工業大学梅田キャンパス、等

企業：株式会社内田洋行

株式会社コトブキ

この考え方は、演劇や音楽ライブ、映画館だけでなく他の分野、たとえばライダール業界にも応用出来よう。今後、どの分野においてもエンターテイメント性はさらなる発展を遂げよう。大学の教室だけが、旧態依然のまま何十年と取り残されていると言っても過言ではない。学生が「受けたくなる授業」を教員が行わねばならないことは当然であるが、その容器である教室というものの発展は、たとえ授業のオンライン化が進んだとしても、生、ライブとしての直接の雰囲気、話者の熱意、同じ「場」に居るという重要性はLIVEに勝るものはないであろう。そのための教室づくりの研究を、今後も進めていきたい。

参考文献

- 1) 小林正樹, 「日本の ICT 教育とブレンディッド・ラーニングに対する L-learning の概念論」, 『愛知文教大学論叢』第 22 巻, 2020.
- 2) 小林正樹, 「学生の自発型 L-learning の提案 ～授業におけるオラリティとリテラシ, 対面授業と ICT 利用のバランスに関する考察」, 『龍谷大学経営学論集』第 58 巻 1 号, 2018.
- 3) 小林正樹, 「ICT 教育におけるバランスと L-learning の提案」, 『愛知文教大学教育研究』第 8 巻, 2018.
- 4) 小林正樹, 「大人数授業における学生の着座位置・移動傾向と成績に関する解析」, 『愛知文教大学比較文化研究』第 16 号, 2020.
- 5) 株式会社コトブキシーティング, 「Lecture Theater」, vol.1-5, 2019.

康有为的女子教育思想

马 燕

内容摘要

康有为的教育思想涉及学前、女子、师范、军事、留学、华侨等多个教育领域，其中，有些对中国社会的发展、进步产生了极大的影响，但也有一些或语焉不详，或纸上谈兵，或未能超越前人而影响甚微。本稿，将着重探讨在思想和实践方面都比较丰富并且影响较大的女子教育思想，并对康有为为中国近代教育所作出的贡献做一个评价。

1. 清末民初的女子教育

清末的女子教育，始于教会女子学校。第一次鸦片战争战败后，清政府允许欧美各国在中国的通商口岸经商、传教，其中也包括了传教士拥有进行传教活动和创办学校的特权。来中国传教的西方女传教士们主要在《南京条约》中被逼迫开放的五处通商口岸的广州、福州、厦门、宁波、上海以及香港，一边进行传教一边开设教堂附属女子学堂，这成为中国近代女子教育的开端。1844年，美国“东方女子教育协进会”派遣女传教士阿尔德塞（Miss Aldersey）前往宁波开办女塾，这是近代外国人在华设立的最早的教会女子学堂，也是中国最初出现的女子学堂。其后，教会学校纷纷建立，从1847年至1860年，就有12所教会学校先后诞生^①。其中，美国人在上海创办的裨文女塾（1850年）和文纪女塾（1851年）、在天津创办的淑贞女子学校（1853年）、在福州创办的育英女书院（1859年）等教会女子学校非常有名^②。随着中国的半殖民地化的加深和西方宗教渗透的加剧，教会学校的发展日益显著，逐步形成了包括普通教育、高等教育和社会教育的完整教育体系。至1907年，仅天主教会在江南地区就设立了679所女校，在校学生人数高达15300名^③。就这样，中国最初的女子学校由欧美人创立，使处于封建社会的中国的女子教育发生了巨大的变化。1842年中国开埠后，在传教士们的努力下，教会女子学校不仅在中国社会站住了脚，校数与规模也与日俱增，层出不穷。教会女子学校对当时中国社会极端落后的女子教育倾注了极大的力量，

在早期中国女子教育的历史中不仅起到了填补空缺的作用，更为教会学校的功绩写下了耀眼夺目的一页^④。

与教会女子学校相比中国人自己创办的女子教育则相对出现得较晚。19世纪80年代开始，一些有识之士为了救亡图存，向清政府提出了模仿西方的学校制度以培养人才的要求。在对西方教育的考察中，他们发现这些国家的女子享有与男子同等的接受教育的权利及相同的接受教育的机会，于是便陆续地发表了一些中国必须注重女学的言论。1873年，中国清代数学家的代表李善兰在著书《泰西学校论略·序》中指出，“男固然有学，而女亦有学”^⑤。90年代初，著名思想家、教育家郑观应就西方国家女子教育的概况介绍道，“泰西学与男丁并重，人生八岁，无分男女，皆须如塾，训以读书、识字、算数等事，塾规与男塾略同。有学实学者，有学师道者，学成准在女塾教授女徒。有学仕学者，有入大学院肄业以广其闻见者。”^⑥在西方，女子不仅可以和男子一样进入学校接受教育，毕业后也可以和男子一样为师、为官。同时，他还指出，婴幼儿与母亲在一起的时间远远超过与父亲在一起的时间，母亲的抚育、教导对孩子的身心成长具有极大的影响，因此，女子接受教育的意义极其重大。他在《致居易斋主人谈论女学校书》中不仅就女子作为母亲在启蒙教育中的作用挥笔写道：“襁褓之婴，孩提之童，亲母之日多，亲父之日少，亲母之性多，亲父之性少。由六、七岁有知识，以迄十二、十三岁，天性未漓，私欲未开，母教之如种花蒔果，灌溉栽培，先养其根本。教子女亦然，凡衣服饮食，嬉戏步趋，皆母得而引导焉，指授焉，勉励焉，节制焉！”^⑦还就女子在“国家自强”中所肩负的使命明确指出，“女学最盛者，其国最强。（中略）女学衰，母教失，愚民多，智民少，如是国之所存者幸矣！”^⑧力证了女子应该接受教育以便更好地完成作为母亲的使命。维新运动时期，要求设立女学的呼声此起彼伏，一浪高过一浪。维新运动指导者之一的梁启超也以创设女学为己任，为女学的振兴大声疾呼“天下积弱之本，则必自妇人不学始”^⑨，“欲强国，必由女学”^⑩。1897年底，上海电报局总办经元善受维新思想影响，在上海着手筹设第一所中国人自己开办的女子学堂——经正女学，并于第二年的6月正式开学。这所完全由中国人自己创办的学校的诞生，意义非凡，开一时风气之先，对当时的中国社会产生了巨大的影响，使一批女子学校如雨后春笋般地涌现。1901—1903年，仅仅两年的时间，就诞生了由著名教育家吴怀疚在上海创办的务本女塾、清末明初的政治家、

教育家蔡元培在上海接办的爱国女学、南京的旅宁第一女学、无锡的竞志女学、常州的争存女子学堂等 17 所女子学校。

对于女子教育，清政府认为确实可以提高国民素质，有益于家庭和睦、国家富强，故为其所不加禁止；同时，女子教育的发展又势必危及以“三纲五常”为中心的封建伦理道德，故为其所不加提倡。因此，对这些私立或地方官吏倡办的女子学校，清政府一律采取既不禁止也不提倡，睁一只眼闭一只眼，放任自流的态度。

但是，民间及地方的女子教育并没有因为清政府的这种暧昧态度、矛盾心态而陷于退缩或停顿，反而如东升的旭日，生机勃勃，蒸蒸日上。1907 年，清政府迫于形势颁布实施了《奏定女子小学堂章程》和《奏定女子师范学堂章程》，正式将女子教育纳入学制系统。至 1909 年止，全国绝大多数的省份均已设立女子学堂，多者近百所，少者亦数所，在校学生的人数也增至近万人。进入民国后，女子教育继续发展，不但女子小学的数量和规模逐渐增加、扩大，还出现了一些女子中学、女子大学，并逐步开始向着男女同校的方向嬗变。

清末民初的女子教育既反映了中国教育近代化道路的蜿蜒曲折，更折射了近代妇女解放历程的艰难困苦。妇女的真正解放始于女性的自我觉醒，女性的自我觉醒又始于进步知识女性群体的崛起，而近代知识女性群体的崛起，正是直接源于维新派男士们的鼓动、推动。他们借西方资产阶级自由、平等、博爱思想等为理论武器，宣扬男女平等，提倡女子教育，将其作为“打开民智张本”^①，具有极其深远的思想启蒙的内涵与意义。

2. 康有为的女子教育思想

维新运动指导者的康有为完全理解妇女在人类文明中的伟大作用，深信妇女解放在社会变革中所具有的重要意义，他认为，一日不明男女平权，社会愚昧落后的状况便一日不能改变；愚昧状况不改变，社会就不可能进步。他立下宏愿：“吾今有一事为过去无量数女子呼弥天之冤，吾今有一大愿为同时八万万女子拯沉溺之苦，吾今有一大欲为未来无量数不可思议女子致之平等大同自立之乐焉。”^②因此，他认为，妇女解放之日，也就是人类解放之时。康有为在《大同书》中为提高妇女地位提出了很多设想，为妇女解放的思想宝库增加了意义非凡的新内容。其中，就赋予女子受教育

的权利,康有为认为几千年来妇女收受压迫的根源之一,是剥夺了女子受教育的权利,中国历代统治阶级高唱“女子无才便是德”的论调,致使广大妇女陷于无知无识的困境,处于垄断文化教育的剥削者的高压之下而不知不识。在近代激烈的竞争之世,更是以竞智、竞技、竞能作为进步的阶梯,也是妇女争取独立、平等、自由、解放的有利武器,他明确指出:“无专门之学,何以自营而养生;无普通之学,何以通力而济众;无与男子平等之学,何以成名誉而合大群,何以充职业而任师长。”^[13]所以女子要想追求独立,非学不成。康有为不仅主张必须尊重妇女接受教育学习文化的权利,而且提倡要学习有用的科学知识,他批评说:“中国名士之家,间有习礼明诗者,然吟风弄月,何足言学。”^[14]这样只能使中国二万万妇女不知不识而被置于无用武之地,为此,他奔走呼号,当今世界竞争优胜劣败之时,岂可坐弃占人类一半的妇女人才哉!

康有为非常欣赏日本的女子教育,在百日维新期间他曾经向光绪皇帝进呈《日本变政考》,在书中不仅高度赞赏日本女子教育的成功与发达,还将其作为实例引用。他慷慨成词道:“泰西各国,无男女皆教,凡男女八岁不入学,即罪其父母。其女学则于闺范教育修身女红诸学皆学焉。计国中男女读书识字,同图算者,百之九十八。(中略)日本变法,亦重女学,女生徒至二百余万。女教习至千余员,女学校至千余所,其教法与西国略同。盖恐其民之多愚而寡智,故广为教育,使男女皆有所用。中国以二兆女子,曾无一学校以教之,则不学者居其半,是吾有民而弃之也。(中略)且人生幼时,半借母教,其母不学,则自胎孕至总角,气质之禀赋,即关德行,俗陋之见闻,濡染尤易,是不徒弃此二万万之妇女,并二万万之男子而亦弃之矣。”^[15]集中阐述了女子教育的意义,要求中国学习日本及欧美国家以设立女子学堂。

康有为认为,男女不平等使女子缺乏接受教育的机会,她们由于缺乏文化知识而不能很好的抚养、教育子女和服务国家,因而造成两大危害,一是阻碍人类进步,一是阻碍国家发展。他设想,女子获得独立自由最终实现男女平等的唯一途径,就是女子普遍接受教育。

3. 康有为的女子教育思想的实践

康有为考察了人类历史的起源和发展,发现女子不但负担着人类自身的再生产,而且与男子一样创造着人类的物质文明和精神文明。论聪明和才智,巾帼不逊须眉,

论对人类的贡献，女子也在男子之上，但是，还是被男子凭借着体貌的高大威猛压迫在了社会的最底层，被剥夺了接受教育的权利。他认为，这是不平等的，“人之尊卑，在乎才智，不在身体”⁽¹⁶⁾。既然女子的聪明才智一点都不比男子逊色，就必须让女子接受教育。康有为为“提倡女子教育”大声疾呼，为中国2亿女性能获得接受教育的权利做出了极大的努力。

康有为非常重视对女儿的教育，这从他 1896 年由澳门寄给长女康同薇的信中可见一斑。他谆谆教导道：“汝现在仍以多读中书，学习中国文章，俾可充报馆主笔之才为最重要。……璧（康同璧，康有为之次女。笔者注）更多读书为先，西文从缓也。《时务报》可观，即学之。”⁽¹⁷⁾在他的精心指导、教育下，长女康同薇和次女康同璧成为其进行维新变法活动的重要助手。康同薇通晓日语，曾为康有为翻译过大量日本书籍。这些书籍不仅被他编辑为《日本书目志》一书，而且还是他编撰《日本变政考》一书的史料来源。《日本变政考》系康有为“托洋改制”思想的集中体现，是他领导百日维新的纲领性文件。1898 年，年仅 19 岁的康同薇通过《知新报》，以《女学利弊说》为题，发表了她关于男女平等、女子和男子一样应该接受教育的见解。在文中，她首先介绍了欧美国家的女子教育情况，阐明女子教育与国家强弱之间的关系，并在论证了女子的受教育程度是一个国家文明程度的标志之一之后，提出了建小、中、大三级女子学校的设想。她在文章中指出：“遍立小学校于乡，使举国之女，粗知礼仪，略通书札，则节目举矣。分立中学校于邑，讲求有用之学，大去邪僻之习，则道德立矣。特立大学校于会城，群其聪明智慧，广其才艺心思，务平其权，无枉其力，则规模大立，而才德之女彬彬矣。”⁽¹⁸⁾康同薇的这些对中国女子教育的论述，即使在今天也依然精辟、重要，为中国近代女子教育吹响了号角，开辟了先河。虽然言语之间随处可见从父亲康有为那里所受的影响，但是不可否认她逻辑清晰，学识非凡，思维超群。她的文采与思想，丝毫不逊色于那个时代的男子。康同薇在该报除了担任撰稿人以外，由于精通英、日两门外语，又担任了该报的日文翻译，同时兼任主笔和编辑，成为中国第一个女性新闻工作者。康同璧侧于 20 世纪初留学美国，是中国较早的留美学生之一，曾充当康有为的翻译，随父亲奔波欧美，考察政治。1902 年又遵父命“赴欧美演说国事，为提倡女权之先声”。临行前，康有为赋诗十首赠别，其中有句云“女权新发轫，大事汝经营”，从中可见期许之殷。⁽¹⁹⁾康同璧不负父望，继承

父志，直接参与维新运动，她作为中国最早的女权领袖之一，直到1930年代，在国内女界仍具有非常大的影响力。辛亥革命后，康同璧曾任万国妇女会会长、中国全国妇女大会会长、山东道德会会长。可以说，康有为的两个女儿的成长经历是康有为女子教育思想的实践结果，也是最有力的证明。

康有为还曾亲自参与了第一所由中国人自己创办的女子学堂——经正女学的筹备工作。1897年9月，他携同长女康同薇由广东抵达上海。此时在上海已经聚集了一批康门弟子和骨干，其中，康广仁（康有为之弟。笔者注）正在忙于创办大同译书局，刊刻《孔子改制考》、《春秋董氏学》、《日本书目志》等宣传维新变法理论的书籍；梁启超新任中国人办的第一本杂志《时务报》主笔，通过这份当时影响力最大的维新派刊物发表《变法通议》等重要政论；沈泽厚、麦梦华等人也在此间奔走联络、煽动舆论。康广仁、梁启超与经元善同为经正女学的主要发起人，梁启超撰写了《创设女学堂启》，一切支出必须三人共同签字后方可领取。在学堂章程中，康有为也列名其间，“允为局外竭力匡赞”^{②0}，并多次亲自参加了筹备会议。这些事实证明，康有为不仅是中国近代史上引进、传播西方女子教育制度的理论家，还是一位奔走在中国女子教育思想实践最前列的身体力行的勇者。

结语

康有为的学生梁启超曾经评价说，“先生能为大政治家与否，吾不敢知。虽然，其为大教育家，则昭昭明甚也。先生不徒有教育家之精神而已，又备教育家之资格，其品行方俊，其威仪严整。其授业也，循循善诱，至诚恳息，孔子所谓诲人不倦者焉。其讲演也，如大海潮，如狮子吼，善能振荡学者之脑气，使之悚息感动，终历不能忘，又常反复说明，使听者涣然冰释，怡然理顺，心悦而诚服。（中略）康南海果如何之人物乎？吾以为谓之政治家，不如谓之教育家；谓之实行者，不如谓之理想者。”^{②1}他的另一个学生梁启勋也曾满怀遗憾地表示，“假令康先生终身讲学，不作政治活动，其在社会上的作用更大。用其所短，惜哉。”^{②2}知师莫如生，康有为确实是一位杰出的教育家，其包括女子教育在内的教育思想和实践在中国近代教育史上占有极其重要的地位，值得我们去学习、研究、思考。

康有为毕生关心妇女问题和女子教育，他的关于女子教育的思想，既有启蒙意义

又有空想成分，既有现实的思索又有超前的臆测，的确超越同侪，独具特色，不愧是一位伟大的思想家和教育家。当然，他对近代女子教育的贡献，主要还是在于思想启蒙而不在于实践办学。

注释

- (1) 陈启天：《最近三十年之中国教育史》，第346-358页，文星书店1962年版。
- (2) 舒新城：《中国近代教育史资料》（下册），第797页，人民教育出版社1961版。
- (3) 李剑萍：《康有为教育思想研究》，第247页，辽宁教育出版社1997版。
- (4) 程谔凡编：《中国现代女子教育史》，第50页，中华书局1936版。
- (5) 朱有献主编：《中国近代学制史料》（第二辑·上册），第2页，华东师范大学出版社1983版。
- (6) 朱有献主编：《中国近代学制史料》（第一辑·下册），第866页，华东师范大学出版社1983版。
- (7) 夏东元编：《郑观应集》（下册），第264页，上海人民出版社1982年版。
- (8) 夏东元编：《郑观应集》（下册），第264页，上海人民出版社1982年版。
- (9) 梁启超：《变法通议·论女学》，《饮冰室合集·文集之一》，第38页，中华书局1989年版。
- (10) 梁启超：《变法通议·论女学》，《饮冰室合集·文集之一》，第43页，中华书局1989年版。
- (11) 朱有献主编：《中国近代学制史料》（第一辑·下册），第885页，华东师范大学出版社1983版。
- (12) 康有为：《大同书》，第126页，古籍出版社1956年版。
- (13) 康有为：《大同书》，第133页，古籍出版社1956年版。
- (14) 康有为：《大同书》，第134页，古籍出版社1956年版。
- (15) 黄明同编：《康有为早期遗稿述评》，第134-135页，中山大学出版社1998年版。
- (16) 康有为：《大同书》，第150页，古籍出版社1956年版。
- (17) 姜义华编集·校订：《康有为全集》（第二集），第434页，上海古籍出版社1988版。

- (18) 朱有献主编:《中国近代学制史料》(第一辑·下册),第879页,华东师范大学出版社1983版。
- (19) 康有为:《康南海自编年谱(外二种)(附:康同璧编《南海康先生年谱续编》、梁启超著《南海康先生传》)》,第107页,中华书局1992年版。
- (20) 朱有献主编:《中国近代学制史料》(第一辑下·册),第888页,华东师范大学出版社1983版。
- (21) 康有为:《康南海自编年谱(外二种)(附:康同璧编《南海康先生年谱续编》、梁启超著《南海康先生传》)》,第244页、第268页,中华书局1992年版。
- (22) 梁启勋:《“万木草堂”回忆》,全国政协文史资料研究委员会编《文史资料选辑》(第25辑),第53页,中国文史出版社2009年版。

参考文献

- [1] 钟贤培:《康有为思想研究》,广东高等教育出版社1988年版。
- [2] 萧公权著、汪荣祖译:《康有为思想研究》,台湾联经出版事业公司1988年版。
- [3] 全国妇联妇女史研究室编:《中国妇女运动历史资料(1840-1918)》,中国妇女出版社1991年版。
- [4] 李泽厚:《中国近代思想史论》,人民出版社1979年版。
- [5] 陈旭麓:《近代史思辨录》,广东人民出版社1984年版。
- [6] 马洪林:《康有为大传》,辽宁人民出版社1988年出版。
- [7] 坂出祥伸:《康有为—乌托邦的开花—》,日本东京集英社1985年版。
- [8] 竹内弘行:《后期康有为论—亡命·辛亥·复辟·五四—》,日本京都同朋社1987年版。
- [9] 马洪林 何康乐编:《康有为文化千言》,广州花城出版社2008年版。
- [10] 李剑萍:《康有为教育思想研究》,辽宁教育出版社1997年版。
- [11] 马洪林:《康有为评传》,南京大学出版社2011年版。
- [12] 上海市文物保管委员会编:《戊戌变法前后康有为遗稿》,上海人民出版社1986年版。
- [13] 马洪林·卢正言编注:《康有为集》全八卷十册,广东珠海出版社2007年版。

附记

本稿为 2015-2019 年度科学研究助成基金补助金基础研究 (C)《东亚近代化地域论比较思想研究—新出康有为亲笔资料中的 2 1 世纪的课题—》(课题 No. 15K02036) 的研究成果的一部分。衷心感谢课题研究负责人平野和彦先生和顾问中村聪先生给予的研究机会。

*本稿的日文版原稿登载于《爱知文教大学教育研究》第 10 号。

単音節語「あ」における長音化の働きについて

松岡 みゆき

1. はじめに

本稿は、文頭で用いられる単音節語、つまり品詞分類において「感動詞」に分類される形式における長音化の機能を明らかにすることを目的としている。その初発の研究として、本稿は、単音節語「あ」における長音化の機能を考察するものである。具体的には、「ああ」「あー」等と表記される形態が考察対象となる。これらを単音節語「あ」、つまり、長音化せず、単音節（一音節）で用いられる「あ」（以下、「あ」と表記する）の機能とどのように異なるかという観点で考察を行う。

勿論、「あ」と長音化した「あ」（以下では「ああ」「あー」「あ〜」等の様々な表記を便宜的に「ああ」という表記で代表させて示すこととする。）¹を別語と考えることも可能性としては可能であろう。しかし、同じ音を構成素として持ち、違いがその発音時間の長さやそれに伴う音声的特徴の違いである両者を、関連のない別語と考えるのは難しい。そこで本研究では「ああ」は「あ」の長音化形態であるという立場をとる。それであれば、当然、両者は関連性があり、また、長音化により生じた差異も存在するはずである。本稿は、「あ」と「ああ」の共通性と差異性を明らかにし、「あ」における長音化の機能を明らかにする。

以下では、まず2節で「あ」に関する松岡（2019）の見方を確認する。次に、続く3節で「ああ」の機能について従来の研究では、どのように言われているかを確認した上で、4節で改めて「ああ」の機能が、「あ」の機能とどのように異なるか、どのような関係にあるかという観点から考察を行う。そして5節では、「あ」において、長音化がどのような働きを持つかについての本文の結論を述べる。

2. 単音節語「あ」の機能

「あ」については、森山（1996）²、富樫（2005）³等の研究があるが、本稿では、それらを踏まえて考察された松岡（2019）の「あ」の考察結果を用い、「ああ」と対照させ、考察する。松岡（2019）では、「あ」は発話時の瞬時的な「判断」⁴、具体的には「AはBである」という判断を示す形式であるとされている。この「判断」は、直観的判断から分析的判断までの段階的なものであり、当該形式を生起させる刺激が、外界事象である場合は「直観的判断」、刺激が前文である場合は、その前文Aに対する「分析的判断」となる。「直観的判断」は外界事象Aを知覚し、Aを「Bである」と判断するものである。例えば、次の（1）は話手が相手の存在Aを視覚で捉え、AはB（「有川さん」）であると判断している。

（1）の「有川さんだ」のように「あ」が内包している判断内容が「あ」から「分出」し（森重1959）、後続する場合もある。「分出」とは、ある語に内在している概念が、その語から分け出でて明示されることを指す。尚、（1）の発話を持つ「呼び掛け」と言える機能は、該当者に向けて判断内容を発話した際の、結果としての働きであると考えられる。

（1）あ、有川さんだ。こんにちは～（有川、気付かない）（い）

一方、「分析的判断」は、前文A（聴覚・視覚情報という外界情報の一部）を「Bである」と判断するものである。例えば、次の（2）は話手が、相手の前出の発話内容Aを聴覚で捉え、「A（魚に塩を加えて発酵させた時にできる汁）はB（魚醤）である」と判断している。この場合も「AがBである（B＝魚醤）」という判断内容が分出している。

（2）トニー「昔福建省廈門周辺で今の『ケチャップ』に近い発音の言葉
があつて。意味は『魚の汁』」

さおり「さ……魚の汁!？」

トニー「そう魚に塩を加えて発酵させた時にできる汁」

さおり「あ『魚醤』ね。日本でも『しょつつる』とか『いしる』が

あるね」

(ダ)

このように「あ」は「AがBだ」という瞬時的判断を示す。本稿では「あ」については、この松岡（2019）の考察結果を用い、瞬時的な判断（AはBである）を示す形式であると考え。そして、「ああ」の機能に、「あ」の機能と比べた場合に、いかなる差異が見られるのかという観点で考察を進め、長音化の働きを探る。まずは、次の3節で「ああ」の機能についての従来の見方を確認する。

3. 「ああ」に関する従来の見方と問題点

「ああ」に関しては、『新明 解国語辞典第7版』において下記のように記述されている。

ああ（感動詞）

- 1) 肯定・承知の意を表わす言葉。「――、そうでしたか」
- 2) 物事に感じた時に発する叫びに似た声⁵。[感嘆・悲しみ・喜び・嘆きなどを表わす] 2は、漢文では『《鳴呼》などと書く。

また、この「ああ」については、従来の研究において、様々な観点からその機能について考察がなされている。以下、3.1では田窪・金水（1997）の談話管理理論による「ああ」の機能についての記述を、3.2では心的処理機能の認識の一致性と音声特徴についての実験に基づく坊農（2001）の記述を確認する。更に、3.3では須藤（2005）の「音声特徴と使用される会話参加者の社会的関係」という観点からの記述を確認する。

3.1. 田窪・金水（1997）

田窪・金水（1997）では、感動詞・応答詞を「外部からの言語・非言語的入力に対する話手内部の情報処理操作をモニターする標識」と捉え、使用法の分類を行っている。但し、この分類は、網羅的に行ったものではなく、また内省的予測に基づく記述であり、検証が必要であるものとして述

べられている（pp.263-264）。ここで「ああ」は、「入出力制御系」の中の「応答1」と「嘆息」に分類されている。「応答1」は「相手の発話を入力した承認（Acknowledgement）」、「嘆息」は「生理的発声に近いもの」の標識であるとされている。

3.2. 坊農 (2001)

坊農 (2001) は、「ああ」を情報処理、語用論、感情心理学、音声学、会話分析という多様なアプローチから捉え、それぞれの研究の特徴と課題を整理している。例えば、話手と聞き手が、どのように知識や情報を交換するかという情報処理または語用論の観点からの考察では、「ああ」が表すとされる心内処理の標識の複数の機能に対して、認識の一致が見られるか否かを、実験結果をもとに考察している。具体的には「ああ」の機能として次の3つのタイプを挙げ、これらを含む小説抜粋文を用い、各タイプと判定される一致の度合いを調べている。

タイプ (A) 話をする人に対して聞いている人が行うタイプの表現

(例：「映画なんか見ますか」「ああ、昔はよく見たね」)

タイプ (B) 何らかの理由で言葉がスムーズに発せられないような

タイプの表現

(例：「この日はどちらにお出かけになりましたか」

「ああ、あの、どうだったか…いきなりそう聞かれても…」)

タイプ (C) 人間の感情が明らかに現れている表現

(例：「あーあ、なんでこんな目にあうんや」)

そして結果として、各機能が前後の文脈から予測判断できるものであることが明らかにされている。

また、他にもタイプ (A) と (B) の音声上の特徴を実験により示している。タイプ (A) と (B) については、両者の機能分類には、イントネーションパターンが利用されており、発話時間長も関わっていることが実

験により示されている。具体的には、タイプ（A）の「ああ」はイントネーションパターンが山形で発話時間が短く、タイプ（B）の「ああ」はイントネーションパターンが平坦で発話時間が長いという結果が出されている。

3.3. 須藤（2005）

須藤（2005）では応答の発話に用いられる「あ」の音声的特徴と会話参加者間の社会的関係を、作成した音声データの聴取実験の結果をもとに考察している。そして「あ」は長音化すると、「相手と同等の関係にある」「相手と親しい関係にある」という判断に繋がる傾向があるという結果を出している。

3.4. 問題の所在

前小節までで見てきた従来の「ああ」に関する研究は、「ああ」が結果的に実現する使用法の分類や意味記述としては、いずれの記述も内省に合うものである。しかし、田窪・金水（1997）においては断りがあるが、いずれの研究においても、それが「ああ」の使用される場合の全体を網羅しているかどうかに関しては検討が必要である。また、網羅していたとしても、そのように使用法が分かれる原理となる「ああ」の本質的機能が何であり、全体として各使用法がどのような関係にあるかについては未検討である。つまりそれら複数の機能が実現される根本にある「ああ」の機能がどういったもので、なぜそのような側面が現れるのかについては検討の余地がある。更には、長音化する前の「あ」といかなる関係にあるのかも含めた全体的な把握はなされていない。そこで、本稿では、「ああ」の使用例を分類し、各分類の「ああ」の機能を示す。また、それら各機能の関係を「あ」との関係も含めて検討し、全体的な把握を試みる。

4. 「ああ」の機能から見る単音節語「あ」における長音化の働き

前述の通り、本研究は「ああ」を、「あ」の長音化形態と捉える立場をとる。そして、「あ」における長音化の機能を明らかにする。そこで以下では、「ああ」の機能別に、「ああ」と「あ」を置換させるという方法で考察を行う。⁶ 具体的には「ああ」には、(1) 知覚心像と記憶心像の照合過程の表示、(2) 照合し、判断した内容の「受け入れ」表示、(3) 「受け入れ」の返答としての使用、(4) 知覚心像の「受け入れ」に伴う情動の表出、(5) 記憶心像の想起に伴う情動の表出、(6) 情動の表出という6つの機能が見られる。以下では、(2) (3)を「知覚心像の受け入れ表示」(→ 4.1)、(1)を「知覚心像と記憶心像の照合過程の表示」(→ 4.2)、(4)～(6)を「情動の表出」(→ 4.3)に大別し、各場合における「ああ」を「あ」と置換させ、その差異を抽出していく。

4.1. 「ああ」の機能(1) 知覚心像の「受け入れ」表示

まず、「ああ」には、次のように知覚して得た内容を「受け入れた」ことを示す機能がある。以下、本稿では例の中で考察対象となっている文に下線を施すこととする。

(3) みくり「向こう、男同士褒めあつてて気持ち悪かった」

桜「ああ」

みくり「家はお父さんもお兄ちゃんも自己肯定感強いよね」(逃)
ここで「知覚して得た内容」は、山鳥(2002)において「知覚心像」とされているものに相当すると考えられる。「知覚心像」とは「今・現在自分のまわりに起こっていることを知覚し続けている心像」であり、「五感に入ってくる心像(区別された対象の心像)」(p.33)とされるものである。この説明にある「心像」とは「心に思い浮かべることの出来るすべての現象」(p.14)であり、視覚映像だけでなく、「触覚、聴覚、嗅覚、味覚など視覚化出来ない心理現象を含」むものである(p.15)。(3)の例では、直前のみくりの発話内容がこれに当たる。この場合は聴覚により知

覚したものとなるが、それがどのようなものであるかの「判断」が存すると考えられる。つまり（3）では、前文が刺激となり「前文AがBである」と判断がなされているはずである。このように判断を介して存する知覚心像を（つまりその判断内容）を「受け入れた」ことを、「ああ」という「桜」の発話が示している。

また、本稿が「受け入れた」と表現するものは、山鳥（2002）の「わかる」という語に相当すると考えられる。山鳥（2002）は「わかる」を「理解した」「納得した」「腑に落ちた」「『わかった』という心的状態になった」といった概念を示すものとしている。これに相当すると考えられる話手の心的状態を、本研究では「受け入れ（た）」と表現することとする。

さて、ここで「あ」との違いについて考えたい。「判断」を表す「あ」は、その後に判断内容を分出し、言語場にいる聞手に示すことが求められる。それを示すのが次の例である。

（4）みくり「向こう、男同士褒めあってて気持ち悪かった」

??桜「あ」（3）の例を元に引用者が表現内容を一部変更）
これに対し、（3）のように前文を「受け入れた」ことを示す「ああ」は、それだけで完結し得る。聞手に対して受け入れた内容を示す必要はない。そのため（3）では、受け入れた内容が分出していなくても不自然な発話にはならないのである。

但し、外界事象に対する判断である場合は、判断対象が言語場に存在し話者も判断対象にアクセスが可能である。そのため、分出させることにより判断内容を明示する必要がない。よって「あ」に置き換えても分出は任意となる。⁷ 次の例を見てみよう。

（5）a. 風見「あ」

みくり「ああ！どうも」

風見「買い物ですか」

（逃）

b. 風見「あ」

みくり「あ! どうも」

風見「買い物ですか」

また、前文が聞手（対話相手）からの質問、つまり肯否の応答を要求する発話である場合、話手の「受け入れ」は「肯定を表す応答表現」として機能する。次の例では結婚式をしないということで良いかどうかを、みくりと津崎がそれぞれ自分の両親（「桜」と「栃男」、「宗八」と「知佳」）に尋ねる場面である。

(6) (みくり、栃男と桜に)

みくり「そういうことで、いいかな」

桜「はい。わかりました」

栃男「……（淡々とうなずく）」

津崎「うちも、いい？」

（と、宗八に訊ねる）

宗八「……ああ」

知佳「（それを見て不承不承）はい」 (逃)

次の例も同様に、「ああ」が肯定的な応答を表している。このような場合、「あ」に置き換えることはできない。

(7) a. 三郎「店長が、また帳簿見てくれって言っていました」

恒星「ああ」 (獣)

b. 三郎「店長が、また帳簿見てくれって言っていました」

??恒星「あ」

このように、「受け入れ」は、それを直接聞手に向けて示すことで、「肯定」という応答、つまり「承諾」を表すことができる。また、次の例は、「受け入れ」を示す機能から肯定的返答を表す機能への連続性を示している例であると言えよう。

(8) 西岡「大渡海中止じゃなくなった」

麗美「良かったね」

西岡「ああ、馬締の為には良かったな」

麗美「え、マー君には？」

(舟)

(8)の「西岡」の「ああ」は、前文の「良かったね」に対する肯定判断であると同時に、「良かったね」という「麗美」の発話への応答としても機能している。

以上のように、本小節で見た「ああ」は「受け入れ」を表す。「受け入れ」る事柄はその前に話手が「判断」をした事柄である。つまり、「あ」によって示される瞬時的判断のなされた判断内容を「受け入れた(分かった、腑に落ちた)」という関係にある。この「ああ」で示される「受け入れ」という認知的処理は、時系列的には瞬時的判断(「あ」で示される認知的処理)の後に位置付けられる。

4.2. 「ああ」の機能(2) 知覚心像と記憶心像の照合過程の表示

本小節で見る「ああ」の使用例は、前小節とは逆に、「あ」が示す瞬時的判断に至る認知的処理、つまり瞬時的判断より時系列的に前の処理を表すものである。その処理とは、外界事象または前文に対する答えを導くために、「記憶心像」との照合を行うその過程にあることを示すものである。「記憶心像」とは「心像」の一つである。「心像」には2種類あり、その一つである「知覚心像」は前述の通り「今・現在自分のまわりに起こっていることを知覚し続けている心像」「五感に入ってくる心像(区別された対象の心像)」である。そして「記憶心像」とは「その知覚を支えるために動員される、すでに心に溜め込まれている心像」「その心像が何であるかを判断するための心像(心が所有している心像)」である(山鳥(2002) p.33)。次の例のように、この2つの心像を、「判断」を導くために照合している時に「ああ」が用いられる。

(9) 店長「晶ちゃん何にする？」

晶「あー、じゃあ」

(獣)

この場合、「店長」の「何にする？」という問いに対しての判断を導くため、思案している。その過程が「ああ」で表示されている。「あ。じゃ

あ」の場合は思案することなく判断した内容を示す段階にあると解釈できる。また、次の例は、「京谷」が一緒に住んでいるのが晶とは違う女性であるため、「橋爪」が発した前文に対して答えあぐねている場面（晶が続く発話で助け舟を出している場面）で「ああ」が使用されている例である。

(10) 橋爪「え、君ら、いま一緒に住んでるの？」

晶・京谷「……………」

箕「あれ、言っちゃまずかったですか」

京谷「え、俺、箕になんか言ったっけ？」

晶「……………」

箕「ほら、家の電気代が、すげーかかったって。自分のせいでしょうって言ったら、同居人のせいだって」

京谷「……………」

晶「……………」

橋爪「一緒に住んでるなら早く言ってよ！」

京谷「あー……………」

晶「そうなんです！すいません黙ってて！」

京谷「……………」

(獣)

下線部において話手である「京谷」は、「橋爪」の発話内容（知覚心像）に対して、いかに反応するかについて判断を導く過程にあると考えられる。その場の状況（知覚心像）と記憶心像⁸とを照合し、適切な判断を導く照合過程にある。このように「ああ」は、時系列的に「あ」が示す瞬時的判断の前に位置する認知的処理をも担っている。知覚心像と記憶心像の照合は、話手の内面で行われる認知的処理、前小節の「受け入れ」も、話手の内面で一定の時間を使って行われる認知的処理である。「判断」という瞬時的処理を示す「あ」を長音化することで、話手内面で一定の時間を伴う認知的処理を示すことができるのだと考えられる。

4.3. 「ああ」の機能 (3) 情動の表出

「あ」は長音化することで話手内面での一定の時間を伴う認知的処理を示すことを前小節で見た。本小節では長音化が認知的な処理だけでなく、一定の時間を伴う話手の内面で生起する情動的な生起も表すことを見ていく。

例えば 4.1 節で見た知覚心像の受け入れを表す場合、分出した内容が情動的な表現であると、「ああ」は情意を伴うものとなる。次の例では「ああ」が内包している「私はそういうのダメである」という判断が後に分出しているが、4.1 節の例と比べてみると、当該の対象を好まないという話手のマイナスの情意も付随している。

(11) 百合「ええ？嫁入り前の娘が一人で大丈夫？」

みくり「危ない感じは全然ないし、草食っぽい人だよ。真面目そう
な」

百合「あー私そういうのダメ」

みくり「なにが？」 (逃)

次の例も同様に前文の受け入れに伴って情動が表出されている。

(12) タマ子「……今日、何？夜」

善次「何食いたい？」

タマ子「肉」

善次「豚？」

タマ子「牛」

善次「ん。ハンバーグでも作るか」

タマ子「ん」

善次「あ」

タマ子「？」

善次「今日、夜姉さんとこだった。法事の段取り」

タマ子「あー。もうあたし口ん中ハンバーグになっちゃったよー」

(も)

次に (13) の例を見てみよう。これは外界事象を刺激とする例である。

(13) 歯科医「痛かったら手あげてくださいねー」

(と、口の中をつつく。診察台のみくり、手を上げる。歯科医、つきながら)

歯科医「あ〜こりゃあ、あ〜大変だあ」 (逃)

(13) では「こりゃあ」「大変だあ」という表現が分出している。ここでは「大変だあ」が情意表現であると言える。「これは」を「こりゃ」と縮約化し、さらに「こりゃあ」と長音化させた表現にも情意性が感じられるが、それは検討の必要があろう。いずれにせよ (13) の「ああ」には強く情意性が見て取れる。⁹ またこれは瞬時的判断を示す単音節語「あ」では表しにくい。次の (14) (15) も同様である。「あ」に変えると瞬時的判断という解釈が変わる。

(14) a. ナツキ「なんですか今の！何かあったんですか？」

百合「なにも。哀しいほどになんにも」

ナツキ「……」

百合「あ〜音楽うるさい！」

(曲、止まって。) (逃)

b. ナツキ「なんですか今の！何かあったんですか？」

百合「なにも。哀しいほどになんにも」

ナツキ「……」

百合「あ、音楽うるさい！」

(曲、止まって。)

(15) a. (晶のスマホ、BELL 着信。)

恒星「とりあえず、開けば？」

晶「開いたら返事しないといけなくなる」

(恒星、晶の手からスマホを取り上げる。)

晶「あっ」

(恒星、BELL を開く。)

晶「あー……なんで既読つけるかなー」

恒星「そのうえで、オフ」

(と、電源を切る。)

(獣)

b. (恒星、BELLを開く。)

晶「あ……なんで既読つけるかなー」

恒星「そのうえで、オフ」

その他、話手の記憶の想起を刺激とする場合や、話手の心身の状態変化を刺激とする場合も「ああ」を用いることで情意が表出される。(16)

(17)は話手の想起を刺激とするものである。想起した記憶がどのようなかを判断し、それを受け入れつつ、そこに付随する情動が前景化している。

(16) みくり回想〈なにをしてもあの夜の記憶が……〉

(みくり、洗濯物を干している。ふと手を止め)

みくり「あ〜〜」

(と、しゃがみ込む)

(逃)

(17) (座布団を枕に、いつのまにか眠ってしまったタマ子。……ピクッと、目覚める。)

タマ子「?……あ、家か……あー夢見た。びっくりしたあ……」

(起き上がり、冷めた茶を飲む。溜め息就く。携帯電話を覗く。)

(横)

また、(17)の「あ、家か」の箇所のように、そこが家であるという瞬時的判断であるという解釈が可能な場合は、「あ」が使用できる。しかし、発話時に瞬時的な判断がされたとは捉え難い「……あー夢見た」の箇所の場合、「あ」は使用し難い。そこ(知覚心像)が家であることに気づく(判断する)ことは自然だが、夢を見たことに瞬時的に気づくということは考え難いからである。

更に、話手の心身の変化に伴い、「ああ」が用いられる場合も、「あ

あ」は情意を表出する。(18)は「痛い」という身体的変化、(19)は「気が散る」という心理的变化に関する判断に付随し、「ああ」が用いられている。この場合は「受け入れ」というより判断に情意が付随していると考えられ、より身体的な使用であると捉えられる。((18) (19)はいずれも「心身の変化の気づき」という解釈が可能なため、「あ」を用いることもできる。)

(18) a. (三郎、スマホを構えて写真を撮る。素早く双方の状況を激写。)

京谷「……………」

(斎藤、後ろで硬直している。恒星、ようやく顔を抑えて。)

恒星「あ—————いってええええ……」

京谷「すいません、あの、だいじょうぶで……………」

恒星「あんたに俺を殴る権利、ある?!」 (獣)

b. 京谷「……………」

(斎藤、後ろで硬直している。恒星、ようやく顔を抑えて。)

恒星「あ、いってええええ……………」

(19) a. 小林「間ノ岳。3189m……………赤石岳。3120m……………赤牛岳。2864m……………赤岳。2899m」

江川「あー、もう気が散るからあっち行けよ」 (舟)

b. 小林「間ノ岳。3189m……………赤石岳。3120m……………赤牛岳。2864m……………赤岳。2899m」

江川「あ、もう気が散るからあっち行けよ」

しかし意図的に気合を入れ、それを表出する次の(20)のような場合は「判断」を表明するというより、それに伴う情動を表すため、「ああ」が用いられ、「あ」の使用は不自然である。

(20) a. 風見「ドリンク買ってきたよ〜」

(沼田・日野ほか、泊まりこみ風情の人々、わっと喜んでドリンクを受け取って、一気飲み)

沼田「よおおおし！きたああああ!!!」

日野「ああ——!!」

(と、気合を入れて。無駄にハイテンションに盛り上がる人々)

(逃)

b. 風見「ドリンク買ってきたよ～」

(沼田・日野ほか、泊まりこみ風情の人々、わっと喜んでドリンクを受け取って、一気飲み)

沼田「よおおおし！きたああああ!!!」

??日野「あ!!」

以上のように、「あ」は長音化することにより、認知的処理以外に情意表出としても機能する。

5. 結論

前節の考察の結果をまとめる。まず、「あ」は「瞬時的な判断」という話手の内面で起こる認知的処理を表す。これは瞬時的なものであり、反射的なものである。その「あ」は、長音化する（「ああ」と発話する）ことにより、次の2つの機能に移行する。

- 1) 「判断を導くための照合過程の表示」という時系列的に「瞬時的判断」の前に位置する認知的処理と、「判断を受け入れ、腑に落ちたことの表示」という時系列的に「瞬時的判断」の後に位置する認知的処理機能
- 2) 「瞬時的判断」またはその前後の認知的処理（=1）に付随する情動の表出機能

つまり、「あ」は、それが担う瞬時的判断の時系列的に前後に位置する認知的処理と、判断時とその前後の認知的処理に伴う情動を、長音化により実現していると結論付けることができる。

6. おわりに

本稿は、単音節語が文の頭で使用される、所謂「感動詞」としての使用において、それが長音化することの意味を問うたものである。その初発の研究として、「あ」が長音化され「ああ」と発話される場合に関する考察を行った。

考察の結果として、「あ」において、長音化は、「『あ』の機能として考えられる認知的処理に連続する、時系列的に前、または後に位置する認知的処理を表す機能」と、「『あ』の機能と、『あ』の機能の前後の認知的処理に付随して生起する情動を表出する機能」という2つの機能を果たすものであった。

今回は、あくまでも「あ」における長音化の機能を抽出したまでである。この結果が、他の単音節語（それが文頭で用いられた場合）においても適応するか否かは、今後、考察をする必要がある。これについては今後の課題としたい。

注

¹ 長音化形態の表記としては他にも「あ〜」「あ——」等、様々な表記が見られるが、本稿では全て含むこととする。厳密には長音化していることを「—」で示すか「〜」で示すかの違いや、それらの長さの違いが何を表しているのかを考える必要があるが、それは表記の機能の問題でもあり、別の観点からの考察が必要である。また、長音化の持続時間の違い、そこでのアクセントの型の違いも重要な問題であるが、それも音声データによる分析と考察が必要であり、別稿に譲ることとする。

² 森山（1996）は、情動を「泉」に例えるモデルを用いて感動詞を、内発系感動詞（内部から沸き上がるタイプの情動）と遭遇系感動詞（何かの状況に遭遇してそれをきっかけとする急激な情意的変動を表すもの）の2つに分類している。「あ」はこの分類において「驚き、つまり未知の事態との遭遇に対する反応として最も未分化な形式」（p.56）とされている。

³ 富樫（2005）では、同じ「驚きを表す」形式であると考えられている「わ」との共通点と違いを考察する中で、「あ」を「変化点の認識を示す」「心内で何かが変わったことを表す」形式であると記述している。

⁴ 以下、本稿で「判断」と記す場合、この松岡（2019）の「判断」を指

す。

⁵ ここまで「語」としてきたが、この辞書の記述の中にも「物事に感じた時に発する叫びに似た声」とあるように、それが特定の意味と対応する「語」として用いられる音であるのか、生理的に発せられる言葉にならない「声」であるのかという問題について、本稿の立場とその根拠を明確にした上で論を進める必要がある。これについて本稿はこれを「語」と考え、特定の機能を担う「形式」として考える。それはこの形態が映画やドラマのシナリオ等で用いられることから裏付けられる。シナリオでは、それを書く人間が特定の機能を意図し、特定の状況で当該の音を意図的に用いる。そしてそれを読む人間は書いた人間が意図した機能を再現する。これは、その形態が特定の機能と結びついた言語形式であることを意味する。

⁶ 本節の「ああ」の分類とその考察は、第20回日本語文法学会における研究発表の内容に相当する。

⁷ 本稿において例文に「a」「b」が存する場合は「a」が引用元の表現であり、「b」は引用者が考察内容に応じて表現を他の表現に置き換えたものである。

⁸ ここで動員されるものとしてはエピソード記憶や意味記憶等が考えられるが、厳密にどのような記憶が関わるかは他分野の知見を確認し、検討する必要がある。

⁹ 4.1 節の例の「ああ」も音声や表情により情意を示し得るが、本稿は資料レベルで検討しており、音声・表情を伴う運用レベルの解釈は混在させない。

参考文献

- 須藤潤. 2005. 「会話参加者間の社会的関係による感動詞の音声の特徴—応答における『あ』のバリエーション」、『社会言語科学』 8-1、pp.181-193、社会言語科学会
- 田窪行則・金水敏. 1997. 「応答詞・感動詞の談話的機能」、音声文法研究会（編）『文法と音声』、pp.257-279、くろしお出版
- 富樫純一. 2005. 「驚きを伝えるということ—感動詞『あつ』と『わっ』の分析を通して—」、串田秀也・定延利之・伝康晴（編）『シリーズ文と発話第1巻活動としての文と発話』、pp.229-251、ひつじ書房
- 坊農真由美. 2001. 「『ああ』からみたコミュニケーション—形態分析から機能分析まで」、人口知能学会（編）『言語・音声理解と対話処理研究会』 33、pp.57-62、人工知能学会

-
- 松岡みゆき. 2019. 「単音節語『あ』に内在する直観的判断と分析的判断について」、『表現研究』109、pp.1-11、表現学会
- 森重敏. 1959. 『日本文法通論』、風間書房
- 森山卓郎. 1996. 「情動的感動詞考」、『語文』65、pp.51-62、大阪大学国語国文学会
- 山鳥重. 2002. 『「わかる」とはどういうことか—認識の脳科学』、ちくま新書

参考資料

- 山田忠雄・柴田武・酒井憲二・倉持保男・山田明雄・上野善道・井島正博・笹原宏之（編）. 2017. 『新明解国語辞典第7版』、三省堂

用例出典

- (い) いぬじゅん『いつか、眠りにつく日』、スターツ出版.
- (獣) 野木亜紀子『獣になれない私たちシナリオブック』、河出書房新社.
- (ダ) 小栗佐多里&トニー・ラズロ『ダーリンの頭シナリオ中』、メディアファクトリー.
- (逃) 野木亜紀子『逃げるは恥だが役に立つシナリオブック』、講談社.
- (も) 向井康介「もらとりあむタマ子」日本シナリオ作家協会「'13年鑑代表シナリオ集」出版委員会『'13年鑑代表シナリオ集』日本シナリオ作家協会
- (横) 沖田修一・前田司郎「横道世之介」、日本シナリオ作家協会「'13年鑑代表シナリオ集」出版委員会（編）『'13年鑑代表シナリオ集』日本シナリオ作家協会.

付記：本稿は日本語文法学会第20回大会口頭発表の内容を大幅に改稿したものです。

単純接触効果とオンラインでのラポール形成の問題 ～オンラインキャリア面談を実施しての考察～

小川 現樹

1. はじめに

2020年1月16日の厚生労働省による報道発表から、新型コロナウイルス感染について日本国内においても危機感が増すに至った。本学でのオンラインキャリア面談を実施する以前、厚生労働省（2020）によると日本国内のPCR検査陽性者数は239名であり、先の報道発表から1か月あまりの間に徐々に増加傾向が見えてきている状況であった。本学キャリアセンターでは学生の春期休暇中の来学がままならない状況を想定し、いち早くオンラインでの面談窓口設置に向けて調査を始めたものである。

ただし学生とのオンラインのみでの接触では、いくつかの点において学生のキャリア支援にとって不利益が生じる可能性がある。本稿では3月初旬の企画から約6か月間オンラインキャリア面談を実施した結果をもとにオンラインでのラポール形成について考察していきたい。

2. 愛知文教大学におけるキャリア面談の現状

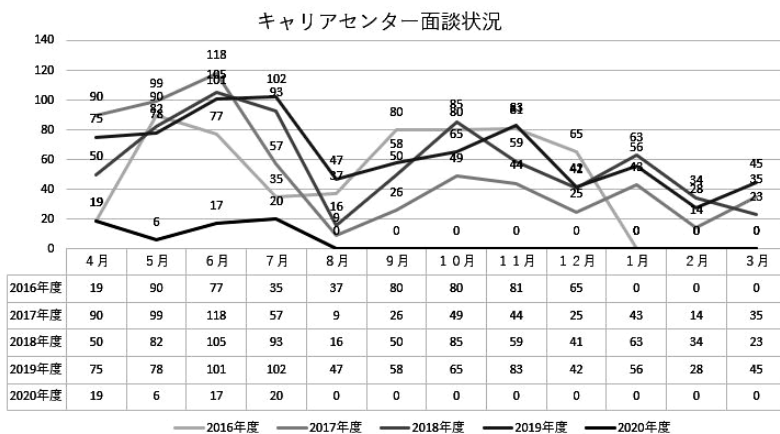
キャリアセンターにおいて、キャリア面談の状況調査を開始した2016年度以降4年間の利用状況から、学生のキャリアセンター年間利用合計者数は年を追うごとに順調に推移しているのが見て取ることが出来る^{図1}。その延べ利用者数を見てみると、2016年度564名（1～3月結果無し）、2017年度609名、2018年度701名、2019年度780名という状況である。本学

においては少人数制の利点を最大限に発揮し、4年生については必ず1度はキャリアセンターに足を運ぶよう指導しており、その結果として4年生の利用率は100%となっている。

2020年3月卒業学生に対する調査（一般財団法人雇用開発センター2019）によると、キャリアセンターまたは就職課の学生利用率は全体で61.9%であり、全国的に見るとキャリアセンターを利用しなかった学生が多いこととなる。

この全国調査の結果から見ても、本学4年生のキャリアセンター利用率が高いことが示され、2019年度開始時において愛知文教大学キャリアセンターとしては、これまでと同様の方針で学生対応を進めていくこととなったものである。

図1



しかしながら、秋期定期試験後の2020年2月7日に実施した3年生向けキャリアガイダンス「スタートアップセミナー」以降、2月下旬にかけて新型コロナウイルスの世界的な流行が懸念されるようになってきた。報道等の影響をうけて、愛知文教大学事務局内では「多人数が集まる会合へ

の参加自粛」の通達が口頭でなされ、キャリアセンターとしても2月28日に予定していた、稲沢商工会議所主催の「企業と大学との情報交換会」への参加を見送ることになった。さらに株式会社マイナビ・株式会社リクルートキャリア・株式会社ディスコの採用媒体大手3社は、3月以降の合同企業説明会開催を当面中止するとの発表を行った。これにより、キャリアセンターが提供する、本学学生の就職活動への大きな動機づけの機会であった「就活キックオフツアー（2020年3月1日マイナビ就職 EXPO 名古屋）」の実施を中止することを余儀なくされた。

これ以降、各社各団体開催の合同企業説明会はほとんど開かれることなく、学生は自らの力で就職先企業を探索することとなり、キャリアセンターと学生とのかわり方も変化せざるを得ない状況に至っている。

3. 学生にとってのオンラインコミュニケーション

2011年にメッセージングアプリである「LINE」の登場、それ以前には Facebook や Twitter の台頭により SNS (Social Networking Services) やメッセージングアプリ等を活用したコミュニケーション手段が、年々多様化の様相を見せている。とりわけ若者を取り巻くコミュニケーション手段が大きく変化している。それ以前のオンラインでのコミュニケーション手段と言えば、電話や E-Mail それから各種チャットサービスであり、携帯電話が普及して以降は SMS (ショートメッセージサービス) や写真付き携帯メールが存在していた。現在の大学生・大学院生は、こうした新しい情報通信技術の親しみながら成長してきた世代である。(中川・杉原 2019)

このことから若者にとっては、オンラインでのコミュニケーションについての違和感や抵抗感が少なく、十分に適応可能であるということが考えられる。しかし一方では、日常生活でビデオ通話をどれくらい頻度で行うかという間で一番多かったのは、「利用しない」というものだった(中

川・杉原 2019) ことから、日本人の学生にとってはオンラインでのコミュニケーションツールとしてのビデオ通話は、学生にとって必ずしも受け入れられてはおらず、日常的になってはいない。

4. オンライン面談実施への準備

キャリアセンターにおいてオンライン面談を実施するにあたって、学生のコミュニケーションツールとしてのビデオ通話は一般的ではないことは承知の上ではあるが、直接面談の機会が喪失されることは避けたい。この点から、学生のコミュニケーションツールとして親和性の高い LINE を活用してのオンライン相談や、LINE のビデオ通話を利用する方法もある。

しかしながら大学として、教職員と学生間のメッセージングアプリや SNS の利用を禁じている現状があるため、LINE を活用しての相談業務はかなわない現状がある。禁止されていなかった 2018 年度までは、特に夏季休暇や春季休暇といった長期休暇では、昼夜を問わず休暇中だけでも百数十件の相談を受けていた経験から、学生のオンラインでの相談ニーズが高いことはわかっている。いかに学生に心理的な負担がかからない形でオンラインでの相談を受けることが出来るのか。メールでの相談は即時性に欠けること。電話相談であれば即時性はあるが視覚情報が欠けているため、ラポールの形成が難しくなる。SNS やメッセージングアプリのような、即時性がありかつ「文字情報」でのやり取りが最も負担がかからないが、やはりラポール形成の面では不利である。最も教職員と学生との間のラポールを形成し、相談をより有意義なものとするためには、対面に近い形で相談業務を実施する必要があると考える。そのためにも「顔を見せて対談する」ビデオ通話は不可欠であろう、という結論に至った。

ビデオ通話での面談を実施するにあたっては、いくつかの利用ツールの候補を挙げる事が出来る。キャリアセンターとして候補に挙げたのは、古くから活用されていて知名度も高い「Skype」。大学でもアカデミック系のサービスを活用している Google 社の「Meet」。Microsoft Office 系ソフトとの親和性の高い「Teams」。企業や団体などで会議ツールとして浸透してきた「zoom」。以上の4サービスに絞り込んで、より多くの学生に利用されやすいサービスの検索を実施した。

この選別にあたって最も重視したことは「手軽さ」と「利便性」である。ここでいう手軽さと利便性は以下図2のとおり、ログインの方法・リアクション機能の有無・画面共有機能の有無・録音機能の有無である。専用アプリのインストールの必要性についても調査すべきであるが、基本的には Web ブラウザでの活用が可能のため省略した。また模擬グループ面談やグループディスカッションを想定し、参加人数についても記している。

それぞれについて筆者の個人用 PC (Lenovo 社製ノート、Win10・ASUS 社製ノート、Win10) をホストとして通信量や操作性をチェックし、個人用スマートフォン (Apple 社製 iPhone11Pro、iOS13) ・個人用タブレット (Apple 社製 iPadair、iPadOS) ・研究室 PC (Fujitsu 社製、Win10) ・事務局 PC (自作、Win10) においても操作性のチェックを行った。

- 通信量検証機器：自宅ノートパソコン (ASUS 製 Intei Core i7(2670), NVIDIA GEFORCE610M 1GB、Windows10、有線 LAN 接続)

Windows10 標準機能のデータ使用状況を活用。30分ごとにリセットを行い各ソフトを起動の上で通信量測定を実施。標準機能のために正確なデータが出ないため、表記には約で数値を記した。

図 2

サービス名	Skype	GoogleMeet	MicrosoftTeams	zoom
参加可能人数	10 名	100 名	300 名	100 名
ゲストログイン	不要	要	要	不要
リアクション機能	○	×	○	○
画面共有	○	○	○	○
録音	○	×	×	○
画面表示人数	9	16	9	25
接続制限	なし	あり	あり	あり
通信量(30分)	約 1GB	約 750MB	約 350MB	約 150MB

※ 検証日：2020 年 2 月 26 日～27 日

※ 2020 年 9 月 7 日現在、各サービスのアップデートによりサービス内容や通信量において調査日の内容とは大きく異なる。

この検証結果をもとにして、各サービスについての特徴と利点について述べる。

- Skype

Microsoft 社の提供サービスで信頼性が高く、知名度も抜群なため、利用についてのハードルは低い。ただし調査当時は通信量が莫大なものとなることは明らかであり、クライアント側が電話回線を利用しての面談については障害となる。

- GoogleMeet

学内でも「@abu.ac.jp」アカウントで活用しており、導入自体は容易である可能性が高い。また GoogleSuite の付帯サービスとの連携が可能であることから、利用価値は高い。ただし、Skype と同様に

通信量が膨大であるため、学生にとって不利益になる可能性が高く、機能的な制限も多い。(リアクション機能・録音機能などに加え、アカデミックドメインを利用する必要がある。またプロキシサーバーを利用しなければ中国等からの利用が出来ない可能性が高い)

- **MicrofoftTeams**

Skype と同じく Microsoft 社の提供サービスであり信頼性は高い。ただし一般的な知名度は低く、Microsoft アカウントを取得する必要があることで手軽さに欠ける点がある。加えて録音機能が省略されていることから、面談記録を残しておくことが困難である。

- **Zoom**

近年シェアを伸ばしつつある新規参入のサービスであることから、ビジネスマンの知名度は高いが、学生の知名度は低いものと思われる。このことから若干の寄り付きにくさはある。ただしサービスの内容を見ると面談やグループディスカッションを行うにあたっての機能が充実しており、利用者が多くないためか接続にストレスが無く、通信量が最も少ないことは学生にとってのメリットである。

以上の調査結果から、いかに「手軽」で「利便性」が高いのかを検討し、特に通信量の少なさや記録性の点において、zoom が学生にとっての優位性が高いという判断をし、zoom の導入を決定した。通信時間については学生の集中力・とデータ通信量観点から 20～30 分程度に制限することとし、かつデータダイエット (国立情報学研究所 2020) について取り組むこととした。また緊急性があるため学長の判断を仰いだのちに 3 月 2 週より実施の運びとなった。(参考資料 1: オンラインキャリア面談の実施について)

5. オンライン面談でのラポール形成の問題

3. で述べたように現在の大学生年代の若者にとって、オンラインでのコミュニケーションについて違和感のないことはわかるが、今回実施したのはLINEやSNSのような文字や写真でのコミュニケーションではなく、オンタイムでの映像を利用することである。一見するとより対面での交流に近く、面談もスムーズにいくと考えられる。しかしお互いの信頼関係（ラポール）が無い、もしくは少ない状態であれば、面談者の本音を引き出しにくい。一方で本学の留学生の行動を観察すると、友人や家族と話すときには電話でなく「テレビ電話（FaceTime等）」を利用している様子が多く見受けられる。家族や友人同士であれば、すでに信頼関係が出来上がっており、さらには「顔を見て話をしたい」という欲求からテレビ電話を利用する可能性が考えられる。日本人学生においてもこのような思考を持つのか。留学生も実際にどのような考えでテレビ電話で話をするのか。これについては検証の必要があるため、次の機会に調査を実施することが必要である。

さて、そもそもラポールとは心理学用語においては、互いに親しい感情が通い合う状態をあらわすものであり、互いに打ち解けあって話ができるような相互信頼の関係を指す言葉である。つまりは、相互に信頼しあっていて安心してその場に存在できる状態を意味し、面談においてはいかに早くラポール形成できるかが大きな鍵になっている（大石 2020）。ビジネスの世界においても、ながく「ラポールを構築すること」は自社とお客様との信頼関係を築くために必要なことであるという認識がもたれている。

ではラポールを形成するためにはどのような手段があるのであろうか。一般的には、バーバル・コミュニケーションであれノンバーバル・コミュニケーションであれ、共感を引き出し信頼を得ることと考えられている。その手法うちの2つを紹介する。

(1) ミラーリング

視覚情報を相手に合わせることである。相手の姿勢やしぐさ・手足の位置・呼吸・動作を同調することを表している。たとえば「頭を傾ける」「腕を組む」「姿勢を正す」「グラスを手に取る」「脚を組む」などがある。

(2) マッチング

聴覚情報を相手に合わせることである。相手の発声の仕方・話し方に合わせることを表している。たとえば「声のトーン」「声のボリューム」「話のテンポ」「話のリズム」などがある。

これらは「類似性の法則」を活用していると言われており、相手が自分に対しての共通点を見出し、親近感をもって接しやすくなる。つまりはラポールの状態を引き出しやすくするとされている。対面での面談の場であれば、相手の考えを引き出すために活用する手段である。本学の4年生について考えたとき、3年生までの間にも面談を重ねラポールが出来ている状態の学生であれば、すんなりと移行は可能であろうか。そうでない学生があった場合、オンライン面談の場でもこれらの手法を活用してラポールを形成することは可能であろうか。

小川（1999）の指摘によると「実際の面接場面でも共感が生起するような関係が良好なラポールとなるのか。あるいは、ラポールが良好という状態では共感という現象が起りやすいのかということについて、両者の関係性は明確ではない。」という。これが対面とオンラインの併用の場面でも対象となるのかは今後の課題としたい。

現状考えられることとしては、オンライン上でのラポール形成は、対面での面談によるそれと比較すると困難な面もあろう。たとえば、対面であれば相手の表情や動作や声色もつぶさに観察できるが、オンラインでは見えている範囲や聞こえる範囲が限定的になってしまい、カメラから見えていないところ、マイクが拾わない呼吸などは分からない。つまりはラポー

ル形成にとって類似性の法則を活用することが難しくなるということになる。こちら側の対策としては、大げさに動作すること（うなづき、手の動き）や、オウム返しを活用して相手の話を聴いていることをわからせること。これらを最低限実施する必要があるのではないだろうか。

6. ラポール形成と単純接触効果*

さて、オンラインでのラポールの形成についてはこれからさらに調査研究を進める必要があるし、はたして類似性の法則を発揮するだけで学生との間のラポールが可能なのだろうか。普段のように学生が来学し、キャリアセンターなり研究室なりに訪れる環境が無い中、オンラインでのキャリア面談を通じて得た違和感がある。電話での面談や ZOOM 面談を重ねる中で、繰り返し利用する学生と利用しない学生の差が顕著であることだ。

対面での面談を実施していた段階では、学生たちはキャリアセンターを通るときに素通りすることは少なく、3年次以上の学生になればほぼ必ずあいさつをして通っていく。これは通路に直面するキャリアセンターや国際センターのスタッフが、1年生のうちから学生への声掛けを積極的に行い続けている結果であり、あいさつが習慣化されていることにあると考えられる。人と接触したらあいさつをする。これはごく当たり前のことのように感じられるが習慣化することによって無意識に影響していると考えられる。

しかしオンラインの環境になり、日々の接触（刺激）が無くなった現状において我々と学生とが接点を持つためには、キャリアセンターからの「面談日程の提示」を経て「メールまたは電話をして面談予約」、その後「面談確定メール」を受け取り、予約日の面談へと進むというある意味煩雑なプロセスが介在する。これまでは通路を通るたび気軽に「おはようございます」「こんにちは」「元気ですか」「暑いですね」「寒いですね」「これから授

業ですか」など、さまざまな言葉での接触（刺激）を得られたものが、この環境下ではこの刺激が存在しえない。

川上（2015）によると、人間の好意形成過程には、繰り返しという行為から生じる認知情報処理が深くかかわっているようである。単純に同じものに何度も触れることが好意につながり、このことは親近性と行為の関係性について多くの検討がされてきたものである。

*単純接触効果

1968年にアメリカ合衆国の心理学者ロバート・ザイアンス（Robert B. Zajonc）により提唱された理論。ザイアンス効果・ザイオン効果とも言われ、特定の刺激に繰り返しさらされることにより、その刺激に対する変化が生じることを指す。何度も繰り返し見たり聞いたりするうちに、興味がないものでも親近感を持つようになる。これはビジネスの場面でもマーケティングや広告にも応用され、商品選択について活用されることもある。

もはや無意識下で習慣化されている「あいさつ」という刺激の中で、学生にとっては少なからずキャリアセンターや国際センターのスタッフを認知し、徐々に親しみを持つようになっていたと考えられる。現状のような登校できないという環境の中で単純接触が得られない学生と、キャリアセンターとのラポールの形成はその第一歩の段階から困難になっていることが言える。しかし一部の学生においては、何度も繰り返しオンライン面談に訪れていることもまた事実であり、この違いがどこにあるのかは今後の活動において検証の必要がある。

7. まとめと今後の課題

オンライン環境の中での人間関係の構築、そのなかでも初歩のコミュニ

ケーションをとることすら困難であることが半年間の経験でわかった。伝えたいことを相手に伝わるための工夫をすること。そのうえでのラポールであり、その手法である類似性の法則の活用なのである。本稿で注目した「単純接触効果」と「オンラインでのラポール形成」の問題について、2つを組み合わせた先行研究が見当たらず、これからさらに心理学的な知見を広めたうえで研究を重ねていく必要がある。

オンラインキャリア面談を実施しての考察に加えて、オンライン授業やほかの教員や学生へのアンケート調査も必要である。データの蓄積を重ねたうえで研究を進めていきたい。

そして研究を進める中で、今後の課題として取り組むべきことに新たな視点を設ける必要も出てきた。渡邊・永作（2016）によると、就職活動不安から就職活動量への影響があるということである。就職について不安があるから活動を増やそう。もしくは不安があるから動くことが出来ないという、相反する反応があるという。学生たちにとっての「就職活動」の時期や行動は社会環境の変化に応じて変化するものであり、どの時期にどういった活動に取り組むかによって、自身の目指す就職への影響が大きいことから、就職活動に前向きでない学生については行動を積極的に促す意味において「不安を喚起」する伝え方を少なからず行ってきた。しかし、不安を喚起されることがかえって行動を起こせなくなるタイプの学生たちの存在が明らかになり、彼らにとってはキャリアセンター側からの積極的なアプローチを受容できないのである。これはラポール形成や単純接触を考える以前にごく単純な視点を見落としていたことにもなるが、まず 2020 年 8 月末日までのオンラインキャリア面談（電話・メールでの相談を除く）の状況について見てみたい。

2020年3月16日から8月末日までのZOOM面談状況

	1回	2回	3回以上	利用率	対象
一般学生	15人	9人	7人	78.9%	19人
留学生	15人	15人	8人	26.8%	56人
2, 3年生	18人	4人	1人	—	—

一般学生については、就職活動を実施しない学生と面談を拒否する学生を除いてほぼ順調に面談を重ねることができた。その一方で留学生の実施率が低いことが見て取れる。ここで注目したいのは面談実施数である。一般学生は1度は実施するが2度目が極端に減少し、2度目を実施した学生はほぼ3度目を実施する。それに対して留学生は1度実施したら2度目も実施するのであるが、3度目に進む学生は半数になる。

これが面談を重ねた中で、キャリアセンターと学生とのラポールに影響するものであるのか、就職活動不安から活動量が促進されたパターンと抑制されたパターンなのか。いまのところ不明であり、今後インタビューを実施し問題の本質について検証する。今後の本研究では、単純接触効果とオンラインでのラポール形成の問題に加えて、この視点を取り入れさらに学生にとって有意義で活用しがいのあるオンラインでの面談手法について模索していくものである。

単純接触効果とオンラインでのラポール形成の問題
～オンラインキャリア面談を実施しての考察～

[参考資料 1]

「オンラインキャリア面談の実施について」

学長への提案資料。ここでは ZOOM を活用することについての優位性がポイントであり、学生の負担が少ないことを訴えることによって、オンライン面談を実施することを承認されたものである。(原本複写)

オンラインキャリア面談の実施について

2020/03/05
キャリアセンター 小川現樹

キャリアセンターの新たな施策として、オンラインキャリア面談を実施したく提案いたします。
オンラインキャリア面談とは、Skypeやzoom等のビデオ通話ツールを用いて、キャリアセンターへ足を運ぶことなく、面談や面接練習などを行うための手法である。
今回はSkypeと比較して学生の手間のかからないZoom (<https://zoom.us/>) を活用する。

キャリアセンターの利用率は繁閑の差はあるものの、従前と比較すると上がってきている。
これまでは学生個々に声をかけ、利用を促していたこともあるが、今後一般学生の増加に伴い個々の声掛けが難しくなることも考えられる。

一般財団法人 雇用開発センター「2018年卒大学生就職活動調査(2018.5.10)」の調査結果によると、4年次生であってもキャリアセンターの利用は53.1%にとどまっている状況である。このことから、本学でも上記水準にまで落ち込むことも視野に入れなければならない。キャリアについていかに学生と関わるかの対策は急務であると考えられる。(本学においては利用率100%(2020年卒)である)
また今回のような新型コロナウイルスによる影響などで通学できない場合の面談にも活用できる。

現状で実施している大学は、京都大学や神戸大学をはじめとして複数存在しているが、面談方法の特例として実施しているケースが多い。各大学ともにキャリアセンター利用率向上の為の手法の1つとして考えているが、それに加えて近年増加傾向にある「Web面接」への対応としても有効であると考えられる。

- 実施希望日: 2020年3月9日(月)～
- 実施時間帯: 9:30～16:00(完全予約制)
- 周知の方法: 新4年生向けに「SchoolGear、J-net」でのメール配信
- 対応人員 : 小川
- 利用ソフト: zoom無料プラン(<https://zoom.us/>)

★競合優位性: 新規ID登録の必要がない
webブラウザからの利用可能(PCのみ)
面談記録(録画・録音)をMP4で保存可能

キャリア面談実施方法

- ① 面談予約(日時の確定)
- ② 電話連絡
- ③ PCたちあげ
- ④ 面談開始(20分～40分)
- ⑤ 面談記録

必要備品

- ① PC(各デスクPCを利用も検討)
- ② WebCAM
- ③ マイク(ヘッドセット)
- ④ パーテーション

zoom

あわせて、4月より学生のWeb面接支援として、キャリアセンター設置PCの解放をします。

<p>Web面接支援方法</p> <ol style="list-style-type: none">① PC利用状況確認② 利用予約(キャリアセンターカウンター)③ Web面接実施④ キャリアセンターへ面接報告	<p>必要備品</p> <ol style="list-style-type: none">① PC② WebCAM③ ヘッドセット④ パーテーション
---	--

参考文献

- [1] 厚生労働省（2020）「新型コロナウイルス感染症に関する報道発表資料（発生状況、国内の患者発生、海外の状況、その他）」
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000121431_00086.html（最終検索日：2019年9月7日）
- [2] 一般財団法人雇用開発センター（2019）「2020年卒大学生就職活動調査結果報告書」
<https://www.earc.or.jp/wp/wp-content/uploads/houkoku-2020student-research.pdf>（最終検索日：2019年9月7日）
- [3] 中川純子・杉原保史（2019）学生相談におけるオンラインカウンセリングの可能性 --ビデオ通話・音声通話・テキストによる心理相談の試験的導入-, 京都大学学生総合センター紀要 48, 19-32.
- [4] 国立情報学研究所（2020）「4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム」資料
- [5] 大石理子（2020）オンラインコミュニケーションにおけるラポール形成について, UCI Lab. 自主調査レポート
https://note.com/ucilab/n/n5198272c37d1#_=_
（最終閲覧日：2020年9月8日）
- [6] 小川幸男（1999）「ラポール(rapport)」形成に関する一考察--クライアントの体験を中心として, 北九州大学文学部紀要 人間関係学科 (6), 45-50
- [7] 川上直秋（2015）単純接触効果と無意識--われわれの好意はどこから来るのか-, 日本感情心理学会 エモーション・スタディーズ 1-1, 81-86.
- [8] 渡邊雄大・永作稔（2016）認知的方略とキャリア意識が就職活動における情報収集行動に及ぼす影響--就職活動不安は行動を促すのか-, 日本キャリアデザイン学会 キャリアデザイン研究 Vol. 11, 19-29

研究室ノート

(本学専任教員 abc 順、2019 年 12 月～2020 年 11 月)

- ①論著
- ②翻訳
- ③研究発表
- ④社会活動
- ⑤教育改善に関わる業績

江口 直光

①

1. 「アニメ『アルプスの少女ハイジ』のオープニングとエンディングにおける映像と音声の相互作用」(単著)、愛知文教大学論叢第 22 卷(愛知文教大学学術委員会編集、2019 年 11 月 30 日)所収
2. 日本ワグナー協会編『年刊ワグナーシュンポシオン 2020』(共著)(アルテスパブリッシング、2020 年 7 月 31 日)

⑤

1. 愛知文教大学人文学部長として人文学部の業務を統括し、運営委員会および教授会の議長を務める。

遠藤 康

④

1. 東海印度学仏教学会理事・幹事
2. 公益財団法人中村元東方研究所統合学院中部校講師(「サンスクリット語初級」担当)

⑤

1. 愛知文教大学人文学部自己点検評価委員会委員として自己点検評価書作成作業に参加。
2. 愛知文教大学大学院国際文化研究科長として、大学院教育課程の改善に

取り組む。

畠山 大二郎

④

1. 「源氏物語を“着る”～玉鬘・明石の君」2020年2月21日、朝日カルチャーセンター名古屋教室
2. 「源氏物語を“着る”～玉鬘・明石の君」2020年3月25日、朝日カルチャーセンター横浜教室
3. 「宮中祭祀と装束」2020年9月2日、東部ゆうゆう学級講座（於・小牧市東部市民センター）
4. 「武将も愛読していた『源氏物語』」2020年11月8日、愛知文教大学連携市民講座（於・小牧市公民館講堂）
5. 服飾美学会 監事
6. 全国大学国語国文学会 編集委員・常任委員
7. 中古文学会 委員
8. 特定非営利活動法人〈源氏物語電子資料館〉副代表理事

早川 渡

⑤

1. 愛知文教大学人文学部自己点検・評価委員会委員長として自己点検評価書の作成、全体取りまとめおよび確認作業を担当する

梶川 克哉

④

1. 国立国語研究所 共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクト・リーダー：プラシャント・パルデシ） 共同研究員
2. 日本認知言語学会第21回全国大会（9月5日）大会実行委員

3. 現代日本語学研究会 主宰

勝股 行雄

④

1. English as Global Language

(出張講義, 愛知県立春日井西高校, 2020年11月2日)

2. 愛知県立学校評議員 (2020年4月1日～)

小林 正樹

①

1. 『ビジネスデータの分析リテラシーと活用—Excelによる実用データサイエンス入門—』(共著), 同文館出版, 2020年.

2. 『デジタルとアナログの融合を考慮した manaba course の効果的活用』, 龍谷大学学修支援・教育開発センター2019年度自己応募研究プロジェクト報告書, 龍谷大学学修支援・教育開発センター, 2020年

③

1. 『アナログとデジタルのバランスを調整した授業の学修効果の測定』, 令和2年度私情協教育イノベーション大会, 於: アルカディア市ヶ谷, 私立大学情報教育協会, 2020年

④

1. 日本応用情報学会委員

馬燕

①

1. 「康有為の女子教育思想」(『愛知文教大学教育研究』第10号, 2020.2)

2. 『中国語スタイルでいこう—上海編—』(共著, 駿河台出版社, 2020.4)

②

1. 「康有為の女子教育思想」（『愛知文教大学論叢』第23巻、2020.11）

④ 社会活動

1. 令和2年度小牧市教育委員会事務局任用職員（語学相談員）採用試験面接官（於：小牧市役所、2020.1）
2. 「外国人に伝わる日本語とコミュニケーション」（「第70回国際理解市民公開講座」、小牧市国際交流協会主催、於：小牧市公民館、2020.9.12）

⑥その他

2015～2019年度科学研究費助成金基盤研究（C）

「東アジア近代化の地域論的比較思想研究—新出の康有為自筆資料に見る21世紀的課題—」、課題番号15K02036、研究分担者

松村 美奈

①

1. 「（実践報告）詩歌に親しむ活動について—「主体的学び」としての短歌指導—」（愛知大学教職課程研究年報編集委員会発行『愛知大学教職課程研究年報』第9号、2020年2月）
2. 「（研究ノート）『本朝桜陰比事』考—後続作との関係を中心に—」（愛知大学一般教育研究室編集・発行『愛知大学一般教育論集』第58号、2020年3月）

④

1. 全国大学国語国文学会『文学・語学』（近世散文担当）編集委員（2019年7月～継続）
2. 表現学会『表現研究』（国語教育分野担当）編集委員（2019年7月～継続）
3. 東海近世文学会 幹事（2020年6月～継続）
4. 模擬体験授業（文学）講師「江戸時代の読書生活～『桃太郎』の変遷を

糸口に～」(於：岐阜県立武義高等学校 1、2 年合同進路ガイダンス オンラインにて実施、2020 年 10 月 22 日)

松岡 みゆき

③

1. 「単音節語『あ』の長音化形態が担う機能について」、日本語文法学会 第 20 回大会研究発表、会場：学習院大学、2019 年 12 月 7 日

中島 淑子

①

1. 「小学校算数「量」の学習における構成的な操作活動の意義と可能性」(2020) 博士学位論文(名古屋大学)、13901 甲第 12970 号

③

1. 「量の指導原理の再検討」2020 年 10 月 10 日・11 日、日本教育方法学会第 56 回大会、オンライン開催

西口 智也

④

1. 日本聞一多学会 理事(継続)
2. 全国漢文教育学会 評議員(継続)

⑤

1. 教員採用試験対策(国語科・漢文) 補習担当
2. 中国語 HSK 対策補習担当
3. ICT ツールを活用した双方向型の自主学習支援(HSK 自由作文問題対策) 担当

西脇 幸太

①

1. 『アクシスジーニアス英和辞典』, 大修館書店, 執筆・校閲協力, 中邑光男 (編集主幹), 2019年12月.
2. 「他動詞 eat の目的語省略」『英語のエッセンス』, 大阪教育図書, pp. 51-61, 共著 (現代英語談話会 (編), 山口美知代・山本晃司・北原賢一・滝沢直宏・西脇幸太・堀江淳之助・山崎のぞみ・吉田悦子・石井昌子・魚住香子・菊池繁夫・田淵博文・都築雅子・豊田昌倫・松井信義 (著)), 2019年12月.
3. 「The truth is, S.における the の脱落」『英語語法文法研究』第26号, 英語語法文法学会, pp. 159-175, 単著, 2019年12月.
4. 「書評: 中島平三 (著) 『「育てる」教育から「育つ」教育へー学校英文法から考える』大修館書店, 2019, 160 pp.」『英語教育』2020年3月号 第68巻13号, 大修館書店, p. 91, 単著, 2020年2月.
5. 「英語の授業における単元の入り口と出口での ICT 活用」『愛知文教大学教育研究』第10号, 愛知文教大学教職課程研究センター, pp. 9-18, 単著, 2020年2月.
6. “-ly Adverbs Frequently Occurring with *N after N*: With Special Reference to *Until (...)* *Finally/Eventually*” 『現代英語談話会論集』第15号, 現代英語談話会, pp. 41-60, 単著, 2020年3月.
7. 「中核から周辺への連続体としての英文法ー生徒に伝える豊かさ・面白さ」『英語教育』2020年7月号 第69巻4号, 大修館書店, pp. 22-23, 単著, 2020年6月.
8. 「学習英文法における単文主義の改善を目指して: The Fact Is That S. を例に」『立命館言語文化研究』32巻2号, 立命館大学国際言語文化研究所, pp. 65-79, 単著, 2020年9月.
9. 「情報構造が導いてくれた新たな英語の世界」『G.C.D.英語通信』第66号, 大修館書店, pp. 16-17, 単著, 2020年10月.

③

1. 「One's Way 構文と共起する様態表現」第96回現代英語談話会例会, 会

場：京都大学吉田キャンパス，研究発表，単独，2019年12月．

④

1. 大学英語教育学会関西支部学習英文法研究会副代表，2019年4月～現在．
2. 英語語法文法学会運営委員・事務局長補佐，2020年4月～現在．
3. 愛知県立岩倉総合高等学校分野別模擬授業外国語分野「大学で学ぶ外国語：英語を中心に」講師，主催：愛知県立岩倉総合高等学校，2020年7月．
4. 2020年度教員免許状更新講習（選択領域）「英語によるアウトプット活動の充実のために」講師，2020年8月．

小川 現樹

①

1. 日本キャリアデザイン学会「第16回研究大会 部会報告」寄稿

④

1. 厚生労働省「就職ガイダンス」講師
2. 岐阜市特別職非常勤職員（水防）

⑤

1. ZOOMによる「オンラインキャリア面談」の導入と実施
2. 2020年度第1回FD/SD研修会「オンライン授業実施研修」講師
3. 第1回FD研修会「Google Classroom 導入方法」講師

佐藤 良太

④

1. 「〈病〉で読む近代文学—夏目漱石と〈感染症〉」（オンライン出張講義於：三重県私立暁高等学校 2020年9月23日）
2. 「〈病〉で読む近代文学—夏目漱石と〈感染症〉」（オンライン出張講義於：長野県立上田東高等学校 2020年11月3日）

3. 「〈病〉で読む近代文学—夏目漱石と〈感染症〉」（オンライン出張講義於：上田学園私立上田西高等学校 2020年11月10日）
4. 「〈病〉で読む近代文学—夏目漱石と〈感染症〉」（出張講義於：愛知県立小牧高等学校 2020年11月11日）
5. 佛教大学総合研究所査読委員（2020年9月）
6. 日本キリスト教文学会関西支部運営委員（2014年7月～現在）
7. 阪神近代文学会運営委員（2015年7月～現在）

富田 健弘

④

1. 小牧市国際交流協会 理事（2015.5～）
2. 小牧市文化財啓発事業調査研究受託委員会 委員（2014.5～）
3. 羽島市社会福祉法人万灯会評議員選任・解任委員会外部委員（2017.4～）
4. 社旗福祉法人養徳福祉会ハチスチルドレンズセンター外部委員（2017.4～）
5. はしまふるさと福祉村 村長（2018.4～）
6. 羽島プラウドアクション審査委員会 委員長（2019.2～）
7. 羽島市国際交流協会 会長（2019.5～）
8. 社会福祉法人万灯会苦情対応規程に定める苦情解決第三者委員（2019.6～）
9. 津島北高等学校評議員（2020.4.1～2021.3.31）

竹中 烈

①

1. 「不登校支援に対する学校教員の意識-教育相談における困りごと事例の分析を通して-」（『愛知文教大学論叢』22巻,2019）

④

1. 小牧市社会教育委員（会長）（2019年4月1日～）

※小牧市生涯学習審議会委員および小牧市公民館公民館運営審議会委員を
兼務（2016年4月1日～）

2. 小牧市市民活動促進委員会委員（2017年4月1日～）

3. 教員免許状更新講習における講座担当（必修科目「授業づくり・学校づくりに活かす教育の最新事情」を一部担当、選択科目「不登校問題を見据えた学校・学校外の居場所の来し方行く末」を主担当）（2020年8月5日、6日）

【研究資金獲得状況】

・2018-2020年度科学研究費助成事業若手研究(B)「学校外の不登校生の居場所に関する知識が学校教員の不登校指導に与える影響」（課題番号18K13098、研究代表者）

・2020-2022年度科学研究費助成事業基盤研究(C)「オルタナティブ教育の中間支援組織に関する横断的・縦断的研究」（課題番号20K02440、研究分担者）

・2020年度日本生命財団児童少年の健全育成実践的研究助成「非営利型民間フリースクールの経営戦略に関する開発的研究」（共同研究者）

辻 千春

①

1. 単著『空白の美術史—植民地下「朝鮮」で見る創作版画』中日新聞社、2020年2月

2. 単著（入門初級中国語テキスト）『場面で学ぶおもてなし中国語』（試行版）あるむ、2020年3月

④

1. 愛知県小牧警察署国際化問題アドバイザー（2016年12月～）

2. 2020年度公益財団法人鹿島美術財団「美術に関する出版助成」受領（前掲①1出版）

⑤

1. ①2 の補助教材『HSK1 級単語攻略 150』あるむ、2020 年 3 月
2. ①2 の補助教材『HSK2 級単語攻略 150』あるむ、2020 年 3 月

内田 吉哉

④

1. 『尾張名所図会』にみる小牧宿（小牧市公民館ゆうゆう学級、於小牧市市民会館、2020 年 9 月 2 日）

⑤

1. 動画コンテンツ「文化遺産フィールドワーク（オンライン） 有松の町並みを歩く」（第 21 回愛文祭、2020 年 10 月 11 日～25 日）

執筆者紹介（氏名 abc 順）

早川 渡（愛知文教大学人文学部教授）
梶川克哉（愛知文教大学人文学部専任講師）
小林正樹（愛知文教大学人文学部教授）
马 燕（愛知文教大学人文学部教授）
松岡みゆき（愛知文教大学人文学部准教授）
小川現樹（愛知文教大学人文学部専任講師）

編集委員

（*編集委員長）

江口直光

遠藤 康

*松岡みゆき

辻 千春

ISSN 1344 - 4433

愛知文教大学論叢 第23巻

Aichi Bunkyo University Review Vol.23

2021年2月1日発行

発行者 愛知文教大学

〒485-8565 愛知県小牧市大草5969-3

電話 0568-78-2211

F A X 0568-78-2240

代表者 富田健弘

編集者 愛知文教大学紀要編集委員会

印刷・製本 有限会社一粒社

AICHI BUNKYO UNIVERSITY REVIEW

Vol. 23

2020

CONTENTS

〈Articles〉

Devices and Development Environment for GIGA School Concept	HAYAKAWA Wataru	1
Analysis of the Polysemous Word ‘ <i>Haru</i> ’	KAJIKAWA Katsuya	13
New Classroom Design for the Use of ICT	KOBAYASHI Masaki	33
Kang Youwei’s Thoughts on Women’s Education	MA Yan	47
Functions of a Prolonged Sound of the Monosyllabic Word ‘ <i>A</i> ’	MATSUOKA Miyuki	57
Mere Exposure Effect and Rapport Building in Online Interviews	OGAWA Utsuki	75
Research Record		91

Published by

AICHI BUNKYO UNIVERSITY

5969-3 Okusa, Komaki, Aichi 485-8565 JAPAN