

ISSN 1993-7423

台灣日語教育學報

* * * * 第二十九号 * * * *

台灣日語教育學會
2017 年 12 月

台灣日語教育學報

第二十九号

目 次

【論文】

- 台湾における日本語学習者数と韓流ブームとの関係..... 王敏東... (001)
- 「非現場指示」の指導における暗示的訂正フィードバックの効果
—リキャスト、リキャスト強化、文法説明の比較—..... 孫愛維... (031)
- 台湾人日本語学習者の批判的リテラシー能力養成の可能性
—社会現象を題材とした大学での作文授業を例に—..... 羅曉勤... (061)
- 台湾人日本語学習者と訪台日本人研修団の
交流状況から考える対日交流能力の育て方..... 黄英哲... (083)
- 日本のマンガ・アニメを素材とした授業デザイン
—「動漫日語」を事例として—..... 林曉淳... (113)
- 日本語教育教材としての村上春樹『ノルウェイの森』の可能性
—記号間翻訳の観点から—..... 賴錦雀... (137)
- 台湾の日本語学習者に見られる日本語の破裂音の聴取傾向..... 洪心怡... (162)
- 日本語における再帰構文とその位置付け..... 王淑琴... (189)
- 台湾人初級日本語学習者のもつ発音学習のビリーフ..... 羅濟立... (219)
- 日本語意見文における「主張」の文末表現の一考察
—台湾人学習者と日本語母語話者の比較—..... 本間美穂... (244)
- 推論と接続詞「となると」..... 劉怡伶... (274)
- 日本語のナル表現とそれに対応する中国語の
表現形式の対照研究..... 蘇文郎... (301)
- 知識構造の類型から見た日本語 MOOCs の位置付け
—一次世代 MOOCs2.0 の方向性を探る—..... 落合由治... (328)

【附録】

- 附録一：台湾日語教育學報投稿規定..... (358)
- 附録二：歷年論文集/學報目次一覽..... (361)

Journal of Japanese Language Education in Taiwan

No.29

Feature of multi genre expression of Japanese magazine:

- Relationship between learning population of Japanese
in Taiwan and Korean Wave.....Wang, Ming-Tung.... (001)
- The effectiveness of implicit corrective feedback toward the instruction of
“non-deictic demonstratives”: The comparison among recasts,
recast enhancement and explicit grammar explanationSun, Ay-Wei.... (031)
- Fostering critical literacy in writing Japanese as a foreign language in Taiwanese
classrooms: Taiwan's social phenomenon as a subjectLo, Hsiao-Chin.... (061)
- A study of interaction proficiency between Japanese learners
in Taiwan and trainees from Japan.....Huang, Ying-Che....(083)
- A study of the teaching design with Japanese anime and manga as the main materials:
Using the course “Japanese anime” as an example.....Lin, Hsiao-Chun.... (113)
- Possibility of Haruki Murakami “Norwegian Wood” as a Japanese teaching material:
From the point of intersemiotic translation.....Lai, Jiin-Chiueh.... (137)
- Perception of Japanese plosive consonants
in Taiwanese learners of Japanese.....Hung, Hsin-Yi.... (162)
- Reflexive construction of Japanese and its positioning.....Wang, Shu-Chin.... (189)
- Elementary learner’s beliefs in Taiwan for Japanese pronunciation.....Luo, Ji-Li.... (219)
- Exploring assertions sentences’ ending in the Japanese opinion essays: Comparison
between Japanese learners in Taiwan and native Japanese.....Homma Miho.... (244)
- Inference and conjunction “Tonaruto”.....Liu, Yi-Ling.... (274)
- A contrastive study of change-of-state expressions “Naru”
between Japanese and its Chinese correspondence–relations.....Soo, Wen-Lang.... (301)
- A placing by Japanese MOOCs judged from the type of the knowledge structure:
As looking for directionality of next generation MOOCs2.0.....Ochiai Yuji.... (328)

我國日語學習者人口數與韓流風潮的關係

王敏東

臺灣科技大學應用外語系教授

摘要

近年臺灣日語學習者數的增長不若以往。有人認為造成這樣變化的原因之一是受到韓流風潮的影響。本稿即探討臺灣日語學習者數的變化與韓流的關係。研究分別從質性訪談與量化問卷調查進行。調查內容均參考先行研究成果，包含國人對日韓兩國想要親近的程度等。開放式質性調查對象（含接受訪談者）含曾學習及想學習韓語的人計11人。量化調查則請受調國人填寫對日韓兩國語言等各17題感興趣程度（5刻度）的問卷。經由上述調查結果得知：相對於對韓國（語），國人對日本（語）感興趣的層面較廣且深，且互為負相關，一方面因韓語教材及教師尚不夠充足，有人認為學習韓語的風潮不會持續太久，但國人在沒有外在條件（如親友意見、校系所開課程等）限制的情況下，若能完全依自主意見選擇，想學的外語前三名是日語、韓語、英語，因此應不能全然否定韓語學習人口可能增長的趨勢。

關鍵詞：韓國（語）、興趣、負相關、外語學習

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

Relationship between learning population of Japanese in Taiwan and Korean Wave

Wang, Ming-Tung

Professor, National Taiwan University of Science and Technology,
Taiwan

Abstract

The number growth rate of Japanese learners in Taiwan is not as high as before. Some regards this decline in growth rate is owing to the Korean Wave. This study aims at investigating the correlation between learner number of Japanese in Taiwan and the Korean Wave using qualitative interview and quantitative questionnaire. The contents of study are referred to previous works including how close Taiwanese wants to be with Japanese or Koreans. The open-styled questionnaire interviewees (including those who accepted later personal interview) are 11 people who had learned or plan to learn Korean. Quantitative study was made by 11 questions (5 scales) on interests to Japanese and Korean. The study shows that Taiwanese is more interested in Japanese than Korea, revealing a negative correlation relationship. Since the lecture materials and lecturers for Korean are not sufficient to support the market, some commented that the trend to learn Korean will not sustain long. But if without constraints such as peers comments or course availability, the top three foreign languages most interested in by Taiwanese are Japanese, Korean and English. Therefore, the Korean learning population in Taiwan may still increase in the future.

Keywords: Korean, interest, negative correlation, foreign language learning

台湾における日本語学習者数と韓流ブームとの関係

王敏東

台湾科技大学応用外国語学科教授

要旨

近年、台湾における日本語学習者数は以前のような増加傾向を見せなくなった。そのような変化をもたらす原因の1つに韓国ブームの影響があるという説がある。本稿は台湾における日本語学習者数の変化と韓流ブームとの関係を検討する。研究は（インタビューを含む）質的な調査と、量的な調査（アンケート調査）の両面から進めた。質問の内容は先行文献を参考にして作成した。台湾人が日韓両国の何に興味を感じるか、についての質問等が含まれる。質的な調査の対象は韓国語を勉強したことがある人または勉強したい人計11人である。量的な調査は日韓両国の言葉などを含む17項目のそれぞれに対して興味を感じる程度（5件法）の調査である。このような調査の結果、台湾人は韓国より日本に対して興味を感じる範囲が広いのみならず程度も高く、相関分析で韓国（語）に対する興味が日本（語）に対する興味と負の相関にあることが分かった。韓国語教材や教師が十分そろっているわけではないことから、韓国語学習のブームはそう長く続かないだろうとも予想されている。しかし、もし（親や友達の見解、学校で開講されている授業科目などの）外的な制限がなく、自主的に決められるのであればどんな外国語を学びたいか、という問いに対する回答の上位3位が日本語、韓国語、英語となっており、韓国語学習者増の傾向を完全に否定することはできない。

キーワード：韓国（語）、興味、負の相関、外国語学習

台湾における日本語学習者数と韓流ブームとの関係

王敏東

台湾科技大学応用外国語学科教授

1. はじめに

台湾における日本語学習者は、2006年には191,367人で、2009年には247,641人にまで到達したという¹。しかし、2012年には233,417人となり、2015年に233,489人²とやや増加したものの、2016年には220,045人に減少している³。香港でも日本語学習者は著しく減少しており⁴、香港の日本語教師の間では日本語学習者減は韓国語学習者増のためだと言われている⁵。

このような傾向に対し、国際交流基金(2013)や、宇田川他(2014)は、近年韓国のドラマや流行音楽の影響による韓国語を学ぶ人の増加が、日本語を学ぶ人の減少を招いていると指摘している。国際交流基金(2013:33)はさらに、台湾の日本語学習者が減少した原因の1つが韓流ブームの影響だと述べている。

しかし、台湾における日本語学習者数の変化は本当に韓流ブームと関係があるのだろうか。本稿の目的はこの問題を解明することである⁶。管見の限り、この問題について、学習者(または学習者予備群)の感情、意識などを実証的に調査した研究は見当たらない。

本研究は(インタビューを含む)質的な調査と、量的な調査(アンケート調査)との両面から進めた。質問はすべて先行文献を参考にして作成した。インタビューを含む質的な調査の対象は韓国語教

¹ 交流協会(2009)。

² 国際交流基金(2015)。

³ 国際交流基金(2016)。

⁴ 国際交流基金(2013)。

⁵ 瀬尾(2016:50)。

⁶ 台湾における日本語学習者数の変化は台湾における少子化現象などにも関係があると考えられるが、紙幅の制限で今回は韓流ブームとの関係のみ探りたい。

師、韓国語を勉強したことがある人、または勉強したい人で、計11人である。量的な調査（アンケート調査）は357人を対象に「(私が)韓国語を学びたい」など34項目の各問に「よく当てはまる」から「ぜんぜん当てはまらない」という5件法で答えさせる調査である。

上記の2つの調査をまとめて、台湾における日本語学習者数の変化と韓流ブームとの関係について考察する。

2. 先行研究

いわゆる韓流ブームと相まって、韓国に興味を示す人々がアジアを中心に増加しているようだ。前に言及した香港の他、中国大陸、日本などでも、韓国のドラマ、音楽、ファッションや飲食などの関係か、韓国語学習者が増えた⁷。

游・呉（2010）は台湾における韓国語教育について、韓流ブームの関係で韓国語を学ぶ台湾人や韓国語能力試験（TOPIK）を受ける人が増えるのに伴い⁸、韓国語教材の出版も好調だと紹介している。そのような韓国語教育の普及を具体的に示す例として、游・呉（2010）は台湾大学や師範大学など31校の大学で48クラスもの韓国語が開講されていることを提示している⁹。

郭（2011）は今世紀に入ってから起こった韓流ブームについて、台韓両国の資料をもとに、文化と経済（貿易）の両面から分析した。さらに、いわゆる韓流の構成項目についての調査（271人が回答）から、韓国のドラマ、服装、食品、携帯、化粧品、電気製品といった6つの項目の中で台湾に最も影響を与えたのはドラマであることを明らかにした¹⁰。また、韓流の影響で台湾人が韓国語を学び始めるよ

⁷ 孫（2014）、高（2012）。

⁸ 2009年に台湾人の受験者が1500人を越えたという。

⁹ たとえば台湾大学105、106学年度前期は「韓国語一」を8クラス（1クラス35名限定）、「韓国語二」を2クラス開講している。最も基礎的な「韓国語一の上」は韓国の文字をよく理解し（読み書き）、韓国語で自己紹介、基本的な会話ができるところまでを学び、「韓国語二の上」は韓国の文化、マスコミ、文章などの理解を重視する、という。

¹⁰ 他の5項目の順番は年齢層によって異なることがある。

うになったが学習の重点はあくまでも韓国語にあり、韓国の文化にはあまり興味を示さないという。学習者は最初若い女性が多かったが、のちに仕事や結婚のために学習する人も見られるようになった、とも述べられている。なお、郭（2011：155）は、韓国語教師の素質が一定でないことを心配している上、教材の出版数も、以前より増えたとはいえまだまだ少ないと述べている。実は、2002年に「博客來網路書局」で、言語学習類において韓国語教材がはじめて日本語学習書を抜いた¹¹。この記録は本研究における、韓国語学習者の増加と日本語学習者の減少との関係の究明に役に立つと思われる。

呉（2012）は、よくP2Pを通して韓国のドラマを見ている台湾人の学生8人にインタビューを行い、韓国語の学習動機が「韓国語の文字に対する好奇心」、「韓国のドラマを理解するため」、「韓国の音楽が好きだから」などの「文字・言葉の探知」や、「韓国の文化への同定（identification）」、「アイドル崇拜」、「仲間の影響」などであることを見出している。

陳（2014）は、韓流が台湾における韓国語学科や大学院の成立の助力となった、と述べている¹²。

游・呉（2010）は近年、台湾の韓国語学科の卒業生の就職状況がいい、と報告している。

ところで、日本語学習者の減少または停滞は、はたして韓国語学習者の増加と直接関係があるのだろうか。

高（2012）は日本人の韓国語学習者133人を対象に、外国語学習要因（年齢、適性、動機、態度、性格、情緒、母語、教育経験）が継続学習とどう関連付けられているかについてアンケート調査を行った。その結果、韓国語を最初に学んだ動機が継続の動機にかなり関与していることが分かった。しかし、高（2012）の研究目的は「他

¹¹ 郭（2011：146）。

¹² たとえば政治大学東方語文学科韓国語組は2000年に韓国語学科となって2012年に修士課程を増設し、1963年に設立された中国文化大学東方語文学科韓国語組は1994年に韓国語学科となって2000年に大学院を増設し、国立高雄大学東アジア語文学科韓国語組は2008年に開設された。

の外国語を勉強しない理由は韓国語を学んだことにあるかどうか」の究明でない。

宇田川・李・李・劉（2014）は2013年6月に香港で日本語能力試験N3とN5を受けた778人を対象に、「日本と聞いて思い浮かべる言葉3つ」を記述的に書いてもらったら、「食品」関係の言葉が最も多く（52.6%）、次は「アニメ」（24.8%）であった。以下、「観光」（23.4%）、「桜」（17.6%）、「景色がいい」（12.1%）、「ドラマ」（9.8%）、「ショッピング」（8.7%）、「料理」（8.2%）、「マンガ（コミック）」（8.0%）、「日本語」（7.7%）と続く。また、「将来日本語を勉強する人が増加するか」という問いについて否定的な回答をした人のパーセンテージは、N3受験者（34.4%）の方がN5受験者（29.3%）より多く、とくに、比較的年配の人の方がそう考える傾向が強い¹³という。理由としては「他の外国語を勉強する人が増えるからだ」と述べた人が最も多かった（225人）。さらにどの外国語を勉強する人が増えるかと聞いたところ、「韓国語」（199人）がトップであった。同調査の「日本語の勉強を止めようと思ったことがあるか」の質問に肯定的な返事をした人の多くは、四十代（36.6%）、と二十代（23.1%）の人に集中している。理由は、多い順に「仕事や他の勉強が忙しくて、日本語を勉強する時間が作れない」、「日本語がなかなか上達しないから」、「会話の練習が少ないから」となっている。また、「他の外国語を勉強したいから（日本語の勉強を止めようと思った）」と答えた人は12.9%いる。「勉強したい他の外国語」としては「韓国語」（15人）をあげた人が最も多かった。以上のことから、宇田川・李・李・劉（2014:119）は香港における韓国語学習のブームは日本語を初級から学ぶ人の減少に関係があると述べ、今後日本語の教授法を工夫すべきだと主張している。

高橋李・鍾（2016）では、2014年に香港城市大学で開講された「文化鄰國：中國、日本、韓國」という教養科目を履修している学生400

¹³ 五十代 56.3% > 四十代 42.3% > 三十代 37.6% > 二十代 29.6% > 十代 24.6%、となっている。

人を対象に「3国の中で最も好きな国は」という調査をし、「韓国」が1位(43.75%)で、次は日本の43.50%であったという結果を得た。同調査ではまた、香港人の学生のうち「韓流ブームの影響を受けていると思う」と答えた学生が85.00%で、「哈日風潮の影響を受けていると思う」学生が53.50%であることも明らかにしている¹⁴。韓国が好きな学生に韓国の何が好きかと聞いたところ、ドラマ、バラエティー、音楽、芸能人があわせて65.14%にも達しており、次に飲食が25.14%、服装、化粧品などのファッション関係のものが17.71%を占めている、とのことだった¹⁵。それに対して、日本が好きな学生は日本のアニメ、ドラマ、音楽、バラエティーが最も好き(50.88%)で、2位は民族性と公民の素質(46.78%)、3位は飲食文化(36.14%)となっている。

瀬尾(2016)は「(香港の)学習者が日本語から韓国語へ移行するようになっている」という説に証拠がないことから、香港の成人学習者5人にインタビューをし、日本語学習から韓国語学習へ変えた経緯を尋ねた。調査結果により、瀬尾(2016)は、学習者5人はいずれも韓国語を学ぶために日本語をやめたのではなく、日本語が難しいことや、仕事が忙しいからなどの理由で日本語をあきらめていたところで、外国語の学習のやり直しとして韓国語を選んだ、と述べている。したがって、瀬尾(2016)は日本語継続学習を支援する¹⁶ためには学習者のニーズに応え、日本語教育を柔軟に捉えなおす必要がある、と提案している。しかし、瀬尾(2016)がインタビューした5人の韓国語を勉強し始めたきっかけに韓流ブームが関与していることは否めない。あるいは、韓流ブームに伴う「韓国語を学習しようという風潮や学習環境」という選択肢がなかったとすると、日本語学習者は簡単に日本語学習をやめたのだろうか。一度日本語学習をやめた学習者が外国語学習を再開する時に、韓流ブームがもたら

¹⁴ 複数回答可の設問なので、100%を越えることがある。

¹⁵ 複数回答可の設問なので、100%を越えることがある。

¹⁶ たとえば生涯にわたる日本語学習の支援である。

した「韓国語を学習しようという風潮や学習環境」という選択肢がなければ、彼らは日本語に再チャレンジするだろうか。これらのことについては瀬尾（2016）は言及していない。

また、林（2015:411）は具体的な事例やデータをあげていないが、台湾における韓国語学習者の増加は日本語学習者の減少に関係があるようなことを述べている。

なお、筆者も「韓国語を勉強したかったが、この学校には韓国語の授業がないから、（やむを得ず）日本語を勉強するようになった」という学生と出会ったことがある¹⁷。

以上の先行研究に基づき、韓国語を学ぶ人が増える一方で、香港では日本語を学ぶ人が減り、台湾では日本語を学ぶ人が昔ほど多くなかった、ということが分かった。しかし、果たして本当に台湾人は韓国語学習が原因で日本語を学ばなくなったのだろうか。

3. 研究方法

前節（2. 先行文献）でも述べたように、我が国において「韓国語学習者増→日本語学習者減」を直接論じたものではなく、台湾での韓国ブームや、香港人学生は日本より韓国の方が好きだというようなことが報告されているのみである。

しかし、台湾人は具体的に日本または韓国のどの部分にどういった興味を感じているのだろうか。このような状況の把握は、台湾人の日本語または韓国語を勉強する意欲の究明に役に立つと考えられる。したがって、本研究は台湾人の韓国語を勉強する意欲を探る実証的な調査をする。具体的にはインタビューを含む質的な調査と量的なアンケート調査の両方から進める。質的な調査の対象は韓国語既習者（韓国語教師が含まれる）および韓国語を習いたい人、あわせて11名である。彼等が韓国語を勉強または教授する過程で感じたことを聞き取り、整理・分析する。量的なアンケート調査では、「韓

¹⁷ 別の学校で教えている知人からも同じような話を聞いたことがある。

国語を学びたいと思う」など 17 項目をあげ、5 件法で日韓両国それぞれに対する回答者の興味の度合いを調べた。この部分の調査結果については SPSS を用いて記述的統計、因子分析、t 検定・分散分析 (One way-ANOVA)、相関分析を行う。

4. 本研究における調査

「1. はじめに」や「2. 先行文献」の節で述べたように、香港においては日本語学習者が減少している一方で韓国語学習者が増加している。そのため、香港日本語教育関係者の間では韓国語学習ブームが日本語学習者減少の一因だと考えられている。瀬尾 (2016) の、第二外国語の学習において日本語から韓国語へ移行した学習者 5 人に対するインタビュー結果はそのような論点を支持していない。しかし、瀬尾 (2016) の考察は対象を「日本語から韓国語へ移行した学習者」に限っており、最初に「日本語」か「韓国語」を平等に選べるチャンスが与えられるなら、どちらを学ぶか、というような状況が考慮されていない。

台湾では近年、日本語学習者数は以前のような成長ぶりはなくなっている。その一方で、韓国語学習者は大幅に増加している。国際交流基金 (2013: 32-33) は台湾における日本語学習者減少の理由として「韓国語・韓国文化に対する関心の高まり」をあげている。しかし、客観的な証拠はあげられておらず、「交流協会が日本語教育関係者にヒアリングを行った結果」としか示されていない。それに対して、筆者、そして高校で日本語を教えている知り合いは、「実は最初は韓国語を学びたかったが、学校で韓国語の授業が開講されていないから、仕方なく韓国語と似ていると聞いた日本語を勉強するようになった」というような日本語学習者に会ったことがある。このような事例は、我が国では韓国語を勉強する環境が十分整備されていないために、「韓国語を学びたいと考える潜在的な人口が成熟した日本語市場に吸い込まれている」、ということをも物語っているのではないか。

また、日本語と韓国語を同時に勉強している人はいるだろうか。

この節では以上のような観点から、台湾における韓国語学習者の増加が日本語学習者の減少の原因となるか、それ以外にどういう関連が見られるか、日本語学習と韓国語学習の共栄共存は可能か、などを検討する。

インタビューを含む質的な調査から思い掛けない重要な情報を得る可能性が大きいいため、まず開放式質問の調査をする。開放式質問の調査における質問事項は先行文献を参考にして決定した。次にこの開放式質問の調査で得た情報を整理してアンケートを作成し、より多くの人を対象とした調査をして、量的(統計的)にも検討する。2つの調査は2016年9~11月に行った。以下「インタビューを含む質的な調査」、「量的なアンケート調査」の順で述べていく。

4.1 インタビューを含む質的な調査

2016年9月下旬に知り合いの韓国語既習者、および韓国語を習いたいと考えている人計11人に開放式質問の調査を行い、その内インタビューを承諾してくれた5人に対し2016年9月下旬~11月上旬に調査を行った。調査を受けた者の回答をまとめると表1のようになる。

表1 韓国語既習者および韓国語を習いたいと考えている人の回答

記号	性別	年齢	職業	韓国語を学ぶ動機・きっかけ	日本(語)または韓国(語)とのかわり	感想	韓流ブームは日本語学習者数の変化と関係があると思うか
I	女	25~29歳	韓国企業に勤めている。	中学の時家族と韓国ドラマを見ていたお蔭で、大学に入った時はすでに1割ぐらいの台詞が分かるようになっていた。	大学で日本語が主専攻で韓国語が副専攻であった。韓国に1年交換留学したことがある。現在韓国の企業で働いているが、女性は昇進が制限され	日本語の能力は韓国語の勉強に役に立つ。が、ニュアンスなど微妙に違うところがある。両言語を同時に最初から学んだら混乱してしまう恐れがある。	それぞれの市場があるのではない。でも、韓国(語)ブームは長く続かないだろう。

					るようだ。		
II	男	30~34歳	大学で日本語を専攻していたが、韓国語も勉強していた。今は大学院生である。兼職として日本語も韓国語も教えている。	韓国語が日本語に似ていると聞いたため韓国語の勉強をはじめた。もう1つの言葉ができたら、将来より多くの仕事のチャンスに恵まれそうだと思う。	韓国語を学んでから韓国に1年遊学していた。今は大学院で日本語を専攻しているが、日本語の教師も韓国語の教師もしている。学位論文では韓国語にも触れたい。	日本語を学ぶ社会人は主に仕事のため、韓国語を学ぶ学生は多くは趣味や好きな芸能人のためだ。日本語学習者は日本語能力試験を受ける意思があるが、韓国語学習者は韓国の番組を聞いて分かったり、コミュニケーションしたりするのが目的のようだ。韓国語についてはいい教材やいい教師はまだ少ないように思う。	はい。韓国語学習者の増加は日本語学習者の減少をもたらすと思う。
III	女	25~29歳	日本企業で働いている。	韓国語が日本語に似ていると聞いたから。また、韓国は台湾に近いのでいつか使う機会があるかとも思った。	専攻は日本語だったが、韓国語を学んだ経験がある。	社会人は韓国語を学んでも仕事が忙しくなるなどの理由で中断しやすいと思う。	韓国語学習者が増えると、日本語を学びに来る人が少なくなる可能性がある。
IV	男	25~29歳	日本企業で働いている。	韓国の友達がいたので。韓国に1ヶ月ぐらい滞在していた。それが韓国語の勉強を始めたきっかけである。	台日ハーフで韓国語を学んだことがある。兼職として日本語も韓国語も教えている。	日本語の能力は韓国語の勉強に役に立つ。日本語が分かる学習者にいつも「日本語で理解しろ」と勧めている。台湾にはいい韓国語の教材があまりなく、時々日本で求める。	あると思う。
V	女	20~24歳	台湾の企業で日本とかわる仕事をしている。	韓国へ遊びに行ったことがきっかけで韓国語を面白く思うようになった。就職後の現在、韓国語は重要だと実感している。	専攻は日本語だったが、韓国語を学んだことがある。	日本語の能力は韓国語の勉強に役に立つ。	その可能性は十分あると思う。翻訳など仕事の内容が同じでもどうも韓国語の方の給料がいいらしい。
VI	女	15~20歳	学生（専攻は日本語にも韓国語にも関	韓国の芸能人が好きだから。	今日本語を学んでいる。韓国語をネットの教材などを利用して自	日本語の能力は韓国語の勉強に役に立つと聞いた。	いいえ、思わない。

			係がない)		習しているが、もっと勉強したい。		
VII	女	15~20歳	学生（専攻は日本語にも韓国語にも関係がない)	韓国の芸能人が好きだから。	今日本語を学んでいる。韓国語も勉強してみたい。	日本語が分かる人は韓国語を簡単に身に付けられると聞いた。	いいえ、関係ないと思う。
VIII	女	20~24歳	学生（専攻は日本語にも韓国語にも関係がない)	韓国の華僑で母親が韓国人である。	日本語を勉強したことがある。今はアルバイトとして韓国語の家庭教師をやっている。	KPOPの関係で韓国語を学ぶ若者が多いが、仕事のために学ぶ社会人もいる。日本語の文法概念は、韓国語の学習に部分的に有利である。韓国の大学が出した幾つかの教材がなかなかいいと評価している。	はい。韓国（語）ブームは3年ぐらい行けると思うが、5年はちょっと無理かと思う。
IX	女	20~24歳	学生（外国語専攻)	日本語はもうある程度分かるから、その経験が韓国語の勉強に有利だと聞いた。韓国のことがとにかく好きだ。最初は韓国のドラマの影響かもしれない。	日本語 N1 の資格を取得。韓国語も学んでいる。大学の奨学金をもらって韓国留学の機会を得たが、代わりに大学を卒業する時間が遅くなるため、韓国へ行くことを止めた。	韓国語を勉強しているクラスの人たちはほぼ皆韓国のドラマやKPOPなどが好きで、日本語が全く分からない。また、二十代の女性が多い。私は日本語が分かるお蔭か、発音がきれいだとか文法の理解がいと褒められており、達成感がある。しかし、日本語にない音があるため、うまく聞き取れないことが時々ある。	そうは思わない。韓国語の使用者人口は到底少ないからだが、韓国語もできたら、プラスになると思う。
X	女	20~24歳	学生（外国語専攻)	韓国の芸能人が好きだったから、先に韓国語を自習していた。日本語は大学2年の時から大学で勉強し始め、今は2年目だ。	今日本語を勉強している。韓国のドラマなどが好きで韓国語も学びたい。	日本語が分かれば、就職しやすいと思う。日本の芸能人も好きだ。韓国語を自習して覚えたが、韓国で実際に使ってみたらちゃんと通じた。自分の回りの半分程度の人は韓国語を学びたいと考えるか、ま	あまり関係がないと思う。知り合いの多くは両方学んでいる。

						たは学んでいる。	
XI	女	20~24歳	学生（専攻は日本語にも韓国語にも関係がない）	韓国の芸能人が好きで、韓国のドラマや歌詞を聞いて理解したいからだ。	今日本語を勉強している。韓国のドラマなどが好きで韓国語も学びたい。	まず日本語の勉強に専念したい。機会があれば、韓国語の勉強をきちんと始めたい。	いいえ。日本語は韓国語と似ていると聞いた。どちらかが分かればもう1つの言葉の学習にいい刺激になると思う。

表1に示したように、この部分の調査を受けた者の約半数が「韓流ブームは日本語学習者数の変化に関係があると思う」、と答えているが、残りの半数はそうは思わないと答えている。韓国語を教えている3人が3人とも「ある」と思っている¹⁸のに対して、韓国語をきちんと勉強しておらず、これから学びたいという人は「韓流ブームは日本語学習者数の変化と関係がある」と思わない、と答えている。また、韓国（語）ブームは長く続かないと予想している人もいる¹⁹。なお、韓国語を教えている3人の中の2人は教材と教師に満足していない。これは前掲の郭（2011）の指摘と一致している。

4.2 量的なアンケート調査

上記の調査結果および先行文献を踏まえて韓国（語）または日本（語）に対する興味に関するアンケート調査票を作成し、知人、もしくはその親戚や友達に記入してもらった。360人の回答を回収したが、有効回答数のものは357だった。回答者の詳細は表2の通りである。

表2 調査対象の内訳

		n=357	
		人数	%
A. 性別	男	112	31.37%
	女	245	68.63%

¹⁸ そのうちの2人は日本語も教えている。

¹⁹ 正式なインタビューではないが、台湾の韓国語学科での主任歴がある教師が、筆者との雑談（2016年12月）の中で同様の意見を述べていた。

B. 年齢	10~14 歳	2	0.56%	
	15~19 歳	103	28.85%	
	20~24 歳	132	36.97%	
	25~29 歳	37	10.36%	
	30~34 歳	29	8.12%	
	35~39 歳	27	7.56%	
	40~44 歳	11	3.08%	
	45~49 歳	7	1.96%	
	50~54 歳	9	2.52%	
C. 職業	学 生	日本語専攻	74	20.79%
		韓国語専攻	11	3.09%
		日本語と韓国語のダブルメジャー	1	0.28%
		専攻は日本語にも韓国語にも関係がない	144	40.45%
	フルタイムの仕事	96	26.89%	
	パートタイムの仕事	19	5.32%	
	主婦	11	3.08%	
	その他（定年）	1	0.28%	
D. 習ったことのある外国語（複数選択可）	英語	335	93.84%	
	ドイツ語	27	7.56%	
	フランス語	34	9.52%	
	スペイン語	31	8.68%	
	日本語	291	81.51%	
	韓国語	79	22.13%	
	その他（タイ語、イタリア語、ロシア語など）	14	3.92%	
	外国語を習ったことはない	3	0.84%	
E. 今学んでいる外国語（複数選択可）	英語	201	56.30%	
	ドイツ語	13	3.64%	
	フランス語	8	2.24%	
	スペイン語	12	3.36%	
	日本語	293	82.07%	
	韓国語	55	15.41%	
	その他（タイ語、イタリア語など）	11	3.08%	
	ない	26	7.28%	
F. 英語以外で最初に習った外国語	ドイツ語	8	2.24%	
	フランス語	16	4.48%	
	スペイン語	8	2.24%	
	日本語	267	74.79%	
	韓国語	36	10.08%	
	その他（タイ語など）	3	0.84%	
	ない	40	11.20%	
G. （親や友達の見 意見、学校で開講さ れているなど）外 的な制限がなく、 自主的に選べるな ら学びたい外国語 （複数選択可）	英語	109	30.53%	
	ドイツ語	58	16.25%	
	フランス語	60	16.81%	
	スペイン語	54	15.13%	
	日本語	269	75.35%	
	韓国語	119	33.33%	
	その他（タイ語、ノルウェー語など） ない（外国語を習いたくない）	18	5.04%	
ない（外国語を習いたくない）	5	1.40%		

表 2 で分かるように、この部分のアンケート調査を受けた人は女性が多い。また、年齢層を見ると各年代に広く分布しているが、20～24 歳の人 が最も多かった。職業に関しては、学生が多いものの、日本語または韓国語を専攻している人はそう多くなかった。学習歴がある外国語 (D) の 1 位は英語 (335 人、93.84%)、次は日本語 (291 人、81.51%) で、3 番目に多いのは韓国語 (79 人、22.13%) である。順位から見れば、韓国語の勢いは確かに大きい が、実際に勉強したことがある人の数はそう多くない。また、日本語を勉強したことがある人の数、パーセンテージと、義務教育である小学校から必修科目とされている英語を勉強したことがある人の数、パーセンテージとの差はそう大きくない。これは台湾における日本語教育の市場は飽和に近いことを物語っている。

今学んでいる外国語 (E) は多い順に日本語 (293 人、82.07%)、英語 (201 人、56.30%)、韓国語 (55 人、15.41%) となっている。つまり、大多数の人が義務教育の一環として学んだ英語の他に求める外国語は日本語であることが分かる。この結果と呼応するように、最も多くの人 が英語以外で最初に習った外国語 (F) は日本語だった (267 人、74.79%)。また、(親や友達の意見、学校で開講されているなど) 外的な制限がなく、自主的に選択できるなら学びたい外国語 (G) の 1 位は日本語 (269 人、75.35%) で、2 位は韓国語 (119 人、33.33%) で、いずれも 3 位の英語 (109 人、30.53%) より上位だった。

上記の調査結果 (D～G) から日本語が、義務教育ではないものの台湾の外国語教育において重要な位置を占めていることが分かる。一方、「外的な制限がなく、自主的に決められたら、学びたい外国語」の質問に韓国語と記入した人数は、「学習歴がある外国語」と「今学んでいる外国語」を尋ねられて韓国語と回答したそれぞれの人数より多い。つまり、「外的な制限がなく、自主的に決められたら」、韓国語を学びたいが、現実の制限で実際に「学んだ」または「学んでいる」人はそう多くない、ということである。これは現段階で台湾

では、韓国語を自由自在に学べる環境はまださほど整備されていない、ということの証といえよう。

4.2.1 韓国（語）または日本（語）に対する興味

この節は 357 人の韓国（語）または日本（語）に対する興味（それぞれ 17 項目であわせて 34 項目）について述べる。4.2.1.1～4.2.1.4 の小節に分けて以下のような分析を行う。

4.2.1.1 記述的統計：韓国（語）に対する興味 17 項目の記述的統計と、日本（語）に対する興味 17 項目の記述的統計とを行う。

4.2.1.2 因子分析：韓国（語）に対する興味の因子分析と、日本（語）に対する興味の因子分析とを行う。

4.2.1.3 t 検定と分散分析（One way-ANOVA）：韓国（語）に対する興味は、性別または年齢、職業、学んだ外国語、今学んでいる外国語、学びたい外国語、というグループ間で統計的な有意差があるかどうかの分析を行う。日本（語）に対する興味についても性別または年齢、職業、学んだ外国語、今学んでいる外国語、学びたい外国語、というグループ間で統計的な有意差があるかどうかの分析を行う。

4.2.1.4 韓国（語）に対する興味と日本（語）に対する興味との相関分析を行う。

その前にアンケートの信頼性を提示する（表 3）。

表 3 アンケートの信頼性

Cronbach's Alpha	N of Items
.920	34

Cronbach's Alpha が .920 で、非常に良好であることが分かる。

また、バートレット検定（KMO and Bartlett's Test）を行ったら、因子分析に適することが確認できた（表 4）。

表 4 バートレット検定

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.943
	Approx. Chi-Square	10742.573
Bartlett's Test of Sphericity	Df	561
	Sig.	.000

4.2.1.1 記述的統計

4.2.1.1.1 韓国

アンケートの「韓国（語）に対する興味」の部分について、まず、記述的統計を提示する（表 5）。

表 5 韓国（語）に対する興味の記述的統計

	N=357	平均値	標準偏差	順位
1. 韓国語を学びたい。		3.25	1.36	5
2. 韓国のドラマが好きだ。		3.12	1.34	8
3. 韓国の歌が好きだ。		3.12	1.35	8
4. 韓国の芸能人が好きだ。		3.03	1.30	11
5. 韓国のドラマ、歌、または好きな芸能人の発言を聞いて理解したい。		3.17	1.39	6
6. 韓国の HP、韓国の芸能人の FB などを見るのが好きだ。		2.72	1.32	14
7. 韓国のアニメに興味を持っている。		2.33	1.09	17
8. 韓国の言葉や文字に興味を持っている。		2.92	1.37	12
9. 韓国語で韓国人とコミュニケーションしてみたい。		3.12	1.40	8
10. 韓国に旅行に行きたい。		3.42	1.34	2
11. 韓国のファッション（服装や化粧品）が好きだ。		3.15	1.34	7
12. 韓国の食べ物が好きだ。		3.43	1.23	1
13. 韓国の文化が理解したい。		3.27	1.28	4
14. 韓国の電子製品、科技、または車が好きだ。		2.59	1.09	15
15. 韓国語の学習でいい成績をとりたい。		2.89	1.34	13
16. 韓国（語）と関連する仕事をしたい。		2.55	1.24	16
17. まわりに韓国（語）に興味を持っている人が多い。		3.41	1.29	3
	平均	3.03	1.30	

17 項目の平均は 3.03 で高い数値とは言えない。上位 5 位は「韓国の食べ物が好きだ」（平均値 3.43）、「韓国に旅行に行きたい」（平均値 3.42）、「まわりに韓国（語）に興味を持っている人が多い」（平均値 3.41）、「韓国の文化が理解したい」（平均値 3.27）、「韓国語を

学びたい」(平均値 3.25)で、「韓国のドラマが好きだ」(平均値 3.12、8位)、「韓国の歌が好きだ」(平均値 3.12、8位)や「韓国の芸能人が好きだ」(平均値 3.03、11位)より上である。国際交流基金(2013)や、宇田川他(2014)による、韓国のドラマや流行音楽の影響による韓国語を学ぶ人の増加が、日本語を学ぶ人の減少を招いたという指摘や、郭(2011)の示した、韓国のドラマ、服装、食品、携帯、化粧品、電気製品といった6つの項目の中で台湾に最も影響を与えたのはドラマであることや、韓流の影響で台湾人が韓国語を学び始めるようになったが学習の重点は韓国語にあり、韓国の文化にはあまり興味を示さない、というような結果とずれている。

4.2.1.1.2 日本

アンケートの「日本(語)に対する興味」の17項目の記述的統計は表6の通りである。

表6 日本(語)に対する興味の記述的統計

N=357	平均値	標準偏差	順位
18. 日本語を学びたい。	4.50	0.78	3
19. 日本のドラマが好きだ。	4.10	0.97	11
20. 日本の歌が好きだ。	4.09	0.99	12
21. 日本の芸能人が好きだ。	3.84	0.99	17
22. 日本のドラマ、歌、または好きな芸能人の発言を聞いて理解したい。	4.43	0.85	6
23. 日本のHP、日本の芸能人のFBなどを見るのが好きだ。	3.88	1.07	16
24. 日本のアニメに興味を持っている。	4.07	1.07	13
25. 日本の言葉や文字に興味を持っている。	4.38	0.88	8
26. 日本語で日本人とコミュニケーションしてみたい。	4.55	0.80	2
27. 日本に旅行に行きたい。	4.73	0.66	1
28. 日本のファッション(服装や化粧品)が好きだ。	4.15	0.96	10
29. 日本の食べ物が好きだ。	4.47	0.81	4
30. 日本の文化が理解したい。	4.45	0.85	5
31. 日本の電子製品、科技、または車が好きだ。	3.98	1.00	15
32. 日本語の学習でいい成績をとりたい。	4.42	0.92	7
33. 日本(語)と関連する仕事をしたい。	4.02	1.05	14
34. まわりに日本(語)に興味を持っている人が多い。	4.29	0.88	9
平均	4.26	0.91	

17項目の平均は4.26で、最下位である「日本の芸能人が好きだ」の平均値(3.84)は韓国に対する興味の最上位「韓国の食べ物が好きだ」の平均値(3.43)を上回っている。つまり台湾人は日本に関しては17項目すべてに非常に興味を感じていると言えよう。また、「日本語を学びたい」(平均値4.50、3位)、「日本語で日本人とコミュニケーションしてみたい。」(平均値4.55、2位)など日本語学習と深くかかわっている項目がかなり上位にあることも分かった。

4.2.1.2 因子分析

4.2.1.2.1 韓国

この節では因子分析法を用いて韓国(語)に対する興味の各項目間の関係を調べる。まず、潜在因子の構造を見出すために、主成分分析法により、2つの因子を抽出した。累積負荷量は77.320であり、結果は表7の通りである。

表7 韓国(語)に対する興味の因子

	項目	負荷量
第一因子内発的因子	1. 韓国語を学びたい。	.982
	2. 韓国のドラマが好きだ。	.830
	3. 韓国の歌が好きだ。	.982
	4. 韓国の芸能人が好きだ。	.982
	5. 韓国のドラマ、歌、または好きな芸能人の発言を聞いて理解したい。	.830
	7. 韓国のアニメに興味を持っている。	.750
	8. 韓国の言葉や文字に興味を持っている。	.982
	9. 韓国語で韓国人とコミュニケーションしてみたい。	.982
	10. 韓国に旅行に行きたい。	.750
	11. 韓国のファッション(服装や化粧品)が好きだ。	.830
	12. 韓国の食べ物が好きだ。	.750
	13. 韓国の文化が理解したい。	.750
	14. 韓国の電子製品、科技、または車が好きだ。	.982
	第二因子外発的因子	6. 韓国のHP、韓国の芸能人のFBなどを見るのが好きだ。
15. 韓国語の学習でいい成績をとりたい。		.842
16. 韓国(語)と関連する仕事をしたい。		.842
17. まわりに韓国(語)に興味を持っている人が多い。		.910

因子抽出法: 主成分分析

回転法: Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

第一因子に含まれる項目に「～が好きだ」という表現のものが多

いのに対して、第二因子には「いい成績をとりたい」、「仕事をしたい」が入っている。まさに内発的動機と外発的な動機の対照のようになっている。

4.2.1.2.2 日本

この節では因子分析法を用いて日本に対する興味の各項目間の関係を調べる。主成分分析法により、4つの因子を抽出した。累積負荷量は79.908であり、結果は表8の通りである。

表8 日本（語）に対する興味の因子

	項目	負荷量
第一因子多 面的因子	18. 日本語を学びたい。	.447
	20. 日本の歌が好きだ。	.554
	21. 日本の芸能人が好きだ。	.447
	22. 日本のドラマ、歌、または好きな芸能人の発言を聞いて理解したい。	.554
	23. 日本のHP、日本の芸能人のFBなどを見るのが好きだ。	.447
	24. 日本のアニメに興味を持っている。	.757
	25. 日本の言葉や文字に興味を持っている。	.447
	29. 日本の食べ物が好きだ。	.813
	31. 日本の電子製品、科技、または車が好きだ。	.813
	32. 日本語の学習でいい成績をとりたい。	.813
	33. 日本（語）と関連する仕事をしたい。	.809
	34. まわりに日本（語）に興味を持っている人が多い。	.869
第二因子フ ァッション 因子	19. 日本のドラマが好きだ。	.700
	28. 日本のファッション（服装や化粧品）が好きだ。	.937
第三因子交 流因子	26. 日本語で日本人とコミュニケーションしてみたい。	.633
	27. 日本に旅行に行きたい。	.939
第四因子文 化理解因子	30. 日本の文化が理解したい。	.927

因子抽出法：主成分分析

回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法

第一因子は芸能・歌・アニメなどの大衆文化にかかわる項目の他、科技、日本語、食べ物など12の項目も含まれているので多面的因子と名付けた。第二因子を構成する項目に、「日本のファッション（服装や化粧品）が好きだ」の負荷量が高いのでファッション因子と命名した。第三因子は「日本に旅行」と「日本人とコミュニケーション」の要素が含まれているので交流因子とした。第四因子は1項目

の文化理解因子である。

4.2.1.3 t 検定・分散分析

2組、または2組以上の標本について平均値に対する有意差があるかどうかに関して、それぞれ t 検定（性別、年齢（24 歳以下/25 歳以上）²⁰、職業（学生/非学生））または分散分析（習ったことのある外国語、今学んでいる外国語、最初に習った外国語、学びたい外国語）を行う。

その結果、韓国（語）に対する興味と性別（ $P < 0.001$ ）との関連が検出され（表 9）、女性の方が高かった。

表 9 性別における t 検定

N=357	男		女		t	P
	M	SD	M	SD		
韓国	2.54	0.96	3.22	1.08	-5.574	<0.001
日本	4.33	0.62	4.23	0.67	1.287	0.199

また、分散分析（習ったことのある外国語、今学んでいる外国語、最初に習った外国語、学びたい外国語）も行う。その前に、今回調査を受けた者の外国語の学習状況を提示する（表 10）。

表 10 外国語の学習状況

	(1)日本語 (+韓国語以外 の外国語)	(2)韓国語 (+日本語以外 の外国語)	(3)日本語+ 韓国語(+他 の外国語)	(4)その他の 状況
習ったことのある外国語	225	14	64	54
今学んでいる外国語	259	20	35	43
英語以外で最初に習った外国語	251	27	—	77
(親や友達の意見、学校で開講されているなど)外的な制限がなく、自主的に選べるなら学びたい外	192	40	78	47

²⁰ 5歳を1つのグループ、10歳を1つのグループにして、分散分析を行っても、各グループにおける統計的に顕著な差が検出されていない。

国語（複数選択可）				
-----------	--	--	--	--

まず、「習ったことのある外国語」、「今学んでいる外国語」、「英語以外で最初に習った外国語」、「(親や友達の意見、学校で開講されているなど) 外的な制限がなく、自主的に選べるなら学びたい外国語」についてはいずれも「日本語(+韓国語以外の外国語)」と答えた人が最も多いが、その中では「(親や友達の意見、学校で開講されているなど) 外的な制限がなく、自主的に選べるなら学びたい外国語」に対して「日本語(+韓国語以外の外国語)」と答えた人の数が最も少ない。これは日本語を継続的に学習する意欲のない人が若干いるということであろう。

それに対して、「韓国語(+日本語以外の外国語)」と答えた人の数を見ると、「習ったことのある外国語」(14人)、「今学んでいる外国語」(20人)、「英語以外で最初に習った外国語」(27人)、「(親や友達の意見、学校で開講されているなど) 外的な制限がなく、自主的に選べるなら学びたい外国語」(40人)となっており、「(親や友達の意見、学校で開講されているなど) 外的な制限がなく、自主的に選べるなら学びたい外国語」としてこう答えた人が一番多い。これは以前何らかの原因で韓国語を学ばなかったが、外的な制限がなければ今後韓国語を学びたいと考えている人がある程度いる、ということである。

また、「日本語+韓国語(+他の外国語)」と答えた人の数は、「習ったことのある外国語」、「今学んでいる外国語」、「(親や友達の意見、学校で開講されているなど) 外的な制限がなく、自主的に選べるなら学びたい外国語」に対してそれぞれ64人、35人、78人となっている。日本語と韓国語の両方を学びたい人の数は、実際にその両方を学んでいる人の数の倍以上である。

表10からは、日本語学習者の伸びが難しい代わりに、韓国語学習者の増加は期待できそうだと考えられる。

表 11～表 14 で示すように、習ったことのある外国語、今学んでいる外国語、最初に習った外国語、学びたい外国語を答えさせるといった質問において、韓国（語）に対する興味の答えに「韓国語」が含まれるグループは他のグループ間と、日本（語）に対する興味の答えに「日本語」が含まれるグループは他のグループ間との間に有意差が検出されている。

表 11 「習ったことのある外国語」(One way-ANOVA)

N=357	韓国		日本	
	M	SD	M	SD
(1) 日本語(+韓国語以外の外国語)	2.75	1.02	4.41	0.49
(2) 韓国語(+日本語以外の外国語)	4.16	0.61	3.18	1.20
(3) 日本語+韓国語(+他の外国語)	3.74	0.94	4.11	0.81
(4) その他の状況	2.96	1.12	4.04	0.60
F/Sig.	19.417/ 0.000		19.949/ 0.000	
Post Hoc	(2) 韓>(1) 日		(1) 日>(2) 韓*	
	*		(1) 日>(3) 日韓*	
	(2) 韓>(4) その他*		(1) 日>(4) その他*	
	(3) 日韓>(1) 日*		(3) 日韓>(2) 韓*	
	(3) 日韓>(4) その他*		(4) その他>(2) 韓*	

* $p < .05$

表 12 「今学んでいる外国語」(One way-ANOVA)

N=357	韓国		日本	
	M	SD	M	SD
(1) 日本語(+韓国語以外の外国語)	2.82	1.04	4.36	0.52
(2) 韓国語(+日本語以外の外国語)	4.08	0.91	3.49	1.10
(3) 日本語+韓国語(+他の外国語)	3.95	0.76	4.26	0.76
(4) その他の状況	2.88	1.05	4.01	0.73
F/Sig.	19.026/ 0.000		13.958/ 0.000	
Post Hoc	(2) 韓>(1) 日*		(1) 日>(2) 韓*	
	(2) 韓>(4) その他*		(1) 日>(4) その他*	
	(3) 日韓>(1) 日*		(3) 日韓>(2) 韓*	
	(3) 日韓>(4) その他*		(4) その他>(2) 韓*	

* $p < .05$

表 13 「英語以外で最初に習った外国語」(One way-ANOVA)

N=357	韓国		日本	
	M	SD	M	SD
(1) 日本語(+韓国語以外の外国語)	2.85	1.03	4.37	0.56
(2) 韓国語(+日本語以外の外国語)	4.22	0.67	3.50	1.14
(4) その他の状況	3.13	1.14	4.15	0.56
F/Sig.	18.225/ 0.000		22.888/ 0.000	
Post Hoc	(2)韓>(1)日*		(1)日>韓*	
	(2)韓>(4)その他*		(1)日>(4)その他*	
			(4)その他>(2)韓*	

* $p < .05$

表 14 「(親や友達の意見、学校で開講されているなど) 外的な制限がなく、自主的に選べるなら学びたい外国語」(One way-ANOVA)

N=357	韓国		日本	
	M	SD	M	SD
(1) 日本語(+韓国語以外の外国語)	2.42	0.89	4.39	0.54
(2) 韓国語(+日本語以外の外国語)	4.36	0.57	3.87	0.84
(3) 日本語+韓国語(+他の外国語)	3.76	0.65	4.27	0.52
(4) その他の状況	3.13	1.03	3.99	0.92
F/Sig.	79.461/ 0.000		9.669/ 0.000	
Post Hoc	(2)韓>(1)日*		(1)日>(2)韓*	
	(2)韓>(3)日韓*		(1)日>(4)その他*	
	(2)韓>(4)その他*		(3)日韓>(2)韓*	
	(4)その他>(1)日*			
	(3)日韓>(4)その他*			
	(3)日韓>(1)日*			

* $p < .05$

4.2.1.4 相関分析

この節は韓国(語)に対する興味と日本(語)に対する興味との間にどういう関係があるかを検討する。結果は表 15 の通りで、有意な弱い負の相関があると分かった。つまり、韓国(語)に対する興味が高い人ほど日本(語)に対する興味が低く、一方が高い人ほど他方が低いという、負の相関が認められるということである。

表 15 韓国（語）に対する興味と日本（語）に対する興味との相関関係

	韓国（語）に対する興味	日本（語）に対する興味
韓国（語）に対する興味		
Pearson相関係数	1	-.170**
有意確率（両側）		.000
N	336	320
日本（語）に対する興味		
Pearson 相関係数	-.170**	1
有意確率（両側）	.000	
N	320	333

**．相関係数 1% 有意水準（両側）。

*．相関係数 5% 有意水準（両側）。

5. おわりに

本研究における調査をまとめると、表 16 のようになる。

表 16 本研究における調査のまとめ

調査方法	調査事項	韓流ブームは日本語学習者数の変化と関係があるか（ある＝○、ない＝×、どちらも言えない＝△）		
インタビューを含む質的な調査	教師	○	教師と学習者とあわせて約半分→△	
	学習者	×		
量的なアンケート調査	記述的統計	韓国語＜日本語→×		
	因子分析（因子の数）	韓国（語）2 因子＜日本（語）4 因子		
	t 検定（韓国（語）に対する興味）	男性＜女性		
	韓国語または日本語との接触	人数	習ったことのある外国語	韓国語＜日本語→現在日本語が優勢
			今学んでいる外国語	
			英語以外で最初に習った外国語	
		外的な制限がなければ学びたい外国語	韓国語＜日本語→×	
選択肢		日本語（+韓国語以外の外国語）	外的な制限がなければ学びたい外国語＜習ったことのある外国語＜英語以外で最初に習った外国語→○	
		韓国語（+日	習ったことのある外国語＜今学んでいる	

		本語以外の外国語)	外国語<英語以外で最初に習った外国語<外的な制限がなければ学びたい外国語→○	現在日本語が優勢
		日本語+韓国語(+他の外国語)	今学んでいる外国語<習ったことのある外国語<外的な制限がなければ学びたい外国語→○	
	分散分析	韓国(語)に対する興味	日本語(+他の外国語語)を習ったことがある・今学んでいる・英語以外で最初に習った・外的な制限がなければ学びたい<韓国語(+他の外国語語)を習った・今学んでいる・英語以外で最初に習った・外的な制限がなければ学びたい	
		日本語(語)に対する興味	韓国語(+他の外国語語)を習ったことがある・今学んでいる・英語以外で最初に習った・外的な制限がなければ学びたい<日本語(+他の外国語語)を習ったことがある・今学んでいる・英語以外で最初に習った・外的な制限がなければ学びたい	
相関分析		韓国(語)に対する興味と日本(語)に対する興味との間に負の相関あり→○		

表 16 でも分かるように、現在台湾人は韓国(語)より日本(語)の方に興味を強く感じている。また、「習ったことのある外国語」、「今学んでいる外国語」、「英語以外で最初に習った外国語」、「(親や友達の意見、学校で開講されているなど)外的な制限がなく、自主的に選べるなら学びたい外国語」を尋ねたところ韓国語より日本語の方が上位にあることも明らかにされている。なお、韓国語を習ったことのある人・学んでいる・学びたい人は韓国(語)に対する興味が日本(語)に対する興味より高いのに対して、日本語を習ったことのある・学んでいる・学びたい人は日本(語)に対する興味が韓国(語)に対する興味より高い、ということも分かった。そのような点から、長い間最も多くの台湾人が第二外国語として学習してきた日本語が、近いうち韓国語に取って代わられることはなかろう。

しかし、以前何らかの理由で韓国語を学ばなかったが、今後自主的に決められれば、韓国語を学びたいと答えた人がある程度いる(韓国語を習ったことがある・学んでいる人より多い)。その「何らかの理由」としては、開講されているところがまだそう多くないこと、

よい教材や教師がまだ足りないことがあげられる。現に、通っている学校で韓国語が開講されていないから、「仕方なく」日本語を学ぶことにした人がいる。

ただし、因子分析の結果、韓国（語）に対する興味は比較的単純な2因子から構成されているのに対して、日本（語）に対する興味は4因子で構成されていることが分かった。つまり、台湾人の日本（語）に対する興味は韓国（語）に対する興味より多面的・重層的であると言える。これは、韓国（語）学習人口の増減が比較的少数の原因（因子）に左右されるとも言えよう。

最後に韓国（語）に対する興味と日本（語）に対する興味との関係について相関分析を行ったところ、互いに負の相関があるとみなせることが分かった。

韓国語学習者増の可能性がある、という現状の中で、現在台湾における日本語教育の優勢を如何に維持するか、ということこそ、日本語学習者を確保する道であろう。

謝辞：本研究は科技部が助成している研究計画（MOST106-2410-H-011-016-）の成果の一部である。本研究での資料の整理について、国防医学院の周雨青氏、台中科技大学の呉致秀氏、台湾科技大学の葉珊氏、葉子瑋氏、林家琪氏のご協力をいただいた。記して感謝の意を表したい。

参考文献

日本語

宇田川洋子・李夢娟・李澤森・劉礪志（2014）「香港の日本語学習者減少の要因—調査報告—」『日本学刊』17、pp. 106-120

高朝順（2012）「第二言語習得における学習継続意識と学習者要因の関連性について—韓国語を学習している日本人学習者を対象に—」『専修国文』91、pp. 159-178

国際交流基金（2012）『2012年度日本語教育機関調査（抜粋）』

（<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl>

/survey_2012/2012_s_excerpt_j.pdf)

国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状』 くろしお出版

国際交流基金 (2015) 『2015年海外日本語教育機関調査実施中 (～2015年12月)』 (<https://jpsurvey.net/jfsearch/do/result>)

国際交流基金 (2016) 『2015年度海外日本語教育機関調査結果 (速報値) 2016/11/10』

(<http://www.jpff.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-2.pdf>)

瀬尾悠希子 (2016) 「日本語から韓国語へ移行する学習者達—香港の成人学習者へのインタビューから—」 『日本学刊』 19、pp. 49-63

林長河 (2015) 「グローバル化時代における台湾日本語学科の課題と展望—質の向上とイノベーションをめぐる—」 『台湾日語教育學報』 25、pp. 405-434

中国語

交流協會 (2009) 《報告：台湾における日本語教育事情調査》 (中文版)

([https://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15aef977a6d6761f49256de4002084ae/bc91be92bb078ce7492579e5000d2f47/\\$FILE/2009research2.pdf](https://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15aef977a6d6761f49256de4002084ae/bc91be92bb078ce7492579e5000d2f47/$FILE/2009research2.pdf))

孙璐 (2014) 「高校旅游专业学生学习韩语的动机分析——以四川旅游学院为例」 《产业与科技论坛》 13 (16)、pp. 149-150

吳旻純 (2012) 《觀看韓劇對韓語學習動機與態度之影響：以透過 P2P 影音串流模式閱聽者為例》 國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文

高橋李玉香・鍾貫豪 (2016) 「哈日與韓流——從問卷調查看香港年青人對日韓文化的認同」 《日本学刊》 19、pp. 171-184

郭秋雯 (2011) 「韓流對台灣的影響及其因應對策」 《Taiwanese Journal of WTO Studies》 18、pp. 127-170

陳慶智 (2014) 「國內線上韓語課程的實施現況與課題」 《外國語文研究》 21、pp. 115-132

游娟鑑 (2011) 「韓國文化政策中「韓語全球化」的推動與展望」《韓國學報》22、pp. 81-102

游娟鑑·吳惠純 (2010) 「台灣地區韓語教育的回顧與展望」《韓國學報》21、pp. 50-76

溫朝霞·張倩秋 (2011) 「當代青少年對日韓影視劇喜愛度的調查與分析」《學術交流》13 (16)、pp. 188-191

105 學年度臺灣大學「韓文一上」課程大綱

(http://nol.ntu.edu.tw/nol/coursesearch/print_table.php?course_id=107%2050011&class=07&dpt_code=0000&ser_no=80086&semester=105-1&lang=CH)

105 學年度臺灣大學「韓文二上」課程大綱

(http://nol.ntu.edu.tw/nol/coursesearch/print_table.php?course_id=107%2050111&class=01&dpt_code=0000&ser_no=28647&semester=105-1&lang=CH)

106 學年度臺灣大學「韓文一上」課程大綱

(http://nol.ntu.edu.tw/nol/coursesearch/print_table.php?course_id=004%2030311&class=07&dpt_code=0000&ser_no=80163&semester=106-1&lang=CH)

106 學年度臺灣大學「韓文二上」課程大綱

(http://nol.ntu.edu.tw/nol/coursesearch/print_table.php?course_id=004%2030321&class=03&dpt_code=0000&ser_no=15669&semester=106-1&lang=CH)

暗示性之訂正回饋對「非現場指示」所帶來的指導效果： 重述、強化性重述及明示性文法說明之比較

孫愛維

開南大學應日系助理教授

摘要

本研究旨在探討如何提升最常被教師用來糾正學習者錯誤的重述的效果。將調查對象 73 人分為給予普通重述之重述組、強調重述音調的強化性重述組跟普通重述加上明示性文法說明之文法說明組，調查語言項目則為非現場指示。而指導的效果則使用誤用訂正測驗及是非判斷測驗，分別進行前測、後測、延宕後測予以衡量。研究結果發現：整體而言文法說明組呈現較為優越的成績。這個結果暗示著重述再加上明示性文法說明可以讓學習者的注意力轉向目標語言項目進而提升重述之指導效果的可能性。

關鍵詞：暗示性之訂正回饋、重述、強化性重述、明示性文法說明、非現場指示

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

**The effectiveness of implicit corrective feedback toward the instruction of “non-deictic demonstratives”:
The comparison among recasts, recast enhancement and explicit grammar explanation**

Sun, Ay-Wei

Assistant Professor, Kainan University, Taiwan

Abstract

This research focused on how to improve the effect of recast which teachers use most often to correct students' errors. The participants were 73 Japanese learners. They were divided as follows: regular recast (recast group), intonationally enhanced recasts (recast enhancement group), and recast plus explicit grammar explanation (explicit group). The target structure investigated in this research was non-deictic demonstratives. Outcomes of these treatments were measured by correction task and grammaticality judgment, and a pretest, a posttest, and delayed posttest were administered. The results indicated that the explicit group was most effective. This implies that recast plus explicit grammar explanation would be effective to enable turn students' attention to target form, and to promote the effect of recast.

Keywords: implicit corrective feedback, recast, recast enhancement, explicit grammar explanation, non-deictic demonstratives

「非現場指示」の指導における暗示的訂正フィードバック の効果

ーリキャスト、リキャスト強化、文法説明の比較ー

孫愛維

開南大学応用日本語学科助理教授

要旨

本研究では、教師が誤用を修正するのに最も多用するフィードバックであるリキャストの効果をもどどのように向上させるのかに焦点を当てる。73名の調査対象者を一般的なリキャストが与えられるリキャスト群、リキャストのイントネーションを強調したリキャスト強化群と一般的なリキャストに文法説明を加入する文法説明群に分け、非現場指示を調査言語項目として調査を行った。指導の効果は誤用訂正テストと文法性判断テストを使用し、事前・事後・遅延テストを行い測定した。その結果、全体的に文法説明群の優位が確認された。リキャストに明示的な文法説明を加えることは、学習者の注意が目標言語項目に向き、リキャストの指導効果を促進させる可能性が示唆された。

キーワード：暗示的訂正フィードバック、リキャスト、リキャスト強化、明示的な文法説明、非現場指示

「非現場指示」の指導における暗示的訂正フィードバック の効果

ーリキャスト、リキャスト強化、文法説明の比較ー

孫愛維

開南大学応用日本語学科助理教授

1. はじめに

学習者の言語習得活動において、誤用は付き物である。近年は学習者の誤用に対する何らかの与えられる反応を指す訂正フィードバック (corrective feedback)¹の研究が多くなされてきている。Lyster & Ranta(1997)は教師の訂正フィードバックの種類と頻度を分析した結果、教師が最も好んで高頻度で使う訂正フィードバックは、学習者の誤用を明示的²に訂正するのではなく、以下の(1)のような、正しい形で言い直すだけの暗示的訂正フィードバック³に属するリキャスト(recast)であることが明らかになった。

(1)学習者:小学校の時から友達で、あの人は本当に面白い人です。

教師:そうですか。その人は面白い人ですか。←リキャスト

(筆者が収集した談話資料より)

しかし、リキャストの効果に関しては、支持する研究(Mackey & Philp1998; Iwashita 2010 など)がある一方、疑問を投げかける研究も多く存在しており(Lyster & Ranta1997; Yang & Lyster 2010 など)、議論が分かれている。最も多く指摘されるのは、リキャストは自然すぎて学習者に気づかれていないという点である。教師が最

¹「否定的フィードバック」と呼ばれる場合もある。

²明示的訂正フィードバックとは学習者が間違えたことを明確に指摘し、正用を教える手段である。例えば、「父は私にパソコンを買ってあげた」という誤用に対して、教師が「買ってあげたは間違いだね。買ってくれたが正しいよ。」という訂正フィードバックを与える。

³リキャストのほかに繰り返し(repetition)、誘導(elicitation)、明確化要求(clarifying request)などの暗示的訂正フィードバックがある。

も多く使うリキャストの効果を促進させるにはどのようにすればよいのか、それを模索すべきではないだろうか。そこで、本研究では学習者が気付きにくく習得困難である非現場指示を取り上げて、リキャストをどのように与えれば学習者の注意を言語形式に向けさせ、習得を促進させられるか、実験的な手法を用いて明らかにする。

2. 先行研究

暗示的訂正フィードバックの研究と言えば、関連する研究として、会話分析の観点から接触場面の「聞き返し」についての研究が進められていることは特筆すべきである。しかし、紙幅の関係で本研究は訂正フィードバックの見地に立つ先行研究のみに絞ることにした。

2.1 リキャストの問題点

リキャストと呼ばれるこのタイプの訂正フィードバックは、学習者の年齢にも学習環境にも関係なく第二言語の教室では群を抜いて頻繁に使われるものである(Brown 2016)。それはリキャストにはインターアクションの流れを止めないという利点があるのみならず、学習者に恥をかかせずに必要な情報を与える利点がある。しかし、リキャストは教師が最も愛用する訂正フィードバックでありながら、その効果に疑問が投げかけられているのが現状である。なぜリキャストの効果を有利に働きかけるのが難しいのかについて、リキャストの性質に起因することが推測できる。

リキャストは、学習者に明示的に誤用があると誤用箇所を明確に告げないため、暗示的訂正フィードバックであるとされる(Long 1996; Long & Robinson 1998)。その暗示性が故に、リキャストの効果を発揮させるためには以下の条件を満たす必要がある(高橋2012)。
①学習者の自分の発話が誤用であったことの気付き。
②与えられたリキャストが誤用に対する訂正フィードバックであることを学習者が正しく認識することである。しかし、(2)と(3)のように、正用の繰り返しと誤用に対する訂正フィードバックであるリキャストがか

なり類似しているので、リキャストが上記の①と②の条件を満たすことはできず、学習者が誤用に気付かず、誤用修正が達成されないという例が多い。

(2) 学習者：プレゼントが…やっつあります。

教師：ええと…プレゼントがやっつですか。←正用の繰り返し

(3) 学習者：プレゼントが…はっぼんあります。

教師：ええと…プレゼントがやっつですか。←リキャスト

(高橋 2012:87~88)

リキャストが誤用に対する訂正フィードバックとして正確に認識されにくいことは、その効果が低い一因をなすと推測できる。

2.2 リキャストの効果を高める方策

それでは、暗示的な訂正フィードバックであるリキャストの効果をどのように向上させるのか。訂正フィードバックの分類について明示的か暗示的かという一見二極をなすような二者択一的な考えであるが、リキャストの与え方(韻律的な強調をつけるか否か、誤用を含む語のみをリキャストするかなど)によっては、リキャストの暗示的な程度が異なる(Nabei & Swain 2002; Sheen 2004 など)。

そこで、学習者の誤用修正が引き出されにくいリキャストの効果を向上させるために、リキャストにイントネーションの強調を加えて学習者の気付きを促す方法について研究を行ったのは、Doughty & Varela(1998)、Nassaji(2009)、成田(2005)と高橋(2012)などがある。

Doughty & Varela(1998)は、学習者の誤りを上昇イントネーションで繰り返し、正用を下降イントネーションで与えるリキャスト強化を提案している。誤用の繰り返しと強調するイントネーションによって、リキャスト強化は一般のリキャストに比べて、学習者自身に誤りを気付かせる機能を持つと考えられる。Doughty & Varela(1998)では、リキャストを全く受けなかった統制群とリキャスト強化群とを比較した結果、2ヶ月後の遅延テストでもリキャスト強化群

は統制群より優れていたことが明らかになっている。

42名の初中級英語学習者を対象としたNassaji(2009)では、絵の描写タスクを利用して教師がランダムに与える一般のリキャスト(例(4)を参照)、訂正箇所のイントネーションを加える、リキャスト強化(例(5)を参照)とプロンプトを与えるもの(例(6)を参照)があった。

(4) Student: And they found out the one woman run away.

Teacher: OK, the woman was running away. ←リキャスト

(5) Student: A woman and a man was walking through the sidewalk.

Teacher: A woman and a man Were walking. ←リキャスト強化

(6) Student: And the young girl steal her wallet.

Teacher: I' m sorry, what? ←プロンプト (Nassaji 2009: 430)

その結果、事後テストにおいては、リキャスト強化を受けた誤用の訂正率はリキャストとプロンプトより高かったものの、リキャストを強化する効果は2週間後の遅延テストまで持続しなかったことが明らかになった。しかし、Nassaji(2009)は、調査方法として教師がランダムに各種の訂正フィードバックを与えたため、各種の訂正フィードバックの数と割合が平等ではなかった。そのため客観的な実験手法でリキャスト強化の効果を検証する必要がある。

成田(2005)は2人の、英語を母語とした初中級の日本語学習者を調査対象者に、ロールプレイと絵の描写タスクを用いて、場所助詞の「に」および「ている」の誤用に以下(7)のように普通のリキャストと、リキャスト強化を与えた。成田(2005)のリキャスト強化はNassaji(2009)のようなイントネーションを強調して正用を与えるといったことのみならず、学習者の誤用をもう一回繰り返すため、Nassaji(2009)より学習者の気付き率をさらに高めることは可能であろう。

(7) 教師：どの女の子ですか。

学習者：手袋をする女の子です。

教師：手袋をしている女の子ですか。←リキャスト

教師：手袋をする女の子？ ああ、手袋をしている女の子ですね。

←リキャスト強化

2ヶ月間で8回(40分)の授業を行った後では、普通のリキャストよりリキャスト強化の方が対象の文法項目を正しく産出する率の高いことが判明した。しかし、成田(2005)は事例研究で調査対象者の数が少なく、遅延テストも行われず、リキャスト強化の効果が明らかになっていない。

高橋(2012)は、絵の描写タスクを行い45名の初中級日本語学習者の助数詞に対して、Nassaji(2009)のような研究デザインに倣い、一般のリキャスト、イントネーションを加えるリキャスト強化とプロンプトという3種類の訂正フィードバックを与えた。Nassaji(2009)と同じくリキャスト強化の効果が一番高い結果が得られたものの、高橋(2012)も遅延テストが行われず、リキャスト強化の持続効果がまだ不明である。

以上、リキャスト自体の卓立性を高める研究を概観してきた。一方、リキャスト自体の卓立性を操作する以外に、ほかにどのような方法があるのか。カウンターバランス仮説を提唱している Lyster & Mori(2006)では、文法意識に焦点が向く教室指導では、リキャストが有効に働くことが示されている。1名の日本語教師を観察した松浦(2010)でも、教師は学習者の誤用にイントネーションを加えるリキャストを与えても、その後その学習者には同じ誤用が何度も起きていたことが観察されたことから、イントネーションを加える方法でリキャストの明示性を促進するより、文法説明を加入する方法を提案している。そして、陳(2011)も、学習者に誤用を気付かせる技法に関しては、メタ言語で説明する方法を提案している。しかし、文法説明を加入する方法はあくまでリキャストの効果を左右する可

能性のある一要因として挙げられているのみであり、まだ実証研究は行われていないため、今後の検証が必要である。

以上をまとめると、リキャストに何らかの言語的、あるいは非言語的要素を加えてリキャストの気付きを促進させる研究には次のような4つの課題が残されている。1点目は、先行研究は事例研究が多く、リキャストを強化する効果について一致した結果が得られていないという点である。2点目は、リキャスト強化の効果を測定するテストの種類は絵の描写タスクなどの産出テストに偏ることである。しかも考える時間が十分に与えられるテストしか行われておらず、理解テストやより早い反応が求められるテストにおいてどの程度のリキャストの効果が見られるのかが明らかになっていない。3点目は、先行研究の研究対象者の目標言語能力が初中級である学習者が中心になっている点である。研究対象者の目標言語能力に応じて、リキャスト強化の効果にも違いが観察されるかもしれない。最後に、4点目として、遅延テストを行っていない先行研究があり、リキャスト強化の持続効果が不明である点が挙げられる。以上の4点はそれぞれ本研究の4つの研究課題に対応させることとする。

2.3 調査言語項目である非現場指示

訂正フィードバックの効果を検証するのに適した言語対象項目は①学習者が習得困難な項目、②学習者には容易に無視される意味伝達上の重要性が低い項目、という2つの条件を満たす必要がある(高橋 2012; Lyster & Saito 2010)。以上の点を考慮し、本研究は非現場指示を調査言語項目として取り上げることとする。

日本語の指示詞コ・ソ・アはほとんどの日本語教科書において第1、2課で扱われている基本的な学習項目である。しかし、日本語の指示詞には初級の初めに導入されるような知覚できるものを指し示す現場指示の用法だけでなく、知覚できないものを指し示す非現場指示もあり、使用方法は非常に複雑である。このようなことから、指示詞は学習者にとって習得困難な項目の1つとなっている。特に非現場

指示は指示対象が実際に知覚できるものではないため、日本語能力が上がってもなかなか正確に使えるようにはならない。例えば、上級になっても文脈を指示するコ・ソ・アが適切に使えず、(8)のような誤用が依然として観察される。

(8)教師：進学の問題以外、他に先生に相談したことがありますか。

学生：これはあまりありません。（筆者が収集した談話資料より）

なぜ上級になってもこのような誤用が見られるのであろうか。指示詞の習得には様々な要因が関わっているため、明確な回答を示すことはできないが、母語の影響が大きいという(迫田1998)。その原因について、吉田(1980)は、指示詞は空間認識と密接に関わっているが、空間をどのように認識するかは言語によって異なっており、一旦学習されるとかなり根強くその人に定着してしまうという。吉田の主張を敷衍すると、中国語を母語とする学習者の場合、母語にソ系にあたる言葉がないにもかかわらず、「這・那」という2項対立の指示体系で完成された指示詞の使い方が、簡単に「コ・ソ・ア」という3項対立である日本語の指示詞に転移し、誤用を起こしやすくなると考えられる。また、意味交渉の核を成さない日本語の指示詞は、(8)のような誤用があっても意味の伝達に支障を来たさず、よく文頭に発話され、音声的にも短いため、それ自体が気づきにくいのではないかと推測している。以上のことから、非現場指示は調査言語項目として適していると判断した。

3. 研究課題

以上の先行研究からの課題を踏まえて、本研究での研究課題を以下のように設定した。

(1)非現場指示の指導において、リキャスト強化と、リキャストに文法説明を加えることは、リキャストより効果があるか。

(2)効果があるとすれば、その効果は測定方法(時間制限の有無)によって異なるか。

(3)効果があるとすれば、その効果は日本語能力(上位・下位)によって異なるか。

(4)効果があるとすれば、その効果は遅延テストまで持続するか。

4. 研究方法

本研究は、指導方法(リキャスト、リキャスト強化、リキャスト+文法説明)、日本語能力(上位・下位)、テスト時期(事前・事後・遅延)を要因とする $3 \times 2 \times 3$ の3要因配置の実証研究で指導方法の効果及びその持続を調査した。第1と第2要因は被験者間要因で、第3要因は被験者内要因である。なお、分析の際に用いた検定は全て有意水準5%で行った。

4.1 研究対象者

研究対象者は、台湾の大学で日本語を専攻する73人で、調査開始時点での日本語学習歴は約3~4年で、現場指示は既習項目であるが、非現場指示について体系的に勉強したことがない学生である⁴。日本語能力は事前にSPOT⁵の中央値(47点)で上位群・下位群に二分した。リキャスト群25人、リキャスト強化群23人、リキャスト+文法説明群(以下文法説明群とする)25人とする。各グループの人数とSPOT得点の記述統計量(満点65点)は表1のとおりである。図式については、人数はN、平均値はM、標準偏差はSDに示す。上位群と下位群それぞれに分散分析を行った結果、群間に有意差はなかったため(上位群： $F(2, 32)=0.83, n. s.$ 下位群： $F(2, 35)=0.57, n. s.$)、3群の日本語能力は同等のレベルであると推定できる⁶。

⁴ 研究対象者に使用される教科書を確認した結果、非現場指示は明確な学習項目として確立されておらず、きちんと教示できていないことがわかった。

⁵ Simple Performance-Oriented Testの略。筑波大学で開発された日本語能力テストで、日本語教育現場で広く用いられている(フォード丹羽・酒井1999)。複数のバージョンがあり、本研究はAバージョン(日本語学習時間400時間から800時間程度)を利用した。

⁶ 後述するように、事前テストの誤用訂正テストと文法性判断テストに関しても分散分析を行ったところ有意差は認められなかった。したがって、非現場指示に関する知識にも群間差がないことが仮定できる。

表 1 SPOT 得点の記述統計量

		上位群	下位群
リキャスト群 25人	N	15	10
	M	56.80	37.30
	SD	5.18	3.02
リキャスト強化群 23人	N	10	13
	M	56.61	37.46
	SD	4.78	3.53
文法説明群 25人	N	10	15
	M	55.10	37.39
	SD	5.17	3.45

4.2 指導活動とリキャストの処遇

1対1の指導活動の中で、学習者の非現場指示の使用実態を把握するため、4コマ漫画を見てその内容を口頭で表現する(オーラルナレーション)という活動を行った。自然な発話ではなく、統一の課題を設定したのは、課題が異なることによってコ・ソ・ア使用の傾向に変化が出ることを防ぐためである。また、学習者の自然発話で表しにくい非現場指示が出現できるように⁷、学習者へのインタビューではなく、4コマ漫画を採用した。4コマ漫画の調査方法について、Dechert(1983)を参考にして、1から3コマまでの文字があるが、その中に非現場指示がある部分と4コマの文字を消した。4コマ漫画の例は図1のとおりである。

⁷ 事前テストでは3群が同じテーマで話したモノログの非現場指示の使用回数を調査した。平均使用回数は、リキャスト群は1.45、リキャスト強化群は1.31、文法説明群は1.68であった。使用回数は極めて少ないことが確認された。



図1 使用した漫画の例

指導の手続きについては、日本語による発話を録音するという状況では学習者が緊張することもあると予測されるため、リラックスした雰囲気の中で発話を収集できるよう、正式な調査を行う前の5分ほどウォーミングアップとして日本語で大学生活や日本語学習について雑談した。その後、4コマ漫画のサンプルを見せてから、オーラルナレーションの方法について説明を行い、漫画の内容がわかるまでゆっくり見てもかまわず、わからない時は聞いてもよいと指示した。1種類の指示用法を2つの4コマ漫画を利用し、合計10の4コマ漫画を用いた。

リキャストの処遇については、本研究では調査対象者を無作為配分により3つの実験群(リキャスト群・リキャスト強化群・文法説明群)に分け、それぞれ異なる処遇を行った。処遇は下の(A)(B)(C)のとおりである。また、調査対象項目が明確にならないように、非現

場指示以外の誤用でもリキャストまたリキャスト強化のどちらか一方を与えることにした。

(A) リキャスト群

リキャストは、不適切な表現を含む発話の直後に与え、対象者が反応した場合、活動を継続する。1回の介入で正用が言えない場合、2回目のリキャストを与える。それでも正用が産出されない場合には、活動を続ける。リキャストを与えるとき、(9)のようにストレスも表情も加えずに、学習者の発話を誤りの部分だけを訂正した形で与えた。

(9) 学習者：何か不満があるとき、すぐこの先生に言いたい。

教師：そうですね。その先生に言いたいですね。→リキャスト

(B) リキャスト強化群

成田(2005)のように、リキャスト強化群は、まず誤りの部分を重複して訂正することによってストレスを加えて強調し、学習者に注意を促すことに重点を置いた形で与えられる。具体例は(10)に示す。

(10) 学習者：進学クラスにいたので、他のクラスメイトに追い越される心配がありました。こういう悩みがありました。

教師：えっ？こういう悩み？そういう悩みがありましたね。

←リキャスト強化

(C) 文法説明群

学習者の誤用に対して、リキャスト群と同じように(9)のようなリキャストを与える。指導活動の後に、非現場指示に関する5分ぐらいの文法説明を付け加える。この説明は非現場指示の規則に対する気付きの強化と規則の内在化促進を目的としている。

4.3 調査の手続き

データの収集は2015年3月から2015年10月にかけて、調査対象者と1対1で個別に実施された。調査はSPOTを行った後、時間制限を設けない誤用訂正テストと時間制限を設ける文法性判断テストをそれぞれ事前テスト(指導1週間前)・事後テスト(指導直後)・遅延テスト1(指導1ヵ月後)の3回のテストを実施して訂正フィードバックの効果を検証した。遅延テスト終了後には、調査対象者に謝礼を払い、事前・事後テストの成績、誤用の確認、非現場指示の規則に対する説明などの結果説明を行った。調査実施に関する詳細は図2のとおりである。

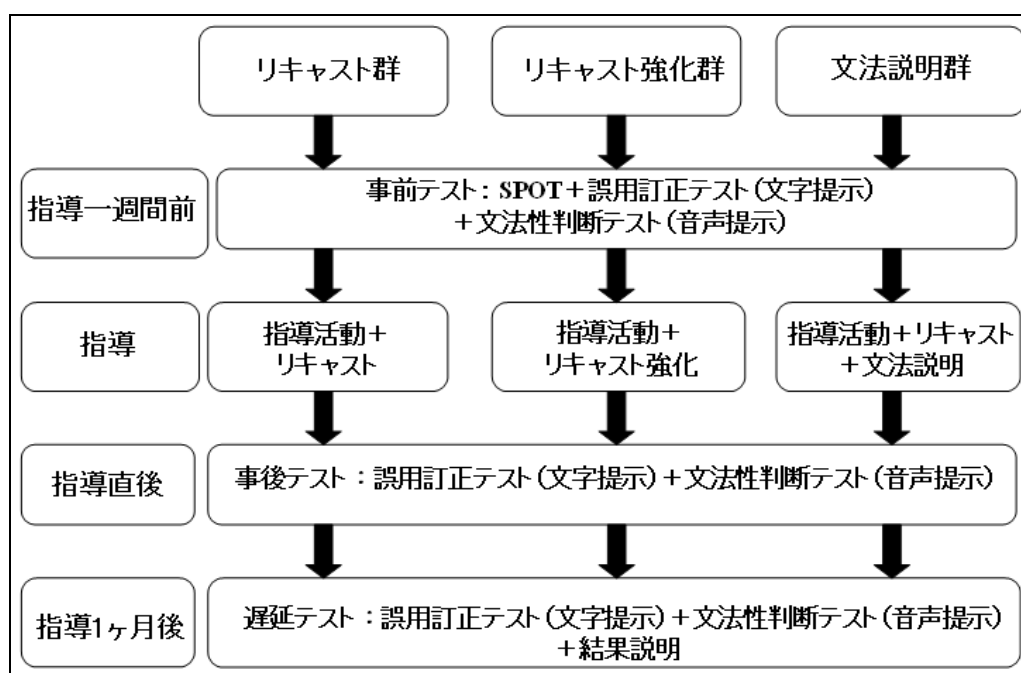


図2 研究対象者が受けた調査の手続き

4.4 指導方法の効果の測定方法

前述したように、先行研究で行われた測定方法は、種類が少ないという不備がある。1種類の測定方法のみで学習者の言語能力を図るのは、学習者の中間言語のほんの一部しか見たことにならない。したがって、本研究は指導方法が非現場指示に与える効果を測るに当たって、表2の宋(1991)の枠組みに基づいて、時間制限なしの誤

用訂正テストと時間制限のある文法性判断テストという2つの測定方法を作成した。宋(1991)の枠組みは、日本語教育のために話し手・聞き手・指示対象という三者の関係を考慮して作られたものである。これは「日本語教師がコソアを指導する際の指針にしたり、学習者が用法を整理したり、研究者が多肢選択問題を作成する際の基準にしたりするのに適している」(森塚 2003: 66)と評価され、各指示用法で使用可能な指示系列を明確に提示し、非現場指示の全体を見通せるようになっているため、本研究は宋(1991)の枠組みを援用した。それぞれの指示用法とそれに使用可能な非現場指示をまとめると、「独立的話題指示のア(独ア)」、「相対的話題指示のソ(相ソ)」、「相対的話題指示のア(相ア)」、「単純照応のコ(単コ)」、「単純照応のソ(単ソ)」という5種類の指示用法となる。

表2 宋(1991: 139)の枠組み

指示用法	場の状況	指示詞	例文
独立的話題指示	自分の観念の中に浮かべている話題性のある素材を指示する	独ア	(昨日食べたフランス料理の味が忘れられなくて) <u>あの</u> 料理は本当においしかったなあ。
相対的話題指示	自分か相手の表現内容にある、話題性のある経験素材を指示する	相ソ	A:今朝李一星という人に会いましたが、 <u>その人</u> ご存知ですか。 B:いいえ、 <u>その人</u> 、知りません。
		相ア	A:昨日金君にあった。 <u>あの</u> 人は随分変わった人だね。 B: <u>あいつ</u> は変人ですよ。
単純照応指示	自分の経験記憶が関わらない文脈の言語的なある素材を指示する	単コ	<u>これ</u> はだれにも言わないでほしいのですが、私は実は猫が怖いです。
		単ソ	受付に誰かがいたら、 <u>その人</u> に渡してください。

学習者がどの程度文法的な適格性を判断できるのかを調べる誤用訂正テストと文法性判断テストとについて、それぞれ正用と誤用を半分ずつ用意した。各測定方法の問題の構成は、学習者の負担と調査の効率を考え、1つの指示用法につき2問ずつ配置し、全部で10問用意した。さらに調査対象者に非現場指示についてのテストであることを悟られないように錯乱文4問を用意した。計14問でランダムに

配列し、同一の指示用法が連続しないよう配慮した。各測定方法の問題の内訳は表3に示す。

表 3 問題文(28問)の構成

	誤用訂正テスト (14問)		文法性判断テスト (14問)	
	正用	誤用	正用	誤用
非現場指示	5問	5問	5問	5問
ダミー	2問	2問	2問	2問

本研究に先駆けて日本語学習者3名(SPOTの得点が20～30点の学習者)に対して予備調査を実施し、わかりにくいという指摘のあった問題文の表現や絵を修正した。そして、事前・事後・遅延テストはそれぞれ異なった問題となっているが、問題の質を同一にするために(平行テスト)、同様の形式で単語を変えて作成した。

4.4.1 誤用訂正テスト(文字提示)

Ellis(1991)は単に正誤の判定をするだけでなく、間違っただ箇所を下線を引く、正しい形に修正するなどの作業を求めることを、文法性判断テストの問題点を乗り越えることができる手法の一つとして提案している。本研究はEllis(1991)の考えに基づき、学習者の非現場指示の文法知識を測るために、調査文に正用文と誤用文を用意し、非現場指示の正誤判断のみならず誤用の修正も課した誤用訂正テストを作成した。テストを実施する前に、ゆっくり自分のペースで回答し、好きなだけ休憩してもよいが、前の問題には戻らないようにとの指示を与える。問題例は図3のとおりである。

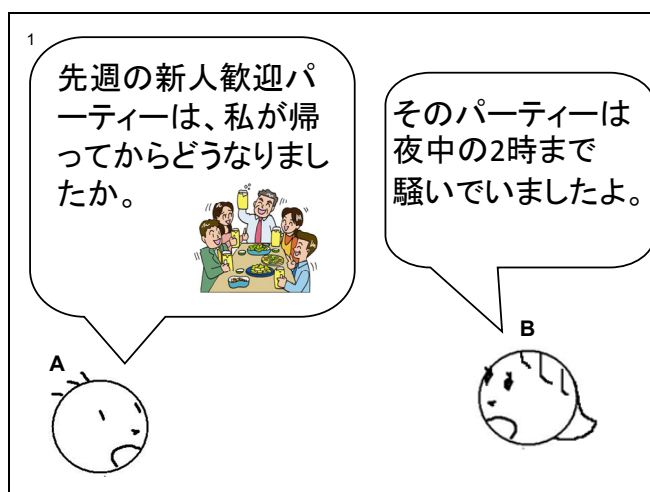


図 3 誤用訂正テストの問題例

4.4.2 文法性判断テスト(音声提示)

即時的処理を求める文法性判断テストは、音声を聞きながらその文法性を即時に判断するものである。話し言葉を用い、聴解テストの形式によって行う。テストは、研究対象者が指示詞を一つずつ含む対話が1回のみ音声で提示され、研究対象者がその文の当否を直感で判断する形である。これは聴解のような連続的で瞬時の判断が求められる言語理解を調べることを目的としている。調査の手続きは以下のとおりである。まず、誤用訂正テストの後、テストの疲労および学習効果を考慮して、リラックスさせるための音楽を流しながら雑談した後、時間制限付き文法性判断テストを実施する。文法性判断テストの前に、テストの説明と3問の練習問題を行い、音声の音量や早さと回答方法を把握させる。問題文は自然なスピードで一度読み上げられ、それに沿って回答される。問題例は以下のとおりである。

(問題例)A: 『トトロ』は見ましたか。

B: え、何ですか、あれは。

4.4.3 採点方法

誤用訂正テストの採点では、正誤判断と誤用箇所の指摘と訂正、それら全てが正しい解答だけに1点を与え、正誤判断、誤用箇所の指摘と誤用訂正のどれかが間違っていれば不正用として0点を与える。正誤判断のみ行った文法性判断テストでは、正用に1点、不正用及び無答には0点を与える。各測定方法の採点は1問1点で計算し、満点は10点である。

5. 研究結果

5.1 誤用訂正テスト(文字提示)

誤用訂正テストの記述統計量は表4のとおりである。

指導方法、日本語能力とテスト時期を独立変数、誤用訂正テスト

の得点を従属変数として 3 要因配置の分散分析を行った。その結果、指導方法×日本語能力×テスト時期という二次の交互作用は有意であった ($F(4, 134)=3.65, p<.05$)。そこで、テスト時期別に指導方法と日本語能力の単純交互作用を分析した結果、事前テストにおいては、日本語能力の主効果のみ有意であり ($F(1, 67)=15.10, p<.01$)、指導方法の主効果 ($F(2, 67)=2.01, n. s.$) および指導方法と日本語能力の交互作用 ($F(2, 67)=2.04, n. s.$) は有意でなかった。このことから事前テストの 3 群は等質であったといえる。

表 4 誤用訂正テスト(文字提示)の記述統計量(満点 10 点)

			事前	事後	遅延
リキャスト群	上位群	M	6.57	6.87	6.73
	N=15	SD	1.79	2.31	2.01
	下位群	M	4.60	5.76	5.00
	N=10	SD	1.35	1.42	1.53
リキャスト強化群	上位群	M	6.75	7.55	6.88
	N=10	SD	1.32	1.28	1.45
	下位群	M	4.32	5.20	4.53
	N=13	SD	1.23	1.10	1.19
文法説明群	上位群	M	6.41	9.30	9.10
	N=10	SD	1.42	1.01	1.18
	下位群	M	4.22	8.20	7.10
	N=15	SD	1.69	1.62	1.73

事後テストにおいては、指導方法の種類と日本語能力の交互作用 ($F(2, 67)=3.10, p<.05$) は有意であった。日本語能力別にみると、上位群では指導方法の効果が有意であり ($F(2, 40)=6.64, p<.01$)、多重比較の結果、文法説明群>リキャスト強化群>リキャスト群となった。一方、下位群でも指導方法の効果が有意であったが ($F(2, 43)=13.60, p<.01$)、多重比較の結果、文法説明群>リキャスト強化群≒リキャスト群となった。以上の結果から、文法説明は日本語能力の高低を問わず、リキャストの効果を促進するが、リキャスト強化の場合は上位群のみ効果が表れることがわかった。

遅延テストにおいては指導方法 ($F(2, 67)=18.11, p<.01$) と日本語能力の主効果 ($F(1, 67)=28.90, p<.01$) が有意であったが、交互作用は有意ではなかった ($F(2, 67)=1.93, n. s.$)。さらに、多重比較により、文法説明群はリキャスト強化群とリキャスト群より成績が高い

という結果が得られ、文法説明を含む指導は含まない指導よりも効果が持続しやすいといえる。

5.2 文法性判断テスト(音声提示)

文法性判断テストの記述統計量は表5のとおりである。

指導方法、日本語能力とテスト時期を独立変数、文法性判断テストの得点を従属変数として3要因配置の分散分析を行った結果、暗示的訂正フィードバックとテスト時期の交互作用は有意であった($F(4, 134)=2.79, p<.05$)が、日本語能力の主効果が有意でなかった($F(1, 67)=1.80, n.s.$)。そこで、テスト時期別に暗示的訂正フィードバックの種類の主効果を検定した結果、事前テストにおいては、暗示的訂正フィードバックの種類の主効果($F(2, 67)=0.26, n.s.$)は有意でなく、事前テストにおける暗示的訂正フィードバックの3群は等質であったといえる。

表5 文法性判断テスト(音声提示)の記述統計量(満点10点)

			事前	事後	遅延
リキャスト群	上位群	M	6.14	7.10	6.03
	N=15	SD	1.89	1.96	1.57
	下位群	M	5.30	6.33	5.52
	N=10	SD	1.49	1.71	1.65
リキャスト強化群	上位群	M	6.28	6.88	6.33
	N=10	SD	1.45	1.44	1.56
	下位群	M	5.58	6.18	5.43
	N=13	SD	2.34	1.54	1.65
文法説明群	上位群	M	6.07	7.60	7.15
	N=10	SD	1.52	2.01	2.18
	下位群	M	5.49	7.30	7.10
	N=15	SD	1.72	1.58	1.84

事後テストと遅延テストにおいては、暗示的訂正フィードバックの種類の主効果は有意であった(事後テスト: $F(2, 67)=3.16, p<.05$; 遅延テスト: $F(2, 67)=7.44, p<.01$)。さらに、多重比較の結果、文法説明群はリキャスト強化群とリキャスト群より成績が高いという結果が得られ、文法説明はリキャスト強化とリキャストよりリキャストの効果を促進し、その効果が持続しやすいことが示唆される。

5.3 結果のまとめ

各測定方法の結果をまとめると表6のようになる。表6からわかるように、リキャストに比べて、リキャストの韻律に強調を加えることによる効果は誤用訂正テストの事後テストの上位群のみ表れたことから、測定方法、学習者の日本語能力、測定時期によって現れ方が異なっており、効果が限定されていることが示唆されている。それに対して、リキャストに文法説明を加入することによる効果は測定方法、学習者の日本語能力、測定時期を問わず一律に効果が見出されている。

次に研究課題ごとに結果を述べていく。

表6 結果のまとめ

	誤用訂正テスト		文法性判断テスト	
	事後テスト	遅延テスト	事後テスト	遅延テスト
上位	文 > 強 > リ	文 > 強 ≒ リ	文 > 強 ≒ リ	
下位	文 > 強 ≒ リ			

(リ：リキャスト群、強：リキャスト強化群、文：文法説明群、>：左側の方が有意に高い、≒有意差なし)

研究課題①(リキャスト強化と文法説明)に対する結果

誤用訂正テストと文法性判断テストとともに、文法説明群はリキャスト群より成績が高いことから、文法説明の追加がリキャストの効果を上昇することに役立つことがわかった。一方、リキャスト強化群は上位群の誤用訂正テストの事後テストのみリキャスト群より成績が優れていた。このことから、イントネーションの強調によるリキャストの効果をもつ方法がインパクトを与える領域とそうでない領域があり、効果が限定的であると言える。

研究課題②(測定方法の種類による差)に対する結果

事後テストの場合、時間制限がない誤用訂正テストにおいて、リキャスト強化群と文法説明群はリキャスト群より成績が高いことで、

リキャストのイントネーションの強調と文法説明はより習得の促進につながることを示唆された。一方、時間制限がある文法性判断テストにおいて、文法説明群のみリキャスト群より成績が高く、リキャスト強化群とリキャスト群との差は検出されなかった。以上から、イントネーションの強調と文法説明の追加というリキャストの効果を上向きさせる方法による差の現れ方は効果測定方法によって異なっていた可能性が示唆された。

研究課題③(日本語能力による差)に対する結果

誤用訂正テストと文法性判断テストでは上位・下位を問わず文法説明群はリキャスト群より効果が大きいことが示された。それに対して、誤用訂正テストの上位群以外、リキャスト強化群とリキャスト群との差は認められなかった。これらの結果から、リキャスト強化という指導方法は上位群に効果を与えるが、下位群にはそれだけでは不十分であり、文法説明を付け加えることが効果的であると示唆される。

研究課題④(効果の持続)に対する結果

全ての測定方法において、文法説明群の事後テストと遅延テストとの差が検出されていないことから、文法説明を組み込むことの効果は4週間後の遅延テストまで持続できたと言える。一方、イントネーションを強調するリキャスト強化群の場合では、全ての測定方法において事後テストは遅延テストより高く、遅延テストでは事後テストで認められたリキャスト群との有意差は消失していた。リキャストのイントネーションを強調することによる効果が持続されていないことが考えられる。

6. 考察

6.1 研究課題①に関する考察：リキャスト強化と文法説明の効果

指示詞は日本人が多用する言語形式であるが、その誤用は意味交

渉に弊害を来たす可能性が低いため、誤用が長引く現象がしばしばみられる。したがって、その学びを支援するための教師からの働きかけを模索する必要がある。具体的な指導方法としては、リキャストに強調を加えることで知覚的顕著性を高めたり(リキャストの強化群)、まとめとして文法説明を付け加えたり(文法説明群)するものである。その結果、リキャスト強化群の効果は上位群の事後テストしか認められなかったことが示されている。つまり、非現場指示に学習者の注意を向けさせ、習得を促進するためには、リキャストの韻律に強調を加えることだけでは不十分であることが窺われる。

なぜこのような結果になるのか。1つ考えられる原因はリキャストの性質に求められる。リキャストは、すなわち、学習者の誤用を明示的に訂正するのではなく、正しい形で言い直すだけの暗示的訂正フィードバックである。したがって、リキャストが効果的に作用するには、学習者が自分の中間言語と目標言語との差に気づく能力、及び発話を記憶する能力が必要とされる。たとえ気づきも起きても記憶能力が劣る場合は、十分にリキャストの内容を再現できないため、習得に結びつかないということを意味するのではないだろうか。逆に、発話の記憶能力が優れていたとしても自分の発話とリキャストとのギャップに気づかなければ、やはり大きな学習成果があげられないとも言える。以上の推測に裏付けられるように、リキャスト群とリキャスト強化群の学習者に対するフォローアップ・インタビューから得られたコメントを検証したところ、「誤用があるかないかよくわからないが、とにかく先生の言うことをリピートする」、「先生の話すスピードが早いから、先生の話すのを暗記して話すことが精一杯で、何が誤用であるかを考える余裕はない」といった例がいくつか確認された。つまり、リキャストと強化されたリキャストを受けた学習者は自分自身の発話に誤用があったか、何が誤用であったかについて分析せず、とにかく相手の発話をオウム返しに繰り返す傾向が見出される。

一方、日本語能力を問わず、どの測定方法にも最後のまとめに非

現場指示の意味・規則について明示的な文法説明を行った文法説明群は、リキャスト強化群より得点が高いことから、文法説明を組み込んだ指導の方が効果的だと言える。これは訂正フィードバックに文法説明を加えるという松浦(2010)と陳(2011)の提案を支持するものとなった。文法説明で得た知識は、当該項目の規則のメタ言語分析の依拠となり、学習者の使用規則の構築を助けることが考えられる。本研究の結果からも文法説明を加えることで、非現場指示に学習者の注意が向き、自分の発話を分析して非現場指示とそれが表す意味・機能との結びつきを促すことができたと推測できる。

6.2 研究課題②に関する考察：測定方法とリキャストの効果

誤用訂正テストではリキャストの強調の有無による差が出たのに対して、文法性判断テストには差が認められなかった。リキャストの強調の効果を与える領域とそうでない領域があることが示されている。なぜ文法性判断テストではリキャストの強調の効果が見られなかったのだろうか。その理由の1つに、日本語音声の知覚及び意味の理解において、中国語系話者が不得手としていることがあるだろう。中国語系話者を研究対象者として一連の聴解研究を実施した山本(2009)では、中国語母語話者が視覚的に理解している語彙や文法でも、それを聞いて音と意味を瞬時に結び付けられにくいため、中国語話者は他の母語話者より聴解の成績が低いという。したがって、聴解の形で行われた文法性判断テストではリキャストの効果が現れにくいと推測できる。

また、脳内の認知資源の配分にも関わると考えられる。VanPatten(1996)では、インプットからインテイクへの移行という過程で、学習者は「内容・意味の原則(content principle)」というストラテジーを使用していることが確認されている。これは、学習者が教室で数多くの文法規則を学習するにもかかわらず、学習者が読解、聴解の活動を行う際に、与えられた文を文法的に解釈するのではなく、まず文全体の内容・意味に注意を集中させてしまうことを

指す。また、音声を聞いて正誤を判断する聴解テストは、時間的猶予が与えられ筆記試験で要求される文法的な言語知識を測る誤用訂正テストより速い言語処理が求められるため、認知的負荷が高いタスクだと考えられる。それに加えて、本研究の研究対象者は、日本語の認知資源にあまり余裕のないと想定した中級レベルの日本語学習者である。即時的な処理に迫られて、言語処理に認知資源を割かれるため、主に内容理解に多く向けられ、文法規則や言語形式に十分な注意が向かず、いくつかの文法的留意点のある複雑な非現場指示のルールを正しく認識することができなかつたと考えられる。つまり、聴解テストのように意識が専ら内容に向けられている時、脳内の認知資源が限られて、言語知識がモニターとして作用しにくいいため、正しい非現場指示の言語知識を所持しても、必ずしも聴解テストの成績が高くなるとは限らないと推測できる。

一方、文法説明群においては、誤用訂正テストと文法性判断テストとともに、効果が検出されて、測定方法の種類によって違いは見られなかった。つまり、より速い処理が求められ認知的負担が高いと考えられる文法性判断テストも、時間制限がなく認知的負担が低い誤用訂正テストも文法説明群の優位性がみられた。リキャストに文法説明を組み込むことによって、学習者の注意を該当項目に集中させ、言語形式とそれが表す意味との関係を正しく結び付けられる可能性が示唆されている。

6.3 研究課題③に関する考察：日本語能力の差とリキャストの効果

誤用訂正テストと文法性判断テストでは上位・下位を問わず文法説明群はリキャスト群より効果が大きいことが示された。特筆すべきことは、文法説明群の下位群は事後テストと遅延テストにおいてリキャスト群とリキャスト強化群の上位群の成績より上回っていることである(誤用訂正テストの事後テスト:リキャスト上位群:6.87、リキャスト強化上位群:7.55、文法説明下位群:8.2; 誤用訂正テスト

の遅延テスト：リキャスト上位群：6.73、リキャスト強化上位群：6.88、文法説明下位群：7.1；文法性判断テストの事後テスト：リキャスト上位群：7.1、リキャスト強化上位群：6.88、文法説明下位群：7.3；誤用訂正テストの遅延テスト：リキャスト上位群：6.03、リキャスト強化上位群：6.33、文法説明下位群：7.1)。以上のことから、文法説明を加えることは特に下位群の学習者の成績を高めるといふ効果があると言えよう。

一方、誤用訂正テストの上位群以外、リキャスト強化群とリキャスト群との差は認められなかった。この結果から、リキャストの韻律を強調しても、下位群にはそれだけでは不十分であると示唆される。1つ考えられる原因としては、下位群の学習者はリキャストを受けた後、中間言語体系が再構築されている段階にさしかかることである。Kellerman(1985)は、言語習得は一筋縄で行かず、学習者が新しいことを学ぶと、それまで構築されてきた中間言語体系に組み込まれて、再構築されていくたびに、混乱が起きると指摘している。学習者がより高いレベルの言語能力に達する際に、一時的に習得が後退しているように見える「認知的前進」が起こるといふのである。本研究の下位群の学習者もリキャストの刺激を受けて、誤用が増えている再構築の段階に達している可能性が推測できるだろう。一方、上位群になると、誤用は大幅に下がったことから、再構築の段階を超えたと見られる。この点については、今後更なる長期的な検証が必要であるが、本研究の結果は、その可能性を示唆していると言えよう。

6.4 研究課題④に関する考察：リキャストの効果の持続

最後に、なぜ文法説明群では持続効果が検出されたのか、その原因について考えることにする。前述したとおり、非現場指示は日中両言語の間に不対応の場合が多いため、中国語を母語とする台湾人学習者にとって容易に習得される項目ではないが、形式的には単純で易しい項目である。もし、意味的かつ形式的に複雑で産出も難し

い項目、例えば動詞の変形を伴う授受動詞や敬語などを対象とした場合、異なる結果になる可能性は否定できない。

また、もう1つ考えられる理由として、文法説明を加えたことである。メタ言語の使用によって、学習者のルールの意識化を促進し、対象項目を長く記憶にとどめる可能性が示唆された。メタ言語が言語形式についての概念を作成し、学習者にインプットとアウトプットに含まれる該当項目に照準を合わせ、細心の注意を払わせ、それが学習の補助として言語習得を促進すると考えられる。つまり、文法説明を組み込むことは指導効果を維持することに貢献する手段として有望であると言えよう。

他方、強化したリキャストの効果が遅延テストまで持続すると報告している Doughty & Varela(1998)の結果と違い、本研究は強化したリキャストの持続効果が見られなかった。それは指導の長さ起因すると考えられる。Doughty & Varela(1998)は2ヶ月を通して強化したリキャストを与え続けていたのに対して、本研究の指導は1回のみで、短時間しか実施されなかったことが結果の違いに関与したと推測できる。Lyster & Saito(2010)では、訂正フィードバック効果の持続は指導の長さとの関係があり、1時間未満の指導は効果が持続しにくいということが明らかになっている。本研究では Lyster & Saito(2010)の指摘と類似した傾向が観察されて、強化したリキャストの直後の効果が見られるが、その後の下降の幅も大きいことが明らかになった。本研究の結果から、強化したリキャストが効果的に働くには、長時間かつ持続的に与えることが必要だと言えるであろう。

7. まとめと今後の課題

本研究の結果から、目標言語形式が非現場指示の場合、リキャストの韻律に強調を加えることより、まとめとして文法説明を組み込んだ方がリキャストの効果を高めることが示された。特に日本語能力下位群の文法知識の内在化を助けて、その効果は4週間後の遅延

テストまで持続しているという結果になった。つまり、明示的な文法説明を行うことで学習者の注意が非現場指示に向き、非現場指示の習得を促進するには明示的な文法説明が有効であることが考えられる。一方、リキャストにイントネーションの強調を加えて、リキャストの強化を行った結果、学習者の注意を非現場指示に向けさせることは可能であったが、自ら文法規則を帰納して見出せることに至らなかったことが示唆される。

最後に本研究の今後の課題をあげたい。まず、本研究では非現場指示を調査言語項目として実験を行ったが、その他の言語形式を対象とした場合にも同様の結果が得られるか、さらなる検証が必要だと考えられる。また、本研究では1対1の対面方式で指導を行ったが、1対多数という普通の教室環境で実施した場合にも同様の結果が得られるかを検証することも今後の課題としたい。

参考文献

- 迫田久美子(1998)『中間言語研究:日本語学習者による指示詞コソアの習得』溪水社
- 宋晩翼(1991)「日本語教育のための日韓指示詞の対照研究－「コ・ソ・ア」と「이・그・저」との用法について」『日本語教育』75, 136-152. 日本語教育学会
- 高橋宣明(2012)「訂正言い直しにおける知覚的顕著性－暗示的言い直しから明示的言い直しへ」『第二言語習得研究と言語教育』84-108. くろしお出版
- 陳淑娟(2011)「作文に対する否定的フィードバック研究－LARP at SCU のデータに基づいて」『東呉日語教育学報』36, 31-51. 東呉大学日本語文学系
- 成田律子(2005)「第二言語習得における韻律的強調を伴うリキャストの効果」南雅彦(編)『言語学と日本語教育』4, 247-257. くろしお出版
- フォード丹羽順子・酒井たか子(1999)「学習時間数と SPOT 得点の関

- 係ーインドネシア語話者およびタイ語話者に対する SPOT の実施結果より」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』14, p. 109-119. 筑波大学留学生センター
- 松浦沙樹(2010)「教師の訂正フィードバックの分析」『国際教養大学専門職大学院日本教育実践領域実習報告論文集』1, 70-93. 国際教養大学
- 森塚千絵(2003)「指示詞コソアとその習得研究の概要」『第二言語習得・教育の研究最前線－2003年版』51-76. 凡人社
- 山本富美子(2009)『第二言語の音韻習得と音声言語理解に関する言語的・社会的要因』ひつじ書房
- 吉田集児(1980)「指示詞に見られる空間分割類型とその普遍性」『国立民族学博物館研究報告』5-4, 833-950. 国立民族学博物館
- Brown, D.(2016)The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20, 436-458.
- Dechert, H.(1983)How a story is done in a second language. In C. Faerch & G. Kasper(Eds), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 175-195.
- Doughty, C. & Varela, E.(1998)Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams(Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge/New York. 114-138.
- Ellis, R.(1991)Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 161-186.
- Iwashita, N.(2010)The effect of intensive recast treatments on the long-term development of less salient structures in Japanese as a foreign language. 『日本語教育』146, 18-33. 日本語教育学会
- Kellerman, E.(1985)If at first you do succeed. In S. M. Gass & G. G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 345-353.

- Long, M.(1996)The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C.Ritchie & T.K.Bhata(Eds), *Handbook of second language acquisition*. 413-468. Academic Press.
- Long, M. & Robinson, P.(1998)Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams(Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*, 15-41.CUP.
- Lyster, R. & Ranta, L.(1997)Corrective feedback and learner uptake.-Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. & Mori, H.(2006)Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.
- Mackey, A. & Philp J.(1998)Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Nabei, T. & Swain, M.(2002)Learner Awareness of Recasts in Classroom Interaction: A Case Study of an Adult EFL Student's Second Language Learning. *Language Awareness*, 11, 43-63.
- Nassaji, H. (2009)Effects of recasts and elicitation in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59, 411-452.
- Sheen, Y.(2004)Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-300.
- VanPatten, B.(1990) Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- Yang, Y. & Lyster, R.(2010) Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235-263.

探討在臺灣日語寫作課程中培養批判性讀寫能力之可能性 —以台灣社會現象為題材—

羅曉勤

銘傳大學應用日語學系副教授

摘要

筆者為解決存在日文作文課堂中的「沒有讀者」、「缺乏文章構成力」、「誤用無法共享」的問題，而導入同儕回饋，並進行一連串的相關教學研究。但同時身為一位日語教師，筆者也思考透過日語教育我們到底想要培育什麼樣的日語人材；也就是說社會到底須要我們教職人員去培育何種日語人材。透過一連串的檢討筆者得知，社會須要學校去培養 21 世紀的人材，即擁有「獨立、合作、創新」能力之人材。為達到此目標培育具有批判性素養 (critical literacy) 就成為重要的課題，而「課題解決型」教授法則是在培育批判性素養時的重要教學法。本論文為達到培育 21 世紀日語人材的目標，將「課題解決型 (problem-posing)」教授法導入「日語作文 (3)(4)」的課程中；藉此培養對社會現象的關心並藉由自行收集相關資料去進行分析，而找出存在其社會現象的問題點。此論文主要是以台灣社會中的「小確幸」現象為教學主題，進行「課題解決型」教授法的活動設計，透過學習者的成品可以發現藉由「課題解決型」教授法的教學活動，確實可以訓練出擁有「獨立、合作、創新」能力之人材。

關鍵字：課題提起型、批判性素養、日語人材、教學實踐研究

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

**Fostering critical literacy in writing Japanese as a foreign
language in Taiwanese classrooms:
Taiwan's social phenomenon as a subject**

Lo, Hsiao-Chin

Associate Professor, Ming Chuan University, Taiwan

Abstract

This paper addresses a common problem in the instruction of essay writing in the context of teaching Taiwanese students Japanese-namely, a lack of peer review. In addressing this problem, one must reflect on the degree of critical literacy in Japanese that one seeks to promote. For example, what does society demand of Taiwanese students' Japanese-language proficiency, and how can educators prepare their students accordingly? Preparing foreign-language students to meet current linguistic demands requires fostering creativity, an independence of mind, and peer interaction-qualities that comprise critical literacy. Furthermore, applying a "problem-posing" teaching approach is key to helping one's students achieve such literacy. Hence, how to introduce specific "problem-posing" methods-described in-depth herein-to classroom instruction of Japanese in the context of essay-writing is the focus of this paper.

Keywords: critical literary, problem-posing, teaching practice research

台湾人日本語学習者の批判的リテラシー能力養成の可能性 —社会現象を題材とした大学での作文授業を例に—

羅曉勤

銘伝大学応用日本語学科准教授

要旨

筆者は、長年、日本語作文授業に携わっており、「読者不在」「文章構成力の欠如」「推敲での成果を学習者間で十分に共有できない」といった問題を解決すべく、「ピア・レスポンス」を導入した教育実践研究を行ってきた。一方、教師として、日本語作文授業において、「何のために“決めた・決められた”題材について書かせたのか」や「授業を通してどのような日本語人材・能力を育成したいのか」などの点を、自分自身に問いかけるようにもなった。そこで、社会に求められている日本語人材とは何かを検討するようになり、それに見合う日本語人材を育成するためには、クリティカル・リテラシーの養成が重要な課題の一つだと考えた。そこで、このクリティカル・リテラシーの育成を具現化すべく、「日本語作文(3)(4)」に「課題解決型」教授法を導入することを試み、その題材として、台湾において社会現象の一つに挙げられよう、作家・村上春樹氏の造語である「小確幸」を取り上げた。その結果、自分たちを取り巻く社会現象や問題を学習者に意識させ、その社会現象や問題に関する情報を収集、分析することにより、そこに潜んでいる問題点の本質を明らかにした上で、周囲に対して問題を提起したりその解決法を探索したりできる可能性が見いだされたものである。

キーワード：課題提起型教授法、クリティカル・リテラシー、
日本語人材育成、実践研究

台湾人日本語学習者の批判的リテラシー能力養成の可能性 —社会現象を題材とした大学での作文授業を例に—

羅曉勤

銘伝大学応用日本語学科准教授

1. はじめに

所属校で日本語作文授業を担当する筆者は、その現場に「授業における読者の不在」「学習者の文章構成力の欠如」「推敲により得られた成果を学習者間で十分に共有できない」などの問題が存在することに気付いた。そして、それを解決すべく、池田玲子・舘岡洋子（2007）が提案した「対等・対話・プロセス・創造・互惠性」の概念を含有するピア・レスポンスを導入し、その効果を検討した。ただ、ピア・レスポンスを導入しつつも、一方で、日本語作文授業において、「何のために“決めた・決められた”題材について書かせたのか」や「授業を通してどのような日本語の能力や人材を育成したいのか」などを、教師としての自分自身に問いかけるようになった。そして、こうした点を踏まえて自らの実践を振り返ると、日本語作文を担当した当初は、所属校によって“定められている・求められている”教育目標や教育効果にさえ十分に関心を支払わなかった自分と、ただひたすらに教科書を探し、授業に臨んでいた自分であったことに気付いたのである。また、そうした自分の授業での取り組みは、文章作成の指導というより、習得した（すべき）語彙や文型を用いた成果物の提出を求めていただけと言ってもよいものであった。そして、こうした状況を省みたとき、筆者は、作文授業を通してどのような日本語人材を育成したいのかを明確にしない限り、一人の教師として自身の実践フィールドで何をどのように教えるべきなのかがはっきり見えてこないと考えるようになったのである。

そこで、筆者は、自身の携わる授業の内容を改善すべく、所属機

関が求めている日本語人材像や、さらには卒業生らの活躍の場となるであろう台湾社会が求めている日本語人材像とは何かを振り返ることで、授業活動の目標、活動内容、評価項目といった一連の教育活動を確立していくことができるのではないかと考えたのである。ではこうした点を踏まえ、以下において、まず、教育機関によって定められた教育目標とはどのようなものか、そして、教師はそれをどうとらえるべきかについて、分析と考察を示す。

1.1 所属校の日本語作文授業における教育目標

では、本稿で対象とする実践フィールドである、筆者の所属校での日本語作文授業において目指す教育の効果や目標がどのようなものか、以下に整理したものを表1として示す。

表1 日本語作文(1)(2)(3)(4)の教育効果と教育目標

	日本語作文(1)(2) (対象:2年次生)	日本語作文(3)(4) (対象:3年次)
教育効果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 作文作成時に必要な文型や文法を身に付けることができる。 2. 習得した文型や文法を使い、600字以上の日本語文章を作成することができる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 習得した文章体の語彙や文型を使い、文章を書くことができる。 2. 文章表現をすることができる。 3. ロジック的に物事を考えることができる。 4. データの収集・まとめ・分析をすることができる。
教育目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 日本語の基礎語彙・文型・文法を習得する。 2. 習得した日本語の基礎語彙・文型・文法が応用できる。 3. 正しい文法で短い文章を書ける。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文章を書くための語彙・文型・文法を習得する。 2. 習得した文章体の語彙や文型を使い文章を書ける。 3. 正しい論理、鋭い視点、整った文章構造の日本語によるレポート作成ができる。

表1から見れば、2年次生を対象とした日本語作文授業「日本語作文(1)(2)」の教育効果や教育目標は、短い文章やレポートといったジャンルの文章を日本語で書く際の、“形”についての指導が強調されている傾向にある一方で、成果物そのものの内容や、学習の効果や目標を達成するためにどう指導するかなどについては、あまり言及されていないことが分かる。

一方、3年次生を対象とした「日本語作文(3)(4)」では、前者と異なり「ロジック的に物事を考える能力」「データを収集・まとめ・分析する能力」といった、言語形式運用能力以外の能力の育成について言及している。そして、主に「日本語作文(3)(4)」を担当する筆者においては、ここで示された「ロジック的に物事を考える能力」「データ収集・まとめ・分析の能力」といった教育目標が、「1.はじめに」で示した「どのような日本語人材を育成したいのか」といった問いに対する答えを見いだすにおいて、大いにヒントを与えてもらったのである。

では、続いて、筆者の所属校で定められた教育目標と社会で求められている日本語人材とが、どのようにかかわりがあるのかを検討してみたい。

1.2 台湾社会で求めている日本語人材とは

まず、台湾の社会が、大学教育に対してどのような人材の育成を求めているのかについて考えたいと思う。2013年12月に出版された『教育部人材培育白皮書』によると、高等教育の目標は次世代人材を育成すること、すなわち、グローバル化・情報化が進んでいる現代社会に即する人材育成が重要(p.14)であり、学習者が学んだ専門領域を実社会で応用できる以外にも、就業力、公民力、創造力、ほかの領域との提携力、グローバルモバイル力といった総合的な能力の育成を目標とする(p.52-53)、としている。また、劉孟奇・邱俊榮・胡均立(2006)では、社会が求める就業力について、大学卒業生および企業を対象に、アンケートとグループインタビューによる調査を行った。その結果、社会が重要としている就業力として、多数意見順に「よい仕事の態度」「安定性およびストレス耐性」「表現やコミュニケーション力」「学習意欲と積極性」「専門知識や技術」「協働力」「問題発見・解決の能力」「思考力」「ITリテラシー」「外国語能力」「仕事におけるモラルの認識」となっている、としている。そして、洪瑞斌(2013)は、就業力を Harvey et al.

(2002) や Spencer&Spencer (1993) で取り上げられたコンピテンシーの概念だとし、また、當作靖彦 (2013) や田中博之 (2009) は、「就業力」について、仕事上や就職において、他人と競争できる自分自身が、すでに個人の能力であり、日本の教育現場でも、21世紀を生き抜くための、社会に必要なスキル養成の必要性が叫ばれるようになった、としている。さらに、これに関連して、佐藤洋一・有田弘樹 (2014) は、21世紀を生き抜くために、「自立・協働・創造に向けた力」をはぐくむ必要がある、としている。このように、現代の教育現場では、「自ら課題を発見し解決する力=自立」「他者と協働するためのコミュニケーション力=協働」「物事を多様な観点から論理的に思考する力=創造」の養成に力を入れるべきだという意見が複数あるのである。

また、人材育成について台湾と日本のそれぞれから見ると、いずれも「問題の発見・解決力」「協働力」「コミュニケーション力」「多様な観点からの論理的な思考力」などが求められているという点が一致する。そして、台湾というフィールドで考えれば、筆者が取り扱う台湾における“日本語”教育環境は「外国語力」の育成に該当する。よって、台湾社会で求めている日本語人材とは、日本語を駆使しながら、「問題の発見・解決力」「協働力」「コミュニケーション力」「多様な観点からの論理的な思考力」を持つ人だと言えよう。

次に、上述した要求される能力とその育成といった観点から、筆者所属校の教育目標と照らしてみても、所属校の「ロジック的に物事を考える能力」は「多様な観点での論理的な思考力」に、「データを収集・まとめ・分析する能力」は「問題の発見・解決力」に包括されていると考えられる。ただ、所属校の教育目標は台湾社会が大学教育に求めている日本語人材力の育成より、範囲が狭いと言え、しかも、「協働力」育成については触れていないのである。よって、筆者は、自分が担当する3年次生を対象とした「日本語作文(3)(4)」の授業目標として、自身の教育実践により次世代に通

じる日本語人材の育成を行う、といったものを掲げることとした。すなわち、日本語学習を通して（日本語学習をしながら）、学習者の「問題の発見・解決力」「協働力」「コミュニケーション力」「多様な観点からの論理的な思考力」の育成を目指すこととしたのである。

2. 台湾社会における日本語人材育成の具現化

—批判的リテラシーの育成：「課題提起型」教授法—

では、次に、1.2「台湾社会で求めている日本語人材とは」で提起した能力を、教育現場でいかに養成するかについて考えたい。佐藤学（2003）は、21世紀の社会が養成する共通教養には再定義されたリテラシー教育が必要だとした上で、そのあり方としてフレイレの「批判的なリテラシー」の必然性を唱えた。そして、竹川慎哉（2010）は、批判的リテラシー、そしてその教育実践法について以下のように定義している。

批判的リテラシー（critical literacy）とはフレイレが提起した「意識化」としてのリテラシーとエニスの批判的思考に基づいて考えられたもので、意識化を促すためのリテラシー教育として、学習によって自己対他者や現実世界との関係性を意識・意味付けし、さらに変革しようとする実践を意味するもので、この教育を具現化していくための「課題提起型（problem-posing）」教授法は、フレイレによって構築された。（p. 29）

なお、上掲の主張で述べられている「課題提起型」教授法とは、具体的な生活状況が映し出された絵や写真などを前にしながら、学習者の生活に密着した言葉を学習するもので、言葉の獲得と現実の批判的認識との同時育成を目指すものである。つまり、自己と社会との結び付きにおいて、学習者の従来認識が変更されていくこと

になるのである。そして、野元弘幸（2002）は、「課題提起型」教授法を第二言語学習に応用しだしたのはNina Wallersterinで、主に移住労働者を対象としたもので、「聞き取り（Listening）：地域が抱える課題をインタビューなどで明らかにする」「対話（Dialogue）：学習者と学習支援者が共同して批判的意識の獲得と行動に向けて話し合う」「行動（Action）：問題解決の具体的な行動」の三つの基本要素から構成され、1990年代に入ると、ジェンダーや階級などの視点を入れた新たな試みも見られたとした上で、これらの成果に基づき、「課題提起型」教授法を念頭においた日本語教育方法として、以下の四つの目標に設定したプログラムを編成した。

- ①意識化：批判的意識（世界を読む力）の形成、課題解決力の獲得と集団作りを進める。主に、話し合いや討論、意見交換を通じて、人間らしく生きる上で直面する問題に目を向け、解決する力を集団的に作り上げていく。
- ②日本語運用能力の習得：日常生活に欠かせない基礎的な会話力・読み書き能力を習得する。
- ③生活情報・基礎知識の習得：日本で働き生活していく上で不可欠の情報や知識を得る。その際に、地域固有の情報や知識が最重要視される。
- ④学習支援者の学習（共に学ぶ）：学習者が抱える課題・地域が抱える課題を知るにとどまらず、学習とともに課題を掘り起こし、共に解決する課題として意識する。

上掲の項目を見れば、「課題提起型」教授法による言語学習においては、従来は目標言語地域への移住者を主な対象として、地域やそこでの労働や生活を中心に扱っている。しかし、筆者が対象とする学習者は外国語として日本語を専攻する者であり、さらに、目標言語環境下におらず、しかも労働を生活の中心するものではない。従って、課題選択に際しては、対象とする学習者の生活状況を具体的に映し出すもので、かつ、その生活に密着しつつ学習する目

標言語において重要で適切なものであることを考慮する必要がある。また、学習支援者との学習、すなわち、共に学ぶという点においても、学習者が抱える課題を知ることや、さらに、学習者が興味を持ちやすいという点も重要である、よって、実践の初段階では、具体的な生活状況に密着している日本語の表象を導入することにした。

そして「課題提起型」教授法における「自己と世界との関係を批判的に読み解く行為」により「問題発見力」の育成をしつつ、共に学ぶという点を「ピア・ラーニング」の導入することで、仲間たちとの話し合い・討論・意見交換を通じて、多様な観点から取り出し・取り出された現象・問題について、集団的に問題解決、あるいは再認識した上で、日本語で再構築していくことを目指した。そして、本稿では、こうした実践フィールドにおいて、学習者が自己を取り巻く社会現象をいかに読み取り、そして、話し合いを通してその世界をいかに再構築していくのかを、学習者の成果物を通して分析・考察し、さらに、その分析と考察を通して、筆者が目指した授業と実践法の有効性や可能性について検討するものである。

3. 実践活動について

3.1 課題の選択について

前述のように、本実践は目標言語環境下にはない学習者を対象としたものである。従って、活動のデザインに際しては、具体的な生活状況を映し出すもので、かつ、学習者の生活に密着しつつ目標言語内に存在するものを取り上げたいと考えた。そこで、筆者が思い当たったのは、“小確幸”という言葉である。”小確幸”とは、作家・村上春樹氏のエッセーに登場する造語で、NHKの番組であるくらし解説（2013.10.8）や曾秋桂（2014）にも取り上げられ、台湾での日常生活においても広告や記事で多く見られる、いわゆる流行語である。こうした点を踏まえ、本実践活動では、「課題提起型」教授法が掲げる具体的な生活状況や学習者の生活に密着したテーマとして、台湾において社会現象の一つともなった“小確幸”という言葉を採用し、

現実の批判的認識を日本語で表現しながら、その表現に関する言葉の獲得を授業目標の一つとした。そして「課題提起型」教授法における具体的な生活状況として、村上氏の造語である“小確幸”と学習者を取り巻く社会における“小確幸”とを比較検討させることで、自分の生活に密着している“小確幸”を学習者が再認識できるようにデザインしたのである。こうしてデザインされ、タスクシートにて学習者に示された目標（20141121授業目標）は、おおむね、以下のようなものである。

- ①ある社会現象について、自分なりの理解を把握し、日本語で表現することができる
- ②資料を通して、自分が理解した社会現象を読み返し、日本語で表現することができる

3.2 実践の手順および対象

3.2.1 実践の手順

まず、2で述べた「課題提起型」教授法の定義に従い、授業での活動を、①社会現象を読み取る、②ある社会現象について自分なりの理解を把握し、話し合いを通して、その社会現象に対する多角的な認識を構築していく、③その後、自分が構築したものと社会現象との相違を把握、同じく話し合いを通して、その相違を構築する、④自分が話し合いを通して再構築した理解や考えの変化を内省し、社会現象に対して自分なりの意見を文章化する—といった流れに定めた後、それに基づき、次の図1に示すようなタスクシートを作成し、そこに、先に示した授業の内容や教育目標を記載した。なお、タスクシートに授業の内容やその目標を記載したのは、授業活動の内容やその目的・目標を教師が学習者に説明する責任があると考えたからである。

そして、上掲の考えに基づいて行う実際のタスク（=実践・活動）は、おおむね、次のようなものである。

*****タスクシート*****

1. 「小確幸」という言葉を聴いたことがありますか。どこで、社会的にどのように捕らえているか、ちょっと考えてみてください。

2. 皆様は、どんな時、「小確幸」を感じましたか。具体例を2つ教えてください。

3. 台湾の社会で、「小確幸」とは何ですか。
 (1) どのような現象があるか、調べてみてください。画像及び文章をそれぞれ5つ、グループ内で、手分けしてください。重複してはいけません。

画像	出所(URL)

本文で「小確幸」に関する部分に、線を引いて、そこを取り出してください。

元の文章・記事	本文で「小確幸」に関する部分	自分なりの理解	その理由	出所

4. 元の文章を読んで、もともとの「小確幸」に関する部分を取り出してください。そして、作者が言った「小確幸」の意味を自分なりの理解、と、なぜそう読み取れたかの理由を教えてください。

本文	自分なりの理解	その理由

図 1：タスクシート（抜粋）

- まず、学習者各自に、自分を取り巻く社会現象（小確幸）について考えさせ、その具体例を思い出しながら自分を取り巻く社会現象（小確幸）のイメージし、その内容について、タスクシートの該当部分（項目 1 と 2）に記入させる。
- さらに、それに関連した社会現象（小確幸）と関連性があると考えられる絵・画像・文章などの資料を五つ以上探すことを宿題として課す。なお、その際、事前にグループ分けをした、そのグループ内で資料が重複しないように指示を与えるとともに、各自で収集した資料について、それぞれのタスクシートにリストアップ（タスクシートの項目 3）しつつ、各資料が示す社会現象（小確幸）について自分なりの認識を明確にし、その内容を個別に付箋に記すように指示する。
- 続いて、上記 2) で集められた資料に見られる社会現象や、個々の学習者が考える社会現象の認識などについて、①教室内でのグループ活動にて分析をさせ、その現象の現実と批判的認識とについてグループ内で話し合いをして、各学習者が認識していた社会現象で類似したものを分類化するとともに、②こうした作業を経て各学習者が再構築した認識について、学習者個々に、タスクシ

ートに記入させる。

- 4) 学習者自身を取り巻く社会現象（小確幸）に関連した言葉を獲得すべく、上記 3) で再構築された現象の現実や批判的認識について、①各学習者に対して「台湾における小確幸」をテーマとした作文として日本語で表現するように指示する。その後、②作成した文章を学習者相互で読み合い（ピア・レスポンス）を行い、そこで得た指摘や助言などを踏まえ、最初の作文（成果物）に、その個所を明示する方法で追記・修正をした上で、修正した作文（成果物）を教師に提出させる。なお、こうして提出された作文（成果物）については、教師が評価を行った上で、学習者らに共通する問題点を推敲した上で整理し、その点について後刻に講義を行う。
- 5) さらに、より多くの言葉を獲得し、また、社会現象（小確幸）のより幅広い認識を促すという狙いから“小確幸”という言葉の出どころである村上氏の短編小説を読ませ、そこで学習者が読み取った村上氏の考える“小確幸”の意味をタスクシートの該当部分（項目の 4）に記入した上で、さらにグループでの話し合い活動を行うように指示し、学習者自身が読み取った村上氏の“小確幸”の意味合いを確認・再構築させ、その内容を「村上春樹の小確幸とは」という題で各学習者に作文を書かせる。
- 6) 最後に、話し合いによる学習支援を通して再構築された、台湾社会と村上氏のそれぞれの“小確幸”を比較し、その相違についての自らの考えをタスクシートに記入させ、それを題材としてグループ内で話し合いを行い、再認識した点について、その個所を明示する方法でタスクシートに追記や修正をさせる、そして、こうして完成されたタスクシートの内容に基づき、「村上春樹の小確幸と台湾社会における小確幸の相違について」というテーマで、各学習者に作文を書かせる。

以上が、実践活動の一連の大まかな流れである。つまり、学習者は、この授業活動において、各段階で指示されたタスクシートへの

記入のほか、「台湾における小確幸」「村上春樹の小確幸とは」「村上春樹の小確幸と台湾社会における小確幸の相違について」をテーマとした三つの作文 (=成果物) を書くことになるのである。

なお、上記に示したタスクの流れの 5) の部分において、“小確幸”という言葉が登場する村上氏の短編を読ませたかという点について、補足しておく。前述したように、「批判的リテラシー教育」のポイントは、言葉の読み書きを通して、学習者に自己と社会や世界との関係を認識させた上で、認識した現象を批判的にとらえるということにある。つまり、読み手や観客が異なれば、それぞれが感じ取る内容や認識も異なると考えられるのである。ただ、その言葉の発信者である作者が表現したいと考えたことを無視して、読者が一方的もしくは勝手に解釈することも、できないであろうと考えられ、こうした点について、佐藤公治 (1996) は、以下のように述べている。

読者の個人的な言語活動 (読解・解釈も含めて) はまったく何の制約も受けない読者の自由な読みと云ったことは存在しないのであり、作品の読みの世界について言えば、与えられたテキストから読者は完全に自由なのではない。(略) 読解から得られたものはテキストの言葉そのものが示しているものではなく、読者の勝手な想像でもない。これらの総合体 (受動的総合) とでも言うものである。(p. 62-63)

つまり、読解活動を受動的、かつ総合的なものだとすれば、そのとらえ方として、上掲の佐藤の主張で言うところでは、イメージであるとしている。これについて、佐藤公治 (1996) は、以下のように、より詳しく述べている。

テキストは、図式の連続で構成されており、常に全体のうちのいくつかの局面を示しているに過ぎない。読者は図式全体を総合し、一つの意味としてみるができるような視点

を取ることが求められる。ある視点からながめ、イメージ化することによって、テキストの全体像が具体的になるのである。(p. 65)

つまり、以上のような佐藤の主張から考えれば、作者が発信したい・伝えたいことを一つの意味として感じるように努めながらそれを読み取れば、受け手による勝手な読みを避けることができるのである。そして、送り手が伝えたい視点を受け手が読み取ることができれば、その内容もイメージすることができ、さらに、それを言語化することも可能となるのである。こうした点を踏まえ、筆者は、学習者たちにテーマの図式全体を適切かつ幅広く読み取らせるべく、“小確幸”が登場する村上氏の作品を読ませたのである。そして、自分にとって意味を持つ視点からテキスト(村上氏の作品)を眺め、学習者自身がイメージ化している“小確幸”はもちろんのこと、村上氏が伝えたい“小確幸”を認識することにより、一つのテーマを多義的に読み取ることが促されると考えたのである。

3.2.2 実践の対象

本稿における実践は、筆者が所属する大学において、2014年9月～15年1月に「日本語作文(3)」の授業を履修した日本語を専攻する大学生31人を対象としたものがある。また、対象者の日本語学習歴は平均75週間、大学での日本語授業は1週間平均8～12時間である。

4. 調査と分析について

4.1 調査対象

本稿の目的は、学習者が自身を取り巻く社会現象を読み取る力の形成に着目し、そのプロセスを明らかにするものである。ただ、紙幅の関係上、実践の各段階で産出された成果物のすべてについて述べることができない。そのため、本稿では、筆者が行った実践活動のうち、「台湾における小確幸」について、学習者が認識した内容

をグループ活動で分類化した内容と、グループ活動によって再構築した認識を日本語で文章化するという部分の活動について述べるものとする。つまり、ここでの分析対象は、3.2.1「実践の手順」で示したタスクの流れの3)～4)に該当するものである。

4.2 分析の対象およびその方法

まず、本稿で分析するのは、上述した調査の対象とする活動において、タスクの流れ3) -②で学習者が書いたタスクシートの該当部分と、同4) -②で作成した日本語で文章である。また、分析に際しては、次世代の人材を育成するために、3の「実践活動について」で述べた「課題提起型」教授法の考えを取り入れた。つまり、「課題提起型」教授法における「自己と世界との関係を批判的に読み解く行為」を「問題発見力」としてとらえ、これを明らかにするために、学習者がどのような世界を読み取ったのかを分析するという考えである。さらに、「ピア・ラーニング」を導入することで、話し合いや討論・意見交換を通じて仲間と共に学ぶということを経験しつつ、集団的な活動を経て多様な観点からの論理的な思考をいかに構築し、「台湾における小確幸」をいかに新たに読み取り、何を問題として反省したのかに着目して考察を行った。

5. 分析結果および考察

5.1 批判的意識＝世界を読む力の形成

先述のように、本実践では、まず、個々の学習者が台湾社会における“小確幸”に関する資料を集めた後、グループでその資料や学習者個々の認識について話し合い、台湾における“小確幸”という社会現象について分類した。そして、授業では、台湾における“小確幸”としてその現象を取り挙げた動機や、どのように“小確幸”の資料を集め、その分類を行ったのかや、こうした一連の作業からどのような結果を得たかなどについて、学習者各自にその考えを「台湾における小確幸」として文章にまとめさせた。

では、まず、個々の学習者が読み取った「台湾における小確幸」とは、どのようなものであったか、タスクの流れ3) -①でのグループ活動を通して分類されたその結果などを整理したものを、以下に提示する。

表2 形成された批判的意識＝読み取った「小確幸」の世界

生理的・心理的な欲求	睡眠から得た小確幸、欲求を満たす、心理に関するもの、自己満足が得られた、好きなものに関するもの、幸せな感じ、イケメンとの出会い、動物から得たもの、平凡から得たもの、生活から得たもの
意外性	意外なもの、意外にもらったもの、意外に得たもの、予想外のサプライズ、当たり外れに関するもの、なくし物が戻ってきたとき、お金に関するもの
人	付き合いから得たもの、友達から得たもの、ほかの人からもらったもの、親と子どもと一緒に楽しむ幸せ、友達からもらった贈り物、
飲食	飲食から得たもの、食べ物からもらったもの、飲食に関するもの、おいしい食べ物を食べる、
ストレス解消 リラックス	身心のリラックス、心が癒やされる、リラックス、心理に関するもの、時間に関するもの、
レジャー	レジャーや娯楽、旅行から得たもの、休日と旅行に関するもの、風景から得たもの
努力・仕事	仕事に関するもの、努力した後に成功すること、勉強で得たもの
その他	思い出から得たもの、広告から得たもの、小確幸の反面意義、体に関するもの

表2のように、学習者が個々に集めた資料などをグループで話し合った結果、学習者らが認識する台湾における“小確幸”とは、「生理・心理的な欲求」「意外なもの」「人との付き合いを通じたもの」「おいしい物を食べたときに得たもの」「ストレス解消ができたときのもの」「レジャーを通して得たもの」「努力・仕事がほめられたときのもの」「思い出や健康などを通して得たもの」などに分類され、多様なものであることが理解できよう。つまり、学習者は、“小確幸”という言葉を自己の中であらためて意識することを通して、自身の日常生活に存在している社会現象を“発見”(意識化)した上で、グループでの話し合いを通して、その現象に含まれている多様な社

会的意味を“分析”できるようになったと言えるのである。

5.2 批判的に読み取った「台湾における小確幸」

では、続いて、自身が意識した社会現象について、グループでの話し合いによって社会的な意味を分析した学習者らが、その読み取った社会的意味をどのように日本語で再構築していくかについて述べる。なお、先にも述べたが、授業におけるこの部分の手続きは、日本語の文章としての最初の成果物である「台湾における小確幸」をテーマとした作文（タスクの流れ4）-①の部分）について、学習者相互で読み合い（ピア・レスポンス）そこでの指摘や助言などの結果を踏まえて先の成果物を修正して教師に提出させる（同4）-②）といったものである。では、以下にピア・レスポンス後に修正した成果物（同4）-②：教師推敲前）を示しながら、その内容について検討したい。なお、提示する成果物内において、**網掛け**はピア・レスポンス後に学習者が追記した部分、下線は学習者が読み取り自分なりに再構築した「台湾における小確幸」の社会的意味や批判的な読みの部分で、いずれも、筆者が補足的に装飾したものである。また、可能な限り原文どおりに表記したため、文章に不正確な部分があることを了承されたい。

5.2.1 知足常楽¹としての“小確幸”

では、まず、学習者が記した成果物のうちから、学習者が“小確幸”を「知足常楽」として読み取った例について見てみよう。

¹ 「足るを知る心があれば常に楽しく気持ちも楽になり、常に楽しければ結果として素晴らしい人生を歩んでいける」の意味を持つ中華仏教の言葉。

私は小確幸について、生活で、簡単で意外的で、楽しい、そして、幸せのことだと思う。たとえば、廊下で好きな人を見たり、早い起きて、朝ごはんを食べたり、友達と一緒にのんびり散歩する。これはとても簡単なこと、でも、満足させると思う。台湾では、交通が便利だ、物価も高くない。でも、人間の心は満足したと思いますか？家を買うために、生きるために、終わらない欲望を満足するために、毎日働かなければならぬ。忙しい生活で、たくさん沢山小確幸を見つけて、楽しくで、幸せと思う。これも幸福かもしれない。以上は私の台湾社会における小確幸。

以上のようなまとめから、台湾社会における小確幸とは、いい天気であれば、気持ちもいいものである。余暇さえあれば、リラックスできるものである。好きな人に会ったら、ドキドキしているものである。かわいい動物を見ると心も解けたものである。少しお金がもらっても、喜ぶものである。腹がぺこぺこで、すぐ食べられて、満足に思うものである。体が丈夫になれば、心強くなるものである。ほぼ、周りでよく発生しながらも、自分ならではの幸せである。

以上のようなまとめから、台湾社会における小確幸とは、種類が豊富だ、実は、台湾人にとって、生活の中に、幸福及び楽しさ及び感動など感じを取られる、たとえ小さいことで平凡なことなど、すべて「小確幸」と言っている。それは台湾における小確幸の現象だ。

上に示した成果物に見れば、これらの学習者が読み取った「台湾における小確幸」とは、「種類が豊富で、小さいことだが、平凡で、簡単なこと」と定義されていることが分かる。そして、「人が欲張りをしたら、その欲望を満たすために、毎日忙しく過ごさなければならぬ」と、台湾の一部に見られる生活スタイルについて問いかける姿勢が見られた。

5.2.2 意外性による“小確幸”

次に読み取られたのは、「意外性による小確幸」である。では、同様に学習者の成果物を見てみる。

以上のようなまとめから、台湾社会における小確幸とは、普段の生活中、無心的な意外の利益があるようなものである。

上掲の成果物では、“小確幸”を、「日常生活での、無心的で意外に得た利益のようなもの」としている。例えば、宝くじに当たった、台風休み、欲しいものが安価で買えたなど、何らかの利益が外から付与されて得たときのものだと定義しているのである。

5.2.3 ストレス解消での“小確幸”

また、別の学習者の成果物から読み取れたのは、「ストレス解消の糸口としての小確幸」である。以下にその成果物を示す。

以上のようなまとめから、台湾社会における小確幸とは、自分で生活の中喜びことが取ったことが多いようである。別の人と一緒にやると、幸せを感じるのは、ちょっとすくないようである。なぜなら、それは仕事や人間関係や授業などからストレスを感じて、自分でリラックスしたいだろう。元気になった後、明日も一日になり、どんなチャレンジも続けるぞ。

この読みでは、“小確幸”は自分の生活に多く存在しており、日常生活でストレスを感じた際に“小確幸”と出合うことで、ストレスが解消でき、次へのチャレンジにつながるものと意識していることが分かる。

5.2.4 “大確幸”への追及の忘却

最後に、台湾の“小確幸”への社会的意味をとらえただけではなく、集めたデータにより強い意識が働いたことで、台湾の“小確幸”に潜んでいる問題点を指摘した読みについて述べる。まず、その成果物を以下に示す。

人に感動でき、喜ばせることが小確幸だ。さらに、小確幸の「小」は、文章から見ると、大きなことではなく、小さいなことだ。しかし、小確幸が人に与える満足感は社会人に競争力を減退するかもしれないという憂いがある。私は資料を集めた後、小確幸に深くの意味も社会にあたえる影響もさらに知った。台湾人にとって、プレッシャーがよくうけるので、小確幸は必要なものだと思う。しかし、よく小確幸を求めることは競争力を減退するという影響もあると思う。

上掲の成果物から、この学習者は、まず、“小確幸”を「人を感動させ、喜ばせるもの」と定義した上で、“小確幸”の“小”の部分に意識を働かせ、収集した資料に基づき“小”へ批判的な意見を示し、競争力の減退として再定義したことが分かる。このように、「課題提起型」の活動においては、学習者は、話し合いを通してある事象(=社会現象)を分析・考察するだけでなく、自分なりの「読み世界」を構築、もしくは再構築していくこともできるのである。また、いずれの学習者も、自分なりに読み取った社会現象を、学習の目標言語である「日本語」で表現する力も備えるようになったと考えられ

る。もちろん、上の成果物を見れば、日本語の文章・表現には不正確で未熟な部分も少なくない。だが、その部分こそ、言語を教授する実践者が、教師として教室に存在する一つの役割—日本語文法・日本語による文章表現を指導する—であると考えられる。また、以上の成果物から分かるように、「以上のような～」などの文章表現の型を学習者に事前に提供し、重要な内容や活動を通して認識した自分が表現したいものを、型に当てはめながら書き入れていくことの可能についても見いだすことができた。

6. まとめおよび今後の課題

以上のように、作文授業に「課題提起型」教授法を導入することで、自分たちを取り巻く社会現象や問題を学習者に意識させ、さらに、協働作業を通して、その社会現象や問題に関する情報収集・分析することにより、そこに潜んでいる問題点を自ら発見することができたと言えよう。つまり、日本語学習を通して（日本語学習をしながら）、筆者が求めている次世代の人材力である、特に、「問題発見力」「協働力」「コミュニケーション力」「多様な観点から論理的な思考力」を育成することの可能性が見られたと考えられる。しかし、今回の実践活動においては、残念ながら、「問題解決力」の育成といった成果を得ることはできなかった。そのため、今後の諸活動においては、「問題解決力」の育成につながる「課題提起型」教授法を援用した実践として、どのような可能性があるか、模索したいと考える次第である。

付記：本論は、2015年 CAJLE2015 大会において口頭発表を行った内容に、加筆と修正を行ったもので、台湾科学技術部 103 年度の研究補助（MOSOT103-2410-H-130-027-）を得て行うものである。

参考文献

NHKくらし解説(2013.10.8)「東アジアで人気 村上春樹の“小確幸”」

<http://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/700/169611.html>

池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房, p. 72

佐藤公治（1996）『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして』北大路書房

佐藤学（2003）「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』第70巻第3号, 日本教育学会, p. 292-301

佐藤洋一・有田弘樹（2014）「随筆教材のテキスト形式を生かす「習得・活用」「批判」—「自立・協働・創造」につながる授業の開発—」『愛知教育大学研究報告：教育科学編』No. 63, 愛知教育大学, p. 163-171

曾秋桂（2014）「「小確幸」の語から見る村上春樹と志賀直哉—『うずまき猫のみつけかた』と『城の崎にて』の描き方に注目して—」『台湾日本語文学報』No. 36, 致良出版社, p. 1-25

竹川慎哉（2010）『批判的リテラシーの教育—オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』明石書房

田中博之（2009）『子どもの総合学力を育てる—学力調査を活かした授業づくりと学校経営』ミネルヴァ書房

當作靖彦（2013）『NIPPON 3.0の処方箋』講談社

野本弘幸（2000）「課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に—」『人文学報：教育学』（35）, 首都大学東京機関リポジトリ, p. 31-54

洪瑞斌（2013）「培養青年之生涯韌力：就業力外的的另一章」『電子報月刊 / 就業安全 半年刊』中華民國 102 年第二期, http://www2.evta.gov.tw/safe/docs/safe95/userplane/half_year_display.asp?menu_id=3&submenu_id=545&ap_id=187

5

劉孟奇・邱俊榮・胡均立（2006）『大專畢業生就業力調查報告』青輔會

從台灣日語學習者與訪台日本研修團之 交流狀況思考對日交流能力之培養方法

黃英哲

臺中科技大學應用日語系副教授

摘要

為使對日交流之指導方式能更具體，本篇論文從話題、期待、不安、魅力、衝擊、場景、困難、表達 8 個面向來分析台灣的日語學習者與訪台的日本人研修團之交流情形。其中，日本人研修團乃指訪台交流之日本學生棒球隊或日本大學生研修團。分析的方法是針對 103 名擁有高階日語程度的台灣日語學習者施予開放式問卷填答及追蹤訪談。分析的結果整理如下三點：(1)上述 8 個面向的具體內容可供日後對日交流指導上與課堂進行安排上的重要參考。(2)在架構層面(語彙文法能力、發話建構能力)的指導上，為使學習者能介紹台灣特有的人神與事物，建議需有計畫性地且具體地導入相關語彙與表達。(3)有關互動層面(問題解決能力、社會語言能力、流暢表達能力)的指導，在問題解決能力的培養上，應訓練學習者能在尊重對方意見的狀況下，藉由邏輯式的反向思考傳達自身的想法。在社會語言能力的培養上，應讓學習者對自身文化歷史與現狀有挖掘力與敏感度。在流暢溝通力的培養上，本篇論文主張可導入日本趣味搞笑之內容，來訓練學習者能有幽默發話的能力。另亦建議須讓學習者做到交流前之準備、模擬演練；交流中的記錄；交流後的反省。

關鍵詞：日本人研修團、對日交流能力、台灣日語學習者、架構層面、
互動層面

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

A study of interaction proficiency between Japanese learners in Taiwan and trainees from Japan

Huang, Ying-Che

Associate Professor,

Taichung University of Science and Technology, Taiwan

Abstract

The purpose in this paper is to make the instructions about intercultural communication between Taiwan and Japan more specifically by analyzing the interaction between Japanese learners in Taiwan and visiting trainees group from Japan in 8 facets (subject, expectation, worry, attraction, shock, difficulty, expression). The Japanese trainees group here referred to Japanese student baseball teams or Japanese college students who came to visit Taiwan. The methods in this research are open-ended questionnaire and follow-up interviews for 103 Japanese learners in Taiwan with advance Japanese level. The results can be summarized into 3 points: (1) Specified the educational items in 8 aspects among intercultural communication between Taiwan and Japan. (2) Proposed suggestion in Japanese framework level (proficiency of vocabulary & grammar, constructing utterance) that is to adopt vocabularies & expressions systematically and concretely, while Japanese learners are preparing to introduce unique Gods, persons, affairs, things in Taiwan. (3) Proposed suggestion in Japanese interaction level (proficiency of problem saving, social speaking, fluently speaking) that is to help Japanese learners express their viewpoints humbly and logically ; to help learners know the deepened culture and history sensitively in Taiwan; to help Japanese learners understand Japanese humor by adopting Japanese humor materials in class; to instruct Japanese learners about preparation, simulation, recording and evaluation for the intercultural communication.

Keywords: trainees from Japan, Japanese interaction proficiency,
Japanese learners in Taiwan, framework level,
interaction level

台湾人日本語学習者と訪台日本人研修団の 交流状況から考える対日交流能力の育て方

黄英哲

台中科技大学応用日本語学科准教授

要旨

本稿では「対日交流」の指導方法を具体化させるために台湾人日本語学習者と訪台日本人研修団の交流状況について話題、期待、不安、魅力、葛藤、場面、困難、表現の8つの面に注目して分析した。日本人台湾研修団とは、試合と見学のため台湾を訪れた日本人学生野球チームと、台湾の大学で行われたワークショップに参加した大学生団体のことを指す。調査の方法は上級レベルと思われる103名の台湾人日本語学習者を対象とした記述式調査とそれに基づくフォローアップインタビューである。結果は次の3点にまとめられる。(1)上記の8つの項目に見られた記述は今後対日交流の指導及びシラバスの設計で貴重な参考となる。(2) 枠組レベル（語彙文法、発話構成）の指導については、台湾ならではの神・人・事・物が紹介できるような語彙と表現を授業に計画的で具体的に導入すべきである。(3) 談話レベル（問題処理、社会言語、円滑的コミュニケーション）の指導については、問題処理能力の面では、相手の意見を尊重しながら論理的な反論により自分の考え方を伝える訓練が必要である。社会言語能力の面では、自国文化・歴史・現勢に対する気付きと感性を養うべきである。円滑的なコミュニケーション能力の面では、日本のお笑い芸能を題材として学習者のユーモアの発話力を訓練することと、学習者たちに交流前の準備・シミュレーション、交流中の記録、交流後の反省をしてもらうことを主張する。

キーワード：日本人研修団、対日交流能力、台湾人日本語学習者、
枠組レベル、談話レベル

台湾人日本語学習者と訪台日本人研修団の 交流状況から考える対日交流能力の育て方

黄英哲

台中科技大学応用日本語学科准教授

1. はじめに

日本語学科が設置されている台湾の大学 43 の設立方針を確認したところ、33 校が「交流、コミュニケーション能力、国際観」等の用語を用いて、交流能力の養成を強調している。しかし、43 校のすべてが日本語能力試験（JLPT）1、2 級合格を卒業要件としており、その結果、多くの大学で JLPT の受験内容に合わせたカリキュラムデザインや授業が展開されている。教材としては、相変わらず「文法積み上げ式」の『みんなの日本語』、『文化日本語』¹等の教科書シリーズが日本語塾や高校だけでなく、多くの台湾の大学でも使用されている。もちろん、大学の日本語学科は「発音」、「文法」、「読解」、「会話」、「作文」、「聴解」、「翻訳」、「歴史」、「文学史」等の多彩な必須科目を設定し、幅広い能力の養成に取り組んではいる。しかし、出口の目標が JLPT1 級であれば、口頭及び文章による伝達能力は測定されず、JLPT1 級に合格しても、教育方針に掲げられている「交流能力」がどれほど獲得されたのかは、不明である。日本語及び日本文化の受容的学習にひたすら浸らせるだけの教育は、自国文化への内省へと向かう態度や、自国の言語・文化と目標のそのの比較を通して見解を深め異文化と交流する能力を獲得しようとする姿勢を失わせているかもしれない。したがって、「対日交流」を上記の科目と同様、大学の応用日本語学科の必須科目として定着させることが必要なのではないかと考える。

¹『みんなの日本語』シリーズの編者はスリーエーネットワークで、「文化日本語」シリーズの編者は文化外国語専門学校日本語科である。両シリーズの台湾発行所は「大新書局」である。

「対日交流」のための学習項目を具体化するには、まず、日本語学習者が実際に日本人と交流する時のコミュニケーションの現状、及び問題点を分析しなければならない。石井・岡部・久米（1995）によると、こうした異文化コミュニケーションの能力を養うにあたって、自文化把握、適応力、対人関係、交渉、問題解決、外国語教育等が大事だと指摘されている。図1に示す通り、石井・岡部・久米（1995）が指摘したものから示唆を得て、今回の研究で調査する項目を選定した。

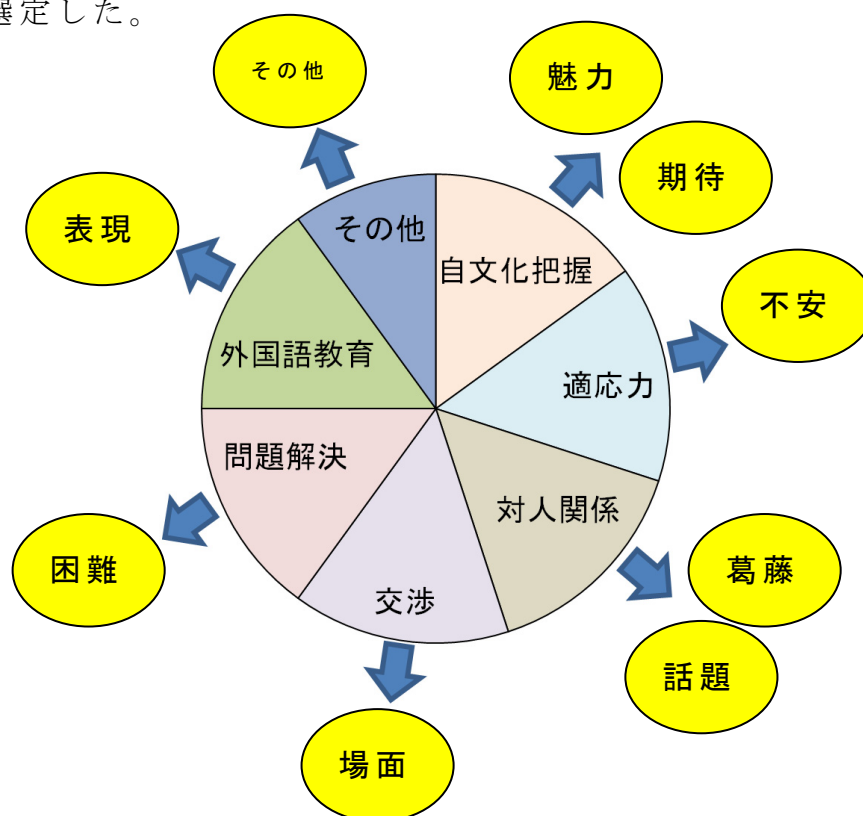


図1 石井・岡部・久米（1995）から得た示唆

即ち、本研究では台湾人日本語学習者と「日本人台湾研修団」と交流した場面での話題や会話の実際、感想等について、台湾人日本語学習者側の角度から「対日交流」に見られるコミュニケーションの特徴、問題点、改善点を以下8つの面から分析する。

- ①話題：よく話題に上った事柄。
- ②期待：日本人に知ってほしい台湾の風物・事物。
- ③不安：伝えたいことがうまく伝えられなかった事柄。
- ④魅力：日本人が特に興味を持っている台湾の事物・風物。
- ⑤葛藤：台湾に関する日本人の間違った印象。
- ⑥場面：日本語で発

言しなければならない場面。⑦困難：フォローが難しいと感じられた話題。⑧表現：日本人が頻用する表現であるが自分には使用できなかった日本語。

2. 分析の方法

日本人台湾研修団とは、試合と見学のため台湾を訪れた日本人学生野球チームと、台湾の大学で行われたワークショップに参加した大学生団体のことを指す。調査の協力者は上述した研修団と交流するために派遣された日本語学科の台湾人大学生103名である。103名のうち、野球チームの通訳案内者が11名、ワークショップの参加者が78名、両方とも参加した協力者が14名である。

野球チームの通訳案内とは、「中華民国学生棒球連盟」の要請を受けて来台の日本人学生チームの通訳案内の協力をしたことを指し、台湾の大学で行われたワークショップとは、日台の学生たちが一緒に台湾を旅行したり、企業見学を案内したり、準備してきた報告内容を相手に口頭で紹介したりすることを指す。

台湾人大学生全員が JLPT の N2 レベル以上に合格している。調査と分析の手順は図 2 に示す通りである。まず、日本人研修団と交流した後に、交流の場での話題や会話の実際、感想等について表 1 に示す設問を母語で自由記述をしてもらった。実態をより具体的に把握するために選択肢で協力者の回答を限定せず、自由記述の形で回

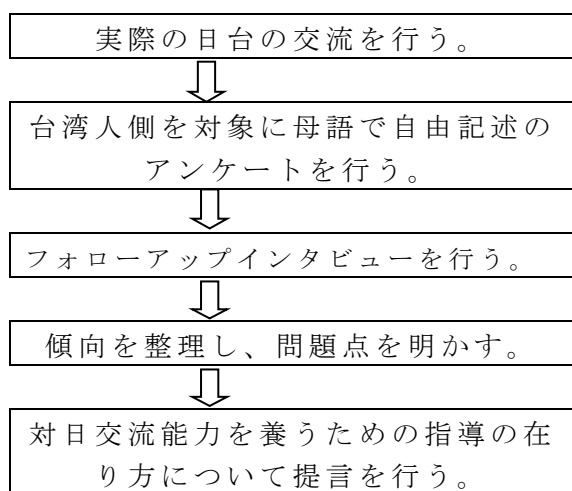


図 2 分析の手順

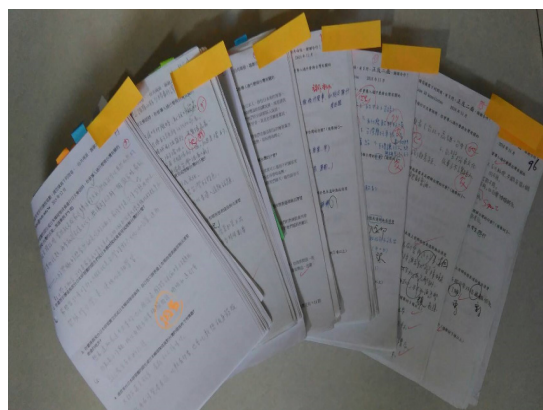


図 3 回収した調査票

答してもらった後、筆者で傾向を分析した。図3は回収した103部の調査票である。調査票を回収した後、結果を整理し、不明な部分についてフォローアップインタビューにより協力者に確認を求めた。記述内容に何か傾向、特徴があるかについて分析した後、台湾人日本語学習者の対日交流能力を養うための指導の在り方について提言を行う。

表1 調査票の設問について

設問の背景	実際の設問内容	日本語訳(要点)
話題:どんな話題が出たのか。	1. 與來台日本研習團的師生或日本棒球隊成員進行日文會話時, 你曾導入過什麼與台灣有關的「話題」?(請舉例3~5項)	1. よく話題に上った事柄
期待:日本人相手に知ってほしいものは何か。	2. 你最想引導這些來台日本研習團的師生們或日本棒球隊成員看見或理解台灣的什麼?(請舉例3~5項)	2. 日本人に知ってほしい台湾の風物・事物
不安:うまく伝えられなかった心境はどうなっているか。	3. 你覺得與來台日本研習團交流或日本棒球隊成員時, 自己在口語表達上有哪些想表達卻無法清楚表達的地方?(請舉例3項以上)	3. 伝えたいことがうまく伝えられなかった場合
魅力:興味を持ってくれたものは何か。	4. 通常來台日本研習團的師生或日本棒球隊成員對台灣的哪些地方有興趣?(請舉例3項以上)	4. 日本人が特に興味を持っている台湾の事物・風物
葛藤:葛藤はどうなっているか。	5. 你認為日本人對台灣有什麼樣的錯誤印象?(請舉例3項以上)	5. 台湾に関する日本人の間違った印象
場面:日本語による発言の場面は何か。	6. 在整個交流過程中, 有哪些重要的場合必須由你用日文發言?(請舉例3項以上)	6. 日本語で発言しなければならない場面
困難:フォローできなかったものは何か。	7. 你曾遇到哪些狀況, 日本人提出的「話題」你却似乎難以跟進?(請舉例3項以上)	7. 理解、同調、協調が難しいと感じられた話題
表現:できない表現があるかどうか。	8. 請舉幾例和來台日人交流後, 發現他們常用的日語表達, 而你卻一直不會使用的。(請舉例3項以上)	8. 日本人が頻用する表現であるが自分には使用できなかった日本語

3. 先行研究と本稿の関連

異文化コミュニケーションが行われる際、より意義のある交流をさせるべく、交流当事者の交流能力を体系的に培わなければならない。そうした能力を培うにあたって、真嶋(2006)が指摘した通り、交流当事者たちに同化や適応をさせるのではなく、共育させることを目指さなければならない。日台交流における教育の在り方につい

ては下記の頼(2012, 2017) と林(2014)の指摘は今後の指針となる。

自文化と目標言語の文化を比較することによって異文化交流能力を身に付けることが大切である。(頼 2012:20)

外国語学科の学生として、ただ目標言語の文化を受信するだけではなく、対等の立場に立ち、自国文化を発信していくことも可能である。(林 2014:371)

台湾事情を日本語で発信できるような能力を育成しようとするならば、社会的な文脈を考慮に入れる日本語教育活動が必要である。(頼 2017:192)

近年日本から台湾の大学を交流に訪れる人々が増加する傾向が見られる。村上(2012)、文野・工藤(2012)、桂田(2015)、工藤(2015, 2017)、張(2017)等はそれを機に訪台交流の実際から、学習者の成長について調査・研究を行っている。

村上(2012)は4名の日本人研修生を対象に学習日記と授業のビデオを通して研修生の達成感と挫折感を観察した。桂田(2015)は日本人を含む28名の外国人大学生が台湾の大学へ短期留学にきた場合をハイブリッドと呼び、大学の授業への出席、地元の言語文化との接触によって著しい教育効果が見られたことを指摘した。

村上(2012)と桂田(2015)はともに来台した外国人研修生の知的成長を観察したのに対して、文野・工藤(2012)は来台研修生と現地の台湾人大学生の双方を対象に分析し、工藤(2017)、張(2017)は現地の台湾人大学生を対象に交流がもたらした「学び」を分析した。文野・工藤(2012)はいわゆる日台プロジェクト型交流の日台双方2名ずつの参加者を対象にインタビューを行ったあと、交流当時者たちが働きかけ合いの意思疎通によって「自分の言葉」、「自らの考え」、「知識」の成長に繋がられたことを報告した。工藤(2017)は、15名の協力者を対象にグループワークの過程と学生の自己評価を分析し、学習効果が高い交流環境を作るには、問題解決の課題設計、課題認知の事前確認、協働と「足場作り(scaffolding)」の応用が大切であることを強調している。張(2017)は工藤(2017)と

同じ協力者のデータを基に、交流による言語行動（思考・表現・伝達・交渉を含む）について分析した。それらの言語行動は社会的領域と心理的領域の二つに分けられ、その役割については前者には対人関係または課題遂行のためのものがあり、後者には「日本語をしゃべる自分への認識」または「意味の構築/再構築」のものがあるとしている。

以上の先行研究で提示された指導例は、台湾人日本語学習者の対日交流能力育成を目指す教育現場に示範と方向性を提供していると考えられる。本稿では先行研究の指摘を踏まえて、多人数による体験と所感に基づき、台湾人の対日交流能力を育てるための授業のシラバスの具体化に貢献したい。

4. 対日交流能力とは

筆者が勤務している応用日本語学科の三、四年生 143 名を対象に「日本語による伝達能力の自身の期待」という意識調査（2012年2月～2013年12月）を行ったところ、143名のうち106名がいつか日本人のように流暢に日本語を操りたい(74%)と答えた。本研究ではそれを達成するには図4に示された知識・技能のすべてが必要となると考える。

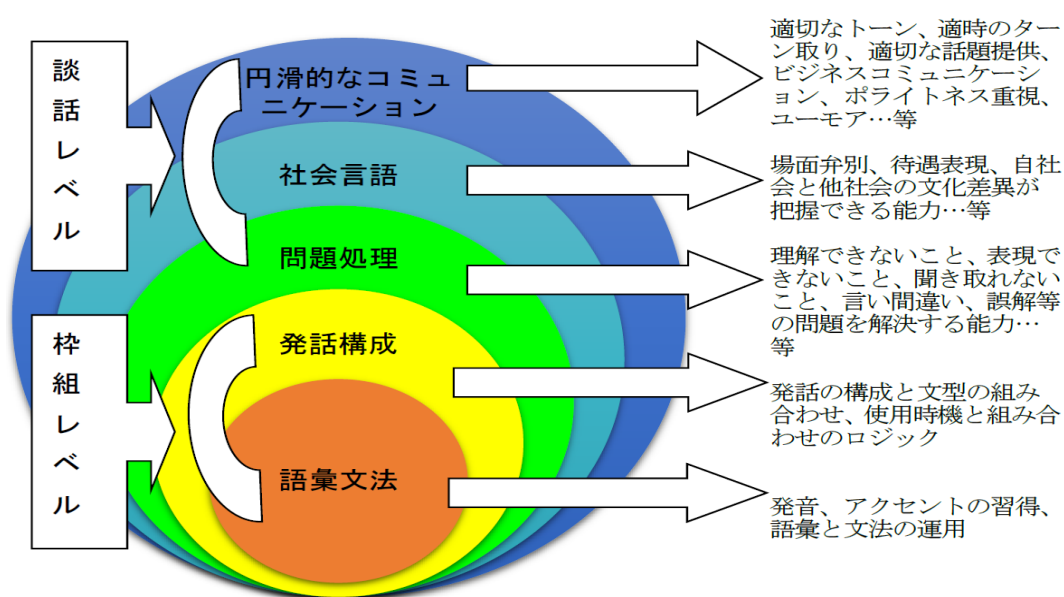


図4 理想的な外国語教育

台湾の日本語教育の現場が、時間数等、様々な条件の中で「枠組レベル」の教育に迫われ、「談話レベル」の教育に対応しきれていないことは否定できない。しかし、学習者の大多数が「円滑的なコミュニケーション」ができるようになりたいと望んでいる以上、それができる教育体制を考えなければならない。本研究では、対日交流能力の養成には「談話レベル」に重点を置くべきだという前提に立ち、対日交流能力とは何かを具体化するために、実際に交流した後の意識調査に基づいて、上級レベルの台湾人日本語学習者がどのような技能や知識に不足を感じているかを示す。

5. 分析の結果

日本人研修団と交流した後に、交流の場での話題や会話の実際、感想等について8つの設問を示して、上述した協力者たちに自由記述をしてもらった。以下に8つの面から分析結果を示しながら、教育指導の提言を述べる。

5.1 よく話題に上った事柄

交流時よく話題に上った事柄を表2に示す。括弧の数字は言及されている回数である（以下、表3～表8についても同様）。表2における「内容」の欄には一見繁雑に見えるが、「話題」の欄に示した通り、よく取り上げられた話題について上位の19項目に集中している。交流する際もっとも話題に上ったのは台湾ならではの食べ物である。そこで、取り扱われている話題の項目の一覧を図5のように整理した。

表2 よく話題に上った事柄の内訳²

話題	内容
美食・グルメ(77)	臭豆腐、タピオカミルクティー、パイナップルケーキ、ショウロンボウ(小籠包)、太陽餅、ホテルの朝食、ヨモギ入りのお餅(草仔粿)、刀切りヌードル(刀削麺)、おかし、デザート、マンゴかき氷、果物

²本稿では、日本人に広く知られているかぎり、音訳をせず、意識や直訳をする。

	(バナナ、蓮霧、グアバ、しゃか、マンゴ、台湾スイカ)、ヌガー(牛軋糖)、麺類、屋台料理、庶民料理、インスタントラーメン、手作りの氷入りドリンク(手搖冰)、ビスケット、台湾チャーハン、台湾チャーメン、台湾式のフライドチキン(雞排)、台湾流の焼肉、甘豆腐プリンスープ(豆花)、水餃子、牛肉ラーメン、台湾柚子、豚肉のでんぶ(肉鬆)、肉入りもち(肉圓)、台湾流かき氷、タロイモの団子(芋圓)、アイスクリームの多様さ、大根干しの卵焼き(菜脯蛋)、台湾ソーセージ、なべ料理、台湾ピーナツ、豚の血の糯(豬血糕)、お茶の葉っぱで煮込んだ卵(茶葉蛋)、台湾式鶏の唐揚げ(鹽酥雞)
台湾人の習慣(51)	乾杯文化、仕事観、結婚観、命名の仕方、トイレトペーパーの捨て方、ごみの出し方、台湾文化、宗教、ライフスタイル、お茶の飲み方、結婚式の行い方、ウェディングドレス、本音と建て前の認識の日台の差異、親日、台湾文化、宗教、飲食習慣、冬至の伝統、夜の公園文化(ダンスするおじとおば、スケートする子供たち)、お寺・お宮、伝統的慣習、職場の文化、台湾の政治文化(選挙等)、夜市文化、お正月の慣習(年玉等)、ノービーフ主義、台湾女性の素顔、色の使用、マスクの使用、バスの乗り方、台湾企業、台湾人の国民性、水道水の使い方、SNS、年越しカウ نداウン、タブー、中秋の焼肉
観光スポット(40)	夜市、九份、101ビル、台北西門町、一中街商店会、昔ながらの店舗、忠烈祠、龍山寺、日月湖(日月潭)、春水堂、宮原眼科アイスクリーム
気候(25)	台湾南北の差異、最近の天気、台風、台湾の暑さ、台湾の蒸し暑さ
キャンパスライフ(25)	学部のカリキュラム、大学の周辺、大学の歴史、授業時間、授業数、体育、グラウンド、運動場、英語能力、教育制度、学校の時間割、台湾の学制
交通(22)	市内の無料乗車券、バス、バイク、通勤の手段、台湾の高鐵、徒歩者専用の信号の特徴、交通の混乱状態、高速道路の料金の支払い方、信号無視、徒歩者の注意事項、右寄りの車、ハンドルの位置、
使用言語(16)	台湾語、注音符号の使用、繁体字の使用、台湾華語、台湾華語と中国語の発音の差異、台湾流行語、他人を貶す時の言葉、
建物(12)	歴史的建築、日本統治時代の建物、総統府、古跡、建物の特徴
ポップカルチャー(10)	映画・KANON、アニメ・千と千尋の神隠し、君の名は、映画湾生、日本のバラエティー番組、日本のトレンドドラマ、台湾の古代劇、アーティスト
各地の産物(9)	台湾の農産品、台湾各地の名産品、お土産、地方産業
お祭り(9)	節句(中秋)、提灯祭り、旧暦の七月
スポーツ(8)	日本で活躍した台湾人野球選手
課外活動(8)	アルバイト、就職活動、就職の準備、大学生のレジャー、サークル、部活
旅行プラン(7)	やりたいこと、行きたいところ、買いたいもの、食べたいもの
台日関係(6)	歴史上の因縁、日本統治時代、台日企業、自動車産業
違和感(5)	変わった食べ物(豚の血の糯)、「お茶の葉っぱの卵煮」のにおいが変わっている、臭豆腐、慣れないところ、挙手しないとバスが止ま

	つてくれないこと
物価 (4)	スマホの周辺グッズ、食べ物、足つぼのマッサージ、散髪、車の免許の試験の検定料はやすい
地理 (4)	台湾の首都、田舎、都会
台湾のイメージ (3)	台湾に関する印象、好きなところ、日本と違うところ、台湾への第一印象
その他 (10)	台湾の男子と日本の男子、台湾の年号、台湾の花、原住民文化、台北 MRT の飲食禁止、台湾の最近の出来事、台湾の歴史、台湾オペラ (歌仔戯)、実家 (自分と相手の出身地)、化粧品、宝くじのような消費後のレシート

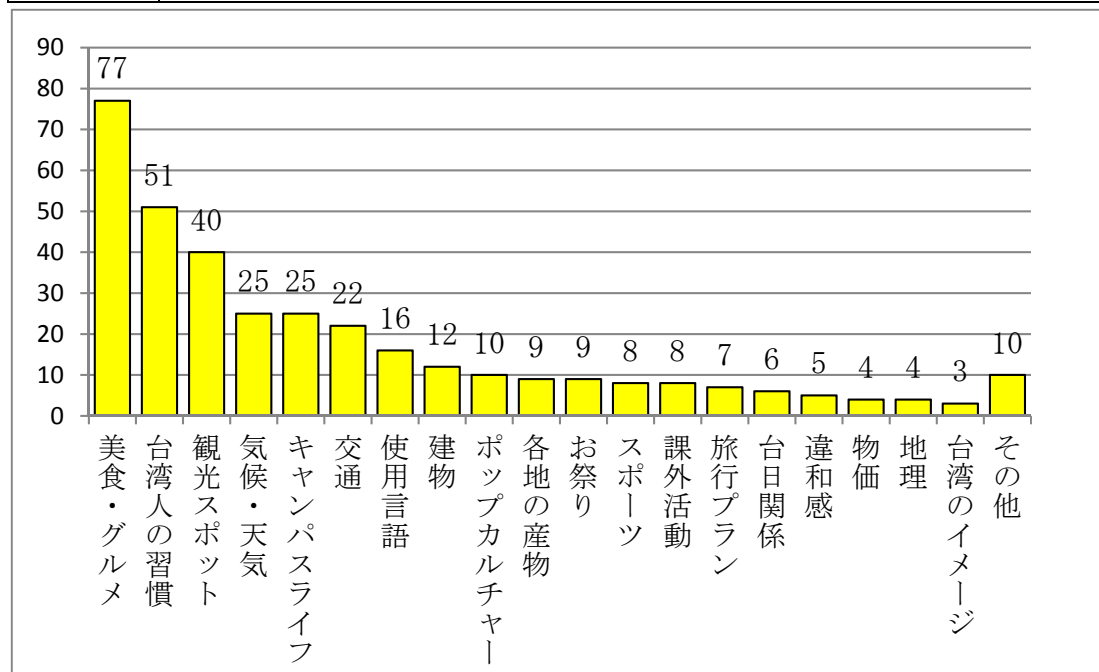


図 5 よく話題に上った事柄のランキング

この部分の分析から分かったのは、日本語教師も学習者も自分の国の食べ物、観光地、国民の性格等について改めて考えなければならないということである。フォローアップインタビューでは、一台湾人としては長年台湾で生活を送ってきたのに、自国文化の持ち味、生活慣習の特徴、国民の生活慣習等についてかえって気づきにくい部分があると語った協力者が多い。例えば、台湾ならではの食べ物（「芋圓、豆花、肉圓」等）の食材、作り方等について普段の授業で確認する必要がある。表 2 でまとめた事柄は一見繁雑に見えるが、交流の際に話題となる可能性が高いので、教科書や授業の題材とすべき項目を考える上での参考情報となる。

5.2 日本人に知ってほしい台湾の風物・事物

図6に示す通り、協力者たちが日本の人々にもっとも知ってほしいものは台湾人の国民性である。学習者たちは台湾の食べ物以外に様々な文化的なもの、ユニークなものを紹介すべきだということを認識しているようである。即ち、食べ物もさることながら、来台の日本人により知ってもらいたいことは国民の性格、価値観、考え方等人間性の特徴である。したがって、教育現場では、学習者たちに初心に戻ってもらい、来台日本人に知ってほしい物事の日本語表現を指導すべきである。

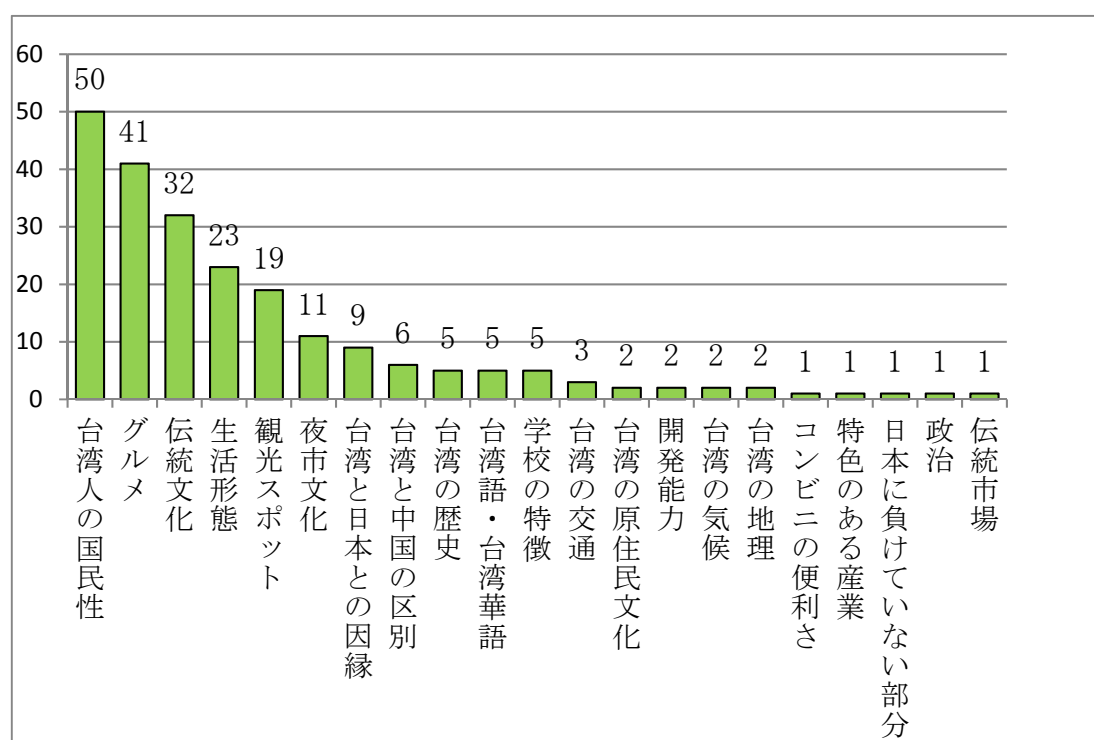


図6 日本人に知ってほしい台湾の風物・事物

5.3 伝えたいことがうまく伝えられなかった場合

この設問では日台交流時台湾人側が不安に思う自分の日本語表現についての心境を窺った。その結果、表3に整理した通り、「日本語に相当する表現が分からない。」「観光用語を使用する時に不足さを感じた。」「料理・食べ物を説明する時に限界を感じた。」等の不安が上位として現れている。表3の内訳の欄に具体的に語ってくれた内容をまとめた。また、図7はこの部分のランキングである。

表3 伝えたいことがうまく伝えられなかった場合

項目	内訳
日本語に相当する表現が分からない。(47)	台湾特有のものを日本語でうまく伝えられない(「仙楂餅、仙草、西米露、菱角等 ³⁾)。できる語彙量が少なすぎた。台湾語の表現(「吐槽 ⁴⁾ 等)、台湾の若者の表現(「狂、雷、潮 ⁵⁾ 等)」をうまく日本語で伝えられない。台湾のことわざの日本語化(「瞎貓碰上死耗子 ⁶⁾ 等)」
観光用語を使用する時に不足さを感じた。(31)	景色、行楽地の紹介(故宮博物館、科学館、孔子のお宮、古跡)、空港の場面(両替、レート、ターミナル)歴史、伝統文化、風習等、信仰(お寺、お宮、線香、供物、「慈濟 ⁷⁾ 」、「千里眼、順風耳、擲茭、跪拜、舞龍舞獅、金紙 ⁸⁾ 等、台湾の神等)、伝統市場、夜市文化、原住民文化、道の案内、消費する場面(サービス料、割引、相席、割り勘等)
料理・食べ物を説明する時に限界を感じた。(29)	味の表現の仕方、台湾における特有な食べ物の紹介(「肉圓、檳榔(ビンロウ)、伏苓膏(漢方薬のぶくりょうのジェリー)」等をどのように紹介するのか。「蛋餅(ねぎと卵焼きの塩焼きクレープ)、大腸包小腸(もちごめ入りの台湾ソーセージ)」等の適切な中国語訳はどうすればいいのか、「豆干」「豆腐」「豆包」 ⁹⁾ の区別はどう説明したほうがいいのか等)
特定の分野でよく用いられる用語ができない。(19)	野球、経済、産業、ネット用語、病院、ゲーム、陶器(焼き物等)電気製品の部品、葬式(火葬、葬式場等)
長い発話ができない。(14)	発話が途切れ度切れとなっていること
通訳に困難がある。(12)	台湾語の意味すら分からないのに。適切な中国語表現に自信がない。
敬語のスイッチが苦手だ。(5)	敬語表現に自信はあまりない。
その他の心配点(14)	迅速に回答すること(3)、外来語(3)、類義表現(3)、台湾の笑い話をする(2)、動詞(2)、オノマトペ、質問、断り、討論等(1)
無回答(2)	

³⁾仙楂餅：甘梅の粉クッキー。仙草：せん草入り寒天。西米露：タピオカ。菱角：菱の実。

⁴⁾吐槽：相手の発話内容に対してわざと突っ込むことを指す。

⁵⁾狂：がむしゃら。雷：空気が読めない相手の行動や発話で頭に来ることを指す。

潮：おしゃれ。

⁶⁾瞎貓碰上死耗子：開いた口へ牡丹餅。

⁷⁾慈濟：台湾の宗教団体。

⁸⁾千里眼、順風耳：航海の守護神・女神の「媽祖」を護る随神。擲茭：センペイ占い。跪拜：土下座して拝む。舞龍舞獅：龍の舞と獅子舞。金紙：紙銭。

⁹⁾豆干：味付け押し豆腐。豆包：大豆の固まり蒸し。

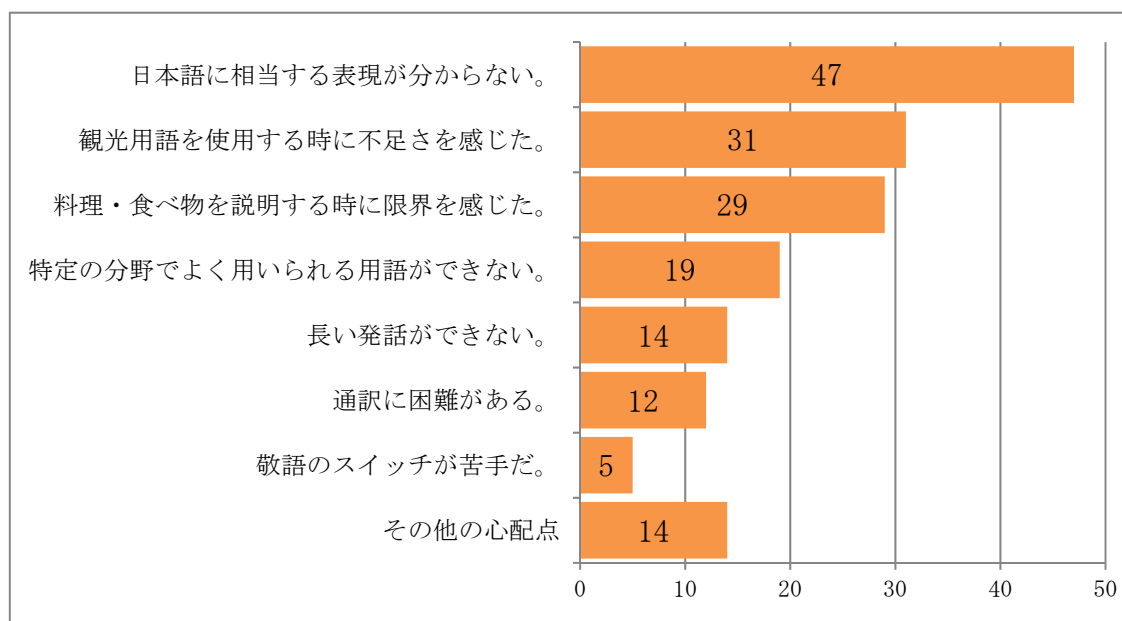


図 7 伝えたいことがうまく伝えられなかった時の心境のランキング一覧

全体的には協力者たちは日本語によるコミュニケーション力が不足しているという認識を持っているようである。特にうまく伝えられなかった項目として台湾の特有な物事を挙げる人は多い。しかし、外国語学習の到達点はその外国語が使用されている国を理解するのみならず、自分の国の事情や特徴をその外国語でその国の人々に伝えられることである。

教育現場では練習、試験、特訓に止まらず、学習者自身に口頭伝達の改善点を気付かせることも大事である。例えば、「長年日本語を勉強したのに、文法と発話の構成力がやはり不足しているのはなぜなのだろうか。」「口頭伝達の弱点を克服するためにはどうすればいいのだろうか。」「台湾特有だと思われる物事、文化、歴史等があれば、その由緒を追求したらどうだろうか。」等と言った問題意識を喚起しなければならない。特に大学で日本語を専攻している学生たちには、日常生活以外の日本語、自分の興味として挙げられる分野の日本語に関する自主的学習もしてほしい。

5.4 日本人が特に興味を持っている台湾の事物・風物

この部分の調査によると、夜市・屋台、観光スポット、食べ物・飲み物・土産等の項目が上位に現れる（表 4 及び図 8 を参照）。すで

に設問 1 で挙げられた話題の調査の結果に類似したものがあるが、やはり興味のある物事は話題として取り上げられることが分かった。

表 4 日本人が特に興味を持っている台湾の事物・風物

項目	内訳
夜市・屋台(55)	夜市、屋台
観光スポット(49)	行楽地、観光名所
食べ物・飲み物・土産(37)	外食、果物、お菓子、ビンロウ、庶民料理等
バイク(12)	バイクの多さ及び利用
台湾の歴史・風習・伝統文化(11)	歴史の変遷、地元の文化等
台湾の宗教関係(10)	お寺とお宮、民間信仰等
学校生活(9)	学生生活等
市場・スーパー・デパート(8)	伝統的な市場、スーパー、コンビニ等
言葉・使用言語(7)	台湾華語、台湾語、中国語等の使用等
生活習慣・家庭生活(7)	日常生活の慣習
建物(7)	歴史のある建物、古跡、有名な建物等
美男・美女(5)	台湾人の外見
日本と関連のある物事(4)	台湾に輸入した日本の品物等
野球関係(3)	試合、グラウンド、名選手、チームの実力等
台湾人の親切さ(3)	台湾人の性格
映画に出てきた台湾のシーン(2)	千と千尋の神隠し等
文化差異(2)	台湾と日本の差異
ソープ(2)	石鹸、ソープの種類が多さ
マッサージ(2)	マッサージの値段、仕方等
街の看板(2)	看板の内容及び漢字使い等
日本料理屋(2)	居酒屋等
台湾の流行(2)	最近はやっている台湾の品物
その他	パチンコ、ごみの処理、レジャー、伝統的なおもちゃ、ケーブルTV、お墓、美容院、床屋、台湾の若者の考え方、台湾の人口、政治に対する熱心さ、U-bike、娯楽、バス

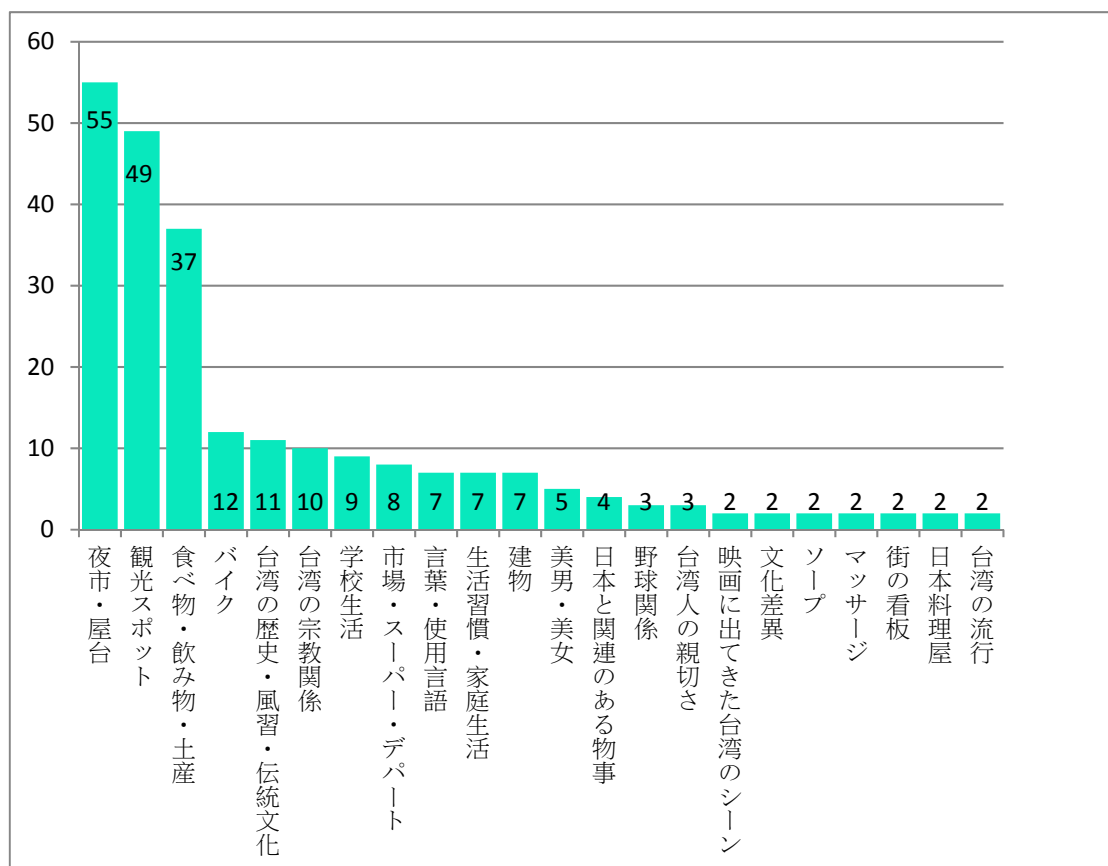


図 8 日本人が特に興味を持っている台湾の事物・風物

この部分の調査の結果では、ジャンルとしては今回 36 項目(その他を含む)抽出できたが、違う年齢層の日本の人が台湾の異なる面について興味を持つので、枠組レベルの学習の中にこうした談話レベルの題材を取り入れたら、一石二鳥の指導になりそうである。

5.5 台湾に関する日本人の間違った印象

この設問を通して、異文化接触による葛藤について調べた。即ち、台湾を訪れた日本人との接触で感じた相手の誤解を明らかにしたい。分析の結果を表 5 と図 9 にまとめた。

表 5 台湾に関する日本人の間違った印象

項目	内訳
使用言語 (27)	全員台湾語ができる。日本語は共通語の一つとして台湾で用いられている。中国語さえできれば、台湾で十分コミュニケーションを取ることができる。台湾人の英語力を疑う。
国民性 (27)	全部親切な人だ。ルールと時間を守らない人が多い。声が大きい。上下関係がはっきりしない。

衛生面 (25)	街がきたない。屋台がきたない。ごみが多い。トイレ ットペーパーを流さない。ごみを分類しなくていい。 公共トイレにはトイレペーパーが提供されてい ないところが多い。ポイ捨てやビンロウ屑が多い。
気候 (21)	冬も暖かい。
発展の遅れ (21)	退屈なところだ。田舎っぽい。治安が悪い。海賊版が 多い。学歴が低い。
食事面 (20)	全部おいしい。普通の食事はまずい。匂いが強い食べ 物は多い。外出が多い。台湾人全員は臭豆腐が好きだ。 中華料理イコール台湾料理だ。食べ物に香味料を入れ すぎた。パナッるケーキ等をいっぱい食べている。 ビンロウは普遍的な食べ物である。動物の内臓が好き だ。甘いお茶が好きだ。
中国との区別 (14)	台湾は中国の一部である。文化も風習も同じだ。
低物価 (8)	あらゆる品物が安い。
女・男性観 (8)	外観、性格
交通面 (6)	交通が悪い。交通が乱れている。
台湾の地理 (4)	本島しかない。都市の位置。
意見なし (5)	
その他 (15)	台湾の政治。大学生はほとんど運転できる。規定が変 なところが多い。台湾の産物はパイナップルケーキし かない。自動販売機では札が使えない。お箸をあまり 使わない。兵役は募集制だ。日本に似ている国だ。主 婦は子供の面倒をすればいい。歩くのが好きだ。売店 は全部 24 時間営業になっている。日本についてあま り知らない国。美女子・美男子が多い。授業が楽だ。
上述したものと 正反対の意見 (5)	安全な国だ。交通がいい。台湾はきれいなところだ。

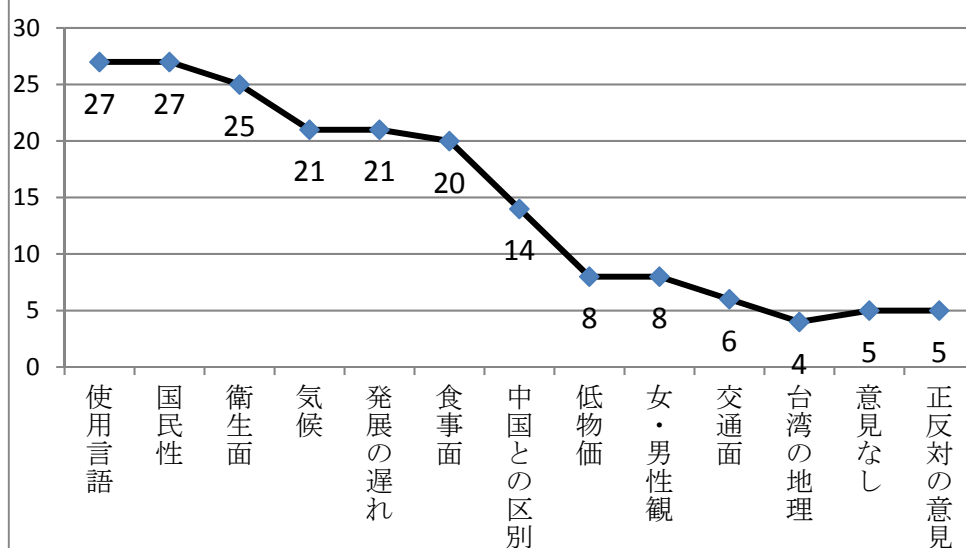


図 9 台湾に関する日本人の間違った印象のランキング

表 5 に示す通り、日本人の誤解だと思われたものの上位は使用言語、国民性、衛生面、気候、発展の遅れ、食事の面等である。しかし、図 9 の左半分に注目すると、上位 6 項目間の数の差は 7 となり、大きな違いはない。況して、治安や交通状況の面では正反対の意見も出ているのである。それは異文化の接触で生じる葛藤は特定の項目に集中するのではなく、様々な点で誤解を招く可能性があるからであろう。

異文化理解においてステレオタイプや偏見の存在は免れないが、それを防ぐための指導が求められる。例えば、「台湾人全員台湾語ができる。日本語は共通語の一つとして台湾で用いられている。中国語さえできれば、台湾で十分コミュニケーションを取ることができる。台湾人の英語力が弱い。」等と言った点で日本人から明らかな誤解が生じやすいと分かれば、学習者に対する普段の教育指導において、台湾の多言語、他民族の紹介を授業に導入すべきである。また、授業では、表 5 に指摘された事柄のうち、結論が定まらないものを取り上げて、学生たちに討論させる活動を取り入れれば、実際の交流には役に立つに違いない。即ち、相手の意見を尊重しながら、論理的な反論により自分の考え方を伝える訓練があってほしい。

5.6 日本語で発言しなければならない場面

日本人研修団体はせっきやくゲストの形で台湾を訪れてきたので、ホスト側の台湾の共通語若しくは、英語で交流活動を行うことができれば、海外研修の意義が深まる一方、研修生自身の語学面での成長にも繋がる。せっきやくの海外研修なのに、一方的に母語を用いて台湾の人に話すということは不平等だという側面がある。

しかし、日本語がある程度できた台湾の人は、日本語を実際に使ってみたいという狙いがある。台湾を訪問した日本人団体と接触するとき大抵日本語をベースにしてコミュニケーションを行っている。今回の大学日本語専攻の協力者たちも当然のように、

来台の日本人と日本語でコミュニケーションを取っている。もちろん、場合によって、身振り、手振り、筆談、英語、台湾華語等で交流を行った部分もあったが、今回の調査では、「日本語でないと、やはり不自然だ。」「日本語が必要だ。」という場面はどれかについて調べたところ、表 6 及び図 10 に示す通り、「説明・通知」の場合が際立っている。それはホスト側を務めている台湾人大学生が台湾人の親切な一面をアピールしていたからなのである。

表 6 日本語で発言しなければならない場面

場面	内訳
説明・通知 (78)	自己紹介、レストランのメニュー、観光スポット、道の案内、日程・スケジュールの説明、規則の説明、国の言葉・歴史の説明等
日本語通訳 (41)	対象：メンバー間、監督、病院、記者、店員、係員等 内容：ルール、注文、取材、チェックイン、チェックアウト、症状等
発表・討論 (35)	決められた課題をクリアするため
歓迎・歓送 (33)	司会進行、感想陳述
その他 (6)	企業見学、食事等

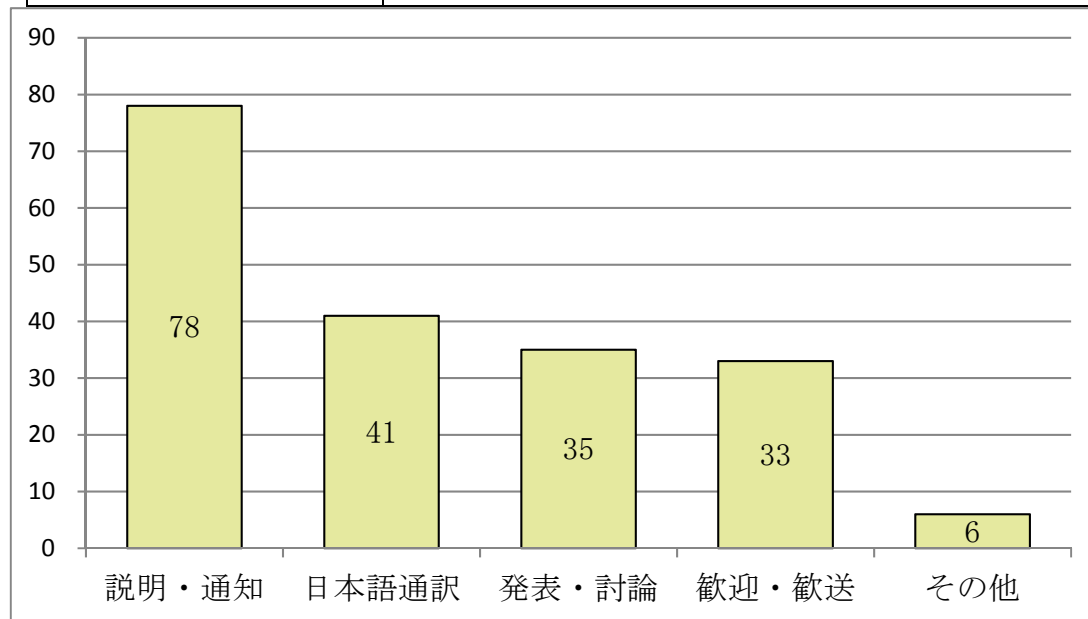


図 10 日本語で発言しなければならない場面

厳しい国際環境に置かれている台湾にとっては、相手の言語（日本語）を通して台湾のことに興味を持ってもらうことは有利な外交の武器の一つかもしれない。したがって、台湾の日本語教育では、学習者たちに以下の姿勢が取れるような指導をすべきであることを主張する。即ち、日本人研修団に、最初は日本語で台湾のことを理解してもらう。その後台湾の味方になってもらう。最終的な目標は台湾の言語や文化を学んでもらうことが最善であろう。

この部分の調査結果に基づくもう一つの提言は「アドリブを最小に、シナリオを最大に」ということである。言い換えれば、日本語でコミュニケーションを取らなければならない場面は説明、通訳、発表、歓送迎に絞られる以上、準備は難しくなくなる。日本語教材の編纂やシラバスの編成においてこの部分の枠組レベルの知識、談話レベルの知識の伝授にもっと力を入れるべきである。

5.7 フォローが難しいと感じられた話題

先述した設問3で協力者が交流した時の失敗か不安について調べたのに対して、この設問では、日本人が提示した話題についていけるかどうかについて調べた。その結果、表7と図11に示す通り、映画・アニメ・芸能、日本式ユーモア、レジャー・スポーツが上位に挙げられている。

表7 フォローが難しいと感じられた話題

項目	内訳
映画・アニメ・芸能 (38)	バラエティー番組、タレント、歌手、俳優、テレビレディドラマ、アニメ等
日本式ユーモア(16)	駄洒落、笑い話等
レジャー・スポーツ (16)	サッカー、お祭り、行楽地、部活、日本のゲーム、野球、ゴルフ、日本人向けのトランプ、ネットゲーム等
専門知識(13)	カメラのパーツ、野球バットの材質、香水の製造過程、見学した工場、ビジネス、経済、野球審判の免許、ほかのチームの実力、儒学、料理の作り方等

最近の日本の出来事 (14)	日本のファッション、流行の話題、祭典等
日本の歴史・祭典 (10)	おまつりのイベント、歴史人物等
日本の流行語 (10)	若者用語、ことわざ等
男女関係 (9)	結婚、恋愛等
台湾の政治 (7)	選挙等
台湾の歴史・文化 (8)	中国と日本との因縁、台湾の信仰等
相手の学校 (6)	相手のクラスメート、サークル、相手の大学のこと等
日本の方言 (6)	関西弁等
日本の観光スポット (5)	日本の地理等
進路・就職 (5)	就職等
台湾の飲酒・煙草文化 (4)	台湾の美味しいお酒等
台湾の車のブランド (4)	乗用車のメーカー等
動植物の名称 (3)	野菜の名等
相手の実家 (3)	日本のふるさと等
日本各地の名産物 (3)	日本各地のお土産
プライバシーのこと (5)	他人事等
台湾の観光スポット (3)	台湾の地理、都市等
その他 (14)	日台鉄道、台湾の税金、日台企業、台湾以外の外国、簡略字と繁体字の区別、台湾の食べ物のまずさ、台湾の賃金、化粧品、アルバイト、台湾の料理、日本の食べ物、台湾に関する物事全般、日本人が無口な場合、相手が話すスピードが速い場合等
意見なし (5)	

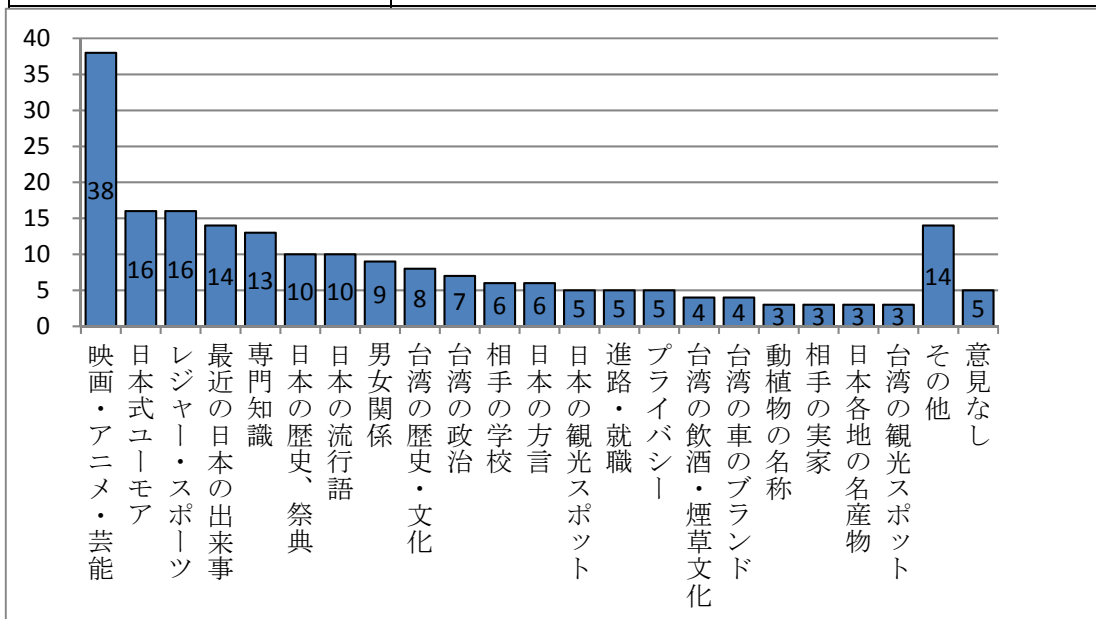


図 11 フォローが難しいと感じられた話題

上位三位の項目はすべて行楽関係のものとなっている。興味深いことに、日本交流協会（2010）の調査によると、台湾において、78.8%の高等教育機関の日本語学習者が日本語学習の目的について日本文化知識（サブカルチャーも含む）を獲得したいと答えているのに対し、今回の調査では、大学生である協力者たちは実際に日本人と交流する際、映画・アニメ・芸能に関する話題や発話に乗りにくいと答えている。これらサブカルチャー的なものは多くの台湾人日本語学習者が日本語を勉強し始めたきっかけであるにもかかわらず、学習歴が増えるにつれて、相手のこの部分の話にかえってフォローできないのは何故だろうか。そこで、相手の話にフォローできない時にも、関連したもので自分が詳しい領域に話題を誘導する技術を学習者に伝授することを勧める。また、意思疎通ができるように訓練を受けてきた学習者たちは、ユーモアのある発話をする能力はどれぐらい持っているのだろうか。表7と図11にも見られるように、多くの協力者は日本式ユーモアに全然フォローできなかったことが分かった。今後研究面では、日本式ユーモアを分析する一方、教育面では、日本の漫才、大喜利、バラエティー番組の内容を題材として現場の指導に導入することを主張する。

5.8 馴染まない日本語の表現

この部分の調査では、交流時日本人が頻用する表現であるのに対し、自分には何だか苦手だということをどのように自覚しているかについて調べた。分析の結果を表8及び図12に整理した。流行語、ことわざ、俗語、若者の表現、ネット用語を総じて慣用表現とすれば、それらが協力者たちにとって、「馴染まない日本語の表現」の一位であると考えられる。

表 8 馴染まない日本語の表現

項目	内訳
慣用表現等 (52)	流行語、ことわざ、俗語、若者の表現、ネット用語
身近な表現等 (34)	接続詞、感嘆詞、生活上の用語、症状の表現
方言 (28)	大阪弁等
縮約表現 (18)	縮約、略語
待遇表現 (11)	スピーチレベルのスイッチ、敬語、類義語
オノマトペ (8)	擬声語、擬態語
曖昧表現 (6)	単刀直入ではない返答
使役・受身・授受表現 (5)	使役表現、受身表現、授受表現
ユーモアの醸し出し方 (4)	駄洒落、お笑いの表現
その他 (6)	発表時の表現、助詞、テンスの使用、形容詞の使用
意見なし (12)	

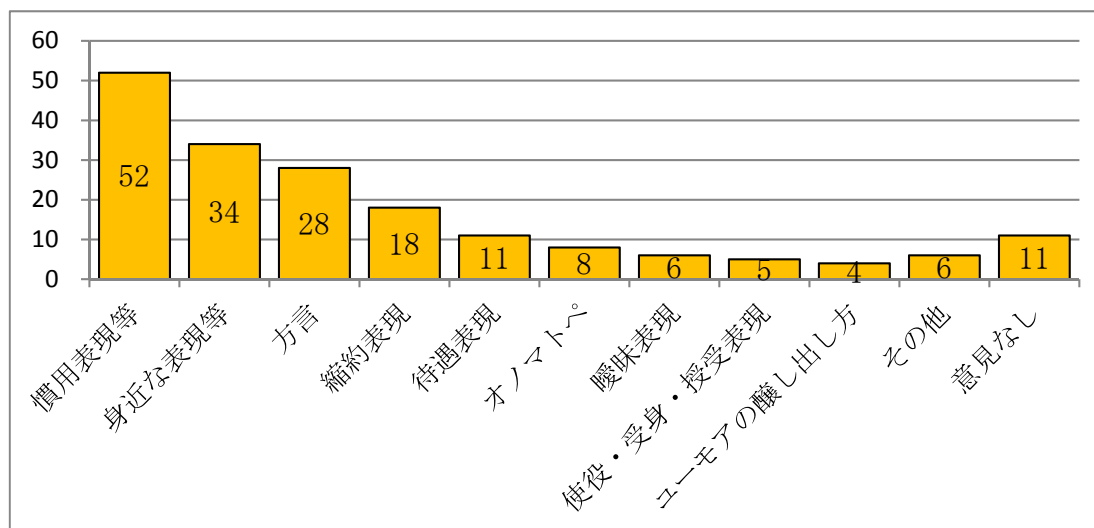


図 12 馴染まない日本語の表現

今回の自由記述に挙げられた「まじで、ガチですか、神ってる、足がつった、逆ギレ、ぶっ飛ばす、ワンチャン、何だと、ハンパない¹⁰、やばい、でっかい、いまいち、ぶっちゃけ、めちゃ～、～さ、

¹⁰ ハンパない：半端ではない

～頂戴」等の表現は教科書の中にどれほど生かされているのだろうか。それらはクラスで補充的な情報として導入できると言うなら、導入の時機と方法についても色々工夫する必要がある。現行の教科書において語彙量は決して少なくはない。語彙の導入については量よりも質のほうの方が大切だと考える。若い学習者たちに自国で硬い語彙や表現をたくさん勉強させるよりも、日本の友達が來台時実際に出会えそうな場面の語彙や表現を優先して導入してもいいと考えられそうである。

6. むすび

本研究では「対日交流」を日本語学科従来科目と同様、必須科目として定着させることが必要であることを主張し、「対日交流」のための学習項目を具体化しなければならないと考える。そこで、台湾人日本語学習者と「日本人台湾研修団」と交流した時の話題や会話の内容、感想等について話題、期待、不安、魅力、葛藤、場面、困難、表現の8つの面に注目して調査した。その結果は表9の通りにまとめられ、更に各項目に見られる上位のものを表10のように整理することができた。表9における8つの項目間は一見重複している部分もあるが、各項目それぞれの傾向及び特徴が見られる（5.1節～5.8節を参照）。

表9 日本研修団と交流後の所感の一覧

項目	内容
1. 話題：よく話題に上った事柄	美食・グルメ、台湾人の習慣、観光スポット、気候、キャンパスライフ、交通、使用言語、建物、ポップカルチャー、各地の産物、お祭り、スポーツ、課外活動、旅行プラン、台日関係、違和感、物価、地理、台湾のイメージ、その他(台湾の男子と日本の男子、台湾の年号、台湾の花、原住民文化、台北 MRT の飲食禁止、台湾の最近の出来事、台湾の歴史、「歌仔戲」、実家(自分と相手の出身地)、化粧品、宝くじのような消費後のレシート)
2. 期待：日本人に知ってほしい台湾の風物・事物	台湾人の国民性、グルメ、伝統文化、生活形態、観光スポット、夜市文化、台湾と日本との因縁、台湾と中国の区別、台湾の歴史、台湾語・台湾華語、学校の特

	徴、台湾の交通、台湾の原住民文化、開発能力、台湾の気候、台湾の地理、コンビニの便利さ、特色のある産業、日本に負けていない部分、政治、伝統市場
3. 不安：伝えたいことがうまく伝えられなかった事柄	日本語に相当する表現が分からない。観光用語を使用する時に不足さを感じた。料理・食べ物を説明する時に限界を感じた。特定の分野でよく用いられる用語ができない。長い発話ができない。通訳に困難がある。敬語のスイッチが苦手だ。その他（迅速に回答すること、外来語、類義表現、台湾の笑い話をする事、動詞、オノマトペ、質問、断り、討論等）
4. 魅力：日本人が特に興味を持っている台湾の事物・風物	夜市・屋台、観光スポット、食べ物・飲み物、土産、バイク、台湾の歴史・風習・伝統文化、台湾の宗教関係、学校生活、市場・スーパー、デパート、言葉・使用言語、生活習慣・家庭生活、建物、美男・美女、日本と関連のある物事、野球関係、台湾人の親切さ、映画に出てきた台湾のシーン、文化差異、ソープ、マッサージ、街の看板、その他（パチンコ、ごみの処理、レジャー、伝統的なおもちゃ、ケーブルTV、お墓、美容院、床屋、台湾の若者の考え方、台湾の人口、政治に対する熱心さ、U-bike、娯楽、バス）
5. 葛藤：台湾に関する日本人の間違った印象	使用言語、国民性、衛生面、気候、発展の遅れ、食事面、中国との区別、低物価、女・男性観、交通面、台湾の地理、その他（台湾の政治。大学生はほとんど運転できる。規定が変なところは多い。台湾の産物はパイナップルケーキしかない。自動販売機では札が使えない。お箸をあまり使わない。兵役は募集制だ。日本に似ている国だ。主婦は子供の面倒をすればいい。歩くのが好きだ。売店は全部24時間営業になっている。日本についてあまり知らない国。美女子・美男子が多い。授業が楽だ。）、上述したものと正反対の意見（安全な国だ。交通がいい。台湾はきれいなところだ。）
6. 場面：日本語で発言しなければならない場面	説明・通知、日本語通訳、発表・討論、歓迎・歓送、その他（企業見学、食事等）
7. 困難：フォローが難しいと感じられた話題	映画・アニメ・芸能、日本式ユーモア、専門知識、最近の日本の出来事、日本の歴史・祭典、日本の流行語、男女関係、台湾の政治、台湾の歴史文化、相手の学校、日本の方言、日本の観光スポット、進路・就職、台湾の飲酒・煙草文化、台湾の車のブランド、動植物の名称、相手の実家、日本各地の名産物、プライバシーのこと、台湾の観光スポット、その他（日台鉄道、台湾の税金、日台企業、台湾以外の外国、簡略字と繁体字の区別、台湾の食べ物のまずさ、台湾の賃金、化粧品、アルバイト、台湾の料理、日本の食べ物、台湾に関する物事全般、日本人が無口な場合、相手が話すスピードが速い場合等）

8.表現:日本人が頻用する表現であるが自分には使用できなかった日本語	慣用表現、身近な表現、方言、縮約表現、待遇表現、オノマトペ、曖昧表現、使役・受身・授受表現、ユーモアの醸し出し方、その他（発表時の表現、助詞、テンスの使用、形容詞の使用）
------------------------------------	---

表 10 8つの項目に見られる上位三位の一覧

項目	1位	2位	3位
1. 話題	美食・グルメ	台湾人の習慣	観光スポット
2. 期待	台湾人の国民性	グルメ	伝統文化
3. 不安	日本語に相当する表現が分からない。	観光用語を使用する時に不足さを感じた。	料理・食べ物を説明する時に限界を感じた。
4. 魅力	夜市・屋台	観光スポット	食べ物・飲み物・土産
5. 葛藤	使用言語 国民性	衛生面	気候 発展の遅れ
6. 場面	説明・通知	日本語通訳	発表・討論
7. 困難	映画・アニメ・芸能	日本式ユーモア レジャー・スポーツ	最近の日本の出来事
8. 表現	慣用表現等	身近な表現等	方言

今後「対日交流」という授業科目の計画と運営をする際、表9の記述を参考にすれば、現実味のあるシラバスがデザインできるはずである。また、表10のようなランキング表は優先して指導したい時の貴重な情報となる。以下の表11には第4節の図4で言及した理想的な外国語教育の関係図に沿って、枠組レベルと談話レベルに分けて対日交流の指導上の提言をまとめる。

表 11 対日交流の指導上の注意事項

枠組	語彙	語彙と文法の導入方法は学習者が置かれた環境によって区別を付ける必要がある。また、語彙の導入については量よりも質のほうが大切である。若い学習者たちに自国で硬
----	----	---

レベル	文法	い語彙や表現をたくさん勉強させるよりも、日本の友達が來台時実際に出会えそうな場面の語彙や表現を優先して導入してもいい。
	発話構成	1. 台湾ならではの食べ物、飲み物、産物を日本語で紹介できるように指導する。 2. 教育現場では練習、試験、特訓のみに止まらず、学習者自身に口頭伝達の改善点を気付かせるべきである。
談話レベル	問題処理	相手の意見を尊重しながら、論理的な反論により自分の考え方を伝える訓練があつてほしい。
	社会言語	1. 自文化と日本文化を比較する感性、方法を気付かせる。 2. 学習者の環境における身近な人、事、物について関心を持つ習慣や方法を指導し、それを日本語で紹介する機会を与える。また、自分の国の歴史、政治、経済、教育制度、現勢についてあらためて再勉強させる。 3. 日本語を通して相手に台湾にもっと興味をもってもらうことも対日交流の姿勢の一つだと考えられる。
	円滑的コミュニケーション	1. 交流時の話題、表現、場面のシミュレーションを行う。 2. 日本の漫才、大喜利、バラエティー番組等のお笑い芸能の内容を利用すれば、学習者のユーモアの発話の訓練に役立つはずである。 3. 交流にあたって、事前の準備と、交流中の記録、事後の感想・反省を学習者たちに進めてもらう。

今回の分析の結果には協力者たち（台湾人日本学習者）の枠組レベルの問題が少なからず見られる。しかし、その問題に対処してから談話レベルの学習を始めるのではなく、初級の段階から、談話レベルの問題に注意を向けさせ、目標は「交流能力」であることを意識させつつ学習を進めることが、枠組レベルの知識がなぜ重要であるかに気付かせ、学習者を動機付けることになると考えられる。

本稿の分析の結果は、「交流能力」に焦点化した科目のシラバス設

計の基礎となるだけでなく、JLPT や BJT(ビジネス日本語能力テスト)等の従来のテスト以外の、対日交流能力を評価する試験の開発にも貢献できると期待される。なお、本稿では対日交流能力の育成について基礎研究に止まっているが、今後それに関する授業の運営方法の研究に向けて取り組んでいきたい。

参考文献

- 石井敏・岡部朗一・久米昭元 (1995)『異文化コミュニケーション—新・国際人への条件』 有斐閣 (初版：1987)
- 桂田愛(2015)「グローバル人材育成とハイブリッド留学制度に関する一考察—静宜大学日本語学科を例に—」『2015年度「日本學與台灣學」國際學術研討會』 静宜大學日本語文學系
- 工藤節子(2017)「交流活動における学習環境デザインの要件—あるプロジェクト型交流を事例として—」『2017年第11回 OPI 国際シンポジウム(台湾大会)予稿集』淡江大学日本語学科 pp. 56-63.
- 黄英哲 (2013)「中級レベルの日本語専攻台湾人学習者に対する口頭運用技能指導への示唆—意識調査と発話分析の結果から—」『台湾日語教育學報』第21号 台湾日語教育學會 pp. 106-135.
- 黄英哲(2017)「日本語学習者の「対日交流能力」の養成について」『第18回東アジア日本語・日本文化フォーラム予稿集』九州大学大学院言語文化研究院 pp. 9-12.
- 張瑜珊(2017)「プロジェクト型交流における言語行動の一考察」『2017年第11回 OPI 国際シンポジウム(台湾大会)予稿集』淡江大学日本語学科 pp. 64-71.
- 文野峯子・工藤節子 (2012)「体験型授業を通じた学生の学び—日台プロジェクト交流を例に—」『イマ×ココ』創刊準備号 ココ出版 pp. 59-72.
- 真嶋潤子 (2006)「日本語教育から見た異文化理解」『異文化コミュニケーションを学ぶ人のために』細谷昌志編 世界思想社

pp. 85-103.

村上公一(2012)「中国語短期研修は学生に何をもたらすか—学習日記」の分析から—『早稲田大学教育・総合科学学術院 学術研究(人文科学・社会科学編)』 No. 60 pp. 373-381.

日本交流協会(2010)『2009年度台湾における日本語教育事情調査—台湾日本語教育現況調査』財団法人交流協会

頼錦雀(2012)「異文化交流能力育成を目指した日本語教育観」『台湾日本語教育学報』第9号 台湾日本語教育学会 pp. 3-23.

頼錦雀(2017)「日本語学習者に求められる異文化交流能力の育成と測定—台湾人の場合—」『2017年第11回 OPI 国際シンポジウム(台湾大会)予稿集』淡江大学日本語学科 pp. 190-197.

林長河(2014)「龍山寺を例にした自国文化を説明する日本語教育の模索—語学教育理論の応用と課題—」『台湾日本語文学報』第35号 台湾日本語文学会 pp. 354-374.

利用日本動漫為主要素材之教學設計

— 以「動漫日語」為例 —

林曉淳

世新大學日本語文學系助理教授

摘要

筆者服務之大學日本語文學系自 2014 學年度起開設了「動漫日語」課程，這是一個以日本動漫為主要素材的課程。而日本動漫數量極為龐大，依其類型不同，內容也迥然不同，如何取材成了該課程在教學設計上的一大難題。因此，本文的焦點將鎖定在教學細目的制定，特別是筆者在選擇素材時的考量因素以及思考方向。

從文獻探討中可知，既有的實踐報告以單一作品為素材者居多，而本課程考量學生學習意欲之提升，在選材上希望導入多元之複數作品，且特別留意下列幾點原則：

- (1) 在漫畫或動畫之選項上，以有影像及音聲的動畫為優先。
- (2) 影片長度的選擇以 30 至 60 分鐘左右可呈現完整故事性的作品為主。
- (3) 生活動漫或學園動漫是日常會話的寶庫，適合導入做為教材。

關鍵詞：日本動漫、漫畫的多樣化、「動漫日語」、教學細目制訂、
素材選擇

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

A study of the teaching design with Japanese anime and manga as the main materials: Using the course “Japanese anime” as an example

Lin, Hsiao-Chun

Assistant Professor, Shih Hsin University, Taiwan

Abstract

In school year 2014/2015, the Department of Japanese Language and Literature, where the author has been working as a professor, provided a course named “Japanese Anime”, a course with Japanese anime as the main teaching materials. Because there are so many Japanese anime in the market of different types and totally different contents, how to select materials was a difficult problem for the teaching design for this course. Thus, this study focused on the syllabus design, based especially on the factors the author considered and her thinking directions.

According to the literature review, most of the existing practice reports used just one piece of work as their research material. For the purpose of increasing students’ desire to learn, this study selected multiple materials based on the principle of high diversity, along with the principles below:

- (1) Anime with video and audio are preferable than manga.
- (2) Works with the runtime of 30 to 60 minutes which can fully present a story are preferable.
- (3) Life or campus anime and manga are wonderful sources of daily conversations and suitable to be used as teaching materials.

Keywords: Japanese anime and manga, diversity of manga, “Japanese anime”, syllabus design, material selection

日本のマンガ・アニメを素材とした授業デザイン —「動漫日語」を事例として—

林 暁 淳

世新大学日本語学科助理教授

要旨

筆者が勤めている大学の日本語学科では 2014 学年度からマンガ・アニメを主な素材とした「動漫日語」という科目が設けられた。日本のアニメやマンガといっても、その量はあまりにも膨大で、ジャンルによって内容も千差万別である。どのような作品を取り上げるのかは、授業デザインにおいて難しい課題である。よって、本稿では、シラバス・デザイン、特に素材の選別を中心に述べることにする。

先行研究では一つの作品を中心に掘り下げていく試みが多い中、本コースでは、幅広く色々なジャンルの作品を取り入れることを目標とした。そして素材を選別する際に筆者が特に留意している点として次のようなポイントが挙げられる。

- (1) マンガよりも映像や音声が付くアニメを優先する。
- (2) アニメの長さに関しては 30 分から 60 分構成の話、或は一話分か二話分(30 分～60 分)を切り出して見ることができる作品を中心とした。
- (3) 生活マンガや学園ものマンガは日常会話の宝庫であり、教材として取り入れるのに適している。

キーワード：日本のマンガ・アニメ、マンガの多様化、「動漫日語」、シラバス・デザイン、素材選別

日本のマンガ・アニメを素材とした授業デザイン —「動漫日語」を事例として—

林 暁 淳

世新大学日本語学科助理教授

1. はじめに

日本経済産業省が「クールジャパン」政策において、マンガやアニメといったコンテンツを“海外に向けて発信すべき日本の魅力”として位置付けたように、日本のマンガ・アニメは海外で絶大な人気を得ている。それに着目し、国際交流基金では早くもマンガやアニメを用いた教材の研究に取り組み¹、成果をあげている²。

最新の「マンガ・アニメ」の翻訳を待たずに楽しみたいという気持ちが日本語学習の強い動機付けのひとつになっていることが国際交流基金関西センターの聞き取り研究調査³によって明らかになった。台湾の日本語教育現場においても、マンガやアニメに対する関心がきっかけや動機付けとなり、日本語学習へと繋がる例が多く見られる。国際交流基金の2012年度日本語教育機関調査によると、台湾学習者の学習目的という項目にある「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから」の選択肢は、53.9%という決して低くはない数値を示している。そのため、近年マンガ・アニメを日本語授業に取り入れ、学習者の学習意欲の向上を図る考えが盛んになってきている。

筆者が勤めている大学の日本語学科ではいち早く103学年度⁴からマンガ・アニメを主な素材とした「動漫日語」という科目が設け

¹ 国際交流基金平成19年度(2007年)計画、平成20年度(2008年)計画。

² ウェブサイト「アニメ・マンガの日本語」

<http://anime-manga.jp/index.html>

³ 熊野・廣利(2008) P.65

⁴ 台湾では、学年が8月1日から始まるので、8月から翌年の7月までを一学年度としている。103学年度は2014年8月から2015年7月の期間を意味する。以下は分かりやすいように、103学年度を2014学年度、104学年度を2015学年度とする。

られた。日本のアニメやマンガといっても、その量はあまりにも膨大で、ジャンルによって内容も千差万別である。どのような作品を取り上げるのか、授業デザインにおいては難しい課題である。よって、本稿では、シラバス・デザイン、特に素材の選別に焦点を置くことにする。

2. 先行研究

マンガ・アニメを利用した日本語授業の実践例は様々な視点から報告されている。熊野・廣利(2008)は、2008年以前に発表されたものに関して、幅広く網羅し、その特色について述べている。よって、ここでは、2008年以降の先行研究からいくつかの論述を取り上げて述べることにする。

牧野(2008)は、アニメ『千と千尋の神隠し』を主教材に、日本語と日本文化教育の実践を行った。アニメ『千と千尋の神隠し』を利用した日本文化教育の方法として、宮崎アニメに含まれる文化表象を事細かく分析し、『千と千尋の神隠し』を記号学や民俗学の面から読み解く視点を提示した。

臼井(2012)は、無声アニメ『岸辺のふたり』を教材として、福州大学外国語学院日語系の2010年度の三年生に開かれた作文授業に導入した。その後2011年度において、参加者を募集し、二年生の学生を中心にした初中級日本語レベル向きの学習活動も行った。前者では、作品のシーンを細かく描写する課題を通し、動作や変化の描写を豊富に書かせ、まとまった量の作文を効率的に書かせるなどの学習成果が挙げられた。後者では、登場人物の動きや状況の変化などを表現するのにどのような動詞が使われるかを全員で考える学習活動、及び二人一組で一つのシーンを描写し、シーン描写の作文を参加者に配ってピア・レスポンス活動などが行われた。

また台湾においては、曾(2013)が素材として、アニメ『あたしんち』を選び、その第一期の第71話までの内容から「食」と「買い物」

の場面をピックアップした。曾は『あたしんち』を授業の補助教材ではなく、日本語の会話授業における主教材として利用することを前提に、それぞれの場面の会話内容を分析した指導教案を考案した。しかしながら、曾の場合は考案に止まり、実践までは至らなかった。それに対し、呉(2011)は文化大学の第二外国語の日本語授業において、『あたしんち』を補助教材として利用している。呉は映像の日本語を聞いて理解したり、既習した語彙や文型を使って発話したりするためのトレーニングに重点を置いている。

以上見てきたように、マンガ・アニメを利用した日本語授業の実践例は、日本でも、台湾でも行われているが、それらの考察は副教材として日本語の四技能中心の授業に導入した試みや単一の作品を教材とした授業報告が多かった。こうした研究成果は、日本語授業におけるマンガ・アニメの活用方法を探る上で、さまざまな示唆を得ることができるが、学習者の学習意欲を引き出すためには、より幅広く複数の作品を取り上げる試みが望ましい。

3. 日本マンガの多様性

世界中に次々と人気を誇るマンガ・アニメ作品を送り出すマンガ大国である日本では、年間一万点以上のコミックス新刊が出版されている⁵。ストーリーは日々の暮らしを描く話から架空の世界での冒険話など様々で、その多様さもまた日本マンガの特徴であり、魅力ではないだろうか。また、読者層が幅広く、男性から女性、子供から大人までいるので、日本のマンガ誌は男女別・年齢別に製作される傾向にもある⁶。以上のように、日本のマンガには多くのジャンルが存在していることが分かる。しかしながら、その内容があまりにも多岐にわたるため、共通したジャンル分けの仕方は管見の限りで

⁵ 『2014年版出版指標年報』、『出版月報』2014年2月号

⁶ 定期刊行物としての雑誌は、一般的に男女別・年齢別、趣味・嗜好別に分類(マーケティング)され、作られる。(夏目・竹内、2009)

はまだない。マンガの「ジャンルの細分化」⁷が繰り返し起こり、マンガ作品が年々増え続ける中、オーソドックスなものだけでは読者の目を引くことが難しくなっている。それゆえ、オーソドックスなものに何か他の要素を導入しなければならず、ジャンル自体の境界線も曖昧になっている現在、ジャンル分けはますます難しくなっている。

ここでは説明の便宜をはかり、季刊『にっぽん』の分類⁸を基に日本マンガを【表1】の六つの種類に分けてみた。

【表1】マンガの分類

成年マンガ	青年マンガ サバイバル系の話から社会問題、政治経済など、リアル社会と繋ぐ内容まであり、シリアス或はダークなテーマを扱うものもよく見られる。
	レディースマンガ 読者層と重なる仕事や恋愛に悩む女性の姿を描くものが多い。
少年向け ヒーローマンガ	ある目標（勝利、宝物探しなど）を目指し、ヒーローが活躍する物語。 派手なバトルシーン、魅力的なキャラクターが登場することが多い。
少女マンガ	背景設定が多岐であるものの、主人公の少女の繊細な心理描写が盛り込まれ、恋の要素が含まれるものが殆どである。学園ものが多い。
生活マンガ	日々の暮らしや家族、学校生活を描き、共感を呼ぶ。
ユーモアマンガ	おちゃめな失敗や、笑いたっぷりの痛快マンガである。
ギャグマンガ	スラップスティック、ジョーク、ナンセンスなど、内容は多彩である。

一方、アニメの方は、2014年にはテレビアニメのタイトルだけで

⁷ 「ジャンルの細分化」という表現は斎藤（2011）によるものである。 P.182

⁸ 『にっぽん』では、マンガを青年マンガ、少年向けヒーローマンガ、少女マンガ、生活マンガ、ユーモアマンガ、ギャグマンガと、六つのカテゴリーに分けている。

総タイトル数が 322 本にまで上っているが、アニメ映画を除き、完全オリジナルな作品は少なくなっている。アニメ作品は、マンガ・ゲーム・ライトノベルなどが原作となるものが殆どである。アニメ化が盛んになったことにより、同じタイトルでマンガとアニメの両方を有する作品が非常に多くなっている。

4. 「動漫日語」における教材と素材の選別

「動漫日語」は二年生を対象に設けられた科目である。本コースは選択科目として、週に一回 2 コマ（1 コマ 50 分）の授業で二年生の後期に開講されている⁹。クラスサイズはその年の履修者によって異なるが、大体 50～80 人前後である。

コースの目標は、マンガ・アニメを通して学習意欲を高め、日本文化への理解を促しつつ、同レベルの一般教科書で扱わない語彙や表現を習得させること、及びアフレコを通じて、生き生きとした発話を練習させることを目指した。また、マンガ史資料の導入により、日本語以外の社会文化知識を習得させるのも目標の一つである。

先行研究では一つの作品を中心に掘り下げていく試みが多い中、本コースでは、幅広く多様なジャンルの作品を取り入れることを目標とした。前述したように、日本マンガはバラエティーに富むものであり、アニメもまたそれと密接な連携をとっている。こうした膨大な量を有するマンガ・アニメの中から、どのように素材選別をするのか、これは「動漫日語」の授業デザインにおいて最初に直面しなければならない課題である。以下、本コースにおける筆者の素材選別の考えについて述べる。

4.1 マンガかアニメの選択と長さの配慮

まずはマンガかアニメかの選択である。「動漫日語」の“動漫”と

⁹ 2014～2016 学年度においては一学期の科目として設けられたが、2017 学年度は、「教育部多國語文與文化連結創新課程發展計畫」の執行により一年の課程に変更された。

は中国語の“動画”と“漫画”のことである。マンガとアニメの両方を均等に取り入れるのが望ましいが、本コースではアニメ作品を中心に進めてきた。その理由はマンガの導入には学生の読解能力が求められる困難点があるのと、映像や音声が付くアニメを見せた方が学生の集中力が高まり、授業をよりスムーズに進めることができるからである。

またマンガは読み切りであっても 30 ページぐらいあるものが殆どで、中にはくずれた言い回しがよく登場する。そのため、授業中に一通り読ませるだけで大半の時間が費やされ、教科書に書かれた文法や構造がしっかりとした文と違う、くだけた表現の日本語も二年生の履修者にとっては、読み取るのに難しく感じる場合がある。

次いでアニメの尺（長さ）に着目したい。学生の集中力と一コマ 50 分という長さを考慮して、一回の授業で流すアニメの長さをテレビアニメ放送の基本である一話 30 分にした。ストーリーも一回か二回分の授業に収まるように、30 分から 60 分構成の話、或は一話分か二話分(30 分～60 分)を切り出して見ることができる作品を選び、長めのアニメ映画は今回の選択肢から外すことにした。先行研究で取り上げられた宮崎映画『千と千尋の神隠し』も構想の段階では取り入れる予定だったが、二時間弱の長さで数回に分けて流す必要があるため、最終的に割愛した。

4.2 作品内容の取捨選択

最後に作品内容の取捨選択に悩まされる。どんな内容の作品を選別した方が適切かを考えねばならない。一般の授業にマンガ・アニメを取り入れた場合、よほどはずれの作品でない限り、学生はアニメが取り入れられたことに喜ぶだろう。しかし、「動漫画語」と銘打った以上、アニメを使うことが当たり前であり、どのアニメを使うのかが大事で至難の技となった。履修者の中にはマンガ・アニメが趣味で、目が肥えている学生が多く、取り扱うアニメへの期待も高

い。また、アニメという生の素材を使うことによって、教科書にない日本語、つまり「マンガ・アニメの日本語」の習得を学習者が期待していることも念頭に置かなければならない。よって、独自の世界観を築き、造語が多いファンタジーストーリーは、素材として不向きである。一方、生活マンガや学園ものマンガは日常会話の宝庫であり、教材として取り入れるのに汎用性が高く、履修者に適している。特に学生が興味を示す日本の若者の話し方、いわゆる若者言葉は、学園ものマンガによく見られる。

『週刊少年ジャンプ』を中心とした少年向けヒーローマンガは、台湾の学生の間で人気を博しているが、それらは連続した長編ストーリーが殆どであり、全体的に授業に活用し難いバトルの場面も多い。また、断片的に抽出した場合、初見の履修者が物語の流れが分からない恐れがある。授業において活用する難しさがあるものの、学生の興味を引く素材であることは確かであろう。

成年マンガは大人の主人公を等身大に描くものが多く、中でも深みのあるテーマをしばしば見かける。主人公が社会人である場合、丁寧な言葉遣いや職場での会話なども授業の素材として適している。ただそれらは成年者や社会人をターゲットに描かれたものなので、作品によっては、二十歳前後でまだ学生である履修者にとっては共感し難く、退屈に感じる可能性があると思われる。

以上、日本のマンガにおける各ジャンルの作品の特徴と学習者の背景、ニーズ、レディネスなど、学習者側の要因について考えてきた。これらの要素を配慮しながら「動漫日語」というコースの中で教える項目を設定した。

5. 「動漫日語」におけるシラバス

5.1 学習項目

前述したように本コースの目標は、マンガ・アニメというメディアを通じ、次のような目標を目指すことである。

- (1) 学習意欲を高めること
- (2) 日本文化と社会への理解を促すこと
- (3) 同レベルの一般教科書で扱わない語彙や表現を習得させ、アフレコ活動を通じて、生き生きとした会話を練習させること
- こうした文化と言語の融合を目標とし、マンガ・アニメというメディアの特徴を分析し、学習者側の状況を考慮した上、筆者が策定したシラバスは次の【表2】【表3】の通りである。【表2】は2014学年度、【表3】は2015学年度の主な学習項目である。

【表2】2014 学年度シラバス

単元	素材と内容	タイプ	学習ポイント
1	アニメ『けいおん!』 第一期(2009) マンガ『けいおん!』 (2007~2012)	生活 学園	単語
			日常会話
			オノマトペ
2	アニメ『青い文学シリーズ』(2009) 「桜の森の満開の下」	文学を原作と したアニメ	単語
			文学
			花見文化
3	少女漫画史 アニメ『ベルサイユの ばら』(1979~1980)	歴史 少女マンガ	漫画史
			単語
			メディアミックス
4	アフレコと発表	アニメから抽 出した会話	個人発表
5	アニメ『高橋留美子劇 場』(2003) マンガ『高橋留美子劇 場』(1997)	青年マンガ	単語
			日本社会
			オノマトペ
6	アニメ『月刊少女野崎 くん』(2014) マンガ『月刊少女野崎 くん』(2011~)	生活 学園 ユーモア	単語
			若者言葉と歴史
			流行語

【表 3】 2015 学年度シラバス

単元	内容	タイプ	学習ポイント
1	アニメ『銀魂』 (2006～2016)	少年向け ヒーロー	授業方法の説明 単語、ことわざ
2	アニメ『けいおん！』 第一期(2009) マンガ『けいおん！』 (2007～2012)	部活勧誘ポスターの製作と 発表	単語 オノマトペ 部活文化 個人発表
3	アニメ『青い文学シリーズ』(2009) 「桜の森の満開の下」	文学を原作としたアニメ	単語 文学 花見文化 メディアミックス
4	マンガ史 『ちびまる子ちゃん』 (1990～)	生活 ユーモア	漫画史 単語 聞き取り
5	アフレコ	アニメから抽出した会話	個人発表
6	アニメ『月刊少女野崎くん』(2014) マンガ『月刊少女野崎くん』(2011～)	生活 学園 ユーモア	単語 若者言葉と歴史 流行語
7	アニメ『高橋留美子劇場』(2003) マンガ『高橋留美子劇場』(1997)	青年マンガ	日本社会 (単身赴任) オノマトペ 会話とアフレコ

上の表に示したように、取り上げた素材は多少異なったが、2014と2015 学年度を合わせて主に応用したアニメは『けいおん！』、『青い文学シリーズ』、『高橋留美子劇場』、『ベルサイユのばら』、『銀魂』、『月刊少女野崎くん』、『ちびまる子ちゃん』などの7点であった。それに対して、マンガの利用は『けいおん！』、『高橋留美子劇場』、『月刊少女野崎くん』など3作品であった。前述したように、マンガの導入には学生の読解能力が求められる困難点があることと、映像や音声が付くアニメの方が集中力の維持につながることを考慮し、本コースではアニメ作品を中心に進めてきた。また学習者の学習意

欲を高めることを意識し、作品のジャンルの選択においても工夫を凝らし、年齢層においては少年マンガ、青年マンガ、少女マンガなど、内容においては、生活、学園、ユーモア、ヒーロー、文学作品を原作としたものなど、幅広く素材を取り入れた。

また学習ポイントに関しては、コースの目標に応じて、言語の学習面においては、単語、オノマトペ、若者言葉、流行語、ことわざ、アフレコによる会話の練習などの項目を取り上げた。文化理解の面においては、日本の漫画史、花見文化、日本の学生における部活動、単身赴任という社会現象などを学習項目の一環として授業に取り入れ、バラエティーに富んだ授業デザインに努めた。

5.2 素材とした作品の概要と特色

(1) 『けいおん!』

『けいおん!』は、漫画家のかきふらいによる四コママンガ作品(2007～2012)であり、2009年に初めてアニメ化され、大きな反響を呼んだ。内容は廃部寸前の軽音部に新入生の4人の女の子が入り、ゼロから音楽活動を始めると、第一話の軽音部メンバー結成から卒業まで、高校の行事と主人公たちのまったりした日常を描いている。話自体はバンド活動より日常の描写に力を入れているようだが、学園祭で歌った曲は勿論、そのほかの主題歌や挿入曲、エンディングテーマに至るまで、すべて軽音部のメンバーが歌った仕様にして、多数の楽曲を発表し、同時にCDも販売され、“音楽”の要素も取り入れている。生活マンガや学園ものマンガは日常会話の宝庫であると前述したように、『けいおん!』はまさに「生活」と「学園」を含めた恰好のいい素材であると考えられる。また、題材的にも男女問わず、ソフトで比較的多くの人に受け入れられやすい話であるため、『けいおん!』は大体学期の初めに使い、主に単語や文型の学習、日常会話の練習に使っている。

(2) 『青い文学シリーズ』

『青い文学シリーズ』は日本の文学作品をベースに脚色し、アニメ化したものである。日本テレビで2009年10月10日から12月26日まで放送された。作品によって、脚本家や監督、キャラクター原案を担当する漫画家が変わり、太宰治の『人間失格』と『走れメロス』、坂口安吾の『桜の森の満開の下』、夏目漱石の『こころ』、芥川龍之介の『蜘蛛の糸』と『地獄変』の6作品からなり、それぞれ独特な世界観が描かれている。本コースでは『桜の森の満開の下』を素材として取り上げた。授業はアニメ鑑賞、小説原文読み、ディスカッション、話題展開という順に沿って進めていく。アニメを見せた後、原作小説の原文も一部取り出して読解教材として活用し、作者はこの作品を通し、読者に何を伝えたいのかについて考えさせた。学生に“考えさせる”ことはこの単元の狙いの一つであるので、最後に作品の中でも触れている花見文化について、小説からアニメへのメディア変換について、話題展開しながら学生に質問を投げかけた。

(3) 『月刊少女野崎くん』

『月刊少女野崎くん』は椿いづみによる4コママンガ作品(2011～)であり、2014年にアニメ化され、現在も連載中である。無骨の男子高校生である主人公の野崎梅太郎が、実は「夢野咲子」のペンネームで活躍するプロの少女漫画家というユニークな設定をしている。主人公のほかにも個性的なメインキャラクターたちが登場し、その野崎くんを中心に「恋愛」「学校」「仕事(=マンガ)」という3つの要素を含めた話がコメディータッチに描かれているのがこの作品の特色である。この作品は主に擬声語・擬態語、若者言葉や流行語などの学習項目として使用している。

(4) 『高橋留美子劇場』

『高橋留美子劇場』とは、高橋留美子が青年マンガ雑誌において不定期掲載している読み切り漫画のシリーズタイトルである。人物関係は親子、夫婦、近所づきあい、会社の上司や部下などで、内容は嫁姑問題から、単身赴任、浮気、老人介護など、日本人にとって身近にありそうな話に笑いの要素を少し足して構成されている。話の冒頭で死んだ人が幽霊になってうろつく、少々ブラックユーモアが含まれたストーリーもあるが、話はラストで良いほうに収まり、重くならずすっきりした結末のものが多い。授業では「おやじローテーション」というストーリーを取り上げた。記憶喪失して、自分を十代だと言い張る単身赴任直前の中年サラリーマンと彼が援助交際をしたと疑う家族をコミカルに描いた話である。青年マンガに対する若い学習者の受け入れの度合を配慮し、ここではなるべく明るめでテンポよく展開する話を選別して、学期の後半に使っている。学習項目は日本の社会現象を中心としている。

以上が 2014 学年度から 2015 学年度に渡り、引き続き素材として使った四作品である。そのほか、学生の興味を引く少年向けヒーローマンガを導入したり、漫画史の教授で使うプリントに合わせてマンガ・アニメ素材を変えたり、学期毎に新しい方向性を探っている。

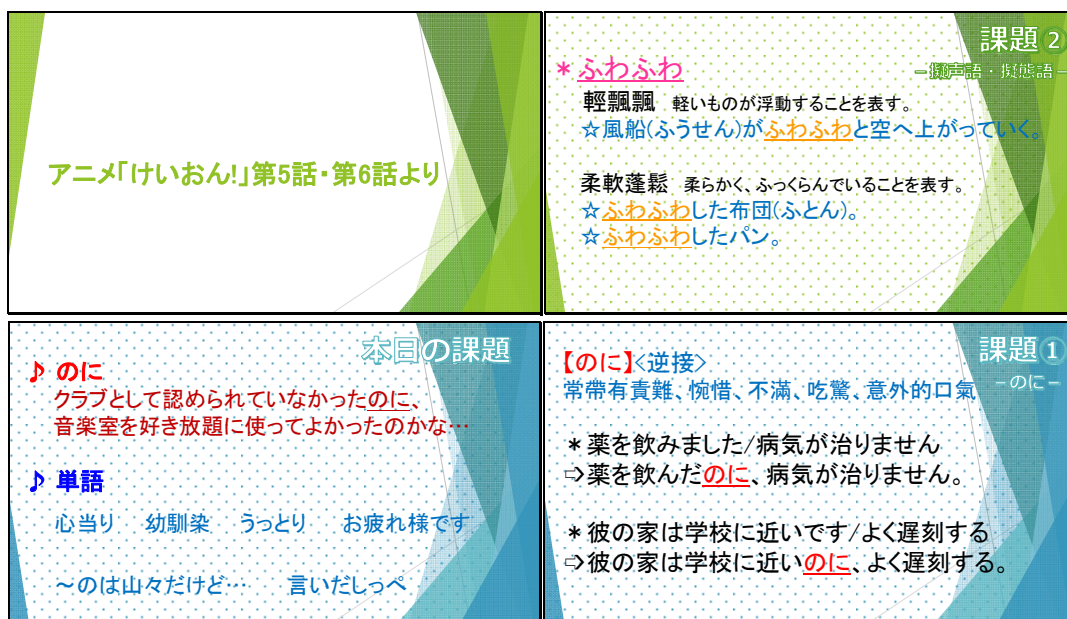
6. 実際の授業活動

6.1 自作教材

本コースで使ったプリントと PPT 教材は原作であるマンガの一部をピックアップして筆者が自作したものである。单元ごとに学習項目により複数の PPT を利用する場合が多い。次の【図 1】【図 2】は单元 1 『けいおん!』の教材の一部である。



【図1】『けいおん!』のPPT その一



【図2】『けいおん!』のPPT その二、三

この単元で使った PPT 教材は三つあり、スライド数は 45 枚である。単元 1 では学期の初めに教えることを意識して、アニメ素材を通じ、日本の学生の日常と学園生活を理解させながら、【図1】【図2】に示したように言語学習面では、二年生の段階において一般教科書であまり扱われない単語と表現を取り上げた一方、初級教科書

に出る文法も教材として取り上げた。例えば、【図1】の「こもりつきり」「コタツ」「三が日」、【図2】の「ふわふわ」などの単語は教科書にあまり見られないものである。それに対して、初級文法項目として【図2】の3、4枚目のスライドのように、アニメの中から、逆接の接続助詞「のに」に関する会話を取り出した。本学日本語学科の初級日本語授業で使われている『進学日本語初級』を例として見ると、逆接の「のに」が出てくるのは教科書二冊目の第20課で、二年生の前期に学ぶ内容に該当するものである。後期に開設した本コースにおいて、改めて「のに」という項目を取り上げたのは、本コースと他科目との繋がりが少しでもできれば学習効果も上がると意図したためである。そしてマンガ・アニメという素材を通して既習項目に対する定着にも役立つと考えた。

6.2 授業の流れと主な学習内容

一つの単位に対して、概ね「アニメ鑑賞」、「プリントとパワーポイント教材¹⁰による作品説明と言語学習」、「練習と質問」の手順で授業を進めるが、実際の進め方に関しては、前述した『青い文学シリーズ』の教え方からも分かるように、単位によって多少異なる場合もある。また宿題として原作のマンガを読ませてから授業でアニメを流す場合もある。教師による講義のほか、学生によるアフレコ実演と吹き替えアフレコ映像の製作と発表など、発話の練習も行った。

具体的な学習内容に関しては、紙幅の関係でここでは言語学習に焦点を置き、いくつかのポイントをピックアップし、その授業内容とPPT教材を紹介する。

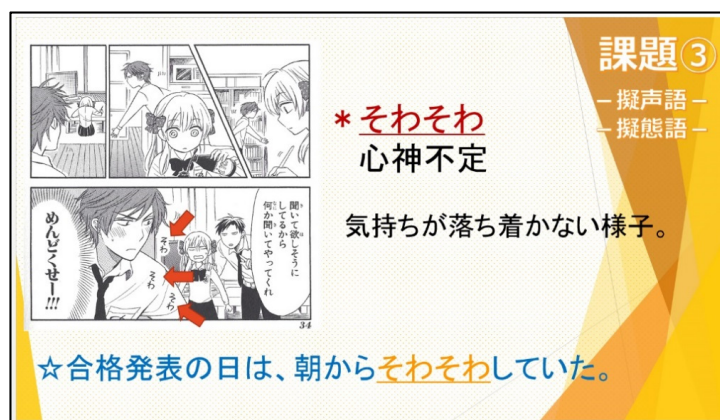
6.2.1 オノマトペ

日本語は擬声語・擬態語が豊富な言語である。しかしながら、擬声語や擬態語は普通の教科書ではあまり扱われていない上、文字の

¹⁰ 以下はPPT教材。

説明のみでは理解しにくい面がある。よって、本コースでは、アニメとその原作であるマンガ作品を利用し、オノマトペに対する理解を深めることを主な目標の一つとしている。

日本語のオノマトペは母国語に翻訳するだけでは習得しにくいものである。使用場面の提示と実際のやりとりの導入が必要である。オノマトペが多用されているマンガ作品はオノマトペの学習に数多くの素材が提供できると考える。その利用においては、まず、アニメを見せて、どのような場面で人物たちがどのような心境の変化や行動を取ったのか、話と会話の流れを素早く理解することを促す。一回の授業で流すアニメの長さは 30 分を超えないように配慮しており、アニメを見た後、記憶が鮮明であるうちに説明に移ることができる。続いて、学習項目になる擬声語・擬態語が使用された原作マンガの一コマを組み込んだプリントと PPT 教材を利用し、説明を行う。PPT 教材では語彙自体の説明のほか、例文と実際の文での応用例を示している。また、一つの語彙が二つ以上の意味に当てはまる場合が多く、複数の意味を教えることもある。例えば「ばたばた」は鳥が羽ばたく音や人が手足を忙しく動かして立てる音を表す擬声語であり、忙しいさまや落ち着かないさまを表す擬態語でもある。アニメでは前者の意味合いで使われたが、後者も日常的に実用性が高いと判断し、併せて紹介した。【図 3】【図 4】はその PPT 教材の一例である。



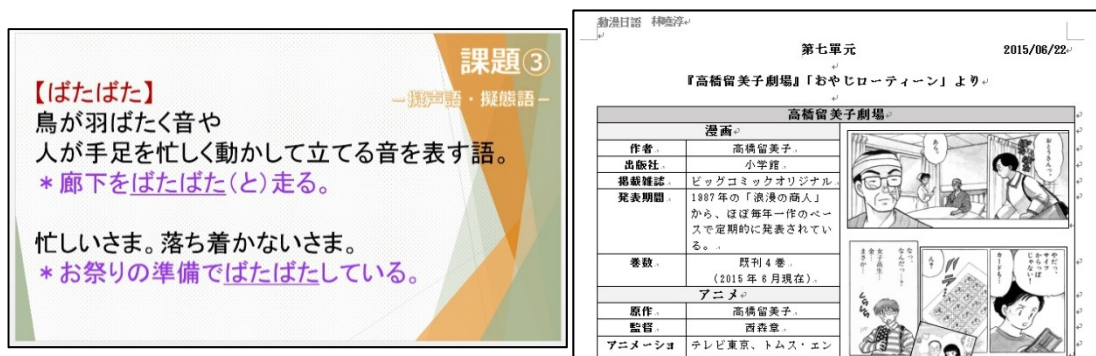
課題③
— 擬声語 —
— 擬態語 —

* **そわそわ**
心神不定

気持ちが落ち着かない様子。

☆合格発表の日は、朝から**そわそわ**していた。

【図 3】オノマトペ教材その一



【図4】オノマトペ教材その二

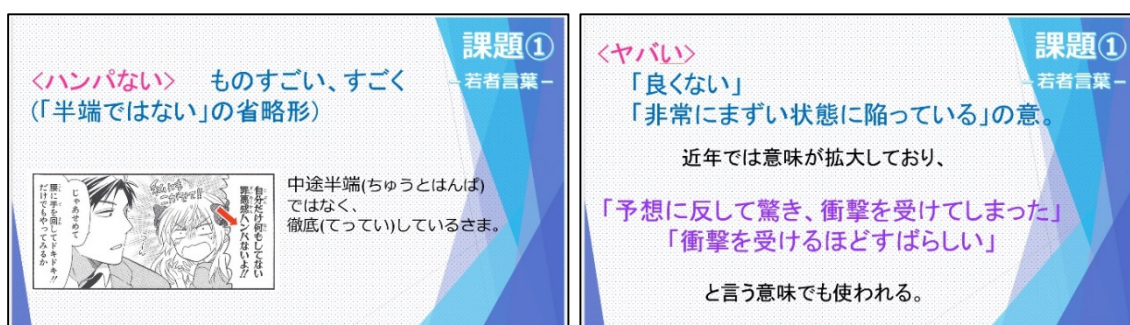
【図3】のように、PPT教材において直接中国語訳を示す場合もあれば、【図4】のように日本語の説明のみで、学生たちにそれをどう訳せばいいのかを考えさせる場合もある。中国語訳が思いつかず、台湾語で表現する学生もいて、時には面白い答えを得ることもある。

6.2.2 若者言葉

「動漫日語」という授業において、学生は教科書にないものを求める傾向がある。とりわけ中学校や高校を舞台とするマンガによく見られるくだけた表現に学生たちは興味津々である。それゆえ、本コースでは最初の2014学年度から日本の若者の話し方、いわゆる若者言葉について学習単元を作っている。しかし、ここでの学習目標は学生に若者言葉を学び、使わせるという狙いではなく、授業を通し、学生にそれらの言葉の意味をしっかりと理解させ、若者言葉を誤用しないようにするのが目的である。

国立国語研究所(2005)の調査によると、学校教育以外の学習リソースとしてマンガ・アニメを選んだ人は、調査を行った2003年・2004年当時すでに半数以上いることが分かった。グローバル化の進展により、日本のマンガやアニメに接触する機会が以前と比べ大幅に増えている現在、マンガとアニメが学習者に及ぼす影響は軽く見てもならないものになっている。

マンガやアニメにおいて、キャラクターたちの会話の中に若者言葉が混在しているのは決して珍しいことではない。しかしながら、それが俗語であり、改まった場で話す言葉ではないことは、学生の間では認識度が低いのが現状である。授業の流れとして、まず若者言葉とは何かを教え、教科書で学んだ教養としての言葉ではないことを理解させる。また若者言葉の歴史についても簡単に紹介する。これらの基本知識を導入した後、アニメを見せ、PPT 教材を利用して学習内容を説明する。アニメは若者言葉を高い頻度で使う高校生をメインキャラクターとした作品を選び、会話の中に出てくる若者言葉を中心とした俗語をピックアップして教授する。言葉の意味と語源、或は意味の拡大、流行語など、日本語の“生きる言語”の側面にスポットライトを当ててみた。【図5】はPPT教材の例である。



【図5】若者言葉に関するPPT教材

また、2015 学年度に授業の後、若者言葉について自由記述形式のアンケートを行った。その結果、半数以上の学生が若者言葉に対し肯定的な意見を述べ、学生の若者言葉に対する興味の高さが窺えた。それ故、若者言葉に対する使用上の正しい知識の導入も重要視すべきであろう。

6.2.3 アフレコ

アフレコ活動の第一歩として、まず学生にアニメ映像を用意させるが、ここではあえて教師が用意または指定せず、学生に好きなものを選ばせる方が、モチベーションが上がるだろう。発表は個人か

ら4人までと人数に関してはなるべく柔軟に対応し、台本の持参もできる。映像の長さについては、人数に応じて変わってくるが、3分から5分ぐらいの長さで指定している。授業では自分で選んだアニメ映像の音声を消し、吹き替えの形で発表させた。

2014学年度は教室で無声にした映像を流し、その場でアフレコを実演させた。二年生にとってはかなりのチャレンジであるにも関わらず、個人発表で一人二役を見事に演じた学生もいれば、グループ発表で早口で長いセリフに挑戦する学生もいて、アフレコ活動に対し積極的に参加する姿勢を見せた。また、アフレコする前に、どのようなストーリーかを簡単に紹介したり、オープニングテーマ曲を少し流したりするなど、アイデアを活かし、発表の完成度をさらに高めた学生もいた。2014学年度の経験から得たイントロダクションというヒントや映像チョイスのコツなどを事前に教え、2015学年度は前年度よりさらにスムーズにアフレコ活動を進めることができた。

また、2015学年度は授業中の実演のほか、もう一つの発表パターンを提示した。実演ではどうしても緊張して、練習の成果を出し切れない学生もいるだろうという配慮で、予め録音をし、編集した吹き替え済みの映像を授業で流すという発表パターンである。実演の一発勝負と違い、録音は満足するまで何度もやり直せる上、編集作業を含め一つの作品を完成した達成感もある。緊張せずに済む、作品が残るといふ大きなメリットはおそらく多くの学生がこの新しい発表方法を選択した理由だろう。そして、録音作品発表は、満足のいく成果に至るまで、自分の声を繰り返し聞かなければならないため、学生自身が自分の日本語を見直すきっかけにもなる。実際に発表後、自分が日本語を話す声を今回の録音作品制作を通し、初めて客観的に聞いたと言う学生もいた。そのほか、2015学年度では、前述した発表で学生がある程度アフレコ活動にも慣れたところで、アニメを見た後、原作マンガを読んで、セリフのアフレコをしてもらう授業活動も行った。

7. 終わりに

以上、「動漫日語」という授業における教材作り、シラバス・デザイン及び実際の授業活動について述べてきた。筆者が勤めている大学では、学期末に各科目に対する学生による授業評価が行われ、そのシステムには学生が感想や意見などを自由記述できる項目がある。本コースにおける学習者のコメントをまとめると、学生は概ね以下のようにシラバス・教材・教授法などに関わるコースデザイン全体を肯定的に捉えていた。

- (1) 授業内容が面白い。楽しく、充実した授業であった。
- (2) アフレコ活動が印象的で、良い体験になった。
- (3) 教科書にない語彙が習得できて嬉しい。
- (4) PPT 教材がよかった。

授業全体に対し、満足度の高いコメントが多く、素材選別とシラバス・デザインが目標に達している証と言えよう。また、授業に使われたアニメ素材自体に対するコメントは、面白いという肯定的な意見が多い中、もっと多種多様なアニメがあればいい、「古い」アニメはやめて欲しいという意見もあった。このようなコメントから分かるように、マンガ・アニメの“鮮度”という問題は、「動漫日語」のような授業を担当する教師にとって、必然的に直面する大きなチャレンジであろう。

前述したように、日本の出版社やアニメ会社は毎年数多くの新作を世に送り出している。人が年をとるように、完結したマンガ・アニメ作品も年々「古く」なっていく。良作の場合、近年の作品でなくても学生は受け入れやすく共感もするが、それは永久的には続かないであろう。ましてマンガ・アニメを趣味とし、常に新作を追う履修者が多いこのコースにおいては、“鮮度”の問題は避けて通れない。2014 学年度・2015 学年度のシラバスでは、当時の最新作である『月刊少女野崎くん』を素材にし、新しい作品を一作取り入れて、全体的な“鮮度”を保つことを図った。授業を続けるのに、常に業

界の動きにアンテナを張り、最新情報を敏感に追いかけて、新しい素材を探さなければならないことが、将来的に大きな課題になるだろう。

また、クラスの位置づけについても暗中模索をしているところである。本コースは50人以上のクラスサイズであり、台湾の日本語授業では、読本のクラスとしては大きすぎるクラスではないかもしれないが、会話のクラスとするなら、人数が多いクラスサイズである。読本なのか、会話なのか、両方ともなのか、これも経験を重ねていずれば答えを出すべき課題である。

参考文献

- 臼井直也(2012)「日本語教育における無声アニメーションの教材的価値—初中級および中上級クラスでの実践から—」『日本研究教育年報』16号 東京外国語大学 pp.21-30
- 金田智子(2006)「学習者の学び方から学ぶ—台湾調査より—」『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究 海外調査報告書』pp.179-191
- 熊野七絵・廣利正代(2008)「「アニメ・マンガ」調査研究—地域事情と日本語教材—」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号 国際交流基金
- 呉承和(2011)「大学における第二外国語の日本語授業への一試案。—映像教材およびアニメの使用—」『日語組舊報明細』第四十七期 教育部技術型高級中等學校外語群科中心
- 斎藤宣彦(2011)『マンガの遺伝子』講談社
- 全国出版協会・出版科学研究所著(2014)『2014年版出版指標年報』全国出版協会
- 曾鉉方(2013)『日本語会話の授業におけるアニメの応用について—日本のアニメ『あたしんち』を中心に—』長榮大學応用日本語学科修士論文

夏目房之介・竹内オサム編著(2009)『マンガ学入門』ミネルヴァ書
房

平凡社編(2010)『にっぽん』第4号 平凡社

牧野成一(2008)「日本語・日本文化教育とアニメー『千と千尋の神
隠し』の場合一」『外国語としての日本語教育一多角的視野に基
づく試み一』くろしお出版 pp.61-81

從符際翻譯的觀點 看村上春樹《挪威的森林》作為日語教材的可能性

賴錦雀

東吳大學日本語文學系教授

摘要

在當代日語教育中，除了文字的教材之外，還有使用語音和圖象的教學法。利用融合音頻、視頻的視聽說教學也是重要的教育領域之一。文字教材可以有效地訓練思考能力，而加上音頻和視頻的教材則有益於內容的理解。一般而言，台灣的日語教育界有將文學作品視為文學專門教育素材的偏見，導致除了文學課程之外，文學作品鮮少被當成日語教學教材。然而，由跨文化理解的觀點而言，大學生除了以單字、文法為主的日語教材之外，文學作品的鑑賞也是重要的學習活動之一。尤其是電影化的小說，可以從雅各布森（1959）所提的符際翻譯的角度來加以考察，比單獨依賴文字素材的學習活動更有成效。本論文旨在考察村上春樹小說《挪威的森林》及其翻拍電影，並思考其作為日語教材的可能性。

關鍵詞：日語教材、跨文化理解、村上春樹、《挪威的森林》、
符際翻譯

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

**Possibility of Haruki Murakami “Norwegian Wood”
as a Japanese teaching material: From the point of
intersemiotic translation**

Lai, Jiin-Chiueh

Professor, Soochow University, Taiwan

Abstract

In modern Japanese language education, viewing by the video and graphics is an important educational area in the same way as listening comprehension, reading comprehension, speech and writing. Character of the teaching materials will help in the training of the thinking power development. And video teaching materials plus the video and audio is easy to understand the content. In the Japanese language education in Taiwan, literary work is considered that it is teaching material of literature professional class, not used much as a teaching tool of language. But, in the point of view of cross-cultural capacity building, not only Japanese learning of grammar · sentence patterns by ordinary teaching materials, Japanese literary works appreciation with a cultural understanding is also important. The case of the film adaptation of the novel, can be discussed from the point of view of intersemiotic translation, more effective rises than character teaching materials. In this paper, I want to consider the novel and movie of "Norwegian Wood", and to think of the possibility of Haruki Murakami literature works as Japanese teaching materials.

Keywords: Japanese teaching material, Cross-cultural understanding,
Haruki Murakami, Norwegian Wood, intersemiotic translation.

日本語教育教材としての
村上春樹『ノルウェイの森』の可能性
—記号間翻訳の観点から—

頼錦雀

東呉大学日本語文学科教授

要旨

現代の日本語教育では文字教材だけでなく、音声、映像を利用する教授法も考えられる。映像や図形によるビューイングは聴解、読解、発話、書写と同じように重要な教育領域である。文字だけの教材は思考力育成の訓練に役立つが、映像や音声を加えた動画教材は内容が理解しやすいと思われる。一般的に言えば、台湾の日本語教育では文学作品は文学専門の授業の教材だと決め付けられることもあるので、文学の授業でない教材としての文学作品利用はあまり聞かれない。しかし、大学生なので普通の教材による文法・文型中心に限る日本語学習だけではなく、異文化交流能力育成の視点から、日本語学習とともに文化理解を伴う日本語文学作品鑑賞も重要だと思われる。特に映画化された小説の場合、言語学者 R・ヤコブソン（1959）の記号間翻訳の観点から考察することもでき、文字だけに頼る教材よりもっと効果が上がると思われる。本稿では『ノルウェイの森』の小説とその映画化されたものを考察し、日本語教育教材としての村上春樹の可能性を考えたいものである。

キーワード：日本語教育教材、異文化理解、村上春樹、
『ノルウェイの森』、記号間翻訳

日本語教育教材としての 村上春樹『ノルウェイの森』の可能性 —記号間翻訳の観点から—

頼錦雀

東呉大学日本語文学科教授

1. はじめに

1985年に村上春樹の作品ははじめて台湾に紹介された。頼明珠による中国語訳だったが、それは村上の作品の最初の外国語訳でもあった。1989年に『ノルウェイの森』の中国語訳『挪威的森林』が出版され、出版社の尽力によって台湾における「村上春樹現象」が発生し、「挪威森林」という言語景観が出た。また、有名な台湾歌手の伍佰が『ノルウェイの森』の中国語訳を読んで感銘を受けて1996年に作った中国語の歌「挪威的森林」もヒットした。そして、2002年に『ランゲルハンス島の午後』の中国語訳『蘭格漢斯島的午後』が出版され、その造語の「小確幸」が台湾で広く上げられ、今日までに至っている。『1Q84』、『色彩を持たない多崎つくると、彼の巡礼の年』、『職業としての小説家』などの中国語訳が出版された時も話題になり、多くの人に読まれている。

日本語教育の目標は学習者の異文化交流活動のための日本語力の育成にあるが、いわゆる日本語力というのは日本語の言語構造的な能力だけではなく、社会文化能力及び語用能力も重要である¹。世界で有名な作家であり、翻訳者でもある村上春樹の作品を読んだり翻訳したりすることによって、日本語学習者は日本語力を身に付けるだけではなく、面白い作品を味わうことによって、フィクション、ノンフィクションの世界に入っているいろいろな考えるようになり、自分の人生をもっと充実させることができるのではないかと思われる。

現代の日本語教育では文字教材だけでなく、音声、映像を利用す

¹ 『JF日本語教育スタンダード(2010)』第三版を参照。

る教授法も考えられる。ビューイング (viewing) は聴解、読解、発話、書写と同じように重要な教育領域である。台湾の日本語教育現場において指定教材を使わなければならないのは普通であるが、特に初級、中級の多くは構造シラバスに基づく教科書であるので、人文的要素が欠けている嫌いがある。そして、上級の場合、文学作品講読は文学専門の授業のことだと決め付けられることも見られるので、文学の授業でないと教材としての文学作品利用はあまり聞かれない。異文化交流能力育成の視点から見れば、日本語学習と共に文化理解を伴う日本語文学作品鑑賞もできると思われる。特に映画化された小説の場合、言語学者 R・ヤコブソン (1959) の記号間翻訳の観点から考察することもでき、文字だけに頼る教材よりもっと効果が上がると思われる。

本稿では『ノルウェイの森』をテキストに、記号間翻訳の観点から小説と映画における表現について考察し、日本語教育教材としての村上春樹の可能性を考えたいものである²。

本論に入る前にまず、日本語教育における記号間翻訳とビューイングの働きについて述べた後、『ノルウェイの森』のあらすじ、登場人物、社会的背景、映画と小説の相違を見て、最後に日本語教育教材としての『ノルウェイの森』の可能性について考える。

2. ビューイングと記号間翻訳

日本語教育においてビューイングも記号間翻訳も重要な要素である。

2.1 ビューイング

21世紀における日本語教育は教材の側面から見れば、文字教材だけではなく、実物、音声、映像などによる教材もいろいろある。文字とは違って、音声と映像による映画のような教材は日本文化理解

² 『ノルウェイの森』は林 (2015)、范 (2015)、米村 (2016)、カタリン (2017) を見て分かるように、村上春樹国際シンポジウムではよく取り上げられる人気作品である。そして、カタリン (2017) の調査結果によれば、ハンガリーでは『ノルウェイの森』は最も人気の高い村上作品である。

の深化ができ、学生の学習意欲を高めることにも繋がると思われる。特に映画化した小説の場合、文字による鑑賞だけではなく音声と映像を共に鑑賞した後、小説の内容と比較し、いろいろ思索することも考えられるので、思考力、行動力の鍛えも期待される。カナダ、アメリカ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドにおける英語教育では、テレビ、写真、漫画などの視覚的表現の理解がビューイング (viewing) という教育領域に設定されるようになった³。台湾の英語教育でも聴解、発話、読解、書写の技能に「viewing」「visually representing」という技能を導入した小学校がある⁴。筆者も日本語会話教育において実物やビデオ、映画によってビューイングの重要性と効果を体験済みである。

2.2 記号間翻訳

一方、ロマン・ヤコブソン (1959) が述べているように、翻訳には同じ言語の内部における言語内翻訳、違った言語の間の言語間翻訳と違った記号かジャンルの間における記号間翻訳というのがある。

- (1) 言語内翻訳：同じ言語の内部の翻訳のことを指す。例えば中国語における標準語と客家語間の翻訳。
- (2) 言語間翻訳：多くの外国語教育で取り扱われている翻訳のことを指す。例えば中国語と日本語の間の翻訳、通訳。
- (3) 記号間翻訳：言語記号で非言語記号を訳すか、非言語記号で言語記号を訳すことを指す。例えば図画か映画か音楽で文字を代表することを指す。

小説『ノルウェイの森』とその映画化したものの関係はつまり記号間翻訳に属しているものであるが、外国語教育の観点から見た場合、次のようなことが考えられる。文字による小説から作られた映

³門倉 (2011) を参照。

⁴苗栗・僑樂国民小学校では英語イマージョン教育を重視しているが、インタラクティブを重視する教育方法で聴解、発話、読解、書写の外に、視覚観察 (viewing) と図形描写 (visually representing) の複式技能を養成するのである。

画は鑑賞者に原著の文字にない、立体感と生命感が溢れる音声及び映像を与え、生き生きとした世界を見せることによって共感を引き起こすので、日本語学習者に文字では得られない日本語の体験、原作の日本社会背景、雰囲気を感じさせる機会を提供する。そのようなことによって学習者は文字のメリハリやリズム感、臨場感をもつ音声に触れ、記号の表現と記号の内容の統合によって、その内容の日本社会背景を理解することに繋がるので、日本語学だけではなく、日本社会理解もできる。言い換えれば、小説では書き言葉の文字による日本理解しかできないが、映画という違った記号によって、日本語の音声、日本の映像、日本の社会背景に接することができるので、精神的満足だけではなく、知識的満足にも繋がるわけである。

但し、言語間翻訳において起点言語を大事にする「異化」と目標言語を大事にする「同化」があるように、小説の映画化にも脚本家か監督の考え方よりも小説の原作内容をそのまま忠実に表現する視点と、作家の原作内容よりも脚本家か監督の考え方を大事にする視点が考えられる。どちらがいいのか、というよりも映画の作成方針に関わることであるが、筆者としては、小説の作者のオリジナルな創造性を大事にすべきだと思う。

本稿では『ノルウェイの森』のあらすじ、登場人物、社会背景を考察し、小説と映画の相違を明らかにした後、日本語教育への示唆について述べたいものである。

3. 『ノルウェイの森』のあらすじと登場人物

3.1 小説のあらすじ

男主人公ワタナベが The Beatles の歌「ノルウェイの森」を聞いたドイツの空港で幕が開いて、そして緑に電話をかけた上野駅で幕が下りた村上春樹の小説『ノルウェイの森』は、その原型の短編小説「螢」から発展された、孤独の愛を描いた恋愛小説である。男主人公のワタナベが自殺した高校の親友キズキの恋人だった直子と、大学で同じ授業をとって仲良くなった緑の 2 人の女性との関わ

りの中で、生と死について考えた物語である。高校時代、唯一の友人のキズキという同級生からその恋人の直子を紹介された。三人の関係は不思議なものである。ワタナベと直子は共通の話題はなく、2人ではほとんど会話ができなかったが、キズキが間に入ると、3人での会話がうまく成り立っている。そんなある日、キズキは遺書もなく、自宅で自殺した。

高校卒業後、ワタナベは故郷の神戸を離れて東京の大学に入学したが、その東京で偶然、直子と再会した。直子も東京の大学に入っていたのである。二人は一緒に歩くというデートを重ねているうちに、直子の20歳の誕生日を迎えた。直子のアパートで誕生パーティーをした夜、ワタナベは直子と寝た。その翌日から、ワタナベは直子と連絡が付かなくなった。直子は行方不明になったのだ。ワタナベはそれで精神的に打撃を受けた矢先に、直子が京都にある精神患者のための診療所に入った情報を取った。大学の授業に出ているうち、ワタナベは同じ授業に出ている緑とよく会うようになった。小さな書店を営んでいる緑のうちにも遊びに行ったが、ワタナベは直子のことが忘れられないので、すぐには緑と付き合う気にはならなかったようだ。緑と会っていても、ワタナベは診療所に直子に会いに行った。あそこで直子のルームメートの玲子に会った。

キズキが死んだあと、直子も死の世界に行こうとしていたが、ワタナベと東京で再会したことによって生の世界にとどまっていた。しかし、20歳の誕生日の夜にワタナベと寝た時から、キズキの死について改めて限界を感じたようで、診療所に入ったあとも立ち直らないで、つい自殺の道を選んだ。高校時代のキズキの自殺に大学時代の直子の自殺によって、ワタナベはますます生の中に死があることを実感してならなかった。玲子と二人でノルウェイの森を含めた50曲のギターによって、直子の淋しくないお葬式を行ったワタナベは玲子を駅に送った後、公衆電話で緑に電話したが、自分がどこにいるのか分からない、というところで物語が終わった。

『ノルウェイの森』の内容を時間配列から考えると次のように整

理される。



(図 1) 小説『ノルウェイの森』の時間的配列

上の時間的配列を登場人物と一緒に考えると、次のようにまとめられる。

(表 1) 小説『ノルウェイの森』における登場人物と時間的配列

関係人物	1967年	1968年			1970年	……	1987年
キズキ	5月キズキが自殺						
突撃隊		ワが学生寮で突撃隊が	タナベが突撃隊を襲った後、	7月の末、突撃隊が			
永沢		ワが学生寮で親と	タナベが入学後、	ベ入学後、永沢と			
直子		1968年5月東京でワが直子と再会	4月直子の誕生日に、	ワが直子と再会後、	5月大学の授業がなくなり、	10月ワが直子と再会後、	8月25日直子が自殺
緑				9月、ワが緑と再会した	ワが病気で入院し、	ナベが緑の入院を聞き、	ワが緑の入院を聞き、
レイコ					初秋、レイコが入院した	レイコが入院した	
ハツミ					永沢がハツミと再会した	ハツミが永沢と再会した	

『ノルウェイの森』における登場人物と時間的要素を入れて考え

ると、そのあらすじは次のようになる。

(表 2) 小説『ノルウェイの森』のあらすじ

時間	ワタナベの年齢	『ノルウェイの森』のあらすじ
1987	37 歳	11月の雨の日、ハンプルク空港に着陸しようとするボーイング747のシートに座っていた。どこかのオーケストラが演奏するビートルズの「ノルウェイの森」のBGMが流れ始めた。それを聴いてワタナベが混乱した。
1969	19 歳	10月、ある草原で歩きながら直子はワタナベに井戸の話をしてくれた。
1968	18 歳	春、ワタナベが大学に入ったばかりのときの話。
1967	17 歳	高校三年生の5月、ワタナベの仲のいい友人キズキが自殺した。
1968	18 歳	4月、ワタナベは何もかも忘れるために故郷の神戸を離れて東京の大学に入った。5月の梅雨の季節にばったり直子と東京で再会した。
1969	19 歳	正月の間、ワタナベは直子の部屋で食事していた。
		1月の末、同居人の突撃隊が熱を出した。ワタナベは直子と演奏会に行けなかった。
		2月の終わりに、ワタナベは寮の上級生を殴ったが、東大生の永沢さんに助けってもらった。その永沢に連れられて何回か女遊びに行った。
		4月半ば、直子の20歳の誕生日の雨の夜、二人が寝た。キズキのことを聞かれて泣き崩れた直子はその直後、行方不明になった。
		5月の末に、学生運動が進んで大学がストに入った。授業ができなくなったので、ワタナベはアルバイトを始めた。
		7月の初め、直子から手紙が来た。京都の療養所にいると知らせてくれた。
		7月の末に、ワタナベは突撃隊から虫をもらった。
		夏休みの間、機動隊によってバリケートが叩き潰され、ストが解除した。
		9月に大学の講義が再開した。但し、突撃隊が大学に戻ってこなかった。ワタナベは緑という同級生と付き合うようになった。
		日曜日の朝、ワタナベは緑の家へ遊びに行った。火事見物してから緑と初めてキスした。
		初秋、ワタナベは京都の阿美寮へ直子に会いに行った。初めてレイコに会った。レイコが弾いた「ノルウェイの森」を聴いた。そして、直子が「ノルウェイの森」を聴くときどきすごく哀しくなることを聴かされた。レイコから、13歳の美少女に同性愛のことを求められたせいで崩れて自殺未遂の結果、療養所に入った経緯を聴いた。
		ワタナベは日曜日に緑の父の病気見舞いに病院へ行った。キュウリを食べさせたあと、<切符><緑><頼む><上野駅>と言われたが、意味不明だった。その五日後の、冷たい雨の金曜日の朝、その父親が死んでしまった。
		ワタナベはレコード店で手のひらを深く切ってしまった。
		ワタナベは永沢の外務省就職祝いのためにハツミと三人で食事をした。永沢と口論したハツミはワタナベとビリヤード屋に入った。そのあと、一緒にハツミの家に行って包帯を直してもらった。 (そのハツミは永沢がドイツに行ってしまった二年後に他の男と結婚したが、その二年後に剃刀で手首を切った。)
日曜日の朝、直子に手紙を書きながら雨の中の庭を眺めていた。		
ワタナベは緑と映画を見てから緑の家に行った。		
1970	20 歳	11月にワタナベは20歳になった。直子とレイコからセーターのプレゼントをもらった。
		12月の休みに京都の療養所に直子に会いに行った。二人で暮らさないかと誘った。
		1月の試験が終わり、吉祥寺の郊外に縁側のある一軒家の部屋を見つけて引っ越した。春休みの間、緑との連絡は途絶えた。
		4月10日、久しぶりに緑にあったが、また連絡が絶えた。孤独の中で4月を送った。
		5月の半ばに直子が新しい病院に移る知らせが来た。
		6月の半ばに緑が話しかけてきた。デパートの雨の屋上で二人がキスして和解した。
		8月25日の夜、直子が阿美寮で首つりして自殺した。8月の末、直子の淋しい葬式が終わってしまうと、ワタナベは一ヵ月旅行に出た。
		10月2日にワタナベは旅行先から東京に帰ってきた。
		ワタナベが東京に戻った一週間後、レイコが訪ねてきた。レイコと51曲のギターの曲で直子の淋しくないお葬式をやってから、二人が寝た。
		10月上旬、レイコを上野駅に送ったワタナベは電話ボックスから緑に電話した。「今どこにいるの?」と聞かれても、自分はどこにいるのか、分からなかった。そのどこでもない場所のまん中から緑を呼びつけた。

3.2 登場人物

3.2.1 人物の紹介

(1) **ワタナベ** 男主人公。高校時代、親友のキズキが自宅で自殺した。それでワタナベは高校卒業後、故里の神戸を離れて東京の大学に入学し、学生寮に住んでいた。読書愛好家である。ある日、自殺した親友の恋人だった直子に偶然に東京で会って、一緒に歩くななどのことをしているうちに彼女を愛するようになった。しかし、キズキのことを忘れられない直子には愛されはしなかった。

(2) **直子** ワタナベの親友のキズキの恋人。東京で偶然に会ったワタナベとデートらしいことをし、20歳の誕生日の夜にワタナベと関係した。ワタナベに自分のことを忘れないでほしいと言いながら、本当はワタナベを愛していなかった。ワタナベと寝た後、精神病の診療所に入ったが、結局自殺した。

(3) **キズキ** ワタナベの高校時代の親友で、直子の恋人だったが、ワタナベとビリヤードをして勝ったその夜、遺書もなく自宅で自殺した。

(4) **突撃隊** ワタナベの学生寮のルームメートで、地図書きの好きな人であったが、規律正しい生活と服装のことでよく嘲笑の相手にされた。夏に蛍をワタナベに送った後、行方不明になった。

(5) **緑** ワタナベと同じく「演劇史Ⅱ」の授業を取った大学生で、うちは書店を経営している。母親が死んだとき、父親に「俺はお母さんを亡くすよりはお前二人を死なせた方がずっとよかった」(『ノ』⁵上、p.133)と言われた。ワタナベの前ではいつも言いたいことを率直に言っている。彼氏がいるのにワタナベに近づいてきた。後に彼氏と別れて、ワタナベと付き合うようになった。

(6) **玲子** 直子の診療所のルームメートで、直子の世話を親切にやった。ピアノのコンクールに失敗して精神的に崩れたが、直った後、結婚した。ピアノの稽古の教え子の少女に同性愛の行動を求め

⁵ 『ノ』は『ノルウェイの森』の略称である。以下同。

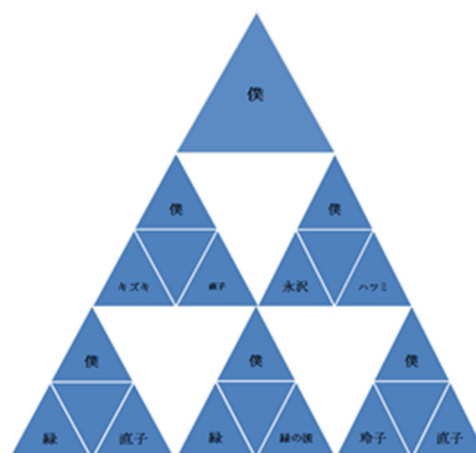
られて断れなかったのもう一度精神的に崩れて診療所に入った。直子が死んだ後、東京のワタナベのところに行ってギターを 50 曲弾いて、ワタナベと二人で淋しくない直子のお葬式を行った。

(7) 永沢 ワタナベの学生寮の先輩で、東京大学法学部の学生だった。父兄とも医者だが、法律学を専攻し、外交官になり、外国へ行くことに決めた。父親の行為に賛同しないが、その父親のお金で贅沢三昧に暮らしている。彼女がいるのに結婚するつもりもなく、他の女の子と寝る。

(8) ハツミ 永沢の彼女、東京の女子大学の学生である。服装のセンスがよく、綺麗で理性的で、卓球が上手である。永沢がドイツに赴任した後他の男と結婚したが、2年後、手首を切って自殺した。

3.2.2 登場人物の三角関係

『ノルウェイの森』における登場人物は次のように複数の三角関係が捉えられる。(1) 高校時代のワタナベとキズキと直子、(2) 大学時代のワタナベと直子と緑、(3) ワタナベと永沢とはつみ、(4) ワタナベと直子と玲子、(5) ワタナベと緑と緑の彼氏。ワタナベを天辺に置くと(図2)のようにまとめられる⁶。



(図2) 登場人物の三角関係

3.2.3 生界と死界

ワタナベはキズキの死後、「死は生の対極としてではなく、その一部として存在している。」(『ノ』上、p.48) と思った。登場人物を生、死によって分類すると、次のように分けられる。生と死の視点から見れば、ワタナベと永沢は生界に属しているが、自殺した直子、キズキ、ハツミは死界に属してい

⁶『ノルウェイの森』の原型「螢」における僕と友人、彼女の三角関係については山根(2007)を参照されたい。

る。そして、自殺未遂の玲子、行方不明の突撃隊は生界と死界の狭間に属している。語族の視点から見た場合、ドイツ語を勉強したワタナベ、緑とドイツに赴任した永沢は生界に属しているのに対して、フランス語を勉強した直子と服装のセンスがよかったハツミは死界に属している。また、音楽を専攻したが自殺未遂の玲子と地理学専攻で行方不明の突撃隊は生界と死界の狭間に属している。更に、この人たちは自分と接触しているワタナベを通して自分の心を伝えているように考えられる。

4. 『ノルウェイの森』における創作理念と内容

村上自身は『村上春樹全作品 1979～1989⑥ノルウェイの森』の別添冊子「自作を語る」で「100パーセント・リアリズムへの挑戦」という題で次のように述べている⁷。

『ノルウェイの森』を書くときに僕がやろうとしたことは三つある。まず第一に徹底したリアリズムの文体で書くこと、第二にセックスと死について徹底的に言及すること、第三に『風の歌を聴け』という小説の含んだ処女作的気恥ずかしさみたいなものを消去してしまう「反気恥ずかしさ」を正面に押し出すこと、である。(中略)帯のコピーに「100パーセントの恋愛小説」という言葉を入れてもらったのは、こういう小説を出すことに対する言うなれば僕のエクスキューズであった。僕が言いたかったのは簡単に言えば「これはラディカルでもシックでもインテレクチュアルでもポストモダンでも実験小説でもないただの普通のリアリズムの小説であります。だからそのつもりで読んでくださいね」ということである。

(『村上春樹全作品 1979～1989⑥ノルウェイの森』の別添冊子「自作を語る」)

上述した村上春樹の創作理念によって『ノルウェイの森』では次のような内容が描かれている。

⁷澤田 (2014) による。

4.1 スト

1960年代後半における日本の大学のストについて『ノルウェイの森』の原型の「螢」では触れられなかったが、『ノルウェイの森』では「5月の末に大学がストに入った。彼らは「大学解体」と叫んでいた。解体するならしてくれよ、と僕は思った。解体してバラバラにして、足で踏みつけて粉々にしてくれ。全然かまわない。そうすれば僕だってさっぱりするし、あとのことは自分でなんとでもする。手助けが必要なら手伝っていい。さっさとやってくれ。大学が封鎖されて講義はできなくなっ」(『ノ』上、p.79)と、と述べられている。ストが終わると大学は無傷だったので主人公のワタナベは愕然した。講義が再開するといちばん最初に参加してきたのはストを指揮した立場にある連中だった。おかしいと思ったので、どうしてストをつづけないで講義に出てくるのか、とワタナベはストを指揮した立場にある学生に訊いてみたが、彼らは答えられなかった。それについて「彼らは出席不足で単位を落とすのが怖いのだ。そんな連中が大学解体を叫んでいたのかとおかしくて仕方なかった。そんな下劣な連中が風向きひとつで大声を出したり小さくなったりするのだ。(中略)こういう奴らがきちんと大学の単位をとって社会に出て、せっせと下劣な社会を作るんだ」(『ノ』上、p.90)、と主人公のワタナベは批判した。

台湾も近年、何回か学生運動があったが、その多くは学校ではなく、政府が対象になっていた。『ノルウェイの森』におけるストに触れることによって当時日本の社会問題、大学問題のことが分かり、台湾のことを振り返ることが考えられる。若者は何も考えないより何かを真剣に考えてそれに取り組む態度や精神の養成が大切だと思われる。

4.2 性と愛

1960年代は性革命の時代でもあり⁸、性行為の自由、同性愛、不婚同居などの事例が多かった。『ノルウェイの森』においては異性間

⁸ 1960年代の性革命については何(1997)を参照されたい。

の性行為に関する描写も同性愛に関する叙述も見られる。平安時代の『源氏物語』で描かれたように古代の日本貴族は積極的に色を求めていた⁹。中国では告子が「食色性也」と言っていたように、食べることと性行為をすることは人間の本性なので善とか悪に関係ないことだと考えられていた。但し、愛情と道德観のことをあわせて考えてみると、恋人がいるのに他の人と体の関係を持つのはやはり咎められることである。ワタナベがハツミのために永沢と連絡を断った(『ノ』下、p. 120)のも高校時代のガール・フレンドに申し訳ないように思った(『ノ』下、p. 229)のもそのためだろう。考えてみれば、『ノルウェイの森』では異性愛だけではなく同性愛のことについても描かれたので注目を集めたのではないだろうか。但し、その内容は「僕」と「彼女」のことしか述べられていない原型の「螢」とは大分違っている¹⁰。

4.3 生と死

『ノルウェイの森』においてキズキ、直子、直子の姉、直子の父親の弟、ハツミの自殺及び緑の母親、父親の病死など、多くの死が描かれている。直子は恋人のキズキの自殺の前に姉の自殺のこともあったので精神的に駄目になった。それで療養所に入ってしまった。また、二人の子供とも自殺した直子の両親はやはりやり切れなかっただろう。それで直子が死んだことをワタナベに知られたのを気にしていた。

一方、キズキが死んだあと、唯一の友人を亡くしたワタナベは故里を離れたかった。「誰も知っている人間がいないところで新しい生活を始めたかったのだ。」(『ノ』上、p. 47。下線は引用者)そして、「死は生の対極としてではなく、その一部として存在している。」(『ノ』上、p. 48)、「死は生の対極にあるのではなく、我々の生のうちに潜んでいるのだ」(『ノ』下、p. 226)と悟った。

⁹ 頼 (2015) を参照されたい。

¹⁰ 「螢」では「僕」と「彼女」のことしか述べられていないので『ノルウェイの森』とその原型の「螢」とは大分内容が違っている。

但し、直子に死なれてやはり悲しくてたまらなかった。三日間東京で映画を見てから一ヶ月間旅に出ていた。その間、「愛するものを亡くした哀しみを癒すことはできないのだ」「我々はその哀しみを哀しみ抜いて、そこから何かを学びとることしかできないし、そしてその学び取った何かも、次のやってくる予期せぬ哀しみに対しては何の役にも立たないのだ」(『ノ』下、p.227)と考えていた。

ワタナベと直子とは違って、緑は死に対して明るい態度で対処している。母親が死んだ時、父親に「俺は今とても悔しい。俺はお母さんを亡くすよりはお前たち二人を死なせたほうがずっとよかった」(『ノ』上、p.133)と言われたが、それでもマイペースでやりたいことをやったり言いたいことをてきぱき言ったりしていた。直子が死んで玲子が旭川に行った後、ワタナベに残されたのはこの緑である。旅行の時も玲子を旭川に送った後もワタナベが電話した相手は緑だった。その生き生きしている緑からワタナベは力をもらえるし、頼りにしていたのだろう。

ハツミは特に美しい女ではないが、人の心を強く揺さぶるものがあった。人の心の共震を呼ぶものがある。それは十二、三年経っても、ワタナベの心に残っている、少年期の憧れのようなものである。このような、ワタナベにとって特別な女性も恋人の永沢と離れた二年後に他の男と結婚し、その二年後に手首を切った。

生きている人と死者の距離はどんどん遠く離れていく。月日が経っても永遠にキズキは17のまま、直子は21のままである。

上述したように、直子とハツミは死的志向が強く、緑は生的志向が強く見られる。そしてワタナベは死に面した時、そこから逃げて新しい生活を求めようとするが、心理的にはなかなかすぐにはできないので緑に助けを求めようとしている。

『ノルウェイの森』におけるスト、性と愛、生と死についての描写は一口で言えば写実主義によってありのままを描いたものだと言えよう。まさに村上自身が言ったように、徹底したリアリズムの文

体で、セックスと死について、「反気恥かしさ」を正面に押し出す気持ちで徹底的に言及する小説である。

5. 記号間翻訳の観点からみた映画『ノルウェイの森』

本節では『ノルウェイの森』における小説と映画の相違について記号間翻訳の観点から考察する。

(表 3) 映画『ノルウェイの森』のあらすじ

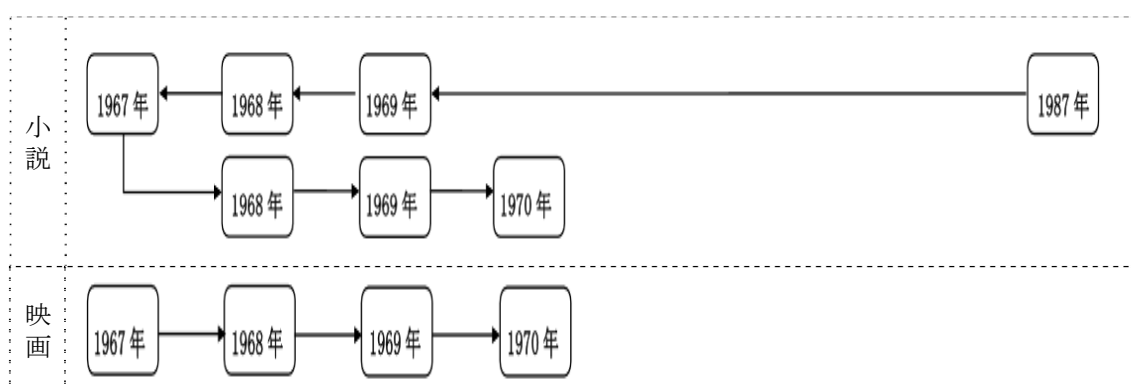
時間	ワタナベの年齢	映画『ノルウェイの森』のあらすじ
1967	17 歳	高校生三人が一緒に遊んでいる。
		ワタナベの仲のいい友人のキズキは自殺した。
		高校の教室の机の上の花。
1968	18 歳	ストのキャンパスを歩いているワタナベ。
		ワタナベと永沢の交際。
		ワタナベは蓮の池の畔で直子と再会。 ワタナベと直子の東京での散策、食事。
1969	19 歳	直子の 20 歳の誕生日の夜、二人は寝た。 直子は行方不明になった。
		ワタナベのアルバイト。
		ワタナベと永沢とハツミはコンサートへ。
		突撃隊が置手紙を残して退寮。
		ワタナベは直子からの手紙をもらった。
		ハイキングに出たワタナベ。
		ワタナベは緑と交際。
		ワタナベは緑の家に行った。
		ワタナベは京都の阿美寮に行った。
		ワタナベは直子と草原を歩いた。
		レイコはギターを弾きながら「ノルウェイの森」を歌った。
		緑の父親のお見舞い。
		ワタナベは、父親が死んだ、と緑から電話をもらった。
		ワタナベはアルバイト中、怪我をした。
		ワタナベとの食事中、ハツミは永沢と喧嘩した。
		ワタナベは緑とデート。緑はボーイフレンドと別れたと言った。 怒った緑は行ってしまった。
		ワタナベが電話しても緑は出てくれなかった。
1970	20 歳	11 月、ワタナベは 20 歳の誕生日祝いに、直子とレイコからマフラーをもらった。 冬に、ワタナベは阿美寮を訪れた。
		ワタナベと緑との喧嘩の続き。雪の中の和解。
		直子は自殺した。 ワタナベは旅に出た。 レイコはワタナベを訪ねた。 ワタナベはレイコと寝た。 レイコは旭川に行った。 ワタナベは寮の公衆電話から緑に電話を掛けている。 ナレーション：季節が巡ってくるごとに僕と死者たちとの距離はどんどん離れていく。キズキは十七のままだし、直子は二十一のままなのだ。永遠に。 ザ・ビートルズの歌「ノルウェイの森」。
		おわり。

『ノルウェイの森』における小説と映画の相違はいろいろある。

例えば、玲子の療養所入りに関する同性愛の描写、永沢の伝説のナメクジ飲み、緑の家の物干し場での火事見物、病室の緑の父親のキュウリなどは映画では描かれていない。ワタナベが直子からもらった20歳のプレゼント（セーターかマフラーか）、ワタナベと緑の和解の天気（雨の中¹¹か雪の中か）なども小説と映画とで描写が違っている。映画の時間制限のことによる結果だろうが、原著の小説への忠実度から考えてみれば、映画『ノルウェイの森』は小説『ノルウェイの森』とだいぶ離れているところが少なくない。そのほかに、以下述べるように、時間的配列、冒頭の場面、東京での再開と直子の行方不明、学生運動、突撃隊と螢、吉祥寺の部屋、女性の服装、終わりのシーン、「ノルウェイの森」にも異なった取り扱い方が見られる。

5.1 時間的配列

映画『ノルウェイの森』はベトナム生まれのフランス籍監督トラン・アン・ユン（陳英雄）と台湾籍撮影家李屏賓によって2010年に制作されたものである。記号間翻訳の観点から見てみると、映画『ノルウェイの森』と小説『ノルウェイの森』とで次のようなところが違っている。



(図3) 『ノルウェイの森』の時間的配列

まず、時間的配列において、小説の場合では主人公が37歳（1987

¹¹ 『ノルウェイの森』は『雨の中の庭』というタイトルで書き始めたという説もあるし、新海誠の動画『言の葉の庭』は『ノルウェイの森』に影響されたという説もある。それが本当ならば、『ノルウェイの森』における「雨」は代えられない要素のはずである。

年)の時点から始まって、その18年前(1969年)の草原のことへ、それから20年前の大学一年のことへと回想して行った。その後、時間順に1967年から、1968年、1969年、1970年へと述べられている。それに対して、映画では高校時代の1967年から始まって、それから時間順に1970年まで述べられている。

5.2 冒頭の場面

映画『ノルウェイの森』はスクリーンに1967年という文字が出て、三人の高校生がふざけて遊んでいる場面から始まった。そしてビリヤード屋から車の中で自殺しようとするキズキのことが映されている。それに対して、小説『ノルウェイの森』は37歳の主人公のワタナベが11月の雨の日、ハンブルク空港に着陸しようとしている飛行機の中でオーケストラが演奏するビートルズの「ノルウェイの森」を聴いて混乱した場面から始まった。直子が自分に「私のことをいつまでも忘れないで。私が存在していたことを覚えていて」と訴えかけたことを考えるとワタナベはたまらなく哀しかった。「何故なら直子が僕のことを愛してさえいなかったからだ」、という第一章の終わりの言葉が読者の胸を刺したと思われる。

5.3 東京での再開と直子の行方不明

小説ではワタナベは1968年5月の梅雨の時期に、東京の中央線の電車の中で直子と再会した。そして一緒に東京の街を歩いたり食事をしたりするようになった。1969年の4月半ば、直子の誕生日の夜に二人が寝たあと、直子が行方不明になった。その後、スト、ワタナベのアルバイト、直子の療養所入所、夏休み、突撃隊の退寮、ワタナベと緑との交際、授業中討論時間を要求する学生、よいう順番による展開である。一方、映画ではストが行われているキャンパスを歩いているワタナベの姿、授業中討論時間を要求する学生、ワタナベのアルバイト、直子と蓮池の畔での再会、東京の街を歩いたり食事をしたりすること、直子の誕生日の夜に二人が寝たあと直子が行方不明になったこと、というような順番の展開だった。まとめると次のような違いが考察される。

(表 4) ワタナベと直子の再会/直子の行方不明

小説	電車の中での再会	東京の散策、食事	直子の誕生日	直子の行方不明	ストのこと	ワタナベのアルバイト	直子の療養所入所	夏休み	突撃隊の退寮	緑との交際	授業を邪魔した学生
映画	ストの中を歩いているワタナベ	授業を邪魔した学生	ワタナベのアルバイト	蓮池の畔での再会	東京の散策、食事	直子の誕生日	直子の行方不明				

5.4 学生運動

小説では、1969年の4月に直子が誕生日の後行方不明になって、5月の末に学生運動が進んで大学がストに入った。夏休みの間、ストが解除し、9月に大学の講義が再開した。授業中、ヘルメットをかぶった二人の学生が教室に入って教授に授業の後半を討論に当てたいと要求した。しかし、映画ではキズキが自殺した場面からいきなりワタナベがストが行われているキャンパスを歩いている場面に移った。そしてある日、三人の学生が授業中、教室に入って教授に授業の後半を討論に当てたいと要求した。それから、ワタナベのアルバイト、ワタナベと直子の蓮池の畔での再会、東京の散策と食事、直子の誕生日、直子の行方不明、というような順番による展開である。学生運動の取り扱い方は小説と映画とで時間的な相違がはっきりしている。

5.5 突撃隊と螢

小説では、東京の学生寮に入ったワタナベにとって同室の突撃隊がとても重要な存在だった。地図描き志向、ラジオ体操好き、清潔好きの突撃隊は大学新生のワタナベにいろいろな刺激を与えて、直子との雑談の話題も提供してくれた。特に突撃隊がワタナベに「螢」をくれたことは、『ノルウェイの森』とその原型の「螢」との繋がりにある。しかし、映画においては突撃隊の影が薄いし、「螢」のことは全然触れられていない。突撃隊におけるラジオ体操、はっきりした大学での目標、ホテルが客引きのために庭に「螢」を放した環

境汚染の問題¹²などは映画では無視されたので、小説に対する忠実度から見れば、映画『ノルウェイの森』はひどい取り扱い方をしたと思われる。

5.6 吉祥寺の部屋

小説においてはワタナベが直子と一緒に暮らそうと思って借りたのは吉祥寺の郊外の一軒家だった。大きな地所の一角の離れか庭番小屋のようなもので、母屋との間に広がった庭があり、庭に面して縁側がある家だった。だが、映画では階上にある部屋で、療養に相応しいところとは思わなかった¹³。

5.7 女性の服装

まずはワタナベと東京で再会した時の直子は「淡いグレーのトレーナー・シャツ」(『ノ』上、p. 35)を着ていたが、映画では白いシャツに黄色いカーディガンの姿になっている。次はワタナベが初めて阿美寮で会った玲子は「白いTシャツの上にブルーのワークシャツを着て、クリーム色のたっぷりした綿のズボンにテニス・シューズをはいていた」(『ノ』上 p. 173)が、映画ではスカート姿だった。そして、東京のワタナベを訪ねた時の玲子は「男もののツイードのジャケットに白いズボンをはいて赤い運動靴をはき、髪はあいかわらず短くてところどころとびあがり、右手に茶色い革の旅行鞆を持ち、左手に黒いギター・ケースを下げていた」(『ノ』下、pp. 232-233)が、映画ではスプリンコートとスカートの恰好だった。緑が初めてワタナベに話しかけた時は白いコットンのミニのワンピースを着ていた(『ノ』上、p. 35)が、映画では赤いミニのワンピースになっている。

このように服装においても映画は小説と違った色彩の視覚効果を出している。

¹² 「螢」と環境汚染の問題については頼(2015)を参照されたい。

¹³ 内田(2010)でも同じような指摘があったが、国分寺とあったのは誤植だと思う。

5.8 終わりのシーン

小説ではワタナベが上野駅で玲子を旭川に送った後、電話ボックスから緑に電話した。「今どこにいるの?」と聞かれても、自分はどこにいるのか、分からなかったので、そのどこでもない場所のまん中から緑を呼びつづけた、というところで終わった。

一方、映画ではワタナベが玲子を送った後、アパートの階下の公衆電話から緑に電話した。緑に「今どこにいるの」と聞かれて「僕は今、どこにいるの」と呟いた。それから、「季節が巡ってくるごとに僕と死者たちの距離はどんどん離れていく。キズキは十七のままだし、直子は二十一のままだ。永遠に。」のナレーションの後、ザ・ビートルズの「ノルウェイの森」の歌が流れているところで、終わった。

5.9 「ノルウェイの森」

冒頭の飛行機の中のBGMとして流されたザ・ビートルズの「ノルウェイの森」、京都の「阿美寮」で直子のリクエストによってレイコがギターで弾いた「ノルウェイの森」、直子が聞くとすごく哀しくなる「ノルウェイの森」、玲子がワタナベと二人で直子の淋しくないお葬式を行う時にギターで二回弾いた「ノルウェイの森」など、小説では「ノルウェイの森」は曲として登場している。それに対して映画に出たのは「阿美寮」で玲子がギターを弾きながら歌った「ノルウェイの森」と終わりのザ・ビートルズが歌った「ノルウェイの森」で、ギターよりも歌の声がメインになっている感じである。また、小説では冒頭のオーケストラの曲、映画では終わりのザ・ビートルズの歌声のように、映画のイメージは小説のイメージとかなり違っている。

6. おわりに—日本語教育教材としての留意点

現代の日本語教育では文字教材だけでなく、音声、映像を利用する教授法も考えられる。『ノルウェイの森』のような小説と映画の両方があるものを教材として利用すると長短それぞれあるように思わ

れる。まず、上下二冊ある小説を完読するのは日本語学習者にとって大変な作業であるし、ある程度日本語力がないとできない仕事である。しかし文字による表現なので語彙量、文型量の増加においては日本語学習のプラスになるのは確かである。

一方、映画の場合、113分という時間で『ノルウェイの森』の物語を理解できる点から見ればとても経済的だと言えよう。それに日本語の音声にも接することができるし、映像や音声で物語の時代背景にある物事を目と耳で確認できるので、視覚的にも聴覚的にも印象に残り、異文化理解に有利である。

但し、記号間翻訳の観点から見れば、映画の取り扱い方と小説の内容と一致していないところが多々ある。映画で見たことと小説の内容との食い違いに気を付けて比較しないと、完全な文学鑑賞にはならないと思われる。

ちなみに、台湾の歌手伍佰は小説『ノルウェイの森』を読んで1996年に中国語の歌「挪威的森林」を作って大ヒットになったが、これは「日本語の小説→中国語の小説→中国語の歌」というように「言語間翻訳→記号間翻訳」という複数翻訳のプロセスを経た作品例である。台湾の日本語教育現場では、小説、映画、歌を同時に紹介すれば学習者の興味が引き起こされ、異文化理解の深化に繋がると思われる。

テキスト

村上春樹 (1989) 『ノルウェイの森』(上)(下)、講談社

トラン・アン・ユン(陳英雄) (2011) 映画『ノルウェイの森』(DVD)

ソニー・ピクチャーズエンタテインメント

参考文献

内田樹 (2010) 「映画「ノルウェイの森」を見ました」

http://blog.tatsuru.com/2010/10/28_1451.php (20160213 閲覧)

何春蕤 (1997) 「性革命——一個馬克思主義觀點的美國百年性史」『性別研究 的新視野』元尊文化

- 門倉正美 (2011) 「コミュニケーションをく見る」一言語教育における
ビューイングと視読解」『早稲田日本語教育学』9号、早稲田大
学
- 国際交流基金 (2010) 『J F 日本語教育スタンダード2010』第三版
http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_3e.pdf
- 澤田文男 (2014) 「村上春樹の小説『ノルウェイの森』の文学性」『研
究紀要』60・61、高松大学
- ダルミ・カタリン (2017) 「村上春樹文学における「魅惑」(charm)
—ハンガリーにおける村上春樹受容について」『2017年度第6
回村上春樹国際シンポジウム予稿集』淡江大学村上春樹研究中
心
- 范淑文 (2015) 「村上文学における都市空間の両義性—『ノルウェイ
の森』を例として」『2015年度第4回村上春樹国際シンポジウ
ム予稿集』淡江大学村上春樹研究中心
- 溝口めぐみ (2011) 「『ノルウェイの森』映画と原作をめぐる冒険」
兵庫県立図書館
[https://www.library.pref.hyogo.lg.jp/event/event2010/
22rikatsuyo09_siryu.pdf](https://www.library.pref.hyogo.lg.jp/event/event2010/22rikatsuyo09_siryu.pdf)
- 頼錦雀 (2015) 言語学習のメディアウムとしての村上春樹の可能性—
「螢」の語彙を中心に」森正人監修『村上春樹-20世紀篇』227-258
頁、淡江大学、台北
- 林立萍 (2015) 「台湾で出版された村上春樹の中訳作品に見られた人
名の表記」『2015年度第4回村上春樹国際シンポジウム予稿集』
淡江大学村上春樹研究中心
- 山根由美恵 (2007) 「蛍に見る三角関係—村上春樹の対漱石意識」『国
文学攷』195号、広島大学国語国文学会
- 米村みゆき (2016) 「小ミューという秩序—『ノルウェイの森』にお
けるドアーズ、そして『1Q84』へ」『2016年度第5回村上春樹
国際シンポジウム予稿集』淡江大学村上春樹研究中心
- Jakobson, R. (1959 "On linguistic aspects of translation".

In L. Venuti (Ed.)

苗栗僑樂國小ホームページ <http://www.chiaolo.mlc.edu.tw>

(2014年6月10日閲覧)

後記：本稿は2016年9月29日～10月3日に北九州で行われた、渥美財団主催第三回アジア未来会議で発表した内容に加筆・修正したものである。

台灣的日語學習者對日語破裂音的聽辨傾向

洪心怡

高雄第一科技大學應用日語系副教授

摘要

對中文母語話者來說，日語破裂音的學習是困難的。為了闡明台灣的日語學習者對破裂音的辨別能力，進行了破裂音的聽辨實驗。將80名台灣的日語學習者依日語能力的不同分組，讓各組學習者辨別所聽到的語音是有聲破裂音單字還是無聲破裂音單字。結果可歸納如下：

對於破裂音的有聲/無聲的辨別：

- 1) 破裂音的語中位置是最重要的因素。
- 2) 子音種類的不同不影響聽辨能力。
- 3) 破裂音音節只有一個時，以 N3 為分界線，因應日語能力不同而有不同的聽辨能力。破裂音音節有兩個時，日語能力的不同不影響對破裂音的聽辨能力。
- 4) 破裂音的音節數不影響聽辨能力。
- 5) 學習者的誤聽集中在某些特定類型。

關鍵字：台灣的日語學習者、破裂音、聽辨能力、有聲子音、
無聲子音

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

Perception of Japanese plosive consonants in Taiwanese learners of Japanese

Hung, Hsin-Yi

Associate Professor, Kaohsiung First University of Science and
Technology, Taiwan.

Abstract

The acquisition of Japanese plosive consonants is difficult for Mandarin speakers. To find out how Taiwanese learners of Japanese perceive plosive consonants with the voicing contrast, a perception experiment was carried out. 80 Taiwanese learners were grouped according to their proficiency level of Japanese by JLPT. They were requested to listen to the stimuli and judge whether they recognized the sounds as voiced plosive consonants or voiceless plosive consonants. The results are summarized to perceive the differences between voiced plosive and voiceless plosive into the following five points:

- 1) The position of plosive in words was the most important factor.
- 2) Different kinds of plosive consonants had no significant influence on the recognition.
- 3) N3 level of language proficiency was a boundary in one plosive syllable. However, there was no significant difference between the different proficiency levels in two plosive syllables.
- 4) Differences among the numbers of plosive consonants did not significantly affect the recognition.
- 5) There were a certain perception error patterns among the learners.

Keywords: Taiwanese learners of Japanese, plosive consonants, perception, voiced consonant, voiceless consonant.

台湾の日本語学習者に見られる日本語の破裂音の聴取傾向

洪心怡

高雄第一科技大学応用日本語学科副教授

要旨

中国語話者にとって、日本語の破裂音の習得が困難であることはよく指摘されている。台湾の日本語学習者における破裂音の有声・無声の弁別について明らかにするため、破裂音の聴取実験を行った。聴取実験は学習レベルにより分けられた 80 名の台湾人学習者に、破裂音が含まれた単語を聞かせ、有声か無声かを判断してもらうものである。その結果は以下のようにまとめられる。

破裂音の有声性の弁別において、

- 1) 語中位置はもっとも重要な要因である。
- 2) 子音種は影響を与えないものと見られる。
- 3) 破裂音の音節が 1 つある場合では N3 を境に学習レベルによる差があるが、破裂音の音節が 2 つある場合では学習レベルによる差が見られない。
- 4) 破裂音の音節数は影響を与えるものではない
- 5) 学習者の聴取問題は決まった誤聴パターンに集中している。

キーワード：台湾の日本語学習者、破裂音、知覚、有声子音、
無声子音

台湾の日本語学習者に見られる日本語の破裂音の聴取傾向

洪心怡

高雄第一科技大学応用日本語学科副教授

1. はじめに

日本語では、破裂音は有声破裂音・無声破裂音という有声性の音韻対立を持つのに対し、中国語では無声破裂音しか持たず、有気無声破裂音・無気無声破裂音という帯気性による音韻対立を持っている。日中両言語の音韻体系が異なるなかで、中国語を母語とする学習者が日本語における破裂音の有声性の弁別を中国語の有気・無気の2項対立の枠組みの中で有声・無声の判断をすることが学習者の混乱を引き起こし誤聴してしまう原因となるのは当然であろう。一方、日本語の無声破裂音には帯気性の有無が自由変異で、語頭に現れる場合は有気、語中に現れる場合は無気で発音されることが一般的であり、実際には有気無声破裂音、無気無声破裂音、無気有声破裂音の三つで実現される。語頭に現れる無声破裂音は氣息を伴いやすいために中国語の無気無声音と類似していることから、母語の類似音を転用することができ、聞き取りには比較的問題がないとされている。しかし、語中に現れる破裂音は無声破裂音も有声破裂音も無気で実現される。調音点・調音法が同じのこの二つの破裂音を弁別するために、学習者は母語の無気・有気の弁別に関する VOT 値の大きさの知識を適用するしか方法がない¹。その結果、学習者は語頭で現れる無声破裂音より VOT 値が比較的小さい語中の無声破裂音を有声破裂音として聴覚認知してしまう。たとえば、「たたみ」では氣息を伴う語頭の /t/ 音に比べ、氣息が伴わない語中の /t/ 音のほうは

¹VOT とは破裂音の閉鎖の開放から声帯振動が始まるまでの時間長である。日本語では、無声破裂音は VOT 値がプラスの値であり、有声破裂音はマイナスの VOT 値か無声破裂音より小さいプラスの VOT 値をとる。中国語では無気破裂音も有気破裂音も VOT 値が同じプラスの値であるが、有気のほうが無気より大きい。図式すると [p^h>p>b], [t^h>t>d], [k^h>k>g] のようにまとめられる。

VOT 値が小さく、かつ語頭の /t/ 音と音声的に異なるため、/b/ 音であろうと認識されてしまうのである。この破裂音の有声・無声の弁別の問題はよく母語の干渉によるものだと指摘されるが、そのほかにどのような要因がかかわっているのかについては、まだ明らかにされていない点が多い。

本研究では日本語の破裂音の有声性の弁別に焦点を当て、台湾で日本語を学習する者（以下、台湾人学習者）を対象に、破裂音の聴取実験を行った。破裂音の正聴率が語中位置、子音種、学習レベルや目標音節数によって変化するかどうかについて検討した上で、破裂音の弁別にかかわる要因を明らかにし、あわせて誤聴パターンの分析結果について考察する。

2. 先行研究

2.1 日中両言語における破裂音の差異

日中両言語を対照研究の立場から論じると、日本語の破裂音と中国語の破裂音は音韻的、音声的、音響的に異なる。まず、音韻面では、日本語では破裂音の有声・無声が弁別の特徴であるのに対して、中国語では破裂音の帯気性の有無が意味の弁別に役立つ。学習者が母語にない有声・無声の違いを母語の音韻体系の中で求めることで、聞き取りに問題が起きてしまうのは当然であろう。

また、音声面では、日本語の無声破裂音は語頭に現れる場合は帯気性があり、中国語の破裂音に類似していることから学習者は転用できるものの、それでは聴覚弁別の時混乱を引き起こしてしまう。たとえば両唇破裂音が実際に [p^h, p, b] の三種類で実現されるのに対して、中国語（北京語）の両唇破裂音は [p, p^h] の違いしかない。この音声的に異なる性質を持っている 3 音（[b, p, p^h]）を母語の音声的範疇 2 音（[p, p^h]）の中で判断をしようとする、学習者は混乱してしまうことが想像できるであろう。

さらに音響的特徴では、呼気流により測れる帯気性のほか、VOT 値も日中両言語の破裂音の違いを証明できるものである。日本語の

有声破裂音は破裂音が始まるより早いところから声帯振動が始まっている ($VOT < 0$) のに対して、中国語の破裂音は有気・無気の違いがあるにもかかわらず、破裂が始まってから声帯振動が始まる ($VOT > 0$) ため、音響的には異なる。この中国語無気破裂音の VOT 値については、日本語の有声音と無声音の間に位置していることが報告されている (清水 1993)。つまり、中国語話者は日本語破裂音の有声・無声の違いに対して、母語の無気・有気の弁別に関する VOT 値の大きさの知識を適用してしまい、誤聴が生じるのである。

これら音韻的、音声的、音響的な差異があるため、中国語母語話者による日本語の破裂音聞き取りの習得時、有声・無声の弁別が困難であることはかなり以前からよく指摘されている (水谷 1974、蔡 1979、鈴木 1984、杉藤・神田 1987)。

2.2 中国語話者に見られた破裂音聞き取りの習得

これまでの破裂音聞き取りの習得問題に関して言えば、数多くの研究で、日中両言語における破裂音の音韻的、音声的、音響的差異を指摘しながら、以下の課題に焦点を当て、論を進めている。

(1) 語中位置²

中国語を母語とする日本語学習者では破裂音が現れる語中位置により聞き取りの習得に差異があることがよく指摘されている (福岡 1995、西郡他 2004、劉 2005)。福岡 (1995) では日本語の有声・無声破裂音の習得を縦断的に調べたところ、北京・上海語話者はともに語頭の無声破裂音が比較的弁別できるという結果が得られている。また、西郡他 (2004) では破裂音がそれぞれ語頭、語中、語尾に配置された 3 拍の無意味語の聞き取りを調査した結果、北京語話者では語頭については 100% 近い正聴率が示されたが、日本人ならば容易に 100% の確率で正解できる語中語尾では 50~70% 台の正聴率しか得られていない。同様の実験でほかの地方の方言話者を対象とし

² 中国語には方言の種類が多いが、すべてはシラブル言語に属している。よって、本節では方言差についてはさておき、語中位置に焦点を当て、先行研究の成果を報告している。方言差に関する議題は次の段落で述べる。

たものでも同様の結果が得られている（宋他 2005、西郡他 2006）。さらに、劉（2005）では初級レベルの北方・上海語話者を対象に、語中位置による破裂音の習得を調べたところ、有声破裂音も無声破裂音も語中より語頭のほうが正聴率が高い結果が得られたことから、語頭において知覚能力が高いと報告されている。台湾人学習者を対象とした蘇（2008）では、語頭に現れる破裂音の有声・無声のミニマルペアを調査語にした結果、語頭では無声破裂音の判断に問題がないという結果が得られている。その要因については、北京語の有気音・無気音の区別は日本語の語頭無声音・有声音の区別と合致していることから、語頭で有気化された日本語の無声破裂音に北京語の聞き取りをそのまま当てはめれば問題なく弁別できると解釈されている。一方、語中の無声破裂音を有声破裂音に聞き間違えるという誤聴が多いのは、語中破裂音の帯気性が弱く、VOT 値も北京語の無声無気音と類似しているためだとされている（劉 2005）。これらの先行研究は、語中位置が破裂音の聞き取りに重要な役割を担っていることを示唆している。

(2) 子音種

子音種による破裂音の聞き取りの差異について、先行研究で使われた調査語の音声条件がそれぞれ異なるためか、一致する結論に至っていない。劉（2005）では語頭も語中も /k/ > /t/ > /p/ の順で無声破裂音の知覚能力が高いことが示されているが、西郡他（2004）では語頭の破裂音は子音種による差異がなく、100% 近い正聴率を示しているのに対して、語中の破裂音は /t/ > /k/ > /p/ の順で高いという結果が得られている。また、杉藤・神田（1987）では語中の破裂音 /t/ を /d/ に聞こえる誤聴が多いことが観察されたが、山本（2000）の知覚研究では、語中の無声破裂音 /p/ の誤聴がもっとも多いと報告されている。以上の先行研究からは、実験の条件が違うためか、子音種が破裂音の聞き取りに関与しているという定説にはならないことがわかった。子音種が破裂音の弁別に与える効果については、さらなる聴取実験で確かめる必要があると考えられる。

(3) 方言差

中国語には北京語のように有気・無気の対立しかない方言だけでなく、上海語のように有声・有気無声・無気無声の3項対立を有する方言もある。閩南語では/b//g/と類似した有声破裂音があるが、/d/がないとされている。破裂音の弁別能力において母語の音韻特徴による干渉ということが要因のひとつになるとしたら、異なる方言話者で破裂音の弁別能力に違いがあることを課題にして検討しなければならない。劉（2005）では北方・上海語話者を、福岡（1995）、山本（2004）では北京語・上海語話者を、林（2002）、蘇（2008）では北京語・閩南語話者を対象とし、これらの方言的音韻特徴が日本語破裂音の弁別に与える影響を検討した。その結果、劉（2005）では語頭において有声破裂音も無声破裂音も話者による差異がないのに対して、語中においては有声破裂音が話者による差異がないが、無声破裂音では話者による有意差が見られた、ということが報告されている。このことから、方言差は語頭か語中かという語中位置と、有声破裂音か無声破裂音かという破裂音の有声性により効果が異なることがわかった。また、福岡（1995）では語中の無声破裂音に対する誤聴では上海語話者の中級学習者に比べ、北京語話者の初中級学習者と上海語話者の初級学習者のほうが比較的多かったという結果から、方言差が破裂音の弁別に与える影響は習得レベルに關与していることが示唆されている。つまり、方言差は破裂音の有声性、語中位置、学習者の習得レベルなどと絡んでいるのである。同様の実験で異なる方言話者（上海、西安、青島、台北での調査）を対象に行った西郡他（2004、2006）、宋他（2005）では、異なる方言話者の間に破裂音の正聴率による違いが見られないという結果が出ていることから、方言による違いはないことが示されている。話者による破裂音の弁別能力の差異があるかどうかについては、語中位置、習得レベルなどといった特定の条件下で話者による違いが出ることがわかった。

(4) 学習歴

学習歴の異なる学習者を対象に調べた破裂音の聞き取りについて、手法別に分類すると横断研究と縦断研究になる。横断研究は方言差や破裂音の語中位置などの要因から習得に見られる言語の普遍的な特徴と個別的な特徴を探ろうとする研究である。縦断研究では学習者の習得過程の記述から、指導の効果などについて分析が行われた研究に成果が見られている。

山本（2000）は日本国外在住中級学習者、上級学習者と日本国内在住上級学習者の3群を対象に調べたところ、3群とも無声破裂音の誤聴率が高いことと、語頭有声音の誤聴率が低いことを普遍的特徴として指摘しながら、さらに母語にない有声・無声の弁別は国内・国外の学習環境及び学習期間にかかわらずその弁別は困難であることをも指摘している。横断研究および縦断研究を同時に行った福岡（1995）は、中級学習者が初級学習者より正聴率が高いことと、初級から中級へと学習時間が増えるにつれ徐々に習得が進んでいくことを明らかにした一方で、学習時間が増えるに従い、語中の無声破裂音に対する弁別能力が必ずしも上がるわけではないことを指摘している。また、台湾の日本語学習者を対象に、語中の破裂音に対する有声と無声の弁別能力を縦断的に調べた西郡（1986）は、調査時期を学習し始めたころ、3ヶ月後、6ヶ月後の三つに分け追跡調査を行った。その結果、有声と無声の弁別については学習期間が正の影響を持たず、超上級でも/t/と/d/の弁別がかなり難しいという結果から、破裂音のカテゴリー知覚が十分でないことを指摘している。語頭破裂音の有声・無声の弁別能力を調べた蘇（2008）は、学習期間1ヶ月と4ヶ月の聴取結果を比較したところ、期間が長ければ正聴率が高くなるとは言いきれないという結果を得ている。このように初級段階にいる学習者では、母語にない破裂音の有声・無声の弁別が難しいため、学習時間による違いが目立たないのである。その一方、中上級段階では学習時間が増えるに従い正聴率が高くなるが、語中破裂音を有声破裂音に聞く傾向は、依然高いことが示唆されている。

2.3 先行研究で残された問題

前節で見たように、先行研究で破裂音の有声性の弁別に関わる要因については、言語の音韻体系の違いだけに限らず、語中位置が決定的な弁別要素である可能性を示しており、また、子音種、方言差、学習期間などのことが提起されている。しかし、音声環境が単純化された無意味語を使った上で語中位置の要因を検討した先行研究（山本 2000、2004、西郡他 2004、2006、宋他 2005）では語頭の破裂音の弁別において、初級学習者でも容易に 100%に近い正聴率を得たという結果が出ているが、有意味語では同じことが言えるだろうか。また先行研究では破裂音が含まれる音節（以下、ターゲット音節）がひとつしかない実験語を使ったものがほとんどであったが、実際、日本語には「かがみ」³のようにターゲット音節が二つ以上ある単語は少なくない。ターゲット音節が二つ以上ある場合、正聴率がどう変わるか、その場合、破裂音の語中位置による有声・無声の弁別の難易度があるかどうかを誤聴パターンについての体系的な分析が必要である。さらに、破裂音の弁別能力が日本語能力にどの程度関わっているのかについて、十分に吟味されるものは少なかったと思われる。各学習レベルにおけるそれぞれの破裂音の弁別の難点を明らかにしなければ、各学習レベルに向けての破裂音の発音訓練や個別な指導の方針を立てることができない。そこで、本研究ではこれらの点に対し台湾学習者を対象とし、有意味語のミニマルペアを使って、日本語の破裂音の弁別に関する聴取実験を行う。破裂音の有声性の弁別が語中位置、子音種への関与を検討した上で、1 ターゲット音節か 2 ターゲット音節かといった目標音節数の相違による正聴率の違いや、初級者と上級者のレベル別差異との関連を探求する。

³下線部は破裂音が含まれる音節を表す。

3. 聴取実験

3.1 実験の目的

聴取実験は、計 52 個の破裂音が含まれた単語を、80 名の台湾人学習者に聞かせ、有声か無声かを判断してもらうというものである。実験の目的は、台湾人学習者に対して難しいとされている破裂音の有声・無声の弁別について明らかにすることである。破裂音の有声性の弁別について聴取実験の結果をもとに正聴率を調べること、また台湾人学習者が日本語の有声子音と無声子音を誤って聞き取る場合、その誤聴パターンの普遍的特徴を探ることにある。具体的な考察は、

- (1) 語中位置が破裂音の弁別に影響を与えるか
- (2) 子音種による差があるか
- (3) 学習レベルによる差が見られるか
- (4) 目標音節数が弁別に与える影響の検討
- (5) 破裂音の誤聴パターンの分析

の 5 点である。また (5) では、(1) の結果によって得られた「破裂音が位置する音声環境は聞き取りの正確さに影響を与える。つまり、語頭に位置する有気無声破裂音および語中に位置する無気有声破裂音は、積極的な破裂音の有声・無声の弁別特徴になっている」ということを推し量る意味もある。以上の点を確認するため、聴取実験を行った。

3.2 実験の目的

聴取実験には有意味語を用いた⁴。破裂音の有声・無声で対立している有意味語のミニマルペアをもとに 52 個の刺激語を選択した。刺激語の選択に当たり、まず破裂音のミニマルペアにおいて、子音は /p, t, k/ と /b, d, g/ が対応しているもので、母音は /a, e, i, o, u/ の 5 種が含まれることを配慮した。タ行の「チ、ツ」、ダ行の「ヂ、ヅ」

⁴有意味語と無意味語の違いが日本語の破裂音の有声・無声の聞き取りに影響を与えるかどうかについては検討の余地があるが、日本語教育の立場では聞き取りは意味や文脈の理解を前提として成り立つことから本研究は意味から切り離された無意味語を用いなく、有意味語を刺激語とする。

は破裂音ではないため、対象としないことにした。

次に刺激語は2種類に分けた。語中位置が破裂音の弁別に与える効果を調べるために、語頭か語中⁵で有声無声のみが弁別される32組のミニマルペアを実験に組み入れることにした。それぞれのミニマルペアから破裂音語をひとつ選んで刺激語とした。これを1ターゲット刺激語と呼ぶ。

表1 刺激語の詳細

1ターゲット				2ターゲット					
語頭(16)	[p]-[b]	パス	パス	語頭語中(20)	[p,b]-[k,g]	パック	パッグ	バック	バッグ
		ポーズ	ぼうず		[t,d]-[p,b]	てんぶん	てんぶん	でんぶん	でんぶん
		プレイ	ぶれい		[t,d]-[t,d]	たたみ	たたみ	だたみ	だたみ
		ポール	ポール		[t,d]-[k,g]	とうけい	とうげい	どうけい	どうげい
		プレーン	プレーン			てんき	てんぎ	でんき	でんぎ
		ペース	ペース			とく	とぐ	どく	どぐ
		ビーチ	ビーチ			たんこ	たんご	だんこ	だんご
		ぴん	びん		てくち	てぐち	でくち	でぐち	
	ベンチ	ベンチ	きんぺん		きんべん	ぎんぺん	ぎんべん		
	とる	ドル	かんばん		かんばん	がんばん	がんばん		
	ため	だめ	けいたい		けいだい	げいたい	げいだい		
	[t]-[d]	こむ	ごむ		[k,g]-[p,b]	カート	カード	ガート	ガード
		クラス	グラス		[k,g]-[t,d]	かとう	かどう	がとう	がどう
		けんり	げんり		[k,g]-[k,g]	きんか	きんが	ぎんか	ぎんが
		くる	ぐる			かんこ	かんご	がんこ	がんご
		きせい	ぎせい			かいかん	かいがん	がいかん	がいがん
ぜんぼう		ぜんぼう	きこう	きこう		ぎこう	ぎこう		
[p]-[b]		スベル	すべる	ここ	ここ	ごこ	ごこ		
		さんび	さんび	きんか	きんが	ぎんか	ぎんが		
	オープン	オープン	かく	かく	がく	がく			
	しんび	しんび							
	せんばい	せんばい							
	せんぼう	せんぼう							
	[t]-[d]	いたい	いだい						
		いと	いど						
いてん		いでん							
しんてん		しんでん							
[k]-[g]	いき	いぎ							
	さける	さげる							
	しんこう	しんこう							
	すき	すぎ							
	すく	すぐ							

黒字は刺激語、()の中の数字は刺激語の数を表す。

一方、ターゲット音節が語頭と語中の両方に来的場合、それぞれの位置に現れる破裂音に対する有声性の弁別が異なるかを調べるために、語頭と語中に破裂音が含まれており、語頭または語中であって、有声でも無声でも意味のある破裂音のミニマルペアを20組探し出した。それぞれのミニマルペアから破裂音語をひとつ選んで刺激音とした。これを2ターゲット刺激語と呼ぶ。なお、ダミーとして

⁵本研究では、日本語が開音節のため、子音が単独に現れることがないと考え、語中・語尾音節に含まれる破裂音を語中の破裂音とする。

6語を加え⁶、計58個の刺激語を作成した。分析対象とした刺激語を表1に示す⁷。

3.3 音声収録

刺激音52語にダミー6語が加えられた58個の音声を、ソニー社のリニアPCMレコーダー（SONY PCM-D1）を用い収録した。発話者は日本語母語話者であり、30代の首都圏出身の男性1名である。収録手順としては、発話者には収録の手順、発話内容、発話スピードの指示を与えた後に、漢字、かな、アクセント記号付きの読み上げリストを提示した。発話者は各語ごとにアクセントを確認し、何度か練習を繰り返した後に自然な調子で発音するよう教示されている。録音後、発話してもらった音声のうち、比較的きれいな一回の音声を編集し、ひとつずつの音声ファイルとして保存した。各語の音声は<ビープ音+1秒のポーズ+通し番号の発話音声+1秒のポーズ+刺激語の音声>という要領で提示されるように編集されている。音声編集ソフトは「wavesurfer1.8.5」を使用し、サンプリング周波数44.01kHz、16bitのWAVEファイルを作成した。なお、この手順で編集された音声ファイルを使い、日本語母語話者5名を対象に聴取実験を行った結果、100%の正聴率を得ている。スペクトログラム分析でも、発話者のVOT値は日本人の平均的な値を示している。発話者の発話した有声・無声破裂音が調査内容どおりであることが確認できたため、聴取実験に使った。

3.4 被験者

被験者は北京語と閩南語を母語とする台湾の日本語学習者80名

⁶ダミーには「みみ」「まる」「いぬ」など習熟度の高い語彙を使い、データの有効性を判断する手がかりのひとつにもなる。

⁷本研究では無意味語のミニマルペアのように整ったものではなく、破裂音の子音種、後続母音、拍数がそろっていない刺激語を用いるが、そのことによって本研究の結果を破裂音全体へと一般化しようとする際に不十分であることは否定できない。特に、破裂音に特殊拍が後続する語について検討できればよかったが、今回は行わなかった。これらについては今後の課題としたい。ここでは表1に示した刺激語を用いた実験結果を、破裂音の聞き取りについての研究の一例として報告するものである。

で⁸、日本語を専攻している 20 代～30 代の者である。そのうち、日本語能力試験（JLPT）により N1 取得の者が 20 名、N2 取得の者が 20 名、N3 取得の者が 20 名、N4 取得の者と N5 取得の者はあわせて 20 名である。いずれの被験者も日本語と中国語の音声学的知識はなく、発音の授業などで特別な発音訓練を受けたこともない。

3.5 手続き

実験は 2015 年 11 月から 2016 年 1 月末にかけて、数回に分けて行われた。ともに大学の LL 教室で 20-40 名まとめた集団実験で行った。手続きとしてはまず被験者に実験の構成、課題の説明および練習問題で判定入力を試させた。そのあと、実験プログラムによる実験を始めた。刺激語が提示されるとともに、実験プログラムによりランダムに配列された破裂音の有声・無声で対立するミニマルペアが画面に出現した。1 ターゲット刺激語「パス」の場合は選択項目が「パス」「バス」と二つ、2 ターゲット刺激語「バック」の場合は「バック」「パッグ」「バクク」「バググ」の四つが現れる。被験者は刺激語の音声を聞いた後、どれに聞こえたかをマウスでチェックを入れるように要請された。所要時間は約 10 分であった。なお、実験プログラムにおける指示は中国語で表示した。

4. 結果と考察

4.1 1 ターゲット音節の結果

4.1.1 語中位置別にみた正聴率

図 1 と図 2 はそれぞれ破裂音の語中位置による語頭破裂音、語中破裂音の正聴率を示したものである。

⁸それぞれの方言の使用状況や使用頻度には個人差が見られるが、教育などは北京語で受け、正式言語でも北京語で話している。家庭内や親しい友人間では台湾語を使用している。

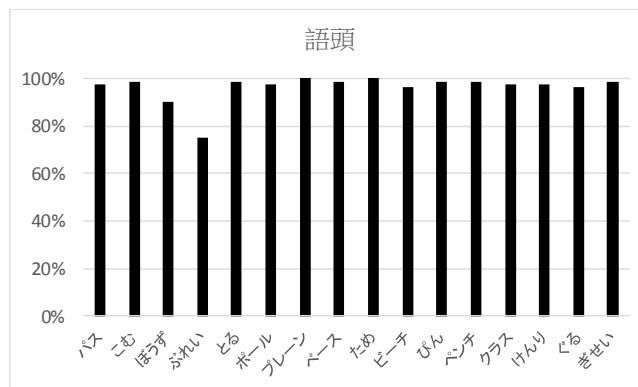


図 1 語頭破裂音の正聴率

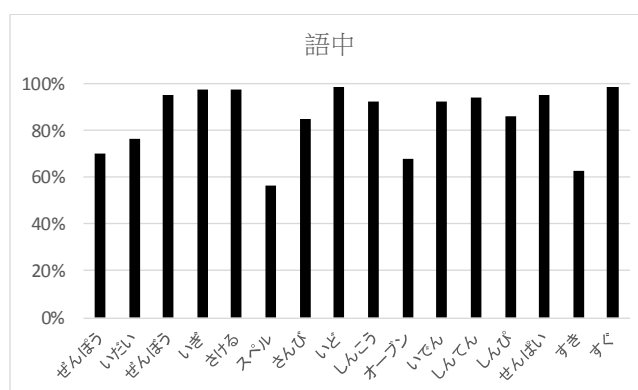


図 2 語中破裂音の正聴率

語頭破裂音の聞き取りについては、全体的に正聴率が高いところに留まっている。ほとんどの場合は90%を超えて、高い正聴率が見られる。中には「プレーン」「ため」で見られるように100%の正聴率を示したものもある。母語に有声・無声破裂音の弁別を持たないにもかかわらず、語頭破裂音については有声・無声の弁別能力を持っていることを示している。一方、語中破裂音では正聴率が比較的低いのが目立つ。語中破裂音では正聴率がすべて50%を超えていることから、破裂音の有声・無声を弁別できないとは言えないが、語頭破裂音に比べると、弁別能力が劣っていることがわかる。これは、日本語の有声破裂音も無声破裂音も語頭では帯気性が見られるので、氣息の強弱に敏感である学習者はその帯気性によって有声・無声を弁別できても、帯気性の弱い語中では弁別のよりどころがなくなり、聞き取りに支障を起こしてしまったのではないかと考えられる。

語中位置の違いにより正聴率に差があるかを確認するため、t 検

定を行ったところ、語頭破裂音の正聴率が有意に高いという結果が得られた ($P < 0.05$)。破裂音が有声・無声を問わず、語中に来る場合に比べ、語頭破裂音のほうが正確に聞き取れることを示している。これは先行研究と一致した結果であり、破裂音の有声性の弁別に関しては語中位置が大きな要因であることを再度確認できた。

4.1.2 学習レベル別にみた正聴率

図3と図4はそれぞれ学習レベル別に語頭正聴率、語中正聴率を示したものである。全体的に語頭破裂音が比較的高い正聴率を示しており、N1では正聴率90%以下の破裂音がまったくなくなっている。この傾向はすべてのレベルに見られ、福岡(1995)、山本(2000)、西郡他(2004)、劉(2005)で報告されていることと一致している。一方、語中破裂音では正聴率が下がるのが各レベルに共通して見られる。N3、N4N5はもちろんのこと、N1でも正聴率が100%に達したものは半分もない。特に正聴率50%以下のところにN4N5が集中している。このことから、学習レベルが破裂音の弁別に影響を与える要因になるのかということ調べる必要があると考えられる。

学習レベルの違いにより正聴率に差があるかどうかを確認するため、各被験者の正聴率の度数を目的変数とし、被験者群(4水準: N1、N2、N3、N4N5)と語中位置(2水準: 語頭、語中)を説明変数とした二元配置の分散分析を行った。その結果、被験者群と語中位置がともに有意であり ($P < 0.05$)、両者の間に交互作用がないことがわかった。つまり、学習レベルの違いがあるにもかかわらず、語頭位置といった要因はどのレベルにおいても破裂音の弁別に重要な役割を果たしているのである。

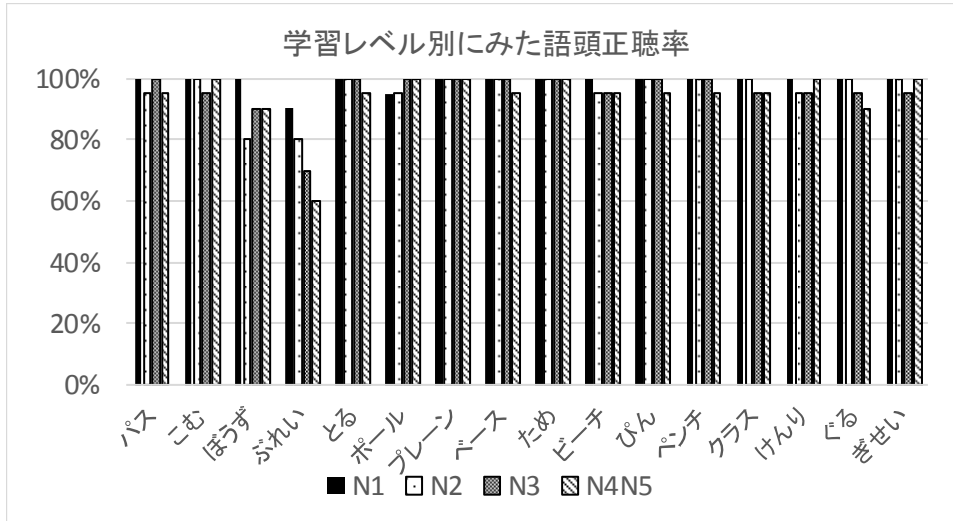


図 3 学習レベル別にみた語頭正聴率

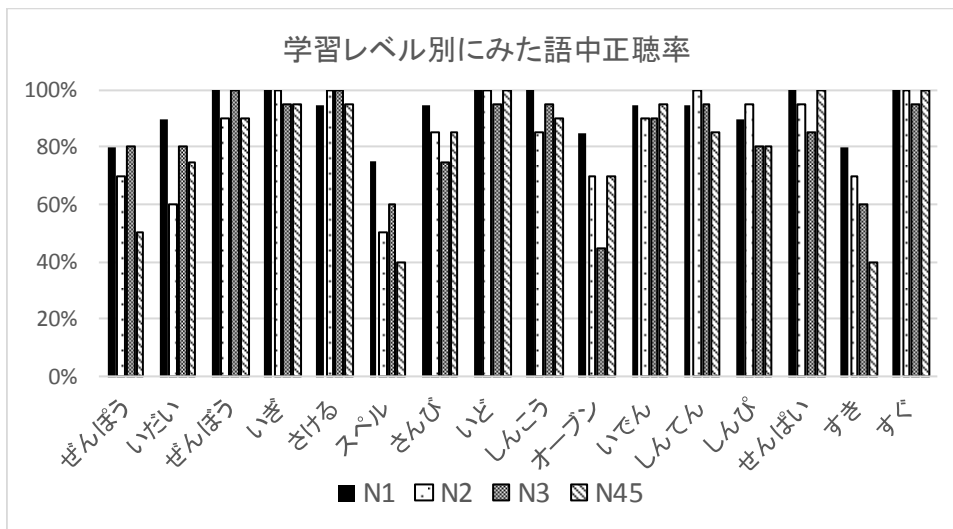


図 4 学習レベル別にみた語中正聴率

また、どのグループとどのグループの間に正聴率に差があるかを調べるために被験者群の多重比較検定を行った。その結果、N1の正聴率がN3、N4N5より有意に高かった ($p < 0.05$)。このことには、学習するにつれ破裂音の弁別能力が高くなる、という学習レベルによる差があること以外にもうひとつ N3 以下の者には破裂音の聞き取りの弁別が難しいということが示されている。これが、N3 以下という初級段階の学習者を対象とした西郡 (1986)、蘇 (2008) で破裂音の弁別の学習効果が見られないという結果が得られた理由であろう。本研究の実験結果は学習レベルの効果に関して従来指摘されたこと

の正当性が確認されたとともに、N3以下の者には習得効果が期待できることの証になっている。

4.1.3 子音種にみた正聴率

低い正聴率を示した個別の刺激語に注目すると、語頭破裂音で正聴率をもっとも低いのは「ぶれい」であることが各レベルに共通している。N4N5では「ぶれい」を「ぷれい」に聞き間違える学習者が4割も占めている。その次に「ぼうず」の誤聴も見られる。「ぶれい」と「ぼうず」の2語はともに語頭が[b]音であることから、破裂音の弁別能力に子音種との関係がほのめかされている。一方、語中破裂音については語中[p]音の「スペル」で目立った低い正聴率を示している。語中の[p]弁別が困難で、学習しても明確な効果が現れないことを指摘した西郡他（2004）と同じ傾向が見られた。以上のことから、破裂音の弁別に子音種は関係あるかどうかを検証する必要があると考えられる。

破裂音の弁別には子音種による差異があるかを検討するために、各被験者の正聴率の度数を目的変数とし、破裂音の種類（3水準：p, t, k）と語中位置（2水準：語頭、語中）を説明変数とした二元配置の分散分析をそれぞれの学習レベルにより行った。その結果、どのレベルにおいても交互作用がなく、破裂音の子音種による差が見られなかった ($p > 0.05$)。正聴率の高さにより子音種の順を報告した先行研究の結果と異なり、統計処理による本研究の実験結果では破裂音の子音種による差が見られない結果であった。

ところで、子音種による正聴率の違いはないが、語頭では[b]音の「ぶれい」、「ぼうず」に、語中では[p]音の「スペル」に誤聴が多いのはなぜか。その原因のひとつに、単語の習熟度が考えられる。「ぶれい」には「プレー」、「ぼうず」には「ポーズ」、「スペル」には「すべる」、という比較的習熟度の高い単語があるので、破裂音に対する有声・無声の弁別能力とはまったく関係なく、単語知識に頼られているのではないかと思われる。これらは語の意味的制約により、個々の音響的特性を無視して識別される可能性が示唆されている。

ただし、単語知識が一定以上でない場合、既習の言語知識が破裂音の有声・無声の弁別を阻むかどうかの可能性については、更なる検証が必要である。

4.2 2ターゲット音節の結果

4.2.1 学習レベル別に見た正聴率

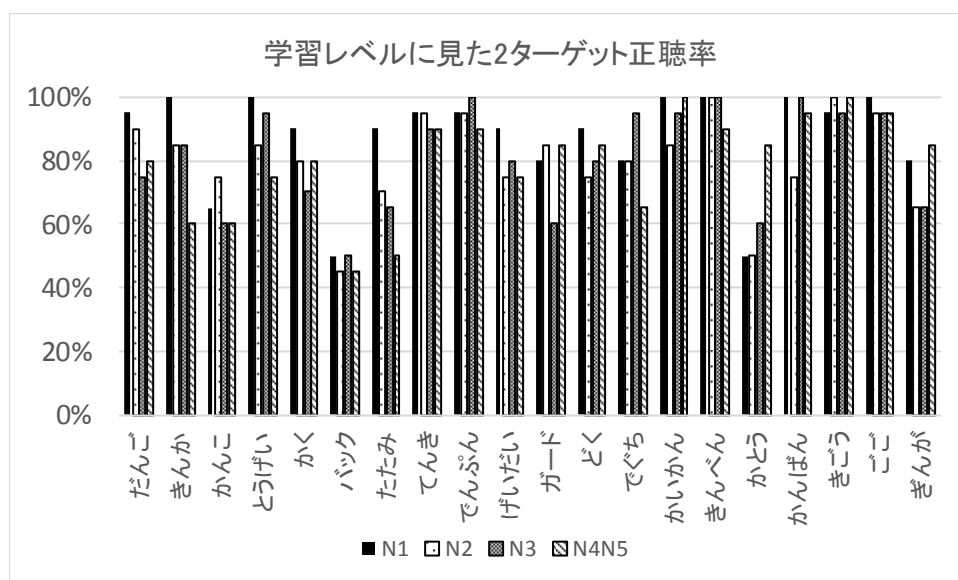


図5 学習レベル別に見た2ターゲット正聴率

図5は2ターゲット音節における各学習レベルの正聴率を示したものである。2ターゲット音節の場合、学習レベルによる正聴率の差が見られるかを確認するため、各被験者の正聴率を目的変数とし、学習レベルを説明変数とした対応のない一元配置の分散分析を行った。その結果、学習レベルの効果は有意でなく ($p=0.38 > 0.05$)、学習レベルによる破裂音の有声・無声の弁別の違いがないことが示された。前節で、N3を境に有意差が見られたという実験結果から、学習の進行とともに破裂音の音韻対立の習得が進むことが示唆されているものの、ターゲット音節が二つになると、学習レベルによる弁別能力の差が見られなくなり、上級者でも正確に聞き取れなくなるのである。特に「バック」で見られるようにN4N5からN1にかけて正聴率がそれぞれ45%、50%、45%、50%となっており、正聴率がチャンスレベルを超えない50%以下であるため習得困難なものと思

われる。そのほかで各レベルを通して比較的低い正聴率を見せているものには、「かんこ」「かとう」「たたみ」などがあることから、N4N5はN1との量的格差が目立っているが、質的な誤聴傾向はN1と共通している。このことから、全体的に誤聴が少ない中級からN1、N2は一見問題ないように思われるが、N2からN1にかけては正聴率はあまり伸びず、N1でも習得困難な音声環境の破裂音が依然存在していることがわかった。

4.2.2 ターゲット音節数に見た正聴率

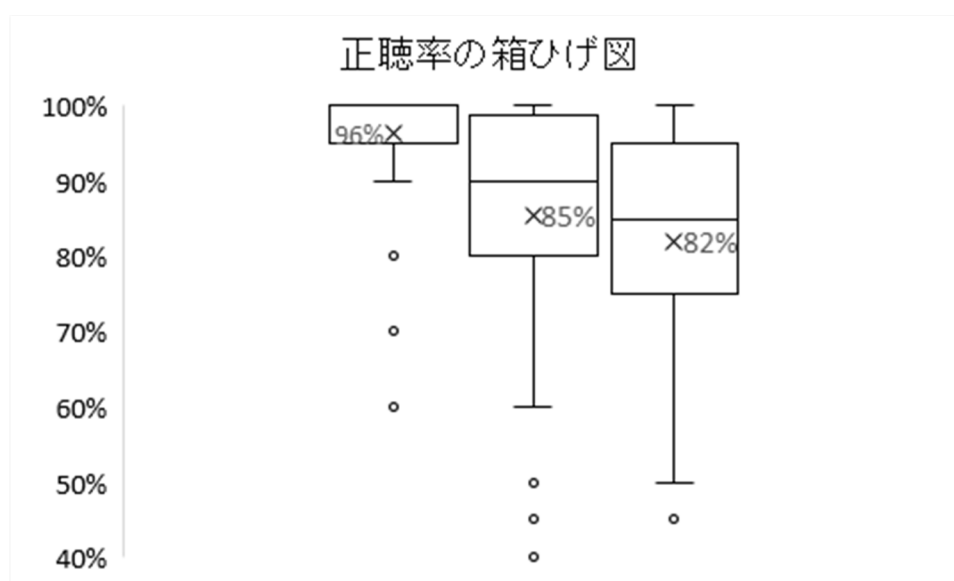


図 6 正聴率の箱ひげ図

図 6 の左側からそれぞれ 1 ターゲット音節の語頭破裂音、1 ターゲット音節の語中破裂音、2 ターゲット音節の語頭語中破裂音の正聴率を箱ひげ図に示す。箱の中の線は中央値、箱の上下の辺はそれぞれ上側 25%点、下側 52%点を示す。上下のひげはそれぞれ上側極値と下側極値を示す。「×」は平均値、「○」は外れ値を示す。

図 6 では語頭破裂音 > 語中破裂音 > 語頭語中破裂音の順で正聴率が高いことが観察された。語頭語中破裂音という 2 ターゲット音節の聞き取りがもっとも難しいことから、1 ターゲット音節か 2 ターゲット音節かといった目標音節の数が破裂音の弁別との関与が考えられる。正聴率に差が見られるかを確かめたところ、語頭破裂音の

平均が語中破裂音および語頭語中破裂音の平均より有意に大きかったが ($p=1.17E-08<0.01$)、語中破裂音と語頭語中破裂音の間においては有意な差が見られなかった ($p>0.05$)。ターゲット音節が二つある場合、学習者が二つの破裂音とも正確に弁別するのは当然難しいと思われるが、本研究では2ターゲット音節が必ずしも1ターゲット音節より正聴率が低いとは限らない、という結果が得られた。破裂音の聞き取りには目標音節の数より、目標音節の語中位置が有声・無声の弁別に影響を与えるものであることを明らかにした。選択項目が2つある1ターゲット音節にはチャンスレベルが50%もあるが、だからといって台湾人学習者はチャンスレベルが25%しかない2ターゲット音節よりも1ターゲット音節の方が比較的弁別できるということは言えないので、語中位置がどれほど大きい影響を与えるかは言うまでもないだろう。

4.3 誤聴パターンの分析

表 2 誤聴項目表

目標音節数	パターン	説明
1ターゲット音節	TY1 TM1 FY1 FM1	語頭有声音を無声音に誤聴する 語頭無声音を有声音に誤聴する 語中有声音を無声音に誤聴する 語中無声音を有声音に誤聴する
2ターゲット音節	Y TY3 FY3 M TM2 FM2 X1 TY2 FM3 X2 TM3 FY2	語頭有声音を無声音に、語中有声音を無声音に誤聴する 語頭有声音が正聴で、語中有声音を無声音に誤聴する 語頭有声音を無声音に誤聴し、語中有声音が正聴する 語頭無声音を有声音に、語中無声音を有声音に誤聴する 語頭無声音が正聴で、語中無声音を有声音に誤聴する 語頭無声音を有声音に誤聴し、語中無声音が正聴する 語頭有声音を無声音に、語中無声音を有声音に誤聴する 語頭有声音が正聴で、語中無声音を有声音に誤聴する 語頭有声音を無声音に誤聴し、語中無声音が正聴する 語頭無声音を有声音に、語中有声音を無声音に誤聴する 語頭無声音が正聴で、語中有声音を無声音に誤聴する 語頭無声音を有声音に、語中有声音が正聴する

以上は正聴率により語中位置、子音種、学習レベル、目標音節数別に分析を行ったものであった。まず、正聴率の分析を行ったうえ、誤聴についての分析をし検討することが教育現場で有意義となるのであろう。そこで、語中位置と有声性の有無といった誤聴の弁別特徴によって分類したものを表2に示す。

4.3.1 1ターゲット音節の誤聴

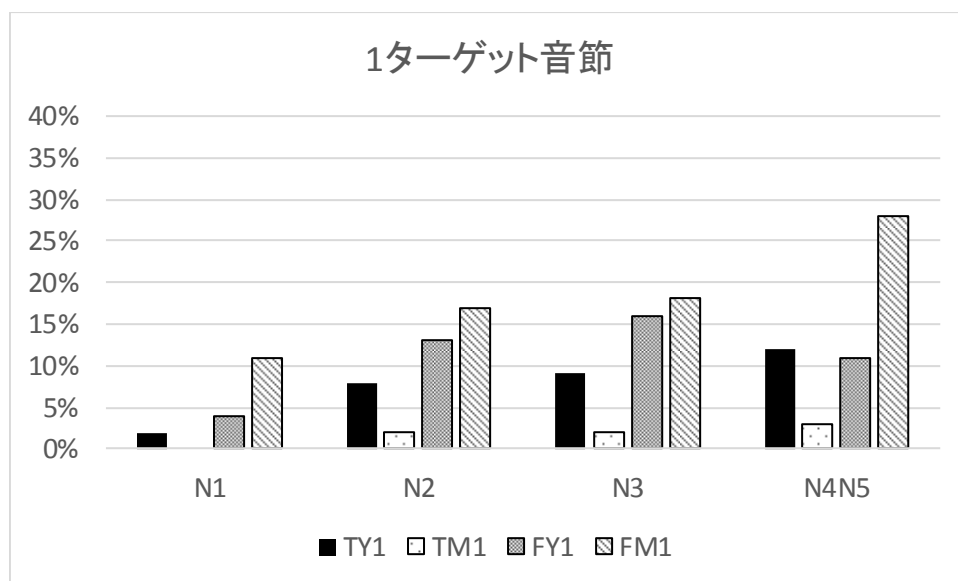


図7 学習レベル別に見た1ターゲット音節の誤聴率

図7は1ターゲット音節におけるそれぞれの誤聴パターンの確率を学習レベル別に示したものである。1ターゲット音節の場合、誤聴パターンはTY1、TM1、FY1、FM1がある。FM1>FY1>TY1>TM1の順で誤聴率が高い点が特徴として見られる。つまり、語頭の場合は有声音のほうが誤聴しやすいのに対して、語中の場合は無声音が誤聴しやすい、ということである。TM1で語頭無声音の誤聴率が低いのは、日本語の無声破裂音が語頭にくる場合に気息性を伴いやすいため、中国語の有気無声音と類似していることと、その際の呼気は中国語の有気音ほど強くないため、有聲破裂音と混同する可能性が低いからだと考えられる。一方、FM1で語中無声音の誤聴率が高いのは、中国語に気息を伴わない類似した無声音がないにもかかわらず、日本語の有声・無声の2項対立の枠組みの中で判断を求められた学習者は、母語の有気・無気の音韻対立を適用し、その結果、当てはめる音がないため、母語にない新しい弁別が必要な有声音であろうと判断してしまったのであろう。つまり、学習者は日本語の語中無声音の無気性を母語の無気無声音として聞きとったことで、日本語の有声音と聞き間違えることになったのである。

4.3.2 2ターゲット音節の誤聴

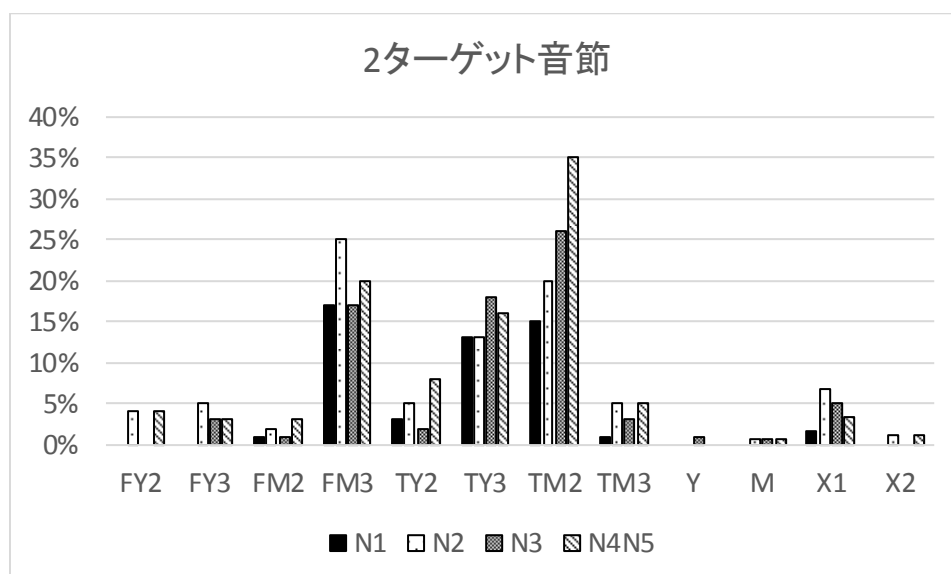


図 8 学習レベル別に見た 2 ターゲット音節の誤聴率

図 8 は 2 ターゲット音節におけるそれぞれの誤聴パターンの確率を学習レベル別に示したものである。まずは 2 ターゲットの中のひとつを聴き間違えた場合のものを検討する。語中位置の違いにより語頭のみと語中のみとに分けると、前者には FY2、FY3、FM2、FM3 があり、後者には TY2、TY3、TM2、TM3 がある。図 8 に示したように、語頭のみと誤聴では FM3 はほかのパターンに比べ、どのレベルでも飛びぬけて誤聴率が高い。語中のみと誤聴では、TY3、TM2 に誤聴率が顕著に高いことはすべての学習レベルに共通して見られる。たとえば「バック」を「パック」に、「どく」を「とく」に聞き間違えたように語頭有声性の誤聴が FM3 に、「かどう」を「かどう」に聞き間違えたように語中無声性の誤聴が TM2 に見られた。この二つの誤聴パターンは 1 ターゲット音節の分析を行った前節で指摘したものと合致しており、2 ターゲット音節にも誤聴が多く現れることは予想できる。しかし、TY3 に誤聴率が高いのはなぜか。この問いについては以下のようなことが考えられる。そもそも、TY3 は語頭も語中も有声音で現れる刺激音だが、語頭有声音が正聴で、語中有声音を無声音に誤聴したものである。たとえば、「でぐち」を

「でくち」に聞き間違えたように語中有声性の誤聴がそれである。この場合、語頭も語中も同じ有声音であるのに、語頭有気有声音に比べて、語中無気有声音が音声的に違うことが氣息性に敏感な学習者には弁別できる。語中より語頭が比較的弁別できる学習者はまず語頭有声音を弁別でき、そして語頭有声音と音声的に違うものなら、無声音ではないかと、語中の破裂音を無声音と判断してしまうからだと考えられる。このように、学習者は語頭では有声を無声とした誤聴、語中では有声を無声、無声を有声とした誤聴など、破裂音の聞き取りが混乱している。

次に、2 ターゲット音節の中の二つの破裂音とも聴き間違える場合のものを検討する。語頭も語中も聞き間違えたパターンには Y、M、X1、X2 がある。その中で誤聴率をもっとも高いのは「語頭有声音を無声音に、語中無声音を有声音に誤聴する」X1 タイプである。たとえば、「バック」を「パッグ」に聞き間違えたように語頭有声性と語中無声性の複合的な誤聴の実例があげられる。このパターンに誤聴が多く見られたのは、前節で、2 ターゲット音節のひとつのみを聞き間違える場合において語頭では TM2 の誤聴、語中では FM3 の誤聴が最も多いと指摘したものと同じである。X1 はその両方の問題をあわせたものであるため、誤聴の多いことが予想され、当然に思えるだろう。

前述の誤聴パターンの分析から、学習者の聴取問題は決まった誤聴パターンに集中していることがわかる。学習者は特定の音声環境で破裂音の知覚習得が遅れることが実証された。

5. おわりに

以上、台湾の日本語学習者における破裂音の正聴率について、語中位置、子音種、学習レベルの検討を中心に、あわせて従来あまり論究されなかった目標音節数の影響、誤聴パターンの分析についてみてきた。その結果は以下のようにまとめられる。

(1) 語中より語頭のほうが正聴率が有意に高いことから、破裂音の

有声性の弁別は語中位置に強く依存している。

- (2) 本研究では子音種は破裂音の有声性の弁別に影響しないものと見られる。
- (3) 目標音節が1つある場合ではN3を境に破裂音の有声性に対する弁別能力が異なるが、目標音節が2つある場合では学習レベルによる差が見られない。
- (4) 目標音節の数は破裂音の聞き取りに影響を与えるものではないことから、破裂音の有声性の弁別には語中位置が最大の決め手であろう。
- (5) 誤聴率の高い誤聴パターンは各レベルに共通していることから、上級者になっても習得困難な音声環境の破裂音が依然存在している。

本研究で得られた結果から次のような教育への示唆が考えられる。

- (1) 語頭破裂音のほうが聞き取りやすいことから、語頭から語中へという順序で有声・無声の弁別の練習をさせることが合理的であろう。
- (2) どのレベルにおいても語頭では相当高い正聴率を見せていることから、語頭に比べ、語中破裂音の学習効果がより期待できる。
- (3) 2ターゲット音節のものは1ターゲット音節のものより聞き取りやすいとは断言できないが、学習者は1ターゲット音節のものを比較的弁別できる。よって、目標音節が1つのものから問題点を意識化させることによって、反復練習を行う方針が考えられる。
- (4) 聴取練習は少なくとも2段階に分ける。N3以下の者には語頭および語中の練習を行うことで日本語の破裂音の聞き取りを促進させることができると考える。N3以上の者には語中破裂音に絞って練習させればよい。
- (5) 教材の開発において、1ターゲットに向けての練習ではFM1>FY1>TY1>TM1という結果に基づいて、語頭無声音、語頭有声音、語中有声音、語中無声音の順で難度を増やしていく。2ターゲットに向けての練習では、FM3（語頭有声性の誤聴）、TY3（語頭有

声性の誤聴と語中無声性の誤聴)、TM2(語中無声性の誤聴)という誤聴が目立っていることから、語頭が無声音で語中が有声音である組み合わせから練習させたほうが適切である。

以上のように破裂音の聞き取りの現状を把握し、ステップを踏む破裂音の教育方針を提示することは、教育現場に役立つだろうと思う。なお、本研究で報告されている破裂音弁別の難易点と発音の際の難易点が必ずしも一致するとは限らないことを述べておきたい。発音の問題は知覚を切り離して論じることができないが、だからと言って短絡的な発想をすることはできない。聴覚認知の段階で聞き取った日本語の音を実際に発音した場合、正しく再現できるかという問題に関してはさらに調査を進める必要があると共に、日本語教育の立場からの積極的な研究が必要であろう。

<付記>本研究におけるデータ収集の一部は林宜臻さんの助力によって得ることができました。ここに記して深く感謝いたします。また、実験に協力していただいた被験者の皆様のご協力に感謝申し上げます。

参考文献

- 蔡茂豊(1979)『中国人に対する日本語の教育の理論と実践—音声教育篇』東呉大学日本文化研究所
- 清水克己(1993)「閉鎖子音の音声的特徴—有声性・無声性の言語間比較について—」『アジア・アフリカ言語文化研究』45、p. 163-175
- 杉藤美代子・神田靖子(1987)「日本語話者と中国語話者の発音による日本語の無声及び有声破裂音の音響的特徴」『大阪樟蔭女子大学論集』24、p. 1-17
- 鈴木義昭(1984)「中国語教育と日本語教育」『日本語教育』55、p. 59-70
- 蘇克保(2008)「日本語破裂子音の有声性について—台湾人学習者の濁音の認識を中心に—」『銘傳日本語教育』11、p. 125-148
- 宋明淑・西郡仁朗・柳悦(2005)「マルチメディア教材による日本語

の有声子音・無声子音の知覚の学習—その学習効果と知覚上の特徴に関する中国母語方言別横断調査2(中国・青島の学習者を中心に)—『日本語研究』25、p.113-122

西郡仁朗(1986)「言語音のカテゴリー—知覚—台湾系学習者の[t'] [t] [d]の弁別をめぐって—」『日本語と日本語教育』15、p.87-94

西郡仁朗・小松恭子・尾崎和香子・馮秋玉(2004)「中国人初級日本語学習者の有声音・無声音の知覚について—マルチメディア教材の開発と学習効果—」『日本語研究』24、p.31-45

西郡仁朗・柳悦(2006)「中国・上海の学習者による日本語有声子音・無声子音の知覚と学習—「説明」と「反復練習」の学習結果—」『日本語研究』26、p.75-84

福岡昌子(1995)「北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的および縦断的習得研究」『日本語教育』87、p.40-53

水谷修(1974)「音声教育の問題点(1)—有気音・無気音の対立をもつ言語の使用者に対して日本語の有気音・無気音の識別・発音能力を与えるためのところみ—」『日本語教育研究』10、p.1-5

山本富美子(2000)「中国人日本語学習者の有声・無声破裂音と聴解力の習得研究—北方方言話者に対する聴取テストの結果より—」『日本語教育』104、p.60-68

山本富美子(2004)「日本語談話の聴解力と破裂音の知覚との関係—中国北方方言話者と上海語方言話者に対する比較調査より—」『音声研究』8-3、p.67-79

林嘉恵(2002)「台湾人日本語学習者における有声・無声破裂音習得の問題点の再検討—日本語・中国語・台湾語三言語の音韻・音声の対照をふまえて—」『応用言語学研究』4号、p.171-180

劉佳琦(2005)「中国(北方・上海)方言話者による日本語有声・無声破裂音の知覚に関する—考察—初級学習者を対照として—」『日本語教育研究』6、p.79-89

日語的反身動詞句及其定位

王淑琴

政治大學日本語文學系副教授

摘要

許多學者指出日語中存在著反身動詞句，但也有研究主張日語不須要設定反身動詞句。此外，前者的研究中對於反身動詞句的定義也不一致。

本稿使用「所有概念的階層性」來定義典型的反身動詞句（亦即，ガ格名詞具〔＋人類〕屬性的反身動詞句）中的ガ格名詞與ヲ格名詞之間的所有關係。此外，在ガ格名詞表〔－人類〕的句子中，亦存在著被認為是由典型的反身動詞句擴張而來的句子，本稿也探討了在這些句子中所有的概念如何變化。先前的研究中，有些研究將反身動詞句擴大解釋，將「主體狀態變化他動詞句」及「介入性他動詞句」亦列入其範圍。本稿由ガ格名詞在句中的語意功能、ガ格名詞與ヲ格名詞之間的所有關係來看這三者，釐清反身動詞句與上述兩種句構的不同。透過上述的方法，本稿讓日語中的反身動詞句的定義與範圍更為明確，並主張日語的反身動詞句具有句構範疇的地位。

關鍵詞：反身動詞句、所有概念的階層性、擴張反身動詞句、
主體狀態變化他動詞句、介入性他動詞句

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

Reflexive construction of Japanese and its positioning

Wang, Shu-Chin

Associate Professor, Chengchi University, Taiwan

Abstract

While it has been pointed out that there is reflexive construction in Japanese, there is also a claim that it is not necessary to establish reflexive construction of Japanese. Also, the definitions of reflexive construction of Japanese are inconsistent in the former studies.

In this paper, we defined the possessive relationship between “ga” noun phrase and “wo” noun phrase of typical reflexive construction, that is, with the feature [+ human] of “ga” noun phrase. In addition, there are sentences thought to be extended from typical reflexive construction among sentences with the feature [- human] of “ga” noun phrase. We examined how the concept of possession changes in these extended sentences. There are studies broadly define reflexive construction, including "quasi-transitive sentence" and "intermediate causative sentence" in reflexive construction. In this paper, we distinguished reflexive construction from those sentences by the semantic role of “ga” noun phrase and the possessive relation between “ga” noun phrase and “wo” noun phrase. Through these discussions, the definition of reflexive construction of Japanese was clarified and it was argued that reflexive construction of Japanese should be given as a syntactic construction.

Keywords: reflexive construction, the hierarchy of possession, extended reflexive construction, quasi-transitive sentence, intermediate causative sentence

日本語における再帰構文とその位置付け

王淑琴

政治大学日本語文学科准教授

要旨

日本語には再帰構文が存在することが指摘されている一方、再帰構文という構文の種類を立てる必要がないという主張もある。また、前者の研究では再帰構文に対する定義も一致していない。

本稿では典型的な再帰構文、つまり、ガ格名詞が〔+人間〕という属性を持つ再帰構文におけるガ格名詞とヲ格名詞との間の所有関係を所有傾斜で規定した。また、ガ格名詞が〔-人間〕を表す文の中に、典型的な再帰構文から拡張されたと思われる文があるが、それらの拡張文において所有の概念がどのように変わるかを考察した。先行研究の中に再帰構文の範囲を広く規定し、「状態変化主体の他動詞文」「介在性の他動詞文」を再帰構文に入れる研究がある。本稿は、ガ格名詞の文中における意味役割及び、ガ格名詞とヲ格名詞との間の所有関係から再帰構文が「状態変化主体の他動詞文」「介在性の他動詞文」と性質が異なることを明らかにした。以上の考察により、日本語における再帰構文の定義と範囲が明確になるが、再帰構文に構文論的カテゴリーとしての地位を与えるべきことが論じられた。

キーワード：再帰構文、所有傾斜、拡張再帰構文、
状態変化主体の他動詞文、介在性の他動詞文

日本語における再帰構文とその位置付け

王淑琴

政治大学日本語文学科准教授

1. はじめに

日本語には(1)(2)のような「再帰構文」が存在することが指摘されている(仁田 1982、高橋 1985、村木 1991 など)一方、「再帰構文」という構文の種類を立てる必要がないという主張もある(天野 1987、トルヒナ 2014、5 節参照)。

(1) 彼は、こちらを向いて、手を振っている。 (仁田 1982: 87)

(2) 太郎がまどからくびをだした。 (高橋 1985: 11)

日本語に再帰構文が存在するかについて意見が割れているだけでなく、次節で見るように再帰構文に対する先行研究の定義も一致していない。これは日本語は印欧語のように再帰を表す形態がなく¹、構文の意味のみで再帰という概念を定義するのが難しいからだと考えられる。本稿では、まず典型的な再帰構文と拡張された再帰構文を取り上げ、「所有」の概念から見てそれぞれがどのような意味的特徴を持つかを考察する。次に再帰構文と「状態変化主体の他動詞文」「介在性の他動詞文」との違いを考察し、再帰構文の範囲を明確にする。以上の考察によって再帰構文の定義と範囲が明確になるが、その結果に基づき日本語における再帰構文をどのように位置付ければいいのかを考えたい。

2. 再帰動詞・再帰構文に対する先行研究の定義

再帰動詞・再帰構文を取り上げる研究が多く、その定義もさまざままで一致していない。再帰動詞・再帰構文をヴォイスとの関連で取

¹ 中村(2004: 137)では、再帰中間構文を X Verb REFL(主語+動詞+再帰形)という形式で一般化すると、REFL(再帰形・再帰代名詞)には、oneself(英語)、sich(ドイツ語)、se(フランス語、スペイン語)のような語彙的、接語・接辞的要素があると指摘している。日本語にはこれらの言語に見られるような再帰形を表す形態がない。

り上げる研究（高橋 1985、村木 1991、工藤 1991）がある一方、再帰構文の意味や種類、位置付けに焦点を当てる研究（高橋 1975、仁田 1982、笠井 1988、稲村 1995、川野 2000、トルヒナ 2014、小薬 2017）もある。以下では、再帰動詞・再帰構文の定義に触れた高橋（1975、1985）、村木（1991）、工藤（1991）、仁田（1982）、稲村（1995）を見る。これらの先行研究は、周辺のと位置づけられる再帰構文、つまり、(a)ガ格名詞が「無生物主語」を表す文、(b)ガ格名詞が「経験者」²を表す文に対する取り上げ方が異なるので、以下ではその二点との関連でこれらの研究における定義を取り上げる。

高橋(1975)は対格名詞と動詞の組み合わせた連語がひとかたまりになって自動詞に相当する「合成述語」をなし、「自分の所属物に対するはたらきかけ」を表す再帰構文があるとしている。

(3)柄杓にやんまが一足止まって、羽をたれて動かずにゐる。

（高橋 1975： 4）

(4)一人の男が猫のやうに身をちぢめて（同上）

(5)もし春琴が災禍のために性格を変へてしまったとしたら（同上）

高橋（1975）は再帰構文の主語について触れていないが、次のような無生物主語の文も所属関係が見られ、再帰構文と似た形式を持つとしている。つまり、上記の(a)の文を再帰構文と認めるということである。

(6)一週間前の大嵐で、発動機船がスクリュを毀してしまった。

（高橋 1975： 3）

高橋（1985）は、再帰構文をヴォイスの一種とし、「自分自身またはその部分に対する動作の場合のヴォイスを再帰態という」（p. 11）と述べている。また、再帰構文では述語と補語の両方が組み合わせ

² 井上（1976）は、経験者格は、感情の経験者や、出来事に何らかの形で関与している者、行為に無意図的にかかわっている者を表す名詞句を取る格であるとしている。本稿はこの定義に従う。

(i) ジョンはそのニュースにがっかりした。

(ii) ジョンはビルが羨ましい。

(iii) 彼は火事で子供を死なせた。

(iv) ジョンは宿題を忘れた。

（井上 1976:38）

って自動詞に相当し、具体的に「手をあげる＝（挙手する）」「あたまをたれる（＝うなだれる）」「ぼうしをぬぐ（＝脱帽する）などの例を挙げている。高橋（1985）は再帰構文がヴォイスとしての特徴を述べるものであり、上記の(a)(b)に触れていない。

再帰構文をヴォイスの一種と見なす立場は村木(1991)、工藤(1995)にも見られる。村木（1991）は自他動詞を「派生関係」のヴォイスの一種とし、他動詞の中に<再帰性>を持つグループがありそれを「再帰動詞」と呼んでいる。また、再帰動詞では「動詞の意味する運動・作用がおよぶのは動作主体自身である」（p. 184）と述べ、「あびる」「（セーターを）きる」「（ズボンを）はく」「（肩を）すくめる」「（首を）かしげる」などの例を挙げている。村木（1991）はヴォイスとの関連で再帰性を持つ動詞を取り上げるものであり、上記の(a)(b)について触れていない。

工藤（1991）は狭義のヴォイス対立は「能動 - 受動」であるが、広義のヴォイス対立は「使役 - 他動 - 再帰 - 自動」であるとし、再帰をヴォイスの一種として捉えている。また、「再帰構造」は「他者にはたらきかけるのではなく自らの内部におさまる運動を表す点で他動構造と対立し自動構造と共通する」（p. 26）と述べ、高橋（1975、1985）と同様に再帰構文が自動詞に近いという見解を示している。工藤（1991）の「再帰構造文」は範囲が広く上記の(a)(b)の文が含まれている。例えば、(7)は(a)ガ格名詞が「無生物主語」の例であり、(8)はガ格名詞「シゲ子」が「毛を焦がす」という事態を引き起こす動作主ではなくその事態をこうむった経験者を表し、(b)の文である。

(7) 通りの家は全部戸を入れていた。 (工藤 1991: 29)

(8) その時はじめてシゲ子が頭の髪の毛を焦がしていることに気が付いた。「いつ髪を焼いた」と尋ねると、6日の空襲のとき焼けたらしいと答えた。 (同上)

上記の研究は所属関係やヴォイスとの関連で再帰構文を取り上げたものであるが、再帰構文の意味と文法的特徴を体系的に記述した

のは仁田（1982）である。仁田（1982）は「再帰」は「動作主から出た働きかけが結局は動作主自身に戻って来ることによって、動作が完結するといった現象」（p. 80）と述べ、「再帰動詞」と「再帰用法」を区別している。「再帰動詞」とは再帰的な用法しか持たない動詞であり、衣服等の着脱を表す動詞がその代表であるとしている。

(9) その男はエナメルの靴を履き派手な背広を着ていた。

（仁田 1982： 80）

(10) 服を脱ぐや、すぐに寢床に潜り込んでしまった。（同上）

これに対し、次の例が示すように普通の他動詞でありながら、その一用法として再帰的な用法を有するような動詞があるが、そのような動詞が再帰的に使われる場合を「再帰用法」と称し、また、再帰用法の動詞を含む構文を「再帰構文」と呼んでいる。

(11) 太郎が次郎を叩いている。（仁田 1982： 86）

(12) 子どもは手を叩いて喜んだ。（仁田 1982： 87）

上記(a)(b)の文について、仁田（1982）は無生物主語の文を取り上げておらず、また、「再帰」の定義に「動作主から出た働きかけ」が盛り込まれるので、経験者主語は再帰構文の定義を満たしていないと考えられる。

稲村（1995）は、「主語＋補語（直接対象語）＋他動詞述語」という他動詞構文において、「補語が主体の所属物（部分・所有物など）である時、主体の引き起こした動作は、他に対するのではなく、主体自身に向かう」（p. 119）場合の他動詞文を「再帰構文」と呼んでいる。稲村（1995）の定義が広く、工藤（1991）と同様に上記の(a)(b)の文も「再帰構文」と扱っている。(13)は無生物主語、(14)は経験者主語の例である。

(13) 道の両側の店舗もかたく表戸を閉ざしている。

（稲村 1995： 127）

(14) たとえば、ある男が倒木を伝わって川を渡っているとき、その木が折れ、男は転落して下肢の骨を折ったとしよう。

（稲村 1995： 125）

以上では、高橋（1975、1985）、村木（1991）、工藤（1991）、仁田（1982）、稲村（1995）における再帰動詞・再帰構文の定義を、上記の(a)(b)の文を含むかで取り上げた。まとめると、次のようになる。

表 1

	有生・動作主主語の文	無生物主語の文	経験者主語の文
高橋（1975）	✓	✓	
高橋（1985）	✓		
村木（1991）	✓		
工藤（1991）	✓	✓	✓
仁田（1982）	✓		
稲村（1995）	✓	✓	✓

表 1 から、先行研究の間ではどこまで再帰構文として認めるかで異なることが分かる。

先行研究の定義では、もう一つ明確ではないと思われるところがある。つまり、ガ格名詞とヲ格名詞との間の関係である。ガ格名詞とヲ格名詞との関係について、高橋（1975）は「所属関係」という指摘に留まり、稲村（1995）は「所属関係」をヲ格名詞がガ格名詞の「身体部分・側面・所有物・生産物・関係者など」を表すものとし、やや広めに解釈している。仁田（1982）は、再帰構文の特色は、そのヲ格成分が動作主の体の一部を表す名詞類によって形成されることであり、また、この体の一部には、物理的なものだけでなく「気持ち、心」といった心理的なものも含まれるとしている。

(15) 心（気持ち）を静めて、私が言うことを聞いてください。

（仁田 1982： 80）

しかし、仁田（1982）の定義が狭すぎる、稲村（1995）の定義が広すぎるという問題がある。たとえば、次の例は先行研究で挙げられたものであるが、どのヲ格名詞も「体の一部」や「気持ちや心といった心理的なもの」とは言えず、仁田（1982）の定義ではおさまらない。

村木（1991：184）：「腹痛をおこす」「汗をかく」「咳をする」

高橋（1975：4）：「性格を変える」

一方、稲村（1995）の定義では、次のような「介在性の他動詞文」（佐藤 2005）も再帰構文として認めてしまうということになる。しかし、「介在性の他動詞文」のガ格名詞は「使役者」を表し、ガ格名詞が動作主や経験者を表す再帰構文とはかなり性質が異なるものである（5節参照）。

(16) 秀吉は二万の大軍で、まず出城をつぶし、生育している稲を
焼き払った。 (稲村 1995：128)

このように、先行研究は、「ガ格名詞の範囲と意味」及び「ガ格名詞とヲ格名詞との関係」に対する規定が明確ではないため、再帰構文と称される文の定義と範囲が不明なのである。前に述べたように、これは日本語は印欧語のように「再帰」を表す形態がなく、構文の意味のみで再帰構文を定義するのが難しいからである。本稿は、ガ格名詞を階層性で特徴づけ、再帰構文と「状態変化主体の他動詞文」「介在性の他動詞文」のガ格名詞の文中における意味役割の違いを考察することによって、再帰構文におけるガ格名詞の範囲と意味を明らかにする。また、「所有傾斜」でガ格名詞とヲ格名詞との間の関係を規定し、それにより、その間の所有関係が明確となる。

3. 典型的な再帰構文

3.1 典型的な再帰構文の意味的特徴

典型的な再帰構文はガ格名詞が[+人間]という属性を持つ、例えば、次のような文である（以下では出典が明記されない用例はすべてBCCWJから収集したものである）。

(17) Dの意見に、ライルは両手を叩いた。

(18) ところが戸田が試合前日に腹痛を起こし、(略)。

(19) 先生たちはポケモンの帽子をかぶってる。

そのような文におけるガ格名詞とヲ格名詞との関係について、先行研究が指摘したように、ヲ格名詞はガ格名詞の所有する一部である。本稿は「ヲ格名詞がガ格名詞の所有する一部」という所有の概

念を角田（2009）の「所有傾斜」に基づいて規定する。角田（2009）は(20)のような「所有者敬語」の考察を通じて(21)の「所有傾斜」を提唱している。角田は所有者への敬意を所有物を通して表現するものを「所有者敬語」としているが、「所有者敬語」の文の自然さは(21)の「所有傾斜」と関連していると論じている。

(20) a. 天皇陛下のご体調はお弱りになっている。

b. お体が弱っておられる。

c. 陛下はこの日も侍医の呼掛けに目を開けられた…。

d. 血圧は上がられました。

e. *天皇陛下の御用邸が地震でお潰れになった。

f. *天皇陛下の所有地が台風で水浸しになりました。

（角田 2009： 125, 126）

(21) 所有傾斜：

身体部分 > 属性 > 衣類 > （親族） > 愛玩動物
物 > 作品 > そのほかの所有物

（角田 2009： 127）

角田は、(21)の所有傾斜は所有者敬語だけでなく所有の表現（「をしている」「ある」「もつ」など）や、他の言語のさまざまな文法現象を説明するにも有効であるとしている。

ガ格名詞が人間を表す場合、「ヲ格名詞がガ格名詞の所有する一部」を「所有傾斜」で見ると、ヲ格名詞がガ格名詞の「身体部分」「(身体的)属性」「衣類」を表す場合は再帰構文が成立し、ヲ格名詞が所有傾斜の「衣類」以下のものを表す場合は成立しないということである。

「身体部分」について、角田（2009）は「手、足、頭、髪」などの体の一部を表すもののほかに、「汗、糞尿」などの排せつ物も属すると述べている。この定義にしたがうと、以下の例はヲ格名詞がガ格名詞の身体部分を表すものになる。

(22) a. 大祭司は首をかしげ、私を見つめ返した。

b. (略)、ルコは反射的に身を引き、顔を上げた。

c. 鼻の下にいつも汗をかいている童顔の刑事である。

d. 午前三時十五分に起き、シャワーを浴び、ひげをそった。

「所有傾斜」の「属性」について、角田（2009）は身長、体重、性質、健康状態、体温、血圧、身体機能（運動、反応、排せつ作用など）、意識などが属すと述べている。これらは身体の特徴や状態を表すもので、本稿では「身体的属性」と呼ぶことにする。以下のものはヲ格名詞が身体的属性を表す例である。

(23) a. ドクター周は、その直撃を受け、意識を失い床に倒れた。

b. 私は気持ちを静めて、「野村の将来に憧れて」と答える(略)。

c. ところが戸田が試合前日に腹痛を起こし、(略)。(= (18))

d. 男はガラスの表面を拭おうとして、親指の動きを止めた。

「衣類」について、角田（2009）は衣服、ネクタイ、帽子、眼鏡、靴などが身に付けてある時にこの類に属し、身に付けてないでどこかにしまっている時には「衣類」ではなく「その他の所有物」の類に属すと述べている。以下のものはヲ格名詞が衣類を表す例である。

(24) a. 彼女は同じ赤い服を着て、階段をあがっている。

b. あわてて制服のズボンを履いて、ドアを開けると、(略)。

c. 父は山高帽みたいな帽子をかぶり、(略)。

このように、ヲ格名詞がガ格名詞の「身体部分」「身体的属性」「衣類」を表す場合「動作がガ格名詞自身に戻る」という意味が生じ、再帰構文が成立することが分かる。これに対し、ヲ格名詞が表すのは「所有傾斜」の「衣類」以下のもの場合は、以下の例が示すように再帰的な意味が生じず再帰構文にならない((25)～(28)は作例である)。

(25) 太郎が妹を起こした。【親族】

(26) 田中がペットを撫でた【愛玩動物】

(27) 小林が描いた絵を売った。【作品】

(28) 花子が自分の着物を売った。【そのほかのもの】

以上の説明をまとめると、典型的な再帰構文はガ格名詞が〔+人間〕という属性を持つものであり、ヲ格名詞がガ格名詞の「身体部

分」「身体的属性」「衣類」を表すことがその意味的特徴の一つとなる。

典型的な再帰構文のもう一つの意味的特徴は、「動作がガ格名詞の身体や身体部分に及んで完結する」ということである。ヲ格名詞がガ格名詞の「身体部分」を表す場合、例えば「健二が手を叩いた」の例では動作がガ格名詞の身体部分に及ぶことでガ格名詞自身の変化につながる。ヲ格名詞がガ格名詞の「身体的属性」を表す場合、例えば「武は意識を失った」の例では、「意識を失った」という変化はガ格名詞自身の身体の変化につながる。これに対し、ヲ格名詞がガ格名詞の身に付けた「衣類」を表す場合は、一見身体部分が文中に現れないように見えるが、次の例が示すように、身体部分を文に加えることができることから、衣服の着脱は身体の一部に及ぶ動作であることが分かる。

(29) a. 太郎は（頭に）帽子をかぶった。（作例）

b. 美恵子は（体に）コートを着た。（作例）

角田（2009）は「衣類」は従来の分類で分離可能所有物と見なされるが、身に付けた時は所有者と密着していて、ほとんど身体部分同然と指摘している。³このように、典型的な再帰構文はすべて「動作がガ格名詞の身体や身体部分に及んで完結する」という特徴を持つことが分かる。以上の説明をまとめると、典型的な再帰構文の構文的及び意味的特徴を次のように示すことができる。

(A) 典型的な再帰構文：ガ格名詞が人間を表す場合

³ 同じような考え方が小薬（2017）にも見られる。小薬は付着物タイプ（本稿のYが「衣類」を表すものに相当する）の再帰構文は、主語が「全体」である行為者を、着点句（や起点句）が「部分」である自からの身体を表し、両者が分離不可能所有関係にあるが、身体部位タイプ（本稿のYが「身体部分」「身体的属性」を表すものに相当する）は、目的語が「部分」を表すと指摘している。

(i) a. 付着物タイプ

行為者ガ	(着点二)	対象ヲ	V-スル
↑	↑		<分離不可能所有関係>

b. 身体部位タイプ

行為者ガ	対象ヲ	V-スル
↑	↑	<分離不可能所有関係>

小薬（2017：25）

(A-1) 構造：「XがYをV」の構造を持つ（「～が～を」構文）

(A-2) 意味：「XがYをV」の構造において①YがXの「身体部分」「身体的属性」「衣類」を表す②動作が「X」の身体や身体部分に及んで完結する。

再帰構文の構造について、本稿は「再帰」という現象は動詞レベルで規定できず、構文レベルで捉えるべきであると考え。仁田（1982）で述べた衣類の着脱を表す再帰動詞もあるが、(11)(12)のような普通の他動詞でありながら再帰的な用法を有する動詞の方がむしろ多く見られる。「再帰」という概念を「動作が主語名詞自身に戻る」と捉えれば、日本語における「再帰」という現象は構文レベルで実現するものであると考えられる。

再帰構文におけるガ格名詞とヲ格名詞が所属関係にあることは先行研究で指摘されているが、本稿はその所属関係をさらに「所有傾斜」に基づいて規定した。つまり、その「所属関係」とはヲ格名詞がガ格名詞の「身体部分」「身体的属性」「衣類」を表すという関係である。次節ではこの三つの所属関係に基づく典型的な再帰構文の下位分類を見る。以下では、再帰構文「XがYをV」においてガ格名詞を「X」、ヲ格名詞を「Y」と略す場合がある。

3.2 典型的な再帰構文の下位分類

3.1 で見たガ格名詞とヲ格名詞の所有関係に基づくと、典型的な再帰構文は以下のように下位分類できる。

(I) YがXの身体部分を表すもの

(II) YがXの身体的属性を表すもの

(III) YがXの衣類を表すもの

以下ではそれぞれの下位分類を見る。(I)について、Yに身体部分を表す表現が来る。例えば、以下のようなものがある。ここでは、さらに身体の一部を表すもの(I-I)と排せつ物や体に取り入れる／体から取り除くもの(I-II)に分類することができる。

(I - I)

「足を折る」「指を切る」「手を叩く」「目を閉じる」「肩をすくめる」

「首をかしげる」「腰を下ろす」「身を引く」「尻尾を垂れる」「血を流す」「腹をすかす」「腹を下す」

(I - II)

「あせをかく」「咳をする」「ひげを剃る」「息／煙をはく」「息を吸い込む」

(I - II) について、「汗、糞尿」などの排せつ物のほかに、X の体に取り入れるもの ((30)) や X の体から取り除くもの ((31)) が含まれる。⁴

(30) ぼくは銃を胸に抱いて、深く息を吸い込んだ。

(31) 午前三時十五分に起き、シャワーを浴び、ひげをそった。(= (22d))

(II) は Y が X の「身体的属性」を表すものである。例えば、次のようなものがある。

「心を乱す／痛める／落ち着かせる」「気持ちを静める／切り替える」
「腹痛を起こす」「けがをする」「風邪を引く」「熱を出す」「性格を変える」「(手／体などの) 動きをやめる」「疲労をためる」「恐怖を覚える」「痛みを感じる」「～病 (症) を発症する」

本稿では「身体的属性」とは身体や身体部分の動きや感覚、状態を指す。例えば、(32)の「(体の) 動きをやめる」、(33)の「(喉や背中に) 痛みを感じる」はそれぞれ「Y」が「X」の身体の動きや感覚を表すものであり、「Y」は「X」の身体的属性と見なすことができる。

(32) 「なにをしに行くんだ？」達夫は動きをやめて不安げにきき返した。

(33) 症状が進むと、声がかすれたり、咳が出たり、喉や背中に痛みを感じる。

⁴ 「Y」が身体部分を表すものの、身体部分の意味を失い比喩的な意味で使われる表現がある。例えば、(i) の「骨を折る」は「苦勞する」、(ii) の「手を焼く」は「困る」の意味を表す。これらの表現は「Y」が実際の身体部分の意味を失い、また、(ii) のように対象格を取るなど意味と構文の変化を起こすものがあるため、本稿では研究対象としない。

(i) だけど、わしの友人の多くが、骨を折って稼いだ金をたばこ農園に投資しているんだ。

(ii) とくに、それまであまり勉強をしてこなかった化学には、手を焼いた。

(Ⅲ) は Y が X の身に付けた「衣類」を表すものである。例えば、次のようなものがある。

「服を着る」「ズボンをはく」「帽子をかぶる」「コートを脱ぐ」「イヤリングをつける」「シャワーを浴びる」

角田 (2009)によれば、「衣類」は身に付けた時は所有者と密着していて、ほとんど身体部分同然であるが、「装着する」の意味を表さないが再帰構文になるものがある。「(衣類を)脱ぐ」と「(シャワーを)浴びる」である。「脱ぐ」の場合は、「装着する」タイプの動詞と意味が正反対で体の一部がその起点句になるが(次例参照)、体の一部に動作が及ぶことで X 自身の状態変化につながるという点では「装着する」タイプの動詞と同様であるため、この類に入れる。「脱ぐ」は (I) で見た排せつ物や体から取り除く表現(「汗をかく」「ひげを剃る」と意味が並行的であると考えられる。

(34) 太郎は (体に) コートを着た。(作例)

(35) 太郎は (体から) コートを脱いだ。(作例)

また、「シャワーを浴びる」もこの類に属すると考えられる。「シャワー」は「衣類」ではないが、次の例が示すように「衣類」を表すものと同様に、身体部分が動詞の表す動作の着点となり、体の一部に動作が及ぶことで X 自身の状態変化につながる。

(36) 健太が (頭に) 帽子をかぶっている。(作例)

(37) 健太が (体に) シャワーを浴びた。(作例)

3 節では典型的な再帰構文の意味的条件と、ガ格名詞とヲ格名詞の所有関係に基づく下位分類を見た。次節では、典型的な再帰構文から拡張されたと思われる周辺的な再帰構文と、それらの構文において「所有」の概念がどのように変わるかを見る。

4. 拡張再帰構文

3 節で述べたように、典型的な再帰構文はガ格名詞 X が [+人間] という属性を持つ。しかし、X が [-人間] を表す文の中にも再帰構文の構造と意味を持つものがある。次の例におけるガ格名詞はそれぞれ「人間以外の動物」「植物」「自然物」「人工物」「抽象名詞」を

表すが、すべて「XがYをV」の構造を持つ。また、すべての文は「YがXの所有する一部である」という意味的特徴を持っている。このような文は上記のような典型的な再帰構文から拡張されたものと考えられる。

(38) 遂に、飛黒鳥は羽を広げた。 (X=人間以外の動物)

(39) 朝顔は夏になると、まっ先に早起きして花を開く。(X=植物)

(40) 村田川は流れを変えられてしまったのか、(略)。(X=自然物)

(41) 池田の家は門を閉ざしていた。 (X=人工物)

(42) サービス貿易は近年大きくその規模を拡大してきている。

(X=抽象名詞)

ガ格名詞を属性で表すと、典型的な再帰構文とその拡張文におけるガ格名詞を次のように表すことができ、そのガ格名詞は(43)のような階層性があると考えられる。⁵

[+人間][+有生][+具象]: 人間

[-人間][+有生][+具象]: 人間以外の動物

[-人間][-有生][+具象]: 植物、人工物、自然物

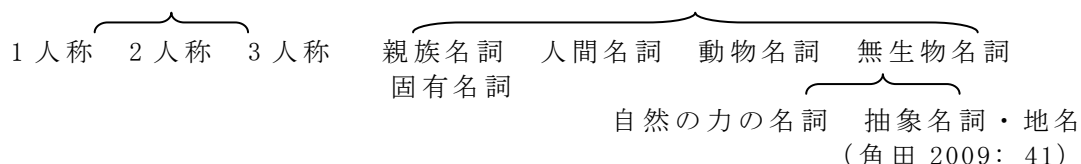
[-人間][-有生][-具象]: 抽象名詞

(43) 人間 > 人間以外の動物 > 植物、人工物、自然物 >

抽象名詞

本稿では X が人間を表す再帰構文を典型的な再帰構文と呼び、X が「人間以外の動物」、「植物、人工物、自然物」、「抽象名詞」を表

⁵ 角田(2009)はシルバースティーンが提案した名詞句階層を次のように修正と追加をした。



角田(2009)はこの階層性は話し手にとっての関心の度合を示すものであるとし、日本語の無生物主語の成立や形式名詞「こと」の用法などの言語現象をこの階層性で説明している。(43)の階層性は角田(2009)が提案した階層性に似た傾向が見られる。また、Dixonが提案した「動作主性の潜在性」の階層、Langackerが提案した「共感の階層」も似た傾向が見られる(尾谷・二枝 2011:215-220を参照)ことから、(43)の階層性はかなり妥当性があるものであると考えられる。

す再帰構文をそれぞれ「拡張再帰構文1」「拡張再帰構文2」「拡張再帰構文3」と呼ぶ。ここで注意したいのは、「拡張再帰構文1」「拡張再帰構文2」「拡張再帰構文3」の間の関係は、拡張関係（例えば「拡張再帰構文1」から「拡張再帰構文2」が拡張されるという関係）ではなく、その特徴が典型的な再帰構文とどれほどかけ離れているかということを示す関係である。例えば、「拡張再帰構文2」は「拡張再帰構文1」と比べて、より典型的な再帰構文からかけ離れるということである。

「拡張再帰構文」は典型的な再帰構文と同様に、「YがXの所有する一部である」という意味的特徴を持っているが、「所有」の内容と解釈が異なる。以下では、それぞれの拡張文の場合、典型的な再帰構文の意味的特徴（A-2）がどのように変わるかを見る。

4.1 「拡張再帰構文1」

Xが「人間以外の動物」を表す場合、「YがXの所有する一部」という所有の概念を所有傾斜で見ると、YがXの「身体部分」と、YがXの「身体的属性」を表すものがある。(44)～(46)はYがXの身体部分を表す例である。

(44) 遂に、飛黒鳥は羽を広げた。(=(38))

(45) ここから見る長崎鼻って、大きな鳥が首を突き出しているみたいね。

(46) うちの猫ちゃんなんすけど、歩くとき尻尾をピンと立てて、(後略)。

一方、(47)の「伏せをする」は犬の動き、(48)の「呼吸器障害」は犬の置かれうる状態を表し、YがXの「身体的属性」を表す例である。

(47) 紐は足に絡まない程度、犬が伏せをしても吊らない程度必ず余裕を持たせて下さい。

(48) 犬は呼吸生理が複雑で冬には呼吸器障害を発症しやすい体質の持ち主ですから、(後略)。

しかし、「衣類」は人間のみに見られる概念なので、YがXの衣類

を表す用例が見当たらない。このように、X が「人間以外の動物」を表す場合、再帰的な意味が Y が X の「身体部分」と「身体的属性」を表す場合に現れ、所有傾斜の「属性」以降の概念では成立しないことが分かる。X が「人間以外の動物」を表す場合、(A-2)の意味的特徴の内容が次のようになる。

(B-2)「拡張再帰構文 1」: ガ格名詞が人間以外の動物を表す場合「X が Y を V」の構造において①Y が X の「身体部分」「身体的属性」を表す②動作が「X」の身体や身体部分に及んで完結する。

4.2 「拡張再帰構文 2」

「拡張再帰構文 2」の場合、X に「植物、人工物、自然物」を表す名詞が来る。つまり、「無生物主語構文」になる。X が無生物を表す場合、身体部分がないので無生物の「構成要素」が「身体部分」に相当すると考えられる。(49)(50)はガ格名詞 X が植物を表す例であり、ヲ格名詞 Y「花」「根」はそれぞれ X「朝顔」「木」の構成要素の一部である。(51)(52)は X が人工物を表す例であり、ヲ格名詞 Y「門」「羽」はそれぞれ X「家」「風車」の構成要素の一部である。(53)(54)はガ格名詞 X が自然物を表す例であり、ヲ格名詞 Y「流れ」「熱水」はそれぞれ X「川」「間欠泉」の構成要素の一部である。

(49)朝顔は夏になると、まっ先に早起きして花を開く。

(50)木はできるだけ深く根をおろしていきます。

(51)池田の家は門を閉ざしていた。

(52)朱太川の河口付近は風の通り道、沢山の風車が羽を回しています。

(<http://hirobo4011.blog55.fc2.com/blog-entry-85.html>)

(53)18世紀になるとインダス川が流れを変え、街も衰退することとなりますが、(後略)。

(<http://isekineko.jp/pakistan-shahjahanmosque.html>)

(54)何百年も前から数時間ごとに熱水を噴き上げる間欠泉

また、次の例は Y が X から噴き出されるものを表すが、Y はもともと X と一体化したため、X の構成要素の一部として考えられる。

これらの例は3-2節で見た排せつ物や体から取り除く表現(「汗をかく」「ひげを剃る」と意味が並行的である。

(55) 広場の中央には円形の池があり、噴水が水を噴き上げている。

(56) 開陽丸はモクモクと煙をあげ、沖にでるや三本マストに見事な帆を張り、(後略)。

次に有生物の身体的属性に相当するものを見る。無生物は身体的属性がなく、それに相当するのは無生物の一側面や一特徴と考えられる。「側面」と「特徴」の違いについて、本稿では無生物のXが必然的に持っているものを「側面」、そうではなく捉え方から来るものを「特徴」と呼ぶ。例えば、(57)では「転がった玉」なら必然的に「動き」という側面を持ち、(58)の「太平洋高気圧」も強弱があるため必然的に「勢力」という側面を持っている。これに対し、(60)の「激しさ(激しい)」は「雨」が必然的に持っている要素とは言えず、人間の捉え方によるものである。本稿ではこれを「雨」の「特徴」と呼ぶ。無生物の「側面」はその無生物の概念を構成する一部とも言えるため、前に見た無生物の「構成要素」と連続的である。ここでは、無生物の一側面や一特徴を合わせてその無生物の「属性」と呼ぶ。

(57) コロコロ転がった玉はようやくその動きを止める。

(58) まだこの時期で太平洋高気圧が勢力を盛り返してくれば、三十度を超えることもあるかも知れません。

(59) (略) 昭和五十九年に駐車場は廃止となり、市電当時の面影を残していた車庫棟も解体撤去された。

(60) 雨はさらに激しさを増し、すっかりずぶ濡れだった。

(熊 2009:134)

前に述べたように、「衣類」は人間のみに見られる概念なので、Xが無生物を表す場合でも、所有傾斜の「属性」以降の概念では再帰的な解釈にならない。

以上の説明をまとめる、ガ格名詞Xが「植物、人工物、自然物」を表す名詞の場合、所有の概念が変わり「身体部分」が無生物の「構

成要素」、「身体的属性」が無生物の一特徴や一側面、つまり、その無生物の「属性」になる。また、「拡張再帰構文1」と同様に、再帰的な意味が「属性」以降の所有概念では成立しない。このように、Xが「植物、人工物、自然物」を表す場合、(A-2)の意味的特徴の内容は次のようになる。

(C-2)「拡張再帰構文2」: Xが植物、人工物、自然物を表す場合「XがYをV」の構造において①YがXの「構成要素」「属性」を表す②動作が「X」やその一部に及んで完結する。

4.3 「拡張再帰構文3」

「拡張再帰構文3」の場合、Xに抽象名詞が来るが、「拡張再帰構文2」と同様に「無生物主語構文」である。具象物の場合は、その具象物を構成する部分が実体を持ち観察することが可能であるが、抽象的な概念の場合は実体がないため、「身体部分」や「構成要素」がない。しかし、YがXという抽象概念の一側面や一特徴を表すものがある。(61)では「サービス貿易」なら必然的に「規模」という要素があり、Y「規模」はX「サービス貿易」の一側面である。これに対し、(62)のY「厳しさ(厳しい)」はX「経済環境」の必然的な要素ではなく、人間の捉え方に由来するものであるため「経済環境」の「特徴」となる。(63)のY「拡大(すること)」、(64)のY「回復(すること)」も、それぞれ「感染」「日本経済」の一特徴となる。このように、「拡張再帰構文3」におけるガ格名詞Xとヲ格名詞Yとの関係について、YがXの「属性」を表すということである。

(61) サービス貿易は近年大きくその規模を拡大してきている。(=(42))

(62) 経済環境が厳しさを増す。

(63) エイズの原因となる HIV (ヒト免疫不全ウイルス) の感染が拡大を続けている。(熊 2009:136))

(64) 日本経済は小泉政権下で財政出動なき回復を実現した。

(同上)

このように、抽象的な概念は実体がないため、「構成要素」がなく

YがXの「属性」を表すものしかない。つまり、同じく無生物主語構文の「拡張再帰構文2」におけるXとYの関係「構成要素」と「属性」が一体化して「属性」のみとなると考えられる。Xが抽象名詞を表す場合、(A-2)の意味的特徴の内容は次のようになる。

(D-2)「拡張再帰構文3」: Xが抽象概念を表す場合

「XがYをV」の構造において①YがXの「属性」を表す②動作が「X」やその一部に及んで完結する。

4.4 まとめ

4節では、拡張再帰構文の種類と典型的な再帰構文の意味的特徴(A-2)の内容が具体的にどのように変わるかを見た。所有の概念に焦点を当てて見ると、「典型的な再帰構文」と「拡張再帰構文」におけるXの属性及び、XとYの所有関係を次のようにまとめることができる。

「典型的な再帰構文」 X = [+人間] [+有生] [+具象]

Y: 身体部分 > 身体的属性 > 衣類

例: 大祭司は首をかしげ、私を見つめ返した。(= (22a))

「拡張再帰構文1」 X = [-人間] [+有生] [+具象]

Y: 身体部分 > 身体的属性

例: 遂に、飛黒鳥は羽を広げた。(= (38))

「拡張再帰構文2」 X = [-人間] [-有生] [+具象]

Y: 構成要素 > 属性

例: 池田の家は門を閉ざしていた。(= (51))

「拡張再帰構文3」 X = [-人間] [-有生] [-具象]

Y: (構成要素) = 属性

例: 経済環境が厳しさを増す。(= (62))

このように、ガ格名詞の特徴が典型的な再帰構文から離れれば離れるほど「所有」の解釈が狭まるということが分かる。この現象は一種のプロトタイプ効果と見て取れる。Lakoff (1987) は、カテゴリーの中である成員ないし下位カテゴリーが何らかの意味で他の成員より基本的であると解されるといふ不均整な現象をプロトタイプ

効果と称しており、言語学における「有標性」という概念が一種のプロトタイプ効果であると述べている。「拡張再帰構文」は「所有」の解釈が狭まる、つまり、「典型的な再帰構文」と比べてその生起環境が制限される「有標」のものである。「所有」の概念で日本語の再帰構文を特徴付けることにより、再帰構文にもプロトタイプ効果が見られることが明らかとなった。

また、典型的な再帰構文の意味的特徴（A-2）と拡張された再帰構文の意味的特徴（B-2、C-2、D-2）から次の再帰構文の意味のスキーマ⁶を取り出すことができる。

(E)再帰構文の意味のスキーマ：

「XがYをV」の構造において①YがXの所有する一部である②「YをV」という動作が「X」やその一部に及んで完結する。

以上の考察により、日本語における再帰構文は「XがYをV」という構造を持ち、具体的に（A-2）（B-2）（C-2）（D-2）の意味的特徴を持つ文が含まれ、つまり、（E）の意味を持つ文と定義できる。これにより、日本語における再帰構文の範囲と定義が明らかとなった。

5. 再帰構文の位置づけ

2節で見たように、先行研究は経験者主語の文を再帰構文として認めるかで意見が異なる。この節では、再帰構文と構造的・意味的に類似する文を取り上げ、ガ格名詞の文中における意味役割やガ格名詞とヲ格名詞の所有関係を比較し再帰構文の範囲をさらに明確にする。また、本稿の考察結果から日本語における再帰構文がどう位置づけられるかを述べる。

5.1 どこまでが再帰構文か

再帰構文と同様に、他動詞文の構造を持っていながら、構文の意味が典型的な他動詞文とかけ離れるものには「状態変化主体の他動

⁶スキーマは事象や経験における規則性の抽象的表示を表す心理学の用語で、ネットワークモデルでは、カテゴリーの全てのメンバー或いは一部のメンバーに適合する抽象的な意味である（松本 2003: 49、169）。本稿で言うスキーマはネットワークモデルにおける「スーパースキーマ（ネットワークにおける最も抽象的な意味）」と同義である。

詞文」と「介在性の他動詞文」がある。まず前者を見る。(65)は、
〈空襲で家財道具がみんな焼ける〉という出来事を「私たち」が経験したことを表しているが、この場合、「私たち」は〈家財道具を焼く〉という動きを直接起こしたわけではなく、間接的な原因であるわけでもない。(65)のような他動詞文の形式を備えながら、主体から客体への働きかけの意味を表さず、主体が状態変化の結果を所有する文を天野(1995)が「状態変化主体の他動詞文」と名付けている。

(65) 私たちは、空襲で家財道具をみんな焼いてしまった。

(天野 1995: 153)

「介在性の他動詞文」について、例えば、(66b)は主語「山田さん」が自ら手を下して「家を建てる」という行為を行ったという解釈と、「山田さん」が他の誰かに依頼することによって「家を建てる」という事態を実現させたという解釈の両方が可能である。佐藤(2005)はこのような文を「介在性の他動詞文」と呼んでいる。

(66) a. 大工が (山田さんの) 家を建てた。

b. 山田さんが家を建てた。 (佐藤 2005: 88)

「状態変化主体の他動詞文」、「介在性の他動詞文」は再帰構文と同様に、「XがYをV」という典型的な他動詞構文の構造を持っているながら、典型的な他動詞文(例えば、「太郎がテレビを壊した」)が持つ意味的な要素を欠いている。再帰構文の場合、対象の変化と主体の変化が一体となるため、「他者への働きかけ」という典型的な他動詞文が持つ意味的な要素がない。「状態変化主体の他動詞文」は主体が事態の結果の所有者にすぎず、「他者への働きかけ」という意味的な要素がない。「介在性の他動詞文」は、行為の遂行を第三者に依頼することにより結果状態の変化を達成させるものであり、対象に対して直接的に働きかけるものではない。実際、工藤(1991)と稲村(1995)はこれらの文をすべて再帰構文として扱う。例えば、上記で見た工藤が挙げた(8)は「状態変化主体の他動詞文」、稲村が挙げた(16)は「介在性の他動詞文」である。しかし、本稿は「状態変化主体の他動詞文」と「介在性の他動詞文」は再帰構文とは異なる

ものであり、違う構文として見なすべきであると考え。まず、ガ格名詞の文中における意味役割の違いを見る。本稿で定義される「再帰構文」のガ格名詞は「動作主」と「経験者」を表す。(67)のガ格名詞「アレックス」は「目を閉じる」「腕に頭を乗せる」という動作を行う動作主を表している。これに対し、(68)の「足を折る」という動作は祖母が意図的に行うのではなく、この場合、「祖母」はこの事態をこうむった経験者という解釈になる。

(67) アレックスは目を閉じて、組んだ腕に頭を乗せた。

(68) その時足を折ったのが元で、祖母は寝つくようになりました。

「状態変化主体の他動詞文」はそのガ格名詞が「引き起こし手ではない経験者」を表す。天野(1995)は一般に経験者主体の他動詞文と考えられるものの中に、主体が動き・事態の引き起こし手である場合((69))と引き起こし手でない場合((70))があると指摘している。「状態変化主体の他動詞文」はその主体(ガ格名詞)が経験者のうちの引き起こし手ではない(70)のような文を指す。ここでは後者のガ格名詞を「事態の所有者」と呼ぶことにする。

(69) a. ジョンは、思わず窓に手をつけて、窓をこわしてしまった。

b. 岡村はぼんやりして煙草の灰をこぼしてしまった。

c. 母は買った品物をうっかり店に置いてきてしまった。

(天野 1995: 152)

(70) a. 私たちは、空襲で家財道具をみんな焼いてしまった。

b. 勇二は教師に殴られて前歯を折った。

c. 気の毒にも、田中さんは昨日の台風で屋根を飛ばしたそうだ。

(同上)

一方、(66b)で見た「介在性の他動詞文」はそのガ格名詞 X が「Y を V」という事態の「使役者」を表す。以上で述べた「再帰構文」、「状態変化主体の他動詞文」、「介在性の他動詞文」におけるガ格名詞の意味役割を次のようにまとめられる。

(71) アレックスは目を閉じた。 (再帰構文—動作主)

(72) 祖母は足を折った。 (再帰構文—経験者(引き起こし手))

(73) 私たちは、空襲で家財道具をみんな焼いてしまった。

(状態変化主体の他動詞文—経験者 (事態の所有者))

(74) 山田さんが家を建てた。 (介在性の他動詞文—使役者)

「XがYをV」という事態においてXが「YをV」という事態にどれぐらい直接的に関与しているかという観点から見れば、(71) > (72) > (73) > (74) という程度の差があると言える。

ガ格名詞とヲ格名詞の関係においても、再帰構文と「状態変化主体の他動詞文」「介在性の他動詞文」との違いが見られる。天野(1995)は、「状態変化主体の他動詞文」の成立条件の一つにXとYが「全体部分の関係にある」ことを挙げている。3節で見たように、再帰構文におけるXとYの関係を所有傾斜で見ると、「YがXの所有する一部」は所有傾斜の「衣類」までである。しかし、「状態変化主体の他動詞文」における「全体部分の関係」を所有傾斜で見ると、次の例が示すように、「衣類」以降の所有の概念も「状態変化主体の他動詞文」で成立することが可能である(下線は筆者によるものである)。

(75) 勇二は教師に殴られて前歯を折った。(= (70b)) 【身体部分】

(76) ある男が、交通事故で記憶を失った。⁷ (作例) 【属性】

(77) 姉は、スカートの裾を電車のドアではさんで困ったらしい。

(児玉 1989: 73) 【衣類】

(78) 太郎はがんで妻をなくした。 (児玉 1989: 67) 【親族】

(79) 私は、十一年間飼っていた犬を亡くして自律神経をやられた。

(BCCWJ) 【愛玩動物】

(80) 原稿 300 枚を床上浸水で失ってしまった。 (作例) 【作品】

(81) 私たちは、空襲で家財道具をみんな焼いてしまった。(= (70a))

【そのほかの所有物】

⁷ 鄭(2009)は「足を折った」「風で帽子を飛ばした」のような非意図的な他動詞文を「損失構文」と呼び、「語彙的他動詞タイプ」「CAUSEタイプ」「GETタイプ」があるとしている。そのうち「語彙的他動詞タイプ」が「損失構文」の典型で、損失の意味を持つ「忘れる」「失う」「損ねる」「迷う」「台無しにする」「なくす」などの動詞が来ると指摘している。(76)(80)は損失の意味を持つ動詞で作成した文である。なお、鄭(2009)の「損失構文」には本稿が再帰構文に分類した(68)のような、ガ格名詞が引き起こし手の経験者を表すものも含まれる。

「介在性の他動詞文」における X と Y の関係について、佐藤(2005)が指摘していないが、次の例が示すように、「衣類」以降の所有の概念((84))や、非所有の概念 ((85))も「介在性の他動詞文」で成立することが可能である。

(82) 太郎は大学病院で胃を検査した。(澤田 2006:24)【身体部分】

(83) 父は歯周内科で歯周病を治療した。 (作例)【属性】

(84) 洋子がドレスを作った。(佐藤 2005: 94)【そのほかの所有物】

(85) 将軍が村人を虐殺した。 (佐藤 2005: 91)【非所有】

所有傾斜に基づいて「Y が X の所有する一部」という所有の概念で「再帰構文」「状態変化主体の他動詞文」「介在性の他動詞文」を比較すると、「再帰構文」における「所有」の解釈がもっとも厳しく、その次に所有傾斜のあらゆる概念で成立する「状態変化主体の他動詞文」であり、「介在性の他動詞文」は非所有の場合も成立し、「所有」との関係がそれほど緊密ではないということである。

以上の説明をまとめると、再帰構文についての先行研究のなかには、工藤(1991)や稲村(1995)のように「状態変化主体の他動詞文」「介在性の他動詞文」を「再帰構文」に含め広く解釈するものがある。しかし、ガ格名詞の文中における意味役割及び、ガ格名詞とヲ格名詞との間の所有関係から見ると、「再帰構文」は「状態変化主体の他動詞文」「介在性の他動詞文」と性質が異なるものである。本稿は上記の二つの構文を再帰構文に含めないという立場を取る。

5.2 再帰構文の位置付け

日本語における再帰構文の位置付けについて、二つの立場がある。一つは再帰構文をヴォイスの一種として見なす高橋(1985)、村木(1991)、工藤(1991)が代表するように、日本語に構文論的なカテゴリーとしての再帰構文があるという立場である。この立場についてはすでに2節で述べた。もう一つは再帰構文を構文論的カテゴリーとして立てる必要がないという主張であり、天野(1987)、トルヒナ(2014)がその代表である。天野(1987)は仁田(1982)などの先行研究で取り上げた再帰性にかかわる文法的特徴を検討している。そ

の結果、シテイル形式の意味と再帰性との相関関係はないこと、<再帰性>を持つ他動詞文が自動詞文に近づくとは言えないことが明らかとなり、「少なくとも、従来指摘されている言語事象に限っては、わざわざ<再帰性>という概念を特立する必要はなく、他の他動詞或は他動詞構文と同様に扱ってさしつかえはない」(p.8)と結論付けている。

一方、トルヒナ(2014)は先行研究で指摘した再帰動詞・再帰構文のテイル形が結果の残存を表すという現象を検討し、例えば、次のような再帰的な意味を持たない文においてもテイル形が結果残存を表すことが明らかとなった。トルヒナ(2014)はこの考察結果により、日本語の再帰構文を構文論的カテゴリーとして捉えることは妥当ではないと主張している。

(86) 明るいののに、どうして電気をつけているの？

(トルヒナ 2014: 27)

(87) 窓を開けていたら、虫が入ってきた。 (同上)

4節で見たように、ガ格名詞が[一人間]という属性を持つ文の中にも、「XがYをV」の構造を持ち、「YがXの所有する一部である」という意味的特徴を持つ文がある。このような文は、構造も意味も再帰構文と類似しているので、典型的な再帰構文から拡張された文と考えられる。つまり、典型的な再帰構文に特定の構造とその構造に対応する特定の意味があり、それが一つの言語単位となって、ガ格名詞が[+人間]という要素を欠く文を形成する場合に働き拡張再帰構文が派生されるのである。これは、典型的な再帰構文に基づく拡張は構文レベルで働く現象とも捉えることができる。

再帰構文に独自の意味を持つことは川野(2000)の考察からも言える。川野(2000)は再帰構文を、A)ヲ格句で示される客体が主体の部分であるものと、B) 客体位置変化の着点(二格句)または起点(カラ格句)が主体の部分であるものの二種類に分類している。

A) 客体=主体の部分

「生徒が髪を染める」「太郎が腕を折る」

B) 客体位置変化の着点または起点＝主体の部分

「花子が顔に墨を付ける」「太郎が頭に帽子をかぶる」「太郎が（顔から）めがねをはずす」

川野（2000）は、Bタイプの「付ける」「かぶる」「はずす」といった動詞は客体位置変化動詞であるため、客体の位置変化を引き起こすはずなのに、なぜその働きかけや運動が戻ってくることで主体の位置変化が引き起こされることになるのかについて論じている（下線は川野 2000 によるものである）。その理由について、川野は、「付ける」や「はずす」などの動詞自体が持つ「客体位置変化」という語彙情報に、「着点（あるいは起点）が主体の部分である」という再帰構文特有の文レベルの情報が加わることで生じる二次的な含意として位置づけられると述べている。つまり、再帰構文に「着点（あるいは起点）が主体の部分である」という意味的特徴を持ち、そのため、客体の位置変化を引き起こす動詞が再帰構文で使われると、主体の状態変化という意味が生じるのである。川野（2000）の考察から、再帰構文に独自の意味を持ちその意味が文を形成する場合に働くことが分かる。天野（1987）やトルヒナ（2014）は、アスペクトとの関連性が絶対的ではないという理由で再帰構文のヴォイスとしての地位を否定している。再帰構文をヴォイスの一種として認められるかどうかはヴォイス全体から検討すべきであるが、少なくとも本稿や川野（2000）の考察から、高橋（1985:11）が指摘した日本語に「構文論的なカテゴリーとしての再帰構文がある」という主張が支持されると考えられる。

6. おわりに

本稿では典型的な再帰構文、つまりガ格名詞が〔+人間〕という属性を持つ再帰構文におけるガ格名詞とヲ格名詞との間の所有関係を「所有傾斜」で規定した。また、ガ格名詞が〔-人間〕を表す文の中に、典型的な再帰構文から拡張されたと思われる文があり、それらの拡張文においては所有の解釈が狭まることが明らかとなった。先行研究の中に再帰構文の範囲を広く規定し、「状態変化主体の他

動詞文」「介在性の他動詞文」を再帰構文に入れる研究がある。本稿は、ガ格名詞の文中における意味役割及び、ガ格名詞とヲ格名詞との間の所有関係から再帰構文が「状態変化主体の他動詞文」「介在性の他動詞文」と性質が異なることを明らかにした。以上の考察により、日本語における再帰構文の定義と範囲が明確になった。最後に、再帰構文に構文論的カテゴリーとしての地位を与えるべきことを論じた。

参考文献

- 天野みどり (1987) 「日本語文における〈再帰性〉について: 構文論的概念としての有効性の再検討」『日本語と日本文学』7 筑波大学 pp. 1-9
- 天野みどり (1995) 「状態変化主体の他動詞文」『動詞の自他』ひつじ書房 pp. 151-165
- 稲村すみ代 (1995) 「現代日本語における再帰構文」『日本語の研究と教育: 窪田富男教授退官記念論文集』専門教育出版 pp. 119-137
- 井上和子 (1976) 『変形文法と日本語 (下)』大修館書店
- 尾谷昌則・二枝美津子 (2011) 『構文ネットワークと文法』研究社
- 笠井久美子 (1988) 「日本語の再帰動詞について」『日本語教育論集』5 国立国語研究所 pp. 53-67
- 川野靖子 (2000) 「主体変化を表す他動詞文の分析」『筑波日本語研究』5 筑波大学 文芸・言語研究科日本語学研究室 pp. 39-52
- 工藤真由美 (1991) 「アスペクトとヴォイス」『現代日本語のテンス・アスペクト・ヴォイスについての総合的研究』横浜国立大学 (1988-1990 年度科学研究費報告書) pp. 5-40
- 小藁哲哉 (2017) 「再帰構文における受動化の成立条件」『日本語文法』17-1 pp. 20-36
- 児玉美智子 (1989) 「状態変化主体他動詞文の成立と構造」『甲子園短大紀要』9 pp. 67-80

- 佐藤琢三 (2005) 『自動詞文と他動詞文の意味論』 笠間書院
- 澤田淳 (2006) 「日本語の他動詞構文の事象構造に関する認知言語学的考察--非動作主-主語の他動詞構文を中心に」『言語科学論集』 12 京都大学大学院人間・環境学研究科言語科学講座 pp. 19-34
- 高橋太郎 (1975) 「文中に現れる所属関係の種々相」『国語学』 103 pp. 1-17
- 高橋太郎 (1985) 「現代日本語のヴォイスについて」『日本語学』 4-4 pp. 4-23
- 角田太作 (2009) 『世界の言語と日本語』 (改訂版、初版 1991) くろしお出版
- 鄭聖汝 (2009) 「非意図的事象と他動詞構文—「所有」か「責任」か、それとも？」『日本語文法』 9-2 pp. 53-69
- トルヒナ アンナ (2014) 「いわゆる『再帰構文』とその限界—他動詞のテイル形が結果残存を表すときとは—」『日本語文法』 14-1 pp. 20-36
- 中村芳久 (2004) 『認知文法論Ⅱ』 大修館書店
- 仁田義雄 (1982) 「再帰動詞、再帰用法—Lexico-Syntax の姿勢から」『日本語教育』 47 pp. 79-90
- 松本曜 (2003) 『認知意味論』 大修館書店
- 村木新次郎 (1991) 『日本語動詞の諸相』 ひつじ書房
- 熊鷹 (2009) 『鍵がドアをあけた—日本語の無生物主語他動詞文へのアプローチ』 笠間書院
- Lakoff, George (1987) *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind.* Chicago: The University of Chicago Press. (池上嘉彦・池上誓作他訳 (1993) 『認知意味論 言語から見た人間の心』 紀伊國屋書店)
- 付記: 本稿は『日語反身動詞句之研究』(科技部 104-2410-H-004 -145) の研究成果の一部である。また、査読の先生方から有益なコメントをいただき、記して心から御礼を申し上げたい。

台灣日語初級學習者的發音學習信念

羅濟立

東吳大學日本語文學系教授

摘要

本研究透過問卷，調查台灣日文系一年級學生在學習日語的發音時，抱持著什麼樣的信念。問卷調查以 Horwitz (1985, 1987, 1988) 開發的 BALLI 為基礎，配合台灣的學習環境設計出 22 道題目。本研究也調查性別、入學前日語學習經歷、發音成績是否與學習信念有關。調查發現，學生最支持的信念是「我覺得為了正確發音，大量聽說日語很重要。」此外，性別上有 3 項、入學前日語學習經歷上有 1 項、發音成績上有 1 項信念在統計上呈現顯著差異。另外，日語的發音學習包含四個因素：「積極的心態學習日語發音」、「學習日語發音的焦慮不安」、「對日語發音缺乏自信」、「消極地學習日語發音」。因此，教師必須調查學習者的信念，以便提供尋找更合適的教學方法，或是提供了更好的學習環境和學習計劃。

關鍵詞：台灣初級學習者、日語發音、學習信念、因素分析

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

Elementary learner's beliefs in Taiwan for Japanese pronunciation

Luo, Ji-Li

Professor, Soochow University, Taiwan

Abstract

This paper investigates Taiwanese student's beliefs of Japanese pronunciation. Questionnaires containing 22 questions of beliefs about pronunciation. This study also investigates whether the gender, pre-school Japanese learning experience, pronunciation results are related to the learner's beliefs. The survey found that the highest belief is " I think it is important to hear a lot about listening and speaking. " And most of the the learning beliefs and performance are not related. In addition, four factors in pronunciation were found: 1) positive attitude toward pronunciation, 2) unease or worry over pronunciation, 3) lack of confidence in pronunciation and 4) negative attitude toward pronunciation. Teachers should remember that these beliefs always effect students in various degrees and therefore they should always try to keep students motivated and respect their positive attitude toward pronunciation.

Key words: elementary learner' in Taiwan, learner beliefs,
Japanese pronunciation, factor analysis

台湾人初級日本語学習者のもつ発音学習のビリーフ

羅濟立

東呉大学日本語学科教授

要旨

本研究では、日本語専攻の大学一年生が日本語の発音学習に関してどのようなビリーフを持っているかをアンケート調査により明らかにした。調査は Horwitz (1985, 1987, 1988) が開発した BALLI を基に作成した 22 項目である。また、学習ビリーフと性別、入学前の日本語学習歴、成績の高低と関連があるかどうかを調査・検証した。今回の調査によって分かった平均値が最も高い数値を示したビリーフは「正しい発音のためには日本語をたくさん聞いたり話したりすることが重要」である。また、ほとんどの学習ビリーフと学業成績とは関連性がないことが明らかになった。なお、学習者が発音の習得に対してどのように感じているのかについて、〈日本語の発音学習への気づき・積極的態〉、〈日本語の発音に対する不安とあきらめ〉、〈日本語の発音の自信のなさ〉、〈日本語発音へのネガティブな参加〉の 4 因子から構成されていることが明らかになった。したがって、学習者のビリーフを調査しながら、より適切な教育法を取り入れたり、よりよい学習環境や学習プログラムを提供したりしていくよう、日本語教師側も検討する必要がある。

キーワード：台湾人初級学習者、日本語発音、学習ビリーフ、
因子分析

台湾人初級日本語学習者のもつ発音学習のビリーフ

羅濟立

東呉大学日本語学科教授

1. はじめに

発音はどの言語を学習する際に、共通して必ず学習しなければならない言語技能や学習項目の一つである。日本語教育では、聞き取りと会話が重視されると共に、音声教育の必要性もますます注目が高まっている。なかでも、自然な日本語を習得するためには、発音指導は欠かせないものとなっている（鮎澤 1993、戸田 2001、中川 2002 等）。このような考えの下、近年日本国内では、更に多くの発音指導に関する研究と実践報告が次々と発表されている（磯村 1996、戸田 2001、松崎・河野 2005 など）。それに対して、台湾などその他海外の国々での日本語教育では、発音教育はまだ完全とは言えない。筆者は台湾で日本語教師に従事しているが、同じ状況に直面している。学会や学報の論文発表で、発音指導に関する研究は、文法や語彙などのその他の領域ほど多くない¹。そして、教育現場では、実際に教室で発音指導をしたことがない教師の中には、多くが「発音に自信がない」、「発音の規則がわからない」と言っており、「どうやって教えたらいいかわからない」という教師も少なくない。このような教師を支援するために、有効な発音指導法を考え出し、さらに個々に対する発音教育理論と教育方法を提案する必要がある。

日本語学習には、さまざまな要因の影響があり、大部分は社会的要因（文化或いは学習環境等）と個人的要因に分けられる（Oxford 1990）。個人的要因には、ビリーフ・態度・学習方法などが含まれるが、日本語発音習得研究の中で、台湾人学習者のビリーフ・態度・

¹ 頼（2016：183）の研究では、現代（1981-2015）の日本語研究の重点は過去（1945-1980）とは異なり、文法研究が多く（20.87%）、音声音韻関連の研究は7.05%しかない指摘されている。

学習方法に関する研究は多くない。また、今日では日本語を学習する若者は増加の一途をたどり、台湾の日本語教育に大きな影響を与えている。日本語学習のひとつとして、発音のビリーフ・態度・学習方法を研究することは非常に重要である。音声は言語の中で、篇章と談話・文・文節・単語と形態素の要素の次にあたり、言語で最も重要な表現形式のひとつである。日本語教育では、正しい発音ができることが、学習者が正確に言いたいことを表現できるか否かに大きく作用する。正確な発音は、学習者の日本語学習を助長し、基本的な発音知識の理解や、その他の言語能力の習得に大きな影響を与える。だが、わかりにくい発音は、学習者が日本語で交流する妨げとなり、学習者の学習への興味や自信に必ず影響するであろう。

ところで、学習者の一般的な言語学習に関しての独自の意見、思いや価値観は「Belief (s)」と呼ばれ、日本語では「ビリーフ」、「信念」、「確信」などと訳されている。ビリーフの研究は、Horwitz (1985、1987) が BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) を開発したことがきっかけとなった。Horwitz (1987) は、ビリーフを網羅的に把握するために「言語学習の適性」、「言語学習の難易度」、「言語学習の本質」、「学習とコミュニケーションストラテジー」、「動機」の 5 領域・34 問の質問項目から成る「BALLI」を作成した。Horwitz は英語学習者と教師のビリーフ調査を実施し、学習者のビリーフがさまざまであること、ビリーフが学習ストラテジーに影響していることなどを明らかにした。この後、他の多くの研究者が各目的に合わせた質問項目で BALLI 応用版を作成し調査を行っている。

日本語教育の分野には、ビリーフと学習ストラテジーの関係を考えたもの（橋本 1993、岡崎 1996 など）、特定のグループを調査し、その特徴を示したもの（若井ほか 2004、阿部 2009、高崎 2014 など）、グループによるビリーフの差異を示したもの（水田ほか 1995、山本 1999、若井ほか 2004 など）など、三つの側面からの論考が挙げられる。また、台湾人日本語学習者のビリーフを探究したものがある（佐藤 2007、盧 2011 など）が、日本語発音の学習ビリーフを焦点を当

て考察したものはほとんどない。

このように、学習者のビリーフは、外国語学習に影響を与えると考えられ、教師がそれを理解することは、教材、教授法、タスクなどを考え、コースデザインをする上で、大切な情報となる。学習者の教育や指導に当たっては、学生がどのようなビリーフを持っているかを知った上で行うことが大切であると考えられる。例えば、日本語発音の授業を行う際には、まず学習者が発音習得に関してどのようなビリーフ、信念、言語観などを持っているかを把握していれば、それを念頭においてカリキュラムやプログラムを作成することが可能である。また、学習者が自分自身のビリーフを知ることは、より効果的で自律的な日本語発音の学習を進めるのに役立つと考えられる。

以上のことを踏まえ、本稿では、日本語の発音学習の際に台湾人初級学習者が感じているビリーフにはどのようなものがあるか。また、日本語の発音学習に関してどのような要因が存在するか。ビリーフは性別・入学前の日本語学習歴・発音の成績などとは関係があるか。発音教育の変遷と現状を踏まえた上で、今後の日本語教育における発音指導のあり方を探る第一歩として、学習者が発音学習に対してどのような姿勢で臨んでいるかを明らかにするための意識調査を行った。これらの結果を踏まえた上で、今後の台湾の発音教育改善のための基礎データを考えていく。

2. 本稿の目的と調査方法

2.1 目的

本稿はこれまであまり研究のない台湾で日本語を学ぶ大学生の発音学習ビリーフの調査結果を報告することで、台湾人に対する日本語発音教育のための資料を提供することを目的としている。台湾人の発音学習のビリーフを考察することによって、その特徴を示すことにする。加えて、性別、入学前の日本語学習歴の有無、発音の成績の差によるビリーフの違いも取り上げる。

2.2 調査対象

2017年5月下旬～6月上旬に、台北市内にあるA大学の日本語学科で日本語を勉強している、一年生終了時の学習者で、もうすぐ二年に進級し日本語学科の発音の講義、訓練を受けているクラスの学生である。この時点で、学生は日本語発音学習ビリーフに対して、一定の概念と考え方があるはずである。発音の講義は1年間の選択科目であるが、言語学習の背景を明確にするために受講期間が1年未満の者、非台湾籍の者、日本語学科ではない者、またはこのクラスの一年生以外の学生は研究対象には入れない。欠損値のあるものを除き、有効回答数が121得られた。121名全員の発音学習ビリーフを調査する以外にも、発音科目の期末口頭試験の最終成績に基づき、三つのクラスからそれぞれ成績の高い10名（合計30名）と成績の低い10名（合計30名）に対して担当教員に評価を依頼し、その発音学習ビリーフの違いを比較対照して探っていく。評価の内容・対象は教員によって若干異なっているが、単音の正確さや、アクセント、イントネーション、リズムなどの要素を基準とされている。なお、教材は『日語発音学 25講』（羅濟立・呉秦芳、五南出版社、2013年）、『日語発音基礎教材』（陳永基・蔡茂豊、大新書局、2005年）とプリント配布であり、授業は基本的に比較対照法の講義形式で、練習問題などの活動を通じて理解度を確認しながら進められる。授業の内容は、清音、濁音、母音無聲化、特殊拍、アクセント、イントネーション、リズム、縮約形などが含まれている。

2.3 アンケート内容について

アンケートは3部で構成される。第1部は基本資料であり、性別、入学前の日本語学習歴、日本語能力検定試験に受かったか、日本に滞在したことがあるか、日本人と交流したことがあるか、発音の講義を受講する最大理由などの質問が含まれる。第2部は発音学習ビリーフ、第3部は発音学習ストラテジーのアンケート調査である。なお、紙幅のため、本稿では第2部の発音学習ビリーフに関する調

査結果を報告するが、第3部の発音学習ストラテジーについての考察は別稿に譲る。

本研究で調査に用いる質問紙を作成するに当たり、学習のビリーフ調査は Horwitz (1985、1987、1988) が開発した BALLI を基に、台湾人学習者や学習環境にあった設問内容を考えて作成した。その後、5名の日本語学習者を対象に予備調査を行い、質問紙全体の分量や言葉の表現などの項目内容を修正し、日本語版による22の質問紙項目を確定した。なお、本調査では中国語版の調査用紙を用いた(質問文は、付録として論文の末尾に載せている)。中国語版への翻訳にあたっては、筆者がまずすべての項目を訳し、その後、バイリンガルの日本語教師(中国語母語話者)2名によりバックトランスレーションを行い、項目の表現を再検討した。

これらの項目に対して以下の方法で分析を行った。まず、各質問別に学習者の回答(5(とても当てはまる)から1(全く当てはまらない))別に人数の集計と平均値および標準偏差の算出を行った。その後、t検定、カイ二乗検定によって、性別、入学前の日本語学習歴の有無、発音の成績の差によるビリーフの違いを考察した。また、日本語学習者の発音習得に対するビリーフについての全体的な特徴を捉えるため、全22項目に対して全ての項目の相関行列を計算し、因子分析を行った。初期因子抽出法には主因子法を用い、その後バリマックス回転を用いた。統計ソフトには SPSS を用いた。

3. 調査の結果と考察

3.1 調査の対象

対象者121名(男33名、女88名)のうち、入学前に日本語を勉強したことがない学生は半数くらい占めており、47.9%であった。日本語学習歴が1年未満の学生は29%で、1年以上の学生は23.2%であった。また、大部分の学生はまだ日本語能力試験(JLPT)を受けておらず、78.5%を占めている。日本の滞在歴もほとんどなく、94.2%であった。「日本人と交流しますか」という問いでは、5段階

のスケールで「5. よく交流します」と「4. 交流します」を合計した肯定派はわずかな 5.8%であった。

また、発音の講義を受講する最大の目的では、「発音が必要だと感じるから」75.2%で最も多く、次に「自らの授業履修の計画だから」(10.7%)、以下「日本語の発音に興味があるから」(7.4%)、「教師の評判がいいから」(3.3%)、「授業の時間がいいから」(1.7%)、「その他」(1.7%)となった。

3.2 発音学習ビリーフにおける全体の平均値

逆問題の 5 番、7 番、14 番、15 番、18 番、19 番を再スコアリングして、学習者が日本語の発音学習に関してどのような意識を持っているか、その全体的な傾向を見るために項目別の平均値を表にしたものが表 1 である。

表 1 日本語の発音学習に対する学習者ビリーフ

項目別	平均数	標準偏差
1. 発音はネイティブ並にうまくなりたい。	4.51	.708
2. 発音が悪いと人前で日本語を話すのが恥ずかしい。	4.08	.791
3. 日本に行かなければ日本語の発音は上手にならないと思う。	2.88	.744
4. 正しく発音できれば単語を正しく書けると思う。	3.75	.878
5. 発音が上手でなくとも将来困ることはない。	4.03	.763
6. 発音の学習ということは、単語の発音を覚えるのは重要だと思う。	4.29	.638
7. 台湾人日本語でも通じれば十分だ。	3.74	1.015
8. 発音の理論的な学習は、正しい発音をするために役立つ。	3.79	.752
9. 学校の授業で発音学習の時間がもっとあるべきだ。	3.78	.724
10. 日本語の発音は単語と単語の音のつながりが重要だ。	4.37	.593
11. 間違った発音をしたらすぐに先生や日本人に直してほしい。	4.24	.633

12. イントネーションやアクセントを学習することは重要だ。	4.41	.615
13. 正しい発音のためには日本語をたくさん聞いたり話したりすることが重要だ。	4.58	.544
14. 発音の学習に時間を割いている暇はない。	3.26	.911
15. 日本語を発音（練習）する機会がない。	3.17	1.030
16. 発音がうまくなる方法があるならとにかく知りたい。	4.39	.597
17. 発音記号が読めれば正しい発音ができると思う。	3.83	.699
18. 自分の発音が正しいかどうか自信がない。	2.59	.919
19. 正しい発音を頭では理解していても実際に発音できない。	2.96	1.044
20. どんなに日本語の知識や能力がある人でも、発音が悪いと日本語ができない印象を覚える。	3.58	.901
21. 発音の学習ということは、先生の指導より自主的に勉強するのは重要だ。	2.97	.921
22. 発音の正確さより流暢さのほうが重要だ。	3.25	.819

平均値が 3.6 以上であった上位 5 項目についてみてみると、最も高い数値を示したのは「13. 正しい発音のためには日本語をたくさん聞いたり話したりすることが重要だ。」で、次に「1. 発音はネイティブ並にうまくなりたい。」、「12. イントネーションやアクセントを学習することは重要だ。」が続き、4 番目が「16. 発音がうまくなる方法があるならとにかく知りたい。」、5 番目が「10. 日本語の発音は単語と単語の音のつながりが重要だ。」という結果であった。

上位の項目に関して、最も高い数値を示したのは「13. 正しい発音のためには日本語をたくさん聞いたり話したりすることが重要だ。」で、学習者は正しい日本語の発音を聞くというインプットが正しい発音のアウトプットに繋がると考えていることがわかる。「1. 発音はネイティブ並にうまくなりたい。」が 2 位に入っており、発音学習への高い期待性・可能性といった認知を示している。4 位の「16. 発音がうまくなる方法があるならとにかく知りたい。」は日本語発音学習

のポジティブな考えである。発音の内容に関する項目では「12. イントネーションやアクセントを学習することは重要だ。」もトップの3位に入っており、最近のコミュニカティブな言語教育の流れの中で重要視されているリズム (rhythm)・超分節的 (suprasegmental) な要素も発音の上達には欠かせないと認識している。また「10. 日本語の発音は単語と単語の音のつながりが重要だ。」も5位になっており、これらの結果から、学習者が発音学習の際に何が重要となるか、逆に言えば何が難しいかを意識しているように読み取れる。

平均値が3.0以下であった最も低い数値を示した項目及び2番目、3番目、4番目に低かった項目を見てみると、「18. 自分の発音が正しいかどうか自信がない。」、「3. 日本に行かなければ日本語の発音は上手にならないと思う。」、「19. 正しい発音を頭では理解していても実際に発音できない。」、「21. 発音の学習ということは、先生の指導より自主的に勉強するのは重要だ。」となった。平均値が比較的低いですが、学習者は自分の発音について否定的であるというように、心理的にネガティブな項目も存在していることがわかった。発音学習に関したネガティブな考え方ができた背景には、これまでの学習経験、成績不振、学習ストラテジーなどが想定される。教師としては、授業で学生が感じる不安や自信のなさを軽減できるようにしなくてはならない。こうした苦痛・絶望感といった考えを持つ学習者に対する対応策としては、自信を持たせること、学習ストラテジーを指導すること、発音学習の楽しさを感じるような授業をすることが考えられる。注目に値するのは、「21. 発音の学習ということは、先生の指導より自主的に勉強するのは重要だ。」である。平均値が中間値の3.5を下回った2.97という回答結果は、学習者が教師依存・期待傾向が強いことを示唆している。そのことから、自律学習または協働学習のできる環境を作ったり、教師以外の学習リソースを提供したりして、教師依存度を低める工夫が必要となると考える。

3.3 性別、入学前の日本語学習歴の有無、発音の成績の差によるビリーフの違い

まず、性別が発音学習のビリーフに影響を与えるかどうかを調査した。22項目のビリーフすべてに t 検定 5%水準をかけたところ、表 2 のように、ビリーフ 2 番・16 番・18 番で有意差が出た。

表 2 性別が発音学習のビリーフに影響を与えた項目

ビリーフ	男性 33 名 (平均値、SD)	女性 88 名 (平均値、SD)	t 検定
2 番	3.79、0.96	4.19、0.692	t(119)=-2.566, p<.05
16 番	4.21、0.65	4.45、0.565	t(119)=-2.015, p<.05
18 番	2.91、0.98	2.47、0.87	t(119)=2.409, p<.05

つまり、「2. 発音が悪いと人前で日本語を話すのが恥ずかしい。」と「16. 発音がうまくなる方法があるならとにかく知りたい。」では女性の平均値が男性の平均値に比べて有意に高く、「18. 自分の発音が正しいかどうか自信がない。」(逆問題)では男性の平均値が女性の平均値に比べて有意に高いことがわかった。女性は男性より発音のよしあしが気になり、自信が足りないが、発音学習に対する姿勢として、より多くの学習リソースを望むという意味でより積極的であると解釈できよう。逆に、男性は女性より発音に対して無頓着なので、自分の発音に自信をもち、さらなる学習リソースを求めないとも解釈でき得る。これについては、認知心理学など、別の観点を取り入れる必要があり、今後の課題にしたい。

次に、入学前に日本語学習歴のあるグループ 63 名と、学習歴のないグループ 58 名を 2 つにグループに分け、発音学習のビリーフを比較した。t 検定の結果、22 項目のうち、ビリーフ 19 番のみで有意差が出た (t(119)=-2.233, p<.05)。入学前に学習歴のあるグループの平均値 (3.16、SD1.001) が学習歴のないグループの平均値 (2.74、SD1.05) に比べて高かったことから、「正しい発音を頭では理解して

いても実際に発音できない。」(逆問題)が発音学習に影響するビリーフであるとは考えられる。つまり、学習歴のない学生にとって、日本語や日本人との接触する機会は比較的少なく、そのような環境では発音学習に対する自信が高くないのではないだろうか。

さらに、発音の成績を下位群(30名)、中位群(61名)と上位群(30名)の三つの学習者グループに分けて比較した。各グループの回答の平均を比較し、ピアソン法によるカイ二乗検定5%水準で有意差が出たのはビリーフ12番のみであった。すなわち、「12.イントネーションやアクセントを学習することは重要だ。」については、「下位群4.27<中位群4.41<上位群4.57」という順に、発音の成績の上位群がもっとも高い支持率を示しているように見える。その理由として、上位群の学習者は、日本語を上手に話せるためには、イントネーションやアクセントなどのリズム・超分節音素を必要としており、学習が進んでいるからではないかと考えられる。したがって、リズムや、超分節音素の練習を望んでいる学生ほど、日本語の発音を統制する技能に長けており、日本語教師によって日本語発音能力が高いと評価される可能性が示された。日本人母語話者の評価の観点から、ミニマルペアのような音素の聞き分けなどの単音に重点を置くのではなく、韻律(prosody)を取り扱うことが唱えられている(佐藤1995)。リズム・超分節的な要素を教えることが学習者のパフォーマンスを向上させるとし、発音教師は発音に対してポーズや、表情、感情的な目的のためにはどこに強勢を置くかを考えて声を操ることにあまり注意を払わないと、学生の発話が単調で、感情のないものとなるため、韻律の指導を配慮することが重要である。

以上のことから、性別、入学前の日本語学習歴の有無、発音の成績の差によるビリーフの違いが検出された。発音学習に影響を与えたビリーフをさらに見極め、ネガティブなビリーフを持つ学習者の発音能力の向上に視点を置き発音の教育を見直す必要がある。

3.4 発音学習ビリーフの因子分析

3.4.1 項目分析

因子分析を行う前に、項目分析 (Item-analysis) を行った。被験者を総合得点の上位群 (27%) と下位群 (27%) に分け、回答の分布を比較して項目のよしあしを検討した結果、表 3 のようにまとめる。

表 3 発音学習ビリーフの項目分析

項目	決断値	説明	項目	決断値	説明
1	7.709***	○	12	6.395***	○
2	6.276***	○	13	6.730***	○
3	1.904	削除	14	6.912***	○
4	3.077***	○	15	2.312***	○
5	5.831***	○	16	5.057***	○
6	5.904***	○	17	2.352***	○
7	7.102***	○	18	5.367***	○
8	4.766***	○	19	5.993***	○
9	5.194***	○	20	3.927***	○
10	7.551***	○	21	1.436	削除
11	5.382***	○	22	-1.128	削除

注：「***」は $p < .05$ 、「○」は保留を示す。

表 3 によって示されているように、「3. 日本に行かなければ日本語の発音は上手にならないと思う。」、「21. 発音の学習ということは、先生の指導より自主的に勉強するのは重要だ。」と「22. 発音の正確さより流暢さのほうが重要だ。」という三つの項目は識別力を持っていないため、削除することにした。保留した 19 項目に対して因子分析を行うことにする。

なお、因子分析の前に、本調査のデータが因子分析に適するかど

うかを測るため、KMO and Bartlett' s test of sphericity を行った。KMO test の KMO 値は 0.734、Bartlett' s test の結果は Sig=0.000 であった。これらは最低基準値より高いため、データが因子分析に適することが確認された。

3.4.2 発音学習ビリーの因子分析

台湾の日本語学習者が抱えている発音学習ビリーの構造を明らかにするため、得られた 121 人の回答に基づき因子分析を行ったところ、4 因子構造が妥当と判断した。天井効果が見られた項目、十分な因子負荷量を示さなかった項目を除外し、再び主因子法・プロマックス回転を行った結果、18 項目による 4 因子が抽出された。因子分析の結果を表 4 に示す。表 4 に示したのはバリマックス回転後の因子負荷量であり、太字となっている因子負荷量により因子を解釈した。

表 4 発音習得に対する学習者のビリーフ（因子分析の結果）

項目	因子1	因子2	因子3	因子4
12. イントネーションやアクセントを学習することは重要だ。	.776	.103	-.029	.039
6. 発音の学習ということは、単語の発音を覚えるの重要だと思う。	.689	.002	.082	.050
11. 間違った発音をしたらすぐに先生や日本人に直してほしい。	.669	.200	.062	-.213
8. 発音の理論的な学習は、正しい発音をするために役立つ。	.660	-.053	.024	.381
10. 日本語の発音は単語と単語の音のつながりが重要だ。	.623	.167	.163	.188
9. 学校の授業で発音学習の時間がもっとあるべきだ。	.602	.203	-.110	.156
1. 発音はネイティブ並にうまくなりたい。	.587	.321	.240	-.171

16. 発音がうまくなる方法があるならとにかく知りたい。	.564	.294	-.077	-.135
13. 正しい発音のためには日本語をたくさん聞いたり話したりすることが重要だ。	.538	-.059	.404	-.297
4. 正しく発音できれば単語を正しく書けると思う。	.426	.032	-.265	.230
7. 台湾人日本語でも通じれば十分だ。	.175	.785	.132	.217
20. どんなに日本語の知識や能力がある人でも、発音が悪いと日本語ができない印象を覚える。	-.042	.711	.141	-.181
2. 発音が悪いと人前で日本語を話すのが恥ずかしい。	.227	.702	-.062	.045
5. 発音が上手でなくとも将来困ることはない。	.235	.674	.137	.104
19. 正しい発音を頭では理解していても実際に発音できない。	.044	.202	.810	.141
18. 自分の発音が正しいかどうか自信がない。	.026	.035	.802	.227
15. 日本語を発音（練習）する機会がない。	-.045	-.013	.124	.832
14. 発音の学習に時間を割いている暇はない。	.189	.213	.332	.672
特徴値	4.035	2.473	1.833	1.752
変異的%	21.239	13.016	9.649	9.222
累加%	21.239	34.255	43.904	53.126
KMO	.734			
Bartlett	近似 χ^2 値=740.560***			

第1因子の項目は、「12. イントネーションやアクセントを学習することは重要だ。」、「6. 発音の学習ということは、単語の発音を覚えるの重要だと思う。」、「11. 間違った発音をしたらすぐに先生や日本人に直してほしい。」、「8. 発音の理論的な学習は、正しい発音をするために役立つ。」、「10. 日本語の発音は単語と単語の音のつながりが重要だ。」、「9. 学校の授業で発音学習の時間がもっとあるべきだ。」、「1. 発音はネイティブ並にうまくなりたい。」、「16. 発音がうまくなる方法があるならとにかく知りたい。」、「13. 正しい発音のためには

日本語をたくさん聞いたり話したりすることが重要だ。」、「4. 正しく発音できれば単語を正しく書けると思う。」など、日本語の発音学習に対して好意的もしくはポジティブな項目からなるため、〈日本語の発音学習への気づき・積極的態度〉と命名した。

第2因子の項目は、「7. 台湾人日本語でも通じれば十分だ。」、「20. どんなに日本語の知識や能力がある人でも、発音が悪いと日本語ができない印象を覚える。」、「2. 発音が悪いと人前で日本語を話すのが恥ずかしい。」、「5. 発音が上手でなくとも将来困ることはない。」など、日本語の発音に対しての不安やあきらめを表す心理的にネガティブな項目が含まれることから、これを〈日本語の発音に対する不安とあきらめ〉と命名した。

第3因子の項目は「19. 正しい発音を頭では理解していても実際に発音できない。」と「18. 自分の発音が正しいかどうか自信がない。」との、日本語発音の自信のなさを言及する項目からなるため、〈日本語の発音の自信のなさ〉と命名した。

第4因子の項目は、「15. 日本語を発音（練習）する機会がない。」と「14. 発音の学習に時間を割いている暇はない。」との、日本語発音の練習・学習への積極的でない態度を言及する項目からなるため、〈日本語発音へのネガティブな参加〉と命名した。

以上のように、台湾人初級学習者の発音学習のビリーフは〈日本語の発音学習への気づき・積極的態度〉、〈日本語の発音に対する不安とあきらめ〉、〈日本語の発音の自信のなさ〉、〈日本語発音へのネガティブな参加〉の4因子から構成されていることが明らかになった。この4つの因子は台湾人学習者の日本語発音の学習意識を端的に表していると言える。この結果から、教師にとって必要なことは、4つの要因が常に学習者の中には混在しているという事実を認識することである。

コミュニケーションのための日本語能力が求められている今日、台湾の高校のクラブや第二外国語としての日本語の授業であれ、大学で行われている初級（一年生）の授業であれ、発音の能力を伸ば

すことは決して容易ではない。自ら発音の必要性・重要性を積極的に意識し、学習方法を作り上げなければ、話すことはもちろん、聞き取りに関しても正確に行うことは困難であろう。そのような現状に対して、「日本語の発音学習への気づき・積極的態

度」という意識は重要であり、学習者が自主的に発音の向上に努めることが求められている。一方、学習者に「積極的参加」を促すためには教師も発音教育に「積極的参加」をする必要がある。つまり、教師自身はこのような現状が背景にあることを認識し、発音のチェッカーとして、発音に関する音声学や音韻論の知識、教授法を学ぶことが求められているのである。

しかし、ビリーフ 2 番「発音が悪いと人前で日本語を話すのが恥ずかしい。」に代表されるように、学習者が日本語の発音に対して恐怖、絶望感やコンプレックスを抱いていることも否めない。そもそも、「日本語らしい発音」のためには、濁音、特殊音素のような中国語の音素にはない日本語の音素の習得はもちろんのこと、近年重要視されているアクセント、イントネーション、ポーズといった韻律の要素を習得することが不可欠となる。日本語のアクセント体系は中国語と同様に「高低」であるにもかかわらず、日本語のアクセントは「音節内ではなく、モーラにまたがること」、「助詞が付いた場合」、「い形容詞・動詞の活用形」などを考えると、台湾人学習者にとって母語とは全く異なるアクセント体系を習得することは決して簡単ではない。そのような学習過程においては、「日本語の発音に対する不安とあきらめ」が時々現れるであろう。驚いたことに、「台湾人日本語でも通じれば十分だ」(平均値 3.74) と思っているように、たとえ誤った表現や発音であっても、コミュニケーションをとること、より実践的な技能が重要だという姿勢がうかがわれる。発音に関してはどこまでネイティブのようになる必要があるのか意見の分かれるところである。近年、発音教育は「正しい発音」から「理解される (intelligible)」発音、「許容できる (acceptable)」発音へとターゲットが変わりつつある。拙稿 (2017) では、「今後日本語学

習の際に重要とみなしている技能は何か」について、台湾のある大学二年生（143名）を対象に調査を行った。8つの言語技能の結果は順位に並べると以下のとおりであった（括弧内に%を示す）。「会話（36.4）」、「翻訳（22.4）」、「社会コミュニケーション能力（11.9）」の3項目では10%を超えたが、「文法・読解（9.1）」、「文字・語彙（8.4）」、「聴解（7.0）」、「作文（3.5）」、「発音（1.4）」では他の項目と比較して低い数値を示した。この結果、現時点での重要度で学習者は「発音」を最も重要度が低いと認識していることが明らかとなった。発音教育は、時代的流れからコミュニケーションのための実用的な指導の重要性が叫ばれる一方、「発音」が他の言語技能よりも重要度が低いという結果となった。この発音の重要度が低ければ低いほど、発音学習を動機付けることも困難になる一方であろう。

「理解される」「許容できる」発音も程度問題で、聞き手に非常に負担をかけたり、話して自身が自信不足で話すことをためらったりするような発音はやはり矯正必要があると考えられている

（Carruthers1987）。したがって、発音学習への動機を上げる工夫が必要である。学習者の動機を上げる授業方略として、鈴木（2014：98）は、Dörnyeiが示した（A）Creating the basic motivational condition.（B）Generating initial motivation.（C）Maintaining and protecting motivation.（D）Encouraging positive retrospective self-evaluation.²という四つの柱を元に、学生の状況に応じて具体的な対応策を組み立てていくことで学生のビリーフも変化すると指摘しており、大いに参考になると考えられる。

また、この第2の因子が取り除かれないままであれば、最終的には学習者の心理として、第3因子の「日本語の発音の自信のなさ」と第4因子の「日本語発音へのネガティブな参加」が生じてくるの

² 日本語に訳すと次のようになる。（A）基本的な動機づけ条件を作成する。（B）初期の動機を生成する。（C）動機を維持し保つ。（D）肯定的な遡及的な自己評価を促す。詳しくはDörnyei,Z.（2003）. *Questionnaires in second language research :Construction,administration and processing*.NJ:Lawrence Erlbaum Associates.をご参考。

である。4.1で述べたことから、日本人母語話者とあまり交流していないJFLの台湾人学習者は思うように、「日本語の発音の自信のなさ」と「日本語発音へのネガティブな参加」の意識が生じることも想像しがたくない。教師は「不安とあきらめ」や「自信不足」、「ネガティブな参加」を抱く学習者の心の内にも必ず存在している「積極的参加」の意識を引き出すような授業を心がけるべきである。ここでも様々な学習ストラテジー、学習目標を紹介したり、直接の教授・チェック・助言を与えたりすることが学生の持つ固定観念的なビリーフを変えるきっかけになると考えられる。また、発音の指導は、それ自体に授業時間を割くことが難しいため、他の学習項目と関連づけていかに取り扱っていくかが重要な課題である。

「5.発音が上手でなくとも将来困ることはない。」とあるように、今回の調査対象者は半分くらい入学前に日本語を勉強したことがない。聴解、会話、文字・語彙、文法、作文、翻訳などの言語能力が同時に求められているから、発音が上手でないのは仕方ないと自分を正当化したり、日本語の発音が不得手であっても問題ないと主張したりする学習者は決して少なくない。その結果、発音を練習する・学習する時間がないと考えているようである。ただこのような学習者であっても、日本語発音への可能性、期待、自己の変化という思いは、少なからず存在するのではあるまいか。

4. おわりに

以上、今回121名の大学1年生を対象に発音学習ビリーフの調査を行ったが、ここでもう一度、調査により明らかになった点を確認し考察をまとめてみたい。

まず、台湾人初級学習者の日本語発音学習には以下の特徴がある。

(1)「正しい発音のためには日本語をたくさん聞いたり話したりすることが重要だ。」は最も多くの学習者に支持されているビリーフである。

(2)性別で有意差が出たのは3項目であり、女性のほうが積極的

な姿勢を示していながら、自信が比較的足りないといった考え方が
ある。

(3)入学前に日本語学習歴のないグループのほうが学習歴のある
グループより自信を持っていない傾向が認められた。

(4)成績上位群が特に多く持っているビリーフの種類は発見され
なかったが、積極的にイントネーションやアクセントなどの超分節
音素を学習しているビリーフを持っている傾向が強い。

(5)学習者が発音の習得に対してどのように感じているのかにつ
いて、〈日本語の発音学習への気づき・積極的態度〉、〈日本語の発音
に対する不安とあきらめ〉、〈日本語の発音の自信のなさ〉、〈日本語
発音へのネガティブな参加〉の4因子から構成されていることが明
らかとなった。

以上の結果を少しでも今後の授業で反映し、よりよい学習環境作
りができるように努力しなくてはならない。教師自身は、学習者に
「積極的参加」を促すために発音教育に「積極的参加」をする必要
がある。教師にとっては、発音の理論的枠組や日本語についての音
韻論の知識、日本語と中国語との音韻体系の異同点に関する知識は
必須不可欠であり、発音チェッカーとしての存在がまず求められて
いる。また、発音訓練を充実させるだけではなく、学習者を心理的
にサポートすることも重要視すべきである。というのは、教師が学
生に「できる」という気持ちを持たせ、与えるフィードバックそれ
自体が学習者の発音能力向上を促進させるからである。

今回は台湾人初級学習者の日本語発音学習に対する考え方や意見
を一部ながらも知ることができた。しかし、結果として現れる数字
は全体的な傾向であり、個々人の学生のビリーフを知ることはでき
ない。今後インタビューやメタファーによる方法で今回のアンケート
調査の結果を裏付ける必要がある。また、実際に教育現場にいる
教師たちが発音をどのくらい重要視しているかのアンケートの調査
を取り入れていく必要がある。今後はこのような視点からも発音教
育について考えていくことで、より効果的な発音教育について明ら

かにしていきたい。なお、Horwitz (1987) は学習者のビリーフが学習ストラテジーに影響していることなどを明らかにしたが、台湾人学習者の発音学習ストラテジー、またはビリーフと学習ストラテジーとの関係について調査を進めていくことも重要であると考え。これも今後の課題である。

<付記>調査に当たって協力いただいた学生の皆さんに感謝申し上げます。また、今回の調査では東呉大学日本語学科の陳永基先生、陳相州先生、阮文雅先生に調査データの集計を手伝っていただいた。この場をお借りしてお礼を申し上げたい。本稿の査読にあたり、貴重なコメントや有益なご助言をくださった査読委員の先生方にも心より感謝申し上げます。

参考文献

- 阿部新 (2009) 「スペイン・マドリードの大学における日本語学習者の言語学習ビリーフ」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』 37、pp. 25-62。
- 鮎澤孝子 (1993) 「日本語学習者のイントネーションー日本語疑問文のイントネーションの習得ー」『国際化する日本語ー話し言葉の科学と音声教育ー』 第7回「大学と科学」公開シンポジウム予稿集、pp. 44-45。
- 磯村一弘 (1996) 「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」『日本語国際センター紀要』 6、pp. 1-18。
- 岡崎眸 (1996) 「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』 89、pp. 25-38。
- 小河原義朗 (1998) 「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」『言語科学論集』 2、pp. 1-12。
- 佐藤紀美子 (2007) 「台湾人日本語学習者のビリーフス」『留学生教育』 12、pp. 119-129。
- 佐藤友則 (1995) 「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の

- 比較」『世界の日本語教育』5、pp.139-154。
- 鈴木栄（2014）「学習者の声」『リメディアル教育研究』第9巻第2号、pp.95-98。
- 高崎三千代（2014）「メキシコにおける日本語学習者の特性 -ビリーフ調査結果を中心に-」『国際交流基金日本語教育紀要』10、23-38。
- 戸田貴子（2001）「発音指導がアクセント知覚に与える影響」『早稲田大学日本語教育センター紀要』14、pp.67-87。
- 中川千恵子（2002）「東京語アクセント習得順序と学習者の意識」『講座日本語教育』第38分冊、pp.73-93。
- 橋本洋二（1993）「言語学習についての BELIEFS 把握のための試み：BALLI を用いて」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』8、pp.215-241。
- 松崎寛・河野俊之（2005）「アクセントの体系的教育を目的とした音声評価研究」『日本語教育』125、pp.57-66。
- 水田直美・黄其正・張金塗・伊藤克浩・細田和雅（1995）「日本語学習に関するビリーフ -台湾とオーストラリアの大学生日本語学習者の比較-」『広島大学日本語教育学科紀要』5、pp.61-66。
- 山本そのこ（1998）「日本語学習者の学習性向についての一考察：中国人・ドイツ人学習者のビリーフ比較から」『日本語教育方法研究会誌』5(2)、pp.4-5。
- 山本そのこ（1999）「日・独日本語学習者のビリーフ比較—BALLI 調査をもとに—」『拓殖大学日本語紀要』9号、pp.91-107。
- 盧錦姫（2011）「台湾の大学生の日本語学習ビリーフに関する調査研究—日本語教育改善のための基礎データ作成を考える—」『東呉外語学報』32、pp.77-106。
- 若井誠二・岩澤和宏（2004）「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」『日本語国際センター紀要』14、pp.123-140。
- 渡邊亜子（2001）「中・上級日本語学習者の日本語学習に関する確信（ビリーフス）：カリキュラムの作成にむけて」『調布日本文化』11、pp.87-104。

羅濟立 (2017)「日語學習需求分析:以東吳大學日文系大二學生為例」
『東吳日本語教育』第 40 号、pp. 1-22。。

賴錦雀(2016)「台灣日語教育學研究及日本語學研究的動向與問題點」
『台日異文化交流能力育成研究 5』、pp. 181-188。

Carruthers, R. (1987). Teaching pronunciation. In M. L. Long & J. C. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL, a book of readings* (pp. 191-199). Heinle & Heinle Publishers, Boston.

Horwitz, K. E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, (4), 333-340.

Horwitz, K. E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & Joan Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). New York: Prentice Hall.

Horwitz, K. E. (1988). The Beliefs about language Learning of Beginning University Foreign Students. *The Modern Language Journal*, 72. (3), pp. 283-294.

Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher. (宍戸通庸・伴紀子訳『言語学習ストラテジー：外国語教師が知っておかなければならないこと』、凡人社)

付録：

アンケート（中国語版）

- 1.我希望我的發音像日本人一樣好。
- 2.我覺得如果發音不好的話，在眾人面前說日語會很丟臉。
- 3.我認為不去日本的話，日語的發音就不會變好。
- 4.我認為若能正確發音的話，就能正確地寫出單字。
- 5.我覺得就算發音不好，之後應該也不會遇到什麼太大困擾。

- 6.我覺得學習發音時，背單字的發音很重要。
- 7.我覺得即便是台灣腔日語，只要能通就好。
- 8.我覺得學習發音的理論知識，有助於正確地發音。
- 9.我覺得學校應該要有更多學習發音的相關課程。
- 10.日語的發音中，詞與詞、句子與句子連貫時的發音很重要。
- 11.我希望老師或日本人能立刻修正我錯誤的發音。
- 12.我覺得學習發音時，重音或聲調的位置很重要。
- 13.我覺得為了正確發音，大量聽說日語很重要。
- 14.我覺得抽不出時間來學習發音。
- 15.我覺得沒有說(練習)日語的機會。
- 16.若有讓發音變好的方法，我會很想知道。
- 17.我認為若能讀懂發音記號，就能正確發音。
- 18.對於自己的發音正確與否，沒有自信。
- 19.我覺得就算腦海知道正確的發音，但實際上還是常常發不出來。
- 20.我覺得即使日語知識或能力很好的人，只要發音不好就覺得他日語也不好。
- 21.我覺得發音的學習，自己學比老師教來得重要。
- 22.我覺得發音的流暢度比準確度更重要。

日語論說文中「主張」句子結尾之探討 —台灣日語學習者與日語母語者的比較—

本間美穗

銘傳大學應用日語學系助理教授

摘要

本研究中所謂的「主張」，是指文章中對相關話題表達自己意見的內容部分，是在論說文中不可缺少的要素。本研究是針對日語母語者與台灣的中階及高階日語學習者所寫の日語論說文進行比較分析，並探討台灣的中階日語學習者和高階日語學習者的「主張」句子結尾之使用情形與特色為主要之研究目的。得知結果如下：

- 一、中階及高階日語學習者在表達意見時，多傾向使用「思う」。
- 二、中階日語學習者方面，「情態」的運用能力並不高，在表達意見時能熟練使用的僅限於「方がいい」和「べきだ」的兩個。
- 三、高階日語學習者方面，雖然「情態」的運用能力比中階日語學習者高，但是日語母語者常使用的「だろう」和「のだ」的運用，還不熟練。
- 四、比起台灣日語學習者，日語母語者所使用的「見解動詞」和「情態」有較多樣化的情形，並且「考える」和「だろう」之使用較多見。

關鍵詞：論說文、主張、見解動詞、情態、台灣學習者

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

**Exploring assertions sentences' ending in the Japanese
opinion essays:
Comparison between Japanese learners in Taiwan and native
Japanese**

Homma Miho

Assistant Professor, Ming Chuan University, Taiwan

Abstract

The “Assertions” in this research means those contents of person’s own opinions for related topics. It is indispensable for Opinion Essays. The comparative analysis of Japanese Opinion Essays written by native Japanese and the Intermediate and Advanced level Japanese learners in Taiwan were conducted. Features and usage of “Assertions” sentence ending by intermediate and advanced Japanese learners were analyzed. Followings are the results:

1. Both level learners tend to use “omou” to express opinions.
2. Intermediate learners exhibit low level of applying Modality. “hougaii” and “bekida” are commonly used when trying to express opinions.
3. Advanced learners show better usage of Modality than intermediate level. But when compared to native Japanese, they still can’t skillfully utilize the common “darou” and “noda”.
4. Comparing to Japanese learners in Taiwan, native Japanese show more diversifications of applying Opinion Verbs and Modality. And they use “kangaeru” and “darou” more often.

Keywords: Opinion Essays, Assertions, Opinion Verbs, Modality,
Taiwanese Learners

日本語意見文における「主張」の文末表現の一考察 —台湾人学習者と日本語母語話者の比較—

本間美穂

銘傳大学応用日本語学科助理教授

要旨

本稿における「主張」とは、文章の話題に対する書き手の意見が表されている文で、意見文に必須の要素である。本稿では、日本語母語話者と台湾人中級学習者および上級学習者の意見文を比較分析し、台湾の中級と上級の日本語学習者の「主張」の文末表現使用の傾向や特徴を明らかにすることを試みた。分析の結果、次のことが明らかになった。

- (1) 中級学習者と上級学習者はいずれも意見述べて「思う」を多用する傾向がある。
- (2) 中級学習者はモダリティ表現の運用能力があまり身に付いておらず、意見述べて使用できるのは「方がいい」「べきだ」など非常に限られている。
- (3) 上級学習者は、中級学習者よりモダリティ表現の運用能力が向上しているが、日本語母語話者が比較的によく使用する「だろう」や「のだ」などはまだ使いこなせない。
- (4) 日本語母語話者は、台湾人学習者と比べて使用する見解動詞とモダリティ表現に多様性があり、「考える」と「だろう」の使用が目立つ。

キーワード：意見文、主張、見解動詞、モダリティ、台湾人学習者

日本語意見文における「主張」の文末表現の一考察 —台湾人学習者と日本語母語話者の比較—

本間美穂

銘傳大学応用日本語学科助理教授

1. はじめに

「意見文」とは、ある物事についての書き手の意見を、根拠や理由を明確に示しながら述べ、読み手の同意を求めようとする文章のことである¹。自分の考えを、説得力ある根拠に基づいて分かりやすく書く能力は、学業上必要であるだけでなく、ビジネス面でも活用できるものである。大学の日本語教育における作文授業では、論文などのアカデミックな文章が書けるようになることが最終到達目標であり、その過程で意見文の指導が行われる。それに資することを目的に、これまで、日本語母語話者と中国語を母語とする日本語学習者の意見文の比較研究がなされ、両者の日本語意見文は文章構造や接続・文末表現の使用などに違いがあることが報告されている。しかし、管見の限りでは、台湾人学習者を対象とした研究はまだ数が少なく、台湾人学習者のレベル間の差異も明らかになっていない。

そこで、本稿では台湾人日本語学習者の意見文に関する研究の手始めとして、意見文の必須要素である「主張」（文章の話題に対する書き手の意見を明示したもの）の文末表現に焦点を当てて分析を行い、今後の指導への示唆を得たい。

2. 先行研究

日本語母語話者と中国語を母語とする日本語学習者の意見文の「主張」に用いられる文末表現を比較分析した先行研究に、伊集院・高橋（2012）と野崎・岩崎（2014）がある（表1参照）。

¹ 近藤（1996：235）、梶本（1997：80）参照。

伊集院・高橋（2012）では、日本語母語話者は「主張」の文の末尾において多様な言語形式を効果的に使用しているのに対し、台湾人学習者は「思う系」の思考動詞の使用が顕著であることを明らかにしている。一方、野崎・岩崎（2014）では、日本語母語話者と中国人学習者の意見文を分析し、日本語母語話者が「思う」「考える」「言える」など多様な主張動詞を使うのに対して、中国人学習者は「思う」のみを多用していること、また、モダリティ表現「だろう」の使用が困難であることを報告している。更に、中国人学習者が書いた日本語と中国語の意見文を比較し、学習者が断定的表現を避けるために「思う」を多用した可能性を指摘している。

表 1 意見文の「主張」に用いられる文末表現に関する先行研究

研究者	伊集院・高橋 2012	野崎・岩崎 2014
調査対象 内訳	JP: 日本語母語話者の意見文 134 編。 LN: 台湾人学習者の意見文 57 編、韓国人学習者の意見文 55 編。(全員日本語能力試験 2 級合格以上の中上級以上レベル。)	JP: 日本語母語話者の意見文 20 編。 LN: 中国人学習者の意見文 20 編。(日本語能力試験 N1 合格 9 名、N2 合格 11 名の中上級以上レベル。)
テーマ	ネット時代における紙媒体の必要性	ネット時代における紙媒体の必要性
日本語 母語話者	「思う系」だけでなく、「考える系」の思考動詞、「だろう」等のモダリティ表現を多用。冒頭文では思考動詞を多用し、最終文ではモダリティ表現の使用が増えるなど、出現位置により使用される言語表現に特徴がある。	「思う」のほか、「考える」「言える」「感じる」など多様な主張動詞を使用している。
日本語 学習者	台湾人学習者、韓国人学習者のいずれも「思う系」の思考動詞の使用が顕著であり、その他の言語形式の使用はあまり見られない。	中国人学習者は「思う」を多用し、他の主張動詞をあまり使用しない。また、モダリティ表現「だろう」の使用が困難である。

これらの先行研究により、中国語を母語とする日本語学習者の意見文における「主張」の文末表現の使用について、ある程度の傾向

が明らかになった。しかし、両研究の調査対象者の出身地域は片や台湾、片や中国で異なる。また、調査対象者の日本語レベルについても、日本語能力試験 2 級、或いは N2 合格以上で、中級学習者と上級学習者が一括りにされており、両レベルの台湾人学習者が同様の傾向や特徴を持つのか明らかになっていない。

そこで、本稿では、日本語母語話者と台湾人中級および上級学習者の一定数のデータを確保し、「主張」の文の末尾の言語形式の分類も上述の先行研究を参考にしながら項目を調整して、台湾の中級と上級の各段階にある日本語学習者の「主張」の文末表現使用の傾向や特徴を明らかにすることを目指したい。

3. 本研究の概要

3.1 分析データ

本稿では、日本語母語話者の意見文については、東京外国語大学の伊集院郁子准教授が、研究・教育の用に供する目的でウェブサイトで一般公開している「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース（以下、日本語意見文DB）」に収録されているネット時代における紙媒体の必要性に関する意見文134編と、国立国語研究所が作成した「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース（以下、対訳作文DB）」に収録されている喫煙規制に関する意見文44編²の計178編をデータとする³。

一方、台湾人学習者の意見文については、2016年4月～5月と2017年4月～5月の2度に渡り、台湾北部の大学の日本語専攻生にそれぞれ2つのテーマで意見文を書いてもらう作文調査を行い、中級学習者と上級学習者各132編のデータを得た。表2に分析データの概要、表3に台湾人学習者の情報をまとめた。

² 対訳作文 DB には、参考資料として日本語母語話者による日本語作文 66 編も含まれている。本稿ではその中の喫煙規制に関する意見文 44 編を使用する。

³ 日本語意見文 DB と対訳作文 DB は、日本語教育関係者、日本語学・対照言語学等の研究者に利用されており、研究活動としての利用に耐えうる質・量を持ったデータである。

表2 分析データの概要

	執筆者	テーマ	作文数	収集期間
日本語 意見文DB	日本語 母語話者	ネット時代における紙 媒体の必要性	134	2007年 6月～11月
対訳作文 DB	日本語 母語話者	喫煙規制	44	不明
第一次 調査	台湾人 中級学習者	ネット時代における紙 媒体の必要性	31	2016年 4月～5月
		喫煙規制	31	
	台湾人 上級学習者	ネット時代における紙 媒体の必要性	31	
		喫煙規制	31	
第二次 調査	台湾人 中級学習者	選挙権年齢引き下げ	35	2017年 4月～5月
		高齢者の安楽死合法化	35	
	台湾人 上級学習者	選挙権年齢引き下げ	35	
		高齢者の安楽死合法化	35	

表3 台湾人学習者の情報

	日本語レベル	人数	性別	平均年齢
第一次調査	中級 (N2合格)	31	男性8名、女性23名	21.0歳
	上級 (N1合格)	31	男性7名、女性24名	21.6歳
第二次調査	中級 (N2合格)	35	男性10名、女性25名	21.5歳
	上級 (N1合格)	35	男性8名、女性27名	21.9歳

台湾人学習者には、次の4つの課題文⁴を読み、辞書などは使わずに1時間を目安に400字～800字程度の日本語の意見文を書いてもらった。【課題文一】【課題文二】【課題文四】の3つについては、それぞれの意見文の中国語訳も書いてもらっている。

<p>【課題文一】 題目：「インターネット時代に新聞や雑誌は必要か」 今、世界中で、インターネットが自由に使えるようになりました。ある人は「インターネットでニュースを見ることができるから、もう新聞や雑誌はいらない」と言います。一方、「これからも、新聞や雑誌は必要だ」という人もいます。 あなたはどのように思いますか。あなたの意見を書いてください。</p>
<p>【課題文二】 題目：「たばこについての私の意見」 今、日本では、たばこのことが問題になっています。ある人は言います。「会社やレストラン、列車やタクシーなど公共の場所や交通機関では、たばこを吸えないよう規則を作るべきだ。また、たばこのコマーシャルは子どもに悪い影響を与えるから、テレビやラジオ以外でも、でき</p>

⁴ 【課題文一】は日本語意見文DB、【課題文二】は対訳作文DBを参考にした。

ないようにするべきだ」。一方、次のように言う人もいます。「規則を作って禁止するのはおかしい。だれにもたばこを吸う権利があるはずだ」。

あなたはどのように思いますか。あなたの意見を書いてください。

【課題文三】 題目：「選挙権年齢に関する私の意見」

「選挙権」とは、主に選挙で投票できる権利のことです。日本では今年6月から、選挙権年齢が20歳以上から18歳以上に引き下げられました。世界の状況を見ると、現在は18歳で選挙権を与える国が多数です。そのため、「台湾でも選挙権年齢を18歳以上に引き下げべきだ」と言う人がいます。一方、「20歳以上のままでいい」と言う人もいます。

あなたはどのように思いますか。あなたの意見を書いてください。

【課題文四】 題目：「高齢者の安楽死合法化に対する私の考え」

オランダは2002年に世界で初めて安楽死を合法化しました。オランダではその後、安楽死による死亡者数が増加を続け、2006年には全死亡者数の3.9%を占めました。オランダ政府は現在、安楽死の条件を緩和し、不治の病を患ったり、堪え難い苦痛に苛まれる病人だけでなく、健康な高齢者にも適用することを検討しています。

あなたは、間もなく超高齢化社会に突入する台湾でも、高齢者が希望すれば病気ではなくても死ぬ権利を認めるべきだという意見に賛成しますか。それとも反対しますか。どちらかの立場に立ち、理由を挙げて、考えを書いてください。（あなたと反対の立場についても触れながら書いてください。）

3.2 分析方法

3.2.1 「主張」の定義と認定基準

本稿は、意見文に必須の要素である「主張」を扱うため、それを如何に認定するかが重要となる。まず、「主張」の定義についてだが、木戸（1992：10）では、「主張」を、（1）テーマに対する書き手の賛否の意見（与えられたテーマについて賛成か反対かという書き手の立場を表明する文）と（2）テーマに対する発展的意見（賛否から発展して、提案や要望などの意見を表明する文）の2つに分類している。一方、伊集院・高橋（2012：4）では、「主張」を「テーマに関する書き手の意見が明確に表されているもの」と規定している。本稿では、木戸（1992）と伊集院・高橋（2014）を参考に、「主張」を「文章の話題に対する書き手の意見を明示したもの」と定義する。

また、「主張」の認定については、新聞社説の主張ストラテジーの日韓対照研究を行った李（2008：103）と日台韓の大学生の日本語意見文における主張の文末表現を比較した伊集院・高橋（2012：4）の

「主張の認定基準」、意見文指導の研究成果をまとめた大西（1990）が提示した「論理キーワード」⁵を参考に、以下の基準を設定した。

- (1) 叙述表現が「主張」を表すもの（特に、思考、断定、婉曲、疑問、願望、当為を表す表現等が「主張」になりやすい。また、文頭や文中には「しかし」「が」「だから（ですから）」等の接続語句が出現することが多い）。
- (2) 「主張」と判断された文と同じ内容が反復されているもの。
- (3) 意味の完成度の高いもので、文脈への依存度が低く、他の文から独立性が高いもの。

産出例として、台湾人上級学習者が書いた「選挙権年齢引き下げ」に関する意見文を挙げる。下線を引いた文が「主張」に当たる。

「選挙権年齢に関する私の意見」

今、台湾の現状を考えて、私は台湾の選挙権年齢を18歳以上に引き下げるべきだと思う。なぜなら、現在インターネットが普及していて、若者が勉強できる場所は学校に限らない。正しくない情報もあるかもしれないが、いろいろなところで意見を交換できる。それを通じて、18歳、いわゆる高校卒業くらいの若者は政治にも関心を持っているはず。

例えば、最近話題になった同性婚姻について、民法を修正する件。中学生や高校生はFacebookなどのSNSで、それぞれの意見を述べて、立場によっての考えは違うので、ケンカしたこともあるけれども、若者が物事に関心を持ち、何をしたい気持ちがあると考えられる。だから、選挙権があったら、若者たちは自分の考えを実現できるようになる。

18歳の年齢は人によって、未熟者はたくさんいると思うが、しっかり国家や法律を考えている若者もたくさんいるはず。だから、選挙権年齢を18歳以上に引き下げるべきだと思う。

3.2.2 「主張」の文末表現の分類

次に、本稿における「主張」の文末表現の分類について説明する。伊集院・高橋（2012）では、調査対象者の意見文から抽出した「主張」の文末表現を、「モダリティ」「思考動詞」「立場表明」の3つに分類している。一方、野崎・岩崎（2014）では、伊集院・高橋（2012）

⁵ 大西（1990:137）は、「意見構築の骨格を形づくるかなめとなることば」を「論理キーワード」と呼び、日本語母語話者の意見文の分析結果から、「主張」に現れる接続詞・接続助詞などの接続語句、思考操作語句、判断を示す文末語句などを提示している。

の分類を踏襲しつつ、いくつかの要素を追加・修正して「モダリティ」「主張動詞」「立場表明」の3つに分類している（表4参照）。

表4 先行研究における「主張」の文末表現の分類

伊集院・高橋 2012: 10		野崎・岩崎 2014: 49-50	
分類	言語形式	分類	言語形式
モダリティ	「だろう」「のだ」「のではない（だろう）か」「べきだ」「なければならない」「てはならない」「はずだ」「ばいい」「てほしい」「てもいい」「はずがない」「ではないか」「(し)そうだ」「みたいだ」「にちがいない」「わけではない」「わけにはいかない」	モダリティ	「疑問文」「だろう」
思考動詞	「思う系」「考える系」	主張動詞	「思う」「考える」「言う」「見る」「感じる」
立場表明	「賛成する／賛成だ」「反対する／反対だ」「立場である／立場をとる」	立場表明	「賛成だ」「反対だ」

本稿では、伊集院・高橋（2012）と野崎・岩崎（2014）の分類を参考に、日本語母語話者と台湾人学習者の意見文から抽出した「主張」の文末表現を、次の表5に示すように、「①モダリティのみ」⁶、「②見解動詞のみ」⁷、「③モダリティ+見解動詞」⁸、「④立場表明」、「⑤未使用」⁹の5つに分類する。

表5 本稿における「主張」の文末表現の分類

タイプ	主な言語形式
①モダリティのみ	▼評価系：「べきだ」「方がいい」等 ▼認識系：「だろう」「かもしれない」等 (但し、「断定形(φ)」は除く)

⁶ 認識のモダリティの「断定形」（無標形式）と丁寧さのモダリティは除く。

⁷ 本稿では、伊集院・高橋（2012）で「思考動詞」、野崎・岩崎（2014）で「主張動詞」に分類される「思考動詞」や「知覚動詞」などを「見解動詞」とする。

⁸ 「べきだ」「方がいい」等のモダリティ表現に「思う」「考える」等の見解動詞を付加した形。

⁹ 「べきだ」「方がいい」等のモダリティ表現、「思う」「考える」等の見解動詞、「賛成だ」「反対だ」等の立場表明を使用していない断定形。

	▼疑問系：「(の) ではない (だろう) か」等 ▼意志系：「しよう」等 ▼行為要求系：「てほしい」等 ▼説明系：「のだ」「わけではない」等
② 見解動詞のみ	▼思う系：「思う」「思わない」「思っている」等 ▼考える系：「考える」「考えている」等 ▼言う系：「言える」「言えない」等 ▼信じる系：「信じている」等 ▼感じる系：「感じる」等 ▼主張系：「主張する」等
③ モダリティ+見解動詞	「～べきだと考える」「～方がいいと思う」等
④ 立場表明	▼賛成系：「賛成だ」「賛成する」等 ▼反対系：「反対だ」「反対する」等 ▼支持系：「支持する」等 ▼立場系：「立場をとる」等
⑤ 未使用	①のモダリティ、②の見解動詞、④の立場表明を使用していない断定形の文末表現。 例) 紙媒体は今後も <u>必要</u> である。

上の5つのタイプのうち、「③モダリティ+見解動詞」について説明すると、伊集院・高橋（2012）と野崎・岩崎（2014）の分類には存在しない。しかし、日本語記述文法研究会編（2003:184）では、思考動詞「思う」を取り上げ、話し手の判断や意見、意向等を聞き手に表明する形式として次の2つのタイプを挙げ、両者のニュアンスは異なることを指摘している。

(1) 引用節の述語が断定形の場合：

例：この本はきっと売れると思う。

(2) 引用節の述語が断定形以外の判断形式や意志形の場合：

例：この本はベストセラーになるかもしれないと思う。

また、吉田（2000：89-91）では、意見文で自分の考えを述べる文末表現として、モダリティ表現だけのタイプとモダリティ表現に「思う」「考える」などの思考動詞を付加したタイプを提示し、思考動詞を付加することで表現を主観化したり、逆に客観化したり、或いは婉曲化したりできると説明している。

そこで、本稿では、「主張」の文末表現の分類項目に、モダリティ表現に語調の主観化・客観化・婉曲化などの働きを持つ見解動詞を付加した「③モダリティ+見解動詞」を加えることにした。また、

これを加えることによってモダリティ表現の習得状況について日本語母語話者、台湾人上級学習者、中級学習者の3グループ間の差異や各グループの傾向・特徴などが観察できるのではないかと考える。

ちなみに、日本語作文教科書 10 冊¹⁰を調査したところ、「方がいい」や「ようだ」などのモダリティ表現に「思う」「考える」などの思考動詞や「感じる」「気がする」などの知覚動詞を付加した形が提示されていた。表 6 に作文教科書で提示されている表現をまとめた。

表 6 日本語作文教科書で提示されている意見述べの表現

タイプ	初級から中級前半向け	中級後半から上級向け
モダリティ	<p>▼<u>評価のモダリティ</u>： 「なければならない」「べきだ／べきである」「方がいい」「(する) 必要がある」</p> <p>▼<u>認識のモダリティ</u>（「断定形（φ）」は除く）： 「(べき) だろう／であろう」「かもしれない」「にちがいない」「はずだ」「ようだ」「らしい」</p> <p>▼<u>疑問のモダリティ</u>： 「(方がいいの) ではないか／ではないだろうか／ではなかろうか」</p> <p>▼<u>説明のモダリティ</u>： 「わけだ」「ものだ」</p> <p>▼<u>行為要求のモダリティ</u>： 「てほしい／ないでほしい」</p>	<p>▼<u>評価のモダリティ</u>： 「なければならない」「べきだ／べきである」「方がいい」「(する) 必要がある」</p> <p>▼<u>認識のモダリティ</u>（「断定形（φ）」は除く）： 「だろう／であろう」「かもしれない」「にちがいない」「はずである」</p> <p>▼<u>疑問のモダリティ</u>： 「(べき) ではないか」「(の) ではないだろうか」</p>
見解動詞	<p>▼<u>思う系</u>： 「思う／思われる」</p> <p>▼<u>考える系</u>： 「考える／考えられる」</p> <p>▼<u>言う系</u>： 「言える／(言えるだろう／言えよう)」</p> <p>▼<u>信じる系</u>： 「信じられない」</p>	<p>▼<u>思う系</u>： 「思う／思わない／思われる」</p> <p>▼<u>考える系</u>： 「考える／考えない／考えられる」</p> <p>▼<u>言う系</u>： 「言える／(言えよう)」</p> <p>▼<u>主張系</u>： 「主張する」</p>
モダリティ + 見解動詞	「たらいと思う」「方がいいと思う」「なければならないと思う」「だろうと思う／	「べきだと思う」「方がいいと思う」「だろうと思う／考える／思われる／考えられる」「よ

¹⁰ 稿末に参考資料として載せる。

	考える」「ように思う／思われる」「ような気がする」「(の)ではないかと思う」「てほしい／ないでほしいと思う」	うに思う／感じる」「ような気がする」「(の)ではないかと思う」「てほしいと思う」
立場表明		「賛成だ／である」「異論がある」「同意できない」
未使用	「だ／である」「(こと)が必要だ／重要だ／大切だ」	「である」「～というのが私の考え／結論である」

本稿では、日本語母語話者と台湾人学習者の意見文から抽出した「主張」の文末表現を、以下のような基準に従って分類した。

(1) モダリティについて

① 認識のモダリティの「断定形」(無標形式)と丁寧さのモダリティは分類しない。

② 複数のモダリティが並列して出現した場合は、最も外側に位置するモダリティを基準に分類する。

例：べきだろう→認識のモダリティ「だろう」

例：べきではないだろうか→疑問のモダリティ「(の)ではない(だろう)か」

③ 誤用や非用が認められた場合は、原文を重視する。

例：高齢者が健康でも安楽死を適用することに対して私は反対するのだ。←冒頭文における「のだ」の使用は不適切¹¹であるが、原文を重視して説明のモダリティ「のだ」に分類する。

例：私はたばこを法律で全面禁止と思います。←学習者の中訳は「我認為香菸應該經由法律來全面禁止才對」で、評価のモダリティ「(する)べきだ」の非用と解釈できる。原文を重視して「②見解動詞のみ」に分類する。

(2) 見解動詞について

① 見解動詞にモダリティが付加されている場合は、モダリテ

¹¹ 日本語記述文法研究会編(2003:2)では、「のだ」は先行文脈の内容がその文の内容と関係あることを示す役割を担うとしており、先行文脈がない冒頭部分における「のだ」の使用は不適切と言える。

ィに分類する。

例：言えるだろう→認識のモダリティ「だろう」

②複数の見解動詞が並列して出現した場合は、最も外側に位置する見解動詞を基準に分類する。

例：言えないと思う→思う系

例：主張したいと思う→思う系

(3) 立場表明について

①立場表明に見解動詞が付加されている場合は、立場表明に分類する。

例：賛成だと考えている→賛成系

例：反対だと思う→反対系

4. 結果と考察

4.1 「主張」の文末表現の使用状況

次の表7は、日本語母語話者、台湾人上級学習者、中級学習者の3グループの「主張」の文の末尾の言語形式の出現状況をまとめたものである。

表7 3グループにおける「主張」の文末表現のタイプ別出現状況

タイプ	日本語話者		上級学習者		中級学習者	
	出現数	%	出現数	%	出現数	%
①モダリティのみ	97	22.9	35	14.7	9	4.0
③モダリティ+見解動詞	59	13.9	51	21.4	43	19.2
小計①+③ [モダリティ表現]	156	36.9	86	36.1	52	23.2
②見解動詞のみ	166	39.2	89	37.4	78	34.8
小計②+③ [見解動詞]	225	53.2	140	58.8	121	54.0
④立場表明	50	11.8	42	17.6	68	30.4
⑤未使用	51	12.1	21	8.8	26	11.6
合計①+②+③+④+⑤	423	100.0	238	100.0	224	100.0

表7を見ると、最も使用が多かった「主張」の文末表現は、3グループとも「見解動詞」（表7の「小計②+③」）で一致している。出現率は、上級学習者が58.8%、中級学習者が54.0%、日本語話者が

53.2%で、それほど大きな差はない。次に使用が多かった表現については、日本語話者と上級学習者は「モダリティ表現」（表7の「小計①+③」）で共通している。出現率は、日本語話者が36.9%、上級学習者が36.1%でほとんど差がない。一方、中級学習者については、「立場表明」の出現率が30.4%で2番目に多く、「モダリティ表現」の出現率23.2%を上回っており、「モダリティ表現」の出現率は上級学習者と日本語話者の2グループより1割以上低くなっている。

伊集院・高橋（2012）では、台湾人学習者の「主張」の文末は日本語母語話者に比してモダリティ表現の出現率が低いと報告している。一方、本調査では、台湾人学習者を中級者と上級者の2グループに分け、文末表現の分類に「③モダリティ+見解動詞」を追加した結果、中級学習者の「主張」の文末におけるモダリティ表現の出現率は確かに日本語話者より低めだが、上級学習者については日本語話者とほとんど差がないという結果を得た。

以下では、3グループで共通して最も使用が多かった「見解動詞」と日本語話者と上級学習者の2グループでは2番目に使用が多く、中級学習者グループについては他の2グループより出現率が1割以上低かった「モダリティ表現」に絞って、3グループの使用状況进行分析・考察する。

4.2 見解動詞の使用状況

次の表8は、日本語母語話者、台湾人上級学習者、中級学習者の3グループの見解動詞の使用状況をまとめたものである。

表8 3グループにおける見解動詞の使用状況

タイプ		日本語話者		上級学習者		中級学習者	
大分類	小分類	出現数	%	出現数	%	出現数	%
思う系	思う	115	51.1	108	77.1	97	80.2
	思われる	7	3.1	0	0.0	0	0.0
	思わない	6	2.7	5	3.6	1	0.8
	思える	3	1.3	0	0.0	0	0.0
	思えない	3	1.3	1	0.7	0	0.0
	思っている	2	0.9	16	11.4	14	11.6

	思った	2	0.9	1	0.7	1	0.8
	思うことができない	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	思って（は）いない	1	0.4	0	0.0	2	1.7
	思っていた	0	0.0	0	0.0	1(1)	0.8
	小計	140	62.2	131	93.6	116	95.9
考える系	考える	57	25.3	1	0.7	0	0.0
	考えている	8	3.6	3	2.1	2	1.7
	考えられる	4	1.8	0	0.0	0	0.0
	考えられない	2	0.9	0	0.0	0	0.0
	考えずらい	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	考えない	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	小計	73	32.4	4	2.9	2	1.7
感じる系	感じる	3	1.3	0	0.0	0	0.0
	感じている	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	感じてやまない	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	感じるほうがよくある	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	小計	6	2.7	0	0.0	0	0.0
言う系	言えない	2	0.9	1	0.7	1	0.8
	言える	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	言いたい	0	0.0	1	0.7	0	0.0
	小計	3	1.3	2	1.4	1	0.8
主張系	主張する	1	0.4	1	0.7	0	0.0
	主張である	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	主張している	0	0.0	1(1)	0.7	1(1)	0.8
	小計	2	0.9	2	1.4	1	0.8
訴える系	訴える	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	小計	1	0.4	0	0.0	0	0.0
信じる系	信じている	0	0.0	1	0.7	1(1)	0.8
	小計	0	0.0	1	0.7	1	0.8
	合計	225	100.0	140	100.0	121	100.0

註一：見解動詞の文体は、便宜上、普通体で統一する。

註二：表中の（ ）内の数字は、当該動詞の出現数中の誤用の数である。

まず、最も使用が多かった見解動詞のタイプは、3 グループとも「思う系」で一致している。しかし、その出現率は中級学習者が 95.9%、上級学習者が 93.6%、日本語話者が 62.2%で、学習者グループと日本語話者グループの間に大きな差が見られる。中級学習者と上級学習者の 2 グループの「思う系」の出現率は 9 割以上でほとん

ど差がなく、「思う系」に使用が集中している。それに対し、日本語話者グループの方は「思う系」の出現率が学習者グループより3割以上低く、中級学習者と上級学習者の2グループがほとんど使用していない「考える系」の出現率が32.4%で、「思う系」と「考える系」の2タイプに使用が分散している。この結果は、伊集院・高橋(2012)と野崎・岩崎(2014)の報告と一致するものである。

次に、表9に3グループが使用した見解動詞のタイプごとのバリエーション数をまとめた。

表9 3グループにおける見解動詞のタイプ別バリエーション数

タイプ	日本語話者	上級学習者	中級学習者
思う系	9	5	6(1)
考える系	6	2	1
感じる系	4	0	0
言う系	2	2	1
主張系	2	2(1)	1(1)
訴える系	1	0	0
信じる系	0	1	1(1)
合計	24	12	10

註：表中の()内の数字は、当該タイプで誤用が認められたバリエーションの数である。

表9から、台湾人学習者は日本語母語話者と比べて使用できる見解動詞とそのバリエーションが限られており、中級段階から上級段階に進んでもそれほど増えていないことが分かる。また、学習者には誤用も観察された。それらは、次に示すように全て見解動詞の現在進行形か過去進行形の不適切な使用であった。

産出例1：私は20歳以上のままでいいと思っていた。[中級者]

産出例2：ですので、私は新聞や雑誌の存在が必要だと主張している。[上級者]

産出例3：私はインターネット時代でも、新聞や雑誌は必要だと主張しています。[中級者]

産出例4：(厳しい法律と手段で禁止したら、逆にもっと悪い結果

になるかもしれない。) それなら、たばこをやめることを助ける方がいいと信じている。[中級者]

日本語の「～ている」は現時点で動作が継続していることを、「～ていた」は過去のある時点で動作が継続していたことを表す。学習者の産出例 1 については、現在の自分の考えを述べなければならないのに、過去の自分の考えについて述べる時に使う「思っていた」¹²を使用しているので、不適切だと言える。産出例 2 と産出例 3 については、「主張している」を使うと、「日頃から紙媒体の必要性を唱え、訴えている」といった意味合いになるので不適切だと思われる。本調査では、日本語話者にも「主張する」の使用が観察されたが、次に示すように現在形（非過去形）であった。

産出例 5：インターネットがどれだけ普及しようともどれだけ便利になろうとも、新聞や雑誌、つまりペーパーメディアが、人々に必要のないものとされることはないだろう、と私は主張する。[日本語話者]

そして、学習者の産出例 4 については、書き手が喫煙を厳しく法規制した場合、逆効果で事態が更に悪化する可能性を想像して、その場で下した判断を述べているので、以前から現在までそのような確信を持っているといった意味合いの「信じている」より、その場で下した判断という意味合いを持つ「思う」¹³の方が適切である。

以上のように、本調査で観察された学習者の誤用は全て見解動詞の現在進行形か過去進行形の不適切な使用であった。本調査では、現在進行形の使用に関して、もう一つの傾向が観察された。

一部の日本語作文教科書で、自分の現在の意見を伝える表現とし

¹² 倉八（2000：72）では、「自分の過去の考えについて述べる時」には「～と思っていた」を使うとしている。

¹³ グループ・ジャマシイ（1998：58）では、「思う」は、「話し手がその場で下した判断という意味合いが強い」と解説している。

では「適当ではない」とされる「思っている」の使用が、学習者グループだけでなく、日本語話者グループにも観察されたのである。学習者については中級と上級のいずれのグループについてもその出現率が1割を超えている。「思っている」の使用が適当でないとすれば、「考えている」の使用も適当でないと類推されるが、こちらについても3グループ全てに使用が観察された。次に日本語話者と学習者の使用例を示す。

産出例 6：したがって、私は自分の経験から考えても自分たちの生活からペーパーメディアが無くなること、自分たちがペーパーメディアを不必要とすることなど、ありえないことだと思っている。[日本語話者]

産出例 7：私自身もたばこは嫌いだが、人を「尊重する」のが私の原則だから、特に文句を言わないが、喫煙者からの配慮をもっともらえたらいいと思っている。[上級者]

産出例 8：高齢者の安楽死合法化について私は賛成で必要があるとさえ思っている。[上級者]

産出例 9：しかし、僕自身はこれからも新聞や雑誌は必要であると考えている。[日本語話者]

産出例 10：なので、たばこを禁止すると言うのではなく、何か規則を作るべきだと考えています。[中級者]

倉八（2000:125）は、自分の現在の意見を伝えるための注意点として、「思う」が「もっとも適当」であり、「思っている」は「適当ではない」としている。一方、石黒・筒井（2009:38）は、自分自身の考えを述べる時には、「思う」を使えば、まず間違いないとした上で、(1) 以前と異なる「今」を強調したいとき、(2) 以前からの継続を強調したいとき、(3) 思っているの人が「私」ではないとき、の3つの場合には「思っている」を使うとしている。また、グループ・ジャマシイ（1998:58）は、「思っている」は、「以前から現在

に到るまでそのような意見や信念を持っている」といったニュアンスがあるとしている。つまり、以前からその物事や問題について考えていて、すでに自分なりの意見を持っているという立場で書くのであれば、「思っている」は使用可能だということになる。

しかし、学習者がそうした日本語の文章表現ルールを理解した上で、「思う」と「思っている」を使い分けているかは疑問である。どちらかと言えば、「“今現在” そのような意見を持っている」といったニュアンスで「思っている」を使っている可能性が高いように思う。表6に示したように、日本語の作文教科書で意見述べの表現として「思っている」が提示されることはほとんどないにも関わらず、台湾人学習者がこれをよく使う理由を調査する必要があるだろう。また、意見文の指導の際には、ただ意見述べの表現を提示するのではなく、例えば、「思う」「思える」「思われる」「思っている」「思っていた」「思った」などの意味合いの微妙な違いについても十分説明し、理解させることが重要であろう。

4.3 「思う」使用の要因

その他、「思う」に関して、野崎・岩崎（2014）では、中国人学習者が書いた日本語と中国語の意見文を比較して、中国人学習者が断定的表現を避けるために「思う」を多用した可能性を指摘している。しかし、本調査では同じく中国語を母語とする台湾人学習者については、その可能性は低いという結果を得た。

前に述べたように、吉田（2000）は、モダリティ表現に「思う」や「考える」などの思考動詞を付加することで表現を婉曲化することができる」と述べている。そこで、本調査で台湾人学習者に書いてもらった4つの意見文のうち、中国語訳のある「ネット時代における紙媒体の必要性」「喫煙規制」「高齢者の安楽死合法化」に関する3つのテーマの意見文から、「モダリティ＋〈思う系〉見解動詞」の形式の文末表現を抽出し、「〈思う系〉見解動詞」の中国語訳を調べた。その結果を次の表10にまとめた。

表 10 台湾人学習者が産出した〈思う系〉見解動詞の中国語訳

中国語訳	モダリティ+〈思う系〉見解動詞		〈思う系〉見解動詞のみ	
	出現数	%	出現数	%
1. 認為	26	47.3	62	50.8
2. 相当語なし	18	32.7	26	21.3
3. 覺得	8	14.5	25	20.5
4. 想	3	5.5	7	5.7
5. その他	0	0.0	2	1.6
合計	55	100.0	122	100.0

表 10 に示したように、台湾人学習者が書いた 3 つのテーマの意見文に出現した「モダリティ+〈思う系〉見解動詞」の形式の文末表現は計 55 例で、それらの「〈思う系〉見解動詞」の中国語訳では「認為」が 26 例（47.3%）で最も多かった。次いで、「思う」の相当語がないものが 18 例（32.7%）、「覺得」と訳されているものが 8 例（14.5%）、「想」が 3 例（5.5%）であった。以下に産出例を挙げる。

産出例 11：《認為》ですが、私は高齢者の安楽死を合法化すべきだと思います。（但我認為應將高齡者的安樂死合法化。）[上級者]

産出例 12：《相当語なし》ですから、政府は国民の健康を守るために、どんなことを規制する必要があるのか、よく考えなければならないと思います。（政府為了保護國民的健康安全，必須好好考慮規定什麼樣的規範。）[上級者]

産出例 13：《覺得》台湾は今高齢化社会で、間もなく超高齢化社会になっても、高齢者の安楽死を合法化すべきではないと思う。（台灣現在已是高齡化社會，很快地要進入超高齡化社會，即使這樣，我覺得不應該合法高齡者的安樂死。）[中級者]

産出例 14：《想》たばこを吸えること吸えないところに関するルールに政府は今以上に徹底的、そして、力を入れるべきだと思います。（我想政府在關於吸菸區和禁菸區相

關的規定上做得更加徹底，且更加認真去實行才是最重要的。) [上級者]

モダリティ表現に付加しない「〈思う系〉見解動詞のみ」の形式についても調べてみたが、表 10 の右欄に示したように、それらの中国語訳では「認為」が 122 例中 62 例 (50.8%) で最も多く、次いで、「思う」の相当語がないものが 26 例 (21.3%)、「覺得」と訳されているものが 25 例 (20.5%)、「想」が 7 例 (5.7%) と、「モダリティ＋〈思う系〉見解動詞」の場合と同様の傾向が示された。

巫宜静・劉美君 (2001) では、話し手が物事に対する見方を伝える時に用いる「認為」は、ある物事に対して分析思考を経た後の判断を示す以外の意味を持たないとしている。つまり、「認為」には断定的な語調を和らげる働きはないことになる。また、李郁瑜 (2013) でも、「認為」は強く断言する時に用いると指摘している。

本調査では、中級学習者の意見文に次の産出例 15 と産出例 16 のような「思う」の過剰な使用が観察されている。

産出例 15: この提案は必ず反対する人が多いが、私は賛成だと思
う。 [中級者]

産出例 16: ですから、私は病気ではない高齢者に安楽死合法化が
反対だと思います。 [中級者]

以上の点から総合的に判断すると、台湾人学習者は「思う」を断定的表現を避けるためではなく、自分の意見を述べる際の「談話標識」として使用している可能性が高いと考えられる。

4.4 モダリティの使用状況

本節では、モダリティ表現の使用状況について分析・考察する。次の表 11 は、日本語母語話者、台湾人上級学習者、中級学習者の 3

グループのモダリティ表現の使用状況をまとめたものである。

表 11 3 グループにおけるモダリティ表現の使用状況

モダリティ表現	日本語話者		上級学習者		中級学習者	
	出現数	%	出現数	%	出現数	%
[認] だろう	46	29.5	6	7.0	2	3.8
[評] べきだ／べきではない	32	20.5	38	44.2	14	26.9
[疑] (の) ではない (だろう) か	18	11.5	11	12.8	0	0.0
[説] のだ／のではない	16	10.3	1(1)	1.2	0	0.0
[認] よう (だ)	7	4.5	0	0.0	0	0.0
[行] てほしい／てほしくない	7	4.5	3	3.5	2	3.8
[説] ということだ	5	3.2	0	0.0	1	1.9
[評] なければならない	4	2.6	2	2.3	1	1.9
[評] ばいい	4	2.6	1	1.2	0	0.0
[行] てもらいたい	3	1.9	0	0.0	0	0.0
[評] てはならない	2	1.3	0	0.0	0	0.0
[評] 方がいい	2	1.3	14	16.3	29	55.8
[認] かもしれない	1	0.6	2	2.3	0	0.0
[認] はずだ	1	0.6	1	1.2	0	0.0
[評] てもいい	1	0.6	1	1.2	0	0.0
[評] しかない	1	0.6	0	0.0	0	0.0
[評] (する) 必要がある	1	0.6	0	0.0	0	0.0
[評] (する) ことはない	1	0.6	0	0.0	0	0.0
[認] そう (だ)	1	0.6	0	0.0	0	0.0
[疑] どうか	1	0.6	0	0.0	0	0.0
[行] ように	1	0.6	0	0.0	0	0.0
[意] しよう	1	0.6	0	0.0	0	0.0
[評] てもかまわない	0	0.0	2	2.3	0	0.0
[評] てはいけない	0	0.0	1	1.2	1	1.9
[評] たらいい	0	0.0	1	1.2	0	0.0
[行] てください	0	0.0	1	1.2	0	0.0
[説] わけではない	0	0.0	1	1.2	1	1.9
[説] わけにはいかない	0	0.0	0	0.0	1	1.9
合計	156	100.0	86	100.0	52	100.0

註一：表中の () 内の数字は、当該表現の出現数中の誤用の数である。

註二：表中の [認] [評] [疑] [説] [行] [意] はそれぞれ認識系、評価系、疑問系、説明系、行為要求系、意志系のモダリティ表現であることを指す。

まず、各グループが使用したモダリティ表現の「異なり数」を見てみると、日本語話者が 22、上級学習者が 16、中級学習者が 9 で、

3 者の間には一定の開きがある。これは 3 者のモダリティ表現の習得状況に差があることを示すものと考えられる。

次に、各グループで出現率が 1 割を超えたモダリティ表現を見てみると、まず、中級学習者は「方がいい」(55.8%)と「べきだ」(26.9%)の 2 つに集中しており、特に初級文型の「方がいい」の出現率が過半数を占め、顕著に高い。中級学習者の産出例をいくつか挙げる。また、中級学習者には、次の産出例 21 と産出例 22 のような「べきだ」の非用も観察された。

産出例 17 : というわけで、私は台湾の選挙権年齢について、20 歳以上のままのほうがいいと思います。[中級者]

産出例 18 : 最後に、この理由に基づいて、公共場所や交通機関で禁煙したほうがいいと思う。[中級者]

産出例 19 : 確かに、公共の場所や交通機関では、たばこを吸えないよう規則を作るべきです。[中級者]

産出例 20 : 私は台湾でも選挙権年齢を 18 歳以上に引き下げるべきだと思います。[中級者]

産出例 21 : 《非用》私はたばこを法律で全面禁止と思います（中国語訳：我認為香菸應該經由法律來全面禁止才對。→私はたばこを法律で全面禁止すべきだと思います。）
[中級者]

産出例 22 : 《非用》たばこのコマーシャルは一切禁止で、ドラマやテレビ番組でのたばこを吸うシーンにも減らすようにさせます。（中国語訳：關於香菸的宣傳應當全都禁止。以外，於電視節目或者是連續劇中的畫面也應該減少。→たばこのコマーシャルは一切禁止すべきで、ドラマやテレビ番組でのたばこを吸うシーンも減らすようにさせるべきです。）[中級者]

次に、上級学習者については、「べきだ」(44.2%)の出現率が最も

高く、次いで「方がいい」（16.3%）、「（の）ではない（だろう）か」（12.8%）と続く。上級学習者の産出例をいくつか挙げる。

産出例 23：ですから、公共の場所でたばこを吸う行為は迷惑行為で他人の体にもよくないから禁止するべきだ。[上級者]

産出例 24：そのため、高齢化社会になった国は、この権利を合法化すべきだと思います。[上級者]

産出例 25：でも、いろいろ考えてみて、私はやはり今まで通りに20歳で選挙権を与えることを維持した方がいいと思います。[上級者]

産出例 26：18歳以上に引き下げるのは非常にいい政策だが、今の段階では、20歳以上のままで、そして数年後18歳以上に引き下げたほうがいいと思う。[上級者]

産出例 27：したがって、現在の社会では、たばこを吸わない人や子供の権利が大切だが、たばこを吸う人の権利も重視すべきなのではないだろうか。[上級者]

産出例 28：高校生たちが選挙制度がわかっているから、選挙権を与えてもいいのではないかと思っている。[上級者]

そして、日本語母語話者については、「だろう」（29.5%）の出現率が最も高く、次いで「べきだ」（20.5%）、「（の）ではない（だろう）か」（11.5%）、「のだ」（10.3%）となっている。日本語母語話者の産出例をいくつか挙げる。

産出例 29：以上より、新聞や雑誌は、受信者との間にインターネットという更なる媒体を挟む余地はあるが、その必要性を今後も失わないだろう。[日本語話者]

産出例 30：以上のことから、インターネットこそが、現代という時代に適した媒体であり、適者生存の原則にのっとり、

生き残ってゆけるものであろう、と私は思う。 [日本語話者]

産出例 31: どちらのメディアも社会的に重要で今後も存続させていくべきである。 [日本語話者]

産出例 32: タバコを喫う権利は誰にでも成人者ならありますが他人の権利を犯すことはできないと思いますので公共の場でタバコを規則で一律に禁止するべきだと思います。 [日本語話者]

産出例 33: よって、これからも雑誌や新聞などの手段は必要であると言えるのではないか。 [日本語話者]

産出例 34: 節度ときまり、マナーが守れるのならば、強く規制する必要はないのではないかと考える。 [日本語話者]

産出例 35: ですから、私は喫煙を規制することに賛成なのです。
[日本語話者]

産出例 36: やはり喫煙者がきちんと自確して地球に対して周りの人に対して恥かしくない様に心がけるののみなのだと思います。 [日本語話者]

以上の結果から、中級段階の台湾人学習者はモダリティ表現の運用能力がまだそれほど身に付いておらず、意見述べに使えるのは、「方がいい」「べきだ」などごく限られたものであることが分かった。そして、上級段階になると、中級段階よりは運用能力が向上するが、日本語母語話者が比較的多用する「だろう」や「のだ」などはまだ使いこなせないことが分かった。

「だろう」については、伊集院・高橋（2012）で、日本語母語話者の「主張」の文末は台湾人中上級学習者に比べて「だろう」の使用が目立つことが報告されている。また、野崎・岩崎（2014）では、中国人中上級学習者は「だろう」の使用が困難であることを指摘している。本調査では、台湾人学習者を中級と上級の2つのグループに分けて比較分析したが、日本語話者の「だろう」の出現率 29.5%

に対し、中級学習者 3.8%、上級学習者 7.0%と、いずれのグループもかなり使用が少なく、学習段階が上がってもそれほど習得が進まないことが明らかになった。

その他、「だろう」と同じく推定表現の「ようだ」は、表 6 に示した通り、「ようだ」「ように思う／思われる」「ような気がする」等の形で、すでに中級前半向けの作文教科書で意見述べの表現として提示されている。本調査では、日本語母語話者に「ように思う／思える／思われる」など「ようだ」に「〈思う系〉見解動詞」を付加した文末表現の使用が観察されたが、台湾人学習者については中級と上級のいずれのグループにも観察されなかった。

これらの点から、台湾人学習者にとって独断的なニュアンスを伴い論説的な文章で用いられることの多い「だろう」¹⁴や婉曲用法のある「ようだ」¹⁵などの推定のモダリティは、習得が困難であることが推測される。

台湾人日本語学習者が論説文で自分の意見を述べる際、その表現の断定性や客観性の度合いを調整できるよう、「思う系」だけでなく、「考える系」や「だろう」など様々な表現を使用できるように指導することが必要であろう。

5. おわりに

以上、本研究では、日本語母語話者と台湾人中級学習者および上級学習者の日本語意見文から「主張」を抽出し、その文末表現の使用状況を比較分析した。その結果、中級と上級の各段階にある台湾人学習者の「主張」の文末表現使用の傾向や特徴について、次のことが明らかになった。

- (1) 台湾の中級学習者と上級学習者はいずれも自分の意見を述べる際、「〈思う系〉見解動詞」を多用する傾向がある。
- (2) 台湾人学習者は「〈思う系〉見解動詞」を、断定を回避する

¹⁴ 日本語記述文法研究会編 (2003 : 148) 参照。

¹⁵ 日本語記述文法研究会編 (2003 : 165) 参照

ためではなく、自分の意見を述べる際の「談話標識」として使用している。

- (3) 台湾人学習者は自分の意見を述べる際、「見解動詞」の現在進行形を比較的よく使用するが、「今現在そのような意見を持っている」といったニュアンスで使っていることが推測される。
- (4) 中級学習者はモダリティ表現の運用能力がまだそれほど身に付いておらず、意見述べに使えるのは、「方がいい」「べきだ」など非常に限られている。
- (5) 上級学習者は、中級学習者よりモダリティ表現の運用能力が向上しているが、日本語母語話者が比較的よく使用する「だろう」や「のだ」などはまだ使いこなせない。
- (6) 日本語母語話者については、台湾人学習者と比べて使用する見解動詞とモダリティ表現に多様性があり、個別の言語形式では「〈考える系〉見解動詞」と「だろう」の使用が目立つ。

本研究では、日本語母語話者との比較を通して、台湾の中級と上級の各段階にある日本語学習者の意見文における「主張」の文末表現使用の傾向や特徴を明らかにすることを試みた。今後は、意見文の文章構造や接続表現の使用などについても分析を行い、意見文指導に役立つ示唆を得たい。

参考文献

- 李貞旻 (2008) 『朝日新聞社説における「主張のストラテジー」の対照研究』 東京：ひつじ書房。
- 石黒圭・筒井千絵 (2009) 『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』 東京：スリーエーネットワーク。
- 伊集院郁子・高橋圭子 (2012) 「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文の構造的特徴—「主張」に着目して」『日本語・日本学研究』 第 2 号、pp. 1-16、東京外国語大学国際日本研究センタ

一。

- 大西道雄（1990）『意見文指導の研究』広島：溪水社。
- 木戸光子（1992）「文の機能に基づく新聞投書の文章構造」『表現研究』第55号、pp. 9-19、表現学会。
- 倉八順子（2000）『日本語の作文技術 中・上級』東京：古今書院。
- グループ・ジャマシイ（1998）『教師と学習者のための日本語文型辞典』東京：くろしお出版。
- 近藤章（1996）「「意見文」の作文技術」国語教育研究所（編）『「作文技術」指導大事典』pp. 225-241、東京：明治図書出版。
- 梶本総子（1997）「意見文の構造—中・上級学習者の作文における問題点」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』創刊号、pp. 79-92、大阪大学留学生センター。
- 日本語記述文法研究会編（2003）『現代日本語文法 4 第8部 モダリティ』東京：くろしお出版。
- 野崎まり・岩崎裕久美（2014）「中国語母語話者の日本語の意見文に用いられる文末表現—日本語話者・中国語話者の日本語意見文及び中国語意見文を比較して」『神奈川大学言語研究』第36号、pp. 45-67、神奈川大学言語研究センター。
- 吉田妙子（2000）『たのしい日本語作文教室Ⅱ 改訂版（文法総まとめ）』台北：大新書局。
- 李郁瑜（2013）「「想」與「考慮」、「認為」、「覺得」的辨析及教學」（碩士論文）陝西師範大學。
- 巫宜靜・劉美君（2001）「心理動詞「想」、「認為」、「以為」與「覺得」的語義區分及訊息表達—以語料庫為本的分析方法」『第十四屆計算語言學研討會論文集』。

参考資料（日本語作文教科書）

- アカデミック・ジャパニーズ研究会（2002）『大学・大学院 留学生の日本語④論文作成編』東京：アルク。

- 石黒圭・筒井千絵（2009）『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』東京：スリーエーネットワーク。
- 門脇薫・西馬薫（1999）『みんなの日本語初級・やさしい作文』東京：スリーエーネットワーク。
- 神田靖子・山根智恵・入江さやか・佐尾ちとせ・米沢昌子（2004）『日本語を書く楽しみ』岡山：西日本法規出版社。
- 倉八順子（1997）『日本語の表現技術—読解と作文 上級』東京：古今書院。
- 倉八順子（2000）『日本語の作文技術 中・上級』東京：古今書院。
- 佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子（2006）『大学で学ぶための日本語ライティング』東京：The Japan Times。
- 佐藤政光・田中幸子・戸村佳代・池上摩希子（2002）『表現テーマ別にほん語作文の方法（改訂版）』東京：第三書房。
- 友松悦子（2008）『中級日本語学習者対象 小論文への12のステップ』東京：スリーエーネットワーク。
- 吉田妙子（2000）『たのしい日本語作文教室Ⅱ 改訂版（文法総まとめ）』台北：大新書局。

使用データベース

- 伊集院郁子（2011）「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」
- 国立国語研究所（2009）「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」

推論與接續詞「tonaruto」

劉怡伶

東吳大學日本語文學系副教授

摘要

本研究目的在於闡明接續詞「tonaruto」之用法。「tonaruto」為表示前後句間存在推論關係之接續詞。本研究關注其推論機能並進行分析、分析結果如下：

- a. 前後句主要皆為平述句。
- b. 使用接續詞「tonaruto」時、說話者會以〈新情報〉為推論根據、並對此〈新情報〉持接納態度。
- c. 藉由使用接續詞「tonaruto」、能顯示說話者對結論並無預設立場、並暗示此結論應是能被接納的。

由本研究結果可了解：透過上述記述方式掌握接續詞「tonaruto」的用法、不僅能夠區別它和接續詞「dakara」、「(da)tosuruto」間之不同、亦能夠說明使用與不使用接續詞「tonaruto」間之差異。

關鍵詞：推論、「dakara」、「(da)tosuruto」、凝結性、溝通功能

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

Inference and conjunction “Tonaruto”

Liu, Yi-Ling

Associate Professor, Soochow University, Taiwan

Abstract

The purpose of this study is to clarify the usage of conjunction “Tonaruto”, which is a conjunction representing the existence of the inferential relationship between the sentences. This study focuses on its inferential function to perform analysis, and the results are, as follows:

- a. The first and second sentences are both declarative sentences.
- b. During the use of conjunction “Tonaruto”, a speaker will use “new information” as the inferential basis, and holds an attitude of affirmation and acceptance towards this “new information.”
- c. The use of conjunction “Tonaruto” shows that a speaker does not have prejudice for the conclusion, and implies that this conclusion should be affirmed and accepted.

The analysis results show that: the clarification of the usage of conjunction “Tonaruto” separates the differences between it and conjunctions “dakara” and “(da)tosuruto”, and explains the differences between the use and non-use of conjunction “Tonaruto”.

Keywords: inference, “dakara”, “(da)tosuruto”, cohesion, communicative function

推論と接続詞「となると」

劉怡伶

東呉大学日本語文学系副教授

要旨

本稿では、接続詞「となると」の用法を考察した。接続詞「となると」は推論操作の存在を明示するものなので、その機能に着目して分析した結果、次のことが明らかになった。

- a. 先行文と後続文は基本的に「演述型」である。
- b. 接続詞「となると」を用いる時、＜新しい情報＞を根拠にしている。話し手が根拠となる＜新しい情報＞に対して受け入れる意識を持っている。
- c. 接続詞「となると」を用いることにより、推論の結論は、予め決めつけたものでないことをアピールできる。また、当の結論は受け入れられるものであるとほのめかす効果がある。

また、上のように接続詞「となると」を記述することにより、接続詞「だから」「(だ)とすると」と区別できるだけでなく、接続詞「となると」を使用しない場合との違いについても説明できることを示した。

キーワード：推論、「だから」、「(だ)とすると」、結束性、伝達機能

推論と接続詞「となると」

劉怡伶

東呉大学日本語文学系副教授

1. はじめに

本稿では、(1)のような「となると」の用法に注目する。

- (1) 「(略)その女子大生は、小細工を弄して妙な偽装工作に走りまわっていた。となると、このアリバイがない女を徹底して洗う必要がありますな」

(中納言／笠原卓『仮面の祝祭 2/3』)

(1)の「となると」には二つの特徴がある。一つは文頭に来ており、接続詞として機能していることである。もう一つは、後件は前件を踏まえて辿りついた結論であることを明示しており¹、言い換えれば話し手(書き手)の中の推論操作の存在を明示していることである。接続詞「となると」²が推論操作の存在を言語化する機能を有することは、(1)'のように「となると」が用いられない場合、後件は推論の結論であると解釈しないことも可能であることから窺える。

- (1)' 「(略)その女子大生は、小細工を弄して妙な偽装工作に走り

¹ 本稿では、先行文または従属節の意味内容を前件、後続文または主節の意味内容を後件と呼ぶ。

² 本稿では馬場(1999、2002)に従い、(1)のような「となると」を「接続詞」と呼ぶことにする。確かに浜田(1991)、藤井(2013)の指摘のように「となると」を含め、「とすると」「そうすると」「それなら」「それでは」などの接続表現を一語として認めるべきかどうかという問題がある。しかし、本稿では文頭に用いられ、接続詞相当の働きをする用法に注目しているので、説明の便宜上、文頭に用いられる「となると」を接続詞と呼び、節末に用いられる「となると」と区別する。

なお、日本語の品詞体系において文頭に用いられる「となると」などの複合形式をどのように扱うべきかを論じることは重要であるが、本稿ではこの問題を議論する用意はまだできていない。今後の課題とする。

まわっていた。このアリバイがない女を徹底して洗う必要
がありますな」

接続詞は文章・談話の結束性(cohesion)³を保証する手段の一つで、文(段落)と文(段落)の関係を理解する重要な手掛かりである。(1)において話し手がなぜ接続詞「となると」で推論操作の存在を明示しているか、接続詞「となると」の用法、特にその伝達機能(つまりこの語を用いることによってどのような伝達効果が生まれるか)を考察することが本稿の目的である。

2. 考察対象

前述のように本稿で注目するのは接続詞「となると」の用法であるが、江田(1991)、藤田(2016)の指摘のように、「となると」は節末にも用いられ、つまり接続助詞としての用法もある⁴。

- (2) 「おしばい見たいわねえ。でも、行くとなると、羽織の一枚
くらい欲しいわねえ。」 (江田 1991 の例 18)

1 節で述べたように、本稿の目的は、話し手が「となると」で文と文を繋いでいる時にどのような伝達効果を狙っているかを考察することである。そこで本稿では「となると」の接続詞の用法のみを考察対象とする。ただ、「となると」の接続詞の用法は、接続助詞の用法と関連しており⁵、接続助詞の用法の理解は接続詞の用法の考察

³ 結束性(cohesion)とは文同士が指示、代用、省略、接続表現などの言語手段により意味的まとまり(文章・談話)を構成することである。詳しくは Halliday & Hasan(1976)を参照のこと。

⁴ 江田(1991)、藤田(2016)では(2)のような節末に用いられる「となると」を「複合辞」と呼んでいる。

⁵ 接続詞「となると」の成り立ちを考察することは本稿の目的ではないが、接続詞「となると」は次のような文法化を経て生じたものと考えられる。

(i) 助動詞的用法→接続助詞の用法→接続詞の用法

「となると」の接続助詞の用法は助動詞的用法、つまりコピュラ「だ」に似た機能を持つ用法が文法化したものであることについては藤田(2016)を参照の

に役立つと考えられる。3 節では、接続助詞「となると」に関する先行研究も見る。

また、「となれば」「となったら」は接続詞「となると」と類似した用法がある。(3)(4)では「となれば」「となったら」は同じく文頭に来ており、後件は前件から推論した結論であることを示している。

- (3) 「例の双子、そこまで来てます。となれば、ここを出てから、街を逃げる気でしょうぜ」

(中納言／友野詳『ルナル・サーガ』)

- (4) (略)今のように民間型で決算書を出しますと、非常に超優良企業として仮定できる。となったら、まず民営化、今すぐにでもできる、できない、それについての大臣のはっきりとした御答弁をお願いしたい。(中納言／国会会議録)

語構成上、「となれば」「となったら」と「となると」とは同じく「となる＋条件表現(ば、たら、と)」からなるものなので、共通するところが多いと推測できる。しかし、「中納言⁶」を利用して『現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ-NT)』を調査したところ、文頭に用いられ、接続詞として機能する「となると」「となれば」の例はそれぞれ 232 件と 99 件あったが、「となったら」の例は僅か 4 件あった⁷。また、3 形式の実例を収集するために、検索エンジン google

こと。

⁶ 「中納言」は国立国語研究所で開発されたコーパスを検索するための Web アプリケーションのことである。

⁷ コーパスの検索条件は次の通りである。

- (i) 「となると」—a. キー：(文頭から)語彙素「と」、b. 後方共起 1：語彙素「成る」(活用形：終止形)、c. 後方共起 2：語彙素「と」(助詞)。
- (ii) 「となれば」—a. キー：(文頭から)語彙素「と」、b. 後方共起 1：語彙素「成る」(活用形：仮定形)、c. 後方共起 2：語彙素「ば」(品詞：助詞)。
- (iii) 「となったら」—a. キー：(文頭から)語彙素「と」、b. 後方共起 1：語彙素「成る」(活用形：連用形)、c. 後方共起 2：語彙素：「た」(品詞：助動詞、活用形：仮定形)。

上記の条件で検索した結果、「となると」は 235 件が、「となれば」は 101 件が、「となったら」は 6 件がヒットした。しかし、こうして抽出した 3 形式のデータの中に次のような接続詞の用法でないものも入っているため、手作業で調

の書籍検索の機能も利用したが、文頭に来ている「となったら」の例はなかった。ここから、「となると」「となれば」と異なり、「となったら」はあまり文頭に用いられないことが分かる。また、同じく「となる＋条件表現(と、ば、たら)」からなる3形式は同じものとして扱うことは適切ではないと言える。3形式の相違を明らかにすることも重要であるが、本稿ではとりあえず、『BCCWJ-NT』において使用回数が最も多い接続詞「となると」の用法を考察対象とする。3形式の共通点と相違点については今後の課題とする。

なお、(5)のように、接続詞「となると」に「となりますと」の形もあるが、2形式は文体の相違と考え、本稿では「となると」を代表形として記述する。

- (5) 構造改革の主眼の一つが、できるだけむだな税金を使わない、これであります。となりますと、今までの道路公団方式でありますと、費用対効果の問題について厳格な評価はされてきたのかなど。 (中納言／国会会議録)

3. 先行研究

3.1 接続詞「となると」に関する先行研究

本節では、まず接続詞「となると」に関連する先行研究を見る。

筆者の知る限り、「となると」の接続詞の用法を考察した先行研究はない⁸。辞書類では『日本語文型辞典』に次のような記述がある。

- (6) 「となると」:

- a. 文頭に用いて「そのような事実を踏まえると」という意味を表す。

査対象外の例を除外した。

- (iv) (略)知らなかったばかりにあちらのお母様が「きいい!!」となると一大事です。 (中納言／Yahoo!知恵袋)

⁸ 馬場(1999、2002)では接続詞「となると」を取り上げているが、日本語の複合接続詞の体系に着目したもので、用法の特徴を記述したものではない。

- b. 前半にはその場で話し手が新に知った事柄や、他の人の発言内容が述べられ、後半ではそのような情報に基づいてそこから話し手が導き出した判断が表される。
- c. 「だとなると」「そうだとなると」のような形をとることもある。

上記の(6c)については、『BCCWJ-NT』で検索した結果、文頭に来ている「だとなると」と「そうだとなると」の例はなかった。書き言葉では主に「となると」の形で用いられていると言える。

また(6a)については、『日本語文型辞典』における「(だ)とすると⁹⁾」の項目に似通った記述がある。

(7) 「(だ)とすると」:

前の文や相手の発言を受けて「このような現状／事実を踏まえると」という意味を表す。

(7)から「となると」と「(だ)とすると」の用法が類似していることが窺える。接続詞「となると」の特徴を明らかにするために、「(だ)とすると」の相違を記述する必要があると言える。

興味深いところに、(6b)についても、浜田(1991)に似た記述がある。浜田では、<「では」系接続語¹⁰⁾>の本質について次のように述べている。

(8) <「では」系接続語>の本質

新しい情報を受け取った時に生起する推論に基づく積極的

⁹⁾ 『日本語文型辞典』では「だとすると」と「とすると」を同じものとして扱っている。2形式は構成要素が異なるので異なる表現として扱うべきであると考えるが、両者の相違を記述するのは本稿の目的ではない。以下便宜上、2形式を区別せず「(だ)とすると」と表記する。

¹⁰⁾ 浜田(1991)では品詞より文章・談話における機能を重視しているため、発話と発話を繋ぐ機能を持つ接続詞、副詞、感動詞などを一括して「接続語」と呼んでいる。

反応である¹¹。

浜田では、「では」「なら」のような、条件節またはその一部の転用から出来た接続詞を<「では」系接続語>と呼び、この類の接続詞を用いる場合、新しい情報を根拠にしている、と指摘している。浜田では「となると」については触れていないが、語構成から見て浜田のいう<「では」系接続語>に属すると推測できる。

問題は、浜田で指摘する<「では」系接続語>のすべての特徴が接続詞「となると」に見られるか、逆に言えば接続詞「となると」を<「では」系接続語>と見なすべきか、ということである。接続詞「となると」の位置づけの問題なので、この点について5.3節で検討する。

3.2 接続助詞「となると」に関する先行研究

次に、接続助詞「となると」に関する先行研究を見る。

接続助詞「となると」に関する記述は、森田・松木(1989)、江田(1991、1992)、藤田(2016)などにあるが、藤田はこれまでの記述を集大成したものと言える。藤田の記述をまとめると(9)のようになる。

(9) 接続助詞「となると」について

- a. 「条件」を表す用法と「主題」を表す用法がある。基本的に前者は節を、後者は名詞(句)を承ける用法である。
- b. 「条件」の用法には「条件」となる事態・状況に対する当事者の向き合う意識が含まれる。
- c. 「条件」の用法と「主題」の用法のどちらから「段階的な進展・推移」の意識が読み取れる。
- d. 一度仮定して述べたことを後の文脈で否定するような言い方では用いられない。この点では類義表現「とすると」と

¹¹ 田窪(2010: 166-168)でも浜田(1991)を踏まえて「じゃ、それなら、すると」の系列の接続詞は新規の情報を根拠にしていると説明している。

異なる。

まず、(9a)の二つの用法については、藤田の指摘のように、基本的に節を承けている(10)のような場合は「条件」を、名詞を承けている(11)のような場合は「主題」を表している。

(10) 鬼怒川が氾濫したとなると、その被害は甚大だ。

(藤田 2016 の例 1a)

(11) 青森までは新幹線で行ける。しかし、函館となると、まだ在来線に乗り継がなければならない。(藤田 2016 の例 3a)

前述のように、本稿では接続詞「となると」の用法に焦点を当てているが、接続詞「となると」は(10)のような、文に相当する節を承ける「条件」の用法と関係すると考えられる。

また(9b)については、藤田では次のように説明している。即ち、接続助詞「となると」は問題の事態・状況に対する当事者の向き合う意識を含むので、(13)のような場合には用いられない。(13)は、条件となる状況・事態に対して、きちんと向き合わず、いわばおざなりの対応をするような内容の主節が出ている場合である。

(12) 課題レポートを出さなかった{のなら／となると}、そのままでは済まされない。(藤田 2016 の例 16ab を改変)

(13) 課題レポートを出さなかった{のなら／?となると}、後で何か別のことをやらせておけばよい。

(藤田 2016 の例 17ab を改変)

(9c)については、藤田の説明のように、物事を段階的に考えて述べている場合、接続助詞「となると」がしばしば用いられる。例えば、(14)はこのような例である。

- (14) 私は昨年の合唱コンクールの前にも同じような不安を抱えていた。一人で練習するときは弾けるのに、みんなの前で弾くととなると指が震えてしまう。(藤田 2016 の例 19)

そして(9d)については、(15)で接続助詞「となると」が用いられないことから窺える。藤田の指摘のように、(15)では条件となる事柄「昨日彼に会った」は後の文脈「そんなことはあり得ない」で否定されている。

- (15) もしも昨日彼に会った{とすると/？となると}、彼は既に殺されていたのだから、そんなことはあり得ない。

(藤田 2016 の例 24ab を改変)

藤田の説明のように、接続助詞「となると」を用いる場合、条件となる事柄について後の文で否定されることがないことから、話し手は当の事柄を受け入れる意識を持っていると言える。

以上、接続助詞「となると」の特徴を見た。本稿では前述した特徴は接続詞「となると」にも見られるかどうかを考察する。

4. 分析方法

本稿では、先行研究を踏まえながら接続詞「となると」の特徴を分析する。分析の方法は次の通りである。

- (16) 考察手順
- a. 先行文と後続文の特徴を考察する。
 - b. 推論の根拠となる前件の特徴を考察する。
 - c. 前件に対する話し手の意識を考察する。
 - d. 文章・談話における機能を考察する

まず、北野(1989)、佐治(1991)、赤羽根(2003)の指摘のように、

先行文と後続文についての考察は、接続詞の用法の記述に役立つ。そこで、本稿では接続詞「となると」の特徴を分析するために、先行文と後続文の特徴を考察する。

次に、前述のように、浜田(1991)によれば、<「では」系接続語>では、新しい情報を表す前件を推論の根拠とするが、こうした特徴が接続詞「となると」の用法にも見られるかを考察することにより、この語の特徴を明らかにすることができると考えられる。

また、藤田(2016)の指摘のように、接続助詞「となると」は、接続助詞「とすると」と異なり、条件となる事柄について話し手が受け入れる意識を持っているのが特徴である。同じ特徴(つまり前件について話し手が受け入れる意識を有すること)が接続詞の用法にもあるかを考察することにより、類似した用法を持つ接続詞「(だ)とすると」と区別できると考えられる。

更に、前述のように、接続詞「となると」の伝達機能を記述することも重要である。話し手が接続詞を用いる時、どのような意識を持って、どのような伝達効果を狙っているかを分析することで、接続詞の用法の理解を深めることができると考えられる。

以上、本稿の分析方法を述べた。

5 接続詞「となると」の特徴

5.1 先行文と後続文の特徴

5.1.1 先行文から見る推論の特徴

本節では、先行文の特徴を考察し、接続詞「となると」による推論の特徴を論じる。

前述のように、接続詞「となると」は、後件は前件から推論した結論であることを示すものである。そのため、その先行文は基本的に、事象・状況の説明や判断を表す「演述型」¹²である。

¹² 「演述型」は益岡(1991)の用語である。益岡では文を「演述型」「情意表出型」「訴え型」「疑問型」「感嘆型」の五つの表現類型を認定している。詳しくは益岡(1991: 77-91)を参照のこと。

- (17) だが藤堂家の誰も、家の近所では動物を虐待していないという。となると、そんな彼らが、二年前の夏に突然残虐さに目覚め、いきなり学校へ忍び込んでウサギを殺したとは考えにくい。(中納言／宮部みゆき『心とろかすような』)
- (18) 二人が争えば善鬼が勝ち、次は一刀斎に牙を向けるだろう。となると相手は若いから勝てないだろう。

(中納言／柴田定『剣豪一刀斎』)

- (19) (略)後ろにあるワイン・クーラー・ケースの脚も消えてしまったのは不自然だ。となると、やはりこの仕掛けでは無理なのだな。(中納言／二階堂黎人『人狼城の恐怖』)

また、次のように、接続詞「となると」の先行文は、疑いを表す「疑問型」や、話し手の意志を表す「情意表出型」、聞き手の行為を要求する「訴え型」の場合もある¹³。

- (20) これは、まったく私個人の想像ですが、ビール酵母なんじゃないかと思うのですが、いかがでしょう？となると入手は簡単ですね。

(<http://riyo-kenshi.com/IKUMOU/ikumou3.htm>)2017.7.13

- (21) GW 飲み会をやるーと思う。となると、やはりあっちゃんにあわせることになるから、いつがいいかね？

(中納言／Yahoo!知恵袋)

- (22) 普通に起動する Mac OS 9 と Mac OS X の Classic 環境で使う Mac OS 9 は設定や構成などが違ってきて当たり前です。できれば兼用は避けてください。となると、妥当なのは 2 パーティションの後半か、3 パーティションのどちらかが候補になりますね。(中納言／折中良樹『Mac OS システム

¹³ 「疑問型」「情意表出型」「訴え型」については益岡(1991: 77-91)を参照のこと。

ここで注目したいのは、接続詞「となると」を用いる時、何を推論の根拠にしているかということである。例えば、先行文が「演述型」の例を見ると、(17)では、他から伝え聞いたものを先行文で表しているが、この場合、話し手が他から聞いた内容、つまり先行文の命題を事実と仮定し¹⁴、そこから何が推論できるかを表している。(18)(19)では、先行文の内容について断言できるかどうかという話し手の意識が違うものの、この場合も、話し手が先行文の命題を事実と仮定し、そこから何が推論できるかを表している。

また、先行文が「情意表出型」「訴え型」「疑問型」の例を見ると、(20)～(22)では、推論の根拠となっているのは、話し手の疑いや意志、聞き手への働きかけそのものではない。先行文が「演述型」の場合と同じく、この場合も話し手が先行文の命題(それはビール酵母であること)「飲み会をやること」「兼用を避けること」)を事実と仮定し、そこから何が推論されるかを表している。

以上、接続詞「となると」の先行文を考察した。接続詞「となると」の先行文は主に「演述型」であるが、「情意表出型」「訴え型」「疑問型」の場合もあることが明らかになった。また、接続詞「となると」を用いる時、話し手が先行文の命題を事実と仮定し、そこから何が推論できるかを表していると言える。

5.1.2 後続文から見る推論の特徴

次に、接続語「となると」の後続文の特徴を考察する。

まず、次のように、接続詞「となると」の後続文は基本的に「演述型」の文である。

(23) 浩子の努力の甲斐があって臨海学校も支障なく実現され、

¹⁴ ここでいう文の命題を事実と仮定するということは、文の命題が事実である、または事実になると仮定するという意味である。

その勢いで秋の文化祭もうまく乗り切ることができた。となると、ますますややこしい仕事を委ねられるようになる。どんどん忙しくなる。(中納言／阿刀田高『花あらし』)

- (24) 私は気がかりなことがあると、我慢することのできない性分だ。となると、やはり質問するしかない。

(中納言／金正妍『北朝鮮女諜報員「ノメル08」』)

- (25) これは、桜井市教育委員会の発掘担当者が、出土した土器の特徴から三世紀半ばとっています。となると、箸墓は卑弥呼の墓の可能性が大だと私は思います。

(中納言／苺谷俊介『苺谷俊介の考古学対談』)

また(26)～(29)のように、接続詞「となると」の後に疑いを表す「疑問型」、話し手の希望を表す「情意表出型」の後続文が来ることもある。

- (26) わたしはローガンに心をあたえたけれど、彼の心は幽霊—亡くなった妻の幽霊のもので、これからもずっとそうだとわかっている。となると、わたしはどうなるの？

(中納言／グレイス・グリーン『愛を呼んだ約束』)

- (27) 党公認、比例区で当選。となると・・・任期中は、離党できないのですか？小選挙区で当選の場合はどうですか？無知ですみません・・・。(中納言／Yahoo!知恵袋)

- (28) 「絵本は大人が子どもに読んであげるもの。お母さん、お父さんが共感できる本を選ぶといいと思います」とは横田さんのアドバイスだ。となると、絵本制作の舞台裏も知っておきたい。(中納言／河北新報)

- (29) コンクールは1年の中でもかなりの時間を練習に割くでしょう。となると、本番では最高のコンディションで演奏したいですね！

(http://8ppy-otori.net/cts/02_concours/06<2017.7.03>)

推論との関係を考えてみると、後続文が「演述型」の(23)～(25)では、前件を踏まえて何が推論できるかといった話し手の判断を表している。また、後続文が「疑問型」の(26)(27)では、話し手が前件を踏まえて何が推測できるかについて聞き手に判断を求めている。従って、後続文が「演述型」「疑問型」の場合、前件を踏まえて何が推論できるかといった判断について話し手自身が行うか、相手に任せるかという違いがあるものの、接続詞「となると」は前件を踏まえて推論した結論を示すものと言える。

一方、後続文が話し手の希望を表している(28)(29)では「絵本製作の舞台裏を知りたい」「最高のコンディションで演奏したい」という希望は、前件を踏まえて推論した結論「絵本製作の舞台裏を知る必要がある」「練習の成果を出すために最高のコンディションで演奏する必要がある」を基にしていると考えられる。ここから、接続詞「となると」は前件から推論した結論を基にした話し手の希望を示す用法もあると言える。

留意すべきは、接続詞「となると」の後に話し手の意志を表す「情意表出型」、行為要求を表す「訴え型」の後続文が来ないことである。例えば、(28)(29)と比較してみると、(30)(31)では後続文の示している話し手の意志や依頼は前件から推論した結論を基にしているとも言えるが、この場合は接続詞「となると」は用いられない。

(30) 私は気がかりなことがあると、我慢することのできない性分だ。?となると、やはり質問しようと思う。

(31) 私は気がかりなことがあると、我慢することのできない性分だ。?となると、やはり真実を教えてください。

ちなみに、浜田(1991)の指摘のように、接続詞「だったら」「では」では推論の結論を基にした話し手の命令を表す後続文が来ることがある(但し、(32)(33)は筆者によるもの)。

(32) だったら聞いてやるから、さっさとしゃべりなさい！
(中納言／アニメディア)

(33) 「そうですか。ではご自由になさってください」
(中納言／宮脇俊三『殺意の風景』)

(30)(31)と(32)(33)から、「だったら」「では」「となると」は同じく推論の結論を導く表現であるが、後続文の特徴は必ずしも同じではないことが分かる。

以上、接続詞「となると」の後続文を考察した。接続詞「となると」の後続文は基本的に「演述型」であるが、「疑問型」や話し手の希望を表す「情意表出型」の場合もあることが明らかになった。

5.2 推論の根拠となる＜新しい情報＞

本節では、接続詞「となると」を用いる時、＜新しい情報＞を根拠とすることを論じる。

まず、ここでいう＜新しい情報＞とは浜田(1991)に従い、次のように考える。即ち、話し手にとって新規の情報、または話し手にとって既知の事実であるが、推論を行う際に新たに考慮したものであるということである。接続詞「となると」では新規の情報に基づき推論を行うことは次の例から伺える。

(34)(35)のように、接続詞「となると」では先行文脈に「なるほど」「そうか」が現れることがある

(34) 「なるほど、なるほど、となると、そういう娘を個個に探すよりも、そうした小、中学生をお弟子に持っているお師匠さんをお願いするのが一番確実だな」
(僧多聞『縁はいなもの：坊さんが坊さんの小説書いた』)

(35) 「丸尾と林田が同行しております。達川は城下の町役所にいるものと思われまして」「そうか」町奉行である達川は、不

穏な動きのある現状では、いかに谷田部派の重臣とはいえ、紅葉狩りに出かけるわけにはいかないのだろう。となると達川は谷田部たちとは別に討たねばならない。

(中納言／鳥羽亮『十三人の戦鬼』)

「なるほど」「そうか」は、新しい情報を受け取った時に現れる発話である¹⁵。(34)では「となると」の直前に「なるほど」が来ることから、聞き手の発話は話し手にとって新規の情報であることが分かる。従って、この例では、話し手は聞き手の提供した新規の情報に基づいて推論した結論を接続詞「となると」で示していると言える。また、(35)では「そうか」が用いられていることから、聞き手の提供した情報は話し手にとって新しいものであり、話し手がその情報に納得していることが分かる。そして、「となると」の根拠となっているのは、「そうか」の後に来ている、聞き手の発言を受けて話し手の頭の中で考えている「町奉行である達川は(略)紅葉狩りに出かけるわけにはいかない」ことである。従って、この例では、話し手は、聞き手の提供した情報を受けて新に出来た考えを根拠に推論した結論を「となると」で示していると言える。

一方、(36)のように、接続詞「となると」の先行文脈に「繰り返しご指摘申し上げている通り」が現れる場合もある。ここから接続詞「となると」で示されている推論の根拠は、話し手にとって既知のこの場合もあることが分かる。

- (36) そうは言っても「わが身にふりかかる不幸をすべて自己責任で引き受ける人間」を短期的に育成することははなはだ困難である。だって、それって要するに「大人」を作り出すということだからね。繰り返しご指摘申し上げている通り、いまの日本社会には、「大人」を組織的に作り出すよう

¹⁵ 浜田(1991)を参考のこと。

な制度的基盤はない。となると、消去法により残る方策は一つしかない。(中納言／内田樹『期間限定の思想』)

(36)では、根拠となっているのは、話し手の中の既存情報であるが、この場合、話し手は「不幸を自己責任で引き受ける人間(つまりいわゆる「大人」)を短期的に育てることは困難である」ことを主張しており、そしてこの主張を根拠づけるために既存情報「日本社会にそのような制度的基盤がない」ことを提供している。従って、この場合接続詞「となると」で示している結論「方策は一つしかない」ことは、こうした新に考慮に入れた既存情報を根拠に推論されたものと言える。

接続詞「となると」を<新しい情報>を根拠に推論した結論を示すものと捉えることにより、理由づけの機能を持つ接続詞「だから」との違いも説明できる。

浜田(1991)の説明のように、(37)のような、妻が来客の時間を知っている文脈(つまり妻にとって既存情報の場合)では<「では」系接続語>は用いられないが、「だから」は用いられる。この場合の「だから」は前件が後件の理由であることを示している。

(37) 夫「何時ごろ来るかなあ、桃子たち…」

妻「お昼からって言ってたから、3時頃じゃないかしら…
{だから/*じゃ}、急いで行って来るわ。」

(浜田 1991 の例 6')

また、(38)も「だから」が用いられる例であるが、田窪(2010: 166-168)の指摘のように、「だから」の後に「あんなに」が来ているので、後件は話し手と聞き手の共有する情報(既存情報)であると言える。(38)では(37)と同じく、前件は後件の理由であることを「だから」で示している。

(38) A:田中はアメリカに10年も住んでいたんだ。だからあんなに英語ができるんだよ。

(田窪 2010 : 166-168 の例 14" c を改変)

次のように、(37)(38)では接続詞「となると」は用いられない。

(39) 夫「何時ごろ来るかなあ、桃子たち」

妻「お昼からって言ってたから、3時頃じゃないかしら…
?となると、急いで行って来るわ。」

(40) A:田中はアメリカに10年も住んでいたのだ。?となるとあんなに英語ができるんだよ。

(39)(40)から接続詞「となると」は「だから」と異なり、理由づけの機能がないことが分かる。留意すべきは、話し手が後件に理由づけることが可能なのは、後件も、その理由となる前件も既存情報として話し手の中に存在することが前提となっていることである¹⁶。しかし、前述のように、推論操作の存在を示す接続詞「となると」では前件から新に推論された後件は勿論、推論の根拠となる前件も<新しい情報>である。そのために接続詞「となると」は「だから」と異なり、理由づけの機能がないと考えられる。またここからも浜田のいう<「では」系接続語>の特徴は接続詞「となると」にも見られることが分かる。接続詞「となると」は<「では」系接続語>とみなすことができると言える。

5.3 前件に対する話し手の意識

前述のように「となると」の接続助詞の用法では、接続助詞「と

¹⁶ ここで言っているのは前件も後件も同じ話し手に属する独話の場合である。一方、対話においては、田窪(2010:166-168)の説明のように、前件は聞き手の提供する新規の情報と話し手の中の既存の情報の間に因果関係を新に認め、既存の情報に対する理由を新規に知識として付け加えるという情報操作が存在する。詳しくは田窪(2010:166-168)を参照のこと。

すると」と異なり、話し手が条件となる事柄に対して受け入れる意識を持っていることが特徴である。本節では、話し手が接続詞「となると」を用いる時、前件に対してどのような意識を持っているかを考察し、類似した用法を持つ接続詞「(だ)とすると」との相違を見る。

まず、『日本語文型辞典』の説明のように、接続詞「(だ)とすると」も前件を踏まえて何が推論できるかを示す機能がある。

(41) A: 今年の 2 月の平均気温は平年より数度も高いそうですよ。

B: とすると、桜の開花も早くなるでしょうね。

(『日本語文型辞典』: 342)

(42) 脱線事故で、今日一日、電車は不通の見込みだという。だ

とすると、道路は相当混雑するだろう。

(『日本語文型辞典』: 342)

また、(43)(44)で接続詞「(だ)とすると」を接続詞「となると」に置き換えられることから、2形式は類似した用法があることが分かる。

(43) A: 今年の 2 月の平均気温は平年より数度も高いそうですよ。

B: となると、桜の開花も早くなるでしょうね。

(44) 脱線事故で、今日一日、電車は不通の見込みだという。と

となると、道路は相当混雑するだろう。

しかし、(45)～(47)では(43)(44)と同様に、前件を踏まえて何が推論できるかを後件で示しているが、この場合、接続詞「となると」より接続詞「(だ)とすると」を用いるほうが自然である。

(45) 柴山「(略)それ以上なら、売れない立地に高い家賃をぼったくられている、と考えざるを得ません。あるいは、

立地はいいのに、営業力がないとの証明になってしま
います。」

知人「いや、{だとすると／?となると}、銀座に出店してい
るお店は、みんな駄目だ、ということになりますよ！」
(柴山政行『図解入門ビジネス最新原価計算の基本と仕組み
がよーくわかる本』)

- (46) 大動脈石灰化とは動脈硬化のことですか？ {だとすると／?
となると}、何を食えば、どんなサプリを飲めば良いでし
ょうか？

([https://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_d
etail/q11159445086](https://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q11159445086))2017.7.15

- (47) 本書では、経済の問題だけではなく、戦争と平和、安全保
障、日本国憲法、環境危機、民主主義などが、多岐にわた
って論じられている。{だとすると／?となると}なぜ、『経
済成長がなければ...』なのか？それは、経済発展を目指す
ことこそが現実的であり、それ以外は理想論にすぎないとい
う考え方にこそ、本書で扱った多くの問題の核心がある
からである。(C.ダグラスラミス『経済成長がなければ私た
ちは豊かになれないのだろうか』)

(45)～(47)で接続詞「となると」が用いられない理由を考えるた
めにそれぞれの話し手の持っている意識・態度に注目すると、(45)
では、話し手は前件で示している聞き手の意見に対して後件で反論
している。つまり、この場合話し手(「知人」)は聞き手(「柴山」)
の意見に賛同していないが、聞き手の意見の不条理さを浮き彫りに
するために、敢えて前件が正しいと仮定した上でそこからどのよう
な不条理な結論に辿り着くかを示しているのである。また、(46)で
は、話し手は前件の疑問に対する判断を聞き手に任せている。つま
り、前件では聞き手の判断を求めており、後件ではそうした聞き手
の判断を基に更にアドバイスを求めているのである。そして(47)で

は、著者は自問自答の形で本の内容を紹介している。つまり、前件で示している、書籍の内容が多岐にわたっていることが事実の場合、なぜ著者が経済問題だけをタイトルで取り上げているのかという疑いを後件で示しているのである。このように考えると(45)～(47)では、話し手は前件に対して否定または疑問の態度を持っていると言える。また、話し手が前件に対して否定または疑問の態度を持っている場合に「(だ)とすると」と異なり、「となると」は用いられないことが分かる。

前述のように、接続助詞「となると」を用いる時、話し手は条件となる事柄を受け入れる意識を持っている。「となると」の接続詞の用法は接続助詞から文法化したものと思われる。従って、接続詞「となると」を用いる時も、接続助詞の用法の場合と同様に、話し手は根拠となる前件に対して受け入れる意識を持っていると考えられる。そのために、(45)～(47)では接続詞「となると」は用いられないと言える。

以上、接続詞「となると」を用いる時の話し手の意識の特徴を考察した。

5.4 文章・談話における機能

本節では、文章・談話における接続詞「となると」の伝達機能を論じる。

前述のように、接続詞「となると」は推論操作の存在を明示するものである。問題は、前件と後件を繋ぐために必ずしも接続詞「となると」を用いる必要がないが、なぜ接続詞「となると」を用いるかということである。

言うまでもなく、接続詞「となると」を用いる場合は、推論操作の存在を明示することで、後件の結論がどのような根拠を基に辿りついたのかが明確になり、より説得力のあるものになると言える。また、接続詞「となると」を用いることにより、話し手が論理的にものを考えていることも示すことができる。

しかし、接続詞「となると」の伝達機能を説明するために、前述のような考えは不十分である。なぜなら、後件の結論はちゃんとした根拠または理由があること、及び話し手が論理的にものを考えていることを示すために、因果関係を表す「だから」や類義表現の「(だ)とすると」を用いる可能な場合もあるからである。

例えば、(48)～(50)は「となると」の実例である。次のように、これらの例で「(だ)とすると」も用いられるが、接続詞を用いなくても可能である。接続詞「となると」を用いてどのような伝達効果が期待できるかを記述するために、この語の用法の特徴を考える必要があると言える。

- (48) 「(略)その女子大生は、小細工を弄して妙な偽装工作に走りまわっていた。{となると／とすると／φ}、このアリバイがない女を徹底して洗う必要がありますな」

(中納言／笠原卓『仮面の祝祭 2/3』)

- (49) 「(略)タカチの飲み会の欠席回数が、あたしより多かったでしょ。でも、どう考えてみても、それは変なの。少なくともあたしがいた時、いつもタカチはいたはず。{となると／とすると／φ}、タカチが欠席扱いになった日の分は、たまたま先輩が名前を書き忘れたのだとしか考えられない—ちょうど今日、—というか、昨夜みたいに、ね」

(中納言／本格ミステリ作家クラブ『透明な貴婦人の謎』)

- (50) これは、桜井市教育委員会の発掘担当者が、出土した土器の特徴から三世紀半ばとっています。{となると／とすると／φ}、箸墓は卑弥呼の墓の可能性が大だと私は思います。

(中納言／苅谷俊介『苅谷俊介の考古学対談』)

前述のように、接続詞「となると」は<新しい情報>を根拠にして推論した結論を示すものであり、かつ話し手が根拠となる前件に対して受け入れる意識を持っている。(48)～(50)で接続詞「となる

と」を用いる場合をもう一度見ると、「このアリバイがない女を徹底して洗う必要がある」「先輩が名前を書き忘れた」「箸墓は卑弥呼の墓の可能性が大きい」といった結論は<新しい情報>を基に辿りついたものである。従って、接続詞「となると」を用いる時、当の結論は発話時に推論されたもので、予め決めつけたものではないことをアピールできると考えられる。特に(48)(49)のような「誰が容疑者なのか」「誰のミスなのか」を考えている場合、結論は予め決めつけたものではないことを伝えるために推論操作の存在を明示する接続詞の使用が効果的だと言える。

また、接続詞「となると」を用いる場合は、前件の示している<新しい情報>に対して話し手が批判や疑いといった意識がないので、<新しい情報>を根拠にするのが妥当であると話し手が考えていると言える。更にそうした根拠を基に推論された結論も受け入れられるものであると話し手が考えていると言える。従って、接続詞「となると」は推論の結論は受け入れられるものであるとほのめかす効果があると言える。

6. まとめと今後の課題

以上、接続詞「となると」の用法を考察した。本稿では接続詞「となると」の推論操作の存在を明示する機能に着目して分析を行った。考察の結果をまとめると、次のようになる。

(51) 接続詞「となると」の特徴

- a. 先行文は基本的に「演述型」であるが、「情意表出型」「訴え型」「疑問型」の場合もある。話し手が接続詞「となると」を用いる時、先行文の命題を事実と仮定した上で推論を行っている。
- b. 後続文も基本的に「演述型」であるが、「疑問型」や話し手の希望を表す「情意表出型」の場合もある。
- c. 接続詞「となると」を用いる時<新しい情報>を根拠にし

ている。

- d. 話し手が根拠となる<新しい情報>に対して受け入れる意識を持っている。
- e. 接続詞「となると」を用いる時、推論の結論は、予め決めつけたものではないことをアピールできる。また、当の結論は受け入れられるものであるとほのめかす効果がある。

本稿では、上記のように接続詞「となると」を記述することにより、理由づけの機能を持つ「だから」や類似した用法を持つ「(だ)とすると」と区別できるだけでなく、接続詞「となると」を使用しない場合との違いについても説明できることを示した。

最後に今後の課題を述べる。まず、接続詞「となると」の用法を明らかににするために、形態的にも機能的にも類似した接続詞「となれば」「こうなると」「そうすると」などと比較する必要がある。また、前述のように「となると」の接続詞の用法は接続助詞の用法が更に文法化したものなので、その文法化の過程を分析することにより、この類の接続詞の理解に繋がると考えられる。更に「となると」の構成要素(つまり「と+なる+と」)を分析することにより、この語の意味特徴や類似した表現の記述に役立つと考えられる。これらの問題については今後の課題としたい。

参考文献

- 赤羽根義章(2003)「注釈の接続詞の意味用法」『宇都宮大学教育学部紀要第1部』53、pp. 1-11.
- 北野浩章(1989)「『しかし』と『ところが』: 日本語の逆接系接続詞に関する一考察」『言語学研究』8、pp. 39-52.
- グループ・ジャマシイ(1998)『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
- 江田すみれ(1991)「複合辞による条件表現 I : 『となると』の意味と機能」『日本語教育』75、pp. 153-163.

- 江田すみれ(1992)「複合辞による条件の表現Ⅱ：『と』『とすると』『となると』の意味と機能について」『日本語教育』78、pp. 202-212.
- 佐治圭三(1991)「接続詞の分類」『日本語の文法の研究』ひつじ書房、pp. 281-301(『月刊文法』2-12、1970.10 初載).
- 田窪行則(2010)『日本語の構造：推論と知識管理』くろしお出版
- 浜田麻里(1991)「『デハ』の機能—推論と接続語」『阪大日本語研究』3、pp. 25-44.
- 馬場俊臣(1999)「複合接続詞の体系的考察の試み：動詞の条件表現形式による複合接続詞を対象として」『語学文学』37、pp. 19-29.
- 馬場俊臣(2002)「複合接続詞の語形と語彙的意味：動詞の条件表現形式による複合接続詞の場合」『語学文学』40、pp. 75-84.
- 藤井聖子(2013)「現代日本語における条件構文基盤の談話標識(化)：その形式と機能に関する類型試案」『言語・情報・テキスト：東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻紀要』20、pp. 87-101.
- 藤田保幸(2016)「複合辞『～となると』について」『表現研究』103、pp. 1-10.
- 益岡隆志(1991)『モダリティの文法』くろしお出版
- 森田良行・松木正恵(1989)『日本語表現文型』アルク
- Halliday, M. A. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Longman.
- 安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川憲・高口圭輔(訳)(1997)『テキストはどのように構成されるか：言語の結束性』ひつじ書房

日語「naru 表現」與中文之對應表達法的對比研究

蘇文郎

政治大學日本語文學系教授

摘要

本論文擬以筆者過去針對日語變化表達句所發表的研究成果為基礎，透過對比分析，剖析日語「ナル表現」的構文、語用、意義特徵與中文的對應關係。

探討子題依結果語的統語範疇、分下列3種分項進行。

- i. <名詞>ニ/ト ナル
- ii. <動名詞>ニ/ト ナル
- iii. <形容(動)詞>(連用形) ナル

相信所獲得的結論，對於日中兩種語言對比分析的理論與應用都有相當意義與價值，對於台灣的日語語法研究、教學與翻譯技巧提升能多所貢獻。

關鍵詞：變化表達句、naru、日中兩語、對應關係、對比分析

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

A contrastive study of change-of-state expressions “Naru” between Japanese and its Chinese correspondence–relations

Soo, Wen-Lang

Professor, Chengchi University, Taiwan

Abstract

The aim of this paper attempts to make a comparison between Japanese and Chinese languages, concerning the change-of-state expressions “naru” from the viewpoints of syntax and semantics.

The following patterns are included in this study:

- i .<Noun> ni/to naru
- ii .<Verbal Noun> ni/to naru
- iii .<Adj> ku/ni naru

I firmly believe the conclusions resulting from this study will be able to make some contributions to theory/application in contrastive analysis between Japanese and Chinese, and even to the strategies of second language teaching and translation.

Keywords: change-of-state expressions, Japanese, Chinese, naru, correspondence-relation

日本語のナル表現とそれに対応する中国語の表現形式の 対照研究

蘇文郎

政治大学日本語文学科教授

要旨

本研究では、筆者がこれまで日本語の変化表現について考察した成果に基づいて、日本語のナル表現が中国語と意味用法においてどのような対応関係を示すか、翻訳を通して探求する。

本研究では日中両語で最も複雑な対応関係を持つ

- i. <名詞>ニ/ト ナル
- ii. <動名詞>ニ/ト ナル
- iii. <形容(動)詞>(連用形)ナル

の3つの構文形式の変化表現を中心に考察を進めていく。

日中両語のこういう形態的、意味的特徴の根底にある構造を認識しておくことは少なくとも実際の教育現場において、教える側にとって必要しかも有益だと思われるし、文法研究においても変化表現の本質を解明する上でも大変重要だと思われる。

キーワード：変化表現、*naru*、日中両語、対応関係、比較対照

日本語のナル表現とそれに対応する中国語の表現形式の 対照研究

蘇文郎

政治大学日本語文学科教授

1. はじめに

1.1 本研究の背景

筆者はこれまで、“なる”を述語動詞とする「ナル表現」を形態、統語、意味の3つの側面から詳しい考察を行い、かなり具体的な成果を上げることができた。その中で動詞“なる”が持つ多義性に気付いて関連する限りで触れてきた。特に、蘇(2001)(2002)(2005a)(2005b)(2011)では、「～ニ／トナル」形式の表現においては、非常に複雑な意味・用法の広がりを見せていることが観察できた。

“なる”の基本義は普通は主体の何らかの「変化」のプロセスを述べる語彙項目として理解されるものであるが、以下の例から読み取れるように実際には変化を表す用法から変化を表さない用法へと意味転化する現象、つまり意味的派生関係も数多く見受けられた。

1. 肩の力を抜けばもっと体が軽くなるよ。(ノル)

只要肩膀放鬆身體就會變輕。

2. そのようにして僕は十八から十九になった。(ノル)

就這樣、我從十八歲變成了十九歲。

3. 「ここに来てもう四ヵ月近くになります」と直子はつづけていた。(ノル)

「來到這裡已經四個月了」直子繼續說著。

4. 「あなたまだ二十歳になってないでしょ？」(ノル)

「你還沒二十歲吧？」

5. 順序は朝とはまったく逆になる。(ノル)

順序和早上的完全相反。

6.そこは坂となっている。

那裡是坡道。

7.会議室はこの階段を上った二階になります。

會議室是這樓梯上去二樓。

8.この車両は女性専用となります。

這車廂是女性專用。

9.シーズンの折り返しとなる 68 試合目は打線に自信を付けさせる大事な節目となったはずだ。

球季的中間折返點的第 68 場比賽、應該變成了讓球員擁有自信很重要的關鍵點。

10.ママの弟で大学生になる叔父さんはトットちゃんの家に来ると…（窓ぎわ）

媽媽的弟弟、現在是大學生的舅舅、每次到冬冬家來時…

11.トットちゃんが小学校一年生なのにかかわらず、すでに学校を退学になった。（窓ぎわ）

冬冬才只是小學一年級就被學校退學了。

12.パパがほんとうにヴァイオリンがすきでそのために勘当というのになって、…（窓ぎわ）

爸爸真的很喜歡小提琴、但也因此被逐出家門、斷絕父子關係…

実質的变化の意味（例 1、2）を表すほかに、形式的変化¹（例 3～6）を表すものも含まれたことや、そして変化の意味を失い、もっぱら発話時における話者の心的態度（モダリティ）（例 7、8）や同位格関係（例 9、10）などを表すと思われる用法が数多くある。なお構文的には「ナル」が用いられている能動文であるが、受動的意味が含意されている用法（例 11、12）もずいぶん見うけられた。そして、

13.これじゃ、授業にならないということがおわかりでしょうか。

（窓ぎわ）

1) 実質的变化とは主体のあり方の変化を表すもので、形式的変化とはある量、期間に達する、至るの意味を表すものを指す。

像這樣、實在不能上課、不知道您能了解嗎？

14. 食べ物だって、なんとかなるわよ。(窓ぎわ)

食物總是有辦法解決的。

(13)、(14) の下線部の「授業にならない」「なんとかなる」のように、変化としての意味解釈ができず、変化から可能へ意味転換する用法も少なからずある。

ところが、以上の日本語の文の中国語訳を見てみると日本語の「ナル表現」が中国語では様々な対応関係を見せていることが分かる。中国語では“變(成／為) + 結果補語”の表現形式で対応しているのは例文1と例文2だけである。(3)以下の各文は“變成～”や“成為～”による変化表現は一つも使われていない。このように翻訳を通して、ナル表現における日中両語の対応のしかたに大きいずれが存在していることが明らかである。

したがって、中国語話者にとっては日本語のナル表現の習得が困難であることが考えられる。そういう意味で、日本語のナル表現の意味を正しくとらえ、正確に使うために日本語自体は、言うまでもなく、中国語との対応関係について体系的に理解することが要求される。

日本語教育の立場から、中国語話者の母語による干渉で「ナル表現」の習得困難をもたらすことを事前に防ぐ意味でも、「変化」という共通概念の枠組みの中で、日本語についての体系的な考察の成果を踏まえて、日中両語の対応の実態を探ってみるのも台湾人の日本語学習上の問題解決の糸口になる。

なお、表現論的な観点でもよく知られていることだが、「スル」表現対「ナル」表現という区別がされることがある。従来、英語と日本語の表現構造を対比させ、<スル>型言語と<ナル>型言語というような表現の好みの差が指摘されてきた。この点においては、中国語と比較してみても、日本語の「ナル」型言語という特徴がさらに顕著に現れてくるのである。

1.2 本研究の目的

本研究は日本語のナル表現の意味特徴、そして、その中国語との対応関係を明らかにすることを目的とする。

研究方法としては文学作品における翻訳という観点を取り入れ、日中両語の対応のしかたを分析する。

2. “なる”の意味構造

2.1 “なる”の語彙的意味

“なる”の語彙的意味であるが、辞書にあたってみると、どの辞書にも文字通りの意味と同時に、文字通りではない、すなわち慣用的意味を載せている。例えば『広辞苑』5版では²「ナル」については文字通りの意味として「(1) 現象や物ごとが自然に変化していき、そのものの完成された姿を表す。①……②別のもの、状態にかわる」と記述されている。すなわち変化の意味を表す「ナル」の基本義は「あるものや状態からそれとは違うものや状態に変わる」ということになる。そして「XガY(名詞)ニ／トナル」形式の変化構文は、変化の主体「X」がある過程を経て、「Yニ／ト」で表される変化後の状態に至るという基本的意味を表す。ところが主体がなんら変化の状態を呈していないにもかかわらず、やはり「XガYニ／トナル」形式の構文をとっている前掲した(6)～(10)のような文がある。これらの文は「ある状態からそれとは違う状態に移行する」という基本義から大きく逸脱した非変化的用法である。

ナルの表す意味的特徴を認知文法論的に捉えようと、ナルという動詞は「現象や物事が自然に変化する」というのが本義である。「以前と違った状態・内容になる。これより他の状態に移る。改まる」ことを「…にナル」「…とナル」の形で表される。なお、変化を表

2)『広辞苑』5版では変化動詞としての「なる」の意味について次の通りに記述されている。①以前と違った状態、内容にかわる。②ある状態にいたる。③その時刻、時期になる。④あるものの用を果す、また、ある役を演ずる。⑤成り果てる。⑥将棋で、王、金以外の駒(こま)が敵陣に入り、また敵陣から動いて裏返しになり、飛車と角行は元来の力のほかに金、銀の資格を併せ持ち、他の駒は全部金の力を得ることを言う。

すナル表現は、本来、主体の変化だけではなく、次のⅠ、Ⅱのような主体の新しい関係や状態の発生をも表すと考えられる。

Ⅰ. ある関係・状態が生じる

Ⅱ. 結果としてある数量・金額・時期・状態などに達する

すなわち、主体の変化を表すナル表現と主体の発生を表すナル表現は何らかの成立を表しているという共通点を持つことである。

2.2 ナル表現の構文形式

「ナル表現」は結果語の統語範疇によって、以下の5つのタイプに分けられる。

i. <名詞>ニ/トナル

ii. <動名詞>ニナル

iii. <形容(動)詞>(連用形)ナル

iv. ~コトニ/トナル

v. ~ヨウニナル

本研究では日中両語で最も複雑な対応関係を持つ i、ii、iii の 3つの構文形式の変化表現を中心に考察を進めていく。

日中語の対応関係の検討に入る前に、まず中国語の変化表現の主な手段について簡単に触れておく。

2.3 中国語における変化表現の主な手段

中国語では変化を表す手段はいろいろあるが、形態的に大きく二種類に分けられる。一つは述語が変化動詞³によるもの、もう一つは文末にアスペクト助詞“了”をつける表現法である。前者は一般に「X V {成/為} Y」の構文をとる。次の例がこれにあたる。

15. 這個白姑娘，會成為咱們家的福星哪。(白狐)

この娘は我が家の福の神となりましよう。

16. 於是銀霜是白狐所幻化的說法就變成了一項不移的事實。(白狐)

3) 劉月華他(1988)では変化を表す「成為」などの動詞は関係動詞とされている。動詞後ろの「成」「為」などを「介詞」と解釈する。

そこで吟霜は銀狐が姿を変えたものだというのがゆるぎのない定説となってしまった。

17. 她真是化為白狐回歸山野了嗎？（白狐）

彼女が本当に銀狐になって野に帰ったのであろうか。

構造的には日本語の典型的な変化構文「XがY（名詞）{に／と}ナル」と対応しているものである。勿論日本語のこれに対応しない表現形式も数多くあるが、これについては次節で考察することにする。

次いで“了”の用法について触れておく。“了”の意味用法は大変多岐にわたっていて、簡単にまとめることは難しいが、機能上、構造上の特徴の違いに基づき、一般に動作動詞について、その動作の完了を示す“了”と、非動作動詞や形容詞、数量詞などについて、状態の実現、あるいは状況の変化を表す“了”の二つに分けられる⁴。

状態の実現、状況の変化を表す“了”はさまざまな述語文に用いられ、表す“変化”も多種多様である。ここでは日本語の変化表現との関連で主なものをいくつかとりあげる。

a) 述語が形容詞である場合

18. 花紅了。

花が赤くなった。

19. 天色已經暗了。

もう暗くなった。

b) 数量詞、時間、季節を表す用語が述語となる場合

20. 現在 11 點了。

もう 11 時になった。

21. 小女明年就二十歲了。

うちの娘は来年二十歳になる。

22. 春天了。

もう春になった。

c) 述語が“是”である場合

4) 文末の“了”は語気を表すはたらきもある。ここではこれについての言及は省くことにする。

23. 現在這隻狐狸是我的了。(白狐)

これでこの狐は私のものになったよ。

24. 從今天起，你就是這個學校的學生了。(冬冬)

今日からあなたはこの学校の生徒になった。

d) 述語が“有”である場合

25. 他有筆記型電腦了。

彼はノートパソコンを持つようになった。

26. 我有自己的房子了。

私は自分の家を持つようになった。

e) 可能を表す表現がある場合

27. 這孩子會走路了。

この子は歩けるようになった。

28. 我能開車了。

私は車の運転ができるようになった。

f) 変化の意味が内包されている動詞を述語とする場合や、補足語

“…下來、…下去、…起来”などがつく場合

29. 她們似乎安靜下來了。

女の子たちはおとなしくなったようだった。

30. 最近父親體力開始在衰退了。(白狐)

最近、父は体力が衰えてきた。

g) “不”“没”による否定文の場合

31. 他不去美國了。

彼はアメリカへ行かないことになった。

32. 這種貨，今天有但到明天就沒有了。

この品物は今日はあるが、明日になればなくなる。

以上の例文に示されているように、状況に変化が生じたことを表すのがこの“了”の主なはたらきである。動作の完了を表す“了”と比較すると、述語にはまったく制限がないといってよい。上の例文では、形容詞述語文(18, 19) 名詞述語文(20, 21, 22)、コピュラ文(23, 24)の文末の“了”、そして否定文(述語動詞の前に否定副

詞“不”“没”のある文(31, 32)の文末の“了”はすべて“変化”を表す“了”である。

3. 翻訳に見る日中語の対応関係

3.1 「<名詞>ニ/トナル」構文の意味用法

1) 何かが他のものになる

① 日本語：「なる」＝中国語：“變”“變成”“變得”

33. それがだんだん大きくなって法人になって、農場も(ノル)
然後…變成法人、農場也加大了。

34. それが十秒になり三十秒になり一分になる。(ノル)
逐漸變成十秒、變成三十秒、變成一分鐘。

35. 運動と屋外作業のせいでしまった体つきになっていた。(ノル)
由於運動和戶外活動的關係、體格變得結實一點。

② 日本語：「なる」＝中国語：“成為”＋名詞

36. おさげは「大人の女の人になった」という“しるし”のはずだ。
(窓ぎわ)

冬冬認為辮子應該是“成為女人”的標誌。

日本語では上掲した33～36の例文に示されたような実質的変化、しかも変化の結果Yに視座を置く場合は、中国語でもいわゆる典型的対応の表現形式「X變成/成為Y」が用いられる。

③ 日本語：「なる」＝中国語：各動詞＋名詞

37. ぜんぶがパジャマになると、校長先生は、…(窓ぎわ)
等大家換上了睡衣、校長先生就…。

38. 朝になると雨はあがっていた。(窓ぎわ)
到了早晨雨停了。

39. 大人になったら切符を売る人になろうと思う。(窓ぎわ)
將來長大、也想要當售票員呢。

40. 一列になる。(窓ぎわ)
排成一列。

41. 裸になる(ノル)

裸身。

④ 日本語：「なる」＝中国語：名詞＋形容詞

42. 悲しい気持ちになる。(ノル)

心情悲傷。

43. 危篤になる。

病危。

2) ある地位や階級から別の地位・階級に変わる

① 日本語：「なる」＝中国語：動詞“升”＋“為/上”

44. 彼は課長から部長になった。

他由課長升為經理了。

45. 直子の方は単位を一つも落とすことなく二年生になった。

(ノル)

直子没有當掉任何學分順利升上二年級。

3) 結果としてある数量・金額・時期・状態などに達する

① 日本語：「なる」＝中国語：“變成”＋名詞

46. ピカピカの二年生になった。(窓ぎわ)

變成嶄新的二年級生。

② 日本語：「なる」＝中国語：“變”＋補語“得”

47. 僕はときどきひどく不安な気持ちになってしまう。(ノル)

我的情緒經常會變得很不安。

③ 日本語：「なる」＝中国語：“當” / “成為” / +名詞⁵

48. 外交官になる。

當外交官/成為外交官。

49. ピアニストになる。

當鋼琴家/成為鋼琴家。

④ 日本語：「なる」＝中国語：“成為”＋名詞

50. 偉い人になる。(窓ぎわ)

成為了不起的人。

5) 中国語における“當” / “成為”の使い分けであるが、“當”は自らの意志を以って「～になる」場合に、そして“成為”は結果として「～になる」のときに使う。

51. 一年生になった。(窓ぎわ)
已成為一年級。
- ⑤ 日本語：「なる」＝中国語：“做” / “為” / “扮” / “演” / +名詞
52. 四十歳で初めて父親に（と）なる。
四十歳才做父親/四十歳初為人父。
53. オバケになる。(窓ぎわ)
扮鬼。
54. 山伏になる。(窓ぎわ)
演修行者。
- ⑥ 日本語：「なる」＝中国語：“快／就要”～“了”⁶、“快要/快” / “就要”～“了”：ごく近い未来を表す。
55. 時刻は正午になります。
時間快到中午了。
- ⑦ 日本語：「なる」＝中国語：各述語
56. 娘は今年二十歳になる。
女兒今年二十歳。
57. キッチンには小型の電気のレンジと冷蔵庫がセットになった
ものが置いてあって、(ノル)
厨房還配備有成組的小型電爐和冰箱。
- 4) 物事が決まる
- ① 日本語：「なった」＝中国語：“變成”＋“了”(アスペクト)
58. 開催地が名古屋になった。
舉辦地變成了名古屋。
- ② 日本語：「なった」＝中国語：“改成”＋“了”
59. コンサートの演奏曲目はショパンになった。
音樂會演奏曲目、改成蕭邦的了。
- ③ 日本語：「なった」＝中国語：“成為”＋“了”(アスペクト)
60. 対戦相手は去年の優勝校になった。

6) “快～了”などは「もうすぐ～になる」という意味を持つ。

去年的冠軍校成為了比賽對手/比賽對手是去年的冠軍校

④ 日本語：「なる」＝中国語：動詞“改”＋補語“到”＋（時間）“了”

61. 出發は明朝になった。

出發改到了明天早上了。

⑤ 日本語：「なった」＝中国語：“獲得” / “得” / + “了”（アスペクト）

62. 高橋君が一等になった。（窓ぎわ）

高橋得到了第一名。

5) 身体の動きや姿勢の変化

① 日本語：「なる」＝中国語：各動詞

63. 横になる。

躺下。

64. 中腰になる。（窓ぎわ）

半蹲。

6) 生理現象や病気にかかる

① 日本語：「なった」＝中国語：“病〔了〕” “得〔了〕”

65. 彼は病気になった。

他病了。

66. 彼はガンになった。

他得了癌症。

② 日本語：「なる」＝中国語：“患” “罹患”＋補語

67. うつ病になる。

罹患憂鬱症。

③ 日本語：「なる」＝中国語：“〔生理現象〕＋動詞

68. はじめて生理になったとき（ノル）

第一次月經來的時候。

69. 下痢になる。

腹瀉。

7) ある関係や状態が生じる

① 日本語：「なる」＝中国語：“成為”＋名詞

70. マサオちゃんとお友だちになった。
 和他成為了朋友。
- ②日本語：「なった」＝中国語：各動詞＋“了”
71. 桜が満開となった。
 櫻花盛開了。
- 8) 習慣になる。
- ①日本語：「なる」＝中国語：“成”“了”（アスペクト）＋名詞
72. 彼は朝食前の散歩が習慣になった。
 早飯前散步、成了他的習慣。
- 9) ある物事がある働きをし、または何かの役に立つ
- ①日本語：「なる」＝中国語：“成為”
73. この『散歩』が、じつは、貴重な理科や、歴史や、生物の勉強になっている。（窓ぎわ）
 這種散步却也成為重要的理科、歴史、和生物的學習活動。
- ②日本語：「なる」＝中国語：“能～”“起～作用”“有～（功能）”等。
74. 町に出て働いた方がお金になるのよ。（窓ぎわ）
 到都市去工作比較有錢賺。
75. 多少の酒は薬になる。
 少量的酒、會起到藥的作用。
76. 先生の言葉が励みになる。
 老師的話給與我鼓勵。
- 10) 何かの仕組みや構造を表す
77. (トイレは)、いまのように水洗ではなく、そのころは、汲み取り式で、下は水槽になっていた。（窓ぎわ）
 不像現在的廁所是用沖水式的、那時的廁所下面是水槽。
78. トットちゃんのころのラジオは…てっぺんが丸くなっている、正面はスピーカーになっている。（窓ぎわ）
 冬冬小時候的收音機…頂上圓圓的、正面(是)擴音器。
79. 門の内側のすぐのところは駐車場になっていた、…
 門の内側就是停車場…

11) ある状態が持続していることを表す。

①日本語：「～になっている」中国語：“動詞”＋著/“是”＋名詞

80. あとは、天井も床も、ぜんぶ、電車のままになっていた。

其他的、天花板、地板、也都保持著電車的模樣。

81. カー・ラジオがつけっぱなしになって、ワイパーには…

車上の收音機還開著，雨刷上夾了一張加油站的收據。

82. いろいろな色が、お花畑みたいな模様になっていたのだ。

各種各様顏色、就像是開滿著美麗花朵的花圃一樣。

77～79の例文が示す「何かの仕組みや構造」を表す場合には中国語はコピュラ文の「X是Y」で表す傾向がある。そして「ある状態の持続」、つまり変化の意味が弱いもの、また、単に今現在どういう状態にあるか、あるいはそれを単に静止状態としてとらえる場合には中国語は“動詞＋著”で表す。80～81がそれである。日本語では「～に／となっている」の形で表すのがこのタイプのもう一つの特徴である。

12) 思考結果

①日本語：「～になります」中国語：(結果)名詞＋“了”

83. 「ここに来てもう四ヵ月近くになります」と直子はつづけていた。

直子繼續說著「我來這邊快四個月了」。

84. 彼女と知り合ってから3年になります。

我認識她已經3年了。

ある事象が起った結果の状態がある期間継続していることを、日本語では「日本語の勉強を始めて5年になります」のように複文を用い、そして主文が現在形で表されるのに対して中国語では単文で、しかもアスペクト助詞「了」で表すということである。83、84の例がこれにあたる。日中両語の発想の差が感じられる用法の一つである。

3.2 「<動名詞>二ナル」構文の意味用法

1) 状況に変化が生じ、新しい事態が発生する

① 日本語：「なった」＝中国語：動詞＋“了”

85. 猫虐殺事件の加害者が逮捕・起訴になった。

貓虐殺事件的加害者逮捕、起訴了。

86. 計画が変更となった。

計畫變更了。

87. 試合が延期になった。

比賽延期了。

88. この学校は廃校になった。

這間學校廢校了。

85～88の例文に示されているような「状況に変化が生じ、新しい事態の発生」の意味をを日本語では「<動名詞>になった」で表すのに対して、中国語では「状況に変化が生じ、新しい事態の発生」を確認したムード助詞“了”を用いられ、「逮捕・起訴になった」「変更となった」「延期になった」「廃校になった」などの状況の変化を表す「なる」の訳出に使用されている。

2) ある動作や作用をする

① 日本語：「なった」＝中国語：各動詞

89. 彼女は両手を床について前かがみになり、まるで吐くような格好で泣いた。(ノル)

她雙手支在地上往前彎曲、簡直像是在吐似地哭起來。

90. 腹ばいになる。(窓ぎわ)

匍匐。

91. 後ろ向きになる。(窓ぎわ)

臉朝後。

92. 大笑いになる。(窓ぎわ)

捧腹大笑。

3) ある関係や状態が生じる

① 日本語：「なった」＝中国語：各動詞/形容詞＋“了”

93. 富樫と弁慶が向かい合わせになった。(窓ぎわ)

富樫和弁慶兩人迎面相遇。

94. すっかり顔なじみになった。(窓ぎわ)

冬冬和収票的叔叔們很熟了。

4) 受動的意味を含意する

95. トットちゃんが小学校一年生なのにかかわらず、すでに学校を退学になった。(窓ぎわ)

冬冬才只是小學一年級就被學校退學了。

96. 「・・・なにしろ外食してるところをみつけただけで停学になる学校なんだから」(ノル)

因為是個萬一發現到校外吃就會被停學的學校。

97. 勘当になる。(窓ぎわ)

被逐出家門。

98. 富樫と弁慶の芝居がそれでぶち壊しになるのだ。(窓ぎわ)

富樫和弁慶的對台戲就因冬冬的破壞而被停止。

5) 可能の意味を含意する

99. 「これじゃ、授業にならない、ということが、おわかりでしょう？」(窓ぎわ)

「像這樣、實在不能上課、不知道您能了解嗎？」

100. 義経が反抗したのじゃ、芝居にならないのだ。(窓ぎわ)

如果只是這樣一味的抵抗、那戲就不能演了。

例文 89～92 のように結果語に動名詞が来る場合、中国語では、その「動名詞になる」の組み合わせを動詞述語にして、89' ～92'

89' 前かがみになる → 往前彎曲

90' 腹ばいになる → 匍匐

91' 後ろ向きになる → 臉朝後

92' 大笑いになる → 捧腹大笑

のように、それを動的状態としてとられる表現となる。

3.3 「Y（名詞/動名詞）ニ／トナル」構文の意味内容と中国語との対応関係

日本語の「Y（名詞）ニ／トナル」「Y（動名詞）ニ／トナル」構文と中国語との対応関係をざっとまとめてみると次の表1になる。

表1. 「Y（名詞/動名詞）ニ／トナル」構文の意味内容と中国語との対照関係

表現形式 意味内容 対応関係	日本語	中国語
〔(人・生き物・自然現象・物) 名詞] になる	1) 変化を表す 2) ある関係が生じる 3) ある現象が生じる 4) 状態の持続 5) 賞の獲得、入賞する	〔典型的対応] 1. 變/變成/變為+〔名詞] 2. 成為+〔名詞] 3. 升為〔名詞] 4. 改為/改到+〔名詞] 〔非典型的対応] 5. 動詞 6. 是+〔名詞] 7. 得(了)/獲得〔名詞]
〔(動きや作用) 動名詞] になる	1) 身体の動き 2) ある出来事が起きる 3) 感情作用の変化 4) あるものが何かの役に立つことを表す 5) ヴォイスの意味 i. 可能の意味 ii. 受動的意味	〔非典型的対応] 1. 動詞 2. 有～價值 3. 起～作用 4. 能/可以+動詞 5. 被/受+動詞
〔(年齢・時期・状態) 名詞] になる	ある年齢や時期、状態に達する意味を表す	〔非典型的対応] 1. 名詞 2. 動詞 3. 形容詞 4. 快～了 5. 就～了
〔(身分・職業) 名詞] になる	職業、身分を担う意味	〔典型的対応] 1. 當 2. 成為 〔非典型的対応] 3. 做 4. 為 5. 扮 6. 演
〔病気、生理現象] になる	病気を患う意味や生理現象が生じる意味を表す	〔典型的対応] 1. 得+〔(病気) 名詞] 2. 罹患 〔非典型的対応] 3. 動詞

表1で分かることは、まず両語はナル表現において、「一対多」対応の関係を見せていることである。つまりナル表現の「名詞/動名詞になる」の一つの構文は中国語では20個以上表現形式で対応している。これは日本語のナル表現の「<名詞>に/となる」構文において非常に内容的に多種の関係を表すことに起因すると思われるほか、中国語では「変化」を表すのに形式的には典型的なタイプつまり“變

/變成/變為+名詞”だけでなく“動詞～”をはじめ“名詞”、“了”、“名詞+了”なども含めているため、日本語と中国語の対応関係を大変複雑なものにしてしまっているのである。

表1に示されたとおり、これらの多種の関係のうち、典型的対応を示す“變/變成/變為+名詞”形式で表されるのが一部だけであって、それ以外の非典型的対応形式で表わされるものがずいぶんと数多くあることが明らかになった。なかでも二重変化表現の「<動名詞>に/となる」における「なる」が、変更、中止、延期、廃校、退学などある状況からの変化を表す動詞の意味を持つ場合、本来中国語の動詞に置き換えた際、すでに各動詞にこうした発生、消滅など変化の意味合いが含まれているから、一般的に動詞述語“動詞～”で対応される。

もっとも日本語では現象を変化ととらえて表現される事態が中国語で変化としてではなく、事実として現象を叙述されていることは日、中の事態の成立に対する認識の違いが表現の違いとして現れるからだとも考えられる。

3.4 「形容（動）詞（連用形）なる」構文の意味用法

①日本語：「なる」＝中国語：“變”“變得”

101. でもそれと同時に深刻になるまいとも努力していた。(ノル)

但和那同時也努力不要變嚴肅。

102. 講堂は一瞬だけ静かになった。(窓ぎわ)

頓時、禮堂變得靜悄悄的。

103. 体が勝手に細くなってしまったんだ。(ノル)

是身體自己變瘦的。

104. 肩の力を抜けばもっと体が軽くなるよ。(窓ぎわ)

只要肩膀放鬆身體就會變輕。

101～104では先行する述語に「深刻だ、静かだ、細い、軽い」と、いずれも状態形容詞（形容動詞も含む）が使われている。これらの

表現は中国語では構文上「變<形容詞>」「<形容詞>了」にほぼ対応する表現であると見てもいい。変化動詞は「變」以外に「轉暗（暗くなる）」「翻新（新しくなる）」「發白（白くなる）」などのような変化動詞「轉、翻、發など」が使われることもある。

②日本語：「なる」＝中国語：各動詞

105. そのうちにカーブもだんだん少なくなって。(ノル)

不久轉彎逐漸和緩減少。

③日本語：「なった」＝中国語：各動詞＋補語

106. 胸が少し熱くなった。(ノル)

胸口有些熱起來。

107. あなたに憎まれたりすると私は本当にバラバラになってしまいます。(ノル)

如果被你憎恨的話、我整個人真的會支離破碎。

108. 理由はすぐに明らかになった。(ノル)

理由立刻就分曉了

④日本語：感情的変化の「なる」＝中国語：“感到～”“覺得～”あるいは“擔心～”“嫌～”“會傷心”“(感情形容詞)起/了”等

109. 直子のことがちょっと心配になってきたから。(ノル)

我有一點擔心起直子怎麼樣了。

110. そんな音を聴いていると僕は直子のことが可哀そうになった。(ノル)

一聽到那聲音我就覺得直子很可憐。

111. 永沢さんに質問してみた。こんなことを七十回もつづけていて、空しくならないのか、と。(ノル)

我試著問永澤兄。這種事情連續做上七十次難道不覺得空虛？

112. 僕はそれについて少し考えをめぐらせてみたが、面倒臭くなったので考えるのをやめて寮に戻り…。(ノル)

我對這點試著稍微思考了一下、但又嫌麻煩便不再想、而回宿舍去了。

113. この曲聴くと私ときどきすごく哀しくなることがあるの。

(ノル)

聽到這首歌、有時候我會非常傷心。

114. 淋しくなれば二人で抱きあって眠ったの。(ノル)

寂寞了就兩個人擁抱著睡覺。

115. 「そうだろうね」と僕は言った。…人々の笑い声や無意味な叫び声や大仰な表現がなつかしくなった。(ノル)

「大概吧」我說、…懷念起人們的笑聲無意義的喊叫聲、和誇張的動作表現。

109～115 の例文を見ると中国語では「變～」 「～了」以外に様々な表現で対応していることがわかる。前接した形容詞が感情、感覺形容詞である場合、中国語では文型選択に何らかの基準が働いたことが分かる。つまり 109～115 の文に対して、中国語はいずれも「變得 <形容詞>」の文型をとらない（いや、とれないというべき）ということである。

110" ×我變得直子很可憐

111 ×這種事情連續做上七十次難道不變得空虛？

112" ×我變得麻煩便不再想、而回宿舍去

113" ？有時候我會變得非常傷心。

114" ×變得寂寞了就兩個人擁抱著睡覺

115" ×變得懷念人們的笑聲、無意義的喊叫聲和誇張的動作表現。

これは日中両語間の表現上および文法上の大きなズレと言わなければならない。109～115 の各文では主語は感情、感覺作用を行う主体者を表し、目的語は感覺、感情作用の内容を表している。両言語間の表現上、文法上のズレを解明するにはまずこの二つの要素に対する考察が必要であろう。以上の感覺、感情形容詞文の構文は次のようになる。

<感情主> <感覺・感情作用の内容>

110' 僕は [直子のことが可哀そうだ] なる

- 111' あなたは [むなしい] ならないのか
 112' 僕は [(それを考えるのが) 面倒臭い] なる
 113' 私(は) [すごく哀しい] なる
 114' 私たちは [淋しい] なる
 115' 僕は [...叫び声や大仰な表現がなつかしい] なる

埋め込み文（括弧内）による感覚、感情作用が表すのは感情主（下線部）の感覚、感情の内容そのものであり、静的心理状態の描写である。「なる」をつけることによって感情主の感覚、感情作用を動的心理状態の変化としてとらえることになる。これに対して、中国語ではまず指摘しなければならないのは中国語において「可哀相になる」「むなしくなる」「面倒臭くなる」「哀しくなる」「淋しくなる」「懐かしくなる」などに対応する言い方は「感到～」「覺得～」などをつけて「覺得可憐」、「感到空虚」、「嫌麻煩」「會傷心」「寂寞了」「懷念起」などのように表現するという点である。以下の日本語の訳文から分かるように、

- 110' 我覺得直子很可憐
 a. (私には) 直子が可哀そうだ。
 b. 私は直子が可哀そうだと思う。
 c. 私は直子が可哀そうになった。

「覺得」「感到」は静的感情感覚作用（a、b）と動的感情感覚作用の変化（c）を表す働きを両方あわせ持っている。したがって、感情形容詞文を補文とする以上のような日本語の変化構文に対して中国語では「なる」に対応する「變得」を介さなくても、感情感覚作用の変化が表わせることになる。感情表現において静的感情感覚作用の描写のとき、日本語と違って、中国語は感覚動詞「覺得」や「感到」を介してはじめて感情主と感情感覚作用の内容が結ばれるのである。⁷この点は日中両語のこうした感情表現の変化構文の差異を考えるに当たって無視できないことである。

⁷蘇文郎（2002）参照

3.5 中国語では対応させることができない用法

以上の考察で分かったことは日本語の「なる」の対応形式とされている中国語の「變成～」には、様々な事態が経過して、その結果、ある状態に到達するという意味合いが強いということである。ところが下例(116～119)のような場合にはこれに当てはまらない。このような心的態度や丁寧さを表すモダリティ用法は中国語にはない。中国語は直接判断の表現形式のコピュラ文「X是Y」で対応する。

1) モダリティ表現

①推論的結果を表す「なります」

116. 全部で 7500 円になります。

總共是 7500 日元。

②丁寧さを表す表現

117. 会議室はこの階段を上がった二階になります。

會議室是這樓梯上去二樓。

118. この車両は女性専用となります。

這車廂是女性專用。

119. すみませんが、このロビーは禁煙となっています。

很抱歉，這大廳是禁煙的。

4. 終わりに

以上の考察で分かったことは日中両語は変化表現においてその意味用法が「一対多」の対応関係を見せていることである。

翻訳を通してみれば「Y (名詞/動名詞) ニ／トナル」「形容(動) 詞(連用形) なる」といった形式の変化表現では日中語の意味用法が“一対多”の対応のしかたを示し、そして非常に対照的な対応関係を示すことが分かった。語彙レベルでは、日本語の「なる」に対応する中国語の「變成」「成為」「(変化動詞) 為」は原則として文字通りの意味しか表さないのに対して、日本語の「なる」は「変化」

を表す以外にしばしば一種の付加的意味を帯びている。こうした語彙の実質的意味が薄れ、機能的意味づけが述語形式として固定化し、モダリティ形式化した用法も数多く存在している。

日中両語のこういう形態的、意味的特徴の根底にある構造を認識しておくことは少なくとも実際の教育現場において、教える側にとって必要しかも有益だと思われるし、文法研究においても変化表現の本質を解明する上でも大変重要だと思われる。

日本語教育の立場からも日本語の個別的な特徴をはっきりさせ、対応する中国語を対照言語論的に考察し、日本語の教授にあたって積極的に取り込むべき課題の一つだと思われる。

参考文献

- 安達太郎（1997）「「なる」による変化構文の意味と用法」『広島女子大学国際文化部紀要』第4号
- 池上素子（2002）「変化を表す「なる」—前接する語との共起制限を中心に」『日本語教育』112号
- 池上嘉彦（1981）『「する」と「なる」の言語学』—言語と文化のタイポロジーへの試論—大修館
- 大塚望（2008）「形容詞・形容動詞する」文の構造と意味」『日本語日本文学』18号創価太学日本語日文学会
- 加藤重広（2003）『日本語修飾構造の語用論的研究』ひつじ書房
- 工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテキスト—現代日本語の時間の表現—』ひつじ書房
- 小泉保他編（1989）『日本語基本動詞用法辞典』大修館書店
- 香坂順一（1982）『現代中国語辞典』光生館
- 小谷博泰・原田登美（1995）「変化表現の周辺」『甲南大学紀要 文学篇』95
- 佐藤琢三（1997）「ナルの表現と丁寧さ」『文教大学国文』26
- 佐藤琢三（2005）『自動詞文と他動詞文の意味論』笠間書院

- 鈴木重幸（1966）日本語の動詞のすがた（アスペクト）について」
ひつじ書房
- 関秀一（2010）「日本語コトニナル表現とそれに対応する中国語の
対照研究」『国際文化研究』16号 東北大学
- 蘇文郎（2001）「変化表現について一考察」『東呉日本語教育学報』
24号
- 蘇文郎（2002）「翻訳を通して見た日中語における変化表現の対応
関係」 『東呉日本語教育学報』25号
- 蘇文郎（2005a）「ナル」の多義構造 『台大日本語文研究』第8期
- 蘇文郎（2005b）「変化構文における意味の受動化現象をめぐって」
『台湾日本語教育論文集』第九号
- 蘇文郎（2011）「変化構文における「<動名詞>ニ／トナル」の一
考察－統語的特性と語用論の観点から－」『政大
日本研究』第八号
- 谷口秀治（1997）「テイル形に関するムード的側面の考察」『日本
語教育』92号
- 田中寛（1995）「モダリティに関する動詞述語表現」『窪田富男教
授退官記念論文集』専門教育出版
- 田野村忠温（2010）「コピュラ再考」『コーパス日本語学の新展開』
文部科学省研究費補助金特定領域研究「日本語
コーパス」日本語班
- 中右実（1994）『認知意味論の原理』大修館
- 仁田義雄（2002）『副詞的表現の諸相』くろしお出版
- 藤田益子（2002）「～なります」考－日中比較対照の観点から－
『新潟大学留学生センター紀要』第4号
- 古川裕（2012）「現代中国語における<変化>事象の捉え方と構文
特徴」『日中理論言語学の新展望②意味と構文』
影山太郎・沈力（編）くろしお出版
- 益岡隆志（1991）『モダリティの文法』くろしお出版
- 宮腰幸一（2006）「結果句の定義と分類について－意味・機能的ア

プロローグ」『日本語文法』7 卷2号

劉月華他（1988）『現代中国語文法総覧』（上）（下）くろしお出版

- 用例出典：①（ノル）『ノルウェイの森（上）』村上春樹 講談社
②『挪威的森林（上）』頼明珠訳 時報出版
③（窓ぎわ）『窓ぎわのトットちゃん』黒柳徹子講談社
④（冬冬）『冬冬的学校生活』李雀美訳 大佳出版社
⑤（白狐）『白狐』瓊瑤著 皇冠叢書
⑥『銀狐』しばたまこと訳 現代出版

從知識結構類型觀察日文 MOOCs 的定位 —探究新時代 MOOCs2.0 的發展方向—

落合由治

淡江大學日文系教授

摘要

本論文是以釐清多方位表達方式中之言語與非言語表現機能，取材常被當作使用之新教學方法 MOOCs 課程，藉以考察探討其多方位表達之特徵為目的。一般 MOOCs 課程研究上，常見較著重於課程內容言語表達方面的考察。但就授課形式觀之，發現若不綜合加入資料的提示、講者與聽者間之關係等多方位表達方式的考量，課程是無法順利進行。而另一方面若偏重借用比手畫腳或身體動作等非言語表現，又會有損言語方面的價值。鑒於上述之優缺點分析，於是確定「授課一環之課程」表達形式之多方位表達特徵，為本論文撰寫之目的。

本論文首先著手以多方位表達觀點來概觀、分析目前 MOOCs 課程之趨勢，將之依據意欲傳達知識結構分類成為講義類型、發現類型、實務技巧類型。再者縱橫分析如何因言語以及非言語表達元素之介入，而產生如何變化，藉以解開兩者相關性之謎底。

關鍵字：知識結構、類型、MOOCs、多方位、表達形式

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

A placing by Japanese MOOCs judged from the type of the knowledge structure: As looking for directionality of next generation MOOCs2.0

Ochiai Yuji

Professor, Tamkang University, Taiwan

Abstract

In order to clarify the expression functions of language and a non-language in the multi-modal expressions, this research took up the lecture in the MOOCs form that the grope continues as the new educational method, and considered the multi-modal expression feature. Conventionally, only the linguistic expression of a lecture has been considered about the lecture. However, it sees from the point of a lesson, multi-modal expression elements, such as presentation of data and relation between a speaker and a listener, are required for lesson formations. This research was done to catch the multi-modal expression feature as the expression genre “the lecture as a lesson”.

As a result by this research, the 3 types of lesson; the given type of a lecture, the discovered type, and the practical skill type were found out with the way of multi-modal analysis about the lecture on universities and MOOCs which are used according to the structure of knowledge for transmission. And in those types, this research focused on how negotiation of language and non-linguistic expression changes, and searched for expressive form.

Keywords: structure of knowledge, type, MOOCs, multi-modal, expressive form

知識構造の類型から見た日本語 MOOCs の位置付け — 一次世代 MOOCs2.0 の方向性を探る —

落合由治

淡江大学日本語文学科教授

要旨

本研究は、マルチモーダル表現の中での言語と非言語の表現機能を明らかにするために、新しい教育方法として模索が続いている MOOCs 形式での講義を取り上げて、マルチモーダルな表現特徴を考察していきたい。従来、講義については、講義の言語表現だけが考察されてきたが、授業という点から見れば、資料の提示、話者と聴者との関係などマルチモーダルな表現要素なくして授業は成り立ちえない。一方、従来からなされてきたように身ぶり手振りや身体的動きなどの非言語表現を中心に上げると、講義としての言語面での考察から遠ざかってしまう。「授業としての講義」という表現ジャンルとしてのマルチモーダルな表現特徴を捉えることにした。

本研究では、その中で現在、使用されている MOOCs の講義について、マルチモーダル分析の手法により、伝達したい知識の構造に応じて講義型、発見型、実技型の類型を見出し、どのように言語非言語表現の交渉が変化するかを焦点をあてて表現形式を探求した。

キーワード：知識構造、類型、MOOCs、マルチモーダル、表現形式

知識構造の類型から見た日本語 MOOCs の位置付け — 一次世代 MOOCs2.0 の方向性を探る —

落合由治

淡江大学日本語文学科教授

1. はじめに

近代の日本では、西欧の言語学の影響で直接、言語に関わる音声や表記だけを社会的ジャンルの中で元々あった表現から切り出して研究対象にすることで国語学が成立してきた。現在は、日本語学として同じ流れの中で、さまざまな研究が進んでいる。そして、日本語教育学の言語指導の内容も現在でも多くは日本語学のフレームと説明に拠っている。¹しかし、現代社会の言語に限らず、具体的場面であれば言語主体が言語を使用するときには基本的に言語だけを単独で使うことはなく、常に様々な他の非言語表現を伴って用いている。社会的ジャンルを持った現代の様々なメディアが典型的なように、言語は具体的使用においては常に言語表現と非言語表現が密接不可分の関係にあるマルチモーダルな特徴の中でその機能を果たしている。²

言語が他の表現手段と共にマルチモーダルな表現として具体的ジャンルで社会的に使われているにもかかわらず、日本語教育に関する現在までの基本的な教育内容は、「言語」表現に限定した理解や運

¹ 現在の日本語学の基本的概念フレームの基礎になっているのはソシュールのラングの概念を日本語に適用した橋本進吉の国語学である。落合由治(2015)「20世紀前半の日本語学におけるソシュールの受容—橋本進吉と時枝誠記の言語思想について—」『日本語学研究』43、韓国日本語学会、pp. 77-95 参照。

² マルチモーダルな表現の性格については、現在、情報処理科学、教育学、医療・看護学、認知心理学等の人間の行動を理解する分野で研究が進んでいる。一例として、鈴木宏昭、横山拓(2016)「コトバを超えた知を生み出す：身体性認知科学から見たコミュニケーションと熟達」『組織科学』49-4pp. 4-15、岡田昌也、多田昌裕(2016)「実世界における学習の質と注意配布行動に関するマルチモーダル分析手法の提案」『情報処理学会論文誌』57-1pp. 379-392、中野宏毅、阪本正治、森由美(2017)「さまざまな分野で活用されるマルチモーダル・マイニング」『デジタルプラクティス』8-2pp. 135-143 等を参照。

用に限定されてきた。初期の訳読式、オーディオリンガル式からコミュニケーション・アプローチ、さらに学習者主体の協働学習まで様々な教授法の発展があったとしても、その主たる教育目標は語彙と文法の習得を基礎とした、具体的場面や社会的ジャンルから切り離された教室での言語表現の運用と応用に置かれてきた。その内容は、言語主体がある社会の中で、その社会文化的環境に即した社会的表現ジャンルに従って、実際にマルチモーダルな表現活動として行動している表現とは、非常に大きな懸隔が認められる。その点で日本語を第二言語として学ぶ学習者の実際の社会的場面での言語の理解と運用に限界が生じ、また学習の成果を活かす場合の社会的ジャンルでの応用的意義も限定されている。³

しかし、こうした問題は、単に日本語研究や日本語教育の問題というばかりではない。現在、世界的なグローバル化の進行によって大きな社会的変動が進んでいるが、その中で「21世紀型の学校」が模索されている。佐藤学(2012)は、こうした新しい教育のひとつの特徴を示している OECD加盟 34ヶ国の先進諸国のカリキュラムには、以下の4つの共通した特徴が見られると述べている。⁴

- ①知識基礎社会への対応
- ②多文化共生社会への対応
- ③格差リスク社会への対応
- ④成熟した市民社会への対応

このうち学校教育は、特に知識基礎社会に対応できる生涯教育の

³ 現在の日本語教育の問題点については、細川英雄(2009)「動的で相互構築的な言語教育実践とは何か(〈特集〉言語・コミュニケーションの学習・教育と社会言語科学-人間・文化・社会をキーワードとして-)」『社会言語科学』12-1pp. 32-43、細川英雄(2011)「日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか-能力育成から人材育成へ・言語教育とアイデンティティを考える立場から(特集 日本語教育が育成する日本語能力とは何か)」『早稲田日本語教育学 (8・9)』pp. 21-25、西口光一(2012)「「教育」分野」『日本語教育』153pp. 8-24、西口光一(2012)「言語活動従事に関与している知識は何か:バフチンの対話論の視点」『多文化社会と留学生交流:大阪大学国際教育交流センター研究論集』16pp. 51-62、西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチンの視点』くろしお出版等を参照。

⁴ 佐藤学(2012)『学校を改革する一学びの共同体の構想と実践』岩波書店 PP. 6-9 参照。

基礎となり、「将来にわたって学び続ける基礎教養を形成し、学びの主体としての学習者」を育てる中心的役割を果たす教育機関であり、「創造的な探究を行い、他者と協同するコミュニケーション能力を育てる」ことを要請されている。⁵こうした学びの主体の創造性を育て、実際に応用できるコミュニケーション能力を発達させる基礎には、実際の社会的ジャンルから切り離れた語彙と文法の習得や、教室での言語表現の運用と応用に限られた母国語や外国語の教育だけではなく、表現の運用力、応用力の基礎となる実際に社会で用いられている場面とジャンルに応じた母国語や外国語のマルチモーダルな言語非言語の伝達特性と機能の理解と訓練が不可欠である。「21世紀型の学校」を機能させるには、授業形式の改革と同時にこうした教育内容の大きな転換が求められるのである。

そこで、本研究では、「21世紀型の学校」の言語教育の内容に相応しい、実際に社会で用いられている場面とジャンルに応じたマルチモーダルな言語非言語の伝達特性と機能を明らかにするために、現在、「21世紀型の学校」のひとつの方法として注目されているMOOCs(Massive Open Online Courses)と現在の大学で行なわれている授業形態とを対照させる形で取り上げ、知識の伝達機能の面からマルチモーダルな表現特徴を考察していきたい。そして、言語非言語の伝達特性と機能を活かしながら、どのように今までの大学での教育内容を転換していくか、考えていきたい。

2. 知識構造の類型から見たMOOCs1.0の授業内容の特徴

知識の伝達機能は、教授者が知識を学習者に伝達する際のコミュニケーション構造の類型によって特徴がある。まず、どのような教育内容が今の大学で教えられているか概観してみたい。日本の高等教育の主たる目標は、現在の方針が定められた「我が国の高等教育の将来像(答申)」の中では、教養教育と専門教育、外国語教育と情

⁵ 同注4。

報教育、キャリア教育、中等教育と社会教育との接続の4つの主な分野が設定されている。現在の大学教育の内容として中心をなすのは、教養と専門に関する知識と技術の習得、外国語と情報に関するリテラシー能力の習熟、そして職業人としての能力の育成にあると考えられている。⁶同時に、大学の授業の方法は、日本では大学設置基準として、講義、演習、実験、実習又は実技という4種類が規定されている。⁷しかし、こうした分野について教育内容と方法から考えると、実は現在の大学では非常に雑多で、質の異なる知識・技術の内容が概念的に「人材育成」という目的で一括りにされてカリキュラム化されてしまっていると言える。もう一度、大学で伝えている基本的な知識や技術は知識構造の類型から見た場合、どのような性格をもっているのか、整理し直す必要があるであろう。

今回は、論者の専門である人文・社会系の知識の類型を元にマルチモーダル分析の手法によりMOOCsの内容について、大学の授業方法との関係で、伝達したい知識の構造に応じてどのような言語非言語表現の表現形式の特徴があるか探求してみたい。

2.1 ソシユールのラングをモデルとする教科書的知識の伝達

— 現在、主流の講義型MOOCs1.0の特徴 —

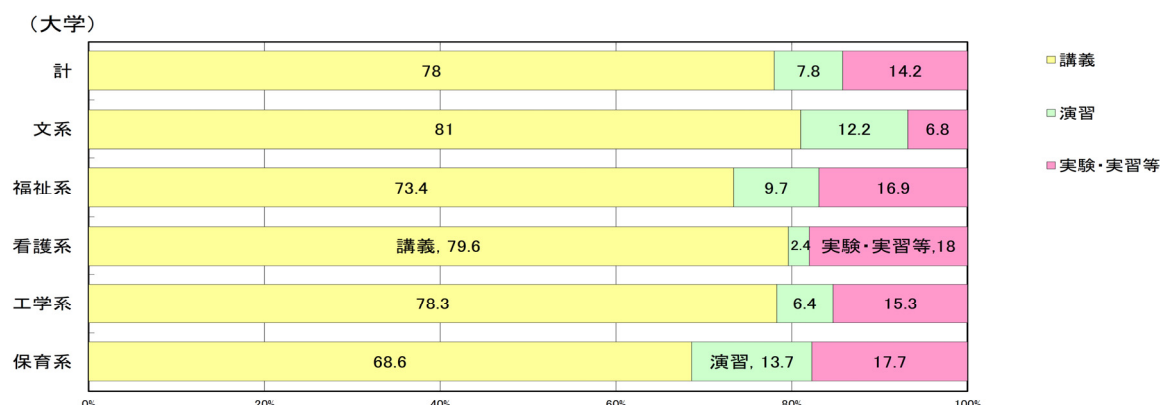
現在、アメリカ等で始まり、世界に開設が広がっているMOOCsは最初の世代のプラットフォームで、MOOCs1.0と呼ばれている。様々な教育改革が現在、始まっているが、現在の日本の大学では教養と専門に関する知識と技術の習得に関する授業の中で最も一般的な授業形式はいまだに「講義」であろう。日本の大学の設置基準で大学の授業は大きく「講義科目」「演習科目」「実験科目」に分類されているが、現状では図1のようにまだ約70～80%が「講義」、演習と実

⁶ 文部科学省（2005）「我が国の高等教育の将来像（答申）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm および資料「1 大学が養成する人材像，教育内容（教養教育等）の在り方」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/06101201/002/001.htm#top 参照。

⁷ 最も新しい設置基準は文部科学省（2016）「大学設置基準」<http://law.e-gov.go.jp/>参照。

験・実習は 20～30%に止まっており、旧来の教育方法のままである。

図 1 日本の大学の授業形態⁸



講義式の授業の特徴は、シラバスがよく準備されて行なわれた場合、知識構造としては教科書と同じ表現構造で展開される。例えば、日本語学概論であれば、日本語学の基本的研究対象である音声・音韻、語彙・品詞、文法・文構造、表記・文字、言語行動などが順番に各回の講義に割り当てられて、その中の内容が更に細分化されて配置される。以下の表 1 は日本の大学での言語関係の講義シラバスの事例である。

表 1 日本の大学での言語学・日本語学概論のシラバス

筑波大学日本語日本文化学類「現代日本語学概論」 ⁹	東京外国語大学言語文化学部「言語研究入門 A」 ¹⁰	京都大学国際高等教育院全学共通科目「言語機能論」 ¹¹
第 1 回日本語の音声・音韻 第 2 回日本語の音声・音韻 第 3 回日本語の語彙・意味	(1) 日本語（共通語・方言） (2) 琉球列島の諸言語（奄美、沖縄、八重山） (3) 朝鮮語とギリヤーク語	1. 言語と言語もどきの境界(1)～定義 2. 言語と言語もどきの境界(2)～言語学の主要分野 3. 言語のありか(1)～

⁸ 文部科学省(2015)「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する特別部会(第6回)配付資料」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo13/gijiroku/1363280.htm 参照。

⁹ 出典：<https://kdb.tsukuba.ac.jp/syllabi/2017/AE52A11/jpn/0/>

¹⁰ 出典：https://gakumu-web1.tufs.ac.jp/Portal/Public/syllabus/DetailMain.aspx?lct_year=2017&lct_cd=211004&je_cd=1

¹¹ 出典：http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/zenkyo/syllabus/course-detail?condition%5Bcondition.familyFieldName%5D=%E8%8A%B8%E8%A1%93%E3%83%BB%E6%96%87%E5%AD%A6%E3%83%BB%E8%A8%80%E8%AA%9E&condition%5Bpage%5D=2&page=2#lecture_29083

第4回 日本語の語彙・意味	(4)古アジア諸語(アイヌ語、チュクチ語、ユカギール語など)	生物学の一部として捉える必要性
第5回 日本語の語彙・意味	(5)アルタイ諸言語(モンゴル語の仲間、トルコ語の仲間、満州語の仲間)	4. 言語のありか(2)～観念の合成として考える
第6回 日本語の文法	(6)ウラル語族(フィンランド語、ハンガリー語の仲間)	5. 言語のありか(3)～記憶と計算
第7回 日本語の文法	(7)シナ・チベット語族I(漢語諸方言(上海、福建、広東)・チベット語やビルマ語の仲間)	6. 社会的産物としての側面(1)～伝達行為
第8回 日本語の文法	(8)タイ・カダイ諸語(タイ語、ラオス語の仲間)	7. 社会的産物としての側面(2)～ジェスチャー起源の問題1
第9回 日本語の文字・表記	(9)オーストロネシア語族(台湾先住民、カダワン、マレーシア、インドネシア、ハワイ語など)	8. 社会的産物としての側面(3)～ジェスチャー起源の問題2
第10回 日本語の文字・表記	(10)オーストラリア原住民語とパプア諸語(オーストラリア先住民語、パプア・ニューギニアの諸言語)	9. ことばで共有されるもの、されないもの(1)～知覚はどこまで優位か
第11回 日本人の言語行動	(11)オーストロアジア語族(カンボジア語(クメール語)、ヴェトナム語の仲間)	10. ことばで共有されるもの、されないもの(2)～記号発達
第12回 日本人の言語行動	(12)ドラヴィダ語族(タミル語、マラヤーラム語の仲間)	11. ことばで共有されるもの、されないもの(3)～私にしか分からない思い
第13回 世界における日本語の位置-日本語教育の視点から-	(13)テスト	12. ことばで共有されるもの、されないもの(4)～相貌論
第14回 世界における日本語の位置-日本語教育の視点から-		13. 言語の機能と科学～科学の要請と経験的事実
第15回 まとめ		14. まとめ

よく準備された講義を文章化すればその教科の教科書になり、ある教科書は講義に合わせて制作されることが多いのは、両者が基本的に同じ知識類型で編成されているからである。現在の教科書は、章の下に節が分かれ、さらに節が小節に分かれる形で編集されている。講義の場合も、表1のように各講義の各回が章、その中の細分化された内容が節に当たる。こうした編成になるのは、整理され体系化された知識の基本的構造は概念の階層化構造にあるという考え方が元になっているためと考えられる。現代の認知言語学では、フィルモアのフレーム意味論によって語彙の意味構造をフレーム要素の体系として捉えようとしている。あるいは、レイコフ&ジョンソンは、スキーマ理論によって人間の知識を概念スキーマによる認知として捉え、概念スキーマの階層構造やネットワーク構造を記述す

ることで、知識の構造が明らかになると考えている。¹²

2010年代から新しい教育メディアとしてインターネットによる幅広い視聴者への大学の学術内容の伝達を目指している M00Cs1.0 の講義の多くは、実は、大学の講義として教室で行なわれている、こうした教科書的概念の階層化とネットワーク化によるフレームやスキーマの理解による説明で行なわれている。以下では、アメリカ等で行なわれている M00Cs を範例にして作られている日本の M00Cs の例を見ていきたい。従来、講義については、講義の言語表現だけが考察されてきたが、授業という点から見れば資料の提示、話者と聴者との関係などマルチモーダルな表現要素なくして授業は成り立ちえない。¹³一方、従来からなされてきたように身ぶり手振りや身体的動きなどの教授者や学習者の非言語表現を中心に上げると、講義としての言語面での表現構成の考察から遠ざかってしまう。¹⁴今回は、「授業としての講義」という表現ジャンルとして、現在、使用されている M00Cs の講義についてマルチモーダルな表現特徴を捉

¹² フレーム意味論については、大堀壽夫語(2005)「彙記述におけるフレーム意味論(〔第5回日本認知言語学会〕ワークショップ 日本語フレームネット)」「日本認知言語学会論文集」5pp. 617-620、黒田航, 中本敬子, 野澤元(2005)「意味フレームに基づく概念分析の理論と実践」『認知言語学論考 No. 4』ひつじ書房 pp. 133-269 等を参照。スキーマ理論についてはジョージ・レイコフ/池上嘉彦, 河上誓作他訳(1993/1987)『認知意味論—言語から見た人間の心』紀伊国屋書店、最上英明(1994)「メタファーと認知」『香川大学一般教育研究』46pp. 71-80 等を始めとして多数ある。最近では、情報科学やマルチモーダル表現など言語表現を超えた認知活動にも対象が広がっている。平野勝也, 渡邊佑未, 白柳洋俊(2016)「街路認識における物理的要素と人の関係」『土木学会論文集 D1 (景観・デザイン)』72-1pp. 13-23、田中敦(2017)「視覚記号としての身振りの記号論的考察」『新潟国際情報大学国際学部紀要』2pp. 27-40 等を参照。

¹³ 大学における講義の談話的特徴については佐久間まゆみ編著(2010)『講義の談話の表現と理解』くろしお出版を参照。現在も講義に見られる個別的な言語表現の特徴について研究がなされている。一例として、伊能裕晃(2015)「講義の談話の「常体」の発話が講義理解に与える影響について:受講ノートの分析による」『文体論研究』61pp. 1-13、石黒圭(2015)「大学講義の文末表現の機能:引用助詞「と」で終わる文を例に」『一橋大学国際教育センター紀要』6pp. 17-29 等を参照。

¹⁴ 談話におけるマルチモーダルな特徴の考察は、社会言語科学(2011)「〈特集〉相互作用のマルチモーダル分析」『社会言語科学』14-1pp. 5-19、細馬宏通(2012)「身体的解釈法 : グループホームのカンファレンスにおける介護者間のマルチモーダルな相互行為」『社会言語科学』15-1pp. 102-119、甲田直美(2015)「語りの達成における思考・発話の提示」『社会言語科学』17-2pp. 24-39 等を参照。

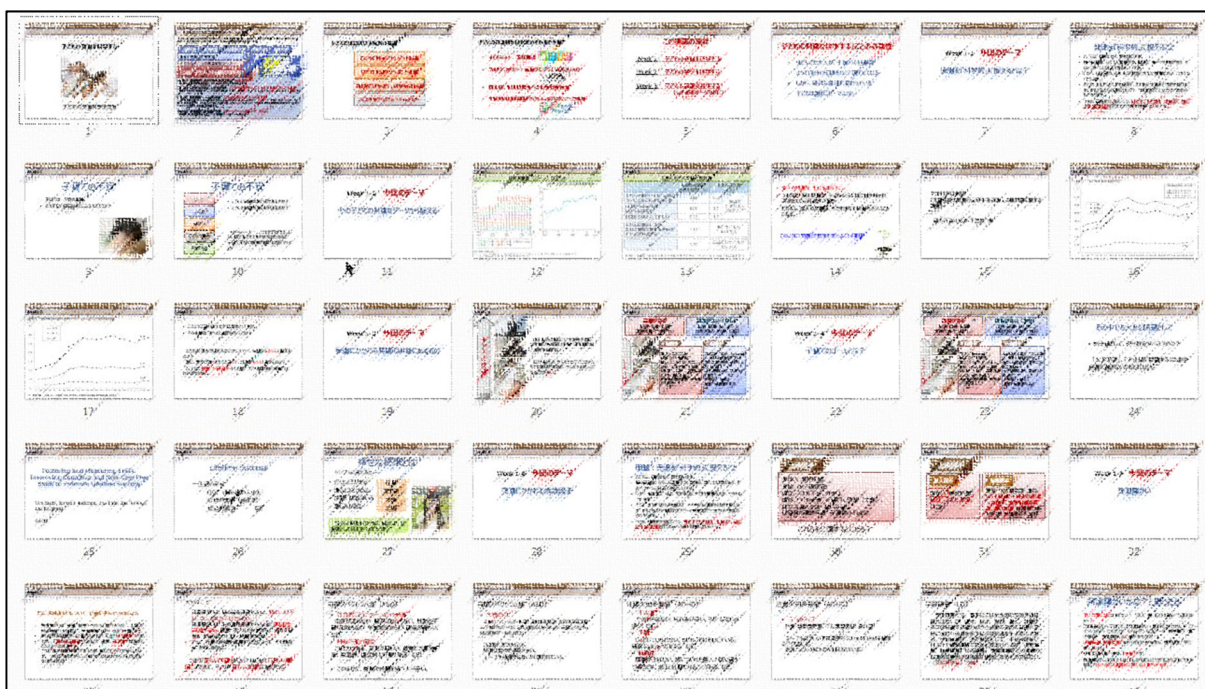
えていきたい。

図 2 のように MOOCs のプラットフォームの画面では左側(サイトによっては右側)に、その講義の各週ごとのメニューが置かれている。これは教科書で言えば目次であり、各週の内容が章にあたる。

図 2 日本の MOOCs 「Gacco」 の授業画面



図 3 各回に分けられた MOOCs のパワーポイント資料



上段には各週の各講義の内容がコースに応じて5～10回程度に分けられて分節化されて示される。これは教科書の章の下位ランクの節にあたる。講義の画面には図3のように資料としてパワーポイントの画面が示され、講義者の音声または映像が流れ、その内容は右端のカラムに文字として提示される。これは教科書の本文に当たる。内容の中心となるMOOCsで講義用に使われている資料は教室で講義に使われているパワーポイントが画面に静止画のように提示されるだけで、動画等が活かされている授業は少ない。その資料の内容も現在の教科書と同じく、一週間の内容が5～10回程度の内容に分かれているのに応じて、各回の順序に応じて該当部分の各シートが提示されるようになっている。結局、MOOCsの動画映像として流されている内容の重要部分は教科書的に階層化、ネットワーク化された各概念の図示であり、それについての口頭での説明である。MOOCs1.0と呼ばれる現在のMOOCsは、実は、以上のように大学の講義と同じ知識類型で組み立てられ、教授者の声という聴覚情報とパワーポイントでの図示による視覚情報を構成して映像化したもので、インターネットの特性を利用して大学生以外の視聴者にも広くアピールするような知識類型をとったり、動画の編成を特別にしたりしているわけではない。教科書に整理されているような概念の階層化構造を口頭での解説と板書やパワーポイントで提示する、従来行なわれてきた講義という在来メディアと教育方法がそのままインターネットで再現されているのである。

こうしたMOOCsを講義型MOOCsと呼ぶとすれば、その知識や技術の伝達特性は以下のようにまとめることができる。

(伝達方法) 階層型知識と対話型発見：教授者が、すでにある知識を整理し体系化して学習者に伝え、それについて学習者に問いかけながら内容を確認していく。学習者にとっては発問で要点が確認されたり、自分の知らなかった内容を効率的に知ったりすることができる。

こうした方法は古典的なもので、古代ギリシアに始まる知的訓練

方法と同じである。まず、階層型知識の説明や獲得はアリストテレスの二分法と演繹法として体系化されており、すでに知っているものを分類、整理する最も一般的な方法と言える。

図4 アリストテレスの演繹法¹⁵

演繹法

- アリストテレスの分類
- 動物は「無血動物」と「有血動物」
- 無血動物は有殻類・昆虫類・甲殻類・軟体類
- 有血動物は魚類・卵生四足類・鳥類・哺乳類
- ἄναιμα, anaima アナイマ《無血動物》
 - ὀστρακόδερμα, ostrakoderma (殻のあるもの)《有殻類》
 - ἔντομα, entoma (節のあるもの)《昆虫類》
 - μαλακόστρακα, malakostraka (柔らかい殻のあるもの)《甲殻類》
 - μαλάκια, malakia (柔らかなもの)《軟体類》
- ἔναιμα, enaima エナイマ《有血動物》
 - ἰχθύες, ikthues 《魚類》
 - τετράποδα ἢ ἄποδα ὠτοκοῦντα, tetrapoda e apoda ootokounta 《爬虫類と両生類》
 - ὄρνιθες, ornithes 《鳥類》
 - ζωοτοκοῦντα ἐν αὐτοῖς, zootokounta en autois 《哺乳類》

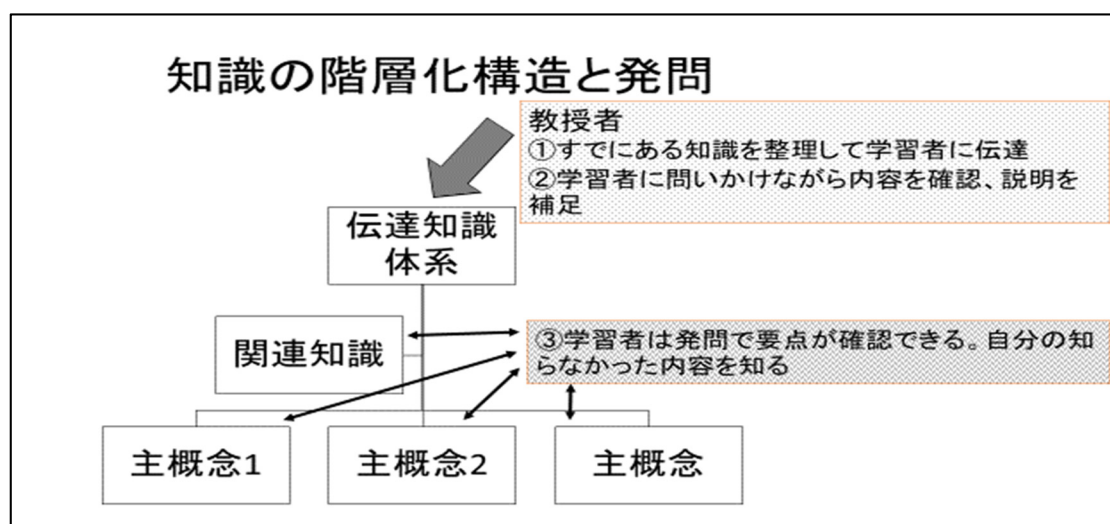
演繹法の最も典型的な例は自然現象から人文社会的事象まで、様々な概念を分類することで整理、体系化する構造である。以上の図4では、例としてアリストテレスの動物分類を示した。アリストテレスは、動物は「無血動物」と「有血動物」に分かれ、「無血動物」は「有殻類・昆虫類・甲殻類・軟体類」に分かれ、「有血動物」は「魚類・卵生四足類・鳥類・哺乳類」に分かれるという二層にわたる概念の階層化構造で、動物に関する知識を整理した。この階層化構造は「無血動物」が「無脊椎動物」に、「有血動物」が「脊椎動物」に置換されて、近代以降のヨーロッパでの博物学、動物学での分類にも用いられ、現代まで続けて用いられている動物の分類認知のフレームあるいはスキーマになっている。その点では、自然現象から人文社会的事象まで教科書に整理され、講義で伝達される知識としての階層化構造を持つ概念フレームあるいはスキーマは、時代を超え

¹⁵ Wikipedia「動物誌」の図示による。自然科学から人文社会科学まで分類を元にした概念の階層化構造の構成方法については、三中信宏(2017)『思考の体系学:分類と系統から見たダイアグラム論』春秋社参照。

て継承される知識の基本的体系とも言える。講義が大学での授業の中心になっているのは、そのためである。¹⁶

また、教授者と学習者の対話による内容の確認や発見は、プラトンによるソクラテスの対話篇に出ているように質問によって学習者が気づかないものに気づかせる方法で、この方法で教授者はある程度知っているが、学習者はまだ気づいていない、あるいはよく理解していない内容を確認することができる。教授者は、知識の階層化構造に基づいて、それぞれの主概念を問答で確認し、学習者はそれについて自分で説明していくことで理解を深め、また、不十分な点を見出して補完していくことになる。現在でも、講義式授業では学習者に質問して要点を回答させたり、意見を求めたりしている。こうして学習者の概念の階層化構造の理解度を元々ある知識の階層化構造に合わせて、そこからさらに高めていくことは普通に教室活動としてなされている。MOOCs の場合は、理解度テストとして、質問を出して選択式の回答を求める形で、内容の確認をしている。

図 5 講義式授業の知識伝達と発問



しかし、こうした講義式授業、また MOOCs1.0 の授業の基礎となるアリストテレスとプラトンの認識と教授の方法には基本的な問題が

¹⁶ 講義はヨーロッパで大学が設立されたときから最も基本的な教育方法となっていて、現在まで続いている。C. H. ハスキンス/青木靖三, 三浦常司訳 (2009) 『大学の起源』八坂書房参照。

ある。特に教授者と学習者が同じ社会文化集団に属し、ほぼ同じ社会階層の出身で同質の文化的歴史的な伝統の継承と社会経験しか持っていない場合、この方法では、その社会文化集団がすでに元から分かっているものを確認し、概念操作と整理によって明確にすることはできるが、これだけでは教授者にも学習者にもあたらしい知識や技術が生まれることはほとんどない。言わば閉じた知識、技術の伝達、再編、再確認にすぎない。研究で言えば、これらは先行研究のまとめや概要あるいはある対象の研究史で、研究の前段階、準備段階にあたるような段階なのである。

さらに、知識の量と整理、技術の習熟の点で教授者は学習者とは質的に異なるレベルにあり、圧倒的に優位な立場にある。現在の「21世紀型の学校」で求められる新しい学習者中心の学習観やコンピテンシーとして総合的に人間の知識・技能を捉えて、コミュニケーション能力を発達させようとする能力観からすれば、こうした教授者の圧倒的優位という関係を調整することは難しい。研究活動で見れば、こうした方法の基本は、対象に応じた概念の整理と分類であり、質的方法として使われている KJ 法、TAG など、対象との関係と対話者、研究者自身との対話的關係で、今まで使っていなかった概念を自分の内に見出していくような方向と言える。しかし、それらはプラトンの対話篇のように元から実は主体の内面にあったものに気づいていく概念の再編によって、「未知であった」だけであり、客観の側、対象の側について新しい何かを見出したわけではない。

そうした概念で規定すべき客観の側、対象の側との関係が適切に取られていないと、いくら学習者にとっては「未知」であっても、その学習からは何も新しいことは生まれないことになる。同質な社会集団内でこうした教育が続いていくと、次第に閉鎖的で発展のない集団になる傾向を止めることは難しい。

こうした講義式授業の弊害を乗り越えて「21世紀型の学校」の教育内容にしていくには、教授者と学習者、あるいは学習者相互が互いに異質な社会文化集団に属し、異なる歴史的文化的伝統や異質な

社会経験を持っているほうが、相互に異質な点を理解しようとする
ことで閉塞性を乗り越える契機が生まれ、新しい発見や新しい概念
の階層化構造の学習に到る可能性が高まる。成員の異質性を作るこ
とが講義式授業とそれをめぐる討論では重要になるといえる。その
点では、MOOCs はプラットフォームを通じて、国や地域の枠を越え
て異なる歴史的文化的伝統や異質な社会経験を持つ教授者と学習者
を結び、同時に学習者相互のインターアクションを可能にするメデ
ィアであり、成員の異質性を作り、それを交流させていく運用方法
の工夫が重要と言えよう。¹⁷

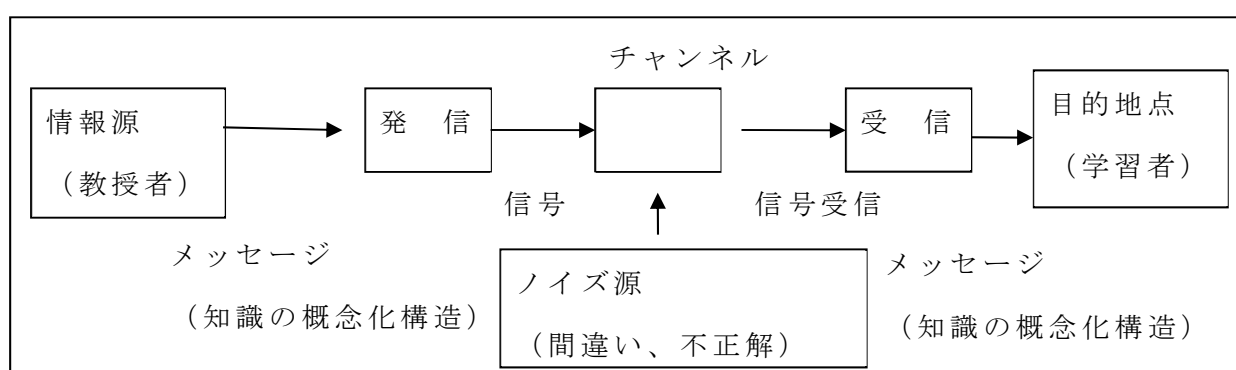
2.2 ソシユールのラングとしての講義コミュニケーション・モデル の問題点

講義式授業の第二の問題点として、教授者と学習者の優位劣位関
係をコミュニケーション・モデルからも考える必要がある。日本語
教育を事例として考えて見ると、現在の日本語教育や日本語学で用
いられている基本概念や品詞分類は、文法面ではソシユールのラン
グを言語研究の対象と捉えた橋本進吉の理論と言語観を継承してい
る。そのため、コミュニカティブ・アプローチ、協働学習、反転教
育、アクティブラーニングなど主体と場面の概念を取り入れた教授
法であっても、ソシユールのラングの言語観が日本語教育の大き
な障害になっていることを、西口光一は以下の図6の図式を用いて
批判している。ソシユールのラングに由来するこのモデルは情報源
である送り手（教授者）は一定の規則（知識の概念化構造による説
明）でメッセージを発信し、メッセージは送信器（音声言語では発
音器官、文字言語では手等字を書く行為）に送られて、一定の規則
を持った信号＝言語としてチャンネル（音声言語の場合は音声、書

¹⁷ 現在、日本で行なわれている MOOCs の成果と問題点については、池尻良平、大浦弘樹、伏木田稚子、安齋勇樹、山内祐平(2017)「MOOCにおける歴史学講座の学習評価」『日本教育工学会論文誌』41-1pp. 53-64、渡邊文枝、向後千春(2017)「JMOCの講座におけるeラーニングと相互評価に関連する学習者特性が学習継続意欲と講座評価に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』41-1pp. 41-51を参照。

記言語の場合は文字等)を通じて、受信器(音声言語では耳などの聴覚、文字言語では目などの視覚)に入り、解読されてメッセージ(知識の概念化構造による説明)として目的地=受け手(学習者)に理解される。ここではメッセージである知識の概念化構造による説明はラングとして、常に一定の規則性を保った同質性を持たなくてはならず、教授者、学習者に限らず、どの個人でも同一でなくてはならない。

図6 Shannon and Weaver(1949)のコミュニケーション・モデルによる学習モデル¹⁸



この Shannon and Weaver(1949)のコミュニケーション・モデルは元々、コンピューター通信などの情報通信技術の基礎理論であるが、教育にも当てはまるモデルとして行動主義心理学のコミュニケーション理論ともなったことで、教育に大きな影響を与えてきた。そのため情報通信メッセージを放送信号のように常に一定不変でなくてはならない規範的ラングとして捉えるコミュニケーション・モデルとなり、第二言語として日本語を学ぶ受け手(学習者)が個々の自分の場面やその主体の社会文化的背景に応じて知識の概念化構造としてのメッセージを読み替えたり、理解し直したり、日本語で独自に新たな表現を工夫するという行為はノイズ(間違い、不正解)と見なされ、認められなくなってしまうのである。

この基本的パラダイムは、日本語教育の現在の教育現場に当てはまるばかりではなく、一般の講義式授業の場合も同じである。講義

¹⁸西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチンの視点—第二言語教育学の基盤として』くろしお出版 29P から論者制作。

式授業の基本は、まず学習者が内容を理解し、教師の概念的フレームやスキーマを再現できることであり、それを批判的に摂取するのは、その後のことである。講義式授業では創造的な新しい知識の発見が難しいという限界の背景は、このコミュニケーション・モデルにあると言える。西口光一（2013）は、こうしたコミュニケーション・モデルがもたらす問題点を以下のように指摘している。（下線部論者、以下同様）

これから新しい言語を身につけようとする人は、その言語のラングを持っていない。ゆえに、ラングの習得をめざして言語の学習を行うのが、言語の学習である、となる。ソーシャルによると、ラングの内容は音声と語彙と文法ということなので、新しい言語を習得しようとする人は、当該言語の音声と語彙と文法についての正しい知識を身につけるべく言語を学習しなければならない、ということになる。これが第二言語の学習におけるソーシャル的パラダイムである。¹⁹

つまり、従来のソーシャルのラングによるコミュニケーション・モデルによると、現在、日本語教育で使われ、また近代以降の講義式授業で使用している教育の方法は、基本的に規範的なラングとして位置づけられ、学習者はそれを正しい「音声と語彙と文法」や正しい知識や技術としての「～についての概念の階層化構造」として、言わば完全に複写あるいは複製するように求められているということである。具体的に言えば、日本語教育の初級、中級等の教科書に載っている発音、語彙、文型、各種文法概念等は模範となる正解であり、学習者がそれ全体を自分で完全に再現できなければならない絶対的規則になるのである。同時に、それはラング＝日本社会の正しい規範的言語体系＝日本の社会文化的規範として、それ以外の社会文化的要素や可能性を排除する性格を帯びてしまう。一般の講義の場合も、ソーシャルのラングによるコミュニケーション・モデル

¹⁹ 同注 18p. 30。

では、正確に講義者のメッセージを学習者が再現し、それを再生産することが授業の目標になり、評価の基準になってしまうことになる。そして講義で伝達される概念の階層化による知識は、自然現象であれ人文社会事象であれ何かを対象として認識し、分類、整理、思考する場合の模範解答であり、学習者がそれ全体を自分で完全に再現できなければならない強制的規則になるのである。講義を材料として何かを考えたり、探求する自由な討論の素材になったりするのは、教授者がそうした授業方法を採用した場合のことで、ただ講義を学習者に一方的に聞かせているだけでは、講義の内容は、テストで正確に講義の主要概念を再現するように求められる正解、内容を改変してはならない規則になってしまう。

ソシユールのラングによるコミュニケーション・モデルで講義型授業やMOOCsを実施すると、学習者はただ受信した情報を忠実に再現するだけの情報通信機器と同じ位置に立たされ、講義や教科書的な概念の階層化構造はそこから新しい何かを生み出す契機や素材としてではなく、再現するべき規範、規則として学習者に作用してしまうことになる。講義式授業を活性化するには、ソシユールのラングによるコミュニケーション・モデルではなく、学習者中心のラングの運用によるパロールに基づくコミュニケーション・モデルを想定していく必要がある。学習者の活動を中心にした反転学習、アクティブラーニングなどを有効に活用するには、コミュニケーション・モデルの転換が同時に必要である。

3. パロールのコミュニケーション・モデルによる講義式授業

次に、現在の講義式授業の内容と方法である教授者の概念の階層化構造や概念フレームやスキーマを学習者が再現したり継承したりすることを超えて、教授者と学習者が自分の場や課題に即して新しい知識や技術を生み出し、自分自身のスキルを研いていく方法について考えていきたい。MOOCs1.0の限界と言われている学習者の学習動機が継続しないという問題は、実は同時に現在、初等から高等教

育まで多くの教育現場が抱えている問題であり、その原因の一つは、講義式に授業にあると言える。

佐藤学(2012)によれば、現在、ヨーロッパから始まり先進国各国に広がっている「21世紀の学校」で目指している教育は、講義式授業を中心に編成された従来の学校教育の内容を以下の3点で改革していく動きとして顕れている。

(1) カリキュラムの「プログラム型」から「プロジェクト型」への移行:「プログラム型」は「階段を一段一段のぼるようにカリキュラムが組織され、〈目標—達成—評価〉の活動単位によって単元が組織されている。」一方、「プロジェクト型」は〈主題—探究—表現〉の単元によって組織されたカリキュラムであり、登山のように学びの道筋がいくつもあり、学びの経験それ自体の発展性が追求される」方向に転換している。²⁰

(2) 一斉授業から協同的学びへの転換:「黒板を背にして教卓を中心に生徒が個々に前を向いて教師の説明と発問を受け、板書をノートにうつす一斉授業」から「小学校一、二年生は円座を組んで座る全体学習の協同的学びとペア学習、小学校三年生以上、中学校、高校は男女混合四人グループの協同的学び」が世界で同時的变化として広がってきた。²¹

(3) 学校の機能の変化:「学校は、教師が教育の専門家として学び合うところ(professional learning community)となり、地域共同体の文化的センターの役割を担うにいたっている」。²²

MOCs は、こうした新しい教育の動きの中で生涯教育や社会教育のオープンエデュケーションの中心になると考えられている。MOCs は、オープンエデュケーションの中心になると考えられる。²³ここで

²⁰ 同注 4pp. 9-10。

²¹ 同注 4pp. 10-11。

²² 同注 4pp. 11-12。

²³ MOCs と「21世紀型の学校」との関係は重田勝介(2016)「オープンエデュケーション:開かれた教育が変える高等教育と生涯学習」『情報管理』59-1pp. 3-10 参照。

のコミュニケーション・モデルは、すでにある規則や知識を受信機として受け入れるラングによるコミュニケーション・モデルではなく、発話者である学習者が主体となって課題を遂行する形で知識や技術を獲得し、発見として進行していく活動として、主体による具体的な表現の社会的ジャンルでの規則の運用が中心のパロールによるコミュニケーション・モデルと言える。²⁴

3.1 対象との関係を変える方法—発見型 MOOCs—

以下では、大学の授業でのパロールによるコミュニケーション・モデルによる方法を考えていきたい。近代の科学が自然や社会について新しい規則性を発見していく研究の成果で発展できた条件は、古代ギリシアの演繹法や分類法とは異なる方法を持ったことによると考えられる。近代科学の発展条件を考察した科学史家のトーマス・クーンは、科学的発見について4つの条件をあげて、現象を数式や言語で明確に表現しうる「記号的一般化」、特定のモデルに対する「確信」、専門家集団で共通して持たれる「価値」、そうした科学的発見を学習者が学ぶための「見本例」と述べている。²⁵その発見方法を、以下のようにまとめておきたい。

(発見方法) 出発点である現象や対象の「記号的一般化」は、研究法の教科書などに紹介されている様々な方法が考えられるが、人文社会科学の分野では基本的には近代科学の発見的方法であった、現象に規則性を見出す帰納法を考えることができる。その発展として、理論と現象の機能との関係で対象を記述するアプダクション、観察・分類、理論・実験・分析、調査・分析など、また質的方法のグラウンデッド・セオリーなど質的データ収集と分析を考えることができる。²⁶

²⁴ パロールによるコミュニケーション・モデルの理論的背景は西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチンの視点』くろしお出版を参照。

²⁵ トーマス・クーン/中山茂訳(1981/1971)『科学革命の構造』みすず書房 P206-213 参照。

²⁶ 文部科学省(2009)「人文学及び社会科学の振興について(報告) — 「対話」と「実証」を通じた文明基盤形成への道 —」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1246351.htm 参照。

論者の専門である語学・文学で言えば、まずは対象であるマルチモダル表現事例相互の類似点を集めること、そこから帰納して決まる概念をキーワードとして、整理、分類しながらその意義について歴史的社会的理解をし、歴史的経過や背景、人物や組織が関係していればその伝記や歴史と関係づける、そうした手順になる。²⁷ 大事なことは、対象についての何らかの未知の規則性を見出すことである。現象に従う表現の点でそれは個々の主体が場面に応じて表現するパロールの規則性を見出す発見的探究である。

ここでは、発見的探究の事例として 2016 年の英語圏 MOOCs のトップ 10 の傾向を分析してみたい。英語圏の MOOCs で最も人気のあった MOOCs を紹介した「Class Central’ s Best Online Courses of 2016」によれば、表 2 の以下の 10 のコースが 2016 年に人気を集めた。取り上げる観点を決めて表で示すと以下の表 1 のようになる。トップ 10 のうち、6 コースが人文社会系で理科系は 4 コースである。理科系の内容は、いずれも現在の最先端の技術を紹介しており、先端型 MOOCs と言える。人文社会系は、教育と言語の 2 コース以外はマネジメントと社会問題解決に関するコースが 4 つで、極めて応用的、現代的な内容を扱っている応用型実用型 MOOCs と言えよう。

表 2 欧米圏 MOOC の 2016 年の人気トップ 10²⁸

順位	コース名	発信元	言語	内容	分野
1	Coding in your Classroom, Now!	University of Urbino via EMMA	イタリア語	European Multiple MOOC Aggregator による新しい授業方法の提案	人文社会・教育学
2	Tsinghua Chinese: start Talking with 1.3	Tsinghua University (清華大学) via edX	中国語 + 英語	欧米圏の学生が中国大陸を訪問して、英語を通じて中国語を学習するドキュメンタリー風言語学習	人文社会・中国語第二言語教育

²⁷ 言語の研究法の事例として J.V. ニューストプニー、宮崎 里司編 (2002) 『言語研究の方法—言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために』くろしお出版、青葉ことばの会 (2016) 『日本語研究法 近代語編』おうふう等を参照。

²⁸ Class-central (2017) 「Class Central’ s Best Online Courses of 2016」
<https://www.class-central.com/report/best-free-online-courses-2016/> から論者作成。

	Billion People				
3	The Nature of Code	Processing Foundation via Kadenze	英語	自然の構造をモデルにプログラミングをデザインする	自然科学・工学、技術
4	Introduction to Agent-based Modeling	santa Fe Institute via Complexity Explorer	英語	複雑系をどのようにモデル化し、問題を解くかの方法と事例	自然科学・工学、技術、数学
5	The 3D Printing Revolution	University of Illinois at Urbana-Champaign via Coursera	英語	3D プリンターの実演と応用の紹介と今後の展望	自然科学・工学、技術
6	Becoming a changemaker : Introduction to social Innovation	University of Cape Town via Coursera	英語	社会問題を解決する社会的革新の方法と事例	人文社会科学・社会学、マネジメント、キャリア教育
7	Preparing to Manage Human Resources	University of Minnesota via Coursera	英語	被雇用者のキャリアアップのためのネットワーク・マネジメントの解説と事例	人文社会科学・経営学、マネジメント、キャリア教育
8	Creative Applications of Deep Learning with TensorFlow	via Kadenze	英語	デザイン思考によるネットワーク化されたプログラミングの事例と実践	自然科学・工学、技術
9	Teaching for Change: An African Philosophical Approach	stellenbosch University via FutureLearn	英語	教育によるアフリカの社会問題解決のための哲学的討論	人文社会科学・社会協働、国際協力、国際支援
10	stanford Introduction to Food and Health	stanford University via Coursera	英語	世界の食糧と健康などの環境問題快傑に関する討論	人文社会科学・社会協働、国際協力、国際支援

こうした点を特徴として、以下の、日本の MOOCs と較べて見ると、非常に大きな違いが見られる。

表 3 日本の MOOCs 「Gacco」 の 2016-2017 開設コース分野²⁹

人文系	社会系	経営	実技	理科系
人と動物の心理、江戸文化 2、ファッション史 2、デザイン 3、幼児教育革新 2、インターラクティブ・ティーチング、中世史、俳句、歌舞伎の経済、アンコールワット研究、コミュニケーション	知的財産権、交通事故被害者支援 2、政治哲学、都市災害、戦争倫理学	モチベーション・マネジメント 2、中国古典の指導者像 2、グローバルマネジメント、MBA 概論、故郷再興 3、ビジネスプラン、観光レジャーマネジメント 2、サービス業生産性向上、	簿記 3、財務、起業、会計学 2 TOEIC、	高校生向けシステム理論 3、Java 入門 2、脳科学紹介、統計学概論 6、ロボットの可能性、人体、IT 概論、プログラミング概論 4、iPs 細胞概論、オーロラ、囲碁と AI、

²⁹ Gacco (2017) 「講座一覧」 <http://gacco.org/archive.html> から論者作成。

ン心理学、日本語教育概論、高齢者ケア、老化防止、文化翻訳、臨床宗教師		会計管理、建設業生産性向上、		
21	6	14	8	22

日本の場合、まず、最先端技術の専門的紹介は見られない。概論は5コースあるが、いずれも狭い自分の専門での概論で、他分野との協働はなく応用性は低い。次に、マネジメント分野は日本で今、問題になっている地域の再興、サービス業へのシフトでの管理職、経営者向けが中心で、アメリカのように個人ができるマネジメントを紹介するものはない。人文社会系はたくさんあるが、基本的にはすべて概論で、図書などですでに紹介されている知識の紹介である。先端的内容はインタラクティブ・ティーチング、幼児教育革新ぐらいである。一方、高齢化社会に向けたコースが3つあり、日本の社会問題に対応しようとする試みと言える。全体的に日本のコースは、すでにある教科書的知識を伝達する講義型であり、欧米圏のように新しい問題に取り組むプロジェクト的姿勢は見られない。

以上、簡単な事例で示したように、ある範囲の対象を一定の観点で整理、分類することで、人文社会系でも実は、身近に見られる様々な社会的ジャンルの表現が示している傾向や情報を、今まで見えなかった、しかも対象との具体的関係において初めて知ることができる。このような帰納的知識、あるいはアプダクション的知識の発見は、自然科学だけが行っているのではなく、自然現象から人文社会事象まで方法さえ身につければ誰でも容易に遂行することができる。これは、元々、大学での演習授業や実習授業で期待されていた認知活動であるが、現在の日本の大学の人文社会系学科では先行研究の整理や研究史の整理などが中心になっているため、発見的側面が失われている。しかし、本来は、すでにある知識の紹介や整理ではなく、具体的な社会的ジャンルを持つマルチモーダル表現の一次資料に見られる事象に即した、こうした帰納的作業の繰り返しが活動の基本と言える。今、開発が始まり、有料MOOCsとして公開されるよ

うになっている視聴者参加型の M00Cs2.0 では、こうした発見型協働型のコースを開発することで、日本の人文社会系の研究を社会に役立てることができ、プロジェクト学習による学習者の主体的協働で、「21 世紀型の学校」教育の一分野を形成できるであろう。

その対象を扱った先行研究がないと研究や発見にならないという考え方の研究者も多いが、それは卵が先か鶏が先かという循環論法に陥るだけで、研究方法の採用が実は先行研究であり、先行研究とはクーンがパラダイムの内容と考えた、「記号的一般化」、特定のモデルに対する「確信」、専門家集団で共通して持たれる「価値」、そうした科学的発見を学習者が学ぶための「見本例」である。発見型協働型のコースは提供者と享受者のパラダイムの共有化、協働化である。³⁰

3.2 操作的身体的スキルの習熟—実技型 M00Cs

現在の M00Cs2.0 の動きの中で始まっているひとつの試みは、操作的身体的スキルを教授者と学習者が共有するコースである。大半は有料コースのため公開することはできないが、³¹テレビ・メディアでは、各種の外国語学習学はもちろん料理、園芸、スポーツ、手芸、工作、パソコン、絵画等スキル習得型のコンテンツは、すでに定番の番組になっている。ここでは料理番組の例として、台湾でも日本の人気の料理番組として放送されている「MOCO's キッチン」を例にマルチモーダル分析を行ってみたい。

³⁰ M00Cs を利用した協働学習やインタラクティブ学習についてはファハリド・ジェニファー C. C., アブドルワハブ・アミーラ (2017) 「M00C 学修体験—全身的学生サポートの精緻化モデルの応用—」『国際基督教大学学報. I-A 教育研究』 59pp. 199-205、中尾瑞樹, 毛利美穂 (2017) 「オープンエデュケーションにおける文理融合型教育の研究」[研究ノート]『関西大学高等教育研究』 8pp. 129-133, 2017-03 参照。

³¹ 日本では、教授者と学習者をオンラインで結び同期のインターアクションで実習授業を提示しながら、質問や意見をやりとりする商業 M00Cs2.0 が始まっている。一例として、「schooh」 <https://schoo.jp/guest> 参照。

表4 「MOCO's キッチン」 家族が喜ぶ親子丼 内容分析³²

時間	シーン	画面	シーケンス
0:00 - 0:10	1 読者の便り紹介のテロップ +ナレーション		<起>読者から寄せられたその日の料理の課題と目的
0:11 - 0:22	2 シェフのミドルショット +セリフ +料理名テロップ		<起>シェフによる課題の整理
0:23 - 0:26	3 シェフのミドルショットから手元のクローズアップ +セリフ +材料のテロップ		<承：だしの作り方 1>シェフによる口頭での料理手順の説明とテロップ、画面での材料の調理手順の説明
0:27 - 0:34	4 手元のクローズアップ +セリフ +材料のテロップ		<承：だしの作り方 2>シェフによる口頭での料理手順の説明とテロップ、画面での材料の調理手順の説明
0:35 - 0:40	5 フライパンのクローズアップ +セリフ +調理法のテロップ		<承：だしの作り方 3>シェフによる口頭での料理手順の説明とテロップ、画面での材料の調理手順の説明
0:41 - 0:50	6 タマネギを切ってフライパンに入れるクローズアップ +セリフ +材料のテロップ		<承：具の作り方 1>シェフによる口頭での料理手順の説明とテロップ、画面での材料の調理手順の説明
0:51 - 1:11	7 鶏肉を切って、ポイントの説明し、フライパンに入れるクローズアップ (+ミドルショット) +セリフ +調理法のテロップ		<承：具の作り方 2>シェフによる口頭での料理手順の説明とテロップ、画面での材料の調理手順の説明
1:12 - 1:21	8 フライパンでのタマネギと鶏肉の調理、加熱のクローズアップ (+シェフのミドルショット) +セリフ		<承：具の作り方 3>シェフによる口頭での料理手順の説明と画面での材料の調理手順の説明
1:22 - 1:27	9 フライパンの具に卵を加える調理、加熱のクローズアップ (+シェフのミドルショット) +セリフ +材料のテロップ		<承：具の作り方 4>シェフによる口頭での料理手順の説明とテロップ、画面での材料の調理手順の説明

³² 資料は「MOCO's キッチン 家族が喜ぶ親子丼」https://www.youtube.com/watch?v=gfFel49M_xs 参照。ホームページは日本テレビ「MOCO's キッチン」<http://www.ntv.co.jp/zip/mokomichi/>。

1:28 - 1:40	10 三つ葉を切り、具に加えて、全体を加熱するクローズアップ (+シェフのミドルショット) +セリフ +材料のテロップ		<承：具の作り方 5>シェフによる口頭での料理手順の説明とテロップ、画面での材料の調理手順の説明
1:41 - 1:46	11 蓋をして蒸らす工夫のクローズアップ (+シェフのミドルショット) +ナレーション +セリフ +テロップ		<承：具の作り方 6>シェフによる口頭での料理手順の説明とテロップ、ナレーション、画面での材料の調理手順の説明
1:47 - 2:10	12 完成した具をご飯の上に乗せて料理の完成を提示するクローズアップ (+シェフのミドルショット) +セリフ +テロップ		<承：完成品の提示>シェフによる口頭での料理手順の説明とテロップ、ナレーション、画面での材料の調理手順の説明
2:11 - 2:20	13 料理の完成品のクローズアップ +ナレーション +テロップ		<転：シズルの提示>ナレーターの説明とテロップ、画面での完成品のアピール
2:21 - 2:41	14 料理の完成品の試食のミドルショット (+料理のクローズアップ) +セリフ +背景効果音 (歓声)		<結：試食によるシズルの提示>シェフの試食による感想、料理のクローズアップによるおいしさの提示による料理のアピール

14 シーン 2 分 40 秒ほどの短い番組であるが、大きくは 14 のシークエンスで構成されている。その日の料理が解決したい視聴者からの課題、テーマを紹介する「起」、出汁の作り方、具の調理、完成品の提示に従って材料と調理法を示す「承」、できた料理のおいしさ(シズル)を視覚、言語、体験でアピールする「転」と「結」で構成され、短時間で料理の特徴が判る構成になっている。「MOCO's キッチン」が海外でも放送される人気の料理番組として続いているのは、以上のように、短時間で大切な料理スキルを効果的に理解させるマルチモーダル表現の構成を持っているためと考えられる。スキル型の M00Cs の参考になるテレビ番組の一例と言える。スキル型の授業や M00Cs は、まず、そのスキルが何のためのものか、どこで応用できるのかを明確に提示し、それに関係した材料、道具、使用手順、を構造的に分節して示す必要があることが判る。そして、そのスキルで出来た成果が社会的実用に耐えるものであることをアピールす

る必要がある。スキル型の M00Cs の伝達ポイントは以下のようにまとめられる。

（技能習熟）目的に応じて、ある材料、用具を使いこなし、手順によって身体的動きをコントロールする。同時に、自分が見ている対象について、現象を見て、理解し、次の対応を企画する。料理、スポーツ、パソコン、様々な機器の操作、介護、サービス対応、コミュニケーション等の操作的スキルが含まれる。

日本語教育で運用力を高める授業や M00Cs は、目的に応じて内容を細かく分節化して、それを教授者と学習者が組み合わせていく反復で構成できるであろう。現在でも視聴覚教材として開発されているが、これからの発展が期待される教授者と学習者が相互にインターアクションできる M00Cs2.0 の重要なコンテンツとなることは間違いない。³³

4. おわりに

以上のほかに価値観の形成を目指す知識類型が考えられるが、今後の課題としたい。知識類型から今までの大学の授業と M00Cs の内容を見ると、講義式授業の既成知識の整理による伝達が中心である。しかし、「21 世紀の学校」に向けて講義等の既成知識を応用した学習者相互のインターアクションによる「プロジェクト」学習に変えていくことは可能と言える。同時に、「演習」では先行研究の理解や整理ではなく、一定の方法によって対象との関係を変える発見を中心にした発見型授業と M00Cs を組み合わせる、「実習」では操作的身体的スキルの習熟の組み合わせと組み合わせた実技型授業と M00Cs を組み合わせるように、今までの大学の授業のデザインを組み替えていけば、学習者のより実践的な成長を教育現場で目指せるに違いない。

³³ 大規模データによる M00Cs の課題と改善方向の分析として、永田裕太郎, 村上正行, 森村吉貴[他](2015)「M00Cにおける大規模学習履歴データからの受講者の学習様態獲得」『先進的学習科学と工学研究会』73pp. 25-30 参照。

注釈

インターネット資料は 2017 年 8 月 29 日現在である。出典は脚注に明示した。画像データは、原典の内容を加工してポイントだけ分かるように変換している。本論文の内容は、2017 年 8 月に淡江大学日本語文学科主催「2017 年第 11 回 OPI 国際シンポジウム（台湾大会）」で発表した内容に加筆訂正を加えたもので、科技部研究案 MOST 105-2410-H-032 -074-MY2- の研究成果の一部である。

参考文献

- 池尻良平, 大浦弘樹, 伏木田稚子, 安斎勇樹, 山内祐平 (2017)「MOOC における歴史学講座の学習評価」『日本教育工学会論文誌』 41-1pp. 53-64
- 大堀壽夫 (2005)「彙記述におけるフレーム意味論（〔第 5 回日本認知言語学会〕ワークショップ 日本語フレームネット）」『日本認知言語学会論文集』 5pp. 617-620
- トーマス・クーン/中山茂訳 (1981/1971)『科学革命の構造』みすず書房 P206-213
- 黒田航, 中本敬子, 野澤元 (2005)「意味フレームに基づく概念分析の理論と実践」『認知言語学論考 No. 4』ひつじ書房 pp. 133-269
- 佐久間まゆみ編著 (2010)『講義の談話の表現と理解』くろしお出版
- 佐藤学 (2012)『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践』岩波書店 PP. 6-9
- 重田勝介 (2016)「オープンエデュケーション：開かれた教育が変える高等教育と生涯学習」『情報管理』 59-1pp. 3-10
- 社会言語科学 (2011)「〈特集〉相互作用のマルチモーダル分析」『社会言語科学』 14-1pp. 5-19
- 鈴木宏昭, 横山拓 (2016)「コトバを超えた知を生み出す：身体性認知科学から見たコミュニケーションと熟達」『組織科学』 49-4pp. 4-15
- 中野宏毅, 阪本正治, 森由美 (2017)「さまざまな分野で活用されるマルチモーダル・マイニング」『デジタルプラクティス』 8-2pp. 135-143
- 永田裕太郎, 村上正行, 森村吉貴 [他] (2015)「MOOC における大規模学習履歴データからの受講者の学習様態獲得」『先進的学習科学と工学研究会』 73pp. 25-30
- 西口光一 (2012)「「教育」分野」『日本語教育』 153pp. 8-24

- 西口光一(2012)「言語活動従事に關与している知識は何か:バフチンの対話論の視点」『多文化社会と留学生交流:大阪大学国際教育交流センター研究論集』16pp. 51-62
- 西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチンの視点』くろしお出版
- C. H. ハスキングズ/青木靖三著, 三浦常司訳(2009)『大学の起源』八坂書房
- 細川英雄(2009)「動的で相互構築的な言語教育実践とは何か(<特集>言語・コミュニケーションの学習・教育と社会言語科学-人間・文化・社会をキーワードとして-)」『社会言語科学』12-1pp. 32-43
- 細川英雄(2011)「日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか--能力育成から人材育成へ・言語教育とアイデンティティを考える立場から (特集 日本語教育が育成する日本語能力とは何か)」『早稲田日本語教育学 (8・9)』pp. 21-25
- 三中信宏(2017)『思考の体系学:分類と系統から見たダイアグラム論』春秋社
- ジョージ・レイコフ/池上嘉彦, 河上誓作他訳(1993/1987)『認知意味論 言語から見た人間の心』紀伊国屋書店
- 渡邊文枝, 向後千春(2017)「JM00C の講座における e ラーニングと相互評価に關連する学習者特性が学習継続意欲と講座評価に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』41-1pp. 41-51

台灣日語教育學報投稿規定

98年12月6日第九屆第一次會員大會修訂通過
99年3月27日第九屆第六次理監事會議修訂通過
99年5月01日第九屆第七次理監事會議修訂通過
100年3月20日第十屆第三次理監事會議修訂通過
100年10月23日第十屆第六次理監事會議修訂通過
101年9月9日第十屆第九次理監事會議修訂通過
101年12月23日第十一屆第一次理監事會議修訂通過
102年10月26日第十一屆第五次理監事會議修訂通過
103年3月13日第十二屆第二次理監事會議修訂通過
104年10月30日第十二屆第五次理監事會議修訂通過
105年12月23日第十三屆第一次理監事會議修訂通過
106年3月24日第十三屆第二次理監事會議修訂通過
106年10月20日第十三屆第四次理監事會議修訂通過

1. 宗旨：為提升台灣之日本語學、文學、文化教學與研究水準，本學會於每年6月及12月各發行一期『台灣日語教育學報』光碟版（以下簡稱學報）。學報內容包含投稿論文、特別邀稿兩部份。
2. 徵稿領域：(1)日語教育學理論與實踐研究(2)與日語教學相關之日本語學、日本文學、日本文化研究論文。以上領域相關之未公開發表論文皆可投稿。恕不接受碩博士論文部分章節摘錄之稿件及譯稿。
3. 截稿日期：3月10日（6月底發行），8月31日（12月底發行）。皆以 郵戳為憑。
4. 投稿資格：(1)台灣日語教育學會會員（投稿時已繳納該年度會費者）。
(2)截稿日前完成新入會手續者。
每人每期投稿以一篇為限，且不接受一稿多投之稿件。
5. 審稿辦法：(1)由該屆理事、監事組成學報編輯委員會，按日語教育學，日本語學、文學、文化等徵稿領域，依(a)高階匿名審查(b)同校不互審(c)投稿者為編輯委員時應迴避等原則，推薦並決定4位審查委員順位後，交付負責送審理監事依序送審。
(2)論文審查意見分(a)同意刊載(b)修改之後刊載(c)不同意刊載三種。
(3)投稿論文之通過與否，請參閱後附之「台灣日語教育學報論文審查結果認定一覽表」。若須送第三審時，審查費用1000元由投稿者與學會各負擔500元。
(4)投稿者可提出2名以內之迴避名單。
(5)論文刊登者致贈光碟版學報2片；審查者敬贈光碟版學報1片。無論刊登與否，繳交資料概不退還亦不付稿費。
6. 繳交資料：(1)符合論文格式之紙本稿件3份
(2)與紙本稿件相同內文之電子檔（CD/DVD或E-Mail）1份
檔案格式為 Word檔及 PDF檔，摘要本文請合併為一個檔案
(3)論文審稿費新台幣2000元（現金袋掛號）
(4)投稿者個人資料表1張
(5)著作授權同意書1張

以上資料須於截稿日前（郵戳為憑）掛號郵寄至台灣日語教育學會秘書處，信封上請註明「投稿台灣日語教育學報」字樣。資料不齊或逾期者恕不受理，審稿期間亦不另行通知。

7. 論文格式：(請參閱範例)

- (1) 使用語言：日文、中文（繁體字）。
- (2) 紙張格式：A4 紙、橫寫，30 字×30 行。
- (3) 邊界設定：上 2.54cm 下 2.54cm 左 3.17cm 右 3.17cm。
- (4) 論文標題：論文之題目標題/上、姓名/中、單位職稱/下，皆對齊置中。專任不須標明「專任」，兼任須標明「兼任」，研究生標明「碩士生/博士生」。(請於中、英、日文摘要每頁，及論文本文第一頁標註。)
- (5) **字體大小**：日文一論文題目 (MS Mincho 14 粗體)，姓名、單位職稱 (MS Mincho 12)，內文段落標題 (MS Mincho 12 粗體)，內文 (MS Mincho 12)。中文一論文題目 (標楷體 14 粗體)，姓名、單位職稱 (標楷體 12)，內文段落標題 (標楷體 12 粗體)，內文 (標楷體 12)。
- (6) **論文摘要**：中、英、日文摘要 (各一頁 500 字以內) 含 5 個以內關鍵詞。中、日文摘要格式比照第 5 項所示，而英文摘要格式為論文題目 (Times New Roman, 14Point, Centering, Bold)，姓名、單位職稱 (Times New Roman, 12Point, Centering)。
- (7) 論文頁數：摘要暨全文 (包含圖、表及參考文獻、參考資料、附錄等) 至多 30 頁。須加註頁碼。
- (8) 章節編號：使用阿拉伯數字 1. 2. 3... (下位分類為 1.1 1.2 1.3...)，請勿自 0 開始標號。
- (9) 註解格式：採隨頁註，以 1. 2. 3... 方式置於該頁下方。日文稿件註解 (MS Mincho 10)；中文稿件註解 (標楷體 10)。
- (10) 參考文獻：
 - A. 排列方式：
 - a. 日文稿件：為日文 (五十音順)、中文 (依筆劃順)、英文 (依字母順) 順序。
 - b. 中文稿件：為中文 (依筆劃順)、日文 (五十音順)、英文 (依字母順) 順序。
 - B. 專書：依著者或編者、出版年代、書名、版次、出版地、出版社、頁數排列。
 - C. 論文：依著者、出版年代、論文明、刊載書名、卷號、出版地、出版社、頁數排列。
 - D. 論文集：依專書方式排列。

聯絡處：

台灣日語教育學會秘書處
淡江大學日本語文學系
251 新北市淡水區英專路 151 號
E-Mail : taiwanjapanese.url.tw@gmail.com
HP URL : http://www.taiwanjapanese.url.tw/index.htm

台灣日語教育學報論文審查結果認定一覽表

第二位審查 \ 第一位審查	同意刊載	修改之後刊載	不同意刊載
同意刊載	同意刊載	同意刊載	送第三位審查
修改之後刊載	同意刊載	同意刊載	送第三位審查
不同意刊載	送第三位審查	送第三位審查	不同意刊載

〈編輯後記〉

1. 第 29 号學報總計受理投稿論文 23 篇，依據論文外審結果，同意刊登 13 篇，不同意刊登 10 篇，本期學報論文審查通過率為 56.52%。依慣例學報刊登通過審查論文排列順序為論文性質。論文則為 1. 日語教育學理論與實踐研究 2. 日語語學 3. 日本文學 4. 其他(含文化或翻譯)。
2. 本學報已通過國科會人文學研究中心審核，自 2009 年 10 月起正式收錄於臺灣人文學引用文獻 THCI(Taiwan Humanities Citation Index)資料庫。又、THCI 資料庫於 2011 年 6 月停止更新，改由國家圖書館整併並加以擴充為「臺灣人文及社會科學引文索引資料庫 (Taiwan Citation Index -Humanities and Social Sciences, 簡稱「TCI -HSS」)」。TCI 資料庫中涵蓋原 THCI 資料庫所收錄之期刊，請連結 TCI 資料庫進行相關內容查詢。
<http://tci.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gsweb.cgi/ccd=vR3ogl/tcisearcharea?opt=1&mode=basic>
3. 本學報日前與凌網科技及遠流智慧藏及華藝數位完成電子出版簽約，並已陸續於該公司相關網站(如下)公開查詢下載中。查詢下載時的操作方法及費用等，敬請依各公司相關規定辦理。凌網科技〈HyRead 台灣全文資料庫〉：<http://www.hyread.com.tw>
遠流智慧藏〈TaiwanAcademicOnline 台灣學術線上〉：<http://tao.wordpedia.com/>
華藝數位〈AiritiLibrary 華藝線上圖書館〉：<http://www.airitilibrary.com>
4. 投稿規定有所修正，敬請隨時參閱學會網頁公告。

〈編輯委員會〉

召集人 曾秋桂

編輯委員 王世和 內田康 邱若山 陳淑娟 林長河 許均瑞 黃英哲 孫寅華
落合由治 蘇文郎 賴振南 楊錦昌 蘇克保 工藤節子 黃淑燕 賴雲莊
賴錦雀 齋藤正志 羅曉勤 (以上按姓名筆劃排列)

執行編輯：落合由治 內田康 王天保

編輯助理：葉菱 童曼禎

台灣日語教育學報〈第二十九号〉

2017 年 12 月發行

發行人：台灣日語教育學會

理事長 曾秋桂

會址：淡江大學日本語文學系

25137 新北市淡水區英專路 151 號

TEL：02-2621-5656 轉 2340.2341

FAX：02-2620-9915

E-mail：taiwanjapanese.url.tw@gmail.com

網址：<http://www.taiwanjapanese.url.tw/index.htm>

附録二

台湾日本語教育論文集

創刊号

目次

序に代えて.....	蔡 茂豊 (I)
コミュニケーション能力向上のための 「相づち」指導の一考察.....	鮫島 重喜 (1)
サイトラ (原稿つき通訳) における中日両言語の 相互干渉現象.....	李 翠芳 (27)
「風流」の一考察 一漱石と鷗外を中心に一.....	曾 秋桂 (51)
《民族臺灣》に於ける台・日の文化交流 一〈亂彈〉・〈點心〉から考える一.....	陳 艷紅 (76)
万葉集に於ける「所」字の用法 一中国の用法との比較一.....	王 菊 (104)
『竹取物語』における形容詞.....	賴 錦雀 (132)
国科会委託「科学技術研修員日本語訓練班」の コース・デザイン 一科学技術研修員のための 日本語教育の現状と課題一.....	鍾 芳珍 (163)
戦前の日本に於ける中国人留学生に対する 日本語教育史の研究 一松本亀次郎を中心に (1) 一.....	張 金塗 (196)
日本語複合名詞のアクセント法則及びその指導法 一4字漢字を中心に一.....	陳 永基 (222)
形式名詞「として」の一考察.....	趙 順文 (238)
『和英語林集成』における漢字の表記について.....	陳 山龍 (257)

中華民國日本語教育学会印行

1994年2月

台湾日本語教育論文集

第二号

目次

序言.....	蔡 茂豊 (I)
『宇津保物語』に於ける一族的貴種流離譚 —「孝」の精神を中心として—.....	賴 振南 (1)
『平家物語』における親子関係の表現 —宗盛とその子息の場合—.....	楊 錦昌 (31)
「主さだまらぬ」考.....	張 蓉蓓 (43)
鷗外文学における「鷗」の意味.....	曾 秋桂 (63)
西川満の台湾的浪漫 —詩歌と閩南語—.....	陳 藻香 (93)
「大西洋」という地名をめぐる.....	王 敏東 (125)
必須成分の階層性.....	趙 順文 (151)
モダリティと陳述副詞 —「必ず」「きっと」 「絶対」の用法をめぐる.....	山田忠司 (183)
授受表現に関する一考察.....	城戸康成 (203)
変化を表す表現の日中対照研究 —日本語教育の観点から—.....	呂 惠莉 (229)
戦前の日本に於ける中国人に対する日本語教育の 歴史的研究 —年表を通して—.....	張 金塗 (259)
日本語教育における基本形容詞 —台湾の場合—.....	賴 錦雀 (283)
使役表現の一考察 —〈使令〉の場合—.....	蔡 瓊芳 (317)
「台湾地區日語教師動力問卷調査」解析.....	蔡茂豊等 (337)

中華民國日本語教育学会印行

1994年12月

台湾日本語教育論文集

第三号

目次

会長の言葉.....	何瑞籐 (I)
台湾における日本語教育の回顧と未来への展望.....	何瑞籐 (1)
台湾高校生の日本語学習意識に関する調査研究.....	陳淑娟 (39)
「教育勅語」の性格について.....	陳文媛 (61)
鄭成功から和藤内へ	
—「国姓爺合戦」主人公の日本化.....	陳 萱 (79)
『草枕』試論	
—「非人情」から見たプロタゴニスト.....	范淑文 (93)
龍をめぐる様々な様相について.....	黃麗雲 (109)
用言を性質変化させる助動詞と補助動詞.....	黒瀬恵美 (125)
物語を開始／終了するために聞き手が行う言語行動	
—日本語母語話者の場合.....	李麗燕 (143)
V+V タイプの複合動詞と複合名詞における語構造的相違	
—構成要素間の結合関係から.....	林慧君 (163)
会話における「で (それで) と「だから」の意味・機能	
—日本語教科書会話文の分析を通して.....	林淑璋 (183)
事件の話をする文章の基本的構造について	
—日本語教育における作文指導の枠組みを作るために...	落合由治 (201)
敬語「お・ごへの」の一考察.....	趙順文 (223)
多語共存問題的動向分析.....	吳明穗 (235)
否定述語のアスペクト的意味機能.....	葉淑華 (255)
小説『明暗』と『明暗』期漢詩の創作上の関わりについて	
—「襦袍」の語をめぐる.....	曾秋桂 (271)

台灣日語教育學會發行

1999年12月

台灣日本語教育論文集

第四号

目次

『虞美人草』における宗近の人物像への探究	
—「金時計」の話と結婚に関する話題とを鍵として.....	曾秋桂(1)
『草枕』における「狂気」をめぐって	
—テキストに見る「狂気」≠異常の構造.....	范淑文(29)
「揚文会」における台湾郷紳社会の再構築.....	川路祥代(51)
台湾における日本語学習者の俳句研究.....	阮文雅(67)
なぜ「のだ」の前提が多様であるか	
—「文脈関係性」「披瀝性」からの解釈.....	黃瓊慧(97)
台湾人留学生における呼応の誤用分析.....	林嘉慧(113)
日文系「専業課程」的研究.....	林長河(143)
指示詞のディスコース管理機能.....	林淑璋(159)
ビジネス日本語教育の専門性	
—『商談のための日本語』.....	沈榮寬(177)
「君の丸」「君が代」の法制化から見る戦後の日本.....	陳文媛(191)
芭蕉の中国古典受容小論	
—枯木寒鴉の風流を手がかりに.....	趙姬玉(215)
「日本語能力試験」文法試題的類型研究.....	趙順文(235)
高中日語教育現況與師資培育課程之間的互動研究.....	張金塗・林共田(255)
日本式企業經營管理的變革	
—從企業共同體的觀點探討.....	張瑞雄(277)
出發期における平塚らいてうの思想とその史的位相.....	米山禎一(293)

台灣日語教育學會發行

2000年12月

台湾日本語教育論文集

第五号

目次

『それから』の「指輪」と「時計」—男女関係の記号論.....	曾秋桂 (1)
台湾式アクセントの矯正とアクセントの指導法について.....	陳永基 (25)
「新しい歴史教科書を作る会」の歴史教科書に見る教科書問題.....	陳文媛 (45)
佐藤春夫の台湾旅行記—「日月潭に遊ぶ記」と 「旅びと」との相違.....	陳 萱 (67)
漱石の初期作品に観る絵画性—モノクロームの美.....	范淑文 (85)
日本語の「そうだ」に関する一考察.....	方斐麗 (107)
仮名式発音記号と中国語字典—伊沢修二の北京語 音韻研究を中心に—.....	藤井彰二 (131)
啄木の思想の内面化と幸徳秋水.....	高淑玲 (151)
「...が他動詞・たい」と「...を他動詞・たい」の 使い分けについて.....	黄鴻信 (171)
漢日語之程度表述形式的比較.....	黃朝茂 (189)
現代日本語の接尾辞研究へのアプローチ —「—ぶる」を例とした一試案.....	黃其正 (213)
動詞由来の形容詞についての一考察 —派生形容詞「動詞+しい」を中心に—.....	賴錦雀 (233)
「新聞漢字」による「大漢語林」における 漢字の意味記述の一考察—訓を中心に.....	林立萍 (255)
雑談における「繰り返し発話」の役割.....	李麗燕 (283)
台湾における日本語音声教育の現状及び有声・無声 破裂音の問題意識—アンケート調査の結果をふまえて—.....	林嘉恵 (299)
『臺灣教科用書国民読本』の「土語讀方」に関する一考察 —「本教材」との関連性から—.....	温鴻華 (325)
「日本語能力試験」文法 1、2 級試題的研究 (2) —以動詞型為例—.....	趙順文 (343)

台灣日語教育學會發行

2001 年 12 月

台湾日本語教育論文集

第六号

目次

日本の大学での交流研修が日本語学習に及ぼす効果について....	服部美貴 (1)
「～かける」と「～かかる」の使い分けについて.....	黄鴻信 (27)
日本語色彩形容詞による語形成の形態と意味.....	頼錦雀 (45)
日本語学科カリキュラムの実用性についての一考察 —修了生の追跡調査による—.....	林長河 (67)
中国人の学習者による<ている>の誤用とその原因について の一考察.....	羅素娟 (89)
伊沢修二と中国大陸向け日本語教科書—『東文初階』 (泰東同文局刊)を中心に.....	藤井彰二(115)
『地に這うもの』に見られる張文環の文学心 —脱皇民化運動の軌跡—.....	王曉芸 (135)
「蛇性の姪」と「白娘子永鎮雷峰塔」.....	趙姬玉 (159)
2級文法機能語的分類問題.....	趙順文 (181)

台湾日語教育學會發行

2002年12月

台湾日本語教育論文集

第七号

目次

コミュニケーションにおけるあいさつ行動 —台湾人学習者の「こんにちは」を中心に—	新井芳子 (1)
台湾における公学校第二期日本語教育カリキュラムの研究 —入門期低学年の科目「国語」の教材を中心に—	温鴻華 (29)
南部地区観光科系日語教學問題探討與其 因應策略之研究	張金塗 / 呂青華 / 王為之 (51)
高職日語讀本的問題點	趙順文 (73)
日本語母語話者の「思い出話」における談話分析 —談話の結束性の観点から—	川合理恵 (93)
授受表現における使用制約について	蔡瓊芳 (119)
日本語味覚形容詞による語形成の形態と意味	賴錦雀 (139)
形容詞「いい」に対する意味論的分析 —「XはYが+いい」構文中の「いい」の表す概念 との比較 考察的視点から—	謝豊地正枝 (165)
王昶雄の「奔流」に関する一考察 —心理学的視野から見たアイデンティティの崩壊—	王曉芸 (197)
健三にとっての「母なるもの」 —『道草』に隠蔽された漱石の心境—	曾秋桂 (227)
「青頭巾」の本質	趙姫玉 (255)
「日本文学史」の授業における一考察	蔡愛芬 (285)
日本統治下台湾の高等教育 —台北帝国大学創立の経緯と意義—	簡芳雄 (307)

台灣日語教育學會發行

2003年12月

台湾日本語教育論文集

第八号

目次

次元形容詞「高い」の意味構造.....	頼錦雀	(1)
指示詞コソアの振舞いの一貫性 —縄張り理論の再検討—.....	吉田妙子	(31)
会話教育における人称代名詞 —第二人称「あなた」の指導について—.....	新井芳子	(63)
台湾人日本語学習者のための破裂音教授法.....	林嘉恵	(93)
森鷗外『雁』と「小青伝」の世界.....	林淑丹	(109)
『行人』の封印 —隠蔽された「ジョコンダに似た怪しい微笑」—.....	曾秋桂	(137)
日本文学教育における異文化理解 —林芙美子『晚菊』を例にして—.....	黄錦容	(169)

台湾日本語教育學會發行

2004年12月

台湾日本語教育論文集

第九号

目次

感情形容詞連用形の副詞用法の制約	
—「義経は気の毒に死んだ」は何故誤りか—	吉田妙子 (1)
時間従属節の一系列—「アゲク」の意味・用法を中心に—	江雯薰 (33)
「塩」字考	兒島慶治 (51)
日本語母語話者と非母語話者のインタビューーに見られる フィードバックの言語行動について	
—日本語によるインタビュー会話の資料を中心に—	黄英哲 (77)
「ヲ」格使役文と「ニ」格使役文の違いについて	黄鴻信 (107)
日語一級文法試題的量化分析與 S-P 表分析	趙順文 (133)
日本語形容詞の意味評価性をめぐって	賴錦雀 (173)
変化構文における意味の受動化現象をめぐって	蘇文郎 (199)
台湾における日本語教育の課題と展望	
—高教司所属高等教育機関を中心に—	林長河 (221)
台湾在住の日台婚姻家庭における子どもの日本語習得に関する基礎的研究	
.....	服部美貴 (251)
台湾人日本語学習者の文におけるポーズの問題について	
—母音と破裂音の前のポーズを中心に—	黄善 (283)
『虞美人草』のもう一つの読み—漱石の台湾への眼差し—	
.....	范淑文 (307)
異類女の自然な恋愛—宮本百合子『二つの庭』の自己語り—	
.....	黄錦容 (327)
19世紀中葉(幕府)における書生の旅—岡鹿門を例として—	
.....	小林幸夫 (353)
司馬遼太郎の日本観—その「宋学」批判の根底にあるもの—	
.....	藤井倫明 (389)

台湾日本語教育學會發行

2005年12月

台湾日本語教育論文集

第十号

目次

日本語の中止形「□-Te」と「□(□)」の相違 —形態論・統語論・語用論からの比較—	吉田妙子 (1)
比喩形成に関わる意味関係に対する分析と考察 —メトニミーを中心に—	謝豊地正枝 (31)
台湾人中級日本語学習者の談話に見られる 指示詞の使用状況—談話の結束性の観点から—	川合理恵 (65)
台湾における日本語教育学の体系構築試案	頼錦雀 (91)
昔話「桃太郎」の原像—「鬼が島」論—	葉漢驚 (119)
異文化理解の観点から見た中国人の同姓不婚の変遷 —現代における台湾の若者と親の世代の意識を中心に—	新井芳子 (147)

台湾日本語教育學會印行

2006年12月

台湾日本語教育論文集

第十一号

目 次

【邀稿】

- 学会の連携について—学会組織宗旨と役割とは—.....蔡茂豊（1）
- 韓国における日本語教育の現状と課題.....関光準（11）

【投稿】

- 台湾における「応用日本語」教育の研究と実践
—現状と展望—林長河（23）
- 台湾日本語教育における「日本語能力試験」の位置付け.....頼錦雀（53）
- テアルとテイルの相互交渉と
「受身形+テアル」構文の出現条件.....吉田妙子（75）
- 支援自主学習の授業設計
—「中日語口訳」教学の研究報告—.....蔡宜靜(105)
- 異文化理解としての「面子」と「面目」
—『阿Q正伝』と『阿部一族』の場合を例にして—.....新井芳子(135)
- ほめ言葉の台日対照分析
—台湾日本語教育への応用—.....羅素娟(161)
- 未開と文明との交錯—中島敦の南方観.....洪瑟君（189）

【附録】

- 第十一期投稿規定.....(213)
- 歴年論文集目次一覧.....(215)

台湾日本語教育學會印行
2007年12月

台灣日本語教育論文集

第十二号

目 次

【投稿】

- 從日語三級文法能力測驗試題看日語考科的基礎文法表
.....趙順文.....(1)
- 同期型 e ラーニングの活用.....葉淑華.....(31)
- 前置き表現における婉曲用法
—非断定的な表現形式を中心に—.....黃鈺涵.....(51)
- 接続助詞「が／けど」類の機能についての一考察
—インタビューの発話交換構造を通して—.....林淑樟.....(75)
- 台湾人学習者の敬語使用状況について
—日本語母語話者との比較を通して—.....本間美穂...(105)
- 項構造と主題関係の観点から見た
日本語の主語の意味内容と統語機能.....簡嘉菁...(135)

【附録】

- 第十二期投稿規定.....(161)
- 歷年論文集目次一覽.....(163)

台灣日本語教育學會發行
2008 年 12 月

台灣日語教育學報

第十三号

目 次

【投稿】

- 日本文化に見られる老荘的表現.....王 迪....(001)
- 漱石文学における「風」の形象
—初期作品『吾輩は猫である』と『漾虚集』を中心に—.....曾秋桂... (031)
- 対比を表す接続表現「反面」「一方(で)」「のに対し(て)」....佐伯真代... (061)
- 日本語の外来語造語成分に関する一考察.....林慧君....(091)
- オーラル・ナラティブにおける「評価」の機能
—短編を語る際に用いられる評価表現を通して—.....林淑璋... (121)
- 談話マーカー「こう」の使用傾向の分析
—具体的な会話指導のための記述—.....黄英哲....(151)
- 台湾人学習者に対する「は」と「が」の教授法.....金秀英....(181)
- コーパスに基づいた日本語作文と語彙学習支援システムの開発研究
.....施列庭... (211)
- 試論台湾全國 25 所大學日語相關學系師資的量與質
—以國科會獎勵案為例—.....趙順文... (231)
- テレビドラマを利用した「待遇表現教育」の一考察
—台湾人中上級学習者を対象に—.....本間美穂... (261)
- 台湾の日本語継続教育に対する一考察
—普通高校から総合大学への場合を中心に—.....賴錦雀... (291)

【附録】

- 第十三號投稿規定..... (309)
- 歷年論文集目次一覽..... (311)

台灣日語教育學會發行

2009 年 12 月

台灣日語教育學報

第十四号

目 次

【投稿】

- 台日言語文化比較の事例研究
—日本語教育的見地から—.....頼錦雀... (001)
- 台湾における日本語教育の研究動向
—2000年以降の専門誌を中心に—
..... 陳淑娟/吳如惠/蔡季汝/石原武峰... (026)
- ACTFL-OPIを会話の授業にいかすための基礎研究
—タスクとコミュニケーション・モデル—..... 佐野誠... (054)
- 台湾中等教育段階における日本語教育の課題..... 近藤佳子/李金娟... (084)
- 「他動詞+上げる」に対応する「他動詞+上がる」の派生条件
.....王淑琴... (102)
- 現代日本における社会的神話
—「団塊の世代」論の言説を巡って—..... 落合由治... (129)

【附録】

- 附録一：第十四号投稿規定.....(159)
- 附録二：歴年論文集/學報目次一覽.....(161)

台灣日語教育學會發行
2010年6月

台灣日語教育學報

第十五号

目次

【邀稿】 2010 世界日語教育大會特集

- 台湾における日本語教育と日本研究..... 蔡茂豊...(001)
- 日本語教育と日本研究のクロスロード
—台湾の現実と問題点に触れながら—..... 邱若山...(015)
- 2010 年度世界日本語教育大会総括
—日本語学研究を中心に—..... 賴錦雀...(026)
- 日本語教育のマス・コラボレーション実現のために
—2010 世界日本語教育大会の総括結果から見る研究・教育動向—
..... 落合由治...(044)

【投稿】

- 日本における日本語教育の研究動向
—2000 年～2009 年の専門誌を分析して—
..... 陳淑娟/佐伯真代/吳如惠/蔡季汝/石原武峰...(068)
- 談話における台湾人中級日本語学習者の接続表現の運用と母語による
影響の可能性..... 川合理恵...(097)
- 動機づけと第二言語不安が日本語学習の成果に与える影響
—台湾の日本語学科で学ぶ学習者を対象に—..... 堀越和男...(127)
- 台湾の応用日本語学科における職種別の専門分野教育の一考察
..... 林長河...(157)
- 初級段階における否定表現の習得研究
—LARP at SCU に基づく分析—..... 王玉玲...(181)
- 敬語表現の使い分けを目指した指導法の開発について
—「符号」による誘導—..... 尾崎學...(205)
- 依據結合價語法分析 2010 年日語配套題型..... 趙順文...(233)
- 聴覚プライミング実験を用いた日本語促音の知覚研究
—日本語母語話者と台湾人上級日本語学習者の比較—..... 陳相州...(250)
- ポライトネス理論から見た日台大学生の不満表明..... 吳岳樺...(269)
- 「やっぱり」の使用傾向の分析
—日本語母語話者と非母語話者の比較—..... 黃英哲...(296)
- 「日本／東洋」の受容のかたち
—アンドレイ・タルコフスキーの作品と思想へのアプローチ—
..... 龜井克朗...(320)

【附録】

- 附録一：第十五号投稿規定.....(350)
- 附録二：歴年論文集/學報目次一覽.....(353)

台灣日語教育學會發行

2010 年 12 月

台灣日語教育學報

第十六号

目 次

【投稿】

- 台湾における日本語教育実践の研究動向
—論文構成を分析して—
..... 陳淑娟/李美麗/本間美穂/松倉朋子/郭獻尹...(001)
- オンラインテストに対する日本語学習者の学習行動をみる..... 葉淑華...(026)
- 可視化した語義コンテキストを利用した日本語読解学習支援システムの提案
..... 施列庭...(044)
- 聴解学習ストラテジーの使用状況と聴解能力との相関
..... 吳如惠...(069)
- 日本語会話授業のグループワークへの積極的参加を促す学習環境の設計
..... 木原直子...(098)
- 異文化語用論的な視点から見た依頼の談話
—日台母語場面と接触場面の談話を比較して—..... 徐孟鈴...(128)
- 「日本事情」教育の実践と課題
—真理大学応用日語系「日本事情」の実践報告—..... 佐藤和美...(155)
- 形容詞の語順
—接続助詞「て」による接続を中心に—..... 陳志文...(180)
- 日本語「テ節」の統語構造と意味機能..... 湯廷池/佐伯真代...(195)

【附録】

- 附録一：第十六号投稿規定.....(216)
- 附録二：歴年論文集/學報目次一覽.....(219)

台灣日語教育學會發行
2011年06月

台灣日語教育學報

第十七号

目 次

【邀稿】

2011年世界日本語教育大会代表者パネル台湾代表講演原稿

日本語教科書における日本文化理解

—『日本語を学ぼう@Taiwan』を例に—..... 頼錦雀...(001)

【投稿】

台湾における日本語習得研究に関する考察

—2000年以降の専門誌からその方向性と研究成果を見る—

..... 陳淑娟/李美麗/本間美穂/松倉朋子/郭獻尹...(028)

台湾における日本語専攻の大学院の日本語教師養成に関する一考察

—日本語教育の学術領域とカリキュラムをめぐって—..... 林長河...(057)

日本語聴解教育における音声合成利用の実践とその効果..... 施列庭...(087)

ビジネス日本語教科書における敬語表現の選択基準

—問題点の追究と指導ポイントの提案—..... 尾崎学...(113)

日本語作文練習のためのブログ活用：

量・統語的複雑さ・正確さからの分析..... 中澤一亮...(141)

教養科目としての日本文化のコース・デザインと実践

—異文化間能力の養成を目指して—..... 羅素娟...(171)

敬語の口頭運用力の向上におけるシャドーイングの練習効果について

..... 邱學瑾...(188)

「～できる」を可能にするシラバスの検証

—交渉会話型の会話シラバスの一考察—..... 工藤節子...(215)

学習意欲を高める「日本史」授業の試みと実践

—中国文化大学日本語文学科の授業実践報告—..... 沈美雪...(242)

日語受取動詞之名詞化考察..... 趙順文...(270)

感情を表す連用形名詞の「名詞性の度合い」について

—「喜び、怒り、悲しみ、楽しみ、驚き」を対象に—..... 陳世娟...(287)

台湾で使われている残存外来語の実態..... 柯惟惟...(317)

徒然草第九十三段「かたはらなる者」の一考察..... 曹景惠...(334)

【附録】

附録一：台湾日語教育學報投稿規定..... (364)

附録二：歴年論文集/學報目次一覽..... (368)

台灣日語教育學會發行

2011年12月

台灣日語教育學報

第十八号

目次

【投稿】

- 日本における日本語教育実践研究についての考察
—2001年以降の『日本語教育』と『早稲田日本語教育研究』の論文を分析して—
..... 陳淑娟/今福宏次/許育惠/彭南儀/李霽芳...(001)
- L2 読解における背景知識付与の実証的研究(1)
—台湾人日本語上級学習者を中心として—..... 小林由紀...(028)
- 日台間教育交流の現在・過去・未来..... 葉淑華...(058)
- 台湾人学生が求める理想の日本語教師像
—TAEを用いたインタビュー分析—..... 跡部千絵美...(086)
- 日本語教師養成専門科目におけるコース・デザインの試み
—「日語教學法」を例として—..... 呂惠莉...(114)
- 聴解授業における学習ストラテジー指導の試み..... 吳如惠...(143)
- 「好像」に対応するモダリティ形式..... 木下りか...(173)
- 「他+自」複合動詞の派生条件
—他動性による説明—..... 王淑琴...(203)

【附録】

- 附録一：台灣日語教育學報投稿規定.....(233)
- 附録二：歷年論文集/學報目次一覽.....(237)

台灣日語教育學會發行

2012年06月

台灣日語教育學報

第十九号

目 次

【投稿】

- 異文化交流能力育成を目指した日本語教育観..... 頼錦雀...(001)
- 技能実践学習としての「卒業制作及び指導」の成果と課題
—淡江大学日本語文学科を事例研究対象として—..... 曾秋桂 / 落合由治...(024)
- 台湾の大学における日本語作文教育の一考察
—シラバス調査を通して—..... 李宗禾...(054)
- 日本語構文解析技術を利用した翻訳学習支援システムの構築と利用効果
..... 施列庭...(084)
- 既習者のためのカリキュラム再考
—實踐大學高雄校區應用日文學系の場合—..... 金秀英 / 張郁雯...(113)
- 台湾人学習者の作文に見られる「実は」の誤用分析
—LARP at SCU のデータに基づいて—..... 重光雨青...(141)
- L2 読解における背景知識付与の実証的研究 (2)
—台湾人日本語上級学習者を中心として—..... 小林由紀...(169)
- 台湾の非日本語学科の大学生が望む日本語教師の姿
—日本の調査との比較を兼ねて—..... 王敏東...(196)
- 多様な学習者に適した日本語学習教材
—ラジオ日本語講座を例にして—..... 孫寅華...(224)
- 個人体験と内容の豊かさを重視した口頭発表の指導法
—TAE ワークによる会話教育の実践例—..... 徐孟鈴...(244)
- 敬語表現の指導法についての探求
—符号理論による「話題の敬語」と「対話の敬語」の区別の徹底—..... 尾崎学...(273)
- 初級会話授業におけるインターネット・リソースの活用
—ホームページの利用をめぐって—..... 呂惠莉...(303)
- 日・中同形の漢語系接頭辞「反」に関して
—日本語と中国語の対照分析を中心に—..... 林慧君...(333)
- 台湾人向けの日本語漢字読み方の指導法に関する研究
—指導方法の成果分析と改善へ向けて—..... 黃善...(361)
- 文化知識をコミュニケーション行動に生かすための日本語教育
—台湾高等教育機関での授業実践を通して—..... 郭淑齡...(391)
- 空港都市における日本語、韓国語、中国語と英語との目的別外国語の教育法の一考察
..... 趙順文/ 郭怡君/ 梁竣瓏...(420)

【附錄】

附錄一：台灣日語教育學報投稿規定.....(445)
附錄二：歷年論文集/學報目次一覽.....(449)

台灣日語教育學會發行
2012年12月

台灣日語教育學報

第二十号

目次

【論文】

ピア・レスポンスで学生たちは何を話しているか
—発話目的カテゴリーによる分析—..... 跡部千繪美...(001)

台湾の非日本語学科の大学生が考えるよい日本語の授業・試験および学習者の
姿..... 王敏東...(031)

学習者同士で外国語を話す実践共同体を助長する会話授業のあり方に関する
探索的研究.....木原直子...(061)

音韻特徴を可視化した発音学習支援システムの開発
..... 施列庭...(080)

日本語学科の卒業生に対する企業界でのキャリア形成過程
—クラウド・セオリー・アプローチによる分析から—
..... 陳淑娟 / 今福宏次 / 許育恵 / 彭南儀 / 李霽芳...(099)

日本語初級語彙における日中同形語の意味および品詞による分類
—二字日中同形語を中心に—..... 游能睿...(122)

「疑問表現」にみられる非言語行動
—eラーニング教材を例に—..... 葉淑華...(152)

台湾中等教育における日本語教師の教授能力
—高校教師のインタビューを通して—..... 林長河...(180)

応用日本語学科における「ビジネス日本語」教育の一考察
—開設授業科目の現状と教育のあり方—..... 呂惠莉...(208)

【教育実践報告】

台湾の日本語高等教育機関における「読む」教育の実態調査研究(1)
—総合大学の日本語教師を対象として—..... 小林由紀...(238)

【附録】

附録一：台湾日語教育學報投稿規定.....(268)

附録二：歴年論文集/學報目次一覽.....(271)

台灣日語教育學會發行

2013年6月

台灣日語教育學報

第二十一号

目 次

【論文】

- JFL 学習プロセスにおける「楽しさ」に関する一考察
—台湾人日本語学習者を対象として—.....今福宏次...(001)
- 言語文化から見た「道」の意味
—平安時代までを中心に—.....王 廸...(022)
- 併存する他動詞について.....王淑琴...(050)
- 〈経験を語る〉シラバス構築に向けた一考察.....工藤節子...(080)
- 中級レベルの日本語専攻台湾人学習者に対する口頭運用技能指導への示唆
—意識調査と発話分析の結果から—.....黄英哲...(106)
- 台湾の学習者が用いる読解ストラテジーの研究
—文学講座受講者を対象として—.....小林由紀...(136)
- 日本語・台閩語における連語の対照研究
—「移し変え動詞(搬徙動詞)と物名詞との組合せ」を中心に—..施淑惠...(166)
- 自然言語処理技術を利用した日本語文法学習支援システムの開発
—形態素解析 JUMAN と構文解析 KNP を例に.....施列庭...(196)
- 『できる大人のモノの言い方大全』の文型.....趙順文..(226)
- 台湾人日本語学習者の縦断ロールプレイデータに見られる依頼表現
—日本語と中国語の母語話者データとの比較—.....陳文敏...(252)
- 擬音語の使用から見た慣習性
—日本語と中国語を対象に—.....游韋倫...(273)
- 現代客家語の日本語借用
—その音声・音韻的統合—.....羅濟立...(301)
- 付帯状況を表す動詞テ形
—感情動詞を中心に—.....劉怡伶...(327)
- 「ただでさえ」の副詞的意味と構文
—「さえ」と「ただ」の対照を交えて—.....林恒立...(357)
- 台湾における日本の植民地統治と同化教育問題.....林珠雪...(387)
- 日本語学科における「ビジネス日本語会話」の授業デザイン
—キャリア形成支援を目指して—.....呂惠莉...(405)

【教育實踐報告】

初級會話教育における日台接觸場面のプログラム

—「日本人に街頭インタビューする」の實踐報告.....徐孟鈴・吳明穗...(435)

【附錄】

附錄一：台灣日語教育學報投稿規定.....(465)

附錄二：歷年論文集/學報目次一覽.....(468)

台灣日語教育學會發行

2013年12月

台灣日語教育學報

第二十二号

目次

【論文】

日本語力が違う学習者の共学についての一考察

—科技大学日本語学科における日本語学習歴が浅い学習者の視点から—
..... 王敏東...(001)

マルチモーダル表現としての新聞紙面デザイン

—現代と近代の『読売新聞』版面の比較から—..... 落合由治...(030)

コーパスに基づいた漢字発音学習支援環境の開発

—漢字の促音化を例に—..... 施列庭...(059)

3・11 震災によって形成された日本文化中での「異郷」

—被災者の生の声に耳を澄ませつつ—..... 曾秋桂...(088)

「てもいい(か)」と“可以～(嗎)”の非対称関係をめぐって

—可能・許可・依頼の重なりを含めて—..... 陳昭心...(110)

日本語学習の肯定的感情の構成要素と学習成果との関係

—台湾の日本語学科で学ぶ学習者を対象に—..... 堀越和男...(136)

「名詞する」の意味タイプと構文条件をめぐって..... 李偉煌...(160)

日本語派生形容詞の語形成と(語彙)概念・意味構造

について —緩和型接頭辞がつく語例を中心に—..... 劉懿禎...(179)

日本語学科のカリキュラムとキャリア形成の学習者の意識調査

—需要と供給の観点から—..... 林長河...(209)

【教育実践報告】

「日本童話選讀」授業を通しての日本語学習者の<主体的な読み>に関する一

考察 —『注文の多い料理店』を中心に—..... 王佑心...(238)

オンライン日本語作文支援システムの開発および公開..... 黄淑妙...(266)

実例に基づく会話教材の作成及び指導の実践

—日本人に街頭インタビューするプログラムを通して—..... 徐孟鈴...(286)

【附録】

附録一：台灣日語教育學報投稿規定.....(316)

附録二：歴年論文集/學報目次一覽.....(319)

台灣日語教育學會發行

2014年6月

台灣日語教育學報

第二十三号

目次

【論文】

- 日本語雑誌のマルチジャンルの表現の特徴
—説得心理学から見た表紙レイアウト機能を中心に—.....落合由治...(001)
- ロールプレイの到達度評価の検証
—授業と評価の改善に向けて—.....工藤節子...(028)
- 情報陳述の発話構造と表現特徴の分析
—日本語と台湾華語との対照と比較—.....黄英哲...(058)
- 日本語・台閩語における「(模様替え/模様変換) 動詞」から移行して作る連語
移行関係の比較.....施淑惠...(088)
- エコクリティシズムから読む日本原発文学—3・11を境に見る未来像を描いた
「隣の風車」と「不死の島」を中心に—.....曾秋桂...(118)
- 日本語能力検定試験N1の組合せ文の一考察.....趙順文...(137)
- 大学の専門科目を通じた社会人基礎力の育成
—文藻外国語大学日本語学科の「日本的経営」の授業を中心に—.....董莊敬(166)
- 台湾人日本語学習者における音声転訛形の使用状況
—丁寧体の会話をを中心に—.....羅濟立...(196)
- 「山月記」材源論.....賴衍宏...(220)
- 身体部位「顔」の意味分析—日本語と中国語を兼ねて.....李毓清...(250)
- 複文の構造を要求する副詞の特徴の記述
—「せっかく」と「ただでさえ」を例に—.....林恒立...(294)

【教育実践報告】

- A1におけるCan-do概念を導入した日本語授業の実践研究
—生徒からのフィードバックを分析して—.....内田櫻...(324)
- 表現意図を活かした敬語表現指導の探求
—符号理論による意図の明示—.....尾崎學...(353)
- プロフィシエンシー志向の発話授業における学習者ビリーフの変容を見る試
み—文藻外語大学の日本語学習者を対象として—.....久保田佐和子...(383)
- 自律学習を促す会話の課外活動
—台湾人日本語学習者同士の“自由会話”.....徐孟鈴...(412)
- 日本語を第二外国語として学ぶ大学生の話す能力を促進する授業のデザイン
—学習ストラテジーを生かして—.....林盈萱...(443)

【附錄】

附錄一：台灣日語教育學報投稿規定.....(478)

附錄二：歷年論文集/學報目次一覽.....(481)

台灣日語教育學會發行

2014年12月

台灣日語教育學報

第二十四号

目 次

【論文】

作文授業で学生が感じている不満

—TAE ステップ式質的研究法を用いた分析—.....跡部千絵美...(001)

台湾人初級日本語学習者による促音・長音の時間構造の分析.....洪心怡...(029)

初級台湾人日本語学習者の産出語彙に見られる漢字語彙の特徴..陳毓敏(051)

順接条件文とテモ文の使い分けに関する一考察

—後件が前件に対する同一評価である場合—.....陳昭心...(072)

失敗回避動機が日本語聴解の学習に及ぼす影響

—大学日本語学科の聴解授業を中心に.....董莊敬...(102)

依頼の手紙文の文章構造に関する日中対照研究.....本間美穂...(132)

古典語由来の日本語連体詞に関する一考察

—「イハユル」からの試み—.....楊錦昌...(163)

コーパスから見た「顔」「面」「フェース」

—ジャンルとコロケーションを中心に—.....李毓清...(193)

【教育実践報告】

CTLJに基づくeラーニングの開発、公開と実践.....黄淑妙、田中真希子...(223)

英語・日本語の複数外国語学習者に対するのコミュニケーション・ストラテジーの指導・応用・実践について....林淑璋、林佳燕、吳翠華、王旭、勝倉仁 (246)

【附録】

附録一：台灣日語教育學報投稿規定.....(276)

附録二：歷年論文集/學報目次一覽.....(279)

台灣日語教育學會發行

2015年6月

台灣日語教育學報

第二十五号

目 次

【論文】

- ビジネスメールの授業実践における指導と課題
—学習者の産出結果の分析から—.....尾崎学... (001)
- 聞き手と話し手の視点を生かした評価項目
—形成評価につながる口頭発表に向けて—..... 工藤節子... (028)
- Can-do を取り入れた第二外国語授業のクラス活動と評価方法
—学習者の自己評価に関する考察—.....黄鈺涵... (058)
- 話題人物の敬語表現に関する研究
—会社員のデータを中心に—.....吳岳樺... (086)
- 日本語文法学習支援システムの開発
—音声認識と音声合成などの自然言語処理技術を利用した例にして—
.....施列庭... (108)
- 越境する言葉とカメラアイ
—鍾理和「蒼蠅」と横光利一「蠅」—謝惠貞... (132)
- 日本語「～ニ／トナル」構文の受身・自発・可能・尊敬用法についての一考察
.....蘇文郎...(158)
- 多言語多文化同時学習課程を通じた受講生の学び
—アンケート調査と半構造化インタビューを中心に—
..... 孫愛維、和田薫子、長友和彦... (180)
- 日本語能力検定試験 N1 機能語の一考察.....趙順文...(210)
- 第二外国語 A1 レベルの日本語学習者の変化に関する研究
—コミュニケーション能力アップを目指した実験授業を通して—
.....陳淑娟、池田晶子、宮地映史、廖育卿、林益泓...(231)
- 和語動詞連用形の接尾辞化現象
—「～まみれ」を例として—.....陳世娟... (257)
- 台湾人日本語学習者の日本語漢字二字熟語処理
—単語親密度と学習者の語彙力による影響—.....陳相州... (287)
- 日本語学習者の学ぶ意欲を高める教師の行動と役割
—第二言語不安を中心とした考察—.....堀越和男... (316)
- 台湾人中上級日本語学習者の縮約形使用に関する意識調査.....羅濟立... (346)
- 台湾日本語関係学科における日本地理の授業の現状と課題
—日本語学習者のニーズの観点から—.....林玉惠... (375)
- グローバル化時代における台湾日本語学科の課題と展望
—質の向上とイノベーションをめぐる—.....林長河... (405)

【附錄】

附錄一：台灣日語教育學報投稿規定.....(435)

附錄二：歷年論文集/學報目次一覽.....(438)

台灣日語教育學會發行

2015年12月

台灣日語教育學報

第二十六号

目 次

【論文】

- 中級レベルの口頭テストにおけるルーブリックを利用した評価法の一試み
—学生の発話データをもとに—.....内田櫻...(001)
- 話しことばにおける「たり」の出現形態について
—母語話者の使用実態から—..... 陳美玲...(031)
- 日本語 L1-L2 学生間の議論訓練における「気づき」
—観察者評価に注目して—..... 中村香苗...(050)
- 日本語における外来語の語彙テストの開発への試み..... 魏志珍...(078)
- 「まだ」と“還”の使用についての一考察
—「まだ」の使用上の留意点を探る—..... 陳昭心...(108)
- 「VN+ヲスル」構文の意味的制約をめぐって
—「非能格・非対格VN」を中心に— 李偉煌...(138)
- 現代日本語における難易を表す形容詞連用形の副詞的用法
—容易さと困難さを表す用法の非対称性について—..... 劉怡伶...(168)

【附録】

- 附録一：台灣日語教育學報投稿規定.....(198)
- 附録二：歷年論文集/學報目次一覽.....(201)

台灣日語教育學會發行

2016年6月

台灣日語教育學報

第二十七号

目 次

【論文】

- 横断的に見た台湾の日本語既習者と未習者の発話習得状況
—アーティキュレーションを考慮点として—..... 久保田佐和子....(001)
- 聴解におけるレベル別学習ストラテジーに関する考察
—『日本語聴解学習ストラテジー質問紙』を用いて—..... 呉如惠....(026)
- コーパスに基づいた漢字発音学習支援環境の開発
—漢字の長音化を例に—..... 施列庭....(054)
- ループリックを導入した会話授業の評価に関する一試案
—教師の授業方法への影響—..... 賴美麗....(077)
- 台湾の技職大学における応用日本語学科生の動機付けと
ビリーフの縦断的変容及び成因..... 林明煌蔡錦雀....(105)
- 漢語の自他両用動詞の構文的タイプ..... 王淑琴....(135)
- CTLJ 誤用辞典の開発と分析..... 黃淑妙....(165)
- 多言語の二段式型図について—日本語の長文を中心に—
..... 趙順文....(192)
- 台湾人日本語学習者を対象とした日本語音声単語親密度調査
..... 陳相州....(218)
- 縮約形に関する台湾日本語教師の指導意識..... 羅濟立....(240)
- 能動型「てある」の機能
—「ておく」との比較を通して—..... 劉怡伶....(270)
- 北杜夫「谿間にて」について
—台湾フトオアゲハ採集の物語—..... 邱若山....(300)
- 八木義徳文学における「民族協和」
—「劉廣福」と「胡沙の花」をめぐって—..... 林雪星... (322)
- #### 【附録】
- 附録一：台灣日語教育學報投稿規定.....(343)
- 附録二：歷年論文集/學報目次一覽.....(346)

台灣日語教育學會發行

2016年12月

台灣日語教育學報

第二十八号

目次

【論文】

- 普通体会話教育に対する学習者・教師の意識調査
—A 大学日本語学科を調査対象に—..... 中村直孝.... (001)
- 学習契約を活用した自己主導型学習支援
—第二外国語の日本語クラスにおける試み—..... 内山喜代成.... (025)
- 台湾の日本語学科におけるインターンシップについて
—カリキュラムから考える—..... 李美麗.... (055)
- 台湾の大学における俳句創作指導の取り入れ方
—中国文化大学日文系の文学講義を例として—..... 沈美雪.... (081)
- 短期交換留学前・後における学習リソースの利用状況及び理由の変化
—銘伝大学の交換留学生を対象に—..... 徐孟鈴/楊珮鈴.... (108)
- 学習ストラテジー使用の意識変容プロセスの分析
—非日本語専攻の初級学習者を例として—..... 郭毓芳.... (138)
- 外来語に対する学習観が外来語の習得に与える影響
—台湾人日本語学習者を対象に—..... 魏志珍.... (168)
- 台湾人日本語学習者における促音に隣接する母音の持続時間
—文章音読を通して—..... 呂思盈/陳麗貞.... (197)
- マルチモーダルな表現単位に関する考察
—MOOCS 番組の表現をめぐって—..... 落合由治.... (217)
- 「形容詞語基+らしい」の意味分析
—派生元形容詞「Xい」との比較をかねて—..... 賴錦雀.... (247)
- 「思う」と「考える」のヲ格名詞に関する一考察
—「学習者のための記述」を目指して—..... 龔柏榮.... (277)
- ネイチャーライティングとしての『苦海浄土』の読み
—近代という魔性との格闘と第三項認識の可能性—..... 曾秋桂.... (304)
- 日本帝国保障占領下北樺太亜港の流離表象
—大鹿卓小説「夜霧」の時代的意義—..... 劉淑如.... (323)
- 台湾における「日本文化」授業の教育動向と課題について
—日本語教育と日本研究と通識教育の接点を求めて—..... 羅素娟.... (353)

【附録】

- 附録一：台灣日語教育學報投稿規定.....(377)
- 附録二：歷年論文集/學報目次一覽.....(380)
- 訂正のお知らせ.....(411)

台灣日語教育學報

1994年02月創刊

2017年12月出版

第二十九號

ISSN 1993-7423

Print in Taiwan, 2017

發行人 台灣日語教育學會

英文名 Association of Japanese Language Education in Taiwan

地址 25137 新北市淡水區英專路151號

電話 02-2621-5656 轉2340.2341

傳真 02-2620-9915

召集人 曾秋桂

編輯委員 王世和 內田康 邱若山 陳淑娟 林長河 許均瑞 黃英哲 孫寅華

落合由治 蘇文郎 賴振南 楊錦昌 蘇克保 工藤節子 黃淑燕 賴雲莊

賴錦雀 齋藤正志 羅曉勤

(以上按姓名筆劃排列)

執行編輯：落合由治 內田康 王天保

編輯助理：葉菱 童曼禎

發行所 致良出版社有限公司

地址 台北市南京西路12巷9號5樓

門市 台北市南京西路12巷19號1樓

電話 (02)25710558 · 25432682

傳真 (02)25231891

E-mail jlbooks@jlbooks.com.tw

網址 <http://www.jlbooks.com.tw>

出版登記 局版台業第3641號

初版一刷 中華民國106年12月

定價 NT300元

法律顧問 陳培豪律師