

ポスター発表

母語の異なる留学生による支援の可能性	228
——中国語母語話者による外国人生徒支援事例から（内田 紀子）	
《被动表述主位角色的汉日对比》レジュメ（王 黎今）	231
チューターをモデルとする青少年の学習意欲の変化	234
——青少年たちの不就学の状況を踏まえて（金澤 日佐子）	
比喩表現における感情概念の成り立ち	237
——認知言語学的視点より（関 薇）	
日台接触場面と日本語母語場面における初対面会話の比較	239
——20代女子大生と熟年世代の会話から（鈴木 伸子 張 瑜珊）	
台湾の女子大生同士と日本の女子大生同士の初対面会話の対照分析	241
——会話の内容面について（張 瑜珊）	
「～てください」の命令から依頼への移行（張 瑾）	244
日本語の手段複合動詞の副詞修飾に関する一考察（張 超）	247
日本語教育の現場で	250
——理工系の学生に日本語を教える場合（張 婉茹）	
マルチメディア、どこまで利用できるのか	253
——日本語教育のためのマルチメディア利用をめぐる（鮑 同）	
日本語教材における不適切な表現について	256
——初級教科書『げんきⅠ』の分析より（横倉 真弥）	
“文学”观念在日本的嬗变（罗 晓红）	259
取立てと現実性	262
——取り立て助詞を中心に（黎 燕）	
日语学习者的日语构文句末语式分析（李 晨）	265
破裂子音種による日本語の有声・無声破裂音の知覚の差異	268
——中国語（北方・上海）母語話者の場合（劉 佳琦）	
島崎藤村の告白的意識の形成についての考察（劉 曉芳）	271
名詞的連語についての一考察	274
——「～してのN」をめぐる（呂曉東）	

[（目次へ）](#)

母語の異なる留学生による支援の可能性

——中国語母語話者による外国人生徒支援事例から

内田 紀子

1. はじめに

日本では近年、外国にルーツを持つ子供たちの数は増加しており、文部科学省の調査によると日本語指導が必要な子供たちは2万人近くに上っている。就学していない子供たちを含めると支援を必要としている子供たちの数はさらに増えると考えられる。

来日した子供たちは公立の小中学校に入学し、日本語が理解できない状態で授業内容がわからないままに中学校卒業を迎えるケースが多い（横浜市立いちょう小学校 2003）。この状態は卒業後の進路に大きく影響し、日本人の高校進学率 95%以上に対して外国にルーツを持つ生徒のそれは約 40%という数字がある（神奈川県教育文化研究所 2001）。

このような状況を改善すべく、学校や地域では外国にルーツを持つ子供たちへの支援活動が行われ、教師やボランティアと共に留学生が活動に参加しつつある。留学生による支援は生徒達の母語を理解するという点で高く評価されているが、必ずしも子供たちと留学生の母語が一致するとは限らない。では、留学生と子供たちの母語が異なると支援の可能性はなくなるのだろうか。本実践では留学生が母語支援以外に関わり、彼らによる支援の可能性を探ることとする。

2. 先行研究

中島（2003）は「〈異〉なりに出会う事によって、人は自分の課題と向き合う事ができる、すなわち、人は意味のある異なりから学ぶことができる」と述べている。これは人権学習としての在日外国人教育の文脈で語られているが、異質なものととの教育的出会いは外国人生徒教育全体においても重要な意味を持つ。異なる他者との教育的出会いは、立場が全く異なるものではなく、立場が同じものとの出会いから生まれる可能性があり、これは自他の文化を固定的に捉えることに対して批判力を持つ（倉石, 2001）。

つまり、典型的な出会いの場からは生まれえないものが、立場を同じくする異なるものとの出会いから生まれ、意味のある異なりからの学習を可能にするというのだ。本発表では立場を同じくする異なるものを母語の異なる留学生と外国人生徒として捉え、中国語を母語とする留学生による南米出身の生徒への学習支援活動を行い、異なりによって起こる学びに注目した。本発表では母語の異なる支援者による支援の意味を捉え直し、新しい支援のあり方を提案する。

3. 支援内容

本調査は東京近郊の公立中学校で 2003 年 4 月から 2004 年 3 月まで、日本語母語話者（筆者）と中国語母語話者（大学院留学生）が外国にルーツを持つ生徒への支

援活動を行った。国際教室という支援のための教室で、一週間に一回、日本語と教科（主に社会）の取り出し授業¹を行い、留学生は主に漢字指導を担当した。対象となった生徒はペルー出身の中学3年生女子（2001年来日）とブラジル出身の中学3年生男子（1999年来日）で、共通言語は日本語である。尚、留学生は2002年度は中国人生徒に中国語で支援を行っていた。

分析の対象とした資料は支援記録、教師、支援者、生徒へのインタビュー記録、支援者が発行しているニューズレターである。これらの資料から日本語非母語話者による支援に関する項目を抽出した。

4. 分析及び結果

当初、留学生は母語の異なる生徒への支援に不安を感じていた。前年度の中国人生徒と異なり、言葉も文化も異なる生徒に対して何ができるのか、自分よりも流暢に日本語を話す生徒にどんな支援ができるのか自信がなかったという。確かに、生徒達の日常会話力は留学生よりも高く、留学生の会話や発音を確かめるように耳をすますことがあった。しかし、支援が進むにつれて生徒が留学生に相談をし、支援も漢字だけでなく、高校受験面接の練習、作文指導へと広がった。生徒たちは授業に集中しないことが多かったが、留学生が話すことばに集中し、わからない時には前後の文脈から想像して理解しようとした。

5. 考察

留学生による支援により、生徒等は集中して勉強に取り組み、留学生が話す日本語を理解しようと努力した。自らと同じ立場にある、日本語を第二言語として学んでいる者への共鳴や共感がこのような変化につながったのではないだろうか。意味のある異なり（中島, 2003）とは、この場合、留学生と外国人生徒との異なりであり、この出会いが成長につながっていると考えられる。また、留学生は生徒達の精神的な支えとなり相談相手になっている。外国にルーツを持つ生徒のモデル不在の問題が指摘されている（志水・清水, 2001）が、母語が異なっても彼らが大学で学ぶモデルとして先輩として存在しうることを示している。

留学生自身は、母語以外で支援に関わることで自らの可能性を確認することができた。日本語力に囚われていた不安が、生徒達を見守る強さに変化し、それは自信につながった。留学生は現在、母国の大学で本来の専門とは異なる分野の講義を担当し、支援での経験が現在の職場に生かされていると語っている。この留学生自身の学びは今後の留学生教育にも示唆を与えるのではないだろうか。今回の支援の試みから、「日本人は日本語、留学生は母語」という従来 of 枠組みから離れた支援が外国人生徒支援の可能性を広げることが示唆された。

【参考文献】

神奈川県教育文化研究所 2001『学習と進路の保障を求めて』P19

倉石一郎 2001『（異）なるものへのアプローチの陥穽—部落解放教育という『鏡』

¹ 外国にルーツを持つ児童生徒への支援には在籍学級の中に入って通訳や翻訳をする入り込み授業と在籍学級から取り出して行う取り出し授業がある。

に照らして一』P 188~192 異文化間教育 15 号 異文化間教育学会 アカデミア出版
会

志水宏吉・清水睦美編著 2001『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛
藤をめぐって—』P58~59 明石書店

中島智子 2003『「総合的な学習」と在日外国人教育』P26~37 異文化間教育 17 号 異
文化間教育学会 アカデミア出版

横浜市立いちょう小学校 2003 『多文化共生教育フォーラムいちょう小学校「外国
人児童生徒も日本人児童生徒も安心して通える学校づくり」報告書

《被动表述主位角色的汉日对比》レジュメ

中山大学 王 黎今

要旨: 小文は中国語の被字文(被字句)と日本語の受身文において事件の六種類の参加者がそれぞれ主題の位置を占める場合の中日対照分析を行った上、Cliford Prator (1967) が唱えた hierarchy of difficulty 理論を活用して、中日両国語の習得者が受身文についての困難等級序列をそれぞれ予測したものである。結論として、中国語背景の日本語習得者の場合は、零級の直接受け手主題受身文>一级の直接受け手の所有者主題受身文>二级の関係場所主題受身文>四级の関係者主題受身文、四级の関係所有者主題受身文、四级の間接関係者主題受身文という困難等級序列になり、日本語背景の中国語習得者の場合は、零級の直接受け手主題被字文>二级の関係者主題被字文、二级の関係所有者主題被字文、二级の間接関係者主題被字文>四级の関係場所主題被字文>五级の直接受け手所有者主題被字文という困難等級序列になることである。中国語と日本語の第二言語教育や教材の編纂に有意義なことになるようと思う。

如果说主动表述是对事件的自然陈述方式,那么被动表述就是对事件的有标记陈述方式。这个标记的本质在于语言表述中主语与谓语之间的关系类型。在这一点上,汉语和日语形成对照。本文对汉语的被动表述的分析限定在使用被动标记词“被、叫、让、给、由”等的被字句方面。下面,我们依次针对事件的六种构成成分在被动表述主位的运用情况,作汉语和日语的对比分析。这六种构成成分包括直接受事、关涉者、关涉处所、直接受事归属方、关涉归属方、间接关联者。他们在汉语和日语的被动句主位的运用差异,体现了汉日语被动句的鲜明对照性特色。

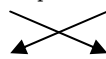
1 汉日语被动表述主位角色的异同

1.1 直接受事

如:(1)†(汉语例句) 李四被张三打了。

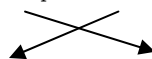
(1`)(日语例句) 李さんは張さんに殴られた。

Np + 被 Na +V。



Na +V + Np。

Np-ha + Na-ni +V(r) areru。



Na-ha(ga) + Np-wo +V。

1.2 关涉者

(2`)[落ちましたよ]

隣の客にゆり起こされて、わたしは封筒を渡された。(转引自张麟声 1998: 20)

(4) *他被鸣凤绞了一张脸帕送过来。

可见,与汉语相对,日语中存在下列的主被动变换:

†文中汉语例句用(n)编号,日语例句用(n`)编号。

\underline{Ng} -ha + Na -ni+V(r)areru.

⇒ Na-ha+ \underline{Ng} -ni+ Vp

1.3 关涉处所

如：(8) 沙发上被放了书包。

(8') 太郎はかばんをソファに置いた。

*ソファは太郎にかばんを置かれた。

与汉语不同，日语中关涉处所不能占据被动句的主位，构成被动句。也就是说，日语中没有被动句式： $*\underline{Nc}$ -ha+Na-ni+ V(r)areru。

1.4 直接受事归属方

一般在单句中，汉语的归属组合或分或合使用灵活，但在复句中，就要受到句法的牵制。日语的情形远比汉语单一，归属组合的双方只能以分离状态占据被动句的主位。

1.5 关涉归属方

与汉语相对，日语中关涉归属方可以占据主位，构成被动句。即日语中存在这样的变换：

\underline{Ng} -ha+ \underline{No} -ni +Nn-wo+ V(r)areru



Ns-ha+ \underline{Ng} -no+ \underline{No} -ni + Nn-wo+V

1.6 间接关联者

与汉语相对，在日语中，间接关联者可以占据句子的主位，构成被动句。

1.7 小结

角色 语种	直接受事 ①	关涉者②	关涉处所 ③	直接受事 归属方④	关涉归属 方⑤	间接关 联者⑥
汉语(H)	+	-	+	++	-	-
日语(R)	+	+	-	+	+	+

2 日语外语习得中的被动句困难等级

对比分析理论认为，语言迁移（transfer）一定会发生。汉日语被动表述主位角色的差异，是构成被动句在日语外语习得及汉语二语习得中困难的原因之一。对比分析理论也认为，认清语际间的差异有助于预测偏误，帮助学习者克服负迁移，利用正迁移。这也正是本文的意义所在。

我们从本文的角度，首先看看日语外语习得中的被动句困难等级。运用Cliford Prator (1967) 提出的困难等级模式可以得出，直接受事（如表中H-①和R-①）困难等级为零级——正迁移（transfer）。直接受事归属方（如表中H-④和R-④）困难等级为一级——合并（coalescence）。关涉处所（如表中H-③和R-③）困难等级为二级——差异不足（under differentiation）。关涉者（如表中H-②和R-②）、关涉归属方（如表中H-⑤和R-⑤）、间接关联者（如表中H-⑥和R-⑥）困难等级为四级——超差异（over differentiation）。

3 汉语二语习得中的被动句困难等级

直接受事（如表中H-①和R-①）困难等级为零级——正迁移（transfer）。

关涉者（如表中H-②和R-②）、关涉归属方（如表中H-⑤和R-⑤）、间接关联者（如表中H-⑥和R-⑥）困难等级为二级——差异不足（under differentiation）。关涉处所（如表中H-③和R-③）困难等级为四级——超差异（over differentiation）。直接受事归属方（如表中H-④和R-④）困难等级为五级——分裂（split）。

チューターをモデルとする青少年の学習意欲の変化

-青少年たちの不就学の状況を踏まえて

早稲田大学大学院 日本語教育研究科
修士課程2年 金澤 日佐子

1. 問題の所在

現在の日本国内では外国にルーツを持つ不就学ⁱである青少年(以下、FNSⁱⁱ)が増加している(太田 2005)。2005年よりFNSの調査が始まりその実態がまだ明らかではないことから(文部科学省 HP)彼らの高校進学への支援体制は整っていないと考えられる。そこで本稿ではFNSの進学支援の実践をケーススタディーとして紹介する。FNSが彼らと母語を同じくするチューターを自身の理想とするモデルと見なし、そのことでFNSの学習意欲に変化が現れるかを調査し考察する。

2. 進学を困難とする2種の要因：内的要素(青少年に関係あり)・外的要素(関係なし)

内的要素として保護者の移動に伴う来日で青少年の主体的な移動ではなく日本語・教科学習への強い意欲・動機を青少年に望むのが難しいことがある。また生活言語能力(BICS)と学習言語能力(CALP)ⁱⁱⁱの異なりにより教科学習の理解に困難さがある。外的要素として高校受験で彼ら青少年の状況に配慮された教育制度が確立されていないことがある。

3. 先行研究

村田(1999)はチューター制度の課題である留学生と日本人チューターのコミュニケーション上の認識のずれを挙げる。一方湯川(1974)は教育心理学の観点から自身の理想とする人がモデルとなることによる学習意欲の向上といった効果を述べている。本調査では日本語教育の立場からモデルによるFNSの学習意欲の変化の考察を試みることにする。

4. 就学・不就学の3つの型

個々の年齢、母国・日本における学習歴・生育環境等が異なるが、彼らへ支援を行う人・支援を行う機関の有無により3つの型に定義し分類する。

① **学校参入型**：日本における学齢期・義務教育の年齢に来日し、日本の公立学校・私

立のエスニック学校^{iv}へ就学するも中学校卒業後に高校進学をしていないケース。② **地域参入型**：来日時に日本での義務教育の年齢を超過し民間の日本語学校^v等へ入

学したケース、公民館などでのボランティア等によって支援を受けているケース。

③ **地域断絶型**：来日時期や年齢を問わず一切の学習機会を持たないケースである。来日後まったく学籍をもたないケースや、学籍を持つも退学したケースが含まれる。

5. 実践と調査

(1) 実践の概要

2005年4月から2006年3月まで、14歳から18歳までのFNS 17名への日本語指導を行う。チューターは日本語の実際の授業で日本語指導や通訳、学習・生活等の相談に乗る。

(2) 調査の対象

1. チューター(以下、Tu)3名。 Tu1 専門学校 男 23歳

2. FNS(以下、S)17名。(②:3つの型 ○ヶ月:滞在時間 活動初回のフィールドノートより)

S1 男 16歳 ② 0ヶ月 日本で短期間アルバイトをして帰国予定

S2 男 16歳 ② 4年 進学希望なし 就業・アルバイト予定なし

(3) 調査の方法

完全参与型。フィールドノート^{vi}・ジャーナルノート^{vii}。これらからFNSの学習の意欲の変化をチューター・FNSの気付き・内省から分析し明らかにした。(以下フィールドノート)

S1「Tu1がサッカーしているって。日本人と。すごくない？一緒にやりたい。」

S2「Tu1はすごい。日本で就職決まって一人で生活するって。俺もそうなりたい。(筆者:

Tu1は5年前あいうえおからの勉強だよ。)え？うそ！だったら俺もできるんじゃない

かな。車の免許のために日本語とアルバイトをやる。今年は高校受験にも参加したい。」

(4) 調査の分析と考察

以上からS1「一緒にやりたい」という言葉からTu1のように活動したいということを示しTu1のモデルの効果がうかがわれる。また一方S2も「俺もそうなりたい」「だったら俺もできるんじゃないかな」とTu1をモデルとし学習意欲が増したことがうかがえる。

6. まとめと今後の課題

本調査では不就学であり、日本語学校に在籍するFNSの学習意欲の変化をFNS・チューターの気付き・内省を分析することで考察した。考察からはモデルによるFNSの学習意欲の向上が見られたと言えるであろう。

また本調査ではTu1「S1・S2を(Tu1の所属先の)アルバイトに誘ってみようかな。(ジャーナルノートより)」等チューターのモデルとなる自覚が現れた。

一方S1は工場で夜間の労働を始め教室をやめた。これは母親・雇用側も承知であり就学義務もない以上そう言ったFNSの学習の必要性も考えなければならない。

今後はチューターがFNSの長期的な目標やモデルになり得るかを検討するために追跡調査を行う。またチューターの意識の変化も追跡調査を行い考察したいと考える。

<注>

*不就学とは外国席であり就学義務のないもの等が日本国内での義務教育にあたる小学校・中学校に席を置かない状況をさす。学齢期にあたる日本国籍を持つ児童生徒が、在籍する学校を年間30日以上欠席している不登校とは異なる。しかし文部科学省の調査によると高校進学が2005年現在97%を超えるとある日本において、高校へ進学しない、もしくはその機会を持たないことは就職、自立した生活において高いハードルとなるであろう。よって高校進学も日本の生活上必要な要素であると考え、本稿では高校へ進学していない状況も敢えて不就学と定義する。

*A foreign young man who does not have a school register(不就学である外国青少年)の略。

*BICS: 場面への依存度が高く認知的要求の少ない生活場面での会話などの言語能力のこと。

CALP: 場面や文脈への依存が低く認知的要求の多い言語能力のこと。

*ブラジル人学校・朝鮮学校等外国人学校の総称。

*財団法人日本語教育振興協会の認可がある。学校教育法の第一条に定める学校でない。外国籍の児童生徒が集中する公立の小中学校に配置される日本語教室・学級とは異なる。

*実践調査の記録。

*交換日記の形態をとった記録。文章・表記に対する訂正などは行わない。本調査ではチューターと筆者間で毎回の授業ごとに交換された。

<参考文献>

宮島喬, 太田晴雄 (2005) 『外国人の子どもと日本の教育: 不就学問題と多文化共生の課題』 東京大学出版会

村田雅之 (1999) 「インターフェースとしてのチューター」 『異文化間教育』 第13号 異文化間教育学会 pp.120-131

湯川隆子 (1974) 「学習の動機づけ要因としての同一視一選択行動に及ぼすモデルの効果」 『教育心理学研究』 第22号 日本教育心理学会 pp.11-20

文部科学省 HP 『平成17年度学校基本調査』 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/05122201/001/002/001.htm

比喩表現における感情概念の成り立ち

——認知言語学的視点より

上海外国語大学日本文化経済学院 関 薇

0, 始めに :

無形で目に見えない、しかし確実に存在し、一人一人の人間の心を打つ感情がどういう形で、我々人間に捕らえられ、更にどういう形で文字化され、表現されているのであろう。本稿では、「喜び」という感情に対する考察を通し、人間の認知的プロセスから、「喜び」を中心に感情概念の成り立ちを迫りたいと思う。

1、「感情」と「喜び」について

2、比喩の中の「喜び」

2,1 比喩の種類

「日本語表現・文型事典」によると、比喩とは、「喩えられるものを喩えるものに見立てて、ある種の効果を期待する」表現である。その中では、また、直喩（明喩）、隠喩（暗喩）、諷喩、喚喩、提喩、擬人法、擬物法などに分けられる。

2,2 「喜び」の比喩の類型

本稿で考察する「喜び」を表現するのに用いられる比喩は、殆どが直喩、隠喩と擬人法なのである。他の比喩技法は喩えられるもの「喜び」という物自体の性質によって、使われる例があまり見当たらない。

2,3 比喩の中の「喜び」の具体像

2,3,1, 「喜び」を抽象物に喩える

2,3,2, 「喜び」を具体物に喩える

「喜び」を他の具体物に喩える例は実にバラエティに富んでいる。比喩に出る「喜び」の姿を考察することにより、水や、火や、光や、電流や、音楽やなどさまざまに異なる事物に喩えられていることがわかる。「喜び」はそれらのもののイメージを被せながら、我々の心の中で生きている。しかし、よく考えてみれば、それらの中に共通するところがある。それは、これらのものが、すべて固まった形のない、無限にも広げられる、人間に感じられるけれども、手に持ちにくい、つかめにくいものばかりである。また、想像力によれば、靈性に富んだものでもある。こういう特徴が「喜び」という感情との類似点を成している。こういう類似点の元で、上記の数々の比喩が成り立ったのである。

3、比喩認識の成り立ち

3, 1 根源領域と目標領域

我々を取り囲む世界にはいろいろな事物、知識、概念などが存在している。それらを捕らえるときに、メタファーが一つの概念から、他の概念へと一連の構造的移されることで、理解を成り立たせるといふ重要な役割を果たしている。

3, 2 同一物に対する多側面的把握

4、結びに

メタファーによる「喜び」を例に感情概念理解のプロセスの元に、根源領域の概念をメタファーによって、目標領域に新たな要素を作り出すことで、目標領域の概念を実体化し、根源領域の概念の写像で、より明確に目標領域の概念を理解する。「喜び」という人間の心理概念に対する理解はそのような原理に基づき、「液体」、「光」、「火」などさまざまな根源領域の概念の写像を通して、物理的に見えない抽象的感情を実体化し、具体物と似たような捕らえ方ができたのである。こうした認識プロセスを通して、「喜び」が代表する抽象的感情概念が理解されるわけである。

日台接触場面と日本語母語場面における初対面会話の比較

——20代女子大生と熟年世代の会話から

お茶の水女子大学大学院 鈴木 伸子・張 瑜珊

1. はじめに

初対面会話の話題の選択や談話の形成プロセスにおいて、会話参加者の背景文化によってさまざまな特徴が指摘され、日本語教育にも有益な示唆がもたらされてきた。とはいえ、その大半は大学生を対象としたアンケート調査か初対面会話の分析であるため、接触場面の特徴といっても若者同士の会話における特徴という可能性は残る。しかも、現実の学習者は同世代の人間とばかり話しているわけではない。学習者が将来、仕事などの社会的活動で日本語を使うことを視野に入れると、彼らが気軽に話せる同世代との会話よりも、敬語やマナー等の配慮が必要な年長者との会話で、何を、どのように話しているかを明らかにする方がより有益ではないかと思われる。

そこで本研究は、大学生と熟年世代の日本人協力者という組み合わせの初対面会話を対象に、語られる話題の特徴について談話分析を行なうことにした。その際、日本で学ぶ留学生の中でも、最も人数の多い中国語母語話者を対象にした。さらに、日本語母語場面との比較を行なって接触場面の特徴を明らかにするため、日台接触場面と日本語母語場面の初対面会話を比較することにした。

2. 先行研究

初対面会話の話題に着目した先行研究のうち、日中対照研究を行なった曹(1992)では、日本人は中国人よりも私的な話題が多いとされ、日韓対照研究の奥山(2000)では日本人女子大生は韓国人女子大生よりも自己開示が大きいと指摘されている。ところで、私的な話題といっても、その内容の深さ浅さは千差万別である。私的な発話の最たるものと言える体験談には、話し手個人の価値観や評価が現われるとされる(Labov1972)が、単なる情報交換が表面的な会話だとすると、個人の価値観が色濃く反映された発話はより内容の深化した会話と言えよう。また、そのような会話は談話形成という観点でも複雑に発展する可能性が考えられる。例えば、鈴木(2005)は接触場面で日本語母語話者が語る「私の場合は」などの私的な視点に基づく発話と「日本では」に代表される一般論的な発話を比較し、前者のほうが談話の発話数・時間数発展しやすいと指摘している。初対面の接触場面ではしばしば双方の母国事情の比較が話題になりやすいが、そのような談話展開で内容の深化は可能なのだろうか。そこで本研究では、私的な発話の出現と後続する談話の形成を探るべく、日台比較話題の現われやすい接触場面と母語場面を比較することにした。

3. データの概要と分析方法

対象となる会話データは、(1)調査協力者の日本人 A 夫妻と日本人女子大学生 2 名、(2)同 A 夫妻と滞日中の台湾人留学生 2 名による二つの初対面会話（約 25 分間）である。なお、6 名のプロフィールは以下の通りである。

	日本人協力者	日本人大学生	台湾人大学生
氏名(年齢)	A 夫 (70 代)	晶子 (20 歳)	雪玲 (25 歳)
氏名(年齢)	A 妻 (60 代)	麻美 (20 歳)	春梅 (22 歳)

分析に際しては、会話データを話題のまとまりである話段（ザトラウスキー 1991）に分節して、談話分析を行なう。その後、会話内容の質的な分析も補足的に行なう。

4. 分析と結論

接触場面では日台比較話題が多く、双方から盛んに発話が続く。一方、母語場面では沈黙が比較的多い上に、話題間の関連性も乏しく、双方に話しやすい話題がなかなか思いつかない様子が推察される。個人的な観点による発話は両データとも登場しているが、会話の中での役割には差異が見られる。接触場面データでは、母語話者側の台湾もしくは外国人ステレオタイプに基づく発話をきっかけにして双方の体験を重ねあわせるプロセスが見られたが、母語場面データでは直接双方に向けられたステレオタイプは登場せず、直接当人同士の価値観や観点が登場する傾向があった。会話参加者が感じた話題の探しにくさはここから生じるのではないかと考えられる。

【参考文献】

- 奥山洋子（2000）「韓・日同国人女子大学生同士の初対面の会話－質問及び自己開示の時間帯による分析を中心に－」『日本学報』45 輯 pp117-132
- ザトラウスキー, P (1991)「会話における『単位』について－『話段』の提案」『日本語学』10 (10) , pp79-96
- 鈴木 伸子（2005）「留学生に対する日本人協力者の個人化した説明が談話の展開に与える影響」『リテラシーズ 1 : ことば・文化・社会の日本語教育へ』1(1), pp55-68.
- 曹 偉琴（1992）「日中両国間の発話行為の比較対象」『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp1-6
- 西田 司（1996）「初対面 30 分間の話題にみる日米の自己開示」『国際関係研究 国際文化編』16 集, pp39-55 日本大学国際関係学部国際関係研究所
- Labov, W. (1972) *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press

——会話の内容面について

お茶の水女子大学大学院 張 瑜珊

1. はじめに

筆者の個人的な体験では、同文化の人と始めて接する時は、お互いの距離がたちまち縮まるように感じる事が少なくないが、日本人との初対面では容易に越えることのできない壁があるように思われる。友好的な人間関係の構築を目指す接触場面において、初対面会話は非常に重要な出発点である(奥山 2004:9)。それは親密な対人関係の形成はごく初期に形成されている(Berg & Clark 1986)上に、初対面会話そのものが印象形成に繋がる(小川 2000)からである。仮に、台湾人と日本人の初対面会話の異同を明らかにすることができれば、両者のよりよい人間関係構築に貢献できるのではないかと思われる。そこで本研究は、性差の要因を排除し、台湾と日本の女子大生の母語場面の初対面会話を内容面から注目することにした。

2. 先行研究と研究課題

初対面会話の内容について、三牧(1999)は日本の大学生の男女同性ペアの初対面会話の話題選択項目の相違を調べ、選択される話題の種類には共通性が見られたという。その共通性は話題選択スキーマと称される。それらの話題は23項目に集約され、8種類のカテゴリーに整理された。共通の知人と出身地、学部と授業、サークル活動は上位三位の項目になっている。

そこで、三牧の話題選択スキーマのカテゴリーを台湾の女子大生に当てはまるかどうかを追試し、台湾と日本の女子大生の選択傾向の究明を研究課題にした。

3. データの収集と分析方法

台湾・日本20名ずつ(各10ペア)の協力者を得た。また、全ての実験では、始めに「自由に話してください」と指示を与えた後、20分前後の会話を録音した。

本研究は収集した初対面会話データの開始から5分までを分析対象とし、会話データをすべて「話題」別に区切る。本研究における「話題」の定義は、三牧(1999)の「会話の中で導入、展開された内容的に結束性を有する事柄の集合体を認定し、その発話の集合体に共通した概念を話題とする」に従うこととする。次に、話題に区分されたものを三牧(1999)の話題選択スキーマのカテゴリー8つと其中的項目に基づき、新たにカテゴリーのリストを作り、台湾・日本の女子大生の選択相違を比較する。

4. 分析結果

台湾と日本の話題選択スキーマにおける話題カテゴリーの相違は次頁の通りである。三牧の1から8までのカテゴリー以外に、9の「状況について」の話題も検証された。その内訳の数字を観察すると、8番の受験について両グループは共にゼロである。そして、5番の出身話題を日本は選択されてない一方、台湾は6番の専門について話さなかった。台湾グループでは4番の共通点という話題がもっとも頻繁に取り上げられ、日本グループでは1番の大学生活という話題について最もよく話されている。

【表 台湾・日本の女子大生に選択された話題カテゴリーの割合 (%)】

	1. 大 学 生活	2. 所 属	3. 居 住	4. 共 通 点	5. 出 身	6. 専 門	7. 進 路	8. 受 験	9. 状 況 に つ い て
台湾	17(6)	11(4)	14(5)	25(9)	19(7)	0(0)	6(2)	0(0)	8(3)
日本	26(7)	19(5)	4(1)	22(6)	0(0)	15(4)	4(1)	0(0)	11(3)

()内は話題カテゴリーの実数、つまりその話題を選択したグループ数である

話題カテゴリーの頻出順位をみると、台湾において「4. 共通点」 > 「5. 出身」 > 「1. 大学生活」 > 「3. 居住」 > 「2. 所属」 > 「9. 状況発話」 > 「7. 進路」 > 「6. 専門」 = 「8. 受験」の順番になっているが、日本グループにおいては「1. 大学生活」 > 「4. 共通点」 > 「2. 所属」 > 「6. 専門」 > 「9. 状況発話」 > 「7. 進路」 = 「3. 居住」 > 「5. 出身」 = 「8. 受験」である。台湾と日本の話題選択傾向を pearson の χ^2 二乗検定で検定したところ、有意差が見られた ($\chi^2(7) = 13.78, P < .01$)。つまり、両グループの話題選択範囲はほぼ等しいと見えるが、範囲内のカテゴリーを選ぶときには、相違があると考えられる。両グループの割合の差を比較してみると、5番の出身と6番の専門の差が一番多い。

5. 考察

台湾と日本両グループともに「共通点」(共通の実験の体験と共通の友人)について、頻繁に語り合った。西田(2004)では、それが相手との類似性を確認すること(共通性の発見)のほか、相手が自分の内集団であるかどうかの確認のため使用されると述べている。

話題選択の傾向において、台湾はより「出身」(出身地と出身校)のことを話題にし、日本はより「専門」(専攻と卒論)のことを取り出している。その結果は三牧の日本人学生がよく出身地を話題にするものと異なる。この台湾と日本の差異は、中根(1967)の指摘する、日本は単一社会であり、中国は複線所属という概念に一致すると考えられる。つまり、台湾グループは、学校以外の会話の相手のもう一つの「出身」集団を確認した後は、どの集団に属するかに注目していると言えよう。そのため、台湾グループは、日本グループよりもっと早めに人間を多面的な属性から認識していく傾向があると言えるのではないかと思われる。

【参考文献】

- 小川一美（2000）「初対面場面における二者間の発話量のつりあいと会話者および会話に対する印象の関係」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（心理発達科学）』47巻 pp.173-183
- 奥山洋子（2004）『こんなに違う！韓国人と日本人の初対面会話』보고사
- 西田 司（1996）「初対面30分間の話題にみる日米の自己開示」『国際関係研究 国際文化編』16集pp.39-55 日本大学国際関係学部国際関係研究所
- 中根千枝（1967）『タテ社会の人間関係－単一社会の理論』講談社（現代新書）
- 三牧陽子（1999）「初対面会話における話題選択スキーマとストラテジー－大学生会話の分析」『日本語教育』103号 pp.49-58
- Berg, J. H. & Clark, M. S. (1986) Difference in Social Exchange between Intimate and Other Relationships: Gradually Evolving or Quickly Apparent? *Friendship and social interaction* V.J. Derlega & B.A. Winstead (Eds.) pp. 101-128 Springer Verlag

「～てください」の命令から依頼への移行

洛陽外国語学院 張 瑾

レジュメ

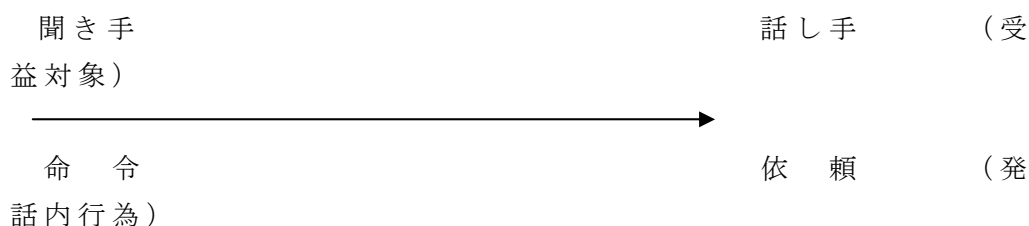
聞き手に何らかの意図的な行動を仕向ける言語的な表現（行動指示表現）については、その結果利益を得るのは誰であるか（話し手、聞き手など）が、表現そのものの発話内行為に影響を与えられられる。

従来の研究でもこの観点を組み込んだものがあるが、その議論には不十分なところが認められる。例えば、前田（1990）は依頼、命令・指示、懇願を話し手・聞き手の力関係だけで区別しているが、その妥当性に疑問があり、岡本（2001）は様々の場面の行動指示表現を統一的に説明したが、多様な解釈が可能な場面も出てくる。また、柏崎（1993）が述べている命令・指示に（柏崎は受益対象と聞き手の選択性の高低により研究を行った。話し手受益の場合、聞き手の選択性が非常に高い場合が懇願、選択性がある場合が依頼、ない場合が命令・指示とされる）、受益対象が話し手か聞き手かが明らかではない、ということもある。

これらのことは、受益対象と発話内行為との関係を取り上げて再考するのが必要性があることを示唆している。本稿では先行研究に再検討を加えつつ、主に受益対象の移行という視点から「～てください」が命令から依頼へ移行することについての考察を試みた。

具体的には、以下のようなものである。

1. 受益対象と命令・依頼のモデル



2. 聞き手受益の場合

2.1 命令の傾向が強い場合：聞き手の行動が主に聞き手自身に利益をもたらす場合である。

① 台風が近づいています。直ちに避難してください。

② 米良が突然、駄々をこねて云うのである。——レムブルグ、鍵穴をうめてください。そこから誰でもこれから起ることを妨害しないために！（吉行エイスケ『地図に出てくる男女』）

2.2 命令の弱化：激励などの場合は、純粹に聞き手の意図的な行動を指示するものとはいえないが、これも聞き手受益の場合の一つと考えられる。

③ 刑事が事件に巻き込まれた女子学生に：卒業制作、がんばってください。(君塚良一『踊る大捜査線』)

④ 銃撃された恋人に：しっかりして。(荒井晴彦『絆』)

2.3 命令からの脱出：勧誘はその典型的なものである。

⑤ このケーキ、ぜひ食べてください。

⑥ 朱はそこでまた酒を取って地に灌いで、「私はがさつ者ですから、どうかお許してください。家はつい其所ですから、お気が向いた時があったら、飲みにいらしてください。どうか御遠慮なされないように」と言って、そこでまたその木像をおぶって往った。(田中貢太郎『陸判』)

3. 公益の場合

3.1 公益の一般型：聞き手が指示に従わないなら迷惑は全体に及ぶ。

⑦ 病院の受付が患者に：もうちょっと待とういてください。(録 3 3 8)

3.2 公益の縮小——共益型：共同社会の規模を話し手と聞き手の二人の規模に縮小する。

⑧ 医者が患者に：はい、ゆっくり息を吸ってください。(石原慎太郎『秘祭』)

⑨ 店員が客に釣銭を示して：見てください。6千、7千、8千、9千。(録 2 8 9)

3.3 公益の虚化型：聞き手が特定した者ではなく、対象不定あるいは対象多数の状況が少なくない。

⑩ (洗濯剤などの商品広告)：見てください。この洗淨力！

4. 話し手受益の場合

4.1 力関係で話し手上位：命令のニュアンスが強くなるのは、話し手が聞き手に指示した行為が聞き手にとって義務的、または話し手が義理上で得るはずである利益とと思っているためと推察される。

⑪ タクシー運転手に：次の角でとまってください。

4.2 力関係で聞き手上位：この状況では、依頼のニュアンスが強くなるわけである。

⑫ 「お母さん、何かたべさせてくださいな。私はお腹がぺこぺこで死にそうなんです。」と、アラジンが言いました。(菊池寛『アラビヤナイト』)

なお、力関係で双方均等という状況はどうなるかというと、理論的に存在するが、実際の状況においては、存在しない。

注：

(1) 用例の中の「録」は雑誌「言語生活」(筑摩書房)『録音器』(後の数字は号数)

(2) 出典が明示されていない用例は、《日語文学作品読解与翻译》(赵平,

李玲主编 中国科技大学出版社 2005.2) から援用したものである。

参考文献：

[1] Austin, J.L. How to Do Things with Words Oxford: Clarendon Press
1962.4

[2] 宇佐美まゆみ ポライトネス理論から見た<敬語表現> 『月刊言語』
2001.11

[3] 岡本真一郎 行動指示表現の状況的使い分け—受益対象と話し手の関
与の影響— 『日本語教育』 2001.7

[4] 柏崎雅世 『日本語における行為指示型表現の機能—「お～／～てく
ださい」「～てくれ」「～て」およびその疑問・否定疑問形について—』 くら
しお出版 1993.9

[5] 柏崎秀子 話しかけ行動の談話分析—依頼・要求表現の実際を中心に
— 『日本語教育』 1993.10

[6] 前田広幸 「～てください」と「お～下さい」 『日本語学』 1990.2

日本語の手段複合動詞の副詞修飾に関する一考察

元広島大学大学院 張 超

日本語には、「叩き壊す」「洗い落とす」のような前項動詞(以下 V1 と略す)が後項動詞(以下 V2 と略す)の手段を表す複合動詞が数多く存在している。本発表では、日本語の手段複合動詞を対象に、V1 と V2 のそれぞれの独自の副詞修飾語は複合動詞を含む文に出現できるか否かを考察する。本考察で得た結果をもって、日本語の手段複合動詞において、V1 と V2 はそれぞれ独自の動詞句を持つことを主張する。影山(1993)の「語彙的複合動詞/統語的複合動詞」という二分類を踏まえると、本発表の主張は影山(1993)で「語彙的複合動詞」とされた手段複合動詞を「統語的複合動詞」と見なすこととなる。その意味では本発表の主張は影山(1993)に対する修正案だと位置づけられる。

本発表では、仁田(2002)を参考に、副詞修飾語を「時間の副詞」、「頻度の副詞」、「程度の副詞」、「様態の副詞」と「結果の副詞」の 5 つのタイプに分けて考察を行う。V1 と V2 の独自の修飾語とは(1)と(2)に示すような、V1 と V2 のどちらか一方のみを修飾することが可能な副詞、または(3)のような、副詞自体は V1 と V2 のどちらも修飾することができるが、複合動詞においては、どちらか一方のみを修飾する意味になるということを目指す。

- (1) 太郎が花瓶をガツンと叩き壊す。(cf.*ガツンと壊す)
- (2) 太郎が花瓶を粉々に叩き壊す。(cf.*粉々に叩く)
- (3) 太郎が花瓶をちょっと叩き壊した。

(意味：×叩き方が優しい ○壊れ方がひどくない)

考察の結果を表 1 にまとめる。×印は複合動詞の文に出現不可能であることを表し、○印は出現可能であることを表す。表 1 で分かるように、V2 の修飾語はタイプを問わず、複合動詞を含む文に出現できるが、V1 の修飾語はタイプによって複合動詞の修飾語として成立できるものとできないものがある。

表 1 日本語の手段複合動詞の副詞修飾の特徴

	前項動詞のみの修飾語	後項動詞のみの修飾語
時間の副詞	× 例(4)	○ 例(5)
頻度の副詞	× 例(6)	○ 例(7)
程度の副詞	× 例(3)	○ 例(3)
様態の副詞	○ 例(1)	考察対象外 [‡]
結果の副詞	× [§]	○ 例(2)

- (4) *太郎が花瓶を 30 分叩き壊した。

[‡] 手段複合動詞において、前項動詞は後項動詞の手段を表すため、後項動詞の様態を修飾する副詞は前項動詞の修飾語としても捉えられる。したがって、後項動詞のみの様態修飾語を抽出することは困難であり、それを考察の対象から外すこととする。

[§] 手段複合動詞の前項動詞は動作動詞がほとんどであり、前項動詞が単純動詞である場合でも結果の副詞と共に起できないことが多い。

cf. 30分叩く/*30分壊す

(5) 太郎が花瓶を30分で叩き壊した.

cf. *30分で叩く/30分で壊す

(6) *太郎がその花瓶を毎週叩き壊した.

cf. その花瓶を毎週叩く/*その花瓶を毎週壊す

(7) 彼女は選挙のたびに靴を履き潰した.

cf. #選挙のたびに靴を履く/選挙のたびに靴を潰す

手段複合動詞のV1を修飾する副詞のうち、様態の副詞のみ複合動詞を修飾できる。一方、そのような制限はV2の修飾語には観察されない。さらに、V1の様態副詞は複合動詞を修飾できるにもかかわらず、(8)に示すように、V1の様態に対する疑問文は非文である。

(8) *太郎が花瓶をどう叩き壊したの.

(「ガツンとだ」に対する質問としては不適切)

手段複合動詞が項構造などの語彙部門で形成されると考える立場(影山 1993)からでは、以上観察した特徴は説明しにくいと思われる。一方、複合動詞を構成する2つの動詞はそれぞれ動詞句を持つと考えると、それらの特徴は従属節にも観察される特徴と同様に、無理なく説明することができる。日本語学の研究において、従属節の従属度によってそれに出現できる修飾語の種類が異なるということがよく知られている(南 1974, 1993 他)。また、生成文法の研究においても、投射の種類や大きさによってそれに付加できる付加詞の種類が異なることとされている(Koizumi 1993, 1994 他)。したがって、複合動詞が2つの動詞句から構成され、V1が成す句がより従属度が高いと考えれば、表1に観察されたV1の修飾語の出現制限について説明できる。それから、(9)に示すように、従属節の内部には「なぜ」や「どう」のような付加詞的疑問詞が生起できないことがある。

(9) a. [太郎が [花子がカンカン怒る前に] 逃げた.]

b. *[太郎が [花子がなぜ怒る前に] 逃げたの.]

(「なぜ」は怒る理由に対する質問にはならない)

c. *[太郎が [花子がどう怒る前に] 逃げたの.]

(「どう」は怒る様態に対する質問にはならない)

d. [花子が なぜ/どう 怒ったの.]

故に、手段複合動詞のV1が独自の動詞句を成しており、一種の従属節だと考えれば、(8)に観察される特徴についても説明できるようになる。

以上の考察に基づき、本発表では、日本語の手段複合動詞において、V2とともに、V1も独自の動詞句を持つことを主張する。もしその主張が正しければ、日本語の手段複合動詞は、影山(1993)が主張するような「語彙的複合動詞」ではなく、「統語的複合動詞」だと考えるほうがより妥当に思われる。

【参考文献】

影山太郎 (1993) 『文法と語形成』東京:ひつじ書房.

仁田義雄(2002) 『副詞的表現の諸相』東京:くろしお出版.

- Koizumi, Masatoshi (1993) Modal phrase and adjuncts. In: Patricia M. Clancy (eds.)
Japanese/Korean Linguistics 2:409-428. Standford:CSLI Publications.
- (1994) Secondary predicates. *Journal of East Asian Linguistics*
3:25-79.

日本語教育の現場で

——理工系の学生に日本語を教える場合

北京工業大学外国語学院 張 婉茹

日本語教育に携わって 22 年目を迎え、社会の巨大な変化と共に、身の回りの変化は眼に見えて日に日に変わっていく。日本語教育のハードウェアはもちろん、教材や辞書なども、どんどん変わってしまい、肝心の教育の対象である学生も昔と少しずつ違ってきたように思われる。昔は日本語を専門とした学生に教えるのがメインだったのに対して、今は日本の大学の教授と共同研究をしている理科系の大学院生以外に卒業後すぐ日本へ派遣社員として働きに行く理工学部、特に計算機学院や、つい最近中国の各地で新しくできているソフト学院の学生が多かった。彼らは 4 年間の専門知識を勉強した後、更に 1 年間の日本語を勉強してから、言葉のできるエンジニアやプログラマーとして、日本の会社で活躍している。そういった新たな日本語教育のパターンに対応して、われわれの大学では 1999 年から当大学の計算機学院で 4+1 という制度を設けた。4 年間の専門知識の勉強の後に更に 1 年間日本語の教育を受けさせるという制度だった。500 時間内で能力試験二級に達成するという目標を実現するには日本語教師としての新しい試みでもあり、また一種のチャレンジでもある。企業側の要求として二級の受かった人がベスト人选で、二級に達成しないと日本へ行っても言葉の壁で楽しく生活することも、仕事をすることもできない。が、日本語の教師にしてみれば能力試験の勉強ばかりしていれば、話す、聞く、書くという能力をマスターするには、必ず差し支えがあるから、受験対策ばかり施すわけにはいかないものである。それをうまく調節し、時間のやりくりをするのが、上手なしかも効果のある教え方である。

98年から去年まで8年間このようなやりくりの中で教えてきたものなので、すこし経験を積んだつもりである。そのうち、担当しているクラスの合格率は 3 年連続して 90%以上となっている。本文章ではそうした教育現場での経験を紹介しながら、他の教育機関の諸先生方と意見交換ができたかと考えているのである。文章全体の構成として ①適当な教材の選定 ②合理的なカリキュラムの作成 ③適切な指導 ④個人差の対処 ⑤専門用語の導入手法 ⑥教師のレベルアップからなっている。

一、適当な教材の選定

過去 8 年間使用した教材は人民教育出版社と光村社が共同で出版した『標準日本語』をメインであったが、最初のうちは市販されている教材が少なかったため、それで何とか間に合ったものの、卒業生が日本へ行ってから、採用されている会社側から「もっと会話能力をアップさせてほしい」とのフィードバックが帰ってきた。その後、『標準日本語』と『みんなの日本語』を一緒に使うことになり、習った文型を短い会話の中に盛り込んで暗誦させることにより、学生の会話能力を引き伸ばすことに力を入れることにした。理工系の学生というのは日本語を専門とした文科系の学生と違って、一年間で日本語をマスターしなければならないのは目標であったため、短時間で速く習得させるのに教師の工夫が必要となってくる。上記した教材を使って、四技能中の「読む、話す」という目標に達成するように努

力してきた。

二、合理的なカリキュラムの作成

日本語科の学生と違って、われわれの大学でのいわゆる4+1というコースはコンピュータ技術を専門とした学生を対象としたコースであり、従って、学生たちはコンピュータの勉強以外に更に日本語の勉強を加えるというカリキュラムなので、時間的には夜とか、週末以外ではできなかったというのが現状である。限られている時間内で、四技能の達成というのが相当ハードなもので、すべて週末に集中して、授業を受けさせることは効果的にはあまりよくないものである。それで、毎日少しずつ(具体的には毎日2時間ずつ)というようなカリキュラムで実施してみた。結果としてとても有効なものであると証明された。毎日日本語に接触させ、飽きないようにさせるのは能力試験に合格しているコツかもしれない。また授業内容にもすこし工夫してみた。特に週末など4時間ないし6時間連続の場合、必ず文法の勉強と会話、ヒヤリングの勉強を交えながらして、そのほうが勉強の効果が上がってくる。

三、適切な指導

短い期間で日本語を2級レベルまで引き伸ばすことは容易いものではない。理工系学生の中には語学の天才の備えている学生もいれば、そうでないものもいる。15人の学生を全員一年間で2級合格という目標を前提に、学生のそれぞれの特徴を生かさなければならぬ。語学の天才を持っている学生には2級以外のものを多く与え、能力試験はもう彼らには問題にならなくなっている。一方、語学がいやだな、日本語の勉強が辛いと思う学生には余計に、面白みのあるもの、日本の社会、流行歌など彼らが興味を持っているものを与え、個別チェックで暗誦なり、単語の書き取りなりの練習を繰り返させる。

四、個人差の対処

以上の措置をとっていても尚遅れている子がいる場合、放課後の時間を利用して補修をやるといい。補修の時間でその学生の問題点がわかり、その学生に合うような教え方が探し出せる。みんなよりもっと多くの練習問題を与えるのはよい効果の得るいい手段である。語学勉強に得意な学生には一つの文型に付き、二つや三つの文型練習でよいのに対して、まだ語学勉強に慣れていない学生にはその倍以上の練習量を与えなければならない。個別指導であるため、本人も恥ずかしがらずにどんどん口を開けて言うようになってくる。以上の方法で、年末の能力試験の時期になるとほとんどの人が合格できるようになった。学生を採用している日本の会社からも好評されている。

五、専門用語の導入手法

4+1というコースの最終の目標は日本へ行って、日本の会社でコンピュータの仕事をするのが目的であるため、勉強の前期にはテキストのままで生活と関係のある文型や例文でよかったものの、後期になるとどうしてもコンピュータ用語いわゆる日本語の専門用語を教えなければならなくなってくる。われわれの大学ではそれをコンピュータ学院の日本語の分かる専門の先生にお願いした。日本語の教師としても、授業中できるだけ例文の中に専門用語を多く使うように心がけなければならない。

六、教師のレベルアップ

日本語の教師として、今までの教育対象と違った性質の学生、つまり理科系の学生に教養日本語でない日本語を教えるにあたって、教育視点を変えなければ教えられなく

なってしまう。今までのように細かく教えようとするれば時間的な余裕がない。かといって、教養日本語みたいに簡単に教えていると、日本の受け入れる会社側の要求に満たさない。この二つをうまく把握しようものなら、教師のトレーニングが必要となってくる。担当先生の会議でお互いに情報交換をしながら、自分の教え方を点検する。教育効果のある先生の話聞く会も常に設ける。

非日本語専門の学生を指導しなら、日本語専門の学生のカリキュラムの不足点や、問題点を見つけ出し、それを提案して改善を求める。グローバル化になっている今日ではマルチ人材を養成する早道ともいえよう。

マルチメディア、どこまで利用できるのか

——日本語教育のためのマルチメディア利用をめぐる

北京工業大学日本語学科 鮑 同

一、問題提起

近年、日本語教育改革の拡大に伴って、マルチメディアの利用もますます普及してきた。2005年8月に北京工業大学外国語学院は「日本語現代教育ソフトウェア開発及び応用研究グループ」を正式に発足した。本研究の目的は、日本語の習得に限らず、日本社会全般にわたる知識をいかにマルチメディア教材を利用して学習者に習得させ、また学習者が短期間でどのようにこれらの知識を身につけるのかということについて検討し、さらに関連のソフトウェアを開発しながら理論研究も進めていきたいということである。現在、一部の雛形(ひながた)状態のソフトウェアが既に日本語学科の授業に利用され始めている。そこで予定通りの結果が得られた一方、予想外の問題点もいくつか見られた。

二、マルチメディアの定義と変遷

マルチ(multi)とは「多数的」、「全面的」という意味であり、メディア(media)とは「媒体」のことである。換言すれば、文字、図形、音声、映像などをデジタル信号に変換した上、コンピュータなどを利用して、統合的に扱う媒体である。1999年、中国教育部によって発表された「21世紀に向かう教育振興行動計画」の呼びかけで、マルチメディアはさらに大幅に利用されるようになった。現在、大学はもちろん、高校、中学校そして小学校でも、積極的にマルチメディア設備を導入し、多様なマルチメディア教育を実施している。それに伴い、マルチメディア教育の利点や欠点などをめぐる論争も繰り広げられているようである。

三、研究課題(第1段階)

周知のように、北京工業大学は理工系を主とする総合大学であり、マルチメディア教育を極めて重視し、当教育の普及も絶えず推進している。2005年8月に発足した「日本語現代教育ソフトウェア開発及び応用研究グループ」は当大学外国語学院日本語学科の日本語教師6人からなっており、合弁会社「北京日立北工大情報システム有限公司(HBIS)」と提携しながら、下記のような日本語教育に関するいくつかの具体的な課題を取り上げ、研究(開発)を進めている。

1. 日本文化に関するPPTの製作(相撲、茶道、神社など)——「日本事情」用

「日本事情」という授業は、どこの大学の日本語学科においても重要な科目と位置づけられている。北京工業大学日本語学科では、一年生の必修科目として設定されている。授業の目標は「初めて日本語、または日本に触れる学生たちに日本の文化や歴史、社会、そして日本人の生活様式など、日本事情に関する全般的な知識を伝える」ということである。

2. 日本テレビドラマの再処理——「視聴覚」用

20世紀90年代から流行ってきた日本のテレビドラマは、長年を経ても、いま

だに若者の間で根強い人気がある。ところが、学生たちが購入した DVD は鑑賞便宜上、ほとんど中国語の字幕付きのものとなっている。それなら、学習促進にあまり期待できないばかりか、誤訳による言葉の誤解や文法の誤用なども起りかねない。従って、本研究グループは字幕を中国語から日本語に置き換えたり、新出語彙や文法項目などについて事前説明を行ったりして、問題を解決しようとしている。

3. 日本ビジネスマナー(基本編/応用編)の編集——「日本企業文化」用

学生たちが就職活動の時期に悩まされている問題の一つは企業文化や職場マナーになじまないことである。そこで、日本企業に関する知識をいかに授業に取り入れるのかは、教育者が取り組むべき重要な課題と思われる。本研究グループは、日総工業株式会社などの日系企業から新人教育に関する関連資料を入手し、教材として大胆に授業の中で生かすことにした。

四、利用状況と問題点(第2段階)

我々は上記の試みを通じて、より理想的な授業を目指そうと考えていた。例えば、PPT などを利用して授業の能率化を図ろうと、また、授業のやり方を工夫して、学生たちの集中力を持続させ、できる限り多くの知識を把握してもらおうと考えたのである。しかし、予想と裏腹に学生たちが興味深く講義を聞いてはいるものの、メモを取る人はほとんどいなかった。また、講義直後に小テストを行ったところ、概念が不明確だったり(「日本事情」)、講義の重要な部分を見逃したり(「視聴覚」)、そして理解と行動が食い違ったりする(「日本企業文化」)など、様々な予想外の問題が出ていたのである。

五、問題点への対策(第3段階)

上記の問題点について、現段階では、次のような対策を取っている。

1. PPT 画面において重要な部分を太字などで際立たせる。
2. PPT 再生中、日本人が録音した音声セリフをつける。
3. ビデオ再生中、画面の下にキーワードの字幕を入れ、説明も加える。
4. 理論より実践を重視し、職場の一般マナーについては、ただ説明をするだけでなく担当教師が自ら見本を示し、模擬現場を設定して職場マナーの練習を行う。

六、マルチメディアに対する再検討(第4段階)

中国では、マルチメディアが教育への応用は 20 世紀 90 年代から始まり、初歩発展段階、急速発展段階を経て、今既に成熟発展段階に入っている。各大学で幅広く利用されているだけでなく、利用状況が授業の質や教師のレベルを評価する基準の一つとなった。しかし、「聴(聞く)」、「説(話す)」能力の養成が最優先の日本語教育において、マルチメディアはどんな授業にも応用できるかという点、一概にそうとは言えないのであろう。無理矢理にマルチメディア教育を追求するよりも、学生たちに基本的な日本語学習に戻ってもらうことが大事ではないかと思われる。また、我々は今後も日本語教育の趣旨に基づき、マルチメディアはどんな授業に適用するものなのか、日本語教育にどこまで活用できるのかといった問題を念頭に置きながら、更に研究を深めていきたいと考え

ている。

付録：北京工業大学外国語学院「日本語現代教育ソフトウェア開発及び応用研究グループ」メンバー：張婉茹（責任者）、鮑同、姜毅然、刁榴、王鑫、顧春

日本語教材における不適切な表現について

——初級教科書『げんき I』の分析より

早稲田大学大学院日本語教育研究科修士 1 年 横倉 真弥

1 はじめに

非日本語母語話者が日本語を学習する際、多くの学習者が教材として日本語教科書を使用するといえよう。また一方で、海外における日本語教育の現場において、そしてノンネイティブの日本語教師にとって、教科書は重要で頼りになる日本語教材であるといえよう。しかし、教科書のなかには「不適切な表現」が含まれていることがあり、それが、学習者の自然な日本語の習得を妨げる要因となることがある。そのため、教科書を使用していくうえで、教師が教科書の問題点を知り、それに適切に対処していくことが必要であり、そのための指針が必要となってくると思われる。本発表では、初級教科書『げんき I』の分析を通じて、初級教科書における不適切な表現の傾向を概観し、実際の教育の現場で不適切な表現に対処し、またそれらを生み出さないようにするための留意点についての提案を試みる。

2 分析方法

本論文では、教科書に提示されている日本語の表現が「自然な日本語」となる条件を、

- (1) ある表現を導入するにあたって、その表現を用いるにふさわしい「文脈設定」がなされていること
- (2) モデル会話が会話の原理から外れていないこと
- (3) モデル会話における会話の精緻化がなされていること

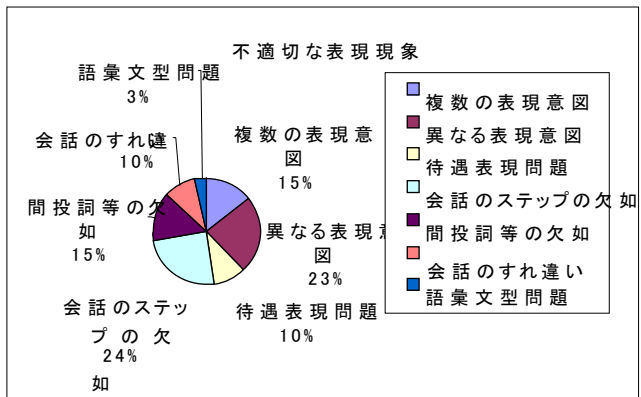
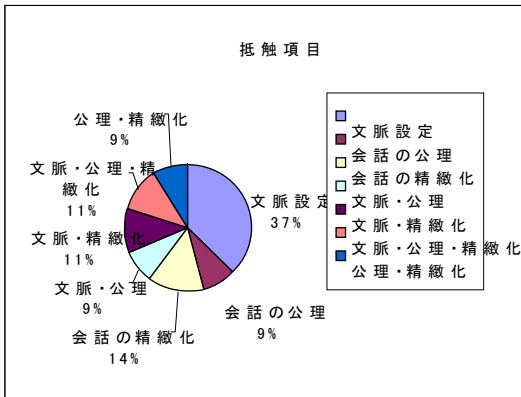
とした。そして上記の条件をひとつ以上満たさない表現を「不適切な表現」とし、『げんき I』の指導項目とモデル会話を「文脈化」**することによって、「不適切な表現」を抽出した。さらに、このようにして抽出された「不適切な表現」を現象別に分類した。

3 分析結果

抵触項目		抵触項目のうち	
文脈設定	13	公理・精緻化	3
会話の公理	3	文脈・公理・精緻化	4
会話の精緻化	5		
文脈・公理	3		
		文脈設定が関わるもの	24
		会話の公理が関わるもの	13
		会話の精緻化が関わるもの	16

** 「文脈化」の詳細については川口（1996）を参照。

文脈・精緻化	4	合計	35	合計	53
不適切な表現現象					
複数の表現意図	9	会話のステップの欠如	15	語彙文型問題	2
異なる表現意図	14	待遇表現問題	6		
間投詞等の欠如	9	会話のすれ違い	6	合計	61



なお、より詳細な分析結果はポスターにて発表提示する。

3 結論

上記のような分析結果から、次のようなことが考えられよう。ひとつは、抵触項目のうち文脈設定の問題は、そのみで不適切な表現を引き起こす可能性が他の定義と比べて高いということである。このことは、会話の公理と会話の精緻化が文脈設定の問題と連動して不適切な表現を引き起こしている可能性が高く、文脈設定の問題が不適切な表現を引き起こす主要な原因となっていることを示していると考えられる。もうひとつは、不適切な表現現象では、会話のステップの欠如が起こる場合は他の現象を満遍なく伴って起こっているということである。このことは、裏を返せば、不適切な表現現象があるばあい、会話のステップの欠如という現象を伴いやすいということを示していると考えられよう。

また、具体例はポスターにて提示するが、文脈設定に抵触しやすかった教科書中の指導項目形態は疑問文であり、ある文型を導入する際に文脈設定が不十分のまま疑問文にすると、その文型の導入説明とは異なる表現意図を生み出しやすいことが考察された。

以上から『げんき I』を扱う際には、(1) 文脈設定 (2) 会話の公理 (3) 会話の精緻化の三点に注目し、これらの項目の徹底に注意をはらう必要があるといえよう。

4 今後の課題

今回明らかになったのは『げんき I』という初級教科書の不適切な表現傾向であって、初級教科書一般の不適切な表現傾向ではない。今後分析対象を広げ、

初級教科書一般の不適切な表現傾向を考察していくことを課題と考える。

参考文献

川口義一（1996）「日本語指導の文脈化」『日本語教育・異文化間コミュニケーション』北海道国際交流センター

坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子（1999）『げんき I』The Japan Times

“文学”观念在日本的嬗变

暨南大学外国语学院 罗 晓红

[要旨] 現存の記録では、最初に「文学」が登場するのは『養老令』（718）であり、その当時の官職名を謂うのである。いずれも中国漢代の宮廷職である「文学」の模倣をしたのであろう。それに対して、学芸一般の意味における「文学」は漢詩集『懷風藻』（751）に出る。要するに、上古の日本における「文学」概念は、学芸一般と「文章の学」を合わせた中国南北朝流のそれを基にしたものであったと言えよう。中古にも、漢詩と和歌こそ日本の「文学」という考えはなく、「文学」はやはり中国から伝わってきた儒学と「文章の学」を合わせたものを意味するのである。

中世に入って『古今著聞集』（1254ころ）巻四が「文学」と題されている。その「文学」編は、中国の神話から始めて、孔子の仁義礼智信を広めて「文学」の道を盛んにしたものを、序文としている。それも平安朝の「文学」——儒学であるとともに「文章の学」であったことをよく反映したのである。近世の場合、「文学」は経書を講じ、公式文書の管理著作にあたる官職となり、藩校で儒学を講ずる教授も「文学」と呼ばれる。

近世以降、詩歌、小説のジャンル意識が段々発生してきた。津阪東陽は芭蕉の連歌と漢詩の唱和を比べて、同じぐらゐの詩的効果を賞賛した。蕪村も「俗語を用いて俗を離る々」と説き、雅俗秩序を打破しようとした。馬琴は明確に小説のジャンル意識を持っている。

つまり西洋の「Literature」を導入されるまでには、和歌と物語をはじめ、浄瑠璃、歌舞伎、戯作などのジャンルを言語という共通の範疇に纏めるような意識はなかったと言えよう。しかし、近世以降のジャンル意識の形成は、近代「Literature」概念を受容するための、ダイミングアップとなったのだろう。

时至今日，用汉字标记的“文学”概念通解为“语言艺术”，与西方通用的“Literature”相对应。但是，在“Literature”被翻译为“文学”之前，日本的作者与读者（包括研究者）对这一概念的基本认识如何？这是本次发表所要回答的问题。

一、上代与中古的“文学”概念

在现存的日本古代文献中最先出现“文学”一词的是《养老令》（718年），是对我国汉代官职“文学”的模仿，系指讲解经书的官员。相对而言，在现存最古老的汉诗集《怀风藻》中则有“旋文学之士，时开置之游”，系指一般的学问、尤其是儒学，直接秉承了我国六朝时期的一般学问和“文章”之学的观念。值得注意的是，汉诗与和歌不在“文学”之内。也就是说，与“昭明太子好文学，深爱接之”（《梁书/刘勰本传》）的“文学”相比，显然，日本古代的文学缺少了“诗”、“文”的范畴意识。

二、中世与近世的“文学”概念

中世镰仓时代的《古今著闻集》(1254年前后)卷四题为“文学”，“序”援引藤原孝范编《明文抄》(1232年前后)的“弘风导俗，莫由文尚，敷教训民，莫由学善”，强调“文”“学”的作用，反映了平安时期“文学”作为“经史”之学和“文章”之学的事实。在《神皇正统记》下卷《后宇多天皇》中则有“文学之方，于后三条之后，使闻如此之才”，亦非今日之“文学”。日本中世歌论和艺能论盛行，但并没有被纳入“文学”范畴。世阿弥(1383-1443)的谣曲《老松》中的“文学”也只是在强烈意识到中国传统的基础上，专指“汉诗文”的。

近世独尊儒学，在藩校讲授儒学的教授被称为“文学”，不仅朱子学，一般儒学和学习汉诗的也被称为“文学”。在儒学者的著述中也不尽相同：伊藤仁斋《童子问》用为“依靠文献”的学问；石田梅岩《都鄙问答》用为“文章博学”之意；增穗残口《艳道通鉴》(1716)的《神祇之恋 八》的“一生文学して志を遂げず、しみと成りて物の本屋に損をかけんも気の毒”的“文学”也是指儒学的；江村北海《日本诗史》(1771)中，不时可见“文学”一词，如“文学衰退”、“帝业、盛偕文学”都是“儒学”之意；而“五山文学”则“文”“学”并举，是五山僧侣在儒学和汉诗文两方面的功绩。可以说，这才是字面意义上的“文学”的肇始。

《孜孜斋诗话》(1805)引用江村北海“時に干戈戦争の余に属し、文教地を掃ふ。況や郷僻遠に処して、人、文学を知らず。正庵日に芸を講じ徒に授く。”此处的“文学を知らず”的“文学”也是“学问”和“文章之学”意义上的。《大日本史》(1870)中的“文学传”也具有“儒学”和“诗文”的双层含义。

三、“文学”类别意识的觉醒

近世以后，一部分以文学——语言艺术——为业的学人，逐步产生了文学类别的意识。津阪东阳(1767-1825)在《夜航余话》中明确指出：和歌、俳谐虽然与汉诗在表现方式等方面有所差别，但是它们没有尊卑之分，同属于“诗歌”范畴。他对松尾芭蕉(1644-1694)把汉诗唱和的方法运用于连歌创作大家赞赏。与谢芜村(1716-1783)也主张“俳谐尚用俗语而脱俗”，在方法上与诗相通。芜村试图在“用俗”与“脱俗”的层面上，把作为“文学”传统的“雅”“俗”对立秩序统一起来。也就是说，在儒生之间，长期以来形成了一种传统的“文学”观念：“文学”就是经学与诗学相结合的产物，传承于中国的雅的世界才是“文学”，日本的和歌和平安时代的物语都是“俗”的游戏世界。

德川时代小说范畴意识也有所萌发。曲亭马琴在《近世物之本江户作者部类》中强调：“赤本、洒落本、中本、读本虽各有所差，然戏墨则一。”这就是比较鲜明的“部类”——戏作的范畴意识。其后，马琴亦有《和汉小说目录》与《近来戏作者变态沿革》等著述；《目录》的“和”部为《读本类书名抄》，“汉”部为《唐山稗史类书名抄》。可见，在马琴看来，小说=读本类(日本)、稗史类(中国)。并且，马琴还有意识地把“物之本”的范畴意识延伸到对历史传统的表述：“所谓近世物之本，系物语草纸类(读本)，应称之为物语之本。”可见他已经具有了明确意识到了读本的源头在于平安时代的物语。

总之，西方“Literature”传入日本之前，创作与读书阶层长期拘泥于中国传统的“文学”观念，以一般学问、尤其是儒学以及“文章”之学为“文学”的全部，而忽视了对真正的“文学”范畴的研究，从而长期把和歌、俳谐（俳句）、净琉璃、歌舞伎和戏作等排除在“文学”之外。但是，近世以降，随着文学者文学类别意识的不断强化，传统的“文学观念”受到了严重的挑战。从芭蕉的连歌，人们发现了俳谐与汉诗可以并驾齐驱的关键之所在；从对戏作的综合认识，马琴发现了小说这一文学类别的基本构成。这些无疑都为近代接受西方的“Literature”概念作好了充分的热身运动。

取立てと現実性

—取り立て助詞を中心に

暨南大学 黎 燕

1. はじめに

本稿は野田（2001）の提出した現実性という文階層から取り立ての機能を考察する。

本稿では取立てと現実性の関係をめぐって次の考察をした。①現実性の階層にあらわれる取り立ての特徴 ②取り立てのフォーカスと現実性の関わり。この①が認知論の特性と形式的な側面から、②が取立ての意味的な側面から記述される。

考察によると、取立て助詞によって取り立てられる要素はフォーカスになり、自命題と他命題間範列的關係を表す。現実性の階層の従属節と考えられる「～ば」「ても」節に現れるなら、主題提示という機能であると主張したい。

考察した結果からみると、現実性の言及する命題は話し手の認知によるもので、聞き手の情報を配慮し、或る程度評価に言及するものである。それで、現実性はモダリティを表すこともあると主張したい。

このように、取立ては現実性と深く関わっている。取立て助詞によって取り立てられる要素は取り立てのフォーカスになり、主題になりうると考える。

2. 現実性の階層にあらわれる取り立ての特徴

Sweetser (1990) の設定によると、認知と発話の關係は図1の通りになる。

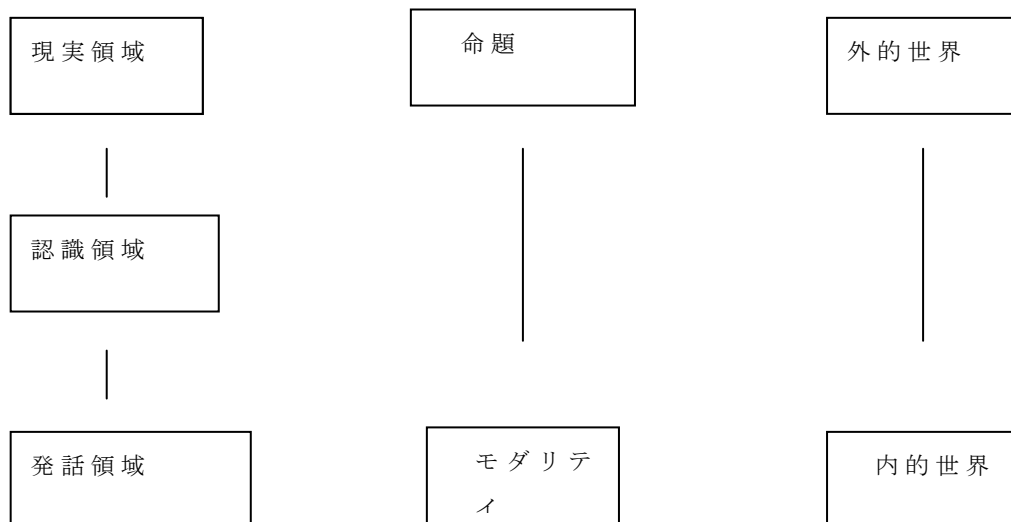


図1 認知と発話の關係

現実世界の事は認知領域に投射され、認知領域は発話領域に投射される。筆者は、発話行為領域の中に、話し手が現実世界に対する認知の外、既得の一般知識、たとえば、共同知識、経験などがあると思う。筆者の考えは下記のようになる。

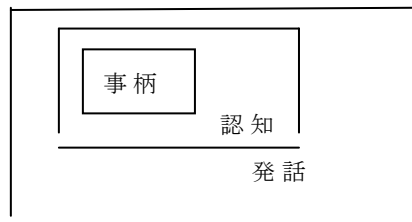


図2 認知と発話の繋がり

プロセスは二つ分けられている。A 事柄領域→ 認知領域→ 発話領域、

B 発話領域→ 認知領域→ 事柄領域。話し手は現実世界での事柄を自分の認識によって話すか、若しくは共通認識に基づいて事態を言及するか、話し手は表現意図によって選ぶ。現実性の認知プロセスはB類であり、「現場依存の視点」だと思う。話し手は命題もしくは事態の成立を話題に乗せるわけである。条件 結果のような推測になりがち、題述関係が成り立つ。現実性は命題への評価も含まれる。特に範列てきな命題 への評価である。

- (1) *メタルこそとってください
- (2) *メタルこそとりましょう。

「メタルをとる」ことは聞き手にとって、既得情報ではないし、予測できることでもないため、(1)(2)文は不自然になるわけである。取立て詞によって話し手や、報告者は、命題もしくは事態の現実性を言及する場合、聞き手の情報量、その評価根拠を考える。評価根拠は社会通念や予想などである。

- (3) 自分でやってこそ、はじめて分かる。
- (4) 好きこそ、物の上手になれ。

現実性は現場依存の視点であるため、一時的事態もしくは一般的叙述か、話し手や報告者の気持ち次第である。

- (5) この服ではめだちすぎる。
- (6) おとなでもできなかつたら、あきらめるしかない。

その外、話し手は「意外」と捉える一方、聞き手は必ずしもそうとは思わないこともある。というのは、その命題の成立の度合を量的程度とか規定することができないため、評価の主体によって、対象化することができるからである。固定的認識では「意外」とは捉えない。例えば、お金について、

- (7) ? 100億も多いね。
- (7) は「意外」とは言えないと思う。それで、
- (8) 君の書いた論文も面白いねえ。

もし、(8)のように「意外」という評価をすると、聞き手は喜ぶわけにいかないこともあるだろう。

それで、取立て助詞は命題の成立に言及するものですが、命題そのものではなく、話し手や報告者の認知による評価である。

3. 取り立てのフォーカスと現実性の関わり。

取立てのフォーカスは範列的な命題間の要素なので、現実性と深く関わる。現実性は命題間の要素を論理関係として示すことがある。

同一のスコープ内で取り立て詞は先端と末端のどちらでもいいが、原則として、取立てフォーカスはスコープに入る。

(9) 群れの移動といえ、昼間は避けて、長い一日の間でも(夜の間)モリモリ行われるだけなのだ。

このように、取立てのフォーカスは文の範列的意味関連を表示する。現実性は命題間の要素を論理関係として示し、いわゆる条件文にあたる。条件を表す「～と」「～たら」「でも」には、話し手はその対比性を取り立て述べる場合もあれば、それほど対比とされない場合もある。現実性は事態に対する評価を表すため、現実性という階層に現れる取立て助詞は主題になりやすいと思われる。現実性での「まで」と取り上げてみよう。

(10) 安い家具を高い家具と一緒にみると、安い家具(まで・でも)立派に

見えるから不思議だ。

(10) 文のように、「安い家具」は主題になりうる。

(11) 彼がいればこそ、今日まで私は生きられてきた。

(12) 好意を抱きこそすれ、けっして軽蔑などはしない。

4. おわりに

以上、考察してみても、取立ては現実性と深く関わっている。現実性は現場依存の視点であくまでも話し手の認知によるもので、モダリティに属する。取立て助詞は文脈依存の視点も現場依存の視点も取られるが、命題間の範列的意味関連を表示し、モダリティのものであると考える。

日语学习者的日语构文句末语式分析

烟台师范学院 李 晨

要旨：日本語の感情表現は主に文末にひびく。したがって、モダリティ表現の使用率によって日本語習得の向上過程の変化が見られる。日本語専攻の大学二年生と四年生の日本語構文重層構造について、文構造の多様性とモダリティ表現の使用率とはいかに日本語習得時間と習得内容の配置との関係があるのか、文表現の多様性と習得段階における科目配置とはどのように組み合わせればよいのかという研究に手を入れ、日本語作文における文表現のレベルアップの手次を取り出し、その段階的の差と様式を考察する。

キーワード：モダリティ；話者態度；重層構造；学習段階

一 句末语式 (modality)

(一) 何谓句末语式

语句(发话)的意思内容从整体划分,可由作为“叙述素材”的客观型意思内容和作为“叙述方法”的主观型意思内容两部分构成。前者为“命题内容”(言表事态)、后者为“句末语式”(言表态度)。以下所列语句便是以“行く”为命题内容,分别添加了“推量”“命令”“疑問”“丁寧”等句末语式表现。

(1) a 行くだろう。(推量)

b 行け。(命令)

c 行くか? (疑問)

d 行きますます。(丁寧)

关于日语的句末语式还有以下几种表现:

谓语的活用形和各种的谓语附加形式,如(2);命令、样态,如(3);句副词(句副词表现),如(4);感動詞(間投詞)、間投助詞,如(5);語調。

(二) 句末语式的分类

关于句末语式的分类,有几种不同看法,主要分类法有以下两种:

1) 森山卓郎和安達太郎的句结构型分类

(1) 表现话者对命题内容的判断方式

表示真伪判断的句末语式

表示价值判断的句末语式

(2) 表现对听者的发话态度和传达态度

意志、愿望意志、願望 等

2) 佐佐木泰子和川口良的语尾型分类

(1) 说明型句末语式「のだ」、「わけだ」等

(2) 真伪型句末语式 「かもしれない」、「そうだ」、「ようだ」等

(3) 主观型句末语式 「だろう」、「と思う」、「ことにする」、「ようにする」等

(4) 客观型句末语式 「ことになる」、「ようになる」、「思われる」、「言われる」等

(5) 类意表现的句末语式 「らしい」、「ようだ」、「そうだ」、「みたい」等

(6) 句末助词的句末语式 「よ」、「ね」等

二 日语学习者再日语作文中的句末语式表现情况

本文是综合以上两种分类法实施的调查分析，并主要着重于对句末语式表现的分析。

(一) 作文形式

(1) 作文题目：第一次作文800字，“私の趣味”和“高校生活”两篇。第二次1600字“日本語学習と私”，2004年“中国大学生二・三年级《日语作文大赛》”的参加作文原稿。

(2) 作文对象：日语专业大学二年级和三年级学生。

(二) 分析项目

(1) 学生的综合学习成绩评价。

(2) 与日本学生的句末语式表现率进行比较，对所处水平阶段进行评定。

(三) 实施时期

第一次调查（学年前期）2003年12月4日

第二次调查（学年后期）2004年06月4日

(四) 句末语式表现的平均值变动（表）

(五) 日语学习者句末语式表现情况调查的分析

三 日语学习者和日语话者的句末语式表现比较分析

(一) 句末语式表现形式的习得过程

关于日语学习者的作文和日语话者的作文在表现上有何不同这一点，根据佐佐木泰子和川口良的分析报告^①，日语学习者对句末语式表现的使用，与日语话者相比明显少得多。尽管是日语话者的句末语式表现，随着学年的上升句末语式表现的使用率也随之上升。在小学低学年时的使用率为30%，进入大学期则上升为60%。日语学习者和日语话者两组间作文句末语式表现的较大差异主要是，在总量上日语学习者的句末语式表现与日语话者相比要少得多。

(二) 文脉的整然性

句末语式表现是指话者对说话内容的感觉和态度^②。日语的语句结构由命题和句末语式构成，并具有深层结构。即，文脉的整然性。

ねえ、困ったことに多分……………陳述内容……………らしいよ。		
ねえ、困ったことに多分	この雨あと四時間は続く	らしいよ。
句首语式（言表态度）	命题内容（言表事态）	句末语式（言表态度）

四 结 语

从日语学习者的句末语式表现使用率与日语话者的使用率比较上可以看出，日语学习者在句末语式的习得上与日语话者的句末语式使用的进步顺序是一致的。日语话者和日语学习者在作文的构文中出现的一个较大差异，主要表现为日语话者的句末语式表现类型较多，日语学习者的句末语式表现的习得过程与日语话者的句末语式表现的进步过程很接近。随着从低学年向高学年的上升，主观型句末语式的使用开始逐渐转向为客观型的句末语式使用，句末语式使用的单一重复率

逐渐减少，多样性表现逐渐增多，并呈现出个者差异。水平较高的获奖作文在句末语式使用上的表现类型较丰富，并呈现出深层结构的文脉整然性。

注

- ① 佐佐木泰子・川口良（1994：p1-13） ② 杉田くに子（1994：p14-26）

破裂子音種による日本語の有声・無声破裂音の知覚の差異

——中国語（北方・上海）母語話者の場合

早稲田大学日本語教育研究センター 劉 佳琦

1. はじめに

中国語母語話者の場合、日本語の有声・無声破裂音の習得が困難であると言われている（杉藤・神田 1987、朱 1994）。これらの研究では、中国語の標準語の音韻体系と日本語の音韻体系との差異に焦点を当て、母語干渉が習得に与える影響が中心になっていた。またその後、母語だけでなく、母方言が日本語の音声習得にも影響をしていることが明らかになってきた（福岡 1995、王 1999、劉 2005）。だが、以上のような先行研究では、母語あるいは母方言の正負転移が研究の中心になっている。日本語の破裂子音には無声破裂子音の/p//t//k/と有声破裂子音の/b//d//g/があり、それぞれの破裂子音の知覚差に関しては、調査結果としては報告されているが、原因究明はされていない。

本研究では、中国語(北方・上海)母語話者を対象に、日本語の無声破裂子音/p//t//k/と有声破裂子音/b//d//g/の知覚実験を行い、母方言に関わらず、正聴率が/k/>/t/>/p/、/b/>/d/>/g/であることが明らかになった。したがって、中国語母語話者の場合、有声性・無声性の音響的特徴である VOT 値^{viii}をキューとして、日本語の有声・無声破裂音を知覚していると仮説を立てた。本研究では、仮説検証するとともに、結果の原因を究明する。

2. 実験方法と結果

まず、語中位置、後続母音、アクセント型を考慮し、無声破裂子音/p//t//k/と有声破裂子音/b//d//g/を含んだ日本語の 3 拍の有意味語 86 個を選んで、東京都出身の日本語母語話者 1 名に発音してもらい、録音した。次に、中国の大学の日本語学科に在籍している初級学習者(北方 20 名、上海 25 名)を対象に知覚実験を行い、正聴率の集計をした。知覚実験の所要時間は 20 分である。実験の録音機は SONY TCM-5000 EV、マイクロフォンは SONY ECM-MS957 を使用した。統計処理は SPSS11.5 を使用した。

実験結果（図 1 参照）から、無声破裂音の場合、語中（撥音後、促音後、その他）が正聴率の順番が/k/>/t/>/p/という傾向があることが分かる。語頭においても、このような傾向はあるが、語中ほど顕著ではなかった。また、有声破裂音の場合、語中有声破裂音（撥音後、その他）において正聴率が/b/>/d/>/g/になっていることが分かる。この傾向は語頭においてもやや見られた。

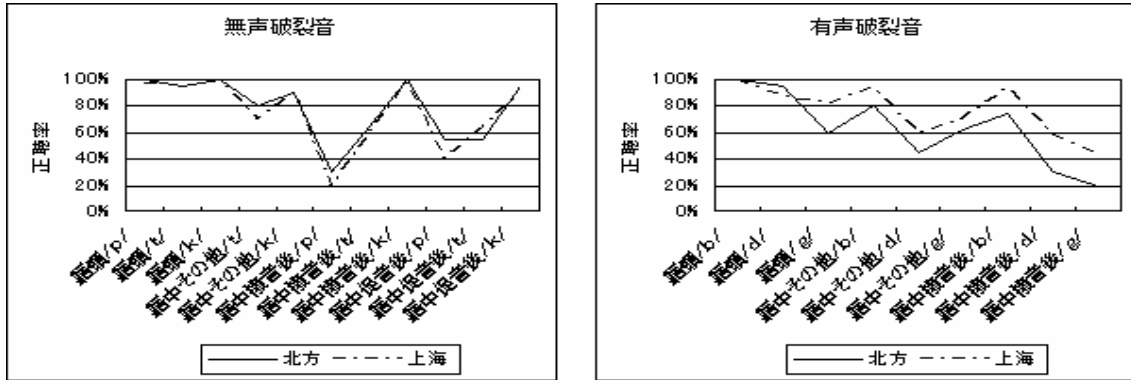


図1 後続母音/a/における実験結果

3. 考察

以上の実験結果を踏まえた上で、原因を究明する。中国語母語話者の場合、日本語有声・無声破裂音の習得は、有声性・無声性の音響的特徴の VOT 値に深く関わり、有声・無声を知覚する際は VOT 値をキューとして知覚しているかを検証する。

1) 無声破裂音

Maddieson(1997)、清水(2000)は有声性・無声性に関する普遍的な特徴について次のように指摘している。VOT 値については、多くの言語を調べた結果、調音点が後方にくるほど、大きくなるという普遍的な特徴があるという。つまり、VOT 値は軟口蓋 /k/ > 歯茎 /t/ > 両唇 /p/ であることが考えられる。実際に、皆川(1994)の7ヶ国語母語話者を対象に行った破裂音の無音時間と VOT 値についての実験では、各言語の VOT 値は /k/ > /t/ > /p/ であることが実証されている。

皆川(1994)の研究では、中国語(北方・上海)の VOT 値については言及していないが、福岡(1995)は、中国語(北京・上海)の VOT 値も同じ傾向が見られたと述べている。さらに、福岡(1995)では、日本語と中国語の無声破裂音の VOT 値を比べてみると、語頭の場合は VOT 値が中国語のほうが遥かに上回ることが分かった。一方、日本語の語中無声破裂音と中国語の無気音の VOT 値を比べると、類似していることが分かった。そのため、中国語母語話者が日本語の語中無声破裂音を母語の無気音として知覚する可能性があると言える。日本語学習者の場合、VOT 値が大きいほど、正確に無声破裂音として知覚されやすくなる。そのため、日本語無声破裂音の知覚の正聴率順が /k/ > /t/ > /p/ になるのであろう。

2) 有声破裂音

実験結果から、語中有声破裂音(撥音後、その他)において正聴率が /b/ > /d/ > /g/ になっていることが分かる。この傾向は語頭においてもやや見られた。皆川(1994)の研究では、日本語の VOT 値の平均値は /b/ が -53.5、/d/ が -41.0、/g/ が -38.3 であると述べている。負の VOT の値が大きいほど、有声音として正しく知覚することができると考えられる。

4. おわりに

本研究の結果から、有声・無声破裂子音の VOT の数値が大きいほど、知覚しやすいことが実証された。中国語母語話者の場合、VOT 値をキューとして日本

語の有声・無声を知覚していることが分かった。また、本研究では、北方・上海方言話者の間、日本語の有声・無声破裂音の知覚の差異は観察されたが、子音種による知覚の正聴率は同じ傾向が見られた。この結果に関して、中国語母語話者以外の日本語学習者に適用するかは、今後の研究課題として究明していきたい。

<注>

i 不就学とは外国席であり就学義務のないもの等が日本国内での義務教育にあたる小学校・中学校に席を置かない状況をさす。学齢期にあたる日本国籍を持つ児童生徒が、在籍する学校を年間30日以上欠席している不登校とは異なる。しかし文部科学省の調査によると高校進学が2005年現在97%を超えるとある日本において、高校へ進学しない、もしくはその機会を持たないことは就職、自立した生活において高いハードルとなるであろう。よって高校進学も日本の生活上必要な要素であると考え、本稿では高校へ進学していない状況も敢えて不就学と定義する。

ii A foreign young man who does not have a school register(不就学である外国青少年)の略。

iii BICS: 場面への依存度が高く認知的要求の少ない生活場面での会話などの言語能力のこと。

CALP: 場面や文脈への依存が低く認知的要求の多い言語能力のこと。

iv ブラジル人学校・朝鮮学校等外国人学校の総称。

v 財団法人日本語教育振興協会の認可がある。学校教育法の第一条に定める学校でない。外国籍の児童生徒が集中する公立の小中学校に配置される日本語教室・学級とは異なる。

vi 実践調査の記録。

vii 交換日記の形態をとった記録。文章・表記に対する訂正などは行わない。本調査ではチューターと筆者間で毎回の授業ごとに交換された。

<参考文献>

宮島喬, 太田晴雄 (2005) 『外国人の子どもと日本の教育: 不就学問題と多文化共生の課題』 東京大学出版会

村田雅之 (1999) 「インターフェースとしてのチューター」 『異文化間教育』 第13号 異文化間教育学会 pp.120-131

湯川隆子 (1974) 「学習の動機づけ要因としての同一視一選択行動に及ぼすモデルの効果一」 『教育心理学研究』 第22号 日本教育心理学会 pp.11-20

文部科学省 HP 『平成17年度学校基本調査』 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/05122201/001/002/001.htm

viii 有声破裂音では、口が開いて唇や舌から子音が発せられた前または直後に声帯が振動し始めるのに対し、無声破裂音では閉鎖の解放から声帯振動の開始までにかかなり遅れるがある。この声帯振動の開始までの時間間隔を‘有声開始時間’(Voice Onset Time、VOT)と呼ぶ。そして、有声破裂音は-VOT値、無声破裂音は+VOT値である。

島崎藤村の告白的意識の形成についての考察

同済大学日本語学部 劉 暁芳

島崎藤村の文学は告白的な文学であり、島崎藤村は日本近代文学史上において最も代表的な告白的作家であると言えよう。藤村の告白的意識の形成についていろんな要素が取り挙げられる、ここでは主にその形成における西洋的な要素について考察してみよう。

藤村文学も藤村の告白意識の形成もまずキリスト教と西洋文学を源泉にして養分を摂取したと考えられる。

1、キリスト教からの影響

藤村は明治二十一年六月木村熊二によって洗礼（プロテスタント）を受けたが、明治二十六年、彼が失恋するとともに、教会を離れた。この入教の経験によってキリスト教の「懺悔」と言う形式または誠実の問題に接近（直面）したはずである。一方、キリスト教の媒介によって、若き藤村の近代的自我の目覚めをした。その後、佐藤輔子との出会いは藤村にとって、藤村の青春の決定的な体験であり、作者藤村誕生の原点になったはずだと考えるが、キリスト教の霊肉二元論との衝突でこの恋愛の懊悩によって藤村の告白の内面を作るようになったと考えられる。

2、ルソーとその『告白』の影響

藤村にとって、キリスト教は自己の内面を見つめるようになった時期の媒介となっている。更にキリスト教から文学へという過程の中でルソーの『告白』を読んだことが藤村にとって重要な点である。藤村は生涯を通じてルソーがすきであった。藤村は「告白」の勇氣こそが近代リアリズムの起点であることを『破戒』において確認した。藤村がルソーから受け取ったものは、告白という一つの形式の可能性などではまだなく、まず誠実であったろう。つまり自己の弱さを恥じることなく人間の自然として肯定していく誠実さであった。藤村はルソーのように告白によって自己の真実を表出する方法と理念を学んだと言える。

3、ロマン主義と自然主義の影響

個人の感情の解放、社会の外面的規範に対する人間の内面の尊厳など、西欧のロマン派文学が確立した価値は、ロマン派運動の微弱であった日本では、「自然」として作家の意識に上るようになってきた。当時の「時代閉鎖の現状」で藤村の自己主張的傾向にも成立させた。「事実」の尊重がロマンチックな「自然」の概念と結びつき、さらに「告白」が（ロマン派文学の未発達のために）一つの新しい文学的進路として作家を引き付けられるとしたら、作家自身を一つの「自然」と見、その生活の「事実」をそのまま「告白」することは時代の文学的要求をみだすに最も簡便で適切な方法である。更に一般人の人間的な覚醒と言う役割を果たしたものでもあった。藤村は主情的なロマンティックとして出発

した。自我の全面的解放の要求が、彼の時代にあって、まず若い情熱を詠じた詩となり、もしくは詩的散文となった。しかし詩とか詩的散文とかは次第に彼の内面世界のことを十分に表現しきれなかった。彼は詩から散文に移って、人生の真相を探求する作家になったのである。空想から事実へ、彼を詩人から散文作家へ転移したのは日本の自然主義運動であった。「事実」の尊重がロマンチックな「自然」の概念と結びつき、さらに「告白」が一つの新しい文学進路として藤村などをひきつけられるようになった。

日本の自然主義は、西欧と違って、浪漫主義の反動として現れたというより、むしろ浪漫主義の延長線の上に現れたと見られるのである。つまり自然主義がむしろロマン主義の一面をなし、自己を大切にすること、自己に忠実であるということは、この世で最も人間個人に重きをおくということであり、これがまさに近代人意識であった。

島崎藤村は近代科学精神と結びついた自然主義から（モオパッサンに日常生活の尊厳を学んで）真実と事実を尊重しながら、自分の内面の真実を事実として文学作品に書くようにという認識を受け入れたと考えられる。こういう認識の中に北村透谷からの影響も見られる。当時の自由民権運動のレベルではもっぱら政治的自由（liberty）を主張したのに対し、透谷はそれをその根本であるべき内心の自由（freedom）にまで掘り下げて、それを確保すべく戦ったのである。この自己の内面に対する誠実（自由）というロマン主義的な精神は、純客観的描写を標榜する自然主義の精神と結ばれて、自己の内面の真実をあるがままに描くことと、客観世界を有りのままに描くことと等しくされて、真実＝事実とするようになった。つまり、自己の内面を告白することは自己に対する誠実であり、「近代生活」の自由の追求とも対応できるという発想である。こうして、一般に対立する思想と見られがちなロマン主義と自然主義とが藤村においてはむしろ一つの精神に通貫された必然的な思想発展と解されなければならない。

キリスト教信仰を媒介として、若い藤村は近代的自我の目覚めで告白の内面を発見できた。ロマンチズムの主観精神、自己凝視、感情や感覚の尊重と、リアリズムの客観精神、実験と観察を武器とする自然科学の分析的方法の尊重とは、いわば古典主義的権威への反抗から生まれた近代精神の双生児であるが、彼の告白意識の形成の基礎でもあった。藤村はまたルソーの『懺悔録』にも深く学ぶところがあった。こうして、藤村が西洋文学を始めとする近代精神を受容しながら近代自我としての告白意識を次第に形成するようになった。まもなく『罪と罰』の刺激によって、藤村は自身の性格にある自己の秘められた苦しみ、告白、言い難い秘密を『破戒』で告白するようになった。

告白は藤村の人生において生への執着と自己主張と自我解放の手段でもあった。彼の告白意識を養成した自然主義文学の理念によって、「現実暴露」はいかに醜悪なものであっても、これを「人生の真」として、強く肯定し、何として

も生き抜こうとするところに面目があったからである。「私のようなものでも、何とかして生きたい」と藤村が何回も強調しているように、告白は彼にとって生き続けるひとつの方法であり、人生の救済の手段であった。こうして彼は告白によって、人生の最大の危機でもあった「新生」事件（姪との不倫関係のこと）を克服できたのである。その結果として晩年藤村が自由な世界を得て、やがて出自や父親にこだわり、渡仏中に獲得していた開明的な歴史観で以って、故郷と明治維新を素材にして『夜明け前』を書いたのである。告白意識は藤村の文学の創作とその近代自我の追求に随分役に立ったと言える。

（本論文は日本国法政大学招聘研究員制度の奨学金による成果である）

名詞的連語についての一考察

——「～しての N」をめぐって

呂 曉東

文法学者の鈴木重幸と鈴木康之両氏は、ともに連語論を中心に研究する日本言語学研究会のメンバーで、それぞれ形態論と連語論の立場に立って、名詞的な連語の構成と意味をめぐって独特な研究を展開した。康之氏は構成要素を裸格の名詞同士に狭めるのに対して、重幸氏は「母からの手紙」のような格助詞のついたものを名詞の連体格と見なし、研究の枠に納めた。すると、「それについての説明」「江戸へ出張の人たち」「通訳を交えてのコミュニケーション」のようなその延長線にあるものが思い出される。そこで、名詞の品詞定めのことにも問題視されてくる。

小論では、次のように上述の入り交じったものへの再整理を目指す。

一・連用的後置詞と見られた「(～に) おいて」、「(～を) もって」などはその文法的な意味、機能からいうと格のくっつきの「～で」と、「(～に) ついて」、「(～に) 対して」、「(～を) めぐって」などは「～に」と相似性が見られるし、その連体的用法もそれぞれ「～での～」、「～への～」などの形で置き換えられる。そこで、後置詞の連体用法で作られた名詞的連語をそれらの構成要素のカザリとカザラレを分析し、合成的格のくっつきで作られた名詞的連語に照らし、その結びつきを詳しく分類する。

二・「このような線に沿っての最近の試み」、「同じもの同士を比べての判断」、「子供を通しての付き合い」など動詞の中止め形で作られた名詞的連語がよく見られる。その中のカザリにあたる「沿って」「比べて」「通して」など動詞の中止め形をしたものは「手段」「基準」など補助的かつ当然文法的な意味合いを表すことにより「試み」「判断」「付き合い」などカザラレに当たる転成名詞と組み合して連体的名詞的連語を作っている。このような表現は後置詞ほど数が決まってははいないし、慣用的ではないが、「電話での話し」「晴れ着姿での出勤」など合成的連体的な名詞的な連語の延長線にあるものと見て、整理を試みた。

このような名詞的な連語への再整理をすることによって、連語論の先学たちが名詞的な連語についての論述の中で欠いた部分の補充になると同時に、日本語表現によく見られる短縮文の理解に悩む中国人の日本語学習者への一助になればと期待する。