

10月16日(木)

C会場

# 「そうですか」「そうなんですか」の機能について — 親しい友人同士の雑談コーパスを中心に —

吉澤明子 (Thammasat University)

## 1. はじめに

日本語教育においてコミュニケーション能力の育成は大きな課題の一つである。近年、コミュニケーションを図る上での聞き手の言語行動<sup>1</sup>の重要性が指摘され、研究が進められている。吉澤(2007)では、聞き手の言語行動の一つ「あいづち」の表現形式、「そうですか」「そうなんですか」の機能と談話展開上の使用実態を解明することを試みた。本研究では、親しい友人同士の雑談コーパスを分析データとし、吉澤(2007)で提出した両表現の機能の汎用性を検証することを目的とする。

## 2. 先行研究

「そうですか」は、先行研究において「話し手が伝えた情報の了解／興味・関心を示す」(ホリ・ザトウスキー 1993)、「理解しているという信号」(松田 1998)、「興味・関心を示すという感情の表出」(堀口 1988)、等と記述されている。「そうなんですか」は「そう系」のあいづち「そうですか」の類似表現として扱われており、その機能の差異については言及されていない。両表現を併記した先行研究は、管見の限り中国語の「そうですか」にあたる「是吗」に関する井上(2002)のみであった。井上(2002)は、「「そうですか」は単に「聞いたことがないことを聞いた」というだけだが、「そうなんですか」は「のだ」により話し手がそれまで知りえなかった実情<sup>2</sup>に言及されるため、「(本当のところは) そうなんですか」というニュアンスになる(p. 68)」と補足的に「そうなんですか」について説明を加えている。しかし、両表現の差異は、このようなニュアンスの違いだけで必ずしも区別することができず、指導につなげることは難しい。また、両表現の相違点である「のだ」に関する先行研究は非常に多いものの、これら、情報提供時の「のだ」を対象としたものがほとんどであり、これらの記述を情報受容の「のだ」の解釈につなげるには困難を伴う。

そこで、吉澤(2007)では、「そうですか」「そうなんですか」両表現について併記のあった井上(2002)に、分析の手がかりを求め、初対面女性同士の雑談コーパスを用いて会話分析を行った。分析データには初対面雑談コーパスを選択した。これは、初対面の場合、会話参加者間の共有知識が比較的少なく、情報提供場面が多く観察されると考えられた為である。また、雑談の場合、談話の目的や内容や流れが会話参加者に委ねられ、より様々な出現環境が観察できると推測された為である。会話分析の結果「そうですか」「そうなんですか」両表現の談話展開上の機能は次のように提出された。

「**そうですか**」: 提供情報「q」が、想定「p」に矛盾しないことを表明するものであり、「そうですか」の使用は、目下のテーマの展開というよりは、次の談話の局面へ進むことを了解することとなる。

「**そうなんですか**」: 提供情報「q」が、想定「p」と矛盾することを表明するものであり、「そうなんですか」の使用は、表明を受ける話し手に対して、間接的に想定を矛盾を解消するために十分だと思われる情報を要求することにつながり、目下のテーマで会話を進行させることになる。

<sup>1</sup> 堀口(1988)は、聞き手の言語行動に、先取り、確認、応答、助け、質問、展開、転換などがあり、いずれもコミュニケーションにおいて重要な役割を果たしていることを指摘している。

<sup>2</sup> 田野村(1998)は「のだ」の《実情》を表す用法を次のように解説している。「あることがら—多くの場合、話して自身はよく知っているが聞き手は知らない事柄、更に言えば、聞き手には容易に知りえないような種類のことが話し手の意識の中にあり、それを主題とした形で、その内実、事の次第を聞き手に伝えようとしている。」(p. 37)

### 3. 分析データと分析対象

本研究では、宇佐美まゆみ監修(2005)『BTSによる多言語話し言葉コーパス—日本語会話(1)』東京外国語大学大学院地域文化研究科21世紀COEプロジェクト「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」に収録された親疎の違う2種類の雑談コーパスを分析データとした。日本語母語話者初対面同士20代の女子学生のペア11組22名による全6557発話、及び、非常に親しい友人同士10代から20代の女子学生のペア9組18名による全5791発話に出現した全ての「そうですか」190(初対面:104/友人同士:86)、「そうなんですか」209(初対面:139/友人同士:70)を分析対象とする<sup>1</sup>。

### 4. 使用場面と機能

#### 4.1 「そうなんですか」の使用場面

まず、「そうなんですか」使用場面を用例と共に提示し、考察を加えていく。尚、データには下線を以下の要領で付加する。下線\_\_\_聞き手の想定が明示的な部分、下線\_\_\_矛盾する情報提供部分、下線\_\_\_「そうなんですか」発話部分とする。吉澤(2007)で整理された「そうなんですか」の使用場面は次の5つである。

- 聞き手<sup>2</sup>の既存の想定が、話し手の情報提供により、直接明示的に否定される場合
- 情報提供後、聞き手が事後的に既存の想定が矛盾していたことを表明する場合
- 話し手により予め想定を提示され、同意後に、その想定を否定される場合
- 話し手自身の想定が、聞き手に情報として提供される場合
- 聞き手の想定が非明示的な場合

##### 4.1.1 (a)の使用場面

聞き手の想定が明示的に否定された後「そうなんですか」が発話されるタイプである。

断片 1<sup>3</sup>) 448B: 音楽係って、そんなに大した仕事なかったような気がするけどー。

449A: えーでも音楽係って、あれあるんだよ、あの、う歌を歌うさー授業があつてー(うん)、あの、あの学活の前にうた歌うじゃん。

445B: 中学校?.

451A: うん(うんうん)で、うち、なんか朝と晩に歌っててー(うんうん)、そのー2回の、で音楽系の男の人は指揮者やんなきゃいけなくてー、

454B: あ、そうなんだー。 (友人④<sup>4</sup>)

##### 4.1.2 (b)の使用場面

聞き手が「そうなんですか」発話後、提供情報と矛盾する想定を明示するタイプである。

断片 2) 213B: おねえは? 割り勘?

215A: お姉ちゃん?あ、

217B: おねえと遊ぶとき。

216A: 遊ぶとき、うん、普通に遊ぶときは、割り勘やけどー、なんか、どっか旅行で、なんか、お金ー、親からもらったとかいったらもちろん<笑いながら>一緒に払うけどー。

218B: あーあー、そうなんや、年、近いもんね。(うん)

なんかー、B家はー、おねえがもう、出すから。 (友人⑧)

<sup>1</sup> 本稿ではイントネーションと口語的表現の違いには言及しない。よって「そっか」「そっかそっか」は「そうですか」、「そうなのか」は「そうなんですか」に含める。「そうなんだ」は、Maito<sup>4</sup>(1997)「1990年代に入って、特に話し言葉で「ああ、そうなの」や「そうなんですか」に代わって、「ああ、そうなんだ」という表現が定着してきた」(p.185)の記述を受け、「そうなんですか」の類似表現とする。

<sup>2</sup> 「そうですか」「そうなんですか」を発話する情報受容者を本稿では常に「聞き手」と記述する。

<sup>3</sup> 便宜上、情報提供者を「話し手」「A」、「そうですか」「そうなんですか」の発話者を「聞き手」「B」と表記する。発話番号が連続していないものは、紙幅の関係上、改行せずに引用した部分である。発話の冒頭と発話番号は、データと同一である。また、読み易さへの配慮から本稿では対象としない発話の重なりなどの表記は外した。

<sup>4</sup> 『BTSによる多言語話し言葉コーパス日本語会話(1)』収録のファイル名「11\_F01-F02」を(友人①)と表記する。同様の要領で「19\_F19-F20」までを(友人⑨)と表記する。また、ファイル名「20\_UF01-UF02」を(初対面①)とし、同様の要領で「30\_UF21-UF22」までを(初対面⑩)と表記する。

#### 4.1.3 (c)の使用場面

話し手が聞き手の想定を確認後(「→」部分)、矛盾する情報提供を行うタイプである。つまり、話し手の談話展開が「そうなんですか」の使用を決定付ける使用場面である。

断片 3)224A: 絶対、あいつら金属だよ。

→225B: うん。

226A: なんか、そういう話をしていたの、けいけいに。

そしたらね、なんか“いやー、でもリーグ戦じゃ木でやってるだろ”とかって。

228B: えー?そうなの? (友人①)

このような談話展開は、話し手が自身の提供する情報を既存の想定あるいは一般的想定とは異なるものとして取り立てていると言える。つまり、自らの提供情報の価値を上げることを意図していると考えられる。このように作りだされた想定が起きた場合は「そうなんですか」のみが使用されていた。

#### 4.1.4 (d)の使用場面

このタイプは、話し手が、自らの想定を聞き手に情報として提出するものである。

このような場面において聞き手も「そうなんですか」を用いていた。

断片 4)127A: ね、木曜 2 限とか、先週終わらせてくれればよかったのにー。

128B: ほんとだよー。(ね)なんで、やってくんなかったんだろーねー。

131A: しかも、先週休講だったの。

132B: あ、そうなんだ。

133A: ありえないと思わない?

134B: ありえないよね。

(友人⑧)

この使用場面は「先週終わらせてくれれば良かったのに、それどころか休講だなんてありえない」という話し手の想定に聞き手自身が同意を表明していると言える。つまり、聞き手自身が話し手と同様に想定に矛盾をきたしたことを表明していると解釈できる。

#### 4.1.5 (e)の使用場面

「そうなんですか」の使用場面には、話し手により対比的に情報が提供されたり(断片 5)、唐突に情報が提供されたり(断片 6)するものが観察された。いずれも話し手が唐突に情報を提供しているため聞き手の想定が非明示的である。よって「聞き手の想定」と「提供情報」の矛盾により「そうなんですか」が使用されたのか否かを明確に示すことができない。そこで、このような場面における「そうなんですか」の使用を、「そうですか」「そうなんですか」の仮説から逆説的に解釈することを模索する。以下用例を示していく。

断片 5)11A: え、語科はどちらの…

12B: 英語です。

→13A: あ、英語か。あ、コリア科です。

15B: あ、そうなんですか。

(初対面⑥)

断片 6)134B: 私、山口県出身なんで(はい)、あの一、帰省の途中に(はい)京都に寄って

135A: あー、そういうのいいですね。

136B: なんか、ちょっと、観光して帰ろうかなーとか思って。

→137A: /少し間/なんかあたし福島なんですけど、

138B: あ、そうなんですか。

139A: なんか、入学した時に、“福島出身です”って言ったら、“福島って、山口県の人と、仲悪いよね”とか、言われて。

140B: え、全然そんなことない。

(初対面⑦)

このような話し手の突然の情報提供は、話し手自身の想定内に何らかの矛盾が生じたことに起因すると考えられるであろう。つまり、聞き手は、話し手自身の想定を情報として提供されたことになり、使用場面 d の延長線上の使用として同様に解釈することが可能である。ここで述べた解釈は想定が非明示的であるため、推論の域を出るものではなく、今後、更なる検討が必要である。しかし、対比的情報提供や、突然の情報提供が行われる場面において「そうなんですか」のみが使用されていたという結果は、これらの使用場面が指導に直結する具体的用例であることを示している。

## 4.2 「そうですか」の使用場面

次に、「そうですか」の使用場面を用例と共に提示し、考察を加えていく。尚、データには下線を以下の要領で付加する。下線\_\_\_\_聞き手の想定が明示的な部分、下線\_\_\_\_矛盾しない情報提供部分、下線\_\_\_\_「そうですか」発話部分とする。吉澤(2007)で整理された「そうですか」の使用場面は次の4つである。

- f. 聞き手の既存の想定と提供情報とが類似する場合
- g. 既に提示された情報が繰り返される場合
- h. 一般的想定が提出される場合
- i. 先終了句<sup>1</sup>として使用される場合

### 4.2.1 (f)の使用場面

この使用場面は、聞き手の想定に類似した情報や補足情報が追加されるものである。つまり、聞き手の想定と情報に矛盾は生じない。

断片 7)413B: 慎重だよね。

414A: そう、慎重だし、でも、でも、いろんなことを取り入れようかなっていう耳はあるけど(うーん)、けど、別になんか、やっぱ、自分、はこうだなみたいな風に(うーん)、  
思ってたー、それーで、あんまり揺るぐことが少ないのかなって思う。

415B: あー、そっかそっか。(友人⑨)

### 4.2.2 (g)の使用場面

この使用場面は、既に先行文脈中で提出された既出情報の補足的なものや、既出情報の言い換えによる再提出が行われた場合であり、聞き手の想定と情報に矛盾は生じない。

断片 8)502B: え、察ってさ(そう、うん)、察ってご飯は出なかったの?

503A: や、出る、出る。あのねー、朝と一夜はちゃんと出てたよ。

505B: うーん。

506A: 昼は学校の食堂でって。

507B: あー、そっかそっか。(友人⑤)

### 4.2.3 (h)の使用場面

これは、提供される情報が一般的な共通認識であることが期待される場面である。

断片 9)(男の人が美容院に一人で行くことに関して)

287A: やー、やっぱ緊張するんだって、美容院で。

288B: あー、そっか。(友人⑨)

### 4.2.4 (i)の使用場面

話し手と聞き手に矛盾がないことが確認され、もはや当該のテーマでは話が展開しない場合である。この点で先終了句での使用といえる。

断片 10)64B: でも、その費用も、学生が出すんだよね?、全部。

65A: バイトして貯めて。

66B: 大変だね。

67A: 大変ですよ。

68B: うーん。

69A: 大変です<軽く笑いながら>。

70B: そっか。(友人⑨)

### 4.2.5 親しい友人同士の会話のみに観察された使用場面

宇佐美(2005)では、親しい友人同士にのみ、『こんな機会だからいえる、普段相手に抱いている印象』を話すようにとの指示文が渡されている。この指示に従ったのは、9組中6組であった。この話題を展開しているペアのデータを観察すると、自分の印象や性格につ

<sup>1</sup>「先終了句」とは、会話の終結に関わるもので、「pre-closing」と呼ばれる。岡本(1990)は「pre-closing」の方略として①総括の表現を用いる ②会話内容をまとめる③会話内容の結論を述べる ④会話内容や結論から導き出される行動を確認する⑤会話の始まりや会話中の話題を呼び戻す⑥「殺し文句」または「落ち」をつける ⑦外部事情を示す等を挙げている。

いての評価に対し、聞き手は「そうですか」のみを使用していた。以下用例を挙げる。

断片 11) 486A: 最初は(うん)つついちゃダメなオーラなのかなと思ってたから、その緊張しててー。

487B: あーそっか、そっか。

488A: で、今では、もう、なんか、なんか、いじりたいみたいなく笑いながら>>2人で大笑い>。  
いじりたいとか言って<笑いながら>。そんな感じかな。

491B: そっかー。 Aちゃんは、逆に、なんかこう、いじりたい、っていうか、こう、つつきたくなる。

493A: あー、そう<笑いながら>。

494B: うん。なか、うま、うまー(うん)、こう相手にー、で、“どンドン自分をつついでください”  
って、こう、そう、こう出すのがうまいような気がする。 うん。

497A: あーー。 そっか。

(友人⑨)

なぜ聞き手はこのような場面で「そうですか」を使用するのであろうか。両表現の機能から解釈を試みる。この話題を回避したペアは、「いまさら恥ずかしくて言えない」「いつも何でも話しているから」とコーパス内で述べている。これらの話題は親しい友人同士であっても相手のフェイスを脅かすことにつながり、あまり好まれないものだとと言える。仮に同様の場面で「そうなんですか」を使用した場合、聞き手のフェイスを脅かす行為を敢えて行った話し手に対し、間接的に矛盾を唱えることとなる。したがって聞き手は対人関係の維持に支障をきたすことを避け、相手の情報に矛盾がないことを表明する「そうですか」の使用を好むのだと考えられる。この使用傾向は、「そうですか」「そうなんですか」の両機能が対人関係とも密接に関係していることを示唆するものだとと言える。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、吉澤(2007)の「そうですか」「そうなんですか」の機能が、親疎の違うデータでも汎用性があるかを親しい友人同士の会話コーパスを用いて検討した。その結果、親の関係のデータでも同様の使用傾向があることが明らかとなった。また、親のデータのみに見られた使用場面も「そうですか」「そうなんですか」両表現の機能により説明された。

今後さらに別の社会言語学的要因である対人関係、性別、場面など、様々な設定における談話の観察を行い、日本人が対話相手のどのような側面に配慮し、どのような談話を展開しているのかという会話の実態を明らかにし、日本語教育に還元する方法を模索したい。

## 参考文献

- 井上優(2002)「“是吗?”に関する覚え書」定延利之(編)『「うん」と「そう」の言語学』ひつじ書房 pp. 61-74.
- 岡本能里子(1990)「電話による会話終結の研究」『日本語教育』72号 pp. 145-159.
- 田野村忠温(1993)「「のだ」の機能」『日本語学』第12巻11号 pp. 34-42.
- ポリ・サトウスキー(1993)『日本語の談話の構造—勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版.
- 堀口純子(1988)「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』64号 pp. 13-26.
- 松田陽子(1998)「対話の日本語教育学—あいづちに関連して—」『日本語学』第7巻13号 pp. 56-66.
- 泉子・K・メイナード(1997)『談話分析の可能性—理論・方法・日本語表現性—』くろしお出版.
- 吉澤明子(2007)「「そうですか」「そうなんですか」の談話上の機能」第19回社会言語学会研究大会予稿集 社会言語科学会 pp. 168-171.

## 分析データ

宇佐美まゆみ監修(2005)『BTSによる多言語話し言葉コーパス—日本語会話(1)』東京外国語大学大学院地域文化研究科 21世紀COEプロジェクト「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」.

連絡先 akkoyo@hotmail.com

# 日本語とタイ語の現場指示の対照研究 —聞き手の役割に注目して—

Saranya Kongjit (Chiangmai University)

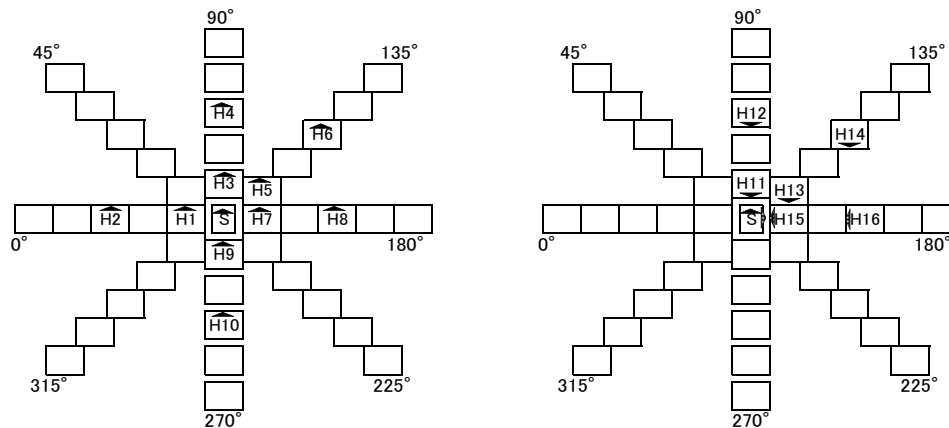
## 1. はじめに

日本語とタイ語の「現場指示」の用法は、基本的に話し手からの遠近感によって指示詞が使い分けられるという類似点がある。しかし、日本語は話し手からの距離に加えて、指示対象が話し手の勢力範囲内にあるかなども考慮して使い分けるが、タイ語の指示詞は相手の存在をまったく考慮に入れないという相違点があると指摘されている（ソムキャット：1995）。しかし、学習者にとってはこのような心理的な遠近感、あるいは勢力範囲という抽象的な説明は理解しにくい（ワーサナー：1995）。

本発表は、日本語とタイ語の指示詞における話し手と聞き手の遠近感と、話し手と聞き手の勢力圏という概念の類似点と相違点を具体的に示すことを目的とする。そこで、話し手・聞き手・指示対象物の空間上の関係を様々に設定し、話し手である日本人とタイ人の被験者に指示詞を用いて対象物を指示させるという実験を行い、その結果を聞き手の役割に注目して論じる。

## 2. 研究方法<sup>1</sup>

実験では、【図 1】と【図 2】のように話し手（以下 S）である日本人 5 人とタイ人 5 人の被験者の周囲の 40ヶ所の位置に指示対象（以下 R）を設置する。そして、実験者は聞き手（以下 H）になり、H1 から H16 という様々な位置と向き方のパターンで会話に参加する。話し手はそれぞれの H のパターンにおいて、指示詞「コレ」、「ソレ」、「アレ」あるいは /anníi/, /annán/, /annóon/, /annúun/<sup>2</sup>を選んで、各指示対象を指示するという実験を採用した。要するに、S は位置を変えずに、様々な位置関係にいる H に対して同じ R を指示詞で示すことになる。



【図 1】 S と H のが同じ方向を向いて会話する 【図 2】 S と H は向かい合って会話する

S= SPEAKER(話し手)	H= HEARER(聞き手)	※聞き手の位置と対象物の位置が重なる	▲ = 話し手と聞き手の向き方
H1,2,3,...,H16 = 話し手と聞き手との関係の状況番号 ※SはH1からH14までは90° に向き、H15とH16では180° に向く			

以下では次のような略字と意味関係で実験結果を論じる。「R」は指示対象である。「R 角度」は【図 1】と【図 2】の指示対象の置かれるそれぞれの放射線の名称である。「H」は聞

<sup>1</sup> 実験方法に関する詳しい説明はサランヤー（2004b）を参照。

<sup>2</sup> /anníi/, /annán/, /annóon/, /annúun/を「指示詞」とする議論はサランヤー（2004b）や Amara（2000）を参照。

き手の状況である。「HS 距離」は聞き手と話し手との距離関係である。「RH 距離」は指示対象物と聞き手との距離関係である。「RS 距離」は指示対象物と話し手との距離関係である。また、「m」=メートル、「コ」=「これ」、「ソ」=「それ」、「ア」=「あれ」、そして、「i」=/anni/, 「a」=/annán/で、「o」=/annóon/, 「u」=/annúun/である。最後に、各指示詞の列に示される数字は各指示詞の使用人数である。

### 3. 日本語指示詞における聞き手の役割

日本語の場合、話し手と聞き手との位置関係が変わることによって、「コレ」「ソレ」「アレ」が用いられる指示対象物の位置が変わる現象が見られた。

#### 3.1 「コレ」と「ソレ」の対立

本実験において、RS 距離が 1.5m の位置にある R は 3 人以上の人が「コレ」を用いるが、H の位置を変えたことにより R が H の位置になった場合は、3 人以上の人が「ソレ」を用いることが観察された。そのひとつの例は表 1 で示す H1 に対する R1 の「ソレ」の用法である。

表 1 : R1 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	コ	ソ	ア
1	1	1.5	0	0	1.5	1	<u>4</u>	0
	2	4.5	0	3	1.5	5	0	0
	3	1.5	0	2.121	1.5	5	0	0
	4	4.5	0	4.743	1.5	5	0	0

#### 3.2 「ソレ」と「アレ」の代用

RS 距離 4.5m の位置にある R は 3 人以上が「アレ」を用いるが、表 2 で示すように、聞き手の位置になった状況では「コレ」と同様に、3 人以上が「アレ」ではなく「ソレ」を用いる。

表 2: R3 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	コ	ソ	ア
3	9	1.5	270	3	4.5	0	0	5
	10	4.5	270	0	4.5	0	<u>4</u>	1
	11	1.5	270	6	4.5	0	0	5
	12	4.5	270	9	4.5	0	0	5

また、RS 距離 6m, RS 距離 7.5m の位置にある R は 3 人以上で「アレ」が用いられるが、表 3 のように、聞き手の近くの位置にある R は「ソレ」が代用される。

表 3: R13 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	コ	ソ	ア
13	1	1.5	0	4.5	6	0	0	5
	2	4.5	0	<u>1.5</u>	6	0	<u>5</u>	0
	3	1.5	0	6.185	6	0	0	5
	4	4.5	0	7.5	6	0	1	4

このような実験結果はソムキャット (1995) などで論じた「日本語は話し手からの距離に加えて、指示対象が話し手の勢力範囲内にあるかなども考慮して使い分ける」ということを具体的に示している。そして、その勢力範囲は H 位置にあるか、または RH 距離に比較的短い位置であることが分かった。

#### 3.3 「ソレ」と H の位置との関係

ところが、上述のように聞き手の位置において他の指示詞の代わりに「ソレ」が代用されることは絶対的ではない。表 4 で示す R8 の指示詞用法はその例である。R8 は H10, H15, H12 のみ「ソレ」の使用人数が 3 人以上で、ほかは 3 人以上が「アレ」を用いる。H9 と H10 での R8 は R と H の距離は同じであるが、一方は「ソレ」が用いられ、もう一方は「アレ」が用いられる。これに関しては、H9 と H10 における R8 の H と S の距離に違いがあると考えられるだろう。しかし、R8 ではまったく同じ距離関係を持つ H1, H7, H15 では H15 のみでは 3 人以上が「ソレ」を用いたことを考えると、H4, H12 での指示詞用法もこの

説明で解決できないことがわかる。

表 4 : R8 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	コ	ソ	ア
8	9	<u>1.5</u>	270	<u>1.5</u>	<u>3</u>	0	0	<u>5</u>
	10	<u>4.5</u>	270	<u>1.5</u>	<u>3</u>	0	<u>4</u>	1
	1	<u>1.5</u>	270	<u>3.354</u>	3	0	1	<u>4</u>
	7	<u>1.5</u>	270	<u>3.354</u>	3	0	2	<u>3</u>
	15	<u>1.5</u>	270	<u>3.354</u>	<u>3</u>	0	<u>3</u>	2
	4	<u>4.5</u>	270	<u>7.5</u>	3	0	0	<u>5</u>
	12	<u>4.5</u>	270	<u>7.5</u>	<u>3</u>	0	<u>3</u>	2

また、次の表 5 で示すように、R2 でも、H3 と H11 では聞き手の位置にあるが、前者では 4 人が「コレ」を用い、後者では 4 人が「ソレ」を用いる。

表 5 : R2 での日本語の現場指示詞用法

R	H	HS 距離 (m)	R 角度 (°)	RH 距離 (m)	RS 距離 (m)	コ	ソ	ア
2	3	1.5	90	0	1.5	4	1	0
	11	1.5	90	0	1.5	1	4	0

このような結果は、田中 (1999) で引用された堀口和吉説のように、話し手の領域に属する対象は「ソレ」で指示するということが真実であっても、その逆の「ソレ」で指示する対象が聞き手の領域に属することは必ずしも真実ではない。「ソレ」の領域決定の主導権は話し手が握っていることを示している。

#### 4. 聞き手の位置を考慮しないタイ語の /annii/ /annán/ /annóon/ /annúun/

日本語の指示詞用法は聞き手の位置によって「コレ」と「アレ」が「ソレ」に代用される場合が観察されたが、そのような指示詞の用法と聞き手の位置との関係は、タイ語の指示詞用法にははっきり見られなかった。

##### 4.1. /annán/ と H 位置との関係

表 6 で示す R11 は、聞き手の位置の異なりにもかかわらず、すべての状況で 3 人以上が /annii/ を用いた。

表 6 : R11 でのタイ語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	I	a	o	u
11	6	4.5	270	5.66	1.5	5	0	0	0
	7	1.5	270	2.12	1.5	5	0	0	0
	8	4.5	270	4.74	1.5	5	0	0	0
	9	1.5	270	0	1.5	<u>4</u>	1	0	0

また、表 7 でも分かるように RH 距離が様々であるのにもかかわらず、3 人以上が R9 を示すのに /annán/ を用いた。ちなみに、R9 は H12, H15, H16 では聞き手の位置でもなく、聞き手の近くの位置でもない。

表 7 : R9 でのタイ語の現場指示詞用法

R	H	HS距離 (m)	R角度 (°)	RH距離 (m)	RS距離 (m)	i	a	o	u
9	4	4.5	90	3	7.5	0	0	5	0
	12	4.5	90	3	7.5	0	<u>5</u>	0	0
	7	1.5	90	7.65	7.5	0	0	5	0
	15	1.5	90	7.65	7.5	0	<u>5</u>	0	0
	8	4.5	90	8.75	7.5	0	0	5	0
	16	4.5	90	8.75	7.5	0	<u>5</u>	0	0

このように、タイ語の /annán/ は日本語の「ソレ」のように聞き手の位置には他の指示詞の代わりに用いられることはないということからみると、タイ語の指示詞は相手の存在を考慮に入れなくて決定されると言えるだろう。

##### 4.2. /annán/ と H 位置との関係

本実験での 16 の状況の中での聞き手の位置において、どの指示詞が用いられるかをみると、日本語の「ソレ」は 14 の状況で用いられ、タイ語の /annán/ は 9 の状況で用いられる。

しかし、半数以上の状況で聞き手の位置には/annán/が用いられるからといって、タイ語/annán/の用法が聞き手の位置と関係を持つわけではない。上述のとおり、日本語の「ソレ」は聞き手の位置とRが重なる状況のみ使われ、ほかの状況では「コレ」または「アレ」が用いられる。いわゆる、「コレ」と「アレ」の代用という用法だった。しかし、タイ語の/annán/はH位置でもなく、HとR距離がもっとも短い位置でもない場合にも用いられるという点で異なっている。また、興味深い点は、表8で見られるように、日本語では一つのRの位置では「ソレ」と「コレ」または「ソレ」と「アレ」の2つの指示詞のみ用いられるが、タイ語では/anníi//annán//annóon//annúun/の中の3種類も用いられる。この現象からもタイ語の/annán/の用法は聞き手の位置と関係していないことがわかる。

表8：R1, R27でのタイ語の現場指示詞用法

R	H	HS距離(m)	R角度(°)	RH距離(m)	RS距離(m)	コ	ソ	ア	i	a	o	u
1	1	1.5	0	0	1.5	1	<u>4</u>	0	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	0
27	4	4.5	90	0	4.5	0	<u>5</u>	0	0	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
	12	4.5	90	0	4.5	0	<u>5</u>	0	0	<u>3</u>	2	0

このようにタイ語の/anníi/, /annán/, /annóon/, /annúun/の用法は、日本語のように聞き手の位置には「ソレ」が他の指示詞の代わりに用いられるようなことがないことから、タイ語の指示詞の選択は聞き手の存在を考慮に入れずに決定されることが明らかになった。

## 5. 各指示詞の対立

本実験では話し手が640の指示対象を指示詞で指すように設定した。以下では、その中で5人全員が同じ指示詞を用いたRをその指示詞の特徴だと考え、それらのRの持つ聞き手と話し手との関係を考察する。

### 5.1. 日本語の「コレ」、「ソレ」、「アレ」

「これ」が用いられるRは58ある。それらのRのRH距離は1.1mから6mまでだが、RS距離は1.5mのみである。RS距離1.5mは本実験において最も短い。つまり、Sに一番近い位置であることから考えれば、「コレ」がSに一番近い位置で用いられる特徴を持つと言える。ところが、「ソレ」が用いられるRは18あり、そのうち5つがH位置でRH距離は0mにある。残りはRH距離1.5mから3.19mで、RS距離は1.5mから7.5mまでである。RS距離1.5mには1つ、3mには8つ、4.5mには4つ、6mには3つ、7.5mには2つある。このように「ソレ」は本実験におけるSに最も短い距離では用いられないことと、「コレ」と比べて用いられるRH距離が短いことは、先行研究で論じてきた「ソレ」は聞き手の勢力圏にあるものを指示するという点と一致している。「聞き手の勢力圏」はSに最も近い位置ではなく、Hに近い位置だと言い換えられる。一方、「あれ」が用いられるRは247ある。RH距離は1.5mから12mまでの間で、RS距離は1.5m以外である。RS距離3mには11つ、4.5mには47つ、6mには81つ、7.5mには108つある。「アレ」はRS距離1.5mのみ使われないという性質は「コレ」がRS距離1.5mのみ用いられることと正反対である。これは「アレ」と「コレ」2項は対立しているという説を証明する。ただし、これはRとS距離で見た場合のみで、RH距離に注目すると正保(1999)が論じたように「コレ」と「ソレ」と「アレ」は3項対立していることが分かる。

### 5.2. タイ語の/anníi/, /annán/, /annóon/, /annúun/

タイ語の指示詞についても5人全員が同じ指示詞を用いたRをその指示詞の特徴だと考え、それらのRの持つ聞き手と話し手との関係を考察する。ただし、/annúun/は全員により用いられるRがなかったため別の機会に論じる。

/anníi/が用いられるRは96ある。それらのRのRH距離はH位置の0mから6mまでだが、RS距離は1.5mのみである。これは/anníi/も「コレ」と同様にSに一番近い位置で用いられる特徴を持つと言える。そして、/annán/が用いられるRは15あり、RH距離2.21mから9.72mで、RS距離は3mから7.5mまでである。RS距離3mには4つ、6mには8つ、7.5mには3つある。/annán/はSに最も近いRS距離1.5mとRS距離4.5mでは用いられない。そして、RS距離6mに最も多く用いられる。/annán/が用いられるRS距離もRH距離も/anníi/

の用いられる R より長い。ここから /annán/ は S から H から /anníi/ より遠い R を指示するといえるだろう。/annóon/ が用いられる R は 159 ある。RH 距離は 3m から 12m までの間で、RS 距離は 1.5m 以外である。RS 距離 3m には 2 つ、4.5m には 1 つ、6m には 49 つ、7.5m には 107 つある。/annóon/ は RS 距離が増えるにつれて使用人数が増える傾向が見られた。それは、/annóon/ は S から最も離れる R を指示するといえる。このように /anníi/、/annán/、/annóon/ の対立は RS 距離で説明できるが、日本語のように RH 距離 0m ではどれかの指示詞が現れるような RH 距離の条件との関係は見られなかった。これはタイ語の指示詞の選択と聞き手の位置関係とは関係がないことを示している。

## 6. 結論と今後の課題

本実験により、日本語の現場指示の用法では聞き手が遠近を決める重要な存在であるが、タイ語の現場指示の用法では聞き手は遠近を決める重要な存在ではないという両言語の現場指示の用法の相違点が視覚的に観察できた。すなわち、タイ語の場合は設定した状況によって話し手と聞き手の位置関係が変わっても各指示対象物に用いられる指示詞があまり変わらず、/anníi/ は話し手の一番近い位置に用いられ、/annán/ は /anníi/ より遠くにある位置に用いられ、/annóon/ は /annán/ より一層遠くにある位置に用いられ、/annúun/ は一番遠くにある位置に用いられ、各現場指示詞の領域の中心は話し手になることが観察できた。ところが、日本語の場合、話し手と聞き手との位置関係が変わることによって、「コレ」「ソレ」「アレ」が用いられる指示対象物の位置が変わる。「コレ」が用いられた指示対象物は聞き手の近くの位置になった状況では「ソレ」が用いられ、「アレ」も同様に聞き手の近くの位置になった状況では「ソレ」が用いられる現象が見られた。これは、タイ語話者は自分と聞き手との位置関係を考慮せずに自分を中点にして遠近が決められることが言える。一方、日本語話者は自分と聞き手の位置と指示対象物の 3 者の位置関係を考慮しながら自分に近い、相手に近い、どちらにも近くないというように遠近が決められるということが言える。このように、現場指示用法では空間上の話し手・聞き手・指示対象の位置関係の設定で「聞き手の勢力圏」と「距離」を具体的に明らかにすることができた。今後の課題として日本語とタイ語の非現場指示用法と聞き手との関係の対照研究が挙げられる。

## 参考文献

- コンジット・サランヤー (2004a) 日本語とタイ語の現場指示: 「コレ」と「annii」の対照的な分析『日本語と日本文学』39 (筑波大学国語国文学会) pp. 16-31.
- コンジット・サランヤー (2004b) 日本語とタイ語の現場指示: 話し手と聞き手が横に並んで対話する場合。『筑波応用言語学研究』11 (筑波大学人文社会科学研究所文芸・言語専攻 応用言語学領域) pp. 73-110.
- ソムキャット・チャウエンギジワニッシュ (1995) 『日本語・タイ語における指示詞と三人称代名詞の研究—書き言葉を中心に—』筑波大学大学院地域研究科平成 7 年度修士論文。
- 田中望・正保勇 (1999) 『日本語教育指導参考書 8—日本語の指示詞—』国立国語研究所。
- ワーサナー・ウィーラパーサク (1995) 『日・タイ指示詞の対照研究—「コ・ソ・ア」の誤用分析を中心に—』お茶の水女子大学大学院人文科学日本言語文化専攻修士論文。

Prasithrathsint, Amara (2000) WHAT PART OF SPEECH IS NÍI 'THIS' IN THAI, In Grammatical analysis: morphology, syntax, and semantics: studies in honor of Stanley Starosta, ed. Videia P. De Guzman and Byron W. Bender, University of Hawaii Press. pp. 141-152.

連絡先 Japanese Division, Faculty of Humanities, Chiangmai University  
saranya.jpccmu@gmail.com

# 日本語の移動動詞における意味と構文について

Aradee Apiwongam (Payap University)

## 1. はじめに

一般に文の要素の関係では、「動詞」(Verbs)・「移動の方向を表す前置詞」(Paths)・「到達点」(Places)の関係が認められる。また、抽象的な意味により、認知的な考え方を合わせて文の意味を理解できる。

本論は、日本語の場合「移動動詞」・「助詞」・「場所(通過点, 到達点, 出発点)」をどのように使い分けて、意味と構文を解釈するのかを明らかにする。また、認知的と比喩的な意味(Lakoff and Johnson 1980)も検討する。

日本語の場合、自動詞と他動詞をはっきりと分け、他動詞の目的語は助詞「を」を使う。他動詞ではない移動動詞でも場所を表す名詞は助詞「を」も使う。それは「を」格では出発点を示す役割があるからである。認知的意味の場合はどう説明すればいいか。

## 2. 本論の研究手法

本論は認知言語学の理論に従って、Container Schema (Lakoff 1987) を利用し、日本語の移動動詞の動作と方向を検討し、意味を考察することにする。

-Semantics and Cognition の理論を利用する。

-Container Schema における、英語の「In」, 「Out」, 「Over」, 「Under」の概念に従って、日本語の語を調べる。

-語の動作と方向を観察し、認知的意味の関連を探る。

-構文を観察する際、「移動動詞」・「助詞」・「場所(通過点, 到達点, 出発点)」の使いわけは場所の種類や場所の位置(物の位置(上か下に))によって区別されるかどうかを検討する。

## 3. 研究の背景

Jackendoff (Semantics and Cognition 1983) は「移動の方向を表す前置詞」(Paths)と「到達点, 場所」(Places)の関係を明らかにした。“John is in the room” “The mouse stayed under the table” のような場所 (Places) の例をあげた。場所 (Places) は物や生きている物で占められるとした。“**toward** the mountain,” “**around** the tree” と “**to** the floor” のような例は「移動の方向を表す前置詞」(Paths)の役割として方向を示すのだ。また, “event” 或いは “state” を表す広い意味もある。さらに, 「Path-function (1. Bound Paths 2. Directions Paths 3. Routes Paths)」の三つの中は前置詞 “**from**” と前置詞 “**to**” を使う「Bound Paths」が代表とされる。本論でもこれを中心に分析する。

### 2.1 out コンセプト

- (1) 彼女は部屋を出ました。
- (2) 彼女はパーティの部屋に出ました。
- (3) 彼女は部屋の入り口を歩いて中に入りました。
- (4) その出口を一步外へ出た。
- (5) その出口から 10 歩外へ出た。

筆者が Apiwongam (2005) で示した分析では、助詞と移動動詞の二つの関係は、その場所が通過点か到達点かを定めるには助詞「に」か「を」かによって意味が変わる(例1) + (例2)。助詞「に」を使うとその場所は到達点を示し(例2), 助詞「を」格を使うと到達点までの通過点を表す(例3)。さらに、その移動動詞は他動詞のような機能を持って場所は目的語になるが(例4) その動詞は Path-incorporating verb パターン(場所を表

す目的語の後に表れる助詞「を」が使われる動詞は Path の意味で動詞の意味に入っている.) になる. 助詞「から」格を使ったら, Manner-incorporating verb パターン (場所を表す目的語の後に表れる助詞「から」或いは助詞「に」が使われる動詞の中の意味に Path の意味が入っていない.) になる. 例えば, (例 4) と (例 5) の場合, 意味的には「を」格が表わす距離はより短くうけとられるのに対し, 「から」格の場合は「を」格より更に長い距離や時間などを助詞の後の量を表す言葉に付加できることが分かる. 同じ動詞「出る」を使っても, 付いている助詞「から」か或いは, 「を」の関係で意味は Path-incorporating verb パターンと Manner-incorporating verb パターンになるという意味である. 「から」は英語の前置詞 paths のようなものである.

(6) この飛行機は 5 時にチェンマイ空港を出発します.

(7) 私は電話に出る.

(8) 車のスピードが出る.

日本語の移動動詞のコンセプトのセンスは独特である. Container Schema の概念に基づく, 日本語の移動動詞には英語の前置詞 (in, out, over, under のコンセプト) の (out) のコンセプトにおいて, 日本語の移動動詞「出る」の中には移動と方向の意味 (out+go) が含まれている (例 6). 場所に付いている助詞は英語の (Paths) と違って, ただ文中で場所或いは動作を受ける目的語 (場所の事態) を表示するものである. また移動動詞「出る」と共起する助詞「に」と「を」の場合, 助詞「に」格では到達点に移動する方向を示す役割を持ち (例 2), 「を」格では出発点を示す役割がある (例 1). 日本語の複合語の場合, 「出発など」の例 (例 6) のように, 動作を表す語は先に現れて (「出る (OUT)」 「発」は後である.). さらに, Out のコンセプトは動作を見せるだけではない. 具体的な意味から抽象的な意味になる. 例えば, (例 8) である.

### 3.2 In コンセプト

(9) その入り口に入って少し歩くと青いビルに着きます.

In のコンセプトにおける代表として, 日本語の移動動詞「入る」は, 「を」格では助詞の前に表れる場所を示す目的語が到達点そのものを表示するのではなく, 到達点までの通過点を表示する (例 9). 「に」を用いると到達点となる. 日本語の複合語の場合, 「入学や入浴など」の例のように, 移動動作を表す語は先に現れて (動作の「入 (in)」, 「学」や「浴」は後である).

(10) 彼はお風呂に入った.

(11) 彼はお風呂を出た.

(12) 人がこの部屋に 50 人入った.

(13) 人がこの部屋の後ろのドアを出た.

それぞれの文の品詞の関係は移動動詞の選択のコンセプトである. 日本語では, 移動動詞のコンセプトは場所を表す名詞の種類や場所 (から) の方向に呼応した助詞で決められる. 例えば, 移動動詞「入る」 (例 10) と「出る」 (例 11) は, 物を収容できる場所 (物) と共に使われる. 場所の「お風呂に」と「お風呂を」では, 助詞が異なるが構文的には動詞の「入る」と「出る」を使うことになる. また, 場所に入るか出る方向は, 上・下・前・後ろのいずれの方向でも可能だ ((例 12) と (例 13)).

上記は物理的意味の移動動詞だが, 抽象的意味, 言い換えると比喩的意味は物理的移動動詞から来たものである.

(14) 今月に入って非常に寒い.

(15) 新しい話題に入りましょう.

これらの移動動詞のセンスの説明には認知言語モデルを利用して, 移動動詞の意味を抽象的に説明できる. 上記の In の移動動詞のような移動で, In のコンセプトの抽象的な意味は「人間が走って空間を通る」という意味を表す. 例えば, (例 14) の「今月」の空間に人間が走って通ったようであるし, 或いは (例 15) の「話題」に人間が走って入ったようで

ある。

### 3.3 Over コンセプト

英語の over のコンセプトでは、)『ふりがな英和辞典』(1995:584-587)によると“over”の意味には次のような日本語の言葉がある。

「越して、横切って、向こう側に、渡して、移って、覆って、一面に、ひっくり返しに、さかさまに、あまりに、余計に、その上に、繰り返して、改めて、終わって」

複合語については Lieber (Morphology and Lexical Semantics 2006) は「over」を動詞の前に置いて複合語を作ると「もっと複雑にさせ、もっと広げてという意味をもつ。次のような意味がある。

1. locational: overfly, overarch
2. locational and completive: overrun, overshadow
3. to excess: overconfidence, overdevelop

上記の英語の Over のコンセプトにおいては、日本語の複合語の接尾語の「..こす」、「..こえる」(「飛び越す」、「飛び越える」など)、「..こむ」(「(船から)海に飛び込む」)や、抽象的意味を表す場合の「..すぎ」、「..過度」、「..過ごす」(「積みすぎ」、「現像を過度にする」、「..落とし」、「見落とす」)、「..おろす」(「見おろす」)、「..かぶる」(「買いかぶる」)、「..返す」(「ひっくり返す」)などに当てはまる。「を」格は通過点を、「に」格は到達点に移動する場所の種類を示す。

Goog 辞書 (<http://dictionary.goo.ne.jp/>) によると、「..こむ」のような動作は次の意味がある。(1)身を躍らせて中に入る。おどりこむ。「海に一・む」(2)急いで中に入り込む。「にわか雨を避けて喫茶店に一・む」「窓から鳥が一・んでくる」(3)自分から進んで、ある事柄に関係をもつ。「平和運動に一・む」(4)思いがけない物事が突然目や耳に入る。「号外の赤字が目に一・んできた」「旅客機墜落の報が一・んできた」[可能] とびこめる)というような意味の以外では次の意味も入っている。

あてこむ(よい結果を期待してものごとを行う。「祭礼の人出を一・んで店を出す」)

あがりこむ(他人の家などに遠慮なく上がる。上がってすわる。「勝手に一・む」)

これらの「..込む」の意味を考えると方向を表す意味がある。移動動作は複合語の接頭語の方にある。方向は上からか或いは下からも「..込む」を使える。それに「駆け込む」という語もある。「電車で駆け込む」の方向は上や下ではなく、横からでもいいようである。

「追い越す」の意味は(1)後ろから行って、先行するものの前に出る。追い抜く。「追いつき一・せ」(2)劣っていたものが、上位にあったものに勝る。追い抜く。

「背丈は母を一・した」)である。

立ち超える[「たち」は接頭語]の意味は((1)まさる。すぐれている。「外の姫たちに一・えて美しとおもふところもなく/文づかひ(鷗外)」(2)出かけて行く。また、やって来る)である。他に「飛び越える」という語は((1)物の上を飛んで越える。飛び越す。「垣根を一・える」(2)順序を経ずに進む。「一段階一・えて進級する」という意味もある。

思い過ごす((1)よけいなことまで考えて気をもむ。取り越し苦労をする。「一・してくよくよする」(2)[上代東国方言]「思い過ぐす(1)」に同じ。「かなしけ児ろを一・さむ/万葉3564」)

「見落とす」の意味は((1)見ていながら気づかないですごす。看過する。「数字を一・す」「異常を一・す」(2)「見貶す」と書く)実際に見て軽蔑する。見さげる。

「人の御有様をうしろめたく思ひしに、かたちなども一・し給ふまじく/源氏(総角)」

[可能] みおとせる)

「見おろす」((1)上から下を見る。「山頂から一・す」(2)みさげる。あなどる。みくだす。「人を一・したような態度をとる」[可能] みおろせる)という意味がある。

「買い被る」の意味は((1)物を実際の価値より高い値段で買う。(2)人を実際以上に高く評価する。)という意味もある。

「実力以上に一・る」)

ひっくり返す(1)物の位置を,上下・表裏逆にする.うらがえす.「入り口の名札を一・す」(2)立っているものや正しく置かれているものを倒す.転倒させる.「茶碗を一・す」「バケツを一・したような雨」(3)本やノートなど,必要な記事を求めてあちこちページをめくる.「古い書類を一・して調べる」(4)決まっている序列や関係を逆転させる.くつがえす.「順序を一・す」「負け試合を一・す」「高裁の判決が最高裁で一・される」[可能] ひっくりかえせる)といういみである.

上記の意味は次の意味に分類することができる.物理的な意味と抽象的意味である.また,物理的な意味の動作を基にして認知的意味はそれらの動作に基づいて比喩的言い方をすることができる.

	具体的意味	抽象的意味
「..こむ」	物の中に上,下,前,後ろからむりやりに入る	むりやりにすること,突然のこと
「..こす」	先行した物を前に出る	上位にあったものに勝る
「..こえる」	物の上をこえる	進んでいる
「..過ごす」	時間をかけて生活する	あることについて過度にやりすぎる
「..落し」	持っている物を落としてしまう	物事について気を使わず見逃す
「..おろす」	物を上から下にさせる	下にある物を見る,見下す
「..かぶる」	物の上に表面を覆う	実際以上に評価する
「..返す」	物の位置を逆にする	物事を逆転させる

### 3.4 Under コンセプト

英語の Under のコンセプトにおいて『ふりがな英和辞典』(1995:902)によると「Under」の意味を持つ日本語の言葉には,次のようなものがある.「(地位が)に劣る」,「より下級」で,「のもとに」,「を受ける」,「を負うて」,「に従って」,「に基づいて」,「に属する」,「不十分」,「抑圧されて」,「支配されて」,「足りない」などである.

『ふりがな英和辞典』(1995:902)によると日本語では Under のコンセプトと Over のコンセプトの訳された語の構成は違うところがある. Under の方は複合語が少なく,また,物理的な意味はただ,「の下に」という意味であるが,抽象的意味では「以下の」という概念を表す.例えば,「(地位が)に劣る」,「より下級」,「のもとに」,「を受ける」,「を負うて」,「に従って」,「に基づいて」,「に属する」というような意味も入っている.さらに,「不十分」,「抑圧されて」,「支配されて」,「足りない」という形容詞的な意味も持っている.日本語の漢字の「下」は比喩的意味で「低い位置・場所」,「隠れて見えない所」,「内側」,「程度」,「能力」,「地位」,「他よりも低いこと」という意味を持っている.移動動詞として「下げる,下がる」という単語がある.

16. 白い線の後ろに下がって下さい.
17. 後ろの席へ下がって.
18. この品の値段を下げた.
19. (食べた) お皿を下げてもいいですか.

(16), (17), (18) の例文を見たら,「下」の移動の方向の場合,先の方を下にするとの意味の他に,後ろの位置へ移すという意味もある.或いは,一度出した物を引き戻すという意味もある(19).

20. 来週キャンプに行く所をあらかじめ下見に行った.

(20) の例は「下」の比喩的意味は物理的移動動詞から来たものである.「先に」或いは「最初に準備すること」という意味で複合語として「下見」,「下読する」,「下書きする」

などがある。

#### 4. まとめ

日本語の構文では助詞・移動動詞・場所という三つ要素の関係でできた文章が多い。ある場所が通過点か到達点かは助詞が「に」か、「を」かによる。Container Schema の概念により、前置詞 (in, out, over, under のコンセプト) の (out) のコンセプトに基づいた場合、日本語では、場所に付いている助詞は英語の Paths と違って、ただ文中で場所或いは動作を受ける目的語を表示するものである(例 1)。助詞「に」格では到達点である場所の種類(例えば、物を収容できるもの或いは場所など)を示す役割を持ち、「を」格では出発点を示す役割である(例 2)。だが、移動動詞によっては、「を」格が助詞の前に表れる場所を示す目的語が出発点そのものを表示するのではなく、到達点までの通過点を表示する(例 9)。

動詞の場合、移動動詞のコンセプトは場所を表す名詞の種類や場所(から)の方向に呼応した助詞で決められる(例 10)。

場所の場合、場所の種類(名詞)は物を収容できるもの(Container)かどうかによって移動動詞が変わる。本文の中に使った名詞は Container Schema の概念により、移動動詞の動作の in, out, over, under の方向に呼応した名詞の種類である。

また、動詞の意味によって、助詞が決められる(例 10, 11)。日本語の移動動詞は移動と方向の意味が含まれている。移動方向の場合、漢字が付いている動詞に対して例えば「上」や「下」などは移動方向として「上」や「下」だけではなく、前・後ろの方向の場合もある(例 12, 13, 16, 17)。

物理的な意味の動作を基にした認知的意味は、それらの動作に基づいて比喩的意味を表すことができる。例えば、In コンセプトの比喩的意味は「人間が走って空間を通る」(例 14 の「今月に入って非常に寒い」或いは例 15 の「新しい話題に入りましょう」)である。Out コンセプトの比喩的意味は「参加する」、「多くの人々が見たり聞いたりするものの中に登場する」、「電話をうける」などである。Up コンセプトの比喩的意味は「無理矢理にすること」、「突然のこと」や「進んでいる」などがある。Under コンセプトの比喩的意味は「先に」或いは「最初に準備すること」という意味で複合語として「下見」、「下読する」、「下書きする」などがある。

#### 参考文献

- Apiwongngam, A. (2005) 『タイ語と日本語の移動動詞における意味と構文の対照研究』 博士論文 国際基督教大学 pp. 246-264.
- Jackendoff (1983) *Semantics and Cognition*. MIT Press (1983) pp. 162-163.
- Lakoff, G. (1987) *Woman, Fire, and Dangerous things What Categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press, Chicago and London. (1987) p. 275.
- Lakoff, G. and Johnson, M (1980) *Metaphors We live by*. The University of Chicago Press, Chicago and London. (1980) pp. 14-21.
- Lieber, R. (2006) *Morphology and Lexical Semantics*. Cambridge University Press. (2006) pp. 125-126.

#### 辞典

- 研究社辞書編集部 (編) (1995) 『ふりがな英和辞典』 (1995) 研究社 pp. 584-587, p. 902.
- Goo 辞書 (<http://dictionary.goo.ne.jp/>)

**連絡先** Payap University Japanese Department  
Super-Highway Chiangmai-Lampang Road Mea-Khaew Chiangmai 50000  
aradee5@gmail.com

## 遠隔講義に於ける日本語教育分野からのサポート

國弘保明 (拓殖大学)  
上野亮一 (芝浦工業大学)  
尾沼玄也 (拓殖大学)  
佐々木良造 (Malaya Univerisity)  
八重樫理人 (芝浦工業大学)  
三好匠 (芝浦工業大学)

### 1. はじめに

現在、筆者が在籍しているマレーシアの JAD プログラム (Japan Associate Degree Program. 以下、本プログラム) をはじめ、多くのツイニングプログラムでは、人的あるいは費用的な問題から、日本から派遣された教員のみで専門領域をすべて網羅することは不可能な場合が多い。このため、授業の一部を日本からの遠隔講義という形態で実施することがあるが、現状では十分な教育的効果をあげているとは、残念ながら言い切れない。

この理由としては、日本語を母国語としない学生にとって、日本人教員が日本人向けに実施した通常の授業を収録しただけの講義コンテンツは、日本語の学習過程にある学生には、言語的な負担が大きすぎるためだと思われる。これは、日本人教員が本プログラムの学生のみを対象として行うリアルタイムの遠隔講義、もしくはビデオ収録した遠隔講義についても同様である。遠隔講義は数多くのメリットを有する方法論である一方、一般の対面講義に比べて、教授者が学生の反応を得られにくい。この負の特性が学生の言語的負担を大きくしていると考えられる。

本研究では、日本語教育分野と専門教育分野が近接するツイニングプログラムの特性を活かして、本プログラムの遠隔講義に於いて、教育効果を上げることを目的として、日本語教育の分野からどのようなサポートを行ったかを報告し、その有効性について述べる。

### 2. マレーシア JAD プログラムについて

本プログラムは前マレーシア首相のマハティールが推進した「ルックイーストポリシー (東方政策)」に呼応する形で発足した、マレーシア人留学生のための予備教育プログラムである。日本政府の円借款事業として、1993 年から第 1 段階 (High Education Loan Project :HELP) が始まり、1999 年から第 2 段階 (HELP2)、2005 年度より第 3 段階 (HELP3) に入っている。本プログラムにより第 1 段階で 310 名、第 2 段階で 299 名が日本への留学を果たしている。2008 年 7 月現在、本プログラムには 240 名強の学生が在籍している。

現在の本プログラムはマレーシアで日本の大学教育の一部を学習後に日本の大学に編入させるツイニングプログラムであり、現地で 3 年間の教育を行い、日本の大学の 3 年次に編入するという形態になっている。

本プログラムのもう一つの特徴は、工学系に特化していることである。学生は日本語のほか、物理や数学や化学といった自然科学基礎科目及び工学科目を履修する。工学科目の割合は学年が進むにつれ高くなり、その割合は大学 2 年時相当の学生では 7 割を超える。この際、自然科学基礎科目及び工学科目の授業は、すべて日本語で実施される。

また、本プログラムはブミプトラ政策の下で行われている。ブミプトラとはマレー語で「土地の子」を意味する言葉で、ブミプトラ政策はマレーシアの他民族構造の中でマレー人および先住民族の優遇を意図するものである。このため、本プログラムの学生はマレー系マレー人および先住民族のマレー人によって占められている。

### 3. ツイニングプログラムに於ける専門教育上の問題点

#### 3.1 対面授業の場合

本プログラムに所属する学生は、マレーシア全土から選抜された学生であるため、英語や基礎科目の素養はかなり高い。そのような環境にあって、本プログラムの専門科目担当教員が教育を実施する上での問題点としては、教育時に使用する日本語の問題が挙げられる。即ち、工学科目担当教員には、学生が理解可能な言い回し、漢字、語彙等が判断できないということである。

工学科目担当教員が、学生の日本語教育の実施状況（既習の文法、語彙、漢字等）を完全に把握し、それに基づいて授業計画や授業コンテンツ等を作成することは事実上不可能である。しかし、マレーシアにおいて日常的に学生との対面授業を実施している教員の場合は、学生の様子や雰囲気などから学生の日本語の理解状況がある程度把握できるので、状況に応じて学生が理解可能な言い回しへ変更するなどの対応が経験的に可能である。

#### 3.2 遠隔講義の場合

本プログラムをはじめ、ツイニングプログラムでは、日本から派遣された教員のみで専門領域をすべて網羅することは不可能である。このため、授業の一部を日本からの遠隔講義という形態で実施されることが多い。日本語を母国語としない本プログラムの学生にとって、日本人教員が日本人向けに実施した通常の授業をリアルタイムに配信したものや、それを収録しただけの講義コンテンツから、教員が伝えたいと思う知識や経験などを含む全ての情報を学生が抽出することは日本語理解力の面から非常に難しい。

受講対象を本プログラムの学生に限った双方向のリアルタイム遠隔講義であっても、回線を通じた限られた画角や鮮明度では、教員がマレーシア学生の様子や雰囲気から把握する事は難しい。従って本プログラムに於いて、これまで遠隔授業コンテンツによる講義は、対面授業に比べて教育的効果があがらなかった。

本研究では、このような観点から、遠隔講義をより学生に理解させやすくするための取り組みを行った。その一つが、以下に述べる、リアルタイムではない収録型の遠隔講義に対する字幕の添付である。

現在、芝浦工業大学では「講義自動生成システム」として、講義のコンテンツ化が推進されている。これは通常の対面授業を自動収録し、教員が講義内で用いた板書、書画カメラ、電子スライドなどを効果的に組み合わせ、講義コンテンツを自動生成するシステムである。本プログラムに配信される遠隔講義もこのシステムを用い、さらに音声認識技術を利用して、講義を実施した教員の発話データを抽出し、字幕に活用した。

### 4. 関連研究

これまでの語学教育における字幕の利用は1980年代以降、主に英語教育の分野において多く扱われ、その効果が研究者により検証されてきた（鈴木, 1994; 小張, 1997）。しかし、日本語教育における字幕の利用研究は私見の限りほとんど見当たらなかった。メディア利用と第二言語学習についてまとめた竹内（2004）によると、字幕の提示方法としては、音声か外国語、字幕が母語の「標準提示方法」、音声、字幕とも外国語の「二重外国語提示法」、音声か母語、字幕が外国語の「逆提示法」が存在している。英語を学習する日本人大学生と短期大学生を対象として標準提示法と二重外国語提示法の比較研究を行った Yoshino et al. (2000) では、二重外国語提示法が両方の被験者群で、単語再生率、意味再生率とも優位であったと報告している。

### 5. 本研究の字幕提示方法

関連研究に基づき、本研究では二重外国語提示法を採用し、字幕を作成した。先行研究と異なり、留意しておかなければならないのは、提示言語が表意文字である点である。英

語で用いられるアルファベットは音価を表す表音文字であり、音と文字の結びつきが強い  
のに対し、表意文字である漢字を用いる日本語では学習者の字幕認識過程も差が見られる  
可能性がある。この点に関しては今後十分に検討する必要性が残されている。

本プログラムに配信される講義コンテンツは映像（教師映像や板書、資料など）と音声  
を組み合わせたものである。これにさらに字幕を組み合わせる場合、映像+音声+字幕とい  
う大量の情報を含んだコンテンツとなり、入力情報が学生の情報処理容量を超えてしまう  
危険性が高い。学生にとって最適な字幕サポートを調べるため、本研究では、a) コンテン  
ツ内の発話を全て表示した「全文字幕」、b) コンテンツ内の発話を要約した「要約字幕」、  
c) 学生にとって理解困難であろう語彙に日本語での説明、英訳をつけた「キーワード字幕」  
の3種類の字幕を作成した。さらに d) 「字幕なし」のコンテンツとあわせて、4種類の字  
幕提示法を用意した。

## 6. 字幕実験の目的

本研究では、5で述べたように4種類の字幕を用いたが、学生にとってはどの字幕が最  
も効果的であったのかを検討すべく、以下の点について実験・評価を行った。

### 6.1 内容理解

字幕の有無・提示方法によって内容理解に差が生じるかどうかを検討する。5で述べた  
とおり字幕の提示方法は4通りある。内容理解の促進と字幕の提示方法に関連があるか、  
もしあるとするならば、どの提示方法が最も効果的かを探る。字幕の提示方法の違いによ  
って、コンテンツの内容理解に差が生じたならば、最も内容理解を促進した字幕の提示方  
法が日本語学習者の講義理解にとって最適な字幕の提示方法だと言える。

### 6.2 評価

字幕の提示方法によって、コンテンツに対する学習者の評価が異なるかを検討する。コ  
ンテンツの内容理解促進に効果的な字幕の提示方法を採用しても、提示方法に対する評価  
が低ければ、学習意欲が下がる事が案じられる。反対に、学習者の評価が高くても、効果  
がなければ他の効果的な提示方法を採用すべきであろう。教師が学習者の評価と異なるこ  
とをしようとするな、学習者を納得させるに足るデータが必要である。

### 6.3 研究仮説

6.2, 6.3を検証するために以下の2つの帰無仮説を立てた。

帰無仮説(1)：字幕の提示方法による内容理解テストの点数に差はない。

帰無仮説(2)：字幕の提示方法に対する学習者の評価の順位に差がない。

## 7. 字幕実験の方法

6.3の研究仮説を検証するため、以下の要領で実験を行った。学習者は通常の日本語授  
業時には、各クラスの日本語能力が均等になるように、76名の学習者が4つのクラスに分  
けられている。実験にはこの4グループを利用し、それぞれに異なる内容についての「字  
幕なし」「全文字幕」「要約字幕」「キーワード字幕」の4種類のコンテンツを視聴させ、視  
聴後に内容確認問題5問に解答させた。

加えて、全てのコンテンツ視聴終了時に、どのタイプの字幕提示方法が有用であったか  
順位をつけさせた。

## 8. 字幕実験の結果

帰無仮説(1), (2)とも有意水準1%で検定した。なお、データが正規分布に従わないの  
で、ノンパラメトリックな方法を用いた。

## 8.1 帰無仮説(1)の検定

Kruskal-Wallisの方法により、帰無仮説(1)「字幕の提示方法による、内容理解テストの点数に差はない」を検定した。結果は、4種類のコンテンツ全てに対して、有意差は認められなかった( $\chi^2=9.90, df=3$ )。すなわち、字幕の提示方法によって、内容理解テストの点数に差が生じたとは言えない。

## 8.2 帰無仮説(2)の検定

Friedmanの方法により、帰無仮説(2)「字幕の提示方法に対する学習者の評価の順位に差がない」を検定したところ、有意差があった( $\chi^2=101.86, df=3, p<0.01$ )。次に、二項検定(2)により、字幕の種類間の多重比較を行い、以下のような結果を得た。

全文字幕≒要約字幕>キーワード字幕>字幕なし

## 9. 実験結果の考察

8.1の結果から、字幕の有無・提示方法による、内容理解テストの点数に差はみられなかった。学習者の日本語能力は、実験に先立って行ったテストから2級レベル程度であると判断したが、1級レベルの読解問題を理解するには必要な語彙・文法の知識が足りず、内容確認問題の問題文そのものが日本語能力を超えていたことが考えられる。そして、コンテンツの内容そのものが既有知識になかった可能性もある。

8.2の結果、評価は全文字幕と要約字幕が同程度で高く、次にキーワード字幕、最も評価が低いのは、字幕なしであることがわかった。評価から、字幕はあったほうがよいということが言える。日本語を母語としない学習者にとって、全文字幕は文字情報量が多すぎるのではないかと危惧したが、全文字幕の評価が高いのは、提示する情報量は多くても負担にはならないからだと考えられる。多くの情報の中から自分に必要な情報を取捨選択して活用している可能性もある。

一方、要約字幕が全文字幕と同程度高い理由として、学習者の聴解能力が十分高いことがその理由として挙げられる。先に、日本語能力テストで2級と判断したが、聴解のみの点数を見ると、ほぼ全員が1級レベルであった。聴解能力が高い学習者、いわゆる「耳型」の学習者にとっては、視覚情報である字幕はさほど必要はなく、耳から入った情報を補い、強化するのに十分な量の情報があれば良いのではないかと思われる。キーワード字幕の評価が高くない理由として、キーワード字幕で提示される情報は、内容理解を促進するほどの情報ではないと考えられる。聴解能力が高いことと併せて考えると、キーワード字幕で提示される情報はすでに耳から得た情報を超えるものではなく、情報の補完、強化に役立たなかったのではないだろうか。

## 10. 専門日本語教育への示唆

3に先述したが、専門科目の講義は必ずしも学生が学習した日本語のみで行われるわけではない。内容の高度さに加え、そのことが講義の理解を難しくしていると考えられる。しかし、通常の場合、これを日本語教育分野が支援することは難しい。専門分野の知識付与を目的として教授者が話す言葉を、逐一日本語教員がサポートすることなどできないからである。しかし、収録から放映までに間がある収録型コンテンツならば、先に字幕をその例として見たように、日本語教員と専門科目教員は、学生の理解促進を支援する様々な策を講じることができる。

例えば、当該授業のキーワード集の配布である。本プログラムの遠隔講義では、前章までに見た字幕と併用して、毎回の講義前に英語による対訳付きでキーワード集を配布した。とかく難しい語にあたれば学生は電子辞書から目が離せなくなり、本来の目的とすべき作業が見失われがちである。しかし、キーワード集の配布により、講義中、電子辞書と首っ引きになることが避けられ、本来の目的である講義に集中させる一助になった。

また、國弘 et al. (2008)では、講義中の日本語はある特定の語が繰り返し用いられることがわかった。例えば、学生にとって理解しにくい日本語能力試験 2 級レベルの語彙も「出現回数上位 10 語を理解できれば、講義に現れる 2 級語彙は、およそ半数が理解でき」(p. 106)、級外の専門的な語彙に関しても「上位 5 語をおさえれば、50%近くは理解できる」(p. 106)と考察された。これを踏まえれば、発話データをもとに、それらの語を分析し、授業実施前に解説を行えば、授業の理解度は格段に増すと思われる。

さらに、このデータは蓄積することにより、当該分野に特化した専門日本語教育を構築できる可能性をも秘めている。ツイニングプログラムはその目的や規模から、学生の進路が限定されている場合も多い。分野ごとに講義で用いられる日本語の特徴が把握できれば、より専門分野に直結した日本語教育が可能になり、効率も増すと想像される。

## 1 1. おわりに

遠隔講義といえこれまでも、やみくもにリアルタイムに授業を「中継」することを指向することが多かったようにも思う。確かに臨場感の問題はリアルタイムでこそ解決しうる点かもしれないが、日本語のケアの点からすれば、リアルタイム遠隔講義に日本語教育面からのサポートが入り得る余地は少ないと思われる。

日本語教育分野と専門教育分野が密接な関係にあるツイニングプログラムは、互いの役割を補完することが可能な希有な存在である。中でも収録型遠隔講義はその協力体制が十全に生かせる可能性を秘め、さらに新たな日本語教育をも示唆する存在であるといえる。

## 参考文献

- 國弘保明・尾沼玄也・八重樫理人・三好匠(2008)「工学系教員の発話テキストから考察される工学系学科に留学する為に必要な日本語能力」『工学教育』56 巻 3 号 pp. 103-108.
- 小張敬之(1997)「日本語字幕・英語字幕付きビデオ教材の聴取理解に及ぼす効果の横断的研究(2)」筑波大学外国語センター vol. 19 pp. 129-156.
- 鈴木典子(1994)“An Experimental Study on the Effective Use of Closed Caption Videotapes” 東洋女子短期大学紀要 vol. 26 pp. 71-84.
- 竹内理(2004)「メディア利用と第二言語習得」『第二言語習得の現在』大修館書店 pp. 257-274.

Yoshino, S., Kano, N. & Akahori, K. (2000) The effects of English and Japanese caption on listening comprehension of Japanese EFL students, Language Laboratory, Vol. 37, pp. 111-130.

## 謝辞

本研究は文部科学省平成 18 年度 サイバーキャンパス整備事業における「バーチャルワンキャンパス計画：芝浦工業大学」の支援を受けた。記して感謝申し上げます。

連絡先 kunihiroyasuaki@gmail.com

# Development of a Multimedia CD-ROM for Thai Students at a Pre-advanced Japanese Level

Soysuda Na Ranong (Kasetsart University)  
Somchit Siriratanawit (Kasetsart University)  
Noppawan Boonsom (The Japan Foundation)  
Suneerat Neancharoensuk (Thammasat University)

## 1. Introduction

The Thai Education Act of 1999 shows that the whole country has realized the necessity of the use of the computer and information technology. According to this act, the government has to support and promote capabilities for producing various kinds of learning materials, including printed matters, radio scripts, television programs and electronic learning materials in the form of computer - assisted instruction (Kanittapongrat 2003).

With regard to Japanese language education, there are many projects that have introduced electronic materials (websites or CD-ROMs) into learning programs in Japan. Through these electronic materials, learners who would like to learn Japanese language are able to learn by themselves anytime and anywhere. However, Kokuritsu Kokugo Kenkyuujo (2003) found that while Thai Japanese-language teachers in high schools and universities in Thailand recognized the necessity of the computer, more than 80% of a total of 111 subjects lack the ability to create homepages or websites themselves, indicating that there is still much to be done in order to achieve progress in this area.

Besides this, there is little Japanese language learning materials in the electronic form such as web based instruction, electronic slides and e-books produced by Thai Japanese-language teachers and the content of most of that which does exist is for beginners. Therefore, the creation of the electronic learning materials for pre-advanced learners is very necessary.

## 2. Purpose of this research

The purpose of this research was to investigate the importance of e-learning in teaching and learning Japanese and to develop a multimedia CD-ROM as teaching material for Thai students. This project combines investigation of two areas: one is the use of the computer by students and teachers and the other is the content of a CD-ROM. The CD-ROM was designed to address one main research question: What kind of contents do Thai Japanese-language teachers and learners want included in electronic materials?

## 3. Participants and Procedures

This research included four surveys. The first one was as a preliminary survey. A questionnaire was administered to 38 Japanese teachers from various schools and

universities. The questionnaire consisted of both closed- and open-ended questions asking teachers their opinions about electronic materials, using e-learning, and their awareness.

The second survey was administered to 52 Thai Japanese-language teachers from universities offering Japanese language major programs. The questionnaire consisted of both closed- and open-ended questions asking teachers their opinions on electronic materials, including their use of this kind of material, advantages, problems, and their requirements.

The third survey was administered to 251 students majoring in Japanese language from five major universities located in Bangkok and its suburb. The questionnaire consisted of both closed- and open-ended questions asking the students their opinions on electronic materials, including conditions affecting their use of this kind of material, advantages, problems, and their requirements.

The three surveys were conducted before a CD ROM was created and the fourth survey followed in the year 2007 after the CD ROM was completed. The questionnaire consisted of questions asking the users their opinions about the CD ROM, including how interesting they found the reading texts, how difficulty they felt the contents were, how clear the explanations of grammar were, how interesting they thought the exercises were, how satisfactory the quantity of exercises was, how good the quality of sound of the CD was, and how interesting the CD was overall.

## 4. Data Collection and Analysis

### 4.1 Results of the first survey

The results of the first survey showed that 45.95% of the teachers were using electronic materials, especially CD-ROMs, in teaching. Desirable contents of CD-ROMs should include all four skills, practice in grammar, communication, and Japanese for tourism. The majority of the teachers agreed that e-learning plays an important role in Japanese language education.

### 4.2 Results of the second survey

The results of the second survey can be divided into two parts. The first one is teachers' use of electronic materials and their opinions; the second is their requirements for electronic materials in CD-ROM form.

#### 4.2.1 Teachers' use of electronic material and their opinions

The results showed that 19 (36.5%) of the 52 teachers were using electronic materials, especially websites and CD-ROMs, in teaching (see table 1, 2). Table 3 presents the number of teachers have produced electronic material themselves. Only 6 (31.6%) of 19 teachers had done so. The electronic materials they produced were CD-ROMs, web based learning and homepages.

Using Electronic material?	Teachers
Yes	19 (36.5%)
No	33 (63.5%)
Total	52(100.0%)

Table 1: Electronic Material Use

Types of electronic material	Teachers
Websites	16 (84.2%)
CD-ROMs	6 (31.6%)
Electronic slides	3 (15.8%)

Table 2: Types of Electronic Material Used

Ever produced electronic materials?	Teachers
Yes	6 (31.6%)
No	13 (68.4%)
Total	19 (100.0%)

Table 3: Electronic Material Production

Although less than 50% of the teachers said that they have used electronic materials, more than 60% stated that they were ready to use them. This may be because they realized the advantages of using electronic materials in Japanese language education. The advantages of using electronic materials they perceive may be divided into five areas:

- 1) data : huge quantities of data are available
- 2) convenience : using electronic materials save time, and they are easy to maintain
- 3) interesting : the material motivate learners
- 4) expense : the material are economical
- 5) learning : the student is autonomous in learning and also gains knowledge of using computers

In addition to advantages, teachers also spoke of problems they often faced when they use electronic materials. These can be grouped in four areas:

- 1) technical : servers go down, computers are old, virus attacks
- 2) materials : little material is available and it is expensive
- 3) personal : low level of ability in operating computers
- 4) data : time is needed to select the proper materials; the data needed are not available

#### 4.2.2 The requirements on electronic material (CD-ROM)

To find out the language skills of interest, the teachers were asked to choose three answers from among the choices given. Table 4 showed the language skills which teachers desire stressed in a CD-ROM. More than 65% of the teachers thought listening skills should be stressed. The areas of the Japanese language which the teachers desired included on a CD-ROM are listed in Table 5. The most desired area was Japanese grammar (67.3%) followed by Japanese studies and Japanese for business, Japanese for tourism and Japanese for hotels. The content teachers wanted each chapter in the CD-ROM to include is presented in Table 6. About half of the teachers wanted exercises, reading texts, vocabulary and expression, and conversation.

Language skills	Teachers
Listening	35 (67.3%)
Speaking	27 (51.9%)
Reading	27 (51.9%)
Four skills	24 (46.1%)
Writing	11 (21.1%)
Others	2 (3.8%)

Table 4: Language skills on the CD-ROM

Areas of Japanese language	Teachers
Japanese grammar	35 (67.3%)
Japanese studies	31 (59.6%)
Japanese for business	31 (59.6%)
Japanese for tourism	24 (46.1%)
Japanese for hotels	11 (21.1%)
Other areas	5 (9.6%)

Table 5: Areas of Japanese language

Contents in each chapter	Teachers
Exercises	30 (57.7%)
Reading texts	28 (53.8%)
Vocabulary and expression	26 (50.0%)
Conversation	25 (48.1%)
Grammar explanations	18 (34.6%)
Incorrect sentences	8 (15.4%)
Translation	2 (3.8%)

Table 6: Contents in each chapter

### 4.3 Results of the third survey

#### 4.3.1 Students' use of electronic material and their opinions

The results of the third survey showed that 162 (64.5%) of the 251 students were using electronic materials, especially websites, in learning the Japanese language (see table 7). More than 60% of the students used electronic materials. The advantages they obtained from using electronic materials can be divided into five areas:

- 1) improvement : provides material for improving many skills
- 2) data : varied, up to date and useful
- 3) interesting : presentations include text, sound and pictures
- 4) convenience : using electronic materials saves time and they are easy to maintain
- 5) expense : the materials are economical

In addition, students also mentioned problems they often faced when they used electronic materials. These can be grouped into four areas:

- 1) basic knowledge: need more knowledge about computers and the Japanese language
- 2) data : does not match their ability (not much data for advanced level), no Thai explanations
- 3) technical : servers go down, computers are old, virus attacks
- 4) other problems : using computers causes eyesight problems

Electronic material use	Students
Yes	162 (64.5%)
No	79 (31.5%)
No answer	10 (4.0%)
Total	251 (100.0%)

Table 7: Electronic Material Use

#### 4.3.2 The requirements on electronic material (CD-ROM)

To find out the language skills in which they were interested, the students were asked to choose three answers from among the choices given. Table 8 shows the language skills which students desired the CD-ROM to focus on. Students emphasized the importance

of listening skills, speaking skills and four skills, in that order. The areas of the Japanese language which students desired to be included in the CD-ROM are listed in Table 9. The area most desired was Japanese for business (66.1%) followed by Japanese for tourism and Japanese grammar. The content required by the students in each chapter of the CD-ROM is presented in Table 10. The area desired by the large proportion (67.7%) of the students was vocabulary and expression, followed by grammar explanations, conversation and exercises.

Language skills	Students
Listening	197 (78.5%)
Speaking	170 (67.7%)
Four skills	110 (43.8%)
Reading	94 (37.5%)
Writing	42 (16.7%)
Others	3 (1.2%)

Table 8: Language skills in the CD-ROM

Areas of Japanese language	Students
Japanese for business	166 (66.1%)
Japanese for tourism	142 (56.6%)
Japanese grammar	107 (42.6%)
Japanese for occupation	104 (41.4%)
Japanese for hotels	92 (36.7%)
Japanese studies	92 (36.7%)
Other areas	20 (7.9%)

Table 9: Areas of Japanese language

Contents in each chapter	Students
Vocabulary and expression	170 (67.7%)
Grammar explanations	158 (62.9%)
Conversation	141 (56.2%)
Exercises	102 (40.6%)
Reading texts	67 (26.7%)
Incorrect sentences	56 (22.3%)
Translation	45 (17.9%)

Table 10: Contents in each chapter

#### 4.4 Results of the final survey which was about the users' satisfaction with the on trial CD-ROM

The results of the final survey showed that 42 (59.2%) of the 71 users were satisfied with the CD-ROM and 15 (21.1%) were highly satisfied. As for the difficulty of the contents, 46.5% stated that it was somewhat difficult and 42.3% thought that it was quite difficult. 56.3% were satisfied with the clarity of the grammar explanations, and 21.1% were highly satisfied. Exercises were described as interesting by 52.1% and highly interesting by 22.5%. Opinions on the quantity of exercises showed that 45.1% thought that there were not too many exercises. The quality of sound was satisfactory for 43.7% and highly satisfied for 40.8%. On the last question about the overall quality of the CD-ROM, 42.3% were satisfied and 31% were highly satisfied.

## **5. Discussion**

### **5.1 Use of electronic materials**

The result of the surveys showed few teachers used electronic materials. To answer the question of whether age or experience in teaching has a relationship with electronic material use, these items were also analyzed. The result showed that no relationship reached a level of significance. Teachers' age and experience in teaching were not related to electronic materials use. There seem to be two reasons why only a few teachers used electronic materials: one is the facilities and equipment available to the teachers of each university; the other is the small quantity of electronic materials available. Most of the teachers used websites because they are easy to find, save time and provide a convenient means for searching useful data for class. Therefore, having various types of electronic material is considered to be an important factor in motivating more teachers to use electronic materials.

More than 60% of the students used electronic materials. Most of them used websites and the Internet to search for and collect data. This may be because they were given assignments that involved the use of electronic materials. If various types of electronic materials are made available and the contents are matched with students' abilities, the numbers of students using them might increase.

Both teachers and students realized there were many advantages to be gained by using electronic materials, so all means that will encourage and assist them to use electronic materials more and more should be employed and should be supported by all universities at the same time.

### **5.2 Contents of electronic materials**

Contents of electronic materials should include all four skills especially reading skills and listening skills. Thai students who study Japanese language in Thailand (JFL: learning Japanese as a foreign language) do not have much opportunity to communicate with native speakers of Japanese. Therefore, teachers and students believe that electronic materials can compensate their lack of opportunities to communicate, especially in developing their listening skills.

The topic most desired by the teachers were Japanese grammar, Japanese studies and Japanese for business, while those desired by students were Japanese for business, Japanese for tourism and Japanese grammar. These results are related to the fact that grammar is most important in studying Japanese as a foreign language and to the fact that the students surveyed were third and fourth-year students, who were aware that Japanese for business was necessary for them in working in Japanese enterprises in the near future.

According to the teachers, electronic materials should consist of exercises, reading texts, vocabulary and expression, while according to students, they should consist of vocabulary and expression, grammar explanations and conversation. This shows that teachers and students differ in what they consider necessary. Therefore, electronic materials should offer many types of content and meet the requirements of users. All of these different types of content will promote acquisition of the language by learners even when learners are learning by themselves.

## 6. Conclusion

On the basis of this study, it can be concluded that both teachers and students recognized that electronic materials have an important role. The advantages of using electronic materials cited by both teachers and students can be placed under five headings: data, convenience, interest, expense, and learning; and the problems can be placed under four headings: technical, data, basic knowledge and personal problems.

Following surveys: a CD-ROM was developed to help Thai students to enhance their ability to study by themselves and also to provide Thai teachers with alternative electronic materials. Designed for pre-advanced learners, the CD-ROM, which emphasizes reading skills and listening skills, provides various types of reading materials such as Japanese studies, Japanese for business, vocabulary and expressions, grammar explanations, exercises, translations as well as tips on Japanese culture, all of which were developed to meet the needs of users. The result of the final survey showed that most of the users were satisfied with this CD-ROM. Finally, we hope that Thai teachers will make every effort to create more and more electronic materials for advanced Thai students so that we can utilize them in teaching the Japanese language at this time when the computer has so great an influence on education.

## References

- 国立国語研究所(2003)「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究」『タイ(バンコク)アンケート調査集計結果報告書』国立国語研究所日本語教育部門.
- Kanittapongrat, S. (2003) Internet and foreign language education: a case study of German. *Journal of Humanities*, 4(1), pp.83-93. (in Thai)
- 連絡先** 50 Phaholyothin, Jatujak, Bangkok 10900  
Japanese Section, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities,  
Kasetsart University, Thailand  
fhumsdn@ku.ac.th, fhum@tufs.ac.jp

# コミュニケーションとしての作文指導の必要性

## －Eメール文通活動を通して－

松尾憲暁(Suan Sunandha Rajabhat University)

### 1. はじめに

タイの大学における日本語学習者の書くことの目的を考えると、授業での課題を除けば、留学するための志望理由や就職のための自己アピール文を書いたり、帰国した日本人教師や留学生、交流会などで知り合った在タイ日本人とのEメールを通したやりとりを行ったりすることなどが一般的である。このような目的のために書くときに、最も重要なことは学習者が書いた文章に対して、必ず「読み手」が存在することである。

一方、従来の中級以前の作文教育の教材や教え方を概観してみると、文型の定着が主たる目的となっており、近年、初級における協働的学習の試みや、手紙やEメールに焦点を当てた教材が作成されてきているものの、「読み手」を意識することが作文教育に十分取り入れられているとは言いづらい（笠井他 2008、田口 1995、築他 2005、小笠 2007）。しかし、先に述べた書く目的を考慮するならば、作文指導<sup>1</sup>の早い時期から文法的に正しい文章が書けるようになることだけではなく、「読み手」を意識した文章を書くための指導も行っていく必要がある。

本稿では、本学で実践したEメール交換活動について述べ、その後、「読み手」を意識するために、もっと早い段階から取り上げるべき項目について考えていく。

### 2. コミュニケーションから見た作文教育

#### 2.1 書くことのコミュニケーション性

近年、「コミュニケーションのための日本語教育文法」の重要性が叫ばれている（野田 2005）。これに対して、否定的な見解も存在するが、コミュニケーションという側面から日本語教育文法全体を見直すことを否定するものではない（関 2008）。

このような流れの中、由井(2005)は、コミュニケーションのために「書く」教育について、以下の点を指摘している。

- ・「書く」技能におけるコミュニケーション能力の観点からの研究と教材開発の遅れ。
- ・作文教育で重視される「正確さ」における目的の欠如。
- ・「書く」コミュニケーションの多岐性
- ・学習者の「書く」ための文法の意識化の必要性。

従来、書くことは話すことに比べて、「コミュニケーション」という側面が見失われがちであるが、Eメールの普及などを考慮すると、書くことのコミュニケーション性はこれからさらに重要となる。もちろん、これを重視するあまりに、作文教育が完全な実利主義になることは避けなければならないが、会話教育同様に、作文教育の中にもコミュニケーション的な側面がもう少し取り入れられるべきであろう。特に、書くことはそれ自体、学術的な側面が強いため、コミュニケーション的な要素を書くことの中に取り入れることは、それ自体がより日常的な活動となり、学習者にとって身近な行為になる。このように、初級の作文教育を文法的な正確さからだけで捉えるのではなく、「日常的にその行為を行うかどうか」や「場面の難易度」などからシラバスを構築していくことも考えていく必要がある。

#### 2.2 書くための学習環境の設計

コミュニケーションのために書くといくらといっても、海外の日本語学習者にとって日本

---

<sup>1</sup> 本稿では、教師から学習者側に与える事項には「作文指導」、それを含め、書くこと全体に関わる事項には「作文教育」という言葉を使用する。

語で書く機会というのはごく限られている。よって、学習者を支援するために、教師は学習者の学習環境を整えていくことも考えるべきである。学習環境について、教師は、「現在、学習者の周囲にある人やものなどに対して気づき、学習が行われるのは教室だけではないことを自覚することが必要である」（西原 1998）。しかし、海外においては、日本国内に比べ、圧倒的に学習リソースが限られており、それを学習者が自分だけで見つけるのは非常に困難な状況にある。そのため、海外の教師は、学習者に学習リソース<sup>1</sup>を提供していくことも必要となる。

コミュニケーションとして書くためには、学習リソースの中でも特に人的リソースの役割が大きい。バンコクは日本人駐在員や旅行者も多いが、学習者の周りの人的リソースはこのような状況に反してかなり限られている。しかし、一方で、物的リソースは充実しており、学習者のインターネットの使用も一般的である。

また、タイの学習者の人的リソースとの接触については、電話・手紙・Eメール・チャットなどを利用する学習者が多い（池島・長田・松尾・武蔵 2007）。「書く」技能を必要としない電話を除いた3つの手段を比較してみると、手紙では一回のやりとりに時間がかかり、チャットでは2人が同時刻にインターネットをつなぐ必要があり、いずれも継続的な活動に際しては不向きである。そのため、時間的な制約が少ないEメールが最も適していると考えられるが、受信者がタイに住んでいると、電話のほうが便利でわざわざEメールを送る必要性はなく、また、送信者と受信者の間の情報差も少ない。そのため、何かを伝えることを目的として書くための条件としては十分とは言えない。よって、日本に住んでいる相手とのEメール交換がタイの学習者には最も適していると考えられる。

以上を考慮し、教師は具体的に以下のような支援を行った。

- ①Eメールを交換する日本側の相手（以下、パートナー）を教師間のネットワークなどを活用して探す。
- ②日本語が入力できないコンピューターにおいて、日本語を使用する方法や、「リーディングチュウ太」や「ひらがなめがね」などの自律学習を支援するホームページを紹介する。

### 3. Eメール交換活動の実践

#### 3.1 概要

##### 3.1.1 タイ

科目名：作文2

名称：「わ」める・ぷろじえくと

参加学生：日本語専攻の3年生60名（2007年9月30日時点での科目登録者数）  
（「みんなの日本語」第50課を終了した学生）

目的：Eメールのやりとりを通して、相手を意識した作文活動を行う

実施期間：2007年7月第3週目～2007年9月30日

頻度：基本的には1週間に1回以上

（やむをえない事情がある場合に限り、期間内に計10回以上、Eメールを送ればよいこととした）

トピック：自由

（ただし、トピックに困ったときのために、あらかじめ教師がいくつかのトピックを提示）

以上に加え、学習者の内省を促すために2回の自己評価シートの提出、及びそれに基づく面談、学期末アンケートの提出を義務付けた。また、授業においては、全体で共有すべき

---

<sup>1</sup> 学習リソースの定義は様々であるが（田中・斉藤 1993、工藤 2006）、本稿では「学習に関する材料」（池島・松尾・武蔵 2007）として扱う。また、学習リソースの分類として、田中・斉藤（1993）は、学習者が接触する人を「人的リソース」、学習者が接触するモノを「物的リソース」、学習者が生活しているコミュニティやネットワークを「社会的リソース」としている。さらに、トムソン（1997）は、海外における日本関連の情報源としてのリソースとして「情報サービス・リソース」、工藤（2006）は、人とモノの存在するコミュニケーション空間、システムとして「場のリソース」を加えている。

項目について3回のフィードバックを行った。具体的には、身の回りのカタカナ表記の語彙、助詞、接続詞のほか、活動中に多く見られた誤りをまとめて取り上げた。

なお、本学の「作文2」のカリキュラムは機能シラバスに基づくEメールの書き方を中心としている。

### 3.1.2 日本

本学教師が個人的なネットワークを利用して様々な方法で呼びかけを行った結果、計88名(13大学の学生)から協力が得られた。

日本側のパートナーには2回の活動報告の提出を依頼した。また、学期末には任意でアンケートの提出も依頼した。

なお、メーリングリストを作成し、パートナー・教師間で情報を共有できるようにした。

## 4. 分析

### 4.1 分析方法

分析は、①教師によるやりとりのモニタリング、②学習者からの自己評価シート(学期中及び学期末)、③学期中の自己評価シートに基づく面談、④学習者の学期末アンケート、⑤パートナーからの活動報告(学期中及び学期末)、⑥パートナーからの学期末アンケート(任意)をまとめる形で行った。

### 4.2 結果及びその考察

活動期間中に平均9.9回(往復回数)のEメールのやりとりが行われた。

本活動から①日本語学習への動機付け、②自律学習の促進、③言語能力の向上及び達成感、④「読み手」の意識化、という効果がえられた(松尾 2008)。

### 4.3 コミュニケーションに関する問題

本稿では「読み手」を意識することに焦点を当てているが、この点に関して、学習者のEメールを読んで不快だと感じたパートナーは少なかったものの、「何を言いたいのかわからない」というコミュニケーション上の齟齬が多く見られた。

コミュニケーション上の齟齬をきたす要因としては、特に、表現、語彙、文法などが挙げられるが、以下、この点について記す。

なお、以下の要因は単独で現れるとは限らず、いくつか混同しているケースも多く観察されたが、ここでは要点を簡略化するために単独で取り上げている。

#### 4.3.1 表現に関する問題

##### ①丁寧体と普通体の混同

パートナーは学習者がより親しくなりたいと普通体を使用しているのか、ただの文体の混同にすぎないのか判断できない。

##### ②文末の終助詞「か」を伴わない疑問文

例) 東京に行ったことがある。(→東京に行ったことがある?)

テストは終わった。(→テストは終わった?)

疑問文であるのに「?」がないため、自分のことを述べているのか、質問したいのかどうかわからない場合があった。①といっしょに現れるケースが多かった。

##### ③終助詞「ね」と「よ」

例) a. 私は一度マレーシアへいったことがありますね。

b. 今日は、日本語の文法をテストですね。

c. メール、ありがとうございます。毎日メールをチェックするのが楽しみですね。

聞き手が知らないことに対しては、本来「よ」を使用するが、そのような場面において「ね」の使用が多く見られた。また、cでは「同意」を促すように感じられ、少々押しつけがましく感じられる。

#### 4.3.2 語彙に関する問題

##### ①清濁の誤り

- 例) 温泉ときょうさんしゅぎのとうくつな有名です (→どうくつ)
- ②タイプや漢字の変換ミス (特に同音異義語)
- 例) ロブブリーはとても去るがありますね (→猿)  
毎日弁居した m-movie でアルバイトをします (→勉強)  
映画を勉強するのは難しいですか? (→英語)
- ③カタカナ表記の語彙の誤り
- 例) スパージニャーはポップツです (→ポップス)  
今, コップとマイクのタイの歌手は日本でテーブをします (→デビュー)  
テストのあとでアユバーシアーがあります (→ユニバーシアード)

#### 4.3.3 文法に関する問題

- ①助詞の誤り
- 例) わたしのだいがくで日本のがくせいへきました。
- ②テンスの誤り
- 例) 今朝は日本語ごのテストをしました。とても難しいです。  
(→テストがいつなのかわからない)  
疲れたけど, とても楽しかったです。コーヒーを作ることはとても難しかったです。  
(→前のメールは今もアルバイトをしている内容だったが, これを読むと  
今も続けているかどうかわからなくなる)
- ③副詞の使い方
- 例) ハリーポッターはあまりたのしかったとおもいます。  
日本の料理はちょっと好きです  
(→学習者の気持ちが肯定的なのか否定的なのかが判断できない)

#### 4.3.4 その他

- ①タイ特有の話題に関する説明の不足
- 例) アユタヤーはローティーセエーメイヤーがおいしいです (→どんな食べ物か)  
ワットポーは2331にたてました (→タイは仏歴を使用している)  
クラトンをながして, 花火を見ます (→「クラトン」とは何か)
- ②メールが来ないとき, 何度もメールを送り続ける。
- ③訂正しても, 名前を間違う。
- ④質問したことに答えない。
- ⑤やりとりを始めたばかりなのに, 宛名に「ーさん」をつけない。

## 5. まとめ

本活動は, 学習者が「読み手」を意識するために必要となる書くための文法項目を私たちに示唆している。助詞や漢字はもちろん, カタカナ表記の語彙や終助詞のような今までの作文教育では注目されていなかった項目についても今後取り上げる必要があるのではないだろうか。特に, 海外において, カタカナ表記の語彙は学習者にとって難しい項目の一つであり, その数も多岐に渡るため, 指導も寛容になりがちであるが, 学習者の身の回りの語彙に関しては他の語彙と同様, しっかりと表記できるように指導していくべきである。

本活動は質疑応答を繰り返すという形に留まってしまい, 「だれが, だれに, どんな目的で「書く」のか」(由井 2005) という「場面」を学習者に意識化させるにはいたらず, 「読み手」を意識するために必要な書くための文法項目の一部を取り出したにすぎない。

とはいうものの, このような活動において, 「場面」を様々に設定することは難しく, そのような練習を行うのはやはり「教室」の役割だと考えられる。その実践の中から, 今後書くために必要な文法項目は何かということ捉え直していく必要がある。

また, 書くという行為は, 報告書を書いたり, ポスターを作ったり, 手紙やEメールを書いたり, と多岐にわたっており, それぞれ必然的に書き方も異なる。そのため, 今までのように書くという能力を一つの尺度からのみ判断するのではなく, C E F R

(ヨーロッパ共通参照枠)が提示しているように、それぞれの行為に応じた尺度を提示することが必要となるのではないだろうか. そのような点を踏まえて、総合的に学習者の作文能力を向上させていくことが作文指導において重要だと考える.

## 参考文献

- 池島真弓・長田善行・松尾憲暁・武蔵祐子(2007)「ラチャパットにおける学習者のリソース活用」第11回ラチャパットの日本語教育を考える会セミナー 口頭発表資料.
- 池島真弓・松尾憲暁・武蔵祐子(2007)「ラチャパット大学における日本語学習者の学習リソース活用」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第4号 pp. 151-160.
- 石田敏子(2007)「文字・文章教育の実際—コンピュータを導入した教育」『入門 書き方の指導演法』アルク pp. 127-148.
- 小笠恵美子(2007)「初級レベルの作文授業における協働的学習に向けた試み」『東海大学紀要留学生教育センター』第27号 pp. 55-66.
- 笠井淳子・篠崎佳子・二瓶知子(2008)『外国人のためのケータイメール@につぼん (>▽<)』アスク.
- 国立国語研究所(2006)『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』.
- 関正昭(2008)「日本語教育のための文法」再考—「日本語教育文法」はいつから言われはじめたか—『東海大学紀要 留学生教育センター』第28号 pp. 1-15.
- 田口雅子(1995)『らくらく日本語ライティング(初級後半～中級)』アルク.
- 田中望・斉藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発』大修館書店.
- タナサーンセーニー美香(2007)「大学における日本語教育での人的リソース活用の取り組み」第11回ラチャパットの日本語教育を考える会セミナー 口頭発表資料.
- トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』7号 pp. 17-29.
- 西原鈴子(1998)「コミュニケーションのための日本語教育」『日本語学9月臨時増刊号 複雑化社会のコミュニケーション』明治書院 pp. 100-107.
- 野田尚史(2005)「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版 pp. 1-20.
- 林さと子(2005)「学習環境からみた日本語教育」『言語』6月号 大修館書店 pp. 50-57.
- 松尾憲暁(2007)「初中級クラスにおける作文指導の実践と課題」タイ国日本語教育第19回年次セミナー分科会 口頭発表資料.
- 松尾憲暁(2008 予定)「コミュニケーションとしての作文教育—「読み手」を意識するための学習環境のデザインを目指した取り組み」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第5号.
- 由井紀久子(2005)「書くための日本語教育文法」『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版 pp. 187-206.
- 築晶子・大木理恵・小松由佳(2005)『日本語Eメールの書き方』The Japan Times.

連絡先 daybreak108@gmail.com