

# 日本研究論集

第5号

## 目次

円地文子の作品における身体と現代のジェンダー研究

タマシ・モニカ…1

タイ人高校生の日本語の学習ストラテジー

クリンケーソーン・パイリン…16

有対自動詞の可能表現の誤用に関する一考察

—タイ語母語話者の日本語学習者を対象として—

セーリム・パンニー…34

「国家」の教えられ方はどう変わったか

—タイ立憲革命後と日本の戦時下の小学校国語教科書の比較—

パットオン・ピパタナクル…54

日本語の会話における話題の推移

—話題終了の連鎖に着目して—

柿内良太…70

「～てあげる」構文に見られる対人意識に関する考察

—映画・ドラマにおける使用例の分析から—

孫 成志…94

接続詞のいま・むかし

薦 清行…-1-

2012年4月

チュラーロンコーン大学・大阪大学



この論集はタイ国トヨタ自動車株式会社の出版援助によるものです。

The Japanese Studies Journal is published under the auspices of Toyota Motor Thailand, Co., Ltd.



## 緒言

本論集は、2011年9月末に開催されたチュラーロンコーン大学と大阪大学との大学院生研究交流会の成果の一部である。論集は新装となって5号目となるが、研究交流会自体は旧大阪外国語大学との間で2005年に始まり、今回で7年目を迎えることになった。

この研究交流会に私自身がはじめて出席したのは、同時期に開催された「タイ国日本研究国際シンポジウム 2007」のため訪暎した2007年8月26日、チュラーロンコーン大学の院生の発表を聞いて、その研究レベルの高さに驚嘆したことを今でも鮮明に覚えている。それからは毎年休まず参加し、両大学の院生が互いに刺激し合い、切磋琢磨する姿を見てきたが、このような会が定期開催できるのは、チュラーロンコーン大学文学部日本語講座の先生方のご尽力の賜物である。

タイ国では、90年代後半にチュラーロンコーン・タマサート両大学で日本研究の大学院が開設され、2007年にはチュラーロンコーン大学で日本語教員養成修士課程が、そして、最近ではナレースワン大学や大学院大学であるタイ国立開発行政研究院(NIDA)でも日本語・日本文化分野での修士課程が設置されるなど、大学院レベルでの教育研究環境が急速に整いつつある。それにしたがって、日本の大学とのさらなる連携が求められることになろうが、互恵的な関係が維持できなければその成果は期待できない。その意味では、チュラーロンコーン大学と大阪大学との大学院生研究交流会は先行事例として範を垂れることにならないのだろうか。

今回の研究交流会からは、本論集の巻頭論文として掲載されているように教員側の発表を取り入れる新たな試みも行われている。質の高い論集を刊行していくためにも、今後の研究交流会の拡大・発展を願ってやまない。

大阪大学 日本語日本文化教育センター教授

加藤 均



## 目次

円地文子の作品における身体と現代のジェンダー研究

タマシ・モニカ... 1

タイ人高校生の日本語の学習ストラテジー

クリンケーソーン・パイリン... 16

有対自動詞の可能表現の誤用に関する一考察

—タイ語母語話者の日本語学習者を対象として—

セーリム・パンニー... 34

「国家」の教えられ方はどう変わったか

—タイ立憲革命後と日本の戦時下の小学校国語教科書の比較—

パットオン・ピパタナクル... 54

日本語の会話における話題の推移

—話題終了の連鎖に着目して—

柿内良太... 70

「〜てあげる」構文に見られる対人意識に関する考察

—映画・ドラマにおける使用例の分析から—

孫 成志... 94

接続詞のいま・むかし

蔦 清行... -1-



## Contents

- The female body in Enchi Fumiko's works: a gendered approach  
TAMAS Monica... 1
- Japanese Language Learning Strategies of Thai Secondary Students  
KLINKESORN Pailin... 16
- A study on misuse of potential forms with paired intransitive verbs  
of the Japanese language among Thai native speakers  
SAELIM Pannee... 34
- Diversification of teaching about "Nation"  
- The comparative study of Thai language textbook after The Siamese  
Revolution of 1932 and Japanese language textbook at the period of WWI  
PHIPATANAKUL Pat-on... 54
- Topic movement in Japanese conversation:  
-With a focus on the topic closing sequences-  
KAKIUCHI Ryota... 70
- A study on the Interpersonal Consciousness in "- te ageru" structure  
-A Case Study of the expressions Used in Dramas and Films-  
SUN Chengzhi... 94
- Word formation of Japanese conjunction  
TSUTA Kiyoyuki... -1-





## 円地文子の作品における身体と現代のジェンダー研究

### The female body in Enchi Fumiko's works: a gendered approach

タマシ・モニカ

大阪大学大学院 言語文化研究科 言語社会専攻 D1

#### 要旨

戦後時代の著名な作家であった円地文子(1905-1986)は自らの作品で新しい女のイメージを作り出すことに成功した。現代の「女の真実」を描こうとした円地は、精神的にも身体的にも特徴を具えた女性人物を造形して「女のすべて」を表現しようとした。彼女は自分の経験や一般女性の経験を扱いつつ、女性の身体的な特徴に注目して、ジェンダー観によって社会的に押し付けられた性役割意識を問題化し、女性にとって不利な男尊女卑イデオロギーを維持した家父長制度を批判的に作品で扱った。円地はその制度の女性に対する有害な影響を女性人物の身体の側面から表現している。円地の女性人物は心の悩みを言葉で語らなくても、その悩みは身体のレベルで語られているのである。つまり、女性人物の精神的な苦痛が身体的な病に置換されているのである。本稿では先行研究や現代ジェンダー理論を参考にしつつ、円地文子の作品における身体の意味、特徴と描写方法について考察した。

キーワード：円地文子、女性、ジェンダー、家父長制、老いと身体

#### Abstract

One of the prominent female writers of the postwar period, Enchi Fumiko (1905-1986) succeeded in describing a new image of the woman in her works. Wanting to portray the “real modern woman”, she has created female characters endowed with both psychical and corporeal attributes, describing a

complete image of the woman. As she has dealt with her own experience and the experiences of other women, focusing her attention on the female body, she has delved into the dynamics of gender in modern society. By doing so, she criticized the persistence of values belonging to the patriarchal system that preserve the idea of gender difference to the detriment of women. The female characters in Enchi's novels might not express their emotions, but their anguish manifests itself on the level of their bodies. That is to say, psychological suffering is being transformed into corporeal suffering. In this essay I am analyzing the meaning, characteristics and ways of portrayal of the female body in Enchi Fumiko's works while referring to former critical studies and modern gender studies.

Keywords: Enchi Fumiko, women, gender, patriarchal authority, old age and the body

## 1. はじめに

戦後時代の著名な作家であった円地文子(1905-1986)は自らの作品で新しい女のイメージを作り出すことに成功した。現代の「女の真実」を描こうとした円地は精神的にも身体的にも特徴を具えた女性人物を造形して「女のすべて」を表現しようとした。そのため、円地は自分の経験や一般女性の経験を扱って、女性人物の造形に際しては女性の身体的な特徴にも注目し、ジェンダー観によって社会的に押し付けられた性役割意識を問題化した。彼女は女性にとって不利な男尊女卑イデオロギーを維持した家父長制度を批判的な目で見ても作品で扱った。円地はその制度の女性に対する有害な影響を女性人物の身体の側面から表現する。換言すれば、円地の女性人物は心の悩みを言葉で語らなくても、その悩みは身体のレベルで語っているのである。つまり、女性人物の精神的な苦勞が身体的な病に訳されているのである。

## 2. 研究の目的と方法

本稿では先行研究や現代ジェンダー理論を参考にしつつ、円地文子の作品における身体の意味、特徴と描写方法について分析し、考察を加える。そのために次の作品を扱う：「ひもじい月日」(1954)、「くろい神」(1956)、「妖」(1956)、「耳環塔」(1957)、『女面』(1958)、「夫婦」(1962)。これらの作品を中心にして、円地文子の作品における女性の身体について、精神的・社会的双方の見地から考察する。

## 3. 円地文子の文学と彼女の生涯の関係について

円地文子の文学と彼女の生涯の間に強い関係があることは言うまでもない。それゆえ、彼女の作品を研究の対象として取り上げるために、円地の経歴について言及しておきたい。

明治 38 (1905) 年に上田万年と母鶴子の次女として生まれた円地 (戸籍上の名は富美) は経済的にも文化的にも豊かな家庭環境で育った。東京帝国大学の高名な学者であった父親も、幼い富美を江戸文学と歌舞伎の世界に導いた父方の祖母いねも、円地の作家としての経歴に大きい影響を与えたことは明白である。

円地は妻子ある作家片岡鉄兵と恋愛関係を持ったが、世間体、特に父万年の立場を慮って片岡から離れた。そして、昭和 5 年に新聞記者円地与四松と結婚した。反りの合わない夫との夫婦生活は不幸だったが、翌年に生まれた娘素子のために離婚しなかった。与四松との夫婦間の相克が後の円地の小説における夫婦関係の描写に反映されている。

戦時中から戦後にかけて成功を収められなかった円地は生活費を稼ぐために少女小説、通俗小説などを書くことを余儀なくされていた。その上、作家としての雌伏期間に円地は重病にかかった。三十三歳で結核性の乳腺炎手術を受け、四十一歳では子宮癌のせいで子宮摘出手術を受けた。

しかし、昭和 29 年に発表した「ひもじい月日」で「女流文学賞」を受賞した円地は、改めて文壇の注目を浴び、好評を博した短編小説「妖」と小説『女坂』によって文壇に認められた。特に円地の作品のほとんどに見られる古典文学から

の影響に注目すべきである。野口裕子によると「円地文子にとって小説を書くことは、自分ひとりがただ思うままに書くのではなく、自分の背中を押す声と共に筆を運ぶものであった」<sup>1</sup>のである。野口の主張は『女坂』によって第5回野間文学賞を受けた円地自身の受賞の言葉と一致する。『女坂』によって円地は母方の祖母琴の話を伝えると同時に「過去に生きた数人の女の霊が私をそそのかして筆をとらせた」と述べている。「妖」を始めとして古典文学を甦らせた円地の作品が次々に発表され、その中で円地は女の純粋さと真の生命を探って巫女的な女性像を描いている。『女面』、「二世の縁—拾遺」、『女坂』、『なまみこ物語』等がそのような小説である。

さらに、昭和42年、円地は『源氏物語』の現代語訳に取りかかるが、その圧倒的な仕事量が原因で眼病を二度患って網膜剥離の手術を受けた。しかし、『源氏物語』の世界と人物を色々な小説で取り扱った円地にとって『源氏物語』の現代語訳は大切な使命であり、昭和47年に全十巻を刊行するまで衰えた健康状態と戦いつづけた。そして、1977年から1980年にかけて全十六巻の『円地文子全集』が刊行され、円地文子の日本文学史における重要な位置が認められた。最後まで旺盛な活動を続けた円地は享年八一歳であった。

#### 4. 円地文子の作品における身体とジェンダー

円地文子はフェミニスト運動自体には参加しなかったものの、作品では男根中心の家父長制度の中で決定されたジェンダーコードを念頭において日本社会における男女関係を問題化している。円地は自身のことをフェミニズム作家だと認識しているわけではなかったようだが、彼女の作品は女性人物に焦点を当てて書かれており、そのような女性たちの殆どは男性人物との苦痛を伴う関係性の中で描かれている。敗戦後に新しく生まれて来た日本の女性の本当の強さを探った円地は、戦後の女性の実際の生活を描こうとした。しかし、仮に女性人物を男性人物から隔離したとしても、女性は社会から押し付けられたジェンダーコードを回避

---

<sup>1</sup> 野口裕子 (2003) 『円地文子の軌跡』 大阪：和泉書院 p. 3

することはできない。それは、ジュディス・バトラーが述べるように、「ジェンダーをつねに生み出し保持している政治的および文化的な交錯から、「ジェンダー」だけを分離することは不可能」<sup>2</sup>だからである。

上記のような文脈の中で円地文子はジェンダー・トラブルを身体トラブルに基づいて、即ち身体に関する問題として解釈し直している。アイデンティティと身体性の間の関係は男性より女性にとってより明確である。フェミニスト理論家が論じるように、「身体」は女性にとって最も重要な意味を表すものである。

#### 4.1. 「耳環路」：女性器官の喪失と女性としてのアイデンティティ

女性器官の喪失と女性としてのアイデンティティを扱った作品として円地の短編小説「耳環路」を挙げたい。主人公の滝子は中年の女性でありながら子宮摘出術を受けてから自分の性的アイデンティティを疑うようになる。「痛みも熱もなくいつからとも何処からとも解らず、身体の中に根を張り、無際限に細胞を食いあらしめてゆく病氣」を恐れる滝子は「この眼に見えない敵が身体の中に隠れている」(2:367)と思う。滝子は自分が女であるという考えを否定して、夫も言い寄ってくる高梨も拒絶する。しかし、高梨の言葉と好色な振る舞いが滝子の中に潜在的な欲望と官能を蘇らせた。彼女は妻に死なれた次郎という飾り職人を誘惑して、その駆け引きを心の底から楽しんでいる。

喪失の嘆きを描いている円地は、「耳環路」では身体に起こった喪失を受け入れるまでの過程を描出している。その過程の終わりには、より深い自己への理解が生まれ、新しい自分を受け入れることも可能になってくる。「自分はやっぱり女なのだ。男の胸の骨の一片をとってつくられた女なのだ」(2:372)と思うようになった滝子は、自分の性的アイデンティティを取り戻して、自分が最初の女性イブのように完璧な「女」だと感じる。

そして、「プラトンから始まり、デカルト、フッサール、サルトルへとつづく哲学の伝統のなかでは、魂（意識、精神）と身体の実在論的な区別が、終始一貫し

---

<sup>2</sup> ジュディス・バトラー (1999) 『ジェンダートラブル』 東京：青土社、p. 22

て政治的、精神的な従属関係や階層秩序を支えてきた。[...]文化のなかで精神が男性的なものに、身体が女性的なものに結びつけられてきたことは、哲学とフェミニズムの資料によってじゅうぶんに裏づけられる」<sup>3</sup>とバトラーは述べている。近現代のフェミニスト理論家（シモーヌ・ド・ボーヴォワール、モニック・ウィッティグ、リュス・イリガライ等）は心と身体概念に基づく女性と男性の対立における二元論について改めて考察している。同じく、円地はその二元論に抗して、男女関係について批判的な意識を持ちながらも、女性の立場を改善すべきであると主張している。

#### 4.2. 男女関係の不平等さ

円地の作品における男女関係は不平等である。女性人物は不完全な身体を持ち、その身体によって特徴付けられている。身体に起こった欠損や障害と立ち向かうことで、円地の女性人物は身体性を強く打ち出した存在となっている。それと正反対に、男性人物は思考力を持っている人間として描かれており、女性人物に対して優越性を保っているのである。その例として、「くろい神」、「夫婦」、『女面』における男性人物が皆教師か医者であることが挙げられる。身体に起こった変化に悩んでいる女性人物（美緒、幾代、春女）はその男性に対して劣った人間として描かれている。しかし、女性の性質が身体性、即ち身体における変化と本能によって代表されているからといって、男性は必然的に女性より優っていることになるのであろうか。

円地の作品における男女関係の背景には、男性中心的な社会制度があり、その制度の中で男性と女性を比較すれば片寄った結果が出てくることは明らかである。しかしながら、家父長制を耐え忍んだ女性人物の中には家父長制に立ち向かう女性人物もいる。『女面』の三重子は不倫関係を持つことで彼女を裏切った夫に対する復讐を企んで成し遂げる。その企みのために彼女は人形遣いのように男性を操っている。「くろい神」における男女関係も不平等であるが、不平等さは多面的で

---

<sup>3</sup> Ibid, p. 37

複雑である。美緒の夫は研究者でありながら窃盗癖があり、窃盗事件で警察によって検挙される。その一方で、決定の自由を持っていなかった美緒は漸く自分を家父長制度から解放して決定権を得る。そして、「妖」の千賀子は夫として親としての義務を無視した啓作への復讐を目論んでいるが、その復讐は想像的レベルで行われる。しかし、観念的な（想像的な）存在として暮らしている千賀子にはその復讐の仕方が適当だと思われる。

### 4.3 身体の問題とアイデンティティの回復

アイデンティティ、身体性と身体障害について論じたリンドグレンは「我々がアイデンティティは揺らぎないものだと感じているのは、不変的で、そこにあることが当たり前だと思っている身体に依存している」<sup>4</sup>と述べている。そして、「多くの人にとって、全く思い通りにならない身体、あるいは特定の機能が部位を失った身体と共に生きることはアイデンティティの安定性と連続性に疑いを抱かせる」<sup>5</sup>と付け加えている。リンドグレンによれば、病気は身体にとっての危機だけでなく、自己のアイデンティティの危機をも表している。この観点から円地の小説を分析すると、病気以外に身体的な欠陥、そして変化していく身体不安定性もアイデンティティを揺るがすのだとすることができる。アイデンティティの危機を克服するために、女性人物は変わりゆく身体と向き合うことで身体と精神の危機に打ち勝つ方法を探っていく。例えば、「くろい神」の女主人公が発言権を得るため、即ち、自分のアイデンティティを明言するためには、身体のなかに宿っている子供の存在を認めて子供を自分の物として捉えられるようにならないといけないのである。同じく、「妖」と「耳環珞」における女性人物は自分の身体と向き合って自分自身を再定義している。

### 4.4 「妖」における年老いた身体の変装

---

<sup>4</sup> Lindgren, Kristin (2004) "Bodies in Trouble" in *Gender and Disability*, ed. Smith, Hutchinson, New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, p. 150

<sup>5</sup> Ibid, p. 148



『妖』の主人公千賀子は五十代に入った女で、『更級日記』や『蜻蛉日記』などの古典を英訳して生活費を稼いでいる。坂に面したある家で家庭内別居のような寒々しい日常を送っている夫婦の生活を語る小説は、主人公の千賀子の若さを保つ努力に焦点を当てて描かれている。千賀子は年齢のわりに気持ちが若く、幻想的な異次元の世界に入り込んで自らが若い女であると空想して楽しんでいる。棺のようなベッドに横になった千賀子は白日夢のような意識状態で自分の分身である若い人妻と学生の浮気話を作り上げる。

彼女の髪の毛が薄くなったということに夫が気づいた日から千賀子は自分の容貌が気になって、毎日鏡台の前で自分の顔をじっと眺める。義歯を入れた口、老眼鏡をかけた目、薄くなってまもなく鬢もかぶらないといけないだろう髪の毛を調べる千賀子は、自分のアイデンティティが年齢によって奪われると感じている。養毛剤、ホルモンクリーム、暗色の口紅を鏡台に並べて化粧品に専念する千賀子には「何のために若返りたいのか」(2:295)分らない。「ただ、今こうして自分を粧わなければどうにも取り返しのつかない恨みになる」(2:295)と直感する。しかし、その不自然な付属品とも呼べる化粧や義歯などを身につけた千賀子は、自分のアイデンティティを疑うようになって、自分の顔でありながら自分らしくない顔の妖しさに気付き、「自分は、一体何ものなのであろう」(2:296)と自問する。

一方で化粧品に励み始める千賀子は、新しい身体を求めて古い身体を空になった繭のように捨て去ろうとするが、他方で彼女は納棺のために自分の身体を準備しているようでもある。また、千賀子の中二階の部屋は母屋と切り離されているわけではないが、ある程度独立した部屋であり、坂の壁に囲われているので女の子宮の形を連想させる。しかし、娘のために設計された部屋が結局妻として母としての役割を引退して身体が衰えつつある千賀子の部屋になることを考慮すると、子宮を彷彿とさせ、産まれることを象徴するはずの部屋は今や死ぬことの象徴へと変化している。よって、子宮の形の部屋は今や墓穴を象徴していると読み取ることが可能となる。

さらに、『更級日記』と『蜻蛉日記』の作者が失恋のための孤独を虚構の世界に慰められたように、千賀子も「物語の世界」で心のバランスを回復しているよう

である。それは古典の女作者との密かな共謀として行われた癒しで、作者のレベルで行う同一化である。そして、千賀子はフィクションの世界に深く入り込んで、『伊勢物語』のつくも髪的女と同一化するまでに想像する。つくも髪的女は心の優しい男と出会うことができるが、千賀子は物語の世界でだけ自分の願望を満足させることができ、夫への復讐を成し遂げたのである。その空想の復讐を果たした彼女は「妖しい笑いを眼に溜」めて過去に対して感じていた後悔を乗り越えたようである。

実際に、彼女は失った時間を取り戻そうとしているように見える。彼女が坂を上り下りすること、そしてその際彼女の脳裏に浮かぶ記憶を辿っていくと、千賀子は時間をも越えることができるのかもしれない。つまり、坂を上り下りすることが、時間を行き来することのメタファーとなっているのだ。自分の若いときの身体とそれに関わる欲望を取り戻そうという試みは、坂を上り下りするという実際の身体的行為と夢想と現実の入り交じった空想の二通りでしか行えない。その根底には彼女の失った若さや美しさに対しての強い後悔がある。

春本の英訳をした時、千賀子の中に味わったことのない精神の領域に足を踏み入れてみたいという好奇心が掻き立てられる。そのため、「男によって女の幸福になる瞬間というものを遂に現実の生活で知らなかった」(2:291)のに、千賀子が官能的な存在として描写されている。「植生と周期的な植生の再生によって、森林は女性と同一視されている。庭のように森林は肥沃な場所である。だが、その森林の植生は庭のよく手入れされてびっしりと植えられた植生よりずっと野生的であり、制御できない性欲を意味している」<sup>6</sup>とラットワークが述べているように千賀子の家の近辺の土地に鬱蒼と生い茂っている灌木の群も千賀子の性欲と連想することができるだろう。さらに、群立った苔が時間と老年を暗示していると解釈できる。

---

<sup>6</sup> Lutwack, Leonard (1984) *The Role of Place in Literature*, New York : Syracuse University Press, p. 99 (“[...] the forest is [...] equated with woman by virtue of its vegetation and periodic renewal of vegetation. Like the garden it is a fertile place, though its vegetation, being wilder than the well-cared-for and well-contained plants of the garden, signifies an unruly sexuality.”)

## 5. 身体と女性の沈黙

ルース・バルカンによれば「生身の身体の間が生じる差異は想像上のみ存在する『普遍的』な身体という抽象的観念に対する常軌を逸した例外として想像すべきである。つまり、年をとることやしみなどの吹き出物等は、均質で典型的な一つの物がいくつかのバリエーションを持っているということではなく、アイデアに対する逸脱として解釈できる」<sup>7</sup>のである。このことから、円地の主人公は一般的に認められている標準的な女性像から離れて、自分の身体に起こった変化を自然のものからの常軌を逸した例外として捉える。つぎにはこの特徴を顕著に持っている「ひもじい月日」に言及しておきたい。

### 5.1 「ひもじい月日」における身体の恥

「ひもじい月日」は敗戦後の混乱した社会情勢を背景とする短編小説である。女主人公さくには幼い頃から背中に掌ぐらいの痣があり、その身体的特徴によって生涯にわたって恥と劣等感を感じるようになる。そのため彼女は縁談をつぎつぎと断るが、婚期を逸したあと仲人の強い勧めに応じて結婚することになる。従順に妻の役割を果たす傍ら家族の世話をするさくは、ある日過労のために風呂場の洗濯板の上に倒れて死んでしまう。この「ひもじい月日」と「夫婦」の内容から読み取れるのは、女性は身体の面で屈したのではなく、家父長制度下の女性であることの不自由さに屈したということである。

### 5.2 「夫婦」における衰えた身体と女性の沈黙

次に短編小説の「夫婦」に言及したい。「夫婦」は富森嘉一と幾代夫婦が名古屋から東京駅へと帰って来た場面から始まる。電車の中で妻幾代の具合が悪くなっ

---

<sup>7</sup> Barcan, Ruth (2004) *Nudity: A Cultural Anatomy*. Oxford, New York : Berg, p. 35 (“Differences between living bodies are to be imagined as aberrations or exceptions to this abstract idea of a putatively “universal” body; ageing, blemishes and so on are conceived of as deviations from an ideal rather than equally typical variations within a field.”)

たので、夫婦は駅からタクシーに乗るが、途中で幾代の状態が悪化して夫から差し出された手巾の中に吐いてしまう。嘉一は幾代が汚れた手巾をタクシーの窓から往来に捨てるがその中には幾代の入れ歯も一緒に入っていた。

古めかしい夫婦関係を守る嘉一と幾代の間では明治時代に典型的な権力的・支配的なジェンダーコードが見られ、その結果彼らの夫婦関係はジェンダーに決定された権力関係の下にある。ジェンダーとはある意味で「文化的に構築されたもの」である。即ち、「男性と女性が果たすべき役割についての考えがゼロから社会的に構築されたものだ」<sup>8</sup>とスコットは述べている。これに従うと、「夫婦」に見られる男女関係から、この短編小説が発表された当時の社会上のジェンダー（ここでは女と男の役割）についての理解が得られると考えられる。小説の場面が家制度が廃止された戦後の時代であっても、人々の意識や習慣には家制度の影響がさまざまな形で残っていたからである。

不平等な夫婦関係を描くために、円地は弱者の女主人公を造形し、女をまるで実験台のように扱っている。家父長制度が女に対して限定的で強制的であった影響が幾代の身体描写に反映されている。幾代の身体の弱さには、彼女が下位のジェンダーロールをあてがわれていたことから生まれた劣等感も読み取れる。同じく、女性の入れ歯を捨ててしまうという男性の行為を通じて、男性が女性の発言権を抑圧しているという当時のジェンダーコードを暗に示しているのだ。即ち、家父長制度を背景にして、良妻賢母のイデオロギーを中心に置いた教育を受けた幾代は犠牲者以外の役割を演じられない。

### 5.3 家父長制の影響から離れた人物

「夫婦」の幾代と正反対の立場にある女性人物も円地の作品に登場する。家父長制の影響から離れた「耳環珞」の滝子、「妖」の千賀子、「花食い姥」の「私」、

---

<sup>8</sup> Joan W. Scott (1986) “Gender: A Useful Category of Historical Analysis” (「ジェンダー—歴史的分析の有用な範疇」) in *American Historical Review*, p. 1056 (“[...]gender becomes a way of denoting “cultural constructions” – the entirely social creation of ideas about appropriate roles for women and men.”)

「くろい神」の美緒は皆健全な精神を手に入れるか自分のアイデンティティを明言できるようになる。それらの小説によって円地は女の強さを描いたのである。

しかし、女の強さを最も巧妙に取り扱っている小説は『女面』である。その中で円地は「永遠に怖れられる女性」の典型を元にして女性人物を造形した。典型的な女性の本質は女の身体を流れる血によって代々受け継がれていく。従って、『女面』における女性人物は巫女的な特徴を持っている現代の女性であり、その小説によって円地は新しい女性像を作り上げたとも言える。

妊娠状態と出産をキーワードに「夫婦」と『女面』について考察すれば、ミッシェル・ブルー・ウォーカーの研究「哲学と母性としての身体—沈黙性を読む (“philosophy and the maternal body – reading silence”)<sup>9</sup>」に言及すべきであろう。ウォーカーによると「女性は母性との関連によって最も効果的な形で沈黙させられている。母性としての身体は女性のラディカルな沈黙性の場所として機能している」<sup>10</sup>のである。女性は危機に陥った身体、換言すれば痛みを抱えたヒステリー状態の身体として捉えられ、哲学的には沈黙させられている。同じく、『女面』の春女と「くろい神」の美緒は自分自身を表現できない妊娠した女性である。胎内で双子の兄によって頭を蹴られて脳が冒され、精神薄弱児として生まれた春女は三重子の企みを実行するために無意識の内に伊吹と関係を持たされ、その結果の出産が原因で亡くなる。三重子の陰謀は家父長制度を内部から崩壊させることであり、春女はその犠牲者になってしまう。

## 5. まとめ

円地は一般的な女性のイメージに抗して、実際の女性たちの身体の「最もそれらしい」特徴のみから構成される身体に関する普遍的で単一概念（女性の身体とはこうあるべきだというある種のアイデアのようなもの）を解体して、女性についての色々なタブーを破っている。身体的なタブーの中で、円地は女性の身体を

---

<sup>9</sup> Walker, Michelle Boulous (1998) *philosophy and the maternal body – reading silence*. New York: Routledge

<sup>10</sup> *Ibid*, p. 1 (“[...]women are silenced most effectively by their association with maternity. The maternal body operates as the site of women’s radical silence.”)

流れる血 (『女面』)、妊娠状態 (『女面』、「くろい神」、出産 (『女面』)、女性器官の喪失 (「耳環路」) などを取り扱って女性の精神について考察している。そして、円地は不倫関係、女の悪、女の精神的回復についても検討している。女の身体と精神の間にある関係を問題化する円地は女のジェンダーの再定義を試みたのである。

「女を生きる」ことを厳密に描こうとした円地は大胆に女性の身体に関するタブーを破って、女の本質を全面的に理解するためには外面、つまり身体にも注目すべきであると主張したと解釈できる。そして、近現代のジェンダー研究でしばしば検討されている女性の身体に関して戦後間もない時期に問題化した円地は、日本女性文学において新分野を開拓した小説家であった。彼女はそれまで文学で殆ど取り扱われなかった女性の身体を率直に描いた。しかし、女性人物の不完全な身体とそれによって引き起こされた心の悩みは、円地の殆どの小説の中で男根中心主義社会を背景にする不平等な男女関係によってもたらされたものとして描かれており、男が女に対して行った抑圧を表現している。

#### <参考文献>

- 円地文子 (1977-1978) 『円地文子全集』(16冊)、東京：新潮社
- 荻野美穂 (2002) 『ジェンダー化される身体』、東京：勁草書房
- 野口裕子 (2003) 『円地文子の軌跡』、大阪：和泉書院
- 金井淑子 (2008) 『身体とアイデンティティ・トラブル』、東京：明石書店
- 長井苑子・泉孝英 (著者) (2004) 『生きつづけるということ—文学にみる病いと老い—』、大阪：メディカルレビュー社
- ジュディス・バトラー (1999) 『ジェンダートラブル』東京：青土社
- Barcan, Ruth (2004) *Nudity: A Cultural Anatomy*. Oxford, New York : Berg
- Butler, Judith (1989) “Gendering the Body: Beauvoir’s Philosophical Contribution” in Garry, Ann; Pearsall, Marilyn (ed.). *Women, Knowledge and Reality: Explorations in Feminist Philosophy*. Boston : Unwin Hyman, pp. 253-262

- Conboy, Kate; Medina, Nadia; Stanbury, Sarah (ed.) (1997) *Writing on the Body: Female Embodiment and Feminist Theory*. New York : Columbia University Press
- Eng, David L.; Kazanjian, David (ed.) (2003) *Loss: The Politics of Mourning*. Berkley, CA: University of California Press
- Joan W. Scott (1986) "Gender: A Useful Category of Historical Analysis" in *American Historical Review*, pp. 1056
- Lindgren, Kristin (2004) "Bodies in Trouble" in *Gender and disability*, ed. Smith, Hutchinson, New Brunswick, N.J. : Rutgers University Press
- Lutwack, Leonard (1984) *The Role of Place in Literature*, New York : Syracuse University Press
- Orbaugh, Sharalyn (1996) "The Body in Contemporary Japanese Women's Fiction" in *The Woman's Hand*, ed. Schalow, Paul Gordon and Walker, Janet A. Stanford, Calif. : Stanford University Press
- Salih, Sara; Butler, Judith (ed.) (2004) *The Judith Butler Reader*. Malden, Mass.; Oxford: Blackwell
- Scott, Joan W (1986) "Gender : A Useful Category of Historical Analysis" in *The American Historical Review*, Vol. 91, No. 5, Dec., pp. 1053 - 1075
- Sokoloff, Janice (1987) *The Margin that Remains : A Study of Aging in Literature*, New York : Peter Lang
- Uno, Kathleen S. (1993) "The Death of "Good Wife, Wise Mother"?" in *Postwar Japan as History* ed. Gordon, Andrew. Berkley, University of California Press, pp.293-322
- Von Dorotka Bagnell, Priska; Spencer, Patricia (ed.) (1989) *Perceptions of Aging in Literature : A Cross-cultural Study*. New York : Greenwood Press
- Yoshida Teigo (1991) "The Feminine in Japanese Folk Religion: Poluted or Divine?" in Ben-Ari, Eyal; Moeran, Brian; Valentine, James.

*Unwrapping Japan : Society and Culture in Anthropological  
Perspective.* Honolulu: University of Hawaii Press

Walker, Michelle Boulous (1998) *philosophy and the maternal body – reading  
silence.* New York: Routledge



# タイ人高校生の日本語の学習ストラテジー Japanese Language Learning Strategies of Thai Secondary Students

パイリン・クリンケーソーン

タマサート大学大学院日本学研究科 M4

## 要 旨

本研究の目的は、タイ人高校生の日本語学習者の学習ストラテジーについて調べ、学年によって、選択しているストラテジーに違いがあるか、また、成績によって選択している学習ストラテジーに違いがあるかを知ることである。調査はバンコクの 5 カ所の学校において、490 名の高校生を対象にし、Oxford(1990)が開発した SILL を使用して行った。その結果、タイ人高校生が日本語学習において選択しているストラテジーとして、平均値が最も高かったのは社会ストラテジーであった。また、学年によって、学習ストラテジー選択に違いがあることが分った。さらに、学習者が選択している学習ストラテジーは、成績によって異なるということが明らかになった。

キーワード: 高校生日本語学習者、学習ストラテジー、社会ストラテジー、SILL

## Abstract

This research aims to study Japanese Language Learning Strategies of Thai Secondary Students. The study compares the different of strategies that were chosen by the students in different years with different study results. The samples are 490 students from 5 the high schools in Bangkok who are majoring in Japanese. The questionnaires were applied from Strategy Inventory for Language Learning (SILL) of Oxford (1990). The

result shows that Social Strategies is the most chosen by the students. Adding to that it is significant that the students in different years and different study results choose different strategies.

Keywords: Secondary students who are majoring in Japanese, Learning strategies, Social strategies, SILL

## 1. はじめに

現在、タイでは、日本語教育機関、及び、日本語の学習者が増加している。自己の経験から学習者同士多様な学習スタイルに触れたことがある。そして、高等の日本語教育現場を踏まえた上で、学習者の戦略の選択と使用がほとんど見られない。したがって、現在の日本語学習者はどのような学習スタイルを用いて日本語を学んでいるのか、そして、いかに学習戦略を通してより効果的に学習者を支援できるのかと疑問を思うようになった。Rubin (1987)によれば、学習者が言語を学習する際に、言語体系の構築と習得に学習者が用いる言語学習戦略が影響しているという。この理論を応用して、タイ人学習者の日本語学習戦略について明らかにすることで、より効果的な学習方法が得られると考える。

本研究の目的はタイの高校生日本語学習者の学習戦略について調べ、学年別、成績別に、選択している学習戦略がどのように異なっているかを明らかにすることである。

## 2. 学習戦略とは何か

自律的学習のために必要な学習戦略についての研究は、1970年代からはじまっている。Rubin(1987)は言語学習戦略を学習者の言語学習の際に言語体系の構築と習得に直接影響を及ぼしているものと定義している。また、Anita L.Wenden(1987)はそれを学習者の言語学習態度であるとし、学習者自らが使っている戦略に関する知識、及び学習者が使っている戦略以外の言語学習に関する一般の知識だと説明している。

Oxford (1990)によれば、学習ストラテジーが学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況にすばやく対応するために学習者がとる具体的な行動である。(宍戸・伴訳 1994) Oxford は学習ストラテジーを6種類に分類しているが、その6種類は、大きく、直接ストラテジーと間接ストラテジーの2つに分けられている。

直接ストラテジーは、対象言語そのものに関わる言語学習ストラテジーで、言語をいかにかどう処理していくかという認知プロセスである。記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジーの3つの下位グループに分けられる。

1) 記憶ストラテジー：記憶術とも呼ばれるもので、配列する、連想する、復習するという簡単な原理を反映している。

2) 認知ストラテジー：反復から表現の分析、要約に至るまで多様性に富み、広範囲にわたる。言語学習者に最も馴染み深いものである。

3) 補償ストラテジー：学習者が外国語を使う際に知識の足りないところを補って理解したり、産出したりすることを可能にさせるものである。

間接ストラテジーは、言語そのものではなく、学習自体をどう管理するかに関するストラテジーである。これはメタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会ストラテジーの3つの下位グループに分けられる。

4) メタ認知ストラテジー：純粋な認知作用以外の、学習者が自己の学習過程を調整する方法を提供してくれる活動であり、言語学習を成功させるには欠くことができないものである。

5) 情意ストラテジー：言語学習に影響を与える情意的要素（感情・態度・動機・価値など）をコントロールするものである。

6) 社会ストラテジー：他人との作業を通じて理解、強化するために使われる。

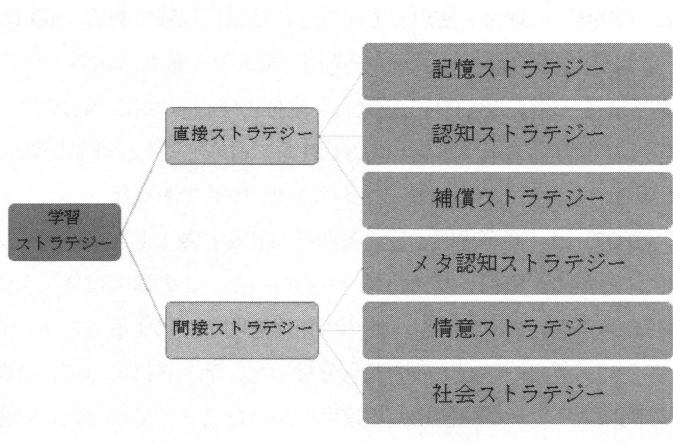


図1 言語学学習戦略の分類(Oxford 1990) *Language Learning Strategies*: pp.16)

Oxford (1990) によれば、学習戦略は、学習者が学習するとき使われるものである。外国語学習で、特に学習戦略が大切なのは、これが学習者の積極的で自発的な学習の手法となるからであり、コミュニケーション能力を伸ばすにも欠かせないからである。学習戦略を適切に使うことで、言語能力が向上し、自律学習が促進されるということが示された。

また Oxford(2000)は、優れた学習者は、どのような戦略を何のために使用するか、ということ意識しており、言語タスクに適した戦略を選択できることも示している。

### 3. 先行研究

対象言語を学習するために、学習スタイルが欠かせないものであり、学年や成績などの差異によって異なっている。例えば、インティラー (1999) における、ベンチャマラーチャーライ高校の1年生の学習者を対象にし、英語の学習戦略とコミュニケーション戦略の調査を行った。そして、成績の差異に基づいて、戦略の種類と使用頻度を探った。O' Malley&

Chamot (1995) の理論を使用して研究した結果は以降である。成績が高いグループは 44 の英語学習ストラテジーを用いており、最も学習ストラテジーの使用頻度が高かった。38.60%を越えた。中位の学習者は 39 項目のストラテジーを使用しており、ストラテジーの 34.21%を占めていた。成績が低い学習者は、31 項目のストラテジーを使っており、27.19%であった。

杉浦 (2007) は、高等専門学校英語学習者を対象とし、ストラテジー使用を明確にするため、SILL のアンケートを行った。この研究は成績上位群と成績下位群の対象者のストラテジー使用の相違を明らかにすることを目的としている。さらに、英語の学習上の問題も分析した。データによって、2群の英語学習者の間にストラテジー使用の相違はなかったことが分かった。対象者が少ないために、データが不足したと指摘された。成績上位群の 14 人は予備テストで 90 点を獲得したのに対して、成績下位群の 13 人の得点は 63 点であった。成績によってストラテジー使用の相違があると論じられた。

元木 (2006) は優れた言語学習者を育てるためには、多くの学習ストラテジーを多様に使用できるよう訓練することが必要であると述べている。

伊東 (1993) は言語学習ストラテジーとは言語習得の助けとなる様々な学習手段であると説明した。「日本語学習者の学習ストラテジー選択」の研究は、留学生日本語教育センターで教育環境における日本語学習者のストラテジー使用傾向分析したものである。この調査は、留学生日本語教育センターで行われ、Oxford(1990)が開発した SILL を使用した。過去の学習経験の有無、国籍、性別という三つの要因について以下のように分析している。

1) 日本語学習経験の有無で見ると、既習者全体において、認知、メタ認知、社会的の各ストラテジーがよく使われている。一方、未習者では認知は低く、補償、メタ認知、社会的の使用頻度が高い。記憶ストラテジーは既習者未習者共通に低く、未習者の中にはほとんど使わない者も多少いる。情意ストラテジーは既習者は未習者ほど使っていないことがわかる。

2) 国籍別では、二つの要因では、オーストラリア・ニュージーランドの学習者がストラテジー使用傾向が全体に低い、社会的ストラテジーについては、インドネシア、マレーシア、タイ、フィリピン、バングラデシュ、シンガポール等、他の国と同様、使用頻度が一番高い。使用平均は50-100%を越えた。

3) 性別別では、女性学習者のストラテジー使用が男性学習者のそれを上回っている。特に、認知、メタ認知、社会的ストラテジーでは大きな差が男性学習者との間に見られる。女性学習者ではストラテジーをほとんど使わないという者がゼロであるのに対して、男性の学習者の中にはほとんど使わない者も見られる。

元木（2006）において、外国語としての日本語学習では、宮崎・ネウストブニー（1999）が学習ストラテジーについて詳細に記述している。外国での日本語学習の際、困難になるのは、実際の場面で日本語を使用する機会が少なく、社会ストラテジーの育成が難しい点を挙げている。また学習ストラテジーの選択と使用が学習者特性に影響を受けることについて、学習スタイルと学習ストラテジーの関係を調査している。4種類の学習スタイル①外向型・内向型、②感覚型・直型、③思考型・感情型、④判断型・知覚型、とSILLによる学習ストラテジー調査によって、その関連を調べている。記憶ストラテジーと情意ストラテジーは、どの学習スタイルの学習者もあまり使用していない。メタ認知ストラテジーは、知覚型学習スタイルの学習者はあまり使用していないが、他の学習スタイル学習者は、よく使用している。社会ストラテジーは、すべての学習スタイルの学習者がよく使用している。またメタ認知ストラテジーは言語学習を成功させるためには欠くことのできないストラテジーであるといわれているが、メタ認知ストラテジーが高頻度を使用されるのは外向型・感覚・思考型・判断型であり、成績上位グループと同じグループに属するタイプであることを指摘している。図2は、宮崎ら（1999）によって調査されたSILLによる学習ストラテジーと学習スタイルとの比較図である。

スタイル別学習ストラテジー使用平均値

(n)	記憶	認知	補償	メタ	情意	社会
外向型 (26)	○3.12	●3.64	●3.50	●3.76	○3.39	●3.79
内向型 (15)	△2.89	○3.42	●3.53	●3.68	○3.41	●3.67
感覚型 (21)	○3.10	●3.54	●3.58	●3.80	○3.36	●3.71
直観型 (20)	△2.97	●3.57	○3.45	●3.63	○3.42	●3.78
思考型 (17)	○3.14	●3.66	●3.54	●3.80	○3.32	●3.79
感情型 (24)	△2.96	○3.49	○3.49	●3.68	○3.44	●3.71
判断型 (33)	○3.14	●3.63	○3.49	●3.84	○3.41	●3.77
知覚型 (8)	△2.60	○3.28	●3.61	○3.29	○3.34	●3.62

●高頻度使用 (3.50≤5) ,○平均使用 (3.0≤3.49) ,△低頻度使用 (<3.0)

図2 宮崎 (1999) 『日本語教育と日本語学習』学習ストラテジー論にむけて

先行研究は第二言語或いは外国語として学ぶ学習者に対する学習ストラテジーを調査、分析しているが、今までにはタイ人の日本語学習者の学習ストラテジーの研究はない。本研究はタイ人高校生を対象し、よく使用する学習ストラテジーを調べたい。

#### 4. 調査の方法

本研究では、国際交流基金から 2003 年海外日本語教育機関調査データのうち、バンコクにおける日本語学習者数のデータを提供してもらった。そして 2009 年 11 月に、バンコクの 5 カ所の学校で 700 名の高校生を対象に、Oxford(1990)が開発した SILL(Strategy Inventory for Language Learning)を使用して調査を行った。アンケートの送付数 700、回答数 644、うち有効回答数 490 であった。SILL のアンケート項目は、記憶ストラテジー9 問、認知ストラテジー14 問、補償ストラテジー6 問、メタ認知ストラテジー9 問、情意ストラテジー6 問、社会ストラテジー6 問で、合計 50 問であった。

本研究では、対象者を学年別、成績別に分析した。対象者、全 490 名を学年別に分けると高校 1 年生が 180 人で全体の 36.7%、高校 2 年生が 171 人で 37.9%、また、高校 3 年生が 139 人で 28.4%である。

成績別の分析では 学校での日本語科目における成績平均値 (GPA) を基に対象者を 3つのグループに分けた。成績上位グループは GPA が 3.00–4.00 で、成績中位グループは GPA が 2.00–2.99 である。成績下位グループは GPA が 1.00–1.99 である。1.00 以下の場合是不合格である。

成績別の対象者は成績上位グループが 410 人で 83.7%、成績中位グループが 51 人で 10.4%そして、成績下位グループが 29 人で 5.9%である。

調査対象者には、各学習ストラテジーについて 50 項目の質問にどの程度当てはまるかを 5 段階で回答させた。1–まったく当てはまらない、2–あまり当てはまらない、3–どちらとも言えない、4–当てはまる、5–よく当てはまる

## 5. 結果

### 5.1 高校生の日本語の学習ストラテジー

表 1 高校生の日本語の学習ストラテジーの平均値

	学習ストラテジー	平均	S.D.
1	社会ストラテジー (Social Strategies)	3.69	0.717
2	認知ストラテジー(Cognitive Strategies)	3.24	0.651
3	補償ストラテジー(Compensation Strategies)	3.23	0.665
4	メタ認知ストラテジー(Meta cognitive Strategies)	3.21	0.734
5	情意ストラテジー(Affective Strategies)	3.14	0.684
6	記憶ストラテジー( Memory Strategies)	2.97	0.579
	全体平均 (Total)	3.25	



調査の結果、タイ人高校生が日本語学習において選択しているストラテジーとして、平均値が最も高かったのは社会ストラテジーで、3.69を越えた。一方、最も低かったのは、記憶ストラテジーで、2.97であった。全体平均は3.25だった。50項目のストラテジーの平均値順に並べると、最も平均値が高かった質問項目上位5つのうち、3つの項目は社会ストラテジーで、2つは認知ストラテジーだった。

一分からない時、ゆっくり話してもらおう (社会)

一人と接する時その人の考え、感情を理解するために努力する (社会)

日本語のテレビ番組や映画を日本語放送で見る (認知)

ネイティブスピーカーと話す時、理解するために、顔色や、ジェスチャー、声などを観察する (社会)

日本語で読んだり、聞いたりしたことを日本語で要約する (認知)

それに対して、最も平均値が低かった5項目は次のようなものだった。

日本語でメモやメッセージ、手紙、レポートを書く (認知)

新出語を覚えるために、単語カードを使う (記憶)

新出語を覚えるために、黒板に書いたり部屋の壁に張ったりして記憶する (記憶)

新しい単語を覚える時、身ぶり手ぶりをを使う (記憶)

日本語学習日記に自分の感情を書き留める (情意)

## 5.2 学年別の学習ストラテジーの平均値

図3の学年別で見ると、学習ストラテジーの平均値は、学年が上がるにつれて、下がっている。その原因として、1年生は、新しい言語を学習し始めたばかりなので、その言語を理解するために、様々な方法を使って学んでいるのに対し、3年生は大学入試のために、日本語の学習だけに集中することができなくなっていることが考えられる。

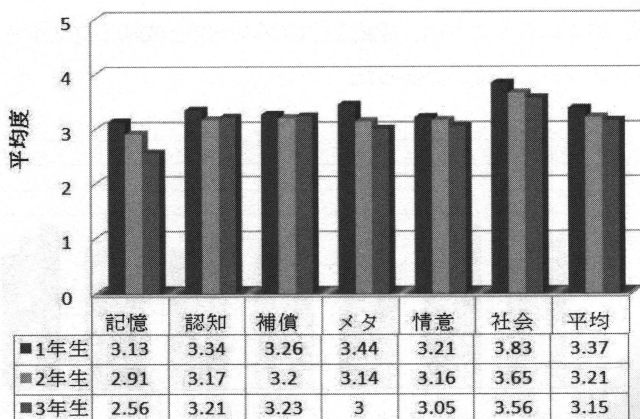


図3 学年別の学習ストラテジーの平均値のグラフ

また、高校の日本語学習者を対象にして、学級によって記憶ストラテジー・認知ストラテジー・メタ認知ストラテジー・社会ストラテジーの4つについて、選択に相違があった。統計値の有意差は0.05であった。補償ストラテジーと情意ストラテジーでは、統計値の有意差がないことが明らかになった。

初めは日本語を学習するために、多様なストラテジーに挑んで、ある程度日本語に慣れると、ストラテジーの使用を減少させる傾向がある。またタイで大学進学制度において、高校3年生の学習者は大学進学を控えており、目指している学部に入るためにタイ語、英語、専門科目などの必修科目を学習しなければならない。以上の理由によって、高校3年生は最もストラテジーの使用が少ないのではないだろうか。この学年別の相違は、O'Malley (O'Malley, Chamot, 1990, p.116-118,121) の研究結果と一致する。O'Malley (1990) も、英語を第二言語として学習する学習者について、初級の学習者は中級の学習者よりストラテジーの使用が多いと述べている。

### 5.3 成績別の学習ストラテジーの平均値

調査の結果、図4に表すように、成績上位のグループと成績下位グループの選択したストラテジーには違いがあった。

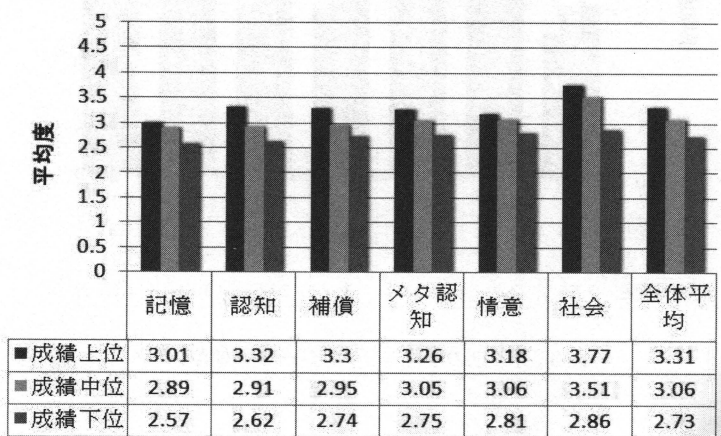


図4 成績別の学習ストラテジーの平均値のグラフ

上位・中位・下位の成績レベル別に調べた結果、上位、中位、下位の順にストラテジーの使用が多かった。どちらの成績群でも、もっとも少なく用いられているストラテジーは記憶ストラテジーである。データを分析した結果、成績の違いは全ての日本語学習ストラテジーの選択に影響を及ぼすということが明確になった。

この成績上位群の日本語学習者のストラテジーを一般の日本語学習者の間にも広げれば、効果的に日本語を学習できると考えられる。そのため、本研究ではこれらのストラテジーについて詳しく検討することにした。高校生の成績上位群が使用する上位3項目のストラテジーは社会ストラテジーの部類に入っている。

## 5.4 成績上位グループと成績下位グループのストラテジー比較

表2 成績上位グループが選択している学習ストラテジーの上位10項目

	ストラテジー	平均
1	わからない時、ゆっくり話してもらうか、もう一度言ってもらおう	3.93 社会
2	人と接する時その人の考え、感情を理解するために努力する	3.89 社会
3	ネイティブスピーカーと話す時、聞き取るために、顔色や、ジェスチャー、声などを観察する	3.83 社会
4	日本のテレビ番組や映画を日本語放送で見る	3.80 認知
5	日本語で読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する	3.79 認知
6	自分の日本語の間違いに気づき、そこから学ぶ	3.75 メタ
7	先生やネイティブスピーカーに日本語の使い方を指導してもらおう	3.65 社会
8	友達と日本語を練習する	3.72 社会
9	学習する時、既に知っていることと新しく学ぶことの間隔を考える	3.69 記憶
10	理解するために、文章の題名や絵などで推測する	3.68 補償

表3 成績下位グループが選択している学習ストラテジーの上位10項目

	ストラテジー	平均
1	日本のテレビ番組や映画の日本語放送を見る	3.41 認知
2	わからない時、ゆっくり話してもらうか、もう一度言ってもらおう	3.31 社会
3	自分の日本語の間違いに気づき、そこから学ぶ	3.28 メタ
4	日本語で読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する	3.25 認知

5	<u>新出語が使われる場面をイメージして、その単語を覚える</u>	3.14 記憶
6	<u>日本語を娯楽として読む</u>	3.07 認知
7	<u>間違いを恐れず日本語を話すよう自分を励ます</u>	3.07 情意
8	-理解するために、文章の題名や絵などで推測する	3.00 補償
	<u>-日本語を勉強している時自分がどう感じているか他人に話す</u>	3.00 情意
9	-学習する時、既に知っていることと新しく学ぶことの関係を考える	2.97 記憶
	<u>-日本語を勉強したり使っている時に、緊張したり神経質になっていることに気づく</u>	2.97 情意
10	先生やネイティブスピーカーに日本語の使い方を指導してもらおう	2.93 社会

表2と表3で、成績上位グループが選択している学習ストラテジーと成績下位グループが選択している学習ストラテジーの上位10項目をあげて、比較し、異なる点をまとめると以下ようになる。成績上位グループの上位10項目にあって、下位グループ上位10項目にないストラテジーは次の3項目である。全て社会ストラテジーである。

- 人と接する時その人の考え、感情を理解するために努力する (社会)
- ネイティブスピーカーと話す時、内容を聞き取るために、表情や、ジェスチャー、声などを観察する (社会)

- 友達と日本語を練習する (社会)

一方、成績下位グループの上位10項目にあって、上位グループの上位10項目になかったストラテジーは 記憶、認知、情意のストラテジーであった。

- 新出語が使われる場面をイメージして、その単語を記憶する (記憶)
- 日本語を娯楽として読む (認知)
- 間違いを恐れず日本語を話すよう自分を励ます (情意)

- 日本語を勉強したり使ったりする時に、緊張していたり神経質になっていることに気づく（情意）
  - 日本語を勉強する時、自分がどう感じているか他人に話す（情意）
- 以上から分かるように成績上位群に比べると、成績下位群はほとんど社会ストラテジーを使用していない。

## 6. 結論

調査の結果、タイで日本語を学習している高校生について、社会ストラテジー(Social Strategies)を使用している学習者が最も多いことが分かった。対象言語だけではなく、母語話者の文化も学習すれば、言語表現や背景や気持ちなどがより深く理解できると考えられる。従って、母語話者の文化の学習である社会ストラテジーを指導することが学習の成功率に繋がると言える。また、学年によって、選択するストラテジーに違いがあった。特に、高校1年生は学習ストラテジーの使用頻度が最も高かった。また、日本語の成績によって、選択する学習ストラテジーが異なっていることが明らかになった。したがって、教師が学習者に日本語を教える際に、成績上位グループの学習者が選択している学習ストラテジーを、成績下位グループの学習者に指導することで、学習効果が期待できると考えられる。

ただし、今回は高校生の学習ストラテジーの調査において、内容を50項目の質問項目に限ったが、これらの項目以外に、他のストラテジーを使用しているかを書かせたら、日本語学習の新しいストラテジーを発見できるかもしれない。

### <参考文献>

- カレイラ松崎順子 (2007) 「外国人留学生の日本語・英語学習における学習ストラテジーの違い」『拓殖大学日本語紀要』17号 pp.37-45
- 伊東 祐郎 (1993) 「日本語学習者の学習ストラテジー選択」『留学生日本教育センター論集』19号 東京外国語大学 pp.77-92
- 橘川景子 (2007) 『世界の日本語教育から日本を伝える30カ国の日本語教師レポート』国際交流基金 製本萩原印株式会社

- 元木 芳子 (2006) 「第二言語学習と学習ストラテジー」『日本大学大学院総合社会情報研究料紀要』7号 日本大学大学院 pp.689-700
- 杉浦理恵 (2006) 「英語学習における高等専門学校生の学習ストラテジーの使用—質問紙調査に見る現状と課題—」『茨城工業高等専門学校研究彙報』42 pp.15-21
- 吉富朝子 (2004) 「第二言語の教育・評価・習得」『言語情報学研究報告』東京外国語大学大学院 地球文化研究料』5 pp.118-244
- 申原徹哉 (2006) 『言語学習と学習ストラテジー 自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』リーバル出版
- 宮崎里司・J.V.ネウストプニー(1999)『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』くろしお出版
- O'Malley,J.M. and Chamot,(1995) *A.U.Learning Strategies in Second Language Acquisition*.Cambridge, Cambridge University Press
- Oxford,R.L.,(1990) *Language Learning Strategies:What Every Teacher Should Know*,New York:Newbury House Publishers .
- Wenden, Anita. (1991) *Learner strategies for learner autonomy*, UK: Prentice Hall International.
- ยิ่งรัก ขุนชาติประเสริฐ . 2546 . “กลวิธีการเรียนภาษาจีนกลางของนักศึกษาไทย.”วิทยานิพนธ์ มหาวิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
- ชามากรณ์ จินดาประเสริฐ . 2540 . “รายงานการวิจัย การพัฒนาวิธีการเรียนภาษาต่างประเทศ.” มหาวิทยาลัยขอนแก่น
- อินทริรานาเมื่อรักษ์ . 2542 . “กลวิธีการเรียนและกลวิธีสื่อสารในการสนทนาภาษาอังกฤษโดยนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย.” วิทยานิพนธ์มหาวิทยาลัยศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ .

#### <参考 URL>

- Japan Foundation. “Survey of Overseas Organizations Involved in Japanese-Language Education”.
- <http://www.jpjf.go.jp/e/japanese/survey/result/index.html> (Last access 16 Oct.2009)

資料1：質問紙（出典：Strategy Inventory for Language Learning SILL By Oxford 1990 『英語学習における高等専門学校生の学習ストラテジーの使用』のアンケート、杉浦理恵（2007）による試訳）

Part1

性別	男性	女性	
学年	1年生	2年生	3年生
学校名	.....		
日本語の平均成績	1年生.....		
	2年生.....		
	3年生.....	平均.....	

記憶ストラテジー					
1	学習する時、既知っていることと新しく学ぶことの関係を考える	5	4	3	2 1
2	新出語を記憶するために、この単語を使って、日本語の文を書く	5	4	3	2 1
3	新出語を記憶するために、その後の発音と語が持つイメージを関連づけて考える	5	4	3	2 1
4	新出語が使われる場面をイメージして、その言葉を覚える	5	4	3	2 1
5	新しい単語を覚える時、身ぶり手ぶりを使う	5	4	3	2 1
6	新出語を覚えるために、単語カードを使う	5	4	3	2 1
7	新出語を覚えるために、言葉をグループに分けて記憶する	5	4	3	2 1
8	日本語の授業の復習をする	5	4	3	2 1
9	新出語を覚えるために、黒板に書いたり部屋の壁に張ったりして覚える	5	4	3	2 1
認知ストラテジー					
10	新出語を発音したり、書いたりする	5	4	3	2 1
11	ネイティブスピーカーのように話すように努力する	5	4	3	2 1
12	日本語の発音を聞いたり、発音したりする	5	4	3	2 1



13	知っている単語を色々な場面で使う	5	4	3	2	1
14	日本語で会話を練習する	5	4	3	2	1
15	日本語のテレビ番組や映画の日本語放送を見る	5	4	3	2	1
16	日本語を娯楽として読む	5	4	3	2	1
17	日本語でメモやメッセージ、手紙、レポートを書く	5	4	3	2	1
18	まとまりのある日本語の文章を読んだり聞いたりする際、まず Main Idea を理解する	5	4	3	2	1
19	日本語の新出語に似た語をタイ語の中に見つけようとする	5	4	3	2	1
20	接続詞を理解して、内容の関係を理解する	5	4	3	2	1
21	知らない単語は いくつかの部分に分解して意味を考える	5	4	3	2	1
22	学習する時、辞書や、色々な教科書など使って日本語を学ぶ	5	4	3	2	1
23	日本語を読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する	5	4	3	2	1
補償ストラテジー						
24	知らない単語を理解しようと推測する	5	4	3	2	1
25	日本語での会話の途中、適切な表現が思いつかない時ジェスチャーを使う	5	4	3	2	1
26	理解するために、文章の題名や絵などで推測する	5	4	3	2	1
27	日本語を読む時、1語1語調べない	5	4	3	2	1
28	文章を理解するため、読み物の種類を推測する	5	4	3	2	1
29	単語が思いつかない時、同じことを表現する別の語句を使う	5	4	3	2	1
メタ認知ストラテジー						
30	色々な方法を見つけて日本語を使うよう心がける	5	4	3	2	1
31	自分の日本語の間違いに気づき、そこから学ぶ	5	4	3	2	1
32	自分の習得の進歩を評価する	5	4	3	2	1
33	自分の日本語の習得に明らかな目標がある	5	4	3	2	1
34	スケジュールを立て、日本語の学習に十分時間をあてる。	5	4	3	2	1
35	次の授業を予習するため、単語を記憶したり、文の構造を見たりする。	5	4	3	2	1
36	できるだけ日本語を練習する機会を増やす	5	4	3	2	1

37	レッスンの目的を理解して、勉強する	5	4	3	2	1
38	自分の日本語学習の進捗について考える	5	4	3	2	1
情意ストラテジー						
39	日本語を使うのに自信がないときは、いつもリラックスするように心がける	5	4	3	2	1
40	間違いを恐れず日本語を話すよう自分を励ます	5	4	3	2	1
41	間違えて、日本語を使っても、自分を励ます	5	4	3	2	1
42	日本語を勉強したり、使っている時に、緊張していたり、神経質になっていることに気づく	5	4	3	2	1
43	日本語学習日記に自分の感情を書き留める	5	4	3	2	1
44	日本語を勉強している時、自分がどう感じているか他人に話す	5	4	3	2	1
社会ストラテジー						
45	分からない時、ゆっくり話してもらう	5	4	3	2	1
46	先生やネイティブスピーカーに日本語の使い方を指導してもらう	5	4	3	2	1
47	友達と日本語を練習する	5	4	3	2	1
48	ネイティブスピーカーと話す時、理解するために、顔色や、ジェスチャー、声などを観察する	5	4	3	2	1
49	誰かとコミュニケーションをする時、その人の考え、感情を理解するために努力する	5	4	3	2	1
50	日本の文化を学ぶよう心がける	5	4	3	2	1

有対自動詞の可能表現の誤用に関する一考察  
—タイ語母語話者の日本語学習者を対象として—

A study on misuse of potential forms with paired intransitive verbs  
of the Japanese language among Thai native speakers

セーリム・パンニー

大阪大学大学院 言語文化研究科 言語社会専攻 M1

要 旨

本研究の目的はタイ語を母語とする日本語学習者の「この本はカバンにはい入れない(→はい入らない)」のような有対自動詞に可能形を使う誤用を調査・分析し、タイ語母語話者の有対自動詞の可能表現の使用傾向や問題点を明らかにすることである。

調査を行うにあたって、まず、日本語とタイ語の可能表現の使用条件を比較した。その結果、日本語とタイ語の大きな相違点は、主体が非情物である際に動詞に可能表現を用いることができるか否かという点であることがわかった。そこで、タイ語母語話者は非情物が主体である可能表現において誤りを犯しやすいのではないかという仮説を立てた。

次に、その仮説を検証するために、タイ語を母語とする上級日本語学習者を対象にタイ語から日本語への翻訳テストを実施した。その結果、主体が非情物の場合に有対自動詞の可能表現の誤用が見られ、仮説が支持された。さらに、フォローアップインタビューで可能表現の使用意図を尋ねたところ、上級日本語学習者それぞれに独自の規則が見られた。しかし、その独自の規則は日本語の可能表現の使用条件に当てはまらないため、誤用が生じたと考えられる。

キーワード：タイ語を母語とする日本語学習者、誤用、有対自動詞、可能表現、翻訳テスト

## Abstract

The aim of this study is to specify commonly occurring mistakes in the usage of Japanese potential forms with paired intransitive verbs by Thai native speakers, such as Kono hon wa kaban ni hairenai (when the correct form of the verb is hairanai) and to determine trends and problems related to usage of these verbs, which Thai native speakers come upon when learning Japanese.

The first stage compared rules for usage of the potential form in the Japanese and Thai language. One major difference between Thai and Japanese determined from the results is that in Thai it is possible to use potential forms of the verb even if the main clause of the sentence is inanimate. In Japanese sentences where the subject is inanimate, on the other hand, verbs that are not intentional cannot be used in their potential form. Therefore, this research concludes that Thai native speakers learning Japanese may be more likely to make mistakes in using Japanese potential forms when the subject is unintentional and inanimate.

In the second stage, a translation test was conducted on Thai native speakers with a high level of Japanese proficiency, in order to examine mistakes often made when using the potential form with paired intransitive verbs. The results show that incorrect usage of the potential forms with paired intransitive verbs occurs when the main clause of the sentence is an inanimate phrase. In proceeding follow-up interviews, when asked to justify their specific usage of potential forms, many advanced learners had their own unique explanations. However, these rules were contradictory to the actual rules for usage of potential forms in the Japanese language, which led to mistakes.

Keywords: Thai Native Speaker Japanese Learners, error,  
paired intransitive verbs, potential forms, translation test

## 1. はじめに（問題意識と研究目的）

筆者は、日本語母語話者からタイ語母語話者の陥りやすい日本語の間違いを指摘された。それは、「この荷物は車に入れます（→入ります）か」や「この本はカバンに入れない（→入らない）」などのような有対自動詞の可能表現の誤用である。その後、筆者の周りにはいるタイ語母語話者の日本語の会話を注意深く聞いていると、その日本語母語話者の指摘と同様の間違いが多いことに気付いた。また、タイで出版された日本旅行ガイドブック<sup>2</sup>にも同様の誤用が見られる。このガイドブックには大きい旅行カバンがコインロッカーに入らないときの表現を「ロッカーに入れません（→入りません）」と示している。この「入れる」という誤用は意味が通じることもあるため、問題にしなくてもよいと考える意見もあるかもしれない。しかし、このような誤用表現が、間違った意味に解釈されたり、すぐに理解されなかったりする可能性も考えられるため、これは重要な問題だと思われる。

ところが、このような問題についてのタイ語母語話者を対象とした研究は、管見の限りでは見当たらない。そこで、本研究では、タイ語を母語とする日本語学習者の可能表現の誤用から学習者の使用傾向や問題点を明らかにする。

## 2. 先行研究

### 2.1 誤用の実例

日本語学習者の可能表現の誤用に関する研究（渋谷 1998、張 2001、望月 2009、楠本 2009、市川 2010 等）では、日本語学習者が実際に使用した作文や会話から誤用例を取り出し、可能表現の過剰使用や自動詞との混同が学習者によく見られると指摘している。これらの研究では、(1) から (3) のような例が挙げられている<sup>3</sup>。

1 有対自動詞は、対応する他動詞のある自動詞（開く、閉まる、入る、回るなど）。

2 ทักษิณา ศรีเจริญ. 2554. Japan Mission ตอนปฏิวัติการสื่อสาร. กรุงเทพฯ: แพรวสำนักพิมพ์ท่องเที่ยวโลก. หน้า 83

[スリージャーナル・ティップヤーダー (2011) 『Japan Mission』Smallize the World by Books p.83]

3 例文中 (→) は筆者が正しく直したもの。

- (1) まあ確かに十日間の仕事は一週間でがんばってやれるんですけど、いつもこんなふうにやったらですね、なんか体力こーからだがもてない (→もたない) からです

(中国語母語話者・超級) (渋谷 1998 : p.76)

- (2) あなたはまだ十八才だから、背丈はもう少し高くなれる (→なる) よ。

(中国語母語話者) (張 2001 : p.94)

- (3) この荷物は重くて、動けない (→動かない)。

(中国語母語話者) (市川 2010 : p.77)

また、楊 (2007) は日本語母語話者、中国語、韓国語をそれぞれ母語とする上級日本語学習者を対象に、自動詞及び可能表現の使用について穴埋め問題を用いて調査を実施したところ、中国語母語話者にも韓国語母語話者にも可能表現の過剰使用が見られたと述べている。次の (4a) (4b) は、楊 (2007) が作成した問題及び結果の一部である。

- (4a) 最近引越したが、ドアが狭くてたんす\_\_\_\_\_。

- (4b) 最近引越したが、ドアが狭くてたんすが入れない (→<sup>はい</sup>入らない) 。

(中国語母語話者、韓国語母語話者・上級) (楊 2007 : p.62)

問題 (4a) において日本語母語話者の 20 名中 17 名が回答に「<sup>はい</sup>が入れない」を入れ、自動詞を用いているのに対し、中国語母語話者と韓国語母語話者は 20 名中 4 名、2 名しか自動詞で答えておらず、自動詞を用いる代わりに「<sup>はい</sup>が入れない」などの可能表現を用いていた。

(1) ~ (4) に見られるように、日本語学習者には日本語母語話者が自動詞を用いて可能を表すところを、可能表現を用いてしまうという誤用が実際にあることがわかる。しかし、これまで挙げられた誤用例や先行研究は、主に中国語母語話者の日本語学習者の場合であり、タイ語母語話者の場合はほとんど見られない。

## 2.2 誤用の要因

日本語学習者の自動詞の可能表現の誤用には様々な要因があるが、挙げられることが多い誤用の要因は「可能の意味を表す自動詞による要因」と「母語干渉による要因」の二つである。以下、その二つの要因について概観する。

### 2.2.1 可能の意味を表す自動詞による要因

日本語の自動詞には可能の意味合いを含むものが多く（「見つかる」「直る・治る」「開く」「閉まる」「つく」「かかる」など）、特に自動詞が否定と結び付いて、「できない」という意味を表すことが多い。学習者にはそのところがわかりにくく、例 (3) では自動詞「動く」を可能の否定形にしようとして間違っている（市川 2010 : p.79）。

また、張 (1998) は、「従来の日本語文法においては、自動詞表現には可能の意味を表す用法があるというような記述はなされていないために、自動詞表現と可能表現はまったく違う意味を表わす表現であるという印象が学習者に与えられているのが現実である (p.3-4)」と指摘している。

この要因は言語内の誤り<sup>4</sup>であると考えられる。すなわち、目標言語である日本語の構造や表現そのものが困難であることによる誤りである。

### 2.2.2 母語干渉による要因

日本語学習者の可能表現の過剰使用や自動詞との混同の要因のもう一つは、母語からの転移である（渋谷 1998、望月 2009、楠本 2009 等）。つまり日本語では「可能表現」ではなく「自動詞」を用いるのに対して、母語では「可能表現」で対応するので誤りを犯してしまうのである。渋谷 (1998) は、例 (1) のように母語で「可能表現」を使用するものを日本語でも同様に「可能表現」を用いたために誤用が生じた例を挙げている。

---

<sup>4</sup> 言語内の誤り (intralingual error) は学習者の母語とは無関係に現れる誤り、つまり異なる母語を持つ学習者間に共通に現れる誤用 (市川 2001、小柳 2004 等)。

母語干渉による要因に関しては言語間の誤り<sup>5</sup>となるので、日本語と母語の相違点を把握しない限り誤りを犯す可能性が高いと考えられる。従って、本稿では、日本語とタイ語を対照し、両言語の相違点を探ってみる。言語内の誤りについては今後の課題としたい。

### 3. 日本語とタイ語の可能表現の使用条件の相違から推測される仮説

調査を行うにあたって、まず、日本語とタイ語の可能表現の使用条件を対照し、分析しておく。ただし、日本語の可能表現の形式には「可能形」「～ことができる」「～得る」「～かねる」「～わけにはいかない」等、タイ語の可能表現には「助動詞 *dây* を用いた表現」「方向、変化、結果などを表す補助動詞を用いた表現」等があるが、本稿では日本語の「可能形」、タイ語の「*dây*」のみを対象とする。

#### 3.1 「日本語の可能形」の使用条件

日本語の可能形は主体（動作主）の有情性や動詞の意志性に深く関わる。井上（1976）、寺村（1982）等で指摘されているように、可能形にできる動詞は意志的な動作を表すものでなければならない。つまり、意志性を持たない動詞は可能形をとることができない。例えば、

(5a) 太郎はコマを回す。 [太郎：有情物、回す：他動詞・意志動詞]

(5b) 太郎はコマを回せる。 [回せる：他動詞+可能形]

(6a) 花子はきれいに回る。 [花子：有情物、回る：自動詞・意志動詞]

(6b) 花子はきれいに回れる。 [回れる：自動詞+可能形]

(7a) このコマは長く回る。 [コマ：非情物、回る：自動詞・無意志動詞]

(7b) \*このコマは長く回れる (→回る)。 [回る：自動詞]

---

<sup>5</sup> 言語間の誤り (interlingual error) は学習者の母語からの影響つまり負の転移による誤り (市川 2001、小柳 2004 等)。



(5a) では他動詞「回す」が意志動詞であるため、(5b) のように可能形「回せる」にできる。また、(6a) では、「花子」は有情物であることにより、「回る」は意志動詞に当たり、(6b) のように可能形「回れる」にできる。一方、(7a) では「コマ」は意志を持たない非情物<sup>7</sup>であることにより、「回る」は無意志動詞となるため、(7b) のように可能形にできない。よって、(6a) や (7a) に現れる動詞は、いずれも同じ自動詞「回る」であるにもかかわらず、主体の有情性により、(6b) のみ「回れる」となり、(7b) では「回れる」とならない。

つまり、日本語の可能表現の使用においては、全ての動詞が可能形にできるというわけではなく、主体の有情性（有情物か非情物か）や動詞の意志性（他動詞か自動詞、意志動詞か無意志動詞か）の判断が重要なのである。特に主体との関係や文の持つ意味によって意志・無意志の二通りに解釈される自動詞（回る、入る、動くなど）の場合は注意を要する。

### 3.2 「タイ語の dây」の使用条件

次にタイ語の可能表現「dây」について見ていく。タイ語の dây は動詞句の後に置かれ、日本語の可能形のように能力可能や状況可能などを表す。しかし、使用条件については、日本語の可能形と比較すると、タイ語の dây の方が主体の有情性や意志性に関係なく広範に用いられることがわかる。例えば、(5b) (6b) (7b) の例文を対訳すると、次のようになる。

(5b) 太郎はコマを回せる。

(5b) thaaróo mǔn lúukhaaj dây  
太郎 回す コマ できる

(6b) 花子はきれいに回れる。

(6b) hanako mǔntua dây sǎaynaam  
花子 回る できる きれい

6 「有情物」というのは、人や動物などのことである。

7 「非情物」というのは、植物やもののことである。

(7b) このコマは長く回る。

(7b) lúukkhaan nǐ mǔn dáy naan  
コマ この 回る できる 長い

(5b) (6b) では、主体「太郎」「花子」が有情物なので、日本語においてもタイ語においても可能表現を用いることができる。ところが、(7b) では、主体「コマ」が意志を持たない非情物であることによって日本語とタイ語の表現方法が異なってくる。日本語では可能形を使用しないが、タイ語では *dáy* を使用し、可能表現として表すことができる。よって、タイ語の *dáy* は有情物、非情物に関係なく使用できることがわかる。

### 3.3 「日本語の可能形」と「タイ語の *dáy*」の使用条件の相違点

本稿では、日本語とタイ語の可能表現の使用条件の相違点を見るため、可能表現を「人の能力」「物の性能・性質」「結果」の三つに分類し<sup>8</sup>、表 1 にまとめた。表 1 に示しているように日本語は主体が有情物か非情物かに応じて可能形の使用の区別がある。しかし、タイ語はいずれの分類の場合においても全て可能表現「*dáy*」を用いる。

---

<sup>8</sup> 可能表現の分類は張 (2001) を参考にした。張 (2001) の分類では、①能力可能、②属性可能、③条件可能、④結果可能としているが、③の条件可能は可能表現の機能の一つである許可に注目しており、①②④と同等に扱うべきではないと考え、今回の分類からは外している。可能表現の分類についても今後の課題としたい。

表1 日本語の「可能形」とタイ語の「dây」の使用条件の共通点・相違点

分類	主体	日本語 (可能形)	タイ語 (dây)	例
人の 能力	有情物	○	○	花子はコマを回せる。 <b>Hanako mǔn lûukkhaaj dâj</b>
		○	○	花子はきれいに回れる。 <b>Hanako mǔn tua dâj sǔaynaam</b>
	非情物	—	—	
物の 性能・ 性質	有情物	○	○	このコマは簡単に回せる。 (主題=コマ、主体=人) <b>lûukkhaaj nî mǔn dâj nǎj</b>
	非情物	×	○	このコマは長く回る。 <b>lûukkhaaj nî mǔn dâj naan</b>
結果	有情物	○	○	このコマを回そうとしても、全く回せない。 <b>câ mǔn lûukkhaaj nî yanṅay k[ ] mǔn mây dâj læj</b>
	非情物	×	○	このコマは回そうとしても、全く回らない。 <b>lûukkhaaj nî mǔn yanṅay k[ ] mǔn mây dâj læj</b>

(「○」: 可能表現使用可能、「×」: 可能表現使用不可、「—」: 本稿の分析対象外)

上の表1からもわかるように、日本語とタイ語の大きな相違点は「物の性能・性質」と「結果」の中で、主体が「非情物」である場合である。このような日本語の可能形とタイ語の dâj の相違点を踏まえると、次のような仮説が導きだされる。

<仮説> タイ語母語話者が日本語の可能表現を使用する際、主体が意志を持たない非情物である場合に誤りを犯しやすいのではないか。

## 4. 調査

### 4.1 調査目的

本稿では、日本語学習者の可能表現の使用においてどのような誤用が見られるかを調査し、仮説を検証することを目的とする。また、それだけでなく、誤用が生じる原因についても明らかにする。

### 4.2 調査期間・調査対象者

2011年7月から8月にかけてタイ語母語話者の日本語上級レベル<sup>9</sup>の学習者（以下、TNS）6名を対象に翻訳テスト及びフォローアップインタビューを行った<sup>10</sup>。TNSは全員タイの大学で日本語を専攻し、現在日本の大学院に在籍している。TNSの年齢は20代～30代前半である。日本滞在期間は表2に示す。

表2 TNSの日本滞在期間

(TNS=タイ語母語話者)	TNS-1	TNS-2	TNS-3	TNS-4	TNS-5	TNS-6
日本滞在期間	1年	2.5年	5.5年	5.5年	5.5年	7年

### 4.3 調査方法

#### 4.3.1 翻訳テスト

本研究ではTNSがタイ語の可能表現から日本語を考える際、日本語を正確に産出できるか、またタイ語の干渉があるかを調べるために、タイ語から日本語への翻訳テストを実施した。翻訳テストとはTNSにタイ語の文を見てもらい、日本語に翻訳してもらおうという形式である。

また、テスト内容に関しては、TNSが陥りやすいと予測される非情物の主体に可能表現（dây など）が現れる場合を設定し、タイ語で4問（「物の性能・性質」の可能表現を2問、「結果」の可能表現を2問）からなる問題用紙を作成した。テストで取り扱う動詞は、日本語の視点で主体との関係や文の持つ意味

<sup>9</sup> 日本語能力試験1級、N1取得

<sup>10</sup> 今回の研究は、本調査の前の予備調査である。

によって意志・無意志の二通りに解釈される有対自動詞（動く、回る、入る、集まる）とした。

なお、今回のテストは TNS に緊張感を与えないようにテストの時間を制限せずに行った。

#### 4.3.2 フォローアップインタビュー

誤用の要因を明らかにするために、学習者に可能表現の使用意図を尋ねることが重要であると考え、フォローアップインタビュー（以下、インタビュー）を行った。インタビューは、翻訳テストの結果に基づき、それぞれがテストで回答した意図や理由などをタイ語で1時間程度行い、ICレコーダーで録音した。本稿ではそれをタイ語から日本語に翻訳したものを用いている。

#### 4.4 調査結果

TNSにタイ語の文を日本語に翻訳してもらった結果、有対自動詞の可能表現の産出に誤用が見られるということがわかった。また、それぞれの回答についてインタビューを行った結果から、様々な理由があることが明らかになった。

本研究の結果の詳細を問題ごとに以下の表3～表6にまとめた。それぞれの表は「翻訳テストの問題」、「模範的な正解」、「TNS-1からTNS-6の6名のそれぞれの回答（その翻訳の動詞の部分のみ）」、「正誤判定<sup>11)</sup>」、「インタビューの結果<sup>12)</sup>」の順に示している。

---

<sup>11)</sup> 正誤判定基準においては、次のように定めておく。

「○」は「正答」、

「×」は「有対自動詞の可能表現の誤用」、

「△」は「正答」と「有対自動詞の可能表現の誤用」の範囲外

<sup>12)</sup> 回答に用いた表現の使用の意図や理由に係ることのみを取り上げる。ただし、TNS自身が回答した意図や理由をうまく表現できない場合は発言や感想などを挙げる。

#### 4.4.1 「物の性能・性質」の可能表現の場合

まず、「物の性能・性質」の可能表現の場合である問1と問2を分析する。

表3 翻訳テスト「問1」の回答

問1	ตุ๊กตาด้านนั้นขยับได้ด้วยนะ túktaa tuanáan kháyáp dáy dúayná 人形 その 動く [可能] よ					
正解	その人形は <u>動く</u> んだよ。					
TNS	TNS-1	TNS-2	TNS-3	TNS-4	TNS-5	TNS-6
回答	動ける	動ける	動かせる	動ける	動ける	動ける
判定	×	×	△	×	×	×
インタビュー結果	TNS-1 この問題は難しくない。自信を持っている。 TNS-2 自動詞にするか他動詞にするか迷ったが、 どちらにしても可能形を加えたかった。 TNS-3 人形は自分自身だけでは動かないし、人形の <u>性質</u> なので、 「他動詞+可能形」(動かせる)にした。 TNS-4 主語(人形)が無生物なので自動詞を使った。 また、この問題は <u>性能</u> を表すため可能表現を付けた。 TNS-5 人形の <u>能力</u> を言うので、可能表現を使った。 TNS-6 人形自体は元々「動く」という <u>性質</u> を持たないが、 動く人形は特別なので、可能形を付けた。					

表3に示すように、テストの結果、問1は正答者がいなかった。正答は「自動詞」(動く)であるが、回答者全員は「可能形」を使用した。6名中5名は「自動詞+可能形」(動ける)、1名は「他動詞+可能形」(動かせる)と答えた。

また、インタビューより、TNS-3・TNS-4・TNS-5・TNS-6は能力や性能・性質に重点を置き、「可能形」の使用を判断したということがわかった。つまり、「性能・性質」を表す文には「可能形」を用いなければならないという判断をしたということである。

表4 翻訳テスト「問2」の回答

問2	ลูกข้างนี้หมุนได้ตั้ง4ชั่วโมงนะ lúukkhaaŋ nǔi mǔn dǎy tǎŋ 4 chúamooŋ ná コマ この 回る [可能] も 4 時間 よ					
正解	このコマは4時間も <u>回る</u> んだよ。					
TNS	TNS-1	TNS-2	TNS-3	TNS-4	TNS-5	TNS-6
回答	回れる	回れる	回れる	回れる	回れる	回る
判定	×	×	×	×	×	○
インタビュー結果	TNS-1 「dǎy」が付いているので、「可能形」を使った。 TNS-2 「コマが回る」という性質を持っているが、「4時間も」は強調しているなので、能力や性能を示す。 TNS-3 「回す」は人の動作を表す。「回る」は状態を表す。 人がコマを回さないと、コマは勝手に回らないので、可能形を使った。「太陽」の場合だと自然に昇るので「可能形」を付けなくてもよい。 TNS-4 「コマ」は無生物だから自動詞を使った。 それと、性能を表すので可能表現を使用した。 TNS-5 コマの能力を言うので、可能表現を使った。 TNS-6 コマ自体は元々「回る」性質を持っているので、可能形を付ける必要がない。					

表4からもわかるように6名中1名のみ正答を導きだしている。TNS-6以外は、全員「自動詞+可能形」(回れる)と答えた。問2で正しい回答をしたTNS-6は、問1では「動く」とするべきところを「動ける」とし、「自動詞+可能形」の誤りがあった。インタビューでは、問1では「人形」が「動く」という性質を持たないが、問2では「コマ」が「回る」という性質を持つという理由を述べており、物の性質に関して独自の規則を持っていることがわかった。一方、TNS-2は「コマ」が「回る」という性質を持つと考えているにもかかわらず、「4時間も」があることによって能力や性能の強調を表すために可能表現を使

用しなければならないと判断したと答えた。また、TNS-3は「コマ」が自分自身で「回る」という性質を持たないので、可能表現を用いないといけませんが、「太陽が昇る」のような自然現象ならば「可能表現」を使用しないと述べている。このように、能力や性能・性質に注目して使用する表現を判断している学習者がいることがわかる。また、TNS-1は母語の *dây* に引きずられて間違えたとインタビューで答えている。

問1と問2では「物の性能・性質」の可能表現の場合は「自動詞」だけを使えばよいところに「自動詞+可能表現」の形を用いるという共通の誤用が見られた。TNSは主体よりも能力、性能・性質に重きを置いたために、独自の規則も見られた。つまり、TNSは物の性能・性質を手がかりとして可能表現を使い分けている。また、TNS-1のように母語に干渉された場合も見られた。これは、タイ語では日本語のような主体の有情性に係る使用条件がないため、「人の能力」でも「物の性能・性質」でも同じような意味に捉えて、可能表現を使用してしまうのではないかと考えられる。従って、これは、タイ語の性能・性質の母語の原因か、性能・性質の判断の独自の規則による原因かのいずれかであると考えられる。

#### 4.4.2 「結果」の可能表現の場合

次に、「結果」の可能表現の場合である問3と問4を分析する。



表5 翻訳テスト「問3」の回答

問3	รองทำตู้นี้เล็กไป ใส่ไม่เข้าเลย roŋtháaw khúunií lékpay sáy máy kháw <sup>13</sup> ləəy くつ この 小さすぎる 入れる/はく [否定] はいる 全然					
正解	このくつは小さすぎて、 <u>入らない</u> 。					
TNS	TNS-1	TNS-2	TNS-3	TNS-4	TNS-5	TNS-6
回答	はけない	はいらない	はいれない	はいれない	はいらない	はいらない
判定	△	○	×	×	○	○
インタビュー結果	TNS-1 くつは「はく」動詞を使うことしか知らない。くつとか着るものの場合、「入る」動詞を使うことは知らなかった。 TNS-2 「sáy máy kháw」は状態を表す表現なので「自動詞」を使った。 TNS-3 日本人はよく自動詞を使うし「はいれない」ってよく聞くので、「自動詞+可能形」(はいれない)を使用した。 TNS-4 日本人は「はいる」を使うような気がするが、「はいれない」は関西弁では言えるのではないか。 TNS-5 「はいらない」か「はいれない」かで迷っていたが、「pit máy dáy」は「閉まらない」と言わないといけないと指摘されたので、「sáy máy kháw」は「はいらない」にした。自動詞って可能の意味合いがあるのではないか。 TNS-6 以前、ずっと「はいれる」「はいれない」を使っていたが、日本人の友人に「はいる」「はいらない」に訂正され、現在は暗記している。					

問3では、正答は3名、有対自動詞の可能表現の誤用(はいれない)は2名である。「はいらない」と正しい回答をした TNS-2・TNS-5・TNS-6にはそれぞれ理由があった。TNS-2はタイ語の結果の可能を表す可能表現「kháw」(は

<sup>13</sup> 「kháw」はタイ語の結果の可能を表す補助動詞の一つ(田中 2004)。

いる)を日本語の「はいる」に置き換えた。TNS-5は以前留学した際に、クラスで「pít máy dáy」(ドアが)閉められない)は日本語で「閉められない」ではなく「閉まらない」と言わないといけないと指摘されたので、「sày máy khâw」(はけない/いれられない)は「はいらない」で対応しないといけないだろうと思ったと述べている。また、TNS-5は「日本語の自動詞はタイ語の可能形に対応しているので、可能の意味があるのか」と疑問に思っているようである。TNS-6は友人に指摘されて日本人がよく使う表現として覚えていると言い、文法の説明はできず、理論・理屈がわからないと述べている。

「はいれない」と間違えて答えた TNS-3 が「はいれない」とよく聞くというのは、有情物の場合の「はいれない」ではないかと推測される。TNS-4は「はいる」を使えるかもしれないとインタビューでは答えている。また、TNS-4は翻訳テストに記入した「はいれない」が関西弁ではないかと考えている。大阪弁には「はいれへん」という言葉があり、共通語の「はいらない」に当たる。しかし、TNS-4は「はいれへん」を「はいれない」と同じであると認識しており、このような誤用が生じたと考えられる。

表 6 翻訳テスト「問4」の回答

問4	เศรษฐกิจไม่ดีจึงรวบรวมเงินบริจาคไม่ได้ sèetakít máy dii cunj rúapruam nǎnborícaak máy dáy 経済 [否定] [良い] [理由] 集める 募金 [否定] [可能]					
正解	不況で、募金が集まらない。					
TNS	TNS-1	TNS-2	TNS-3	TNS-4	TNS-5	TNS-6
回答	集められない	集まれない	集まれない	集まらない	集まれない	集まらない
判定	△	×	×	○	×	○

インタビュー結果	TNS-1	タイ語では可能文なので、自動詞を使えないと思った。
	TNS-2	「集められない」か「集まらない」だと思った。
	TNS-3	「集まらない」か「集まらない」のどちらかが正解だと思った。 悩んだ結果、「集まらない」にした。
	TNS-4	「集まらない」は使ったことがないから、使わない。
	TNS-5	翻訳でなければ、「募金するのが難しい」と言う。
	TNS-6	「募金を集める会社」「募金が集まる／集まらない」というフレーズで覚えている。最近、地震があったからテレビでよく言っている。

問4では、正答は2名、有対自動詞の可能表現の誤用（集まらない）は3名である。「集まらない」と正しい答えを出したのはTNS-4とTNS-6である。TNS-6は問3と同じようにフレーズ（表現）として覚えているが、文法理論はわからない。TNS-4は問3では大阪弁の「～れへん」の影響を受けて間違えたが、問4は正解しており、「集まらない」という言葉は使ったことがないと話している。確かに「はいれない」と比べると、「集まらない」の方が使用頻度は低いと考えられる。

問3は正答だったが、問4で間違っていたのはTNS-2とTNS-5である。TNS-2は「集められない」と「集まらない」で他動詞か自動詞かで迷っていたが、どちらにしても可能形を用いようとしていた。TNS-5は「集める・集まる」という動詞を使いこなしていないので、普段は「募金するのが難しい」と表現していると述べている。また、TNS-3は問3も問4も同じ誤用（はいれない、集まらない）が見られた。

TNS-1の回答は本稿では研究対象外であるが、問3も問4も「他動詞＋可能形」を使っており、自動詞を使っていない。TNS-1の日本滞在期間は他のTNSに比べると一番短く、結果を表す自動詞の表現の使い方はまだ慣れてない（身につけていない）のではないかと考えられる。

問3と問4では、有対自動詞に可能形を加えている誤用が見られるが、正答者は問1、問2よりも多くなっている。これは、「結果」の可能表現は「性能・

性質」に比べると日常生活での遭遇頻度が高く、過去に耳にした経験や間違いの指摘を受ける機会が多いのではないかと考えられる。特に問3のインタビューの結果からわかるように、TNS-3・TNS-4・TNS-5・TNS-6の答えは「性能・性質」の際と違い、独自の規則ではなく今までの経験などで判断している。ただし、経験と言っても、明示的に誤りを指摘されたことがない場合は、かなり思い込みや勘違いによる誤りも見られる（TNS-3・TNS-4など）。また、覚えていると答えた学習者は文法的理解にまで達していないため、応用が難しいと考えられる（TNS-6）。

また、問1・問2では迷わず回答していた学習者も、問3・問4では回答する際に迷ったと答えていた（TNS-3・TNS-5）。「結果」の可能表現において、「他動詞+可能形」、「自動詞+可能形」、「自動詞」どちらを用いて表現するかという使い分けは日本語の文法の難しいところかもしれない。

## 5. 考察

本稿では、「タイ語母語話者が日本語の可能表現を使用する際、主体が意志を持たない非情物である場合に誤りを犯しやすいのではないか」という仮説を立てたが、翻訳テストの結果から、この仮説を検証してみたい。

翻訳テストの結果より、主体が非情物の場合は、TNSの全員に有対自動詞の可能表現の誤用（4問の中TNS-1は2問、TNS-2は3問、TNS-3は3問、TNS-4は3問、TNS-5は3問、TNS-6は1問）が見られたため、タイ語母語話者は日本語の可能表現を使用する際、主体が意志を持たない非情物である場合に誤りを犯しやすいと考えられる。

また、インタビューの結果により、TNSの有対自動詞の可能表現の使用理由は様々あり、母語干渉による原因か独自の規則による原因か特定しがたいが、TNSは「日本語では非情物が主体の場合に可能形を用いることができない」という知識を持っていないということが考えられる。もし、TNSが日本語の可能表現の使用条件の知識を持っていれば、誤用が少なくなるのではないかと考えられる。従って、誤用の要因を特定するために、今後、非情物・無意志動詞に

関する可能表現の使用条件の知識がある学習者を対象とする調査も必要だろう。

## 6. おわりに（まとめと今後の課題）

今回の研究は仮説を検証できたとは言いがたく、さらに調査を拡大して実証しなければならないが、今回の結果から以下のようなことが考えられる。

- ・主体が非情物である場合、タイ語母語話者の日本語学習者の多くが自動詞の可能表現を使用し、誤用しやすい傾向にある。
- ・可能表現の分類が「結果」の場合に、「物の性能・性質」の場合よりも正答者が多くなるのは、過去に耳にした経験や間違いの指摘を受ける機会が多いためと考えられる。
- ・「物の性能・性質」の誤用が多かったのは、主体の有情性に関する使用条件を知らなかったためと考えられる。学習者は「自動詞・他動詞」どちらを使うか判断するために主体が何であるかということは意識しているが、可能表現を使えるかどうか判断する際、主体の有情性については意識していない。
- ・可能表現の使用条件を知らないために、上級日本語学習者はそれぞれに独自の規則を作りだし、その独自の規則が日本語の可能表現の使用条件と合わないために、誤用が生じたと考えられる。

今後、データの信頼性を高めるために調査方法をさらに検討し、調査人数を増やしたいと考えている。また、本稿では、可能表現の分類は張（2001）を参考に作成したが、可能表現の分類には様々な方法があり、タイ語と対照するために最も適当な分類を作成する必要がある。今後、可能表現の誤用が生じる要因を明らかにし、日本語教育に役立てられるように示すことを課題としたい。

### <参考文献>

- 市川保子（2001）「日本語の誤用研究」『日本語教育通信－日本語・日本語教育を研究する－』国際交流基金、第16回（2001年5月）、pp.14-15
- 市川保子編（2010）『日本語誤用辞典－外国人学習者の誤用から学ぶ 日本語の

- 意味用法と指導のポイントー』スリーエーネットワーク
- 井上和子 (1976) 『変形文法と日本語 (下)』大修館書店
- 楠本徹也 (2009) 「無標可能表現に関する一考察」『東京外国語大学論集』第 79 号、pp.65-85
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 渋谷勝己 (1998) 「中間言語における可能表現の諸相」『阪大日本語研究』第 10 号、pp.67-81
- 田中寛 (2004) 『統語構造を中心とした日本語とタイ語の対照研究』ひつじ書房
- 張威 (1998) 『結果可能表現の研究ー日本語・中国語対照研究の立場からー』くろしお出版
- 張麟声 (2001) 『日本語教育のための誤用分析ー中国語話者の母語干渉 20 例ー』スリーエーネットワーク
- 寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版
- 望月圭子 (2009) 「中国語を母語とする上級日本語学習者によるヴォイスの誤用分析ー中国語との対照からー」『東京外国語大学論集』第 78 号、pp.85-106
- 楊彩虹 (2007) 「可能の意味を持つ日本語自動詞の習得ー中国語話者と韓国語話者を比較してー」『言語と文化』京都外国語大学大学院外国語学研究所、創刊号、pp.51-71
- ทิพยดา ศรีเจริญ. 2554. Japan Mission ตอนปฏิบัติภารกิจชิมฟู. กรุงเทพฯ:แพรวสำนักพิมพ์ท่องเที่ยวโลก  
[スリージャーレン・ティップヤーダー (2011) 『Japan Mission』  
Smallize the World by Books]

「国家」の教えられ方はどう変わったか  
—タイ立憲革命後と日本の戦時下の小学校国語教科書の比較—  
Diversification of teaching about “Nation”  
- The comparative study of Thai language textbook after The Siamese  
Revolution of 1932 and Japanese language textbook at the period of WWII -

パットオン・ピパタナクル

チューラーロンコーン大学文学部日本文学比較文学 D2

要 旨

本稿は、1932年タイ立憲革命以後のタイと、第二次世界大戦敗戦以前の日本の両国が、それぞれ小学校用教科書（修身科・国語）において、「国家」というものをどのような形で教育していたのか、に関する調査と比較検討したものである。なお、本稿は「日本における第二次大戦前後の小学生用教科書の『神話』の位相：『古事記』を中心として」の一部である。

第二次世界大戦以前（1945年以前）の日本では当時の教育方針にしたがい、『古事記』などの「日本神話」を利用しながら、天皇を頂点とする国家観を強調する教育がなされていた。一方、タイでは1932年の「立憲革命」以後、新政府は、国家統一思想をタイ全土に広げようとしていた。とりわけプレーク・ピブーンソンクラーム（ピブーン）が首相だった時期の小学校教科書では、挿絵、文章、国旗などの全てが「国家色」の強いものになった。そこではあるべき国民像を暗記方式で教え込む「いい人とは」という表現や内容が随所に見られた。これは日本における第4-5期国定教科書（1933-1940, 1941-1945）の「日本人である誇り」「皇国」などの教育方法、内容と重なるところが多い。タイは日本のように、戦後の占領による教育への影響はほとんどなかったものの、政治が常に不安定であったため、時期によって「国家」の描かれ方には変化が見られる。つまり、タイと日本の両国には、そこに差異もあるが、共通しているのは小学生用教科書を通して児童期から国民としてのアイデンティティ

を国家の象徴を通して教育されてきたという点である。

キーワード：教科書、国家、タイ立憲革命、国語、戦時下

### Abstract

This is to study the Thai language school textbooks after The Siamese Revolution of 1932 and Japanese language school textbooks during the period of WWII, to realize the differing methods of teaching about “Nation”. This is done with reference to my PhD thesis study about “Japanese Myths (Kojiki) in textbook”.

Japanese government’s prewar policy was centered on a massive restructuring of the political system. Primary schools’ textbooks emphasized the political militarization and imperial sovereignty by using Japanese Myths which explained the relation of Emperors and Gods. In Thailand, a group of military and civilian leaders, led by General Por Pibulsongkram, changed the absolute monarchy into a constitutional monarchy in 1932. Just the same as Japan, the textbooks for children were utilized as the idea unifying the country. To compare with empire unity thought in Japanese textbooks, the contexts, pictures, stories in Thai language textbooks revealed “Nation thought” through the state-flag and the way of “a good citizen”.

Most topics in the Japan State-textbooks 4-5th period (1933-1940, 1941-1945) between WWII showed the effort of the governments to teach children to pay the highest respect to "Ideology of Emperor" as the “Nation”. The war had less influence on Thai textbooks; however the contents were changed according to unstable politics. It can be said that Thai and Japanese children of that period were taught about the importance of nationality identity.

Keywords: textbook, nation, The Siamese Revolution of 1932, Japanese, the period of WWII



## 1. はじめに

日本では1872年に「学制」が制定・実施された。他方、タイではラーマ5世王が1871年王族・官僚の子弟を教育することを目的に、近代的な官立学校を王宮内に開設した。その時代までタイでは男子の場合、お寺で学問を積み、いわゆる日本の「寺子屋」教育が中心だった。世界の動きに合わせて日本もタイも欧米諸国に対抗できるように、近代的国家への転換とそれを支える人材の育成が急務とされたため、学校教育制度の制定は国家を建設し、運営する図るための大きな課題であった。ラーマ7世王の時代に、「絶対王制」に不満を抱く高い教育を受けた都市中間層を中心とした「人民党」指示の元で、1932年に「立憲革命」が起こった。この革命で実施すべき目標の一つに「教育の普及促進」があった。

同時代、教科書の国定化、国家によって教育内容を一律に統制しようとする動きはタイにもあった。また、日本の小学校用国定教科書は、最初は修身、日本歴史、地理の教科書、国語読本だけであった。一方、タイの王立学校の最初の教科書は日本で国語にあたるものとも言える6種類のタイ語教科書があり、身分を問わず教育の機会を国民に与える国家による教育行政が拡大するにあたり、まず政府が力をいれたのはタイ語教科書だった。

1932年の大きな政治変遷の出来事である「立憲革命」によって、新政府は国家を統一する思想を広げようとしていた。そのため、子供たちに「国家」とは何かを教えるべきだという主張が強まり、その結果、新政府は教科書と教育制度を刷新した。プレーク・ピブーンソンクラーム元帥（日本においては「ピブーン」と表記されているため、以下は「ピブーン」とする）が首相だった当時の小学生用教科書の挿絵、文章、国旗などの全てが「国家色」に染められたといえよう。

## 2. タイの立憲革命前後のタイ語教科書

タイの政治は1932年の「立憲革命」以前は「絶対王政」であったが、この革命により「立憲君主制」へと移行する。

プラチャーティボック王（ラーマ7世王）（1893-1941）の時代、王制に対する風当たりは非常に強まった。教育を受けた都市中産階層が「絶対王制」に不満を持ち、当時急速に普及した新聞を利用して政府批判を繰り返していた。一方、海外に留学していた国費留学生の中にも、タイの政治体制に疑問を抱く人々がいた。その顕著な例として、1927年にパリで「人民党（คณะราษฎร）」という秘密結社の結成が挙げられる。この秘密結社には、陸軍留学生ブレーク・ピブーンソンクラーム（ピブーン）、法務省留学生プリディー・パノムヨーンら7名の留学生が関わっていた。1932年、この「人民党」がクーデタを起こし、タイを「立憲君主制」とするように国王に要求した。

当時は、世界的に民主主義運動が世界的に広がっていた時期であり、各地で王権を剥奪するようなクーデタが起こっていたが、タイにおいて、この「立憲革命」は王権を奪取するというような闘争ではなく、国を運営する権利を国王に認めてもらおうというものであった。つまり、この時人民党が望んだのは、国政を共和制にするような変革ではなく、国王や王族の存在を認めるという「立憲君主制」への移行であった。革命後、王室の存在は希薄化し、人民党設立時のリーダーの一人、ピブーン元帥の様々な政策によって、タイの民主主義及び国家思想の大幅な変革が行われる時代となった。

革命から2年後、ピブーンは国防相に就任し、軍内部での影響力を強めていった。1938年に首相になり「国家信条」（รัฐนิยม ラッタニヨム）を公布し、国名を「シヤム」から「タイ」へ変更し、タイ語の重要性を強調した。つまり、タイ人はタイ語を読み書きできなければならない、とタイ語の国語化をより強く推進したのである。彼の国家信条を端的に表現すれば、それは「タイ文化の西欧化、および近代化の構築」であった。西洋的な服装、「サワディー」という挨拶を交わす、街を歩く時には帽子と靴を着用する、などという規則が設けられ、その結果、一般市民はこれまでと違った生活を強いられることになった。さらに現在まで続く「国旗掲揚」や、「国旗に対して敬意を払うべきだ」という「伝統」の起源ともなったのである。

人民党によって教育委員会が定められ、チャウブラヤー・タマサックモント

リー（当時文部省大臣）を会長とし、改めて新教育計画が推進された。タマサックモンテリーは、ラーマ6世王の時代に日本へ視察しに行った教育関係者団の一人でもあり、日本の「教育勅語」の内容を1902年に報告書に記録し、ラーマ6世王に献上した。タイの新教育制度への改正が必要となった結果「1932年国家教育令」は次のような主な内容で発布された。

1. 目的：性別、国籍、宗教を問わず、職業を持ち、生活を豊かになるよう国民全員が教育を受ける権利がある
2. 教育運営方針：道徳、知識、体育という3つの分野を均等に分配する。
3. 一般課程の小・中・高等学校制度、技術専門課程の職業訓練制度を設ける。
4. 7-14歳の子どもに対し、小学校において3年間を義務教育とする。男子の場合はさらに2年間（合計5年）を義務教育とする。

1941年ピブーン元帥は首相として、文部省の教育運営制度を利用し、タイを有力な国家にすることを考え、次のように述べた。

「人間は教育によってどんなことでもできるのだ。すべての物事をつくりあげるのも教育が基盤になる。教育の真の思想は人々を考えさせ、自分自身を作れば国も作られる。国民に教育を与え、国民各自が自立すれば、タイの独立が守れる」<sup>1</sup>

ピブーン政権の「国家信条」の第9条（1940年）には、国家統一のため、国語としてのタイ語を重視すべきだと定められた。「タイ族であれば、国語としてタイ語を読み書きできるように学ぶのが義務である。出身はどこであるかは関係なく、同じタイ族でタイ語を話す人間なら、皆タイ人の血を持つもの同士だ。」<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ระลึก อานี, บิรุณญานินพนธ์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร 2522, นโยบายและการจัดการการศึกษาภาคบังคับของไทยภายหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง (พ.ศ.2475-2503), อ้างถึงคำปราศรัยจอมพลแปลก พิบูลสงครามในที่ประชุมศึกษาธิการจังหวัดที่วราฯตามจักรประจำปี พ.ศ.2484 เมื่อวันที่ 28 กันยายน 2584 (หน้า 235)

<sup>2</sup> “ประกาศสำนักนายกรัฐมนตรี ว่าด้วยรัฐนิยมฉบับที่ 9 เรื่องภาษาและหนังสือไทยกับหน้าที่พลเมืองติ” ราชกิจจานุเบกษา เล่ม 57

当時バンコクには近代的な学校が普及しつつある中、中華系やイスラム教の学校も設立され、タイ語学習を国家統一の手段に利用しようという政府の方針が見られた。国語としてのタイ語を「より素早く、かつ効率的に学習できるように」、文字、語順、表記が新しく定められたが、国民に認められず混乱状況に陥ったことは今でも批判されている。国家信条によるタイ語改訂はタイ経済及び教育に悪影響を及ぼすと反対された。これに対し、1944年ピーン元帥は新聞に次のように発表した。

「タイ語を改訂せざるを得なかったのは、当時タイの子供たちに日本語を学ばせるべきとの文部省よりの提案があった。しかし、タイ政府はタイ人に日本語を学ばせないため、日本政府に対し、タイ人は新しく改訂されたタイ語にはまだ慣れていないので外国語の教育をもう少し時間をあけてからにしたい、と断った。」<sup>3</sup>

このように、ピーン元帥は日本に、タイ語の重要性を主張し、タイは歴史と伝統を持ち、独自の言葉と文化を所有する国であることを示したかったのであろうか。タイ語を手法にして、国内外にいるタイ族の国家統一を目的であったとはいえ、ピーン元帥の国家信条における「タイ語改訂」政策には問題と不信感を残してしまった。改訂されたタイ語は文字数やつづりなどが簡単になり外国人にはわかりやすくなったものの、突然これまでと異なったタイ語を国全体利用命令が出たことで、混乱を逃れることができない状況だった。

立憲革命後の教育改善方針には、国語としてのタイ語が重視され、タイの小学校教育及び教科書は表1のように政治的变化を受けて変遷してきた。

表1：1913-1978年 タイの小学校教育に関する法令

---

(แผนกการศึกษา) ตอนที่ 14 ลงวันที่ 24 มิถุนายน 2483 หน้า 151-152

<sup>3</sup> รัชชีก ถานี (2522) ช้างถึง แดงสุข นุ่มนนท์ "เมืองไทยยุคที่ผู้นำ" วารสารธรรมศาสตร์ 1: 146-147 มิถุนายน-กันยายน 2519

教育に関する法令	内容
「仏暦 2456 年 (1913 年) 国家課程令」	小学校 3 年+職業訓練 2 年、中高教育 3+3+2 年 第二言語は英語、第三言語はフランス語またはドイツ語
「仏暦 2464 年 (1921 年) 小学校法」	様々な教科書が発行され、次の時代まで続く
「仏暦 2475 年 (1932 年) 国家教育計画」	「民主主義の基本は教育にある」という思想
「仏暦 2475 年 (1932 年) 国家教育計画」改定 (1936 年)	改訂前とほぼ同様
「仏暦 2497 年 (1954 年) カリキュラム改訂」	新しく開発されたカリキュラムと教科書の数々は評価と批判を浴びた。
「仏暦 2503 年 (1960 年) 国家教育計画」	経済・社会開発計画に沿って発行された。農業国のタイが半産業半農業の制度に変わるように、専門技術の知識をもつ職人が求められた。
「仏暦 2521 年 (1978 年) カリキュラム改訂」	新しい教育課程に改訂され、義務教育が小学校 6 年までになった。制度は現在まで至るが、タイ語教科書は次々と出版されてきた。

ラーマ 5-6 世の時代は、貴族、王族を中心とした人たちだけが、高い教育を受けることができた。だが、小学校法 (1921) 発布以後、1931 年立憲革命直前までの小学校用タイ語教科書では、近代化しつつあるタイ社会の中で民間教育が重視され、実施されていることが強調されている。ヌッチャリー・チャイケン (2008) はこの時代の教科書の内容は「プーディー (プーは“人”、ディーは“良い”の意味) 重視だと主張した<sup>4</sup>。国家と国民の姿・あり方が、教科書の中

<sup>4</sup> นุชจรี ใจเก่ง, ระลึกชาติในแบบเขียนภาษาไทย, วารสารอ่านปีที่ 1 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-กันยายน 2551, (pp.20-54)

の「ブーディーとは…」で反映されているということである。ウィパートウィタヤシット著作の『タイ語読本』(แบบคัดอ่านหนังสือไทย ของพระวิภาชานันทวิทยาลัย (สังข์ พุกกะเวส) (1921-1937, 1956-1977) では、「ブーディーとは、物事の良し悪しを知り、それが行いに現れる。礼儀正しく、教育を受け、近代的な生活を営み、都会に住み、十分な収入がある人」と書かれている。

1932年立憲革命から1959年までタイは首相が9回も交代するという大きな政治的变化を経験した。その間「仏暦 2475 年 (1932 年) 国家教育計画」は1932年、1936年、1951年と3回改定されたが、それらは常に人民党による「国民に対して徹底的に教育の機会を与える」という方針に従ってすすめられた。「国家」の定義は少しずつ変わってきた。ヌッチャリー・チャイケン (2008) はこの時代の教科書には「民主主義国家時代」の影響が反映されていると述べている<sup>5</sup>。1921年カリキュラムの教科書における「国王は国家の中心的存在である」という内容と違って、立憲革命以降改訂された教科書では「タイ人が尊敬すべきはタイ国家そのものである」と書かれている。

この時代の代表的な小学生のタイ語教科書は表2の通りである。

表2 1932-1959年の小学タイ語教科書

教科書名	利用年代	主な内容
『新速学習』 “แบบเรียนเร็วใหม่” เจ้าพระยาธรรมศักดิ์มนตรี	1898-1937	子供たちに「良いタイ国民になり、タイ社会が求める人材を育てる」という目的で制作された
『新速学習 第1巻 上』 “แบบเรียนเร็วใหม่ เล่มที่ 1 ตอนต้น” หลวงศุภณภิกิจาทูรและนายฉันทน์ ขำวิไล	1937-1955 (国定教科書として全国で使われていた)	このシリーズの教科書はタイ国歌から始まり、国王に関しては一切触れられていない。主な内容は「タイ国民は愛国心を持ち、国のためになら何でも犠牲にできる精神を持つべき」と教えら

<sup>5</sup> เจริญเดียวกัน

		れている。国民の全ては力を尽くして自分の義務を果たすことに努めなければならない。子供たちも義務である「勉強」に真剣に取り組むべきだと、いう姿勢が教科書全体に見える。
ピブーン政権の時代(1938-1943,1948-1957)		
『近代タイ語読本』(แบบสอน อ่านมาตรฐาน นายยง อิงคเวทย์)	1945-1955	タイ国民としての「義務」を強調している。タイで生産されたものを使い、タイ伝統文化に誇りを持つように教えている。
『百行物語』 (นิทานร้อยบรรทัด หลวงสำเร็จวรรณกิจ) 読本として作られたシリーズ。『住みやすい家 1,2』 『子供好きな先生』『完ぺきな小さな国』『独立したタイ族』『永遠な民主主義』の6冊	1958-1978	「国家信条」(รัฐนิยม ラッタニヨム) 政策に基づいて作られたこれらの教科書には、「新しい社会」「国家主義」の宣伝が頻繁に見られる。「国家」と「文化」が結びつけられ、国民に現代思想が強要されていた。教科書は、政府が望んだような「タイ国民」らしい姿をつくるためのピブーンの政策でもあったと言える。
『レヌー・パンヤー』 (แบบเขียนชุดบันไดก้าวหน้า เศรษฐ-บัญญัติ แต่งโดยนายที กีรติวิทโยพักร)	1955-1956	主人公は2人兄弟で、レヌーという妹とパンヤーという兄がいて、後の時代の数々の小学教科書の見本になったとも言われている。

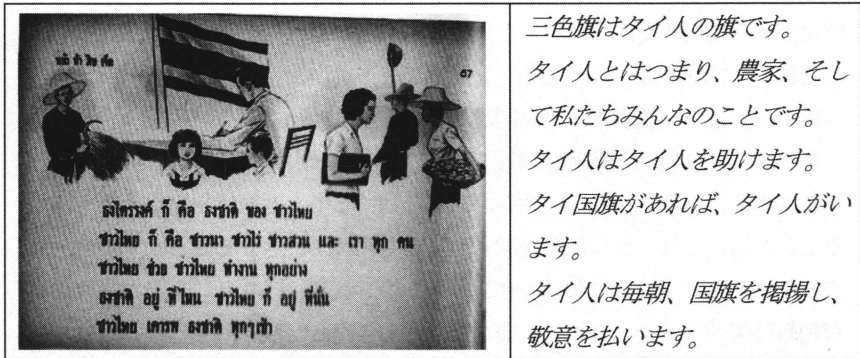


写真1 『レヌー・パンヤー』第1巻(小学1・2年生用)(1954,p.57)

### 3. 日本の戦前・戦後の修身科、国語教科書

明治維新直後に各地で小学校が開校され始めた。江戸時代から読み・書き・そろばんの伝統的な科目があったが、1872年の学制によって教科書が改革され、国語科目の性格が明らかになり、国語の近代的な教科書が刊行されるようになった。学制の内容に基づく科目が挙げられ、それが国語の教科の編成における重要な方策となっている。また同年に公布された小学教則では学制の中にあつたカリキュラムについての詳細が規定されている。学年配置と時間割、そしてその教科で使用される教科書名と授業方法が記されている。これにより国語として包括された教科書が見られるようになった。

明治時代の欧化は、1883年に開館した鹿鳴館に外国人を招いて行われた派手な夜会、舞踏会が頂点となり、あらゆる分野で古来の伝統は否定され、欧化主義へ向かって改良し、洋装にすることが活発になった。翻訳教科書が盛んになったのもその影響の表れといえよう。昭和前期の歴史教科書に「欧化主義の行はれた頃の小学校」を題して、明治中期の授業風景を載せている。

日本の近代学校制度としてはじめてのものである「学制」は、欧米の制度を手本に定められた。しかし当時地方の民衆の中に経済上の負担などの理由から、「学制」に基づく教育制度に対する不満を抱いた人も多かった。また、その頃は国民の生活や思想の転換期でもあった。自由民権運動が起こり、文明開化の



欧化主義を批判する古来の伝統を見直す思想も見られた。1879年「学制」が廃止されて、「教育令」が公布された。これにより、洋風重視に代わって伝統的な国風が尊重され、儒教主義、皇国思想へ転換され始めた。

1886年、学制改革と同時に教科書の検定制度も始められ、1889年に「大日本帝国憲法」が公布された。政府が教育を利用して、国家体制を整えようとするのが暗示され、さらに国民教育の根本を明示すべきであるという動きが高まった。そこで『教育ニ関スル勅語』が1890年10月30日に公布された。教育勅語は儒教の教義、日本の古典などから引き出した理念に立脚して、日本人としてあるべき姿を示し、神話を利用して天皇への忠誠や愛国心を強調するものでもあった。勅語の写しと天皇と皇后の写真が全国の学校に配布され、勅語は学校行事や重要な儀式の際に読み上げられた。後には、「小学校教則大綱」が定められ、教育勅語の趣旨に基づく教則の改正もあった。特に「修身教科書」の内容は教育勅語に基づいて忠実に編成された。

日本政府は1880年代後半から国家行政の体制をととのえ、中央集権をはかった。学校は国民の教育程度を上げるという国家の目的で作られたものであり、公教育は国策の一環だったのであろう。教育勅語の公布によって国民思想の統一、義務教育の国家統制は急速にすすめられ、日清戦争のあとは、小学校の教科書、なかでも修身教科書を国定にし、国民教育によって国家を形成していくという考えがあった。

1903年、教科書の国定制度（文部省著作）が成立し、1904年から表3の「国定教科書」が使用され始めた。

表3 国定時代の小学校教科書

終身教科書	尋常小学修身書	児童用三冊、教師用四冊
	高等小学修身書	児童用、教師用 各学年二冊
	尋常小学修身掛図	第一学年用
国語教科書	尋常小学読本	八冊（各学年二冊）
	高等小学読本	八冊
	尋常小学書き方手本	
	高等小学書き方手本	

日露戦争（1904・1905年）と第一次世界大戦（1914・1918年）に刺激され、日本の資本主義は急速に発展した。これに伴い国民の教育需要も増大し、教育制度の再編を求める声が高まった。

1910年代と1920年代になると、世界的な新教育運動の理念が日本にも影響を及ぼすようになる。この運動は「大正自由教育」とも呼ばれる、児童中心主義や活動主義の教育が実践され、児童の自由な表現を重視する自由画運動や雑誌「赤い鳥」に代表される児童文学運動が起きた。

1930年代に入ると、日本の教育政策は急速に超国家主義的な色彩を強めることになる。それは第一次世界大戦の国際的な運動の一部として日本に入ってきた民主的な傾向への反発である。さらに主に軍部によって推進された軍備拡張という国家政策が教育にも影響を及ぼし始める。第二次世界大戦に参戦した後は軍国主義的教育が強化された。

国定教科書時代の教科書の内容は日本人である一体感のような国民精神を創る目的が前面に押し出されており、また神話、伝説、古典文学作品などの採用率も多く、忠義孝行の美談も多く載せられていることが明確になっている。修身科は皇国思想や戦時下の日本国民としての姿を教えるのに重要な科目であり、教科書には軍や戦争に結びついた読み物及び神話から教材をとって皇国の意識を育てることを目的としていた。唐澤富太郎は、「この時代の国家主義が単なる国家主義の域を越えて『超国家主義』となり日本は神国であるという立場から教育するようになったことを示すものである」<sup>6</sup>と述べた。修身・国語教材が超国家主義・ミリタリズムの意図実現の教材として利用されていたといえよう。

日露戦争によって国民思想に影響が与えられ、日清戦争後には国家主義思想がさらに強められた。小学生に教える「日本的」題材といえば、天皇讃歌「君が代」及び国旗「日の丸」であった。

---

<sup>6</sup> 唐澤富太郎(1956)『教科書の歴史』、創文社 (p.515)

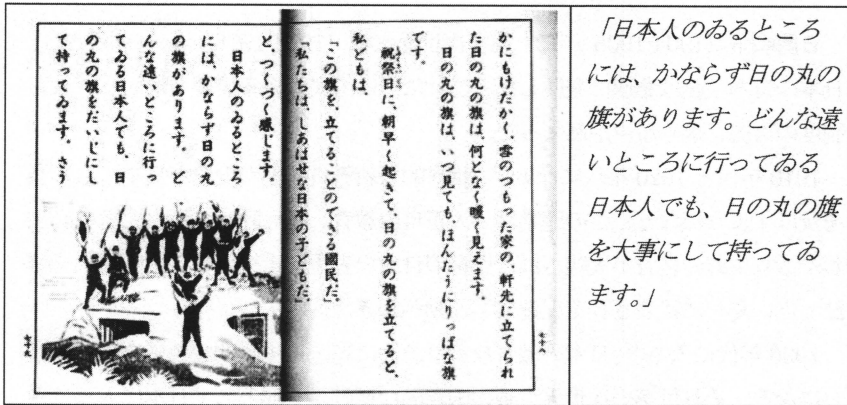


写真2 『初等科修身一』文部省（1942,p.78-79）

タイのピブーン元帥の政策の「国家信条」に基づいた教科書と同様、日本人なら国旗の「日の丸」に誇りを想うべきだと教えてられている。1942年発行した『初等科修身一』では「日の丸の旗は、日本人のたましひと、はなれることのできない旗です。」と書かれている。これはタイの教科書にある国旗に関する「タイの三色旗があれば、タイ人がいます。」と同じ意味を持つものであろう。戦時下の日本および立憲革命後のタイの教育現場において、国旗に対する忠誠が求められていた。国旗は小学生にとってわかりやすいものであるため、両国とも国民統合が必要とされる時代においては国の象徴として教科書に記載されたのであろう。

1945年の敗戦の後、日本は連合国軍によって占領され、1951年まで連合国軍最高司令官総司令部（GHQ/SCAP）の統制によって管理された。その体制のもとで、日本の非軍事化、民主化、国家再建が推進された。1946年、平和主義、民主主義を定めた新憲法が公布される。教育の改革に関して言えば、軍国主義を表した修身、日本の歴史、地理の3教科の授業停止と教科書の回収が命じられた。

排除された戦前の教育勅語の代わりに、1947年「教育基本法」が制定され、日本の戦後教育の基本的原則を明示した。占領期の教科書では「皇国・国体」

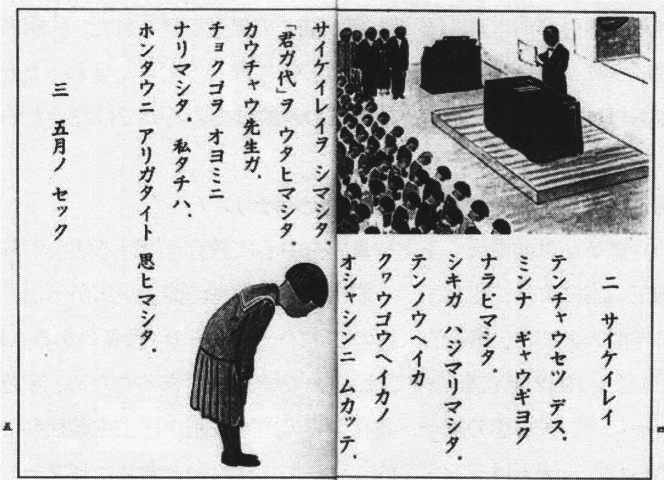
と見なされた部分が消され、「墨塗り教科書」の風景が見られた。国語教科書が新たに編成され、「国家」の意味の定義も戦後になって大きく変わったが、現在においても「日本とは」「日本人とは」と問われ続けているのではないだろうか。

#### 4. おわりに：タイと日本の教科書の中のナショナリズム

タイの立憲革命以前では、王室や貴族を中心に教育を受ける機会が与えられたが、国王の案により、少しずつ一般市民にも教育の機会が広がった。教科書の中では学問の大切さ、模範的人物の姿「プーディー（＝教養のある人）」が教えられていた。1932年立憲革命では、クーデタの後であったため、軍色はぬぐえなかった。国民思想の統一、義務教育の国家統制、民主主義社会への体制がすすめられた。国王はシンボリックな存在にすぎないと考えたピブーン元帥が政権を握っていた時代では、教科書の中に王族の写真が掲載されておらず、一方タイ国旗がどの科目も目立ちすぎるほど載せられている。

日本の戦前・戦時下の教科書には「神国・皇国」「超国家主義」が教えられ、敗戦直後の占領期には連合国軍最高司令官総司令部（GHQ/SCAP）による教育管理の下、天皇及びミリタリズムが否定され、教科書から消されて、今日に至っている。戦時下で作り上げられた「国家思想」に関する神話、国旗の存在感まで薄くなった。それとは反対に、現在のタイの小学教科書では国旗や王族の話が欠かすことができない要素となっている。

小学校国語・タイ語の教科書は、国家思想を生み出す「国民統合」という政治目的に利用され、それぞれの国の歴史的な背景で「国家」の意味をつくってきたことは、タイと日本は共通であるといえよう。



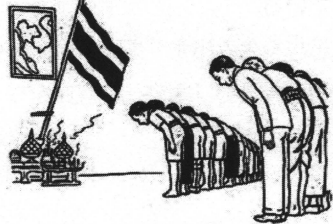
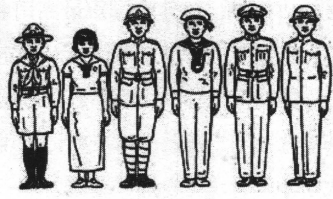
三 五月ノセツク

サイケイレイラ シマシタ。  
 「若ガ代」ヲ ウタヒマシタ。  
 カウチャウ先生ガ。  
 チョクゴラ オヨミニ  
 ナリマシタ。 私タチハ、  
 ホンタウニ アリガタイト 思ヒマシタ。

二 サイケイレイ  
 テンチャウセツ デス。  
 ミンナ ギャウギョク  
 ナラビマシタ。  
 シキガ ハジマリマシタ。  
 テンノウヘイカ  
 クワウゴウヘイカノ  
 オシャシンニムカッテ、

写真3 国定教科書 第4期 『よいこども』 下 (1933-1940年, p.4-5)

ปึกวด เทียงวัน เลียงว้ว วาดเขียน จุดเทียน  
 เงินทอง ถั่วเขียว เคียงวัน เคียงมอน นกเอียง  
 ค้อวน ถั้ววัน น้าท่วม รวมกัน ปึกเกิด เม็ดตุ้  
 ตักเคื้อน เคื้อนตัก เฝ้มเคื้อน ตั่วค้วง ควงเคื้อน  
 เฝื้อนฝ่ง มะเพื้อง บ้านเมือง มะม่วง ม้วนเลื้อ  
 ล้วมข้ม จอยเลียม ชาวสวน ถ้วยงาม  
 จงเป็นคนคตของบ้านเมือง



บ้านเมืองนั้น ทุกทุกคนน่าจะรู้จักดี เมื่อก่อน

นั่นฉันยังเป็นเด็กใจ ฟังผู้เฒ่าพูดกันว่า คนทุก  
 คนต้องรักบ้านเกิดเมืองนอนของตน ฉันก็พูด  
 ตามผู้เฒ่าบ้าง แต่เดี๋ยวฉันเป็นนักเรียน ฉัน  
 มีมานะอดตนเรียนวิชาไม่ทอดเลย จึงได้รู้ว่า  
 คนที่รักบ้านเมืองแท้เท่านั้น มีดีกว่าพูดกัน  
 แต่ปาก ต้องช่วยบ้านเมืองของคตด้วย แม้  
 จะต้องเสียเงินทองข้าวของค่าต่าง ก็มีเสีย

写真4 7 แบบเรียนเร็วใหม่ เล่ม 1 ตอนตัน แต่งโดยหลวงศรคุณภิกขุวิฑูรและนายฉันท ชาววิไล

7 写真の出所 : นุชจรี ใจต่าง, ระลึกชาติในแบบเรียนภาษาไทย, วารสารชานปีที่ 1 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-กันยายน 2551.  
 สำนักพิมพ์ได้ฟ้าเดียวกัน (p.34)

訳： 国の「いい人」になりなさい。

小さい頃、愛国の意味がよくわからなかったが、今学生になってわかるようになった。本当に国を思うなら、口で言うだけではなく、実際に寄付したり、国のために何かを犠牲したりする必要もあるのだ。

「新速学習 1」（1937-1955）

### <参考文献>

タイ語：

นุชจรี ใจแกง, ระลึกชาติในแบบเรียนภาษาไทย, วารสารอ่าน ปีที่ 1 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-กันยายน 2551.  
สำนักพิมพ์ดีฟ้าเดียวกัน

ยุพา คลังสุวรรณ (2547) ญี่ปุ่นสร้างชาติด้วยความรักและภักดี ภูมิหลังทางวัฒนธรรมของสังคมญี่ปุ่น, ศิลปวัฒนธรรมฉบับพิเศษ, สำนักพิมพ์มติชน.

ระลึก ธาณี (2522) นโยบายและการจัดการศึกษามาคับังคับของไทยภายหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง (พ.ศ.2475-2503) .ปริญญาโท มีนาคม 2522, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

วุฒิชัย มูลศิลป์ (2526) แนวความคิดทางการศึกษาไทย 2411-2475. โครงการพัฒนาสังคมศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา, สทง.คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักงานรัฐมนตรี

เอนก นาวิกมูล (2546) แบบเรียนในดวงใจ. บ้านพิพิธภัณฑน์ สมาคมกิจวัฒนธรรม

日本語：

石井米雄・桜井由躬雄（1999）（編者）『東南アジア史 I』山川出版社

海後宗臣（1999）『教科書でみる近現代日本の教育』東京書籍

海後宗臣（1964）（編者）『日本教科書大系 近代編 第九巻 国語（六）』、  
講談社

柿崎一郎（2007）『物語 タイの歴史』中央公論新社

唐澤富太郎(1956)『教科書の歴史』、創文社

樹下龍児（2011）『おもしろ図像で楽しむ近代日本の小学教科書』中央公論社

高橋哲哉（2004）『教育と国家』講談社現代新書

文部省、国定教科書第 4・5 期（修身科、国語）、（財）教科書研究センター所蔵

## 日本語の会話における話題の推移

### －話題終了の連鎖に着目して－

#### Topic movement in Japanese conversation: with a focus on the topic closing sequences

柿内良太

大阪大学大学院 日本語・日本文化実践コース M2

#### 要 旨

日本語教育におけるストラテジー教育および会話教育への応用を目指し、話題の推移、特に話題終了の連鎖について分析・考察を行った。分析に使用したデータは、同性の日本語母語話者による2者間会話のデータである。分析には、会話分析の手法を用いた。

今回のデータでは、5種類の話題終了の連鎖が見られ、それらは2種類のタイプに分けられる。一つが積極的な話題終了のタイプ、もう一方が消極的な話題終了のタイプである。特に、前者のタイプにはさらに特徴があり、このタイプのみ、複数の話題終了の連鎖が連なったデータが見られた。

話題終了の連鎖は、進行中の話題と後続の発話の関連性を弱める役割を担っており、さらに、複数による話題終了の連鎖は、会話参加者が互いに進行中の話題を終了させることを承認し合う機会、そして、言い残しや新たな話題を考える機会になっている。さらには、単独および複数、用いられた話題終了の連鎖後の沈黙を解消する機能や、会話の終了を回避することにも役立つものであると考えられる。

キーワード：話題、話題の推移、話題終了の連鎖、会話分析、日本語教育

#### Abstract

This paper deals with the topic movement in Japanese conversation,

especially the topic closing sequences. 5 two-party conversations in which participants talk to each other during meals or waiting time, are analyzed with the approach of conversation analysis.

This paper reveals that participants used 5 types of sequences for closing topics in the conversations analyzed furthermore; these sequences are divided in two types. One is positive topic close sequence, and another is inactive topic close sequence. The former is used not only as single topic closing sequence but also as plural topic closing sequences. These sequences function as opportunity to confirm whether the participants have finished the on-going topic with each other; to consider whether participants have something left to say; what they choose as a next topic, how they break silence during conversation, and how they prevent a conversation from ending.

Keywords: Topic, Topic movement, Topic closing sequence,  
Conversation analysis, Japanese language education

## 1. はじめに

本稿では、日本語教育における、会話教育もしくはストラテジー教育への応用を目指して、相互行為の観点から、新しく話題を開始するための、話題終了の連鎖に着目し、記述を試みる。

会話参加者が会話を行う際には、常に何かについて会話を行う。Maynard (1980) でも述べられているように、その何かについて話す内容については、会話参加者が相互行為により決定していくものである。そのため、その内容の選択は完全に自由になることはない。しかしながら、選択の余地は会話参加者に残されているのも事実である。そこでうまく会話参加者の興味のある内容や知識を多く持っている内容に、会話を誘導することができれば、会話参加者の会話に対する満足感はあるのではないかと考えられる。とはいえ、その誘導する手続きは、ただ自分の得意な内容について話を開始すればいいというわけ



ではなく、容易なものではない。小暮 (2002) によると、話題転換の表現が正しいにもかかわらずどこか不自然な印象を受ける日本語学習者の話題の開始があると述べられている。つまり、ただ話題開始のための発話だけではなく、いつ話題を開始するのか、ということも重要なのではないかと考えられる。そのため、本稿では話題の推移、特に話題終了の連鎖について考えてみたい。

## 2. 先行研究

本節では話題の推移及び、話題終了について先行研究を取り上げる。

### 2.1 話題について

話題に関する先行研究を概観してみると、話題について様々な定義がなされている。大きく分けると、3つに分けられる。

- 1) 発話のまとまり<sup>1</sup>として考えるもの (河内 2009、中井 2005、楊 2007 など)
- 2) 枠組み<sup>2</sup>として考えるもの (メイナード 1993<sup>3</sup>、根本 1993 )
- 3) 流れとして考えるもの (串田 1994,1995,1997)

の3つである。これらの先行研究において、本研究で考えるところの話題という概念にもっとも近いのは、3)の串田による話題の概念である。串田 (1997) では、「流れにのって流れを作れ」というのが話題の特徴であると述べている。つまり、話題という「流れ」を利用して、その「流れ」を止めないような発話を行え、ということである。この意味で、話題は発話を行うためのリソースであり、かつ制約であると串田は述べている。

### 2.2 境界づけられた話題の推移について

次に話題の推移について取り上げる。会話分析の分野では、話題の推移につ

---

<sup>1</sup>話題区分調査による話題認定を行っている。

<sup>2</sup>句または命題の形で表現される枠組みで、その枠組みに情報が関係づけられるものその枠組み内に命題が当てはまるものをいう、と定義されている。

<sup>3</sup>メイナード (1993) では、「テーマ」と述べられているが、本稿で述べるところの「話題」に類似する概念である。

いては大きく分けると2種類あるといわれている(串田 1997)。①境界づけられた話題の推移と②一步ずつの話題の推移<sup>4</sup>の2種類である。

ここでは本稿に直接関係のある境界づけられた話題の推移について取り上げる。この話題の推移は、話題終了の後に、話題開始が続く話題の推移である。つまり、話題の終了と開始の手続きが明示的に用いられることにより、進行中の話題が終了した後に、別の話題が開始するというものである。こちらの話題の推移の例示は後述の、2.3 話題終了の連鎖についてのところで行うので、そちらを参照していただきたい。本稿で取り扱うのは、この話題の推移の中でも、特に話題終了についてである。

### 2.3 話題終了について

話題終了について、そして、先行研究における話題終了の連鎖について述べる。Drew & Holt (1998) では、「話題の移行」のところで、新しい話題が始まったときに、進行中の話題は終了すると述べている。これが正しいとするならば、話題終了の連鎖だけでは話題は終了しないことになる。言い換えれば、話題終了の連鎖とは、話題を終了してもいい場所であると言える。では、話題開始が行われない限り、話題が終了しないとするならば、話題終了の連鎖により会話参加者は何を行っているのだろうか。

シュエグロフ・サックス (1973) は、電話会話をデータとした会話の終了についての研究である。その中で、会話を終了させるには、最後の話題を終了させることが必要であるとして、話題終了の手続きについて1つ取り上げられている。それは、「先終了となる可能性のある句」である。これは、下降音調を伴った「うん」や「わかった」などで、この発話を行った会話参加者は、発話権をパスし、これ以上、もしくは新たに話す事柄がないことを示すという。そうすることで、この発話の後に新たな話題が開始される場所が適切に与えられると

---

<sup>4</sup>Stepwise topic movement のことを指す。串田 (1997) では、「切れ目のないトピック推移」としているが、同様のものを指す。詳しくは串田 (1997) を参照されたい。



- 17 : (1.0)  
 18 Al : Tchthr that'd be really impressive ya' know, just ta  
 19 Rent out a place heh  
 → 20 : (1.0)  
 21 Al : Throw a formal party. It- it was kinda fun though  
 → 22 : (3.0)  
 23 Al : Ye:ah  
 → 24 : (1.0)  
 → 25 Al : Y'ever get into sports cars or anything er?

Maynard (1980) では、話題を展開していく上で、時に 1 人の会話参加者が主な責任を負う場合があるが、話題を続けていくのは協働的な現象であると述べている。そのため、進行中の話題に対して、一方の会話参加者からの反応が断続的にない場合(データでは、15、17、20、22、24、に見られるような沈黙)、話し手の移行が適切に起こらず、それが断続的に起きた場合には、話し手の移行の失敗を解消するために、話題転換が行われる(21A)、と述べている。つまり、協働的に話題を構築していくために、新しい話題を開始しても問題が起きないということである。

次にメイナード (1993) で話題転換のストラテジーとして取り上げられているまとめや評価をする表現についてである。

《データ 2 (メイナード<sup>8</sup> 1993 : 143)》

- (8) M7: 上級生とのつきあい  
 (8.1) B : 上級生も一応少しはやってくれるんだ。  
 (8.2) A : だと思うけどね/

<sup>8</sup>先行研究については、文字化記号も先行研究に従う。

(メイナード 1993) /:確認できる発話の区切れ ° 文末のイントネーションが認められ、文法的に文と認められる発話が終わる所 | 話し手の発話のすぐあと聞き手があいづちを送る時の記号で結んでその関係を示す  
 (水川 1993) h: 笑い //:発話の割り込み、同時発話の開始 =:話の終了と同時に次の発話が始まっていることを示す

(B: ああ)

(8.3) : たぶん俺らがつるし上げられるんだろ/ (B: ああ)

(8.4) : なれている。

(8.5) B : そうか (A: うん)

(8.6) : でもつきあう生徒は下が少ないみたい。

(8.7) A : そう。

(8.8) B : あした会いに行くんですね成田に。

このデータでは、メイナード(1993)によると、帰国する教授についてのテーマで会話が展開されている。(8.6)で、BがAにある意味で結論とでもいえるまとめを提供しており、Aがその結論に賛同することにより、テーマが終わっている、と述べている。会話の当事者がテーマを振り返ってまとめたり評価したりすることにより、そのテーマに終わりを告げるということができる、としている。

最後に、水川(1993)で取り上げられている、笑いによる話題転換についてのデータを取り上げる。

《データ 3 (水川 1993 : 88)》

NZ1 //hhhhhhhh //そん //なもんありませんよ(・)

AN1 //hhhhhhhh/hh/hhhh//

KS1 地球防衛軍は? (0.5) hhhh/hhhhhhhh/hh/hhhh//

TA1 //hhhhhhhh/hh/hhhh//

AN2 //怪獣にやられっぱなしの(・)

KS2 hhhhhh や h られっぱ//なしなんですか

NZ3 hhhh

AN3 円谷プロダクション用ですね hhhh(6.0) [別のトピック]

KS3

hhhh なんか(・)天使が浮いてると

水川 (1993) によると、笑いが起こると、その前の活動が笑いの原因であると会話参加者に聞き取られる。それだけでなく、前の活動がそれまでの話題のオチ (Punch line) であるという推論がされるという。また、オチを付けることは、区切りをつけることにもなり、それまでの話題を継続するかどうかのモニターにもなると述べている。KS1 の発話が、その次の笑いにより冗談であると、オチであると承認されたかに見えるが、NZ1 の発話により、話題が継続している。そして、AN3 の発話がその次の笑いにより「オチ」であると承認され、KS3 の発話でトピックが転換している、と述べている。

### 3. 本研究の位置づけ

#### 3.1 研究の目的

本研究の目的は、日本語の会話において、会話参加者がどのような相互行為に基づき話題を開始し、終了させ、推移させているのかを記述することである。特に、本稿では話題終了について取り上げる。

#### 3.2 話題及び、話題終了の連鎖の定義

ここでは、本研究における話題、及び話題終了の連鎖の定義について述べておく。先ほど述べたように、串田の述べるところの、「話題はリソースかつ制約である」という点については、本研究においても非常に参考になると考えている。基本的な考えとしてはこの考えに従う。そして、串田が述べているように、話題に、ある名詞(句)を付け、「ラベル表示」することは、「流れとしての話題」という観点からは矛盾することも確かである。しかしながら、会話参加者が適及的にはあるが、それまでの会話の一部を取り上げて、そこに「何らかの」話題のラベル表示を行うことができるのも事実である<sup>9</sup>。そのため、このような話題のラベル表示を用いることに有意義な面も十分にあると考えられる。そこで、本研究において話題とは、ある発話が行われるまでの先行発話群が表わし

---

<sup>9</sup>常に、1つのラベル表示ができるということではない。

得るまとまりとする。

《データ 4》

01 O : 何時?今.

02 Q : いま : : <3 時 15 分. >

03 O : あと 1 時間.

04 Q : うん.

05 : (1.0)

06 Q : ￥さすがに￥1 時間もしゃべれんや[ろ.

07 O : [そりゃいい.

08 O : hehe[hhh

09 Q : [hhhhh

10 (1.2)

---

11 O : 着替えようかな?もう.

12 (6.0)

---

13 O : 今日暇なん?晩.

14 Q : ま↑あ, うん. ° そやな. °

15 O : すみれの湯, 行く?

16 (0.4)

17 Q : あ↑ : >どうすっかな : ?<

このデータでは、3 か所新しい話題の開始として聞きうることができる場所がある。それは、01O、11O、13O である。11O で新しい話題が始まったとみなしうる発話が行われることにより、01O から始まった話題はラベル表示が可能となる。しかし、11O のように、その後、話題を継続させる発話が続かないことにより、会話参加者により話題として取り上げられないこともある。結果、13O で別の話題が始まったと、聞こえる発話がなされることにより、11O の発話は、話題として取り上げられることなく取り扱われる。

発話が連なっていくごとにラベル表示されうる話題は変化していく。例えば、01O から 02Q までと、01O から 10 まででは、ラベル表示としてつけられる名

詞句が変わってくる(例えば、「現在時間」と「残りの待ち時間」など)。このラベル表示が最終的に、遡及的に話題のラベル表示を確定的につけることが可能になるのは、次の話題開始が行われてからである。つまり、新しい話題が始まるまでは発話ごとに順次更新されていくのである。

次に、話題終了の連鎖についてだが、先ほど「先終了となる可能性のある句」を取り上げた時に述べたとおり、適切に話題を新たに始めることができる場所をその後に作り出す連鎖が話題終了の連鎖である。では、どのような連鎖が、そのような場所を作り出すのか。本研究においては、シェグロフ・サックス(1973)の指摘を援用し、「会話参加者がこれ以上、もしくは新たに話す事柄のないことを示す」連鎖を話題終了の連鎖とする。このデータにおいては、080から10の部分で、話題終了の連鎖にあたる。

#### 4. データと分析方法

分析に用いたデータは、関西在住の20代の日本語母語話者による4組の同性の友人同士による会話である。合計で、約6時間の会話を録音した。会話参加者同士の関係とそれぞれの属性は以下のとおりである。

表1 会話参加者の属性と関係

会話参加者	会話参加者の属性	会話参加者の関係
OとS	共に男性大学生	同じ専攻語を勉強している。
OとQ	共に男性大学生	同じサークルに属している。
HとR	共に女性社会人	学生時代に同じクラブのマネージャーをしていた。
AとC	共に女性大学院生	同じ専攻に属している。

会話が行われた状況は、食事中及び、授業と授業の間の待ち時間である。このデータを会話分析の手法を用い、話題終了の連鎖に着目し、分析を行った。分析に際して、先行研究において述べられている話題終了の連鎖や沈黙、「うん」などを参考にした。



## 5. 分析と考察

### 5.1 話題終了の連鎖

今回のデータでは、次の5つの話題終了の連鎖が見られた。以下では、先行研究で取り上げていないd)納得の発話及びe)不確かな情報をまずデータを見ながら取り上げる。

a)断続的な沈黙 (Maynard 1980) b) まとめ/評価の発話 (メイナード 1993)  
c) 笑い合い (水川 1993) d) 納得の発話 e) 不確かな情報

#### 5.1.1 話題終了の連鎖の記述

##### d)納得の発話

この話題終了の連鎖は、「あー」「なるほど」「そうなんだ」などの発話により開始されるもので、発話者の(それまでの)発話内容に納得したこと、より理解したことを他の会話参加者に観察可能にする。発話権があまり移行せず長く話し続ける場合(伝聞話や経験談など)や、新情報の提供などが行われるときに見られる。b)同様、この発話のみで次に新しい話題を開始してもいい場所が来る場合もある。さらに、「先終了となる可能性のある句」を誘発する発話であることもb)と似た特徴である。

《データ 5<sup>10</sup>》

Oの高校では所定の時間になると先生が入り口で待機しており、名前と学年クラスがチェックされるという。その遅刻をした時の手続きの説明がこの直前に行われている。

01 O : ほんで何回かその、入室きょk、かカードがうまると、

<sup>10</sup>文字化に使用した記号は以下のとおりである。

.?: :直前がそれぞれ、下降調の抑揚、上昇調の抑揚、継続調の抑揚

!: :直前が弾むような音調 [ :発話の重なるの始まり = :前後が立て続けに発話

: :音の引き延ばし (数値) :数値の間の沈黙(ごくわずかな沈黙は())

↑↓ :極端な音調の上昇、下降 h :呼気 .h :吸気文字下線部が相対的に強調 °文字

< :音量が相対的に小さい \発話\ :笑いながらの発話 <発話> :発話の速度が相対的にゆっくり >発話< :発話の速度が相対的に速い

- :直前の語や発話の中断 \_ :直前が平板調の抑揚 → :分析の焦点

- 02 (0.8)
- 03 O : 親呼び出しみ[たいな
- 04 S : [あ↑:なるほどね.
- 05 (0.4)
- 06 S : あ:は:.なるほど.
- 07 O : んでそれを:,>親呼び出しならへんかったから<繰り返して:.,
- 08 (1.2)
- 09 S : あ:なるほどね.
- 10 O : で()今に至る.
- 11 S : い(h)ま(h)に(h)い(h)た(h)る.
- 12 O : hh
- 13 S : hhh.hh ¥あ:なるほど. ¥
- 14 O : うん.
- 15 (1.7)
- 16 S : え,でもそれだったらけ-遅れる人いないでしょ?あんまり.
- 010 及び 030 で、O は遅刻を繰り返した場合、「親呼び出し」になるという発話を行う。しかし、O 自身は、親が呼び出されてはいないということが 070 で発話される。そのため、「(遅刻を) 繰り返して」、それまでに発話されていた O 自身の遅刻の経験談を指し、100 で「今に至る」という発話がなされている。この 100 の発話が S にとって、笑いを誘発する発話であったことが、11S の発話により明らかになる。その後、その S の発話に対し、O は 12 で笑うことにより対処する。そして、13S で発話内容に対する反応として、「あ:なるほど」という発話を行い、理解したことを示し、14O がそれを「うん」と受け取ることで、その後に新しい話題を開始できる場所が与えられている。

#### e)不確かな情報

この話題終了の連鎖は、情報要求の後に見られることが多い。情報要求に対

する隣接ペア<sup>11</sup>の第二部分で選好される応答は、情報提供である。しかし、この不確かな情報の連鎖では、不確かな情報やわからないことが第二部分として発話される。これらの発話は情報要求に対しては選好されない応答になる。さらに、情報提供はその情報要求に関する情報を所有していない場合、関連する発話を行うのが困難なことが多い。そのため、進行中の話題が進みにくくなり、結果として、新しい話題を開始しても問題にならない場所がくることになる。

《データ 6》

S はタイに行ったことがあり、タイでの食事は安く、メロンも安く、スイカもおよそ同じぐらいの値段であるという話がされている。

01 O : 年中食べれんの？

02 S : スイカはだいたい年中やろな：.

03 O : メロン(も)？

04 S : う：ん.

05 (1.2)

06 O : メロンも？

→ 07 S : メロンどやろ？

08 (0.8)

→ 09 S : メロン分からん.

10 (1.0)

→ 11 O : ふ：ん.

12 (0.8)

13 S : >そや！<ちょうどあれ、マンゴーが時期外れやったんよ.

01O で、「年中食べれんの」という情報要求の発話がされる。これに対して、S は 02S で、「スイカはだいたい年中やろな」という情報提供を行う。この情報提供は、S は 01O の発話に対して「スイカは」というスイカについての発話を行う。しかし、この 02S の情報提供では不十分であったため、03O で「メロン

---

<sup>11</sup>隣接ペアとは、2つの部分から構成される連鎖のことである。例えば、「質問-応答」「勧誘-受け入れ/拒否」のようなものである。Schegloff (2007) に詳しい。

も？」という発話がなされる。この発話に対しては、04Sの「う：ん」という肯定も否定もしない発話しか行われぬ。そして、06Oで再度不十分さを解消するための情報要求を行う。07Sでは、すぐに答えることができないことを、Oに観察可能にしている。そのため、08の沈黙は、Sが考えている時間であるとOにとって聞き取り可能である。最終的には、09Sで、メロンについては提供できる情報がないことがSによって示され、11Oでその発話を受け取ることにより、その後新しく話題を開始してもいい場所が与えられる。

### 5. 1. 2 話題終了の連鎖を用いること

ここでは話題を終了させる手続きを用いることについて考えてみたい。サククス・シュエグロフ (1973) や Maynard (1980) は、会話において、会話参加者は、ある発話を先行発話に対する何らかの反応であると聞くのが一般的であると述べている。そうすると、ある発話が、新しい話題を開始する発話であったとしても、先行発話との関連の中で理解される可能性があることになる。つまり、新しい話題として聞かれない可能性があるということである。次のデータを見てみたい。

《データ 7 》

直前に HI が通りかかった後、以前、O が HI に好意を寄せていた話がされる。その話が、O が持っていた時計についての話により終わった後の続きである。

- 01 O : で、<HI 熱>どこ行ったん？
- 02 S : ° hhhhh°
- 03 (2.3)
- 04 S : いや、最近は：，
- 05 (1.3)
- 06 S : 誰も言う人がいないから、心に秘めて、じっくりと、
- 07 [° hhh hhhhhhh° hhhhhhh ]hhh. hh
- 08 O : [hhhhh¥余計>たちわるい<たち悪いやん. ¥hh]
- 09 (3.5)

- 11 S : ¥いやなんか, ¥今さ:あれ?俺中之島の授業とってるっ  
 12 言ったっけ?  
 13 O : うん.  
 14 (1.8)

(中略:中之島での授業について、そして、  
 中之島までSの住んでいるところから遠いという話)

- 15 O : HIの話どこ行ったん?¥俺その話やと思って聞いてった  
 16 のに. ¥  
 17 (0.9)  
 18 O : [hh  
 19 S : [hh ¥いや, 別に俺すり替えたつもりはない¥(h)け(h)ど.  
 20 [hhh  
 21 O : [¥あそう!¥

注目したいのは、15Oの発話である。15Oの発話は、11Oから始まったOの話と、その前に話されていた「HIの話」とでも言える話との関係についての疑問が提出されている。つまり、Sは11Sから始まった話を、「HIの話」に関係する何かの話として聞いていたということである。一方、Sは、19Sで述べているように、「話をすり替えたつもり」はなく、「HIの話」が終わったものとして、11Sから新しい話を始めていたということである。このような差は、どこで生じているのか。06、07Sから11Sにかけてであると考えられる。ここでは、06、07Sの発話および08Oの発話について考えてみたい<sup>12</sup>。

この06、07Sの発話と08、09Oの発話を見てみると、一見c)の笑い合いの話題終了の連鎖のように見える。さらに、09で3.5秒の沈黙があるために、これ以上新たに話すことはない、ここで話題が終了したと会話参加者が分析することが可能であるようにも見える。しかし、話題が終了しているように聞こえないような特徴的な点もある。まず、発話の形式として、07Sの笑いが、06S

<sup>12</sup> 11Sの発話による問題も大きい要因であると考えられるが、話題開始についての部分に関わってくる部分であるため、ここでは触れない。

の発話途中から笑いが開始されていると聞きうる点である。さらに、Sの笑いが、08Oの発話が終わるまで継続している、という点も特徴としてあげられる。そのため、08Oの発話に対して反応を示していないと会話参加者に聞かれるうる発話になっている。つまり、Sは自身の発話後、発話しないことにより、これ以上新たに話すことはない、ことを示していた。しかしながら、沈黙直前の発話および笑いが要因で、Oにとっては、まだ話題は終了していないと聞きうる場所になっていたということになる。

沈黙(特に長い沈黙)は、会話参加者がこれ以上話すことがないと観察可能である。しかしこのデータのように、沈黙があるだけでは、話題終了の可能性が高まるだけで、直前との関係を完全に断ち切ることはできない。そのため、話題終了の連鎖を用いる、または、話題開始の手続きを行う、もしくはその両方を行うことにより新たな話題をコミュニケーション上の問題なく開始しやすくしているのではないかと考えられる。こう考えると、話題終了の連鎖とは、進行中の話題との関連性を少なくするための連鎖なのではないだろうか。そのために、話題終了の連鎖の後には、大きく関係のない発話を行うことも可能になるのだと考えられる。

### 5. 1. 3 話題終了の連鎖のタイプ

今回のデータで見られた5種類の話題終了の連鎖を見てみると、タイプ別に2つに分けることが可能であることがわかった。b,c,dとa,eである。ともに「これ以上話す事柄がない」という点では共通しているが、前者は、「十分に話した/十分に理解した」ために、後者は、「話せることがない/話したくない」ために、「これ以上話す事柄がない」と考えられる。つまり、積極的に「これ以上話す事柄がない」ものと、消極的に「これ以上話す事柄がない」もの、2種類のタイプがあるということである。それぞれの例として1ずつ連鎖を見てみよう。前者の例として前掲のd)の例、データをもう一度見てみたい。

データをよく見てみると06S、09Sにおいても納得の発話と聞きうる「な

るほど」という発話が見られる<sup>13</sup>。これらの発話の後には、新しく話題を始めてもいい場所が来る。しかし、07そして10ではOが発話を続けている。そのため、話題は終了せずに継続している。一方、13Sの「なるほど」という発話の後には、14でOは「うん」という、「先終了となる可能性のある句」を用いて、これ以上話すことがないことを示している。そのため、15以降に、新しい話題を開始してもいい場所が与えられている。これらの3つの発話からわかることは、この納得の発話を受けた会話参加者は、その後に発話を行うことが可能であるということである。そのため、話題を終了させたくなければ、発話を行いその話題を継続すればよい。しかし、発話を行わない、もしくは、発話権をパスすることから、それまでの話題について「十分に話した」と聞くことが可能である。次に、後者の消極的に「これ以上話す事柄がない」例であるが、a)の例のデータをあげる。

《データ 8 》

直前は、インターネットの記事について、韓国人関係の記事に関して批判的なコメントが多いという話をSがする。そして、Oがそれはごく一部の人が行っているだけだという趣旨の発話を行っている。

- 01 S : ま、確かにネットの人がさ：全日本国民を代表してるわけ  
 02            じゃない[から：，  
 03 O :            [° うん。°  
 → 04            : (0.7)  
 05 S : あれだけど。  
 → 06            : (2.8)  
 07 S : ま：確かに。  
 → 08            : (0.9)  
 09 S : それはあると思うけど。

<sup>13</sup> 04Sにも「なるほど」という発話が見られるが、この発話は、前の発話に重なって発話されていることから、06Sで、再び「なるほど」という発話が行われていると聞こえるために、ここでは取り上げない。

- 10 : (1.7)
- 11 O : (咳払い)
- 12 : (2.4)
- 13 S : ま:, そやね[:. 確かに.
- 14 O : [そやな.
- 15 : (1.0)
- 16 S : で:ま:, そのま:, 竹島¥問題に戻ると[:. ¥

01、02S、05Sの発話が、Oの意見を全面的に支持しているとは聞こえない発話のデザインになっている。07S、09Sも同様なデザインで発話されている。そのため、Oとしては、自分の意見をよりサポートするような発話を行うことが可能であるはずである。しかし、06、08、10と発話をする機会はあるものの、Oは発話を行わない。

13Sの発話に重ねて、ようやく14でOが発話を開始するが、その後続けて発話を行わない。Sはその後も同じ話題のまま発話を行うことは可能であるが、Oから発話を引き出すことができないために、この話題について「これ以上話せることがない」ので、このデータの前にお互いが意見を出し合っていた「竹島問題」に話を「戻」している。

次に述べる、複数の話題終了の連鎖に関係してくることはあるが、積極的な話題終了の連鎖については、複数連鎖をつなげているデータは見られたが、消極的な話題終了の連鎖に関しては単独で用いられているデータしかなかった。もちろん、今回分析に用いたデータには限りがあるため、これが話題終了の連鎖すべてであると、一般化はできない。しかし、沈黙解消や会話継続のための戦略として働くことを考えると、このタイプ分けは後々、役に立つのではないかと考える。

## 5.2 話題終了の連鎖に続く話題終了の連鎖

前節まででは、話題終了の連鎖を見てきた。本節では、その話題終了の連鎖が複数見られたものについてとりあげる。



## 5. 2. 1 話題終了の連鎖に続く話題終了の連鎖の記述

今回のデータで見られたもう一つの特徴として、話題終了の連鎖が単独で現れるのではなく、複数続いているものがあった。次のようなデータである。

《データ 9 》

データ 5 の続きのデータである。

→ 16 S : え、でもそれだったらけ - 遅れる人いないでしょ? あんまり.  
17

18 O : おるよ.

19 S : あ( )↑いる? =

20 O : ≡バンバンおる.

21 S : あ, そうなん[だ.

22 O : [うん.

23 (0.4)

24 O : 毎日同じメンバー.

25 S : ° (h)メ(h)ン(h)バ(h)° hhh

26 O : で:, きょ( )許可カードはあるけど:, [教室に入られへん  
27 から:,

28 S : [うん

29 S : うん.

30 O : >教室の前で<待つねん.

31 (0.5)

32 S : うん.

33 O : 始まるの: あの: 終るのを.

34 S : あ↑: : その朝の会が.

35 O : そう. =

36 S : ≡うん.

37 O : いつも同じメンバーが待ってるみたいな.



以上、見てきたようにこのデータでは、3つの話題終了の連鎖が連続して用いられており、3度新しい話題を開始してもいい場所が与えられている。次節では、この複数の話題終了の連鎖が用いられることについて考察する。

### 5. 2. 2 話題終了の連鎖の後に話題終了の連鎖を用いること

単独で用いることでも、適切に新しい話題を開始できる話題終了の連鎖であるが、これを複数用いることで、会話参加者は何を行っているのか。

一つは、話題を終了させることへの承認を行っていると考えられる。というのも、話題開始のための発話は、相互行為上「実質的には」いつでも行うことが可能である。つまり、コミュニケーション上の問題を引き起こす可能性を考慮しなければ、会話参加者の任意の発話で話題開始をすることが可能である。さらに、話題終了の連鎖は、必ず話題終了を引き起こすわけではないこと、つまり、話題終了の連鎖の後でも話題を継続することが可能である。これらのことを考慮に入れると、コミュニケーション上の問題を起こさずに、話題開始の発話を行うのには、それほど容易ではないと言える。言い換えると、話題終了の連鎖は「これ以上、話す事柄がない」ことを会話参加者同士で可視化する連鎖ではあるが、「これ以上、話す事柄がない」ように見えるのと、「これ以上、話す事柄が」が実際にないのは、別だということである。そのため、新しい話題へ移行していくことを承認しあうために、話題終了の連鎖をつなげているのではないだろうか。

もう一つは、これらの話題終了の連鎖は、実質的な伝達内容は何も無いということから考えられることである。つまり、複数用いられる話題終了の連鎖は、何かを伝達することよりも、他のことが優先されていると考えられる。それは何か。「続けること」である。「続けること」の中身としては、「会話」そして、「進行中の話題」の2つが考えられる。

今回分析に用いたデータのような、食事の席や待ち時間に行われる会話には、会話の終了と、場の終了が必ずしも一致しないという大きい要因が存在する。会話の終了の研究で電話会話が取り上げられることが多いが、これは、会話の

終了が場の終了と一致するためであると考えられる（例えば、シエグロフ・サックス 1973、岡本 1990）。つまり、電話での会話は、会話が終了する時に、「電話を切る」という作業が行われる。そうすることで、会話の場も解消されるのである。しかし、対面式の会話では、身体的な移動を伴わない限り、場の解消は困難である。言い換えれば、会話の終了後も、会話参加者が属する場は継続されるということになる。会話は終了しているが、結果的に「沈黙」が生まれることになる。一度会話が終了してしまった場合、再開するには手続きが必要になる。そのために、会話の終了を先延ばしにする1つの方略として、複数の話題終了の連鎖が用いられているのではないかと考えられる。

さらに言えば、同様にして進行中の話題も続けようとしていると考えられる。これは、話題終了に伴う新しい話題の開始に対する非積極性が関係しているのではないだろうか。つまり、進行中の話題を相互行為の上で終了し、新しい話題を始めた場合、その話題を提出した会話参加者がその部分の会話の中心的な会話参加者になる可能性が高い。Maynard (1980) が述べているように、会話は会話参加者の相互行為によって成り立つが、一方の会話参加者が話題を進めていく上で責任を持つ場合がある。そのため、特別話すことがない場合には、話題開始を行わないようにすると考えられる。しかし、何も発話を行わない、沈黙が生じてしまっただけでは、会話そのものが終了してしまう可能性がある。先ほど述べたとおり、会話の終了は、今回のデータのような会話では避けるべきものである。そこで、用いられているのが、実質的な伝達内容のない話題終了の連鎖なのではないだろうか。

このように、「続けること」で、会話参加者に言い残したことがあれば、それを取り上げる機会が与えられ、新たに話題を開始する内容を考える時間も与えられる。

## 6. おわりに

今回は、食事の席や待ち時間に行われる会話を分析することで、5つの話題終了の連鎖が用いられていることが分かった。この5種類は、積極的なもの(b、

c、d) と消極的なもの (a、e) に分けられ、前者の中には、複数の話題終了の連鎖が用いられているものもあった。それらは、沈黙の解消として、そして会話及び進行中の話題を続けることで、進行中の話題で話残したことがないか考える機会や、新しい話題を考える機会として機能していることがわかった。さらに、会話の終了を避ける働きもあると考えられる。しかしながら、今回のデータには限りがあるため、これらの連鎖が話題終了の連鎖のすべてであるとは言い切れない。さらに、食事の席や待ち時間以外の場面ではどのような連鎖が用いられているのか。これは今後データを増やしてさらに研究を進め、話題終了の連鎖の記述を精緻化していきたいと考えている。さらに、今回は話題終了の連鎖のみを取り上げたが、話題開始との関係についても考察する必要があると考えられる。これらは今後の課題としたい。

#### <参考文献>

- 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 日本語教育学会 pp.145-159
- 河内彩香(2003) 「日本語の雑談の談話における話題展開機能と型」『早稲田大学日本語教育研究』3 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.41-55
- (2009) 「日本語の雑談における話題の展開方法」『東京大学留学生センター教育研究論集』15 東京大学留学生センター pp.41-58
- 串田秀也(1994) 「会話におけるトピック推移の装置系」『現代社会理論研究』4号現代社会理論研究会 pp.119-138
- (1997) 「会話のトピックはいかに作られていくか」谷泰編『コミュニケーションの自然誌』東京：新曜社 pp173-212
- 木暮律子(2002) 「日本語母語話者と日本語学習者の話題転換表現の使用について」『第二言語としての日本語の習得研究』5号 第二言語習得研究会 pp.5-23
- ゴッフマン, E (1963) 丸木恵祐・本名信行訳『集まりの構造—新しい日常行動論を求めて—』誠信書房, 1980年

- 梶本総子 (1993) 「会話構成単位と談話標識との関わり—「じゃ」を手がかりに」『日本語・日本文化研究』3号 大阪外国語大学日本語講座 pp.105-120
- 水川喜文(1993) 「自然言語におけるトピック転換と笑い」『ソシオロギス』17 pp.79-91
- シェグロフ, E・サックス, H (1973) 「会話はどのように終了されるのか」北澤裕・西阪仰編訳『日常性の解剖学』マルジュ社 1989年.
- 中井陽子 (2003) 「初対面日本語会話の話題開始部/終了部において用いられる言語的要素」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』16号 pp.71-95
- メイナード, K. 泉子 (1993) 『会話分析』くろしお出版
- 楊虹 (2007) 「中日母語場面の話題転換の比較-話題終了のプロセスに着目して」『世界の日本語教育』17号 国際交流基金 pp.37-52
- Button, G. (1991) Conversation-in-a-Series. *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Cambridge: Polity Press, pp.251-277
- Drew, P. and Holt, E. (1998) Figures of speech: Figurative expressions and the management of topic transition in conversation. *Language in Society* 27, Cambridge University Press. pp.495-552
- Maynard, D. W. (1980) Placement of topic changes in conversation. *Semotica* 30, pp.263-290
- Schegloff, Emanuel A. (2007) *Sequence Organization in Interaction : A Primer in Conversation Analysis 1*, Cambridge: Cambridge University Press

# 「～てあげる」構文に見られる対人意識に関する考察

## —映画・ドラマにおける使用例の分析から—

### A study on the Interpersonal Consciousness in “-te ageru” structure

#### -A Case Study of the expressions Used in Dramas and Films-

孫成志

大阪大学大学院 言語文化研究科 言語社会専攻 D1

### 要 旨

授受表現の「～てあげる」については、既習の学習者であっても、実際の生活の場面で、使用すべきでないところで使用してしまう「過剰使用」や、使用すべきところで使用しない「不適切な無使用」などといった語用論的な誤りがよく見受けられる。これに対して、どのような指導方法が必要であろうか。本稿では、これまでの消極的な回避指導に疑問を呈し、近年公開されたドラマや映画から収集した「～てあげる」のシーンを考察した上で、母語話者による「～てあげる」の使用場面とそこに見られる対人意識を究明する試みを行った。その結果、行為の与え手と受け手が、家族のような親しい関係、または明確な上下関係にある場合は、「～てあげる」構文の最も基本的な意味用法である行為の受け手を助けようとする恩恵・利益の意識が一番多く観察された。また、近年増えつつある非情物を主語とする授受構文に関しては、話し手の思い入れや出来事をよりよい方向へ向ける意識の表われだと位置づけた。そして、「～てあげる」の基本的な意味からの派生用法と見なし、下位や親しい相手に対し、冗談めかした雰囲気を作り出す意識や、わざと怒りや不満を表す意識、相手のフェイスに配慮する意識などといった意味機能を持つことも確認できた。

キーワード：授受表現、「～てあげる」構文、対人意識、「親しさ」、

「明確な上下関係」、派生的意味機能

## Abstract

The giving and receiving expression “- te ageru” is frequently inappropriately used in practice by its learners. It is sometimes overused, underused or misused in the pragmatic sense. An instructional methodology to solve this problem is necessary. In this paper, the avoidance to use it is criticized. The author analyzed the recent dramas and films where native speakers may use the “- te ageru” expression. As a result it is found that it is most frequently used among the giver and the receiver, family members and the two of clear hierarchical relationships. In such cases, there basically is an interest or profit delivered to the receiver. The increasing use of the inanimate as the subject in the giving and receiving syntax is considered to reveal the speaker’s will for the thing’s better development. What is more, the derivative meaning of expression “- te ageru” contains a semantic function of creating a relaxed atmosphere for the inferior or counterpart, pretending to be angry or unsatisfied in a joking manner, considering the pride of the counterpart.

Keywords: the giving and receiving expression, “- te ageru” structure,

Interpersonal Consciousness, intimacy,

clear hierarchical relationship, the derivation semantic function

### 1. はじめに

行為の授受を表す授受補助動詞「～てあげる」の使用は、授受本動詞と異なり、中上級学習者でも日常生活の場面において、助詞の誤用や「～てくれる」との混用などの文法上の間違いのほか、その過剰使用や不適切な無使用<sup>1</sup>といった語用論的な誤りも目立つ（堀口 1983、荒巻 2003）。

---

<sup>1</sup> 本稿では、ある文の中で授受表現を使用している場合を「使用」、使用していない場合を「無使用」と呼ぶ。また使用すべきでないところでの使用は「過剰使用」、使用すべきところで使用しないことを「不適切な無使用」とする。



しかし、日本語教育の現場では、一般的に授受表現のうち、「～てもらう」や「～てくれる」と比べ、「～てあげる」に関する指導は圧倒的に少なく、その上、恩着せがましさを回避するための消極的な回避指導が多く行われている。しかし、母語話者の日常会話に注目すると、「～てあげる」が積極的に用いられる場合も多い。

以上のことから、よりよい日本語教育現場での授受表現の指導のために、「～てあげる」の談話における機能に着目した基礎研究の必要性があると感じる。そこで、本稿では、ドラマや映画から収集した「～てあげる」のシーンを用いて、母語話者による「～てあげる」構文に見られる対人意識を究明しようとする試みる。

## 2. 日本語教育における「～てあげる」構文の取り扱い方

本節では、まず本稿の考察対象とする「～てあげる」構文が一般的な初・中級日本語の教科書や参考書ではどのように提示されているのか、また、日本語学習者の習得状況と比べどのような問題点があるのかを分析していく。

### 2.1 教科書の提出順序と習得順序のズレについて

これまでの初・中級日本語の教科書の授受表現の課を調べてみると、主な日本語の教科書では、表1の『みんなの日本語』のように、「あげる」「くれる」「もらう」といった授受本動詞は初級前半にまず出しておいて、その補助動詞の「～てあげる」「～てくれる」「～てもらう」は、初級の後半で同時に出され、そして、その敬語形式の「(～て) くださる」と「(～て) いただく」は中級段階で提出される。授受本動詞とその敬語形式は、教科書によって提出の有無<sup>2</sup>、またその提出の順番が異なる場合があるが、これまでの日本語の教科書では、授受補助動詞の「～てあげる」「～てくれる」「～てもらう」はセットで教えられている点は大きな特徴であろう。

---

<sup>2</sup> 例えば、『みんなの日本語』では「～てさしあげる」は取り扱われていない。

表1 『みんなの日本語』における授受表現の提出順序

第7課	第24課	第41課
本動詞	本動詞・補助動詞	敬語形式
あげる	～てあげる	
	くれる・～てくれる	くださる・～てくださる
もらう	～てもらう	いただく・～ていただく

しかし、なぜ従来の教科書がこのような配列・提示の仕方になっているのかを考えると、やはり学習の便宜上、学習者に恩恵的行為の授受を表す三つの言語形式を比較させ、わかりやすく習得させるようという狙いがあると思われる。が、日本語学習者による第二言語 (L2) としての授受表現の習得順序を考察すると、日本語の教科書における授受表現の提出順序とは、一定のずれがあると感じる。大塚 (1995)、坂本・岡田 (1996)、岡田 (1997) は、様々な母語話者による発話や作文のデータを用い、授受表現の習得順序について検討を行った。その結果、調査協力者の学習環境や母語の相違に関わらず、「～てあげる」がより早く習得される、という点で一致した。また、実際の日本人幼児による母語 (L1) としての授受表現の習得研究においても、同じ結果が得られている (Uyeno et al.1987、堀口1979)。一方、「～てくれる」と「～てもらう」の習得順序については、同じデータの収集方法でも、結果は一致していない。この要因については、データ収集方法以外に、学習環境 (JFLかJSLか)、日本語の習熟度、話し手の授受行為の関与の有無 (=視点の置き方) 及び学習者の母語による影響などがあると示唆されている (尹2004)。

上述した教科書の提出順序と学習者の習得順序のずれから、従来同時に導入されている授受補助動詞を解体し、一番習得されやすい行為の与え手を主語とする授受表現「～てあげる」を先に教えることを提案したいと思う。「～てあげる」をより先に導入することにより、まず、日本語初級学習者に物の授受を表す授受本動詞と行為の授受を表す授受補助動詞との違いを意識させ、次は、日本語の特

徴とされる授受構文全体の「恩恵性」「方向性」「視点」「ウチとソトの関係性」などといった意味機能を理解させる。そして、「～てあげる」の習得状況を踏まえ、最後に「～てくれる」と「～てもらおう」の授受補助動詞を導入したほうが効果的であろうかと考えられる。

## 2.2 日本語学習者の困惑

授受表現の習得に関する先行研究の成果から、L1・L2とも、日本語の授受表現の中で「～てあげる」は文型項目としては習得困難なものではないと、2.1で確認できたと思う。しかし、日常生活における学習者の運用状況を見てみると、例

(1) の使用すべきでないところで使用してしまう「過剰使用」と、例 (2) の使用すべきところで使用しない「不適切な無使用」といった語用論的な誤りも目立つ。つまり、「～てあげる」の授受表現は日本語学習者にとって、文法的には正しくても、適切な使用ができない場合があることが考えられる。次に例を挙げる。

(1) 場面：ホテルの案内係が、お客さんに対して述べる発話

「では、お部屋までお荷物を持ってあげましょうか。」

(2) 場面：親友のため、返却期限が来た本を返したAさんの発話

「あの本は昨日まで返さなければ罰金が取られるから、私が返した。」

(1) と (2) は文法的にはどちらも正しい文であるが、(1) の「～てあげる」の過剰使用により、聞き手はお客さんに押し付けがましい印象を与えてしまい、

(2) の場合は、読み方によっては義理で返したようにも受け取れ、話し手の好意が読み取れない場合がある。日本語教育現場では、特に (1) のような過剰使用による「～てあげる」の不適切な使用が、運用上の問題点として意識されている。このような語用論的誤りを犯さずに正しく使えるよう、日本語の教科書において、以下のような解釈や説明が多く用いられている。

- (3) 「～てあげる」はあまり親しくない人や目上の人に対して用いると、押し付けがましく聞こえ、失礼になるので、相手に対して直接使うことは避ける。『みんなの日本語初級Ⅰ 教え方の手引き』 p.226)

しかし、本稿では、このような恩着せがましさを回避するための消極的な回避指導が、学習者の「～てあげる」の使用への困惑を起こす一因だと考え、日本語母語話者による「～てあげる」の使用場面とそこに反映される対人意識を学習者に提示し、理解させることがより有効な指導方法であるとういことを主張したい。

### 3. 「～てあげる」の談話機能に関する先行研究

上述したように、授受補助動詞の習得順序や使用実態に関する先行研究は多数(尹 2004、田中 2005、孫 2011)あるが、本稿では、中・上級日本語学習者でもよく語用論的な誤りを犯す「～てあげる」構文を、談話構造の中で考察していくため、ここで「～てあげる」の談話における機能に関する先行研究を纏めてみる。

橋元(2001)はリーチ(1987)の「気配りの原則」を日本語の授受表現の使用に適用し、「～てあげる」に関する運用上のルールを示し、以下の語用論的な原則を提案している。

- (4) 互酬性に基づく親密さの原則：自分が施す恩恵を言明し、相手に義理感情を派生させることにより、絆の深さが確認され、関係の親密さがアピールできる。(p.51)

日常生活では「お弁当を作ってきてあげようか。」といった発話は、「お弁当を作ってくださいか?」というより、親愛の感情を感じさせやすいと述べ、このような表現が許容されるのは、通常、目上/目下の関係において平等か目下の、かなり親しい関係に限られるとされる(p.50)。確かに「～てあげる」の使用に

よって、親しさを表すことが可能な場合もある。しかし、親しさを表しているとは言えない場合も明らかにある。橋元 (2001) では「～てあげる」の使用条件が示されておらず、十分なものとはいえない。

また、山本 (2003) では「～テアゲル」の表現機能は、恩恵性を利用して、聞き手に対する関係性の調節をする機能と、恩恵性ではなく、状況における話し手の立場についての認識を示す機能があると述べ、恩恵の授受を表す「+恩恵性」の「～テアゲル」と、恩恵の授受を表すわけではない「-恩恵性」の「～テアゲル」とに区別した。

そして、日本語の専門書には、「～てあげる」に含まれている「恩着せがましさを指摘したものが数多い (蒲谷他 1998、新屋他 1999) が、いずれも相手に使う「申し出表現」としての不適切さを批判したものであり、「～てあげる」が使用された文の表現機能とそこに見られる対人意識に関しては、十分に議論されていないと考えられる。

そこで、本稿ではドラマや映画から収集した「～てあげる」の例文に見られる対人意識と表現特徴を分析し、授受構文「～てあげる」の使用と習得を研究するための基礎研究とすることを目指す。

#

#### 4. 調査資料

「～てあげる」文がどのような場面や文脈で使われ、どのような表現機能があるのかを、談話構造の中で見ていくために、対話形式のデータを使用するのが適切と判断し、映画やテレビドラマのシナリオを使用することにした。

本稿では、2002年以降に日本国内で公開されている11本の映画やテレビドラマ<sup>3</sup>から、「～てあげる」の例文とその前後の文を拾い出し、これらの使用例の「人間関係」と「場」を記述することにより、その文が表す日本語母語話者の対人意識の分析と考察を行った。なお、今回のデータは35例である。

#

---

<sup>3</sup> 映画は2本、テレビドラマは9本であるが、あわせて約660時間分の映像資料である。

## 5. 分析の結果と考察

この節では、まず収集された「～てあげる」構文に反映される対人意識を実際の用例を用いながら、それらを[I]～[V]に分類し、考察していく。次に、全体の使用例から、行為の授受を表す構文における「～てあげる」の使用傾向とそこに表れる言語形式上の特徴をまとめてみる。

### 5.1 「～てあげる」構文に見られる対人意識

[I] 話し手が好意を持って、「聞き手」または「話題の人物」<sup>4</sup>に対し何か助けようとする気持ちを表す意識

(5) 場面：主人公のあやさんは友達と、あやさんが片思いをしている先輩のことについて話している。二人とも高校一年生である。

友達：中一から片思いをしてるんだもの。いい加減に告白したら。

あや：無理、無理、絶対に無理！

友達：じゃ、あたしが代わりにあやの気持ちを伝えてあげようか。

あや：だめ、そんな、絶対にだめ。

(テレビドラマ『1リットルの涙』)

これは、いわゆる話し手が聞き手のために、何か援助を申し出る場面であるが、この恩恵や利益を表す場面では、話し手と聞き手の間には、友達といっても家族のような「親しさ」、または年長者と年少者のような「明確な上下関係」が要求されると分析できる。これで、「～てあげる」の基本的な意味とされる恩恵・利益の用法においては、より効果的な教え方を考えると、従来の「あまり親しくない人や目上の人に使わない」といった消極的な指導方法より、むしろ上例で示されたような、行為の与え手と受け手の間では、家族のような「親しさ」、または「明確な上下関係」が要求されることを、明示して学習者に伝える

---

<sup>4</sup> 「話題の人物」とは、その話の場にいらない第三者（行為の受け手）のことを指す。

べきだと思われる。

言語形式としては、用例の中には「～てあげる」「～てあげるわ」「～てあげるね」などといった直接相手に「助けること」を宣言する形もあるが、「～てあげよう」「～てあげようか」「～てあげたら」「～てあげましょう」といった、話し手が助けようとする気持ちを相手に伝えると同時に、相手の承認を求める形がほとんどである。つまり、行為の与え手である話し手は、行為の受け手である相手に好意を表すための「～てあげる」を用いる一方、「～てあげる」による恩着せがましさを意識しつつ、その後に意志形や条件節をつけることにより、相手への配慮も表していると解釈できる。

## 〔Ⅱ〕 話し手の思い入れを表す意識

### (6) 主人公の独り言

- a. これまでがんばってきた姿を見てるから、今回こそ美咲ちゃんを合格させてあげたい!
- b. そんなあいつらに自由に空を飛ばせてあげたい、いや、自由に宙で遊んで欲しい。

(テレビドラマ『夢で逢いましょう』第6話)

(6) では主人公の話し手は、行為の受け手である「美咲ちゃん」と「あいつら」に思い入れがあるが、「試験に合格する」「空を飛ぶ」という事態の実現には、実際のレベルでは話し手は全く関与していない。この場合は、好意の対象である「を格」や「に格」で示される人物（団体など）が恩恵の受け手であると考えられる。行為の与え手と受け手の間には行為のやり取りが実際にあるわけではないが、ここでは、応援する側（行為者）の好意（願望）を表すため、「～（さ）せてあげたい」が用いられ、この場合は、「使役表現「～（さ）せ」+授受表現「～てあげる」+願望表現「たい」という表現形式が、パターン化されていると考えられる。

これは、近年日常生活でよく見られる例 (7) と (8) のような、非情物を主語 (受益者) とする「～てあげる」の授受構文と同様に、「～てあげる」は出来事をよりよい方向にしようとする話し手の意識の表れだと考える。

(7) 自然の風を家の中に通してあげることは、家の寿命を長くする上でも大切なことです。(ラジオ番組)

(8) ジャガイモをじっくり煮込んであげると、おいしくなる。(ラジオ番組)

このように「～てあげる」の使用により、もともと人間の期待に応えようものと思われるものまで、結果として人間が望むような理想的な状態になることが表されている。非情物が構文上の受益者となる場合、その対象を丁寧に扱うという行為者の感情の表れだと感じられる。

(9) a. 酢で濡らしたふきんできれいに拭いてあげるといいんですよ。

(1999.10.6『今日の料理』)

b. 酢で濡らしたふきんできれいに拭くといいんですよ。

例えば、(9a) の「～てあげる」を用いた場合を、(9b) の用いない場合と比べてみると、素材対象に対する<配慮><気配り>という細やかさが感じられ、いかにも丁寧に仕事をしているという印象がある。いったんそういう語感が成立してしまうと、かえって「～てあげる」を用いない表現は、対立上、ぞんざいで、素材を粗雑に扱うような印象を与えてしまうことになるかもしれない(井島 1999 p.33)。

以上のことから、このような授受の相手を必要としない非情物を主語とする文脈では、「～てあげる」の意味機能が「配慮・気配り」を表す意識まで拡大されていることが確認できた。しかし、このような非情物を主語とする「～てあげる」の授受構文は、日常生活で健康や美容、料理に関する話題の中によく使われ、使用場面が非常に限られていると思われる。しかも、これらの「～てあ



げる」は、後件に述べられる物事がうまくいく前提となっている条件節に使われる場合が多い。

[Ⅲ] 下位や親しい相手に冗談めかした雰囲気を作り出す意識

(10) 場面：中原さんは、あるテストの結果について親友の美咲さんに話しかけている。

中原：お疲れ様、どうだった？テストの結果？

美咲：三人揃って合格だよ。

中原：おー。

美咲：これもみな私が指導してあげたおかげだ。

中原：相変わらず偉そうなお前。

(テレビドラマ『アテンションプリーズ』第3話)

普段でもタメ口で話している親友に、「～てあげる」を使用することにより冗談めかした雰囲気を作り出す意識が認められている。この場合は、聞き手とは「親しい間柄」であり、「相手が怒らない」という話し手の認識が前提となっていると思われる。

[Ⅳ] わざと相手に「恩着せがましさ」を感じさせ、「恩を売る」ことにより、怒りや不満を表す意識

(11) 場面：新製品開発の会議が始まる前に、皆で話し合う。

上司：佐藤、あんた作れよ。女だったらあるだろう？勝負カレー。

同僚達：無理だな。

佐藤：何ですか！カレーぐらい作れますよ。(だが、同僚たちは誰も信じてない顔) 私が、プロ顔負けの特製カレー、皆に作ってあげます。

(テレビドラマ『サブリ』第6話)

「～てあげる」は恩着せがましく聞こえることが多いと、先行研究でよく指摘されてきたが、一方、わざと相手に恩恵を与えることを明示するための使用例が、35例のうちに、わずか1例であるが、今回のデータにも見られた。これにより、聞き手に対する不満や怒りを表すことができると考える。しかし、これは、(12)のような「不利益・被害」を表す「～てあげる」の用法とは違い、[Ⅲ]と同じように、行為の与え手と受け手の間には、「親しい関係」が反映され、両者に「怒ることはない」という共通の認識があると思われる。

(12) 『むしろ殴ってあげたい!』(漫画のタイトル)

日本語学習者も、言語レベルが高くなるにつれ、母語話者にも習い柔らかい雰囲気を作ろうとして、同等や下位の相手に対し「～てあげる」を使ったりすることができるようになると思うが、その時、学習者に強調すべきことは、上述した相手との共通認識ができているかどうかであろう。この共通の認識ができていない限り、いくら目下の人に対して、冗談めかした雰囲気や柔らかい怒りを表そうとする主旨であっても、「～てあげる」の使用は、相手に恩着せがましさを押し付けがましさを感じさせることになるため、注意すべきである。

[V] 行為の与え手を上位に扱い、聞き手のフェイスに配慮した意識

(13) 場面：貴重なコンサートの切符を渡しながら

末永: せっかくだから行ってあげたら? 手に入れるのすごく大変なチケットらしいわよ。

(テレビドラマ『サラリーマン金太郎』第2話)

これは、話し手が第三者に対する行為を実現してほしいと、聞き手に依頼する場面である。この行為の実現により、第三者が恩恵を受けるが、その実現の

可否は聞き手に委ねられている状況となっている。このように、第三者のために相手に依頼や、助言・勧めを行うとき用いられる授受表現の「～てあげる」は、恩着せがましさというより、聞き手を上位者として持ち上げ、敬意を表す機能を果たしていると思われる。

また、授受表現を使用しない「せっかくだから行ったら？」の場合と比べて考えると、第三者の評価は含んでおらず、あくまでも話し手は話し手の立場で聞き手に依頼をする表現と違って、(13) のような「～てあげる」構文では、「聞き手」対「話し手と第三者」という関係になっている。つまり、話し手が、「内」「外」という意識において、聞き手とは異なるところに属しているという認識が「～てあげる」によって明示されている。

このように、「～てあげる」は必要に応じて、相手を持ち上げ、相手との「内・外」の位置関係を調節する機能を果たしている。これは、聞き手のフェイス(リーチ 1987) に配慮する意識の表れだと考えられる。

## 5.2 日本語母語話者による「～てあげる」構文の特徴

ここでは、日本語母語話者による「～てあげる」構文の表現特徴をまとめて述べる。

まず、基本意味とされる「恩恵・利益」を表す「～てあげる」は、恩恵行為の与え手と受け手との間では、「親しさ」または「明確な上下関係」が要求されるため、家族や恋人同士、親しい友人同士、年長者と年少者の間で用いられることが殆どである。

また、行為の受け手が「目の前の聞き手」であるより、むしろ「話題の人物」であるほうがより受益表現の「～てあげる」が用いられやすい。つまり、目の前の相手に対し、ある利益となる行為を直接申し出る、という「対話の場面」と比べ、話題の人物である第三者(行為の与え手)に行った恩恵の行為を聞き手に述べたり、第三者のために聞き手にある行為の実現をお願いしたりする、という「記述・依頼の場面」であるほうが、「～てあげる」の授受表現がもっと用いられやすい。

そして、「～てあげる」の意味機能は、単に「恩恵・利益」が薄まり、授受の相手を必要としない非情物主語に対する「配慮・気配り」の意識や、実際の行為の授受が存在しない相手に「話し手の思い入れ」(～(させ)てあげたい)を表す意識まで、拡大されていることがわかったが、行為の与え手と受け手が「美容師とお客さん」「応援する側と競技者」のような、社会的に規定されている関係であり、使用場面が非常に限られていると推測される。

最後に、「～てあげる」の表現形式を見てみると、どの人間関係にしても、肯定過去形の「～てあげた」は押し付けがましさが出てきて不自然さが増やすが、「見送ってあげたい」や「そばに行ってあげよう」といった仮定的な事態にすると、補助あるいは援助によって事態を遂行するという「～てあげる」の使用であれば、許容量が増し自然な表現になると考えられる。

## 6. 終わりに

以上、日本の映画やテレビドラマの中に現れた「～てあげる」の構文 35 例を分析し、その使用場面とそこに見られる対人意識について考察を行った。しかし、今回はデータが少なかつたため、本来考慮すべき授受表現の使用における男女差、地域差、年齢差などの要素については、考察することができなかった。これらは今後の課題とする。

最後に、授受表現の使用を前提として、その使用方法について文法的な指導を行うだけでは不十分であり、依頼や申し出などの場面に即した指導が必要である(荒巻 2003)が、学習者に母語話者による「～てあげる」の使用場面を提示し、そこに見られる対人意識への理解を促すことで、学習者自身が「～てあげる」を回避するのではなく、主体的に使えるようにすることが必要かつ可能であるという提言をしたいと思う。

### <例文の出典(年代順)>

『GOOD LUCK!!』(2003)、『美人か野獣』(2003)、『1 リットルの涙』(2005)、『夢で逢いましょう』(2005)、『優しい時間』(2005)、『エンジン』(2005)、『ア

テンションプリーズ』(2006)、『サブリ』(2007)、『Room of King』(2008)、  
『おくりびと』(2008)、『サラリーマン金太郎』(2008)

### <参考文献>

- 荒巻朋子 (2003) 「授受文形成能力と場面判断能力の関係—質問紙調査による  
授受表現の語用分析から—」『日本語教育』117 日本語教育学会 pp.43-52
- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2000) 『初級を教える人のための  
日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 井島正博 (1999) 「魚は三枚におろしてあげます—〈配慮・気配り〉を」表す  
テヤル・テアゲル」『日本語学』18 (14) 明治書院 pp.32-35
- 稲熊美保 (2005) 「韓国人日本語学習者による「〜てあげる」「〜てさしあげる」  
の使用について」『愛知文教大学論叢』8 愛知文教大学 pp.107-123
- 王燕 (2001) 「授受表現における「非用」について—中国語を母語とする日本  
語学習者の場合—」『2000年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教  
育学会 pp.49-54
- 大塚純子 (1995) 「中上級日本語学習者の視点表現の発達について—立場志向  
文を中心に」『言語文化と日本語教育』9 お茶の水女子大学 pp.281-292
- 岡田久美 (1997) 「授受動詞の使用状況の分析—視点表現における問題点の考  
察—」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿日本語教育学会』pp.81-86
- 奥津敬一郎 (1984) 「授受動詞文の構造—日本語・中国語対象研究の試み」『金  
田一春彦博士古稀記念論文集』2 金田一春彦博士古稀記念論文集編集委  
員会 pp.371-391
- 尾崎喜光 (2008) 「援助申し出場面における授受表現「〜てやる／〜てあげる  
／〜てさしあげる」『待遇コミュニケーション』5 待遇コミュニケーション  
学会 pp.83-94
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵 (1998) 『敬語表現』大修館書店
- 神尾昭雄 (1985) 「談話における視点」『日本語学』4 明治書院 pp.10-21
- 川村よし子 (1991) 「日本人の言語行動の特性」『日本語学』10 (5) 明治書院

pp.51-60

- 坂本正・岡田久美 (1996) 「日本語の授受動詞の習得について」『南山大学 アカデミア』文学・語学編 61 南山大学 pp.168-181
- 新屋映子・姫野伴子・守屋三千代 (1999) 『日本語の教科書の落とし穴』アルク
- 孫成志 (2011) 「中国人学習者による「～テアゲル」系の授受表現の使用と習得について—日本語母語話者との比較を通して—」『日本語・日本文化研究』21 大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻海外特別連携コース pp.95-108
- 高見健一・加藤鉦三 (2003) 「受益表現の新展開」『言語』32 連載 1～6 大修館書店
- 田中真理 (1996) 「視点・ヴォイス・複文の習得要因」『日本語教育』88 日本語教育学会 pp.104-116
- 田中真理 (2005) 「学習者の習得を考慮した日本語教育文法」野田尚史 (編) 『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.63-80
- 二宮喜代子 (2002) 「日本語学習者の授受補助動詞の習得における問題点—「～てくれる」文と「～てあげる」文を中心に—」『山口国文』25 山口大学 pp.71-82
- 橋元良明 (2001) 「授受表現の語用論」『言語』30 巻5号 大修館書店 pp.46-51
- 堀口純子 (1979) 「年少児の受給表現」F. C. パン・堀素子 (編) 『ことばの発達 (幼児言語学シリーズ NO.2)』文化評論出版
- 堀口純子 (1983) 「授受表現にかかわる誤りの分析」『日本語教育』52 日本語教育学会 pp.91-103
- 益岡隆志 (2001) 「日本語における授受動詞と恩恵性」『言語』30 (5) (特集「授受」の言語学〈やり・もらい〉のコミュニケーション) 大修館書店 pp.26-32
- 峯崎知子 (2004) 「行為の授受の場面における使用表現—韓国人日本語学習者と日本語母語話者を比較して」『学芸日本語教育』4 東京学芸大学 pp.1-14
- 宮地裕 (1965) 「「やる・くれる・もらう」を述語とする文の構造について」『国

語学』63 日本語学会 pp.21-33

山田敏弘 (2004)『日本語のベネファクティブー「てやる」「てくれる」「てもらう」の文法』 明治書院

山橋幸子 (2002)「補助動詞「(て) やる／あげる」考」『比較文化論叢』9 札幌大学文化学部 pp.71-85

山本裕子 (2003)「「～てアゲル」の対人的な機能についての一考察」『世界の日本語教育』13 日本語教育学会 pp.143-160

尹喜貞 (2004)「第二言語としての日本語の授受動詞習得研究概観—習得順序の結果と研究方法との対応に焦点をあてて」お茶の水女子大学日本語文化研究会 (編)『第二言語習得・教育の研究最前線 2004 年版』pp.168-181

リーチ, G. N. (1987)『語用論』(池上嘉彦・河上誓作 (訳) 紀伊国屋書店  
Uyeno, T., Harada, S.I., Hayashibe, H. & Yamada, H. (1978)  
“Comprehension of Sentences with Giving and Receiving Verbs in  
Japanese Children” Annual Bulletin RILP.NO.12 pp.167-185

#### <日本語の教科書>

『日本語初中級 理解から発話へ』(1995) 名古屋 YWAC 教材作成グループ  
スリーエーネットワーク

『文化中級日本語Ⅱ』(1997) 文化外国語専門学校編 凡人社

『初級日本語 げんき』(1997) The Japan Times

『みんなの日本語 初級』(1998) スリーエーネットワーク

『みんなの日本語初級1 教え方の手引き』(2000) スリーエーネットワーク

『新文化初級日本語Ⅱ』(2000) 文化外国語専門学校編 凡人社

『新日本語の基礎』(2002) 海外技術者研修協会編 スリーエーネットワーク

の「のに」の下接のあり方とは異なった形で、すなわち連体形「な」ではなく終止形「だ」に接続して、「だのに」へと変化してしまうことがある。

例十一 おれの中の人間の心がすっかり消えてしまえば、恐らく、その方が、おれは幸せになれるだろう。

だのに、おれの中の人間は、そのことを、この上なく恐ろしく感じているのだ。

(中島敦『山月記』(初出は昭和十七(1942)年。一部表記を改めた。)

そう考えると、現在話し言葉で盛んに用いられている「なので」も、案外寿命は短く、すぐに「だので」のような形に変わってしまうかもしれない。

しかしそれは、まだ実際には例の少ない、あくまでも頭の中で考えた形である。国語学の方法は、資料に実際に書かれていることを重視する。そのような考え方からは、概ね、本稿に記したようなところまでが、予想できる限界となりそうである。その予想が正しければよし、もしも誤っていれば、より若い世代の研究者たちが本稿の考えの至らない部分を補訂してくれることを期待したい。

付記 交流会の準備と実施、また本報告書の編集は、チューラーロンコーン大学および大阪大学の大学院生たちに、多くを負っている。彼らの多大なる労に、この場を借りて感謝の意を表したい。



れるのである。最初の問題に話を戻せば、「なので」は、《間違い》というよりは、変化の途中にある表現と言えるのではないだろうか。

言語はこのように絶え間なく変化するものである。そして、どのように変化するか、どのように変化してゆくか、ということは、全く予想できないわけではない。ある言葉の過去と現在の状態を知ることによって、あるいはそれと似た言葉の変化の歴史を知ることによって、未来の変化を予想することもできる、少なくとも予想できることがあるのである。

では、「なので」は、新しい形として、今後もずっと使い続けられていくのだろうか。恐らくそうはならないのではないかと、というのが本稿の筆者の予想である。「なので」の「な」が、「だ」の連体形であることは、先述したとおりである。ではその「なので」は、なぜ「だので」という形になっていないのだろうか。これはもちろん、「ので」という助詞が、連体形に下接する性質を持っており、「な」という形が「だ」の連体形であるからである。ところがよく考えてみると、単語の初めに「だ」という形態素を持つ接続詞でも、「だから」の「から」、「だが」の「が」などは、いずれも本来連体形（「な」に下接すべきものである。ということ）は、その性質に忠実に考えれば、「だから」は「なから」、「だが」は「なが」という形になっていなくてはならないはずである。しかし実際にはそのような形は管見では例がなく、「から」「が」はいずれも「な」ではなく「だ」に下接している。不思議な現象のように思われるが、(ハ)の群の接続詞の語構成の内部において、接続助詞に由来する形態素は、本来の性質に関わりなく、終止形に下接することが多いのである。(ハ)の群の接続詞を構成する形態素のうち、もともと前の文に属していた部分（「だから」であれば「だ」）は、前文の内容を代表していると考え得ること、先に述べたとおりである。そしてそのような、独立した前文の内容を代表するはたらきは、内容に独立性を与える活用形である終止形を用いるのが、最も適切なのである（渡辺実『国語構文論』第七節「接続の職能」二八二～三頁（一九七一年、塙書房））。それゆえ、接続詞内部におけるこれらの「だ」由来の形態素は、下接する接続助詞に由来する形態素の性質如何に関わらず、終止形「だ」を取る人が多いのである。このため、例えば「なのに」のような接続詞も、本来

そうすると「なので」は、接続詞を作るその方法という点から見ると、他の接続詞と全く同様の規則にのっとって作られていることが分かる。そのルールの中でも、例えば(イ)の群は、単語の意味に依存した用法から作られるものであり、統一的・系統的な説明を与えることは難しい。それは、どんな語が接続詞に変化して行くか、予測しにくいということでもある。これに対して「なので」の属する(ハ)の群では、接続詞を成立させるのは極めて文法的な変化であって、その変化は、そこに属する殆どの語を巻き込んで、押しとどめ難いものではないかと思われる。端的に言えば、現在「なので」を包み込もうとしている変化は、単なる《間違ひ》でもないし、また一時的な流行でもなく、《正しい》日本語として、認められていくようになるのではないかと予想される。この考え方にさらに説得力を持たせるために、二つほど例を紹介しておく。「ならば」という接続詞と、「なのに」という接続詞の例である。

例九 責任者は不在らしい。ならば引き上げよう。(『明鏡国語辞典』例文)

例十 よく寝た。なのに眠い。(『日本国語大辞典』例文)

これらの接続詞が、先に挙げた(ハ)の群に属することは、もはや贅言を尽くすまでもないであろう。ごく簡単に説明すれば、語構成上「ならば」は「なら」と「ば」、「なのに」は「な」と「のに」に還元できる。そこに含まれる「なら」も「な」も、それぞれ「だ」の未然形・連体形であって、付属語由来の形態素である。したがって「ならば」「なのに」は、(ハ)の群(文を二つに分けて作られた接続詞)に含まれ、「なので」と同様の語構成を持っていると言えるのである。そしてこれらの接続詞は、多くの辞書に見出し語として掲載されており、すでに《正しい》日本語の表現と認められているようである。「なので」と同じ語構成を持つ接続詞が、《誤用》《一時の流行》などではなく、立派に《正しい》ものとして受け入れられ、また用いられてもいるのである。そうすると、すでに話し言葉としては相当の地位を確保していると思われる「なので」も、やはり「ならば」「なのに」などと同様に、今後、書き言葉として認められていくのではないかと考えら

も強く文法面にまで及び、(イ)が最も希薄であつて、(ロ)がその中間にあるというように、変化の仕方は連続的でありつつも、その強さにはつきりした違いが認められるのである。

あるいはこの(ハ)の群の接続詞は、先の(ロ)の群において指示語が果たしていた、前の文の内容を意味的に代表するはたらきを、前文の末尾の助動詞「だ」のみで果たしていると言えるかもしれない。そう考えると、(ハ)の群と(ロ)の群との相互に連続する性質は、よりいっそう明瞭になるであろう。ただ(ハ)の群の「だ」が、本来は前文に含まれていたものが独立して後文に含まれるようになったものであるのに対し、(ロ)の群の指示詞は、あくまでも後文内部を離れるものでないことは、強調しておくべき相違かと思われる。

### 三

前節では、日本語の諸接続詞を語構成面から分類した。それらは、相互に連続する面を持ちつつも、大きく三種類に分類できるものであつた。

さてそれでは、本稿の「なので」はどこに分類されるべきであろうか。これは、「な」が付属語(助動詞「だ」の連体形)であることから、(ハ)の群に属することが明らかである。(ハ)の類型は、来由的には一文を二つに分けて成立したものと考えることができるが、この「なので」も、

例八 私は早起きなので、ねむくありません。

←私は早起きだ。なので、ねむくありません。

のように図式化して考えることができるであろう。

例五 (ア) 私は早起きだけれども、今日は遅刻しました。

(イ) ←私は早起きだ。けれども、今日は遅刻しました。

例六 (ア) 私は早起きだから、ねむくありません。

(イ) ←私は早起きだ。だから、ねむくありません。

例七 (ア) 私は早起きだが、ねむくなってきました。

(イ) ←私は早起きだ。だが、ねむくなってきました。

例五の(ア)と(イ)とを比較すると明らかのように、「けれども」は、本来は接続助詞であったものが独立して接続詞となったものである。もう少し具体的に説明すると、(ア)では助動詞「だ」とそれに接尾していた接続助詞「けれども」とが、一文の内部で先行内容と後続内容とを結びつけている。それが(イ)になると、「だ」の部分で文がいったん終止し、「けれども」で始まる後続内容が一つの文として独立したものになっている。このとき、文頭に位置することになった「けれども」は、接続助詞ではなく、新たな接続詞として分類されることになるのである。「だから」「だが」も基本的には同様だが、これらにおいては接続助詞「から」「が」だけが独立するのではなく、先行する内容の末尾にあった「だ」も巻き込んで新たな接続詞を成立させているのである(なお、単語の最初の形態素が「だ」あるいはそれに準ずるものである接続詞は、すべてこの(イ)の群に属するものである)。

以上のように考えると、この(イ)の群の接続詞、とりわけ「だから」「だが」など「だ」を語頭に持つ接続詞は、前文を構成する語を後の文の内部に取り込んでおり、前後の文の関係を文法面にも反映させていると言うことができるであろう。先の(イ)と(イ)の分類は、あくまで語構成の面のみから行ったものであるが、結果的には、接続詞が意味の上で持っている、前文と後文との両方に関係する性質の強弱をも明らかにする分類となっている。そのような性質は、(イ)が最

味の上で、前の文と後の文との両方に關係する性質を持つと言わねばならないであろう。

もつともその性質は、先の（イ）の群の場合にも認められるものであった。例えば、

例三 私は早起きです。ゆえに、遅刻なんてしたことはありません。

例四 私は早起きです。それゆえ、遅刻なんてしたことはありません。

例三の「ゆえに」という接続詞について見てみると、この接続詞は、「ゆえ」という名詞に「に」という助詞が組み合わせられて成立している。「ゆえ」は、「物事の原因や理由」といった意味の名詞であるが、「ゆえに」という接続詞の内部で用いられるときには、先行の文の内容が後続の文の表す内容の原因・理由になっていることを表す。つまり、このような接続詞においても、ひとつの接続詞は、意味上、前の文と後の文との両方に關係するのである。先の一覧には（つまり、『日本語文法大辞典』の挙げる諸接続詞の中には）含まれないが、例四として挙げた「それゆえ（に）」など、「ゆえ」にさらに指示語が上接した接続詞があることは、両者の連続性を端的に物語るものであろう。

ここで改めて考えてみれば、接続詞が、意味の面で、後続文と同時に先行文にも関わるものであることは、それぞれの語の間で程度差を持ちつつも、すべての接続詞に共通して認められる性質なのではないかと思われる。先に挙げた「および」や「つまり」などは、前文との關係が希薄な方ではあるが、それでもその關係が全く認められないとまでは言えないのではなかろうか。

逆にその前文との關係が最も濃厚に認められ、意味の面のみならず文法面にまで及んでいると解されるのが、（ハ）の群である。「だから」や「だが」「けれども」など、単語の最初の形態素が付属語由来のものは全てここに含まれる。これは、一言で言えば、本来一つであった文を二つに分けて成立したものと考えることができる。この成立の仕方については、少しわかりにくいかもしれないので、図式化した例を挙げて説明することとしたい。

つた副詞であつたものが、文と文との關係にまで応用されたものと考えられ、意味的には基本的に副詞の場合に準じて考えることができるであらう。

次に(ロ)の群、すなわち単語の最初の形態素が自立語由来のものであり、かつその自立語が指示語であるものについて説明する。これらは、指示語が一語で前の文の内容を代表し、後の文に接続するものである。たとえば「それで」は、「それ」と「で」が組み合わせられたものであるが、「それ」が前の文の内容を代表して、後の文の前提や条件として取り扱うのである。また「それなら」も、「それ」と「なら」とが結びついたものと考えられるが、接続詞としてはたゞきは「それで」と同様に考えてよいであらう。「さらば」「されど」「されども」など「さ」で始まるものは、現在ではあまり使われないが、古典語では盛んに使われた。「さ」が、現代語の「それ」などと同じように、先行する文の内容を指示するものであり、「それで」「それなら」に準じて考えてよいものである。「しか」は、現代語で考えると難しいが、歴史的には、もともと「しかしながら」という形をしていた接続詞であり、「しか」という指示語に動詞「し」(「する」の連用形)、接続助詞「ながら」が順次下接したものである。「しか」は、現代語で言うところの「そのように」のような意味を持つ指示語であるから、「しかしながら」全体で見ると、「そのようにしながら、一方で」というような意味を持つ接続詞であることが分かるのである。

ところでこの(ロ)の群では、接続詞は後の文の中に位置することになるものの、その接続詞の中に含まれる指示語由来の形態素は、意味の上で、前の文の内容を代表するものである。

例二 私は早起きです。それでも、今日は遅刻しました。

例えば右の例二で、接続詞「それでも」は、後の文「それでも、今日は遅刻しました」の中に位置しているが、その接続詞中に含まれる指示語「それ」は、前の文の内容「私は早起きです」を代表するものである。従つてこれらの接続詞は、意

ともあれ、その二段階の基準によって先に挙げた諸接続詞を分類すると、次の一覧のような結果が得られるであろう。

単語の最初の形態素が自立語由来のもの

その自立語が指示語でないもの…(イ)

従って、ゆえに、ところが、すると、及び、並びに、また、かつ、ついで、更に、あるいは、もしくは、又は、つまり、すなわち、例えば、要するに、要は、なぜなら、但し、もつとも、ところで

その自立語が指示語であるもの…(ロ)

それで、それなら、さらば、しかし、しかるに、されど、されども、そこで、そのくせ、そして、それから、それとも、さて

単語の最初の形態素が付属語由来のもの…(ハ)

だから、だとしたら、けれども、だが、だとしても、だとすると、でも、にもかかわらず、と、で、というのは、では

それぞれについて簡単に説明を加えておきたい。まず、単語の最初の形態素が自立語由来のものであり、かつその自立語が指示語でないもの、すなわち(イ)の群から見ている。これらは、用いられている自立語の意味を転用して、つまり本来とは異なる特殊な意味に用いて、文を接続するものである。動詞から作られたものから例を挙げると、たとえば「及び」は、先行する内容が後続の内容にまで「及ぶ」ことを示しているし、「つまり」であれば、先行する文の内容を、それがもう先に進めないところまで(「詰まる」ところまで)押し進めると後続の文の内容に行き着くことを示している。また、副詞を用いて成立したものとしては、「また」や「かつ」などがある。これは本来、語と語とをある関係で並列する機能を持

さて、先に歴史的に考えると述べたが、そのような考え方をする場合、まずはこれらの接続詞がどのように成立したかという点に注目することになるであろう。これらの接続詞は、最初から接続詞であったものは一つもなく、全て、他の語が組み合わされていたり、別の単独の語を本来とはやや異なつた意味で用いたりするものだからである。たとえば右の一覽で最初に登場する「だから」は、助動詞「だ」と格助詞「から」とを組み合わせて成立したものであるし、「列序接続」の「並列」に分類されている「及び」は、本来「及ぶ」という動詞であったものの、特殊な用法であると考えられる。

ある単語が、どのように作られ、どのような構造を持つているか、ということと、その語の「語構成」ということがある。現代日本語の接続詞の語構成にはいくつかの種類があるが、本稿の立場からは、それらを三つに分類することができるように思われる。分類する際の基準は次の二つである。

一つめの基準 単語の構成要素である形態素のうち、単語の最初に現れるものが付属語由来のものであるか、自立語由来のものであるか。

二つめの基準 単語の最初に現れる形態素が自立語由来であるものの類において、その形態素が指示語であるか否か。

もちろん、その気になれば、もっと細かい分類も可能である。たとえば、単語の最初に現れる形態素が付属語由来のものである類においては、その単語が単一の形態素で構成されるか、複数の形態素からなるか、といった区分が可能であろう。また単語の最初に現れる形態素が自立語由来のものである類においては、どのような自立語に由来するのか、たとえば動詞なのか名詞なのか副詞なのか、といった観点からの分類も可能であるように思われる。目的によつて、さまざまな分類が可能ではあるだろう。ただ本稿の興味は、接続詞を含む文とそれに先行する文との関係を接続詞がどのように表しているか、という点にあり、その限りにおいては、右の二つの基準が必要にして十分なのである。



条件接続

順態接続 (順接)

確定条件 だから、それで、従って、ゆえに

仮定条件 それなら、さらば、だとしたら

逆態接続 (逆接)

確定条件 しかし、けれども、だが、しかるに、されど、されども、ところが

仮定条件 だとしても

前提接続

確定条件 そこで、すると

仮定条件 だとすると

列序接続

順態接続 (順接) 従って、ゆえに

逆態接続 (逆接) ところが、でも、そのくせ、にもかかわらず

前提接続 と、で

並列及び、並びに、また、かつ

累加そして、ついで、それから、更に

選択それとも、あるいは、もしくは、又は

同列つまり、すなわち、例えば、要するに、要は

解説なぜなら、というのは、但し、もつとも

転換さて、ところで、では

それゆゑ、接続詞「なので」のような、最近使われるようになった新しい言葉は、書き言葉には使いにくく、使われた場合には誤用と判断されてしまうのである。

しかしそれは、本当に誤用と言ってよいものなのだろうか。これは、そう単純に割り切れるものではない。少なくとも、単純な言い間違い・書き間違いと異なるのは明らかであろう。

言語は、人間が日々使うものである以上、常に変化することが避けられないものである。毎日毎日、新しい言葉が作られていくのである。その新しい言葉の中には、一時的な流行にとどまり、すぐに廃れて使われなくなってしまうものもある。そういうものは、結局は《間違い》と殆ど異ならないと言わなくてはなるまい。しかし一方で、新しい表現が、今度は次の時代の《正しい》言葉となっていく場合もある。言語の歴史は、そのようにして紡がれてゆくものである。では、今取り上げた「なので」という語は、《間違い》で終わるのだろうか。それとも、変化の途中にあるものであつて、次の時代の《正しい》表現となつてゆくのだろうか。

本稿では、そのことただ一つだけを、少しゆっくりと考えてみることにしたい。

## 二

前節に述べたように、国語学では、言語をその歴史的な面から考える。接続詞についても、日本語の歴史から考えてみたい。

まず、現代日本語の接続詞にどんなものがあるか、確認する。次に挙げるのは、明治書院『日本語文法大辞典』（山口明穂・秋本守英編、二〇〇一年）の「接続詞」の項に挙げられている現代語の接続詞の一覧である。もちろん、現在使われている接続詞の中には、ここに載せられていないものも多いが、とりあえずはこれに基づいて考えていきたい。

強めるようになってからは、現代語を扱うことも珍しくなくなつたが、それでも、興味の主たる対象は、その現代語の歴史的な面にあることが多い。本稿の筆者もまた、古代の日本語の姿と、その歴史的变化とに、最も強く興味をひかれるものがある。

—

さて、本稿で取り上げるのは、接統詞の歴史に関することである。接統詞は時代による変化が大きく、またその変化がわかりやすい形であらわれることが多いので、国語字の興味の持ち方を知つてもらうには格好の材料なのである。次のような表現から、出発してみたい。

例一 今朝はとともねむいです。なので、授業は休みにします。

この例は、現在、話し言葉としては正用と認められるが、書き言葉としては誤用であると考えられている。なぜかという点と、「なので」という接統詞が、話し言葉としては使つてもよいが、書き言葉としては使うべきではない語であると考えられているからである。

接統詞としての「なので」は、最近話し言葉として使われ出した、新しい語である。例えば殆どの日本語の辞書には、接統詞としての「なので」は載っていない。もちろん、接統助詞としての「なので」、例えば「今日は日曜日なので、ゆっくり寝ていよう」のような表現は、完全な正用と認められるのであるが、文頭で接統詞として用いられる「なので」は、未だ話し言葉としてしか認められていないのである。

書き言葉は、一般に、伝統を重視するものであり、現在の話し言葉よりも少し古い時代の話し言葉を反映するものである。

word construction, but as the result, it reflects the nature of conjunctions that must be associated with both former and later sentences. Conjunction "Nanode" is contained into the group that is made by the way of the most grammatical. Conjunction "Nanode" will be, therefore considered to be correct usage as a written language in future Japanese, while currently it is considered to be misused word in modern Japanese. However, the part which is representing the meaning of the previous sentence tends to become conclusive(shushikei) form. Consequently, "Nanode" might change into "Danode" in future Japanese.

○

本稿は、二〇一一年九月二十八日にタイ王国チュラーロンコーン大学で行われた日本研究交流会で話した内容を、文章の形式に起こしたものである。従ってその性質上、研究上の新しい知見を含むものでないことを、最初に断っておく。また本稿はその話を文字化したものではあるが、一応、本稿を読むことで筆者の考えが最もよく分かるように意を尽くした。それゆえ、当日話した内容には含まれない部分もあるし、逆に話した内容をすべて網羅しているわけでもない。これは、話される言葉には話される言葉なりの、そして書かれる言葉には書かれる言葉なりの、それにふさわしい内容と方法とがあると信ずるからである。

本稿の筆者の専攻は「国語学」であるが、まずはじめに、その国語学という分野について、少し説明しておきたい。国語学とは、もともと「国学」の中の、言葉を研究する分野に淵源を持つものである。国学とは、大ざっぱに言えば、江戸時代に始まる、日本古典の文献学的研究のことである。したがって、現代の国語学においても、研究するのは古典時代のことが中心であり、近代を遡る資料を用いて考えることを基本としている。国語学も、古典学から言葉の研究として独立性を

## 接続詞のいま・むかし

薦 清行（大阪大学日本語日本文化教育センター准教授）

### 要旨

現代日本語の「なので」という接続詞は、口頭語では正用と認められるが、文章語では誤用とされてしまう。文章語は、口頭語よりも古い時代の言語を反映し、「なので」は最近成立した新しい接続詞だからである。ところで日本語の接続詞の語構成は、それがどのような形態素から構成されているか、という観点から、大きく三つに分類される。この分類は、あくまで語構成の面から行ったものであるが、結果的には、接続詞が意味の上で持っている前文と後文との両方に関係する性質を反映したものともなっている。「なので」はそのうちでも最も文法的な変化によって作られる群に分類される。そうすると「なので」は、現在文章語としては誤用と判断されているが、将来的には、正用の接続詞と認定されることになるのではないかと考えられる。ただし、接続詞において意味の上で前の文を代表する部分は、活用形としては終止形を用いる傾向が強い。そうすると「なので」も、やがて「だので」という語形に変化して行く可能性がある。

### Abstract

Conjunction "Nanode" is considered to be misused word as a written language in modern Japanese. This is because a written language reflects the language that is older than oral language, although Conjunction "Nanode" is a newly-formed word.

The word constructions of conjunctions can be classified into three groups. This classification is made from a view of

## 編集後記

本論集は2011年9月28日に行われた、「第10回大阪大学・チューラーロンコーン大学大学院生研究交流会」で発表された論文から構成されています。交流会では8本の論文が発表されましたが、諸事情により本論集にはそのうちの7本のみが収録されています。

領域別にみると、日本語領域が5本、日本文学が1本、またその両方に亘りしかも歴史的な観点も加えた学際的なものが1本となっています。いずれも日々の研究の積み重ねと研鑽の成果が十分に表れているといえるでしょう。

また特別に、大阪大学・日本語日本文化教育センターの蔦清行先生に寄稿していただいたこと、それにタマサート大学大学院生に初めて投稿してもらったことを、併せてここに記しておきます。

昨年タイで起きた大洪水のため、本論集の編集および刊行が大幅に遅れたことを深くお詫び申し上げます。にもかかわらず、力強く編集作業を手伝ってくれた大阪大学の孫成志さん、そして査読と校正をしてくださった編集委員会の先生方に心から感謝いたします。

次号がますます充実した内容になるよう、切望いたします。

チューラーロンコーン大学文学部東洋言語学科日本語講座

チョムナード・シティサン

『日本研究論集』第5号  
Japanese Studies Journal No.5

2012年4月発行

April, 2012

編集代表

Editor in Chief

チョムナード・シテイサン (チューラーロンコーン大学助教授)  
Chomnard SETISARN (Assistant Professor, Chulalongkorn University)

編集長

Issue Editor

岩井茂樹 (チューラーロンコーン大学講師)  
IWAI Shigeki (Lecturer, Chulalongkorn University)

副編集長

Associate Editor

アッタヤ・スワンラダー (チューラーロンコーン大学助教授)  
Attaya SUWANRADA (Assistant Professor, Chulalongkorn University)

査読委員

International Editorial Board

カノックワン・ラオハブナキット片桐 (チューラーロンコーン大学助教授)  
Kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI (Assistant Professor, Chulalongkorn University)

加藤均 (大阪大学日本語日本文化教育センター教授)  
KATO Hitoshi (Professor, Osaka University)

鈴木睦 (大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻教授)  
SUZUKI Mutsumi (Professor, Osaka University)

ソムキアット・チャウエンギジワニット (タマサート大学教養学部日本語学科准教授)  
Somkiat CHAWAENGKIJWANICH (Associate Professor, Thammasat University)

筒井佐代 (大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻准教授)  
TSUTSUI Sayo (Associate Professor, Osaka University)

パカーティップ・サクンクルー (タマサート大学教養学部日本語学科准教授)  
Pakatip SKULKRU (Associate Professor, Thammasat University)

萩原孝恵 (チューラーロンコーン大学講師)  
HAGIWARA Takae (Lecturer, Chulalongkorn University)

真嶋潤子 (大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻教授)  
MAJIMA Junko (Professor, Osaka University)

Printed in Thailand

© Japanese Section, Department of Eastern Languages, Faculty of Arts, Chulalongkorn University

(japsect@yahoo.com)

Studies in Language and Society, Graduate School of Language and Culture, Osaka University

ISSN 1906-8891

印刷・製本

Parbpim Limited Partnership

296 Arun-Amarin 30, Bangkeekan,

Bangplad Bangkok, THAILAND 10700

Tel +66 (0)2433 0026-7

[www.parbpim.com](http://www.parbpim.com)





# Japanese Studies Journal

No.5

## Contents

- The female body in Enchi Fumiko's works: a gendered approach  
TAMAS, Monica...1
- Japanese Language Learning Strategies of Thai Secondary Students  
KLINKESORN, Pailin...16
- A study on misuse of potential forms with paired intransitive verbs of  
the Japanese language among Thai native speakers  
SAELIM, Pannee...34
- Diversification of teaching about "Nation"  
- The comparative study of Thai language textbook after  
The Siamese Revolution of 1932 and Japanese language textbook  
at the period of WWII -  
PHIPATANAKUL, Pat-on...54
- Topic movement in Japanese conversation:  
- With a focus on the topic closing sequences-  
KAKIUCHI, Ryota...70
- A study on the Interpersonal Consciousness in "- te ageru" structure  
A Case Study of the expressions Used in Dramas and Films-  
SUN, Chengzhi...94
- Word formation of Japanese conjunction  
TSUTA, Kiyoyuki...-1-

April 2012

Chulalongkorn University – Osaka University