

รายงานการประชุม

การนำเสนอผลงานวิชาการไทย-ญี่ปุ่น
“ปัญหาในการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น”

ครั้งที่ ๔ - ๕

วันที่ ๑๙ มีนาคม ๒๕๕๑ Osaka University

วันที่ ๓ พฤศจิกายน ๒๕๕๑ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Osaka University

มิถุนายน ๒๕๕๒

国際シンポジウム「日本語教育の諸問題」報告書

第 4-5 号

大阪大学

2008年3月19日

チューラーロンコーン大学

2008年11月3日

チューラーロンコーン大学

大阪大学

2009年6月



この報告書はタイ国トヨタ自動車株式会社の出版助成によるものです。

本報告集は、2008年3月19日に大阪大学で開かれた第4回国際シンポジウム「日本語教育の諸問題」と、2008年11月3日にチュラーロンコーン大学で開かれた第5回国際シンポジウム「日本語教育の諸問題」における研究発表をまとめた報告書である。この国際シンポジウムは、チュラーロンコーン大学大学院日本語学科と大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻海外連携特別コースの大学院生を中心とした研究交流の場として、年1回開かれてきたが、2008年は2回開かれることとなった。というのも、3月に大阪大学において「日本語・日本文化タイ日国際シンポジウム」が開催されたため、その参加者も交えて、大阪大学でこの「日本語教育の諸問題」のシンポジウムを催すこととなったのである。そのため、例年8月に行っているチュラーロンコーン大学でのシンポジウムは11月に開催された。

3月に開かれた第4回のシンポジウムでは、チュラーロンコーン大学の大学院生5名と、大阪大学の大学院生3名が発表を行った。特に、チュラーロンコーン大学の大学院生の発表は大変充実した内容であり、質疑応答にも熱がこもった。タイにおける日本研究のレベルが格段に高度なものとなっていることが伺われた。また、11月に開かれた第5回のシンポジウムでは、チュラーロンコーン大学の大学院生4名と、大阪大学の大学院生4名が発表を行った。この時には、タイで日本語を教えている大阪大学の大学院生や卒業生なども参加し、賑やかなシンポジウムとなった。

タイと日本の大学院生が一堂に会して、和やかな雰囲気の中、研究発表を行い議論するという機会は得難いものであり、研究に関する刺激に加えて、相互交流の場としても大変有意義なものである。今後もこのシンポジウムは年1回ずつ開かれる予定であるが、お互いにとってますます意義深い場となることを期待したい。

大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻海外連携特別コース
筒井 佐代

目次

タイにおける日本語の授受表現教育の現状について

—インタビュー調査分析とその結果から—

シリワン・ムニンタラウォン…1

記紀神話にみられる出産と火

—神代の出産場面とタイ伝説における出産を事例に—

パットオン・ピパタナクル…13

日本語の「不定代名詞+も」のアクセントパターンによる機能の違い

—「どこも」「いつも」に関して—

黒川雄大…24

椋鳩十の作品における犬

—人間のようなこまかい感情を見せるもの—

ティンナパス・パーハニット…35

『義経記』における佐藤兄弟の表象形態の解析

スワパー・ティラキッティクン…46

感謝場面における詫び表現の使用率について

—日本語と中国語の比較を中心に—

孫 守峰…56

樋口一葉作品における女性と明治の女性

—妻を中心に—

ウィワンポーン・キックライラード…67

タイ北部における日本語教育

—派遣専門家を対象にしたインタビューの中間報告—

アッチャラー・ウントラクール…81

マレーシアにおける日本語教員養成プログラムの現状

—PSDが実施する日本語教師養成を中心に—

モハマド・ガザリ・ビン・タイブ…89

タイ人日本語学習者の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用

ソムチャイ・チャイヤケッタナン…105

タイ後期中等教育における選択科目としての日本語教育

—第二言語不安調査を通して—

下村朱有美…119

タイ人初級日本語学習者の動機づけ・授業活動・学習ストラテジーに関する調査

—日本語学校の場合—

ケーマワン・センジンダーヴォン…129

ほめ言葉の日タイ比較対照研究

—対等関係におけるほめの予備調査の報告より—

サーヤン・コーサティアンウォン…141

『蜻蛉日記』考

—道綱の母と母性愛—

ナツティカー・ゴーブシリサワット…153

「夕」の二義性、「完了」と「過去」

—テキタ・テイッタを例に—

本行沙織…161

タイにおける日本語の授受表現教育の現状について —インタビュー調査分析とその結果から—

シリワン ムニンタラウオン (大阪大学大学院
日本語・日本文化専修コース D1)

1. はじめに

日本語の授受表現は、「あげる系」「くれる系」「もらう系」の3つであり、恩恵や使役などの意味、格助詞やヴォイスなど構文的特徴がある。授受表現は意味・機能などが多いため、日本語の中で、習得しにくい文型の一つである。日本語教育において、これらの構文については言語間の相違から見た比較検証と対照研究がなされており、普遍的特徴と個別的特徴が次第に明らかにされてきているが、まだ多くの問題も残されている。中でも「働きかけ性」と「恩恵性」については把握しきれていない。

博士前期課程での研究では、文末における「～てもらう」を取り上げ、日本語の機能・用法を考察した。「～てもらう」文末形式にはある条件がそろえば、恩恵性ではなく、命令に近い機能が現れることが分かった。さらに、日・タイの対照研究として「～てもらう」のタイ語での表し方について論じながら、日・タイ語の相違点を明らかにした。

今後、前期課程の研究の結果を基にして、日本語教育の面でいかに応用できるかについて研究を続けたいと思う。今後の研究では対象分野を広げて、「～てくれる」「～てあげる」「～てやる」などの授受表現に関して研究したいと思う。

そこで、今後の研究は、日本語教科書における授受表現の捉え方に注目し、教科書からタイの学習者はどのように授受表現を習得するのか、どういう問題を抱えているのか、どのように指導したらいいのかなどを研究したい。

2. 先行研究

日本語学における先行研究

松下 (1928) は3系列の授受表現を「利益態」という名称の下にまとめて扱い、人称性と絡めた「～テヤル=自行他利態」、「～テクレル=他行自利態」、「～テモラウ=自行自利態」に分類した。

また、「恩恵」という意味において、松下は (1) のように「自己の動作が他人に対する恩恵であること」という場合、(2) のように「自分は局外者であつて他人のことに干渉すべき筋はない唯好意的にする」場合、(3) のように「害を利として表す」場合の3種類に分類した。

(1) せっかく忠告して遣つたら却て怨まれた。

(2) 序でが有るから僕が来てやろう。

(3) 憎らしいから殴つてやった。

(3) のような例については、鈴木 (1972) がテヤル文、テクレル文が他に恩恵を与える場合のみならず、不利益 (害) を与える場合があると指摘している。

そして、「～てもらう」の表現についての先行研究において、益岡 (1991)、仁田 (1991) などは、「～てもらう」の恩恵性は「恩恵・利益」という形で、話し手のために人がある行為をし、それによって、話し手がメリット、利益、恩恵を受けるという意味であるとしている。そのような性質は「恩恵性」と呼ばれている。例文 (4) では、「ほめる」という行為によって、話し手は利益を得ることを表している。

(4) 先生に作文をほめてもらった。

また、「～てもらう」表現は、使役文との比較もよく見られる。益岡 (2001) は (5) のように相手に対する働きかけが認められるものを使役型「～てもらう」構文と呼び、主として使役的な性質の有無において (6) のような使役文と対立すると指摘している。

(5) 花子に (頼んで) 代わりに行ってもらった。

(6) 花子に代わりに行かせた。

使役型「～てもらう」構文は相手に依頼して事態の実現を図るのに対し、使

役文は自らの意向を一方向的に押し付けるという強制的意味合いが強いとしている。仁田(1991)はこれを、話し手が相手たる聞き手に自らの要求に沿った動きの実現を訴えかけ、働きかけるといった「発話・伝達のモダリティ」として位置づけており、山田(2004)はこのような性質を「働きかけ性」と呼んでいる。

実際に小説や漫画などの例文を考察し、(7)のような「～てもらう」構文には、話し手の要求に沿った行為が実現されることを前提としている一方で、相手にそれに応ずる意志・好意がない場合が多く見られる。このような「～てもらう」構文はいわゆる「命令」に近い性質と Munintarawong (2006) が指摘している。

(7) 叔父：まゆみ、蒼龍をつれていって支度を手伝いなさい。彬、結婚するならするで、最低限の手順は踏んでもらうぞ。西園寺家には古くからのしきたりというものがある。

彬：(沈黙)

(蒼)

日本語教育・第二言語習得研究における「授受表現」の習得研究

堀口(1983)は受益表現の中では「～てくれる」「～てくださる」の非用が一番多かったと報告した。そして、「あげる」「くれる」「もらう」の混同があり、その中では「あげる」と「くれる」との混同が目立った誤用だと指摘している。

田中(2001b, 2004)は日本語話者、英語話者、韓国語話者、インドネシア、マレー語話者を対象とし、母語の影響によって、「～てくれる」の方が、「～てもらう」より早く習得されることを主張している。事実志向の英語話者学習者の場合、話者の視点が加わらない「～てくれる」の方が早く習得されるとしている。また、「～てもらう」文について、学習者には最初の名詞句は動作主として捉えてしまう者がいることを報告している。

授受表現に関する上記の先行研究を考察すると、日本語学における先行研究は恩恵を重視する研究が多く見られる。そして、授受表現において、恩恵以外には被害、強制性などの機能・用法が存在するという報告があるが、言語習得の研究を考察すると、それらの機能は授受表現の言語習得の対象として扱われていないように見受けられる。さらに、授受表現の第二言語習得研究では、主に

タイの高校用教科書『あきこと友だち』の作成が終了し、各学年2分冊の本冊（計6冊）、教師用指導書、ワークブック、テーブ教材が、2004年から市販され、広く使われるようになっている。現在、本冊の日本語版、学習者用単語集、教師用テスト問題集の開発が進められている。この教科書はタイの大学の日本語教師が大学で教えた経験を元にして開発した教科書である。そして、日本の国際交流基金の支援により、この教科書を効率的に使用できるよう、教師の養成を行われている。この教科書は、タイ語の解説が少なく、一方で、たくさんの例文や絵が載せられている。少ない説明の代わりに、教師の教え方の手引きには細かな説明がされている。この教科書が完成する以前は、『みんなの日本語』が一般に使用されており、今なお使用している高校もある。調査を行った学校のうちの1校は、練習問題、試験問題などを新しく作成する余裕がなく、『あきこと友だち』を併用して教えている。

【高等教育】

2004年に、国立・私立大学を合わせて41の大学で日本語教育が行なわれている。そのうち主専攻学科を持つ大学は、国立が11校、私立が3校である。本調査を行った大学は国立6校、私立2校である。タイの日本語教育には統一されたカリキュラムがなく、各大学によって授業内容や教科書が異なっている。調査によると、東京外国語大学が作成した『上級日本語』という教科書が主流であり、8校の大学中5校がこの教科書を伝統的に使用している。この教科書を使用している大学は各大学独自のタイ語の解説書や問題集を作成している。この教科書は、使用されている漢字や語彙が難しいという声があり、よりやさしい教科書が次々開発されてきたが、文型が豊富であり、また、改良する時間もないため、この教科書を使用し続けてきた。昔は各国立大学では初級教育であれば、専攻科目でも選択科目でも同じ教科書が使用されてきた。しかし、日本語が高校の「外国語科目」とされ、国立大学の入学試験科目の一つになってから、専攻科目と選択科目の教科書が別々になり、学習者の日本語能力に応じて難しさを調節している大学の動きもある。調査対象の大学のうち2校は、選択科目の主教科書として『みんなの日本語』を選択している。ブラパー大学で

はかつて『初級日本語』を使用していたが、テープや問題集などの補助教材が乏しく、学習者があまり上達しなかったこともあり、『みんなの日本語』に変更した。タイでは、上級文法の授業を行う大学は非常に少ない。一般に、中級文法を終了すると、文法の授業が行われず、ビジネス日本語や読解、会話の授業で難しい文型を紹介する程度にとどまっている。

【学校教育以外】

主に社会人を対象とした語学学校の他に、大学夜間講座でも日本語が教えられており、日本語の人気は漸増している。大手の語学学校2校では施設拡張を実施し、急増する初級学習者に対応している。

2校の日本語の語学学校は『みんなの日本語』を選び、1校の大手の語学学校はタイで開発された『日本語よろしく』を普通コースに、『みんなの日本語』を詰め込みコースに選択している。これら2つの教科書にはタイ語の解説書がある。

2)授受表現の教育（参考資料〈表2〉を参照）

【初等・中等教育】

高校の日本語教育では3年間で初級日本語まで行われている。1回50分の授業を一年間に86回行う。授受表現の指導については、各学校とも、6回～8回程度の時間をかける。

導入順序については、待遇表現として用いられる授受表現、本動詞、補助動詞に分けて、徐々に導入している。教科書11課では「行為を行うようにいう」という解説で、「～てください」「～てくださいませんか」を導入したのちに、16課で「あげる」「くれる」「もらう」を順に導入する。17課では、「～ないでください」を導入する。そして、21課で「～てくれる」「～てもらう」「～てあげる」を導入する。導入時には、意味機能を細かく説明せず、例文を数多くあげるという方針を取っている。（参考資料〈表2〉を参照）

主教科書の導入順序に、教師の不満はないようであるが、授業時間数が少ないわりに、授受表現の用法が多く、学習者の習得も遅いため、授受表現をまだ

習得しきれないまま、次の文型を導入しなければならないのが現状のようである。また、例文や練習問題が足りないため、『みんなの日本語』からの例文や練習問題を補助教材として用いている。そして、授受表現の指導でタイ人学習者が特に習得しにくい表現は、格助詞や視点に関わること、授受表現の丁寧形が習得しにくいという答えが多くあった。そして、補助動詞のタイ語の説明には適切な表現がないと指摘した教師の回答もあった。

【高等教育】

タイでは、「東京外国語大学」の『初級日本語』を主教科書として使用する大学が多い。本文と会話は教科書にあるままで使用されるが、解説についてはそれぞれの大学が独自に開発している。(参考資料〈表1〉を参照)

この教科書の導入順序は本動詞と補助動詞が別々に導入されている。教師のほとんどが、本動詞を導入する際、話し手の気持ちに触れず、物の移動と視点を重視する。(参考資料〈表2〉を参照)

一方、補助動詞の場合、話し手の気持ちに注目させながら、行為の移動や視点を示していく。しかし、本動詞と補助動詞は同じ教師が指導するわけではなく、タイ語の解説の内容ともあまりつながっていないという現状がある。

タイの大学では、一週間に2コマタイ人教師が文型を導入し、さらに2コマ日本人教師がその文型を復習させる。しかし、『初級日本語文法』は文型項目が多いため、練習する時間が足りない。特に、授受表現は機能が多すぎて、似たような表現をいくつか一度に取り上げるため、学習者が混乱してしまう。そして、授受表現の意味・機能を理解しても、流暢に使うことができない。さらに、授受表現を導入した後、授受表現の文があまり教科書に現れないため、学習者がすぐ忘れてしまう。

学習者が意味・機能の理解を確認できるように、翻訳の宿題を出すことになっている。空欄に適切な助詞や動詞を入れる宿題もあるが、教師にとって一番困るのは短文の作成やタイ語から日本語に翻訳をする練習である。学習者はどうしても「～てもらう」になじまず、「～てもらう」を使いなさい」と指定しない限り、この表現を回避しがちである。そのため、学習者がこの表現をどこまで

習得したかが測りにくい。

本動詞を導入してから、しばらく時間を置いて、補助動詞を導入するというような導入順序には教師からの批判はないが、補助動詞の順番では、あまり使わない「～てあげる」より、よく出てくる「～てくれる」を先に導入したほうが適切だという提案がある。

新入学制度によって、高校で初級日本語を習った学生が多くなってきたが、それでも、『初級日本語』の教科書を利用して、徹底的に学習者の日本語の基礎を定着させ、日本語の未習者と同様に最初から日本語を導入する大学もある。例えば、タマサート大学やシンラパーコン大学である。タマサート大学はタイ語の解説を重視し、学習者が自習できるように、丁寧に解説の言葉を記述する方針を取っている。シンラパーコン大学の場合は、タイ語の説明を記述する代わりに、多くの例文を用い、様々な機能に気づかせて、例外も取り上げている。

【学校教育以外】

調査対象の日本語学校はいずれも『みんなの日本語』を使用している。この教科書はタイ語版があり、簡単に手に入れられるという利点があるからである。授受表現の導入順序は「あげる」と「もらう」が同時に取り上げられ、「くれる」は別の課で導入されている。この導入順序は教師を困らせている。タイ語では「あげる」も「くれる」も同じ動詞、あるいは「hai」が用いられ、「他人に」と「私に」という物の到着点だけが異なっている。この教科書の導入順序のまま教えると、学習者が「Aさんは私に本をあげる」というような間違いを起こす傾向がある。教師たちは「あげる」、「くれる」、「もらう」をセットで導入したほうが適切だと意識しているが、教科書どおりに授業を行わなければならないため、「あげる」を導入するときに、「私に」を言いたい場合は他の表現があるので、「あげる」は使わないように注意することになっている。導入順序の他に、この教科書にはまだ批判がある。言語学の専門用語で書かれているため、文法の解説が難しく、意味・機能の解説は大まかに書かれているだけなので、学習者にとっては理解し難いという声がある。そのため、教科書は学習者にとって参考とならず、教師から教科書の解説を聞かないと分かりづらくなっている。

そして、授受表現については、特に教師の3人が、「～てもらう」が一番習得しにくいと回答している。「～てもらう」をタイ語に直訳すると、不自然なタイ語になり、タイ人には好まれない表現になるからである。さらに、タイ人学習者にとっては、「～てもらう」と「～てくれる」をタイ語に翻訳した場合、同じ言い方になるため、この二つの表現の違いが理解しにくいそうである。

3) アンケート調査の概要と結果

本調査では「恩恵性」や「働きかけ性」以外の意味・機能をもっている文型を取り上げて、現在使用されている教科書で扱われているかどうか、教師の視点では、学習者に教える必要があるかどうかについてアンケートをした。

	文型
1	君、そんなふう <u>に愛という言葉を使ってもらっては困るねえ。</u>
2	今すぐ東京に出張 <u>してもらいますよ。(強制)</u>
3	そんなことを言うなら、 <u>訴えてやる。</u>
4	配送日時の希望があった場合に入力 <u>してもらいます。</u>
5	しかし、 <u>間違ってもらってはいけない。</u>

これらの文型はどの文法の教科書にも扱われていないと分った。教科書では取り上げられない項目であるが、教えたことがありますかという質問に対して、1人の教師が「今すぐ東京に出張してもらいますよ」のような文を教室で説明したことがあると答えた。漫画翻訳の仕事をしていたある学習者が、漫画の会話中に前述のようなセリフがあったため、教室で教師に尋ねたということであった。シンラパーコン大学の教師は授受表現の例文を集めてタイ語の解説版に載せているが、「5つのような例文は扱われていない。しかし、上級文法の代わりとして指導されている読解、ビジネス日本語などの授業では扱われている可能性もある。特に、「撲ってやる」のような文型は翻訳の授業では教える必要がある」と指摘している。

そして、5つの例文のような文型に関しては、教師はみな口を揃えて、「文法の授業では扱われていないが、あれば、教える。ただし、学習者が使用できるようになるということは期待していない。このような文型を聞いたり、読んだりして、理解できれば十分である」としている。

4. 分析結果のまとめ

①タイの教育現場では様々な教科書が使われている。高校では「あきこと友だち」、大学では「初級日本語」、語学学校では、「みんなの日本語」が用いられている。高校の日本語教育はまだ歴史が浅いため、簡単に教科書を開発したり、授業の構造などを統一することができる。大学の場合はほとんどが代々同じ教科書を使っているが、タイ語の解説は各大学の経験を積んだ教師によって作られており、その大学のみでしか使用されていない。が4年という限られた教育期間で教えるには文法項目が多いが、社会のニーズに応えるために詰め込み教育を行っている。そして、語学学校での教育は学習者の負担を考え、手に入りやすく、説明もきちんと記述されている『みんなの日本語』を選んでいる。

②授受表現を扱っている様々な教科書やそのタイ語の解説をまとめてみると、授受表現において、教科書で扱われている文型はどの教科書もほぼ同じである。ただし、導入順序が教科書によって異なる。『初級日本語』の中で扱われている授受表現は細かすぎて、覚え切れないという声があった。それに対し、『みんなの日本語』の説明が大まかすぎて、学習者の参考にならないとのことである。加えて、導入順序もタイ語の学習者には適切ではないという批判も多かった。教師の視点において、使用頻度が高い「～てくれる」を先に教えたほうが理想的であると分かった。

③本調査ではタイでよく使用されている文法の教科書では、「恩恵性」や「働きかけ性」以外の意味・機能をもつ文型は扱われていないことが明らかになった。上級文法の授業を行う学習機関は少ないため、このような文型が文法の教科書で扱われる可能性は非常に低い。上級文法の授業の代わりに読解、ビジネス日本語などの授業で、このような文型が出現した場合、理解できる程度で十

分だという意見もあった。

〈参考文献〉

- 鈴木丹士郎(1972)「動詞の問題点」『品詞別日本文法講座3 動詞』明治書院
- 田中真理 (2001b) 「日本語の視点・ヴォイスに関する習得研究:英語、韓国語、中国語、インドネシア・マレーシア語話者の場合」国際基督教大学博士学位論文
- 田中真理 (2004) 「日本語の視点の習得—英語、韓国語、中国語、インドネシア語・マレーシア語話者を対象に—」『言語学と日本語教育3』くろしお出版
- 仁田義雄 (1991) 「ヴォイス的表現と自己制御性」仁田義雄編『日本語のヴォイスと他動性』くろしお出版
- 仁田義雄 (1991) 『日本語のモダリティと人称』ひつじ書房
- 堀口純子(1979) 「年少児の受給表現」『言葉の発達』文化評論出版
- 益岡隆志 (2001) 「日本語における授受動詞と恩恵性 (特集 「授受」の言語学〈やり・もらい〉のコミュニケーション)」『月刊言語』Vol. 30 No. 5
大修館書店
- 益岡隆志 (1991) 『モダリティの文法』くろしお出版
- 松下大三郎(1928) 『改撰標準日本語文法』中文館書店
- 山田敏弘 (2004) 『日本語のベネファクティブ—「てやる」「てくれる」「てもらう」の文法—』明治書院
- MUNINTARAWONG SIRIWON (2006) 「文末における「てもらう」の機能について」
大阪外国語大学修士論文

〈参考ウェブサイト〉

国際交流基金のホームページ

http://www.jpff.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2005/thailand.html#JISSHI
(2008/6/30 アクセス)

〈用例出典〉

(蒼) 篠原千絵『蒼の封印』小学館

記紀神話にみられる出産と火

一神代の出産場面とタイ伝説における出産を事例に一

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
東洋言語学科日本語・日本文学修士課程 M2)

1. はじめに

現代日本の社会・文化を深く理解するには、時代をさかのぼって、歴史民俗的に日本人の姿を知る必要があると思われる。年間行事や誕生から死に至るまでの儀礼を見ると、日本人は仏教のみならず、神に対しても信仰心を持っていることがうかがえる。『古事記』と『日本書紀』という代表的な上代文学を研究素材として、日本神話に秘める古代人の思考、習俗、生活、社会、文化的要素を取り上げたい。そのなかで、人生のはじまりである「出産」が描かれている場面と古代日本人が持っていた「火」に関する観念、及びその関連性を探ってみたい。

2. 日本神話

日本神話が記されている重要な書物は『古事記』と『日本書紀』であり、共に7世紀後半、天武天皇の命によって編纂され、ほぼ同時期に完成した。『古事記』ははじめ稗田阿礼が通習し、のちにその口述を太安万侶が書き記した。内容は天地初発から33代・推古天皇までのできごとが、伝記を中心に漢字の音も使用した日本語で描かれている。一方、『日本書紀』は、国家事業として40年を費やして編纂された。中国や朝鮮の書物や政府・寺院の系譜などを使い、注記として別伝承も加えられている。内容は天地開闢(カミヒバク)から41代・持統天皇までの歴史が漢文で記されている。

神話に関しては、『古事記』ではすべて神話が一続きの話として物語られている。『日本書紀』の場合は、一つの話の後に続けて「一書に曰く(別の書物では

次のように語っている)」の書き出しで始まる様々な異なる説が列挙されている。

大和岩雄は、『古事記』の説話や歌謡は、女性の立場から書かれ、特に母性の持つ神秘的な力を表現した歌や物語が多いと論じた。¹ しかし、出産場面をはじめ、描かれた母親像からは『古事記』のみならず『日本書紀』においても女性を重要な存在として扱っていると言うことができる。

3. 「母」なる女神の姿

3.1 神の「人格」

大野晋は日本の神について次のように論じた。神は日本人の精神生活の重要な部分を占めている。古代の日本の神の持つ性質、すなわち(1)極めて多くのものについて存在している、(2)姿・形は見えない、(3)依り代(神霊が宿る媒介物)となるものを離れて存在することができる、アニミズム的信仰が日本の神信仰の基礎にあることを示している。² 『古事記』上巻に描かれた日本神話の最初の部分では神がこの世に初めて「生りませる(生まれ出た)」ときには「隠身(身体は隠れて見えなかった)」とある。その次の世代に至って男女の区別のある神が現われ、それ以降にはもはや「隠身」の神は登場しない。神話の中で、人間的な行動をする神が現れるようになったのは、男神と女神が区別されてから後のことである。

3.2 男女の神々の「性の営み」

日本神話には、神が世界で最初の男女の肉体の交合を遂げたと記されている。男女の神が性交し、女が子を産むというのは、人間的な行動、「人格」が表現されていると言える。古代日本人が神を結婚・出産という形で人間に近い存在として捉えていたことがわかる。

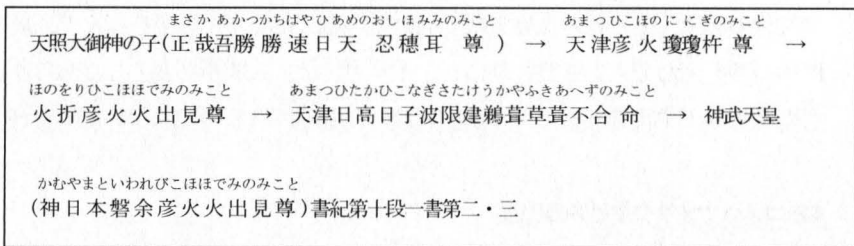
3.3 皇位継承につながる神の誕生

¹ 大和岩雄『古事記成立考』、大和書房、1988年(pp209-212)

² 大野晋『一語の辞典 神』、三省堂、1997年(p10)

『古事記』『日本書紀』両書とも初代天皇は神武天皇であると書かれている。皇位継承の図面を神代史に辿ってみると、天照大御神の子孫が結婚し、妻である女神によって出産された子が跡を継ぐことがわかった。出産は天皇の後継者を生み出す重要な母親の役目であると言える。

また神武天皇、つまり神代の最後まででの系譜を見ると、アマテラスの子から「火」または「日」の意味合いが、神の名や物語の内容に象徴的に描かれていることがわかる。記紀の神話は、天皇家と天つ神・日の神との血の繋がりを「火」をシンボルにして、さらに「出産」によって産まれたという存在性を強調して伝えているのである。



4. 神代に描かれた出産場面

文献と現代語訳： 『新編日本古典文学全集 古事記』小学館、2004年

『新編日本古典文学全集 日本書紀1』小学館、2006年

4.1 イザナミの命の出産

古事記では、イザナミは火の神を産んだため、女陰を焼かれて病み伏していた。この時、嘔吐したもの、糞、尿から、鉾山、粘土、水などの神が成ったとあり、イザナミの生産性を表現している。豊宇気毘売神は五穀を生み出す食物の神である。火の神を生んだという原因でイザナミは神避った。

日本書紀ではそれに加えて以下の記述がある。イザナミがカグツチのために焼け死のうとしたとき、臥しながら、土の神、水の神を生んだ。カグツチはこの水の神と結婚してワクムスビを生んだ。この神の頭の上に蚕と桑とが生え、臍の中に五種の穀物が生じた。

大林太良は『神話の系譜』に次のように述べている。世界各地の火の起源の

神話に見られる観念は、原古においては、人間はまだ火食を知らなかった。火の導入によって人間ははじめて火食を知るようになったという考えである。これは火の起源と食物調理の起源との深い関連を示している。日本神話でも、火の神の起源はいわば食物、ことに農作物の起源の前提とすべき形をとっているのである。³ また、守屋俊彦は、火神出生の神話は鑽火法、早春に野を焼く古代の農法、鎮火祭、刀剣による鎮火の方法、火山の風景など、火をとりまく、人文、自然両方にわたる諸現象に関する神話を、火という一点に集中して構成されたものであろうと論じた。⁴

神話の中で重大なできごとの一つであるイザナミの出産は、火の起源、つまり文化の起源、生と死の世界分離を描いている。たくさんの子を産んで、最後に火の神を産んで人生を終わりにしたイザナミは、人間が必要としたあらゆるものを生み出す親であるため「大地の母神」とも呼ばれるのではないだろうか。

4.2 コノハナノサクヤビメの出産

古事記は次のように記された。木花佐久夜毘売が邇々芸命に参上して「私は妊娠しました。今、産もうとするときにあたり、この天つ神の御子はひそかに産むわけにはいかないので、申し上げます」と言った。これに対して邇々芸命は「佐久夜毘売よ、一晩で懐妊したというのか。これはわが子ではあるまい。きっと国つ神の子だろう」と仰せられた。木花佐久夜毘売は答えて、「私が妊娠した子がもし国つ神の子ならば、産む時に無事でありますまい。もし天つ神の御子ならば無事でしょう」と申して、ただちに戸口のない高い神聖な建物を作り、その建物の内に入り、土で塗り塞いで、今まさに産もうとする時にその建物に火をつけて産んだ。その火が盛んに燃えている時に生んだ子の名は火照命（ほでののみこと）。次に生んだ子の名は火須勢理命（ほすせりののみこと）次に生んだ子の御名は火遠理命（ほをりののみこと）。

³ 大林太良『神話の系譜』、講談社、1993年(p221)

⁴ 守屋俊彦「火神出生の神話」『日本文学研究資料叢書 日本神話』、日本文学研究資料刊行会、昭和45年 (pp146-152)

日本書紀第九段一書第三は次のように加えてある。初めに炎が明るくなった時に御子火明命を生んだ。次に炎の盛んになった時に御子火進命を生んだ。次に炎が消えようとする時に御子火折彦火火出見尊を生んだ。この三柱の御子はみな、火に焼かれなかった。また母神も少しも傷つかなかった。

また日本書紀第九段一書第五では、夫のニニギの尊が妻の妊娠を次のように述べられた。「私はもとより我が御子であると知っていた。ただ一夜で身ごもった。それで疑う者もあるかと思って、全ての人々に、この御子たちはみな私の子であり、それにまた、天神は一夜で身ごもらせることができるということを知らしめようとも思い、またお前には不可思議な霊力があり、御子たちにもまた人よりすぐれた気力のあることを明らかにしようと思ったのだ。そのために先日の嘲りの言葉を発したのだ」。

コノハナノサクヤビメは産んだ子を天つ神（日の子孫）であることを証明するため、火中出産を決めた。火の中で産まれた子たちもまた偉大な力があり、天皇継続者として相応しい神である。母子の繋がり、女性の霊力、火によって誠実さを証明する、古代人の思考が表現されている。

4.3 トヨタマビメの出産

記紀両書ともに以下のような記述がある。海の神の娘、豊玉毘売命は、自分自身で国を出て火遠理命のもとへ参り、「私はもう妊娠しています。今、産もうという時にあたってこのことを考えてみると、天つ神の御子は海原で産むわけにもゆきません。それで、参り出てやってきたのです」と申しあげた。しかし、その海辺の渚に、鶺鴒の羽を葺きおえないうちに、豊玉毘売命はさし迫った出産の痛みには耐えられなくなり、産屋に入った。そうして、まさに産もうとした時、豊玉毘売命は日の御子に申して、「他の国の人には、およそ子を産む時にあたって、自分の国での姿をとって産みます。だから私は今、本来の姿になって子を産もうと思います。お願いですから、私を見ないでください」と言った。その言葉を不思議に思って、豊玉毘売命がまさに子を産もうとしている様子をこっそりと覗いたところ、大きなわにに変わって、腹這いになって身をくねらせ動いてい

た。それで、火遠理命は見て驚き恐れ、逃げ去った。そうして、豊玉毘売は火遠理が、覗き見たことを知って、心に恥ずかしく思い、すぐにその御子を産んでその場に置き、「私は、普段は海の道を通って行き来しようと思っていました。それなのに、あなたが私の姿を覗き見たことは、たいへん恥ずかしいことです」と申しあげて、ただちに海坂を塞いで、自分の国へ帰って行ってしまった。生まれた御子は、天津日高日子波限建鶴草草不合命（あまつひたかひこなぎさたけうかやふきあへずのみこと）と名付けられた。

日本書紀第十段一書第三では、子を思う母の気持ちを次のように伝えている。「豊玉姫はその御子の顔かたちが端麗であることを聞いて、心中たいそういとおしく大切に思い、再び地上に帰って育てたいと思ったが、道理にかなわぬことであった。そこで、妹の玉依姫を遣わして、地上に来させ育てさせ申しあげた。」

火の中で生まれたホオリ（ヒコホホデミ）は「山幸」とも呼ばれる「火」の性質を持つほか、「陸」の象徴でもある。この神が海の神であるトヨタマビメと結婚したことにより、世界の統一を表現している。しかし水と火、外来の部族との結婚は、道理に合わないため、別れなければならなかった。中国の五行説の視点においても、水と火の「不合」という意味合いは、トヨタマビメが産んだ子の名前にも秘められている。また、トヨタマビメが産んだ子は天つ神、また日の子孫であるため、陸に置いて天皇継続者として父親に育ててもらわなければならない。母親の犠牲と責任感の一面も見られる神話であろう。

4.4 神話の中の「出産」と「火」の関係

場面	火の出現	解釈
伊弉諾	火を産む 火に害され、死んだ 火の神の死	人間の火の利用起源、文化の始まり 世界観、死生観、天地分離、大地母神、 火の力、火山（自然現象）
コハナノケ	火中出産 子が火の性質を持つ	火によって誠実さを表現 天つ神による皇位継続者

トヨタビメ	夫が火の性質を持つ 子の名が「不合」 子を置き去る	世界統一 「海」と「陸」との永遠の別れ 天つ神による皇位継続者
-------	---------------------------------	---------------------------------------

5. 古代日本人の出産観念と火に関する信仰

吉田敦彦は、火や食物など人間に欠かせぬ良いものを体内に持ち、それが生み出され人間の手に入るために犠牲となった女神たちの物語が日本神話にはあるとしている。縄文時代中期の人々は土偶や釣手土器などの土器によってこの母神を表し、それらを使って行う儀礼により彼女らの犠牲を表現していたと想像できる、と述べた。⁵

考古学の視点では縄文中期の堅穴住居は女性の空間であるといわれている。住居の中心に炉があるのは、台所が住居の中心であったことを示している。炉は「ホト（火炉）」であり、同時に女性の「ホト（女性器）」でもあった。火が女性器の中にあるという思想性は、火山の噴火によって示されるように大地母の胎に火があることと相同であった。女性は火の管理者であり、住居内の一切を仕切る地位を占めていた。⁶

民俗学者宮田登は出産、出血と穢れについて様々な点を論じた。女の大役の一つである出産は女性が霊的かつ物理的な力を発揮する機会であった。下半身が血まみれとなった姿で現される「産女」（うぶめ）は、出産のため出血多量で死んだことが示されている。近世以降では、穢れ＝不浄は、火と水を汚すことから村落共同体に伝染すると信じられていた。しかし、古代、神話時代を見ても、女性の血に対する忌避感はそれほど大きくなかった。臨月が近くなると、家族隔離つまり日常空間には居ない「産小屋」に入れられる。産小屋の中心は炉であり、非日常の火で作った食事をとることが原則だった。産婦が産小屋にこもることは、衰えた気をよみ返らせるための行動である。この場合のケガレ

⁵ 吉田敦彦、『日本神話の特色』、青土社、1988年（pp199-201）

⁶ 鶴見和子他 監修、河野信子 編者『女と男の時空—日本女性史再考1 ヒメとヒコの時代—原始・古代』藤原書店、1995年（pp50-51）

は汚らしいという意味ではなく、生命力の気が枯れるという状況を表現しているのであろう、と宮田は述べた。⁷ また、鈴木正崇は、折口信夫は月経の血はカミに召される印で、その期間女性は忌み籠って交流し、「つきもの」の見えた日は神の来る日だと考え、経血は女性の聖性の証とする発想を古代に見出していた、と述べた。出産は穢れではなく、産神を迎えてその加護を得て生む神聖な行為であるという意識も強かった。出産時に焚く火は神来臨の目印とされ、産屋は神が訪れる小屋であった。⁸

記紀の出産場面を見ても、これらの女性と火に対する信仰が暗示されていることがわかる。古代日本人にとっての火の神秘的で特別な意味とは、女性の「生む力」を助ける役割であるといえよう。火の神を産んだイザナミ、火中出産で女の霊力を見せたコノハナサクヤビメ、火を証にして天皇は天つ神の血を受けついていると説明するトヨタマビメの出産、この3つの場面で火の重要性が見られる。考古学・民俗学的を参考にしても、イザナミまたは火を宿す女神を表現する釣手土器、コノハナサクヤビメの火中出産から言い伝えられた火祭りや産屋で火を焚く習慣、天皇の祖先は天つ神・日の神である信仰などは、神話の中で出産と火との関連性を証明するものであろう。

6. タイの出産と火に関する信仰

ここでタイの伝説、タイ人の古代から現代に至る「出産と火」に関する信仰・観念を紹介したい。

妊娠・出産の伝承

タイの伝統的な出産・育児の儀礼には宗教的呪術的要素が多い。古い時代では新生児の死亡率が高く、女性が一人の子を成長させるには苦労ばかりだったのであろう。「3日まではお化けの子、4日経てば人間の子」という言葉があり、生まれたばかりの赤ちゃんは死にやすい、つまり「ピー」（お化け、カミ、人間が見えない権力を持つもの）に連れて行かれてしまう傾向があるという信仰は

⁷ 宮田登『日本を語る 11、女の民俗学』、吉川弘文館、2006年（pp18-27, 175-201）

⁸ 鈴木正崇『女人禁制』、吉川弘文館、2005年（pp192-193, 218-219）

現代でも存続しているように見られる。生児を守る「産神」のように、タイでは子どもを癒したり、からかったりする「メースー」という子どもが好きな幽霊がある。赤ちゃんが泣いたら、お化けがいじめている、笑ったら、お化けと遊んでいる、病気したら、お化けが連れて行きたがっているとされていた。出産と育児に関する儀礼も多い。⁹

産屋

王宮の伝統習慣において、外で妊娠してきた人、または結婚していないのに妊娠してしまった人は家で出産することができないという決まりがあった。外に産屋が建てられる。また王宮で出産せざるえない場合、火を炊いて穢れ払いの儀礼を行う必要があると伝えられている。¹⁰

火の神

タイの伝統習慣を活字にした国学者サティエンコーセートはバラモン教の「ヴェーダ聖典」を研究し、次のように述べた。タイではインドから影響を受けた神々に関する信仰があり、「プラプルーン」という火の神も存在していると信じられている。火の神は悪い神、悪魔、鬼などから天の神々を守る役目を持ち、正義の味方で、穢れを払うことができる。火を炊く習慣、火を連想させる「赤」「血」「女の月経」も権力を表し、魔よけの力があると信じられた。¹¹

火で誠実さを証明する

『ラーマキエン』は、ヴァールミーキによるインドの叙事詩「ラーマヤナ」を引用して書かれたタイの代表的な大叙情詩である。ある場面では、主人公のラーマ王の王妃であるシータが鬼の国から戻った後、自分の誠実さを火の中を歩くことで証明した。

またアヌタヤ時代(1351-1767)の説話から編集され、ラーマ 3 世で完成された重大古典文学作品「クンチャーン・クンペーン物語」にもプライガームの 2 人の妻(ソイファーとシーマーラー)が自分たちがうそをついていないことを

⁹ 生誕に関する学術委員会『生誕に関する情報・学術研究報告』、シラパーコン大学、1991 年

¹⁰ サティエンコーセート『出産・死亡に関する習慣』タイ国社会学協会出版、1975 年(p59)

¹¹ サティエンコーセート『出産・死亡に関する習慣』タイ国社会学協会出版、1975 年(p49)

証明するために火の上を歩いた場面がある。結果は、一人は火をものともしなかったが、もう一人は熱くて2、3歩しか歩けなかったため、裏切り者として追放されてしまった。¹²

ランナー伝説「人間の誕生」

世界が成り立たず、命をもつものはなかった時代、土から女性が生まれた。彼女は土で動物を作って、多く繁殖した植物を食べさせた。それから火から男が生まれて、その女に出会って性交し、世界初の人間を三人作った。男、女そして両性を持つ人だった。¹³ 土と火から命が生み出され、また女性が自然と文化を作る母として重要な役割を持つ、日本神話に共通している。

火を利用する儀礼「ユーファイ」

出産に近くなったら、夫は火を起こし、その火で湯を沸かして、産まれた新生児の体を洗う。また産んだ後の母親の体が冷えるため、体全体を暖めなければならない。それは、昔から伝達されてきた出産後の重要な儀礼の一つで「ユーファイ」という。タイだけでなく、昔のベトナム、モーン族にも同じようなものがある。炉の上に竹のベッドを作り、そこで寝て、体を温め、子宮を元通りに戻す治療法の一つでもある。

7. おわりに

記紀神話の出産場面とタイの伝説・信仰を火と出産の関連性に注目して比較すると、次のようにまとめることができる。

1. 記紀においては、火がアマテラスの子から初代天皇の神武天皇まで、神の名前に用いられたり、物語の中で象徴的に描かれるなど、重要な意味を持っている。
2. 出産場面は天皇家と天つ神・日の神との血のつながり、そして女神の子を産む役割、女性の神秘的な力を伝えている。

¹² タイ国立図書館版『クンチャーン・クンペーン物語』第2冊、第42、プレーピッターヤー出版、(第14回発行、1970年) (pp1031-1051)

¹³ パトム・ホンスワン『昔あるところに…説話と文化』チュラロンコン大学出版、2007年 (pp226-227) (アナトール・ベルティジェル『パトムムンムーリー・ランナー幽霊伝説』を考察)

3. 火が出産において重要な役割を果たす点では、日本とタイに共通性がみられる。

<参考文献>

- 大野晋(1997)『一語の辞典 神』、三省堂
- 大林太良(1993)『神話の系譜』、講談社
- 大和岩雄(1988)『古事記成立考』、大和書房
- サティエンコーセート(1975)『出産・死亡に関する習慣』タイ国社会学協会
出版
- ジュアン・クルアウィチャヤーチャン(2000)『モーン族の重要な伝統習慣』シ
リントン人文科学センター
- 鈴木正崇(2005)『女人禁制』、吉川弘文館
- 生誕に関する学術委員会(1991)『生誕に関する情報・学術研究報告』、シラパー
コン大学
- タイ国立図書館版(1970)『クンチャー・クンペン物語』第2巻、42条、プ
レーピッター出版、(第14回発行)
- 鶴見和子他 監修、河野信子 編者 1995年『女と男の時空—日本女性史再考1
ヒメとヒコの時代—原始・古代』藤原書店
- パトム・ホンスワン(2007)『昔あるところに…説話と文化』チュラロンコーン
大学出版
- 三浦佑之(1996)『万葉びとの「家族」誌』講談社
- 宮田登(2006)『日本を語る11、女の民俗学』、吉川弘文館
- 守屋俊彦(1970)「火神出生の神話」『日本文学研究資料叢書 日本神話』、日本
文学研究資料刊行会
- 吉田敦彦(1988)『日本神話の特色』、青土社
- (2004)『新編日本古典文学全集 古事記』小学館
- (2006)『新編日本古典文学全集 日本書紀1』小学館

日本語の「不定代名詞+も」のアクセントパターンによる機能の違い -「どこも」「いつも」に関して-

黒川雄大 (大阪大学大学院 日本コース M1)

0. はじめに

筆者はこれまで日本語の否定極性項目 (Negative Polarity Item; NPI), とりわけ「なにも」「だれも」について研究してきたが, 同じようにNPIとして扱われることのある「どこも」や, あまり論じられていない「いつも」に関しては詳しく考察することができなかった。¹ そこで本稿では, 「どこも」「いつも」が用いられる文におけるそれらのアクセントパターンから, その機能の分析を試みる。

最初に, これまでの研究でなぜ「どこも」「いつも」を別としてきたのかに注目し, まずは次節で「どこも」に関して他の「なにも」「だれも」との違いを見ながら述べていく。

1. 「どこも」の扱い

1.1. 名詞句 NPI「なにも」「だれも」

¹ 否定極性項目 (Negative Polarity Item; NPI) とは, 否定文では容認されるが肯定文では容認されない特性を有するものである。たとえば,

- (i) a. 太郎は朝食を何も食べなかった。
- a'. *太郎は朝食を何も食べた。
- b. 昨日は誰も来なかった。
- b'. *昨日は誰も来た。
- c. 今日は決して雪は降らないだろう。
- c'. *今日は決して雪は降るだろう。

のように, 下線部の要素は否定文でしか用いられない。また, 本稿では文中で動詞に対する項として機能し, 必須要素であるもの(1ab)を名詞句 NPI, そうでないもの(1c)を副詞句 NPI とする。

これまでの研究では、筆者は「なにも」「だれも」に関しては名詞句 NPI とし、「どこも」に関してはアクセントパターンにより名詞句 NPI、副詞のいずれかとし、「いつも」に関しては副詞として扱ってきた。「なにも」「だれも」を名詞句としたのは、Kishimoto(2001)で「なに」「だれ」(Kishimoto(2001)では「どこ」も)が不定代名詞とされていたからである。以下、Kishimoto (2001:598)に、

”in Japanese, indeterminate pronouns such as *dare* ‘anyone’, *doko* ‘anywhere’, and *nani* ‘anything’ are generally allowed to serve as negative polarity items (and sometimes as universal quantifiers) when they are bound by *mo* (see McGloin 1976.)”

とある。また、Hiraiwa (2002:2)には

”an indeterminate NP forms an NPI or a universal quantifier when it is combined with the focus particle *-mo*”

とあり、以下のように設定されている。(番号はHiraiwa (2002:2)のまま。)

- (4) a. *dare* ‘person’, *nani* ‘thing’ (Indeterminate)
- b. *dare-mo* ‘every/anyone’, *nani-mo* ‘every/anything’ (∇/NPI)
- c. *dare-ka* ‘someone’, *nani-ka* ‘something’ (∃)

Hiraiwaでは「どこ」が含まれていないが、「なに」「だれ」は不定名詞句とされている。また、Kishimotoから「なに」「だれ」を不定代名詞と呼ぶが、それらに付加する「も」に関しては、青柳(2006)の接語的付加詞であるという仮説に従い、本稿では「なにも」「だれも」は名詞句とする。²

² 青柳(2006: 22)

(28)接語的付加詞仮説

- a. 統語的特質：とりたて詞は、主要部であるが、投射はしない([-projection])付加詞である。
- b. 形態的特質：とりたて詞は、接語的([+clitic])である。

1.2. 「どこも」の振る舞い

Kishimoto (2001) で「も」に束縛されて NPI になる不定代名詞の例として「どこ」があげられているが、「どこも」には普遍数量詞的な副詞の用法がある。

- (1) どこも a. どこも触らないでください。
b. ? (館内は) どこも見ることが出来る。
c. 桜はどこも咲いている。

(1a) の「どこも」は、「触る」という動詞に対しての項(文の必須要素)であり、名詞句と考えられる。一方(1b)の「どこも」も同様に考えられるのだが、肯定文で正しく解釈されているので完全な NPI とは考えられない(b に違和感がある人もいるが、? 1 つぐらいである)。また(1c)は名詞句の位置ではなく、副詞の位置に現れ、普遍数量詞的な意味がある。ここで、(1c)に関しては名詞句 NPI の「どこも」と同じ形式ではあるが、その副詞用法である副詞句 NPI とはしない。副詞句 NPI は NPI なので必ず否定文中で用いられなければならない。よって(1c)の「どこも」は単なる副詞と考える。

次に、(1b)の用例をよく観察すると、見る対象は「館内」であり、ここでは「(館内は)」と主題として取り立てられているがもともとはこれが「見る」の目的語であり名詞句の位置にあるはずで、「どこも」は副詞句の位置にあるとも考えられ、意味としては普遍数量詞的である。こうした考察は(1b)の「どこも」を NPI としては扱わない考え方であるが、たとえば以下のような例文、

- (1) b' (館内は) どこも見ることが出来ない。

では、「(館内は)」を提示句として考え、「どこも」を「見る」という動詞の項として考えると、「どこも」は名詞句 NPI として考えうる。^{3,4} よって、NPI

³ 三原(2004)では多重主格構文の文頭の「が」については後置詞であると述べているが、「(館内は)」を提示句として扱うかどうかに関しては考察が必要である。「は」に関しては「*館内どこも見ることが出来ない。」と脱落を許さないので、後置詞として考えることは可能だろう。しかし、

- (1) b. ? (館内は) どこも見ることが出来る。

「なにも」「だれも」の範疇が名詞だと考えると、「どこも」には(1a)のような名詞と考えられる用法と(1c)のような副詞があるので、前者二つのNPIと同等に扱うことは出来ない。⁵

1.3. 「どこも」のアクセントパターン

以下にもう少し「どこも」に関する例文をあげるが、これらは寺村(1991:85)からの引用であり、番号、文法性判断とも寺村どおりである。

- (210) a. どこも悪くありません。
b. ?どこも悪いですよ。
c. ?どこでも悪いですよ。

- (211) a. ?どこも満員ではない。
b. どこも満員だ。
c. 日曜は、どこでも満員だ。

b' (館内は) どこも見ることが出来ない。

を比べる限り、「館内は」と「どこも」はb,b'それぞれで機能的にも同じであり、「館内は」が主題か提示句かはここでは詳しくみないが、「どこも」に関してはともに動詞「見る」の目的語と考える方が妥当だろう。すると、(1b)における「どこも」も名詞句となるので、NPIとしての用法があり、よって肯定文での容認性が(1b')に比べると下がるのだろう。

⁴ 提示句に関しては三原(1998)で数量詞遊離構文について述べられている。以下の例を引用する。

(26) The students all danced.

三原(1998)は、上記例文の先行詞(The students)と数量詞(all)が一つの述語を共有して叙述関係をなしているとしたうえで、「むしろ、先行詞が提示句 (presentational phrase) としての機能を担っているとする方がよいように思う。」と記述している。また、「提示句の機能を果たすためには、先行詞は特定のなものでなければならぬ」とある。ここで本稿の「館内は) どこも見ることが出来ない。」を観察すると、「どこも」という不定代名詞句を用いた語句では、その指示対象が定まらないが、「館内は) が、「館内に関して言えば、その中のどこも見ることが出来ない。」というように、その指示対象を特定化させることが出来る。この点で本稿では「館内は) を提示句として考える。

⁵ 本稿で名詞句NPIと考える「なにも」「だれも」に関しては、例えば、「太郎は朝食を何も食べなかった。」の「なにも」を、朴(2007)では「不定語モ」と捉え、付加部位置に生起すると分析する論考もある。しかし、筆者はこれまでの研究でそれらを名詞句NPIと分析しているので、詳細については割愛するが、「なにも」「だれも」は名詞句NPIであることを前提として本稿をすすめる。

(210) で、「悪い」に対して「どこ」はその対象を表していることから、aの「どこも」には項性があると考えられるし、実際NPIとして用いられているが、普遍数量詞的な意味の副詞としてのbは文法性が下がる。一方、(211) では、「満員だ」に対して「どこ」というのは単にその満員である場所がどこなのかという意味をそえているに過ぎず、項性はないと考えられ、aのようにNPIとして用いると文法性が低く、bのように副詞としてなら完全に普遍数量詞的に解釈できる。⁶

では何故、同じ「どこも」という形式を用いる文でありながら、文法性判断にこのような差異が生じてしまうのか、このときの、それぞれの「どこも」のアクセントパターンの違いから考察してみたい。⁷

(210) (211) で示す寺村の例文の「どこも」には、アクセントの違いにより二種類に分けられる。ここでは寺村で正文だと判断されている(210a)「どこも悪くありませんよ。」と(211b)「どこも満員だ。」の二つをとりあげる。⁸ 便宜上、他よりも高い音声を「H」、低い音声を「L」で表記する。すると、(210a)の「どこも」は「LHH」、(211b)は「HLL」となり、本論でいう名詞句NPIの「どこも」は「LHH」、副詞の「どこも」は「HLL」と推測し得る。標準語について尋ねた筆者の知人のある標準語話者は、(210b)「?どこも悪いですよ。」を「LHH」では非文、「HLL」だとアイロニカルな表現で容認できると判断し、この話者の判断によると、肯定文(210b)で名詞句NPIとしての「LHH」が容認されず、副詞としての「HLL」が容認されるということとなり、一応本論での推測と一致する。またこの話者は(211a)「?どこも満員ではない。」を

⁶ (211a)に関しては寺村と筆者との文法判断が違っていて、筆者は完全に正文だと判断できる。そのときの「どこも」のアクセントパターンによる違いは本文で述べる。

⁷ イントネーションによる一見NPIと思われる語の肯定文・否定文中での容認性の差異については、初めに指導教官である三原先生にご指摘いただいた。また先行研究では、Kato(1985)に *daremo/nanimo/dokoemo/dokokaramo* についての記述があるが、本稿では「どこも」「いつも」に関してもイントネーションによる分析を試みる。また本文での「H/L」の表記は、Katoの本文中での記述を参考にした。

⁸ 本稿では不定代名詞に直接「も」が付加した形式を観察したいので、「どこでも」に関しては他で考察したい。

「—あたらしき物を無塩といふと心得て」

④(打消を伴って)少しも。全く。「—見えない」

⑤(「…も何も」の形で)なにもかも。それを含めて
みんな。「ノートも—忘れてきた」

②(打消の語を伴って)どうということが原因である
にしる。取り立てて。「—そんなに泣かなくてもよからう」

とあり、「だれも」に関しては記述がない。

注目すべきは「いつも」が副詞として説明されている点である。そして意味としては普遍数量詞的であるということである。これは副詞としての「どこも」と共通する点である。

2.2. 「いつ」と他の不定代名詞との比較

「いつからアメリカに行くのですか。」において「いつ」は意味役割「起点」を有する名詞句なので、これも不定代名詞として考えられる。不定代名詞「なに／だれ／どこ」はおおまかに、疑問文「(不定代名詞) …か」で使われることで不明確な要素への疑問、存在数量詞「(不定代名詞) か」で存在はするが実態が不明なもの、「(不定代名詞) …も…」で譲歩を表す。同様に、「いつ京都へいらっしゃったのですか」という疑問文で不明確な時間への疑問、「いつか富士山に登頂してみたい」という文では存在数量詞的である。本稿 1.1. で見たように Hiraiwa(2002) にてらしあわせると以下 (4') のように示せる。

(4') a. *itsu* 'time' (Indeterminate)

b. *itsu-mo* 'every time' (∇)

c. *itsu-ka* 'sometime' (∃)

ここで考えなければならないのは (4'b) である。Hiraiwa (2002) の (4b) 「 b. *dare-mo* 'every/anyone', *nani-mo* 'every/anything' (∇/NPI)」における「だれも」「なにも」に関しては NPI としての用法が認められるが、「いつも」という

形式は必ず否定文下で表れなければならないだろう。確かに否定文でも用いることが出来る（「彼はいつも時間を過ぎて来ない」）が、何の問題もなく肯定文で用いることも可能だ（「彼はいつも時間通りにやってくる」）。また先に見た広辞苑によると、副詞として記述されており、筆者が日本語の〈不定代名詞+も〉の名詞句NPI表現に設定した完全否定の意味はなく、普遍数量詞的な意味を有している。

23. 「いつも」のアクセントパターン

ここで「いつも」のアクセントパターンを観察すると、肯定文で使われようと否定文で使われようと、「HLL」のパターンであるということが分かる。これは「どこも」において副詞として用いられる場合のアクセントパターンと同じであり、NPIとして用いられる際の「LHH」というパターンは「いつも」には見られない。¹⁰ この「いつも」のアクセントパターンに関する観察も、本稿での「不定代名詞+も」が名詞句NPIとして用いられる際には「LHH」で、副詞として用いられる際には「HLL」となる、という主張に合致する。

24. 「いつも」の副詞としての状況性

ここでもう一つ、尾上(2001)の観察を紹介する。尾上は不定代名詞ではなく、不定語と呼んでいるのだが、その中で本論と関係のある例文だけを以下で取り上げると、

特定・明確化不志向系用法

汎称用法

汎称否定タイプ [X モ——否定語]

○ 誰も知らない。

○ なにも知るまい。

… (筆者中略) …少なくとも現代語の「X モ……。」という形

¹⁰ この観察は日本語の標準的なイントネーションの記述であり、関西弁では異なったパターンを示すが、本稿では標準語のアクセントパターンで論考を進める。

でXがガ格，ヲ格，二格，へ格に立つ場合は必ず述語は否定に大きく片よるようである。それ以外の格なら述語は肯定否定両様にあり得るし，ヨリ格などは肯定に片よる傾向さえある。これは要するにガ格を筆頭として格らしい格が「Xモ」となった場合は否定，状況語に近い格成分が「Xモ」となった場合は制限なしということであろう。…（筆者略）

（尾上 2001;142-144）

とあり、「格らしい格」とは本稿で言う項要素と考えられるし，状況語とは副詞と考えると，尾上の観察と本稿での論考は一致し，本稿での観察が妥当なものだと判断しえる。またその尾上では「いつも」に関しては，同じ用法の中で，

一般性状況語タイプ [Xモ—]

○ いつも陽気に暮らしましょう。

…（筆者中略）…ただ (E) 1<汎称否定タイプ>や (E) 3<汎称肯定タイプ>が格的成分に関する汎称性であるのに対して，これは，時，所，様態等に関する汎称性であって，この意味からこのタイプを(E) 5<一般性状況語タイプ>と呼ぶことができるであろう。（尾上 2001;146-147）

とあり，肯定文の例のみがあげられている。これは項ではなく明らかに副詞として機能している。

3. まとめ

最後に<不定代名詞+も>に関してまとめる。「どこも」に関しては，「なにも」と「だれも」と同様，文中で項として機能する名詞句 NPI の場合がある。また，文中の動詞に対して必須ではなく（＝項ではない），副次的（＝副詞的）であり，副詞の場合もある。「どこも」は，名詞句 NPI としては必ず否定文中

で用いられなければならないが、副詞としては肯定文中でも用いられることが観察できた。「いつも」は副詞としての用法しかなく、名詞句NPIではない。またこれらのアクセントパターンは、名詞句NPIの場合は「LHH」、副詞の場合は「HLL」となり、同じ形式の語でも機能によりアクセントパターンが異なる事が分かった。

<不定代名詞+も>の機能とイントネーション

	機能	アクセントパターン
なにも／だれも	名詞句NPI	LHH
どこも		
いつも	副詞	HLL

以上のことから、今後は特に二つの機能がある「どこも」の例を分析し、それが統語構造上どこに位置するのか、また2つの機能による構造上の違いから否定文構造を明らかにしていくことを目指す。そして、「なにも」「だれも」に関しては名詞句NPIの用法しかないとしたが、その「なに」「だれ」の性質と、用いられる文により名詞句NPIと副詞として機能する「どこも」の「どこ」との差異を観察し、いわゆる不定代名詞（もしくは不定語）の研究もしていきたい。

また、上記で「いつも」を副詞用法のみとした。しかし、「いつ」を不定代名詞と捉えるべきなのかどうかについては、上記「どこ」とともに考察が必要である。さらに、「いつも」に関しては本稿では簡単に副詞としてまとめたが、意味的に完全否定を表すものがないのかどうか、そのときに副詞でありながらNPIとして機能するのかどうかについて、本稿では見ることのできなかつた副詞句NPIとともにさらに分析していきたい。

<参考文献>

- 青柳宏 (2006) 『日本語の助詞と機能範疇』, ひつじ書房.
- Hiraiwa, Ken (2002) Raising and Indeterminate-Agreement (Ms. MIT)
- Kato, Yasuhiko (1985) Negative Sentences in Japanese. *Sophia Linguistica Monograph* 19. Sophia University.
- Kishimoto, Hideki (2001) Binding of Indeterminate Pronouns and Clause Structure in Japanese. *Linguistic Inquiry* 32:4.
- 工藤真由美 (2000) 「否定の表現」, 金水敏・工藤真由美・沼田善子 『時・否定と取り立て』 2, 岩波書店.
- McGloin, Naomi (1976) Negation. *Syntax and semantics 5: Japanese generative grammar*, ed. Masayoshi Shibatani, Academic Press.
- 三原健一 (2004) 『アスペクト解釈と統語現象』, 松柏社.
- 三原健一 (1998) 『生成文法と比較統語論』, くろしお出版.
- 尾上圭介 (2001) 『文法と意味 I』, くろしお出版.
- 朴江訓 (2007) 「現代日本語における多重否定極性項目構文について」 日本言語学会第 135 回大会予稿集
- 新村出(編) (1998) 『広辞苑』 第五版, 岩波書店.
- 寺村秀夫 (1991) 『日本語のシンタクスと意味 III』, くろしお出版.

椋鳩十の作品における犬 —人間のようなこまかい感情を見せるもの—

ティンナパス・パーハニット (チューラーロンコーン大学文学部
東洋言語学科日本語・日本文学修士課程 M2)

1. はじめに

喜怒哀楽は人間にとって基本的な感情だと見なされている。しかし、そのさまざまな感情が表に出せるのは人間だけとは限らない。最古の家畜¹である犬もその感情が表出できる。児童文学作家として動物を主題した椋鳩十の作品にはそれがよく表われている。椋鳩十によって書かれた50年前の犬物語には、犬の感情を大事にした場面がたくさんあるのである。椋鳩十の作品は犬に対する人間の視点が昔と違って変わり始めたことを強調している。それによって日本人は、犬を高く評価をしつつ、ペットとして認めるようになった。さらに、犬の感情を理解できるように、様々な道具を開発し続けて、それを完成させた。六年前のことであるが、玩具メーカーのタカラは人間と動物との双方向コミュニケーションを実現化して、2002年2月末に携帯型の犬の感情分析機「バウリングル」を発売した。「バウリングル」には、犬の首輪に装着した小型マイクから鳴き声を送信し、マイクで受けた鳴き声を液晶画面付き端末で声紋分析して、「フラストレーション」「威嚇」「自己表現」「楽しい」「悲しい」「欲求」の6種類の感情に判定するしくみがある。その6種類の感情をよく考えると、犬は人間と変わらないぐらい心の動きを見せるものだと分かる。

それにしても、「バウリングル」の完成は椋鳩十が創作した童話に50年近くも遅れた。その上、作中の犬は「バウリングル」によって分析されたものより感情が表現できる。それをきっかけとして犬にどんな感情が表れるか、また、

¹ 田名部雄一 (1985) 『犬から探る古代日本人の謎 ヒトとともに生きてきたイヌの遺伝子が日本人のルーツを語る』 PHP研究所、P28

なぜ犬が人間のようなこまかい感情を見せるものとして椋鳩十に書かれているか、人間に強い親近感を抱く愛犬を中心にした作品を選出し、それを対象として考察してみたいと思う。

2 動物物語

児童文学界では、椋鳩十の作品のように動物を素材にした物語は、M.H.アーバスノットにより一般的に大きく3つにわけて考えられている²。それらは1つ目には人間のことばを使う動物もの、2つ目には動物の属性をもちながら人間のことばを解し話することができるもの、最後は客観的に観察される本来の動物を主人公とするものの3つである。椋鳩十の場合、浜野卓也氏が「椋は本質的には伝奇ロマン作家であった。このことは、のちのちの椋児童文学を大成させるに役だったに違いない。なぜなら、動物の生態をあれほど詳しく書きながら、記録文学としてより、物語として、面白く読者に迎えられることになるからである。椋は、特に少年読者を意識してか、野性物語との共存的調和や、大衆文学的モラルへの配慮がうかがわれる。」³と解説している。これに従えば、椋鳩十の作品は3番目に属するわけである。

3 犬の感情

今回研究の対象として選出したものは「熊野犬」「太郎とクロ」「弱い犬」「愛犬カヤ」『マヤの一生』「クロのひみつ」の6編で、これらはいずれも1958年から1976年にかけての作品である。これらの作品の共通点は愛犬が高度の感情を示す場面があることである。犬の感情と言え、心理学教授であるスタンレー・コレンは犬がほかの犬や人間に伝えようとしていることを理解するために犬語小辞典⁴を作った。スタンレーは声、顔の表情、目と耳の信号、尾の位置、ボディランゲージの6つ信号を日常的な人間の言葉に置き換えて解釈した。

² 三宅興子 島式子 畠山兆子 (1992)『新版 児童文学—はじめの一步』 世界思想社、 P81

³ 『紀要 椋鳩十・人と文学』(1998) 椋鳩十文学記念館 吉屋印刷、第3号、P26

⁴ スタンレー・コレン 著 木村博江 訳 (2004)『犬語の話し方』 文藝春秋、 PP362-382

犬の感情を解釈した場面には、スタンレーと似ている椋鳩十の思想が出現した。また、椋鳩十の作品はいつ読んでも、時代遅れの感じがしないため、今でも日本の子どもたちに愛読されている。では、選出した6編から犬のデリケートな感情を表す例を2つずつ取り上げて、椋鳩十の技法を分析してみる。

(例)

「熊野犬」⁵

1. 甘える PP. 75-76

(マヤが主人の原稿をかんで、鼻をはじかれた場面)

鼻をはじかれるたびに、目をとじて、クーン、クーンという子犬を見ているうちに、おやじに頭をなぐられて、いちずになさしくて、なみだをぽろぽろ流す子どものすがたが頭にうかんで、わたしは子犬の鼻をはじたことがはずかしくなった。

「うん、うん、おれのほうがむりだったな」

こんなことをいいながら、わたしは、子犬をうでの中にだいてやった。**子犬は、鼻をはじかれたことを、けろりとわすれて、わたしのうでを、そとなめて、あまえつくのである。**

ほんとにかわいらしいやつである。

子犬は、ついた日から、こんなぐあいに、わたしの心をとらえたのである。

2. 罪の意識 PP. 80-81

(マヤがざしきにこっそりと入りこんだ場面)

わたしがそばに近よっていても、**マヤは、やっぱり、ねたまねをしているのである。**

わたしは、マヤの、そのずるさが、頭にかつときた。

「こら、この偽善者め！」

こうとなりつけながら、マヤの頭を、ひらてで、ポン、ポンと二つ三つた

⁵ 引用は椋鳩十(1998)『椋鳩十まるごと愛犬物語』フォア文庫による。

たいてやった。

マヤは、頭を、両足の間にうずめて、それこそ、いかにもおそれいりました、というように、息をひそめて、声ひとつたえず、うつにまかしているのである。

うつ手をやめると、マヤはからだを、わたしのほうにすりつけてきて、わたしの足のこうを、そつとなめるのである。

「太郎とクロ」⁶

1. 疑い P. 124

(クロが子どもたちの変わった様子に疑いを抱く場面)

親しい人から、からだをなでてもらうことが、犬は、とてもうれしいのでした。

けれど、クロは、いま、子どもたちから、人気がなくなっているのです。

クロが、近よっていても、子どもたちは、

「ふん」

といって、顔をしかめて、知らん顔して行ってしまうのです。

クロは、どうして、前のように、頭やせなかに、手をふれてくれないのだろうかというように、立ちどまって、子どもの後ろすがたを、見まもっているのでした。

2. 飽き飽き P. 167

(クロがえんぜつに飽きた場面)

クロは、こんなところで、いつまでも、じっと立たされているのは、かなわないのです。たいくつしてきました。

クロは、ゆわえてあるつなをほどいてくれというように、太郎の頭を見あげながら、と、鼻を鳴らすのです。

クロをはなしたら、どこかに、遊びにいってしまうかもしれません。せつかく、クロのために、こんなにおおぜい集まってくれているのに、そん

⁶ 引用は椋鳩十(1997)『椋鳩十まるごと名犬物語』フォア文庫による。

なことになってはこまります。

「クロ、静かにしておいで！」

と、太郎は、クロの頭をなぜながら、小さい声でいうのでした。

クロは、しばらく、おとなしくしているが、また、クーンクーンとやりだすのです。

「弱い犬」⁷

1. 恥PP. 19-20

(マヤが主人の花子にしかられて、恥をかいた場面)

花子は、外に出てみました。

となり村に住んでいる、おじさんが立っていました。

おじさんは、何か月ぶりかで、ひさしぶりにたずねてきたのです。

マヤにほえつかれて、こまっているのでした。

「マヤ、だめ！」

花子は、大きな声で、マヤをしかったです。

声をかけられると、マヤは、鳴きやみしました。そして、はずかしそうに尾をたれて、花子のほうによってくると、花子にからだをこすりつけるのでした。

このことがあってからは、マヤは、知らない人がたずねてくると、はげしく鳴きたてるようになりました。

2. 恐怖PP. 22-23

(マヤがよそ犬を見かけて、怖がる場面)

花子の持っているもので、どこに行くかということのをさっして、先に、とことこ走っていくのでした。

けれど、よその犬を見かけると、あと足の間に尾をまきこんで、花子のところまでにげ帰るのです。そして、花子にぴったりからだをよせて、こわご

⁷ 1と同じ。

わと歩くのです。

また、マヤは、子どもたちをこわがりました。

子どものすがたを見ても、やっぱり、同じようなことをするのでした。

マヤが病気ののら犬であったころ、ほかののら犬や子どもたちに、いつもひどいめにあわされたことを、わすれずにおぼえているからかもしれません。

「愛犬カヤ」⁸

1. 不安 PP. 99-100

(カヤが自分がほったあなに近づかれるのが気になる場面)

ふしぎなことに、カヤは貯蔵する場所のあなをほるときは、その足を使わずに、鼻であなをほって、鼻で土をかぶせておくのでした。

なにかそのあなの中に貯蔵してある場合、昭義くんか妹の正子さんが野菜畑にでかけていくと、先まわりして、なにくわめ顔で貯蔵所の上ですわりこんで、前足の上に、あごなどのせているのでした。

昭義くんや正子さんがその貯蔵所に近づくと、カヤはこまったという様子で、そわそわとそのへんをうつろいたり、「うう」と、軽くなったりするのでした。

ところが、主人の前原さんが行ってほり出す場合は別です。

カヤはそのそばに行って横になります。そして、「わしは平気だ」というような態度で、足の先などをペロペロなめているのです。

2. 勇ましさ PP. 108-110

(カヤが大きい犬に攻撃されても、たわらの上で主人を待っている場面)

汽車の汽笛にもこわがってにげ帰ろうとするカヤにとって、このごうごうと音をたてる精米所の中ですわっているということは、どんなにか勇気がいったことでしょう。

「だんなさあ、この犬は、どえらいやつですぞう」

⁸ 1と同じ。

と、精米所の甚田さんが出てきて、ゆうべからのカヤの話をするのでした。

「この犬は、ゆうべからこのたわらの上にごんぼり通しました。けさは、私とこのマリ公が入ってきましたな、『ううう』とうなっておどしつけましたけれど、その犬、ちびのくせに、おそろしく気の強いやつで、たわらの上にふんばったまきり、いっかな引こうともしないのですぞう。そこで、うちのマリ公は、ぱっととびつきました。なにしろ、うちのマリ公はでっかいやつですからな。だんなさあところの犬をくわえてふりまわしはじめたから、私はおどろきました。そこでうちのやつをたたきつけて、くさりにつないでおきました。ところが、だんなさあところの犬はどうしたと思います。せなかにそんなきずを負ったのにげだしたとでも思いますか。いや、だんなさあごろんのように、またたわらの上によじのぼりました。そして私がたわらに近づきますと、『ううう』とうなりますのさ。いやはやどうも、このチビ公、まったくどえらい犬でありますぞう」

『マヤの一生』⁹

1. 自慢 P. 7

(マヤがネコとニワトリのけんかをやめさせたことを自慢する場面)

マヤは、台所の板の間で、四つあしを、ふんばって、わたしたちの顔を見上げながら、

フーン

フーン

と、鼻をならすのです。

「ネコとニワトリの、けんかを、やめさせましたぞ。えらいでしょう。」

とでもいうように、いばって、鼻をならすのです。

わたしたちは、ネコやニワトリや、犬の争いをみているうちに、ほんとに、心の底から、愉快になってしもうのでした。

⁹ 引用は椋鳩十 (2005) 『マヤの一生』 大日本図書による。

2. 慰め PP. 42-43

(マヤが外でいじめられた主人の次男を慰めようとする場面)

この次男は、また、なき虫で、よく、しくしくなきながら帰ってきました。犬という動物は、かなり、こみいった、人間の心がわかるのか、**そんなときは、マヤは、次男に、ぴったりと、よりそって、**

ウォー

ウォー

と、というような鳴き声をたてるのでした。

「あんまり、なき虫なものだから、マヤまでが、おかしい、おかしいとい
って、わらってるわ。」

なんといって、家内は、なき虫の次男を、ひやかしたりするのです。

「バカ！バカ！マヤのバカ！」

次男は、外で、いじめられてきました、くやしさを、マヤに、やつあたりに
あたって、こぶしで、パカパカと、マヤの頭をこぶくのです。

けれど、**こんなときのマヤは、こづかれても、平気です。次男に、とびつ
いて涙が、ぼろぼろ、おちている、そのほおを、あったかい舌で、なめまわ
すのです。**

きげんをとるように、なめまわすのです。

「クロのひみつ」¹⁰

1. がっかり PP. 36-37

(クロはほえて主人の太郎をよんだが、出できたひとが太郎のお母さんである
ことにがっかりした場面)

ところが今日は、その太郎が顔を見せないのです。あたりがとつぷりとく
れて、まっ暗になっても、太郎はすがたを見せないのです。

クロは、鼻を鳴らして、太郎をよびました。太郎は来ないのです。

今度は、大きな声で、ワンワンワンとほえたてて、太郎をよびました。

¹⁰ 1と同じ。

犬小屋の前の太郎の部屋のしょうじが、さらさらと開きました。

クロはあまえた声で、ワン！と鳴きました。

あらわれたのは、太郎のお母さんでした。

太郎ではありませんでした。

クロはひょうしぬけて、がっかりしてしまいました。

太郎のお母さんは、だまってクロの前に、ご飯を入れたどんぶりを置きました。

クロはそのご飯のどんぶりを、鼻の先でぐいとおしゃりました。がっかりしたクロは、ご飯を食べる気がしなかったのです。

2. 辛抱PP. 46-47

(クロが生徒たちと一緒に遊びたいことを辛抱する場面)

毎日毎日、生徒たちのとびまわるのを、木かげからながめているうちに、さびしがりやのクロは、生徒たちに、親しみを感じるようになりました。

木立ちの間からとびだして行って、生徒たちといっしょになってとびはねたいと思うこともありました。

けれど、クロは、じっとがまんするのです。

のら犬になってから、人間たちに石を投げられたり、棒でたたかれたりしました。おぼえきれないほど何回もひどいめにあっているのです、クロは用心しているのです。

4. 椋鳩十の技法

以上の引用した例を分析した結果、椋鳩十が犬の感情を表現するのに用いた技法は下線を引いた人間的な動詞と形容詞で犬の感情を描写しているところに見られる。つまり、主人公の犬は擬人化され、それを通して人間の登場人物と区別なく平等に扱われている。また、伝奇ロマン作家である椋鳩十は読者を犬の物語に違和感なく感動させるために、犬が人間のようにこまかい感情を表す場面をよく利用しながら、当時犬のイメージに対する意識を反映した。石川慎

一郎氏は英国文化における犬のイメージの変容を対象として研究し、「文学作品における犬への言及は、現実界を超えた超域的審理を模索しようとするロマン派運動が盛んであった 18 世紀末から 19 世紀初頭にかけて落ち込みを見せるが、19 世紀後半以降、20 世紀にかけて爆発的に増加する。そして、19 世紀後半を転換点として、一般人の意識の中にも、犬そのものへの新しい関心が生じ、犬を人の身近な伴侶として認識する新しい視点が確立した。」という新しい見解を出した。¹¹ その研究の成果を見ると、犬と人間の間では 20 世紀以後から文学界でも現実界でも先例のない交流が行われ、友情のきずなで結ばれていることが分かった。

以上の引用した例には、犬の感情を出す場面が椋鳩十の犬物語にとって不可欠な要素である。読者はそのような場面によって犬の飼い主にだんだん親しみを持ちはじめ、作品を読み終わるころには、椋鳩十が伝えようとしたメッセージを理解しているだろう。それは犬の飼育することを決心した時、犬を虐待せず適切に面倒を見るべきであるということだ。なぜなら、犬は言葉で伝えられなくても、人間に劣らないほど複雑な心情を持っているからである。

5. おわりに

本稿では、椋鳩十の作品中の主役の犬たちは人間のように繊細な感情が開放できて、作家の感情移入のプロセスを通して脇役の主人に対等の存在として扱われていることを明示した。最後に、筆者は児童文学研究の経歴がまだ浅く、この研究にも不十分なところがあり、完全なものとは言えないが、日本人の間でよい評判を得ていない椋鳩十の作品に興味を持つきっかけになれば、さいわいである。

¹¹ 石川 慎一郎 (2005) 英国文化における犬のイメージの変容：社会文化史およびコーパス言語学からのアプローチ <http://ci.nii.ac.jp/naid/110006220564/>

＜参考文献＞

- スタンレー・コレン 著 木村博江 訳 (2004) 『犬語の話し方』文藝春秋
- 田名部雄一 (1985) 『犬から探る古代日本人の謎 ヒトとともに生きてきたイヌの遺伝子が日本人のルーツを語る』PHP 研究所
- 三宅興子 島式子 畠山兆子 (1992) 『新版 児童文学-はじめの一步』世界思想社
- 椋嶋十 (2005) 『マヤの一生』大日本図書
- 椋嶋十 (1998) 『椋嶋十まるごと愛犬物語』理論社
- 椋嶋十 (1997) 『椋嶋十まるごと名犬物語』理論社
- 椋嶋十文学記念館 (1998) 『紀要 第3号 椋嶋十・人と文学』吉屋印刷

＜参考ウェブサイト＞

- <http://ci.nii.ac.jp/naid/110006220564> [2008, February 29]
- <http://internet.watch.impress.co.jp/www/article/2001/0807/takara.htm>
[2008, February 29]
- http://saitama-famis.jp/mailmaga/hit/hitji_jou0215_03.html [2008, February 29]
- <http://www.takaratomy.co.jp/products/nousapiens/voice/index.html> [2008, February 29]

『義経記』における佐藤兄弟の表象形態の解析

スワパー・ティラキッティクン (チューラーロンコーン大学文学部
東洋言語学科日本語・日本文学修士課程 M2)

1. はじめに

源義経の家来の中で一番よく知られているのは、義経の守護神、武蔵坊弁慶である。ところが、実は弁慶よりも合戦で活躍し、義経を守るために死んでしまった、登場人物もいる。それは佐藤兄弟である。

まず、佐藤兄弟の生涯について述べる。佐藤四郎兵衛忠信は藤原鎌足内大臣の末裔で、淡海公藤原不比等の後胤、佐藤左衛門のりたかという者の孫、信夫の佐藤庄司の次男、継信の弟、佐藤四郎兵衛藤原忠信という武士であった。『吾妻鏡』によれば、義経は治承四年(1180)十月二十一日に平泉を出て東国に向い、秀平の命で継信・忠信兄弟が後を追ってその麾下に入ったとある。

兄の継信は義経の身代りとなり、屋島合戦で能登守教経の矢に射られた。一方弟の忠信は義経の旧邸六条堀川を死に場所を選んで自殺した。しかし、継信が主君の身代りに死んでしまったのに、『義経記』に継信の事柄はあまり描かれなかった。それはなぜか。

今回の研究は佐藤兄弟の像を分析して、共通点及び相違点を考察するものである。

2. 表象

佐藤忠信と佐藤継信の描写によく使われている言葉は次のとおりである。

2.1 弓矢取る者 = 武士たる者

2.1.1. 佐藤忠信

例：①武蔵坊、これを聞きて申しけるは、「弓矢取る者の言葉は、綸言の如くにて候へば、申し出だしつことを翻す事はよも候はじ。ただ心やすく御暇を賜り候はば」とぞ申しける。

(巻第五 忠信吉野に止まる事)

②「……治承三年の秋の頃、陸奥の国を罷り出で候ひし時も、『今日よりして君に命を奉りて、名を後代に揚げよ。矢にも中り死にけると聞かば、孝養は秀衡が忠を致すべし。高名度々に及ばば、勲功は君の御計らひ』とこそ申し含められ候ひしか。『命を生きて故郷へ帰れ』と申したる事も候はず。信夫に留め候ひし母一人候ひしも、その時を最期とばかりこそ申し切りて候ひしか。弓矢取る身の習ひ、今日は人の上、明日は御身の上も皆かくこそ候はんずれ。君こそ御心強く渡らせ給ひ候ふとも、人々それよき様に申させ給ひ候へや」とぞ申しける。

(巻第五 忠信吉野に止まる事)

2.2 剛の者

2.2.1 佐藤忠信

例：①十六人思ひ思ひに落ちけるところに、音に聞こゆる剛の者一人あり。先祖を詳しく尋ねれば、鎌足内大臣の御末、淡海公の後胤、佐藤左衛門のりたかが孫、信夫の佐藤庄司が次男、佐藤四郎兵衛藤原忠信といふ侍あり。

(巻第五 忠信吉野に止まる事)

②自害の様、最後の時の言葉、様々と申されければ、鎌倉殿「あはれ剛の者かな。人毎にこの心こころを持たばや。九郎につきたる若党一人として愚かなる者こそなけれ。秀衡も見る所ありてこそ多くの侍共の中にこれら兄弟をば付けたりけれ。いかなれば東国にこれ程の者のなかるらん。余の者百人を召し使はんよりも、九郎が志をふつと忘れて頼朝に仕へば、大国小国は知らず、八ヶ国においてはいつれの国にても一国は」とぞ仰せける。

(巻第六 忠信が首鎌倉へ下す事)

③三日過ぎて御尋ねありければ、「未だ浜に候」と申しければ、「不便なり。国遠ければ、親しき者知らねば取らざるらめ。剛なる者の首を久しく曝して、その所の悪魔となること有あり。首を召し返せ」とて、首をば召し返して、徒も捨てられず、左馬頭殿の御孝養に作られたる勝長寿院の後ろに埋めらる。猶も不便にや思し召されけん。別当の方へ仰せつけて、一百三十六部の経を書きて供養せられけり。昔も今もこれ程の弓取あらじとぞ申しける。

(巻第六 忠信が首鎌倉へ下す事)

④畠山殿申されけるは、「心及ばず、よくこそ死に候へ。死にて候へばこそ、君にも御気色にて候へ。生きて捕り下され参らせて候はんずるに、判官殿の御行方知らぬことはあらじとて、糾問強くせられ参らせなば、生きたる甲斐も候ふまじ。終には死ぬべき者の、余の侍共に顔を守られんも、心憂かるべし。忠信程の剛の者の日本国を賜るとも、判官殿の御志を忘れ参らせて、君に堅固使はれ参らせ候ふまじき物をや」と、残るところ

なくぞ申しける。

(巻第六 忠信が首鎌倉へ下す事)

2.2.2 佐藤繼信

判官盃取り上げ給ひ、義信に下さる。盃のけうはい、当座の会釈、まことに大人しく見えければ、「さても繼信によくも似たるものかな。汝が父八島にて義経が命にかはりしをこそ源平両家の目の前、諸人目をおどろかし、類あらじと言ひしが、まことにわが朝の事は言ふに及ばず、唐土天竺にも主君に志ふかき者多しといへども、かかる例なしとて、三国一の剛の者と言はれしぞかし。今日よりしては、義経を父と思へ」と仰せられて、御座近く召されて、後の髪を撫でさせ給ひ、御涙堰き敢へ給はず。その時亀井、片岡、伊勢、鷲尾、増尾十郎、権守、荒き弁慶をはじめとして、声をたててぞ泣きにける。

(巻第八 繼信兄弟御弔の事)

2.3 例なき志などの珍しい表現(これらの言葉は他の登場人物には使われていない)

2.3.1 佐藤忠信

例：①暫くありて御涙を止め、義忠に御盃下され、「汝が父、吉野山にて大衆追っかけたりしに、義経を庇ひ、一人峰に留まらんと言ひしを、義経も留めん事をかなしみ、一所にと千度百度言ひしに、侍の言葉は論言にも同じ。猶し汗の如しとて、既に自害せんとせしままに、力及ばず、一人

峰に残し置きたりしに、数百人の敵を六七騎にてふせぎ、剩へ鬼神の様に言はれし横川の覚範を討ち取り、都に上り、江馬小四郎を引き受け、その所をも切り抜けしに、普通の者ならば、それよりこれへ下るべきに、義経を慕ひ、在所を知らずして、六条堀河のふるき宿所に帰り来て、義経を見ると思ひて、これにて腹を斬らんとて、自害したりし志、何時の世に忘るべき。例なき志、剛の者として鎌倉殿も惜しみ給ひ、孝養し給ふと聞く。汝も忠信に劣るまじき者かな」とて、また御落涙ありけり。

(巻第八 継信兄弟御弔の事)

②自害の様、最後の時の言葉、様々と申されければ、鎌倉殿「あはれ剛の者かな。人毎にこの心ころを持たばや。九郎につきたる若党一人として愚かなる者こそなけれ。秀衡も見る所ありてこそ多くの侍共の中にこれら兄弟をば付けたりけれ。いかなれば東国にこれ程の者のなかるらん。余の者百人を召し使はんよりも、九郎が志をふつと忘れて頼朝に仕へば、大国小国は知らず、八ヶ国においてははいづれの国にても一国は」とぞ仰せける。

(巻第六 忠信が首鎌倉へ下す事)

2.3.2 佐藤継信

判官盃取り上げ給ひ、義信に下さる。盃のけうはい、当座の会釈、まことに大人しく見えければ、「さても継信によくも似たるものかな。汝が父八島にて義経が命にかかりしをこそ源平両家の目の前、諸人目をおどろかし、類あらじと言ひしが、まことにわが朝の事は言ふに及ばず、

唐土天竺にも主君に志ふかき者多しといへども、かかる例なしとて、三
国一の剛の者と言はれしぞかし。今日よりしては、義経を父と思へと
仰せられて、御座近く召されて、後の髪を撫でさせ給ひ、御涙堰き取へ
給はず。その時亀井、片岡、伊勢、鷲尾、増尾十郎、権守、荒き弁慶を
はじめとして、声をたててぞ泣きける。

(巻第八 継信兄弟御弔の事)

↳ 佐藤忠信と佐藤継信の描写によく使われている言葉は弓矢取る者、剛の
者、例なき志などである。それらの言葉は佐藤兄弟の勇剛を強調するの
だと考えられる。それに、これらの言葉は兄の継信より弟の忠信のほう
によく使われるので、忠信の勇剛が継信より強調されているのだと思う。

3. 佐藤兄弟の相違点:義経の身代りとなり、義経の命を助けたが、やり方が違
う。

3.1. 佐藤忠信

**3.1.1 佐藤忠信は住吉、大物浦で手島冠者と上野判官と戦ったために、義経の前
衛としてを志願した。例①のとおり。**

例①：佐藤四郎兵衛、是を聞きて、御前に畏まりて申しけるは、「かか
る事こそ候はね。この人共が先駆け論に敵はずでに近づき候ひぬ。あは
れ仰せをもつて、忠信承り、先を仕り候はばや」と申しければ、判官、
「いしう申したるものかな。望めかしと思ひつるところに」とて、やが
て忠信に先を賜ふ。

(巻第四 住吉大物二か所合戦の事)

3.1.2 義経が吉野から逃げられるように、忠信が義経に変装した場面である。

例②：「君は大勢にて落ちさせ給はば、身はこれに一人留まり候ふべし。吉野の執行押し寄せ候ひて、『これに九郎判官の渡らせ給ひ候ふか』と申し候はば、大衆極めたる華飾の者にて候へば、『大將軍もおはしましざらん所にて、私軍益なし』とて、帰り候はん事こそ、末代まで恥辱になりぬべく候へ。今日ばかり清和天皇の御号を預かるべくや候ふらん」とぞ申しける。

(巻第五 忠信吉野に止まる事)

☞ 例の①と②から分かるように忠信は義経の代わりに敵と戦って、義経の命を助けた。一方、兄の継信は屋島合戦で義経を庇って野登守教経の矢に当って死んでしまった。

3. 2. 佐藤継信

3. 2. 1 屋島合戦で義経を庇うために、身命を投げすてて、野登守教経の矢に当って討死をとげた。

例：①四郎兵衛これを賜りて抜き出だし袖にてのごひ、「あはれ御佩刀や。これ御覧候へや。兄にて候ひし継信が八島の合戦の時、君の御命に代はり参らせて候ひしかば、奥州の基衡が参らせて候ひし、太夫黒と申す名馬を賜りて、黄泉路までも乗り候ひぬ。

(巻第5 忠信吉野に止まる事)

②判官盃取り上げ給ひ、義信に下さる。盃のけうはい、当座の会積、まこととに大人しく見えければ、「さても継信によくも似たるものかな。汝が

父八島にて義経が命にかはりしをこそ源平両家の目の前、諸人目をおどろかし、類あらじと言ひしが、まことにわが朝の事は言ふに及ばず、唐土天竺にも主君に志ふかき者多しといへども、かかる例なしとて、三国一の剛の者と言はれしぞかし。今日よりしては、義経を父と思へ」と仰せられて、御座近く召されて、後の髪を撫でさせ給ひ、御涙堰き敢へ給はず。その時亀井、片岡、伊勢、鷲尾、増尾十郎、権守、荒き弁慶をはじめとして、声をたててぞ泣きにける。

(巻第八 継信兄弟御弔の事)

以上のとおり、佐藤兄弟は二人とも義経の命を助ける役割を果たした。ただし、主君を守る方法が違った。佐藤継信は義経を庇って、屋島合戦で能登守教経の矢に射られ、死んでしまった。一方、佐藤忠信は義経の代りに自分が敵と戦った。しかし、佐藤継信が主君の身代りに死んでしまったのに、『義経記』に佐藤継信の事があまり描かれなかった。それは、『義経記』が義経の悲劇を強調して作られ、源平合戦が終ってから的事を中心としていて、兄の継信は源平合戦が終る前に死んでしまったため、あまり描かれなかったのだと考えられる。

4. 義経の自殺に対する佐藤忠信の影響

4.1 経文を読み終わった義経は、自分の身代りとなって自害した佐藤忠信のやり方にならない、疵口広く腹を掻き切つて見事な最期を遂げる。

例①： 「あはれ刀や、舞房に誂へて、よく作れよく作れと言ひたりし効あり。腹を切るに少しも物の障る様にもなきものかな。この刀を捨てたらば、屍に添へて、東国まで取られんず。若き者ども、よき刀悪き刀と言はん事も由（よし）なし。黄泉路まで持つべし」とて、押し拭ひて鞘に

さして、膝の下に押しかひて、疵の口を掴みて引き開け、拳を握りて腹の中に差し入れて、腸縁の上に散々に掴み落として、「黄泉まで持つ刀をばかくするぞ」とて、柄を心先へ、鞘をば折骨の下へ突き入れて、手をむざと組み、死にげもなくて、息強げに念仏申してぞ居たりける。

(巻第六 忠信最期の事)

4.1 例②の傍線部では義経が「どのように自殺すればいいか」と兼房に聞いて、兼房は「佐藤忠信と同じ様にすれば、いいのです」と答えた。それで義経は忠信と同じ様に腹切りで自殺することにしたのだ。つまり、義経の自殺は佐藤忠信の影響を受けているのだ。

例②：「自害の刻限になりたるやらん、自害はいか様にしてよきぞ」と宣へば、
「佐藤兵衛が京にて仕りて候ひしをこそ、人々後の世まで褒め候ひしか」
と申しければ、「さては子細なし。疵の口の広がよきござんなれ」とて、三条の小鍛冶が劍所望の為に打ちて鞍馬へ参らせたりける刀の六寸五分ありけるを、別当申し下ろして、今劍と名づけて秘藏して、持ちたるを、判官の少人にての時、守刀に奉りけり。柄には紫檀を合せて、轡唐草、虎に竹の輪違へをぞしたりける。判官幼少の時より身をも放たず秘藏して、差し給ひけり。その刀を持ちて、左の乳の下より刀を立てて、刀の後ろへつと通れと突き立てて、疵の口を三方に掻き破りて、腸散々に繰り出だし、刀をば衣の袖にて拭ひつつ、膝の下に引つ敷きて、衣引きかけて脇息してぞおはしける。(巻第八 判官御自害の事)

5.まとめ

1. 佐藤兄弟によく使われている言葉は弓矢取る者、剛の者、例なき志などで、それらの言葉は佐藤兄弟の勇剛を表している。
2. 『義経記』では弟の忠信と比べると、兄の継信の勇剛はあまり描かれなかった。『義経記』は義経の悲劇を強調して作られ、源平合戦が終ってから的事を中心としている為、源平合戦の前に死んでしまった継信のことはあまり描かれなかったのだ。しかし、主君の身代りに死んだ兄のことは弟の忠信にも影響があり、忠信は兄の様に主君の身代りとして主君を守るために義経の身代りとして死ぬことを期待されているのだ。
3. 佐藤兄弟には義経の命を守る大切な役割がある。他に弟の忠信の死には方はととも有名で、話の中で皆に褒められたから、義経は忠信と同じ自害方法で切腹したのである。

<参考文献>

- 石井進 2005 『石井進作業 第6巻』岩波書店
- 上田博、国末泰平、宮岡薫、安森敏隆 1992 『日本文学と人間の発見』
- 梶原正昭 2006 『義経記』小学館
- 小松茂人 1966 『義経記』の人物像—特に「けなげ」と「なさけ」の倫理意識について 仙台：宮城学院女子大学研究論文集 vol. 28
- 西津弘美 2004 『現代語で読む歴史文学 義経記』勉誠出版
- 林順治 2007 『武蔵坊弁慶—神になったエツミの末裔』彩流社

感謝場面における詫び表現の使用率について —日本語と中国語の比較を中心に—

孫 守峰 (大阪大学大学院 日本コース M2)

1. はじめに

バスで席を譲ってくれた人に対して、中国語の場合には「谢谢(你)」などの表現が使用され、それに対して、日本語の場合には「すみません」または「すみません、ありがとうございます。」で表現されることがよく見られる。三宅(1994b)は、「異なる言語社会で『感謝のことば』がともに期待されている場面でも、用いられる表現の種類が違う場合がある」(pp. 10)と述べ、例えば、英語であれば「Thank you」という感謝表現を使用するのが適切な場面において、日本語では「すみません」のような一般に詫びを意味する表現がしばしば使われるとしている。したがって、具体的な言語行動は、その言語と社会によって異なっていると言えるだろう。感謝場面では「すみません」のような詫びを意味する表現が使用される現象は、感謝と詫びの交替現象と呼ばれている。本稿は「すみません」、「迷惑をかける」など詫びの意を持つ表現を詫び表現と呼ぶ。

2. 先行研究と問題点

感謝場面において「すみません」が使用されることについて、佐久間(1983)、金田一(1987)は、相手の負担に対する配慮と結び付け、恐縮の念として「すみません」という詫び表現が表出されると解釈している。熊取谷(1988)は、感謝と詫びの交替現象について、発話行為理論と談話行動の視点から指摘しており、他に、岡本(1992)は感謝と詫び表現の使い分けの要因を研究し、小川(1995)は詫び表現の使い分けに相手と状況だけではなく世代差があるとの指摘を行っている。三宅(1994a)、大谷(2003)などは、感謝表現について英語との対照研究を行っている。

中国語での感謝場面における詫び表現の研究には曲・陳 (2001)、李 (2004) がある。

しかし、管見では以上の先行研究には、まだ中国語と日本語の対照研究が少なく、詫び表現の使用に影響を及ぼす要素も論じられていない。孫 (2007) は日本語学習者の詫び表現の使用についての分析に、日本語母語話者と中国語母語話者が使用した詫び表現の組み合わせパターンに言及しているが、本稿は両言語の感謝場面において詫び表現がどのぐらい使用されているのか (使用率)、また詫び表現の使用に影響を及ぼす要素はどこにあるのかを究明したい。

3. データと分析方法

3.1 調査方法

調査方法としては、談話完成法によるアンケート調査を採択する。13 の感謝場面を設定し、それぞれの場面において被験者が使用するであろう感謝表現を問う。談話完成法には、実際に行われる会話と異なるという限界もあるが、大量のデータを比較できるため、効果的なデータ収集方法だと考え、採択した。

質問項目は、相手と場面という二つの要素を考慮し設定した。すなわち、誰に向けて感謝を表すか、どんな状況で何に対して感謝の気持ちを表現するかである。

相手設定：三宅(1994a)は「ウチ」はそれぞれ身内または関係が親密な人、「ソト」は親密ではないが自分に関係のある人、「ヨソ」はその場限りの接触を持つ人という親疎概念を定めている。本稿はその親疎概念を借用する。

場面設定：話し手が感じる利益と相手にかける負担の大・小の組み合わせによって設定した。利益と負担には様々な種類があり、人によって利益と負担についての理解も違うと思われるが、本稿では、日常起こりうる場面に限定し、比較的想定しやすい場面を設定した。

尚、アンケート用紙の中の場面の順番はランダムに並んでいる。アンケートの設問の一例は次のようになる。

資料1 アンケートの一例

次の13場面で、あなたは相手に何か言いますか？言うとしたら、どのようなことを言いますか？実際に話す通りに書いてください。もし、何も言わない場合は、何も書かなくても結構ですが、その代わりに何かの動作や表情で表現する場合はそれも書いてください。回答は日本語でお願いします。

13. あなたは足をけがしたので松葉杖をつけています。バスに乗ると、座っていた人があなたに席を譲ってくれました。

相手 : ここ、どうぞ。

あなた : _____

3.2 調査期間と調査対象者

調査は2006年12月から2007年3月にかけて実施し、日本語母語話者と中国語母語話者30人ずつ、計60人の被験者に調査協力を依頼した。日本語母語話者は大阪にあるA国立大学の大学生と大学院院生で、中国語母語話者は、山東省にある4年制B大学に在籍する日本に滞在経験のない、日本語学習経験もない学生である。両方とも19～26歳の20代前半ごろである。13場面の記入には時間を要するため、その場で収集せず、1週間から2週間後の提出を依頼した。回収したアンケート部数は日本語母語話者グループが22部で、中国語母語話者が21部だった。

3.3 分析方法

感謝の言語表現の分類は研究者によって異なり、岡本(1992)は定型表現(感謝型、謝罪型)と付加表現の二種類に、三宅(1994b)は慣用表現(ありがとうございます等)、慣用表現+付加表現(すみません+助かります等)、付加表現のみ(わあ、やった一等)の三種類に、小川(1995)は感謝表現と詫び表現の二種類に分類している。

本稿では、感謝表現、詫び表現、付加表現、の三種類に大別する。

表1 言語表現の分類

感謝表現	感謝型の慣用表現	ありがとうございます、感謝する、サンキュー等
詫び表現	詫び型の慣用表現	すみません、申し訳ございません、ごめん等
付加表現	慣用表現以外の言語表現	助かりました、嬉しいのような表現

さらに、言語表現の組み合わせにより、詫び表現が現れたものは全て詫び表現パターンに分類し、詫び表現がなく且つ感謝の意を表す言語表現を含むパターンを感謝表現パターン、それ以外を付加表現パターンとして三種類に分類した。本稿に取り上げられたのは詫び表現パターンである。例文は、実際にアンケート調査で表出された表現である。表2を参照。

尚、パターン内の各言語表現の順序は区別せず、例えば「ありがとう。わざわざごめんね。」など、感謝表現が先にきているものも、本稿では詫び表現＋感謝表現パターンに含めている。

表2 詫び表現のパターン

分類	特徴	下位分類	例
詫び表現パターン	明示的な詫びの表現を含むもの	詫び表現	すみません
		詫び表現＋感謝表現	ありがとう、わざわざごめんね
		詫び表現＋付加表現	先生も忙しいのに、わざわざすみませんでした
		詫び表現＋感謝表現＋付加表現	ごめんね、ありがとう。助かったわー

中国語で記述された表現も意味上日本語と対照しながら表1と表2の基準で分類している。

4. 詫び表現パターンの使用率

アンケートに記述された感謝表現パターン、詫び表現パターンと付加表現パターン三種類の言語表現のうち、本稿では詫び表現パターンだけを抽出し、その使用率を中心に分析を行う。

1 詫び表現＋感謝表現パターンには、感謝表現も含まれるが、詫び表現があって詫びの気持ちが含まれることを優先し、感謝表現パターンではなく、このグループに入れた。

表3は日本語母語話者と中国語母語話者の各場面における詫び表現パターンの使用率を示している。網掛け部分はそれぞれ相対的に使用率が高い場面を表す。

表3 JN²とCNの各場面における詫び表現パターンの使用率(単位 %)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	平均値
関係	ウチ				ソト				ヨソ					
JN	0	45.6	0	0	18.2	27.3	0	68.2	68.2	59.1	50.0	36.4	91.0	35.7
CN	9.5	19.1	0	0	19.1	14.3	0	9.5	28.6	0	4.8	19.1	0	9.5

「平均値」の計算方法は日本語母語話者の詫び表現パターンを例として説明する。一つの場面に記述された言語表現が表3に基づき、感謝表現パターンか、詫び表現パターンか、付加表現パターンかを判断し、一つのパターンとして数える。22部のアンケートにおいて記述された詫び表現パターンは計102件で、三種類のパターンの全解答数286件に占める割合は35.7%になる。各場面の使用率は以上の同じ方法で計算された。

4.1 日本語母語話者の詫び表現使用率

日本語母語話者の詫び表現の使用が半数を超える場面は、場面⑧(お茶いれ)、場面⑨(道案内)、場面⑩(金落とし知らせ)、場面⑪(領収書知らせ)と場面⑬(席を譲る)五つの場面である。また場面②(レポート出し)と場面⑫(違う道案内)二つの場面では詫び表現の使用は半数を超えていないが、多用される傾向にある。

(1) 相手との関係が詫び表現の使用に与える影響

場面②以外の日本語母語話者が詫び表現を多用している場面は、利益と負担の大小に関わらず、相手が「ソト」と「ヨソ」の人の場面である。また、50%

² JNは日本語母語話者、CNは中国語母語話者のことを指す。

を超えた使用はほとんど「ヨソ」に集中している。この点は三宅（1994a）が指摘した「日本人の詫び表現の使い方が、相手の負担の量や話し手の利益の大小などの要因以上に、相手の種類や人間関係に強く影響を受けている」という考え方を裏付ける。つまり、「ウチ」関係の場合、相手の負担の量が多い場合にも、話し手の利益が多い場合にも詫び表現があまり使用されないと言えるだろう。

しかし、「ウチ」関係にある友達に対して場面②で、詫び表現が 45.6%使用されたことは、三宅（1994a）の主張に反する。この場面では、相手は友達であるが、こちらから依頼してわざわざレポートを出しに行ってもらったという点で相手にかかる負担が大きいため、その負担への配慮が詫び表現に結びつくのではないだろうか。場面①と場面④においても相手にかかる負担は大きい。家族間では詫び表現は一切使用されていない。本稿では友達と家族を「ウチ」関係の相手と定義したが、友達は「ウチ」関係枠のより外側に位置づけられるもので、相手にかかる負担が大きい場合には、「ソト」関係と同様に詫び表現が使用されると推測できる。日本語では、家族と友達は「ウチ」関係であるが、感謝場面における詫び表現の使用には違いがあると言える。

以上の結果から、三宅(1994a)の考えを一部修正し、相手との距離、特に心理的な距離が遠い場合には、感謝場面において詫び表現が多用されるが、親しい相手であっても、友達など家族以外の場合には、相手にかけた負担（話し手が感じた心理的な負担も含む）が小さくても、詫び表現が使用されると結論付ける。

(2) 先生という「ソト」関係における相手に対する詫び表現の使用

「ソト」関係における先生に対する四つの場面（場面⑤先生バイト、場面⑥先生サイン、場面⑦試験告知と場面⑧お茶入れ）では、場面⑧先生がお茶を入れるという場面における詫び表現使用率が一番高く 68.2%になり、それに対して試験があることをもう一度注意される場面⑦では、詫び表現の使用は一件もない。場面⑤において自分がアルバイトを探していることを先生が知り、わざわざ

が非常に条件がいい仕事を紹介してくれたことに対して、先生にかけた負担は大きいですが、こちらから頼んだわけではないので、負担よりも、先生の好意に対する感謝に注目するのではないかと推測できる。そのため、負担は大きいですが、詫び表現の使用率が低い。場面⑥では、ただサインしてもらっただけであるので、先生に推薦書を書いてもらうことほど負担をかけないため、詫び表現使用率は30%未満になった。場面⑦において、相手は先生であるが、すでに知っていた試験のことをもう一度注意され、相手にかけた負担もないので、「ありがとうございます」または「分かりました」のような表現が使用されたと考えられる。

場面⑧では先生がお茶を入れることはかける負担は小さいが、被験者にとって、心理的な負担が大きい。つまり「恐縮の念」を持つため、詫び表現が多用されたと考えられる。場面⑧と他の三つの場面とを比べると、仕事との関係の有無が大きな違いになる。仕事に関するなら、⑤と⑥のような場面では相手にかけた負担より受けた利益に注目するので、詫び表現より感謝表現のほうが多いと考えられる。場面⑧のように、相手にかけた肉体的負担は小さいが、お茶を入れてくれることは仕事と関係がなく、相手が先生であることから、「恐縮の念」で、詫び表現が多用されると判断できる。

(3) 「ヨソ」関係における詫び表現の使用率

三宅 (1994a) が「日本人の詫び表現の使い方が、(中略)、相手の種類や人間関係に強く影響を受けている」と指摘したように、本稿の調査で、「ヨソ」関係の相手に対しては、利益と負担に関わらず、どの場面でも詫び表現の使用が見られる。場面⑨は目的地まで連れて行ってくれたという場面、場面⑩は間違っていて違うところまで案内された場面である。相手に道案内してもらったという点では同じで、両場面とも相手にかけた負担が大きく、相手が見知らぬ人であるため、詫び表現が用いられると考えられる。しかし、詫び表現の使用率は前者が後者より 31.8%高いことから、負担が大きい場合には、受けた利益により、詫び表現が選択使用されているのではないかと考えられる。見知らぬ人が落し物を教えてくれた場面⑩と⑪では、負担は両場面とも小さいが、場面⑩の 10

万円は場面⑩のコンビニでの領収書より利益が大きいいため、後者と約10%の差が見られる。このことから、相手が「ヨソ」関係の場合には、利益と負担に関わらず、どの場面でも詫び表現が使われることが多いが、負担の大きさが同等の場合、受けた利益の大きさにより、詫び表現の使用率が高くなっている。

相手との関係、かけた負担と受けた利益が、日本語母語話者の詫び表現の選択使用に与える影響をまとめると次のようになる。

- 1) 聞き手との距離、特に心理的な距離が遠い場合には、感謝場面において詫び表現が多用される。親しい相手であっても、友達など家族以外の場合には、相手に負担（話し手が感じた心理的な負担も含む）をかけた場合は、詫び表現が使用される。
- 2) 相手が先生の場合、仕事に関する事ならば、相手にかけた負担より受けた利益に注目するため、詫び表現より感謝表現のほうが多い。仕事と関係ない場合、「恐縮の念」で、詫び表現が多用されると判断できる。
- 3) 「ヨソ」関係の相手に対して、詫び表現が多用されることが観察でき、利益と負担の大きさで詫び表現の使用率に影響を与える。

4.2 中国語母語話者の詫び表現使用率

中国語母語グループの詫び表現使用率は全体の9.5%で、日本語母語話者の4分の1しかなく、詫び表現の使用率が相対的に低いが、中国語においても感謝場面で詫び表現が使用されることがあることが分かった。また、相手別に見たときは、日本語母語話者と同じ傾向を表し、主に家族以外の相手に多用され、感謝表現と詫び表現の交替現象が中国語でも見られる。しかし、詫び表現に関して、日本語母語話者がほとんど「ソト・ヨソ」関係の相手に集中して使う傾向があるのに対して、中国語母語話者はそのようなはっきりした傾向が見られない。

表3に基づき、その中で特に詫び表現の使用率が相対的に高い場面とを取り上げ、それらの共通点について分析する。表4のように五つの場面が取り上げられる。

表4 中国語における詫び表現に関わる要因

	使用率 (%)	関係	利益 (話し手)	負担 (相手)	相手に義務 があるか
場面② (レポート出し)	19.1	ウチ	大	小	×
場面⑤ (先生バイト)	19.1	ソト	大	大	×
場面⑥ (先生サイン)	14.3	ソト	大	小	×
場面⑨ (道案内)	28.6	ヨソ	大	大	×
場面⑫ (間違った道案内)	19.1	ヨソ	小	大	×

広辞苑 (第五版) により、「義務」に関して、「自己の立場に応じてしなければならないこと、また、してはならないこと」との解説を借り、本稿では、「義務」を、感謝場面における聞き手が話し手に何か行動をするとき、やらなくてはならないこと、仕事の範疇に入ること、と意味づける。表5から分かるように、詫び表現の使用率の高い場面は相手の行動が義務ではないという点で共通している。

相手に負担をかけ、特に相手の行動が義務ではない、やるべきことではない場合に、相手の好意に対して詫び表現を表出すると考えられる。例えば、場面⑨仕事中の店員さんに道を案内してもらうことについて、道案内は店員さんの仕事ではなく、やる義務もない。ほかの四つの場面も同じことが言える。そのため、以上の五つの場面はほかの場面より詫び表現の使用率が高いことが観察できる。

義務ではないことから、場面⑩ (領収書知らせ) と場面⑬ (席を譲る) に詫び表現を使用する可能性があるはずである。しかしながら、場面⑩は相手に与える負担がないと判断され、詫び表現が使用されない。場面⑬に関しては、中国の社会ルールの中で、バスで年寄り、妊婦、体が不自由な人などの人に席を譲るのは当たり前のことである。むしろ席を譲る義務があると言っても過言ではない。それゆえ、相手に詫び表現を使わず、その代わりに相手の好意に対して感謝表現で感謝を表わす。このように、中国と日本両国文化での、負担と判断する基準が違う可能性については、稿を改めて、詳細に検討する必要がある。場面②では、相手と「ウチ」関係であるが、日本語と同様、中国語でも、家族に対して、友達は「ウチ」関係の外側に位置しているため、負担をかけた場合には詫び表現の使用

が見られる。

以上に取り上げた場面では詫び表現の使用が見られるが、使用率が低く、相手の行動が義務ではない感謝場面において、中国語では必ずしも詫び表現が使用されるとは言えない。

中国語の場合、感謝場面における詫び表現の使用をまとめると以下のようになる。

- (1) 中国語における感謝場面では、詫び表現の使用率は低いものの、感謝表現と詫び表現の交替現象が見られる。
- (2) 相手の行動が義務ではないと判断される場合、詫び表現が使用されることもあるが、使用率は極めて低い。

5. まとめと今後の課題

以上、アンケート調査を通して、日本語母語話者と中国語母語話者グループを分析し、詫び表現パターンの使用率を比較した。

- (1) 設定された感謝場面での詫び表現の使用率に関しては、日本語母語話者は 35.7%であるのに対して、中国語母語話者は 9.5%で、前者の 4分の1しかなく、大幅に低い。
- (2) 日本語の場合、相手にかけた負担（話し手が感じた心理的な負担も含む）が大きいこと、相手との距離、特に心理的な距離が遠くなることによって、詫び表現が多用される。中国語の場合、相手に負担をかけ、特に相手の行動が義務ではない場合、相手の好意に対して詫び表現を表出することがあると考えられる。

今後はさらに研究をすすめ、日本と中国両国文化では、負担と判断する基準が違うなら、その差異を明らかにし、日本語母語話者が詫び表現を多用している場面で、中国語母語話者は詫び表現の代わりにどのようなストラテジーを使ってうまく感謝の気持ちを伝えるのかを究明することが今後の研究課題である。

<参考文献>

- 大谷麻美 (2003) 「日・英語における謝罪と感謝—背景心理からの分析」『The JASEC bulletin』日本英語コミュニケーション学会紀要 12 巻 1 号 p140-152
- 岡本真一郎 (1992) 「感謝表現の使い分けに関与する要因-2-「ありがとうタイプ」と「すみませんタイプ」はどのように使い分けられるか」『愛知学院大学文学部紀要』 22 号愛知学院大学文学会 p35-44
- 小川治子 (1995) 「感謝とわびの定式表現—母語話者の使用実態の調査からの分析—」『日本語教育』 85 号 日本語教育学会 p38-52
- 金田一秀穂 (1987) 「お礼とお詫びの言葉」『言語』第 16 巻 4 月号 大修館
- 熊取谷哲夫 (1988) 「発話行為理論と談話行動から見た日本語の「詫び」と「感謝」」『広島大学教育学部紀要. 第二部』 37 広島大学教育学部 / 広島大学教育学部 編 p223-234
- 孫 守峰 (2007) 「感謝場面に使用される詫び表現の習得——在中と在日中国人学習者の詫び表現の使用率とパターン——」『日本語日本文化研究』 17 号 大阪外国語大学日本語講座 p165-174
- 馮富榮 (1993) 「日本語学習における母語の文化・習慣の影響について」名古屋大学教育学部紀要 40 教育心理学科 p175-182
- 三宅和子(1994a) 『「詫び」以外で使われる詫び表現—その多様化の実態とウチ・ソト・ヨソの関係—』『日本語教育』 82 号 日本語教育学会 p134-146
- (1994b) 「感謝の対照研究 日英対照研究——文化・社会を反映する言語行動——」『日本語学』 13 巻 7 号 明治書院 p10-18
- 李丽娜, 汉语“感谢”言语行为研究 [J]. 湖北社会科学, 2004 年第 9 期 p93-95
- 曲卫国 陈流芳, 上海话间接感谢言语行为研究 [J]. 暨南大学华文学院学报, 2001 年第 3 期 p66-74
- 孙守峰, 汉语感谢场合下影响道歉语使用的因素研究 [J]. 现代语文, 2008 年第 5 期 p46-47

樋口一葉作品における女性と明治の女性

—妻を中心に—

ウィワンポーン・キックライラード (チューラーロンコーン大学文学部
東洋言語学科日本語・日本文学修士課程 M2)

1. はじめに

樋口一葉 (明治 5(1872)年～明治 29(1896)年) は、近代最初期の女流作家であり、自分の作中人物の女性たち、特に「妻」という立場に立った作中人物の女性たちを通して家父長制下にある明治女性の問題を描出し、男女平等を求めようとしたフェミニストの一人とも言われている。晩年の一葉は「妻」をモチーフに数々の名作を多く書いている。それらの作品をよく理解するためには、作品自体だけでなく同時代の女性の実態を並行に研究することも必要かつ重要だと考えられる。本研究は「妻」という立場に焦点を置いて一葉の次の 6 作品を対象とし、同時に明治の女性を研究していく。さらに、この作中人物の女性と明治の女性を比較研究することによって生じる作中人物と当時の女性との葛藤を読み、その葛藤を通して一葉が何を伝えようとするのか考察していきたい。今回、研究対象とする作品は下記の通りである。

1. 「軒もる月」 (『毎日新聞』 明治 28(1895)年 4 月)
2. 「にごりえ」 (『文芸倶楽部』 明治 28(1895)年 9 月)
3. 「十三夜」 (『文芸倶楽部』 臨時増刊明治 28(1895)年 12 月)
4. 「この子」 (『日本の家庭』 明治 29(1896)年 1 月)
5. 「裏紫」 (『新文壇』 明治 29(1896)年 2 月)
6. 「われから」 (『文芸倶楽部』 明治 29(1896)年 5 月)

2. 明治の女性

西洋先進諸国に追いつくため、政治、経済、社会、文化などのあらゆる面で

変革が起こった明治時代には女性がいったいどのように位置づけられるのか。ひろた まさきの「文明開化と女性解放論」では次のように語られている。最初に女性の地位を示すものは明治 4(1871)年公布の戸籍法であった。戸籍書式は戸主を筆頭人としその親族も家族とみなし、尊属・直系・男性を上位に卑属・傍系・女性を下位とする序列を強制するものであって、開化政策はその出発から男尊女卑の秩序を構想したのであった。相続権も嫡長男子が最優先で、女性相続権者は男性相続権者の存在しない場合に限って認められた。その上、女性には公民権が与えられず、特に妻は夫に隷属的な地位を強制され、財産権も夫の監視下で、無能力者扱いをされた。妾も明治 16(1883)年まで公認され、それ以降法律上は一夫一婦制となるが、妻は無能力者として見なされたままであった。明治 3(1870)年の新律綱領から明治 16(1883)年の刑法にあっても妻の姦通は罰せられたが、夫のそれは問われず、妻を殺傷した夫の罪は一般の殺傷よりも軽く、夫を殺傷した妻の罪は一般よりも重かったのである。さらに、夫からの離婚は妻の同意が必要ないのに対して妻からの離婚は夫の同意が必要とされたのであった。¹ また、明治 31(1898)年に施行された明治民法は、女性を法律上の無能力者にし、昭和 20(1945)年まで効力を持ち続け、全女性を非人間的な存在とするのに大きな影響を及ぼした。²

一方、教育の面では明治 5(1872)年頒布の学制によって文明的な国民を創出するための賢母主義を中心とした女子教育が重視されはじめた。明治 12(1879)年に学制が廃止されて教育令が公布され、儒教道徳が再開された。女性には「和順」「貞操」が強調され、女性を家に閉じ込める方向が露骨に主張された。国家意識に目覚めた良妻賢母の創出こそが女性教育に期待されたのである。³

同時に明治時代には啓蒙思想・自由民権思想・社会改良思想という女性解放論が初めて出現した。福沢諭吉をはじめとする啓蒙思想家たちは、儒教的男尊

¹ ひろた まさき「文明開化と女性解放論」女性史総合研究会編『日本女性史第4巻近代』東京大学出版会、1994年、pp.4-6

² 奥田暁子編『女と男の時空—日本女性史再考V—聞き合う女と男—近代』藤原書店、1995年、pp.19

³ 注1に同じ、pp.11

女卑を批判して男女同等を主張したが、男女同権を主張しなかった。彼らは女子教育を通して文明的良妻賢母の養成を求めても女性の政治・経済・社会の自立を期待しなかった。女性の役割は基本的に妻か母としてであり、「男は外、女は内」という観念が強かった。続いて、自由民権思想家たちは啓蒙思想家たちよりさらに飛躍して、女性の自立とそれにもとづく公民権を男性と同等に主張した。1880年代に入ると女性自身が自らの解放を求めて立ち上がり始めた。各地に女性結社が生まれたが、そのほとんどは自由党黨員の妻娘たちを中核としたものであった。それ故、活動内容は一般女性の啓蒙のための演説会や父夫の活動を援助するもので、独自に女性の自立や女権拡張のための活動を示すものはあまりみられない。しかも、対等な男女関係を経験しない民権家たちの男女同権論と自立的な女性像はきわめて観念的であった。民権家たちの後に登場するのは巖本善治をはじめとする社会改良思想家たちであった。巖本はキリスト教に基づいて夫婦相思の愛がなければならぬと説き、さらに夫婦の関係は「男は外、女は内」という分業論によって「男女同等」になると主張した。彼の主張はキリスト教を取り除けばまさに啓蒙思想家たちが唱えた良妻賢母主義であった。以上のことから、文明開化期に出現した近代的女性解放論は、良妻賢母主義と社会進出主義の二つに分けられると言える。そして、その二つの主義はせいぜい中流階級までの人々のものであって、圧倒的 majority を占める底辺民衆にとっては縁遠いものであった。⁴

前述のように明治の女性、ことに妻という立場にある女性は男性よりずっと劣っている。いろいろな変革をもたらしたものは男女平等ではなく男尊女卑であった。女子教育は女性自身のためではなく、実は国家のニーズに応えるため、つまり良妻賢母を養成するためであった。なぜなら、国家に貢献する有能な国民を創り出すのに家庭教育の担い手とした良妻賢母が必要だったからである。また初めて出現した女性解放の思想も「男は外、女は内」という観念からなかなか抜けられない。女性は家に閉じ込められて妻あるいは母の役割しか期待さ

⁴ 注1に同じ、pp.14-26,40

れていない。家父長的社会では女性は従属的な存在にすぎない。西洋文明をたくさん取り入れたこの時代は、女性の地位がよくなるどころか悪くなる一方であった。

3. 樋口一葉作品における女性たち⁵

3.1 『軒もる月』のお袖

お袖は両親が決めた相手と結婚し、その夫との間に一人の子を儲けた。お袖の夫は職工で心優しい。彼はお袖の両親の死に際にしても親身に世話してくれたし、現在妻子のために残業時間を増やした。貧しくとも一見幸せな家庭であるはずなのに、そうではない。なぜなら、お袖の心には桜町の殿がいるからである。結婚する前に小間使いとして桜町家に奉公していたお袖は殿の寵愛を受け、結婚した今でも殿からの手紙が送られてくる。お袖は殿のことをずっとあきらめきれずにいる。ある夜、子供をかたわらに夫の帰りを待っている間、自分の気持ちに決着をつけようとして、今まで開かなかった殿からの手紙をすべて読む。それから、手紙を破り捨てて燃やしながらか高く笑った。

物語はお袖が夫の帰りを待つ場面から始まる。子供を寝かして仕事から帰る夫のために炬燵の火も酒も準備しておくお袖の姿は、まさに当代の人々が唱えた良妻賢母のようである。しかし、それはうわべだけで実はお袖には結婚生活で一番守るべきものが欠けている。それは夫に対しての貞操なのである。彼女はまた殿を思っているからこそ殿からの手紙を「拝さば此胸寸断に成りて常の決心の消えうせん」(pp.186)と恐れて、「何所やら我が心の顔に出で卑しむ色の見えけるにや」(pp.188)というように夫が自分の下心を察したかどうかを心配していた。

わ　　は　　ふ　　ごころ　　も　　す　　ゆめ　　さら　　ふ　　ごころ　　も
我れは二タ心を持ちて済むべきや、夢さら二タ心は持
たぬまでもわがおつとふそくおもす
たぬまでも我が良人を不足に思ひて済むべきや、はかなし、

⁵ 小説の引用はすべて『樋口一葉全集 新日本古典文学大系明治編』岩波書店(2001年)による。

はかなし、^{さくらまち} 桜町の名を忘れぬ^な 限り^{わす} 我れは^{かぎ} ニ^わ タ^か 心^{ごころ} の不貞^{ふてい}
女子^{おなご}なり

(pp.189)

上の一節から、不貞を働いたお袖の姿がはっきり現れる。結婚する前はどうかであれ、結婚したからには他の男を隠し思い続けるのは妻としてあるまじき行為である。当時の貞操厳守の理想の女性像と違って、お袖は敢えて社会の期待に反した行動をとる。

ところが、元々お袖自身が結婚を望んでいなかったものの、結局結婚せざるを得なかったという点から、彼女は明治の女性たちと同様に何の権利も与えられない立場にいることが分かるであろう。家に帰って縁談を知った彼女は次のように語った。

^{おいとま} ^{たま} ^{いへ} ^{かへ} ^{とき} ^{わこ} ^{さだ} ^{しよくこう}
御暇を賜はりて家に帰りし時、賀と定まりしは職工に
て工場がよひする人と聞きし時、勿躰なき比らべなれど我れ
は殿の御地位を思ひ合せて、天女が羽衣を失ひたる心地も
したりき

(pp.186 - 187)

お袖は職工と結婚することになった自分を羽衣を失った天女にたとえている。これは結婚相手さえ自分で決めることのできない女性の無力な地位を示す。要するにお袖は当時の女性と同じ立場に立ちながら、しかし当時の女性と違った行動をとる。

3.2 『にごりえ』のお初

お初の夫源七は銘酒屋菊の井の酌婦であるお力に惚れ込んでお金を使い果たす。零落した彼は妻子とともに貧乏長屋で暮らしていても、かつて自分が通いつめたお力のことを忘れられない。お力のことで食事をまともに取らず働く気にもならない夫を見かねてお初は夫に対して次のように忠告する。

^{かんが} ^{はじ} ^{こと} ^{それ} ^き ^{とりなほ}
考へたとて始まる事ではござんせぬ、夫よりは気を取直

して稼業に精を出して少しの元手も拵へるやうに心 がけ
 て下され、お前に弱られては私 も此子も何うする事もなら
で、夫こそ路頭に迷はねば成りませぬ、男らしく思ひ切る
時あきらめてお金さへ出来ようならお力はおろか小紫で
も揚巻でも別荘こしらへて囲うたら宜うござりましょう

(pp.251 - 252)

そして、お初はまた仕事に出ようとしないう夫をいさめた。夫に黙っていると
 言われても、彼女はすぐ「お前は親不孝子不孝、少しは彼の子の行末をも思ふ
 て真人間になつて下され」(pp.265)などと言り返す。その後、お力が源七とお
 初の長男太吉に買い与えたカステラが原因で、源七とお初は激しく口論し、お
 初は太吉を連れて家を出る。

明治の女性にしてはお初はよく夫に文句を言ったり夫の不品行をいさめたり
 する。しかし、「子に向かつて父親の讒訴をいふ女房 氣質を誰れが教へた
 (中略) 妻たる身の不貞腐れをいふて済むと思ふか」(pp.267)という源七の言
 葉から、妻が夫に平然と不満を言える立場ではないと推測できる。特に女性に
 従順が強調された時代では、妻が黙って夫に従うのは当然であるはずなのに、
 お初は夫に文句を言ったり口答えしたりする。

さらに、「亭主は亭主の権がある、気に入らぬ奴を家には置かぬ、何処へな
りとも出てゆけ」(pp.267)という源七の言葉からやはり家庭内の権力者は夫で
 あることが明らかになる。それゆえ、何一つ間違ったことを言わないにもかか
 わらず、結局お初は夫に謝らなければならない。お初は夫をいさめるような社
 会に反した行動をとる反面、また一方で男尊女卑社会における女性の位置をも
 よく反映している。

3.3 『十三夜』のお関

お関は奏任官原田勇と結婚し、長男太郎が生まれてから7年間夫に虐待され、
 それに耐え切れずに我が子を捨ててまで夫と離婚することにした。そのために
 実家を訪れ、自分の決意を次のように両親に告げて離婚許可を乞う。

わたし こよひかぎ はらだ かへ けつしん で まい ごぎ
 私は今宵限り原田へ帰らぬ決心で出て参つたので御座
 ります (中略) 千度も百度も考へ直して、二年も三年も泣
つく 尽して今日といふ今日どうでも離縁を貰ふて頂かう決心の
 ほぞ 臍をかためました、何うぞ御願ひで御座ります離縁の状を
 と 取つて下され

(pp.281 - 282)

しかし、父親は次のようにお関を説得する。

(前略) あれほどの良人を持つ身のつとめ、区役所がよひの
腰弁当が釜の下を焚きつけて呉るのは格が違ふ、随がつ
てやかましくもあらう六づかしくもあらう夫を機嫌の好い様
にととのへて行くが妻の役、表面には見えねど世間の奥様と
 いふ人達の何れも面白くをかしき中ばかりは有るまじ、身一
 つと思へば恨みも出る、何の是れが世の勤めなり、(中略)
今日までの辛棒がなるほどならば、是れから後として出来ぬ
事はあるまじ

(pp.288 - 289)

お関は父親に説得された後、離婚の意志を撤回し、自分が死んだ気で原田の妻としてまた太郎の母として生きていくことを涙ながらに誓う。

お関の父親の言葉から当時の夫婦関係は対等でないことが分かる。夫の機嫌を取るのには妻の役割なので、当然何があろうとも耐え忍ばなければならないのは妻の方である。しかし、お関は夫の横暴に耐えるのをやめて離婚しようとする。

妻のみの姦通が離婚原因とされた当時、夫の方からの一方的な離婚はよくみられるが、妻の方から離婚を求めるのはあまりみられない。千田かをりによると、お関は自ら進んで離婚を図る上に、「妻の美德として称賛された自分の従順さと貞淑さをもって夫に非がある」と主張し、「自分の離縁を要求することの正当性を訴え」ようとする。さらに、お関は自己を主張することに成功した。

つまりお関は「自分に対する夫の態度が不当なものであると感じ、苦悩や不満といった感情をおもてに出すことが出来た」のである。このことから、お関は当時の理想の女性像「良妻賢母」と違って、「夫の横暴にただひたすら忍従するだけの旧弊な女性でも、開明的な思想をもち主体的に行動する女性でもない。新/旧のはざまにあって覚醒と挫折を一身に負う」女だと言うことができるであろう。⁶

3.4 『この子』の実子

実子は伯父の勧めで裁判官山口昇に嫁入りした。3年して夫婦仲が悪かった時、実子に子供ができた。それがきっかけで実子は自分の過去の性行不良を反省し、夫との仲を回復する。

当時の社会が女性に望むこととは正反対に実子は「^{ごうじやうが}剛情 我まん」(pp.302)「^{なまいき}生意気」「^ま負けない気」(pp.303)「^{わが}我まま」(pp.304)な性格をしている。彼女は内に秘めておくべき「^{をんな}女の勝気」(pp.303)を逆に表面に出す。夫と不和になった原因も「^{じぶん}自分に少しも悪い事^{すこ}は無い、(中略)すべての衝突^{しやうとつ}を旦那さまのお心^{こころ}一つから起る事^{おこ}と為して仕舞^し」(pp.303)った。

さらに、当時は「男は外、女は内」という観念を背景に女性の役割が家内に限られるが、実子は「^{だんな}旦那さまが家外^{そと}で遊ばす事^{あそ}」(pp.306)にまで口を出して、夫に「^{そと}家外の事^{こと}」を話して聞かせようとする。具体的に「^{そと}家外の事^{こと}」は「^{やくしよ}お役処の事^{こと}」(pp.305)つまり、裁判官である夫の仕事である。彼女の行動はまさに社会が期待する良妻と裏腹に「^{つま}つまらぬ妻」(pp.304)「^{さだ}定めし山口は百年の不作^{やまぐち}だ^{ねん}でも評^{ふさく}して、妻たる者^おの風上^{をんな}へも置かれぬ女」(pp.309)としてのものなのである。要するに実子の性格も行動も当時のあるべき女性の姿と違うのは明白である。

一つ興味深いところは、実子が子供が元気に生まれたと知った場面である。

あゝ何故^な丈夫^{ぜじやうぶ}で産れて呉^{うま}れたらう、お前^{まへ}さへ死^{なく}なつて呉^くれ

⁶ 千田かをり「十三夜」(『国文学 解釈と鑑賞』第68巻5号、至文堂、2003年、pp.120-122)参照。

たなら^{わたし}私は^{ひだちしだいじつか}肥立次第^{かへ}実家へ^{しま}帰つて^{こん}仕舞ふ^{だんな}のに、此様な旦那
さまのお傍^{そば}何か^に一時^{とき}も居^あやあしないのに、何故^{なぜ}まあ^{じやうぶ}丈夫で
うまれて呉れたらう

(pp.302)

子供が死んでほしいほど夫と一緒に暮らしたくない実子は、なぜ自ら離縁話を切り出さないのだろうか。その理由は「彼の頃旦那さまが離縁をやると一トことおつさいごわたしきつとなにごとしりよいとまいただ言仰しやつたが最後、私は^あ何^{ころだんな}度^{りあん}も^な思慮^いもなく^い暇^だを頂く」(pp.309)という実子の言葉から推測がつく。当時、夫が離縁状を書けばただちに離縁成立となるが多かった。なぜなら、妻からの離縁は夫の同意が必要であるのに対して夫からの離縁は妻の同意が不要なのである。つまり、夫の方から離縁を言い出せば話がはやい。言うまでもなく妻の地位は夫より低かった。

3.5 『裏紫』のお律

西洋小間物商小松原東二郎の妻お律は、表向きの顔は「年も根ツから行きなさらぬにお^{りこう}伶俐^{かみ}なお内儀さま」(pp.334)であるが、裏では「結構人」(pp.331)夫をだまして吉岡という愛人と逢瀬を重ねる。ある日の夕暮れ、愛人からの呼び出し状を姉からの相談事の手紙だと偽って夫から外出の許可を得た。吉岡の元へ向かう途中、夫を欺いた罪悪感にさいなまれ、出世前の吉岡の将来も考えて家へ戻ろうとする。しかし、次の瞬間お律は思い返して何があろうとも吉岡との関係を命がある限り貫こうと決心する。最後の場面ではお律の心情は次のように描出されている。

ゑゝ私は其やうな心弱い事に引かれて成らうか。最初あの家に嫁入する時から、東二郎どのを良人と定めて行つたのは無い物を。形は行つても心は決して遣るまいと極めて置いたを、今更に成つて何の義理はり。(中略)私の命が有る限り、逢ひ通しましよ切れますまい。良人を持たうと奥様お出来なさらうと此約束は破るまいと言ふて置いたを、誰れが何のやうに優しからうと、有難い事を言ふて呉れようと、私の良人

は吉岡さんの外には無い物を、最^もう何事も思ひますまい

(pp.335)

姦通罪について男女差別が明らかな明治時代は、妻の側にのみ貞操や夫への献身を強いられる。それにもかかわらず、お律は自分の欲求に走って結婚前の恋人である吉岡と密通をする。彼女は現在の夫と結婚しても一日たりとも吉岡を忘れることがなく、一生自分の夫が吉岡以外にないと心に決めていた。当時の女性と比べ、お律の行動は大胆不敵である。不義は法にも道理にも反していると知りながら彼女は敢えてそれをやり通そうとする。その反面、恋人がいるにもかかわらず東二郎と結婚せざるを得なかったことから、お律も同時代の女性たちと同様に「脅迫結婚」(親や親戚が相手を決める結婚)の被害者の一人であると思われる。

36 『われから』の美尾とお町

「われから」は美尾とその娘お町、母娘二代の物語によって構成される。美尾は大蔵省の月給八円の下級役人の与四郎と幼なじみから夫婦になり、貧しいながら平和な家庭を営んでいた。しかし、美尾は人の褒め言葉によって自分の美貌を意識し、自分のみすばらしい身なりが嫌になってその美貌に釣り合うものがほしくてたまらなくなった。しかも、夫と花見に出かけた年、華族さま一行の華やかな姿を見ていっそう今の暮らしに不満を感じ、次のように夫に出世を求めるようになった。

お前様^{まへさま}いつまで是^これだけの月給^{げつきうと}取^いつてお出遊^{いであそ}ばすお心ぞ、
(中略) 少^{すこ}しも早^{はや}く此^{この}様な古^{ふる}洋服^{やうふく}にお弁当^{べんたう}さげ^{こと}る事をやめ
て、道^{みち}を行^ゆくに人^{ひと}の振^{ふり}かへ^りるほど立派^{りつぱ}のお人^{ひと}に成^なつて下^{くだ}され
、私^{わたし}に竹^{たけ}の皮^{かは}づみ持^もつて来^きて下^{くだ}さる真実^{しんじつ}が有^あらば、お
役^{やく}処^{くしょ}がへりに夜学^{やがく}なり何^{なん}なりして、何^どうぞ世間^{せけん}の人^{ひと}に負^まけぬ
やうに、一^{いっ}ぱしの豪^{ゑら}い方^{かた}に成^なつて下^{くだ}され、後生^{ごせう}で御座^{ござ}んす、
私^{わたし}は其^{その}為^{ため}になら内職^{ないしやく}なりともして御菜^{おさい}の物^{もの}のお手^て伝^{つだ}ひは
しましよ、何^どうぞ勉強^{べんきやう}して下^{くだ}され、拝^{おが}みます

(pp.354)

結局、裕福に憧れた美尾はまだ赤ん坊のお町を置いて出奔し、上流階級の男の妾になる。一方、家出した妻を恨んだ与四郎は、人が変わったようになり赤鬼と呼ばれる高利貸しになるが、五十にも満たないうちに莫大な財産を残したまま世を去った。

お町は政治家の金村恭介と結婚し、地方遊説などで外出がちの夫の留守が寂しくて仕方がない。お町は気分屋である上、洒落者で鬱病、一家を預かる主婦としての技量が欠けている。例として以下の場面をあげよう。

(お町が書生の千葉に自分の羽織をあげる場面)

かま こ き いで ぎんりよ に
 構ひませぬからこれを着てお出、遠慮をされると憎く、
 な なにごと だま としうへ い こと き もの おくさま
 成るほどに何事も黙って年上の言ふ事は聞く物と奥様す
 はをり ちば うしろ うちき たま
つとお羽織をぬぎ、千葉の背後より打着せ給ふに

(pp.345)

(お町の贅沢な癖の一つを説明する場面)

ならはし おそ あきはんまへ ふろ す はし
 習慣の恐ろしきは朝飯前の一風呂、これの済までは箸
 と おこた こと ひねもすきも ただ
 も取られず、一日忘る事のあれば終日気持ちの唯ならず、
 ものた き な き ひと みみ しやれもの
 物足らぬやうに気に成るといふも、聞く人の耳には洒落者の
 だらうと こと
蕩楽と取られぬべき事

(pp.345)

実際、婿養子の恭介は妾を囲い、その妾との間に 11 歳の男の子がいる。彼はお町にその子の素性を隠して金村家の養子に入れようとする。やがて夫の不誠実に気付いたお町は、恭介を問い詰めることができず心身を病む。書生の千葉が律儀に一家の女主人であるお町の看病に励んだが、二人が不義を犯したという噂が立って、お町はついに「今宵より其方は谷中へ移るへきぞ、此家をば
 いふ たちかへ もの おも つみ このいふ
 家とおもふべからず、立帰らるゝ物と思ふな、罪はおのづから知りたるべきぞ、はや立て」(pp.381)と夫から別居を言い渡される。

美尾もお町も当時のあるべき女性の姿と違う。美尾は出世を望むが、自分が女であるから家内以外に活躍する場がなく出世することができない。それゆえ、

夫に出世を強く求める。このことから男性にしか出世する方法がない女性の位置の低さとともに男は外、女は内という分業論も見られる。結局、上昇志向の強い美尾は貧しい男の正妻の座よりも金持ちの男の妾の座を選ぶ。つまり彼女は夫から別の男に出世願望を託すのである。自分を犠牲にしてまで家族のために尽くしていく同時代の女性と反対に美尾は夫と子供より我が身を優先する。

お町も同様に思いのままに行動する。彼女は財産家の家つき娘がゆえに何をしようとしても夫の顔色を窺うまでもなく、逆に夫の方が彼女の顔色を窺うくらいである。お町を見て一見女性の立場がよくなったかのように思われるが、そうではない。佐伯順子氏によると、「お町の鬱屈と不安は、〈男は仕事、女は家庭〉という近代社会の男女の性別分業がもたらした、女性への新たな抑圧の産物である」という。夫は「広い社会で華やかに活躍してゆく」ことに対して妻は「狭い家庭で閉じこもる」。お町は「心の隙間をうめるように」⁷ 書生の千葉と親しくするが、千葉と不義をすると夫に疑われて別居を告げられる。確かな姦通の証拠もないのに噂だけで別居を言い渡される妻と、堂々と妾を囲う夫を見て、当時の妻たちはどんなに不利な立場にあるかはっきりしている。要するに美尾とお町は、明治の一般の女性と同様に「男は外、女は内」という役割しか期待されない男性より劣った立場にありながら、社会の期待に反した行動をとるのである。

以上に述べたように、明治の女性と一葉の作品中の女性をつきあわせてみると、一葉の作品中の女性たちは、明治の女性と同じように無権力の地位にあることが分かる。それと同時に彼女たちの性格と行動は、明治の女性に望まれるべき姿と違っていることも明らかになる。作中人物の女性たちは、何の権利も与えられず家に閉じ込められ、良き妻良き母の役割しか期待されない、明治の女性の不利な立場をよく反映している。その反面、作中人物の女性たちは性格も行動も当時の人妻である女性たちに期待されるものとは正反対である。なぜ一葉の作中人物の女性はそのような性格や行動をしているのだら

⁷ 佐伯順子『一葉語録』岩波書店、2004年、pp.309

う。一葉はその作中人物を通して何を伝えようとするのだろう。関礼子氏の見解では「この子」の語り手である実子がかつての〈悪妻〉時代の自分の心情を表現していく言葉は、当時の日本の実際の人妻たちが、日常的には口に出すことを憚られる、女としての本音の詞だったのではないかという⁸。さらに、小森陽一氏は、「この子」の語りの中からは、同時代の『女』をめぐるイデオロギーの体系に押しつぶされようとしている女たちの、悲痛な、声にならない声が聞こえてくるのであり、一葉のぎりぎりの意識下の抗いが見えてきていると述べている⁹。「われから」の評価でも、「男子自ら貞操ならずして、女子に嚴重なる貞操を求むる酷なるを責め、女子の境遇の憐れむべきを示せしならむ」などが見られる。これらを考慮すると、社会の期待に反する作中の女性たちの性格と行動は、男女平等や女権拡張を求める一葉の努力を表しているのではなかろうかと筆者は考える。一葉は女性の生き方なり方を考え、作中人物を通して当時の女性が直面しなければならぬ問題を描き出し、男女平等や女性の立場の向上を訴えようとしたのではないだろうか。

ところが、家父長的社会の中で男女平等や女権を求めようとする行為は容易ではない。一葉の各作品の結末から見るとすぐ分かる。お袖は結局殿のことをあきらめる。お初とお町は夫に捨てられる。お関は離婚できず夫の虐待に耐え続けなければならない。実子は最後に自分の悪妻ぶりを悔い改める。不義したお律と出奔した美尾はその後幸せになると一切書かれていない。要するに、一葉はどんなに男女平等を求めようとしたとしても結局当時の日本社会に深く根付く家父長制に抗いきれなかった。しかし、彼女は同時代の人々に家父長制への反抗を呼び起こしえたと考えることができるであろう。

⁸ 高田知波『樋口一葉論への射程』双文社出版、1997年、pp.119。引用は関礼子「樋口一葉『雪の日』『この子』の語りをめぐる一考察」（『嘉悦女子短大学研究論集』昭和59・12）による。

⁹ 同上、pp.120。引用は小森陽一「囚われた言葉／さまよい出す言葉—一葉における「女」の制度と言説—」（『文学』1986・8）による。

4. おわりに

明治の女性は、家父長的社会制度下に何の権利も与えられず家に閉じ込められて良妻賢母の役割しか期待されない、隷属的位置にあったとされる。樋口一葉の作中の女性たちは明治の女性と同様な位置にあるといえるが、作中の女性たちの性格と行動は当代社会の期待に反している。それは作家である一葉が男女平等や女権拡張を求めようとする努力を反映しているのではないだろうか。たとえその努力の結果がはっきり見られなくても、彼女は家父長制への反抗を呼び起こそうとした先駆者として重要な役割を持つであろう。

5. 今後の課題

一葉作品の作中人物が、当時としてはいかに「画期的」であったかを様々な角度からより深く検証していきたい。具体的には、江戸時代の女性と明治初期の女性の連続性や断続性、あるいは逆に一葉の作品がその後の明治の作品の女性像に与えた影響など注目し、類似点・相違点を明らかにし、より深くこの課題を追求してきたい。

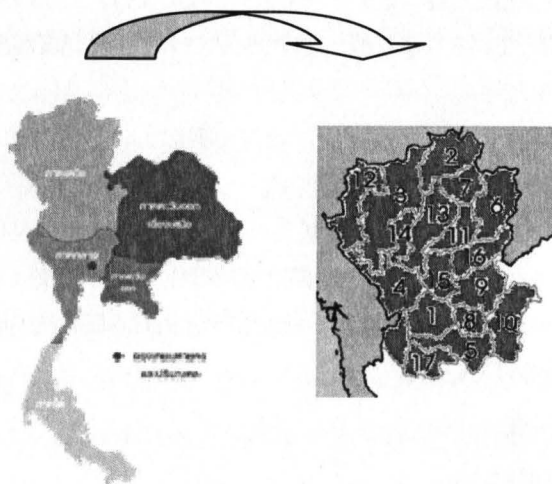
<参考文献>

- 奥田暁子編 (1995) 『女と男の時空—日本女性史再考 V 闘ぎ合う女と男—近代』
藤原書店
- 管聡子、関礼子校注 (2001) 『樋口一葉全集 新日本古典文学大系明治編』岩波書店
- 佐伯順子 (2004) 『一葉語録』岩波書店
- 高田知波 (1997) 『樋口一葉論への射程』双文社出版
- 千田かをり (2003) 「十三夜」『国文学 解釈と鑑賞』第 68 巻 5 号、至文堂
- ひろたまさき (1994) 「文明開化と女性解放論」女性史総合研究会編『日本女性史第 4 巻近代』東京大学出版会

タイ北部における日本語教育 — 派遣専門家を対象にしたインタビューの中間報告 —

アッチャラー・ウントラーコーン (チュラーロンコーン大学文学部
東洋言語学科日本語講座外国語としての日本語修士課程 M2)

1. タイの北部の日本語教育の基本の情報



タイ全国は5つの地方に76県あり、そのうち、北部には17県ある。北部の日本語教育機関については国際交流基金の2006年度の調査によれば、全部で89機関あり、タイ全国の日本語教育機関の22.08%を占める。89機関中高等教育は15機関、中等教育は74機関である。

高等教育での日本語教育は主専攻、副専攻として、あるいは選択科目として、行なわれている。

稲葉(2002)によると、中等教育での日本語教育は必修科目、選択科目または、日本語クラブのみの開講もあり、授業時間については週に6コマ校も、3コマ校もある。

2. 北部の日本語教育の先行研究

Anek (2005) はタイの北部における外国語教育に関する基本情報を得る目的で研究した。研究結果ではタイ北部で外国語の知識が要求されているのは1位が英語、2位が日本語であると報告している。他の地方では1位が英語、2位が中国語、日本語は3位であるから、北部は他の地方より日本語の知識を持つ人が要求されている割合が高いことがわかる。

さらに、Anek (2005) は卒業生の外国語知識の各能力に対する企業の満足度を見ており、企業は重要な話す能力と聞く能力に関しては、大学の外国語専攻の卒業証明書を持っている人より持っていない人に対して満足度が高いことを明らかにした。

稲葉 (2002) では北部タイ 8 県の中等教育機関における日本語教育について調査し、結果から北部の 8 県で日本語を開講している中等教育機関は 20 校あると報告している。2006 年の国際交流基金の海外の日本語教育の現状の調査では 50 校である。2002 年から 2006 年 4 年間で日本語を行なう学校は 3 倍近く増加したことがわかる。さらに、稲葉 (2002) はタイ人日本語教員の抱える問題として次の 6 点を挙げている。

- ① 設備の問題
- ② 教え方の問題
- ③ 教師側の問題
- ④ 学習者側の問題
- ⑤ 人間関係の問題
- ⑥ 運営上の問題

このように北部の日本語教育にはいろいろな問題がある。しかし、北部の日本語教育に関する研究は非常に少ない。従って、北部の日本語教育は現在どうなっているのか、つまり、その現状と課題を調べる必要がある。

北部の日本語教育の現状と課題を詳しく調べるために、まず過去のタイの北部に派遣された国際交流基金の派遣専門家に北部の日本語教育に関するこ

とを面接することにした。

今回、国際交流基金の派遣専門家を対象にした理由は次のとおりである。

タイでの日本語教育は現在まで国際交流基金が支援している。国際交流基金は日本語専門家を大学または中等教育機関に派遣し、日本語の知識をはじめ、教え方の問題、日本語のカリキュラムの改善、日本文化、様々な支援をし、北部の日本語教育の指導的役割を果たしてきているからである。

3. 派遣専門家への面接

3.1 面接の目的

国際交流基金から 2008 年までにタイ北部に派遣されたことのある日本人日本語専門家を対象に、タイ北部における日本語教育に関するを四つの項目で調査をした。

- ① カリキュラム
- ② 教師
- ③ 学習者
- ④ 派遣中における日本語教育に関する問題点

調査期間 : 2008 年 8 月

面接方法 : まず、メールで専門家と約束をしてから、日本で専門家と会い、面接した。面接は録音し、後で文字化した。専門家の一人は日本にいなかったため、メールで答えてもらった。

3.2 対象者

北部に派遣された国際交流基金の派遣専門家 8 名である。大学に派遣された人は 6 名、高校には 2 名である。派遣された期間は 1981 年から 2008 年の間である。

表1 各派遣専門家の派遣機関と派遣期間

派遣 専門家	派遣機関 (県)	派遣期間
1.	チェンマイ大学 (チェンマイ) チェンマイ大学 (チェンマイ)	1981年～1983年 1993年～1995年
2.	ナレースワン大学 (ピサヌローク)	1996年～1998年
3.	チェンマイ大学 (チェンマイ) ナレースワン大学 (ピサヌローク)	1996年～1999年 2002年～2005年
4.	ナレースワン大学 (ピサヌローク)	1998年～2002年
5.	ラジャパットチェンマイ大学 (チェンマイ)	1999年～2001年
6.	ナレースワン大学 (ピサヌローク)	2005年～2008年
7.	ウドムダルニー高校(スコータイ)	2005年～2006年
8.	ユパラート高校 (チェンマイ)	2005年～2008年

3.3 面接項目

3.3.1 カリキュラムに関すること

3.1.1.1 カリキュラムの目的

3.1.1.2 カリキュラムに関する専門家の意見

3.3.2 タイ人教師に関すること

3.3.3 タイ人学習者に関すること

3.3.4 派遣専門家が派遣中における日本語教育に関する問題点

4. 面接結果

4.1 カリキュラムに関すること

4.1.1 カリキュラムの目的

- ① 日本語能力試験2級を目指すこと、四技能、コミュニケーション中心
- ② 就職を目指す
- ③ 異文化の理解

④ 留学準備

機関別にみると、大学でのカリキュラムの目的は「日本語能力試験2級」、「四技能中心」、「就職を目指す」である。高校でのカリキュラムの目的は「コミュニケーションと異文化の理解」ということがわかった。

4.1.2 カリキュラムに関する専門家の意見

- ① 日本語の知識が中心である
- ② 特別な専門がない
- ③ 科目間に教える内容のつながり、学年間の内容のつながりがあまりない
- ④ 運用より知識に重きがおかれすぎる

4.2 タイ人教師に関する意見

タイ人教師に関して、専門家の意見は次の表にまとめた。

長所	短所
<ul style="list-style-type: none">・優秀、真面目、熱心、明るい・クラスコントロールがうまくベテランである・学生のために色々がんばっている・教育者としての意欲にあふれている	<ul style="list-style-type: none">・日本語能力や知識教授法についての学習が不十分である・日本人教師に色々なことを任せる・目上の人に自分の意見を言わない・北部には北部の教師会があるが、タイ人教師があまり参加しない

4.3 タイ人学習者に関する専門家の意見

タイ人学習者に関する専門家の意見を次の表にまとめた。

長所	短所
<ul style="list-style-type: none">・おとなしく、素直で、まじめで、熱心である・教師に言われたことはしっかりする・教師が目標を高めれば、学生はそれに応えられる・受け入れるのは得意である	<ul style="list-style-type: none">・自分から自発するのは苦手である・自律学習を持っていない

4.4 派遣専門家が派遣中における日本語教育に関する問題点

- ① 教師不足
- ② 既習者と未習者を分けなくて、いっしょに勉強したこと
- ③ 日本文化に触れる機会が少ない。周りに日本人の数がまだ少ない
- ④ 大学はポストをくれない。契約タイプであるから、教師は安定ではない

5. おわりに

国際交流基金北部に派遣された派遣専門家にインタビューをして、タイ北部の日本語教育の ①カリキュラム、②教師、③学習者、④専門家が派遣されていた際の問題点4つの項目について調査した。

カリキュラムについて、タイの北部の日本語教育のカリキュラムの目的は様々である。派遣専門家の意見から、運用より日本語の知識に焦点におかれている。これは Anek (2005) の研究結果の話す能力と聞く能力に関して、卒業証明書を持っている人に対してよりも持っていない人に対しての方が満足度が高いことの結果と一致しているのではないかと思う。

タイ人日本語教師に関して、日本語知識や教え方などの知識が不十分な教師がいる。

タイ人日本語日本語学習者に関しては、まじめで受け入れるのは得意だが、自発性や、自律的学習態度を持っていない。これに関して、教師は学習者に自由に考えさせる機会をどれぐらい与えるのかということも調べなければならぬと思う。また、機関は学習者の自律的学習をどれぐらいサポートしているのかを調査することも必要だと思う。

6. 今後の予定

今後、面接した結果を参考にし、タイ北部のタイ人教師、日本人教師、学習者を対象をし、タイ北部の日本語教育の現状と課題をさらに詳しく明らかにしたい。

付記 : 本研究は国際交流基金の東アジア大学院生日本研究特別招へいプログラムの奨学金の支援を受けて、調査したものである。

謝辞 : 本研究に当たっては、タイまたはタイの北部に派遣されていた国際交流基金の派遣専門家、日本人の先生方のご協力をいただきました。また、チューラーロンコーン大学東洋言語学科外国語として日本語修士課程の先生方のご指導を賜りました。心からお礼申し上げます。

〈参考文献〉

- 国際交流基金 (2006) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006 年－概要』 国際交流基金
- 松井嘉和、北村武士、ウォーラウト・チラソンバット (1999) 「第三章 タイにおける日本語教育の沿革」『タイにおける日本語教育その基盤と生成と発展』 錦正社、PP. 37－71
- 本名信行・岡本佐智子(2000) 『アジアにおける日本語教育「タイにおける日本語教育：現状と課題』 三修社
- 本名信行・竹下裕子(1994) 「アジアのなかの日本語教育：現状と課題 タイ国王での調査から」『青山学院大学総合研究所国際政治経済研究センター・ディスカッションペーパー』 6－2
- 稲葉 和栄 (2002) 「北部タイ中等教育機関における日本語教育」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 第5号、PP. 165-178
- Anek Kimsuwan (2005) “The Basic Information of the Learning and Teaching Management and the Use of Foreign Languages in the Northern Part of Thailand” . The Thailand Research Fund.
- ワリントン ウーウォーン (2008) 「Japanese Language will never die from Thai Society」『タウン』 第43号、バンコク日本文化センター、PP. 2－5

マレーシアにおける日本語教員養成プログラムの現状 —PSD が実施する日本語教師養成を中心に—

モハマド・ガザリ・ビン・タイプ (大阪大学大学院
日本語・日本文化専修コース・D3)

0. はじめに

マレーシアが 1957 年に独立してから、学校教育において日本語教育は英語教育より軽視され、日本語を学習することに対して国民の関心があまり及ばなかった。その闇の時代に光を与えてくれたのが 1984 年に提唱された東方政策 (*Look East Policy*) である。東方政策とは、日本から最新技術を学んで貿易をするにあたって、日本の文化や勤勉さを学ぼうという政策である。(東方政策は日本と韓国を想定しているが、本稿では日本に限って述べる。)そして 1984 年、東方政策のもと、政府は中等教育で日本語を含む外国語を多く学ばせる方針を打ち出し、1990 年に、*Malaysia Public Service Department* (マレーシア公共サービス局、以下 PSD) によってはじめて日本語教師養成プログラムが実施された。これがマレーシアの日本語教育の歴史にとって新しい幕開けとなった。東方政策がなければ日本語教師養成プログラムはなかったかもしれないと言ってもいいだろう。

現在マレーシア国内の中等教育機関における日本語学習者数は 1 万 218 人 (教育省(2007)) で、年々増加し続けており、マレーシアの日本語教育にとって大きな期待ができると考えられるだろう。マレーシアにおける外国語教育の歴史を振り返ると、日本語教育が本格的に定着したのは 80 年代の前半で、1982 年、当時のマハティール首相によって東方政策が提唱されたのがきっかけである。日本語教育はマレーシアの東方政策において欠かせない存在である。東方政策の下に多彩な教育プログラムが実施されているが、その中で注目を浴びているのが日本語教師養成プログラムである。本稿では東方政策に基づいて PSD

が実施している日本語教師養成プログラムの現状について述べたい。

1. PSDによる日本語教師養成プログラムの経緯

マレーシアにおける日本語教育の歴史を振り返ると、1940年代に日本軍政の日本語教育を広めようとする方針のもと、現地の優秀な人材を選抜して日本の大学に留学させたことが分かった。しかしマレーシアは1957年に独立後、イギリスの影響で日本語教育より英語教育の方を重視し、中等教育では英語が必修科目として教えられてきた。ところが、時代の変化と共に、外国語教育はマレーシアの発展に重要な役割を果たすという考えから、政府は学校教育での日本語教育を重視するようになった。そして1982年、東方政策が提唱されたことで、1990年に、政府は日本語教育を多くの中高等教育機関で導入する方針を掲げ、PSDによって、はじめて日本語教師養成プログラムが実施された¹。さらに90年代に入ってから、日本語教師養成プログラムが本格的に始まり、日本語教育にとって良い時代に向かっているといっても過言ではない。

政府の方針により中等教育における日本語教育への関心が高まっていること、また、中等教育機関で日本語を学習した学習者の日本への留学希望者の増加などから見ても、日本語がブームになっているといえるだろう。マレーシアにおいて、日本語は他の外国語より強く根付いているといえる。

日本語教育は東方政策に基づいて実施されているプログラムである。Mohd.Ghazali(2006)は、東方政策の一環として、日本政府とマレーシア政府の合意に基づき、大規模な留学前日本語教育が行われるようになり、それがマレーシアの日本語教育の中心的な存在となって、さらに日本研修や留学のための言語教育も推進されるようになったと報告している。

*Public Service Department*の2005年度の発表によると、80年代の前半から現在まで、PSDは東方政策のもと、日本への留学プログラムや日本語教育で数多くの優れた人材を育てており、マレーシアの発展に貢献していると評価さ

¹ *Jabatan Perkhidmatan Awam Malaysia*(2004)

れている。その結果を受け、政府はますます外国語教育を重視するようになった。そしてマレーシア政府は、東方政策やその他の政策を継続させつつ、将来に向けてマレーシアを更に発展させるような、国の大きなビジョンを含めた政策を打ち出した。そして1991年にマレーシアビジョン2020年という新たな方針が発表され、その中で外国語教育の重視を謳っている。Ali(2004)によると、マレーシア政府は外国語教育政策において、国内で多くの外国語教育(日本語教育を含む)の教師を育てていく方針を定めているということである。

世界の共通語と言われる英語はマレーシアでは第1外国語として扱われているが、日本のような先進工業国の科学技術導入のため、日本語は英語に次いで重視されている外国語である。しかし、マレーシアではPSDが既に日本語教師養成プログラムを実施しているものの、このプログラムは教師養成に5年間という期間を要するため、教師不足の問題を解決できず、増え続ける日本語学習者に対応できない。

そこで、日本語教師不足解消のため、教育省は国内で日本語教師を増やす方針を掲げ、マレーシア教育省が*Teacher Education Division*(教師養成部、以下TED)の下で日本語教師養成プログラムを国内で実施する計画を打ち出した。そして、2005年、東方政策に基づき、教育省がTEDの下に管理している外国語教師養成大学(*Institut Perguruan Bahas-Bahasa Antarabangsa*、以下IPBA)において、国内の日本語教師養成プログラムが開始された²⁾。つまり、現在マレーシアでは、日本語教師養成プログラムは2つのプログラムが同時に実施されているということである。すなわち、PSDによる養成プログラムと、教育省による養成プログラムの2つである。本稿では、2つのプログラムのうち、PSDによる日本語教師養成プログラムを中心に考察したい。

本稿は、PSDが実施するマレーシア国内の日本語教師養成プログラムの全体的な内容とその現状を分析することを目的としているが、日本語教師養成プログラムに関する政府の計画や考えのほか、中等教育での日本語教育において、

²⁾ Malaysia Ministry of Education(2005)

政府が理想とする教師を育てるため、日本語教師養成プログラムのカリキュラムにどの程度力を入れているかも本稿の疑問点として検証したいと思う。

2. PSDの日本語教師養成プログラムが開始された理由

マレーシアは、なぜ日本語教育の方に力を入れるように方針を転換したのだろうか。マレーシアの教育において日本語教師養成プログラムが必要とされる理由は次のようにまとめられる。

1984年、教育省の方針に従って国立中等学校および全寮制中等学校 (*Residential School* (英訳)、以下RS)において、外国語の選択科目のひとつとして中学1年から中学4年まで日本語を教えるという政府の方針ができた。(これは全RSではなく教育省に指定された学校のみである。当時は6校のRSで始まった)。ところが、東方政策が提唱された当時、マレーシアの日本語教育はまだ発展しておらず、日本語教育の実施が難しい状態であった。さらに教育省の側も日本語の授業を開講するための設備や教材、教師に関してまだ何も取り決めていない状態であった。

当時のマレーシアには、日本語教師養成プログラムはまだ一切なく、現場の日本語教師はまだいなかった。そればかりでなく、日本語教育の専門家もまだいないという状況で、日本語教育を行うことは厳しい状況であったといえる。そこで、その問題を解決するため、マレーシア政府は日本政府の協力を得てある手段をとることを決めた。それが日本からボランティアの日本語教師をマレーシアに派遣してもらうという手段である。こうして、中等教育機関及びRSで日本語の授業を開始するために、マレーシア政府と日本政府の協議を通じて、マレーシアは国際協力事業団(JICA)から青年海外協力隊員を日本語教師として受け入れることになった。しかし、政府及び教育省は自国の教育の人材は自国で育成するべきであると主張して、PSDが日本語教師を育てるという方針に向けて動きはじめた。そして1990年、はじめて、現役の国立小学校教員を選抜して日本語教師の研修を受けさせ、日本の大学に留学させるという日本語教師養成プログラムが開始された。

以上が PSD の日本語教師養成プログラム開始に至った経緯である。マレーシアの日本語の学習者数は 90 年代から増加しているが、教師不足は大きな問題であり、学習者数と教師数のバランスをうまくとらなければ、日本語教育は失敗に終わる可能性が高いということが認識される必要があった。

3. PSD の背景

PSD による日本語教師養成プログラムについて述べるまえに、PSD の歴史について簡単に述べておきたい。*Public Service Department*、公共サービス局(日本語訳)、*Jabatan Perkhidmatan Awam*(マレー語訳)は首相府 (*Malaysia Prime Minister's Office*)の下に属する機関である。PSD は 1934 年に設立され、*Malayan Establishment Office* と呼ばれ、シンガポールにあった。当時、マレーシアはまだ植民地下に置かれており、マラヤという国名であった。マレーシアという国名が正式に使われるようになったのは 1963 年 9 月 16 日で、マレー半島、現在のシンガポール、東マレーシア島(サバ州とサラワック州)がひとつの新しい国としてマレーシアという名前に変わった。そして PSD は、マレーシアが植民地から独立するまでに、当時の国の事情と状況に合わせて何回も名前を変えたが、1968 年に *Public Service Department* という名前に変わって現在まで正式に使われている。

4. PSD の役割と設立目的

公共サービス局の役割は、国家のための人材を育てることである。政府の方針や要求に応じて、計画、対策、改善などに尽力する組織である。PSD(2007)と PSD のウェブサイト (<http://www.jpa.gov.my>)によると、PSD は主にマレーシアの「ビジョン 2020 年」の、先進国になるというビジョンを実現させるため、優秀な人材を育てるのが目標であるという。ここで言う優秀な人材とは、世界各国で要求されているスタンダードな資質、職業上の専門的な知識や最新技術などを持つ人材のことである。PSD はそれらの目標のもと、マレーシアの発展のため、政府の意図を支援する役割を担っている。PSD の下には更にさま

ざまな部署が置かれ、東方政策ユニットもその中のひとつであるという。東方政策ユニットの役割は、東方政策の下に設計されているプログラムを実施し、各プログラムの目標を達成することである。例えば、教育プログラムにおいては、幅広い専門分野の人材を日本の大学に留学させたり、公務員に最新技術や仕事に必要な情報などを身に付けさせるために、日本の会社で短期研修プログラムを受けさせたりすることなどがそうである。その多種多様な教育プログラムや研修プログラムのうち、本稿で最も注目したいのがPSDの日本語教師養成プログラムである。

5. PSDによる日本語教師養成プログラムの現状

PSDの日本語教師養成プログラムは、1990年の開始から2005年までに142人の日本語教師を養成している。この142人の日本語教師養成プログラムの修了者は、現在政府関係機関に勤めているか、中等教育機関で教師として日本語を教えている者が多い。PSDの日本語教師養成プログラムに参加した人数について以下の表にまとめた。

表5-1 PSDによる2006年までの日本語教師養成人数

年度	派遣者数
1990～1994	67(1990年の開始から1994年まで日本に留学した人数は67人。1994年は20人も派遣)
1995	17
1996	11
1997	10
1998	6
1999	アジア経済危機と政府の方針で一時的に中止となった
2000	
2001	
2002	

2003	4 (養成プログラム再開)
2004	10
2005	10
2006	7
合計人数	142

表(5-1)のとおり、PSD が毎年派遣する人数は 4 人から 20 人であることが分かった。1990 年の教師養成プログラム開始から 1997 年までに、105 人の日本語教師が養成されており、日本語教育はマレーシアで大きな成長を見せていた。当時は政府関係機関や高等教育機関、中等教育機関で日本語教師あるいは日本語能力を持つ人材が要求されていたため、政府は多くの日本語教師を育てるという方針を打ち出し、それに伴って PSD が教師養成に力を入れていたことが分かった。また、当時は中等教育機関における日本語教師不足の問題が深刻な状態となっていたため、多くの日本語教師が養成される必要があった。

しかし 1998 年はマレーシアのみならず、アジア全体に経済危機が起り、日本語教師養成プログラムも大きな影響を受けたことが分かった。結局政府の方針で、1999 年から 2002 年の間、教師養成プログラムは中止された。2003 年から再開され、現在に至るまで、PSD の日本語教師養成プログラムで日本に留学させる人数は年度によって異なっているようである。政府の外国語教育の方針において、日本語教師養成プログラムは非常に重視されているが、この状況で日本語教育がこれからも安定して発展し続けることができるかどうか、注視していかなくてはならないだろう。

6. PSD における日本語教育の目標

東方政策に基づくマレーシアの日本語教育の成長にとって、PSD が大きな役割を果たしていることは誰も否定できないだろう。PSD は、国の発展のため、政府の意向や指導に従って、国の成長に貢献できる優秀な人材を育てる役割を担っている。日本語教師養成プログラムも、国の成長のために作られた教育プ

プログラムの一つである。この養成プログラムにおいて、PSD はどのような目標を掲げているのだろうか。PSD(2007)によれば、日本語教師養成プログラムにおける目標は、次の2つである。まず、資格を持つ日本語教師を「用意」して、マレーシアの国立高等教育機関および日本に留学させる前の予備学校に日本語教師を配置すること(現在ではマラヤ大学の *Ambang Asuhan Jepun*、以下 *AAJ*)、そして、国民中等教育機関、つまり *RS* と一般国民中学校の日本語教師を育てることである。

この2つの目標を掲げて、PSD は1990年に日本語教師養成プログラムを開始し、2005年までに142人の日本語教師を育てて教育機関に配置したことが分かった(PSD2006)。ここで疑問に思うことは、PSD は教師養成プログラムの主催者として、なぜこの教育プログラムで日本語教師を「育てる」のではなく「用意する」という表現を用いたのかということである。「用意する」という表現を用いることによって、PSD が教師養成プログラムの主催者としてプログラムの内容やカリキュラムなどに対してどの程度関わるのかが不明瞭になるのではないだろうか。

7. PSDによる日本語教師養成プログラムの構成

PSD は、マレーシアで初めて日本語教師養成プログラムを実施した政府機関である。上述のように、PSD は政府の政策に従って設計されているプログラムを実施し、目標を達成する役割を担っている。東方政策に基づいて日本語教師養成プログラムを実施し、多くの日本語教師をマレーシアの日本語教育機関に配置することも任務のひとつである。PSD は、日本に研修生を留学させるために長期的な学習計画を設計している。その学習計画について以下の表にまとめた。

表7-1 PSDによる教師養成プログラムの学習計画*PSD(2007)

学習段階	学習機関	学習内容
段階1	UiTM(マレーシアの日本語センター)	日本語の基礎を学習する。期間は6ヶ月。

段階2	日本学生支援機構東京日本語教育センター ³⁾	集中的に日本語を学習。1年間行い、日本語能力試験の1級相当レベルまで学習。
段階3	日本の各大学 Universities in Japan	日本語学科に入学して日本語を学ぶ。期間は4年間。

上の表(7-1)は、PSDによる日本語教師養成プログラムの学習段階ごとの計画である。PSDは日本の大学で教師養成を完結させることを目標に、3つの段階に分けて学習を計画している。表(7-1)に示したように、第1の段階は日本語の基本を習得させることが目標である。つまり研修生はマレーシアの *University Institut Technonology Malaysia*(以下はUiTMにする)の日本語のセンターで、6ヶ月間日本語の基礎を習い、そのあと1年間、日本の日本学生支援機構東京日本語教育センターで日本語を集中的に学習する。日本学生支援機構東京日本語教育センターでの学習は、研修生が日本の大学に入学するのに十分な日本語能力をつけるために計画されたプログラムである。この日本語学校では、研修生が日本語能力試験の1級相当レベルの日本語能力を身に付けることを目標にしている。そして日本語学校を修了後、研修生は日本の各大学の日本語学科で学部生として4年間、日本語を学ぶ。このように、研修生は日本語教師としての資格を得るために、合計5年6ヶ月で日本語を学習することが要求されていることが分かった。派遣した教師つまり研修生は、日本の大学で日本語や日本語の教授法を習い、プログラム修了後はマレーシアの国立中等教育機関に日本語教師として勤めるのが一般的である。

PSDの日本語教師養成プログラムでは、日本語の学習に5年6ヶ月という時間をかけるため、日本語教師として十分な日本語の能力を身につけられるだ

³⁾ 前身は1935年に創立された国際学友会日本語学校です。2004年4月1日から、日本学生支援機構東京日本語教育センターと名称を変更しました。(http://www.jasso.go.jp/tokyo)

ろう。そして教師養成のために設計されている学習計画に関しても、日本語教師を育てるために理想的な計画であると考えられるだろう。なぜならば、この PSD のプログラムにおいて育てられる日本語教師は、直接日本語母語話者の日本語教育の専門家に教育を受け、留学中に日本の文化や習慣、日本人との付き合い方などを自然に吸収し身近に感じることができるからである。この環境で日本語教育を学んだ教師は、実際に授業で教えるとき、これらの経験を日本語の学習者に日本事情として印象深く伝えることができるだろう。マレーシアの中等教育機関においては、日本語教育および日本の一般事情についてあまり情報を手に入れにくい状況であるため、教師は自分の専門だけでなく、日本に関するさまざまな情報も得ることが重要である。

研修生は国内の UTM の日本語センター及び日本の日本学生支援機構東京日本語教育センターで日本語の基礎を学習するが、日本の大学に入学するために、1年6ヶ月という期間で日本語能力試験の1級相当のレベルに到達させるという計画は適切であるだろう。しかし研修生が日本の大学に入学したあと、PSD は日本語学習の内容やカリキュラムにおいてどの程度まで目標としているか、日本の各大学とマレーシアにとって理想的な日本語教師を育てるためにどのように力を尽くすのかは明確ではない。ここで疑問に思うのは、PSD は自国の教育に対して、外国である日本の教育制度や教育内容をそのままマレーシアの日本語教育に持ち込ませるのだろうかということである。そして研修生が留学する日本の大学について、PSD はどのような基準で決めたのか不明である。これらの疑問点を解明することは PSD にとって大きな課題となるだろう。

8. PSD の教師養成プログラムに関わる日本の大学

上述のように、PSD の日本語教師養成プログラムの第一段階においては、国内の大学の日本語センターで6ヶ月間日本語の基礎を学ぶ。それから日本の日本語学校で1年間学んだ後、日本の大学に学部生として入学するという学習計画である。PSD の教師養成プログラムで研修生が入学する大学はいくつかあるが、全ての大学には必ず日本語学科があり、日本語教育つまり日本語教師養成

を含んだカリキュラムを実施していることが分かった。それらの大学は PSD が指定大学としてリストにしており、研修生はその中から入学希望を出して入学する手段をとらなければならない。以下の表は教育省(2003)の資料による研修生の留学先である。

表8-1 研修生が留学する日本の大学

大学名(都道府県名)	学部・学科・コース等
東京外国語大学(東京都)	外国語学部、日本課程
杏林大学(東京都)	外国語学部、日本語学科
麗澤大学(千葉県)	外国語学科、日本語教育
明海大学(千葉県)	外国語学部、日本語学科
筑波大学(茨城県)	人文・文化学群、日本語・日本文化学類
文教大学(埼玉県)	日本語日本文学科、日本語学
大塔文化大学(埼玉県)	外国語学部、日本語学科
広島大学(広島県)	教育学部、日本語教育コース
愛知大学(愛知県)	文学部、日本語日本文学専攻
姫路獨協大学(兵庫県)	外国語学部、日本語学科

上の表(8-1)のとおり、PSD の日本語教師養成プログラムの研修生は、各大学の日本語に関する学科等で日本語教育を学ぶことが分かった。これらの大学は日本でも有名な大学であり、日本語教育に関しても力がある大学だと考えられるだろう。これらの大学を修了した PSD の教師養成プログラムの研修生は、日本語の能力にしても、日本語教師になるための能力にしても、十分な能力を身に付けることができるといっても過言ではないだろう。つまりマレーシアの中等教育機関において日本語教育を行う際、大きな活躍が期待できるだろう。

9. PSD の日本語教師養成プログラムの対象者背景

PSD は日本語教師養成を実施するために教育省の協力を得て、小学校のさまざまな専攻の現役教師を選抜してこの養成プログラムに参加させる。つまり教

育省に雇用されている国立小学校の教師以外は、この教師養成プログラムに参加することはできない。また、このプログラムに参加する研修生は PSD が指定する条件を満たしていなければならない。その条件は以下の表の 8 つである。

表 9-1 PSD の日本語教師養成プログラムに参加できる条件

条件順	条件内容
1	正教員 (研修期間を終えて正教員として教育省から資格を与えられている者)
2	最低 3 年間の教育歴があること
3	公務員として国の条件で個人の所有財産の公表をしており、政府に認定されていること
4	応募する時に 30 歳未満であること
5	法律による処罰を受けたことがないこと
6	健康で不自由がないこと
7	教育の学士号をまだ持っていないこと(大卒していない人) ⁴⁾
8	未婚であること

上の表(9-1)に示された条件から、興味を持った点について検証したいと思います。PSD の実施する日本語教師養成プログラムの研修生は、教育省に雇用されている現役の正教員であることが条件である。そして研修生らは、小学校で最低 3 年間の教育歴を持ち、30 歳未満で、現任教員のみこの教師養成プログラムに参加することが可能である。つまりこの教師養成プログラムは 20 代の年齢に集中しているプログラムだと言える。そしてこの 8 つの条件の中に、日本語の学習歴については問うものは何もないことが分かった。それぞれの教育プログラムにおいて、目標を達成するための対象者の内訳で重要なポイントは異なっていて、重要であるとされる。PSD が指定する条件から見れば、この教師養成プログラムに参加する研修生は元々現役の教員であるため、学校での教え方

4 マレーシア教育制度では日本と異なって小学校の先生になるために教育のディプロマを取得することが条件となる

や教育環境に対して最低3年間の経験を持っている。ところが、もともと別の専攻である教員を日本語教員に変えるというのに、この年齢でまだ日本語学習に関して初心者なのである。PSDはこの点についてどういうふうに見ているのだろうか。本研究にとって興味深い点である。

PSDはこの教師養成プログラムに参加する研修生のプログラム中の面倒を見ることを強調している。例えば、PSD(2007)によると、日本語教師養成プログラムに参加する研修生は国内の日本語センターで日本語を学習中の6ヶ月間、政府から正教員としての給料と奨学金を与えられ、休職できる。日本に留学している期間は、休職中のため正教員としての給料はもらえないが、マレーシア政府からPSDを通して奨学金が与えられる。したがって、研修生は日本語教師養成プログラムに参加中、安心して学習ができるだろう。

10. PSDによる日本語教師養成の特徴

ここまで、マレーシア政府およびPSDによる日本語教師養成についてプログラムの目標や構成、対象者の背景などに関して考察した結果、PSDはマレーシアの日本語教育の発展において大きな役割を果たしているといえる。日本語教師養成において重要なことはどの国においても共通していると考えられる。日本語教師を育てるために、設定したカリキュラムの内容を習得させること、つまり日本語能力や教授能力などを身に付けることが優先であると言えるだろう。以下、マレーシア政府及びPSDの日本語教師養成プログラムの特徴を取り上げる。

- 1) この教師養成は政府の資金援助を受けて実施するプログラムである。
- 2) プログラムの派遣者は現役小学校の教師を中心とする。
- 3) 政府が指定する日本の大学へ留学させて日本語教師にする。
- 4) 派遣する現役教師のもともとの専攻はさまざまで、教育の学士号を持っていない。
- 5) 養成期間中は、まずマレーシアの予備学校（日本語センター）で6ヶ月間初級(4級程度)の日本語を学習した後、マレーシア政府に指定され

ている日本の日本語学校で1年間学習し、日本語能力試験1級程度のレベルを目指す。そして4年間日本の大学で学部生として学び、日本語教育の学士号を取得する。

- 6) 帰国後中等教育機関で日本語を教える。政府機関関係で働く場合もある。
- 7) このプログラムで派遣された教師は必ず政府関係の機関で仕事しなければならない。つまり、民間の仕事はできない。

11. おわりに

マレーシアの日本語教育は90年代の後半に入って大きく展開し、日本語を教える中等教育機関が増加すると共に現地の日本語教師数も増えていることが分かっている。このように日本語教育が展開したのはマレーシア政府によって東方政策（Look East Policy）が提唱されてからだと言っても過言ではない。マレーシアは国のさらなる発展のために東方の国、特に日本の成功と発展の秘訣を学ぶことを命題として言語教育を重視している。現在まで、マレーシアの外国語教育では英語が必修科目として教えられているが、フランス語やドイツ語、中国語、アラビア語などと並んで、日本語も選択科目として力を入れている。中等教育機関において日本語を教えることによって、学習できる外国語の選択が幅広くなり、政府が2020年に目指しているマルチリンガル社会の実現が明るくなるのではないだろうか。さらに政府が日本語教師養成プログラムを重視することによって、これからの日本語教育の成長が期待できるだろう。また、2005年、マレーシアの教育省によって国内の短期の日本語教師養成プログラムが開始されたことによって、マレーシアの日本語教育はまた新たな展開を見せた。この環境に恵まれたマレーシアの日本語教育が、これからどのように進展を見せるか注目である。マレーシアは日本語教育および日本語教師養成に非常に力を入れていることが明確で、日本語教育の質を向上させるためにどのような考えや計画をもっているのか、今後の課題として研究を続けたいと思う。

<参考文献>

- 阿久津智、小林孝郎 (2000) 『アジアにおける日本語教育』 「マレーシアの教育政策と日本語教育」 三修社
- 萩原宣之 (1996) 『ラーマンとマハティールーブミプトラの挑戦 現代アジアの肖像 14』 岩波書店、東京
- 岡本(2000)「アジアにおける日本語教育」 『マレーシアの教育政策と日本語教育』 凡人社
- 国際交流基金 日本語国際センター(1998) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1996年』 国際交流基金日本語国際センター
- 国際交流基金 日本語国際センター(2005) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2003年』 国際交流基金日本語国際センター
- Mohd. Ghazali(2006) 『マレーシアの中等教育における日本語教育の現状と展望について』 ～中等教育機関調査から検証する外国語教育政策における日本語教育の歴史の変遷～大阪外国語大学大阪外国語大学博士前期課程論文、大阪外国語大学、箕面
- Mohd. Ghazali(2007)、「マレーシアにおける日本語教育—現地化に向かう現状と歴史の変遷」 『日本語・日本文化第17号』 大阪外国語大学日本語講座
- Mahathir bin Mohamad (1970), *The Malay Dilemma*, Donald Moore for Asia Pacific Press, Kuala Lumpur (1983、高多理吉訳 『マレー・ジレンマ』 井村文化事業社、東京)
- マレーシア教育省(2004)「中等教育機関の日本語教育計画」教育省
- マレーシア教育省(2004)「外国語教育のカリキュラムガイド書」教育省
- 松永典子(2001)「日本軍政下のマラヤにおける日本語教育」風間書房
- Ali bin Abdul Ghani (2004) , *The Teaching of Foreign Languages In Malaysia Schools-Issues and Challenges* , First International Language Learning Conference
- Mahathir bin Mohamad (1985), “New Government Policy” , Jomo K. S. ed., *The Sun Also Sets: Lessons in ‘Looking East’* , Institute for

Social Analysis, Kuala Lumpur

Jabatan Perkhidmatan Awam Malaysia (2004) , *Dasar Pandang Ke Timur*

Jabatan Perkhidmatan Awam Malaysia (2005), *Program Latihan di Bawah*

Dasar Pandang ke Timur,Bahagian Latihan,JPA

Jabatan Perdana Menteri (2001), *Dasar-dasar Baru Kerajaan*

Malaysia-Risalah Edaran,Jabatan Perdana Menteri

Kementerian Pendidikan Malaysia (2005), *Perancangan dan Pelaksanaan*

Program Bahasa-Bahasa Antarabangsa di Sekolah Menengah , PPK

Lim Kok Wing (2007), Misi 2020 Langkah Peringkat Terakhir , Lim Kok

Wing University

Malaysia Ministry of Education (2005), *The Teaching And Learning of*

Foreign Languages in Malaysia Schools , Malaysia Ministry of

Education

タイ人日本語学習者の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用

ソムチャイ・チャイヤケッタナン (チュラーロンコーン大学文学部
東洋言語学科日本語講座外国語としての日本語修士課程 M2)

1.はじめに

漢字学習はタイ人学習者にとっては非常に大きな負担である。しかし、タイにおける漢字学習の研究はあまりなされていない。漢字学習状況を深く理解するために、まず学習者のビリーフ及び学習ストラテジーを調べることが必要であると考えられる。ところが、タイにおいては日本語の学習ストラテジーについての研究はされているが、漢字学習に対するビリーフを中心にする研究はほとんど見られない。

2. 先行研究

2.1 言語学習に対するビリーフ

言語学習ビリーフの定義について、片桐 (2005) は以下のように述べている。

言語学習 Beliefs(s)とは、言語 (外国語) はどのように学習すべきか、言語学習はどのようなものであるかといった、言語学習に関しての意見、考え方、信念のことである。

また、言語学習に関するビリーフ調査では Horwitz (1987) によって初めて開発された BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) があり、BALLI は学習者と教師のビリーフ調査に広く使用されている。BALLI には 34 の質問項目があり、その領域は 5 つに分類される。①Foreign Language Aptitude (外国語学習の適性)、②The Difficulty of Language Learning (言語学習の難易度)、③The Nature of Language Learning (言語学習の性質)、④Learning and Communication Strategies (学習とコミュニケーション・ストラテジー)、⑤Motivations (学習の動機) である。

2.2 言語学習に対するストラテジー

学習ストラテジーとは、学習を補助促進するために学習者が用いる手段である (Nyikos and Oxford, 1993)。

言語学習に関するストラテジー調査では Oxford(1990)により、SILL (Strategy Inventory for Language Learning) というアンケートが作成されている。このアンケートは現在広く使用されている。SILL の中には 75 の質問項目があり、6 つのストラテジー使用領域に分類されている。①Memory Strategies (記憶ストラテジー)、②Cognitive Strategies (認知ストラテジー)、③Compensation Strategies (補償ストラテジー)、④Metacognitive Strategies (メタ認知ストラテジー)、⑤Affective Strategies (情意ストラテジー)、⑥Social Strategies (社会的ストラテジー) である。

2.3 漢字学習に対するビリーフとストラテジー

タイでは漢字に対するビリーフとストラテジー共に調査する研究はまだ見られない。そのほかの国では、ヴェントゥーラ (2007) がフィリピンの漢字教育の改善のために、日本語学習者と教師の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用をアンケートとインタビューで調査している。

本研究はヴェントゥーラ (2007) のアンケートを元に学習者側のみアンケート調査を行う。漢字学習ビリーフの方は7領域があり、①漢字の社会・伝統・文化的な価値に関するビリーフ、②漢字の難しさに関するビリーフ、③適性に関するビリーフ、④漢字の有効性に関するビリーフ、⑤情意面に関するビリーフ、⑥教師の役割に関するビリーフ、⑦漢字学習方法に関するビリーフである。

一方、漢字学習ストラテジーの方は5つの領域があり、①文脈学習ストラテジー、②連想学習ストラテジー、③認知学習ストラテジー、④メタ認知学習ストラテジー、⑤補償学習ストラテジーである。

3. 研究の目的

本研究の目的は(1)タイ人学習者の漢字学習に対するビリーフとストラテジ

一使用を調べ、(2)そのビリーフとストラテジー使用の相関関係を探り、タイの大学生及び日本語学校生の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用の特徴を明らかにすることである。

4. 研究の調査対象者

本研究はある程度漢字学習に慣れ、自習できるようになった学習者を対象とする。即ち、初級後半以上の日本語学習者が対象者である。対象者は197名で、その内訳は大学生96名、日本語学校生101名である。

5. 研究方法

調査票はフィリピン人を対象としたヴェントゥーラ(2007)のアンケート(英語版)を一部(学習者用アンケートのSection II・III)借用しタイ語に翻訳した。漢字学習に対するビリーフは42問で構成されており、「強く賛成」「賛成」「不賛成」「強く不賛成」の4段階で評定してもらった。一方、漢字学習に対するストラテジー使用は26問で、「いつも使う」「たいてい使う」「あまり使わない」「全然使わない」でビリーフと同様に4段階評定してもらった。

調査期間は2008年8月22日～9月14日であり、調査はバンコク内の大学と日本語学校で実施した。収集したデータはExcelやSPSS(ver16.0)で統計処理した。

6. タイ人学習者の結果と考察

6.1 タイ人学習者の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用

6.1.1 タイ人学習者の漢字学習に対するビリーフ

表1に漢字学習に対するビリーフの質問項目と領域を示す。

表1 漢字学習に対するビリーフの質問項目と領域

番号	質問項目	領域
1	40歳以上の大人にとって漢字学習は困難だ。	適性に関するビリーフ
2	漢字を学習するための特別な能力を持っている人がいる。	適性に関するビリーフ

3	タイ人フィリピン人は漢字を学習するのが得意だ。	適性に関するビリーフ
4	漢字をきれいに書かなくてはならない。	漢字学習法に関するビリーフ
5	漢字を理解するために日本の文化を知る必要がある。	漢字の社会・伝統・文化的な価値に関するビリーフ
6	漢字の書き順に注意を払わなければならない。	漢字学習法に関するビリーフ
7	間違えそうなら、漢字を使わない方がいい。	漢字学習法に関するビリーフ
8	中国語学習経験のある学生はほかの人より漢字を読むのが得意だ。	適性に関するビリーフ
9	中国語学習経験のある学生はほかの人より漢字を書くのが得意だ。	適性に関するビリーフ
10	中国語学習経験のある学生はほかの人より漢字の意味を覚えるのが得意だ。	適性に関するビリーフ
11	絵を描くのが上手な人は漢字を学ぶのが得意だ。	適性に関するビリーフ
12	漢字の読み書きは日本語学習の障害となっている。	漢字の難しさに関するビリーフ
13	ネイティブ教師から漢字を習った方が一番いい。	教師の役割に関するビリーフ
14	漢字の読み方を勉強するのが楽しい。	情意面に関するビリーフ
15	漢字の書き方を勉強するのが楽しい。	情意面に関するビリーフ
16	努力すれば、漢字学習に成功する。	漢字学習法に関するビリーフ
17	日本語能力を高めるために漢字を勉強しなければならない。	漢字の有効性に関するビリーフ
18	女性は男性より漢字の読み書きを勉強するのが得意だ。	適性に関するビリーフ
19	漢字の読み書きができると、仕事場や学校などの周りの人に尊敬される。	漢字の有効性に関するビリーフ
20	漢字で書かれた単語の意味を想像できると、日本語がもっとわかりやすくなる。	漢字の有効性に関するビリーフ
21	漢字を教える際に、教師は工夫して、様々な教授法を使用しなければならない。	教師の役割に関するビリーフ

22	漢字を勉強しないと日本の文化を完全に理解できない。	漢字の社会・伝統・文化的な価値に関するピリーフ
23	漢字の読み書きができるという仕事に就ける。	漢字の有効性に関するピリーフ
24	漢字ができると日本・日本社会で生活しやすくなる。	漢字の有効性に関するピリーフ
25	漢字を学習するということは主に語彙を増やすことだ。	漢字学習法に関するピリーフ
26	教師は漢字の意味や語源などを詳しく説明する必要がある。	教師の役割に関するピリーフ
27	教師は本やウェブサイトのようなリソースを紹介するべきだ。	教師の役割に関するピリーフ
28	(先生)は漢字の読み方を教えるのが好きだ。	情意面に関するピリーフ
29	教師がいなくても漢字を自習できる。	漢字の難しさに関するピリーフ
30	漢字を勉強するとき練習と復習は欠かせない。	漢字学習法に関するピリーフ
31	教師は学生に宿題や練習を与えるべきだ。	教師の役割に関するピリーフ
32	タイフィリピンは日本と文化・政治・経済的な関係を持っているため、漢字を勉強する必要がある。	漢字の社会・伝統・文化的な価値に関するピリーフ
33	漢字を書く能力より、漢字を読む能力の方が大切だ。	漢字学習法に関するピリーフ
34	漢字の勉強を面白くするために教師はゲームやゲーム的な教室活動を利用すべきだ。	教師の役割に関するピリーフ
35	漢字を覚えるのはほかの言語の綴り方を覚えるより簡単だ。	漢字の難しさに関するピリーフ
36	現在、ワープロやパソコンがよく使われているので、あまり漢字を勉強する必要はない。	漢字の有効性に関するピリーフ
37	漢字を学習する際、音読みを覚えるのが大切だ。	漢字学習法に関するピリーフ
38	漢字を学習する際、訓読みを覚えるのが大切だ。	漢字学習法に関するピリーフ
39	漢字の読み方を勉強するのが好きではない。	情意面に関するピリーフ
40	漢字の書き方を勉強するのが好きではない。	情意面に関するピリーフ
41	漢字を勉強することは大切だ。	漢字の有効性に関するピリーフ
42	漢字の難しさ	漢字の難しさに関するピリーフ

6.1.1.1 大学生の結果(上位順)

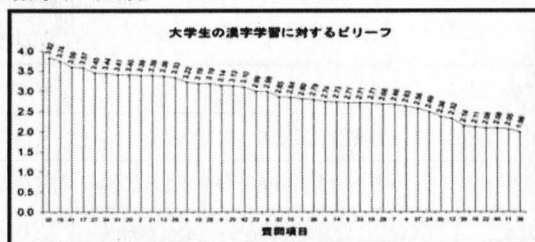


図1 大学生の漢字学習に対するビリーフの平均値 N=96

6.1.1.2 日本語学校生の結果(上位順)

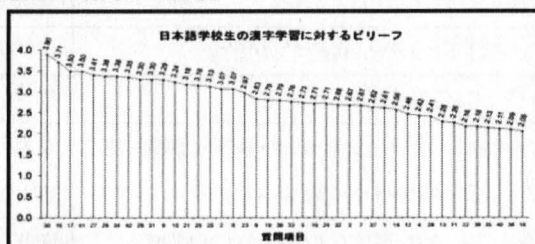


図2 日本語学校生の漢字学習に対するビリーフの平均値 N=101

図1と図2に挙げられた上位順の項目を見ると、大学生、日本語学校生と共に漢字学習に対するビリーフの平均値に全体的差がないことがわかった。

上位に挙げられた共通の項目は30、16、41、17、27である。つまり、漢字の練習と復習が最も大事であると思っており、努力すれば、漢字学習に成功し、日本語能力を高めるために漢字を勉強しなければならない。また、教師の指導による影響があるというビリーフを持っている。

下位に挙げられた共通の項目は36、18、40、39、35などであった。つまり、現在、ワープロやパソコンがよく使われていても、漢字を勉強する必要がある。そして、女性は男性より漢字の読み書きを勉強するのが得意だとは思っていない。また、漢字の読み書き方を勉強するのが好きであるが、漢字を覚えるのはほかの言語の綴り方を覚えるより簡単であるとも思っていないことがわかる。

6.1.1.3 大学生と日本語学校生の結果の比較

表2は大学生と日本語学校生の漢字学習に対するピリーフを示す。双方に差があるかをみるために、t検定を行った。有意差が認められた項目のみ示す。

表2 大学生と日本語学校生の漢字学習に対するピリーフの平均値

質問項目	大学生(N=96)		日本語学校生(N=101)		t 値
	平均値 (標準偏差)		平均値 (標準偏差)		
1	2.80 (0.592)		2.61 (0.721)		2.00 *
2	3.39 (0.639)		3.07 (0.587)		3.62 **
4	2.63 (0.771)		2.42 (0.755)		1.88 +
11	2.05 (0.701)		2.26 (0.702)		-2.05 *
13	3.36 (0.682)		2.28 (0.665)		11.32 **
20	3.40 (0.624)		3.13 (0.716)		2.79 **
21	3.39 (0.587)		3.18 (0.699)		2.25 *
24	2.49 (0.680)		2.71 (0.792)		-2.12 *
29	2.68 (0.801)		2.41 (0.839)		2.32 *
35	2.36 (0.713)		2.13 (0.808)		2.17 *
42	3.10 (0.637)		3.35 (0.796)		-2.37 *

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, + $0.1 > p > 0.05$

表2により、1%有意差のあったのは項目2、13、20で、5%の有意差が認められたのは項目1、11、21、24、29、35、42であった。項目4は有意傾向であった。

主な結果では、学習者が漢字を学習するための特別な能力を持っている人がいることと、漢字で書かれた単語の意味を想像できると、日本語がもっとわかりやすくなることという項目は双方の学習者が強くピリーフを持っている。

6.1.2 タイ人学習者の漢字学習に対するストラテジー使用

調査の質問項目と領域は以下の通りである。

表3 漢字学習に対するストラテジー使用の質問項目と領域

番号	質問項目	領域
1	新しく習った漢字を既習仮名や漢字と関連付ける。	連想学習ストラテジー

2	新しく習った漢字をできるだけ文章に使ってみる。	文脈学習ストラテジー
3	既習漢字を形でグループに分ける。	連想学習ストラテジー
4	既習漢字を意味でグループに分ける。	連想学習ストラテジー
5	既習漢字を音読みでグループに分ける。	連想学習ストラテジー
6	新しく習った漢字を他の言語と関連付ける。	連想学習ストラテジー
7	知らない漢字を見つけたら、それを辞書で調べる。	補償学習ストラテジー
8	漢字の音とイメージを組み合わせて、新しい漢字を覚える。	連想学習ストラテジー
9	漢字を初めて見たところ（ページ）などを記憶する。	連想学習ストラテジー
10	漢字を暗記する際、フラッシュカードを利用する。	認知学習ストラテジー
11	新しく習った漢字の書き順を暗記する。	認知学習ストラテジー
12	新しく習った漢字とその熟語をリストアップする。	連想学習ストラテジー
13	既習漢字をよく復習する。	認知学習ストラテジー
14	漢字の訓読みと音読みと同時に覚える。	連想学習ストラテジー
15	漢字を一字一字ではなく、熟語の一部として覚える。	文脈学習ストラテジー
16	新しく習った漢字の形を目で覚える。	認知学習ストラテジー
17	新しく習った漢字を覚えるために、それを繰り返して書く。	認知学習ストラテジー
18	看板、本、雑誌などで既習漢字を探す。	文脈学習ストラテジー
19	漢字を含む文章を繰り返し読んで、形と読み方を覚える。	認知学習ストラテジー
20	漢字を覚えるために、声を出しながら、それを繰り返して書く。	認知学習ストラテジー
21	よく知らない漢字に振り仮名を振る。	認知学習ストラテジー
22	漢字を覚えるためにストーリーを作る。	連想学習ストラテジー
23	知らない漢字の意味を文脈から推測する。	文脈学習ストラテジー
24	似ている漢字の違いを観察する。	認知学習ストラテジー
25	自分の漢字学習について考える。	メタ認知学習 ストラテジー
26	先生から習った漢字学習ストラテジーを利用する。	メタ認知学習 ストラテジー

6.1.2.1 大学生の結果(上位順)

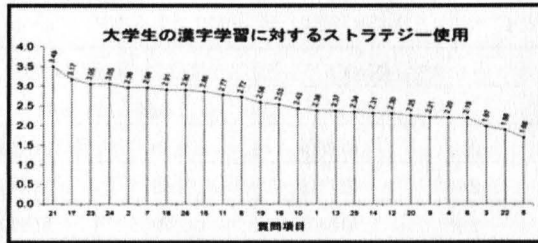


図3 大学生の漢字学習に対するストラテジー使用の平均値 N=96

6.1.2.2 日本語学校生の結果(上位順)

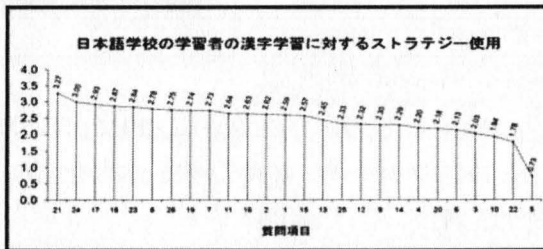


図4 日本語学校生の漢字学習に対するストラテジー使用の平均値 N=101

図3と図4に挙げられた平均値の上位順の項目を見ると、大学生、日本語学校生との漢字学習に対するストラテジー使用は差が見られた。

上位に挙げられた項目は21、17、23、24、18などであった。つまり、よく知らない漢字に振り仮名を振るのが一番よく使用されているストラテジーである。ほかには似ている漢字の違いを観察する、新しく習った漢字を覚えるために、それを繰り返して書く、知らない漢字の意味を文脈から推測する、看板、本、雑誌などで既習漢字を探す、などというストラテジーが上位に挙げられた。

下位に挙げられた項目は5、22、3、6、4などであった。つまり、既習漢字を音読み・形・意味でグループに分ける、漢字を覚えるためにストーリーを作る、新しく習った漢字を他の言語と関連付けるというようなストラテジーはあまり使用していない。

6.1.2.3 大学生と日本語学校生の結果の比較

表4 大学生と日本語学校生の漢字学習に対するストラテジー使用の比較

質問項目	大学生(N=96)		日本語学校生(N=101)		t 値
	平均値	(標準偏差)	平均値	(標準偏差)	
1	2.38	(0.700)	2.59	(0.819)	-1.98 *
2	2.96	(0.710)	2.62	(0.835)	3.02 **
7	2.96	(0.857)	2.73	(0.979)	1.72 +
10	2.43	(1.034)	1.94	(1.018)	3.33 **
15	2.86	(0.870)	2.57	(0.876)	2.31 *
17	3.17	(0.763)	2.93	(0.886)	2.00 *
21	3.49	(0.725)	3.27	(0.859)	1.96 +
23	3.05	(0.863)	2.84	(0.914)	1.66 +

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, + $0.1 > p > 0.05$

表4により、1%有意差のあったのは項目2、10で、5%の有意差が認められたのは項目1、15、17であった。項目7、21、23は有意傾向であった。

主な結果では、新しく習った漢字をできるだけ文章に使ってみるという文脈学習ストラテジーについて、大学生が日本語学校生より使用している。そして、漢字を暗記する際、フラッシュカードを利用するという認知学習ストラテジーについて大学生、日本語学校生と共にあまり使用していない。

6.2 タイ人学習者の漢字学習に対するピリーフとストラテジー領域の相関

6.2.1 大学生と日本語学校生の漢字学習に対するピリーフの領域間の相関

表5 大学生の漢字学習に対するビリーフの領域間の相関係数

大学生							
ビリーフ	社会・伝統・文化的	難しさ	適性	有効性	情意面	教師の役割	漢字学習法
社会・伝統・文化的な評価	1						
難しさ	0.115	1					
適性	0.07	-0.022	1				
有効性	0.343**	0.153	0.326**	1			
情意面	0.126	-0.015	-0.067	-0.062	1		
教師の役割	0.228*	0.128	0.021	0.181	0.092	1	
漢字学習法	0.043	-0.099	0.145	0.236*	-0.033	-0.105	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表6 日本語学校生の漢字学習に対するビリーフの領域間の相関係数

大学生							
ビリーフ	社会・伝統・文化的	難しさ	適性	有効性	情意面	教師の役割	漢字学習法
社会・伝統・文化的な評価	1						
難しさ	-0.051	1					
適性	0.100	0.274*	1				
有効性	0.429**	0.057	0.256**	1			
情意面	0.010	0.472*	0.358**	0.319**	1		
教師の役割	0.236*	0.232*	0.264**	0.267**	0.193	1	
漢字学習法	0.401**	0.378*	0.371**	0.364**	0.253*	0.269**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表5と表6から見ると、大学生、日本語学校生双方のビリーフ間の相関がほとんど見られない。ただし、日本語学校生の漢字学習に対するビリーフ間の中で、日本語学校生では「難しさ」と「情意面」間にはかなり相関がある。つまり、

日本語は難しいが勉強することは楽しく好きであるというピリーフ間の関係が見られる。

6.2.2 大学生と日本語学校生の漢字学習に対するストラテジー間の相関

表7 大学生の漢字学習に対するストラテジーの領域間の相関係数

大学生					
ストラテジー	文脈学習	連想学習	認知学習	メタ認知学習	補償学習
文脈学習	1				
連想学習	0.482**	1			
認知学習	0.509**	0.702**	1		
メタ認知学習	0.418**	0.613**	0.522**	1	
補償学習	0.456**	0.327**	0.362**	0.327**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表8 日本語学校生の漢字学習に対するストラテジー領域間の相関係数

日本語学校生					
ストラテジー	文脈学習	連想学習	認知学習	メタ認知学習	補償学習
文脈学習	1				
連想学習	0.742**	1			
認知学習	0.757**	0.828**	1		
メタ認知学習	0.472**	0.562**	0.629**	1	
補償学習	0.312**	0.398**	0.378**	0.254**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表7と表8を検討すると、大学生と日本語学校生がさまざまな学習ストラテジーを一緒に使用していると明らかになっている。特に「連想学習」と「認知学習」を一緒に使うのが一番多い。また、全体的に日本語学校生の使用するストラテジーの相関係数が大学生より高くなっている。また、補償学習ストラテジー、つまり辞書で言葉を調べることはほかのストラテジーとの相関は低い。

6.3 漢字学習に対する重要度順の比較

アンケートにより、漢字学習に対する大切さの順番はどのようなになるか。「漢字の意味」「訓読み」「音読み」「書き順」を学習者に並べてもらった。結果は次の通りである。

1位「書き順(71名)」 2位「漢字の意味(56名)」

3位「訓読み(43名)」 4位「音読み(23名)」[197名中、193名回答]
である。しかし、大学生と日本語学校生別に見ると、次のような結果になる。

(大学生) 1位「書き順46名(47.92%)」 2位「訓読み29名(30.21%)」

3位「音読み12名(12.5%)」 4位「漢字の意味9名(9.38%)」

(合計96名)

(日本語学校) 1位「漢字の意味47名(48.45%)」 2位「書き順25名(25.77%)」

3位「訓読み14名(14.43%)」 4位「音読み11名(11.34%)」

(合計97名)

上記の結果から大学生が漢字学習に対して、最も大切であると思っているのは、「書き順」であるということである。ここで、考えられるのはタイの大学の漢字学習では漢字の書き方に非常に重点がおかれ、試験のために書き方を正確に覚えなければならないことが考えられる。逆に「漢字の意味」についてはあまり試験に出題されないので、一番後ろの順位に現れるものと思われる。

一方、日本語学校生では、一番目大切だと考えているのは「漢字の意味」である。日本語学校の場合は漢字コース以外であれば、漢字の試験はほとんどないが、漢字は読解や文法授業に使われるから、「漢字の意味」が一番大切であると答えたものと推測できる。また、書き方はあまり指導されないため、必要でないと思っていることが考えられる。

7. まとめ

大学生、日本語学校生共に日本語学習には漢字が欠かせないものであり、しかも漢字学習は努力すれば成功できるというベリーフを持っている。学習法について練習と復習の頻度が重要だと考えており、漢字学習は人の適性にはあま

り関係ないと信じている。教師の役割について大学生は自習できるとやや信じているが、日本語学校生は教師が必要であると思っている。漢字がわかれば、日本・日本の社会で生活しやすくなると日本語学校生が信じているが、大学生はそういうビリーフを持っていない。

<参考文献>

ヴェントウーラ, フランチェスカ (2007) 「フィリピン人日本語学習者と教師の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用—漢字教育の改善のために—」『日本語文化研究会論集』国際交流基金日本語国際センター、3号、pp.141-168

片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』国際交流基金、1号、pp.85-101

Horwitz, Elaine K. (1987) Surveying Student Beliefs About Language Learning. In A. Wenden and J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall, pp.119-129

M. Nyikos and R. Oxford. 1993. A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, pp.11-22

Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle

タイ後期中等教育における選択科目としての日本語教育 —第二言語不安調査を通して—

下村朱有美 (大阪大学大学院 日本語・日本文化実践コース M1)

1. 本研究の目的

タイの後期中等教育機関で日本語を履修する学習者数は増加傾向にあり(国際交流基金、2006)、様々な形態で日本語教育が行われている。本稿は、その中でも選択教科として開講されている日本語クラスの履修者を対象に質問紙調査を行い、その結果をもとに高校生が日本語学習について第二言語不安の観点からどのような意識を抱いているのかを知り、よりよい学習環境作りのためにどのようなアプローチがなされるべきかについて検討する。

2. 先行研究

タイ後期中等教育機関における日本語教育に関しては、1981年に日本語教育が開始されて以来、国際交流基金バンコク日本文化センター発行の『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』を中心に多数の報告がなされている。特に、野畑・ガムチャントコーン(2006)では、中等学校日本語教員養成講座について報告がなされ、タイ全土の日本語クラスの現状が述べられている。その中で、後期中等教育の日本語クラスは①第二言語として、②選択科目として、③活動としての三形態があるとされている。従来、①の第二言語としての日本語クラスに関しては教材開発、教授法や活動の研究・報告などが多数なされているものの、②の選択科目や③の活動に関するものは①ほど充実していないのが現状である。しかし、その教育的インパクトを考えると、②や③に関してもさらに研究が進められ、環境が整備されることが求められよう。そ

1 タイの学校教育制度は6-3-3制であり、後期中等教育は日本の高等学校に該当する教育課程である。

ここで、本稿では②の選択科目に焦点を当てることにした。

3. 調査方法

本稿では、タイの後期中等教育機関で選択教科として日本語を学習する高校生を対象に質問紙調査を行う。今回の調査で用いる質問紙は大きく2部構成となっており、前半部²には日本語を学習すること、日本人アシスタント、日本人との交流活動についての記述回答形式の質問を設けた。後半部³には元田（2005）のJLAS（Japanese Language Anxiety Scale、日本語不安尺度）の教室内第二言語不安尺度を用い、5項目³を除いた18項目について「全くあてはまらない（1）」から「非常によくあてはまる（6）」までの6段階から1つ選択するように依頼した。質問紙は筆者が日本語で作成した後、タイ語母語話者に翻訳を依頼し、タイ語の質問紙を作成した。質問紙後半部の質問項目は調査結果と併せて稿末資料（表3）とした。なお、元田（2005）は「第二言語不安」を「第二言語の学習や使用、習得に特定の関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り」と定義しており、本稿もこれに従うものとする。

二部構成の質問紙とすることによって、学習者の意識を2つの側面から明らかにすることを目的とした。すなわち、前半部の自由記述により、学習者の意識部分の表出を、後半部の第二言語不安調査により、無意識部分の表出をねらいとした。加えて、このような順列をとることで、無意識部分の表出に記述部分が影響を受けないように配慮したつもりである。

上記の過程で作成した質問紙を使用し、2006年12月から2007年1月にかけて調査1（本調査、4.で詳述）を、2008年8月に調査2（追跡調査、5.で詳述）を行った。

本稿では第二言語不安という側面から学習者の意識に焦点を当てるため、質

² 前半部・後半部の全ての質問項目は下村（2008b）で掲出している。

³ この5項目は視聴覚教材やロールプレイ、口頭発表、ディスカッションに関する項目であるが、調査対象としたS.W.2校ではそれらの質問項目に該当する活動が行われていないため今回の調査では質問項目から除いた。

問紙の前半部については研究対象としない。質問紙前半部の結果や分析については下村 (2008a) で述べている。

今回の調査で対象としたのは、バンコクの中高等教育機関である「Satri Witthaya 2」校 (以下、S. W. 2 校とする) の後期課程で日本語を学ぶ高校1~3年の生徒である。日本語クラスは特定のコースに属する生徒のみが選択科目として履修することができ、1週間に1回、連続2コマ (1コマ50分) の日本語の授業が行われている。ほとんどの学習者がゼロ初級から日本語の学習を開始する。日本語の教科は選択科目であるため、学期間には日本語から他教科へと選択を変更する生徒もいる。その結果、学年が上がるにつれて履修者数は減少する傾向にある。授業は全てタイ人日本語教師と日本人アシスタントによるティーム・ティーチング形式がとられている。なお、タイ人日本語教師は、国際交流基金バンコク日本文化センターの日本語教員養成講座を1996年に修了し、同年にS. W. 2校で開設された日本語科目の担当教員となった。日本人アシスタントは1997年より受け入れられており、筆者は9人目のアシスタントとして、2006年5月より2007年3月まで同校に常駐した。

4. 調査1

4.1 調査時期と対象者

2006年12月から2007年1月にかけて、S. W. 2校で日本語を履修している学習者全員を対象に、質問紙調査を実施した。日本語クラスの履修者数と回答者数を表1に示す。結果は稿末資料 (表3) に示す。

学年	1年生	2年生	3年生	全学年
履修者数 (クラス数)	57人 (2)	48人 (3)	27人 (2)	132人 (7)
回答者数 (回収率)	51人 (89%)	45人 (94%)	25人 (93%)	121人 (92%)

表1 回答者数詳細

4.2 結果と分析

それぞれの質問項目について学年別に平均値を求めたところ、(8)を除く全ての不安の平均値が、上の学年ほど低い値を示していた。また、不安が全体的に高い項目は(6)「日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります」、(8)「日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならないとき、焦ります」、(11)「日本語の授業の内容が難しくてわからないとき、不安になります」であり、これらは授業の進度、学習内容の量に関する項目である。

一方、不安が全体的に低い項目は(14)「日本語をまちがえたとき、先生にしかられないか心配です」が挙げられるが、他にも比較的低い項目((5)(9)(13)(17)(18)、各質問項目は稿末資料参照)を検討すると、これらはクラスメイトや教師に関する項目であった。相関関係などさらに細かい分析については下村(2008b)で述べている。

5. 調査2(追跡調査)

5.1 調査時期と対象者

4.で述べた調査1の結果から、上の学年ほど不安の値が低い傾向にあること等が明らかになった。調査1の実施時に高校1年生であった学習者が、3年生に進級するにつれて不安に変化があったのかを調べるため、追跡調査として、2008年8月にS.W.2校で日本語クラスを履修している高校3年生を対象に、質問紙調査を行った。質問紙は調査1と同一のものを用了。日本語クラスの履修者数と回答者数を表2に示す。また、結果は調査1と同様に稿末資料(表3)とした。

学年	3年生
履修者数(クラス数)	38人(2)
回答者数(回収率)	38人(100%)

表2 回答者数詳細

追跡調査で協力を依頼した高校3年生は、調査1実施時には高校1年生であった。3.でも述べたように、日本語クラスの履修者数は学年が上がるにつれて

減少する傾向にある。しかし、追跡調査に答えた2クラス中、1クラスは1年次に37人が履修していたが、3年次になっても28人が履修を継続していた。S. W. 2のタイ人日本語教師によると、3年次に28人が履修を継続しているのは、同校で日本語教育が開始されて以来、最も多い人数であるということであった。もう片方のクラスは、1年次の履修者数が20人であったのに対し、3年次では10人が履修していた。

5.2 結果と分析

4.2と同様にそれぞれの質問項目について平均値を求めたところ、1年次(調査1)に比べて(4)以外の全ての項目の不安が低下していた。これにより、学年が上がるにつれて不安が低くなる、という傾向はこの学年に関しても見られることがわかった。加えて、調査1の3年生より全体的にやや不安が高いことも明らかになった。

不安が全体的に高い項目は、調査1と同じく(6)「日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります」、(8)「日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならないとき、焦ります」、(11)「日本語の授業の内容が難しくてわからないとき、不安になります」であり、これらは授業の進度、学習内容の量に関する項目である。

一方、不安が全体的に低い項目は(14)「日本語をまちがえたとき、先生に叱られないか心配です」、(17)「日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です」であったが、他にも比較的低い項目((5)(9)(13)(18)、各質問項目は稿末資料参照)を検討すると、これらも調査1と同様にクラスメイトや教師に関する項目であった。

6. 全体の分析と考察

ここで、調査1と調査2を比較・分析し、考察する。まず、学年と不安との関係に着目すると、1年生から3年生へと学年が上がるにつれて不安が低くなっていることが明らかになった。また、学年が上がると同時に学習者数も減少

しており、教師側から不安を低くできるように働きかけることで学習者が望む学習環境につながるとも考えられる。3年生の学習者の不安に着目すると、調査1よりも調査2のほうがやや不安が高く、学習者数は調査2の方が多い。その一因として、調査2の3年生の中には不安が高いまま学習を継続している学習者がいることが考えられるが、今回の調査のみでは推測の域を出ない。

また、調査1、2より、クラスメイトや教師に対する不安が低いこと、授業の進行速度、学習内容の量に関する不安が高いことも示された。不安を低くすることで学習者の日本語の学習が促進されるのであれば、授業中にグループワーク等の協働学習の機会を増やすこと、教師との接触機会が増えるような授業構成にすることなどで、より学習の促進へとつながると考えられる。

さらに、授業の進度の速さや学習内容の量に関する不安が高く、選択科目としての内容、進度を検討することなどが必要であると考えられる。第二外国語としてではなく、活動としてでもない、いわば中間に位置づけられる「選択科目」であることから、第二外国語クラスの日本語教育の教授法や教材を選択科目クラスに持ち込む際は、「選択科目」としてどのようなものが求められているのかを再検討する必要がある。そうすることで、学習者の授業の進度や内容の量に対する不安を減らすことができるのではないだろうか。特に高等教育機関への進学率が高い高校では、学年が上がるにつれて、大学入試科目として受験する他教科に教育の比重が置かれる傾向にあるといったことにも留意すべきである。

ただし、学習者の不安のみに基づいた活動が教育的に望まれるものかどうか、学習者の不安を低くすることだけが学習につながるのかどうかといったことに関しては、さらなる調査・分析が必要である。

7. 終わりに

本稿では、選択教科における学習者の第二言語不安に焦点を当てた。質問紙調査の対象としたのはS.W.2校の学習者のみであり、データが量的に不足していること、質問紙を用いた意識調査で得られた結果が学習者の真意にどこまで

近いものであるかが不明であることなど、今後の課題が多く残る調査となった。S. W. 2 校は選択教科として日本語クラスを開講しているが、このような学校に日本人のアシスタントが常駐しているケースは稀であり、タイの中等教育機関で教える日本人教師・アシスタントは、第二外国語として開講している高校に所属していることが多い。また、類似した状況下にある教育機関であっても、各々の教育機関の特性や方針が異なるため、学習者の抱く第二言語不安も異なっていることが予想される。様々な要因を分析し、それぞれに対応できるシステムの整備が望まれる。

また、本稿では第二言語不安の定義について、元田（2005）に従い、「不安」「心配」「緊張」「焦り」を一つの「不安」として扱ったが、学習者の心理状態は決して一元化して扱えるものではない。不安を6段階から選択することに関しても、同じ「6」でもその質が大きく異なっていることにも留意しなければならない。さらに、導き出された不安を表す数値に関しても、紙面の都合上、今回の分析では平均値のみを扱った。しかし、他の統計処理を加えることで不安の新たな側面が見出される可能性もあり、今後の課題となった。また、第二言語不安を問う形式に関しても、質問形式を変更する、インタビューを行うなどの様々な手法を用いて、より深い分析を行う必要がある。と同時に、学習の中心にいる学習者自身だけではなく、周囲にいるタイ人の日本語教師、日本人教師、該当校の職員や他の教科の教師、学習者の家族など、周囲の意見をさらに広く深く聞いていく必要もある。

今後、選択教科に関しても多角的に研究・報告がなされ、タイの高校に望まれるような授業や学習環境の整備がなされることを願っている。

<参考文献>

- 下村朱有美（2008a）「タイ王国の後期中等教育における日本語教育—高等学校における質問紙調査から—」大阪大学外国語学部 2007 年度卒業論文
- 下村朱有美（2008b）「タイ後期中等教育における選択科目としての日本語教育—高校生を対象とした第二言語不安調査からの一考察—」『国際交流基金

バンコク日本文化センター『日本語教育紀要』国際交流基金、第5号、
pp. 27-36

野畑理佳・ガムチャントコーン、ウィパー(2006)「タイにおける中等学校日本語教員養成講座の概要と追跡調査報告 タイ後期中等教育における日本語クラスの現状」『世界の日本語教育 日本語教育論集』国際交流基金、第16号、pp. 169-187

元田静 (2005)『第二言語不安の理論と実態』溪水社

<参考ウェブサイト>

国際交流基金(2006)「日本語教育国別情報 タイ：2006年海外日本語教育機関調査結果」

http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2006/thailand.html
(2009/02/01 アクセス)

質問	平均値	調査1 (2006年)				調査2 (2008年)
		1年 生	2年 生	3年 生	全学 年	3年生
(1)教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。	4.30	4.19	4.15	4.21	4.24	
(2)指名されそうだとわかると、不安になります。	4.50	3.80	3.54	3.92	4.08	
(3)教室で、日本語をまちがえないか心配です。	4.50	3.66	3.40	3.82	3.71	
(4)教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。	4.07	4.00	3.84	3.97	4.47	
(5)教室で、声に出して日本語を読むとき、緊張します。	3.80	3.22	3.04	3.33	3.34	
(6)日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります。	5.27	4.88	3.32	4.55	5.13	
(7)私の日本語レベルは、他の学生よりも低いのだろうか、と心配になります。	4.40	4.22	3.65	4.11	4.29	
(8)日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならないとき、焦ります。	5.16	4.97	5.19	5.08	5.05	
(9)他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。	3.45	3.00	2.75	3.06	3.13	
(10)先生の質問の答えがわからないとき、あせります。	4.41	3.89	3.26	3.86	4.13	

(11) 日本語の授業の内容が難しく、わからないとき、不安になります。	4.91	4.73	4.17	4.62	4.79
(12) 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。	4.52	4.22	3.89	4.21	4.21
(13) 他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。	2.98	2.55	2.20	2.57	2.79
(14) 日本語をまちがえたとき、先生にしかられないか心配です。	2.57	2.42	2.01	2.34	2.45
(15) 教室で、私は日本語の学習能力がないのだろうか、と心配になります。	4.00	3.57	3.47	3.66	3.53
(16) 急に先生に質問されたとき、緊張します。	4.40	3.91	3.36	3.89	4.29
(17) 日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。	2.98	2.63	1.93	2.53	2.50
(18) 先生が私の日本語をわからないとき、焦ります。	3.35	3.11	3.06	3.16	3.29
総平均値	4.06	3.72	3.34	3.72	3.86

表3 教室内言語不安に関する質問項目と結果

□部は回答者が特に不安を感じている項目 (4.51 以上)、■部があまり不安を感じていない項目 (2.50 以下)

タイ人初級日本語学習者の動機づけ・授業活動・ 学習ストラテジーに関する調査 —日本語学校の場合—

ゲーマワン・センジンダーヴォン (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外国語としての日本語修士課程 M2)

1. はじめに

国際交流基金(2006)の『海外の日本語教育の現状』によると2003年の調査に比べ、タイの学校以外の日本語機関数は27から43機関になり、学習者も全体で1.5万人以上増加している。日本語の漫画をはじめ、ドラマ、和食、歌、または日本人若者のファッションなどの影響で日本語を通してより日本について深い理解を得ようとする人が少なくないからだろう。また、大学からではなく中学から日本語を選択できる学校も続々登場し、日本語で入学試験にも受験できる状況になった。そのため日本語学校に通う学習者も徐々に変わってきた。ひとつのクラスの中で様々な事情で日本語を勉強する学習者が増加している日本語学校では教師が円滑に授業をするには学習者の動機づけを知る必要がある。また、授業に行う授業活動や学習者の学習ストラテジーなどは学習者の動機づけにどのように関連または影響を及ぼすかを検討すべきである。

2. 研究目的

本研究は日本語学校に通っているタイ人初級日本語学習者の動機づけを理解するために1) 動機づけ・授業活動・学習ストラテジーを調査し、それぞれの因子を抽出し2) その関係を明らかにすることを目的とする。

3. 調査対象者

対象者はバンコクの泰日経済技術振興協会付属語学学校に通っている初級学

習者 81 名で、調査した時期は 2008 年 8 月で授業が 1 ヶ月ほど経ったところである。半分以上の対象者は学生、または大学生で、日本語を勉強し始めたばかりである。

4. 研究方法

質問調査紙は Schmidt, Boraie & Kassabgy (1996) をタイ語に訳したものを使用した。各質問に対し 6 段階の賛成反対 (6 = 強く賛成する 5 = 賛成する 4 = やや賛成する 3 = やや反対する 2 = 反対する 1 = 強く反対する) で判定してもらった。質問は全部 97 問で、動機づけ、授業活動と学習ストラテジーの 3 部分に分けた。

1) 動機づけは 7 項目、50 問で構成されている

項目 1 (問題 1-5) 内発的動機 (Intrinsic Motivation)

項目 2 (問題 6-20) 外発的動機 (Extrinsic Motivation)

項目 3 (問題 21-25) 個人目標 (Personal goals)

項目 4 (問題 26-34) 期待/支配する構成要素 (Expectancy/control) 項目 5 (問題 35-38) 態度 (Attitudes)

項目 6 (問題 39-44) 不安 (Anxiety)

項目 7 (問題 45-50) 動機の強さ (Motivational Strength)

2) 授業活動の質問は 5 項目、22 問で構成されている

項目 1 (問題 1-6) 授業性質 (Class Characteristics)

項目 2 (問題 7-9) 参加態度 (Cooperative Preferences)

項目 3 (問題 10-14) 機能 (Skills Emphasis)

項目 4 (問題 15-20) 活動への態度 (Attitude toward Activities)

項目 5 (問題 21-22) 教師のフィードバック (Feedback Preferences)

3) 学習ストラテジーは 6 項目、25 問で構成されている

項目 1 (問題 1-4) 記憶ストラテジー (rote learning strategies)

項目 2 (問題 5-7) 精緻ストラテジー (elaboration)

項目 3 (問題 8-9) 整理ストラテジー (organizational strategies)

項目 4 (問題 10-13) 推測ストラテジー (inferencing strategies)

項目 5 (問題 14-19) メタ認知ストラテジー (metacognitive strategies)

項目 6 (問題 20-25) リソース管理ストラテジー(resource management)

5. 結果と考察

5.1 平均値の順位からの結果

5.1.1 動機づけ

調査結果から、タイ人日本語学習者は自分のために日本語を勉強し、授業や教師が勉強の上達に影響を与えるが、不安になることなく、勉強し続けたいという意思が強いと分かる。以下の表1は動機づけの平均値の上位をあらわす。

表1 動機づけの平均値の上位

順位	項目	問題	平均値	標準偏差
1	外発	より多くの教養をつけたいので、日本語を学習している	5.568	0.569
2	期待	この日本語クラスのおかげで日本語が上手するだろう	5.407	0.755
3	期待	このクラスでたくさん学べるとしたら、教師によるものだ	5.173	0.755
4	動機強さ	私は日本語のよりよい学習方法についてよく考える	5.173	0.848
5	態度	日本人は伝統を大切にしている保守的な人々だ	5.123	0.967
6	動機強さ	できる限り日本語学習を長く継続する予定だ	5.099	0.875
7	内発	日本語を学習するのはとても楽しい	5.062	0.764
8	動機強さ	このコースの後も別のコースを継続するつもりだ	5.049	1.071

9	外発	日本を旅行するときに便利なので、日本語が学習したい	4.938	0.979
10	外発	日本語が上手になったら、よりよい仕事が得られるだろう	4.901	1.136

5.1.2 授業活動

次の表2は授業活動の平均値の上位をあらわす。表2から学習者が積極的に参加し、授業中に活動は欠かせない存在であり、発音の練習も必要であると考えられる。

表2 授業活動の平均値の上位

順位	項目	問題	平均値	標準偏差
1	活動態度	日本語の授業は難しくても、疑問を考えさせる活動や教材がいい	5.247	0.902
2	授業	授業が分からないときいつも質問すべきだ	5.185	0.963
3	活動態度	教養になりたいので日本語を勉強する	5.185	0.760
4	機能	授業は聞くことと話すことを中心すべきだ	5.086	0.964
5	活動態度	このようなクラスは勉強に興味を持たせるようなやりがいがある活動や教材がいい	5.012	0.994
6	授業	日本語の授業の学習手伝いとして、ときには教師がタイ語で色々なことを説明すべきである	4.877	1.122
7	活動態度	積極的に参加させたい活動や教材がいい	4.827	1.010

8	教師	学習者が間違えば、教師がすぐ注意すべき	4.704	1.078
9	参加態度	授業のグループやペアの活動がすきだ	4.605	1.137
10	機能	授業は読むことと書くことを中心すべきだ	4.370	1.427

5.1.3 学習ストラテジー

表3は学習ストラテジーの平均値の上位をあらわす。表3から学習者は勉強する際最も利用するストラテジーは記憶ストラテジーで、細かく勉強する内容を分解し、新しい内容と既習内容を関連させる ストラテジーも使用することが分かる。

表3は学習ストラテジーの平均値の上位

順位	項目	問題	平均値	標準偏差
1	記憶	日本語の文章を読むとき一回以繰り返して読む	4.951	0.947
2	記憶	文法を暗記する	4.852	0.950
3	記憶	新しい単語を勉強するとき、何回も声を出して練習する	4.765	1.087
4	メタ	試験のために予習するとき、まだ、よく分からないところに注意する	4.716	1.087
5	リソース	勉強に出席できるようにスケジュールを調整する	4.654	1.315
6	精緻	新しい単語を既習単語と関連させる	4.543	1.037
7	精緻	日本語とタイ語の相違点を注目する	4.531	1.184
8	精緻	新しい文法と既習文法の関係を考える	4.506	1.026

9	メタ	試験や練習の結果があまりよくないとき、もう一度勉強して、全部分かるようにする	4.506	1.097
10	記憶	新しい表現を回も声を出して練習したり、書いたりする	4.494	1.108

5.2 因子分析の結果

本研究の因子分析は統計ソフト SPSS ver.16 を利用し、動機づけ、授業活動、学習ストラテジーのそれぞれの因子を抽出して、検討する。因子の解釈を容易にするために主成分分解・バリマックス回転を行い、それぞれの因子の数を判断する際、最低の固有値は 1.0 以上で、それぞれの因子は全分散の 3%以上説明できるものを頼りにした条件がつく。次の表 4、表 5、表 6 はバリマックス回転後の動機づけ因子、授業活動因子、学習ストラテジー因子の順にそれぞれの固有値と分散をあらわす。

表 4 バリマックス回転後の動機づけ因子の固有値と分散

因子	因子名	固有値	分散 (%)	累積 (%)
1	自己不安因子	4.725	9.450	9.450
2	外発的因子	3.846	7.692	17.142
3	道具的因子	3.742	7.484	24.626
4	決心因子	3.478	6.956	31.582
5	海外因子	2.920	5.840	37.422
6	自己学習因子	2.859	5.717	43.139
7	授業への因子	2.555	5.110	48.249
8	異文化因子	2.329	4.659	52.907
9	社会因子	2.272	4.545	57.452
10	教師因子	2.138	4.276	61.728

表5 バリマックス回転後の授業活動因子の固有値と分散

因子	因子名	固有値	分散 (%)	累積 (%)
1	活動性因子	2.962	13.464	13.464
2	授業参加因子	2.819	12.816	26.279
3	機能因子	2.746	12.482	38.761
4	授業構造因子	1.848	8.402	47.163
5	教師態度	1.775	8.069	55.232

表6 バリマックス回転後の学習ストラテジー因子の固有値と分散

因子	因子名	固有値	分散 (%)	累積 (%)
1	記憶因子	3.279	13.117	13.117
2	積極的因子	3.158	12.634	25.751
3	上達因子	2.680	10.720	36.471
4	整理因子	2.648	10.590	47.061
5	精緻因子	2.028	8.113	55.174
6	努力因子	1.576	6.305	61.479

5.3 因子間の相関

5.3.1 動機づけ因子・授業活動因子間の相関

表7より、動機づけの「自己不安因子」「外発的因子」と「教師因子」は授業活動の「活動性因子」に相関があることがわかる。特に「自己不安因子」と「活動性因子」が1%有意であるというのは授業での活動は学習者の上達不安に関わると言えるだろう。これは授業はどのように進むか、教師が用意した活動は

学習の達成に果たせるかは学習者に影響を与えると考えられる。動機づけの「授業への態度因子」と授業活動因子「授業参加因子」の相関、自分の動機次第でどのように授業に参加するか、学習者の動機と授業の関連を立証する。次に動機を「道具的」と考えることから、教師がどのように授業に進めるか、どのような授業構造を決めるかということに興味があらわれる。また、動機づけ因子の「外発的因子」と授業活動因子の「機能因子」の関連から、勉強する目的と授業の機能の期待が関連あると考えられる。

表7 動機づけ因子・授業活動因子間の相関

授業活動	活動性 因子	授業参加 因子	機能 因子	授業構造 因子	教師態度 因子
動機づけ					
自己不安因子	.617**	-0.01	-0.176	-0.258	-0.212
外発的因子	-.426*	-0.014	.523*	-0.325	-0.312
道具的因子	-0.011	-0.146	0.133	.606**	-0.344
決心因子	0.02	-0.085	0.091	0.222	0.355
海外因子	0.062	-0.286	0.353	0.082	0.017
自己学習因子	0.023	-0.229	0.381	0.338	-0.267
授業への因子	0.096	.493*	-0.24	0.094	-0.225
異文化因子	0.175	-0.099	0.276	0.052	-0.346
社会因子	-0.003	-0.192	0.148	-0.067	0.346
教師因子	-.467*	0.234	-0.076	0.022	0.018

**1%水準で有意 *5%水準で有意

5.3.2 動機づけ因子・学習ストラテジー因子間の相関

表8から、動機づけ因子の「自己不安因子」と学習ストラテジー因子の「記憶ストラテジー因子」間が1%有意である。授業を重ねることにつれ、色々なことを覚えなければならないため、不安になると考えられる。これは間違いを

起こすことや、授業参加に起こった不満な気持ちなどからでも考えられる。次に、動機づけ因子の「決心因子」と学習ストラテジー因子の「精緻因子」間の相関が見られる。これは日本語を勉強する際、理解するために、細かい作業の学習ストラテジーによって、勉強に興味を持たせ続けられるかと考えられる。また、動機づけ因子の「外発的因子」は学習ストラテジー因子の「積極的因子」間の相関から、誰かに期待されるというプレッシャーから授業に積極的に参加するようになるのではないかと推定される。動機づけの因子「自己学習因子」も学習ストラテジー因子の「積極的因子」間の相関からもこれを立証する。本研究のタイ人日本語学習者は自分から日本語を勉強し始めるより、親、上司、試験など外の刺激で日本語を勉強し始めており、いい成績やいい結果を得るということを期待され、色々な学習ストラテジーを利用し、できるだけ授業に参加するようにすると考えられる。動機づけの因子の「道具的因子」は学習ストラテジー因子の「整理因子」間の相関から見ると、以上の動機づけ因子の「外発的因子」と「自己学習因子」が影響を与えるように、日本語を道具として、仕事や勉強、社会地位などに関わると考え、より、日本語を上達させたいため、勉強したものをきちんとした形にし、保存し、自分を安心させることが考えられる。

表8 動機づけ因子・学習ストラテジー因子間の相関

ストラテジー	記憶因子	積極的因子	上達因子	整理因子	精緻因子	努力因子
動機づけ						
自己不安因子	.663**	-0.002	-0.065	-0.142	-0.137	-0.258
外発的因子	-0.309	.477*	0.112	-0.006	-0.167	0.16
道具的因子	-0.137	-0.249	-0.056	.484*	-0.325	0.025
決心因子	-0.221	-0.338	-0.147	-0.196	.515**	0.002
海外因子	-0.269	-0.066	0.14	-0.114	-0.074	0.371
自己学習因子	-0.182	-.424*	-0.084	0.071	0.075	0.218
授業への因子	-0.223	0.101	0.054	-0.133	-0.139	-0.076

異文化因子	0.003	0.086	0.082	-0.338	-0.317	0.242
社会因子	0.01	-0.181	-0.107	-0.099	0.311	-0.283
教師因子	-0.123	0.057	0.101	-0.24	0.092	0.123

**1%水準で有意 *5%水準で有意

5.3.3 授業活動因子・学習ストラテジー因子の間の相関

表9から、授業活動と学習ストラテジーの相関は二つ 1%有意がみられる。これは活動によって利用するストラテジーが違うからと考えられる。グループやペアワークの活動の場合、自分から活動に応じて、ストラテジーを利用しなくても、パートナーや同じグループの他の人がそれを対応するだろうという考えが生じると考える。授業活動因子の「活動性因子」とストラテジー因子の「記憶因子」間の相関からみると、これは活動の種類に関連するかもしれない。また、授業活動因子の「授業構造因子」とストラテジー因子の「整理因子」の関連が見られ、これは活動から何を勉強したかをもう一度整理する必要があるからであるだろう。

表9 授業活動因子・学習ストラテジー因子の間の相関

ストラテジー	記憶因子	積極因子	上達因子	整理因子	精緻因子	努力因子
授業活動						
活動性因子	.661**	-0.362	0.013	-0.169	-0.115	-0.302
授業参加因子	-0.299	0.291	-0.136	-0.177	0.115	-0.131
機能因子	-0.227	0.046	0.245	-0.235	-0.039	0.315
授業構造因子	-0.129	-0.327	-0.212	.638**	0.041	-0.023

教師態度	-0.061	-0.307	0.060	0.168	0.422	-0.202
因子						

**1%水準で有意 *5%水準で有意

以上、動機づけ・授業活動・学習ストラテジーのそれぞれの因子間の相関である。学習ストラテジーより動機づけが授業活動に関連が見られるというのは、やはり教師が用意した活動によって、学習者の動機が左右されることが考えられるだろう。

6. まとめと今後の課題

本研究では、バンコクの日本語学校のタイ人日本語学習者 81 名を対象に、動機付け、授業活動、学習ストラテジーを調査した。因子分析の結果、動機付けでは 10 の因子、授業活動では 5 つの因子、学習ストラテジーでは 6 つの因子が見つかった。それぞれについて相関を見た結果、授業活動は学習ストラテジーより動機付けに関連することがわかった。タイの日本語学校の学習者は社会人より学生が多く、自ら勉強し始めるのではなく、外の刺激によって始めており、勉強に不安を感じている。授業に積極的に参加しているが、自分で勉強するより、グループやペアでの勉強を望んでいる。また、いろいろな学習ストラテジーの中で記憶ストラテジーに焦点を当てた学習をしていることがわかった。

今後はいろいろなグループやペアワークの授業活動を利用したクラスと活動がほとんどないクラスの動機付けの変化や学習の成功を比較したい。

<参考文献>

国際交流基金 (2006) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査』 改訂版

Oxford, R.L. (Ed.) (1996). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century (Technical Report#11)* Honolulu: University of Hawaii, Second language Teaching and Curriculum Center.

Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In Oxford, R.L. (Ed.) (1996), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century (Technical Report#11)* pp.9-70. Honolulu: University of Hawaii, Second language Teaching and Curriculum Center.

ほめ言葉の日タイ比較対照研究

—対等関係におけるほめの予備調査の報告より—

サーヤン・コーサティアンウォン（大阪大学大学院
日本語・日本文化実践コース D1）

1. はじめに

「ほめ」に関する研究は依頼、断り、謝罪などの発話行為に関する研究の一環としてなされてきたが、「ほめ」は依頼や断りなどのような目的遂行的言語行為と異なり、相手の行動を直接制御しようとするものではない。「ほめ」は基本的にBrown and Levinson (1987) の言うポジティブ・ポライトネスであり、社会的潤滑油とみなされている。しかし、一方で、「ほめ」は対人関係に基づいて行われるため、不適切な発言は相手の面子を脅かす行為 (Face Threatening Act) になる恐れがあり、対話者の間に摩擦が生じる危険性も指摘されている。「ほめ」という言語行為は異なる文化背景の下で行う場合には異なる言語パターンが使用されることが考えられる。従って、本稿では先行研究を踏まえて上下関係、親疎関係、性別など様々な社会的な要因を取り入れ、それぞれの要因が日本語とタイ語母語話者の「ほめ」にどのような影響を及ぼすか、その類似点及び相違点があるか、それぞれの言語のほめには社会文化的規範の影響が見られるかなどを明らかにすることによって、異文化間コミュニケーション上の両言語への理解につながることを目的とする。

2. 先行研究

「ほめ」に関する研究は、日本語における「ほめ」の本質の言及については、日本語のほめは目上から目下へ、そして親しい関係同士におけるほめが最も典型的であると古川 (2000、2003) は指摘している。川口義一・浦谷宏・坂本恵 (1996) では、留学生が教師に「先生の授業がよかったです」などとほめる

のは目上に対して評価を下すことになるため不適切な行為になると指摘している。

日本語の「ほめ」との比較対照研究には、日米（小玉 1993）、日独（大滝 1996）、日韓（金 2005、2007）の研究などがあり、日本語のほめには、「すごい」、「かわいい」など固定した形容詞や表現が多く使われ、ほめの対象として「遂行・行動」が最も高い頻度で表れているということがわかっている。日本語とタイ語との対照研究としてはコーサティアンウォン（2004）が挙げられる。コーサティアンウォン（2004）では、談話完成テストを用いて、〈上下関係〉、〈親疎関係〉、ほめの対象になる事柄などの様々な要因による日本語とタイ語における「ほめ言葉に対する返答スタイル」を考察し、その共通点と相違点を報告した。

3. 「ほめ」の定義

「ほめ」は小玉（1996）の以下の定義に従う。

【ほめるという言語行為は話し手が聞き手あるいは聞き手の家族やそれに類するものに関して“よい”と認める様々なものあるいはことに対して、聞き手を心地よくさせることを前提に明示的にあるいは暗示的に肯定的な評価を与える行為である。】（p. 61）

本稿のアンケート調査で設定した「ほめ」の状況は全てが聞き手に対する「ほめ」であり、聞き手の家族などに対する「ほめ」は扱わない。

4. 予備調査の概要

4.1 予備調査の目的

これまで日本語におけるほめの研究では様々な結果が発表されているが、タイ語におけるほめの研究はまだ萌芽的段階であり、まだ明らかではない部分が多い。実際にタイ語におけるほめはどのような対人関係で行われるか、またそれぞれの対人関係において何を対象にしてほめるかを明らかにするために調査を行う。それに加えて、ほめに見られる様々な表現方法（特に「肯定的評価語」の割合）にも着目し、日タイの使用割合の差異についても考察したい。

4.2 予備調査の対象者

対象者を2つのグループに分けた。グループ1はタイ語母語話者と日本語母語話者の教師（25～35歳）、それぞれ男女6名ずつ（合計12人）である。グループ2はタイ語母語話者と日本語母語話者の大学生（20～25歳）、それぞれ男女6名ずつ（合計12人）である。

4.3 予備調査の期間

グループ1：教師 タイ語母語話者（8月）／日本語母語話者（12月）

グループ2：大学生 タイ語母語話者（8月）／日本語母語話者（10月）

4.4 予備調査の方法

調査対象者が教師の場合は、教師が親しい大学生（男女）に対して、能力、性格・態度、外見、持ち物についてほめる8種類の状況を設定した。大学生の場合は、大学生が親しい先生（男女）、親しい友人（男女）そして、初対面の友達の知り合い¹（男女）のそれぞれの相手に対して、能力、性格・態度、外見、持ち物についてほめる24種類の状況を設定した。それぞれの状況は上下関係、親疎関係の社会的な要因と「ほめ」の対象になる事柄によって設定した。何れもの状況もできる限り対象者が遭遇しそうな状況であるように工夫した。調査対象者にそれぞれの状況を考えてもらい、それぞれの状況に応じてほめの対象について何を言うか、もし言うならば具体的な発話を記入してもらう。もし言わない、または、何を言っていないかわからないと選択した場合、その理由を記入してもらう。そのアンケートに書かれた状況の一例は以下の通りである。

¹ コーサティアンウォン（2004）では、タイ語の「เพื่อน（友達）」と日本語の「友達」の意味は少しずれがあることが述べている。タイ語の場合、親しい友達は「เพื่อนสนิท Phuan Sanit（親しい友達）」と呼び、それほど親しくないが知っている人も「เพื่อนไม่สนิท Phuan Mai Sanit（親しくない友達）」と呼ぶが、日本語の場合、友達と言えば、親しく関わっている人ということを示し、親しくない人は「友達」と言わないで、「知合い」や「顔見知り」などの単語を使っているようである。従って、本稿の談話完成テストにおける「親しくない人」の認定は不自然な意味をもたらす「親しくない友達」という単語を避け、「初対面の友達の知り合い」という設定で行われた。

(例) 状況1: あなたの指導教官A先生(30歳代)はとても優しい男の先生で、あなたと親しく、いつも相談に乗っていただいています。ある日、あなたは廊下でA先生とばったり会いました。A先生は髪型を変えたようで、あなたはその髪型にとってもいい印象を持っています。お互い挨拶を交わした後、あなたはA先生に何か言いますか。

言います。「 _____ 」

言いません。理由: _____

何と書いていいかわからない。理由: _____

表1: 設定された状況の社会的な要因とその内容(教師用)

状況	上下関係	親疎関係	受け手の性別	対象	発話行為の場面設定と状況
1	目下	親	男	外見	先生が学生の髪型をほめる
2	目下	親	女	能力	先生が学生のレポートをほめる
3	目下	親	男	持物	先生が学生の時計をほめる
4	目下	親	女	外見	先生が学生の髪型をほめる
5	目下	親	男	性格	先生が学生の面白い性格をほめる
6	目下	親	女	持物	先生が学生の時計をほめる
7	目下	親	男	能力	先生が学生のレポートをほめる
8	目下	親	女	性格	先生が学生の面白い性格をほめる

表2： 設定された状況の社会的な要因とその内容（大学生用）

状況	上下関係	親疎関係	受け手の性別	対象	発話行為の場面設定と状況
1	目上	親	男	外見	先生の髪型をほめる
2	対等	親	女	持物	親友の時計をほめる
3	対等	疎	男	能力	初めて会った友達の知り合いに歌が上手なことをほめる
4	目上	親	女	能力	先生に説明の仕方をほめる
5	対等	親	男	性格	親友の面白い性格をほめる
6	対等	疎	女	外見	初めて会った友達の知り合いに髪型をほめる
7	目上	親	女	持物	先生の時計をほめる
8	対等	親	男	外見	親友の髪型をほめる
9	対等	疎	女	性格	初めて会った友達の知り合いに面白い性格をほめる
10	対等	親	男	能力	親友に歌が上手なことをほめる
11	目上	親	男	持物	先生の時計をほめる
12	対等	疎	男	持物	初めて会った友達の知り合いに時計をほめる
13	目上	親	女	性格	先生の面白い性格をほめる
14	対等	疎	男	髪型	初めて会った友達の知り合いに髪型をほめる
15	目上	親	男	能力	先生に説明の仕方をほめる
16	対等	親	女	性格	親友の面白い性格をほめる
17	対等	疎	女	能力	初めて会った友達の知り合いに歌が上手なことをほめる
18	対等	親	男	持物	親友の時計をほめる
19	目上	親	女	外見	先生の髪型をほめる
20	対等	疎	男	性格	初めて会った友達の知り合いに面白い性格をほめる
21	対等	親	女	外見	親友の髪型をほめる
22	目上	親	男	性格	先生の面白い性格をほめる
23	対等	親	女	能力	親友に歌が上手なことをほめる
24	対等	疎	女	持物	初めて会った友達の知り合いに時計をほめる

なお、今回の予備調査の比較対照はグループ2の日本語とタイ語のそれぞれの母語話者の大学生同士によるものとし、「対等関係においてほめる」状況についての比較の結果だけを報告する。具体的な項目は以下の通りである。

表3：「親」の関係における状況の社会的な要因とその内容（大学生用）

状況	上下関係	親疎関係	受け手の性別	対象	発話行為の場面設定と状況
10	対等	親	男	能力	親友に歌が上手なことをほめる
23	対等	親	女	能力	親友に歌が上手なことをほめる
5	対等	親	男	性格	親友の面白い性格をほめる
16	対等	親	女	性格	親友の面白い性格をほめる
8	対等	親	男	外見	親友の髪型をほめる
21	対等	親	女	外見	親友の髪型をほめる
18	対等	親	男	持物	親友の時計をほめる
2	対等	親	女	持物	親友の時計をほめる

表4：「疎」の関係における状況の社会的な要因とその内容（大学生用）

状況	上下関係	親疎関係	受け手の性別	対象	発話行為の場面設定と状況
3	対等	疎	男	能力	初めて会った友達の知り合いに歌が上手なことをほめる
17	対等	疎	女	能力	初めて会った友達の知り合いに歌が上手なことをほめる
20	対等	疎	男	性格	初めて会った友達の知り合いに面白い性格をほめる
9	対等	疎	女	性格	初めて会った友達の知り合いに面白い性格をほめる
14	対等	疎	男	外見	初めて会った友達の知り合いに髪型をほめる
6	対等	疎	女	外見	初めて会った友達の知り合いに髪型をほめる
12	対等	疎	男	持物	初めて会った友達の知り合いに時計をほめる
24	対等	疎	女	持物	初めて会った友達の知り合いに時計をほめる

5. 分析方法

本稿では予備調査で得られたそれぞれの母語話者の回答を「言う」、「言わない」、「わからない」の3つに分け、その割合をみる。さらに「言う」という回答を、以下の3つのタイプに分類し、日本語とタイ語におけるそれぞれのタイプの使用割合を比較する。なお、本稿で用いる「肯定的評価語」は「肯定的な評価を明示的に伝えることば」である。

① 肯定的評価語のみ使用

(T) 例1: ร้องเพลงเก่งจัง (歌が上手だね) / 例2: ผมสวยมากเลย (髪がきれいですね)

(J) 例3: やっぱ歌が上手だね。 / 例4: 本当に髪がきれいですね。

② 肯定的評価語+他の情報

(T) 例5: ร้องเพลงเพราะจัง ร้องให้ฟังอีกได้ปะ (歌が上手ですね。もう一曲歌って)

例6: ผมสวยจัง อยากรับผมสวยแบบนี่จัง (髪がきれいですね。こんなきれいな髪がほしいね)

(J) 例7: 髪型変えた? 似合ってるじゃん。

例8: やっぱうまいねえ。プレゼントにもう一曲歌って。

③ 肯定的評価語の不使用

(T) 例9: น่าจะตัดทรงนี้ตั้งแต่แรกแล้ว (最初からこの髪型にしておけばよかったのに)

(J) 例10: 髪切ったね。いくらだった?

6. 結果と考察

6.1 親疎関係とほめの対象によるほめの割合

これまでの先行研究では「親しい関係の対話者同士」のほめを取り上げて、どのような対象をほめるか、ほめないか、または、どのようなほめの表現を用いてほめの言語行動を行うかという結果について多く報告しているが、親疎関係によるほめの表現の違いについてはあまり注視されていないようである。

本稿の調査では、「親」の認定は「親しい友人」という設定で、「疎」の認定は、「初対面の友人の友達」という設定で行った。この予備調査の全回答例をそれぞれの母語話者別にまとめてみると、以下の表5と表6ようになる。

² 「他の情報」の細分類には、具体的な事実への言及、変化への言及、比較、意志表明、羨望、嗜好、お礼延べ、要求、冗談などがある。(金2005、2007)

表5：親疎関係とほめの対象によるほめの割合（日本語母語話者）

日本語	親					疎					親疎 合計
	能 力	性 格	外 見	持 物	合計	能 力	性 格	外 見	持 物	合計	
言う	18	17	21	21	77	19	13	10	10	52	129
割合%					80.2					54.2	67.2
言わない	6	2	3	3	14	5	5	14	14	38	52
割合%					14.6					39.6	27.1
わからない	0	5	0	0	5	0	6	0	0	6	11
割合%					5.2					6.2	5.7
合計	24	24	24	24	96	24	24	24	24	96	192
割合%					100.0					100.0	100.0

表6：親疎関係とほめの対象によるほめの割合（タイ語母語話者）

タイ語	親					疎					親疎 合計
	能 力	性 格	外 見	持 物	合計	能 力	性 格	外 見	持 物	合計	
言う	20	18	24	24	86	17	8	11	6	42	128
割合%					89.6					43.8	66.7
言わない	4	1	0	0	5	7	8	13	18	46	51
割合%					5.2					47.9	26.6
わからない	0	5	0	0	5	0	8	0	0	8	13
割合%					5.2					8.3	6.8
合計	24	24	24	24	96	24	24	24	24	96.0	192
割合%					100.0					100.0	100.0

表5と表6に現れたように、親しい人同士の場合は、日本語母語話者の回答では、言う77例(80.2%)、言わない14例(14.6%)、わからない5例(5.2%)、そして、タイ語母語話者の回答では、言う86例(89.6%)、言わない5例(5.2%)、わからない5例(5.2%)という結果が出た。それに対して、親しくない人同士の場合は、日本語母語話者の回答では、言う52例(54.2%)、言わない38例(39.6%)、わからない6例(6.2%)、そして、タイ語母語話者の場合、言う42例(43.8%)、言わない46例(47.9%)、わからない8例(8.3%)という結果になる。

両言語母語話者ともに親しい人同士の場合と比べると、親しくない人同士におけるほめの言語行動は少ない。特にタイ語母語話者の親しくない人同士の結果は、ほめを言うという回答よりも、言わないという回答のほうが多いという結果がわかり、ほめがおこりにくいということがうかがえる。

ほめの対象におけるほめの結果について、両言語の母語話者の回答には同じ傾向がみられた。親しい関係の人同士では、どの対象においてもほめを言う割合が多いことがわかった。しかし、親しくない関係の人同士では、それぞれの対象におけるほめを言う割合も少なくなる。特に、外見や持ち物に関して、ほめを言わないという回答が多く、親しくない人同士において外見や所持品についてほめを行わない傾向が示される。

特にほめ手が男性である場合、ほめの受け手が男性であろうが、女性であろうが関わりなく、外見や所持品について言及しない回答が非常に多い。なぜ言わないのかという理由を上げると、外見(髪型)の場合は、「馴れ馴れしい感じがする」、「初対面の人に容姿をほめることは抵抗がある」、「下心を持っている印象を与える」など、所持品(時計)の場合は、「話が盛り上がりと思わない」、「相手のセンスに関わる」、「値踏みをしている気がする」などというような理由が述べられた。

6.2 ほめの表現

表7 : 日本語とタイ語におけるほめの表現分類

ほめの表現の分類	日本語				タイ語			
	親		疎		親		疎	
	数	割合 (%)	数	割合 (%)	数	割合 (%)	数	割合 (%)
①肯定的評価語のみ使用	48	62.3	46	88.5	42	48.8	30	71.4
②肯定的評価語+他の情報	22	28.6	6	11.5	30	34.9	12	28.6
③肯定的評価語の不使用	7	9.1	0	0.0	14	16.3	0	0.0
合計	77	100.0	52	100.0	86	100.0	42	100.0

表7のように親しい関係の人同士でも親しくない関係の人同士でも、日タイともにほめの表現の使用について、同じような傾向が見られる。

親しい関係の人同士と比べると、親しくない関係の人同士のほうが、「①肯定的評価語のみ使用」は多く使われる（日本語 88.5%/タイ語 71.4%）。それと反対に、「②肯定的評価語+他の情報」の割合は（日本語 11.5%/タイ語 28.6%）は少ない。「③肯定的評価語の不使用」の割合については親しくない関係の人同士では、両言語ともまったく現れないという結果がわかった。

両言語ともに、親しい人同士よりも親しくない人同士のほうが、ほめの表現として、「①肯定的評価語のみ使用」の割合が多く現れたことは、両言語母語話者には、親しくない初対面の人にこそ、ある程度距離を置き、言葉遣いに注意を払うべきで、ほめの表現も儀礼的で直接的で単純な評価語を用いて、ほめを表面化するということを意味するのではないかと思われる。

6.3 それぞれの母語話者同士におけるほめの特徴：

(1) 日本語母語話者のほめの回答では、「すごく」、「めっちゃ」、「やっぱ」、「相変わらず」などのような副詞を「肯定的な評価語」の前につける傾向がある。

そして、その種類はとても多彩である。これは相手の当該のほめを受け入れやすくすると同時に、評価語の度合いをより強める働きをしていると思われる。

例：(歌が) やつぱうまいねー。 / 相変わらずおもしろいなあ。など

タイ語母語話者のほめの回答でも、このような評価語の度合いを強める副詞は使われてはいるが、その種類はそんなに多くはないことがわかった。主に使われるのは、จริง *cang* (本当に) と ดี *dii* (本当に) の2種類である。

例：ร้องเพลงเพราะจริง (本当に歌がうまいね) / นาฬิกาสวยดีนะ (本当にきれいな時計ですね) など

(2) タイ語母語話者の親しい友達同士におけるほめでは、ほめを大きさに伝える表現を用いることが見られる。特にカラオケで親友をほめる状況では多く見られる。これは普段親しく交わしている人同士で、歌が上手なことをよく知っているにもかかわらず、わざと大きさにほめるということは、本当に相手をほめるというよりも、おそらく冗談として相手をからかうことで、相手との親密な関係を強調する手段として用いられるのではないかと思われる。

例：ไม่แน่ใจที่พระอะไรขนาดนี้! (信じられない。こんなに素晴らしい声なんて!)

ท่ากลับตาก็คิดว่าตัวจริงมาจนะนี่ (目を閉じたまま聞いたら、本物が来たと思うなあ) など

7. 今後の課題

以上、予備調査において、日本語とタイ語のそれぞれの親疎関係によるほめの割合とその表現方法、そしてそのほめの特徴について見てきた。今後の課題は、対等関係だけではなく、教師から大学生へのほめ(上下ほめ)及び大学生から教師へのほめ(下上ほめ)の結果も考察し、本調査に生かしたい。

<参考文献>

大滝敏夫(1996)「ほめことばの日独比較」『日本語学』15巻5号 明治書院 pp. 43-49.

川口義一・浦谷宏・坂本恵(1996)「待遇表現としてのほめ」『日本語学』15巻5号 明治書院 pp. 13-22.

- 金庚分(2005)「会話に見られる「ほめ」の対象に関する日韓対照研究」『日本語教育』124号 pp. 13-22.
- 金庚分(2007)「心地よいと思われる「ほめ」の表現」『2007年度日本語教育学会春期大会予稿集』桜美林大学 pp. 95-100
- 熊取谷哲夫(1989)「日本語における誉めの表現形式と談話構造」『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究(二)』広島大学教育学部 pp. 97-108.
- 小玉安恵(1993)「ほめ言葉にみる日米の社会文化的価値観 外見のトピックを中心に」『言語文化と日本語教育』6 お茶の水女子大学
- コーサティアンウォン・サーヤン(2004)「ほめ言葉に対する返答スタイルの日タイ比較」大阪外国語大学大学院言語社会研究科国際言語社会専攻修士課程論文
- 野元菊雄(1996)「誉めるという言語行動」『日本語学』15巻5号 明治書院 pp. 4-12.
- 古川由理子(2000)「「ほめ」の条件に関する一考察」『日本語・日本文化研究』第10号 大阪外国語大学日本語講座 pp. 117-130.
- 古川由理子(2003)「書き言葉データにおける(対者ほめ)の特徴—対人関係から見た「ほめ」の分析」『日本語教育』117号 pp. 33-42.
- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some of Universals in language usage*, Cambridge university press.
- Holmes, J (1988a) Compliments and compliment responses in New Zealand English. *Journal of Anthropological Linguistics*, Vol28 No 4. pp. 485-508.
- Manes, J (1983) Compliments: A mirror of cultural values. In Wolfson, N. and Judd, E. (eds). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: *Newbury House*. pp. 96-102.
- Manes, J. and N. Wolfson. (1981) The Compliment Formula. In *Conversational Routine*, F. Coulmas, ed. Mouton: The Hague, pp. 115-132.

『蜻蛉日記』考

一道綱の母と母性愛一

ナツティカー・ゴープシリサワット (チューラーロンコーン大学文学部
東洋言語学科日本語・日本文学修士課程 M2)

1. はじめに

平安時代は男女関係が一夫多妻に見えるような時代であったが、一夫一妻多妻の方が正しい。けれども、多妻であろうと一妻多妾であろうと一人の夫が何人も妻妾をもつため、男女結婚は通い婚¹の形で行われていた。このような結婚の形で子供は母親のもとに扱われて育った。特に道綱の母のように、正妻ではない妻の立場なら子供が彼女のもとに育てられるのが当然である。そのため、母子関係が父子関係より良く親しまれているのだろう。また、人間は母親の愛情がないと生きていけない生き物である。そのため、母子関係が遠い昔から今に至るまで大切だとされている。

2. 道綱母とは誰なのか

道綱の母は936-995年の間に生きられたと言われている。父は藤原北家長良流、伊勢守正四位下藤原倫寧^{ふじわらともやす}であり、母は源認女^{みなものしのぶのむすめ}と推測される。道綱の母は中古三十六歌仙の一人であり、女房三十六歌仙の一人でもある。『尊卑分脈』^{そんびぶんみやく}では本朝三美人の一人と称され、才媛とうたわれた。

954年に右大臣藤原師輔^{ふじわらのもろすけ}の三男兼家^{かねいえ}と結婚し、翌年に一人っ子道綱を出産した。子供の出産と同年に夫の新しい妻が出来たと知り、夫との関係が悪化した。970年に道綱が元服し、972年に養女を迎えた。995年、60

1 結婚後も夫婦が同居せず、夫または妻が相手の居住場所を訪ねる婚姻形態。

歳で没した。

2. 母性と母性愛とは何か

一般の辞書によると母性の意味は、女性がもっている母親としての性質である。または、母親としての本能的性質であると記入されている。しかし、現在、辞書のような意味に従うと、誤解される恐れがある。

一方、松下姫歌と村上智美の論によると母性の概念は医学領域、社会学、そして、心理学において、意味を分けられている。医学領域における母性概念とは女性の妊娠・分娩・産褥期の一時期だけではなく、母である時期や、母になりうる可能性をもつ全期間に及んで母性をとらえ、母性概念の対象が妊産婦だけでなく広く女性一般へと拡大した。

社会学においては、母性について、性役割的な意味を強く含ませている定義が見られる。例えば、船橋・堤（1992）の提唱する母性は、母親にのみ固有の役割（母親の役割：子どもを産み育てる上で、男性にはなく特に女性のみ固有の部分）遂行の結果表れてくる特性、とされる。母性概念は、時代や社会的諸条件、国や文化的背景によって異なり、多義的な要素を含んでいる。

心理学における母性の概念とは、社会的、生理学的、感情的な統一体としての、母の子に対する関係を示すものである。こういう関係は受胎とともに始まり、その後の妊娠、出産、飼養、養育の生理的過程を通じて続く。こういう作用にはすべて、感情的対応がともなうが、これはまだある程度までは、その種族に典型的なもの、あるいは共通のものだが、大部分は個人的な多様性があるものだ。というのは、これは女性個々について、その全人格と切り離せないものだからであると述べている。

本稿では松下姫歌と村上智美のような母性の意味を通じて、道綱母の母性を見ていくものとする。

3. 道綱母と母性愛

蜻蛉日記には道綱母の不幸の結婚生活が書かれている。正妻になれぬ作者の

不安と、夫の愛を求められず新しい女に愛を移されたことが多くの不幸の原因であると認められる。それにしても、平安時代に身分が高い人達の結婚²は一夫一妻多妾と通い婚が結婚の一般の形だから、男女の間に出来た子供は母親のもとに扱われて育てられた。この件は道綱母も例外ではない。彼女のような妾妻だと子供は母親のもとに育てられる。

道綱母の場合、彼女の母性の始まりは道綱の誕生からだといってもいいだろう。

なほもあらぬことありて、春、夏、なやみ暮らして、八月つごもりに、とかうものしつ。

(蜻蛉日記・上巻 135)

結婚後、約一年間で子供を出産し、母性を得た道綱母だが、子供が生まれたばかりの時には彼女の母性愛はあまり見えない。子供の誕生の記録はまだ夫に対しての思いに負けている。彼女には子供の誕生の嬉しさなどより夫の心遣いの優しさの方が記憶に残された。

それにしても、道綱母の母性愛は時につれ、増えてきたと見える。

よからずはとのみ思ふ身なれば、つゆばかり惜しとにはあらぬを、ただ、このひとりある人いかにせむとばかり思ひつづくるにぞ、涙せきあへぬ。

(中巻 209)

はべたらざらむ世にさへ、うとうとしくもなしたまふ人あらば、つらくなむおぼゆべき。年ごろ、御覧じはつまじくおぼえながら、かほりもはてざりける御心を見たまふれば、それいとよくかへりみさせたまへ。譲りおきてなど思ひたまへつるもしく、かくなりぬべかめれば、いと長

² 当時の結婚についての法律は一夫一妻しか許されていなかったが、多くの身分が高い男性は何人もの妾をもった。

くなむ思ひきこゆる。人にもいはぬことの、をかしなどきこえつるも、忘れずやあらむとすらむ。折しもあら、対面にきこゆべきほどにもあらざりければ、(後略)

(中巻 210-211)

安和2年5月の頃、道綱母は病気で心細く死にそうな思いをして、彼女の夫、兼家に息子のことを頼んだ。平安時代の貴族の子育ては色んな原因で母親の実家で育てられることが当然であったので、母親のない子供達は父親の側で扱われなければならない。もし父親が何人もの妻・妾をもつ人だと、父親のほかの妻に育ててもらうことが多い。継母との関係がうまくいけば、それはその子の幸運だと言ってもよかろう。その逆で、父親も面倒を見ないと最悪だとも言える。兼家の場合、道綱母が考えてもどうやら、あまり子供の事について、気にはしていないようである。このため上記のような遺言が述べられたのだ。

また、唐崎へと出かけた途中、道綱が疲れて寄り添った時に、子供の様子を気にして、子供に食べ物などを食べさせた。

幼き人ひとり、疲れたる顔にて寄りみれば、餌袋なるもの取り出でて食ひなどして、(後略)

(中巻 228)

それに、唐崎のお寺にいる時にも次のような考えがあった。

つくづくと思ひつすくことは、なほいかで心として死にもにしがなと思ふよりほかのこともなきを、ただこのひとりある人を思ふにぞ、いと悲しき。人となして、うしろやすからむ妻などにあづけてこそ、死にも心やるからむとは思ひしか、いかなるここちしてさすらへむずらむ、と思ふに、なほいと死にがたし。

(中巻 234)

以上に書かれた引用は子供がまだ元服していないから、面倒を見て心配することが当然だとも思われるのかもしれないが、道綱母の場合は子供が元服しても、子供のことを心配をする。

(前略) つとめて、「共にありかすべきをのこどもなど、まみらぎめるを、かしこにもしてととのへむ。装束してこよ」とて出でられぬ。よろこびにありきなどすれば、いとあはれに嬉しきこちす。それよりしも、例のつつしむべきことあり。二日も、かしこになむと聞くにも、たよりにもあるを、さもやを思ふほどに、夜いたき更けゆく。ゆゆしと思ふ人もただひとり出てたり。胸うちつぶれてぞあさましき。「ただいまなむ帰りたまへる」など語れば、夜更けぬるに、昔ながらのこちならましかば、かからましやはと思ふ心ぞいみじき。それより後もおとなし。

(中巻 246-247)

道綱の父親に比べたら、道綱母の方が子供の事を心配してあげている。道綱がもう元服したから大人だといっても、元服したばかりの子供を夜に一人で家に帰らせた兼家の考えは道綱母には理解できなかったのだろう。

上記のような事を見ると道綱母が自分の子供に母性愛を与えるのは当然だろうと思われるかもしれないが、彼女の母性愛は養女にまでも与えられているのが見られる。平安時代に貴族の養女を迎えることが一般になっていたが、道綱母の場合、養女の守護者に連絡を取り、安心できるように(源宰相兼忠の女は)娘を養女として道綱母のもとに出した。

かくて、異腹のせうとも京にて法師にてあり、ここにかくいひ出だしたる人、知りたりければ、それして呼びとらせて語らはするに、「なにかは、いとよきことなりとなむ、おのれは思ふ。そもそも、かしこにまはりてもせむ、世の申いとはかなければ、いまはかたちをことになして

むとてなむ、ささのところに月ごろはものせらるる」などいひおきて、またの日といふばかりに、山越えにものしたりければ、(省略) けしうつつましきことなれど、尼にとうけたまはるには、むつまじきかたにても、思ひ放ちたまふやとてなむ」などありて、またの日、返りごとあり。「よろこびて」などありて、いと心よう許したり。

(下巻 313-315)

そのため、養女を迎えてくる時に道綱母は網代車や下人達も出して迎えた。

忍びて、ただ清げなる網代車に、馬に乗りたるをのこども四人、下人はあまたあり。大夫やがてはひ乗りて、しりに、このことに口入れたる人と乗せてやりつ。

(下巻 316)

また、養女が自分のような不幸の結婚生活の目に合わないように、道綱母は養女の年齢や求婚しに来た男性のことなどを考えていた。

「殿なん『きんちが寮の頭の、去年よりいとせちにのたうぶことのあるを、そこにあらむ子はいかかなりたる。大きなりや。ここちつきにたりや』などのたまひつるを、また、かの頭も、『殿はおほせられつることやありつる』となむもたまひつれば、『ざりつ』となむ申しつれば、『あさてばかりよき日なるを、御文奉らむ』となむのたまひつる」と語る。いとあやしきことかな、まだ思ひかくべきにもあらぬをと思ひつつ、寝ぬ。

(下巻 356)

それに、養女に求婚してきた男性の悪い噂があったときに道綱母はすぐに求婚を無効にした。

ある人のいふやう、「右馬頭の君は、人の妻をぬすみとりてなむ、あるところにかくれみたまへる。いみじうをこなることになむ、世にもいひ騒ぐなる」と聞きつれば、われは、かぎりなくめすやいことをも聞くかな、月の過ぐるに、いかにいひやらむと思ひつるに、と思ふものから、あやしの心やとは思ひけむかし。

(下巻 381)

4. おわりに

蜻蛉日記にあらわれた道綱母の像は平安時代の身分の高い男性と結婚して、不幸な結婚生活の目にあつた女性の姿だと言われる。男女の結婚に起因した他の日記や物語などには書かれなかつた関係が一番目にたつ。しかし、彼女の母性愛が表現された、母親と子供の出来事も見逃せない。

かくありし時過ぎて、世の中にいともはかなく、とにもかくにもつかで、世に経る人ありけり。かたちとても人にも似ず、心魂もあるにもあらで、かうものの要にもあらであるも、ことわりと思ひつつ、ただ臥し起き明かし暮らすまに、世の中におほかる古物語のはしなどを見れば、世におほかるそらごとだにあり、人にもあらぬ身の上まで書き日記して、めづらしきさまにもありまむ、天下の人の品高きやと問はむためしにもせよかし、とおぼゆるも、過ぎにし年月ごろのこともおぼつかなかりければ、さてもありぬべきことなむおほかりける。

(上巻：序125)

日記の序に記入した文章のように道綱母は自分が体験した事を日記として書くと決心した。けれども、時が過ぎたので全部の事を覚えているわけではなく、大体の事を記録した。そして、道綱母は、普段の生活より相当感動的なもの、または彼女の心に刺激を与える出来事がおきなければ、記憶に残らなかつ

たのだろう。事に触れて動いた気持ちを覚え、それを文書にするという性質を持った人間であるに違いない。夫の兼家を恨んで、夫の事で心が傷つけられたので、日記の大部分が夫の事（または夫と他の女の事）について書かれた。それと同じように彼女の息子と養女に愛を与えて、心を癒す記憶となったので、日記の中に多く息子と養女の事も書いたのだろう。

<参考文献>

- 松下姫歌・村上智美 (2007) 「母性理念の構造に関する検討—母性理念質問紙の分析を通じて—」『広島大学心理学研究』第7号
- 松村誠一・木村正中・伊牟田経久(1979)『日本古典文学全集 9 土佐日記・蜻蛉日記』、小学館（本書からの引用ページ数は各引用文の下に記した）
- 梅村恵子 (2007)『家族の古代史 恋愛・結婚・子育て』吉川弘文館
- 総合女性史研究会編 (2007)『史料に見る日本女性のあゆみ』吉川弘文館
- 佐藤隆信 (2001)『蜻蛉日記・更級日記・和泉式部日記』新湖社
- 森田兼吉「道綱の母の結婚 —— 夫一妻制論を考える——」<http://ci.nii.ac.jp/>
- 児玉幸多 (1966)「改訂新版 図説日本文化史大系第5巻 平安時代（下）」小学館

「夕」の二義性、「完了」と「過去」

— テキタ・テイッタ を例に —

本行沙織（大阪大学大学院 日本コース M2）

1. 「夕」の二義性

(1) 昼ごはんを食べましたか？

a. いいえ、まだ食べていません。

b. いいえ、食べませんでした。

(1)の問いに対して「いいえ」と答える場合、(1)a. (1)b. の二通りの答え方がある。(1)a. では、発話の現在においてはまだ食べてはいないがこれから昼ごはんを食べる可能性が残されているのに対し、(1)b. の答え方の場合、本日の昼食は抜きだったことが確定したことになる。午後 2 時くらいの会話なら(1)a. の可能性があり、夜の会話なら(1)b. であろう。このように同じ問いに対し二通りの答え方があることは、実は「夕」という形式に二つの側面があり、そもそも(1)の問い自体が二義的であいまいであることを意味する。つまり、現在における未完了を表すこともあれば、現在から切り離された過去を表すこともあるのである。前者がテンス的な意味、後者はアスペクトの意味と考えられる。次の例も同様なペアである。

(2) あの試合は勝負がつかしましたか？

a. いいえ、まだついていません。

b. いいえ、つきませんでした。

(2)a. は現在において勝ち負けは決していない、試合続行中であることを意味するのに対し、(2)b. は、その試合は既に終わっていて、結果は引き分けだったということがわかる。前者は「未完了」というアスペクトを表し、後者は「過去」というテンスを表している。

このように日本語の「夕」には「完了」と「過去」という、二つの用法がある。質問文ではこの二義性が明確ではなかったが、「いいえ」で答えた場合にこ

の相違が明確に現れる。ところで、問いに対して「いいえ」で答える場合以外に、この二つの相違がはっきりと表れる場合として、テキタ文・テイツタ文におけるタの意味の違いがあるが、本稿では、このことについて検討してみたい。

2 動詞のテクル形・テイク形

2.1 変化の過程を表すテクル形・テイク形

動詞のテクル形・テイク形には、「お弁当を持ってくる」「散歩についでいく」などのように空間移動を表す場合と、「半日歩くとさすがに疲れてくる」「みるみる顔が青ざめていく」のように空間移動を表さない場合がある。本稿では、テクル形・テイク形で空間移動を表さないものの中で、特に「仕事に追われて痩せてきた」のように「変化の過程」を表す場合のタ形に着目したい。

2.2 テキタ形・テイツタ形

- (3)a. ?友子は3年前東京に住んでいた時、仕事に追われて痩せてきた
b. 友子は3年前東京に住んでいた時、仕事に追われて痩せていった
(4)a. 友子は近頃仕事に追われて痩せてきた
b. *友子は近頃仕事に追われて痩せていった

例文(3)は、「3年前の時点」に視点を置いて友子のあり方を語る文、(4)は「現在」に視点を置いて友子のあり方を語る文である。現在ではなく3年前に視点を置いて友子の様子を語る際は、(3)a. で示すようにテキタ形の文は許容されにくい。また現在に視点を置いた場合、(4)b. で示すようにテイツタ形の文は許容されにくい。

このことから、テキタ形の文は視点が過去にある場合、テイツタ形の文は視点が現在にある場合にそれぞれ許容されにくいということがわかる。つまり、テキタ形は現在と結びついており、テイツタ形は現在とは切り離された過去と結びついていると言える。これは、「テクル」が発話時とは別の時空間から発話時の時空間へ向かう移動を表すのに対し、「テイク」が発話時から別の時空間に離れていく移動を表すことと関係があろう。

テキタの「タ」が表すのは、大きくいえば現在の事態であるのに対し、テイッタの「タ」は現在から切り離された「過去」の事態を示す、つまりテキタの「タ」はアスペクト、テイッタの「タ」はテンスだと言ってよい。

以上のことから、テキタ形の文とテイッタ形の文には、同じタ形であるにもかかわらず、時間的な「ズレ」が存在しているということがわかる。テイッタ形の文が(4)のように「最近」「近頃」などの、現在を含んだ時間を表す語句と共起しにくいのも、テイッタ形が表す事態が現在とは切り離された過去の事態だからであると考えられる。

はじめに述べたように、「タ」にはもともと二つの大きく異なる用法がある。それは、例文(1)や(2)に対して否定的な応答をした場合に二通りの答え方があることからわかるが、それ以外にも、本稿で示したように、「テキタ」と「テイッタ」の相違を通じて、「タ」が二義性を持つことが確かめられるのである。

<参考文献>

アラム佐々木幸子(1999)「移動方向の発話状況依存性～『てくる／ていく』による移動方向と発話状況中心点の関係の指示」『言語学と日本語教育』くろしお出版

有田節子(2001)「日本語の移動構文『V-テクル』についての覚書」『大阪樟蔭女子大学論集』38号、大阪樟蔭女子大学

今仁生美(1990)「VテクルとVテイクについて」『日本語学』5巻、明治書院

金水敏(1995)「語りの「ハ」に関する覚書」益岡隆志・野田尚史・沼田善子編『日本語の主題と取り立て』、くろしお出版

工藤浩(1985)「日本語の文の時間表現」『言語生活』403号、国立国語研究所

工藤真由美(1993)「小説の地の文のテンポラリティー」『ことばの科6』むぎ書房

久野暉(1978)『談話の文法』大修館書店

近藤泰弘(1985)「補助動詞『てゆく』『てくる』の用法」『日本女子大学紀要』

34号、日本女子大学

- 坂原茂(1994-1995)「移動動詞『Vて来る』『言語・情報・テキスト』vol.2
 東京大学総合文化研究科言語情報科学専攻
- 鈴木情一(1992)「視点の心理」『日本語学』11巻8号、明治書院
- 高橋太郎(1969)「すがたともくろみ」『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房
 -----(2002)『『してくる』の意味・用法』『日本語と中国語のアスペクト 日
 中対照言語学』白帝社
- 張麟声(1992)『『クル・イク』フォームに見る日本語の性格—中国語と比較して
 一』『応用言語学講座 第四巻 知と情意の言語学』明治書院
- 寺村秀夫(1984)『日本語のシンタクスと意味II』くろしお出版
- 成田徹男(1981)「空間的移動を意味する『～てくる・～ていく』」『人文学報』
 146号、東京都立大学人文学部
- 仁田義雄(2002)『副詞的表現の諸相』くろしお出版
- 野沢素子(1975)「日本語の補助動詞『～来る』『～行く』と中国語の趨向助動詞
 『～来』『～去』について」『日本語と日本語教育4』慶応国際センター
- 浜田真理子(1989)「『行く/来る』と『～ていく/～てくる』の意味の繋がり」
 『Sophia Linguistica』27号、上智大学
- フランス・ドルヌ(1987)「行ってきます—日仏対照研究の—様相—」『日本語学』
 6巻、明治書院
- 益岡隆志・田窪行則(1992)『基礎日本語文法』くろしお出版
- 森田良行(1968)「『行く・来る』の用法」『国語学』75巻、武蔵野書院
 -----(1993)『動詞の意味論的文法研究』明治書院
- 森山卓郎(1988)『日本語動詞述語文の研究』明治書院
- 初山洋介(1992)「多義語の分析—空間から時間へ—」『日本語研究と日本語教育』
 名古屋大学出版会
- 山本裕子(2000)「くるの多義構造—『くる』と『～てくる』の意味の繋がり—」
 『日本語教育』105号、日本語教育学会
 -----(2001)「聞き手とベースを共有することを表す『～てくる』『～ていく』
 について」『日本語教育』110号、日本語教育学会

- 由井紀久子(1996)「日本語動詞の意味の抽象化過程—イク・クル・ミルの意味分析を中心に—」『大阪大学文学部紀要』36号、大阪大学文学部
- (1997)「日本語動詞における意味の抽象化過程の研究」『大阪大学文学部紀要』37号、大阪大学文学部
- 吉川武時(1976)「現代日本語動詞のアスペクトの研究」『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房

本報告書は大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻海外連携特別コースと
チュラーロンコーン大学大学院日本語学科（修士課程日本語研究科と外国語と
しての日本語研究科）が共同で開かれた国際シンポジウム「日本語教育の諸問
題」で発表された研究を報告したものである。今回の特別なところは、2008
年3月19日に初めて大阪大学で行われた第4回シンポジウムと、同11月3日
にチュラーロンコーン大学で行われた第5回シンポジウムで発表された論文を
一冊にまとめた特集号とでもいうべきものである。第4回で念願の大阪大学で
の開催が実現できたことは、関係者一同誠に感無量であったと記憶している。
大学院生諸君も例年と違った雰囲気の中で交流できたことあって、緊張しつつも
いつになく活発に議論を交わしたことは印象深く、また喜ばしかったように
思う。また第5回は開催の間隔こそ短かったものの、8人もの大学院生に研究
の成果を積極的に発表してもらえ、このシンポジウムへの関心の高さ、また同シ
ンポジウムが両大学の間で定着しつつあることを如実に表していると素直に受
け止めたい。

今回は特別号だけあって、15本もの論文が集まった。これだけの論文を編集
するのは容易なことではないが、時間と労力を惜しまずに編集作業に当たって
くれた大阪大学の下村朱有美さんとユパワン・ソーピットウッティウオンさん、
並びにチュラーロンコーン大学のマーリン・ヴィリヤポンパーニッチさんに感
謝の意を表したい。また査読と校正をして下さった編集委員会の先生方にも感
謝の念でいっぱいである。両大学の研究がますます発展するよう、今後もこの
ようなすばらしい協力と連携を切に願いたい。

チュラーロンコーン大学文学東洋言語学科日本語講座
チョムナード・シティサン

編集後記

論文報告書編集委員会メンバー

- **編集委員長** チョムナード・シティサン (チュラーロンコーン大学)
- **編集委員** アッタヤ・スワンラダー (チュラーロンコーン大学)
石橋玲子 (チュラーロンコーン大学)
岩井茂樹 (チュラーロンコーン大学)
カノックワン・ラオハプラナキット片桐 (チュラーロンコーン大学)
鈴木睦 (大阪大学)
筒井佐代 (大阪大学)
ドゥアンテム・クリサダーターノン (チュラーロンコーン大学)
真嶋潤子 (大阪大学)

国際シンポジウム「日本語教育の諸問題」報告書 第4-5号

2009年 6月 発行

編集・発行：チュラーロンコーン大学文学部日本語学科

Japanese Section,
Department of Eastern Languages,
Faculty of Arts, Chulalongkorn University,
Phayathai Road, Pathumwan, Bangkok, 10330
THAILAND

大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻海外連携特別コース

Studies in Language and Society,
Graduate School of Language and Culture,
Osaka University
8-1-1 Aomadani-Higashi, Minoo-shi,
Osaka, 562-8558
JAPAN

印刷・製本：チュラーロンコーン大学印刷所

Chulalongkorn University Printing House,
Bangkok 10330, THAILAND
電話 (662)218-3557, (662)218-3563
E-mail: cuprint@chula.ac.th

