ISSN:2603-9532

第１回スペイン日本語教師会
シンポジウム論文集

Actas del Primer Simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España

2010年 6月18–19日

MADRID, ESPAÑA

© 2010 Asociación de Profesores de Japonés en España
Diseño y edición: Hanako Fujino
Publicación: 16 de noviembre de 2010
ISSN：2603-9532

スペイン日本語教師会

Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE)
Almagro, 5, Madrid, 28010, ESPAÑA

スペイン日本語教師会は2010年2月12日に発足し、その第1回となるシンポジウムが６月18日、19日の２日間にわたって、国際交流基金マドリード日本文化センターで開催された。在スペイン日本国大使館と国際交流基金の協賛のもと、シンポジウムにはスペイン全国とフランスやドイツから計52名の日本語教育関係者が参加した。

シンポジウムのテーマは「EUに於けるスペインの日本語教育」。CEFR研修とスペイン人教師によるパネルディスカッションを二本の柱とした。CEFRを前面に打ち出した背景は次の通りである。2001年に「複言語主義・複文化主義」の理念のもとに完成した「欧州言語共通参照枠（CEFR）」により、各外国語教育の改革が行われて早10年。日本語は欧州言語ではないものの、欧州で使われる外国語の一つとして、CEFR準拠の日本語教育見直しを余儀なくされた。ドイツやベルギーでは早い時期からその試みがなされ、また日本国内でも国際交流基金や各研究機関でCEFRの研究が進められ、代表的なものとして、最近「JF日本語教育スタンダード」が発表された。スペイン国内では、日本語学習者が急増しているものの、CEFRを取り入れている機関は少なく、グローバル化が進む今日において、スペインの日本語教育も国際水準に近づけて行くことが必須の課題と言えよう。このような背景から、シンポジウムではEUの一員であるスペインにおいて、日本語教育のあり様を振り返り、CEFRを正しく理解した上で、各教師が今後の日本語教育の方向性を見出すことを目標とした。

基調講演でその理念を、その後の四つのワークショップでCan-do、教案、授業活動、そして生涯教育へとCEFRを文脈化することで、参加者にCEFRの流れを体験してもらった。なお、文脈化を徹底させるために、五名の講師間でCEFRに関する意見交換が一ヶ月に渡り行われたことを付け加えておきたい。一日目は、

・基調講演「CEFR-常に未完の書-」織田智恵（敬称略）（元アイルランド大学ダブリン校）

・ワークショップ「CEFR入門編」熊野七絵（国際交流基金関西国際センター）

・ワークショップ「CEFR応用編」櫻井直子（ベルギー・ルーヴァン・カトリック大学）

と、「日本語e-ランニング教育の現在までの結果と今後の課題」や「CEFRに基づく初級終了試験作成にあたっての実践報告」「学習者の名詞修飾表現の習得過程について」など、五つの研究発表と四つの実践報告が行われた。二日目は、

・ワークショップ「CEFRを踏まえた教室活動案」鈴木裕子（マドリード・コンプルテンセ大学）

・ワークショップ「日本語成人教育」藤野華子（教皇立コミージャス大学）

と、シンポジウムのもう一つの柱、スペイン人日本語教師によるパネルディスカッション「スペイン人による日本語教育」が行われ、日本語についての思いや経験、学習者と同母語の教師の利点などが語られた。パネリストは以下の通りである。

司会：Francisco Barberán （サラゴサ大学）

パネリスト：Jordi Mas López （バルセロナ自治大学）

María Teresa Rodríguez Navarro （バルセロナ自治大学）

Isabel San Gabino Ortíz（マドリード王立語学学校）

María Dolores Rodríguez del Alisa（マドリード王立語学学校）

二日間に渡る盛りだくさんのプログラムであったが、CEFRをその理念からもう一度、勉強することは、日ごろ授業に追われ、忘れてしまいがちな「語学教育とは何か」という日本語教師の原点に戻るよい機会だったと思う。また、一日目のプログラムの後に行われたビュッフェはワインとおいしいタパスをつまみながら、教師同士の楽しい情報交換の場となった。小規模なシンポジウムであったが、「こういう機会がほしかった。」と語る先生方の熱意、日本語教育への情熱に胸を打たれ、教師会を立ち上げ、シンポジウムをやって本当に良かったと思う。まだまだ、始まったばかりのスペイン教師会だが、教師間のネットワークを大切にその輪を広げていきたい。

スペイン日本語教師会会長

鈴木裕子

目次

口頭発表

CEFR、JF日本語教育スタンダード・Can-doリストとEラーニング（蟻末淳）.....1

日本語学習者による名詞修飾表現の習得過程について（藤野華子）.....10

CEFRに基づく初級修了試験作成にあたっての実践報告（野崎美香）.....18

日本語e-ラーニング教育現在までの結果と今後の課題（大槻岳子）.....23

類義語の意味分析とその指導－“(ser) CÓMODO/A”とその対訳「便利・
都合がいい・～やすい・快適・楽・気持ちがいい」の比較－（高森絵美）.....28

Lectura de textos reales: materiales y métodos docentes basado en el CEFR
(Carla Tronu Montané) 36

ポスター発表

現代日本語における「ずっと」の意味用法について（池田諭）.....41

評価を表す可能・使役表現（朽方修一）.....49

「～と言った」と「～と言っていた」の違いの一考察と日本語教育への応用（大石恵）.....55

JF日本語教育スタンダード、CEFRにおける「Can-do」とEラーニング

蟻末　淳
ケニア国立ケニヤッタ大学
admin@j-learning.com

はじめに

本稿では、CEFRの影響の下に画定されたJF日本語教育スタンダード(以下JFスタンダード)の「Can-do」に着目し、その「ツール」としての特性を活かし、e-learningに応用する一視座を提案したい。「みんなの「Can-do」サイト」の機能と、その使い方を見ると同時に、web2.0的な視点から批判分析し、筆者が作成した日本語学習サイトj-learning.com[*1]での「Can-do」とコンテンツの関連付けを通して、Web2.0的な学習者の自律的な学習の可能性を見るものである。

1.　JF日本語教育スタンダードとCEFR

JFスタンダードは国際交流基金により「相互理解のための日本語」(国際交流基金(2010a) p.1)という理念の基に2005年より開発されており、日本語教育における一つのスタンダードを提案している。現在最新版は「JF日本語教育スタンダード2010」であり、利用者ガイドブックと共に、国際交流基金のサイトからダウンロードできる[*2]。

JFスタンダードは冒頭で、CEFRの考え方を基礎にしていることを次のように明言している。

> JFスタンダードは、ヨーロッパの言語教育の基盤であるCEFRの考え方を基礎にして作りました。CEFRとは、Common European Framework of Reference for Languages：Learning, teaching, assessmentの略で、ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される枠組みです。
> CEFRは、2001年に発表されて以来、ヨーロッパのみならず世界で広く着目され、各言語で実際に利用されるようになりました。JFスタンダードも、CEFRの考え方にもとづいて開発しました。JFスタンダードを用いることにより、日本語の熟達度をCEFRに準じて知ることができます。(国際交流基金(2010a) p.6)

一方、JFスタンダードの特徴として、以下の引用にあるように「ツール」であることを断言していることが挙げられる。

> JF日本語教育スタンダード(以下、JFスタンダード)は、日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価のし方を考えるためのツールです。
> JFスタンダードを使うことによって、日本語で何がどれだけできるかという熟達度がわかります。また、コースデザイン、教材開発、試験作成などにも活用できます。(国際交流基金(2010a) p.6)

この一種の「割り切り」を冒頭で宣言していることは、CEFRがツールとしての利用を考えに入れながらも、抽象的な記述によりグローバルな理論的枠組みなどを提出していることとは対照的である。このことは、JFスタンダードが、CEFRの理論的記述を範にすることによって、「すぐに使える」ツールに特化しようとしていることを示しているように思える。

その結果、CEFRがドグマ的ではない(Conseil de l'Europe(2005) p. 13)ことを断言していながら、その抽象的な記述を通して、包括的なメタドグマティックになっている(更にしばしば現場ではすぐに使えない)印象を与えるのに対して、JFスタンダードは、自身がツールであることを明示することに

よって、そういった点を回避し、現場での実践的な利用を至上命題と自らに課しているように思われる。

CEFRはヨーロッパ言語、ヨーロッパ域内での利用を前提としており、その中での政治的、地理的背景が大前提となっている。それをそのまま日本の文脈に当て嵌めるのはそれ自体、既に大きな問題を孕んでいることに加え、複言語の使用を前提としたヨーロッパ人のヨーロッパ人によるヨーロッパ人のためのCEFR(本質上、具体的な個別言語は捨象されざるをえなく、各構成員が自身のアイデンティティーとして問題化せざるをえない)を、日本語という特定の言語において、外国人のための言語教育に利用する(例えば、言語教育に携わらない「一般の日本人」は直接的に関わるのだろうか、という疑問が起きる)、という時点で、ある種の「捻れ」が伴なうことは避けられないだろう。ある意味では、これは、JFスタンダードはCEFR的な抽象概念の日本語での応用であり、CEFRと横に並ぶものではなく、子供、それも、ヨーロッパではない以上、「非嫡出子」のような存在である事実を示しているのかもしれない。

筆者は、これは必ずしも否定的には捉えていない。CEFRのヨーロッパ的なメタドグマを、ツールとしていい意味で換骨奪胎する、という「日本的」な方法論の具現化にさえ思える。CEFRを範にしたことを明言することで、世界のグローバリゼーションなどの背景における複言語的文脈を視野に入れながらも、それに付随する問題を回避し、結果的に、日本語教育に特化した「現場で」使えるツールに割り切った部分のみを全面に推し出しているかのようだ[*3]。

「ツール」としてのJFスタンダードは、先に挙げたように、「熟達度をCEFRに準じて知ること」というCEFRに関連した物差しとしての側面が大きい。JFスタンダードはCEFRに倣い、熟達度をA1、A2、B1、B2、C1、C2にわけている。各レベルの熟達度の詳細は「〜できる」という文で表される「Can-do」のリストによって示され、関連して、JFスタンダードは、「みんなの「Can-do」サイト」を公開している。「Can-do」による熟達度表示はJFスタンダードの大きな軸になっているが、それがインターネットサイトという、まさに、現在の「ツール」としての象徴な形で発表された意義は大きい。

ツールとしてのJFスタンダードは、「Can-do」が具体的なリストとして提供され、レベル・カテゴリー・トピックなどにより分類されていることからも、情報処理との親和性が高いと言えるだろう。また、教員と学習者、及び学習者同士の「共有」による日本語学習面での「相互理解」という観点からも、インターネット上でのデータベース化、個別化と、その情報の相互公開が有意義だと考えられる。

2. CEFR、JFスタンダードのCan-doとMy Can-do

先に述べたように、CEFRとJFスタンダードは横に並ぶものというより、一面では、親子のような関係であると言えるだろうが、別の言い方をすれば、抽象的なプロトタイプと、その具体的なインスタンス化とも言えるだろう。本稿で対象としている「Can-do」の記述にも、それがはっきりと見てとれる。

例えば「活動・B1・やりとり」「インフォーマルな場面でやりとりをする」での例を見てみよう。

> CEFR
> 何をしたいか、どこに行きたいか、誰、またはどちらを選べばよいか、などを議論し、代案を比較し対照できる。

JFスタンダード
友人と外出や旅行をするために、行き先や日程などについて、自分の意見を述べたり他の人の意見を調整したりしながら話し合うことができる。

これを見ると、CEFRの「Can-do」はかなり抽象的な記述であるのに対して、JFスタンダードは、日本語を使用する具体的なシチュエーションにおいての記述になっている。更に、JFスタンダードでは「My Can-do」というものが提唱され、CEFR及びJFスタンダードの「Can-do」を元にし、利用者が自分でオリジナルの「Can-do」を作成することが考えられている。より日本語教育の現場に近く、ツールとしての側面が強いと言えるだろう。

3. ツールの具体化としての「みんなのCan-doサイト」

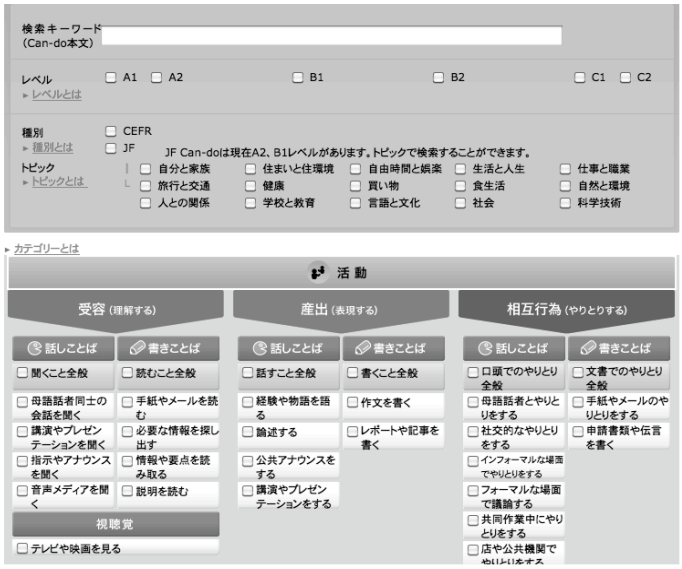


図1 「みんなの「can-do」サイト」can-do検索画面・レベル、トピックコミュニケーション言語活動などで検索できる。

では、実際に「みんなの「Can-do」サイト」を作る流れを「JF日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック」に従って見てみよう。「利用者ガイドブック」ではコースデザインに「Can-do」を使う例を「学習目標一覧」と「自己評価チェックリスト」の作成と二つ挙げているが、そのいずれも流れは同じである(国際交流基金(2010b) p. 49)。

まず、「JFスタンダードの木」(国際交流基金(2010a), pp. 4-5, 国際交流基金(2010b) pp. 6-7)でどのような学習活動を盛り込むかにより、カテゴリーを考える。カテゴリーは、CEFRに準じ、大きく、コミュニケーション言語能力(言語構造的能力・社会言語能力・語用能力)とコミュニケーション言語活動(産出・受容・やりとり)に分かれ、更に具体的な活動内容により、細分化される。コミュニケーション言語能力は抽象的な能力であり、例えば、「使える言語の範囲」や「語彙の使いこなし」「文法的正確さ」などである一方、コミュニケーション言語活動は、「レポートや記事を書く」「インフォーマルな場面でやりとりをする」など、その具体的な使用においての活動の記述となっている。

図2 「みんなの「Can-do」サイト」 検索結果の一例。

上記のカテゴリーに加え、レベ

ル、トピックなどを指定し、JFスタンダード、CEFRから該当したcan-doを自動的にデータベースから抽出することが作業の中心となる(図1・図2)。もし、必要があれば、JFスタンダード、CEFRの「Can-do」を参考にして、実際の授業内容やコースに合ったオリジナルの「Can-do」である「My Can-do」を作成することになる。

このようにして作成した自分の「Can-do」のリストをMicrosoft Excelの形式で出力することによって、「みんなの「Can-do」サイト」での作業は終了することになる。その他、利用者ガイドブックには「Can-do」の利用方法として、評価シートやふりかえりシートなどの、実際に現場で使う形式へのフォーマットの加工などがあげられているが、それらは、データベースからの「Can-do」の作成後、利用者が各自でExcelなどを利用してすることであり、「みんなの「Can-do」サイト」の機能とは直接の関係がない。つまり、見かけに関わらず、サイトの機能は、意図的にであろうか、現状では、「Can-do」の検索、整理に限定されているように思われる。

このことは、必ずしもマイナス面だというわけではないのだろう。サイトが「ツール」である以上、誰にでも簡単に使えるものが好ましい。その意味では、機能を限定することは簡単さを実現する最も効果的な選択だろう。

しかし、検索結果を出力することがメイン、というシンプルさにも関わらず、出力するフォーマットがExcelという「複雑で」「プロプライエタリな」形式のみであることに疑問を抱かざるをえない。csv(Comma Separated Value)やxml[*4]など、他のプログラム等での加工が可能な形で出力することが、データの二次利用を促し、利用の幅を広げるのは明らかであり、まさにそれがツールとしてのJFスタンダードの普及に繋るのではあるまいか。また、更にはAPI(Application Program Interface)などを提供することにより、それを通じて様々なe-learningの間の連携を可能にするのではないかと考えられる。

そういったことは今後の発展に期待することにして、本稿では、JFスタンダードを既存のe-learning教材の中に組み込むことによって、可能になることの一例を紹介したい。

4. j-learning.comとWeb2.0

図3 j-learning.comではスライドを多用している他、「みんなの日本語」に準拠したシラバスで、文、語彙、読み物、問題練習、プリント、漢字、漢字練習などが用意されている。また、学習者のレベルに応じてふりがなをふったり、辞書などの各種ツールを利用可能。

まず、今回、JFスタンダードを組み込む母体として利用するサイトj-learning.comを、特に、Web2.0的機能を中心に見てみよう[*5]。なお、積み上げ式の伝統的な形でのコンテンツを提供する教材としてのWeb1.0的なサイトに関しては、説明を省くことにする[*6](図3)。

Web1.0では、情報はサイト作成者が提供するもので、利用者は必要に応じてそれを利用するに過ぎず、一方通行の情報の流れが中心であった。また、サービスがそのサイト内で完結しており、他のサービスなどとの連携は前提とされていなかった。しかし、それに続く、Web2.0と呼ばれる

流れの中で、利用者同士が相互に対話し、情報を提供、交換する、ということが中心になった。サイトは利用者にそのようなサービスを提供する場となり、また、複数のWebサービスのAPIを組み合わせた「マッシュアップ」などの手法により、複合的な新しいサービスが提供されるなど、インターネットサービスは単方向の情報の提供を越え、利用者相互のコミュニケーションのツール、環境としての役割を大きく担うようになった。FacebookやmixiなどのSNS(ソーシャル・ネットワーキング・サービス)がその代表的なものである。

現在の言語教育では、様々な形のコミュニケーションを通じて、教師-学習者間の相互関係にのみならず、学習者同士が相互的に学び、教え合う、という形が一般的であろう。教師の役割としては、権威的に知識を教え込むのではなく、学習者の自律的な学習を手助けするための場、コミュニケーションの方法を用意する、ということが中心になりつつある。物理的場所を選ばないインターネット空間は、そういった場を提供するのに適している。各参加者が、平等の権利を持ち対等に双方向に、個と個の関係で、コミュニケーションをするための場、それがWeb2.0的な学習の環境である。

その考えの基に、既に作成していた日本語学習のための「ツール」(辞書・自動ふりがな機能など)を使い、ユーザーが自ら教材を作成したり、学習の記録や学習の一助になるような活動、及びユーザー同士の横の繋りが作れるような機能を作成した。ユーザー登録をすることにより、ユーザーが自分のページを作ることが可能になる。教員がユーザーとして利用するということが第一に考えられるが、上記に示したようなWeb2.0の考え方に鑑み、学習者も含めた参加者全てがページを作ることが、重要となるだろう。

教材の作成に利用するだけではなく、写真などをアップロードできるため、ブログのようなものも可能である。その際、読みがな自動付加の機能などが使えるので、特別なことをしなくても、様々な漢字レベルの学習者に情報を発信することができる。自動で指定されないルビに関しては、手動での指定も可能である。他にも、リンクの付加などの一般的なhtmlの機能は勿論、アップロードした画像・音声、コンテンツで使用されているスライドの挿入、youtube動画ファイルの挿入、問題練習の作成、漢字・語彙リスト・問題の自動作成、などがあり、サイトで教材として提供されているコンテンツで見られるようなページの作成がユーザーの側で自由に可能である(図4)。公開範囲の指定も、一般・ログインユーザ・グループなどで指定できる。

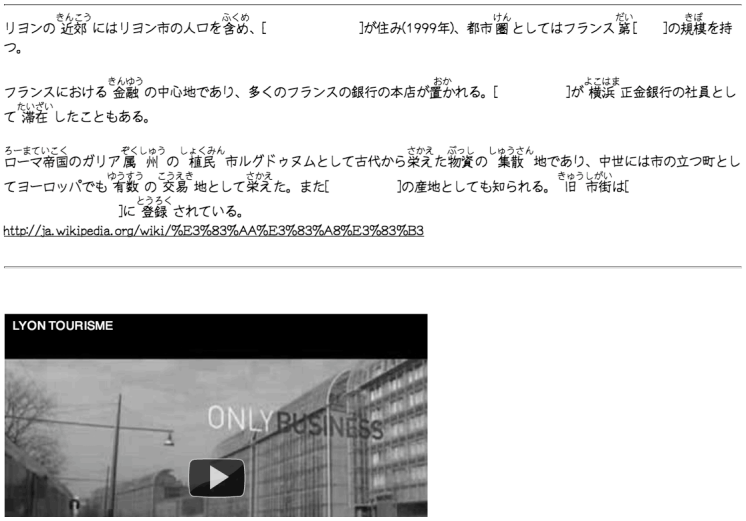


図4 j-learning.com ユーザーページの一例。穴開き問題やリンク・youtubeの挿入などが簡単にできる。また、漢字レベルによって、ふりがなの有無がある。

ユーザーは、他人のページも含めて、ユーザページにコメントを書き込むことができる。そのため、問題のページを用意して、答えを書き込むなどの、インタラクティブな利用が可能である。添削用の機能を追加したことにより、例えば、作文の課題を与えておき、そこからのリンクでメンバーが作文を投稿したり、それを添削用に○×が出る機能を使い添削、コメントを書き込む、などという使い方が可能になった(図5)。

さて、Web2.0として重要なことは、それらのページがただ単に、独立して(通常の紙媒体などのように)存在することではなく、有機的に関わり合うことである。その媒介にJFスタンダードの「Can-do」が役立つのではないだろうか。

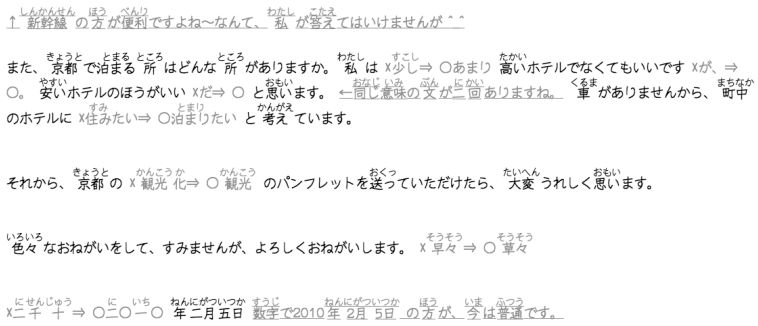


図5 j-learning.com 問題添削の一例 ○×の表示をワンクリックで切り替えられる。他にもコメントの書き込みなど、SNSでよく使われる機能が実装されている。

5. Can-doとコンテンツのリンク

前章で述べたような有機的なコンテンツの関連付けにおいて「Can-do」を利用するため、まず、「Can-do」のデータベースを検索、出力する機能をつける必要があった。もし、「みんなの「Can-do」サイト」がAPIを提供しているのなら、それを使う形で他サイトとの連携が考えられるのだが、残念ながらそれが不可能だったため自作することになった。そういった経緯のため、ここでは、それらの機能の単純な善し悪しではなく、既存の教材との「Can-do」の関連付けによって、どのような可能性が広がるかの例として見られたい。

以下、現時点(2010年9月)でのサイトの状態について書くが、本稿が皆様の目に触れるときには大幅な変更がなされているかもしれないことをご了承いただきたい。

まず、JFスタンダードの「Can-do」リストのみでCEFRのものは掲載していないことをお断りしたい。これは単純にテスト段階である、という理由からであり、CEFRのリストを載せることは技術的には何ら難しいことではない。また、検索については、見た目などは違えど「みんなの「Can-do」サイト」とほぼ同じようにした。具体的には、レベルによる検索(A2、B1…)に加えて、「受容」「産出」「やりとり」の三つのカテゴリー、及び、その他のカテゴリー・トピックによる検索が可能である。また、キーワードによる検索も可能になっている。検索結果の各種並べ換えも可能である。他には、サイト独自の機能を活かし、ルビをふることにより、日本語能力が十分ではない利用者の便宜も図っている(図6)。

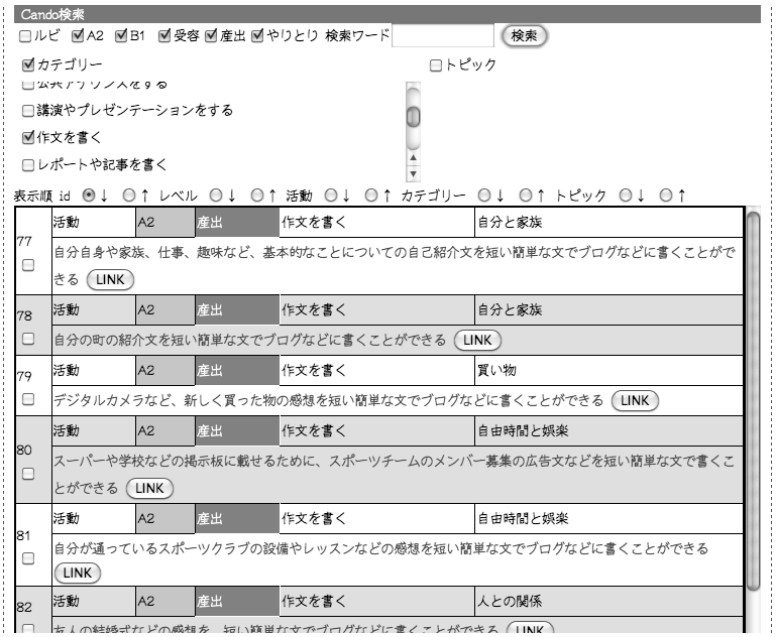


図6 j-learning.com Can-do検索画面 下に検索結果が表示される。

ここまでの検索機能は「みんなの「Can-do」サイト」の中心的な内容の簡易版にあたるだろう。しかし、それのみでは、まだWeb2.0的な「ツール」としては何かが足りない。実際、現状の「みんなの「Can-do」サイト」では「Can-do」を選ぶ、もしくは、作ることによって、各自が教材及びコースデザインを作ることのみしか明示的な使用例としては提案されていない。これは教員サ

イドの利用と言えるだろう。しかし、「Can-do」の役割を学習者から見たときに初めに思い浮かぶのは寧ろ、「Can-do」から教材や勉強する内容を、学習者自身が選ぶ、もしくは、コンテンツから、関連する「Can-do」を知ることなのではないだろうか。学習者主体、自律的学習という意味では、こちらの方が第一義になるべきであり、また、それはCEFR、しいてはJFスタンダードの理念にも繋がるように思えてならない。そして、同時にそれは、e-learningツールとしてのJFスタンダード、「Can-do」が、最も得意にすることだろう。

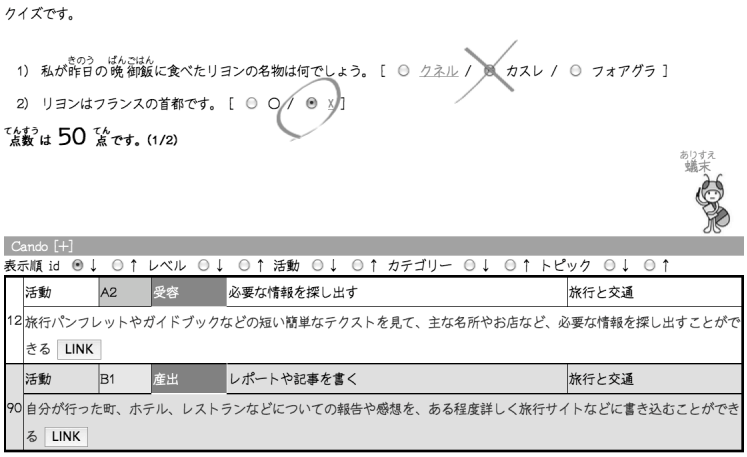


図7 **j-learning.com** では、コンテンツに**Can-do**を関連付けられる。ここでは、観光案内の教材ページで勉強できることが **JF can-do**で示されている。

それを実現する第一歩として、ユーザーの各コンテンツに自ら「Can-do」をつけられるようにした(図7)。これは、そのコンテンツを学習することによって、何ができるようになると思われるか、ということを示していると考えていいだろう。現状では「My Can-do」は作成できるようにはしていないので(技術的には難しくないが、試作ということで複雑になることを避けた。本稿が出る頃にはできるようにしている可能性もある)、上記の検索機能などを使い、JF「Can-do」の中から選ぶことになる。あるコンテンツに複数の「Can-do」を同時に選ぶこともできる。

つまり、各コンテンツに「Can-do」がつくことにより、学習者がある「Can-do」が関連する(即ち、そのCan-doを達成するために学習するにふさわしい)コンテンツを検索することができるようになる(図8)。これは「みんなの「Can-do」サイト」が第一に想定する利用法(コースデザイン・評価表など)とは違い、学習者の自律的な学習を直接的に支援するものである。将来的には、学習者自身がコンテンツを作成すること以外にも、インターネット上の膨大なリソースを「Can-do」を通して共有し、教員、学習者、相互が繋がりあう。新しい学習ネットワークの構築に「Can-do」は極めて有用なツールとなりうるのではないだろうか。

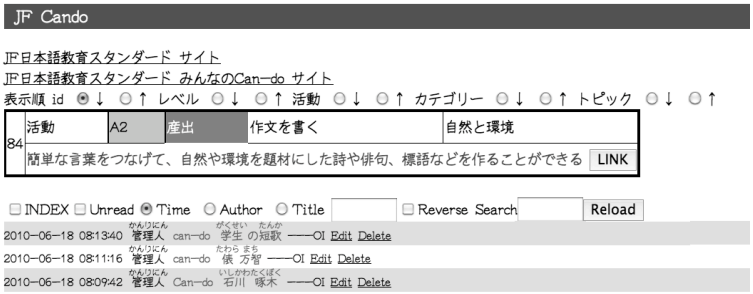


図8 **j-learning.com** では、**Can-do**を選択し、**LINK**ボタンを押すと、関連したユーザーページが表示される機能がある。これによって、学習者が自分の**Can-do**に合ったページを学習する、といったことが可能になる。

6. 日本語教育の「伽藍」から「バザール」へ ～ 結びにかえて

JFスタンダード、特にその軸である「Can-do」は、そのシンプルさにも拘らず、いや、そのシンプルさ故に、e-learningにおいて、「ツール」としての様々な利用ができるように思われる。それは、「みんなの「Can-do」サイト」という「ツール」の公開に留まるものではなく、他にも、インターネッ

ト上などでの「ツール」としての有用性は高いと思われる。その「ツール」としての特性を活かすためにも、APIを公開するなどの形をとるなどして、更にオープンな形でJFスタンダードが利用されるように推進されることが望まれる。

Web2.0的な日本語教育はもはや権威的、権力的な「伽藍」でなされる、大僧正の説教のようなものであってはいけない[*7]。JFスタンダードも(そしてCEFRも)、教員の側から、もしくは開発者の側から、トップダウン的におしつけるようなものであってはいけない。「バザール」のような喧騒の中で、教員、学習者が、「ツール」として、相互のコミュニケーションの中で/ために使っていくものでなければならない。そして、その使用こそが「相互理解のための日本語」を体現するのではないだろうか。

JFスタンダードのもう一つの軸の一つである「ポートフォリオ」のe-learning上での利用なども含め、これから様々な可能性が考えられるだろう。本稿での試みが自律的なJFスタンダードの利用の発展の一助になれば幸いである。

- 注 -

[1] http://j-learning.com/ 以前はhttp://www.nihongo.fr/であったが、フランス語版に加えて英語版を作成したことにより、ドメインを移行した。

[2] JFスタンダード サイト(JF日本語教育スタンダード2010・利用者ガイドブック) http://jfstandard.jp/

[3] このことは「JF日本語教育スタンダード2010」を国際交流基金「日本語教育スタンダード試行版」(2009)を通じて考察することにより、より明白になると思われるが、本稿では扱わない。

[4] 蟻末(2009b)では、日本語学習サイト(http://nihongo.fr/ 現http://j-learning.com/)におけるxmlの利用について触れている。

[5] 以下、蟻末(2010a)も参照のこと。web2.0に関してはO'reilly（2005）。また、Web2.0、オープンソースの登場によって起こっている社会的な変化については、ベストセラーになった梅田（2006）などがある。

[6] サイトの初期の様子に関しては、蟻末（2006）を参照のこと。また、蟻末（2008）にサイトを使っている学生の意見の抜粋などがある。更には、蟻末(2009b)も参照されたい。

[7] 以下はオープンソースに関する重要な論文であるRaymond(2000)を参考にしている。本稿全体に通底する考えも、大きく影響を受けている。また、関連して、オープンソースの考え方と日本語教育のアナロジーに関しては蟻末（2009a）を参照されたい。

- 参考文献 -

国際交流基金 (2009) 「JF 日本語教育スタンダード試行版」。
国際交流基金 (2010a) 「JF日本語教育スタンダード2010」 http://jfstandard.jp/ 2010年9月30日アクセス。
国際交流基金 (2010b) 「JF日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック」 http://jfstandard.jp/ 2010年9月30日アクセス。
Conseil de l'Europe (2005) “Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer”, Didier.
O’reilly, Tim (2005) http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html 2010年9月30日アクセス。
Raymond, Eric (2000) http://www.catb.org/~esr/writings/cathedral-bazaar/ 2010年9月30日アクセス。
梅田望夫 (2006)『ウェブ進化論』ちくま新書。
蟻末 淳 (2006)「みんなで使ってみよう！アイデア広場 日本語学習サイトの作成」『フランス日本語教師会便り』第40号（2006年7月）、pp. 9-11, フランス日本語教師会。

蟻末 淳　(2008)「e-ラーニングって」『フランス日本語教師会便り』第49号（2008年4月）、pp. 1-3, フランス日本語教師会。
蟻末 淳　(2009a)「webmasterから」『フランス日本語教師会便り』第54号（2009年7月）、pp. 8-10, フランス日本語教師会。
蟻末 淳　(2009b)「日本語教育におけるコンピューターデータの扱いーWEB教材の作成を通して」『フランス日本語教育No. 4　第9回シンポジウム報告・発表論文集』, pp. 107-116, フランス日本語教師会。
蟻末 淳　(2010a) 「Eラーニングサイトの構築 - リソース・ツールから統合学習環境に向けて」『ヨーロッパ日本語教育14』, pp. 199-206, ヨーロッパ日本語教師会。
蟻末 淳　(2010b) http://j-learning.com/ 2010年9月30日アクセス。

日本語学習者による名詞修飾節の習得過程について

藤野 華子
Universidad Pontificia Comillas de Madrid
hfujino@gmail.com

はじめに

日本語には形容詞節、名詞補部、関係節など、いくつかの名詞修飾節があり、学習者の発話には初級の後半から中級にかけて見られるようになる。本研究ではコーパス分析と実験の結果から英語、韓国語、及びスペイン語を第 1 言語とする日本語学習者がどのようにこれらの名詞修飾節を習得していくのかを報告する。また学習者の発話にはしばしば修飾節と主名詞の間に「の」が挿入される現象が見られるが、その実態についても報告し、Clausal Typing (Cheng 1991)の仮説から説明を試みる。

1. 対象構文

本研究では形容詞節、いわゆる「外の関係」（寺村1975-1978）をもつ名詞補部や副詞節、および「内の関係」をもつ制限的関係節を扱う。まず、形容詞節であるが、日本語は英語やスペイン語と違い、(1)のように形容詞が主語を持てることから節の構造をもつと考えられる。

(1)　［髪が黒い］人

「外の関係」にある名詞補部は従属節の中に主名詞が解釈される位置がなく、(2)のように従属節全体が主名詞の補部の働きをする。

(2)　［ダムが建設される］話

この点において(3)のような副詞節も主名詞と「外の関係」にある。

(3)　［新聞を読む］とき

これに対して「内の関係」にある制限的関係節では下記に「__」で示すように、従属節内に主名詞が解釈される空所がある。(4)では主名詞［人］が、(5)では［本］が従属節の目的語として解釈される。

(4)　［駅で__会った］人

(5)　［昨日__買った］本

統語的に形容詞節、名詞補部、および副詞節は、従属節が主名詞に付加した構造をもつと分析されている。制限的関係節も島の制約 (Ross 1967) に従わないこと (Kuno 1973) や、主名詞句に再帰代名詞が含まれる場合に再構築 (reconstruction) の現象 (Schachter 1973) が見られないこと (Hoji 1985) から主名詞への付加節であると分析されてきた (Murasugi 1991)。しかし、島の制約違反についてはそれが特定の環境に限られることが早くから指摘されており(Inoue 1976, Hasegawa 1981)、また再構築の現象については最近の研究で逆に日本語の制限的関係節でも起きることが示されている(Hoshi 2004, Fujino 2010)。従って、日本語でも英語同様、従属節の中で生成された名詞句が主名詞の位置に移動して制限的関係節が派生されるようだ。つまり、制限的関係節は他の名詞修飾節よりも複雑な統語構造を持つと考えられる。

2. コーパス分析

コーパス分析ではKYコーパス（鎌田1999，2006）に収録された英語話者と韓国語話者のOPIデータから動詞と形容詞の発話を抽出し、その中から名詞修飾節における使用を分析した。両言語とも対象としたのは初級５人、中級10人、上級10人、計25人のデータである。

表１と２は英語話者と韓国語話者の動詞と形容詞の総数と構文別の分布をレベル別に示したものである。「V」は各レベルでの動詞の総数、「A」は形容詞の総数である。「AP」は形容詞節、「NC」は名詞補部、「AdvP」は副詞節、「RC」は制限的関係節を表す。[1]

表**1.** 英語話者の発話

	V	**A**	**AP**	**NC**	**AdvP**	**RC**
初級 (N=5)	206	78	7	1	0	1
中級 (N=10)	1241	355	67	44	32	19
上級 (N=10)	2866	614	119	131	155	52

表**2.** 韓国語話者の発話

	V	**A**	**AP**	**NC**	**AdvP**	**RC**
初級 (N=5)	191	36	4	5	1	0
中級 (N=10)	1636	289	73	93	74	52
上級 (N=10)	2657	542	106	173	122	57

まず、動詞と形容詞の推移であるが、初級の話者が他のレベルの半数であることを考慮しても、初級から中級にかけて動詞の数が、英語話者の場合は約３倍、韓国語話者の場合は約４倍に増えていることがわかる。形容詞においては前者が２倍強、後者が約４倍に増えている。また、中級から上級にかけては両言語とも、動詞と形容詞が約２倍に増えている。総じて、初級から中級にかけては言語使用が飛躍的に伸び、中級から上級にかけても前者ほどではないものの、動詞と形容詞の発話が倍増することがわかる。

つぎに、構文別に見てみると、初級では名詞修飾節の発話そのものが非常に少なく、形容詞節に集中していることがわかる。また、韓国語話者の場合は名詞補部も早い段階から見られる。それに対して、副詞節と制限的関係節は初級では皆無に等しい。中級になると形容詞節と平行して名詞補部や副詞節の発話が増加する。英語話者の場合はそれでも形容詞節の割合が高く、韓国語話者の場合は名詞補部の割合が高い。上級では両言語とも副詞節と名詞補部がもっとも頻度の高い修飾節となり、続いて形容詞節の使用も高い。それに対して制限的関係節の使用は圧倒的に少ないことがわかる。

表３と４は名詞修飾節内の動詞や形容詞の使用を活用形別に見たものである。「Pr」は現在形、「pr.neg」は現在否定形、「ps」は過去形、「ps.neg」は過去否定形を表す。修飾節内で使用される現在形は不定形と同形である点で「基本形」であり、現在否定形と過去形はそれぞれ接辞が１つ付いた形である。それに対して過去否定形は否定と過去の２つの接辞が付いた形であり、形態的にはより複雑である。

[1] 同じ形が繰り返されたときは最後の発話のみを数えた。誤った形や不完全なもので文脈から意図した形が推測できない場合は除外した。また「よろしくお願いします」や「失礼します」のような固定表現中の動詞や形容詞は１つのまとまった表現として使用されている可能性が高いため、除外した。

表3.　活用形別に見た英語話者の発話

	AP	NC	AdvP	RC
初級 (N=5)	pr: 7	pr: 1		pr: 1
中級 (N=10)	pr: 65 pr.neg: 2	pr: 34 pr.neg: 3 ps: 7	pr: 25 pr.neg: 7	pr: 12 pr.neg: 7
上級 (N=10)	pr: 118 pr.neg: 1	pr: 88 pr.neg: 15 ps: 28 ps.neg: 2	pr: 95 pr.neg: 8 ps: 49 ps.neg: 3	pr: 41 pr.neg: 3 ps: 8

表4.　活用形別に見た韓国語話者の発話

	AP	NC	AdvP	RC
初級 (N=5)	pr: 4	pr: 1 ps: 4	pr: 1	pr: 1
中級 (N=10)	pr: 73	pr: 64 pr.neg: 1 ps: 28	pr: 50 pr.neg: 4 ps: 20	pr: 32 pr.neg: 5 ps: 15
上級 (N=10)	pr: 102 pr.neg: 4	pr: 101 pr.neg: 13 ps: 56 ps.neg: 3	pr: 82 pr.neg: 12 ps: 26 ps.neg: 2	pr: 36 pr.neg: 4 ps: 16 ps.neg: 1

両言語ともに初級では現在形が大半を占める。この傾向は全てのレベルに共通する。特に形容詞節では上級に至っても現在形がほとんどで現在否定形はわずかに数例、過去形は１例もない。英語話者の場合、中級では現在否定形が使用されるようになるが、過去形は名詞補部で７例見られるのみである。上級になると過去形の使用が増え、過去否定形の使用もわずかに見られる。韓国語話者の場合は中級で過去形の使用が多く観察され、この傾向は上級に引き継がれる。過去否定形は上級になって初めて観察され、英語話者の場合と同様、非常に稀である。

コーパス分析の結果、名詞修飾節は中級になって生産的に使われるようになることがわかった。構文別では形容詞節が最初に発達し、続いて名詞補部と副詞節ができるようになる。制限的関係節は上級になっても使用が一番少ない。また、活用形別では現在形が上級に至っても大多数を占めることがわかった。現在形の次は現在否定形と過去形の使用が多く、過去否定形は形容詞では皆無、動詞の使用では上級になっても非常に少ない。

3.　実験

実験はスペイン語を母語とする日本語学習者を対象に行われ、異なる種類の名詞修飾節を引き出すことを目的とした[2]。参加者はMachintosh Keynoteで用意されたプレゼンテーションを見た後に口頭で質問に答えた。参加者の発話はピンマイクを通じてパソコンに録音され、後に筆者によって書き起こされた。

本番には12のストーリーが用意された。各ストーリーは７枚のスライドで構成され、筆者のナレーションで語られた[3]。まず１枚目でコンテクストが紹介されたあと、２枚目から４枚目で３つのアイテ

[2] 参加者はUniversidad Pontificia ComillasとUniversidad Complutense de Madridで日本語を勉強する学生20人（年齢20-34歳）と日本語母語話者10人であった。

[3] ナレーションのスピードは学習者に馴染みの深い「みんなの日本語」（スリーエーネットワーク）の聴解問題に合わせた。

ムが紹介された。５枚目でストーリーは完結し、６枚目と７枚目で２つの質問がされた。そのうちの１つはストーリーの内容に関するもので、もう１つは名詞修飾節を引き出すものであった。質問はナレーションとともに画面に表示された。

プレゼンテーションは自動的に先送りされるようになっていて、回答時間は、質問によって８〜13秒であった。参加者はメモを取ることができたが、前に戻って再生したり、プレゼンテーションを一時停止することはできなかった。本実験ではマイクに向かって日本語を発話することが要求されたが、一部の学習者には抵抗のあるものだったため、本番に先立って個人情報等の質問が実験と同じ方式でなされ、タスクに慣れてもらうための練習用ストーリーが２つ用意された。

参加者の日本語のレベルはSPOTテストVer.B (Kobayashi et al. 1995)で測られた。テストの結果、60％未満正解だった参加者をLグループ(N=10)、60％以上正解だった参加者をHグループ(N=10)とした。

本実験では名詞修飾節のうち、形容詞節、コト節(名詞補部)、主名詞が従属節の主語と解釈されるSU関係節、および直接目的語と解釈されるDO関係節の発話を調べることを目的とした。参加者はこれらの構文を１年以上前に教室で学習していた。また、形態的な複雑さが与える影響も調べるため、埋め込まれる述語は「基本形」となる現在形、接辞が１つ付いた現在否定形と過去形、そして接辞が２つ付いた過去否定形の３種類であった。

表５と６は Lグループと Hグループの実験結果を表したものである。「正解」は日本語として正しい回答、「誤った従属節」は埋め込まれた動詞の形が誤っていたり、主名詞が欠けていた場合、「単文の回答」は埋め込み文にならなかった場合、「無回答」は沈黙、あるいは「わかりません」といった回答を表す。

表**5.** Lグループ(**N=10**)の結果

	AP	**NC**	**SU-RC**	**DO-RC**
正解	4	2	0	0
誤った従属節	6	0	2	1
単文の回答	7	17	5	3
無回答	13	11	23	26

表**6.** Hグループ(**N=10**)の結果

	AP	**NC**	**SU-RC**	**DO-RC**
正解	8	5	3	2
誤った従属節	6	4	5	2
単文の回答	4	11	7	2
無回答	12	10	15	24

まず、全体的に名詞修飾節の発話が非常に少ないことがわかる。特にLグループでは大多数がリアルタイムで埋め込み文を産出することができなかった。Hグループの結果は前者よりもややよいものの、依然として埋め込み文の回答は半数を下回り、正解率は低い。

つぎに構文別に見ると、３種類中、形容詞節が最も産出されやすく、続いてコト節が 産出され、関係節は最も産出されにくかったことがわかる。また、HグループにおけるSU関係節とDO関係節を

比べてみると、正解率にはほとんど差がないものの、埋め込み文に至った例はSU関係節の方が多く、２つの関係節ではSU関係節の方が早く習得されることが推測される。

そして形態的な難易度が与える影響についてだが、正解または埋め込みが最も多く見られた形は現在形であった。しかし、接辞が１つあるものと２つあるものの差については、今回の実験で得られたデータが量的に少なかったため、推測にはいたらなかった。

4. 名詞修飾節の習得過程に関する考察

コーパス分析では名詞修飾節が中級になってから生産的になることが観察された[4]。スペイン語話者が参加した実験では多くの場合、名詞修飾節が発話されなかったのだが、観察された述語が現在形に集中していたことから、彼らがKYコーパスで言う初級から中級にあったことが推測される。つまり、すでに教室で勉強していて言語知識はあっても、産出の段階に至るまでにはある程度の時間がかかる（山内2009）ということであり、スペイン語話者はその途上にあったことが伺える。

構文別には形容詞節、名詞補部や副詞節、そして制限的関係節の順で習得されることがわかった。1.で制限的関係節に関する過去の統語分析を紹介したが、制限的関係節の習得が他の構文に遅れると言うことはこの構文が他と異なることを示しており、理論的証拠に加えて日本語の制限的関係節が主名詞の移動によって生成される分析(Hoshi 2004, Fujino 2010)が支持される。また、実験ではSU関係節がDO関係節よりも早く習得されることが示唆されたが、これは先攻研究（Kanno 2000, Roberts 2000, Hasegawa 2005)の結果と一致する。

名詞修飾節内の動詞の形態については、初期は現在形が大半を占め、構文が生産的になると過去形や否定形も使われるようになるが、過去否定形は上級に至ってもほとんど使われないことがわかった。発話産出時の負荷を考えた場合、ある構文が習得されて生産的な段階になるまでは、接辞の付いた形を扱うことが困難なことが推測される。従って過去否定形が稀なことについては、談話の中でこの形が必要となる文脈が少ないことも考えるが、形態的な複雑さが影響している可能性が高い。

また、名詞修飾節内の形容詞については、動詞の使用とは対照的に、上級に至ってもほとんどの場合が現在(肯定)形で使われ、過去形も過去否定形も全く使用されていないことがわかった。これには活用形の習得如何より、形容詞の「形容し」、「修飾する」という名詞的な性質が関係しているように思われる。

以上の点を教育に反映させた場合、次の提案ができそうだ。まず、初級のクラスでこれらの構文を教えても、学習者はなかなか使えるようにはならないことが予想される。従って、産出を求める練習より、たくさんの例を提示して学習者の理解を深めることに重点を置いた方が効果的といえる。また、解析の負担を軽減させるため、例文は簡潔にし、修飾節内の動詞は基本形かそれに近い形を使用した方がよさそうだ。形容詞節の学習では過去形や否定形にこだわらず、基本形（現在肯定形）を主に扱うのが現実的なのかもしれない。そして、一定の時間が経過し、名詞修飾節が生産的になった段階でもう一度授業の中で取り上げ、今度は産出に重点を置いた練習をすることが必要と考えられる。

最後に類型論の点から名詞修飾節の習得について言及したい。今回のコーパス分析では韓国語話者と英語話者、実験ではスペイン語話者のデータを分析したが、観察された傾向は第１言語に関わらず共通していた。英語とスペイン語は印欧言語で根本的に日本語とは異なり、韓国語は基本語順や連体

[4] ここで述べる「初級」や「中級」はKYコーパスの基準に基づく。

接辞をもつ点で日本語と似ている。それにも関わらず習得過程は基本的に同じであった。つまり、日本語の名詞修飾節の習得に関しては、第１言語は影響を与えないことが考えられる。

5. 名詞修飾節に「の」を挿入する現象について

日本語の第２言語学習者が名詞修飾節と主名詞の間に「の」を挿入する現象が先攻研究で報告されている[5]。

(6) ソープは［服の洗う］のもの

(Huter 1996; Ozeki & Shirai 2007より)

(7) ［あそこに立つ］の人

(Fujino 2006)

実験とコーパス分析でも同じ現象が観察された。

(8) ［エンジン静かな］の車

(スペイン語話者、Lグループ)

(9) ［土が流れる］の現象

(韓国語話者、中級)

しかし、誘導発話であった実験と自然発話であったコーパスでは発生パターンが異なっていた。実験では主に形容詞節で見られ、半分以上の場合、述語の形が間違っていた。現象はLグループでは10人中３人、Hグループでは10人中４人に見られ、発生頻度は約17％であった。実験の参加者がまだ名詞修飾節を完全に習得していなかったことを上述したが、この段階ではまだ埋め込まれる連体形が習得されていないことが推測される。それに対してコーパスでは全種類の名詞修飾節に見られ、ほとんどの場合、述語の形は正しかった。そして主に中級で現象が観察され、上級では大きく減少した。発生頻度は5.6%であった。つまりこの段階ではすでに名詞修飾節も連体形も習得されていたことになる。

この２つの発生パターンのうち１つ目、つまり実験で観察された場合についてCheng (1991)のClausal Typing仮説から説明を試みたい。Cheng (1991)はWh疑問文について、通言語的にすべての節はそのタイプ（平叙文、疑問文、等）が音形をもって明示される必要があり、その方法は派生の経済性の原理 (Principle of Economy of Derivation; Chomsky 1989)に従うと仮定している。つまり、疑問文であることを表す場合、まずは日本語のように疑問詞が移動せずに文末に「か」などの助詞が置かれる方法がより経済性の高いものとして選ばれるが、英語のようにそのオプションがない場合は疑問詞を文頭に移動させることで文のタイプを表すと言うものである。また同時にこれは１つの言語が疑問詞を移動させるオプションと移動させないオプションを同時に持つことはないことを予測しており、実際にこの予測は経験的に正しい。

これを名詞修飾節のタイピングにあてはめて考えてみた場合、次の仮説が成り立つ。まず最も経済性が高く、優先される方法は連体形などの活用語尾によるタイピングである。日本語や韓国語はこの方法をとる。次に経済性が高いのは助詞によるタイピングである。日本語の「の」はこの役割を担うも

[5] 「の」の挿入の現象は第１言語習得でも観察され、1960年代から多くの先攻研究が報告されている (Clancy 1985, Murasugi 1991参照）。

のと考えられる[6]。最後に英語やスペイン語のようにthatやqueなどの補文標識や関係代名詞によるタイピングがある。経済性の原理に従い、日本語や韓国語はより経済性の高い活用語尾によるタイピングが可能なので補文標識や関係代名詞は持たず、英語やスペイン語は逆により経済性の高いオプションを持たないためにthatやqueを用いる。

日本語学習者が「の」を挿入する現象は上記の仮説から自然と説明できる。つまり、上述の１つ目のパターンの学習者はまだ連体形を完全に習得していない段階にあり、自然発話では名詞修飾節をほとんど使わないが、実験で産出を促される。生成された名詞修飾節は文タイプが明示されていなければならないが、連体形が未習得のために最も経済的なオプションが使えない。そのために日本語で次に許されている方法、つまり、「の」を挿入することで条件を満たしていると考えられる。もしこの仮説が正しいとすれば、これはこの段階の学習者がすでに日本語の文法の正しい知識をもっていて、その中で許されたオプションを使用していることを示しており、この現象の第１段階は連体形の習得とともに終了することが予想である。この点の確認、および第２段階の説明は今後の研究の課題としたい。

まとめ

本論では英語、韓国語、スペイン語を母語とする日本語学習者が名詞修飾節を習得する時期、及び各構文の順番について報告した。総じて第１言語による大きな違いはなく、 名詞修飾節は初級後半から中級にかけて、同じ順番で発達することがわかった。また、名詞修飾節内の動詞や形容詞の発達と特徴についても言及した。さらに、修飾節と主名詞の間に「の」が挿入される現象について紹介し、少なくとも２つの発生パターンがあることを示した。その１つ目についてClausal Typingの仮説から説明を試みた。

-参考文献-

Cheng, Lisa L.-S. (1991). On the typology of wh-questions. MIT: PhD Dissertation.

Chomsky, Noam (1989). Some notes on economy of derivation and representation. In Itziar Laka & Anoop Mahajan (eds.) *MIT Working Papers in Linguistics, 10: Functional Heads and Clause Structure*. 43-74.

Clancy, Patricia. 1985. The acquisition of Japanese. In Dan I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition vol.1*, 373-524. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fujino, Hanako (2006). *La direccionalidad del núcleo en la adquisición del japonés por los hispanohablantes*. Trabajo de Investigación. Madrid: Instituto Universitario de Investigación José Ortega y Gasset.

Fujino, Hanako (2010). The Adnominal Form in Japanese as a Relativization Strategy. *STil - Studies in Linguistics Vol.3: Proceedings of the 35th Incontro di Grammatica Generativa.* 158-166. University of Siena.

Hasegawa, Nobuko (1981). *A Lexical Interpretive Theory with Emphasis on the Role of the Subject.* University of Washington dissertation.

Hasegawa, Tomomi (2005). Relative clause production by JSL children. In Masahiko Minami, Harumi Kobayashi, Mineharu Nakayama & Hidetosi Sirai (eds.) *Studies in language sciences 4: Papers from the Fourth Annual Conference of the Japanese Society for Language Sciences*, 189-204. Tokyo: Kurosio.

Hoji, Hajime (1985). Logical Form Constraints and Configurational Structures in Japanese. University of Washington, Seattle dissertation.

Hoshi, Koji (2004). Parametrization of the external D-system in relativization. *Language, Culture and Communication*, 33, 1-50.

[6] 例えば「彼が来るかどうかの問題」、「彼が来ればの話」の場合の「の」。名詞節（「ピアノを弾くのが好きだ」、「値段が安いのが欲しい」）の場合の「の」は別の理由で挿入されると考える。

Huter, Kirsten (1996). *Atarashii no kuruma* and other old friends: The acquisition of Japanese syntax. *Australian Review of Applied Linguistics*, 9, 39-60.

Inoue, Kazuko (1976). 『変形文法と日本語』東京：大修館。

鎌田修 （1999）「KYコーパスと第二言語としての日本語の習得研究 」、『第二言語としての日本語の習得に関する総合研究』平成8-10年度科学研究費補助金研究成果報告書、 pp.335-350、名古屋大学。

鎌田修 （2006）「KYコーパスと日本語教育研究 」、『日本語教育4』、 pp.23-38 。

Kanno, Kazue (2000). Sentence processing by JSL learners. Paper presented at the Second Language Research Forum 2000, Madison, WI.

Kobayashi, Noriko, Junko Ford & Hirofumi Yamamoto (1995). 「日本語能力簡易試験 (SPOT) の得点分布傾向：中上級向けテストと初級向けテスト」、『筑波大学留学生センター日本語教育論集10』93-102.

Kuno, Susumu (1973). *The structure of the Japanese language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Murasugi, Keiko (1991). *Noun phrases in Japanese and English: A study of syntax, learnability and acquisition*. Storrs, CT: University of Connecticut dissertation.

Ozeki, Hiromi & Yasuhiro Shirai. 2007. Does the Noun Phrase Accessibility Hierarchy predict the difficulty order in the acquisition of Japanese relative clauses? *Studies in Second Language Acquisition* 29, 169-196.

Roberts, Michael (2000). *Implicational markedness and the acquisition of relativization by adult learners of Japanese as a foreign language*. Honolulu: Univerisity of Hawai'i at Manoa dissertation.

Ross, John R (1967). *Constraints on variables in syntax*. MA: MIT dissertation.

Schachter, Paul (1973). Focus and relativization. *Language* 49, 19–46.

スリーエーネットワーク (1998).『みんなの日本語初級I、II』、東京：スリーエーネットワーク

寺村秀夫（1975-1978）「連体修飾のシンタクスと意味 その１～その４」、『日本語・日本文化』４～７号。大阪：大阪外国語大学留学生別科。

山内博之（2009）『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』、東京：ひつじ書房

CEFRに基づく初級修了試験（Prueba de certificación Nivel Básico）の実践報告

野崎 美香
公立語学学校ア・コルーニャ校
mnozaki@edu.xunta.es

はじめに

ガリシア州の公立語学学校では2007年、正式に日本語コースが設置され、現在、ア・コルーニャ校とビゴ校の２校で日本語教育が行われている。日本語学科の場合は初級３年間、中級３年間そして上級２年間の計8年間でコースが設定されている。すべての学科でヨーロッパ言語教育政策CEFRをカリキュラムに導入され、、コースデザインはCEFRに基づいて行われている。初級を終了した時点でCEFRのA2、中級終了時にCEFRのB１、上級終了時にCEFRのB2のレベルに達するようコースが組まれている。各レベルの最終学年（初級３年、中級３年、上級２年）では修了試験が実施される。

今回の発表はこの修了試験（Prueba de certificación）の初級編についての実践報報である。本試験の目的、試験問題の形式、採点基準などについて述べるものである。

１．修了試験（Prueba de certificación）とは何か

修了試験（Prueba de certificación）とは各レベルの最終学年（初級３年、中級３年、上級２年）の学期末に行う試験である。この修了試験は他の学年で行われる学期末試験とは趣旨や形式が異なる。通常の学期末試験では、その年度に学習したことをどこまで理解しているかを問うもので、各学校ごとに試験問題を作成し、試験を行う日時も各学校の学科によって異なる。この学期末試験を受験する対象者は、各コースに在籍している学生である。つまり学期末試験は授業の延長線上にある試験であると言える。

一方、修了試験とはガリシア州にある全公立語学学校の各学科の同じレベルの学生が、同じ日時に同じ試験を受験する。修了試験の目的は、受験者が、読解、聴解、書くこと、話すことの４技能において、CEFRの示す各基準に達しているかを判定するものである。日本語初級３年次に行われる修了試験では、受験者の日本語の能力がCEFRのＡ２で示すレベルに達しているかを測る。試験問題の作成にあたっては、毎年ガリシア州の全公立語学学校の各学科の教師の中から、作成チームが結成される。日本語学科の場合は現在ガリシア州に４名の常勤教師がおり、その４名が修了試験の作成を担当している。修了試験の形式、採点基準などは、ガリシア州の公立語学学校に設置されているすべての学科（11言語）に共通している。受験者に関しても、修了試験の受験者はその学年に在籍している学生および、それ以外にも自分の語学レベルを判定したいと言う一般からの受験者も受け入れている。つまり修了試験は客観的にCEFRの各レベルに達しているかを測るCEFRの検定試験のようなものであると解釈することができる。

２．修了試験の技能項目、点数と時間配分

修了試験は、読解、聴解、書くこと、話すことの４技能から構成されている。書くこと、話すことに関しては、「モノローグ」と「やりとり」の２分野に分かれている。合格基準はすべての技能において60％以上の点数を獲得しなければならない。各技能の点数と試験時間の配分は次の表が示す通りである。

表１．修了試験の技能項目、点数と時間配分

技能	試験時間	点数配分	合格基準
読解	５５分	２５点	１５点以上
聴解	３５分	２５点	１５点以上
書くこと	５５分	２５点	１５点以上
話すこと	１５分（ペアで）	２５点	１５点以上
合計	２時間４０分	１００点	６０点以上

３．試験問題作成にあたって理念

原則としてはテクストはリアル素材を用いることが義務付けられている。ただ100％リアル素材を使用するのが難しい場合は、それに一部手直しを加えるたりする。また手紙文など私的文の場合や私的な会話などで、その入手が困難な場合は、一から作成することが許可されている。その作成にあたっては、その内容が日常生活の上で現実的に存在しうるであろうと誰もが想像できるものであることが望ましい。また、書く技能、話す技能のテーマの選択についても、日常生活で起こりうるような題材をテーマとしなければならない。これらは日本語学科のみならずガリシア州の公立語学学校のすべての学科に適用されている。

４．各技能の試験問題のテーマと出題形式とその趣旨

ではここで各技能の試験問題がどのように構成されているかを説明する。

読解

読解問題は３つのパートから構成されている。1つ目のパートはテクストの総体理解を問う問題である。出題形式はマッチング形式を用いる。9つの短いテクストを読み、各テクストに一致するタイトル文ないし要約文などをマッチングさせるというものである。例えば、学校やスーパーなどにある掲示板に貼られている「売り買い」「メンバー募集」などの記事とタイトル文をマッチングさせたり、雑誌の悩み相談コーナーの悩みとその解決策をマッチングさせたりすることなどが考えられる。９つのテクストに対して、要約タイトルは11、答えを惑わす要約文を２つ追加する。

2つ目のパートはテクストの詳細部分の情報を理解しているかを問うものである。テクストを読ませ、そのテクストの内容と提示されている文の内容が一致しているか、○と×を使って答えさせる問題である。例えば、図書館や市民プールなどの利用法を示したテクストを使い、利用時間や休館日、料金などの基本情報を理解しているかなどを確認したりする。

3つ目のパートはテクストの中で突出している情報を理解しているかを問うものである。テクストを読み、テクストの次に提示されている質問に答えるというもので、答えは予め示されている３つのオプションの中から選択する。ここでは手紙文やブログなどを用い、その中で抜きん出ている情報について問う。

上記に示した以外にも下記のようなものがテクストとして考えられる。

- 旅行パンフレットや旅行の日程表

- イベントのポスターやイベントの入場券
- 料理のレシピ
- 操作手順を示した説明書（イラスト付）

聴解

聴解試験も３つのパートから構成されている。

1つ目のパートは聞いた内容の総体を理解しているかを問う問題である。出題形式はマッチングである。日常生活のなかでよく耳にする短い会話やラジオのコマーシャル、イベント案内などを聞いて、その内容に合うタイトル文を選ぶといったものである。９つの会話などに対して、要約タイトルは11。答えを惑わす要約文を２つ用意する。

2つ目のパートは聞いた内容の詳細部分を理解しているかを問う問題である。出題形式は穴埋めである。例えば音声を聞きながら、用意されている表の空欄部分にその答えを書かせたり、音声を聞いて、その内容の詳細部分を問う質問に対して、答えを書くというものである。答えとなる部分は、文単位ではなく、１単語もしくは２単語とするのが好ましいとされている。この問題では書く技能が含まれるが、あくまでの聴解がメインなので、読んで理解できるような誤字脱字は正解と見なす。

3つ目のパートは聞いたテクストの抜きん出ている内容を理解しているかを問う3択問題である。ここでは答えとなりうる３つのオプションのどれもが聞いた音声の内容に含まれていなければならない。例えば、「パンはいくらだったか」という質問に対して、答えとなりうるオプションa)　100円　b) 80円　c) 110円があるとする。この場合、「100円」「80円」「110円」のどれもが、聞いた音声の中に含まれていなければならないということである。

聴解問題すべての音声は２回聞かせる。音声を聞く前には１分間、問題の説明そして音声の内容を予測することができるように質問文を読む時間をとる。すべてのパートを通して聞くのではなく、パートごとに分けて聞くことになる。

聴解問題に用いられるテクストとして次のようなものが考えられる。

- 簡単で短い天気予報
- 予測可能な日常的に行われる会話
- 日常の事柄に関する私的、公的なアナウンス、案内、伝言
- 日常生活をテーマとした私的、公的インタビュー
- 日常的に起こりうる、もしくは事前に予測可能な出来事や体験談
- 日常生活で必要とされる基本的な指示
- 日常的なテーマもしくは予測可能な短い解説やプレゼンテーション
- 簡単な売買や交渉

書く技能

書く技能は「モノローグ」と「やり取り」の２つのパートに分かれている。「モノローグ」では日常生活と関わりのあるテーマを題材として、短く簡単な文章を用いて手紙文や作文を書く。テーマの題材としては、次のようなものが考えられる。

- ある場所、ある人物、ある物について描写をする。
- 日常生活のなかで起こったことについての体験談、経験について語る。
- 習慣、好み、興味や個人的状況について説明する。

一方、「やり取り」はある手紙やメールを読んで、それに対して返事を書く、もしくは何かの募集や広告記事を読んで、それに対して手紙やメールを書く。つまり「やり取り」は場面に適した文脈を用いて対話者と筆記によるやり取りをする能力があるかを問う問題である。どちらも250字から300字の範囲で書くものとする。

話す技能

話す技能に関しても「モノローグ」と「やり取り」の２つのパートに分かれている。「モノローグ」は提示されたカードに書かている内容、指示を理解したうえで、スピーチをする。準備時間は1分間で、スピーチの時間は最大2分までとする。「やり取り」に関しては、受験者２人もしくは３人が一組となり、提示されたテーマについて話し合い、ある結論を導くというものである。こちらも１分間の準備時間があるが、その時間は他の受験者と話しをすることを認めない。従って相手がどんな意見を出すかわからない状態で会話を進めていかなければならない。つまりここでは場面に応じ対応ができるかどうかの能力が問われる。時間はグループの人数によるが最大７分とする。

5. 書く技能、話す技能の採点基準

まず、受験者から発表された内容が、こちらが要求している内容に適しているかを判断する。適していると見なした場合には採点表に基づいて採点をする。受験者が発表した内容が要求しているものに対して不適正と判断した場合は、採点はそれで終わる。つまり作文の内容が優れていても、その内容が要求されている内容に適していなければ、不合格になるということである。書く技能、話す技能のどちらにも採点表があり、それに基づいて採点を行う。書く技能については、社会言語的な適正さ、一貫性と結束性、叙述の正確さ、文法的正確性や使用語彙領域、語彙の使いこなし、正書法の把握などの項目について採点を行う。話す技能に関しては正書法に代わり、話の流暢さ、音素の把握などの項目が付け加わる。

まとめ

2009年度始めて我々は初級の修了試験を作成し、今後の課題点がいくつか見えてきた。先ず、試験問題の適正さを検証していくことが必要である。そのためには今後、スペインもしくは他国の同レベルのコースに在籍する日本語学習者にモニターとして、実際に作成した試験問題を行ってもらい、その結果を踏まえ、客観的に作成した問題が有効なのか否かを判断していきたいと考えている。

また、書く技能での漢字表記の採点の仕方についても考えていく必要がある。今回の修了試験での書く技能の採点にあたっては、全学科同じ基準で採点することとなり、日本語ならではの表記の問題、特に漢字の扱いについては、その採点の方法が明確にされていなかった。今後は同じような趣旨の試験を実施している他の機関の関係者の方々の意見も聞き、その対策を考えていかなければならない。

書く技能、話す技能の採点の方法についてはすでに4名の試験官の間で、採点のコンセンサスを取るために、実際に学生が書いた作文や学生が行ったスピーチなどを録音したサンプルを用いてシュミレーションを行って来た。それでもなお、採点にあたっては難しい部分があった。今後さらにメンバーの間で、数多くのケースを一緒に採点し、それぞれがどのような判断をしているかを確認し合い、採点判断の共通認識を確立していきたいと考えている。

日本語E-ラーニング教育現在までの結果と今後の課題

大槻 岳子
カタルーニャ公開大学Escola de Llengües
totsuki@uoc.edu

はじめに

UOCでは情報通信技術、いわゆるICTによる日本語教育を2007年に開始し、今年で４年目となる。これまでの結果を振り返り、考察したことと、これからの課題を報告したいと思う。

1. UOCにおける日本語科目

UOCでは日本語I、II、IIIは東アジア研究科の後期学士課程の選択科目、日本語IV、Vは自由選択科目として開講されたが、ボローニャプロセスに基づく改革後の東アジア研究科の新しいマスターには日本語は含まれぬことが決定した。２０１０年９月からEscuela de Lenguasが開校し、Licenciatura、Grado、Masterで履修される言語科目も課程に入らない言語科目もEscuela de Lenguasの下にまとめて開設・提供されることになった。

学習時間数は、日本語I、 IV、Vは現在Licenciaturaの6単位で90時間である。UOCではネット環境での学習という条件を考慮に入れて、一単位を15時間で計算しているが、受講期間は実質3か月半なので、週6時間半の計算となる。日本語II、IIIは5単位でセメスター中75時間、週約5時間となる。

次に教室の仕組みであるが、教室内のスペースはComunicación、 Planificación、 Recursos、Evaluaciónに大きく分けられている。Comunicación には掲示板やフォーラム、ディベート等があり、Planificaciónでは一学期のカレンダー、課題の提出日、試験日などが見られるようになっている。Recursosからは教材やリンクにアクセスできる。

通信手段は、一対一ではConsultor/aという教師の役割をする教室担当者と個人の学習者間、または学習者同士でやりとりが行われる。一人から大勢へ送信する場合は掲示板（教師→学習者大勢）、フォーラム又はディベートスペース（学習者→教師、クラスメート）を通信の場として使う。

2. 本発表の目的

本発表では、教材・教授法（広義の理念ではなく、個別の方法という意味の教授法）・評価法に焦点を当てて、ごくかいつまんだ形ではあるが、UOCにおける日本語教育の現在までの結果のチェック、考察を行う。そしてその際に浮かび上がってきた課題も述べたい。

3. 開設までの決定事項等

レベル、コースデザイン、教材の種類、評価法を決定する際には対象となる受講者を念頭に置かなければならないが、そのプロフィールはかなりはっきりと限定された。まず、UOCという環境からバーチャルキャンパスの学生に限られる。主流は三十代で、職があり、東アジア研究科の学生であるということである。又、既に学位を一つ取得している者も多い。今回担当したのは日本語Ⅱからのレベルだが、日本語Ⅱに登録する学生の必須条件として、かなを勉強してきていることが要求される。日本語の歴史や多様性、その言語政策、漢字の種類や歴史について学ぶ日本語Ⅰに仮名の学習が含まれている為である。

レベルは、時間数をもとに、『みんなの日本語』、『日本語1・2・3』等の教材、『日本語能力試験出題基準』、そしてEscuela oficial de Idiomasや他の語学学校での基準をもとにして計算した。すでにUOC内で開講されていた中国語の内容も比較の為の参考とした。

教材選びにあたっては「みんなの日本語」等、市販のテキストの使用許可を申請することも検討したが、練習問題をウェブに適応させるのは難しいのではと判断し、自作の教材を作成することに決めた。しかし、市場の大半を占めている文型積み上げの教科書の構造を参考にした方がリスクが少ないのではという助言を数名の方から受け、最終的にはそれをモデルに選んだ。また共通枠の概念を積極的な導入までいかずとも参考にし、学習目標を設定した。教材を作成し始めてから更に学んだ共通枠の知識を段々取り込んでは来ているが、モデルが定まった現在では大幅な変更はしにくいので、ひとまず開設予定のVIまで開講し、また新たにIから全面的な改編をする予定である。

ICTをメディアとする学習教材にはウェブ教材だけを使用するいわゆるウェブベーストレーニング、又はコースのCD-ROMを送るなど様々なタイプがあるが、持ち運びや手書き練習の必要性を考慮に入れ、印刷教材も使用することとした。

また共時的コミュニケーションの練習の場として、スカイプを使って会話を行うラボラトリーを通常の教室外に設けた。ここでは教師と学生数人のグループが一週間に一時間程度アクセスし、教師から与えられる課題に沿って活動を行う。ラボラトリーは学内の中国語科目ですでに使用していた為、時間数などの設定には同じモデルを使わせてもらった。

評価法は継続評価を選び、学期を通して課題を提出した学習者は学期末に短い方の試験、しなかった者は長い試験を行う二つの方式を採用し、期末試験は会場で行うことを義務付けた。

4. 登録者数・継続評価選択者数

表**1.** カタルーニャ語キャンパス　日本語**I**

	2006/07 2	2007/08 1	2007/08 2	2008/09 1	2008/09 2	2009/10 1
登録者	42	64	68	109	60	50
合格者	51.22%	65.63%	68.18%	66.04%	74.14%	64.00%
継続評価 選択者	48.78%	75.00%	83.33%	71.70%	75.86%	70.00%

登録者数、合格者、継続評価選択者の割合を振り返る。上でも述べた通り、日本語Iは通常の日本語科目とは異なり、日本語の歴史や多様性、その言語政策、漢字の種類や歴史、そして仮名を学ぶ。登録者が一度増加した後に減るのは新開設された科目によく見られる現象で、開講が予告されるので、待っていた学習者が最初の数学期は登録し、その後減少し安定期に入るという変化が見られる。2008/9第一セメスターの登録者増加はIntercampusという、自分が学籍を置いていない大学の自由選択科目を登録出来るカタルーニャ内の交換システムへの参加による。全体的に継続評価を希望する学習者の数より、科目合格者のほうが少ないことが分かる。2009/10第二セメスターではカタルーニャ語使用キャンパスでは登録者が46名である。

表2.　スペイン語キャンパス　日本語I

	2006/07 2	2007/08 1	2007/08 2	2008/09 1	2008/09 2	2009/10 1
登録者	8	15	14	17	12	13
合格者	50.00%	60.00%	85.71%	70.59%	66.67%	46.15%
継続評価選択者	75.00%	66.67%	92.86%	70.59%	58.33%	61.54%

スペイン語も登録者は一旦増加し、それから多少下降している。2009/10第2セメスターは15名登録。

表3.　カタルーニャ語キャンパス　日本語II

	2007/08 1	2007/08 2	2008/09 1	2008/09 2	2009/10 1
登録者	13	36	22	27	33
合格者	92.30%	63.89%	72.73%	46.15%	71.87%
継続評価選択者	76.92%	61.11%	68.18%	61.54%	75.00%

表4.　スペイン語キャンパス　日本語II

	2007/08 1	2007/08 2	2008/09 1	2008/09 2	2009/10 1
登録者	2	6	9	9	-
合格者	-	50.00%	44.44%	62.50%	-
継続評価選択者	-	66.67%	55.56%	62.50%	-

スペイン語キャンパスは2009/10第1セメスター、登録希望者がいたが、少人数の場合は開講しない方針を取った。2009/10第2セメスターはカタルーニャ語20名、スペイン語6名で開講した。

表5.　カタルーニャ語キャンパス　日本語III

	2007/08 2	2008/09 1	2008/09 2	2009/10 1
登録者	8	19	20	11
合格者	85.71%	57.89%	84.21%	54.55
継続評価選択者	57.14%	89.47%	89.47%	72.73

表6.　スペイン語キャンパス　日本語III

	2007/08 2	2008/09 1	2008/09 2	2009/10 1
登録者	1	2	2	-
合格者	100.00%	100.00%	50.00%	-
継続評価選択者	100.00%	100.00%	50.00%	-

日本語Ⅲは2009/10第二セメスターもカタルーニャ語のみ開講で12名が登録した。

表7.　スペイン語キャンパス　日本語IV

	2008/09 2	2009/10 1
登録者	4	8
合格者	75.00%	75.00%
継続評価選択者	75.00%	87.50%

日本語Ⅳも2009/10第2セメスターはカタルーニャ語のみ開講で、4名登録した。そして日本語Ⅴを同学期からスタートし7名登録している。

5.　教材

教材に関しては、言語科目で使用していたフォーマットに合わせて、会話・読解・聴解・文法・筆記・口頭表現の項目に分けて印刷教材に載せた練習問題を分類し適応させ、他にも幾つか練習問題をウェブ用に作成した。フォーマットが日本語の文字に対応してはいないので文面を画像として扱ったが、その結果、ウェブ教材の制作、見直し、修正のプロセスに時間がかかり、また練習問題の種類が五種類ほどに限られた（会話を聞き録音、アニメ、多肢選択、マッチング、並べ替え）。印刷教材もウェブも原稿書きから始めて、コースが始まる前に教材を手にするには、理想的には少なくとも一年は時間を見て制作しなければならないことが実感された。最近はかなの教材で違うフォーマットを使い、日本語も書けるようになった。

漢字は、学習している漢字とテキストの内容に関連性を持たせ、各課のテーマに関した学習漢字を入れた。漢字の練習問題にも課に出てくる文を極力利用するよう心がけた。例えば、物や人の場所を説明する練習をしたら「右」や「左」、そして職業を言う練習をしたら、会社員の「社」、大学の「学」の漢字を同じ課で学ぶようにした。発音に関しては、現時点では拍、アクセント、ポーズの置き方等に慣れるための問題を作った。

6.　学習者の反応

これまでに寄せられた学習者からの意見又はアイデアで、特に気になるものは「日本語のような難しい言語を遠距離学習するのだから、難しくて当然だ。」という考え方である。「日本語は難しい」という印象が、「遠距離で学習すると、教室に行って勉強する場合よりも困難度が増す」という考え方と組み合わさった結果である。他に「ラボラトリーは先生が説明が分かりやすく親切だった」という感想があり、ラボラトリーの先生のメリットはもちろん考慮に入れなくてはならないが、共時に行われる授業での方が理解しやすいのだろうかとの振り返りをさせられる意見である。特にオンライン教室では教師と学生のコミュニケーションの活性化が必要である。評価法についての意見は特に多く、「課題が大変だったがやる課程でたくさん覚えた」、「短い試験と長い試験の差があまりなかった。課題をやるのが大変だったのに、せっかくやっても期末試験のみ選んだ人との試験の違いがあまりなかったため、期末のみやったほうが楽だったと思う」、「聴解試験が難しすぎた、教材では何度も聞けたのに、一度か二度だけ聞かせる練習をしてもよいと思う」等、役立つコメントが多い。また、「他の同じ単位数を持った科目と比較して日本語の方が学習内容が多かった」というものがあったが、これは他の語学科目にも共通した意見のようである。評価法に関し教師側で気づいた点は、それぞれの課題は試験ではないので教材や参考書を見て行うことができるが、そこで得た成績と試験当日の成績に大きな違いがしばしば見られたということである。課題のみを行っても身につかないか、

或いは試験内容が教科の目的に合ったものか、そして現在行っているものの他にどんな活動が必要か、再検討の余地がある。

7.　振り返り

今後の短期目標は、まずウェブ教材の充実である。日本語表記における問題を解決し、今までの答えが出る自習形式のみでなく、学習データが記録されるようにし、そのデータをもとに教師側から評価や指導が出来るようにしたい。
また録音ツールを導入し、学習者同士の会話の録音を、指導・評価に活かす予定である。このツールを発音指導にも利用する方法を検討中である。

漢字学習指導に関しては、個々の漢字の意味や成り立ちの説明、または覚え方のヒントを教材につけたが却って分かりにくかったようで、言葉全体の成り立ちに関する説明をつけようと考えている。

評価法は現在までの継続評価＋試験或いは試験のみという方式から、継続評価＋Prueba de validaciónを行うことに決まった。Prueba de validaciónは継続評価の課題を行ったものが本人であるかどうかを確認するテストである。継続評価の成績と試験の成績に差があった為、課題の内容を各課のまとめのテストではなく、課題をやっていく段階で日本語が学習出来るものにし、その成績を重要視する方針を採ることにした。

長期目標には、学習者のコンテクストに合う学習目標を考えていくことが挙げられる。UOCのような教育メディアの場合、CEFRの特に教育領域はどうなるか、検討が必要である。また様々な言語ストラテジーをUOCの学習環境でどのように測り指導するかという課題も残されている。

-参考文献-

BUSQUETS, Anna; GÓMEZ, Muriel. 'La familia en China y Japón: el diseño pedagógico y la metodología docente en un entorno virtual', comunicación presentada en IX Congreso de la Asociación de Estudios Japoneses en España, Zaragoza, 2008.

CABERO, Julio.'La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?', Red Digital, 1(enero 2002). http://reddigital.cnice.mecd.es/1/cabero/01cabero.html (consulta: 28/04/2010).

国際交流基金　(2008). 国際交流基金日本語教授法シリーズ第1巻『日本語教師の役割/コースデザイン』、ひつじ書房.

国際交流基金日本語国際センター (2002).『教科書を作ろう（改訂版）せつめい編』.

SANGRÀ, Albert; GUÀRDIA, Lourdes; MAS, Xavier; GIRONA, Cristina. 2006 "Los materiales de aprendizaje en contextos educativos virtuales". En 1st SEEArchWeb Workshop on Open and Distance Learning (ODL) Strategies. Barcelona (2004). Athens, pp.45-74.　http://oliba.uoc.edu/images/stories/documents/publicacions/2006_odl_cgirona2.pdf　(consulta: 28/04/2010)

「(ser) cómodo」とその対訳「便利・都合がいい・～やすい・快適・楽・気持ちがいい」の意味比較と指導

高森 絵美
Universidad Autónoma de Madrid
emi.takamori@uam.es

はじめに

スペイン語母語話者から発せられる「私の仕事は便利です」という文。より詳しく聞いてみると、仕事中に読書や勉強する余裕があるという意味だったり、職場での人間関係が良好ということだったりするのだが、「便利」という語彙の使用によって、言いたいことが逆に分かりにくくなっている。同様に、「田舎の方が空気がきれいで、便利です」という文。文脈からおそらく「快適」という意味合いを表現したいのだろうと判断できるのだが、これは語彙の不適切な使用と言わざるを得ない。

このような誤用がなぜ頻繁に起こるのか考えてみると、学習者がスペイン語の“cómodo”に当たる日本語を正しく選択できていないことが原因ではないかと思える。そして、“cómodo”を西日辞典（Enderle、白水社）で引いてみても、「便利な、都合のいい、～やすい、快適、楽、気持ちがよい」などの語彙が列挙されているが、これらの使い分けに関しての記述が十分だとは言い難い。そこで本稿では、まず、“cómodo”とその対訳となる以上六つの単語[1]を比較し、これらの使い分けをまとめる。そして、それを日本語教育現場でどう応用し、誤用防止に努めたらいいか、具体的な導入方法、使い分けの効果的な説明方法を提案したいと思う。尚、本稿で扱う“cómodo”は 物や環境の便利さ・快適さを表現する “ser cómodo”に限り、人がくつろいだ状態を表す “estar cómodo” は分析対象から外すことにする。

1．意味の分析

1-1．辞書の記述

まず、辞典でそれぞれの意味の記述を確認する。

Diccionario de uso del español María Moliner:

(ser)Aplicado a cosas, manejable, realizable, etc., con facilidad o sin esfuerzo o molestia: Una plancha cómoda, un empleo cómodo. Tal que proporciona descanso al cuerpo: Un sillón cómodo. O que hace la vida fácil economizando esfuerzo y proporcionando bienestar: Una casa cómoda.

この記述から“cómodo”の意味が「（物や環境が）人に余計な負担を与えず、その結果としてそれが扱いやすかったり、安らぎをもたらしたりする」ということだと分かる。

次に、「便利・都合がいい・～やすい・快適・楽・気持ちがいい」に関しては、「広辞苑」「例解新国語辞典」「大辞林」「使い方のわかる類語例解辞典」「類語新辞典」に記載されているそれぞれの意味を以下のようにまとめる。

・便利：何かをするのにとても役に立ち、都合・具合がよいこと、また、そのさま。

[1] 辞書には他に「便宜な、安楽な、心地がいい」などの語彙が含まれていたが、スペインの学生の多くが日本語初中級レベルを占めることを考え、分析対象を制限した。

・都合：何か物事をするときの具合がいいか悪いかというような事情、物事の状態、調子や人が置かれている状況。
・～やすい：そうすることが簡単であること、そうなる傾向が強いという意味。
・快適：心やからだの望むとおりの条件が満たされて、とても気持ちのよいこと。持続的で環境全体から与えられる気持ちのよさを表す語。
・楽：からだに痛い・苦しい・きついなどのいやな感じがなく、また、心につらい、やりきれない、せつない、こまったなどの緊迫した思いがなく、身も心もゆったりとしていること。簡単でやさしいこと、苦労しないこと。
・気持ち：体の具合や心の置かれた状態に応じて起こる、快・不快などの感覚。

後半三つの単語「快適」「楽」「気持ちがいい」は“cómodo”に含まれる「体に安らぎがもたらされる」という点に一致し、前半三つはそうでないことが分かる。さらに、安らぎを得る過程として、「快適」は環境全体から持続的に与えられるのに対して、「気持ちがいい」は一時的にもたらされる、より感覚的なものであるようだ。そして、この二つの語は積極的に得た快感を表現するのに対し、「楽」は嫌な感じがないから安らぐという消極的な印象を受ける。

一方、国語辞書では意味説明の手段としてどうしても類義語への置き換えがされるため、例えば「便利」と「都合がいい」[2]など、使い分けが明らかでないものが生じる。そこで、次に具体的な例を用いて、“cómodo”がどう日本語訳されるかを観察し、各語の意味を検討してみたい。

1-2. アンケート調査・コーパスの実例を使用した意味の比較

“Ciudad cómoda para vivir”と表現される町はどんな要素を持っているか、思いつく要素を挙げてみる。

Esta ciudad es cómoda
a) porque hay buena comunicación de transporte público.
b) porque hay zonas verdes.
c) porque es bastante tranquila.
d) porque está muy limpia.
e) porque la gente es muy amable.
f) para los japoneses, porque hay tiendas donde se venden los productos de Japón.
g) para ir al centro comercial.

以上a～gそれぞれの文にどの対訳が合うか、日本語母語話者3人にアンケート調査を行った。“Ciudad cómoda”の他に“Pantalones cómodos”、“Trabajo cómodo”に関しても同様の質問をした[3]。

その結果、“Ciudad cómoda”に関しては「便利」という語がa, f, gのみに使用されるように、「便利」は目的の場所への近づきやすさ（立地条件、交通整備）、目的遂行の容易さ（施設・機能の充実、柔軟性）に関係があることが分かった。そうすると、1-1で見た辞書の記述「とても役に立つ」という説明は「便利」の意味の一部であって、広くは「目的を果たす上でかかる手間を軽減する要素がある」とまとめることができそうである。一方、「都合がいい」は、f「この町は日本人にとって都

[2] 類義語辞典では「便利・都合がいい」は類義語として扱われていない。

[3] 質問内容に関しては「付属資料cómodoの対訳の意味比較」（最終頁）を参照されたい。

合がいい」g「ショッピングセンターに行くのに都合がいい」というように、物事の状態が、置かれている状況や目的に適する、対応する時に使用されている。コーパスの実例[4]も見てみよう。

(1) 月曜日と火曜日、どっちが都合がいい？

(2) 曇りでじっとした天候はツバメにとって都合がいい。

(3) そのねばねば（キリンの舌）が、木の葉や草を食べるのに都合がいい。

話し手と相手の空き時間の一致を尋ねるもの（例1）や天候と生物の生存との適応性（例2）や生物の体の特徴とその使用目的との対応（例3）を言う場合に使われている。そして、「便利」との使い分けを考えると、例3は「ねばねば」が葉や草の摂取の手間を軽減すると考えられるので、「便利」と置き換え可能だが、例1、2には手間を軽減するという意味が含まれないので置き換えることができない。

次に、「楽」についてだが、まず、1-1でも取り上げたように体や心に受ける緊迫感を問題にするかしないかという点で「便利」とは異なることが指摘できる。“Pantalones cómodos”の例でも、「楽」は生地が柔らかいズボン・伸び縮みするズボンには使用されるが、ポケットが多いズボンには使用されにくく、「便利」はその逆という結果が出ている。ただ、これは、ポケットが多いという要素がそれだけでは緊迫感の軽減という意味合いにつながりにくいからであり、ここにある文脈、例えば、「屋根の修理をするのに工具入れを抱えて作業するのは大変だが」、というような前置きを入れてあげれば、「このズボンはポケットが多くて（ポケットに工具を入れられるので）、楽だ」と続けることができるだろう。同様に、“Ciudad cómoda”のf「この町は日本人にとって便利だ／楽だ」とg「ショッピングセンターに行くのに便利だ／楽だ」のようにどちらも使用できる例が出てくるのは、この場合「手間が省ける（＝便利）から物理的・心理的負担が軽減される（＝楽）」という構図が見えやすいからではないか。

「楽」と「快適」「気持ちがいい」に関して、コーパスの例で注目したいのは、「楽」が以下のように使用されている点である。

(4) 年末から悩まされていた背中の痛みもかなり楽だった。

(5) 一人で行動したりするのすきなんだよねえ。楽だし。

以上の「楽」は「快適」「気持ちがいい」に置き換えにくい。これは、例4（痛み）、例5（人間関係から生じる心理的ストレス）ともに負担が軽減されて得る安らぎを意味しているからで、1-1の辞書記述から受けた印象通り、「快適」「気持ちがいい」とはこの点で意味を異にする。

では、「快適」と「気持ちがいい」の違いは何だろうか。まずは、1-1でも言及したようにやはり「気持ちがいい」は「快適」に比べて、一時的に得る感覚を表わすときに使われやすいようだ。コーパス例6のように、掃除したばかりの部屋に入ったときに得る一時的な快感には「気持ちがいい」を使うことが多いだろう。また、例7の水や風・生地などの感触、日光・空気といった体が感じる直接的刺激にも「気持ちがいい」が使われやすい。一方、「快適」は「便利」の条件（目的の場所への近づきやすさ、目的遂行の容易さ）を満たしていること、そして、空間的余裕や静けさ、適切な温度などがもたらす環境全体の “comodidad”によく使用される（例8）。こう見てみると、「気持ちがいい」は快感をより具体的・主観的に、「快適」はより抽象的・客観的に表すことができると言える。

---

[4] ランゲージ・クラフト研究所のKwic on Web（2000万ページのWEBページにある約100億文字の言語データを対象にしたKWICシステム）と国立国語研究所のKOTONOHA「現代日本語書き言葉均衡コーパス」（雑誌、新聞、白書、教科書、国会議事録、インターネット上の書き言葉などを対象とした1億語を超えるコーパス）からそれぞれ50件、計100件の例文を抽出。

例9、10では「快適」の被修飾語である「動線」「観光」は感覚的なものでない上、抽象的概念であり、よって、「気持ちがいい」に置き換えにくい。

(6) ピカピカになると、気持ちがいい！

(7) 落ちてくる滝の水は勇壮で、冷たく気持ちがいい。

(8) 温度は、個人差があるが、18℃～29℃が快適といえる。

(9) 使い勝手はどうか、住んでみてからの快適な動線を考える必要がある…

(10) 京都ウェストサイド物語実行委員会では、快適で魅力ある洛西の観光をめざして

ただ、「気持ちがいい」「快適」の中には“cómodo”ではなく、むしろ“agradable”“a gusto”と訳すべき例文も多い。これに関してはスペイン語の類義語、さらに“estar cómodo”の用例も含め、再検討する必要があるだろう。

最後に、「～やすい」については、アンケート調査で動詞を特定すればどの場合にも用いることができるという結果が出た。辞書の記述では「簡単だ」という説明でまとめられているが、以上見てきたように手間の軽減や物理的・心理的負担のなさという観点から捉えたほうが、「この町は（緑が多くて）住みやすい」「このズボンは（柔らかくて）はきやすい」の意味が理解しやすいのではないか。

以上、“cómodo”の対訳「便利・都合がいい・～やすい・快適・楽・気持ちがいい」の意味比較をまとめたのが、最終頁の付属資料の表である。

2. 日本語教育現場への提案

2-1. 語との出会い

語彙の知識というのは、その語がどのように発音され、書かれ、そして構成されているかという形式の側面、発音や表記から想起される概念が分かるという意味の側面、それから、文法的な制約や共起関係、使用域を知っているという使用の三側面を持ち、それぞれ産出と受容、つまり使用語彙なのか、理解語彙なのかという点でも分けることができる（Nation: 2001）[5]。そして、これらの語彙知識を習得するまでには、語に出会い、語形を理解し、次に意味を理解する、そして、記憶に残っている語形と意味を統合し、使ってみるという学習過程を踏む（Hatch&Brown: 1995）[6]。そして、この段階は逆戻りしつつ、何度も繰り返され、5～20の出会いを経て習得されていく[7]。語彙の学習は四技能[8]を高める活動の中で副次的に行われるものであるが、教師側の正しい操作によってはより効果的な語彙習得が可能だろう。

では、習得段階に適した効果的な学習方法にはどのようなものがあるだろうか。まず、新しい語に出会う第一段階では、学習者の母語（以下L1）による翻訳語を一つ与えることが特に初中級レベルの学習者には最も効率がいいと言う（Nation: 2003）。L1の語彙の概念と目標言語（以下TL）のそれが完璧に対応することはあり得ないが、記憶の効率度を考えた場合、対訳の使用はその他の導入方法、例えばパントマイム・イメージ・TL類義語の使用、意味の説明、例文の提示などに比べても有効

[5] 谷内（2007）訳参照

[6] 谷内（2007）訳参照

[7] Nation (1990）は5～16の、Waring (2000)は15～20の出会いを示唆している。

[8] ヨーロッパ共通参照枠に従えば、やり取りを含め、五技能となる。

だということである。今後、語彙に関するL1とTLの対応を調べる研究がさらに進むことが期待され、同時に教師が学習者のＬ１の語彙の概念を把握していることが望ましい。その意味で、“cómodo”とその対訳の意味研究は有意義であるし、1-2の最後で述べたように「気持ちがいい」の対訳が“cómodo”で最適かどうか、“cómodo”の類義語比較という課題も残されている。

それから、コロケーションに関して、特に次の２点は気に留める価値があると思われる。まず、「楽」の中心義が「簡単」ではなく、「物理的・心理的負担が軽い」という意味で捉えられるように「運転が楽」のような例文以外に、「楽な靴」「友達といると楽」といった例文も欠かさず提示したい。それから、「快適」が「生活・環境・社会」などの抽象的な語と結びつきやすいことも例示すべきだろう。

また、Lexical Sets、つまり、カテゴリー別にした語彙の集まりを一緒に提示することが効果的だという研究もある。ただ、そのカテゴリーに関しては、同義語・反義語・下位語といった意味で分けると語彙学習に一貫性が出てよいという研究結果（Channell: 1981，Gairns&Redman: 1986）があるのに対し、そのような意味分類は逆に学習を妨げるといった矛盾した結果（Tinkham: 1993, Nation: 1990，2000）も出ている。また、Tinkham (1997)は、意味別ではなく、テーマ別に提示する有効性を指摘している[9]。加えて、意味上、そして音声上似ている語彙（例：開ける・つける）の同時提示を否定的に捉える研究結果も紹介しておきたい（Nation: 2000）。

2-2. 語の意味理解と使用

意味理解から使用に至る段階では、学習者が抱いている語彙の概念を調整し正しい理解と使用に導く必要がある。この過程では次のような学習方法が考えられる。

2-1でも述べたように、ChannellはLexical setsの有効性を認めているが、類義語を効果的に提示するために図式・図表化した教材 (Diagrammatical teaching materiales) の利用を提案している。類義語の意味ネットワークとその関連性を体系的に示す図表（1981: p. 119筆者訳）が語彙の概念を明らかにし、学習を助けるというのである。“Cómodo”の対訳の意味比較を表にまとめたが、意味理解を深める段階の学習者にとっては、このような体系的なリストの提示も効果的と言える。

また、一つの名詞（刺激語）から他の単語を連想していく自由連想法が使用語彙を活性化する方法として挙げられるが、例えば「オフィスは便利です」という文からどんなオフィスが連想できるか（例：駅から近い、自動販売機が多い、リモコン操作で何でもできる）というイメージの描写も語彙学習を促す一つの方法ではないか。TLレベルがイメージを語るに十分でなければ、L1で説明してもよい。というのも、その目的は学習者の持つ意味の概念が適切かどうかを確認し、誤解があれば訂正し、正しい理解につなげるためだからである。

最後に、語彙の正しい使用は「自分の仕事（オフィス）について話すことができる」というような「何ができるか」[10] という　課題遂行型の教授法により達成しやすくなるだろう。学習者が自分自身や自分の周囲について語るという自然なアウトプットであるし、語彙が具体的な文脈の下で使用される。また、語彙を含むレベルの向上は、学習者自身にとっても分かりやすく、モチベーション維持を助けるに違いない。

---

[9] 桑名（2006）参照

[10] CEFR, Can-do Statements

3. まとめと今後の課題

基礎語彙について考えた場合、欧米言語が上位約3000語で日常会話に必要な語彙をほぼ90％網羅できるのに対して、日本語は上位約1万語要ると言われている。“Cómodo”という語の対訳を見ても分かるように、日本語学習には語彙の使い分けが一つの障害になる可能性が高い。CEFRのB1レベルの語彙能力には既に「適切な語彙の使用」という記述が載っており、これに対応するためにも語彙教育の重要性を改めて認識する必要があるだろう。また、朱　（2006）も指摘しているように、母語話者にとってはまったく別語と思われる語彙ですら、学習者にとっては時にはそれが類義語として扱われる可能性がある。実際、類義語辞典には「便利」「快適」が類語として載ってはいなかったが、スペイン語母語話者にはそれがどちらも“cómodo”と訳されることから、近い意味の語彙として捉えられる。このように、学習者のL1を考慮した上での類義語の判断が欠かせないのである。今回の研究は主に“cómodo”とその対訳がどのような点で異なるのかというところに焦点を置いたが、今後はこれを教育現場にどう応用できるか、そして、どのような効果が出るのか、実践データを収集していきたい。

-参考文献-

有本紀明・ほか編（2000）『和西辞典（改訂版）』白水社

Channell, Joanna. 1981. *Applying semantic theory to vocabulary teaching*. ELT Journal, 35. P.115-122.

Council for Cultural Cooperation. 2001. *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Gairns, Ruth. & Redman, Stuart. 1986. *Working with Words: a Guide to Teaching and Learning Vocabulary.* Cambridge University Press.

林四郎・ほか編（2005）『例解新国語辞典（第七版）』三省堂

桑名 保智（2006）*Vocabulary Learning in a Beginning Japanese Class: Thematic vs. Lexical Sets*.『文化と言語 : 札幌大学外国語学部紀要 』65号、p. 85-133

宮城昇・ほか編（1999）『現代スペイン語辞典（改訂版）』白水社

Hatch, E. & Brown, C. 1995. *Vocabulary, Semantics and Language education*, Cambridge University Press.

MacAuley. Myles 2007. *Developing a Systematic Approach to Vocabulary Teaching and Learning in EFL Courses,* 商大論集 59(1)、p. 13-31

Moliner, María. 2006. *Diccionario de uso del español*. Gredos.

Nation, P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.

---. 2000. *Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines*. TESOL Journal. 9 (2). p. 6-10.

---. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press

---. 2003. *The role of the first language in foreign language learning*. Asian EFL 30 (30). Journal, 5/2, Articule 1. May 2007 [ref.de 30 de marzo de 2010]. Disponible en web: <http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_PN.php>.

---. 2005.*Teaching Vocabulary*. Asian EFL Journal, 7/3, Articule 4. May 2007 [ref.de 30 de marzo de 2010]. Disponible en web: <http://www.asian-efl-journal.com/September_05_pn.php>

新村出（1998）『広辞苑（第五版）』岩波書店

小学館辞典編集部編（2008）『使い方の分かる類語例解辞典（新装版）』小学館

朱 金月（2006）「重要語指導における類義語の指導－『日本語6a』の授業に参加して」、『早稲田大学日本語教育実践研究』5号, p. 131-138

谷口すみ子他（1999）「日本語学習者の語彙習得－語彙のネットワークの形成過程－」、『日本語教育』84号、日本語教育学会

谷内美智子（2007）「作文と会話における初級学習者の語彙学習」『山村学院短期大学紀要』18号、p.53-68

Tinkham, Thomas. 1993. *The effects of semantic clustering on the learning of second language vocabulary*. System, 21 (3). p. 371-380

---. 1997. *The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary.* Second Language Reserch, 13 (2). p. 138-163
Waring, Rob. 2000. *The Why and How of using Graded Readers*, OUP

付属資料　**“Cómodo”**の対訳の意味比較

<table>
<tr><th rowspan="4">Cómodo</th><th colspan="4">① Se reducen tiempo y/o trabajo</th><th colspan="4">② Se relaja el cuerpo y la mente</th><th rowspan="4">Notas</th></tr>
<tr><th rowspan="3">Funciones, instalaciones</th><th rowspan="3">Flexibilidad</th><th rowspan="3">Accesibilidad</th><th rowspan="3">Ser simple, fácil</th><th rowspan="3">No hay carga física ni psicológica</th><th rowspan="3">Causa buena sensación física</th><th colspan="2">Ambiente</th></tr>
<tr><th>Limpieza
Naturaleza
Buenas relaciones humanas</th><th>espacio silencio etc.</th></tr>
<tr><td>便利</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td><td></td><td></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td>楽</td><td></td><td>→</td><td>→</td><td>→</td><td>+</td><td>+</td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td>気持ちがいい</td><td colspan="3"></td><td></td><td></td><td>+</td><td>+</td><td></td><td>sensación temporal, subjetivo, concreto</td></tr>
<tr><td>快適</td><td colspan="3">→</td><td>→</td><td></td><td>+</td><td colspan="2">+</td><td>ambiente en general, objetivo, abstracto*</td></tr>
<tr><td>～やすい</td><td colspan="3">+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td colspan="2">+</td><td>Acción específica</td></tr>
<tr><td>都合がいい</td><td colspan="9">+
(coincidencia con las condiciones del sujeto (objetivo, naturaleza, plan, etc.)</td></tr>
</table>

Sombreado: En estos casos, la palabra “cómodo” no cubre completamente el sentido indicado.

Ej)1. Ciudad cómoda

a) Buena comunicación de transporte: 便利だ/住みやすい b) Zona verde: 住みやすい/ 気持ちがいい/快適だ c) Tranquilidad: 住みやすい/快適だ d) Limpieza: 住みやすい/ 気持ちがいい/ 快適だ e) La gente es amable:住みやすい/気持ちがいい/快適だ f) Cómoda para los japoneses, porque hay tiendas de productos asiáticos: 便利だ/生活しやすい/楽だ/都合がいい g) Cerca del centro comercial: 便利だ/生活しやすい /楽だ/（買い物するのに）都合がいい

Ej)2. Pantalones cómodos

a) Suaves: はきやすい/楽だ/気持ちがいい/快適だ b) Flexibles: 便利だ/はきやすい/楽だ c) Con varios bolsillos: 便利だ/使いやすい d) Cómodos para ir a la montaña, porque son ligeros: 便利だ/（山に）登りやすい/楽だ/（山に行くのに）都合がいい

Ej)3. Trabajo

a) No estresante: やりやすい/楽だ b) Las colegas son amables: 働きやすい/快適だ c) Nueva y limpia: 働きやすい/ 気持ちがいい/快適だd) Al lado de la estación: 便利だ/通いやすい/都合がいい e) Cómodo ara ir a comer cerca: 便利だ/行きやすい/楽だ/都合がいい f) Horario flexible: 便利だ/働きやすい/楽だ/都合がいい

Lectura de textos reales: materiales y métodos docentes basados en el CEFR

Carla Tronu Montané
Universidad Autónoma de Madrid
carla.tronu@uam.es

Introducción

En esta comunicación se presentan algunas reflexiones sobre las dificultades de los alumnos hispanohablantes a la hora de leer textos reales japoneses, basadas en la experiencia de haber impartido tres años la asignatura 'Análisis de Textos de Literatura y Pensamiento Japoneses' de cuarto curso de la Licenciatura en Estudios de Asia Oriental de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Primeramente, se describen brevemente los objetivos, la metodología y la evaluación de de la asignatura de acuerdo con los criterios del CEFR. Luego se exponen algunos de los problemas más habituales de los alumnos hispanohablantes y finalmente se proponen algunas 'buenas prácticas' y cambios metodológicos para solventarlos, haciendo hincapié en el caso concreto de las oraciones subordinadas adjetivas.

1. Diseño de objetivos, métodos y materiales docentes y evaluación de acuerdo con el CEFR

A diferencia de las asignaturas de lengua, el **objetivo** de esta asignatura es doble: que los alumnos adquieran conocimientos sobre algunos fenómenos religiosos de Japón y que desarrollen su capacidad lectora en japonés. Más concretamente, se trata de enseñarles a utilizar técnicas de lectura para que a partir de los conocimientos de lengua japonesa que han adquirido previamente en otras asignaturas desarrollen capacidades consideradas dentro del nivel B2 establecido por el CEFR en 'comprensión lectora en general' y 'leer en busca de información y argumentos. [1]

Tabla 1. Competencias que se esperan de un alumno en el nivel B2 del CEFR

LEER EN GENERAL	LEER EN BUSCA DE INFORMACION Y ARGUMENTOS
Lee con un alto grado de independencia adaptando el **estilo y la velocidad de lectura** a **distintos textos y finalidades** y utilizando **fuentes de referencia** apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio **vocabulario** activo de lectura pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.	Consigue **información, ideas y opiniones** procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende **artículos especializados** que no son de su especialidad siempre que pueda **utilizar un diccionario** de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología. Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o **puntos de vista concretos**.

[1] Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, cultura y Deporte. http://cvc.cervantes/obref/marco

吉島茂・大橋理枝・他編（2008）『外国語の学習、教授、評価のためヨーロッパ共通参照枠。*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*』朝日出版社

Tabla 2. Recomendaciones del CEFR para profesores del nivel B2

Determinar para qué **fines** tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. Determinar en qué **modalidades textuales** tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

En la asignatura 'Análisis de textos de Literatura y Pensamiento Japoneses' el fin para el cual tiene que aprender a leer el alumno es la consulta de textos reales japoneses para la investigación o realización de trabajos en etapas posteriores de su formación como especialistas en Japón. Por eso determiné que los alumnos debían poder leer tres modalidades textuales distintas: manual (libros de texto de secundaria, manuales universitarios, etc.), ensayo (artículos de opinión, textos divulgativos, etc.) y texto académico (artículos de revistas especializadas, libros académicos, etc.) y establecí fines concretos a la hora de leerlos. De acuerdo con el doble objetivo de la asignatura, los alumnos deben obtener información sobre los temas tratados y identificar los argumentos y el punto de vista de cada autor; así como aumentar el vocabulario sobre los temas tratados y saber identificar estructuras oracionales y modalidades de texto.

Los **métodos docentes** se ajustan al doble objetivo de la asignatura, siendo la docencia presencial y con un fuerte componente práctico. En las clases teóricas de 1 hora semanal se analizan con las lecturas en español o inglés para que los estudiantes se familiaricen con los ejercicios de lectura y el vocabulario específico de cada tema. En las clases prácticas de dos horas semanales se analizan los textos reales japoneses.

De acuerdo con los objetivos y los métodos docentes establecidos, fue necesario preparar un dossier de **materiales docentes** con una selección de textos reales japoneses sobre cinco temas de religión y pensamiento japoneses, con listas de vocabulario y lecturas de soporte en español o inglés para cada tema. También diseñé ejercicios para practicar distintos estilos de lectura (*scanning*, *skimming*, comprensión gradual -palabra, frase, párrafo, texto- etc.) y actividades en clase para que los alumnos aprendan a utilizar sus conocimientos previos (por ejemplo haciendo suposiciones del significado de las palabras compuestas por *kanji*) y a consultar fuentes de referencia (diccionarios de *kanji* y diccionarios de traducción japonés-español o japonés-inglés, así como diccionarios on-line y diccionarios electrónicos). Para identificar las distintas modalidades textuales diseñé ejercicios de suposición y verificación de la modalidad textual sin leer el texto entero, así como ejercicios de comparación entre dos o más textos después de su lectura detallada, teniendo en cuenta los argumentos y conclusiones del autor, el vocabulario y las estructuras formales y el tipo de datos y fuentes utilizados etc.

El **modo de evaluación** fue diseñado de acuerdo con el doble objetivo de la asignatura y los métodos docentes. Los ejercicios prácticos y la participación en clase cuentan un 50% de la nota y el examen final otro 50%, con una parte teórica (desarrollo de un tema comparando las visiones proporcionadas tanto en las lecturas en español e inglés como en los textos en japonés) y una parte práctica con ejercicios de lectura rápida, de comprensión lectora y de análisis oracional (identificar la forma y función de las subordinadas).

2. Retos para el docente y dificultades de los alumnos

El principal reto fue que el nivel de japonés del alumnado es heterogéneo, ya que algunos alumnos se matriculan una vez han aprobado todas las asignaturas de lengua, pero muchos lo hacen antes, especialmente ahora que el cambio de plan de estudios hace que las asignaturas de las licenciaturas se vayan extinguiendo. Aunque no se exige como requisito previo haber aprobado todas las asignaturas de lengua japonesa para matricularse a esta asignatura, se recomienda que hayan superado por lo menos las asignaturas de lengua japonesa de nivel básico, es decir Japonés I-IV y Japonés Intermedio I y II de modo que la mayoría de alumnos hayan cursado por lo menos 300 horas de estudio de lengua japonesa. Sin embargo, en las asignaturas de lengua no da tiempo de trabajar la capacidad lectora, y los alumnos se quejan de que hay un salto muy fuerte entre los textos que están acostumbrados a leer

en las clases de lengua (básicamente frases simples) y los textos reales que se trabajan en esta asignatura (académicos) u en otras asignaturas que sin ser de lengua desarrollan capacidades lingüísticas como por ejemplo la lectura de textos literarios y artículos de periódico.

Tabla 5. Asignaturas de lengua japonesa en la Lic. de Estudios de Asia Oriental

Japonés I	3 horas/semana x 15 semanas =	45 horas
Japonés II	3 horas/semana x 15 semanas =	45 horas
Japonés III	3 horas/semana x 15 semanas =	45 horas
Japonés IV	3 horas/semana x 15 semanas =	45 horas
Japonés Intermedio I	4 horas/semana x 15 semanas =	60 horas
Japonés Intermedio II	4 horas/semana x 15 semanas =	60 horas
Japonés Intermedio-Avanzado I	4 horas/semana x 15 semanas =	60 horas
Japonés Intermedio-Avanzado II	4 horas/semana x 15 semanas =	60 horas

Tabla 6. Asignaturas que desarrollan competencias de lectura específicas

Literatura Japonesa Moderna y Contemporánea	3h/sem. x 15sem. = 45 horas
Los Clásicos de la Literatura Japonesa	3h/sem. x 15sem. = 45 horas
El Lenguaje de los Medios de Comunicación en Japón	3h/sem. x 15sem. = 45 horas
Análisis de Textos de Pensamiento Japoneses	**3h/sem. x 15sem. = 45 horas**

El segundo problema o reto fue la ausencia de materiales docentes en el mercado suficientemente específicos, es decir, que recopilen textos sobre religión y pensamiento. Existen buenos manuales de lectura rápida o guías de lectura de textos académicos, pero no incluyen apenas textos sobre temas de religión[2]. Por eso, como se ha expuesto anteriormente, elaboré un dossier con materiales docentes apropiados a los temas y tipos de texto que los alumnos deben aprender a leer en esta asignatura.

Las principales dificultades de los alumnos aparecían a la hora de consultar la lectura y el significado del vocabulario especializado, especialmente los compuestos *jukugo* y a la hora de identificar las estructuras sintácticas que habían estudiado anteriormente (aisladas en frases cortas y simples en los libros de gramática) dentro de frases largas o complejas de los textos reales. Esta dificultad se agravaba al no estar familiarizados con terminología lingüística específica para referirse a las estructuras sintácticas propias del japonés y utilizar la terminología del español o el inglés.

3. Cambios metodológicos y buenas prácticas docentes

Para favorecer la adquisición de vocabulario de los alumnos, introduje algunos cambios en la metodología docente (ejercicios de búsqueda en el diccionario y controles de vocabulario específico de cada tema) y en los materiales docentes (listas de vocabulario temático y de expresiones habituales

[2] 三浦 昭、岡 まゆみ（1988）『*Rapid Reading Japanese*中・上級者のための速読の日本語』ジャ パンタイムズ。
Roy Andrew Miller, (1990) *A Japanese Reader. Graded Lessons for mastering the written language*, Charles E. Tuttle Company, Rutland-Tokyo.
佐々木仁子・松本紀子（2004）『「日本語能力試験」対策 日本語総まとめ問題集　新基準対応[読解編]』アスク。

del japonés académico). En cuanto a la dificultad por reconocer estructuras sintácticas, introduje un tema metodológico al principio del temario, de modo que las dos primeras semanas repasamos los tipos de oración según su estructura y los conectores más importantes, a partir de materiales y ejercicios basados en los materiales docentes presentados por la profesora Sakurai de la Universidad Católica de Lovaina[3]. Además, aumenté el tiempo dedicado al análisis de frases en clase y propuse a los alumnos un cambio en la nomenclatura de las oraciones subordinadas adjetivas o modificadoras del sustantivo.

En general, los alumnos no utilizan la misma terminología lingüística ya que siguen métodos y libros distintos. Al ser una licenciatura de segundo ciclo, se mezclan generaciones que estudiaron EGB, BUP y COU con generaciones que han estudiado ESO y bachillerato, de modo que ni siquiera en lengua española utilizan la misma terminología. Sin embargo, acostumbran a llamar a las oraciones subordinadas adjetivas 'oraciones de relativo' siguiendo la nomenclatura del español o del inglés. Aunque algunos manuales para hispanohablantes utilizan también esta nomenclatura, los lingüistas japoneses han detectado algunos problemas al aplicar tal cual ciertas categorías de las lenguas europeas al japonés.[4] Aunque esta cuestión es muy compleja y requiere más investigación, quisiera limitarme al caso de las oraciones adjetivas y proponer una nomenclatura alternativa para dejar de utilizar 'oración de relativo' en la enseñanza del japonés.

Las oraciones de relativo en español y las oraciones adjetivas en japonés tienen la misma función (modificar al sustantivo) pero son muy distintas en la forma. En español, la frase subordinada (en negrita en el ejemplo 1) sigue a la principal e incluye un **pronombre relativo** (pronombre relativo subrayado en el ejemplo 1), que es al que hace referencia la nomenclatura 'oración de relativo', explicitando la forma y no la función de la subordinada.

(1) Leo un libro **que compré ayer**.

En japonés, en cambio, la frase subordinada (en negrita en los ejemplos 2 y 3) antecede a la principal **por aposición**, es decir, no incluye pronombre relativo. Además, en japonés se pueden distinguir dos tipos de oraciones subordinadas adjetivas según la **forma del verbo de la subordinada** sea forma de diccionario o forma –ta (verbo subrayado en los ejemplos 2 y 3).

(2) キリシタン大名は、キリシタン大世紀を代表するシンボルのように見えた。

(3) 昨日買った本を読む。

La nomenclatura 'oración de relativo' induce a confusión porque no se refiere solamente a la forma de la subordinada, que no es para nada la forma de las oraciones adjetivas en japonés. Por esta razón, en mis clases propongo a los alumnos que utilicen una nomenclatura que haga referencia tanto a la función como a la forma de la subordinada: '**subordinada adjetiva en forma de diccionario' (ejemplo 2) o 'subordinada adjetiva en forma –ta' (ejemplo 3).** Los comentarios de los alumnos y un mayor nombre de aciertos en los ejercicios realizados en clase y en los exámenes parecen indicar que el uso de la nomenclatura propuesta facilita el reconocimiento y la comprensión de las oraciones subordinadas adjetivas en textos reales japoneses.

Conclusiones

En mi experiencia, la utilización de textos reales es gratificante para los alumnos y útil para alcanzar las competencias de comprensión lectora del nivel B2 del CEFR. A pesar del temor y la reticencia iniciales de los alumnos, la mayoría manifiestan una gran satisfacción al ver que son

[3] 桜井直子「中級日本語のアプローチ　－中級レベルの考察と読解指導実践例―」スペイン日本語教師会研究会、２０１０年２月１２日

[4]寺村秀夫（1981）『日本語の文法（下）』国立国語研究所。

capaces de comprender textos reales, como se ve en los comentarios y encuestas sobre la asignatura. Del mismo modo que conocer los materiales y metodologías las experiencias de clase de algunos profesores de japonés con larga experiencia docente me ha animado a introducir algunos cambios en mis métodos docentes y a adaptar los objetivos de la asignatura al CEFR, espero que mi experiencia docente anime a otros profesores a introducir la lectura de textos reales en sus clases de japonés y a adaptar su docencia a los criterios del CEFR.

Referencias bibliográficas

Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, cultura y Deporte.

三 浦昭　岡 まゆみ（1988）『Rapid Reading Japanese中・上級者のための速読の日本語』ジャ パンタイムズ。

Roy Andrew Miller, (1990) *A Japanese Reader. Graded Lessons for mastering the written language*, Charles E. Tuttle Company, Rutland-Tokyo.

佐々木仁子・松本紀子（2004）『「日本語能力試験」対策 日本語総まとめ問題集　新基準対応[読解編]』アスク。

桜井直子「中級日本語のアプローチ　－中級レベルの考察と読解指導実践例―」スペイン日本語教師会研究会、２０１０年２月１２日

寺村秀夫（1981）『日本語の文法（下）』国立国語研究所。

吉島茂・大橋理枝・他編（2008）『外国語の学習、教授、評価のためヨーロッパ共通参照枠。*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*』朝日出版社

現代日本語に於ける「ずっと」の意味用法について

池田　諭
Université de Paris-Est (Marne-la-Vallée), Lycée Jules Ferry (Coulommiers)
leoikeda2000@yahoo.fr

はじめに

「ずっと」は一般に副詞とされ日本語初級で現れる基本語である。例えば初級で普及度の高い『新日本語の基礎』（1990/1993）と『みんなの日本語』（1998）とでは(1)(3)で見られる「比較上の大差」の用法と(2)(4)で見られる「時間的継続」の用法が観察される。

(1)　インドは日本より　暑いですか。
　　…はい、ずっと　暑いです。　（第12課）

(2)　どうしたんですか。
　　…おとといから、ずっと　熱があるんです。　（第32課）

(3)　東京はニューヨークより人が　多いですか。
　　…はい、ずっと　多いです。　（第12課）

(4)　わたしはずっと　日本にすむつもりです。　（第31課）

これらの用法で「ずっと」は同一だろうか。教育上では初級学習者の混乱を避けるために区別されて教えられていると考えられる。よって学習者はこのレベルでは2用法は別々なものとして考えると思われる。教師側はどうだろうか。日本語が母語の場合とそうでない場合が考えられるが、何れも教科書に従って2用法を別々なものと捉えるように思われる。更に教師も含めた一般のネイティヴスピーカーは直感でこの2用法を区別することから同一性に関する疑問すら生じないように思われる。即ち「ずっと」は教育的にも常識的にも明らかに多義語もしくは同音異義語の様に思われる。このような状況で敢て「ずっと」の同一性を問題にする必要な無い様に思われがちだ。しかし以上の立場はあくまで2用法にまで限っての話だと考えたい。「ずっと」はこれから分析するようにまだ他に少なくとも3つ用法がある。若し各用法を個別に立てると用法数が多くなり学習上の煩雑化と不能率は避けられない様に思われる。また「ずっと」の他の用法を詳しく観察して行くと上の2用法は他の用法に有機的に関連していると思われるし、また用法全体からこの2用法を含む各用法を体系的に記述することが可能の様に思われる。先行研究だが言語学的記述では森田良行(1993)と広瀬正宣　庄司香久子(1994) があるが、前者は「よほど」との比較であり、後者は「比較上の大差」と「時間的継続」の2用法の区別に止まる。また一般の辞書が意味を基準に用法を分類・整理するが、全体的な説明に欠けている。これらの結果を取り入れて全体としての「ずっと」の分析が望まれると思われる。

以上が「ずっと」を分析する主な理由である。以下では始めに「ずっと」の代表的な意味用法を体系的に分類整理する。方法論は、表面の意味的多様性の中から普遍体を抽出しこれを関数と捉え、文脈変化を介して意味の多様性を説明する立場を取る。その後続く分析で仮定を提出し、多義性を単一の操作に還元する。次にこの操作を文脈へ適応して幾つかの代表的な意味用法を記述する。最後に日本語教授法上での分析結果の応用可能性を考察する。

1.　観察される「ずっと」の意味用法の分類

先ず構文的特性から名詞に係る場合[1]と述語に係る場合[2]を分ける。

[1] 名詞に係る　2ケース

名詞に係るゆえ形容詞の類に考えられそうであるが、係る名詞が方向性を持つと言う特殊性があり、更に「ずっと」を属性として使えないことから形容詞の類には入れられないと思われる。

[1-1] 「高程度1　方向を持つ時間で」

名詞は {前/昔} など時間的に方向を持つものに限られる。この用法は量的であり、名詞に現れる時間性を基にしている。

(5)　(A)　沖縄へ行ったことがありますか。
　　(B)　ずっと {前/昔} に行きました。

この用法では比較要素を導入で「もっと」との共起が可能である。

(6)　(A)　２，３年前に行きましたか。
　　(B)　いや、もっと {ずっと/Ø} {前/昔} に行きました。

[1-2] 「高程度2　方向を持つ空間で」

名詞は {前/東/奥} など空間的に方向を持つものに限られる。この用法は量的であり、名詞に現れる空間性を基にしている。

(7)　(A)　この置物、どこに置きましょうか。
　　(B)　ずっと {前/遠く/奥} に置いてください。

この用法でも比較要素を導入で「もっと」との共起が可能である。

(8)　(A)　この置物、このあたりに置きましょうか。
　　(B)　いや、 もっと {ずっと/Ø} {前/遠く/奥} に置いてください。

[2] 述語に係る場合　３ケース

[2-1] 「高程度3　比較上の大差で」

この用法では述語はイ形容詞、ナ形容詞が一般。この用法は量的であり、述語に現れる属性を基にしている。

(9)　(1) (A)　インドは日本より暑いですか。
　　(B)　はい、ずっと 暑いです。

ここでも比較要素を導入で「もっと」との共起が可能である。

(10)　(A)　インドも暑いですが、日本も暑いでしょう。
　　(B)　いや、インドはもっと/ {ずっとØ} 暑いです。

[2-2] 「継続1　時間的継続で」

この用法では述語は状態を示すのが一般。この用法は継続的であり、述語に現れる時間性を基にしている。

（11）　(2) (A)　どうしたんですか。
　　(B)　おとといから ずっと 熱があるんです。

やはり比較要素を導入で「もっと」との共起が可能である。

（12）　(A)　もう起きていい。
　　(B)　まだまだ熱があるから もっと {ずっと/Ø} 寝てなきゃだめだよ。

[2-3] 「継続2　空間的継続で」

この用法では述語は連続性を示すのが一般。この用法は継続的であり、述語に現れる時間性を基にしている。

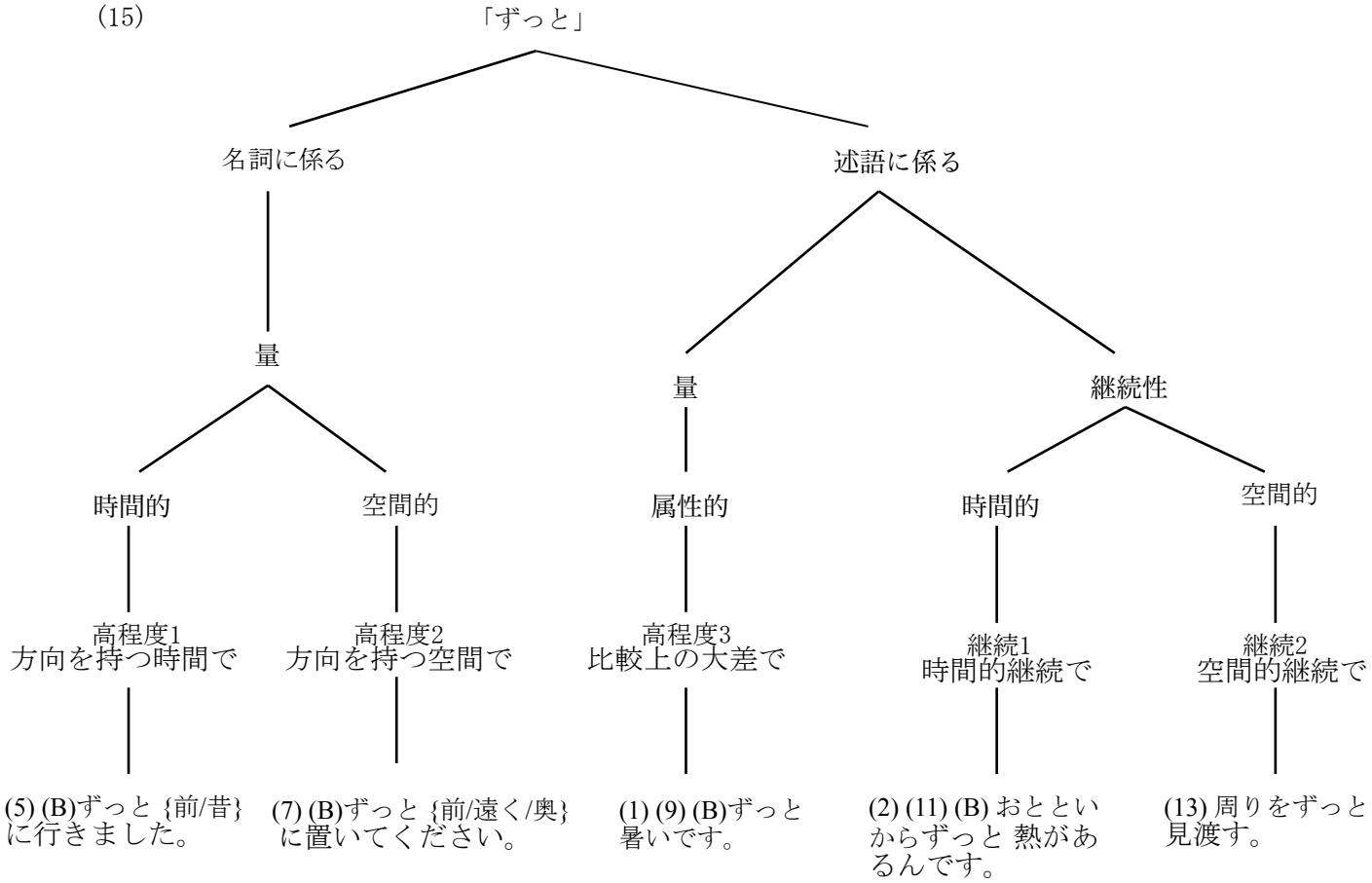
（13）　周りを ずっと見渡す。

ここでも比較要素入によって可能となる。

（14）　そんな簡単に済まさず、周りをもっと {ずっと/Ø} 見渡してくださいよ。

以上程度用法を3つ、継続的用法を2つ区別した。以上の分類を次の図に示す。

（15）



2. 分析装置と仮説

先ず方法論と提示し、それに沿って分析装置を定義する。その後、仮説を提示する。

2-1. 方法論

観察された意味現象を個々独立したものとして捉えることも可能であるが、記述量が多くなる。記述は経済的になされるべきあり、出来るだけ記述量が少ない、即ち能率度が高い記述が妥当だと考えられる。所謂マッハの思惟経済説である。これは教育上でも同様でる。学習者並び教育者には羅列に並んだ記述より有機的記述の方が労力が少ないからである。この立場に立って観察される差異を全て文脈的差異に還元する機能的記述を提案する。ここでは「ずっと」は観察される文脈パラメーターから観察される表面の意味への写像とされる。即ち「ずっと」は安定した一種の関数であり、形は音素連続体[zutto]であり、働きは文脈パラメーターから表層の意味を有機的に生成する操作と考えられる。

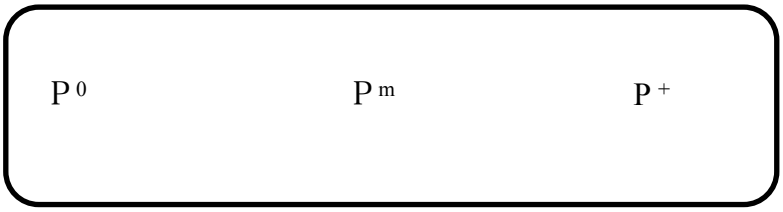
2-2. 記号及び概念装置

発話者をS0、 聞き手をS1、発話時をT0で示す。Pで語の意味的概念を示しPは初めの部分Ｐ0、中間の部分Ｐm、完全の部分P +の３部分から成るとする。即ち

（16） Ｐ＝{Ｐ0, Ｐm, Ｐ +} ＝ {僅かにＰ， 普通にＰ， 完全にP}

(16) を次に図示する。

（17）



2-3. 仮説

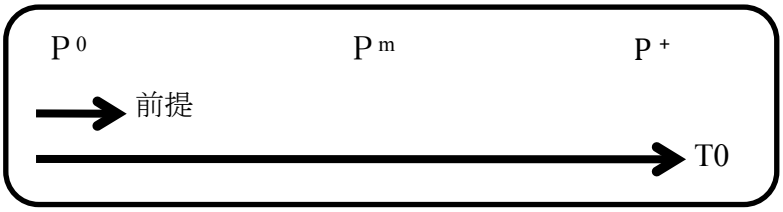
上の記号並び概念装置を使って「ずっと」の一般操作を次に仮説として提案する。

（18） 仮説:「ずっと」の一般操作

先ず前提的にある方向Ｄに小さい量で初めの部分Ｐ^{0}での概念が構築される。続く発話時T0では「ずっと」はこの前提構築を基に同方向に大きい量で、Ｐ^{0}及び中間部分Ｐ^{m}に量的に対立しながら超え、完全の部分P$^+$での概念を構築する。これによってPは十分・十全な概念となる。

(18) を次に図示する。

（19）



3. 記述・説明

代表的用法を上記の仮説で記述する。先ず名詞の場合から分析する。

3-1. 「高程度1　方向を持つ時間で」

再び(5)を見られたい。

(5)　(A)　沖縄へ行ったことがありますか。
　　(B)　ずっと {前/昔} に行きました。

(A) の発話を調べる。(A) では話者A (=聞き手S1) が話者B (=発話者S0) に沖縄旅行の経験の有無を聞いている状況である。この構築では方向Dは現在から過去に向かう時間的方向であり、Pは「{前/昔}」で示される過去に関する時間的概念であり量的である。Bの沖縄旅行の経験の有無が不確定の為、Aは発話時から近い過去に沖縄旅行の可能性をセットする。これによって初めの部分P^0での概念が構築される。これが前提である。続く(B)の発話では作られた前提を基に展開される。BはPを確定化しながら「ずっと」によって方向Dと同方向にP^0及び中間部分P^mを対立的に超えるP^+を作る。これによってPの持つ過去概念は十分・十全な概念となり、概念的に高程度となる。この用法での「もっと」との共起を次に調べる。再び(6)を見られたい。

(6)　(A)　２，３年前に行きましたか。
　　(B)　いや、もっと {ずっと/Ø} {前/昔} に行きました。

ここでも(A)の発話が前提を作っている。ここでは話者A (=聞き手S1) が話者B (=発話者S0) に数年前に沖縄旅行をしたか聞いている状況である。この質問でP^0での概念が構築される。方向DとPの内容は(5)同じであるが、P^0の作られ方が少し異なる。「２，３年前に」よってAは Bの沖縄旅行を一度P^0に位置付ける。(B)　の発話ではBはAのとった位置付けを否定しながら不十分と見做すが、これが「いや，もっと」であり、(B) で「ずっと」を消した「いや、 もっと Ø {前/昔} に行きました」に相当する。これは中間部分P^mの構築である。Bは更に「ずっと」で続けることによってこのP^mも対立的に超えP^+を作る。これでPは十分・十全な概念となり、概念的な高程度が完成する。

3-2. 「高程度2　方向を持つ空間で」

(7) を見られたい。

(7)　(A)　この置物、どこに置きましょうか。
　　(B)　ずっと {前/遠く/奥} に置いてください。

先ず(A) の発話を調べる。ここでは 話者A (=聞き手S1) が話者B (=発話者S0) に置物の置く場所を聞いている状況である。方向DはBから相対的に定められるAのいる空間的方向である。　Pは「置物」の位置に関しての空間的概念であり量的である。この時点では「置物」の位置はまだ不確定であり、ただ可能性としてAの発話場所の近くが考えられ、ここでP^0の概念が構築される。続く(B)では先のDに沿って{前/遠く/奥}が示される。Bは「ずっと」によって方向Dと同方向にP^0及び中間部分P^mを対立的に超えるP^+を作る。これによってPの位置空間概念は十分・十全な概念となり、概念的に高程度となる。この用法での「もっと」との共起が可能であり再び(8)を見られたい。

(8)　(A)　この置物、このあたりに置きましょうか。
　　(B)　いや、 もっと {ずっと/Ø} {前/遠く/奥} に置いてください。

ここでも(6)と同様である。話者A (=聞き手S1) が話者B (=発話者S0) に「このあたりに置きましょうか」で提案するが、この提案でP^0での概念が構築される。 (B) の発話ではBはAのとった位置を否定しながら不十分とし、これが(B) で「ずっと」を消した「いや、 もっと Ø {前/昔} に行きました」であり、中間部分P^mの構築である。Bは更に「ずっと」で続けるとこのP^mも対立的に超えP^+を作る。これでPの位置空間概念は十分・十全な概念となり、概念的な高程度が完成する。

3-3.　「高程度3　比較上の大差で」

この用法は日本語教科書初級によく見られ重要である。例文(9) (1) を分析しよう。

(9)　(1) (A)　インドは日本より暑いですか。
　　(B)　はい、ずっと 暑いです。

先ず(A) の発話を調べる。話者A (=聞き手S1) が話者B (=発話者S0) にインドの暑さについて日本と比較して尋ねている状況である。方向Dは「暑さ」の比較に必要な低温から高温に向かう方向である。 Pは述語「暑い」に現れる量的概念である。 (B) の発話ではBは「日本の暑さ」をP^0に設定し前提とする。これを基に「インドの暑さ」を位置付けるが、「ずっと」によって方向Dに沿ってP^0及び中間部分P^mを対立的に超えるP^+を作りPの属性は十分・十全な概念となり、概念的に高程度となる。この用法での「もっと」との共起が可能であり再び(10)を見られたい。

(10)　(A)　インドも暑いですが、日本も暑いでしょう。
　　(B)　いや、インドはもっと/ {ずっとØ} 暑いです。

(A) では話者A (=聞き手S1) が話者B (=発話者S0) に日本の暑さがインドの暑さの尺度から表されることを期待する。 (B) の発話ではBはAの取った立場を否定し、「日本の暑さ」がP^0に設定される。そしてAの考える比較を不十分とし、これが「ずっと」を消した「いや、 もっと Ø {前/昔} に行きました」であり、中間部分P^mの構築である。Bは更に「ずっと」で続けるとこのP^mも対立的に超えP^+を作る。これでPの属性は十分・十全な概念となり、概念的な高程度が完成する。

3-4.　「継続1　時間的継続で」

この用法は日本語教科書初級によく見られ重要である。例文(11) (2) を調べる。

(11)　(2) (A)　どうしたんですか。
　　(B)　おとといから ずっと 熱があるんです。

(A) では話者A (=聞き手S1) が話者B (=発話者S0) にBの健康状態について尋ねている場面である。ここでは今までの例文と異なり、(A)では前提は作られない。よって (B) の発話の中で全てのパラメーターが設定される。ここでは方向Dは「おととい」から現在へ向かう時間的方向である。 Pは時間を通して現れる述語概念「熱がある」である。P^0の前提構造は「おととい」に於いてBが発熱したことによって構築される。続く「ずっと」によって方向Dに沿ってP^0及び中間部分P^mを対立的に超えるP^+を作る。P^+での構築は発話時での述語関係の成立であり、P^mを対立的に超えることは「途中途切

れずに」ということを示す。P^0からP^mを経てP^+を構築することが「おとと い」から現在までの述語概念の時間的継続性を構成する。やはり比較要素を導入で「もっと」との共起が可能である。

（12） (A) もう起きていい。
(B) まだまだ熱があるから もっと {ずっと/Ø} 寝てなきゃだめだよ。

(A) では話者A (=聞き手S1) が話者B (=発話者S0) に起床の許可を求めている場面である。方向Dは就床した過去の時点から発話時の現在へ向かう時間的方向である。Pは時間を通して現れる述語概念「寝る」である。ここでは話者Aの要求によって入床の状態が非連続となる可能性が発生する。これがP^0の前提構造を構成する。続く(B) の発話でこの可能性は否定され、Aの入床はまだ不十分と見なされP^m「もっと Ø寝てなきゃだめだよ」となる。更に「ずっと」で続けることによりP^+を作るが、これにより未来まで継続する述語概念が成立する。

3-5. 「継続2 空間的継続で」

例文(13)を調べる。

（13） 周りを ずっと見渡す。

ここでは方向Dは視界で定められた空間的方向である。Pは時間を通して現れる述語概念「見渡す」である。P^0の前提構造は「見渡す」が前提とする「見初め」とする。「ずっと」によって方向Dに沿ってP^0及び中間部分P^mを対立的に超えるP^+を作るがこれによって空間的継続性が構成される。ここでも比較要素入によって可能となる。

（14） そんな簡単に済まさず、周りをもっと {ずっと/Ø} 見渡してくださいよ。

ここでは「簡単に済した」相手がP^0の前提構造を構成している。発話者にとってこの構築は不足であり、P^m「もっと Ø 見渡してくださいよ」となる。更に「ずっと」によってでP^+の構築となり、視界全体に広がる述語概念が成立する。

結論 日本語教育への応用

幾つかの用法を見たが一見別々に見えた程度と限定の用法が仮説(18) で統一性をもって有機的に記述されたと思われる。また今回分析しなかった他の用法も同様に分析されると考えたい。 最後に日本語教育への応用を考える。次の『みんなの日本語』の例を再度見られたい。

（16） (3) 東京はニューヨークより人が 多いですか。
…はい、ずっと 多いです。 （第12課）

（17） (4) わたしはずっと 日本にすむつもりです。 （第31課）

ここは「高程度3 比較上の大差で」から「継続1 時間的継続で」への移行だが、ここでも(18)を基に説明が可能となると思われる。(16) (3) では方向Dは述語属性「人が多い」に現れる少から多への方向であり、Pは述語属性に現れる量的概念「人の多さ」である。この文脈パラメーターを 変換し、方向Dを現在から未来に向かう時間的方向とし、Pを述語とすれば統一的に説明が可能となり、学習者側にも教える教師側にも労力の縮小となり教育上の効果が上がると考えられる。

-参考文献-

広瀬正宣　庄司香久子(1994)『日本語学習使い分け辞典』　講談社
森田良行(1993)　『基礎日本語辞典』　角川書店　(5版)
(A.) CULIOLI (1981) « Sur le concept de notion », in BULAG, 8, Besançon, Centre Tesnière de l'Université de Besançon.

日本語教科書
『新日本語の基礎　初級本冊1』(1990)　スリーエーネットワーク
『新日本語の基礎　初級本冊2』(1993)　スリーエーネットワーク
『みんなの日本語　初級本冊1』(1998)　スリーエーネットワーク
『みんなの日本語　初級本冊2』(1998)　スリーエーネットワーク

辞書
『広辞苑』(1998)　岩波書店　第4版
『大辞林』(1995)　三省堂　第2版
『国語大辞典』(1981)　小学館　第5版

評価を表す可能・使役表現

朽方 修一
テュービンゲン大学大学院アジア地域文化研究所日本学科博士課程
s.kuchikata@googlemail.com

はじめに

可能表現，使役表現は日本語の基本的な表現形式であり，日本語教育でも初級の段階で導入される．しかしながら，次の(1)(2)のような話者の評価を表す表現については，ほとんど扱われない．

(1)　この本は読める
(2)　この本は読ませる

(1)(2)とも，簡単に言い換えるとすれば「この本は面白い」と言うことができ，述語はそれぞれ動詞の可能形，使役形であるが形容詞的な振舞いを見せる(cf. 早津 2004:146)．本研究では(1)のような可能形を用いた表現を「評価を表す可能表現」，(2)のような使役形を用いた表現を「評価を表す使役表現」と呼び，両者の構文的・意味的な共通点と相違点を明らかにすることを目的とする．

1．先行研究と本研究の立場

可能，使役に関する研究はさまざまな観点から数多くなされているが、管見の限りでは本研究で扱う「評価を表す可能・使役表現」についての研究はまだほとんどされていない．「評価を表す可能表現」に相当する現象を扱った研究として柴谷(1982)，渋谷(1993)，松岡(2000)が挙げられる．上記研究はいずれも本研究の内容と大きく関わってくるため，次節での分析に援用したい．

「評価を表す使役表現」に相当する現象を扱った研究としては森田(1981，2002)，早津(2004)，朽方(2008，2009a，2009b)が挙げられる．このうち構文について言及している研究は森田(2002)と朽方の一連の研究である．森田(2002)は使役主体・対象の非情・有情，共起する格関係に注目し，「読ませる小説」「聞かせる喉」という「評価を表す使役表現」に該当する例と「息子を戦死させてしまった」「子供を大学に合格させた」という使役表現の例を合わせて「責任・手柄」というカテゴリーに分類しているが，実際のところ両表現は同じ文構造を取るとは言い難く，十分な分析とは言えない．したがって本研究では朽方の一連の研究を参照しつつ議論を進める．なお「評価を表す可能表現」と「評価を表す使役表現」を比較した研究は，今のところ朽方(2008，2009b)で簡単に触れている以外存在しないと思われる．本研究は両者の共通点・相違点を探る新たな試みと言えよう．

本研究では「主語」という用語を尾上・木村・西村(1998:90)にある「一つの事態認識の中核項目がガ格体言によって示される。これが日本語の主語である」という定義に従い用いる．ガ格体言とは「表面上はガ助詞でなく係助詞や副助詞が現れてもよく，助詞ゼロであってもよいが，意味役割を変えずに格助詞で言えばガ助詞になる体言」を指している．本研究で考察対象にしている表現「この本は読める」「この本は読ませる」では両形式ともに「この本」が「は」によって示されているが，意味役割を変えず格助詞で示すなら「が」である．

2．「評価を表す可能・使役表現」の分析

本節では「評価を表す可能・使役表現」について具体的に考察していく．まず2.1で「評価を表す可能表現」の基本構造，2.2で「評価を表す使役表現」の基本構造を概観し，2.3で両表現の共通点を述べる．次いで2.4で両表現の相違点についてそれぞれの表現形式が表す意味と共起する動詞の違い

に焦点を当て述べる．最後に2.5で考察のまとめを簡潔に示す．

2.1　「評価を表す可能表現」の基本構造

まず「評価を表す可能表現」の基本的な構文的特徴について見ていくが，すでに松岡(2000)および渋谷(1993)に関連する記述があるので参照しつつ整理する．松岡(2000:86)は可能表現を大きく4つに分類し，本研究で問題としている「評価を表す可能表現」に該当する表現を「目的語の潜在的な被動作の可能性を表しながら同時に話し手が属性の判断をする場合」と呼び，(3)を挙げている(カッコ内の記述も松岡による)．またこの種の可能表現は「ている」形では用いられず，過去形になりにくいとも指摘している[1]．

(3)　この酒は飲める．(＝「おいしい」という評価)　　(松岡2000:86)

上記松岡(2000)の記述では目的語を持つ他動詞のみあてはまることになるが[2]，実際主語になるのは他動詞の目的語だけではないし，自動詞の場合もある．渋谷(1993:21)は「評価を表す可能表現」に該当する表現を「動作主体・対象などの恒常的な属性に対する評価を表す段階(評価的属性段階)」と呼び(4)(5)などの例を挙げている．(4)の「削る」は他動詞であるが主語の「鉛筆削り」は道具であって目的語ではない(「｛×鉛筆削りを／○鉛筆削りで｝削る」)．(5)の「走る」は自動詞であるが主語になっているのは「走る」際の道具である「スパイクシューズ」であるし，また(6)では「泣く」ことの原因である「映画」が主語になっている．したがって，主語(評価の対象)になる名詞は動詞で表わされる動作と密接に関連性のある名詞と言える．

(4)　この鉛筆削りはけっこう削れる
(5)　このスパイクシューズはけっこう走れる　　(渋谷1993:22)
(6)　この映画は泣ける

一般的な可能表現の格パターンは他動詞の場合「＜人＞ガ　＜モノ・コト＞ヲ／ガ　可能形」または「＜人＞(ニ)ハ　＜モノ・コト＞ガ　可能形」（cf. 松岡2000:82），自動詞の場合「＜人＞ガ／(ニ)ハ　可能形」であり，動作主である＜人＞が表れるが，「評価を表す可能表現」の場合には動作主は表れない．例えば(7)のように動作者を明示した場合は「私にはこの酒を飲むだけの能力がある」という解釈が優位であり，「この酒はおいしい」という評価の意味は感じられない．

(7)　私(に)はこの酒が飲める

また，「評価を表す可能表現」の主語は必ず「この」のような指示詞などで限定される．例えば「この酒は飲める」で表わされているのは，「酒」というカテゴリーに属するある特定の「酒」に対する話者の評価であるから当然何らかの手段で限定されることになる．総称的な「酒は飲める」という表現からは評価の意味は出てこない．

以上のことをまとめると，「評価を表す可能表現」の基本構造は次のように示すことができる．

---

[1] 本研究の例(26)は「ている」が用いられる例外であると言える．また実際には以下のような過去形による例も見つかる．下線は筆者．

[1]　著者の写真エッセイはいまいちなのだが，これはなかなか<u>読めた</u>．

(http://page.freett.com/ikkonani/second/2004_1.htm 2010年9月28日収集)

[2]　後半期の作である長編実話『小笛事件』はなかなか<u>読ませた</u>．

(http://homepage3.nifty.com/DS_page/yamamoto/sen2.htm 2010年9月28日収集)

[2] 柴谷(1982)でも他動詞の例しか挙げられていない．

(8)「評価を表す可能表現」の基本構造
・主語(評価対象)と述語(動詞可能形)から成る.
・主語は動詞と関連性のあるものであり，「この」などで限定される.

2.2 「評価を表す使役表現」の基本構造

「評価を表す使役表現」の基本的な構文的特徴は朽方(2008，2009a，2009 b)に記述がある．本節ではそれに則してまず他動詞の場合について，次に自動詞の場合について概観する.

一般的な他動詞使役の場合，文脈から明らかな場合を除いて，使役主(ガ格)，動作主(ニ格)，対象(ヲ格)の3つが必須であるが，「評価を表す使役表現」の場合に必須なのは主語と使役動詞から成る述語だけである．さらに言えば，「評価を表す使役表現」に動作主や対象を挿入することはできない(9)．そもそも他動詞の場合，もともとの意味上の目的語が主語位置に繰り上げられている場合がほとんどであり，挿入される余地がない．仮に挿入したとしてもそこに評価の意味はない.

(9)　この本は(×私に)(×歴史を)読ませる

次に自動詞の場合だが，文脈から明らかな場合を除いて，使役主(ガ格)，動作主／経験主(ニ格またはヲ格)の2つが必須であるが，「評価を表す使役表現」の場合に必須なのは他動詞の場合同様主語と使役動詞から成る述語だけである．また同様に「評価を表す使役表現」に動作主を挿入することはできない(10)．実際は，他動詞の場合と違って，動作主が挿入された場合でも評価の意味が生じていると解釈できなくもないが，挿入された形式は無生物主語使役文と見なし，「評価を表す使役表現」とは区別する．区別できる理由は「評価を表す使役表現」の場合，動作主を挿入しなくても完全な文として成り立つからである(「この映画は泣かせる」).

(10)　この映画は(?私を／×私に)泣かせる

また，やはり主語は「この」などで限定される必要があり，動詞と関連性のある名詞であることが分かる．したがって「評価を表す使役表現」の基本構造は(8)に挙げた「評価を表す可能表現」と述語が使役形か可能形かの別を除けば同じことになる.

2.3 「評価を表す可能・使役表現」の共通点

これまでの議論ですでに「評価を表す可能・使役表現」の基本構造が同じであることを確認した．もう一度簡潔にまとめ以下に示す.

(11)「評価を表す可能・使役表現」の基本構造
・動詞に関連性のある限定された主語＋述語(可能形または使役形)

「評価を表す可能・使役表現」の基本構造は(11)で問題ないが，いくつか補足しておく必要がある．まず全ての動詞が「評価を表す可能・使役表現」に用いられるわけではないという点が挙げられる．特に「評価を表す使役表現」の場合，動詞の意味・性質が共起できるが否かに関わってくるのであるが，詳しくは2.4.2で見ることにする．次に必須ではないが「けっこう」「なかなか」などの程度・評価を表す副詞と共起することが多いという点が挙げられる．これらの副詞とともに用いられることで評価の意味がいっそう明確になる(cf. 柴谷 1982:279)．また「評価を表す可能・使役表現」は「読ませる本」「泣ける映画」のように連体修飾の形でも表される場合がある．「この本は読ませる」「この映画は泣ける」のような文の形式と比べ，どちらがより多く使われるかなどはコーパス等を用いて調査する必要があるが，本研究ではそこまで立ち入る余裕がない．そして最後に主語に関して以下の点を指摘しておく．確かに動詞に関連性のある名詞が主語になることは間違いないのだが，関連性があっても評価を生じさせないような名詞の場合，「評価を表す可能・使役表現」とはならない．(12)

の「目盛り」は「読む」と関連性のあるものだが，日常的に「目盛り」を「読む」ことにおもしろさを感じることはほとんどなく，評価が生じるとは考えにくい．また，(13)のように「推察する」という意味を表す「読む」の場合も，評価を表すことはない．

(12)　×この目盛りはなかなか読める／読ませる　　(cf. 朽方 2009a)
(13)　×彼の手の内はなかなか読める／読ませる

2.4　「評価を表す可能・使役表現」の相違点

本研究の冒頭で「この本は読める(＝(1))」「この本は読ませる(＝(2))」はいずれも「この本は面白い」と解釈できると述べた．だが，述語が可能形の場合と，使役形の場合では何か違いがあるのか，あるとすれば何が違うのかという疑問が当然出てくる．認知意味論では「形式が異なれば意味も異なる」という立場をとるが，本研究でもその立場に同調し「評価を表す可能表現」と「評価を表す使役表現」は本質的には異なると見なし，その違いを明らかにすることを試みる．2.4.1で述語の形式の違いと，それに基づく意味の本質的な違いについて見ていき，2.4.2で共起する動詞の違いについて触れる．

2.4.1　両表現の本質的な違い

まず可能形の場合であるが，柴谷(1982:279)は(14)の例について，「「食用に適する」(edible)という意味と，「食べるに値する」(eatable)という(特に「なかなか」という副詞を伴うとはっきりする)意味がある」と述べている．

(14)　この実は食べられる　　(柴谷 1982:267)

つまり，述語が可能形の場合，単に本質的な性質を表す場合と，そこから語用論的に評価の意味を表す場合がある．渋谷(1993)では可能表現が単に性質を表すか，語用論的に評価の意味を表すかは日常的知識に影響されるとし，(15)(16)を挙げている(カッコ内の記述も渋谷による)．(15)の「山」の場合，「登る」という行為自体が不可能な場合があることを我々は知っているため，登れるか否かが問題となっており，「山」に対する評価の意味は出にくい．それに対し(16)は「ひらめ」は日常的に「食べても安全だ，食用に適している」ということを我々は知っているため，その意味で食べられるか否かは問題とならず，そこから別の意味，ここでは評価の意味が導き出される．

(15)　この山は登れる(?「この山は登山にはもってこいの山だ」)
(16)　このひらめは食える(＝このひらめはうまい)　　(渋谷1993:22)

これに対し述語が使役形の場合は，評価の意味しか出てこない(cf. 朽方 2008)．(17)の「蕎麦」が食べられるか否かという解釈を生むのはまさに可能表現の本質に関わる部分であり，使役表現でそのことが問題になることはない．

(17)　この蕎麦は食わせる．　　(朽方 2008:22)

可能表現の本質は「ある人物(またはそれに類するもの)がある動作や状態を実現する能力を持つ(または持たない)ことを表す」(松岡2000:80)という部分にあり，基本的には人にある能力(モノの場合は性質)があるかないかという静的な状況を表している．(18)が「この本は面白い」と解釈される場合，この事態は＜「読む」という行為が行われるだけの性質・要素「面白さ」が「この本」にある＞という静的な事態と言える．これに対し使役表現は「あるものが，他のものが動詞の表す動作を行うようにしむける，または動作を行う原因となる」(藤井1996:281)というのが基本的意味で，これは動的な状況を表している．したがって(19)は＜「読む」という行為を「この本」が駆り立てる，コントロールする＞という動的な事態であり，そこから「面白い」という評価の意味が生じていると考えられ

る．(18)も(19)も「この本は面白い」という表面的な意味を持つものの，本質的には異なっている．微妙な違いではあるが，「可能」と「使役」の本質的意味に注目すれば上記のようにまとめることができよう．

(18)　この本は読める(＝(1))
(19)　この本は読ませる(＝(2))

2.4.2　共起する動詞

ここでは主に朽方(2009a，2009b)での調査結果に則して「評価を表す使役表現」と共起する動詞とその特徴について示し，「評価を表す可能表現」と共起する動詞との違いについて簡単に述べる．

朽方(2009a)は共起する他動詞について考察したものであり，157の他動詞について，「なかなか＋動詞使役形」(例：なかなか読ませる)の形で使われているか否かをインターネット上の用例を対象に調査している．そしてその結果から共起する動詞とその動詞の特徴を(20)のようにまとめている．

(20)　「評価を表す使役表現」と(a)共起する他動詞と(b)その特徴　(cf. 朽方 2009a)
(a) 読む，聞く(聴く)，見る，飲む，食う(食べる)，楽しむ，考える，思う
(b) いずれも自他対応のない他動詞で，対象を「観賞・堪能する」という意味を含む

「壊す」など対象の変化を表し，かつ対応する自動詞を持つような動詞や「殴る」など対象の変化は含まないものの対象に積極的に働きかける動作動詞は共起しないと指摘されている．また「食べる，飲む」は実際には対象の位置変化を含むが，対象の味やにおいなどから「美味しい，不味い，甘い，苦い」などの感情・感想を容易に引き起こすため，評価の意味が生じるとしている．

朽方(2009b)は共起する自動詞について考察したものであり，こちらも同様に「なかなか＋動詞使役形」(例：なかなか泣かせる)の形で使われているか否かをインターネット上の用例を対象に調査している．そしてその結果から共起する自動詞とその動詞の特徴を(21)のようにまとめている．

(21)　「評価を表す使役表現」と(a)共起する自動詞と(b)その特徴　(cf. 朽方 2009b)
(a) 泣く，笑う，唸る，驚く，悩む，迷う，しびれる，濡れる，燃える，萌える
(b) いずれも感情・思考を表す動詞である

自動詞の場合も「泳ぐ，働く」などの動作動詞は共起せず，また感情を表す動詞でも「憧れる，怒る」などの動詞とは共起しないとの指摘がある．また「しびれる，濡れる，燃える」などは比喩的に感情を表しているために共起するとしている．調査した動詞の数が少ないことや「なかなか＋動詞使役形」での出現のみを調査対象としているため，十分な調査結果とは言えないが，(20)(21)から「評価を表す使役表現」に用いられる動詞にはかなりの制限があることが分かる．

次に「評価を表す可能表現」と共起する動詞についてだが，可能表現の場合2.4.1で述べたように動作が単に成立可能か否かを述べているのか，あるいはそこから語用論的に評価の意味を表しているのかは日常知識に基づく情報の余剰性や発話場面から明らかになってくる．そのためどちらの意味になるかは簡単には決めることができない．例えば(22)では「壊れていなく，座ることができる」という椅子の性質に基づく解釈，あるいは「低過ぎず高過ぎず座ることができる」という座る側である人間の能力に基づく解釈，また「座り心地が良い」という評価の解釈が考えられる．

(22)　この椅子は座れる

可能形なら必ず評価の意味が生じるかどうかは当然詳細な調査が必要ではあるが，可能形と使役形を比べた場合ではやはり可能形のほうが評価の意味が出る場合が多いと言えるだろう(23)(24)．なお

(25)(26)は「いく」が慣用的に用いられたものであるが，この場合使役形は「いかせる」ではなく短縮形「いかす」でなければ不自然で，また(26)のように例外的に「ている」形を用いることができる．(26)は「この服はかっこいい」という意味があり，この意味で可能形「いける」は使えない．「いける」が自然に使われるとすれば例えば「この服は着られる」という意味になるだろう．

(23)　このケータイは｛使える／×使わせる｝　(このケータイは便利だ)
(24)　奴はなかなか｛話せる／×話させる｝男だ　(奴は話のわかる男だ)
(25)　この酒は｛いける／×いかせる／いかす｝　(この酒はうまい)
(26)　この服は｛?いける／いけてる／いかす／いかしてる｝　(この服はかっこいい)

2.5　まとめ

本節では「評価を表す可能・使役表現」の基本構造を先行研究を補う形でまとめ，その共通点を確認した．また両表現は表面的には同じような意味を表すが，本質的には異なると見なし，可能形によって表わされた場合は静的な事態であり，使役形によって表わされた場合は動的な事態であることを指摘した．さらに共起する動詞に関しても触れ，その特徴や可能形・使役形での表現バリエーションの差について簡単に述べた．

3．今後の課題と教育への応用に向けて

文法研究を日本語教育に活かすためにはまず言語現象を正確にとらえる必要がある．本研究ではいまだ余り研究の進んでいない「評価を表す可能・使役表現」について，その核となる基本構造を明らかにすること，また両表現の微妙な意味の違いを明らかにすることを試みた．両表現はそれほど頻繁に用いられる表現ではないかもしれないが，実際使用例が確認できる以上，学習者や非母語話者の教師が誤解を招く可能性があるため，やはり記述を中心とした研究が必要である．日本語教育の現場でしばしば参照されていると考えられるグループ・ジャマシイ(1998)，日本語教育学会(1982)，益岡・田窪(1992)，　松岡(2000)などには「評価を表す使役表現」に該当する表現の記述が無く，また「評価を表す可能表現」に該当する表現の記述も不十分である．本研究は「評価を表す可能・使役表現」の基本構造およびその意味の違いを示しているため，教育的にも有益な情報を含むものであると考えられるが，さらに教育に活かすためには共起する動詞，副詞，文末表現など詳細に調べる必要がある．

-参考文献-

朽方修一(2008)「中間態としての使役表現」『学芸日本語教育』5，pp.15-25，東京学芸大学日本語教育研究会
朽方修一(2009a)「評価を表わす使役表現―共起する他動詞と主語の特徴を中心に―」第1回スペイン日本語教育シンポジウム口頭発表資料
朽方修一(2009b)「評価を表わす使役―共起する自動詞と構文の特徴を中心に―」第4回ルーマニア日本語教育教師会日本語教育・日本語学シンポジウム口頭発表資料
グループ・ジャマシイ編(1998)『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
柴谷方良(1982)「日本語・英語」森岡健二ほか編『講座日本語学10 外国語との対照Ⅰ』pp.256-279，明治書院
渋谷勝己(1993)「日本語可能表現の諸相と発展」『大阪大学文学部紀要』33(1)
日本語教育学会編(1982)『日本語教育事典』大修館書店
早津恵美子(2004)「使役表現」尾上圭介編『朝倉日本語講座6　文法Ⅱ』pp.128-150，朝倉書店
藤井正(1996)「使役」松村明編『日本文法大辞典』第12版，　pp.281-282，明治書院
益岡隆志・田窪行則(1992)『基礎日本語文法―改訂版―』くろしお出版
松岡弘監修(2000)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
森田良行(1981)『日本語の発想』冬樹社
森田良行(2002)『日本語文法の発想』ひつじ書房

「～と言った」と「～と言っていた」の違いの一考察と その日本語教育への応用

大石　恵
アルバセテ
megumi@aprendenihongo.com

はじめに

スペインの日本語学習者がする間違いの中に、「～と言っていた」と言うべき場面で、「～と言った」と表現する間違いが見受けられる。「～と言っていた」と表す方が適当であると指摘しても、過去に一度だけ言った言葉を引用するのに、どうして「ている形」を使用しないといけないのかが理解しにくいようである。この誤用は、スペイン語が影響を与えている誤用であるのか、まず、スペイン語の過去表現と日本語の過去表現の相違点を考察する。次に、日本語における「～と言っていた」と「～と言った」の違いを考察し、その上でその違いに沿った運用論的機能を挙げ、日本語教育の現場に還元していくのが目的である。

1.　スペイン語と日本語の考察

スペイン語には、直説法過去完了、直説法現在完了、直説法不完了過去の表現が存在する。これには、時間とアスペクトの問題が関係している。また、本論では「～と言っていた」と「～と言った」の違いの考察が目的であるため、日本語については、「た形」と「ている形」の過去表現の「ていた形」が表現する意味をここで考察する。

1.1　スペイン語の考察

スペイン語では過去を、直説法現在完了、直説法完了過去、直説法不完了過去の表現で言い表すことが出来る。それぞれ、どのような過去を表わしているのか、大まかな違いを挙げてみる。

1.1.1　直説法現在完了（Pretérito Perfecto Compuesto）

「ha　dicho」などのhaber+過去分詞で成り立つ表現で、これで言い表されている過去の行為は、問題となっている時間が、発話時まで続いている時間幅の中にある場合である。つまり、近過去の完了した行為を表す場合である。例えば、今日や今週の出来事を言い表す場合で、今日や今週はまだ終わっていなく、発話時まで時間軸は続いている。過去の何時に起こったことか特定されず、現在にも続いていると考えられる時にも直説法現在完了で表現され、経験を言い表す。これを図示すると、以下のようになる。

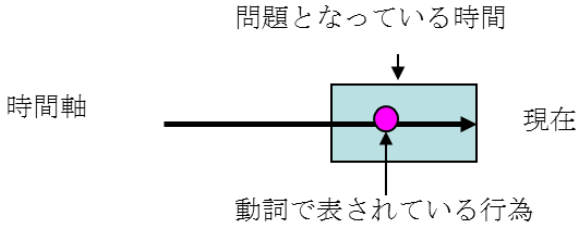


図1.

1.1.2　直説法完了過去（Pretérito Perfecto Simple）

「dijo」などの形で言い表されている過去の行為は、問題となっている時間が、発話時以前に終わっている時間幅の中にある場合、つまり、発話時点とは切り離されて考えられている場合である。例えば、昨日の出来事を話す場合で、昨日はすでに終わっており、今日現在まで時間軸は続いていない。これを図示すると、以下のようになる。

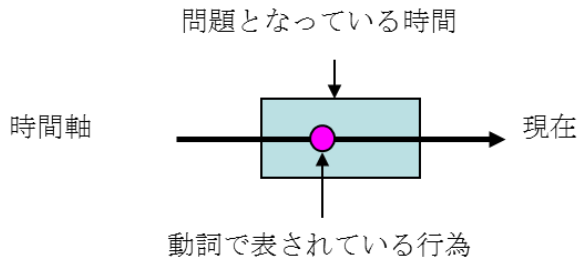


図2.

この直説法現在完了と直説法完了過去の大いなる違いは、問題となっている時間の幅が発話時まで続いているかどうかにある。日本語の場合は、このような観点は問題となっていなく、過去として扱われる。ただし、直説法現在完了で表される「経験」が、「Vたことがある」、「Vている」などの表現で表される。

1.1.3　直説法不完了過去（Pretérito Imperfecto）

ここで言い表されている過去は、過去繰り返し行われていた行為を全体として表現する場合や、言及されている過去の時点で進行中であった行為を言い表す時、または、その行為が完了していなく、継続していた場合であり、行為が行われていた状態として表現される。直説法不完了過去で表されるのは、過去繰り返し行われていた行為、過去の習慣、過去の進行中の動作、未完了の行為、過去の状態の記述である。また、本論では関係ないために触れないが、丁寧表現として使われることもある。直説法不完了過去で表現されている行為がどのように捉えられているか図示すると、以下のようになる。

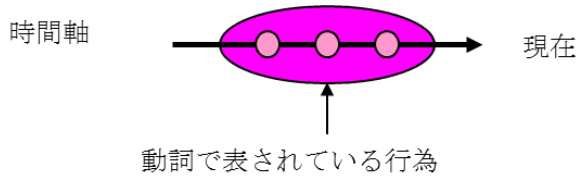


図3.

1.2　日本語の考察

1.2.1　過去を表す「た形」

日本語の場合は、スペイン語のように、問題となっている時間の幅が、過去に終わっており、発話時と断絶した時間の幅であるのか、それとも発話時まで続いている時間の幅であるのかどうかは問題とせず、過去、もしくは言及されている基準時以前に終わってしまった行為として扱い、すべて過去形の「た形」を用いて表す。

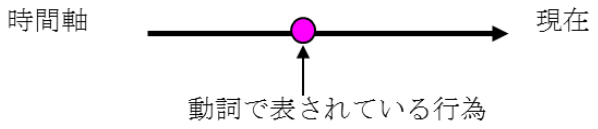


図4.

1.2.2　アスペクトを表す「ている形」

「ている形」は、行為や出来事が継続、もしくは進行していることを表す場合（「進行中」）と、変化動詞が「ている形」で使われている場合は、変化した結果の状態が継続していることを表す場合（「結果残存」）がある。また、繰り返しを表す語と共に用いられると現在の「習慣」を表す。そのほかに、発話時までに出来事が断続している場合、つまり、出来事と発話時の間に継続性がない時に「経験・経歴」を表す（庵・他2000）。「ている形」の過去形の「ていた形」は、基準点が過去に移り、それぞれ過去の進行中の動作、過去の変化の結果の継続、過去の習慣、過去の経験を表す。

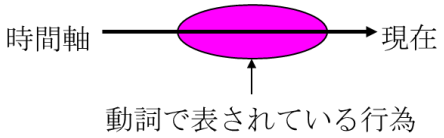


図5.

1.3　スペイン語と日本語の過去表現の相違点

以上見てきたように、スペイン語と日本語の過去表現は一致せず、違いが存在するが、状態として記述するスペイン語の直説法不完了過去と日本語の「ていた形」の用法はよく似ている。直説法現在完了と直説法完了過去で表現する場合に、日本語では「た形」表現を使い、直説法不完了過去で表現するところを「ていた形」で言い表すという図式が、スペインの日本語学習者の頭の中に出来上がっていたら、繰り返し言っていた言葉を引用するのに、「～と言っていた」と表現できるが、一回きりの言葉を引用する際には「～と言った」と一概に表現してしまい、「～と言っていた」と表現する場合もあることが理解しにくいのではないだろうか。確かに、過去の一度の発話を引用する「～と言っていた」は、過去の進行中の動作、過去の変化の結果の継続、過去の習慣、過去の経験でもなく、これらでは説明できない。

実際にスペイン語と日本語の表現方法の違いを見るために、アンケートの目的を伝えず、オープン形式の簡単なアンケートを日本語話者とスペイン語話者に実施した。Bさんに薦められたプレゼントをAさんに買おうとしたが、店でCさんに会い、考えを変え、他のプレゼントを買ったという内容を「言う」もしくは「decir」を使って伝えてもらった。ここでは、Bさんと話したのは一週間ぐらい前で、店で買った次の日にほかの友人に会って伝えるという設定で行った。その結果、「AさんはXをほしがっているとBさんが言っていたので、Xを買おうと思っていたけど、お店でCさんに会い、Aさんは既にXを持っていると言ったので、他のプレゼントを買った。」のように、Bの言葉は「言っていた」で伝え、Cの言葉を伝える表現に揺れがあったが（「言った」「言っていた」「言う」の順で使われた。）「言った」が多く使われた。予想通り、スペイン語ではBの言葉もCの言葉も直接法完了過去の「dijo」で言い表されていた。

2.　「～と言った」と「～と言っていた」の違いの考察

次に、過去の誰かの発話を引用する時の「～と言った」と「～と言っていた」の違いを考察する。進行中の動作、変化の結果の継続、習慣や、経験でもないのに、過去一度誰かが言った言葉を引用するのに、「～と言っていた」と表現するのはどのような時であろうか。ここで扱うのは、過去一度きりの言葉を引用する場合のみを扱い、繰り返し言っていたことを意味する「～と（よく）言っていた」は取り扱わない。

まず、日本語学習者の誤用をここに挙げてみる。

(1)　（プレゼントをあげる手紙の中で。）
　？バルサのシャツを既に持っていると妹さんが言ったから、アルバのシャツにしました。

(2)　（ディスカッションの場で、直前の自分の発話で言ったことが答えとなる質問をされて。）
　？それは前に違うと言っていました。

（1）の場合は、「言っていた」、（2）は「言いました」と言い表す方が適切である。どちらとも文法的には正しいが、少し不自然であると感じる。どうして不自然であると感じるのか次に考察する。

2.1　「～と言っていた」の考察

では、どのような時に「～と言っていた」を使うのだろうか。例えば、第三者の発言を基に、誰かを誘う時に「～と言っていた」を使うが、「～と言った」とは言わない。

(3)　この映画が良かったと友達が言っていたんだけど、今度一緒に見に行きませんか。

また、聞き手に関心のある情報だと判断し伝えている伝達の場合にも「～と言っていた」を使用する。

(4)　お姉ちゃん、かわいいって言っていたよ。

(4)'　A：その時、何と言ったの？

　　B：お姉ちゃん、かわいいって言ったよ。

それに対して、(4)'のように、発話内容自体を問題としている場合には、「～と言った」で表現する。「～と言っていた」で表現するのは、過去のある発話が、話し手と聞き手が存在する現在の場面に何らかの関連性があると、話者が判断した時ではないだろうか。これは、過去の出来事が現在と何らかの関係がある場合に「ている形」が使われるという砂川（1986）の観察と一致する。

砂川（1986）は「シタ」と「シテイル」の考察の中で、過去に起こった出来事が、現在の出来事と何らかのかかわりがある場合、動的動詞の「シテイル」が使われるとしている。例えば、「5日間休みました。」と「5日間休んでいます。」の違いとして、会社を休んだことを現在と切り離された過去の出来事として述べる場合に前者を使い、休みを取ったことが現在の事柄と何らかのかかわりがあるときに後者を用いると述べている。

「～と言っていた」も、第三者の発話時点が基準となる時点以前であり、第三者の過去の発話内容がコミュニケートしている現在の場面・話し手が言及している過去の場面に何らかの関連性があると話し手が感じている場合に、「～と言っていた」と表す。

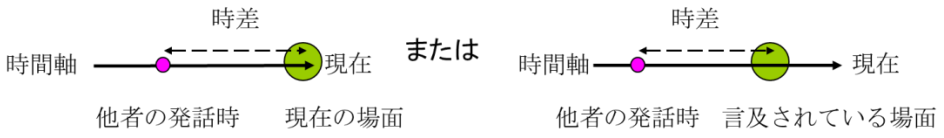


図6.

つまり、（1）の例で不自然だと感じるのは、「妹」の発話時が言及されている時点より以前であり、「妹」の発話内容がプレゼントの選択の判断基準となっていたために、「～と言っていた」と表現する方が自然に聞こえるのである。

2.2 「～と言った」の考察

直前の発話内容を発話者本人に聞き返す時には、「今、何て言った？」と聞き返すが、「今、何て言っていた？」とは聞き返さない。第三者の発話に関して聞き手に聞く時には、「今、何て言った？」とも「今、何て言っていた？」とも聞くことが出来る。これは、第三者の発話が現在の場面と何らかの関連性があると感じている時ではないだろうか。

第三者の過去の発話を問題としている時は、（4)'のように、発話内容自体を問題としている場合である。つまり、「～と言った」と言い表す時は、発話内容自体を過去の事実として取り扱っている時である。ストーリーテリングや発話内容が議題となっている場合に、「～と言った」と言い表す。

そのために、（2）が不自然に聞こえるのは、自分の直前の発話内容を取り扱っているからで、「～と言った」で言い表す方自然である。

3. 日本語教育の現場への応用

「～と言った」と「～と言っていた」は、ある発話をどのように捉えているか話し手の心的態度を表している表現である。つまり、過去のある発話を現在と切り離して客観的事実として取り扱っているのか、それとも、現在のコミュニケートしている場面に何らかの関連性があると捉えているのかという話し手の心理を表した表現であるから、違いが分かりにくい場合が多いために、その違いが明確で、分かりやすい場面を設定して言語活動を行うとよい。

3.1 「～と言っていた」を使用しての言語活動

他者の過去の発言をもとに、誘い、依頼、提案などの言語活動を行う。活動案例として、「駅前の新しいレストランはとてもおいしいと友達が言っていましたが、一緒に行きませんか。」などの表現を使って、ロールプレイで誘いをする。また、場面設定を「プレゼントを選ぶ」とし、「AさんはXが好きだと言っていたから、AさんのプレゼントにはXはどうですか。」など提案を行う。

3.2 「～と言った」を使用しての言語活動

他人の発話内容を事実として扱い、発話内容を問題として扱う場で「～と言った」を使用するため、発話内容の確認、発話内容への疑問を行う活動をする。例えば、ディスカッションで「今何と言いましたか。」や、「～と言いましたが、どういう意味ですか。」などの表現を使って、他者の発言に対しての確認、質問を行う。

4. まとめ

実際に、「～と言った」と「～と言っていた」の違いを説明し、運用論的機能を教えた後、運用論的機能に沿った場面設定をしたロールプレイ、特に、「～と言っていた」を使う場面設定をしたロールプレイを行うと、理解が深まったようで、誤用が少なくなった。また、誤用した場合でも、指摘すると、自分で間違いが分かるようになってきたようである。

-参考文献-

寺村秀夫（1984）『日本語のシンタクスと意味II』くろしお出版。
砂川有里子（1986）『日本語文法　セルフマスターシリーズ2　する・した・している』、寺村秀夫編、くろしお出版。
庵功雄・他著（2000）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』松岡弘監修、スリーエーネットワーク。
庵功雄・他著（2001）『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』白川博之監修、スリーエーネットワーク。
文化外国語専門学校（1995）『楽しく話そう　文化初級日本語会話教材』 凡人社。
「El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lenga」、<http://www.cuadernoscervantes.com/ele_52_preterito.html> 2010年6月8日アクセス。