

北海学園大学日本語教育研究 第6・7合併号

目次

研究論文

- 日本語の複合動詞と中国語方向補語の対照研究（一） 今野 美香 1
- 韓国人学習者の日本語教師に対するピリーフ
—大学生への質問紙調査からの考察— 小川ゆう紀 25
- 認知言語学に基づいた「トコロヲ」「トコロニ」「トコロデ」の教授法（試案）
平山崇（専門教育出版） 37

卒業論文

- 広告文に見る授受表現の考察
—通信販売の広告文の分析から— 佐野友里恵 77

実践報告

- カザフスタンの現場から 因 麻衣子 101
- 中国の大学における日本語教育実践
—日本人教員の回顧と課題— 鳥井 俊祐 107

彙報

- 研究会誌『北海学園大学日本語教育研究』投稿規定 117
- 北海学園大学日本語教育研究会会則 118

日本語の複合動詞と中国語方向補語の対照研究（一）

—上下、内部及び外部移動の方向性について—

今野美香（北海道大学外国語教育センター 中国語教育）

<はじめに>

日本語の複合動詞は、既にそれに関する多くの研究がなされており、詳細な研究も行われている。2014年には、国立国語研究所の基幹型共同研究プロジェクト「日本語レキシコンの文法的・意味的・形態的特性」の一環として、現代の日本語において使用頻度の高い「動詞連用形＋動詞」型の、およそ2,700語の語彙的複合動詞が、意味的・文法的情報を付与された形で、データベース化された。そのデータベースは「複合動詞レキシコン」として、オンライン上で無料公開されている。

複合動詞の分類には幾つかの方法があるが、それを細かく見ていくと複合動詞の後項動詞の働きには、中国語の方向補語と類似性の高いものがあるのに気付く。日本語の複合動詞と中国語の対照研究は、既に行われてはいるものの、それは、中国語における統語構造と結果補語との対照 (1) や中国語母語話者の日本語学習 (2) におけるものが主流であり、中国語方向補語との対照は、あまり為されていない (3)。

本稿では、日本語の複合動詞の中から方向性を表すものを選定し、その具体的方向性とそれに伴う派生義を、同類と思われる中国語の方向補語と比較検証して、両者の相関関係について考察する。

<1> 複合動詞とは何か

「複合動詞」は「複合語」の品詞の一つであり、広義においては、ある品詞の後ろに動詞が付着したもの、<名詞＋動詞（泡立つ）><動詞連用形＋動詞（書き直す）>等を意味するが、狭義においては<動詞連用形＋動詞>のみを指す。本稿においては狭義の意味として、複合動詞を捉える。

又、複合動詞の先行研究は、分類、アクセント、『源氏物語』や『万葉集』に代表される歴史的文献における用例の分析、敬語の働きを持つ複合動詞、「～アゲル、～デル、～オワル」といった後項動詞の意味分析、格の問題、トルコ語・朝鮮語・中国語との対照研究、等、多岐に渡って行われている (4)。その中でも、分類に関しては、その観点によって幾通りもの方法があるが、共通して「複合動詞の後項動詞には、前項動詞の意味を補足するものがある」という概念が存在する。後項動詞が前項動詞の意味を補足する働きは、中国語においても見られるもので

ある。そこで、複合動詞の前項動詞と後項動詞の関係、並びに後項動詞の働きを明確にするために、分類、及び後項動詞の意味と機能に関する先行研究を取り上げたい。

まず、寺村秀夫氏(1969, 1984)は、複合動詞の形態素を、それを構成する前項と後項の独立性という観点から以下の四種類に分類した。単独で使われる場合の意味や文法的特徴が複合動詞となっても保持されているものを「V」、単独の場合とは全く、或はかなり異なっているものを「v」で表している。

- (イ) V-V: 呼び入レル・握リツブス・殴リ殺ス
前項、後項、共に意味を保持
前項と後項の動作が連結し「～して～する」の意味になる
- (ロ) V-v: 降り始メル・呼びカケル・思イ切ル
後項の意味の変化
後項が前項の動作のあり方を限定
- (ハ) v-V: サシ出ス・振り向ク・引キ返ス
前項の意味が変化し接頭語化
前項が後項の動作にニュアンスを付加
- (ニ) v-v: 払イ下ゲル・(話ヲ) 切り上ゲル・(仲ヲ) 取りモツ
前項、後項、共に意味が変化
一語化し、前項と後項は不可分

又、日本語のアスペクトを三段階に分類し、<一次のアスペクト形式>を「動詞の活用形」、<二次のアスペクト形式>を「動詞のテ形に後続する補助動詞の一部、泣イテイル・降ッテイル」、<三次のアスペクト形式>を「複合動詞の一部」とした上で、<V-v>型の「v」のを次の三種類に大別した。

時間的相	歩キハジメル・動キダス
空間的相	トビダス・逃ゲコム
密度・強度の相(心理的相)	考エツメル・思イコム

次に影山太郎氏(1993, 1996, 1999, 2013)の分類を見ていきたい。影山氏は複合動詞をその派生過程から「統語的複合動詞」と「語彙的複合動詞」(5)に分類し、現在その分類が広く受け入れられている。

統語的複合動詞：意味的制限が無く、補文関係として分析可能。

例) 飲み始める 「始める」がついても「飲む」の意味的限定は無い。

語彙的複合動詞：具体的意味から見ると語彙的結合制限がある。

例) 飲み歩く 「歩く」がつくことで「飲む」対象が液体全般から酒類に限定。

又、影山氏は語彙的複合動詞を氏自身と松本曜氏(1998)、由本陽子氏(2005)、Fukushima Kazuhiko 氏(2005)の論を踏まえ以下の大まかな意味グループに分類し、その後、それを新たに「主題関係複合動詞」と「アスペクト複合動詞」に分類した。新たな分類は、「V1て、V2」による言い換えの可能性を一つの診断方法としている。

従来分類

1. 手段 : V1 することによって、V2
突き落とす、切り倒す、踏み潰す
2. 様態 : V1 しながら V2
流れ着く、転げ落ちる、忍び寄る
3. 原因 : V1 の結果 V2
歩き疲れる、抜け落ちる、焼け死ぬ
4. 並列 : V1 かつ V2
忌み嫌う、恋い慕う、慣れ親しむ
5. 補文関係 : V1 という行為/出来事を (が) V2
見逃す、編み上がる、死に急ぐ
6. 副詞的關係 : V2 が副詞的に V1 の意味を補強
晴れ渡る (=すっかり晴れる)、使い果たす (=全部使う)

新しい分類

主題関係複合動詞

V1、V2 ともに主題関係(項関係)を持ち、V1 は V2 を様々な意味関係で修飾する。
従来分類法による、手段、様態、原因、並列がこれに分類される。

アスペクト複合動詞

文の項関係は基本的に V1 によって決まる。
V2 は広い意味で語彙アスペクトを表し、V1 が表す事象の展開について述べる。
従来分類法による、補文関係、副詞的關係がこれに分類される。

影山氏は、更に、アスペクト複合動詞を語彙的アスペクト(=Aktionsart アクツィオンスアルト : 動作の様態、動作の方式、動作の在り方。) (6) の観点から以下のように分類している。

時間的なアクツィオンスアルト

完了

「～上げる」(縫い上げる)、「～上がる」(縫い上がる)

変化結果の強調

「～込む」(寝込む)、「～きる」(空が澄みきる)

開始ないし開始の試み

「～つける」(切りつける)、「～あげる」(会社を立ちあげる)

継続

「～暮らす」=一日中続く(泣き暮らす)、「～しきる」(降りしきる)

反復、多回性、習慣

「～返す」(ほじくり返す)、「～込む」(使い込む)

動作の強調

「～たてる」(さわぎたてる)、「～おろす」(こきおろす)

複数事象の相互関係

「～あう」(溶け合う)、「～あわせる」(居あわせる)

行為の不成立

「～違える」(履き違える)、「～しぶる」(貸ししぶる)

空間的なアクティオンズアルト

「～あげる」(見あげる)、「～まわす」(見まわす)

人称的なアクティオンズアルト

「～あげる」(存じあげる)、「～くださ」(見くださ)

姫野昌子氏(1999)は影山氏の「語彙的複合動詞」と「統語的複合動詞」の分類を受けて、更に独自の分類を考案した。

1. 語彙的複合動詞と統語的複合動詞に分類
2. 複合動詞のそれぞれの動詞の意味構成を文に言い換える
 - (1) 前項、後項の二つの動詞を使って言い換えられる。
すなわち本義がそのまま生きている。
 - (2) 後項動詞を他の言い方にしなければならない。
 - (3) 前項動詞を他の言い方にしなければならない。
 - (4) 二つの動詞とも他の言い方にしなければならない。

この方法による「語彙的複合動詞」と「統語的複合動詞」の分類は次のようになる。

語彙的複合動詞

- (1) 二つの動詞を使ってそのまま言い換えられる
 - (a) 並列関係:「～して～する」「～したり～したりする」

「～して、その結果すなわち～する（ことになる）」等

継起 : 流れ着く→流れて（流れてから）着く

手段原因 : 縫い付ける→縫って（縫うことにより）付く

付帯状況 : 遊び暮らす→遊んで（遊びながら）暮らす

並起 : 泣き叫ぶ→泣いたり叫んだりする

類似 : 書き記す→書いてその結果、すなわち記す（ことになる）

(b) 比喩的關係 : 「～するようにして、～する」

書きなぐる→まるで殴るように乱暴に書く

(c) 主述、補足関の關係 : 「することが～する」「することを～する」

主述 : あり余る→あることが余る

補足 : 出し惜しむ→出すことを惜しむ

(2) 後項動詞を他の言い方にしなければならない

投げ込む→投げて、中に入れる

(3) 前項動詞を他の言い方にしなければならない

引き継ぐ→あとを続けて継ぐ

(4) 二つとも別の言い方にしなければならない

落ち着く 取りなす

統語的複合動詞

(1) 二つの動詞がそのまま言い換えられる

(a) なし

(b) なし

(c) 主述、補足の關係 : ～することが/を/に～する

主述 : 働き過ぎる→働くことが過ぎる (=過度だ)

補足 : 歩き始める→歩くことを始める

(2) 後項動詞を他の言い方にしなければならない

食べつける→食べることに慣れ親しむ

(3) なし

(4) なし

姫野氏は、方向性のある接尾辞的後項動詞についても認知言語学の観点から詳細に研究しており、それについては中国語の方向補語と併せて後述したいと思う。

接尾辞的後項動詞の意味並び機能について、すでに、寺村氏、影山氏の研究に触れたが、その他、山本清隆氏(1983)は以下のように分類している。

1. アスペクト的要素 : 始発 継続 終了 完遂

2. 方向性を示す要素 : 上方 下方 外部 内部 周囲

3. 様態を示す要素 : 程度 態度 複数主体
4. 錯誤を示す要素 : 失敗 修正 躊躇 残存

以上、複合動詞の分類に関する先行研究を見て来たが、そこから、全ての分類において、複合動詞の後項動詞が着目され、その意味についての分類が行われてきたことが分かる。複合動詞の後項動詞には接辞化し前項動詞の内容を補足するものがあり、その中に「空間的相」「空間的なアクションスアルト」「方向性を示す要素」と言葉は異なるものの、動作の方向性を示すものが存在すると見て取れる。その後項動詞が前項動詞の意味内容を補足するという構造は、中国語にも見られるものである。

次章では、日本語と同じように「動詞＋動詞」の形態を取りながら、後項動詞の働きからそれを補語と分類する中国語の複合語について取り上げたい。

<2> 複合動詞と中国語方向補語の方向性と派生義

中国語は日本語と同じく「動詞＋動詞」型の複合語を作る言語である。組み合わせのパターンは幾つかあるが、その中でも前項動詞の意味を補足説明する後項動詞には、「結果補語」と「方向補語」の二種類が存在する。

結果補語とは、前項動詞の動作の結果の状態を表す補語であり、動詞、形容詞、前置詞が行為そのものを表す動詞の後につく。但し、中国語の品詞分類において、形容詞と動詞には流動性があり、同じ形容詞であっても、その場合によって動詞に分類されることが多い。又、前置詞が付く場合、それは動作の落ち着き先を表すものであり、用法が特異であるので、本稿での説明は控えることとする。

結果補語の具体的用法は次の通りである。

看完了这本书。(この本を読み終えた。)

「看」は前項動詞で「読む」、「完」は動詞の結果補語で「動作を終える」の意

那个女人哭累了。(その女性は泣き疲れた。)

「哭」は前項動詞で「泣く」、「累」は形容詞の結果補語で「疲れる」の意。

「累」は動詞に分類される場合もあり、形容詞か動詞かの分類は確定していない。

「看完」は「読み終える」に相当し、姫野氏の分類方法によれば、語彙的複合動詞の「二つの動詞を使ってそのまま言い換えられる/並列関係」にあたり、「哭累」は「泣き疲れる」に相当し、同じく語彙的複合動詞の「二つの動詞を使ってそのまま言い換えられる/主述・補足関係」にあたるが、中国語では両者とも結果補語として分類される。

次に方向補語であるが、その元来の働きは前項動詞の動作の方向性を示すものであり、使用される動詞は「来, 去」並び「上, 下, 进, 出, 回, 过, 起, 开」(単純方向補語)とその結合

体である「上来，上去，下来，下去，进来，进去，出来，出去，回来，回去，过来，过去，起来，开去」（複合方向補語）のみである (7)。

「来」は近づいて来る動作であり日本語の「～て来る」に、「去」は遠ざかっていく動作であり、日本語の「～て行く」に相当する。

走来。(歩いて来る。)

「走」は「歩く」の意。

跑去。(走って行く。)

「跑」は「走る」の意。

「上」は「上る」、「下」は「下る」、「進」は「入る」、「出」は「出る」、「回」は「戻る」、「过」は「過ぎる」、「起」は「起きる」、「开」は「広がる」という意を表し、「来/去」との結合体は「上来」が「上って来る」というように「近づいて来る」、或は「遠ざかって行く」という意味が付加される。

又、方向補語は具体的な方向性示す働きに加え、派生義がある。この両者において日本語の複合動詞と比較検証してみたい。

尚、本章における日本語の例文、並びその例文に関する意味の解説は全て「複合動詞レキシコン」(8)からの引用とする。

《1》 上昇と下降を表す複合動詞と方向補語

上昇を表す複合動詞「～あがる」「～あげる」に関し、姫野氏（1976, 1999）は認知言語学の立場から分析をしており、その意味対応は以下の通りである。

複合動詞の意味	「～あがる」	「～あげる」
上昇（空間的上昇）	駆けあがる	打ちあげる
（序列の上昇）	繰りあがる	繰りあげる
（形の伸長）	盛りあがる	盛りあげる
（形の縮小）	縮みあがる	まくりあげる
（量の減少による形の縮小）	はげあがる	刈りあげる
完了（完成品を伴う作業活動の完了）	織りあがる	織りあげる
（行為の完了）	—————	調べあげる
（自然現象の完了）	晴れあがる	—————
強調	震えあがる	縛りあげる
社会的行為（下位者→上位者）	—————	申しあげる
（上位者→下位者）	—————	買い上げる
体内の上昇	—————	こみあげる

上昇（全体・部分）のイメージが機軸となり、そこから別の意味が派生する。

中国語方向補語において、上昇の方向性を示すものは、「上」「上来」「上去」と「起来」であり、共に派生義も存在する。「上」と「起来」の使い分けは、<「起来」が上昇でも垂直上向きを表す><「上」が上っていくイメージに対し、「起来」は周囲から集まったものが上昇するイメージ><「上」が動作の到着義に基づき、「起来」は動作の起点志向に基づく離脱義に基づく>等 (9) があるが、本稿においては、共に上昇という方向性を示す方向補語として扱うことにする。

まず、具体的な空間的上昇を表す対応を見てみたい。

彼は馬で坂道を駆け上がった。(他骑马跑上坡路。)

「跑」は「駆ける」の意

彼は椅子から立ち上がった。(他从椅子上站起来。)

「站」は「立つ」の意

死体が浜辺に打ち上げられた。(波浪把尸体冲上岸。)

「冲」は「押し流す」の意

空間的概念では、「～あがる」「～あげる」に対し、「上」「起来」で対応できるのが見て取れる。又、やや抽象的になる序列の概念でも対応が見られる。

一位の人が辞退したので、二位の人が繰り上げられた（繰り上がった）。

因为第一名推辞，所以把第二名提上来。

「提」自体で「繰り」「上げる」という意味を持つが、この場合方向補語である「上来」をつけるのが自然である。「上来」の「来」は近づくことを表すが、日本語には出ない。

「～上がる」「～上げる」派生義である「完了」の概念ではどうであるのか。

着物が織り上がった。(衣服织好了。)

「织」は「織る」の意、「好」は「完成・満足な状態になること」を表す結果補語。

私は沢山の洗濯物を洗い上げた。(我把很多衣服洗完了。)

「洗」は「洗う」の意、「完」は「完了」を表す結果補語。

上記の2例で、「完了」の意味を表す「～上がる」「～上げる」に対応するのは、中国語の結果補語になり、上昇という方向性を示す方向補語「上」「起来」は対応しない。複合動詞レキシコンに挙げられている「～上がる」「～上げる」型の全ての複合動詞についても同様である。しかし、「～上がる」「～上げる」には「開始」の用法もある。影山氏は「時間的アクションスアルトの「開始、ないし開始の試み」に「～あげる」を分類している。

彼は新しい仕事を立ち上げた。

パソコンを立ち上げた。

「立ち上げる」は「立ち上がる」の派生義「働く状態にする・始動する」が他動詞化したものである。この場合の「立ち上げる」の意味は「新しい企画や会社を始動させる」「機械類を始動される」というものであり、「開始」の意味となる。但し、この両方の「立ち上げる」に中国語の方向補語は対応しない。「仕事を立ち上げる」場合は「開始」、「パソコンを立ち上げる」場合は、「打开」を使用する。

つまり、「～上がる」には「完了」の意味（着物が織り上がった）と、「開始」の意味（彼は新しい仕事を立ち上げた）という二つの相反する意味がある。

中国語方向補語の「上」「起来」にも「開始、並びに継続」(10)を表す派生義がある。

他们俩是老朋友，今天一见面就谈上了。<『中国語大辞典』「上」角川書店>

彼ら2人は昔からの友人で、今日顔を合わせるや否や話しだした。

「談」は「話す」の意。

天气渐渐暖和起来。<『中国語大辞典』「起来」角川書店>

だんだんと暖かくなってきている。

「暖和」は「暖かい」の意。

但し、「開始」の用法に関しては、複合動詞「～上がる」「～上げる」、並び方向補語「上」「起来」にもその働きがあると言えるが、これらの複合動詞と方向補語が、他の用法において全てそのまま言い換えられる性質のものではない。『現代汉语词典』では、方向補語「上」「起来」に派生義に「動作の完成、或は目的の到達」(11)を別途挙げているが、「上」に関しては更に「附着」(12)の意味もしばしば指摘される所である。

次に空間認知で上昇と対になる下降を表す複合動詞と方向補語「下」「下来」「下去」の関係を検討する。

日本語の複合動詞で後項動詞が下降の意味を表すものの種類は多い。しかし、上昇を表す「～あがる」「～のぼる」に比べると、その派生義は複雑ではなく、上昇の意味を表す後項動詞と対応しているものが多い。以下、下降と上昇の対応関係が見られるものの例を挙げる。

～おろす	見下ろす一見上げる	抱き下ろす一抱き上げる
～くだる	駆け下る一駆け上がる	攻め下る一攻めのぼる
～さがる	飛び下がる一飛び上がる	繰り下がる一繰り上がる
～さげる	見下げる一見上げる	取り下げる一取り上げる

このうち「見おろす」「抱きおろす」「駆けくだる」「飛びさがる」は、空間的移動を表すが、「攻

めくだる」「繰りさがる」「見さげる」「取りさげる」は、派生義となり、「攻めくだる」は社会的、「繰りさがる」は序列的意味を持ち、「見さげる」は「下方を見る」から「自分より劣っているものとして下に見る」「軽蔑する」、「取りさげる」は社会的上下関係を内包する「取り消す」の意味となる。

彼らは京から江戸に攻め下った。(中央→地方)

順番が一つ繰り下がった。(序列)

人を見下げた言い方はしない方がいい。(軽蔑)

彼は申請と取り下げた。(社会的)

中国語の方向補語「下」にも、その逆方向を表す「上」との対応関係が見られ、丸尾氏(2014)は以下の例を挙げて、「下」「上」が空間的方向性以外に持つ「起点・着点」「付着義・離脱義」「動作の実現・残存」という観点から分析をしている。

跳上车 (車に飛び乗る)

跳下车 (車から飛び下りる)

穿上衣服 (服を着る)

脱下衣服 (服を脱ぐ)

换上工作服 (作業着に着替える)

换下工作服 (作業着を着替える)

「跳上/跳下」は、空間的上下の意味であると同時に、「上」が動作の着点、「下」が動作の起点を導き出す。「穿上/脱下」は、「付着義」と「離脱義」の対応であるとともに、着点指向・起点指向を見ることができる。「换上/换下」は日本語では共に「着替える」となるが、その表す意味は対称的であり、「换上」は着ている服を脱いで作業着に着替えるのであり、「换下」は作業着を脱いで別の服に着替えるという反対の意味である。ここでも、「上」と「下」の表すものが、起点指向であるか着点指向であるかに基づいて表現される。

つまり、中国語の方向補語である「上」と「下」には、対応関係が見られるが、そこには、「上：起点」「下：着点」の概念が根底にある。

日本語の複合動詞との対応を見た場合、空間的下降を表す複合動詞を方向補語「下」によって言い表すことができる。

彼は馬で急斜面を駆け下った。(他骑马跑下陡峭的倾斜。)

但し、それ以外の下降を表す後項動詞の派生義になると不可能になる(13)。

彼は申請を取り下げた。(他撤回请愿书了。)

「取り下げる」に対応する中国語は「撤回」であり、「回」は「戻って来る」という方向性を表す方向補語であるが、下降を表す方向補語「下」とは対応しない。

しかし、複合動詞レキシコンの中から下降を表す後項動詞の中に特異な用法を見つけ出すことができる。

新しい靴は朝に履き下ろすのが良いらしい。

人気作家の村上春樹が3年ぶりに書き下ろした長編小説。

「履き下ろす」とは「新品の履物を初めて履く」、「書き下ろす」は「小説や脚本を新たに書く」という意味であるので、両者の「～下ろす」には共に「新しいものが出現し、それが継続される」という意味を持つと考えられる。この「継続」という意味は、複合方向補語「下来」「下去」の派生義にも見ることができる。

古代流传下来的神话。<『现代汉语词典』「下来」>

昔から伝えられてきた神話。

「流传」は「伝える」の意

生活下去。<『中国語大辞典』「下去」角川書店>

生活していく。

「生活」は「生活する」の意

複合動詞「履き下ろす」「書き下ろす」には「新しい」という概念がつくが方向補語の「下来」「下去」の概念に「新しさ」という意味は無い。但し、「継続義」という点において、両者は類似表現であると言うことができる(14)。『现代汉语词典』では、この他の派生義として、「下」に「動作の完成、或は結果」(15)「収容義」(16)、「下来」に「動作の完成、或は結果」(17)、「下去」に「程度の継続的增加」(18)を挙げている。

《2》 内部移動・外部移動を表す複合動詞と方向補語

内部移動の方向性を示す複合動詞の後項動詞には「～込む」「～込める」「～入る」「～入れる」があり、方向補語には「进」「进来」「进去」がある。

まずは、空間的に移動を表すものにおける対応例をあげる。

群衆がその店に暴れ込んだ。(群众闯进那个商店去。)

「闯」は「暴れ込む」の意

彼は馬で故郷の村に駆け入った。(他骑马跑进故乡去。)

彼らは段ボールを部屋に担ぎ入れた。(他们把瓦楞纸担进房子里去。)

「担」は「担ぐ」の意

しかし、内部移動を表す後項動詞の意味は、単なる空間的移動に収まらないものが多い。複合動詞レキシコンに列挙される「～込める」において、空間的移動を表すものを見つけられるが、「押し込める」「閉じ込める」のように、そこに心理的要素が付加されており、単純に移動を表す用例を見つけることはできなかった。

姫野氏(1978, 1999)は、内部移動を表す後項動詞を以下のように分類する。

分類	「～こむ」	「～こめる」	「～いる」	「～いれる」
1【内部移動】				
(移動の領域)	(例)	(例)	(例)	(例)
閉じた空間	封じこむ	封じこめる	駆けいる	とりいれる
固体	食いこむ	—————	食いいる	こすりいれる
流動体	溶けこむ	—————	溶けいる	溶かしいれる
集合体・組織体	しみこむ	縫いこめる	しみいる	編みいれる
動く取り囲み体	丸めこむ	—————	—————	—————
自己凝縮体	ひっこむ	ひっこめる	消えいる	たくしいれる
2【程度進行】				
固着化	黙りこむ	—————	—————	—————
濃密化	吹きこむ	—————	咳きいる	—————
累積化	磨きこむ	—————	—————	—————

このように内部移動を表す複合動詞の後項動詞は、多くの派生義を持つ。

中国語の方向補語「进」「进来」「进去」についても同様であり、丸尾氏(2009, 2014)は方向性では説明できない用例をあげ、分析をしている。

我把手缩了进去。(私は手を引っ込めた。)

药已经容进水里去了。(薬はもう水の中に溶けた。)

把舌头缩进去。(舌を引っ込める。)

把两边的角叠进去。(両側の角を折り込む。)

布料又收缩进去一寸多。(布地がまた一寸あまり縮んだ。)

丸尾氏は、これらの用法を「去」が元来持つ「消失」という認識把握に関連して、感覚上に生じる「消失義」と説明する。

「引っ込める」「溶け込む」は、姫野氏と丸尾氏では用法の分類上は違うものの、日本語と中国語、双方の言語において、内部移動という方向性を示す言葉を使って表現するという共通性が見られる。姫野氏は、「引っ込める」をその物理的特性から「自己凝縮」の категорияに分類しているが、引っ込めたものは、その場から消えるのであり、「消失義」と捉えることもでき、又、「溶け込む」においても、その物理的形態から「流動体」の categoriaに分類しているが、溶け込んだ物質は視野から消えて消失したように見えるのであり、「消失義」として判断することも可能であると思われる。つまり、日本語の内部移動を表す複合動詞の後項動詞には、中国語の内部移動を表す方向補語同様、その派生義において、「消失義」と判断できるものが存在する。

その他、内部移動とは言い難いもので、類似表現と考えられる例として「書き込む」が挙げられる。「書き込む」場所は、ある所定の場所であり、何かが直接移動したのではなく、新たに書かれる文字等が、ある空間に添加され入っていくイメージであるが、このイメージは中国語の方向補語と共有する。

空欄に住所を書き込んでください。(请把地址写进空白栏去。)

「～込む」と「～进去」という、両方とも内部移動を表す言葉で表される。内部移動という方向性を表す後項動詞、並び中国語の方向補語は、その空間的方向性と同時に派生義においても、かなりの共通性概念を持つ表現であると言えるだろう。

次に外部移動の方向性を持つ語について検討したい。

外部移動の方向性を示す複合動詞の後項動詞には「～出る」「～出す」があり、方向補語には「出」「出来」「出去」がある。

空間移動に関して、両者はやはり共通の表現方法を持つ

くじらが水面に浮かび出た。(鲸鱼从水里漂浮出来了。)

「漂浮」は「浮く」の意

彼はその子の腕から毒を吸い出した。(他从那个孩子的胳膊拔出毒。)

「拔」は「吸う」の意

又、抽象的用法でも同様に置き換えられる場合がある。

彼はおじいさんから健康の秘訣を聞き出した。(健康秘訣他问问老爷爷打听出。)

「打听」は「尋ねる」の意

「聞き出す」とは「尋ねて知る」という意味であり、具体的移動を伴うものではないが、イメージとして、隠れていたものが顕在化する過程の方向性に方向補語と同一性があると考えられる。

しかし、「～出す」の代表的派生義である、「開始義」については、方向補語「出」「出来」「出

去」で言い換えることはできない。

畑によもぎが萌え出した。(艾在田地开始发芽了。)

「开始」は「開始する」、「发芽」は「芽吹く」の意

「萌え出す」は、「芽を吹き始める」の意であり、この場合の「～出す」は「サ変動詞＋出す」や統語的複合動詞「降り出す」「動き出す」等と同様に「～始める」という時間的アスペクト表現となる。

方向補語「出」「出来」にも派生義は存在し、『現代汉语词典』ではそれを「完成、或は実現」とし、『中国語大辞典』では更に用法を限定して「成果が生み出される」としている。又、丸尾氏(2010, 2014)は、“出”の前にVを加えるという統語的操作(使役化)が生み出す働きかけという観点から、方向義に基づく「移動させる」の意味に加えて、「生み出す」という結果義に着目している。

创造出新产品来。<『現代汉语词典』「出来」>

新製品を作りあげる。

他在工作中作出了成绩。<『中国語大辞典』「出」角川書店>

彼は仕事で実績を上げた。

你们厂一天能生产出多少辆汽车来? <『中国語大辞典』「出来」角川書店>

きみたちの工場では一日にどれだけの自動車を生産できますか。

『中国語大辞典』からの用例の場合、日本語訳も原文のまま引用しているが、「生産出来」が「生産できる」と訳されていることに注視したい。「生産できる」は統語的複合動詞であるが、「できる」に漢字を用いて表記すれば「出来る」となり、方向補語の「出来」と、送り仮名の「る」が有るか無いかだけの違いとなる。「出来る」が単独として使用される場合、その意味は「発生・出現・生産・可能性」等が有り、「道路が出来る」の「出来る」とは「生産」と考えられ、丸尾氏の指摘する「生み出す」という結果義と共通する概念が存在することになる。

以下、複合動詞レキシコンから、「～出す」の形を取る複合動詞の例文うち、「生み出す・新しい成果が生み出される」の意味を内包するものとして、次の2例が相当すると思われる。

彼は新しい技術を編み出した。

おおよその被害金額を弾き出した。

「編み出す」は「考え出す」「考案する」の意味であり、「新しい成果を生み出す」と考えることができ、「弾き出す」は「算盤を弾いて計算する」という意味であり、「生み出す」という結果義に繋がってくる。

外部移動という方向性を表す後項動詞においても、内部移動を表す後項動詞同様、具体的な

空間移動を表す以外に抽象的派生義においても、同じ方向性を表す中国語の方向補語と共通の概念をみることができる。

<3>アクツィオンスアルトについて

<アクツィオンスアルト>とは、第1章でも触れたように、事象の展開の仕方を表す概念であり、<語彙的アスペクト>、或は単に<アスペクト>と表現されることもあるが、それは<時間的アスペクト>にとどまらず、動詞の様態、在り方、方式を表すものである。

日本語の複合動詞において、後項動詞がアクツィオンスアルトの意味を前項動詞の表す動作に付加する(19)ものがあるように、中国語の方向補語も亦、前項動詞の動作にアクツィオンスアルトの意味を付加する。中国語の方向補語は、文法的な働きとして「補語」と称されるが、使用される「来, 去, 上, 下, 进, 出, 回, 过, 起, 开」が単独使用される場合は、すべて方向動詞となり、日本の複合動詞同様、「動詞+動詞」の形を取る。第2章で扱った方向補語「上, 起来, 下, 进, 出」とその複合方向補語(+「来/去」)の持つアクツィオンスアルトとしての働きを検討する。尚、方向補語派生義の意味、並び用法の分類は、丸尾氏(2014)によるものを参考とする。

<目的の達成> 上

考上大学。(大学に合格する。)

<開始> 上

下上雨了!(雨が降り出した!)

<開始並び継続> 上・起来(20)

忙上了。(忙しくなった。)

渐渐暖和起来。(だんだん温かくなった。)

<継続>上

在晴上一两天也好啊。(あと一日二日晴れてくれればいいのに。)

<程度の進行>起来

渐渐好起来了。(だんだん良くなってきた。)

<発生>起来

一结婚就怀起孕来。(結婚して、すぐに妊娠した。)

<完了までの過程>下

慢慢地停下来。(ゆっくり止まる。)

<発話時以降の継続>下

这样干下来成问题。(このようにやり続けたら問題になる。)

<完了後の実現>进去

把孩子关进去。(子供を閉じ込める。)

<効果を伴った完成>出来

练出来了。(練習して上手になった。)

このように、方向性を示す以外に「上」は「目的の達成・開始・開始並び継続・継続」、「起来」は「開始並び継続・程度の進行・発生」、「下来」は「完了までの過程・発話時以降の継続」、「进去」は「完了後の実現」、「出来」は「効果と伴った完成」というアクションスアルトの意味を動詞に付加する。又、その表す内容は、「完了・開始・継続」と日本語の複合動詞の後項動詞が表すものとの類似性が見られる。これらは、方向補語でありながら、その派生義は動作の結果の状態を表しており、このように使用される場合は、結果補語的な役割を果たす。

<まとめ>

今回は、上下、並び内部移動外部移動という方向性を表す複合動詞の後項動詞と中国語の方向補語の果たす役割について検討した。両者とも、具体的な空間的方向性を示す以外に抽象的意味を表す派生義があり、その派生義においても類似性が見られ、とりわけアクションスアルトとしての意味は近い。それは言語認知と、そこから発生するイメージに共通性があるからであると想像できる。しかし、類似を見る派生義において、そのまま対応できるものとできないものがある。又、両言語において、対応をみつけられない派生義も存在する。

方向性を表す複合動詞の後項動詞と中国語の方向補語は、今回取り上げたものにとどまらず、他にも回帰・拡散等の方向性が存在する。今後も方向性を持つ両者の比較対照研究を続ける所存である。

補遺として、今回取り上げた例文（注も含む）の後項動詞と方向補語の意味を日中両言語の対照表にまとめてあげておく。

【補遺】日本語複合動詞の後項動詞と中国語方向補語の対照表

方向性	意味	日本語複合動詞の後項動詞	中国語の方向補語
上昇	空間的上昇	駆け <u>上</u> がる	跑 <u>上</u>
		立ち <u>上</u> がる	站 <u>起来</u>
		打ち <u>上</u> げる	冲 <u>上</u>
	序列の上昇	繰り <u>上</u> がる	提 <u>上来</u>
完了	織り <u>上</u> がる	—————	
開始	開始	立ち <u>上</u> げる	—————
		—————	谈上（話し出す）
		—————	暖和 <u>起来</u> （温かくなっ てきている）

	動作の完成、或は 目的の到達	—————	鎖 <u>上</u> 門。(ドアに鍵をか けた。) 想 <u>起</u> 来了，这是鲁迅的 话。(思い出した、これ は魯迅の話だ。)
	付着	—————	貼 <u>上</u> 邮票。(切手を貼 る。)
下降	空間的下降	駆 <u>け下</u> る	跑 <u>下</u>
	撤回	取 <u>り下</u> げる	—————
	新たな状態の出 現と継続	履 <u>き下</u> ろす 書 <u>き下</u> ろす	————— —————
	継続	—————	流传 <u>下</u> 来 (伝えられて くる) 生活 <u>下</u> 去 (生活してい く)
	動作の完成、或は 結果	—————	准备 <u>下</u> 。(準備できた。) 停 <u>了下</u> 来。(止まった。)
	収容	—————	睡不 <u>下</u> 六个人。(六人 では眠れない。)
	程度の継続的増 加	—————	冷 <u>下</u> 去。(寒さが続く。)
内部移動	空間的内部移動	暴 <u>れ込</u> む 駆 <u>け入</u> る 担 <u>ぎ入</u> れる	闯 <u>進</u> 跑 <u>進</u> 担 <u>進</u> 去
	消失	引 <u>込</u> める 溶 <u>け込</u> む 折 <u>り込</u> む	缩 <u>進</u> 去 溶 <u>進</u> 去 叠 <u>進</u> 去
	所定の場所への 添加	書 <u>き込</u> む	写 <u>進</u> 去
外部移動	空間的外部移動	浮 <u>かび出</u> る 吸 <u>い出</u> す	漂 <u>浮出</u> 来 拔 <u>出</u>
	顕在化	聞 <u>き出</u> す	打 <u>听</u> 出
	開始	萌 <u>え出</u> す	—————

	完成、或は実現	—————	創造 <u>出来</u> （作りあげる）
	成果の発生	————— ————— ※統語的複合動詞「～できる」 で置き換えられる	作 <u>出</u> 了成績（成績を上げた） 生産 <u>出来</u> （生産できる）
	新しい成果の発生	（新しい技術を）編み <u>出す</u> （被害金額を）弾き <u>出す</u>	————— —————

【注】

- (1) 申亜敏 (2009)「中国語結果複合動詞の意味と構造」東京外国語大学博士論文
望月圭子・申亜敏 (2011)「日本語と中国語の複合動詞の語形成」『漢日語言対比研究論丛第二輯』2巻, 漢日対比語言研究協作会 北京大学出版社
沈力 (2013)「結果複合動詞に関する日中対照研究—CAUSE 顕在型と CAUSE 潜在型を中心に」『複合動詞研究の最先端—謎の解明に向けて』影山太郎編 ひつじ書房
- (2) 玉岡賀津雄・初相娟 (2013)「中国人日本語学習者の語彙的複合動詞の習得に影響する要因」『複合動詞研究の最先端—謎の解明に向けて』影山太郎編 ひつじ書房
- (3) 謝育新氏は、川端康成『雪国』において出現率の高い「～出す、～出る、～上がる、～上げる、～付ける、～付く、～かける、～かかる」などの複合動詞を中心に中国語の方向補語との対応関係について分析し、対応しやすい場合、対応しにくい場合について言及している。
謝育新 (1998)「日本語の複合動詞の後項部分と中国語方向補語との対応関係について」『無差』第5号 京都外国語大学日本語学会研究会
- (4) 国立国語研究所、共同研究プロジェクト「日本語レキシコンの文法的・意味的・形態的特性」の一環として、「動詞+動詞型複合動詞の研究文献一覧」が、オンラインで無料公開されている。
- (5) 「統語的複合動詞」と「語彙的複合動詞」の区別は、影山氏 (1993) によってなされたものであるが、姫野氏 (1999) によっても、その区別について言及されている。「統語的複合動詞」は「語彙的複合動詞」と以下の点で区別される。

□1□ 後項動詞が下記のもの

【始動】～かける (落ちかける)、～だす (降りだす)、～始める (演奏し始める)、～かかる (殺されかかる)

【継続】～続ける (歩き続ける)、～まくる (しゃべりまくる)

【完了】～終わる (歌い終わる)、～終わる (演奏し終わる)、～尽くす (調べ尽くす)、～きる (困りきる)、～通す (黙り通す)、～抜く (考え抜く)

【未遂】～そこなう (食べそこなう)、～そこねる (食事しそこねる)、～損じる (書き損じる)、～そびれる (食べそびれる)、～かねる (受諾しかねる)、～遅れる (出し遅れる)、～忘れる (投函し忘れる)、～残す (食べ残す)、～誤る (書き誤る)、～あぐねる (返事しあぐねる)

【過剰行為】～過ぎる (食べ過ぎる)

【再試行】～直す (作り直す)

【習慣】～つける (食べつける)、～慣れる (食べ慣れる)、～飽きる (演奏し飽きる)、～こなす (乗りこなす)

【相互作用】～合う (ののしり合う)

【可能】～得る (あり得る)

□2□ 前項動詞との組み合わせ自由

意味の解釈が不自然でない限り、どのような動詞も前項動詞になり得る。

「～だす：走りだす・駆けだす・書きだす・飲みだす・他」

□3□ 前項動詞に文法的な要素が入ることができる。前項動詞の「～」の部分は、一語の動詞とは限らない。

- ・「名詞＋する」：演奏する、墮落する
- ・前項動詞が使役動詞、尊敬動詞、テ形動詞を取ることができる
 - 「使役動詞」：殺されかける
 - 「尊敬動詞」：お忘れになりかける
 - 「テ形動詞」：食べてしまいかける
- ・イディオムを前項に含むことができる
 - 「油を売る」(仕事をしないでさぼる)：油を売りかける
- ・前項が代名詞的表現を含むことができる
 - 「そうしかける」「そうなりかける」

影山太郎(1993)『文法と語形成』ひつじ書房

姫野昌子(1999)『複合動詞の構造と意味用法』ひつじ書房

国立国語研究所ホームページ「複合動詞レキシコン」<統語的複合動詞と語彙的複合動詞の区別>参照

(6) 『言語学大辞典』(三省堂)の「アスペクト」の項に以下のようにある。

「様態の方式」あるいは「動作の様態」などと訳される「アクツィオンスアルト(独Aktionsart)は、「体」がごく一部の例外を除いてすべての動詞に関係するのに対し、一部の動詞にしか現れず、一定の意味的特徴を共有する意味的グループを形成する。

近年のアスペクト研究者は、完了・不完了を文法的カテゴリーとして見る「体」と、「アクツィオンスアルト」とを区別している。しかし、アクツィオンスアルトをもつ動詞も体をもつので、この両者の関係は必ずしも明確ではない。(中略)

この「体」と「アクツィオンスアルト」とさらに「時制」とは、言語学においてこれらの現象が注目され始めた17世紀以来いろいろ混乱して用いられてきたが、今日では、アクツィオンスアルトは動詞の意味的・構造的類型とみられ、接頭辞あるいは接尾辞によって動詞の様態の意味変化を示し、様態の完成に至る時間的経過の段階(開始・終了・限界)、様態の強度や程度(多回・一回、縮小、相互)などを示すものとされている。以下に見るようにアクツィオンスアルトの種類は多く、言語によりその現われ方が異なるが、一般的によく見られるのは、開始を表す起動相(ingressive, inchoative), 終了を示す終始相(terminative), 継続相(continuative, durative), 進行相(progressive)などである。

(7) 「开, 开来」を方向補語とするかどうかは、まだ決着を見ておらず、日本における中国語学習では、方向補語として採用されないことが多い。朱德熙、陆俭明はこれを方向補語と位置づけるが、共に「开去」は除外する。

朱德熙(1982)『语法讲义』商务印书馆

陆俭明 (2002) 「动词后趋向补语和宾语的位置问题」『世界汉语教学』第一期

- (8) 「複合動詞レキシコン」とは、本稿の〈はじめに〉においても一部触れているが、国立国語研究所による語彙的複合動詞のオンラインデータベースである。現在の日本語で使用頻度の高い「動詞連用形＋動詞」型の語彙的複合動詞、およそ 2700 語に意味的・文法的情報を付与し、日本語研究の専門家のみならず、外国人日本語学習者や一般の利用者も活用できることを意図している。

国立国語研究所の基幹型共同研究プロジェクト「日本語レキシコンの文法的・意味的・形態的特性」の一環として、プロジェクトリーダーである影山太郎氏と PD フェローの神崎享子氏が言語学的観点から基礎データを作成し、Lago 言語研究所の赤瀬川史郎氏が、その生データをオンライン検索システムとして構築した。

このデータベースは無料で公開されている。

- (9) 方向補語「上」と「起来」の相違点に関して、次のような先行研究がある。
丸尾誠 (2014) 「『開始』を表す動補構造“V上”について」『中国語における『開始義』について一方向補語“起来”の用法を中心に一』『現代中国語方向補語の研究』白帝社
陆庆和, 黄兴主编 (2009) 『汉语水平步步高 句子成分』苏州大学出版社
徐静茜 (1981) 「“起”和“上”』『汉语学习』第六期
- (10) 「上」「起来」の用法である「開始並び継続」は、『現代汉语词典』に拠るもの(原文: 表示开始并继续)であるが、日本語の「彼は新しい仕事を立ち上げた」「パソコンを立ち上げた」においても、開始と同時にその状態がある一定期間続くことを予想する、という継続の意味が含意されていると思われる。
- (11) 锁上門。(ドアに鍵をかけた。)
想起来来了, 这是鲁迅的话。(思い出した、これは魯迅の話だ。)
- (12) 贴上邮票。(切手を貼る。)
- (13) 方向補語ではなく、方向動詞として「上」「下」を使う時、「地方から中央」「中央から地方」に関して対応が見られる。「上北京。(北京に行く。)/下乡。(田舎に行く。)」
- (14) 同じ「継続義」でも、「下来」は「過去から現在までの継続、或は、開始から最後まで継続」、「下去」は「現在から将来へと継続する」を表す。(『現代汉语词典』「下来」「下去」)
- (15) 准备下材料。(材料が準備できた。)
- (16) 这间屋子太小, 睡不下六个人。(この部屋は小さすぎて、六人では眠れない。)
- (17) 车渐渐停了下来。(車はゆっくりと止まった。)
- (18) 天气可能再冷下去。(天気はおそらくまだ寒さが続くだろう。)
- (19) 影山氏 (2013) は「主題関係複合動詞とアスペクト複合動詞の基本的な見分け方は、後項動詞が項関係(格関係)を決定するかどうかという意味・機能にある。V2が自立形式か拘束形式かという形態論的な区別は関係しない」と言及している。
- (20) 「上」「起来」の「開始、並び継続」の用法は、本稿の第二章、第一節参照。

【参考文献】

- 寺村秀夫 (1969) 「活用語、助動詞、補助動詞とアスペクト その (1) 『日本語、日本文化』 大阪外国語大学研究留学生別科 第 1 号
- 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味』 第 II 巻 くろしお出版
- 影山太郎 (1989) 「形態論・語形成論」 『講座日本語教育 11 言語学要説 (上)』 明治書院
- 影山太郎 (1993) 『文法と語形成』 ひつじ書房
- 影山太郎 (1996) 『動詞意味論・言語と認知の接点』 くろしお出版
- 影山太郎 (1999) 『形態論と意味』 くろしお出版
- 影山太郎 (2013) 『複合動詞研究の最先端 謎の解明に向けて』 ひつじ書房
- Matsumoto, Yo (1996) *Complex Predicates in Japanese : A Syntactic and Semantic Study of the Notion ‘Word’*. Stanford : CSLI, Tokyo: Kuroshio Publishers
- 松本曜 (1998) 「日本語の語彙的複合動詞における動詞の組み合わせ」 『言語研究』 第 114 号
- 由本陽子 (2005) 『複合動詞・派生動詞の意味と統語—モジュール形態論から見た日英語の動詞形成』 ひつじ書房
- Fukushima, Kazuhiko (2005) *Lexical V-V compounds in Japanese : Lexicon vs. Syn tax.* Language 81, 568-612
- 山本清隆 (1983) 「複合動詞における格の問題」 『国語学』 134
- 姫野昌子 (1976) 「複合動詞・『～あがる』, 『～あげる』 および下降を表す複合動詞」 『日本語学校論集』 3 東京外国語大学外国語学部附属日本語学校
- 姫野昌子 (1977) 「複合動詞『～でる』と『～だす』」 『日本語学校論集』 4 東京外国語大学外国語学部附属日本語学校
- 姫野昌子 (1978) 「複合動詞・『～こむ』 および内部移動を表す複合動詞」 『日本語学校論集』 5 東京外国語大学外国語学部附属日本語学校
- 姫野昌子 (1999) 『複合動詞の構造と意味』 ひつじ書房
- 丸尾誠 (2003) 「“V 来” 形式に見られる「動作義」と「移動義」—継起的動作を表す場合—」 『中国語』 内山書店
- 丸尾誠 (2005) 「中国語の方向補語“来/去”の表す意味について」 『大東文化大学語学教育研究所創立 20 周年記念 現代中国語文法研究論集』
- 丸尾誠 (2005) 『現代中国語の空間移動表現に関する研究』 白帝社
- 丸尾誠 (2006) 「複合方向補語における“来/去”について—出現義・消失義という観点から—」 『中国語の補語』 白帝社
- 丸尾誠 (2008) 「中国語における『開始義』について—方向補語“起来”の用法を中心に—」 『言語文化論集』 第 29 巻 第 2 号 名古屋大学大学院国際言語研究科
- 丸尾誠 (2008) 「現代中国語の補語“起来”について」 『日中言語対象研究論集』 第 10 号 日中対照言語学会 白帝社

- 丸尾誠 (2008) 「現代中国語にみられる空間認識」『言語』7月号 大修館書店
- 丸尾誠 (2009) 「中国語の動詞構造“V 進(来/去)”について」『日中言語対照研究論集』第11号 日中対照言語学会(白帝社)
- 丸尾誠 (2010) 「中国語の方向補語“出(来/去)の表す意味」『日中言語対照研究論集』第12号 日中対照言語学会(白帝社)
- 丸尾誠 (2011) 「中国語の方向補語について—日本人学習者にとって分かりにくい点」『言語文化論集』第32巻 第2号 名古屋大学大学院国際文化研究科
- 丸尾誠 (2011) 「中国語の方向補語をめぐる問題—教授法について考える—」『日本語文化研究』第四輯 宋協毅・林楽常主編 大連理工大学出版社
- 丸尾誠 (2013) 「『開始』を表す中国語の動補構造“V上”について」『日中言語対照研究論集』第15号 日中対照言語学会(白帝社)
- 丸尾誠 (2014) 「中国語の方向補語“下(来/去)の派生用法について—『量』の概念と関連から—」『言語文化論集』第35巻 第2号 名古屋大学国際文化研究科
- 丸尾誠 (2014) 『現代中国語方向補語の研究』白帝社
- 李长波 (2012) 「上代語の『～来』と『～行く』の接辞化とその周辺—事態と事態の実現の仕方を中心に—
- 中根綾子 (2008) 「移動事態を表すVx句とV到クの意味と形式」『中国語学』255号
- 杉村博文 (2009) 「方向補語を伴う移動表現の意味と形式—有対立空間における転位とその動力—大阪大学大学院言語文化研究所
- 藤原美穂 (2014) 「複合動詞の指導方法に関する考察:『～出す』を例に」CAJLE Annual Conference Proceeding
- 岳莎莎・吉田光演 (2010) 「日本語の複合動詞とテ形動詞の比較—中国人日本語学習者の誤用を通して—」『広島大学大学院総合科学研究科紀要1 人間科学研究』5巻
- 中村その子 (1998) 「日本語複合動詞の意味形成とその特性—言語認知の立場から—」『多摩大学研究紀要 経営・情報研究 No.2』
- 王健宜・劉雲 (2007) 「日本語の複合動詞に関する—考察—日本語の語彙教育という視点から(前編)」『明道日本語教育』第一期
- 朱春日 (2009) 「複合動詞の自・他対応について—派生に基づく対応を中心に—」『世界の日本語教育』国際交流基金
- 徐民静 (2007) 「複合動詞『～出る』『～出す』の意味分析(一)」『日本言語文化研究所』第11号 龍谷大学
- 徐民静 (2008) 「複合動詞『～出る』『～出す』の意味分析(一)」『日本言語文化研究所』第12号 龍谷大学
- 劉愛莉 (1998) 「方向補語の派生法について」『長崎大学総合環境研究』第1巻 第1号 長崎大学
- 朱德熙 (1982) 『语法讲义』商务印书馆
- 陆俭明 (2002) 「动词后趋向补语和宾语的位置问题」『世界汉语教学』第一期

- 陆庆和，黄兴主编（2009）『汉语水平步步高 句子成分』苏州大学出版社
- 徐静茜（1981）「“起”和“上”」『汉语学习』第六期
- 刘月华主编（1998）『趋向补语通释』北京语言文化大学出版社
- 申亜敏（2009）「中国語結果複合動詞の意味と構造」東京外国語大学博士論文
- 望月圭子・申亜敏（2011）「日本語と中国語の複合動詞の語形成」『汉日语言对比研究论丛第二辑』2卷，汉日对比语言研究协作会 北京大学出版社
- 沈力（2013）「結果複合動詞に関する日中対照研究—CAUSE 顕在型と CAUSE 潜在型を中心に」『複合動詞研究の最先端—謎の解明に向けて』影山太郎編 ひつじ書房
- 玉岡賀津雄・初相娟（2013）「中国人日本語学習者の語彙的複合動詞の習得に影響する要因」『複合動詞研究の最先端—謎の解明に向けて』影山太郎編 ひつじ書房
- 謝育新（1998）「日本語の複合動詞の後項部分と中国語方向補語との対応関係について」『無差』第5号 京都外国語大学日本語学会研究会

韓国人学習者の日本語教師に対するピリーフ

—大学生への質問紙調査からの考察—

北海学園大学大学院 修士課程修了

小川ゆう紀

1. はじめに

日本語学習需要の多様化など日本語教育を取り巻く環境が変化している今日、日本語教師や教育機関にはその多様な需要やその変化に対応することが求められている。縫部

(2005)が、「人間が備えているあらゆる機能を総動員する whole person learning (p.234)」すなわち、認知面のみならず、情意面、精神面も活用した「学習者中心の学ぶ教育」を提唱しているように、日本語教師には学習者への直接的な働きかけも必要となるだろう。そこで本論文は減少傾向にあるものの、常に一定の日本語学習者がいる韓国の大学生を対象に日本語教師に対するピリーフを調査した。ピリーフは「言語学習の方法・効果などについて人々が自覚的、あるいは無自覚的に持っている信念や確信（岡崎 1999 ; p.147）」であり、ピリーフはそれぞれの文化的背景や教育経験が大きく影響すると言われている。

日本語教師に対するピリーフとは、「教室内外で日本語教師は具体的にどのような行動をし、また、どのような資質を持っているべきか」に関して学習者が持っているピリーフであり、この場合の「資質」は、性格や人柄、他者との接し方、立ち居振る舞いなど個人が持っている特徴を指す。学習者は、過去の外国語学習や教育経験などから様々な言語教師に接してきたものと思われるが、それらの経験からどのような日本語教師の資質や行動を求めているのだろうか。その疑問を質問紙調査を通して明らかにした。

2. 調査方法

2-1 調査対象者

調査対象となったのは、韓国国内の大学で日本語を専攻する大学生である。調査協力を依頼した大学は、A 大学（全羅北道益山市）、B 大学（大田広域市）、C 大学校（ソウル特別市）の3校である。筆者はB 大学へ交換留学の経験があり、他の2校は知り合いの教員を

介して協力依頼した。いずれの大学も私立大学で日本語関連学科があり、A大学とC大学は師範大学として教員養成の役割も担っている。

本調査では134名の大学生の調査協力を得ることができた。調査の際にフェイスシート[学年、性別、日本語学習歴、日本への渡航経験の有無とその期間、学院（日本語学校）通学の有無とその動機、日本語の学習動機、日本人の友人の有無]への回答も求めており、被調査者の学年と学習歴の概要は以下の表1、2のとおりである。

表1 被調査者の学習歴別人数 n=134

1年未満	2～3年	3～4年	4～5年	5年以上
15	50	24	13	32

表2 被調査者の学年別人数 n=134

1年生	2年生	3年生	4年生
19	31	41	43

2-2 調査方法

本調査では前節で述べたフェイスシートの他に39項目の選択式設問と自由記述を求める設問を作成した。39項目の選択式設問は縫部他（2006）と國友（2012）から引用した項目と、筆者が独自に必要なと考え追加した項目とで構成されている。これは、学習者のビリーフはそれまでの教育経験や文化的背景の影響、すなわち、韓国人日本語学習者の文化的背景として儒教文化などの影響が十分に考えられるためである。そこで、縫部他（同上）や國友（同上）には反映されていない韓国独特の文化的背景に関連する項目を、他の先行研究を参考にして追加した。選択式設問は、5件法（5=強く賛成、4=賛成、3=どちらとも言えない、2=反対、1=強く反対）で評価を求め、自由記述式設問は「지금까지 배운 교수님 중에 가장 좋았던 교수님은 어떤 교수님이셨습니까? 특징을 가르쳐주십시오. (今まで習った先生の中で、一番良かった教師はどのような教師でしたか。特徴を教えてください。)」という問いに回答を求めた。

本調査は特定の集団内における量的観点と質的観点を念頭に置き、量的データと質的データを同時収集した。調査手法の選定意図として、5件法による選択式設問で集団内の全体

傾向を把握し、自由記述式設問で被調査者（＝学習者）の実直な意見を収集する目的がある。それと同時に、それぞれの調査方法の不足点を補うために2種類の調査を行った。

質問調査紙は全て韓国語で作成し、自由記述設問も韓国語での記述を求めている。質問調査紙作成の際には、日本語で書いたものを韓国語に翻訳し、韓国語母語話者にネイティブチェックを受け、さらに日本語に再翻訳し、翻訳の適格性を高めた。なお、再翻訳の際には日本人韓国語上級者に協力を依頼した。調査は韓国の始業開始時期に合わせ、2014年3月中旬に行った。調査協力者である各大学教授に本調査の目的を説明し、授業時間中に調査紙を配布、回収してもらった。

3. 調査結果

3-1 分析手続き

回収した質問調査紙はそれぞれ Excel に入力し、データ化した。選択式設問の回答は二度同じ作業を行い、誤入力の有無を確認し、IBM SPSS Statistics21 を用いて統計分析を行った。紙面の都合上、分析結果の詳細を提示できないが、各項目の平均値や標準偏差、また、相関関係を調べたのち、それぞれのカテゴリーに対して主成分分析¹を行った。また、自由記述設問は KJ 法²を用いて分析を行っている。KJ 法は全体傾向の中に埋もれた学習者の本音を浮かび上がらせる目的を持っており、自由記述回答を分析するためには適当だと判断した。

主成分分析と KJ 法による分析の結果をまとめたものを次節で提示する。その際に、調査結果を【教師の人物像】【授業内容】【教室内における教師行動】の3つのカテゴリーに分けて見ていくことにするが、これらカテゴリーは、より日本語教師の資質を詳しく把握するために、教師研究などの先行研究の知見を活かして設定したものである。

¹ 主成分分析は、複数の変数データ（項目群）をより数の少ない変数に意味内容の漏れを必要最小限に抑えた上で集約するための統計処理である。また、項目の数だけ主成分（意味内容のかたまり）が算出されるが、今回は、それぞれの固有値（その主成分が有する説明力の大きさ）が 1.00 を下回るところで打ち切り、そこまでの主成分を有効とした。

² KJ 法の手順は大きく分けて4つのステップで構成されている。(1) ラベル作り：自由記述から読み取れるメッセージを1枚のラベルに転記し、(2) グループ編成：ラベルを^{こころざし}「志」（データが読み手にアピールしている内容）が似ているものをひとつのグループにまとめ、(3) 図解化：まとめたグループを解釈ができるように配置し、ひとつの図として明示し、(4) 叙述化：文章化する という作業である。

3-2 調査結果

表3は本調査の結果をまとめたものである。KJ法によるサブカテゴリーは、全部で7つあり、それぞれをふさわしいカテゴリーに筆者が分類した。また、サブカテゴリーにはそれぞれ下位項目が含まれているが、下位項目は、非調査者である学習者が自由記述回答での回答で言及したものである。そして、下位項目内の数値は言及した非調査者の人数である。また、統計処理によるサブカテゴリーは、カテゴリー毎に主成分分析を行い、その結果抽出されたサブカテゴリーである。

表3 韓国人学習者が日本語教師に求めるもの

【教師の人物像】	
KJ法によるサブカテゴリー	統計処理によるサブカテゴリー
《親和性》	《学生を受け入れる器量》
〈親切・優しい・温和 [26]〉	《経験》
〈学生に配慮 [11]〉	《専門知識》
〈ユーモアがある [11]〉	《効果的な授業実践能力》
〈人生相談に乗る [10]〉	《道徳的規範》
〈応援してくれる [4]〉	
《教師の資質・教育観》	
〈博識・知識に深みがある [11]〉	
〈熱意・厳しさ・良くないことを正す [8]〉	
〈型にはまっていない [2]〉	
【授業内容】	
KJ法によるサブカテゴリー	統計処理によるサブカテゴリー
《授業スタイル》	《生きた日本語の習得》
〈ドラマ・映画視聴 [6]〉	《正確性と多様な資料の提示》
〈授業内容を一緒に考え、行う授業 [6]〉	《知識の探求》
〈教科書に忠実・確実な授業 [7]〉	《口頭技能重視の授業》
〈学生の参加を促す、能動的な授業 [15]〉	《教師主導の直接法》
《授業後の満足感》	
〈客観的な物の見方を教えてくれた [1]〉	
〈公平な評価 [5]〉	
〈実力向上の助けになった [4]〉	
【教室内における教師行動】	
KJ法によるサブカテゴリー	統計処理によるサブカテゴリー
《人生経験の教授》	《忍耐強い教育活動》
〈自身の経験を話す [8]〉	《自律学習を促す教師行動》
《授業準備》	《愛情を態度で示す》
〈細かな準備・関連資料の用意 [6]〉	《教師主導の教授行動》
《授業運営能力》	
〈学生が理解するまで親切に教える [11]〉	
〈分かりやすい・詳しい説明 [32]〉	
〈授業の雰囲気が良い [31]〉	
〈授業にメリハリがある [5]〉	

凡例：【 】はカテゴリーを示す。

《 》はカテゴリーに収められたサブカテゴリーを示す。

〈 〉はサブカテゴリーを構成する下位項目を示し、[]はラベルの数を示す。

4. 分析と考察

4-1 【教師の人物像】として求められるもの

【教師の人物像】の主成分分析の結果は表4通りである。主成分分析では分析対象となる項目の数だけ成分が抽出されるが、今回は、固有値が1.00以上の成分を有効とした。また、主成分得点係数は意味のかたまりが数値に表れる。すなわち、数値に近いほど項目が有意な関係にあると判断できる。

表4 【教師の人物像】主成分得点係数行列

	第1主成分 《学生を受け入れる器量》	第2主成分 《経験》	第3主成分 《専門知識》	第4主成分 《効果的な授業実践能力》	第5主成分 《道徳的規範》
項目2	.098	-.044	.162	.558	-.271
項目5	.093	-.093	-.056	.502	-.174
項目6	.147	-.015	-.446	-.067	-.059
項目7	.126	-.102	-.458	.015	.112
項目8	.148	-.289	.231	.001	.045
項目9	.186	-.245	.153	-.085	.152
項目10	.182	-.131	-.090	-.119	.086
項目12	.149	-.008	.003	-.337	-.470
項目13	.127	.026	.281	-.323	-.351
項目14	.098	-.137	.140	.016	.639
項目19	.164	.226	.142	.106	.022
項目20	.131	.352	.057	.209	.097
項目21	.152	.248	-.155	.017	-.018
項目22	.086	.355	.110	-.165	.290

凡例

- 項目2 標準的な日本語を話せるべきだ。
- 項目5 外国語としての日本語教授法に熟達しているべきだ。
- 項目6 日本の政治や経済など、幅広い知識を持っているべきだ。
- 項目7 日本文化や習慣、歴史について幅広い知識を持っているべきだ。
- 項目8 明るく、ユーモアがある教師が良い。
- 項目9 温かく、優しく、思いやりがある教師が良い。
- 項目10 異なる言語や文化に対して寛容な教師が良い。
- 項目12 韓国の文化を理解している教師が良い。
- 項目13 韓国の生活に慣れている教師が良い。
- 項目14 日本語以外のことについても相談に乗ってくれる教師が良い。
- 項目19 指導経験は長いほうが良い。
- 項目20 修士号（又は、それ以上の学位）を持っている教師が良い。
- 項目21 以前に外国語学習経験がある教師が良い。
- 項目22 若い教師より年配の教師が良い。

親和性があり、学習者への愛情を示す教師

KJ法による分析、主成分分析、共に日本語教師の親和性が大きな比重を占める結果となった。KJ法による分析では、〈親切・優しい・温和 [26]〉〈学生に配慮 [11]〉〈ユーモアがある [11]〉〈人生相談に乗る [10]〉〈応援してくれる [4]〉の5つの下位項目があり、より詳細な日本語教師の特徴が現れている。

学校は教育機関とは言え、人と人とのコミュニケーションの場でもあるので、教師には優しさや思いやりを持つことが必要だろう。自由記述回答を見ると、学習者は日本語教師に日本語とは関係のない相談をすることも多く、それに応じてくれた教師が良かったと述べている。その際に、教師は相談しやすい雰囲気を出すことや学生それぞれに関心を持ち、彼らの異変に気がつくなど学生への直接的な配慮が必要となるだろう。これら教師の学生愛とも呼べるものの必要性は坪根他（2013）でも指摘されている。坪根他（同上）は韓国人日本語教師に「いい韓国人日本語教師とはどんな教師か」を問い、その結果として「教師の人間的部分に関する言及（中略）、心の温かさ・広さ、優しさ・思いやり、学習者に対する愛情といった教師の人間性（p.72）」を挙げ、授業外での付き合いを含めた学習者との関係作りの重要性を指摘している。坪根他（同上）は現職の韓国人日本語教師を対象とした調査であるが、本調査によって学習者も同様に考えていることが示された。

道徳的規範としての教師

もうひとつの日本語教師の人物像として浮かび上がったのは、道徳的規範としての教師像である。これは、主成分分析の結果浮かび上がったもので、第5主成分として《道徳的規範》と名付けた。この第5主成分では、「日本語以外のことについても相談に乗ってくれる教師が良い（項目14）」の数値が高く大きな意味を有し、それに「若い教師よりも年配の教師が良い（項目22）」が続いている。一方で、「韓国の生活や文化に理解や慣れていること（項目12、13）」とは対極にあることから、韓国社会を客観的に捉え、道徳的規範を身をもって体現している教師像が期待されていると言える。前節で述べたが、学生は日本語教師に教育以外の助言を求めることがある。それは言うまでもなく、自分よりも年長で人生経験も豊富な人物であるという認識があつてのことだろう。また、KJ法によるサブカテゴリーの《教師の資質・教育観》の下位項目として〈熱意・厳しさ・良くないことを正す [8]〉があり、このサブカテゴリー中に収められた被調査者の自由記述回答として、教育者として、道徳的規範としての存在を意識している回答があつた。これは、調査条件等が異なる

ので単純比較はできないが、大和（2007）が日本人日本語教師を「友人的・アドバイザー的な（p.301）」存在であると結果を提示しているのとは異なり、教師を友人以上の存在と捉えていると解釈できる。このことから、日本語教師は日本語を教えるだけではなく、社会との橋渡し役ないし道徳的、社会的規範としての役割も期待されていることが窺える。

これら学習者が日本語教師に求める愛情や道徳的、社会的規範としての存在は、韓国の儒教思想が影響しているものと考えられる。また、韓国社会の中心を成していたのは古くから知識人であったとし、それは現代社会にも通じている（小倉 2011）。現在の韓国でも5月には「先生の日」があり、学生たちが教師に対して日頃の感謝を表していることにも繋がるだろう。また、実際に被調査者の記述回答の多くは敬語で書かれていた。例えば、「先生が話してくださった」「このような先生でいらっしやった」など、教師に対する尊敬の念が表れている一例と言えるだろう。

4-2 【授業内容】として求められるもの

【授業内容】カテゴリーにおける主成分分析の結果は表5のとおり。

表5 【授業内容】主成分得点係数行列

	第1主成分 《生きた日本語の習得》	第2主成分 《正確性・多様な資料の提示》	第3主成分 《知識の探求》	第4主成分 《口頭技能重視の授業》	第5主成分 《教師主導の直接法》
項目 26	.014	.337	-.067	.434	-.006
項目 28	-.010	.342	-.106	.177	.325
項目 29	.241	.049	-.053	.104	.176
項目 30	.204	-.199	-.266	-.002	.270
項目 31	.214	-.176	-.294	.061	.288
項目 32	.161	.073	.017	.270	-.488
項目 33	.158	-.210	-.025	.033	-.510
項目 34	.134	.207	.109	.146	-.127
項目 35	.192	-.015	-.113	.160	-.132
項目 36	.107	-.202	.419	.182	.145
項目 37	.125	-.075	.435	.158	.314
項目 38	.197	.193	.061	-.532	-.041
項目 39	.214	.256	.123	-.354	-.001

凡 例

- 項目 26 知らない単語や表現は全て韓国語に翻訳すべきだ。
- 項目 28 文法項目は韓国語で説明するべきだ。
- 項目 29 日本のドラマや映画を見て勉強する授業のほうが良い。
- 項目 30 日本語で討論をする機会があるほうが良い。

- 項目 31 積極的に参加できる教室活動がある方がよい。
- 項目 32 主に教師が文法や単語の意味を説明し、
学生は質問されたら答える授業のほうが良い。
- 項目 33 授業は全て日本語で進められるべきだ。
- 項目 34 多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる教師が良い。
- 項目 35 日本語の発音は日本人教師に学ぶべきだ。
- 項目 36 日本語が上手くなるためには日本文学も勉強するべきだ。
- 項目 37 日本語が上手くなるためには日本の歴史も勉強するべきだ。
- 項目 38 読解や作文よりも対話の方が大切だ。
- 項目 39 文法よりも生活会話の方が大切だ。
-

生きた日本語、多様な資料を提供し、学習者が参加できる授業

主成分分析の結果を全体を通して見ると、「文法よりも生活会話の方が大切だ（項目 39）」が 5 つの主成分でそれぞれの上位に位置していた。主成分分析は、変数データ（項目群）から有意な成分（すなわち、特徴）を抽出する方法である。上位に位置しているということは、何かを訴えかけている項目であると言え、被調査者が文法学習より日本語会話をより重要だと考えていることが分かる。ドラマなどの視聴覚資料を使用する授業への肯定的意見も多く、学習者の生きた日本語に対する意識の高さが窺える。教室以外でも日本のドラマや映画は頻繁に見る機会があるだろうにも関わらず、大学の授業でもそれを求めるということは教師に内容の解説を求めているのであろう。

他にも、「学生の参加を促す」や「能動的な授業をする」などの記述回答があるように学習者主体の授業を求め、授業内容に学習者の意見を取り入れながら進める授業が学習者の好みであることが窺える。授業中の視聴覚資料の使用は、教育科学部（日本の文科省に相当）によって積極的に推奨され、視聴覚資料やインターネットの活用など教科書以外の生きた日本語の教材活用は、大学カリキュラムでも、また、学習者の視点からも求められていることがわかった。

正確さ、教師主導の授業スタイル

一方で、前節で述べたような学生の授業参加を促し、一緒に授業を進める授業スタイルとは反した授業スタイルの好みも示された。この様な傾向は呉禮受（2007）でも報告され、本調査においては、主成分分析の第 2 主成分《正確性と多様な資料の提示》と第 5 主成分《教師主導の直接法》に見て取れる。第 2 主成分では「韓国語への翻訳（項目 26）」、「韓国語での説明を求める項目（項目 28）」が上位にある一方、「授業への積極的参加（項目 31）」

や「学習者が日本語を発言する機会（項目 30）」、「日本語での授業進行（項目 33）」が対極位置に表れた。また、第 5 主成分でも「授業への積極的参加（項目 31）」などが低い順位に表れている。これらを鑑みると、科目内容に忠実であり、教師が授業、もしくは教室内において主導権を握ることを期待している学習者もいるということであろう。授業内容がより抽象的概念の多くなる、上級生、中上級学習者は授業内容に忠実で確実な授業を求めることが予想される。

4-3 【教室内における教師行動】として求められるもの

【教室内における教師行動】の主成分分析の結果は表 6 のとおり。

表 6 【教室内における教師行動】主成分得点係数行列

	第 1 主成分 《忍耐強い教育活動》	第 2 主成分 《自律活動を促す教師行動》	第 3 主成分 《愛情を態度で示す》	第 4 主成分 《教師主導の教授行動》
項目 1	.157	-.077	.490	-.165
項目 3	.161	-.158	.385	-.381
項目 4	.082	-.269	.259	.498
項目 11	-.073	.378	.370	.412
項目 15	.192	-.034	-.003	-.184
項目 16	.205	.014	-.205	-.110
項目 17	.157	.351	-.170	.170
項目 18	.177	.038	.153	.294
項目 23	.174	.239	-.059	-.017
項目 24	.158	-.082	-.418	.084
項目 25	.159	-.217	-.128	.362
項目 27	.072	.482	.077	-.167

凡 例

- 項目 1 教えることに熱心であるべきだ。
 項目 3 学習者が分からないとき、分かりやすく教えるべきだ。
 項目 4 必要ならば教科書に出ていないことも教えるべきだ。
 項目 11 厳しく指導する教師が良い。
 項目 15 学習者の質問を喜んで聞き、また、答えられるべきだ。
 項目 16 教室内では大きな忍耐力を持って仕事をするべきだ。
 項目 17 教室内において、学習者に規律を守らせる教師が良い。
 項目 18 教室内では公平であるべきだ。
 項目 23 教師は学習到達目標を設定するべきだ。
 項目 24 教師が学習者がどれくらい日本語学習が進んだのかを伝えるべきだ。
 項目 25 教師は学習者の間違いを直すべきだ。
 項目 27 教師に間違いを直されるより、自分で考えて直すべきだ。

忍耐強い授業運営

自由記述で最も多く言及された回答が「分かりやすい説明」であった。合わせて 32 名の被調査者がそれに言及している。「分かりやすい説明」「詳しい説明」は簡単なようで難しい技術であろう。使用している教科書の内容を説明することは事前に準備ができるが、授業中に発せられた学習者たちの質問に「分かりやすく説明」するには経験や時間が必要になるはずである。それでも、学習者たちは、辛抱強く例文をあげるなど工夫しながら説明してくれることを期待していると解釈できる。また、場合によっては日本語を使用して直接法的に説明するよりも、韓国語で説明する方が効果的な場合もあるだろう。日本語のレベルが上がるほど抽象的な概念が多くなる。したがって韓国の場合と比較しながら説明するなど、韓国語での説明能力も然ることながら、韓国の社会事情などの知識も必要となることが示された。

学習動機を刺激する教師行動

国際交流基金の調査（2013）で示されているとおり、世界的に日本の大衆文化が学習動機として支持され、この風潮は韓国においても同様である。特に韓国国内のインターネット上で日本のアニメやドラマの多くが、違法な方法ではあるが視聴可能となっていることから説明がつく。また、前節【授業内容】について論じたとおり、学習者はごく身近にある日本の大衆文化を授業内容にも要求し、学習者のやる気を刺激する教師行動を求めている。また、下記のような興味深い記述回答があった。

「高校生の時、他の科目と比べて軽視されていた日本語に学生たちが関心を持って授業に参加できるように多様な授業材料を準備して下さった先生が一番良かった。

/126」

この被調査者は A 大学の 4 年生で日本語学習歴 5 年以上の女子学生である。韓国においては、近年では減少傾向にあるものの、高校での日本語教育が盛んである。しかし、それと同時に、韓国社会の反日感情も未だに強く現れているのは周知の事実であろう。周囲から冷たい視線を浴びることもある日本語教育であれば、学習者の動機づけや学習意欲の低下はごく身近な課題となるだろう。このような、今でも韓国人が日本に対して抱く二律背反の感情を、鄭大均（1998）はこのように述べている。

韓国人の日本人に対するイメージには、「悪玉」のイメージとともに「善玉」のイメージがある。(中略) これら二様のイメージは、必要に応じて、取り上げられたり、ひっこめられたりしながらも、一方が他方を完全に排除することなく、韓国人の心の中に共存しているのである (p.184)。

おそらく学習者たちも似たような感情を抱いていることだろう。彼らにとって日本語に対する学習意欲をゼロにしないように、また、日本に対するイメージを悪化させないような努力が日本語教師には求められている。

また、大江 (2011) は、日本語学習の前後で、対日本イメージの情報源を調査し、学習後は日本語関連授業やドラマ、日本発信のインターネット情報など情報源が多様化するとともに、対日本イメージも好転する傾向にあるという結果を示している。このことから、日本語教師、もしくは、日本語関連授業が学習者に与える影響は決して小さいものではないことがわかる。

5. おわりに

本研究では韓国人学習者、しかも大学で日本語を主専攻として勉強する大学生を対象に調査を行い、韓国人学習者が求める日本語教師の資質を論じてきた。今回の調査を通して 6 つのキーワードが浮かび上がった。今回、調査に協力くれた被調査者の人数が 134 名であり、決して韓国人学習者に対して一般化できるものではない。しかし、調査方法や調査項目の精査を今後の課題とし、他の学習者団体に調査を行うことで、これからの韓国における日本語教育の参考の一助となれば良いと思う。

《参考文献》

- 呉 禮受 (2007) 「日本語学習におけるビリーフと学習ストラテジーの関係ー日本語を専門とする韓国人大学生を対象にー」 『ことばの科学』 第 20 号、名古屋大学言語文化研究会、pp.49-64
- 大江恵子 (2011) 「韓国人日本語学習者の対日イメージ」 『東京女子大学言語文化研究』 第 20 号、東京女子大学、pp.16-29
- 岡崎 眸 (1999) 「学習者と教師の持つ学習言語についての確信」 『日本語教育と日本語学習ー学習ストラテジー論にむけてー』 宮崎里司・J.V.ネウストプニー編著、くろしお出版、pp.147-158
- 小倉紀蔵 (2011) 『韓国は一個の哲学であるー〈理〉と〈気〉の社会システムー』 講談社学術新書
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法』 中公新書 136、中央公論新社
- 國友麻美 (2012) 「フランス人日本語学習者が日本語教師と授業に求めるものーフランス人日本語学習者へのビリーフ調査を通してー」 『日本語教育論集』 第 21 号、姫路獨協大学大学院、pp.17-25
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状ー2012 年度日本語教育機関調査よりー』 くろしお出版社
- 竹内 理・水本 篤編集 (2012) 『外国語教育研究ハンドブックー研究手法のより良い理解のためにー』 松柏社
- 鄭 大均 (1998) 『日本 (イルボン) のイメージー韓国人の日本観ー』 中公新書
- 坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2013) 「韓国人経験日本語教師のビリーフを探るー「いい日本語教師」に関する PAC 分析の結果からー」 『大阪観光大学紀要』 第 13 号、大阪観光大学、pp.67-78
- 縫部義憲 (2005) 「日本語教育における教育哲学」 『文化の理解と言語の教育 講座・日本語教育第 1 巻』 縫部義憲監修、スリーエーネットワーク、pp.222-236
- 縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子・家根橋伸子・顔 幸月 (2006) 「学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念」 『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究』 {平成 16 年度～平成 17 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (課題番号: 16320068) 研究成果報告書 研究代表中川良雄}、pp.94-105
- 大和祐子 (2007) 「韓国の大学日本語教育におけるー「期待されるネイティブ教師像」と「学習者像」ー」 『東アジア日本語教育・日本文化研究』 第 10 号、東アジア日本語教育・日本文化研究学会、pp.295-310

(研究論文)

認知言語学に基づいた「トコロヲ」「トコロニ」「トコロデ」の教授法(試案)

平山崇(専門教育出版)

1. はじめに

日本語教師として学習者のための効率的な学習方法を模索することは職責の一つである。荘司(2008)は、日本語学研究は様々な分野で成果を挙げているが、日本語教育にはあまり活かされていないと述べる。一方、森山(2008)は2000年以降、認知言語学が日本語学習に応用されてきていると言う。いずれにせよ日本語学、認知言語学の知見の日本語教育への活用はまだ十分ではなく、今後の教育実践が期待される場所である。

さて筆者が研究・教育に関心を持つ文法項目は形式名詞である。『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック¹』によれば形式名詞は「格助詞に続く点で名詞的特徴を持っているが実質的な意味はほとんどなく、普通、修飾語を伴って現れるもの」(庵他、2000: 342)である。例えば「こと」は事柄や出来事を原義とするが、形式名詞としては「ことがある」の形式で経験を示す。このように本来は内容語だったものが機能語の性質を帯びることを文法化と呼ぶ(吉村、2004:134)が、形式名詞は文法化の一例である。本稿ではボリンジャーの「意味と形式の一対一対応の原則」に基づき、実質名詞とそれが文法化された後の形式名詞を有機的に結び付ける方法を考案し、意味的ネットワークを構築して学習者に提供したい。

形式名詞の1つ「トコロ」は「学生にとって理解の難しい項目」(小林、2000: 221)であり、分かりやすい指導法の開発は研究に値すると言える。ただしその用法は多様であり、すべてを扱うのは困難であるため、まず<トコロ+格助詞>を選定することとする。この格助詞には、ヲ、ニ、デなどがあり、格助詞の種類は<名詞修飾節+トコロ>と主文との関係によって決定される。どの格助詞であれ、<名詞修飾節+トコロ>が表す場面は、主文の動作・変化と結び付けられる(庵他、2001: 393)。

「トコロ」と格助詞はそれぞれ形態素であり、それが複合して機能語となるのであるから、「トコロヲ」「トコロニ」「トコロデ」はいずれも複合辞である。松木(2011)は自

¹ 庵他(2000)。

他を含めた複合辞研究を概観しているが、それによれば上記の三者は連用節（副詞節・並列節）を構成し、その意味や同義の複合辞は表1に示される。

表1 三者の意味および同義の複合辞

	意味	同義の複合辞
トコロヲ	逆条件	ところが、つもりが、はずが、等
トコロニ	同時進行	かたわら、一方で、たびに、等
トコロデ	逆条件	ても、としても、ようが、等
	条件	ことで、ことなら、以上は、等

松木（1990）では、複合辞は結合前の形態素を個々に分解するのではなく、一まとまりの一単位体として捕らえてこそ、意味・機能が正しく分析できるとする。これは、全体は部分の総和以上の意味を持ち、1つのゲシュタルトを構成するという認知言語学の立場からは当然のことである。しかし部分を見捨て全体だけを考察対象にした場合、なぜ個々の複合辞が成立したのかは不明のままである。既に成立しているものに取って代わって疑問を發することが複合辞の本質的な理解に繋がるはずである。本稿では以上の考えから、「トコロヲ」「トコロニ」「トコロデ」を「トコロ」と各格助詞に分けた上で個々に考察し、最後に全体としての意味を探る。なお下記の(1)(2)(3)のように文法的機能のないものは複合辞と認めず除外する。

- (1) 虹が出ているところをカメラに収めた。
- (2) その詩人が100年前住んでいたところに彼がいま住んでいる。
- (3) 月光のあるところで野宿をする。

2. トコロ

実質名詞「トコロ」の用法を『デジタル大辞泉²』から洗い出し、3つに整理すると、下のようになる。

² 『デジタル大辞泉 逆引き大辞泉』（小学館）より、「ところ【所・処】」の一を参照した。

- (A) 空間的場所 (例) 発電所があるところ／ここは休むところだ
- (B) 抽象的場所 (例) 友達のところに行く／悪いところを直す／今のところ問題ない／思うところがあって辞職した／調べたところでは異常ない
- (C) 複合語 (例) 米どころ／うわさの出どころ／見どころ／きれいどころ

このうち、日本語教育で最初に学ぶのは (A) の場所としての「トコロ」である (小林、2000)。『みんなの日本語初級』を例にとると、第8課練習Cにおいて、金閣寺について「どんな所ですか」―「きれいな所ですよ」というやり取りが紹介されている。第22課では「奥さんに初めて会った所はどこですか」という連体修飾の形で出されている。これらは全て空間的場所としての「トコロ」である。アスペクトを示す<辞書形／テイル／タ形＋トコロ>は同書の末尾部分の第46課で導入される。

ところで森山 (2010b) によれば、母語話者の言語習得は具体的な言葉の蓄積から規則性を見出すという<具体⇒抽象>の方向性で進み、成人の第二言語習得も基本的に同方向であり、母語習得のプロセスを外国語教育へ応用することも可能であるという。これによれば「トコロ」の多義も具体から抽象の順に習得されることとなる。「みんなの日本語」において、第8課、第22課で具体・内容語の「トコロ」を学び、46課で抽象・機能語の「トコロ」を学ぶという順序は、人間の自然な言語習得に沿ってはいるが、項目間の内容に飛躍がある。筆者は22課の学習が終わった後、46課までの間に、内容語としての「トコロ」の抽象的用法を教えて差し支えないと考える。「友達のいるところ」などは空間性と抽象性を併せ持つので、「トコロ＝場所」として理解していた学習者にも受け入れやすいと思われる。この流れから、既習の形容詞を使って「悪いところ」「いいところ」「面白いところ」「便利なところ」「大切なところ」「好きなところ」「嫌いなところ」などの用法も導入できよう。

場所が一定の範囲の空間を示すことは学習者も経験的に知っているはずであるから、空間的場所から抽象的場所へのメタファーを図解し、その共通点を解説すれば理解も困難ではないと思われる。図1は「学校」における各種空間的場所、および「性格」における各種抽象的場所を示したものである。楕円と円の線は範囲を示し、他と内容を分ける境界線になっている。メタファーや根源領域、目標領域などの専門用語を使わなくても説明は十分に可能であるが、教師自身がこの認知のメカニズムを熟知しておく必要があるのは言うまでもない。

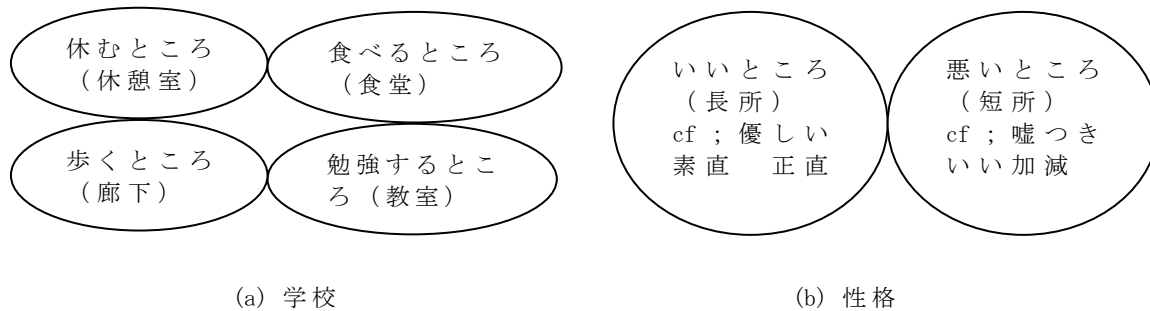


図1 空間的場所と抽象的場所の共通点

授業のときは「いいところ」「悪いところ」などの用法を単に紹介するのではなく「先生のいいところは何ですか」「日本語の面白いところはどこですか」という形で、学生との交流を通して実例を見せることが重要である。

範囲という概念が、空間的場所から抽象的場所に至っても保持されていることを学習者が知れば、さらに多くの抽象的用法を習得する道が開かれる。例えば、調べた範囲を示す「調べたところ」や、現在の状況という範囲の「今のところ」である。これらは図2にイメージ・メタファーとして示される。

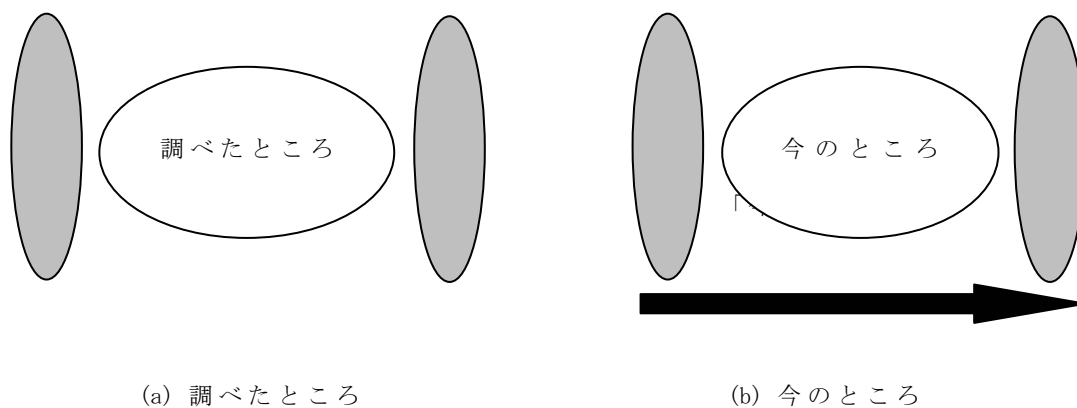


図2 「調べたところ」「今のところ」のイメージ・メタファー

(a) では、図の中央が調べた範囲となり、両端の灰色の楕円は調べていない箇所となる。「調べたところでは異常ない」の文では、「できる限り調べたが、調べていない範囲にはもしかして異常があるかもしれない」という含意がある。この「できる限り」ということを表すために図2では「調べたところ」の円を大きくしている。

(b) では、図の中央が「今のところ」を示し、左の楕円が過去、右の楕円が未来を表す。いちばん下の矢印は時間の経過を示している。「今のところ」と表現する場合、話者

の意識は「今」に向けられているため円を大きく描いてある。

「今のところ」という時間的用法を習得すれば、アスペクトである<辞書形/テイル/タ形+トコロ>への理解に礎石が与えられ、「トコロ」の学習もなめらかに進行すると期待される。

小林（2000）は論文の中で、初山（1989、1992）による「トコロ」の統語的機能の5分類を紹介している。それによれば、(1)「空間的」「範囲」、(2)「範囲」、(3)「抽象的」「範囲」、(4)「場面〈空間+時間的〉」「範囲」、(5)「時間的」「範囲」であり、このうち「範囲」が最大公約数的な意味で、「空間的」「範囲」が基本義に該当するという。初山の提示した用例を参照して各例文を下に挙げる。

- (1) 玩具がところ狭しと飾ってある。
- (2) 一見したところ何も異常はない。
- (3) 悪いところだけ見れば、嫌いになるのも当然だ。
- (4) 馬が走っているところをカメラで撮った。
- (5) 早いところ片付けてしまおう。

これら5つを簡素化すると、まず(2)「範囲」は、(3)「抽象的」「範囲」に含むことができる。また(5)の「時間的」も抽象の一部であるから(3)に含めてよい。以上の3つを具体から抽象の順に配列したものは下に示される。

- (1) 「空間的」「範囲」
- (4) 「場面〈空間+時間的〉」「範囲」
- (3) 「抽象的」「範囲」※(2)(5)を吸収

このうち(4)の「場面」は「状況」と言い換えても差し支えない。例えば「忙しいところすみませんが」などの表現は状況を示している。

辞書形+トコロ、テイル+トコロ、タ形+トコロは、時間と範囲が関わる文法項目であるから、ある1つの行為を、開始、最中、終了という時間から区分けし、範囲をつけたものとして提示すれば分かりやすい。下の図3は灰色の横長の長方形が「行為」を示している。〈開始直前〉の時間的範囲は「行為」に隣接したものとして描かれる。「最中」は行

為中であるから最も長い範囲となる。「終了直後」の時間は「行為」の直後に位置する。
矢印は時間経緯を表す。

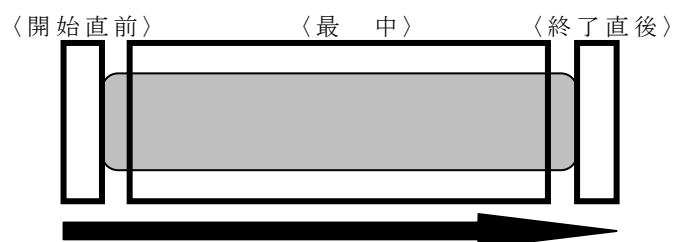


図3 〈トコロ〉のイメージ・メタファー

このアスペクトの「トコロ」は中級日本語の〈トコロ+格助詞〉にも繋がっていく。例えば下の(6)は、左側の文が文末アスペクト表現³であり、⇒の右側の文は「トコロヲ」による表現である。(7)は「トコロニ」、(8)「トコロデ」の例文である。

- (6) a. これから旅行に行くところだ。⇒これから旅行に行くところを上司に呼び出された。
b. タバコを吸っているところだ。⇒タバコを吸っているところを先生に見られた。
c. 銀行を出たところだ。⇒銀行を出たところを襲われた。
- (7) a. 道に迷って困っているところだ。⇒道に迷って困っているところに知り合いが偶然通りかかり、助かった。
b. 商談が成立したところだ。⇒商談が成立したところに、思わぬ反対意見が飛び出した。
- (8) a. 電話を終えたところだ。⇒電話を終えたところで気を失った。
b. 彼に仕事を頼んだところだ。⇒彼に仕事を頼んだところで、引き受けてはくれないだろう。

「トコロ」を内容語から機能語⁴まで、初級から上級まで俯瞰し、繋がりを意識しつつ日本語を教授すれば、学習者は「トコロ」が持つ各種語義のネットワークを構築すること

³ アスペクトを学ぶ段階では普通体は未習で、丁寧体でのみ表現するので、厳密には「ところだ」ではなく「ところですよ」となる。

⁴ ここで言う機能語は「トコロヲ」だけでなく、「トコロニ」「トコロデ」など他の格助詞との結合や、反実仮定の「動詞+トコロダ」(cf; 少し遅ければ手遅れになるところだった)など、「トコロ」の用法すべてを含む。

がきょう。「トコロ」に限らず、日本語の教授過程全体を視野に入れることの重要性は庵他（2000：iii－iv）、庵他（2001：iii－iv）でも説かれている。

3. トコロヲ

3.1. ヲ格

森山（2008）は格助詞ヲの用法を（1）「対格（対格、使役の対格）」、（2）「場所（起点、経路）」、（3）「状況」、（4）「時」に分けている。森山はこの4つのうちプロトタイプを「対格」とする。プロトタイプは使用頻度が高く、想起されやすく、早期に習得されるという特徴があり、母語話者への実験から「対格」用法がプロトタイプの条件を満たすと判断されたのである。そして対格のヲは、ガ格で表された動作主からの動力連鎖を受ける被動作主である。（1）「ご飯を食べる」にガ格を入れた「私ご飯を食べる」で考えると、ガ格の「私」が動作主、ヲ格（対格）の「ご飯」が被動作主となる。このときヲ格は動力を受けて状態変化する。「ご飯」の場合、食べられることで量が減る、なくなるという変化を示す。

プロトタイプの対格から拡張したのが場所格である。（2）を「私が部屋を出る」とすると、ガ格の動力がヲ格に向けられる点は（1）の対格と同じであるが、このときヲ格の状態変化は起きず、動力がガ格に跳ね返ってガ格の前進移動を引き起こすとみなす。この結果としてヲ格がガ格の起点、経路となる。

場所格の場所が抽象化されて生まれたのが「状況」「時」である。「状況」は「移り変わる物事の、その時々のあるさま」と定義される⁵が、ありさまはその場の空間的様相であるから「状況」とは空間と時間の複合的存在である。ヲ格が<対格⇒場所（空間）⇒状況（空間＋時間）⇒時間>と拡張するのは極めて自然な順序性があると言えよう⁶。日本語学習者のヲ格の意味の習得順序についても、大まかにではあるが、プロトタイプの対格を身につけそれから非プロトタイプへと進むという（森山、2010b）。

なお、岡（2007）はヲ格の中心的用法（プロトタイプ）が対格であることを認めながらもさらに論を進め、対象と経路をプロトタイプとして再設定し、その共通のスキーマを抽出している。森山と岡の解釈はどちらも合理性があるが、本稿では対格がプロトタイプとする森山の考えを採用する。

⁵ 『デジタル大辞泉 逆引き大辞泉』小学館。

⁶ 森山論文の記述では「状況⇒時」ではなく「状況・時」として一緒に扱っている。ただ筆者はその順序が「時・状況」ではないことを重視し、「状況⇒時」と記した。

以上の意味と例文を整理して下に表す。

(1) 対格 (プロトタイプ)

ご飯を食べる。【対格】

部下を出張させる。【使役の対格】

(2) 場所

部屋を出る。【起点】

道路を渡る。【経路】

(3) 状況

吹雪の中を歩く。【状況】

(4) 時

大学時代を過ごす。【時】

次に『みんなの日本語初級』におけるヲ格の導入を見る。

(A) 対格

a-1) 対格 ジュースを飲みます (6課)、旅行をします (11課)、子供を迎えに行きます (13課)

a-2) 使役の対格 部長は鈴木さんを3日休ませました (48課)

(B) 場所

b-1) 起点 会社を休みました (11課)、うちを出ます (13課)、電車を降ります (16課)

b-2) 経路 公園を散歩します (13課)、信号を渡ってください (23課)、この道をまっすぐ行くと (23課)

(C) 時 大学を卒業します (31課)、夜11時を過ぎたら (36課)

初出に注目すると導入順は<対格⇒場所(空間)⇒時間>となっており、ヲ格の拡張順をほぼ一致しているが、当教科書には「状況」がまったく登場しない。森山(2010b: 25)が「「状況」や「時」の用法は超級でも使用がきわめて少ない」と指摘するごとく、使用頻度の少なさから日本語課程に組み込まれることも稀なのかもしれない。実際、「状

況」は「トコロヲ」で表すのが一般である。「トコロ」は元来、空間的意味を持ち、「状況」と密接に繋がっているから、オ格と結びついたのも必然的であったと言える。別の言い方をすれば、「トコロ」という、状況を表すのに都合のよい形式名詞を合理的に利用する方向に日本語話者の認知が働いたのである。あるいは、ヲ格が「状況」の用法を完全に取り込み、過度に多義的となって日本語話者の認知的負荷が高まる⁷のを避けるために「トコロ」と結合させたとも言える。また「トコロ」という指標によって「状況」を明示的に示すために結合したとも考えられる。いずれにせよ複数の動機が働いて「トコロヲ」で「状況」を表すのが一般化したと判断される。

3.2. 用法概観

「トコロヲ」は、名詞修飾節の主語が主文の述語の主語、目的語になるときに使われる（庵他、2001）が、田中（1996）によればその用法は〈トコロヲ①〉と〈トコロヲ②〉に分けられるという。すなわち前件の行為に対する後件の妨害、および、本来達成すべき行為の未達成である。

3.3. 用法1

〈トコロヲ①〉について田中は、新しい事態が発生した環境を他者に伝えるために捕らえ直した表現と位置づけ、拘束などの外発的な原因で、ある状況や行動が中断された結果を提示する用法があるとした。さらに「述部に動詞の受動態が現れやすい」ことと「そこにまた被害や恩恵の情意が感じとられる」ことを、「コト」「ノ」との比較の上で挙げている。文末の述語動詞の大部分は「襲う」「撃つ」「救う」「叱る」など具体的な働きかけを示す動詞である。例として(1)がある。また(2)(3)のように「見る」「見かける」など具体的な働きかけではない視覚・発見の動詞も後件に置くことができる。

(1) 犯人は社長が帰宅途中酔って歩いているところを襲った。

(2) 警察は逃走中の男が食事しているところを発見した。

(3) 私は近所の子供が公園で遊んでいるところを見かけた。

『日本語文型辞典⁸』では「トコロヲ」と共起するこれら2種類の動詞について、「前

⁷ 極端な例であるが、一語に100の意味があったとすれば、一文の中に表われたその語がどの意味を持つか、判断に迷うであろう。多義語はそもそも、人間の記憶力の制約から、言葉の数が無限に増えるのを防ぐために生まれるものであるが、過度の多義も、認知の負担を避けるために生まれ得ないと推測される。

⁸ グループ・ジャマシイ（1998）。

の動作・出来事の進展を止めたり遮ったりする⁹ 意味上の共通点を持つ」としている。

(1)を見ると、「襲う」という行為は「社長が歩く」ことを直接遮っている。(2)では、「発見する」という行為が「逃走中の男」が逃げ続けるのを直接遮ってはいないが、<発見する⇒捕まえる>という行為の展開が暗示されている。しかし(3)の「見かける」という行為は「子供が遊ぶ」のを実際に止めることはないし、止める意図も含有されていない。この矛盾は、(1)のように直接相手の行為を中断する用法がプロトタイプであり、(2)のように中断の暗示があるものがプロトタイプに近い周辺事例、(3)のように中断しないのがプロトタイプから遠く離れた周辺事例、と放射状カテゴリーを想定して理解すべきである。それを示したのが図4である。

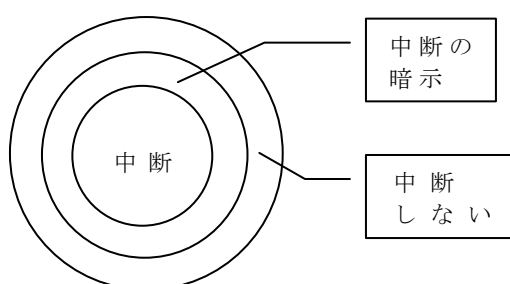


図4 〈トコロヲ①〉の放射状カテゴリー

それではなぜ(3)のような中断と無関係な視覚表現が存在しうるのかを考えたい。受身の視覚動詞の例文を下に記す。

- (4) 彼女と二人でいるところを目撃されてしまった。
- (5) 万引きするところを見られた。
- (6) 服を着替えているところを覗き見された。

いずれの文も話し手にとって見られたくない場面を他者に見られたという被害感がある。これは文意のみならず受身形そのものが被害感を持つことにもよる。「トコロ」の持つ範囲性は、「他者の目によって衝撃的な場面が切り取られる」という感覚を起こす。カメラはまさに一場面を切り取る道具であるが、「見られる」ことは(7)のように「写真を撮られる」ことと同じ感覚と思われる。

⁹ ここでの「止める」「遮る」は客観的な意味である。例えば「暴漢に襲われているところを助ける」の場合も、「助ける」が「暴漢に襲われる」という状況を中断している点で、「止める」「遮る」の対象になる。

(7) その芸能人は新しい恋人といるところを写真に撮られた。

別の角度から考えると、話し手は一場面を切り取られてもその行為を続けることは可能である。(4) ならば、話し手は他者に目撃されたことに気付いても彼女といっしょに居続けることができる。行為の続行が可能なのは(5)(6)(7)も同様である。しかし話し手はその場面を見られたことの衝撃が大きいため意識がそこに集中するのである。

結果として、見られてから当該行為を持続させたとしても、その一場面は心理的に停止したままとなる¹⁰。こう解釈すれば〈トコロヲ①〉の原義である「中断」が関連性を帯びてくるであろう。

ただしこのときの中断は間接的なものであって、心に一場面を刻む(結果としての中断)のは話し手自身である。

以上から視覚動詞の文は「中断の暗示があるもの」、「心理的ショックからその場面が中断したもの」、「中断と無関係なもの」に分類され、これらに関連する例文を再掲すると下のようになる。

- (2) 警察は逃走中の男が食事しているところを発見した。(中断の暗示)
- (4) 彼女と二人でいるところを目撃されてしまった。(ショックによる中断)
- (3) 私は近所の子供が公園で遊んでいるところを見かけた。(中断と無関係)

三種のうちプロトタイプは、〈トコロヲ①〉の基本義との整合性を考慮して(2)のような「中断の暗示」の用法を選定すべきである。プロトタイプに近い周辺事例は(4)であり、最も遠い周辺事例が(3)となる。〈トコロヲ①〉は「中断」を基本義とし、「視覚動詞の使用可」「受身」を主な特徴とするが、(3)はこのうち「視覚動詞の使用可」だけを受け継いだ例として解釈される。これら視覚動詞の文を放射状カテゴリーで示したのが図5である。

¹⁰ この現象は、心理学において、強烈な体験によって記憶が写真のように鮮明に刻まれる「フラッシュバルブ記憶」によって説明される。

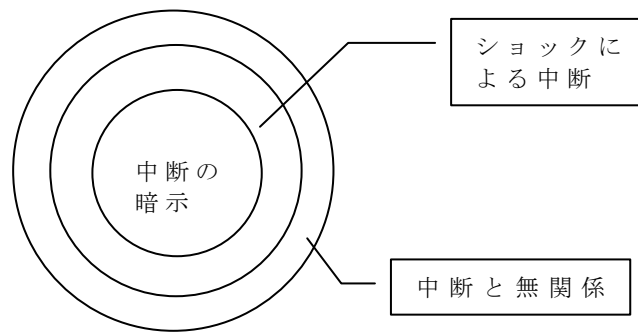


図5 〈トコロ①〉の視覚動詞の放射状カテゴリー

〈トコロ①〉を包括的に見ると、下記のように、後件の前件に対する中断が程度の強いものから弱いものまで段階的に並んでいることがわかる。

行為の中断 > 行為の中断への暗示 > ショックによる中断 > 中断しない
 ところで(1)は「テイル」を使って(1)'のように書き換えられる。

(1) 犯人は社長が帰宅途中酔って歩いているところを襲った。

(1)' 犯人は、帰宅途中酔って歩いている社長を襲った。

両者の意味は大筋で同じだが細部において異なる。(1)'は主文の主語である「犯人」がヲ格の「社長」そのものを行為の対象にしている。一方の(1)は、「襲う」対象はむしろ社長であるが、その社長の持つ「酔って歩いている」という状況も含有している。これはトコロ節により「酔って歩いているところ」がヲ格の対象とされているのだから統語的に当然である。また、トコロは基本語義として「範囲」を持つから、「酔って歩いているところ」という範囲は自ずと「酔っていない平常の状態」という範囲外の状態を暗示することとなる。そのため(1)は、襲撃のしやすさを考慮し、社長が酔って歩いている状態を狙ったと解釈できるのである。同様の解釈は(1)'に対しても可能だが、それは常識から判断されることであり、字義的に解釈されるものではあるまい¹¹。また泥酔状態を狙ったという意味合いの程度も(1)'は(1)ほど強くない。

¹¹ これに関連して、西山(2003)は、「京都の大学生」という表現は解釈が本来多様であるにもかかわらず、実際には「京都の大学に通っている学生」としか解釈しない。その理由として「表現自体の言語的意味そのものではなく、むしろわれわれの世界についての常識、信念、百科全書的な知識などによってかなり強く影響された結果」と解説する。

(2) と (3) も下のごとく書き換えられるが、原文が持っていた状況性は失われる¹²。

(2)' 私は公園で遊んでいる近所の子供を見かけた。

(3)' 警察は食事している逃走中の男を見つけた。

「トコロ」の持つ状況性について小林（2000：222）は「〇〇さんと二人だけにいるときに、友達に見られた」と、「二人だけにいるところを、友達に見られた」の二文において、その印象の違いを述べている。前者は「時間の流れの中にある一点」を表し、後者は「時間の流れの中のある状況」を表している感じがあるとする。

上記 (1) (2) (3) の「トコロ」に対して格助詞のヲが付くのは、トコロ節が主文の述語の主語もしくは目的語になっているからである。しかしその背景にはもともと対格だった「ヲ」が拡張して状況格をも示せるようになっていたという事実があることも見過ごしてはならないだろう。

3.4. 用法2

〈トコロヲ②〉は〈トコロヲ①〉から派生したもので、「本来ならばある事をすべきなのにしなかった」という意味を持つ。

(8) 朝6時に起きるところを9時に起きてしまい、約束の時間に大幅に遅れた。

(9) 残業するところを、しなくて済むことになった。

(8) は「朝6時に起きるはずだったのに」、(9) は「本当は残業しなければならなかったが」と言い換えることができ、〈トコロヲ②〉に行為の意図が内在されていることがわかる。ここで〈トコロヲ①〉と〈トコロヲ②〉の例文を比較してみる。

(1) 犯人は社長が帰宅途中酔って歩いているところを襲った。〈トコロヲ①〉

(10) 社長を襲うところを急用ができて取りやめた。〈トコロヲ②〉

¹² (2)' (3)' は、名詞修飾節が長いために、文の主語の動詞を名詞修飾節の主語の動詞と間違えてしまいやすい。例えば (2)' なら、読み始めのとき、「私」が「公園で遊んでいる」と読み間違える可能性がある。「トコロヲ」を使うと、節内の主語が自ずと動詞の前に来るので、こうした混乱を防げる。これは「トコロヲ」を使う別の理由として想定されよう。

(1) ではトコロ節の主語である「社長」が「歩く」という行為を途中で中断されている。(10)ではトコロ節の非明示の主語「犯人」が「襲う」という行為を開始前に中断している。ここで中断を「ある行為の意図が、行為前に頓挫すること」と広く捕らえれば、トコロ節の主語の行為の中断が〈トコロヲ①〉と〈トコロヲ②〉の共通スキーマとなる。①から②への派生のプロセスを、山梨(2009)を参照し図6のように図示する。

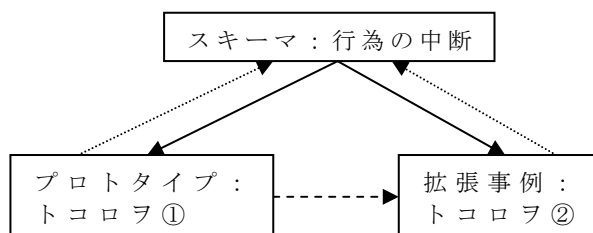


図6 〈トコロヲ〉のカテゴリー化

スキーマからプロトタイプ、拡張事例へと伸びる実線矢印は事例化の認知プロセスであり、逆にプロトタイプ、拡張事例からスキーマへと伸びる破線矢印はスキーマ抽出の認知プロセスを示している。この上下の矢印は相補的な関係にあるが、スキーマ抽出は事例化に先んずる(山梨, 2009: 185)。そしてプロトタイプから拡張事例に伸びる破線は拡張のプロセスを表す。〈トコロヲ②〉には「本来すべきだった」という未達成への感情があるが、これがプロトタイプの〈トコロヲ①〉にないために拡張したと判断されるのである。

〈トコロヲ①〉は行為中の中断を示すため、トコロに接続する品詞は動詞が基本となり、ここから拡張した〈トコロヲ②〉もまた動詞をプロトタイプとする。しかし〈トコロヲ②〉には名詞や形容詞がトコロに接続する用法もある。「本来はそうするはずだった」という原義が、(11)(12)では「本来はそうあるはずだった」という形で残されているのがわかる。

(11) 千円のところを 500 円に負けてもらった。

(12) 3 日のところを 5 日もかかってしまった。

〈トコロ②〉には慣用的な前置き表現¹³が豊富にある。下の(13)(14)(15)は、相手のある状態(楽しみ中/休み中/多忙中)が本来続くところを、自分の依頼等により中断させてしまう申し訳ない気持ちを示す。

(13)お楽しみのところを申し訳ないのですが、この資料を見て頂いてもよろしいですか。

(14)お休み中のところをすみません。

(15)お忙しいところをお越し頂き、ありがとうございます¹⁴。

〈トコロ②〉はさらに、前件と後件に類似した意味を置き、マイナスの出来事を累積する用法もある。

(16)経済的に苦しいところを、大黒柱の夫に死なれた。

(17)大学不合格で辛いところを、恋人にふられた。

これらは一見、中断ではないように見える。中断の典型例は行為、もしくは状態が完全に停止することだからである。しかし中断に程度差を認め、1つの状態が同じ水準で持続しなくなる状態変化をも中断と見なすなら、(16)は経済的な苦しさに大黒柱の夫の死が加わって、より一層苦しい状態へと変化するので、中断となる。(17)も同様に解釈される。

下図は〈中断=状態変化〉をイメージで示したものである。

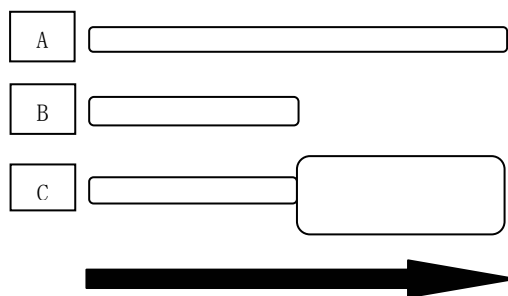


図7 〈中断=状態変化〉のイメージ図

¹³ 庵他(2001)は、前置きと先触れの違いとして、前者が「~のだけど」節、後者が言い切りの形を取ることを挙げ、その役割は共に「依頼など話し手が聞き手に何らかの厄介をかける申し出をするときに、聞き手の心理的負担を軽減することを目的に使われる」とする。前置きとしての「トコロ」を「のだけど」節と同時に学ぶことも学習上効率的である。(13)のように「トコロ」と「のだけど」は共起することが多いのである。

¹⁴ この文は厳密には、「多忙の中断」ではなく、「相手の多忙に、新たに忙しさを追加してしまう」という類似事項の累積として解釈される。

一番下の矢印は時間経過を示す。Aの横棒は、1つの状態が終始同じ状態に保たれていることを表す。これを基準とする。BをAと比すると、途中で切れているため、中断とみなされる。Cは前半の形状はAと同じだが途中から拡大している。ここに着目すれば、CもBと同様に中断となる。BとCの違いは、途中で無くなるか、変化するかのみであり、前半の状態が途絶えたこと自体は同じである。

「意味と形式の一対一対応の原則」はそもそも「ひとつの語にいくつもの意味をもたせて記憶の負担を軽く」（吉村、2004：96）することを理由に成立している。日本語母語話者はCを中断とみなすことで、(16)(17)の用法を〈トコロヲ②〉に組み入れることに成功したのである。

ここまで見てきた〈トコロヲ②〉の多義を放射状カテゴリーにて整理する。

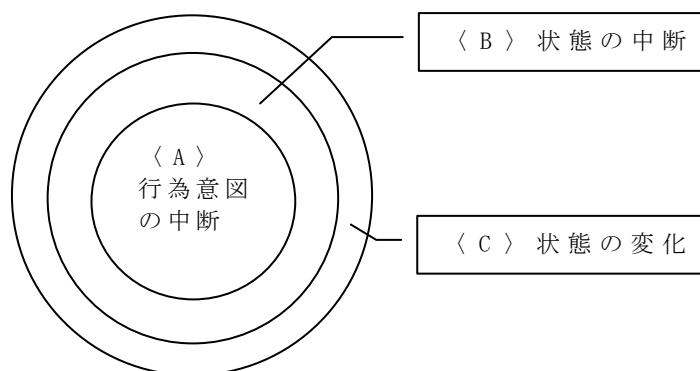


図8 〈トコロヲ②〉の放射状カテゴリー

〈A〉は(8)(9)(10)で見た用法で、「行為意図の中断」である。実際に行為したかどうかは重視せず、意図と行為を同等のものとして捕らえる。〈B〉は(11)～(15)で見た用法であり、プロトタイプの「本当はそうするはずだった」という行為意図の未達成が「本当はそうあるはずだった」という状態持続の未達成へとメタファー写像されている。

〈A〉〈B〉は、プラス価値の文意（(8)(11)など）でも、マイナス価値の文意（(9)(12)など）でも表現できる。

〈C〉は(16)(17)で見た用法で、〈B〉の「状態の中断」からの拡張により「状態の変化」具体的には「類似事項の累積」を持つに至った。〈C〉は〈A〉〈B〉と違ってマイナスの意味しか用いられず、「大学に合格して嬉しいところを片想いの人に告白された」などプラスの意味では用いられない。これは、プロトタイプから離れるほどプロトタイプの持つ意味要素が減っていくからである。

続けて「トコロヲ」全体を総括する。図9は山梨（2009：134）を参照し、〈トコロヲ〉の拡張を図式化したものである。図中の①、②はそれぞれ〈トコロヲ①〉〈トコロヲ②〉を示す。Sはスキーマ「行為の中断」である。これらの3つの要素の相互作用は既に図6で見たとおりである。スキーマは条件を緩め、より抽象的になって高次のスキーマS'へと発展する。S'は「状態の中断」とされる。「行為」も「状態」の一要素として含めるわけである。これにより動詞以外の名詞や形容詞も扱えるようになった。そして〈トコロヲ②〉からの拡張、およびS'からの事例化により、②と関係しつつも意味的に少し離れた新しい語義②'（(11)～(15)の用法）が獲得される。

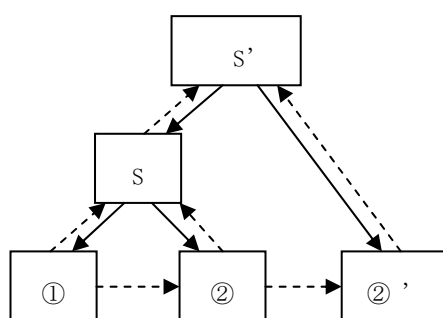


図9 〈トコロヲ〉の拡張図

図には描いていないが、S'の高次のスキーマ「状態変化」が立ち上がり、②'からも拡張して、(16)(17)の用法が生まれたと考えられる。この図式が図8と連動していることに注意されたい。

3.5. 結論

「トコロ」が基底的な意味として「範囲」を持ち、それが空間、状況、時間を表す際にも作用していることを見た。またヲ格は「対格」を基本義とし、それが「場所」、「状況」へと拡張したが、「状況」としての用法が非常に少ないことから、「トコロ」と結び付くことで「状況」を表すようになったと推測した。初級段階では「トコロ」の範囲性を教えることで、機能語の学習に向けて事前に準備をしておくことが望まれる。それには本節で呈示した図による説明が効果的であろう。「トコロ」とヲ格が結合した「トコロヲ」は多義的だが、それぞれを個別に説明するのではなく、個々を全体と関連付けて1つの有機的なまとまりを構築することが肝要である。このことは結局、日本語の教授過程全体を視野に入れて教えることと表裏一体である。

下に示すのは、「トコロヲ」の拡張を上から下へ配列したものである。このうち〈トコロヲ①〉の1段階は2段階へ拡張すると同時に、〈トコロヲ②〉にも拡張している。スラッシュ（/）の右側は共起する動詞の種類を示す。

〈トコロヲ①〉

- 1段階 「前件の行為が後件に中断される」 / 動作動詞
- 2段階 「前件の行為に対し後件が中断を暗示する」 / 視覚動詞
- 3段階 「前件が後件からショックを受け場面を中断（停止）する」 / 視覚動詞
- 4段階 「前件の行為が後件に中断されない」 / 視覚動詞

〈トコロヲ②〉

- 1段階 「前件の行為意図が後件に中断される」
- 2段階 「前件の状態が後件に中断される」
- 3段階 「前件の状態が後件に変化される（類似事項の累積）」

〈トコロヲ①〉は行為が外部的要因で中断されることをプロトタイプとする。プロトタイプと周縁の周辺事例では意味が著しく異なり、なぜそれが同一の「トコロヲ」で括られるのか不思議に思う学習者も多いであろう。〈トコロヲ①〉の教授では、〈プロトタイプ⇒近い周辺事例⇒遠い周辺事例〉と段階的に教えていくのが効果的である。こうすると、中断とは無関係な視覚動詞文が存在することも理解しやすくなる。こうした段階を踏んだ教授方法は「トコロニ」「トコロデ」においても効果的であろう。なお〈トコロヲ①〉は行為の中断という性質上、〈テイル+トコロヲ〉の形が最も多いと予測される。

〈トコロヲ②〉は行為意図の中断であり、実際には行為していない。そのため「トコロ」に接続する動詞の形で最も多いのは、例文(8)(9)(10)からも推察される通り、辞書形と思われる¹⁵。そうであるなら「辞書形+トコロヲ」を典型例として学習者に提示していくのがよい。〈トコロヲ②〉の多義も、〈トコロヲ①〉と同様に、放射状カテゴリーの中央から周縁に沿って教授すれば、学習者も意味的ネットワークが作りやすいであろう。

最後に、「ヲ格」が複数の語義を持ちながらも「状況」だけが選出され「トコロ」と結合した点から、帰納的に「トコロと格助詞において、双方の類似した意味が結合し複合辞

¹⁵ 〈テイル+トコロヲ〉と〈辞書形+トコロヲ〉が典型的で使用頻度が高いということは、当然、コーパス調査で実証的に裏付けなければいけない。

ができる」という仮説を提出し、この仮説から以下の「トコロニ」「トコロデ」を考察していく。

4. トコロニ

4.1. ニ格

ニ格の用法の分類には一致した見解がなく（菅井、2007）、自己の研究を進めるに当たってどの先行研究に基づくかは恣意的にならざるを得ない。本論のヲ格の考察では森山論文を援用したが、本節でも全体の整合性を考慮して森山の理論を取ることとする。

森山（2010b:16-27）では、ニ格の用法を（1）移動先、（2）動作の相手、（3）存在の位置、（4）経験主、の4つの大カテゴリーに分けている。1つの大カテゴリーにはそれぞれ4つのサブカテゴリーがある。大カテゴリーの中でプロトタイプは「移動先」であり、ここから拡張して「動作の相手」、「存在の位置」が生まれ、さらに「存在の位置」から「経験主」が派生したとする。日本語母語話者の使用頻度では一番高いのが「移動先」、次に高いのが「存在の位置」が多かった。また学習者の習得順序では先に身に付くのが「移動先」「存在の位置」であった。

一方、杉村（2005）はニ格のプロトタイプを「着点」とし、「映画館に行く」のニ格も「移動の着点」であるとする。この考えは森山がプロトタイプとして挙げた「移動先」と整合性がある。

下記はプロトタイプと、そこから直接拡張した二つの用法の例文を、森山に倣って書いたものである。

(1) 移動先（プロトタイプ）

彼が北海道に行く。【移動先】

彼が図書館へ勉強に行く。【目的】

彼が家計に悩む。【原因】

彼が教師になる。【変化の結果】

(2) 動作の相手

彼が母に会う。【動作の相手】

彼が友達に昼食代をおごらせた。【使役的動作の相手】

彼が彼女に贈り物をもらった。【授与主】

彼が先生に叱られた。【動作主】

(3) 存在の位置

学校にプールがある。【空間的位置】

毎晩11時に寝る。【時点】

勤務先が故郷に近い。【空間的基点】

彼が酒に強い。【抽象的基点】

このうち「トコロ」の空間、時間、状況という特性に関連するものは(3)の【空間的位置】と【時点】である。後述するが、「日本語文型辞典」では「トコロニ」を「ある段階における状況を変化・変更させるような出来事が起こることを表す」と定義する。ここで「状況」という語が使われていることに注目したい。「状況」は空間と時間を含んだ概念であり、「トコロ」の持つ意味と重なる。ニ格は、「トコロ」の語義（空間、時間、状況）に合わせる形で、自らの多義の中から「存在の位置」（特に「空間的位置」と「時点」）を選び出し、「トコロ」と結合したのではないだろうか。

なお、ニ格のプロトタイプである「移動先」も「トコロ」と結び付き、「友達のトコロニ行く」などと表現されるが、この場合の「トコロニ」は単に部分の総和であり、全体として固有の意味を持つには至っていない。つまり複合辞ではない。

「みんなの日本語初級Ⅰ」で導入されるニ格は多様であり数も多いので、主なものだけを挙げる。

(A) 移動先

京都へ花見に行きます（13課）、あの喫茶店に入りましょう（13課）、テレサちゃんは10歳になりました（19課）

(B) 動作の相手

あした友達に会います（6課）、わたしは木村さんに花をあげました（7課）

(C) 存在の位置

c-1) 空間的位置 机の上に写真があります（10課）、家族はニューヨークにいます（10課）、マリアさんは大阪に住んでいます（15課）

c-2) 時点 私は朝6時に起きます（4課）、3月25日に日本へ来ました（5課）

ニ格を登場順に並べると、＜存在の位置（時点）⇒動作の相手⇒存在の位置（空間的位置）⇒移動先＞となっている。一方、ニ格の拡張をプロトタイプから順に並べると、＜移動先⇒動作の相手⇒存在の位置＞となる。格助詞ヲ、ニ、デは、プロトタイプの用法から非プロトタイプの用法へと習得が進む（森山、2010b）とされるので、「みんなの日本語」におけるニ格の導入順序は学習効率に反している恐れがある。特に「移動先」は導入と拡張において正反対の位置になっている。ただし当教科書では「移動先」をへ格で表す方針を採っており、事実5課で「友達と京都へ行きます」という用例が導入されている。

教科書通りに進めるか代替案を考えるかは本論の主題から逸れるので論じないが、ともあれ上記の(C)を教える際には「空間」と「時間」という明確な認識を学習者に持たせるべきである。それは「トコロニ」が示す「状況」の構成要素だからである。

4.2. 用法概観

「トコロニ」は、「名詞修飾節+トコロ」が表す場面に主文の主語が出現するときに使われる（庵他、2001）。田中（1996:31、34）は「トコロへ」「トコロニ」を「トコロへ」に代表させた上で、その用法を2つに分けている。〈トコロへ①〉は「後件に表される新事態の介入により、結果として前件における意味の継続性が妨害されたり、中断されたりするという意味を表す」とする。〈トコロへ②〉は①から派生したもので、「類似的な事態の累積的な継起、加合的な状況の呈示」を表すとする。下に例を挙げる。

(1) 帰ろうとしているところに上司から電話が来た。〈トコロへ①〉

(2) 会社が倒産したところに息子が事故を起こし、すっかり滅入った。〈トコロへ②〉

「日本語文型辞典」でも「トコロへ」「トコロニ」を同列に論じており、その定義は田中の〈トコロへ①〉とほぼ同じであるが、〈トコロへ②〉には言及していない。

本節では「トコロへ」「トコロニ」の2つを「トコロニ」で代表させて論を進める。混乱をなくすために、田中の〈トコロへ①〉〈トコロへ②〉もそれぞれ〈トコロニ①〉〈トコロニ②〉と表記する。

4.3. 用法1

田中（1996）は「トコロニ」の前に来る動詞には、ほとんどの場合、「ようとする／ようとしている／ようとした」「ている／ていた」という意志形、進行形が見られるとする。その例として(3)(4)がある。

(3) ご飯を食べようとするところに（ようとしているところに／ようとしたところに）宅急便の配達員が来た。

(4) ご飯を食べているところに（食べていたところに）宅急便の配達員が来た。

しかし〈トコロニ①〉の前件にタ形が置けないわけではなく、(5)(6)の文もある

(5) ふとんを干したところに突然雨が降りだした（庵他、2001：394）。

(6) 下の子の食事が終わったところに上の子が帰ってきた（庵他、2001：393）。

まず(5)から考えよう。この場合、「干す」という行為の重点は干した後の状態の持続にある。目的はふとんを干すこと自体ではなく、干して乾かしたり湿気を取ったりすることにあるからである。雨が降ることは、「干す」という行為が最中であっても完了直後であっても、その目的達成を妨害するものであり、先述の田中の定義にも合致する。

次に(6)は「終わる」という終了の動詞があるため、「トコロニ」の前後の場面の切り替えが明確である。「食事が終わる」ことは語用論的な解釈を除去すれば1つの行為の終了でしかなく、行為後の状態維持という意味も出てこない。つまり後件が前件を中断させることは出来ないので、「トコロニ」の定義から外れることになる。これに対する解釈は後述する。

(6)は「食事が終わった」を「食事した」に変えるとやや自然さが失われる¹⁶。

(6)' 下の子が食事したところに上の子が帰ってきた。

不自然な理由は恐らく「食事したところ」が名詞修飾節として場所を表す¹⁷ようにも思え、混乱が生じるからであろう。

菅井(2007)は、山梨の提案した二格の認知的制約である《近接性》《到達性》《密着性》《収斂性》を「一体化という1つの軸の上で程度差を持った連続体として」捕らえて

¹⁶ 「自然さは失われていない」という反論もあろう。その場合、原文(6)の意味を既に知っており、その理解に基づいて(6)'を見るために、自然であると判断している可能性がある。

¹⁷ この節を使った文には例えば「ここが、大統領が食事したところですよ」、「彼の食事したところには70歳過ぎの店員がいた」などが挙げられる。

いる。この視点は空間領域にも非空間領域にも適用可能だという。(7)の例文において、スラッシュ(／)の右側が空間、左側が非空間である。

- (7) a. 本棚にテーブルを近づける。／彼が母に似ている。《近接性》
- b. ゴミ箱に手紙を捨てる。／上司に用件を伝えた。《到達性》
- c. 壁に絵をかける。／心に希望がある。《密着性》
- d. ジュースに水を混ぜる。／彼が20歳になる。《収斂性¹⁸》

《近接性》は説明を要しないであろう。《到達性》は〈手紙⇒ゴミ箱〉、〈用件⇒上司〉という到達がある。《密着性》は壁と絵の物理的な密着、心と希望のメタファー的密着がある。《収斂性》は1つにまとまり融合するという意味であるから、ジュースに水を混ぜれば1つの不可分の液体となるし、彼が「19歳」から「20歳」になっても彼は本質的に同一対象のままだから収斂性を有していると言える。

ニ格が包括的意味として「一体化の程度」を持つなら、〈トコロニ①〉の「ニ」にもその意味が残されていると推定できる。〈進行形+トコロニ〉は行為の最中に対して別の事態が突入するわけであるから、上の分類で言えば《到達性》または《密着性》となる。〈タ形+トコロニ〉は行為の直後に別の事態が発生することを示し、前件と後件に時間的な重なりがないので、《近接性》となる。このときの「行為の直後」はアスペクトである〈タ形+トコロ〉の意味をそのまま引き継いだものとして解釈される。最後に〈意志形+トコロニ〉は、行為の意図が後件によって断絶させられるので、それは話者の感覚上、「行為中の妨害による断絶」と実質的に同じである。日本語母語話者のこうした柔軟な発想から〈トコロニ①〉の適用範囲は「ている／ていた」から「ようとする／ようとしている／ようとした」へと拡大し、より制約のない言語表現を可能にしたと思われる。

以上を顧みると、「トコロ」の状況性とニ格のプロトタイプである「着点」が結びついて「トコロニ」が出来たと考えてよい。

〈タ形+トコロニ〉について、もう少し詳しく見てみよう。

- (8) ようやく実行する方向に意見がまとまったところへ思わぬ邪魔が入った。(グループ・ジャマシイ、1998 : 334)

¹⁸ 菅井(2007)では《収斂性》を《融合性》に言い換えている。

「食べる」「泳ぐ」「歩く」などの動作動詞はタ形が行為の完了を示し、持続性は皆無である。例えば「食べた」は食べるという行為の終了がプロファイルされ、食べた状態の持続という局面は背景化する。一方、(8)は皆の意見が実行する方向に「まとまった」のであり、これからの事態の進展が暗示されている。後件の「邪魔が入った」はこの進展を中断する要素であるために(8)が成立すると思われる。「思わぬ」という意外性の語も前件と後件の近接性を上げている。

前件の〈タ形+トコロニ〉が状態を示し、後件がその状態の持続を中断させる例文を(9)～(12)に示す。

- (9) 気持ちがやっと落ち着いたところに親友の訃報が入った。
- (10) クラスのみんなと打ち解けたところに転校が決まった。
- (11) 双方の会社が妥協し折り合いをつけたところに部長が「やっぱり提携はやめよう」と言い出した。
- (12) 学費の問題で大学院進学を諦めたところに宝くじが当たった。

これまで見てきた〈トコロニ①〉を整理すると、定義的には「前件の行為・状況が後件によって中断される」となり、これに基づけばプロトタイプは進行形である。「行為の中断」に弾力性を持たせ、その中に「行為意図の中断」を含めるなら、意志形もプロトタイプに入る。タ形の場合、行為そのものではなく行為後の状態持続に焦点が置かれ、且つその状態が後件の存在により中断するので、周辺事例に位置づけられる。タ形にはさらに、例文(6)のように、中断と無関係に行為終了を示し、直後に後件が発生することを示す用法もある。これは最もプロトタイプから離れた事例となる。以上を放射状カテゴリーに表したものが図10である。

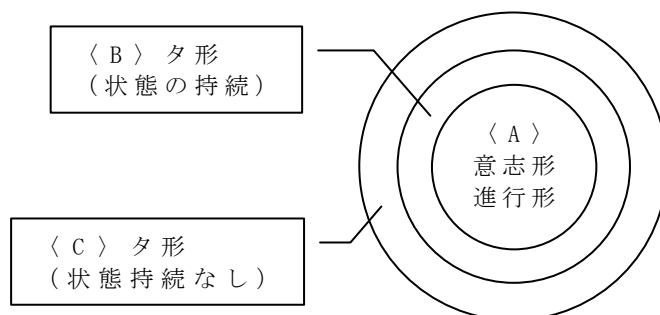


図10 〈トコロニ①〉の放射状カテゴリー

4.4. 用法2

〈トコロニ②〉は、前件のある状態が、後件において同種の状態が追加されることによって、程度が重くなることを示す。これは「トコロヲ」でも見たように、広い意味での状態変化である。つまり初期値としての状態が最後まで保持できない点に「中断」を見るのであり、ここに〈トコロニ①〉からの拡張が認められるのである。

〈トコロヲ②〉はマイナス事態しか扱えなかったが、〈トコロニ②〉ではプラス、マイナスどちらも扱える。下に(2)を再掲するが、この文はマイナス事態の「会社倒産」に対し、別のマイナス事態「息子の事故」が発生したことを示す。

(2) 会社が倒産したところに息子が事故を起こし、すっかり滅入った。

反対に(13)は「就職」というプラス事態に加えて、「宝くじが当たる」というプラス事態が起こったことを示している。

(13) 就職が決まって喜んでいるところに宝くじも当たった。

最後に「トコロニ」と「トコロヘ」の違いを考えてみたい。「ニ」のプロトタイプは「着点」であるのに対し、「ヘ」のプロトタイプは「方向」である(杉村、2005)。「上に(ヘ)あがる」「北海道に(ヘ)行く」「駅に(ヘ)着く」などが交換可能なのは、ニ格が着点をプロファイルしながらも経路を含んでいるからであり、ヘ格もまた方向をプロファイルしつつその先端である着点を含んでいるからである。しかし着点性の強い「椅子に座る」「象に触る」の「ニ」は「ヘ」と取り替えられない。また(7)で見たニ格の例文を(7)'のようにヘ格で書き換えると大部分は非文となる。

- (7)' a. 本棚へテーブルを近づける。／??彼が母へ似ている。
b. ゴミ箱へ手紙を捨てる。／??上司へ用件を伝えた。
c. ??壁へ絵をかける。／??心へ希望がある。
d. ??ジュースへ水を混ぜる。／??彼が20歳へなる。

空間領域において(7' a)が可能なのは「近づける」という行為が「方向」を持っているからである。同様に(7' b)も手紙をゴミ箱の方向へ捨てると解釈される。一方、(7' c)、(7' d)の述語「かける」「混ぜる」は明確な密着性と収斂性があるために「方向」とは馴染まない。非空間領域はa～dすべて非文である。

「トコロニ」と「トコロへ」はすべてにおいて交換可能である。これは「ニ」と「へ」が複合辞になることで、格助詞の単独使用の時よりも固有の意味が弱まったからと説明される。ただしニ格は「Aが／をBに」、へ格は「Aから／をBへ」構文を取りやすいとされ(杉村、2005)、これが「トコロニ」と「トコロへ」の印象の差に影響する可能性はある。(14)(15)で両者を比較してみる。

(14)a. 上司から課題を与えられたところに急ぎの仕事が入ってきた。

b. 上司から課題を与えられたところへ急ぎの仕事が入ってきた。

(15)a. 上司がイライラしているところに詰まらぬミスをしてしまった。

b. 上司がイライラしているところへ詰まらぬミスをしてしまった。

(14)は「から」があるため(14a)よりも(14b)のほうが自然かもしれず、(15)はガ格を取るため(15b)よりも(15a)が自然と言えるかもしれない。

他に、認知上の区別の負担を下げるために「ニ」の連続を避けて「へ」を使うという選択も起こりうる。

(16)a. 椅子に座っているところに突然電話が鳴った。

b. 椅子に座っているところへ突然電話が鳴った。

(17)a. ミスをして落ち込んでいるところに上司に叱責された。

b. ミスをして落ち込んでいるところへ上司に叱責された。

(16a)は「椅子に」と「ところに」でニ格が連続しているが、これを「トコロへ」に置き換えると明確になり、認知的負担が減る。(17a)は「ところに」と「上司に」にニ格の連続があるが、(17b)のようにすると分かりやすくなる。

「トコロニ」と「トコロへ」から受ける感覚の差を述べれば、「トコロニ」は後件の出来事を話者が直に受けている感じがある。「トコロへ」は直ではなく、どこかから飛んで

こちらに向かってくるニュアンスがある。このことは後件が「来る」「出現する」など移動や移動の結果を示す動詞が来るとより鮮明になる。

(18)a. 飛行機が空を飛んでいるところに鳥の大群がやって来た。

b. 飛行機が空を飛んでいるところへ鳥の大群がやって来た。

「飛行機」と「鳥の大群」の距離間は、(18a)より(18b)のほうがやや遠いと感じられる。むろんこれは母語話者への調査から実証すべきことであるが、格助詞本来の機能が複合辞にも残っていることを考えれば、上述の感覚の差も帰納的に理解されると思われる。

4.5. 結論

「トコロニ」は、「トコロ」の状況性とニ格の「着点」が結合した複合辞である。ニ格の持つ「空間」「時間」用法よりも、より根源的なプロトタイプである「着点」を「トコロ」と結びつけたほうが理解しやすい。そうして〈トコロニ①〉が成立し、そのあと事例化、スキーマ化、拡張の認知的作用が働いて意味を拡大すると同時に、「トコロニ」に前節する動詞の形も多様化していった。また下記に見るように、〈トコロニ①〉の3段階の「状態の中断」から「類似事項の累積」が拡張し、〈トコロニ②〉が生まれた。

〈トコロニ①〉

1段階 「前件の行為・状況が後件によって中断される」／進行形

2段階 「前件の行為意図が後件によって中断される」／意志形

3段階 「前件の持続的状态が後件によって中断される」／タ形

4段階 「前件の行為の後、後件が起こる」／タ形

〈トコロニ②〉

「前件の状態の程度が後件によって増幅する（類似事項の累積）」／タ形



5. トコロデ

5.1. ヲ格

森山（2010b）はデ格の用法として(1)「空間的背景」、(2)「役割的背景」を挙げている。(1)は「場所」「時間」、(2)は「道具」「原因」「様態」のサブカテゴリーがあ

る。このうちプロトタイプは「場所」であり、そこから「時間」「道具」が拡張し、「道具」が「原因」「様態」を派生したと考える。図式化すれば<場所⇒時間・道具⇒原因・様態>となる。例文は(1)(2)に示される。森山はこの5つのサブカテゴリーを更に細分化して計19の文を呈示しているが、ここでは詳細を割愛する。ただし「トコロデ」は後述するように「区切り」の意味を有するため、デ格的「区切り」に関する用法（時限定）（数量限定）を下に紹介する。

(1) 空間的背景

学会が札幌市で開かれる。【場所】（プロトタイプ）

学習会の後で親睦会を行う。【時間】

冬休みが明後日で終わる。【時間（時限定）】

(2) 役割的背景

ストローでジュースを飲む。【道具】

風邪で欠勤する。【原因】

問題は自分で解決するべきだ。【様態】

この会場は100人で満席となる。【様態（数量限定）】

「みんなの日本語初級」ではこれら5つのサブカテゴリーが導入されている。

(A) 空間的背景

a-1) 場所 駅で新聞を買います（6課）、7月に京都でお祭りがあります（21課）

a-2) 時間 私は1年で夏がいちばん好きです（12課）、駅まで30分で行けます（32課）、意見がなければこれで終わらしましょう（35課）

(B) 役割的背景

b-1) 道具 タクシーでうちへ帰ります（5課）、ファクスで資料を送ります（7課）、日本語でレポートを書きますか（7課）、この服は紙で作られています（37課）

b-2) 原因 地震で人が大勢死にました（39課）

b-3) 様態 もう少し大きい声で言ってください（27課）、現金で持って行かないほうがいいです（32課）、ズボンの長さはこれでよろしいでしょうか（44課）

初出を見ると、導入順は<道具⇒場所⇒時間⇒様態⇒原因>である。拡張順は<場所⇒時間・道具⇒原因・様態>なので、やや異なる。当教科書では「道具」としての用法を最初に重点的に教えようとしているようである。

「トコロ」の基本的性質である空間、時間、状況に対し、デ格はそれぞれ「場所」「時間」「様態」で対応することができる。「トコロデ」を理解するには、デ格の区切り性をはっきりと認識することが欠かせない。デ格の時限定と数量限定を教える際には、そこに内在する区切り性を学習者に伝え、将来の学習項目である「トコロデ」に繋げていくことが望ましい。

5.2. 用法概観

「トコロデ」は、<名詞修飾節+トコロ>が表す場面で、ある動作が行われたり変化が起きたときに使われる（庵他、2001）。田中（1996：12-16）は「トコロデ」を2つに分け、<トコロデ①>は具体的な順接形式で、後件発生 of 指示的な現場を意味する。<トコロデ②>は反対に、複文全体の成立に関わる抽象的、対立的な接続形式とされる。「日本語文型辞典」も「トコロデ」を順接と逆接に分けている。

5.3. 用法1

順接の<トコロデ①>は「前の動作・変化が終わり一区切りがついた時点で、後の動作・変化が起こる（あるいは起こす）」ことを示す（グループ・ジャマシイ、1998：334）。田中はさらに「事態進展のある段階を「転機的局面」として焦点化しようとする表現意図が内在している」と述べる（1996：14）。

これらを見ると、「トコロ」の範囲性とデ格の「区切り」が結合して<トコロデ①>が出来たと想定してよかろう。一区切りが付くということは動作・変化の完了であるからタ形で示されることになる。また「事態進展のある段階」も1つの区切りを意味するので動詞の取るべき形はタ形となる。これらの定義では<辞書形/テイル+トコロデ>が非文であることが暗示されるが、下記の(1)で検証してみたい。

- (1) a. 答案を書くところで試験が終了した。（辞書形）
b. 答案を書こうとするとところで試験が終了した。（意志形・辞書形）
c. 答案を書こうとしたところで試験が終了した。（意志形・タ形）
d. 答案を書いているところで試験が終了した。（テイル）
e. 答案を書いたところで試験が終了した。（タ形）

(1a)は不自然に感じられよう。しかし意志形で示した(1b)(1c)では許容度が上がる。それでは(1b)と(1c)はどちらが落ち着きがよいかと言えば、やはり(1c)であろう。デ格の限定用法が〈トコロデ①〉の区切り性に反映し、それが「トコロデ」の前接動詞に対しても完了のタ形を求めるのではないと思われる。(1d)は非文とは言えないが、この文意を表現するならば「答案を書いている最中に試験が終了した」「答案を書いている時試験が終了した」「答案を書いている途中試験が終了した」など他の方法で表すのが一般的であろう。つまり多数の類似表現がある中で、わざわざ「トコロデ」を用いる必然性がないということである。

(1a)から(1e)においてプロトタイプは(1e)であり、それに準じるものとして(1c)が挙げられよう。(1c)の前件が示すのは行為の意図であって実際の行為ではない。しかし「書く」と「書かない」の選択があり、考えた末に「書くことを選んだ」と解釈すれば、それは1つの思考の終了となる。「書こうとした」は思考の終わりという区切りに他ならず、それゆえ(1c)は許容されるのである。このような「トコロデ」の、意味に対する弾力性を持った考え方は、「トコロヲ」「トコロニ」で見た「行為意図の中断」を「行為の中断」の延長とする考え方と同じである。

「トコロ」は空間、時間、状況に関わるから、〈トコロデ①〉が作る名詞修飾節にも自ずとそれらの意味が入る。下の(2)は「レストラン」という言葉で空間性を出し、(3)は「1年」「時間」や時間的プロセスを含む「書き切った」で時間性を出し、(4)は「悩む」という言葉で状況性を出すことを試みた例文である。しかし(2)が空間的で(3)時間的とは特に思えず、いずれも1つの状況を表現しているに過ぎない。「トコロデ」は節がどのような内容であれ、空間と時間を複合した「状況」のみを表現するということであり、こうした特性は「トコロヲ」「トコロニ」でも同様と思われる。

(2) レストランでコースのデザートを食べたところで夢から覚めた。

(3) 長編小説を1年という長い時間をかけて書き切ったところで編集者から催促の電話が来た。

(4) 学費について頭が割れるほど悩んだところで恩師が貴重なアドバイスをしてくれた。

ところで田中は〈トコロデ①〉の用法に文中の中止形を含めている。

(5) これはこの問題の核となるところで、多方面からの考察が求められる。

(6) 部長は先ほど外出したところで、1時間後には帰るでしょう。

しかしこれは機能語、複合辞としての「トコロデ」ではなく、初級項目であるアスペクトの「トコロダ」の中止形に過ぎない。むろん田中も「アスペクト的な要素が文中にさし出されたもの」（1996：13）と解説しているが、「トコロデ」における格助詞の「デ」と、「ダ」における中止形を区別していない点に問題がある。

日本語教育における文法の習得順序では、最初にアスペクトの「トコロダ」を学び、次に動詞や形容詞、名詞の中止形を全般的に学び、その後で複合辞「トコロデ」を学ぶと思われる。名詞の中止形は<名詞です⇒名詞で>と変化して作るが、形式名詞である「トコロ」も同様に<トコロです⇒トコロで>と変化する。日本語教育の現場では(7)(8)(9)のような例文をまとめて学習者に呈示すればよいと考える。

(7) 趣味は読書です。特技は料理です¹⁹。⇒趣味は読書で、特技は料理です。

(8) 妹はまだ学生です。来年卒業します。⇒妹はまだ学生で、来年卒業します。

(9) いま宿題を終えたところです。これからバイトに行きます。⇒いま宿題を終えたところで、これからバイトに行きます。

その上で、複合辞の「トコロデ」を教える段階に来たとき、「トコロ」と格助詞「デ」が結びついた形として導入し、学習者に記憶にある程度定着したら、中止形の「トコロデ」とは似て非なるものであることを説明すると、余計な混乱が避けられる。

5.4. 用法2

〈トコロデ②〉は逆接を表し、通常は動詞タ形が「トコロデ」に前接する。『日本語文型辞典』では「前の事態が成立しても後の事態には影響が及ばないという関係」（1998：334）と定義し、『日本語文法ハンドブック』でも前件が「後件の成立に影響を与えることはない」（庵他、2001：435）とする。「いくら」「どんなに」などの副詞や「何＋助数詞」を伴えば強調表現となる。

¹⁹ 例文作りにはデ格との混合がないように気をつける。「今日は台風です。学校は休みです。⇒今日は台風で、学校は休みです」では、「で」が中止形ではなく原因を示している。

(10)寝ないで勉強したところで合格は無理だ。

(11)いくらお願いしたところで彼は引き受けてくれないだろう。

(12)薬を飲まなかったところで健康に大きな支障が出るとは限らない。

(10)(11)(12)から、タ形(ナカッタも含む²⁰)が「トコロデ」に前接できることがわかる。もしも(12)をナイ形にすると違和感が出る。この現象を理解するには、中川(2010)の英語学における仮定法過去時制に対する解釈が参考になる。まず、仮定法では仮想世界を扱う。人は現実世界には心的距離感がないが仮想世界には距離感を覚える。同時に、未来は時間的経過によって確実に現実化するが、過去は二度と戻らないことから、人は過去に対して未来以上に心的距離感を抱く。つまり仮想世界への距離感を過去時制によって操作するため、仮定法では過去が使われるのである。〈トコロデ②〉もまた逆接という仮定法であり、「タ」と「ナカッタ」のみを取る理由もここにあると思われる。

ところで、文末に「だろう」「とは限らない」などのモダリティが出やすいことは〈トコロデ②〉の特徴とされる(田中、1996)が、「かもしれない」とは共起しにくい。上記(10)~(12)を「かもしれない」を使って書き換えたのが下の文である。

(10)' ??寝ないで勉強したところで合格は無理かもしれない。

(11)' ??いくらお願いしたところで彼は引き受けてくれないかもしれない。

(12)' ??薬を飲まなかったところで健康に大きな支障が出ないかもしれない。

これらに不自然さがあるのは、前件が後件に影響を与えないという〈トコロデ②〉の性質に反しているからである。「かもしれない」は50%の可能性を示す言葉²¹であるため、(10)'の場合、寝ないで勉強すれば合格の可能性が半分出てくることになってしまう。文末に置けるのは強い推測である「だろう」「はずだ」「まい」や、部分否定の「とは限らない」「わけではない」などである。

ここで〈トコロデ①〉から〈トコロデ②〉への拡張の認知的メカニズムを明らかにする

²⁰ 「タ」と「ナカッタ」をまとめて「タ形」にする分類は(庵他、2000:41)による。

²¹ 「「かもしれない」はそのことがらが「正しい可能性がある」ということを述べるにすぎず、裏側には「正しくない可能性もある」ことを含意する(庵他、2000:133)。そのため「明日は雨かもしれないし、晴れかもしれない」という表現ができる。

ために、まず〈トコロデ①〉のイメージ・スキーマを図11に図示する。

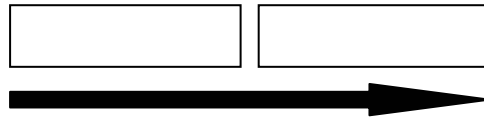


図11 〈トコロデ①〉のイメージ・スキーマ

左から右への矢印は時間経過を表す。左側のボックスは「トコロデ」節の前件、右側のボックスは後件を示す。2つのボックスは重ならず、接点がない状態にある。この空隙が前件と後件の行為に時間的重なりがないことを表している。

〈トコロデ②〉は前件にどのような事態が起きても後件には影響しないという仮定的逆接を示す。つまり〈トコロデ①〉のイメージ・スキーマにおける前件と後件の間の空隙が、「時間的重複がないこと」から「影響がないこと」へメタファー写像されて〈トコロデ②〉が派生したと思われる。図11の矢印を「時間」ではなく「前件から後件への方向性」と解釈すれば、図11も〈トコロデ②〉のイメージ・スキーマにもなる。

この〈トコロデ②〉から少し外れた用法に、前件が後件にわずかに影響するというものがある²²。下記(13)(14)のaがその例文である。bは先に見た「後件に影響しない」用法の例文であり、両者を比較してみる。

(13)a. 大雪が降ったところで、バスが数分遅れる程度だ。

b. 大雪が降ったところで、バスが遅れることはない。

(14)a. 出世したところで、給料が少し増えるだけだ。

b. 出世したところで、給料はまったく変わらない。

bの後件は前件から影響を受けないのに対して、aの後件は少しだけ物理的影響を受けている。しかしaの用法の背後には「少しばかりの影響なら、まったく影響がないのと同じとみなせる」という話者の心的態度がある。もしも(13a)がバスの数分の遅れも重要視するならば、「大雪が降ってバスが1分でも遅れたら一大事だ」と言語表現するであろう。話者の主観から見ればaもbも前件から影響を受けていないのである。以上からbの用法をプロトタイプとし、そこから条件を緩くして拡張的用法であるaが生まれたと判断

²² この用法は田中（1996）には記述がないが、『日本語文型辞典』にはある。

されよう。

この用法のイメージは図12に示される。前件と後件の小さな空隙が消え、密着している。それが「影響」を示している。

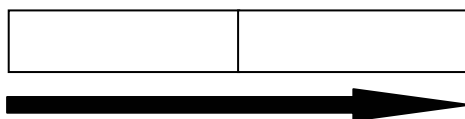


図12 〈トコロデ②〉拡張的用法のイメージ・スキーマ

〈トコロデ②〉はさらに例示的機能もある。これは動詞のル形、タ形が「トコロデ」に前接可能なほか、(15)(16)(17)のように名詞、形容詞にも接続できる。ただし直接「トコロデ」に接続せず「にしたところで」「といったところで²³」などの形に変えなければならない。

(15) 災害発生時には人間の利己性が出やすく、学校の教師にしたところで自分の安全だけを考え生徒を二の次にするに決まっている。

(16) あの店は開店初日は完全無料と謳っているが、無料といったところで肝心のサービスの質は落ちるだろう。

(17) 友達が「妹は肌がすごく白い」というが、白いといったところで白人の白さには及ぶはずもない。

(15)における例示的機能のプロトタイプのイメージ・スキーマは図13に示される。サークルCはある既成概念の枠組みであり、それを囲うボックスGは認知領域を示している。サークルの中に入っている黒円は「教師」の概念である。(15)では、聖職と言われる教師でさえ、〈人間=利己的〉という概念を抜け出せないと言っているに等しいので、図13のような包含関係を取ることになる。

²³ 「といったところで」の「と」は引用の格助詞であるため、どんな品詞、活用でも後接できる。

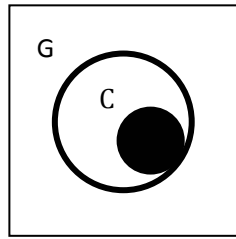


図13 <トコロデ②>例示的機能のプロトタイプのIM²⁴

(16)のイメージ・スキーマは図14に示される。(16)の話者にはまず<料金が無料でも、提供されるサービスは有料時と同じ>という既成概念がある。このとき、店の無料を信じつつもサービスの質は落ちるはずと推測するため、概念を一部越えていることになる。それは黒円がサークルから少しはみ出た状態として視覚化される。仮定的逆接と同様に、最初にプロトタイプとして(15)があり、そこから拡張して(16)が生まれたと思われる。

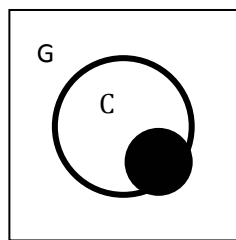


図14<トコロデ②>例示的機能の拡張的用法のIM

(17)の話者の既成概念は<白人の肌はアジア人よりずっと白い>といったものであり、友人の妹の肌は白いとはいえアジア人の域を出ないはずと論理的に推測している。つまり黒円(妹の肌)がサークル(既成概念)を越えていないので、イメージは図13によって示されることになる。

<トコロデ②>の例示的用法は仮定的逆接の拡張から生まれたと考えられる。図11で見たように<トコロデ①><トコロデ②>のイメージ・スキーマには区切りがある。この区切り性が例示的用法にも保持され、図13のように概念Cの輪郭が黒円を内側と外側に区切っている。もしも(17)を(17)'の文意に変えたら、図13は黒円がCの枠を越えて外側に移動し、図15のようになる。両者を比較すると区切りの存在が明確になるだろう。

²⁴ イメージ・スキーマの略記として「IM」とした。

(17)' 友達が「妹は肌がすごく白い」と言うから、その白さは白人並なのだろう。

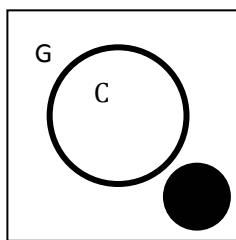


図15 (17)' のイメージ・スキーマ

5.5. 結論

「トコロデ」は、「トコロ」の範囲性とデ格の「区切り」が結合して成立したと推測される。〈トコロデ①〉は2段階へ拡張すると同時に、〈トコロデ②〉の逆接へとメタファー的に拡張している。

〈トコロデ①〉

- 1 段階 「前件の行為が一区切りしてから後件が起こる」／タ形
- 2 段階 「前件の行為意図が一区切りしてから後件が起こる」／タ形

〈トコロデ②〉

- 1 段階 「前件の行為が後件に影響しない」／タ形（ナカッタを含む）
- 2 段階 「前件の行為が後件に少しだけ影響する」／タ形（ナカッタを含む）
- 3 段階 「既成概念を越えない」／動詞のル形タ形、名詞、形容詞
- 4 段階 「既成概念を少しだけ越える」／動詞のル形タ形、名詞、形容詞

6. おわりに

本論では「トコロヲ」「トコロニ」「トコロデ」をそれぞれ「トコロ」と格助詞に分け、個別に分析し、そのあと全体的に考察を加えた。田中（1996）は三者の用法をそれぞれ①と②に分け、本論でもそれを便宜上受け継いだ。この二分類が恣意的なものであり、①と②が連続的であることは既に説明済みである。つまり多様な用法も人間の認知から順に拡張したものであり、それらを段階的に配列することができるため、最初にプロトタイプを教え、そのあとに周辺事例を教えるという操作が可能となる。さらに、これらの複合辞の学習効率を高めるためには、初級の段階から中上級の「トコロ」を見据えておくことが有効である。

本論で「トコロと格助詞において、双方の類似した意味が結合し複合辞ができる」という仮説を提出したが、その検証はまだ不十分であり、他の複合辞への検証から裏づけを得なければならない。

ところで、形式名詞と結合する格助詞の種類は形式名詞によって異なる。例えば格助詞「ガ」「デ」「ヲ」「へ」「ニ」の5種で見れば、「ツモリ」は「ガ」と「デ」と結合し、「コト」は「へ」を除いた4つと結合する。こうした中で、「トコロ」は5種すべてと結合が可能な形式名詞²⁵であり、様々な接続関係の呈示ができる（田中、1996）。日本語学習者にとっては、格助詞との結合が多様であるほど個々の使用法の把握が難しくなり、誤用も生まれやすくなる。

表2は「トコロヲ」「トコロニ」「トコロデ」の用法を整理したものである。表中の「⇒」は拡張を示す。また「後件に影響する」と「後件に少しだけ影響する」などの微細な差異は区別せず、簡略化して1つにまとめた。

表2 用法一覧

	用法①	用法②
トコロヲ	行為の中断⇒行為の中断の暗示⇒シ ョックによる中断⇒中断なし	行為意図の中断⇒状態の中断⇒類似 事項の累積
トコロニ	行為の中断⇒行為意図の中断⇒状態 の中断⇒中断なし	類似事項の累積
トコロデ	行為の継起⇒行為意図の中断	仮定的逆接⇒例示

表からは、二者間または三者間で用法に共通点のあるものが散見される。具体的には下の5つである。

- (1) 「トコロヲ」「トコロニ」「トコロデ」の「行為意図の中断」
- (2) 「トコロヲ」「トコロニ」の「行為の中断」
- (3) 「トコロヲ」「トコロニ」の「状態の中断」

²⁵ この理由は恐らく「トコロ」がもともと空間、時間、状況という広い意味範囲を持ち、格助詞を付けることで豊かな表現が可能になることに由来する。ある意味を表現するのに新しい格助詞を作るという方法もあるが、これは文法関係を刷新することになり、言語的な労力が大きすぎる。そのため、既成の言葉と言葉の組み合わせである複合辞によって表現を増やしたのだと思われる。

- (4) 「トコロヲ」「トコロニ」の「類似事項の中断」
- (5) 「トコロヲ」「トコロニ」の「中断なし」

ボリンジャーの原則は、言葉が違えば意味も異なるということを示している。上記5つにおける微妙な差異や、「ノニ」「ノヲ」など他の形式と置き換えたときの意味の違いを、認知言語学の立場から明らかにすることは、今後の課題としたい。その際、機能語としての「トコロ」²⁶と「トコロヲ」「トコロニ」「トコロデ」の関係性も扱い、「トコロ」のより包括的な記述を試みたいと思う。

参考文献

- 庵功雄他（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（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
- 大堀壽夫（2002）『認知言語学』東京大学出版社
- 岡智之（2007）「日本語教育への認知言語学の応用：多義語、特に格助詞を中心に」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』58：467-481. 東京学芸大学紀要出版委員会
- グループ・ジャマシイ（編著）（1998）『日本語文型辞典』くろしお出版
- 黒田成幸（2005）『日本語から見た生成文法』岩波書店
- 小林幸江（2000）「トコロ」の意味と用法－文献に見る「トコロ」の統語的機能－『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』26:221-229. 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 菅井三実（2007）「格助詞「に」の統一的分析に向けた認知言語学的アプローチ」『世界の日本語教育』17, 113-135, 兵庫教育大学
- 杉村泰（2005）「イメージで教える日本語の格助詞と構文」『言語文化論集』27(1), 49-62, 名古屋大学
- 荘司育子（2008）「文法研究の応用－形式名詞について－」『授業研究』6:23-33
- 田中寛（1996）「<トコロ節>における意味の連鎖性」『早稲田大学日本語研究教育セン

²⁶ 用例として「街を歩いていたところ、友人に声を掛けられた」などがある。

- ター紀要』8:1-58. 早稲田大学日本語研究教育センター
- 田中よね他（1998）『みんなの日本語初級Ⅰ』スリーエーネットワーク
- 田中よね他（1998）『みんなの日本語初級Ⅱ』スリーエーネットワーク
- 中川右也（2010）「仮定法再考」（www.yonago-k.ac.jp/tosho/research.../05_Subjunctive_Mood_Again.pdf）（2013年12月23日アクセス）
- 西村義樹、野矢茂樹（2013）『言語学の教室 哲学者と学ぶ認知言語学』中公新書
- 西山佑司（2003）『日本語名詞句の意味論と語用論』ひつじ書房
- 平山崇（2011）『日語修辭法』南京大学出版社
- 松木正恵（1990）「複合辞の認定基準・尺度設定の試み」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』2, 27-52, 早稲田大学
- 松木正恵（2011）「接続関係を表示する複合辞的表現—名詞性接続成分のタイプから見た連体複文構文と連用複文構文の接点—」『複文構文の意味の研究』ワークショップ（www.ninjal.ac.jp/event/specialists/project.../20111218_matsuki.pdf）（2013年12月16日アクセス）
- 森山新（2008）「日本語の習得・教育研究への認知言語学の応用可能性」『二十一世紀東亜日本研究論文集』北京日本学研究中心センター（jsl.li.ocha.ac.jp/morishin1003/beijin2008.pdf）
- 森山新（2010a）「認知言語学的観点からの日本語格助詞の習得と教育—ろう・難聴者のための日本語教育に向けて—」『ろう・難聴教育研究会会報』25：38-47. ろう・難聴教育研究会会報，
- 森山新（2010b）「格助詞ヲ、ニ、デの意味構造とその習得に関する認知言語学的研究—韓国語・中国語を母語とする日本語学習者を中心として—」『日語学習と研究』5：16-2. 《日語学習と研究》編集委員会
- 山梨正明（2000）『認知言語学原理』くろしお出版
- 吉村公宏（2004）『はじめての認知言語学』研究社
- 初山洋介（1989）「現代日本語「トコロ」の意味的・統語的・文体的特徴」『Literatura10』名古屋工業大学外国語教室
- 初山洋介（1992）「多義語の分析—空間から時間へ—」『日本語と日本語教育』名古屋大学出版会
- 『デジタル大辞泉 逆引き大辞泉』（1995）小学館

広告文に見る授受表現の考察

ー通信販売の広告文の分析からー

人文学部日本文化学科 4 年 佐野友里恵

はじめに

授受表現とは、「あげる」「くれる」「もらう」の授受動詞を用いることにより、モノあるいは行為の授受関係を示す表現である。先述の授受動詞 3 語に加え、それらを補助動詞として用いる「～て+授受動詞」形、また敬語表現「さしあげる」「くださる」「いただく」を含めると、非常に多くの場面で使用される表現である。

先の研究において授受表現は、単純に与え手から受け手への事物の移動を示すだけでなく、そこに付随する話し手の主観をも明らかにすると論じられてきた。特に、授受行為に伴う「恩恵性」「受益性」を表出する機能を持つことは、もはや授受表現の一般的な概念となっている。また授受表現の用法の変遷に伴い、恩恵性の表出からさらに用途を広げ、待遇表現としての側面を見出す研究もなされている（米澤、1996、2001）。

恩恵表現および待遇表現としての側面が文脈上頻繁に活用される場の一つとして、モノを買う・売るという商業的場面での談話が挙げられる。売買における「売り手」は、「買い手」の間に生じる上下関係を維持しながら、売り手側がもたらす有益性を明示しなければならない。本稿ではこれらの性質を踏まえた上で、通信販売等における広告文を資料とし、そこに見られる授受表現の機能とその背景となる話者の意識を分析する。

広告文を中心資料として授受表現を分析するものはそれほど多くはないが、謙譲語「いただく」について商業敬語との関連からいくつかの研究が見られる。本稿では「いただく」を授受動詞の一つとして扱い、それを含めた授受表現全般について調査する。広告を通して授受表現が戦略的に使用されている可能性も考えながら、恩恵表現・待遇表現としての授受表現がもたらす意義を明らかにしたい。

第 1 章 先行研究とその分析

先述のように、先行研究として謙譲語「いただく」についての分析が見られる。小池(2006)は新聞広告の「合冬兼用にお召し戴けます」という文について、次のように指摘する。

「戴く」は、本来、「もらう」の謙譲語であり、話し手（自分）の側の表現で、結果的に聞き手（相手）を高める表現である。したがって、「戴ける」とは、自分ができるということを告げたことになる。一方、広告の趣旨は、聞き手（相手）が「合冬兼用として着用することが可能ということを知らせることにある。したがって、趣旨と表現が矛盾するものとなり、誤用ということになる（p.166）。

これは敬語の用法の観点から見られる矛盾であるが、小池は『へりくだり』という姿勢に基づく謙譲語『いただく』が、場面への配慮に由来する改まり語『いただく』へと変質し（p.168）始めているとの見解を述べている。「いただく」の改まり語化は授受動詞の研究からも近年特に指摘されているところである。

謙譲語「いただく」に可能形を伴った「～（て）いただけます」構文は、商業敬語の観点からたびたび問題視される。小池（2006）は敬語表現としての機能と広告文の趣旨の面から矛盾することを指摘しているが、授受表現の恩恵性と敬意方向との関係性から取り上げられることも多い。『言葉に関する問答集 14』（文化庁、1988）において『御試着いただけます』という言い方はおかしくないか』という問いが提起され、ここでは小池の指摘とは異なり、以下のような解釈により誤用ではないと結論付けている。

問題文の意図は、次のように解釈することができる。

○私どもは、私どものために、ぜひ試着なさることをお願い申し上げます。

（中略）顧客としても満足のいくものを買って求めることができる。それとともに、店側としても、意図どおりに事が進み、顧客の恩恵が受けられるわけである。このように考えると、「御試着いただけます」という表現も、決して誤りではない（p.67）。

すなわち、店側に発生する恩恵や利益の存在を考慮すれば、「いただく」で表現される恩恵性は話者（店）に向けられているので、客に対して「～いただけます」という表現を用いることに文法上問題はないということである。「ご試着いただけます」は広告文ではないが、客に対して「ご使用いただけます」などの形で商品の紹介を行う文は多く見られ、その商品が購入されることによって広告提供者に利益が発生する点について相違はないだろう。

ここで、広告文における「合冬兼用にお召し戴けます」のような「～（て）いただけま

す」の形で表現される文章が授受表現としてどのような構図をつくり出しているかを整理する。「いただく」という語は、話者にとっての恩恵を明示しながら、モノや行為の与え手に敬意を表す意味を持ち、恩恵の方向や性質という面では非敬語体の「もらう」と同様である。広告提供者（話者）と客（読み手）は商品の「売り手―買い手」の関係である以上、客は商品を購入して会社に金銭や顧客などの企業的利益をもたらす恩恵の「与え手」であり、その場合広告提供者は「受け手」である。一方で「客に対して商品の持つ有益性を知らせる」という広告文の機能からとらえたとき、客が恩恵を得られるために広告によって商品を紹介しているのであるから、客に対する恩恵の「与え手」となるのは広告提供者または商品そのものであり、客は「受け手」にまわることになる。すなわち広告文を中心として、互いに利益の与え手と受け手双方の役割を担うと解釈できる、複雑な構図をとっていることがわかる。

「いただく」という言葉の性質上、敬語表現の観点から着目されることの多い問題であるが、守屋（2011）は広告における「～いただけます」構文を授受表現の見地から調査と分析を行っている。「～いただけます」で表現される受益者は文法に即し話者である広告提供者だと述べたうえで、読み手側は受益者を誰であると解釈して捉えているかを調査し、その結果をもとに次のように述べている。

広告の提供者である語り手において、現実的受益が発生するという意味よりも、行為者において何らかの利益が発生し得るという意味を優先的に、あるいはそれだけを読み込む傾向があることである。さらに、こうして読み込んだ意味を通じて、当該の広告を好感度が高い、丁寧だと読み手が感じる傾向も見られる（pp.19-20）。

ここで説明されている「行為者」とは広告の読み手を指している。すなわち読み手は「～いただけます」が示す受益について、商品の売り手である広告提供者が受ける利益ではなく商品の買い手である自分自身の利益を表現するものとして捉える傾向があるという。広告文がつくりだす複雑な構図によって、そこで示される恩恵の方向や本来の受益者の判断が難しくなっていると考えられる。「～いただけます」構文の分析を進めるには、まずはこれを明らかにする必要がある。

ここまで、「～いただけます」構文に着目する研究を取り上げてきたが、先に述べた広告文の持つ構造は他の授受動詞による表現にも影響を与えていると推測できる。また「～（て）

いただけます」構文についても、商業敬語の問題にとらわれず広告文における「授受動詞」の一つとして位置付け、授受表現の根幹となる「恩恵性」の観点から分析する価値があるものだと考える。広告文における恩恵性のありかを明確にするとともに、広告文という媒体の中で授受表現がどのように機能しているかを捉えるために、通信販売のカタログを資料とし調査を行った。

第2章 調査の概要とその結果

1. 調査の概要

商業的場面における授受表現の恩恵性明示、および待遇表現としての役割に着目するため、本稿では通信販売の商品カタログを資料として調査を行う。カタログ内の商品紹介文では、商品を購入し使用することにより生じる恩恵性を明らかにすることが広告文の性質として求められる。ここに一般的な授受表現の機能との相関性を見出し、授受表現が広告文の中で与える影響について、具体的な使用例から結果が得られることを期待する。

調査には11冊のカタログを使用し、広告の種類についてA 服飾雑貨、B 電化製品、C 家具・インテリア、D 生活雑貨、E 食品に大別した。調査の対象は商品紹介部分に限定し、材質表示や取扱い上の注意、注文や支払いに関する表記は原則調査対象外とする。ただし例外として、広告提供者から読み手に向けた感謝表現や注意事項などが商品紹介文に伴ったもので、一連の関係性を有している場合に限り調査対象にこれを含むこととした。また、広告の書き手と読み手の関係に注目するため、今回は「お客様の声」欄のような商品使用者の立場から語られている文についても調査対象外としている。

以上の制限のもと、広告文より「あげる」「くれる」「もらう」の3語とその敬語体「さしあげる」「くださる」「いただく」、およびこれらの補助動詞形を採取する。「お～くださる」「ご～くださる」「お～いただく」「ご～いただく」については、それぞれ「くださる」「いただく」の補助動詞形として扱うものとする。

なお、本動詞「いただく」については「もらう」の謙譲語として扱うと同時に、「食べる・飲む」の謙譲語として使用されている場合にも今回は授受表現の使用例とする。現代では「食べ物をいただく」に授受の意味は失われている傾向にあるが、『日本語文法大辞典』（山口・秋本、2001、明治書院）によると「食べ物をいただくという場合には、食べ物を『もらう』ということから、『食べる』の謙譲語として使われるようになり（pp.43-44）」とあり、

関連性が十分に認められるだろう。

2. 調査結果

次の表に、広告文における授受表現の使用状況をまとめる。表 1 は本動詞形、表 2 は補助動詞形の授受動詞の用例数について整理したものである。

(表 1)

	あげる	さしあげる	くれる	くださる	もらう	いただく	計
用例数	0	0	0	0	1	11	12

(表 2)

	てあげる	てさしあげる	てくれる	てくださる	てもらう	ていただく	計
用例数	3	0	161	75	3	99	341

授受動詞ごとに統計結果をみたところ、その多くは「～てくれる」「～てくださる」「～ていただく」に集中していることがわかる。補助動詞形の授受動詞群については、「～てさしあげる」を除いたほぼ全てに少数ながらその使用が散見されるものの、本動詞としての授受動詞群については、わずかに「もらう」「いただく」の用例が見られた程度であった。広告文という性質上、売り手と買い手の間でモノが無償で授受される状況は考えにくいいため、必然的な傾向といえる。使用が見られた各授受動詞については、偏りなくすべてのカタログで多用されるものから、カタログや商品の性質、前後の文脈等の一定の条件下でのみ確認される例も存在する。また同種の授受動詞においても、その動詞の主語（動作主）が広告提供者、商品、商品使用者のいずれに属するかが異なる場合があり、それに伴い授受表現で示される受益者の解釈も変わってくる。その点を考慮しつつ、採取された表現についてそれぞれの使用例とその特徴を以下に述べる。

2-1. くれる／てくれる

確認されたすべての用法において、補助動詞として使用されるものであった。大半の場合、紹介されている商品を主語にとりながら、その商品の持つ効果や機能を魅力的に伝える文脈で使用される。商品を紹介または提供する立場にありながら、「あげる」系の動詞ではなく「～てくれる」を多用することで、授与行為に伴う「押しつけがましさ」を抑えつ

つ恩恵性を示すことができる。広告の本質とも言える、買い手にとっての利便性を示す機能を担っているのである。以下、広告文で見られた文例を挙げる。

- (1) 正確な時刻を自動的に修正してくれる電波機能 (A 服飾雑貨／腕時計)
- (2) 安全運転のサポートとしても、一役買ってくれます。(D 生活雑貨／車両用ライト)
- (3) 料理のレパートリーをぐっと広げてくれる 1 台。(B 電化製品／オーブン)
- (4) おなかまわりをカバーしてくれるウエストギャザー (A 服飾雑貨／ワンピース)
- (5) 衝撃から足を守ってくれるウォーキングシューズ (A 服飾雑貨／靴)
- (6) 無理なくサポートしてくれます。(D 生活雑貨／姿勢矯正ベルト)

本来無生物である商品を主語とするがゆえに擬人化表現と捉えられるような例も多く見られ、商品自体が自動的に何かを処理する機能を持つことを強調する効果が生まれている。また、読み手が抱えている日常の不満や悩みを解決する機能を紹介する際にもよく使用され、特に「防ぐ」「守る」「サポートする」などの動詞とともに用いられる。この表現からは単に商品の擬人化だけではなく、「商品使用者を助ける味方」のような存在として商品を演出しているかのように見える。「～てくれる」の使用によって、売り手が買い手の立場に立ち、買い手自身あるいは買い手に近い人物のような視点をとっていると考えられるだろう。

以上が「くれる」「～てくれる」のほぼ全てを占める用法であるが、乳幼児向け用品の広告に限り次のような用例が見られた。

- (7) (子どもが) ゴキゲンにお出かけしてくれますよ。(A 服飾雑貨／児童用靴)

商品の購買層を「子どもをもつ親」と想定したうえで、「子ども」を主語として授受表現を使用している。また(1)～(6)の例と異なり、受益者である「親」が受ける恩恵性は、商品の存在それ自体により発生したとは言い難い。むしろ、ここでの与益者は「子ども」と解釈することも可能である。(7)では商品そのものが持つ機能の利便性というより、そこから生み出される状況を恩恵的と捉えたうえで、授受表現を使用していると考えられる。買い手視点に立ち、共感を示す用法の一例となるだろう。

2-2. くださる／てくださる

確認された用例は、すべて命令形である「～（て）ください」の形で用いられるものであった。このような表現は、今回調査対象外とした商品取扱い上の注意等に関する記述においても次の例のように多用されており、購入者への強い依頼や指示を表している。

(8) 必ずサイズをご指定ください。(A 服飾雑貨／衣類全般)

これに対し、商品紹介文における「～（て）ください」は、注意書きに見られる例と比較した場合、その依頼性や使役性が弱く、強制力を伴わない傾向にある。広告提供者からその読み手に向けて、商品の使用を勧める表現として「～（て）ください」が用いられている程度なのである。以下に商品紹介文から採取された用例を挙げる。

(9) デイティールや着心地を、ぜひこの機会にお試しください。(A 服飾雑貨／シャツ)

(10) まずは卵かけご飯で味わってください。(E 食品／鶏卵)

(11) 肌身離さずにご愛用ください。(D 生活雑貨／携帯用ストラップ)

(12) 若々しく街中を闊歩してください。(A 服飾雑貨／スニーカー)

(13) どんどん荷物を放り込んでください。(A 服飾雑貨／バッグ)

(14) クール&ドライな寝心地をお楽しみください。(C 家具・インテリア／ハーフケット)

広告提供者の目的は、読み手が商品を購入することであるが、「～（て）ください」によってそれを直接促す例は少ない。あたかも商品がすでに読み手のもとにあるかのようなイメージをさせながら、あくまでその「使用」を勧めているのである。特に(12)～(14)においては、「～（て）ください」を「～できます」「～なれます」などの可能形に置き換えてみると、その内容が示しているものは商品の使用者にとって価値のある側面であることがわかる。

(12′) 若々しく街中を闊歩することができます。

(13′) どんどん荷物を放り込めます。

(14′) クール&ドライな寝心地をお楽しみになれます。

「～（て）ください」は命令形を伴う授受動詞であることから、文法構造からここでの受益者は広告提供者と捉えるのが自然である。しかし実際の言語使用場面では商品使用者の利益を読み込むことができる（ことを想定している）という点において、第一章で述べた「～いただけます」の構造に共通するものがあるだろう。

2-3. あげる／てあげる

採取された用例はごく少数である。「子どもをもつ親」を商品使用者と想定し、商品の使用を通じて子どもに何かを働きかける状況を述べる際に授受動詞「～てあげる」が用いられている。「～てくれる」の（7）と同様、広告文のなかで親子間の授受関係が明らかにされていることがわかる。

- (15) これがあれば安心して掛布団を（子どもに）かけてあげられますね。（C 家具・インテリア／ベビー用布団）
- (16) 汚れを気にせず、（子どもを）のびのび遊ばせてあげられます。（C 家具・インテリア／ソファカバー）
- (17) （子どもが）鼻が詰まって苦しそうなときは、この傾斜枕で寝かせてあげて。（C 家具・インテリア／ベビー用枕）

これらの例は、授受動詞を用いることによって直接商品の有益性を指し示しているわけではない。着目すべきは、広告提供者が広告の読み手である「親」の視点に入り込んでいくという点だ。「掛布団をかけられますね」「のびのび遊ばせることができます」「この傾斜枕で寝かせて」というように、授受動詞を使わずに表現したとしても、商品が持つ機能の説明は果すことは可能である。しかし、「～てあげる」で子どもが受ける恩恵性を表現することで、「子どものために」という、親が持つ普遍的な価値観を広告文の中に示すことができる。視点と価値観を共有することで、広告文が親近感や安心感を与える効果が生まれていると考えられる。

なお、先に示したとおり「さしあげる」「～てさしあげる」については、今回の調査で使用が確認されることはなかった。このような尊敬語が使用されうる状況としては、広告提供者や商品を主語として、読み手あるいは商品使用者に向けた事物の授与行為が行われるような場合である。しかし、一般的に「あげる」系の授受動詞は、授受行為に伴う恩恵性

を「与える」側から明示してしまい「押しつけがましい」印象を与えることから、談話において避けられる傾向にある。したがって、広告においてもこれらの動詞はほとんど使われず、「くれる」「もらう」系の動詞によって授受行為を表現していると考えられる。

2-4. もらう／てもらう

確認された文例はごくわずかで、本動詞「もらう」については以下の一例のみであった。

(18) 暮らしのエッセンスとしてパワーをもらえそう。(C 家具・インテリア／チェスト)

ここでは、商品がその使用者へ「パワー」を与えるという授受関係が示されている。主語および受益者を商品使用者としており、広告の読み手の視点で述べられていることがわかる。

また、補助動詞形の「～てもらう」について見られた文例は、以下の3つである。

(19) その違いを実感してもらえるはずです。(B 電化製品／マッサージ器)

(20) 美容師さんにトリートメントしてもらった後のような (D 生活雑貨／ヘアブラシ)

(19) では商品が使用されたことにより広告提供者が受ける恩恵について表現されている。このような場合、多くは敬語体である「～いただける」が使用されており、「～てもらう」で表現する例はこの一例のみであった。後述の「～(て)いただける」による表現と比較すると、文中における恩恵が広告提供者に向いていることが明確になっていることがわかる。このことは、謙譲語として頻繁に使用される「いただく」よりも非敬語である「もらう」の方が、純粋な授受動詞としての機能に目を向けやすく恩恵性の方向がとらえやすいということによる部分があるだろう。

また、(20) のように主語と受益者を商品使用者とする表現も見られた。商品そのものの機能を授受表現で伝えようとしているのではなく、客が一般的に恩恵的と感じるであろう「トリートメントされる」という場面について言及する文章である。「美容師さんがトリートメントしてくれた後のような」というように「くれる」を使用して表現することも可能だが、「もらう」によってより読み手の視点に近い立場で状況をイメージさせていると考えられる。

2-5. いただく／ていただく

補助動詞形の「～（て）いただく」の使用が圧倒的に多く見られる。本動詞「いただく」による表現は補助動詞形と比較すると少数であるが、以下のような文例が見られた。

- (21) 二煎目や三煎目もおいしくいただけます。(D 生活雑貨／急須)
- (22) 栗本来の甘みを引き立て、いくつでもいただけます。(E 食品／加工食品)
- (23) ビーフシチューも鍋ごと食卓で熱々をいただけます。(D 生活雑貨／鍋)
- (24) 状況に応じてお出しできて便利とたいへんご好評をいただいています。(E 食品／重料理)

(21)～(23)をはじめとして、「もらう」の敬語体ではなく「食べる」「飲む」の謙譲語として「いただく」が使用される文例が見られた。客に対して「いただく」を使用することについて『言葉に関する問答集 総集編』(2005、文化庁)では、謙譲語が美化語に転用されていることを指摘しつつも、発行当時の段階では誤用とされる場合が多いだろうと結論づけている(pp.528-529)。しかし今回の調査では、やはり食品や調理に関連する広告の中では根強く使用されているようである。

また(24)のように、主語および受益者を広告提供者として、商品に関する評価を商品使用者から受け取ったことを示す際に「いただく」が使用される。売り手の側から買い手への感謝と敬意を示す、ごく一般的な授受表現および敬語表現であるといえる。一つの広告文の中に(21)～(23)の用法と(24)の用法による「いただく」が混在する例も見られたことから、広告提供者が「いただく」という言葉を一種の「丁寧さ」を示す表現として使用している可能性が考えられるだろう。

補助動詞「～（て）いただく」については、非常に多くの用例が確認された。先行研究で着目されているとおり、可能形を伴った「～（て）いただける」の例が頻繁に見られ、「～（て）いただく」表現の約9割を占めていた。したがってここでは可能形と非可能形に分けて論ずることとし、「～（て）いただける」による表現は後ほど改めて文例を挙げる。まず、可能形を伴わない「～（て）いただく」について、以下に一部の文例を示す。

- (25) ハンドルの長さを調節していただくと、肩掛けや手持ちバッグとして3WAYでご使用できます。(A 服飾雑貨／鞆)

- (26) ティッシュは箱から出してセットしていただくタイプです。(D 生活雑貨／ティッシュボックス)
- (27) 香ばしい皮にご自身で詰めていただく手作り最中セットです (E 食品／和菓子セット)
- (28) フックをご用意いただいてベルトやチェーンバッグを吊るしたり (C 家具・インテリア／ワードローブ)

商品使用者を主語として、その動作動詞に後続する形で用いられる表現である。「～(て) いただけます」に関して先行研究で指摘されるような受益者をめぐる解釈の相違は、ここでは通常生じないであろうことが推測される。(25)～(28)では商品使用者にとって恩恵を感じ得る部分、すなわち商品の付加価値というものは特に見られない。それどころか、商品使用にあたりある種の手間や準備が必要であることを示しているため、「～(て) いただく」で表現される内容が客にとって恩恵的であるとは言い難い。したがって、ここでの受益者が商品使用者である可能性は浮かび上がらず、ごく自然に広告提供者が受益者であるだろうと考えることができる。「～(て) いただく」により、買い手が商品を使うことに対する売り手側の恩恵を表したり、あるいは買い手の動作に敬意を示したりする表現であるといえる。

これに対し、可能形を伴う授受動詞「～(て) いただける」は、商品使用者が得る付加価値を示す文脈の中で使用されるため、その恩恵性の所在が曖昧になる。まずは以下に調査資料より得られた文例を述べる。

- (29) 末永くご愛用していただけます。(A 服飾雑貨／バッグ)
- (30) 海の幸が思う存分味わっていただける充実のセット (E 食品／海産物セット)
- (31) 冷え込む夜も暖かくおやすみいただけます。(D 生活雑貨／布団)
- (32) 電子レンジであたためるだけでお召し上がりいただけます。(E 食品／レトルト食品)
- (33) 押し入れや和室でもご使用いただけます。(C 家具・インテリア／タンス)

ここに挙げた文例では、商品が長く使用できたり手軽に準備できたりという、商品使用者が得られる利益が明示されている。これらは採取された例の一部であるが、「～(て) いただける」表現ではすべてにおいて商品使用者側の利益とともに用いられていることがわ

かった。このような文脈により授受動詞「～（て）いただける」が表す恩恵の受益者も客側であると解釈され、文法構造との矛盾がしばしば問題になるのである。そこで守屋の指摘するように広告提供者を受益者とし、広告提供者が得る利益の授受表現であると考えることにより、構造を矛盾なく捉えなおすことができる、というのが第一章で述べた部分である。

しかし上記の文例で示されるような、商品を「思う存分味わ」うことができる、「暖かくお休み」できるという内容が広告提供者の企業的な利益に直接結びつくとは少々考えにくい。客が商品を購入し、使用することで広告提供者の収益につながることは間違いないが、客が商品の持つ価値を享受することを示すにあたり、あえて広告提供者側の利益を感じさせる要素を組み込む必要性はないはずである。このような点を踏まえると、やはり本動詞の「いただく」同様、授受表現や謙譲表現としての意味が薄れ、「丁寧さ」を保持するために使用されているとも考えられるが、他の授受表現の調査結果も踏まえ、次章で恩恵性と待遇性明示の見地からこの問題について掘り下げていきたい。

第3章 広告文における授受表現の役割

1. 恩恵と視点の「共有」を表す授受表現

第2章では、調査資料から得られたそれぞれの授受動詞のはたらきにより、売り手である広告提供者が買い手である客の視点で語られている例が多く見られた。ここで問題になるのは、授受表現が示す恩恵性のありかである。改めて「広告提供者」という存在について整理すると、「(a) 商品を販売し利益を得るために (b) 価値のある商品の広告を提供する」という二つの面を持ち合わせているといえる。(b)の役割を遂行するために、広告文の内容は客に対する利益や恩恵を表現しているはずであるが、売買が行われることにより生じる広告提供者にとっての利益や恩恵という(a)の側面も同時に見えてしまう。広告提供者と商品使用者それぞれの恩恵性が表現され得るがゆえに、どちらが真の受益者であるかという問題が生じるのである。授受表現と広告に関する先行研究では「～（て）いただけます」構文の問題が指摘されていたが、広告文という媒体である以上、意味内容の面で読み手（商品使用者）の恩恵を読み込むことは「～（て）いただけます」構文に限らずほとんどの授受表現について可能であり、文法構造により示される「話者（広告提供者）の恩恵」と対立する。

今回の調査で最も用例が多かった「～てくれる」について述べると、「(商品が) ～てくれます」という形で表現される内容が、商品使用者の視点から「好ましい」と感じる事象であるがゆえに、一見して恩恵の与え手と受け手の関係は商品と客の間で完結しているように見える。しかし『てくれる』構文とは、当該の事象がそれを認知する主体にとって恩恵的であると捉えられることを表す (澤田、2007、p.88、下線筆者)』『てくれる』の認知は直接・間接の関与如何に関わらず、話者が事態に何らかに関わり恩恵・利益を受けたとみなせばなされ得る (原田、2006、p.211、下線筆者) という「～てくれる」構文の性質を踏まえると、授受動詞で示される内容を「恩恵的」と感じ表現するのは、話者 (書き手) である広告提供者に他ならない。

では広告文で示す内容が広告提供者にとって「恩恵的である」と感じるとするならば、その「恩恵的な状況」とは何か。守屋 (2011) は広告提供者が受ける利益を「現実的利益」「現実の提供者受益」と表現しており、その具体的内容は定義されていないものの「(授業中に先生が) 何でもご質問いただけます (p.21)」という発話状況を「提供者受益を前提としていない場合 (p.21)」と位置付けていることから、「広告により商品の売買が行われ、広告提供者の企業的任務を遂行できること」または「売買により金銭的利益を得ること」を指していると考えられる。確かに広告提供者は、先述の (a) の面においては金銭的な利益の受け手となり、一般に授受関係を言語化する場合には受け手からその恩恵性を表すことが望ましい。しかし、金銭の対価が伴う「購入する」という行為を読み手に過度に意識させることは通常避けられるべきである。広告文の読み手にとっても店側の「現実的利益」が見えてしまうと不愉快に感じるという事実については、「～ (て) いただけます」構文の問題の一つとなっている。『言葉に関する問答集 14』(文化庁、1988) においても、「いただけます」構文は誤用ではないとしながらも、客は「店側に恩恵を与えるためではなく、その方が自分のためになる (p.67)」がゆえに試着しているのであるから、店側の恩恵を文章に読み込むことは避けた方が望ましいとして当表現の使用そのものについては否定的な立場をとっているのである。したがって広告提供者は恩恵性という観点から見た場合において、(a) の面を必要以上に明示することを避けつつ (b) の役割を果たすことになる。

ここで、これまで指摘されてきた広告提供者や店などといった売り手側の恩恵が、売買による金銭的利益や顧客確保といった「企業的な」恩恵、あるいは店側の不都合回避という消極的な面から捉えられていることに着目しなければならない。そのような利益は「ご好評をいただいています」「お申し込みは9月末と限らせていただきます」のように非可能

形の「いただく」「～ていただく」や、あるいは欄外の注意書き等で見られる「～ください」によって必要に応じて表現されており、あえて商品紹介文において「企業的」利益を言語化する必要はないのである。むしろ言語化するべきは (b) の面であり、「この商品にはあなた (客) にとって価値がある」ということを効果的に表現しなければならない。

そこで、広告文において授受表現で示される広告提供者にとっての「恩恵的な状況」が、「商品が客にとって価値がある」「商品の使用によって客側の恩恵が発生する」という状況そのものであるという可能性が考えられることになる。授受表現で示される内容は、認知主体 (話者) にとって「恩恵的である」ものであるという前提を基にすれば、下記の例では授受動詞で説明される内容 (破線部) が広告提供者の感じる恩恵的状況ということになる。

- (34) 冷え込む夜も暖かくおやすみいただけます。 (D 生活雑貨／布団)
- (35) 軽やかな歯ごたえをお楽しみいただけます。 (E 食品／調理済食品)
- (36) カメラ単体でもお使いいただけます。 (B 電化製品／デジタルカメラ)
- (37) 料理のレパートリーをぐっと広げてくれる一台。 (B 電化製品／オーブン)
- (38) どんどん荷物を放り込んでください。 (A 服飾雑貨／バッグ)

破線部の内容は、客やその子どもにとって「好ましい」と想定されるものであることがわかる。ここで実際に利益や恩恵となる行為を受ける者と、その状況を「恩恵的である」と認知する者を混同してしまうことが恩恵性の問題を複雑にする原因であると考えられる。これを分けて論じたのが伊藤 (2010) であり、前者を「受益」後者を「恩恵」とし、以下のよう

「受益」と「恩恵」とを分けて考える。そして受益には、「行為者の行為やあり方そのものから事態内の参加者が得るものとしての受益」と、「行為やあり方によって生じる、または生じた事態とそれに関わる状況全体から話し手側が得る受益」の二つがあり、「恩恵」とは、「事態とそれにかかわる状況全体から、その直接的あるいは間接的な影響者の内面に生じた一つの感情のありかた」であるという見方をする (p.149)。

先に述べたとおり広告文では「相手の視点に立って恩恵性を表現する」ことが行われてい

るが、これはつまり「相手」にとっての「受益」が発生する状況について、認知主体である話者が「恩恵的である」と判断し、実質＜相手の受益＝話者の恩恵＞という構図をとるということである。(34)のように客が動作主体となる場合、はじめから「暖かくおやすみ」ということを客にとっての「受益」とし、それが話者にとっても「恩恵」であるとしていることになる。また(37)のような商品を主語とする場合、「料理のレパトリーをぐっと広げる」という内容について感じる広告提供者の「恩恵」が、広告の読み手も同様に価値を見出すことによりその内容を「受益」と認識した場合に＜読み手の受益＝広告提供者の恩恵＞が一致するのである。現在形で語られる広告文においては、本来読み手側の「受益」は話し手あるいは客観的な立場から判断されるものではないことに注意したい。読み手が当該事象を「恩恵的である」と感じることはじめて、それは読み手の「受益」として認められるのである。客が授受動詞で表現される内容を自己に結びつけて「恩恵的である」と捉えなければ、それは広告提供者の「受益」か、あるいはその商品に価値を見出す「誰か」の「受益」と解釈される可能性が高くなる。守屋(2011)の調査において「どなたでも私たち『難民を支援する会』にご協力いただけます」という文において「提供者受益」と捉える割合が高いのは、広告提供者の設定した「誰でも難民救済に協力できる」という「受益」が、実際には読み手にとって「受益」と認識されないことが他の例と比較して多かったからだと考えられる。

このような恩恵性の「共有」ともいえる状況は、通常心的距離が近い者に対し行われる場合において想定しやすい。久野(1978)の「共感度視点」や牧野(1991)の「ウチ・ソト」概念による授受動詞の分析では、いずれも話者と相手の心的距離が授受動詞に表われるとしているが、

(39) 太郎は花子に勉強を教えてくれた。

という文章では破線部の状況を話し手が「恩恵的である」と捉えていることが前提となるがゆえに、＜花子の受益＝話者の恩恵＞または＜花子の受益＝話者の受益＞が推定され、「花子への共感度が高い」あるいは「花子は話者にとってウチの人物である」とされるのである。伊藤(2010)は話し手が視点の移動により被行為者の心理に入り込むことを「心理的同化」とし、ウチの者に同化が起こりやすいことを認めている。ここでは実際に花子がそれを心理的に「恩恵」と捉えているならば、この文章は「花子の視点で語られている」

と表現され得るだろう。裏を返せば、広告分において広告提供者が読み手視点で恩恵性を示すことにより、広告提供者が読み手を心的距離の近い人物と位置付けていることを表現できる。例えば「料理のレパートリーをぐっと広げてくれます」という文は、「料理のレパートリーを広げたい」という読み手がこれを目にするこゝで、広告提供者と読み手の間に同一の価値観が生まれる。客からすれば自分にとっての受益を「恩恵的である」と感じる人物は、通常家族や友人のような「味方」であると解釈され、あたかもその広告が自分のために商品を紹介しているような印象を与えることができる。

すなわち、広告文における授受表現は広告提供者の「企業的」恩恵ではなく、「心理的」恩恵を示すことによって読み手と同一の視点を取り、距離の近い「ウチ」の関係から商品を紹介する機能を持っているのである。本質的には話者の恩恵であるので、「～（て）いただけます」構文における謙譲語「いただく」の敬意方向には矛盾がなく、誤用とは認められない。「～（て）いただきます」と「～（て）いただけます」の使い分けがなされる理由としては、「～（て）いただける」構文で示される内容がそもそも「できる」という可能形の持つ性質に依拠していることにある。

(40) どなたでもお買い求めいただけます。(A 服飾雑貨／紳士用肌着)

(41) 冷え込む夜も暖かくおやすみいただけます。(C 家具・インテリア／布団)

上記の「～いただけます」構文を例にとると、(40) では、「購入者は特定の条件に縛られることなく、買うことが可能である」という状況が、(41) では「本来であればあたたかく眠れない冷え込む夜でも、あたたかく眠ることが可能になる」という状況があってはじめて広告文として意味を成し得るのであり、それを表現するにあたり「～（て）いただく」に可能形を伴う必要が生じるのである。(40) は状況を可能にしている主体が実質的に話者であることから「許可」の性質を帯びるものの、いずれの場合も状況の実現可能性を読み手の「受益」と位置づけ、それに対する話者の「恩恵」を授受動詞「いただく」で表現していることになる。ただし、可能形で示される実現可能性という要素が話者の「『恩恵』発生」まで含めた文章全体にまで及んでいるか一考するべきである。この点については、次節で「待遇性」との関連から考察を行うこととする。

ちなみに、「いただきます」で表現される内容を「いただけます」で言い換えると次のようになる。以下の例は第二章(28)「フックをご用意いただいてベルトやチェーンバッグを

吊るしたり」という例を、比較しやすい言い切りの形に筆者が書き換えたものである。

(42) フックをご用意いただきます。

(42') フックをご用意いただけます。

(42) の文脈に即すると、(42') の可能形は「購入者がフックを用意できる」という意味ではなく、広告提供者が「購入者にフックを用意してもらうことができる」という意味である。ここででは読み手の「受益」というものが想定されていないため、授受動詞で表される「恩恵」と「受益」は専ら広告提供者のものと推定される。話者自身の「受益」を遂行させる行為者は読み手であるのに、広告提供者側だけが得る「受益」と「恩恵」を明示するのは適切ではない。終助詞「か」を補って疑問文にすることで、結果実現を促す「依頼」の形にするなどの処理をしない限り、(42) のような文において「～(て) いただきます」を「～(て) いただけます」に置き換えられないことが説明できる。

2. 待遇表現としての機能

広告文において読み手と想定される人物は、当然であるが売り手に企業の利益をもたらす「客（買い手）」である。売り手から買い手に何らかの働きかけを行う商業的場面では、その敬意を示すにあたって広告提供者は自らを「下」に、また読み手を「上」に位置づけて言語や態度で表現する。特に敬語による授受表現によって相手を高めることが一般的であり、調査結果を見ても読み手に対しては「いただく」「ください」が使用され、それ以外に対しては非敬語体が使用されている場合がほとんどであった。例外は謙譲語「いただく」が「食べる・飲む」の意味で使用され「おいしくいただけます」の形で用いられる場合であり、「(私は) おいしくいただけます」「(お客様は) おいしくいただけます」のいずれの解釈においても広告提供者が読み手に対して行う待遇表現として適切とはいえない。広告文においては補助動詞「～(て) いただけます」による表現が多用されることから単に混同が行われているか、あるいは「おいしくお召し上がりいただけます」の意で使用されていることも考えられるが、この用例に関してはやはり謙譲語「いただく」が美化語的に用いられていると捉えるのが現時点では妥当であろう。既に「おいしくいただけます」という表現自体が商業現場において慣用句的に普及している可能性もある。

一般的な談話に比べ、商業的場面では売り手と買い手の上下関係は確固たるものである。

このような強い上下意識と客に対する丁寧さを言語化することにより、いわゆる商業敬語の「へりくだり」化が進んでいる。「いただく」の美化語的頻用以外では、使役形を伴った授受表現の拡大用法についても近年脚光を浴びている。実際に今回の調査では以下のような使役形+授受動詞の例が見られた。

(43) お申し込みは9月末と限らせていただきますので、この機会をお見逃しなく！

(D 生活雑貨／美容グッズ)

(44) 華やかさがあがりながら落ち着いた雰囲気を感じさせてくれます。

(C 家具・インテリア／布団カバー)

調査対象を商品紹介文に限定するとそれほど用例は多くないが、欄外の注意書き等では(44)と同様の文例が多用されている。通常、「～(さ)せてもらう」「～(さ)せていただく」といった表現は、話者が自らを被使役者として位置付けるとき、相手からの許可などが必要とされる場合に限り用いられるものである。米澤(2001)はこの表現について「話し手の<行為>遂行の決定は相手を見殺したところで成立しているのではなく、恰も相手に決定の意志があるかの如く感じさせることで、丁寧さが増すものと思われる(p.27)」と述べており、聞き手を意識した待遇表現の一つとして捉えている。また、「相手本位の<行為>を示す『くれる』系の語を用いるよりも、『相手に許しを乞う・許可を得る』という相手への配慮を内包する『もらう』系の語を用いる方が、丁寧さが増す(p.28)」との観点から、相手に対して「～(さ)せてくれる」「～(さ)せてくださる」とは表現しないと述べている。(45)は使役形+「くれる」系授受動詞であるが、この場合<行為>を遂行する主体は商品であり、無生物であるため「許可を得る」という配慮をあえて行う必要性はない。むしろ広告文における配慮の対象は可能な限り読み手に向けられることが望ましいため、広告提供者の販売物である商品に対して丁寧さをみだりに表現すべきではないといえる。

「相手に決定の意志があるかの如く感じさせる」または相手に決定の意志があることを強調するという配慮は、広告文はじめ商業的場面において避けられないものである。それは使役形+授受動詞による表現に限らず、恩恵性の観点から取り上げた可能形+授受動詞の構文にも関連する。前節(40)と(41)の例において、授受表現を使わずに表現すれば、以下のようなになる。

(40') どなたでもお買い求めになれます。

(41') 冷え込む夜も暖かくおやすみになれます。

ここで表現されるのは読み手側の実現可能性に限られ、読み手（商品使用者）が「お買い求めできる」「暖かくおやすみできる」ことに焦点が当てられる。これを「いただく」によって話者の「恩恵」として表現することは前節で述べたとおりだが、「いただけます」が指し示す「可能」の意味は(40')や(41')で表せるような読み手にとっての実現可能性に限られるのであろうか。もし仮にそうであれば、以下のように解釈される。

(40'') どなたでもお買い求めになることができます。

(41'') 冷え込む夜も暖かくおやすみになることができます。

文章そのものが不自然な形であることを差し引いても、商業的場面にしてはどこか不遜さを感じる表現になっていることがわかるだろう。「客が～できる」といった状況が話者の「恩恵」として位置付けられる中で、その「恩恵」を受けることが確実であるかのように表現している点で、読み手に対する配慮に欠けていると考えられる。「どなたでもお買い求めできる」「暖かくおやすみになれる」という実現可能性は、広告提供者が設ける売買規則や商品の性能によって左右されるものであるが、話者からとらえる全体的状況、すなわち「お客様は、どなたでもお買い求めできる」「お客様は、冷え込む夜も暖かくおやすみになれる」という状況は客の意志や行為なしでは成立しない。したがって「いただけます」という非確言的な形をもって、全体的状況そのものの実現可能性を相手に委ねる形で表現する必要がある。相手に決定の意志を感じさせる配慮の機能を担っているといえるだろう。

第4章 総括

広告文における授受表現をカタログ資料から採取し、各授受動詞の文例を挙げながら「恩恵性」と「待遇性」に着目し分析を行った。用例の多くは商品を主語とする「～てくれる」と、広告提供者が読み手に対して発する「～てください」「～ていただけます」構文に集中したが、他の文例も含めて「相手の視点から語る」ということが一貫して意識されていることが確認できた。これを授受表現の恩恵性と関連づけて捉えると、＜相手の受益＝話者

の恩恵>という双方における恩恵性の一致が行われていることについて説明した。厳密には、読み手の受益は広告提供者が発話時点において仮に設定したものであり、読み手も心理的に「恩恵的である」と感じなければ真に受益とはなり得ない。そのため、広告文では実質<相手の恩恵=相手の受益=話者の恩恵>が一致することが「話者が相手の視点をとる」ことの条件になるだろう。単に「この商品を使うことによって、あなた（客）は利益を受けられます」という内容を示すのではなく、「この商品を使うことによってあなたは利益を受けられることが、我々の恩恵なのです」という姿勢を授受表現で示しているのである。前者の例では広告提供者自身あるいは商品を利益の「与え手」という、授受関係の「上」の立場に位置付けることになり、相対的に読み手が「下」になってしまう。これを避ける役割をも果たすと考えれば、話者の恩恵を言語化することは、待遇表現としての性質も備えているといえる。待遇表現として授受表現が使用されていることの例として使役形+授受動詞と可能形+授受動詞の構文に着目した。いずれも「もらう」「いただく」という授受動詞の「相手から許可を得る」という意味が中心となり、さらに相手が動作主体となる場合には可能形によって相手の意志でそれが実現されることを強調していると述べた。一般的な談話においても、相手の意志を無視した「決めつけ」的な表現は避けられるべきであるが、金銭的移動が伴う売買を目的とする広告文では特に配慮すべき事項であると考えられる。

広告文のような商業的場面では敬語の用法が問題となり、誤用か否かという点に目が向けられがちになる。本稿では「～（て）いただけます」の用法について授受表現の観点から分析を行った。授受動詞「いただく」は広告提供者の恩恵性を示し、さらには<相手の受益=話者の恩恵>の構図を作り出す。また、可能形は客が商品によって何らかの行為等ができるようになることを伝えるとともに、「客が～できる」という状況そのものが客の意志で実現し得ることを表す。このことから「～（て）いただけます」構文は「恩恵性」と「待遇性」を示す上で重要な役割を担うものであり、広告提供者にとっても使い勝手の良い表現であると考えられる。話者の恩恵を企業的な利益ではなく<話者の恩恵=相手の受益>という心理的利益と考えれば、決して誤用でも不遜な表現ではないと本稿では結論付けたい。

ただし、今回の調査で見られた「おいしくいただけます」をはじめ、授受表現やその敬語体について誤用や用法拡大が存在していることは否定できない。また文法的には問題がない場合であっても、相手にとって不快感や違和感を抱かせている場合がある。文化庁は「国語に関する世論調査」において以下の授受表現に関する「気になる言い方」についてその

許容度を調査した。なお、引用中の(7)は語尾が若干上がることを示している。

(45) (会議の司会者が) これで、会議を終了させていただきます

(46) (店の張り紙で) 今月末で、休業させていただきます

(47) (先輩のノートをコピーしたいときに) コピーを取らせていただけますか

(48) (上司が部下に書類の郵送を頼むときに) この書類を郵送してもらってもいい(7)

(49) (友達に対して) その本を貸してもらってもいい(7)

(文化庁、2008)

(50) お客様、どうぞいただいでください

(文化庁、2014)

(45)～(47)は使役形+授受動詞による表現である。結果は(45)～(47)すべてにおいて「気にならない」が過半数を超えているものの、(46)では平成8年度と同文の調査と比較して「気にならない」の割合が91.6%から76.2%と大きく下がっている。授受動詞による待遇表現としては誤用ではないと考えるが、やはり過剰に丁寧でまわりくどい印象を与えることは事実であり、あまりに多用されると聞き手にとっては違和感を抱きやすいのだろう。(48)(49)は本来簡素な依頼や指示表現で済むところをあえて許可を求める「もらう」を使用することが問題となり得るとしている。対等な友達同士でのやりとりである(49)では「気になる」がおよそ3割であるのに対し、(48)のように「上から下へ」指示する場合には6割が「気になる」と答えているのは、(48)が授受動詞の「与え手が上、受け手が下」という相対的な上下関係に背いていることによると考えられる。非敬語体の授受動詞であっても待遇性が存在し、またそれが意識されることを示している。そして本稿でも誤用と位置付けた「おいしくいただけます」と類似する(50)だが、「気になる」74.7%「気にならない」17.8%であり、圧倒的に「気になる」とする人が多い。しかし(45)～(49)と比較してもとりわけ問題な表現であるにもかかわらず、(45)(46)よりも「気になる」の割合が低い点を踏まえると、これが誤用で不遜な言い方であると認識しない人も一定数いることがうかがえるとともに、過剰な「丁寧さ」が「丁寧でないこと」と同等かそれ以上にリスクを持っていることが感じられる。

最後に、広告文において読み手が「気になる」あるいは不愉快と感じるリスクを負って

まで授受表現を用いる理由とは何かを考える。恩恵性や待遇性はそこに人間と人間の関係性があるはじめて成立するものである。これを内包する授受表現を使用することによって、単なる事実の叙述ではなく、「私」と「あなた」を文中に存在させ、思い遣りやありがたみといった感情があることを示すことが出来る。広告提供者としては「あなたのために」商品を紹介するという態度を見せることができ、またそれが商品紹介の説得力に結びつくという企業のメリットも存在するが、読み手としても単なる情報の羅列より「私のために」という印象を抱く文章の方が基本的には好感を持てるはずである。日本語の談話において授受表現は相手に対する意識を示し、人間どうしの関係を描き出す機能を持つ。無機質ではない、感情の伴ったコミュニケーションにおいて必要な表現の一つなのである。

おわりに

本稿では、広告文において授受表現がどのように機能しているかを調査し、分析した。やはり読み手である客からは、商品を「購入する」という行為に伴う金銭の授受に注意が向けられ、授受表現で示される「恩恵」「受益」が広告提供者の企業の利益と解釈されることがある。恩恵性に関して心理的な「恩恵」と現実的な「受益」に二分する考え方はまだ比較的新しいものだが、今後授受表現が研究される上で重要な視点になると考える。

今回は採取された授受動詞の偏りと、「広告文と授受表現」に関する先行研究の内容から、とりわけ「～（て）いただけます」構文に着目し、表現が持つ意義や適切さを検証する形となった。恩恵性を中心的な手掛かりとして、敬語の観点だけでは明らかにならない部分に迫ることが出来たと思われる。「～（て）いただけます」以外の「いただく」表現や、「くださる」「さしあげる」についても、敬語として問題になっている文章について授受表現からとらえなおすことで、現在指摘される内容とは異なった結論が導き出される可能性を感じた。「おいしくいただけます」に関しては本稿においても誤用としたが、単なる「尊敬語と謙譲語の取り違い」または「謙譲語の美化語的表現」のみに帰結せず、授受表現の見地から改めて用法の正誤性やその理由を分析することが今後の課題となる。

また、今回授受表現を採取するにあたり、資料として複数種のカatalogを使用したが、想定される読み手の性別や取り扱う商品の種類によって授受表現の使用に違いがあるように思われた。例を挙げれば、同じ会社が発行するカatalogの中でも「高級感」を売りにしているものでは、「～（さ）せてくれる」「～（て）いただけます」が比較的多く見られ、

一層丁寧な印象を与えている。本稿ではこれを実証するだけのデータが不足していると考え、あえて取り扱わなかったが、もしも関連性を実証できれば待遇表現としての授受表現の側面を分析するにあたり興味深いデータとなるだろう。

調査資料

- 『悠遊生活 2014 年秋号』株式会社イメンス
- 『目のつけどころ HappyBook Vol.1』株式会社ディノス・セシール
- 『ココロにきく、カタログ。2014 秋冬号』株式会社ディノス・セシール
- 『ディノスウィズ 2014-2015 冬号』株式会社ディノス・セシール
- 『ディノス特別編集 2014 年盛夏号』株式会社ディノス・セシール
- 『どうぞ召し上がれ 2014 秋号』株式会社ディノス・セシール
- 『どうぞ召し上がれ 2014 冬号』株式会社ディノス・セシール
- 『ディノスプレミアム 2014-2015 冬』株式会社ディノス・セシール
- 『JAL SHOP 2014 年 9/10 月号』日本航空株式会社
- 『TOMA・TOMA Vol.84 (2014 秋冬号)』株式会社主婦の友ダイレクト
- 『TOMA・TOMA Baby Vol.1 (2014 秋冬号)』株式会社主婦の友ダイレクト

参考文献

- 米澤昌子 (1996) 「受給動詞の史的変遷」『同志社国文学』45 号 同志社大学
- 米澤昌子 (2001) 「待遇表現としての受給動詞—受給動詞の使用状況と話し手の心的態度の考察—」『同志社国文学』54 号 同志社大学
- 守屋三千代 (2011) 「広告における受益可能表現—〈事態把握〉の観点より—」『日本語日本文学』第 21 号 創価大学日本語日本文学会
- 小池清治 (2006) 「『ご利用いただけます』の歴史—謙譲語の改まり語化、商業敬語の影響—」『宇都宮大学国際学部研究論集』22 号 宇都宮大学
- 久野暲 (1978) 『談話の文法』大修館書店
- 牧野成一 (1996) 『ウチとソトの言語文化学』アルク
- 澤田淳 (2007) 「日本語の授受構文が表す恩恵性の本質—『てくれる』構文の受益者を中心として—」『日本語文法』7 巻 2 号 日本語文法学会

原田登美 (2006) 「恩恵・利益を表す〈授受表現〉と〈敬意表現〉の関わり—特に『てくれる』
を中心として文法的側面と社会言語学的側面から見る—」『言語と文化』第 10 号 甲
南大学国際言語文化センター

伊藤博美 (2010) 「授受構文における受益と恩恵および丁寧さ—『てくれる』文と『ても
らう』文を中心として—」『日本語学論集』第 6 号 東京大学大学院人文社会系研究科
国語研究室

文化庁 (1988) 『言葉に関する問答集 14』

文化庁 (2005) 『言葉に関する問答集 総集編』

文化庁 (2008) 「平成 19 年度『国語に関する世論調査』の結果について」

文化庁 (2014) 「平成 25 年度『国語に関する世論調査』の結果について」

山口明穂・秋本守英 (2001) 『日本語文法大辞典』明治書院

カザフスタンの現場から

因 麻衣子（北海学園大学人文学部卒・北海道大学大学院広報メディア学部修士課程修了）

0. はじめに

日本人の多くは「カザフスタン」という国についてあまり多くを知らないと思います。「どこにあるの?」「どんな人たちが住んでいるの?」「～スタンだから危ないんじゃない?」と聞かれることが多々あります。カザフスタンはユーラシア大陸の中心を大きく占めている国で、国土面積は世界で第9位です。そしてその地下に眠る資源の豊かさは世界有数で、ソ連からの独立後23年という若い国ではありますが、これからが期待される国だと言えます。

私は国際交流基金の日本語専門家として、このカザフスタンの最大都市アルマティにあるカザフ国立大学に派遣されました。まず、本稿では、簡単に日本語専門家のミッションについて記述し、次に、カザフスタンの日本語教育の概要について述べたいと思います。それから、私が派遣されていたカザフ国立大学について、そして私自身の授業実践について簡単にご紹介したいと思います。

1. 国際交流基金派遣専門家とその役割

まず、私の派遣形態について簡単にご説明します。私は国際交流基金の日本語専門家としてカザフ国立大学に2010年8月から2013年1月末まで派遣されました。専門家の派遣期間は大体2～3年です。日本語専門家の役割は派遣先によっても異なりますが、私の場合は、大学の授業や学科運営のサポート以外に、カザフスタン全体の日本語教育関連事業（日本語教師会主催の弁論大会やセミナーなど）の運営・サポートもその役割に入っています。

大学の授業にも入りますが、それ以上にカザフスタン全体の日本語教育に関わる業務も多く、例えば、カザフスタンでは、カザフスタン弁論大会や中央アジア弁論大会、モスクワ国際弁論大会など弁論大会だけで毎年3回もあり（中央アジア弁論大会は3年に一度の持ち回りでカザフ開催、モスクワ大会は出場者を選出する予選会を国内で開きます）、専門家だけではなくカザフ人教員にも大きな負担でした。しかし、弁論大会は学習者にとって非常に重要な学習機会の一つです。特に中央アジアは口承文化であることも関係があるのか、外国語でも母語でもスピーチの能力が高い人が多く、またその能力を重要視します。人前で発表したいと考える学生も少なくなかったので、教師は少しでもそういった場をつくるために努力するべきだと考えました。

また、教員の勉強も重要です。カザフでは教員の日本語のレベルは高いものの、日本語・日本語教育分野の研究などはあまり進んでいません。少しでも教員のモチベーションを向上させるために、毎年日本から大学の先生を招聘してセミナーなどを開催しました。そういったセミナーの助成金は国際交流基金の助成制度を利用しています。

このように、日本語専門家の役割は、大学の授業で日本語を教える以外の業務も多く、カザフスタンの日本語教育の環境を整えていく役割が大きかったと言えるでしょう。

2. カザフスタンの日本語教育の概要

次に、カザフスタンの日本語教育の概要について述べたいと思います。

2.1 日本語教育機関と学習者数

カザフスタンの日本語教育機関と大体の学習者数は以下の通りです。

日本語学習機関名	学習者数（概数）
カザフ国立大学	70名
カザフ国際関係外国語大学	40名
ユーラシア大学	20名
カザフスタン日本人材開発センター（アルマティ）	150名
カザフスタン日本人材開発センター（アスタナ）	80名
	計 360名

※2012年度調査

上述から分かるように、機関数も学習者数も決して多くはありません。現在は中等教育では日本語は教えられておらず、アルマティと首都のアスタナ以外では公的な日本語教育機関はありません。私が赴任する前の資料を見ると、7~8年ぐらい前が日本語学習熱のピークで1,000名近い学習者数が報告されていますが、それ以降は下降傾向です。特に震災後はその傾向が顕著で、近年は韓国ブームが高まっているような状況です。

日本語教育の規模は決して大きくはありませんが、大学の日本語教員のレベルは決して低くはなく、日本で修士号を取得した教員もいます。また、専門課程で学ぶ大学生は日本留学の機会もあるので、卒業時にはN2~N1レベルまで達する学生もいます。日系企業は多くはありませんが、そういった優秀な学生は、卒業後は日本関連の企業や大使館などに就職するケースが多く見られます。卒業後に日本語教員を目指す優秀な学生も決して少なくなく、今後もカザフスタンの日本語教育の質を高めて行ってくれると考えています。

2.2 学習環境について

日本ではカザフスタンという国はあまり馴染みがないように、カザフスタンでも日本は距離がある国です。私が住んでいたアルマティにも在留邦人は60名弱しかおらず、そのほとんどはビジネスマンとその家族でした。有名な観光地もないので、日本人観光客を街角で見かけることはほとんどありませんでした。日本からの留学生もおらず、したがって、学生が普段の生活で日本人と交流することはほとんどありません。日本人教員も少なく、専門家を含めてカザフスタン全土で3~4名しかいません。

しかし、最近はインターネット環境が整備されており、ネットを使って日本につながる

ことが可能です。アルマティの大学生はほとんど自宅に PC がありますし、スマートフォンを持つ学生もここ 1 年ぐらいで急増し、Facebook などの SNS を使って日本人と交流する機会を持つこともできるようになりました。もちろん、SNS だけではなく、日本のマンガやドラマなどをネットで見ることもできるので（合法ではありませんが）、教師よりも日本の芸能に通じている学生も多くいます。こういった環境を教師も積極的に利用していくべきだと考えました。その授業実践については次項で紹介します。

3. カザフ国立大学について

3.1 カザフ国立大学東洋学部日本学科

先述したとおり、私が派遣されていたカザフ国立大学（正式名称：アル・ファラビ名称カザフ国立大学 al-Farabi Kazakh National University）は、カザフスタンの最大都市アルマティに位置し、カザフスタン随一の国立総合大学で。そして、東洋学部韓国日本学科において主専攻として日本語教育が行われています。

本学の日本語教育の歴史はカザフスタンでは最も古く、カザフスタンで最初の日本語専門課程として 1992 年東洋学部中国語学科内に日本語日本文学コースが設置され、1995 年には国際交流基金専門家の派遣が開始されました。2003 年 9 月には極東学科から日本語学科として独立を果たしました。学科の設置目的は、日本語・日本学研究者及び教師、企業において日本語で業務が行える人材、日本語通訳・翻訳者の育成とされており、言語のみならず、歴史などの専門科目にも重点を置いた教育が行われています。卒業生は日本語教育者、日本企業の現地スタッフや大使館の職員等として幅広い分野で活躍しています。

カザフ国立大学東洋学部韓国日本学科の学生数は以下の通りです。修士課程も 2007 年に開講しています。

東洋学部日本学科・・・59 名（1 年 9 名、2 年 14 名、3 年 13 名、4 年 23 名）

東洋学部日本学科修士課程・・・9 名（1 年 3 名、2 年生 6 名）

以前は国際関係学部で第二言語コースも開講されていましたが、2012 年に閉鎖されました。現在は主専攻だけで日本語教育が行われています。

カザフスタンの大学の特徴としては、カザフ語とロシア語の二言語併用に対応した教育システムが取られていることです。カザフ国立大学東洋学部では、東洋学コース、言語コース、通訳コースの 3 つの専門コースがありますが、それぞれカザフ語とロシア語に分けてクラスを作ります。したがって、一つのクラスは少人数になります。日本学科はそもそも履修学生も少ないので、最近では一クラス 3~4 人、特には 1 人というクラスもあり、教員と一対一で授業が行われることも少なくありません。

3.2 日本語の授業

「総合日本語」と呼ばれる日本語の授業のほかに、専門コースごとに語彙論や通訳・翻訳理論などの専門科目も多く存在します。東洋コースに関しては、東洋史や東洋の政治などの日本語以外の科目も多く、歴史の教員は日本学科に所属していても日本語を解さない教員もいます。「総合日本語」は週 5~6 時間程度で、『みんなの日本語 1・2』を 1 年生、

2年生のメイン教材として、3年生からは『ニューアプローチ中級』か、最近では『みんなの日本語中級』を使用するクラスもあります。4年生卒業時には留学経験者でN2レベル、他は大体N3レベルまで到達します。

3.3 授業実践の紹介

私は1年生～4年生の全クラスの「総合日本語」から週一時間ずつもらい受け、全てのクラスに平等に顔を出すようにしていました。なぜなら日本学科で日本人教員は私一人だったからです(3年目に一人日本人教員が増えました)。特定のクラスの授業を担当するのは不平等だと学生から言われてしまいます。前項で述べたように、日本人教員が少ない状況で、日本人というリソースを最大限に活かす必要がありました。以下に、そういった工夫を行った授業実践を二つ簡単にご紹介します。

3.3.1 ビデオ制作授業

本コースは、カザフ国立大学東洋学部日本学科2年生の「総合日本語」から週1コマ(50分)行ったもので、ビデオ制作を通して、教室内外で様々な日本語使用の機会を増やすことを目指す授業です。4～5名で一つのグループとし、日本語でビデオを作ること为目标にしました。そして、学期末にはビデオコンテストを開催し、日本人を呼んで審査員になってもらいました。また、コンテスト後は日本人との交流会も実施しています。

作品の条件は二つ、①15分～20分ぐらい②自分たちを日本人に紹介する、というものです。「自分たち」をどのように解釈するかについては学生たちにまかせました。担当教師である私は授業時間以外にも、日本語のチェックやシナリオへのアドバイス等を適宜行い、教室外においても教師をリソースとして利用できるようにしました。そして教室内、教室外に関わらず、学習者のコミュニティにおいて日本語でできることが増えていくことを目指し、その環境をデザインしました。

3.3.2 Facebookを用いた作文授業

本コースは、同大学日本学科3年生の「総合日本語」から、週1コマ(50分)で行ったものです。教室外で日本人との交流の場をつくることはできないかと考え、Facebookを使って、「作文」を媒介に日本人とカザフ人の交流の場をつくることにしました。

Facebookのグループは非公開グループとし、協定校である早稲田大学、筑波大学の学生や学習者の日本人の友人などをグループに招待しました。その際にはグループの目的について説明しています。ちなみに、早稲田大学、筑波大学の学生はこの授業の前にカザフスタンを訪問しており、学生同士はお互い顔見知りの方がほとんどでした。カザフ人学生が書いた作文のテーマは「私について」「カザフスタンについて」「自由」の3つです。教室でアイデアを発表し、ほかのクラスメイトから意見や質問を受けて練り直し、次の時間に作文発表、教師から数回の添削を受け、最終的にFacebookにアップロードする、というのが一連の流れでした。

3.3.3 二つの授業実践の成果

これら二つの授業においては、(教室外の)日本語との接触機会を増やす、という目的は達成できたと思われます。ビデオ制作授業においては、ビデオを撮影するために日本語学習者ではない友人に日本語指導をしたり、日本人教員である私へのメールや電話などのやりとりが増え、日本語使用機会を増やすことができました。しかもこの日本語使用は教室内活動とは異なり、はっきりとした目的を持ち、実際の使用場面に即した日本語使用であったと言えるでしょう。前述したように日本学科には日本人教員は私しかおらず、その少ないリソースを最大限に活かすことができたのではないかと思います。

Facebook を用いた作文授業でも、学生は作文を媒介として、日本人学生と交流を深めることができたようです。Facebook というツールは手軽である半面、作文を投稿するには不向きな点もあり、改善の余地もありますが、学生たちには概ね好評で、効果的であったと思われます。確かに直接会ったほうがより深い交流ができますが、頻繁にその機会をつくるのが難しい海外においては、このように SNS を使った交流も積極的に取り入れていくべきだと思います。この点、本学科はカザフスタンの中でも恵まれており、協定校の早稲田大学・筑波大学の学生さんが年に一度カザフスタンに来てくれる、という機会があることもうまく作用していると言えるでしょう。

4. 最後に

以上、カザフスタンという日本人には馴染みの薄い国でも、毎日日本語の勉強に励む若者たちがいることが分かっていただけのことだと思います。彼らが日本語や日本を通して、カザフスタンの発展に寄与する人材になることを願ってやみません。

また、日本の若い人たちにも、皆さんがあまり知らない遠い国においても、日本にアコがれて、いつか日本に行く日を夢見ている人たちがいることを知ってほしいと思います。そして、ぜひそういった人たちと積極的に交流する機会を作ってほしいと思っています。私もこれからも、微力ながらそういった活動のお手伝いをしていけたらと考えています。

(実践報告)

中国の大学における日本語教育実践—日本人教員の回顧と課題—

鳥井 俊祐 (浙江樹人大学東亜研究所兼職研究員)

1. はじめに

筆者は、2006年9月から2012年7月までの約6年間に渡り、中国浙江省杭州市に位置する浙江樹人大学（日本語学科）に勤務し、日本人教員という立場で、中国の高等教育機関における日本語教育に携わった。日本語学科の日本人教員¹は主に技能別科目を担当することになっており、筆者もその1人として、日本語聴解授業、日本語作文授業、日本語スピーチ授業、日本語新聞講読授業、日本語会話授業を担当した²。筆者にとって、浙江樹人大学での日本語教育実践が初めての実践であったことから、筆者が今後より良い日本語教育実践に取り組むために、浙江樹人大学での実践を振り返る必要がある。そこで、本稿では、まず、浙江樹人大学について紹介した上で、そこでの日本語教育実践を回顧し、筆者の日本語教育実践における課題を考察した。

2. 浙江樹人大学外国語学部日本語学科について

浙江樹人大学外国語学部日本語学科について、浙江樹人大学ホームページ (<http://www.zjsru.edu.cn/>) の記載内容をもとに紹介する。

浙江樹人大学は、1984年に開学した4年制私立大学である。浙江樹人大学には、管理学部、都市建設学部、人文学部、現代サービス学部、生物環境工学部、芸術学部、外国語学部の8学部が設置されており、約1万6000人の在校生がいる（2011年9月時点）。更に、中国私立高等教育研究所や中国サービス経済研究センターなどの26の研究施設が付設されている。

筆者の所属していた外国語学部には、日本語学科の他、朝鮮語（韓国語）学科、英語学科、商務英語学科の4つの学科があり、約1100名の在校生がいる（2014年5月時点）。外国語学部では、国際的視野に立ち、高度な外国語運用能力と異文化コミュニケーション能力を持った人材の育成を目指しており、日本語学科では、卒業後に国際ビジネス、翻訳、渉外事務、渉外管理等の業務を担う国際的な人材の輩出を目標としている。このほか、日本語学科は、日本の大学と教育提携を締結しており、それらの大学とダブルディグリープログラムや短期研修プログラムなどを実施し、毎年、日本語学科の学生を提携校に送り出している。

¹ 2011-2012年度は、3名の日本人教員が日本語学科に在籍していた。

² これらの授業を担当するほか、リレー方式による専門講義、再履修科目、卒業論文指導、課外活動を担当したが、本稿では省略する。

2.1 日本語学科教育課程

先述した目標を達成するため、2012年度生の日本語学科教育課程は、表1に示したようになっている。低年次では日本語習得を目的とする科目を主に履修し、3年次以降になると、経済貿易コース、日本言語文化コース、対日サービスアウトソーシングコースの3コースに分かれ、コース別に選択科目を履修する。日本語習得のための科目には、日本語文法のほか、日本語聴解、日本語読解、日本語会話、日本語作文などが設置されており、3年次以降の選択科目には、日本語、日本文学、日本史、日本文化、異文化コミュニケーションなどの科目に加え、ビジネス、経済、経営、貿易、IT関連の科目が設置されている。

表1 2012年度生日本語学科教育課程³

年次	設置科目		
1	必修科目	基礎日本語Ⅰ・Ⅱ、日本概況、日本語聴解Ⅰ・Ⅱ、日本語会話入門	
2	必修科目	基礎日本語Ⅲ・Ⅳ、日本語聴解Ⅲ・Ⅳ、初級日本語会話Ⅰ・Ⅱ、日本語読解Ⅰ・Ⅱ、日本語概説	
	選択科目	日本語スピーチ	
3	必修科目	上級日本語Ⅰ・Ⅱ、日本語聴解Ⅴ・Ⅵ、中級日本語会話Ⅰ・Ⅱ、日本語作文Ⅰ・Ⅱ、日本語翻訳Ⅰ・Ⅱ、卒業論文作成	
	選択科目	経済貿易コース	ビジネス日本語会話、ビジネス日本語文書、国際貿易、国際貿易実務
		日本言語文化コース	日本の歴史と文化、日本語文法、日本文学史
		対日サービスアウトソーシングコース	日本ビジネスマナー、サービスアウトソーシング概論、実用IT日本語、データベースの基礎と応用実践
		その他	日本経済概論
4	必修科目	上級日本語Ⅲ、上級日本語会話、卒業論文作成、卒業論文及び実習	
	選択科目	経済貿易コース	
		日本言語文化コース	異文化コミュニケーション、日本文学作品講読
		対日サービスアウトソーシングコース	JAVAプログラミング
		その他	実用日本語、メディア日本語視聴、日本式経営管理、外国貿易文書、国際市場マーケティング

(浙江樹人大学日語専業 2012 級培養計画課程表より作成 www.yyxy.zjsru.edu.cn 2014 年 10 月 17 日アクセス)

³ 一般教養科目(公共基礎平台)は省略した。なお、表中の科目名は筆者が日本語訳をした。

3. 日本人教員による日本語教育実践

日本語学科の日本人教員は、毎年、各教員によって担当科目が異なっていたが、主に技能別科目を担当していた。筆者は日本語学科に在籍した約6年間で、2005年度生から2010年度生までを対象として、日本語聴解授業、日本語作文授業、日本語スピーチ授業、日本語新聞講読授業、日本語会話授業を担当した。

日本語聴解授業は、2006年度生2年次設置科目「日語視聴Ⅲ・Ⅳ」と同年度生4年次第1学期設置科目「日語視聴Ⅶ」である。「日語視聴Ⅲ」では、予測を立て選択的に聴くという聴き方の養成を目的として、事前活動を取り入れた聴解指導を試み（鳥井2008）、その後も同様に指導した。

日本語作文授業の科目名は「日語写作Ⅰ・Ⅱ」である。2005年度生は2年次に日本語作文授業が設置され、2006年度生以降は3年次に設置された。「日語写作Ⅰ」では説明文の指導を行ない、「日語写作Ⅱ」では小論文の指導を行なった。更に、2007年度生を対象に、自律的推敲の促進を目的として、ピア・レスポンスを取り入れた作文指導を実施し（鳥井2012）、2008年度生と2009年度生に対しても同様に指導した。

日本語スピーチ授業の科目名は「日語朗読与演講」である。当該科目は、2010年度生より、2年次第2学期に新設された選択科目である。筆者は、2010年度生の授業を担当した。この授業では、発表者のスピーチ改善を目的として、ピア・フィードバック活動を取り入れたスピーチ指導を行なった（鳥井2013）。

日本語聴解授業、日本語作文授業、日本語スピーチ授業の詳細については拙稿に譲り、本稿では、特に日本語新聞講読授業と日本語会話授業を取り上げ、それぞれ振り返る。

3.1 日本語新聞講読授業

日本語新聞講読授業は、2008年度生（3年次）のみを対象として、2010-2011年度に開講された「日語報刊選読Ⅰ・Ⅱ」である。本節では、特に第1学期設置科目「日語報刊選読Ⅰ」の実践を振り返る。

「日語報刊選読Ⅰ」の初回の授業で、授業の方針の説明などを行なった。その際、筆者より次の3点の指導目標を提示した。

- (1) ニュースを通して、日本及び日中関係の時事問題を深く理解する。
- (2) ニュースを聴衆にわかりやすく日本語で説明することができる。
- (3) 問題を解決するための意見を日本語で言うことができる。

2~5回目の授業で、日本の各新聞社のインターネット記事を教材とし、筆者が記事の読み方を指導した。6回目からは、学生による発表形式とした。学生は2名1組で、表2に示した発表手順に従い、パワーポイント（以下、PPT）を使用し、学期中に2回の発表を行なった。発表テーマは発表者自身が設定し、教育、経済、労働、健康、医療、福祉、環境、

生物、スポーツ、生活など多岐に渡った（表 3）。

表 2 「日語報刊選読 I」の発表手順

順序	項目	内容
(1)発表前	① 発表者による PPT 及び資料の作成	a. 発表者は記事内容をまとめ、解決すべき問題とそれに対する自分の意見を付け加えた PPT を日本語で作成する。 b. 発表者は単語（訳語付）、タイトル、内容概要文、質問文を記載したレジюмеを作成し、授業開始直後に聴衆に配布する。
(2)発表	① 司会者による開始の合図	a. 司会者は発表者名とタイトルを言い、発表開始を告げる。
	② 発表者による発表	a. 発表者は PPT を用い、ニュースの内容を説明する。
	③ 発表内容の確認	a. 司会者が聴衆に内容確認のための質問をし、司会者に指名された聴衆が回答する。
	④ ディスカッション	a. 司会者は解決すべき問題を聴衆に質問する。 b. 聴衆は自分の考えをまとめた後、他の聴衆と討論する。
	⑤ 意見発表	a. 発表者は自分の意見を発表する。 b. 司会者に指名された聴衆は自分の意見を発表する。
(3)発表後	① レポート作成	a. 聴衆は全ての発表が終了した後、発表を聞いて学んだことをレポートにまとめ、授業中に教師に提出する。 a. 発表者は授業終了後に発表内容と再考した意見をレポート（200～250 字）にまとめ、教師にメールで提出する。

表 3 「日語報刊選読 I」の発表テーマ例

第 1 回発表	不登校、援助交際、消費者物価、受動喫煙、高血圧、未成年犯罪、非正規雇用、障害者・高齢者向け公共住宅、就職活動、パンダの生息地など
第 2 回発表	臓器提供、アジアスポーツ大会、電子たばこ、高齢者に対する虐待、認知症、大学受験、メタボリック症候群、住宅用火災警報器、二酸化炭素排出量など

ニュース発表の留意点は、(1)ニュース記事の選択、(2)記事内容の整理、(3)意見の提示であった。ニュース記事は、日本国内又は日中関係において解決すべき問題を取り上げるように指示した。次に、記事内容を PPT にまとめる際、記事の原文をそのまま貼り付けるのではなく、要点を整理し、図表なども用いて作成するように指示した。意見の提示については、ニュース記事に対する感想や抽象的な意見ではなく、具体的な解決策を述べるように指示した。発表者に記事内容を整理させたのは、記事内容を聴衆にわかりやすく説明できるようにするためであり、意見の提示をさせたのは問題を解決する意見が述べられるようにするためであった。

第 1 回発表の際、発表者が困難としていたのは、記事内容の整理と意見の提示であった。発表前に提出された PPT を見ていると、PPT に記事の原文をそのまま貼りつける者や、抽象的な感想を述べる者がいたため、特にこの 2 点に留意して指導した。第 1 回発表が終了したのち、発表者に自分の発表の振り返りをさせた。その際、多くの発表者から、発表の改善点として、記事内容の整理と意見の提示が挙げられた。この評価にもとづき、発表者は第 2 回発表の学習目標として、特にこの 2 点を自己設定した。

第 2 回発表の PPT を見ると、記事内容の整理は概ねできるようになっていたが、依然として抽象的な感想を述べる者がいた。そのため、第 2 回発表の際も具体的な解決策を提示できるように指導した。第 2 回発表が終了したのち、発表の振り返りを再度実施した。その際、多くの発表者から、発表の改善点として、具体的な解決策の提示が挙げられた。この評価にもとづき、発表者自身が「日語報刊選読Ⅱ」の学習目標を具体的な解決策の提示とすることに決め、コースを終了した。

日本語新聞講読授業では、学生による発表に加え、発表終了ごとに発表の振り返りを行った。「日語報刊選読Ⅰ」の初回の授業で筆者より指導目標を提示したが、発表の振り返りを行うことで、発表者が筆者の設定した指導目標を自分の学習目標として自己設定して発表するようになっていった。日本語新聞講読授業では、教師の提示した指導目標と発表者の学習目標が合致したと推察される⁴。

一方で、改善すべきところもある。梶田 (2010 : 101) は、学生が「教師のアドバイスを受けつつ自分なりの個性的な目標を立てていく、ということもなくてはならないであろう」と述べている。日本語新聞講読授業では、筆者の設定した指導目標と発表者の学習目標が大枠で合致したが、筆者の設定した指導目標を土台として、発表者が独自の学習目標を設定する機会を十分に持つべきであった。

⁴ 梶田 (2010 : 101) は、学生の学習目標が「指導する側のもっている目標体系と大枠で合致するものでなくてはならない」と述べている。更に、「大枠は教師が自分なりに持っている指導目標の体系を土台にするとはいえ、それをそのまま学習目標化するのではなく、その中核的な一部分をクローズアップして学習目標にさせることが必要である」と述べている。

3.2 日本語会話授業

日本語会話授業は、各年度によって科目名が異なる。筆者は、2005年度生から2010年度生まで、主に1年次第2学期と2年次第1・2学期の授業を担当した。本節では、日本語会話授業の指定教材、実施手順、評価方法について振り返る。

3.2.1 指定教材と実施手順

表4は、筆者の主に担当した日本語会話授業の指定教材である。2006年度生までは目黒・浜川（2003）を使用していたが、2008年度生からは文化外国語専門学校編（2006, 2007）と財団法人海外技術者研修協会編著（2009）を使用した。2007年度生については、1年次第2学期の授業を担当した。2007年度生1年次第2学期の日本語会話授業は、基礎日本語の授業と連携をとり、その指定教材である、守屋三千代・彭広陸総主編（2004, 2005）を用いて行なった。これらの教材を用い、概ね表5に示したように日本語会話授業を実施した。

表4 日本語会話授業の指定教材

年次	学期	教材名	
		2005～6年度生	2008～2010年度生
1年次	第2学期	目黒真実・浜川由紀子（2003）『日本語会話』基礎篇上冊 外語教学与研究出版社	・文化外国語専門学校編（2006）『新文化日本語：初級1』外語教学与研究出版社
			・文化外国語専門学校編（2006）『新文化日本語：初級2』外語教学与研究出版社
2年次	第1学期	目黒真実・浜川由紀子（2003）『日本語会話』基礎篇上・下冊 外語教学与研究出版社	・文化外国語専門学校編（2006）『新文化日本語：初級2』外語教学与研究出版社 ・文化外国語専門学校編（2007）『新文化日本語：初級3』外語教学与研究出版社
	第2学期	目黒真実・浜川由紀子（2003）『日本語会話』基礎篇下冊 外語教学与研究出版社	・財団法人海外技術者研修協会編著（2009）『新日本語の中級』外語教学与研究出版社

表 5 日本語会話授業の実施手順

順序	項目	内容
(1)	導入	a. 教師は、学生と対話しながら、場面を提示する。 b. 教師は語彙・表現等を提示し、学生はそれらの黙読及び音読をする。 その後、主に学生同士で語彙・表現等を用いて短い対話練習を行なう。 c. 教師は学生に文型を提示する。
(2)	文型解説	a. 教師は学生に文型の解説をする。
(3)	文型練習	a. 学生は文型を使用して短文作成をする。 b. 学生は文型を使用し、ペアで短い場面別対話練習をする。
(4)	応用練習	a. 教師は学生にタスクを与え、学生はペアで会話文を作成する。 b. 学生は作成した会話文を黙読した後、音読をする。 c. 学生は作成した会話文を暗記し、他の学生の前で発表する。

低年次の学生は、日本語習得を目的として、基礎日本語などの授業で、多くの語彙や文型などを学習していた。しかしながら、日常生活で日本語を使用する機会が少なく、学習内容の定着が難しかったことから、他の授業で学んだことを復習し、定着を促す必要があった。そのため、日本語会話授業では、学生が他の授業で学んだ文型等の定着を目的として、それらを先行して指導していた。

授業中に、特に留意したところは、応用練習である。学生は制限時間内に会話文を作成したが、出来上がった会話文には文法の誤りや学生の音声体系の不正確さが原因と見られる誤りなどが多く見られた。筆者は、学生が会話文を書き上げると直ぐに確認し、改善点の指摘をして書き直しを指示した。

更に、学生による音読の際、アクセントやイントネーションなどに留意させながら、特にチャンクごとに音読するように指導した。土屋 (2004 : 16) によれば、チャンクとは「意味的にまた構造的にあるまとまりをもっていて、それ以上に区切ると、まとまりを欠いたり、言葉の流暢さを失ってしまうひとかたまりの語句」のことであり、「音読の重要な単位」のことである⁵。学生が会話文を黙読した後、学生にチャンキング（「語のかたまりに区切ること（土屋 2004 : 15)）」を意識させるため、文中のチャンクの区切りにはスラッシュ (/) を入れるように指示した。

また、応用練習では、会話文作成等のほか、即時性の高い発話もできるように、学生同士による即興の対話練習も実施した。

⁵ 土屋 (2004 : 16) は、「英語の場合でも日本語の場合でも、意味的にまとまりのある発話のチャンクについて、それぞれの母語話者はある共通した知識を所有していると考えられる」と述べている。

3.2.2 評価方法

2009年度生までの総合評価は、中間・期末試験結果（会話テスト）と平常点にもとづいて行なった⁶。しかし、2010年度生からは試験結果に加え、ポートフォリオ評価を取り入れ、平常点に加味することにした。これは、浙江樹人大学の方針により、日本語会話授業に形成的評価が導入されたためである。筆者は、形成的評価の一つとして、ポートフォリオ評価を日本語会話授業で実施した。ポートフォリオ評価は、筆者にとって初の試みであった。以下、2011-2012年度2年次第1学期「初級日本語会話Ⅰ」の実践を振り返る。

2011-2012年度「初級日本語会話Ⅰ」では、eポートフォリオを実施した。eポートフォリオにしたのは、学生の日本語会話の音声保存しやすかったためである。eポートフォリオの内容物を表6に示す。

表6 eポートフォリオの内容物

(1)	コース開始時関連資料	a. 自己評価及び学習目標・学習方法の自己設定
(2)	第1回日本語会話関連資料	a. 第1回日本語会話音声 b. 第1回日本語会話文 c. 第1回自己評価
(3)	第2回日本語会話関連資料	a. 第2回日本語会話音声 b. 第2回自己評価
(4)	コース終了時関連資料	a. 日本語会話練習の自己評価 b. 総合自己評価 c. 学習目標・学習方法の自己設定

学生は、コース開始時に、1年次第2学期設置科目「日本語会話入門」の期末試験（会話テスト）の結果と教師評価を参考にし、自己評価及び「初級日本語会話Ⅰ」の学習目標・学習方法の自己設定をした。その後、学生はコース中盤で第1回日本語会話の音声、会話文、自己評価を提出した。第1回日本語会話で学生に会話文を提出させたのは、学生がペアで会話文を作成し、それを暗記して発話したものを録音したからである。第2回日本語会話は期末試験であり、筆者と学生1名との対話形式とし、即興で行なった。そして、学生はその音声と自己評価を提出した。学期末に、学生はコースの振り返りを行なった。その際、学生は授業中に努力したことについて記述した後、コースの総合的な自己評価をした。最後に、学生は総合的な自己評価を踏まえ、今後の学習目標と学習方法を自己設定し、全ての電子資料を筆者に提出した。

2011-2012年度に試みたポートフォリオ評価の改善点は、学習目標と学習方法の自己設定である。コース開始時とコース終了時には、学習目標・学習方法を自己設定させたが、第1回日本語会話の際は、学習目標・学習方法を自己設定させなかった。しかし、コース開始時に自己設定した学習目標と学習方法が、第1回日本語会話の実施により変更になる可能性があったことから、第1回日本語会話の自己評価にもとづき、第2回日本語会話に向け

⁶ 日本語会話授業が週1回の年度は、期末試験結果と平常点にもとづいて総合評価し、週2回の年度は中間・期末試験結果と平常点にもとづいて総合評価した。

での学習目標と学習方法を自己設定する機会を持つべきであった。今後、コース中盤でも学習目標と学習方法を再設定させるようにしたい。

4. まとめ

以上、本稿では、浙江樹人大学について紹介した上で、浙江樹人大学における日本語教育実践として、特に日本語新聞講読授業と日本語会話授業について振り返った。日本語新聞講読授業では、ニュースの発表に加え、発表終了ごとに発表者による振り返りを実施し、発表者に自己評価及び学習目標の自己設定をさせた。日本語会話授業では、日本語会話学習だけでなく、ポートフォリオ評価を実施し、学生に自己評価及び学習目標・学習方法の自己設定をさせた。

このようにして授業を進めたのは、日本語授業における自律学習の促進のためである。自律学習とは、学生が自己責任で学習目標を設定し、学習方法を探し、実行し、評価しながら進めていく学習のことである（三宅・福島・今井 2003：35）。自律学習を取り入れた日本語授業では、単なる日本語学習ではなく、学生に自ら日本語学習をコントロールすることが求められる。筆者の担当した日本語新聞講読授業では、発表者に自身の発表をコントロールすることを求め、日本語会話授業では、学生に自身の日本語会話学習をコントロールすることを求めた。

一方で、各授業の改善点も明らかになった。日本語新聞講読授業では、学生に独自の学習目標を自己設定させたほうが良く、日本語会話授業では、コース中盤に学習目標・学習方法の自己設定をさせたほうが良かったと思われる。今後、これらを改善し、自律学習を取り入れた日本語授業を実施していくことが、筆者の課題である。

5. 終わりに

近年、中国の大学において、教育改革が提唱され、知識伝達型教育から、学生の主体性を重視する教育へと転換することが求められている（楊峻 2010：5）。学生の主体性を重視する教育には様々あるが、筆者はその一つとして、自律学習を取り入れた日本語授業に取り組んでいきたい。

参考文献

- 岡崎敏雄（1992）「日本語教育における自律的学習」『広島大学日本語教育学科紀要』2号，広島大学，9-14
- 梶田叡一（2010）『教育評価』有斐閣 第2版補訂2版
- 三宮真智子（2008）『メタ認知—学習力を支える高次認知機能—』北大路書房
- 鈴木敏恵（2000）『ポートフォリオで評価革命！—その作り方・最新事例・授業案—』学事出版
- 土屋澄男（2004）『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』研究社

- 鳥井俊祐（2008）「聴解指導における事前活動の実践と評価－中国の大学2年生を対象に」
『日語学習と研究』139号，中国日語教学研究会，46-53
- 鳥井俊祐・姜梅花・鐘俊梅（2010）「中国の大学生の日本語作文学習に関する Beliefs－浙江樹人大学のアンケート調査より」『日語学習と研究』151号，中国日語教学研究会，
59-64
- 鳥井俊祐（2012）「中国の大学生を対象としたピア・レスポンスに関する意識調査－自律的
推敲促進の観点より」『ポリグロシア』第23巻，立命館アジア太平洋大学，207-217
- 鳥井俊祐（2013）「日本語スピーチ授業におけるピア・フィードバック活動の試み－中国の
大学生を対象として」『ポリグロシア』第25巻，立命館アジア太平洋大学，141-148
- 三宅若菜・福島智子・今井美登里（2003）「ナラティブアプローチによる言語教育観調査の
試み－自律学習を取り入れた日本語授業の場合－」『Obirin Today－教育の現場から』第
4号，桜美林大学基盤教育院，35-49

- 守屋三千代・彭広陸総主編（2004）『総合日語』第1冊，北京大学出版社
- 守屋三千代・彭広陸総主編（2005）『総合日語』第2冊，北京大学出版社
- 楊峻（2010）『大学の日本語授業におけるグループワークのデザイン－言語生態学を理論背
景とした研究』外文出版社
- 横溝紳一郎（2000）「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107号，日本語教
育学会，115-114

参考資料

浙江樹人大学ホームページ

<http://www.zjsru.edu.cn/> 2014年10月17日アクセス

北海学園大学日本語教育研究会 研究会誌『北海学園大学日本語教育研究』について

I 投稿規定

1. 資格
著者のうち1名以上が本研究会会員であること。
2. 内容
日本語教育とその関連領域に関する未公開の原稿に限る。
ただし、学会での口頭発表ないし予稿集に掲載された原稿、科学研究費補助金などの報告書に掲載された原稿は投稿して差し支えない。
3. 投稿は随時受け付ける。
4. 投稿原稿の執筆は原則として、「執筆要項」に従うこととする。投稿原稿はコピーを含め、3部提出する。提出された原稿は、原則として返却しない。
5. 投稿原稿は、編集委員会が審査し、掲載の可否を決定する。
6. 著作権は本研究会に帰属するものとする。著者が掲載原稿を自身の著作物に掲載したり、電子的な手段で公開・配布することは認める。ただし、その原稿が『日本語教育研究』に掲載されたものであることを明示しなければならない。

II 執筆要項

1. 投稿原稿の種類

研究論文、研究ノート、調査報告等。
編集委員会は、上記の種類の前稿のほか、巻頭言、特別寄稿、報告などを会員に依頼することがある。
依頼原稿も含め、投稿原稿はすべて編集委員会で査読を行う。

2. 投稿原稿の分量・書式

400字詰め原稿用紙40枚以内。(A4ワードで40×30、または40×35の入力も可)。

原稿の本文は日本語または英語で書くこととする。なお、英語のネイティブ・チェックは著者の責任で必ず行うこと。

原則として横書きとする。ただし、特に必要があるときは縦書きも認める。

3. 応募締切

応募自体は随時。
毎年の発行日(11月30日)に合わせて、原稿締め切りを9月30日とする。

4. 応募先および問い合わせ先

〒062-8605 札幌市豊平区旭町4丁目1-40
北海学園大学人文学部
中川かず子研究室内
日本語教育研究会事務局

メール: knaka@jin.hokkai-s-u.ac.jp Tel: 011-841-1161 ext.2621

5. その他

掲載が決定した場合、フロッピーの提出あるいは電子ファイル原稿の送信を求める。
著者による校正は、原則として初校の1回のみとする。校正の際の原稿への加除は認めない。
掲載分には、本誌2冊を贈呈する。

北海学園大学日本語教育研究会会則

(名称)

第一条 本会は、北海学園大学日本語教育研究会と称する。

(目的)

第二条 本会は、日本語教育及びその関連領域（日本語学、言語学、言語教育、異文化間教育等）に関する研究を行い、会員相互の研鑽を図ることを目的とする。

(事業)

第三条 本会は前項の目的を達成するために、以下の事業を行なう。

- 1 機関誌、会報、会員名簿等の発行
- 2 研究会、シンポジウム等の開催
- 3 学術講演会
- 4 その他必要と認める事業

(会員)

第四条 本会は、会の趣旨に賛同する者、並びに本学専任並びに非常勤教職員、大学院生、研究生、学部生等で、会費を納入した者をもって組織する。

(役員)

第五条 本会は以下の役員を置き、会の運営に当たる。

- | | |
|---------------------|-----|
| 1 代表 | 1名 |
| 2 運営委員（庶務、企画、編集、会計） | 若干名 |
| 3 会計監査 | 2名 |

(役員の仕事)

第六条 本会の役員は次の仕事にあたる。

- 1 代表は運営委員を招集し、事業計画を決定する。
- 2 運営委員会は事業計画を立案し、企画、庶務、編集、会計の業務を分担する。また、必要に応じて、運営委員以外の会員に業務を依頼することができる。
- 3 会計監査は会計を監査する。

(役員を選出)

第七条 本会の役員は次の方法により選出する。

代表、運営委員、会計監査は会員の中から、それぞれ総会の議を経て選出する。

(総会)

第八条 本会は毎年一回総会を開き、以下のことを行なう。

- 1 役員を選出と承認
- 2 前年度の事業報告、並びに、前年度決算、当年度予算の審議、承認
- 3 会則の決定
- 4 その他

(会計)

第九条 本会の経費は会費、寄付金、その他をもってこれに当たる。会計年度は4月1日から翌年の3月31日までとする。

(事務局)

第十条 本会の事務局は、北海学園大学中川研究室におく。

付則

- 1 会費は年額一般会員 3,000 円、学生会員 2,000 円とする。
- 2 本会則は、平成 20 年 1 月 18 日より施行する。

『北海学園大学日本語教育研究』第6・7合併号

発行日：平成27年3月30日

事務局：北海学園大学人文学部 中川かず子研究室

札幌市豊平区旭町4丁目1-40 北海学園大学

e-mail: knaka@jin.hokkai-s-u.ac.jp

編集委員：菅泰雄・國岡洋亮

発行者： 中川かず子