

ISSN 1348-8384



拓殖大学  
語学研究

*Takushoku Language Studies*

2010. 12

No. 123

目 次

〈論 説〉

- 21世紀型日本語教育の現状と展望  
— 新教育パラダイムの視座から — ……………小林 孝郎 (1)
- 日本語の接頭辞「お」と  
スペイン語の縮小辞との形態 エンリケ・アルマラス・ロモ  
および機能に関する対照研究 …… 濱松 法子 (27)  
安富 雄平
- 英語のイントネーションを教えるための提案：  
その4段階(英文) ……………渡辺 勉 (59)
- 使役動詞 have の用法について ……………岩崎 光一 (99)
- “他的年紀比我大”類の“比”構文  
— その変換に着目して — ……………平山 邦彦 (127)
- 標準アストゥリアス語における中性一致の文法化 ……廣澤 明彦 (153)
- 立松 昇一  
安部 靖彦  
中国語成語学習辞典(仮称)作成にあたって ……堀江 正樹 (187)  
鐘 小石  
趙 昕
- ウィリアム・エリオット・グリフィス  
(William Elliot Griffis) と金子堅太郎  
— グリフィス宛金子書簡の紹介と解説 — ……………塩崎 智 (195)
- 拓殖大学語学研究 投稿規則・執筆要綱 …………… (255)

## Contents

### 〈Articles〉

- The Present Conditions and the Prospects  
of the 21st Century Model for Japanese Education:  
From a Viewpoint of the New Education Paradigm  
.....Takao KOBAYASHI ( 1 )
- Forma y función de los prefijos honoríficos japoneses *o-/go-*  
y los diminutivos apreciativos en español:  
un análisis contrastivo .....ALMARAZ ROMO Enrique  
.....HAMAMATSU Noriko ( 27 )  
.....YASUTOMI Yuhei
- A Preliminary Manual for Teaching English Intonation:  
A Four-Step Approach .....WATANABE Tsutomu ( 59 )
- Usages of the Causative Verb *Have* .....IWASAKI Koichi ( 99 )
- The Features of “*bi* (比)” sentences:  
Focusing on “*Tā de niánjì bǐ wǒ dà* (他的年纪比我大)”  
.....HIRAYAMA Kunihiko (127)
- La gramaticalización de la concordancia neutra  
en la lengua asturiana .....HIROSAWA Akihiko (153)

### 〈Study notes〉

- Purpose of Compile .....TATEMATSU Shoichi  
.....ABE Yasuhiko  
a Chinese Set Phrase Dictionary .....HORIE Masaki (187)  
.....ZHONG Xiaoshi  
.....ZHAO Xin
- Correspondences between William Elliot Griffis  
and Kentaro Kaneko .....SHIOZAKI Satoshi (195)

〈論 説〉

## 21 世紀型日本語教育の現状と展望

— 新教育パラダイムの視座から —

小 林 孝 郎

キーワード：構成主義，学習者主体，CEFR，オートノミー，サイレント・ウェイ

### 0. はじめに

外国語教育としての日本語教育は、これまでに様々な内容や方法で推移してきているが、近年、新たな教育パラダイムを基にした提案や実践に、国内外から注目が集まっている。

中でも構成主義教育理論・学習論（以下、「構成主義教育理論」と略記）は、ピアジェ、ヴィゴツキー、デューイらを淵源とし、日本語教育の領域においては、細川（2002, 2005, 2006, 2007a）、細川他（2003）などで提起された「学習者主体」、「総合活動型日本語教育」、「言語活動環境設計論」にその典型を見ることができる。また、欧州における外国語教育の分野では、2001年に公開された The Common European Framework of Reference for Language（「外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠」，以下，‘CEFR’）においてその理念的根幹をなす「行動中心主義」との関連が指摘され、この CEFR の理念は、現在いくつかの回路を

通って直接的間接的にわが国に受容され日本語教育にも影響を与えつつある。

また、日本語教育においては、1970年代以降普及が始まった「Silent Way (サイレント・ウェイ)」の実践がある。サイレント・ウェイは近年の構成主義教育理論の潮流とは直接の関係は持たないものの、その出発点から構成主義的理念を追究してきたまれな存在として再評価に値するものと筆者は考えている。したがって本稿では、主として新しい教育パラダイムとしての構成主義と日本語教育との現在の関係について現状を考察する。またサイレント・ウェイと構成主義との親和性についても言及する。

## 1. 構成主義理論と教育

構成主義 (constructionism or constructivism) は、「知的な能力は他人との関わり合い、社会的な相互交渉の中から発達する」(有田 2008) とする考え方である。そしてこれは現在、多くの学問分野に積極的に取り入れられている理論体系である。したがって、各分野における理論史の変遷をたどるには、おそらく膨大な紙幅を要する。一例を挙げれば、社会学理論の一つとしての構成主義は、特に「社会構成主義、または社会構築主義 (social constructionism or social constructivism)」と呼ばれるが、これは、アメリカ社会学の古典的名著である、*The Social Construction of Reality* (Berger & Luckmann 1966) を出発点とするものであり、また、ヨーロッパでは 20 世紀初頭から、児童心理学、教育学の領域で構成主義理論が展開されてきた経緯がある。

本稿では、構成主義教育理論を主対象とすることから、以下で扱う理論史的な整理は、教育理論のパラダイムの転換を中心とした久保田 (2000) によって提示された枠組に基礎を置いて検討を進めることとする。

## 1-1 構成主義教育理論の背景

構成主義教育理論の歴史的展開を、まず、後の研究に大きな影響を与えたデューイ（Dewey, J.）、ヴィゴツキー（Vygotsky, L. S., Лев Семёнович Выготский）、ピアジェ（Piaget, J.）の3人の理論を概観することから始める。

デューイ（1859生-1952没）の名は、20世紀米国を代表する哲学者・教育学者として、また日本の戦後教育に大きな影響を与えたことでも知られている<sup>①</sup>。中でもデューイの提唱した学習論は「問題解決学習」と呼ばれ、戦後日本の、特に社会科教育で用いられた体系である。当時進められた問題解決学習は、児童・生徒自らが自分の生活の中から問題を発見し、自ら調べ、話し合うことによって学習を進めていくものであった（榎2004）。デューイ（1950）によれば、問題解決学習は次の5段階の過程を経るものとされる。

- ① 「生徒自身が」、以下同）問題に気づく
- ② 問題を明らかにする
- ③ 問題解決のための仮説を提案する
- ④ 仮説の意味を推論する
- ⑤ 仮説を検討する

これは、学習者を従来教室内で行われてきたような機械的・反射的に反応する存在として捉えるのではなく、「学習者が、環境に問いを発し、言語やシンボルや用具を使用した『道具的思考』を活用して解決に挑み、洞察と反省と熟考という探求を展開して環境を意味的に構成しながら、自らの経験も再構成する」存在として据え、こうした営みこそが「学び」であると措定したのであり（久保田2000: 55）、ここにデューイ理論の中心があると考えてよい。

旧ソ連の心理学者であるヴィゴツキー（1896生-1934没）は、著書『思

考と言語』の中で「子どもの言語と思考」についての考察を試み、後述するピアジェの学説の批判的検討<sup>(2)</sup>から筆を起し、「社会科学的概念の発達は教師と子どもとの体系的協力——その過程で子どもの高次の精神機能は、大人の援助や参加のもとに成長する——という独自の形式をとった教育的条件のなかで進行する」と主張した（ヴィゴツキー 1962b: 8）。さらに、教育と発達一般のあいだに存在する関係について、自主的活動において可能な問題解決の水準と、大人の指導・援助のもとで可能な問題解決の水準とのくい違い<sup>(3)</sup>を「発達の最近接領域」と名付け、子どもの発達の動的側面を明らかにした（ヴィゴツキー 1962a: 268）。つまり、「発達の最近接領域」は、「人間の学習が社会的性格を強く持つものであることを表現している概念であり、学習のプロセスにおける「社会」と「自己」との関係性を把握する」必要性を提示したものであった（久保田 2000: 54）。

スイスの心理学者ピアジェ（1896 生-1980 没）の認知発達研究の集大成と言えるものが、ピアジェ後期の著作『認知構造の均衡化：発達の中心的課題』である（大浜 1997）。大浜（1997）によれば、ピアジェが提示する均衡化とは、同化の過程と調節の過程を伴うもので、均衡化は「主体と対象間」「下位システム間」<sup>(4)</sup>「分化と統合」<sup>(5)</sup>の3つの相で行われるとして、学習者自身が知識を構成していくプロセスを説明した。ピアジェは、他者の論理的な構造や理解を取り込む「同化」が行われるとき、「学習者は自己の自立性を保つために、自分の視点から客体を見ることで、これまで構築してきた自分の認知構造を保とう」とし、ここで、新旧の理解に齟齬が生じるので、「整合性をとるように『調整』しようとする機能が働く」とした。知識の成り立ちが相互作用によって動的に構築されることを示したのである（久保田 2000: 52）。

## 1-2 構成主義教育理論の発展

久保田（2000）に拠れば、パラダイムとしての構成主義とは、以下の基

本前提を共有できる理論・実践をさす（久保田 2000: 50）。

- 1) 知識はその社会を構成している人々の相互作用によって構築される。現在私たちが理解している世界は、客観的な実在としての真理を写し取ることにあるのではなく、社会的相互作用の所産としてのものである。
- 2) 私たちが世界を理解する方法は、歴史のおよび文化的に相対的なものである。つまり、私たちの理解の仕方は、おかれている歴史や文化に強く依存した形をとっている。

こうした考え方は、従来の「本質主義（essentialism）」<sup>(6)</sup>「客観主義（objectivism）」<sup>(7)</sup>の考え方の対極に位置するものである。

客観主義の立場に立てば、例えば学校という組織は「客観主義の価値観のもとに運営され、目標を達成するために組織内にあるさまざまな要素をコントロールし」ようとし、「教師もこのようなコントロールシステムの中の一員であり」、「教師は生徒の進捗の度合いにより評価され、報酬を受けたり、罰を受け」たりする。さらに「教室では、教師は教育の中心に位置し、生徒はその周辺にいるが、学校システムのなかでは、教師は教育委員会や校長の周辺に追いやられる」ことで「標準化された『知識の単位』を多くの生徒に効率的に伝達する」役割を担うことになる（久保田 2000: 58）。

一方、構成主義の視点では、知識は一方的に与えられるものではなく、社会的な相互作用の過程で構成されるものと捉えるところを出発点とするのは既に述べた通りである。そして、現在では、学習とは「個人の頭の中で起きることではなく、個人が社会集団へ参加していくプロセスのものである」と見なされるようになった<sup>(8)</sup>（Lave & Wenger 1993: 77）。

これを今、学校という場所に当てはめると、「参加は共同体作りに参加

する人々との間に、新しい関わりを作り上げる最初のステップとな」り、それは教師から強制されるものではなく、学習者のそれまでの体験を土台に、「学習する側がそれぞれの目的を見つけ出し、参加し活動していく」ことであり、「従来の『効率』『コントロール』『最適化』などをキーワードとした教授・学習モデルとは違った、『意味づけ』『価値観』『関係性』『一体感』をキーワードとした構成主義の学びのモデルが浮き彫りになってくる」とされる（久保田 2000: 63）。

以上、教育理論としての構成主義について整理をしてきたが、キーワードと見なされる「問題解決学習、道具的思考（デューイ）」「発達の再近接領域（ヴィゴツキー）」「均衡化、相互作用（ピアジェ）」などと日本語教育との関連については、サイレント・ウェイの項で再度取り上げることにする。

## 2. 構成主義教育理論と外国語教育

### 2-1 欧州評議会の取り組みと行動中心主義

「欧州評議会（the Council of Europe, 以下、'CoE）」<sup>(9)</sup> は、2001年に「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（以下、'CEFR）」<sup>(10)</sup> を公表した。CEFR（筆者注：セフアールと呼ぶのが一般的）は、「開発に10年を費やし、その前段階である *The Threshold Level*<sup>(11)</sup> から見れば30年の歳月をかけた言語教育の理念」（国際交流基金 2005: 37）である。

CEFRの目的、将来像は、それぞれ以下の三点に要約されている（吉島・大橋他 2004: 1）。

〈目的〉

1) ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、

試験，教科書，等々の向上のために一般的基盤を与えること

- 2) 言語学習者が言語をコミュニケーションのために使用するためには何を学ぶ必要があるか，効果的に行動できるようになるためには，どんな知識と技能を身につければよいかを総合的に記述する
- 3) 学習者の熟達度のレベルを明示的に記述し，それぞれの学習段階で，また生涯を通して学習進捗が測れるようにする

〈将来像〉

- 1) 現代語の領域で国際的共同作業を前進させる
- 2) 資格の相互認定を容易にする
- 3) ヨーロッパ内における人的移動を容易にする

二度の大戦の惨禍に見舞われたヨーロッパの歴史を振り返り，平和を希求する中から産声を上げ成長を遂げた CoE に結集するヨーロッパ諸国にとって，現代語の教育の問題は，複言語・複文化<sup>(12)</sup>的なヨーロッパの民主主義社会における責任ある市民を育て，やがてはヨーロッパ内の自由な往来と統合を保障・推進するものである。一方，「外国嫌い」と超国家主義的反動を「ヨーロッパの安定と民主主義の健全な機能の遂行を脅かす驚異」と認識することにより，発展的に次のような項目が加わるようになった（吉島・大橋他 2004: 3-4）。

現代語の教育の方法を改善すること。それは，社会的技能と責任性と結びついて，思想，判断，行動の自立性を強化するであろう

そのためには，「言語の学習，教授，そして評価のための，包括的で，明確で，そして一貫性を持つことを目指す共通枠組みは，言語使用と言語学習の一般の見方と一致している必要がある」ことが提起され，そして採用されたのが以下に述べられる「行動中心主義（action-oriented ap-

proach)」である（吉島・大橋他 2004: 9）。

言語の使用者と学習者をまず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在（social agents）」、つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、（言語行動とは限定されない）課題（tasks）を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なす

CEFR の本文中には、「構成主義」を直接取りあげた部分は見あたらないが、この項目の内容は、「構成主義」が理念として CEFR の背景にあることを十二分に予想させるものである（次節で扱う慶応大学の AOP プログラムでは、より明確に取り上げられている）。

## 2-2 CEFR と日本の外国語教育

日本における CEFR の受容は、民間の外国語学校、高等学校、大学等での組織的採用と大学の個々の外国語教員による外国語授業への導入という形が主である。また、現在の CEFR 関連論文の増加傾向は<sup>(13)</sup>、徐々にではあるが CEFR の影響が確実に広がっている傍証であろうという印象を持つ。

中でも「小学校から大学院までの全学習ステージを包括的に捉え、英語教育を軸中心とした複言語環境でのコミュニケーション能力を向上させることを中心課題として据える」と謳いあげた、慶応義塾大学の「行動中心複言語学習プロジェクト（Action Oriented Plurilingual Language Learning Project, 以下、'AOP'）」について概観しておくことにする<sup>(14)</sup>。

慶応大学の上記プロジェクトは、2006 年度に私立大学学術研究高度化推進事業学術フロンティア推進事業として、文部科学省に採択されたものである。

同大の『行動中心複言語学習プロジェクト「構想調書」』（2006）には、

以下の文章が続く。

国際舞台において広く通用するコミュニケーション能力開発の要請に正面から応える試みである。それは、行動中心的タスクベースの学習によってのみ到達されよう。またユビキタス化した言語情報を捉え、再発信していくに足る十分な言語運用能力を養成するため、大幅に異文化交流の機会を取り入れた複言語・複文化能力開発教育環境整備に全面的に取り組む

境（2007）は、この構想調書には多くのキーワードが盛り込まれているとして議論を進めているが、その要点をまとめると以下ようになる。

- 1) 慶応大における外国語教育における一貫性及び各段階の接合に有用な共通の物差しの必要性（「一貫教育」）
- 2) 複言語化する日本社会における英語教育に偏らない異文化理解教育の必要性（「複言語・複文化主義」）
- 3) 言語教育の場が同時に言語使用の場となるような社会構成主義の指示する課題解決型、行動中心型の学習（「社会構成主義」「行動中心学習」）
- 4) 21世紀的コミュニケーション環境に対応した外国語教育の開発（「教育環境整備」）
- 5) 生涯にわたる言語学習を自らの力で計画し遂行しチェックしていく力を持つ学習者の養成（「自律的学習」）

以上要点の各項目末尾の（ ）内にしるした語句は、AOPプロジェクトのキーワードとしてレポート、発表等で頻繁に使用されており、そこから慶応大学における構成主義教育理論を基本とした外国語教育への取り組み

みを窺い知ることができる。

### 2-3 「学習環境デザイン」と AOP プログラム

一方、久保田（2000）では、「構成主義の学習デザイン」について1節が割かれているが、その部分には上記 AOP の 3) 4) 5) との共通性が見いだせる。久保田（2000）は、IT テクノロジーの導入により学習環境を構築する必要性を述べるとともに、「構成主義の学習環境をデザインするためには、目標達成のための規則や手順をそのまま当てはめるのではなく、学習者が自律的に学ぶことができ、いっしょにいる仲間や教師と意味のあるやり取りができることを促す学習環境を用意すること」が必要であり、学習環境を、学校のみならず「学習者が問題状況を見つけ、それを解決するための活動を行う場所すべて」として捉え、学習環境デザインのガイドラインとなる以下の「八つの原則」を挙げた（久保田 2000: 65-71）。

1. 学習活動を実際に解決しなければならない問題として、より大きな枠組の中に埋め込む
2. 学習者が、問題や課題に主体的に取り組めるように支援をする
3. 本物（authentic）の問題状況をデザインする
4. 現実の複雑な社会状況を反映した学習環境と課題をデザインする
5. 問題解決に向けて取り組んでいるプロセスを学習者自身が自分のこととしてとらえられる環境をデザインする
6. 生徒の学びの過程を支援し、多様なコミュニケーション・モードを活用する環境をデザインする
7. 多様な視点を評価できる学習環境をデザインする
8. 学習内容と学習プロセスの両方について内省する機会を用意する

さらに詳しく見てみたい。

この「原則」を一読して浮かび上がってくるのは、久保田の考える学習環境とは、学校・教室のようなハードウェアだけをさすのではなく、方向性や態度なども視野に入れていることである。AOPと対照することで整理をすると、例えば、「1.」「4.」は、AOPで提案されていた「課題解決型」学習の方向にきわめて近い考え方であり、「3.」はその課題の立て方について述べている。また、「2.」「5.」「8.」は、AOPで提示された「自律的学習」へのバイパスと受け取ることもでき、さらに後述する「学習者主体」の理念と合致するものでもある。「批判的思考力」を培い、「複言語・複文化能力」を生み出す母体と考えられる。これに対して「6.」は教師の態度や立ち位置を、「7.」は、AOPで示されている「社会構成主義」の方向性を指し示しているものと言える。

また、久保田は、異文化間教育と構成主義についての論考で、コミュニティ形成の過程を重視したコミュニケーション・モデルについて言及し、「コミュニティ形成とは参加者の価値観を間主観的に共有していく過程であり、（中略）ひとりひとりの子どもの『気づき』を学級のなかで共有し、子どもたちの相互作用を通して、新しいものの見方や異文化間トランスを獲得できるような学習へと発展させるカリキュラムである」（久保田2003: 20）と述べ、環境デザインガイドラインのカリキュラム上の到達点を示している。また、この項目中キーワードとして用いられている「気づき」という概念は、サイレントウェイにおいても使用される用語であるが、この点については、後に述べる。

### 3. 構成主義教育理論と日本語教育

前章までに、構成主義あるいは構成主義を背景としたCEFRについて概観し、さらに構成主義教育理論についても整理をしてきた。

本章からは、日本語教育において構成主義教育理論がいかなる形で導入

されてきたか、あるいは研究・実践されてきているかを、CEFR との直接的関連が見られる動き、さらに CEFR とは別個の構成主義理論を背景として独自に展開されている具体例を検討していくことにする。

### 3-1 CEFR と日本語教育

日本語教育の分野で CEFR が話題になり始めたのは、『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』（ヨーロッパ日本語教師会 2005）以降のことと思われる。

そしてその年以降の CEFR と日本語教育との関与を扱った論文・報告の多くが、後述する「日本語教育スタンダード」に何らかの関心が示されているものである。

上記の報告では、CEFR がヨーロッパ域内で果たしてきた役割について積極的な評価をし、日本語教育も CEFR によってもたらされた知見を参考にすべきであることが主張されている。特に、現在も日本語能力評価基準となっている「日本語能力試験」に代わる「日本語教育全体を鳥瞰的に把握できる日本語教育基準の設定」「言語達成度能力記述の枠組み」の必要性を述べ、また能力基準は「すべての関係者、機関、国で通用する用語で記述され、他の基準と比較可能なものでなければならない」としている（日本語教師会 2005: 229-32）。同報告は、CEFR の思想的理念と日本語教育とを関連させた言及には至っていないが、CEFR の果たしている外国語教育のスタンダードとしての役割に着目したものであり、2010 年に完成した『JF 日本語教育スタンダード』<sup>(15)</sup>（国際交流基金 2010）に寄与すること大であったに違いない。したがって、既述した「日本語教育スタンダード」関連の論文・報告の増大は、以下の例が示すように、これらの時期的な重なりに起因するものと見ることができる。

櫻井（2005）は、ベルギー・ルーヴァン市における実践報告だが、実際には CEFR の評価基準を参照していることを除き、CEFR 以前の 90 年代

の基準<sup>(16)</sup>に基づいたカリキュラム編成についての報告となっている。また、松尾・饒田（2005）は、ドイツ・ベルリン州の中等教育において、CEFRを参照して日本語教育のガイドラインの改訂とその後の展望について述べ、中でもCEFRの代表的な教育ツールである「ヨーロッパ言語ポートフォリオ（European Language Portfolio, 以下、‘ELP’ と略記）<sup>(17)</sup>」の有用性について触れている。いずれにせよ、この時期の論考は共通してCEFRへの移行期状況が反映された内容となっている。

### 3-2 日本語教育と学習者主体

構成主義理論の外国語教育への浸潤過程を見るとき、これまでに述べてきたCEFRがその一方の起点であることは異論のないところであろう。

一方、国内の日本語教育の動静に目を向けた時、そこに構成主義教育理論のもう一つの面貌に出会うことに気付く。

「私にとって日本語教育は、人間と人間が関係を取り結ぶコミュニケーション環境を設計（デザイン）することである」（細川 2007a）と断言する細川を読み解くキーワードの一つは「学習者主体」である。この用語は、概ね細川（1995a, 1995b）ごろから用いられているものである。なお、細川の「学習者主体」と、類似的表現である「学習者中心」とは、戦後の日本語教育のタイプの変遷に触れた細川（2007a）にあるように、まったく異なった概念に基づいているが、振り返って1995年当時を見れば、まだそこまで踏み込んだ表現にはなっていない。

1995年当時の細川は、教師が「日本事情」知識を一方的に与えることによって生じる先入観などの問題点に目を向け、「日本語と日本文化・社会に関する総合学習の場」である「日本事情」の授業において、「学習者が自分の眼で日本の文化・社会を冷静に観察するとともに、実際に日本語を学び、その習得の過程で、日本語や日本の文化・社会の問題について自分で考えているという姿勢が求められる」ことから、「学習者の問題意識

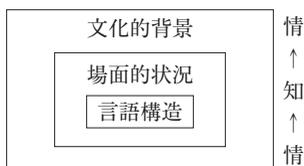


図1 「ことばと文化=知と情が一体化して機能する」概念図

細川 (1995b) より

を引き出す」という点を意図して「学習者主体」という用語を使用していた (細川 1995a, 1995b)。

図1は、「日本語学習と日本事情学習の関係を考えようとする場合、端的には、前者を知の学習、後者を情の学習というように言える」とした細川自身の手による概念図である (細川 1995a)。

そして、「厳密には、これらのことばと文化、すなわち知と情の組み合わせは、一体化してはじめて機能する」として、知の偏重つまり言語構造が強調される状況を批判的に指摘してはいるが、この時期には、後述するコミュニカティブ・アプローチへの評価にはまださほどの厳しさを伴ってはいない。

この点について牲川 (2002) は、コミュニカティブ・アプローチにおける「学習者中心」の概念から論考を進め、「学習者中心」には、Numan (1988) の提唱した「学習者中心カリキュラム」と異文化性を重視した岡崎・岡崎 (1990) の「学習者中心」があるとした。しかし、いずれにせよこれらの「学習者中心」は、日本文化の理解を進めるために「自分なりに日本を見つめ直す目を、学習者に育てる」ことであり、そしてそのためには、「学習者が自分の日常に立脚した問題意識をもって日本を見つめなおすことが必要だという方法論」と「学習者主体」とした細川の主張との違いを述べている (牲川 2002: 15-6)。

細川自身の最近の「学習者主体」概念が明確に示されているのが表1である。

表1 日本語教育と日本事情：そのタイプと変遷（1960年代から現在まで）

タイプ	A. 60～70年代	B. 80年代	C. 90年代
項目	「何を？」	「どのように？」	「なぜ？」
目的と内容	日本語学・日本学 （日本に関する専門 的知識）	日本語教育・日本の 社会・文化 （コミュニケーション 能力・日本につい ての教養的知識）	言語文化教育学 （日本語運用による 問題発見解決能力開 発）
目 標	教育内容／構造化	教育方法／機能化	教育関係／活動化
形 態	教師主導	学習者中心	学習者主体

細川（2007a）より

この表からは、細川の「学習者主体」が、教師主導の直接法・オーディオ・リンガル・メソッド全盛の60～70年代を経た80年代後半、「学習者の多様化」の時代に直面したのを外的な契機とした「学習者中心主義」のそれとは一線を画すものであることがわかる。また、日本語教育の実践と内省から構成主義の地平へとたどり着いたことに注目しておきたい。

#### 4. 日本語教育における構成主義的視点とその問題点

「学習者主体」に新たな教育論的意味を付与した細川は、その後も「日本事情」論を深化させるとともに、「文化リテラシー」「言語文化活動」「問題発見解決活動、総合活動型日本語教育」など教師教育の分野に至るまで考察を重ね、日本語教育の在り方に一石を投じている。既述した「私にとって日本語教育は、人間と人間が関係を取り結ぶコミュニケーション環境を設計（デザイン）することである」（細川 2007a）という主張を重ね合わせると、細川とパラダイムとしての構成主義との暗合に気づかずにはいられない。

細川（2005b）は、「学習者自身の思考と表現の往還による言語活動の

活性化」が言語学習の目標であるとし、こうした目標を実現するための「日本語文化教育学（日本語運用による問題発見能力開発）」を再度提案している。しかし多くの場合、依然としてこの新しいパラダイムに基づく教育実践が広がりを見せていないことも否定できない。

この点については、細川（2005b）自身も表1に見られる3つのタイプについて、新しいパラダイムを基にした「言語文化教育学」に精神的傾斜はしていても全面的に踏み切れない「現実派」の存在を指摘し、上記3タイプの共存は永遠に続くとしている。

こうした現状がなぜ固定的であるのか。以下に、その問題点を指摘し、筆者なりの考えを述べていきたい。

#### 4-1 「学習者主体」と「日本語文化教育学」

細川（2005b）では、「学習者主体」を「学習者に主体的に学習させることではなく、学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方およびその概念」と再定義している（細川 2005b: 102）。さらに教室活動の課題を教師が設定することから学習者主体の教室は生まれないと断った上で、「学習者主体」の教室について、「学習者主体の教室では、そのめざすものの具体的な姿は教師自身にも見えない」ものであり、その見えないものに向かって「教師と学習者がともに歩み始めたとき、はじめて学習者は『主体』となり得るのである」と素描する（細川 2005b: 101）。教師の指導性や先見性を排除し、いわば、「教師が日本語話者としての学習者という視点から教室活動をとらえなおす」（牛窪 2005: 27）ことによって、このような教室が成り立つとしているのである。しかし同時に「学習者主体」の教室環境を設計し、組織化し実行するのも教師自身であるとする（細川 2005b）。この細川の言説に対しては、おそらく多くの日本語教師が、共感しつつも戸惑いを抱くところではなかろうか。

これは、言い古されていることではあるが、根源的には、日本語教師の置かれている教育職場環境の問題と切り離せないことに起因すると筆者は考える。現在の日本語教育、留学生教育においては、学習者の主体性はもとより、日本語教師の自立も主体性も十全に保障されているとは言えない。そうした観点から考えると、『JF 日本語スタンダード』のような新しい教育パラダイムを背景とした動向にも、注意深く関心を向ける必要があるだろうし<sup>(18)</sup>、日本語教育全体を揺さぶるような政策的視点からの大規模、大胆な改革が求められている。

#### 4-2 教育スタイル間の橋渡しの可能性

前節で言及した細川の「学習者主体」の実践活動については、細川自身が「初級者にはできないとか海外ではできないとか、早稲田だからできるんでしょうとか、そういうリアクションしかない」と述懐している（細川 2006: 383）が、細川・崔・張（2003）、金（2010）では、日本語ゼロビギナーに対して、どのような総合活動型日本語教育が可能かが報告されている。

細川・崔・張（2003）は、フランス人学習者一人に対して、あらかじめ決められたその日の話題にそったコミュニケーション活動を、二人の教師役が日毎に交代で行ったもので、活動サンプルが報告されている。そしてゼロビギナーに対する「総合型日本語教育」は、「学習者が何を発信したかに耳を傾けて、それを日本語で発信できるように支援すること」で、「語彙・文型を固定的なものとして学習者に教えようとしなないことだ」と述べている。これは言うまでもなく「教師主導」（タイプ A）型を意識しているものだが、報告を読むと、プログラムの進行は話題シラバスによって作成されており、事前の教案作成もあり、また直接法の技術も随所に現れている。

報告者も「総合活動型日本語教育も、決して従来の文型積み上げの方法

を否定するものではない」と述べているように、「学習者が自分のことが  
いいくなる活動環境」を目標とするのなら、少なくとも入門段階でのタ  
イプ A、B の助勢の猶予はまだ存在すると考える方が自然のように思える。

細川（2005b, 2007b）などで述べられる「学習者主体」には、確かに  
「学習者中心」主義（タイプ B）の日本語教育への強い批判が込められて  
おり、さらに細川（2007b）では、タイプ B の日本語教育の教師活動であ  
るタスク達成型活動が結局は語彙・文型の獲得が目的化してしまっている  
ものと批判される。

確かにタイプ B（当然タイプ A も）の日本語教育からは、「学習者主体」  
へ向かう回路が見出せないことは事実である。しかし、p.8 で既述したよ  
うに、CEFR では「言語教育の場が同時に言語使用の場となるような社  
会構成主義の指示する課題解決型、行動中心型の学習」が推奨されている  
ことを見ると、前世代型教育スタイルをおしなべて追い出すのではなく、  
その活用も考慮に入れる必要があるのではなからうか。

金（2010）も、細川・崔・張（2003）と同じく、日本語初級クラスにお  
ける学習者主体の活動を目指した実践報告である。このクラスでは、一人  
ひとりの学習者がクラス活動に主体的に参加するために、おおよそ一ヶ月  
に一つのテーマを学習者の話し合いによって決定し、「考えていることを  
日本語にする」ことを目標としている。この報告も、ナラティブ的要素が  
増えてはいるが、基本的には、細川・崔・張（2003）と大差ない実践と捉  
えることができる。ただ、細川・崔・張（2003）にはなかったものとして、  
この種のクラス目標を成立させるために、クラス構成員の水平構造の関係  
による「クラスコミュニティ」形成の必要性に言及していることが挙げ  
られる。これは、細川の「言語活動環境」の具体化と捉えることができる  
かもしれない。

次章では、このような言語活動環境を醸成し、さらに学習者の自律的学  
習を目指すものとして、「学習者オートノミー」研究と「サイレント・ウェ

イ」の学習法を取り上げてみる。

## 5. 「学習者主体」へのさまざまな回路

細川の「学習者主体」の理念は、換言すれば CEFR で謳われている「自律的学習」に通じるものと考えられるが、「自律的学習」といえば、青木直子（2001, 2006）などの一連の「学習者オートノミー」研究が思い浮かぶ。因みに Aoki, et al.（2006）では、既に日本語学習用ポートフォリオが開発されている。

青木（2006）は、学習者オートノミーを「学習者が自分の希望やニーズに従って自分で自分の学習についての選択をし、学習の計画をたてて、それを実行し、その結果を評価する自由であり、責任であり、能力である」と定義している（青木 2006: 139）。そして実践的には、学習者オートノミーをサポートする教師の能力の重要性に関し、「学習者オートノミーをサポートするために教師は授業中の一瞬一瞬に一人一人の学習者のニーズや希望に合わせた意思決定をしていく必要がある」と言及している（同上：142）。

学習者オートノミーは、現代生活と「生涯学習」との関連で考えれば、その必要性は理解しやすい。つまり、どんなに現代的で効率的な教育機関に所属して学び終えても、我々の学習は己の生涯をカバーできるほど十分なものとはならないのは自明であり、それ故に我々自身が、未来を切り開くために何らかの自分自身の学習方法を身につけなければならないからである。そのためどのような知的資源をどうやって活用していくかが未来への鍵となる。

このような「学習」が求められる時、21世紀の日本語教育もそれにふさわしい学習プロセスを用意できなければならないであろう。そして、その方法は単一にとどまらない。

拙稿を終えるにあたり、この課題への切り口の一つとして、学習者にも

教師にも不可欠な「教えが学びに従属する (The Subordination of Teaching to Learning)」教室での「気づき (awareness)」を提示したカレブ・ガテーニョのサイレント・ウェイを取り上げてみたい<sup>(19)</sup>。

ガテーニョは、「オートノミー」や「学習の自動化」についても数多くの著作でその思想を展開しているが、さらに自らの教育理論を「教育科学 (Science of Education)」と呼び、その中心に Artificial Approach という理念を据えた<sup>(20)</sup>。アーティフィシャルなものの代表が、サイレント・ウェイの教室で頻繁に用いられるカラーロッド (Cuisenaire Rods) である。元来算数教育の教具として用いられていたこのカラーロッドは、既述したデューイの「道具的思考」を髣髴とさせるものでもある。

サイレント・ウェイで使用される教具にはこの他にも、「サウンド・カラー・チャート」と呼ばれる発音教材や、「ひらがなフィデル」「かたかなフィデル」さらに語彙グループごとに集約された「語彙チャート」があるが、こうした教具を用いて学習が進行するサイレント・ウェイは、先の構成主義教育理論にあった、学習者の「問題解決学習 (デューイ)」の理念や「相互作用 (ピアジェ)」の捉え方、さらに「発達の再近接領域 (ヴィゴツキー)」への働きかけという概念に通じるものを随所に観察できる。

さらに、近年の学習科学と脳研究の進展によってもたらされた知見として、第二言語は視覚、聴覚、触覚、体性感覚などを刺激する情報が豊富にある環境の提供が重要であることが指摘されている。

この点からも、さらにガテーニョの Artificial Approach の持つ意味の大きさを予想できるが、本稿では、この点を提示するのみにとどめ、詳細な検討は今後の課題としておきたい。

#### 《注》

- (1) この方法論は、日本の義務教育の中では長く続かなかった。その理由として「問題解決学習に必要な知識の系統的学習が不足するという致命的な弱点

- があった（後略）」あるいは「子どもの興味を重視すると称して実は歴史的認識把握の能力の発達を抑えているのではないか」などの批判が相次いだからだとされる（楯 2004）。
- (2) ヴィゴツキーのピアジェ批判は、初期のピアジェの著作についてであった。ヴィゴツキーの死後、『思考と言語』のアメリカでの出版に寄せたピアジェのコメントでは、ヴィゴツキーの批判がピアジェ自身によって公平に評価されているとされる（ヴィゴツキー 1962b: 283）。
  - (3) 「われわれの前に知能年齢が同じ七才の子どもが二人いる。しかし、そのうちの一人は、ちょっとした援助で、九才の問題を解くが、もう一人は七才半の問題しか解けない。（中略）かれらの自主的活動という点では同じである。だが、発達の最近接可能性という点では、かれらは鋭く分かれる」（ヴィゴツキー 1962a: 268）
  - (4) 形式としての下位システムと相互同化によって生み出される新たな下位システム。
  - (5) 全体システムと部分システムの均衡化。
  - (6) 一定の集団やカテゴリーに、超時間的で固定的な本質を想定する立場を言う。
  - (7) 絶対的な真理・知識が厳然と存在する。ゆえに知識を分析し、分割し、構造化し、効率的に伝達することが教育であるという立場。
  - (8) 徒弟制の中で、新参者が熟練者に見守られて次第に共同体の中心的な業務を担うようになるという例があげられている。
  - (9) 1949年設立。同組織名の邦訳は一つではないが、本稿では「欧州評議会」に統一する。現在の加盟国はEU全加盟国+ロシア、トルコなどとなっている。日本は、アメリカなどとともにおブザーバー国の一員。<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ce/index.html> 参照のこと。
  - (10) 欧州評議会内の文化協定会議（the Cultural Co-operation）、教育委員会、現代語部会によって策定された。右サイトで英文全文参照可。[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
  - (11) 参考文献欄の Ek, J. A. van を参照されたい。
  - (12) 複言語主義（plurilingualism）、複文化主義（pluriculturalism）は、CEFR のもう一つのキーワードである。
  - (13) [http://www.momiji.h.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/Biblio\\_CECR\\_japon.htm](http://www.momiji.h.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/Biblio_CECR_japon.htm) にて、「日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』に関する文献」リストを参照できる。
  - (14) HP サイトは、[http://aop.flang.keio.ac.jp/section\\_1/](http://aop.flang.keio.ac.jp/section_1/)

- (15) HP サイトは, <http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>
- (16) 高橋 (1995) を参照されたい。
- (17) ヨーロッパ日本語教師会 (2005: 53-62) に詳しい。
- (18) 例えば, 細川 (2009) も CEFR の作成になる ELP の有効性・可能性について肯定的な報告を行っている。
- (19) 開発者の Calleb Gattegno は, ピアジェの翻訳者としても著名である。
- (20) 小林 (2009) を参照されたい。

### 参考文献

- Aoki, N. et al. (2006) *Developing Japanese Language Portfolio for Foreign Residents in Japan: A Technical Report*. 国際日本語教育・日本研究シンポジウム発表  
<http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/pdf/handouts/HK2006.pdf>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Doubleday
- \_\_\_\_\_ (1977) 山口節郎訳『日常世界の構成 — アイデンティティと社会の弁証法』東京: 新曜社
- \_\_\_\_\_ (2003) 改訳新版『現実の社会的構成 — 知識社会学論考』東京: 新曜社
- Dewey, J. (1910, 1997) *How We Think*, New York: Dover Publications (originally published Lexington: D. C. Heath)
- \_\_\_\_\_ (1950) 植田清次訳『思考の方法』東京: 春秋社
- Ek, J. A. van (1975) *The Threshold Level*, The Council of Europe
- \_\_\_\_\_ (1976) *The Threshold Level for Modern Language Learning in School*, London: Longman
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Cognition in practice*, Cambridge: C. U. P.
- \_\_\_\_\_ (1993) 佐伯畔監訳『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』東京: 産業図書
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge: C. U. P.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001, 2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 3rd printing 2002*, Cambridge: C. U. P.
- \_\_\_\_\_ (2004) 吉島茂・大橋理枝他訳『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』東京: 朝日出版社  
<http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/CEF.pdf>

- 青木直子（2001）「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』京都：世界思想社，184-199
- （2006）「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎（編）『日本語教師の成長と自己研修 — 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』東京：凡人社，138-157
- 有田佳代子（2008）「構成主義と日本語教育」『敬和学園大学研究紀要』17，267-282
- 牛窪隆太（2005）「日本語教育における学習者主体 — 日本語話者としての主体性に注目して」『リテラシーズ 1』，東京：くろしお出版，87-94
- 大浜幾久子（1995）「発生的認識論の展開：ピアジェ晩年の研究」『駒沢大学教育学研究論集』11，5-36
- （1996）「ピアジェの青年期：科学と宗教」『駒沢大学教育学研究論集』12，39-65
- （1997）「ピアジェ理論の展開：ジャン・ピアジェ生誕百年にあたって」『教育心理学年報』36，日本教育心理学会，144-155
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1990）『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』東京：凡人社
- 楫 貴志（2004）「生徒自身が『教育』を振り返る試み — デューイと問題解決学習」『新潟県立教育センター実践報告書』
- 金 龍男（2010）「クラス目標は「学習者の考えていること」の言語化 — 実践の紹介」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会，87-90
- 久保田賢一（2000）『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』大阪：関西大学出版局
- （2003）「総合的な学習」における異文化間教育 — 学びのパラダイム転換」『異文化間教育』17号，異文化間教育学会，12-25
- 国際交流基金（2010）『JF日本語教育スタンダード』
- 小林孝郎（2009）「Gattegno Approach と Science of Education — 数学教育から Silent Way へ —」『語学研究』第121号，拓殖大学言語文化研究所，47-69
- ジョン・デューイ（1957）『学校と社会』東京：岩波書店
- （1975）『民主主義と教育』東京：岩波書店
- 行動中心複言語学習プロジェクト（2006）「構想調書」（境（2007）から引用）
- 境 一三（2007）「学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」の課題と今後の活動について — CEFR をモデルとした言語教育政策

- の研究を中心に —」『慶應義塾外国語教育研究』No. 4, 慶應義塾大学外国語教育研究センター, 1-30
- (2009) 「日本における CEFR 受容の実態と応用可能性について — 言語教育政策立案に向けて —」『英語展望』, No. 117, 20-25; 80.
- 櫻井直子 (2005) 「外国語学習のためのヨーロッパ共通参照枠組み: 学習, 教授, 評価 (CEF) を参照したカリキュラム・試験評価の再編成と日本語授業への応用 — ベルギー・ルーヴァン市現代言語センターの例 —」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』  
<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/sakurai.pdf>
- 牲川波都季 (2002) 「学習者主体とは何か」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』東京: 凡人社, 11-30
- 高橋貞雄 (1995) 「Communicative Language Teaching (CLT)」『現代英語教授法総覧』東京: 大修館書店, 244-263
- 細川英雄 (1995a) 「ことば・文化・社会を学ぶ — 学習者主体の「日本事情」教育のあり方について —」『講座日本語教育』30, 早稲田大学日本語教育研究センター, 48-62
- (1995b) 「教育方法論としての「日本事情」」『日本語教育』87, 日本語教育学会, 103-113
- (2002) 『日本語教育は何をめざすか — 言語文化活動の理論と実践』東京: 明石書店
- (2005a) 「実践研究とは何か — 「私はどのような教室をめざすのか」という問い」『日本語教育』126, 日本語教育学会, 4-14
- (2005b) 「学習者主体とは何か」『日本語学』24 (2), 東京: 明治書院, 96-110
- (2006a) 「日本語教育における教室実践と教師教育の統合」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) 『日本語教師の成長と自己研修 — 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』東京: 凡人社, 225-243
- (2006b) 鼎談「ひとを変えるということ・ひとが変わるということ」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) 『日本語教師の成長と自己研修 — 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』東京: 凡人社, 328-390
- (2007a) 「日本語教育学をめざすもの — 言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味」『日本語教育』132, 日本語教育学会, 79-88
- (2007b) 「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」佐々木倫子・細川英雄他編『変貌する言語教育 — 多言語・多文化社会のリテラシーとは何か —』東京: くろしお出版, 27-46

- (2009) 「内省する教師のためのポートフォリオ — フランス・自分誌活動クラス見学記より」『英語教育』57 (13), 16-18.
- 細川英雄・崔 允釋・張 珍華 (2003) 「総合活動型日本語教育におけるゼロビギナーへの試み」『講座日本語教育』39, 早稲田大学日本語教育研究センター, 61-78
- 松尾 馨・饅田朱美 (2005) 「外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (CEF) の日本語教育における活用 — ドイツ・ベルリン州の中等教育日本語ガイドラインの例 —」『世界の日本語教育』16, 155-168
- ヨーロッパ日本語教師会 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金
- ヴィゴツキー (1962a) 柴田義松訳『思考と言語』上, 東京: 明治図書
- (1962b) 柴田義松訳『思考と言語』下, 東京: 明治図書

本稿は, 拓殖大学言語文化研究所の 2009 年度個人研究助成に基づく研究成果をまとめたものである。

(原稿受付 2010 年 9 月 29 日)

〈論 說〉

Forma y función de los prefijos  
honoríficos japoneses *o-/go-*  
y los diminutivos apreciativos  
en español:  
un análisis contrastivo\*

Enrique ALMARAZ ROMO\*\*

Noriko HAMAMATSU\*\*\*

Yuhei YASUTOMI

## 1. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo queremos iniciar una serie de artículos cuya temática será el análisis contrastivo de diferentes aspectos lingüísticos del español y del japonés.

Dicha serie de artículos, elaborados desde una perspectiva pedagógica, está dirigida, principalmente, a estudiantes hispanohablantes

---

\* Este trabajo ha recibido una subvención del Instituto de Lengua y Cultura de la Universidad Takushoku (Plan de fomento al estudio en el extranjero, año 2008).

\*\* Tutor responsable en Salamanca (España) de los estudiantes de la Universidad Takushoku en los programas de estudio del español en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (desde 1983 hasta 2009). Director y profesor de español en el Aula de Español Fonseca (Salamanca) (desde 1991 hasta 1998).

\*\*\* Profesora de la Universidad de Salamanca entre 1996 y 2009. Desde abril de 2010, profesora titular en la Universidad Takushoku.

de japonés como lengua extranjera, con la intención de buscar puntos de semejanza en fenómenos lingüísticos del japonés y del español, cuyo estudio y análisis facilite su comprensión y adquisición psicolingüística por parte de los aprendientes. Asimismo, consideramos que estos artículos pueden ser útiles a los profesores de japonés que cuenten con la presencia de alumnos hispanohablantes en sus clases.

En este primer artículo vamos a centrarnos en el análisis contrastivo de los honoríficos japoneses *O-/GO-* —y sus variantes— y los diminutivos españoles con valor apreciativo.

En la lingüística contemporánea el concepto de derivación se usa en dos sentidos. En el primero, derivación se opone a flexión, y los fenómenos lingüísticos que abarca la morfología derivativa —o morfología léxica— se oponen a los que caracterizan la flexiva. En este sentido amplio, el concepto de derivación engloba también el de composición y parasíntesis. En el segundo, más restrictivo, el concepto de derivación se refiere tan solo a los procedimientos de formación de palabras por medio de afijos —ya sean prefijos, sufijos o interfijos— simples.

Aunque es cierto que, en la actualidad, la posición de la morfología apreciativa dentro de la teoría gramatical es polémica por sus particulares propiedades formales, nosotros consideramos aquí la derivación apreciativa como un proceso derivativo. Lo hacemos así porque la sufijación apreciativa, si bien posee algunas propiedades en común con la flexión, puede dar lugar a significados especiales de la base, al igual que en otros procesos derivativos y, además, las nociones semánticas aportadas por los morfemas apreciativos tienen carácter léxico —más que gramatical— como en los demás procesos derivativos.

En japonés, los apreciativos se forman añadiendo afijos —prefijos, sufijos o interfijos— a numerosos sustantivos, adjetivos y verbos, y a ciertos adverbios, para expresar una valoración afectiva de respeto, cortesía o humildad hacia las personas, sus acciones o sus

cosas<sup>1</sup>. Por ejemplo: お水 (*o-mizu*) agua, お高い (*o-takai*) caro/-ra, お召し上がる (*o-meshiagaru*) comer, ご意見 (*go-iken*) opinión, ご親切 (*go-shinsetsu*) amabilidad, ご返事する (*go-henjisuru*) responder.

Por su parte, en español se denominan apreciativos los sufijos que se añaden a numerosos sustantivos y adjetivos, y ocasionalmente a otras clases de palabras, para expresar tamaño, atenuación, encarecimiento, cercanía, ponderación, cortesía, ironía, menosprecio y otras nociones que caracterizan la valoración afectiva que se hace de las personas, los animales o las cosas. Por ejemplo: *casita*, *listillo*, *madrecita*, *pelín*, *portón*, *sombreroazo*, *tipejo*, *tontorrón*, etc.

En unos casos, con estas voces el hablante expresa alguna cualidad objetiva de lo designado, generalmente el tamaño (*casita*, *portón*); en otros muchos manifiesta alguna valoración de carácter exclusivamente subjetivo (*madrecita*, *tontorrón*).

Tradicionalmente, en la lengua española se distinguen tres clases de sufijos apreciativos: diminutivos, aumentativos y despectivos.

Como ya hemos mencionado al principio, en este artículo vamos a fijarnos en los prefijos honoríficos japoneses *O-/GO-*, y sus variantes fonológicas, y los sufijos apreciativos diminutivos del español con la intención de realizar un análisis contrastivo de sus formas, valores y usos.

## 2. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO. SU IMPORTANCIA

Entre la diversidad de temas por los que se interesa la lingüística aplicada, la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) constituyen el área de estudio más importante.

---

<sup>1</sup> Aunque en japonés no se expresa directamente respeto, cortesía o humildad hacia los animales, es posible la presencia de estos afijos cuando el hablante se refiere a un animal concreto para expresar una valoración afectiva hacia su dueño. De todas formas, su uso es más frecuente en el lenguaje femenino e infantil.

Dentro de la lingüística aplicada, la lingüística contrastiva, cuyo interés se dirige a los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la L1 y la estructura de la L2 producen en el aprendizaje de la L2, es una de las aportaciones más significativas a la enseñanza de idiomas.

J. Fisiak (1981: 2) la define como una subdisciplina de la Lingüística relacionada con la descripción de dos o más lenguas o sistemas de lenguas para determinar tanto diferencias como similitudes.

Para Santos Gargallo (1993: 27), la lingüística contrastiva presupone la comparación de lenguas y su objeto de estudio es las características conflictivas de las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como si no. Añade que su objetivo es la creación de una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, a la vez que permita predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades para los estudiantes, y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje.

La mayoría de los investigadores parece estar de acuerdo en utilizar el término *lingüística contrastiva* para referirse al tipo de investigaciones basadas en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua materna del estudiante y una lengua extranjera<sup>2</sup>.

Tres han sido los modelos de investigación que ha desarrollado la lingüística contrastiva para facilitar el proceso de aprendizaje de una L2: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua.

---

<sup>2</sup> Cfr., entre otros, W. Nemser, "Approximative System of Foreign Language Learners", IRAL 9, 1970, págs. 115-123; C. Sanders, "Recent Developments in Contrastive Analysis and Their Relevance to Language Teaching", IRAL 14, 1976, págs. 67-73; J. Fisiak, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Pergamon, Oxford, 1981; C. James, *Contrastive Analysis*. Longman, London, 1983.

Aunque a lo largo del tiempo estos modelos han pasado por periodos de aceptación y crítica, hoy día parece necesario ver su sucesión como “una concatenación natural en la que los nuevos conceptos se van engarzando como consecuencia lógica de hallazgos previos. El paso de un modelo a otro no supone el rechazo del anterior, sino la superación del mismo en un esfuerzo científico común” (Santos Gargallo, 1993: 19).

Por otro lado, el profesor Fernández González (1995: 13) destaca la utilidad del análisis contrastivo, en su versión débil, “la versión explicativa, analítica” —en sus propias palabras—, desde la perspectiva del profesor de lenguas extranjeras, y concluye su exposición resaltando la aplicación pedagógica del análisis contrastivo en la adquisición de una lengua extranjera:

“En definitiva, el análisis contrastivo se presenta hoy como un procedimiento indispensable en la investigación en lingüística teórica. Tanto desde un enfoque formal como desde un enfoque tipológico-funcional, sólo a través del estudio y la comparación interlingüística pueden extraerse y confirmarse los denominadores comunes de las lenguas.

Igualmente, el análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua. No podemos entender el papel de la lengua materna de una manera tan restrictiva y excluyente como la entendieron los lingüistas de los años cincuenta, pero tampoco podemos descartarlo tan radicalmente como sucedió en la década de los setenta. La lengua materna es un factor más, integrado en un conjunto de variables de muy diverso tipo y cuyos efectos van más allá de la detección del error.

Por último, un análisis contrastivo basado en una buena descripción y contraste de las lenguas implicadas constituye un instrumento pedagógico de suma utilidad en cuanto que ayuda a

comprender las causas del error, de la omisión de estructuras, etc.” (1995: 18, 19).

En el caso concreto de las dos lenguas a las que se refiere nuestro artículo, el español y el japonés, es evidente que se trata de dos lenguas distantes.

Por un lado, el español pertenece al grupo de lenguas indoeuropeas y es una lengua flexiva. Por el contrario, el japonés es una lengua de carácter aglutinante, que suele relacionarse con el grupo de lenguas uralaltaicas, aunque su origen es incierto.

Se trata, por lo tanto, de dos sistemas lingüísticos muy diferentes. Un análisis contrastivo de ambas lenguas puede ayudarnos a descubrir y comprender las dificultades con las que se van a encontrar tanto los estudiantes japoneses de español como lengua extranjera como los estudiantes hispanohablantes de japonés como lengua extranjera.

La enorme distancia que separa a ambos sistemas lingüísticos se produce en todos los campos, aunque, en este artículo, dada su temática, nosotros vamos a centrarnos en el morfológico y el léxico.

### 3. LOS PREFIJOS<sup>3</sup> HONORÍFICOS EN JAPONÉS: MORFOLOGÍA, VALORES Y USOS

#### 3.1. Morfología de los prefijos honoríficos en japonés

En primer lugar, hay que mencionar que en la derivación

---

<sup>3</sup> En japonés el afijo *GO-* también puede posponerse a términos léxicos que designan personas, confiriéndoles un sentido honorífico. Se trata de formas algo arcaicas y de uso limitado: 親御 (*oyago*: padres), 姉御 (*anego*: hermana mayor), 嫁御 (*yomego*: esposa), チチゴ (*chichigo*: padre) [término léxico extraído del *Vocabulário da Lingoa de Iapam* (『日葡辞書』, Nippo-jisho)].

Un ejemplo reciente de uso de este sufijo es: 「甥御たちヤバイヤバイと平らげる」(中畑流万能川柳, 毎日新聞 2010. 9. 25 朝刊).

apreciativa en japonés se emplea un solo *kanji* para marcar este rasgo honorífico. Se trata del *kanji* 御, el cual, además de su lectura — y transcripción a *kana* o a *romaji* — como *O-/GO-*, también puede aparecer en sus alomorfos<sup>4</sup> *ON-*, *MI-*, *GO-*, *GYO-*.

Estos prefijos — *O-/GO-* y sus alomorfos — se anteponen a numerosos sustantivos, verbos y adjetivos, y también a algunos adverbios, para expresar respeto, cortesía o humildad, y otros valores en gradación variable.

En el uso con verbos, aparece en estructuras del tipo 「お～になる (*O...ni naru*)」, 「お～くださる (*O...kudasaru*)」, 「お～する (*O...suru*)」, 「お～申し上げる (*O...moushi ageru*)」:

お帰りになる<sup>5</sup> (*o-kaeri ni naru*) marcharse [expresión de respeto hacia el sujeto]

お送りくださる (*o-okuri kudasaru*) mandar, acompañar [expresión de respeto hacia el sujeto]

お送りする (*o-okuri suru*) mandar, acompañar [expresión de modestia por parte del sujeto]

お待ちもうしあげる (*o-machi moushi ageru*) esperar [expresión de modestia por parte del sujeto]

La aplicación más simple del prefijo honorífico se observa en los usos con sustantivos:

お帰り (*o-kaeri*) regreso

お名前 (*o-namae*) nombre

お手紙 (*o-tegami*) carta

お菓子 (*o-kashi*) dulces

<sup>4</sup> En registros cultos también existe la lectura y transcripción *OHON-* de este carácter, propia del japonés arcaico (período Heian, 794-1185/1192).

<sup>5</sup> De estos cuatro ejemplos, los dos primeros corresponden al uso con valor de respeto, mientras que los dos restantes corresponden al de modestia.

お祝い (*o-iwai*) celebración, felicitación

Algunos ejemplos del uso con adjetivos y adverbios son:

お忙しい (*o-isogashii*) ocupado

お早く (*o-hayaku*) de prisa

お互いに (*o-tagaini*) mutuamente

Hay también expresiones lexicalizadas, que aparecen en el diccionario como términos independientes y, por lo tanto, no se usan ni se entienden sin el prefijo.

お辞儀 (*ojigi*) reverencia [hacer una~]

おむつ (*omutsu*) pañal

お焼き (*oyaki*) bollo relleno de verduras

おかず (*okazu*) guarnición [en ciertas comidas]

Algunas frases con la estructura [*O...sama*] — que constituyen verdaderas expresiones fijas — se emplean con frecuencia en el habla cotidiano<sup>6</sup>.

お生憎様 (*O-ainiku sama*) desgraciadamente, tener la mala suerte  
お気の毒様 (*O-kinodoku sama*) Lo siento mucho.

Diferentes publicaciones generales de lingüística japonesa — como el *Gran diccionario de gramática japonesa* — afirman que el prefijo *O-* se antepone a 体言 (*taigen*) — término gramatical que engloba un grupo de palabras al que pertenecen los sustantivos, los pronombres y los numerales, cuyo uso original es propio del periodo

---

<sup>6</sup> Estas expresiones pueden interpretarse, pero no siempre, con valor de ironía, comentario, burla, o tratarse, simplemente, de una broma entre amigos.

antiguo —, aunque, después, añaden que también se usa con otras partes de oración.

Los términos derivados con el prefijo *O-* —del mismo modo que ocurre con otros muchos afijos del proceso derivativo, tanto en japonés como en español— conservan la misma categoría morfológica que la base.

Aunque *O-* es la forma con más frecuencia de uso en el campo de términos honoríficos y de cortesía de la lengua japonesa, algunas palabras no aceptan este prefijo. Según la regla general, *O-* se combina con los términos de origen japonés [和語 (*wago*<sup>7</sup>)], mientras el alomórfo *GO-* se antepone a los de origen chino 漢語 (*kango*<sup>8</sup>); en este caso, el prefijo *GO-* se escribe, normalmente, en *kanji*.

お金 (*o-kane*) dinero  
 お祝い (*o-iwai*) celebración, felicitación  
 お名前 (*o-namae*) nombre  
 お帰りになる (*o-kaeri ni naru*) irse, regresar a casa  
 御予算<sup>9</sup> (*go-yosan*) presupuesto  
 御結婚 (*go-kekkon*) matrimonio  
 御家族 (*go-kazoku*) familia  
 御退席になる (*go-taiseki ni naru*) retirarse, marcharse

Hay numerosas excepciones a la regla general, en las que el prefijo *O-* se antepone a voces de origen chino<sup>10</sup>:

<sup>7</sup> Lectura de origen japonés de los *kanji*.

<sup>8</sup> Lectura de origen chino de los *kanji*.

<sup>9</sup> Éste, y los siguientes ejemplos, también se pueden escribir con hiragana  
 ご: ご予算, ご結婚, ご家族, ご退席になる。

<sup>10</sup> En estudios precedentes aparece la idea generalizada de considerar como excepción el uso de *O-* con palabras de origen chino. Sin embargo, según datos de Horio, este uso desviado de la regla ocupa un 38% (44 entidades) entre 113 voces que representan artículos y objetos, por lo cual la autora destaca que el uso no debe considerarse excepcional (Horio, 2010, pp. 63–65).

お弁当 (*o-bentou*) comida para llevar  
お給料 (*o-kyuuryou*) sueldo  
お天気 (*o-tenki*) tiempo  
お茶 (*o-cha*) té  
お歳暮 (*o-seibo*) regalo de fin de año  
お写真 (*o-shasin*) foto

Son también ejemplos del uso de *GO-* con palabras de origen japonés:

ごもっとも (*go-mottomo*) tener razón  
ごゆっくり (*go-yukkuri*) Póngase cómodo/-da.

Por otra parte, algunos vocablos aceptan los dos prefijos<sup>11</sup>:

お返事 (*o-henji*) / ご返事 (*go-henji*) respuesta  
お誕生 (*o-tanjou*) / ご誕生 (*go-tanjou*) nacimiento  
お勉強 (*o-benkyou*) / ご勉強 (*go-benkyou*)<sup>12</sup> estudio

En un fenómeno muy semejante al que ocurre con los diminutivos españoles, el prefijo *O-* y sus variantes no se muestran en combinaciones libres con aquellas categorías que tienen que ver con los mismos. Aunque *O-* y *GO-* parecen ser más versátiles, algunos términos rechazan el acoplamiento con estos dos prefijos y muestran una relación más estrecha con uno de sus alomorfos.

---

<sup>11</sup> Ejemplos de combinaciones con otros alomorfos son: お空 (*o-sora*) / み空 (*mi-sora*) cielo; お礼 (*o-rei*) / おん礼 (*on-rei*) saludo, reverencia.

<sup>12</sup> Los términos derivados con *O-* se consideran voces con valor estético o de atenuación, mientras que los derivados con *GO-* adquieren un rasgo honorífico.

お勉強しましょう。( *O-benkyou shimashou* ) Vamos a estudiar.  
ご勉強なさいましたね。( *Go-benkyou nasai mashita ne* ) Usted ha aprendido mucho [dicho con un supremo respeto hacia el interlocutor].

En el japonés actual hay numerosos ejemplos de términos que no aceptan estos prefijos<sup>13</sup>:

鯛 (*tai*) besugo  
 鯖 (*iwashi*) sardina  
 菊 (*kiku*) crisantemo  
 向日葵 (*himawari*) girasol  
 地下鉄 (*chikatetsu*) metro  
 駅 (*eki*) estación

La variante *ON-* no se destaca ya en el japonés actual, pero sigue observándose, en registros cultos, en algunas expresiones tradicionales o lexicalizadas:

御曹司 (*onzoushi*) señorito  
 御身大切に (*on-mi taisetsu ni*) Cuidese mucho [expresión de despedida en las cartas]  
 御礼申し上げます (*on-rei moushi agemasu*) Le estoy muy agradecido [expresión de gratitud]

El uso de este prefijo se considera hoy día algo arcaico. No obstante, las personas cultas, en ciertos contextos, pueden generar giros de palabras con un matiz arcaico ya que, gracias a una enseñanza de alto nivel, poseen un conocimiento más o menos exacto del uso clásico de este prefijo *ON-*, y tienen la capacidad de utilizarlo en las ocasiones apropiadas.

Por su parte, la variante *MI-*, que iba originalmente con términos

---

<sup>13</sup> Shibata señala que hay una cierta tendencia de desafinidad del prefijo honorífico con ciertos términos: “El prefijo *O-* y sus variantes rara vez van con ① palabras de origen extranjero (préstamos), ② voces con vocal o inicial, ③ palabras polisílabas, ④ palabras con sentido peyorativo o con valor negativo, ⑤ palabras de ciertas categorías, como nombres de peces o de flores, etc.” (Shibata, 1957, pp. 40-41).

relacionados con el emperador o de carácter divino, aparece hoy día en limitadas expresiones:

[神の]御心 ([*kami no*] *mi-kokoro*) la voluntad divina/de Dios  
御子 (*mi-ko*) el niño  
御空 (*mi-sora*) el cielo [rasgo de embellecimiento]  
御国 (*mi-kuni*) el país del emperador

También proviene de giros honoríficos relacionados con el emperador, el *GYO-* que aparece en algunas voces lexicalizadas, cuyo uso es restringido:

御苑 (*gyoen*) jardín del emperador  
御製 (*gyosei*<sup>14</sup>) poema compuesto por el emperador  
御名御璽 (*gyomei gyoji*) nombre del emperador y su sello  
御意 (*gyoi*) su pensamiento, ¡A sus órdenes!

El término léxico —todavía con vida en el vocabulario contemporáneo— que se emplea para denominar la defunción del emperador 崩御 (*hougyo*) es uno de los escasos ejemplos en el que este alomorfo actúa en el proceso derivativo como sufijo.

Por otra parte, en el habla coloquial se observan casos marginales de uso de términos con estos afijos honoríficos, que unos hablantes aceptan y otros rechazan. Hay hablantes que admiten, por un lado, おビール (*o-biiru*: cerveza) y おコーヒー (*o-koohee*: café) pero, por otro, en los límites de su tolerancia no caben お大根 (*o-daikon*: nabo) y お紅茶 (*o-koucha*: té inglés). Asimismo, encontramos anuncios publicitarios que informan de お葬儀 (*o-sougi*: funerales), de お仏壇 (*o-butsumori*: altar budista), o empresas que hacen お見積り書 (*o-mitsumori sho*: presupuesto), o funcionarios que despachan circulares

---

<sup>14</sup> Poema japonés de 31 sílabas.

con un membrete que dice ご依頼 (*go-irai*: encargo) etc. En definitiva, se trata de un conjunto de términos abierto y muy activo.

### 3.2. Valores y usos de los prefijos honoríficos en japonés<sup>15</sup>

En la lengua japonesa el concepto de lenguaje honorífico<sup>16</sup> (敬語 *keigo*) engloba el de lenguaje de respeto (尊敬語 *sonkeigo*), el de modestia (謙讓語 *kenjougo*) y el de cortesía (丁寧語 *teineigo*), junto con el uso estético o de embellecimiento (美化語 *bikago*) y con el uso formal<sup>17</sup> (改まり語 *aratamarigo*).

En este apartado vamos a presentar los valores y usos del prefijo *O-* y sus alomorfos siguiendo las directrices teóricas que propone Kikuchi en su obra maestra *Keigo*<sup>18</sup>.

#### 3.2.1. Valor de respeto

En uno de sus usos principales, el prefijo honorífico *O-* se antepone a términos que designan objetos o acciones relacionadas con el destinatario de la expresión de respeto. El verbo<sup>19</sup> —o el nombre que indica la acción— encaja en un marco del tipo 「お～になる (*O...ni naru*)」, 「お～くださる (*O...kudasaru*)」, 「お～なさる (*O...nasaru*)」, etc., añadiendo un matiz de respeto hacia el sujeto del verbo: お尋ねになる (*o-tazune ni naru*: preguntar), ご出席くださる (*go-shusseki*

<sup>15</sup> En este apartado, al hacer referencia al prefijo *O-* nos referimos a dicho prefijo y sus variantes, aunque éstas no se mencionen en particular.

<sup>16</sup> Se trata de una clasificación lingüística propuesta por Kikuchi. En su obra, indica que el tradicional trinomio del concepto de lenguaje honorífico, es decir, el lenguaje de respeto (尊敬語 *sonkeigo*), el de modestia (謙讓語 *kenjougo*) y el de cortesía (丁寧語 *teineigo*) no es estrictamente preferible desde el punto de vista científico, admitiendo su aplicación práctica en el campo pedagógico no especializado (Kikuchi, 1997, pp. 378–381).

<sup>17</sup> Esta última categoría no tiene nada que ver con el tema del presente artículo.

<sup>18</sup> Kikuchi, Yasuto. *Keigo*. Tokio: Kodansha, 1997.

<sup>19</sup> El verbo va en la forma continuativa (連用形 *renyoukei*).

*kudasaru*: asistir), ご発表なさる (*go-happyou nasaru*: anunciar). Por otra parte, se antepone a algunos sustantivos de movimiento para expresar respeto hacia el sujeto semántico: お休み (*o-yasumi*: descanso, ausencia), お帰り (*o-kaeri*: regreso), ご返事 (*go-henji*: respuesta), ご判断 (*go-handan*: juicio).

El prefijo *O-* va también con sustantivos generales que designan algún tipo de relación con el oyente: お名前 (*o-namae*: nombre), お住まい (*o-sumai*: casa), ご親戚 (*go-shinseki*: parientes), ご両親 (*go-ryoushin*: padres). Asimismo se antepone a adjetivos y adverbios: お忙しい (*o-isogashii*: ocupado), ご熱心な (*go-nesshin na*: apasionado), ごゆっくり (*go-yukkuri*: tranquilo).

### 3.2.2. Valor de modestia

Otra manera de expresar respeto hacia el oyente, es hablar con modestia, o mostrándose humilde. Los verbos van también en un marco fijo del tipo 「お～する (*O-...suru*)」, 「お～いたす (*O-...itasu*)」, 「お～申し上げる (*O-...moushi ageru*)」, 「お～いただく (*O-...itadaku*)」, etc.: お手伝いする (*o-tetsudai suru*), ご説明いたします (*go-setsumei itashimasu*), ご返事申し上げる (*go-henji moushi ageru*), ご指導いただく (*go-shidou itadaku*). Con este valor, el prefijo *O-* puede acompañar a nombres de objetos o de acciones propias del hablante, dando importancia o expresando respeto al destinatario: 先生にお手紙を出す (*sensei ni o-tegami wo dasu*: escribir al profesor), 研究会のご案内 (*kenkyuukai no go-annai*: aviso de la reunión de investigadores). Son ejemplos de expresión de modestia con adjetivos: お懐かしい (*o-natsukashii*: nostálgico), お羨ましい (*o-urayamashii*<sup>20</sup>: de envidia), お労しや (*o-itawasiya*: lastimoso), お気の毒だ (*o-kinodoku da*: pobre).

### 3.2.3. Valor de cortesía

Dentro de un contexto de interlocución, con un hablante y un

---

<sup>20</sup> Kikuchi, *op. cit.*, pp. 352–353.

oyente presentes, algunos adjetivos van con verbos auxiliares [助動詞 (*jodoushi*)] de cortesía como です (*desu*), ございます (*gozaimasu*), ていらっしゃる<sup>21</sup> (*te irassharu*), etc.: お暑いですね (*O-atsui desu ne*: Hace calor, ¿verdad?), お寒うございます (*O-samuu gozai masu*: Hace frío), お若くていらっしゃる (*O-wakakute irassharu*: estar joven).

### 3.2.4. Valor estético o de embellecimiento

La construcción [*O-* +sustantivo] ocupa una amplia esfera en el uso de la lengua cotidiana con el fin estético de embellecer las palabras. El hablante prefiere emplear este recurso lingüístico cuando intenta hablar de una manera distinguida. Estos términos léxicos no figuran en el lenguaje honorífico pero producen efectos similares. Con este sentido algunos préstamos — palabras de origen extranjero — también llevan el prefijo *O-* (お).

お菓子 (*o-kashi*) dulces  
 お祝い (*o-iwai*) celebración, felicitación  
 お寺 (*o-tera*), み寺 (*mi-tera*) templo budista  
 お花 (*o-hana*) flor  
 お手拭き (*o-tefuki*) toalla  
 お餅 (*o-mochi*) torta de arroz  
 お米 (*o-kome*) arroz  
 ご祝儀 (*go-shuugi*) gratificación  
 ご近所 (*go-kinjo*) vecinos

Son ejemplos de uso del prefijo *O-* con préstamos: おソース (*o-*

---

<sup>21</sup> Según el *Diccionario de la lengua japonesa de Iwanami* (Nishio, Minoru *et al.* Tokio: Editorial Iwanami, 1994), ていらっしゃる es un verbo pseudo-auxiliar de afirmación.

Por lo que se refiere a los ejemplos aquí mencionados, Kikuchi los clasifica dentro del valor de cortesía y no del de embellecimiento (*Ibid.*, pp. 371-372).

sousu: salsa), おトイレ (*o-toire*: aseos), おズボン (*o-zubon*: pantalones), おタバコ (*o-tabako*: cigarrillo).

### 3.2.5. Uso lexicalizado

En japonés, igual que ocurre en español, existen términos que ya no se utilizan ni se entienden sin el prefijo. No se trata solamente de voces lexicalizadas, sino que carecen del valor de embellecimiento. Así ご飯 (*go-han*) puede entenderse como una forma embellecida de 飯 (*meshi*), ya que éste suena algo rudo para la generación actual.

お辞儀 (*o-jigi*) reverencia  
お浸し (*o-hitashi*) verdura cocida con caldo  
お化け (*o-bake*) coco  
おやつ (*o-yatsu*) merienda  
おてんば (*o-tenba*) niña guerrera  
ご飯 (*go-han*) arroz blanco  
ご馳走 (*go-chisou*) buena comida  
ご破算 (*go-wasan*) borrón y cuenta nueva

### 3.2.6. Expresiones fijas

Hay expresiones idiomáticas con el prefijo *O-*. Un verbo en la forma continuativa o la raíz de un adjetivo en *-na* (形容動詞 *keiyoudoushi*) en el marco 「お～様 *O～sama*」 expresan consentimiento o intención de consolar al oyente.

お疲れ様 (*o-tsukare sama*) Gracias por su trabajo.  
お生憎様 (*o-ainiku sama*<sup>22</sup>) Lo siento mucho.  
ご愁傷様 (*go-shuushou sama*) Le doy mi más sentido pésame.

En Japón, aún queda la costumbre de decir お粗末さまでした

---

<sup>22</sup> Esta expresión también se puede emplear para burlarse de alguien.

(*Osomatsu sama deshita*: No se merecen) en respuesta a ごちそうさま<sup>23</sup> (*Gochisou sama*: Gracias por la comida) como fórmulas de cumplido al finalizar la comida. Asimismo, el bien conocido saludo de la mañana お早よう [ごさいます] (*ohayou* [*gozaimasu*]: buenos días) es un ejemplo más de expresión hecha.

### 3.2.7. Marca morfológica con valor de discriminación semántica

El prefijo *O-* actúa como elemento formante de términos léxicos nuevos, con un sentido totalmente diferente a otros ya existentes. Como el uso del prefijo *O-* se entiende principalmente como un acto de habla para expresarse con educación o para manifestar cortesía, otros usos producen confusión en los estudiantes de japonés como lengua extranjera, de manera especial en el nivel inicial<sup>24</sup>. Por ejemplo si uno quiere pedir un plato de *sushi amasado* —la forma más común en los restaurantes de sushi— tiene que utilizar el término sin el prefijo, ya que la forma con *O-* designa una comida totalmente diferente.

にぎり (*nigiri*) sushi amasado  
 おにぎり (*o-nigiri*) bola de arroz rellena  
 冷や (*hiya*) bebida alcohólica de arroz fría  
 お冷や (*o-hiya*) agua fría (para beber)  
 ひねり (*hineri*) lo torcido  
 おひねり (*o-hineri*) propina envuelta en papel  
 宅 (*taku*) mi casa

---

<sup>23</sup> Los japoneses dicen casi siempre “*Gochisou sama*” (Gracias por la comida), al finalizar la comida, incluso cuando está uno solo. En respuesta, el familiar —normalmente el ama de casa— que ha preparado la comida contesta “*Osomatsu sama deshita*” (No se merecen).

<sup>24</sup> Fenómeno semejante puede ocurrir con los apreciativos españoles. Tenemos documentado el caso de un estudiante japonés de español que utilizó el término *ramita* para designar un ramo pequeño de flores.

- お宅 (*o-taku*<sup>25</sup>) su casa [de usted]  
座敷 (*zashiki*) sala, salón  
お座敷 (*o-zashiki*) banquete con actuación de *geisha*  
かわり (*kawari*) sustituto  
おかわり (*o-kawari*) repetir el plato [en una comida]  
しゃれ (*share*) juego de palabras  
おしゃれ (*o-share*) interés por la moda  
三時 (*san ji*) las tres (horas)  
お三時 (*o-san ji*) merienda

### 3.2.8. Expresión de familiaridad o de intimidad

En España se recomienda hablar con las palabras adecuadas y evitar el uso de diminutivos cuando los padres se dirigen a los niños pequeños, lo cual quiere decir que hay mucha gente que lo hace. Los poetas eligen diminutivos para dotar de valor estético a sus versos y los escritores de obras infantiles hacen hablar a sus personajes con palabras cargadas de apreciativos para añadir intimidad a las conversaciones. Aunque aquí no vamos a detenernos en este tema, en japonés el prefijo *O-* forma también palabras del lenguaje infantil.

お靴 (*o-kutsu*: zapatos), お耳 (*o-mimi*: orejas), おめめ (*o-meme*: ojos), お鼻 (*o-hana*: nariz), お口 (*o-kuchi*: boca), おてて (*o-tete*: manos), お絵かき (*o-ekaki*: actividad de pintar), お昼寝 (*o-hirune*: siesta), お遊び (*o-asobi*: juego), お稽古 (*o-keiko*: ejercicio), etc. son palabras que nunca se emplean entre los adultos. Solamente las utilizan con los niños, o bien los niños entre sí.

Son también usos infantiles お父さん (*o-tousan*: papá), お母さん (*o-kaasan*: mamá), おじいちゃん (*o-jiichan*: abuelito), おばあちゃん (*o-baachan*: abuelita), お兄ちゃん (*o-niichan*: hermano mayor), お姉ちゃ

---

<sup>25</sup> Este término también puede utilizarse para designar a personas con una afición ferviente a los cómics japoneses *anime* y *manga*, porque ellos prefieren usar este término como pronombre de segunda persona singular.

ん (*o-neechan*: hermana mayor) y otros términos de parentescos de este tipo. Entre adultos, sin embargo, se pueden usar estas palabras refiriéndose a un pariente del oyente o de una tercera persona, en cuyo caso se expresa respeto, modestia o cortesía. En el habla familiar los mayores dicen con mucha intimidad お父さん, お母さん, etc., pero no es recomendable el uso en público de estas voces para referirse a los propios parientes, ya que se considera pueril e inculto.

### 3.2.9. Valoración despectiva o finalidad irónica

En contextos especiales el uso del prefijo *O-* representa la intención de gastar bromas, hacer comentarios o expresar ironía.

お熱い仲 (*o-atsui naka*) muy enamorados  
 お寒い限りだ (*o-samui kagiri da*) haber mucho que desear  
 ご立派なことで (*go-rippana koto de*) admirable [ironía]  
 ご大層な (*go-taisouna*) exagerado  
 ご活躍で (*go-katsuyaku de*) desplegar [ironía]  
 ご乱行 (*go-rankou*) promiscuidad [ironía]  
 ご乱心 (*go-ranshin*) demencia [ironía]

### 3.2.10. Valor de atenuación

Los términos con *O-* pueden tener un valor eufemístico cuando el hablante prefiere una expresión menos ofensiva. Por ejemplo, si en vez de decir 馬鹿な事をしたな (*Bakana koto wo shitana*: Has hecho una tontería) se dice お馬鹿なことをしたな (*O-bakana koto wo shitana*), suena más suave.

En la lengua coloquial, el uso del imperativo puede ser menos chocante si lleva el prefijo delante de la forma continuativa del verbo: おだまり (*O-damari*: Cállate), 早くお帰りなさい (*Hayaku o-kaeri nasai*: Vete a casa ya), etc.

Con adjetivos y adverbios tenemos estos ejemplos: お静かに (*O-shizuka ni*: A callar) y ご静粛に (*Go-seisyuku ni*: Silencio, por favor),

お早く願います (*O-hayaku negai masu*: Más rápido, por favor).

Este imperativo se convierte en una expresión de cortesía equivalente a una exhortación cortés de carácter incoativo si se emplea en una combinación esmerada con otros giros honoríficos.

### 3.2.11. Uso con nombres propios

Desde finales del siglo XVII se ha extendido el uso de *O-* delante de nombre propio de mujer —siempre con nombres de dos sílabas— para añadir intimidad o estimación<sup>26</sup>: お菊 (*O-Kiku*), お富 (*O-Tomi*), お千代 (*O-Chiyo*), etc. Esta costumbre se ha mantenido hasta la actualidad y todavía se conserva en el vocabulario pasivo de los hablantes.

Por otra parte, el prefijo actúa muy productivamente para componer apelativos. Además de formar el diminutivo cariñoso de nombres de chicas, se antepone a la forma apocopada del apellido, tanto referido a hombres como a mujeres: お安 (*O-Yasu*), お福 (*O-Fuku*), お杉 (*O-Sugi*)<sup>27</sup>, etc.

Además de los apelativos, el prefijo *O-* también forma parte de bastantes topónimos, como 御台場 (おだいば: Odaiba), en Tokio, 御堂筋 (みどうすじ: Midousuji), en Osaka, o 御母衣ダム (みほろだむ: Miborodamu), en Gifu.

### 3.2.12. Reduplicación

El prefijo honorífico *O-* y sus variantes se pueden reduplicar en ciertos vocablos, los cuales se convierten así en auténticas entidades lexicográficas.

Son ejemplos de doble aplicación del prefijo honorífico: おみ足 (*o-mi-ashi*: pie), おみ輿 (*o-mi-koshi*: una especie de palanquín), おみ折

---

<sup>26</sup> En el pasado *O-* se escribía con los kanjis 阿 y 於, además de 御.

<sup>27</sup> お安 (Yasu), apócope de un apellido —por ejemplo 安富 (Yasutomi)—, お福 (Fuku), apócope de 福岡 (Fukuoka) y お杉 (Sugi), apócope de 杉林 (Sugibayashi), etc.

(*o-mi-ori*: comida en caja para llevar).

El término おみおつけ (*o-mi-otsuke*: sopa de miso), que se solía escribir 御御御付<sup>28</sup> con intención de llamar la atención, ha sido entendido como una triple aplicación del prefijo, pero hoy día, según teorías competentes, es considerado una abreviación de お味噌御付 (*o-miso o-tsuke*)<sup>29</sup> en el cual el segmento *-MI-* no es un elemento de la derivación apreciativa con valor de cortesía, sino que forma parte de la palabra base 味噌 (*miso*: condimento japonés de sojas fermentadas).

## 4. LOS DIMINUTIVOS APRECIATIVOS EN ESPAÑOL: MORFOLOGÍA, VALORES Y USOS

### 4.1. Morfología de los diminutivos apreciativos en español

Como señalábamos en la introducción, los diminutivos apreciativos son admitidos por sustantivos (*amiguete, mesita, librejito, personajillo*) y adjetivos calificativos (*listillo, pequeñín, tontuelo*). También aceptan diminutivos apreciativos bastantes adverbios<sup>30</sup> (*cerquita, despacito, prontito*).

Lo mismo que ocurre en japonés con el honorífico *O-* y sus variantes, en español los diminutivos apreciativos no alteran la categoría gramatical de su base léxica. Así, se derivan sustantivos de sustantivos (*caballo* > *caballito*), adjetivos de adjetivos (*limpia* > *limpita*) y adverbios de adverbios (*despacio* > *despacito*)<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Por ejemplo, véase el famoso diccionario popular 『広辞苑 第六版』岩波書店, 2009.

<sup>29</sup> Cfr. 『日本国語大辞典 第二版』小学館, 2001. O, también, 『岩波国語辞典 第五版』岩波書店, 1994.

<sup>30</sup> En el español americano la presencia de diminutivos en los adverbios está extendida en mayor medida que en el español peninsular, como en *ahorita, allacito, alrededorcito, apenitas, detrasito*, etc.

<sup>31</sup> No se consideran casos de derivación apreciativa los sustantivos y adjetivos terminados en *-ica* derivados de verbos (*acusar* > *acusica*, *quejar* > *quejica*, *llorar* > *llorica*).

Un rasgo característico de la morfología apreciativa es el hecho de que en los diminutivos no se suelen producir las alternancias de diptongación<sup>32</sup> que se registran en otros tipos de derivados (abuelo > *abuelito*, ciega > *cieguita/ciegucecita*, diente > *dientito/dientecito*, nuevo > *nuevito/nuevecito*).

En la morfología apreciativa podemos distinguir los siguientes diminutivos:

FORMAS BÁSICAS	VARIANTES <sup>33</sup>	
	<i>masc. / fem.</i>	<i>masc. / fem.</i>
-ete / -eta	-ceta / -ceta	-ecete / -eceta
-ito / -ita	-cito / -cita	-ecito / -ecita
-illo / -illa	-cillo / -cilla	-ecillo / -ecilla
-ico / -ica	-cico / -cica	-ecico / -ecica
-uelo / -uelo	-zuelo / -zuela	-ezuelo / -ezuela
-ejo / -eja		
-ín / -ina		
-iño / -iña		

### *-ITO/-ITA*

El sufijo *ito/-ita* se encuentra en numerosos diminutivos, hipo-

---

Por otra parte, aunque no es tema de este artículo, merecen atención ciertos verbos frecuentativos formados con afijos apreciativos a partir de bases verbales, como *besuquear*, *canturrear* o *pintarrear*, que poseen connotaciones expresivas similares a las de algunos derivados apreciativos.

<sup>32</sup> En América, y también en España, se registran pocos casos de alternancia, como *calentito/calientito* o *Manolito/Manuelito*.

<sup>33</sup> En algunos análisis se suele añadir una cuarta opción: *-ececito/-ececita* y sus variantes. Lo cierto es que esta posible variante solo se aplica al sustantivo *pie* > *piececito*, lo cual hace pensar que no se trate de un cuarto tipo, sino más bien una irregularidad, tal vez influida por *piececita* (de *pieza*) (RAE, *Nueva gramática de la lengua española. Vol. I*. Madrid: Espasa, 2009, p. 639).

corísticos y otra formaciones expresivas cuya base derivativa suele ser un sustantivo o un adjetivo. Dicha base pierde su última vocal en contacto con el sufijo: *torito*, *soldadito*, *carito*, *rubito*.

Los sufijos en *-ito/-ita*, o su variante *-cito/-cita*, pueden tener otra base diferente a sustantivos, como adjetivos indefinidos (*totito*, *nadita*) y numerosos adverbios (*prontito*, *cerquita*).

Los sustantivos y adverbios terminados en *-s* adoptan diminutivos en *-itos/-itas*: *Carlitos*, *lejitos*.

#### *-CITO/-CITA*

El diminutivo se forma con este sufijo si la base derivativa termina:

en *-n* (con frecuencia *-ón*): *jaboncito*, *cordoncito*, *Carmencita*,

en *-r*<sup>34</sup>: *altarcito*, *dolorcito*. Si se trata de un sustantivo terminado en *-ona* o en *-or* que tiene femenino (*campeón/campeona*), (*vendedor/vendedora*), el diminutivo del femenino también se forma con el sufijo *-cita*<sup>35</sup>: *campeoncita*, *vendedorcita*.

en *-e*: *cohecito*, *llavecita*,

en *-a* u *-o* (que se transforma en *-e*): *nuevecito*, *piernecita*.

Muchas de las formas que poseen diptongos en sílaba tónica admiten los derivados correspondientes en *-ito* por la tendencia que existe a dejar las sílabas diptongadas en posición tónica o semitónica. Las sílabas impares a partir de la tónica reciben un acento secundario: *pedrita/piedrecita*, *tiernito/tiernecito*, *pueblo/pueblecito*.

Si la base derivativa es un monosílabo, aparece *-e* como vocal de apoyo: *sol(e)cito*, *rey(e)cito*.

#### *-ILLO/-ILLA*

Este sufijo y sus variantes *-cillo/-cilla* y *-ecillo/-ecilla* siguen las mismas pautas que *-ito/-ita* en cuanto a la formación de diminutivos: *chiquillo*, *coplilla*.

<sup>34</sup> Excepción es *señorito*.

<sup>35</sup> El problema surge si el sustantivo terminado en *-ona* u *-or* carece de correlativo masculino (*mecedora*: ¿*mecedorita*?/¿*mecedorcita*?).

### -ICO/-ICA

En zonas nororientales y meridionales de España se usa este sufijo en la formación de los diminutivos de las palabras terminadas en *-e* cuando tienen tres o más sílabas: *aceitico, paquetico*.

### -IÑO/-IÑA

Propio de la zona gallega, aunque puede aparecer también en otras zonas de España: *besiño, cocidiño*.

### -ÍN/-INA

Aparece en una larga serie de nombres sustantivos pertenecientes al género masculino, pero de variada significación. Normalmente se trata de nombre de personas: *chiquitín, borrachín, tontín*.

Hay muchos términos derivados que están lexicalizados y poseen un significado diferente del de su base derivativa. Además suele cambiar el género gramatical de la base léxica: *la maleta/el maletín, la silla/el sillín*.

### -ETE/-ETA

Forma este sufijo, aún más que *-illo/-illa*, nombres de significado peculiar, y se aplica elásticamente, aunque menos que el citado *-illo/-illa*, para designar por semejanza objetos relacionados con el significado de la base derivativa: *bracete, camiseta, palacete*.

### -UELO/-UELA

Este sufijo forma una serie variada de sustantivos concretos, casi todos ellos de creación romance: *cazuela, castañuela*.

Para terminar este apartado vamos a fijarnos en la presencia o no en los diccionarios de las palabras que contienen diminutivos.

Normalmente los diminutivos no lexicalizados no suelen estar recogidos en los diccionarios, a excepción de los adverbios diminutivos y de algunas voces (*caballerete, libraco, mocito*) que se asocian con algún matiz especial que debe ser explicado de modo explícito.

Por otra parte, los diminutivos lexicalizados son aquellos vocablos cuyo significado no se obtiene por la simple combinación de

los componentes que los forman. Los diccionarios les dan cabida porque estos vocablos no se obtienen mediante derivación morfológica, sino que forman parte del repertorio léxico del español. Son vocablos pertenecientes a ese léxico: *centralita*, *cigarillo*, *cuadernillo*, *flequillo*, etc.

## 4.2. Valores y usos de los diminutivos apreciativos en español

El sufijo diminutivo con más presencia actualmente en el mundo hispano es *-ito/-ita*.

Fijándonos en España, en la actualidad el sufijo *-ico/-ica*, que antiguamente era de uso general en el centro y norte de la Península Ibérica, ha reducido su extensión a zonas nororientales y meridionales.

En Cantabria permanece el uso de *-uco/-uca* (*mesuca*, *niñuco*). Se usa *-ín/-ina* (*cafetín*, *pequeñina*) en el noroeste peninsular. En el suroeste prefieren la variante *-ino/-ina* (*muchachino*, *poquino*) y en Galicia, por influencia del gallego, se usa la variante *-iño/-iña* (*besiño*, *comidiña*).

Aunque *-illo/-illa* y *-ete/-eta* son de uso general en el español peninsular, el primero destaca proporcionalmente en Andalucía (*chiquillo*, *copilla*) y el segundo en Aragón, Levante y Cataluña (*abuelete*, *montañeta*).

En Castilla-La Mancha, y en otras zonas centromeridionales de España, se usa *-ejo/-eja* (*animalejo*, *medianejo*).

Algunas palabras rechazan los diminutivos apreciativos por razones categoriales, fonéticas o semánticas. No los suelen admitir los adjetivos de relación (*aéreo*, *musical*, *presidencial*), ni los numerales ordinales. Normalmente rechazan los diminutivos muchos sustantivos abstractos que denotan características, cualidades y estados físicos o anímicos (*alegría*, *altura*, *bondad*).

Como ya hemos mencionado, los diminutivos apreciativos expresan matices afectivos, especialmente familiaridad, cercanía, pero

también ironía, cortesía e, incluso, menosprecio. En muchos casos estas connotaciones pueden interpretarse como manifestaciones de la atenuación; otras muchas veces el significado primario — como el escaso tamaño o la poca relevancia — no puede considerarse con independencia de matices afectivos.

#### 4.2.1. Tamaño, atenuación

La interpretación de tamaño reducido es la más natural con sustantivos que denotan seres materiales (*arbolito, casita, mesita*). En el español actual el sentido de atenuación o aminoración se extiende a numerosos sustantivos, tanto abstractos (*pecadito, problemita*) como concretos (*librito, relojito*).

#### 4.2.2. Valor despectivo

El diminutivo puede tener connotaciones negativas. Se suele percibir menosprecio en los diminutivos derivados de algunos sustantivos de persona (*abogadoito, borrachín, maestrillo, mediquito*). Es común asociar este valor de desprecio en los diminutivos en *-illo* más que en *-ito* (*modistilla* frente a *modistita*).

#### 4.2.3. Tiempo y magnitud

A los sustantivos que denotan acciones y sucesos se les suele dar una interpretación temporal “breve”, “de corta duración”, como *paseíto, viajecito*.

En los sustantivos que expresan medida (*kilo, año, docena*) el diminutivo modifica la magnitud denotada por el nombre, adquiriendo connotaciones afectivas o atenuadoras (*kilito, añito, docenita*).

#### 4.2.4. Valor intensificador

Con adjetivos calificativos y los adverbios el diminutivo admite una interpretación intensificadora en diversos grados y matices: *un paquete grandecito* (“relativamente grande”), *un café calentito* (“bas-

tante caliente”), *vivir cerquita de la universidad* (“muy cerca”), *levantarse tempranito* (“muy temprano”), *un filete bien frito* (“muy frito”).

#### 4.2.5. Valor de atenuación

El diminutivo sirve, a veces, para atenuar o rebajar la cualidad denotada por la base léxica *verdecito* (“verdoso, verde claro”), *pesadito* (“un poco pesado”), *modosita* (“algo modosa”), *golfo* (“un poco golfo”).

#### 4.2.6. Valor expresivo

En los diminutivos derivados en *-uelo/-uela* destaca el significado expresivo más que el cuantificador: *ojuelos* (“ojos vivos o risueños”). En *ladronzuelo* (“ladrón de poca monta”) se atenúa el significado de *ladrón* añadiéndole un matiz de indulgencia.

Otro ejemplo del uso expresivo del diminutivo es: “*Pobrecita mía, qué dolor*”.

#### 4.2.7. Valor de cortesía

Son ejemplos de este uso: “*Señora, ¿le puedo retirar ya la bandejita?*” [oferta con cortesía]; “*¿Jugamos otra partidita?*” [permiso con cortesía].

#### 4.2.8. Valor de ironía

Muchos de los derivados apreciativos en *-ete/-eta* denotan ironía o complicidad: (*amiguete, calvete, mentirosete, vejete*).

#### 4.2.9. Valor de familiaridad o de intimidad

En el lenguaje infantil y también en el lenguaje que los adultos suelen utilizar para dirigirse a los niños, es común el uso de diminutivos: (*camisita, tenedorcito, trenecito, zapatitos*).

#### 4.2.10. Valor eufemístico

En el lenguaje publicitario, y también en el lenguaje familiar dirigido a los niños —o en el lenguaje infantil— es frecuente utilizar los diminutivos como recurso eufemístico. Se rebaja de esta forma el efecto de ciertas palabras que se perciben como incómodas o inconvenientes en determinados contextos: *las braguitas, el culito, las tetitas*.

#### 4.2.11. Valor estético o de embellecimiento

Especialmente en contextos literarios, los diminutivos aportan a la frase un valor estético muy efectivo: *Se despedía de la señora de sus pensamientos diciendo: “Adiosito. Ahorita vuelvo”, con un balanceo de hamaca en los diminutivos (La Regenta, Leopoldo A. Clarín)*.

En el lenguaje coloquial, este uso es propio del lenguaje amoroso: *Cariñito mío*.

#### 4.2.12. Distinción de significados

Los sustantivos contables suelen admitir con más frecuencia los diminutivos que los no contables: *Entonces me dieron unos trabajitos* (uso contable de *trabajo*) frente a *Entonces tenía mucho trabajo* (uso no contable de *trabajo*).

Por otra parte, con los nombres no contables es admisible la interpretación de connotaciones afectivas en ciertos contextos (*¡Qué tiempesito hace!*).

Existen algunos pares de sustantivos que muestran significados diferentes de la base léxica y su derivado, lexicalizado como su base: *cama/camilla, canasta/canastilla, ventana/ventanilla*.

#### 4.2.13. Uso con nombres propios

Los nombres propios de persona también admiten la formación de diminutivos. En la mayoría de los casos, el diminutivo se forma igual que en cualquier otro sustantivo: *Agustín > Agustinito, Consuelo*

> *Consuelito, Mercedes* > *Merceditas*. Otros se forman a partir de los hipocorísticos: *José (Pepe)* > *Pepito*, *Antonio (Toño)* > *Toñito*.

Por otro lado, constituyen topónimos muchos diminutivos formados en *-illo/-illa*, como *Burguillo* (de *burgo*), *Castrillo* (de *castro*), *Cerrillo* (de *cerro*) o *Peralillo* (de *peral*), y otros derivados en *-uelo/-uela*, como *Oteruelo* (de *otero*).

#### 4.2.14. Reduplicación

Son ejemplos de reduplicación en la derivación de los diminutivos apreciativos *chiquitita* y *chiquirriquitín*.

### 5. ESQUEMA CONTRASIVO DE LOS PREFIJOS HONORÍFICOS EN JAPONÉS Y LOS DIMINUTIVOS APRECIATIVOS EN ESPAÑOL

En este apartado presentamos, a modo de resumen, una tabla contrastiva de las funciones de los afijos apreciativos en español (diminutivos apreciativos) y en japonés (prefijos honoríficos)<sup>36</sup>.

FUNCIÓN	ESPAÑOL	JAPONÉS
① <i>uso afectivo o de interés</i>	mi hermanito mi mujercita	お兄ちゃん, お姉ちゃん, おじいちゃん, おばあちゃん
② <i>palabras infantiles</i>	patito, gatito, caballito, pasito, besito, cucharadita, perrito, manita	お靴, お絵かき, おてて, お鼻, お口, おめめ
③ <i>suavizar toda la locución</i>	Espere un momentito/un momentín. Mándame un mensajito cuando llegues. [atenuación del imperativo]	お暑うございます。 [cortesía] お菓子, お花, お弁当 [embellecimiento] 早くお帰りなさい [imperativo suave]
④ <i>cortesía</i>	¿Les apetece un cafetito? ¿Podemos hablar un momentito?	お厚いですね。 お寒うございます。
⑤ <i>valoración</i>	fritito [v. positiva] mediquito, politiquillo [v. negativa/ironía]	ご大層な [desprecio] ご立派, お上手 [ironía]

<sup>36</sup> Los ejemplos presentados en este esquema en español y en japonés son diferentes. No se trata, por lo tanto, de un ejemplo y su correspondiente traducción.

⑥ <i>expresion fija</i>	Ser un yogurín [jerga juvenil] Por la mañanita	お疲れ様。 ご愁傷さま。 お早うございます。
⑦ <i>respeto</i>	Me gustaría pasar un ratito contigo.	お名前 お帰りになる
⑧ <i>humildad, modestia</i>		お送りする お手伝いする
⑨ <i>valor estético</i>	¡Cariñito mío! ¡Qué pillín estás hecho!	お花 お寺
⑩ <i>discriminación semántica</i>	ventana/ventanilla bolso/bolsillo cigarro/cigarrillo pañó/pañuelo mosca/mosquito	にぎり/おにぎり ひや/おひや かんむり/おかんむり めだま/おめだま
⑪ <i>palabras lexicalizadas</i>	botín, bastoncillo, camilla, culebrina, flequillo, pajarita, sillín	お辞儀, おしめ, おてんば, ご飯, ご馳走
⑫ <i>tamaño, intensidad</i> <sup>37</sup>	casita, mesita calentito, tempranito	(Ver nota a pie de página)

## 6. CONCLUSIÓN

A la lingüística aplicada le interesa especialmente la vertiente pedagógica del análisis contrastivo, y en muchos estudios lingüísticos contrastivos se hace hincapié en las diferencias que presentan los sistemas de las lenguas analizadas, especialmente cuando se trata de lenguas distantes, sin parentesco. Pero en la actualidad son numerosos los lingüistas que consideran los estudios contrastivos como vehículo eficaz para adentrarse en el estudio de la lengua, entendida ésta como sistema universal.

En el caso concreto del japonés y del español, el tema tratado en este artículo — y otros que trataremos en posteriores estudios — nos

<sup>37</sup> Por lo que se refiere a la connotación del tamaño y la intensidad, el japonés tiene otro prefijo, 小 (*ko-*), que añade a la base un matiz de tamaño reducido o de menor intensidad: 小皿 (*ko-zara*: plato pequeño), 小石 (*ko-ishí*: piedra pequeña), 小雪が舞う (*ko-yuki ga mau*: nevar suavemente). En otros caso, añade un matiz peyorativo a la base: 小せがれ (*ko-segare*: chaval), 小役人 (*ko-yakunin*: funcionario de categoría inferior).

hace pensar que, para los estudiantes hispanohablantes de japonés y para los estudiantes japoneses de español, puede ser más productivo buscar fenómenos lingüísticos semejantes que sólo centrarse en las diferencias.

El fenómeno lingüístico objeto de estudio, la derivación apreciativa, presenta bastantes similitudes en japonés y en español aunque, ambas lenguas sean muy diferentes.

Así hemos visto que en la derivación apreciativa hay semejanzas, tanto en la morfología como en los valores y usos de los prefijos honoríficos en japonés y de los diminutivos apreciativos en español, tal como refleja la tabla contrastiva que hemos presentado en el apartado 5.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (eds.), 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3. Madrid: Espasa Calpe.
- Fernández González, Jesús, 1995. *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Lynx. Documentos de trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural. Valencia: Universidad de Valencia.
- Fisiak, Jacek, 1981. *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
- Kock, Josse de, 1996. *Lingüística contrastiva* (Gramática española : enseñanza e investigación 1. Apuntes metodológicos 4). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Real Academia Española (RAE), 2009. *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros, 2009.
- Riedemann Hall, Karin y María Isabel Diéguez Morales, 1997. “Análisis contrastivo de lexías compuestas Alemán-Español” Pontificia Universidad Católica de Chile: *Onomázein*, 2, pp. 243-267 (<http://www.onomazein.net/2/lexias.pdf>, 2010. 8. 27).
- Santos Gargallo, Isabel, 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Seco Reymundo, Manuel, 1995. *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. 3ªed. Madrid: Espasa Calpe.
- 菊池康人 1997 『敬語』(講談社学術文庫) 東京: 講談社.
- 柴田武 1957 「『お』の付く語・付かない語」. 筑摩書房: 『言語生活』 70, pp. 40-49.

- 田村泰男 2005 「現代日本語の接頭辞について」 広島大学留学生センター：『広島大学留学生センター紀要』 15, pp. 25-36.
- 中山録朗他 2009 『みんなの日本語事典 — ことばの疑問・不思議に答える —』 東京：明治書院.
- 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部 2001 『日本国語大辞典 第二版』 東京：小学館.
- NHK 放送文化研究所 2005 『NHK ことばのハンドブック第2版』 東京：日本放送協会出版.
- 堀尾佳以 2010 「御（お）と御（ご）の統語的特徴 — 『お電話』『お時給』はなぜ『お』か —」 北見工業大学：『人間科学研究』 (6), pp. 59-71.
- 安富雄平 1991 「にぎりとおにぎり（縮小辞とはなんでしょう）日本放送協会学園：『¡Hola!』（日本放送協会学園スペイン語講座機関誌） 11, pp. 6-7.
- 1995 「情調の接尾辞（diminutivito, aumentativón ni peyorativucho などと言ってはいけません）」 日本放送協会学園：『Andante アンダンテ』（日本放送協会学園語学講座機関誌） 10, pp. 30-32.
- 山口明穂， 秋本守英編 2001 『日本語文法大辞典』 東京：明治書院.

（原稿受付 2010年10月8日）

〈論 說〉

# A Preliminary Manual for Teaching English Intonation: A Four-Step Approach

WATANABE Tsutomu

## 1. Communication English and teaching pronunciation

English teaching in Japanese junior and senior high schools has been going through stages of “improvement” in the last quarter century; the teaching of English grammar in senior high schools as an official subject has ceased to exist since 1982; the subjects called “Oral Communication” have been in practice in senior high schools since 1989. My impression so far is, regrettably, that the new “improvement plans” have not risen to the standard of expectations by the general public who should receive the fruits of improvement.

English teachers in Japan received a shocking present on Christmas, 2008. One of the major newspapers<sup>1</sup> in Japan reported that the principle adopted by the Ministry of Education, Science, and Culture stipulated that most of the teaching of English in senior high schools in Japan would be conducted using English as a medium of instruction.

The principle became official on 9 March, 2009, when the new course of studies<sup>2</sup> was officially revealed by the Ministry of Education. According to the document, the subject called “Communication English” will be introduced in senior high schools as of April, 2013.

We can foresee that the exposure of our students to spoken English will increase. We will have to get our students to listen and speak English more often. And teaching the pronunciation of English will, definitely, be part of the listening and speaking training. I would like to see the new project come successful, but we will have to overcome numerous difficulties before the new project is on the right track. I would like to propose a condition for the success of the new project: to teach phonetics, not phonics, of English in a systematic method.

## 2. How the pronunciation of English should be taught

### 2.1 Segmental sounds versus rhythm and intonation

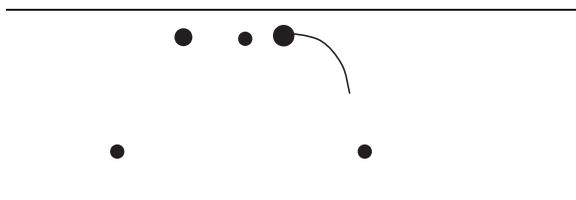
When it comes to teaching pronunciation, the first thing that comes to mind will be the teaching of segmental sounds; that is, vowels and consonants. The pronunciation drill, using the minimal pairs as in (1) to (9), will be a common strategy in many classrooms:

- |                  |                  |
|------------------|------------------|
| (1a) bead/bi:d/  | (1b) bid/bɪd/    |
| (2a) bed/bed/    | (2b) bad/bæd/    |
| (3a) bad/bæd/    | (3b) bud/bʌd/    |
| (4a) feet/fi:t/  | (4b) heat/hi:t/  |
| (5a) think/θɪŋk/ | (5b) sink/sɪŋk/  |
| (6a) seat/si:t/  | (6b) sheet/fi:t/ |
| (7a) lice/lɪs/   | (7b) rice/raɪs/  |
| (8a) seem/si:m/  | (8b) seen/si:n/  |
| (9a) son/sʌn/    | (9b) sung/sʌŋ/   |

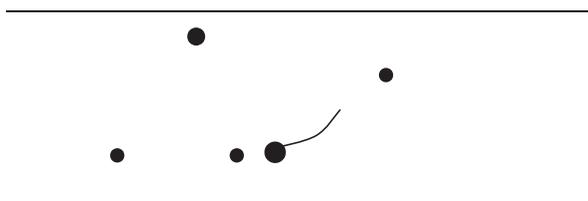
The learners of English will feel rewarded for their effort in trying to pronounce vowels and consonants accurately when they can make themselves understood. But, unfortunately, that is not always the case. Wells (2006: 62) notes that the sentence “Now move along, please” can be uttered in at least three ways as shown below<sup>3</sup>, giving

different interpretations:

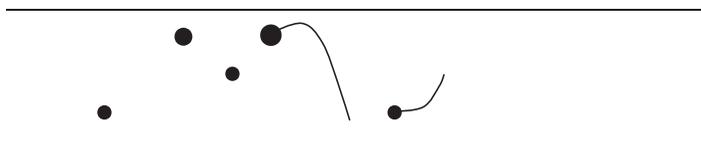
(10a) Now 'move a\underline{long}, please. (Wells 2006: 62) (Fall)



(10b) Now 'move a\underline{long}, please. (Wells 2006: 62) (Rise)



(10c) Now 'move a\underline{long}, please. (Wells 2006: 62) (Fall-rise)



The details of English intonation will be described in later chapters but if a foreign speaker of English fails to distinguish the three-way pronunciation of the sentence above, the failure can bring about a misunderstanding. Wells (2006: 62) describes the semantic difference as follows: sentence (10a) with a falling tone is a firm and authoritative way of making a command; sentence (10b), a command with a rising tone, will sound routine and friendly; sentence (10c), a command with a fall-rise tone, will imply urgency and a warning to the listener. Bolinger (1986: 3), talking about an important role the

intonation will play in communication, quotes a symbolic comment “I don’t mind what she said, but I don’t like the way she said it”. As Wells (2006: 2) points out, the pronouncing errors in vowels and consonants may be accepted leniently by the native speakers, but the errors in intonation cannot be tolerated. Wells goes on to express the concern that the teaching of intonation, prosody, and suprasegmentals will rarely have a chance to be taught in the EFL classrooms.

## **2.2 The descriptive volume of rhythm and intonation in textbooks**

The new textbooks for “Communication English” to be used in Japan will be in the stage of preparation now. In this section I will investigate how rhythm and intonation are described in the textbooks for English phonetics taught in universities. The descriptions in the textbooks will be a starting point for the prospective English teachers to learn pronunciation of English and it will create a basis for the high school textbooks to be compiled.

I will examine 47 textbooks I have been able to collect; 28 of them are published in Japan and 19 of them are published abroad, mostly in England. As a first approximation to know how rhythm and intonation are described in the textbooks, I propose to measure the volume of description for the topic. First, I will count the number of pages devoted to the description of rhythm and intonation in each textbooks. I will then divide the number of pages by the total number of pages in each textbook and arrive at a percentage ratio of the pages used to describe the topic.

The term “rhythm and intonation” will usually be understood as referring to accent, rhythm, stress, and intonation. I will regard as the descriptions about “rhythm and intonation” such process of sound change as assimilation, elision, linking, and vowel weakening, etc., because the sound change is likely to cause a change in the rhythm of a sentence.

Table 1 is the result of the calculations for the textbooks pub-

Table 1

	Textbook Authors	Main Body	Rhythm and Intonation
1	Ando, K. 1984	115 pages	15 pages (13.0%)
2	Cravotta, J. S. et al. 1998	109 pages	13 pages (11.9%)
3	Horiguchi, S. 1989	199 pages	46 pages (23.1%)
4	Ikeura, Y. et al. 1990	110 pages	23 pages (20.9%)
5	Imai, Y. et al. 2010	89 pages	45 pages (50.6%)
6	Ishiguro, A. et al. 1992	135 pages	22 pages (16.3%)
7	Kadooka, K. 2009	45 pages	15 pages (33.3%)
8	Katayama, Y. et al. 1996	143 pages	40 pages (28.0%)
9	Makino, T. 2005	145 pages	30 pages (20.7%)
10	Masuya, Y. 1976	479 pages	175 pages (36.5%)
11	Masuya, Y. 2002	64 pages	30 pages (46.9%)
12	Matsui, C. 1996	144 pages	45 pages (31.3%)
13	Matsusaka, H. 1986	176 pages	12 pages ( 6.8%)
14	Miyake, T. et al. 1971	106 pages	29 pages (27.4%)
15	Miyake, T. et al. 1985	147 pages	37 pages (25.2%)
16	Murata, T. et al. 1996	50 pages	4 pages ( 8.0%)
17	Nakajima, H. 1991	79 pages	2 pages ( 2.5%)
18	Nema, H. et al. 2000	151 pages	34 pages (22.5%)
19	Ogata, I. 1995	275 pages	57 pages (20.7%)
20	Oura, Y. et al. 1973	198 pages	61 pages (30.8%)
21	Sato, Y. et al. 1997	182 pages	13 pages ( 7.0%)
22	Sekine, M. 2004	42 pages	3 pages ( 7.0%) <sup>4</sup>
23	Shimaoka, T. 1990	138 pages	44 pages (31.9%)
24	Takebayashi, S. 1996	473 pages	114 pages (24.1%)
25	Takebayashi, S. et al. 1991	205 pages	40 pages (19.5%)
26	Takebayashi, S. et al. 1998	224 pages	50 pages (22.3%)
27	Togo, K. et al. 2009	231 pages	28 pages (12.1%)
28	Wagner, W. A. et al. 1973	108 pages	0 pages ( 0%)
29	Watanabe, K. 1995	139 pages	61 pages (43.8%)

**Table 2**

	Textbook Authors	Main Body	Rhythm and Intonation
30	Baker, A. 2006(a)	107 pages	2 pages ( 1.9%) <sup>5</sup>
31	Baker, A. 2006(b)	184 pages	65 pages (35.3%)
32	Brazil, D. 1994	115 pages	69 pages (60.0%)
33	Celce-Murcia, M. et al. 1996	361 pages	90 pages (24.9%)
34	Cruttenden, A. 2008	339 pages	49 pages (14.5%)
35	Dale, P. et al. 1994	272 pages	31 pages (11.4%)
36	Gimson, A. C. 1975	72 pages	40 pages (55.6%)
37	Hancock 2003(a)	120 pages	60 pages (50.0%)
38	Hancock 2003(b) <sup>6</sup>	120 pages	60 pages (50.0%)
39	Hewings, M. 1993	95 pages	24 pages (25.3%)
40	Hewings, M. 1998	145 pages	59 pages (40.7%)
41	Hewings, M. 2007	120 pages	90 pages (75.0%)
42	Kenworthy, J. 2000	174 pages	88 pages (50.6%)
43	Marks, J. 2007	100 pages	40 pages (40.0%)
44	O'Connor, J. D. 1980	133 pages	37 pages (27.9%)
45	Prator, C. H. 1985	240 pages	72 pages (30.0%)
46	Roach, P. 2009	168 pages	54 pages (32.1%)
47	Vaughan-Rees, M. 2002	74 pages	26 pages (35.0%)
48	Wells, J. C. et al 1971	107 pages	25 pages (23.4%)

lished in Japan. Table 2 is the result of the calculations for the textbooks published abroad.

Opinions will vary among the individuals on whether they feel the percentage is low or high. Indeed, some textbooks spend virtually no pages for the description of rhythm and intonation; Baker 2006(a) provides as low as 1.9% and Wagner (1991) gives no description (0%). The low percentages occupied by the topic of rhythm and intonation will not necessarily imply that a particular textbook

disregards the importance of the topic. The varying percentages may reflect the difference in teaching goals; the teaching policy could be that the beginners must learn vowels and consonants first because the learning of rhythm and intonation will be difficult for them. It is interesting to note that the rise in the level of textbooks coincides with the rise in the percentages: Marks (2007) *English pronunciation in Use: Elementary* uses 40%; Hancock (2003b) *English Pronunciation in Use: Intermediate* uses 50 %; Hewings (2007) *English Pronunciation in Use: Advanced* uses 75%. The percentage occupied by the description of rhythm and intonation is higher than I expected before the investigation. For the textbooks published in Japan the top ten percentage ranges from Miyake's (1971) 27.4% to Imai's (2010) 50.6%. For the textbooks published abroad the top ten percentage ranges from Vaughan-Rees' (2002) 35.0% to Hewings' (2007) 75.0%. To be on the safe side, I think we can claim that if a textbook on English phonetics puts an emphasis on rhythm and intonation, Japanese textbooks will spend more than 20% and foreign textbooks will spend more than 30%. Yet, as a college teacher of English phonetics, I cannot spend even as much as 20% of my teaching time in one semester. I rarely have a chance to know what other teachers of phonetics or English are doing to cope with the difficult situation.

Watanabe (1994: 1) discusses his observation of actual teaching activities in junior and senior schools in Japan. He remarks that he has never seen rhythm and intonation taught in those classrooms. He argues that the high school teachers may want to teach the topic but they are not endowed with the necessary skills and the teaching method to practice it. He asserts that the lack of skills and method will dissuade the teachers from teaching it.

### **2.3 The description of rhythm and intonation without a framework**

In the last section we have seen an important comment that the teaching of rhythm and intonation of English has not received

enough attention in junior and senior high schools in Japan. However, I will be justified in claiming that the importance of teaching and learning rhythm and intonation has been amply recognized by the phoneticians and specialists in teaching pronunciation because we have at least 24 monographs on English intonation. I will introduce them by referring to their names and the publication year. The books include both theoretical volumes and introductory textbooks. The names of the authors are as follows: Abe (1958), Bolinger (1986), Bolinger (1989), Bradford (1988), Cruttenden (1997), Halliday (1970), Halliday and Greaves (2008), Katayama (1994), Kingdon (1958a), Kingdon (1958b), Ladd (1994), Lewis (1977), Nagase (2009), O'Connor and Arnold (1973), Ogawa (2000), Okuda (1975), Okushima (1992), Pike (1945), Takaki (1996), Thompson (1981), Watanabe (1992), Watanabe (1994a), Watanabe (1994b), Wells (2006).

With 48 general textbooks on English phonetics and with 24 monographs on English intonation, why do the EFL teachers in Japan have the impression that the topic has not received enough attention? The reason will be in a nutshell because the intonation seems inapproachable and inaccessible. Taylor (2003: 186), where he describes intonational meaning in relation to linguistic categorization, states that “intonation is one of the most difficult areas of linguistic description”. His comment implies that the academic effort on the part of phoneticians may not have reached the EFL teachers and learners.

The term “English intonation” will be generally understood, without a technical definition, as “the ups and downs of voice when a sentence is spoken”. To give it a technical disguise, it will be called “an overall rhythmic and melodious pattern of a sentence”, “a sentence tune” or “an intonation contour”.

Thompson (1981) describes and teaches English intonation without any conscious theoretical explanation. I will quote a sample of Thompson's (1981: 19) description:

(11)

Alan: S~~orry~~ t~~o~~ k~~eep~~ y~~ou~~ w~~aiting~~, S~~arah~~.

Sarah: T~~hat's~~ a~~ll~~ r~~ight~~.

Alan: I c~~ouldn't~~ g~~et~~ a~~ny~~ r~~eal~~ o~~range~~ j~~uice~~ — o~~nly~~ s~~ynthetic~~ s~~tuff~~.

Sarah: W~~ell~~, t~~hat's~~ b~~etter~~ t~~han~~ n~~othing~~.

Alan: T~~he~~ t~~rouble~~ i~~s~~ — t~~he~~ s~~hops~~ a~~re~~ s~~hut~~ t~~omorrow~~.

Sarah: N~~ever~~ m~~ind~~.

Thompson gives no theoretical explanation, criticizing linguists who “are a long way from agreeing about what is the basis of intonation” in the introduction of his book. Yet, his graphic representation obviously reveals his background in the British phonetic tradition. My interpretation of his representation is as follows: the height of the line indicates the levels of pitch; the curving line shows the direction of pitch movement; and the difference in the thickness of line expresses the levels of stress.

I think that Thompson (1981) is a very good introductory textbook. The representation is iconic. For example, the higher line shows a high pitch and the thickness of a line shows a stress level. He expects the learners to employ a metaphorical interpretation of his representation; a high position in the line corresponds to a high pitch of voice, a thick line corresponds to a strong stress, and a curving line corresponds to a pitch movement. His book comes with a complete recording of the text. An eager student may acquire a good command of English intonation. But some students may get bored with the training because they can't understand where the training is going. Moreover, EFL teachers are expected to offer an analytic explanation of the training. They need to tell their students that the number of intonation patterns in English can be considered finite for a practical purpose and the patterns are used to convey a particular meaning on the part of the speaker.

A metaphor from teaching vowels and consonants will consolidate my argument. If a teacher doesn't use phonetic symbols and uses only normal spellings and the recordings of the teaching material, the students will need a long time before they understand how many vowels and consonants there are in English and which particular sounds are difficult for them.

In section 2.1 I have referred to the three possible meanings of the sentence "Now move along, please" can have. Pointing out the semantic difference a particular intonation can make is a good starting point to call attention to the importance of English intonation. But there is a drawback in emphasizing the semantics. As Brazil (1994: 2) notes, ordinary language users listen to what speakers mean and do not usually pay attention to how they say it. But we must not forget that the difference in meaning, which can play a vital role in communication, comes from the difference in intonation patterns. As Brazil (1994: 2) advises, the EFL teachers are required to get the students to listen to sounds before they go on to understand the meaning of a spoken message. The training for an analytic listening is needed in the EFL classrooms.

In order to exercise the analytic listening training, the goals of listening must be provided. The students need to know what to listen for. The phonetic symbols will provide the goals in listening for segmental sounds. What about rhythm and intonation? I have only shown Thompson's (1981) graphic representation and have introduced Wells' (2006) examples in section 2.1. At this stage one might still be confused. We need a common frame of reference to talk about English intonation. People can communicate with language because they share common experiences, frames, or concepts in a particular speech community which are reflected in a language. Hudson (2010: 10) discusses how people are guided by the existence of concepts. I quote:

How does a concept guide us? Imagine life without any general concepts. The problem you face is total novelty—everything you see and hear is new, so you never benefit from experience. When you put something in your mouth, you have no idea what taste or texture to expect—or even whether it’s food. You have no concept for ‘potato’ or ‘apple’, or even for ‘food’.

For many EFL teachers and learners, I would assume, the problem of rhythm and intonation is almost total novelty. A possible counter-argument to mine will be that constant exposure to the English of native speakers will enhance the performance of the learners. That may be so. But if everything we hear is new, we may not benefit from the experience of listening. Brazil (1994: 2) warns against blind worship of the native speakers. I quote:

The improvements that result from being in contact with competent speakers can be frustratingly slow in coming. It is not, in fact, enough simply to be ‘exposed’. Without some experience in listening to the sounds of speech, and without a consequent awareness of what to listen for, much of what you hear tends to wash over you and have little effect upon what you do yourself.

We need to offer a common domain against which rhythm and intonation are described. And the result of description must provide a common frame which can be a target for the EFL learners when they listen for sounds.

## **2.4 The descriptive framework of rhythm and intonation in textbooks**

This section will look at the descriptive framework of rhythm and intonation used in the textbooks. The frameworks employed can largely be classified in three ways: The first one is a “pitch level

approach” represented by the work of American structural linguists, Pike and Trager & Smith. The pitch level approach analyzes intonation as a sequence of discrete pitch levels and terminal contours. The second one is a “nuclear approach” represented by the works of British phoneticians, Kingdon, Halliday, O’Connor and Arnold, Gimson, Cruttenden, and Wells. The nuclear approach sets up an inventory of tunes and analyzes intonation in terms of intonation contours. The third one, I shall call, an “arrow approach” which is widely used in introductory textbooks. I will briefly introduce the three approaches in turn.

#### 2.4.1 The pitch level approach

Pike (1945: 25) postulates four relative levels of pitch phonemes: “extra high” which is represented by the numeral 1, “high” which is represented by the numeral 2, “mid” which is represented by the numeral 3, and “low” which is represented by the numeral 4. I will quote a couple of his examples for illustration:

(12) Tom! (Pike 1945: 26)  
2-4

(13) Tom!? (Pike 1945: 26)  
2-4-3

His way of representation may look static and seem to indicate no movement in pitch. But that is not the case. He states that the numerals in the examples represent what he calls “contour points”. He gives numerals where there is a pitch movement. Therefore, the numeral sequence “2-4” in example (12) can be interpreted as “fall” and the numeral sequence “2-3-4” can be interpreted as “fall followed by rise” or “fall-rise” if we may use British terminology. His numerals indicate the “beginning points”, the “direction change points”, if any, and the “end points” to the pitch contour.

Pike proposes two ways of representing levels of “contour”. The first one is a linear symbolism which uses numerals and a “degree sign” or an open circle. The example follows:

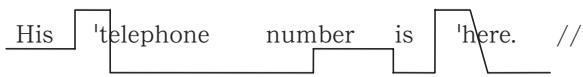
- (14) The 'boy in the 'house is 'eating 'peanuts 'rapidly.  
 3- °2-3 3- °2-3 3- °2--3 °2--3 °2- -4  
 Pike (1945: 27)

The raised vertical bar placed before some words marks a “sentence stress”. An open circle preceding a numeral is called “the primary contour” in Pike (1945: 27), which is called “rhythm units” from a different perspective in Pike (1945: 42) as the following example demonstrates:

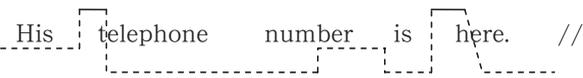
- (15) If he can, he'll cooperate.  
 3- °2-4-3/ 3- °2-- -4 //

The second representation is the continuous line symbolism. The continuous line symbolism comes in two versions: one with a solid line and another with a partial broken line. The example follows:

Pike 1 (continuous solid line symbolism)

- (16) His 'telephone number is 'here. //  
  
 (Pike 1945: 110)

Pike 2 (partial continuous broken line symbolism)

- (17) His 'telephone number is 'here. //  
  
 (Pike 1945: 111)

The raised vertical bar used before some words in continuous solid line symbolism, which I will call “Pike 1” in the rest of this paper, marks a sentence stress. In the partial continuous broken line symbolism, which I will call “Pike 2” in the rest of this paper, the stress marks put before spelling words are removed and indicated by a solid line as a part of the continuous line. Pike (1945: 111) explains that the solid line only indicates the beginning points of the primary contour. The advantage of Pike 2, he asserts, is that it reduces the possible errors for an EFL learner to put stress on unstressed syllables because they are implied by broken lines and stressed syllables are clearly marked by solid lines.

Now what contribution has Trager and Smith made in the description of rhythm and intonation? Trager and Smith (1951: 46) set up three “terminal junctures”: single-bar juncture /|/, double-bar juncture /||/, and double-cross juncture /#/ . Ota (1959: 123) proposes to use different symbols and different names to represent the three junctures. Ota calls a double-cross juncture /#/ a falling juncture and gives a symbol /↓/. He renames a double-bar juncture /||/ as a rising juncture and assigns a symbol /↑/. He calls a single-bar juncture /|/ a level juncture and continues to use the same symbol /|/. The followings are illustrations of three junctures:

2 3 1  
 (18) Hè's cóming. ↓ <falling juncture> (Ota 1959: 133)

2 3 3  
 (19) Hè's cóming. ↑ <rising juncture> (Ota 1959: 133)

2 3 2 2  
 (20) Hè's cóming | but <level juncture> (Ota 1959: 133)

Regrettably, Trager and Smith (1951: 42) changed the meaning of

numerals to indicate pitch levels; numeral 1 indicates the lowest pitch, numeral 2 indicates the next higher variety, numeral 3 indicates the still higher variety, and numeral 4 indicates the highest pitch. The order of numerals is reversed from that of Pike. The numbering system of Trager and Smith's seems to have been accepted in the pronunciation teaching of English in Japan<sup>7</sup>. I consider that Pike's system of using numeral 1 for the highest pitch and numeral 4 for the lowest pitch is preferable because it is in line with the practice of grading stress from the primary through the secondary to the tertiary.

I would think that Pike's system of using the continuous line symbolism provided a basis for describing the rhythm and intonation of English with a pitch level approach and gave a strong influence in the English textbooks in Japan as we will see in the later analysis. It is to be noted that Ota (1959: 240-251) offers a lengthy sample of English text with the continuous line symbolism but Trager and Smith only uses a linear symbolism.

#### 2.4.2 The nuclear approach

The nuclear approach analyzes the rhythm and intonation of English by four steps. The first step is to locate the place of accented syllables. One tone units usually contains some accented syllables, which is technically called a "rhythmic beat" or a "sentence stress". In sentence (21) below the location of rhythmic beats is indicated by a raised vertical bar preceding the accented syllables.

- (21) When 'Kennedy was in 'office, he had a 'lot of 'enemies.  
(Hayasaka and Matsui 2002: 13)

The second step is to break a series of utterances into some breath groups, chunks, or tone units. For instance sentence (22) below will be broken into two tone units as in (23). The boundary of

tone units is indicated by a vertical bar.

(22) When 'Kennedy was in 'office, he had a 'lot of 'enemies.

(23) When Kennedy was in office | he had a lot of enemies | |

The third step is to decide the location of a nuclear accent or a nucleus where a change in pitch occurs. In sentence (24) below the place of a nucleus is underlined.

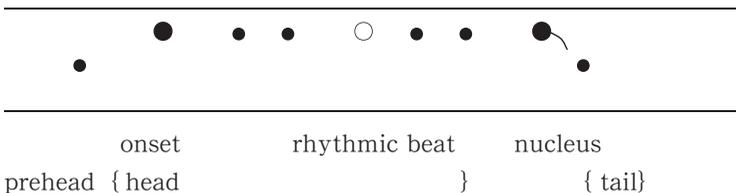
(24) When 'Kennedy was in 'office | he had a 'lot of 'enemies | |

The fourth step is to decide the type of a nuclear tone in the nucleus. In sentence (25) below the type of tones are given with their names and arrows showing the direction of pitch change.

(25) When 'Kennedy was in 'office | (Fall-rise: ↘↗)  
 he had a 'lot of 'enemies | | (Fall: ↘)

Next, I will confine myself to a sentence consisting of one tone unit so that we can disregard the problem of chunking and offer a sample of regular nuclear approach representation. The sample sentence and the interlinear markings are taken from Cruttenden (1997: 18). The tonetic markings in the sentence are based on Wells (2006).

(26) I 'ran all the 'way to the \station.



Now I will explain the symbols and the technical terms used in the representation. The raised vertical bars show the location of rhythmic beats. Wells (1990: 683) defines a rhythmic beat<sup>8</sup> as a stressed syllable. Wells employs three levels of stress: the primary, the secondary, and the tertiary stress. When a rhythmic beat or a potential lexical stress assumes a pitch movement, it turns into either a primary or a secondary accent. In the interlinear representation, a large black circle with a tail ●↷ shows the place of the primary accent or stress, a large black circle with no tail ● shows the place of the secondary accent or stress, a large white circle ○ shows the place of a rhythmic beat or tertiary stress, and a small black dot ● shows the place of the prominence in level four or five.

The onset and the nucleus<sup>9</sup> are defined by Wells (2006: 93) as the first accent and the last accent, respectively, in the intonation phrase or a tone unit. In the spelling representation above, the nuclear syllable is underlined and the tone type, a falling tone, is marked by a slanting line coming down from left to right. The head is defined by Wells (2006: 8) as the part extending from the onset to the last syllable before the nucleus. The prehead is characterized by Wells (2006: 8) as the part before the onset. The tail is described by Wells (2006: 8) as the part after the nucleus. The prehead and the tail contain no accented syllables.

### 2.4.3 The arrow approach

The term arrow approach is not a technical one. It is a casual term of my own. The arrow approach can be divided into two types. The first type only shows the direction of pitch movement and does not give any characterization of a tone unit or an intonation contour. The second type is based on a nuclear approach of British schools and uses the arrows to indicate a pitch movement for the ease of understanding or a typographical reason.

A sample of the first type is found in Cravotta et al. (1999: 86):

- (27) I have two dogs. ↘
- (28) Do you have any pets? ↗
- (29) Is this good ↗ or bad? ↘
- (30) There're are apples, → oranges, → bananas, → and peaches. ↘

The nucleus where the pitch movement occurs may be obvious because the sentences are short and simple. But the marking of the nucleus by underlining or some other means will be more learner-friendly.

A sample of the second type is found in Makino (2005):

- (31) They 'took the ↘ **stairs** || in'stead of the ↘ **ele**vator.  
(Makino 2005: 128)
- (32) You are ↘ **hungry**, || ↗ **aren't** you? (Makino 2005: 138)
- (33) She is a 'talented mu ↘ **si** ↗ cian. (Makino 2005: 138)

The rhythmic beats are marked by raised or lowered vertical bars. The boundary of tone units are indicated by double vertical bars. The location of a nucleus is given in bold type. The type of nuclear tones is indicated by arrows: a fall (↘), a rise (↗), and a fall-rise (↘↗). Obviously, Makino's exposition is based on the nuclear approach.

### 2.4.3 The approaches used in the textbooks

We have had an overview of the three approaches to describe the rhythm and intonation in English. Now how are they applied to the actual textbooks? I have looked into 28 textbooks published in Japan and 19 textbooks published abroad. I have classified the textbooks into three types we have seen in the last sections. Table 3 is the result of investigation for the textbooks published in Japan; Table 4 is the result of investigation for the textbooks published abroad.

I will now summarize the results of investigation, focusing on

**Table 3**

	nuclear approach		pitch level approach			arrows	sentence stress (rhythmic beat)
	tonetic-stress mark	inter-linear	Pike 1 (solid)	Pike 2 (broken)	Trager Smith (1 2 3 4)		
Ando 1984	NA	NA	○	×	○	×	○
Cravotta 1998	NA	NA	NA	NA	NA	○	○
Horiguchi 1984	NA	NA	○	×	○	×	×
Ikeura 1990	NA	NA	×	○	×	×	○
Imai 2010	NA	NA	○	×	○	×	○
Ishiguro 1992	NA	NA	○	×	○	×	×
Kadooka, K. 2009	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
Katayama 1996	○	×	NA	NA	NA	×	×
Makino 2005	×	○	NA	NA	NA	○	○
Masuya 1976	○	×	NA	NA	NA	×	○
Masuya 2002	×	×	×	×	×	×	○
Matsui 1996	NA	NA	○	×	○	×	○
Matsusaka 1986	×	○	NA	NA	NA	×	×
Miyake 1971	NA	NA	○	×	○	○	○
Miyake 1985	○	○	NA	NA	NA	×	○
Murata 1996	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
Nakajima 1991	NA	NA	○	×	×	×	×
Nema 2000	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
Ogata 1995	NA	NA	○	×	○	○	○
Oura, Y. 1973	NA	NA	○	×	○	×	○
Sato 1997	○	×	NA	NA	NA	×	×
Sekine 2004	NA	NA	NA	NA	NA	NA	○
Shimaoka 1990	○	×	×	○	×	×	○
Takebayashi 1996	○	×	NA	NA	NA	×	○
Takebayashi et al. 1991	×	○	NA	NA	NA	○	×
Takebayashi et al. 1998	×	○	NA	NA	NA	○	×
Togo 2009	×	○	○	×	○	×	×
Wagner 1973	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Watanabe 1995	×	×	NA	NA	NA	○ <sup>10</sup>	○

**Table 4**

	nuclear approach		pitch level approach			arrows	sentence stress (rhythmic beat)
	tonetic-stress mark	inter-linear	Pike 1 (solid)	Pike 2 (broken)	Trager Smith (1 2 3 4)		
Baker 2006(a)	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
Baker 2006(b)	NA	NA	NA	NA	NA	○	○
Brazil 1994	NA	NA	NA	NA	NA	○	○
Celce-Murcia 1996	NA	NA	○	×	○	×	×
Cruttenden 2008	○	○	NA	NA	NA	×	○
Dale 1994	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
Gimson 1975	○	○	NA	NA	NA	×	○
Hancock 2003(a)	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
Hancock 2003(b)	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
Hewings 1993	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
Hewings 1998	NA	NA	NA	NA	NA	○	○
Hewings 2007	NA	NA	NA	NA	NA	○	○
Kenworthy 2000	×	○	NA	NA	NA	○	×
Marks 2007	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
O'Connor 1980	○	○	NA	NA	NA	×	○
Prator 1985	NA	NA	○	×	○	×	○
Roach 2009	○	○	NA	NA	NA	×	○
Vaughan-Rees 2002	NA	NA	NA	NA	NA	○	×
Wells et al. 1971	○	○	NA	NA	NA	×	○

which of the three approaches the textbooks have employed. I will start with the Japanese textbooks. A nuclear approach is employed by 11 textbooks. A pitch level approach is adopted by 12 textbooks<sup>11</sup>. A non-denominational approach is used by 8 textbooks. The distribution of the selection seems roughly even. There seems to be a clear preference for the selection among the foreign textbooks. A nuclear approach is employed by 6 textbooks, all of which are published in England. A pitch level approach is adopted by 2 textbooks, both of which are published in the USA. A non-denominational approach is

used by 11 textbooks.

What I have found most surprising is that 19 textbooks out of 48 use non-denominational approach. The emphasis on rhythm and intonation is commendable. But as I stressed in section 2.3, without a particular framework of rhythm and intonation, the learners will not be able to recognize what to listen for. I would think it is high time that the Japanese EFL learners escaped from a listen-carefully-and-repeat-after-me approach. Kenworthy (2000: vii) states: “The way we describe and analyse spoken language is inevitably based on our mental model of what spoken language is”. The EFL teachers need, I think, to provide an appropriate model of spoken English when they teach the language to the students.

### **3. A four-step approach for teaching English Intonation**

#### **3.1 Which approach to take**

As we have seen in the last section, some Japanese textbooks adopt a nuclear approach and others use a pitch level approach. The distribution of selection is almost even. The selection of either approach will arouse a debate<sup>12</sup> and the reason for adopting a particular approach will have to be justified.

In this chapter I would like to propose a four-step approach for teaching English intonation. The analysis is based on a nuclear approach of O'Connor & Arnold and Wells. I have yet to offer a theoretical reasoning but there is a practical one. Wells (2006) and its translation, Nagase (2009) have been published. Gimson (1975), and O'Connor and Arnold (1973) and its translation, Katayama (1994) are still accessible. They are good resources for the training. The fact that Miyake (1985) adopted a nuclear approach while he had been using a pitch level approach in Miyake (1971) can be regarded as a small piece of support to indicate the transition of emphasis in describing English intonation in Japanese textbooks. It should also be

noted that Makino (2005) employs a nuclear approach and that Togo (2009), though referring to a pitch level approach, discusses the nuclear approach mostly.

### 3.2 A rhythmic beat and a sentence stress: the first step

Wells (2006) analyzes English intonation in three respects: the tonality, tonicity, and the types of nuclear tones. He calls them summarily the three T's. But before we move on to discuss his three T's, we need to understand a big assumption lying behind the nuclear tone analysis. It is the problem of a rhythmic beat or a sentence stress. As we have seen in section 2.4.2, a rhythmic beat can be considered as a potential lexical stress which turns into an accent when it assumes a pitch movement. I would think what Wells (2006: 93) calls a “rhythmic beat” will roughly correspond to what Pike (1945: 27) calls a “sentence stress”. Unfortunately, neither Wells nor Pike offer a theoretical definition<sup>13</sup> of the terms in question. They both explain the ideas by illustration. I will quote their illustrations. The raised vertical bars indicate the location of a rhythmic beat or a sentence stress<sup>14</sup>.

(34) I'll 'go and in'quire whether 'this is the 'way to the 'Empire  
'Theatre. (Wells and Colson 1971: 21)<sup>15</sup>

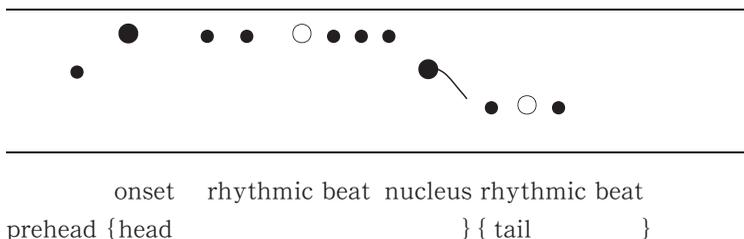
(35) We're 'planning to 'fly to 'Italy. (Wells 2006: 9)<sup>16</sup>

(36) 'Two, times 'three 'plus two, is 'ten. (Pike 1945: 33)

The importance of the rhythmic beat can be recognized from two view points: the theoretical and the practical. It assumes a theoretical importance because when we consider an intonation contour in the tone unit, the first accent is defined as the onset and the last accent is defined as the nucleus as Wells (2006: 93) describes. I will present an illustration of how a tone unit is structured by adding Wells' (2006) terms to a sentence from O'Connor and Arnold (1973).

(37) I 'want to be 'absolutely 'sure a'bout it.

(O'Connor and Arnold 1973: 13)<sup>17</sup>



Now we will look at a practical reason why the rhythmic beat is important for EFL learners. Lewis (1977: 9) refers to an interesting anecdote about a Frenchman who sounded as if he were saying, “What or fool wears air”. But, actually, he wanted to convey the message, “What awful weather”. Lewis argues that the Frenchman made the most serious mistake in deciding how he distributed the stresses in the phrase. The following comment of Lewis is, I think, worthy of attention:

The learner of English as a foreign language is often accused wrongly of using wrong intonations when in fact he is usually only using wrong rhythms.

Lewis offers sound and stress practice in section one of his phonetic reader. All the sentence stresses are marked and they are replaced by relevant intonation marks in the later advanced exercises.

If we go back to Table 3 and 4 in section 2.4.3, we find that 25 out of 48 general textbooks indicate a rhythmic beat or a sentence stress in some way. To take up an example, Baker (2006b: 3), which is an intermediate pronunciation course, introduces the term “sentence stress”. It is defined as the words that are pronounced more loudly and slowly because they take on importance for the meaning of a

sentence. He also suggests a contrast to “weakly stressed words” which are pronounced more quietly and quickly because they are less important in meaning. He provides recorded exercises for sentence stress in every unit. Strongly stressed syllables are underlined in the text as follows. The minimal pair sentences, I think, offer a realistic and practical context by themselves:

- (38) Put the 'X' here. (Baker 2006b: 16)
- (39) Put the axe here. (Baker 2006b: 16)
- (40) Can I borrow a pen? (Baker 2006b: 16)
- (41) Can I borrow a pan? (Baker 2006b: 16)

Prator and Robinett (1985: 28-43) who follow the tradition of American structuralists offer training for sentence stress and rhythm before they go on to the lessons for intonation. Wells and Colson (1971) who are in the school of British phoneticians provide training for transcribing connected English speech with phonetic alphabets. The part of the assignments in their book is to place “rhythmical stress” in the sentence. I would think that locating a rhythmic beat or a sentence stress in a sentence forms a common core for both a pitch level approach and a nuclear approach when the intonation of a sentence is considered. The first step for analyzing rhythm and intonation of English is to locate the rhythmic beats or the sentence stresses in a sentence.

Prator and Robinett (1985: 31) state that the words which usually receive a sentence stress are such content words as nouns, verbs, adjectives, adverbs, demonstratives, and interrogatives. I will conclude this section by introducing a sample of a passage with rhythmic beats indicated from Wells (2006: 252):

- (42) If you're 'staying more than one 'night and are 'happy to use your towels a'gain, 'please hang them on the 'towel rail.

If you'd 'like us to re'place your towels, 'please put them in the 'bath. O'K, it 'may not save the 'world, but it will 'certainly 'help.

### 3.3 Tonicity or chunking: the second step

When we utter a longer sentence or a series of information, we break them into some groups. Wells (2006: 187) calls such breaking “tonality” or “chunking.” I think we can judge the ways of chunking by semantics or what we mean by what we say. Wells (2006: 187) says that “Chunking or tonality appears to function in much the same way in all languages, and does not seem to give much difficulty to learners of EFL.”

The tonality or chunking can be identified by semantics. They are not only a unit of information conveying what we mean but also a unit of speech when we speak. Such a unit of speech is called a tone unit and considered as a unit of analysis for intonation contour.

Wells (2006: 251) breaks example (42) into eight chunks as in (43). The end of a sentence is marked by double vertical bars (| |). If there are more breaks in a sentence, they are indicated by a single vertical bar (|).

- (43) If you're 'staying more than one 'night | and are 'happy to use your towels a'gain, | 'please hang them on the 'towel rail. | |  
 If you'd 'like us to re'place your towels, | 'please put them in the 'bath. | | O'K, | it 'may not save the 'world, | but it will 'certainly 'help. | |

Notice that a passage is separated into seven units by punctuation but it is broken into eight chunks; there is another break between *night* and *and* in the first line. The chunking or a tone unit is not a unit of writing but a unit of speech.

A different chunking on the same written sentence can disambiguate the two interpretations when it is spoken. I will refer to the examples from Wells' (2006: 188).

(44) I was 'talking to a chap I met in the 'pub. | |

(45) I was 'talking to a 'chap I met | in the 'pub. | |

In sentence (44) the phrase *in the pub* qualifies or depends on the verb *met*. The sentence implies that the speaker “I” met the chap in the pub. It does not specify the place the speaker was talking. In sentence (45) the phrase *in the pub* qualifies or depends on the verb *talking*. The implication of the sentence is that the speaker “I” was talking to the chap in the pub. The sentence does not specify where the speaker met him.

The different tonality can bring about a difference in meaning. But for the purpose of introductory intonation training, the problem of tonality can be left to advanced training<sup>18</sup> later. In fact, Wells (2006) treats the topic in the fourth chapter of his six-chapter book. As I have stated at the beginning of this section, the decision on the tonality of a long sentence or a passage can be made on the basis of semantics.

### 3.4 Tonicity or the location of a nucleus: the third step

In sections 2.4.2 and 3.2 we have seen the anatomical overview of the intonation contour: prehead, head, onset, nucleus, and tail. In information exchange the essential part of the intonational contour is the nucleus because the nucleus is usually the focus of information where a speaker places new information. A nucleus has been defined as the last accented syllable in a tone unit. As I have pointed out at the end of section 3.3, I will carry on the discussion assuming that a tone unit has been identified. In other words, I will look at the intonation pattern of a tone unit or an intonational phrase. The location of

a nucleus is called by Wells (2006: 93) the tonicity of the intonational phrase. We have to elaborate on the rule for the location of the nucleus. We have started from a typical case. The first rule we have to follow when we decide the location of a nucleus in a tone unit is that it comes on one of the accented syllables. They are usually content words as we saw in 3.2. When there is more than one accented syllable in the same tone unit, one of the accented syllables becomes the nucleus. The first candidate among some accented syllables is the last accented<sup>19</sup> one in an unmarked context. The other accented syllables can become a candidate for the nucleus in a marked context.

In an unmarked context the syllable which becomes the nucleus is in broad focus; all the information in a sentence is taken as new. In (46) below the whole intonation phrase or the sentence is the focus domain. The nucleus goes on the last accented syllable in the tone unit: *Leeds*. The rhythmic beats are indicated with raised vertical bars and the location of the nucleus is underlined:

(46) Then he 'took a 'train and 'went to 'Leeds. (Imai 1989: 134)

Now, suppose that sentence (46) is uttered in response to sentence (47):

(47) No, he didn't drink in the train that took him to Leeds. He had five martinis in London and. ... (Imai 1989: 141)

In this case the former sentence (46) will receive an accent distribution as in (48):

(48) 'Then he took a train and went to Leeds. (Imai 1989: 141)<sup>20</sup>

The word *then* is the only new information in sentence (48) and becomes the nucleus. It is a case of a marked context and the word *then*

is in narrow focus.

An item in narrow focus can come at the end of a sentence or in the middle depending on how you phrase your message. Either sentence (50) or (51) can be a response to sentence (49):

(49) What did 'Mary bring? (Wells 2006: 117)

(50) She brought the 'wine. (Wells 2006: 117)

(51) It was the 'wine that she brought. (Wells 2006: 117)

Cruttenden (1997: 75) warns against the discussion on the placement of the nucleus based on the contrast between a broad and a narrow context. He states that the treatment of event sentences, final adverbials and adjectival wh-objects can be an exception to the traditional definition of the nucleus placement. Yet, I would think teaching that the information status of a particular word in a sentence would decide the rhythm of a sentence is worthwhile educationally for Japanese EFL learners because it is a different linguistic habit from that of the Japanese.

### **3.5 Nuclear tones: the fourth step**

#### **3.5.1 Three types of nuclear tones**

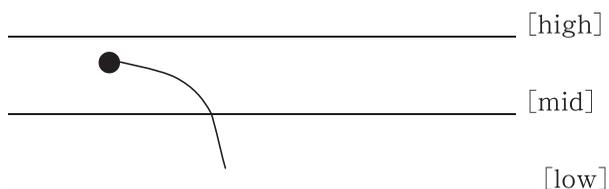
In the nuclear approach ten types of nuclear tones are usually recognized as in O'Connor and Arnold (1973:41–43) and Wells (2006: 260). As a first approximation to introduce nuclear tones to EFL learners, it will be educationally helpful to limit the number of nuclear tones to some major types. Wells (2006) focuses on three major tones; they are a fall, a rise, and a fall-rise. The focusing on the three major tones is statistically justified. Crystal (1969: 225) offers data on frequency of occurrence for the basic nuclear tone types, which state that falling tones comprise 51.2 percent, rising tones form 20.8 percent, and falling tones make up 8.5 percent. The three tones comprise 80.5 percent of all the tones in his data. In this chapter I will introduce the

three major tones referring to Wells (2006). I will focus my discussion on the problems of intonation which can be an eye-opener for the Japanese EFL learners.

### 3.5.2 Falling tones

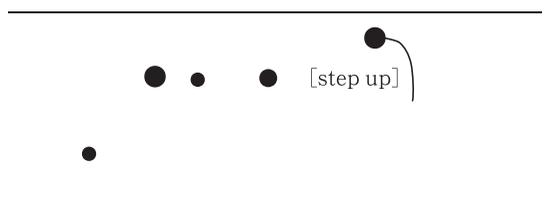
The first tone among the three is a falling tone; it starts from the high or mid pitch in the voice of the speaker. In the following spelling representation the nucleus is underlined and the falling tone is indicated by a falling line from left to right as in (\):

(52) \ Wow! (Wells 2006: 18)



In example (52), Japanese EFL learners should start from their high-pitched voice and move it well down to the low pitch. The movement of pitch is much wider than when they speak Japanese, as Ogawa (2000: 74) points out.

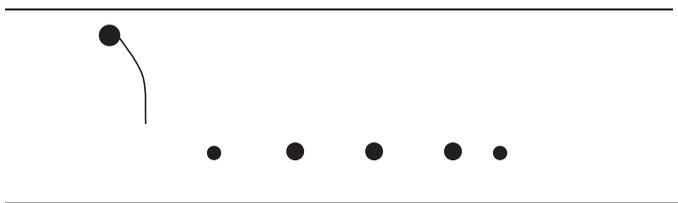
(53) I 'really don't \ care! (Wells 2006: 18)



In example (53), we can observe that the pitch level of the

nuclear syllable *care* begins higher than that of the preceding syllable *don't*. The higher pitch in such cases is called “a step up in pitch”. Wells (2006: 18) warns us not to let the process mislead ourselves into thinking that the tone is rising.

(54) \ Then we'll 'see 'what 'happens! (Wells 2006: 19)<sup>21</sup>

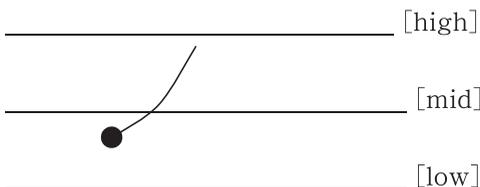


In example (54), the syllables after the nucleus *then* are called a tail. Wells (2006: 19) stresses that after a falling nucleus the remaining syllables must stay low pitched. We must note that the tail stays low in pitch but there are stressed syllables as in *see*, *what*, and *hap*-.

### 3.5.3 Rising tones

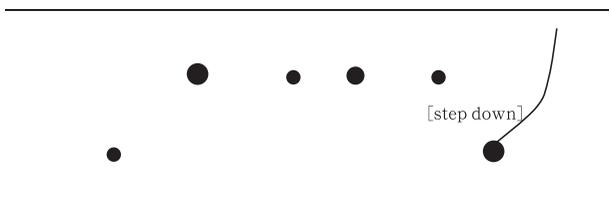
The second tone among the three is a rising tone; it starts from the relatively low pitch in voice of the speaker. In the following spelling representation the rising tone is indicated by a rising line from left to right as in (/):

(55) / Who? (Wells 2006: 21)



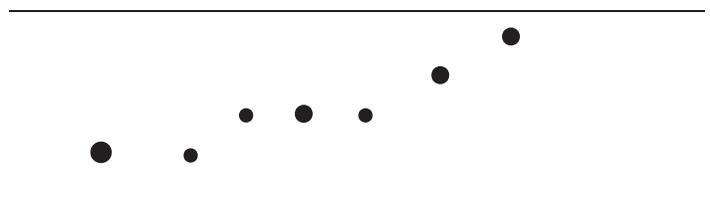
In example (55) Japanese EFL learners should start from their low-pitched voice and move it upward to the high pitch.

(56) You 'want to talk to / who? (Wells 2006: 21)



In example (56), we can observe that the pitch level of the nuclear syllable *who* begins lower than that of the preceding syllable *to*. The lower pitch in such cases are called “a step down in pitch”. Wells (2006: 21) warns us not to let the process mislead ourselves into thinking that the tone is falling.

(57) /What did you 'say her 'name 'was? (Wells 2006: 22)<sup>22</sup>



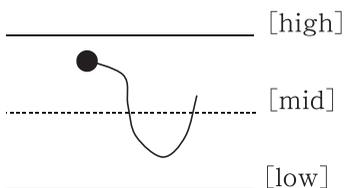
In example (57), the syllables after the nucleus *what* are called a tail. We must note that after a rising nucleus the tail keeps rising in pitch with stressed syllables as in *say*, *name*, and *was*.

### 3.5.4 Fall-rise tones

The third tone among the three is a fall-rise tone; it starts from the relatively high pitch in voice of the speaker and then moves

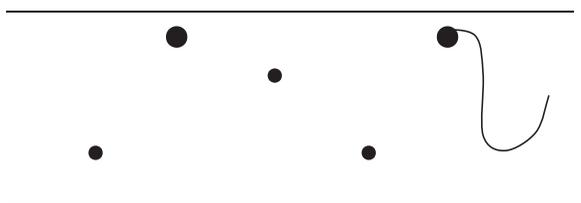
downwards and then upwards. In the following spelling representation the fall-rise tone is indicated by a combination of falling and rising lines as in (\\):

(58) \\ Mine. (Wells 2006: 23)



We can observe in example (58) that the starting point is high, the midpoint is low and the end point is mid.

(59) I 'don't think it's \\ mine. (Wells 2006: 23)



In example (59), the onset *don't* begins high and the tone moves downwards toward *it's*. The falling tone should not be confused with the falling nucleus. The nucleus goes on the last accented syllable *mine* with a fall-rise tone. When we identify the nuclear tone, we must disregard any prenuclear pitch pattern.

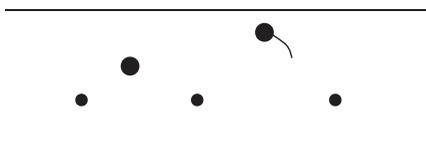
#### 4. Conclusion

One of the reasons why the teaching and learning of English

intonation has been regarded as difficult and unapproachable will be the coexistence of the pitch level approach initiated by the American structural linguists and the nuclear approach by the British phoneticians. The common core of both approaches is, as I have argued in section 3.2, to locate rhythmic beats or sentence stresses in a sentence. Locating stressed words in a sentence will come naturally to the EFL teachers who speak English as the first language. The EFL teachers who speak English as the second or as a foreign language will not find the task too demanding. If they impart their natural instinct or physical feeling to the EFL learners and give them out-loud reading training, the intelligibility and fluency of English spoken by the EFL learners will substantially increase.

In chapter three I have discussed a nuclear approach and followed the four logical steps. In an actual introductory training for identifying three nuclear tones, a friendly start for the learners is to practice tones on single words because the shortest sentence consists of a word. As Takebayashi et al. (1998: 187) point out, a word, a phrase, and a sentence can all be pronounced with the same intonation pattern.

- (60) ex--**am**-----i-----**NA**-----tion (word)  
 (61) a **lot** of **MON**---ey (phrase)  
 (62) I **like** pho---**NET**----ics. (sentence)



(Takebayashi, et al.1998: 187)

We must note that there is a parallelism in rhythmic patterns among a word, a phrase, and a sentence. In this connection Wells (2006: 94) discusses a one- word intonational phrase as in the following:

- (63) To \morrow.
- (64) To /morrow.
- (65) To \/morrow.

The three types of tones are demonstrated on the same word. The practice of intonation on a single word is necessary for EFL learners to recognize that an overall rhythm of a whole sentence is built up on the rhythms given to each word.

I have not discussed the semantics of intonation in chapter three because I think that the precedence should be given to training for listening for sounds, especially for the EFL learners in Japan who are likely to start translating English into Japanese as soon as an English text is given. They need to get a good sound picture of the material before they try to understand what it means. I am advocating the necessity for analytic listening. The process of listening to how speakers utter their message before attending to what they mean by it can bring about a change in the communicative teaching of English.

#### Acknowledgements

This research was partially supported by a grant-in-aid (研究助成 2009) from Takushoku University. I would like to express my heart-felt gratitude to all the people concerned. The research has developed from two presentations I made before. The first one was made under the title “rondon daigaku no onseigaku wo tsukatte onsei eigo wo osieru: Wells no English Intonation wo chusinni (Applying the phonetics of UCL to the teaching of spoken English: focusing on *English Intonation* by Wells)” in a workshop under the topic “saisentan no eigogaku kenkyu wo eigo kyouiku ni ikasu: kou kangaereba eigo wa wakaruru (Applying the latest findings of English Linguistics to English education)” held in Kyoto on 29 March, 2009. The presentations were made in English. The second one was made under the title “Three phonetic goals in teaching English as a foreign language” in a symposium for “A new perspective on grammar of the English language for communicative language teaching” held in Osaka on 20 February, 2010. I would like to express my deep appreciation to Professor Kensei Sugayama of Kyoto Prefectural University for providing me with the opportunities.

My thanks also go to my colleague, Mr. David Prucha, who gave me insightful comments. All the infelicities and misinterpretations are entirely my own.

### Notes

- 1 The news was reported in *Asahi Shimbun* on 23 December 2008.
- 2 See [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/081223.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/081223.htm)
- 3 The symbols inserted in the regular spelling are taken from Wells (2006). The interlinear representations are mine.
- 4 Sekine (2004) does not discuss intonation.
- 5 Baker (2006a: 76–77) refers to linking /s/ as in *this skirt*.
- 6 Hancock, M. 2003(a) and Hancock, M. 2003(b) are virtually the same book, the exact copy of each other. I have noticed one descriptive difference: Hancock, M. (2003b: 30) have introduced the vowel symbol /aI/ to describe a vowel in wine where Hancock, M. (2003a: 30) uses the vowel symbol /aI/.
- 7 Okuda (1975: 6–7) points out the possible confusion. She declares that she will not employ the numbering system to indicate pitch level.
- 8 Wells (2006: 93) states: “An accented syllable is also rhythmically stressed, i.e. it has a rhythmic beat”. Wells and Colson (1971: 21) make a comment which seems to lay the basis for the idea of rhythmic beat. They state: “Stress results from a combination of several factors, the most important being extra loudness, extra duration, and the change in the pitch of the voice. The recurrence of stressed syllables at regular intervals gives speech its rhythmical qualities.”
- 9 Quirk et al. (1985: 1598–1599) define the nucleus as “the peak of greatest prominence in a tone unit” and the onset “the first prominent syllable in a tone unit”. Crystal (1969: 207) defines onset as “the first stressed and usually pitch-prominent syllable” in a tone unit.
- 10 Watanabe (1995) takes a nuclear approach in his analysis. But the presentation for the students is simplified and only the types of nuclear tones are indicated with arrows.
- 11 Shimaoka (1990) and Togo (2009) use both nuclear and pitch level approaches. They are counted twice for the calculation.
- 12 Joo (2008: 177) criticizes a nuclear approach as “subjective”.
- 13 What Wells (2006) calls a “rhythmic beat” is characterized by Gimson (1989: 270) as a “secondary accent without pitch prominence”. Cruttenden (2008: 289) limits the use of a “secondary accent” to prenuclear accents. Wells’ rhythmic beat will correspond to what Cruttenden (2008: 238) calls “a minor prominence produced by the occurrence of a full vowel without pitch prominence”. Halliday (1970: 1) characterizes “the

- beat” as “a salient syllable”. He declares that he will avoid using the term “stressed” because it is made to mean so many things. He proposes to use the term “salient”.
- 14 Watanabe (1994b: 68–69) issues a warning about the use of the term “sentence stress” or “bunkyousei” in Japanese because it can be used in two different but misleading manners; the first one is to identify sentence stress with a primary or a nuclear stress and the second one is to include secondary stress in sentence stress. Our policy is in line with the latter.
  - 15 Wells and Colson (1971) do not indicate the location of rhythmic beats on the regular spellings but on the IPA transcription.
  - 16 Wells (2006: 9) does not put a rhythmic beat mark on *fly* in the spelling notation; I have interpreted his interlinear presentation.
  - 17 O'Connor and Arnold (1973) do not use a white open circle which I use to indicate a rhythmic beat without pitch movement. I am following the usage of Gimson (1989) and Cruttenden (2008).
  - 18 Kenworthy (2000: 95) states: “Identifying tone units is sometimes very difficult. Phoneticians will disagree about where to put boundaries when listening to the same recording.”
  - 19 Wells (2006: 185) quotes Altenberg’s (1987) data which reports that the nucleus went on the last accented word in 88 percent of the about 1200 tone units in the corpus.
  - 20 Imai (1989) does not give any stress mark after *then*. But I would think that the words *took, train, went, Leeds* are potential candidates to receive a rhythmic beat.
  - 21 I have added the marks indicating rhythmic beats on the words *see, what, and happens*.
  - 22 I have added the marks indicating rhythmic beats on the words *say, name, and was*.

### Bibliography

- Abe, I. 1958 (安倍勇) 『英語のイントネーション研究』 研究社出版
- Altenberg, B. 1987 *Prosodic patterns in spoken English*. Lund: Lund University Press.
- Ando, K. 1984 (安藤賢一) 『演習英語音声学』 成美堂
- Baker, A. 1981 *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course*. 2nd edition. Cambridge, Cambridge University Press.
- Baker, A. 2006(a) *Tree or Three? An Elementary Pronunciation Course*. 2nd edition. Cambridge, Cambridge University Press.
- Baker, A. 2006(b) *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course*. 3rd edition. Cambridge, Cambridge University Press.

- Bolinger, D. 1986 *Intonation and its Parts*. Stanford, Stanford University Press.
- Bolinger, D. 1989 *Intonation and its Uses*. London, Edward Arnold.
- Bradford, B. 1988 *Intonation in Context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brazil, D. 1994 *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. 1996 *Teaching Pronunciation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cravotta, J. S. et al. 1998 (ジョセフ・クラボッタ・純浦美和・竹田園)『楽しい英語発音教本』北星堂書店
- Cruttenden, A. 1997 *Intonation*. 2nd edition. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cruttenden, A. 2008 *Gimson's Pronunciation of English*. 7th edition London, Hodder Education.
- Crystal, D. 1969 *Prosodic Systems and Intonation in English*. London, Cambridge University Press.
- Crystal, D. 1991 *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 3rd edition Oxford, Basil Blackwell.
- Dale, P., Poms, L. 1994 *English Pronunciation for Japanese Speakers*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Regents.
- Gimson, A.C. 1975 *A Practical Course of English Pronunciation*. London, Edward Arnold.
- Gimson, A.C. and Ramsaran, S. 1989 *An Introduction to the Pronunciation of English*. 4th edition. London, Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1970 *A Course in Spoken English: Intonation*. London, Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. and Greaves, W. S. 2008 *Intonation in the Grammar of English*. London, Equinox Publishing Ltd.
- Hancock, M. 2003(a) *English Pronunciation in Use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hancock, M. 2003(b) *English Pronunciation in Use Intermediate*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hayasaka, T. and Matsui, H. 2002 (早坂高則・松井秀親)『CD パーフェクトリスニング』朝日出版社
- Hewings, M. 1993 *Pronunciation Tasks*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hewings, M. 2007 *English Pronunciation in Use Advanced*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hewings, M., Goldstein, S. 1998 *Pronunciation Plus – Practice Through Interaction*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Horiguchi, S. (堀口俊一) 1989 『現代英語音声学』 英潮社新社
- Hudson, R. 2010 *An Introduction to Word Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ikeura, Y. et al. 1990 (池浦貞彦・泉マス子・板倉武子) 『最新英語音声学』 成美堂
- Imai, K. 1989 (今井邦彦) 『新しい発想による英語発音指導』 大修館書店
- Imai, Y. et al. 2010 (今井由美子・井上球美子・井上聖子・大塚朝見・高谷華・上田洋子・米田信子) 『英語音声学への扉』 英宝社
- Ishiguro, A. et al. 1992 (石黒昭博・高坂京子・山内信幸) 『発信型 実践英語音声学』 金星堂
- Joo, H. 2008 (城生佰太郎) 『一般音声学講義』 勉誠出版
- Kadooka, K. et al. 2009 (角岡賢一・デイビッド・ダイクス) 『英語が好きになる英音法』 英宝社
- Katayama, Y. et al. 1994 (片山嘉雄・長瀬慶来・長瀬恵美) 『イギリス英語のイントネーション』 南雲堂 (The Japanese translation of O'Connor, J. D. and Arnold, G. F. 1973)
- Katayama, Y. et al. 1996 (片山嘉雄・長瀬慶来・上斗晶代) 『英語音声学の基礎』 研究社
- Kenworthy, J. 2000 *The Pronunciation of English A Workbook*. London, Arnold.
- Kingdon, R. 1958(a) *The Groundwork of English Intonation*. London, Longmans.
- Kingdon, R. 1958(b) *English Intonation Practice*. London, Tokyo; Longmans, Maruzen.
- Ladd, P. A. 1994 *A Phonetic Model of Intonation in English*. Bloomington, Indiana University Linguistics Club.
- Lewis, J. W. 1977 *People Speaking*. Oxford, Oxford University Press.
- Makino, T. (牧野武彦) 2005 『日本人のための英語音声学レッスン』 大修館書店
- Marks, J. 2007 *English Pronunciation in Use Elementary*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mastusaka, H. 1986 (松坂ヒロシ) 『英語音声学入門』 研究社
- Masuya, Y. 1976 (榎矢好弘) 『英語音声学』 こびあん書房
- Masuya, Y. 2002 (榎矢好弘) 『英語の発音 コミュニケーションのために』 大阪教育図書
- Matsui, C. 1996 (松井千枝) 『英語音声学』 朝日出版社
- Miyake, T. et al. 1971 (三宅川正・増山節夫) 『最新英語音声学教本』 英宝社
- Miyake, T. et al. 1985 (三宅川正・増山節夫) 『英語音声学——理論と実際——』 英宝社
- Murata, T. et al. 1996 (村田忠男・田端敏幸) 『カプセル英語発音』 三修社
- Nagase, Y. 2009 (長瀬慶来) 『英語のイントネーション』 研究社 (The Japanese translation of Wells 2006)

- Nakajima, H. 1991 (中島文雄) 『アメリカ英語の発音教本』 研究社
- Nema, H. et al. 2000 (根間弘海・鈴木俊二) 『発音とリズムをマスターする英語音声学』 英宝社
- O'Connor, J.D. and Arnold, G.F. 1973 *Intonation of Colloquial English*. London, Longman.
- O'Connor, J.D. 1980 *Better English Pronunciation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ogata, I. 1995 (緒方勲) 『英語音声指導ハンドブック』 東京書籍
- Ogawa, N. 2000 (小川直樹) 『理屈でわかる英語の発音』 株式会社ノヴァ
- Okuda, N. 1975 (奥田夏子) 『英語のイントネーション』 英和出版
- Okushima, M. et al. 1992 (奥島光晴・都築正喜・岩田和男・青柳薫) 『英会話に活かすイントネーションとリズム』 朝日出版
- Ota, A. 1959 (太田朗) 『米語音素論』 研究社出版
- Oura, Y. et al. 1973 (大浦幸男・鴨原真一) 『アメリカ英語発音教本 新訂版』 英潮社 (The Japanese Translation of C.H. Prator Jr. and B.W. Robinett 1972 *Manual of American English* 3rd edition)
- Pike, K.L. 1945 *The Intonation of American English*. Michigan, University of Michigan Press.
- Prator, C.H. Jr., Robinett, B.W. 1985 *Manual of American English Pronunciation*. 4th edition Tokyo, Harcourt Brace Jovanovich Japan, Inc.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. 1985 *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Essex, Longman.
- Roach, P. 2009 *English Phonetics and Phonology*. 4th edition Cambridge, Cambridge University Press.
- Sato, Y. et al. 1997 (佐藤寧・佐藤努) 『現代の英語音声学』 金星堂
- Sekine, M. 2004 (関根応之) 『5分間英語発音』 南雲堂
- Shimaoka, T. 1990 (島岡丘) 『改訂新版 現代英語の音声』 研究社出版
- Takaki, N. 1996 (高木信之) 『英語のリズムとイントネーション 再入門ワークショップ』 松柏社
- Takebayashi, S. 1996 (竹林滋) 『英語音声学』 研究社
- Takebayashi, S. et al. 1991 (竹林滋・渡辺末耶子・清水あつ子・斉藤弘子) 『初級英語音声学』 大修館書店
- Takebayashi, S. et al. 1998 (竹林滋・斉藤弘子) 『改訂新版 英語音声学入門』 大修館書店
- Taylor, J.R. 2003 *Linguistic Categorization*. 3rd edition. Oxford, Oxford University Press.
- Thompson, I. 1981 *Intonation Practice*. Oxford, Oxford University Press.
- Togo, K. et al. 2009 (東後勝明・御園和夫) 『英語発音指導マニュアル』 北星堂
- Trager, G.L., Smith, H.L. Jr. 1951 *An Outline of English Structure*. Norman, Oklahoma, Battenburg Press.
- Vaughan-Rees, Michael 2002 *Test Your Pronunciation*. Harlow, Pearson

- Education Limited.
- Wagner W. A., Kawashima, T. 1973 *An Introduction to English Pronunciation*. Eichosha.
- Watanabe, K. 1992 (渡辺和幸) 『英語のリズムハンドブック』 弓プレス
- Watanabe, K. 1994(a) (渡辺和幸) 『英語イントネーション論』 研究社出版
- Watanabe, K. 1994(b) (渡辺和幸) 『英語のリズム・イントネーションの指導』 大修館書店
- Watanabe, K. 1995 (渡辺和幸) 『コミュニケーションのための英語音声学』 弓プレス
- Wells, J. C. 1990 *Longman Pronunciation Dictionary*. Longman, Essex.
- Wells, J. C. 2006 *English Intonation: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wells, J. C., Colson, G. 1971 *Practical Phonetics*. London, Pitman Publishing.

(原稿受付 2010年9月28日)

# Usages of the Causative Verb *Have*

IWASAKI Koichi

## 1. Introduction

We live in society with goals, whether they are philosophical or practical, and there are numerous instances in which we need to seek assistance of others to achieve even simple goals. Our daily life is full of social interactions with others, and moreover, it is impossible for us to live in society without requesting and receiving assistance of others, and thus, the art of requesting is highly valued and appreciated.

Although the purpose of teaching English to students at upper secondary schools in Japan is often considered to be largely associated with the teaching of English grammar, it is also equally important for Japanese English teachers to teach their students about interactions in society using English. It is conceivable that there are numerous instances in which they would need to express a desire to achieve practical everyday goals in English. In this respect, the teaching of causative verbs needs to be fully taken into consideration in Japanese English education.

Through my previous studies on comparative expressions (please refer to “Essential Comparative Expressions for the Development and Acquisition of English Communicative Competence.” *Takushoku Language Studies*. September, 2004. Number 106: pp. 85–110., and “A Proposal for the Selection of Essential Comparative

Expressions in Daily Life.” *Takushoku Language Studies*. December 2006. Number 113: pp. 45–80.), I proposed that a selection of English grammar items with functional meanings which are essential in daily linguistic activities and their introduction and teaching will facilitate students at upper secondary schools actively use English for communication in practical situations.

In addition to comparative expressions, the causative verbs such as *make*, *let*, *get*, and *have* also possess certain functional meanings. For instance, *the Course of Study for Foreign Languages for Upper Secondary School* issued by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan clearly states the following functional meanings in *Examples of Functions of Language*: “requesting”, “permitting”, and “giving orders”. Although it recommends the teaching of these functional meanings, it does not clearly state what kinds of causatives verbs need to be treated in classrooms.

There is general consensus among linguists concerning the usage of the causative verbs *make* and *let*; the former is used when the subject coerces the object to do something, and the latter is used when the subject permits the object to do something. Although not clearly elaborated by *the Course of Study for Foreign Languages for Upper Secondary School*, it is possible to associate the functional meaning of the causative verb *make* with “coercion” and the functional meaning of the causative verb *let* with “permitting” respectively.

In terms of the causative verbs *get* and *have*, it is possible to assume that their functional meanings are associated with either “requesting” or “giving orders” that is stated in *the Course of Study for Foreign Languages for Upper Secondary School*. Although the two causative verbs seem to possess the similar functional meaning, there is significant difference between them. As Michael Swan (2009: 224), who specializes in English language teaching and is the author of the renowned English grammar reference book: *Practical English Grammar*, states that the usage of the causative verb *get* is associated with

achieving the subject's goal through “persuasion”, while, the usage of the causative verb *have* is associated with “giving instructions or orders” to the object to achieve the subject's goal (2009: 238). However, Swan's recognition on the usage of the causative verb *have* is insufficient because instructions and orders assume that a hierarchical form of social relationship exists between the subject and the object in order for the subject to give instructions or orders to the object.

In order to reveal the usages of the causative verb *have*, it is necessary to examine the following two questions:

- (1) What kinds of functional meanings does the causative verb possess?
- (2) Between which interlocutors in a social interaction is the use of the causative verb appropriate?

To reveal the functional meanings of the causative verb, I focus on its usages from the viewpoint of students at upper secondary schools applying these conditions:

Subject: animate character (human)

Verb: the causative verb *have*

Object: animate character (human)

Compliment: bare infinitive

## 2. Importance of Learning Functional Expressions

In order to reveal the appropriate usages of the causative verb *have* in social interactions that concern students at upper secondary schools, it is necessary to reveal the characteristics of linguistic activities in daily life and study the advantages of learning about functional expressions for these linguistic activities.

Of all the studies that have focused on second language ac-

quisition (SLA), it seems that Jim Cummins, a professor at the University of Toronto in Canada who specializes in SLA, describes the most precise characteristics of linguistic activities in a second language. Cummins (2000) theorizes characteristics of linguistic activities in a second language by dividing them into four quadrants arranged into fields of context and cognition. He also establishes criteria for Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)/Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) theory from the results of studies in language proficiency and academic achievement gaps between immigrant students and their native peers in elementary education in Toronto in the early 1980s.

In examining Cummins' model in Appendix 1, the horizontal continuum represents the linguistic characteristics extending from “context-embedded communication” which is supported by a wide range of meaningful interpersonal and situational cues, to “context-reduced communication” which relies primarily on linguistic cues to meaning, and thus, successful interpretation of the message depends heavily on the knowledge of the language itself (2000: 58–9).

Meanwhile, the vertical continuum in Cummins' model represents the linguistic characteristics extending from “cognitively-undemanding” in which the communicative tasks and activities use linguistic tools that have become automatised, and thus, they require little active cognitive involvement for appropriate performance, to the lower end of the continuum “cognitively-demanding” in which the communicative tasks and activities require active cognitive involvement, and thus, linguistic tools have not become automatised (2000: 59).

In Cummins' model, linguistic activities in the upper parts (Quadrant A and C) are considered BICS, while the lower parts (Quadrant B and D) are considered CALP. Cummins (2000: 59) further describes linguistic activities in each Quadrant by giving examples; Quadrant A is considered daily conversations, and Quadrant C is considered

linguistic activities in the classroom such as note taking or filling in work sheets. Quadrant B is considered persuasion, and Quadrant D is considered essay writing. For the purposes of this paper, Quadrant A (BICS) is the most appropriate quadrant on which we need to focus.

In substantiating Cummins' BICS, Kensaku Yoshida (2000: 201-2), a professor at Sophia University in Japan who specializes in Applied Linguistics, states that linguistic activities in a second language in daily life consist of two different kinds of expressions: "situationally-dependent expressions" and "situationally-independent expressions". These terms are coined by Yoshida himself.

To be more precise, what are these two kinds of expressions? First, situationally-dependent expressions have specific meanings which are connected with specific social situations. Now, Yoshida (2000: 210) gives the following expression: "Are you looking for something?" as an example to explain their characteristics. For instance, if the expression is used in a shopping situation, it carries the intended meaning that the interlocutor (in this particular situation, the customer) wants something. On the other hand, the same expression can also be used to refer to something that the interlocutor has lost, and thus, the intended meaning in this situation is an inquiry concerning lost property.

In contrast, situationally-independent expressions adhere to certain functional meanings which are not influenced by the social situations in which they are used. One example of these expressions is comparative expressions. In my previous studies, I focused on comparative expressions to define whether or not they are strictly functional and their exact functional meanings. Furthermore, the study was attempted to propose a selection of essential comparative expressions for the development and acquisition of English communicative competence of students at upper secondary schools in Japan. Through the discussions, the following point became clear; comparing the treatment of comparative expressions in a notional-functional

syllabus which was developed by Council of Europe in the 1970s and intended to develop the English communicative competence of Europeans whose native languages are other than English, comparative expressions such as positive degree, comparative degree, and superlative degree possess the following functional meanings such as “contrast”, “priority”, and “preference”. It is also important to mention that, as already stated in the example of comparative expressions, situationally-independent expressions are synonymous with functional expressions.

Integrating both Cummins’ and Yoshida’s theories allows us a clear picture of linguistic activities in daily life. As Yoshida (2000: 203) theories, since situationally-dependent expressions and situationally-independent expressions are the essential components of linguistic activities in a second language in daily life, their relative position will be illustrated in the figure in Appendix 2. It shows that situationally-independent expressions are placed in the upper part of Quadrant A, and situationally-dependent expressions are placed in the lower part of Quadrant A respectively. As Yoshida (2000: 203) states, the reason why situationally-independent expressions are placed in the upper part of Quadrant A is that, as evident in the example of comparative expressions, their functional meanings are always consistent in any social situations in which they are used, which also indicates that, as Cummins theories, speakers of second languages do not need to use much of their cognitive capacity when using them. Contrary to situationally-independent expressions, as evident with the example given by Yoshida, the intended meanings of situationally-dependent expressions vary from situation to situation in which they are used, which also indicates that, although the demand of cognitive capacity is far less than that of linguistic activities in CALP, it is quite challenging for second language learners to use situationally-dependent expressions properly.

Therefore, the characteristics of linguistic activities in a second

language which are performed in daily life can be defined as conversations in which speakers use both situationally-independent and situationally-dependent expressions to convey their messages.

From the standpoint of the discussion so far, it may be beneficial for second language learners to acquire functional expressions first with the suggested optimal sequence: in the early stage of their learning, second language learners acquire the proper usages of situationally-independent expressions and become used to their usages in daily life, and in the latter stage of their learning, they focus on the acquisition of situationally-dependent expressions in order to improve their ability to express cognitively complex thoughts fluently.

The statement above is also supported in M. A. K. Halliday's theory of language functions in which he describes how language functions are acquired by young children through the development of their mother tongue. According to Halliday (2009: 85), who is the forerunner of the systemic functional grammar, young children acquire six different language functions at an earlier age: (1) instrumental, (2) regulatory, (3) interactional, (4) personal, (5) heuristic, and (6) imaginative. Of the six language functions, "instrumental" function is associated with situationally-independent expressions because it refers to "the function that language serves of satisfying the child's material needs, of enabling him to obtain the goods and services that he wants" (Halliday 2009: 112).

Although Halliday does not offer a list of expressions associated with the instrumental function, nor at what stage of learning development children learn and acquire the usage of the causative verb *have*, there are assumingly many kinds of expressions, and what exists in the core of these expressions is the function of satisfying his needs. Additionally, what is more relevant at this stage of the discussion is that, the sequence of second language learning takes the similar path as that of a mother tongue, emphasizing that the acquisition of language functions could take place in the early stage of second lan-

guage learning (Halliday 2009: 98).

It is now needless to mention that the development of English communicative competence for students at upper secondary schools in Japan has been and is a primary pedagogical goal in Japanese English education. Consequently, incorporating the theories of Cummins, Yoshida, and Halliday into English teaching will facilitate Japanese English teachers at upper secondary schools develop the English communicative competence of their students by introducing situationally-independent expressions (in other words functional expressions) along with their functional meanings, thereby providing them a head start in using English for communication in daily life.

### **3. Usages of the Causative Verb *Have***

This section will attempt to reveal the usages of the causative verb *have* through different linguistic perspectives. As already stated in Introduction, what is assumed concerning the functional meaning of the causative verb is that, it is associated with “giving instructions or orders”. In order to better understand the usages of the causative verb, it is equally important to examine the nature of the social relationship between the subject and the object and the appropriate use of the causative verb between interlocutors.

Prior to the discussion on the usages of the causative verb, it is necessary to mention that besides the treatment of the causative verb *let* as the function of “offering assistance [in the usage of *Let me ...*]” (Van Ek and Trim 1990: 40), the treatment of the causative verb *have* is entirely absent in *Threshold 1990* which is the latest version of a notional-functional syllabus developed by Council of Europe. Consequently, it is essential, then, to discuss the usages of the causative verb from the comprehensive perspectives of practical English grammar, frame semantics, functional grammar, and English corpus studies.

### 3.1. Practical English Grammar

It is now attempted to reveal the usages of the causative verb *have* in detail from a syntactic perspective. Since the purpose of this paper is to reveal the usages of the causative verb and its appropriate usages through social interactions in daily life for students at upper secondary schools, of all the studies concerning English syntax, it is appropriate to start the discussion from the perspective of practical English grammar.

As already mentioned in Introduction, according to *Practical English Usage* written by Swan (2009: 238), it is stated that the causative verb *have* is used to “cause somebody to be doing something,” and used “to talk about giving instructions or orders”. Concerning this usage of the causative verb, Swan’s statement suggests the following two points: first, its functional meaning is considered either instructions or orders. Second, the relationship between the subject and the object is considered as follows: the subject gives instructions or orders to the object, who is then expected to follow them to achieve the subject’s goal. Figure 1 illustrates these points from a syntactic perspective, especially practical English grammar.

Instructions or orders given by the subject to the object to achieve the subject’s goal

**Figure 1** Usage of the Causative Verb *Have*

It is certain that the usage of the causative verb specified in Figure 1 will benefit both Japanese English teachers at upper secondary schools and their students in the teaching and learning of the causative verb, however, it poses a problem for them in that it is unclear between which interlocutors its use is appropriate, as it is known that there is a hierarchical form of social relationship between the subject and the object in this usage. Although the usage of the causative

verb has been revealed to some extent, there is still much ambiguity left about it. For instance, is it possible for the subject (a student at upper secondary school) to give instructions or orders to the object (assumably other members of society) to achieve his/her goal? Practical English grammar alone cannot clarify the nature of the social relationship between the subject and the object. It is therefore necessary to consider the perspectives of frame semantics and functional grammar which describe the structure of causative expressions.

### **3.2. Frame Semantics and Functional Grammar**

The perspectives of frame semantic and functional grammar seem to provide us with further insight into the nature of the social relationship between the subject and the object in the usages of the causative verb *have*. In this section, it is attempted to reveal the usages of the causative verb from the analysis of the structure and function of causative expressions.

First, Charles J. Fillmore, who is currently Emeritus Professor in the Department of Linguistics at University of California-Barkley, proposed a theory of frame semantics (originally rooted in case grammar) in the 1960s, which offers an in-depth analysis of the structure of causative expressions.

As mentioned above, case grammar is an approach which analyses how sentences are constructed in terms of semantic roles which nouns play in a sentence. More precisely, Trask (1993: 36), who is the author of *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*, states that case grammar is “[a] theory of grammar which regards deeps cases as the grammatical primitives in terms of how sentences are constructed”. Deep cases are also synonymous with semantic roles, leaving room for various interpretations in linguistic theories, yet whose most widely recognized roles are “Agent, Source, Goal, etc” (Jaworska 2004: 35). In short, case grammar tries to comprehend the meaning of

a sentence through the analysis of the functions of nouns in a sentence, that is, what kinds of roles they play in the formation of the meaning. Over the course of years, Fillmore has developed case grammar into frame semantics, and it has been suggested that semantic roles in causative expressions are mainly embodied by “three frame elements, which will be called CAUSER, CAUSEE, and EFFECT” (Gilquin 2003: 127). It is now necessary to focus on the roles of these three elements by providing examples specified in Figure 2. First, the CAUSER is a subject and referred as “the entity [...] brings about the caused event” (Gilquin 2003: 127). Second, the CAUSEE is referred as “the entity [...] that is changed or influenced by the CAUSER and carries out the EFFECT [that] is the event or state performed by the CAUSEE” (Gilquin 2003: 127). In addition to these three main frame elements, there is an entity called PATIENT “that is being ‘acted on’ by the CAUSEE and may or may not undergo a change” (Gilquin 2003: 128). Through the analysis of the structure of the causative expressions, it is fairly uncomplicated to identify the functional meanings of the causative verbs *make* (coercion), *let* (permission), and *get* (persuasion) through the example sentences (1), (2), and (3) in Figure 2.

(1)	<u>I</u>	made	<u>the student</u>	<u>come back</u>	here on time.
	CAUSER		CAUSEE	EFFECT	
(2)	<u>I</u>	always let	<u>my children</u>	<u>have a party</u>	at home.
	CAUSER		CAUSEE	EFFECT	
(3)	<u>I</u>	got	<u>my unruly children</u>	<u>to go to sleep.</u>	
	CAUSER		CAUSEE	EFFECT	
(4)	<u>I</u>	had	<u>the mechanic</u>	<u>fix</u>	<u>my car.</u>
	CAUSER		CAUSEE	EFFECT	PATIENT

**Figure 2** Theory of Causation Frame Based on Frame Semantics

Similar to the notion that is presented by frame semantics, functional grammar also analyses the structure and function of causative expressions. It is a theory which was introduced by Halliday, the author of *An Introduction to Functional Grammar* in the early 1960s. As with case grammar, it also “attaches particular importance to [...] semantic roles [of nouns in a sentence]” (Trask 1993: 110) in its theory. Halliday (2004: 511) states that the agency of the subject toward the object to achieve the subject’s goal varies at the three grade level: high (*make*), medium (*get, have*), and low (*let*).

In the case of the causative verbs *get* and *have*, and unlike the precise characteristics of the causative verbs that is revealed in frame semantics, Halliday does not refer to the difference in their usages. Considered from the viewpoint of the intensity of the subject’s goal, the causative verb *have* is placed at an intermediary level between the causative verb *make* (coercion) and the causative verb *let* (persuasion), and thus, the notion behind the functional meaning of the causative verb *have* seems to be positively associated with “giving instructions or orders”, derived from the perspective of practical English grammar.

Consequently, the functional meaning of the causative verb *have* has become clear to some extent, yet neither frame semantics nor functional grammar fully succeeds in revealing the nature of the social relationship between the subject and the object.

### 3.3. Corpus Study

Theoretical linguistic approaches can only go so far in revealing the nature of the social relationship between the subject and the object concerning the usages of the causative verb *have*. It is now worthwhile to refer to the results of the study that are based on the collection of the actual linguistic activities performed by native English speakers: English corpus studies.

First, Geoffrey Leech, who is currently Emeritus Professor in the Department of Linguistics and English Language at Lancaster University, has conducted researches on the corpus-based study of English grammar. Leech is also one of the co-authors of the English grammar book titled: *An A-Z of English Grammar & Usage*. In this book, it is stated that the causative verb *have* is used to describe “a situation where one human tells another human to do something” (Leech et al. 2006: 79), yet his statement leaves us much ambiguity about its usage.

Meanwhile, Gaëtanelle Gilquin, a Postdoctoral Researcher at Belgian National Scientific Research Fund, conducted a corpus study in order to reveal the difference between the usages of the causative verbs *get* and *have* in 2000. Gilquin (2003: 129) used the corpus called ICE-GB, the one-million-word British component of the International Corpus of English in order to conduct the study. Before the discussion, the adaptation of Gilquin’s study in this paper is determined by the following reason; “[ICE-GB] contains slightly more spoken than written material” (2003: 130). In this respect, this study is more suitable for the purpose of this paper. Gilquin also employs the frame theory proposed by frame semantics in order to reveal the difference between the usages of the two causative verbs. Through her analysis, Gilquin states that causative verbs *get* and *have* possess both common and distinctive characteristics in their usages.

First, common characteristics shared by the two causative verbs are as follows; the CAUSER with the causative verbs *get* and *have* plays a role of “instigating the event” (2003: 132), and the CAUSEE “retains some volition [in the achievement of the EFFECT]” (2003: 139). Second, in terms of the achievement of the EFFECT, Gilquin states that there is a striking difference between the two causative verbs; the causative verb *get* “often implies some sort of resistance [from the CAUSEE] in the achievement of the EFFECT” (2003: 140), while, the causative verb *have* “does not have such an undertone of

resistance” (2003: 140). Finally, according to Giliquin, each has distinctive characteristics; the causative verb *get* indicates that “[the CAUSER] has to try and persuade the CAUSEE in order to achieve [the CAUSER’s] goal” (2003: 140), while, the causative verb *have* indicates that it has “the idea of a human doer who is told or commissioned by the CAUSER to do the job, usually on payment” (2003: 142). By adopting the results from Giliquin’s corpus analysis, one usage of the causative verb *have* can be revealed as follows; the subject has financial power over the object and gives orders to the object to achieve the subject’s goal. This usage of the causative verb is summarized in Figure 3:

Orders given by the subject with financial power to the object to achieve the subject’s goal
--

**Figure 3** Usage of the Causative Verb *Have*

Based on the usage of the causative verb specified in Figure 3, it is most likely to be frequent in social interactions between customers and salespeople. Another important point that needs to be mentioned concerning the usage of the causative verb summarized in Figure 3 is that the word “orders” is adopted because it is premised on obtaining services in return for money. Also, what can be perceived from the usage of the causative verb summarized in Figure 3 is that a hierarchical form of social and human relationship between the subject and the object based on financial power seems to exist; the subject (customer) is in authority and gives orders to the object (salesperson) to achieve the subject’s goal. Furthermore, as Giliquin states, it is customary for the object (salesperson) to follow the orders of the subject (customer) to achieve the subject’s goal due to the payment made.

In the summary of the discussion in this section, three approaches: practical English grammar, frame semantics and functional grammar, and corpus studies have been examined in order to isolate

a single usage of the causative verb *have* in which a nonlinguistic factor intervenes in the direction of the usage, in this case *money* is involved. Undoubtedly, there are other instances in which money is not involved to achieve the subject's goal. In order to continue the discussion further, again, as already mentioned in Introduction, non-linguistic factors such as the social relationship between the subject and the object need to be strongly taken into account in order to reveal more about the usages of the causative verb.

#### 4. Social Relationship between the Subject and the Object

In Section 3, one of the usages of the causative verb *have* is revealed to be associated with giving orders to the object to achieve the subject's goal in which there is a payment. Besides the help of financial power, are there other usages of the causative verb? As stated in Section 3, in order to reveal the usages of the causative verb in detail, it is also necessary to reveal the nature of the social relationship between the subject and the object.

In this section, the usages of the causative verb *have* through the discussion on the social relationship between the subject and the object from a comprehensive perspective based on linguistics and sociology will be revealed.

Susumu Kuno (currently Emeritus Professor at Harvard University) and Kenichi Takami (currently a professor in Faculty of Letters at Gakushuin University in Japan), who specialize in generative grammar and functional analysis of sentence structure and are the authors of the book titled: *Nazotoki no Eibunpo Bun no Imi*, also adopt the theory of causation frame derived from frame semantics presented in Figure 2 in order to discuss the usages of the causative verb, including the two basic frames of causation: the CAUSER (the subject) and the CAUSEE (the object) are also adopted in the discussion on the usages of the causative verb defined by Kuno and Takami.

Kuno and Takami (2005: 152) define the usage of the causative verb through their analysis of the following sentences:

Do you have the kids come home right after school every day (2005: 149)?

The coach had the players run for another hour (2005: 149).

I'll have my wife / husband / friend bring you the papers (2005: 150).

The summary of its usage is as follows:

- Instructions given by the CASUSER with the control of social customs<sup>1</sup> to achieve the CAUSER's goal
- The CAUSEE shows no resistance in the achievement of the CAUSER's goal

Two issues can be raised concerning the usage of the causative verb above; first, there remains ambiguity about the phrase “the control of social customs” (this term is introduced by Kuno and Takami themselves). Second, unlike Swan's definition outlined in Figure 1: instructions or orders given by the subject to the object to achieve the subject's goal, Kuno and Takami do not adopt the word “orders” in their definition of the usage of the causative verb in spite of the observation that at least some of the time there seem to be instances in which the CASUER is in authority and gives orders to the CAUSEE to achieve the CAUSER's goal.

As mentioned above, concerning “the control of social customs”,

---

<sup>1</sup> Kuno and Takami (2005: 156) adopt the Japanese phrase: 社会習慣の制御力 (Shakai shukan-teki-seigyoryoku), which is, the control over the CAUSEE (the object) to follow the instructions of the CAUSER (the subject) to achieve the CAUSER's goal. In this paper, it is attempted to translate the Japanese phrase into English: the control of social customs.

Kuno and Takami (2005: 150-52) describe that the CAUSER give instructions to the CAUSEE to achieve the CAUSER's goal with the exercise of the control of social customs. Kuno and Takami (2005: 150-52) describe further the characteristics of the control of the social customs: it refers to the social relationship between the CAUSER and the CAUSEE. This is the form of relationship in which the CAUSER can give instructions to the CAUSEE to achieve the CAUSER's goal, and moreover, unlike the usage of the causative verbs *make* (coercion) and *get* (persuasion) in which the CAUSEE shows resistance in the achievement of the CAUSER's goal, the CAUSEE in the usage of the causative verb *have* shows no resistance and follows the instructions of the CAUSER. According to Kuno and Takami's statement above, the usage of the causative verb is influenced by the control of social customs, and moreover, its nature seems to be as follows: the CAUSEE is bound to follow the instructions or orders given by the CAUSER in terms of the social relationship between the CAUSER. However, Kuno and Takami do not clearly describe in what kind of social relationship the control of social customs is shared and exercised. Concerning the control of social customs, it is necessary to raise the following question: is it shared and exercised in either a hierarchical relationship (as presented in Figure 3, the subject has the financial power over the object and gives orders to the object to achieve the subject's goal) or, in a more equal relationship?

Swan's realization on the usage of the causative verb seems to offer a key to understand the nature of social relationship between the subject and the object; the literal meanings of the two words: instructions and orders adopted by Swan indicate the two possible usages of the causative verb.

First, as the word "instructions" indicates, the control of social customs is shared and exercised between peers. Kuno and Takami illustrate the usage of the causative verb in the following sentence:

I'll have my wife / husband / friend bring you the papers (2005: 150).

Kuno and Takami (2005: 150–51) state that as presented in the above sentence, the control of social customs is shared and exercised in the social relationship such as between married partners or between friends, leading to the statement about the usage of the causative verb between peers in Figure 4:

Instructions given by the subject to the object to achieve the subject's goal between peers

**Figure 4** Usage of the Causative Verb *Have*

In this usage of the causative verb, it can be surmised that the social relationship between the subject and the object is based on equality by the appearance of the word “peers”. Also, concerning the functional aspect of its usage, the word “instructions” is adopted due to the nature of the social relationship.

Second, on the contrary to the usage of the causative verb *have* in Figure 4, as the word “orders” indicates, the subject is in authority and tells the object to achieve the subject's goal. Kuno and Takami illustrate this usage of the causative verb in the following sentences:

Do you have the kids come home right after school every day (2005: 149)?

The coach had the players run for another hour (2005: 149).

Examining the social relationship between the subject and the object in these sentences, it is evident that there is a hierarchical form of social relationship between them; for instance, the usage of the causative verb is based on the social relationship between parents and children in the first sentence and between the coach and the players in

the second sentence respectively, suggesting that the object is expected to follow the leadership of the subject. In this kind of social relationship, it is conventional that the social position of the subject is generally considered higher than that of the object, and thus, the subject is in authority and entitled to give orders to the object. Figure 5 summarizes the usages of the causative verb in a hierarchical form of social relationship:

Orders given by the subject with higher social position to the object to achieve the subject's goal

**Figure 5** Usage of the Causative Verb *Have*

Furthermore, it is expected that the object shows no resistance and follows the orders of the subject to achieve the subject's goal. Considering the fact that the subject is in authority, it is appropriate to adopt the word “orders” to reflect the nature of this kind of social relationship.

In the summary of the discussion in this section, the following points concerning the usages of the causative verb *have* became clear: first, when the social relationship between the subject and the object is considered equal, the functional meaning of the causative verb can be considered *instructions*. Second, when the social relationship between the subject and the object is considered hierarchical, the functional meaning of the causative verb can be considered *orders*. Therefore, there are two different kinds of usages concerning the causative verb, and in these usages, the social relationship between the subject and the object is considered either equal or hierarchical.

## 5. Selection of the Usages of the Causative Verb *Have*

Through the discussion so far, there appear to be three different kinds of usages concerning the causative verb *have*, where the social

relationship between the subject and the object is either equal or hierarchical. What remains to be determined for Japanese English teachers at upper secondary schools is to identify appropriate situations in which their students use the causative verb to achieve goals. In this section, it is attempted to propose a selection of the usages of the causative verb that are considered appropriate for students at upper secondary schools, and thus, the following condition is applied:

Subject: animate character (I, a student at upper secondary school)

Verb: the causative verb *have*

Object: another animate character (human)

Compliment: bare infinitive

In the preceding discussion of usages of the causative verb, it became clear that when using the causative verb as a means to achieve a goal, the subject always needs to become conscious of the social relationship with the object; both the functional meanings and the social relationship are taken into consideration.

Unlike the assumption made in Introduction, the causative verb can be used as instructions to achieve the subject's goal between peers. As revealed in Figure 4, this usage of the causative verb is premised on the equal social relationship between the subject and the object, and thus, its functional meanings can be considered *instructions*.

On the contrary to the first usage, the second usage is influenced by a hierarchical form of social relationship between the subject and the object; the subject is in authority and gives orders to the object to achieve the subject's goal, and thus, its functional meaning can be considered *orders*. Through the discussion in Section 3, the subject's authority is also supported by factors such as financial power. Based on these factors, it is possible to distinguish two different usages; one

is influenced by the financial power of the subject, and the other is influenced by the higher social position of the subject. Consequently, based on the discussion in this paper, it can be concluded that there are three different kinds of usages concerning the causative verb viewed from two aspects: functional meaning and social relationship between the subject and the object as summarized in Table 1:

**Table 1** Summary of the Usages of the Causative Verb *Have*

	Functional Meaning	Social Relationship between the Subject and the Object
1	Instructions	The subject and the object are peers
2	Orders on Payment	e. g. Relationship between customers and salespeople in stores
3	Orders	The social position of the subject is considered higher than that of the object

In Table 1, *instructions* or *orders* are given by the subject to achieve the subject's goal. It is necessary, then, to ask in what kind of situations are appropriate for students at upper secondary schools to employ the causative verb.

The first usage of the causative verb in Table 1 shows *instructions* given by the subject to the object to achieve the subject's goal in which the conditions of an equal social relationship exists. For students at upper secondary schools, this usage could be found between friends and siblings.

The second usage in Table 1: *orders* given by the subject with financial power to the object to achieve the subject's goal, in this case, it is clearly influenced by the higher social position of the subject. For students at upper secondary schools, this usage would occur in receiving service at a store on payment. For instance, the teaching of this usage of the causative verb might appear in the following

sentence (5):

- (5) I will have the salesperson check my shoe size before deciding which shoes to buy.

It seems that this usage of the causative verb is well suited to the pedagogical purpose of *the Course of Study for Foreign Languages for Upper Secondary School*: the teaching of language functions, especially “giving orders”. Moreover, concerning the social relationship between the subject and the object from the viewpoint of a student at upper secondary school, as exemplified in the sentence (5), it is of the social relationship between a customer and a salesperson at a store. In this usage of the causative verb, the salesperson (the object) has the obligation to follow the customer’s (the subject) orders due to the payment of services, and thus, a hierarchical form of social relationship exists based on financial power.

The third usage in Table 1: orders given by the subject to the object to achieve the subject’s goal, is based on the condition that the social position of the subject is higher than that of the object. Since students at upper secondary schools are minor, and their social position is generally considered subordinate to that of adult members of the school and community, suggesting that this particular usage of the causative verb would seem inappropriate for them to employ.

Sato (2006: 67), the author of the book titled: *The 75 Secrets to Revolutionizing Your English*, also supports this usage with an example of an inappropriate usage of the causative verb between students and their teachers exemplified in the following sentence (6):

- (6) I had my teacher correct my writing.

Sato (2006: 66), in verifying the inappropriateness of this statement, says that the premise of this statement’s usage of the causative verb

is based on social hierarchy. Based on an understanding of social tradition, it would be inappropriate for a student at upper secondary school to give orders to the teacher to achieve his / her goal.

Meanwhile, in another example controlled by social hierarchy, is the use of the causative verb appropriate between students at upper secondary schools and their parents? It is needless to mention that the social relationship between their parents has been considered hierarchical; students are expected to follow their parents' leadership. However, William J. Doherty, a professor in Department of Family Social Science at the University of Minnesota and the author of the book titled: *Take Back Your Kids: Confident Parenting in Turbulent Times*, describes that, in contemporary American society, "the consumer culture will teach [children] to act like a demanding brat, and the therapeutic culture will keep [parents] from being assertive enough to exercise [their] parenting responsibility" (2005: 26). Although there is no clear statistical evidence, in many instances, the use of the causative verb between students and their parents may be considered inappropriate but are nevertheless employed due to the influence of the two cultures in American contemporary society. Doherty (2005: 27) warns that the rising influence of the two cultures surrounding parents and children will eventually deteriorate the well-being of American society. Consequently, it seems plausible that this social trend is also quite evident in other industrialized nations including Japan, and from the sociological point of view, it is suggested that the use of the causative verb needs to be considered inappropriate between students at upper secondary schools and their parents.

Finally, in the summary of the discussion in this section, I propose a selection of the usages of the causative verb *have* that may be considered appropriate for students at upper secondary schools. Please refer to Table 2 for more details. Based on the discussion in this paper, as presented in Table 2, the use of the causative verb is

appropriate between peers (friends and siblings) and salespeople in stores. More precisely, there are two different usages of the causative verb: one, *instructions* between peers, another, *orders* to a salesperson in a store. In the latter usage, the student (the subject) is in authority over the salesperson (the object) because of his / her financial power. In using this selection in instructions, students need to distinguish the appropriate situations in which it is appropriate to use the causative verb and appreciate the functional meanings of the causative verb that they wish to employ.

**Table 2** Proposed Selection of the Usages of the Causative Verb *Have* for Students at Upper Secondary Schools

	Functional Meaning	Social Relationship between the Subject and the Object
1	Instructions	The subject and the object are peers
2	Orders on Payment	e. g. Relationship between customers and salespeople in stores

## 6. Conclusion

Life in society requires social interactions in which individuals seek to achieve goals with assistance of others. Learning about the usages of the causative verb *have* could be useful for students at upper secondary schools.

The learning of functional expressions should be treated in Japanese English education since their meanings are consistent regardless of the social interaction in which they are used. Moreover, functional expressions are cognitively less challenging for students at upper secondary schools to apply in their daily social interactions.

This paper illustrates some of the usages of the causative verb

from a duality of views originating in linguistics and sociology. Additionally, this paper proposes a selection of the usages of the causative verb considered appropriate for students at upper secondary schools.

Based on the discussion in this paper, it can be concluded that there are three different kinds of usages concerning the causative verb: *instructions* between peers, *orders* on payment, and *orders* given by the subject with the higher social position. Subsequently, two usages of the causative verb: *instructions* between peers and *orders* on payments are considered appropriate for students at upper secondary schools based on their social position and the types of goals to which they might be exposed. The results of the discussion in this paper also suggest that it is rather appropriate to teach the third usage of the causative verb to adult Japanese English learners whose social position is well established in society.

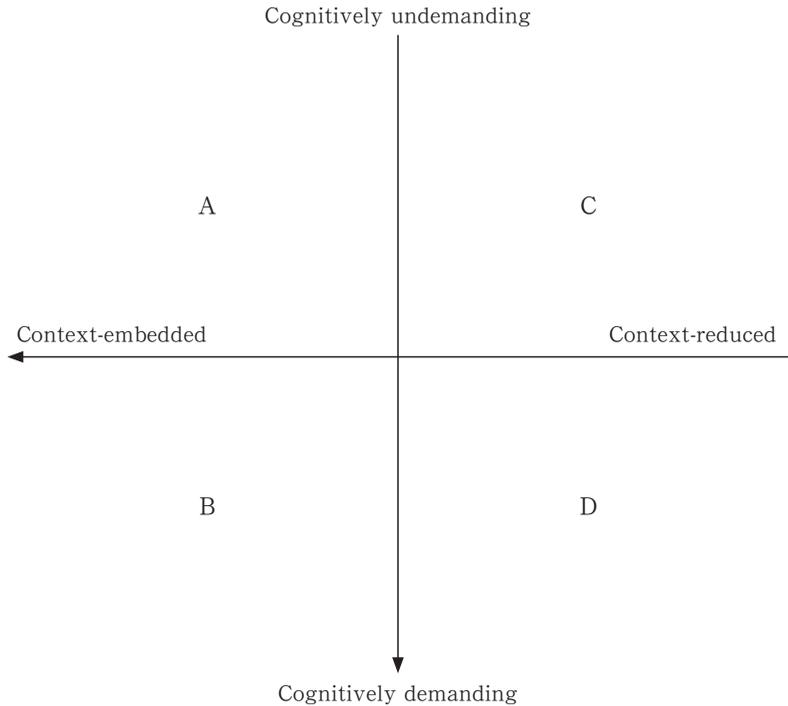
Finally, through the discussion on the usages of the causative verb *have* in this paper, it became clear that language teaching is not merely a matter of linguistics but also needs to discuss non-linguistic aspects. The teaching of the usages of the causative verb *have* to students at upper secondary schools would result in helping them develop an understanding of the discipline concerning how they should interact with members of society in a respectful manner. A continuous study will be directed to the following points: first, revealing further the usages of the causative verb *have* for both minor and adult Japanese English learners. Second, revealing the nature of the social relationship between the subject and the object in the usages of other causative verbs such as *make*, *get*, and *let* as well as their functional meanings, which is expected to become of ongoing educational efforts to achieve the pedagogical goal.

### References

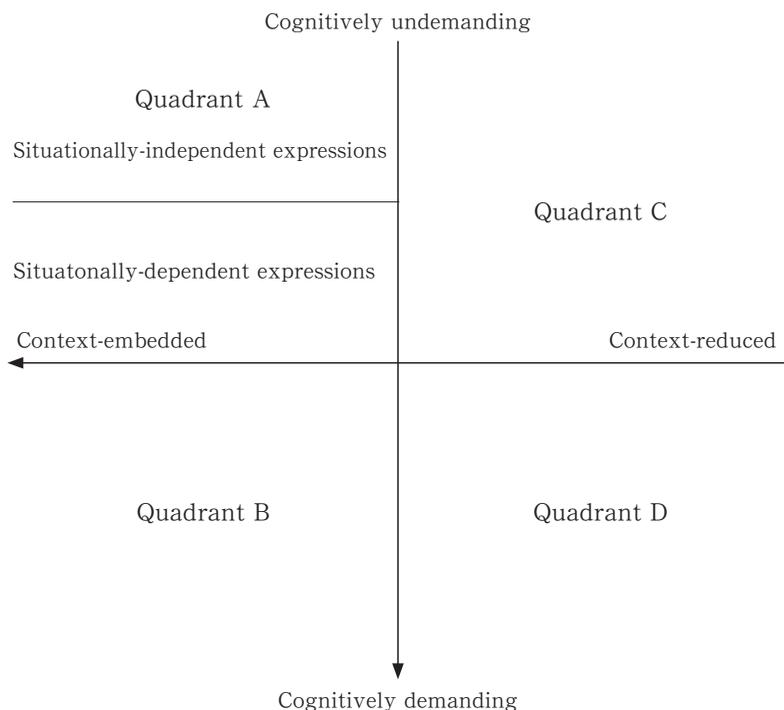
- Cummins, J. 2000. "Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction."

- (ed.) J. Cenoz., and U. Jesser. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. (pp. 54–83). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Doherty, W. 2002. *Take Back Your Kids: Confident Parenting in Turbulent Times*. Notre Dame, Indiana: Sorin Books.
- Halliday, M. A. K. 2004. “Hypotaxis: Verbal Group, Expansion (3): Causative.” (pp. 509–14) (rev.) C. M. Matthiessen. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Hodder Arnold.
- \_\_\_\_\_. 2009. “Function in Language.” (pp. 85–115). (ed.) J. J. Webster. *The Essential Halliday*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gilquin, G. “Causative Get and Have So Close, So Different.” (ed.) A. Curzan., and C. F. Meyer. *Journal of English Linguistics*. Vol. 31, Number 2, June (2003): pp. 125–48.
- Leech, G. et al. 2001. *An A-Z of English Grammar & Usage*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Kuno, S., and Takami, K. (久野暉・高見健一) 2005. “第7章 使役文(2) — Have と Let を中心に —.” (pp. 147–69). *Nazotoki no Eibunpo Bun no Imi*. (『謎解きの英文法 文の意味』) 東京: くろしお出版.
- Sato, H. (佐藤ヒロシ) 2006. “同じ使役動詞でも make/have/let はこんなに違う。” (pp. 66–7). *The 75 Secrets to Revolutionizing Your English*. (『実は知らない英文法の真相 75』) 東京: プレイス.
- Swan, M. 2009. *Practical English Usage*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Van Ek, J., and Trim, J. L. M. 1990. *Threshold 1990*. (ed.) Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshida, K. (吉田研作) 1997. “コミュニケーション時代の新しいカリキュラムの考え方.” (pp. 54–83). 『コミュニケーションとしての英語教育論』鈴木祐治ほか共著. 東京: 株式会社アルク.
- Jaworska, E. 2004. “Case Grammar” (p. 35). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. (ed.) K. Johnson., and H. Johnson. Oxford: Blackwell Publishing.
- Trask, R. L. 1993. “Case Grammar.” (p. 36). *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. “Functional Grammar.” (pp. 110–11). *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. London: Routledge.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (文部科学省) 2005. 『現行学習指導要領 (平成 10 年度改訂) 外国語編 (中・高等学校) 英語版』 Online. 25 July. 2010. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youryou/main4\\_a2.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryou/main4_a2.htm)

**Appendix 1:** BICS and CALP Distinction extracted from, Cummins, J. 2000. "Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction." (ed.) S. Cenoz., and U. Jesser. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 54–83). Clevedon, England: Multilingual Matters.



**Appendix 2:** Characteristics of Situationally-Dependent Expressions and Situationally-Independent Expressions in BICS compiled from, Cummins, J. 2000. “Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction.” (ed.) S. Cenoz., and U. Jesser. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 54–83). Clevedon, England: Multilingual Matters. 吉田研作 1997. “コミュニケーション時代の新しいカリキュラムの考え方” (pp. 197–207). 『コミュニケーションとしての英語教育論』鈴木祐治ほか共著. 東京：株式会社アルク.



〈論 説〉

# “他的年纪比我大”類の“比”構文

— その変換に着目して —

平 山 邦 彦

## 提 要

本文探讨“XのN比YW”格式の“比”字句，即“他的年纪比我大”類の句子。“比”字句研究中，“XのN比YのNW”格式（如：他的年纪比我的年纪大）中“YのN”能不能替换为其他格式，这是个热门话题。其中，马真1986着眼于X/Y和N的语义关系进行过细致的分析。我们认为马真1986收到了很大的成果，可仍有两点值得探讨：（一）“他的年纪比我大”類“比”字句，哪些组合是合格的，哪些组合是不合格的，对此马文虽作了细致的表述，但对“划分合格与不合格的因素在哪儿”这一点没有给予解释。（二）经我们调查发现，马文提出的合格性分析有些地方与我们所调查出来的结果不一致，对这一点怎么解释才好？

本文从这两个角度对“他的年纪比我大”類“比”字句进行了探讨。经研究发现：（一）当“他的年纪比我大”類“比”字句合格时，我们可以认识到其X/Yの支配域中N具有显著性，它们之间存在着“整体一部分”的关系。（二）有些例句会产生对其合格性判断不一致的现象，这是由于人们对显著性和“整体一部分”的认知标准存在着一些差异而引起的。

**キーワード：**支配領域，語彙的意味，構文の意味，顯著性，全体一部分

## 目 次

1. はじめに
2. 考察方法
3. “他的年纪比我大”類の成立可否
4. 結論
5. 余論

## 1. はじめに

本稿では、“X 的 N 比 YW”形式 (X/Y は領有者, N は被領有者, W は比較の結果) で示される“他的年纪比我大”類“比”構文の成立条件について考察を行なう (例は马真 1986 より引用<sup>(1)</sup><sup>(2)</sup>)。

(1) 他的年纪比我大。(彼の年齢は私より上だ)

(2) 这件衣服的价钱比那件衣服贵。(この服の価格はあの服より高い)

比較に際し N が X と Y の領有物, 存在物を表わす状況において, 比較の左右両者が非対称を形成する (即ち“Y 的 N”の部分<sup>3</sup>が他形式で代替される) パターンはよく目にするところである。(1)(2)に挙げたような“比”構文は, “X 的 N”と“Y”を比較する形となっているが, 実質は N という基準点で X と Y を比較した構文となる (朱德熙 1982: 189-190, 1999)。

もともと中国語比較文研究の中で“比”構文は多くの注目を浴びるテーマの一つである。その中で, X/Y と N を巡る左右非対称現象について論じたものも多く目にするところである (包华莉 1993, 刘慧英 1992, 马真 1986, 2004, 邵敬敏 1990, 朱德熙 1982, 1999, 平山 2009 等)。この種の“比”構文は左右対称形式の“X 的 N 比 Y 的 NW”と比べ制約を受けるものとなる。

(3) \*张三的公鸡比李四更好斗。

(3') 张三的公鸡比李四的公鸡更好斗。(张三の雄鶏は李四の雄鶏より更に好戦的だ)

(4) \*张三的父亲比李四能干。

(4') 张三的父亲比李四的父亲能干。(张三の父親は李四の父親よりやり手だ)

先に述べたようにこのような現象は, 研究論文としては注目を浴びているテーマである。その一方で文法書等の解説で目にすることはそれほど多

いとは言えない<sup>(3)</sup>。但し頻度は多くないものの、筆者自身にもこの点に纏わる質問を受ける機会が幾度か存在している<sup>(4)</sup>。即ち、(1)(2)のような例を成立に至らせる。更には(3)(4)のような例を不成立に至らせる根本要因を把握することは、文法研究のみならず学習者（特に中級以上）に対する教学の場でも有益な材料になることが予想される。

上で挙げた点を踏まえた上で、本稿では“他的年纪比我大”類の“比”構文成立の為の必要条件について考察していく。

## 2. 考察方法

第1章でも述べた通り、この問題は比較文研究の中で多くの注目を浴びてきたテーマである。中でも本稿の論点と近い観点で考察を進め、細かい分析がなされているものとして马真 1986: 181-182, 2004: 278-287 が挙げられる<sup>(5)</sup>。马真 1986, 2004 では“X 的 N/Y 的 N”における“X/Y”と“N”の意味関係から、以下の8グループ<sup>(6)</sup>（“隶属关系”（隸属関係），“属性关系”（属性関係），“质料关系”（材料関係），“类属关系”（類属関係），“领属关系”（領属関係），“亲属关系”（親族関係），“时地关系”（時地関係），“准领属关系”（准領属関係））に分け、その変換可否の分布が示されている。

- (5) 他的年纪比我的年纪大。(彼の年齢は私の年齢より上だ)  
 → 他的年纪比我大<sup>(7)</sup>。(彼の年齢は私より上だ) (= (1))
- (6) 这件衣服的价钱比那件衣服的价钱贵。(この服の価格はあの服の価格より高い)  
 → 这件衣服的价钱比那件衣服贵。(この服の価格はあの服より高い) (= (2))
- (7) 张三的公鸡比李四的公鸡更好斗。(張三の雄鶏は李四の雄鶏より更に好戦的だ)  
 → \*张三的公鸡比李四更好斗 (= (3))

- (8) 张三的父亲比李四的父亲能干。(张三の父親は李四の父親よりやり手だ)

→ \*张三的父亲比李四能干。(=(4))

上に示した例の如く、同論文では各グループにおける変換可否が詳しく論じられている。しかし、马真 1986 では、成立グループと不成立グループにおける根本的な差異が存在するのか、という点に関する言及は行なわれていない。以下本稿では、この点を踏まえた上で、主に马真 1986 のデータを抛り所とし、参考文献の指摘やインフォーマントチェックの内容を加味しながら、“他的年纪比我大”類の成立状況を観察していく<sup>(8)</sup>。その上で、成立グループと不成立グループにおける共通性を探っていく。

### 3. “他的年纪比我大”類の成立可否

#### 3.1. “隶属关系”（隷属関係）<sup>(9)</sup>

この組は X/Y と N が「全体一部分」関係を構成する。通常、この場合は変換可能となる。

- (9) 他的眼睛比你的眼睛大。(彼の目はあなたの目より大きい)

→ 他的眼睛比你大。(彼の目はあなたより大きい)

- (10) 他的胳膊比你的胳膊粗。(彼の腕はあなたの腕より太い)

→ 他的胳膊比你粗。(彼の腕はあなたより太い)

- (11) 小孩的皮肤比大人的皮肤嫩。(子供の皮膚は大人の皮膚より柔らかい)

→ 小孩的皮肤比大人嫩。(子供の皮膚は大人より柔らかい)

- (12) 汽车的发动机比摩托车的发动机大。(自動車のエンジンはオートバイのエンジンより大きい)

→ 汽车的发动机比摩托车大。(自動車のエンジンはオートバイより大きい)

先に述べた如く、このグループにおいて X/Y と N の間には「全体一部分」関係が存在する。そもそも、第1章で示した通り“他的年纪比我大”類“比”構文について考えてみる時、意味的には X と Y を比較した構文となる。即ち、機能的には X について陳述した主述述語文と同様になる。この際、文が文脈の補助なく成立するには、X/Y という情報だけで活性化される結合性の強さが認知されている必要がある。即ち、N は X/Y の支配領域 (D, dominion) において顕著性 (salience) を持つ存在である必要がある。上掲の例を見る時、(9)(10)(11)における“人”と“眼睛”“胳膊”“皮膚”，(12)における“汽车”“摩托车”といった機械と“发动机”の結合の強さは言うまでもないことである。ここで示す部分は、部位と言い換えることもできる。部位は全体像を想起させる透視焦点（“透視焦点”）ともなるものである（沈家煊 1990: 40）。以上顕著性を見出すのも難しいことではない。

そうは言うものの、一方で成立容認度が落ちる例も見ることができる。

(13) 韭菜的叶子比麦苗的叶子厚。(韭の葉は麦苗の葉より厚い)

→ 韭菜的叶子比麦苗厚。(10?) (韭の葉は麦苗より厚い)

(14) 狐狸的尾巴比狼的尾巴大。(キツネの尾はオオカミの尾より長い)

→ 狐狸的尾巴比狼大。(?) (キツネの尾はオオカミより長い)

この点に関しては、次のように考えることができる。言うまでもなく植物と“叶子”，動物と“尾巴”は、想像するに難くない共起関係となる。然るにまた一方で，“叶子”“尾巴”共に具体的な輪郭を具えたものであり、直接その形状を認知することが可能である。この点が，“X 的 N”と Y を比較対象と誤認する余地を残し、容認度の低さに繋がっているものと考えられる。この点は、刘月华等 2001: 841（例文番号は本稿の通し番号）の次の指摘と繋がる部分と言える。

(15)(a) 老虎的爪子比耗子的 (爪子)大。(トラの爪はネズミの (爪)より大きい)

(b) 老虎的爪子比耗子大。(トラの爪はネズミより大きい)

以上各例中の“的”不能省略，如果省略了，就与原句的意思不同<sup>(11)</sup>

(以上の各例において“的”は省略することができない。省略すれば、元々の文と違った意味になるからである)

### 3.2. “属性关系” (属性関係)

この組は、ある事物と能力、性質等の属性との関係を表わす。この場合は、通常変換は可能となる。

(16) 他的年纪比我的年纪大。(彼の年齢は私の年齢より上だ)

→ 他的年纪比我大。(彼の年齢は私より上だ)

(17) 飞机的速度比汽车的速度快。(飛行機のスピードは自動車のスピードより速い)

→ 飞机的速度比汽车快。(飛行機のスピードは自動車より速い)

(18) 水的比重比油的比重大。(水の比重は油の比重より大きい)

→ 水的比重比油大。(水の比重は油より大きい)

(19) 这件衣服的价钱比那件衣服的价钱贵。(この服の価格はあの服の価格より高い)

→ 这件衣服的价钱比那件衣服贵。(この服の価格はあの服より高い)

属性はヒトや存在物の形成における必須要素である。よってNは、X/Yを存在させる上で不可欠な要素となる。換言すれば、X/Yという情報から活性化される存在であり、Nはその支配領域で顕著性を有していると言える。(16)のヒトと“年纪”，(17)の交通手段と“速度”，(18)の物体と“比重”，(19)の商品と“价钱”の結合性は言うまでもない。また、3.1.で挙げた隷属関係と異なり、Nは抽象的なものである為X/Yという媒体を通して初めて認知される。よって“X的N”とYが比較対象と誤認され

る可能性は少なくなる。即ち、この部分でも、NはX/Yの支配領域中の存在物として認識される。更には、このグループでもX/YとNによる「全体一部分」関係を認めることができる。

### 3.3. “质料关系”（材料関係）

この組は、X/YとNの間に材料と製品の関係が存在する。この組では、“他的年纪比我大”類は不成立となる。

- (20) 木头的桌子比铁的桌子轻。(木の机は鉄の机より軽い)  
 → \*木头的桌子比铁轻。
- (21) 尼龙的衣服比棉布的衣服耐穿。(ナイロンの服は綿の服より丈夫だ)  
 → \*尼龙的衣服比棉布耐穿。
- (22) 银的筷子比木头的筷子重。(銀の箸は木の箸より重い)  
 → \*银的筷子比木头重。
- (23) 不锈钢的窗框比木头的窗框好看。(ステンレスの窓枠は木の窓枠よりきれいだ)  
 → \*不锈钢的窗框比木头好看。

この部分においては、X/YとNの間には顕著性と「全体一部分」関係は見出すことが不可能となる。一般に認知原則から見る時、ヒトの認知は具体的なものから抽象的なものへと推移するプロセスを経る。即ち、材料という抽象的なものを表わすX/Yが具体的な物体を表わすNを活性化する余地も存在しない。当然その支配領域においてNに顕著性を持たせることも不可能となる。上掲の例について見ると、(20)では材質が“木头”なのか“鉄”なのかは、“桌子”の認知が必要となる。また(21)では材質が“尼龙”なのか“棉布”なのかの判断は“衣服”の存在に対する認知が先ず必要となる。同様に(22)では材質が“銀”か“木头”かという点を認識するには“筷子”という物体の認知が優先事項となる。更には(23)の窓

枠の材質に関しても、同様の認知プロセスが働くことになる。何れも X/Y の支配領域に N の存在を見出すことはできない。

### 3.4. “类属关系” (類属関係)

この組では、X/Y はある存在物 N の特性を表わす。容認度としては、低いものとなる。

(24) 红色的蜡烛比白色的蜡烛便宜。(赤のろうそくは白のろうそくより安い)

→ \*红色的蜡烛比白色便宜。(??)

(25) 四个腿的桌子比三个腿的桌子贵。(四本足の机は三本脚の机より高値だ)

→ \*四个腿的桌子比三个腿贵。(??)

(26) 百年的树比十年的树粗。(百年の木は十年の木より太い)

→ \*百年的树比十年粗。

(27) 录像机的磁带比录音机的磁带贵。(ビデオテープは、カセットテープより高価だ)

→ 录像机的磁带比录音机贵。(??)

このグループも、X/Y と N の間に顕著性と「全体一部分」関係を見出すのは不可能となる。材料関係と同様、特性という抽象物が X/Y という具体的なものである N を活性化することも不可能となる。当然「全体一部分」関係も存在しなくなる。よって、その支配領域に N の存在を見出すことも不可能となる。上掲の例を見ると、(24)の“红色”“白色”という色の認識には、まず“蜡烛”という物体の認知が必要となる。(25)の“四个腿”“三个腿”という足の本数を知るには“桌子”という物体の認知が必要となる。(26)の“百年”“十年”という樹齢を認知するには、“树”という物体の認知が先ず必要となる。また(27)において「カセットデッキ用」「ビデオレコーダー用」等“磁带”の用途を知るには、“磁带”の形状

の認知がまず必要となる。即ち、ここにも N の顕著性と X/Y と N による「全体一部分」関係を見出すことはできない。

但し、本稿のインフォーマントの中には、割合は少ないながらこのグループの例を容認する意見も見ることができた。この部分と関連する内容として、邵敬敏 1990 のデータを挙げておきたい。邵敬敏 1990 では、華東師範大学中文系 88 年度入学の学生 50 人に対して行った許容度アンケートの結果として、(24)(25)について次のデータが示されている。

	能 成 立	不能成立	双方比例
(24)	17 人	13 人	56.6% : 43.4%
(25)	15 人	15 人	50% : 50%

上掲のデータと照らし合わせて考えてみても、本稿のインフォーマントに容認者の存在することも不思議な現象ではないと言える。この種の状況については、大半は次の分析を行なうことができよう。もともと特性を表わすべき X/Y が、そのカテゴリーの集合体として認識される。そして N がプロトタイプ事例として認識される。その結果 X/Y の支配領域において N が顕著性を帯びてくる。そして、X/Y と N の間に「全体一部分」関係が認知される。例えば(24)において“红色”“白色”はそれぞれ「赤色のもの」「白色のもの」と認識される。その中の事例として“蜡烛”はそれほど不思議な結びつきではないと言える。(25)でも“四个腿”“三个腿”はそれぞれ「三本足のもの」「四本足のもの」と認識される。その構成要素として“桌子”を認識している<sup>(12)</sup>。何れの場合も、文容認に至る場合は以上のプロセスで、顕著性と「全体一部分」関係の認知されている点が伺い知れる。

### 3.5. “領属关系”（領属関係）

このグループは、X/Y と N の間に譲渡可能な領有・被領有の関係が存

在する。この場合、他のグループより状況はやや複雑となる。まずは、一般的な状況を挙げておく。この場合は、通常文は不成立となる。

(28) 张华的猫比李军的猫跑得快。(張華の猫は李軍の猫より走るのが速い)

→ \*张华的猫比李军跑得快。

(29) 我们的狗比你们的狗听话。(私達の犬はあなた達の犬より聞き分けがよい)

→ \*我们的狗比你们听话。

(30) 我们的麦子比你们的麦子长得好。(私達の麦はあなた達の麦よりよく育っています)

→ \*我们的麦子比你们长得好。

(31) 我的苹果比你的苹果脆。(私のりんごはあなたのりんごよりおいしい)

→ \*我的苹果比你脆。

(32) 小王的面包比小李的面包好吃。(王さんのパンは李さんのパンよりおいしい)

→ \*小王的面包比小李好吃。

上掲の例において、(28)(29)でNは[+動物]となる。一方(30)から(32)において、Nは[-動物]となる。何れも、通常“他的年纪比我大”類の成立度は危ぶまれることになる。ここでも、X/Yの支配領域においてNの顕著性を見出すことができず、両者による「全体一部分」関係も見出すことができない。これらの例においてX/YとNの結合は恣意的なものである。よってNの存在が消失することでX/Yがそれに伴って消失することはありえない。上掲の例，“猫”“狗”“麦子”“苹果”“面包”という存在の消失は、ヒトの存在を保証する上で直接的な影響を及ぼさないものとなる。

上に挙げたように、本稿のインフォーマントにおいては、Nが[±動物]

に関わらず容認とする意見が見られることはなかった。但し、馬真 1986 によると、N が [+動物] の場合は完全不成立であるが、N が [-動物] の場合、変換後の例を容認する意見も若干あったという。また 3.4. で挙げた邵敬敏 1990 のアンケートにおいても(31)(32)について、以下の結果が示されている。

	能 成 立	不能成立	双方比例
(31)	19 人	11 人	63.3% : 36.7%
(32)	16 人	14 人	53.3% : 46.7%

このような状況に関しては、次の 2 つの認知プロセスを読み取ることができる。(一)認知的観点から見る場合、静態より動態の方が認知されやすいものとなる。即ち [+動物] の方が [-動物] より際立ちを持つものとなる。また、その際立ちは X/Y に依存する必要もなく、この場合 X/Y は N の参照点としては設定されづらい。一方 [-動物] の場合、[+動物] と比べ、際立ちも低く、その分依存度も幾分高いものとなる。(二)X/Y と N は本来それぞれ独立した存在物である。しかし、恒常的認知環境から X/Y と N に密接な結合性を見出すようになる。そして X/Y の支配領域における存在物として N の顕著性が認知される。同時に X/Y と N の間に「全体一部分」関係が認識される。N が [-動物] において容認する意見が生じうるのは、以上の機能によるものと考えられる。よって、恒常的認知環境により密接な結束性が認知されれば、許容度の広がる可能性も容易に想像できる。但し、この部分で認知される顕著性と「全体一部分」関係は、3.1. で述べた隷属関係や、3.2. で述べた属性関係のようなプロトタイプの事例から外れた周縁的なものと言える。

一方、W の部分に“多/少”が用いられた時、全般的に許容度が上がってくる。

(33) 张华的猫比李军的猫多/少。(張華の猫は李軍の猫より多い/少)

ない)

→ 张华的猫比李军多/少。(張華の猫は李軍より多い/少ない)

(34) 张爷爷的鹦鹉比你的鹦鹉多/少。(張おじいさんのオウムはあなたのオウムより多い/少ない)

→ 张爷爷的鹦鹉比你多/少。(張おじいさんのオウムはあなたより多い/少ない)

(35) 我的钢笔比你的钢笔多/少。(私のペンはあなたのペンより多い/少ない)

→ 我的钢笔比你多/少。(私のペンはあなたより多い/少ない)

(36) 他的奖品比我的奖品多/少。(彼の賞品は私の賞品より多い/少ない)

→ 他的奖品比我多/少。(彼の賞品は私より多い/少ない)

また、先行研究でも W に“多/少”を用いられた例が挙げられているので、紹介しておく。

(37) 王先生的行李比你(的)(行李)多<sup>(13)</sup>。(王さんの荷物はあなた(の)(荷物)より多い) [刘月华等 2001: 842]

ここで、W に“多/少”を用いることで許容度の上がることについて考えてみたい。そもそも物の多少を比較するということは、X/Y 両者がある数の N を有しているという点が前提となる。換言すれば、“他的年纪比我大”類“比”構文では、“X 有数量 N/Y 有数量 N”という構文の存在が前提となる。例えば(35)では“张华有 {一, 两, 三…n} 枝钢笔”“李军有 {一, 两, 三…n} 枝钢笔”という“有”構文の存在が前提となる。

ここで数量詞の機能という点について、古川 1997 の指摘を取り上げておきたい。周知の如く中国語には数量詞の有無がその成立に大きく影響する状況が往々にして存在する。

(38) 老王家里生了一个胖小子。(→ \*胖小子) (王さんの家でふっくらとした男の子が 1 人生まれた) [古川 1997: 242]

- (39) 辣辣的做一碗汤（→\*汤）（辛く一杯のスープを作る）〔古川 1997: 244〕

古川 1997 では、上記の如く裸の賓語では文が成立しないのに対し、数量詞の付加による許容度が上がるのは、数量詞に後ろの名詞を〈目立たせる〉機能があるからとしている。この点を踏まえると、述語に“多/少”を用いた“他的年纪比我大”類の許容度が上がる要因は、次のように考えることができる。

先にも述べた通り、X/Y と N の結合は厳密な意味で、不可分な結びつきは存在しない。同時に X/Y の支配領域における N の顕著性と、それらの「全体一部分」関係を見出すことはできない。しかし、上述の通り W に“多/少”を用いることで、後ろの N を〈目立たせる〉数量詞の存在が活性化される。それによって、本来結合に必然性のない領有物が顕著性を帯びようになる。特に上掲の例を見てみると(34)の“鸚鵡”というペットを飼う人は珍しいことではない。(35)の“钢笔”は、人の日常生活においてメモをするツールとしてありふれて見られるものである。もともとヒトの日常環境の中で領属物としてその結合はある程度認知されたものと考えられる。その部分を“多/少”を用いることで顕著性の不十分な点が埋め合わされていることが推測される。更に一步進んで言えば、“X 的 N 比 Y 多/少”という構文的意味 (constructional meaning) により、X/Y の支配領域における N の顕著性と、これらによる「全体一部分」関係を見出すことができる<sup>(14)</sup>。

### 3.6. “亲属关系”（親族関係）

次に本節では親族関係について観察する。親族関係とは、親類関係は言うに及ばず、友人関係や上下関係なども含む広義の人間関係である。この場合も、本稿の“比”構文は不成立となる。

- (40) 我的爸爸比你的爸爸矮。（私のお父さんはあなたのお父さんよ

り背が低い)

→ \*我的爸爸比你矮。

(41) 你们的孩子比我的孩子懂事。(あなた達の子供は私の子供より物わかりがよい)

→ \*你们的孩子比我懂事。

(42) 你的姐姐比小王的姐姐漂亮。(あなたのお姉さんは王さんのお姉さんよりきれいだ)

→ \*你的姐姐比小王漂亮。

(43) 他的朋友比你的朋友不讲信用。(彼の友人はあなたの友人より信頼を置けない)

→ \*他的朋友比你不讲信用。

この組の状況についても、語彙の意味だけを見ると、Nの顕著性とX/YとNにより「全体一部分」関係を見出すことができない。ここで、NはX/Yと同様、これらの所属する親族関係という認知領域(cognitive domain)を構成する為の互いに独立した固体である。先ず(40)において、Nが“爸爸”であることから、X/Yは“孩子”であることが分かる。(41)でNが“孩子”である点を見ると、“你们”“我”は“爸爸”或いは“妈妈”であることが分かる。(42)についてはNが“姐姐”であることを見ると、“你”“小王”は役割が“弟弟”若しくは“妹妹”であることが分かる。更に(43)については、Nが“朋友”であることを見ると、“他”“你”の役割も“朋友”であることが分かる。即ち、NはX/Yの支配領域に認知されるものではないことが分かる。当然Nは其中で顕著性を表すものとはなりえない。同時にX/YとNの間に「全体一部分」関係を見出すことができない。

一方、述語をNの数量を表わす“多/少”を用いる場合、文全体の容認度は大きく上昇する。

(44) 我的孩子比你的孩子多/少。(私の子供はあなたの子供より多

い/少ない)

→ 我的孩子比你多/少。(私の子供はあなたより多い/少ない)

(45) 我的姐姐比你的姐姐多/少。(私の姉はあなたのお姉さんより多い/少ない)

→ 我的姐姐比你多/少。(私の姉はあなたより多い/少ない)

(46) 我的朋友比你多/少。(私の友人はあなたの友人より多い/少ない)

→ 我的朋友比你多/少。(私の友人はあなたより多い/少ない)

更には、《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲(附件二): 29》より以下の例を挙げておく。

(47) 我们班的同学比他们班(的)(同学)少。(私達のクラスの同級生は彼らのクラス(の)(同級生)より少ない)

先にも言及した通り、“他的年纪比我大”類“比”では“X有数量 N/Y有数量 N”という“有”構文の存在が前提となる。即ち“X的N比Y多/少”の構文的意味により、NがX/Yの領有物として認識されるようになる。また同時にNを〈目立たせる〉数量詞が活性化されていることにより、Nの顕著性が認知される。ひいてはX/YとNの間に「全体一部分」関係が認知されることになる。以上の理由で、文の容認度が上昇したことを伺い知ることができる。

### 3.7. “时地关系”（時地関係）

次に時地関係を見ていく。ここでX/YはNの存在する地点或いは時点を表わす。この部分では、容認度にばらつきを見ることができる。

(48) 那儿的环境比这儿的环境安静。(あそこの環境はここの環境より静かだ)

→ 那儿的环境比这儿安静。(あそこの環境はここより静かだ)

(49) 今年的气温比去年的气温高。(今年の気温は去年の気温より高い)

→ 今年的气温比去年高。(今年の気温は去年より高い)

(50) 今年的玉华比去年的玉华能干多了。(今年の玉華は去年の玉華よりずっと腕を上げている)

→ 今年的玉华比去年能干多了。(今年の玉華は去年よりずっと腕を上げている)

先ずは一般的な状況について考えてみたい。この部分においても、X/Yの支配領域におけるNの顕著性と、これらの「全体一部分」関係を見出すことができる。即ちある地点や時点におけるヒトやモノの存在は容易に察しがつくものである。上掲の例を見ておきたい。(48)においてX/Yは“那儿”“这儿”という場所を表わす。場所に“環境”は当然付随した存在物である。(49)については、X/Yは“今年”“去年”という時間軸上の一点を表わしている。時間軸の中に気温の存在は想定(或いは体感)するに難しくない事柄である。(50)を見ても、同様である。“今年”“去年”という時間軸の中に人物の存在も容易に想定できるものとなる。何れも、その認知が身体的感覚から得られる基本領域(basic domain)内の結合と言ってよい。即ち、ここでもNの顕著性とX/YとNによる「全体一部分」関係を見出すことができる。

但し“X的N”と“Y的N”のNが異なる人物を指す場合変換は不能となる。

(51) 北京的张力比上海的张力学问大。(北京の張力は上海の張力より学がある)

→ \*北京的张力比上海学问大。

人物名詞は、名詞の中でも確定性の強いものとなる。本文中でも何度か言及したが、“他的年纪比我大”類の“比”構文は、意味的にはXとYを比較した構文となる。その為には、Nにある程度の共通項が必要となる。それに対し、Nが異なる人物の場合は、ヒトという共通項より別個体としての個別性の方が浮き彫りとなる。当然、この部分で成立容認度の下降減

少として顕現されるわけである。

更に、容認度の落ちる例を見ていきたい。

(52) 新疆的西瓜比北京的西瓜甜。(新疆のスイカ是北京のスイカより甘い)

→ 新疆的西瓜比北京甜。(??) (新疆のスイカ是北京より甘い)

(53) 今天的报纸比昨天的报纸有意思。(今日の新聞は昨日の新聞より面白い)

→ 今天的报纸比昨天有意思。(??) (今日の新聞は昨日より面白い)

(54) 古代的汉字比现代的汉字难认。(古代の漢字は現代の漢字より難しい)

→ 古代的汉字比现代难认。(??) (古代の漢字は現代より難しい)

一方上の例について見ると、(52)の“新疆”“北京”という土地に“西瓜”等の農作物の存在は想像に難くない。また更に(53)を見ても、現在1日1日新聞は発行されているものである。よって、“今天”“昨天”という時間軸の中に“报纸”の存在は当然想定に難くない。また、(54)の“古代”“現代”という時代と文字の結びつきも想像しにくいものではない。但し一方で、(52)の“西瓜”は“新疆”“北京”という土地の形成に不可欠な部分とは言えない。(53)の“报纸”，(54)の“汉字”も同様に、それぞれ“今天”や“昨天”，“古代”や“現代”という時間軸を成り立たせる不可欠な要素とはならない。言え、経験領域 (experiential domain) 内で見出される結合関係となる。よって、X/Y という情報から活性化される必然性も落ちることが推測される。即ち、顕著性と「全体一部分」関係の認知度も(48)(49)(50)より落ちるのも理解に難くないところである。

次に W に“多/少”を用いる例について見ていきたい。

(55) 今年的蔬菜比去年的蔬菜多。(今年の野菜は去年の野菜より多い)

→ 今年的蔬菜比去年多。(今年の野菜は去年より多い)

(56) → 今年的蔬菜比去年的蔬菜好吃。(今年の野菜は去年の野菜よりおいしい)

→ 今年的蔬菜比去年好吃。(??) (今年の野菜は去年よりおいしい)

これら2例においても、3.5., 3.6. 同様に W に“多”を用いた例の方が容認度の高くなる。また、刘月华 2001: 842 でも“他的年纪比我大”類“比”構文成立のグループとして時地関係に相当する分類が示されている。その中でも、W に“多/少”の用いられた例が目立つものとなっている。以下、該当部分から解説と例を一部抜粋しておく(例文番号は、本稿の通し番号。A 項, B 項は本稿の X, Y に相当)。

“A, B 两项只作时间先后或不同处所的比较, 一般可省去中心语及“的”, 只保留由时间词或处所词充任的定语”

(A, B 両項は単に時間的前後関係或いは異なる場所における比較として用いられる時, 通常定语(連体修飾語)となる時間詞或いは場所詞のみを残して, 中心語(被修飾語)及び“的”を省略することができる)

(57)<sup>(15)</sup> 老李这个月的收入比上个月(的)(收入)少。(李さんの今月の収入は先月(の)(収入)より少ない)

(58) 我们家北京的亲戚比天津(的)(亲戚)多。(私の家は北京の親戚が天津(の)(親戚)より多い)

刘月华 2001: 842 で取り上げられた例文の状況から見ても、W に“多/少”を用いる時、この種の“他的年纪比我大”類“比”構文と相性の良さを伺い知ることができる<sup>(16)</sup>。要因は 3.5., 3.6. でも言及した通りである。即ち、この場合も“X 的 N 比 YW”の構文的意味により N の顕著性と X/Y と N による「全体一部分」関係を見出せるのが一因となっているこ

とが伺える。

### 3.8. “准領属关系”（准領属関係）

この組でNは人のある技能を表わす。述語Wは様態補語を用いた形“V得怎么样”が用いられる。

(59) 他的围棋比我的围棋下得好。(彼の碁は私の碁より上手だ)

→ 他的围棋比我下得好。(彼の碁は私より上手だ)

(60) 小周的小提琴比小李的小提琴拉得好。(周君のバイオリンは李君のバイオリンより上手だ)

→ 小周的小提琴比小李拉得好。(周君のバイオリンは李君より上手だ)

(61) 王平的手榴弹比张兵的手榴弹投得远。(王平の手榴弾は張兵の手榴弾より遠くに飛ぶ)

→ 王平的手榴弹比张兵投得远。(王平の手榴弾は張兵より遠くに飛ぶ)

これらは語彙的な意味だけではX/Yの支配領域におけるNの顕著性とこれらによる「全体一部分」関係を見出すことができない。この場合下の例から見るように、“X的N比YV得怎么样”の構文的意味がその成立に関わることは容易に見出すことができる。

(59') ?他的围棋比我好。

(60') ??小周的小提琴比小李好。

(61') \*王平的手榴弹比张兵远。

上掲の例に見るように、Wを“V得怎么样”から“V得”を取り去り形容詞だけの形にした場合、その成立度は多かれ少なかれ下降したものとなる。この点については、次の通りに考えられる。これらの例の中で“X的N/Y的N”のNは技能を表すと同時に、物体も表しうるものである。例えば、(60)の“小提琴”は技能であると同時に、楽器を表わす可能性も

存在する。当然“X 的 N/Y 的 N”は准領属関係と同時に領属関係も表わしうるわけである。この点を受けて(59′)(60′)(61′)の3例を見る時、Wが単純に形容詞を用いる場合、Nは領属物として判断され、容認度に障害をきたしやすくなる。例えば、(60′)について容認するインフォーマントがいるものの、完全容認に至らないのは“小提琴”が技術ではなく楽器として認識するインフォーマントも多々存在しているからであろう。ここで、Wの中に“V 得”を挿入することでNが領有物である読みを払拭することが可能となる。Nが技術として設定された場合“围棋”“小提琴”“手榴弾”が、それぞれ他動詞“下”“拉”“投”の受動者として推定するのは難しいものとなる。技術や能力という属性のX/Yの支配領域における顕著性は3.2.で述べた通りである。即ち、この組でも“X 的 N 比 YV 得怎么样”の構文的意味により、Nの顕著性とX/YとNによる「全体一部分」関係を見出すことができる。

また、“V 得”が存在せず、文の成立する例が存在しないわけではない。

(62) 他的字比我潦草。(刘月华等 2001: 842)

(62′) 他的字写得比我潦草。

上の例でも、“字”の後ろに“写得”の存在を透視することができる。即ち、この場合も、“X 的 NV 得比 Y 怎么样”の構文的意味からくるNの顕著性とX/YとNによる「全体一部分」関係を見出すことができる<sup>(17)</sup>。

### 3.9. 変換可否状況

以上、8グループの成立状況について見てきた。これを表に纏めると次の通りになる（下の表でプラスは全般的に容認度が高くなることを表わす。マイナスは全般的に容認度の低いことを表わす。±は双方存在することを表わす。正誤データはインフォーマントチェックを中心としたものである）。

“X 的 N/Y 的 N” の意味関係		“他的年纪比我大”類の成立	
〔1〕 隸属関係		+	
〔2〕 属性関係		+	
〔3〕 材料関係		-	
〔4〕 類属関係		-	
〔5〕 領属関係	(a) W が N の数量を表わさない	-	
	(b) W が “多/少”	+	
〔6〕 親族関係	(a) W が N の数量を表わさない	-	
	(b) W が “多/少”	+	
〔7〕 時地関係	(a) N が事物	± <sup>(18)</sup>	
	(b) N が人	(1) N が同一人物	+
		(2) N が異なる人物	-
〔8〕 准領属関係		+	

#### 4. 結 論

本稿では、马真 1986 の分析を元に、“他的年纪比我大”類“比”構文成立の必要条件について考察を行なった。そのパターンは、3章で述べたように次の2種類に大別することができる。

〈1〉 語彙の意味：X/Y と N の語彙の意味が不可分なる密接性を持ち、N は X/Y という情報だけで活性化されるだけの顕著性を持つ。それによって、X/Y と N の「全体一部分」関係が見出される (3.1., 3.2., 3.7. 参照)。

〈2〉 構文の意味：“X 的 N 比 Y 多/少” “X 的 N 比 YV 得怎么样（或いは“X 的 NV 得比 Y 怎么样”）” の構文の意味により、X/Y の支配領域において顕著性が十分でない N が顕著性を帯びようになる。同時に「全体一部分」関係が見出されることとなる。

概して“他的年纪比我大”類“比”構文は〈1〉〈2〉何れかのプロセスを

通して、X/Yの支配領域におけるNの顕著性とX/YとNの「全体一部分」関係が見出されるものとなる。そして、この顕著性と「全体一部分」関係が“他的年纪比我大”類“比”構文成立の鍵となる。

## 5. 余 論

本文で述べた通り，“他的年纪比我大”類“比”構文の許容度の高さが確認されたのは【1】隷属関係（3.1.参照），【2】属性関係（3.2.参照），【3】Wに“多/少”が用いられる，【4】一部の時地関係，【5】准領属関係というパターンになる。そして多数派を占めるわけではないが，領属関係，類族関係にも成立の容認される可能性が秘められている点が確認された。これらの状況から，次の点が推測される。

〔1〕本文中3.2.で確認した通り，中でも一番高い容認度を示したのは「属性関係」であった。即ち，これが“他的年纪比我大”類“比”構文のプロトタイプとなる（この点はNがX/Yを媒体としてしか顕現できない為，“X的N”とYを比較の対象と誤認される可能性の少ないことも関連するだろう）。

〔2〕“他的年纪大”類“比”構文は，属性関係をプロトタイプとして，2つの拡張プロセスが辿られている。

① Nの物理的な拡張。本文でも幾度か言及した通り，恒常的認知環境や構文的意味の影響により本来明確な形状を持つものが，X/Yとの密接な関係が見出され，顕著性と「全体一部分」関係が認識される（例．隷属関係，領属関係，親族関係（「領属関係」「親族関係」に関しては主にWに“多/少”が用いられる状況））。

② 本来物理的な意味を持つものから，実質はX/Yの属性を表わす象徴物として用いられる（例．准領属関係）<sup>(19)</sup>。

この問題に関しては，稿を改めて詳しく論じていきたい。

## 《注》

- (1) 本稿の例文は特に言及のない限り、马真 1986 からの引用である。
- (2) 本稿の日本語訳は、特に言及のない限り一律筆者によるものである。
- (3) 数としては少ないながらも、刘月华等 2001: 841-843 の如く、この点に関して言及したものも存在する。詳細については本文の中で随所に触れている。
- (4) この種の現象、即ち Y が“Y 的 N”に代替できるかという問題は、英語の参考書でも言及を見ることができ（下の例で“that of Michigan”は“Y 的 N”，“Michigan”は Y に相当。例文（日本語訳を含む）、及び解説は安井 1996: 345 より引用。(a)(b)は本稿にて付した例文番号）。
- 比較は、通例、二つ（以上）の事物の間で、それらに共通な一つの特性について行なわれる。この場合、比較される事物を表す語句は、文法上同じ資格をもつものでなければならない。
- (a) *The climate of Tokyo is milder than that of Michigan.* (正)  
     〈東京の気候はミシガンの気候より穏やかである〉
- (b) \**The climate of Tokyo is milder than Michigan.* (誤)  
     〈東京の気候はミシガンより穏やかである〉
- (5) 他にも“X 的 N 比 Y 的 NW”形式（例、张三的衣服比李四的衣服多）からの変換について“他的年纪比我大”類以外、多く取り上げられる形式として“X 的 N 比 Y 的 W”（例、张三的衣服比李四的多）が存在する。このタイプについて、本稿では考察対象から除外しておく。
- (6) グループ名に関して、“ ”は原文の表現、( ) は筆者による日本語訳である。
- (7) 第一章でも触れたが、この 2 種の比較文は、伝達機能は異なるものとなる。“X 的 N 比 Y 的 NW”の場合は、“X 的 N”“Y 的 N”の両者が比較項となる。一方、“X 的 N 比 Y 的 W”の場合は、X と Y が比較項となり、N はその基準点となる。即ち、“他的年纪比我的年纪大”と“他的年纪比我大”を例にとると、前者は“他的年纪”と“我的年纪”が比較項となる。後者は本文中でも言及した通り、“他”と“我”が比較項となる。この点は、朱德熙 1982: 188-189, 1999: 49, 刘焱 2004: 78, 许国萍 2007: 111 等を参照。
- (8) 马真 1986 で挙げられた例文に関しては、筆者の方でもインフォーマントチェックを行なっている。インフォーマントには、主に 4 名の先生 ①女性、北京出身、40 代、②女性、北京出身、50 代、③男性、山東省出身、40 代、④男性、安徽省出身、50 代）をお願いしている。
- (9) “X 的 N/Y 的 N”のグループ番号（〔1〕～〔8〕の配列順序）に関しては、議論の都合上、马真 1986: 181-182, 2004: 280-281 のものと組み替えて提示

している。

- (10) ( ) に記された非文マークはインフォーマントチェックの結果が馬真 1986 と異なる場合の容認度である。
- (11) 刘月华等 2001: 841 の解説部分では、他に次の二例が挙げられている。
- ①(a) 小英的布娃娃比她的布娃娃好看。(小英のぬいぐるみは彼女のぬいぐるみよりきれいだ)
- (b) 小英的布娃娃比她好看。(小英のぬいぐるみは彼女よりきれいだ)
- ②(a) 真丝的衬衫比的确良的衬衣贵。(シルクのワイシャツはダクロンのワイシャツより高価だ)
- (b) 真丝的衬衫比的确良贵。(シルクのワイシャツはダクロンより高価だ)
- 上掲の例において、(b)の文は“X 的 N”と Y を比較した文となり、Y と N の意味関係は(a)とは完全に異なるものとなる。これら 2 例について①は領属関係、②は材料関係を表わすものとなる。詳細は 3.3, 3.5. を参照。
- (12) (27) に関して容認者が存在するのは、領属関係をなす X/Y と N において、その結びつきの緊密さが認知され、顕著性と「全体一部分」関係が認知されたからとも考えられる。詳細は、3.5. 及び注(14)を参照。
- (13) 刘月华等 2001: 842 において、この例は N が属性を表わすものとして説明されている。但し、ここで“行李”から能力、性質等のどういう属性を表わすことができるのか、説明に舌足らずな部分があることは否めない。この部分も、更に踏み込んだ考察が必要と思われる。
- (14) 馬真 1986 では、“多/少”以外にも、W が量を表わす成分であれば、容認度が高いとしている。
- ① 我们的房子比你们的房子大多了。(私達の家はあなた達の家よりずっと広い)  
→ 我们的房子比你们大多了。(?) (私達の家はあなた達よりずっと広い)
- ② 我的衬衣比你的衬衣小。(私のワイシャツはあなたのワイシャツより小さい)  
→ 我的衬衣比你小。(??) (私のワイシャツはあなたより小さい)
- ③ 他的棉袄比小王的棉袄薄。(彼の綿入れは王さんの綿入れより薄い)  
→ 他的棉袄比小王薄。(??) (彼の綿入れは王さんより薄い)
- 但し上の状況から考えると、これらの例で W として用いられている成分は数を表わす“多/少”の如く文成立に大きくは作用していないことが伺える。むしろ成立容認度に関する部分は、恒常的認知環境において X/Y と N の結合に密接さが見出されるかどうかにあると考えられる。
- (15) この項目では、(57)(58)の他に更に“今年的收成比去年(的)(收成)好多了。”(今年の収穫は去年(の)(収穫)よりずっと良い)という一例が挙げられている。

(16) 但しこのグループには、次のように“多”を用いるか否かが容認度の差として必ずしも反映されていない部分も存在する：

① 南方的湖泊比北方的湖泊多。(南方の湖は北方の湖より多い)

→ 南方的湖泊比北方多。(?) (南方の湖は北方より多い)

② → 南方的湖泊比北方的湖泊漂亮。(南方の湖は北方の湖よりきれいだ)

→ 南方的湖泊比北方漂亮。(?) (南方の湖は北方よりきれいだ)

この点から見ると、形容詞以外の部分が成立容認度に影響を及ぼしていることは否めないところである。この部分は、今後の検討課題としたい。

(17) (62')に関しては、複数のインフォーマントから“X的N比YV得怎么样”形式、即ち“\*他的字比我写得潦草。”は成立しないという意見をいただいた。但し、何れにしても“V得”を用いた構文の存在が見出せることに変わりはない。“X的N比YV得怎么样”と“X的NV得比Y怎么样”の使用制約に関しては、今後の課題としておきたい。

(18) 本文中でも言及したが、马真 1986 ではこの部分を「+」と分析している。一方本稿のインフォーマントチェックでは、3.7. で指摘した通り必ずしも容認度の高くない例が散見されている。よって、この部分の結果は特に马真 1986, 2004 と異なる結果を呈したことになる。

(19) 厳密に言えば、物理的な存在物のNも属性を表わす参照点として機能していると考えられる。この点に関して同様の指摘が刘月华等 2001: 842 に見られる（以下の引用におけるA項、B項は本稿のX、Yに相当）。

一般来说，如果作为比较方面的属性只适用于A项和B项，不会适用于B项中的定语，那么除可省中心语外，还可将结构助词“的”省去，而不会改变原句的句义。例如：

（一般的に、もしも比較に用いられる属性がB項の定语（連体修飾語）に適用されず、A項及びB項にのみ適用される場合、中心語以外に“的”を省略しても元来の文意は変わらないものとなる）

① 他的字比我(的)(字)潦草。(=(62))

② 王先生的行李比你(的)(行李)多。(=(37))

③ 我觉得猫的眼睛比狗(的)(眼睛)亮。(私は猫の目は犬(の)(目)よりキラキラしていると感じる)。

刘月华等 2001 では、これらの文でNとなる成分“字”“行李”“眼睛”を属性要素としてみなしていることになる。①の属性的要素は3.8. で言及した通りである。③の“眼睛”について言えば、往々にして身体部位はある存在物の特徴を印象付ける象徴物となる。よって、この部分も属性を表わす要素とみなすことはさほど難しいことではない。但し注(13)でも触れたが、②に

関しては“行李”がどういう属性を表わすのか等舌足らずさを否めない部分が多々存在している。このような部分に関しても、今後更に踏み込んだ分析が必要と言える。

#### 【参考文献】

- 古川裕 1997 「数量詞限定名詞句の認知文法——指示物の〈顕著性〉と名詞句の〈有標性〉」『大河内康憲教授退官記念 中国語学論文集』237-266 頁。東京：東方書店。
- 平山邦彦 2009 「“X 比 YNW” と「A は B より C が D」についての一考察」『日中言語対照研究論集』第 11 号：93-107 頁。
- 河上誓作編著 1996 『認知言語学の基礎』。東京：研究社出版。
- 辻幸夫編 2002 『認知言語学キーワード事典』。東京：研究社。
- 安井稔 1996 『英文法総覧——改訂版——』東京：開拓社。
- 包华莉 1993 《“比”字句删除法的商榷》《语文研究》第 1 期：29-36 頁。
- 国家对外汉语教学领导小组办公室 2002 《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》。北京：北京语言大学出版社。
- 刘慧英 1992 《小议“比”字句内比较项的不对称结构》《汉语学习》第 5 期：17-20 頁。
- 刘焱 2004 《现代汉语比较范畴的语义认知基础》。上海：学林出版社。
- 刘月华等 2001 《实用现代汉语语法（增订本）》。北京：商务印书馆。
- 马真 1986 「“比”字句新探」『アジア・アフリカ言語文化研究』31 号（陆俭明 马真著 1999 《现代汉语虚词散论》：179-204 頁。北京：语文出版社所収）。
- 2004 《现代汉语虚词研究方法论》。北京：商务印书馆。
- 邵敬敏 1990 《“比”字句替换规律刍议》《中国语文》第 6 期（邵敬敏 2002 《著名中年语言学家自选集 邵敬敏卷》：96-109 頁。安徽：安徽大学出版社所収）。
- 沈家煊 1999 《转指和转喻》《当代语言学》第 1 卷第 1 期（沈家煊著 2006 《认知与汉语语法研究》：30-52 頁。北京：商务印书馆所収）
- 许国萍 2007 《现代汉语差比范畴研究》。上海：学林出版社。
- 杨成凯 1997 <“主主谓”句法范畴和话题概念的逻辑分析——汉语主宾语研究之一>，《中国语文》第 4 期：251-259 頁。
- 朱德熙 1982 《语法讲义》。北京：商务印书馆。
- 朱德熙 1999 《关于“比”字句》《朱德熙文集》第 3 卷：48-49 頁。北京：商务印书馆。

本稿は拓殖大学言語文化研究所 2009 年度個人研究助成の研究成果によるものである。

（原稿受付 2010 年 9 月 30 日）

〈論 説〉

## 標準アストゥリアス語における 中性一致の文法化

廣 澤 明 彦

### 0. はじめに

メネンデス・ピダル (Menéndez Pidal, Ramón) 著『レオン方言』(“*El dialecto leonés*”, 1906), 及びそれに先行して発表された『レナのバブレに関する覚え書』<sup>(1)</sup> (“*Notas acerca del bable de Lena*”, 1897. 以下, 『覚え書』) には, スペイン北部アストゥリアス地方の一部における現象として, いくつかの物質を表す女性名詞を形容詞が修飾する際に, その名詞に性が一致せず, 男性形を保ったままの場合がある例を挙げている。

そののちに 20 世紀の終わりになってアストゥリアス言語アカデミー (Academia de la Llingua Asturiana. 以下, A.L.I.A.) が刊行した『正書法規則』 (“*Normes Ortográfiques*”, 1981. 以下, 『正書法』) 並びに『アストゥリアス語文法』 (“*Gramática de la llingua asturiana*”, 1998 年. 以下, 『文法』) はいわば標準アストゥリアス語の規範文法書であるが, その中でかつてメネンデス・ピダルが述べた物質などを表す名詞に一致する

---

(1) アストゥリアス方言の 3 分割の他に, 山や谷といった地形などに影響された言語環境における個々のアストゥリアス方言をバブレ (bable) と呼ぶ。これが拡大されて, アストゥリアス方言を一般的にバブレと呼ぶこともある。

形容詞は、独自の語尾を有する中性形として扱われている。同様に A.Ll.A. が 2000 年に刊行した標準アストゥリアス語の規範辞典『アストゥリアス語辞典』（“*Diccionariu de la Llingua Asturiana*”。以下、『辞典』）を始めとするアストゥリアス語、及び同方言の辞典では、形容詞は、*buenu*, *-a*, *-o* のように、男性、女性、中性の語尾が記載されるのが常である<sup>(2)</sup>。

形容詞中性形は、レオン方言域の中でも中央アストゥリアス方言にのみ確認される特徴である<sup>(3)</sup>。そして標準アストゥリアス語はこの中央方言の形態的、音韻的枠組みを基として、統語と語彙はアストゥリアス全域の特徴を合わせて成立した<sup>(4)</sup>。

カスティージャ語（スペイン語）においても中性は代名詞、定冠詞には形態として現れるが、形容詞には形態として反映されない。そしてカスティージャ語の名詞に中性の範疇が欠如しているのと同様に、アストゥリアス方言及び標準アストゥリアス語にもその範疇は欠如している。

本稿は『覚え書』、『レオン方言』及びその後発表されたアストゥリアス方言の中性を扱ったいくつかの論文を紹介し、レオン方言、及びアストゥリアス方言の中での形容詞中性形の位置づけについて考察する。そして後半は『アストゥリアス語文法』において、その中性が標準アストゥリアス語でどのように扱われているかをまとめる。

## 1. メネンデス・ピダル

スペインの文献学の泰斗であるメネンデス・ピダルは、レオン方言、およびアストゥリアス方言に関してもいくつかの研究を行っている。

このうち『レオン方言』は、13 世紀にレオン王国が最大に拡大された

---

(2) アストゥリアス語の形容詞については廣澤（2006）で扱った。

(3) 中央アストゥリアス方言の中性形については廣澤（2001）で扱った。

(4) 『正書法』（初版）と『文法』の序文に記載。

領域において、同書が出版された 20 世紀初頭までの言語的特徴をまとめたものである。そしてその領域を「レオン方言域」とし、西部、中央、東部レオン方言域に分類、更にレオン方言域の北部に位置するアストゥリアス州の方言に関しても、その言語的特徴に従い、同書で西部、中央、東部アストゥリアス方言と初めて分類し、今日でもその分類が継承されている。

## 1.1. 『覚え書』

### 1.1.1. 名詞に後続する場合の不一致

『レオン方言』が出版される前の 19 世紀末に、中央アストゥリアス方言域に位置するレナの町の言語状況に関して、メネンデス・ピダルが発表した『覚え書』では、既に形容詞の「不一致」に関して言及されている。

「形容詞が名詞の直前に置かれる場合には、その名詞と [性数]<sup>(5)</sup> 一致する。güena chichi 「おいしい牛乳」。しかし名詞に後続する場合には、一致しないことが可能である。chichi tarabatá 「分離した牛乳」とも chichi tarabatao 「ここで後続する形容詞 tarabatao は非女性形」とも同じように言える。又は chichi moy güenu 「とてもおいしい牛乳」。特に形容詞が属詞であるとき [には一致しない]。La chichi tá cuayao. 「その牛乳は凝固している」。(『覚え書』 §34.)

上例の chichi 「牛乳」は、カスティーヤ語では leche であり、女性名詞であることから、buena leche, leche buena, la leche está cuajada などといった連続が対応するであろう<sup>(6)</sup>。

(5) 引用中 [ ] 内に筆者の補足を付け加えた。以下同様。

(6) 『辞典』では、カスティーヤ語の leche に対応する語は lleche であり、男性名詞でも女性名詞でもある。尚既に述べたように、標準アストゥリアス語にもカスティーヤ語と同様に、中性名詞という範疇は欠如している。

形容詞の性数不一致は名詞に対して後置の場合に観察されること、そしてレナが中央アストゥリアス方言域に位置するということは重要な指摘であった。

### 1.1.2. 不一致を引き起こす名詞の種類

メネンデス・ピダルは、後続する形容詞が一致しない場合の名詞の種類についても述べている。

「管見ではこの不一致は、水、草、小麦粉といったいくつかの物質の名詞が、単数形である場合にのみ可能である。[その名詞は]決して複数形ではない。mantega ranciu 「味の落ちたラード」。(『覚え書』 §34.)

物質の名詞が不一致を引き起こすという、この個所の指摘も重要であり、のちのアストゥリアス方言形容詞中性形の研究全ての出発点となっているようである。ただし本書で取り上げられていた不一致はいずれも女性名詞の例のみで、男性の物質の名詞に関しては言及されていない。

### 1.1.3. 小まとめ

以上をまとめると、同書では不一致が「物質の名詞」に「形容詞が後続する」場合に起こるという2つの分析を挙げている。

しかしここでは、その一致しない形容詞の形式が中性とは明言してはいない。それは、例として挙げられている形容詞 tarabatao, güenu, cuayao を見ても、語尾として -o と -u が混在していることが理由の一つであろう。

物質の名詞には、それが男性でも女性でも、後続の形容詞が男性形とは別の中性形の語尾を伴い「一致」することは、本稿 §3 で触れるように、

もっと後の報告で明らかになる。そして標準アストゥリアス語文法ではそれが取り入れられている。

この不一致の形容詞の例を提供したインフォーマント間に差異があり、発音の揺れがあり、明確に中性形が確認できなかったとしても、本書が刊行された時点では、少なくとも女性名詞との不一致は明確に確認できたのである。

## 1.2. 『レオン方言』

前項で取り上げた『覚え書』の中で、その後の研究につながることとなる、アストゥリアス方言の形容詞中性形に関する重要な分析、即ち物質の名詞に後続する形容詞の不一致に関しては既に述べられている。

同じメネンデス・ピダルの手により、その数年後に発表された『レオン方言』ではその分析を基本とし、以下に示す更に踏み込んだ分析を行っている。

### 1.2.1. 不一致でない可能性

アストゥリアス方言の形容詞の不一致について、『レオン方言』では以下のように述べられている。

「女性名詞を修飾する形容詞は、それとは一致せず、男性形のまものがあがある。アストゥリアスでは *lleche preso* [「凝乳」] と発話される。そしてそれは *lac pressum* というラテン語の一致の名残である可能性がある」。(『レオン方言』 § 19.2.)

『覚え書』では女性名詞に後続し、一致しない形容詞の性については明言していないが、『レオン方言』ではそれを男性形としている。これは同形の語尾を有するカスティージャ語からの類推がその理由の一つとして挙げ

られるだろう。

スペイン語では *leche* は女性名詞である。引用にラテン語の例があるが、その語源となる *lac* は中性名詞であった。ラテン語の中性名詞は通常ロマンス語に推移した段階で男性名詞となった。つまりもしアストゥリアスにおいて *lleche* が男性名詞であるとすれば、その性に形容詞男性形の *preso* が一致しているととらえることができる。アストゥリアスに隣接するガリシア・ポルトガル語では *leite*, *lume* は男性名詞であるとメネンデス・ピダルは指摘している。

しかしアストゥリアス方言では多くの場合 *lleche* はカスティーヤ語と同様に女性名詞であり、ここで引用した *lleche preso* は不一致の現象としてしか解釈できない。加えて前項で触れた『覚え書』に *güena chichi* とあるように、形容詞が先行する場合には女性形が出現しており、*lleche* が男性名詞である可能性は低い。

この連続における *preso* は、形容詞中性形が現れる位置であるということのはちに明らかになるが、この時点ではそれが男性形であるという可能性を導き出すための便法として、ラテン語の中性名詞に言及されたともいえる。

### 1.2.2. 物質の名詞が個別性を意味する場合

形容詞との性の不一致をもたらす物質の名詞について、『レオン方言』は以下の観察を付け加えている。

「いくつかの物質の名詞が、単数で、物質一般を示しており、その物質の一部やその物質でつくられた物体を示さない場合に〔それを修飾する形容詞の不一致の〕可能性がある」。(『レオン方言』§ 19.2.)

これを言い換えると、物質の名詞が総称ではなく、個別的な意味を有する

場合には、それを修飾する形容詞が後置、または属詞の位置でも不一致が起こらず、本来の名詞の性と一致した形式が用いられるということになる。

「mantega ranciu 「味の落ちたラード」（しかし恐らく esta manteguina ye ranciu とは言わない）（…） la yerba 'ta secu<sup>(7)</sup> 「その草は乾いている」（しかし arranca una yerba secu が可能とは思えない）」。  
（『レオン方言』 § 19.2.）

mantega 「ラード」、yerba 「草」が総称的な意味の物質の名詞の場合には、『覚え書き』にもあったように、後続する形容詞はその性とは一致しない ranciu, secu という形式で出現する。

ところが同じ物質の名詞でも総称的な意味ではなく、「このラードの小さな塊」、「一本の草」といった個別的な意味のときには不一致は起こらず、その名詞本来の性と一致することをメネデス・ピダルは示唆している。

したがってそれぞれ想定される連続は、esta manteguina ye rancia 「このラードの小さな塊は味が落ちている」、arranca una yerba seca 「乾燥した草を一本抜きなさい」となる。

### 1.2.3. 小まとめ

『レオン方言』に先行して刊行された『覚え書き』には既に、いくつかの物質の女性名詞に後続、或いは属詞の位置の形容詞が一致しないことが指摘されている。『レオン方言』はその不一致を示す形容詞は男性形であるとしている。そしてその物質の名詞が個別性を意味する場合には、その本来の性に形容詞が一致する現象を付け加えている。

(7) 本稿 § 1.1.1. の『覚え書き』の引用中の tá とは異なり、この例文の ta にはアクセント記号が用いられていないが原文のまま引用した。尚、現代の標準アストゥリアス語の正書法でも ta の形式が用いられる。本稿 § 4.1. 参照。

形容詞の不一致の現象は、この『レオン方言』の中で取り上げられていることから、即「レオン方言」的な特徴と考えられがちであるが、レオン方言域の中でも北部アストゥリアス地方の中央方言にのみ確認される現象である。

しかしながらメネンデス・ピダルにより指摘されたこれらの研究が出発点となり、このあと本稿で取り上げるようにいくつかの詳細な研究が発表され、のちにそれは標準アストゥリアス語において文法化されるに至る。

## 2. カネヤーダの方言研究

### 2.1. 『カブラーネスのバブレ』 (“*El bable de Cabranes*”, 1944)

メネンデス・ピダルがアストゥリアス方言の形容詞の不一致に関して発表したのち、20世紀の半ばに差しかかった頃、カネヤーダ (Canellada, María Josefa) はカブラーネス (レナと同じく中央アストゥリアス方言域に位置するが、やや東寄り) における方言についての論文、『カブラーネスのバブレ』を発表している<sup>(8)</sup>。その中では形容詞の不一致についても扱っている。

#### 2.1.1. 不定の量の女性名詞に後続する場合の形容詞

先行する女性名詞を直接修飾する形容詞の不一致の例として、次のように述べている。

「不定の量の名詞が、例えば食べものや飲み物といったもので女性名詞であるとき、後置の形容詞を伴うときに性が一致しないという興味

---

(8) この論文はマドリード大学の博士論文として提出されたものである。カネヤーダはマドリード大学、サラマンカ大学で教鞭をとった。カブラーネスは、彼女の両親の出身地である。

深い特徴を示している。(…)しかしこの構文を認めているのは食べ物の名詞だけではない。多かれ少なかれ量を計ることができる名詞も、例えば物質の名詞なども、このような構文化が可能である。』（『カブラーネスのパブレ』, pp. 31-32)

その不定の量を示す女性名詞と後続する不一致の形容詞の例として挙げているのは、carne tienru 柔らかい肉, mantega nidu やわらかいラード, grasa frescu 新鮮な脂身, leche blancu 白い牛乳, torta prietu 褐色のパイ, agua claru 澄んだ水, sidre nuevu 新しいりんご酒, bebida fríu 冷たい飲み物, comida guenu おいしい食事, sopa colloráu<sup>(9)</sup> 赤いスープ, tela blancu 白い布, paya finu 細い藁, lana roxu 赤い毛糸, 等々である<sup>(10)</sup>。

いずれも不定の量の女性名詞（或いは男女どちらの可能性もある名詞）に、一致していない形容詞が後続している。尚、これらの例での形容詞の語尾は全て -u であり、中央アストゥリアス方言の形容詞男性形単数に特徴的な語尾である。

この点に関してはメネンデス・ピダルが挙げた例よりも明確になっている。

そして述部に属詞として用いられる形容詞に関しても、同様の不一致の例を挙げている。

例：esta carne ta tienru この肉はやわらかい, esta sidre e guenu このリンゴ酒はおいしい。

(9) この語に対応するカスティージャ語は、後ろから2番目の音節に強勢のある colorado である。

(10) カネヤードがカブラーネス方言として挙げている例は、発音記号で表記されている。例えば carne tienru は karne tjenu。したがって本稿にあるのは、筆者が書き直した表記である。以下同様。

### 2.1.2. 個別性を意味する名詞の場合

形容詞の不一致が確認できる女性名詞が個別性を意味するときには、それを修飾する形容詞は一致するという点に関して、既にメネンデス・ピダル (1906) がレナにおける現象として述べているが、カブラーネスでも同様に確認できる。

「(…) 名詞が限定された単一の物体を指す時には、形容詞は女性形で一致するようになる」。(『カブラーネスのバブレ』 p. 32)

したがって例えば *Gústame sembrá la cebolla blancu*. 「私は白い玉ねぎを播くのが好きだ」において、*blancu* という男性形が用いられていることから、この女性名詞 *la cebolla* は物質としての玉ねぎ、つまり総称的な白い玉ねぎというものを指す。これに対し、*Apúrrime la cebolla blanca*. 「その白い玉ねぎを取ってくれ」においては、*blanca* という女性形で形容詞が一致していることから、この *la cebolla* は個別的な玉ねぎを指している。

## 2.2. 新たな主張

以下にカネヤーダが新たに主張した点について取り上げる。

### 2.2.1. 中性形

メネンデス・ピダルが挙げた後続の不一致の形容詞の例 (本稿 § 1.1.1., § 1.2.1.) は、語尾に *-o*, *-u* という揺れがあったが、いずれも男性形であるとしていた。

カネヤーダの例 (§ 2.1.1.) はいずれも *-u* の語尾を示している。これは中央アストゥリアス方言の形容詞男性形に特徴的なものであるが、この連続で用いられているこれらの形容詞を、「中性形」と示唆している。

「女性形を嫌うこの形容詞は、男性形を取りつつも、あるいは物質の中性の意味を有しているのかもしれない。イタリア語では *cosa* は男性形の述部を受け入れることを思い出されよ。というのかつては [ *cosa* は ] 中性 [ 名詞 ] であったからである (…)]。 (『カブラーネスのバブレ』, p. 32)

つまり男性形をとりつつも、中性の意味を有しているということになる。そして中央アストゥリアス方言に特徴的であるはずの中性形という形態 (形容詞の場合は -o の語尾。カスティージャ語との相違に注意) に関しては、代名詞においてのみ言及している。

### 2.2.2. 代名詞に見られる中性形

直接目的格代名詞が、カスティージャ語では *lo* の形態が男性と中性を兼ね備えているのに対し、カブラーネス方言では中性に独自の形態を有している。即ち *lu* (男性), *la* (女性), *lo* (中性)<sup>(11)</sup>。これは標準アストゥリアス語でも同様であり、中央アストゥリアス方言の特徴とされる。

カスティージャ語の中性の *lo* は名詞を受ける用法が欠如しているのに対し、カブラーネスでは中性の *lo* は不定の名詞を受けることが出来るとし、カネヤーダは以下の例を挙げている。

例: *La sidre nuevu da gustu bebelo.* 「新しいリンゴ酒を飲むのは楽しい。」

*Mira la leñe secu.* — *Úlo?* 「その乾いた薪を見て。」 「どこなの。」

例に用いられている *la sidre* (リンゴ酒), *la leñe* (薪) は女性名詞である。そしてそれらを修飾している後続の形容詞 *nuevu*, *secu* は -u の語尾を伴う男性形で出現しているのが確認できる。

---

(11) 『カブラーネスのバブレ』, p. 23。

初めの例に用いられている bebelo は不定詞 beber (飲む) に中性 lo が結び付いたもので、その際に不定詞の語末の -r が消失した形式である<sup>(12)</sup>。したがってカスティヤ語の beberlo 「それを飲むこと」に相当する。

2 番目の例の Úlo で用いられている疑問副詞 ú は、無強勢である直接目的格代名詞と結びついて、一語で用いられる<sup>(13)</sup>。

ところでこれらの例では la sidre, la leña を受ける代名詞として lo が用いられているが、これは中性の形式である。したがって、nuevu, secu がもし男性形として用いられていれば男性の代名詞 lu を伴い、それぞれ \*bebelu, \*úlu となるはずである<sup>(14)</sup>。この例からカネヤードは、これらの形容詞が男性形を取りつつも、中性の意味で用いられていることの証拠としている。

### 2.2.3. 小まとめ

カネヤードが挙げた後続の形容詞の不一致をもたらす不定の量の名詞は、メネンデス・ピダルが挙げたものよりもより具体的である。そして一見男性形を示している形容詞は、独自の形態を示しているわけではないが、実は中性の意味であるという、一歩踏み込んだ提言を行っている。

メネンデス・ピダルがレオン方言域の特徴として扱った『レオン方言』においてさえも、この現象はアストゥリアス方言に特有であるという位置づけであった。そしてカネヤードのこの論文においてもアストゥリアス的事実であることが際立たされたものになっており、恐らくそのことにより、のちに標準アストゥリアス語文法に取り入れられた。

---

(12) 標準アストゥリアス語にもこの正書法は取り入れられている。廣澤 (2007) §3.3。

(13) 標準アストゥリアス語でもこの連続が認められている (『文法』§18.1.4.4.)。『レオン方言』 (§22.) においても、アストゥリアスに特徴的な疑問副詞として取り上げられている。

(14) \*印は非文法的な連続を示す。以下同様。

ただしここまでの研究がそのまま標準アストゥリアス語で文法化された訳ではない。これら2つの研究には男性の物質の名詞に後続する形容詞、中性の形容詞の形態についての言及が確認できない。

### 3. ネイラ：『レナの方言』（“*El Habla de Lena*”, 1955）

レナ出身のネイラ（Neira Martínez, Jesús）は、かつてメネンデス・ピダルが扱ったレナにおける方言についてまとめた論文を発表している。その中では中央アストゥリアス方言の形容詞の中性について、のちに標準アストゥリアス語が採用することになる、更に踏み込んだ報告がある。

#### 3.1. 代名詞の3つの語尾

カブラーネスにおける直接目的格代名詞は *lu*, *la*, *lo* と3つの性を区別することは、前項でカネヤダの報告として扱った。同じ中央アストゥリアス方言域のレナにおいても、代名詞（所有代名詞、指示代名詞）において、3つの性が形態に反映している。

男性	女性	中性	
<i>lu</i>	<i>la</i>	<i>lo</i> <sup>(15)</sup>	
<i>vuistru</i>	<i>vuestra</i>	<i>vuestro</i>	
<i>ulu</i>	<i>ula</i>	<i>ulo</i>	
<i>cual</i>	<i>cuala</i>	<i>cualo</i>	
<i>isti</i>	<i>esta</i>	<i>esto</i>	
<i>isi</i>	<i>esa</i>	<i>eso</i>	
<i>míu</i>	<i>mía</i>	<i>mío</i>	（『レナの方言』 § 72.）

尚、*vuistru*, *isti*, *isi* に見られる *e>i* の交代は母音変異である。ネイラ

---

(15) 原典では *la* と印刷されているが、筆者が修正した。

(1982, p. 173 及び 1976, p. 70, p. 140) はこの現象は数世紀前より縮小し散在的なものであるとしている。したがって汎中央アストゥリアス方言的特徴とはされず、標準アストゥリアス語にも母音変異は取り入れられていない。

### 3.2. 形容詞の中性の語尾

ネイラは代名詞に中性の形態が現れる以外にも、形容詞の語尾にも中性が形態的に反映していることを指摘している。

「しかしレナにおいては〔中性形の出現が〕より広範囲に起こり、加えて2つの特徴的な点を示している。その1：中性の形容詞は常に -o で終わる（〔カネヤーダが報告した〕カブラーネスでは -u で終わる）。その2：先に示した〔物質、総称的な〕名詞が、男性でも女性でも〔中性形で〕一致する（メネンデス・ピダルとカネヤーダは女性形の例のみを引用している）」。（『レナの方言』§72.）

メネンデス・ピダルとカネヤーダの先行研究にも触れ、それらに欠けていた男性の物質の名詞の場合にも不一致が起こることを指摘している。ただしその不一致は、中性の語尾が用いられた形容詞により一致している現象であると報告している。

それにより名詞に伴う文法的性ではなく、名詞に備わる不定の量、物質、総称性が中性の「一致」を要求していることになる。形容詞の語尾は男性 (-u)、女性 (-a)、中性 (-o) の3つの形態を示し、明瞭な範列を提示する。例として次を挙げている。

yerba maúro 発酵した草      pan maúro 発酵したパン

yerba は女性名詞、pan は男性名詞であるが、いずれに対しても maúro という語尾に -o を伴う中性の形態の形容詞が一致している。

šiche frío 冷たい牛乳      café frío 冷めたコーヒー

šiche は『覚え書』では chichi と表記されていた女性名詞である<sup>(16)</sup>。café は男性名詞で、いずれにも frío という中性形が一致している。中性形は名詞本来の性ではなく、名詞に備わる集合的な意味に一致しているのである。

taba negro l agua 水は黒かった      taba negro l arroz 米は黒かった<sup>(17)</sup>

agua は女性名詞、arroz は男性名詞、negro は中性形で、述部を形成する場合にも中性形が出現している。

尚、形容詞が先行する場合と、物質が個別性を示す場合、それぞれの形容詞の一致に関しての言及は見られないが、メネンデス・ピダルとカネヤードの報告を踏襲していると思われる。

### 3.3. 小まとめ

#### 3.3.1. 『覚え書』との相違

このネイラの研究にさかのぼること約 50 年前、『覚え書』の中でメネンデス・ピダルは同じくレナの方言における物質の名詞を修飾する形容詞について述べていた（本稿 § 1.1.3.）。その場合の形容詞は tarabato, güenu, cuayao などのように、語尾に -u と -o が混在していた。つまりそれらの資料からは、形容詞の不一致の現象が起こっているとしか捉えられない。

同じ地域の方言を扱ったネイラの『レナの方言』では、形容詞に -o と

(16) § はスペインの音声学の表記では通常「無声破擦歯音」（国際音声字母 (IPA) の /ts/ に相当）を表す。現代カスティージャ語には欠如しているが、アストゥリアス方言ではいくつかの変種を伴い散在的に確認される。“Che vaqueira”（「牛飼いの che」）とも呼ばれ、ネイラ（1976, p.82, 86）によるとこれは「無声歯舌背破擦音」（africada-dento-dorsal sorda）のことである。標準アストゥリアス語には欠如しているが、この音声を方言形として表記する必要がある時には ʃʃ（又は l.l）で表す。詳細は廣澤（2004）§ 1.2.2.。

(17) 標準アストゥリアス語の正書法ではそれぞれ l'agua, l'arroz と表される。

いう中性の語尾が確認されていることから、上で不一致とされた連続は、中性一致と位置付けられる。この相違に関し、のちにネイラ（1982, p. 164）は以下のように述べている。

「ここで引用された事例では、形容詞は常に [中性の]/o/ で終わり、[男性の]/u/ では決してない。メネンデス・ピダルの時代にも同じことが起こっていたのは確実である」。

そして『覚え書』での語尾の混在の理由は、インフォーマントの差異が原因であるとしている。

### 3.3.2. 中性形のアストゥリアス全域での位置づけについて

本稿 §1 で述べたように、メネンデス・ピダルによりアストゥリアス方言は中央、東部、西部の3つに大分類され、今日もそれが継承されている。

アストゥリアス方言の形容詞の不一致について扱った廣澤（2001）において、西部アストゥリアス方言では形容詞の不一致は確認されない旨述べた。つまりカスティヤ語と同様に、名詞本来の文法的性に形容詞は一致する。

そして東部アストゥリアス方言の場合には、物質の名詞を修飾する形容詞の不一致は確認される。ただしその場合に中央アストゥリアス方言が特別な中性の形態で「一致」するのに対し、東部アストゥリアス方言では男性形がその役割を担う。一見単なる「不一致」に見えなくもない。

即ち東部アストゥリアス方言では、物質を意味する女性名詞 *agua* に、男性名詞に一致しているのと同じ形態の *frío* が修飾している。

（*la casa fría*（女性名詞—形容詞女性形）  
*el agua frío*（女性名詞—形容詞男性形）

(el pie fríu (男性名詞—形容詞男性形)  
 (el arroz fríu (男性名詞—形容詞男性形)

これに対応する中央アストゥリアス方言の例として、以下を挙げた。

(la casa fría (女性名詞—形容詞女性形)  
 (el agua frío (女性名詞—形容詞中性形)  
 (el pie fríu (男性名詞—形容詞男性形)  
 (el arroz frío (男性名詞—形容詞中性形)

これらの観察により、レナと同じ中央アストゥリアス方言域に位置するカブラーネスにおける現象として、カネヤードが報告した不一致の例は、実は東部アストゥリアス方言の型にしたがっているということに気付く。

ネイラはアストゥリアス地方全域の方言（パブレ）を調査し、多くの論文及び辞書を著している。そしてネイラのこの『レナの方言』は中央アストゥリアス方言に特徴的な現象をまとめ上げたもので、その中の一つが形容詞中性形の形態、及びその一致の現象である。

20世紀末になってからアストゥリアス言語アカデミーが推進している「標準アストゥリアス語」には、中央アストゥリアス方言にのみ特有のこの現象が、汎アストゥリアス方言的ではないにも拘らず取り入れられた。次章よりその詳細を見る。

#### 4. 標準アストゥリアス語の形容詞中性形と一致

メネンデス・ビダルの『レオン方言』は「レオン方言域」の言語的特徴を扱ったものである。アストゥリアス地方はその北部を占める。そして「標準アストゥリアス語文法」の成立はレオン方言の文法化とも言え、廣澤（2008, 2009）ではレオン方言という枠組みの中での標準アストゥリアス語の位置付けについて考察し、両者を比較した。

ただアストゥリアス方言は一枚岩ではない。いくつかの共通する特徴を

元に中央、西部、東部に大きく3分類されるが、*ables* と複数形で表されることから多くの変種がある。

標準アストゥリアス語に取り入れられた形容詞中性形とその一致は、中央アストゥリアス方言においてのみ見られる現象であることが前章までに確認された。

本章では標準アストゥリアス語で扱われている形容詞中性形の用法を確認し、文法としてどのように体系化されているかを見る<sup>(18)</sup>。

#### 4.1. 形容詞の語尾

修飾する名詞の性数に形態的に一致するという点では、標準アストゥリアス語もカスティーヤ語と同様である。名詞は男性名詞、或いは女性名詞のみで中性名詞という文法範疇が欠如している点も共通である。

標準アストゥリアス語の形容詞は、通常男性単数は *-u*, *-án*, *-ín*, 女性単数は *-a* の語尾を示している。

例：el gafu llobu / el llobu gafu 「獐猛な狼」, la llista neña / la neña llista 「頭のいい女の子」。

ただしこれは名詞が可算名詞の場合にのみ起こる。*-u*, *-a* の語尾に加え、標準アストゥリアス語の形容詞には、*-o* で示される語尾を伴う中性形が用いられる。これはメネデス・ピダルが述べた物質の名詞に後続する不一致の形容詞 (§ 1.1.3.) で、のちにネイラにより中性形であるとされたもの (§ 3.) で、中央アストゥリアス方言の特徴とされるものである。『文法』は以下のように記載している。

「名詞が不可算である場合、男性、女性の形態での一致は、同一連辞内で形容詞が前置される場合にのみ可能である。形容詞が後置、或

---

(18) 本章は『文法』以外に Andrés (1999<sup>3</sup>), Prieto Alonso (2004) を参照した。

いは属性付与的な場合には、形容詞は中性形で出現する」。(『文法』  
§ 22.2.3.2.)

例として el duru carbón 「硬い炭」が挙げられている。carbón は男性名詞で、それに先行する位置にある形容詞は duru という男性形で一致している。la guapa ropa 「素敵な服」。ropa は女性名詞でそれに先行する形容詞は guapa という女性形で一致している。形容詞が後置、及び属性付与の位置にあるときには中性形を示す。el carbón duro, el carbón ta duro 「その炭は硬い」、la ropa guapo, la ropa ta guapo 「その服は素敵だ」。

まとめると標準アストゥリアス語の形容詞は男性 -u, 女性 -a, 中性 -o の3つの語尾が備わる。即ち malu, mala, malo 「悪い」となる。そして辞書でも形容詞は malu, -a, -o のように、語尾が男性, 女性, 中性, の順で記載されている。

形容詞の位置に関しては本稿 § 4.4. で扱う。

#### 4.2. 総称性的名詞と個別的な名詞

前項で扱った『文法』が述べているように、標準アストゥリアス語で形容詞が中性形で一致する場合、その名詞は「不可算」である。それがこの現象をもたらす条件の一つであった。これはかつてメネンデス・ピダルが述べた「物質の名詞」、カネヤーダの「不定の量の名詞」に相当するものである。

不可算名詞には大きく分けて総称性や不定の集合体、連続体を意味する名詞、および集合名詞が挙げられる。実際には同じものを指示しながら、総称的な名詞を個別的と捉え、文法的に可算名詞と扱う場合がある。その場合、同じ名詞でも総称的と捉えるときには中性形で、個別的と捉えるときにはその名詞の性に一致する。廣澤 (2006 § 1.2.2.) では el figu 「イチ

ジク (の実)」、el papel「紙」、el café「コーヒー」、la fueya「葉」、la piedra「石」、la pera「(洋) 梨」、el monte「山」、el fierru「鉄」、el pelu「髪」、el filu「糸」等を挙げた。

例：Dio-y un papel blancu p'apuntar el teléfonu. 「電話番号を書き写すために (彼は) 彼に一枚の白い紙を渡した。」(blancu は男性形。この場合 papel は個別的)

Mercó papel blancu na llibrería. 「(彼は) 書店で白い紙を買った。」(blancu は中性形。この場合の papel は総称的)

尚、これらのうち不可算の総称的なものとして扱われる際に、名詞自体に中性形の語尾を用いるものとしては、fierru, -o, pelu, -o, filu, -o の3語が認められている<sup>(19)</sup>。

#### 4.3. 集合名詞

集合名詞とは個別性が集合したものであり、廣澤 (2006. § 1.2.1.) では次の名詞を提示した。

例：el grupu「グループ」、el ganáu「家畜 (の群れ)」、el rebañu「(羊の) 群れ」、la rapacería「若者の集団」、la xente「人々」

これら集合名詞に後続する形容詞は中性の形態をとる。ただし集合名詞は必ずしも不可算ではないことに注意しなければならない。例えば上例の xente は不可算であるが、grupu は可算名詞である。そして grupu は可算名詞であっても集合名詞であるので、後続する形容詞は中性形で一致する。『文法』が述べている形容詞中性形が一致する名詞を以下に挙げる。

	可 算	不可算
総称性名詞	男性, 女性で一致	中性で一致
集合名詞	中性で一致	中性で一致

(19) 『文法』 § 2.3.2.4.a., § 22.2.3.2.b.。廣澤 (2006), § 1.2.2.。

#### 4.4. 標準アストゥリアス語の形容詞の位置

形容詞の位置が中性の一致に関与することは前章でも触れたが、本章でその詳細を見る。

##### 4.4.1. 前置される形容詞の場合

名詞に前置される形容詞は、これを prenuclear 「核の前の」或いは antepuesto 「前置の」と呼ぶが、その名詞の本来の性に一致する、即ち男性形か女性形のいずれかで、『覚え書き』の中でも言及されていたように中性形は出現しない。そして名詞が可算か不可算かはこの場合重視されない。

例：otru camín 「別の道」    munches vegaes 「何度も」

el famientu llobu 「空腹の狼」    el duru carbón 「硬い炭」

la bona neña 「善良な女の子」    la seca lleña 「乾いた薪」

数量詞を用いた表現の場合には、以下のような例がある。

例：muncho pan 「沢山のパン」    poco pexe 「わずかな魚」

muncho と poco は名詞に先行する位置にありながら、一見すると上の定義に反して中性形の語尾 -o を示しているように見える。しかしこれは部分の構文であり、前置詞の de が省略されたものだとされている<sup>(20)</sup>。即ちそれぞれ muncho de pan, poco de pexe が対応する。これらの場合、規則的に名詞の一致した形態も出現する。即ち munchu pan, pocu pexe。

##### 4.4.2. 後置される形容詞の場合

posnuclear 「核の後の」、或いは pospuesto 「後置の」と呼ばれる形容詞は、名詞に後置の位置で名詞句を形成する。

---

(20) 『文法』 § 22.2.3.2。

例：camín llargu 「長い道」 xera dura 「きつい仕事」

前章で触れた形容詞中性形が出現するのはこの形容詞の位置である。以下その例。

例：el carbón duro 「硬い炭」 la lleña seco 「乾いた薪」

sidra abondo 「多量のリンゴ酒」

同様に名詞述部の場合、属詞の位置にも形容詞中性形が出現する。

例：La sangre ye collorao. 「血は赤い。」

La sidra que tomo paez abondo. 「(彼が) 飲んだリンゴ酒は多量  
のようだ。」

#### 4.5. 中性形が出現する環境

##### 4.5.1. 形容詞中性形が後続する場合の主要項<sup>(21)</sup>

後続する形容詞に中性形での一致を強いる主要項は、不可算の意味内容を有する名詞である。主要項はイタリック体で表した。

例：el *xeru* duro 「硬い氷」 la *ropa* vieyo 「古い服」

不定詞との一致の場合も、同様に中性形での出現を必要とする。

例：*Fumar* ye malo. 「喫煙は悪い。」

que や lo que で導入される名詞節との一致の場合も同様である。

例：*Que fumes peles mañanes* ye malo. 「午前中の喫煙は悪い。」

*Lo que faigas* pue resultar fadio. 「君のすることは迷惑になりうる。」

中性定冠詞 lo を伴う形容詞との一致の場合。

例：*Lo bono* tá escondío. 「良いものは隠されている。」

中性指示代名詞 *esto*, *eso*, *aquello*<sup>(22)</sup> との一致。

---

(21) 主要項 (términu principal) はこの場合、名詞核のこと。

(22) 中性の指示代名詞も必要に応じてアクセント記号を付し, *ésto*, *éso*, *aquéllo* と表記される。『文法』§ 4.1.a。

例： *Esto ye prestoso*. 「これは快適だ。」

いくつかの中性の不定語，例えば *daqué* 「何か」， *dalgo* 「何か」， *dello* 「何か」， *nada* 「何も」， *otro* 「別のもの」， *uno* 「あるもの」， *too* 「全てのもの」等々との一致の場合にも，同様に中性形が出現する。

例： *Hai daqué raro nesi asuntu*. 「その件には妙な点がある。」

*Nun hai nada llimpio nesi negociu*. 「その取引にはきれいなところなど何もない。」

*Uno ye blanco y otro ye mariello*. 「ひとつは白く，別のは黄色い。」

#### 4.5.2. 後続する中性形容詞の種類

前節で提示した主要項と中性で一致し，従属項<sup>(23)</sup>として機能することができる形容詞を以下に提示する。主要項はイタリック体で表した。

まずは品質形容詞の例を挙げる。

例： *Quixeron engañalu con dineru falso*. 「彼らは贋金で彼を騙したかった。」

*La ropa mui vieyo pues vendelo*. 「とてつもなく古い服は売ることができる。」

過去分詞の場合は，品質形容詞の機能を担っている場合である。

例： *Mercó un coche con dineru roboao*. 「盗んだ金で彼は車を買った。」

*La ropa llavao pues ponelo en tendal*. 「洗った服は物干しに干せる。」

形容詞化された名詞の場合も，同様に品質形容詞の機能を担っている場合である。

例： *Ye una tela hermano de lo que mercasti ayeri*. 「それは君が昨

---

(23) 従属項 (*términu subordináu*) はこの場合，形容詞のこと。

日買ったのとそっくりな布だ。」

指示形容詞の場合、中性形の *esto*, *eso*, *aquello* の形式が、名詞に後置される位置で用いられる。

例：El *carbón* esto ye de La Camocha. 「この石炭はラ・カモチャ産だ。」

Nun tien nada que falar cola *xente* aquello. 「あの人たちと話すことは何もない。」

所有形容詞。

例：el *carbón* vueso 「君たちの石炭」    la *ropa* tuyo 「君の服」  
la *pación* nuestro 「私たちの痛み」

不定形容詞。

例：Paez *tierra* abondo pal tiestu. 「その鉢には土が多すぎるようだ。」

La carondia furó la *madera* too. 「木喰い虫が全部の木に穴をあけた。」

Nunca vi *xente* talo. 「私はそのような人々を決して見なかった。」

序数詞。

例：la *gasolina* primero qu'echasti 「君が始めに入れたガソリン」  
la *madera* último que se quemó 「焼けた最後の木」

尚、主要項に後続するという用法はないが、上で挙げた形容詞以外に中性の形態を有するものとして定冠詞 (*el malu* / *la mala* / *lo malo*)、3人称の強勢代名詞 (*él* / *ella* / *ello*) 及び直接補語の機能を担う3人称の無強勢人称代名詞 (*atopólu* / *atopóla* / *atopólo*) がある。

#### 4.6. 標準アストゥリアス語の指示表現と中性一致

前項および前々項において、標準アストゥリアス語における不可算名詞とそれに一致する形容詞が出現する環境、その形容詞の種類について確認した。それら不可算名詞に中性で指示を行う代名詞や不定語といった語類

を、『文法』は指示表現 (referente)<sup>(24)</sup> として分類している。本章はそれら指示表現の文法的ふるまいとその分類を行う。

#### 4.6.1. 指示表現の文法的ふるまい

以下の例を見てみよう。

例：Diz que nun-y gusta la lleche pero nun pue pasar sin ello  
calentino.

「彼は牛乳が好きではないと言っているが、温かい それなしでは過  
ごせない。」

この例に出現する ello から、指示表現が中性一致において 2 つの文法的ふるまいを示していることが確認できる。

まず ello は後続する形容詞 calentino に中性での一致を要求している主要項の役割を担っている。加えて ello が中性形たり得るのは不可算の la lleche 「牛乳」を指示しているからであり、いわばそれに従属している。

指示表現が中性形を示す要因については、『文法』 (§ 22.2.3.2., p. 326)<sup>(25)</sup> は以下のように分類している。

a) 不確定, あるいは総称性の指示表現

例：Lo blanco ye símbolu de pureza. 「白は純潔の象徴である。」

中性の定冠詞 lo + 形容詞の連続で抽象名詞を表す用法はカスティージャ語でもなじみがあるが、標準アストゥリアス語では後続する形容詞に中性形 blanco を要求している。そしてこの指示表現 (lo blanco) は、総称

(24) 『文法』以外にも Andrés (1997) においてもこれらの語類に referente の用語を用いている。referente は「指示対象」, 「指示物」といった訳語があてられており、それは「辞項の指す外的事物, ないし事態」(寺澤 2002, p. 554) をいう。『文法』および Andrés (1997) では、むしろその辞項のほうに referente の用語を用いており、その場合本稿では「指示表現」の訳語を用いた。

(25) 『文法』の該当箇所を記載している節が長く、分かりにくいいためページを付した。

性にいわば従属していると言える。

例：¡Cuánto nos dixo! 「どれだけ私たちに言ったことか。」

標準アストゥリアス語の *cuántu*, *cuánta*, *cuánto* のうち、中性形を用いる点はその形態を区別しないカスティーヤ語とは異なる点である。

b) 不可算名詞の指示表現

例：Lo blanco vien bien pa esta parea. 「白いのがこの壁には似合う。」

lo に後続する形容詞に *blanco* と中性形を要求する点は先の a) の場合と同様であるが、上では *lo blanco* が総称性にいわば従属していたのに対し、この例の *lo blanco* はペンキ (*la pintura*) という不可算名詞を指示していると『文法』は指摘している。

例：Eso gústame pola vida. 「それは人生で最も好きだ。」

この例での中性の指示表現 *eso* は、不可算名詞の牛乳 (*la lleche*) を指示している。

c) 別の中性指示表現を指示する指示表現

例：Ello ye símbolu de pureza. 「それは純潔の象徴である。」

Eso nun sé pa qué ye. 「それは何のためのものか私には分からない。」

これらの例文中にある *ello* と *eso* はそれぞれ *lo blanco* 「白 (いこと)」, *lo que traxo Pedro* 「ペドロが持って来たもの」という、既に中性の指示表現として機能しているものを指示している。

#### 4.6.2. 中性一致を要求する指示表現の分類

前項では指示対象に中性形で一致する指示表現の文法的ふるまいを確認した。それら指示表現に伴う付加語 (隣接項) には中性形での一致を要求する。そのような文法的ふるまいをする指示表現をここで以下に分類した。

##### 4.6.2.1. 指示代名詞

これに該当するのは中性の指示代名詞 *esto*, *eso*, *aquello* である。これ

らは不確定な指示対象に対して用いることができる点はカスティーヤ語と同じであるが、それらを修飾する形容詞には中性形を要求している。

例：¿Qué ye aquello mariello? 「あの黄色いのは何ですか。」

Apurri eso redondo que ta enriba l'armariu. 「棚の上の黄色いそれを取ってください。」

これらの例のうち、mariello「黄色い」、redondo「丸い」が中性形の形容詞であり、中性の指示代名詞が要求した形式である。

中性の指示代名詞が不可算の名詞（チーズなど）や総称的な名詞（お金や服など）を指示できる点は、カスティーヤ語では見られない、アストゥリアス語的な特徴である。

例：Esto fresco voi llevá-ylo a ella. 「この新しいやつを私は彼女に持って行ってやるつもりだ。」（estoはquesu「チーズ」を指示）

Aquello robao nun lo quixo. 「彼は盗んだあれを欲しなかった。」（aquelloはdineru「お金」を指示）

Eso nuevo va estrenarlo güei. 「彼は新しいそれを今日新調する。」（esoはropa「服」を指示）

Eso blanco ye pa coser. 「白いそれは裁縫用である。」（esoはhilo「糸」を指示）

形容詞 fresco, robao, nuevo, blanco はいずれも中性形である。

#### 4.6.2.2. 強勢の代名詞 ello

カスティーヤ語では同じ中性形の ello が事柄を指示するが、標準アストゥリアス語の ello にも同様の用法がある。

例：Ello, bono o malo, ye asina, ¿qué vas facer? 「そのことは、良くても悪くてもそんなもんだ。いったいどうするね。」

Pasái mañana pela oficina con ello acabao. 「出来上がったやつを持って、明日君たちは事務所に来たまえ。」

これに加えて、不可算や総称などの意味の名詞を指示できるのが、標準

アストゥリアス語の *ello* の特徴である。そして *ello* を修飾する形容詞には、中性形が要求される。

例：Vienes llueu con ello llavao. 「後で洗ったそれを持っていらっしい。」(*ello* は *la ropa* 「服」を指示)

Ta tol suelu enllenu d'ello seco. 「地面が一面乾いたそれで覆われている。」(*ello* は *fueya* 「葉」を指示)

Présta-y bañase nello calentino. 「彼は温かいので入浴するのが好きだ。」(*nello* は *en+ello* の縮約形。*ello* は *l'agua* 「水」を指示)

形容詞 *bono*, *malo*, *acabao*, *seco*, *calentino* は中性形である。

#### 4.6.2.3. 疑問詞, 感嘆詞

標準アストゥリアス語の疑問詞, 感嘆詞の *qué* はカスティーヤ語の場合と同様に不変化語である。そしてここで扱うのは代名詞としてふるまう場合で、ことがらや不可算, 総称の意味の名詞を指示する指示表現として用いられ、標準アストゥリアス語ではその場合の *qué* を修飾する形容詞は中性形で一致する。

例：Nun sé qué malo se-y pue dicir. 「どんな悪いことを彼に言うことが出来るか分からない。」(*qué* はことがらを指示)

¿Qué tinto quies, lo d'enriba o lo d'embaxo? 「どの赤いのがお望みですか, 上のですか下のですか。」(*qué* は *vinu* 「ワイン」を指示)

その他にも『文法』 (§ 22.2.3.2., p. 326) は不可算や総称の意味の名詞を指示している *cuánto*, *cuálo* に対し、形容詞が中性で一致している例を挙げている。

例：¿Cuánto blanco quier, un metru o dos? 「どのくらいの白いのをお望みですか, 1メートル, それとも2メートルですか。」(*cuánto* は *tela* 「布」を指示)

¿Cuálo barato quies? 「どの安いのがほしいですか。」(*cuálo* は

llacón 「ベーコン」を指示)

#### 4.6.2.4. 不定語

以下に挙げる例の中性の不定語も、それを修飾する形容詞に中性の形態を要求する。

例：Hai daqué nuevo nel disursu del alcalde. 「市長の演説には新しい何かがある。」

Nesi caxón la policía atopó bastante robao. 「その引き出しの中に警察は沢山の盗まれたものを見つけた。」

Nun bebas muncho calentino. 「沢山の熱いそれを飲むな。」  
(muncho は agua 「水」を指示)

Quédame tovía dello tienro. 「まだいくつか柔らかいのが私に残っている。」 (dello は pan 「パン」を指示)

#### 4.6.2.5. 形容詞に由来する不可算の語

形容詞に由来する男性名詞で不可算の意味を有するものがいくつかある。これらはまぎれもなく男性名詞であることは、その語尾が -u であることから明らかであるが、これらを指示対象とする場合、或いは修飾する形容詞は中性での一致が求められる。

例：El blancu emplegao como símbolu de pureza ye propio de delles cultures. 「純潔の象徴として用いられる白はいくつかの文化で固有である。」

L'anchu aproximao d'esti edificiu ye de quince metros. 「この建物の大体の幅は15メートルだ。」

El calzáu vieyo cárguenlo en caxes. 「彼らは古い履物を箱の中に入れる。」 (lo は el calzáu を指示)

これらの名詞が不可算でなく、可算の意味を伴う指示表現として用いられる場合には、それらを修飾する形容詞は男性形で一致する。

例：El blancu aparcáu ehí cerquina ye'l de Pedru. 「その近くに駐車

している白いのはペドロのだ。」(el blancu は coche 「自動車」を指示。aparcáu は男性形)

El anchu blancu ye pa la sala. 「その白い幅広のやつはホール用だ。」(el anchu は armariu 「棚」を指示。blancu は男性形)

## 5. おわりに

多様な側面を持つアストゥリアス方言 (bables) を標準化する際に、中央アストゥリアス方言がその骨格を担った。そして本稿で取り上げた形容詞中性形とその一致については、ネイラが『レナの方言』で報告した体系がほぼそのまま標準アストゥリアス語に取り入れられている。

つまりネイラに功績があったと考えることができるのであるが、例えば A.L.I.A. から出版されている多くの標準アストゥリアス語による学術書に、彼の名を確認することはできない。カスティージャ語による文献さえ A.L.I.A. からは出版されていない。不思議に思っていたところ、現地で資料収集中にアストゥリアスの地元の日刊紙 “*La Voz de Asturias*” (『アストゥリアスの声』, 2004 年 3 月 7 日 43 面) に掲載された彼のインタビューを偶然入手することが出来た。この記事において、アストゥリアス州と A.L.I.A. が推進するアストゥリアス語標準化についての彼の見解が窺える。以下にその抄訳を挙げ、本稿を終えたい。

インタビュー：「標準化されたバブレはカタルーニャ語の悪い模倣となるだろう」

ヘスス・ネイラ氏 / 元オビエド大学教授でバブレ研究家 (…)

年齢：87 歳 / 出生地：ポーラ・デ・レナ

質問：あなたはバブレをどのように定義しますか？

答え：始めに断っておきたいのですが、管見によれば単一のバブレではなく、多様であるということです。アストゥリアスには様々な発話の形式があり、そのことは忘れるべきではありません。しかしながらバブレ〔複数〕はラテン語から派生した言語的独自性<sup>(26)</sup>で〔あることを考慮した場合〕、イベリア半島の他の言語と同様であるのです。

(…)

質問：バブレ〔複数〕は言語ですか、方言ですか？

答え：それを定義するのはとても困難です。いずれも発話の形式であり、時として言語、また別の場合には方言の用語が用いられます。全ての言語は方言〔複数〕から構成され、そして方言〔複数〕は発話<sup>(27)</sup>の型により構成されているという、基本的な土台から出発しなければなりません。

質問：〔アストゥリアス方言の単一言語としての〕標準化は不可能であるとまだ思い続けていますか？

答え：私はいずれの意見をも尊重します。しかし言語は工業製品のように作られるべきではないと思います。何世紀もかけて話者達が言語を標準化すべきであると思います。バブレは自ら標準化すべきであり、それを誘導するようなことがあってはなりません。言語と習慣を法令で変えることは不可能です。

(…)

質問：あなたを〔標準〕アストゥリアス語の敵と呼ぶ人たちに何か言うことはありますか？

答え：諸意見を尊重する。そして私は自分の意見を固めるために人生の

---

(26) ここは独自の言語としても良いところであるが、「言語」という表現を避けている。原文は“peculiaridades del lenguaje”。

(27) 原文は“habla”, 「パロール（仏語の parole)」のこと。

50年以上をバブレ研究に捧げてきたということだけです。

質問：多くの人たちが擁護する標準バブレ〔標準アストゥリアス語〕には将来はあると思いますか？

答え：言語の将来を決めるのは話し手達です。言語学的境界線は政治的境界線とは一致しない。それだけはどうしても変わりようがありません。

了

#### 参考文献

- Academia de la Llingua Asturiana (=A.Ll.A.) (ed.) (2000). *“Diccionariu de la Llingua Asturiana”* (=『辞典』), Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana
- A.Ll.A. (ed.) (1998, 2001<sup>3</sup>). *“Gramática de la Llingua Asturiana”* (=『文法』), Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana
- A.Ll.A. (ed.) (1981, 2000<sup>5</sup>). *“Normes ortográfiques”* (=『正書法』), Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana
- Andrés, Ramón d' (1997, 1999<sup>3</sup>). *“Gramática práctica de asturiano”*, Mieres del Camín: Editora del Norte
- Andrés, Ramón d' (2003). *“Primeres llecciones d'asturianu”*, Oviedo: Publicaciones Ámbitu
- Andrés, Ramón d' et al. (2002). “María Josefa Canellada 1913-1995”, Oviedo: Conseyería d'Educación y Cultura
- Canellada, María Josefa (=カネヤード) (1944, 1996). *“El bable de Cabranes”* (edición facsimilar) (=『カブラーネスのバブレ』), Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana
- 廣澤明彦 (2001). 「中央アストゥリアス方言の形容詞中性形について」, 『語学研究』 96号 (拓殖大学言語文化研究所), pp. 107-123
- 廣澤明彦 (2004). 「アストゥリアス語の特徴 — 音韻について —」, 『拓殖大学語学研究』 105号 (拓殖大学言語文化研究所), pp. 185-220
- 廣澤明彦 (2005). 「アストゥリアス語の特徴 — 動詞の形態について —」, 『拓殖大学語学研究』 110号 (拓殖大学言語文化研究所), pp. 229-278
- 廣澤明彦 (2006). 「アストゥリアス語の形容詞について」, 『学苑』 787号 (昭和女子大学近代文化研究所), pp. 1-12

- 廣澤明彦 (2007). 「アストゥリアス語の人称代名詞について」, 『学苑』 799 号 (昭和女子大学近代文化研究所), pp. 12-23
- 廣澤明彦 (2008). 「『レオン方言』(1906 年) から『アストゥリアス語文法』(1998 年) へ — 形態の比較」, 『学苑』 809 号 (昭和女子大学近代文化研究所), pp. 49-60
- 廣澤明彦 (2009). 「『レオン方言』(1906) から『アストゥリアス語文法』(1998) へ — 動詞形態とシンタクスの比較 — (スペイン)」, 『拓殖大学語学研究』 120 号 (拓殖大学言語文化研究所), pp. 225-259
- 亀井孝ほか編 (1996). 『言語学大辞典 第 6 卷 術語編』 東京: 三省堂
- Matthews, Peter H. (1997). *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, Oxford, New York: Oxford University Press
- Menéndez Pidal, Ramón (=メネンデス・ピダル) (1897, 1962). 'Notas acerca del bable de Lena' (=『覚え書き』), *“El dialecto leonés”*, Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos
- Menéndez Pidal, Ramón (1906, 2006). *“El dialecto leonés”* (edición conmemorativa 1906-2006) (=『レオン方言』), León: El Búho Viajero
- Menéndez Pidal, Ramón (1904, 1999<sup>23</sup>). *“Manual de gramática histórica española”*, Madrid: Espasa Calpe
- Neira Martínez, Jesús. (=ネイラ) (1955, 2005). *“El habla de Lena”*, (edición fascimular) (=『レナの方言』), Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos
- Neira Martínez, Jesús (1976). *“El bable. Estructura e historia”*, Gijón: Ayalga Ediciones
- Neira Martínez, Jesús (1982). *“Bables y castellano en Asturias”*, Gijón: Biblioteca Julio Somoza
- Prieto Alonso, Esther (2004). *“Gramática d'asturianu”*, Oviedo: Trabe
- Real Academia Española (1973). *“Esbozo de una nueva gramática española”*. Madrid: Espasa Calpe
- Sánchez Vicente, Xuan Xosé (1996). *“Diccionariu asturianu-castellanu Castellanu-asturianu”*, Oviedo: Trabe
- Zamora Vicente, Alonso (1989). *“Dialectología española”*, Madrid: Gredos

〈研究ノート〉

# 中国語成語学習辞典（仮称） 作成にあたって

立松昇一・安部靖彦・堀江正樹  
鐘 小石・趙 昕

## 1. はじめに

中国語を学ぶにあたって、ある段階から成語を避けて通ることはできない。日本語の中の四字成語と違って中国語の成語は独特の働きをしている。中国語の成語は中国の文化とともにあり、長い歴史を背負っている。中国の人々はそれらの成語を生活の中で身につけていくが、われわれ日本人にとっては学習を通してしか理解できない。そのような中で、市販の学習辞典をひもといてみると、どのような使い方がなされているのか、およその意味は把握できても、いまひとつ使い方がはっきりしないのが現状である。まさに「隔靴搔痒」の感がある。

そこで、日本人の学習者に便利な辞典を作成しようという計画の提案が以下のメンバーでなされ、長年、成語について資料の収集をされてきた本学中国語学科教授・安部靖彦先生、辞書に関心を抱いている立松（メンバー代表・筆者）、中国の現地で教育されている堀江正樹先生（元中国人民大学・北京語言大学外国人専攻）が協議して素案を練り、趙昕・鐘小石両先生（外国語学部非常勤講師）の賛同を得て、5人で「中国語成語学習辞典（仮称）」の作成をスタートさせることにした。小稿は成語学習辞典（仮称）

作成にあたってのたまかなねらいをまとめたものである。

## 2. 市販の辞書と成語の意味の把握

市販の中国語学習辞典には成語の意味のみが記述されているだけで、どのような用法なのかほとんどわからない。もし例文を載せ、説明を加えたら膨大な辞典になってしまうので、致し方ない。だから、どうしても成語辞典が一冊必要となる。学習者にとってどんな成語辞典が役立つのか、作成グループのメンバーから「基礎的な成語がわかりやすく説明されているもの」という意見があった。基礎的なというのは、使用頻度の高いものということであろう。わかりやすく説明されているものというのは、どうしてこのような意味になるかということであろう。成語の中には、字面からみておおよその意味がわかるものと全くわからないものがある。全くわからないものは故事来歴があって、それがわからないと意味が把握できない。例えば、「葉公好龍」が「見せかけだけの好物」という意味になるのは故事来歴がわかれば、たちどころに意味がわかる。そういうのはいいが、中にはどうにもわかりにくいものがある。それは故事来歴が原因しているのではなくて、四文字の語の構成が原因しているのではないか、例えば「熟能生巧」は「習うより慣れよ」という意味だが、「熟すれば、巧を生むことができる」という語構成でできている。●●●●の四文字がどのように並んでいるのか、それがわかれば少しは理解しやすいのではないのか、筆者たちはそう考えてみた。

## 3. 成語の学習方法・攻略法

膨大な量の成語をただ覚えるしかないのか。中国で発行されている成語辞典、日本で発行されている成語辞典を調査し、その長所を生かし、難点

をカバーした辞書を作成してみたい。学習者に少しでも役に立つ辞典を編纂してみたい。そのような思いが日に日に強くなっていった。

適切な訳、例文は最低限必要である。その次に必要なのが語の構成である。4文字がどのように構成されて成立しているかを分析して記述してみる。「カルタ式中国語基礎成語 260」という学習書にはまず必要なものを集中暗記しようという目的のもとに、「物語と詩歌の成語」、「植物の成語」、「動物の成語」、「身体の成語」、「色彩の成語」、「数字の成語」、「似たもの成語と反義語成語」、「重ね語が出てくる成語」の8つの章に成語を分類している。これも一つの方法だろう。しかし、これで十分だろうか。筆者はかつて「訳読を通してみた中国語・中国語教育」（『語学研究』第98号、平成13年12月、拓殖大学言語文化研究所）の中で「四字句、四字成語のパターン」と題して語の構成を分析したことがある。これをなんとかして今回の辞典作成に生かしてみたい。

例えば、「有と無を含むもの」を選び出し、

- ① 有●有●構造→有始有終
- ② ●有●有構造→应有尽有
- ③ 有●無●構造→有名無実
- ④ ●●有●構造→津津有味
- ⑤ 無●無●構造→無法無天
- ⑥ 無●●●構造→無可奈何
- ⑦ ●無●●構造→史無前例
- ⑧ ●●無●構造→鉄面無視

それぞれ①～⑧通りのパターンに分類して記述してみる。また、たとえば、否定詞の「不」と「莫」を含むものを選び出し、

- ① 不●●●構造→不動声色
- ② 不可●●●構造→不可開交
- ③ ●不●●●構造→禍不单行

- ④ ●●不●構造→川流不息
- ⑤ 不●不●構造→不三不四
- ⑥ 莫●●●構造→莫名其妙

のように分類して記述してみる。また、「～のようだ」の意味を表す「如，若，似」を含むものを選び出し、

- ① 如●●●→如虎添翼
- ② ●如●●→勢如破竹
- ③ ●●如●→守口如瓶
- ④ 如●如●→如火如荼
- ⑤ 如●似●→如花似玉
- ⑥ ●●似●→帰心似箭
- ⑦ 若●●●→若無其事
- ⑧ ●若●●→傍若無人
- ⑨ ●●若●→門庭若市

のように分類して記述してみる。そのほか比較的よく現れる形のいくつかを挙げてみよう。

- 1) ●●而●， ●而●●→満載而帰， 輕而易挙
- 2) 相●●●， ●相●●， ●●相●→相濡以沫， 自相矛盾， 同病相憐
- 3) ●然●●→勃然大怒
- 4) ●●可●→後世可畏
- 5) ●●其●→兩全其美
- 6) ●所●●→為所欲言
- 7) ●之●●， ●●之●→置之不理， 無價之宝
- 8) 以●●●→以德報怨
- 9) ●●為●→一言為定
- 10) ●+方位詞+●●→雪中送炭

以上のような語構成をもつ成語を分類して整理し、記述できないか。そのほかに、

- 11) 反義語が使用されているもの（前●後●，日●月●，左●右●，少●多●，内●外●，天●地●など）
- 12) 四文字中二文字が同じもの（X●X●，●X●X，XX●●）  
自暴自棄，心服口服，井井有条
- 13) 数字を含むもの（①四文字中一文字のみ，②四文字中二文字）  
六神無主，一心一意
- 14) 動物を含むもの（①四文字中一文字，②四文字中二文字）  
对牛弹琴，指鹿為馬
- 15) 植物を含むもの（①四文字中一文字，②四文字中二文字）  
藕断絲連，指桑罵槐
- 16) 身体に関する語を含むもの（①四文字中一文字，②四文字中二文字）  
袖手傍觀，目瞪口呆

などが考えられる。以上の語の構成とともに、

- 17) 文中でどのような使われ方をする傾向が強いのかを明示する。  
例えば，①「主語」として，②述語として，③補語として，④連用修飾語として，⑤連体修飾語として，⑥「まったく●●●●のようだ」のような例えとしてなど。そのほか，
- 18) 喜怒哀楽の別の明示ができないか。  
これについてはすでに『漢語成語分類大詞典』（内蒙古人民出版社，1987）で試みられていて，「愛憎，固辞，尊敬，恋慕，志向，疑い，感慨」などに使う成語を分類している。この辞典は10,300語の成語について，「政治，生活，言行」など14の部類に分け，さらに細かく分類している。
- 19) 褒義と貶義の別の明示をする。

- 20) 同義語, 反義語を明示する。
- 21) 日本語の大まかな意味からでも引けるようなものではないか。  
「人を騙す」「未練がある」などから引ける成語辞典を考える。

#### 4. 成語の数

上野恵司編『新訂現代中国語成語辞典』（日外アソシエーツ, 2005年）は4,265語, 荒屋勤監修『子供も話す 実用中国語成語1000』（光生館, 2000年）は1,000語, 香坂順一・羅小東共著『おぼえておきたい中国語成語300』（光生館, 1992年）は300語, 芳沢ひろ子著『カルタ式 中国語基礎成語260』（白帝社, 2009年）は260語を取り上げている。数としては800~1,000語くらいは必要だろう。そして今回の辞典作成にあたってはそれぞれの成語の頻度を示し, 覚えるべき成語, 理解すればいい成語を明示するようにする。

#### 5. 中国語成語学習辞典（仮称）の構成

以下のような構成にする。

- ① 成語：●●●●
- ② 中国語の読み（ピンイン）
- ③ 使用語・理解語の明示（\*覚えるべき語 \*\*理解すべき語）頻度別の明示
- ④ 意味と用法（単独で述語として使用する, 副詞として使用するなど）
- ⑤ 来歴（出典）
- ⑥ 語構成
- ⑦ 例文（④との関連をつける）

問題は語をどのように配列するかということである。①ABC 順，②画引き，③構造別などが考えられるが，構造別に配列できるかどうかを模索していきたい。例えば，①「有」を含むもの，②「無」を含むもの，③「不」を含むもの，④「莫」を含むものなど，第3章で述べたような語構成をベースにしたものと類別をベースにしたものを組み合わせたものが編集できないか，今後検討を加えていく。

## 6. おわりに

最後に成語学習辞典（仮称）のねらいなどを記して，小稿のしめくくりとする。

ねらい：市販の辞典や学習書の成語を分析し，その説明の仕方や使い方の説明の短所を補い，成語の使い方，使用法をわかりやすく記述したテキストか，あるいは辞書を作成する。

あくまでも学習者の視点に立った辞典を作成したいというのが作成者の願いである。作成者は安部靖彦，立松昇一，堀江正樹，鐘小石，趙昕の5名。成語の数は1,000ほど。記述の構成は来歴，語の構成，用法（述語として，副詞としてなどの記述），用例など。用例は最近の新聞，雑誌，小説，エッセイなどから収集する。中国での市販の辞典，学習書の分析や日本での市販の辞典，学習書の分析も行う。使用頻度を別途調査分析する。

以下に比較的入手しやすい主な成語辞典，成語学習書を示しておく。

〈日本〉

『中国語成語辞典』（牛島徳次編，東方書店，1994）

『新訂 現代中国語成語辞典』（上野恵司編，日外アソシエーツ，2005）

『子供も話す 実用中国語成語 1000』（荒屋勤監修，光生館，2000）

『おぼえておきたい成語 300』（香坂順一，羅小東共著，光生館，1992）

『カルタ式中国語基礎成語 260』（芳沢ひろ子，白帝社，2009）

〈中国〉

『辞海版 中国語成語大辞典』（普及本，上海辞書出版社，2007）

『漢語成語分類大詞典』（内蒙古人民出版社，1987）

『漢語成語詞典』（増訂版，上海教育出版社，1986）

『成語詞典』（常州市教育局編，江蘇人民出版社，1981）

『連用成語詞典』（商務印書館，2008）

『多功能成語詞典』（華語教学出版社，2010）

『同義成語詞典』（四川辞書出版社，2010）

（原稿受付 2010年9月30日）

〈研究ノート〉

ウィリアム・エリオット・グリフィス  
(William Elliot Griffis) と  
金子堅太郎

— グリフィス宛金子書簡の紹介と解説 —

塩 崎 智

はじめに

ニュージャージー州立ラトガーズ大学アレクサンダー図書館が保管するウィリアム・エリオット・グリフィス (William Elliot Griffis, 1843-1928) の書簡コレクションの中に、金子堅太郎発の書簡類が 23 通含まれている。これまで確認されている金子が米国人宛に書いた書簡数としては、オリバー・ウエンデル・ホームズ (Oliver Wendell Holmes, Jr., 1841-1935) 連邦最高裁判事宛の書簡に次ぐ<sup>(1)</sup>。

グリフィスは、お雇い外国人として 1870 年に訪日し、福井と東京で教壇に立った。東京の大学南校では、小村寿太郎 (1855-1911, 外務大臣) を始めとする多くの俊英の教育に携わった。帰国後は、明治日本体験記的著作である *The Mikado's Empire* を筆頭に続々と日本関連著作を発表した<sup>(2)</sup>。明治時代の日本を米国一般読者に紹介した、最大の功労者の一人である。これまで取り上げてきた金子人脈の中で、唯一、日米両国で名実ともに認められた親・知日派米国人と言える<sup>(3)</sup>。

グリフィスに関しては、山下英一氏を筆頭に日本人研究者による詳細な論考の蓄積がある<sup>(4)</sup>。本稿は、そのグリフィス研究史の中に金子堅太郎との関係を位置付けるというよりは、グリフィス宛金子書簡の内容を紹介し、その書簡の背景を同時代資料の活用により調査する試みにとどまる。あくまでも金子堅太郎と著名な米国人との関係を理解把握しようとする研究の一環に過ぎず、膨大なグリフィス資料を駆使し、グリフィス側から金子とグリフィスの交流を俯瞰する研究はグリフィス研究者に委ねたい。

最初に結論じみた事を述べるならば、大変親日的な内容の著作、雑誌や新聞の記事を数多く執筆し、講演でも日本への理解を事あるごとに示したグリフィスは、金子にとって対米広報外交の最適のお手本、そして協力者だったと言えよう。グリフィスには、オリバー・ウエンデル・ホームズやセス・ロウのような政治的に公の地位（過去も含めて）にあった著名な人物や、ヘンリー・クルーズ、セリグマン一族、ロバート・アンダーウッド・ジョンソンのようなビジネス界、マスコミ界の著名人と異なり、立場的に言動に自制を強いられる要因がない<sup>(5)</sup>。グリフィスの立場的制約は牧師としてのそれが唯一のものであったが、この牧師業からも1903年に離れている。現代で言えば完全な「フリーランス」となったグリフィスは、かなり自由に日本の情報を米国人に提供し、米国の新聞、雑誌や講演会、講義で親日的言動を披露することが可能だった。互いに公の肩書を持たない、金子とグリフィスだからこそ実現した情報交換、言論活動と言える。

さらに、金子にとっては、政財界、学界と比べると縁遠い存在だった米国のキリスト教関係要人、あるいは米国人キリスト教徒とのパイプ役として、元牧師のグリフィスは得難い人物でもあっただろう<sup>(6)</sup>。

グリフィスの存在は、政財界、学界、そして宗教界と金子堅太郎の米国人脈が、様々な分野に広がっていたことを示している。また終生変わる事の無い親日家だったグリフィスに、金子は他の米国人（ボストンの学界関係者、ニューヨークの財界関係者）とは異なる接し方をしていたようにも

思われる。それを一言で表せば、終生変わらぬ親日家に対する純粋な感謝の念とでも言えるかもしれない。

## ウィリアム・エリオット・グリフィスと日本

金子書簡の内容に入る前に、グリフィスの生涯と日本との関係について簡単にまとめておく。

グリフィスは、ラトガーズ大学の学生時代、福井藩留学生日下部太郎（1845-1870）等と知り合ったことから、日本に興味を持った。ラトガーズ大学は当時日本への宣教師派遣を積極的に進めていたオランダ改革派教会と繋がりの深い大学だった。このような環境で、牧師志望の青年グリフィスの日本派遣が1870年に実現した。

福井藩の藩校明新館で約1年、廃藩置県後は東京の大学南校で1874年まで教壇に立ち、帰国した。

米国では、牧師としてボストンやニューヨーク州の地方都市イサカ、スケネクタディに赴任し、同時に日本に関する文筆、講演活動も積極的に行った。1876年に出版された *The Mikado's Empire* は、長い間（1913年の段階で12版）日本関連書物のバイブル的存在として読み継がれた。

日露戦争中も、グリフィスは知日派米国人の筆頭として、多くの雑誌や新聞に親日的記事を寄せ続けた。このようなグリフィスの献身的親日的言動に対し、日本政府は1908年、勲章を授与して報いた。グリフィスは、「旧」（日露戦争前）から「新」（日露戦争後）へと継続して親日派であり続けた貴重な存在ということになる。

1927年、グリフィスは2人目の妻サラと2度目にして最後の訪日を果たし各地で熱狂的な歓迎を受けた。その翌28年2月、避寒地のフロリダ州で永眠する。

## 金子堅太郎とグリフィス

2人の最初の出会いを示唆する資料として、無視できないグリフィスの記述がある。これは、後に書簡解説で取り上げるグリフィスが書いた記事の一節である<sup>(7)</sup>。ここで、グリフィスは金子が東京での教え子の1人だったと述べている。

グリフィスは1870年末に横浜に上陸し、翌年2月に福井に発つ。この間、数週間、東京の大学南校の教壇に立った。金子もほぼ同じ頃福岡から東京遊学を命じられ上京する。金子は漢学生であったので、東京でも漢学者について学んでおり、「英学」の大学南校の学生ではない。金子の自伝にはこの頃の記述が詳しいが、グリフィスも大学南校も全く言及されていない<sup>(8)</sup>。金子が英語を学び始めるのは同年8月以降のことで、師は福岡藩留学生としてボストンに派遣されていた平賀義質（1826-1882、函館裁判所長）だった。金子は同年12月に岩倉使節団一行とともに渡米し、1878年に帰国する。

つまり、金子側の資料としては、この時期、金子がグリフィスに東京で学んだという記録は全く無い。

おそらく、グリフィスは金子を大学南校で小村寿太郎等とともに教えたと記憶していたのではないだろうか。小村はハーバード大学ロースクールで2年間金子と共に学んでいた。グリフィスは日本から帰国後、生まれ故郷のフィラデルフィアで生活していた。このフィラデルフィアで1876年、開国百年記念万国博覧会が開催されると、アメリカ東海岸に留学していた日本人留學生が挙って見物にやってくる。この時の一行の中に小村と金子も加わっていた。彼らの面倒を見たのが、グリフィス家に下宿していた今立吐醉（1835-1931、京都府中学校初代校長）だったので、金子とグリフィスはこの時に初めて会ったのかもしれない。そして、金子は小村と同様に、

大学南校で教えた生徒の1人としてグリフィスの記憶にインプットされた可能性がある。しかし、このグリフィスの記憶違いを金子が指摘していない点は不可解である。

グリフィスが、明確に金子を認識したのは、1878年、ボストンの著名な文芸誌 *Atlantic Monthly* の1878年7月号に曲三人の江戸後期の人情本『仮名文章娘節用』を金子が英訳して出した時ではなかっただろうか<sup>9)</sup>。2年前に、*The Mikado's Empire* を出版し、日本通の1人として米国で広く認識されつつあったグリフィスがこれを読まなかったはずはない。

2人の資料上辿りうる最初の確実な出会いは、次の書簡紹介の中で言及する。

## 金子書簡の内訳

金子堅太郎発 William Elliot Griffis 宛書簡は、日付順に、次の三つの時代に区分される。

1. 日露戦争（1904年2月）以前 : No. 1～3 の3通
2. 日露戦争中（1904年2月～1905年9月）: No. 4～7 の4通
3. 日露戦争以降（1905年10月以降） : No. 8～20 の13通

3. の時期の書簡を年別に分けると下記ようになる。

- 1906年 : No. 8～9 (2通)  
1908年 : No. 10～12 (3通)  
1909年 : No. 13 (1通)  
1913年 : No. 14 (1通：クリスマスカード)  
1914(?)年 : No. 15 (1通：クリスマスカード)

- 1915年 : No. 16 (1通)  
1916(?)年 : No. 17 (1通 : クリスマスカード)  
1919年 : No. 18 (1通)  
1923年 : No. 19 (1通)  
1927年 : No. 20 (1通)

これ以外に、グリフィスの死後、妻サラとの書簡 : 金子発 No. 21, 22, 24 の3通, サラ発 No. 23 の1通がある。

特色としては、日露戦争中と1908年の2つの期間がやや書簡数が多い。日露戦争は金子が米国に滞在していた時期である。1906年から8年にかけては日米開戦騒動が勃発し、日米関係が極度に悪化した時期である。金子の駐米大使派遣が噂されたこともあった。排日移民法でもめた1924年にはグリフィス宛の書簡は書かれていない。

参考までに、金子がホームズに宛てた書簡は、1924年2月4日付けの次は、1925年2月7日付けとなっている。その後、クリスマスカード以外で出された比較的長文の書簡は、1929年6月5日と間が空く。互いに年齢を重ねたこともあるだろうが、排日移民法以降の金子の米国人との文通は、全般的に頻度を下げた観がある。

## 金子書簡の訳及び解説

### 1. 日露戦争以前 (1904年2月以前)

日露戦争以前の金子からの郵送物は、個人的書簡ではなく、招待状と金子が会長を務めていた米友協会からの公式の書簡である。1890年に両者はボストンで会っていることがグリフィスの日記で確認されるが、この段階では両者の関係は決して深いものではなかったことが分かる。

**No. 1 1890年5月（日付不明）**

Mr. William G. Benedict requests the pleasure of Rev. Dr. William Elliot Griffis's company to meet Mr. Kentaro Kaneko of Japan, Saturday Evening, May tenth, from eight to ten o'clock, 392 Marlborough st.

William G. Benedict からの、金子とのディナーへの招待状。カードの上部に [See WEG diary 5/10 and 11/1890] と手書きのメモが書き込まれている。

金子は「欧米議院制度取調」という目的で、1889年7月21日から1890年6月6日まで、米・英・仏・独・露・奥・伊の7カ国を訪問した。帰国後、明治天皇に捧呈された『欧米議院制度取調巡回記』によると、1890年4月8日にロンドンを発して米国に向かい、ニューヨーク、ワシントンDC、ボストンと回る。ボストンで次のような記述がある<sup>(10)</sup>。

「余カボストンニ滞在中ハ親友ベネヂック氏ノ宅ニ寄留シ居ルコト数日晝夜間断ナク旧友新知互ニ相往来シテ殆ント餘暇ナカリシ」

この「ベネヂック」が、グリフィスを招待したベネディクトであろう。グリフィスの日記を参照してみると、5月10日の夜、ベネディクトの家で金子の歓迎会があった。翌11日の日曜には、金子がグリフィスの教会の礼拝に参加したようで、その後、スプリングフィールドの Rev. Dr. Buckingham という人物とベネディクトと、昼食か飲み物（Drink と読める）をとりながら歓談したようだ。判明している限りでは、これが金子とグリフィスの初めての会合ということになる。

**No. 2 1895年4月20日** 第四回内国勸業博覧会（1895年4月1日～7月31日，於京都）招待状

1895年4月20日付けで，Kentaro Kaneko, Viceminister of agriculture & commerce（農商務次官）のサインがある。グリフィスはこの招待に応じていない。

**No. 3 1901年1月（日付不明）**

封筒と，その中に入っていたと思われるタイプ打ちの手紙が1枚。手紙は THE PERRY MONUMENT という題で，Baron KENTARO KANEKO, President, Bei-yu Kyo-kai (American Association of Japan) が差出人となっている。日付は January, 1901 とタイプ打ちされている。内容は，ペリー提督上陸の記念碑を久里浜に立てるので広く寄付金を募りたいというものである。

封筒には，次のようにペンで書かれている。

Rear Admiral Beardslee U.S.N.

---

Harper's Weekly

Nation

Independent

---

Baron Kaneko

---

The Perry Monument

一番上の Rear Admiral Beardslee U.S.N. (1863-1903) は，約 50 年前にペリー提督とともに訪日した数少ない生き残りの海軍関係者である。彼

が久里浜を訪れたことが、ペリー顕彰のきっかけとなったと、この手紙に書かれている。

*Harper's Weekly, Nation, Independent* は、当時の米国の代表的な言論誌で、おそらくグリフィスが個人的に繋がりを持っており、ペリー提督記念碑と寄付金募集の記事の掲載を、グリフィスが頼んだのではないか。

1901年7月6日号の *Harper's Weekly* に2枚の写真付きで、“The Perry Memorial in Japan” という記事が掲載されている。金子の手紙の最下部に、Subscription list will be closed on the 30th April, 1901 と書かれているので、この記事は寄付金募集には貢献しなかったかもしれない。なお、写真のキャプションはそれぞれ、Admiral and Mrs. Beardslee and Baron Kaneko と The Inscribed Wooden Shaft on December 5, 1900 と書いてあり、口髭をたくわえた金子も写っている。

なお、手書きのメモのようなものも一緒に保存されている。不明な箇所が多々あるが、おそらく記念碑の費用とその形態、さらに寄付金が目標額を上回った場合の用途などが書かれているようだ。

The plan decided upon is an (三語不明) shaft-15×5 on a pedestal 7×7. It is to (三語不明) 2500 yen-money to be raised by popular subscription — if subscription exceed sum remainder to be applied to (一語不明) Perry park (二語不明) a (二語不明) to (一語不明)

To be dedicated July 14 1901

## 2. 日露戦争中（1904年2月～1905年9月）

### No. 4 1904年3月20日

My dear Mr. Griffis,

I am very glad to receive your letter waiting for me. I nearly all read your articles, since the present war with Russia. Let me thank you on behalf of Japan for your valuable service to her cause.

This time, I expect to make New York my headquarter, therefore I shall look forward to have the pleasure of seeing you, whenever you come to this city.

However I expect to make short trips to Washington, Boston, Chicago and other cities now and then;

Therefore when you are coming to this city, I hope you will let me know, so that I can stay to meet you. I shall be very glad to hear from you any time,

Yours Sincerely,

【訳】

「お手紙有難うございます。ここニューヨークに着いた時、あなたのお手紙はすでにホテルに届いていました。日露開戦以来、あなたが雑誌や新聞に書かれた記事はほとんど全て拝読いたしました。日本を代表して、あなたの我が国に対する立派な貢献に感謝いたします。

今回はニューヨークを根拠地にするつもりです。ですから、有難いことに、あなたがいらっしゃる時はいつでも、お会いすることができます。しかし、ここから、ワシントン DC、ボストン、シカゴやその他の都市にも短期間ではありますが出掛けることにもなるでしょう。ニューヨークに御越しになる時は、是非前もってお知らせ下さい。お会いできるようにニューヨークにいるようにしますので、お便りいつでも御待ちしております。」

【解説】

金子堅太郎がサンフランシスコに着いたのが、1904年3月11日である。

その後の彼の足取りを簡単にまとめておく。

1904年3月11日 サンフランシスコ到着。

3月13日 サンフランシスコ出発。

3月18日 夕刻、ニューヨーク着。現地日本人要人の歓迎を受ける。ホテル「ホランド・ハウス」に宿泊。

3月19日 午後3時から約2時間にわたり、「ホランド・ハウス」で合同記者会見を行う。

3月25日 ルーズベルト大統領表敬訪問のためワシントン DC へ出発。

4月13日 ワシントン DC を出発しニューヨークへ戻る。

金子がニューヨーク入りしたのが18日、翌19日はホテルで合同記者会見が実施されたので、20日は、金子がニューヨークに来て一息つき、初めて手紙を認める時間が出来た日ということになるだろう。

この手紙によれば、金子より一足先にグリフィスの書簡がホテルに着いていたようである。グリフィスがどのような経緯で金子に手紙を書くことになったのか定かではないが、金子としては、すぐに返事を認めたところを見ると、ボストン人脈ほど懇意ではないとはいえ、すでに面識のある親日家グリフィスに大きな期待を寄せていたのだろう。手紙に書いてあるように、グリフィスは、日露開戦以来、日本に好意的な論評をアメリカのメディアに寄せていたので、金子としては大変頼もしい存在と思えたことだろう<sup>(11)</sup>。

金子が後年外務省に提出した報告書によると、ニューヨークを本拠地にするに決断したのは、3月25日からのワシントン DC 滞在中と書かれているが、この書簡によれば、金子はワシントン DC に行く前から、そのつもりでいたようだ。

No. 5 1904年4月21日

My dear Mr. Griffis

Your note has just reached me and I am glad that you can come next Monday evening. Upon your arrival in New York Monday afternoon come right straight to my hotel where you can change your clothes. My room is under your disposal. Otherwise I am afraid you will be too late. Therefore don't hesitate to use my rooms which are Nos. 175-6 of this hotel.

You may be interested to know that among the guests who have already accepted invitations are Hons Charles S. Fairchild, Perry Belmont, General Woodford, Messrs. Henry Seligman, Isaac Newton Seligman, Morris K. Jesup and others. Looking forward to seeing you on Monday,

I am yours sincerely,

【訳】

「あなたからのお手紙が今届きました。今度の月曜の夜、御越しになれるようで何よりです。月曜の午後、ニューヨークに着かれましたら、すぐに私のホテルにおいで下さい。着替えをなさっていただいて結構です。私の部屋は自由に御使い下さい。お時間もあまり無いかもしれませんが、どうぞ、ご遠慮なく175号室と176号室を御使い下さい。参考までに、招待に応じていただけた方々を何人か御教えしておきましょう。チャールズ・フェアチャイルド氏、ペリー・ベルモント氏、スチュワート・ウッドフォード將軍、ヘンリー・セリグマン氏、アイザック・ニュートン・セリグマン氏、モーリス・ジェサップ氏他の方々です。それでは月曜にお会いできることを楽しみにしております。」

【解説】

金子がニューヨーク入りしてほぼ1カ月が経った頃書かれた書簡である。月曜というのは4月25日であり、この日はウッドフォード将軍を主賓として、内田定槌総領事や在米邦人実業家ら30人を金子滞在先のホテル「ホランド・ハウス」に招待し晩餐会を開いた。

手紙に書かれているアメリカ側の出席者は、ほとんどがビジネス界の大御所達であり、このような場に1年前まで牧師を生業としていたグリフィスと呼ぶのはやや場違いのような気がする<sup>(12)</sup>。金子としては親日家グリフィスならではの説得力ある発言に期待していたのだろう。

なお、セリグマン一族と金子の関係は、前稿で取り上げたが、ヘンリーとアイザックが、この時点で既に金子の重要な「交際相手」として登場していることが分かる<sup>(13)</sup>。

No. 6 1904年5月30日

My dear Mr. Griffis,

Your note was received duly. In regard to the professor on the International Laws on the front, I answer as follows;

Before the outbreaks of the war, the five jurists were appointed by the Government to study the subjects and advise any department, when they are asked to.

The names of the five are as follows:

Dr. Ariga

Dr. Terao

Dr. Takahashi

Dr. Nakamura

Mr. Akiyama

They were first educated at our Imperial University and afterward sent to Europe and America to study the International Laws as their special subject. *Dr. Terao was elected as An Associate of the Institute of International Laws three years ago. They used to meet almost every day at our Foreign Office, when I left Japan to be consulted by the Government. As the war progressed, no doubt some of them were sent to the front, either on board the war vessels, or with the Army, but I cannot tell which were sent. At any rate, our Government had decided to fight this war, in accordance with the principles and customs of the International Laws, before I left Tokio.*

Yours Sincerely Kentaro Kaneko.

Care of Japanese Consulate New York.

【訳】

「あなたのお手紙無事落手いたしました。国際法の学者に関しては、以下の通りです。開戦前、五人の法学者が、国際法研究のため政府により任命されました。名前は、有賀、寺尾、高橋、中村、秋山です。

有賀 長雄（筆者注：1860-1921, 1882年東京帝国大学文学部哲学科卒）

寺尾 亨（筆者注：1859-1925, 1884年司法省法律学校卒）

中村 進午（筆者注：1870-1939, 東京帝国大学法科卒）

高橋 作衛（筆者注：1867-1920, 1894年東京帝国大学法科卒）

秋山雅之介（筆者注：陸軍参事官, 1866-1937, 東京帝国大学法科卒）

この5人は、いずれもまず日本の帝国大学で教育を受け、その後、ヨーロッパやアメリカに特別に国際法を研究するため派遣されました。

寺尾博士は、3年前、国際法学会の会員に選ばれました。私が日本を発った時、彼らは毎日のように外務省で会合を開き、政府の相談に預かってい

ました。戦争が始まると、何人かは戦地に派遣されましたが、それが誰だったかは知りません。いずれにせよ、日本政府は、私が日本を発つ前から、今回の戦争を国際法の原則と慣例に則り、終結に導くことを決断していました。」

【解説】

日本には国際法のスペシャリストがおり、政府は国際法の精神と慣例に従って戦争を遂行している点が強調されている。ちなみに、金子自身もアジア人で初めての国際法学会の会員だった。

この頃の金子は、5月27日にボストンのユニテリアン教会で演説し、5月31日にはニューヨーク市から北へ120キロほど離れたモホンク・レイクへ平和会議参加のため出発と、慌ただしく過ごしている。ニューヨークの領事館経由となっているのもその故だろう。

1904年6月19日付の *New York Times* 紙日曜版に、HOW JAPAN IN WAR TIME OBSERVES INTERNATIONAL LAW というグリフィスの署名記事が掲載されている。一面の右半分を費やした長文の記事である。金子の手紙文中斜体字の部分は、ほぼそのまま *New York Times* の記事に使われている。金子によって提供された情報が、グリフィスのようなジャパノロジスト（日本通）に金子の名前を出すこと無しに利用されている例である。グリフィスの膨大な日本関連知識は、多くの日本人経由で入手されたものであり、金子も、特に滞米中は大いに貢献したことだろう。

No. 7 1905年3月15日

My dear Dr. Griffis

Thank you very much for your kind letter wishing me a “Bon voyage” which I appreciate very much. Since my decision to take a departure from this country for home the middle of this month the events in the Far East have made it necessary for me

to stay in this country a little longer, thus I shall remain here in New York at least until the end of May. So, I may have the pleasure of seeing you again before my return home.

I want to have you know that we are deeply appreciating your earnest effort to properly interpret Japan and its people to the American public. Thanking you again for your thoughtfulness, and hoping to see you soon again, I am very sincerely yours

Baron K. Kentaro

Sayonara

【訳】

「道中ご無事に、というご親切なお手紙有難うございます。この3月中旬には日本に帰国しようと決心していたのですが、その後の戦況から、もう少し米国に長く滞在せざるを得なくなりました。少なくとも5月終わりまでは、ニューヨークにとどまることになりそうです。ということで、難しいことにまたお会いできるかもしれません。

私は、あなたに次のことを知っておいていただきたいのです。あなたは、日本と日本人についてアメリカ人に正しい情報を伝えるべく大変熱心に尽力して下さいました。そのことに関して、我々日本人は深く感謝しております。あなたのご深慮に重ねてお礼申し上げます。」

【解説】

金子の渡米は当初は約1年の予定だったので、2月10日、金子は外務省にその件で電報を打った。翌11日には、戦況の大変化が予想されるので、しばらくは帰国を見合わせるようにとの電報を小村外務大臣から受け取った。3月13日、金子は日本軍の奉天入場を知らせる東京からの公式電報を受け取った。これにより、金子の米国滞在延長が最終的に決定したのだろう。

この文面によれば、グリフィスには、帰国がほぼ決定していたかのように知らせていたようだ。金子が後年提出した報告書の内容を吟味する上でも、このような個人的書簡の内容は重要である。

結びの部分からは、金子のグリフィスに寄せる並々ならぬ信頼と感謝の意が感じられる。金子の「舌」（演説）とグリフィスの「ペン」（記事）は、日露戦争中に行われた日本情報の提供という点においては、質量ともに他を圧倒していたと思われる。

### 3. 日露戦争後の日米関係の危機（1906～1909年）

#### No. 8 1906年2月25日

My dear Mr. Griffis,

I am glad to hear from you and to receive the *North American Review*, in which I found your able article. As I am called by the order of The Majesty to the Privy Council, I cannot at present leave the country, thus it will be a long time, before I again visit your country. If you see President Schurman and Prof. Jenks and others whom I met at Ithaca, I hope you will be good enough to remember me and tell them that I still cherish a pleasant visit to your city and warm reception I received while I was with them.

Japan is just recovering from the effect of the late war, and everything is very promising,

Yours Sincerely,

#### 【訳】

「お便りとあなたの立派な記事が掲載された *North American Review* 誌を有難うございました。自分は枢密院の用事があり、今のところ国を離

れるわけにはいきません。再び米国を訪問するのは随分と先のことになりそうです。イサカでお会いした、コーネル大学学長シャーマン氏とジェンクス教授に、あの時の愉快的訪問と心温まる歓迎を今も忘れることはありません、とお伝えいただければ幸いです。

イサカに滞在した際の心温まるおもてなしを有難く思い出しておりますことを、是非皆さんにお伝え下さい。

日本はちょうど日露戦争の疲弊から立ち直りつつあります。あらゆる事が前途有望に思われます。」

### 【解説】

この *North American Review* の記事は、1906年2月号に掲載された、THE ELDER STATESMEN OF JAPAN: THE POWER BEHIND THE PORTSMOUTH TREATY. である。13頁に渡る、グリフィス渾身の論考であり、日露戦争を戦い抜いた日本に対する称賛と忠告が述べられている。

グリフィスは、ポーツマス講和会議の成功を高く評価し、その功労者として、日本国内の大衆の反感を抑え、理性的に対応した明治天皇と、その側近の元老政治家や枢密院議員達を挙げている。立憲国家日本の完成は、彼らの豊かな経験と客観性、バランスの取れた判断力無しでは成し遂げられなかった。

後半で、グリフィスは、日本がロシアから賠償金を取れなかったことを是認している。戦勝に味をしめた日本が軍事大国になる事を懸念していたのである。そして、領土を増やし、「上がり」の豊かになった日本が尊大になることなく平和の主導者への道を歩むことを切望している。いろいろな意味で、まだ若い国家日本で、その絶妙な舵取りを任せられるのは元老達しかいない。

この大作を読んだ金子の感想は大変あっさりしている。グリフィスも拍子抜けだったかもしれないが、おそらくグリフィスが最も力を込めたとと思われる次のような一節が、金子には「進歩的」過ぎて不満だったのかもし

れない。

This is the end of an era. Japan's greatest and nobler problems ahead. Let the people ponder this — her “progress so far a bagatelle.” Let her face the truth and not the flatterer. The time for Bushido is past. Tradition and mythology will not serve her. Let the Japanese drop the ridiculous fiction of “2500 years of history,” enforce a policy of truth in all things as the best weapon, accept the glorious fact of her youth and rawness, cease to suppress academic freedom, gradually relax that excess of secrecy which easily degenerates into deception and that has recoiled on both nation and government, and allow liberty to the individual and in the home — where it does not yet exist — educate her fifty millions, still mostly *heimin*, and make the merchant's career honorable.

（一つの時代が終わった。問題はこれからだ。日本国民は真剣に考えねばならない。これまでの進歩は取るに足らないものなのだという事を。日本国民は、御世辞やこびへつらいではなく、真実に目を向けねばならない。武士道の時代は終わった。伝統と神話も、もう必要無い。皇紀 2500 年の歴史等というまやかしの作りごとは葬り、真理に基づいた政策こそを最善のものとして実行しよう。自分達は若く未熟だという輝かしい事実を前向きに受け入れよう。学問の自由を抑えるのを止めよう。徐々に、過度の秘密主義を緩めていこう。それは、容易にごまかしという悪へ転化してしまうし、それが国民と政府両方に報いとして跳ね返ってきている。個人や家庭での自由を認め、大半が「平民」である 5,000 万人の国民を教育し、商売という職業の地位を高めよう。）

金子は日露戦争中の 1905 年 5 月 23 日、イサカを訪れ、コーネル大学のバース講堂で講演を行っている。当時イサカに住んでいたこともあり、グリフィスがコーネル大学の関係者に金子を紹介したのかもれない。金子の帰国後の報告書によると、それまでも再三金子は訪問を招請されていた。この時の訪問は、しかし翌 24 日には近郊の地方都市シラキュースで講演、次の 25 日にはニューヨークに戻るというかなり慌ただしいスケジュールだったようだ。

グリフィスの日記 (Journal) には、5 月 23 日に、金子と金子の秘書阪井徳太郎と昼食を共にし、夜は金子の THE PROBLEMS OF THE FAR EAST という題の講演を聴いたと書かれている。

ジェンクス教授とは、経済学者 Jeremiah Whipple Jenks (1856-1929) のことで、当時コーネル大学の教授だった。労働問題や移民問題にも造詣が深く、*North American Review* 誌の 1919 年 8 月号に、JAPAN AND HER NEIGHBOR を、同年 9 月号には、JAPAN IN ACTION という論考を寄せている。

## No. 9 1906 年 11 月 26 日

My dear Mr. Griffis,

I received a magazine “The West & the East”, which you have kindly sent me. I thank you for your thoughtfulness. I read your article, and would say a few words in regard to the clause that “Baron Kaneko’s dictum that in religion and morals, she (Japan) has nothing to learn from the West.” It is partly reported in the original article. My address before the students and faculty of the Higher Normal School is as follows: “Japan has nothing to learn in religion and morals from the West, if we practice the

Imperial Rescript on Education proclaimed by our Emperor in Oct. 1890.” I firmly believed that the Imperial Rescript is an embodiment of all the doctrines of Confucius, Buddha and Christ, and we all aim to teach our people to live up to it. I also believe that if we can only practice one half of the Imperial Rescript, Christ will surely own us. Therefore if my dictum “has sorely disquieted many friends of Japan and of Christian mission, in America and England,” and “possibly some of his (my) hosts feel aggrieved,” I am ready to take the consequence, for I shall stand on full by the Imperial Rescript as a loyal subject of my Emperor; but I hope that my friends and hosts will not judge me by the report, which only gives one part of my address. Lately many reports on Japan and her people are circulated in America with errors and mistakes, and I am glad you sent me your article, for it gave me an opportunity to correct.

Wishing you “A Merry Christmas and Happy New Year.”

Yours Truly

【訳】

「ご親切にお送りいただきました、ウエスト・アンド・イースト誌落手いたしました。御配慮に感謝いたします。記事も読ませていただきました。その際、少々気になる点がございますので、指摘させていただきます。それは、「金子男爵によれば、日本は宗教と道徳に関しては、西洋から学ぶべきものは何もない」と書いてある箇所であります。それは次のような文脈の一部分としてなのです。これは、師範学校の教員、学生の前で講演したものです。「教育勅語に書かれている内容を実践していれば、日本は宗

教、道徳において西洋から学ぶものは皆無である」。確信しますところ、この教育勅語は、儒教、仏教、キリスト教の全ての教義を具現化したものであり、全国民が実践することを目指しております。つまり、我々日本人が教育勅語の内容を半分でも実践すれば、キリストの教えは間違いなく我々に伝わることになるのです。

それゆえ、もし私の発言が、アメリカやイギリスの多くの親日家や伝道者たちに不安を与えたのであれば、中には不快感を覚えた方もいらっしゃるでしょうが、自分がその責任を取るつもりでおります。自分は天皇陛下の一忠臣として、断然教育勅語を支持する決心をしております。しかし、願わくば、自分の友人、知人が、その報告によって、自分を評価しないでいただきたいものです。何となれば、それは自分の発言の文脈を無視した一断片に過ぎないのですから。

最近、米国では、日本や日本人に関する、誤謬を含んだ報道がかなりなされているようですので、あなたの記事をお送りいただき感謝しております。誤謬を訂正する機会を与えていただけただけなのですから。」

#### 【解説】

この雑誌名は、正しくは *The East & the West: a quarterly review for the study of missions* である。イギリスの Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts が発行していた。これはおそらく、一般読者ではなく、教会の伝道関係者というかなり限られた読者層を対象に発行された月刊誌であろう。グリフィスの場合、このようなキリスト教関係誌への寄稿が少なくない。

同誌の1906年10月号にグリフィスによる、BARON KANEKO'S VERDICT ON OCCIDENTAL CHRISTIANITY という記事が掲載されている。

冒頭の段落では、グリフィスは、金子の「日本は宗教や道徳においては

西洋から学ぶべきものは何もない」という問題発言が英米の教会関係者にかなり深刻な衝撃を与え、後進国の日本の自惚れとも取られかねなかったという事態を紹介している。宗教というデリケートな問題に対する金子の不用意な発言をグリフィスが批判するという内容を予感させる出だしである。しかし、読み進めていくと、実は、批判されているのは金子ではなく、拝金主義、営利主義にまみれた米国人富裕階級であることが分かる<sup>(14)</sup>。

グリフィスは、金子が日露戦争中、必死になって米国人の精神的、あるいは物質的援助を求めている言論活動ぶり、それに対する米国人の冷ややかな反応について述べる。この件は、金子の本意を代弁しているかのような内容である。ところが戦況が日本に有利になり始めると、米国人は高い利子を目当てに日本の国債を買い始める。それは、決して日本の戦争孤児やその家庭を救おうとしての純粋な人道的行為ではなかった。

グリフィスは、日本が将来キリスト教国家になることを望んでいたが、金子を始め、なぜ多くの日本人がクリスチャンにならないかという、それは米国人クリスチャンが金に目がくらんだ「名ばかり」のキリスト教徒だからだと言わんばかりである。

結局、金子の発言を借りて、米国人クリスチャンの襟を正させようとする趣旨の論文である。グリフィスならではの、金子の心情を汲んだものであったが、金子にしてみれば、米国財界に知り合いも多い関係上、グリフィスへの返事で、「我が意を得たり」と明記するわけにもいかなかっただろう。

金子が文中で必死で弁護する教育勅語に関して、果たしてグリフィスがどのような返事を書いたのか、興味を持たれるところである。

No. 10 1908年3月23日

My dear Rev. Griffis: —

Please accept my heartiest congratulation on the new honor which has been added to your already distinguished life by His Imperial Majesty, the Emperor who was pleased to confer upon you the Imperial Decoration, in recognition of your valuable service to this country. In due time, I know, Ambassador Takahira in Washington will officially present it to you. I hardly need say how gratefully I am appreciating your kind friendship which enabled me to perform whatever was entrusted to me, though to a very modest extent, during my sojourn in your land in 1904–1905. And in this connection, I assure you that I now look back, with much feeling, those pleasant times I had with you in America. I sincerely hope that our next meeting will soon be in this country where your special interest in us is already so greatly appreciated, as is shown in the recognition which has been given you by the Emperor this time.

With my renewed assurance of the warmest regards to yourself, and hoping that this will find you well, I remain, Very sincerely yours,

**【解説】**

グリフィスの受勲を祝う書簡。同じものが同じ日付で、ヘンリー・クルーズにも送られている。セス・ロウには、一部分同じものが1908年4月22日付で送られている<sup>(15)</sup>。内容は特に個人的ではないので訳は省いた。

グリフィスの叙勲の裁可を仰ぐ文書は、1908年2月21日付けて、西園寺公望総理大臣より出されている。これは、主に米国人からなる日露戦争関連一括98人の叙勲に関するもので、セス・ロー、ヘンリー・クルーズも一緒に申請されている。

グリフィスに関する部分は、次の通りである。

勲四等旭日章 ドクトル、ダブリュ、エリオット、グリフィス

右は明治初年我国に来て布教に従事し後ち、東京大学講師として教育に従事すること数年帰国の後は、専ら本邦に関する著書を発行して我国の制度文物を欧米人に紹介したるのみならず、日露戦役中は演説に又は新聞雑誌等に我国の事情及び戦役に関する事項を記載して米人を誘掖し以て宗教上及び政治上より本邦に同情を表彰せしむることに盡力し大に利益を與ふる等其の功勞顯著なり。

ちなみに、セス・ローは勲2等旭日章、ヘンリー・クルーズは勲3等旭日章をそれぞれ受けている。

#### No. 11 1908年3月27日

My dear Mr. Griffis: —

Your letter of Feb. 18 th came to me a few days ago. I wish I could help you in straightening up that wrong prevalent notion concerning commercial integrity or financial honesty in Japan, which you are anxious to correct. But if you have already written about it to Baron Takahashi, who is directly concerned with banking business in this country, of which you seem to be particularly desirous to get the right idea, I am sure he will furnish you enough data for your purpose. But if you want any other thing let me know.

I hope you will receive, before this, my last letter which I wrote you a few days ago. As I wanted to express my hearty

congratulation on your new honor in that letter, I repeat the same in this, wishing that this will find you well.

Sincerely yours,

【訳】

「2月18日付のお手紙を数日前に落手いたしました。日本における商業あるいは金融取引における不誠実という間違った考えが米国で広まっており、あなたがその問題解決を切望されている件、自分も何らかのお手伝いのできればという思いを抱いております。この件に関しましては、高橋是清男爵にすでにお尋ねであれば、彼は必ずやあなたの目的に適う資料を送ってくれることでしょう。高橋男爵は、あなたが特に正しい情報をお求めである、日本の銀行業に直接関わっている人物ですから。ただし、他にも御望みの情報があれば、お知らせ下さい。

おそらく、数日前に自分が記した手紙が、この手紙の前に届いていることでしょう。その手紙で記しました、あなたの新たなる榮譽への心よりの祝福の念を、ここで重ねて述べさせていただきます。どうぞご自愛のほどを。」

【解説】

この手紙によると、おそらく1907年後半から1908年にかけて、日本人の商売、貿易等における不誠実が米国で問題になっていたようだ。試みに *New York Times* 紙で該当すると思われる記事を探してみると、次のような一連の記事が発見された。日付と一連の見出し、概要を並べると以下のようなようになる。

- ① 1907年11月21日 Japan Capturing Trade of Far East — Ousting Americans and Europeans from Profitable Enterprises All Along the Line. — So Swiss Diplomat Says — He Thinks Our

People Greatest Sufferers — Says We Recently Have Lost a Large Amount of Business.

駐日スイス外交官によると、日本政府はオガという男を米国とスイスに派遣し、コンデンス・ミルクの製造法を密かに学ばせた。オガは帰国すると、その知識を基にコンデンス・ミルクの日本での生産を開始、外国製品よりはるかに廉価で販売し、外国製品を駆逐したという。日本人は同様な手口で、他の製品にも手を出している。この結果、最も多くの被害をこうむっているのは米国だと記事は結んでいる。

② 1907年11月22日 Japan's War with the West

①と同様にオガに関する記事。見出しはかなり過激なトーンになっている。

③ 1907年12月12日 British Begin to Dread Japanese — Their Shipbuilders and Cotton Spinners Feel Competition No Less Than Shippers. — American Shipping Hurt

日本の造船業界が中国、インド、タイなどのアジアで着実にシェアを伸ばしており、イギリス造船業界の脅威となっている。綿織物も日本製品の質は徐々に向上してきている。日本の海運業もまた、イギリスだけでなく米国同業界の企業を圧迫し始めている。

④ 1907年12月29日 Calls It a Japanese Trap — German Writer Says Tokio's World's Fair Is a Larcenious Scheme.

1912年に日本で開催予定の万国博覧会で、日本は西洋各国の先進技術を盗もうとしている。これまでのように欧米に技術者を派遣するよりも、その方が低コストで済むからだ。ドイツ発のニュースである。

以上の記事のポイントをまとめると、日露戦争後の日本の各産業における成長が、アジアでビジネスを活発に展開してきた欧米諸国にとって脅威になり始めた。特に問題となっているのは、日本が労働者や技術者を欧米

に派遣して先進技術を盗ませ、日本で欧米企業より廉価の製品を販売し、欧米企業をアジア市場から駆逐し始めているという点である。

金融取引に関する記事は発見できなかったが、これらの記事だけでも、イギリス、アメリカ、スイス、ドイツに責められ日本が四面楚歌になっている状況が分かる。

ちなみに、1909年9月、渋沢栄一が実業団を率いて渡米した際、アメリカのビジネス界から出された苦情は、「日本は自国商品が売れさえすれば良いと考えている」という点と、「見本とはかなり劣る日本商品の質の悪さ」だった<sup>(16)</sup>。

1907年9月8日の*New York Tribune*に ALLADIN AND MERCURY IN JAPAN というグリフィスの記事が掲載されている。これは、江戸時代の封建社会で蔑まれていた商人が、米国人宣教師や御雇外国人の教え、あるいは西洋人商人の姿勢・態度に刺激を受け、驚くべき変化を遂げ、自らの地位や道徳心を高めたという内容である。

特に日本における商人の不道徳といった悪評に触れているだけでなく、西洋の影響を受けて日本における商人の地位、誠実さ、そしてその豊かさが大いに改善されたと説いている。

なお、筆者は未見であるが、グリフィス・コレクションの中に、1909年12月28日に掲載された雑誌記事、JAPANESE COMMERCIAL MORALITY がある。

**No. 12 1908年9月14日**

My dear Mr. Griffis,

I write to you and ask to receive and advise the bearer of this letter, Viscount Kuroda, a young student, who expect to study at Cornell University. He studied somewhat the English in Tokio

but now he decided to go to America and study the course of Economy at the Cornell. Although he is a peer by birth, but I advised him strongly to go to America, where he can get a thorough training of self-dependence. His family is one of the great Kuroda family, with which I am most intimate; therefore I hope the young man will receive a regular American Education and American spirit. He does not expect to take the full academic course, but study a special course on Economy.

I can find no other person suitable to take the charge of him than your good self; therefore I now take a liberty to give him this letter. I hope you will give him some advice in regard to his boarding place and also the teacher with whom he expects to study the English for preparation to enter the university. Although a peer, his annual allowance for expense is limited by his family; therefore I hope you will advise him to live as an ordinary Yankee boy !

We are now making a great preparation to receive the American Fleet. Exhibition of 1912 is postponed by the new cabinet and I resigned the President. The reason is the financial difficulty. I am very sorry indeed, when your Congress and Government made such a handsome appropriation.

Yours Sincerely,

【訳】

「今回は、コーネル大学留学を希望しておられる若き学生、黒田子爵について一筆献上させていただいております。彼は東京で多少なりとも英語を勉強し、米国に渡ってコーネル大学で経済学を修める決意をいたしました

た。彼の精神的自立のためにも自分も強く米国留学を薦めました。彼は自分が最も懇意にしている名家黒田家の出身です。それであればこそ、この青年には、アメリカ流の教育を受けアメリカ精神を身につけてきてもらいたいと思っているのです。彼は大学4年間の正規の教育ではなく、特別コースでの履修を希望しております。

つきましては、彼の後見役として、あなた以外に適任の人物はおられないと思い、勝手ながらこの手紙をあなた宛に彼に託した次第です。お手数ですが、彼の下宿先、大学に入学するための英語指導をしていただける個人教師の手配についてご助言をいただければと思います。

なお、この青年が使える金額には限りがありますゆえ、ごく普通のアメリカ人大学生同様の生活を送るよう、ご指導いただければ幸いです。

我々は、目下、米国艦隊を歓迎する大掛かりな準備に勤んでおります。1912年の万国博覧会は、新内閣により延期され、私は会長を辞任しました。経済的な問題が延期の理由です。米国議会と政府が、折角気前の良い額の歳出を決めてくれましたのに、大変残念です。」

#### 【解説】

1908年11月16日付の *New York Times* に、BARON KURODA AT CORNELL という短い記事が掲載されている。【資料2】を参照されたい。

黒田長敬（1885-1963、宮内省大膳頭）は結局グリフィス家に下宿する。大学では、政治経済学と農業科学を研究すると書かれている。最後に、金子がコーネル大学の推薦者として言及されており、「日露戦争講和会議の折、米国では著名人として知られていた」と紹介されている。

金子が1871年から78年まで米国に留学した際、そのスポンサーとなったのは福岡藩黒田家である。しかも、長敬は、金子が留学した際、随行した黒田長知（1839-1902、福岡藩第12代藩主）の息子である。金子にとって黒田家には生涯の恩があったので、その子弟の教育に一肌脱がないわけにはいかなかった。

米国太平洋艦隊，いわゆる「ホワイト・フリート」は世界周航の途次，1908年10月横浜に寄港した。日米関係に暗雲がたれこめていた時期だっただけに，日本側は盛大な歓迎モードで艦隊を迎えることになる。日米協会会長の金子は，この時期多忙を極めていたが，黒田家の事となれば話は別である。

No. 13 1909年5月12日

My dear Mr. Griffis,

Last year you wrote me about the erection of a memorial of Townsend Harris, and since then I have spoken to several friends of mine; and they all thought it is a good idea just at this juncture. I shall keep in mind, and will do all I can when an opportunity comes.

We are now very busy entertaining the American Asiatic Fleet, which are in Yokohama.

Yours Sincerely,

【訳】

「昨年，あなたからいただいた手紙に，タウンゼント・ハリスの記念碑の建造のことが書かれていました。それ以来，何人かの知人に話してみたところ，まさにこの重大事にうってつけのアイデアだと思つて皆答えてくれました。とりあえず，この案を心に留めておき，機を見て，実現のためにできるだけのことをするつもりでおります。

現在は，横浜に停泊中の米国アジア艦隊の歓待におおわらわです。」

【解説】

昨年，つまり1908年にグリフィスは，ハリス碑の建造について金子への

手紙で触れたことが分かる。グリフィスは、1908年11月7日の *New York Tribune* に、COUNT OKUMA AND TOWNSEND HARRIS という文を投稿している。下田にハリス記念碑が建立されたのは1927年のことである。

#### 4. その後

##### No. 14 1913年12月15日

絵葉書（相州葉山村金子子爵別荘 海面眺望）Villa of Viscount Kaneko in Hayama (Ocean front) クリスマスカード。A Merry Christmas and Very happy New Year! From K. Kaneko, Tokio

##### No. 15 1914 (?) 年日付不明

No. 14 と同じ絵葉書。A Merry Christmas and Happy New Year. K. Kaneko, Tokio

##### No. 16 1915年5月21日

My dear Mr. Griffis,

Many thanks for your kindness in sending me your book, which was read with a great deals of pleasure.

Lately I have met many people — both American and Japanese — who brought me many messages, telling the sign of better feelings of American toward Japan.

Chinese question is at last settled! I am glad there is no more war in the East.

Yours Sincerely,

【訳】

「御著書を親切にお送りいただき、大変感謝しております。大変楽しく読ませていただきました。

最近、アメリカ人も日本人も含めて、いろいろな人に会いました。彼らから聞くところによると、日本に対するアメリカ人の感情は良い方向に向かっていく兆候が見られるそうです。

中国問題もやっと解決しました。極東の戦争はもう十分です。」

【解説】

1915年に出版された著作は、

“*The Mikado: institution and person*” Princeton, Princeton University Press, 1915

“*Millard Fillmore, constructive statesman, defender of the Constitution, president of the United States*”, Ithaca, Andrus & Church, 1915

の2冊である。この手紙には深い感想は一切書かれていない。

中国問題というのは、対華21か条要求に対する中国の反日運動のことと思われる。

No. 17 1916 (?) 年12月16日

絵葉書（相州葉山村金子子爵別荘 玄関） Villa of Viscount Kaneko in Hayama (Entrance)

日付判読不可能（葉書の上部に、[1916?] という手書きの書き込みがある。） Merry Christmas Happy New Year, K. Kaneko, Tokio

No. 18 1919 年8月1日

My dear Mr. Griffis,

Your kind letter from Columbus, O. came to hand and hasten to answer.

I am glad that you are always doing the good and noble works both for Japan and the United States. As you say there are now many mischief makings in your country as well as in mine, but such a man as you is a bulwark to defend against a pernicious attacks of propagandists, and keep two nations in friendly terms.

The Korean affairs are at this time the current topics in America. I am sorry that there are a great deal of mismanagements, which we are now trying to reform. The change of a military Governor to a civilian and the abolishment of (一語不明) and many other reform will be announced within a few days. And before this letter reaches you, you will already know by telegraphic report.

This time the foreign missionaries took a wise step by not making a loud noise, but approached, in a quiet manner, the proper conscientious and reliable Japanese and asked their helps. Through those Japanese, the Hara Cabinet was convinced to make a reform.

But unfortunately some Americans sent many reports and photographs to American newspapers, which are not true, but they did a great deal of harms.

I hope you will tell American missionaries and their friends in Korea that in future if they see any misgivings and mismanagements in Korea, come to Tokio and lay before Japanese Government all they know and see in Korea and suggest the Government in a friendly way any reform they think necessary.

They will be heard with open heart. But sending a false report to America to stir up the American people is an old, played-out-game of foreign mission in a heathen country.

Yours Sincerely,

1枚目の左上隅に、Hara's picture will be sent as soon as it is found というメモ書きがある。

【訳】

「あなたのオハイオ州コロンバスからのご親切な手紙落手いたしました。急ぎ返事を認めねばと思っておりました。

あなたが日米両国にとって、素晴らしい働きを常になさっておられることに喜びを覚えております。ご指摘の通り、そちらでもこちらでも困った事が頻発しています。しかしあなたのような方が、日米両国関係の親密度を維持するために、扇動者の悪意のある暴言の土塁になって下さっているのです。

朝鮮問題は今、米国で時の話題です。残念ながら多くの不首尾があり、その改善に取り組んでいるところです。軍人の統監は文民に替えられ、（一語不明）も廃止されます。それ以外にも多くの改革が数日以内に発表される予定です。この手紙が届く頃には、あなたもすでに電報の報道により御存じのことと思います。

今回は、外国宣教師団は、いたずらに事を荒立てることなく賢明に対応しているようです。彼らは丁重に、真面目で責任感のある、然るべき日本人に接触し助けを求めました。原敬内閣はこのような日本人を使って朝鮮統治の改革を進めていくと確信しております。

しかし、残念なことに、真実を伝えず多くの問題を引き起こす記事や写真をアメリカの新聞に送るアメリカ人がいました。まったく大変大きなダ

メッセージを与えてくれました。

米国の伝道協会の方々や彼らの朝鮮にいる友人達に次のようにお伝え願えればと思うのですが。もし、将来彼らが朝鮮で不安に思われることや、間違いであることを見聞したならば、東京に来て、日本政府の前で、朝鮮で見聞したことを述べ、必要と思われる改善策を示唆していただきたい。日本政府は必ずや耳を傾けることでありましょう。しかし、内容に誤りのある報告書を米国に送り世論を刺激するというのは、異教徒の地において外国人宣教師が取った古臭い戯言でしかありません。」

【解説】

1910年に日本の植民地となった朝鮮の統治は様々な問題を露呈した。この手紙が書かれた1919年は、朝鮮全土で三・一独立運動が起こった。おそらく抗日ゲリラに対する徹底的な掃討の様子が、米国人宣教師等により報告されたのだろう。

三・一独立運動をきっかけに朝鮮統治は、武断統治から文化統治へと転換するので、金子の指摘は実現したことになる。

米国のマスコミの力を熟知している金子としては、反日を煽るような記事の登場は何としても防ぎたかった。その意気込みが感じられる文面である。

1903年まで30年近くにわたって現役の牧師として活動していたグリフィスは、ここでも金子に取って貴重な米国キリスト教団体とのパイプ役を果たしていたことがうかがわれる。

グリフィスは、朝鮮に関する著作もあり、常に関心を持っていた。日本による朝鮮の植民地化については、基本的には賛成だったようで、当時のグリフィスのコメントが、「日米週報」の記事の中で取り上げられている(【資料3】)。

No. 19 1923 年 7 月 1 日

My dear Mr. Griffis,

I am glad to hear from you and also to see the picture of your new home, which is full of the historical records.

Our Committee on the Relation of America and Japan has held a few years ago the meeting and decided to issue the statement urging the two Governments of Japan and America to appoint the Joint Commission to investigate the Californian questions and report to the Governments. This statement I instructed the Secretary to send you. I hope it is in your hand now.

And yesterday the telegram came from Washington which stated that the American Government object, — but the reason of its objection is very weak and I do not at all concur.

Moreover this objection will disappoint our people and we doubt very much whether the Washington Government consider this question seriously and fair. Good effect of the Washington Conference upon our people will, by this act, suffer very much.

Yours Sincerely,

【訳】

「お便り有難うございます。歴史資料で一杯のあなたの新居の写真も拝見できて嬉しく思います。数年前のことですが、我々の委員会は会合を開き、日米両政府に、カリフォルニア問題解決のための共同委員の任命を促す声明を決議しました。この声明文は秘書にあなたに送らせましたので、すでにお手元に届いていると思います。

そして、昨日のことですが、ワシントン DC から電報が届きました。そ

れによればアメリカ政府は反対とのこと。しかし、その理由は説得力に全く欠けています。

厄介なことに、この米国政府の反対は、日本国民を失望させ、米国政府のこの件に対する誠意を大いに疑わせることになるでしょう。折角ワシントン会議の結果は日本国民に好影響を与えたのに、これで帳消しになってしまいます。」

**【解説】**

1916年、渋沢栄一の音頭取りで、日米関係委員会が発足した。メンバー24人の中には、経済界から横浜正金銀行頭取井上準之助、三井合名会社理事長団琢磨、学界から東京帝国大学教授新渡戸稲造、政界から衆議院議員島田三郎、枢密顧問官金子堅太郎、軍部からは海軍大将瓜生外吉等24人が参加した。

金子が触れている共同委員の任命に関しては、金子がかなり積極的に主張していたようで、米国の新聞にも金子直々のコメントが掲載された記事がいくつかある。参考までに【資料4】として付した<sup>(17)</sup>。その案が米国政府により棄却されたことは、金子にとって大きなショックだっただろう。

この手紙は排日移民法が米国連邦議会で可決された1924年の約1年前に書かれたものである。この手紙の後、3年間、金子はグリフィスに対して沈黙を守ったようだ。金子は排日移民法成立を理由に日米協会会長を辞任した。

なお、この手紙が書かれたのと同じ頃にニューヨークで発行されていた日本語新聞「日米週報」に掲載されたグリフィスの記事を【資料5】として付した。

**No. 20 1927年11月24日**

Dr. William Eliot Griffis,

New York, U.S.A.

My dear Dr. Griffis:

This is the American Thanksgiving Day. As I sit in my villa in Hayama along the shores of Sagami Bay gazing upon the snow-clad peak of Mt. Fuji rising in north-western skies, my memory goes back to those happy years I spent in Boston schools and Harvard where I came to love and admire the true spirit of the American people. On this day, as I venerate the noble traditions of your country, I sincerely hope that the American people will ever be true to the spirit of their Puritan forefathers, and come to understand the civilization and culture of Japan, and do justice to our people.

I was very glad to hear from you sometime ago, and was happy to know that you were well since your return from this country. In regard to the biographical notes and portrait of the Emperor Meiji which you desired to obtain, I have ordered my staff to collect the materials, and will send them to you as soon as they are ready.

Thank you very much for the very interesting address which you were good enough to deliver before the members of the Compilation Bureau of the History of the Meiji Restoration last May, and as President of that Bureau, I wish to thank you most heartily. As the Japanese interpretation of your address made by Mr. Jiuji Kasai on that day has been printed in pamphlet form recently, I am sending them to you under separate cover as mementoes of the occasion.

I shall be very glad to hear from you again. With my best

wishes and warmest regards to Mrs. Griffis and yourself, I am

Very sincerely yours,

【訳】

「今日はアメリカの感謝祭の日です。相模湾の浜に面した葉山の別荘で、北西の空にそびえる雪をいただいた富士山の頂上を望みながら、自分の記憶はボストンの学校やハーバードで過ごした幸福な日々へと戻って行きます。そこで私は、アメリカ人の誠実な精神を愛し賞賛するようになりました。この感謝祭の日に臨み、自分はあなたの国の高貴な伝統に敬意を表します。そして、自分は次のようなことを切に望んでいます。今こそ、米国人は、ピューリタンの巡礼始祖の精神に立ち戻り、日本の文明と文化を理解するようになり、日本国民を公正に扱っていただくことです。

少し前にあなたからお便りをいただき、帰国後も御変り無いとのこと何よりです。お望みだった明治天皇の伝記と肖像画に関しましては、担当者に関連資料をまとめてあなたに送るよう指示しておきましたので、整い次第、郵送されることでしょうか。維新史料編集局員への去る5月の興味深い御講演大変有難うございました。同局総裁として厚く感謝申し上げます。

あなたの御講演の当時の日本語訳が笠井重治によってなされ、それが印刷されてパンフレットとなって先日出来上がっております。別便でお送りしますので、記念にお納めください。

またお便りいただければ幸甚です。奥様にもくれぐれもよろしくお伝えください。」

【解説】

上述したように、排日移民法の成立以後、初めて金子がグリフィスに書いた手紙である。排日移民法のショックをまだ引きずっているようだ。

グリフィスは金子より10年早く生まれているので、当時80代半ばということになる。

グリフィスは、2度目の来日の際、金子堅太郎が総裁を務める維新史料編集局主催講演会で、「明治維新当時の懐旧談」というテーマで講演を行っている。そこで彼は日本人の最大の美德に親切心をあげ、明治天皇の思い出、教育の進歩、武士道と陽明学と蘭学の関係、フィルモア大統領について話した。1927年5月27日のことである<sup>(18)</sup>。この時期の金子の主たる関心は、日米関係を離れ、明治天皇記の編纂にあったようだ。

金子がここでグリフィスに送る明治天皇関係の資料を用いて、グリフィスは『明治天皇回想記』他を著し、それが今度は金子の『明治天皇紀』の資料になる。日米と活動の舞台は異なるが、2人は、「明治日本」を紹介し理解を深めさせるといった共通した目的を持っていたことが、ここで再確認される。

## 5. グリフィス死後、グリフィスの妻サラとの書簡

No. 21 弔電 1928年2月8日

MRS GRIFFIS,  
PULASKI.N.Y.  
ACCEPT MY SINCERE CONDOLENCE FOR DR GRIFFIS DE-  
CEASE  
VISCOUNT KANEKO PRESIDENT ISHINSHIRYO HENSANKAI.  
9 AM FEB 8,

### 【解説】

グリフィスは1928年2月5日、心臓麻痺が原因で永眠した。グリフィスの妻宛の弔電。妻サラはグリフィスに伴って1927年来日したので、その際に金子と面識を持ったのだろう。

No. 22 金子からサラへの書簡 1928年2月10日

To: Sarah Frances King Griffis

Tokio Feb. 20, 1928

My dear Mrs. Griffis,

I was shocked when I saw the report of the death of your beloved husband. It was a great loss to us and to Japan, so it must be a far more greater loss to you. Please accept my sincerest sympathy and condolence.

Our newspapers were full of the Doctor's accounts in relations with Japan since his first arrival in Fukui in 1870.

I am very sorry that he did not finish the life of our Meiji Tenno; but I am glad he compiled his "impressionistic sketch" of the late Emperor, which I was looking forward to receive and read it, I will translate it and present to the Emperor.

Yours Sincerely,

【訳】

「親愛なるご主人の訃報を耳にし、驚きの声もありませんでした。我々日本人と日本にとって大きな損失であります、奥様にとっての損失は如何ほどだったことでしょうか。心からのお悔やみを申し上げます。

日本の新聞は、グリフィス博士が1870年に最初に福井に到着して以来のグリフィス博士と日本との関係についての解説記事に溢れていました。

博士が明治天皇の伝記を完成できなかったことは大変残念です。しかし、彼が故明治天皇の「見たままの印象記」を編集していたことは喜ばしいことでした。自分はそれを受け取り、読み、和訳し、明治天皇にお捧げすることを楽しみにしておりました。」

【解説】

次のサラから金子への返事を読めば分かるが、グリフィスの原稿は完成し、駐米大使への贈呈式も盛大に行われていた。

No. 23 サラから金子への手紙 1928年3月1日

March 1, 1928  
Commodore Hotel  
New York City  
Viscount Kaneko  
Tokyo  
Japan

My dear Viscount:

Allow me to thank you most sincerely for your kind message to me by cable.

Ere this reaches you, I suppose that you will have received the manuscript of my husband's Reminiscences of the Meiji Tenno — his valedictory to the land and people he loved so well. Probably you have been informed that the presentation of this book occurred at the public dinner tendered to Ambassador and Mme. Matsudaira by the Japan Society of New York on January 5<sup>th</sup> in the presence of 1,100 guests. It was a very impressive occasion and it has been a matter of profound satisfaction to me that he was able to finish this work and I know it was doubly so to him; for the overpowering welcome and unbounded appreciation extended to him during his recent visit to Japan. How vivid the

memories of it are !

I am enclosing herewith copies of three letters which I think will explain themselves:

1. A letter from Ambassador Matsudaira received but a few hours before my husband's passing.
2. My reply to this letter.
3. A letter from Mr. Tosui Imadate — the Japanese who as a youth was a student under Dr. Griffis in Japan and who accompanied him to America helping him in the preparation of "The Mikado's Empire". It is his handwriting which is found upon the outside or title of the book. He has a most excellent command of English. I do not know whether you will care to make use of him or not in the translation of the Reminiscences but I enclose the letter so that you may use it as you see fit. There are no obligations at all connected with it. I only know that he is thoroughly competent as far as his knowledge of English is concerned and that the work would be a labor of love with him.

I shall be travelling more or less all winter but should occasion require, you may always reach me at the permanent address of Pulaski, New York

Very sincerely yours,  
FRANCES KING GRIFFIS

【訳】

「電報にて大変心温まるお言葉をいただき、感謝の念をお伝えさせてい

たきます。

この手紙の前に、夫の筆による『明治天皇回想記』の原稿が届いていることかと存じます。彼が心から愛した国と人々への告別の書でございます。おそらくお聞き及びのことと思いますが、この本は、1月5日に開かれました松平大使夫妻を主賓とする日本協会主催の公式晩餐会において、1,100人の列席者の前で贈呈されました。それは大変心に残る催しであり、彼がこの本を書き上げることが出来たことに深い満足を感じております。夫にとっては尚更のことでありましょう。あの、去年の訪日の際の溢れんばかりの夫に対する歓迎の意と抑えきれないほどの感謝の念。今もありありと蘇ってまいります。

ちなみに、以下の3通の手紙を同封いたしましたので、お読み下さい。

1. 夫の死の数時間前に届いた、松平大使からの手紙。
2. 私からの返事。
3. 今立吐酔からの手紙。——夫が日本にいた時の教え子で、夫は帰米する際、*The Mikado's Empire*の準備のために連れて帰りました。あの本の表紙に書かれている日本語の文字は吐酔によるものです。彼の英語力は大したものでした。貴方様が吐酔を『明治天皇回想記』の翻訳に起用なさるおつもりかどうか分かりませんが、吐酔の手紙を同封しておきました。もちろん、彼に翻訳を任せるいかなる義務もありません。私が唯一存じあげておりますことは、彼の英語の知識がこの作業には十分過ぎるほどであり、彼ならば喜んで打ち込むであろうということです。

冬中は留守にすることと思いますが、必要であれば、いつでもプラスキまでご連絡下さい。」

#### 【解説】

松平大使は、松平恒雄（1877-1949）駐米大使である。松平からの手紙

とサラから松平宛の手紙は【資料6】として付した。今立吐酔の手紙は一緒に保存されておらず未見である。

金子は1915年、『明治天皇紀』編纂局総裁、維新史料編纂会総裁に就任する。日本国内のみならず多方面から明治天皇関連資料を収集していたようで、その際にグリフィスにも協力を要請したのだろう。金子の『明治天皇紀』の完成は1937年である。

**No. 24 金子からサラへの書簡 1929年2月7日**

Tokio, Feb. 7. 1929.

My dear Mrs. Griffis,

I have just received "*The Reminiscence of Meiji Tenno*" by the late Dr. Griffis through our Foreign Office, and also the letter of the dated Jan. 1. 1928. I have read through the manuscript and presented to the Emperor who has expressed his deep appreciation.

The manuscript will be used in preparing the Life of the Meiji Tenno, which I have the charge. After the work is finished, the manuscript will be kept in the Imperial Library.

With a sincere thanks, I remain yours respectfully,

Kentaro Kaneko, Tokio.

**【訳】**

「故グリフィス博士の執筆になる『明治天皇回想記』と、1928年1月1日付の手紙、外務省経由で落手いたしました。原稿を通読し、昭和天皇にお見せしたところ、深い感謝の意を御述べにられました。この原稿は、私が編纂の責任を負っている『明治天皇紀』の準備に使われるでありましょ

う。本が完成した暁には、グリフィス氏の原稿は、帝国図書館に保存されることになりました。」

### 【解説】

山下英一氏によると、グリフィスは2つの仕事を残して他界した。そのうちの1冊が、“*A Biography of the Meiji Tenno (Mikado) Who Reigned from 1868-1912*”である<sup>(19)</sup>。これと、“*The Reminiscence of Meiji Tenno*”の関係は不明である。

## おわりに

グリフィスにとって、金子堅太郎は、多くの日本人の知人の中の一人に過ぎなかった。しかし、金子にとっては、グリフィスは、大変貴重な米国人文通相手だった。

金子の米国人文通相手としては、オリバー・ウエンデル・ホームズ等のボストン人脈の存在が大きい。金子が1870年代に留学した時にお世話になった学者達である。その次に挙げられるのが、日露戦争以降に形成されたニューヨークの財界人を中心とした人脈である。グリフィスはこのどちらにも属さない。

日露戦争以降、日本の広報外交を推進していた金子にとっては、グリフィスは格好のお手本であり、情報源だった。金子が参考にした、あるいは自家薬籠中のものとしたグリフィスの見解は数多かっただろう。日露戦争時に渡米した際、グリフィスを書いたものに目を通したという事実からそれは想像できる。本稿では踏み込まなかったけれども、両者が発表したものを丁寧に分析すればそれは明らかになるはずだ<sup>(20)</sup>。

その逆で、グリフィスが金子の知恵を拝借したこともあったことは、国際法学者の件で確認された。明治天皇に関する記述では、お互いに資料を提供し合うことになった2人は、西洋に日本を理解させるという同じ目的

を追求し、その過程で必要に応じて協力し合っていたのである。

金子にとってグリフィスが特別な米国人の知人であったのは、グリフィスと米国キリスト教会との関わりという点も大きかった。グリフィスは、1903年に牧師を辞した後も、キリスト教メディアに活発に情報を発信していた。金子があまり太い人脈を持っていなかった、米国キリスト教界への取次役として、グリフィスは貴重な存在だった。しかも、*East and West* 誌の論考で分かるように、グリフィスは場合によっては、キリスト教会へ苦言を呈することも辞さない。米国キリスト教会を客観的に眺め、必要であれば批判することが出来る位置にいた。

もちろん、金子とグリフィスは完全に見解が一致していたわけではない。おそらく、グリフィスは、教育勅語に対する金子の絶対の見解を共有することはできなかったであろうし、バルツが指摘した、日本の新たな宗教と指摘した天皇崇拜についても、グリフィスは金子よりも冷めた視線で見えていたはずである。しかし、その温度差が2人の交流の障害とならなかったことは、今回の書簡研究で明らかになったと思われる。

今後の方針としては、グリフィスの日本論の特色を時代別に分析し、金子の日本論との相互関係を明らかにしていく必要があるだろう。また、同じ親日派キリスト教関係者であるシドニー・ギュリック (Sydney Gulick, 1860-1945) との比較対照分析も大変興味深い。

#### 《注》

- (1) 高瀬暢彦編訳「ホームズ=金子往復書簡」(『法学紀要』35巻, 1984年)には、金子からホームズ宛の書簡41通(ホームズの家族宛1通を含む)が収録されている。
- (2) *The Mikado's Empire* は1876年に出版された。グリフィスによる日本関連の主な著作は以下の通り。

1880年 *Japanese Fairy World*  
1887年 *Matthew Calbraith Perry*  
1890年 *Honda The Samurai*

- 1892年 *Japan: In History, Folklore and Art*  
1895年 *The Religions of Japan*  
1895年 *Townsent Harris, First American Envoy in Japan*  
1900年 *Verbeck of Japan*  
1901年 *In the Mikado's Service*  
1902年 *A Maker of the New Orient, Samuel Robbins Brown*  
1907年 *The Japanese Nation in Evolution*  
1908年 *The Fire-Fly's Lovers and Other Fairy Tales of Old Japan*  
1913年 *Hepburn of Japan and His Wife and Helpmates*  
1915年 *The Mikado — Institution and Person*

米国の雑誌、新聞に掲載されたグリフィスの日本関連の記事、書評の本数は膨大である。また、日本関連の講演会の回数もかなりの数に上る。1903年に牧師の職を離れて以来、執筆、講演が主な収入源となった。日本以外にも、オランダやキリスト教関係の著作も少なくない。

- (3) *Prominent Americans Interested in Japan and Prominent Japanese in America*, Supplement to The January Number of "Japan and America", 1903 では、ヘボン (James C. Hepburn) に次いで 2 人目に掲載されている。グリフィスは、基本的に生涯に渡り親日的姿勢を貫いた。その例は枚挙に暇がないが、参考までに、*Washington Post* 紙に掲載された短い記事を挙げておく。

#### JAPANESE WAR SCARE PAST

Lecturer Says Nippon Entertains Only Friendly Feelings for U.S.

A genuine friendship exists between the United States and Japan, and no trouble will arise over the alien land law of California as long as there are cool heads in the capitals of both governments, declared Dr. William Elliot Griffis, in an illustrated lecture on "Japan," at All Souls' Church last night.

He reiterated throughout his address that Japan was anxious to retain the good will of the United States. His slides showed a number of the practical modern buildings and other developments copied from this country, and some of the scene of the Japanese-Russian war. (1917年5月11日)

1913年にカリフォルニア州外国人土地法が成立し、日本人を含む帰化不能外国人の土地所有が禁止された。1915年には、日本の対華21カ条要求を米国は不承認し、日米関係は冷え込みつつあった。このような状況で、グリフィスは、教会で日米関係の盤石を訴え、そのポイントがこのように主要紙に掲載されて広範囲の米国人読者に伝えられていく。長期間に渡り（1870年代～1920年代）米国のマスコミで、知日派米国人の権威として扱われていたグリフィスだからこそ、このような言動が可能だった。

- (4) 山下英一氏及び、他の日本人学者のグリフィスに関するこれまでの主な論考は、山下英一『グリフィス福井書簡』（2009年）のpp. 21-28にまとめられている。
- (5) セス・ロウは元コロンビア大学学長であり元ニューヨーク市長でもある。セリグマン家とヘンリー・クルーズはニューヨークの著名な銀行家、ロバート・アンダーウッド・ジョンソンは大手出版社センチュリー社の編集者だった。いずれも金子の文通相手であり、筆者がこれまで一連の研究ノートで取り上げてきた。
- (6) 幕末維新に渡米した日本人留学生は、ホームステイ先などで牧師の世話になることが多かったこともあり、キリスト教徒になる学生も少なくなかった。金子がボストン留学時に下宿した家は小学校教師宅であり、ハーバード大学ロースクールに入学してからは、学者やボストン・ブラーミンと呼ばれた上流階級との交わりが中心だった。教会に足を運んだこともあったが、「米国における宗教心を観察する爲」（高瀬暢彦編訳「初代校長 金子堅太郎 明治四年渡米後 懐旧録」、『日本大学精神文化研究所紀要』26集，1995年，pp. 115-116）であり、信仰には関心がなかった。

グリフィスが日本関係の論考を寄稿していたキリスト教関係誌には、*Christian Intelligencer*, *Missionary Review of the World*, *Christian Herald* 他がある。
- (7) William Elliot Griffis, "Baron Kaneko's verdict on occidental Christianity," *The East & The West*, October 1906, p. 385. 関連箇所のみ抜粋すると、Nobushige Amenomori was my pupil in Fukui, as Kaneko was in Tokio. と書かれている。
- (8) 高瀬暢彦「金子堅太郎 自叙伝(2)」、『日本大学精神文化研究所紀要』28集，1997年，pp. 74-83）。
- (9) 高瀬暢彦編『金子堅太郎著作集 第四集』（日本大学精神文化研究所，1999年，pp. 1-21）原題は、MOSUME SETS YO; OR, WOMAN'S SACRIFICE となっている。

- (10) 前田英昭「金子堅太郎 歐米議院制度取調巡回記(5)」(『駒沢大学法学部法学論集』55号, 1997年3月, p.123)。
- (11) 訪米後の金子が読んだと思われる記事の一つに、*Harper's Weekly* 誌の1904年3月12日号に掲載された、RUSSIA AND JAPAN IN KOREA という記事がある。グリフィスは日清戦争以前からの朝鮮の混乱状態を説明し、その中で朝鮮を西洋化に引導しようとする日本政府の尽力を評価している。一方、ロシアについては、ロシアが朝鮮に軍人指導者を送り込みロシア風の訓練を施したり、朝鮮人の避難民を「ロシア臣民化」している実態に触れ、ロシアの朝鮮進出に警鐘を鳴らしている。グリフィスは、朝鮮を西洋化へと導く使徒として日本を好意的に描いている。
- (12) この晩餐会の事を、後年、グリフィスが苦々しく振り返っている記述がある。このような視点から金子の在米活動の様子を述べた資料は珍しいので、【資料1】として付しておいた (William Elliot Griffis, "Baron Kaneko's verdict on occidental Christianity," *The East & The West*, October 1906, pp. 386-387)。グリフィスによると、この晩餐会の目的は、日本の戦争孤児や未亡人を助けるための寄付金を集めることにあった。対象は居並ぶ富豪達であるが、結局、富豪を始めとする米国人の財布の紐が緩んだのは、もっと後になって、日本の高利の国債が売りに出された時のことだった。グリフィスによる米国人の営利主義批判の一節である。
- (13) 金子と親交のあったセリグマン一族については、塩崎智「『日米週報』等の在米資料に見る金子堅太郎人脈——セス・ロウとエドウィン・セリグマン博士、及びニューヨーク親日派米国人脈の変遷——」(『拓殖大学語学研究』121号, 2009年) 参照。
- (14) 注(12)と【資料1】を参照。
- (15) ヘンリー・クルーズ宛の叙勲の知らせは、塩崎智「ヘンリー・クルーズ (Henry Clews) と日本——日米資料から見る一米国資本家と近代日本との関わり——」(『拓殖大学語学研究』, 122号, 2010年3月, p.125) を、セス・ロウへの知らせは、塩崎智「金子堅太郎在米資料紹介(上)——1904年から1910年まで——」(『拓殖大学語学研究』120号, 2009年3月, p.328) をそれぞれ参照。
- (16) 木村昌人『渋沢栄一 民間経済外交の創始者』中公新書, 1991年, p.81。
- (17) 金子が、排日問題解決のための日米連合高等委員会の設立に向けて活発に日本で活動している様子は、飯森明子「金子堅太郎と日米協会——日米協会資料にみる交流活動の展開——」(『日本大学史紀要』(12号, 2010年3月) に詳しい。

- (18) 山下英一『グリフィス福井書簡』2009年, p. 279。  
(19) 同上, p. 283。  
(20) 金子は日露戦争中の講演で、日本人の特性として、adopt (採用する) adapt (適用する) adept (熟達する) という3段階の能力を指摘している。グリフィスは、そのほぼ10年後に出版された *The Mikado: Institution and Person* の中で、この3段階を次のように書いているが、金子への言及は無い。

“Adopt, adapt, adept,” is a process particularly and most creditably Japanese, fitting their country to be the middle term between the Orient and the Occident. (Chapter VIII の最後の文)

この点については、グリフィスの先行著作や新聞記事、雑誌論文等で初出を確認する必要がある。場合によっては、金子がグリフィスのアイデアを借用したという可能性も出てくる。グリフィスが『明治天皇回想記』の扱いを金子に完全に委ねていたところを見ると、2人の間には、敢えて断らずともお互いのアイデアを自由に使ってよいという了解事項があったのかもしれない。

(原稿受付 2009年12月3日)

## 【資料1】

**William Elliot Griffis, “Baron Kaneko’s verdict on occidental Christianity,” *The East & The West*, October 1906, pp. 386-387 (抜粋)**

In 1904, Japan, traditionally pagan, was involved in war for life and food with a traditionally Christian nation. On arriving in New York, Baron Kaneko gave a dinner, April 25, 1904, at the Holland House. I came down from Ithaca to Gotham to attend it. I knew there was more in it than a free lunch.

In results, it was as with the wedding of the King’s son. The men of the by-ways and hedges partook of the real feast, which came later,

in the luxury of doing good. The great guests were present in the flesh, but at heart absent. That dinner stands in my mind as a colossal test of “the morals and religion of the West.” To Kaneko it was a dire revelation.

Why?

I sat on the Western side of the gorgeous spread and very near mine host. On the opposite side, a half-billion dollars were incarnated. I asked my next seat-neighbor, a walking Dunn, Lloyd and Bradshaw for Manhattan, Tokio, or Shanghai, concerning the true inwardness of the repast. Why the food and company? “Nothing else, I am sure,” answered he, “than to get these men of wealth to lead in forming a fund to aid the Japanese widows and orphans during the war.” Nevertheless, Kaneko asked or hinted nothing.

In Tokio, the “Commodore Perry Memorial Fund” had been initiated at a meeting in which leading Japanese statesmen invited to it acknowledged gratefully the educational and missionary aid of Americans. Vast results were hoped for from this fund. In the vision of its trans-Pacific American initiators, when the executive responsive organization in New York should begin to work, “a stream of silver a yard deep” was expected to flow steadily to cheer the widows and feed the orphans of the dead soldiers of the Mikado.

But, promise and fulfilment were Alva’s. English and American money did flow later, but it was to buy Japan’s bonds at high rates of interest. It was philanthropy yielding four per cent. at good earthly security.

In New York the April dinner was eaten and the wine was drunk, but the bankers waited until they could make, not give money. The

“Commodore Perry Memorial Fund” remained shrivelled gas-bag.

**【資料 2】**

**BARON KURODA AT CORNELL — Japanese Will Study Political Economy and Science of Agriculture. *Special to The New York Times.***

ITHAKA, N.Y., Nov. 15. —Baron N. Kuroda, member of one of the most distinguished families of Japan, is the latest addition to the foreign colony at Cornell University. Baron is studying at the home of the Rev. W. E. Griffis, the well-known authority on Japan, who organized the public school system there forty years ago.

Baron Kuroda will study political economy and the science of agriculture at the university. He has already studied at the University of Tokio. The present Baron became head of the house of Akidzuki when he was 8 years of age. His brother is attending King's College, Cambridge, England. Baron Kuroda came to Cornell on the recommendation of Baron Kaneko, who was a prominent figure in this country at the time of the Russian-Japanese peace conference.

(1908年11月16日)

**【資料 3】**

市俄古通信 (1910年11月19日, G.J.K. 生徒)

明治初年に當りて日本政府に招聘せられ我國の教育事業に盡瘁せられ歸國後常に我が日本を世界に紹介し、「皇国」及「進化せる日本帝国」の記者として知られたるウキリアム、グリフィス博士は、先夜シカゴ大學講堂

に於て五十年間に於ける日本の進歩及び將さに醒めんとする清國をいたく賞讃致され候。博士は過去五十年間に於ける日米の國交を論じ、南北戦争後武士の精神にとめる少数の米國宣教師が日本の為めに盡したる功勞を述べ、且つ我日本の發達を説き目下驚くべき清國の進歩を述べたる後ち、朝鮮合併に對する日本の行動を論じて「日本が朝鮮に對する關係は米國が比律賓を制すると同くして、日本の行動は米國が比島に對するよりも一層公平なるものなり。朝鮮は元來獨立國に非らずして、日本が行政上罪惡頑愚に充ちたる朝鮮をして今日の如き文明の域に進ましめたり。朝鮮の内政は紊亂し朝廷は坐人坐女を以て満たされ國民は常に壓倒せられて驚怖の念に制せられて為す所を知らず。日本の朝鮮合併は健全なる帝国の形成を意味するものにして東洋の為めに喜ぶべし」と申され、日米將來永遠に圓滿なることを証せられ候。未だ嘗て米人の口より日本に對するかかる同情の言を聞き申さず誠に快感に堪へず候。（「日米週報」, 1910年11月19日）

#### 【資料 4】

金子は日米連合高等委員會の設立に向けて、日本国内のみならず、米国のマスコミに向けても活動していた。1920年11月9日の *Chicago Tribune* (Jap Diplomat Gives Tribune His Unity Plan), 1922年1月18日の *San Francisco Chronicle* (Proposes Joint High Commission On Japanese-American Problem) には、金子からの直接の英語の寄稿文が掲載されている。

東京発の記事で、1921年6月12日の *Washington Post* に掲載された短いものを参考までに以下に掲載しておく。

URGES JAPAN-U.S. JOINT COMMISSION — Viscount Kaneko Believes Such Body Would Solve Mutual Problems.

Tokyo, Friday, June 19 (By the Associated Press) — Viscount Kaneko, member of the House of Peers and former special representative of Japan in the United States, in a contribution to America-Japan, the organ of American-Japan society, urges a joint high commission to study the Japanese-American problem as the only hopeful method of solving questions pending between the two countries.

Maintaining that the history of the United States furnishes precedent for such a commission, Viscount Kaneko suggests each nation appoint seven representative men, including their ambassadors, to sit in Washington under the presidency of the American Secretary of State, to study the questions at issue and report their conclusions, reached on a mutually satisfactory basis, to the respective governments.

“At the present,” Viscount Kaneko writes, “truly amicable relations are most desirable, especially in connection with the Pacific, which is one of the most important factors in world politics, too long a delay will tend to increase the misunderstandings between the two countries, which might be utilized by mischief makers as an impediment to a peaceful settlement of Far Eastern affairs.”

The idea of sending a Japanese commission to America to discuss the problems of the two countries as beginning to a discussion of the curtailment of armaments also has been raised in other quarters.

#### 【資料 5】

明治四年に渡日した老博士

勲四等旭日章を胸に先帝の御遺徳追慕

英才人傑を育成した我國教育界の功勞者

二三週前の或日のヘラルド紙に『日本は世界一の平和愛好國民』であると云ふ題で我國の辨護の硬論が載せてあつた。此筆者こそ今記うとする法學博士、文學博士ウ井リアム、グリフィス氏である。氏は語る。

『明治四年渡日した當時は桃源の夢から覺め世界の人文發達に驚いた頃であつた。自分は福井藩に招かれ一年間美しい田舎で過したが翌年出京して大學南校の教鞭をとる事となつた。さて初めて見ると教育に對する文務省の基礎案もなければ科目編案もないから一人で各學科をかけ持ちでやつた、當時小村侯だの鳩山なんて連中が、世界の犬勢と日本の將來なんて問題を擔ぎ出して討論してゐたものだ。私の妹は日本の女子教育の創始者として盛んに全國の學校に講演し自ら教鞭もとつた。或年の先帝陛下大學行幸の折り自分は教授室で中餐をしてゐたが、御着の聲を聞いて御出迎のためいきなり戸外にとび出すと、ばつたり侍従武官にぶつかつたから驚いて顔を上げるとそこに先帝が立たせ給ふてゐた。如何なる御叱りを受けるかと心配してゐたが何の御答もなかつた』と話して陛下が賜つた勲四等旭日章を記者に示しつつ七十六才の老博士は孫達を省みてニコニコして居た。（「日米週報」, 1923年6月23日）

**【資料6】**

サラから金子への同封の手紙

松平恒雄駐米大使よりサラ宛 1928年1月30日

JAPANESE EMBASSY WASHINGTON

January 30, 1928

Dr. William Elliot Griffis

Pulaski

New York

My dear Griffis:

I have received the manuscript on Reminiscences of the Meiji Tenno, which was handed to me on the occasion of the recent dinner of the Japan Society in New York.

I am going to transmit it in the safest way to Viscount K. Kaneko, through the Foreign Office as you requested, but before doing so I should like to know whether you have already had any communication with him regarding this matter.

Sincerely yours,

T. Matsudaira

サラより松平恒雄駐米大使宛 日付不明

Hon. Tsuneo Matsudaira

Japanese Embassy

Dear Mr. Ambassador,

Your letter of Jan. 30<sup>th</sup> reached Winter Park in Florida on Feb. 4<sup>th</sup> during the last hours of my husband's illness, and I read it to him during his last conscious moments on the afternoon before his death which occurred with such crushing sadness only a few hours later.

He seemed much pleased to receive it and instructed me to write you that he and Viscount Kaneko had had fullest talk and correspondence regarding the manuscript of his Reminiscences of the Meiji Tenno and that it was understood that he presented it as a free gift to

the Japanese Nation through Viscount Kaneko whom he had instructed to use it as he saw fit. I believe it was understood between them that it should be translated in Japan and that if there was anything in it which in his judgment should be contrary to the sentiment of the Japanese people, Viscount Kaneko should be given freedom to delete.

I am expecting to be in Washington soon for a few weeks and I shall then take the liberty of asking for the privilege of an interview with you as there are some matters I would like to discuss with you.

I am sorry such a delay has occurred in answering your letter but it has been impossible for me to write before. I shall be at the Commodore Hotel in New York (where I may be detained for two weeks) until I go to Washington, but a permanent address which will always reach me is Pulaski, N.Y.

I thank you most sincerely for your appreciative words telegraphed me and the beautiful floral expression of sympathy sent me and my family at the time of our bereavement.

Very sincerely yours,

## 『拓殖大学 語学研究』投稿規則

### 1. 目的

『拓殖大学 語学研究』（以下、「紀要」という）は、研究成果の発表を含む多様な発信の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

### 2. 発行回数

本紀要は、原則として年2回発行する。その発行のため、以下の原稿提出締切日を厳守する。

- (1) 9月末日締切 — 12月発行（現在原稿〆切：9/3, 発行：12月）
- (2) 11月末日締切 — 3月発行（現在原稿〆切：12/3, 発行：3月）

上記の発行に伴い、言語文化研究所（以下「研究所」という）のホームページにも掲載する。

### 3. 投稿資格

投稿者（共著の場合には少なくとも1名）は、原則として拓殖大学（以下「本学」という）・拓殖大学北海道短期大学の専任教員ないしは、研究所の客員研究員を含む研究員でなければならない。

ただし、次の者は、言語文化研究所会議（以下、「会議」という）が認めた後、紀要に投稿することができる。

- (1) 本学講師
- (2) 研究所講師（公開講座担当）
- (3) 研究所客員研究員
- (4) 本学大学院生（博士後期課程）
- (5) 上記以外に、言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）が投稿を依頼することができる。

### 4. 著作権

掲載された記事の著作権は、研究所に帰属する。

したがって、研究所が必要と認めたときはこれを転載し、また外部から引用の申請があったときは研究所で検討のうえ許可することがある。

### 5. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望するものは、『拓殖大学 語学研究』執筆予定表を、毎年4月

の決められた日までに研究所に提出する。

## 6. 投稿原稿

- (1) 投稿原稿は、①論説②研究ノート③調査報告④資料⑤書評⑥紹介⑦抄録⑧その他のいずれかとする。

記事の区分・範疇については別に定める拓殖大学言語文化研究所『拓殖大学語学研究』執筆要領（以下、「執筆要領」という）に従って投稿者が指定するが、編集委員会は、投稿者と協議の上、これを変更することができる。

- (2) 研究所からの研究助成を受けた研究に係わる原稿は、原則として論説とする。  
(3) 投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、原則として以下のとおりとする。

①	日本語論文による原稿	20,000字以内（1行33文字，27行）	A4縦版 ・ 横書
②	日本語以外の言語による原稿	20,000字以内（ダブルスペース，20枚以内）	

上記分量を超えた投稿原稿は、編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。

投稿者の希望で、本紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。

ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

- (4) 執筆に際しては、別に定める執筆要領にしたがうものとする。  
(5) 投稿原稿の受理日は、編集委員会に到着した日とする。  
(6) 投稿は完成原稿の写しを投稿者が保有し、原本を編集委員会宛とする。  
(7) 投稿原稿数の関係で、紀要に掲載できない場合には、拓殖大学言語文化研究所長（以下、「所長」という）より、その旨を執筆者に傳達する。

## 7. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。  
(2) 提出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。  
(3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。

- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその旨を執筆者に通達する。
- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。

## 8. 校 正

掲載が認められた投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、編集委員会と所長が三校を行う。

この際の校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。

校正が、決められた期日までに行われない場合は、紀要に掲載できないこともある。

## 9. 投稿（原稿）料，別刷・抜刷

投稿者には、一切の投稿（原稿）料を支払わない。

投稿者へ別刷を、50部までを無料で贈呈する。それを超えて希望する場合は、有料とする。

## 10. 発行後の正誤訂正

(1) 印刷の誤りについては、著者の申し出があった場合にこれを掲載する。

(2) 印刷の誤り以外の訂正・追加などは、原則として取り扱わない。

ただし、投稿者（著者）の申し出があり、編集委員会がそれを適当と認めた場合に限り掲載する。

## 11. そ の 他

本投稿規則に規定されていない事柄については、その都度編集委員会で決定することとする。

## 12. 改 廃

この規定の改廃は、会議の議を経て、所長が決定する。

## 附 則

この規則の規程は、平成 21 年 3 月 31 日から施行する。

## 『拓殖大学 語学研究』執筆要領

### 1. 用 語

用語は、日本語又は日本語以外の言語とする。

ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）に申し出て、その承諾を得たときに、使用可能とする。

### 2. 様 式

投稿原稿は、完成原稿とし、原則としてワープロ原稿（A4用紙を使用し、横書き、1行33文字×27行でプリント）2部を編集委員会宛に提出する。

- (1) 数字は、アラビア数字を用いる。
- (2) ローマ字（及び欧文）の場合は、ダブルスペースで32行。1行の語数は日本語33文字分とする。
- (3) 上記以外の様式にて、投稿原稿を提出する場合には、編集委員会と協議する。

### 3. 表 紙

投稿原稿と一緒に、『拓殖大学 語学研究』投稿原稿表紙に必要事項を記入、「拓殖大学言語文化研究所ホームページへ公表承認印」を捺印し、原稿提出期日までに添付する。

投稿分野・区分については、以下に付記する。

### 4. 図・表・数式の表示

- (1) 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
- (2) 図および表は、コンピュータ等を使って、きれいに作成する。
- (3) 数式は、専用ソフトを用いて正確に表現する。

### 5. 注・参考文献

注は、本文中に（右肩にパーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。

また、引用・典拠の表示は各言語の一般的な方式に従うものとする。

## 6. 投稿原稿の電子媒体の提出

投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、A4版用紙（縦版、横書き）にプリントした完成原稿1部と論文の電子媒体（FD等）を提出する。

完成原稿の電子媒体（FD等）での提出時に、コンピュータの場合は使用機種と使用OSとソフト及びバージョン名を明記する。

なお、手元には、必ずオリジナルの投稿論文データを保管しておくこと。

これは、印刷経費と校正時間の短縮のためである。

## 7. 改 廃

この要領の改廃は、言語文化研究所会議の議を経て、言語文化研究所長が決定する。

### 附 則

この要領の規程は、平成21年3月31日から施行する。

### 付 記

投稿分野・区分の定義について

① 論 説	(1) 研究の課題，方法，結果，含意（考察）について明確になっている。
	(2) 方法，技術，表現などが一定の水準に達している。
	(3) 項目(1)の事項について独自性がみられる。
② 研究ノート	(1) 研究の中間生産物として考えられるもの。
	(2) 論文に準じる形式のもの。
③ 調査報告	専門領域に関する調査
④ 資 料	上の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
⑤ 書 評	専門領域の学術図書についての書評。
⑥ 紹 介	専門領域に関するもの
⑦ 抄 録	言語文化研究所研究助成要領第10項(2)に該当するもの。
⑧ そ の 他	

## 執筆者紹介

- 小林 孝郎 (日本語教育研究所教授, 日本語・日本語教育)  
エンリケ・アルマラス・ロモ (スペイン語講師, スペイン語教育)  
濱松 法子 (政経学部准教授, スペイン語学)  
安富 雄平 (外国語学部教授, スペイン語学)  
渡辺 勉 (商学部教授, 英語学・英語音声学)  
岩崎 光一 (政経学部准教授, 英語教育学)  
平山 邦彦 (外国語学部准教授, 中国語学・現代中国語文法)  
廣澤 明彦 (外国語学部准教授, スペイン語学)  
立松 昇一 (外国語学部教授, 中国現代文学, 中国語科教育法)  
安部 靖彦 (外国語学部教授, 中国語・中国語教育)  
堀江 正樹 (元中国人民大学外国人専任教師, 現代中国論)  
鐘 小石 (外国語学部非常勤講師, 広東語・中国語教育)  
趙 昕 (外国語学部非常勤講師, 中国古典文学, 中国語教育)  
塩崎 智 (外国語学部教授, 比較文化・日米文化交流史)

編集委員／村上祥子 (商学部教授), 先川暢郎 (政経学部教授), 塩崎智 (外国語学部教授), 関口美幸 (外国語学部准教授), 廣澤明彦 (外国語学部准教授), 本橋朋子 (外国語学部准教授)

---

拓殖大学 語学研究 第123号

平成22年12月20日 印刷

平成22年12月25日 発行

(頒布1200円)

編集兼発行人 村上祥子  
言語文化研究所所長

発行所 拓殖大学言語文化研究所

〒112-8585 東京都文京区小日向3-4-14

TEL 03(3947)7595(直通)

---

印刷 株式会社 外為印刷