

ISSN 1348-8384



拓殖大学
語学研究

Takushoku Language Studies

2011.3

No. 124

目 次

〈論 説〉

概念メタファー理論に関する一考察

—— メタファーの認知的基盤と動機 —— ……………小野寺美智子（ 1 ）

日本人英語学習者が困難とする

子音音素の発音における一般認識 ……………佐藤 明彦（ 25 ）

村上春樹「夜中の汽笛について、 あるいは物語の効用について」

の教材研究のために ……………佐野 正俊（ 37 ）

ビジネスレーターにおける

Negative Message の buffer の機能と役割…………藤本 淳史（ 53 ）

ジャンル（場面）に基づく

ライティング活動の学習効果について ……………大東 真理（ 79 ）

〈研究ノート〉

多義語の意味分析の目的と方法

—— 意味研究のための覚書き —— ……………遠藤 裕子（ 99 ）

音声分析のためのハイスピード・デジタルビデオ・

レコーディングシステムの改良 ……………藤本 一郎（121）
今川 博

〈調査報告〉

Word Choice from

the Fifth Dimension…………メルドラム マーティン（129）

拓殖大学語学研究 投稿規則・執筆要綱…………（147）

Contents

〈Articles〉

A Study on the Theory of Conceptual Metaphors:

The Cognitive Foundations

and Motivation of MetaphorsONODERA Michiko (1)

Common Perceptions of Pronunciation Difficulties

Regarding Consonant Phonemes

for Japanese Learners of EnglishSATO Akihiko (25)

“Yonaka no kiteki ni tsuite, aruiwa monogatari no
kouyou ni tsuite” (Haruki Murakami)

as a Teaching MaterialSANO Masatoshi (37)

The Buffer

in Negative Business MessagesFUJIMOTO Atsushi (53)

Students' Interests

in Classroom Writing ActivitiesDAITO Mari (79)

〈Study notes〉

A Study of Approaches and Purposes

in Semantic Analysis of Polysemic WordsENDO Hiroko (99)

An Improvement of High-speed

Digital Video Recording System

for Speech Analysis FUJIMOTO Ichiro (121)
IMAGAWA Hiroshi

〈Research〉

Word Choice from the Fifth DimensionMELDRUM Martin (129)

〈論 説〉

概念メタファー理論に関する一考察

— メタファーの認知的基盤と動機 —

小野寺 美智子

目 次

1. はじめに
2. メタファー理論の基本概念
 - 2.1 Lakoff & Johnson 以前
 - 2.2 Lakoff & Johnson による概念メタファー理論
 - 2.3 Grady によるプライマリー・メタファー理論
3. メタファー表現の動機
4. メタファー表現の認知的基盤
 - 4.1 国際関係のメタファー
 - 4.2 認知的基盤としての上位スキーマ
5. 結 語

1. はじめに

本稿は、Lakoff & Johnson (1980) 以降認知言語学の枠組みで盛んに研究されているメタファーに関する理論について考察するものである。メタファーは、旧来修辞学などの分野での研究対象であったが、認知言語学では、それをレトリックという特別なものではなく、極めて日常的な表現であるとし、その産出と理解を探ることは、我々の思考や概念体系の中核

を明らかにすることに繋がると位置づけている。さらに認知言語学は、言語を一般的な認知能力によって裏付けられる認知活動の顕現と捉えており、そこではメタファーを新しい概念を形成していく上で欠かすことのできない認知メカニズムの一つとして重要視している。上述のように「概念」「認知」といったキーワードで語られるメタファー理論を考察することは、言語教育に資すること大であると考える。文章や談話を生成、理解することは言語教育の最終目標のひとつであり、メタファーはそのような活動に深い関係があるからである。

本稿の目的は、Lakoff & Johnson の概念メタファー理論を取り上げ、その可能性と問題点をメタファーの認知的基盤と動機の面から検証することである。検証にあたっては、国家と国家の間に生じる様々な関係を指す「国際関係」を概念化する際に依拠している日本語におけるメタファー表現のコーパスをデータとして主に利用する。

まず、次節では、Lakoff & Johnson による概念メタファー理論と概念メタファーをより経験的な基盤のはっきりした根源的なメタファーの合成によるものだと主張している Grady のプライマリー・メタファー理論を概観し、それぞれの問題点を提起する。

2. メタファー理論の基本概念

2.1 Lakoff & Johnson 以前

Lakoff & Johnson (1980) 以前の言語学においてもメタファーは客観主義・合理主義に根ざした真理条件意味論や語用論の枠内で扱われたが、いくつかの問題点が指摘されていた。真理条件意味論では、字義通りの意味はつねに「偽」であるため、命題の真理条件そのものを問うことができないとされた。また語用論では、メタファー表現がまず字義通りの意味に解釈され、それが「偽」であると判断されてから会話の含意を導く語用論

的解釈へと進むという説明が試みられた。しかし解釈に要する処理時間が字義通りの表現に比べ長くなるなど実際的でないと批判される結果となった。

その後 80 年代に入り、Lakoff & Johnson (1980) による “Metaphors We Live By” が登場し、メタファーの言語学的研究を大きく転換させた。特に認知言語学では、メタファーを単なる言葉の問題としてではなく、我々の思考、推論、判断などと密接に関わる問題として扱い、メタファー研究は質・量ともに充実し、研究方法もさまざまに開発されるようになった。

2.2 Lakoff & Johnson による概念メタファー理論

メタファー^①は、経験の中で相対的に抽象度が高く理解し難い領域を、具体的なものを通して概念化するための手段として考えられている。つまり、ある A という状況を概念化する際、より理解しやすい概念領域 B の中の A と結びやすい要素を通して A の概念化を行うのである。メタファーは、以下のように概念領域間の写像（mapping）であると定義されている。

...conceptual metaphors are mappings across conceptual domains that structure our reasoning, our experience, and other everyday language. (Lakoff & Johnson 1999: p.47)

このことは、メタファーは言葉の問題だけではなく、我々の概念体系の大部分がメタファーによって成り立っていることを示唆しているとしている。メタファーが概念的な問題であるという意味で、Lakoff & Johnson (1980) が提案するメタファーは概念メタファー（conceptual metaphors）と呼ばれる。Lakoff & Johnson は、3 種類の概念メタファー①構造メタファー（structural metaphors）、②方向性メタファー（orienta-

tional metaphors), ③存在メタファー (ontological metaphors) を呈示している。構造メタファーである ARGUMENT IS WAR 〈議論は戦争である〉と LOVE IS A JOURNEY 〈恋愛は旅である〉を例として以下に取り上げる。

(1)は抽象的な概念をもつ「知的な議論」という領域が、より具体的な概念である「戦争」という領域を通して理解されることを示している。

- (1) a. I *demolished* his argument.
- b. He *attacked* every weak point in my argument.
- c. You disagree? Okay, *shoot*!
- d. He *shot down* all of my arguments.
- e. I've never *won* an argument with him.

(Lakoff & Johnson 1980)

demolish (粉碎する), *attack* (攻撃する), *shoot* (撃つ), *shoot down* (撃破する), *win* (勝つ) などの「戦争」に関係する表現を「議論」に使用する例は日本語でも見られる。ただし、語彙自体がそれぞれに対応するのではなく、対応関係にあるのは、「戦争」の概念領域と「議論」の概念領域である。つまり「戦争」と「議論」の間に構造上の類似性を見出し、「議論」がどのような行為を意味するのかを「戦争」という概念に拠って産出・理解を行っているのである。この構造メタファーでは、その類似性が「経験のゲシュタルト」⁽²⁾の構造に見出されるとしている。すなわち、経験を通して主観的に認知される類似性であり、2つの事物に客観的に観察することができる特性に基づく「目玉焼き」のような類似性とは異なる。「戦争」と「議論」には、客観的類似性は存在しない。また、「議論」を「戦争」として語る場合、語彙のみならず、戦争には勝ち負けがあり、勝つために戦略を立て、実行に移すなどの戦争に関わる知識も保持されると

いう。

「恋愛」という概念は(2)の例に見られるように「旅」という概念との関連で産出・理解されることがある。これは、我々の概念体系の中に LOVE IS A JOURNEY 〈恋愛は旅である〉という概念メタファーが存在することを示している。

- (2) a. We can't *turn back* now.

私たちはもう後戻りできない。

- b. We may have to go our separate ways.

私たちは別々の道を行っただうがいいだろう。

(Lakoff & Johnson 1980)

具体的な経験である「旅」を利用し、抽象的な概念である「恋愛」を理解しているのである。「旅」と「恋愛」を結びつけているものは、客観的類似性ではなく、「出発—過程—ゴール」という抽象的なレベルでの類似性であると考えられる。ただし、ARGUMENT IS WAR と同様に「旅」の概念領域と「恋愛」の概念領域における個々の構成要素レベルでの対応ではない。したがって「旅人—恋人」「旅の途中—恋愛の過程」をそれぞれ対応させ比べても必ずしもそこに類似性を見出すことはできない。

Lakoff & Johnson は上述の ARGUMENT IS WAR や LOVE IS A JOURNEY のような構造メタファーは、メタファーと知識が経験的に結びつくことによって創造される類似性である「経験的類似性」(experiential similarity) がその基盤にあると指摘している。また(3)の例のような方向性メタファーは、身体性経験の中からその基盤を見出すことができるとし、「経験的類似性」とは異なる「経験的共起性」(experiential co-occurrence) がメタファーの基盤にあるとしている。

- (3) a. 気持ちが舞い上がる。
b. 気分が落ち込む。

(3)の例は、字義通りに空間的な移動について述べているのではなく、心理的状态を表している。すなわち、心理的に「悲しい」と「下」の間に類似性があるのではなく、悲しい時は下向きになり、嬉しい時は上向きになるという我々の身体的反応が結びついたと考えられる。これは「経験的共起性」によるものである。

Lakoff (1987) は、「経験的類似性」と「経験的共起性」が「根源領域」(source domain) から「目標領域」(target domain) へとイメージ・スキーマを写像する (mapping) 際の基盤になることを主張している。つまりメタファーとは、図 1 のように 2 つの概念領域の間にイメージ・スキーマを介して「経験的類似性」と「経験的共起性」の二つの経験的相関を認めることで成り立つとされる。

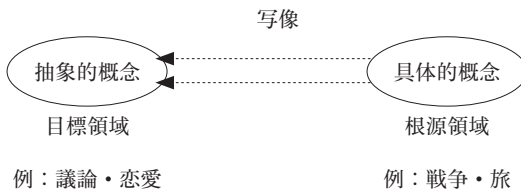


図 1

「写像」とは、集合と集合を対応づけることであるが、根源領域と目標領域の要素がすべて互に対応する必要はない。このことの説明として Lakoff (1990) は、メタファー写像は根源領域のイメージ・スキーマ的構造を保持するという「不変性仮説」(Invariance Hypothesis) を提案したが、その後根源領域のイメージ・スキーマ的構造は保持されるが、目標領域の本来の構造に矛盾する場合は写像されないという「不変性原理」(Invariance Principle) を新たに付け加えた (Lakoff 1993)。つまり、

目標領域は根源領域から無条件に写像を受け入れるのではなく、根源領域と整合する場合にかぎり写像を受け入れるという制約（「目標領域制約」〈Target-domain Overrides〉）を加えたのである。この制約によって根源領域にある構成要素すべてが目標領域の構成要素である必要はないことを主張している。

2.3 Grady によるプライマリー・メタファー理論

Grady (2005) は Lakoff & Johnson のメタファー研究についていくつかの問題点を指摘している。本小節では、Grady が指摘している主な問題点である「写像の欠如」と「経験的動機付けの欠如」の二つを取り上げる。まず、根源領域に存在する重要な要素が目標領域に対応するものがないという写像の欠如について論じる。上述したように Lakoff (1993) は「不変性原理の目標領域制約」を設け「写像の欠如」について説明を試みているが、Grady はプライマリー・メタファーという概念を導入し Lakoff とは異なる仮説を呈示している。

Lakoff & Johnson の構造メタファーの一つである THEORIES ARE BUILDINGS 〈理論は建築物である〉を取り上げ、「建築物」に欠かせない「窓」を使った “This theory has no windows.” という表現は、通常成立しないことを写像の欠如としている。すなわち、根源領域が建築物であるといっても、建築物に関するすべての属性が目標領域で利用されるわけではなく、写像が部分的であるというのである。この解決策として、Grady は、THEORIES ARE BUILDINGS は Logical Structure Is Physical Structure と Persisting Is Remaining Erect という 2 つのプライマリー・メタファー（primary metaphors）が合成されたものであると主張している。プライマリー・メタファーの具体例として(4)を挙げ、「理論」などが「建築物」としてだけでなく、垂直性を持たない「繊維」としても理解されていることを示している。

(4) a. Logical Structure Is Physical Structure に対する例

The theory has completely *unraveled*.

その理論は完全にほつれている（ばらばらになっている）。

b. Persisting Is Remaining Erect に対する例

This will not *stand*.

これは、有効ではなくなるだろう。

上記の二つのプライマリー・メタファーが合成され Logical Structure Is Erect Physical Structure という複合メタファーとなると分析している。すなわち、構造化された物理的組織を縦に置くと、上下関係ができ、THEORIES ARE BUILDINGS はその典型例のひとつであるとしている。プライマリー・メタファーは、直接的な経験的基盤を持ち、写像に欠如がほとんどなく完全に近いものであると主張し、多くの THEORIES ARE BUILDINGS のような高次メタファーはこのようなプライマリー・メタファーの合成とし理解する方が妥当であるとしている。

さらに「経験基盤主義」を基にした Lakoff & Johnson の理論だが、THEORIES ARE BUILDINGS の場合のように経験的動機付けが欠けている、すなわち経験の中で直接的に相関を認識することができないものもあるなど、メタファー写像の理論的な問題点を指摘している。Grady は、それらの解決法として上述のプライマリー・メタファーを提唱している。日常的経験基盤に基づく、より基本的なメタファーであるプライマリー・メタファーと複数のプライマリー・メタファーから合成された複合的メタファー（complex metaphors）の存在を用い分析を行い、プライマリー・メタファーを仮定することは身体性や経験基盤主義といった点から、動機付けられるとしている。

以上、Lakoff & Johnson による概念メタファー理論と Grady の提唱するプライマリー・メタファー理論の概略を述べた。しかしながら両理論

には、いくつかの視点の欠如が見られる。まず、メタファーをコミュニケーションの一つの手段と考えた場合、話し手（書き手）は、なぜ字義的表現ではなくメタファー表現を使用するのかという動機について十分な議論がなされていない。また、構造メタファー、方向性メタファー、存在メタファーは、産出されたメタファーの記述的分類にすぎず、そのような類型化からはメタファーの背後にある認知メカニズムは解明できないと考える。この点は、Grady のプライマリー・メタファーについても同様である。さらに、メタファー表現の産出・理解にあたっては概念領域間、つまり根源領域から目標領域への写像が起こると説明しているが、その妥当性はどこにあるのかが明確にされていない。

そこで本稿では、コミュニケーションの観点からメタファー表現の使用の背景にある動機について考察し、次にコーパスのデータを基にメタファー表現の産出・理解に関わると思われる認知的基盤について論じることとする。

3. メタファー表現の動機

Lakoff & Johnson (1980) は、人間にとって重要な概念の多くは感情や考えなど抽象的なもので、より明確に理解できる他の概念を利用してそれらを把握する必要があるとし、そのために概念体系の中でメタファーによる定義づけが行われるのであると述べている。仮にこの主張が正しいとすれば、目標領域には常に根源領域にある概念より抽象的なものが来ることになる。さらに下記のように概念のかなりの部分がメタファー写像により構造化されていると説明している。

We claim that most of our normal conceptual system is metaphorically structured; that is, most concepts are partially under-

stood in terms of other concepts.

(Lakoff & Johnson 1980: p. 56)

また、それを可能にしているのは、具体的な経験で獲得した知識を基に、直接には把握できない抽象的な概念を理解していくという人間の想像力であるとしている。しかしながら、我々が字義的表現ではなくメタファー表現を選択するにあたっての動機は、必ずしも抽象的な概念を具体的な概念で説明するときだけではない。

コミュニケーションの観点から発話を考えるならば、そこには聞き手を意識した発話効果なるものが存在すると言える。つまり話し手自身が事態を認識した通りに発話している保証はない。無意識にせよ発話形式や表現には何らかの意図的なものが背景にある可能性が高い。たとえば、A と B が論争している様子を C が見て、その様子を C が第三者に伝える場合、C が選択する発話表現としていくつかの候補が考えられる。

(5) a. A と B が言い合いしているけど、修復は難しいかもしれないね。

(「修復」はメタファー表現である)

b. A と B が言い合いしているけど、二人の関係は簡単には壊れないと思うよ。 (「壊れない」はメタファー表現である)

c. A と B が言い合いしているけど、すぐ仲直りするでしょう。

d. A が B からいろいろ言われて、困っているよ。

実際には、上記の表現以外にも様々な候補はある。その選択は通常無意識に行われるだろうが、聞き手に対して発話効果を考慮した結果、戦略的に表現を決定し発話する状況があることは否定できない。上記の例において、A と B の関係を心配している相手に対しては、C は(5b)を選択し発話するだろう。したがって、抽象的な概念の説明にメタファー表現が使用され

るということは、必ずしも決定的な動機とは限らない。それでは、ある概念を伝える際にメタファー表現を使用する動機には、どのようなものが考えられるだろうか。

野澤・渋谷（2007）は、その動機として三つ挙げている。第一に、空間や移動のような他の概念と密接な関係をもつ場合は、メタファー表現を介して根源領域概念に依存する。第二に、使用頻度が少ないために字義的表現を持っていない場合は、やはりメタファー表現を利用する。最後に、基本的には字義的表現を持つ概念ではあるが、何らかの発話行為上の効果を考慮しメタファー表現を選択する。それぞれ「概念依存メタファー」「表現依存メタファー」「発話行為的メタファー」と呼んでいる。「概念依存メタファー」は、Lakoff & Johnson の概念メタファーにほぼ重なると見られる。また、「表現依存メタファー」は人間の脳内の知識構造や記憶処理負担の軽減のため、既にある語彙を転用することによる経済的活用の反映と考えられる。たとえば、「徳利の首」「手首」のような例が挙げられる。「発話行為的メタファー」については、以下で詳しく述べる。

(6)の「両国関係の青写真を示した」というメタファー表現が伝える状況としての目標概念は、「両国関係の将来の計画を示した」という字義的表現によって表すこともできる。したがって、この概念はメタファー表現によって伝えられるものの、根源概念領域から目標概念領域間への写像によって構造をあたえられるものではなく、他の概念領域に依拠する必要のない自律的な概念であると言える。

(6) ともに世界に貢献する新時代の両国関係の青写真を示した。

（2008.5.8 日本経済新聞朝刊，以下，下線は筆者による）

では、このような自律的な概念が、なぜ字義的表現ではなくメタファー表現によって伝えられるのだろうか。

当然のことながらメタファー表現と字義的表現がそれぞれ伝える概念内容は厳密には異なる。「青写真」も「将来の計画」も両国関係における未来図という点では共通の状況を表すが、「青写真」という表現からは設計図など青地に白く焼きつけたものを喚起させる。また、「青写真」に関わる個人的な経験からより主観的に概念をイメージすることも可能である。つまり、「青写真」というメタファー表現は、聞き手や読み手に推論という負荷を要求することにはなるが、同じ状況などを指示する字義的表現より、具体的な概念を聞き手や読み手に伝えるという発話行為上の効果があると考えられる。しかしながら、「発話行為的メタファー」は、野澤・渋谷の主張とは異なり、他の「概念依存メタファー」や「表現依存メタファー」と同レベルに位置づけられるものではなく、上位カテゴリーに位置するメタファーであると本稿では考える。

我々は認識あるいは認知した状況等をすべて言語化しているわけではなく、また言語化することも不可能である。すなわち、話し手（書き手）は、程度の差はあるが、聞き手（読み手）への配慮を行い、発話効果を意識しながら自ら把握した事態についての言語化を行うのである。そこには、話し手（書き手）の主観性に関わることになる。つまり「発話行為的メタファー」の下位カテゴリーに「概念依存メタファー」と「表現依存メタファー」があると考えられる。野澤・渋谷が主張する「発話行為的メタファー」は字義的表現に簡単に言い換え可能なメタファーを意味しているのではないだろうか。

以上のことは、黒田（2007）も指摘しているように概念メタファー自体はメタファー表現を生成する唯一の動機ではないことを意味する。また、目標領域の抽象的な概念は、根源領域の具体的な概念化を通してのみ理解が可能になるという主張は、適当でないことは明らかである。すなわち既に理解されている目標領域の概念に対して、表現の候補の一つである根源領域にある概念を表すメタファー表現を選択したに過ぎないのである。

では、概念メタファーの存在意義は、どのような点にあるのだろうか。概念メタファーは聞き手や読み手にとっては意義あるものとして働く場合がある。たとえば、(7)のような各文を読み、抽象的概念である「国際関係」を表すメタファー表現から、「国際関係」は「建造物」と類似性があることを読み手は理解する。すなわち、読み手が「国際関係」という概念を理解するにあたり、下記の例からも明らかのように「建造物」という概念領域を利用しているのである。そこでは建造物に関する様々な用語が使用され、推論が働いている。

(7) a. 今度こそ未来志向の確固とした日韓関係を築くにはどうすべきか。
(2008. 4. 22 日本経済新聞朝刊)

b. 二国間関係の修復を優先させることにした。
(2008. 7. 9 日本経済新聞夕刊)

c. 今の両国関係は…日ロ行動計画を基礎に構築されている。
(2008. 4. 28 日本経済新聞朝刊)

また創造的に新たなメタファーが生成される際にも、概念メタファーは機能する可能性がある。たとえば(7b)を受けて、「完全に崩れ落ちてしまったのだから、まず土台からの修復が必要になるだろう。」と発話することもできる。このことは、小節2.2で紹介した概念メタファーの構造メタファーが機能していることを示唆している。

以上、コミュニケーションの観点からメタファー表現の使用動機について考察した。その結果、概念メタファー論における根源領域と目標領域は必ずしも全てのメタファー表現に必要なものではなく、むしろ発話行為効果という点から再検討すべきであることを明らかにした。また、話し手（書き手）と聞き手（読み手）にとってメタファー表現が異なる存在意義をもつ可能性があり、概念メタファー理論はそれが考慮されていないばか

りか産出における動機についても説明されておらず生成的であるとは言い難い。次節では、コーパスを基にメタファー表現の産出・理解に関わると思われる認知的基盤について論じる。

4. メタファー表現の認知的基盤

4.1 国際関係のメタファー

国際関係とは二国間関係から多国間関係までを包括する概念であるが、本稿では二国間関係を表す際に用いられるメタファー表現を取り上げる。日本経済新聞（2008年4月1日から7月15日までの朝刊・夕刊）から「二国間関係」「両国関係」「日韓関係」「日中関係」「日米関係」を検索した。また国立国語研究所による現代日本語書き言葉の均衡コーパスからも「日韓関係」「日中関係」などの変化や状態を表すメタファー表現を採取した。用例の括弧の中に出典を記したが、出典が明記されていないものはすべてコーパスのデータによるものである。

4.2 認知的基盤としての上位スキーマ

Lakoff & Johnson 流に分析すると国際関係メタファーには以下のような側面があることが分かる。

まず、二国（仮に A 国と B 国とする）を別々に A 国と B 国と認識するか（図 2）、A 国と B 国を一つとして認識するか（図 3）による違いがある。これは山梨（1995）にある「離散的」認知 と「統合的」認知におおよそ一致する。

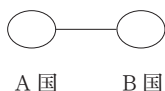


図 2



図 3

(8)の例は、二国を別々に認識しているので「摩擦を起こしている」や「緊密な連携」のような表現が使われていると考えられる。つまり、A国とB国の間の摩擦や連携と解釈できる。外部世界のモノとモノの物理的な繋がりが二国間関係に拡張されているのである。

(8) a. 日中関係が絶えず摩擦を起こしている最も主要な原因は…

b. 両国関係が…緊密な連携を保つためだ。

(2008.5.7 日本経済新聞夕刊)

一方、(9)の例は、二国を統合的に捉えているので「揺らぐ」や「構築されている」などのメタファーが可能となる。つまり、A国とB国がそれぞれ揺らぐのではなく、統合的に把握された二国が揺らぐのである。

(9) a. 日韓関係が揺らぐ展開が繰り返されてきた。

b. その上に今日の良好な日米関係が構築されているのである。

日本語における「国際関係」を表す表現の代表的なものには、「前進する」や「推移する」などの移動する物体としての関係、「崩壊する」などの構築物としての関係、「生まれる」などの人間を含む生き物としての関係、「冷え込んだ」や「梅雨空」などの自然現象としての関係などがあるが、本小節では、これらの国際関係のメタファー表現を使い、メタファーの産出・理解の認知的基盤について考察する。

次の(10)は、二国間の関係を移動する物体として捉えたものだと考えられる。この物体は、勝手に移動するのではなく動かされる対象としての物体である。図4のように移動する物体は、道・川・線路などの上を移動するというイメージを持つと考えられる。

- (10) a. 両国間は前進しており… (2008. 7. 9 日本経済新聞夕刊)
b. 両国関係は停滞した。 (2008. 6. 18 日本経済新聞朝刊)
c. 両国関係が突発的に後退するのを防ぎ…
(2008. 5. 7 日本経済新聞夕刊)
d. 今後の両国関係の指針となる共同声明
(2008. 6. 12 日本経済新聞夕刊)
e. ここに戦後の日米関係の出発点を置かないと、これから先いつ…
f. 戦後の日米関係の歩みを回顧し、将来への発展の契機を提供
g. 米国の大統領選挙が本格化したこともあり、日米関係は平穩に
推移した。
h. 竹島（韓国名＝独島）の領有権問題が日韓関係にさざ波を立て
ている。 (2008. 5. 20 日本経済新聞朝刊)
i. 両国関係発展における一里塚 (2008. 4. 8 日本経済新聞朝刊)
j. 日中関係は…冷え切っていた。その袋小路を打破すべく
(2008. 5. 15 日本経済新聞夕刊)
k. 日韓関係に波紋を広げる発言を続けていった。
(2008. 7. 17 日本経済新聞夕刊)

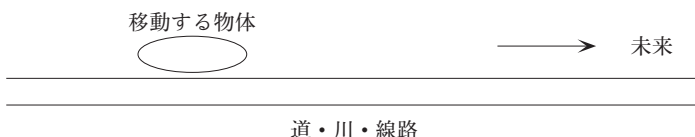


図 4

「前進する」「停滞する」「指針」などは未来に向かっての移動に焦点をあてたものであり、「一里塚」「袋小路」などは移動が行われる場所である「道」の領域が認知されたものである。「さざ波を立てる」「波紋を広げる」などはやはり移動が行われる場所である「川や海」が認知されていると解釈できる。

(10k)の文脈における「波紋」は、「水面にものを投げた時に輪のように広がる波の様子」から「関連してつぎつぎに及んでいく影響」と理解できる。また(10h)の「さざ波」は「細かに立つ波」から「小さな争いごと」と解釈できるが、このような特定の解釈はどのように行われるのだろうか。概念メタファー理論によれば経験的類似性という我々の日常経験に基づく相関がそれを可能にしているということになるだろう。この相関を基に根源領域の一つの要素である「水面にものを投げた時に輪のように広がる波の様子」のイメージ・スキーマが目標領域の「関連してつぎつぎに及んでいく影響」へと写像されるという説明がなされる。それでは、「さざ波」や「波紋」と同じ概念領域にあると考えられる「大波」という表現を使った「今回の事件で日韓関係に大波が寄せている。」には違和感があるのはなぜだろうか。

たとえば、日韓関係のある状況 T を語るにあたって説得性を持たせるためにメタファー表現を使った場合、図5のようなモデルが考えられる。このモデルを仮説することによって「今回の事件で日韓関係に大波が寄せている。」に対する違和感が説明できる。

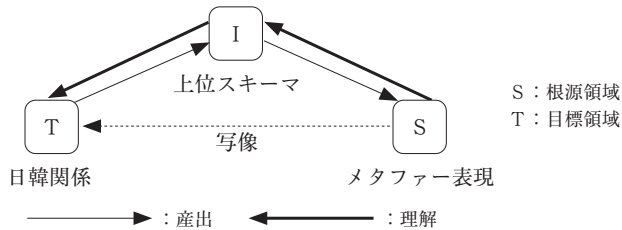


図5

上位スキーマ I は、状況 T を一般化・抽象化したものであり、メタファー表現の候補から I に整合するものを話し手（書き手）は選択する。したがって、「大波」は、たとえ「さざ波」や「波紋」と同じ概念領域に属するものであっても状況 T の上位スキーマとは整合性を持たないことになる。

すなわち、字義的表現としての「大波が寄せる」には、高く大きく寄せる波によってすべてが飲み込まれる可能性を含むイメージ・スキーマが存在する。しかし「日韓関係」がある事件によって飲み込まれてしまう関係であってはならない。よって「今回の事件で日韓関係に大波が寄せている。」は使用できないことになる。

概念メタファー理論においては、イメージ・スキーマは直接根源領域から目標領域に写像されるというものであるが、上位スキーマを仮定することで根源領域に属するが実際整合性がないためにメタファー表現として容認できないことについて説明が可能になる。すなわち上位スキーマを設定することでこの整合性を取るという作業がスムーズに行われるのである。黒田（2007）は、メタファー表現の理解のモデルとして潜伏性の上位スキーマ化媒介モデルを想定しているが、図5のモデルと大枠は合致している。さらに、次の(11)～(12)の例で説明を試みる。

(11)の例は、構築物に焦点をあてた表現と考えられる。構築物は安定感をもち強固なものである必要があり、しっかり構築されないで、壊れたり揺らいだりしては、構築物として機能しない。

- (11) a. 本質的に歪んでいる日米関係について、
b. 日韓関係が不安定である。（2008. 5. 16 日本経済新聞朝刊）
c. 戦後の日米関係が崩壊する可能性すらある。
d. ブッシュ政権までは、安保問題が日米関係の基礎にあった
e. 日中経済関係の発展を支えるとともに、日中関係の主要な柱の一つとして重層的な日中関係を下支えしてきたと評価しうるものです。
f. 「はしがき」はごくみじかい文章だが、日米関係の原形を的確に概括している。

二国間関係があるべき正しい状態にない状況を言語化する場合、(11a)と(11b)のメタファー表現が候補として考えられる。「歪んでいる」の上位スキーマとして「形が正しくなく曲がっている」がある。一方、「不安定」は「状態が一定していない」という上位スキーマをもつと考えられ、それぞれ異なるスキーマが働いている。話し手（書き手）は、主体的に事態を把握し、そのイメージ・スキーマと整合性のとれるメタファー表現を選択することになる。

(12)の例は、二国間関係を成長する人間を含めた生きものとして捉えたものである。成長過程には、「成熟」「未熟」「健全」「培う」などが関係する。道を歩いている際に「つまずく」こともある。これらの例は、根源領域が「成長する生きもの」であることを示している。

- (12) a. 過去にも安定していた両国関係が竹島問題でつまずき、一気に暗転する事態がみられた。（2008. 7. 15 日本経済新聞朝刊）
b. 両国関係の未熟さに触れたが（2008. 6. 22 日本経済新聞朝刊）
c. 過去に培った両国関係（2008. 6. 18 日本経済新聞朝刊）
d. 両国を成熟したパートナーシップ関係に発展し
（2008. 4. 21 日本経済新聞夕刊）
e. 真にあるべき日韓関係の姿に持っていきたいと
f. こういうことでは今後本当の日韓関係は生まれないし

(12b)の「未熟さ」の代わりに「幼さ」を使い「両国関係の幼さに触れたが」という表現は成立するのだろうか。この場合も「幼さ」からは幼少であるというイメージ・スキーマがあるが、「未熟さ」という表現からは果実などがまだ成熟しない状態というイメージ・スキーマがあり、両国関係が今後成長して成熟する可能性が含意された場合を考慮し、「幼さ」ではなく「未熟さ」が適用されたのだと言える。

以上、二国間関係を「移動する物体」「構築物」「成長する生きもの」として捉えた場合の例を見てきた。そこでは、同じ概念領域にある表現でもメタファー表現として利用できない例について、上位スキーマの介入を認めることによって説明できることを論じた。つまり、上位スキーマがメタファーの認知的基盤として機能していることを示した。このことから、本稿では、メタファーと知識が経験的に結びつくことによって創造される「経験的類似性」以外にも両者の類似性をつなぐ基盤があることを主張する。

次に挙げる(13)の例は、「温度」「明度」「気象」などを根源領域に持つメタファー表現であり、肉体的な体温の上昇などの経験的基盤をもとに発展したと考えられる。「冷え込んだ」「冷やす」などは「温度」,「暗転する」「陰り」などは「明度」,「梅雨空」「春」などは「気象」と関わりをもつものである。ここで留意すべきことは、これらのイメージ・スキーマは視覚領域に限らず複数の感覚経験にまたがって成立するということである。

- (13) a. 両国関係において最も冷え込んだ時期のひとつである
(2008. 4. 30 日本経済新聞朝刊)
- b. 日中関係は…冷え切っていた。
(2008. 5. 15 日本経済新聞夕刊)
- c. 両国関係に影を落とす懸念も (2008. 6. 29 日本経済新聞朝刊)
- d. 大使が着任した 77 年当時、「日米関係は無風状態」(外務省筋)
と言われたが,
- e. 両国関係に春風薫る花満開の季節が早く訪れて欲しい
- f. 日米関係の梅雨空は続く。 (2008. 7. 7 日本経済新聞朝刊)

(14)の例は、「上下」が関わるメタファー表現と捉えることができる。「引き上げる」「格上げする」などは、「上下」のイメージ・スキーマが写像を行う際、根源領域である「空間」(垂直方向)と目標領域に働いていると

言える。

- (14) a. 首脳級の政治対話などを通じ、両国関係を高い次元に引き上げる方針を確認した。（2008. 4. 8 日本経済新聞朝刊）
b. 日韓関係を…成熟したパートナーシップに格上げする認識で一致した。（2008. 4. 2 日本経済新聞朝刊）

(13)(14)の例は、概念メタファー理論で指摘されている「経験的共起性」が認知的基盤となっている。MORE IS UP というメタファーを結び付けているのは、日常的に経験するあるものを加えていくと嵩が高くなるという事態の経験、つまり「量が増える」と「嵩が高くなる」との経験的共起性である。

以上、本節では日韓関係や日中関係に代表される国際関係のデータを基にメタファー表現の産出・理解に関わる認知的基盤について論じ、概念メタファー理論において指摘している「経験的類似性」と「経験的共起性」以外にも上位スキーマにあるイメージ・スキーマが認知的基盤に成り得ることを論証した。

5. 結 語

本稿では、Lakoff & Johnson の概念メタファー理論を取り上げ、その可能性と問題点についてメタファー表現の使用の背景にある動機と認知的基盤の面から検証した。第3節では、メタファーは相対的に抽象度が高く理解し難い領域にある概念を具体的なものを通して概念化するための手段であるという Lakoff & Johnson の主張に対して、その他の使用動機を呈示することによって、発話行為効果という点から再考を試みた。また第4節では、「国際関係」を表すメタファー表現のデータを基に Lakoff &

Johnson の提唱する「経験的類似性」と「経験的共起性」以外に、上位スキーマにあるイメージ・スキーマがメタファー表現の産出・理解に関わる認知的基盤に成り得ることを指摘した。

今後は、メタファー意識をどのように日本語教育に応用できるかなどを研究課題としていきたい。たとえば、多義動詞に対応するイメージ・スキーマを具体的に提示することによって、外国人学習者に理解させやすくする試みなどが考えられる。

《注》

- (1) 本稿では、言語化されたメタファーであることを強調的に述べる場合に「メタファー表現」という言い方をする。
- (2) ある対象を一つのまとまりのあるものとして知覚することによって形成される構造体をゲシュタルトと言う。それは、経験基盤主義に立脚したものであり、要素集合が必ずしも全体の特性とは合致しないことを意味する。ここでは、全体の想起なしに一部だけ想起することはできないという意味である。

参考文献

- Deignan, Alice (2005) *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Grady, Joseph (2005) "Primary Metaphors as Inputs to Conceptual Integration." *Journal of pragmatics* 37-10: 1595-1614.
- Grady, Joseph, Oakley Todd and Seana Coulson (1999) "Blending and Metaphor." In: Raymond Gibbs and Gerard Steen (eds.) *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 101-124.
- 黒田 航 (2007) 「比喩理解におけるフレーム的知識の重要性 — 比喩表現の程度の差を明示できる比喩の記述モデルの提案 —」 楠見孝 (編) 『メタファー研究の最前線』 ひつじ書房, 217-238
- Lakoff, George (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press. (池上嘉彦, 河上誓作 他 (訳) 『認知意味論 — 言語から見た人間の心 —』 紀伊国屋書店, 1993)
- Lakoff, George (1990) "The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image Schemas?" *Cognitive Linguistics* 1: 39-74. (杉本孝司 (訳) 「不変性仮説: 抽象推論はイメージスキーマに基づくか?」 坂原茂 (編)

『認知言語学の発展』ひつじ書房)

Lakoff, George (1993) “The Contemporary Theory of Metaphor.” In: Andrew Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 202-251.

Lakoff, George and Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. (渡部昇一 他(訳) (1986) 『レトリックと人生』大修館書店)

Lakoff, George and Mark Johnson (1999) *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.

松本 曜 (2006) 「語におけるメタファー的意味の実現とその制約」『認知言語学論考 No. 6』ひつじ書房, 49-93

鍋島弘治朗 (2006a) 「認知メタファー理論に対する一提案：関係のメタファーを例に」『Proceedings of the Thirtieth Anniversary Meeting』関西言語学会, 282-291

鍋島弘治朗 (2006b) 「認知メタファー理論における知覚レベルと概念レベル——プライマリー・メタファーおよびアナロジーとの関連から」『Proceedings of the 6th Annual Meeting of JCLA』日本認知言語学会 2

野村益寛 (2002) 「〈液体〉としての言葉——日本語におけるコミュニケーションのメタファー化をめぐる」大堀壽夫(編)『認知言語学Ⅱ：カテゴリー化』東京大学出版会, 37-57

野澤 元・渋谷良方 (2007) 「コミュニケーションから見たメタファー——その基盤と動機」楠見孝(編)『メタファー研究の最前線』ひつじ書房, 239-262

大堀壽夫 他 (2007) 「人間関係のメタファーにおけるスキーマ類型」『日本認知言語学会論文集第7集』日本認知言語学会, 120-130

谷口一美 (2003) 『認知意味論の新展開：メタファーとメトニミー』研究社

辻 幸夫(編) (2002) 『認知言語学キーワード事典』研究社

山梨正明 (1995) 『認知文法論』ひつじ書房

山梨正明 (2000) 『認知言語学原理』くろしお出版

使用データ・コーパス

KOTONOA 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』領域内公開データ (2009 年度版)

日本経済新聞 (2008 年 4 月 1 日から 7 月 15 日までの朝刊・夕刊)

〈論 説〉

Common Perceptions of Pronunciation Difficulties Regarding Consonant Phonemes for Japanese Learners of English

Akihiko SATO

1. Introduction

From a phonological point of view, English and Japanese differ greatly in terms of mother tongue influence. Some consonant phonemes such as /θ/, /ð/, /f/, /v/, /l/ and /r/ do not occur in the Japanese language. Therefore, Japanese speakers regularly substitute the original English phonemes with available Japanese sounds. When Japanese learners of English encounter phonemes that are difficult to pronounce and hear, they might then perceive that some phonemes are difficult. Although university students have already studied English for some years, it is still hard for them to recognize English phonemes accurately.

In this essay, therefore, common perceptions of difficult pronunciation concerning consonant phonemes for Japanese learners of English are revealed. In order to identify certain phonemes, the results of a survey conducted at a university are shown and discussed.

2. Problematic Phonemes for Japanese Speakers

To describe pronunciation issues for Japanese learners of English, some related statements from scholars are referred to. Afterwards, typical phonemes are indicated and phonological descriptions are depicted.

2.1 Loan Words

Loan words from English that have taken root in Japan have a dramatic effect on Japanese speakers since a considerable number of loan words are widely used, not only in the fields of politics, economics, and science, but also in daily communication in Japan.

It has been reported that the number of loan words in the Japanese language is approximately 3,000. Over 80% of these words are taken from English, the second largest number of words come from French, and the third from German (Okutsu and Tanaka, 1989: 219). Knowledge of loan words is required for basic communication in Japanese.

Johnson and Roca (1999: 237) state that “Japanese has been importing and is still importing many words from English. However, when the Japanese pronounce these words, they do not pronounce them in quite the way English speakers do.” The authors present some examples of Japanese loan words from English, and show phonemic distinctions between Japanese and English, such as the word ‘text’: /tekisuto/, ‘disk’: /disuku/ and so on.

The influence of ‘katakana’ is one of the most important reasons why Japanese learners find it difficult to pronounce English words correctly. For instance, /r/ and /l/ are not distinguished in Japanese, so these phonemes are regularly replaced by /ɾ/²; ‘real’ /ri:əl/³ is pronounced as [ɾi.a.ru]⁴. Moreover, /s/ is often substituted for /θ/ since dental fricatives do not exist in Japanese; ‘bath’ /baθ/ will sound like [ba.su].

Typical pronunciation errors by Japanese learners are pointed out by Thompson (2001: 297–298) who enumerates various difficult pronunciations for Japanese learners. Some significant descriptions taken from Thompson are rephrased as follows. (1) /l/ and /r/ are pronounced as /r/. (2) /f/ is pronounced as /ϕ/⁵. (3) /θ/ and /ð/ do not occur in Japanese; these sounds become /s/ and /z/. (4) /v/ becomes /b/. Although the statements above are simple, they are remarkably important from the standpoint of English education. In fact, these phonemes are considered to be problematic ones for Japanese learners since they do not occur in the Japanese language.

2.2 Phonemes which do not Exist in the Japanese Language

Some phonemes do not exist in the Japanese sound system. Therefore, Japanese speakers usually substitute original Japanese sounds for English sounds. In this section, some examples of loan words and phonological descriptions are presented.

(1) /l/ and /r/

Since /l/ and /r/ do not exist in the Japanese language, the tap (/ɾ/) is consistently substituted for both phonemes, e.g. ‘stress’ would be [su.to.re.su].

$$/l/, /r/ \rightarrow /ɾ/ \quad \Bigg/ \quad \left\{ \begin{array}{l} /a/ \\ /i/ \\ /u/ \\ /e/ \\ /o/ \end{array} \right\}$$

(2) /θ/ and /ð/

The dental fricatives (/θ/, /ð/) are sometimes considered as the most difficult English sounds for Japanese learners of English; /s/ for /θ/ and /z/ for /ð/ are usually substituted; ‘bath’ becomes [ba.su] and ‘that’ becomes [zat.to].

$$\begin{array}{cc} /θ/ \rightarrow /s/ \quad / _ & \left\{ \begin{array}{l} /a/ \\ /i/ \\ /u/ \\ /e/ \\ /o/ \end{array} \right\} & /ð/ \rightarrow /z/ \quad / _ & \left\{ \begin{array}{l} /a/ \\ /i/ \\ /u/ \\ /e/ \\ /o/ \end{array} \right\} \end{array}$$

(3) /f/ and /v/

/Φ/ and /b/ are normally substituted for /f/ and /v/. The term ‘full-time’ becomes [Φu.ru.ta.i.mu], and ‘volunteer’ becomes [bo.ran.ti.a]⁶.

$$\begin{array}{cc} /f/ \rightarrow /Φ/ \quad / _ & \left\{ \begin{array}{l} /a/ \\ /i/ \\ /u/ \\ /e/ \\ /o/ \end{array} \right\} & /v/ \rightarrow /b/ \quad / _ & \left\{ \begin{array}{l} /a/ \\ /i/ \\ /u/ \\ /e/ \\ /o/ \end{array} \right\} \end{array}$$

The six phonemes mentioned are likely to be problematic to pronounce for Japanese speakers since these English phonemes are usually substituted with familiar Japanese phonemes.

3. Survey of Japanese Learners of English

A survey (2008) which was conducted at a Japanese university to identify problematic phonemes is considered, and some results are presented.

3.1 Research Method for Finding Problematic Phonemes

Problematic English phonemes for Japanese learners are indicated, according to a survey. In order to identify the phonemes, a question-

naire was designed. The scope of the questionnaire was narrowed down to 24 consonant phonemes. In the survey, 287 Japanese test subjects chose and ticked one of seven grades indicating the difficulty of pronunciation of each phoneme⁷. The grades were: 0. extremely easy – 1. very easy – 2. relatively easy – 3. average – 4. relatively difficult – 5. very difficult – 6. too difficult.

3.2 Findings from the Questionnaire

Table 1 shows the results of the questionnaire for each phoneme. The number of the students who judged the grade of the difficulty is indicated, and the percentage of each grade is shown. The dark gray colored numbers are the highest ratio in each phoneme, and the light gray colored ones express the ratios exceeding 15%.

Table 1

[illegible]

	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ	h	tʃ
6 too difficult	6 (2.1%)	18 (6.3%)	1 (0.3%)	2 (0.7%)	1 (0.3%)	5 (1.7%)	1 (0.3%)	1 (0.3%)
5 very difficult	47 (16.4%)	35 (12.2%)	2 (0.7%)	4 (1.4%)	2 (0.7%)	13 (4.5%)	3 (1.0%)	4 (1.4%)
4 slightly difficult	86 (30.0%)	106 (36.9%)	14 (4.9%)	39 (13.6%)	17 (5.9%)	95 (33.1%)	49 (17.1%)	30 (10.5%)
3 average	83 (28.9%)	77 (26.8%)	105 (36.6%)	109 (38.0%)	94 (32.8%)	93 (32.4%)	117 (40.8%)	105 (36.6%)
2 slightly easy	37 (12.9%)	36 (12.5%)	91 (31.7%)	74 (25.8%)	89 (31.0%)	52 (18.1%)	65 (22.6%)	79 (27.5%)
1 very easy	21 (7.3%)	14 (4.9%)	56 (19.5%)	46 (16.0%)	69 (24.0%)	25 (8.7%)	41 (14.3%)	55 (19.2%)
0 extremely easy	7 (2.4%)	1 (0.3%)	18 (6.3%)	13 (4.5%)	15 (5.2%)	4 (1.4%)	11 (3.8%)	13 (4.5%)
Total	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)

	dʒ	l	m	n	ŋ	w	r	j
6 too difficult	1 (0.3%)	2 (0.7%)	2 (0.7%)	3 (1.0%)	6 (2.1%)	8 (2.8%)	9 (3.1%)	5 (1.7%)
5 very difficult	6 (2.1%)	10 (3.5%)	1 (0.3%)	6 (2.1%)	16 (5.6%)	30 (10.5%)	36 (12.5%)	16 (5.6%)
4 slightly difficult	33 (11.5%)	51 (17.8%)	42 (14.6%)	31 (10.8%)	47 (16.4%)	103 (35.9%)	109 (38.0%)	70 (24.4%)
3 average	113 (39.4%)	97 (33.8%)	91 (31.7%)	96 (33.4%)	113 (39.4%)	84 (29.3%)	75 (26.1%)	119 (41.5%)
2 slightly easy	76 (26.5%)	66 (23.0%)	79 (27.5%)	93 (32.4%)	52 (18.1%)	40 (13.9%)	42 (14.6%)	50 (17.4%)
1 very easy	45 (15.7%)	42 (14.6%)	60 (20.9%)	48 (16.7%)	45 (15.7%)	14 (4.9%)	11 (3.8%)	21 (7.3%)
0 extremely easy	13 (4.5%)	19 (6.6%)	12 (4.2%)	10 (3.5%)	8 (2.8%)	8 (2.8%)	5 (1.7%)	6 (2.1%)
Total	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)	287 (100%)

In order to make the results more visible, Chart 1 is provided, which illustrates the main differences between each phoneme.

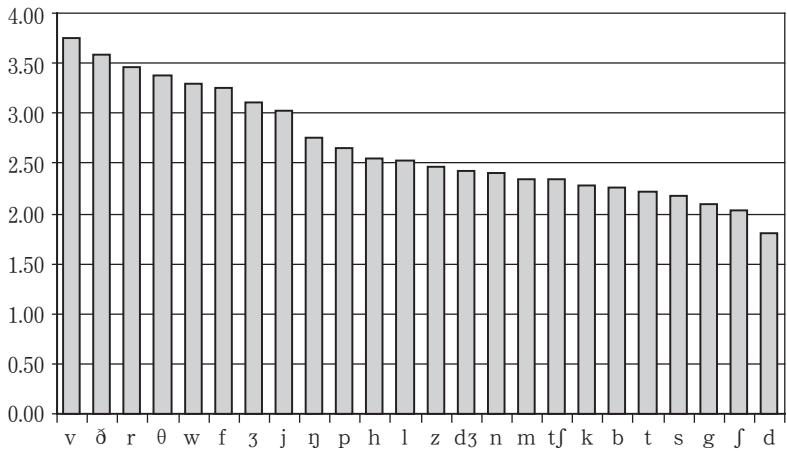


Chart 1

A number of differences can be seen among the phonemes that the test subjects identified as difficult to pronounce. The phonemes which exceeded the average 3.0 were /v/, /ð/, /r/, /θ/, /w/, /f/, /ʒ/ and /j/ as shown in Table 2. (The difficulty scale is from 0 to 6, with 6 being the most difficult, and 3 being the median.)

Table 2

v	ð	r	θ	w	f	ʒ	j	ŋ	p	h	l
3.75	3.57	3.45	3.34	3.33	3.24	3.08	3.02	2.76	2.66	2.57	2.55
z	dʒ	n	m	tʃ	k	b	t	s	g	ʃ	d
2.47	2.45	2.42	2.36	2.35	2.28	2.27	2.18	2.18	2.17	2.14	1.87

The dental fricatives (/θ/, /ð/), the labiodental fricatives (/f/, /v/), and the alveolar trill (/r/) do not occur in the Japanese language. These phonemes are perceived to be difficult for Japanese learners.

It should be emphasized that most typical pronunciation problems are affected by katakana, which causes confusion in English pronunciation for Japanese speakers. Regarding typical substitutions

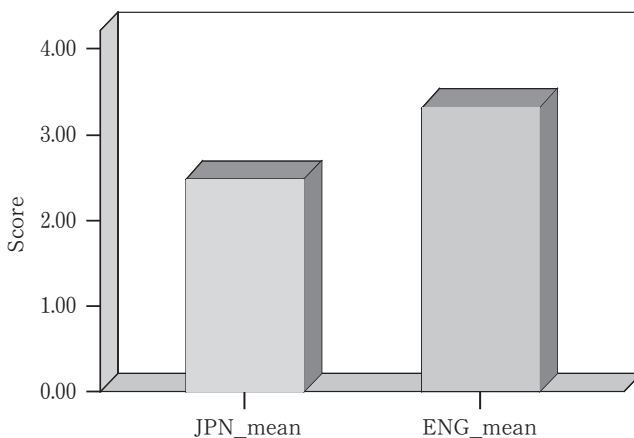
of pronunciation in the katakana system, /ϕ/, /b/, /s/, /z/ and /r/ are regularly substituted for the English pronunciation of /f/, /v/, /θ/, /ð/, /l/ and /r/. Interestingly, the results obtained here also show that /w/ is perceived as more difficult than /f/.

Meanwhile, the other phonemes /d/, /ʃ/, /g/, /s/, /t/, /b/, /k/ and so on are considered as simple to pronounce, leaving the question of whether respondents can pronounce the sounds correctly or not.

Taking into account the results of the survey, it can be observed that the five sounds /v/, /ð/, /r/, /θ/ and /f/ can be selected as problematic phonemes for Japanese learners of English. It should be emphasized that these phonemes are sounds which do not exist in Japanese. As can be seen in chapter 2, Japanese speakers tend to substitute original Japanese sounds for target English sounds as follows. Concerning /l/ and /r/, /r/ is usually substituted for both /l/ and /r/. For example, ‘really’ would be [ri.a.ri:]. In regard to /θ/ and /ð/, /s/ and /z/ are used instead of these sounds. Therefore, ‘month’ becomes [man.su] and ‘than’ becomes [zaN]. As for /f/ and /v/, /ϕ/ and /b/ are usually substituted; so ‘food’ would be [ϕu:.do], and ‘van’ would be [baN]. It is obvious that Japanese learners have an inclination to use /ϕ/, /b/, /s/, /z/ and /r/ instead of /f/, /v/, /θ/, /ð/ and /l/-/r/.

4. Comparisons between Problematic English Phonemes and Other Japanese Phonemes

The average data of six phonemes /f/, /v/, /θ/, /ð/, /l/ and /r/ which do not exist in the Japanese language were compared to the other 18 Japanese phonemes. The results, as shown in Chart 2, indicate that the mean of difficulty of these six phonemes for the Japanese test subjects was 3.31 whereas the mean of difficulty of the ordinary Japanese phonemes was 2.48.

**Chart 2**

Some features were statistically proven by means of SPSS. A paired *t*-test was used to determine whether there was a difference between the perceptions of the Japanese phonemes and the English phonemes. This revealed a significant difference ($t = -20.808$, $df = 286$, $p < .001$). It can be interpreted that the English exclusive phonemes are more difficult than Japanese phonemes for Japanese learners.

The scale of difficulty for the English phoneme /l/ was not significantly high (2.55); therefore, it can be inferred that /l/ is not a problematic phoneme for Japanese learners. Be that as it may, it became clear that Japanese learners of English are highly likely to perceive /f/, /v/, /θ/, /ð/ and /r/ as the most problematic phonemes since they do not exist in the Japanese language.

5. Conclusions

Since the Japanese language differs widely from the English language phonologically, Japanese learners find English difficult to pronounce. In this essay, therefore, some pronunciation problems of Japanese

learners of English were indicated, with particular focus on the troublesome pronunciation of consonant phonemes.

In order to reveal the most up-to-date tendencies of problematic consonant phonemes, a survey was conducted among 287 Japanese respondents currently studying English. The results of the questionnaire showed that the phonemes /v/, /ð/, /r/, /θ/, /w/, /f/, /ʒ/ and /j/ were perceived as being above average difficulty.

It should be stressed that most typical pronunciation problems are affected by katakana, which causes confusion in English pronunciation for Japanese learners. The typical substitutions of consonants were shown; the consonant phonemes /ϕ/, /b/, /s/, /z/ and /r/ are substituted for /f/, /v/, /θ/, /ð/ and /l-/r/, which do not exist in the Japanese language, by a large majority of Japanese speakers. As /l/ was not found to be a difficult phoneme in the final analysis, the five remaining phonemes /f/, /v/, /θ/, /ð/ and /r/ can thus be considered to be the most problematic consonant phonemes for Japanese learners of English.

It is reasonable to suppose that English phonemes that can be substituted for Japanese sounds can cause confusion for learners trying to master English pronunciation. In response to the results of the survey, the improvement of English teaching methods regarding pronunciation should be taken more deeply into consideration.

Notes

The concepts in this survey were presented at the 50th Commemorative Conference of the Japan Association for Language Education & Technology (LET) held at Yokohama Science Frontier High School, and modifications have been made since that time.

- 1 'katakana' is one of the Japanese writing systems (hiragana, katakana, kanji 《Chinese characters》, rōmaji 《The Roman alphabet》 and sūji 《number》) and is mainly used for loan words from foreign languages.
- 2 /r/ indicates the tap in this essay.
- 3 Stress marks are not displayed. '·' is used to express both English and

Japanese long vowels.

- 4 Square brackets are utilized to clarify the actual pronunciation of certain phonetic material by Japanese speakers in both Japanese and English. They have a different meaning to slashes, which are used to represent phonemic material. Japanese syllables are separated by a period (as in [ba.su]).
- 5 / Φ / is expressed as a bilabial fricative.
- 6 While there are some allophones of the Japanese N-sound, the alveolar nasal /n/ is applied before /t/ and /s/ in this essay. However, when it appears in the final position of a word, the uvular nasal /N/ is used.
- 7 The survey was conducted at a university in June 2008. The explanations and directions were all written in Japanese.

References

- Cruttenden, A. (2001) *Gimson's Pronunciation of English (Sixth Edition)*, Arnold, London.
- Dale, P. and Poms, L. (1994) *English Pronunciation for Japanese Speakers*, Prentice Hall Regents, New Jersey.
- Hammond, M. (1999), *The Phonology of English*, Oxford University Press, Oxford.
- Kubozono, H. and Honma, T. (2002) *Onsetsu to Mōra* (Syllable and Mora), Kenkyūsha Co., Ltd., Tokyo.
- Odden, D. (2005) *Introducing Phonology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Okutsu, K. and Tanaka, A. (1989) *Invitation to the Japanese Language*, Bonjinsha Co., Ltd., Tokyo.
- Pennington, M. (1996) *Phonology in English Language Teaching*, Pearson Education Ltd., Harlow.
- Roach, P. (2000) *English Phonetics and Phonology (Third Edition)*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Roca, I. and Johnson, W. (1999) *A Course in Phonology*, Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Takebayashi, S. et al. (1991) *Shokyū Eigo Onseigaku* (Basic English Phonetics), Taishūkanshoten Co., Ltd., Tokyo.
- Thompson, I. (2001) 'Japanese Speakers' in Swan, M. and Smith, B. (ed.) *Learner English*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Saito, Y. (1990) *Nihongo Onsei Hyougenhō* (Japanese Speech and Recitation), Ōfūsha Co., Ltd., Tokyo.
- Sato, A. (2009) 'Hypercorrection of Pronunciation by Japanese Learners of English' in *Takushoku Language Studies No. 121*, Takushoku University Language and Culture Research Institute, Tokyo.

- Seward, J. (1992) *Easy Japanese*, Passport Books, New York.
- Shimaoka, T. (1986) *Kyōshitsu no Eigo Onseigaku* (English Phonetics in the Classroom), Kenkyūshashuppan Co., Ltd., Tokyo.
- Sugito, M. (1996) *Nihongo no Oto* (Japanese Sounds), Izumishoin Co., Ltd., Osaka.
- Tsujimura, N. (1996) *An Introduction to Japanese Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Vance, T. J. (1987) *An Introduction to Japanese Phonology*, State University of New York Press, New York.

Dictionaries

- Cristal, D. (ed.) (2003) *A Dictionary of Linguistics & Phonetics (Fifth Edition)*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Inako, K. (ed.) (2001) *Katakana Word Dictionary (Second Edition)*, Gotōshoin Co., Ltd., Tokyo.
- Mayor, M. (ed.) (2002) *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*, Macmillan Education, Oxford.
- Matthews, P. H. (ed.) (1997) *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Seya, K. (ed.) (1994) *New International Japanese-English Dictionary*, Jikkyo-shuppan, Tokyo.
- Shinmura, I. et al. (ed.) (1998) *Kōjien Dictionary (Fifth Edition)*, Iwanami-shoten Co., Ltd., Tokyo.
- Upton, C. et al. (ed.) (2003) *Dictionary of Pronunciation*, Oxford University Press, Oxford.

(原稿受付 2010 年 11 月 24 日)

〈論 説〉

村上春樹「夜中の汽笛について、 あるいは物語の効用について」の 教材研究のために

佐 野 正 俊

I. はじめに

本稿は村上春樹の「超短篇小説」である「夜中の汽笛について、あるいは物語の効用について」を取り上げて、その教材としての研究を行うことを目的としている。

作品の初出は「太陽」（1995年2月号）に掲載された「パーカー万年筆」の広告である。その後、『村上朝日堂超短篇小説 夜のくもざる』（1995年6月・平凡社）に収録され、『村上朝日堂超短篇小説 夜のくもざる』（1998年3月・新潮文庫）において文庫化された。現段階における作品の最新のテキストは、『村上春樹全作品 1990～2000①』（2002年11月・講談社）に収録された本文であり、本稿における引用も同書に拠った。

作品の先行研究は、管見の限りでは馬場重行の『『読むこと』を読む——〈機能としての語り手〉——』⁽¹⁾における「2）村上春樹『夜中の汽笛について、あるいは物語の効用について』の教材可能性」が唯一のものである。本稿では馬場の研究を踏まえて、作品が高等学校国語科の文学教材として高い教材性を持っていることの一端を明らかにしたい。

作品を一読してまず気づくことは、登場する二人の人物の像を読むことの困難さである。例えば作品に登場する二人の人物は何歳ぐらいなのだろうか。「どれくらい私のことを好き？」と問われた「少年」が「汽笛と同じくらい愛している」と応答するのだから、二人が十歳以下であるとは考えられない。しかし、本文の叙述から二人の年齢を特定することは不可能である。その他、この二人のキャラクターを読むための情報がこの作品には圧倒的に少ないことがわかる。

つまり本作品では、文学教材を「読むこと」の指導において、よく知られた教材研究の観点である「人物」⁽²⁾を読むことが極めて困難なのである。このことは物語の内容（何が書かれているか）を読み、登場人物の像（どのような人物か）を分析した後に、帰納法的にそれらを総合して何らかの〈主題〉へと統合する、という従来型の教材研究がこの作品には通用しないということを意味している。高野光男⁽³⁾は国語教育における語り論を鳥瞰する過程で、文学教材の「人物」を読むことの現状について以下のよう述べている。

物語内容に終始する読みの授業、それはしばしば主人公中心主義として批判の対象とされてきた。だが今日では、だれも自ら主人公中心主義を標榜してそのように読もうとしているわけではないだろう。

高野のこの現状認識は、国語教育研究における文学教材論のレベルでは首肯できるものである。しかし、個別具体の教材の研究や実際の授業のレベルにおいて、高野の言う「主人公中心主義」は果たして乗り越えられているだろうか。相変わらず人物を読むことに終始した指導、語り手＝生身の作者といった素朴な図式が信じられているのが現実ではないだろうか。『高等学校学習指導要領解説国語編』⁽⁴⁾を参照しても、そのような感を強く抱かざるを得ないのである。これらのことに関連して、馬場は前掲の発

表資料において以下のように述べる。

＊ここでは、登場人物（「少年」「少女」）の背景説明（二人の関係、いきさつ、付き合いの程度、二人のドラマ等）、舞台の説明（二人のいる場所、情景、なぜ二人はこうした話をするのか等）、物語の枝葉（二人以外の人間、時間、季節等）など、通常、小説が生成されるために必要な背景説明・描写は全て省筆され、「少年」の語る「物語」とそれに聞き入る「少女」の心内語のみに読み手の意識が収斂されるように語り手によって仕組まれている。

こうした「語りの仕掛け」が何を意味するかを考えるとところから、読みが始まる。

馬場のこの指摘は、本作品の特質を適切に明らかにしており、極めて示唆的である。馬場は一般的な小説が物語としてのおもしろさを産み出すために備えている要素の多くが「省筆」されていることにこそ、この作品の教材としての価値があり、それを明らかにするために作品の「語りの仕掛け」を読むべきであるとしている。本作品の教材研究においては、小説の物語の内容だけではなく、小説の〈語り〉をどう読むかということが課題となってくる所以である。作品は「超短篇小説」である。以下、作品の全文を順次引用しながら読み進めていきたい。

Ⅱ. 「少女」と「少年」のやりとりについて

夜中の汽笛について、あるいは物語の効用について

女の子が男の子に質問する。「あなたはどれくらい私のことを好き？」少年はしばらく考えてから、静かな声で、「夜中の汽笛くらい」と答える。

作品のタイトルと冒頭部である。「女の子」が「男の子」に、「あなたはどれくらい私のことを好き？」という質問をする。「少年はしばらく考えてから、静かな声で、『夜中の汽笛くらい』と答える。まずは二人のこのやりとりに注目したい。

「少女」の「どれくらい私のことを好き？」という質問に対して、「少年」は「夜中の汽笛くらい」と答えている。ここでは「少年」の答が「少女」の問に対する直接的な返答になってはいないことに注意しよう。つまり二人の会話は微妙にすれ違っているのである。「どれくらい私のことを好き？」と「少年」に問う「少女」は、「どれくらい」という聞き方からわかるように、「少年」の愛の〈従量〉を問うたわけである。その問いに対して「少年」は、「夜中の汽笛くらい」と答えているのである。

そもそも「少年」の「お話」は、「少女」の質問に対する「少年」のある意味でずれたその答えが導き出したものであった。つまり、「どれくらい私のことを好き？」と愛の〈従量〉を問う「少女」に対して、「少年」が「夜中の汽笛くらい」という、いわば「少女」の期待したであろう答えを返さなかったことが、「少年」が「お話」を語り始める契機となっている。例えば「少年」が、「世界中の花束を捧げたくなるくらい」というような返答をしたとすれば、「少女」がその答えに満足するかどうかは別にして、その答えの意味するところを理解して、二人のやりとりは、その段階で終了していた可能性があったはずである。

「少年」のこの返答に、愛は〈従量〉では量れない、という批評を読み取ることはできないだろうか。いや、「少年」の批評ではない。この作品の語り手の批評である。小説の言葉は地の文と登場人物の会話によって構成されるが、会話の言葉の裏にも語り手が隠れているのである。愛を〈従量〉で量ろうとする「少女」の発想は、いささか子供じみてはいなかっただろうか。語り手は「女の子」が抱えるこのような幼なさを踏まえて、二人を「女の子」「男の子」と呼んで語り出したのである。しかし「女の子」

のこの問いかけに答えた「男の子」は、「女の子」のように幼くはなかった。そこで語り手は「男の子」を「少年」、さらに「女の子」も「少年」に合わせて「少女」と呼び換えて語り続ける。

少女は黙って話の続きを待つ。そこにはきっと何かお話があるに違いない。

一見すると本作品の〈語り〉は、語り手が「少年」と「少女」の会話を語るというオーソドックスな三人称の〈語り〉の形式を採用しているように見える。しかしそうではない。馬場が「心内語」と呼んだ作品の叙述について、いま少し説明を加えれば、「少女は黙って話の続きを待つ。そこにはきっと何かお話があるに違いない」という地の文が、「少女」の心の中に入り込んだ〈語り〉となっているのである。作品のほとんど全文は「少年」の発言によって占められている。一方で「少女」の発言は、作品冒頭の「あなたはどれくらい私のことを好き？」という問い以外のすべてが、地の文に溶かし込まれているのである。作品内の会話の言葉の裏にも、地の文にも語り手が隠れていることについては前述した。このような手の込んだ〈語り〉の仕組みによって、語り手はどのようなことをねらっているのだろうか。

結論から先に述べれば、このような〈語り〉の仕組みによって、作品の読み手は「少女」と共に、いわば「少女」に憑依して「少年」の「話の続きを待ち」、「少年」の「お話」に耳を澄ませるという立場に置かれることになるのである。「少年」の「お話」の聞き手である「少女」の立ち位置が、そのまま作品の読者の立ち位置となると言ってもよい。「少年」は「少女」に語る形をとりながら、読者に語っているのである。「少女」の幼さがそのまま読者の幼さとなるように〈語り〉は仕組んでいる。

「少女」の心の中に立ち入る〈語り〉は、読者の心の中へも立ち入って

くるのであり、この点にこの語り手の巧妙な〈語り〉の戦略がある。読者は「少女」のレベルで「少年」に質問し、「少年」の「お話」を待ち、そして「少年」の問いに応接する。このような〈語り〉の仕組みによって、語り手の批評が直接、読者に届くことが可能となるのである。そしていよいよ「少年」は、次のように、その「お話」を「少女」に、そして読者に語り始める。

「あるとき、夜中にふと目が覚める」と彼は話し始める。「正確な時刻はわからない。たぶん二時か三時か、そんなものだと思う。でも何時かというのはそれほど重要なことじゃない。とにかくそれは真夜中で、僕はまったくのひとりぼっちで、まわりには誰もいない。いいかい、想像してみてほしい。あたりは真っ暗で、なにも見えない。物音ひとつ聞こえない。時計の針が時を刻む音だって聞こえない——時計はとまってしまったのかもしれない。そして僕は突然、自分が知っている誰からも、自分が知っているどこの場所からも、信じられないくらい遠く隔てられ、引き離されているんだと感じる。自分が、この広い世界の中で誰からも愛されず、誰からも声をかけられず、誰にも思い出してもらえない存在になってしまっていることがわかる。たとえば僕がそのまま消えてしまったとしても誰も気づかないだろう。それはまるで厚い鉄の箱に詰められて、深い海の底に沈められたような気持なんだよ。気圧のせいで心臓が痛くて、そのままふたつにびりびりと張り裂けてしまいそうな——そういう気持ってわかるかな？」

「少年」の「お話」は、彼が「夜中」に目覚めて感じた圧倒的な孤独についてであった。真っ暗で、しかも全くの無音、五感の一切が機能しない中で目覚めた「僕」は、「自分が知っている誰からも、自分が知っているどこの場所からも、信じられないくらい遠く隔てられ、引き離されている

んだ」と感じた。それはいうなれば、自らの実存の決定的な危機とでもいうべき事態である。そしてこの実感は「少年」が「夜中」に一人で目覚めた瞬間に、突如訪れたのであった。それは理性的、科学的な説明が不可能な出来事であるが、「少年」にとって猛烈なリアリティーを持った事態であったのである。いや、リアリティーではなく、リアルな出来事だったのである。

Ⅲ. 「わかるかな？」という問いと「わかると思う」という 答えをめぐる問題について

「少年」は「自分が、この広い世界の中で誰からも愛されず、誰からも声をかけられず、誰にも思い出してもらえない存在になってしまっている」ということを「突然」理解した。「愛されず」「声をかけられず」「思い出してもらえない」というネガティブな内容の句の並列が、「僕」が感じた孤独の圧倒性を物語っている。

「少年」は、その孤独感を「まるで厚い鉄の箱に詰められて、深い海の底に沈められたような気持」と「気圧のせいで心臓が痛くて、そのままふたつにびりびりと張り裂けてしまいそうな——」という二つの印象深い比喩を用いて説明する。それは魯迅が、自らの短篇集『呐喊』の「自序」で用いた「鉄の部屋」⁽⁶⁾の喩えを想起させもする。そして「少年」のこの発言の末尾が「そういう気持ってわかるかな？」と、今度は「少年」から「少女」への問いかけになっている点に注意しよう。「少女」の返答は地の文によって次のように示される。

少女はうなずく。たぶんわかると思う。

語り手は「たぶんわかると思う」と、ここでもまた「少女」の心の中に

入り込んで語っている。このことによって、読者である我々もまた「たぶんわかると思う」と答える位置にここでも置かれることになる。「真夜中」に目覚めた「少年」が感じた圧倒的な孤独。「厚い鉄の箱に詰められて、深い海の底に沈められたような気持」と「心臓が痛くて、そのままふたつにびりびりと張り裂けてしまいそうな」気持、それはおそらく肉体的な苦痛をも伴っていたはずである。このような実存の圧倒的な危機がもたらす痛みを、「少女」、そして読者は本当に「わかる」のだろうか。「少女」も、読者も「わかる」ふりをして「うなず」いただけないのか。

人と人とのコミュニケーションは、対象となっている相手に、何かを「伝えたい」、すなわち「わかってほしい」という願いによって駆動する。しかし一方で、コミュニケーションという行為は「伝わらない」からこそ、「わからない」からこそ継続するのであり、「伝わった」、「わかった」とコミュニケーションの当事者が判断した瞬間に終了するというパラドックスをはらんでいるのである。

「あなたのことを知りたい。あなたのことをもっとよく知りたい」すなわち「あなたのことがわからない」という言葉は愛のメッセージであり、「わかった。わかった。あなたのことはよくわかった」という言葉は、コミュニケーションを遮断する台詞として機能することを、我々は日常の言語生活で経験しているはずである。そのように考えれば、「少女」に「どれくらい」と問いかけてもストレートに返答せず、「夜中の汽笛くらい」と答えた「少年」は、「少女」とのコミュニケーションの継続を強く望んでいたことが明らかになってくる。「少年」は「少女」のことを、とてつもなく深く愛している、と言い換えてもよいだろう。

「わかる」と答えた瞬間にコミュニケーションは断絶する。「少女」が、この「少年」の愛を受けとめるためには「たぶんよくわからない」と、ここでは答えるべきではなかったか。「よくわからないけど、わかりたい」と応じるべきではなかったか。「わからない」ということが「わかりたい」

という欲望を引き出すのである。「わかると思う」と答えたことから、逆に「少女」がいかにも「少年」の「お話」をわかっていないかが透かし見えてくる。いや「少女」が「わかる」と答えたのではない。語り手が「少女」の心の中に入り込んで「わかると思う」と語ったのである。「少女」が「わかる」と応じた以上、作品の読者もまた「わかると思う」と、「少年」の「お話」にうなずかざるを得ないのが、この作品の〈語り〉の仕掛けであった。

よく「わからない」のに「わかる」と答えてしまう「少女」が、この「少年」の愛を受けとめる条件をこの段階では満たしていないことが、ここに至って明らかになる。「少年」の愛を〈従量〉で問う「少女」は、「少年」のパートナーとして幼すぎたと言うべきであろうか。とはいえ、そもそも愛とは利己的で独善的なものである。しかし、愛することにおいて対等な二人であれば、互いの言葉をなぞり合いながら際限なく語り続けるはずであろう。語り合うことによって、二人で〈世界〉を創り出していくはずなのである。「わかる」と答えることによって、いかにも「わからない」ことがわからなくなるかという批評が、この二人のやりとりには読めるように思われるのである。

少年は続ける。「それはおそらく人間が生きています中で経験するいちばん辛いことのひとつなんだ。ほんとうにそのまま死んでしまいたいくらい悲しくて辛い気持ちだ。いや、そうじゃない、死んでしまいたいというようなことじゃなくて、そのまま放っておけば、箱の中の空気が薄くなって実際に死んでしまうはずだ。それはたとえなんかじゃない。ほんとうのことなんだよ。それが真夜中にひとりぼっちで、目を覚ますことの意味なんだ。それもわかる？」

「少年」は「夜中にひとりぼっちで、目を覚ますことの意味」は「死」

に等しい、そして「それはたとえなんかじゃない。ほんとうのことなんだよ」と述べる。「夜中にひとりぼっちで、目を覚ますことの意味」という話題が、作品冒頭の「あなたはどれくらい私のことを好き？」という「少女」の質問から遠く離れていることに注目しよう。

まさに「そこには」「お話があ」ったのではあるが、それは「少女」にとって自分の想像をはるかに超えた「お話」であったのである。「少女」は「どれくらい私のことを好き」なのかを「少年」に尋ねただけなのであった。対して「少年」は「真夜中にひとりぼっちで、目を覚ますことの意味」を述べ、再び「それもわかる？」と「少女」に問いかける。

少女はまた黙ってうなずく。少年は少し間を置く。

「少女」はここでも「また」「うなずく」のである。そしてその仕草を見届けた「少年」は、「少し間を置く」のであった。それは、あたかも「少女」が、「わかると思う」と答えて「黙ってうなず」きながらも、自分の「お話」を「わからない」でいることを、すべてを見通しているかのようなのである。「少年」は、「わからない」のに「わかると思う」と応じた「少女」のすべてを受け入れていると言ってもよい。

そして「少年」は、自らの「お話」の核心に入っていく。もちろんその「お話」は、「自分が知っている誰からも、自分が知っているどこの場所からも、信じられないくらい遠く隔てられ、引き離されているんだと感じ」という、圧倒的な孤独を知った者、「人間が生きている中で経験するいちばん辛い」体験をした者が、いかにしてその地獄から救い出されたのかということについてである。

「でもそのときずっと遠くで汽笛の音が聞こえる。それはほんとうにほんとうに遠い汽笛なんだ。いったいどこに鉄道の線路なんかがある

のか、僕にもわからない。それくらい遠くなんだ。聞こえたか聞こえないかというくらいの音だ。でもそれが汽車の汽笛であることは僕にはわかる。間違いはない。僕は暗闇の中でじっと耳を澄ます。そしてもう一度、その汽笛を耳にする。それから僕の心臓は痛むことをやめる。時計の針は動き始める。鉄の箱は海面へ向けてゆっくり浮かび上がっていく。それはみんなその小さな汽笛のせいなんだね。聞こえるか聞こえないか、それくらい微かな汽笛のせいなんだ。そして僕はその汽笛と同じくらい君のことを愛している」

「少年」を救い出したのは「遠い汽笛」⁽⁶⁾の音だった。夜中に聞こえる汽笛の音。「暗闇の中でじっと耳を澄ま」した「少年」は、その音が確かに「汽笛の音」であることを確認する。「汽笛」は孤独の海の底に沈められた「少年」の絶望に応答するかのように聞こえてきたのである。それはあくまでも「微か」で、ひそやかな音であった。「汽笛」は「少年」が「この広い世界の中」で、決して一人ではないことを証しするかのように〈絶対〉の彼方から響いた。そして「少年」の「心臓は痛むことをやめ」、「時計の針は動き始め」、「鉄の箱は海面に向けてゆっくりと浮かび上がって」いく。「少年」のすべての懊悩は「汽笛の音」によってリセットされたのである。そして「お話」の最後に「少年」は、「僕はその汽笛と同じくらい君のことを愛している」と述べる。自らの存在を確かなものとしてくれた「汽笛」と同じように、つまり「少年」にとって「少女」の存在こそが、自分のレゾン・デートルであると彼は述べたのであった。それは「少年」が、どれだけ「少女」を必要としているか、というとても深く深い愛の表明であった。

「わからない」のに「わかると思う」と答えた「少女」。ここまでこのことは、彼女の幼さに起因するのではないかと論じてきた。そして作品の読者も〈語り〉の仕掛けによって、「少女」と同じ位置に置かれるとも述べ

てきた。しかしこの問題は、人間の幼さや成熟のレベルを超えて、人間の普遍的な問題として、この小説の世界に顕在化しているのではないだろうか。この二人のやりとりにおいて生じたすれ違いという事態が、否、人間の認識の行為自体が大きな難問を抱え込んでいるからである。

それは〈わたし〉が〈あなた〉のことを理解しようとしても、それはどこまでも〈わたし〉が理解した〈あなた〉に過ぎないという問題である。〈わたし〉はどこまでいっても〈あなた〉を理解することができない。それだけではない。〈わたし〉は〈わたし〉を理解することもできない。〈わたし〉は決して〈わたし〉の世界の内のりを超えることができないからである。「少年」が「真夜中にひとりぼっちで、目を覚ますことの意味」を語ることによって問題にしたこととは、そのような人間の宿命ではなかったか。しかしこの宿命は不幸だけではない。逆説的な謂いになるが、この認識の不可能性こそが、個別一人ひとりの人間の自己同一性の拠って立つ地点を証ししているからである。

『— そういう気持ってわかるかな?』少女はうなずく。たぶんわかると思う』と『それもわかる?』少女はまた黙ってうなずく』という二人のやりとりが示す〈わたし〉と〈あなた〉の間に存在する途方もない隔たりに。「少年」が語った「夜中にひとりぼっちで、目を覚ますことの意味」とは、他者が、他者として、永遠に立ち現れてこないという問題のことではなかったか。このようにア・プリオリに孤立した存在としてある個、すなわち〈相対〉の地獄にある個が「厚い鉄の箱に詰められて、深い海の底に沈められ」ることによってその事態に気づき、自らの内側のすべてを徹底的に掻き出した果てに、初めて「汽笛の音」は聞こえてくる。〈相対〉の絶望の淵に沈んだ「鉄の箱」は、〈絶対〉としての愛の力によって水面に浮上し始めるのである。

IV. 「物語の効用」について

そして作品末尾は、次のようになっている。

そこで少年の短い物語は終る。今度は少女が自分の物語を語り始める。

馬場は、作品末尾にあるこの「物語」という言葉を、作品のタイトルと関連づけて、「汽笛」すなわち「汽車」は「人々を乗せて目的地に向かうもの」であり、「物語」は「一種の『ヴィーグル（乗り物）』＝人々をどこか別の場所へと誘うもの」としている。的確な読みと考える。ここではさらに踏み込んで、「少年」が「少女」に対する、そのとてつもなく深い愛を「お話」すなわち、物語の形式で伝えていることに留意したい。物語が人間の情報伝達の一つの様態であることに、もう少し拘ってみたいのである。

人間は古来から、自らが見聞きした出来事を物語という容器にパッケージして伝え続けてきた。もちろん物語は、情報を伝達するという役割をはたしてきただけではない。物語はそれぞれの内容は個別ではあるが、その力によって受け手の共感を喚起し、感情を揺り動かし、さらには信仰を決意させもしてきたのである。「聖書」の福音書は物語の形式で書かれており、そのような物語の代表的な例であろう。

一方で論理による伝達は、主張の普遍的な適用を前提としており、受け手にその主張の真偽の判断を迫る形式である。論理による伝達は、いわば相手に対決を迫る形式であると言ってよい。ゆえに人は論理で説得されても動かない場合があるのである。しかし物語には、例えばユングの述べるところの「集合的無意識」⁽⁷⁾に自然に働きかける力がある。これらのことは「イラクの大量破壊兵器ゆるすまじ」であるとか、「母親は出産後、三

年間は子供とともに家で過ごすべきである」というようなチープでジャンクな物語に、いかに我々が踊らされてしまったかという事実を想起すればよい。近代国民国家が、バラバラだった人々を捏造した神話や物語などでバインドしてきたことは歴史的事実であろう。

村上春樹は、訳書であるシェル・シルヴァスタインの『大きな木』⁽⁸⁾の「訳者あとがき」において「物語の中に何を感じるかは、もちろんあなたの自由です。それをあえて言葉にする必要もありません。そのために物語というものがあるのです。物語は人の心を写す鏡のようなものなのです」と述べる。繰り返すが、人は論理だけで動くのではない、物語によって動かされるのである。物語無しでは人は生きられないといってもよいだろう。

その意味で「少年」が自らの、とてつもなく深い愛を「少女」に伝える方式として物語を採用したのは当然であったろう。とてつもなく深い愛、言い換えれば〈100%の愛〉は、物語によってしか伝えられないからである。論理では愛は伝えられないのである。なぜなら論理は愛を〈従量〉に換算してしまうからである。「少年」が「それはたとえなんかじゃない。ほんとうのことなんだよ」と、自らが「少女」に語っている「たとえ」にちがいないお話（物語）を「ほんとうのこと」だ、と強く主張するのは「物語の効用」を知り尽くしているがゆえであると言えよう。もちろん「少年」のこの言の裏側には語り手が隠れており、ここにもこの作品の語り手の批評の一端がうかがえるであろう。

語り手は、作品末尾の地の文において「少年」がその「短い物語」によって、自らの愛を「少女」に伝え終わったことを淡々と語る。しかし、「少年」の物語がすべて語り終えられた後に「少女」は「うなずく」とは語られてはいない。「少女」は最後は「うなず」かない。語り手は「そこで少年の短い物語は終る」と語るだけである。どういうことか。ここで「うなず」かない「少女」は、「少年」の思いの強さ深さを、受けとめきれなかったのだ。「少年」の愛を〈従量〉で問うた「少女」は、「少年」の「お話」

の意味が「わからなかった」のである。まさにそのような意味でこの作品は、どれだけ「少女」が「少年」に愛されているかが語られる小説であったのである。

語り手は、この「少女」がいかに「少年」に愛されているか、「少女」がこの「少年」と愛の相聞関係を結べるかどうか、「少女」が「少年」の〈100%の愛〉に応えられるかどうか、という問題を投げかけて語り終える。作品の〈語り〉の仕掛けによって、「少女」と同じ位置に立たされている読者もまた、同じ問いを語り手によって投げかけられることとなる。「今度は少女が自分の物語を語り始める」という〈語り〉は、「自分の物語を語」ってみよ、という語り手による「少女」、そして読者へのメッセージである。

例えば、教室の読者である生徒がこの「少女」の立ち位置から、お互いに物語を作って批評し合う、という課題はレベルは高いが極めて有意義な学習となると考えられる。

《注》

- (1) 2008年8月10日に、大谷中・高等学校（京都）で開催された日本文学協会国語教育部会第60回夏期研究集会における「講座：高校分科会」で、馬場が配布したB4版裏表印刷のプリント資料である。以下、馬場の論考の引用はすべて同資料による。
- (2) 『高等学校学習指導要領解説国語編』（文部科学省・教育出版・平成22年6月）の「国語総合」「3 内容」「C 読むこと」「(1) 指導事項」「ウ 文章に描かれた人物、背景、心情などを表現に即して読み味わうこと」には、以下のような記述がある（25頁・下線引用者）。

「人物」に関しては、その行動や性格はもとより、その人物のものの見方、感じ方、考え方、ひいては生き方を的確にとらえて、人物個々の心情の変化のみならず、人物相互の関係の変容を読み取る必要がある。

「背景」とは、文章に書かれている場面や自然の風景を指すが、文学的な文章では人物の心情の反映や象徴、物事が起こる予兆などとして設定されることが多く、それを把握することは人物の言動、置かれている状況を理解する重要な手掛かりとなる。

「心情」とは、人物の心的状況を指す。人物の心情に思いをいたすことによって、自らの生き方と重ね合わせ、人物に対して共感したり反発したりする中から、生徒の想像力、豊かな心情や感性が養われていく。

- (3) 高野光男「語りを読むとはどういうことか——ティム・オブライエン（村上春樹訳）「待ち伏せ」における記憶と物語——」（『日本文学』2010年8月号・48頁）
- (4) 注(2)に同じ。
- (5) 魯迅「自序（『呐喊』より）」（藤井省三訳・光文社古典新訳文庫・2009年4月・258頁）。
- (6) 村上春樹には、クリス・ヴァン・オールズバーク作の絵本『急行「北極号」』（あすなろ書房・2003年11月）という翻訳がある。この作品では、汽車の汽笛とサンタのそりの鈴の音、という二つの音が物語の進行上、重要な役割を果たしている。
- (7) 『岩波哲学小辞典』（岩波書店・1979年11月・241頁）。
- (8) 『おおきな木』（あすなろ書房・2010年9月・ノンブル無し）。

《付記》

- 1 本稿は注(1)に示した「研究集会」の「分科会」で行われた討議に多くの示唆を得ている。当日の発表者である馬場重行氏をはじめとして、当日の討議に参加された方々に心からの謝意を表したい。
- 2 本稿は平成21年度拓殖大学言語文化研究所の研究助成を受けている。

（原稿受付 2010年11月19日）

〈論 説〉

ビジネスレターにおける Negative Messages の buffer の 機能と役割

藤 本 淳 史

目 次

1. はじめに
2. Negative Messages と buffer の特徴と構成
 - 2.1 Negative Messages の特徴と構成
 - 2.2 Buffer の特徴と構成
3. Buffer の実例と考察
 - 3.1 先行研究で使用されている buffer の文例
 - 3.2 TOEIC 問題で使用されている buffer の文例
4. おわりに

1. はじめに

一般に、英文のビジネスレターは、Routine Messages, Positive Messages, Persuasive Messages, Negative Messages の四つの範疇に分類でき、次のような特徴があるといえる。Routine Messages というのは、日常的に使われる、商品について問い合わせをしたり、注文をしたり、(クレームなどに対する) 調整案を提示する趣旨を持った文書で、「Direct な表現を使い文書内に個人的な感情を含まず、読み手もその内容から何ら

特別な感情を喚起することのない文書」(藤本 2010, p. 14) である。Positive Messages (Good-will, Good News) は、採用通知、同僚へ昇進の知らせや推薦状など文字通り「良い知らせ」を伝えるものである。Persuasive Messages というのは、勧誘や営業目的の手紙など、読み手の態度、信念、行動を変化させる目的を持ち、ある特定の選択を促し、同意を得るために作成される文書である。Negative Messages (Bad News Messages) というのは、申し出を辞退する手紙、断りの手紙、不採用通知、読み手が受け取っても喜ばれない内容の文書である。

この Negative Messages は、ビジネスレター作成上、“The worse the news, the more effort that should go into communicating it” (Ober 2009, p. 256) に集約されるように、それが読み手にとって否定的な内容であればあるほど、「否定的な情報を如何に相手に上手く伝えるか」が重要な問題となってくる。

さらに加えて、Salerno (1988, p. 41) が “...I spent all of the five minutes writing a note to a job applicant, telling her that she had been hired. I spent almost ten times as long composing the letter sent to the applicant who did not receive the job offer” と指摘しているように、そのような Negative Messages を作成するには、「良い知らせ」を伝えるときよりも何倍かの時間もかけ、熟考し、それ以上に読み手に十分配慮した文書を作成しなければならないことがわかる。

では、ビジネスを促進するためのビジネスレターを書くという視点から、効果的な Negative Messages を作成するにはどのようにすればよいのであろうか。その文書構成上に重要な要素として、buffer (緩衝材)^① と称されるものがある。それについて探るのが本稿の目的である。その目的は、第一に、buffer が先行研究者によってどのように捉えられているのか、第二に実際のビジネスレターでは、buffer がどのように使用されているのかを明らかにすることである。そこで、筆者が集めた TOEIC のリーディ

ング問題の中で、選んだ Negative Messages の文書内容から、そこに使用されている buffer に焦点をあてて考察を試みた。

2. Negative Messages と buffer の特徴と構成

2.1 Negative Messages の特徴と構成

この項では、Negative Messages の特徴やそれらを分類し、その上で
の文書構成についても論述する。まず、Negative Messages に対してど
のような扱いをされて、どのような名称で説明されているのかを記すと、
多くの先行研究者によって「直接的」、「間接的」といった二つのアプ
ローチに分けて考えられている。Glatthorn (2007) は、“The Direct Bad
News Message” と “The Indirect Message of Bad News” であり、
Bové & Thill (2010) は、“Direct Approach” と “Indirect Approach”
であり、Guffey (2008) は、“Direct Pattern” と “Indirect Pattern” で
あり、Ober (2008) は、“Direct Plan” と “Indirect Plan” であるとい
うように、細かい名称は違うが、「直接的」と「間接的」に分けて、書くよ
う勧めている研究者は多い。

しかし、この「直接的」と「間接的」というのは、直截な単語を使用す
るか、婉曲的な単語を使用するか否かの「単語レベル」であるのか、主語
に “we” や “you” などの一人称・二人称を配し、能動態を使用するか、
“It is said that...” や “It is argued that...” などの受動態を使用するか
否かの「センテンスレベル」であるのか、または、文書内のセンテンスや
パラグラフのそれぞれの位置関係をみる「文書構成レベル」であるのか、
Negative Messages を論ずるにあたって、その扱いをはっきりさせてお
く必要もあるが、本稿では、「直接的」と「間接的」のアプローチは、主
に文書構成レベルで取り上げる。

そこで、先行研究での Negative Messages の直接的アプローチと間接

的アプローチの文書構成を探る。次には, Alred, Brusaw & Oliu (2008)らの研究者のアプローチを表1にして示した。

表1 直接的・間接的 Negative Messages の文書構成

	直接的アプローチ	間接的アプローチ
Alred, Brusaw & Oliu (2008)	Not mentioned	– Context (or buffer) – Explanation leading to bad news – Bad News – Goodwill
Bovée & Thill (2010)	– Bad News – Reasons – Positive Close	– Buffer – Reasons – Bad News – Positive Close
Eunson (2007)	Not mentioned	– Possible appreciation, restatement, agreement buffers – Possible explanation buffers – Possible expression of bad news – Possible alternatives
Glatthorn (2007)	– Thanks – Sorry – Because – Thanks	– Thanks – Because – Sorry – Thanks
Guffey (2008)	– Bad News – Reasons – Closing	– Buffer – Reasons – Bad News – Closing
Ober (2009)	– Negative News – Reasons	– Buffer – Reasons – Negative News
Timm & Stead (1996)	– The Big Idea – Supporting details	– The cushion or bad-news buffer – Transitions to the reasoning – Presentation of the reasoning behind the news – The bad news itself (the big idea later) – The goodwill or optimistic close

上記の表1をみてみると, Negative Messages を書く際に直接的アプローチの構成を提示しているのは, Bovée & Thill (2010), Guffey (2008), Ober (2009), Timm & Stead (1996) である。これらの研究者の述べている「直接的アプローチ」の構成というのは, 表現方法は違うが, 読み手に

とって良くない情報を最初に述べ、その上でその理由を提示するものであるといえる。これは、最初に文書の核心を述べる BIF (Big-Idea-First) Approach であり、これは Timm & Stead (1996) の提唱する手法にあてはまる。しかし、この中で、Glatthorn (2007) が述べているものは、まず読み手に対する謝辞を置き、その次に悪い知らせ、続いて理由を述べるという構成法を提示している。以上、これらが直接的アプローチの Negative Messages の書き方であるといえる。

次に、間接的アプローチをみると、Bovée & Thill (2010), Eunson (2007), Guffey (2008), Ober (2009), 共に buffer の次に理由 (この中には説明、企業の方針、問題が公正かつ厳粛に取り扱われているという証拠も含む)、そして悪い知らせ、最後に締め言葉の言葉を提示するという構成法を示している。これと同様なものは、Timm & Stead (1996) が提唱している、BILL (Big-Idea-a-Little-Later) Approach, つまり、文書の核心は最初ではなく後に述べるというアプローチにも通じる。したがって、これが間接的アプローチの Negative Messages の書き方であるといえる。その中に含まれる buffer が、本稿の論述する焦点となる部分である。

ここまで、直接的アプローチ・間接的アプローチの文書構成について述べてきたが、それらは実際どのような状況下で使用されるべきであろうか。Ober (2008) は、Negative Message を直接的アプローチで書くのは、事情が込み入っていない、比較的単純な状況の場合に使用すべきで、そのメッセージを読み手が受け取ることで、感情的にならないであろうと予測される場合やその決定にひどく失望しない場合、読み手が直接的アプローチを好む場合、読み手がその手紙に対し「No」を予測している場合、また、書き手が否定的な情報を強調したい場合に限る、と述べている。一方、間接的アプローチで書く場合は、予測される状況とは正反対のことを述べる場合である。そして、重要なことはこのアプローチは「良くない知らせ」よりもその「理由」に焦点をあてることである。その場合に buffer が必

要とされる。その対象は会社内の部下，顧客，間接的アプローチを好む読み手，そして，読み手が誰であるのか分からない場合を書くときである。

この項では，Negative Messages における直接的・間接的なアプローチの文書構成や使用状況について述べてきたが，次項では buffer の特徴と構成について言及する。

2.2 Buffer の特徴と構成

前項の「表 1 直接的・間接的 Negative Messages の文書構成」にもあるように，Negative Messages の間接的アプローチの際に，buffer を作成することが必要になる。Buffer を書く必要性に関して，その定義を説明している，Bovée & Thill (2010)，Guffey (2008)，Ober (2009) が提示しているものを次に表記する。

表 2 Negative Messages における buffer の定義

Bovée & Thill (2010)	a neutral, noncontroversial statement that establishes common ground with the reader. Express your appreciation for being considered, assure your reader of your attention to the request, or indicate your understanding of reader's needs. Needs to be relevant and sincere.
	読み手との共通理解を確立させるような中立的で，論議を醸し出すことのない表明。十分熟考していることを表現し，その要請に対し配慮していることを確信させること，読み手のニーズを理解していることを示すこと。妥当性があり誠実であること。
Guffey (2008)	A device to reduce shock or pain. Begin with a neutral but meaningful statement that makes the reader continue reading. Should be relevant and concise and provide a natural transition to the explanation that follows.
	驚きや苦しみを和らげる表現。読み手に読み続けてもらうような中立かつ意義のある表明。妥当性があり簡潔であり，その後が続く説明へと自然に移行させるもの。
Ober (2009)	Begin with a neutral and relevant statement—one that helps establish or strengthen the reader-writer relationship.
	妥当性があり誠実な表明。読み手と書き手の関係を確立，強固にさせることを助けるもの。

上記の「表 2 Negative Messages における buffer の定義」を検討すると、Bovée & Thill (2010), Guffey (2008), Ober (2009) に共通するものは、“neutral” と “relevant” つまり、「中立的」と「妥当な」という単語である。そして、この buffer の後に「悪い知らせ」を読み手に伝えるということ、読み手と書き手の関係を如何につなぎとめるか、ということが重要になってくるのである。煎じ詰めると、buffer というものは、中立的かつ適切・簡潔な表明であり、読み手と書き手との良好関係を維持する役割を持つものであるといえよう。

次に、buffer の内容はどのような種類があるのだろうか。表 3 は、先行研究者による buffer が表す内容の種類を一覧表にして、提示したものである。

表 3 Negative Messages における buffer の種類

buffer の種類		Bovée & Thill (2010)	Eunson (2007)	Guffey (2008)	Ober (2009)
Agreement	同意	✓	✓	✓	✓
Appreciation	感謝	✓	✓	✓	✓
Good News (Best News)	良い知らせ	✓		✓	✓
Praise (Compliment)	賞賛	✓		✓	✓
Understanding	理解	✓		✓	✓
Facts	事実			✓	✓
Cooperation	協力	✓			
Fairness	公正さ	✓			
Resale	商品の再販売	✓			
Restatement	言い換え		✓		
Explanation	説明		✓		
General Principle	一般原則				✓

上記の表 3 からわかるように、Agreement（同意）、Appreciation（感謝）を表している buffer を使用するようにするというものが最も多いことがわかる。Negative Messages は読み手が求めていることに対して、拒否、否定、不同意を表明するのが書き手の目的であるので、buffer では、書き手は生起している状況を正確に把握し、その状況に対して同意を促すことが第一である。そして、Eunson（2007）は、銘記すべきこととして、次の三点に留意することを強調している。それは、①「誠意を示すことが必要であるが、良い知らせをすることを暗示させないこと」、②「相手へのへつらい、不誠実、皮肉をこめないこと」、③「書き手が偽善的で狡猾であると読み手に思わせないこと」が必要であると述べている。

その次に多いものは、Good News（良い知らせ）、Praise（賞賛）、Understanding（理解）を表す buffer であるが、Ober（2009）も述べているように、読み手を巧みに操作したり混乱させたりすることをせず、あくまで「客観的に」書く必要があると述べている。その他の buffer については、あまり多くの研究者が取り上げていない。

3. Buffer の実例と考察

3.1 先行研究で使用されている buffer の文例

この項目では、「表 3 Negative Messages における buffer の種類」で、Bovée & Thill（2010）、Eunson（2007）、Guffey（2008）、Ober（2009）が、buffer として取り上げている文例を考察する。

3.1.1 Agreement（同意）を表す buffer

Bovée & Thill (2010)	We both know how hard it is to make a profit in this industry. ----- この業界で利益を得るのは至難の業であることは知っております。
-------------------------	---

Guffey (2008)	We both realize how much the export business has been affected by the relative weakness of the dollar in the past two years. ここ 2 年ほど、ドルの弱体化が輸出業者にどれほど影響を与えているか存じております。
Ober (2009)	We both recognize the promotional possibilities that often accompany big anniversary sales such as yours. 御社の記念セールに伴って、販売を促進できる可能性があることは認識しております。
Eunson (2007)	We agree that account fees can initially be quite irritating to our customers, as savings account banking has always been a “free” service in this country... これまで普通預金口座は無料のサービスでありましたので、口座維持手数料が発生するのはとても好ましくないものであることは同意しております。

考察：上記に挙げた buffer の内容をみても、次のような特徴が読み取れる。この buffer は読み手に同意を促すものであるので、主語として “We” を使用している。“We” というのは、書き手のことを示しているのか、書き手と読み手の双方を示しているのか混同しやすいため、Eunson (2007) 以外は、“We+both” 形を使い、「書き手と読み手」の双方であるということを明確にしている。その後 know, realize, recognize, agree といったような平易な動詞を使用している。センテンスレベルでは、Bovée & Thill (2010), Guffey (2008), Eunson (2007) ではそれぞれ, “how hard it is to make...”, “the export business has been affected by...”, “...be quite irritating...” というような不可避な状況を表明し、次の文章で来るであろう、「悪い知らせ」の理由や、その「悪い知らせ」そのものを暗示させている。

3.1.2 Appreciation（感謝）を表す buffer

Bovée & Thill (2010)	Your check for \$127.17 arrived yesterday. Thank you. 昨日 126.17 ドルの小切手を頂戴いたしました。有難うございます。
Guffey (2008)	I appreciated learning about the hospitality management program at Cornell and about your qualifications in our interview last Friday. コーネルでのホスピタリティ経営プログラムに関すること、先週金曜日の面接であなたの資質を知ることが出来感謝しております。
Ober (2009)	Thanks for letting us know of your success in selling our microwaves. 我々の電子レンジの販売の成功に関してお教えいただき有難うございます。
Eunson (2007)	Thank you for taking the time to notify us of the difficulties you have been experiencing with your.. お買い上げの〇〇〇製品の問題点を、時間をかけてお教えいただきありがとうございます。

考察：上記の四つの buffer の内容をみても、Bovée & Thill (2010) は「相手の行為に対する感謝」、Guffey (2008) では「書き手が如何に読み手に感謝しているか」、Ober (2009) と Eunson (2007) は「読み手の情報提供に関する感謝」を述べ、「客観的・中立的」の立場を取ろうと努めている。しかし、Ober (2009)、「これから述べようとする断る事柄に対しては、感謝するべきではない」と付け加えている。

3.1.3 Good News（良い知らせ）を表す buffer

Bovée & Thill (2010)	We have credited your account in the amount of \$14.95 to cover the cost of return shipping. 返信用送料の 14.95 ドルを貴方の口座に返金処理をしました。
-------------------------	--

Guffey (2008)	You can now achieve significant savings and avoid trips to the drugstore by having your prescription drugs delivered to your home. 費用を節約し、処方薬を直接あなたのご家庭に配送することで薬局への行かなくてもよくなります。
Ober (2009)	Our upcoming 20-percent-off sale will be heavily advertised and will likely provide increased traffic for your February anniversary sale. これからの 20%引きセールはくまなく告知されるので、御社の 2 月の記念セールで客足を伸ばすことができるでしょう。

考察：この三つの「良い知らせ」の buffer をみてもみると、以前の状況よりも改善されたということを表わしている。また、事実の確認をして、現在はどの様な状況であるのか読み手に知らせなければならない。他の buffer にもあてはまることであるが、“you” または “your” の読み手に焦点をあてて作成している。しかし、もちろん次に来るのは読み手にとって否定的な情報であるということも考慮しなければならない。

3.1.4 Praise (賞賛) を表す buffer

Bovée & Thill (2010)	The Stanford Group clearly has an impressive record of accomplishment in helping clients resolve financial reporting problems. スタンフォード・グループは、明確に顧客の財務報告問題の解決に一役買う、素晴らしい業績をあげている。
Guffey (2008)	The Thalias have my sincere admiration for their fund-raising projects on behalf of hungry children. I am honored that you asked me to speak Friday, November 5. タリアンズが飢えた子どもたちの代わりに基金を募ることに心からの賞賛をいたします。11 月 5 日（金）にスピーチをお願いされたことをとても光栄に思います。

Ober (2009)	Congratulations on having served the community of Greenville for ten years.
	10 年間に及びグリーンヴィルコミュニティに従事していただいたことをお祝い致します。

考察：この三つの buffer は相手を褒めたたえる目的があるので、関連する clearly, impressive, accomplishment, resolve, sincere, admiration, honored, congratulations といった単語を使用している。しかし、それは読み手に関する賞賛ではなく、所属する機関や団体に関する賞賛である点も見逃すことが出来ない。その理由は、書き手に対する個人的な賞賛をしてしまうと、この手紙は「良い知らせ」を伝えるものであると誤解を与えてしまうこともあり得るからである。

3.1.5 Understanding (理解) を表す buffer

Bovée & Thill (2010)	So that you can more easily find the printer with the features you need, we are enclosing a brochure that describes all the Epson printers currently available.
	あなたが望む機能を持つプリンターを探すことがより出来るように、現在販売中の全てのエプソン・プリンターが掲載されているパンフレットを同封いたします。
Guffey (2008)	We know that you expect superior performance from all the products you purchase from Office City. That's why we're writing personally about the Excel printer cartridge you recently ordered.
	オフィスシティで購入された製品に、素晴らしいパフォーマンスを期待されていることと思います。したがって、最近ご注文になりましたエクセル社製プリンターカートリッジにつきまして個人的にご連絡を差し上げました次第です。
Ober (2009)	I wish to assure you of our desire to help make your anniversary sale successful.
	御社の記念セールを成功裡にしようと願っております。

考察：この Understanding（理解）に関する buffer は、読み手に理解を求めるのではなく、読み手の状況を書き手が理解しているという意味での buffer である。

3.1.6 Facts（事実）を表す buffer

Guffey (2008)	During the past five years the number of employees eating breakfast in our cafeteria had dropped from 32 percent to 12 percent.
	過去 5 年間、従業員食堂で朝食をとる従業員の数が 32% から 12% に減少した。
Ober (2009)	Three-fourths of our distributors who held anniversary sales last year reported at least a 6 percent increase in annual sales of our home products.
	昨年度記念セールを行った 4 分の 3 のディストリビューターは、生活家電における年間売上が少なくとも 6% 上昇したと報告した。

3.1.7 General Principle（一般原則）を表す buffer

Ober (2009)	We believe in furnishing our distributors a wide range of support in promoting our products.
	我々の商品販売を促進させるために、ディストリビューターに様々な支援を供給することを信条としている。

3.1.8 Fairness（公正さ）を表す buffer

Bovée & Thill (2010)	For the past week, we have had our bandwidth monitoring tools running around the clock to track your actual upload and download speeds.
	先週、我々はアップロードとダウンロード速度をチェックするためにネットワーク回線モニターを導入しました。

3.1.9 Restatement（言い換え）を表す buffer

Eunson (2007)	Thank you for contacting us regarding your order of 6 June for 32 gross of our Kayline S30 metabolic transducers...
	6月6日の32グロスのケイライン S30 メタボリック変換器のご注文に対してご連絡を頂きまして有難うございました。

3.1.10 Resale（商品の再販売）を表す buffer

Bovée & Thill (2010)	With their heavy-duty, full-suspension hardware and fine veneers, the desks and file cabinets in our Montclair line have long been popular with value-conscious professionals.
	丈夫で金具付きの本体と最高級の合板を備えているので、モンクレア・シリーズの机とファイル・キャビネットは、価格に敏感なビジネスパーソンの方に人気です。

3.1.11 Cooperation（協力）を表す buffer

Bovée & Thill (2010)	Employee Service is here to assist all associates with their health insurance, retirement planning and continuing education needs.
	従業員サービスは、健康保険、定年後の計画、生涯教育機会を組合員に支援するためにある。

考察：上記六つの、Facts, General Principle, Fairness, Restatement, Resale, Cooperation を表す buffer は、それぞれの名称がついているが、客観性があり、Bovée & Thill (2010), Guffey (2008), Ober (2009) が提唱している「中立的」な立場で述べようと試みている。それらは、Facts（事実）に関する buffer といえるのではないであろうか。ちなみに、Explanation（説明）を表す buffer に関しては文例がなかった。

3.2 TOEIC 問題で使用されている buffer の文例

実際どのように、Negative Message の中で buffer が使用されているのか調べるために TOEIC 問題の Part 6 と Part 7 のリーディング・セクションから探ってみた。その結果、2007 年 1 月号から 2010 年 11 月号までの「TOEIC® TEST プラス・マガジン」において、Negative Messages の内容は 34 例あった。

Bovée & Thill (2010), Guffey (2008), Ober (2009) などが提示している直接的な Negative Messages のアプローチを使用していたものは 8 例あった。この直接的アプローチというのは、文書の最初のパラグラフで「悪い知らせ」の情報のみを提示し、その後のパラグラフで理由を述べるアプローチである。一方、間接的アプローチを使用していたものは 10 例あった。次のように、Negative Messages の文書構成を、〈パターン 1〉(Buffer-Reasons-Bad News-Positive Close) として、順次に記述する。

〈パターン 1〉の文書構成

1	Buffer	Thank you for your purchase of our studded snow tires. We received your request for a refund and have considered it carefully. 弊社の雪道用スパイクタイヤをご購入くださりありがとうございます。返金のご希望を、詳細に検討させていただきました。
2	Reasons	Your letter stated that after purchasing the tires, you were in a car accident. You said accident was the result of your being unable to stop in on a wet street and implied that the tires should not have slipped. While we guarantee our tires to be safe and free of defects, in this case there is no way to prove that our tires were at fault. お手紙によりますと、タイヤをご購入後に事故に遭われたこと。事故はぬれた道路で止まることのできなかった結果と のことで、また、タイヤがスリップしてはならないはずだった お考えのことと存じます。当社のタイヤは間違いなく安全で 欠陥のあるものではございませんし、本件の場合、当社の タイヤに問題があったことを証明するものもございません。

3	Bad News	We value you as a Fieldstone Tires customer, so though we cannot refund the purchase price of your current tires, we are including a coupon for a full set of four non-studded all-weather tires for your vehicle. This coupon is good at any retail locations, for any model all-weather tire.
		マーティンさまがフィールドストーン・タイヤズの大切なお客さまであることを考慮し、今お使いのタイヤの代金を返金することはできませんが、クーポンを同封させていただきます。こちらではお車に対応した全天候対応型のスタッドレスタイヤ4本セットをお求めいただけます。本クーポンは、どちらの販売店でもご利用いただけるものです。全天候型のタイヤでしたら、型番を問いません。
4	Positive Close	We thank you for your business.
		今後ともよろしく願いたします。

(上記文例：株式会社リント 2010 年 1 月号)

上記の〈パターン1〉の buffer の種類と文例を、次の表4に記す。

表4 間接的 Negative Messages の buffer の例

Buffer の種類		Buffer の文例	掲載年	月
1	Praise (賞賛)	We have received the items and have been especially pleased with the copier's performance so far. Your delivery people were helpful and efficient in setting it up and explaining its functions to me.	2007	7
		商品が到着いたしました。いまのところ、特にコピー機の性能に満足しております。御社の配送担当の方々は親切かつ有能だということは、コピー機を設置し、その機能を説明していただいたときに分かりました。		
2	Appreciation (感謝)	I can't thank you enough for all the help you were in our grand opening last week. We honestly couldn't have done it without you. The shop's wiring was such a mess; I honestly didn't think we would even have power for the first day of business.	2010	3
		ご助力いただいたことに対して感謝の言葉もありません。先週、開店を迎えられたのは実際のところ、あなたのご協力があってのことです。店の配線は混乱を極めており、正直なところ、私は開店初日は電気なしで迎えるのではないかと思っていたのです。		

3	Appreciation (感謝) + Facts (事実)	Thank you for your purchase of our studded snow tires. We received your request for a refund and have considered it carefully. 弊社の雪道用スパイクタイヤをご購入くださりありがとうございました。返金のご希望を、詳細に検討させていただきました。	2010	1
4	Appreciation (感謝) + Praise (賞賛)	Thank you for your recent order. It is always a privilege to serve a new customer and we look forward to a lasting relationship with you. 先日はご注文ありがとうございました。新しいお客さまのお役に立てることはつねに名誉なことであり、今後もお取引できることを願っております。	2010	9
5	Good News (良い知らせ)	This is to acknowledge our receipt of your invoice # 2136B. 2136B 番のご請求書を拝受いたしました。	2008	1
6	Good News (良い知らせ)	How are our preparations coming along for the Baltimore Trade Show? Apparently, this year's show will be much bigger than previous years from what I've gathered from the organizers, so you should be able to get a whole lot of new business. バルティモア展示会に向けた準備の進み具合はいかがですか。どうやら今年の展示会は、過去のものよりもはるかに規模が大きいという情報を主催者から得ました。ですから、あなたもきっと、新しい契約を数多く取ることができるでしょう。	2007	7
7	Facts (事実)	My husband and I stayed at your hotel on April 1st and 2nd. During that time, we are attending the conference on textile imports at your nearby convention center. As we were gone for most of each day, we chose to leave our more valuable items in a small suitcase, which we left with the concierge to place in the hotel safe. 夫とわたしが貴ホテルに滞在したのは、4月1日と2日のことでした。その間、わたしたちは会議に出席していました。これは、織物の輸入に関するもので、貴ホテル近くの会議場で行われていました。両日の大半を外出していたため、わたしたちは比較的貴重なものを小さなスーツケースに入れておくことにしました。それを受付に預け、ホテルの金庫にしまっておいてもらいました。	2010	9

前記 1 から 3 のような Praise, Appreciation, Appreciation と Facts に関する buffer はそれぞれ 1 例, 3 と 4 のような Appreciation と Praise を述べているものは 2 例, 5 と 6 のような Good News を述べているものは 2 例, そして, 7 のような Facts を述べているものは 2 例であった。

ここまで Bovée & Thill (2010) などの研究書で掲載されている, 間接的な Negative Messages の buffer の例を挙げてみたが, TOEIC 問題の文例を調査してわかったものは, その研究書に見られる構成にはあてはまらないパターン例が数多く存在するということであった。具体的には, 次の〈パターン 2〉「Buffer+Bad News (+Reasons)-Reason/Facts-Positive Close」のような, buffer を最初のパラグラフに配し, そして, 「悪い知らせ」(時にはその後理由も) の情報を提示し, その後のパラグラフで理由や現状を説明し, 最後のパラグラフで読み手に肯定的な言葉で締めくくる方法である。この「Buffer+Bad News」の文書構成を使っているものが一番多く, 16 例が見受けられた。

〈パターン 2〉の文書構成

1	Buffer +Bad News (+Reasons)	Your purchase order dated January 15, 2010 has been received by our company, but cannot be filled without the inclusion of a purchase order number.
		2010 年 1 月 15 日付で, 弊社あての発注書をいただきましたが, 発注番号が漏れており, ご注文に応じることができません。
2	Reasons/ Facts	We are requesting that you either provide us with a number for your order or issue a new purchase order for the items you have requested.
		そこでお願ひですが, 発注番号をお伝えいただくか, あるいはご注文くださった品物に対する新たな発注書を発行いただけますか。
3	Positive Close	To insure our quick delivery, please comply with this request as soon as possible.
		短期間での出荷をお約束するために, このお願いになるべく早くお答えください。

(上記文例: 株式会社リント 2010 年 1 月号)

次の表 5 に記すのは、直接的・間接的 Negative Messages の buffer にあてはまらない具体例である。

表 5 直接的・間接的 Negative Messages にあてはまらない buffer の例

	Buffer の種類と構成	Buffer の文例	掲載年	月
1	Facts (事実) + bad news	The manual of assembly of your Document Cabinet, model #0248, indicates the inclusion of a package of screws, washer and nuts. These parts were missing from the original packing carton of the cabinet that was delivered to our office on July 20, 2007. 組み立て説明書によると、御社の書類棚、型番 0248 には、ねじと座金とナットがひと箱分同梱されているはずですが、これらの部品が見当たりません。もともと棚が梱包されていた段ボール箱には入っていませんでした。棚が当事務所へ配送されたのは 2007 年 7 月 20 日です。	2007	7
2	Facts (事実) / Praise (賞賛) + bad news	I read your restaurant reviews eagerly each week, especially the ones written by Jim Smith. I think he usually had excellent taste and a good eye for value. In case of Trattoria, I think he must have left taste buds at home and gotten his meal for free. 貴誌のレストラン紹介を毎週、熱心に読んでいます。特に読んでいるのは、ジム・スミスさんのものです。私が思うに、彼は普段は味覚が優れていて、価値のあるものを見抜く目を持っていると思います。トラットリアの場合は、彼は味蕾を家に忘れ、ただで食事をとったに違いないと思っています。	2009	7
3	Facts (事実) + but + bad news	I'm returning the hair-clipper I bought from your website three weeks ago. As you might recall, I already explained the problem to you in an e-mail I sent you last week. I tried everything you suggested, but it's still not functioning properly. バリカンを返品いたします。御社のウェブサイトで 3 週間前に購入したものです。覚えていらっしゃると思いますが、私はすでに電子メールを先週お送りして、この問題について説明しました。ご提案いただいたあらゆる手段を試しましたが、まだ正常に作動しません。	2008	7

4	Appreciation (感謝)/Facts (事実)+ but+ bad news	Thank you for agreeing to interview the candidate for the new floor supervisor position. I apologize for the scheduling in advance. I had to try to get all the candidates in on one day, so they are scheduled pretty close together. Also, I know moving from room to room is inconvenient, but some of the rooms were already booked with these Trade Commission meetings we've got on the same day.	2010	1
		フロア管理者候補の面接を引き受けて頂き、ありがとうございます。スケジュールについて先にお詫びいたします。全候補者を一日にさばくようにしなければならなかったのが、個々の面接の予定がかなり詰まってものになってしまいました。それから、部屋を移動するのは面倒だとは思いますが、これはすでに先約の入っていた部屋があるためです。貿易委員会の会議が同じ日に行われるのです。		
5	Understanding (理解)+ unfortunately +bad news	We had been hoping that, during this economically difficult period, we could keep all of our employees, whether full- or part-time, with the company. Unfortunately, this is not the case.	2009	5
		当社は、このような厳しい経済情勢の中で、全従業員の雇用を守れることを望んできました。正規雇用の従業員・非常勤従業員の別を問わず、そう考えていました。しかし、残念なことに、現実にはそうはいかないのです。		
6	Facts (事実)/ Appreciation (感謝)+ unfortunately +bad news	We received your tire chains and request for a refund this week. We appreciate that you included the chains in their original packaging along with the receipt. Unfortunately, the chains have been used. As per our policy, we are unable to offer refunds on chains unless they are unused. This is for safety reasons. we are required by law to sell only new chains, therefore we cannot repack and resell used tire chains.	2010	11
		今週、タイヤチェーンを受領するとともに、返金の依頼を頂戴いたしました。チェーンを販売時に入っていたケースに入れて、レシートと共に送りましたことにお礼申し上げます。残念ながら		

		ら、チェーンは使用されていました。当社の方針では、使用済みのチェーンの払い戻しはいたしかねます。これは安全上の理由によるものです。法律によって新しいチェーンだけを販売することが義務付けられており、そのため、中古のタイヤチェーンは再梱包して販売することはできません。		
7	Facts (事実)/ UnderStanding (理解)+ however+ bad news	As a president of Roaming Truck Moving Company, I extend my sincere apologies for the damage to your antique desk; however, I must inform you that you are not entitled to reimbursement for the piece nor for any repair work that is necessary to fix it. ローミング・トラック引っ越し社の社長として、お客さまの年代物の机が破損したことにお詫び申し上げます。しかしながら、お伝えしなければならないことがございます。お客さまには、残念ながら机やその修理に必要な弁償金をお支払できません。	2007	3

上記 1 のような Facts を表す buffer+Bad News の形式は 3 例、2 のような Facts/Praise を表す buffer の次に、Bad News を述べる形式は 1 例、3 のような Facts に関する buffer の次に “but” を入れ、Bad News を述べる形式は一番多く 6 例。この形式と似ている、Appreciation/Facts を表す buffer の次に、“but” を入れ、Bad News を述べる形式は 1 例。“but” の代わりに “Unfortunately” を入れ、Bad News を述べる形式は 2 例、“but” の代わりに “however” を入れ、Bad News を述べる形式は 3 例であった。これらを纏めると、次に四つのタイプ（型）の buffer に分類して、記すことができる。

- 1 buffer, (bad news)
- (文例)...indicates the inclusion of a package of screws, washer and nuts. These parts were missing from the original packing carton of the cabinet that was delivered to our office on July 20, 2007. (表 4 の例文 1)

- | | | |
|---|--------------------------------------|---|
| 2 | buffer; however,
(bad news) | (文例)...for the damage to your antique desk;
however, I must inform you that you are not
entitled to reimbursement for the piece nor for
any repair work that is necessary to fix it.
(表4の例文7) |
| 3 | buffer, but (bad news) | (文例) I tried everything you suggested, but
it's still not functioning properly. (表4の例文
3) |
| 4 | buffer. Unfortunately,
(bad news) | (文例)...we could keep all of our employees,
whether full- or part-time, with the company.
Unfortunately, this is not the case. (表4の例
文5) |

このように、TOEIC 問題で使用されているような Negative Messages の構成は、多くの研究者が述べている、最初のパラグラフの最初のセンテンスで、「悪い知らせ」を率直に述べ、次のパラグラフで「理由」を述べるという、直接的アプローチの文書構成や、buffer のパラグラフの後に「理由」を伝えるパラグラフ、その後「悪い知らせ」を述べるパラグラフを配置する、間接的アプローチの文書構成とは異なる文書構成が多いことがわかった。

しかし、この「悪い知らせ」の後に「理由」を配するという文書構成に着目すると、それは、直接的アプローチの Negative Messages の構成であると捉えることもできる。そのような見方からすると、buffer というのは何も間接的アプローチの Negative Message への使用に限定されているわけではなく、直接的なアプローチでも使用することができるのではなかろうか。

それを裏付けるかのように、Limaye (1988) の buffer の調査では、実際に社内外で使われている文書の半分以上では、悪い知らせが最初のパラグ

ラフに書かれているという直接的アプローチが使われていることを明らかにしている。今回調査したこの TOEIC 問題の中の Negative Message 35 例のうち、直接的アプローチは 8 例であり、buffer と悪い知らせを最初のパラグラフに書く直接的アプローチが 16 例、合計 24 例であったので、この Limaye (1988) の説が、ある程度実証できたのではないかと考える。したがって、多くの研究者は、間接的アプローチを提唱し、そのアプローチで Negative Messages の buffer を書くように勧めているが、実際の文書作成では、直接的なアプローチが比較的容易に受け入れられているのではないだろうか。

4. おわりに

以上、Negative Messages における buffer の分類や、その特徴と傾向を先行研究の中から探ってみた。そして、TOEIC 問題の buffer を考察し、多くの研究者が述べている直接的アプローチと間接的アプローチの文書構成とは異なった構成が多くみられた。それは、buffer の後に直ぐ「悪い知らせ」、そして「理由」を明記するという方法であるが、これを直接的アプローチと捉えると、間接的だけではなく、直接的な Negative Messages にも buffer は使用されるということになる。

今後の研究では、Negative Messages の質的・量的な調査をする上で、buffer の様々な捉えられ方も精査する必要があると思われる。多くの研究者は、Negative Messages に書き手と読み手の関係を円滑にするために当然 buffer を使用すべきであると述べているが、この buffer の使用については、否定的な意見もあり、Brent (1985) は、はっきりと「読み手の時間を無駄にするだけ」と述べている。また、Salerno (1988) が言及しているように、多くの buffer は「不誠実で儀式的」に受け取られがちであるので、どのように書くべきなのかが重要であるが、何故 buffer が

必要であるのかも考えなければいけないと示唆している。さらに、Locker (1999) は、Negative Messages にはむやみに buffer を使わないようにと警告しており、最も重要なのは、読み手が「良くない知らせ」を聞いて否定的な感情が想起するのは当然であるので、読み手の状況を慎重、公正に扱い、「もし書き手が読み手と同じ状況に置かれたならば同じ判断を下す」ということを読み手に理解させる必要があると述べている。

また、その他の研究展望として、多くのビジネスレター関連の研究書・参考書は英語の母国語者を対象としているが、非英語母国語者、特に日本人やアジア圏の人が buffer を作成する場合には、何か特徴的なものがあるのか、特別な配慮をしなければならないことがあるのか、また英語母国語者と非英語母国語者との間にどの程度の相違があるのかなどの比較を、将来の研究課題として探っていきたい。

《注》

- (1) Timm & Stead (1996) は、“the cushion” または “bad-news buffer”, Alred, Brusaw & Oliu (2008) では、“buffer” または、“context” (「状況説明」) という名称を使っている。

参考文献

- Alred, Gerald J., Brusaw, Charles T. & Oliu, Walter E. (2008). *Handbook of Technical Writing. 9th Edition*. St. Martin's Press.
- Alred, Gerald J., Brusaw, Charles T. & Oliu, Walter E. (2006). *Handbook of Technical Writing. 8th Edition*. St. Martin's Press. 『科学・ビジネス英語ハンドブック』(篠田義明監訳) 研究社 2009.
- Bovée, Courtland L. & Thill, John V. (2010). *Business Communication Today. 10th Edition*. Prentice Hall.
- Bovée, Courtland L., Thill, John V., & Schatzman, Barbara. (2003). *Business Communication Today. 7th Edition*. Prentice Hall.
- Brent, Douglas. (1985). Indirect Structure and Reader Response. *Journal of Business Communication* 22. 2: 5-8.
- Ding, Daniel D. (2006). An Indirect Style in Business Communication.

- Journal of Business and Technical Communication* 20: 87-100.
- Eunson, Baden. (2007). *Business Writing*. Wiley: Australia.
- Glatthorn, Alan. (2007). "I Have Some Bad News for You" in Kevin J. Harty, *Strategies for Business and Technical Writing, 6th Edition*. Pearson/Longman.
- Guffey, Mary Ellen. (2008). *Business Communication: Process & Product, 6th Edition*. South-Western.
- Limaye, M. R. (1988). Buffers in Bad News Messages and Recipient Perceptions. *Management Communication Quarterly*, 2, 90-101.
- Limaye, M. R. (2001). Some Reflections on Explanation in Negative Messages. *Journal of Business and Technical Communication*, 15, 100-110.
- Locker, Kitty O. (1999). Factors in Reader Responses to Negative Letters. *Journal of Business and Technical Communication*, 13: 1, 5-48.
- Ober, Scot. (2009). *Business Communication 7th Edition*. South-Western.
- Salerno, Douglas. (1988). An Interpersonal Approach to Writing Negative Messages. *Journal of Business Communication*, 25, 41-51.
- Timm, Paul R. & Stead, James A. (1996). *Communication skills for Business and Professions*. Prentice Hall.
- 株式会社リント. (2007). 『TOEIC® TEST プラス・マガジン』。(使用した号: 1, 3, 7, 9月号).
- 株式会社リント. (2008). 『TOEIC® TEST プラス・マガジン』。(使用した号: 5, 7, 11月号).
- 株式会社リント. (2009). 『TOEIC® TEST プラス・マガジン』。(使用した号: 1, 3, 5, 7, 9, 11月号).
- 株式会社リント. (2010). 『TOEIC® TEST プラス・マガジン』。(使用した号: 1, 3, 5, 7, 9, 11月号).
- 藤本淳史. (2010). 効果的な Routine Messages の作成法. 『日本実用英語学会論叢』No. 16.

〈論 説〉

ジャンル（場面）に基づく ライティング活動の学習効果について

大 東 真 理

はじめに

大学に入学後の学習者は、「カリキュラムに沿ってそれぞれの課題に取り組む、社会で役立つ力をつける」という新たな目標に向かう。英語の学習においても、それまでの勉強で得た基礎力の上に、将来必要となるコミュニケーションの力を積み重ねて行くことが求められている。すなわち、英語による自己表現または発信力の養成が、重要な課題のひとつになって来る。このとき、リスニングやスピーキングのスキルだけでなく、さまざまな場面において、読む力や書く力も伸ばしたい、というニーズが大学と学生の双方にあるように思われる。

ライティングの研究は、20 世紀半ばに ESL writing（または second language writing）から始まったと言われている。この分野に含まれる研究領域としては、母語（L1）によるライティングとの比較、書いたものの（以下、テキスト）の評価、そして学習者のライティング活動に対する意識調査などがある。当時、英語の母語話者に対する作文指導の方法を、外国人学生のライティング支援に応用するなかで、第二言語（L2）学習者に固有のライティング課題が浮かび上がって来たという背景から、学術

目的の英語（EAP; English for Academic Purposes）に関する先行研究に、ライティングを扱った文献が数多く見られる。

日本の大学の多くは専門教育を日本語で行っているため、学部 の 1, 2 年次の英語コースには、基礎教育科目としての幅広い学習目標（EGP; English for General Purposes）が掲げられている。その中身を分析すると、専門分野の英語を覚える、就職後の仕事に生かす、と言った将来の進路と関連づけたものから、身近な英語に触れる、広い意味での異文化理解を深める、と言った高等学校の学習内容と連携するものまであり、教材のテーマや学習に必要な技能も多岐にわたっている。従ってこれらのコースは、前述の EAP を広い意味に捉えた内容と言える。そこで本稿は、先行研究に基づいてさまざまな目的で行われるライティング活動を概観したのち、人文、社会科学などを専攻する日本の大学生が個々の課題にどのような姿勢で取り組んだか、ということを調査した。この結果に基づき、元来スピーキング能力に関する実験研究の手法であったタスクを応用し、場面を設定して行う練習課題（pedagogical task）として用いる場合の効果と問題点について考察する。

1. 先行研究

Silva and Matsuda (2002) は書き手のライティング能力について、Halliday (1973) に触れながら次のように論じている。

It is through written text that the writer constructs, represents and negotiates his or her conceptions of the writer, the reader, the text and reality. Writers do not simply encode ‘ideational meaning’ (the meaning of their ideas); they also create ‘textual meaning’ (the meaning that helps the readers navigate through the

text) as well as ‘interpersonal meaning’ (the meaning about the relationship between the writer and the reader (Halliday, 1973).

そして、これらの意味をどのような談話的特徴を使って書き表すかについての知識が、書く能力の重要な部分を占める、と述べている。彼らによれば、ライティングがスピーキング練習の補助的な役割を担っていた 1960 年代から 1970 年代初頭には、短いセンテンスや語句を、文脈を必ずしも考慮せずに英訳すること (controlled composition) に力が入れられていた。これには、指定された言語形式を使用して文を繰り返し作ることにより、スピーキングの力を伸ばすという目的があった。その後、主題やテキストを構成する文と文のつながりに関心が持たれるようになり、‘paragraph pattern approach’ (Raimes, 1983) と呼ばれる指導法が現れる。この方法は、パラグラフの形式（「比較と対比」、「原因と結果」などを含む rhetorical patterns）を学ぶことを中心とするもので、多くのライティング教科書に取り入れられて来た。

このような形式重視の指導法に対し、1970 年代半ばには、書く過程に注目するプロセス・ライティングが考え出された (Raimes, 1991)。学習者は、計画から完成までの各段階で、教師や仲間と何度も話し合い、そのフィードバックをもとに修正を重ねることで、書く技術を磨いて行く。しかしながらこの方法は、書き手中心 (writer-dominated) の側面があったために、より具体的な目的で特定の相手に宛てて書くような、コミュニケーションを意識した、内容中心 (content-based) の学習法へ重心を移すことになる。

内容中心の指導が特に求められたのは、大学院の各専門分野における課題作成に関してである。1980 年代後半以降の EAP 研究で、海外の大学において学部や大学院のコースを履修する際に必要となるライティング技能について、多くの調査および考察が試みられたのは、このことを反映した

ものである。Spack (1988) は、大学のライティング指導における語学教員の役割を論じる中で、情報に基づいたライティング (writing from sources) の重要性に触れ、EGP の枠組みの中で、この技能を養成することが大切であると述べている。また、Canseco & Byrd (1989) はアメリカの大学で、経営学の大学院課程におけるライティング課題を調査し、7つの項目に分類した。項目別件数で最も多い「期末試験」と「教科書課題」に次ぐ、「プロジェクト課題 (事例研究を含まない)」では、2～3人の小人数グループに、リサーチとライティングを課している。また、分類中「その他」に属する outlining のような個別技能は、より複雑な課題作成に大きく役立つことが、次のように述べられている。

That five instructors required outlines for papers or projects suggests that outlining is seen as a basic skill expected of graduate students. Further investigation of the use by graduate instructors of outlines — and their attitudes and expectations about that prewriting task — would be helpful in making decisions about teaching a skill that has fallen in some disfavor among ESL composition instructors. (p.309)

以上のことから、学生がプロジェクトに取り組む際に持つべき能力として、実地の観察やインタビューなどを遂行する行動力に加えて、基礎となるテキストから自分の文を書く技術が大切であることが分かる。すなわち、他人の観点を理解するだけでなく、特定の分野の専門家の見方に疑問を持ったり、論評したりする力のことである。これを日本人学生に当てはめると、大学入学までに身に付けた、テキストを正確に読む力や、テーマを見つけてじっくり考える力などに加えて、導き出した自分の考えを書いて説明できる力を養う、ということが求められていると言える。この点について、

Spack（1988）は次のように述べている。

Writing tasks should build upon knowledge students already possess but should also be designed to allow new learning to occur. (p. 44)

またその道筋を、次のように示している。

……まず、テーマについて自分の経験や意見を書くことから始める。次に、関係するテキスト（授業の場合は指定されたテキスト）を読んで、内容について自分なりの意見をメモする。その上で第1の課題として、テキストを評価、検証または解釈する。さらに、テキストに書かれた内容と自分の経験を突き合わせて見る。この時、相手の意見に対して賛成、反対またはそれらが入り混じった自分の立場を明確にすること。そして最後に、読んだ内容に基づいて個別の事例を挙げながら、考えを展開する。

これにより、次のような効果が望めるとしている。

By sequencing assignments, the teacher can move the students away from a primarily personal approach to a more critical approach to the readings. (p. 44)

ここで述べたような、長い課題の中に短い課題を埋め込む方法や、課題の複雑さや専門性の程度などに応じてタスクを分類し、基礎的なタスクから発展的なタスクへと段階的に配列する考え方については、Nunan（1989, 2004）; Skehan（1996）; Robinson（2001）; Duran & Ramaut

(2006) などに提示されている。

次に、日本の大学の 1, 2 年次における英語授業の事例を用いて、「書く」活動を行う際に、どのような制約と学習効果があるか、ということについて考察する。

2. ライティングの事例 — テキストと方法 —

2.1 ジャンルについて

一般に、EAP や EGP の中で扱うジャンルには、講演、スピーチ、会話、論文、通知、説明書、宣伝、などが挙げられ、文の骨組みや使う用語などにおいて共通する要素がある。これらは重なるものや、1 つのジャンルが別のものを含む場合があり、分類は難しい。学術的な場面で書かれたテキストの特徴を分析した研究には Swales (1990) があり、*A genre is a class of communicative events.* と定義している。また、あるテキストがジャンルとして認められるためには、幾つかの要件があるとして、次のように言っている。

...communicative events of a particular class will vary in their occurrence from the extremely common (service encounters, news items in newspapers) to relatively rare (Papal Encyclicals, Presidential Press Conferences). By and large, classes with few instances need to have prominence within the relevant culture to exist as a genre class. If a communicative event of a particular kind only occurs once a year it needs to be noteworthy for class formation. (p. 46)

すなわち、使用される頻度が極めて低いテキストであっても、ある特定の

文化や枠組みの中で果たす役割が大きければ、それもひとつのジャンルになり得る、ということである。それでは、学習プログラムの一環として行う英語授業の練習課題（以下タスク）には、どのようなジャンルが相応しいのであろうか。

Horowitz (1986) は、EAP のライティングコースを計画するために必要な情報は、ジャンル研究と学生に課されるさまざまなタスクの分析から得ることができる、と言っている。また Shih (1986) には、ESL academic writing を指導する 5 通りのプログラムが挙げられている。その中に、本稿でとり上げる授業形態に最も近いと思われる、*Topic-centered modules* と命名された総合英語プログラムがある。当時このプログラムは、幅広いテーマに興味を持ち、アメリカの大学の学部を目指す preacademic program 在籍生のために開発され、授業は専門科目から独立して行われた。教材内容は社会や学術の各分野から選ばれ、“intensive reading”, “live or videotaped lectures”, “discussions”, “writing tasks”, “quizzes” などを盛り込んでいる。現在日本の大学で使われている総合英語やリーディングの教科書を分析すると、類似した編集のものも多い。そこで、本研究の対象となる学部の 1, 2 年生に、リーディングではニュース記事を使ったタスク、またライティングでは身近な話題から社会的な話題までを取り上げた短い英文を軸にしたタスクに、それぞれ取り組んでもらった。

2.2 ライティングの目標

タスクを行う対象者は、経済学専攻の 2 年生 48 名（以下、グループ 1）と人文学専攻の 1 年生 34 名（以下、グループ 2）である。2 つのグループは別々の大学の学部生で、グループ 2 には英文学専攻の学生は含まれていない。受講科目はそれぞれ基礎教育プログラム中の、ライティング (intermediate) とリーディング (advanced) である⁽¹⁾。目標は、CEFR⁽²⁾

のライティング能力の測定尺度におけるレベル A2～B2 の中で、今の自分の外国語運用能力の幅を拡げることである（表 1 参照）。

「書く」技能の中には、語彙や統語の決まりを守りながら、文と文の形式上のつながり（cohesion）や、テキスト各部の内容上の一貫性（coherence）を備えた文章を作る、という能力が含まれる。また、共通の目的を持った集団（discourse community）毎に、何が一貫性のある文章かということは異なっている。したがって、読み手やジャンルに応じて、さまざまなタイプの文章を書き分ける能力が、書き手には必要となる。そこで、前述の CEFR に示されている A2～B2 レベルにおけるライティングの目標を見ると、以下のようになっている（下線筆者）。

表 1 ライティングの目標

レベル	目 標
A2	簡単な接続詞でつなげた表現や文を作る。
B1	短い要素をひとつの <u>流れになるよう結びつけ</u> 、身近な話題についての結束性のあるテキストにする。
B2	専門分野の多様な話題について、明瞭で詳しいテキストを書く。その際、 <u>一定の視点に立って色々な情報や意見を評価する</u> 。

一人の学習者がさまざまな場面でタスクを行うとき、得意なジャンルでは上のレベルに、未習熟のジャンルでは下のレベルにいる、という状況が生まれる。そこで、専門的な内容を自分のことばで表現する場合、比較的単純な言語形式（low level of difficulty）から始める、ということも、ひとつのアプローチと言えるのではないか。逆に、情報を読み取って評価、論評するタスクには、良く知っている（high level of familiarity）内容を選ぶ。このようにして、各レベルにおける自分の幅を拡げて行くことができるのではないか。以下に示す(1)は、自分の専門について説明し、経済学を選んだ理由を述べる、というタスクを行った際の、学生の提出課題で

ある（表 2 参照）。読み手はこの大学を目指す高校の後輩，という設定である。また英文中の下線部は，文法または表現上の誤りを訂正した箇所である。

(1) *Introducing Myself and _____ University**

... My major is economics. When I was watching TV I thought I have to study about economics in the future. This is one of the biggest reasons I chose economics.

... My major is economics. I study the flow of money in Japan, history of economics, theories and ideas of economics and about trade in the economics department. I want to find more about Japan and to understand Japan as it is by studying economics.

* _____ は大学名

2.3 場面を設定したタスク

前節で明らかにしたように，タスクを設定する場合の要因として，1) 英語の難しさ，2) 内容の難しさ，3) タスク自体の複雑性，などが挙げられる。表 2 は，グループ 1 と 2 が行ったタスクの一部である。

グループ 1 がタスクを行う際，もとにする英文の長さは 200 語前後である。その他に，半期に 1 回自由な題で 200～300 語のエッセイを書いた。グループ 2 が読む英文は，リーディングのクラスであるためグループ 1 より長く，各ユニット 400～500 語である。このグループでは，特定のユニットにおいて，同じテーマの別の英文を探して読んだ後，ペアでテキストを交換することで，触れる英文の量を増やした。また，ライティングのタスクであっても，グループの性質などを考慮しながら，コメント部分を対話

表2 英語によるライティング

グループ1の課題例：	グループ2の課題例：
・コンパニオン・アニマル（ペット）についての文を読む。自分のペットを紹介し、動物を飼うことの良い点と困る点を書き出して論じる。（リスト作成） ・大学での専門について説明し、経済学を選んだ理由を述べる。（高校の後輩へ） ・カンボジアの少年が故郷を紹介する文を読み、その町の宣伝用パンフレットを作る。（4人グループで作業） ・映画の紹介文を各自で作る。一人の発表を聞き取って内容をまとめ、それについて英語で質問する。	・クローン技術の可能性について、自分の意見とその背景について述べる。（30語） ・黄砂についての英文を日本語で要約したのち、英語で筆者の意見に触れた上で、自分の意見を書く。ペアでテキストを交換し、（日本語か英語で）コメントする。（50語、ペア作業） ・日本の原子力発電について賛成または反対の立場の英文をインターネットで探し、要約する。ペアでテキストを交換し、自分の意見を入れて英語で論評する。（100-180語、ペア作業） ・意見文を読み、各パラグラフの冒頭に使う表現の書き換え練習をする。

(dialogue) 形式にしたり、時には口頭発表させる方法をとったりしてもよい（表2）。対話文の長さは、やり取りの回数（number of exchanges）によって設定する。以下に示す(2)と(3)は、黄砂についての英文にコメントを書いた例と、対話文を作成した例である。対話文(3)の最後のせりふは疑問文にするよう指示し、グループ全員で答えを考えるタスクにしてある。

(2) *Yellow Sand — the globalization of environmental pollution*

The writer says in China although experiencing explosive economic growth on the one hand, environmental damage due to industrialization has suddenly and dramatically worsened. But I think it's no use saying that. And according to my opinion, Japanese experienced a similar situation. So we should

help Chinese.

(3) *Yellow Sand – What do you think about it?*

A: What was recorded by NASA's observation satellite?

B: It's yellow sand.

A: Do you know Yellow Sand?

B: Yes, I do.

A: By the way, have you seen the yellow sand lately?

B: Yes, I have. I saw it on my car yesterday.

A: Oh.... I hate yellow sand because I have asthma.

B: Why?

A: Because yellow sand is a combination of sulphuric oxide, nitrous oxide and other air pollutants from China.

B: It's too bad. What do you think about environmental problems?

グループ1においても、書いたものを口頭で発表し、聞く側は質問を考え、発表者から回答を得る、という活動を随時行った。これは、語彙の定着と発表語彙化を、音声によるインプットやアウトプットによって進めるという観点からの活動である。

3. 検証 — 英語以外のライティング課題 —

これまで述べて来たなかで、ライティングやリーディングの授業に、タスクという形で書く作業を取り入れることに、どのような学習効果があるかを先行研究と事例により確認した。本節では、それらのアプローチが英語以外のライティング課題と、どのように関係しているか、という点につ

いて考察する。

質問紙による方法で、英語以外の専門および共通科目でまとまった長さの文を書く課題について、内容と手順を前期終了時に回答してもらった。表3は、その結果をまとめたものである（下線筆者）。

表3 英語以外のライティング課題

グループ1の課題例：	グループ2の課題例：
・開発と貧困についての参考文献を<u>探し</u>、重要と思われる点を<u>まとめ</u>、最後に自分の<u>意見を述べる</u>。 ・アジア諸国の経済状態と、足りないものは何かを<u>確認し</u>、向上させるための方法を考える。 ・社会における役割と地位について<u>調べ</u>、<u>友人とも相談して</u>、自分のレポートを作成する。 ・教科書を読み、分からないところを調べて大切な部分を取り上げ、現在の医療制度になるまでの過程をまとめる。	・作品の<u>概要を書く</u>。神話的などころを<u>抜き出し</u>、構成してまとめる。 ・学習と記憶についての文献を読み、論文形式のレポートを作成する。 ・大化の改新について<u>知っていることを述べる</u>。文献の関連部分を抜き出し、自分の言葉にして書く。 ・倫理学と科学について<u>論評する</u>。科学の客観性について<u>反論をし</u>、科学にも倫理学との<u>類似点があることを述べる</u>。

下線部から分かるように、対象とした経済学と人文系の各学科では、英語以外の科目で出される課題においても、EAPの特徴である identify, list, describe, discuss, summarize, explain などと同じ方法を用いて問題に取り組む指示が与えられている。すなわち、課題のテーマについて学んだことを述べ、それを自分なりの結論につなげる、という道筋は、両者に共通する要素であることが明らかになった。

4. 学習者によるタスクの認識

4.1 方法と目的

さらに同じ質問紙で、次の点について調査した（別表 1, 2 参照）。

質問：

_____ で取り組んだ次の 10 種類の課題について、(1)から(10)の番号を記入してください。*

- a. この課題は自分にとって…「難しい」(1)～「易しい」(10)
- b. この課題は適切に行えば、自分の英語力を…「伸ばせる」(1)～「そうとは言えない」(10)

* _____ は科目名

この質問項目の目的は、学生たちが個々の課題にどのような姿勢で取り組んだかを調査することである。具体的には、難しいと感じるタスクはどれか。あるいは、タスクの難易度と「自分にとって有効だ」と感じる程度とに、何らかの関係があるか、などの点を明らかにすることである。

4.2 結 果

グループ 1 において、質問 a. で「難しい」という回答が最も多い課題は、(7)「100 words 前後のパラグラフの内容を考える」、(3)「特定のテーマで 50 words 前後の紹介文や意見をまとめる」であった。また、質問 b. で「自分の英語力を伸ばせると思う」という回答が最も多い課題は、(7)（前に同じ）、(8)「文法事項の理解問題を解く」、(5)「読んだ英文の和訳をする」であった。

グループ 2 において、質問 a. で「難しい」という回答が最も多い課題は、(iii)「読んだ英文について自分の考えを英語でまとめる」、(iv)「他人の意見について、賛成（または反対）の意見をまとめる」であった。また、質問 b. で「自分の英語力を伸ばせると思う」という回答が最も多い課題は、(iii)（前に同じ）、(ix)「書き取りをする」、(ii)「決められた語句を使用して英語の例文を作成する」、(iv)（前に同じ）であった。

5. 分析と考察

グループ 1 において、課題(7)と(3)について「難しいが適切に行えば英語力を伸ばせる」という回答が示された。一方、課題(5)は、「比較的易しいが英語力を伸ばせる」と認識されている。

グループ 2 において、自分の意見を英語でまとめるタイプの課題である (iii)と(iv)は、いずれも「難しいが英語力を伸ばせる」と認識されている。一方、課題(ii)「決められた語句を使用して英語の例文を作成する」のような、単文作成の問題も、「易しいが自分にとって必要な練習である」と感じていることが分かる。

以上のことから、両グループ共通に認められる内容として、自分の意見を述べるための材料を探し、選択して配列する課題は、難しいが必要であると考えていることが挙げられる。その一方で、英文和訳のような基本的な作業の必要性も感じていることが明らかになった。

おわりに

本稿では、EAP やジャンルについての先行研究に基づき、何種類かの書く作業を、タスクという形でリーディングやライティングの授業に取り入れ、その効果と問題点について考察した。学習プログラムの一環として

行う英語授業の練習課題（pedagogical task）は、実際の生活で行う狭い意味での「タスク」と厳密には異なっている、とも言える。しかし、学術や社会のさまざまな場面で、英語の力を活用しながら伸ばして行こうとするとき、ライティング技能の養成は目的と手段の両面で大切になって来る。そのために、「生の」英語から採った多くのジャンルのテキストを、目的や学習者に合わせて作り変えた練習課題を、広い意味でのタスクと捉え、タスクの評価などにも関係する幾つかのアプローチについて論じた。

ライティング活動には、内容の選択と場面の設定、そして適切なタスク配列が必要であるが、そこには、教員だけでなく、学習者自身の参加も不可欠である。今後も、取り組みやすいと感じるタスクをそれぞれのジャンルに効果的に組み込むことで、いかにしてライティングスキルを伸ばすことができるかを探って行きたい。

《註》

- （１） 両グループとも、入学時に学内のプレースメントテストの結果と本人の希望によって、クラス分けをしている。
- （２） CEFR（Common European Framework of Reference for Languages『ヨーロッパ言語共通参照枠』）

欧州評議会が1980年代末から90年代にかけて「ヨーロッパ市民のための言語学習」プロジェクトを推進した際に、ヨーロッパの全ての言語について、到達度を記述するガイドラインが求められ、学習の評価尺度と指導方法に関する調査、研究、実践を基に作られた。A1 から C2 まで6つのレベルがある。

引証・参考文献

- 米山朝二, 2002 年. 『英語教育 実践から理論へ 〈改訂増補版〉』松伯社。
- Bacha, Nahla N. 2002. Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for education reform. *Language and Education*, Vol. 16, No. 3.
- Canseco, G. and Byrd, P. 1989. Writing required in graduate courses in business administration. *TESOL Quarterly*, 23, 305-316.

- Duran, G. and Ramaut G. 2006. Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In Van den Branden, K. (ed.). *Task-based Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 47–75.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hallidy, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- Hirvela, A. 2001. Incorporating reading into EAP writing courses. In Flowerdew, J. and M. Peacock (ed.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 330–346.
- Horowitz, D. 1986. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 20, 445–482.
- Leki, I. and Carson, J. 1994. Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81–101.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raimes, A. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Raimes, A. 1991. Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly* 25, 407–430.
- Robinson, P. 2001. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In Robinson, P. (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 287–318.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Silva, T. and Matsuda, P. K. 2002. Writing. In Schmitt, N. (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. New York: Arnold. 251–66.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38–62.
- Spack, R. 1988. Initiating students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL Quarterly*, 22, 29–51.

Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Zamel, V. 1992. Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26, 463-485.

（原稿受付 2010 年 11 月 24 日）

Students' Interests in Classroom Writing Activities

Mari DAITO

Abstract

This paper deals with second language writing activities. Specifically in the field of EAP (English for academic purposes), there is an accumulating body of earlier studies focusing on how foreign students acquire second language writing skills in order to achieve academic success. In many of these examples, the goal of writing is to complete an assignment or to perform a task as part of their disciplinary work. As for Japanese students taking undergraduate courses at a Japanese university, academic writing in disciplinary areas is mostly done in Japanese. Meanwhile, English courses generally put emphasis on learning about other cultures, access to sources of information in English, and training to use English in specific target situations. Qualifying activities for these objectives would include engaging in a range of tasks varied both in content and in targeted skill. In order to explore the effects of this kind of classroom writing activities on the process of learning English, we attempt to highlight some cases of tasks that students performed in English courses for humanities and economics majors, at a Japanese university. As part of this research, a brief survey was conducted on the students' attitudes toward their work in class. Some speculations about the role of sequenced pedagogical tasks are made based on the results of the survey.

学習者の認識調査 — 10 種類のタスクについて

別表 1

- (1) 決められた語数や内容の対話文を作成する。
- (2) 決められた語句を使用して英語の例文を作成する。
- (3) 特定のテーマで 50 words 前後の紹介文や意見をまとめる。
- (4) 他人（ひと）の意見について、賛成（または反対）の考えを書く。
- (5) 読んだ英文の和訳をする。
- (6) 英文の内容をパンフレット、報告書、年表などにする。
- (7) 100 words 前後のパラグラフの内容を考える。
- (8) 文法事項の理解問題を解く。
- (9) 空所補充の完成問題を解く（和文英訳）。
- (10) 他人（ひと）の発表の内容を書き取る。

別表 2

- (i) パラグラフの冒頭の部分を別の表現に書き換える。
- (ii) 決められた語句を使用して英語の例文を作成する。
- (iii) 読んだ英文について自分の考えを英語でまとめる。
- (iv) 他人（ひと）の意見について、賛成（または反対）の考えを書く。
- (v) 読んだ英文の要約をする。
- (vi) 読んだ英文の語句リスト（Vocabulary Checklist）を作る。
- (vii) 英文の内容に基づく練習問題（True or False）を作る。
- (viii) 内容理解（Comprehension）問題に英語で答える。
- (ix) 書き取り（Listening）をする。
- (x) 英文の内容を表や図に表す。

〈研究ノート〉

多義語の意味分析の目的と方法

—— 意味研究のための覚書き ——

遠 藤 裕 子

目 次

1. はじめに
2. 多 義 語
3. 資料から見た意味分析の方法
 - 3.1 現代語の用例用法を基盤とした共時的意味分析
 - 3.2 通時的要素を積極的に取り入れた意味分析
 - 3.3 意味分析の方法と資料の扱い方
4. 意味分析の目的と理論
5. おわりに

1. はじめに

認知言語学の研究成果を日本語教育に応用し効果的な指導につなげようという試みは多方面で行われてきており、意味研究の分野でも、個別の語の意味や語と語の関係、用法などの研究と、それを教材等へ応用した例は数多い。

語の意味の研究は、用例を大量に調べたり計量的処理を施したりすることが可能になったこともあり、以前と比べて単義・多義を問わずより詳細になされている。類義語との異同を明らかにするだけでなく、多義語に関

してはその内部の意味構造を説明する理論も複数提唱され、外国語との対照研究も含めて、意味研究はかなり広範にわたっている。それに伴い研究者によって用語の定義に違いが見られたり、逆にかなり近い概念に異なる名称が使用されるなど、研究の活発な時期ならではの混沌とした部分が見られなくもない。

本稿では、認知意味論と日本語教育との接続という観点から、多義語を中心に意味研究の現状を概観し、その理論・方法を検討・考察するものである。

2. 多 義 語

多義語の定義としては、国広哲弥（1982：97）に「同一の音形に、意味的に何らかの関連を持つふたつ以上の意味が結び付いている語」がある。意味拡張の多くがメタファーやメトニミー、シネクドキといった二つの意味の間の何らかの関連性に基づくプロセスで説明されることから、意味的な関連がありかつその関連の仕組みは複数あるという考え方は一般的なものと認められる。

同一の音形に関して補足すれば、「着る」と「切る」は終止形の形は同じだが語幹が /ki-/ と /kir-/ で音形が異なるので、別の語彙素（別語）である。一方、「降る」と「振る」はともに語幹が /hur-/ で音韻的には同じであるが、アクセントが異なる。同様の例は「裂く」と「咲く」、「書く」と「欠く」、「射る」と「要る」、「箸」と「橋」など数多い。これらの例を「同一の音形」とするのかどうか必ずしも定まっていないが、母語話者の実際の運用ではアクセントを語の識別に使用しているのは確かである。多義語は単一の語なので基本的には同一のアクセントであり、同音異義語（意味的に関連を持たないふたつ以上の意味が存在する場合に生じるふたつ以上の語）は、アクセントが同じこともあれば異なることもある。ただ

し、アクセントには揺れがあるため、判断基準としては絶対的なものではない。

次に意味の関連については、多義語において、複数のすべての意味同士に関連がある場合もあれば、複数の意味が鎖状に関連していてその両端に共通部分がない場合もあり、関係の構造は多種多様である。ここで留意すべきことは、「比喩的拡張の結果、もともとの意味と拡張によって生じた意味との間に共通性が見出せなくなる場合がある」（菅井三実（2003：158））ことである。菅井は、例として英単語 ‘bar’ を挙げ、「棒」→「手すり」→「法廷の手すり」⇒「法廷」⇒「法廷弁護士」（実線は提喩、二重線は換喩）と拡張した結果、「棒」と「法廷弁護士」の間には直接的な結びつきが見出せなくなっているとしている。このようなことから、多義語を一つの語としてまとめ上げる理論的なモデルが必要になってくる。

本稿では、3 節で意味分析を行う時に使用する用例などの資料をどの時代に求めるかについて論じ、4 節では多義語の意味分析において何を明らかにしようとしているか、その目的を概観し、かつ日本語教育との関連を多義構造モデルを含めて検討する。

3. 資料から見た意味分析の方法

現代語における語の意味分析は、資料・根拠としていつの時代のものを利用するかという観点から、大きく2つに分類できる。1つは、現代における語の用例用法を基盤とした分析、2つ目は、現代語だけでなく古語の意味や用例を援用して意味構造を分析したものである。それぞれの方法の特徴について以下述べていく。なお、意味の史的研究に関しては本稿では扱わない。

3.1 現代語の用例用法を基盤とした共時的意味分析

1つ目は、現代語の用例用法を基盤にして意味进行分析するアプローチである。これは、現代語話者の頭の中で、語の意味がどのように捉えられているか、その全体像を明らかにしようとする方法と言える。

日本語における「現代語」が、現在を中心にいつ頃までを含むかについては必ずしも定説があるわけではない。広く取る方から、①明治以降の日本語、②第二次世界大戦以降の日本語、③比較的最近の日本語、などが挙げられるが、音韻・文法・語彙・使い方（語用論）というように、言語の側面によって変化の様態が同じではないため、現代語の範囲は当該分野別に検討する必要がある。

『日本語学研究事典』の「現代語」の項目では、解説の冒頭に「現代は太平洋戦争終了後、すなわち昭和二〇年八月一五日の終戦から今日までをさす」(p. 517) とあり、現代の説明をすることで現代語を説明している。別の執筆者による「語彙」の項目の解説では「従って現代語の語彙ということを広く考えれば明治二〇年以降となるが、厳密に考えれば昭和二〇年ごろから後のものと考えておいてよかろう」(p. 526) とあるが、語彙に関する記述に比べると意味に関する記述は非常に少なく、意味をどう捉えているのか、語彙と意味はどのように関係するのか、明らかにされていない。

語の意味の変化は音韻や文法など他の側面の変化より一般に速いと考えられている。一例を挙げると、「トラブル」という外来語の意味用法を新聞で調査した金愛蘭（2006）によると、半世紀の間で意味用法が「ヒトとヒト→モノ→モノゴト」のトラブルと拡張し基本語化したことが報告されている。これは「もめごと、いさかい」「故障、不具合」といったよく使われる意味用法から、「悩み、疾患」「障害、混乱」などと用法が広がり、重大な事態になる可能性を持った不正常的な事態を幅広く概略的に表すよう

になってきたと主張するものである。また水谷美保（2005）は、小説の調査で「行く」意の「いらっしゃる」の使用が1940年代以降生まれの作家において、それ以前の作家より少なくなっていることを明らかにした。具体物と抽象物、基礎語彙と周辺語彙といった語の性質の違いによって意味変化の様相も異なるが、詳細な意味分析においては資料とする現代語の範囲によって分析結果が異なる場合が出てくるということである。何を基準にして語彙・意味に関する時代区分を行うかという問題がほとんど解決されていないと思われる。

ここで日本語から日本語話者の方に視点を移してみる。日本語話者としての日本人の寿命を見ると、男性79.59歳、女性86.44歳となっており、85歳までの人口で全体の9割弱を占めている⁽¹⁾。日本語話者の語彙を幅広く拾う目的ならばかなり前までさかのぼってカバーする必要があることになる。前述した『日本語学研究事典』とその30年前に刊行された『国語学研究事典』の「語彙」項目における現代語の説明（同じ執筆者）では共に「昭和二〇年ごろから」となっており⁽²⁾、現代語は話者の年齢とは関係なく時代を中心に捉えていることが分かる。ちなみに、文化庁が毎年行っている「国語に関する世論調査」は16歳以上を対象としており、年齢区分は、6～19歳、20～29歳、30～39歳、40～49歳、50～59歳、60歳以上の6区分で結果が公開されている⁽³⁾。

一方、現代人が日常どのような日本語に接しているかを量的側面から考えてみると、実態把握のデータはないものの、かなり現在に近い日本語が多いことが推測される。用法基盤モデル⁽⁴⁾ではこの量的・頻度の要素が言語習得に深い関係があると考えられており、よく使われる語の意味を分析するには現代語の範囲をそれほど拡げる必要はないことになる。若い人の書いた小説が大きな賞を受賞し脚光を浴びたり、携帯小説が書籍化したりと、小説一つをとっても50年前と現在とでは状況がかなり変化している。書記言語の媒体は、紙などから通信端末系に推移していることも日本

語の有りようと深く関係しているのであろう。使用頻度の低い語は別として、比較的上位の語の意味に関しては、現代語の範囲をかなり狭めても客観性のある分析ができると考えられる。

以上のことなどから、語の意味分析においては、研究対象の語や研究目的に応じて資料・根拠とする現代語の範囲を適切に設定することが重要になる。仮に戦後が現代語の範囲であるとしても、すでに65年以上経過しており、日本語教育への応用を考えた場合には、より現在に近い範囲を対象とした方が役に立てやすいこともあろう。扱う範囲を明確にしかつ明示することが実態に近い分析結果につながり、応用の範囲も広がることから。

現代語を資料とする共時的意味分析のアプローチや理論は数多いが、これに近い分析例の一つとして、渡辺実（2002）の「さす」を多義の事例として挙げる。渡辺（2002：32）は、「共時意義論」という語を使用し、「一語における多義を、どのように関係づけ、どのように記述するかは、共時意義論の一つの課題」であり、「一語多義の原因となったものが通時的な動きであるにしても、出来ることなら共時態においても、その関連の有様をしっかり記述したい」と述べている。そして「多義整理の作業仮設」の解説に、「共時的には、関係項目のより多い用法の方がより分析的であり、関係項目がより少なくて総合的な用法よりも、意義の構造が明晰であって、その意味でより基本的であると扱ってよい」（p.34）とし、「作業のスタートライン」に置いた。そして最終的にA～Iの9つの類、3つの系統を認めている。

しかし一方で資料を現代語に限る方法では、多義語のすべての意味の間の関連性を説明し一つの構造にまとめようとした時、根拠を十分に示せないというケースも少なくない。「さす」を例に取れば、複数のプロトタイプの意味はほぼ決まるとしても、それ以外の様々な用法を意味ネットワーク上にどう位置づけるか、どの程度細かくあるいは大きく分類するか、な

どで決定的な説を決めがたい。国語辞典の見出しは語の認定と同一ではないが、参考として方針の異なる2種の国語辞典を例に挙げると表1のように記載されている。各部の意味記述を対照すると、両者の分類にかなり不一致があるが、いずれも渡辺（2002）の9つより意味分類数が多い。なお、『明鏡』は平板型のブランチ立て、『岩波』は一部で階層型のブランチ立てになっている⁽⁵⁾。

表1 国語辞典による「さす」の見出しと意味区分
『明鏡国語辞典』⁽⁶⁾ 『岩波国語辞典第六版』

	漢字表記	自他の別	意味分類数		漢字表記	自他の別	意味分類数
さす1	差	自	4	さす1	差・射	自	3
		他	8		刺・差・挿・注・点	他	3 (11)
さす2	刺	他	9		差・指	他	3 (9)
さす3	指	他	6	さす2	鎖	他	1
さす4	挿	他	4				
さす5	鎖	他	1				

（カッコ内は下位分類の数）

「さす」に限らず、日本語の基礎語彙である基本的な動詞の中には、意味用法が広範にわたっていて研究者による多義の意味分析結果があまり一致しない、という例は他にも見られる。辞書においても、意味分類や意味記述が一致しないだけでなく、同音異義語か多義語かで見出しとしての提示も一致しない例は少なくない。しかし、境目の曖昧性がすなわち変化し続けることばの実態であり、それをそのまま記述しようという立場がこの共時的意味分析であろう。

以上、共時的意味分析の特徴は、文字通り現在の日本語そのものの意味が明らかにするものであり、古典語などの専門的知識をそれほど持たないごく一般的な現代日本語話者の頭の中で、語の意味がどのように捉えられ

ているかを明らかにする方法ということになる。その意味で、日本語学習者に役立つ意味分析として利用することができるものである。

3.2 通時的要素を積極的に取り入れた意味分析

次に、多義の全体構造を明らかにするため通時的な資料を分析の過程で利用したり、あるいは多義構造そのものに取り入れる方法がある。語によっては、通時的な資料を使用することによって、現代語だけでは関連性の説明がつかない部分がつながる場合があるのは確かである。

このような立場に近いものとして、国広哲弥（2006：296）に次のような記述がある（下線は筆者による）。

他動詞「やぶる」の現代の中心的な用法はおそらく紙や布のような薄くて柔らかい物を対象にする場合であろう。しかし古くはそうではなかった。『時代別国語大辞典上代編』を見ると、「①くだく。こわす。そこなう。害する。②相手を負かす。打ちやぶる。圧倒する。」の二義しか記述されていない。このような歴史的事情も考慮に入れて「やぶる」の多義を見渡したうえでその基本義を想定すると、次のようになるだろう。

やぶる（基本義）《構造体の障壁を破壊する》

そして「部分焦点化」「意味の弱化」などを使って最終的に「多義体系図」（p. 299）にまとめている。基本義の想定と多義体系の完成に、古い時代の意味用法が有効であるということである（図1は、2005：39の「多義分岐図」）⁽⁷⁾。

「やぶる」は、『日本国語大辞典』では10の意味を立てており⁽⁸⁾、記載されている用例出典の古い順に並べかえ、古い方から4つと新しい方から2つ意味を挙げると、次のようになる（下線は筆者による。語釈の後ろの

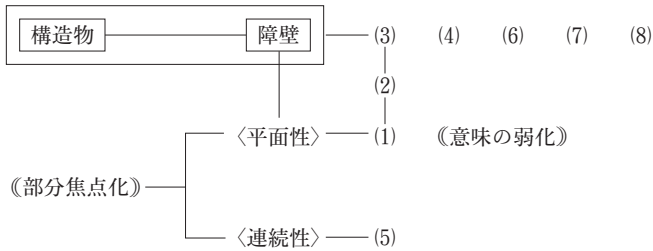


図1 国広 2005「やぶる」の多義分岐図

数字は用例の年。用例文は省略）。

③ からだに傷をつける。負傷させる。そこなう。害する。 720, 1002, 1283, 1331 頃, 1593

⑥ 慣例や約束など、守るべきことを守らないで無視する。戒律や法律を犯す。 720, 810 頃, 1001～14 頃, <略>, 1640 頃, 1899, 1970

⑧ 戦いや勝負事で相手を負かす。敗北させる。 720, 830 頃, 1220 頃か, 13 C 前

① 物を突いて原形をこわす。物をうち砕く。割る。破壊する。 8 C 後, 1116, 14 C 後, 1873

<4 項目 略>

② 布や紙などを引き裂く。引きちぎる。やぶく。 1906, 1927

⑩ それまで維持されていた記録などを更新する。 1911

③①は『時代別上代編』の①に、⑧は『時代別上代編』②に対応するように見える（それぞれの下線が対応部分）。国広が「中心的な用法」としてしている「やぶく」意は②に当たり新しい使い方であることが分かる。しかし、この「やぶる」の例からも分かるように、現代語の専門家がこのような古典語を含む辞典などを意味分析に利用するときにはよほど慎重にならなければならない。辞典に書かれている用例は数が少なく、またごく短いもの

である。さらに、複数の辞典で初出とされる年代が異なる場合も見られる。また一般論としては直接原典に当たってその用法を確認するのが基本であろうが、これは現代語研究者にとってかなりの負担である。個別の語の意味の史の変遷や特定の時代における多義構造を分析記述した研究が増えていけば、古い資料も利用しやすくなるであろう。

この方法の問題点は、まず、通時的要素を積極的に取り入れた結果が、現代語の意味分析なのか千数百年をカバーした意味分析なのかあるいはそれ以外なのかという点であろう。語源的には同じ語が、現代語では別語とされる例は日本語でも他言語でも見られることで、通時的要素を取り入れた多義構造が現代語の語感と合わないこともあり得る。また、資料の量や性質も語によって条件が異なり、現代語とは同一に論じられない。

史的研究によって明らかになった事実が現代語の意味用法を理解する上で役に立つことは言うまでもない。しかし、史的知識は一部の専門家しか持たないものであり、それを使って完成させた多義構造は現代人の脳内辞書と同じとは限らず、むしろ現代語に至る過程を表したものに近い。国広(2005, 2006)はほぼ同じ図に対して「多義分岐図」から「多義体系図」へと呼び名を変えているが、「分岐」図の方が近いのではないだろうか。現代語の意味分析と、通時的要素を利用した現代語の意味分析とは質的に異なる部分があると考えられる。

3.3 意味分析の方法と資料の扱い方

次に、言語資料としていつの時代のものを利用するかに関連して、分析の具体的方法を大きく2つにまとめる。

1つ目は主として用例をもとに内省で語の意味を分析するものである。その具体的手順・方法については論じないが、これは古くから行われてきたやり方で、田中茂範(1987: 27)が「意味記述の辞書的プロセス」(後述)と呼ぶものと近い。この場合の用例は、現代のものでも古いものでも

対象となりうるので、共時的な分析でも通時的要素を取り入れた分析でも行われている方法である。共時的意味分析においては数十年前と比較すると、大量の用例を簡単に収集できるようになってきた。新聞・雑誌・書籍・議事録・その他印刷物や web 上の多くのサイトから比較的簡単に用例を検索することができ、コーパスも大規模均衡コーパスが使用可能になっている。どのような語と共起するかを計量的に調査することも可能になり、用例の利用方法もより実証的になってきている。一方、話しことばの音声資料はこれと比べると相当少ないが、増加傾向にはある。このような状況から、用例と内省による分析は以前より客観性が高くなってきたと言えることができる。

2 つ目は、日本語母語話者を被調査者として何らかの調査を行い、主にその結果を利用して意味分析をする方法である。これは調査対象が現在日本語を使用している人であるので、共時的意味分析に限った方法である。調査の方法はさまざまであるが、具体的な目的では、多義語のプロトタイプを認定するための調査や、複数の意味間の近さ・遠さを判定してもらい計量的に解析し多義の構造を明らかにしようとする調査などが行われている。日本語を対象と多次元尺度法を用いクラスター分析を併用した比較的初期の研究として、「しめる」を取り上げた鈴木敏昭（1994）などがあり、最近では、動詞の意味を非計量的多次元尺度解析で分析した森山新（2010）など、多数挙げられる。

どのような方法でも、先行研究を利用し用例を検討して内省を利用する点は共通であり、何を主とするかの問題と言えよう。

さて、古い日本語の意味を現代語の分析に援用する方法における古い日本語の意味であるが、当然話者を対象に調査を行うことは不可能である。また、実際の使用例についても、現代語と比較するとその量が桁違いに少ない。また量だけでなく質的にも範囲が狭まる。さらにその時代を専門とする研究者であっても、当時の日本語話者と同じレベルで内省を働かせる

ことは困難であろう。したがって、現代語の意味研究ではかなり一般的になっている認知的なアプローチはできないことになり、その意味で現代語の意味研究と古い日本語の意味研究とはやや不連続であると言える。

4. 意味分析の目的と理論

本節では「意味分析」が具体的に多義語の意味のどのような側面を明らかにしようとしているのか、また意味分析がその言語の学習者や話者にどのような形で役立つのかといった観点から、研究成果を大きく概観し検討する。以下、現状で行われている多義語の記述を、まず辞書などの一般向け出版物、やや専門的な辞典などの出版物、そして理論研究までを含め、いくつかタイプ別に取り上げ検討する。なお、日本語だけでなく、英語に関するものも加える。

《普及版国語辞典などの列举型記述》

戦後多くの国語辞典が刊行され、特に携帯サイズの辞典は数多く制作されてきた。ことばの意味や使い方、漢字表記等の情報を知りたい読者を想定し、複数の意味にそれぞれ①②③…などの番号を振って、説明の文や用例などを、前から後へ、あるいは必要な部分を読んで理解するように作られている。図や表などは基本的にはなく、多義の構造は示されない。田中(1987:27)は、多義性に対する辞書的アプローチとして、「(1)用例収集、(2)用例の分類／再分類、(3)用例の並べかえ、(4)意味の付与」を意味記述の辞書的プロセスとしているが、伝統的国語辞典は概ねこのような方法で作られてきている。詳細を見ると辞書によって編集方針に違いがあり、意味重視型と文法重視型では相当記述の様相が異なる。意味重視型では意味の分類を複数のレベル（多くは2段階の階層型）で行う例が多いのに対し、『明鏡国語辞典』のような文法重視型ではそれを行わず列举する平板型な

ので、結果として使用頻度の高い基礎的語彙では意味の数が非常に多くなっている⁽⁹⁾。日本語学習者が使用する「日本語→学習者の言語」辞典もこのタイプが多い。文章を読んだり話を聞いたりしていて、知らないことばの意味を知りたい時に使用するには十分であるが、多義語全体の理解にはつながりにくい。

《辞書に史的変遷や意味間の関係などを一部加えたもの》

学習英和辞典などに以前から散見されるタイプの記述方法である。基本度が高い多義語に、語義の史的変遷を示す簡単な図や意味間の関係を表す説明や図などを付け、意味理解の助けにしようとしたものである。現代語では意味間のつながりが分かりにくくなった語の場合、列挙型記述だけの辞典よりも語の意味構造を捉えやすいという特長がある。中級以上の学習者には多義語把握の役に立つものである。

複数巻にまたがるような大型辞書では、さかのぼることのできる言語資料を最も古い時代まで調べて用例を載せ意味記述したものが見られる。『日本国語大辞典』や『広辞苑』などがそれに当たる⁽¹⁰⁾。現代語だけの辞書ではないので本稿では取り上げないが、これも1つのタイプである。

さて、初山洋介（2001）では、多義語分析の課題として次の4つを挙げている。「(1)(それぞれ確立した)複数の意味の認定, (2)プロトタイプの意味の認定, (3)複数の意味の相互関係の明示, (4)複数の意味すべてを統括するモデル・枠組みの解明」(p. 32)である。

1つ目の複数の意味の認定に関しては、どのような分析を行う場合にもまずこれを設定しないと次の段階に進みにくいことから、立場に関わらず作業的な意味でも必須のことであろう。これは認知意味論に限らず古くから行われてきたことである。2つ目のプロトタイプはその認定方法や定義に議論もあるが、認知意味論の基本的概念であることは変わらないと

思われる。3つ目の意味関係についてはやはり認知意味論でメタファー、シネクドキ、メトニミーなどによる意味拡張の説明がされるのが一般的である。プロトタイプ、スキーマ、コア、中心義といった概念は理論・立場により考え方が多少異なるが、4つ目の全体を統括するモデルの中で、拡張の方法と共に重要な役割を担っている。3.3で挙げた鈴木（1994）や森山（2010）は、意味間の関係の近さ・遠さと多義構造を明らかにしようとするものであり、舩山の言う(4)の理論的モデルよりも実用的なモデルではあるが、事例研究として(1)(2)(3)(4)全体に関わるものであろう。

《意味と多義構造とを示したもの》

辞書の語数には及ばないが、史の変遷に注目した意味分析は多い。一例として、国広（1982：140-142）では、「通時的分岐図がそのまま多義構造図になることがありうる」とし、英単語 ‘horn’ を「OED および OED-New Supplement に基づいて」図式化し、派生義が4つのグループに分けられるとしている。「通時的分岐図がそのまま多義構造図になることがありうる」ということは逆に言えば通時的分岐図が多義構造図と重ならないこともあるということであり、共時的意味分析からはかなり離れていることになる。このような立場は、現代語に至る過程を明らかにすることが目的と思われ、明らかになった構造は実用的日本語辞典にそのまま使用するには向かないものである。国広（2006）には、3.2で挙げた「やぶる」の他にも古い時代の資料を取り入れた分析例が載っている。

《辞書記述にコアを一部加えたもの》

言語理論に基づく記述として次に、英語教育の分野で見かけることの多いコア理論を取り上げる。田中茂範（1990）は、コア理論を説明する中で、コアを「理屈上、文脈に依存しない（英語で言えば、“context-free”あるいは“context independent”である）意味を指す」（p. 21）とし、「ひ

とつの語彙項目に対してひとつの意味（文脈に依存しない意味）を想定する」（p.100）としている。田中茂範編著（1987）では、多義性に対する辞書的アプローチ、コア・アプローチ、プロトタイプ・アプローチを説明する中で、コアは「“context-sensitive” データをベースに “context-free meaning” を帰納的に推測」していくと述べ、プロトタイプは「“contextual” あるいは “trans-contextual” であるといえるかもしれない」とし、また田中茂範他（2003）では、コアを英和辞典使用者向けに「単語の中核的な意味や機能」（表紙裏解説）と説明している。初山（2001）が指摘しているように、田中の使う用語は他の研究者と異なる部分が見られる⁽¹¹⁾。コアは、一定の操作で抽出されるスキーマにも、認知された外界の存在物である現象素にも、広く対応する概念であるようだ。コアを使って編集された田中茂範他編『E ゲイト英和辞典』によると、コアの4つの考え方として「①図式的なもの、②基本語的なもの、③原義的なもの、④機能的なもの」（p. iii）とあり、英語学習という観点からは、この広い捉え方が役立つと考えられる（図2は ‘break’ の例⁽¹²⁾）。ただし、コアが示されている語は、数が限られている。

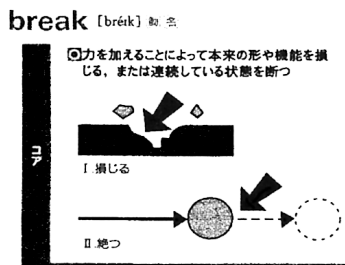


図2 コアとコアのイメージイラストの例

《意味拡張とネットワークを重視した基本語辞典》

「メタファーとメトニミーとシネクドキをそれぞれ独立した意義展開の

パターンと認める必要がある」とする瀬戸賢一（2007：40）は、放射状に広がるネットワークモデルを採用している。瀬戸（2007）は、中心義から放射状に広がる意味ネットワークを『英語多義ネットワーク辞典』に応用し、「中心義の設定」「意義の認定」「意義関係の明示」「意義の配列」の4つの原則」（瀬戸編集主幹 2007）に基づいて意味を記述している。この辞典は「最重要多義語 1,427 語」を取り上げ「英語の専門家を主な読者対象」としているせいか、記述が専門的で説明が多くまた視覚的情報は少ないため、使う辞典と言うより読む辞典に近い。一般向けの学習辞典でないならば、あえて制約の多い辞典の形にせず、もっと自由な形で表現することもできるであろう。抽象的モデルとしてのネットワークモデル自体は同様の説の支持者が少なくないので、レイアウトを工夫した日本語の類書が待たれる。

認知言語学的アプローチでは、ラネカーのスキーマとプロトタイプによるネットワーク・モデルがあるが、これはプロトタイプからスキーマを介して意味が拡張するモデルを最小単位とし、それがつながってネットワークを構成するというのが基本的考え方である。しかし、メタファーとシネクドキに基づく拡張だけでは多義構造を示しきれない例が出てくる。そこで、杢山（2001）では、ラネカーのネットワーク・モデルと国広哲弥（1994）の現象素に基づく認知的多義を統合したモデルを考えることも可能であるとしている。現象素に基づく認知的多義はメトニミーによる意味拡張に相当するもので、全体としては前述の瀬戸などの意味ネットワークと同じタイプのものである。

現代語を資料として作られた語のモデルは、そのどの部分をどのように使うと学習に役立つであろうか。ここで日本語学習者の語彙・意味習得について、「かける」の例を挙げて考えてみる。この語は初級では、「電話を—」「めがねを—」「壁に絵を—」「いすに腰を—」「親に心配を—」といったコ

ロケーションで提示され（国際交流基金 2002）, 「かける」 単独の意味は初期の段階では非常にとらえにくい。そこで意味用法を複数習い量的にも耳慣れた段階で認知的アプローチを応用するのが効果的になる。しかし、複数の意味と言っても、母語話者とあまり変わらない程度の意味用法を身につけるまではネットワークを構成することは難しく、また学習に興味も持たせにくい。そこで方法としては、いくつかの意味間の関係を示す、プロトタイプを意識的に教える、コアを提示して誤った全体像を持たないよう導くといった部分的な応用を適宜組み合わせしていくことになるだろう。

以上、意味分析と多義構造のモデルに関する議論、および日本語教育・語彙学習への応用について述べた。理論研究では例として挙げる語が少なく文法的・語彙的に片寄っている場合も少なくない。それに対して実用的

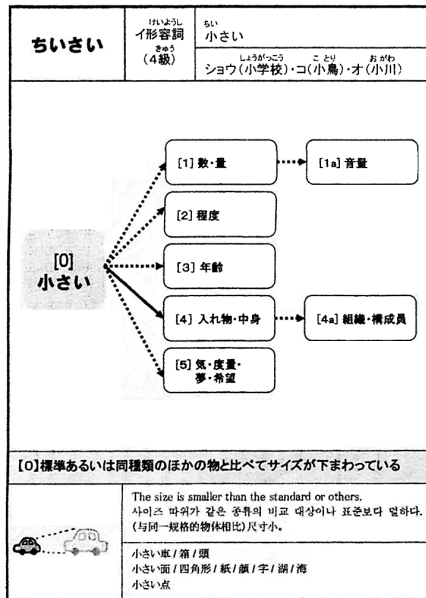


図 3

な目的を持つ研究では多くの語を分析・記述する必要上、モデルや記述法もやや公約数的にまとめる場合も見られる。どちらもそれぞれ意義のある研究であり、今後さらにその橋渡しの手法を検討していかなくてはならない。

最後に、実証的調査に基づく計画中の日本語辞典として、今井新悟他(2010)には図3のような草案が提案されているので紹介しておく(図3は「ちいさい」の1ページ目)。

5. おわりに

今後の課題として、まず単純語を要素に持つ合成語を現代語資料としてどう扱うかという問題がある。合成語の成分には古い時代の意味を残しているものがあり、分析(分解)可能なものから成分を推測しにくいものまで連続して存在する。慣用化の度合いも異なる。造語力のある成分ならば、たとえ古い意味でも現代語として扱い、単純語の意味分析資料に含めて扱わなければならないだろう。語としての意味分析に、成分としての意味をどのような方法で利用できるか検証する必要がある。

次に、ある古典時代の多義構造全体と、現代語の多義構造全体との対照がどのような形で可能か、方法論とモデルの構築が必要である。既に述べたように、現代語の意味分析と古典語の意味分析とは方法論が異なり、分析結果の精緻さに大きな隔たりが存在する。現代より前の時代までの語の意味の変遷を現代語とどう結びつけるか、今後の課題であろう。

日本語教育関連では、実証的な研究に基づく辞書や教材の開発が進行中であるが、さらに大がかりな取り組みが複数行われることで、さまざまなニーズに応えられるようになるであろう⁽¹³⁾。

《注》

- (1) 厚生労働省ホームページによる。
- (2) 『日本語学研究事典』は『国語学研究事典』と書名は異なるが、実際には同じ本の改訂版と言える。「語彙」の執筆は、ともに前田富祺氏。
- (3) しかし、調査のフェース・シートには選択肢が60～69歳、70歳以上とあり、また年度によっては60歳以上を下位分類し、60～69歳、70歳以上と、細分化した数字も掲載されている。平成21年調査の場合、有効回答数4,108。年齢分布は若い方から7区分の概数で、4.1%, 8.2%, 15.0%, 16.9%, 18.4%, 19.3%, 18.0%である。ただし、文化庁ホームページ上の概要報告では、60歳以上の下位分類は示されていない。
- (4) Langacker の提案するモデルで、言語は、個々の具体的用法に触れる中で、パターンを抽出しスキーマを見出して習得していくという考え方。
- (5) 平板型、階層型は、矢澤（2008）の用語から。
- (6) 『明鏡』は、他に異漢字表記の空見出しとして「射す」「注・点す」「罄す」がある。
- (7) 国広（2005）と国広（2006）の「やぶる」は同じ論考であり、後者は前者の再掲である。ただし、「多義分岐図」が「多義体系図」へと名称を変え、「障壁」と「部分焦点化」が線で結ばれるという違いが見られる。「分岐」すなわち「体系」とあるという立場が、名称変更に表れている。
- (8) 古い用例を挙げてはいるが、語義を古い順から並べているわけではない。
- (9) 日本語能力試験3・4級の和語動詞を調査した遠藤（2005）によると、「とる、かかる、かける、あげる、ひく、でる」などは『明鏡』では30以上の意味が列挙されている。
- (10) 筆者の問い合わせに対して、岩波書店の広辞苑担当者から、広辞苑は現代語と古語とを区別していない旨の回答を得たことがある。
- (11) 初山（2001）は、「田中の提案する多義語のコアは、ラネカーのスキーマと国広の現象素という明確に異なる2つの概念に対応する」ものであると批判している（pp. 49-52）。
- (12) コアは1語に1つとされているが、break にはイメージイラストが2つ載せられており、そのことに関する説明は特にない（p. 194）。
- (13) 日本語でもプロトタイプやスキーマ、コアなどの理論を援用し、イラストや図・表などを使用した教材はあったが、理論的・実証的な研究に基づくまとまったものはこれからである。

参考文献

- 安部清哉編著 2009『シリーズ日本語史 2 語彙史』岩波書店
- 池上嘉彦 1975『意味論 — 意味構造の分析と記述 —』大修館書店
- 今井新悟・森山新・荒川洋平 2010「学習辞典編纂のための形容詞の意味ネットワーク記述・試論 — 「小さい」を中心に —」『日本認知言語学会論文集』第10巻 344-354
- 遠藤裕子 2005「多義構造の違いによる基本動詞の型 — 語義教育の観点から —」『人文・自然・人間科学研究』第13号 25-44 拓殖大学
- 萩野綱男編 2008『コーパスを利用した国語辞典編集法の研究』文部科学省特定領域研究「日本語コーパス」平成19年度研究成果報告書JC-C-07-01
- 柏野和佳子・本多啓 1998「多義構造を辞典に書く」『日本語学』17(12), 54-63 明治書院
- 金愛蘭 2006「外来語「トラブル」の基本語化 — 20世紀後半の新聞記事における —」『日本語の研究』第2巻第2号 18-33
- 国広哲弥 1982『意味論の方法』大修館書店
- 国広哲弥 1994「認知的多義論 — 現象素の提唱 —」『言語研究』106, 22-44
- 国広哲弥 2005「日本語多義動詞の構造」影山太郎編『レキシコンフォーラム』No. 1 ひつじ書房 25-45
- 国広哲弥 2006『日本語の多義動詞 理想の国語辞典Ⅱ』大修館書店
- 国際交流基金 2002『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』凡人社
- 佐藤喜代治編 1977『国語学研究事典』明治書院
- 菅井三実 2003「概念形成と比喩的思考」辻幸夫編『認知言語学への招待』大修館書店 127-182
- 鈴木敏昭 1994「実験的方法による多義語の分析」『言語研究』106, 45-73
- 瀬戸賢一 2007「メタファーと多義語の記述」楠見孝編『メタファー研究の最前線』ひつじ書房 31-61
- 瀬戸賢一編集主幹 2007『英語多義ネットワーク辞典』小学館
- 高尾享幸 2001「多義語の意味分析の方法に関する覚え書き：動詞「さす」の分析を事例に」『東洋女子短期大学紀要』No. 33 15-31
- 田中茂範編著 1987『基本動詞の意味論』三友社出版
- 田中茂範 1990『認知意味論 英語動詞の多義の構造』三友社出版
- 田中茂範・武田修一・川田才紀編 2003『Eゲイト英和辞典』ベネッセコーポレーション
- 早瀬尚子・堀田優子 2005『認知文法の新展開 カテゴリー化と用法基盤モデル』研究社

- 飛田良文編集主幹 2007『日本語学研究事典』明治書院
- 文化庁文化部国語課 2010『平成 21 年度国語に関する世論調査 新しい常用漢字についての意識』ぎょうせい
- 水谷美保 2005「「イラッシャル」に生じている意味領域の縮小」『日本語の研究』第 1 巻 4 号 32-46
- 柊山洋介 2001「多義語の複数の意味を統括するモデルと比喻」山梨正明他編『認知言語学論考』No. 1 ひつじ書房 29-58
- 森山新 2008『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得』ひつじ書房
- 森山新 2010「「出す」の意味構造に関する実験的研究：日本語学習辞典の開発のために」『JCLA Conference Handbook 2010』184-187（及び PDF 発表要旨）
- 矢澤真人 2008「国語辞典ブランチ分けについて」荻野綱男編『コーパスを利用した国語辞典編集法の研究』文部科学省特定領域研究「日本語コーパス」平成 19 年度研究成果報告書
- 渡辺実 2002「多義の様相」『国語意味論』塙書房 32-54（1998「多義語の意義の位置づけ」『東京大学国語研究室創設百周年記念 国語研究論集』汲古書院）
- Langacker, R. W. 1999 *Grammar and Conceptualization*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter
- 『明鏡国語辞典』2002 大修館書店
- 『岩波国語辞典第六版』2000 岩波書店
- 『時代別国語大辞典上代編』1967 三省堂
- 『日本国語大辞典第二版』（WEB 版）2000-02 小学館
- 『広辞苑』第六版 2008, 第五版 1998 岩波書店

（原稿受付 2010 年 11 月 25 日）

〈論 説〉

音声分析のための ハイスピード・デジタルビデオ・ レコーディングシステムの改良

藤 本 一 郎
今 川 博

1. はじめに

呼気は言語音の産出において重要な要素のひとつである。呼気流出のタイミングや気音・摩擦音区間の呼気流量は各言語の音声、特に子音を特徴づける大きな要素であるため、呼気の研究は音声学の重要な項目となっている（Yoshioka 1981 など）。一般に音声研究には音響分析が用いられることが多い。しかし発声・調音運動がすべて音声信号に反映されるとは限らないため、呼気の特徴量の検討には発声・調音運動を直接計測することが必要である。

声門を通過する呼気流量（声門体積流）を検討する場合、声門直上での直接的計測は困難である^①。しかし、声門上下圧差が時間変化しないという仮定のもとでは声門面積の変化が声門体積流をほぼ決定すると考えることができ、したがって声門面積の時間変化を直接観察することにより、声門体積流測定のだいりとして考察することが可能となる。

声門面積の時間変化を観察する手段として、ハイスピードカメラによる

喉頭録画とその画像分析が有用と考えられる。しかし現行のシステムは録画時間が短くデータの転送時間が長いという制約があり、連続音声の分析には不十分である。そこで本研究では、東京大学医学部付属病院内に臨床用に設置されているハイスピードカメラによる喉頭撮影システムに改良を加え、音声産出に関わる呼吸の特徴量をより連続的にとらえるための予備的な検討を行う。これまで日本で行われてきた呼吸の研究は医学的見地からのものが多く言語学的観点のものは少ない (Kagaya 1971, Yoshioka 1981, Iwata 1990, 鹿島・橋本 2008 など)。本研究で行う改良により呼吸の流量やタイミングに関する検討がより簡便になれば、言語学への寄与は大きいと考えられる。

2. ハイスピード・デジタルビデオ・レコーディングシステム

図1にハイスピードデジタル撮影のブロック図例を示した。本システムは東京大学医学部付属病院内に設置され、主に医学的検討や臨床の目的に供されている。嗄声や痙攣性発声障害などの発声障害の診断と治療には声帯振動の様子を詳細に観察し分析する必要があるが、声帯振動は 100 Hz~300 Hz 程度であるため、撮影コマ数が 30 frame/sec 程しかない通常のビデオカメラでは直接対応できない。そのため従来ストロボを用いて擬似的に声帯振動をとらえる方法が採用されてきた。近年はハイスピードカメラがそれに代わりつつある。ハイスピード・デジタルカメラは 4,500 frame/sec 程度の撮影が可能であり、声帯振動の記録に十分な性能を持つ。録画時間も 10 年前には 0.7 秒弱と単独母音程度にしか対応できなかったが、現在では 6 秒程度に改善されている。また軽量化や画像の鮮明度の点での改良も進んだ (今川他 1996)。

このシステムは音声研究の有用なツールとしても利用可能と考えられるが、そのためには克服すべき問題点がある。1 つはデータの格納時間の問

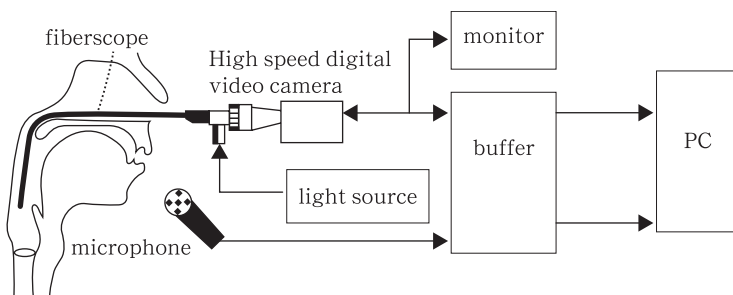


図1 ハイスピードデジタル撮影のブロック図

題である。ハイスピード・デジタルカメラの画像は通常のビデオカメラの場合に比べデータ量が格段に多い。録画時には一旦 PC のバッファに保存された膨大な記録量のデータを別の PC に転送しなければ、次の録画ができない。この作業には録画1回当たり3分程度を要する。その間被験者はファイバースコープが挿入された状態で待つことになり負担が大きい。またこの経鼻ファイバースコープを用いた録画は耳鼻科医により実施されるが、軽量化されたとはいえ2.5 kg 程のビデオカメラとファイバースコープを安定的に保持する医師の負担も大きい。

克服すべき他の問題点は録画時間である。現行の約6秒あれば単文または単語数個の記録には十分とはいえ、連続音声の録画にはより長時間の記録に対応することが望ましい。そこで今回、録画可能時間の延長と画像転送時間の短縮を目的としてハイスピード画像記録システムの改良との検証実験を行った。

3. システムの改良

3.1 初期設定

本撮影システムの初期状態の性能は、撮影コマ数 4,500 frame/sec, 撮影時間 5.8 秒, データ格納時間 2 分 37 秒/回, 画素数 256×256 pixel, 使

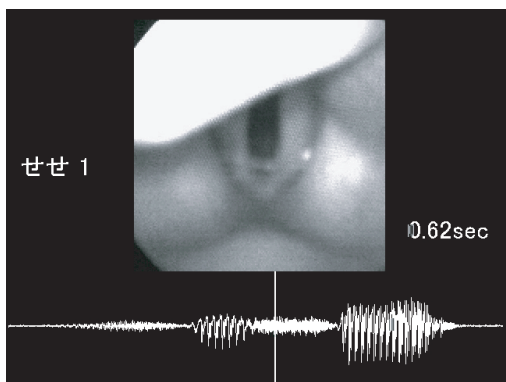


図2 男性日本語話者による /sese/ の2拍目の /s/ 区間の喉頭画像

用インターフェース USB 2.0 である。改良後との比較のため初期状態で喉頭撮影を行った。日本語話者の男性被験者が2-3拍の無意味語を単独で複数個発話した場合の喉頭の様子を録画した。

図2に単語 /sese/ の2拍目の /s/ 区間の画像を示した。画像の上が背中側、下が腹側、中央の黒い部分が声門部、その左右に細長く見えているのが左右の声帯である。左上部の斜めに白く見える部分は被裂部である。図の下部の波形は /sese/ の音声信号であり、波形中の縦線は画像に対応する位置を示している。映像は鮮明に撮れており声帯振動の動態も明確に記録されていた。図2では無声摩擦音 /s/ 区間で声門が開大している様子が明らかである。

3.2 撮影コマ数の減少による改良

病的音声の声帯振動の検討では、左右の声帯振動の微妙な違いを特定するために撮影コマ数は多いことが望ましいが、正常音声の場合少なめの撮影コマ数でも対応可能と考えられる。撮影コマ数の減少により、一回当たりの撮影時間を増加させることが可能になる。ただし撮影コマ数を少なくすると、撮影対象が撮影コマ数の $1/2$ より大きい周波数成分を持つ周期

性のある動きを持つ場合、折り返し歪みが生じ、本来存在しない周期的振動が撮影された映像に出現する。今川らがこれまで 4,500 frame/sec で撮影してきた 158 人の病的声帯振動の高速画像のピクセル毎の輝度変化をフーリエ分析した結果、女性群では約 1,100 Hz、男性群では約 950 Hz までの周波数帯域に高調波成分が存在していた。したがって、折り返し歪みを回避するためには少なくとも 2,200 frame/sec の撮影コマ数が必要となる（今川他、2010）。

そこで、撮影コマ数を 2,500 frame/sec として検討を行った。この場合、撮影時間は 5.8 秒から 10.4 秒に増加する。データ格納時間は初期状態と同じ 2 分 37 秒/回であるが、1 回の撮影で初期状態の約 2 倍の時間長のデータが記録できるため、実験全体の所要時間が半減する。減少したコマ数で画像の鮮明さが確保でき、声帯振動の動態の記録が十分可能かどうか確認実験を行った。撮影条件は、2,500 frame/sec、撮影時間 10.4 秒、データ格納時間 2 分 37 秒/回、画素数 256×256 pixel、使用インターフェース USB 2.0 である。日本語話者の女性被験者が 2、3 拍の無意味語を単独で複数回発話した場合の喉頭の様子を録画した。

図 3 に単語 /esese/ の 3 拍目の /s/ 区間の画像を示した。喉頭とファイバースコープ先端との距離が図 2 の場合より離れているため声帯長はやや短く、左右の被裂部も全体が見えている（画像の上部の白っぽい部分）。撮影コマ数を 2,500 frame/sec に落としても映像は鮮明であり声帯振動の動態も明確に記録されていた。図の下部の波形は /esese/ の音声信号、波形中の縦線は画像に対応する位置を示している。図 3 でも無声摩擦音 /s/ 区間で声門が開大しているが、図 2 と比較すると声門の開大の程度が小さめである。無声子音での声門開大の程度は言語や子音種、語中の位置などで異なることは知られているが、同じ言語、子音でも被験者間の差がみられる。本結果から、子音における声門開大の状態や通常の母音の検討に際しては 2,500 frame/sec の条件で問題はないと考えられる。

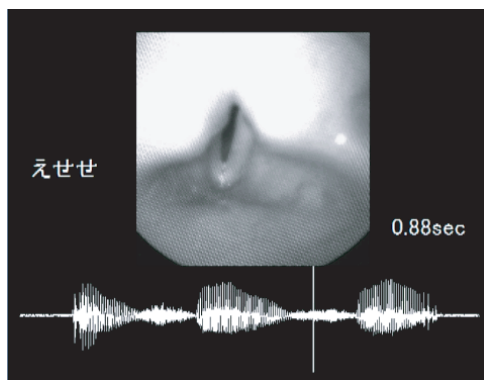


図3 女性日本語話者による /esese/ の2拍目の /s/ 区間の喉頭画像

3.3 データ格納時間短縮による改良

データ格納時間をさらに減少させ被験者と手技者の負担を軽減させるために、ハイスピードデータの格納用 PC に USB 3.0 インターフェースと、USB 3.0 対応ハードディスクを新たに追加した。その結果、データ格納時間を 2 分 37 秒/回（USB 2.0）から 1 分 16 秒/回（USB 3.0）に半減することが可能になった。この設定でのシステムの稼働状況の確認実験を行った。撮影条件は 2,500 frame/sec, 撮影時間 10.4 秒, データ格納時間 1 分 16 秒/回, 画素数 256×256 pixel, 使用インターフェース USB 3.0 である。日本語話者の男性被験者が 2-3 拍の無意味語を単独で複数個発話した場合の喉頭の様子を録画した。

図 4 に単語 /esese/ の 3 拍目の /s/ 区間の画像を示した。図の下部の波形は /esese/ の音声信号、波形中の縦線は画像に対応する位置を示している。喉頭とファイバースコープ先端との距離は図 2 と図 3 の中間程度である。映像は鮮明であり声帯振動の動態も明確に記録されていた。図 4 でも無声摩擦音 /s/ 区間で声門が開大しており、開大の程度は図 2 と図 3 の中間程度である。図の中央上部に山形に白っぽく見えるのは左右の被裂部

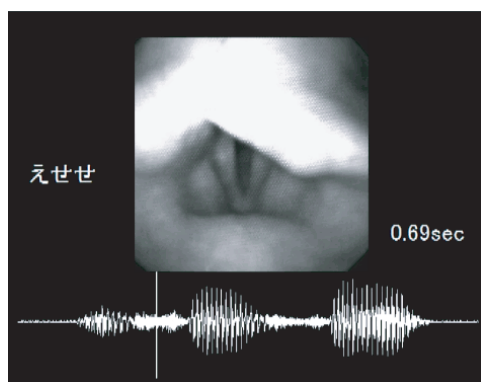


図4 男性日本語話者による /esese/ の2拍目の /s/ 区間の喉頭画像

である。

以上のようにハイスピード・デジタルビデオ・システムに改良を加えた結果、記録時間はほぼ倍増し、データ格納時間は半減した。得られる画像も鮮明であり、声帯振動の検討にも問題ないことが確認された。改良後のシステムは通常の連続音声の記録や分析に用いる音声研究用のツールとして有用性が高まったと考えられる。

4. おわりに

本研究では東京大学医学部附属病院内に臨床用に設置されているハイスピード・デジタルカメラを用いた喉頭撮影システムに改良を加え、音声産出に関わる呼吸の特徴量をより連続的にとらえるための予備的な検討を行った。その結果、撮影可能な時間は5.8秒から10.4秒とほぼ倍増し、データ格納に必要な時間は2分37秒から1分16秒と半減した。録画された画像も鮮明であり、声帯振動の検討にも問題ないことが示された。本システムの音声研究のツールとしての活用が期待される。今後はデータ格納時間をさらに減少させ、ロスタイムのない撮影を目指した改良が必要と考えられる。

謝辞：本研究の実験でお世話になった国立国際医療研究センター病院耳鼻咽喉科の田山二郎医師と被験者の方々にお礼申し上げる。本研究は言語文化研究所の助成金を得て遂行された。

《注》

- (1) 声門体積流は通常口唇部における体積流や音響信号から、声道の音響特性の逆関数を乗じる逆フィルタ法により求める。しかし逆フィルタ法においては、仮定する声道の共鳴特性のモデルや採用する伝達関数の推定方法により、得られる結果が異なるという問題が生じる。

参考文献

- Iwata R., Hirose H., Niimi S. and Horiguchi S., Syllable Final “Glottal Stop” in Chinese Dialects—A Fiberoptic and Electromyographic Study—, *Institute of Logopedics and Phoniatrics* No. 24, 19-40, University Tokyo, 1990.
- Kagaya R., Laryngeal gestures in Korean Stop Consonants, *Annual Bulletin of Research Institute of Logopedics and Phoniatrics* No. 5, 15-23, University Tokyo, 1971.
- Kiritani S, Imagawa H, Hirose H., Vocal cord vibration in the production of consonants—Observation by means of high-speed digital imaging using a fiberscope, *Journal of the Acoustical Society of Japan* (E)17(1), 1-8, 1996.
- Yoshioka H., Laryngeal adjustments in the production of the fricative consonants and devoiced vowels in Japanese, *Phonetica* 38(4), 236-51, 1981.
- 今川 博, 桐谷 滋, 新美成二「声帯振動ディジタル撮影装置の高速高解像度化」, 日本音響学会研究発表会講演論文集 1996(1), 325-326, 1996.
- 今川 博, 榊原健一, 二藤隆春, 山唄達也, 田山二郎「高速度デジタルカメラによる声帯振動撮影条件の検討」音声言語医学, 51, 89, 2010.
- 鹿島 央, 橋本慎吾「韓国入学者の日本語歯茎破裂音における呼気圧・呼気流量について」音声研究, 12-3, 76-86, 2008.

(原稿受付 2010年11月24日)

〈調査報告〉

Word Choice from the Fifth Dimension

Martin MELDRUM

One major problem that students face when learning a language is word choice. With languages such as English, which have many words of similar meanings, this can be a particularly vexing problem. When using a dictionary it is not unusual for a student to be faced with a choice of more than four words. This paper introduces a method of teaching that has been used with success for over ten years to teach writing to high level English language students, and students of translation. The principle behind this teaching method may have possibilities for adaptation into a theory and possible practical applications for translation software or artificial intelligence. In this teaching technique ‘Word choice’ is divided into five categories, called dimensions¹, which the student can use to make an appropriate choice. It is possible to explain almost any word choice through one of these dimensions or through a combination of them. The students not only find this method easy to understand, but the dimensions commonsensical once pointed out, and the method easy to apply to their own word choices. The technique has at least three additional benefits: it makes it easier to teach how ‘word choice’ can affect grammatical structure; it makes it easier for students to learn new words and it makes it clear in a visual way that there is usually not one exact equivalent word in the target language that maps precisely onto the usage and meaning of the word from the original language. This paper will discuss the effectiveness of the technique and then

analyze the possibilities of this technique being adapted, by making some changes to the dimensions, into a cognitive or linguistic theory, and its possible adaptation for use in artificial intelligence or in translation software.

As stated above this teaching technique uses five dimensions: subjective/objective (including positive/negative), general/specific, formal/informal (including written/spoken, and expert/novice), degree or emphasis, and male/female. Some of the categories are not totally independent of each other², for example informal words may often tend to have a subjective element while formal words may tend to be objective, and there are many cases where several dimensions must be included or analyzed when making a word choice. The male/female category may be considered problematic in that there has been a trend in English over the last twenty to thirty years to avoid gender specific words, however, as many languages, including Japanese, do not have such a trend and English itself still frequently has situations in which gender has to be made explicit, consideration of this category is important and helpful. It is also recognized that some of the sub dimensions such as personal/impersonal might be treated as dimensions in their own right.

The Method

The method was used in 18 week Japanese to English translation course classes with an average in each class of eight to twelve students who had TOEIC scores ranging from 400 to 900. Around three to six classes were taught each week with the courses being held twice a year over a ten-year period. The method was also used from about the same time for students with TOEIC scores ranging from 350 to 800 in 18 week Reading & Writing classes with between ten to eighteen students. Six to eight classes were run each week and the courses held twice a year over a ten-year period. It was also used in

two-week intensive courses for the Japanese Ministry of Foreign Affairs in which the students were all over TOEIC 850. Altogether well over 2000 students were introduced to the method. After the introduction of the method most students reported feeling more confident about making word choices. Most instructors who used the method felt students who were familiar with it made better word choices compared to those not introduced to the method. Almost all the instructors also started to adopt the method into lessons they themselves prepared.

How the method was introduced

The first step that the students are asked to make when writing or translating is to decide the purpose of what they are writing and who their target reader is. It is this purpose that will affect the word choices made as can easily be understood when comparing a piece of objective scientific writing with, say, a political article or advertising-copy. The possible word choices will then be analyzed under one (or more) of the dimensions, and the optimum choice then made. The emphasis is first on understanding the difference between the possible choices then on how to apply this knowledge.

The Categories/Dimensions

The first dimension : subjective/objective

This is one of the most useful dimensions for analyzing word choice. Recent studies support the use of this category. Robert Schrauf and Julia Sanchez (2004) claim that around 20% of words in English (and Spanish) are neutral with the rest having either a positive or (more often) negative nuance.

For the purpose of teaching, and in this study, subjective words are defined as word choices that show some feeling or emotion on the

part of the user of the words. Objective words are defined as words that do not automatically (without modifiers) show the feeling or emotion of the user. As dictionaries generally do not give information on whether a word contains a positive or negative nuance the nuance may have to be explained by the teacher. One method of doing this is to read texts that contain the word and then have the students try to assess whether the word is objective or not from the general tone of the context. An easier method is to make some examples. The following example uses three simple words to explain the concept of subjectivity to the students:

i) children kids brats

Most students were able to divide these words between the two dimensions as follows:

	subjective	objective
children	no	yes
kids	yes	no
brats	yes	no

However some students (especially mothers) wanted to classify “children” as a subjective word. They quickly agreed that the word itself is objective unless we add modifiers to it such as “my *wonderful* children” or “my *horrible* children forgot my birthday”. The next step is to divide the subjective words into the sub-dimension:

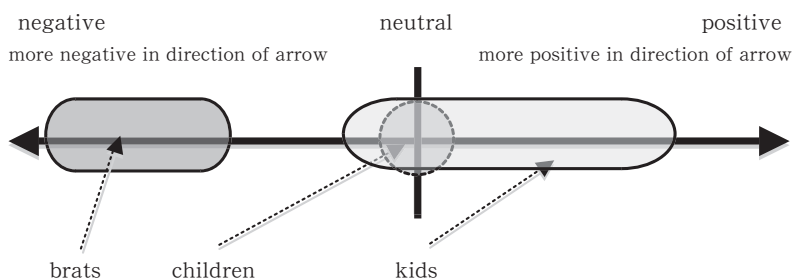
positive/negative

	Subjective positive	Subjective negative	objective
children			Yes/neutral without modification
kids	Mostly positive		seldom
brats		Negative	No

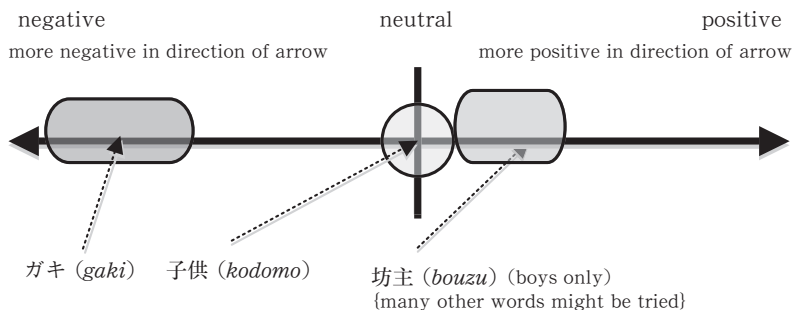
When doing this exercise, Japanese students often spontaneously start a discussion with each other in an attempt to try to translate these words back into Japanese. They usually decide: children = 子供 (*kodomo*) ; brats = ガキ (*gaki*) ; but cannot agree on an appropriate Japanese equivalent for 'kids'. This spontaneous discussion is desirable and leads to the next step.

Visual presentation

The students are then asked to display the words visually on a line and to include the concept of degree, or the range of positive or negative feeling through which the words can be used.³



The students are then asked to make a diagram for the words they feel are equivalent to these English words in their own language.



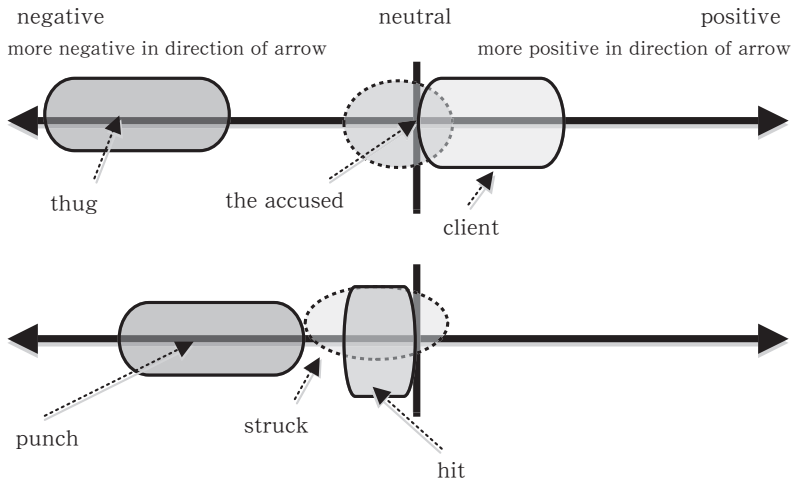
This step helps the students, in a visual way, to understand that words in one language do not necessarily have a direct equivalent in another. Generally students seem to have a subconscious belief that, a word in one language maps onto an equivalent word in another language. Therefore, this step is important for helping the students understand that word choice should be based on the purpose of the text and the context of the word instead of translation from the word they would choose in their own language.

The next step is to find some concrete examples and to get students to manipulate the language using word choice. A good situation for demonstrating variations in objectivity is in the reporting of a crime.

- i) Victim: “The thug just barged up, punched me in the chest, and grabbed my bag.”
- ii) Accused: “I thought he’d taken my bag. I’d left it on the seat. I went to take it back and he tried to pull it away from me so I pushed him away from me. I didn’t hit him.”
- iii) Policeman: “The accused speedily approached the victim, struck the victim in the chest causing some minor bruising and simultaneously forcefully removed the bag from the possession of the victim temporarily causing red burn marks on the victim’s hand.”
- iv) Defense lawyer for accused: “My client believed the bag was his and merely believed himself to be retrieving his property.”
- v) Prosecution lawyer: “The assailant, rushed up to the victim, struck him forcefully on the chest, causing injury in the process, then violently pulled the bag from the hands of the victim.”

This situation, in which several word choices vary from speaker to speaker depending on their purpose or feeling about the situation, makes it easy for the students to understand how the dimension of subjectivity/objectivity can be used to change the effect of the text

even when the facts of the situation described are the same.



The final stage would be to give the students example sentences and ask them to change them from subjective to objective or vice versa; ask them to suggest in what situation the different forms may be used and what the style is. For example, the students might be given this sentence: “Children are not permitted to enter the movie theatre when not accompanied by adults.” They would easily identify this as written rules for movie theatre and the style to be objective and impersonal. They would then change it to something similar to: “Kids aren’t allowed into the movie theatre without a grown up.” The students would recognize that this is like a verbal explanation to unaccompanied children who are trying to enter a movie theatre, and that its style is kinder, friendlier and more personal than the original sentence.

Students seem to find converting sentences in this way without changing the core meaning rather enjoyable and not too difficult after first mapping out the possible word choices on a visual diagram. It is worth noting that the placing of the possible choices relative to

each other is the important factor rather than getting the range and position on the line precise.

The second dimension : general/specific

Teaching students this dimension helps students achieve precision. Although this dimension can be used for any words, it is especially useful for choosing English verbs, which tend to include a lot of information about how the action is done in comparison to most other languages in which the verbs usually have to be modified to give information about how the action is done.

One area where precision is required in the choice of verbs is in scientific writing. Students might be asked to choose the most appropriate word to fill the gap in the following example:

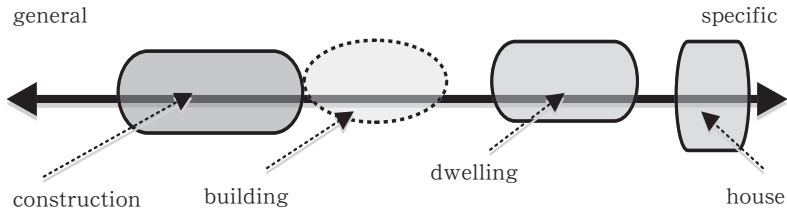
Rutherford was able to prove that atoms have a nucleus by
_____ the atom with electrons.
a) hitting b) bombarding

If Japanese students simply use a dictionary to translate the word ぶつける (*butsukeru*) from their own language they will tend to choose “hitting.” However this choice, although not totally wrong, sounds rather imprecise and childish in English. Without the general/specific concept it is very difficult to convince students why a literal translation found in their dictionaries is not suitable. Students will easily understand that the more general word *hit* can be used to describe the many ways and situations in which the act of hitting can take place, whereas the word ‘*bombard*’ implies a frequent action of hitting with force along with an image of a projectile possibly bouncing, and this meaning is much closer to the action actually taken by Rutherford in his experiment.

It is useful to give students another simple example that relates to nouns, such as the following:

house building dwelling construction

First the words are arranged on a line from most general to most specific.



The students are then required to choose the best word to fit in the following sentence:

“The government’s census of the whole population included questions to find out what kind of _____ people lived in as well as the conditions under which they lived.”

In this case ‘house’ would be too specific as many people do not live in houses but ‘building’ would be too general as many buildings are not for people to live in.

One student of interpretation discovered the following example (a comment by an American general after a wedding party was mistakenly bombed in Afganistan in 2002) that she had been unable to comprehend until she realized that the speaker was changing specific words to general words:

“We may have to take another look at how we are putting down our ordnance.”

‘Putting down’ is more general than the usual choice here ‘dropping’ (or ‘targeting’) as there are many ways to ‘put things down’ —

including placing, releasing, dropping. ‘Ordnance’, which includes all kinds of military supplies, is a much more general word than bombs or missiles so in making this word choice the speaker could avoid the use of more emotive words as in: “We may have to review how we drop our bombs.”

The third dimension : formal/informal (including personal/impersonal)

It is useful to examine this dimension with frequent reference to the subjective/objective dimension since many forms of writing such as scientific papers or instruction manuals are often thought to be formal, but are simply trying to be objective.

Often it is simpler for students to display the words in this dimension in tabular form instead of linear as the words are usually either formal or informal.

informal	formal
get	receive
Put in	Insert/include
payment	remittance

Sometimes even this dimension can have a range of formality:

get paid receive payment receive your remittance.

A useful and practical exercise for students to do with this dimension is to rewrite a business letter so that it has an appropriate formality.

“If we don’t get paid by you by tomorrow we will sue you.” (inappropriate)

Becomes:

“If no payment is received by return, legal action will be taken.”
(appropriate)

As with the other dimensions seeing these alternative ways of expressing an idea makes all the words more memorable and also has built in instruction as to when one form is more appropriate than another.

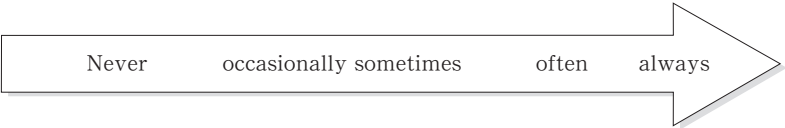
Expert/novice sub-dimension

For teaching purposes this category is included as a sub-dimension of the formality dimension but it may be preferable to treat it as a dimension in its own right. One easy-to-understand situation is in medicine.

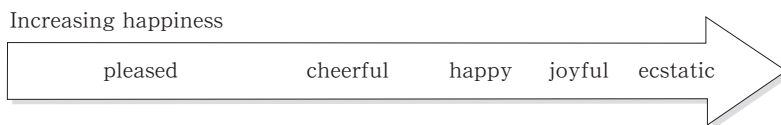
Doctors for doctors	doctors for students	doctors for the general public.
morbillivirus	rubella	measles

The fourth dimension: degree or emphasis

This dimension is easy for students to understand and some may already be familiar with a similar visual representation, showing increasing frequency, as in modals of frequency, e.g.



It would be relatively simple to adapt this to other words. For example

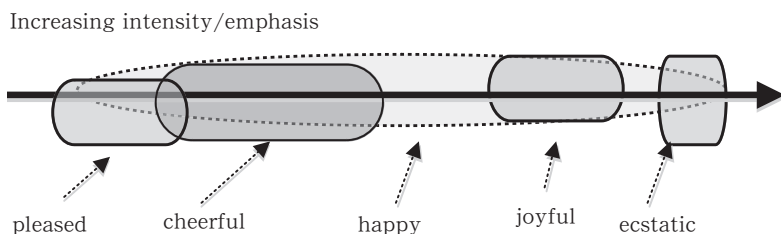


However this more simple visual representation tends to lose some information and imply that the words are always in that order. The word happy for example could cover a wide range of uses as can be seen in the following example sentences:

“After a long negotiation he was eventually happy to settle for the second best option.”

“You can imagine how happy he was to be reunited with his family after three years in captivity.”

The more explicit diagram below helps to show that the range of meaning of some words can be quite wide, but that the range of meaning of other words can be quite narrow.



The fifth dimension : male/female

In many cases this dimension may simply be reduced to a decision as to whether or not to make gender specific or neutral. Japanese may not be specific about gender most of the time, which may cause problems when English requires a specific noun or pronoun. At other times Japanese may be specific with words like 医者 (*isha*), and 女

医 (*joi*). Both of which mean ‘doctor’, but would not necessarily be distinguished in English. Furthermore, there are even cases where a sentence or phrase might be grammatical, but not make sense due to the failure to consider this category; for example: ‘pregnant boar’ or ‘The woman was father of three children’.⁴ In short, all situations when it is appropriate to clarify gender have to be made explicit to students.

Summary of the teaching technique

The methods used for introducing each dimension are basically the same. First a visual analysis — either tabular, linear or both — then some concrete examples followed by the student’s own attempts to use the vocabulary in their own writing. Once the students understand and accept the dimensions it is very easy for the teacher to explain in a very concrete and memorable way why a particular word choice might not be suitable, and how the student might find a better alternative.

Could there be an application in artificial intelligence or translation software?

As the technique is slightly mathematical in style it has possibilities for being adapted to AI or in writing linguistic programs. It should not be hard to develop computer algorithms for translation software that would be able to make judgements on whether a text was say, subjective, or formal, based on a statistical survey of the words in a document, and thus increase its chance of making a more appropriate word choice in the target language. It would, however, require a corpus for each language with each word having been analyzed and a representation for the word, similar to the visual representations described in this paper, being held in a database. The construction of this database would involve a tremendous amount of work and a statistical survey of a large sample of native speakers’

(visual) representations of each and every word.

For application in AI, in which a machine can “understand” the meaning of a text or spoken word, a similar algorithm to that described for the translation program may produce an apparent “understanding” in the machine. However, if this analytical technique is to produce any change in the machine’s ability to process information to achieve true understanding⁵ it will first have to be developed into a more rigorous theory.

A Cognitive Theory?

As this teaching technique works well for students and for them the dimensions seem to be common sense choices, the question arises as to whether or not these dimensions (or a set of similar ones) may be representative of the actual criteria the human brain uses to make word choices. In other words, can this concept be developed into a cognitive theory?

The brain may well select words based on a system of dimensions similar to those described in this paper. However, the dimensions mentioned in this paper were chosen for teaching purposes and the original choices were made without the rigor needed for a theory. As mentioned above there may be some overlap between the dimensions, and some of the sub-dimensions may be better as dimensions in their own right; therefore, this technique may have to go through a period of trial and error in which the dimensions may either increase or decrease in number before it can evolve into a theory.

When trying to explain how the brain works or makes decisions it is always difficult to zoom in on the dimensions the mind uses. If we take personality theories as an analogy, only two dimensions were considered around the time of the ancient Greeks: introversion and extraversion. This number increased and fluctuated several times with there being eight according to Jung, sixteen in Cattell, three in Eysenck and recently Nettle (2007) describes ‘the Big Five’. It

remains to be seen how many stages this possible theory of vocabulary might evolve through before settling on a certain number of dimensions of vocabulary choice. One solution may be to carry out a statistical factor analysis as was done for the 'Big Five' personality theories (Nettle, 2007; 25–28) to achieve a greater independence between the dimensions. This would provide the mathematical rigor to give confidence to any theory that may emerge. If a rigorous theory on word choice can be achieved the practical applications not only in language teaching, but also in computing and AI are likely to follow.

Summary of the Method and its Prospects for Becoming a Theory

As a teaching tool the method works well and gives teachers a concrete framework to explain vocabulary choice. It is also very easy for students to understand the concept quickly and to make their questions regarding vocabulary more specific. Instead of asking such questions as “Is this word natural here?” which would invite replies such as “No, it’s almost never used that way. Why don’t you try...” adding very little to the student’s knowledge. Students will instead be able to ask such questions as: “Is this word objective enough for this context?”

As this method breaks down vocabulary choice into dimensions, it would appear to be relatively easy to adapt to computer programming. However, the database would have to contain information on every dimension for every possible word, and the method of obtaining the information would entail interviewing a large sample of native speakers and averaging their replies statistically. If this results in more natural translations of computer/human interaction then it may be worth the effort to construct such a data base.

Several teachers who have used this method have suggested that a dictionary that displays the kind of graphic information shown in

this paper would be a useful aid to language learners. It should certainly be possible to make a dictionary with at least one dimension shown (though even this would require considerable work), but it may also be possible to show two or even three dimensions simultaneously in the same diagram.

Finally, can this method become a theory? To become a theory the dimensions should be totally independent of each other, and their number should be sufficient to explain all vocabulary choices. It would also be desirable to do without any sub-dimensions. If these three points can be resolved, perhaps there are good prospects of this dimensional method of vocabulary choice becoming a cognitive theory.

Notes

- 1 The choice of the word ‘dimension’ was inspired by an analysis of suicide notes in Gregory (1999). Gregory was investigating the characteristics of genuine suicide notes versus fake suicide notes (written by a murderer). He plotted three lexical classifications: nouns and verbs and adjectives and adverbs, which he called dimensions, on a Cartesian type diagram and was able to find a difference between genuine and fake notes.
- 2 This overlapping of dimensions will have to be resolved before this technique can be elevated to a theory.
- 3 The diagrams are not intended to be precise and some students (or teachers) may have a larger range for certain words than others. However, statistically the ranges chosen for each word will tend to show a correlation from person to person.
- 4 These examples have been adapted from Simpson (1997), 82.
- 5 In this case a true understanding would mean that, based on a sentence that it had been given, the machine could produce a pictorial representation of the situation in the real world described in the sentence.

Works cited

- Gregory, A “The Decision to Die: The Psychology of the Suicide Note.” Canter, David and Alison, Laurence (1999) *Interviewing and Deception*. Ashgate. 144–151.
- Nettle, Daniel (2007) *Personality: What makes you the way you are*. Oxford

University Press. Oxford 20–29.

Schrauf, Robert W. and Julia Sanchez (2004). The preponderance of negative emotion words across generations and across cultures. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2–3), 266–284.

Simpson, Paul (1997) *Language Through Literature*. Routledge. 82.

(原稿受付 2010 年 11 月 15 日)

『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）	A 4 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、その旨を執筆者に通達する。

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

- 小野寺美智子（政経学部教授，日本語教育・認知言語学）
佐藤明彦（国際学部准教授，音韻論・英語教育）
佐野正俊（外国語学部准教授，国語教育・日本文学）
藤本淳史（外国語学部准教授，ビジネスライティング・コミュニケーション・英語教育）
大東真理（政経学部特任講師，ESP・英語教育）
遠藤裕子（外国語学部教授，語彙・意味論・日本語教育）
藤本一郎（工学部教授，機械システム工学）
今川博（東京大学大学院医学系研究科技術職員，音声科学）
メルドラム・マーティン（工学部准教授，英語教育）

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124号

平成23年3月20日 印刷

平成23年3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