

ISSN 1348-8384



拓殖大学  
語学研究

*Takushoku Language Studies*

2017.3

No. 136

目 次

〈論文〉

- 「晴れる」のメタファーに関する考察  
— 精神的空間と社会的空間への  
意味拡張を中心に — ……遠藤 裕子 (1)
- 「白蛇伝」登場人物考(二) 許仙  
— “色” から “情” へ — ……関口 美幸 (23)
- 現代中国語における受益者マーカー  
～ “給” と “帮” をめぐって～ ……永江 貴子 (37)
- ヒューマンコミュニケーションを  
スペイン語授業に取り入れた研究 ……濱松 法子 (59)
- 初級スペイン語発音教育における音変化の問題 ……安富 雄平 (89)
- 英語付加疑問文の音声的研究の試み ……渡辺 勉 (127)

〈研究ノート〉

- 「音韻」の語誌 ……阿久津 智 (177)

〈抄録〉

- 外国語教育と動機づけ  
— 拓大的グローバル人材育成を目指して ……浅井 澄民 (203)
- 拓殖大学 研究所紀要投稿規則 …… (219)
- 拓殖大学言語文化研究所 『拓殖大学 語学研究』執筆要領 …… (222)

## Contents

### 〈Articles〉

- A Study on Conceptual Metaphor of '*hareru*':  
Focusing on Semantic Extension into Mental  
and Social Domains .....ENDO Hiroko ( 1 )
- A Study of Characters  
in "Legend White Snake" ( 2 ) .....SEKIGUCHI Miyuki ( 23 )
- Benefactive Markers in Modern Chinese .....NAGAE Takako ( 37 )
- Comunicación humana en acción:  
su aplicación en una clase  
de español como lengua extranjera ...HAMAMATSU Noriko ( 59 )
- Cambio fonético y corrección fonética en  
el nivel inicial de la clase de ELE .....YASUTOMI Yuhei ( 89 )
- A Preliminary Phonetic Study  
of Tag Questions in English.....WATANABE Tsutomu (127)

### 〈Study Note〉

- Change in Usage of the Word "*on-in*" .....AKUTSU Satoru (177)

### 〈Abstract〉

- Foreign Language Teaching  
and Motivation .....ASAI Sumitami (203)
- Submission of Manuscript ..... (219)
- Instructions for Contributors ..... (222)

〈論文〉

# 「晴れる」のメタファーに関する考察

— 精神的空間と社会的空間への意味拡張を中心に —

遠藤裕子

## 要 旨

動詞「晴れる」の多義性について、認知意味論の観点から考察を行った。分析の結果、①自然空間における気象の変化、②個人の精神空間における感情の変化、③社会空間における考え方の変化、という3つの用法があることを述べた。①は具体的領域の事態、②③は抽象的領域の事態を表している。また、①③では事態を客観的に把握し、②では事態を内部から把握していることを、図で表した。さらに、コーパスの用例から、基本義①では、「所」「時」を表す名詞とも多く共起すること、③では用法上の制約がある可能性を指摘した。

**キーワード：**「晴れる」、メタファー、意味拡張、社会的空間

## 目 次

1. はじめに
2. 「晴れる」の意味に関する先行研究とその問題点
  - 2.1 「晴れる」における概念メタファー
  - 2.2 「晴れる」の意味分類と記述
  - 2.3 先行研究における問題点
3. 「晴れる」の用法と意味
  - 3.1 自然空間における気象現象としての「晴れる」
  - 3.2 個人の精神空間における、感情の変化としての「晴れる」
  - 3.3 社会空間における、個人に対する考え方の変化としての「晴れる」
  - 3.4 3用法のまとめ
4. 「晴れる」における意味の拡張
5. おわりに

## 1. はじめに

天気・気象を表す表現が人間の心の状態を表す用法を持つことは、よく知られている。日本語において、「晴れる、晴れ上がる」などは良い心の状態になることを、「曇る、雲が広がる」などは良くない心の状態になることを表す。このような意味拡張は、一般に、Lakoff and Johnson (1980) の唱える概念メタファー<sup>(1)</sup>に基づいて説明されている。つまり、気象現象を起点領域とし、人間の心的状態を目標領域とする概念メタファーが存在し、それに基づいてさまざまな具体的メタファー表現が現れると考える。

本研究では、動詞「晴れる」を取り上げ、先行研究とコーパスの用例から、まず天気の意味における「晴れる」の用法を整理し、次に拡張義を再検討する。そして、基本義から次の(1)(2)などにおける用法への意味拡張のプロセスを、「精神的空間」と「社会的空間」という概念を用いて説明する。また、「晴れる」が、基本義である天気の意味を含め、大きく3つの意味から成る多義構造を持つことを合わせて主張する。

- (1) 気持ちが沈んでいるときでも子供の顔を見ればいっぺんに気分が晴れる。(胡桃沢耕史『翔んでる警視正』)
- (2) 「事件が早く解決して、豊田の父親の容疑が晴れるといいですね」(西村京太郎『L 特急たざわ殺人事件』)

なお、用例は、現代日本語書き言葉均衡コーパス（通称、BCCWJ）を、主として NINJAL-LWP for BCCWJ（以下、NLB と略）<sup>(2)</sup> を使用して収集し利用した。用例中の下線は筆者によるものであり、かっこ内は出典である。

## 2. 「晴れる」の意味に関する先行研究とその問題点

### 2.1 「晴れる」における概念メタファー

本節では、「晴れる」の拡張義と多義性を認知言語学の立場から分析した研究を中心に、いくつかの先行研究を取り上げ検討する。

まず、初山（2006：69-89）は、「人間の心の状態（の変化）を、天気（の変化）を通して見る」という概念メタファーが日本語母語話者には存在するとし、その論拠としてさまざまな天気に関わる表現を収集し分析・整理している。その中で、「よい心の状態（になること）」を表す表現としては、「晴れる、晴らす、晴れ渡る、晴れ晴れ（と）する、晴れ晴れしい、晴れやか、カラリ（と）／カラッ（と）」を挙げている。そして、天気（の変化）は、「視覚などによってだれでも容易に把握できる際立った事柄」であり、それぞれの天気の好ましさについて日本人は「経験的に十分理解している」と述べている。

また、松浦（2013）は、「晴れる」がなぜ「好ましい精神状態や、他者からの嫌疑がなくなる状態を表せるのか」の動機づけを明らかにしようとした論考である。松浦（2013）は、気象現象に関する概念メタファーに加え、「光」に関するメタファーを複合させ、「晴れる」の、人間の感情や思考を表す用法への意味拡張を説明している。

松浦（2014）では、さらに、「晴れる」と「曇る」を対象に、両者で表現の対応関係が成立しないもの（(3)）や、同じ領域において容認度に差が出るもの（(4)）なども分析して、存在し得るメタファー表現の条件をより詳しく考察した。

(3) 憂さが－晴れる／\*曇る、判断が－\*晴れる／曇る

(4) 恨み／\*怒り－が晴れる、迷い／\*不審－が晴れる

## 2.2 「晴れる」の意味分類と記述

次に、動詞「晴れる」について、辞書と意味論の先行研究における意味記述をまとめ、その異同を整理する。表1は、意味分類数が、4, 3, 2の辞書から各一種と、松浦(2013)の意味記述をまとめたものである。中央二重線の上欄は「視覚」によって判断される意味であり、下欄はそれ以外の意味である。空欄は、記述に対応関係が見られないことを表す。表中にある下線は、同じ語句や類似表現に筆者が付したものである。なお、用例は省略した。

表1 先行研究における「晴れる」の意味記述

『日国』	『明鏡』	『例解新』	松浦(2013)
① <u>雲や霧</u> が消え去ってなくなる。 <u>雨・雪</u> などがやむ。天気がよくなる。晴天になる。	① <u>雲や霧</u> などが消える。また、 <u>雪や雨</u> がやんで <u>青空</u> が見える状態になる。	① <u>青空</u> が出る。 <u>雲や霧</u> などが消える。	①物理的空間に、 <u>雲・霧</u> が消える ①物理的空間に、 <u>雨・雪</u> が止む
			①知覚者の視界において粒子状の遮蔽物が消える
④展望が開ける。見はらしがきく。広々としている。			
②憂いがなくなって、さっぱりとする。 <u>心の中</u> の <u>わだかまり</u> や <u>悩みごと</u> が解けさる。 <u>心の中</u> がさわやかになる。	② <u>心の中</u> に <u>わだかま</u> る不快な感情が消えてさっぱりする。晴れやかになる。	②心配ごとや、かけられていた疑いがなくなる。	②知覚者の精神空間において感情の遮蔽物が消える
③罪や疑いなどが解ける。青天白日の身となる。	③かけられた疑いなどが消える。		②知覚者の精神空間において思考の遮蔽物が消える

まず、視覚系の意味について検討していく。

表に掲げなかった辞書・研究を含め、「良い天気になる」意味が第一義として記載されている点は調査したすべての資料で共通している。内容的には、「雲・霧が消える，雨・雪がやむ，青空が見える」の3点をどのように記述するかに見解の違いが現れていると考えられる。『例解新国語辞典』（『例解新』と略）の①では、まず「青空が出る」と記述し、視界に遮るものがなく青空が広がるという変化結果に重点をおいていることがわかる。

松浦（2013）は、視覚系の意味を3つに下位分類し、3つ目として「黄砂，土砂」などが消えて「視界が晴れ」る場合を分類している点が他と異なる。「黄砂」は気象のカテゴリーに入るであろうが<sup>(3)</sup>、「硝煙」は人工的なものであり、粒子状の遮蔽物ならば天気の種類に入らない場合も「晴れる」が使えるとして、1つ分類を立てていることになる。意味論の立場から、慣用化・定着の度合いは考慮せずに意味拡張を分析することは妥当であろうが、用例が外国語からの翻訳だけであるのは、不十分であると思われる。また、3つ目にある意味記述の「知覚者の視界」も「物理的空間」であることに変わりはないが、1つ目と2つ目にある「物理的空間」とどのように異なるのかについて明確には言及していない。

『日本国語大辞典』（『日国』と略）は、視覚系の意味として④に「展望が開ける」分類を設けており、「前一町ばかりのほどはあきらかにはれて」「谷しげけれど、西はれたり」など用例が3例挙げられている<sup>(4)</sup>。『大辞林』<sup>(5)</sup>も「展望が開ける」を立てているが、『日国』以上の情報は記載されていない。近現代の用例が挙げられていないため、本稿では、この意については扱わないこととする。

次に、非視覚系の意味記述を見ていく。

3分類している『明鏡国語辞典』（『明鏡』と略）の②と③は、『日国』

の②③と同じ考え方である。「かけられた疑い」という受身表現や、用例（表では省略した）の「彼に対する疑いが（晴れる）」などの記述から、②と③が区別されるべき用法であることがはっきりと示されている。

2分類する辞書<sup>(6)</sup>は、いずれも表に挙げた『例解新』とほぼ同じで、②の意味記述の中で、心配ごとや悩みなどと疑いなどを列挙する形のものが多い。

### 2.3 先行研究における問題点

ここまで見てきたように、解決すべき問題点は、非視覚系の意味である「心がさっぱり」の意と「疑いが消える」の意をどのように分析するかであると思われる。松浦（2013）は、次の2例を同じグループ、すなわち「知覚者の精神空間において思考の遮蔽物が消える」に入れているが、筆者は異なるものとする。以下の節で、この点を中心に詳述する。

- (5) これから公判を迎える小沢氏に対しては「裁判は時間と、精神的にも大きな負担がかかるので、体に気をつけて頑張ってほしい。必ず疑いが晴れる日が来ると思うので、政治の第一線で頑張ってほしい」と語った。（松浦（2013）の(21)）
- (6) 「息子は救急措置をされずに放置されていたのではないかと、との疑念が晴れました」事件で大学生の一人息子を失った五十代の男性は、東京消防庁の担当者から検証結果を説明され、納得した表情で話した。（松浦（2013）の(22)）

## 3. 「晴れる」の用法と意味

本稿では、「晴れる」の用法を次の3つと認め、先行研究とコーパスの用例に基づき、その構文と意味を記述していく<sup>(7)</sup>。

- ① 自然空間における気象現象としての「晴れる」
- ② 個人の精神空間における、感情の変化としての「晴れる」
- ③ 社会空間における、個人に対する考え方の変化としての「晴れる」

### 3.1 自然空間における気象現象としての「晴れる」

第一の意味は、自然空間における気象現象としての「晴れる」であり、次のように記述できる。

意味1：雨や雪がやんで、また、雲や霧が消えて、見通しのきく天気になる。

NLBの用例から、どのような「名詞（句）-助詞」と共起するかを収集して整理した結果、次のa.~e.にまとめられることがわかった。

a. 晴れるという現象において、消える「存在物」を表す語と共起する。

語例：霧，雲，朝もや，雨，ガス，土けむり，など

b. 晴れるという現象の現れる「所」を表す語のうち、空の空間を表す語と共起する。

語例：空，上空，など

c. 晴れるという現象の現れる「所」を表す語のうち、地上の地域などを表す語と共起する。

語例：西日本，東京，愛知県，北部，こちら，あたり，など

d. 晴れるという現象の現れる「時」を表す語と共起する。

語例：今日，明日，今年，今朝，午後，今週，いつも，など

e. その他，a.b.の関連語と共起する。

語例：天気，視界，など

a. から d. に対応する用例を、以下に挙げる。(a-(7), b-(8), c-(9), d-(10)(11))。(12)は、c. d. と共起する例である。用例中の波線部は該当する「名詞（句）-助詞」を、二重下線部は「見通しのきく天気」であることを示

す表現である。

- (7) その言葉どおり、見る間に霧が晴れて行って視界はクリアになった。  
(田中光二『超空の連合艦隊』)
- (8) 羽田の上空は晴れていたが、一時間半後に出雲空港に降り立つと、  
空はどんよりと重く、白いものがちらついていた。(西村京太郎『山  
陰路殺人事件』)
- (9) 東京も晴れそうですからきっと見られるでしょうね。(Yahoo!ブ  
ログ)
- (10) 今日はお昼ごろから晴れるようです。(Yahoo!ブログ)
- (11) 晴れた日にはくっきりみえるという利尻島も雪の帷に閉ざされてい  
た。(西村寿行『犬笛』)
- (12) 千葉は、朝から晴れています。(Yahoo!ブログ)

a. と b. は、次の用例でもわかるように、気象の変化を視覚で捉える表  
現である。

- (13) 雲がもう少し晴れて、夜空の星を見ることができれば、ここが北半  
球か南半球かくらいはわかるだろう。(貴志祐介『クリムゾンの迷宮』)
- (14) 「風が少しあるほうが、空が晴れて見透しがきく」(渡辺淳一『うた  
かた』)

ここでは、上述した「語例」を、主体を表すガ格名詞として使用し得る。  
ガ格名詞をとる a. と b. は基本的に同じ構文であり、消える存在物に焦点  
が当てられると「雲が晴れる」(13)、空間に焦点が当てられると「空が晴  
れる」(14)のように交替すると考えられる。同じ構文のメトニミー的交  
替と言えよう。

消える存在物のうち「雲」に関しては、それが空のかなりの範囲に拡がっていて、ある程度視界の妨げになっていることが条件に含まれる。用例を見ても、(7)「視界はクリアにな(る)」、(9)「きっと見られる」、(13)「夜空の星を見ることができ(る)」、(14)「見透しがきく」など、同文脈に見通しのきく状態に変化することを表す表現のある場合が少なくないことから、これは裏付けられる。また、「よく晴れた空にぼっかりと雲が浮かぶ」のように、「晴れ」と「雲」が共起する用例も数多く見られ、青い空と白い雲とのコントラストはむしろ「晴れ」のイメージに近いとも言えるだろう。

一方、c.とd.は、天気予報などで使用する「晴れ、雨、曇り、雪」などの、「天気」としての「晴れる」の用法であり、話者にとって重要な情報である「日時」や「地域」が含まれる文のグループである<sup>(8)</sup>。雨や霧などが消えることと青空が見通せることなどの総体が「晴れる」の意味となっており、ガ格をとり得る変化主体（a. b. の主体）とも同じ文中に現れるが（(15)参照）、時と所（地域）を表す語が現象文の主体としてガ格名詞になることはない。後続助詞は、主題を表す「は」「も」が多い。

- (15) 夕方、山々の雲が晴れて、久しぶりに姿を見ることができました。  
 (Yahoo! ブログ)

### 3.2 個人の精神空間における、感情の変化としての「晴れる」

第二の意味は、人の精神空間における感情の変化としての「晴れる」であり、次のように記述できる。

意味2：個人の心に存在していた好ましくない感情がなくなり、さわやかな気分になる。

NLBの用例から、どのような「名詞（句）－助詞」と共起するかを収集して整理した結果、次のようにまとめられることがわかった<sup>(9)</sup>。

- a. 晴れるという変化において、消える「感情」を表す語と共起する。  
語例：不満，恨み，憂さ，鬱憤，もやもや，疑念，など
- b. 晴れるという変化の生じる「所」を表す語と共起する。  
語例：胸，など（数は少ない）
- c. 晴れるという変化において，変化する「感情」全体を表す語と共起する。  
語例：心，気，気分，気持ち，など
- d. その他  
語例：顔色，など

a. から d. に対応する用例を，以下に挙げる。(a-(16), b-(17), c-(18), d-(19))

- (16) 美しい風光に心の憂さも晴れ，この地に住居を移すことにした。  
(白簾史朗『定本尾瀬』)
- (17) すると，いつの間にか，ネガティブな気持ちがほぐれて，胸がすっきりと晴れ「胸が開いて」くるのである。(高岡英夫『身体意識を呼びさます日本語のちから』)
- (18) そう考えると，少し心が晴れるのが分かりました。ずっと長い間のしかかっていたものが，やっと少し消えたような感覚がしました。  
(Yahoo! ブログ)
- (19) それまでどこかくすんでいた顔色も晴れてきた。(田中館哲彦『アタック! フューチャーズ』)

a. b. の用法は，意味 1 の a. b. から「天気」と「人間の心的状態（の変化）」との概念メタファーによって拡張していると考えられる。起点領域は，気象であり，目標領域は人の精神活動（個人の感情）である。意味 1 の「広範囲に広がる雲」はあたりを薄暗くさせ，「霧，もや」は視界を妨

げる存在物であり、意味2の「憂さ、鬱憤、もやもや」が対応する。また、意味1の「空」などと意味2の「胸」などは、ともに存在空間あるいは容器として対応する。消える感情に焦点が当てられると「憂さが晴れる」、空間に焦点が当てられると「胸が晴れる」のようにメトニミーによって交替する点も、意味1と同様である。

次の用例(20)は、a.に該当すると考えられる。「疑問」という語は「解ける、解決する」などと共起することも多く、(21)は、家計・貯蓄に関する「疑問」が「解決」してなくなることを述べた文である。(20)もまた、疑問が解けたことを述べているが、「かねて」からわだかまっていた疑問が解消し、その結果「深く感謝」するほど快い心的状態であることが表されている。

(20) それに反論する本は、この『山本五十六提督 虚構の戦艦砲撃』のように、博引旁証で委曲を尽くして、これでもか、これでもか、というくらいに書いてある。この本のおかげで、かねての疑問が晴れ、私は深く感謝している。(日下公人『人間はなぜ戦争をやめられないのか』)

(21) 選び方・申込方法・使い方までみなさまの疑問が解決すると思います。(Yahoo!知恵袋)

意味1では、少数ながら「天气が晴れる」のように、変化する天气そのものがガ格名詞となる例が見られた。一方、意味2では、c.の「気/気持ちーが晴れる」の用例も多く見られる。(18)や次の(22)がこのグループに入る。

(22) 謎を解いてはみたものの、浅見は少しも気分が晴れなかった。(内田康夫『鬼首殺人事件』)

「気持ち、気分」などの語は a. に挙げた「恨み、憂さ」など具体的感情の上位概念であり、消える感情を具体的には言わずに感情の変化（好転）を表す用法が定着していることがわかる。

「基本義」である意味 1 では、c. d. の用例（(9)(10)など）のように主体を表すが格名詞なしで「いつ」「どこ」を表す語と共起する例が数多く、次の(23)のように、動詞述部のみの文で使用される例も見られる。しかし、「拡張義」である意味 2 では、消える感情や感情の在り処である「心」などの語を省略した用例は、あまり見られないようである。

(23) 雨が続く限りそれを繰り返す。そして、晴れた。(武田八洲満『野田城の蓮華草』)

d. の「顔色」の用例(19)は、他人の感情の好転を、感情の現れる顔の表情の変化で書き手が判断して述べたものである。これに対して、主たる用法である a.b.c. はいずれも感情表現であり、感情の経験主を主語にして感情の変化を述べるものである。(16)を例に取れば、「(書き手は)自分の感情が好転するのを感じた」と言いかえることができる。

### 3.3 社会空間における、個人に対する考え方の変化としての「晴れる」

第三の意味は、人間の集まりである社会空間に存在する、第三者に対する考え方・感情の変化としての「晴れる」であり、次のように記述できる。

意味 3：個人にかけられた不正な行為の疑いなどがなくなり、潔白であることが明らかになる。

NLB の用例から、どのような「名詞（句）－助詞」と共起するかを収集した結果、「疑い、容疑、冤罪、嫌疑、疑惑、疑問」などの語と共起していることがわかった。次に例を挙げる。

- (24) 「事件が早く解決して、豊田の父親の容疑が晴れるといいですね」  
（西村京太郎『L 特急たざわ殺人事件』）
- (25) もう一人、赤堀政夫さんというやはり再審無罪が決定した確定死刑囚で、冤罪が晴れた方がいらっしゃいます。（国会会議録，2003）
- (26) その後、私たちの会社の事情を理解してくれて、経費の水増しや使途不明金は一切ないことが、5月下旬には明らかになりました。疑いが晴れたわけです。（サンデー毎日，2001）

(26)の例からもわかるように、「会社」のような個人から成る組織についても使用される。

また、(27)のように、変化結果である「無実」をガ格名詞として共起する例も見られる。

- (27) 文化大革命後、彼の無実はやっと晴れ、武漢地質大学の日本語の教授として迎えられ、教鞭を執り、若者たちに日本語を教えた。（川島尚子『望郷』）

意味3の用法は、意味1の a. b. から、「天気」と「人間から成る社会の心的状態（の変化）」との概念メタファーによって拡張していると考えられる。意味2では、経験主体が自分の感情を知覚するのに対し、意味3では、人（々）の心的状態の変化を第三者が客観的に観察して判断している点が大きく異なる。(24)を例にとれば、「容疑」は豊田の父親が持っている考えではなく、複数の第三者が豊田の父親に対して持っているものである。また、「容疑が晴れる」とは、豊田の父親の心的状態が変化することを述べたものではなく、豊田の父親に対する他からの負の評価がなくなることを述べている。容疑という誤った評価が消滅することによって、豊田の父親の周辺の見通しがよくなり、その真の姿が広く認められるようになるこ

とを表していると考えられる。

### 3.4 3用法のまとめ

以上、3用法の意味を再述すると、次のようになる。

意味1：雨や雪がやんで、また、雲や霧が消えて、  
見通しのきく天気になる。

意味2：個人の心に存在していた好ましくない感情がなくなり、  
さわやかな気分になる。

意味3：個人にかけられた不正な行為の疑いなどがなくなり、  
潔白であることが明らかになる。

また、用例に現れた語をまとめると次のような表にすることができる。  
表の二重線の上の名詞（存在物、空間、全体）は、構文上の主要な要素である。

表2 「晴れる」の用法から見た共起名詞範疇のまとめ

	意味1	意味2	意味3
存在物	雲、霧、など	憂さ、悩み、など	疑い、冤罪、など
空間	空、上空、など	胸、など	
(全体)	天気、など	心、気、など	
所	東京、こちら、など		
時	明日、冬、など		

(空欄は、用例が見られないことを表す。)

意味1では、存在物と存在空間とが焦点移動によって交替し、また両者を合わせた全体がガ格名詞として現れる例が一部に見られた。意味2では、存在物の上位概念としての「気」などが多く現れている。意味3では、「空間」に相当する内容を文脈から読むことはできても、用例中に語句で示されることはあまりない。また、存在物と空間とが一体化したような語

句は考えにくい。

「所」と「時」は、構文上の必須要素ではない。しかし、「所」に関しては、意味1では、主題になりやすいため頻出していると考えられる。意味2と意味3では、あまり現れていない。また、「時」は、どの意味でも現れうるが、意味1では、やはり話し手・書き手の関心事になりやすく、相当数の用例が見られる。

以上の分析に基づき、次節では意味の拡張について分析する。

#### 4. 「晴れる」における意味の拡張

松浦（2013）は、「精神現象における「晴れる」」の意味を感情領域と思考領域に下位分類し、「知覚者の精神空間において－感情の遮蔽物／思考の遮蔽物－が消える」ことが「晴れる」であるとしている。つまり、「感情」と「思考」が両者の相違点と主張している。さらに、2.2で指摘したように、意味が異なると考えられる用例(5)と(6)をともに思考の遮蔽物としており、「知覚者の精神空間」の認定も不明確であると思われる。

意味2と意味3は、ともに人間の精神活動に関する抽象的な意味である点は共通していて、その点では意味1と大きく異なる。しかし、両者には「感情」と「思考」以外の相違も見られる。1つは、遮蔽物の存在する空間であり、もう1つは、事態をどこから捉えるかという視点の問題である。

事態の変化が起きる舞台は、意味1では「人を取り巻く物理的な自然空間」、意味2では「個人の精神」、意味3では「(感情・思考を持つ)人から成る社会」であり、変化するものは、それぞれ「気象現象である天気」、「(自身の)感情」、「他者に対する考え方」であると考えられる。

感情と考え方はともに人間の精神活動に属するものであるが、憂さなどの遮蔽物<sup>(10)</sup>は、意味2では、個人の心の中にあり、それがなくなるのを当該の個人が自身の心理的視点からとらえるものである。意味3では、疑

いなどの遮蔽物は、(文中の) 話題の人物の周辺にあってその人物の姿を見えにくくしており、遮蔽物がなくなると真の姿が誰からもとらえられるようになる。この場合、確かに疑いなどは個個人の心の中にあるものの、その有無が外に現れたものを第三者が客観的に観察して、多くの人から疑いが消えたと判断するものである。したがって、意味2に関しては、「知覚者の精神空間において感情の遮蔽物が消える」というのは妥当であるが、意味3に関して、「知覚者の精神空間」において思考の遮蔽物が消えるのではない。第三者が知覚者となって、社会空間に存在した遮蔽物が消えるのをとらえていると考えられる。用例(5)(6)を松浦(2013)はともに同じ「思考」の分類に入れているが、(5)は意味3、(6)は意味2ということになる。

⑳ その後、私たちの会社の事情を理解してくれて、経費の水増しや使途不明金は一切ないことが、5月下旬には明らかになりました。疑いが晴れたわけです。(㉑の再掲)

㉑の例で見ると、「疑い」は「私たち」の精神空間ではなく「私たち」以外の人(たち)の精神空間に存在している。また、疑いを持っていた人から疑いが消えても、その人たちの精神空間に焦点は当たっておらず、その変化は注目されない。人々から成る社会的空間が問題となっている。「知覚者」は当該の事態と関係のないところで客観的に判断しているわけである。

また、㉑の例でもわかるように、意味3では、疑いをかけられた話題の人物が「第三者」となって客観的に述べることも可能である。

次に、概念メタファーの「感情・思考」について考察する。起点領域において、霧や雪などの存在による「前方の見通しの悪さ」は不安感につながり、雲などの存在による「明るさの不足」はさらに鬱陶しさにつながると考えられる。意味2に関して、「安心感や爽快感」が生まれるのは用例

からも明らかである。松浦（2013）は、光の量が少ないことは区別がつかないことであり、思考の遮蔽物が消えると「分かる」ことができて安心感や爽快感が光として差し込む」（p.124）と述べている。しかし、意味3に関しては、晴れるの「明るさ」は白・灰色・黒の「白」につながり、正不正の「正」、有罪無罪の「無罪」につながる要素も含まれるのではないだろうか。明るくてはっきりと区別が付き、真実がおおやけに知られることを好ましいと判断していると思われる。

以上、物理的な気象領域か抽象的な精神領域かという観点からは、意味2と意味3が同じグループとなり、変化を客観的に観察するか自身の内部における変化として観察するかという観点からは、意味1と意味3が同じグループになると考えられる。そして、ともに基本義である意味1から拡張していると結論付けられる。これらを図示すると、以下のようになる。

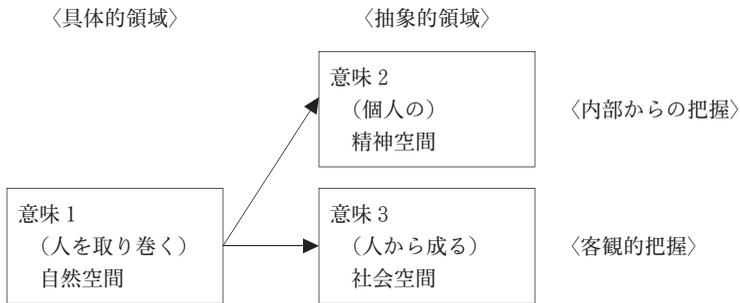


図1 3義の関係

図2では、3つの意味を図で表した。大きい四角は、事態の舞台を表す。小さい楕円は存在物（遮蔽物）、大きい白抜きの楕円は存在空間を表す。⑦は知覚者、意味3の★は話題の人物である。⑦からの実線矢印は、意味1では視覚による把握、意味3では知識などによる総合的把握を、波線矢印は、心理的把握を示している。

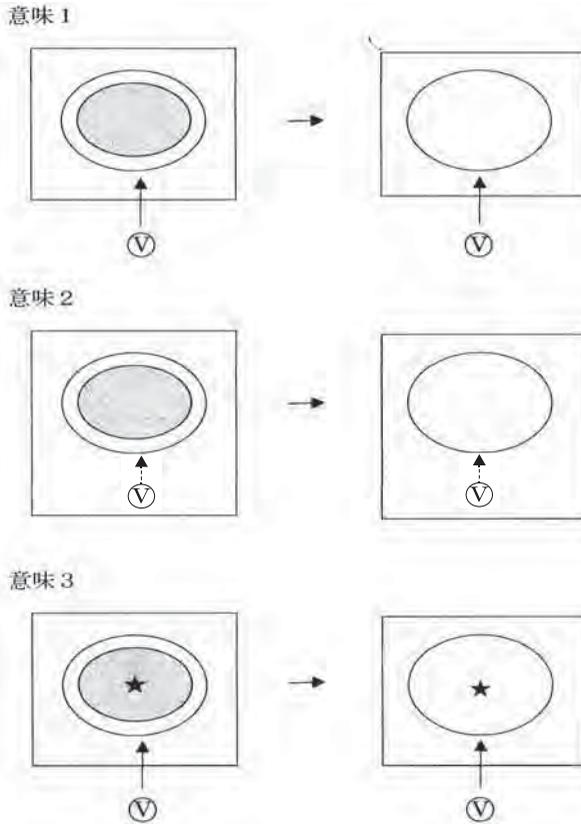


図2 3義の図, および関係

## 5. おわりに

本稿では、動詞「晴れる」の意味をコーパスの用例と先行研究に基づいてまとめ、3義の関係が、意味1から意味2と意味3になることを概念メタファーの観点から分析した。そして、意味2と意味3は、人間の精神活動に関わる点では共通するものの、変化をとらえる視点が異なることを主

張した。

意味1：雨や雪がやんで、また、雲や霧が消えて、  
見通しのきく天気になる。

（人を取り巻く）自然空間の現象を、客観的に観察する。

意味2：個人の心に存在していた好ましくない感情がなくなり、  
さわやかな気分になる。

（個人の）精神空間の事態を、内部から観察する。

意味3：個人にかけられた不正な行為の疑いなどがなくなり、  
潔白であることが明らかになる。

（人から成る）社会空間の事態を、客観的に観察する。

「晴れる」の対になる「曇る」の考察については、今後の課題としたい。

#### 《注》

- (1) 概念メタファーとは、「ある種類の概念をほかの種類の概念を通して認識する仕組み」（高尾 2003：198）であり、「身体的経験豊かで具体的な起点領域から身体的経験があまりない抽象的な目標領域への概念領域間の体系的な写像関係」（松浦 2015：297）である。
- (2) レキシカル・プロファイリングを用いたコーパス検索ツールで、名詞や動詞などの内容語の共起関係や文法的振る舞いを網羅的に表示できる。
- (3) 「黄砂」は、気象庁の「霧や視程に関する用語」に含まれている。
- (4) 『日国』で挙げられている用例の出典時期は次の通りである。③の「罪や疑いなどが解ける」意の用例が、他の3つよりやや遅くなっている。

分類	用例の時期
①	8 C 後, 850 頃, 10 C 前, 1603~04, 1873
②	905~914, 1001~14
③	1275, 1520 頃, 1924~25
④	970~999 頃, 1001~14 頃, 1212

- (5) 『大辞林第三版』では、意味を5つに分類している。
- (6) 他に、『岩波国語辞典』『三省堂国語辞典』『日本語基本動詞用法辞典』など。
- (7) NLBで「晴れる」を検索すると、頻度=1,486 と出るが、用例を見ると「晴れ晴れ」なども含まれているため、動詞「晴れる」の用例実数は不明である。
- (8) 気象庁の「天気予報等で用いる用語」では、「晴れ」は「雲量が2以上8以下の状態」とある。
- (9) 次のような明喩の例は、ここには含めていない。「〈略〉特に妄想癖がひどかった3人の症状も、霧が晴れるように快方へ向かいだしたといえます。  
(元田隆晴著『本当にあった病院の怖い話』2002)
- (10) 「遮蔽物」は、松浦(2013)などによる用語。

#### 参考文献

- 瀬戸賢一 1995『メタファー思考』講談社
- 高尾享幸 2003「メタファー表現の意味と概念化」松本曜編『認知意味論』187-250 大修館書店
- 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
- 鍋島弘治郎 2002「メタファーと意味の構造的性——プライマリー・メタファーおよびイメージ・スキーマとの関連から——」『認知言語学論考 No. 2』25-109
- 鍋島弘治郎 2011『日本語のメタファー』くろしお出版
- 深田智、仲本康一郎 2008『概念化と意味の世界——認知意味論のアプローチ』研究社
- 松浦光 2013「気象現象とメタファーの一考察——精神における「晴れる」を中心に」『言語と文化』(14), 113-127 名古屋大学
- 松浦光 2014「「晴れる」と「曇る」のメタファー的意味の実現」『日本認知言語学会論文集』14, 312-322
- 松浦光 2015「現代日本語における光の捉え方と概念化——「明るい」と「暗い」を中心に」『日本認知言語学会論文集』15, 288-300
- 初山洋介 2006『日本語は人間をどう見ているか』研究社
- Deignan, Alice 2005 *Metaphor and Corpus Linguistics* John Benjamins B. V.  
(渡辺秀樹 他訳 2010『コーパスを活用した認知言語学』大修館書店)
- Lakoff, George and Mark Johnson 1980 *Metaphors We Live By* The University of Chicago Press (渡部昇一・楠瀬淳三・下谷かずゆき訳 1986『レト

リックと人生』大修館書店)

**辞書**（言及順）

- 『日本国語大辞典第二版』2003 小学館  
『明鏡国語辞典第二版』2010 大修館書店  
『例解新国語辞典第八版』2012 三省堂  
『新明解国語辞典第七版』2012 三省堂  
『大辞林第三版』2006 三省堂  
『岩波国語辞典第七版新版』2011 岩波書店  
『三省堂国語辞典第六版』2008 三省堂  
『日本語基本動詞用法辞典』1989 大修館書店

**資料**

NINJAL-LWP for BCCWJ <http://nlb.ninjal.ac.jp/search/>  
気象庁（知識・解説）

<http://www.jma.go.jp/jma/menu/menuknowledge.html>

（原稿受付 2016年12月6日）



〈論 文〉

## 「白蛇伝」登場人物考（二）許仙

— “色” から “情” へ —

関 口 美 幸

### 要 旨

白蛇伝は、千年の修行を積んだ白蛇が美女（白娘子）に化け、許仙という若い人間の男と恋に落ちるが、法海という僧侶により霊峰塔の下に封じ込まれるという物語である。中国では四大伝説の一つに数えられ、小説だけではなく、たびたび京劇や越劇などの伝統劇で上演され、最近ではテレビドラマでも放映されている。しかし、時代が下るに従って、白娘子の妖怪性が薄れ、許仙に対する愛情が増し、白娘子は妖怪から良妻賢母にその姿を変えていった。その転機になったのが1771年（清乾隆36年）に発表された舞台脚本である方成培『雷峰塔伝奇』ではないかというのは『語学研究134号』に書いたとおりである。

白娘子の愛情が深くなるに伴って、許仙の白娘子に対する愛情も深くなり、白娘子、許仙、法海の対立関係にも変化をもたらした。つまり、白娘子と法海が対立する時、許仙がどちら側につくかは、許仙がどれだけ白娘子を愛していたかによる。藩金蘭『「白蛇伝故事」形変研究』2003によれば、許仙の白娘子に対する気持ちは、“色”から“情”へ変化したという。すなわち、白娘子の若さや美しさだけに惹かれている間は、白娘子の正体があったとたん、白娘子に対して恐怖や嫌悪しか感じなくなるが、夫婦として愛情、すなわち“情”があれば白娘子の正体があっても、白娘子に対する愛情は薄れないというのである。

本文では、白娘子、許仙、法海の対立関係の変化の過程を、白蛇伝の主な作品の中から、主に許仙の心情を抜き出して対比することによって明らかにしようと試みるものである。

キーワード：白蛇伝、許仙、白娘子、法海

## 1 白蛇伝の主要作品の対比

### 1-1 馮夢龍「白娘子永鎮雷峰塔」

「白娘子永鎮雷峰塔」は明代の天啓四年（1624）刊行の『警世通言』（編者：馮夢龍）に取められた小説である。前回の134号でも書いた通り、その後の白蛇伝物語の元になった作品なので、そのあらすじを追いながら、少し詳しく許仙<sup>(1)</sup>の心情を見ていくことにする。

まずは、許仙が白娘子に出会う場面だが、「許宣平生是个老实人，见了此等如花似玉的美妇人，旁边又是个俊俏美女的丫鬟，也不免动念」と許仙はやはり白娘子の容姿に惹かれているようである。その晩、許仙は「心猿意马驰千里，浪蝶狂蜂闹五更」と白娘子を思ってなかなか眠れない。

その後、白娘子が渡した五十両が盗まれたお金だと分かり、許仙は蘇州に流される。蘇州で身を落ち着けたところに白娘子が訪ねてきて、許仙は白娘子にうまく言いくるめられ、二人は結婚する。その際、「白娘子放出迷人声态，颠鸾倒凤，白媚千娇，喜得许宣如遇神仙，只恨相见之晚」と白娘子は色仕掛けで許仙を惑わした。他人から妖怪が取り付いているといわれると、許仙は「我也八九分疑惑那妇人是妖怪，真个是实」と白娘子のことを疑うが、白娘子に色仕掛けで迫られると、「许宣被白娘子一骗，回嗔作喜，沉吟了半晌，被色迷了心胆，留连之意，不回下处，就在白娘子楼上歇了」というようにまたしても白娘子にあっさり騙されてしまうのだ。

しかし、どこに行っても必ず追いかけてくる白娘子の行動から、許仙の白娘子に対する疑いは日に日に深くなり、ついに白娘子に命乞いする。「不知你是何神何鬼？ 可饶我的性命！」許仙の態度が許せない白娘子は、「我与你平生夫妇，共枕同衾，许多恩爱，如今却信别人间言语，教我夫妻不睦。我如今对你说，若听我言语喜喜欢欢，万事皆休，若生外心，教你满城皆为血水，人人手攀洪浪，脚踏浑波，皆死于非命」夫婦間の愛情は深い

のに、なぜ他人の言葉を信じるのか？もし自分の言うことを聞かなければ、街中の人を殺すと脅すと妖怪の本性をむき出しにする。ここに至って、白娘子と許仙の対立は決定的となり、許仙は法海と協力して白娘子の正体を暴く。最後に白娘子の頭に法海から授けられた鉢をかぶせて白娘子を逃げられなくするのは許仙である。許仙は白娘子の正体を知ると、ただ恐怖しか感じず、白娘子と対立する。白娘子は法海になぜこんなことをしたのかと聞かれて「不想遇着许仙，春心荡漾，按捺不住」許仙に出遭って欲情を抑えられなかったからと答えている。

物語の最後には色情を戒める教訓めいた詩「奉劝世人休爱色！ 爱色之人被色迷。心正自然邪不扰，身端怎有恶来欺？ 但看许宣因爱色，带累官司惹是非。不是老僧来救护，白蛇吞了不留些」が書かれているが、これがこの物語の主題であろう。許仙はこの教訓を汲み取り、出家して法海の弟子となる。

「白娘子永鎮雷峰塔」では、白娘子と許仙の間は色情で結びついた関係であり、その関係が崩れたとき両者は対立する。対立の許仙側に力を貸すのが法海である。つまり、白娘子と対立するのは許仙が主で、法海が従だと言える。

## 1-2 黄圓瑛 撰『雷峰塔』（以下、「黄本」という）

清代 乾隆3年（1738）に発行された舞台脚本である。

「白娘子永鎮雷峰塔」ではただの蛇の妖怪だった白娘子だが、ここでは西湖の湖主として湖に住む生き物たちを漁師から守る存在として描かれている。性格もだいぶ優しくなっていて、許仙との間にも一定の愛情が見られるが、許仙が白娘子に惹かれるのは、やはりその外見の美しさである。「看他，看他窈窕偏素妆，留连处实多停当。醉人心，双双一对好娇娘。怕从今打动情肠。」「我许仙，昨日在湖上遇着白娘子，十分眷恋，约我今日前去取伞。」白娘子と許仙の間は、「白娘子永鎮雷峰塔」のように色情だけで

はなく、夫婦としての心の交流もあるようだ。しかし、法海が白娘子の正体を暴いてからは「白娘子永鎮雷峰塔」と同様、白娘子に対する許仙の愛情は感じられない。白娘子退治に関しては、許仙は「白娘子永鎮雷峰塔」ほど主体的には動いていない。その代わりに強調されているのは、白娘子と許仙の前世からの宿縁である。「我本东溟一大白蟒蛇，与许宣乃有宿缘，又因伊欲心深重，故敢迷恋。」と白娘子も許仙との宿縁は認めている。

三者の対立関係は、(許仙+法海)×白娘子だが、全ては前世からの因縁ということで、対立が全体的に弱められている。

### 1-3 方成培『雷峰塔伝奇』(以下、「方本」という)

清代 乾隆 36 年 (1771) に発表された舞台脚本である。黄本と方本は 30 年ほどしか時間に隔たりはないが、134 号でも分析した通り、筆者は、方本が白蛇伝の物語のターニングポイントだと考えている。それまでの作品同様、許仙は白娘子に度々騙され、その度に官憲に追われ、仕事を替えざるをえなくなりと苦労を重ねるのだが、許仙が白娘子を許すのは、その色情に惑わされているだけとは言い切れない。例えば、普段の二人は、夜に月をめながら、酒を酌み交わしたりしている。許仙が「娘子，你看冰轮皎洁，万籁无声，空中更没些儿云彩，真个好一天夜景也！」というと、白娘子は「果然好不可爱」と返すなど、二人の間には確かに心の交流がある。

しかし、法海から白娘子の正体を聞いた許仙の態度は以前の作品とあまり差はない。「禅师，他此去必然怀恨于我，想此番见面，必然害我残生。弟子宁死江心，决不与他相聚的」とおびえて金山寺からなかなか帰ろうとしない。

その後、「断桥」の場面に移る。ここでは今までの作品では見られなかった描きかたをしている。すなわち、夫婦の情という面では、白娘子の方が誠実で、許仙は不誠実であり、そのことを白娘子、許仙、小青も了解

しているという点である。許仙はまるで浮気を見つけた亭主のように白娘子におびえ、くどくどとその場しのぎの言い訳を繰り返す、自分の不誠実の許しを請うのである。まず、遠くから白娘子を見かけた許仙は「阿呀、吓吓死我也。你看那边，明明是白氏，青儿。哎呀，我今番性命休矣」とかなりおびえ、白娘子から不人情を責められると、「这都是那妖僧不肯放我下山」と法海に引き止められ金山寺をはなれなかったと適当なことを言っておまかす。今までの作品と決定的に違うのは、白娘子の色情や優しさにほだされ、許仙が白娘子の行動を許すのではなく、白娘子が許仙の不誠実を許しているという点である。つまり、二人の間には夫婦の愛情があることが前提となっており、その愛情を裏切ったのは許仙の方であるということが両者の間で確認されるのである。

その後、許仙は浄慈寺に法海を訪ねると、鉢を持って帰って白娘子にかぶせるように言われる。しかし、許仙は「禅师呵，此妖一时无状，水漫金山，致遭天谴，理所应该，但弟子夫妻之情，不忍下此毒手」と夫婦の情があるから、自分で手を下すのは忍びないと言う。法海は、それなら自分で妖怪を退治すると言って、翌日許仙の家に行く。法海が白娘子を退治すると、許仙は「白氏虽系妖魔，待我恩情不薄。今日之事，目击伤情，太觉负心了些」と白娘子の自分への愛情が深いと言って出家する。

このように、許仙は白娘子を恐れる気持ちと白娘子に対する愛情の間で揺れ動き、それが白娘子に対する対立を弱める。白娘子と法海の対立は法海が主で許仙が従である。許仙は表面的には法海の側に立っているものの、心情的には白娘子の側に立っているといえる。

#### 1-4 玉山主人『新編雷峰塔奇伝』<sup>(2)</sup>

清代 嘉慶 11 年（1806）に出版された小説である。方本では、断桥の再会の場面で許仙はあきらかにその場しのぎの言い訳で白娘子に許しを請うていたが、ここでは、「贤妻，愚夫一时蒙昧，误听秃驴邪言，错疑贤妻，

望賢妻怨罪」と心から反省して、白娘子に許しを請うている。

その後、法海が西方尊者の命を受けて白娘子を退治にくると、許仙は「老师、纵使他果是妖怪，他并无毒害弟子，想他十分贤德，弟子是以不忍弃他，望老师见谅」と、法海に対し白娘子の命乞いをする。法海に鉢の中に閉じ込められた白娘子は抵抗らしい抵抗はせず、「妾身犯罪天庭，如今大难临身，要与你分离了」と許仙との別れを惜しむ。許仙は「贤妻，我和你同去厅上，哀恳佛爷则个？」と白娘子とともに天界に上って命乞いしようとするが、白娘子は、「大数已定，哀求无益」とあきらめの境地である。

白娘子との対立では、法海が主で許仙は従であるが、この話では白娘子と法海の対立はあまり見られず、すべては仏のお導きといった宗教色が色濃い。その点では黄本に近いが、黄本よりさらに白娘子に対する許仙の同情が深まっており、方本同様、心情的には許仙は白娘子の側に立っていると言える。

### 1-5 夢花館主『寓言諷世説部前後白蛇全伝』

中華民国時代に出版された白話小説で、通常、「白蛇全伝」と略される。

まず、白娘子と法海がなぜ対立するかが語られる。それによれば、法海もガマガエルの妖怪で、内丹を白娘子に盗られたことにより五百年の修行が無駄になったため、その仇を討つ機会を狙っていたという。一方許仙と白娘子の間にも因縁がある。許仙は十度生まれ変わる前の世では商人で、乞食に捕らえられた白蛇を哀れに思って、乞食から買い受けて、野に放ってあげた。白蛇は恩返しのために許仙に嫁いだのである。以前の作品でも白娘子、許仙、法海の間に前世からの因縁が語られることがあったが、それがこれほど三者間の感情と結びつくことはなかった。

断橋の場面では、許仙は心から非を悔い、白娘子に許しを請うている。法海が白娘子を退治に来ると、許仙は法海に向かって「就是妖魔吃我下

去，我也情愿的，与你什么冤仇，这般苦苦的作对？快些出去，谁要你来多管！」と白娘子が妖怪であってもかまわない、余計なおせっかいはやめてくれと言う。白娘子を捉えた鉢がゆっくりと閉じ始めると、「我也舍不得你啊」と嘆く。白娘子は「我看你平常日子，身上衣单，不知寒冷，腹中饭少，不知饥饿，带着几分孩子气，怎能够独掌门楣！我死后，你须要续娶一位贤德妻子才好」と許仙の衣食の心配をし、自分が死んだあとは後添えをもらうことを勧める。許仙は「我再也不娶的。天下妇女，那有娘子这般贤德！阿呀，我好心痛呀！」と白娘子に対し永遠の愛を誓う。法海に対しては、「你是出家人，何苦把我恩爱夫妻拆散了！」と法海のおせっかいを責める。

方本では、白娘子への愛情と妖怪退治の間で揺れ動いていた許仙だが、この作品では、完全に白娘子の側に立ち、法海と対決する。三者の対立関係は、(白娘子+許仙)×法海である。

### 1-6 田漢『白蛇伝』

京劇の脚本である。1944年に桂林で『金鉢記』として執筆した後、1950年に修正を加え『白蛇伝』と名を改め北京中華書局から出版された。1952年に再度修正され、同年に第一回全国戯曲観摩大会に出品され、『劇本』1953年8月号に掲載され、1954年作家出版社より単行本が出版された。

今までの作品とは違い、許仙は出家を望まず、“水闘”の間も身重の白娘子の体を案じる。そして自ら金山寺を抜け出す。次の“断桥”の場面では、白娘子は「许郎疑惧我也是常情，还是那发海不好」と許仙が自分を疑うのも理解できると言い、「你妻原不是凡间女，妻本是峨眉山一蛇仙」と自らの正体を明かす。許仙は「你纵然是异类我也心不变」と白蛇子が妖怪でも自分の気持ちは変わらないとあって、白娘子を受け入れる。最後の場面でも、許仙は法海に対して、白娘子の命乞いをする。命乞いが無駄だと

分かると、「許仙今日心头亮，吃人的是法海不是妻房」と法海を責める。

こうした許仙の言動を見ると，許仙は完全に白娘子と一体となって，法海と対立しているのが分かる。三者の対立関係は，（白娘子+許仙）×法海であり，その対立はかなり強い。

### 1-7 テレビドラマ『新白娘子传奇』

台湾のテレビ局と中国の中央電視台が合作して制作したテレビドラマで，1992年に台湾で放映された後，1993年には中国の中央電視台で放映され，中国・台湾ともに人気を博した。全50話の内，白娘子が法海により雷峰塔に閉じ込められるまでに30話を費やし，残りの20話で，許仙と白娘子の息子の許仕林が科挙の試験に合格し，母の白娘子を雷峰塔から救い出す物語が語られる。白娘子と許仙との間の愛情も丁寧に描かれ，許仙は一貫して白娘子の味方をする。

例えば，第19話の許仙が金山寺に行く場面では，許仙は法海に対して「大师，如果我家娘子与小青真的是千年蛇妖，可是她们从来没有害过我，还一直帮助我，照顾我」と白娘子が妖怪かも知れないが，自分にはよくしてくれていたと語っている。その後，許仙は法海によって金山寺に閉じ込められる。白娘子と小青が金山寺に来て許仙を返すように法海に頼むが，会わせてすらもらえない。許仙は塔の上から白娘子に助けを求める。その後，白娘子と法海との戦いの混乱に乗じて，許仙は金山寺から逃げ出す。“断桥”で再会する場面で，白娘子は自分の正体を明かし，前世の因縁を語る。それによれば，白娘子は修行中に20回生まれ変わる前の許仙（その頃は牧童だった）に救われたことがあり，その恩返しのために人間界にやってきたのだということである。許仙は，「我现在才知道爱我最深是娘子，害我最深是法海」と白娘子が妖怪であることを受け入れ，悪いのは法海だと言う。

第27話では，白娘子退治を提案する法海に対し，許仙は，白娘子の正

体はとっくに分かっていたと言い、「禅师你乃出家人，为何不去清修，专管我们夫妻闲事？我娘子为异类，可是他从不害人生性善良，比起你这秃头和尚要好多了。」と法海のお節介を責める。

第28話で法海が許仙の店に来る。法海は鉢を渡して寝室に置くように言うが、許仙は断る。しかし、鉢は勝手に寝室に飛んで行き、白娘子を捉える。鉢に捉えられ、苦しそうな白娘子を見かねて、許仙は法海に対し、「要死就让我们夫妻死在一起吧！」と白娘子と一緒に死なせてくれと頼むが、法海は聞き入れない。白娘子は「这是劫数，是我命中注定的劫数」これも運命とあきらめ、雷峰塔に閉じ込められる。後に、許仙は息子を姉夫婦に託し、出家する。

このドラマで許仙はかなり早い段階で白娘子が普通の人間ではないことを悟っていたが、それが白娘子に対する愛情に影響を与えることは全くなく、終始法海と対立する。

### 1-8 テレビドラマ 白蛇伝

2006年放映。全30話。1993年版と比べるとオリジナルの人物、ストーリーが多く、許仙と白娘子の子供が白娘子を救い出すといういわゆる「生子得第」もない。

このドラマでも白娘子と許仙は終始愛し合っており、妖怪であるということが二人の愛情の妨げにはなっていない。それに対して、法海は自分の使命は妖怪を退治することだと深く信じており、その点で白娘子と徹底的に対立する。

第28話で許仙は法海に捉えられ、金山寺に閉じ込められる。白娘子は「我们夫妻恩爱，请师傅放过我们吧。」と自分たちのことは放っておいてほしいと懇願するが、それに対する法海への答えは「妖孽，你怎么就不知道反悔呢？他是人，怎么和你在一起？」であり、取り付く島もない。法海が人間と妖怪は共存することはできないという従来の価値観に縛られている

のに対し、許仙は、「娘子不管你是人是妖，我都和你在一起，我要定你了。」と白娘子が妖怪であることが明確になったあとも白娘子に対する愛は揺るがないのである。

最終話では、法海から逃げられないと悟った白娘子は自ら雷峰塔に入る。許仙は、雷峰塔を掃除するために出家する。最後は年老いた許仙が雷峰塔の下の落ち葉を箒で掃いているシーンで終了。

このドラマでも許仙は一貫して白娘子の側に立ち法海と対立する。

## 2 白娘子、許仙、法海の性格と対立構造

以上、白蛇伝の主な作品について、許仙の白娘子に対する心情と白娘子、許仙、法海の対立関係について対比してきた。表にまとめると以下の通りである。

	許仙の白娘子に対する気持ち	白娘子、許仙、法海の対立関係
馮夢龍 「白娘子永鎮雷峰塔」	色	白娘子 × (許仙+法海) * 白娘子との対立では許仙が主で法海が従
黃圓瑛 「雷峰塔」	色	白娘子 × (許仙+法海) * 対立が弱い
方成培 「雷峰塔伝奇」	色+情 色が強い	白娘子 × (許仙+法海) * 白娘子との対立では法海が主で許仙が従
玉山主人 「新編雷峰塔奇伝」	色+情 情が強い	白娘子 × (許仙+法海) * 対立が弱い
夢花館主 「白蛇全伝」	情	(白娘子+許仙) × 法海
田漢 「白蛇伝」	情	(白娘子+許仙) × 法海 * 対立が強い
テレビドラマ 「新白娘子伝奇」	情	(白娘子+許仙) × 法海 * 対立が強い
テレビドラマ 「白蛇伝」	情	(白娘子+許仙) × 法海 * 対立が強い

### 3 まとめにかえて

『語学研究 134 号』では、白娘子が妖怪から良妻賢母へ変化する過程を分析し、そのターニングポイントとなった作品が方本であったという結論に至ったが、今回の許仙についても同様に方本が果たした役割は大きい。黄本までは、許仙は主に白娘子の容姿、即ち“色”に惹かれていたが、方本からは“色”に夫婦としての情がプラスされる。それは、主に白娘子が蛇の妖怪だと分かった後の許仙の言動から明らかである。しかし、方本では、許仙はまだ“色”と“情”の間でかなり揺れ動いており、妖怪の白娘子を恐れる気持ちもかなり強い、というより、許仙の揺れ動く気持ちを描くことがこの作品のテーマとなっている節もある。そのため、白娘子との対立では、表面的には法海に従っているが、心情的には白娘子の側に立っている。

では、許仙の白娘子に対する愛情が確立され、許仙が法海との対立を明確にした作品は何か。筆者はそのターニングポイントとなったのを夢花館主「白蛇全伝」と考えている。夢花館主「白蛇全伝」は劇ではなく長編小説であるため、許仙の心情描写をより詳細に描くことができた。白娘子の妖怪性も一層薄れ、白娘子と許仙は人間と妖怪の違いを越えて愛し合う夫婦として描かれるようになった。その結果、許仙は一貫して白娘子の側に立ち、法海と対立するようになったと思われる。

それに反比例するように、法海は愛する二人をお節介にも引き離す悪役となっていった。魯迅は「雷峰塔の倒壊について」<sup>(3)</sup> という文章の中で、次のように言っている。「試しに呉越地方の田舎にいて民意を探ってみるがいい。老若男女を問わず、ちょっと頭のおかしなやつ以外は、誰だって白蛇に同情し、法海のお節介に腹を立てているはずだ」魯迅は白蛇伝の物語を祖母から聞いたので、その話の出所は分からないが、もしかしたら

民間の伝説かもしれないと書いている。「白蛇全伝」の中では法海は貶められてガマガエルとなっているが、魯迅が祖母から聞いた話ではカニとなっている。魯迅がこの文章を書いたのは1924年のことなので、当時こうした法海を貶める考え方が一般的だったことが分かる。

今回は、各地に残されている白蛇伝に関連する伝説にスポットを当てて、法海のキャラクターの変化を分析していきたいと思う。

#### 《注》

- (1) 「白娘子永鎮雷峰塔」の中では“許仙”ではなく“許宣”だが、他の作品が“許仙”を多く用いているので、ここでは“許仙”に統一する。
- (2) 編者を“玉花堂主人”としている資料もあるが、藩金蘭『「白蛇伝故事」形変研究』2003は、“玉山主人”と“玉花堂主人”は同一人物としている。また、作品名も『新編雷峰塔奇伝』、『新編雷峰塔伝奇』、『雷峰塔奇伝』とする資料があるが、ここでは、『新編雷峰塔奇伝』に統一した。
- (3) 『語絲』周刊第一期、一九二四年

#### 参考資料

- ・馮夢龍編 嚴敦易校注『警世通言』人民文学出版社 1984年
- ・主編王国平『西湖文献集成第15冊雷峰塔專輯』杭州出版社 2004年
- ・主編王国平『西湖文献集成第28冊西湖小説專輯』杭州出版社 2004年
- ・『田漢文集(十)』中国戯劇出版社 1983年
- ・『「白蛇伝」故事資料選——「白蛇伝」研究資料之二』(内部資料) 中国民間文芸研究会浙江分会 1983年
- ・『「白蛇伝」歌謡曲芸資料選——「白蛇伝」研究資料之三』(内部資料) 中国民間文芸研究会浙江分会 1983年
- ・阿英『雷峰塔伝奇叙録』中華書局出版 1960年
- ・黄裳「關於白蛇伝」『西廂記与白蛇伝』平明出版社 1953年
- ・藩金蘭『「白蛇伝故事」形変研究』萬卷楼圖書股份有限公司 2003年
- ・何平主編 莫高編著『白蛇伝伝説』浙江攝影出版社 2008年
- ・(清)方成培撰 徐凌雲 校點『皖人戯曲選刊・方成培卷』黄山書社 2008年
- ・作者：夢花館主 責任編輯：彭衛才『白蛇全伝』岳麓書社 2012年
- ・鄧長風『明清戯曲家考略全編下』上海古籍出版社 2009年 20頁
- ・山口建治「民話と小説——白蛇伝の場合——」神奈川大学中国語学科『中国通

俗文芸への視座』株式会社東方書店 1998年

- 谷口義介「馮夢龍と黄圖秘のあいだ——白蛇傳・小説から戯曲へ——」中国芸文研究会『学林』第五十八号 2014年
- 内田道夫『中国小説研究』評論社 昭和52年
- 関口美幸「白蛇伝」登場人物考（一）白娘子——蛇妖怪から良妻賢母へ——」『拓殖大学語学研究 134号』2016年

（原稿受付 2016年11月29日）



〈論 文〉

# 現代中国語における受益者マーカ―

— “給” と “帮” をめぐって —

永 江 貴 子

## 提 要

“给” と “帮” は動詞として、それぞれ「与える」と「助ける」といった全く違った意味を表す。しかし後続に動詞句 (VP) が共起する場合、“给” を用いた文と “帮” を用いた文は同じような意味を表すことがある。本稿ではどのような条件下で “给” と “帮” を用いた文が互換可能になり、またその場合でもどういった差異が生じるかについて明らかにすることを目的とする。

キーワード：文法化, 認知言語学, コーパス

## 1. はじめに

“帮” と “给” は “X 帮 Y” もしくは “X 给 Y” という文の場合、「X は Y を助ける」「Y は Y を与える」といった全く違った意味を表す<sup>(1)</sup>。しかしその文型の後続に動詞句 (VP) が共起し “X 帮 YVP” と “X 给

---

(1) 吕叔湘《现代汉语八百词 增订本》では “X 帮 Y” または “X 给 Y” 文における “帮” と “给” について “帮” は “帮助 (手伝う)” “给” : 使对方遭受 (相手に与える) と記述する。(日本語訳は『中国語文法用例辞典』より) “X 帮 YVP” と “X 给 YVP” に関して、主語が省略された形、例えば “我” が省略された以下の a 文と b 文も本論においては含む。

YVP”<sup>(2)</sup> という文になる場合，“帮”を用いた文と“给”を用いた文は同じような意味の文になるようである。以下の(1)の例を参照されたい。

(1) (CがAの時計を水浸しにしてしまった。それを見たAは時計を修理しようとする。修理中に時計の持ち主Bが入ってくる。)

A 你的表进了点水，我帮①你修一修啊。

(あなたの時計が水に入ってしまったから、あなたのために修理してあげる。)

B 你干什么呢，给我。

(何やってるんだ、私に寄越しなさい。)

A 还没修好呢。

(まだ修理し終えてないよ。)

B 用你修，谁让你乱动别人东西。

(君が修理するなんて、誰が君に他人のものをいじらせたんだ。)

※Bが時計を取り返そうとした際、Aの手から時計が落ち、時計が壊れる。AとBが顔を見合わせる。傍観者Cが心配そうに様子をうかがう。

A 刚才进了点水，我这不是想帮②你修嘛。

(今さっき水に入ってしまったから、私はあなたのために修理しようと思ったのよ。)

B 你怎么干什么都是毛手毛脚的。

(君は何でやるのが粗忽なんだ。)

C 唉！这不怪她，都是我不好。

(ねえ！これは彼女のせいじゃなくて、みんな私が悪いのよ。)

---

(2) “X 帮 YVP”と“X 给 YVP”に関して、主語が省略された形、例えば“我”が省略された以下の a 文と b 文も本論においては含む。

a. 帮你拿行李吧。b. 给你拿行李吧。(荷物をお持ちしましょう)

B 不要替她讲（说<sup>(3)</sup>）话。喂，我拜托，以后不要动我的东西，行不行？

（彼女の代わりに話す必要などない。おい、お願いだから今後は僕の物をいじらないでくれるかい、わかった？）

A 要不是你来抢，我就给<sup>(3)</sup>你修好了。不就是一块表嘛，至于那么大脾气，小气鬼。《都是天使惹的祸》

（もしあなたが奪おうとしなかったら、あなたのために修理し終わってたわよ。時計一つで、こんなにかんかんに怒るなんて、ケチん坊。）

①②の“帮”，③の“给”を含む文はいずれも「私<sup>(1)</sup>があなたのために（時計を）修理する」という意味を表す。同じような事態を表す文であるが，“帮”と“给”といった異なる意味の語を選択し，互換可能なようである。

“帮”が“给”に置き換え可能<sup>(4)</sup>という事に関し，“帮”“帮忙”“帮助”のニュアンスの違いについて論じた大川 1995 において(2)(3)(4)の例文を挙げ，「介詞化」した“帮”は“给”と置き換え可能であると述べている<sup>(5)</sup>。

- (2) a. 我帮你拿行李吧。(荷物をお持ちしましょう。)  
 b. 我给你拿行李吧。
- (3) a. 帮爸爸拿拖鞋。(お父さんにサンダルを取っておくれ。)  
 b. 给爸爸拿拖鞋。
- (4) a. 快脱下来吧，我帮你缝两针。(早く脱ぎなさい。ちょっと繕ってあげるから。)  
 b. 快脱下来吧，我给你缝两针。

---

(3) コーパスの字幕では“讲”とされていたが，音声として“说”で話されていた。どちらの語でも意味的に矛盾はないが，本稿では自然な会話の流れとして音声の“说”を用いて分析する。

(4) 永江 (2005) では，要求表現における“帮”と“给”の選択について述べた。

(5) (2)(3)(4)は大川 1995 より。

「介詞化」しつつある“帮”については、文法化と結び付けられる。この文法化の観点から考慮すると、“给”に置き換えられる“帮”とは実質の意味が希薄化し漂白化して介詞に近づいた“帮”であるといえそう。では、文法化のどの段階の“帮”が“给”と置き換え可能で、その場合の“给”とはどの段階にある“给”なのであろうか。

認知言語学では Bolinger1977 の「意味と形式の一対一対応」を重視するが、この立場から観察した場合、“帮”と“给”が置き換え可能だといっても「形式が違えば意味が違う」と予測され、意味に異なりが生じるはずである。即ち“帮”を用いた文と“给”を用いた文の意味に差異があるはずである。

そこで本稿では“帮”を用いた文と“给”を用いた文がどういう条件下において共通点を持つか、また、差異はどのような点にあるかについて明らかにしていく。

## 2. “帮”と置き換え可能な“给”を用いた文

“帮”と置き換え可能な“X 给 YVP”の“给”について述べるために、前章で挙げた“帮”と置き換え可能な“给”を用いた(2)(4)を再度参照されたい。

- (2) a. 我帮你拿行李吧。
- b. 我给你拿行李吧。
- (4) a. 快脱下来吧，我帮你缝两针。
- b. 快脱下来吧，我给你缝两针。

これらの“给”は《现代汉语八百词增订版》の介詞の項目で挙げられた“引进交付，传递的接受者”（物や伝達を受け取る者を導く）でも，“引进动作的受害者”（動作の被害者を導く）でもなく，“引进动作的受益者”（動作の受益者を導く）の“给”であると考えられる。受益者を導く“给”と

は次のような文である<sup>(6)</sup>。

(5) 给病人治病。(病人を治療する)

(6) 我给你当翻译。(ぼくが君の通訳になってあげよう)

受益者を導く“给”が“帮”と置き換え可能な理由として、“帮”は「助ける」を含意する語なので、“X 帮 YVP”という文は「XはYを助けて～する」から「XはYのために～する」という意味の文になることが予測され、この文における“Y”は助けられる対象であるため、動作の受取り手でも被害を被る対象ではなく、利益を受ける対象、即ち受益者と想定できるからである。受益者を導く“给”について、文法化の先行研究を概観しておく。

Newman 1993 では“给”の文法化に関して認知的観点から論じ、イメージスキーマを用いて受益者を導く“给”への道筋を詳しく述べている。それによると、“给”の基本義はAとBの二人の人物を仮定した場合、AがBへものを渡すことにある（mainly RECIPIENTの“给”）。人に何か渡す場合、advantage（利益）のもの・行為の場合とdisadvantage（不利益）のもの・行為の場合がある。（RECIPIENT or BENEFACTIVEの“给”）advantageの行為をCONTROL DOMAINにて、AがBに与える場合、受益者を導く“给”になるという。（mainly BENEFACTIVEの“给”）つまり“给”は以下の道筋で文法化していくという。

図1 “给”の文法化

mainly RECIPIENT → RECIPIENT or BENEFACTIVE → mainly BENEFACTIVE
---

木村 2005 では“给”の文法化について [授与動詞→授与目標マーカー

(6) (5)(6)は《現代汉语八百词增订版》より

→受益者マーカ―]という拡張過程を設定する。この「授与目標マーカ―」とは次のような例である<sup>(7)</sup>。

(7) 小红给小王送来了一封信。

(シャオホンは王君に手紙を1通届けにきた)

(8) 小红给小王打了一件毛衣。

(シャオホンは王君にセーターを編んだ)

そしてこの授与目標マーカ―の“给”について木村 2005 では、「授与」(ex. “递烟 [タバコをすすめる]”, “汇 [為替送金する]”), 「供与」(“喂奶 [授乳する]”), 「投与」(“注射强心剂 [强心剂を注射する]”, “输液 [点滴する]”), 「付与」(“盖被子 [布団をかける]”, “涂药膏 [膏薬を塗る]”), 「伝達」(“传 [伝える]”, “捎口信 [言付けをする]”), 「送信」(“寄信 [手紙を郵送する]”, “打电话 [電話をする]”) など、ものや情報の受け取り手を必須の関与者として成立する行為を意味する一連の動詞(句)と共起すると述べる。次に「受益者マーカ―」とは次の例である<sup>(8)</sup>。

(9) 我给她好好儿干活儿。

(私は彼女のためにしっかり働く)

(10) 小红给小王梳头发。

(シャオホンは王君に髪を梳かしてやった)

(11) 妈给他开门。

(母は彼にドアを開けてやった)

これらの受益者マーカ―“给”が共起する動詞“干活儿”(働く)“梳头发”(髪を梳かす)“开门”(ドアを開ける)に関して木村 2005 は、「服務」「奉仕」「労役」が読み込むことの容易な動詞に限られると述べる。

なお、受益者マーカ―としての“给”の共起できる事態の限界について佐々木 1993 にて(12) a の“给”を用いた場合の不自然さを指摘しながら述

---

(7) (7)(8)は木村 2005 より。

(8) (9)(10)(11)は木村 2005 より。

べてられている<sup>(9)</sup>。

(12) \*a 我天天给孩子加班。(子供のために毎日残業する)

b 我天天为孩子加班。

この“给”を用いた文の不成立について、佐々木 1993 では、「私が残業する」という事態に、新たな「関与者」として「孩子」を導入するためには、行為の対象となる「残業」が「孩子」のモノであるとか、あるいは「孩子」が本来自分でしなければならなかった「残業」である、といった認識が必要とされている。こうした認識に支えられて、はじめて“给”は「受益者」という新たな「関与者」を導くことができるのである。「私が残業する」ということと「孩子」との間には、そうした認識を認め難いというわけである。無論、「私が残業する」ということによって収入を得て、それによって「孩子」が何らかの利益を蒙ることも、現実には十分考えられる。しかし、そうしたいわば非直接的利益関係は、中国語の場合、“给”構文によって表現されることはないのである。ここにおいて、「与える」という原義からは切り放すことのできない“给”が、新たな「関与者」を導入する際の限界を窺い知ることができる」と指摘する。

授与動詞から文法化した授与目標マーカー、受益者マーカーが動詞か介詞かという問題はしばしば議論の対象となる。朱 1979 : 158 では木村の「授与目標マーカー」が“给予”，「受益者マーカー」が“服务”にあたり，“服务”の意味の場合の“给”は「介詞」とであると述べ、(13)(14)の例を挙げている<sup>(10)</sup>。

(13) 大夫给病人打针。(医者は患者に注射を打った。)

(14) 你给孩子们讲个故事。(あなたは子供たちにお話をした。)

朱 1979 では“给”が“给予”の意味を読み込める場合は動詞だと規定している。そのため、(13)(14)のように“给”に“给予”と“服务”の意味が

(9) (12)は佐々木 1993 より。

(10) (13)(14)は朱 1979 より。

ある場合、動詞か介詞かが不明確であるという<sup>(11)</sup>。

(15) 我给客人沏杯茶。(私は客人にお茶を入れる)

(16) 我给你打件毛衣。(私はあなたのためにセーターを編む)

この“给”を袁 1998 では“弱化动词”だと述べる。その“弱化动词”とは意味が漂白化した概念ともいえよう。

以上の先行研究をまとめると、“帮”が置き換え可能な“给”とは、受益者を導く“给”で、共起し得る動詞は「奉仕」「服務」「労役」の意味を読み込める動詞だと考えられる。

### 3. “帮”を用いた文と“给”を用いた文の共通点

本章では“帮”が“给”に置き換えられる場合の“帮”を用いた文の構文としての意味を求め、“给”を用いた文との共通点を明らかにする。

#### 3.1 “帮”を用いた文の意味

“帮”の意味は中川 1991 によると「ちょっと手を貸す」から「当事者がすべきことを当事者になり代ってする」まで幅があるという。以下(18)(19)(20)の中川の例文を参照されたい。

(18) 许多家长晚上帮孩子默字，背课文。→**ちょっと手を貸す**

(多くの父兄は夜、子供が字を覚えたり、テキストを暗誦したりするのを手伝う。)

(19) 请你帮我抬一下箱子。→**半分だけ手伝う**

(箱を運ぶのを手伝って下さい。)

(20) 我的被子晒在楼下，下午要是回来晚了，请**帮**我收一下好吗？

→**かわりにする**

---

(11) (15)(16)は朱 1979 より

（わたしのふとん，階下にほしてありますが，午後帰りが遅くなりましたら，しまっておいてくれませんか）

“帮”の意味を中川は「当事者がなすべきことの一部を肩代わりし，その肩代わりした部分については全面的に責任を持ってする」というニュアンスの強い語で，「前後の状況，とりわけ後続の述語動詞によってはちょっと手を貸すといった軽い手伝い方を意味する場合もある」と述べている。この記述を参考として，本稿では，行為を実際にする人を「行為者」，本来その行為をすべき人を「相手」と呼び，“帮”とは「行為者が，相手のすべき行為に手を貸し，その行為を全面的もしくは部分的にする」意味だと規定する。中川では指摘されてないが，この相手の行為を「部分的にする」のか「全面的にする」のかという意味の違いで，アスペクト助詞<sup>(12)</sup>の用い方が異なる。それは，相手の行為を「部分的にする」意味の場合，アスペクト助詞は“帮”の後ろに伴い，相手の行為を「全面的にする」意味の場合，アスペクト助詞は“帮”の後ろに伴わず，共起する動詞に結びつく傾向があるという点である。

王朔の小説 11 作品<sup>(13)</sup>（約 62 万字）中，“帮”の後ろにアスペクト助詞を伴う例は以下(21)(22)の 2 例だけである<sup>(14)</sup>。

(12) アスペクト助詞は中国語で“动态助词”と呼ばれる。刘他 2001 によると“汉语不像印欧语那样，有表示动作时态的形态变化，在表达动作进行的阶段时，汉语主要用动态助词。汉语的动态助词主要有“了”，“着”，“过”。”(p. 361)（中国語は動作の態を形態変化で表す印欧語とは異なり，動作の進行段階を表す時，中国語は主にアスペクト助詞を用いる。中国語の主要なアスペクト助詞は“了”，“着”，“过”である。

(13) 王朔の作品は《顽主》《你不是一个俗人》《许爷》《动物凶猛》《过把瘾就死》《一半是火焰 一半是海水》《浮出海面》《空中小姐》《我是你爸爸》《玩的就是心跳》《永失我爱》である。このコーパスにおいて“帮”の数は 217 語であった。

(14) 網掛け部分はアスペクト助詞を示す。

- (21) 吴胖子迎着太阳眯着眼叼着烟和新娘不停地插科打诨，李江云帮着新郎检查要还的东西有没有遗漏。《玩的就是心跳》

(呉のでふは太陽に向かって眼を細め口に煙草をくわえ花嫁とひっきりなしに茶番をし、李江雲は新郎を手助けして返却しなければいけないものの漏れがあるかどうかするのを手助けしている。)

- (22) 董延平等人和他们激烈地争执着，所有人都义愤填膺地帮着董延平说话。《永失我爱》

(董延平などの人と彼らは激しく論争し、すべての人はいずれも怒りで胸がっばいになりながらも董延平を応戦するのを手助けしている。)

(21)では“李江云”は“新郎”を手助けして、彼がすべき“検査”という行為をしている。(22)では“所有人”は“董延平”を手助けして、彼がするはずの“说话”という行為と一緒にしている。いずれも相手がしている行為を「全面的にする」のではなく「部分的にする」例である。

一方、「相手がすべき行為を全面的にする」意味の場合、“帮”の後ろにアスペクト助詞が付くのではなく、共起する動詞の後ろに付くようだ。(23)(24)(25)を参照されたい<sup>(15)</sup>。

- (23) 我让他再看会儿电视，自己去找值班大夫办出院手续。办好手续我帮石岍收拾了简单的东西，换了衣服，走出医院。《浮出海面》

(私は彼にちょっとの間テレビを見せて、自分で当直の先生を見つけて退院手続きをさせた。手続き完了後、私は石岍のために簡単に片付けをして、衣服を着替え、病院を出た。)

- (24) 我们挤上一辆旅行车，胡亦动作敏捷，帮我占了个位子。

《一半是火焰一半是海水》

---

(15) “帮”の後ろにアスペクト助詞が付くのではなく、共起する動詞の後ろに付く例は、注4で挙げたコーパスでは4例あった。

（私たちは押し合ってマイクロバスに乗った。胡亦の動作は機敏で私のために席を取ってくれた。）

- (25) “我真的不想玩。”于观说，“你们要人不齐，我可以凑一手，人多就算了。”于观把那个笑开的女孩拉到自己身旁坐下，“你玩——我帮她看着牌。”《顽主》

（「私は本当に遊びたくない」于観が言うには、「君たちが必要な人数が揃わなかったら、一手打ってもいいが、人が多かったらやめるよ」于観はその笑い始めた少女を自分の身辺に座らせて、「君遊んだら。僕は君のために牌をみてあげるよ」）

(23)は「私が石岬のかわりに簡単なものの整理をする」、(24)は「胡亦が私のかわりに席を取ってくれた」、(25)は「麻雀のやり方を知らない少女のかわりに牌の動かし方を見てあげる」という意味である。いずれの例でも“帮”は「相手がすべき行為を行為者が全面的にする」意味になる。

この(23)(24)の“帮”の後ろにアスペクト助詞を用いると文法的に不適格な文になる。

- (23)′ \*办好手续我帮了石岬收拾简单的东西，换了衣服，走出医院。

- (24)′ \*我们挤上一辆旅行车，胡亦动作敏捷，帮了我占个位子。

“帮”の後ろにアスペクト助詞を用いた(12)′は(12)と意味が異なる。

- (25)′ #我帮着她看牌。

(25)′の文は(25)の文脈では用いることができない。その理由は(25)′の文は(25)と意味が異なってしまうためだ。その意味とは、私は麻雀ができる彼女が「麻雀牌を見る」という行為を中断している間、一時的にその行為をするという意味を表す文である。即ち、彼女がすべき「麻雀牌を見る」という行為を、「彼女が中断している間」だけする、つまり部分的にする意味となる。

この「相手がすべき行為を行為者が全面的にする」意味の“帮”の後ろにアスペクト助詞を用いることができない、という点で朱 1982 が指摘す

る介詞の基準「作为介词在句子里出现的时候就不能带“了,着,过”」(介詞となすのは文中で出現する時,“了,着,过”を伴わない)に合致している。故に,この意味の“帮”は動詞から介詞に近付いているといえる。この「相手がすべき行為に手を貸してその行為を全面的にする」意味の“帮”こそが,漂白化して,“给”と置き換え可能だと本論者は考える。先の大川1995で置き換え可能だと言われた“帮”はいずれもこの「全面的にする」意味である。即ち,この意味の“帮”を用いた文は「行為者が相手のすべき行為に手を貸し,その相手の行為を全面的にする」意味を表す。

### 3.2 “给”と“帮”の共通点まとめ

“帮”が意味が漂白化して介詞に近づく場合,“给”と置き換え可能である場合,“帮”が“给”と置き換え可能であるようだ。

これら“帮”を用いた文と“给”を用いた文の共通点は,「相手がすべき行為」を行為者が「相手にとって役立つ」と認識し,「全面的にする」意味の場合,共通点があると考えられる。この意味の(26)a(27)aのような“帮”は(26)b(27)bのように“给”に置き換えられる。

(26) a. 提包我来帮您放上面。《空中小姐》

(かばんは私があなたのために上に置きましょう)

b. 提包我来给您放上面。

(27) a. 回头我帮你收拾——先吃饭。《我是你爸爸》

(帰ったら私は君のかわりに片付けておくよ。先に食べなさい)

b. 回头我给你收拾——先吃饭。

(26)aにおいて,相手である“您”がすべき行為の「カバンを上置く」を,行為者“我”が“您”に手を貸して「カバンを上置く」行為を全面的にする,という意味を表す。この文は,行為者である“我”が「カバンを上置く」という相手にとって役立つ行為をする意味を表す,とも言え

る。よって、(26) a の“帮”は(26) b の“给”に置き換え可能である。(27) a は、相手である“你”がすべき行為「片付ける」を、行為者“我”が手助けして、「片付ける」という行為を全面的にする、という意味を表す。この文は、行為者“我”が相手にとって役立つ「片付ける」という行為をする意味を表す、とも言える。よって、(27) a の“帮”は(27) b の“给”に置き換え可能である。

#### 4. “帮”を用いた文と“给”を用いた文の差異

“帮”を用いた文と“给”を用いた文に共通点があると言っても、“帮”と“给”はもともと違う意味であるため、それらを用いた文の表す意味に差異があるはずだ。そこで“帮”と“给”の差異について考察する。

##### 4.1 検証方法

検証方法として、中国語のテレビドラマ8作品<sup>(16)</sup>から“帮”の用例と“给”の用例を集め、置き換え可能か否かテストする。具体的には、行為者が(i)「相手が行為をしている」状況で「手を貸す」、(ii)「相手が手助けを求める」状況で「手を貸す」、(iii)「相手に手助けを求められない」状況で「相手のために役立つ行為をする」という3点について、“帮”を用いた文と“给”を用いた文の用例を集めて検証する。この3点について検証する理由は、“帮”を用いた文は全面的・部分的に相手の行為に手を貸すことを示すが、“给”を用いた文は部分的に手を貸すことを示せないと考えられるためだ<sup>(17)</sup>。

(16) ここで用いた中国ドラマは《粉红女郎》《黑冰》《让爱做主》《真情告别》《不要和陌生人说话》《似水年华》《权利》《都是天使惹的祸》である。

(17) “帮”と“给”についての差異の検証は、「“帮”と“给”が置き換え可能であるが、意味の違いがある」といった範囲内で見たものである。

## 4.2 検 証

### 4.2.1 (i)の検証

相手の荷物を行為者が「手伝って持ってあげる」という場合、テレビドラマの用例は“帮”を用いた文しか見当たらなかった。(28)(29)(30)を参照されたい。

(28) A 晚上见。

(晩に会いましょう)

B 来来来。我帮你拿。

(さあさあさあ。私があなを手助けして持ちます。)

A 我自己来可以了。《似水年华》

(私は自分でできるので大丈夫です。)

(29) A 哎，对不起。我帮你拿吧。

(ああ、ごめんなさい。私があなを手助けして持ちます。)

B 谢谢。《似水年华》

(ありがとう。)

(30) A 哎哟，你这人会不会开车啊。

(ああ、この人ったら車運転できないの。)

B 小姐，怎么样？ 你要不要紧？ 要不要陪你去医院。走走走。

我帮你拿包。《真情告别》

(お嬢さん、どうした？ 大丈夫？ 一緒に病院へ行こうか。

さあさあさあ。私があなを手助けしてカバンを持ちます。)

(28)(29)(30)の例文は、相手Bが持っているカバンを行為者Aが相手の手助けをして「持ってあげる」場面である。これらの文の“帮”を“给”に置き換えると文の意味が変わってしまう。

(28′) # 来来来。我给你拿。

(29′) # 哎，对不起。我给你拿吧。

(30) # 走走走。我给你拿包。

(28) (29) (30) のように“给”に置き換えた文の場合，“帮”を用いた(28)(29)(30)の文と同様、相手 B が持っているカバンを行為者 A が手を貸して「持ってあげる」という意味を表す。但し、この場合あるニュアンスが加わる。それは行為者 A が相手 B に対して「一人で持てないだろうから、持ってあげるよ」というニュアンスである。なおネイティブスピーカーによると、たくさん荷物を抱えて四苦八苦しながら持っている家族や仲の良い友達同士では用いられるが、初対面の人に用いるのは「あなたはできないだろうからしてやるよ」というニュアンスに聞こえるため失礼になるという。

つまり，“帮”を用いた文は、行為者が相手のしている行為を「部分的にする」もしくは「全面的にする」という2つの意味を表す文であるが，“给”を用いた文には、相手がしている行為を「部分的にする」意味がなく、さらに「相手が一人で達成できない行為をする」というニュアンスが加わる。

#### 4.2.2 (ii)の検証

相手が手助けを求める状況において、行為者がその相手がすべき行為を手助けする場合，“帮”を用いると考えられる。

(31) (正看護婦になるための試験勉強をしている見習い看護婦 B が、通りがかった医者 A にわからない部分を教えてくれるように頼む。)

B 有些问题在这个地方，你帮我讲一下。

(少し問題がここにあるのだけど、私のために説明してくれない)

A 好，我帮你看看。《都是天使惹的祸》

(わかった、君のために見てみるよ)

(32) (B が A の夫にヘッドハンティングを依頼しているが、なかなか

良い返事を貰えない。そこでBが友人であるAにも「勧めてくれないか」と電話で依頼する。)

A 喂, 刘薇呀。他睡了。我真不知道他是怎么想的。行, 我再帮你劝劝他。你可别抱太大希望啊。是不是影响你收入了。《不要和陌生人说话》

(もしもし, 劉薇さん。彼は寝たよ。私は彼がどう考えてるのか本当にわからない。いいわ, 私はあなたのために彼に勧めてみるわ。但し大きな期待をしないでね。あなたの収入に影響するでしょ。)

一方, 以上の文の“帮”を“给”に置き換えた場合, 相手がすべき行為をかわりにするわけではない。「相手が一人では解決できない問題を解決する」というニュアンスが含まれる。次の(31) (32)を参照されたい。

(31) B 有些问题在这个地方, 你帮我讲一下。

# A 好, 我给你看看。《都是天使惹的祸》

(32) (BがAの夫にヘッドハンティングを依頼しているが, なかなか良い返事を貰えない。そこで友人であるAにも「勧めてくれないか」と電話で依頼する。)

# A 行, 我再给你劝劝他。

(31)は「(君がわからないだろうから)みてやるよ」, (32)「わかった, 私が(あなたが勧めても彼からいい返事がもらえないようだから)彼に勧めてあげるわ」という恩着せがましいニュアンスが加わり, 失礼な意味の文になる。

コーパスから「相手が手助けを求める状況」で「行為者がその相手がすべき行為を手助けする」意味を表す“给”を用いた文を収集してみると, 高圧的で恩着せがましい用例しか見当たらなかった。

(33) (BがAにある女性と一目会いたいと依頼する場面)

B 林老板, 话不能这么说。反正我已经想好了。在我交货之前, 我

必須见她一面。

（林親分，話はそう言うもんじゃないよ。いずれにせよ私はもう腹が決まっている。物を渡す前に，どうしても彼女と会う必要がある）

A 什么？ 好吧，我给你说说看。你他妈别跟我老成天琢磨这事儿，好好干。《黑冰》（何だって？ わかったよ。お前のために言ってみるよ。お前はなんだって俺にいつも無理難題を押し付けるなよ。うまくやれよ）

(33)についていえば、「女性と会う」ように取り計らう行為は本来相手が必要な行為である。そういう相手に「わかった，彼女に言ってみるよ」と取り持つ約束をする意味を表す文に“给”を用いたら「お前が一人で取り計らえないから何とかしてやる」というニュアンスを含む。しかし，「相手が手助けを求める」状況で「手助けする」意味を表す文に“给”を用いた場合，いつでも高圧的で恩着せがましい意味があるわけではない。例えば，行為者がある仕事に従事しており，その仕事に関わる内容を頼んだ相手を手助けする場合，一般に“给”が用いられる。

(34)（役所に書類を持って B が訪れるが約束した当事者が不在。そこで役所で働く A に「資料を見てもらいたい」と頼む。A はそれに応じて「見てあげる」という）

B 今天，我就是跟他约好的。要不，您帮我看看这些材料，是我们重新组织的。

（今日，私は彼と約束してあったのですが。さもなければ，あなたは私のためにこれらの資料を見て下さい。これは，私たちが新たに構成したものです）

A 我倒是可以给你看。《让爱作主》

（じゃあ君のために見ておいてあげてもいいよ）

(35)（B が飼い犬の安楽死を医者 C に頼む。しかし，C が嫌がる。動

物病院の院長 A がやって来て、B に犬を安楽死させる約束をする)

A (B をなだめながら言う) 你別理他, 有什么话您好好说, 慢慢说。没事没事。这问题好解决。我知道我知道。你放心你放心。我肯定给您做。《都是天使惹的祸》

(彼を気にしなくていいよ。話があるならちゃんと言って、ゆっくり言って。大丈夫, 大丈夫。こんな問題解決しやすいよ。僕はわかってるよ。安心して。間違いなく君のためにしてあげるよ。)

(34)のように、役所で働いている人が陳情に来た相手に対しての場合や(35)のように医者がペットの病気を治して欲しいと頼む相手に対しての場合は“給”を用いる。何故なら、ここで言う相手は、いずれも自分では解決できない意味を抱えており、それは他人がその行為をする事で解決する性質のものであるからだ。

#### 4.2.3 (iii)の検証

相手から手助けを求められない状況で、相手のために役立つ行為をする場合、コーパスからは(36)(37)のような“給”を用いた例文しか見当たらなかった。

(36) (B の空想。雑誌社で一番偉い“总编”(編集長)になり、皆に敬われている)(編集者一同 总编, 早上好。(編集長, おはようございます。))

A (B の靴が汚れているのを発見) 哎呀, 总编。你鞋上有个白点(儿)。我来给你擦掉。

(あらあら, 編集長。靴が白くなっているわ。私があなたのために拭いてあげる)

(B が A の靴を拭く)《真情告别》

(37) (B の女性の熱を測った女性が“你好烫噢。赶紧, 赶紧, 我们上去。换个衣服洗个热水澡, 感冒了。”(あなた熱いわよ。急いで, 急い

で。私たち上にあがるわ。衣服を着替えて熱いお湯にはいって、風邪よ」という台詞を A が聞いて言った)

A 我有感冒药, 我给你拿感冒药。

(私は風邪薬をもっているわ、私があなたのために風邪薬をもってくるわ)

B (無言)。

C 吃完药以后好好在我床上睡一觉。《粉红女郎》

(風邪薬を飲んだらよくベッドで眠ってね)

(36)は、相手に「靴が汚れているから拭いて」と求められてはいないが、相手の靴が汚れているのを発見し、主体的に行動する場面である。(37)は、行為者が「相手に熱があって風邪を引いた」と言う台詞を聞いて役に立つようにと考え「風邪薬を持ってくるよ」言う場面である。この際、行為を受ける相手から手助けを求められていない。

“帮”は相手から手助けを求められない状況でも、用いられる場合がある。それは、行為者の目の前で、相手の状態が困った、もしくは手助けが必要な状態へ変化した際、「あなたは手助けが必要になり、その行為を全面的に私がする」という意味で“帮”が用いられる。

(38) (目の前でものを落とした B に対して A が言った台詞)

B 瞧你嘴甜的。(手に持っていたものを落とす)

(口が上手ね)

A (啊), 我帮你捡。《真情告别》

((あっ), 拾ってあげる)

(39) (A の目の前で B が気分を悪そうにした)

A (啊), 我帮你斟(倒)点开水。《都是天使惹的祸》

((あっ), 君にお湯を汲んでくるよ)

(40) (走る B を追いかける A と C。)

C 你别跑, 等一下, 慢(一)点(儿)。

(走らないで、待って。ゆっくり)

(公園のベンチに B, 座り込み, A と C がようやく B に追いつく。B のバッグの携帯が鳴り出した。B は携帯のベルに気づかず。)

A 你手机在响, 我来帮你接。(B のカバンから携帯を取り出す) 喂。《粉红女郎》

(携帯が鳴ってるわ。あなたのかわりに出るわ。もしもし)

(38)はものを落とした相手に対して「拾ってあげる」という場面で、(39)は気分が悪そうに頭を抱えた相手に対して「お湯をくんであげるよ」という場面で、(40)は携帯が鳴っている事に気づいていない相手に対して「携帯に出てあげるよ」という場面である。相手の状態がいずれも困った、或いは手助けが必要な状態へと変化し、その状態を好ましい状態にするため、行為者が行う場面である。

### 4.3 検証結果

“帮”を用いた文と“给”を用いた文の差異を求める検証結果は、以下の表1のようにまとめられる。

表1 “帮”と“给”の差異

	帮	给
相手が行為をしている状況で手を貸す		
①相手の行為を全面的に手助けする	○	△
②相手の行為を部分的に手助けする	○	×
相手が手助けを求める状況で手助けする		
①相手がすべき行為を全面的にする	○	×
②相手自身がすべきでない行為を解決する	△	○
相手に手助けを求められない状況で相手のために役立つ行為をする	△	○

(○可能, △条件付で可能, ×不可能。)

“帮”を用いた文とは、すべき、もしくはしている行為を抱えている相手があり、その相手を手助けするためにその行為を全面的・部分的に行為者がする意味を表す。そのため、相手にすべき行為がない場合、助ける必要がないので用いられない。一方、“给”を用いた文とは行為者が相手にとって役立つと判断する行為をする意味を表す。但し、その役立つと判断する行為は「相手が一人ではできない」、「もしくは解決できない」という意味的制約がある。それは、そもそも受益者の“给”とは、AとBという人物を仮定した場合「(Bにないものを)AがBに与える」という意味の授与動詞“给”から文法化したため、もとの「B(相手)のないもの」という意味的制約のため、「相手ができない行為」である必要が生じるからである。

## 5. 結 語

本稿において“X 帮 YVP”と“X 给 YVP”文の共通点と差異について述べた。“帮”が介詞に近づき、“给”が受益者を導く場合、“帮”と“给”が共通点を持ち得、互換可能になる。但し、互換可能であるといえども「形式が違えば意味が違う」という考えを重視する認知言語学的観点からみれば差異があると考えられる。“帮”を用いた文は、すべき、もしくはしている行為を抱えている相手があり、その相手を手助けするためにその行為を全面的・部分的に行為者がする意味を表す。そのため、相手にすべき行為がない場合、助ける必要がないので用いられない。一方、“给”を用いた文は行為者が相手にとって役立つと判断する行為をする意味を表す。但し、その役立つと判断する行為は「相手が一人ではできない」、「もしくは解決できない」という意味的制約があることを論じた。

### 参考文献

- Bolinger, Dwight. 1977 *Meaning and Form*, Longman, London.
- 木村英樹 2002 「Z の所有領域」『中国語』3月号, 62頁
- 木村英樹 2004 「授与から受動への文法化 — 北京語授与動詞の前置詞化をめぐって」『言語4月号』vol. 33. No. 4 pp. 58-65
- 木村英樹 2005 「北京語授与動詞“給”の文法化」平成13-16年度科学研究費補助金(基盤研究B(1))『中国語普通話文法と方言文法の多様性と普遍性に関する類型論的・認知言語学的研究』
- 呂叔湘 1999 《現代漢語八百詞 增訂本》商務印書館  
(翻譯 牛島徳次 菱沼透監訳 2000 『中国語文法用例辞典』東方書店)
- 中川正之 1991 「“帮”はどこまで手伝うのですか?」『中国語学習Q & A 101』大修館書店 pp. 170-171
- 永江貴子 2005 「祈使句における“帮”と“给”の選択について — 台湾国語と普通話との比較から —」『中国語学』252 pp. 196-209
- Newman, John. 1993 The Semantics of Giving in Mandarin, in Richard A. Geiger (eds.), *Conceptualizations and Mental Processing in language*, Berlin; New York: Mouton de Gruyter, pp. 433-486
- Paul J. Hopper and Elizabeth Closs Traugott. 1993 *Grammaticalization*, Cambridge UP (翻譯 日野資成 2003. 『文法化』九州大学出版会)
- 大川完三郎 1995 「“帮”“帮助”“帮忙”」『類義語のニュアンス』東方書店 pp. 6-7
- 佐々木勲人 1993 「受身と受益 — “给”構文の分析 —」『日本語と中国語の対照研究』第15号 pp. 13-22
- 佐々木勲人 1994 「中国語の受益文」『言語文化論集』第38号 pp. 315-325
- 袁毓林 1998 《汉语动词的配价研究》江西教育出版社
- 朱德熙 1979 〈与动词“给”相关的句法问题〉《方言》第2期  
(1980 《現代漢語語法研究》所収, 商務印書館。)
- 朱德熙 1982 《語法講義》商務印書館

### 【付記】

本稿は拓殖大学言語文化研究所の2015年度個人研究助成に基づく研究成果をまとめたものである。

(原稿受付 2016年11月29日)

〈論 文〉

# COMUNICACIÓN HUMANA EN ACCIÓN:

SU APLICACIÓN EN UNA CLASE DE ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA

Noriko Hamamatsu

## Resumen

Además de conseguir que un aprendiente adquiera una nueva lengua, uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante, LE) es que en el proceso de aprendizaje asimile el significado y la importancia de la comunicación, conozca la diversidad de opiniones e ideas de los demás y mejore su actitud, y también su competencia, como receptor de un mensaje frente al emisor, lo que a su vez hará que descubra algo nuevo.

Esto se relaciona con el desarrollo de las destrezas de comunicación, entendidas como un factor de habilidades sociales que se requieren en la actualidad.

En este trabajo queremos mostrar la utilidad de la incorporación de un espacio en el que los estudiantes experimentan la comunicación humana, la cual puede facilitar el proceso de aprendizaje en la clase de LE, y al mismo tiempo veremos de qué manera se puede incorporar ese espacio en la clase.

**Palabras claves:** comunicación humana, aprendizaje colaborativo, lengua extranjera

## 1. Introducción

Son innumerables los estudios sobre la metodología de la enseñanza y aprendizaje de LE. Así como en cada época la sociedad ha venido exigiendo cosas diferentes según la problemática que existiera en ella, los estudios realizados sobre la metodología aplicada en la enseñanza/aprendizaje de LE también han ido cambiando su enfoque (Tadokoro, 2001).

Citando a Chaudron, afirma Tadokoro (*ib.*: 303)<sup>1</sup> que en la década de los ochenta del siglo pasado los métodos de estudio se centraban en los aprendientes, al mismo tiempo que se incrementaba la investigación que relacionaba los aspectos psicológicos de los aprendientes con su capacidad y sus posibles logros en el aprendizaje/adquisición de una LE.

Posteriormente menciona la hipótesis de filtro afectivo de Krashen<sup>2</sup>, según la cual si es grande la barrera de filtro afectivo (trastorno psicológico que limita el procesamiento o la entrada de información lingüística), se reduce la entrada de información lingüística al dispositivo de adquisición del lenguaje y, por lo tanto, se reduce la producción lingüística (*ib.*: 304).

Entre esos factores afectivos se encuentra un factor denominado “estado emocional”, que implica una relación con emociones o sentimientos como el miedo, la sorpresa, el susto, la ira, la tristeza o la alegría. Entre las diversas e importantes investigaciones sobre este tema, existen estudios realizados sobre la ansiedad que sufren los aprendientes a la hora de aprender/adquirir una LE (Mochizuki, 2008: 13-25; Motoda, 2000: 422-433).

Así, tomando en consideración la teoría de Kleinmann sobre la influencia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje, Kurahachi (1991) afirma que la ansiedad que obstaculiza el aprendizaje de una LE está relacionada con la ansiedad que un

aprendiente siente cuando se comunica con otra persona.

En este artículo presentamos un estudio basado en una práctica de comunicación humana (en adelante, CH), que intenta mostrar su utilidad para reducir esa ansiedad y proponemos la conveniencia de incorporar la práctica de CH de manera continua.

## 2. Aprendizaje colaborativo

En la actualidad, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón promociona el aprendizaje colaborativo e interactivo en la educación<sup>3</sup>. Este impulso también ha llevado su aplicación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, además de fomentar la publicación de múltiples y diversos materiales que promueven el aprendizaje colaborativo e interactivo.

Por otra parte, con la promoción de clases participativas como el “Aprendizaje Basado en Problemas (*Problem-Based Learning*)”, o el “Aprendizaje Basado en Proyectos (*Project-Based Learning*)”, se han elaborado nuevas herramientas de estudio de LE, como son los libros de texto<sup>4</sup> que fomentan el aprendizaje activo en grupos reducidos.

En estos libros de texto no sólo se ofrece el componente lingüístico, sino también informaciones sociales y culturales, utilizando imágenes y vídeos para que los aprendientes lleguen a adquirir un conocimiento más genérico.

Sin embargo, la opinión de los alumnos, de acuerdo con las evaluaciones<sup>5</sup> de las clases realizadas, es que las clases no sirven para ampliar su conocimiento ni para promover una mente abierta, de lo que se infiere que es necesario revisar los métodos de enseñanza convencional. Según un estudio realizado por Yasunaga (2015), parece útil incorporar las técnicas del aprendizaje colaborativo, intercambiando diferentes opiniones y puntos de vista, al realizar tareas y actividades en clase.

Es importante señalar que, cuando queremos utilizar el aprendizaje colectivo como método, para que funcione la clase, es preciso preparar previamente el terreno. Es decir, hay que crear un ambiente adecuado para que los aprendientes puedan interactuar sin sentirse cohibidos. A menos que se cree una relación de confianza entre los compañeros que van a aprender juntos un año o medio año, como mínimo, el miedo y la ansiedad que sienten por cometer errores interfieren en el proceso de aprendizaje, frenando la voluntad y el ánimo de avanzar. Por lo tanto, pensamos que incorporar un espacio a la práctica de CH será útil para el posterior desarrollo positivo de la clase.

### **3. Habilidades de comunicación**

El Ministerio de Economía, Comercio e Industria de Japón, en un informe titulado “Consejos para el desarrollo de habilidades sociales básicas” (traducido), resalta que las habilidades sociales básicas son destrezas que cualquier persona debería adquirir, pues son fundamentales a la hora de trabajar junto con otras personas de un trasfondo cultural muy variado, tanto en el ámbito laboral como en la comunidad a la que pertenecen.

Estas habilidades, de las cuales las principales son las habilidades de comunicación, hasta ahora se adquirían antes de empezar a formar parte de la sociedad adulta, es decir, se adquirían en la familia, en la escuela, en las comunidades.

Antes proliferaban las oportunidades de desarrollar esas habilidades. Sin embargo, en los últimos años esas oportunidades han ido menguando debido a una tasa de natalidad decreciente, a la generalización de familias con pocos miembros — en una gran mayoría, de solo dos generaciones (familia nuclear) —, a un estilo de educación que prioriza la memorización, o al colapso de la estructura de la comunidad local. Por todo ello, sería deseable llevar a cabo una

profunda reforma del sistema educativo actual, tarea nada fácil por otra parte.

En la actualidad parece evidente que, para que los jóvenes adquieran las habilidades básicas sociales en el sistema educativo, no es suficiente aplicar la enseñanza convencional y el modelo de aprendizaje existentes, es decir, enseñar y transmitir conocimientos y habilidades de manera unilateral.

De las tres facultades<sup>6</sup> que se mencionan en el informe “Consejo para el desarrollo de habilidades sociales básicas”, la facultad de trabajar en equipo, que a su vez engloba las de divulgar, escuchar, flexibilidad, captar la situación, ser disciplinado, controlar el estrés e implicar a los demás, está fuertemente relacionada con la comunicación interpersonal.

El término “comunicación”, entendido como la acción de comunicar(se), tiene su origen en el vocablo latino “communicāre”, que significa compartir, según el diccionario de María Moliner.

Para poder compartir se supone que tiene que haber algo que pueda ser compartido. Así, en el campo de la enseñanza, a pesar de que los aprendientes tienen mucho que compartir, por no tener conciencia de poseer ese algo, a menudo no se prestan a compartirlo. Se comportan como si los demás no existieran<sup>7</sup>.

En su obra “*Democracy and Education*”, John Dewey<sup>8</sup> dice que la comunicación es la manera en que las personas llegan a compartir las cosas. Sin embargo, hoy en día muchas personas no saben cómo compartir ese algo. Por esta razón se necesita estimular intencionadamente el diálogo y el debate entre las diferentes partes, por ejemplo en las empresas, en las instituciones educativas y entre los mismos jóvenes, tal como se afirma en el informe ya mencionado “Consejos para el desarrollo de habilidades sociales básicas”.

En definitiva, para compartir lo que uno tiene es preciso adquirir la facultad de multialfabetización, con la que se van creando, en colaboración con otros, un nuevo significado y nuevas normas

(Okamoto, 2013), y para ello se necesita preparar el terreno y cultivar un ambiente favorable.

#### **4. La comunicación humana requiere cooperación**

La práctica de la CH es fundamental en el aprendizaje colaborativo, sobre el cual disponemos de múltiples estudios<sup>9</sup>.

A menudo el aprendizaje colaborativo se relaciona con el aprendizaje activo. Su implementación tiene el propósito de que los alumnos participen activamente en las actividades académicas y descubran algo nuevo mientras desarrollan un aprendizaje colaborativo y mutuo. A través de esta práctica se espera que los aprendientes adquieran las habilidades sociales que les serán útiles en la vida posterior a la etapa de formación académica.

Como afirma Yasunaga (2015), “el aprendizaje cooperativo no es una mera técnica de aprendizaje en grupo. El espíritu de cooperación se adquiere experimentando repetidamente actividades en grupo, teniendo presente los elementos básicos del aprendizaje cooperativo”.

Es decir, la práctica de CH se debería experimentar repetidamente, incorporándola en el aula, en el caso que nos ocupa, en la clase de LE. De esta manera también estaríamos preparando a los aprendientes para la vida, tras su etapa de formación académica.

#### **5. La práctica de comunicación humana es útil para favorecer el ambiente colaborativo en el aula**

En la actualidad es frecuente la utilización del término “comunicación humana” tanto en el ámbito científico como en el sanitario (Ikeda, 2013).

La comunicación humana es objeto de múltiples estudios e investigaciones que se centran en el lenguaje humano y el contexto operacional, en el análisis del discurso, o en la influencia del trasfondo

cultural (los antecedentes culturales) (Kataoka-Ikeda, 2013).

Entre las diversas organizaciones científicas japonesas que lo emplean en este sentido, figuran, por ejemplo, el Instituto de Electrónica, Información y Comunicación de Ingenieros (*The Institute of Electronics, Information and Communication Engineers*), o el Instituto de Sistemas, Control e Información de Ingenieros (*The Institute of Systems, Control and Information Engineers*) (Honma, 2015).

Del mismo modo, en el ámbito de la Medicina se han llevado a cabo, y continúan realizándose en la actualidad, numerosos estudios relacionados con la comunicación humana (Ikeda, 2012).

Por otra parte, últimamente se ha incrementado el número de demandas por negligencia médica. Respecto a esto, Ikeda menciona que el establecimiento de una buena comunicación con los pacientes contribuye a la satisfacción de estos por la atención recibida, y a la prevención y resolución de conflictos (*ib.*: 10).

Así, el papel que desempeña la comunicación es muy significativo, pues aumenta la motivación y la disposición del personal sanitario, con lo cual se evitan los conflictos internos que puedan surgir dentro de cualquier organización. Por este trasfondo se han ido incorporando asignaturas relacionadas con la comunicación humana en el ámbito sanitario universitario, como en las facultades de Medicina, Enfermería o Farmacia.

En mayo de 2014 la autora de este artículo tuvo la oportunidad de visitar una clase de práctica de CH<sup>10</sup> que se imparte en la Facultad de Medicina de la Universidad de Teikyo. Esta clase práctica de CH, que forma parte del currículo desde el primer año de estudios, ha sido establecida para que los estudiantes, que en el futuro trabajarán en el ámbito sanitario, experimenten qué es la CH y de esta manera reflexionen en su relevancia. A través de la práctica constante los estudiantes mismos experimentan los cambios internos e interpersonales que se manifiestan al comunicarse con otras personas, diferentes a uno mismo.

Los estudiantes que un primer momento habían manifestado su desacuerdo con esta clase porque pensaban que ya poseían habilidades de comunicación y que no era algo que debían volver a aprender en su etapa de formación universitaria, fueron descubriendo poco a poco el valor positivo y la utilidad de su práctica.

En este punto hay que destacar que la buena comunicación motiva a actuar, enaltece las facultades de cada uno y previene los conflictos. Este hecho es cierto no solo en el ámbito sanitario, sino en cualquier ámbito donde ocurre “la comunicación interpersonal por lo menos una vez al día” (Ikeda y Nishimura, 2009: 23-28).

## **6. Aplicación de la práctica de comunicación humana en una clase de lengua extranjera<sup>11</sup>**

Según se refleja en el estudio realizado por Sato y Veneros (2010), es obvio que el interés de los estudiantes de LE se dirige, por este orden, a la conversación, a la interacción oral, a la comprensión de la lectura y a la expresión escrita.

Así que es de suponer que aplicar el aprendizaje colaborativo al practicar conversación con los compañeros de clase debería ser efectivo. Además, los estudiantes japoneses tienen la impresión de que la pronunciación de español es relativamente fácil de entender (Sato y Veneros, 2010; Hamamatsu y Onoda, 2014). A pesar de que esto es una ventaja a la hora de aprender español, los estudiantes tienden a evitar el intento de expresar oralmente lo que han aprendido. Consideramos que este fenómeno se debe en parte al ambiente que opera en clase y, por lo tanto, la práctica de CH debería ser muy significativa para un buen desarrollo de la clase.

En esta ocasión veremos cómo influye a los estudiantes de español como LE en las posteriores clases el hecho de realizar la práctica de CH.

Antes de llevar a cabo la práctica de CH parece que no se estable-

cía una relación personal entre los compañeros de clase. Por esa razón no funcionaban bien los ejercicios en pareja o en grupo, ya que eso servía de freno para desarrollar las tareas y actividades. Los estudiantes parecían comportarse distantes “por defecto”. Como dice Matsuda (2015) podría tratarse de “la estrategia de acción por omisión (o por defecto)”<sup>12</sup>.

Empíricamente pensamos que esto constituye un problema previo al conocimiento de español. Por ello nos planteamos la hipótesis de que si estableciera una relación interpersonal favorable, los estudiantes participarían activamente y sin miedo en la clase de español como LE. Para verificar dicha hipótesis hemos preparado una clase de práctica de CH<sup>13</sup> para un grupo de estudiantes universitarios japoneses de español como LE.

La aplicación de la práctica de CH la realizamos en la Universidad Takushoku. Participaron en ella aproximadamente 100 estudiantes de dicha Universidad, una parte de los cuales eran alumnos del Departamento de Lengua Española de la Facultad de Lenguas Extranjeras, y otra parte, alumnos de las Facultades de Comercio y de Ciencias Políticas y Económicas; en este caso se trataba de estudiantes que tienen el español como segunda lengua extranjera.

La finalidad de esta práctica de CH era verificar si su aplicación producía algún cambio en la concienciación de los estudiantes en cuanto a su actitud de participación en clase y de interacción con los compañeros.

Tras la realización de la práctica de CH, una parte de los estudiantes participantes<sup>14</sup> — en concreto, 59 — contestaron un cuestionario cuyo contenido puede consultarse en el anexo correspondiente. En la siguiente tabla presentamos los resultados estadísticos de dicha encuesta.

En esta tabla<sup>15</sup> se puede observar la media y la desviación estándar de cada ítem y el resultado de la encuesta, con la diferencia de la media antes y después de realizar la práctica de CH.

		ANTES	DESPUÉS	RESULTADO	
( <i>N</i> = 59)	<i>α</i>	Media (Desviación estándar)	Media (Desviación estándar)	<i>t</i> ( <i>df</i> = 59)	<i>d</i> '
<b>ENDCOREs</b>					
Autocontrol	.65	4.50 (0.99)	4.64 (1.00)	1.92 <sup>†</sup>	0.25
Competencia de expresión oral	.87	3.58 (1.05)	3.91 (0.99)	3.05*	0.40
Competencia de comprensión lectora	.85	4.25 (0.93)	4.43 (0.96)	1.80	0.23
Autoafirmación	.84	3.56 (1.03)	3.94 (1.08)	2.84*	0.37
Aceptación de otros	.92	4.52 (1.11)	4.67 (1.08)	1.48	0.19
Ajuste de las relaciones	.88	4.32 (1.05)	4.50 (0.93)	1.78	0.23
<b>Medida de la ansiedad relacionada con el estudio del español</b>					
Ansiedad ocasionada por el estudio del español	.91	3.85 1.21	3.56 1.15	-2.58*	
Ansiedad ocasionada por la evaluación del español	.85	3.09 1.21	3.88 1.31	6.07**	
Ansiedad ocasionada por el hecho de hablar en español	.84	3.85 1.22	3.69 1.19	-1.50	

Nota: El tamaño del efecto, indicado con el parámetro *d*' (d de Cohen), está relacionado con la diferencia del valor medio de dos grupos. En nuestro caso hemos usado el índice  $M_D/S_D$ , que se obtiene dividiendo el promedio MD con la desviación estándar  $S_D$ .

La expresión <sup>†</sup>*p* < .10, \**p* < .05, \*\**p* < .01 (nivel de significancia) indica que los resultados obtenidos son estadísticamente significativos, lo que significa que son confiables.

Los ítems del cuestionario relacionados con la habilidad de comunicación están basados en el modelo ENDCORE de Fujimoto (2013), mientras que los relacionados con el aprendizaje del español están basados en el modelo de 6 escalas de calificación de Kondo y Yang (2003).

Del análisis estadístico del resultado de la encuesta podemos destacar lo siguiente:

a. Aspectos relacionados con comunicación:

- Confianza en el control de sí mismo (por ejemplo, poder controlar los propios sentimientos, etc.).

- Confianza en admitir a los demás.
- Confianza para transmitir y expresar ideas.
- Confianza para entender lo que están haciendo los demás.
- Confianza en la autoafirmación (hacer valer la opinión de uno mismo).
- Confianza en la habilidad de ajustar la relación con los demás.

b. Los puntos relacionados con el aprendizaje de español.

- Como efecto negativo se observa ansiedad por la evaluación cuando se utiliza el español.

En resumen, estos resultados ponen de manifiesto que, respecto a la concienciación de la comunicación, las habilidades de expresión y de autoafirmación han mejorado.

En cuanto al estudio del español, “la ansiedad por el español” se ha reducido mediante la realización de la práctica de CH. Sin embargo, la ansiedad por la clase de español ha aumentado. El hecho de que esta ansiedad o temor por la clase no haya bajado tras la práctica de CH, creemos que puede deberse a que los estudiantes siguen sin tener confianza en sus conocimientos sobre la lengua y las normas lingüísticas ya adquiridas.

Por otro lado, consideramos que la ansiedad por el español se ha reducido por la tranquilidad emanada del ambiente después de esta práctica, la cual crea un ambiente en el que cada uno admite que, aunque cometa errores, no va a ser juzgado negativamente.

c. El reconocimiento de la necesidad de la práctica de CH:

- El valor promedio de la encuesta es 3.98 ( $SD = 0.81$ ), lo que pone de manifiesto un reconocimiento por parte de los encuestados de la necesidad de la práctica de CH.

d. En qué momento conviene introducir la práctica de CH:

- 57 personas de un total de 59 — el 97 por ciento — respondieron que sería ideal tenerla en el primer curso.
- 29 personas de un total de 59 — el 49 por ciento —

respondieron que sería ideal tenerla inmediatamente después de empezar el curso.

Observaciones:

La mayoría de los estudiantes reconoció la utilidad de la práctica de CH y opinó que sería bueno tener este tipo de práctica en el primer curso, inmediatamente después de empezar el curso. Por lo tanto, consideramos que introducir este tipo de práctica contribuiría significativamente a establecer relaciones personales entre los compañeros de la clase, lo cual favorecería el desarrollo de la clase.

Curiosamente se observan unos cambios en la evaluación del aprendizaje del español y en la ansiedad por el español y por su evaluación.

En definitiva, de la interpretación de estos resultados podemos concluir que la práctica de CH ejerce una influencia positiva en el ambiente y en el desarrollo de la clase de lenguas extranjeras.

A continuación reproducimos, traducidos al español, algunos de los comentarios emitidos por los estudiantes. En primer lugar, recogemos las opiniones de los estudiantes a los que les han aumentado la ansiedad:

➤ *Es difícil transmitir con exactitud el propio pensamiento a otras personas. Y empecé a sentir preocupación o ansiedad por si el interlocutor entendía correctamente lo que yo quería transmitir.*

➤ *Me sentía apurado cuando el interlocutor manifestaba que no captaba lo que yo decía.*

➤ *Me he sentido desplazado.*

➤ *Pensaba que yo no tenía problemas para comunicarme con la gente pero no tuve tanto éxito como yo me imaginaba.*

A continuación recogemos los comentarios de los estudiantes a los que les ha servido esta práctica para reducir la ansiedad:

➤ *Al principio me daba vergüenza, pero a medida que íbamos avanzando, disfrutaba intercambiando la conversación con las personas desconocidas. No me había imaginado que era tan difícil transmitir algo.*

- *Cuando el profesor dijo que teníamos que realizar el trabajo en parejas, me sentí incómodo porque no me gustaba la idea, pero la experiencia me sirvió para rebajar un sentimiento de complejo pues estaba consiguiendo comunicarme bastante bien con desconocidos.*
- *Estaba un poco nerviosa al principio, pero a medida que íbamos avanzando, empecé a hablar con naturalidad y me puse contenta.*
- *De nuevo me he dado cuenta de que es difícil transmitir lo que uno quiere comunicar. Pero pienso que es agradable empatizar con la gente y sentir que alguien te muestra empatía.*
- *Hasta ahora he tenido innumerables ocasiones de intercambiar palabras, pero nunca había pensado tan concienzudamente sobre la comunicación interpersonal. Esta experiencia me dio una oportunidad para pensar de nuevo sobre la comunicación y siento que he aprendido muchas cosas.*

En el siguiente apartado aparecen las opiniones de los estudiantes que alertan de la suprema necesidad de la práctica de CH:

- *Hasta ahora, en la vida estudiantil nunca había pensado concienzudamente sobre mi habilidad para comunicarme. Por eso creo que es importante que se ofrezcan este tipo de clases.*
- *Hay gente que tiene habilidad de comunicación y hay otras que no la tienen. Pero he aprendido que lo importante es ponerse en su lugar. En lugar de excluir, es importante incluir algo diferente a uno mismo. Es algo fundamental e importante.*
- *Tener ocasión de aprender acerca de la comunicación en la universidad es provechoso aun cuando uno ya empiece a trabajar. Comunicar con la gente sirve para reflexionar sobre sí mismo.*
- *Tuve la oportunidad de hablar con personas con las que nunca había cruzado una palabra a pesar de estar estudiando español en la misma clase. Después de terminar la práctica, creo que he comprendido el significado de comunicarse con los demás.*

Y, por último, las opiniones de los estudiantes que no consideran necesaria la práctica de CH:

- *La práctica de CH es necesaria, pero la veo limitada porque el marco está delimitado dentro de la clase.*
- *La relación humana es una cosa que cada uno debe ir cultivando. Algunos participaban de mala gana. La competencia comunicativa es una cosa que uno adquiere a través de la experiencia obtenida cuando se ha actuado por propia iniciativa.*
- *La competencia comunicativa no es algo que se adquiera por participar en una clase de CH. Creo que la comunicación no es algo tan simple.*

Del análisis de estas opiniones se infiere que, a pesar de que hay algunos estudiantes que no ven tan útil la clase práctica de CH, son muchos los que valoran positivamente su utilidad para el desarrollo de su competencia comunicativa.

Por otra parte, la encuesta demuestra que ha aumentado la ansiedad por la evaluación del aprendizaje del español, lo cual refleja que los estudiantes ahora se preocupan más ante el hecho de tener que hablar delante de todos y ser objeto de evaluación. Podemos considerar que la preocupación por la evaluación en sí es una prueba de que el acto de la comunicación, enunciar algo y escuchar, se ha convertido en algo concreto y algo propio. Es decir, después de tener la práctica de CH, los estudiantes han comprendido su propia competencia comunicativa al experimentar el hecho de ser receptor y, simultáneamente, emisor de un mensaje. Por eso mismo, toman consciencia de que su habla o su intervención es objeto de evaluación y, en consecuencia, su preocupación por la evaluación aumenta.

Por lo tanto, el hecho de que haya aumentado esa preocupación o inquietud, en lugar de influir negativamente, puede considerarse como una manifestación de haber experimentado la dificultad que conlleva la comunicación interpersonal en situaciones no familiares.

Esta evidencia se manifiesta en la alta puntuación correspondiente a los apartados de competencia expresiva o de manifestar opinión sobre uno mismo. En definitiva, lo importante es que aplique

la competencia expresiva o autoestima (confianza en uno mismo) en el aprendizaje de LE y que los estudiantes tengan muchas experiencias de comunicación para poder eliminar o, al menos, disminuir su preocupación en cuanto a la evaluación de la materia de LE.



Al comienzo de la práctica de CH



Desarrollo de la práctica de CH



Al terminar la práctica de CH

Por cuestiones relacionadas con el coste económico y con el ajuste del horario de clases que pudieran permitir esta praxis, la clase práctica de CH solo ha podido ser impartida en una ocasión. Por ello, es de suponer que, con una sola clase de práctica, no se noten grandes cambios. Para que se perciban los cambios en las actitudes mentales y físicas de los estudiantes, y hacer un seguimiento de su desarrollo, es necesario impartir este tipo de clase durante un periodo académico completo.

En la situación actual no hay hueco en el currículo para introducir este tipo de clases de práctica y no parece factible a corto plazo. Sin embargo, lo que sí es posible es apartar unos 10 o 15 minutos al comienzo de la clase de LE para realizar algunas actividades relacionadas con la CH y, de este modo, activar la clase. En nuestro caso, en el curso académico posterior a la realización de esta práctica de CH, aplicamos este experimento.

La práctica de CH en clase de español como LE ha servido para aprender a dirigir la atención a otras personas y no solo hacia uno mismo. Y, también, ha activado la actitud mental de los estudiantes hacia una labor de cooperación.

Este hecho nos ha servido para replantear la administración de la clase. Y así, en el curso académico 2015-2016, hemos introducido la práctica de CH al comienzo de las clases apartando un tiempo de 10 a 15 minutos para su aplicación.

El método que seguimos en la aplicación de la práctica de CH en la clase de español como LE consiste en formar, como regla general, grupos de seis personas. En caso de que el número de estudiantes fuera impar, habría grupos de cinco o siete personas.

Al comienzo del nuevo curso o del semestre hay una orientación sobre la asignatura y su contenido. En ese momento todavía los estudiantes no están ambientados a la clase ni a sus compañeros.

El hecho de tener que afrontar nuevas asignaturas ya es, por sí mismo, una carga pesada. A esta carga se le suma la ansiedad que

produce tener que relacionarse o cooperar con los compañeros de la clase. Esta inquietud puede convertirse en un obstáculo para estudiar con provecho. Sería idóneo poder eliminar ese tipo de obstáculo antes de comenzar el estudio. Con esa finalidad será útil introducir *ice warm*<sup>16</sup> en cada clase, lo cual servirá para activar el trabajo en parejas o en grupo.

Para finalizar este apartado, reflejamos a continuación algunos comentarios, traducidos al español, emitidos por los estudiantes que han asistido a esta clase de LE con una introducción de práctica de CH.

- *Estaba bien porque no era una clase pasiva.*
- *Era bueno que tuviéramos ocasión de comunicarnos con los compañeros.*
- *El trabajo en grupo es ameno y se crea un ambiente que favorece poder preguntar y enseñar mutuamente, lo cual es muy bueno.*
- *En esta clase periódicamente se cambian los miembros de cada grupo. Esto es muy bueno porque con estos cambios hay oportunidad de hablar con todos los compañeros de la clase.*

## 7. Conclusión

Hemos visto que en el ámbito académico prestar atención al aspecto afectivo de los estudiantes es positivo. Por lo tanto, ofrecer oportunidades para practicar los diferentes aspectos de la comunicación humana es útil.

Por otro lado, la tarea, o mejor dicho, el reto que tienen ante sí los profesores de LE es resolver cómo y en qué marco académico colocar ese tipo de práctica.

Respecto a la clase de LE, las cuestiones que requieren análisis y reflexión por parte de los docentes, y también de toda la comunidad universitaria, son el programa de la asignatura y su evaluación, con el fin de resolver los problemas que plantean y mejorar su aplicación.

En definitiva, parece evidente la necesidad de un cambio en la manera de evaluar las actividades académicas de los estudiantes. No se puede evaluar sólo el conocimiento teórico, sino la actitud y la contribución de cada estudiante en las tareas que requieren interacción en pareja o en grupo.

### Notas

- 1 Tadokoro hace referencia a la obra de Chaudron, C. (2001), *Progress in Language Classroom Research: Evidence from The Modern Language Journal, 1916–2000*. The Modern Language Journal, 85, 57–76.
- 2 Es la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos.

Por un lado, esta hipótesis articula junto con la hipótesis del *input* comprensible, la hipótesis del monitor y la hipótesis del orden natural, la teoría general de la adquisición de segundas lenguas formulada en 1983 por S. D. Krashen; por otro, forma parte del llamado modelo del monitor, mediante el cual el mismo autor explica los procesos de desarrollo de segundas lenguas.

S. D. Krashen distinguió la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas o actitudinales. Los aprendientes con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen alto por los siguientes rasgos: buscar y recibir más cantidad de aducto, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad (Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon).

- 3 Informe con fecha del 22 de diciembre 2014 del Consejo Central de Educación (Chuo Kyoiku Shingikai), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf)
- 4 Español ELElab [nivel] A1-A2. Universidad de Salamanca, 2015. (Consultado en [http://www.academia.edu/7325294/Espa%ol\\_ELElab\\_Universidad\\_de\\_Salamanca\\_C1-C2.\\_Libro\\_del\\_profesor](http://www.academia.edu/7325294/Espa%ol_ELElab_Universidad_de_Salamanca_C1-C2._Libro_del_profesor), 3. 10. 2016).

En estos libros de texto hay tareas y proyectos que fomentan el

- trabajo en grupo. También dispone de un manual para profesores y un libro de referencia de la gramática del español.
- 5 Se trata de una encuesta que se realiza una vez al año en la universidad. Los estudiantes evalúan diversos aspectos relacionados con la clase y los docentes reciben los resultados para que los revisen y, teniéndolos en cuenta, intentar mejorar sus clases.
  - 6 (Consultado en <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/2006chosa.pdf>, 9. 09. 2016).
  - 7 Ikeda y Nishimura hablan de un síndrome en el que un hablante actúa como si no existiera interlocutor. (2009) 「臨床コミュニケーション教育における発話と実践の対話的関連性について」 通学技報 HCS2009-6, HIP2009-6, WIT2009-6 (2009-05) で失対話者症として扱っている。
  - 8 “Society not only continues to exist by transmission, by communication, but it may fairly be said to exist in transmission, in communication. There is more than a verbal tie between the words common, community, and communication. Men live in a community in virtue of the things which they have in common; and communication is the way in which they come to possess things in common” (Dewey, 1916: 8). (Consultado en <http://library.um.ac.id/images/stories/ebooks/Juni10/democracyaneducation-johndewey.pdf>, 12. 09. 2016).
  - 9 En cuanto a la interpretación del término “kyodo”, varía según los autores. Por ejemplo, Yasunaga (2015) lo utiliza en el sentido de cooperación. En cambio, Sakamoto (2008) lo utiliza en el sentido de colaboración.
  - 10 Actualmente, en Japón una gran parte de los accidentes en el ámbito sanitario tienen su causa en un error humano provocado por la falta de comunicación entre las personas. Con este reconocimiento, la universidad en su página web explica por qué se introdujo esta clase en el currículo, que comenzó a impartirse hace ya tres años (página web de la Universidad Teikyo consultada en mayo de 2014).
  - 11 En nuestro caso, hemos aplicado la práctica de CH en una clase de español como LE para estudiantes universitarios japoneses.
  - 12 Según Matsuda (2015), los seres humanos tenemos unas “estrategias de comportamiento por defecto”. Explica que tenemos un comportamiento predeterminado según las situaciones y que, si fuéramos conscientes de ello y lo aprovecharamos, sería muy valioso a la hora de favorecer la comunicación. A modo de ejemplo habla de que en Japón hay tendencia a la autocrítica y la infravaloración; en cambio, en Europa y en los Estados Unidos predomina una actitud mental positiva, de auto-suficiencia.
  - 13 Esta clase de práctica, realizada el día 18 de octubre de 2014 en el

Campus de Hachioji de la Universidad Takushoku, fue posible gracias a una beca de investigación que nos concedió el Instituto de Lengua y Cultura de dicha Universidad, institución a la que expresamos nuestro sincero agradecimiento.

En esa ocasión pudimos contar con la colaboración del profesor Hitoshi Takatsuka ([www.takatsuka.jimdo.com](http://www.takatsuka.jimdo.com)), especialista en la práctica de comunicación humana y profesor en la Facultad de Medicina de la Universidad de Tottori.

Al profesor Takatsuka nos lo presentó la doctora Hiromi Utsumi, que atiende a los estudiantes de Takushoku en el consultorio médico de dicha Universidad un día a la semana.

En la actualidad un problema grave en el ámbito universitario es el abstencionismo y el abandono. La doctora Utsumi considera que, en gran medida, su origen está en la deficiente comunicación entre las personas implicadas, es decir, los estudiantes y sus profesores. Y fue la doctora Utsumi quien nos sugirió la utilidad de tener la práctica de CH en las clases y, por eso, nos presentó al profesor Takatsuka.

Por todo ello, deseamos manifestar nuestro profundo agradecimiento a ambos.

14 Los encuestados eran estudiantes que tienen el español como segunda lengua extranjera en las Facultades de Comercio y de Ciencias Políticas Económicas de la Universidad Takushoku.

15 En esta tabla, que nos sirve para interpretar los resultados de la encuesta, figuran parámetros propios de la significancia estadística (el alfa de Cronbach, la media, la desviación estándar, la significancia y el tamaño del efecto — *d'* de Cohens —). Una prueba de significancia estadística se realiza para saber si la diferencia entre dos o más puntuaciones se puede atribuir al azar o a alguna causa sistemática o hipotética.

En la elaboración de estos datos estadísticos hemos contado con la colaboración del profesor Onoda, a quien expresamos nuestro agradecimiento.

16 El profesor Takatsuka emplea el término *ice warm* en lugar del término *ice break*. La razón es que *ice break* tiene una connotación en cierto modo “agresiva”, mientras que *ice warm* invoca un acercamiento amistoso.

### Bibliografía

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company. (Consultado

- en <http://library.um.ac.id/images/stories/ebooks/Juni10/democracyandeducation-johndewey.pdf>, 12. 09. 2016).
- Fujimoto, M. (2013). “An Empirical and Conceptual Examination of the ENDCORE Model for Practical Work with Communication Skills”. *The Japanese Journal of Personality 2013, Vol. 22 No. 2*, 156–167.
- Hamamatsu, N. y Onoda, R. (2014). “Percepciones estudiantiles sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera: Estudio particular sobre las actitudes y motivaciones de un grupo de universitarios japoneses respecto del examen del diploma de español”. *Takushoku Language Studies, 2014. 3, N° 130, 149–174*. Universidad Takushoku.
- Honma, N. (2015). “Dialogue as Communication-Design”. *Proceedings of the annual conference of the Institute of System, Control and Information Engineers 59*, 6.
- Ikeda, M. y Nishimura, Y. (2009). “On Dialogic Relevance between Utterances and Praxis in Japanese Postgraduate Educational Course, ‘Human Care in Practice’”. *IEICE technical report. 109(27)*, 23–28.
- Ikeda, M. (2012). “Designing Health Communication: a Prolegomenon to Human Care in Practique”. *Communication-Design 6*, 1–16. Osaka University.
- Ikeda, M. (2013). “Toward the Cultural Theory of Emotion : An Introduction to ‘Affective’ Communication-Design”. *Communication-Design 8*, 1–34. Osaka University.
- Kataoka, K. e Ikeda, K. (ed.) (2013). 『コミュニケーション能力の諸相：変移・共創・身体化』東京：ひつじ書房.
- Kondo, S. y Yang Ying-Ling. (2003). “The English language classroom anxiety scale: Test construction, reliability, and validity.” *JALT journal, 25(2)*, 187–196.
- Kurahachi, J. (1991). “A Study of Affective Factors in a Foreign Language Learning”. *Studies in sociology, psychology and education, 33*, 17–25. Departmental Bulletin Paper Keio University Graduate School of Human Relations.
- Matsuda, M. (2015). “Experiments for revealing Human nature and communication: Laboratory approach”. *Proceedings of the annual conference of the Institute of System, Control and Information Engineers 59*, 6.
- Mochizuki, M. (2008). “Second language anxiety of JSL learners in- and outside the classroom”. *Gaikokugo kyouiku kenkyuu 16*, 13–25. Kansai University.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*, segunda edición, Madrid: Editorial Gredos.
- Motoda, S. (2000). “Measurement of Second Language Anxiety in the Target Language Environment: The Japanese Language Anxiety Scale-

- Test Construction, Reliability, and Validity”. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 48(4), 422-432.
- Okamoto, N. (2013). 「コミュニケーション能力を超える「能力」とは — マルチリテラシーズにおけるデザイン概念から考える」片岡邦好, 池田佳子編『コミュニケーション能力の諸相：変移・共創・身体化』(373-397), 東京：ひつじ書房.
- Sato, K. y Veneros, M. (2010). “Apuntes para la clase de español”. *Language, culture, and communication: journal of the College of Intercultural Communication*, N<sup>o</sup>. 2, 45-57.
- Sakamoto, J. (2008). “What is ‘collaborative-learning’?” *Career Design Institute*, 5, 49-57. Hosei University.
- Tadokoro, M. (2001). 「外国語学習における学習者の情意要因に関する考察」. *ことばの科学STUDIA LINGUISTICA* 14, 303-320. 名古屋大学言語文化部言語文化研究会.
- Yasunaga, S. (2015). 「【協同学習と学生の成長】協同による活動性の高い授業づくり — 深い変化成長を実感できる授業をめざして」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（編著）『ディープ・アクティブラーニング』. 勁草書房. *Deep active-learning*. Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University. Tokyo:Keisoushobou (113-139).

(原稿受付 2016年11月29日)

## ANEXO

### I. Cuestionario. 質問事項。

Ítems relacionados con las destrezas de comunicación コミュニケーションに関するアンケート。

Nota: Basado en el modelo ENDCORE de Fujimoto, M. (2013: 157).

Autocontrol:

1. Reprimir impulsos y deseos.
2. Controlar las emociones con equilibrio.
3. Seleccionar la acción correcta sobre la base del bien y el mal de la sentencia.
4. Intentar comportarse según las expectativas de los demás.

自己統制

- 欲求抑制 1 自分の衝動や欲求を抑える。  
感情統制 2 自分の感情をうまくコントロールする。』  
道徳観念 3 善悪の判断に基づいて正しい行動を選択する。  
期待応諾 4 まわりの期待に応じた振る舞いをする。

Competencia de la expresión:

5. Expresar con las propias palabras opiniones, ideas o pensamientos.
6. Expresar sentimientos por medio de gestos.
7. Expresar sentimientos con expresiones.
8. Los demás interpretan adecuadamente las emociones o el estado psicológico del emisor.

表現力：言語表現 5 自分の考えを言葉でうまく表現する。

身体表現 6 自分の気持ちをしぐさでうまく表現する。

表情表現 7 自分の気持ちを表情でうまく表現する。

情緒伝達 8 自分の感情や心理状態を正しく察してもらう。

Competencia de la descodificación:

9. Interpretar adecuadamente la idea del interlocutor a través de su enunciado.
10. Interpretar adecuadamente los sentimientos a través de los gestos

del interlocutor.

11. Interpretar adecuadamente los sentimientos manifestados con expresiones.
12. Interpretar con sensibilidad el estado emocional o psicológico del interlocutor.

解読力：言語理解 9 相手の考えを発言から正しく読み取る  
身体理解 10 相手の気持ちをしぐさから正しく読み取る  
表情理解 11 相手の気持ちを表情から正しく読み取る  
情緒感受 12 相手の感情や心理状態を敏感に感じ取る

Autoafirmación:

13. Dirigir la conversación manteniendo la iniciativa.
14. Manifiestar opiniones y puntos de vista de uno mismo sin influencia de los demás.
15. Dirigir la conversación respondiendo con flexibilidad al interlocutor con el fin de convencerlo.
16. Explicar la propia opinión argumentando de manera lógica.

自己主張：支配性 13 会話の主導権を握って話を進める  
独立性 14 まわりとは関係なく自分の意見や立場を明らかにする  
柔軟性 15 納得させるために相手に柔軟に対応して話を進める  
論理性 16 自分の主張を論理的に筋道を立てて説明する

Aceptación de otros:

17. Mostrar empatía con las opiniones o puntos de vista del interlocutor.
18. Tratar al interlocutor de manera amistosa (con empatía).
19. Aceptar, dentro de lo posible, el punto de vista del interlocutor.
20. Respetar las opiniones y puntos de vista del interlocutor.

他者受容：共感性 17 相手の意見や立場に共感する。  
友好性 18 友好的な態度で相手に接する。  
譲歩 19 相手の意見をできるかぎり受け入れる。  
他者尊重 20 相手の意見や立場を尊重する。

Ajuste de las relaciones:

21. Actuar dando prioridad a la relación interpersonal.
22. Procurar mantener en buen estado la relación con los demás.
23. Hacer frente de manera adecuada a la discordia por diferencias del opinión.
24. Hacer frente de manera adecuada a la discordia por conflictos emocionales.

関係調整：関係重視 21 人間関係を第一に考えて行動する。

関係維持 22 人間関係を良好な状態に維持するように心がける。

意見対立対処 23 意見の対立による不和に適切に対処する

感情対立対処 24 感情的な対立による不和に適切に対処する

## II. Cuestionario sobre la clase de español. スペイン語授業に関するアンケート。

Nota: La pregunta formulada está tomada de Kondo y Yang (2003, pp. 190-191), sustituyendo “inglés” por “español”. 近藤 Kondo 楊瑛玲 Yang (2003, pp. 190-191) 「英語」を「スペイン語」に置き換えて援用。

☆ Conteste a la siguiente pregunta relacionada con la clase de español.

1. No, en absoluto. ~ 6. Rotundamente sí. (Señale el número más adecuado a su opinión con un círculo).

☆ スペイン語の授業について以下の問いに答えて下さい。

1. 全然あてはまらない ~ 6. 非常によくあてはまる」(のうち、もっともあてはまる数字に○をしてください。)

Pregunta: ¿Usted ha experimentado algún cambio en su actitud mental después de participar en la clase de CH?

質問：ヒューマンコミュニケーションの授業に参加して、スペイン語の授業に臨む心的変化があったでしょうか？

Respuestas (traducidas al español):

1. *Me pongo nervioso cuando hablo español en clase.*

2. *Siento ansiedad cuando me hablan español a una velocidad rápida para mi nivel.*
3. *Me pongo nervioso cuando leo un texto largo repetidas veces y no lo entiendo.*
4. *Me impaciento cuando no sé cómo expresar lo que quiero escribir en una composición.*
5. *Me pongo nervioso cuando me toca el turno de contestar o hacer algo.*
6. *Siento vergüenza cuando me señalan un error.*
7. *Cuando estoy tenso se me olvidan hasta las palabras que conozco en español.*
8. *Me pongo nervioso cuando tengo que hablar o hacer una presentación sobre algo en clase delante de todos.*
9. *Me preocupa que mi español pueda ser objeto de risa.*
10. *Me siento apurado cuando el profesor no entiende el español que hablo.*
11. *Me preocupa que mi nivel de español sea inferior o no al de otros compañeros.*
12. *Me pongo nervioso cuando me cuesta memorizar.*
13. *Me siento apurado cuando el interlocutor no entiende mi español.*
14. *Me siento apurado cuando escucho hablar en español y aparecen palabras que no conozco.*
15. *Me impaciento cuando me cuesta terminar de leer un texto largo.*
16. *Siento ansiedad cuando tengo que escribir una composición en un tiempo limitado.*
17. *Me pongo nervioso cuando el profesor me pregunta sobre temas que no tengo asimilados.*
18. *Siento vergüenza cuando cometo un error simple.*
19. *Me siento apurado cuando no me salen palabras que yo pensaba que sabía.*
20. *Me pongo nervioso cuando tengo que leer español en voz alta en la clase.*
21. *Me preocupa que mis compañeros piensen que mi español es malo.*

22. *Me preocupa que no pueda responder a una pregunta del profesor y que me regañe.*
23. *Me siento apurado cuando escucho una buena pronunciación de mis compañeros.*
24. *Me pongo nervioso cuando el profesor nos pone muchas tareas para hacer fuera de clase.*
25. *Me preocupa que pueda pronunciar correctamente o que me salga bien la entonación.*
26. *Siento ansiedad cuando no entiendo el español de un cassette, un CD o un vídeo.*
27. *Me pongo nervioso cuando leo un texto en español y no lo entiendo.*
28. *Me preocupa que se entienda bien la composición que escribo en español.*
29. *Me pongo nervioso cuando me preguntan algo de repente.*
30. *Me siento apurado cuando mi respuesta es diferente a la de otros compañeros.*
31. *Me siento apurado cuando no me sale el español al instante.*
32. *Siento vergüenza al hacer gestos o gesticular exageradamente.*
33. *Siento vergüenza cuando me equivoco hablando español delante de los compañeros.*
34. *Me pongo nervioso cuando hablo con el profesor.*
35. *Siento ansiedad cuando no entiendo lo que otros compañeros sí entienden.*
36. *Siento ansiedad cuando pienso si puedo seguir la clase.*
37. *Me preocupa cometer errores en clase.*
38. *Me pongo nervioso cuando traduzco un texto al japonés.*

答え：

1. 教室でスペイン語を話すとき緊張する。(発)
2. スペイン語を早口で話されると不安になる。(聴)
3. 長文を何度読んでも意味が取れないとあせる。(読)
4. スペイン語作文で書きたいことがうまく表現できないと不安になる。

(作)

5. 自分が指名されそうだとわかると不安になる。(質)
  6. 自分の間違いを指摘されると恥ずかしく感じる。(間)
  7. 緊張すると知っているスペイン語も忘れてしまう。(処)
  8. 教室の前へ出て発表するとき緊張する。(活)
  9. 自分のスペイン語が他の学生に笑われないか心配だ。(他)
  10. 先生が自分のスペイン語をわからないとあせる。(教)
  11. 自分のスペイン語のレベルは他の学生より低いのだろうか心配になる。(能)
  12. 単語や文法事項がなかなか覚えられないとあせる。(授)
  13. 自分の話したスペイン語が相手に通じないとあせる。(発)
  14. スペイン語を聞いていて聞き取れない単語が出てくるとあせる。(聴)
  15. 長文を読むときなかなか読み終われないとあせる。(読)
  16. 時間を制限してスペイン語作文を書かせられると不安になる。(作)
  17. 苦手なところを質問されるとあせる。(質)
  18. 単純な間違いをすると恥ずかしく感じる。(間)
  19. 知っているはずのスペイン語が出てこないとあせる。(処)
  20. 教室で声を出してスペイン語を読むとき緊張する。(活)
  21. 他の学生が自分のスペイン語を下手だと思わないか心配だ。(他)
  22. 質問に答えられないとき先生にしかられないか心配だ。(教)
  23. 他の学生の上手な発音を聞くとあせる。(能)
  24. 授業で課題がたくさん出されるとあせる。(授)
  25. スペイン語を話すとき発音やイントネーションがうまくできるか心配だ。(発)
  26. テープやビデオのスペイン語がわからないとき不安になる。(聴)
  27. スペイン語文に目を通したときチンプンカンプンだとあせる。(読)
  28. スペイン語作文の際自分が書いた文がうまく通じるか心配になる。(作)
- (作)
29. 急に質問されたとき緊張する。(質)
  30. 自分の答えが他の学生の答えと違うとあせる。(間)
  31. とっさにスペイン語が出てこないとあせる。(処)
  32. ジェスチャーや大げさな表現をするのは恥ずかしい。(活)

33. 他の学生の前でスペイン語を間違えたとき恥ずかしく感じる。(他)
34. 先生と話すのは緊張する。(教)
35. 自分がわからないことを他の学生がわかっていると不安になる。(能)
36. 授業について行けるか不安になる。(授)
37. 教室でスペイン語を間違えないか心配だ。(間)
38. スペイン語を日本語に訳読するとき緊張する。(活)

注1) 各項目後の括弧内は項目選定時における分類名を示す。

(発)：発話, (聴)：聴解, (読)：読解, (作)：作文, (質)：質問, (間)：  
間違い, (処)：言語処理, (活)：教室活動, (他)：他の学習者。



〈論文〉

# 初級スペイン語発音教育における 音変化の問題<sup>(1)</sup>

— 自立型学習プログラムモデルの構築に向けて —

## Cambio fonético y corrección fonética en el nivel inicial de la clase de ELE<sup>(2)</sup>

— Para crear un modelo de aplicación didáctica autónoma —

安 富 雄 平

### 要 旨

外国語の日本語人学習者が当該外国語の聞き取りに困難をきたす原因の一つに音変化や音縮約がある。発話中の音が音環境により脱落・弱化・同化する音変化の現象は、英語の発音教育では比較的よく研究されているが、大学の初習外国語（ドイツ語、フランス語、スペイン語など）では詳細な研究や音声教育への応用がほとんどされてない。

本研究の目的は、①日本語人学生が実際に行った書き取りをもとに、聴取における問題点を類型化しつつ、②スペイン語の音変化のメカニズムを明らかにし、③日本語人スペイン語学習者の聴取力を向上させる自律型学習プログラムモデルの構築に先立つ基本的設計を考案することであって、日本語人のスぺイ

---

(1) 本研究は JSPS 科研費 JP16K02933 の助成を受けたものである。Esta investigación fue subvencionada por JSPS KAKENHI Subvención Núm. JP16K02933.

(2) Español como Lengua Extranjera。

ン語聴取メカニズムの解明とともに、外国語音声の聞き取りの向上に向けた教育への応用を目指す基本研究の端緒となるものである。

## Resumen

Entre los diversos factores causantes de una percepción auditiva equívoca de los idiomas extranjeros en las clases universitarias de Japón, debemos destacar una serie de trastornos fonéticos, como la desaparición y la debilitación de sonido(s), la asimilación y la contracción.

Estos fenómenos han sido, y continúan siendo, objeto de estudio respecto de la fonética inglesa en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mientras que en la enseñanza del español como lengua extranjera, desafortunadamente, existen muy pocas investigaciones y aplicaciones sobre este tema.

Con el presente estudio pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

- ① Clasificación tipológica de los puntos problemáticos de la percepción auditiva del español, tomando como base los datos que presentan los estudiantes japoneses.
- ② Descripción fonética de la mecánica de las alteraciones de los sonidos del español.
- ③ Realizar un plano general con el fin de crear un modelo de autoaprendizaje de la percepción auditiva del español y, de esta forma, contribuir a crear una mejor aplicación didáctica en la enseñanza de la pronunciación y la comprensión auditiva del español.

**キーワード**：聴取と書き取り percepción auditiva y expresión escrita, 聴取力養成自立型学習 autoaprendizaje para mejorar la percepción auditiva, スペイン語の音変化 cambio fonético en el español

## 目 次

1. はじめに
2. 初習外国語と音声教育
3. 聴取と書き取り

4. 誤聴取の種類
  - 4.1. 子音の誤聴取
  - 4.2. 母音の誤聴取
    - 4.2.1. 音色の誤聴取
    - 4.2.2. 弱化と同化
  - 4.3. 機能語や機能部の欠落
  - 4.4. セグメンテーションの誤り
  - 4.5. 語や語句の誤り
  - 4.6. 未習語の問題
5. 書き取りと正書法
  - 5.1. イントネーションと文の種類
  - 5.2. 句読法の問題
6. 語彙と読解, 作文指導の必要性
7. 効果的学習法の開発に向けて
8. おわりに

## 1. はじめに

音の聴取と知覚とに関与する要因には様々なものがあって、音源や媒質に関係するもの、聴覚の受容器による伝音・感音に関係するものと、大脳皮質の聴覚野に関係するものなどが考えられる<sup>(3)</sup>。ヒトの生活と関連付けて考えた場合、音とは媒質を伝わる振動で、感覚の受容器を活性化させて知覚に導く物理信号である。ヒトの聴覚は、聴覚の受容器で受けた物理刺激を脳で処理し、「音の存在の有無」、「音の方向」、「音源の動き」、「音量（強弱）」、「音の高低」、「音の長さ」、「音色」、「リズム」、「メロディー」などを認識する感覚である。

言語音声は、大脳皮質の聴覚野の処理と、感覚性言語中枢の処理とが合

---

(3) このほかにも視覚や触覚なども音の聴取に大きく関わっている。

わさって、その言語伝達の機能が果たされることになる<sup>(4)</sup>。言語中枢における音声処理は、他の脳神経情報処理と同様で、音声情報が視覚情報や、過去の音声の記憶（記録）、過去の言語活動の記憶（記録）、その他の知識情報と統合されて、言語音声のイメージの認識や言語情報の認識が達成される<sup>(5)</sup>。

本研究は、先にあげた目的のうち特に大学課程で学習されている初習外国語のうち、スペイン語に焦点を当てて、音声聴取に際して学生が直面する問題点の類型を収集し、音声学的に分析を加えつつ、音声指導の基本的理念について考察する。

## 2. 初習外国語と音声教育

言語音声の好ましい発話には、原音声の正しい聴取が不可欠であるとすむむきがある。しかしながら、言語の本質が「思考の道具であり同時に伝達の道具である」という点に着目するならば、いわゆる文法読解の方法によって外国語を学習した人にとっては、外国語で書かれたものが読める、それを受けて母語で思考し相手に正しく伝わるものが外国語で書けるといいう力<sup>(6)</sup>は、音声による相互伝達がない場合にも成立すること、また、聾

---

(4) これはつまり「聞こえた言葉の意味がわかる」ということである。一方、肉声によって言語を発信するためには、フィードバックのための感覚性言語中枢と聴覚器官の働きの他に、運動性言語中枢と発声器官の関与が必要である。

(5) Bloom & Lazerson (1988) p. 120, pp. 283-291。また、中森 (2016) pp. 35-47。

(6) 江戸時代の蘭学や英学は、オランダ語で学問する、英語で学問するという語義からも明らかなように、読解が第一の技能であって、「実用語学」とは文献読解の力であった。また、1808年のフェートン号事件以来、蘭通詞の一部が英語の学習を開始したときの経験則から採用されたのが「文法翻訳法」であったことは広く知られている。

の人たちにあっても口話法による指導によって発話が可能であること<sup>(7)</sup>や手話によって言語によるコミュニケーションが普通に行えることなどから、まず原音声の聴取ありきという主張はいささか学問的認識に難のある言説と言わざるを得ない。

しかしながら、現代における大学課程の外国語教育は、言語の四技能を均等に偏りなく身に付けることを目標とするので、音声の聴取、音声言語理解、音声言語による発信も、言語運用力の切り離せない一部として必須のものとして理解されている。とはいえ、多くの学生が大学に入って初めて接する初習外国語の授業では文法・会話・講読・作文の各方面に対する教育的配慮がなされたシラバスと教材が整えられているにもかかわらず、音声聴取と発音指導は昔ながらの付録的扱いであることが多い<sup>(8)</sup>。指導する教員も音声学・音韻論の知見の多寡に加え、音声指導の手腕と意欲、また個々の教育機関の基本的考え方などに大きく開きがあるため、事実として学生の音声聴取の力と聴解の力、また当該言語の望ましい発音、リズム、イントネーションの習得が達成されているとは言いがたいのが実情である。

初習外国語の学習初期に発話や音読に先立って聴取（聴解ではない<sup>(9)</sup>）の時間をある程度とると、その後の学習成果が向上する。福富（2004）は竹蓋らの転移の可能性に関する研究から、外国語としての英語の教育において、「聴くこと」を他の三技能に先行させることの効果が大きいとする報告は多いと指摘している<sup>(10)</sup>。このことは大学課程における初習外国語においても「聴くこと」の基礎を養う聴取書き取りの指導を取り入れたカリキュラム導入の効果を示唆するものといえる。

(7) このことを踏まえて現在わが国では、学校の固有名称に残る場合などを除いて、「聾啞」という言葉は用いられない。

(8) 筆者の大学の選択必修の諸外国語科目においても状況は同様である。

(9) *comprensión auditiva* ではなく *percepción auditiva* であるということ。

(10) 福富かおる（2004）。また、竹蓋幸生（1997）他。

### 3. 聴取と書き取り

聴取書き取りとは、いわゆる書き取り（ディクテーション、スペイン語では dictado）とは異なり、学習対象言語の音声を繰り返し聴いて、「聴こえた音」を文字に転写するワークである。転写といっても音声学的な表記のことでなく、学習者が難なく使いこなせるローマ字表記のことで、これに個々の学習者がその時点で習得している他言語の正書法による表記<sup>(11)</sup>が混在してもかまわない。

音源はテキストの単語、例文、ダイアログ、やや長い文章などを母語話者が発音したり読んだりした音声教材の他、ナチュラルスピードのニュースやドラマ、映画、歌曲など学習者の興味に応じて複数用意して適宜使い分けると良い。図 1 はスペイン語学科の一年次開講科目「基礎文法」の後期に実施している演習のひとつで、歌詞を書き取る課題の受講生による草稿である。

あらかじめ草稿を作らせてから授業で解説するという方式は、学習者の聴取の実体験を学習者本人が意識的に記録し、記憶するためである。自力で書き取れということ以外はいまいに、好きなようにやれと指示しているので、聴こえたところだけ書いたという学生もいれば、複数の可能性を併記したものや未習の単語を辞書を駆使して探し出したもの、文法知識と照らし合わせて機能部や機能語の音変化を疑う、かなりできのよい学習者まで、バラエティーにとんだ草稿が集まるので、解説と分析を行う授業では多くの学生が言語音声聴取のメカニズムの具体例を発見することになる<sup>(12)</sup>。

---

(11) 既習または並行学習中のラテン文字を使用する外国語の正書法の混在のほか、母語の正書法（日本語人スペイン語学習者の場合カナによる表記）などが混在してもかまわない。

(12) 安富（2013）参照。



図1 草稿作成に当たってはスペイン語の単語として認識できるものは極力正しい綴りで書く，単語と認識できない部分，よく分からない部分，は聴こえる音だけを拾って書き，あとは空欄や下線，（ ）などで開けておく，ローマ字表記が思い当たらない部分はカナで書いても良いと指示してある。書き起しの草稿は各自自習で作成する。後の授業での解説を書き込んだり，直しを入れるために行間をたっぷり取ってある。

草稿を作らずに，教室で音声を聞かせて復唱させ，教師が聴取と理解の誤りを訂正するような授業展開や，オーソドックスな書き取りは，言語音声の備えている情報の余剰性や音声の変形や消失，聴取認知における消失

情報の復元、音韻論的曖昧性などを学習者が意識するきっかけとはならない。多くの子音の認識は①声帯振動の有無、②調音位置、③調音方法の合算で行われていること、誤聴の多くが、この三つのうちの一部分に起こっていること、連続する音が相互に影響した結果音声に変化していること、音声的には語境界が分からなくなったり、単音の消失が起こっていることなどを明示的に学習することの効果は大きい。このことによって、学習者が意外と正確に音声聞き取っていることを自覚すると、音声の学習に対するモチベーションが高くなる。

#### 4. 誤聴取の類型

口述筆記は、音声だけを頼りに、単語と単語の切れ目の識別、文と文の切れ目の識別、文の種類、文の意味の理解、文と文との関係の理解、文章全体の意味の理解の上に成立する。口述筆記は音声による伝達内容を、正書法に則って、発話の意図と内容とを正確に反映した文字列に変換する作業である。口述筆記の場合、独特の記号や体裁を表す用語が、テキストに混じって発話される。いわく、“Coma.” “Punto y seguido.” “Punto y aparte.” “Interrogación.” “Admiración.” “Guion.” “Entre paréntesis”などの正書法上の句読記号で、これらは綴りで書いてはならない。

外国語教育の現場でもディクテーションという名称で、口述筆記や、言語音声の書き取りの練習が行われているが、学習者はすでにその外国語の文章を聴いて意味が正しく理解できるという前提で、正しい綴りと句読法で書き取ることが要求される。したがって、実際の発話でどのような音声の変化や規範的音からのずれが起こるか、単語やフレーズはどのように認識されるのか、文法知識はもとより文脈や既知の情報がどのように音声の同定と意味の理解にかかわるのかという音声聴取と言語処理のメカニズムを体験したり、誤った聴取や理解の原因を探ったりする機会とは与えられない。

本論で問題にしている初習外国語学習者のための聴き取りと書き取りの演習は、外国語の音声を聴取して書き取るものであるが、母語話者や外国語運用に熟達した人が行うディクテーション（口述筆記）という技術の訓練ではない。到達点として目指すのはディクテーションの完遂であるが、主眼はそこに至る前の聴取の実態を筆記して確認することにある。初級学習者が音声をどのように聴きとっているのかを音声学的に説明することによって、学習者が聴き取れている情報と聞き取れていない情報とを明示的に認識することは、音声聴取におけるノイズの除去、変形音や消失音の復元、文脈による予測と修正など、母語話者が無意識に行っている言語処理を理解し、習得するための効果的な知識の蓄積となる。

また、演習を通じて音声学的に見て音声情報のどの部分が誤った聴取の原因となったのか、既知の単語と未知の単語を見分ける鍵はどこにあるのか、音声以外の情報がいかに重要な役割を果たしているのかを知ること、外国語の技能習得に大きく貢献する。

本節では実際の聴取書き取り演習で学生が聴き誤った音声現象を分類して検討する<sup>(13)</sup>。

#### 4.1. 子音の誤聴取

##### (1) l/r

- ① las escaleras que llevan al ratico <al ático 屋根裏部屋へ上る階段
- ② cobarto <cobalto コバルト

r と l の混同は日本語母語話者がスペイン語を学習する場合には非常に

---

(13) 誤聴取、書き誤りの実例には節ごとに丸数字（①，②，③……）で通し番号を付した。誤りの部分はボールドと下線で指摘し、直後に < 印を付して本来のあるべき表記を示した。該当箇所の後に発話が続く場合は、本来の表記を示した後に | 印を付して後続の本文との境目を示した。

頻繁に起こる。①は átrico の直前の前置詞と冠詞の縮約形は正しく認識されているのだが、l から語頭の á への渡りの部分で、語境界の識別を誤った例である。ático (屋根裏部屋) という語も未習であろう。

(2) b/m

③ ¿Son maneras? <bañeras? 浴槽なの？

原音声が限りなく [ma'neras] に聴こえるので音声学的には「間違い」ではない。風呂場に浴槽が二つある場面のせりふなので、映像と一緒に聴取させると bañeras (浴槽、複数形) であると気がつく学生もいる。

(3) ʎ/j

④ ¡Vʎalla! <¡Vaya! わあっ！

この二つの単音はスペイン語では ll の綴りに対応する音素の自由異音であるが、Valla (柵) と Vaya (間投詞「わあっ」) は別語であって、文脈によってどちらであるかが確定する。原音声は ¡Vaya! [ˈbaja] である。母語話者が間投詞の ¡Vaya! を聞き誤ることはあり得ないので、スペイン語人がこのように書き取った場合は単に正書法の間違いである。日本語人にはこの二つの単音は別の音素の実現形として認識されるため、文脈の誤解か単語の認識の誤りということになる。この学生はおそらく正書法の知識は定着しているのだが、二つの単語の具体的使用場面について経験が乏しいために ll の綴りにしてしまったものと思われる。誤聴のパタンとして強いて言えば、過剰弁別ということになる。

(4) x/k

⑤ æ→カ más <jamás 決して [～ない]

\*一旦母音の a を認識したあと、取り消し線で訂正してかな書きの「カ」  
としてある。

無声・軟口蓋・摩擦音を無声・軟口蓋・破裂音に聞き誤ったものである。この学生は *jamás*（決して～ない）という語は既習のはずなのだが、この場で思い至らなかったのかもしれない。スペインのスペイン語の発音では無声・軟口蓋・摩擦音 [x] はかなり強い氣息が認められるので、氣流の破出が「閉鎖→含氣→破出」に後続する「摩擦→氣息」として聴き取られることがある<sup>(14)</sup>。

(5) θ/t

⑥ ¡Es pretía <precioso!, papá! お父さん, [この家] 素敵!

無声・歯間・摩擦音が無声・歯裏・破裂音のように誤聴されたものである。*precioso* の語末音節が認識されていないために調音位置や調音方法の識別が困難になったと思われる。

(6) θ/x

⑦ vejino <vecino 隣人

無声・摩擦音の調音位置の誤認識である。*vecino*（隣人）の第二音節 [θi] を [xi] と聴き誤った。聴覚印象が似ていることが原因かも知れないが、文脈と語彙知識で補正されることが期待される。

#### 4.2. 母音の誤聴取

母音の誤聴は学習者の母語の母音体系と目標言語の母音体系とが比較的類似している日本語とスペイン語においてもしばしば問題となる。日本語とスペイン語は、音節構造が開音節性であること、母音音素の数が5であること、母音の弱化の程度が比較的低いことなどの点で一見類似している

(14) 筆者の観察では、タイ語人スペイン語学習者が *jamás* [xa'mas] や *monja* [monxa] などを発音すると、母語の干渉で [ka'mas], [monka] と聴こえることがある。

ようにも見えるが、/ウ/の音色の違い、母音の無声化の有無、重母音の有無、正書法上の母音字と実音声との不一致の多寡など、双方向に聴取・再生に当たって障害となる要因が多い。

一般に、外国語の母音聴取に際して学習者は自身の母語の母音体系の干渉を受けるが、アクセントの無い音節の母音ではしばしば母音図の基本的な位置から周辺部に偏るため、目標言語の母音としての同定が難しくなる。この場合に重要なのは語彙と文法の知識による埋め合わせであって、母語の聴取にあっては常に音声外情報による音声情報の補完が行われている。

外国語音声の聴取演習では、学習者が、日常の言語生活では、しばしば規範的音声からはなはだしく逸脱したものによっても適切なコミュニケーションが成立していることを認識し、語彙の力や文法知識が聴取にとっても重要であることを実体験として理解することを目的のひとつとして設定してよいであろう<sup>(15)</sup>。

#### 4.2.1. 音色<sup>(16)</sup>の誤聴取

以下に具体的な例を挙げて若干の考察を加える。学習者は自分の知っている音声連続、語、句に引き寄せて聴くので、既習の語数とその聴取の経験が増せば、誤聴が起きる確立は低くなる。

---

(15) 日本語で「なまあたかかった」と言うときの、母音の音色を /a/ 以外のものに変えて、たとえば /nemeetetekeke?te/ や /numuwutwtukukuw?tu/ のように発音しても「生暖かかった」と理解できる。言語音声体系の中で理解されるということを学生が体験するひとつの例である。母語の聴取にあっては、音声情報のほかに、文法や語彙などの音声外言語情報、文脈、言語文化的背景、社会習慣、論理的整合性などを合わせて、言語による情報の取得を行っている。

(16) 音色（おんしよく、スペイン語では timbre）は倍音とフォルマントの構造によって特徴付けられ、音韻として母音を区別する際の聴覚上の印象である。たとえば日本語の /あ/, /い/, /う/, /え/, /お/ の聴こえ方の違いを「音色が違う」などと言う。「ねいろ」と読むと楽器の音の質の違いなどの意味に取られることがあるので、「おんしよく」と読む。

- ① Está padrida. <podrida 腐ってる。
- ② Tan esto. <ten はい、これ。
- ③ Y yo <ya 』 la tengo. 私も一個見つけた。
- ④ Mei, mira hizo <eso. メイ、それ見てごらん。

既知の語かどうか認定できるだけでも誤聴は回避できる。①は動詞 pudrir（腐敗する）を知っていれば聞き取れたはずである。②は2人称・単数に対する tener の命令形 ten に思い至れば「君これをもちなさい」という意味解釈ともあいまって正しく聴取できる。③は筆者が聞いても ya か yo か判断に躊躇する実音声であるが、どんぐりを拾った姉に対して妹が私も見つけたと言っている場面なので、文脈から ya と言うことになる。④緊張度の高い母音に聞き誤っている上に、語としても指示代名詞を動詞の定形（直説法・点過去・3人称・単数）へと、より複雑なほうへ聞き誤っている点は興味深い。so の綴りに対応する [so] を聴いて zo [θo] と書いているのは全体を hizo（その人は作った）という語として認識したためであろう。

- ⑤ ¿Estáis muy cansados? <cansadas お前たち疲れちゃったかい？

語の切れ目も文構造も正しく聞き取れているので、形容詞の性を間違えているのは筆記するときのうっかりミスかも知れない。

- ⑥ Es un canfarero. <alcanforero クスノキだよ。

alcanforero（楠）のアクセントの無い音節 -fo- の弱化した母音を /a/ に引き寄せて聞いた例である。alcanforero は未習である可能性が非常に高い語で、語頭の al を聞き落としたようだ。/esun/ と聴こえる文頭 Es

un の部分は正しく語が認識されている。

#### 4.2.2. 弱化と同化

教室内スペイン語や初級教材の音声では意識的に避けられている音声現象に母音の弱化がある。一般にスペイン語は母音の音色おんしよくが際立っていることが特徴とされていて、事実、日本語人スペイン語学習者のほとんどがすでに学習した経験のある英語に比べると母音の音色認識は、綴りと発音との既知情報に負うところは少ないのであるが、スペイン語人の言語生活においては頻繁に観察される現象である。

初級や中級の音声指導のための教材に街中のインタビューなどを用いることはまず無いが、映画のセリフの書き取りや、歌曲の歌詞書き取りの場合、弱化母音が聞き取れないということが問題になる。

以下の例で①と②は学生が聞き（書き）取れなかったもの。③は順行同化の例で、学生が誤聴取したものである。

- ① Mi marido fə < fue ɾ > a cazar, a los montes de Aragón, ...

うちの夫はアラゴンの山地へ狩りに行った。

(*Romance de Catalina*, Joaquín Díaz<sup>(17)</sup>)

- ② Pastores venid, 羊飼いたちよ, 来たまえ,  
pastores llegad, 羊飼いたちよ, 入りなさい,  
adorad al Niño, 神の子をたたえなさい,  
adorad al Niño, 神の子をたたえなさい,  
qə < que ɾ > ha nacido ya たった今生まれた [神の子を]  
(Villancico popular)

---

(17) <https://www.youtube.com/watch?v=iOMw4EIBGrM> (2016年11月30日参照)

- ③ Párate atrás de la lína. <línea. 君その線の後ろで止まりたまえ。  
(*Grandes héroes*)

#### 4.3. 機能語や機能部の欠落

日本語は外来語取り入れの際に、機能語や機能部の脱落を起こすことが知られている<sup>(18)</sup>。

日本語人の言語知覚におけるこの傾向は、初習外国語音声の聴取にも少なからず影響しているようである。学習者が「音声学者の耳」で音声表記

(18) 以下の(7)参照。日本語の外来語と原語（借入先ではなくその語句の起源の言語）とを比較した場合に見られる発音・語形・意味の変化として次の諸点が指摘できる。(1)母音添加と音節化：text[tekst]→テキスト [tekisuto], cake→ケーキ [ke:ki], trap→トラップ [ta'ra?p], tree→ツリー [tʃu'ri:]。(2)単音の区別の消失：light/right ライト [raitō], 英語の th の音 [θ]→サ行・ザ行の音, [æ] や [a]→ア, 但し英語の [v] の音は「ヴ」で表記することが可。(3)促音に後続する濁音の清音化：bed→ベット, pad→パット, handbag→ハンドバック。(4)長音の挿入・削除, 促音の挿入：manager マネージャー, printer プリンタ, salida サリダ, Madrid マドリッド。(5)アクセントの変更：céfiro (西風, そよ風)→セフィーロ (車の名前) [θe'fi ro], Panamá→パナマ [ˈpanama], Perú→ペルー [ˈperu]。(6)綴りの影響による音の変更：たまプラーザ (<スペイン語 plaza [ˈplaθa])。 (7)機能語や屈折接辞の脱落：corned beef→コンビーフ, smoked ham→スモークハム, setting lotion→セットローション, die casting→ダイキャスト, on the rocks→オンザロック, sunglasses→サングラス, ham and eggs→ハムエッグ。スペイン語を原語とする外来語における例は, *El Corte Inglés*→コルテ・イングレス (百貨店名), Museo *del* Prado→ムセオ・デ・プラド (プラド美術館) など。(8)短縮：アルミニウム→アルミ, インフレーション→インフレ, ストライキ→スト, セcondハンド→セコハン, マスコミュニケーション→マスコミなど。(9)活用語の名詞化：sign サイン/サインする, スマート/スマートな。「装束く (さうざく), サボる, デモる」など動詞の例 (cf. 「～する」は外来語+和語), 「執念し (しうねし), ナウい」など形容詞の例, 「優なり, モダンな」などは形容動詞の例あり。借用は多くの場合「語」を単位として起るので, 名詞として認識されやすい。そこで名詞として借用し, 後に他の品詞に転化する。(10)意味のずれ：スマート, イニシャル, ムーディー。スペイン語の例は otaku, hentai (両方ともアニメや漫画のファンの意味)。

しようと努めている場合にはこのようなことは起こりにくいと考えられるが、単純に「聴いて書き取れ」という指示で行う場合は、[聴取→音声認識→言語処理]を繰り返しつつ書き取るため、原音声を脳内に短期保持したときに機能語や機能部が欠落した形で記憶することが、まま起こるのであろう。

- ① Siempre ø <he 」 querido vivir en una casa encantada.

私は前からお化け屋敷に住みたいと思っていた。

直説法・現在完了で完了時制を作る助動詞的役割を果たしている haber の定形が聞き取られなかったり、書き漏らされたりする例が非常に多い。原音声は siempre の語末母音と次の動詞 haber の直説法・現在・3人称・単数形 he [e] が繋がって ['siempre'eke'riðo] と発音されているせいで、he にもアクセントがあるにもかかわらず、\*siempre querido と書いてしまう学生が上級年次になっても多い。haber に後続する過去分詞を聞き誤ることは少ないので、瞬時に現在完了であることが判別できない学生でも、ここは文法知識で補正して欲しいところである。

- ② ¡Encantado ø <Encantados<sup>(19)</sup> 」 de conocerle! はじめまして。

- ③ ¿Está ø tú ø padre ø <Están tus padres 」 por aquí?

君の両親はこの辺にいますか。

②の文の発話者は農作業をしている一家の父親で、一家を代表して複数形で挨拶をしている。原音声でははっきりと複数形語尾の -s が発音され

---

(19) ¡Encantado ø <encantados 」 usted <de 」 conocerle. のように、語頭の形容詞の複数形屈折語尾 -s を、後続の前置詞 de とあわせて usted と誤認識した例もある。セグメンテーションの誤りと過剰補完であると分析できる。

ているので、音声的に聴き落とすことは無いと思われるにもかかわらず、多くの学生が単数形で書いているのは、初級会話レベルで挨拶の決まり文句として覚えてしまっているためであろう。逆に ¡Buenos días, muchachos! <muchacho のように単数形を複数形で書き取っている例もある。③は複数を示す機能部が全部抜けているので、文法的には筋が通っているのだが、三つもある複数形のマーキングを全部無いことにしてしまうのはいかがなものか。意味も、本来、「君の両親は近くにいらっしゃいますか」であるべきものが「君のお父さんは近くにいらっしゃいますか」になってしまう。

④  $\emptyset$  <A」 que no me coges. 君は私に追いつけないでしょうね。

⑤ Y yo también he encontrado una  $\emptyset$  <en」 el suelo.

私も一個落ちてるの見つけたよ。

前置詞の聴き落としの例である。④の文頭の [a que ~] (~でしょう) は話し言葉で頻繁に用いられる言い回しである。この部分は姉が妹に向かって、A que no me coges. 「私に追いつけないでしょう」といい、妹が A que sí. 「追いつけるもん」と答える場面で、[a que ~] という言い回しが二回出てくるが、留学などで母語話者との日常会話の経験が豊富に無い学生には難しいかもしれない。⑤は en の聞き落としである。母音が連続するところに語境界があると語の同定に難儀する学生が多い。

⑥ ¡Espera! <¡Esperad! [君たち] 待ってー!

⑦ ¡Espera  $\emptyset$ ! <¡Esperad! [君たち] 待ってー!

⑧ ¡Sali  $\emptyset$  <Salid」 conejitos! ウサギちゃんたち出たおいで!

2人称・複数に対する命令は、不定詞末尾の -r が -d に置き換わった形

である。語末の -d はしばしば [ð] が [θ] や無音になるため、アクセントの位置と語彙の知識、文脈などで判断することが要求される。したがってこの場合、学生に必要な「参照点」としての知識は、語末の d は音が変質 (/ð/→/θ/) したり、音が消失したりするということである。

スペイン語の機能語として重要な、冠詞の過剰聴取や聞き落としなどの混乱は多い。スペイン語の冠詞は、文中（一語文として単体で言及される場合以外）ではアクセントを持たない語である。その使用は、あっても無くてもよい場合があったり、定冠詞でも不定冠詞でも無冠詞でも良い場合があったりする上に、個人、世代、地域によって使い方が異なる、スタイルによる使用の範囲<sup>(20)</sup>が広い。このためその有無については実音声の情報以外に、個人の文体や文法の知識などが補完したり干渉したりする。

- ⑨ Eso es el «el» sueño de mi vida. それが僕の一生の夢なんだ。
- ⑩ ¡Abre la puerta de el «la» cocina! お前、勝手口を開けてくれ!
- ⑪ ¡No me gustan las «las» ratas! 私、ラット嫌い。
- ⑫ en el piso de el «de» arriba... 上の階に…
- ⑬ Creí que era un «un» policía. 私はあの人を警官かと思った。
- ⑭ Papá, mira es un «ese» árbol. お父さん、その樹を見て。

⑨～⑪は定冠詞の聴き落としの例である。特に⑨は Eso, es, el, sueño

---

(20) 瓜谷 (1963, p. 310) は日本語人がスペイン語の冠詞を理解するための諸条件として、以下の6点を挙げている。いわく、冠詞とは、1. 名詞に冠する語、2. 使用の一大流行により語の長さが短縮されたもの、3. アクセントを失い、名詞の一部の如く発音される語、4. 元来の意味を失い、または意味が空白になった語、5. スタイルとしてこの単語が、(a)必要である、(b)あってもなくてもどちらでもよい、(c)無くても意味は通じるが、それが無いと淋しく感じたり奇異な感じを持たせる、(d)無いほうがよい、(e)使用しては間違い、などの各種の使用の場合をもっていること、6. 他の品詞を名詞化して使用する場合はその品詞に冠して名詞化の標識となるもの、である。

という具合に /e/ の音が連続するため文構造や意味が解らないと初回で完全には聴取できない。冠詞は文中でアクセントを持たないので、母語話者であっても実音声で聴取している場合もあれば、痕跡から補完していたり、聴き取れてないものまたは最初から無いものを聴取者の言語処理としてあることにしていたりするような場合もある。

⑫は定冠詞の過剰補完、⑬は不定冠詞を聴き逃した例である。⑭はセグメンテーションの誤りと語認定の誤りである。

#### 4.4. セグメンテーションの誤り

この項目には、語境界の誤認、未習の語から既習の語への引き寄せ、母音の分割や音色の変更などの例を集めた。母語の聴取でもこのような聴き誤りは起こるもので、「かねをくれたのむ（金を呉れ、頼む/金送れ、頼む/金お呉れ、頼む/金遅れた、飲む/金を呉れた、飲む）」「ふたえにくびにまくじゅず（二重にし、手首に巻く数珠/二重にして、首に巻く数珠）」「しんだいしゃのむ（寝台車頼む/死んだ医者頼む）」など笑い話の枕になっているものも多い。

① Parecía un <Parecían > cucarachas y ... ゴキブリみたいで…

parecer の直説法・線過去・3人称・複数の語末を直説法・線過去・3人称・単数語尾と不定冠詞とに分割した例。しかし、あとの cucarachas は複数名詞なので、見直しをしてくれれば誤りに気づいたはずである。

② O alguno <algún > otro animal, tal vez una rata.

あるいは別の動物かも、ラットだったりして。

男性名詞単数形に前置されたときに起こる alguno → algún の語尾脱落

をすっかり忘れたか、次の otro の語頭の母音を前後に分割した例。

- ③ ¡Me haga chate! <¡Mei, agáchate! メイ、伏せて！
- ④ ¡Me iba <Mei, mira! > qué bonito! メイ、見て、きれい！
- ⑤ Me y <Mei! > mira eso. メイ、それを見て。

Mei は主要登場人物の一人なので、場合によっては不注意というよりもいい加減としか言いようの無い誤りも散見される。③は agacharse という未習語のせいで、既習の haga に引き寄せて聴取したもの。これはしかしながら、学生が手元メモとして /me'aga'ʃate/ と読めばなんとなく正しく通じてしまいそうである。このような誤りは口述筆記やいわゆるディクテーションのテストなどでは零点であるが、音声聴取書き取り演習ではかなりよく聴き取れている例として解説することができ、学生の音声学習動機付けとして非常に効果的なもののひとつである。④音連続としてはやや不自然であるが、/b/ と /m/ の誤聴取は調音方法の違いを誤認している例である。⑤mira を人名と勘違いしたか。スペイン語の極々初期の学習者は文頭に立つ Mira や Creoなどを人名と勘違いすることが時々ある。

- ⑥ ¿Haya <Hay ø! > alguien? 誰かいますか？
- ⑦ Es un arbolen <árbol! > ø norme <enorme. 大きな樹だね。

⑥と⑦は後続の音を前の語の一部に引き寄せてた誤聴取の例である。⑥は後続の alguien の語頭母音を分割引き寄せして、haber の直説法・現在・3人称・単数の特殊形 hay を同じ動詞の接続法・現在・3人称・単数と聴いた誤りである。⑦も同様に後続の enorme の語頭の音 en を前の語の語末と解した誤聴取である。/n/ を前後に分割していることは興味深い。日本語人の耳で聴くと音節主音になる場合があるのかも知れない。

⑧ A ver quién **llegante** <llega antes.

さあ、誰が一番早く着くかー[競走だ]？

⑨ ¡**Aunque** <A que」 sí! できるってば!

最後は語境界を認識せずに二語が一語として聴取された例である。③で述べたように、母語話者を相手に手持ちメモとしてこれを読めばかなりの確率で本来の音声として認識されると思われる。

#### 4.5. 語や語句の誤り

既習の語と未習の語では当然聴取における認識の度合いが異なる。同様に、特定の言い回しを成句として知っている場合とそうでない場合とでも認識の度合いは異なる。実際の音声現象は「音声変化」であるが、語や表現が未習であるために補完できない場合が多い。

① ¡**Tal vez** <A ver」  $\emptyset$  <quién」 llega antes!

さあ、誰が一番早く着くかー[競走だ]？

②  $\emptyset$  <A ver quién」 llegar <llega」 antes.

さあ、誰が一番早く着くかー[競走だ]？

③ Vamos, a **ver y** <que no me」 cojes.

それっ、君は私に追いつけないだろうね。

*a ver*（さて、それでは）は相手の注意を引く話し始めの定形表現で、話し言葉に高頻度で現れる。①②の原音声は同じであるが、双方ともこの表現になじみの無い学生だったようであるし、後続部分にも誤聴取が見られる。①は *Tal vez* の下線部は正しく聴取しているが、全体的に理解できてないことは明らかである。②はそもそもこの部分が書き取れるほどには聴取されていない。③は逆に *a que no me* の部分前半を *a ver* とあや

まって聴取している。

- ④ Alguna ardillasabe... <ardilla las ha dejado 』 caer.

リスがそれら [どんぐり] を落とした。

- ⑤ Aun que lluev\* <Han caído de 』 arriba.

[それらのどんぐりは] 上から落ちてきたんだよ。

④は ardilla (リス) という語が未習だったものと考えられる。音声的には ardilla las ha ×e... とかなりよく追っている。×の部分には調音位置の誤聴取。⑤は Han [ˈan] を aun [aun] と二重母音化して補完聴取、caído [kaˈiðo] の部分は子音 /k/ は聴こえているようだ。ll [ʎ] の部分には聴音位置に近い /i/ が干渉しているかも知れない。

- ⑥ ¿Crees que habran an <habrá 』 alguien? 君は誰かいると思う?

haber の直説法・未来・3人称・単数を同、複数で聴取したか。アクセント記号が抜けている。habrá alguien は [aβraalgien] という発音なので habran と /n/ が入り込むのはおかしい。文法知識などの干渉であろう。

- ⑦ ¡Una bellaza <bellota 』! どんぐり!

bellota (どんぐり) という語が未習で、既習の語 belleza に引き寄せた例である。アクセントのある音節の母音があやまっている。聴取における音声変化現象としては母音の問題である。

- ⑧ ¡De <Date 』 <prisa! 君、急いで!

*darse prisa*（急ぐ）という成句が未習のため再帰動詞として認識できなかったものと思われる。ここは2人称・単数に対する命令の形である。

⑨ iParme <Espérame 〉! 君は私を待って!

Espérame の下線部の音だけを拾っている。アクセントのある音節の主音の音色の聴取が違っている。

⑩ Es una de camforero ← un alcanforero 」。クスノキだよ。

⑩は音声的にはかなり良く追隨している聴取であるが、alcanforero が未習であるため語の同定ができていない。4.2.1. で音色の違いの例として検討した⑥Es un canforero. <alcanforero も未習語の誤聴取でもある。

⑪ ihija te ← Fíjate, 〉 hay テシート ← pececitos!

見て、お魚がいるー!

fijarse の命令形は話し言葉で頻出の相手に注視を促す表現である。2人称・単数に対する用法 Fíjate が未習だったため既習の語で補完した例である。音声的にはほぼ正確に音を聴き取っている。

#### 4.6. 未習語の問題

この演習に慣れていない初学者の場合、単音の聴取に自信が持てず、書き取りを躊躇することが往々にしてある。未習の語や語句が丸ごと全部書き取り不能になっている例である。

① Es *una de*... ← un alcanforero 」。クスノキだよ。

② ¡...te ← Fíjate,」 hay pececitos! 見て, お魚がいるー!

①と②は未習語の聴取が不完全に終わった例である。4.5.の⑩, ⑪の例と比較すると, 音声の認識自体が難しい段階の聴取であると言えよう。

次に挙げるのは母語ではともかく, 学習している外国語ではあまりなじみの無いいわゆる専門用語の類の聴取が大きな負荷になっていることを示す例である。

③ ¡Wow! ¿プラスマインド sido <Plásma inducido por **hacer**(?)  
<láser 　　　　　　　　　　　わあっ, レーザー誘導プラズマだ!

④ Con un リビコンフィミネント <leve confinamiento」 magnético para...

para... última pesisión. <ultraprecisión  
微弱磁場閉じ込め方式による超高度精密性。

⑤ ¿**Es un carbol** <Eso es carburo」 de **tú 又 usted** <tungsteno」  
a morir(?) <moler 　　　　　　タングステンカーバイド粉なの?

いずれも原音声はかなり正確に聞き取っているにもかかわらず, 単語の同定ができないため, 「tú 又 usted」などと表記に苦勞していることが伺える。③の Plásma inducido por láser (レーザー誘導プラズマ) や④の confinamiento magnético (磁場閉じ込め方式), ⑤の carburo de tungsteno a moler (タングステンカーバイド粉) など, 日本語で言われても専門の知識がないと何のことやらわからない。聴取書き取り演習においては, このような耳慣れない言葉が出てきたときに, 専門用語らしいなという直感が働くようになれば良いので, 苦勞した表記が意外と正確に音声を転写していることに注目するように指導する。もうひとつ同じような例を見てみよう。

- ⑥ Esto **tencantará** <te encantará; 〕 unas **cotas** <gotas 〕 **se han sido** <de ácido 〕 〜リコ <perclórico 〕, **una** <∅ 〕 **pisca** < pizza 〕 de cobarto <cobalto, un rastro de **pero de ~ no** < peróxido de hidrógeno 〕 se **sobre calienta** <sobrecalienta 〕 **aquí mientos** <a quinientos 〕 ∅ que ビニール (?) <grados Kelvini.

これ君気に入ると思うよ。過塩素酸数滴と、コバルトを少々、過酸化水素をほんの少し入れて 500 ケルビンまで加熱するの。

この聴取者はかなりできる学生なので、最初の te encantará は encantarse を忘れたか、というくらい基本的なミスである。gotas を cotas と聴いたのは順行同化の無声化か。

gotas の語末の s が後続の de の d をマスクングしているようだ。ácido perclórico（過塩素酸）、peróxido de hidrógeno（過酸化水素<sup>(21)</sup>）、quinientos grados Kelvini（500 ケルビン<sup>(22)</sup>）などは専門用語である。

## 5. 書き取りと正書法

正書法は語や文を綴る際の規範として一般に認められている規則の体系である<sup>(23)</sup>。語の綴りのほか、句読法、文字種の使い分けなども含む。言語音声との対応は必ずしも一対一対応ではなく、スペイン語をはじめとする西洋語では①ひとつの単音に対して複数の綴りが対応したり、②複数の

(21) 過酸化水素は中学校の理科で出てくるので知っている学生は多い。が、英語やスペイン語でとなれば話は別である。

(22) 熱力学温度（絶対温度）で 500 度。

(23) Real Academia Española の *Diccionario de la lengua española, Edición del Tricentenario* (<http://dle.rae.es/?id=RG9EvWw>) にも “Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.” とある。

単音に対してひとつの文字が対応したり，③二つの単音の連続に対してひとつの文字が対応したり，④ひとつの単音を表す綴りが複数の文字であったり，⑤対応する音のない文字があったりする<sup>(24)</sup>【表 1】。

表 1 スペイン語の音素とつづり字との対応表。他の言語に比較してスペイン語の音素と文字との対応関係は分かりやすいが，それでも厳密な一対一対応ではない (Seco, 1995, pp. 50-51 より。音声記号は IPA に変更した。また例は省略)。

1.º Fonemas que pueden ser representados por letras diferentes.

<i>Fonemas</i>	<i>Letras</i>
/b/	<i>b, v</i>
/θ/	<i>c</i> (ante <i>e, i</i> ); <i>z</i>
/k/	<i>c</i> (ante <i>a, o, u</i> o consonante); <i>qu</i> (ante <i>e, i</i> ); <i>k</i>
/g/	<i>g</i> (ante <i>a, o, u</i> o consonante); <i>gu</i> (ante <i>e, i</i> )
/x/	<i>g</i> (ante <i>e, i</i> ); <i>j</i>
/i/	<i>i, y</i>
/s/	<i>s; x</i> (solo ante consonante)
/r/	<i>r; rr</i> (solo entre vocales)

2.º Fonemas diferentes que son representados por una misma letra.

<i>Fonemas</i>	<i>Letras</i>
/θ/, /k/	<i>c</i>
/g/, /x/	<i>g</i>
/i/, /y/	<i>y</i>
/r/, /r/	<i>r</i>

3.º Suma de dos fonemas, representada por una sola letra.

<i>Fonemas</i>	<i>Letras</i>
/k+s/	<i>x</i>

(24) Seco (1995) が指摘しているのは *h* の文字であるが，現代スペイン語では *lamber* や *subjuntivo* などの *b* や *gneis* の *g* が発音されないなど，特定の語で黙字になるものがある。

## 4.º Fonemas simples, representados por la unión de dos letras.

<i>Fonemas</i>	<i>Letras</i>
/ɰ/	ll
/r/	rr
/tʃ/	ch
/k/	qu (ante e, i)
/g/	gu (ante e, i)

日本語の現代仮名づかいも、「表音式仮名づかい」であるとの誤解があるが<sup>(25)</sup>、そもそも表記体系が音節文字（仮名）と漢字その他の混交であるため、「表音式」はもとより、IPAの一音一記号の対応とははるかにかけ離れている。仮名の「は/わ」や「え/へ」、「お/を」は①に、「ha/wa: は」や「he/e: へ」は②に、ア行とン以外の仮名は③に対応する日本語の例である。また、日本語の外来音表記などに使われる「ふぁ」、「てい」などの「ふ」や「て」は単音 /ɸ/, /t/ を表す特殊な対応関係もある。音素との対応ではないが、漢字の音訓や同音意義、熟字訓を考えれば、音対文字の対応は非常に複雑な様相を呈している。

スペイン語の聴取書き取りの到達目標は、正書法に則した音声の書き起こしであるから、聴取理解の後には当然、正しい書記法の指導も必要である。イントネーションは平叙文、質問文、感嘆文などの文の種類を反映するし、休止の有無は文構造を反映するとともに句読記号の配置を示唆する。したがって、外国語音声教育の一環として適当な時期に句読法についても指導する機会を設けなければならない。初習外国語のクラスが、音声指導だけで完結するわけではないので、初級の聴取書き取り演習においてもある程度句読法の指導を並行しておこなうことは効果的である。以下に書き取り草稿に見られる正書法、句読法の問題点のいくつかを検討する。

(25) 金田一（1951『国文学研究』（早稲田大学国文学会）=1992）。

### 5.1. イントネーションと文の種類

① Mei, como voy a abrir la casa si estáis en medio.

<Mei, ¿cómo voy a abrir la casa si estáis en medio?

メイ、君たちがそんな所にいたら戸があけられないじゃないか。

書き取った草稿を検討しつつ、説明をアドバイスを繰り返して正しい聴取に導いた後で、筆記した文を見ながら再びその場面の前後を含む音声（あれば映像も）を確認することで、多くの場合平叙文、質問文、感嘆文の区別はつく。しかし、この例に見るように、coma をどこに打つか、オープニングの疑問符はどこに打つか、文末はピリオドか、などは正書法にある程度自由度があるため一義的に決められないこともある。

### 5.2. 句読法の問題

大文字と小文字の区別がついていない学生がある程度の数あることは、外国語学部の学生だけを相手にしているとつい忘れてしまいがちである。大文字と小文字の区別がつかないまま中学英語を終了してしまう生徒がかなりの数に上ることは中学や高校の英語科の教員による報告で明らかである<sup>(26)</sup>。また、文頭の語は語頭大文字で書く、文末には句点を打つという習慣が確立して無い学生も今日では散見されるようになった。日本語訳を書かせるとその時々で文末の句点を書いたり、書かなかったりする、句点使用にゆれのある学生もある。coma（読点）や punto（句点）、大文字の使用なども早い時期にまとめて指導し、その後繰り返して習得させるようにする必要がある。

---

(26) 若林 (2000, 2001, 2002) 「言語・コミュニケーション」講義。また、若林 (1983, pp. 36-40), 同 (2016, pp. 79-83) など。



⑥は文頭の語頭が小文字になっている例、⑦は品詞の区別<sup>(28)</sup>を表すアクセント記号が抜けている例、⑧は不規則なアクセントの位置を示すアクセント記号が抜けている例である<sup>(29)</sup>。

## 6. 語彙と読解、作文指導の必要性

言語学者や音声学者が（自身にとっての）未知の言語を自力で記述することができるのは、音声聴取とIPAによる転写の訓練が行われているからである。大学課程における初習外国語の学習者に音声聴取の学習を促すのは、しかし、音声学者の耳を育てることが第一の目的ではない。耳で聞いて理解し、それを正しく書き取ることができるのは、当該言語の運用に必要な技能のひとつだからである。

当然のことながら、文法の学習、読解、作文の練習、会話の練習、文化や習慣の学習などは、聴取理解という、多くの場合言語生活に不可欠な技能と密接に関係している。基礎文法や初歩的知識の上の段階では、規範的には破格であるとされるものが、日常の言語生活では当たり前のように現れることは、指摘されてあるべきである。

文法知識や意味理解による聴取の補正が失敗すると ¡Ahí arriba!（そこ、上見て！）が、¡**H**ay arriba!（上にあるよ！）となったり、¿Quieres un caramelo?（キャラメル<sup>(30)</sup>いる？）が ¿Quieres **los**<sup>(31)</sup> caramelo? と冠詞の使用の誤りを引き起こしたりする。Soy su **h**uevo vecino. は huevo（卵）という語はいくらなんでも既習のはずで、「私はあなたの隣人の卵で

---

(28) que：接続詞/関係代名詞，qué：疑問詞。

(29) スペイン語のアクセント記号は正書法上必要なもので、補助記号などではないので、あるべきところに書かなかったり、必要の無いところに書いたりするのは正書法の誤りである。

(30) 註(27)参照。

(31) 後続の名詞 calamero（単数）と文法上の数が合っていない。

す」はおかしいと気づいてほしい。原音声は Soy su nuevo vecino.（私は隣に引っ越してきたものです）である。

また、興味深い音声上の問題や、文法上の問題については、随時学習の便に供することが望ましい。教科書や辞書が追いついていない、新しい語や表現<sup>(32)</sup>、日常よく起こる発音の変化、規範的ではない若者言葉などもいくつか紹介しておいて、学生が自分で「おや？」と気づくことができる程度にはしておきたい。以下に少し例を挙げる。

若者語<sup>(33)</sup>なども映画やドラマではよく耳にする。いまどきの日本語で言えば、「とりま」「あざーす」などに相当するものであろう<sup>(34)</sup>。

- ① Es que naide escupa sangre... <nadie  
血を吐いてまで～する人はいない…
- ② pa que otros vivan mejor. , <para  
他人がより良く暮らすために、

①は音位転換（metathesis）の例。②は筆者も留学時によく耳にした。この例は二つとも歌曲の歌詞である。

(32) 筆者が学生だった1980年代はスペインで ¡Guay! という若者語が現れた時期である。スペイン語人の教員をはじめ、先生方が真似しないようにと言っていたのは適切な指導であるが、「そんな表現は無い」とは言われなかった。今では辞書に記載されている：guay [gwái] 形、【単複同形】《西. 若者語》すっこいい（小学館『西和辞典』）。

(33) 1980年代には el cheli と呼ばれる若者独特の発音と言ひ回しがあった。Victor Erice 監督の映画 *El sur* (1983) にも不良がかった少年がしゃべるスペイン語として用いられている。

(34) 学生によると「とりま」は「とりあえず、まあ」という意味だそうだ。「あざーす」は学生らが言っているのを聴いて、筆者はしかし、すぐに意味が分かった。外国語人日本語学習者には「ありがとうございます」とは聴こえないだろう。

- ③ Toda la tierra se alegra y se entristece **la** mar. <el

陸は喜びに満ち、海は静かになる。

規範的スペイン語では mar（海）は男性名詞であると教える。しかしながら、船乗りや漁村では女性名詞となっていることはスペイン人は皆知っている<sup>(35)</sup>。

- ④ Le brillaban tenuemente los **ahujeritos** de la nariz en los bordes anteriores. (*La hoja roja*. p. 10) <agujeritos

その人の鼻の穴の縁がわずかに光っていた。

Miguel Delibes の小説の朗読テープの一説である。原著にこのように書いてある。教科書には絶対に載らないが、スペイン人なら聞いたことのある音声変化である。これは agujeritos と補完して書き取るべきか、興味深い問題である。

- ⑤ Para **la Desi**, la muchacha, aquel patio constituía una importante razón de existir. <Desi (*La hoja roja*. p. 20)

ラ・デシにとってあの中庭は重要な存在理由であった。

- ⑥ Estaba **la Catalina** sentadita en su balcón. <Catalina (Romance de Catalina, Joaquín Díaz)

ラ・カタリーナがバルコニーに座っていた。

⑤は同じく Miguel Delibes の小説の朗読テープから。⑥は Joaquín

---

(35) 安富 (2013) p. 37。

Díaz の歌に出てくる女性の名である。人の名前に定冠詞は付けないのが普通である<sup>(36)</sup>。

- ⑦ Tenga, padre, a esta su hija... que la luna me engañó. Si la tié mal enseñada, enséñela usted mejor. (Romance de Catalina, Joaquín Díaz)

お義父さん、このあなたの娘…、私にウソを吐いたのです。あなたがちゃんと躱けなかったのだから、躱けなおしてください。

esta su は [指示形容詞+所有形容詞] で現代スペイン語文法では破格である。第二文の tié は tener の直説法・現在・三人称・単数の語尾脱落形で、規範的発音ではない。

これらの規範から外れた文や変形した音声が行われているという知識を学習者が得るのは、音声指導のクラスとそのほかの様々な科目、演習からである。音声聴取書き取りの指導にあっては、いくつかの例を挙げて、学習者が他の授業や経験から音声聴取に必要な様々な知識を得られるよう期待したい。

## 7. 効果的学習法の開発に向けて

学生の聴取書き取りの誤りの検討に基づいて、日本語人外国語学習者の聴き取りの力を向上させるための自立型学習プログラムの開発に向けて検討すべき点は以下のように纏めることができる。

### 1) 音声聴取力の目標の設定

---

(36) 有名な女性の名前には定冠詞 la が冠されることがある。しかし、ここは小説の登場人物で、普通のスペイン人女性である。

母語話者の耳を育てることを目標とする。音声学者の耳を育てることとは異なる。

2) 音声聴取力向上のための学習に先立つ「導入コース（教員指導型）」のデザイン

授業の一部に①単語、②フレーズ、規範的発音によるディクテーション、を組み込む。学習した単語や成句の書き取りである。さらにいわゆる作文の授業などで行われる日本語から当該外国語への訳の教材を用いた、③文や文章の書き取りにつなげる。

また、コミュニケーションの概論的学習として、①言語-非言語、②発信と受信の手段、③伝達の時空的経路、④伝達の方角、⑤発信者と受信者の数、⑥意図の有無など言語コミュニケーションのありようを考える。

3) 学習法 [I] として以下の学習ステップのための音声変化学習モジュールを作成する。

(a) 典型的な音声変化の例を聞かせどういう風に聞こえているかチェック

(b) 「誤聴取」の実例ストックを提示して、自分の誤りを同定

(c) 聞き誤りの音声学的評価を確認

1. 音声同定の誤り

1) 調音位置に由来する特性の誤判定

2) 調音方法に由来する特性の誤判定

3) 声帯振動の有無の聞き誤り

4) 音の聴き落とし

5) 過剰聴取（過剰訂正）

2. セグメンテーションの誤り

3. リズムの誤り

(d) 当該音声連鎖に関して、他の聞き誤りの例と音声学的評価を確認

し、音声情報の余剰性を認識

- 1) 文脈による推測埋め合わせ<sup>(37)</sup>
  - 2) 文法知識による推測埋め合わせ
  - 3) 文化的知識による推測埋め合わせ
  - 4) 語彙・表現の知識による推測埋め合わせ
- (e) 元の音声を何度か聴いて聴取状況を確認。ちゃんと聞こえる/ちゃんと聞こえないけれど判る/違う音に聞こえるなどの自己評価
- 4) さらに発展させるための学習法〔Ⅱ〕を作成する。
- (f) 〔Ⅰ〕で幾つかの音声変化を練習した後に、それらが入っている連続した音声教材の聴取書き取り
- (g) LP フィルタ<sup>(38)</sup>を用いたリズム聴取の練習
- 5) 全体を網羅するように教材プラン（設計図）を作る。
- 6) 音声を聞いて練習するためのハードを選定し、ソフトを作成する。

## 8. おわりに

初級スペイン語の聴取書き取りの実践を具体的なより所として、大学課程における初習外国語の音声教育における音変化教育の問題を検討した。聴取書き取りは、導入部分を音声学的な分析と説明を行う授業として実施し、学生を聴取書き取りの進め方に熟達した学習者に育てることを目標とする。学習項目は、当該言語音声の聴取に必要な音変化の基本的「参照先」である。

また、学生をして語彙力、文法知識の重要性を認識し、文学に親しみ、当該言語使用社会の歴史、習慣、文化などの知識と、音声聴取とが関連し

---

(37) 簡単なテキストを7語ごとに（ ）で1語を空欄にする演習なども効果的である。日本語の場合は7文字ごとに（ ）で1文字空欄にする。

(38) Low-pass filter。低域通過フィルタ。

ているというということを実体験に基づいて習得できるように導くことも重要である。

#### 参考文献

- Bloom, Floyd E. & Arlyne Lazerson. *Brain, mind, and behavior*, 2nd. ed. New York: W. H. Freeman & Company, 1988.
- Ernestus, Mirjam. “Acoustic reduction and the roles of abstractions and exemplars in speech processing”. *Lingua* (Elsevier), 142(2014): 27-41.
- 福富かおる「音声に対する敏感さと英語学習総合能力との関係」『STEP BULLETIN』(日本英語検定協会) 16(2004): 103-115.
- 木村政康『言調聴覚論研究シリーズ 8, スペイン語の発音矯正——日本人のスペイン語の音声的誤りと矯正法——』東京: 上智大学聴覚言語障害研究センター, 1985.
- (=木村匡康)「スペイン語側音 /l/ の音声的誤りと矯正法」『Sophia Linguistica』(上智大学国際言語情報研究所) 20, 21 (1988): 287-296.
- 金田一京助「新かなづかい法の学的根拠」『金田一京助全集第4巻』東京: 三省堂, 1992, 253-271.
- 北村亜矢子, Sébastien Jaffrédo「ドミニック流シンプルライフに学ぶ一步先のフランス語, 2013年度」, 『アンコールまいにちフランス語 (NHK ラジオテキスト)』(日本放送協会出版) (2013): 387-557.
- 小島慶一『音声ノート——ことばと文化と人間と』東京: 朝日出版社, 2016.
- 『発話直前に想起される音声連鎖の構造——フランス語学習を例として, 心象音声の応用 外国語学習法についての研究ノート』東京: 朝日出版社, 2017.
- 正木晶子「日本におけるドイツ語音声教育の事態調査の結果」『日本独文学会研究叢書第90, ドイツ語音声教育の現状と可能性』東京: 日本独文学会, 2013, 2-13.
- 森 敏昭「文章記憶に及ぼす黙読と音読の効果」『教育心理学研究』(日本教育心理学会) 28(1) (1980): 57-61.
- 中森蒼之『外国語音声の認知メカニズム 聴覚・視覚・触覚からの信号』東京: 開拓社, 2016.
- 新倉真矢子『『音声ストラテジー』を用いた音声教育』『日本独文学会研究叢書第90, ドイツ語音声教育の現状と可能性』東京: 日本独文学会, 2013, 62-74.

Seco, Manuel. *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe, 1995.

竹蓋幸生『英語教育の科学：コミュニケーション能力の養成を目指して』東京：アルク，1997.

瓜谷良平「スペイン語冠詞論-2」『拓殖大学論集』（拓殖大学研究所）32-33（1963）: 301-313.

若林俊輔『これからの英語教師 英語授業学的アプローチによる 30 章』東京：大修館書店，1983.

———，小菅和也他編集『英語は「教わったように教えるな』』東京：研究社，2016.

安富雄平「日本人初級学習者によるスペイン語音声聴取理解の問題点」『語学研究』（拓殖大学言語文化研究所）129(2013): 23-48.

（原稿受付 2016 年 12 月 6 日）



〈論 文〉

# A Preliminary Phonetic Study of Tag Questions in English

Tsutomu WATANABE

## abstract

Watanabe (2014) investigated phonetic descriptions in O'Connor and Arnold (1973) regarding their work as a kind of corpus and made a hypothesis that the frequency of occurrence of the four types of reverse polarity questions is, in a descending order, [positive + negative; fall], [positive + negative; rise], [negative + positive; fall] and [negative + positive; rise]. Twenty four phonetic examples were collected from the BBC's radio programs. Yet, the corpus was too small to make the frequency ranking clear. In this research I have first surveyed some phonetic textbooks to find out if reviewing the prior studies will provide us anything "new" about the phonetic aspect of the tag questions. Apart from being impressed by the detailed descriptions in Kingdon (1958), I still find it necessary to obtain more phonetic examples. I have enlarged the phonetic corpus by listening to *the Archers*, a BBC's radio drama, and got 120 phonetic examples. The result of my survey shows that the most frequent type of tag questions is [positive + negative; fall], followed, in descending order, by [negative + positive; fall], [positive + negative; rise], [positive + positive; rise], and [negative + positive; rise]. Focusing on the intonation aspect, the rising anchors comprise 22.5 percent while the falling ones occupy 77.5 percent. The occurrence of falling anchors prevails. The occurrence of falling question tags (76.7%) is much larger than that of rising ones (23.3%). The necessity of studying the non-information-seeking function of tag questions is also discussed.

**Keywords:** anchor, falling, rising, question tag, tones

## Table of Contents

1. Introduction
2. Phonetic Descriptions of Tag Questions in Grammars
  - 2.1. Phonetic Descriptions in EFL Grammars
  - 2.2. Phonetic Descriptions in a Reference Grammar
3. Watanabe (2014)
  - 3.1. O'Connor and Arnold (1973)
  - 3.2. The survey of BBC's radio program
4. Checking more academic publications
  - 4.1. Kingdon (1958)
  - 4.2. Watanabe (1994a), (1994b)
  - 4.3. Hancock (2003)
  - 4.4. Hewings (2007)
  - 4.5. Carr (2013)
  - 4.6. Cruttenden (2014)
5. The analysis of phonetic data on tag questions used in the BBC's radio drama
  - 5.1. The procedure of collecting data
  - 5.2. Ten types of tag questions
    - 5.2.1. Positive rising anchor + negative falling tag
    - 5.2.2. Negative rising anchor + positive falling tag
    - 5.2.3. Positive rising anchor + negative rising tag
    - 5.2.4. Negative rising anchor + positive rising tag
    - 5.2.5. Positive falling anchor + negative falling tag
    - 5.2.6. Negative falling anchor + positive falling tag
    - 5.2.7. Positive falling anchor + negative rising tag
    - 5.2.8. Negative falling anchor + positive rising tag
    - 5.2.9. Positive rising anchor + positive rising tag
    - 5.2.10. Positive falling anchor + positive rising tag
  - 5.3. Discussion
6. Concluding Remarks

## 1. Introduction

English has a syntactic device called tag questions. The sentences ① and ② are the examples from an EFL grammar to illustrate it<sup>1</sup>).

- ① A: <sub>a</sub>[Karen plays the piano,]<sub>a</sub><sub>b</sub>[doesn't she?]<sub>b</sub> (Murphy 2004: 104)  
 B: Well, yes, but not very well.
- ② A: <sub>a</sub>[You didn't lock the door,]<sub>a</sub><sub>b</sub>[did you?]<sub>b</sub> (Murphy 2004: 104)  
 B: No, I forgot.

As examples ① and ② illustrate, “tag questions” are usually discussed as a syntactic phenomenon in learners’ grammars or in theoretical writings. The main goal of this research is to shed more light on phonetic aspects of tag questions in English. The term “phonetic aspects” is not intended to imply some abstract and theoretical orientations of my research. Rather, I expect that gathering actual phonetic examples of the construction and describing how they sound like can be applied to help EFL teachers and learners to acquire how tag questions are used in an active context.

Chapter two will take up three grammar books: Takashima et al. (2006), Murphy (2004), and Quirk et al. (1985). The first two books are EFL text books and the last one is a comprehensive reference grammar. The purpose of reviewing the three books is to investigate how phonetic aspects of tag questions are described by grammarians.

Chapter three will overview Watanabe (2014). In the former work I took up O'Connor and Arnold (1973), which is a technical introduction to the intonation system of English. I collected 143 examples of tag questions from the numerous examples in the book. I regarded the collected examples as a corpus and examined which tone the “anchor” and the “question tag” will assume, respectively, in “tag questions”. The result of investigation was that out of 143 examples 65 instances took a rising anchor and 78 instances assumed a falling one. Focusing on the “question tag” part, 72 instances took a rising question tag while 71 instances assumed a falling one.

The three terms I used in the previous paragraph should be defined explicitly because the general term “tag questions” can be ambiguous; for instance, in the case of example ①, it may refer to the

whole sentence “Karen plays the piano, doesn’t she?” or the last part “doesn’t she?” For the purpose of avoiding ambiguity, I will follow Huddleston and Pullum (2002: 891) and designate  ${}_a[\dots]_a$  part an “anchor”; I will employ the traditional usage of Thompson and Martinet (1986: 113) and call  ${}_b[\dots?]_b$  part a “question tag”. The term “tag question”<sup>2</sup> is reserved to describe the whole structure,  ${}_a[\dots]_a + {}_b[\dots?]_b$ .

In Watanabe (2014) I pointed out that the statistics obtained from O’Connor and Arnold (1973) might not reflect the actual frequency of usage. Twenty four examples of tag questions were collected from BBC’s radio program broadcast over the Internet. The result of investigation was that out of 24 examples from an anchor aspect 6 instances took a rising anchor and 18 instances assumed a falling one while from a question tag aspect 13 instance took a rising question tag and 11 instances assumed a falling one. What is common between the statistics gained from O’Connor and Arnold (1973) and that obtained from Watanabe (2014) is that out of all the collected examples the proportion of rising question tags is roughly 50 percent and that of falling ones is roughly 50 percent as well: 72 rising instances versus 71 falling instances in O’Connor and Arnold (1973); 13 rising instances versus 11 falling instances in Watanabe (2014). Do these statistics reflect actual frequency of usage? In the conclusion of my previous study I pointed out the necessity of gathering more actual examples. The main purpose of the present research is to enlarge the size of phonetic corpus to study the behavior of tag questions.

Chapter four will review seven books on English phonetics in chronological order to find out how phonetic aspects of tag questions are described in the technical and introductory books. A relatively large space is devoted to Kingdon (1958) in the review because it had been an influential technical introduction to phonetics before O’Connor and Arnold (1973) was published. Watanabe (1994a) and (1994b) are technical introduction to English phonetics written in

Japanese. They are both his original work but his description on intonation seems to be based largely on Kingdon (1958). We will be able to learn how the essence of Kingdon's study was introduced and accepted among the phoneticians in Japan. Carr (2013) and Cruttenden (2014) will show how phonetic aspects of tag questions are introduced in recent technical introductions. Hancock (2003) and Hewing (2007) are EFL textbooks to learn how to improve the pronunciation of English. The relevant sections of the books will tell what is expected to teach and learn on the tag questions. Hewing (2007) seems to be more innovative in that he indicates the tones of both anchors and question tags.

I expect that reviewing the treatment of the construction in phonetics books will reveal what has been missing in the descriptions of tag questions in the preceding studies. The limit of research methodology up to the present will justify conducting the investigation to collect more actual examples of the construction. As far as I have researched, none of the six books bases their descriptions of tag questions on actual phonetic corpus.

Chapter five will report the findings of my current research. I have collected 120 phonetic examples by listening to the BBC's radio drama, *the Archers* broadcast over the Internet. The examples are classified into 10 categories I will propose, considering both which polarity an anchor and the question tag will assume and which intonation pattern they will take, respectively.

## **2. Phonetic Descriptions of Tag Questions in Grammars**

Chapter two will review three grammar books to know how phonetic aspects of tag questions are generally described by grammarians.

## 2.1. Phonetic Descriptions in EFL Grammars

In the EFL area the focus seems to have been placed on how an anchor and a question tag are combined. To take an example, Takashima et al. (2006: 190) introduce the following four examples:

- ③ That child can run fast, can't he?
- ④ Ann will be here tomorrow, won't she?
- ⑤ This music isn't very good, is it?
- ⑥ You haven't got my keys, have you?

They explain that a question tag takes a negative form when it follows a positive anchor whereas it assumes a positive form when it follows a negative one. They do not discuss how the tag questions are pronounced probably because the book is designed for the pre-intermediate learners.

Murphy (2004) is a textbook intended for the intermediate learners. He deals with the phonetics as well as the syntax of tag questions. Three examples are quoted below from Murphy (2004: 104)

- ⑦ A: Tim doesn't look well today, does he?  
B: No, he looks very tired.
- ⑧ A: You haven't seen Lisa today, have you?  
B: No, I'm afraid I haven't.
- ⑨ A: You haven't got a pen, have you?  
B: Yes, here you are.

He states that when the voice goes down it indicates the speaker is inviting the listener to agree with him. He goes on to say that when the voice goes up it indicates that the speaker is really putting a question to the listener. With regard to the example ⑨ he mentions that a negative anchor followed by a positive question tag with a rising

tone is used to ask for information or to ask somebody to do something.

## 2.2. Phonetic Descriptions in a Reference Grammar

Murphy (2004) offers practical and useful information which tells the EFL learners how tag questions are used in context. Yet we need to know how tag questions are described as part of the general linguistic system of the English language. A comprehensive reference grammar will provide us with necessary information. Quirk et al. (1985: 811–812) is quoted below which is one of the representative grammars of the language.

<b>POSITIVE + NEGATIVE</b>	
<b>RISING TONE</b>	<b>FALLING TONE</b>
(i) + $\hat{S}$ – $\hat{T}$	(iii) + $\hat{S}$ – $\hat{T}$
He likes his <b>J</b> OB, <b>D</b> OESn't he?	He likes his <b>J</b> OB, <b>D</b> OESn't he?
<b>NEGATIVE + POSITIVE</b>	
<b>RISING TONE</b>	<b>FALLING TONE</b>
(ii) – $\hat{S}$ + $\hat{T}$	(iv) – $\hat{S}$ + $\hat{T}$
He doesn't like his <b>J</b> OB, <b>D</b> OES he?	He doesn't like his <b>J</b> OB, <b>D</b> OES he?
<b>POSITIVE + POSITIVE</b>	
<b>RISING TONE</b>	
(v) + $\hat{S}$ + $\hat{T}$	
So he likes his <b>J</b> OB, <b>D</b> OES he?	

Figure 1 (from Quirk et al. 1985: 811–812)

They show us that the tag questions have three options in terms of syntax and two options in terms of phonetics. Syntactically possible combinations of an anchor and a question tag are (a) positive + negative, (b) negative + positive, and (c) positive + positive. Technically, the combinations (a) and (b) are called “reverse polarity tag questions” and the combination (c) is named “constant polarity tag questions”. Phonetically, the question tags in reverse polarity can take on either a falling or rising tone whereas the ones in constant

polarity will always assume a rising tone. The observation that a question tag can take on either a falling or rising tone is widely shared in various EFL textbooks and grammar books. The tone of the anchors is rarely discussed. Quirk et al. (1985) seem to assume that the anchors are always in a falling tone.

### 3. Watanabe (2014)

Chapter three is a revised overview of my previous research. I will discuss my former work to make it clear what was obtained two years ago and what was missing.

#### 3.1. O'Connor and Arnold (1973)

In Watanabe (2014) I considered it necessary to check if Quirk et al.'s assumption that the anchor of a tag question will end with a falling tone is valid. I started to use O'Connor and Arnold (1973) as a kind of corpus and collected the examples of tag questions. One hundred forty three examples were obtained. It was amazing to find out that 65 instances take a rising anchor while 78 instances assume a falling one. There is not a large gap between the proportion of a rising anchor and that of a falling one. Similarly, no large gap is observed between the proportion of rising question tags and that of falling ones: 72 rising instances versus 71 falling ones. I will reintroduce the descriptions in O'Connor and Arnold taking up different examples from those used in the previous article.

The following examples ⑩ to ⑭ illustrate the tag questions with falling anchors. The information in the square brackets describes the polarity combination of an anchor and a question tag and which tone the latter assumes.

⑩ A: It 'looks like rain. (O'Connor and Arnold 1973: 261)

B: It does, | doesn't it? [positive + negative; fall]

- ⑪ A: Yes I have finished my course. (O'Connor and Arnold 1973: 265)  
 B: You took the exam in June | didn't you? [positive + negative; rise]
- ⑫ A: They don't need both of them. (O'Connor and Arnold 1973: 262)  
 B: No they don't | do they? [negative + positive; fall]
- ⑬ A: 'Shall we give him a couple? (O'Connor and Arnold 1973: 265)  
 B: He wouldn't be satisfied with that, | would he?  
 [negative + positive; rise]
- ⑭ A: What a lovely dress! (O'Connor and Arnold 1973: 266)  
 B: You like it, | do you? [positive + positive; rise]

The next examples ⑮ to ⑱ are the cases of the tag questions with a rising anchor.

- ⑮ A: Try it that way. (O'Connor and Arnold 1973: 262)  
 B: It may come off, | mayn't it? [positive + negative; fall]
- ⑯ A: 'Why bring me that book? (O'Connor and Arnold 1973: 266)  
 B: It's the one you asked for | isn't it? [positive + negative; rise]
- ⑰ A: Don't take any notice of them. (O'Connor and Arnold 1973: 262)  
 B: They can't always be right | can they? [negative + positive; fall]
- ⑱ A: 'Jack thinks Christine wants it. (O'Connor and Arnold 1973: 267)  
 B: She doesn't want it, | does she? [negative + positive; rise]

A short explanation on the rhythmic notations will be in order. First the dialogue ⑩ is taken up as an example. A vertical line placed as a superscript on the left of *looks* indicates the onset of a tone unit. A slanting line placed as a superscript on the left of *rain* goes down

from left to right to show a high falling tone. The underline on *rain* shows that it receives a nuclear tone. A vertical line between *does* and *doesn't* signals that there is a phonetic break between them; the phrases “It does” and “doesn't it?” constitute an independent tone unit, respectively. Accordingly, the tag question “It does, doesn't it?” has a falling anchor followed by a falling question tag.

Let's look at the dialogue ⑮ next. The underlined may shows that it receives a nuclear tone; a slanting line, which goes up from left to right, placed as a subscript on the left of *may* indicates that it assumes a low rising tone. The underlined mayn't tells that it receives a nuclear tone. The slanting line, which goes down from left to right, placed as a superscript on the left of *mayn't* indicates that it takes on a high falling tone. Therefore, the tag question “It may come off, mayn't it?” has a rising anchor followed by a falling tag.

The characteristics of the tag questions gathered from O'Connor and Arnold (1973) will be summarized as in tables 1 and 2. The tables are quoted from Watanabe (2014: 18, 19) with a small revision.

**Table 1** Tag Questions in O'Connor and Arnold (1973) (1)

falling anchor	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	fall	29
	positive	negative	rise	19
	negative	positive	fall	9
	negative	positive	rise	9
constant polarity	positive	positive	rise	12
total				78

**Table 2** Tag Questions in O'Connor and Arnold (1973) (2)

rising anchor	the polarity of the anchor	the polarity of the question tag	the intonation of the question tag	the number of instances
reverse polarity	positive	negative	fall	13
	positive	negative	rise	17
	negative	positive	fall	20
	negative	positive	rise	15
total				65

The authors of *Intonation of Colloquial English*, J. D. O'Connor and G. F. Arnold, were the native speakers of English and worldly-renowned phoneticians. We should be able to state that the data summarized in the above tables reflect their intuitions and emotions toward how tag questions are used in English. Yet we cannot regard the number of instances in the nine categories as representing the actual frequency of each category. To take the falling anchor group as an example, the category [positive anchor + negative question tag with a falling tone] comprises 29 cases; the category [positive anchor + positive question tag] amounts to 12 cases. Do these statistics reflect the actual frequency? We need to collect the examples used in actual conversations.

### 3.2. The survey of BBC's radio program

In Watanabe (2014) 24 examples of tag questions were collected from BBC's radio programs. They were all examples of reverse polarity tag questions and no instances of constant polarity tag questions were found. The actual examples introduced in the previous paper are cut and the distribution of the reverse polarity tag questions will be presented below. The data have been reanalyzed and converted into a new format that will be used in section 5. The tables 3 and 4 present the data, divided by the kind of the anchor they take. The table 5 gives the overall data.

**Table 3** Tag Questions with Rising Anchors in BBC's Radio Programs in 2014

Polarity of Anchor and Tag	Falling Question Tag	Rising Question Tag
Positive + Negative	0	4
Negative + Positive	2	0
Positive + Positive	0	0
Total	2	4

**Table 4** Tag Questions with Falling Anchors in BBC's Radio Programs in 2014

Polarity of Anchor and Tag	Falling Question Tag	Rising Question Tag
Positive + Negative	5	9
Negative + Positive	4	0
Positive + Positive	0	0
Total	9	9

**Table 5** Tag Questions with Rising/Falling Anchors in BBC's Radio Programs in 2014

Polarity of Anchor and Tag	Falling Question Tag	Rising Question Tag
Positive + Negative	5 (42)	13 (36)
Negative + Positive	6 (29)	0 (24)
Positive + Positive	0 ( 0)	0 (12)
Total	11 (71)	13 (72)

Table 3 attests that the tag questions can take a rising anchor as can be predicted from the descriptions in O'Connor and Arnold (1973). The observation that six examples have been found cannot be denied. However, we are not sure at this stage if the distribution of the different types of tag questions in the above tables reflects the realistic frequency of usage in an average conversation. As we have seen in the examples ⑩ to ⑱ in section 3.1.2, we have nine types of tag questions. Even if we disregard the types of the anchor we have the following five types: (1) [positive + negative; fall], (2) [positive +

negative; rise], (3) [negative + positive; fall], (4) [negative + positive; rise], (5) [positive + positive; rise]. The distribution of four types of tag questions in table 5 does not seem to be well-balanced. The bracketed numbers in table 5 show the number of the instances in O'Connor and Arnold (1973). We need to take into account the fact that Watanabe (2014) gathered only 24 examples. But the instance of five for [positive + negative; fall] is much smaller than 42 and the instance of zero for [negative + positive; rise] appears unnatural. No instance of the constant polarity tag questions have been reported; yet, Watanabe (2013b) offers one example of the constant polarity case out of eleven examples. We will have to enlarge the size of phonetic corpus to study the behavior of tag questions.

#### 4. Checking more academic publications

I could rush to collect more examples from radio dramas. However, it seems sensible to check more numbers of academic documents in the field of English phonetics which refer to the rhythm and intonation of tag questions. The problem of tag questions will usually be discussed in the field of syntax and semantics. We need to know how it has been treated in the field of educational phonetics. I will take up related seven documents in chronological order.

##### 4.1. Kingdon (1958)

Kingdon (1958), *The Groundwork of English Intonation*, is designed for the EFL teachers who want to improve the pronunciation of their students whose control of intonation is lamentable while they display a fairly good control of the segmental sounds as he points out in the preface (page xv). He (pp. 248–254) presents 79 examples of tag questions. I have refrained from counting the numbers of tag questions added to the imperative sentences or the *let's* constructions as I have not collected the examples of those patterns in our corpus

research, the result of which will be presented in section five. I have also excluded what Kingdon (1958: 251) calls “tag questions inviting contradiction” as quoted below. Kingdon does not use a question mark when he presents an example of tag questions. I will also quote the tonetic or rhythmic marks as he uses.

⑱ He  $\dot{\text{likes}}$  it — or  $\dot{\text{does}}$  he. (Kingdon 1958: 251)

⑳ He  $\text{'does'n't}$   $\dot{\text{like}}$  it — or  $\dot{\text{does}}$  he. (Kingdon 1958: 251)

Kingdon argues that the question tag always takes an affirmative form whether the anchor takes a negative or not. The examples ⑱ and ⑳ remind us of the tag questions in constant polarity. But the former will have to be distinguished from the latter because the polarity of the anchor can change.

Kingdon seems to place more emphasis on the difference in intonation than that in polarity between the anchor and the question tag when he introduces his examples. However, I will classify his examples taking into account the polarity difference between the anchor and the question tag. The comparison of the descriptions on the tag questions between different studies will be facilitated in that way.

Seventy nine tokens of tag questions have been obtained in total. How are the falling and rising anchors distributed? The number of falling anchors is 39 while that of rising ones is 40. The two types of tokens compare fairly well. If we quote the statistics in O'Connor and Arnold, the number of falling anchors is 78 whereas that of rising ones is 65. The number of falling anchors is larger than that of rising ones by 9.0 percent. We need to check how the percentage can change in actual usage.

Now let us combine tables 6 and 7 to produce table 8. We will see how the tones of question tags are distributed. The numbers given in brackets shows the corresponding statistics in O'Connor and Arnold (1973).

**Table 6** Tag Questions with Falling Anchors in Kingdon (1958)

Polarity of Anchor and Tag	Falling Question Tag	Rising Question Tag
Positive + Negative	9	8
Negative + Positive	6	10
Positive + Positive	0	2
Negative + Negative	0	4
Total	15	24

**Table 7** Tag Questions with Rising Anchors in Kingdon (1958)

Polarity of Anchor and Tag	Falling Question Tag	Rising Question Tag
Positive + Negative	8	11
Negative + Positive	7	13
Negative + Negative	0	1
Total	15	25

**Table 8** Tag Questions with Rising/Falling Anchors in Kingdon (1958)

Polarity of Anchor and Tag	Falling Question Tag	Rising Question Tag
Positive + Negative	17 (42)	19 (36)
Negative + Positive	13 (29)	23 (24)
Positive + Positive	0 ( 0)	2 (12)
Negative + Negative	0 ( 0)	5 ( 0)
Total	30 (71)	49 (72)

Kingdon offers 30 tokens of falling question tags and 49 tokens of rising ones, which suggests the occurrence of rising ones is larger than that of falling ones by 24.0 percent. The statistics in O'Connor and Arnold implies that the both types of question tags occur almost at the same rate. We need to check the realistic frequency of usage for both types of question tags in the actually spoken examples. I would hypothesize that the number of rising question tags are overrepresented in both publications in order to call the reader's

attention to the usage.

Kingdon gives five tokens of [negative + negative] type tag questions, whose rarity of occurrence is carefully discussed in Tottie and Hoffmann (2006: 290). They conducted a corpus research on the tag questions in written English based on the British National Corpus and Longman American Corpus. They (p. 288) report the frequency of occurrence per a million words: 455 instances for American English and 4383 instances for British English. Watanabe (2014: 12) summarizes what Tottie and Hoffmann (pp. 289–291) discuss about the possible combinations of an anchor and the question tag. No phonetic observation is reported in their research. His table is quoted below as table 9.

**Table 9**

	positive + negative	negative + positive	positive + positive	negative + negative
American	69%	27%	4%	0%
British	75%	17%	8%	2 instances

Now let us look at the semantic analysis in Kingdon. He categorizes his examples into four semantic groups: (a) tag questions expressing uncertainty, (b) tag questions expressing certainty, (c) tag questions inviting contradiction, and (d) tag questions expressing disagreement. I have excluded group (c) from the count and group (d) are what is called constant polarity tag questions. Accordingly, the reverse polarity tag questions, which are usual tag questions, are largely divided into two semantic camps: those expressing uncertainty and those expressing certainty. The categorization seems to be the descriptions shared by many grammarians. Yet, Kingdon presents very detailed observations as follows. The same system sentence can be uttered in six different ways with varying intonations. Syntactically, they are all instances of [negative + positive] type tag questions. The paraphrases in the brackets were provided by Kingdon.

- ㉑ She 'never <sup>˘</sup>walks, <sup>ˈ</sup>does she. (Kingdon 1958: 249)  
 (=There's no need for her.)
- ㉒ She 'never <sup>˘</sup>walks, <sup>ˈ</sup>does she. (Kingdon 1958: 250)  
 (=That would really surprise me.)
- ㉓ She 'never <sub>˘˘</sub>walks, <sup>ˈ</sup>does she. (Kingdon 1958: 249)  
 (=She certainly ought not to.)
- ㉔ She 'never <sub>˘˘</sub>walks, <sup>ˈ</sup>does she. (Kingdon 1958: 250)  
 (No paraphrase is given.)
- ㉕ She <sub>ˈ</sub>never <sub>ˈ</sub>walks, <sup>ˈ</sup>does she. (Kingdon 1958: 249)  
 (=So why sympathize with her?)
- ㉖ She 'never <sup>˘</sup>walks, <sup>ˈ</sup>does she. (Kingdon 1958: 250)  
 (=I know her lazy habits.)

A short explanation of the rhythmic notations by Kingdon will be given below. The symbols used in the anchor are explicated first. A vertical line placed as a superscript on the left of *never* in examples ㉑, ㉒, ㉓, ㉔ and ㉖ represents a high level head and that placed as a subscript on the left of *never* in example ㉕ indicates a low level head. A slanting line which goes down from left to right and then goes up to the right placed as a superscript on the left of *walks* in examples ㉑ and ㉒ shows a high falling-rising nuclear tone. Look at the subscripts on the left of *walks* in examples ㉓ and ㉔ next. There are two slanting lines that go down from left to right, which are followed by a single slanting line going up from left to right. The subscripts represent an emphatic low falling-rising nuclear tone. The two slanting lines which go up from left to right placed as a subscript on the left of *walks* in example ㉕ indicate an emphatic low rising tone. A slanting line which goes down from left to right placed as a superscript on the left of *walks* in example ㉖ shows a high falling nuclear tone.

We will look at the symbols employed in the question tags next. A slanting line going up from left to right placed as a superscript on the left of *does* in examples ㉑, ㉓ and ㉕ represent a high rising

nuclear tone. A slanting line going down from left to right placed as a subscript on the left of *does* in examples 22, 24 and 26 indicates a high falling nuclear tone.

To summarize, out of six anchors five of them end in a rising tone and only one anchor in example 26 ends in a falling tone. It is to be noted that four rising anchors are realized in a falling-rising tone.

How are the six sentences given above interpreted semantically? In examples 21 and 22, their anchors both have a high falling-rising nucleus. Sentence 21 has a high rising question tag whereas sentence 22 comes with a high falling question tag. Therefore, we could surmise that the semantic contrast shown in the paraphrases arises from the difference in tone of the question tags. Kingdon (1958: 248) describes a high rising tone of a question tag as expressing uncertainty about the accuracy of the preceding statement while he (p. 250) characterizes a high falling tone of a question tag as expressing certainty of the preceding statement. Look at the paraphrases given for the examples. The one given for a rising tag is “There’s no need for her” and the one given for a falling tag is “That would really surprise me.” The two paraphrases seem to be richer in content than the general guidelines he offers. Would it be too much if we considered that the semantic contrast was brought about not only by the difference in tone of the question tags but also by the difference in tone of the anchors? Sentences 23 and 24 share the same phonetic anchors while they exhibit a contrast in tone of the question tags. Unfortunately, no paraphrase is provided for sentence 24. We cannot be sure about a possible contrast that the difference in tones of the question tags may produce. In the case of sentences 25 and 26 the paraphrases are given and they are paired with a question tag in the opposite tone but they exhibit different anchor tones. We cannot tell definitely how much semantic contribution will be made by the anchor and the question tag, respectively.

#### 4.2. Watanabe (1994a), (1994b)

Watanabe (1994a) is a general introduction to the English intonation for the students who will study the subject. He discusses the tag questions in pages 172 to 178. What is noteworthy about his writing is that he (p. 173) points out that the statement or the anchor of tag questions usually ends in a falling tone but that the anchor can end in a fall-rise or a rising tone as well. He quotes four examples with a falling anchor from Kingdon (1958). He provides seven examples from Kingdon (1958), Lee (1960), and O'Connor (1955). Watanabe states that an anchor uttered in a fall-rise tone will express the subtle feeling of the speaker. Four examples are quoted from Watanabe (1994a: 173–174). Examples ⑳ and ㉑ are the cases of falling anchors; examples ㉒ and ㉓ are the cases of fall-rise anchors.

- ㉑ She will `wait, | ,won't she? (Watanabe 1994(a): 173)<sup>3</sup>
- ㉒ She will ~wait, | ´won't she? (Watanabe 1994(a): 174; Kingdon 1958: 249)
- ㉑ She will `wait, | `won't she? (Watanabe 1994(a): 173; Kingdon 1958: 250)
- ㉓ She will ~wait, | `won't she? (Watanabe 1994(a): 174; Kingdon 1958: 250)

Watanabe (1994a: 174) explains, referring to Kingdon (1958: 249–250), that if sentence ㉑ is uttered in a fall-rise tone as in sentence ㉒, it will indicate that the speaker has been shocked to know that his original belief that the statement in the anchor was true has been contradicted. Watanabe goes on to state that if sentence ㉑ is uttered in a fall-rise tone as in sentence ㉓, it will show that the speaker believes that the statement in the anchor is true and that he wants the hearer to share the belief. It seems to me that in sentences ㉑ and ㉓ the speaker's belief in the truth of the statement will arise from the

falling tones in the question tag. Watanabe does not discuss the contribution that the tone of a question tag will make when we interpret a tag question.

Watanabe (1994b) is a general introduction to the rhythm and intonation of English. The book is intended for the EFL teachers. Watanabe (1994b: 148–150) introduces 16 examples of tag questions; nine of them are the cases of reverse polarity tag questions while seven of them are constant polarity ones. He (p. 149) states that the anchor will usually end in a falling tone. Where he discusses the constant polarity tag questions, he affirms that the question tag will usually end in a rising tone. He takes up an example where both an anchor and the question tag end in a rising tone. Sentence ㉓ is the example.

- ㉓ So you are a brilliant 'linguist, l'are you?  
(Watanabe 1994(b): 150; Broughton 1990: 263)

Watanabe only offers a short comment on the semantics of sentence ㉓, that is, it expresses a sarcasm. It may be so. But we will have to consider what kind of meaning a syntactic form of a constant polarity tag question can express.

### 4.3. Hancock (2003)

Hancock (2003) is a book to help EFL students to work on pronunciation. The book is designed for the intermediate students. It consists of 60 lessons. It seems innovative in that it only spends 20 lessons for vowels and consonants while the remaining 40 lessons are used to practice word stress, sentence stress, and intonation. The practice of these non-segmental items will help EFL learners to get accustomed to the natural flow of English, thereby enabling them to speak natural English.

Hancock (2003: 126) discusses tag questions in unit 59. The

examples are presented in a context which will help learners to understand what they mean. We will quote two sets of examples.

㉔ A: It's hot, isn't it? [opinion] (Hancock 2003: 126)

B: Yeah, let's open the window!

㉕ A: We sometimes have snow in Morocco. (Hancock 2003: 126)

B: But it's hot, isn't it? [check question]

A: No, not in the mountains.

Hancock states that the question tags spoken with a falling tone is used to express a speaker's opinion, whereas, by contrast, the question tag spoken with a rising tone indicates that the speaker intends to check how the listener will think or feel about the particular message.

No visual symbols are employed in the book. The accompanying audio CD's have demonstrated that "It's hot, isn't it?" is pronounced with a high-falling tag while "But it's hot, isn't it?" is uttered with a high-rising tag. The intonation of the anchor of tag questions is not discussed.

#### **4.4. Hewings (2007)**

Hewings (2007) is a book to help non-native speakers of English to improve both their reception and production of English when they communicate with native and non-native speakers. The book is intended for the non-native speakers whose command of the language is adequate for most social, professional or educational purposes. The mastery of segmental sounds is assumed. The book consists of 60 lessons. The first nine lessons deal with such topics as regional and foreign accents, the difference in pronunciation between slow and fast speech, and consonant clusters. The remaining 50 lessons discuss such topics as stress in words and phrases, features of fluent speech, organizing information in conversation, intonation in telling, asking

and answering, intonation in managing conversation. The emphasis seems to be placed to teach how to maximize the function of rhythm and intonation in communication.

Hewings (2007: 88) discusses tag question in lesson 41. Eleven examples are introduced<sup>4</sup>. Eight of them are cases of reverse polarity tag questions and three of them are the cases of [positive + positive] type constant polarity tag questions. The instance of three out of eleven examples seems to occupy a comparatively large proportion. I would think that the author stresses how often the constant polarity tag questions are used in British English as can be predicted from Tottie and Hoffman's (2006) observations. The constant polarity type comprises eight percent of all the tag questions collected in British National Corpus. We have seen their observations in table 9.

Visual symbols are employed. The tone of both anchors and question tags is indicated. Ten anchors have a falling tone whereas one anchor has a rising tone. Six question tags end in a falling tone while five question tags end in a rising tone. I will quote three examples.

- ⑳ TOLD you I was RIGHT ↗, DIDn't I ↘? (Hewings 2007: 88)
- ㉑ NOT on a DIet again ↗, ARE you ↗? (Hewings 2007: 88)
- ㉒ so you THINK you're CLEVer ↘, DO you ↗? (Hewings 2007: 88)

Hewings (2007: 72) states that the capitalization indicates that a particular syllable is prominent. He (p. 88) explains that a falling question tag shows that the speaker expects the other party to acknowledge that the statement is true. He goes on to affirm that a rising tag indicates that the speaker wants the hearer to make it clear if the statement is correct or not. He does not discuss what the tone of an anchor can imply.

#### 4.5. Carr (2013)

Carr (2013) is an elementary introduction to English phonetics

written for the beginning students of linguistics, literature, ESL and other areas of humanities<sup>5</sup>. The book is designed for both native and non-native speakers of English. It contains 182 pages, of which 19 pages are spent on English intonation. Carr (2013: 119) introduces reverse polarity tag questions with six examples. Falling anchors are observed in two examples and rising ones are found in four examples. Falling question tags, which will invite agreement, are used in two examples and rising ones, which will express the speaker's uncertainty, are employed in two examples. The two remaining examples are the cases where a question tag does not constitute an independent intonation phrase. He claims that when the tag assumes a rising tone it does not have to form an independent intonation phrase. I will quote two examples.

㉞ She's 'coming to the ↗ party, isn't she? (Carr 2013: 119)

㉟ She's 'coming to the ↗ party, | ↗ isn't she? (Carr 2013: 119)

He argues that example ㉞ shows that the speaker is not sure whether “she's coming to the party” whereas example ㉟ expresses that the speaker is posing a larger level of uncertainty. He does not discuss the meaning of an anchor and the question tag separately.

#### 4.6. Cruttenden (2014)

Cruttenden (2014) is a general introduction to English phonetics written for the advanced students of phonetics and the specialists. Cruttenden (2014: 291–298) discusses the meanings of tones. “Tag interrogatives”, as he calls it, is treated in pages 295 to 296. Six examples of reverse polarity tags and five examples of constant polarity tags are presented<sup>6</sup>. Of the six reverse polarity tags only one is in a positive form. I will quote four examples.

㉟ (He asked me to drive him there.) But you won't be able to go /

,will you?

- ④⑩ (It's a long way from the shops.) It's right on the outskirts /  
`isn't it?
- ④⑪ (I think he's going to emigrate.) So he won't marry her / ,won't  
she?
- ④⑫ (Rachel's gone away with John.) She's still seeing him / ,is she?

It is to be noted that the context is given in the preceding sentence in a bracket. Cruttenden (2014: 295) mentions that the tags can take either a falling or a rising tone. He argues that “both types of tone expect agreement, the fall inviting or demanding it, the rise leaving open the possibility of disagreement”. His claim seems to be different from a usual explanation on the rising tags. For instance, Kingdon (1958) said that it was expressing the uncertainty on the part of the speaker.

## **5. The analysis of phonetic data on tag questions used in the BBC's radio drama**

Chapter five will report the findings of my current research. I have collected 120 phonetic examples by listening to the BBC's radio drama, *the Archers* broadcast over the Internet. Section 5.1 will discuss how the data have been collected. Section 5.2 will introduce one representative example for each category I have set up. One hundred twenty examples are classified into 10 categories: (1) positive rising anchor + negative falling tag, (2) negative rising anchor + positive falling tag, (3) positive rising anchor + negative rising tag, (4) negative rising anchor + positive rising tag, (5) positive falling anchor + negative falling tag, (6) negative falling anchor + positive falling tag, (7) positive falling anchor + negative rising tag, (8) negative falling anchor + positive rising tag, (9) positive rising anchor + positive rising tag, (10) positive falling anchor + positive rising tag. All

the 120 examples are presented in the appendix at the end of this paper.

### 5.1. The procedure of collecting data

Seven documents were reviewed in section 4. We saw in table 8 that Kingdon (1958) offers 30 tokens of falling question tags and 49 tokens of rising ones. I pointed out that the number of rising question tags might be overrepresented as his examples were not corpus-based. In Hewing (2007) and Cruttenden (2014) the constant polarity tag questions seem to occupy a relatively large share in a limited number of examples. We can be sure that we need to collect actual examples from phonetic data source.

The remainder of this chapter will discuss newly collected phonetic data of tag questions. *The Archers*, one of the BBC's radio drama series, is employed as a source of data. I have obtained 34 sessions of *the Archers* available from the BBC's website and have managed to collect 120 examples from the radio drama, of which 113 examples are those of reverse polarity tag questions while the remaining seven are those of constant polarity tag questions. All the data are presented in the appendix of this article. For the purpose of acknowledging the data source, each example is accompanied by the broadcast date, and the minute and second of when a particular dialogue is uttered. The speaker's gender is indicated by (F) or (M) at the end of each line.

Wells (2006) is employed for the rhythmic notations. The indicated rhythms are as follows: (a) a rhythmic beat as in 'hasn't in example (12), which is represented by a short vertical line placed as a superscript on the left of the word in question; (b) the location of a nuclear accent as in special in example (6), which is shown by the underline; (c) a falling nuclear tone as in \wasn't in example (6), which is indicated by a slash going down from left to right; (d) a rising nuclear tone as in /aren't in example (18), which is indicated by a slash going up from left to right; (e) a fall-rise nuclear tone as in

\/lately in example (12), which is shown by the combination of the falling and rising slashes. The rhythmic notations are given only for the examples of tag questions.

## 5.2. Ten types of tag questions

The data have been categorized into ten types in the appendix based on the syntactic and phonetic properties. One representative example<sup>7</sup> will be presented for each type in the following. Sections 5.2.1 to 5.2.8 will introduce the cases of reverse polarity tag questions; sections 5.2.9 and 5.2.10 will deal with the cases of constant polarity ones.

### 5.2.1. Positive rising anchor + negative falling tag

In example (6) speaker B is checking the shared agreement.

- (6) A: So did I. Such a treat. All families, all our friends and neighbours, all sitting on the green together. (F)  
B: It was 'rather \/special, \/wasn't it? (F)  
(The Archers 14 June 2016; 0: 50)

### 5.2.2. Negative rising anchor + positive falling tag

In example (12) a fall-rise tone used by speaker A seems to be expressing his slight hesitation in uttering the words because he expects an agreement from speaker B.

- (12) A: Well, she 'hasn't had much 'good 'news \/lately, \/has she?  
(M) (The Archers 10 July 2016; 10: 09)  
B: None. (F)

### 5.2.3. Positive rising anchor + negative rising tag

In example (18) the rising tones both in the anchor and the tag on the part of speaker A seem to be revealing her uneasiness that her

request will be declined by speaker B. Her tenacity wins her a positive response from him.

- (18) A: You're \/coming, l/aren't you? (F)  
(The Archers 30 June 2016; 4: 13)  
B: I wasn't going to. (M)  
A: But I need you just in case. (F)  
B: Oh, come on! (M)  
A: I'm glad she will be on my own here. You've got to come.  
(F)  
B: Okay, what time to start? (M)

#### 5.2.4. Negative rising anchor + positive rising tag

In example (25) speaker A seems to be asking for agreement from speaker B.

- (25) A: And there's a birthday party coming up soon. (M)  
B: Well, that could be a double-edged sword. (M)  
A: She's not 'worried about /that, l/is she? (M)  
(The Archers 14 July 2016; 1: 21)

#### 5.2.5. Positive falling anchor + negative falling tag

In example (36) Speaker A is checking if his understanding is correct.

- (36) A: How many is that all together? (M)  
B: Twenty four. (M)  
A: We're gonna 'need \/twice that, \/aren't we? (M)  
(The Archers 13 June 2016; 7: 54)  
B: At the very least. (M)

### 5.2.6. Negative falling anchor + positive falling tag

In example (87) speaker B is expressing his belief and is not expecting a response from speaker A.

- (87) A: I thought you could only cook fryers. (F)  
B: You 'really 'don't 'know me at \all, |\do you? (M)  
(The Archers 10 June 2016; 12: 19)

### 5.2.7. Positive falling anchor + negative rising tag

In example (104) speaker A is checking if her understanding is correct.

- (104) A: But happily for you, I've had a word with him. It hasn't gone on your \website yet, |/\has it? (F) (The Archers 9 June 2016; 7: 50)  
B: No. (M)  
A: Good. (F)

### 5.2.8. Negative falling anchor + positive rising tag

In example (112) the falling anchor shows that speaker A is sure of her statement but she notices, while she is speaking, she cannot be absolutely sure. Her ambivalence is indicated by a rising tag. Her statement is contradicted by speaker B as she is afraid.

- (112) A: He 'didn't have his \book with him, |/\did he? (F)  
(The Archers 14 June 2016; 6: 12)  
B: Oh, he always does. (M)

### 5.2.9. Positive rising anchor + positive rising tag

In example (114) speaker A seems to be using two rising tones for politeness because he is aware that speaker B is in the position of making decisions.

- (114) A: Ah, we can give him a few /days, I/can we? (M)  
 (The Archers 12 July 2016; 11: 54)  
 B: Hum. I expect so. (M)  
 A: Good.

### 5.2.10. Positive falling anchor + positive rising tag

In example (120) speaker B expresses that he disagrees with what speaker A claims by a falling anchor and a rising tag.

- (120) A: I can always come back and help. (F)  
 B: You \think so, I/do you? Huh! (M)  
 (The Archers 11 July 2016; 11: 40)

Alexander (1990: 258) describes such cases as follows:

Affirmative-affirmative tags can also express less friendly feelings like suspicion, disapproval and even threat. The tone falls at the end of the statement and rises only on the tag. No answer is required.

### 5.3. Discussion

I will summarize the findings of the survey in the form of tables as follows.

**Table 10** Tag Questions with Rising Anchors in the Archers in 2016

Polarity of Anchor and Tag	Falling Question Tag	Rising Question Tag
Positive + Negative	10	7
Negative + Positive	5	3
Positive + Positive	0	2
Total	15	12

**Table 11** Tag Questions with Falling Anchors in the Archers in 2016

Polarity of Anchor and Tag	Falling Question Tag	Rising Question Tag
Positive + Negative	58	9
Negative + Positive	19	2
Positive + Positive	0	5
Total	77	16

**Table 12** Tag Questions with Rising/Falling Anchors in the Archers in 2016

Polarity of Anchor and Tag	Falling Question Tag	Rising Question Tag
Positive + Negative	68	16
Negative + Positive	24	5
Positive + Positive	0	7
Total	92	28

We will first see how the tones of anchors are distributed. In section 4.2 we have found that Kingdon (1958) provides 39 tokens of falling anchors and 40 tokens of rising ones as is shown in tables 6 and 7. In the case of O'Connor and Arnold (1973) the number of falling anchor is 78 whereas that of rising ones is 65. Tables 10 and 11 tell us that out of 120 tokens of tag questions the rising anchors comprise 27 instances (22.5%) while the falling ones occupy 93 (77.5%) instances. The occurrence of falling anchors prevails.

Next we will see how the tones of tags are distributed. In section 4.2 we have also found that Kingdon's examples show that rising tags (49 instances) outnumber falling ones (30 instances) while O'Connor and Arnold's examples tell that the number of rising tags (72 instances) is almost the same as that of falling ones (71 instances). The present survey has revealed that the occurrence of falling tags (92 instances or 76.7%) is much larger than that of rising ones (28 instances or 23.3%).

The data in Tottie and Hoffmann (2006: 304) suggest that female speakers use tag questions about one and a half times as often as male speakers both in America and in Britain. Our data show that out of 120 instances 61 is used by males and 59 is used by females. No gender difference has been observed. *The Archers*, the source of data, is a drama and the scripts are written by playwrights. The data have not been taken from real conversations. But I would think that the language used in the scripts will reflect the social mind in England.

## 6. Concluding Remarks

The tag questions in English are usually treated as a syntactic phenomenon both in theoretical and applied linguistics. We saw in 3.1 that Quirk et al. (1985) focus on the polarity combinations of anchors and question tags; they only provide canonical patterns in terms of intonation. Seven documents have been reviewed in sections 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, and 4.6 to find out how the “syntactic phenomenon” of tag questions is discussed in the books about phonetics.

Four textbooks on English phonetics, Hancock (2003), Hewings (2007), Carr (2013), and Cruttenden (2014) all describe the prototypical types of tag questions. The examples of the four textbooks can be heard either on accompanying CD's or on the website. But the examples will be constructed ones and their numbers are limited.

Two major classics on English intonation, Kingdon (1958) and O'Connor & Arnold (1973), have provided enough examples to help us to count the frequency of falling or rising anchors and falling or rising question tags. Unfortunately, the examples in their books are not corpus-based.

Watanabe (1994a, b) introduce Kingdon (1958) explicitly to the Japanese readers.

I found Watanabe (2014)'s survey insufficient and have collected 120 phonetic examples of tag questions from the BBC's radio drama.

The survey has enabled us to offer preliminary but realistic data on the intonation behavior of tag questions as we have just seen in section 5.3. The findings we have gained may seem like common sense but we have the advantage of having collected the actual phonetic data. When we consider the combination of anchors and tags, the frequency of distribution of five types of tag questions are as follows. The most frequent type of tag questions is [positive + negative; fall], followed, in descending order, by [negative + positive; fall], [positive + negative; rise], [positive + positive; rise], and [negative + positive; rise].

The use of tag questions are usually illustrated by a dialogue between two people as shown in Hancock (2003). The example is repeated below.

- ③ A: It's hot, isn't it? [opinion] (Hancock 2003: 126)  
B: Yeah, let's open the window!

I have encountered such examples as follows.

- (121) Ashby: |Um, so, \yeah, | this 'challenges our precon \ceptions, |  
|\doesn't it, |about 'what's going \on. | So we 'really  
'have to 'think \hard. | (Ashby 2016: 0: 35: 22)  
(122) Ashby: 'That's a very 'good \question, |/isn't it?  
(Ashby 2016: 0: 59: 21)

Mrs. Ashby utters example (121) in the middle of her lecture. She seems to be confirming if the audience got her message correctly. She utters example (122) after one of the audience asks her a question after her lecture. The utterance does not seem to be addressed to the original questioner but to the audience there as if to get their approval.

What the two examples have in common is that they don't expect

a linguistic response from the other party. The two utterances are employed to involve the audience in the lecture. They appear to be an example of what Tottie and Hoffmann (2006: 301; 2009: 140) characterize as “facilitating” use of a tag question. I would consider that the canonical use of tag questions introduced in EFL textbooks would be what Tottie and Hoffmann put in an “informational” or “confirmatory” category. Yet, Tottie and Hoffmann (2009: 141) report that an “informational type” comprises only 4 percent and a “confirmatory type” occupies 37 percent in their corpus. The remaining 59 percent are shared by an “attitudinal type” (18%), a “facilitative type” (36%) and others (5%). The next research topic will be to study the use of tag questions based on phonetic data with a focus on “non-information seeking” functions.

### Acknowledgements

This research was partially supported by a grant-in-aid (言語文化研究所研究助成 2015) from Takushoku University. I would like to express my heart-felt gratitude to all the people concerned.

### Notes

- 1 The examples quoted from the other documents are preceded by such a circled number as ① whereas the examples originally collected from radio dramas are preceded by such a bracketed number as (1).
- 2 Broughton (1990: 262) states: “A question-tag is a kind of yes/no question which is added to a statement. The tag statement may be positive or negative. The two parts, statement and tag, form one sentence, a tag question.” Historically, Jespersen (1949: 481) uses the term “tag-questions”.
- 3 Example ㉗ was not found in Kingdon (1958). It seems to be Watanabe (1958)’s original.
- 4 We have excluded questions tags following exclamations, imperatives, and *let’s* constructions from our count.
- 5 Carr (1999: 131), an earlier version, uses one example of a tag question but no separate section is provided for the topic. Even the term is not introduced.

- 6 The same six examples of reverse polarity tag questions and the same two examples of constant polarity ones are used in Cruttenden (2008: 286–287), Cruttenden (2001: 271) and Cruttenden (1994: 246). Cruttenden (2014: 296) has added three more examples of reverse polarity ones. The topic of “tag interrogatives” is not taken up in Ramsaran (1989) and in Gimson (1980). Ramsaran (1989: 287) states that “the discourse function of intonation is too large a topic to go into detail here.” Cruttenden seems to have started to discuss “the function of intonation”. Eight pages are spent for the topic in 1994 while fourteen pages are offered in 2014.
- 7 The numbers heading each example are not in an immediate sequence because they are quoted from the appendix.

### References

- Ashby, Patricia 2016. “Written’ Intonation” a lecture delivered for the English Phonetic Society of Japan on 21 September 2016 at Senshu University.
- Alexander, L. G. 1988. *Longman English Grammar*. Longman: London and New York.
- Broughton, G. 1990. *Penguin English Grammar A–Z*. London: Penguin.
- Carr, Philip. 1999. *English Phonetics and Phonology: An Introduction*. Blackwell Publishers Ltd.: Oxford.
- \_\_\_\_\_ 2013. *English Phonetics and Phonology: An Introduction*. Second edition Wiley-Blackwell: Chichester, West Sussex.
- Cruttenden, Alan. 1994. *Gimson’s Pronunciation of English*. 5th edition Edward Arnold: London and New York.
- Cruttenden, Alan. 2001. *Gimson’s Pronunciation of English*. 6th edition Arnold: London.
- Cruttenden, Alan. 2008. *Gimson’s Pronunciation of English*. 7th edition Hodder Education: London.
- Cruttenden, Alan. 2014. *Gimson’s Pronunciation of English*. 8th edition. Routledge: Abingdon and New York.
- Gimson, A.C. 1980. *An Introduction to the Pronunciation of English*. 3rd edition. Edward Arnold: London and New York.
- Hancock, Mark. 2003. *English Pronunciation in Use Intermediate*. Cambridge University Press.
- Hewings, Martin. 2007. *English Pronunciation in Use Advanced*. Cambridge University Press.
- Huddleston, Rodney, Geoffrey K. Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.

- Jespersen, Otto. 1949. *A Modern English Grammar on Historical Principles. part 5 Syntax*. George Allen & Unwin Ltd., London (reprinted 1983 Meicho Fukyu Kai, Tokyo)
- Kingdon, Roger. 1958. *The Groundwork of English Intonation*. Longmans, Green and Co Ltd: London.
- Lee, W.R. 1960. *An English Intonation Reader*. London: Macmillan.
- O'Connor 1955. "The intonation of tag questions in English" *English Studies* 36, pp. 97-105.
- O'Connor, J. D., G. F. Arnold. 1973. *Intonation of Colloquial English*. Longman: London.
- Quirk, Randolph, Sydney Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman: London.
- Ramsaran, Susan 1989. *An Introduction to the Pronunciation of English*. 4th edition. Edward Arnold: London and New York.
- Takashima, Hideyuki, Michael Swan, Catherine Walter 2006 『オックスフォード実用英文法』(*The Good Grammar Book*) Oxford University Press.
- Tottie, Gunnel and Sebastian Hoffmann 2006 "Tag Questions in British and American English" *Journal of English Linguistics*. Vol. 34 No. 4 pp. 283-311.
- \_\_\_\_\_ 2009 "Tag Questions in English The First Century" *Journal of English Linguistics*. Vol. 37 No. 2 pp. 130-161.
- Thompson, A. J., A. V. Martinet. 1986. *A Practical English Grammar*. Oxford University press.
- Murphy, Raymond. 2004. *English Grammar in Use*. Third Edition Cambridge University Press.
- Wells, John C. 2006. *English Intonation An Introduction*. Cambridge University Press.
- Watanabe, Kazuyuki (渡辺和幸) 1994 (a) 『英語イントネーション論』 研究社：東京
- \_\_\_\_\_ 1994 (b) 『英語のリズム・イントネーションの指導』 大修館書店：東京
- Watanabe, Tsutomu (渡辺勉) 2013 (a) 「英語の付加疑問文の音調について (1): 文献が示す規範」『英語音声学』第 18 号 pp. 289-299 日本英語音声学会
- Watanabe, Tsutomu (渡辺勉) 2013 (b) 「英語の付加疑問文の音調について (2): 予備音声調査」『英語音声学』第 18 号 pp. 301-312 日本英語音声学会
- Watanabe, Tsutomu. 2014 "On Describing Tag Questions in English" *Takushoku Language Studies*. No. 131 pp. 1-32.

## Appendix

### ① Reverse polarity: positive rising anchor + negative falling tag

- (1) A: Johnny? (F)  
B: Kirsty. She's being a real star. She helps whenever she has a spare moment. But we are still struggling, to be honest. (M)  
A: You 'need 'someone there 'all the \time, \don't you? (F)  
(The Archers 5 June 2016; 0: 57)
- (2) A: Well, if 'that's the situ'ation, it would be 'wrong of me to with 'hold my exper/tise, \wouldn't it? (F)  
(The Archers 8 June 2016; 11: 38)
- (3) A: So he would be. Would he come back for your karaoke? (M)  
B: Yah, well, he had his \chance, | and he \blew it, \didn't he? (M) (The Archers 9 June 2016; 5: 15)
- (4) A: Oh, smell that rose. (F)  
B: It's \gorgeous, \isn't it? (F)  
(The Archers 12 June 2016; 5: 55)
- (5) A: It's my mom's birthday. (F)  
B: Oh, having a \party, \isn't it? (M)  
(The Archers 13 June 2016; 2: 30)  
A: No, no, she's going out with our dad. (F)
- (6) A: So did I. Such a treat. All families, all our friends and neighbours, all sitting on the green together. (F)  
B: It was 'rather \special, \wasn't it? (F)  
(The Archers 14 June 2016; 0: 50)
- (7) A: 'Kenton's \grumpy, \isn't he? (M)  
(The Archers 26 June 2016; 9: 31)  
B: Just seems a bit off. (M)

- (8) A: 'Kate's done a 'great \/job, \\hasn't she? (F)  
 (The Archers 30 June 2016; 10: 08)  
 B: Yah, she has. (M)
- (9) A: I can't run to that again. But I could get some crisps, then.  
 You know, the posh salt. (M)  
 B: 'Toby, oh, you 'really 'know 'how to 'give a 'girl a 'good  
 \/time, \\don't you? (F) (The Archers 4 July 2016; 7: 21)
- (10) A: I've kept enough secrets in my time. (M)  
 B: That's true. You're 'rather 'good at \/secrets, \\aren't you?  
 (F) (The Archers 14 July 2016; 10: 10)

② **Reverse polarity: negative rising anchor + positive falling tag**

- (11) A: Come on, Siam. I'm not saying it's not well intentioned. But  
 it's so over-prescriptive. (M)  
 B: You 'don't 'throw the 'baby out with \/bathwater, \\do you?  
 (M) (The Archers 5 June 2016; 10: 10)
- (12) A: Well, she 'hasn't had much 'good 'news \/lately, \\has she?  
 (M) (The Archers 10 July 2016; 10: 09)  
 B: None. (F)
- (13) A: You 'just 'cannot 'take 'soils \/away, \\can you? (F)  
 (The Archers 12 July 2016; 4: 37)
- (14) A: Thanks, Adam. You 'won't for'get about the \/tractor driv-  
 ing, \\will you? (M) (The Archers 12 July 2016; 11: 43)  
 B: I won't. (M)
- (15) A: You're 'really 'not Mr. 'Popular with your 'business \/part-  
ners, \\are you? (F) (The Archers 15 July 2016; 6: 57)  
 B: I suppose Josh has been mourning. (M)

③ **Reverse polarity: positive rising anchor + negative rising tag**

- (16) A: They're 'noticing 'each \/other, \/aren't they? (F)

(The Archers 13 June 2016; 9: 00)

B: Hum. (F)

- (17) A: I'm not saying it will be. I fact, I know it won't. But 'you and 'mom have 'done it a few \/times, l/haven't you? (M)

(The Archers 27 June 2016; 6: 16)

B: A few, yes, "a few" is right. (M)

- (18) A: You're \/coming, l/aren't you? (F) (The Archers 30 June 2016; 4: 13)

B: I wasn't going to. (M)

A: But I need you just in case. (F)

B: Oh, come on! (M)

A: I'm glad she will be on my own here. You've got to come. (F)

B: Okay, what time to start? (M)

- (19) A: Henry wanted to show us his costume. (F)

B: He was 'really en \/joying himself, l/wasn't he? (F)

(The Archers 3 July 2016; 8: 22)

- (20) A: Oh, don't look so grumbler. We have some 'good l/news, l/haven't we? Reedle is taking more geese? (M)

(The Archers 4 July 2016; 1: 02)

B: Well, we have good news about the geese. (M)

- (21) A: Any replies to your message yet? (M)

B: You're \/joking, l/aren't you? (M)

(The Archers 7 July 2016; 4: 50)

- (22) A: 'That'll make 'life /easier, l/won't it? (M)

(The Archers 14 July 2016; 0: 49)

B: That not having to worry about the cricket team, I hope. Yah. (M)

④ **Reverse polarity: negative rising anchor + positive rising tag**

- (23) A: I'll give up, Robert. That must be the twentieth for my run.

(F)

B: No knack. (M)

A: 'Hardly sur \\/prising, l/is it? Must be short notice. I'm afraid we've left with no choice. (F)

(The Archers 10 June 2016; 11: 04)

(24) A: You haven't seen \\/Rex, l/have you? (M)

(The Archers 30 June 2016; 8: 10)

B: Afraid not. (F)

(25) A: And there's a birthday party coming up soon. (M)

B: Well, that could be a double-edged sword. (M)

A: She's not 'worried about /that, l/is she? (M)

(The Archers 14 July 2016; 1: 21)

⑤ **Reverse polarity: positive falling anchor + negative falling tag**

(26) A: I 'think 'you and 'I are 'too old and to ex'perience to 'play \games, \aren't we? (M) (The Archers 3 June 2016; 12: 10)

B: So? (F)

A: So, um, I don't in any way want to offend you. And I apologize unreservedly if I do. But if you are agreeable, ... (M)

B: Justin, are you asking me to become your mistress?

(27) A: Couldn't you recruit someone? (F)

B: \Obvious, \isn't it? (M) (The Archers 5 June 2016; 1: 10)

(28) A: I need to know what to expect with Jaden. (F)

B: I'm not 'sure they are \different, \aren't they? (F)

(The Archers 6 June 2016; 9: 24)

A: But Henry is a good kid. (F)

(29) A: We are saved. Brookfield is saved for the kids, forever. (M)

B: It's \wonderful, \isn't it? (F)

(The Archers 7 June 2016; 10: 38)

A: It is. (M)

(30) A: Hi, Pip. (M)

B: Hello. (F)

A: Lovely \morning, \isn't it? (M)

(The Archers 8 June 2016; 0: 28)

B: Perfect. (F)

(31) A: Although lots of people at the boob were making it up for me. (F)

B: It's quite a \party, \wasn't it? (M)

(The Archers 8 June 2016; 1: 10)

A: I've never seen anything like it in there. (F)

(32) A: We need to talk urgently about Morgan and Minster. (M)

B: Now, my sale is cool, you mean. It's \great, \isn't it? (M)

(The Archers 8 June 2016; 7: 58)

A: No, Toby, it's not great.

(33) A: Well, thank you, Bert, from the bottom of my heart. (F)

B: It's all a'bout 'celebrating \Ambridge, \isn't it? We didn't give up in the flood and we won't give up now. (M)

(The Archers 10 June 2016; 12: 19)

(34) A: Bert's done a marvelous job. (F)

B: 'Turned out all \right, \didn't it? (M)

(The Archers 12 June 2016; 6: 47)

(35) A: I shouldn't think he's gonna find it very interesting. (F)

B: I believe it's a 'day \out with you, \isn't it? (M)

(The Archers 13 June 2016; 1: 10)

(36) A: How many is that all together? (M)

B: Twenty four. (M)

A: We're gonna 'need \twice that, \aren't we? (M)

(The Archers 13 June 2016; 7: 54)

B: At the very least. (M)

(37) A: 'Nice 'out \here, \innit? (F)

(The Archers 13 June 2016; 8: 50)

B: Yah. (F)

(38) A: If it's true, some farms are saving a hundred quid of cow and

- costs. (M)
- B: Got to be worked con \sidering, \hasn't it? (F)  
(The Archers 15 June 2016; 5: 57)
- (39) A: Mom barely knows how to work the dish washer. (F)  
B: Well, she'll 'have to 'read the \instructions, \won't she? (F)  
(The Archers 16 June 2016; 4: 46)
- (40) A: 'Missing 'tree and in 'fence where there used to be 'old  
\hand, \isn't there? (M) (The Archers 17 June 2016; 0: 35)
- (41) B: Still 'recognizably \Ambridge, though, \isn't it? (F)  
(The Archers 17 June 2016; 0: 39)
- A: Oh, yes. (M)
- (42) A: It's a small community. You're going to meet Rob Titchen-  
er, for example. (F)  
B: Yes, mom. I know. I'll just 'have to \risk it, \won't I? (F)  
(The Archers 19 June 2016; 4: 46)
- (43) A: He's 'done 'pretty \well, though, \hasn't he? Hardly grum-  
ble. (M) (The Archers 19 June 2016; 5: 08)  
B: Yes. (F)
- (44) A: Well, we've 'done 'lots of ex'citing things to\day, \haven't  
we? (M) (The Archers 19 June 2016; 10: 48)  
B: I like this steam train best. (M, child)
- (45) A: You 'have been \reading up, \haven't you? (M)  
(The Archers 15 June 2016; 10: 11)  
B: No, I'll be an expert, of course. (M)
- (46) A: Which one of you is gonna come with me? Oh, should I look  
elsewhere? (F)  
B: I think maybe.... (M)  
C: 'Rex would \love to, \wouldn't you? (M)  
(The Archers 28 June 2016; 9: 41)  
B: Um. Yah, probably I could. (M)
- (47) A: The 'manager was very at \tentive, \wasn't he? (F)  
(The Archers 15 June 2016; 10: 11)

- B: That was your groups. (M)
- (48) A: There's no need to shout. (F)  
B: But you've broken your wrist. And 'I said I'd \u0026#x27;cook, \u0026#x27;\u0026#x27;didn't I? (F) (The Archers 29 June 2016; 11: 46)
- (49) A: I 'mean, you 'gave her a 'play \u0026#x27;list, \u0026#x27;\u0026#x27;didn't you? (F)  
(The Archers 30 June 2016; 5: 14)  
B: Oh, yes. She said it was on my tablets. (F)
- (50) A: This looks very cozy with the lights. (F)  
B: Yes, it \u0026#x27;does, \u0026#x27;\u0026#x27;doesn't it? (F)  
(The Archers 30 June 2016; 5: 42)
- (51) A: He 'really 'liked the \u0026#x27;Heffers, \u0026#x27;\u0026#x27;didn't he? (M)  
(The Archers 30 June 2016; 6: 40)  
B: Yah. But wasn't it amazing he knew Matthew? (F)
- (52) A: They 'look \u0026#x27;happy, \u0026#x27;\u0026#x27;don't they? (F)  
(The Archers 1 July 2016; 4: 53)  
B: Oh.
- (53) A: That's his \u0026#x27;job, \u0026#x27;\u0026#x27;innit? To put all the blame on you. (F)  
(The Archers 1 July 2016; 6: 32)  
B: But he's right. (F)
- (54) A: He's a 'happy \u0026#x27;bunny, \u0026#x27;\u0026#x27;innit? (F) He likes that baby gym.  
(The Archers 1 July 2016; 8: 57)  
B: Yes, he does. (F)
- (55) A: We have had a few other things on our mind. (F)  
B: Really? So we've been \u0026#x27;talking about it, \u0026#x27;\u0026#x27;isn't it, Henry?  
(M) (The Archers 3 July 2016; 2: 01)
- (56) A: Oh, Anna, I'm so sorry. (F)  
B: Don't be. I 'brought it on my \u0026#x27;self, \u0026#x27;\u0026#x27;didn't I? (F)  
(The Archers 3 July 2016; 6: 11)  
A: I don't think you should look at it like that. (F)  
B: I do.
- (57) A: It might be destructive from brooding about Matthew.  
'That's a 'good \u0026#x27;thing, \u0026#x27;\u0026#x27;isn't it? (F)

- (The Archers 4 July 2016; 5: 16)
- (58) A: Your 'mom's very \u025cstrict, \u025cisn't she? (M)  
(The Archers 4 July 2016; 6: 24)  
B: She might, of course. Thank her. (F)
- (59) A: A babe 'loves \u025cschool, \u025cdoesn't he? (F)  
(The Archers 6 July 2016; 4: 21)  
B: I used to. (F)
- (60) A: We'll do what we think is right for Henry. (M)  
B: 'That's 'what we \u025call want, \u025cisn't it? (M)  
(The Archers 6 July 2016; 11: 50)
- (61) A: It really is very beautiful. (M)  
B: It \u025cis, \u025cisn't it? (F) (The Archers 7 July 2016; 7: 06)  
A: Thanks for suggesting it. (M)
- (62) A: That 'leaves us with di \u025clemma, \u025cdoesn't it? (M)  
(The Archers 7 July 2016; 9: 48)  
B: It does. (M)
- (63) A: It's a 'marvelous \u025cturnout, \u025cisn't it, Jennifer? (M)  
(The Archers 8 July 2016; 4: 39)  
B: Yes, all the great and the Golden Borchester. (F)
- (64) A: You're 'very \u025cgood at this, \u025caren't you? (F)  
(The Archers 8 July 2016; 8: 33)  
B: Thank you, Miranda. (F)
- (65) A: At least we gave him a nice day today. He 'loved 'playing on  
that \u025ctractor, \u025cdidn't he? (F)  
(The Archers 10 July 2016; 9: 45)  
B: And with the other kid. (M)
- (66) A: Even one extra day a week. It would be \u025cwonderful,  
\u025cwouldn't it? (F) (The Archers 10 July 2016; 11: 06)  
B: Yes, of course, it would. (M)
- (67) A: He de'serves 'decent \u025clunch, \u025cdoesn't he? (M)  
(The Archers 11 July 2016; 0: 37)  
B: Of course. (M)

- (68) A: It's \nice here, \isn't it? And the lake down there. (F)  
(The Archers 11 July 2016; 3: 24)
- (69) A: My last twenty is enough? (M)  
B: Oh, well, de'pends if I 'switch from 'lager to cham\pagne,  
\doesn't it? (F) (The Archers 11 July 2016; 10: 02)  
A: Well, whatever you want. (M)
- (70) A: 'Hang on, \Jenny, \hang on. | I mean, you 'will be 'back by  
\lunch time, \won't you? (M)  
(The Archers 12 July 2016; 6: 38)  
B: For heaven's sake, Brian, surely it's not on the wit of you  
and Adam to make your own lunch for once. (F)
- (71) A: They're still 'bit \nervous, though, \aren't they? (M)  
(The Archers 12 July 2016; 7: 14)  
B: Hum. Yah. Still a two person's bringing up the lane. (M)
- (72) A: You had 'plenty going 'on the \Brookfield, \hadn't you?  
Extending grazing system? Getting the new cows? (M)  
(The Archers 12 July 2016; 9: 51)  
B: I had sort of, more the same. (M)
- (73) A: But, come on. You know what's out there nowadays.  
Driverless tractors. (M)  
B: Hum. In \credible, \isn't it? (M)  
(The Archers 12 July 2016; 10: 23)
- (74) A: That'll do it. Thanks. It's a good job you came along. (M)  
B: So was the 'age of \two, \isn't it? (F)  
(The Archers 13 July 2016; 4: 53)
- (75) A: Thank goodness that the Pickers have got good English.  
(M)  
B: \Shaming, \isn't it? (M) (The Archers 13 July 2016; 6: 32)  
A: Very. (M)
- (76) A: That's the 'latest \foodie thing, \isn't it? (M)  
(The Archers 13 July 2016; 10: 23)  
B: Yah. (M)

- (77) A: Tragic. (M)  
 B: Yah. (M)  
 A: 'Makes you \think, \doesn't it? Life is really short. You got to make the most of it. (M) (The Archers 14 July 2016; 2: 45)  
 B: Yah. Very true. (M)
- (78) A: Em\barrassing, \wasn't it? \Sunday? Again? (M)  
 (The Archers 14 July 2016; 6: 32)  
 B: Oh, you were great! (M)
- (79) A: It's my 'role in 'life to'day to 'worry \you, \isn't it? (F)  
 (The Archers 14 July 2016; 8: 15)  
 B: You're very good at it. (F)
- (80) A: I'm not going to sit inside when the weather is so lovely. (F)  
 B: It \is, \isn't it? (F) (The Archers 14 July 2016; 8: 26)
- (81) A: He 'brought 'these for the \baby, \didn't he? (M)  
 (The Archers 15 July 2016; 0: 40)  
 B: Yes. (F)
- (82) A: I can't afford it. If the 'whole 'thing's \up, 'that's gonna be 'good \news, \innit? (M) (The Archers 15 July 2016; 6: 02)  
 B: I suppose. (F)
- (83) A: Now you'll be a 'good 'boy for your \daddy, \won't you? (F) (The Archers 15 July 2016; 11: 52)  
 B: I will. (M child)

⑥ **Reverse polarity: negative falling anchor + positive falling tag**

- (84) A: Well, maybe, I was being harsh on him.  
 He's not a 'bad \bloke, \is he? (M)  
 (The Archers 7 June 2016; 6: 47)
- (85) A: I see. You 'don't 'pull your \punches, \do you? (M)  
 (The Archers 9 June 2016; 9: 05)
- (86) B: There's no \point, \is there, Toby? (F)  
 (The Archers 9 June 2016; 9: 10)

- A: What you don't like about me?
- (87) A: I thought you could only cook fryers. (F)  
B: You 'really 'don't 'know me at \all, \do you? (M)  
(The Archers 10 June 2016; 12: 19)
- (88) A: Oh, I was really sorry to hear about your Matthew. (F)  
B: Oh, you know about that. (F)  
A: From my mother in law. (F)  
B: You 'can't 'keep 'anything \quiet in Ambridge, \can you?  
(F) (The Archers 15 June 2016; 10: 11)
- (89) A: It's 'just there's no 'getting \away from him, \is there? (F)  
(The Archers 16 June 2016; 2: 19)  
B: He's still our son in law, like it or not. (M)
- (90) A: Well, I mentioned it in passing. He 'can't do 'any \harm,  
\can he? (M) (The Archers 16 June 2016; 5: 54)  
B: Oh, I suppose not.
- (91) A: She did the same. She 'didn't 'ask \Rob, \did she? (M)  
(The Archers 26 June 2016; 8: 59)  
B: How could she Tony, Tony? She is in prison. (F)
- (92) A: I really don't see that we can go on like this. (M)  
B: It's 'not \good, \is it? (M) (The Archers 26 June 2016; 10: 20)
- (93) A: Oh, Caz, your arm. (F)  
B: Ah, I don't 'know very \nice, \does it? (M)  
(The Archers 1 July 2016; 9: 05)
- (94) A: And even if it was, I'm sure you'll handle the situation with  
your usual grace and charm. (M)  
B: I 'can't 'say "no" after \that, \can I? As if I would. (F)  
(The Archers 5 July 2016; 4: 44)
- (95) A: You're not \charging them, \are you? (F)  
(The Archers 6 July 2016; 1: 16)  
B: No. I'm just asking for donations. (F)
- (96) A: And who suffers? Henry. He must be more confused than  
ever. We 'just 'can't \protect him, \can we? (F) However

hard we try. (The Archers 6 July 2016; 12: 36)

B: We can only do our best, Pat. Nothing more.

(97) A: We haven't e'xactly had much 'time to 'do 'anything \to it, \have we? (M) (The Archers 10 July 2016; 8: 21)

B: No. But it's a disgrace. (F)

(98) A: I'll ask Maggie. I thought we've 'got 'nothing to \lose, \have we? (F) (The Archers 10 July 2016; 11: 21)

(99) A: No 'need for 'dad to 'feel hard \dumb, \is there? (M)  
(The Archers 11 July 2016; 1: 05)

B: No.

(100) A: You 'don't \get it, \do you? I've had months of this now.  
(M) (The Archers 11 July 2016; 4: 44)

(101) A: 'Looking 'after me 'isn't their \job, \is it? Hum! (M)  
(The Archers 11 July 2016; 5: 10)

B: No. (F)

(102) A: Sounds like one big yawn to me. Don't you think? (M)

B: Not much to get ex\cited about, \is there? (F)  
(The Archers 13 July 2016; 4: 37)

⑦ **Reverse polarity: positive falling anchor + negative rising tag**

(103) A: Peter's barbecue. (F)

B: Oh, 'that's to\night, \isn't it? (F) (The Archers 6 June 2016; 11: 01)

A: Yah, Adam has got it all in hand: food, the music, plenty of blues. (F)

B: That's all I need.

(104) A: But happily for you, I've had a word with him. It hasn't gone on your \website yet, \has it? (F)  
(The Archers 9 June 2016; 7: 50)

B: No. (M)

A: Good. (F)

- (105) A: Josh, you have \squared this with him, /haven't you? (M)  
(The Archers 13 June 2016; 8: 22)  
B: Not yet, no. (M)
- (106) A: Re'member it's your 'daddy's 'special 'day to\day, /isn't it?  
(F) (The Archers 19 June 2016; 1: 46)  
B: Yes. (M, child)
- (107) A: 'I'm a 'single \woman, /aren't I? I can do what I like. (F)  
(The Archers 28 June 2016; 9: 32)  
B: Absolutely.
- (108) A: They're 'having an af\fair, /aren't they, /obviously? (M)  
(The Archers 28 June 2016; 11: 17)  
B: No, they're not. (M)
- (109) A: Well, 'that's \good, /isn't it? (F)  
(The Archers 1 July 2016; 9: 17)  
B: I suppose so. (F)
- (110) A: Didn't want to put yours, I suppose. (M)  
B: It was very 'good of him but you \need it, /don't you? That  
'final \goodbye? (M) (The Archers 14 July 2016; 2: 21)
- (111) A: No, Anna. You 'will 'get our \love, /won't you? (F)  
(The Archers 14 July 2016; 9: 18)  
B: No. No pressure then. (F)

⑧ **Reverse polarity: negative falling anchor + positive rising tag**

- (112) A: He 'didn't have his \book with him, /did he? (F)  
(The Archers 14 June 2016; 6: 12)  
B: Oh, he always does. (M)
- (113) A: You're not \busy, /are you? (F)  
(The Archers 10 July 2016; 3: 38)  
B: Look, Pip. I'm glad I've seen you.

⑨ **Constant polarity: positive rising anchor + positive rising tag**

- (114) A: Ah, we can give him a few /days, /can we? (M)  
(The Archers 12 July 2016; 11: 54)  
B: Hum. I expect so. (M)  
A: Good.
- (115) A: So 'this is 'how you /do it, /is it? Stash of beers up at the polytunnels. (M) (The Archers 13 July 2016; 9: 17)  
B: Only for occasional use. (M)

⑩ **Constant polarity: positive falling anchor + positive rising tag**

- (116) A: You know, he wants to tell people are used to just receiving crops and livestock and so on. (M)  
B: 'That's 'what he \said, /is it? (F)  
(The Archers 5 June 2016; 2: 20)
- (117) A: Brian wants the final report to present to the parish council when we get back. (F)  
B: So he's 'going to 'take it as 'light \/reading | on the \trip, / is it? (F) (The Archers 6 June 2016; 8: 02)
- (118) A: Good for you! 'Garden \ready there, /is it? (M)  
(The Archers 10 June 2016; 9: 13)  
B: Yah, pretty much.
- (119) A: I wish I had hair like that. (F)  
B: It's good to be able to choose for myself again. (F)  
A: 'Rob 'chose it \for you, /did he? (F)  
(The Archers 6 July 2016; 4: 58)
- (120) A: I can always come back and help. (F)  
B: You \think so, /do you? Huh! (M)  
(The Archers 11 July 2016; 11: 40)



〈研究ノート〉

## 「音韻」の語誌

阿久津 智

### 要 旨

「音韻」という語の意味は、各種文献資料から、次のように変遷（派生・拡大）したと考えられる。「音韻」の（中国における）本来の意味は「音楽的に調和した美しい音」であった。そこから、「楽器の音色」や「歌声」、「ことばの音楽的な響き」という意味が生まれた。さらに、「詩のリズムや韻律」という意味や、「漢字音」（中国語音）、詳しくいえば、その要素・体系・発音・研究などの意味が生まれた。この用法は、さらに「梵語音」にも応用されたが、漢字音以外の言語音に「音韻」を用いることは、中国では、一般的にはならなかった。これらの意味は、平安時代初期に、中国から日本へ伝わった。日本では、「音韻」に、漢字音以外の「言語音」を表す用法が発展し、明治以降、「音韻」は、西洋言語学における言語音（研究）を表す専門語（翻訳語）としても使われるようになった。

キーワード：音韻、音韻の意味、音と韻、音韻学

### 1. はじめに

本稿では、「音韻」という語の意味・用法の変遷について見ていく。主として、平安時代から明治・大正期までの日本語文献資料における「音韻」を扱うが、必要に応じて、中国語における「音韻」や、現代日本語における「音韻」も取り上げる。

はじめに、「音韻」という語の、現代の辞書における意味記述・意味区分について概観する（第2節）。続いて、文献資料に現れた「音韻」の用例を時代順に見ながら、「音韻」の意味・用法について分析する（第3節）。最後に、「音韻」の意味・用法の時代的な変遷についてまとめる（第4節）。なお、本稿では、伝統的な音韻学や現代の音韻論における専門的な議論には立ち入らない。また、漢字の字体は、基本的に、現代日本語の通用字体を用いる（康熙字典体（旧字体）や現代中国の簡体字で、現代日本語の通用字体と異なるものは、現代日本語の通用字体に改める。「音韻」・「音韻」の表記は、「音韻」に統一する）。

## 2. 辞書における「音韻」の意味

本節では、現代の辞書における「音韻」の意味記述（語義説明、語釈）・意味区分（語義区分）を見ていく。ここでは、日本語の辞書に加えて、日本語の「音韻」が歴史的に中国語に由来することを踏まえ、中国語の辞書における「音韻」についても見ていく。日本語の辞書としては、大型国語辞典の『日本国語大辞典 第二版』（小学館 2000-2002）、中型国語辞典の『大辞林 第三版』（三省堂 2006）、日本語学の専門辞典の『日本語大事典』（朝倉書店 2015年）を取り上げる。中国語の辞書としては、大型中国語辞典（一言語辞典）の『漢語大詞典』（上海辞書出版社 1986-1994）と、中国語学の専門辞典の『中国語言文字学大辞典』（中国大百科全書出版社 2007）を取り上げる。

まず、『日本国語大辞典 第二版』（以下『日本国語大』）における「音韻」の意味記述・意味区分を、下に挙げる（下線は筆者。以下同じ）。

- ① 音とひびき。また、その調和。音色（ねいろ）。\*経国集〔827〕一三・奉和搗衣引〈巨勢識人〉「通霄砧杵未<sub>レ</sub>為<sub>レ</sub>足、音韻填<sub>レ</sub>箎不<sub>レ</sub>相讓<sub>レ</sub>」〔筆者注：「箎」は、同辞典では攄〕\*西国立志編〔1870～71〕〈中村正

直訳）二・八「大風琴（ユルガン）を建る事を、或人より托せられたりければこれより、始めて音韻（〈注〉テウシ）を調和することを学び」\*宋書-謝靈運伝論「一簡之内、音韻尽殊、両句之中、軽重悉異」

- ②（漠然と）言語音をいう。\*小説神髓〔1885～86〕〈坪内逍遙〉下・文体論「音韻（オンケン）の似ると似ざるとには係（かかは）らず」\*日本語学一斑〔1890〕〈岡倉由三郎〉三「思想交換の良好方便たる言語は、音韻を以て其原料とす。されど只、音韻を發したるのみにては、意を他人に通じ得べからず」〔他の用例は省略〕
- ③ 漢字の表わす一音節の頭初の子音とそれを除いた後の部分。音（声母・頭子音）と韻（韻母）。\*寛永刊本江湖集鈔〔1633〕一「音韻は体用也。吹出す処が音也。それより色々に分て出る処が韻ぞ」
- ④ 言語学で、具体的な音声から音韻論的な考察を経て抽象された言語音をいう。\*国語音韻論〔1931〕〈金田一京助〉二・一「この抽象された音声観念が即ち言語学上音韻と呼ばれて、言語の形式を為す所のものである」

『日本国語大』では、「音韻」の意味を4つに分けている。同辞典は、「語釈」については、「原則として、用例の示すところから従って時代を追ってその意味・用法を記述する」（「凡例」）という「編集方針」をとっていることから、同辞典では、①（「音とひびき。また、その調和。音色。」）の意味が最も古く、次いで、②，③，④の順に意味が発生したと認めていることになる（なお、同辞典では、「用例」については、「その意味・用法について、もっとも古いと思われるもの」を採用する方針をとっている）。

次に、『大辞林 第三版』（以下『大辞林』）における「音韻」の意味記述・意味区分を挙げる。

- ① 言語の音声。
- ② 現実の音声に対して、言語学的分析に基づく抽象的な音。
- ③ 音素。

④ 漢字音の声母（頭子音）と韻母。

⑤ 音色。響き。

『大辞林』では、「音韻」の意味を、『日本国語大』より多い5つに分けている（現行の国語辞典では、意味区分が最も多いと思われる）。『大辞林』は、「意味の記述順序」に関して、「最初に現代語としての一般的な意味・用法を記し、そのあとに順次特殊な意味・用法、古語の意味・用法を記」（「凡例」）すという（『日本国語大』とは異なる）「編集方針」をとっている。同辞典では、①の意味（「言語の音声。」）を、現代語として最も「一般的な意味・用法」と認めていることになる（なお、筆者の調査では、現代日本語の書き言葉に最も多く現れたのは、同辞典の②に当たるものであった（阿久津 2016：26））。

次いで、『日本語大事典』（以下『日本語大』）を取り上げる。同事典上巻の「音韻」（高山倫明執筆）では、「『音韻』という用語は、伝統的な意味用法に加え、欧米における言語音（人間が言語活動を行う際に用いる音声）にかかわる研究の潮流とその訳語の問題が複雑に絡んで、多様な意味合いを含んでいる。」として、以下のような意味を挙げている（以下は、筆者がまとめたものである（原文を一部変えている。①～⑧の数字は原文にはない。〈〉はその意味の使われる分野・時代を示す））。

[中国における「音韻」]

- ① 〈伝統的な漢語〉聴覚に訴えるもの全般
- ② 〈伝統的な漢語〉詩文の韻律
- ③ 〈漢字を軸とする中国の伝統的な言語研究（小学）〉漢字を構成する形・音・義のうちの音、すなわち字音
- ④ 〈字音研究（「音韻之学」）・六朝時代～〉字音を構成する要素の総称  
[日本における「音韻」]
- ②' 〈伝統的な漢語・平安初期～〉詩文の韻律
- ⑤ 〈悉曇学や韻学・平安初期～〉言語音（字音を含む。鎌倉時代から

は日本語音にも適用される)

- ⑥ 〈今日の日本語学〉文法・語彙などと並ぶ言語を構成する要素として、聴覚に訴える部分全般
- ⑦ 〈音韻論〉 phoneme の訳語
- ⑧ 〈音韻論〉(音声に対して) 理念化したレベルの言語音全般〔これには諸学説がある(ここでは省略)〕

『日本語大』では、番号を付けて(明確に)意味区分を行うことはしていないが、ここでは、同事典の記述に基づいて、上の8つに区分しておく。

つづいて、中国語の『漢語大詞典』(以下『漢語大』)における「音韻」の意味記述・意味区分を挙げる(〔 〕内は筆者訳。以下同じ)。

- ① 抑揚頓挫の和諧声音。〔めりはりがあって調和した音。〕《晋書・摯虞伝》：“施之金石，則音韻和諧。〔之を金石(楽器)に施せば，則ち「音韻」和諧(調和)す。〕”唐劉禹錫《百舌吟》：“笙簧百轉音韻多，黃鸝吞声燕無語。〔笙簧(笙の笛)百たび轉り「音韻」多く，黃鸝(ウグイス)声を呑み燕語ること無し。〕”元李好古《張生煮海》第四折：“聽三弄瑤琴，音韻非俗。〔瑤琴を三たび弄するを聴く。「音韻」非俗なり〕”亦指女子の風度儀態。〔また，女子の容姿・態度を指す。〕《太平広記》卷四四引唐李復言《河東記》：“有頃見一女人，年可二八，容華端麗，音韻幽閑。〔頃く有りて一女人を見る。年は二八(16歳)なるべし。容華(容色)端麗にして，「音韻」幽閑(上品)なり。〕”
- ② 指文学作品の音節韻律。〔文学作品のリズムや韻律を指す。〕南朝梁沈約《答陸厥問声韻書》：“若以文章之音韻，同絃管之声曲，則美惡妍蚩，不得頓相乖反。〔若し文章の「音韻」を以て，絃管の声曲と同じくせば，則ち美惡妍蚩(美醜)，頓に相乖反(離反)することを得ず。〕”《宋書・謝靈運伝論》：“欲使宮羽相變，低昂互節，若前有浮声，則後須切響。一簡之内，音韻尽殊；兩句之中，輕重悉異。妙達此旨，始可言文。〔宮羽(音律)をして相變じ，低昂(高低)互節(交互に節づ

け) せんと欲し、若し前に浮声(軽い音)有らば、則ち後に須<sup>すべから</sup>く切響(切迫した音)をもちいるべし。一簡(一節)の内、「音韻」<sup>ことごと</sup>尽<sup>ことごと</sup>く殊に、<sup>ことごと</sup>両句の中、<sup>たえ</sup>軽重<sup>こ</sup>悉く異なり。妙に此の旨に達せば、始めて文と云うべし。〕”

- ③ 漢字字音中声母、韻母、声調三要素の総称。〔漢字字音中の声母・韻母・声調の三要素の総称。〕

『漢語大』の「凡例」には、意味記述の順序について何も述べられていないが、これと意味記述・意味区分がほぼ同じである『辞源 第3版』(商務印書館2015年刊)の「体例」〔凡例〕では、「多義詞の解釈一般以本義、引申、通仮為先後」〔多義語の解釈は一般に本義、派生義、仮借(による転義)の順とする〕としていることから、『漢語大』でも同様に、同辞典の①を「本義」と見なしていると思われる。

最後に、『中国語言文字学大辞典』(以下『中国語文大』)における「音韻」の意味記述・意味区分を挙げる。

- ① 又名声韻。漢語語音声母韻母声調三要素の総称。〔また声韻という。中国語音の声母・韻母・声調の三要素の総称。〕
- ② 音韻学的簡稱。又叫声韻。〔音韻学の略称。また声韻という。〕
- ③ 音韻学的著作。李思敬著。1985年作為“漢語知識叢書”分冊之一由商務印書館出版。〔音韻学の著作。李思敬著。1985年に「漢語知識叢書」の1冊として商務印書館より出版された。〕〔以下省略〕

『中国語文大』は、専門辞典であり、専門的な意味しか掲載していない。以上の5つの辞書における「音韻」の意味記述・意味区分をまとめると、おおむね表1のようになる(『漢語大』①の「亦指女子的風度儀態。」と、『中国語文大』③は含めていない)。

以上の辞書の記載(説明・用例)をもとに、「音韻」の主な意味を、時代順・地域別に分け、また、筆者の調査(阿久津2016:24,30)による現代語における「音韻」の意味を加えて示すと、図1のようになる。

表1 「音韻」の辞書における意味区分

辞書	意味		言語音	漢字音			言語学的に見た言語音		
	響き・音色			漢字音	漢字音の要素	漢字音の研究	言語音体系	抽象化した音	音素
日本国語大	①		②	③			④		
大辞林	⑤		①	④			②		③
日本語大	①	②	⑤	③	④		⑥	⑧	⑦
漢語大	①	②	—	③			—		
中国語文大	—		—	①	②		—		

時代 地域	日本伝来以前	日本伝来以後	現代
中国	①音の響きや音色		音楽的な響き, 楽器の音色
	②詩のリズムや韻律		詩のリズムや韻律
	③漢字音		漢語音韻学, 中国語音
日本	(中国語から)	①' 音の響きや音色	音楽の響き, ことばの響き
	(中国語から)	②' 詩のリズムや韻律	詩の韻律
	(中国語から)	③' 漢字音	漢字音の構造
		④言語音	ことばの発音
		⑤言語学的に見た言語音	言語学的に見た言語音(体系)

図1 「音韻」の意味の変遷(1)

以下、これを基に（たたき台として）「音韻」という語の意味・用法の変遷について見ていく（図1の各意味を、それぞれ図1①～図1⑤と呼ぶことにする）。

### 3. 文献資料に見る「音韻」の意味・用法

#### 3.1 「音」と「韻」

まず「音韻」の構成要素である「音」と「韻」の語源について見ていく。

「音」については、中国最古の字書である、許慎の『説文解字』（100 成立）に、「声也。生於心，有節於外，謂之音。宮商角徵羽，声也；糸竹金石匏土草木，音也。（句読点は「中国哲学書電子化計画」による）〔声なり。心に生じ，節外に有り，之を音と謂う。宮・商・角・徵・羽（音階）は声なり。糸・竹・金・石・匏<sup>ほう</sup>・土・革・木（楽器）は音なり。〕とある。これによれば、「音」は，単なる音ではなく，音楽的な（調和した）音を表すことになる。また，『詩経』（毛詩）「序」や，『礼記』「楽記」には，「声成文謂之音〔声文を成す，之を音と謂う〕」とある。これについて，李（1998：45）は，「“声成文，謂之音”，加以芸術化（文飾而有節）借以抒發内心之感情的“声”才称之为“音”。因此，“音”指歌詠之音，又引伸为器樂之“八音”。〔“声文を成す，之を音と謂う”とは，芸術化を行う（文飾して，節をつける）ことによって，心の中の感情を述べる“声”を，はじめて“音”と呼ぶことができるということである。それゆえ，“音”は，歌の音を指し，また，派生義として，器樂の“八音”（糸竹金石匏土草木）をいう。〕」と述べている。一方，加納喜光『漢字語源語義辞典』（東京堂出版 2014）は，「音（オン・イン）」の語源について，藤堂明保の説を踏襲し，「〔コアイメージ〕中に入れてふさぐ。〔実現される意味〕物の発する響き（おと）。」としている。また，『広漢和辞典』（大修館書店 1981-1982）は，「音」の「解字」で「弦・管楽器や金石草木などから発するおとの意を表す。」，「語家族」で「ことばにならないおと・楽器などのおとの意を表す。」と述べている。

「韻」については，『説文解字』にこの字は見えない（徐鉉が校訂した

「大徐本」（986 成立）の「新附」には、「韻和也〔韻は和なり〕」とある。「韻」には、古くは「均」が使われていた。李（1998：46）によれば、「韻」が使われた最も古い例は、陸機（261-303）の『文賦』であり、「韻」は、音楽で使われる「均」と区別して、文学の分野で使われはじめたという。『漢字語源語義辞典』では、「韻（イン）」の語源について、「[コアイメージ] 丸く行き渡る。[実現される意味] 調和した音楽の調べ（音楽や言葉の心地よい響き）。」としている。『広漢和辞典』は、「韻」の「解字」で「まろやかな音、ひびきの意を表す。」と述べている。

以上から、「音」と「韻」には、ともに古くから音楽的な音の意味があったことがわかる。ここから推して、「音韻」という語は、類似した意味の語（字）を並べた、並立構造によって成立した語で、原義は「音楽的に調和した美しい音」であると考えられる。

### 3.2 日本伝来以前の中国における「音韻」

「音韻」という語が現れる最も古い文献は、（その成立年代からいえば）沈約撰『宋書』（488 成立）のようである（以下、中国語文献の用例は、「中国哲学書電子化計画」などを検索して求めた。句読点は、「中国哲学電子化計画」などによる）。

（例 1）「…旧京荒廢，今既散亡，音韻曲折，又無識者，則於今難以意言。」于時以無雅樂器及伶人，省太樂并鼓吹令。〔…旧京（洛陽）荒廢し，今既に散亡す，『音韻』曲折し，又識<sup>し</sup>る者無ければ，則ち今において意を以て言うこと難し。〕時に雅樂器及び伶人（樂師）無きを以て，太樂（樂官）並びに鼓吹令（軍樂官）を省く。〕（卷十九「樂一」）

（例 2）暢隨宜応答，吐属如流，音韻詳雅，風儀華潤，孝伯及左右人並相視歎息。〔（張）暢，隨<sup>ちよう</sup>いて宜しく<sup>したが</sup>応答し，吐属（話しぶり）流るる如く，「音韻」詳雅（優雅），風儀華潤（華麗）にして，

(李) 孝伯及び左右の人並びに相視て歎息す。〔(『漢語大』②)の用例にある部分は省略) 高言・妙句に至り、「音韻」天成にして、皆闇に理と合うも、思いの至るに由るにあらず。〕(卷六十七「謝靈運伝」)

(例3) 欲使宮羽相變，低昂互節，若前有浮声，則後須切響。一簡之内，音韻尽殊；兩句之中，輕重悉異。〔中略〕至於高言妙句，音韻天成，皆闇与理合，匪由思至。〔(『漢語大』②)の用例にある部分は省略) 高言・妙句に至り，「音韻」天成にして，皆闇に理と合うも，思いの至るに由るにあらず。〕(卷六十七「謝靈運伝」)

例1の「音韻」は「楽器の音色」(図1①に相当)，例2の「音韻」は「ことば(話しぶり)の音楽的な響き」(図1①に相当)，例3の「音韻」は「詩のリズムや韻律」(図1②に相当)を表している。

先に見たように、「音韻」の本義は「音楽的に調和した美しい音」であると考えられるが、この意味(図1①に相当)の例をさらに挙げておく。

(例4) 為《上堵吟》，音韻哀切，有惻人心，今水次尚歌之。〔「堵(堵水)に上る吟」を為る，「音韻」哀切にして，人心を惻むもの有り，今水次(水路の宿駅)尚之を歌う。〕(酈道元注『水経注』(515頃成立)卷二十八「沔水」)

(例5) 儁身長八尺，鬚鬢皓然，容止端詳，音韻清朗。〔儁(俊)は身長八尺，鬚(ひげ)鬢(びんこうぜん)皓然(白く)，容止(挙動)端詳(端正)にして，「音韻」清朗なり。〕(令狐德棻等撰『周書』(636成立)卷三十七「寇儁伝」)

(例6) 魏武帝時，河南杜夔精識音韻，為雅樂郎中，〔魏の武帝(曹操)の時，河南の杜夔「音韻」を精しく識り，雅樂郎中(官)と為る。〕(房玄齡等撰『晋書』(646成立)卷十六「律曆上」)

詳しくいえば，例4は「歌声」を，例5は「ことばの音楽的な響き」を，例6は「楽器の音色」を表している。

つづいて，「漢字音」を表す「音韻」(図1③に相当)の例を挙げる。

(例7) 洧水又東南逕辰亭東，俗謂之田城，非也。蓋田、辰声相近，城、

亭音韻聯故也。〔洧水は又東南のかた辰亭の東を逕く、俗に之を田城と謂うは、非なり。蓋し田・辰、声相近く、城・亭「音韻」聯なるが故ならん。〕（酈道元注『水経注』（515 頃成立）卷二十二「洧水」）

（例 8）自茲厥後，音韻鋒出，各有土風，遽相非笑，〔中略〕李季節著音韻決疑，時有錯失；陽休之造切韻，殊為疎野。〔茲（三国の魏の時代）より厥の後，「音韻」鋒に出で，各々土風（土地の風）有り，遽に相非笑（非難嘲笑）す，（中略）李季節『音韻決疑』を著すも，時に錯失（誤り）あり。陽休之，切韻（反切）を造るも，殊に疎野（粗野）為り〕（顔之推『顏氏家訓』（600 頃成立）卷下「音辞篇」）

（例 9）昔開皇初，有儀同劉臻等八人，同詣法言門宿。夜永酒闌，論及音韻。（句読点は，汪寿明選注『中国歴代音韻学文選』（華東師範大学出版社 2003）による）〔昔，開皇（隋代）の初め，儀同（官）の劉臻等八人有りて，同に（陸）法言の門宿に詣る。夜永く酒闌にして，「音韻」に論及す。〕（陸法言等撰『切韻』（601 成立）「序」。陳彭年等撰『大宋重修廣韻』（1008 成立）による）

詳しくいえば，例 7 の「音韻」は「漢字音の要素・体系」，例 8 と例 9 の「音韻」は「漢字音の研究」（音韻学）ということになるだろう。

中国における言語音（漢字音）研究である「音韻学」の始まりは，「反切」（ある漢字の音を，他の漢字 2 字で表す方法。1 字目が声母（頭子音）を表し，2 字目が韻母（頭子音以外の部分）を表す）の発見（漢代末），および，それをまとめた「韻書」の成立とされる（張 1931：67 など）。この音韻学的な「音韻」の現れる古い文献として，決まって挙げられるのは，例 8 の『顏氏家訓』である。例 7 は，それより古い例と思われる，このころ（6 世紀初め）に（後に散佚した）韻書があったことをうかがわせるが（ちなみに，『廣韻』では，「城」は「下平」十四の「清」韻に，「亭」は

「下平」十五の「青」韻に属する),『水経注』は明清代に復元されたものであるため、確かなところはわからない。

以上のほかに、唐代の文献には、「音韻」が漢字音（中国語音）以外の言語音を表す例も見られる。

(例10) 文辞婉密音韻循環。或一言貫多義。或一義綜多言。声有抑揚。調裁清濁。〔文辞婉密(緻密)にして、「音韻」循環(連続)す。或いは一言(語)多義を貫く。或いは一義多言を綜む。声に抑揚有り。調は清濁を裁つ。〕(玄奘『大唐西域記』(646成立)卷十二)

(例11) 与唐書旧翻。兼詳中天音韻。不無差反。考覈源濫。所歸悉曇。  
(句読点は例15による)〔唐書の旧翻と、中天(中天竺)の「音韻」とを兼ねて詳かにするに、差反無きにあらず、源濫(起源)を考覈(考察)するに、歸する所悉曇なり。〕(智広『悉曇字記』(794頃成立))

例10と例11の「音韻」は、いずれもインドの言語(サンスクリット語、梵語)の「言語音の要素・体系」を表している。

例11の『悉曇字記』は、中国における悉曇学(インド音韻学)の初期の教科書であり、日本における悉曇学の創始にも大きな影響を与えた書物である。悉曇学は、日本には、平安時代の初めに密教とともに伝えられ、その興隆とともに盛んになったが、中国では早くに廃れてしまった(密教および悉曇学の資料は、中国では散佚したが、日本に多く残されている。なお、例11の『悉曇字記』は、「国立国会図書館デジタルコレクション」によった)。「音韻」を漢字音(中国語音)以外の言語音に使う用法も、中国語では、一般的にはならなかったようである(『漢語大』、『中国語文大』をはじめ、中国の辞典には、この意味は載せられていない)。

ここまで見てきたことを基に、推定される中国語(日本伝来以前)における「音韻」の意味の変遷(派生)を示しておく(図2)。

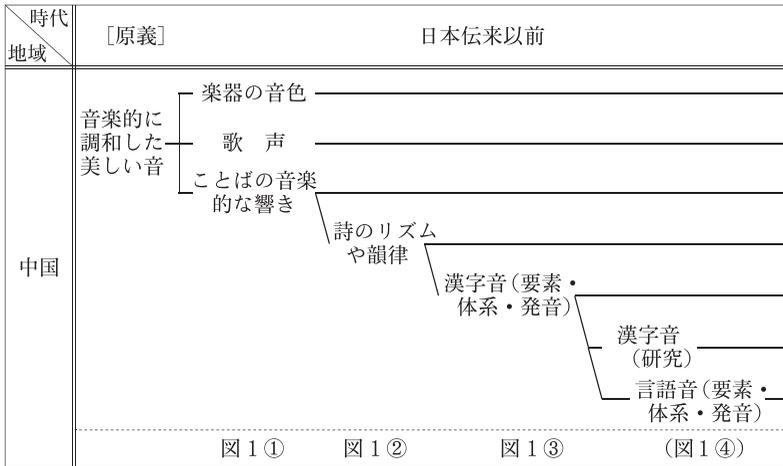


図2 「音韻」の意味（中国語（日本伝来以前））

### 3.3 平安時代における「音韻」

日本の文献に見られる最古の「音韻」の用例は、空海の著作中に現れたものであるらしい（釘貫 1997：209）。『文鏡秘府論』（820 頃成立）「天巻」に『宋書』『謝靈運伝』からの引用（例3の前半部分）が見られるほか、『性霊集』（835 頃成立）に、次のような例が見られる（以下、用例の収集には、「ジャパンナレッジ」のほか、「国立国会図書館デジタルコレクション」、「国文学研究資料館 電子資料館」などの各種データベースを用いた。明治以降の翻刻本については、その書名・出版者・出版年を付す）。

(例12) 故<sup>シ</sup>從五位上勳十一等晋卿<sup>ノ</sup>之第九<sup>ノ</sup>男也。父晋卿<sup>ハ</sup>遥<sup>カニ</sup>慕<sup>テ</sup>聖風<sup>ヲ</sup>遠<sup>ク</sup>辞<sup>ス</sup>本族<sup>ヲ</sup>。誦<sup>シテ</sup>兩京之音韻<sup>ヲ</sup>。改<sup>ム</sup>三呉之訛響<sup>ヲ</sup>。口<sup>ニ</sup>吐<sup>イテ</sup>唐言<sup>ヲ</sup>発<sup>シ</sup>揮<sup>フ</sup>嬰学之耳目<sup>ヲ</sup>。（卷四「為<sup>リ</sup>藤<sup>ノ</sup>真川<sup>カ</sup>拳<sup>スルカ</sup>淨豊<sup>ヲ</sup>啓<sup>ル</sup>」）（『弘法大師全集』卷第十 吉川弘文館・六大新報社 1910）

『日本国語大』では、『経国集』（827 頃成立）卷十三に見られる「音韻」

を初出例としている（前掲）。以上は、いずれも平安時代初めの用例であるが、『文鏡秘府論』（『宋書』からの引用）のものは「詩のリズムや韻律」（図1②に相当）を、『性霊集』（例12）のものは「漢字音」（図1③'に相当）、詳しくは、中国語方言音を、『経国集』のものは「楽器の（ような）音色」（図1①'に相当）を表しており、「音韻」の伝来当初に、複数の意味が伝えられていたことがわかる。

さて、日本における漢字音（中国語音）の研究と梵語音の研究（悉曇学）は、いずれも空海によって始まったとされる（釘貫1997：209）。両者はしだいに統合され、日本化した（日本語音・五十音図に基づく）研究となり、中世には独特の音韻研究が起こったという（馬淵・出雲1999：26）。ここで、平安時代の悉曇学書における「音韻」の用例をいくつか挙げておく。

(例13) 此ノ二八声ニ各々有ニ三種ノ一ニハ喉内ノ声ニ舌内ノ声ニ唇内ノ声ニ並ニ与ニ梵文ニ対檢シテ摭レ実ヲ。亦述ス本韻ノ大空涅槃ノ音ノ中ニ並ニ有ニ此ト等ノ三種ノ音韻ノ（安然『悉曇藏』（880成立）「序」）

(例14) 五天ノ之中ニハ、中天ヲ為レ最ト、中天ノ之外ニ、無シレ有ルコトニ勝処ニ、若シ以テ此ノ理ヲ準シテ判ケハニ優劣ヲニ、可シレ道ヲ中天ノ音韻ヲ以テ為トニ美正トニ、余国ノ清濁而モ多シニ訛謬ニ、（宗叡『悉曇私記』（884成立））

(例15) 故ニ欲セハレ取ントニ梵文ノ正旨ヲニ。不レレ專ニセニ一文ヲニ也。又判シテ般若菩薩所伝ヲニ云。与ニ唐書ノ旧翻ニ。兼ニ詳ルニ中天ノ音韻ニ。不レ無ニ差反ニ。考ニ覈ニ源濫ヲニ。攸レ帰悉曇ナリ。（明覚『悉曇要訣』（1101成立）巻第一）

例13は、中国伝来の悉曇学を集大成した（智広『悉曇字記』の系統を引く）『悉曇藏』に見られる例であるが、この「音韻」は「言語音の要素」を表している。例14の『悉曇私記』は『悉曇字記』の注釈書であり、例15の『悉曇要訣』は（前2者に比べ、少し時代が下るが）日本化した独自の悉曇学（音韻学）を説いた書物であるが、両者の「音韻」は、いずれ

も「言語音の要素・体系」を表していると思われる（なお、例15の「与唐書旧翻」以下は、『悉曇字記』からの引用である（例11参照）。いずれにしても、以上の3例は、インド（梵語）の「言語音」（図1④に相当）について述べている。

これ以外の意味で使われている、平安時代の文献における「音韻」の用例を、『群書類従』（正・続・続々）から挙げておく（「ジャパンナレッジ」の「全文」検索を利用した。以下同じ）。

(例16) 何<sup>ノ</sup>於<sup>テ</sup>此<sup>ノ</sup>經<sup>ノ</sup>究竟<sup>ニ</sup>到<sup>ラン</sup>彼岸<sup>ニ</sup>、願<sup>ハク</sup>仏開<sup>イテ</sup>微密<sup>ヲ</sup>、広<sup>ク</sup>為<sup>ニ</sup>衆生<sup>ノ</sup>説<sup>カレンコトヲ</sup>、音韻絶妙<sup>ナリ</sup>、作梵<sup>ノ</sup>之間<sup>ニ</sup>、有<sup>リテ</sup>人分<sup>ツレ</sup>經<sup>ヲ</sup>、（送り仮名は筆者）（円仁『入唐求法巡礼行記』（9世紀成立）巻第一）（『続々群書類従』第十二）

(例17) 即令<sup>ニ</sup>学生四百人<sup>ヲシテ</sup>習<sup>ハシ</sup>五經三史。明法算術。音韻籀篆等<sup>ノ</sup>六道<sup>ヲ</sup>。（三善清行『意見十二箇条』（914成立））（『群書類従』巻第四百七十四）

(例18) 巡<sup>リ</sup>礼<sup>シ</sup>処々<sup>ノ</sup>靈驗<sup>ノ</sup>勝地<sup>ヲ</sup>。薰修<sup>スルコト</sup>年尚<sup>シ</sup>矣。就<sup>レ</sup>中其<sup>ノ</sup>音微妙幽美<sup>ニシテ</sup>。雖<sup>キ</sup>不<sup>レ</sup>加<sup>ヘ</sup>曲<sup>ヲ</sup>不<sup>レ</sup>致<sup>サ</sup>音韻<sup>ヲ</sup>任<sup>セ</sup>運<sup>ニ</sup>出<sup>スト</sup>声<sup>ヲ</sup>。聞<sup>ク</sup>人傾<sup>ク</sup>耳<sup>ヲ</sup>。（訓点は筆者）（鎮源『本朝法華験記』（1040頃成立）巻之下「第八十六天王寺別当道命阿闍梨」）（『続群書類従』巻第百九十四）

(例19) 玄奘所<sup>レ</sup>訳<sup>スル</sup>十一面経疏<sup>ニ</sup>云<sup>フ</sup>。○此<sup>ノ</sup>菩提樹<sup>ハ</sup>用<sup>キテ</sup>都魯色迦香<sup>ヲ</sup>油<sup>ニ</sup>漬<sup>スルナリ</sup>之<sup>ヲ</sup>也。法花経<sup>ニ</sup>曰<sup>ク</sup>。兜盧皮香此<sup>ハ</sup>云<sup>フ</sup>草香<sup>ヲ</sup>。与<sup>ニ</sup>此<sup>ノ</sup>中<sup>ニ</sup>都魯色香<sup>ト</sup>音韻少<sup>シク</sup>異<sup>ナリ</sup>。大意相似<sup>ク</sup>也。（訓点は筆者）（『香字抄』（11世紀末成立か）「安息香」）（『続群書類従』巻第八百九十四）

例16と例18の「音韻」は「ことばの音楽的な響き」（図1①'に相当）を、例17の「音韻」は「漢字音の研究」（図1③'に相当）を、例19の「音韻」は「言語音」（図1④に相当）、詳しくいえば、梵語（漢字音訳語）

の「発音」を表している。

なお、筆者の調べた限りでは、(平安時代に限らず)一般の古典文学作品には、「音韻」の用例は見当たらなかった。『新編 日本古典文学全集』収録の作品に用例が見られなかった(「ジャパンナレッジ」の「全文」検索による)ほか、各種の古典文学索引(書籍版)によっても、用例は見つからなかった。『群書類従』(正・続・続々)に収録された文献では、22文献に「音韻」の用例が見られた。ここから、「音韻」は、日常的な語ではなく、限られた分野(漢詩文や音韻学)で使われる語であることがうかがえる。

### 3.4 鎌倉・室町時代における「音韻」

鎌倉・室町時代の文献に現れる「音韻」は、平安時代における「音韻」の複数の意味を踏襲している。以下に、『群書類従』(正・続・続々)収録文献に見られる「音韻」の用例をいくつか挙げておく。

(例20) 楽官ニナサレニケリ。昔遇<sup>フ</sup>趙<sup>ノ</sup>商人<sup>ニ</sup>於路<sup>ニ</sup>。懸<sup>フ</sup>鐸<sup>ヲ</sup>於牛角<sup>ニ</sup>。識<sup>ル</sup>其声<sup>ヲ</sup>。後ニ音韻イマタト、ノホラサルニ。荀勗カ云ク。(訓点は筆者)(源光行『蒙求和歌』(1204成立)第十二「管弦部十首 荀勗音律」)(『続群書類従』卷第四百五)

(例21) 習<sup>テ</sup>学<sup>テ</sup>悉曇<sup>ヲ</sup>。法師元依<sup>テ</sup>知<sup>ル</sup>糸竹<sup>ノ</sup>之曲調<sup>ヲ</sup>。殊<sup>ニ</sup>朗<sup>スル</sup>ナリ。悉曇<sup>ノ</sup>之音韻<sup>ヲ</sup>也。十九歳<sup>ニシテ</sup>誓<sup>ヒテ</sup>期<sup>シ</sup>三箇年<sup>ヲ</sup>。蟄<sup>ニ</sup>居<sup>ス</sup>横川<sup>ノ</sup>苔洞<sup>ニ</sup>。(送り仮名は筆者)(宗蓮『大法師浄蔵伝』(1231成立))(『続々群書類従』第三)

(例22) 或時法花経ヲ読誦スルニ年十五六歳ノ児童数多左右ニ来テ同経ヲ誦。其容貌奇麗而音韻又清雅也。(『神皇正統録』上(南北朝時代頃成立)「六十二代村上天皇」)(『続群書類従』卷第八百五十一)

(例23) 無<sup>ク</sup>願<sup>トシテ</sup>不<sup>ト云コト</sup>往<sup>ル</sup>。無<sup>シト</sup>ハ善<sup>トシテ</sup>不<sup>ト云コト</sup>廻<sup>セ</sup>。言<sup>ハ</sup>三心既具無行不成。願行既成若不生者無有是処<sup>ト</sup>。今往<sup>ト</sup>廻<sup>ト</sup>不<sup>ナルコト</sup>次<sup>ニ</sup>

為<sup>ス</sup>音韻<sup>ノ</sup>。 (聖岡『鹿島問答』(1377 成立)「上行極致鷄距踏開」) (『続群書類従』卷第九百六十二)

(例24) 反音大意事。右反切ノ大道者。声明ノ根本也。音韻ノ学業之述作ノ軌範也。(志玉照珍『反音抄』(室町時代初期成立)「開口合口事」) (『続群書類従』卷第八百八十八)

例 20 の「音韻」は「楽器の(ような)音色」(図 1 ①'に相当)を、例 21 の「音韻」は「言語音」(図 1 ④に相当)、詳しくいえば、梵字の「発音」を、例 22 の「音韻」は「ことばの音楽的な響き」(図 1 ①'に相当)を、例 23 の「音韻」は「詩のリズムや韻律」(図 1 ②'に相当)を、例 24 の「音韻」は「漢字音の要素・体系」(図 1 ③'に相当)を表している(なお、例 20 は、『晋書』および『蒙求』からの引用である)。

### 3.5 江戸時代における「音韻」

江戸時代になると、「音韻」は、(漢字音や梵語音に限らず)広く「言語音」(図 1 ④に相当)を表すのに使われるようになる。その意味の「音韻」の用例は、漢学や国学、さらには蘭学の研究書などに多く見られる。以下、まず特定の言語の「言語音」(漢字音(中国語音)・梵語音を除く)を表す用例を、文献の成立年(または刊行年)順に挙げる。

(例25) 証拠<sup>しやうこ</sup>を<sup>あげ</sup>挙げていはば京都中国板東北国等の人に逢て其<sup>おんるん</sup>音韻を聞に総て四音の分弁<sup>ぶんべん</sup>なきがごとし唯筑紫<sup>ちくしがた</sup>方の辞<sup>ことば</sup>を聞に大形明に言分る也一文不通の児女子なりといへ共<sup>あながち</sup>強<sup>おしふ</sup>に教る事もなければども自然に聞習ひて常々の物語にも其音韻を混乱する事なし(鴨東菽父『仮名文字使 蜷縮涼鼓集』(1695 刊)上「凡例」)

(例26) 美音遇<sup>メ</sup>和蘭人<sup>ワ</sup>、獲<sup>ウ</sup>觀<sup>ク</sup>其<sup>ノ</sup>国字<sup>クニジ</sup>、因<sup>テ</sup>以<sup>テ</sup>其<sup>ノ</sup>字<sup>ヲ</sup>写<sup>ス</sup>東方<sup>トウホウ</sup>音韻<sup>オン</sup>図<sup>ズ</sup>、第一行<sup>ダイイチキョウ</sup>喉音<sup>カウオン</sup>五<sup>ノ</sup>字<sup>ヲ</sup>止<sup>メ</sup>是一音一字<sup>イツオンイツジ</sup>ニシテ、其<sup>ノ</sup>他<sup>ノ</sup>字<sup>ヲ</sup>並<sup>ビ</sup>皆<sup>ニ</sup>二合三合<sup>ニ</sup>シ、必<sup>ズ</sup>取<sup>リ</sup>テ<sup>ハ</sup>喉音<sup>ノ</sup>之<sup>ノ</sup>字<sup>ヲ</sup>以<sup>テ</sup>合<sup>ス</sup>其<sup>ノ</sup>体<sup>ヲ</sup>、(訓点<sup>クニテン</sup>は筆者。「美」は白石の自称)(新井白石『東音譜』(1719 序)

「凡例」(『新井白石全集』第四巻 吉川半七 1904)

(例27) 愚按ルニ、此十九字「ホカーレン」ニ従ハザレバ、音韻ヲ如何トモ発スルコト能ハズ。(「ホカーレン」(vocaalen)は「母音」)(前野良沢『和蘭訳文略』(1771頃成立))(『日本思想大系 65 洋学上』岩波書店 1976)

(例28) 文ヲ為シ辞ヲ成スニハ上ノ二十六ノ文字ヲ二字或三四字以上ヲ連合シテ音韻<sup>カナ</sup>ヲ諧ヘ諸々ノ文辞・言語ヲナスナリ其連合シテ音韻ヲナスヲ「シルラーベン」ト云フ(「シルラーベン」(syllaben)は「音節」)(大槻玄沢『蘭学階梯』(1783成立, 1788刊)下巻「配韻」)

(例29) 又御国ノ音韻ハ甚悉曇ニ似タルコト多シ(本居宣長『字音仮字用格』(1776刊)「喉音三行弁」)

(例30) 「語学語書、聞く、其の先生去年上方より来ると、未だ其人の何如を詳にせず」と。客曰はく、「宜<sup>ムベ</sup>なるかな、其の音韻<sup>ツマビラ</sup>ニ審<sup>オオムネ</sup>かなること。上方役者は率<sup>オオムネ</sup>是れなり」と。(寺門静軒『江戸繁昌記』(1832-1836刊)三篇「書舗」)(『江戸繁昌記 2』東洋文庫 平凡社 1975)

以上のうち、例 25 と例 30 の「音韻」は日本語方言の「言語音の発音」を、例 26 と例 29 の「音韻」は日本語の「言語音の要素・体系」を、例 27 と例 28 の「音韻」はオランダ語の「言語音の要素」、具体的には「音節」を表している。

つづいて、特定の一言語の音というより、諸言語、あるいは言語一般の「言語音」を表していると思われる「音韻」の用例を挙げる。

(例31) 西方諸国の如きは。方俗音韻<sup>カナ</sup>の学を尚びて。其文字の如きは尚ぶ所にはあらず。僅に三十余字を結びて。天下の音を尽しぬれば。其声音もまた猶多からざる事を得べからず。中土の如きは。其尚ぶところ文字にありて。音韻<sup>カナ</sup>の学の如きは。西方の長じめるに及

ばず。我東方の如きは。其尚ぶ所言詞の間にありて。文字音韻等の学は。相尚べる所にもあらず。〔中略〕然るに今朝鮮音韻の学を問ふに。此国にはなき所の音どもあるなり。（新井白石『東雅』（1717 成立）—「総論」）（『東雅』吉川半七 1903）

(例32) 夫<sup>レ</sup>人<sup>ノ</sup>言<sup>ニ</sup>有<sup>リ</sup>自然<sup>ノ</sup>之<sup>音韻</sup>焉、古人任<sup>セ</sup>其<sup>ノ</sup>自然<sup>ニ</sup>罕<sup>ニ</sup>有<sup>リ</sup>訛舛<sup>ニ</sup>、盖<sup>シ</sup>夷蛮戎狄<sup>ノ</sup>言語各々殊<sup>ナリ</sup>、待<sup>テ</sup>レ<sup>テ</sup>訳<sup>ヲ</sup>而通<sup>ゼバ</sup>中国<sup>ニ</sup>、則<sup>チ</sup>受<sup>ケテ</sup>先王<sup>ノ</sup>同律同文<sup>ノ</sup>之治<sup>ヲ</sup>、而其<sup>ノ</sup>言自然<sup>ニ</sup>正<sup>シ</sup>、所<sup>以</sup>ナリ古人<sup>ノ</sup>未<sup>ル</sup>有<sup>ラ</sup>精<sup>ニ</sup>覈<sup>スル</sup>音韻<sup>ヲ</sup>者<sup>也</sup>也（訓点は筆者）（文雄『磨光韻鏡』（1744 刊）上「太宰純序」）

(例33) 朝鮮・蒙古・韃靼・梵文・「マレイス」・「ギリイキス」・「ヘブレウス」・和蘭、共ニ八種ノ文字ヲ采録シ得タリ。〔中略〕「ヘブレウス」ハ和蘭ノ書ニ出タルヲ略抄シ得タルノミナリ。余ノ六種モ只文字音韻ヲ考察シタルマデニテ、其書ヲ読ム事難シ。（前野良沢『東察加志』（1789 成立）「請問」）（『前野蘭化 3 著訳篇』東洋文庫 平凡社 1997）

(例34) 天明八年秋のころ。肥前<sup>ノ</sup>国<sup>ノ</sup>長崎<sup>ニ</sup>に物して。於<sup>テ</sup>蘭陀人<sup>ノ</sup>のまうで来てあるに逢て。音韻<sup>ノ</sup>の事どもを論じ。皇国<sup>ノ</sup>の五十音<sup>ノ</sup>の事をかたりて。そを其人<sup>ニ</sup>となへさせて聞しに。（本居宣長『玉勝間』（1793-1801 執筆、1795-1812 刊）二「五十連音をおらんだびとに唱へさせたる事」）

(例35) 殊<sup>ニ</sup>音韻<sup>ノ</sup>言語<sup>ハ</sup>。太古より毎<sup>クニ</sup>国<sup>ニ</sup>となへ来たりし者なるを。我<sup>ノ</sup>国<sup>ニ</sup>にハ。西土<sup>ノ</sup>の字<sup>ヲ</sup>を仮て。音<sup>ヲ</sup>を習ふにハ。一旦彼土<sup>ノ</sup>の音声<sup>ニ</sup>に転るが如くすれど。はた年<sup>ヲ</sup>を歴<sup>テ</sup>てハ。我<sup>ノ</sup>音声<sup>ニ</sup>に移るべき事。自然<sup>ノ</sup>の理也。（上田秋成『靈語通』（1795 刊）第五「仮字篇」）

(例36) 音韻<sup>ノ</sup>コト、古来云フ者、多シト雖モ、皆一方ノ私言ニシテ、世界同一ノ公論ニ非ズ、夫<sup>レ</sup>活物<sup>ニ</sup>、音声アルコト、何レノ国ニテモ、同一ノコトニシテ、此ノ国ニ限り、此ノ地ニ限りテ、無シ

ト云フコト，有ルベカラズ，（鳥海松亭『音韻啓蒙』（1816 刊）  
「総論」）

以下，その他の意味で使われている，江戸時代の文献における「音韻」の用例を，いくつか挙げておく。

（例37）大ニ成<sup>レ</sup>顯密<sup>ヲ</sup>，帝深<sup>ク</sup>有<sup>リ</sup>優幸<sup>ニ</sup>，入<sup>レ</sup>テ<sup>レ</sup>宮<sup>ニ</sup>而進<sup>メ</sup>レ<sup>ル</sup>席<sup>ヲ</sup>，令<sup>ム</sup>レ<sup>ル</sup>誦<sup>ム</sup>ニ<sup>シ</sup>三十七尊<sup>ノ</sup>之真言<sup>ヲ</sup>，音韻雅麗隱々如<sup>ク</sup>鈴<sup>ノ</sup>，聞<sup>ク</sup>者不<sup>レ</sup>覺<sup>テ</sup>悦<sup>ズ</sup>，（送り仮名は筆者）（智灯『弘法大師弟子伝』（1684 成立）  
卷上「城南深州貞観寺開山真雅僧正伝」）（『続々群書類従』第三）

（例38）算術モ亦四道ノ其一ツニシテ算道ヲ掌レリ，音韻ハ吾書ノ類四声開合等ヲ弁知スル事也，籀篆ハ古文也，（松下見林『本朝学原浪華鈔』（1698 序，1716 刊）六）（『続々群書類従』第十）

（例39）羽衣霓裳。霧鬢風鬢。灼媮聯娟。冠珮交珊。法曲未闕。僊樂又起。音韻劉亮。若速若遲。歌詠讚嘆。并奏迭吟。（万瑛『万瑛和尚文集』（江戸中期成立）「極樂賦并序」）（『続群書類従』卷第三百五十五）

（例40）韻鏡<sup>ハ</sup>者音韻<sup>ノ</sup>之譜<sup>ナリ</sup>也夫<sup>レ</sup>音韻<sup>ノ</sup>之有<sup>ルヤ</sup>譜<sup>也</sup>猶<sup>シ</sup>方<sup>ニ</sup>圓<sup>ノ</sup>之有<sup>ルカ</sup>規<sup>矩</sup>有<sup>テ</sup>規<sup>矩</sup>而<sup>シテ</sup>后<sup>ニ</sup>方<sup>ニ</sup>圓<sup>正</sup>有<sup>テ</sup>レ<sup>レ</sup>譜<sup>而</sup>シテ<sup>レ</sup>后<sup>ニ</sup>音韻<sup>調</sup>（文雄『磨光韻鏡』（1744 刊）上「韻鏡索隱」）

例 37 の「音韻」は「ことばの音楽的な響き」（図 1 ①' に相当）を，例 38 の「音韻」は「漢字音の研究」（図 1 ③' に相当）を，例 39 の「音韻」は「楽器の音色」（図 1 ①' に相当）を，例 40 の「音韻」は「漢字音の要素・体系」（図 1 ③' に相当）を表している。

### 3.6 明治・大正期における「音韻」

明治以降，日本における言語音に関する研究は，伝統的な「音韻」研究の成果を引き継ぐとともに，西洋における言語音研究の影響を受けて，発展していく。このなかで，「音韻」という語は，伝統的な用法のほか，西

洋言語学における言語音（研究）を表す専門語（翻訳語）にも使われるようになる。たとえば、西洋の（アルファベットに基づく）歴史的な音韻研究である「phonology」は、明治期に、「音声学」（西周述『百学連環』（1870 頃筆）第一編「文章学」（『西周全集』第四卷 宗高書房 1982））（同「覚書」には、「音韻学」の「韻」を消して「声」と直してある）、「音学」（『附音挿図 英和字彙』日就社 1873）、「人声論，人声学，声学」（『附音挿図 和訳英字彙』大倉書店 1888）、「声音学」（『ウェブスター氏新刊大辞書 和訳字彙』三省堂 1888）などと訳されたが、昭和になって、F.ド・ソシュールの言語学や、その影響を受けたブラーグ学派の言語音研究である新しい「phonology」が日本に伝来すると、これが神保格らにより「音韻論・音韻学」（『日本文学大事典』第一卷「音声学」新潮社 1932）と訳され、やがて「音韻論」という訳語が定着した。また、「phonology」における単位である「phoneme」にも「音韻」（フェルディナン・ド・ソシュール述，シャルル・バイイ，アルベール・スシュエ編，小林英夫訳『言語学原論』岡書院 1928）という訳が当てられた。一方、19世紀から盛んになった言語音の自然科学的研究である「phonetics」は、明治期に、「音学」（『附音挿図 英和字彙』）、「声音学，人声学」（『附音挿図 和訳英字彙』）（「音学」，「声韻学」は、ロブシャイドの英華辞典の「声韻之学，音学」などに基づくと思われる）、「音律学，音声学」（『双解英和大辞典』共益商社書店 1892）、「発音学」（上田万年「国語と国家と」『国語のため』富山房 1895）、「音韻学」（上田万年「新国字論」『国語のため』富山房 1895）などと訳された。とくに明治末・大正期には、「発音学」や「音韻学」がよく使われたようであるが、昭和になってから、「音声学」という訳語が定着した（昭和初期までは、「phonology」との区別が必ずしも明確ではなかった。『新英和大辞典』「phonology」（研究社 1927）には「声音学（=phonetics）（特に発音の歴史的研究を云ふ，尚現代の発音を研究対象とする学は phonetics と云ふ，但し此区別は必ずしも厳密でない）」

表2 明治・大正期の文献における「音韻」の意味・用法

図1の意味区分 資料（コーパス）	①'響きや音色		②'詩の 韻律	③'漢字音 (要素・体系)	④言語音 (発音)	⑤言語学的 に見た 言語音
	楽器の 音色	ことばの 響き				
読売新聞（ヨミダス歴史館） (1874-1926)	—	—	—	2	4	7
朝日新聞（聞蔵Ⅱビジュアル） (1879-1926)	—	—	—	3	—	1
雑誌太陽（太陽コーパス） (1895・1901・1909)	—	1	1	5	1	—
文芸作品（青空文庫） (1908-1926)	—	2	1	—	1	3

数字：それに当たる用例の数（同一記事・作品中の複数例は1とした）。

—：それに当たる用例なし。

固有名詞，複合語（「音韻学」，「音韻論」，「音韻組織」など）は除いた

（最終的な分析対象数は，「資料」上から，それぞれ13，4，8，7）。

とある。また大西 1934：4などを参照）。

さて，明治・大正期において「音韻」がどのような意味で使われていたかについて，各種の日本語書き言葉コーパス（言語資料）を用いて，調査を行った結果を表2に挙げる。使用したコーパスは，「読売新聞記事データベース」（読売新聞「ヨミダス歴史館」），「朝日新聞記事データベース」（朝日新聞「聞蔵Ⅱビジュアル」），「太陽コーパス」（国立国語研究所），「青空文庫」である。これらを検索して得られた「音韻」の用例を，筆者が分析・分類・集計したものを挙げる。

用例をいくつか挙げておく。

（例41）音韻の編制，人に依り，世に依り，互に異同なくばあらず，或は二百六韻となせるあり，或は一百七韻となせるあり，（三宅雪嶺「字音の標準」『雑誌太陽』第一卷三号 1895年3月）

（例42）音韻は硬音，軟音，強音，弱音，高音，低音，母音，子音，半母音，半子音，清音，濁音，半濁音の如何を問はず（前田林外「五十音改正新論（下）」『読売新聞』1908年12月20日）

(例43) その r の喉音や語尾の自然な音韻が紛れもないドイツの生粋の気分を旅客の耳に吹き込むものであった。(寺田寅彦「旅日記から(明治四十二年)」『寺田寅彦隨筆集』岩波書店 1947)

(例44) それから、Rain, rain go to Spain というような音韻上の引っかけことばのものは訳しようとするのがそもそもの無理であるから訳しなかった。(北原白秋訳『まざあ・ぐうす』(1921 刊))  
(『まざあ・ぐうす』角川書店 1976)

(例45) 蝶の原音は「て・ふ」である。蝶の翼の空気をうつ感覚を音韻に写したものである。(萩原朔太郎『青猫』(1923 刊)) (『萩原朔太郎全集』第一巻 筑摩書房 1975)

例 41 の「音韻」は「漢字音の要素・体系」を、例 42 の「音韻」は「言語学的な言語音」を、例 43 の「音韻」は「言語音の発音」を、例 44 の「音韻」は「詩の韻律」を、例 45 の「音韻」は「ことばの音楽的な響き」を表している。

明治・大正期、「音韻」には、「漢字音」の意味で使われる用例が比較的多く見られるが、その後、この意味の用例は減っていき、「phoneme」(あるいは、それに類する概念)の意味を担うようになった「言語学的に見た言語音」の用例が増えていく。

#### 4. 「音韻」の意味の変遷

以上見てきた、「音韻」の意味の変遷(推定)を図にして示す(図3)。

「音韻」の新旧の意味は、現代日本語で同じような頻度で使われているわけではない。現代日本語では、たとえば、「人の声は母音や子音などの音韻(音素)ごとに音色が大きく違う。」(『朝日新聞』2008年2月2日)、「連母音アイ/ai/とアエ/ae/がアエー [æ:] と発音される。伝統的な山口弁の音韻の特徴のひとつである。」(『朝日新聞』2013年4月19日)など

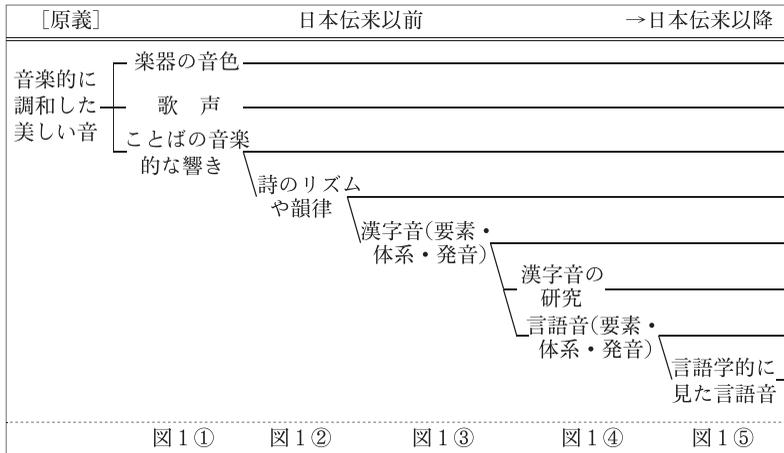


図3 「音韻」の意味の変遷(2)

に見られるような、専門的な「言語学的に見た言語音」が主たる用法となっている（小型の学習国語辞典には、「音韻」に、「漢字音」と「言語学的に見た言語音」に当たる意味しか挙げられていない）。これは、「音韻」に、古い意味合いを残す用法が多く見られる（逆に、比較的新しい「言語音」、「言語学的に見た言語音」という用法が見られない）現代中国語と対照的である（阿久津 2016:30）。しかし、現代日本語にも、「ゆらゆらと連続的に揺れ続ける声。太古から連綿と続く音韻が、大地をはって迫ってくる錯覚に陥る。」（『朝日新聞』2009年6月19日）、「言葉の意味よりも音韻やリズムなどの音楽性を追究し、日本語表現の可能性を探った。」（『朝日新聞』2014年10月11日）などといった用例も見られ、この語本来の「音楽的に調和した美しい音」という意味合いも残ってはいるようである。

#### 参考文献

阿久津智（2016）「現代日本語における『音韻』の意味」『立教大学日本語研究』

- 大西雅雄（1934）『音声学史』（国語科学講座 2 音声学 第1輯）明治書院
- 釘貫亨（1997）「日本語学史における『音韻』の問題」『名古屋大学文学部研究論  
集 文学』43 名古屋大学文学部
- 張世祿（1931）「中国音韻学史之鳥瞰」『東方雜誌』28-11 商務印書館
- 馬淵和夫・出雲朝子（1999）『国語学史：日本人の言語研究の歴史』笠間書院
- 李葆嘉（1998）『当代中国音韻学』広東教育出版社

（原稿受付 2016年11月29日）



〈抄 録〉

## 外国語教育と動機づけ

— 拓大的グローバル人材育成を目指して —

浅 井 澄 民

### 要 旨

本稿では、拓殖大学中国語学科において実施した「中国語学習と動機づけに関するアンケート」を通して、「外国語教育と動機づけ」について考察した。

キーワード：外国語教育、動機づけ、中国語学習、拓大的グローバル人材

### 0. はじめに

およそ外国語習得に成功する上で、動機づけはほぼ決定的要因となるのではないかと筆者は秘かに考えている。もしそうだとするならば、外国語教育に従事している者としてはこのことに無関心ではいられないだろう。いやむしろもっと積極的に論じていくべきではないかと考える。仮に理想的な学習システムと環境が提供できたとしても、肝心の学習者にその気がなくては、そのシステムも水泡に帰すことになる。逆に、学習者の動機づけさえ明確であるならば（高いモチベーションを維持できるならば）、どんなに欠点の多いシステムでもそれを上回る本人の努力と研鑽を通して成功に近づくに違いない。すなわち、学習者の動機づけを喚起できるならば、より高い教育効果が得られるというわけだ。しかし、それはまた容易では

ないことが想像される。学習者の心の問題でもあるからだ。

本稿では、まず学習者（拓殖大学中国語学科全学生）を対象にしたアンケートを通して、学習者を知ることから始めたいと思う。もちろんアンケートだけではすべてが分かるとは思わないが、そこから見えてくるものもあるのではないかと考える。その上で、この動機づけについて改めて考えてみたい。

また、筆者が昨年「外国語教育とアクティブラーニング——拓大的グローバル人材育成を目指して」<sup>(1)</sup> という一文を発表した折、査読の先生から、副題に対しての具体的な提言がほしいという助言をいただいた。本稿では併せてこの問題にも言及していきたいと思う。

## 1. 拓殖大学と外国語教育

本題に入る前に、拓殖大学と外国語教育の歴史について振り返っておきたい。

本学については、ホームページで次のように紹介されている；

拓殖大学は明治 33 年（西暦 1900 年）、桂太郎公爵の手により台湾協会学校としてとして台湾開発のために貢献しうる人材の育成を目標に創設された。以来、一貫して「積極進取の気概とあらゆる民族から敬慕されるに値する教養と品格を具えた有意な人材の育成」という建学の精神のもとに、多くの卒業生が世界各地で活躍する“国際大学”のバイオニアとして大きな足跡を残してきた。

また、『拓殖大学百年史・明治編』<sup>(2)</sup>によると、本学設立当初、授業科目は語学すなわち台湾語、支那官話、英語に重点がおかれており、これら外国語の授業は総授業数の約 6 割を占めたそうである。そして「台湾協会

学校は外国語の授業時間数からいけば外国語学校の性格をもって創設されたともいえるが、外国語の習得のみが目的ではなく、台湾開発という近代日本に課せられた大事業を達成するための優秀な人材を育成するという目的があった点が、外国語学校との決定的な相違である。」とある。ここでは、外国語習得の動機づけが明確に述べられており、その重要性を再認識することができる。

そして時代はさらなる国際化、グローバル化を推し進めたいま、「拓殖大学では、創立百周年を経てこの建学の精神をいま一度確認すると共に、アジアへ世界へと羽ばたき、社会に貢献できる真の国際人を育成していく」としている。

## 2. 拓殖大学中国語学科と動機づけ

本学中国語学科は、昭和52年（西暦1977年）、現在の英米語学科、スペイン語学科とともに、外国語学部として設置され、まもなく40周年を迎えようとしている。本学部では上記建学の精神のもと、「外国語のスペシャリスト育成」を最大の教育目標に掲げている。特に中国語学科では、中国・台湾両地域との結びつきが強く、ネイティブの教員受け入れや、本学科留学生の派遣にも力を注いでいる。

現在中国語学科には150名近くの学生が在籍しているが、今回これらの学生を対象に、「中国語学習と動機づけに関するアンケート」を実施した。実施結果については資料1を参照願いたい。ここでは、その結果に基づき各設問毎に分析を行うものとする。

### 2.1. [設問1] 拓殖大学に入学する前に中国語を勉強したことが [a ある・b ない]

学年によって多少の差はあるが、全体では約3割の学生（35名）が拓

殖大学に入る前に中国語を学習した経験を持つと回答している。拓殖大学中国語学科ではこれらの学生用に既習者クラス（Sクラス）を開設しており、主にネイティブの教員の下で1年から中国語だけによる授業を実施している。しかし、既習者がみなSクラスに入れるわけではなく、4月の初め希望者に簡単な試験を行い、選抜されたもののみがSクラスとなる。最近は学科の方針で、Sクラスはより能力の高い少数精鋭方式を取り入れており、普通クラスに回された既習者から実際の授業の中で、しばしば不満がでることがある（アンケート最後の自由意見欄の一つはその可能性が高い）。4月の段階ではフレキシブルに対応し、希望者には授業体験をしてから自分でクラス選択できるようにするのも一案かと思う。また、以前は2年生の段階で、成績の優秀な者をSクラスに半強制的に入れることもあったがこれもまたよくない。あくまでも学習者の意思を尊重し、モチベーションの高い学生はどんどんSクラスに挑戦できるような環境作りが必要かもしれない。なぜなら、Sクラスの授業は国内の留学といっても過言ではないのだから。

## 2.2. [設問2]（設問1でaあると答えた人のみ）中国語はどこで勉強しましたか。

全体の内訳を見ると、「a中国の学校 b親から」計16名、と「c日本の学校 d個人的に」計15名とがほぼ拮抗している<sup>(3)</sup>。abは所謂中国からの帰国子女の家族（第3世代）、もしくは（片）親が中国人家族の子弟の可能性が高い。それに反して、cdは日本の高校で中国語を学んだり、個人で語学学校に通い、またNHKの語学講座などで独学した可能性が高い。時代の趨勢から、abのような（片）親が中国人というケースは今後更に増え続けるであろう。その場合、やはり学習者の日本語の問題を解決していかなければならないと思う。将来日本社会で生きていく上で最低限必要な日本語力（特に書く力）を身に付けてほしい。幸い、外国語学部で

は国際日本語学科の開設を控えており、そちらの日本語の授業が取れるようなシステム作りが望まれる。注目すべきは、cdのような国内組の近年の増加ぶりである。背景には日本の高等学校における中国語学習の増加と中国の国際社会への躍進があるだろうが、毎年拓大で実施している高大連携中国語スピーチコンテスト<sup>(4)</sup>の影響も皆無とは言えないのではないか。この行事は少なくとも関東では定着しつつあり、毎年のように生徒を送ってくる高校も少なくない。特に高校の教員との繋がりは大切で、宣伝効果は大きいと言える。またこれを機に、拓大生の教育実習の話も進んだということも聞いている。じわじわと効果が表れ始めたのではないだろうか。

### 2.3. [設問3] 拓殖大学中国語学科を選んだ理由

ここからはいよいよ本題の動機づけに関する設問である。内訳を示すと次のようになる。

	a	b	c	d	e	計
1年	18	19	11	1	1	50
2年	19	10	2	1	1	33
3年	7	6	4	1	5	23
4年	6	6	0	1	0	13
計	50(42%)	41(36%)	17(14%)	4(3%)	7(6%)	119

a 中国・中国語に興味があったから b 外国・外国語に興味があったから c 入りやすかったから d 人に勧められて e その他（補欠入学、他大学に落ちた、家が近い）

入学前の動機づけとしては全体ではabの積極派が8割近くを占めており、cdeの消極派を大きく上回っている。我々としては大いに歓迎すべき結果である。ただし、よく見ると学年によっても異なっており、注意しなければならない。特に3年生は積極派が5割余りで決して高い数字ではない。考えてみると現3年生は2年になる時文京キャンパスに編入した学

生が少なくなく、現在の全体数も少ない。元々動機づけが低かったのかも  
しれない。それに反して、現2年生は積極派が9割近くを占めている。現  
在留学している学生を含まない数値であるからなおさら驚きである。我々  
としては学年によっても一様ではないことをよく認識すべきであろう。

#### 2.4. [設問4] 今現在の中国語学習について

我々としては最も気になる設問となる。内訳を示すと次のようになる。

	a	b	c	d	計
1年	13	26	9	2	50
2年	5	23	4	1	33
3年	2	14	6	1	23
4年	4	8	1	0	13
計	24(20%)	71(60%)	20(17%)	4(3%)	119

a とてもおもしろい                      b まあまあおもしろい  
c あまりおもしろくない                d 全く興味がわからない

現在の中国語学習についておもしろいと感じている学生は、全体で8割  
を占めており、意外と多いことに気づかされる。また、この数字は設問3  
の入学時の積極的動機づけとほぼ一致する。ただ、よく見るとここでも学  
年による違いが際立っている。まず1年生は「a とてもおもしろい」と感  
じている学生が13人(27%)<sup>(5)</sup>と人数及び学年に占める割合共に最も多  
い。因みにこれらの学生の次の設問「中国語が面白い理由」を調べてみる  
と、多くが「c 留学」をあげており、短期留学の経験、もしくは長期留学  
という具体的目標に向かって努力している姿が目につく。反対に面白く  
ないと答えた学生も11名おり、これらの学生の前の設問を振り返ってみる  
と、①入学前に中国語の経験がなく、②入学時の動機が消極派、もしくは  
「外国・外国語に興味がある」を選択している者に限られている。つまり、  
これらの学生と中国・中国語の接点は何もないという構図が浮かび上がっ

てくる。

2.5. [設問5]（設問4でa bと答えた人のみ）中国語がおもしろい理由

	a	b	c	d	e	f	g	計
1年	12.33	7.33	12.5	3.83	0.5	0.5	3	40
2年	14.83	6.33	2.33	3.5	1	0	1	32
3年	4	2	3	2	1	1	3	16
4年	2.88	5.33	5.33	0	0.5	0	0	14
計	34 (34%)	21 (21%)	23.16 (23%)	9.33 (10%)	3 (3%)	1.5 (2%)	7 (7%)	102

a 卒業後中国語を活かした職業につきたいから b 中国・中国語が好きだから  
c 留学したい、或いは留学したから d 授業が楽しいから e 中国語のサークル  
に参加したから f 良い成績をとりたいから g その他（ ）

中国語が面白いと感じている学生の理由としては、「a 卒業後中国語を活かした職業につきたいから」「b 中国・中国語が好きだから」「c 留学したい、或いは留学したから」が最も多く、その次に「d 授業が楽しいから」が続いている。abc はいずれも主体的動機づけと言ってよく、いかに学習者の自主的な動機づけが大切かが見えてくる。また、入学時には消極的動機づけでも、入学後中国語を面白く感じている学生も少なくない。我々としては最も歓迎すべきケースの一つである。

2.6. [設問6]（設問4でc dと答えた人のみ）現在中国語以外に一生懸命取り組んでいるものが [a ある・b ない]

[設問7]（設問6でa ありと答えた人のみ）その内容

	a	b	c	d	e	f	計
1年	2	1	2	0.5	0.5	0	6

2年	0	1	0	1	0	0	2
3年	1	2.83	1	0.33	1.83	0	7
4年	0	0	1	0	0	0	1
計	3	3.83	4	1.83	2.33	0	16

a 部活・サークル b アルバイト c 自分の趣味 d 資格取得 e 就活 f その他

〔設問6〕は現在の中国語学習について面白くないと答えた学生（計24名）に対する設問である。今中国語以外に一生懸命取り組んでいるものが「aある」と答えた者が16名、「bない」と答えた者が8名であった。また、〔設問7〕はその内容である。たとえ中国語に興味がもてなくても、ほかに打ち込んでいることがあるならば、大学生生活全般としてはりっぱに意味のあることだと思う。やや問題なのは、何に対してもあまり興味がわかないというケースで、ここでは8名（1年5名、2年3名）がそれに近い可能性がある。

## 2.7. 〔設問8〕（1・2・3年生のみ）卒業後の進路について

	a	b	c	d	計
1年	3	20	22	5	50
2年	1	16	12	4	33
3年	6	11	4	1	22
計	10	51	38	10	105

a 明確な目標がある      b 漠然とした目標がある  
c あまり考えていない      d 全く考えていない

卒業語の進路に関する設問である。資料1のグラフを見ればよくわかるが、ここでは1・2年生と3年生で明らかな意識の違いが見られる。当然といえば当然で、就活を目前に控えた3年生はさすがにその意識が高い。

前設問で、中国語を活かした職業につきたいという学生が少なくなかったが、それはあくまでも漠然とした目標で、具体的でないことがよくわかる。1, 2年生はよく似た様相を呈しており、半数の学生は就職についてあまり考えていないようだ。

## 2.8. [設問 9]～[設問 12] 4年生に対する設問

設問 9～12 は現 4 年生に対する設問で、具体的内容については資料 1 を見てほしい。アンケートの回収率が良くなく、全体的なコメントは避けておきたい。ただ、大学生生活を振り返って、満足していないと答えた学生（2 名）の理由として、いずれも「目標が見つからない」をあげており、目標をもつことの大切さがよくわかる。

## 3. アンケートを実施して

アンケートを実施して、拓殖大学中国語学科の多くの学生がすでに自分なりの動機づけを持っているということが分かった。これは望外の喜びで、我々としてもこの学生達のモチベーションを維持できるよう、更に授業に工夫を凝らし、よりよい学習環境を整えていかなければならないと感じた。

ただ、中国語に興味がもてず、具体的な目標が見つからない学生がいることもまた事実である。我々としては厳粛に接する一方で、一人一人の人格を尊重し、自分なりの動機づけがもてるような環境づくりも怠ってはいけなだろう。それにはまず一人一人を知ることから始めなければならないだろう。たとえ成績は同じでも、そこに至る過程は全く異なる可能性がある。最近では学費を自分で稼いでいる学生も少なくない。画一的な指導ではなく、一人一人の実情に適った指導でなければならないと感じる。

#### 4. 拓大的グローバル人材育成とは

「拓大的グローバル人材」という言葉を聞くと、私は「中国式社会主義」という言葉を容易に思い出すことができる。「中国式社会主義」とは確か80年代中国が掲げていたスローガンで、大胆に資本主義的手法を取り入れ、中国を近代化に導いた考え方である。色々問題があるにせよ、現在の世界第二位の経済大国を導いたのはまさにこの考え方のおかげであった。つまりは中国の実情に適った社会主義という意味であろう。「拓大的グローバル人材」(=「拓大式グローバル人材」)も拓大の実情に適ったグローバル人材でなければならないであろう。すなわち、拓大の実情にさえ適っていれば、時には普遍的なグローバル人材の概念から逸脱するようなことがあっても許されるのではないかということである。

それでは、拓大の実情に適うとはどういう意味であろうか。それはまさに拓大生のための施策でなければならない。我々が日々接している拓大生を満足させ得る施策こそが真の「拓大的グローバル人材」育成に繋がるのであろう。拓大生を満足させる外国語教育とはまさに「拓大的グローバル人材」育成と呼ぶにふさわしいと思う。我々はまさに「拓大的グローバル人材」育成のために日々努力しているのである。

また、本稿第1章でも触れたが、本学設立当初においては、本学外国語教育の目的すなわち外国語習得の動機づけが比較的明確であったと思われるが、現代における「グローバル社会への貢献」というのはあまりに漠然としており、この「外国語教育と動機づけ」の問題については、今後各学科毎に我々自身改めて考え直さなければならない重要課題と考えられる。また、本学建学の精神にある「教養と品格」についても、いかにしてそれを身につけさせるか、より具体的な施策が求められるであろう。

## 5. おわりに

本稿冒頭でも述べたが、現在拓殖大学中国語学科には150名近くの学生が在籍している。この学生達全員を満足させる外国語教育をしていかなければならない。当然、教員一人だけでは無理な相談で、非常勤を含む全教員の協力関係が不可欠である。そしてその一人の教員として、与えられた一つ一つの授業やゼミで全力投球していく。それが我々教員に与えられた使命であろう。そして、今回のアンケートの結果を踏まえ、より効果的な指導をしていかなければならないと考える。

最後に、今回のアンケートにご協力いただいた先生方、学生の皆さんに感謝申し上げます。

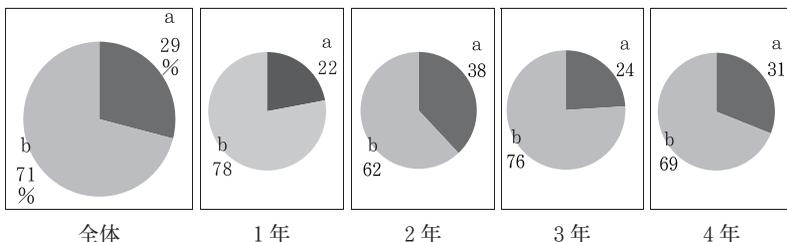
### 《注》

- (1) 拓殖大学語学研究 134
- (2) 『拓殖大学百年史・明治編』学校法人拓殖大学拓殖大学百年史編纂委員会発行, 2000.3
- (3) 「e その他」の中にはシンガポール (1)、中国の日本人学校 (1) があった。なお台湾は中国に含めた。
- (4) 高大連携中国語スピーチコンテスト；本学外国語学部主催で10年前より実施している中国語スピーチコンテスト。毎年関東の高校を中心に10数名の応募があり、課題文の暗唱を中心に競われ、本学科学生による弁論の部と同時に行われている。
- (5) クラスごとの内訳はA組3, B組8, S組2となっている（A・B組は初心者クラス, S組は既習者クラス）。クラスを担当しているから分かることだが、「aとてもおもしろい」と感じることで、成績は必ずしも一致しないかもしれない。

### 資料1 「中国語学習と動機づけに関するアンケート」(拓殖大学中国語学科)

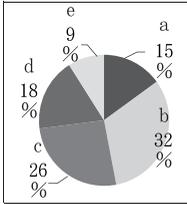
- ・実施期間：平成28年11月9日～11月末
- ・実施方法：各設問は浅井が作成。学科長の許可を得て、中国語学科の各学年必須授業担当の先生方(非常勤の先生も含む)に依頼、授業時クラス毎に実施。
- ・実施内容：無記名。統計を取る必要性から、学生には各設問につき一つだけ選択してもらった(実際は複数回答あり、その場合一人1点とし、回答数で均等割りをを行った)。
- ・対象学生：拓殖大学中国語学科現1年生～4年生(但し長期留学生計10名は含まない)
- ・実施学生数：1年生(A組20・B組25・S組5)計50名(他欠席3名)  
2年生(A組13・B組14・S組6)計33名(他留学10, 欠席4名)  
3年生(A組9・B組7・S組7)計23名(他欠席4名)  
4年生(A/B組5・S組8)計13名  
全学年総計119名(なおA・B組は初心者クラス, S組は既習者クラス)

#### 1. 拓殖大学に入学する前に中国語を勉強したことが [a ある・b ない]



2. (1でaあると答えた人のみ) 中国語はどこで勉強しましたか。

- a 中国の学校 b 親から c 日本の学校 d 個人的に  
e その他 ( )

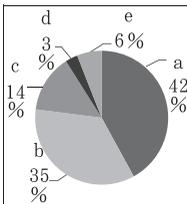


全体

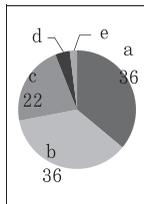
	a	b	c	d	e	計
1年	2	2	3	2	1	10
2年	1	6	3	2	2	14
3年	2	2	1	1	0	6
4年	0	1	2	1	0	4
計	5	11	9	6		
	16		15		3	34

3. 拓殖大学中国語学科を選んだ理由

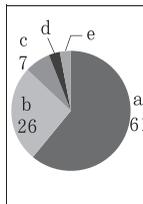
- a 中国・中国語に興味があったから b 外国・外国語に興味があったから  
c 入りやすかったから d 人に勧められて e その他 ( )



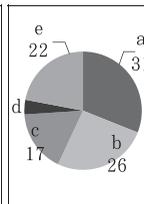
全体



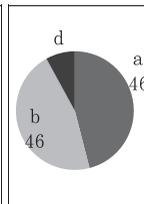
1年



2年



3年



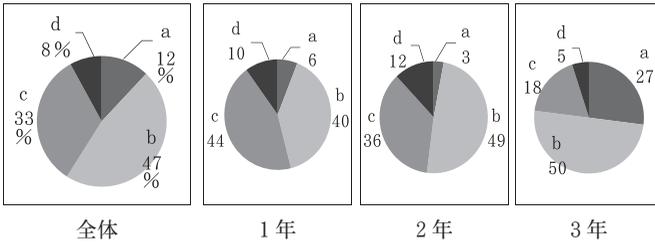
4年

4. 今現在の中国語学習について

- a とてもおもしろい b まあまあおもしろい  
c あまりおもしろくない d 全く興味がわからない



c あまり考えていない      d 全く考えていない



9. (4年生のみ) 卒業後の進路について [(計 13) a 9 b 1 c 2 d 1]  
 a 企業・団体に内定済(就活継続中を含む)      b 進学希望  
 c 就活中      d 就活していない
10. (4年生のみ) これまでの大学生活を振り返って [(計 13) a 2 b 9 c 1 d 1]  
 a とても満足している      b まあまあ満足している  
 c あまり満足していない      d 全く満足していない
11. (10でa bと答えた人のみ) 満足している理由 [(計 11) a 3 b 4.5 c 0.5 d 2 e 1 f 0]  
 a 授業が充実していた      b 留学が充実していた  
 c 部活・サークルが充実していた      d アルバイトが充実していた  
 e 交友関係が充実していた      f その他 ( )
12. (10でc dと答えた人のみ) 満足していない理由 [(計 2) a 0 b 2 c 0 d 0]  
 a 授業がつまらない      b 目標が見つからない  
 c 交友関係がうまくいかない      d その他 ( )
13. 自由意見欄(授業, 大学生活全般について意見がありましたらお書きください)  
 [1年]・中国語だけを使った授業を受けたい。

- もっとネイティブの先生と中国語を使って（自分で考えて）話す機会がほしい。
  - 授業の一部に不満がある（暗誦など）
- [2年]
- 学費が高い。
  - 教養中国語ではなく、現地で使える中国語を勉強したい。
  - 留学に行ける人の数を減らさないでほしい。
  - やる気がなく授業の妨害になる学生が気になる。
- [3年]
- 文京キャンパスとの差が著しい。
  - 学生ホールのパソコンが古い。
  - 1年時の教科書は内容が古い。
  - Sクラスの必須の時間割をまとめてほしい。
  - Sクラスの時間割では就職説明会に参加できない。
  - 普通クラスとSクラスの成績のつけ方に問題がある。
  - 留学時の振り替え科目がはっきりしない。
- [4年]
- 授業で中国語を聞く機会を増やしてほしい。
  - 音声のある教材をもっと授業で使ってほしい。

## ○拓殖大学 研究所紀要投稿規則

### (目的)

第1条 拓殖大学（以下、「本学」という。）に附置する、経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所、理工学総合研究所及び人文科学研究所（以下、「研究所」という。）が発行する紀要は、研究成果の多様な学術情報の発表の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

### (種類)

第2条 研究所は、次の紀要を発行する。

- (1) 経営経理研究所 紀要『拓殖大学 経営経理研究』
- (2) 政治経済研究所 紀要『拓殖大学論集 政治・経済・法律研究』
- (3) 言語文化研究所 紀要『拓殖大学 語学研究』
- (4) 理工学総合研究所 紀要『拓殖大学理工学研究報告』
- (5) 人文科学研究所 紀要『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』

### (投稿資格)

第3条 研究所が発行する紀要の投稿者（共著の場合、投稿者のうち少なくとも1名）は、原則として研究所の研究員でなければならない。

2 研究所の編集委員会（以下「編集委員会」という）が認める場合には、研究員以外も、投稿することができる。

### (著作権)

第4条 研究所が発行する紀要に掲載された著作物の著作権は、研究所に帰属する。

2 研究所が必要と認める場合には、投稿者の許可なく、著作物の転載や引用を許可する。ただし、事後に投稿者に報告するものとする。

3 研究所の紀要に掲載した著作物は、電子化しコンピュータネットワークを通じて、本学のホームページ等に公開するものとし、投稿者はこれを許諾しなければならない。

### (執筆要領および投稿原稿)

第5条 投稿する原稿は、研究所の執筆要領に指示に従って作成する。

2 投稿する原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。

- 3 学会等の発行物に公表した原稿あるいは他の学会誌等に投稿中の原稿は、研究所の紀要に投稿することはできない（二重投稿の禁止）。

#### （原稿区分他）

第6条 投稿区分は、別表1、2のとおり、定める。

- 2 投稿する原稿の区分は、投稿者が選定する。ただし、研究所の紀要への掲載にあたっては、査読結果に基づいて、研究所の編集委員会の議を以て、投稿者に掲載の可否等を通知する。
- 3 研究所の紀要への投稿が決定した場合には、投稿者は600字以内で要旨を作成し、投稿した原稿のキーワードを3～5個選定する。ただし、要旨には、図・表や文献の使用あるいは引用は、認めない。
- 4 研究所研究助成を受けた研究成果発表（原稿）の投稿区分は、原則として論文とする。
- 5 研究所研究助成を受けて、既に学会等で発表した研究成果（原稿）は、抄録として掲載することができる。

#### （投稿料他）

第7条 投稿者には、一切の原稿料を支払わない。

- 2 投稿者には、掲載の抜き刷りを50部まで無料で贈呈する。50部を超えて希望する場合は、超過分について有料とする。

#### （正誤の訂正）

第8条 印刷上の誤りについては、投稿者の申し出があった場合、これを掲載する。ただし、印刷の誤り以外の訂正や追加は、原則として取り扱わない。

- 2 投稿者の申し出があり、研究所の編集委員会がそれを適当と認めた場合には、この限りでない。

#### （その他）

第9条 本投稿規則に規定されていない事柄については、研究所の編集委員会の議を以て決定する。

#### （改廃）

第10条 この規則の改廃は、研究所運営委員会の議を経て研究所運営委員会委員長が決定する。

**附 則**

この規則は、平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

**別表 1 原稿区分（理工学総合研究所以外）**

(1) 論文	研究の課題，方法，結果，含意（考察），技術，表現について明確であり，独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
(2) 研究ノート	研究の中間報告で，将来，論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。 新しい方法の提示，新しい知見の速報などを含む
(3) 抄録	研究所研究助成要領第 10 項(2)に該当するもの。
(4) その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（判例研究，解説論文，調査報告，資料，記録，研究動向，書評等）については，編集委員会において取り扱いを判断する。
	また，編集委員会が必要と認めた場合には，新たな種類の原稿を掲載することができる。

**別表 2 原稿区別（理工学総合研究所）**

(1) 展望・解説，(2) 設計・製図，(3) 論文，(4) 研究速報，(5) 抄録（発表作品の概要を含む），(6) 留学報告，(7) 公開講座，(8) 学位論文

## 拓殖大学言語文化研究所 『拓殖大学 語学研究』執筆要領

### 1. 発行回数

『拓殖大学 語学研究』（以下、「紀要」という）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月中旬締切 — 12月発行
- (2) 11月末日締切 — 3月発行

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。

### 2. 使用言語

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、事前に編集委員会に申し出て、その承諾を得たときは、使用可能とする。

### 3. 様式

投稿原稿は、完成原稿とし、原則としてワープロ原稿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) 原稿の文量は、A4縦版・横書き・20,000字以内とし、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 日本語による原稿：1行33字×27行
  - ② ローマ字（及び欧文）による原稿：ダブルスペースで32行。1行の語数は日本語33文字分。
  - ③ 上記以外の言語による原稿：ダブルスペース、20枚

上記分量を超えた投稿原稿は、言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）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。

- (3) 上記以外の様式にて、投稿原稿の提出する場合には、編集委員会と協議する。

#### 4. 投稿原稿

- (1) 原稿区分は、「拓殖大学 研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。
- (2) 投稿原稿の受理日は、編集委員会に到着した日とする。
- (3) 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。
- (4) 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。

#### 5. 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、コンピューター等を使用し、作成すること。
- (3) 数式は、専用ソフト等を用いて正確に表現すること。

#### 6. 注・参考文献

- (1) 注は、本文中に（右肩に片パーレンで）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。
- (2) 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。

#### 7. 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、指定された期日までに提出する。

#### 8. 原稿の提出

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な事項の記入、「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提出する。

#### 9. 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。編集委員会は、原稿の区分の変更を投稿者に求める場合もある。
- (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、編集委員会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。

## 10. 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 部と電子媒体を提出すること。

電子媒体の提出時には、コンピューターの機種名と使用 OS とソフトウェア名及びバージョン名を明記すること。

なお、手元には、必ずオリジナルの投稿原稿のデータを保管しておくこと。

## 11. 校正

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、研究所の指示に従い、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には、紀要に掲載できないこともある。

## 12. 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

この要領は、平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

- ① 調査報告：専門領域に関する調査。
- ② 資料：原稿区分の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
- ③ 書評：専門領域の学術図書についての書評。
- ④ 紹介：専門領域に関するもの。

以上。

## 執筆者紹介

- 遠藤 裕子 (外国語学部教授, 意味論, 日本語教育)  
関口 美幸 (外国語学部准教授, 日中比較文学文化, ビジネス中国語)  
永江 貴子 (外国語学部准教授, 現代中国語学, 中国語教育学)  
濱松 法子 (政経学部准教授, スペイン語学, スペイン語教育)  
安富 雄平 (外国語学部教授, スペイン語音声学, 外国語教育)  
渡辺 勉 (商学部教授, 英語音声学, 言語学)  
阿久津 智 (外国語学部教授, 日本語学)  
浅井 澄民 (外国語学部准教授, 中国語学, 中国語教育)

## 編集委員

- 小池和良 (外国語学部教授)  
尾崎 茂 (外国語学部教授)  
小林伊智郎 (工学部准教授)  
佐藤明彦 (国際学部教授)  
平山邦彦 (外国語学部教授)  
廣澤明彦 (外国語学部准教授)

---

拓殖大学 語学研究 第136号

平成29年3月25日 印刷

平成29年3月31日 発行

(頒布 1200 円)

編集兼発行人 小池和良  
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