

TUF S 言語モジュール

目次

	学長挨拶	池端 雪浦	3
	まえがき	川口 裕司	5
	TUF S 言語モジュール	川口 裕司	15
1.	IPA モジュール		
	IPA モジュール開発	松井 健吾, 宮下 和大	21
2.	発音モジュール		
	TUF S P モジュール開発に関する基礎研究 ーP モジュール設計に向けた既存 Web 教材の分析ー	中田 俊介	35
	語単位の音習得と他のモジュールとの関連について	齋木 博	41
	TUF S P モジュールにおける音韻構造の導入	中田 俊介	47
	TUF S P モジュール最終設計案	木越 勉	55
3.	会話モジュール		
	D モジュール開発のための場面シラバスと 機能シラバスに関する基礎調査	結城 健太郎	75
	初級日本語教科書のシラバス分析と TUF S-D モジュールの設定試案 及びその妥当性に関する考察	松本 剛次	83
	TUF S D モジュール開発 「試作版」 ーサイトの構築と他モジュールとの関連性ー	阿部 一哉	95
	D モジュールにおける機能 40 とその分類枠組み	結城 健太郎	103
	TUF S 多言語 e-learning システム 会話教材開発	林 俊成, 結城 健太郎, 阿部 一哉, 長沼 君主	115
4.	文法モジュール		
	文法・語彙モジュールの開発に向けて	川口 裕司	123
	基本文法プロファイル研究 スペイン語	宮下 和大	127
	基本文法プロファイル研究 日本語 ー表現意図中心のストラテジーー	志波 彩子	139
	外国語教育における体系 ー日本とイギリスのロシア語教科書の比較ー	中澤 英彦	149
	中国語の基本文法プロファイル	須藤 秀樹	167
5.	語彙モジュール		
	基礎語彙と英語	浅井 千紗子	183
	索引		193
	資料		
	2003 年度 第 1 回研究会ー第 9 回研究会		195
	2002 年度 語学研究所定例研究会 第 1 回ー第 6 回		197

学長挨拶

池端雪浦

(東京外国語大学学長)

2002年度から開始された文部科学省の「21世紀COEプログラム」は、我が国の大学に、世界最高水準の研究教育拠点（Center of Excellence）を学問分野毎に形成し、研究水準のいっそうの向上と世界をリードする創造的な人材の育成をめざしています。本学は、「人文科学」と「学際・複合・新領域」の2つの学問分野にそれぞれ1件の申請を行い、そのいずれもが採択されるというすばらしい結果をえました。本学大学院地域文化研究科の、個性ある研究教育のポテンシャルが高く評価されたことを嬉しく思います。

本学では、ヨーロッパ、南北アメリカ、オセアニア、アジア、アフリカと世界のほぼすべての地域にわたって、言語学、文学、歴史学、哲学・思想、文化人類学、社会学、政治学、経済学などさまざまな学問分野のすぐれた専門家が協働して教育と研究にあたっています。

こうした地域研究や文化研究を行うにあたっての基盤となるのが、外国語能力です。50にのぼる言語と世界諸地域の文化・社会について教育研究を行っている本学は、言語と専門分野のダブルメジャー制の下で、高度な言語運用能力と、世界諸地域の文化と社会について深い知識を身につけて、異文化間の相互理解と地球社会における共生の実現に貢献できる人材の養成に努めてきました。2000年秋に移転を実現した府中キャンパスは情報環境が整備されており、インターネットや学内LANはもとより、パソコン台数やそれらを用いた情報リテラシー教育の水準は、国内の文科系大学としてはトップレベルにあると自負しております。このような素晴らしい情報インフラに支えられ、本学はマルチメディアやインターネットを駆使し、多様な方法を動員した先進的な言語教育を目指しています。

今回、21世紀COE拠点に採択された「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」は、本学の将来計画の上に構想されたプロジェクトであります。推進メンバーの方々が精力的にプロジェクトに取り組み、実りある成果をあげ、COE拠点から次世代のわが国の外国語教育を担うべき人材が多数輩出されることを願ってやみません。21世紀COEプログラムの成功のために、本学の叡智を結集し、大学全体として協力してゆく所存です。

2003年9月30日

まえがき

川口 裕司
(COE 拠点リーダー)

ここに『言語情報学研究報告 1』をお届けする。本報告集は、平成 14 年度（2002 年度）に文部科学省によって採択された 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の研究報告集である。2003 年の 10 月には本 COE 拠点が発足して一周年を迎える。運営や事務上の課題、教員あるいは院生の協力体制のあり方など、まだまだごちない部分が目につくプロジェクトではあるが、過去一年間の総決算の意味を込めて、これまでに行われた研究会の報告をまとめて出版することにした。

第 1 巻には「TUFS 言語モジュール」と呼ばれるウェブ教材の開発に関わる研究報告が掲載されている。TUFS 言語モジュールとその特色については後述する。本書は各モジュールごとに章分けされている。TUFS 言語モジュールについての初めての報告集ということもあり、本 COE プログラムの歴史を編む思いで、記憶に頼りつつ、まえがきに不相応な長さになることを承知で、ここにモジュール開発の変遷を整理しておきたい。記憶違い等による誤りがあった場合はご容赦いただきたい。なお各報告のタイトルは報告当時のものであり、この研究報告集のために新たに執筆された原稿のタイトルと食い違っていることがあるかもしれない。

TUFS 言語モジュール開発 (2002 年 6 月-2003 年 9 月)

1. IPA モジュール

IPA モジュール (IPA Module) は最も早い時期に開発された。当初は後述する発音モジュールとのリンクも検討されたが、最終的には独立したモジュールとなった。

IPA モジュールの開発は、2002 年 9 月から松井健吾と宮下和夫によって始まった。彼らは国際音声学協会の著作物や数冊の音声学書を拠り所として、IPA の音声記号とその解説を原稿にまとめた。その原稿は東京学芸大学の斎藤純男助教授、本学の益子幸江助教授と中川裕助教授の音声学者たちによって校閲され、最終原稿が作成された。同時に中川助教授によって録音が行われた。IPA モジュールは 2003 年 6 月 9 日に外部公開され、現在では本学や他大学の授業において実際に利用されている。現在、IPA モジュールは英語版も公

開されているが、英語版のウェブ化は事務局の金井和枝の尽力に負うところが大きい。

2. 発音モジュール

発音モジュール (Pronunciation Module) と後述する会話モジュールは¹、時期を同じくして開発が始まった。まず中田俊介が、「TUFS P モジュール開発に関する基礎研究」という報告を、東京外国語大学語学研究所の主催する 2002 年度第 1 回定例研究会 (6 月 26 日) で行った。これを皮切りに行われた初期の研究報告は、いずれも 21 世紀 COE が採択される以前の研究であり²、COE 拠点構想に向けて始められた一連の基礎研究として位置づけられる。これらの研究は、次の二つの科学研究費補助金による研究の一環として始められた。

基盤 A 協調的ユビキタス多言語運用 e-learning 環境の研究、

研究代表者 芝野耕司、東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所教授、
他 12 名

基盤 B インターネット技術を活用したマルチリンガル言語運用教育システムと
教育手法の研究、

研究代表者 川口裕司、東京外国語大学外国語学部教授、他 12 名

齋木博の「語単位の音習得と他のモジュールとの関連について」は、第 3 回定例研究会 (9 月 25 日) で報告された。その後、齋木はドイツ留学に出発したため、ここでは研究会のレジュメだけを掲載することとなった。

その後、第 4 回定例研究会において、中田俊介が「TUFS P モジュールにおける音韻構造の導入」(10 月 25 日) の報告を行ったが、その研究会の席上でちょっとしたハプニングが起きた。それまで順風満帆と思われた発音モジュールの開発に、大きな疑問が投げかけられたのだ。当時、音声学と音韻理論を駆使した発音モジュールの開発が計画されていたのだが、学習者のことを考えると、もっとユーザー・フレンドリーなインターフェースが望ましいという意見が研究会出席者の多数派を占めたのである。中でも多くの学習者に発音教育を行ってきた英語音声学者の意見は大変に重かった。この批判を受け、発音モジュールは新たな方向性を模索することを余儀なくされた。開発にあっていた木越と中田の苦労は想像を絶するものであったが、彼らの努力によって、どうにかこの窮地は切り抜けることができた。

こうして木越勉によって、第 6 回定例研究会 (10 月 31 日) において「P モジュール最終設計案」が提示された時、発音モジュールは音声記述と音韻体系の解説を中心とする「理

¹ 英語が Dialogue Module であるため、邦訳は対話モジュールともなりうるが、用語としての統一を図るため、以後は会話モジュールと称する。

² 21 世紀 COE プログラム委員会は、「平成 14 年度「21 世紀 COE プログラム」審査結果について」という文書を 2002 年 9 月 30 日に公にした。

論編」と、学習者の習得段階を想定し、実際的な発音練習を中心とする「実践編」の二つに分けられた。発音モジュールはこうして、実践的な姿と理論的な姿の二面性を持つことになり、まず実践編の原稿を作成し、ウェブ化することが決まった。一方の理論編は、その後、実践編のウェブ化が想像を超える困難を極めたため、その影に隠れ、原稿の作成が遅れた。また若干の紆余曲折の後に、方針転換され、現在ではウェブ化と同時に報告集としてまとめることが検討されている。

発音モジュールは2002年11月から12月の間に原稿が作成され、録音・録画は2003年の2月から3月にかけて行われた。本学のスタジオにプロの技術者を招いて録音・録画が行われたが、収録に先立って、貧弱であったスタジオは佐野洋助教授の努力によって大規模な設備の充実が図られた。

発音モジュールのウェブ化に際しては、アジア・アフリカ言語文化研究所の芝野耕司教授、外国語学部の望月源講師のリーダーシップの下、木越と中田の二人が院生統括者となり、発音モジュールのウェブ化に多大な貢献をした。こうして4月にほぼ基本的な作業を完了することができた。ウェブデザインの議論のなかで、コンテンツに幅をもたせるために当初の予定にはなかったページも追加され、2003年4月25日、ついに発音モジュール第一版の学内公開が始まった。学内公開中に外部の専門家による内容の評価を受け、誤植の訂正が行われ、6月から随時外部公開が開始された。

3. 会話モジュール

先にも述べたように、会話モジュール (Dialogue Module) は発音モジュールとほぼ同時に開発が始まった。当初、会話モジュールの開発は、結城健太郎と松本剛次の二人によって始められた。まず結城が第1回定例研究会 (6月26日) において、「モジュール開発のための場面シラバスと機能シラバスに関する基礎調査」の報告を行った。続いて松本は、第2回定例研究会 (8月1日) で、「初級日本語教科書のシラバス分析とDモジュールの設定に関する考察」の報告を行った。この二人にさらに阿部一哉が加わり、阿部は第3回定例研究会 (9月25日) で、「TUFS Dモジュール開発 試作版—サイトの構築と他のモジュールとの関連性—」の報告を行った。結城と松本は、さらに第6回定例研究会 (10月31日) で、「Dモジュールにおける機能50とその分類枠組み」という報告も行っている。

実際のウェブ開発は情報工学に明るい阿部と結城の二人が担当することになり、彼らは会話モジュール開発の院生統括者という大役を任されることになった。一方、松本は2003年度から国際交流基金の派遣日本語教育専門家として、インドネシア共和国の国立北スマトラ大学文学部日本課程に赴任することが決まった。

当初、会話モジュールには練習問題がつけられる予定であった。応用言語学を専門とする院生たちの間で議論され、練習問題のモデルが提示された。いくつかの言語で練習問題の原稿まで作成されたが、最終局面で再検討され、残念ながら実現には至らなかった。しかし機能シラバスを基礎にした会話モジュールであるため、学習者がその機能を習得した

かどうかの自己診断は重要であり、そのための練習問題の実装が今後の検討課題である。

その後、ウェブ化の検討をするに及んで、発音モジュールと会話モジュールは、それぞれ異なる方向性をとり始めた。ちょうど折りしも発音モジュールの実践編が報告された10月31日のこと、阿部と結城のまとめた最終的な会話モジュールのスタイルシートに対して、データの意味構造を明確にして機械処理ができるようにして欲しいという注文がついたのである。阿部と結城はWWWに利用され始めてまだ日の浅いXMLを用いたデータ管理を計画し、早速、会話モジュールのタグ構造の検討に入った。阿部と結城の不断の努力と長沼君主の助言によって、スタイルシートは11月12日に完成した。こうして会話モジュールは、XMLによるデータ管理、HTML、JAVA ScriptやMacromedia FLASHなどを組み合わせたプログラムによるウェブ画面の自動生成が行われるに至った。プログラミングには情報工学の専門家の協力が不可欠であったが、幸いなことに芝野耕司教授と林俊成講師が献身的にモジュール開発に参画してくれたこともあり、会話モジュール(教室用ページ)の設計は無事完了した。

一方、本学の大学院博士後期課程の院生としてCOEプロジェクトに参加していた長沼君主は、2003年4月に清泉女子大学専任講師に着任し、今度はCOEフェローとして、応用言語学の見地から会話モジュール(学習用ページ)を設計し、会話モジュールの洗練に貢献した。

会話モジュールの原稿は2002年11月から新年にかけて作成され、録音・録画は2003年の2月から3月にかけて行われた。こうして2003年度の第7回研究会(6月4日)において、林俊成、長沼君主、阿部一哉、結城健太郎が、「TUPS 言語モジュール Dモジュール(試作版)」の報告を行い、いよいよ会話モジュールが完成に近づいた。

2003年度からは小川修、吉田里美の二名のプログラマーを雇用し、彼らの尽力により、会話モジュール(教室用ページ)のウェブ化が9月中にほぼ完了し、内部公開が始まった。今後、誤植や不具合の修正が行われ、早ければ年内にも会話モジュールの外部公開が順次可能になるであろう。

会話モジュールの院生統括者であった阿部一哉は、2003年9月に日本学術振興会特別研究員(21世紀COEプログラム採択拠点分)に選ばれ、会話モジュールの開発で培ったノウハウを文法モジュールに活かすための重要な戦力となった。

4. 文法モジュール

文法モジュール開発のための基礎研究は2003年に始まる。第1回研究会(1月23日)で川口裕司が「文法・語彙モジュールの設計思想・開発スケジュール」を報告した。発音・会話モジュールの開発が継続していたため、他のモジュールの開発は若干ペースダウンすることになった。文法モジュールの開発という大役は、アジア・アフリカ言語文化研究所の峰岸真琴教授と外国語学部の風間伸次郎助教授が引き受けてくれた。その後、峰岸教授の指導の下、いくつかの言語で文法プロファイルの研究が始まり、一連の研究報告が行わ

れた。

第2回研究会(3月13日)で、宮下和大と志波彩子はスペイン語と日本語の基本文法プロフィールに関する研究報告を行った。第3回研究会(3月19日)では、中澤英彦教授が「基本文法プロフィール研究 ロシア語」の研究報告を行い、第6回研究会(5月30日)では須藤秀樹による「中国語の基本文法プロフィール」の報告があった。こうして7月に文法モジュールの設計が開始し、数回の会合を経て、9月末に文法モジュールの基本設計がまとまり、第13回研究会(10月16日)には文法モジュールの基本ウェブデザインが報告される運びとなった。

5. 語彙モジュール

様々な紆余曲折を経て、語彙モジュールはいまだ基本設計が固まっていない。これは研究会での議論の多くが文法モジュールについてであったこと、語彙モジュールの概念と具体的内容が明確化できないこと、などが主な原因であると思われる。

散発的に浮かんで消えていったこれまでの語彙モジュールに関する具体的な議論の内容は、それぞれの研究報告に譲ることにしたい。しかし強調しておきたいことは、第1回研究会(1月23日)で語彙モジュールについて開発スケジュールが提示され、浅井千紗子が第3回研究会(3月19日)で「基礎語彙と英語」の報告を行ったことから分かるように、議論は続けられてきたのである。

このように改めて TUFUS 言語モジュール開発の軌跡をたどってみるとわかることだが、モジュール開発の中心には常に大学院生たちがいた。21世紀 COE プログラム委員会の平成14年度審査結果(2002年9月30日付)には次のような文言がある。

当該分野における研究上、優れた成果を挙げ、将来の発展性もあり、高度な研究能力を有する人材育成機能を持つ研究教育拠点の形成が期待できる。

このことは COE 拠点形成の最重要事項と考えられている。モジュール開発に院生を積極的に参画させたのはこの点に配慮してのことであった。

最後になったが、これまで TUFUS 言語モジュールの開発に協力してくださった方々全員のお名前を以下のページに挙げ、この場をお借りして、本 COE プログラムの統括者を代表して感謝の意を表したい。また、多数の協力者への謝金および事務書類を引き受け、要領よく処理してくれた事務局の猪野真理枝・金井和枝・小沼葉子の努力に感謝する。

TUFUS 言語モジュールは、言語素材を提供する言語学者、それをウェブ化する情報工学の専門家、ウェブ教材の評価を行う応用言語学者の協働作業から生み出される成果物であり、どの一つが欠けていても首尾よく実現できない。逆に言うならば、TUFUS 言語モジュールの開発においては、どの一つの方野として中心的な役割を担うことができない。言語

学と応用言語学と情報工学は開発のそれぞれの局面で、それぞれの役割を果たしているにすぎない。開発に関わる皆がそう考えるとき、はじめて協働の意味が理解される筈である。そう期待したい。

関連サイト

言語情報学 HP	http://www.coelang.tufs.ac.jp/
TUFS 言語モジュール	http://www.coelang.tufs.ac.jp/modules/
IPA モジュール	http://www.coelang.tufs.ac.jp/ipa/

2003年12月10日

TUFS 言語モジュール開発協力者

モジュール開発

モジュール名 言語名	監修	作成	校閲
IPA モジュール	斎藤純男, 中川裕, 益子幸江	松井健吾, 宮下和大	斎藤純男, 中川裕, 益子幸江
発音モジュール			
英語	斎藤弘子	林響子, 杉本淳子	
ドイツ語	成田節, 正木晶子	齋木博, 時田伊津子	
フランス語	川口裕司	中田俊介	フランソワ・ルーセル
スペイン語	川上茂信	木越勉	ビクトル・カルデロン・デ・ ラ・バルカ, ルミ・タニ・モラターヤ
ブラジル・ ポルトガル語	黒澤直俊	酒井香央里, 尾利貴志, 砂口まい	
ポルトガル・ ポルトガル語	黒澤直俊	酒井香央里, 尾利貴志, 砂口まい	
ロシア語	中澤英彦	五十嵐陽介, 小川暁道	
中国語	平井和之		
朝鮮語	趙義成	呉文淑, 金恩愛	
モンゴル語	斎藤純男	斎藤純男	
インドネシア語	降幡正志	松本圭介	
フィリピン語	森口恒一	森口恒一	
ベトナム語	宇根祥夫, 田原洋樹	春日淳	
日本語	佐藤ゆみ子	陳妍如, 阿部新, 林惠恵 (英訳者)	
会話モジュール			
英語	吉富朝子	狩野晶子, ジェフリー・ウィッツェル, 吉富朝子, 丸井ふみ子, 植田恵, 鶴澤菜摘子	ジェフリー・ウィッツェル, 狩野晶子, 吉富朝子
ドイツ語	成田節, ステラ・ビューカー	マルコ・ラインドル, ルイーザ・ヨシフォフ, カン ミンギョン, 時田伊津子, 阿部一哉	カン ミンギョン, 時田伊津子

フランス語	水林章, 川口裕司	フランソワ・ルーセル, 横山大, 藤田和子	
スペイン語	川上茂信	ビクトル・カルデロン・デ・ラ・ バルカ, ルミ・タニ・モラターヤ, 結城健太郎, 小川パトリシア, 鈴木恵美子	ビクトル・カルデロン・デ・ ラ・バルカ, ルミ・タニ・モラターヤ
ブラジル・ ポルトガル語	武田千香	ロナルド・ポリート・デ・オリヴ エイラ, 武田千香, 福嶋伸洋, 南荘撰, 酒井香央里	ロナルド・ポリート・デ・ オリヴェイラ
ロシア語	中澤英彦	滝川ガリーナ, 阿出川修嘉, 秋山真一	
中国語	平井和之	平山邦彦	全民
朝鮮語	五十嵐孔一	安垠姫, 孫禎慧, 秋元有美子, 松澤明子	安垠姫, 孫禎慧
モンゴル語	温品廉三	ドルジデレム ニヤマデルゲル	
インドネシア語	降幡正志	フェラ・リナ・デウィ, エロック・ハリマー, ロスティン, ハリム・ウィジャヤ・ローレン, セプトリアナ・プラティウィ, 秋山佳世, 米山純子	アリヤント
フィリピン語	山下美知子	山下美知子, リース・カセール, リヤン デニス・カルエン	山下美知子
ラオス語	鈴木玲子	ブアリー バパーパン, ケオラー スックニラン, 鈴木玲子, 塩島栄美, 東恵晋輔	アルン シーラタナワン, 細谷泰介
ベトナム語	宇根祥夫	リュウ・ジエム・ハン, グエン・ティエン・ナム, 佐相由梨子, 河野靖子, 田原洋樹	宇根祥夫, グエン・ティエン・ナム
カンボジア語	上田広美	上田広美, 岡田知子, 森奏子	カエブ・ソクンティアロア ト, ウンサー・マロム, チュウン・チャリヤ

アラビア語	ロバート・ラトクリフ	ソリマン・アラエルディーン, 長渡陽一	ソリマン・アラエルディーン, 長渡陽一
トルコ語	菅原睦	タネル・アトゥジュ	菅原睦, 伊藤寛子
日本語	海野多枝	梓沢直代, 金銀美, 志波彩子, 松本剛次, 幸松英恵, 林恵恵 (英訳者), デスモンド・カ (英訳者), 謝佩玲 (英訳者)	荒川洋平

収録

録音・録画	コーディネータ	インフォーマント
英語 (発音モジュール)	斎藤弘子, 林響子, 杉本淳子	ケンドラ・パータソン, トマス・エミール・ベック
英語 (会話モジュール)	吉富朝子, 狩野晶子, 鶴澤菜摘子, 高山みゆき, 植田恵, 向井緑	ジェフリー・ウィツェル, ルース・レ・ボーデビン, 山根千明, 金井明美, 貞弘崇行
ドイツ語	成田節, カン ミンギョン, 阿部一哉, 時田伊津子, 斎木博	ステラ・ビューカー, マリータ・ヴィシャーホフ, ヴァンチェンツォ・スパニョーロ, マルコ・ラインドル, シュテットラ・マティアス
フランス語	川口裕司, 中田俊介, 倉嶋典子, 藤田和子, 小藤紘稔, 熊田知子, 横山大	フランソワ・ルーセル, エル・ガブリエル
スペイン語	結城健太郎, 木越勉, 鈴木恵美子	ビクトル・カルデロン・デ・ラ・バルカ, ルミ・タニ・モラターヤ
ポルトガル語	黒澤直俊, 武田千香, 南荘撰, 酒井香央里, 山岸和人, 尾利貴志, 砂口まい	アンジェロ アキミツ イシ, カルロス ジャーカ, タカハシ ペレイラ マルセラ ハルミ
ロシア語	阿出川修嘉, 秋山真一, 小川暁道, 五十嵐陽介	滝川ガリーナ, トゥールヒーネ・ミハイル
中国語	平井和之, 平山邦彦	全民, 余文青, 龐継輝
朝鮮語	五十嵐孔一, 孫禎慧, 金恩愛, 松澤明子	安垠姫, 崔允周, キム・ミョンギョン

モンゴル語	温品廉三	ドルジデレム, ニヤマデルゲル, サランツェツェグ, ホルツエルデネ, トグスバヤル, ウネンバト
インドネシア語 (会話モジュール)	降幡正志, 飯塚智, 阪本泰子	アリヤント, エロック・ハリマー
フィリピン語	山下美知子	リヤン デニス・カルエン, リース・カセール
ラオス語 (会話モジュール)	鈴木玲子, プアリー パパーパン, アル ン シーラタナクン, ケオラ スックニ ラン, 塩島栄美, 東江晋輔, 細谷泰介	スリデート セングマニー, ヴィエンシー ケオクーンシー
ベトナム語	宇根祥夫, 佐相由梨子, 河野靖子, 藤中里絵	グエン・ティエン・ナム, リュウ・ジェン・ハン, フン・ヒュ・ベトアイン
カンボジア語 (会話モジュール)	上田広美, 岡田知子, 澤田恵, 松本由麻, 本間順子, 金子竜也	カエブ・ソクンティアロアト, ウンサー・マロム, チュウン・チャリヤ
アラビア語 (会話モジュール)	ロバート・ラトクリフ, 長渡陽一, 宮坂和也, 岡本亜有子	ソリマン・アラエルディーン, ムハマド・ムムターズ, ヘバタツラ・オマル
トルコ語	菅原睦, 林佳代子, 伊藤寛子	タネル・アトウジュ, ゴンジャ・ズルカデ イルオール, デミラー・セナ
日本語 (発音モジュール)	佐藤ゆみ子, 阿部新, 陳妍如	阿部新, 松本剛次, 前田真紀 梓沢直代
日本語 (会話モジュール)	海野多枝, 松本剛次, 梓沢直代, 金銀美, 幸松英恵, 志波彩子	海野多枝, 荒川洋平, 鮎澤孝子 松本剛次, 阿部新, 梓沢直代 幸松英恵, 志波彩子, 前田真紀 柳澤絵美, 鶴澤菜摘子, 中島正剛 貞弘崇行, 中山健一, 高田三枝子 阿部一哉

(モジュールの区別がない場合は、発音・会話を同時に収録した)

事務局

事務担当	猪野真理枝, 金井和枝, 小沼葉子, 田浦直美, 西村恵美
プログラマー	伊藤肇, 伊藤隆, 佐藤順子, 楊由紀, 小川修, 吉田里美

このようにたくさんの方のご協力の上に TUF3 言語モジュールは完成した。お名前に誤植や記載漏れがあるかもしれないが、どうかご容赦いただきたい。

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

TUFS 言語モジュール

川口 裕司

(東京外国語大学外国語学部)

1. 言語情報学 (Linguistic Informatics)

従来から外国語教育において、言語学、応用言語学、情報工学の緊密な連関性が認識されてきた。たとえば構造主義の影響を受けた 1960 年代のオーディオ・リンガル法や、変形生成文法の言語習得装置を背景とし、1980 年代初頭に盛んであったナチュラル・アプローチ等を例として挙げることができよう。近年のタスク中心の指導法やスキーマ理論に基づく指導法なども、語用論や認知言語学と密接な関係にあると言える。さらに今日では、マルチメディアやコンピュータの発達に伴い、外国語教育はコンピュータ科学と急速に連携を深め、CALL、WBT 等、様々な e-learning 環境が整備されつつある。

まさに言語学、応用言語学、情報工学の協働の機は熟していたように思われるが、これら三学問分野の協働によって新たな学問的成果があがってきたかという点必ずしもそうとは言えない。本 COE 拠点形成では、近年めざましい発展をとげつつある情報工学の成果を活用しつつ、言語学と応用言語学の有機的な統合を行う。本拠点プログラムでは、この新しい統合的学問領域を言語情報学と呼ぶ。

本拠点の主たる研究成果として、世界的にも類例のない多言語ウェブ教材の開発がある。英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ポルトガル語、ロシア語、中国語、朝鮮語、モンゴル語、インドネシア語、フィリピン語、ラオス語、ベトナム語、カンボジア語、アラビア語、トルコ語、日本語の 17 言語を対象とするウェブ教材であり、東京外国語大学 (Tokyo University of Foreign Studies) の頭文字をとって、TUFS 言語モジュール (TUFS Language Modules) と命名された。

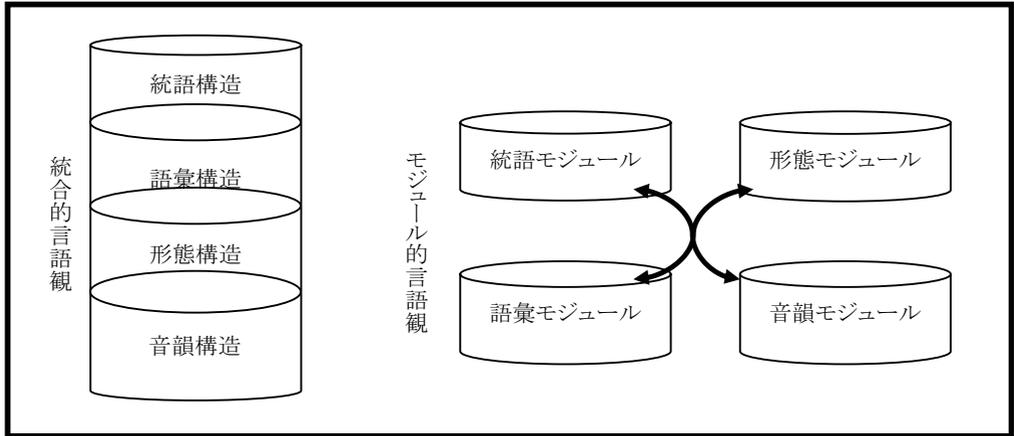
情報工学の基盤に立って、言語学と応用言語学の成果を統合するという意味において、TUFS 言語モジュールは言語情報学の学術的成果と呼ばれるにふさわしい。TUFS 言語モジュールは、いくつかの点において、これまでになかった新機軸を兼ね備えたウェブ教材を目指している。TUFS 言語モジュールの特色について若干説明しておく。

2. モジュール的言語観

従来の言語学では、音韻・形態・語彙・統語という構成レベルは、いわば積み重なった階層であり、言語構造は音韻から統語へ、あるいは逆に統語から音韻へと段階的にとらえられ、それぞれの構成レベルを関連づける規則ないしは文法があると考えられてきた。こ

のような言語観を統合的言語観と呼ぶ。

それに対してモジュール的言語観では、音韻・語彙・形態・統語といった言語の構成要素は、それぞれがある程度、自己完結的であり、互いに独立した構造をもちながらも、相互に関連づけられる。両者の違いをあえてイメージ化するならば下図のようになるかもしれない。



このようなモジュール的言語観は、決して新奇なものではない。言語変化を観察するならば、音韻・形態・語彙・統語のそれぞれの構造が、独立して変化しうることは疑う余地がない。また、少し視点を変えると、言語使用者が漠然と感じている言語変異にも、モジュール的言語観が反映されていることが分かる。たとえば「卑俗な発音」や「話しことばの語彙」などである。これらの表現から読み取ることができる言語観は、構造主義の金言であった、*tout se tient* 「すべてが互いに関連する」ような統合化された構造体としての言語観ではない。卑俗な発音や話しことばの語彙は、ある程度まで自己完結的で、発音と語彙のモジュールの中だけで生じる現象であり、他の構成要素との相互影響や連関性は必ずしも問題にならない。これらの表現の中には、発音や語彙がそれぞれ言語を構成するモジュールであり、モジュールは固有の領域をもち、ある程度までモジュール間の相互影響を遮蔽しつつ、各モジュールの独立性を保ちながら、言語外の現実と関係をもつという言語観が反映されていると考えられる。

また、モジュール的言語観は第二言語習得を考える際にも重要なように思える。たとえば日本人の話す英語では、関係節の使用が避けられることが知られている。これは英語の関係節にあたる構造が日本語に存在しないから起きるとされるが、こうした回避行動が成り立つためには、英語の関係節が日本語のそれに相当する文法項目と干渉を起ささないようにする必要があり、そうした干渉を遮蔽しているのが文法のもつモジュール的性格ではないかと考えられる。

インターネットが急速に普及した現在、情報はしだいに時間と場所の制約を超えて、遍在(ユビキタス)するようになってきた。インターネットを利用した外国語教育において

は、こうした変化に適応するため、言語構成レベルの制約を受ける統合的言語観に代わって、モジュール的言語観がますます重要になりつつあるように思える。

モジュールの利点は、学習者や教育者のニーズにあった内容を比較的自由に提供できる点にある。それぞれのモジュールがある程度の完結性と独立性をもつため、たとえば語彙や音声だけを学習したり、あるいは会話の中に現れる特定の場面や機能だけを集中的に教育することが可能である。内容の修正や更新が容易なこともインターネットを利用したモジュール型教材の大きな特徴であると言えよう。

本 COE プログラムでは、TUF S 言語モジュールとして、IPA モジュール、発音モジュール、会話モジュール、文法モジュール、語彙モジュールの五つのモジュールが現在開発されつつある。

3. 通言語性

本 COE 拠点で開発された国際音声字母 (IPA) モジュールの前書きに次のような説明がある。「IPA は世界中の全ての言語の言語音を、同じ基準で記述することを目的として制定された。」IPA は、まさしく通言語的な音声記述手段である。

多言語ウェブ教材である TUF S 言語モジュールにおいても、通言語性は重要なキー概念であり、それは本拠点の採択理由の一つとして、次の 21 世紀 COE プログラム委員会の意見と呼応する。「一部の超大言語に限定されない汎用的なモジュールを目指して欲しい。」通言語性あるいは汎用性は、本 COE 計画の柱の一つと言ってよい。では TUF S 言語モジュールにおける通言語性とはどのようなものか。現在開発中の文法モジュールでは、初期の段階から、通言語性について議論がなされてきた。そして文法における通言語性を実現するために、これまで類型論の専門家による検討が行われてきた。それでは、他のモジュールはどうであろうか。

たとえば発音モジュールは、第二言語の音声習得は三段階を経て行われるという仮説を提示している。具体的には、1. サバイバルのためにこれだけは、2. 円滑なコミュニケーションのために、3. ～語らしさを身につける、という三つの段階である。もちろん、これらの中身とその妥当性は、今後、十分に評価検討される余地があるが、興味深いことに、系統が同じか、似かよった言語においてよく似た内容の段階設定が見られる。この音声習得の三段階説は通言語性を意識していると言えるであろう。

一方、会話モジュールでは、より明確なかたちで通言語性が意識されている。会話モジュールは、欧州協議会が 1970 年代に提案し、その後、様々な改訂を経て、今日でも広く利用されている伝統的な機能シラバスを採用した。

機能シラバスは、学習者の発話行為を中心に据え、学習者の伝えたい機能を習得するための材料を与えるものだが、その機能シラバスが想定する発話行為には、ある程度まで通言語性が観察されると言うてよいであろう。ただし、機能シラバスはどちらかと言えば、形式重視のシラバスであるため、会話モジュールを使用するクラスなどでは、より意味に

重きをおいた技能シラバスやタスクを中心とするシラバス等を導入してバランスをとる必要があるであろう。

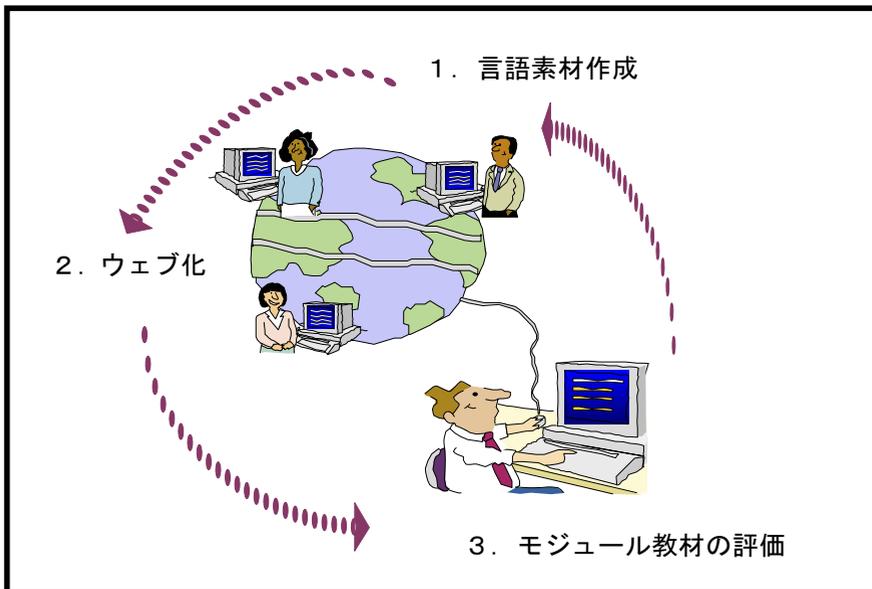
ところで本来ならば、学習者のニーズ調査をあらかじめ行い、そのニーズに応じた機能を学習するためのシラバスが設計されるべきであった。こうした批判は 2002 年度の研究会で一度ならず述べられてきた。しかし結局は、開発までの時間的な制約もあり、既存の概念・機能シラバスの検討を先行させ、学習者のニーズ調査は開発された言語モジュールに対して行われることになった。2003 年度には、海野多枝助教授を中心とする「留学生生活に必要な大学場面での会話タスクの選定と学習者のニーズ調査」と題するプロジェクトが発足し、ニーズ調査が始まった。こうしたニーズ調査の成果は、会話モジュールのシラバスの増補改訂に活用されるはずである。

4. 言語能力の評価モデル

言語モジュールの開発は三つの工程よりなる。第一段階は言語素材の作成である。第二段階は言語素材のウェブ化であり、情報工学の協働が不可欠になる。そして最後の段階が TUFs 言語モジュールの評価である（下図を参照）。

本 COE 計画では、申請書作成の段階から、応用言語学の専門家グループによる TUFs 言語モジュールを利用した独自の言語能力評価モデルの開発が計画されていた。

その場合、評価モデル研究の目的は二つある。一つは TUFs 言語モジュールそのものの評価であり、もうひとつは TUFs 言語モジュール利用者の能力評価である。



TUFs 言語モジュール開発工程

TUFS 言語モジュールそのものの評価は、利用者の立場からモジュールを多角的に評価し、言語モジュールを改良するための基礎資料となる。具体的には、利用者アンケートを実施し、その結果を分析する。あるいはポートフォリオ評価などが考えられる。すでに述べたように、発音モジュールについては、いくつかの言語で利用者アンケートがすでに実施された。

もう一方の評価、つまり TUFS 言語モジュールの利用者の言語能力評価は、TUFS 言語モジュールの学習者の到達度を見るものであり、こちらはいわゆる観点別の到達度評価になると思われる。そのためにはそれぞれの観点に対応したテストを開発する必要がある。TUFS 言語モジュールは多言語モジュールであるため、評価は各言語に固有な項目と、総合的な項目に分かれるであろう。

ところで TUFS 言語モジュールはウェブ教材であるため、本来ならば、学習者の到達度評価は、コンピュータを利用した適応型テスト **Computerized Adaptive Testing** などが想定されるが、現状ではそうした可能性の実現を目指しつつ、最善を尽くしたい。

5. 言語運用とは

本 COE 拠点の名称は、「言語運用を基盤とする言語情報学拠点 **Usage-Based Linguistic Informatics**」である。この場合の言語運用 **usage** とは何か。以下は、筆者自身の考えである。

最近の認知言語学では、我々の言語知識は、実際の場面で用いられる具体的な用法に接することで、徐々に蓄積され、複雑化していくと考える。この立場に立てば、実際の場面で用いられる具体的な用法が **usage** ということになる。では、「実際の場面での具体的な用法」とは何なのか。

古典的な質と量の二項対立がまず問題になろう。すなわち、ウェブやコーパスに蓄積された膨大な言語資料から頻度統計的に導かれるものが、はたして **usage** なのかという疑問である。コンピュータ言語学者の中にはそのように考える者がいるかもしれない。

ところで、言語伝達の機能や文法構造といった言語の質的側面に光をあてる機能言語学者ならば、ウェブ上の言語資料であれ、録音された談話であれ、はたまた文学のテキストであれ、言語体系の分析を基盤として、それらが産出された過程を研究するであろう。なぜなら、彼らにとっての用法はそれらのテキストの産出過程の中に見出されるからである。このような機能主義者の多くは、人工的な例文や不均質な資料を使って言語研究することに疑念を抱くであろうし、話ことばと書きことばという両極を無理やり区別することにも躊躇いを感じるに違いない。

これに対して、近年の語用論では、しばしば実際の発話や談話が分析される。ではそれが **usage** であろうか。語用論の意味するところが、話し手の意図する意味の分析であれ、発話の解釈であれ、あるいは話し手と聞き手相互の発話文脈における意味の取り決めの研

究であれ、こうした研究では、「具体的な用法は現実の自然な話ことばの中に存在する」という暗黙の了解があるように思える。

このように言語を研究する者たちの間で、usage という概念についての意見が一致しているとは到底考えられない。それにしても、本 COE プログラムでは、TUFS 言語モジュールの中に、この usage をどのように反映させるかが問われているわけである。現在、言語学班および言語教育学班において、言語コーパスや談話コーパスの分析が行われているが、いずれは本 COE 拠点なりの Usage-Based の意味規定が必要になるであろう。

さらに付言すれば、この usage という概念には、上に述べた多義性以外に、当然のことながら言語規範との関連性も問題になる。そのため一筋縄では解決できない難しい研究テーマだと言える。実際、ポルトガル語の発音モジュールでは、ポルトガルとブラジルという二つの異なる慣用が並列的に提示されたが、アラビア語モジュールはエジプト方言だけを基盤にしてモジュールが開発された。この事実は規範の問題以外の何ものでもない。こうした慣用や規範の問題を棚上げにして言語研究を行うとすれば、「言語運用に基づく Usage-Based」という表現は、形式的で中身の無い、薄っぺらな概念規定になってしまうのではあるまいか。

以上述べた「運用・用法・慣用・規範」といった概念規定が、言語学や応用言語学において十分になされてきたとはとてもいい難い。発音モジュールは開発当初から、発音の規範という枠組みを意識してきたが、実際のモジュールにおいて、その検証が必要になろう。とはいえ、手前味噌な解釈をさせてもらえば、本言語情報学拠点は「運用・用法・慣用・規範」といった難題を単純に片付けてしまうのではなく、また避けて通るのではなく、まさにこの難題に果敢に挑もうとしていると言えよう。

6. 開発状況

発音モジュールはこの報告集が出版される頃には、11 言語が外部公開されているであろう。また順調に進めば、2003 年末に会話モジュールも外部公開が始まるであろう。来年度は文法モジュールと語彙モジュールの開発が見込まれている。もちろん現在開発中のモジュールは第一版にすぎない。今後、内部・外部評価を通じて、修正および改訂がなされるであろう。TUFS 言語モジュールの開発を通じて、言語学、応用言語学、コンピュータ科学に通暁する若手研究者を養成し、将来的にわが国おける言語教育の高度化と効率化が実現されるならば、本 COE 拠点の主たる目的が達成されたことになる。われわれはその目標に向かって、今ここに、ヨチヨチ歩きの第一歩を踏み出したにすぎない。

参考文献

- 川口裕司、「言語にとって規範とは何か」、『語学研究所論集 7』、東京外国語大学語学研究所、2002、pp.49-73.
- 川口裕司他、「シンポジウム－外国語能力の評価法－」、『外国語教育研究 6』、外国語教育学会、2003、pp.69-101.

1. IPA モジュール

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

IPA モジュール開発¹

松井健吾・宮下和夫

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

IPA とは

国際音声字母 (International Phonetic Alphabet) の略称として用いられる IPA²とは、「国際音声学協会 (International Phonetic Association) が、世界中の全ての言語の言語音を、同じ基準で記述することを目的として制定したものである」(IPA モジュール トップページより)。IPA はローマ字を基礎に置き、それにさまざまな文字や補助符号を付け加えて構成されている。LADEFOGED (1999:331) が述べているように、IPA は音声学記述として可能なタイプを全部カバーしようとしているわけではない。その背後にはそのことを示すいくつかの理論的前提があり、表記される音声は「言語学的に有意義な情報」に限られてきた³。しかし、これまでに行われた変更やその目的に向かう姿勢—「使いやすく、世界の言語に見られる幅広い音に対応するのに十分な範囲を持った記号体系を構築しようと、また、言語に関係する人々になるべく広くこの表記を使ってもらえるよう努めてきた」⁴—を見れば、つねに健全なる改良・発展の可能性をもった産物であることがわかる。その一端は、たとえば、言語障害などによる障害音声 (disordered speech) を細かく表記するための「拡張 IPA (ExtIPA: Extensions to the IPA)」に見ることができよう。

IPA 体系は、1949 年に『国際音声学協会綱領 (*Principles of the International Phonetic Association*)』が出版され、わずかな変更が加わりながらも 40 年の安定期を迎える。その後 1989 年と 1993 年にかなり大きな改訂が行われ、1996 年の微調整を経て現在に至っている。これまでもさまざまな音声記号が考案され、中には広く受け入れられているものもある⁵。それにもかかわらず IPA は、「もっとも普及し、もっとも整備され、そして恐らく

¹ IPA モジュールは、拠点リーダー・川口裕司教授をはじめ、監修者 (益子幸江助教授、中川裕助教授、齋藤純男助教授)、IPA 班 (松井健吾、宮下和夫)、外注業者と東京外国語大学 COE 事務局 (猪野真理枝、金井和枝) などの共同努力による制作である。

² 周知のとおり、国際音声学協会の略語もまた IPA であるが、以下では国際音声字母の方を IPA と略称することにする。

³ 『ガイドブック』(p.5ff.) 参照。

⁴ 『ガイドブック』(p.4)。国際音声学協会の諸原則に関する詳細は、『ガイドブック』付録 1, 4 などを参照されたい。

⁵ たとえば『世界音声記号辞典』で取り上げられている「アメリカ流の表記法」は、19 世紀末に北アメリカの土着言語を表記しようとする試みに端を発し、汎用的というよりはアメリカ先住民諸語の音声表記に特化している (『世界音声記号辞典』, pp.xx-xxi)。

もっとも優れているもの」(『ガイドブック』, p.vi) という言葉から伺えるように、国際化の時代にも適った存在といえる。ここに、IPA がさまざまな言語の学習・教育の場で広く活用される道具としての可能性と価値をもつことを否定する理由はないだろう。

開発の目的

元来 IPA モジュール開発は、TUFS 言語モジュールの 1 つである発音 (P) モジュールにおいて諸外国語の音声教育と音声学の専門教育を目指した際に、通言語的な音声表記手段として IPA の利用が発音モジュール開発の一環として始まったことに端を発する。しかしその後、発音モジュールが理論的記述もさることながら、「より実践的でユーザーフレンドリーな教材」開発を第一に目指したことで、IPA がこの枠内で記述されるよりも、ある程度独立した存在としてのモジュール開発が進められることになった。

こうしたことから、科学的な音声学・音韻論に基づいた一表記体系を扱う IPA モジュールの目的は、外国語学習とともに音声学の専門教育を視野に入れたものであるといえる。とくに音声教育の分野においては、一般に広く利用されることを目的とし、発音モジュールの補助的役割にとどまらず大学などといった教育機関で広く活用されることを通して学習および教育効果の向上を目指す⁶。

開発の日程

IPA モジュールは、21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」におけるどの TUFS 言語モジュールにも先駆けて最初の暫定的⁷完成モジュールとなった。IPA モジュールでは日本語と英語による開発が、ほぼ平行して行われた。データ作成は、まず日本語でその大半の体裁を整えたあとに、続けて英語訳をほどこすという形がとられた。英語訳には宮下が全面的に当たり、それをネイティブスピーカーおよび監修者の先生方に校正していただいた。

ところで、IPA モジュールはそのウェブ化が 2 度にわたって行われている。第 1 次から第 2 次にかけてウェブサイトのデザインが全面的に改装されたほか、トップページ・声道図・参考文献・クレジットが加えられ⁸、より完全な状態になって現行のサイトに至る。

以下に簡略ではあるが、その開発過程を日程表にして示す：

⁶ たとえば東京外国語大学外国語学部においても、「音声トレーニング」、「英語音声学」、「教職音声学」といったようにさまざまな音声学関係の授業が行われている。音声重視の必要性を学習・教育の場で再認識させることは、IPA などによる音声表記を通じても可能だろう。IPA モジュールをこうした教育現場で幅広く利用することは、きっと有意義なものであると信じる。

⁷ 発音モジュールのトップページにも明記されているとおり、TUFS 言語モジュールは実際の使用からのフィードバックを受けてより完成度の高い教材作りに向けて定期的な改良作業を予定しているため、少なくとも現段階では真の意味での完成とはならない。

⁸ 第 2 次ウェブ化におけるサイトのデザイン設計、フラッシュ動画および音声器官ページ内の声道図は、土屋知宏氏の手によるもので、声道図は LADEFOGED (1999)、小泉 (1998)、齋藤 (1997) を参考として新たにイラストとして描いていただいたものである。全体的にたいへんきれいで見やすいサイトに仕上げただけのこと、この場を借りて厚く御礼申し上げる。

IPA モジュール日本語版	
2002年10月下旬	IPA 班, 日本語原稿草案提出
2002年10月下旬	監修者, 草稿に対する校正
2002年11月13日	IPA 班, 監修者の校正を受けて最終原稿提出
2002年12月下旬	ウェブ上に第1回仮アップロード
2003年1月10日	IPA 班, 第1回校正
2003年1月20日	外注業者, 第1回校正を受けて第2回仮アップロード
2003年2月3日	IPA 班, 第2回校正
2003年2月12日	COE 事務局, 第2回校正を受けて第3回仮アップロード
2003年2月19日	IPA 班, 第3回校正
2003年2月末日	COE 事務局, IPA モジュール第1次ウェブ化
2003年4月25日	発音モジュール(第1版) 内部公開
2003年5月12日	ウェブサイトのデザイン等に関する第1回企画会議
2003年5月17日	ウェブサイトのデザイン等に関する第2回企画会議
2003年5月22日	ウェブサイトのデザイン等に関する第3回企画会議
2003年5月下旬	外注業者, 第1回仮アップロード
2003年5月下旬～ 6月2日	監修者・IPA 班, 第1回校正
2003年6月3日	外注業者, 第2回仮アップロード
2003年6月4日	監修者・IPA 班, 第2回校正
2003年6月上旬	外注業者, IPA モジュール第2次ウェブ化
2003年6月9日	IPA モジュール一般公開

IPA モジュール英語版	
2003年2月1日	IPA 班, 英訳原稿提出
2003年2月20日	ネイティブスピーカー, 英訳原稿チェック
2003年2月20日	COE 事務局, 第1回仮アップロード
2003年2月25日	IPA 班, 第2回校正
2003年2月25日	COE 事務局, 第2回仮アップロード
2003年3月上旬	監修者, 最終校正
2003年3月中旬	第3回仮アップロード

1. 参考資料の概観

IPA モジュール開発のために参考にした 5 つの資料を、一部その序文などの言葉を借りる形で、以下に簡単に紹介する。

- (1) INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION 1999: *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, Cambridge University Press, Cambridge.

「*Handbook* の目的は、音声学を包括的に、あるいはバランスよく手ほどきすることではなく、IPA を把握するのに必要な情報を手短かに提示することである。同様に、IPA の基礎にある前提については全面的な批評がなされて当然だが、実用的な目的を持つこの *Handbook* はそのための場所ではない。IPA は多くの方々の利用する道具であって、多分その改良は可能だが、この *Handbook* は現状でのこの道具の使用マニュアルの役割をおっているのである。」(『ガイドブック』, pp.IV-v)

- (2) LADEFOGED, Peter (竹林滋・牧野武彦訳) 1999: 『音声学概説』, 大修館書店, 東京。(原題 *A Course in Phonetics, Third Edition, 1993.*)

「本書は音声学の教科書であって、音声学について語る本ではない」(LADEFOGED 1999:vii) という原著者のはしがきから始まる本書の特徴は、訳者の次の言葉に集約されるだろう：

「本書の特徴としては、前半(1~5章)で英語を材料として基礎的な概念の説明を十分にいき、その上で後半(6~11章)で一般音声学の詳細に説き及んでいるということが挙げられる。...また、各章末に非常に充実した練習問題と発音練習のセクションが設けられているのも大きな特徴である。...教授者の工夫次第で、本書を英語音声学の教科書として用いることも可能であるし、また多少英語音声学の知識を持つ学習者が、さらに音声学の知識を深めるには絶好の書であろう。」(LADEFOGED 1999:iii-iv)

- (3) 小泉保 1998: 『音声学入門』, 第6版, 大学書林, 東京.

「音声学の理論と実用を目指して、入門書を手懸けてみた。従来の音声学の概説書では、強勢、声調、音調、リズムの面における扱いの不備が目立つので、その整理に意を注いだ。...音声の分類に首尾一貫性をもたせ、図版を多量に掲示して理解を深めるように努めた。」(小泉 1998:iv-v)

この著者の初学者に対するあふれんばかりの思いやりが伝わってくる「はしがき」であるが、この解説の行き届いた本書に捧げられる金田一春彦氏の推薦の辞(小泉 1998:i-iii)は、「この本は『音声学入門』というよりも『音声学新講』とでも言うべき本である。とにかくよい本ができた」と締めくくられている。

- (4) 斎藤純男 1997:『日本語音声学入門』,三省堂,東京.

「本書は、内容的には「日本語の音声学の入門」ではなく「日本語に重点をおいた一般音声学の入門」として執筆した. ...説明は、音声学について予備知識のない人でも一般の高校レベルの知識があれば理解できるように、なるべく平易にするようにつとめたつもりである.」(斎藤 1997:1)

この書は、前掲の小泉(1998)にも増してひじょうに丁寧な音声学入門の書となっている。その大半部を占める1,2章に限ってみても、説明には身近に聞くことのできる7言語(朝鮮語・中国語・ロシア語・ドイツ語・イタリア語・フランス語・英語)の音声例が(加えてスペイン語の例も多々見られる)、理解の手がかりとしてふんだんに盛り込まれている。図説も数多く取り入れられていて、さらに巻末には新旧IPAの対照表が、主要なものに限っては掲載されている。また、「それら[=記号や専門用語]に気をとられて原理の理解がおろそかになることのないように気をつけて」(斎藤 1997:1)という著者の配慮から、記号索引までもが付けられているのはたいへん便利である。

- (5) 国際交流基金 1989:『教師用日本語教育ハンドブック ⑥発音 改訂版』,凡人社,東京.

これは初版が出版されてから少々時間が経ってしまっているが、日本語教育の立場から書かれているため日本語の音声について詳しく、豊富に練習例、ミニマル・ペアが挙がっていて便利な書である。

以下の2つの資料は、開発段階ではまだ未刊行だったために参照することは不可能であったのだが、どちらも音声学を扱う上では重要な書の翻訳であり、本稿執筆にあたってもたいへん有益な書であったので、ここにあわせて紹介しておく：

- (6) 国際音声学会編(竹林滋・神山孝夫訳) 2003:『国際音声記号ガイドブック—国際音声学会案内』,大修館書店,東京.(原題 *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, 1999.)

本書には最新の *Handbook* の全訳に加えて、訳者の神山氏による日本語版付録「主要諸言語における綴りと発音との関係」が収められている。これは29言語にもおよぶ表記と発音に加えて、「日本語での近似音」としてカナ表記がほどこされたリストである。作者である氏は、「無論このような試みには学術的な意味などなく、不完全なカナ表記を加えることによって、...益よりもむしろ逆に害を及ぼすのではないか」(『ガイドブック』, p.286)と危惧されているが、その後に述べているとおり、日本のマスコミなどにおける不適當なカナ表記の現実を見直し、検討するのに大いに利用できる価値がある。

- (7) PULLUM, Geoffrey K. and William A. LADUSAW (土田滋・福井玲・中川裕訳) 2003: 『世界音声記号辞典』, 三省堂, 東京. (原題 *Phonetic Symbol Guide, Second Edition, 1996.*)

「これは何よりも記述を目的とするものであって、規範を目的とするものではない。…音声学の専門家が始めた音声表記の定義と、言語学のいろいろな分野で現在行われている使い方についての情報とを突き合わせ、体系化することである。」(『世界音声記号辞典』:xv)

本書は初版(1986)のものに最新情報を採り入れた版の全訳である。項目は大項目と小項目の2種類があり、各項目は記号とその(便宜上の)名称のほか、「IPAの用法」、「アメリカの用法」、「解説」、「由来」という見出しで構成されている。訳者がしかるべき理由により、本書を原著タイトルとはいささか異なる『世界音声記号辞典』としたように⁹、整理された項目に加えて読者の理解を助けるために用意された「記号項目一覧」やさまざまな「索引」、そして「用語解説」と簡潔にまとめられた「記号表」が付されており、あらゆる意味で総合的な手引きとなっている。

2. データ作成

以下ではIPAモジュールで扱われるデータについて具体的に述べたいと思う。

2-1. データの種類

TUFS 言語モジュールの性質—Web教材, 多言語性—や将来性を考えても、テキストファイル上で特殊文字を含むIPAを利用するためには、ユニコード(Unicode)に対応したフォントの使用が理想である。しかし現実には、ユニコードに準拠してIPAをまともに実装しているフォントはないといってよい状況である¹⁰。そこで、データ作成時には“Lucida Sans Unicode¹¹”をIPAのフォントに用いた。このフォントの特徴は、ユニコードに対応しているのはもちろんのこと、補助符号も含めたかなりのIPAの実装が進んでいることである。

ただしウェブ化の際の都合や、このフォント独特の丸文字的書体が他のフォントと共用するのには向いていない、などといった理由からLucida Sans Unicodeは現行のモジュールには反映されていないことをお断りしておく。いずれにせよ、このフォントを用いても多かれ少なかれ問題があることは確かで、IPAを完全に実装したフォントの登場が待たれるところである。

⁹ 『世界音声記号辞典』(pp.341-342) 参照.

¹⁰ 牧野(2002:41) 参照.

¹¹ 国際音声学協会のサイト(<http://www.arts.gla.ac.uk/IPA/ipa.html>)内のフォント(Font)に関するページなどから無料でダウンロードすることができる.

2-2. 記述の方針

本稿の「開発の目的」の項ですでに述べたとおり、IPA モジュールの目的は発音モジュール同様、外国語の音声教育と音声学の専門教育を視野に入れたものである。その教育対象の第一には、大学生以外の第二言語学習者を考えていることから、本モジュールの基本方針は、できるだけ平易かつ丁寧であることが期待される。

そこで開発に際しては、日本語に重点を置いてより平易な記述がなされている齋藤 (1997) を主な指針とした。調音音声学的記述として、まず音声器官の中で声道を形成する調音器官がその狭めの度合いによって、気流に妨害を与えることで作り出す「子音」と、気流を特に妨げないことで作り出す「母音」の2グループに大別する。子音はさらに、肺にためた空気を出すことによる「肺気流」とそれ以外による「非肺気流¹²⁾」に分けられる。IPA モジュールを見るとこのほかに、「その他の記号¹³⁾」として分類されている子音があることがわかる。

各母音は (1) 唇の丸めの有無, (2) 舌の最高部の前後, (3) 舌の最高部の高低, という3つの基準から記述される (齋藤 1997:72-79)。「肺気流による子音」の記述に関してはさらに多く5つの基準¹⁴⁾が用いられるが (齋藤 1997:25), 今回のモジュール開発では術語・用語に検討を加えて以下のように設定した¹⁵⁾ :

- (1) 発声の種類 (声帯の振動がある「有声音」や振動がない「無声音」, 息もれ声, きしみ声など)
- (2) 調音の位置 (どの部分で空気の流れを妨害するか)
- (3) 気流の通路 (気流は口腔内の真ん中を通る「中線的」か, 脇を通る「側面的」か: 摩擦音と接近音にのみ関係)
- (4) 狭めの程度とタイプ

¹²⁾ 「非肺気流による子音」は、齋藤 (1997:57-61) では「喉頭気流を用いる子音 (放出音と入破音)」と「軟口蓋気流を用いる子音 (吸着音)」に分類されている。

¹³⁾ 「その他の記号」にある子音でも、2箇所と同時に気流を妨害するがその度合いが同じくらいという特徴をもつものを「二重調音」として区別することができる (齋藤 1997:61-63)。

¹⁴⁾ LADEFOGED (1999:210-211) では肺気流による子音に限らず、副次調音の場合を除いた、子音の完全な定義の基準として次の8つを提示している:

- (1) 気流機構 肺/声門/軟口蓋
- (2) 気流の方向 外向き/内向き
- (3) 声門 有声/無声/つぶやき声/きしみ声/閉鎖
- (4) 舌の使い方 舌尖使用/舌端使用/ (どちらでもない)
- (5) 調音の位置 両唇/唇歯/歯/歯茎/そり舌/硬口蓋歯茎/硬口蓋/ (以下省略)
- (6) 中線性 中線音/側面音
- (7) 鼻音性 口音/鼻音
- (8) 調音の型 閉鎖音/摩擦音/接近音/顫動音/弾音/単顫動音

齋藤 (1997) と唯一異なる点は (4) 舌の使い方を積極的に認めている点で、この基準は主に後部歯茎あたりで調音されるそり舌音と後部歯茎音 (または硬口蓋歯茎音) を区別するのに用いられる。cf. LADEFOGED (1999:192-195)。

¹⁵⁾ 用語の決定については監修者の方々の貴重な意見に負うところが大きい。益子・中川・齋藤各先生にあらためて感謝の意を表したい。

(5) 口蓋帆の状態 (気流は鼻に抜ける「鼻音」か、抜けない「口音」か)

次では実際のデータの例を挙げながら、「肺気流による子音」における上記 5 つの基準の妥当性を確認していきたい。

2-3. データの実例

(1) 発声の種類：

ɱ 有声・声門・摩擦音 Voiced glottal fricative

① 声帯振動あり → 有声音

② 声帯と声帯の間 → 声門音

③ (この調音の位置で側面的調音は生理的に不可能で、中線的と側面的の区別はない)

④ せばめを作り、空気を通りにくくする → 摩擦音

⑤ 上がって鼻腔への通路を閉鎖 → 口音

まず 1 番目の基準では、この記号などによって表される音声は「有声音」と定義される¹⁶。声門はさまざまな形 (状態) を取りうるのだが、そのうちのいずれかにおいて声帯の振動があるときに生じる音である。これを「声門の状態」に焦点を当てるというよりは、その結果生じる音の多様性を示唆するために「発声の種類」とした。

(2) 調音の位置：

ʐ 有声・そり舌・摩擦音 Voiced retroflex fricative

① 声帯振動あり → 有声音

② 舌尖から裏面にかけてと歯茎後部 → そり舌音

③ 隙間は真ん中にある → 中線的

④ せばめを作り、空気を通りにくくする → 摩擦音

⑤ 上がって鼻腔への通路を閉鎖 → 口音

この音声は 2 番目の基準について見ると「そり舌音」と定義される¹⁷。つまり声道の上下にある調音器官のどこどこを使うか (ここでは、舌尖から裏面にかけてと後部歯茎)、ということの問題にした基準であるので「調音の位置」となるのだが、この用語に関して

¹⁶ 本モジュールでは [ɱ] を「有声・声門・摩擦音」と定義しているが、実際のこの音の有声は他の音のものとは異なり声門の状態は「無声摩擦音」の場合とよく似ている (LADEFOGED 1999:170-173)。いわゆる「息もれ声 (breathy)」(または「つぶやき声 (murmured)」, 「ささやき声 (whispery)」) と呼ばれるが (『世界音声記号辞典』, pp.75-76), IPA ではこの発声を示すのに補助記号 [..] が与えられている。

¹⁷ この音は舌尖を用いることから、舌端を用いるいわゆる「後部歯茎・摩擦音 [ʐ, ʑ]」とは区別される。本稿の注 14 も参照されたい。また IPA では「舌尖音」を表すのに [ɻ] が、「舌端音」を表すのに [ɹ] がそれぞれ補助記号として与えられている。cf. 『世界音声記号辞典』 (p.235)。

は広く一般的に認められるもので¹⁸、本モジュールでも踏襲する形となっている。

(3) 気流の通路：

j 有声・硬口蓋・摩擦音 Voiced palatal fricative

- ①声帯振動あり → 有声音
- ②前舌面と硬口蓋 → 硬口蓋音
- ③隙間は真ん中にある → 中線的
- ④せばめを作り，空気を通りにくくする → 摩擦音
- ⑤上がって鼻腔への通路を閉鎖 → 口音

ʎ 有声・硬口蓋・側面接近音 Voiced palatal lateral approximant

- ①声帯振動あり → 有声音
- ②前舌面と硬口蓋 → 硬口蓋音
- ③真ん中には閉鎖があり，隙間は脇にある → 側面的
- ④脇の隙間をせばめるが，その度合いは摩擦音を生じるほどではない → 接近音
- ⑤上がって鼻腔への通路を閉鎖 → 口音

3番目の基準は，これらの記号によって表されるような音声の場合，つまり「完全な閉鎖を作らない摩擦音と接近音」(齋藤 1997:25)の場合のみに関係してくる基準である。調音の位置によっては中線的もしくは側面的調音が生理的に不可能でその区別をあえてしない場合も少なくないが¹⁹，一方でその区別が多くの言語でなされている音なので，気流が口腔の中央または側面を通ることが問題となることからその基準を明確にするために「気流の通路」という表現を採用した²⁰。

(4) 狭めの程度とタイプ：

ð 有声・歯・摩擦音 Voiced dental fricative

- ①声帯振動あり → 有声音
- ②舌端と上歯 → 歯音
- ③隙間は真ん中にある → 中線的
- ④せばめを作り，空気を通りにくくする → 摩擦音
- ⑤上がって鼻腔への通路を閉鎖 → 口音

¹⁸ 齋藤 (1997:19-20, 25), 小泉 (1998:37-69), LADEFOGED (1999:8-11, 190-200, 211), 『ガイドブック』(pp.10-11) など。

¹⁹ たとえば「両唇・摩擦音 [ɸ, β]」や「唇歯・摩擦音 [f, v]」など。cf. 齋藤 (1997:39-55)。

²⁰ 小泉 (1998:36-37) では，空気の通路が口の中央部に位置する「中央音」と側面を用いる「側面音」という術語が当てられている。

r 有声・歯（茎）・たたき音 Voiced dental or alveolar tap

- ①声帯振動あり → 有声音
- ②舌端と歯（茎） → 歯（茎）音
- ③ —
- ④舌尖がはじくような動きで、1回だけ瞬間的な閉鎖を作る → たたき音
- ⑤上がって鼻腔への通路を閉鎖 → 口音

4番目の基準から定義される最初の音 [ð] の特徴は、気流を完全には妨げないがその狭めの度合いが大きく、より小さな隙間が形成され生じる「摩擦音」である。一方でこの狭めの度合いがそれほど大きくない場合に生じるのが「接近音」である。

またこの狭めの形成にはいくつかのタイプがある。たとえば上掲の2つ目の音 [r] の場合は、狭めの程度に関しては隙間がなくなるほどの完全な閉鎖状態が作られるわけだが、その閉鎖はあくまで瞬間的でしかも1回しか行われぬタイプの「たたき音」である。このほかにたたき音のような瞬間的な閉鎖が数回繰り返される「ふるえ音」と、舌先を反らしてから後部歯茎をこすって下前歯の位置に戻る「はじき音」がある²¹。これらの問題となる要素を統合して「狭めの程度とタイプ」とした。

ところで斎藤（1997）で用いられる「接近の度合い」を「狭めの…」としたのは、「接近」という用語がすでに他の意味で IPA に使用されている²²ためその混同を避けることと、“stricture”という語が「閉鎖」, 「摩擦」, 「接近」といったものすべてを含むためそれらに共通した概念を表すというねらいがある。

(5) 口蓋帆の状態：

ŋ 有声・硬口蓋・鼻音 Voiced palatal nasal

- ①声帯振動あり → 有声音
- ②前舌面と硬口蓋 → 硬口蓋音
- ③ —
- ④完全な閉鎖とその開放 → 破裂音
- ⑤下がって鼻腔への通路を開放 → 鼻音

最後の5番目の基準は、鼻腔への通路が開かれてそこから外へと気流が抜ける「鼻音」と、鼻腔への通路が遮断されて気流が口腔からのみ出る「口音」とがある。まさにこれらの音の区別は口蓋帆がその構えの状態を変えることにより実現されるので、「口蓋帆

²¹ それぞれ「単顫動音」(tap), 「顫動音」(trill), 「弾音」(flap)とも呼ばれ、しばしば「単顫動音」と「弾音」は区別されたりされなかつたりする。cf. 小泉（1998:33-34）, LADEFOGED（1999:204-207）。

²² つまり“approximant”であり、たとえば「有声・唇歯・接近音 [ɹ]」など。

の状態」とした²³。

3. ウェブ化に向けて

IPA モジュールに2度のウェブ化が行われたことはすでに述べたが、そのうち第2次ウェブ化に際しては拠点リーダー・監修者・IPA 班・外注者による企画会議が開かれた（本稿「開発の日程」の項を参照）。その打ち合わせ内容は主に（1）トップページのデザインについて、（2）音声器官の名称および範囲と声道図のデザインについて、である。以下では、最初に IPA モジュールのサイトマップを概観したあと、上記の（2）の内容について詳しく述べる。

3-1. サイトマップ

➤IPA トップ

- 音声器官
- 母音
- 子音（肺気流）
- 子音（非肺気流）
- その他の記号
- 参考文献
- TUFS 言語モジュール
- Credit

現行の IPA モジュールのサイトマップは上記のとおりである。ただ一点だけ付け加えておくと、*Handbook*（『ガイドブック』）などの IPA 一覧表と比べると「補助記号」、「超分節音」、「音調と語アクセント」の表が現在のところ欠けている状態にあることがわかる。これらに関してはその内容記述も含めて今後の課題としたい。

3-2. 問題点

ここでいう問題点とは、音声器官とその名称に関することである。企画会議で問題として取り上げられた項目を以下で順に見ていく。

（1）「咽頭」および「咽頭壁」について

なによりもまず、IPA モジュールの「音声器官」のページでは調音の位置としての調音器官の名称が紹介される。そのため「咽頭壁」ではなく「咽頭」を図示した²⁴。

（2）「中舌面」と「前舌面」および「後舌面」について

²³ 「口蓋帆」という名称と音声器官自体の扱いについては、本稿 3-2. で取り上げる。

²⁴ 小泉（1998:5-6, 29）では咽頭壁のことも含意して「咽頭」という用語が使われているようだ。

「中舌面」²⁵は『ハンドブック』(p.10ff.)においては調音の位置の名称としては使われないため削除して、「前舌面」と「後舌面」の図示範囲をそれぞれ調節した。

(3) 「口蓋帆」とその位置について

結論から先に言えば、本モジュールでは「口蓋帆」は図示せずに、「軟口蓋」と「口蓋垂」の図示範囲を調節することにより空き間を補った²⁶。

ちなみに、LADEFOGED (1999:6) では軟口蓋は口蓋帆と同じものとみなされているのに対し、小泉 (1998:30, 38-41) には口蓋帆の記述は見られず、軟口蓋区分の下位区分として軟口蓋と口蓋垂があるとされている。いっぽう齋藤 (1997:12-13) は音声器官の図面上では口蓋帆を表記せずに、「軟口蓋の後半の筋肉部分全体を口蓋帆」と述べるにとどめている。

まとめ

「咽頭壁」, 「中舌面」, 「口蓋帆」の術語は IPA モジュールでは採用していない。その代わりに「咽頭」, 「軟口蓋と硬口蓋」, 「前舌面と後舌面」は点的なものではなく、領域として扱うように表示する。

おわりに

発音モジュールの補助的役割から出発した IPA モジュールの開発が、ひとまずの形になってウェブ化された。必ずしも十分だとはいえないかもしれないが、ここまでの段階で主要な子音については外見と中身（おもての簡潔な記述と裏の理論的基盤）がともに整理され一般公開へと至った。いっぽうで「母音」, 「補助記号」, 「超分節音」, 「音調と語アクセント」に関しての詳細な記述はもちろん、他の音声記号体系の検討も含めて今後の課題はまだ山積している。

ところで、今一度本モジュールで捉える IPA の本質を考えてみると、IPA が提供してくれるのは多くの方がわかるような世界中の言語音を書き表す手段である。諸言語の学習とその教育において音声は必要不可欠な要素であり、音声習得とその教授法には多大なる努力が傾けられるはずである。そんな音声を文字の形で表記することができる 1 つの道具が IPA なのである。その道具の使い方を手ほどきし、学習および教育効果の向上に役立つことが、この IPA モジュールの役割である。これが外国語学習と音声学的教育の場において広く利用されることを心より望む。

²⁵ LADEFOGED (1999:6-7) には中舌面の記述が見られ、「一部は硬口蓋の後方、一部は軟口蓋の前方の下に位置する」と説明されている。齋藤 (1997:12-13) ならびに小泉 (1998:30, 40) には中舌面という用語は認められず、ともに「中舌母音」の説明には「前舌母音と後舌母音の中間点」といったような表現がされている (齋藤 1997:75; 小泉 1998:92)。

²⁶ しかしながら「口蓋帆を下げる」などの表現の代わりにどういう記述をするかといった問題が残るが、松井は「軟口蓋後部から口蓋垂を下げる」という表現を提案するが、それにしてもいささか長ったらしい感がある。

参考文献

INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION 1999: *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, Cambridge University Press, Cambridge. [本文中では *Handbook* と略記]

LADefoged, Peter (竹林滋・牧野武彦訳) 1999: 『音声学概説』, 大修館書店, 東京. (原題 *A Course in Phonetics*, Third Edition, 1993.)

PULLUM, Geoffrey K. and William A. LADUSAW (土田滋・福井玲・中川裕訳) 2003: 『世界音声記号辞典』, 三省堂, 東京. (原題 *Phonetic Symbol Guide*, Second Edition, 1996.) [本文中では 『世界音声記号辞典』 と略記]

小泉保 1998: 『音声学入門』, 第6版, 大学書林, 東京.

国際音声学会編 (竹林滋・神山孝夫訳) 2003: 『国際音声記号ガイドブック—国際音声学会案内』, 大修館書店, 東京. (原題 *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, 1999.) [本文中では 『ガイドブック』 と略記]

牧野武彦 2002: 「IPA とは何か」, 『言語』 31/11:38-41, 大修館書店.

斎藤純男 1997: 『日本語音声学入門』, 三省堂, 東京.

子音 (肺気流)

記号が対になっているところは、右側のものが有声子音を表す。 ■ : 発音が不可能であると考えられることを示す。

	両唇音	唇歯音	歯音	歯基音	後部歯基音	そり舌音	硬口蓋音	軟口蓋音	口蓋垂音	咽頭音	声門音
破裂音	p b			t d		t d	c ʃ	k g	q ɢ		ʔ
鼻音	m	m̥		n		ɳ	ɲ	ŋ	N		
ふるえ音	β			ɾ					R		
はじき音・たたき音				ɾ		ɽ					
摩擦音	φ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ɬ ʐ	ç ʝ	x ɣ	X ɣ	ħ ʕ	h ɦ
側面摩擦音				ɸ β							
接近音		v		ɹ		ɻ	j	ɥ			
側面接近平音				l		ɭ	ʎ	ʟ			

子音 (非肺気流)

吸着音	入破音	放出音
○ 両唇	b 両唇	例:
l 歯	d 歯(茎)	p' 両唇
! (後部) 歯基	f 硬口蓋	t' 歯(茎)
# 硬口蓋歯基	ɠ 軟口蓋	k' 軟口蓋
歯茎側面	ɣ' 口蓋垂	s' 歯茎摩擦

放出音は「'」によって表す。

2. 発音モジュール

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

TUFS P モジュール開発に関する基礎研究¹

—P モジュール設計に向けた既存 Web 教材の分析—

中田 俊介

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

本学 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の成果物の一つである多言語 Web 教材「TUFS 言語モジュール」は、発音・語彙・文法・会話の各モジュールのうち、発音モジュール (Pronunciation Module, 以下 P モジュール) と会話モジュール (Dialogue Module, 以下 D モジュール) を先行的に開発、両者について 2002 年度中の試作版完成、および 2003 年度中の Web 公開を予定している。

本研究の目的は、P モジュールのコンテンツおよびデザイン的设计にあたり、既存インターネット語学教材の分析を通じて、その作成上の課題を明らかにすることである。TUFS 言語モジュールの最たる特徴は、インターネットというマルチメディア環境において提供される教材であること、およびアジア諸言語を含む 17 言語にわたるコンテンツを提供する多言語教材であることである。したがって既存教材についての調査は、主に以下の 2 点について指針を得ることを目的として行った。

- 1) Web 環境を活用したコンテンツの提示方法とはどのようなものか？印刷物や CD、ビデオなど他のメディアでは得られない学習効果を実現するためには、有効なユーザーインターフェースが追求されなければならない。
- 2) 通言語的に利用可能な教材の構成 (コンテンツの枠組み) とはどのようなものか？音や文字の解説方法、練習パターンなどの教材構成は、多言語を対象として Web プログラミングを行う以上、可能なかぎり個別な対応を回避し、共通のスキームに則ったものにするのが望ましい。

以下では、今回分析対象とした 4 つの既存 Web 教材について、Web 環境の活用度・教材構成の観点から比較分析した後、P モジュールのコンテンツおよび構成について設計案を

¹ 本稿は、東京外国語大学語学研究所 2002 年度第 1 回定例研究会、TUFS Language Module 研究 (その 1)、2002 年 6 月 26 日 (水) における報告を基にして執筆された。

提示する。

1. 既存 Web 発音教材の分析

1-1. 分析対象

今回の調査では学習対象言語をフランス語とした。また有料でのみ提供している Web 教材は対象としていない。しかし国内外の大学等教育機関を中心に調査した結果、無料で一般に公開されているサイトで、独立した語学教材として発音の学べるものは見出せなかった。そこで CALL 教材や音声学学習サイト、また Web サイトではないが CD-ROM 教材など、以下の 4 つの教材を分析対象として選ぶこととした。

1) CALL フランス語文法 (京都大学総合人間学部マルチメディア運営委員会)²

発音・語彙・文法・表現を学ぶ総合教材。京都大学総合人間学部のフランス語 CALL 授業で用いられている教材「CALL フランス語文法」の一部をオンライン化したもの。第 1 課～第 16 課で構成され、第 8 課までの冒頭に発音学習の項目を配置している。

2) ケベック州ラヴァル大学音声学・音韻論研究所 Web サイト³

ラヴァル大学音声学・音韻論研究所 (所長 Pierre Martin) によるフランス語音声学・音韻論の学習サイト。(1) 音声学用語辞典, (2) 各分節音の調音・聴覚・音響音声学的記述, (3) 分節音・プロソディーの識別練習の 3 部で構成されている。

3) Institute for American Universities (Aix-en-Provence, France) 夏期研修プログラム講座「音声の産出: 発音練習と方法論的考察」⁴

米国人高校フランス語教師を対象とした夏期研修 (計 15 時間) の一部をオンライン化したもの。フランス語の各分節音・プロソディーについて、英語との相違点および英語話者のおかしやすい誤りの矯正方法を示しつつ記述している。

4) Transparent Language 社 “Learn French Now!” 発音・語彙・文法・表現を学ぶための市販 CD-ROM 総合教材で、TUFS 言語モジュール製作のためのモニタリング資料として購入していたもの。複数のディスクが準備されており、基本表現の習得、日常会話の練習、コメディなど異なる言語レベルの習得に対応している。

1-2. メディア活用度の比較

Web/CD-ROM 教材は、印刷されたテキストや CD・ビデオ教材にないマルチメディア性を有しているが、その特徴として Lancien (1998: 24-32) は以下の 3 点を指摘している。

1) チャンネルの複合性 (multicanality): 視覚メディア (文字・映像) と、聴覚メディア (音

² <http://sage.media.kyoto-u.ac.jp/call/soujin/Grammaire/Grammaire.html>

³ <http://www.lli.ulaval.ca/labo2256/>

⁴ <http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/Aix2000/phonetique.html>

声)を同時に用いることが可能である。

- 2) レファレンスの複合性 (multireferentiality) : 各メディアの情報をリンクすることにより, 互いに即座の参照が可能である。
- 3) 双方向性 (interactivity) : 情報の一方的な提供にとどまらず, 学習者が自らの選択によって上記の複合的なチャンネルやレファレンス機能を活用することが可能である。また学習者の回答に対しリアルタイムで評価を還元することができる。

これらのマルチメディア特性の活用度について上記4つの教材を比較した(表1)。

	京都大	ケベック大	IAU	T.L.社
チャンネル	文 字 音 声			
	動画	写真	音声波形・ピッチ曲線・強さ曲線	
レファレンス	単語－音声	単音*・単語・句・文－音声		
双方向性	聞く/見る/読む			聞く/見る/読む/ 言う(含録音) /書く

*単音の音声リンクはケベック大のサイトのみ。

表1: 4教材のマルチメディア活用度の比較

上の表からは以下の点を見てとることができる。

- ・ チャンネル

京都大の教材で用いられている動画は, 口腔断面図における舌の動きを示すイラスト動画, および母音の円唇を確認するためのビデオ映像であるが, これらは各母音・子音の調音方法を解説する方法として有効な手段となっている。

一方ケベック大の用いる写真は口腔断面図のX線写真で, 調音点を確認できるとどまり発音学習に効果的とは考えられない。

IAU・T.L.社の提供している音声波形・ピッチ曲線・強さ曲線は, それぞれ摩擦音, イントネーション, ストレスを曲線グラフによって視覚化し, 学習者の録音音声とモデル音声を比較するものである。モデルと乖離した場合の矯正方法は特に説明されていないため効果は限定的ではあるが, プロソディーの習得には役立つものとなっている。

- ・ レファレンス

京都大を除き, 音声とのリンクは句・文レベルでも行われている。発音教材といえども, コミュニケーション・スキルの習得を目的とする以上, 単語より上位のレベルの音声リンクもあるほうが望ましいと考えられる。

- ・ 双方向性

T.L 社のみがキーボードを用いた音声の書き取り（書く）や学習者音声の録音（言う）の機能を備えている。綴り字の習得には「読む」のみならず、「書く」機能もあることが望ましい。

また同じ「聞く」の機能においても、京都大と IAU とはフランス語音素間、あるいは母語（英語）の音素との間で類似するもの同士の比較を行っている。日本人学習者にとっても同様の対照言語学的観点からの説明や練習は有効であろう。実際、目標言語への単なる露出（exposure）は、それがコミュニカティブな環境で実現されたとしても、発音の習得を保証するものではなく、音韻体系についての知識や訓練はより効果的な手段となりうるものである（Champagne et al. 1993）。

1-3. 学習プロセス別の比較

以上の分析は、学習者の活動という観点からは、(1) 目標言語音声のインプット (2) 音素間の識別 (3) 音と文字との結合 (4) 音声の産出という発音学習の各プロセスをいかに効果的に行うかという問題でもあることを示している。下の表 2 は、これら学習プロセスについて 4 つの教材の特徴を捉えなおしたものである。

	京都大	ケベック大	IAU	T.L.社
インプット	音声・調音方法	音声・調音点	音声のみ	
識別	類似音比較説明	聞き取り練習	仏英比較説明	—
音と文字との結合	説明のみ	説明のみ	—	書き取り練習 (語句・文)
音声産出および その評価	—	—	—	録音による 高さ・強さ・ 摩擦音の評価*

*評価は“Keep Practicing/ Good Job/WOW!”の 3 段階で与えられるが、基準は明示されていない。

表 2：学習プロセス別の 4 教材比較

表 1、表 2 からは、マルチメディア特性および学習プロセスの両側面において、各教材にかなりのばらつきがあることが見てとれる。当然のことながら、音声学・音韻論ではなく外国語の自学自習を目的とする T.L 社の教材が他に比べ多くのオプションを有しているが、動画による調音方法の提示（京都大：表 1）や音素間、母語／目標言語間の対照による説明・練習（京都大・IAU：表 2）も音声学・音韻論的成果として P モジュールに取り入れられるべきであろう。

2. P モジュール設計案

以上の分析をふまえ、当初の調査目的であった P モジュールのコンテンツとその枠組み（教材構成）について設計案を提示したい。

2-1. 教材構成

1-3 で見た音声のインプット・識別・産出、及び文字との結合は各言語に共通な発音学習のプロセスであり、P モジュールを構成する 4 つの主要なステップとすることができる。

2-2. コンテンツ

以下上記の 4 つのステップ毎に、マルチメディア特性（チャンネル・レファレンスの複合性、双方向性）を活用した学習項目案を挙げる。

1) インプット

- ・綴り字や発音記号による個別音の表示および音声リンク
- ・文字および動画による調音方法の説明（目標言語の音素間、および日本語との比較を含む）
- ・音声波形・ピッチ・強さ曲線の表示

2) 識別

- ・与えられた音声に一致する文字や発音記号を選択する
- ・与えられた語や文中に該当音が含まれるかどうか、またはどの音が含まれるかを答える
- ・与えられた語や文中のアクセント位置や個数を答える

3) 音声の産出

- ・単語（ミニマルペアを含む）の模倣練習
- ・音声連続・結合による変化を含む句や文の模倣練習
- ・学習者音声の録音（音声波形、ピッチ/強さ曲線の表示）、模範音声との比較による評価

4) 音と文字との結合

- ・与えられた音声に一致する文字を答える
- ・音声連続や結合による変化を含む句や文を書き取る

3. 結論

以上既存の発音学習サイトの分析を通じて、P モジュールの基本的な構成と学習項目ごとのマルチメディアの活用方法について述べてきたが、本論で提示した内容は未だ設計の第一段階を示すにとどまるものであり、Web 教材としての P モジュール実現のためにはページの組織化やレイアウト構成、視覚・聴覚メディアの挙動など、具体的なデザインについての検討が更に重要である。また本教材が効果的な発音学習のための手段として機能するためには、学習効果の測定とそのフィードバックが図られねばならない。同じマルチメディア特性を有しつつも、CD-ROM 教材に比べ Web 教材が持つ利点は、それらの結果を

バージョンアップによって機動的に反映させることができる点にあると言える。

参考文献

CHAMPAGNE-MUZAR, C.M., E.I.SCHNEIDERMAN et J.S.BOURDAGES 1993 :“Second language accent : the role of the phonological environment”, *IRAL* 2

LANCIEN, Th. 1998: *Multimédia*, CLE International, Paris.

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

語単位の音習得と他のモジュール との関連について

齋木 博

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

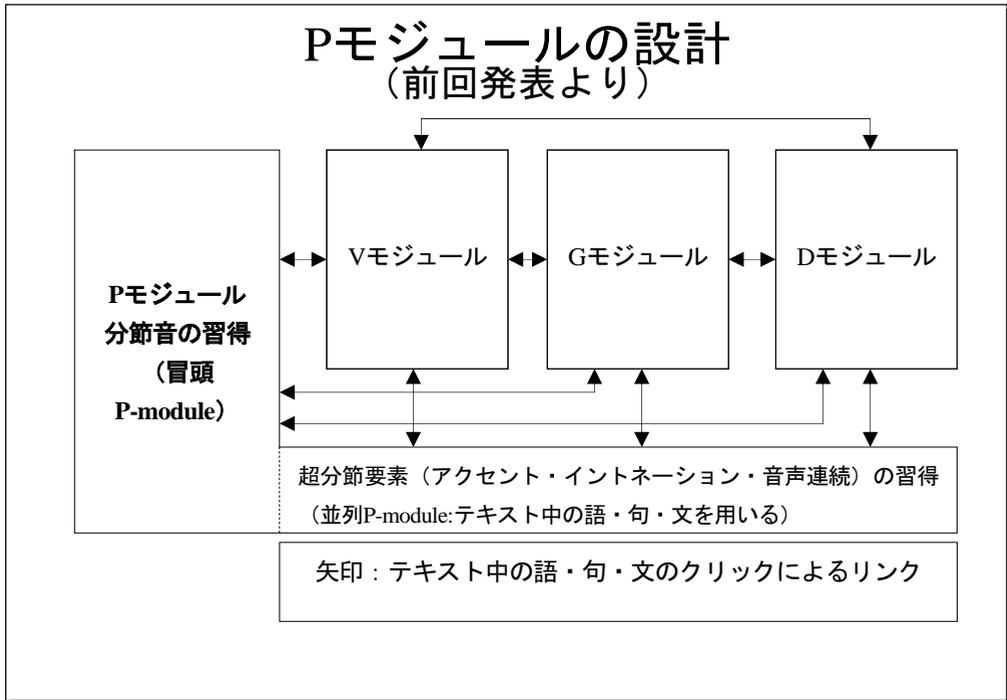
齋木博は現在ドイツに留学中であるため、この報告集には東京外国語大学語学研究所定例研究会（第3回）2002年9月25日に使用したスライドをそのまま掲載することにした。

スライド 1

本日の内容

- 他のモジュールとの関連について
- Pモジュールでの語単位までの習得
 - 音素
 - 音節
 - 語
- 今後の課題

スライド 2



スライド 3

他のモジュールとの関連について

- 語彙の共有 (Vモジュール)
- 随時参照可能なリンクの構築 (特にDモジュール)
- 話者とそのレベルの設定

スライド 4

Pモジュールでの 語単位までの音習得

- 従来の教科書について
- ミニマルペアの頻度について
 - Minimal pairs for English RP
- 音素
- 音節
- 語

スライド 5

各言語における重要性

ドイツ語を例に

	調音	アクセント	イントネーション
音素	○	×	×
音節	○	△	×
語	○	△	×
句	○	○	△
文	○	○	○
談話	○	○	○

スライド 6

従来の教科書について (特に日本語のものについて)

- 音韻について触れている教科書自体が少ない
- 語レベルがせいぜいで文レベルとなると皆無に近い
- 日本語の音声に例えて練習させている(長所でもある)
- ミニマルペアを考慮に入れた練習もあまりない
- 話者の会話スタイルに変化が乏しい

スライド 7

発音学習のプロセス (前回発表より)

- インプット
 - 目標言語の音声を聞き、調音・韻律的特徴を理解する
- 識別
 - 各音の違いを認識し、目標言語の音韻システムを習得する
- 音と文字の結合
 - 綴り字による発音学習、及びV・G・Dモジュールへの移行に不可欠
- 音声の産出
 - V・G・Dモジュールの基礎となる自動化を目指す

スライド 8

音素の獲得

- アルファベットなど単一の文字の読みから扱う
- ミニマルペアを用いてまず単音の獲得を目指す

スライド 9

音節レベルでの音獲得

- 目標言語のPhonotacticsに基づいた頻出する音連続の獲得

スライド 10

語としての音獲得

スライド 11

今後の課題

- 日本語との比較に基づいた構成方法
- 句、文レベルでの練習方法
- 標準語の規定問題
- 音と綴りの問題

以上

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

TUFS P モジュールにおける音韻構造の導入¹

中田 俊介

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

P モジュールについては、2002 年度中のモジュール第一版執筆および録音が予定されている。本研究では各言語コンテンツ記述の雛型となるスタイルシートを提示し、フランス語を具体例に、その構成の根拠づけについて述べる。スタイルシート作成上の中心的な課題は、目標言語の音韻構造（超分節的要素を含む）を効果的に習得するためには、それをどのように導入すべきかということであった。以下ではスタイルシートの構成に続き、その各項目のうち学習言語における規範性の問題、およびリズム単位・音韻論的単位としての音節の導入について述べる。

1. スタイルシートの提示

1-1. スタイルシート提示以降のスケジュール

スタイルシートは 10 月 25 日に解説パートを提示、不明点・疑問点を集約した後、10 月 31 日に練習パートを合わせた形を再度提示する。続いてさらなるフィードバックを経て 11 月 8 日に最終版スタイルシートを各言語担当者に配布、その後 12 月 20 日までの約 40 日を各言語 P モジュールの執筆期間として予定している。

1-2. スタイルシート（解説パート）の構成

P モジュールは解説パートと練習パートとに分かれるが、基本的には各言語を音声学・音韻論的に記述するものとして意図されている。以下にスタイルシートの各項目を示す（なお 10 月 25 日に提示されたスタイルシート全体は別添 1 の通りである）。

¹ 本稿は、東京外国語大学語学研究所 2002 年度第 4 回定例研究会、TUFS Language Module 研究（その 4）、2002 年 10 月 25 日（木）における報告を基にして執筆された。

項目タイトル	内容
1. ○○語の使用地域と人口	話者総人口・地域別内訳, 使用形態
2. ○○語の規範・方言概略	規範の形成過程, 方言分布の概略
3. 標準○○語	学習対象となる言語について
4. ○○語の音節	音節の構造・パターン
5. ○○語の母音と子音	音素目録とそれらの音声的実現
6. ○○語のプロソディー	アクセント・リズム・イントネーション等の韻律的特徴

「1. ○○語の使用地域と人口」は、対象言語の地理的・統計的基礎データを与えようとするものである。以下では「2. ○○語の規範・方言概略」「3. 標準○○語」における規範性の問題、および「4. ○○語の音節」導入の根拠について述べる。「5. ○○語の母音と子音」における音素とその音声的実現の記述方法は別添 1 に示すとおりである。「6. ○○語のプロソディー」は、統一的な記述形式の指定が困難なことから、記述の方法は各言語担当者に一任された。

2. 学習の対象とする発音－規範性の問題－

どのような言語にも地域的・社会的多様性は存在するが、TUF5 言語モジュールが対象とする言語の多くは世界的にも大規模な話者人口を有し（中国語、スペイン語、アラビア語など）、スペイン語であればどのスペイン語の発音を学ぶのかという問題について方針を統一する必要が生じた。

同様に広汎な地域に話者を持つフランス語についてもその使用形態は、各地域の歴史的経緯により、母語としてのフランス語のほか、第二言語としてのフランス語、または教育機関等における外国語としてのフランス語などさまざまである。BOREL & BILLERES (1989) によれば、現在規範的とされる「標準フランス語」は、パリのフランス語を土台にしつつ都市人口移動やメディアの発達によって地方言語が接触しあい平均化の進んだ発音である。

TUF5 言語モジュールではこうした規範とされる言語を学習対象とするが、むしろ全対象言語が標準フランス語のような平均的形態を規範としているわけではなく、その基準は言語個別的に決定されることになる。モジュール作成においては、インフォーマントの出身地方および目標言語のどのような発音を学習対象とするかを個別言語トップページに明示することとした。

3. リズム単位としての音節

P モジュールでは目標言語の母音・子音やリズム・イントネーションなど、いわゆる音

韻構造を習得することを目的としている。個々の分節音の発音は音韻論的単位としての音節の構成要素としてとらえられることによって、リズム単位とのかかわりが意識される。このことは、正確さ (accuracy) とともに、コミュニケーションにとってはそれに劣らず重要な滑らかさ (fluency) の習得に必要である。

Wenk (1983) は、共に音節をリズム単位とすると考えられるフランス語と英語について、リズム特徴の違いが音節の構成要素である母音や子音の発音に及ぼす影響を明らかにした。リズムグループをなす音節群のうち末尾音節にアクセントが置かれる (trailer-timed) フランス語では、グループ末のアクセント音節にむかって調音器官の緊張が持続し、無アクセント音節も比較的是っきりと発音されるのに対し、音節群の冒頭音節にアクセントを置く (leader-timed) 英語のような言語にあつては、続く無アクセント音節の調音は弛緩し、発音の弱化が顕著に認められる。

フランス語や英語と異なりモーラをリズム単位とする日本語も、同様にそのリズム構造に固有な分節音の発音特徴を持っていると考えられる。正確さとともに滑らかさを達成するためには、リズム単位として音節やモーラを導入しつつ、その構成要素として各分節音の発音を習得する方法が有効であると考えられる。

4. 音韻論的単位としての音節

フランス語では、音節はリズム特徴を形づくるのみならず、音素の弁別にも関与している。下の図 1 は標準フランス語の口母音を開口度 (縦軸)、舌の位置および円唇の度合い (横軸) によって分類したものである。

	前舌		中央	後舌
	非円唇	円唇	円唇	円唇
狭	i	y		u
↑	e	ø		o
中央			ə	
↓	ɛ	œ		ɔ
広	a			a

図 1: フランス語の口母音

上の口母音のうち、i, y, u の 3 つはどのような位置においても常に対立するのに対し、点線で囲んだ 3 つの組は対立する場合が限られている²。それら数少ない対立のケースを除けば、狭い方の e, ø, o は開音節に、広い方の ɛ, œ, ɔ は閉音節に相補分布的に現われる。

² a, a の対立は現在では消滅傾向にあることが報告されている (WALTER 1978, LEON 1992)。

LEON (1992) によれば、無強勢音節はすべて上の相補分布に従い、対立は一部の強勢音節に見られるのみである(表1)。このような場合においても、上記3と同様に分節音を音韻論的単位としての音節とともに導入することが有効であると考えられる。

音節構造	強勢有無	e/ɛ	ø/œ	o/ɔ
開音節	無強勢	×	×	×
	強勢	○	×	×
閉音節	無強勢	×	×	×
	強勢	×	△	○

○：対立 △：対立不安定 ×：対立なし

表1：LEON (1992) による6つの母音の対立状況

5. Pモジュールスタイルシート最終版に向けて(スタイルシート提示に対する評価)

10月25日の上記スタイルシート提示に対しては、それが「解説パート」であるとしても、はたして教材としての解説たり得ているのかという疑問が提出された。発音の習得を目的とする解説であるならば、専門用語による音声学・音韻論的知識の提供が効果的とは考えられず、ユーザーアンフレンドリーであるという指摘である。むしろ解説パートは練習のためのわかりやすい説明を心がけ、そこには抽象的な理論よりも、現場で発音指導にあたる各教師の工夫の蓄積が反映されるべきであるとの意見が提出された。

これらの議論を受け、Pモジュールの構成は練習パートとしての「実践編」を教材の中心に据え、今回提示されたスタイルシート(解説パート)の内容は「理論編」として、発音学習から踏み込んで音声学・音韻論を学ぼうとする者のためのレファレンスとすべく方針を転換することとなった。続く10月31日のPモジュール最終設計案において「実践編」の設計思想と構成が報告される。

参考文献

- BOREL, A. & BILLERES, M. 1989: "L'évolution de la norme phonétique en français contemporain," *La linguistique*, 25, 2/1989, 45-62.
- LEON, P. 1992: *Phonétisme et prononciations du français*, Nathan, Paris.
- WALTER, H. 1977: *La phonologie du français*, PUF, Paris.
- WENK, B.J. 1983: "Effet du rythme dans le français parlé," *Recherche sur le français parlé*, Vol.5, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 147-162.

【別添1】

対象言語： XXXX語

作成者氏名： XXXX

(P モジュール・D モジュール共通)

XXXX語の使用地域と人口 話者総人口・地域別内訳，形態（母語・公用語他）
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 第一パラグラフ（要約）120字（リンク先ページに継続）
XX
XX

XXXX語の規範・方言概略 規範の形成過程，方言分布の概略
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 第一パラグラフ（要約）120字（リンク先ページに継続）
XX
XX

(P モジュール目次)

標準XXXX語 音声記述の対象となる変種の特定およびその理由
XX
XX 全文 120字 XXXXXXXXXXXX
XX
XX

XXXX語の音節 音節の構造および類型（パターン）
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 要約 120字（リンク先ページに継続）XXXXXXXXXX
XX
XX

XXXX語の母音と子音 音素目録およびその音声の実現のかたちと環境
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 概略 80字（リンク先ページに継続）XXXXXXXXXXXX
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

プロソディー アクセント・リズム・イントネーション
XX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 要約 120字（リンク先ページに継続）XXXXXXXXXX
XX
XX

(P モジュール各ページ)

XXXX語の使用地域と人口
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 全文（リンク元冒頭文含む）XXXXXXXXXXXX

X

【参考文献】XX

X

XXXX語の規範・方言概略

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 全文 (リンク元冒頭文含む) XXXXXXXXXXXXXXX

X

【参考文献】XX

X

音節

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 全文 (リンク元冒頭文含む) XXXXXXXXXXXXXXX

X

【参考文献】XX

X

XXXX語の母音と子音

母音

XX

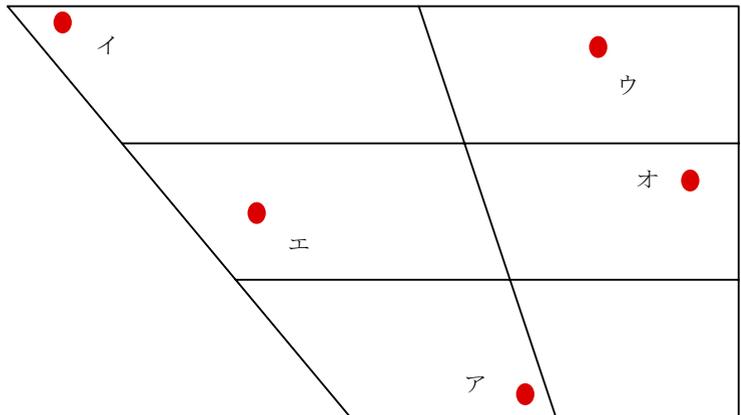
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 全文 120 字 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

音素	音声	用例 単語
/ /	[] []	○○○○ ○○○○
・ ・ ・	・ ・ ・	・ ・ ・

母音をプロット
(●は日本語)



『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

TUFS P モジュール最終設計案

木越 勉

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

1. 研究会報告の目的

2002年11月から12月にかけて2ヶ月間の各言語発音モジュール（以下Pモジュール）作成期間を控え、Pモジュール院生統括班にてまとめたPモジュール最終設計案を各言語Pモジュール作成者に対して提示することを目的として、2002年10月31日東京外国語大学語学研究所第6回定例研究会にて報告を行った。

2. 背景

企画段階で当初方向づけされていたのは、母音・子音体系に関する音声学・音韻論的記述、音素目録、ミニマルペアの提示、口腔図を含むIPAページへのリンクによる「音声・音韻概説」を中心とした理論重視のPモジュールであった。

この流れを変えることになったのが、6日前の2002年10月25日に行われた「Pモジュールにおける音韻構造の導入」と題する第5回定例研究会における、「音声・音韻概説」を軸としたPモジュール案についての発表に対する参加者による議論であった。即ち、この報告会に出席された外国語発音指導の現場におられる大学内外の教官の方々からあった次のような指摘によるものであった。

1. 概説の目標は何か。そういった概説を初学者が読むのか。
2. 練習問題にも解説が必要なのではないのか。概説部分は難しすぎる。
3. 概説を初学者が読んで理解できるのか。ユーザーアンフレンドリーだ。
4. 概説は誰を対象にしているのか。全ての学習者に必要なものとは思えない。練習用には易しい解説が要と思うが。
5. 口腔図を見せられ発音記号を示されたからといって学習者が発音を習得できるわけではない。
6. 具体的な教材の提示が必要ではないか。初学者とはどういう年齢が対象なのか。全体に抽象的すぎる。専門用語なしで伝える方法はないのか。発音といっても、発音だけが独立しているわけではない。誰に対しての、どういう能力がつく教材なのか分らないと説得力がないのではないか。
7. 練習問題はミニマルペアを識別できるかどうかを測るものでよいのか。大事な

のは発音を習得させることではないのか。たとえば日本語には区別がない音を区別して発音できるようにさせるなど。IPA の提示は必要ないのではないか。

8. 理論が背景があれば、表に出なくてもよいのではないか。理論ではなく、教育のプロとしてのノウハウを示すことができればよいのではないか。
9. 練習問題がテキストとして意味のあるものにすべきではないか。

これらの議論を受けて、P モジュール設計を根本的に見直すこととした。実は、院生統括班メンバーでは当初からユーザーフレンドリーで実践的な発音教材作りを目指すべきではないかとの考えをもっていた。それが学術的レベルの高いものを開発すべしという命題の厚い壁に行く手を阻まれ、こんなことでよいのかと思いつつも、学術的に高いレベルを目指さんがために理論に偏り、実践的な発音教材から遠のいてしまう方向に傾いていた。

その状況下で 10 月 25 日の研究会出席者の方々から賜った貴重なご意見やご指摘は、院生統括班にとって初心に戻れとの天の啓示のようであった。それまで漠然と心に描いていた P モジュールのあるべき姿が突然はつきりと見通せるようになり、我々は翌 26 日・27 日の週末 2 日間にそれを一挙に具現化すべく精力的に作業に取り組んだ。

3. 「理論編」と「実践編」の二本立て

まず、P モジュールを入口で「理論編」と「実践編」に分けることとし、それまで「音声・音韻概説」と呼んでいた概説は「理論編」と読み替えて研究のリファレンスとし、それとは別に理論的根拠に裏打ちされた発音教材を開発し、それを「実践編」とすることとし、これによって学術的なものと実用的な教材との両立を図ることを発案した。

4. P モジュールの設計思想

新たに一から練り直すことになった「実践編」は次のコンセプトに基づくこととした。

- (1) コミュニカティブな言語運用のための発音自習用教材とする。

発音練習を目的とした用例のための用例を並べがちなミニマルペアに拘らず、基礎語彙あるいは日常使われるフレーズ、文などの中から例文を選び、実用的なコミュニケーションに役立つ発音教材を目指す。またできるだけ自習用に耐えうる教材を目指す。

- (2) 大学生以外の一般の学習者ニーズにも対応する。

大学の授業のみならず、高校生や一般の学習者も対象とする。

- (3) ユーザーフレンドリーな教材を目指す。

学習者に音声学の知識があることを前提としない平易な説明を心がける。専門用語、発音記号は原則として使用しない。

(4) 目標設定を行う。

この教材で学習したら何が達成できるかという目標を明確にする。

(5) e-learning 教材の利点を生かした斬新で面白い設計を行う。

紙の教材では実現できない e-learning 教材ならではの利点を生かし、練習問題、解説などの提示方法を工夫する。

(6) 他モジュール（会話(D)、文法(G)、語彙(V)）との連関を考慮する。

将来的に他モジュールとの連関が図れるようにすることを念頭において P モジュールを開発する。

5. 単音からプロソディーまで扱う発音教材

単音のみでなくプロソディーまで発音モジュールで扱うことは、それまでの「音声・音韻概説」案では躊躇されていた。イントネーションやプロミネンスについては全言語に亘って十分な研究が行われているとは言えないというのがその理由である。しかし言語運用を基盤とした言語教育を考えると、単音中心の考え方は十分でなく、これらは言語運用には不可欠な学習項目であることに疑問の余地はない。

旧ユーゴスラビア・ザグレブ大学の言語学者ペタル・グベリナ (Petar Guberina) が 1950 年代に提唱した言語音の受容と再生に関する「言語聴覚論」を理論的基盤とするヴェルボ・トナル法 (Verbo-Tonal Method) という日本語発音教育でよく知られている手法がある。単音から入る発音教育に対して、プロソディーに重点をおいた文および談話レベルでの指導方法を取り入れ、その中で個々の音のもつ特徴を引き出すというアプローチを提唱しているもので、わらべ歌を用いてリズム・イントネーションを体得させる手法は本発音モジュール「実践編」設計のよいヒントになった。このヴェルボ・トナル法については Krapez 1971, 岩村 1990 が詳しい。

6. P モジュール内でのモジュール化

本 P モジュールは 3 部構成とし、パート 1 を単音およびアクセントの提示、パート 2 をプロソディーを中心とした流暢さ¹の確保、パート 3 を再び単音に立ち帰って発音の正確さ²の確保、という基本設計とした。

このパート分けはレベル分けを意味しない。それぞれのパートはモジュール化し、学習者はそのニーズ、ウォンツに応じて単音から入ってもよいし、プロソディーから入ってもよいようにした。

また、このモジュール化はパートのみならず、パートを構成するユニットレベルにも適

¹ ²Brown (2001:268)は、流暢さと正確さの両方ともコミュニケーションな言語教育において追求すべき重要な目標であると述べている。

用し、それぞれがユニットとして独立した構成にし、既習事項から未習事項へという原則には拘らず、全くの初学者でも学習経験を有する学習者でも、好きなところから自由に始められるよう配慮した。

7. サンプル作成

P モジュール設計の見直しと同時に、各言語 P モジュール作成者用にイメージ把握のための参考として具体的なサンプル作成も行った。「実践編」サンプルのスペイン語版を同じ 2 日間で書き上げ、10 月 28 日に各言語 P モジュール作成者に配布した（添付参考資料参照）。その後スペイン語 P モジュールのコンテンツは完成するまでに幾度となく書き直したが、この最初のサンプルに盛り込んだ内容は現在公開されているコンテンツに原型として残っている。

8. 報告内容：P モジュール最終設計案

10 月 31 日に以下の報告を行った。その場で各言語 P モジュール作成者のおおむねの賛同を得られたが、更に意見集約の期間を設けた後、11 月 11 日に P モジュール・スタイルシートを配布し、12 月 20 日提出締切でコンテンツ作成を開始することとなった。

8-1. P モジュールの構成

英語を除く各言語とも「理論編」と「実践編」の二本立てとする。「実践編」、「理論編」同時作成を原則とするが、困難な場合は「実践編」を優先し、少なくとも「実践編」は必ず作成する。

「実践編」は、各個別言語の個別性に鑑み、項目の提示順・方法、解説の長さには制限は設けず基本的に内容は各言語作成者の裁量に任せるが、英語を除く各言語共通の枠組みとして次の構成とする。

- ① 韻律的特徴を伴う短い詩などのテキストを用い、その言語の響きの紹介を導入とする。導入部分に目標言語の韻律的特徴を伴う短いテキスト（詩、小説、会話体文章など）を文字と音とで提示し、学習者に学習言語の響きを知ってもらい、また特徴を認識してもらうことを狙いとする。
- ② パート 1 「サバイバルのためにこれだけは」：このパートでは、とりあえず目標言語の語句でも文でも音読でき、発音が通じるようになることを目標とする。日本語話者が特に注意を要する、これを間違えると絶対に通じないというポイントに重点をおき、基本事項を抽出して提示する。
- ③ パート 2 「円滑なコミュニケーションのために」：大切な発音のコツを学び、それによってリスニング能力をつけることを目標とする。ここでプロソディーを扱い、

発音の流暢さを追求する。プロソディーに中心をおいてリスニング力をつけるために必要な発音のコツとなるものを提示する。

- ④ パート3「ネイティブ並の発音を身につけるために」：更に進んで正確な発音を学習し、目標言語らしさを身につけることを目標とする。このパートのタイトルはいささか大胆なネーミングであるが、学習者が目的に応じて、とりあえず通じるレベルのみを目指したいならばこのパートは飛ばしてもらって構わないし、本物の目標言語らしさを身につけたいならば、このパートは極めて重要であるとのメッセージを伝えたいがためのものである。発音の正確さを期するためのコツを伝授することに重点を置く。

8-2. 作成要領

その他次のような注意事項を確認した。

- (1) 3パート合わせて提示項目数の目安は30とする。
- (2) 日本語音と学習言語音との対照を踏まえた解説とする。
- (3) 音識別・音産出のための練習問題を各項目の中心に据える。発見学習を取り入れる。
- (4) 発音は勿論のこと綴りも学習対象にした教材とする³。

9. まとめ

2002年9月から2ヶ月間に亘って行った院生統括班によるPモジュール企画開発は、今回の報告会によるPモジュール最終設計案およびスタイルシートの提示によって完了し、プロジェクトは各言語Pモジュールのコンテンツ作成段階に移行した。

参考文献

- Brown, H. Douglas 2001: *Teaching by Principles, second Edition, An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
- Krapez, M. 1971: "An Introduction to the Verbotonal Method," in: Black, J. W. and Strumsta, C. (eds.), *Studies on the Verbo-Tonal System*, University of Tennessee, Knoxville, TN, 1-18.
- Wiley, Kaye 2002: *Fast Track Phonics Teacher's Guide*, Longman, White Plains, NY.

岩村圭南 1990 「発音指導 - 基本的考え方と指導方法」 ロベルジュ, クロード・木村匡康 編『日本語の発音指導 VT法の理論と実際』凡人社.

³ 発音記号を介さずに発音と綴り字の関係を学習させるために英語教育で確立されているフォニックスの手法を他言語でも取り入れる試みである。Wiley 2002などに英語の具体的指導方法が示されている。

[参考資料]

P モジュール 実践編サンプル

言語：スペイン語

監修者：

作成者 1：

作成者 2：

インフォーマント 1 (male)：

インフォーマント 2 (female)：

0 はじめに

まずこの言語はどんな響きがするか、次のテキストを見ながら聞いてください。

Hoy la tierra y los cielos me sonrén;
hoy llega al fondo de mi alma el sol;
hoy la he visto..., la he visto y me ha mirado.
¡Hoy creo en Dios!

----Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870)

どんな風に感じましたか。

- ①rの音が耳につく。
 - ②日本語に響きが似ている。
 - ③文字との関連では、ローマ字を読むような感じだ。
 - ④でも音がつながっていて機関銃のような速さだ。
- などの特徴に気付かれたと思います。

このモジュールは3部構成になっています。

1. サバイバルのためにこれだけは到達目標は、とりあえずこの言語の単語でも文章でも音読できるし、発音は通じるようになることです。
2. 円滑なコミュニケーションのためには、大切な発音のコツを学び、それによってヒアリング能力をつけることを目標とします。
3. ネイティブ並の発音を身につけるためには、更に進んで正確な発音を学習し、この言語らしさを身につけることを目標とします。

1 サバイバルのためにこれだけは

スペイン語は、文字が発音にうまく対応していて、しかも日本語の音に近いものが多いので、とてとつつきやすくなっています。発音自体で注意が要るものと、文字の読み方についての決まりごとをいくつか覚えてしまえば、スペイン語の発音は辞書をみないでも出来るようになります。

項目番号：1.1

項目タイトル：**u**

解説：

スペイン語の母音は **a, e, i, o, u** の5つです。このうち **u** には注意してください。日本語のウよりずっと唇を丸めて前に突き出して発音します。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **u** (アルファベット **u** の読み)
2. **tú** (きみ)
3. **uno** (1)
4. **atún** (マグロ)
5. **Buenos días.** (こんにちは)

練習：

次の **A**、**B** の語を聞いてスペイン語だと思う方をクリックすること。

1. **A** (宇野) **B** (uno) (正解：B)
2. **A** (luz) **B** (留守) (正解：A)
3. **A** (プロ) **B** (puro) (正解：B)
4. **A** (窪) **B** (cubo) (正解：B)
5. **A** (cuando) **B** (食わんど) (正解：A)

項目番号：1.2

項目タイトル：母音とアクセント

解説：

練習：

次の **A**、**B** の語を聞いてスペイン語だと思う方をクリックすること。

1. A (宇野) B (uno) (正解 : B)
2. A (casa) B (傘) (正解 : A)
3. A (似非) B (ese) (正解 : B)
4. A (菓子) B (casi) (正解 : B)
5. A (camino) B (紙の) (正解 : A)

練習 :

次の A, B の語を聞いてスペイン語だと思う方をクリックすること。

1. A (アルコール) B (alcohol) (正解 : B)
2. A (メリヤス) B (medias) (正解 : B)
3. A (カフェテリア) B (cafetería) (正解 : B)
4. A (メルルーサ) B (merluza) (正解 : B)
5. A (San Francisco) B (サンフランシスコ) (正解 : A)

項目番号 : 1.3

項目タイトル : **r** と **rr**

解説 :

スペイン語の **r** は、舌先を上歯ぐきの裏に当てて、はじいて出します。これを2回以上震わせると、**rr** の音になります。

rrrrrr...と続けて出せますか。難しければ、前に **d** か **t** をつけて **drrrr...**, **trrrr...**としてみてください。すぐに出来なくても諦めずに練習しましょう。

練習 :

モデルに合わせて発音すること。

1. **pero** (しかし) **perro** (犬)
2. **caro** (値段が高い) **carro** (カート)
3. **cero** (ゼロ) **cerro** (岩山)
- 4.
- 5.

項目番号 : 1.4

項目タイトル : **l**

解説 :

l の音は、舌先を上歯ぐきの裏に当て、舌の両側から声を出します。日本語話者には **l**, **r**, **rr** いずれもラ行音に聞こえますから、聞き分けも発音の仕分けも難しいですが、混同すると通じませんから、音をよく聞いて練習しましょう。**l**, **r**, **rr** とも日本語にない音では

ありません。rrは啖呵を切るときなど特殊な場合にしか出てきませんが、lとrは個人差で、どちらで発音しても日本語話者には同じ音として認識されるのです。

練習：

A, Bを聞き、lのはいつている方を選ぶこと。

1. pelo (髪) A (pelo) / B (pero) (正解：A)
2. ala (翼) A (ala) / B (ara) (正解：A)
- 3.
- 4.
- 5.

解説：

逆に、日本語では区別するのにスペイン語では同じ音として認識されるものがあります。次項 1-4 をみてください。

項目番号：1.5

項目タイトル：llはyと同じで、日本語に近い音はヤ行とジャ行

解説：

これは簡単なようで日本語話者には出しにくい音です。舌先を下の歯ぐきの裏に当て、舌の中ほどを上あごに近づける感じでヤ行音を出します。強く発音するとジャ行に聞こえる音にもなります。

本来の生粋といわれる音は、いま説明した要領で舌の中ほどを上あごにつけてリヤ行音を出していましたが、現在その発音をする人はスペインのごく一部の地域にしかいません。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. lleno (満ちた)
2. allí (そこ)
3. desarrollo (発展)
4. ya (もう)
5. yen (円)

解説：

スペイン語話者にとって、日本語の「要約」と「条約」、「様式」と「常識」などは聞き分け、発音仕分けが難しいことばです。

項目番号：1.6

項目タイトル：**j** はハ行，**gi, ge** はヒ，へ

解説：

日本語のハ行音で代用できますが，正確には喉の奥をこするようにして出す音です。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **jamón** (ハム)
2. **juego** (ゲーム)
3. **joya** (宝石)
4. **gente** (人々)
5. **gigante** (巨人)

項目番号：1.7

項目タイトル：**qui, que** はキ，ケ，**gui, gue** はギ，ゲ，**güi, güe** はグイ，グエ

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **quemadura** (やけど)
2. **quiosco** (キオスク)
3. **merengue** (メレンゲ)
4. **pingüino** (ペンギン)
5. **vergüenza** (恥)

項目番号：1.8

項目タイトル：**h** は読まない

解説：

h はどこにあってもよみません。チャ行音を表わす **ch** は別です。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **hotel** (ホテル)
2. **hospital** (病院)
3. **chihuahua** (チワワ)
4. **cohetete** (ロケット)
- 5.

項目番号：1.9

項目タイトル：z と ci, ce は[θ]の音

解説：

スペイン語には、舌先を上下の歯ではさんで出す英語の th（の無声音）と同じ音があります。文字では z と ci, ce の組み合わせがこれにあたります。

ただし、スペインの南部と、南北アメリカのスペイン語圏全域で、代わりに s 音が使われていますので、s 音で代用しても構いません。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **z**apatos（靴）
2. **veloz**（速い）
3. **gracias**（ありがとう）
4. **cenicero**（灰皿）
- 5.

項目番号：1.10

項目タイトル：n はナ行、ñ はニャ行

解説：

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **español**（スペイン語）
2. **niña**（女兒）
- 3.
- 4.
- 5.

項目番号：1.11

項目タイトル：b と v はバ行で同じ音

解説：

スペイン語では f に対応する有声音がありません。v は b と同じ音です。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **bebida**（飲み物）

2. **uva** (ぶどう)
3. **venta** (販売)
4. **vida** (生活)
5. **cuervo** (からす)

項目番号：1.12

項目タイトル：語頭, l, n, s のあとの **r** は **rr** と発音する

解説：

語頭の **r** は **r** がひとつ省略して書かれていると考えてください。実際に **rr** で始まる語は存在しません。また, l, n, s のあとの **r** も **rr** の音になります。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **rico** (金持ち)
2. **rosa** (ばら)
3. **alrededor** (周囲)
4. **honrado** (誠実な)
5. **Israel** (イスラエル)

項目番号：1.13

項目タイトル：分かち書きを無視する

解説：

「あるホテル」というのはスペイン語で **un hotel** と書きますが、語間のスペースはないかのように発音します。hは無音ですから、従って”unotel”と発音します。「あるホテルで」なら, en un hotel と書きますが”enunotel”と発音します。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **el hotel** (そのホテル)
2. **un hotel** (あるホテル)
3. **en el hotel** (そのホテルで)
4. **en un hotel** (あるホテルで)
- 5.

2 円滑なコミュニケーションのために

モジュール冒頭の詩をもう一度みてください。これを音読したものを録音して、モデルリーディングと聞き比べてみてください。これから必要なのは、滑らかな読み・発話ができるようになることです。

スペイン語では音の連なりがとても大切なのです。

個々の音だけに注意を払っていると、ブチブチと切れた発音しかできないし、そういう発音しかしていないと、自然なスピードでの話の聞き取りができません。

ここでは、単語のなか、単語と単語の間、文全体、文と文の音の連なり、アクセント、リズム、イントネーションに注意を向けます。

さて、これからの練習を始める前に、先ほど触れた詩の朗読の録音を取っておいて、この部分の学習が終わった段階で、もう一度同じ詩の朗読を録音し、前の録音と聞き比べて習熟度チェックをしてみてください。

それでは、始めましょう。

項目番号：2.1

項目タイトル：単語のなかの二重母音を滑らかに

解説：

日本語で「上野」はウエノ、スペイン語で「良い」は **bueno**。音の違いに注意してください。**u** は日本語のウより唇を丸くするのも大切な点ですが、もうひとつ、**ue** を滑らかに発音することが大切です。**ai, au, ei, eu, ia, ie, io, iu, oi, ou, ua, ui, uo** なども同様です。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **vente** (いらっしやい) /**veinte** (20)
2. **penado** (受刑者) /**peinado** (髪型)
3. **siete u ocho** (7 か 8)
4. **se calla y escucha** (静かにして聴く)
5. **ayer por la tarde u hoy** (昨日の午後か今日)

項目番号：2.2

項目タイトル：単語のなかでのアクセント位置

解説：

単語のなかの自然な音のひとかたまりを音節と考えてください。

スペイン語では、最後から2番目の音節にアクセントがある語が最も多く、

ro-sa (ばら) **to-re-ro** (闘牛士) **lu-nes** (月曜日) **e-xa-men** (試験)

最後の音節にあるのがその次に多く、

pa-pel (紙) **mu-jer** (女) **ja-ba-lí** (いのしし)

最後から3番目の音節にあるのが一番少ないです。

á-ni-mo (元気) **fá-bri-ca** (工場) **nú-me-ro** (数)

アクセントの位置はこのどれかにあつて、最後から4番目以前にアクセントのある語は存在しません。

また、アクセントのある音節は若干長めに発音される(10分の1~2秒)がありますが、基本的にはアクセントのある音節もない音節も長さは同じと考えてください。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. Japón y el japonés (日本と日本語 (人))
2. España y el español (スペインとスペイン語 (人))
3. Francia y el francés (フランスとフランス語 (人))
4. Italia y el italiano (イタリアとイタリア語 (人))
5. La República de Corea (大韓民国)

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. amo/amó (私は愛する/彼は愛した)
2. busco/buscó (私は探す/彼は捜した)
3. regreso/regresó (私は帰る/彼は帰った)
4. estudio/estudió (私は勉強する/彼は勉強した)
5. parpadeo/parpadeó (私はまばたきする/彼はまばたきした)

練習：

A か B か正しい読みを答えること。

- | | | |
|--------------------|-------------------------------|--------|
| 1. la calle (通り) | A (la calle) / B (la callé) | (正解：A) |
| 2. lástima (残念) | A (lástima) / B (lastima) | (正解：A) |
| 3. la sábana (シーツ) | A (la sábana) / B (la sabana) | (正解：A) |
| 4. célebre (有名な) | A (célebre) / B (celebre) | (正解：A) |
| 5. seria (まじめな) | A (seria) / B (sería) | (正解：A) |

項目番号：2.3

項目タイトル：アクセントのない語

解説：

文のなかではアクセントをつける語とつけない語があります。実際の文章にあたるときにアクセントのある語とない語があることに注意して音を聞き、リズムとして身に付けるようにしてください。

練習：

1. モデルに合わせて発音すること。

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. (名は忘れたが、ラ・マンチャ地方のとある村に、そうたいして昔のことでもなく、槍かけに槍、古びた楯、やせ馬と足のいい猟犬を持った、ごくふつうの郷士がひとり住んでいた。)

2. モデルに合わせてリズムをとってみましょう。

●	●	●	●	●	
Cum-ple	-a	-ños	fe	-liz	(ハッピーバースデー)
Cum-ple	-a	-ños	fe	-liz	
Te	de-se	-a	-mos	to	-dos
Cum-ple	-a	-ños	fe	-liz	

3. モデルに合わせてリズムをとってみましょう。

●	●	●	●
Cam-pa-na	so-bre	cam-pa-na	
Y	so-bre	cam-pa-na	u-na
A-só-ma	-te	a la ven-ta-na	
Ve-rás	al ni-ño	en la cu-na	
Be-lén,	cam-pa-nas	de Be-lén	
Que los án-ge-	les	to-can	
¿Qué nue-vas	nos tra-éis?		

項目番号：2.4

項目タイトル：イントネーション

解説：

2.4.1 平叙文のイントネーション

文末が下がる。

2.4.2 疑問文のイントネーション

基本的に文末が上がる。

2.4.3 感嘆文のイントネーション

文末が急降下する。

2.4.4 命令文のイントネーション

命令口調が強いと文末が急降下する。懇願、嘆願の類の命令文の文末は普通に下がる。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. Perdón.↓ (すみません)
2. Perdón.↑ (なんですか?)
3. Buenos días.↓ (こんにちは)
4. Buenos días, señor.↓ (こんにちは)
5. Hola.↓ ¿Qué tal?↑ (やあ, 元気?)

3 ネイティブ並の発音を身につけるために

項目番号：3.1

項目タイトル：aのあとのeの脱落

解説：

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. para el coche (車のために)
2. ¡Para el coche! (車を止めろ)
3. hasta el final (最後まで)
- 4.
- 5.

項目番号：3.2

項目タイトル：aのあとのaの脱落

解説：

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. una hamaca (ひとつのハンモック)
2. la abre (彼はそれを開ける)
- 3.
- 4.
- 5.

項目番号 : 3.3

項目タイトル : r の前の l, s の脱落

解説 :

練習 :

モデルに合わせて発音すること。

1. alrededor (周囲)
2. Israel (イスラエル)
- 3.
- 4.
- 5.

項目番号 : 3.4

項目タイトル : 二重子音

解説 :

うしろに r がつく二重子音には, **pr, br, tr, dr, cr, gr, fr** の 6 種類がありますが, これらが発音するときは, 前の子音を発音するときにすでにあとの母音の口の形をして発音します。**Cristo** (キリスト) は, 「クリスト」より「キリスト」に近く聞こえます。

練習 :

モデルに合わせて発音すること。

1. **tren** (列車)
2. **crédito** (クレジット)
3. **padre** (お父さん)
4. **pregunta** (質問)
5. **transporte** (輸送)

項目番号 : 3.5

項目タイトル : d, m のまえの s

解説

d, m のまえの s は濁ってズの音になります。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **Buenos días** (こんにちは)
2. **mismo** (同じ)
3. **desde la niñez** (子供のころから)
- 4.
- 5.

項目番号：3.6

項目タイトル：語末の **d**

解説：

語末の d は発音しないか, [θ]の音になります。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **Madrid** (マドリード)
2. **ciudad** (都市)
3. **verdad** (真実)
- 4.
- 5.

項目番号：3.7

項目タイトル：**w**

解説：

w は外来語にしか使われない文字です。普通は u と同じに発音されますが, b や gu という発音になることがあります。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **Washington** (ワシントン)
2. **wáter** (便所)
3. **whisky** (ウイスキー)
4. **Wagner** (ワグナー)
- 5.

項目番号：3.8

項目タイトル：似て非なる音 **s**

解説：

スペイン語の **s** は、日本語のサ行音とかなり音が違います。舌をちょっとひっこめたままで上の歯ぐきの裏に近づけたまま、歯ぐきにつけずに発音します。sa, su, se, so については舌先の位置はサ行音とシャ行音の間あたりの音になります。si については、シより舌先の位置はずっと前になりますが、やはり歯ぐきの裏に近づけるだけで発音します。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **solamente** (それだけ)
2. **simpático** (感じのいい)
3. **siesta** (昼寝)
4. **secreto** (秘密)
5. **buena suerte** (幸運)

項目番号：3.9

項目タイトル：母音にはさまれた **b d g**

解説：

語頭などの **b, d, g** に比べ、母音にはさまれた **b, d, g** は弱い音になります。

練習：

モデルに合わせて発音すること。

1. **bebé** (赤ん坊)
2. **dedo** (指)
3. **lago** (湖)
- 4.
- 5.

以上

3. 会話モジュール

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

Dモジュール開発のための場面シラバスと 機能シラバスに関する基礎調査

結城 健太郎

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

本稿は TUFSS 言語モジュール内 D モジュール¹を開発するための場面シラバスと機能シラバスに関する教材評価の調査報告と D モジュールの設計について扱う。本稿で扱われる調査は本学の川口裕司教授により次の五つの目的で行われた。(1)外国語教材のモニタリングをすることによって学習者のニーズを知る, (2)基礎語彙および基本文法に関するデータ収集を行う, (3)語学レベルの客観的評価方法に関する研究を行う, (4)外語大独自の自習システムの輪郭を作成する, (5)自習システムの導入部分を試作する, である。本稿はこれらの目的のうち(1)と(4)について TUFSS 言語モジュール内 D モジュールの開発の視点から扱う。

1. 場面シラバスと機能シラバス

ウィルキンズ (1994) によれば、「場面を中心とするシラバス」とは場面に基づいたシラバスである。このシラバスでは場面が持つ社会的な特性による言語形式の選択の制約やその場面における適切な表現を学ぶ。機能シラバスとは同じくウィルキンズ (1994) では「概念・機能シラバス」と呼ばれ、「学習者が必要とする概念 (考え) と機能 (使用), またはそのどちらかに応じて指導項目が配置される (シラバス)」である。なお, この「概念・機能シラバス」は以下の部分では単に「機能シラバス」と呼ぶ。場面シラバスも機能シラバスも学習者中心のシラバスであり, 学習者の学習目的に対応する必要がある。場面シラバスと機能シラバスは名称と定義は異なるが密接に結びついていると言える。例えば“飲食店”という場面を扱えば大抵の場合その中には“注文する”という機能が含まれる。

¹ D モジュールとはダイアログ・モジュールのことを指す。最終的に各言語と日本語について教材を作ることになる。

2. 調査の方法

本調査では4つのスペイン語の教材、7つの中国語の教材、8つのドイツ語の教材、6つのフランス語の教材、1つのポルトガル語の教材を学生²がモニタリング調査した（リスト1）。それぞれの教材は外国人学習者が対象になっているものが中心になっており、レベルは入門から中級までである。媒体はCD-ROMメディアで、パソコンを使って学習する。

場面シラバス・機能シラバスに関係する事項については、次のような質問が調査する学生に与えられた。“基本的な日常の場面設定が全てそろっているか”と“場面設定は簡単なものから複雑なものへと進むか”である。この二つの質問について5段階評価で回答する。最も当てはまるものに5が、最もあてはまらないものに1が与えられる。

そして“場面設定で工夫されている点をあげてください”、“ソフトにあらわれる全ての場面設定を順に記述してください。上記の場面設定について、あなたの意見を述べてください。とくに評価できる点と改善すべき点を述べてください。”という質問が与えられる。さらに“理想的な場面設定とはどのようなものか？”と、教材にとらわれず調査者自身の意見を求める質問が与えられる。このような質問を通して教材に表われる場面³と機能の調査が行われた。

3. 結果－場面シラバス

最初に“基本的な日常の場面設定がすべてそろっているか”という質問に対する回答の結果である（グラフ1）。5段階評価で値が高いとモニターが必要であると考えている場面がより多く網羅されているということになる。1の評価が与えられた教材が4個、2の評価が7個、3の評価が11個、4の評価が5個、5の評価が1個であった。

この結果より必ずしも学習者が考える基本的な日常の場面設定を網羅できているわけではないということがうかがえる。これは学習者のニーズをつかむことの難しさを示し、場面の設定を考える際は十分に学習者のニーズを分析する必要がある一方、十分な量の場面を設定してニーズの取りこぼしがないようにする必要がある。

次に“場面は簡単なものから複雑なものへと進むか”という質問に対する回答の結果である（グラフ2）。5段階評価で、値が高いほどより複雑性に対応して場面が配列されているということになる。1の評価が与えられた教材が3個、2の評価が4個、3の評価が13個、4の評価が8個、5の評価が0となった。

この結果より章が進むにしたがってより場面の設定が複雑になっていくという傾向が

² モニターはその対象言語について研究している学生である。しかしネイティブスピーカーではない。

³ 全ての教材が何らかの場面を中心とした単元によって構成されているわけではない。28個の教材の中で21個の教材が場面を中心とした章立てをしている部分があった。残りの7つの教材は発音や文法が中心になっているもので、教材によっては“挨拶”や“自己紹介”、“場所・時間をたずねる”といった単元を設けているものがあった。これは場面というよりも機能に近いものだが、場面の一つとしてモニターによって抽出されている。しかしこの発表のために結果をまとめる際に、それらは分離して考えている。

読み取れる。このことは学習者のニーズや興味を意識しながらも、場面の複雑性に対応した場面の配列をしたほうがよいということを示唆している。

4. 場面から見たシラバスの観察

モニターによって観察された場面を見て気付くのは、どの教材でも共通して取り上げられる場面があることである。21 個の教材の中で商店の場面を取り上げた章を含む教材は 13 個、飲食店の場面を取り上げた章を含む教材は 11 個、交通機関に関わる場面を取り上げた教材は 10 個ある。ホテルといった宿泊施設における場面を取り上げた教材は 8 個、病院など健康に関わる場面を取り上げている教材は 8 個、金融機関の場面を取り上げている教材は 6 個あった。これらは独立した単元として取り上げているものを数えたものだが、これらの場面が部分的に取り上げられている可能性も高く、実数はさらに多くなると考えられる。旅行の話題を取り上げている教材は 8 個あったが、この場面の中には宿泊施設や交通機関といった場面が数多く含まれると思われる。

5. 場面設定に関するモニターの評価

次にこうした場面構成に対して学生モニターがどのような分析をしているかを扱う。最重要なものとしてモニターが注目した点はその教材が学習者の必要に合わせた場面を取り上げているかという点である。モニターからは現地で日常生活を行う際に必要になる場面を網羅した教材や、旅行で訪れた際に必要になる場面を扱う教材に積極的な評価が与えられた。また学習者のレベルに合わせた場面設定の必要性を指摘しているモニターもいる。その言語が話されている地域に関する情報や、専門的な用語を使う場面が出てくる場合、比較的高い語学のレベルが必要とされるということも指摘されていた。そして、学習者に必要だけでなく、学習者が興味を持たせることができるかという点も指摘されている。同じ登場人物が出てきて展開が進むことで登場人物に感情移入できる設定であることが評価されている教材があった。またパソコンを使用する場面など社会環境に合わせた内容を含めている点を評価しているモニターもいる。

6. 結果－機能シラバス

機能について各教材の調査結果⁴を見ていくと気が付くのはどの教材でも共通して取り上げられる機能が多いということである。挨拶する・自分や他人を紹介するという機能は一つの章で扱われている場合が多く、21 個の教材のうち挨拶については 11 個、紹介につ

⁴ 教材によっては、“挨拶する”、“自己紹介する”、“場所・時間を質問する”といった機能が場面と同じように一つの単元として取り上げられるものがある。一方“食事を始める、終える”といった食事に関する機能が食事の場面に含まれたり、“注文する”といった機能が飲食店の場面に含まれたりする可能性が高いことから、場面から含まれている機能が推測される場合もある。

いては 10 個で一つの章として扱われている。他の章の一部分としてこれらの機能が取り上げられている可能性を考えれば、かなり多くの教材で取り上げられていると考えられる。また注文する、依頼する、誘う、考えを述べるといった機能は多くの教材に含まれている。

さらに注目できるのは取り上げられる機能の配列には一定のパターンがあるという点である。最初に、挨拶をする、自己紹介をするといった対人関係を築くのに必要な機能や、質問する、注文するといった機能、つまり学習言語が話されている地域で生活するのに最低限必要な情報を手に入れたり、それを人に伝えたりするための機能が扱われる。次に依頼をする、誘うといった他者との関係を一步進めた共同作業に必要な機能や、考えを述べ、賛成・反対するといった比較的知的で抽象的な会話をするための機能が提供されている。

このような順番は学習言語が話されている地域を訪れて次第に必要なになっていく機能を順番に扱っているということを示している。最初はより実際的でサバイバルな機能が扱われ、基本的な人間関係を構築する機能が扱われる。その後他人と一緒にやっていくのに必要な機能が取り上げられ、最終的には知的な会話に必要な機能が扱われる。

7. 問題点

機能シラバスには問題点もある。ジョンソンによれば、概念・機能シラバスは生成の観点から構造シラバスに劣るとされる。また初心者の生徒に機能シラバスを使用すると問題が生じる可能性も指摘されている。機能シラバスでは様々な文法構造を持った文が一つの機能に混在するために、混乱を招く可能性があるからである。これには教材を既習者対象にし、授業の補習や復習で使用するものとして位置づけることにより解決できる。ただし授業などで学習言語の文法構造についてフォローする必要性もある。

また学生モニターの側から出た意見として「学習者に多様な選択肢を与える必要がある」というものがあつた。学習者によって言語の学習目的は留学やビジネス、異文化理解と大きく異なる。また時代に即した内容がもとめられる場合もある。こうした多様なニーズに応えるためにも、教材で扱われる場面や機能には十分な選択肢を設ける必要がある。今回調査した教材の中には同じ教材の中に異なる種類の教材を含めたり、インターネット上からオプションの教材をダウンロードできたりする機能を持ったものがあつた。

8. D モジュールの設計

このような場面・機能シラバスの特徴、使用例、注意点を踏まえて次のようなステップで D モジュールを設計することができるだろう。最初に機能と場面を選定する。今回行われたモニター調査でいくつかの場面や機能が 5 つの言語で共通して表われたことからわかるように、各語に共通して表われる機能や場面が多くあることが考えられる。ただし、その一方で各語が背景に持つ文化的、政治的、経済的な事情により特徴的な場面・機能を

個別に加える必要があるかもしれない。

次に機能と場面の結びつきを考慮する。ある場面が特定の機能と強く結びつくことがあるのは既に述べたとおりである。そして機能と場面の組み合わせもしくは特定の場面と結びつかない機能を適切な順番に配列する。考慮すべき点としては学習者が実際に学習言語が話されている場所に行って必要とされる表現の順番に配列されているか、そしてその後さらに必要とされる機能が続いていくか、また学習者の興味や関心を維持できるかといった点が考えられる。

9. D モジュールの例

これらの点を考慮すると次のような D モジュールの設計が考えられる (図 1)。最初に学習言語が話されている地域において実際的かつ必要性の高い機能を取り上げる。これらは学習者の必要性に応えることができるだけでなく、場面と強く結びついており実際的でありかつ学習者の興味を引き付けやすいのではないかと考えられる。次に対人関係で必要な機能やより知的で抽象的な内容に進む。これらはサバイバルな機能ではないが、より長くその地域にいると必要になっていく機能であろう。これらの機能は前のものほど特定の場面と結びついているわけではないが、これらには登場人物の人間関係やテーマを与えることにより学習者の興味を維持したり、あるテーマに関係する語彙力を高める内容にしたりすることも考えることができる。

10. まとめ

場面・機能シラバスには学習者の必要に適切に応じることができるといった特性があり、学生によるモニター調査が行われた教材ではこれらのシラバスがよく生かされている。また、こうしたシラバスを D モジュールに生かすとすればこうした場面や機能の要素を学習者の必要に応じて選定した上で、場面と機能の組み合わせや配列に考慮しつつ進めていくことができると考えられる。

参考文献

- ウィルキンズ, D. A., 島岡丘訳, 1994: 『ノーショナルシラバス 概念を中心とする外国語教授法』 桐原書店
- ジョンソン, K・ジョンソン, H 編. 岡秀夫監訳, 1999: 『外国語教育学大辞典』 大修館書店
- フィノキアーロ, M・ブラムフィット, C, 織田稔・萬戸克憲訳, 1987: 『言語活動中心の英語教授法』 大修館書店
- HUBBARD, PETER and el, 1996: *A Training Course for TEFL*, Oxford University Press, Oxford

リスト 1

スペイン語

Español interactivo, Universidad Politécnica de Valencia

Learn SPANISH Now!, Transparent Language, Inc.

Tell me More, Auralog S.A.

Talk to Me Spanish, Auralog S.A.

中国語

王老師の標準中国語シリーズ 発音編, マネージ

初級中国語 北京言人, アーク・ビレッジ

中国語中級 大家好!我是刘庆国, 文部科学省大学共同利用期間メディア教育開発センター

Dig 中国語学習システム, オムロンソフトウェア

ハイパー中国語 実用漢語課本, 東方書店, クリエイト大阪

はじめて学ぶ基礎講座 中国語, 国際語学社

やさしい中国語入門, セイコーアイ・メディアサービス メディア開発室

ドイツ語

Deutsch Eins & Zwei, MultiLingua by USM

Grammatiktrainer Lernprogramm deutsch, Goethe Institut & DKF Multimedia GmbH

Learn GERMAN Now!, Transparent Language, Inc.

Lernprogramm deutsch Multimedia language trainer, dkf multimedia gmbh

Sprachtrainer, Goethe Institut & DKF Multimedia GmbH

Sprachkurs Deutsch 1, 2, 3, Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co.

Testmodul Lernprogramm deutsch, Goethe Institut & DKF Multimedia GmbH

Vokabeltrainer, Goethe Institut & DKF Multimedia GmbH

フランス語

20 sur 20 en orthographe, Club PoM Logiciels

FUNAMBULE Le français en action, Edition Didier

Learn FRENCH now!, Transparent Language, Inc.

Les Bases du Français, Génération 5

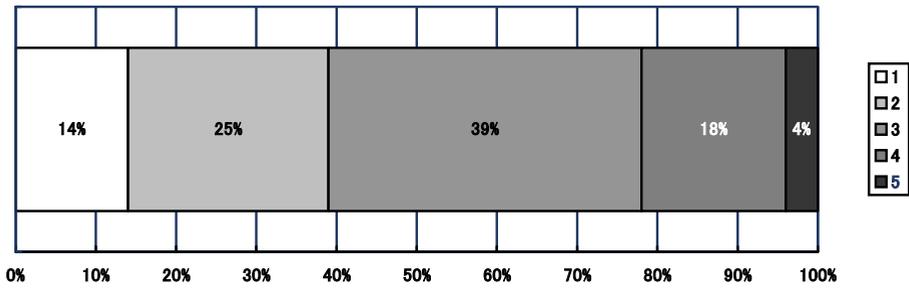
Tell me More (初級), Auralog S.A.

Tell me More (中級), Auralog S.A.

ポルトガル語

Learn PORTUGUESE Now!, Transparent Language, Inc.

グラフ 1-基本的な日常の場面設定がすべてそろっているか？



グラフ 2-場面は簡単なものから複雑なものへと進むか？

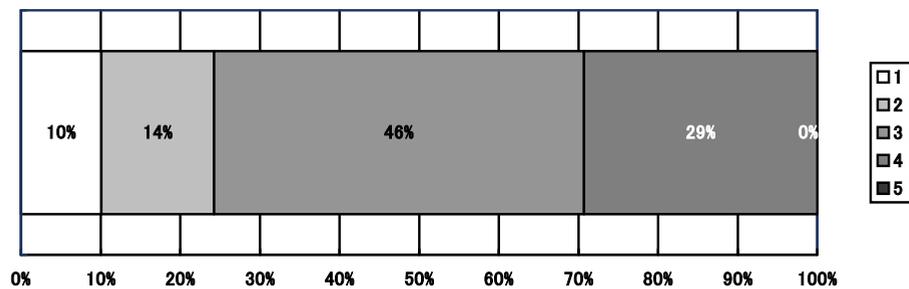
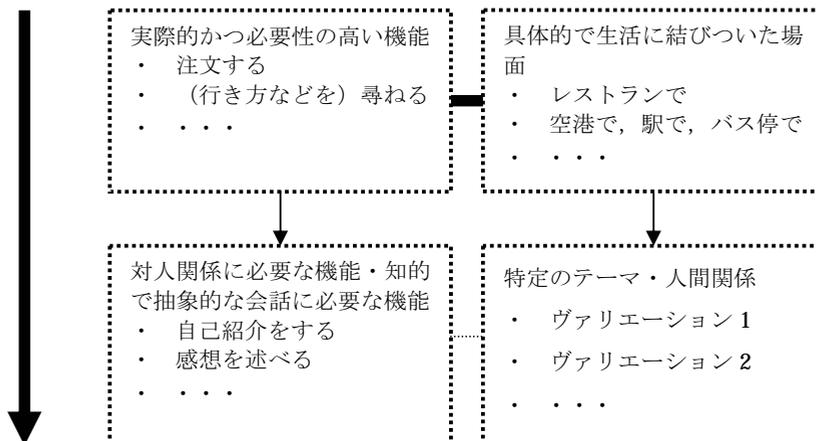


図 1-場面と機能の結びつきを考慮したシラバス



『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

初級日本語教科書のシラバス分析と TUFS-D モジュールの設定試案及び その妥当性に関する考察*

松本 剛次

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに—研究の目的

本報告は東京外国語大学で開発中の e-learning 教材 TUFS-D モジュール (Dialogue モジュール) 開発のための予備調査の一部をなすものである。この e-learning 教材の開発にあたっては、2002 年度より、語学研究所を中心に予備調査が進められている。本報告は 2002 年 8 月 1 日に語学研究所定例研究会で行われた口頭発表をまとめたものである¹。

8 月 1 日の発表に先立ち行われた 6 月 26 日の研究会での結城健太郎氏の発表によると、D モジュールの設計に当たっては「各語に共通の機能と場面の選定」「機能と場面の結びつきを考慮」「それぞれの適切な配列」を考える必要があるとのことであった。そこで筆者は、「それでは実際に日本語では機能と場面はどのように結びつけることができるのか」をそこに「文型」「文法」という視点も加えて、機能シラバスの教科書と場面／話題シラバスのテキスト、文型シラバスのテキストを分析することにより調べることにした。そして、その結果を機能と場面と文型とが結びついた形でのモジュールユニットとして設定、提示した。「日本語以外の言語でも同じモジュールユニットが使用可能か」「そのモジュールユニットをどのような配列で学習するのが最も効果的か」などを議論する際のたたき台とするためである。また、作成した「D モジュールユニット試案」についてはその妥当性についても予備調査的に簡単に考察してみた。以下がその報告である。

* 本稿は紀要『日本語教育研究』第 7 号 (東京外国語大学 2003) からの転載である。本稿は 2002 年 9 月に執筆され、執筆者の所属はその当時のものである。

¹ 本研究は科研費基盤研究 (A)「協調的ユビキタス多言語運用 e-learning 環境の研究 (14208014)」(研究代表者：芝野耕司) 及び科研費基盤研究 (B)「インターネット技術を活用したマルチリンガル言語運用教育システムと教育手法の研究 (14310218)」(研究代表者：川口裕司) のための基礎研究として行われた。なお、その後「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」プログラムが正式に文部科学省から 21 世紀 COE プログラムとして認定され、現在では COE プロジェクトとして進行している。

1. D モジュールユニット試案の作成

1-1. 日本語テキストのシラバス分析

D モジュールの基本となる構成単位 (D モジュールユニット) を探るために、まずは既存のタイプの異なる日本語教科書 3 種のシラバス分析を行った。

分析の対象とした教科書は「Situational Functional Japanese vol.1」「しんにほんごのきそ」と厳密には教科書ではなく素材集であるが「教科書を作ろう」の 3 冊である。この 3 冊を選んだのはそれぞれが「機能シラバス」「場面・話題シラバス」「文型 (構造) シラバス」の代表的なものであるからであった。

「Situational Functional Japanese」は主に筑波大学の日本語教官を中心に作られた教科書で 1991 年に発行された。「Notes」と「Drill」の 2 冊から構成され、文法知識のみならず、コミュニケーションスキルの養成にも寄与することを目的としているものである。

「しんにほんごのきそ」は海外技術者研修協会によりそれまでの「にほんごのきそ」を改訂して 1989 年に発行されたものである。海外技術者研修協会が作成したものであるため対象は技術研修生であるが一般の日本語学習者の間でも広く使われていた²。

「教科書を作ろう」は国際交流基金日本語教育センターが、海外で日本語教育に携わっているものが中等教育段階の学習者向けの教材を作成する際の参考になるようにと開発した教科書や教材を作るための素材集であり、1999 年に刊行された。「れんしゅう編」と「せつめい編」の 2 冊から構成されている。素材集であるため 85 の項目が 12 のブロックに分けてまとめられているという構成を取っている。

それぞれの分析の結果を簡単にまとめると以下ようになる。

1-1-1. 機能シラバスのテキストの分析

機能シラバスで単元が編成されている日本語初級教科書として、その代表格である「Situational Functional Japanese」の vol.1 を取り上げ、教科書の構成上の特徴から「機能」「場面」「タスク」「文型」「文法」「会話のストラテジー」「日本語・日本文化」という項目に分けその構成を一覧表化し整理・分類した。以下に抜粋して一部を示す。

² 現在では「しんにほんごのきそ」を、対象を技術研修生だけでなく、一般学習者にも拡大した「みんなの日本語」(1998 年発行)が広く使われている。こちらではなく「しんにほんごのきそ」の方を分析の対象としたのは文型シラバスの特徴がより強く出ているからである。

機能	場面	タスク	文型	文法	会話のストラテジー	日本語・日本文化
1 紹介する	パーティー	自己紹介する	～です。	係助詞「は」 「も」(1)	パーティーなどでの 会話の始め方	初対面の挨拶
	学校	他者紹介する 職業・国籍など を尋ねる / 答える	～ですか。 (名詞)の(名詞) (名詞)と(名詞)	終助詞「か」 接続助詞「の」 接続助詞「と」	自己紹介の仕方 会話の切り上げ方	名刺 呼称 疑問文のイント ネーション

表 1: 「SFJ シラバス分析表 (抜粋)」

1-1-2. 場面／話題シラバスのテキストの分析

場面（話題）シラバスで単元が編成されている日本語初級教科書として、厳密に言えば教科書ではないが、素材集の「教科書を作ろう（中等教育向け初級日本語素材集）」を取り上げ、その構成上の特徴から「話題（場面）」「タスク」「文型」「文法」「語彙」という項目に分け、その構成を一覧表化し整理・分類した。以下に抜粋して一部を示す。

	話題（場面）	タスク	文型	文法	語彙
1	わたし（家）	好きな数字を言う。	NはNがすきです。	接続助詞「と」(並列)	時刻
		相手の考えた時刻を当てる。	Nです。	終助詞「か」(疑問) 接続助詞「と」(並列)・	
		好きなものを言う。	Nです。	終助詞「か」(疑問)	
		テーブルの自己紹介を聞いて 問題に答える。	NはNがすきです。	接続助詞「と」(並列)	
		自己紹介をする。	Nです。 NはNがすきです。	係助詞「も」	
		起きる時刻と寝る時刻を 尋ねる / 答える。		格助詞「に」(時)・ 終助詞「か」(疑問)	

表 2: 「教科書を作ろう シラバス分析表 (抜粋)」

1-1-3. 文型シラバスのテキストの分析

文型シラバスで単元が編成されている日本語初級教科書として、その代表格である「しんにほんごのきそ」の vol.1 を取り上げ、教科書の構成上の特徴から「文型」「文法」「語彙」「練習会話の場面」「会話の内容」という項目に分け、その構成を一覧表化し整理・分類し

た。以下に抜粋して一部を示す。

	文型	文法	語彙	練習会話の場面	会話の内容
	NはNです。	係助詞「は」		会社	自己紹介
	NはNではありません。	動詞「ます型」の否定形			
	NはNですか。	終助詞「か」			
	NもNです。	係助詞「も」			

表3:「しんにほんごのきそ シラバス分析表(抜粋)」

1-2. 機能・場面・文法の統合とモジュールユニットの設定

1-1 のようにして各テキストにおける各章の構成要素を取り出した。しかし「文型」「場面」についてはすべての教科書が章の構成要素として取り上げていたが、「機能」について直接取り上げているのは機能シラバスに基づく「Situational Functional Japanese」のみであり、その分類概念も大まかなものであった。そこでまず、概念・機能シラバスの提唱者であるウィルキンズの「伝達機能の種範疇」の分類項目を参考に、それぞれの「文型」がどれに当てはまるか（当然ある一つの文型が複数の機能に、ある一つの機能に複数の文型が当てはまることもあった）、また、それと「場面」がどのように組み合わせられているかについて整理を行った。

機能（ウィルキンズの分類に基づく）	初級テキストに見られる文型・定型表現	初級テキストに見られる場面（話題）
評価		
estimate（評価する）	（わたしは）Nがすきです/きらいです。	家（わたし）
value（…の価値を評価する）	形容詞+名詞	町（外出）
	形容詞です。	町（外出）
	（程度副詞）+形容詞/動詞	寮 大学
assess（…の価値を推定する）	（程度副詞）+形容詞/動詞	寮 大学

表4:「機能・文型・場面の対応表その1(抜粋)」

その後、そこから初級教科書で取り上げられている項目のみを抜き出し、「Situational Functional Japanese」での機能分類と対応する形にウィルキンズの「伝達機能の諸範疇」の分類を整理し、更に必要があれば同じウィルキンズの「意味・文法範疇」「法的意味の範疇」を参考にして整理した下位分類も加えいくつかのステップを繰り返し「機能」「文型」「場面」をまとめて一覧表化した。

伝達機能	意味・文法・法	初級テキストに見られる文型・ 定型表現	初級テキストに見られる場面 (話題)
質問・確認	(金額)	(金額)をいただきます。	レストラン
報告・連絡・説明	(金額)	(金額)になります。	レストラン
報告・連絡・説明	(経験)	Vたことがあります。	町(旅行) 友人宅
報告・連絡・説明	(程度)	(程度副詞) + 形容詞/動詞	寮 大学
報告・連絡・説明	(行為のやりもらい)	Vてあげました/ くれました/もらいました	
報告・連絡・説明	(やりもらい)	(人)に(もの)をあげました/ もらいました/くれました。	会社

表5:「機能・文型・場面の対応表その2(抜粋)」

これを基に、それに更に「話題・タスク」「文法事項」「語彙」を1-1-1で作成したテキストの分析表から組み合わせていき、最終的に作成されたものがDモジュールユニット(添付資料)*である。「話題・タスク」を「場面」にまとめず独立させたのはその方がより細かい単位でユニットが設定できるということと、テキストのシラバス分析の結果から「文型」「文法」に対応させるには「機能」のレベルより「タスク」のレベルのほうが適切であると判断したからである。また、同様に「機能」についてはウィルキンスの「伝達機能の諸範疇」「意味・文法範疇」「法的意味の範疇」の分類では概念的過ぎ、ダイアログの基本単位を設定するという本研究の目的としては見出しとしては適当ではないと判断し、「金額を確認する・支払う」「経験を尋ねる・答える」のようにそのユニットでの「話題・タスク」がどういった実際的な機能を担っているかを判断し、見出しとしてつけることとした。なお、「話題・タスク」「語彙」に関しては、前述の3つのテキストからのものを最大限に利用したが、該当例がないケースや変更した方が整理がつくケースはこちらで考案、変形したことはここで補足して説明しておく。

また、「場面」についても再整理が行われた。分析した3つの日本語教科書では場面として「学校(大学)」「デパート」「郵便局」「会社」「工場」などがランダムに取り上げられていたが、これらは大きく分類すると「学校」「会社」「街で(郵便局, デパートなど)」と分けることができた。これらを「機能」「文型」と照らし合わせてみたところ、「街で」に関してはそこで用いられる「機能」「文型」は欲求の表現であったり、所在を尋ねる表現であったりと割とはっきり独立していたが、「学校」「会社」では同じ機能に対する対応する二つの表現、例えば、「許可を求める」という機能であれば「～てもいい?」と「～てもよろしいで

* この「Dモジュールユニット」は出典である。『日本語教育研究』第7号(東京外国語大学2003)には添付されているが、本報告書に転載する段階で紙幅の都合上添付されていない。

ケース 2:「同じ会社の社員同士(親しい友人というわけではない)の会話です。Aさんは明日の会議に出ることができませんが、新しいプロジェクトの話があるのではないかと気になっています。そこで同じ会社のBさんにその会議に出るかどうかたずねます。Bさんは会議に出ると答えます。そこでAさんは新しいプロジェクトについての話が出たら、後でその内容を連絡してくれるように頼みます。Bさんはそれを引き受けます。」

この調査で確認したかったことは、学校場面(友人場面)と会社場面(同僚場面)における①予定を確認する、②想定される状況での予定を確認する、③依頼する、という行為(機能)でそれぞれ①「V(辞書型)?」「Vますか?」②「(もし)Vたら...」③「Vてくれる?」「Vてください(ませんか)?」という文型が出るか否かということであった。この調査は2002年7月23日に日本語母語話者3名(男性1名、女性2名)に対しておこなわれ(内1名はケース2を無回答)、その結果は以下の表6に示すようなものになった。

	予定を確認する	想定される状況での予定を確認する	依頼する
ケース1での期待される文型とその出現率	「V(辞書型)?」 3/3(100%)	「(もし)Vたら...」 2/3(66%)	「Vてくれる?」 0/3(0%)
期待された文型以外の出現文型		「夏休みの宿題言われるよねえ」と条件構文ではない形にする。	「Vてくれない?」 「Vてくれない?」 「Vてくれないかな?」
ケース2での期待される文型とその出現率	「Vますか?」 0/2(0%)	「(もし)Vたら...」 2/2(100%)	「Vてください(ませんか)?」 0/2(0%)
期待された文型以外の出現文型	「Nなさいますか?」 (2例)		「お願いできますでしょうか。」 「お教えいただけませんか。」

表6: 期待される文型の出現率

このように聞いた人数は3名と決して多い数ではなかったが、その解答にはかなりの文型の違いが見られ、こちらの期待は裏切られる結果となった。それでもケース1に関しては③の「Vてくれない?」も依頼の期待される文型に加えることで対処できるが(このように実際の言語使用のデータから「Dモジュールユニット」の内容を検討し、修正していく作業も今後必要であろう)、ケース2に関しては、いわゆる「敬語」的な表現が入ってくるため、そのバリエーションは多く、考えられるすべての表現を予め期待される表現のリストに入れることは教育・学習的に考えた場合、効率的ではない。このように、Dモジュールで使う文型を決定する際には「本物らしさ(真証性)」を重視すべきか、それとも教育・学習の際の「簡単さ(単純性)」を重視すべきか、その辺りの議論が今後なされる課題とも

言える。

2-2. ダイアログスキット試案の作成及び G モジュール, V モジュールとのリンクに関する考察

2-1 の結果を踏まえながら日本語母語話者から得られた資料をもとに、「単純性」と「真証性」のバランスを考慮し、ケース 1 の友人同士での会話に限り、次のようなスキットを作成してみた。

A: B さん, 明日の 先生の授業出る?

B: うん, 出るよ。 何で?

A: 私ちょっと用事があって出られないんだよね。でさあ, 明日あの授業最後でしよう。夏休みの課題についてなんか言ってたら後で教えてくれない?

B: うん, わかった。

A: ありがとう。

このスキットでの談話展開には 予定を確認する, 想定される状況での予定を確認する, 依頼するの 3 つの要素が含まれているが, それぞれに対応する「D モジュールユニット試案」の部分を見てみると, 文法項目としてそれぞれ 動詞の「普通型」非過去とその機能, 条件表現, 動詞の「て型」とその機能, が, 語彙項目として 学校場面の動詞, 天気という言葉, 依頼の前置き表現, が挙げられている。将来実際に作成されるであろう WEB 上の D モジュールのページからは関連する G モジュール, V モジュールへのリンクが張られることになるが, このダイアログスキットで行く限り, 文法項目としてはダイアログに関連項目がすべて出現しており, 問題はないが, 語彙項目に関しては「天気の言葉」というのはここでは関連性がないと判断せざるを得ない。また, 「出られない」という可能型の表現もこのダイアログでは出現しており, それに関する文法的な説明もリンクできればよりよいかと考えられる。このように, 実際に G モジュールと V モジュールを D モジュールにどうリンクさせるかは, 「D モジュールユニット試案」からはある程度予測はできるものの, ダイアログスキットを作った上で再検討する必要があると考えられる。

2-3. D モジュールユニットとダイアログスキットの他言語での妥当性の検証へ向けての予備調査

以上, 日本語テキストを分析し, 再統合することで「D モジュールユニット試案」を作成し, その妥当性をダイアログスキット作りの作業を通して検証してきた。しかし, D モジュールの最終目標は「日本人は日本語を通して各国語を, 外国の方はその母語を通して

日本語を学べるようになってるもの」³というところにある。そこで、ここで日本語テキストを基に作成した「D モジュールユニット試案」と「ダイアログスキット例」が他言語においてもそのまま翻訳可能なものであるかどうか、韓国語母語話者で韓国語教師の経験のある友人と、中国語母語話者で中国語教師の経験もある友人に意見を聞いてみた。

まず、韓国語での意見を聞いてみたところ、スキットについてはそのまま直訳で行ける。また、D モジュールユニットも目を通して見た印象では韓国語でもそのまま通用するとの事であった。さらに、韓国語の初級教科書で、どの程度これらの機能が取り上げられているか、また、ここに取り上げられていないもので韓国語初級教科書に取り上げられている機能はあるか否かについても調査してもらったところ、D モジュールユニットにある全 52 機能中、48 機能は韓国語初級教科書でも取り上げられているもので、逆に D モジュールユニットにはないが、韓国語初級教科書にはある機能というものは見られない、という結果が得られた。

次に同様に中国語での意見を別の友人に聞いてみたところ、スキットは基本的には直訳で行けるが、D モジュールユニット表については中国語では基本的にスピーチレベルの対立はないので、「学校」と「会社」の場面对立させる必要はなく「学校」のみで十分であるとの話であった。しかし、更に詳しく場面・話題シラバスに基づく中国語初級会話教科書 2 冊に現れる場面・話題と D モジュールユニットのそれとを比べてもらったところ、中国語教科書には見られるが D モジュールユニットには見られない場面・話題として「医者に見てもらう」「電話をかける」「タクシーを呼ぶ」「バスに乗る」「芝居を見る」「watching a sports exhibition」「hair cut」などが見出された。これらの場面でどのような機能、どのような文型が導入されているのかまでは今回は分析できなかったが、これらの教科書は中国に留学している学生が中国国内を旅行する際に使える会話ということで編成されており、対象をどのように設定するかで取り上げる場面も変わってくる、という事実を指摘しているように思われた。また、交通機関などはその国の交通事情を反映しているというようにも考えられた。

3. まとめと考察

以上、機能シラバス、場面 / 話題シラバス、文型シラバスに基づく日本語初級教科書を分析し、それを統合し、D モジュールユニット試案を作成し、その内的妥当性について簡単な調査を行い、その D モジュールユニットとダイアログスキットが他言語でも使用可能なものであるかどうかという外的妥当性についても簡単に調べてみた。その結果、「機能」「場面」「文型」の統合はその他の「話題・タスク」「文法事項」「語彙」などと合わせても、割合スムーズに組み合わせることができ、D モジュールユニット試案は比較的容易に作成することができたが、しかし、「文型」に関してそのような状況で果たしてその文型が本当に

³ COE プロジェクト代表者、川口裕司氏からの私信より。

使われているのかという内的妥当性を調査したところ、実際の言語使用はそのような単純なものではないということが分かった。さらに、他言語でも使用可能なものかという外的妥当性に関しては、機能についてはある程度共通点が見られるが、それと対応する場面に関しては文化や学習者としてどのようなものを想定するかで変わってくる事が確認できた。

このことから、まず、内的妥当性に関しては、教科書（特に初級教科書）に用いられている文型は極力単純化されたもので、現実の複雑性、多様性が取り除かれたものであるという事実が指摘できる。教育・学習である以上、特に初級の段階ではできる限り単純化したほうが望ましいのだろうが、現実から外れてしまったのでは意味がない。TUFS - D モジュールが「単純性」を重視すべきものなのか、それとも複雑であっても「現実らしさ（真証性）」を重視すべきものなのかについては汎言語のシラバス作りは可能か否かという外的妥当性の問題とも共に、今後の議論が必要なものであると言える。

4. 今後の課題

最後に、今後の課題として、以下のようなことが挙げられる。まずは、ここで提示した「Dモジュールユニット」の内的妥当性、外的妥当性の検証をより進め、修正、改善していくという作業である。特に、妥当性については、今回は教科書を分析して取り出したという意味で、本当に直接に現実の言語使用場面を調査して取り出されたものではないという事実を忘れないでおく必要がある。ロールプレイなどの形で現実場面での言語使用の必要度とその形式を調査し、その結果と今回の結果との一致率を見ることなどが方法として考えられる。そして、そのようにして「Dモジュールユニット」がある程度改善された段階で、今度はそれぞれのユニットに対応して、スキットを作成していくという作業も必要である。その際には先に述べた妥当性の調査の結果とも踏まえて、表現の「単純性」を重視するか、「真証性」を重視するかという議論が必要になると思われる。また、スキットを作成していく際には、談話の展開という観点から、一つのスキットで、複数の「Dモジュールユニット」が取り入れられる(先に作成したスキット例のように)ことも考えられる。ユニット作りで排除した「挨拶」の項目をどう取り入れるかとも合わせて、その組み合わせを「談話の展開」という観点から考察することも必要になるだろう。更にそのようにしてダイアログスキットを作成した上で、GモジュールとVモジュールとのリンクについて再確認するという作業も必要になる。

また、最後になるが、もう一つの大きな問題が残されていたことをここで指摘しておく必要もある。それは今回は全く触れることができなかったが、今度はこのユニットをどのように、どの順番で学習していくのがよいかという「配列」の問題に関する議論である。この問題は外国語学習者の第2言語の発達段階や、発達段階の評価の問題とも関連付けて議論される必要があると考えられる。

参考文献

- 国際交流基金日本語教育センター編（1999）「教科書を作ろう 説明編」 国際交流基金
国際交流基金日本語教育センター編（1999）「教科書を作ろう れんしゅう編」 国際交
流基金
（財）海外技術者研修協会編（1990）「しんにほんごのきそ 」スリーエーネットワーク
筑波ランゲージグループ編（1991）Situational Functional Japanese Vol.1 Notes 凡人社
筑波ランゲージグループ編（1991）Situational Functional Japanese Vol.1 Drills 凡人社
D.A.Willkins.（1976）*Notional syllabuses*. Oxford University Press. 島岡丘訳（1984）「ノー
ショナルシラバス - 概念を中心とする外国語教授法」桐原書店

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

TUFS D モジュール開発「試作版」

—サイトの構築と他モジュールとの関連性—

阿部 一哉

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

導入

TUFS 言語モジュールの4つの「モジュール」のうち、本発表が取り扱うのはDモジュール、すなわち会話モジュールである。現時点で、会話モジュールに対しては少なくとも以下の項目を実現するべきだという要求がなされている。

- ・ 10 行程程度のスキットを素材とした日常会話の教材
- ・ 動画・音声も利用したマルチメディア教材
- ・ 英・独・仏・西を始めとする 17 言語を共通の枠組みに基づいて開発
- ・ ソフトは web 上に公開し、TUFS の言語教育の補助教材として利用する

本発表では、このような要件を満たすものとして開発された会話モジュール試作版についての報告を行う。

1. これまでの発表

まず、会話モジュールの開発に先立って行われた2つの研究発表についてまとめる。これらの発表はいずれも会話モジュールの核となる、「スキット作成」に焦点を絞った考察であった。以下個別に見る。

1-1. 「Dモジュール開発のための場面シラバスと機能シラバスに関する基礎調査」

(結城 健太郎；2002年6月28日)

「Dモジュール開発のための場面シラバスと機能シラバスに関する基礎調査」(以下「結城発表」と略す)は、市販CALL教材のモニター調査の結果から、「機能と場面の結びつきを考慮」したスキットの作成、およびその「適切な配列」の重要性を主張している。

1-2. 「初級日本語教科書のシラバス分析とDモジュールの設定に関する考察」

(松本剛次；2002年8月1日)

「初級日本語教科書のシラバス分析とDモジュールの設定に関する考察」(以下「松本

発表」と略す)は、初級日本語教科書のシラバス分析の結果から、「D モジュールユニット」の試案を作成した。

この松本発表は「予定を確認する」「依頼する」といった言語機能を具体的にどのような「文型」が担い、そしてそのような表現が現れるスキットがどのような「場面・場所」を扱っているのかを整理した。

松本発表はさらに、試案を作成した上で今後取り組むべき課題として以下の5点を挙げた。

- ① 「D モジュールユニットの妥当性の検証と修正」
- ② 『『談話展開』を考えた上での D モジュール」
- ③ G モジュールと V モジュールとのリンク
- ④ 他言語での妥当性の検証
- ⑤ 『『配列』に関する考察」

2. 本発表の内容

本発表では、以下の3点を取り扱う。

- ・スキットの試作とその理論的根拠の提示
- ・「D モジュールユニット 妥当性の検証」が拠り所とするふたつの観点
- ・D モジュールを公開する Web サイト企画案

3. スキットの試作とその理論的根拠

試作したスキットは以下のようなものである。

言語機能：「人を紹介する」 表現形式：Das ist 人.

- | | | |
|-----|----------|--|
| 1: | Bettina: | Hallo, Andrea! (あ, アンドレア) |
| 2: | | Wie geht's? (元気?) |
| 3: | Andrea: | Hallo. (ええ) |
| 4: | | Das ist Vera, aus Brasilien. (こちらはブラジル出身のベラよ。) |
| 5: | Bettina: | Hallo, Vera. (こんにちはベラ。) |
| 6: | | Komm doch zu uns. (こっちに來なさいよ) |
| 7: | | Hier ist noch ein Platz. (ここまだ席が空いてるから) |
| 8: | Vera: | Danke. (どうも) |
| 9: | Bettina: | Ich heiÙe Bettina. (私はベッティーナよ) |
| 10: | Vera: | Hallo, wie geht es Ihnen? (こんにちは, ご機嫌いかがですか) |
| 11: | Bettina: | Sagen wir doch "du" OK? (かしこまった言い方しないで, いい?) |

3-1. スキットについて（このページは使用しません）

3-1-1. 量的な制約

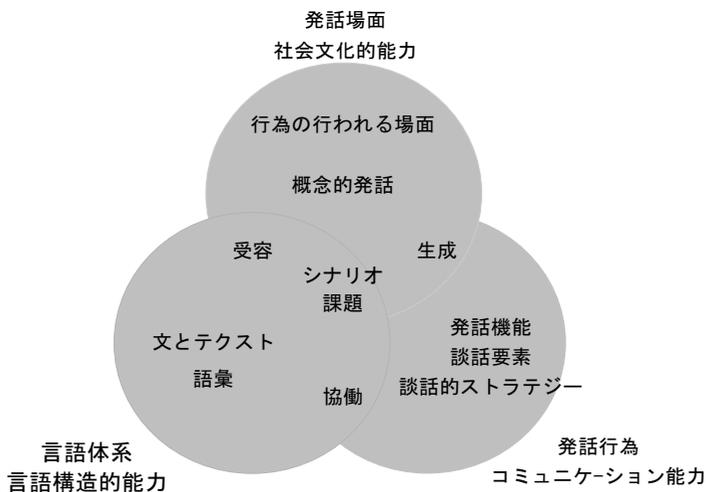
量的な制約として、「10行以内」というものがある。上掲のスキットが9行からなっているのはこの制約にしたがっている。

3-1-2. 考慮すべき点

松本発表で出された課題のうち、スキット作成に関しては以下の2点が関連している。

- ・ 談話展開
- ・ 発話機能と場面の統合

このような課題とスキットが互いにどのように関連しているのかについては、ドイツ語能力の統一基準である *Zertifikat Deutsch* の教授内容に記されている以下の図式を参考にした。



Zertifikat Deutsch, P. 23

私たちの言う「スキット」は、この図式における「シナリオ」の一種である。「シナリオ」は、「言語構造」「発話場面」「発話行為」の複合物という位置づけであることが分る。なお、上述の課題で言及されている3つの項目のうち、「談話展開」「発話機能」は「発話行為」に属し、「場面」は「発話場面」に属している。相対的に見ると、「言語構造」については今回の開発ではそれほど格別な注意を払わないことが分る。

今回の開発では、「発話行為」「発話場面」に照らし合わせて「自然な会話」をスキットの内容にする、という要求がある。したがって当面は言語構造上の複雑さの度合いや、論理の関係は問題にせず会話を作成する。ただし会話素材が出来上がった後で、このような言語構造的な観点から再分析を行う必要は当然ある。

以下上述の「談話展開」「発話機能と場面の統合」という二つの課題についてもう少し、

作成したスキットを見てみる。

「談話展開」

談話展開の諸段階：	発話機能		
	Andrea	Bettina	Vera
人を引き合わせる準備	(3) 挨拶 ←	(1, 2) 挨拶	
人を人に紹介する	(4) 紹介		
引き合わせられた人々 の間での確認		(5) 挨拶 (6, 7) 勧誘	(8) 感謝
		(9) 自己紹介	(10) 挨拶
		(11) 関係の確認	

学習目標となる、特定の機能を担った言語形式は、上図のようにまとまった談話展開において特定の位置を占める。また、特定の機能を担った言語形式をめぐって、談話展開の諸段階におけるそれぞれの要素が整合性を持って関連している。スキットを作成する際には、このような整合性を持った自然な談話展開を意識する必要がある。

「発話機能と場面の統合」

上述のスキットには場面として「カフェ・カフェテリア」を想定している。これは筆者の経験から、若い人同士を引き合わせる場面としては「カフェ」が最も自然であるという判断に基づいている。

4. D モジュールユニットの妥当性の検証において拠り所となる二つの観点

4-1. D モジュールユニットの選定

ここまで「人を人に紹介する」「依頼する」等の「言語機能」を特に説明もなく例として挙げてきたが、実際にどういった「言語機能」を教材として用意するのか、という点については考察の必要がある。また、会話モジュールでは「機能」と「場面」の統合が課題として挙げられてきた。ここで「機能」と「場面」の統合されたまとまりのことを「D モジュールユニット」と呼ぶとすると、どのような基準でどのようなD モジュールユニットを選び出すのか、という問題提起ができる。

基準として当然のことながら「学習の必要性」というものを設けることができる。松本発表ではこの「学習の必要性」の高さに基づいて選定された「D モジュールユニット試案」という提案がなされている。

ここでは、「D モジュールユニット試案」が判断基準として設けている「学習の必要性」をもう少し細分化し、妥当性の検証において具体的な拠り所となる二つの観点についてまとめる。

4-2. 学習者のニーズ

まず何よりも、学習者が教材に対して何を求めているのかという「学習者のニーズ」が一つの観点としてあげられる。具体的には学習者がどのような「D モジュールユニット」を必要としているのか、という問題である。

ただしこの問題の解決を複雑にする要因が一つある。

それは会話モジュールが 17 の言語についての教材になるという点である。17 の言語を同時に開発するからには、これらの言語の教材を不統一な規格で作成するのは意味がない。個々の言語を相対化して見ることのできる共通の枠組みを設定する必要がある。このことから「D モジュールユニット」の基盤にある「言語機能」のリストは、17 言語において共通のものにするべしという要求が出されている。松本発表で言及された「D モジュールユニット試案」をたたき台にし、今後個々の言語に学習者が求めるニーズと 17 言語共通という別の観点からの要求を同時に満たす「言語機能」リストを作成する必要がある。

4-3. 言語運用的観点

「D モジュールユニット」の妥当性の検証が拠り所とするもう一つの観点として、「言語運用的観点」があげられる。これは、D モジュールユニットの具体的な内容の妥当性に関わる。先ほど述べたように、具体的なスキットでは「発話場面」「発話行為」「言語構造」という 3 つの要素が整合性を持って関連しあっている。より適切な言い方をするならば、妥当なスキットというのは、スキットを構成する個々の言語表現形式が文法的・語彙的に妥当であり、かつ「発話場面」「発話行為」的観点から見て適切なものである。「D モジュールユニット」作成においてはこれらの観点を盛り込み、作成されたスキットについての妥当性の検証を行わなければならない。

5. Web サイト企画案

それでは具体的に、会話モジュールの Web サイトはどのようなデザイン案に基づき構築されるべきなのだろうか。

5-1. Web サイトのデザイン方針

Web サイトの作りこみは業者に発注することになるので、ここで話題の中心となるのは、何をどこまでこちらで行い、どこからは業者に任せていいのか、その線引きを行うというものになる。

以下発注を行う側の私たちがどのような作業を行うべきかについて3点述べる。

1 点目は **Web** サイトの見取り図であるサイトマップに関わる。サイトマップ作成には、各コンテンツの担う意味を分析し、サイト全体の情報構造の設計図を作成する必要がある。したがって「サイトマップ作成」は人任せにはできない、私たちの行わなければならない最初の重要な作業である。

2 点目は、利用者の使い勝手、すなわち「**Web ユーザビリティ**」の問題に関わる。今回私たちが開発するのは、**Web** サイトであると同時に語学教材でもある。つまり、この **Web** サイトの利用者は、語学教材を使った学習者でもある。したがって、**Web ユーザビリティ** の問題の中には、教材の使いやすさの問題が含まれてくる。この問題解決のためには、これまで培われてきた語学教育のノウハウが欠かせないので、利用者の使い勝手の問題も私たちが解決しなければならないと言える。

3 点目は、教材の提供者である「教育者」によるサイトのカスタマイズの問題がある。多言語共通の枠組みでサイトデザインを行うとしても、実際の教材の提供者である「教育者」が使いづらいものであってはあまり意味がない。したがって私たち開発者は、教材のカスタマイズ性を保証しなくてはいけないし、また教育者はカスタマイズの可能性について考察する義務がある。

5-2. D モジュールのサイトコンテンツ

会話モジュールのエントランス部分には、利用できるユニットの一覧と、ひよっとしたらオンラインの各国語辞書などがあってもいいかもしれない。

各ユニットごとは、ビデオの操作画面、文単位・単語単位での発音練習、機能を習得できたか否かを問う練習問題の、3 タイプの画面を用意する。

5-3. 他モジュールとの関連

「モジュール」とは、それ単独で利用することも可能だが、他の「モジュール」と組み合わせても利用することができる「部品」である。したがって、会話モジュールの開発においては、他のモジュール、すなわち文法、語彙、発音の3モジュールとの関連を考える必要がある。ただし文法と語彙に関しては、モジュールの開発が後発なので、特にそちら側との関連はまだ考える必要はない。

発音モジュールに関しては、次のような発音練習・聴き取り練習のプログラムを開発していただきたい、という要求を出している。

発音・聴き取り練習		
	自然（速い）	「教材読み」
スキット全部	◎	○

一文ごと	○	◎
単語ごと	×	◎
◎必要／○あったほうがよい／×必要なし		

「自然」というのは、普通の会話で行っているような速さでテキストを読んでもらう、ということである。「教材読み」とは発話の自然さよりも、相手の聴き取りやすさを念頭においたゆっくり目の、明瞭な読み方のことである。

さて「スキット全部」は自然な会話として聴いてもらいたいので、「自然」読みを推奨している。一方、「一文ごと」「単語ごと」の聴き取りは、多少不自然でも分かりやすい素材が必要になるので「教材読み」を推奨している。

6. 今後の課題

作成の手順は大きく分けて、「データ作成」「プログラミングコーディング」からなる。このうち、「データ作成」の方法については大枠が固まったのでとにかく作りこみを行っていく。作成されたダイアログについては、その妥当性を上述の二つの観点にしたがって検証してゆく必要があるが、その手順を「指南書」のような形でまとめる必要がある。

ユーザーインターフェースやマルチメディア統合教材といった問題については、今後また仕様をまとめてゆく必要がある。

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

D モジュールにおける機能 40 と その分類枠組み

結城 健太郎

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

本稿では TUFS 言語モジュール内 D モジュールで扱われる 40 機能とその分類枠組み案について述べる。D モジュールは多言語 e ラーニング教材である TUFS 言語モジュールの中でも会話を扱う教材であるが、概念・機能シラバスで作られている。まず 40 の機能の選考過程とそのリスト、次に既存の CALL 教材の章分けに関する調査結果を報告した上で、実際にどのような分類が可能かを検討する。

1. 機能シラバス

本教材はウィルキンズ (1994) やフィノキアロ (1987) の説明する概念・機能シラバスを採用している。ただし、本開発中ではこれを単に「機能シラバス」と呼んでいる。本教材でこのシラバスを採用したことには次のような意義がある。本教材が多言語汎用シラバスの採用を目指していること、映像を含めたマルチメディアを多用することが可能な環境があること、文法を扱う教材が別個に準備されることである。また本教材が短期言語学習や特定目的言語学習に使用可能なものとなることが求められている点も理由となる。

2. 機能選定の過程

次に、本教材で採用された 40 機能がどのように選ばれたかを説明する。最初に日本語の既存教材とウィルキンズの機能リスト、さらに朝鮮語と中国語における実態を分析し、機能のリストが作られた (松本: 2002)。さらに系統の大きく異なる言語を学習する時に有効であるかどうかを検証するため、スペインと日本で書かれたスペイン語の教材、ドイツと日本で書かれたドイツ語の教材の調査も行った。この作業で 71 の機能が選ばれた。この過程を表 1 で説明する。

この 71 の機能を開発期間等を考慮し 40 に減らすことになった。71 の機能と Brundell (1982) で取り上げられている機能を比較し、共通しているものについてはその共通性を

考慮しつつ優先的に残し（作業 1）、共通していないものについては似た性質を持つものを一つにするようにまとめた（作業 2）。また、あてはまるものがない場合は削除した（作業 3）。この過程を説明したものが表 2 である。

3. 学習者向けの機能分類

機能の分類は様々な方法で行われてきた。ウィルキンズ (1994)、フィノキアロー (1987) などがある。フィノキアロー (1987) はカリキュラムを構成するにあたって機能の分類に注目し、教師側から見た機能分類を扱った。ここでは学習者側から見た機能の分類が必要な理由について述べる。一つには学習者が必要とする機能を確実に選び、またそれに類似した機能を集中して学ぶためである。学習者が自習する場合は自分が必要とする機能・単元を確実に選べる必要があるが、学習者に理解可能でかつ正確な分類はこれに寄与するはずである。

さらに、本教材の目標の一つである多言語汎用シラバスを採用しているという点を明確に示すためにも機能の分類は必要である。各言語で機能が共通するだけでなく、その分類体系も共通することを示すことは、このシラバスの汎用性を強調するものとなると思われる。また、e ラーニング教材としての本教材の長所を生かすためにも、機能の分類、とりわけ複数の分類方法を示すことは重要である。書籍としての教材の場合、ページの動きは一方に限定される。しかし e ラーニング教材の場合、各ページ間に階層関係を持たせることが可能になり、複数の分類を一つの教材の中に共存させることが可能になる。

4. 既存教材の例

次に、章分けについて既存の教材の例を教材に関する調査の結果より分析する。この調査は 5 つの言語の 22 の CALL 教材について、扱われている言語の学習経験がある学生がモニター調査している¹。モニターの報告のうち、章分けが明確に述べられている三つの教材を取り上げ、各教材がどのような基準で章分けを行っているかを分析する。教材名は Talk to Me (スペイン語)、Learn PORTUGUESE Now! (ポルトガル語)、Learn GERMAN Now! (ドイツ語) である。

5. 調査報告

Talk to Me (スペイン語) については、あいさつをはじめとする基本的な表現を学ぶ「どのように表現しますか？」の章のように機能的な観点から、「名詞と形容詞」の章のように文法的な観点から、また「海にて」の章のように場面的な観点から分類した章があり、

¹ この調査は東京外国語大学の川口裕司教授によって行われた。

分類方法に統一感は見られない。しかし、それらの章で学ぶ内容は「あいさつ」や「数字を数える」といった基本的な事項から、「買い物」や「バカンス」といった人と一緒に過ごす時に必要になるようなより高度な事項に進んでいる。

Learn PORTUGUESE Now! (ポルトガル語) については“Brazil and the Samba”の章のように章の文章が扱う内容の観点から、“The Most Common Words in Portuguese”の章のように文法的な観点から分類されており Talk to Me (スペイン語) と同様に統一感はない。しかし、文法を集中的に扱う 2 番目の章、短期の現地滞在に必要なようになるような表現を集めた 4 番目の章の存在は学習目的に応じた章分けを示唆している。

そして Learn GERMAN Now! (ドイツ語) については「ガビとフランクの自己紹介」や「ガビが男友達ペーターをフランクに紹介する」と、ストーリーに沿って分類を行っている。

6. 機能シラバスにおける分類の可能性

本教材には上で述べたとおり、その性質上幾つかの条件が分類に関係している。一つは多言語汎用シラバスであるという点である。各言語で共通するシラバスを適用するため、文化的な違いが大きく反映される場面による分類や言語系統等の違いが表れる文法事項別や品詞別の分類は難しい。さらに、本教材では本稿で扱っている D モジュールの他に文法や語彙を扱うモジュールが存在するため、これらをこのモジュールで集中的に扱う必要がない。そのため、これらに焦点を当てた分類の必要はない。

既存の分類の例、また既存教材の分類の例、また本教材に与えられている条件を考慮すると、表 3 のような機能の分類が考えられる。なお、機能に付けられている番号は表 2 にあげた機能の番号と対応している。

分類例 1 は機能の性質の似たものを集めたものである。この分類により、学習者は自分がその言語を使って何をしたいかを考えて機能を選ぶことができる。多様なニーズに対応できる機能シラバスの総合的な分類と言える。これはウィルキンズ(1994)や van Ek (1980) における分類を単純化した分類になっている。下位分類の説明は次の通りである。なお、複数の分類に重複して含まれているものは両方の性質を持つと判断したものである。

1. 人と付き合う：学習言語を話す人との関係を始め、付き合いをしていくのに最低限必要と思われる機能
2. 情報のやりとりをする：学習言語を話す人との関係の中で、実際的な情報を交換する役割を果たすと思われる機能
3. 人に働きかける：人に何かの行動を促す機能
4. 考えや気持ちを述べる：人に自分の考えや気持ちを伝える機能

分類例 2 は機能が必要になっていく段階に従った分類である。実際にその言語が話されている地域を訪れ、長く滞在していくにつれて必要とされていく機能を段階ごとに配列している。この分類は旅行や留学などで、どの程度自分が現地で過ごしたいか、どの程度の交流をそこに住む人々に対して求めるかといったニーズに応じた学習に適した分類であると言える。これは Cummins (1984) が BICS と CALP に分類したものをさらに BICS についてその必要度に応じて分類したものである。

1. ごく短期間観光旅行をするときに最低限必要になりそうな機能で、サバイバルな機能
2. ごく短期間観光旅行をするときなどでも現地の人と知り合いになりたいと思ったときに必要な機能
3. 比較的長い時間滞在してターゲットの言語を話す人と一緒に何かしたいときに必要になると思われる機能
4. 比較的長い時間滞在してターゲットの言語を話す人に自分の意見や考えを伝えたいときに必要になると思われる機能

分類例 3 は各機能が最初に必要とされる場面に応じた分類である。しかし、文化的な背景により言語間で分類が異なる可能性が大きい。しかしこれは場面と機能の結びつきをより強く意識させる分類であり、より効果的な学習が可能になると考えられる。

7. まとめ

本稿ではまず TUFSS 言語モジュール内 D モジュールにおける機能選定の過程を説明した。さらに既存の教材の分析や背景にある教材開発に関係した条件に従った 3 つの機能分類を提案した。具体的にあげると機能の性質に従った分類、機能が必要になる段階に従った分類、場面に応じた分類である。

参考文献

- BRUNDELL, J. Higgins, J. & Middlemiss, N., 1982:*Function in English*, Oxford University Press, Oxford
- CUMMINS, J. 1984:*Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, College Hill, San Diego
- HUBBARD, P. et al, 1996: *A Training Course for TEFL*, Oxford University Press, Oxford
- VAN EK, JAN A. 1980:*Threshold Level English*, Pergamon Press, Oxford
- ウィルキンズ, D. A., 島岡丘訳, 1994: 『ノーショナルシラバス 概念を中心とする外国

語教授法』桐原書店

ジョンソン, K・ジョンソン, H 編, 岡秀夫監訳, 1999:『外国語教育学大辞典』大修館書店

早坂信他, 2002:『イギリス英語会話 クイックレファレンス』第三書房

フィノキアーロ, M・ブラムフィット, C, 織田稔・萬戸克憲訳, 1987:『言語活動中心の英語教授法』大修館書店

松本剛次, 2002:「初級日本語教科書のシラバス分析と TUFUS-D モジュールの設定に関する考察」東京外国語大学語学研究所発表

竹蓋幸生, 2002:「外国語 CALL 教材の高度化の研究」『高等教育改革に資するマルチメディアの高度利用に関する研究 研究成果報告書』

竹蓋幸生, 2001:「英語 CALL 教材の高度化の研究」『英語 CALL 教材の高度化の研究 研究成果報告書』

表 1：機能 50 から機能 71 へ

日本語教材から抽出された機能 50	他言語の教材からの分析後の機能 71
「もの」について確認する/答える	「もの」について確認する/答える
「もの」の存在について確認する	「もの」の存在について確認する
-	挨拶をする
-	挨拶をする (初対面)
-	挨拶をする (店員-客)
-	挨拶をする (道端)
-	あやまる
ある行動の程度を尋ねる/答える	ある行動の程度を尋ねる/答える
-	ある条件下での行動を確認する/答える
意見を聞く/述べる	意見を聞く/述べる
移動の目的について尋ねる/答える	移動の目的について尋ねる/答える
買い物する	-
過去の行動を確認する/答える	過去の行動を確認する/答える
-	過去の状況について尋ねる/答える
-	家族を説明する
-	感謝する
技能・能力について尋ねる/答える	技能・能力について尋ねる/答える
希望のものを伝える	希望のものを伝える
希望を伝える	希望を伝える
義務を確認する/肯定する	義務を確認する/否定する

義務を確認する/否定する	義務を確認する/義務を伝える
許可を求める/許可しない	許可しない/禁止する
許可を求める/許可する	許可を求める/許可する
金額を確認する/支払う	金額を確認する
-	金額を伝える
禁止する	禁止する
計画について尋ねる/答える	-
経験を尋ねる/答える	経験を尋ねる/答える
現在の時間を尋ねる/答える	現在の時間を尋ねる/答える
限定・補足して説明する	限定・補足して説明する
-	行為の嗜好について尋ねる/答える
行為のやり取り, 及びその相手について尋ねる/ 答える	行為のやり取り, 及びその相手について尋ねる/ 答える
行動・行為を依頼する	行動/行為を指示する・依頼する
誘う/受ける	誘う/提案する
誘う/ことわる	-
-	さよならを言う
時間の範囲を尋ねる/答える	時間の範囲を尋ねる/答える
嗜好について尋ねる/答える	ものの嗜好について尋ねる/答える
-	自己紹介をする
指示する	指示する/依頼する
手段について尋ねる/答える	手段について尋ねる/答える
-	出身と現在の住まいについて質問/説明する
状況(時)について限定・補足して説明する	状況(時)について限定・補足して説明する
状況について尋ねる/答える	状況について尋ねる/答える
状態の変化について尋ねる/答える	状態の変化について尋ねる/答える
所有しているか否か尋ねる/答える	所有しているか否か尋ねる/答える
進行状況について尋ねる/答える	進行状況について尋ねる/答える
すべきことをしていたか確認する	すべきことをしていたか確認する
生活習慣・行動計画について尋ねる	-
生活習慣・行動計画について尋ねる/答える	-
操作手順について説明する	-
操作手順について尋ねる/説明する	-
想定される状況での予定を確認する/答える	-
代案を述べる/それで妥協する	代案を述べる/それで妥協する

-	注意をひく
注文する	注文を尋ねる
出来事のある時間を尋ねる/答える	出来事のある時間を尋ねる/答える
-	手順・順序について尋ねる/説明する
伝言を伝える	伝言を伝える
-	電話番号を尋ねる
-	何かをあげる/うける
-	場所に誘う
場所について尋ねる/答える	場所について尋ねる/答える
場所を尋ねる/答える	場所を尋ねる/答える
-	人を紹介する
-	不確定要素について尋ねる/答える
比較して説明する	二つ以上を比較して説明する
	二つを比較して説明する
非行動・非行為を依頼する	非行動・非行為を依頼する
プレゼントされたものについて説明する	-
-	ものを要求する
-	やりとりされたものについて尋ねる/説明する
-	曜日/日付を尋ねる
予定を確認する/答える	予定を確認する/答える
理由を尋ねる/答える	理由を尋ねる/答える
理由を述べて何かを頼む	理由・希望を述べて何かを頼む
-	理由を述べる
-	例示して説明する
-	列挙して述べる
話題のことについて提案する/ 自分の知っている情報を伝える	話題のことについて提案する/ 自分の知っている情報を伝える

表 2：機能 71 から機能 40 へ

機能 71	作業	番号	機能 40
挨拶をする	作業 1 (残す)	1	挨拶をする
感謝する	作業 1 (残す)	2	感謝する
注意をひく	作業 1 (残す)	3	注意をひく

自己紹介をする	作業 1 (残す)	4	自己紹介をする
挨拶をする (初対面)	作業 3 (削除)	-	-
あやまる	作業 1 (残す)	5	あやまる
挨拶をする (道端)	作業 3 (削除)	-	-
何かをあげる/うける	作業 1 (残す)	6	何かをあげる
挨拶をする (店員-客)	作業 3 (削除)	-	-
さよならを言う	作業 1 (残す)	7	さよならを言う
金額を確認する	作業 2 (統合)	8	情報を求める (金額)
金額を伝える	作業 2 (統合)		
経験を尋ねる/答える	作業 1 (残す)	9	情報を求める (経験)
すべきことをしていたか確認する	作業 3 (削除)	-	-
予定を確認する/答える	作業 1 (残す)	10	予定を言う
過去の行動を確認する/答える	作業 3 (削除)	-	-
ある行動の程度を尋ねる/答える	作業 1 (残す)	11	情報を求める (程度)
行為のやり取り, 及びその相手について尋ねる/答える	作業 3 (削除)	-	-
やりとりされたものについて尋ねる/説明する	作業 3 (削除)	-	-
曜日/日付を尋ねる	作業 2 (統合)	12	情報を求める (時間)
時間の範囲を尋ねる/答える	作業 2 (統合)		
現在の時間を尋ねる/答える	作業 2 (統合)		
出来事のある時間を尋ねる/答える。	作業 2 (統合)		
電話番号を尋ねる	作業 1 (残す)	13	情報を求める (数字)
手段について尋ねる/答える	作業 1 (残す)	14	何でどのようにするかを言う
所有しているか否か尋ねる/答える	作業 3 (削除)	-	-
技能・能力について尋ねる/答える	作業 1 (残す)	15	技能・能力について尋ねる
場所について尋ねる/答える	作業 1 (残す)	16	情報を求める (存在と場所)
不確定要素について尋ねる/答える	作業 3 (削除)	-	-
状態の変化について尋ねる/答える	作業 3 (削除)	-	-
状況について尋ねる/答える	作業 2 (統合)	17	情報を求める (属性)
過去の状況について尋ねる/答える	作業 2 (統合)		
意見を聞く/述べる	作業 1 (残す)	18	意見をいう
伝言を伝える	作業 3 (削除)	-	-
ものの嗜好について尋ねる/答える	作業 1 (残す)	19	嗜好について述べる (もの)
行為の嗜好について尋ねる/答える	作業 1 (残す)	20	嗜好について述べる (行為)

出身と現在の住まいについて質問/ 説明する	作業 2 (統合)	16	情報を求める (存在と場所)
家族を説明する	作業 3 (削除)	-	-
手順・順序について尋ねる/説明する	作業 1 (残す)	21	手順と順序について述べる
列挙して述べる	作業 3 (削除)	-	-
進行状況について尋ねる/答える	作業 1 (残す)	22	どうしているかたずねる
ある条件下での行動を確認する/ 答える	作業 1 (残す)	23	ある条件下での行動を言う
「もの」について確認する/答える	作業 2 (統合)	16	情報を求める (存在と場所)
「もの」の存在について確認する	作業 2 (統合)		
場所を尋ねる/答える	作業 2 (統合)		
移動の目的について尋ねる/答える	作業 3 (削除)	-	-
二つを比較して説明する	作業 2 (統合)	24	比べて述べる (比較と最上級)
二つ以上を比較して説明する	作業 2 (統合)		
話題のことについて提案する/ 自分の知っている情報を伝える	作業 1 (残す)	25	提案する
限定・補足して説明する	作業 3 (削除)	-	-
状況 (時) について限定・ 補足して説明する	作業 3 (削除)	-	-
理由を尋ねる/答える	作業 2 (統合)	26	理由を述べる
理由を述べる	作業 2 (統合)		
理由・希望を述べて何かを頼む	作業 1 (残す)	27	依頼する
例示して説明する	作業 1 (残す)	28	例をあげてのべる
代案を述べる/それで妥協する	作業 1 (残す)	29	妥協する
許可を求める/許可する	作業 1 (残す)	30	許可をもとめる
義務を確認する/否定する	作業 1 (残す)	31	義務を確認する/否定する
禁止する	作業 1 (残す)	32	禁止する
指示する/依頼する	作業 2 (統合)	33	指示する
行動・行為を指示する/依頼する	作業 2 (統合)		
許可しない/禁止する	作業 3 (削除)	-	-
非行動・非行為を依頼する	作業 1 (残す)	34	非行為を依頼する
義務を確認する/義務を伝える	作業 1 (残す)	35	義務を確認する/肯定する
場所に誘う	作業 1 (残す)	36	招待する
誘う/提案する	作業 1 (残す)	37	助言する
注文を尋ねる	作業 2 (統合)	38	要求する

希望のものを伝える	作業 2 (統合)		
ものを要求する	作業 2 (統合)		
希望を伝える	作業 1 (残す)	39	希望を述べる
人を紹介する	作業 1 (残す)	40	人を紹介する

表 3：機能分類案

分類例 1 機能の性質に従った分類
<p>1. 人と付き合う</p> <p>1. 挨拶をする 2. 感謝する 4. 自己紹介をする 5. あやまる 6. 何かをあげる 7. さよならを言う 22. どうしているかをたずねる 36. 招待する 40. 人を紹介する</p> <p>2. 情報のやりとりをする</p> <p>8. 情報を求める (金額) 9. 情報を求める (経験) 11. 情報を求める (程度) 12. 情報を求める (時間) 13. 情報を求める (数字) 16. 情報を求める (存在と場所) 17. 情報を求める (属性) 14. 何でどのよ うにするかを言う 15. 技能と能力についてたずねる 21. 手順と順序について述べる 24. 比べて述べ る (比較と最上級) 26. 理由を述べる 28. 例をあげて述べる 31. 義務を確認する/肯定する</p> <p>3. 人に働きかける</p> <p>3. 注意をひく 25. 提案する 27. 依頼する 29. 妥協する 30. 許可を求める 31. 義務を確認する/肯定す る 32. 禁止する 33. 指示する 34. 非行為を依頼する 35. 義務を確認する/否定する 36. 招待する 37. 助言する 38. 要求する</p> <p>4. 考えや気持ちを伝える</p> <p>10. 予定を言う 18. 意見を言う 19. 嗜好について述べる (もの) 20. 嗜好について述べる (行動) 23. ある条件での行動を言う 26. 理由を述べる 39. 希望を述べる</p>
分類例 2 機能が必要になる段階に従った分類
<p>1. 現地で行動する</p> <p>8. 情報を求める (金額) 12. 情報を求める (時間) 13. 情報を求める (数字) 16. 情報を求める (存 在と場所) 17. 情報を求める (属性) 21. 手順と順序について述べる</p> <p>2. 人と知り合う</p> <p>1. 挨拶をする 2. 感謝する 4. 自己紹介する 7. さよならを言う 40. 人を紹介する</p> <p>3. 人と共に行動する</p>

3. 注意をひく 5. あやまる 6. 何かをあげる 9. 情報を求める（経験） 11. 情報を求める（程度） 14. 何でどのようにするかを言う 15. 技能と能力についてたずねる 22. どうしているかをたずねる 25. 提案する 27. 依頼する 30. 許可を求める 31. 肯定する 32. 禁止する 33. 指示する 34. 非行為を依頼する 35. 否定する

4. 自分の意見を述べる

10. 予定を言う 18. 意見を言う 19. 嗜好について述べる（もの） 20. 嗜好について述べる（行動） 24. 比べて述べる（比較と最上級） 23. ある条件での行動を言う 26. 理由を述べる 28. 例をあげて述べる 29. 妥協する 39. 希望を述べる 36. 招待する 37. 助言する 38. 要求する

分類例3 機能が必要になる場面に従った分類

1. 基本的な表現

1. 挨拶をする 2. 感謝する 3. 注意をひく 4. 自己紹介する 5. あやまる 7. さよならを言う

2. 街路や交通機関で

12. 情報を求める（時間） 13. 情報を求める（数字） 16. 情報を求める（存在と場所） 21. 手順と順序について述べる 32. 禁止する 31. 肯定する 35. 否定する

3. 商店で

8. 情報を求める（金額） 17. 情報を求める（属性） 19. 嗜好について述べる（もの） 24. 比べて述べる（比較と最上級） 38. 要求する 39. 希望を述べる

4. 学校や職場で

6. 何かをあげる 9. 情報を求める（経験） 10. 予定を言う 11. 情報を求める（程度） 14. 何でどのようにするかを言う 15. 技能と能力についてたずねる 18. 意見を言う 20. 嗜好について述べる（行動） 22. どうしているかをたずねる 23. ある条件での行動を言う 25. 提案する 26. 理由を述べる 27. 依頼する 28. 例をあげて述べる 29. 妥協する 30. 許可を求める 33. 指示する 34. 非行為を依頼する 36. 招待する 37. 助言する 40. 人を紹介する

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

TUFS 多言語 e-learning システム

会話教材開発

林 俊成

(東京外国語大学外国語学部)

結城 健太郎

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

阿部 一哉

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

長沼 君主

(清泉女子大学文学部)

概論

語学学習というのは、聴解力、発話力、読解力および作文力の四つの技能を習得することである。これらの技能が独立でありながらも相互的に影響しあい、ある技能を伸ばすことによって、他の技能も伸ばすことになる。また、学習者によって習得しやすい技能が異なるため、最終的に上記の四つの技能をすべて習得すべきでありながらも、どの技能から学習するか、あるいはどの学習方法で学習するかは人によって違う。一方、教材を構成する基本素材は技能によって変わるものの、共通部分が多い。基本素材を再利用することにより、各学習方法に沿った語学教材を開発することが可能である。本論文では、カスタム可能な機能シラバスの概念を用いた 17 言語の会話教材の開発方法について述べるものである。本システムの特徴としては、各言語の基本素材となる単語、文、ターンおよびそのマルチメディア情報を XML 化することで、教材の機能に応じた素材を用いて教材を開発することが可能になった点をあげることができる。また、本システムを用いて開発した学習用のページにも言及した。

1. はじめに

激しいダウンサイジングにより、パソコンの性能が向上し、パソコンのマルチメディア環境は、身近な存在となった。また、急激な通信技術の進歩により、コンピュータの通信速度が向上し、その接続コストが逆に激減した。この地球規模レベルの進化により、特に 21 世紀となった現在、インターネットによる教育コンテンツの提供が盛んとなった。特に音声や画像、動画などマルチメディア情報が非常に有効とされている語学教育の場合、マ

ルチメディア情報を活用したコンテンツが多く開発され、Web 上に提供されている[1-4]。これらはマルチメディア情報およびインターネットの特徴をうまく捉えた教材作りといえる。

一方、語学学習においては聴解力、発話力、読解力および作文力の四つの技能は互いに独立しながらも相互的に影響しあう。たとえば、学習者の聴解力と発話力には、比較的高い相関関係があり、ある技能を伸ばすことによって、他の技能も伸びることになる。また、学習者によって習得しやすい技能が異なるため、最終的には上記の四つの技能をすべて習得すべきであるものの、どの技能から学習すればよいかは人によって異なる。その場合、学習者用のページは各タイプの学習方法に沿って開発することが必要である。しかも、技能ごとに教材を開発することは、教材開発者に大きな負担となるため、教材を別々に作るのではなく、教材の自動生成も考慮すべきである。

本大学は現在、21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」を推進し、その一環として 17 言語の会話モジュールを開発している。本論文では、機能シラバスの概念を用いて作成した、それぞれが 40 のダイアログからなる 17 言語の会話モジュールの開発について述べる。

以下、第 2 章では開発にかかわる問題点を、第 3 章では XML 技術に基づいたソリューションについて述べ、第 4 章では作成された学習者用ページを紹介する。

2. 開発にかかわる問題点

今回開発する会話教材の内容は、機能シラバスに基づいて決めたものであり[5]、本大学の 17 言語の語学教官が会話を作成した。また、各会話とも映像撮影を行い、デジタル化により動画ファイルとしてコンピュータ上に保存される。その開発に関わる開発要件として以下のものが挙げられる。

- 1) 多言語を同一のフレームワークで取り扱う。
- 2) マルチメディア統合教材として Web 上に公開する。
- 3) 17 言語でそれぞれ 40 会話ずつ開発する。

要件 1)は、具体的には、同じ Web ページに日本語やさまざまな外国語を呼び出して表示するという機能のことを指す。要件 2)は、上記のマルチメディア情報としての映像ファイルを編集し、会話教材とともに Web 上に公開することを指す。要件 3)は開発に伴う作業量に関わる要件である。図 1 に 1 つの会話を作成するための作業手順を示す。

図 1 に示すように、作業手順の中には、教材の基本素材となる会話文、単語、映像などのマルチメディア情報とデータ、さらに実際に教材を生成するスクリプトが含まれる。各語学教官が会話教材（会話、単語、文法事項などを含む）を作成し、電子化する。その一方で各会話の収録作業を行い、デジタル化した後に、ターンごとに切り出しを行い、その

時間情報を取得する。その後、テキスト部分のデータを照らし合わせて全体のハイパーテキストを作成する。また、別途にダイアログを生成するスクリプトを作り、これにより出力となる教材ページが生成される。上記の作業を行う際に、次の2つの問題が生じる。

- a) Web 上における会話の文字表記と動画の同期
- b) 互いに専門分野が異なる語学教官とコンピュータ技術者とのデータのやりとり方法

a)の問題は、換言すれば、字幕のように動画の下に会話の内容を表示させる場合に、動画の特定の場面と会話テキストの特定の部分は同じ部分を表していなければならないということである。これは、問題 b)とも深く関わっている。語学教官が作成した外国語の会話テキストや録画した情報を切り出したデータの内容は、プログラムやデータを管理するコンピュータ技術者にはわからないからである。そのため本開発プロジェクトにおいても、図1に示す“ハイパーテキスト化作業”、“デジタル化およびターン切り出し作業”から“映像の時間情報を含めたハイパーテキスト情報の作成”が問題となった。

これらの問題点の解決のために、XML に基づくソリューションを採用した。次項ではその採用の理由について述べる。

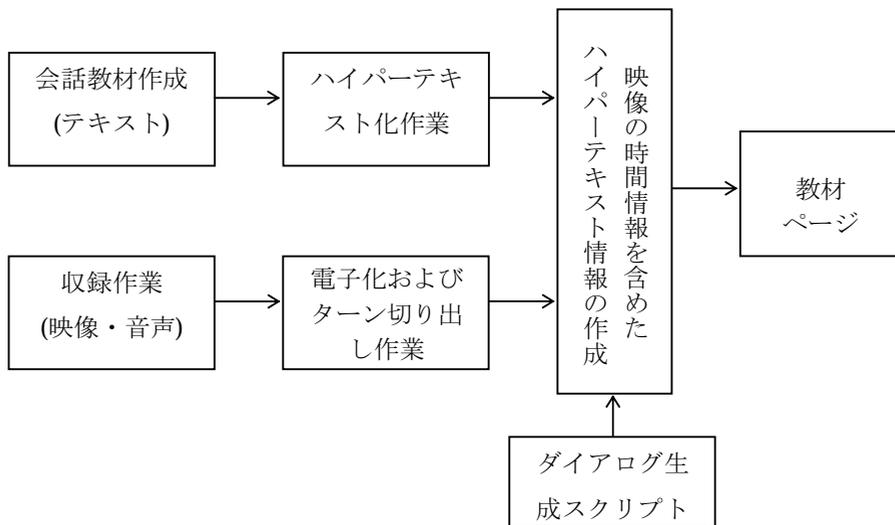


図1 ダイアログ作業手順

2. XML 技術に基づくソリューション

2-1. XML による要素の定義

XML (eXtensible Markup Language) は、HTML と同様「タグ」で要素を囲むことによって、文書の意味構造の明示化を可能にする規則のことを言う。この XML の特徴によって上記の問題を解決できると考えた。すなわち、タグセットを語学教官とコンピュータ技術

者があらかじめ決めておけば、語学教官はタグの中身を作成するだけでよく、またコンピュータ技術者はタグの名前（要素名）を使って、特定の要素をプログラムから呼び出すことができるようになる。つまり、言葉の通じない両者とも共通の要素名によるデータの定義を行い、データの入出力を行なうことができ、第2章に述べた b)の問題を解決することができる。また、XMLは、UTF-8/16をサポートするため、2章で述べた、多言語を同一のフレームワークで取り扱うこともできる。

2-2. XSL/MSXML の利用による問題解決

しかし、XMLはあくまでもデータの定義であり、そのデータを操作するには、XSL (eXtensible Stylesheet Language) および DOM (Document Object Model) や SAX (Simple API for XML) といった技術を利用しなければならない。XSLは、XML文書をHTML文書やPDF/RTFのもとになるFO文書に変換するために利用され、XML文書を、JAVAをはじめ

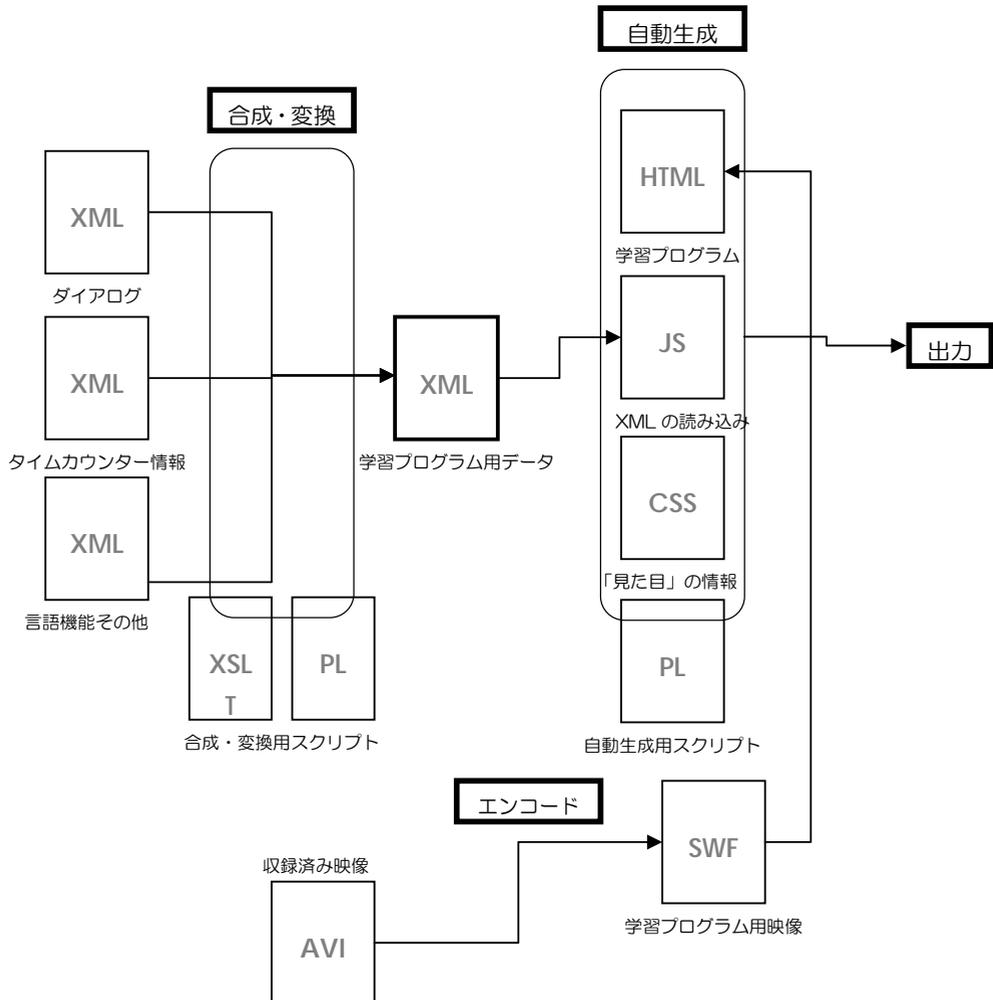


図2 作業手順

とするプログラム言語から利用する際には DOM や SAX といった技術を利用する。図 1 に示したダイアログを生成するスクリプトを作る際、これらの技術を利用することになる。なお、今回の開発において JavaScript を利用するため、MSXML というパーサーを利用する。

データそのものの記述とデータの加工・操作方法の記述を分離させる一番の利点は、データの再利用性にある。こうして問題 a) に関して言えば、語学教官が会話文の 1 文ずつを切り出したデータから、1 文ずつの音声情報の時間情報が取得され、プログラムの中で、JavaScript で MSXML パーサーを通して、XML データ(テキストデータ)と動画/音声メディアの同期を取ることが可能になる。

2-3. XML データ変換手順および教材作成

図 2 に作業フローの全体図を示す。語学教官側がダイアログ、会話文のタイムカウンター情報などの XML ファイルを作成し、XSLT を利用して実際に学習プログラム用データを作成する。その一方、撮影された映像を SWF 形式の動画ファイルに変換し、上記のデータを利用して実際の学習者用ページを生成する。本生成作業において、フレームワークを用いて、必要とする機能の数だけページを生成することが可能である。

3. 作成された学習ページ

2 章で述べたように、学習プログラム用データを用いて、スクリプト言語を使用して教材のページを作成する。これによって動的で双方向性の高い教材を作成することが可能となる。ここでは、教室用ページと学習者用ページ的设计概念および设计された教材について紹介する。

3-1. 教室用ページ的设计

教室用ページは、教師が教室でプロジェクターなどを利用してスクリーンに映しながら授業を行うことを前提にして设计された。また、授業中に学習者もコンピュータを利用できる場合、教師は説明しながら学習者に説明した場所にアクセスさせることになる。その場合、全ダイアログの情報を 1 ページに集約し、教師が必要とする情報にすばやくアクセスできるように设计する必要がある。図 3 のデザインがそれである。左側に全会話のリストを表示したまま、右側に学習ページの内容が見えている。学習ページは 3 つのエリアに分けられ、各エリアの内容は次の通りである。

- A. ダイアログエリア：ダイアログを表示する場所で、本文・訳を表示する。
- B. 情報エリア：ダイアログに関係する様々な情報を表示する場所で、状況・語彙・文法・訳などを表示する。
- C. マルチメディアエリア：ダイアログの動画の表示と制御を行う場所である。

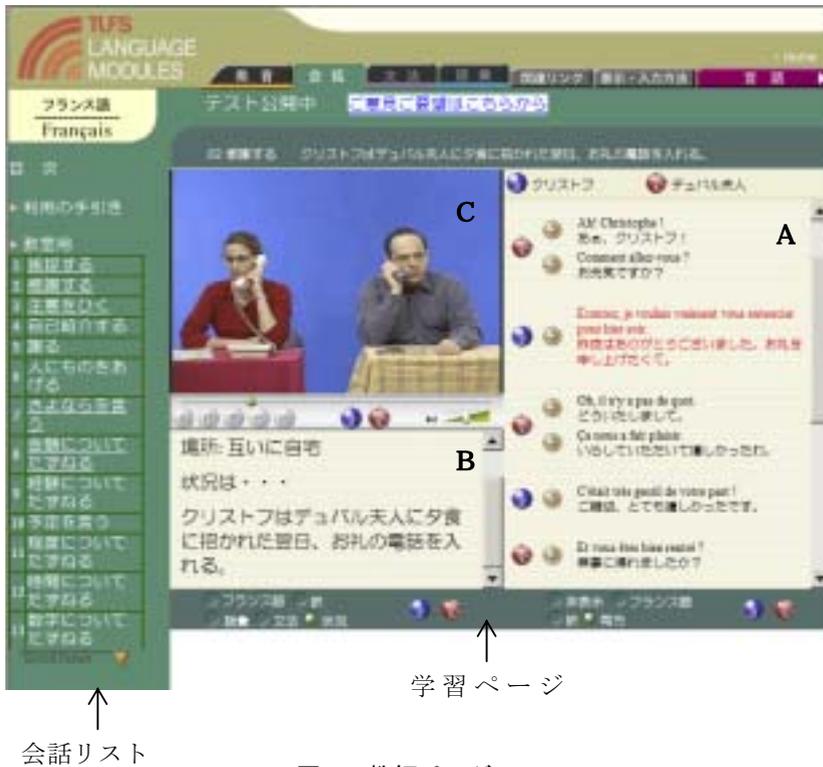


図3 教師ページ

3-2. 学習者用ページ的设计

教室用ページ的设计は、教師が講義で利用するということが前提であり、如何にすばやく全情報にアクセスできるかが問題となるのに対し、学習者用ページの場合は、教師がどのような学習方法で学習者に学ばせるかに基づいてデザインされる。場合によって、1つの学習ページに1つだけの機能を用意して利用することもありうる。図4に学習者用ページの例を示す。

(a)のページは、学習者が映像だけを見ながらセリフを1つずつ確認し、学習言語の表現に慣れさせるように设计されている。(b)のページは、表現に慣れた後に、学習言語を表示し、1文ずつ音声を聞きながら、セリフの細かい部分を確認できるように设计されている。

このように、学習者に機能を限定した学習者用ページを提供することにより、はっきりとした学習目的を持たせることができる。

4. まとめ

本論文は、TUFS 言語モジュールの会話モジュールの開発について述べた。本開発では、教材のテキスト部分、音声・映像などのデータ部分、実際に学習するページを生成する部分の3つに分離して、必要に応じて学習ページを生成する手法がとられた。このような手



(a) 映像だけで学習言語の表現に慣れる学習ページ

(b) 学習言語の文字を見ながら音声でセリフを確認する学習ページ

図4 学習者ページ

法は、数学や物理などの一般科目においては、必ずしもよい方法と言えないかもしれない。しかし、語学教材の場合、第3章に示したとおり、適切な設計を行うことによって、様々な目的にあった教材を作成することができる。今後の課題として、実際のWebサイトの開発と運用、そしてその評価を行って行きたいと思う。

参考文献

- [1] 竹蓋幸生. 2002. 「外国語 CALL 教材の高度化の研究」. 『平成13年度計画研究カ 研究成果報告』(研究代表者 坂元昂) 特定領域研究(A)「高等教育に資するマルチメディアの高度利用に関する研究」(領域120) pp. 241-269.
- [2] 二階堂善弘. 2002. 「Unicode を利用した多漢字・多言語 Web サイトの構築」. 『2002PC カンファレンス論文集』
- [3] 林 俊成, 阿部 一哉, 結城健太郎, “XML 手法を用いた E-learning 語学会話教材の開発手法”, 2003 電子情報通信学会総合大会, D-15-25, pp.214, 2003
- [4] 水町伊佐男他, 「高度な日本語 CALL 教材制作のための基礎研究」, 『外国語教育の高度化の研究 研究成果報告』, 2001年
- [5] 松本剛次. 2002. 「初級日本語教科書のシラバス分析と TUFSD モジュールの設定に関する考察」. 東京外国語大学語学研究所口頭発表

4 . 文法モジュール

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

文法・語彙モジュールの開発に向けて¹

川口 裕司

(東京外国語大学外国語学部教授)

はじめに

月並みな書き出しだが、「創業は易く守成は難し」という『唐書』のことばがある。残念ながら、このキアスム (chiasme) は文体論的には美しいが、現実には修辞としてさっぱり機能しない。実際には、「創業は難く守成はなお難し」だからだ。COE 拠点を一年間続けてきた率直な感想である。

さて、筆者が「文法・語彙モジュールの開発」というタイトルで報告を行った 2003 年 1 月後半は、発音モジュールの原稿が多くの言語で出そろった時期であった。次に録音を行い、ウェブ化を経て、4 月の公開に向けて関係者は不眠不休の毎日、いざ猪突猛進のスタートラインに着いたばかりであった。

今、冷静にこの時期のことを思い返すと、混乱と焦燥の中で、追い撃ちをかけるように新たなモジュール開発に向けた報告を行った自らの無謀さに呆れる一方、COE 計画を少しでも前進させようとする切迫感が自分の中にあったことを思い出した。

とはいえ研究会の議事録を読み返してみると、この報告が 2003 年度のモジュール開発計画と拠点計画の方向性を決める上での一つの転機となっており、それなりに重要な研究会であったことが分かる。ただし、タイトルから明らかなように、この研究会報告は、研究の報告ではない。むしろ、年度始めの所信表明にも似た性格のものであり、内容的にも学術性のないものである。最初にそれをお断りしておく。

1. 通言語性について

文部科学省の 21 世紀 COE プログラム委員会によるヒアリングの際に、委員の一人であった言語学者がこの COE に強く望んだことがあった。英語やフランス語と並んで、アジアの諸言語のモジュール開発が計画されているが、これらの言語モジュールの開発を是非とも実現して欲しい、との要望であった。その後、「言語運用を基盤とする言語情報学拠

¹ 本稿は東京外国語大学 21 世紀 COE プログラム、「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の 2003 年度第 1 回研究会(語学研究所にて 1 月 23 日に開催)における報告内容と討論をまとめ、その後に気づいた点を加筆訂正したものである。

点」は採択されたのだが、この専門家の意見は、ほぼそのまま採択理由の一つとして記載されることになった。資料的価値があるため、以下に本拠点採択理由の全文を挙げておく。

研究実績は概ね世界水準にあるし、拠点計画、目的の水準も高いと認められる。さらなる努力によってより優れた実績を上げ、世界最高水準の拠点形成を目指していただきたい。

拠点形成に対する大学の支援体制はしっかり構想されている。言語学、言語教育学、情報工学の融合による言語情報学の形成を期すとともに、実践的拠点としてのさらなるレベルアップを図るという目的は重要な意義をもつものである。日本におけるこの分野の拠点としての発展が期待できる。

一部の超大言語の教育・研究に偏ることのないよう、「汎用的」なシステムを目指してほしい。院生に短期の現地調査で情報収集させる計画をはじめ、若手研究者への取り組みにはもっと配慮が必要である。

(審査結果表, 21世紀COEプログラム委員会, 委員長 江崎玲於奈, 平成14年11月21日)

ここで問題となるのは、「一部の超大言語に限定されない汎用的なモジュールを目指して欲しい。」という文言である。採択理由の一つであるからには、我々はこのCOEプログラム委員会の助言を真摯に受けとめ、その実現に向けて努力せねばならないであろう。

幾分大げさな言い方になってしまうが、21世紀COEの後に行われた、俗にいう教育COEや概算要求における方向性からもこのことは明らかなように思われる。東京外国語大学の真骨頂は、この研究報告集の冒頭を飾る学長挨拶のことばの中にあると言える。

50 にのぼる言語と世界諸地域の文化・社会について教育研究を行っている本学は、これまで異文化間の相互理解に寄与し、地球社会における共生の実現に貢献できる人材を養成し、言語と専門分野のダブルメジャー制の下で、高度な言語運用能力と、世界諸地域の文化と社会についての深い知識を身につけた人材を社会に送り出してきました。(東京外国語大学学長 池端雪浦の挨拶より)

他の大学ではなく、東京外国語大学の21世紀COEが開発する言語モジュールの意義は、英語・ドイツ語・フランス語・日本語のような話者人口の多い言語だけでなく、モンゴル語・トルコ語・カンボジア語・ラオス語などのような話者人口がそれほど多くない言語のモジュール開発が可能な点にある。こうした認識はおそらく21世紀COE委員会の多くの委員が共有したもののように思えた。

しかもその場合に重要なことは、単に話者人口の多くない言語モジュールが開発されるということだけでなく、話者人口の多い少ないにかかわらず、諸言語一般に通用するような汎用的なモジュールを目指して欲しいという指摘である。

文法における汎用的なモジュールの姿とは何か。いわゆる、ヨーロッパ諸語にみられるギリシャ・ラテン文法に基づく伝統的な品詞を中心とする文法記述でもなく、日本語など

に見られる品詞文法と言語機能をミックスした文法記述でもない、現在存在する文法記述モデルを踏襲するのではない新たな枠組みの文法モジュールである。もちろん、今回の文法モジュールはその第一版であり、汎用性がどこまで実現できるのかは保証の限りではない。改良すべき点が多々あるであろう。また教育における利便性を優先させるならば、伝統的な文法記述を全て否定することはできない。ではどのようにして通言語的文法記述を実現させればよいのか。

2. 文法モジュール（Gモジュール）と語彙モジュール（Vモジュール）

2-1. 設計思想

可能な限り、上記の 21 世紀 COE プログラム委員会の指摘を受けて、文法モジュールは通言語的な枠組みを実現したい。同様に、語彙モジュールでも通言語的な枠組みを実現できるのではないかと考える。ただし、語彙モジュールについては、今のところ意見が集約されておらず、全体的な設計に関する議論が必要となる。さらに文法・語彙モジュールは、すでに開発された発音モジュールと会話モジュールとのリンクの可能性も具体的に検討しなければならないであろう。

2-2. 開発計画

発音モジュールと会話モジュールの開発は、21 世紀 COE プロジェクトの採択後、非常に短期間で急ピッチに進められたこともあり、十分な検討の時間がないままに開発が行われた場合があった。こうした教訓を生かし、比較的長期間の基礎研究を段階的に行い、さらに前回は実現できなかった見本モジュールによる試作段階を経て、モジュールをプログラムによって自動生成できるように、XML タグおよびウェブ上の動作などを確定した上で、最終的な設計を行いたい。

具体的には夏休みに入るまでの半年間を基礎研究と位置づける。この間に、個別言語の文法項目をプロファイル化し、通言語的な枠組みをどのようにすれば実現可能かを議論したい。

開発スケジュール²

時期	プロジェクト	内容
2003年		
2-4月	基礎研究（第1段階）	基本文法プロファイル研究 類型論・普遍文法の先行研究 通言語的文法構造の枠組みを検討 基礎語彙研究 基礎語彙表と個別言語の頻度調査比較
5-6月	基礎研究（第2段階）	基本文法プロファイル研究 峰岸・風間両教員による通言語的枠組みの検討
7-8月	見本モジュール制作	ラフなスタイル・シート制作 日本語とドイツ語など類型論的に異なる言語の見本を制作
9月	見本モジュール評価	最終的なスタイル・シート制作
10-12月	モジュール開発	
2004年		
1-3月	モジュール編集作業	
4-5月	モジュール内部公開	

最後に付言しておくが、この研究会報告にはかなり長い自由討論が続いている。今回は、その内容を割愛することにしたが、2003年度当初の研究会における自由討論は、文法モジュールおよび語彙モジュールの設計に関わる重要な議論が多い。これらはいずれ全体的な総括を行う必要があると思われる。

² 当時、このスケジュールが提示されたが、実際には9月下旬現在で、文法モジュールの基本設計の概略が完成したにとどまる。文法モジュールは約3~4ヶ月遅れたことになる。また語彙モジュールはまだ基本設計が行われていない。

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

基本文法プロフィール研究 スペイン語¹

宮下 和大

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

本稿の概要

本稿は、東京外国語大学大学院で行われている 21 世紀 COE プログラム「TUFS 言語モジュール」開発の一部をなす G モジュール²の基礎研究段階に当たる口頭報告を基に、加筆修正したものである。基礎研究段階では、なるべくタイプの異なる多様な言語の基本文法プロフィールを検討することで、通言語的な文法枠組みが構築されることを 1 つの目的とした。本稿では、多くの言語の中でもインド・ヨーロッパ語族³に属すスペイン語の基本文法プロフィールを提示するのが目的である。また、この報告を通じての最終的な目標は、通言語的な文法項目が決定されることと、インターネットという媒体を通して実用文法を公開することである。

1. スペイン語基本文法プロフィールの作成

1-1. スペイン語基本文法プロフィール作成方法

スペイン語の基本文法プロフィール作成に当たっては、データの二次利用時の簡易性を考慮し、表計算ソフトに文法項目を入力するという方法をとった。その後、データを分析しプロフィールの作成をするという手順であるが、まずデータの基になるテキストの選定をしなければならなかった。今回、スペイン語基本文法プロフィール作成の際に用いる資料に関しては以下の諸点を勘案して決定した。

- i) 対象者が外国語を学習する大学生であること。
- ii) 実用文法の公開が目標なので、細かい文法事項は省くこと。ただし、網羅性は備えていること。

¹ 本稿は、東京外国語大学語学研究所 2003 年度第 2 回研究会基本文法プロフィール研究 I, 2003 年 3 月 13 日(木)における報告を基にして執筆された。

² G モジュールとは文法モジュールのことを指す。

³ 「スペイン語はインド・ヨーロッパ語族のイタリック語派に属し、イタリア語・ルーマニア語・フランス語・オック語・カタルーニャ語・ポルトガル語などと共に、ラテン語を起源とするロマンス諸語の一つである。」(山田ほか 1995:556)

iii) 初級者用のテキストを用いること。

これらの条件に合うスペイン語の資料を比較検討した結果、決定したのが以下のテキストである。

寺崎英樹 2000: 『スペイン語文法のシステム』, 同学社

本テキストは、大学生が第二外国語の科目で用いるよう設計されたもので、上記の3つの条件に適っていると判断し、分析対象に使用することとした。

1-2. 表計算ソフトを使用した文法項目のリスト化

条件に合ったテキストが選定された後、文法項目を表計算ソフトに入力し基本文法プロファイルを作成したわけであるが、その際にとられた手順を以下に示す。

- i) タイトルの入力
- ii) 通し番号の入力
- iii) 分類 (1-n) の入力
- iv) 記述レベルの入力
- v) 例文の入力

ここで、5つのそれぞれの項目は表計算ソフトの列に入力された。各項目 (i-v) は以下の規則に従っている。(表1参照)

表 1 各項目の説明

記述レベル	タイトル・分類の内容から、それぞれの文法項目が i) 形態, ii) 単語, iii) 統語のどの範疇に含まれるかを明示した。言語学的に言えば, i) と ii) は形態論のレベル, iii) は統語論のレベルで記述されうことを示した。
通し番号	表計算ソフトに入れた文法項目おのおのがユニークで一意的値を持つように、各行には通し番号を振った。
タイトル	分析対象テキストの見出しを入力した。
分類 (1-n)	タイトルの内容から、当該の文法項目を端的に表す分類を示した。この分類では、文法項目の下位分類が増加すると後置するアラビア数字で対応するようになっているため、下位分類がいくら増加しても対応可能である。例えば、動詞の項目で考えられる下位分類は、法-時制-規則活用-不規則活用-...である。
例文	それぞれの文法項目で挙げられている例文を入力し、各文法項目がどういうものかを具体的に分かるようにした。

2. スペイン語基本文法プロフィール

2-1. スペイン語の形態統語論的な特徴の例

前述したように、スペイン語はインド・ヨーロッパ語族のイタリック語派に属し、その他の同系の言語にも見られるように、文法関係は単語内で屈折語尾により示される。これは、スペイン語における形態的特徴の1つといえるであろう。屈折語尾を持つものの中でも、動詞と名詞は典型的であるように思われる。動詞に関しては、法、時制、人称、数などの文法的な情報が語幹に後続する形で屈折語尾として現れる。また、名詞に関しては、性と数という文法的情報がやはり語幹に後続する形で屈折語尾の形で現れる。

統語的な特徴の一例として語順を考えてみると、スペイン語の場合 SVO が基準であるということができよう⁴。また寺崎 (1998:159) は、「…スペイン語の無標の語順あるいは基本語順は S V Cd (主語・動詞・直接補語) 型、言い換えると、S V O (主語・動詞・目的語) 型である。」と述べている。

もう1つのスペイン語の統語的特徴は、主語の表示/非表示であろう。スペイン語の場合、主語をいちいち示さなくても、動詞の屈折語尾から主語の人称と数が情報として把握できる。そのため文脈その他の条件如何によっては、文の主語はしばしば省略されることが観察される。逆に主格人称代名詞、固有名詞などが文の主語として現れている場合、発話者によって何らかの強調がなされていると考えられることもある。

2-2. テキスト分析の結果

1-1.で紹介したテキストを前述の方法により分析した結果、分類1を全般的に観察してみると、学習項目が品詞中心であることが分かった。仮に文を文法の基本単位と捉え⁵、その基本的な要素として動詞と名詞などの品詞類を説明する必要があることを考えると、また、それが学習者向けのテキストということを考慮に入れば、この結果は当然のことであるように思われる。分類1及び記述レベルのコラムにおいて見られた項目で多かったものは、動詞 (76項目)、統語 (25項目) が突出していて、それに続き形容詞 (7項目)、代名詞 (6項目)、それから名詞、副詞、数詞、分詞 (各4項目) という結果であった。

2-3. 文法的にまとまったいくつかのグループの作成

2-3-1. 文法における文の定義に関して

言語の文法記述は、従来より形態論と統語論という2つの分野から成り立つということ

⁴ 角田 (1991:272) 参照。

⁵ Dentro de la escuela española, lo había sostenido ya, tajantemente, el Brocense (como era de esperar): “Oratio sive Syntaxis est Finis Grammaticae; ergo non Pars illius” (lib. I, cap. II). Y lo había repetido, con igual rotundidad, Correas: “La oración es ojeto, sujeto, i fin de la gramatica” (p. 102). Y tantos otros: “Es la Oracion el fin principal de la Gramatica, y las partes de que hasta aora hemos tratado, son los medios que nos conducen a él. Estos son los materiales, aquella es el edificio.” (Billet p. 113) (LOPE BLANCH 1984²:80)

が言われている。ある言語の品詞を扱うのが形態論であるとすれば、語と語の関係を扱うのは統語論が担う。つまり語と語が相互に関係して成立する文という単位は、統語論の研究対象となる。この文というものに関しては「さりとて、この術語⁶なしには文法を語ることはできない。」(亀井ほか 1996:1169)と述べられてもいるように、文法を扱う上で避けては通れない概念であると思われる。そして、この文というものを定義することに関しては、スペイン語学においてもさまざまな説が提示されてきている。それらの研究を観察してみると、定義の仕方は大きく分けて2つあると思われる。1つは形式的・統語論的に文を定義する方法、もう1つは意味論的に文を定義する方法である。

まず、文の形式的な定義について LOPE BLANCH (1984:46) は、文に関する最も古い定義は Villalón⁷によって行われたとされ、次のような引用をしている。

“oracion, es vna composicion de nombre y verbo y pronombre como de partes prinçipales: y de otros muchos vocablos y diciones, como de partes menos prinçipales” (p.50)

“se liga y vñe de partes nombre y verbo como de prinçipales: y de otras menos prinçipales” (p.56)

また、同書によれば、Francisco Sánchez de las Brozas (Francisci Sanctii Brocensis)⁸も形式的な文の定義方法を採用したとされ、次の一節が引用されている。

“Plato... aperte docet, sine nomine et verbo nullam constare orationem” (lib. I, cap. 12)

“Ex Nominis et Verbo, tanquam ex materia et forma, quae brevissima sit, constituitur oratio” (lib. II, cap. 2)

その他、同書には Gonzalo Correas: “Destá orazion, que io llamo gramatical, habla prinzipal i propiamente la Gramatica, aunque no la veo definida en las Artes: io la defino, describo i declaro desta manera: Orazion es la rrazon i sentido ó habla conzertada que se haze con nombre i verbo de un mesmo numero i persona, el nombre en nominativo, i el verbo en cadenzia ó persona finita, no infinitivo, i se adorna con la particula si quiere, i con otros casos destas partes, i con ellas mesmas repetidas. Las partes forzozas desta orazion son el nombre i el verbo. La particula es azesoria”, Real Academia Española: “No puede haber oración ni sentido alguno donde falte verbo regido por un nombre sustantivo, ó pronombre expreso ó suplido”, Alarcos Llorach: “Gramaticalmente, en [expresiones oracionales] no tenemos más que un *sujeto* y un *predicado*, conectados por la relación predicativa que es la que constituye toda oración y es señalada por ciertos indicios formales (la

⁶ ここでは「文」のことを指している。

⁷ Villalón, Licenciado: *Gramática castellana*. Amberes, 1558. (la ed. facs. de Constantino García, Madrid, 1971)

⁸ Sanctii Brocensis, Francisci: *Minerva, seu de causis linguae latinae commentarius*. (la ed. de Ulyssipone, 1760)

llamada concordancia de número y persona)”, Gili Gaya⁹: “El núcleo de la unidad sintáctica (sic) es, para nosotros, un verbo en forma personal...”, Juan Alcina y José Manuel Blecua¹⁰: “organizan todos sus constituyentes en relación con un verbo conjugado en forma personal”などによる文の定義が挙げられているが、これらは全て形式的な観点から定義が行われている。

もう 1 つの方法である意味的な文の定義は、LOPE BLANCH (1984:52-53)によれば Pedro Pablo Billet, Juan de Iriarte, Real Academia Española などによってなされていると説明されており、それぞれ以下のような一節を引用して説明している。

Pedro Pablo Billet (1688)¹¹: “Oracion, es la vnion adecuada de algunas, o muchas voces, que concuerdan entre si, y forman vn sentido” (p. 116)

Iriarte¹²: “Oracion es el conjunto de diversas palabras bien ordenadas, que hace sentido perfecto” (p. 4)

Real Academia Española¹³: “Dos o más palabras, y a veces una sola, con que se expresa un concepto cabal, forman lo que en gramática se llama *oración*” (p. 6)

また、文に関して形式的側面と意味的側面を両方取り入れて定義する方法も見られ、例えば Real Academia Española による *Gramática* の 1880 年の版では“la palabra o reunión de palabras con que se expresa un concepto cabal, se llama en Gramática *oración*” (p. 8)と述べられている箇所が見られるという。

以上の文の定義に関する議論をまとめると、文というものを形式的・統語的な方法をとって説明している立場では、i) < (主格の) 名詞 > + < 動詞 >あるいは、ii) < 主語 > + < 述語 >という主張がなされていると考えることができるであろう¹⁴。ii)に関しては文における機能的要素として、主語の役割を果たすものを一般的に名詞、また、述語の役割を果たすものを一般化して動詞というように考えると、それはとりもなおさず i)の構造そのものを指しているといえることができる。一方、文の意味的な定義をしている立場からは、文の定義は「完全な意味をもった単語の集合」もしくは「ある判断の口頭的な表現」であるというようにまとめることができるかもしれない。

文法モジュールの記述を考えていくに当たって、特にスペイン語においては文というものを 1 つの単位として考えていきたいのであるが、これに関しては上記の i) < (主格の) 名詞 > + < 動詞 >の態度を基本軸に据えていきたいと思う。

すなわち文法を記述するにあたり、文というものを基本単位と考えると仮定すると、そ

⁹ Gili Gaya, Samuel: *Curso superior de sintaxis española*. México, 1943 (la 8ª ed., Barcelona, 1961)

¹⁰ Alcina Franch, Juan y José M. Blecua: *Gramática española*. Barcelona, 1975

¹¹ Billet, Pedro Pablo: *Gramática francesa*. Madrid, 1688

¹² Iriarte, Juan de: *Gramática latina*. 6ª ed., Madrid, 1804

¹³ Real Academia Española: *Gramática*. ed. de 1867

¹⁴ また亀井ほか(1996:1169)は、「印欧語のような言語にあっては、主語と述語は、原則として文の必要不可欠な要素として顕在的に示される。」と述べている。

の文というものの定義は<名詞> + <動詞>であるという構造であるということを取りあえずの出発点としたい。

2-3-2. 動詞グループと名詞グループ

ここで述べられているスペイン語 G モジュールは、同言語の P モジュール、D モジュールや V モジュールだけでなく、通言語的に見ると、他言語の G モジュールとも相互に関連性がある。この、個々に独立性を備えつつ、全体としてみたときに機能的に関連しているというモジュール的思想は、スペイン語の G モジュール内部においてもまた考えられなくてはならない。つまり、スペイン語の文法体系を記述するにあたっては、個々の文法項目はそれ自体においてある程度の独立性を確保していながら、互いに関連しているというモジュール的な思想を取り入れたいということである。

ここでまず参考になるのが、前述したような文を文法の記述の基本単位と考えるということである。また、その際にはやはり前述したように、文という構造が<名詞> + <動詞>という結合からなっているという見方を重視したいと思う。

話を文法の具体的な記述の方法に戻し、文法項目のモジュール的思想を考えたときにまず、文の構成要素として欠かせない「動詞」と「名詞」がそれぞれ 1 つのグループ (モジュール) を構成する可能性があるということが考えられる。そして、それぞれのグループ内では以下の図のような構成が考えられるであろう。

α) 動詞グループ

V. → V. + Adv. → Adv. + V. + Adv. →... (ただし V. = verb (動詞), Adv. = adverb (副詞))

β) 名詞グループ

N. → Det. + N. → Det. + N. + Adj. →... (ただし N. = noun (名詞), Det. = determiner (限定詞), Adj. = adjective (形容詞))

γ) ...

...

上記のように、ある 1 つのグループ内で中核となる単位を決め、それを修飾語 (句) などさらに複雑な構造を提示していくという方法が考えられるであろう。この観点からいうと、後でも述べるように、たとえそれがウェブベースの教材であって学習者が学びたいように学べるといっても、容易な学習項目から始まり、難解な学習項目へ進むという段階的な構造はページのデザイン上ある程度避けられないことのように思われる。

次にそれぞれのグループの中核となりえる動詞と名詞に関して、スペイン語の簡単な概要を述べていきたい。

動詞はスペイン語では1つの単語におよそ100前後の屈折形態がある。前述したように動詞の場合、その屈折語尾には、人称・数はもちろん時制・法といった文法的情報が含まれている。以下の表ではスペイン語の動詞“amar”の変化形のパラダイムをまとめてみた。

表 2 スペイン語の動詞 “amar” の変化形のパラダイム¹⁵

人称・数	直説法		接続法	
	現在	現在完了	現在	現在完了
1 単	amo	he amado	ame	haya amado
2 単	amas	has amado	ames	hayas amado
3 単	ama	ha amado	ame	haya amado
1 複	amamos	hemos amado	amemos	hayamos amado
2 複	amáis	habéis amado	améis	hayáis amado
3 複	aman	han amado	amen	hayan amado
	未完了過去	過去完了	過去 (-ra 形)	過去完了 (-ra 形)
1 単	amaba	había amado	amara	hubiera amado
2 単	amabas	habías amado	amaras	hubieras amado
3 単	amaba	había amado	amara	hubiera amado
1 複	amábamos	habíamos amado	amáramos	hubiéramos amado
2 複	amabais	habíais amado	amarais	hubierais amado
3 複	amaban	habían amado	amaran	hubieran amado
	過去	直前過去	過去 (-se 形)	過去完了 (-se 形)
1 単	amé	hube amado	amase	hubiese amado
2 単	amaste	hubiste amado	amases	hubieses amado
3 単	amó	hubo amado	amase	hubiese amado
1 複	amamos	hubimos amado	amásemos	hubiésemos amado
2 複	amasteis	hubisteis amado	amaseis	hubieseis amado
3 複	amaron	hubieron amado	amasen	hubiesen amado
	未来	未来完了	未来	未来完了
1 単	amaré	habré amado	amare	hubiere amado
2 単	amarás	habrás amado	amares	hubieres amado
3 単	amará	habrá amado	amare	hubiere amado
1 複	amaremos	habremos amado	amáremos	hubiéremos amado
2 複	amaréis	habréis amado	amareis	hubiereis amado

¹⁵ 表中で直説法直前過去と接続法未来・同未来完了は現在では使用されるのがまれである。

3 複	amarán	habrán amado	amaren	hubieren amado
	過去未来	過去未来完了	命令	不定詞：amar
1 単	amaría	habría amado	-	不定詞（複合形）：
2 単	amarías	habrías amado	ama	haber amado
3 単	amaría	habría amado	(ame)	過去分詞：amado
1 複	amaríamos	habríamos amado	(amemos)	現在分詞：amando
2 複	amaríais	habrías amado	amad	現在分詞（複合形）：
3 複	amarían	habrían amado	(amen)	habiendo amado

また、動詞の修飾語として同じグループにまとめてもよいと考えられるのが副詞である。このようにスペイン語の動詞は、法、時制、人称、数により互いに排他的な屈折語尾を持っていて¹⁶、ある動詞の人称形をみればその動詞の持つ文法的情報が分かるのである。

次に、前に提示したもう 1 つのグループである名詞に関してであるが、名詞は語尾の屈折部分に性と数という二つの文法範疇が情報として含まれている。スペイン語の場合、性に関しては男性と女性、数に関しては単数と複数の区別がある。代名詞についてはこの性¹⁷と数の区別のほかに格の区別も行われる。スペイン語の文法では、伝統的に名詞と形容詞はその形式的類似性から同一の範疇で扱われたこともあった。名詞は“nombre sustantivo”、また形容詞は“nombre adjetivo”と呼ばれ、両方とも“nombre”の範疇の下位範疇とみなされてきたのである。

前述した動詞のように、この名詞グループから形容詞“bueno”を例として屈折のパラダイムを見てみることにする。

表 3 スペイン語の形容詞 “bueno” の変化形のパラダイム

	単数	複数
男性	bueno	buenos
女性	buenas	buenas

上記の表 3 から分かるように、スペイン語の形容詞は屈折語尾部分に性と数という文法的情報が含まれている。ただし名詞に関しては、少々事情が異なる。というのも名詞はもともと文法的な性が決まっているので、表 3 のように性と数に関してすべての活用形を持つものは通常なら見られないということである。しかし、それでも基本的には“-o”の語尾で終わる名詞は男性で、“-a”で終わる名詞は女性であるという見当はつけることができる。

¹⁶ もちろん完全に相互に排他的な体系ではあるはずがなく、例えば、動詞“amar”の接続法現在では 1 人称単数と 3 人称単数の人称形は形式的には同一である。

¹⁷ 名詞と異なり、男性、女性のほかに中性もある。また、このことは冠詞にも言えることである。

また、可算名詞、不可算名詞の別で、複数形を持つ名詞と持たない名詞があることなど、形容詞とは少し性質が異なる。

また、この名詞グループ内には修飾語の位置づけとして、上記の形容詞以外にも冠詞や所有詞などの限定詞類が一緒にまとめることができるであろう。

2-4. 各グループに関するその他の留意点

ここでは、各グループ内での記述に関して留意しなければならないであろう点を述べる。各グループ内では、そこで学習されなければならない文法事項に最も学習者の注意が払われる必要がある。そのためには学習項目以外の文法的説明は極力省く方向で記述が行われなければならないと考える。もし、やむなくほかの文法項目の説明をしなければならない場合には、当該ページへのリンクを設置し、そこで解説されるべきであろう。また、例えば動詞を主に説明しているページであれば、名詞の説明は極力省きたいところである。そこで、そのようなページ内において名詞が現れることが避けられない状況の場合、活用しない固有名詞（苗字や愛称などの人名や国名などの地名）を用い、名詞に関する説明をする必要がないようにデザインする必要がある。

本 G モジュールはインターネット上におけるウェブページの形で閲覧されることを目的とする学習教材である。ウェブページ上での学習の利点の1つとしてまず、学習者が文法項目を好みの順番で学習できるということが挙げられるであろう。しかし他モジュールにもまして本 G モジュールにおいては、その性格上から、容易な項目から複雑な項目への積み重ね式といった学習者に対する学習項目のある程度の優先順位は必要であるように思われる。言語の文法を説明する場合、ある文法項目を説明しようとするれば、それが高等であればあるほど、それより基礎的な知識が学習済みでないとい具合が悪く、学習効率も低くなるのではないか。かといって、印刷媒体としての教科書のように、学習項目があらかじめ決定されている G モジュールとなれば、それはインターネットを通じたウェブベース教材としての魅力に欠けてしまう。そこで、このような2つの相反する目的に折り合いをつけるべく、次のことを考えてみたい。つまり、作成者側で数種類の学習進行モデルのようなものを提示し、学習者はその複数のモデルの中から、自分の学習目的に合ったものを選択できるようにするということである。また、比較的高度な文法項目に関しては、それよりも基本的なほかの項目が既習でないといそれに続くステップへは進めないような方法も考えられる。

以上述べてきた点は、やはり各言語ごとに状況が違ふと思われるので、ページデザイン上の課題の1つになるであろう。

3. 他モジュールとのリンク

これまで G モジュール内部におけるモジュール性に関して述べてきたが、このモジュ

ル性という特徴は G モジュールの外部、つまり他モジュールとの関連性についても言うことができる。

まず、G モジュール内部の文法項目のページの任意の部分は機能シラバスに基づいてデザインされた D モジュール内の箇所と有機的な形でリンクされる可能性がある。また、G モジュール内の解説や例文部分に含まれる単語の発音やプロソディーレベルの音声的特徴などの参照先として、P モジュールのページにリンクすることも可能であろう。さらに、やはり G モジュール内での解説や例文部分において学習者にとって必要な語彙が現れた場合、V モジュールのページへのリンク構築が可能であろう。これら他モジュールとの相互リンクは、開発段階で述べられる種類のこではないが、これらの事項にも注意を払いつつページのデザインをすることが必要であると思われる。

4. 1 ページ内の構成要素

この章では具体的なウェブページのコンテンツおよび外見の話が中心になる。各言語で文法項目とその記述内容が決定したら、これらのデータをウェブブラウザで見られるような体裁に整えなければならない。その際には、基本的に 1 つの文法項目は内容全体が見渡せるよう、1 ページ内に表示されるようにする必要がある。各ページには次にあげるようなコンテンツが記述されることが望ましいと思われる。

- i) 文法項目の定義
- ii) 文法項目の解説
- iii) 文法項目を説明するための例文
- iv) 関連リンク（参考文献、研究課題などの参照できるウェブサイト）
- v) ナビゲーションマップ
- vi) etc.

i)は当該ページ内で扱われる文法項目の定義を示し、ii)ではその項目の解説を行う。また、iii)では当該文法項目の理解を助けるような例文を提示し、iv)では各文法項目に関連する参考文献や、課題などが参照できるようなウェブサイトへのリンクを設ける。それから、v)のナビゲーションマップに関しては、学習者が教材を使用している最中は画面上に常時表示させ、自分が現在何の文法項目を勉強をしているのか、また過去において既にどの項目を学習したのかというような学習履歴を常に確認できる環境を作るとともに、どの項目が未習であるかというような今後の課題をも視覚的に確認できるページデザインの作成が望ましいであろう。

5. 今後の課題

各言語の文法項目の記述に当たっては、その際に混乱しないような用語を選別し、定義していく必要があると思われる。また、前述してきたように、Gモジュールがウェブベースの教材であるという点を念頭に置いて各学習項目を提示する順番や、それらの構造的なものを検討する必要性が大きいと思われる。また、将来的な電子形式を見据え、タグ付け及びデータの再利用を意識した作業を心がけることも必要ではないかと思われる。

参考文献

- ALARCOS LLORACH, Emilio 1999: *Gramática de la lengua española*, Editorial Espasa Calpe, Madrid
- ALCINA FRANCH, Juan y José Manuel BLECUA 2001¹¹: *Gramática española*, Editorial Ariel, Barcelona
- BELLO, Andrés 1984: *Gramática de la lengua castellana*, Editorial EDAF, Madrid
- GILI GAYA, Samuel 2000¹⁵: *Curso superior de sintaxis española*, Biblograf, Barcelona
- 亀井孝, 河野六郎, 千野栄一 (編著) 1996: 『言語学大辞典 第6巻 術語編』, 三省堂
- LOPE BLANCH, Juan M. 1991²: *El concepto de oración en la lingüística española*, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1890: *Gramática de la lengua castellana*, Viuda de Hernando y Compañía, Madrid
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1973¹⁹: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Editorial Espasa Calpe, Madrid
- 寺崎英樹 1998: 『スペイン語文法の構造』, 大学書林
- 寺崎英樹 2000: 『スペイン語文法のシステム』, 同学社
- 角田太作 2002: 『世界の言語と日本語』, くろしお出版
- 山田善郎 (監修) 1996: 『スペインの言語』, 同朋舎出版
- 山田善郎 (監修) 1995: 『中級スペイン文法』, 白水社 (辞書類)
- 有本紀明ほか (編) 2001: 『和西辞典 (改訂版)』, 白水社
- カルロス・ルビオ, 上田博人 (編) 1992: 『新スペイン語辞典』, 研究社
- 桑名一博ほか (編) 1990: 『西和中辞典』, 小学館
- 宮城昇ほか (監修) 1999: 『現代スペイン語辞典 (改訂版)』, 白水社
- 宮城昇, エンリケ・コントレラス (監修) 1979: 『和西辞典』, 白水社
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1992²¹: *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 2001²²: *Diccionario de la lengua española*, Espasa, Madrid
- 高橋正武 (編) 1979: 『西和辞典 (増訂版)』, 白水社
- 田中秀央 (編) 1966: 『羅和辞典 (増訂新版)』, 研究社

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

基本文法プロフィール研究 日本語¹

—表現意図中心のストラテジー—

志波 彩子

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

本研究は、21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」における文法モジュールの開発にあたり、日本語教育の文法プロフィールがどのようなものであるか、基礎的な知見を得、他言語との統一的な文法モジュールがどのような形で実現し得るかを検討すべく進められた。

1. 日本語能力試験

語学教育の文法ストラテジーを考察するためには、どのような学習効果をねらって、何を目標に学習項目を組み立てるか、ということを見据えなければならない。大学における日本語学習では、日本国内において財団法人日本国際教育協会が、日本国外において国際交流基金が主催する「日本語能力試験」の存在が、無視できないものとして学習の目標にされてきている。「日本語能力試験」は、「日本国内および海外において、原則として日本語を母語としない人を対象として日本語の能力を判定し、認定することを目的とする」とし、2001年度の段階で全世界20万人以上の受験者をかかえ、日本語能力を判定する世界的な基準になっている。また、留学生が日本の大学に入学する際の資格や判断基準として広く採用されている。そこで、まずこの「日本語能力試験」で初級に相当する3・4級の出題基準を参照することにした。

ところが、「日本語能力試験出題基準」を見ると、日本国内に流布する一般的な教科書数冊の中の学習項目を参考にして作られた、と記載されている。その数冊に、本学留学生日本語教育センター編著の『初級 日本語』も含まれていたため、この教科書をまず分析し、適宜「日本語能力試験出題基準」を参照しながら、日本語教育における基本文法プロフィールを考察していくことにした。

¹ 本稿は、東京外国語大学語学研究所2003年度第2回定例研究会、基本文法プロフィール研究I、2003年3月13日(木)における報告を基にして執筆された。

2. 初級文法項目

『初級 日本語（新装版）』東京外国語大学 留学生日本語教育センター編著（1994）が掲げるこの教科書の基本的コンセプトは以下にまとめられる²。

- ア) 日本の大学に進学するため、1年の短期集中予備教育を受ける留学生を対象とし、本書は第1学期（3ヶ月）に約300時間をかけ、修了することを予定する。
- イ) 日常生活のみならず、専門分野における知的活動をも可能にするための「聞く・話す・読む・書く」の四技能の総合的養成をめざすものである。
- ウ) 「本文会話」では、文法事項を可能なかぎり機能的な面からとらえ、会話の形で具現し、場面の中で正しく理解できるようにした。
- エ) 同時に、「本文会話」は、表現のための基礎的な素材ともなり得るものなので、話し言葉としての自然さよりは、規範性を重視している³。
- オ) 短期間に効率よく応用力や類推力をつけること、そのために徹底的な文型学習をすること、それにもとづいて伝達能力養成の訓練をすることを重要視する。

以上の基本的コンセプトのもとに作成され、配置された学習項目を「文型」、「助詞」、「用言複合体」、「表現意図」、「その他」の5項目で、それぞれの課ごとに分類した。その分類の一部である表計算ソフトのファイルの表を本稿文末に参考資料として添付した。

初級の主な学習項目は以下のとおりである。また、初級学習項目としての「表現意図」には、例えば次のようなものがある（表1参照）。

【初級の基本学習項目】

- | | |
|----------------------|------------------------|
| ① 基本文型 | ⑧ 用言のテ形、タ形 |
| ② 助詞（格助詞、係助詞、とりたて助詞） | ⑨ 授受表現 |
| ③ 表現意図（モダリティー） | ⑩ ヴォイス（動詞の自他、可能、受身、使役） |
| ④ 指示詞（こそあど） | ⑪ 複文（並列、継起、理由、因果、条件） |
| ⑤ 疑問詞 | ⑫ ノダ文 |
| ⑥ テンス・アスペクト | ⑬ 敬語（丁寧、尊敬、謙譲） |
| ⑦ 数量詞 | ⑭ 陳述副詞（あまり） |

² 『初級日本語（新装版）』（1994）の「内容と構成」2ページから3ページによる。

³ 「初めの大切な時期に、書き言葉にもつながる正確な表現を確立したいという立場からこのような扱いになった。規範の形から話し言葉的な形への崩すのは容易であるが、その逆はかなり困難だからである」（「内容と構成」p3）とする。

【表 1：表現意図】

依頼（行為要求）	Vてください
依頼（非行為要求）	Vないてください
丁寧依頼	Nを/Vてくださいませんか
勧誘	Vましょう/ませんか
推量	—だろう/らしい/はずだ/ようだ
意志	—よう/つもりだ/ことにする
義務・必要	—なければならない
許可	—てもいい/てもかまわない
命令	V命令形/Vなさい

この中には、話し手の命題（事柄内容）に対する態度や捉え方を表すものと、話し手の聞き手に対する態度である表現伝達行為に関するものが混在しているが、ここではすべて「表現意図」としてまとめておくことにする。

日本語教育の教材を分析して気づくことは、基本的に文型と表現意図を中心にシラバスが組み立てられていることである。文型に密接にかかわるものとして「助詞」があり、そのほかヴォイスや授受表現も、基本的には文型として扱われるようである。さらに、日本語の重要な特徴として待遇表現の存在があるが、いわゆる丁寧体と普通体があることは、初級のごく初めの段階でパラダイムとして導入されることが多い。基本的に、丁寧体を先に学習するのが主流であるが、丁寧体が普通体よりも先に導入される理由は、①活用が簡単である（表3参照）、②丁寧体から日本語を学習した学習者の方が、きちんとした日本語を話せるようになる、という了解からであると考えられる。また、尊敬・謙譲に関しては、一般に初級の最終段階で導入される。

【表 2：普通体と丁寧体】

普通体	丁寧体
書く	書きます
大きい	大きいです
静かだ	静かです
本だ	本です

【表 3：極性とテンスのパラダイム】

	肯定	否定
非過去	書きます	書きません
過去	書きました	書きませんでした

	肯定	否定
非過去	書く	書かない
過去	書いた	書かなかった

3. シラバスの特徴

日本語教育におけるカリキュラムは、文型を中心にまず組み立てられることが多い。文型とは、例えば名詞述語文「Nは～です」、存在文「Nは～にある／いる」「～にNがある／いる」など、いわゆるモダリティー形式を含まない述語と助詞との組み合わせで構成される文の表層の構造を指す。文型は、文という単位を発話の基本単位としてみた場合の命題、すなわち事態を叙述する際のより対象的・素材的部分となる事柄内容を述べるための構造で、話し手の事柄内容に対する態度や捉え方、また、話し手の聞き手に対する態度といった、一般にモダリティーと呼ばれる成分を未だ含まないものである⁴。

こうした文型の導入と並行して、いわゆる助詞の使い方にも配慮がなされている。膠着語である日本語は、印欧語に比して言えば後置詞としての格助詞が、命題内容を構成する上でも重要な役割を担う。一つの格助詞が様々な用途で用いられるため、それぞれの用法のうち基本的なものから導入していく形になっている⁵。また、主語や目的語と動詞の一致現象を持たない日本語では、主題-解説といった情報構造に関わる係助詞やとりたて助詞が発達しているが、これも文型の中に組み込まれて導入されている。

さて、基本的な文型の導入が一段落すると、それ以降は、いわば「用言複合体」とでも呼べるような述語部分の形態と、それに伴う表現意図、すなわち一般にモダリティーといわれる文の要素を学習する方向で積み上げられていく。表現意図は、シラバスの観点から見れば、機能シラバスや場面シラバスと密接に関連するものである。日本語の教科書が、他の主要な印欧語の教科書に比べ、より機能や場면을重視したものに見えるのは、実は日本語の文法構造のあり方と深く関連しているように思われる。

⁴ ただし、「です／ます」と言った、丁寧な形式をモダリティーと見なす場合、これは初級の初めから導入されることになる。

⁵ 例えば、格助詞のデ格なら、動作の行われる「場所」を表わす用法が最も早く導入され（『初級日本語（新装版）』（1994）では第3課）、「手段・道具」を表わす用法がそれにつづき（第5課）、「まとめり」（第6課）、「範囲」（第16課）、「内容」（第21課）、「材料」（第23課）、「原因・理由」（第24課）とつづく。

4. 日本語の文法構造と日本語教育におけるシラバス

日本語の教科書が、初級の早い段階から場面や機能を中心にして学習を進められる背景には、日本語の文法の特徴として、動詞や名詞の活用が単純であることが挙げられる。用言の活用は基本的に、学校文法で言ういわゆる未然形、連用形、終止・連体形、仮定形、命令形、テ形（タ形）、推量・意向形（ウ・ヨウのついた形）のみである⁶。

古くはこうした活用一つ一つが、意味のあるものとして、例えば未然形は非現実のコトガラ（思想）を述べる際の活用（ム、ズ、マシ、ジ、及びバ）、つまりムードに関わる活用として⁷、連用形はテンス・アスペクトに関わる活用として意識されてきた⁸。しかし、現代日本語においては、動詞の叙法形式としてあった複語尾（いわゆる助動詞）がより分析的な形式、文末に外接する形式へ移行し、それに伴って活用も、陳述との関連における意味を持たない形式になっている。また、名詞の活用を見ても、ある名詞グループはある特別の曲用をなす、といったようなことはなく、格助詞といふかなり独立した単位として分析できるため、これをパラダイム（活用表）として導入する必然性があまりない⁹。すなわち、活用が単純なこと、及び現代日本語においては、およそモダリティーと呼ばれるものが1形式＝1意味（表現意図）として対応していることが多く、ある程度の文型を導入した後は、この用言複合体の1形式とそれに伴う表現意図を中心にシラバスを組み立てていくことができるのである。

上に述べてきた、文型と表現意図（用言複合体の形式）を中心に積み上げるシラバスのあり方は、また、日本語の文法研究の学史とも密接に関連している。

5. 日本語文法の研究史と日本語教育におけるシラバス

日本語教育のシラバスが、文型と表現意図を中心に据え、早くから場面や機能を取り入れて組み立てられた背景には、それを支える日本語の文法理論の発展があったことは確実である。

少し話題がそれるが、金水（2002）は、日本語研究の中で、構文論ではなく統語論としてのsyntaxの研究に重点が置かれてこなかった理由として、次のように述べている。

“…実用的な日本語研究の分野では、syntax よりもむしろconstructionに重点をお

⁶ 活用表として提示され得るものとして、このほかに先の表2、表3にあげたパラダイム、及び工藤 1995に代表される言語学研究会の提示するアスペクトとテンスの十字分類があろう。

⁷ ただし、受身と使役を表わす複語尾（助動詞）は別である。受身や使役の複語尾が未然形接続（未然形から分出する）なのは、ルヤスにとってア行の音が必要だったからであり、意味的な関連によるものではないとされている（川端 1979:pp57-58）。

⁸ 富士谷成章 1778『あゆひ（脚結）抄』（中田・竹丘 1960 参照）、山田孝雄 1908『日本文法論』などに、そのような発想が見て取れる。川端 1979 も参照。

⁹ ただし、日本語の格助詞も、名詞の曲用として、また用言複合体としての外接的形式も用言の屈折として、活用表にして提示することを主張する立場もある（鈴木重幸 1972）。

いた構文研究が盛んである。これは、述語の具体的な意味と文の構造を直接結びつけることによって、抽象的・形式的な議論をさほど経なくても、日本語文法全般を容易に捉えることができるためである。逆に言えば、厳密な意味でのsyntaxは、高度に抽象的な議論に立ち入らざるを得ないため、日本語教育などの実用的な目的にはなじみにくいのであろう。”(金水2002:p57)

この後に、syntaxの議論が盛んでない原因として、日本語そのものの特徴を挙げているのだが、本稿の関心に関係のあるものとして、“5 係助詞、副助詞、終助詞など、命題論理よりも文脈や場面に依存し、それらの解釈をコントロールする成分が発達している”(金水2002:p57)というものがある。そして、抽象度の高い統語構造の研究よりも、“談話的な現象や、意味、特に「判断」と文型、形態との絡み合いといった点に関しては、日本語研究にはかなりの進展が見られるし、世界の言語研究に対しても貢献していると考えられる”(金水2002:pp57-58)と述べている。

日本語の構造として目に付くのは、用言に接続して陳述の複雑なあり方を表現するいわゆる助動詞(複語尾)の存在である。さらに、現代日本語では、いわゆるムードと呼べるような動詞の叙法形式としての助動詞はほとんど姿を消し、用言に外側から接続するような分析的な形式が発達してきている。本稿で言う「用言複合体」は、文全体の意味(文全体が結果として帯びる意味)、すなわち上で言う「判断」¹⁰に関わるものであるが、日本語の文法研究ではこうした「判断」や「伝達意図」にまつわる意味が、外接するひとつひとつの形態に還元されてとらえられることが多いのである。しかも、これは「述語」という局限された部分に現れるため、文全体の表わす表現意図と文構造の研究が「用言複合体」(述語)を中心に進められることになっていった。

日本語研究を国学として正統に継承しながら、現在もなお影響を及ぼすほどの体系的な文法論を打ち立てた山田孝雄は、その著書『日本文法論』1908の中で、品詞としての「用言」に「陳述の力」が備わるとし、これが文中で用いられた際の述格¹¹こそが、思想を一つにまとめ上げ、文を統一する陳述を担うとした。このように、述語を文の統合の中心的成分とし、素材としての観念をまとめ上げて述べ言いきる「陳述」の力を託されたもの、とする視角は、その後の日本語研究が述語形式を中心に進められていくことの萌芽として捉えることができよう¹²。

その後、時枝誠記(1941)の、客体界の存在を表わす「詞」を主体的行為を表わす「辞」が包み、統一するとするいわゆる「入れ子型構造」の文構造論を経て、「陳述」が文成立論へすりかえられ、それぞれの立場へ継承されていく。文末辞機能論として渡辺実(1971)、芳賀綏(1954)へ、階層的文構成論として南不二男(1974,1993)、北原保

¹⁰ 「判断」とは、より正確には、主とは賓とを結合させる精神作用のことであるが、ここでは、まとまりの事態として捉え、肯・否や断定、推量等をこめてまとめ上げる、というくらいの意味であろう。

¹¹ 属性観念としての資格とこの述格のあわさったものがいわゆる「述語」である。

¹² ただし、山田自身は「陳述」を単なる文末の述格の問題としてだけでなく、係助詞をこれと呼応する関係として捉えていたのであるが、その観点は正統に継承されることがなかった。

雄（1981）へ、表現意図論として宮地裕（1960,1963）、主観・客観論として金田一春彦（1953）などへ議論が展開されていった。こうしたいわゆる陳述論の流れの様々な側面を漠然と受け継いだものとして、益岡隆志（1991）・仁田義雄（1991）に代表されるモダリティー観があるが、両氏の文法理論は、日本語文法理論と実践としての日本語教育をつなぐ、特に表現意図にまつわるもっとも一般的なものとして広く受け入れられている。

こうして、日本語の言語的特徴ともあいまって、表層的文構造を重視する構文論と用言複合体としての述語形式の整理を中心とした研究が進められてきた。仁田（1991）、益岡（1991）が日本語教育との関連で広く受け入れられてきた背景には、これらの理論における用言複合体のあり方が、基本的に1形式=1意義として捉えられており、このことがいわば日本語運用のマニュアル作成を支えるものとして、活用しやすかったためだと考えられる¹³。その意味で、こうした文法理論が日本語教育の現場にもたらした影響は多大なものであろう。ただし、1形式=1意義として、組み込んでいく方法は、初級段階では基本的であるが、学習のある段階では、これらの用法を一つの形式が表すことの意味をまとめる必要があるだろう。すなわち、例えば、いわゆる助動詞「ウ・ヨウ」の形式は、推量、意志、疑問、勧誘等の様々な用法があるが、これはどのような上位概念（スキーマ）で貫かれた意味を持つ形式なのか、ということが、言語の運用上、いつかは説明されなければならない。ロマンス諸語における接続法が全体として何を意味するか、ということと同じように、ノダ文はどんな意味を持ち、係助詞「は」は何をやるのか、などの説明が、言語学にとっても、言語教育にとっても、重要な課題として残されている。

6. まとめにかえて

日本語教育の現場が、品詞別などの文法シラバスでなく、まず文型を中心とし、さらに機能や場面に注目したシラバスを早くから組み立て発達させてきた背景には、日本語の言語としての特徴とそれに伴う日本語文法研究の理論的後押しがあったからだと考えられる。ここでもう一度まとめてみる。

1. 名詞・動詞ともに活用が単純である。
2. 表現意図を表わす形式が発達しており、特に現代日本語では1形式=1表現意図として捉え易くなっている。

文法モジュールの他言語との統一的シラバスを構想する場合、こうした言語特徴と正反対の性格を持つ言語に、日本語と同じような「表現意図」中心のシラバスを要求することができるのか、検討しなければならないだろう。また、たとえより抽象度の高い概念で統一的にまとめることができたとしても、それがその言語の文法学習にと

¹³ ただし、こうした捉え方が日本語文法の本来の姿を記述し、理論化しているかどうかは別の問題である。

って、有効な方法となるのかは慎重に考えなければならない問題である。

しかしながら、伝統的な「文法積み上げ」だけでなく、表現伝達という運用能力の養成につながっていく機能的なシラバスの観点は、言語学習にとってもはや無視できない視角であろう。できることなら、文法と機能の両方の柱から文法体系を説明するようなモジュールが構想できれば、理想なのではないだろうか。本稿で検討した日本語の文型と用言複合体の表現意図を中心に組み上げられる学習のあり方は、他の、特に膠着語の特徴を持つ言語の文法記述及びシラバス形成に、有効性を発揮するのではないかと期待する。

【参考資料：『初級 日本語（新装版）』1994 東京外国語大学 留学生日本語教育センター編著の学習項目の分類（一部）】

17 課・文型	知覚動詞	知覚名詞+がする	自他対応	アスペクト・結果 状態(Vi-テイル)	理由節 (ので)	空間移動(-テイ ク, -テクル)
助詞	を(通過点)					
用言複合体	V-だろう↑	V-でしょう↑	Vi-テイル			
表現意図等	確認					
その他	〈理由〉。それで、 〈結果〉	形容詞・形容動詞 の連用修飾				
18 課・文型	は—が構文(特徴)	は—が構文 (生理状態)	は—が構文 (所有)	比較構文(より)	比較構文 (と同じくらい)	ノダ文(理由)
助詞	に(割合の分母)					
用言複合体	V-ノダ					
表現意図等	勧め・忠告(ほうが いい)					
その他	～し、(並立)					
19 課・文型	は—が構文 (人の所有)	テンス・経験 (-ことがある)	テンス・場合 (-ことがある)	条件表現：一般・ 反復条件(—と)	付帯状況 (ながら)	強調構文 (-のは、N です)
助詞	が(総記)					
用言複合体	V-たことがある	V-u ことがある	V-ないことがあ る			
表現意図等	勧誘(V ませんか)					
その他	疑問詞(どうして)					

20 課・文型	目的節(ために)	手段(て形)	付帯状況(て形)	付帯状況 (ないで/ずに)	形容詞述語	
助詞						
用言複合体	V-う	V-よう	A-くありません			
表現意図等	意思決定・予定 (つもりだ)	意志(ように思う)	意志(う/よう)	利益(ために)		
その他	～中	指示詞(連体)	ような(例え)	ように(例え)		
21 課・文型	条件表現：一般・仮 定条件(-ば)	条件表現：譲歩・仮 定的逆接(-ても)	条件表現：相手の 発言・意向を受け る(-なら)	条件表現：確定条 件・時間(-たら)		
助詞	の(名詞化)	で(内容)				
用言複合体	V-ば	A-ければ	AN-なら(ば)	N-なら(ば)	V-なら	V-ても
表現意図等	判断系・可能性 (-カモシレナイ)	助言を求める(-た らいいでしょう)	助言を求める (-ばいいでしょ う)			
その他						

【分析対象教材】

『初級 日本語(新装版)』1994 東京外国語大学 留学生日本語教育センター編著 凡人社

参考文献

- 芳賀 綏 1954 「陳述とは何もの？」国語国文 23-4
- 橋本進吉 1969 『助詞・助動詞の研究』岩波書店
- 川端善明 1979 『活用の研究Ⅱ』大修館書店
- 川村 大 2002 「叙法と意味——古代語ベシの場合——」日本語学 21-2
- 2002 「階層的モダリティ概説」平成 14 年度外大大学院演習 講義資料
- 金田一春彦 1953 「不変化助動詞の本質—主観的表現と客観的表現の別について—」国語国文 22 巻 2・3 号(再録：服部四郎他(編)1978『日本の言語学 第三巻 文法Ⅰ』大修館書店)
- 金水 敏 2002 「日本語の構文論」飛田良文, 佐藤武義(編)『文法』現代日本語講座 第 5 巻 明治書院
- 北原保雄 1981 『日本語助動詞の研究』大修館書店

- 工藤浩他著 1993 『日本語要説』 ひつじ書房
- 工藤真由美 1995 『アスペクト・テンス体系とテキスト 現代日本語の時間の表現』 ひつじ書房
- 益岡隆志 1991 『モダリティーの文法』 くろしお出版
- 南不二男 1974 『現代日本語の構造』 大修館書店
1993 『現代日本語文法の輪郭』 大修館書店
- 宮地 裕 1960 「表現意図」国立国語研究所 『話し言葉の文法(1) - 対話資料による研究 - 』
1963 「表現意図」国立国語研究所 『話し言葉の文法(2) - 対話資料による研究 - 』
- 森本卓郎 2000 「基本叙法と選択関係としてのモダリティ」仁田義雄・益岡隆志(編) 『日本語の文法 3 モダリティ』岩波書店
- 中田祝夫・竹丘正夫共著 1960 『あゆひ抄新注』 風間書房
- 仁田義雄 1991 『日本語のモダリティと人称』 ひつじ書房
- 尾上圭介 1979 「「そこにすわる！」 表現の構造と文法」言語 8 巻 5 号(尾上 2001 再録)
1981 「山田文法とは」言語 10 巻 1 号(尾上 2001 再録)
1982 「文の基本構成・史的展開」『講座日本語学』2 巻(尾上 2001 再録)
1986 「感嘆文と希求・命令文 喚体・述体概念の有効性」『松村明教授古希記念・国語研究論集』明治書院(尾上 2001 再録)
2000 「文の形と意味」別冊國文學 No.53 中村明編 『現代日本語必携』(尾上 2001 再録)
2001 『文法と意味』くろしお出版
- 鈴木重幸 1972 『日本語文法・形態論』むぎ書房
- 時枝誠記 1941 『国語学原論』岩波書店
1950 『日本文法 口語篇(岩波全書 114)』岩波書店
- 渡辺 実 1971 『国語構文論』塙書房
- 山田孝雄 1908 『日本文法論』寶文館
1936 『日本文法学概論』寶文館

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

外国語教育における体系

—日本とイギリスのロシア語教科書の比較—

中澤 英彦

(東京外国語大学外国語学部教授)

はじめに

言語教育¹を考える際には、言語教育の全要素が集約的に現れる教授法、教材が中心課題となるが、拙稿は、イギリスと日本で出版された代表的なロシア語教科書を比較し、外国語教育における体系の問題、言語の特徴と教科書の記述のあり方を探ることをその目的とする。同一言語、たとえば、日本語を基盤とする外国語教科書のみの比較では、その言語と外国語教科書のあるべき姿を闡明しにくいからである。彼我の教科書は、そもそも対象とする学習者の言語、文化的背景、出版の時期、目的を異にするので、ここではあくまで比較を問題とし、優劣は論じない。

周知のようにロシア語も英語も印欧祖語に源を発する。ロシア語はいまなお屈折語的性質を色濃く残しているが、現代英語は屈折語的特徴を残しながらも孤立語的特徴を持つ言語となっている。一方日本語は膠着語的性質をもつ言語である。そこで、英語母語話者を対象とする場合も、日本語母語話者を対象とする場合も、ロシア語教科書は、屈折語の動詞、名詞類のパラダイムをいかに効果的に記述するかが中心課題となる。

こうして拙稿では比較検討に際して、日英語の母語話者がともに習得に困難を感じる格変化、動詞、そのうちとくに移動の動詞の扱いに焦点を当てることになる。

記述の前提

ところで、我々は先にロシア語教材について触れるところがあった²。拙稿の本題に移る前に本稿に必要な範囲に限って先の拙稿の主旨を要約したい。

まず、外国語教育に際しては、関与する要素全てを考慮にいれなければならないということである。その要素とは第一に「誰が」（教師）、「誰に」（学習者）、「何を」（目標言語）であるし、この「何を」は、「何のために」（目的・要求）と密接

¹ 外国語教育と言語教育を本質的には同じものと我々は考えるので、言語教育という表現も使用する。

² 中澤英彦（1988）「言語・言語学・言語（外国語）教育—ロシア語教育における教材・教授法をめぐって」『Avec Annual Report』:13-29. 東京外国語大学視聴覚教育センターをさす。

不可分に関係し、それはまた学習者が「どこで」（場所）、「いつ」（時代）学ぶかに規定されることになる。

これらの要素を与件として教師が主体的に取り組みねばならぬのが、「何を用いて」（教材）、如何に（教授方法）教えるかという要素である。

これを示したのが下図である（心理的要素は省略）。これらの要素のうちひとつでもなおざりにされた場合、教育は真の意味では成立しない。



例えば、教師の目的と学習者の目的が食い違った場合には、適切な教授法、教材の開発は困難となり、教育効果は望めないだろうし、「誰に」の要素も教授法、教材の開発に直結する。目標言語がおなじロシア語でも、スラヴ系言語を母語とする学習者を対象とする場合と日本語話者を対象とする場合では、誤りの体系 system of errors が異なり、教授内容・方法はおのずから異なるからである。一般に万人に最適の教材（特に教科書）などはあり得ないのである。

第2が言語教育³とは本来、文、文章の生成、伝達と受容の全過程を含まなければならない、つまり学習者を情報の発信者かつ受信者になるよう教育しなければならないということである。

第3が、言語研究による体系と言語教育における体系は必ずしも一致しないということである。つまり、言語研究が解明した言語に内在する体系を、学習者の母語、その思惟の特徴に適合させたのが言語教育における体系なのである。このことは言語教育には対照言語学的知見が必須であることを意味し、言語教育法とは教育における体系の発見、構築法であることを示すのである。

1. 比較の対象

日本の教科書の代表として木村彰一著『ロシア文法の基礎⁴』（1998年）白水社、総頁115ページ＋付表5ページ、を用いた。さらに必要に応じて和久利誓一著『入門ロシア語文法⁵』（1975年）白水社、総頁132ページ＋動詞のまとめ4ページ、を参照した。

両者が出版されたのは、前者が1964年、後者が1963年である。これは、Yu・ガガーリンが人類史上初の宇宙飛行を敢行し世界に衝撃を与えた1961年の直後、いわ

³ 拙稿では専攻語としての外国語教育を念頭に置いている。旅行者のための速成教育などは考慮の外である。

⁴ 文献の木村彰一著書、および資料1参照。

⁵ 文献の和久利誓一著書を参照。

ゆる第一次ロシア語ブームのさなかである。両者はそれぞれ 1974 年、1970 年に改訂され、その後約 30 年を経た 2002 年 3 月、前者は改定版 32 刷、後者も改定版 44 刷を数えるというロングセラーである。肯定的に扱われるにせよ、批判的にせよ、1980 年代以降出版が相次いだ数多くの教科書の原点ともいえる存在であり、そのいわば定性分析は日本のロシア語教科書全体の定性分析にも通ずると考えられる。

ところで、両教科書の目指すところはなにか。前者（以後木村版と略記）は「初歩の学習者に、ロシア文法、それも主として形態論の、もっとも基本的な事項だけを、短期間で会得させる目的でつくった教科書である」[木村、3]⁶と前書きで述べている。学習時間は週 2 回、毎回 90 分の授業で一年間の授業中に終了することを想定している。

後者（以後和久利版と略記）も「もっとも少ない時間で平易にロシア語文法の基礎を習得させることを目標とし、・・・（省略中澤）簡明を旨として」[和久利、3] 編まれたもので、ほぼ同じ主旨の教科書である。

一方英国の教科書の代表としては日本のそれとほぼ同レベル、同分量の内容を持つ教科書を選んだ。すなわち、Nicholas J. Brown. 1988 *Russian in Three Months Simplified Language Course*. Hugo's Language Books Ltd, London⁷, 総頁 187 ページ + 解答他の付録 37 ページ、である。この教科書が世に出たのは、ソ連のペレストロイカが世界の注目を集めていた時期の 1988 年で、日本の教科書（以後日本版と略述することがある）とほぼ同じような時代背景をもつ。

Brown の教科書（以後英国版と略記）は独学用ないしは教師との週 1, 2 回の授業、あるいは 20 回の授業で用いることを想定している。目的はコミュニケーション能力の養成であるが文法も詳細に扱われていると序で述べられている。教科書終了後は日常会話ができ、辞書を用いながらロシア語の文章を読解することができるとうたっている[Brown, 5]。

英国版は独習者も対象としているためか、教科書の使用法、ロシア語学習の最大の難関である単語の覚え方（例. женщина「婦人」に簡易発音 [zhén-shshee-na] を付し、generous Sheena の下線部のように覚えると示した。他の例 письмо「手紙」、[peesy-mó] Peace congress in Moscow）などの記述があり、巻末には練習問題の解答、使用した語彙の露英語彙集、索引がつけてある。日本版には巻末に動詞変化表（両者とも）と主要前置詞一覧表（木村版のみ）しかない。

このように目的と到達レベルを明記している点が彼我の大きな相違である。日本の両教科書には明確な目的、および到達レベルの記述はない。大学向け教科書を想定している以上、大学での需要に応じられるということであろうか。

⁶ 引用及び引用に関係する場合、用語は、引用文献のものを利用する。英国版の教科書の場合、和訳は、我々の用いている用語による。

⁷ 資料 2 参照。

彼我の教科書とも短期間の学習を想定している。そこで、欧米で最も効果的であると経験的に認められた学習過程、すなわち聞き、話し、読み、書くという4つの学習過程を順次、過剰学習によって進むという方法はとられていない。ただし、上述の目的の相違が構成の相違を生み出している。英国の教科書は、聞き、話す過程に重点が置かれ、日本版は読み、書く過程の学習を中心としている。

こうして英国版は、第3課から会話の断片を用いた発音練習が、第4課からは会話が課題の中心的位置を占めるが、木村版には会話といえるほどのものはない。文章もほぼ皆無である。和久利版には質問と答えがそれぞれ1文程度の会話があり、文章が随所に見られる。さらに、目的の違いが、主に文章語で用いられる形動詞、副動詞の扱いを変えている。木村版では全22課（発音編も含めると実質上24課）中2課、和久利版では全26課中の2課を占める。一方英国版では全20課中の1課で、しかも必要最小限に抑えてある。

音声面の扱いも対照的である。英語の音声は日本語よりロシア語に近いが、それにもかかわらず英国版では実際的な注意がなされている。まず発音では会話速度と発音との関係が説明され、イントネーションも初学者には十分な説明がなされている。文字と発音も、初学者の理解を助ける順番で配列される。一方木村版では、母音は、硬母音字と軟母音字が上下対照の一覧表で提示される。子音は調音点の近いものがグループ別に提示され、イントネーションは「疑問になっている語のアクセントのある母音を高い音調で発音するだけでいい」という程度の説明のみである[木村, 18]。和久利版もほぼ同様である。このように音声面では英国版は実際の運用が念頭におかれ、日本版は母音、子音の体系把握が重視されている。

2-1. 語彙

何をもちて初歩の教科書の語彙とみなすかは問題である。ここでは、それぞれの教科書で新語とされているものを1語と数えることにする。そこで連語や動詞の体（アスペクト）の対のそれぞれが1語と数えられる場合もある。木村版では総語彙数は800語以上（最初の発音編で練習用に提示されている語彙を含むなら1000語以上）であり、英語版もほぼ同様で約800語とされている。提示されている語彙の頻度数については割愛するが、興味深いのが語彙の範囲である。木村版には、文法体系たとえば名詞や動詞の変化型や語形成方法を示す為だけに овца 雌羊, запить - запивать 口直しに飲む、などの語彙が提示される。一方、英国版にはそのようなものはなく、実際の用にすぐ供されるもののみがのっている。

2-2. 格変化の扱い

つぎが格変化の扱いである。パラダイム言語であるロシア語の学習においては格変化の習得は必須である。その提示には大別して二つの方法がある。その一つが、格変

化表を示すことなく、パターン学習、しかも多読、過剰学習によって学習者が自然に格変化を体得する方法である。これは擬似的な母語話者を育てることで、母語話者の体験を凝縮して人工的に辿らせる方法である。この学習を経た学習者は文法を意識することなく言語を運用できるようになる。この方法を採用したのが Хавронина 他の『Russian in Exercises』である。この教科書には文法の説明は皆無であり、パターン学習用の練習問題のみが掲載されている。ただし、この場合、母語話者に比べればはるかに短時間だとしても学習時間が相対的に長期にわたってしまう。

もう一つがパラダイムを最初から提示する方法である。これには二つの方法がある。一つはパラダイムの一部、たとえば主格なら主格の語尾を変化型（男性型、中性型、女性型の硬変化型および軟変化型で異なる型がある）にかかわらず、いわば横並び的に提示する方法、もう一つが、変化型ごとに主格から前置格までのパラダイムを一気に提示する方法である。後者のパラダイム提示法は、格変化の体系を俯瞰させるといふ利点を持つ反面、提示の後に過剰学習による反復練習が行われないと初学者は体系すら把握できない、変化型が少数ならまだしも多数ある場合には全体像の把握が困難で、心理的にも負担が多いという欠点がある。ロシア語の場合、異論があるものの、名詞の変化には 20 [研究社露和辞典, 14-15] から 23 [岩波ロシア語辞典, 14-15] の型がある。

次が格変化の提示方法とその範囲である。まず頻度数の問題を考慮する必要がある。我々には残念ながら変化型ごとの頻度数の資料はないが、学習の目的によっては教科書で触れる必要のない型もあるはずである。さらに語尾の形がばらつきの多い格と少ない格があり、これは提示の順番に影響する。ちなみに最もばらつきの少ない格は前置格であり、若干の例外を除けば語尾は -e と -и しかない。それゆえ彼我的教科書は前置格から格変化を導入している。

変化型の場合とは異なり、それぞれの格の頻度についてはいくつかのデータがある。文体と用途、単数形か複数形か、前置詞使用・非使用の問題によって多少の異同があるものの、格の使用頻度は、主格（31%）、生格（21%）、与格（4%）、対格（32%）、造格（4%）、前置格（8%） [Крылова, 188] である。

2-3. 格の提示方法

ではこれから教科書の実態を検討したい。木村版ではパラダイム提示方法が採用されている。最初の前置格が横並び方式で、次の課からは全体像が変化表の形で提示される。具体的には、第 2 課に数と格の概念の説明があり、4 課で名詞の前置格が 3 性とも提示される。5 課で男性名詞、中性名詞の硬変化のパラダイムが提示され、次の 6 課で男性名詞、中性名詞の軟変化のパラダイムを提示、かつ第 2 前置格も提示する。7 課では女性名詞の硬軟変化単数形のパラダイムと否定生格が説明され、8 課では人称代名詞のパラダイム、10 課では男性名詞複数形の硬軟変化のパラダイム、11 課で

は中性名詞、女性名詞の複数形が硬変化、軟変化〔以後硬軟変化と略述〕ともパラダイムで表記される。11 課はこのパラダイムの説明だけが中心となり、ほかには練習問題があるのみである。12 課も同様で、-ьに終わる女性名詞と-ьに終わる男性名詞の例外、-мяに終わる中性名詞のパラダイムの説明が中心である。

木村版の特徴は 4 課だけが 3 性の格語尾を横並び方式で提示し、それ以降は格変化を表の形式で体系的に提示していることである。

和久利版の特徴は、14 課までは、パラダイムの横並び方式をとり、14 課で全変化型のパラダイムを総括するという方式をとっていることである。すなわち、4 課で動作の対象を示す対格（主格と同形になるもののみ）をさりげなく提示し、7 課で格の概念の説明と前置格、9 課では対格、11 課生格、否定生格、12 課は与格、造格、14 課では名詞格変化の総括の課となっている。ここでは 3 性の複数形の名詞変化、-ьに終わる名詞や-мяに終わる中性名詞、люди, дети のパラダイムが示される。さらにこの課では第 2 前置格、出母音の影響も提示される。格の提示の順は 2-2. で述べた格の頻度数が考慮されている。

ところで、日本語話者には格の概念は馴染みがないが、日本版では格を一体どう扱っているのであろうか。木村版では、「名詞と同じ文中の他の語との関係は、名詞そのものの語形変化によって示される。これを格変化という。格は単数・複数にわたって、主格（が）、生格（の）、与格（に）、対格（を）、造格（で＝〔を用いて〕）、前置格の 6 つがある」〔木村、20〕とある。和久利版では、「名詞は文中におけるその役割に応じて、主格、生格、与格、対格、造格、前置格の 6 つの格を区別し、それによって末尾の形を変える。これを格変化という」、という説明に続いて、文例と和訳が掲載されている〔和久利、39〕。木村版の助詞との対比は初学者には便利だが、日本語の助詞と格語尾を混同する恐れもある。ただし、日本版は教師の指導を前提としており、格助詞と格語尾の相違や格の概念の説明や咀嚼は教師の手に委ねられている。

一方英国版では、英語話者は屈折語には馴染みがあるにもかかわらず、語の間の文法的関係は語尾によって示される、と述べ、Лонон [London] と в Лондоне [in London] を対比させて説明し、その後、語尾の機能と重要性が説かれている〔Brown, 32-33〕。

英語版ではパラダイムの横並び方式が最後まで採用されている。具体的には 2 課で前置詞＋名詞の発音練習が提示され、4 課、5 課で前置格、6 課で名詞および人称代名詞の対格、7 課で所有代名詞の前置格、対格、形容詞の対格を扱い、8 課で、所有代名詞、形容詞、複数の対格形、9 課で名詞の単数、複数の生格、10 課で形容詞、所有代名詞の生格、12 課で人称代名詞の与格、14 課で名詞の与格、16 課で名詞、人称代名詞、形容詞、所有代名詞の造格、造格の複数、18 課で形容詞の複数与格、前置格と例外的な与格、前置格として братьям, детям を取り上げる。全 20 課中の 18 課

ではじめて格変化の全貌が明らかになる。格の提示の順はほぼ 2-2. で述べた格の頻度数順である。

英国版の特徴は、学習過程にそって格が順次提示され、格の体系そのものは本文では触れられないことである。体系的なパラダイムの全貌が提示されるのは付録の pp.216-220 である。しかも並べ方に特徴がある。すなわち、nominative, accusative, genitive, dative, instrumental, prepositional の順である。ここでは学習者の負担の軽減が考慮されている。このような順番は日本ではきわめてまれであるが⁸、欧米では決して珍しくない。

ちなみに、同じパラダイム言語である他のスラヴ語の場合、ロシア語に最も近いとされるウクライナ語の教科書には nominative, accusative, genitive, locative, dative, instrumental, vocative の順を採用している [Humesky, 380] ものがある。チェコ語でも、主格、生格、与格、対格、呼格、前置格、造格の順番である。スロバキア語もほぼ同様である。

さらに格の名称である。日本版では、伝統的な主格、生格、与格、対格、造格、前置格が使われる。一方、チェコ語では通常は数字で 1 格、2 格、3 格とされ、スロバキア語でも、主格（1 格）のように主格と 1 格、生格と 2 格・・・が併記されている。

さて、彼我の教科書とも格変化は、パラダイム提示方式によっているが、十分な練習問題が付されているであろうか。彼我の教科書の 4 課、7 課、14 課、最後から 3 課目の練習問題の総計を見よう。木村版の場合、語形変化 21 文（文形式）、和訳 76 文、露訳 41 文である。和久利版では和訳 57 文、露訳 47 文である。ただし、木村版に比べると長文が多く、しかも地理や憲法の文章などが含まれている。一方英国版では語形変化—動詞の変化 1 語、（文形式）48 文、会話練習 106 文、英訳 47 文（左の会話文を含めれば 153 文）、露訳 176 文である。英国版の方が分量が多いとはいえ、彼我の教科書とも練習問題の量は学習者が自動化規制に至るためには不足であろう。日本版は教師の指導を前提としているので、練習は教師に任されるのであろう。練習問題の性質についていうならば、文の長短、難易度などの相違はあるものの、日本版は、語形変化の比率が低く、英国版は高い。日本では会話練習がほとんどないのに対して、英国版では会話練習が多い。英国版では、ロシア語に翻訳する、つまり発信練習が圧倒的であることが特徴である。

総じて日本版は構造の体系的把握が中心で受信型記述である。ロシア語学の伝統と学問体系を尊重し、ロシア語学だけでなく、スラブ諸語研究をも視野にいれた記述となっている。一方、英国版は、学習者の学び易さと実際の用に役立つ記述方法、発信型の内容となっている。

次に日本語、英語の母語話者がともに習得に困難を感じずる移動動詞（従来の用語では運動の動詞）の扱いに移る。

⁸ 外務省研修所（2002）『外交官のためのロシア語』：東京：外務省研修所

2-4-1. 動詞全体の提示方法

まず動詞全体の提示方法をみて、次に移動動詞に移ろう。木村版では、4課で **быть** の過去と未来、5課で動詞の不定形、現在、6課で動詞の現在の補足、過去、7課で命令法、9課で運動の動詞が扱われ、14課で動詞の体と時制、未来形が提示される。

和久利版では、4課で動詞の不定法、現在、命令法、8課で動詞の過去、**быть** の未来、合成未来、10課で運動の動詞、20課で動詞の体と時制についての説明がなされる。

一方英国版では、4課で動詞の現在形、5課で第1型動詞のバリエント **жить** の現在形、6課で移動動詞 **идти** , **ехать** の現在形、11課で動詞の過去形（含む **идти**）や現在形のバリエント（**видеть** , **любить** など）が提示される。移動動詞の対の一方である **ходить** , **ездить** はここでは単なる一語彙として扱われる。そもそも日本版の両方で扱われる **вести**—**водить** , **лететь**—**летать** の対は提示されない。12課で完了体の未来形、14課で不完了体の未来形が、15課で動詞の命令法が提示される。英国版で注目に値するのは、複文の時制について対照言語学的観点から詳細に説明があることである。ロシア語にはいわゆる時の一致がなく、英語話者を困惑させることを踏まえている[Brown, 125]。日本版では記述が時に英語の知識に依存することもあるが日本語の時の表現や相対時制についての説明はない。

彼我の教科書とも記述に際して、学習者の表現意欲が重視されるためか、現在形から導入され、動詞の時制形態の頻度数は考慮されていない。ちなみに時制形態は、過去形（47.2%）、現在形（40%）、未来形（12.8%）の頻度数となっている [Крылова, 189]。

2-4-2. 移動動詞

ではこれから移動動詞の提示方法を検討しよう。木村版では、9課で **идти** - **ходить** , **ехать** - **ездить** , **лететь** - **летать** , **бежать** - **бегать** , **нести** - **носить** , **везти** - **возить** , **вести** - **водить** が対として提示され、各動詞のパラダイムについては巻末の動詞変化表に委ねられている。対の提示に続き、定動詞—不定動詞の用法が説明される。動詞の和訳は、**идти** - **ходить** , **ехать** - **ездить** のみを例とすると、「（徒歩で）行く—（乗り物で）行く」である。

和久利版では、定体（木村版の定動詞）と不定体（木村版の不定動詞）の説明がされた後、**идти** - **ходить** , **ехать** - **ездить** , **нести** - **носить** , **везти** - **возить** , **лететь** - **летать** が対で提示され、最後に各動詞のパラダイムが過去形、現在形とも示される。和訳は **идти** - **ходить** , **ехать** - **ездить** のみを例とすると、「行く（歩いて）、行く（乗って）」である。

英国版では、4課でそもそも *идти*, *ехать* のみしか扱われていない。その英訳は、前者が, *to go (on foot)*, *to walk* で、後者が *to go by transport* である。用法としては、*to go in one direction* とあるのみである。不定動詞の場合は11課で簡単に語彙的意味の説明がなされるだけである。そのほかは、20課で *вести себя* がイディオムとして提示されるのみで、移動動詞については扱いが少ない。日英の教科書における移動動詞の扱いには不都合はないであろうか。

一般に日英学習者にとって、移動動詞の学習は習得が困難で、体とならんで誤りの多い個所なのである。それはなぜか。その理由の一端を外国語教育における体系の問題の面から探っていこう。

2-5. 外国語教育と体系

移動動詞の提示方法は外国語教育における体系のあり方に示唆を与える。もし、言語研究の立場から *читать*, *идти*, *ходить*, *пойти* の語形変化表を示せば、(人称形は、一人称単数のみ、過去形は男性単数のみに限り、他は省略する。)[中澤, 19]

過去形	現在形	未来形
читал	читаю	буду читать
шел	иду	буду идти
ходил	хожу	буду ходить
пошел		пойду

表-1

という表になろうし、この表以外には考えようがない。これでも受動的にロシア語を読む際にはなんら支障はない。学習者は *читать* 「読む」のパラダイムを先に学び、以下の正しい文が生成されると知っている。

あす私は読書をします。 Завтра я буду читать.
昨日私は読書をしました。 Вчера я читал.

ところが、表-1 を学んだ学習者が移動動詞を用いて同様な文を生成するとほぼ例外なく、下のように誤ってしまう。この誤りは学習期間2年、3年の学生でもそう珍しいことではない。

あす私は学校へ行きます。 *Завтра я буду идти в школу。(誤り)
昨日私は学校へ行って来ました。 *Вчера я шел в школу。(誤り)

英語、日本語話者は例外なくこのような誤りを犯すのである。

一方学習者の母語を考慮した言語教育の立場から示せば、移動動詞は表-2 になる。

過去形	現在形	未来形
читал	читаю	буду читать
ходил	иду	пойду

表-2

この表で学ぶものには上のような誤りはない。ここでは誤りの体系が考慮に入れられているからである。日本語話者の場合、「行く、行った、行きます／行くでしょう」を、過去形、現在形、未来形と考える傾向があるので、「行く」＝「иду」を学んだ学習者が、「行った」＝「шел」, 「行きます」＝「буду идти」という過ちを犯すのはむしろ自然なのである。そこで学習の初期ならば、表-2を提示したあとшел, пошел, буду идти, буду ходитьの用法は省略してよいのである。

これは言語研究の立場からは無秩序とみられるであろう。しかし言語教育の観点からは、言語研究的な体系の方が無秩序なのである。言語教育は学習者の思考の展開を最優先し、思考の過程に沿って教材を再編成する。再編成の結果が言語教育における体系というものである。

言語教育に携わる者は言語研究的な体系を発見し、それを学習心理学、対照言語学的観点から言語教育の体系に組替え、提示する必要がある。言語研究者は必ずしも言語教育者ではないが、言語教育者は必ず言語研究者でなければならないのである。

最後にこれら移動動詞の訳である。日本版では両者とも(徒歩で)「行く」、(乗物で)「行く」、英語版ではидтиがto go (on foot) (一部to walk), ехатьがto go by transportである。周知のように、日本語、英語とも「行く」「来る」峻別型言語である。この区別は、「持っていく」「持ってくる」、「くれる」「貰う」の区別にもつながる。ところがロシア語は「行く」「来る」無区分型言語で、идти, ехатьは文脈によって「行く」も「来る」も表現する。日英教科書にはこの点についての記述が欠落している。その上、(徒歩で)、(乗物で)の部分には教師の指導力如何ではさらに混乱を引き起こす可能性がある。動詞идтиは交通機関が移動する場合や人が乗り物を利用している場合にも使用される事がそうまれではないからである。対照言語学的観点から、идти, ехатьが「来る」を表す場合やидтиが交通機関の移動を意味する場合の用例と練習問題を入れる必要があるであろう。

3. まとめ

拙稿ではイギリスと日本で出版された代表的なロシア語教科書を比較検討した。日英教科書は出版の時代背景はほぼ同じで、両者ともロシア語に対する世間の関心が高まっている時に出版され、また短期間にロシア語を習得する事を目的とする点も同じである。

しかし、その目標や根底を流れる方針は異なる。

英国版は情報発信型の教科書であり、それが導入部、音声面、語彙面、文法面で現れている。すなわち、聞き、話す面に力点が置かれている。体系把握は学習者の発見学習に任される。

日本版は情報受信型の教科書であり、読解に重点が置かれ、体系と構造把握が中心となっている。ここでは、ロシア語のみならず他のスラヴ語の研究が視野に入れられている。

受信型の、とくに短期間の外国語学習では学問的な体系把握は必須であるが、発信型の外国語学習ではそのような体系は不用であり、ときには障害となる。後者にとっての体系とは、対照言語学に基づき、誤りの体系を考慮したものでなければならない。

資料 1 木村彰一著『ロシア文法の基礎』の文法項目提示順

番号 1	番号 2	番号 3	タイトル	分類	
1	1	0	存在、所在文(平叙文)	断定文	
1	1	1	述語 'jest' の有無	述語	
1	2	0	同定文(平叙文)		
2	1	0	疑問詞なし(疑問文)	疑問文	
2	2	0	疑問詞あり(疑問文)	疑問文	
3	0	0	否定 n'e	否定辞	
4	0	0	接続詞 a [対比]	接続辞	
5	0	0	名詞の数と格	名詞	
5	1	0	pluralia tantum		
5	2	0	格の名称と機能		
5	2	1	格変化 語幹、語尾		
5	2	2	格支配		
6	0	0	名詞の性 [男 女 中]	名詞	
6	1	0	類別の基準		
7	0	0	人称代名詞	代名詞	
7	1	0	2 人称[親称 敬称]		
7	2	0	3 人称と性		
8	0	0	所有代名詞[形容詞的代名詞(1)]	代名詞	
8	1	0	1・2 人称[性 数 格]		
8	2	0	3 人称[不変化]		
9	0	0	所有代名詞[形容詞的代名詞(2)]	代名詞	
9	1	0	eto これは、それは、あれは		
10	0	0	形容詞の主格 長語尾形	形容詞	
10	1	0	形容詞と被修飾語との性数格の一致		
10	2	0	格語尾 長語尾形 語幹		
10	3	0	形容詞 硬変化型 軟変化型 混合変化型		
10	4	0	形容詞的代名詞 kakoj takoj		

11	0	0	程度の副詞	副詞	
12	0	0	形容詞の用法 修飾語的用法と述語的用法	形容詞	
13	0	0	形容詞の名詞的用法	形容詞	
14	0	0	形容詞の短語尾形	形容詞	
14	1	0	アクセントの移動		
14	2	0	出沒母音		
15	0	0	形容詞短語尾形の用法	形容詞	
15	1	0	長語尾形、短語尾形の文体差・意味差		
15	2	0	非[無]人称文の述語	無主語文	
16	0	0	動詞 byt' の過去形と未来形	動詞	
16	1	0	動詞の時制 過去 現在 未来		
16	2	0	主語と動詞過去形的一致(性・数)		
16	3	0	主語と動詞未来形的一致(性・数)		
16	4	0	byt' の過去形と 行く・来る		
16	5	0	eto の場合 byt' の一致		
17	1	0	名詞の単数前置格	名詞	
18	2	0	前置詞 na と名詞	前置詞 /名詞	
19	3	0	否定辞 n' i ~も(~ない)	否定辞	
20	0	0	動詞の不定詞[形]	動詞	
21	0	0	動詞の現在形 第1変化	動詞	(動詞の6~7割)
21	1	0	人称と数による変化		
21	1	1	人称語尾 語幹		
22	0	0	動詞 現在形 第1変化亜種	動詞	
23	0	0	副詞 形容詞短語尾単数中性	副詞	
24	0	0	名詞の変化型 硬変化・軟変化	名詞	
25	0	0	男性・中性名詞単数格変化	名詞	
25	1	0	硬変化		
25	1	1	活動体と不活動体[有生・無生]		
26	0	0	時の対格	名詞	
27	0	0	時の対格 時間の前置格	名詞	
28	0	0	不変化名詞	名詞	
29	0	0	動詞 現在形 第2変化	動詞	
30	0	0	動詞 現在形 第2変化		
31	0	0	動詞 過去形	動詞	
32	0	0	男性・中性名詞単数変化	名詞	
32	1	0	軟変化		
33	0	0	名詞の単数前置格(2)	名詞	
34	0	0	数量の生格	名詞	
35	0	0	無主語文[不定人称文]	無主語文	
35	0	0	動詞命令法	動詞	
35	1	0	親称に対する敬称		
36	0	0	女性名詞単数の格変化 硬変化 軟変化	名詞	
37	0	0	否定生格	名詞	

37	1	0	存在否定	無主語文	私はビールが嫌いです
37	2	0	他動詞 否定	動詞 /名詞	
38	0	0	人称代名詞の格変化(1)	代名詞	
38	1	1	1・2人称		
38	1	2	再帰代名詞 s'eb'a		
39	0	0	人称代名詞の格変化(2)	代名詞	
39	1	0	前置詞に後続 n-を前綴		
40	0	0	疑問代名詞 kto shto の格変化	代名詞	
41	0	0	所有の表現 現在形	存在文	
41	1	0	述語 jest' の有無		
41	2	0	過去形 未来形		
41	3	0	否定		
41	4	0	U nas v Japon'ii		
42	0	0	移動動詞 定動詞 不定動詞	動詞	具体的にいくか そうでないか
43	0	0	再帰(s'a)動詞	動詞	
43	1	0	意味		
43	2	0	形態		
44	0	0	動詞・形容詞の格支配	動詞	
45	0	0	述語の造格	述語	
46	0	0	述語 dolzhen	述語	
47	0	0	非[無]人称文と意味上の主語	無主語文	
47	1	0	無主語文		
47	2	0	s'a 動詞	無主語文 /動詞	
48	0	0	男性名詞複数の格変化	名詞	
49	0	0	男性名詞複数の格変化 不規則形		
50	0	0	中性名詞複数の格変化	名詞	
51	0	0	女性名詞複数の格変化	名詞	
52	0	0	-b における女性名詞の格変化	名詞	
53	0	0	不規則変化名詞 -i 変化 put'	名詞	
54	0	0	不規則変化名詞 -m'a における名詞	名詞	
55	0	0	個数詞(1)	数詞	
55	1	0	基本的個数詞		
55	2	0	合成数詞		
55	3	0	個数詞と名詞の形		
57	0	0	集合名詞		
58	0	0	形容詞的代名詞の格変化(1)	代名詞	
59	0	0	再帰的所有代名詞 svoj	代名詞	
60	0	0	形容詞的代名詞の格変化(2)	代名詞	
60	1	0	指示代名詞		
60	2	0	sam の用法		
60	3	0	od' in の用法		
61	0	0	動詞のアスペクト[体]	動詞	

61	1	0	完了体 不完了体		
62	0	0	体と時制	動詞	
63	0	0	命令法と体	動詞	
64	0	0	体の形成(1)	動詞	
65	0	0	体の形成(2)	動詞	
66	0	0	接頭辞-po の機能	動詞	
67	0	0	命令	動詞	
67	1	0	1人称[勧誘]		
67	2	0	3人称[祈願他]		
68	0	0	仮定法[非現実法]	動詞	
68	1	0	形態		
68	2	0	用法		
69	0	0	形容詞長語尾形の格変化	形容詞	
69	1	0	硬変化 軟変化 混合変化		
70	0	0	形容詞の長語尾形の格変化 名詞の用法の場合	形容詞	
71	0	0	形容詞の変化 物主形容詞 姓の変化	形容詞	物主形容詞 →人に帰属する
72	0	0	部分生格	動詞 /名詞	cf. 部分冠詞
73	0	0	述語の造格(2)	述語	
74	0	0	形容詞の比較級	形容詞	
74	1	0	長語尾形		
74	2	0	短語尾形		
74	3	0	比較級強調の副詞		
75	0	0	形容詞の最上級	形容詞	
75	1	0	長語尾形		
75	2	0	短語尾形		
76	0	0	無主語[普遍人称文]	無主語文	Eng. Youで表現
77	0	0	個数詞(2) 1000以上	数詞	
78	0	0	順序数詞	数詞	形容詞
78	1	0	基本的順序数詞		
78	2	0	合成順序数詞		
78	3	0	順序数詞の格変化		
78	4	0	tr'et'ij の変化		
79	0	0	時の表現(1)		
80	0	0	助詞 l' i	助詞	
81	0	0	個数詞の格変化(1)	数詞	
81	1	0	1		
81	2	0	2・3・4		
81	3	0	5~20, 30		
81	4	0	50, 60, 70, 80		
81	5	0	40, 90, 100		
82	0	0	個数詞と名詞・形容詞との結合	数詞	
83	0	0	個数の格変化(2)	数詞	

83	1	0	200～900		
83	2	0	1000～100万		
83	3	0	概数の表現		
84	0	0	時の表現(2)		
84	1	0	時刻		
85	0	0	関係代名詞	関係詞	
86	0	0	関係副詞	関係詞	
87	0	0	不定代名詞と不定副詞	代名詞 /副詞	
88	0	0	否定代名詞と否定副詞	代名詞 /副詞	
89	0	0	副詞的分詞[副分詞 副動詞]	分詞	
89	1	0	不完了体副分詞		
89	2	0	完了体副分詞		
90	0	0	形容詞的分詞[形容分詞 形動詞](1) 能動分詞[能動形動詞]	分詞	
90	1	0	現在形		
90	2	0	過去形		
90	3	0	分詞と関係代名詞	分詞 /関係詞	
91	0	0	形容詞的分詞[形容分詞 形動詞](2) 受動分詞[被動形動詞]		
91	1	0	現在形		
91	2	0	過去形		
92	0	0	受動態[被動相]	受動文	
93	0	0	受動態と動作主体	受動文	
94	0	0	分詞の用法 形容詞、名詞の用法	分詞	

資料 2.

Nicholas J. Brown.1988 の目次（直訳ではなく、解説的訳である。）

- 1 課 ロシア文字，文字と発音，ゆっくり読む，読み方，読みの訓練，英露語共通の文字から入り外来語を多用，練習—実際の広告を読む（以後の課も同様）
- 2 課 ロシア語の発音(アルファベット順に文字を出す)，普通で速度で読む，読みと発音の実践，アクセントのない o , я, e, 軟音, ж, ц, ш, 前置詞+名詞の読み方，子音の無声化，有声化，例外的発音 -oro, -ero
- 3 課 挨拶と発音練習を兼ねる，英語の発音と類似する語で音感を把握させようとする，連辞の省略，名詞の性，軟音記号に終わる語，外来語の不変化名詞，生物としての性，練習，会話文
- 4 課 会話練習(挨拶，名前)，前置詞+前置格，格語尾について，冠詞なし，это の用法(this, that, it にあたる)，人称代名詞，動詞現在形—第一変化動詞，第二変化動詞，否定文の作り方，用例は基本的に会話文で提示

5 課 質問，前置格 第一変化変則型

イエス・ノー疑問文のイントネーション，模式入り，wh-疑問文，前置格，前置詞 **в**，**на**，**о**，前置格の形成—**Россия**，**Сибирь** の類，不変化名詞の場合 **на такси**，人称代名詞の前置格，**жить** の変化

6 課 対格，人称代名詞の対格，名詞の対格，移動動詞 **идти**，**ехать** と行き先の示し方，動詞 **хотеть**

7 課 所有代名詞，人物や物を形容詞を用いて描写する，所有代名詞の対格，前置格，形容詞を含む言い回し，形容詞の語尾，形容詞の対格，**кто**，**который** 疑問詞「どっち」，関係代名詞

8 課 名詞の複数形 **магазин**，**вещь**，**рубль**，**трамвай**，**книга**，**слово**，**брат**，所有代名詞，形容詞，複数の対格形，正書法と形容詞「この，あの」，出沒母音，名詞 **мать**，**дочь**，**друг**，**город**，**сын**，会話練習，劇のポスターで「息子，兄弟」の例外的複数形を見る

9 課 数詞 **0**，**1 - 1000**，**2000**，**5000**，**0**，生格の用法，数詞との結合，所有，前置詞，数量生格，否定生格，生格の形(名詞，複数形)，実用的に重要な単語が用いられる，例，卵の複数生格

10 課 生格，形容詞—形容詞単独ではなく，語の結合の中で提示，その後で形容詞単独の形を提示→最後に数詞，形容詞，名詞の結合の例を出す，生格，所有代名詞，「この，その」，前置詞+生格，人称代名詞の生格，所有の表現，**у меня**，**на этой улице есть**，所有の否定，活動体と不活動体

11 課 過去形，過去形のアクセント，**идти** の過去形，所有，存在の過去形，その過去形の否定，再帰動詞の形，**видеть**，**писать**，**стоять**，**делать** の現在形

12 課 アレンジと計画，体と完了体の未来形，体の対，人称代名詞の与格，与格を取る動詞，**мочь-смочь** 未来をあらわす現在形の用法。**еду** が例

13 課 完了体，不完了体の過去形，不完了体の用法—不完了，反復，状態と過程(対応の完了体ないことが多い)，不完了体と用いられる時の副詞，動作が

行われないときの不完了体—結果消滅，完了体—完了，結果の強調，動作の連鎖，結果未達成，不定形の体，体のペアの形成法

- 14 課 不完了体の未来形，感情と状態，名詞の与格と用法，英語とロシア語の時制の違い—複文の体，形容詞，所有代名詞の与格，無人称文，その過去形と未来形，前置詞と与格
- 15 課 依頼，命令形の形成，命令形の体，**возьмите**，**подождите**，**давай**，**говорите**，**рассказывайте**，**покажите** 命令形を含む暗誦用短文，命令形の体，命令形の例外的な形—頻度数が高いもの **пить**，**давать**，**выйти**，勧誘表現 **давай**+完了体未来形
- 16 課 造格—道具を示す用法そのほかの用法，名詞，人称代名詞の造格，造格の複数，形容詞，所有代名詞の造格，ロシア人の人名 愛称，ロシア人と外国人の呼びかけ方
- 17 課 順序数詞(形容詞)—時刻，時間，月，週，年，年齢の表現
- 18 課 仮定法，比較級，最上級，比較級とともに用いられる語，**чтобы**，与格，前置格，**братям**，**детям**，形容詞の複数与格，前置格
- 19 課 書式，ノート，手紙の書き方，電話のかけ方，イギリス人の名前の転写方法，手紙での呼びかけ，住所の書き方，電報，話し言葉の理解の仕方
- 20 課 文章の読み方，辞典の使い方，イディオム，語順，分詞，副動詞，過去分詞解答
- 英語ロシア語単語帳
- 索引
- 実用的な正書法
- 筆記体
- 名詞，代名詞，形容詞，所有代名詞，数詞，動詞の変化格の順番 主格，対格，生格，与格，造格，前置格

注

本稿は，東京外国語大学語学研究所において 2003 年 3 月 19 日に行なった基本文法プロフィール研究Ⅱの報告をもとに執筆された。

文献

中澤英彦（1988）「言語・言語学・言語（外国語）教育ーロシア語教育における教材・教授法をめぐって」『Avec Annual Report』:13-29. 東京外国語大学視聴覚教育センター.

木村彰一著（1998）『ロシア文法の基礎』東京:白水社.

千野栄一（1989）「チェコ語」亀井孝，河野六郎，千野栄一編著『言語学大辞典』第2巻:710.東京:三省堂.

長與進（1989）「スロバキア語」亀井孝，河野六郎，千野栄一編著『言語学大辞典』第2巻:372. 東京:三省堂

和久利誓一著（1975）『入門ロシア語文法』東京:白水社.

東郷正延，染谷茂，磯谷孝，石山正三編（1988）露和辞典.14-15.東京: 研究社.

和久利誓一，飯田規和，新田実編（1992）岩波ロシア語辞典.14-15.東京:岩波書店.

N. J. Brown.(1988) *Russian in Three Months Simplified Language Course.*

London:Hugo's Language Books Ltd.

Humesky, Assya (1988) *Modern Ukrainian* Edmonton-Toronto: 380.Canadian Institute of Ukrainian Studies.

Крылова О.А.(1979) *Основы функциональной стилистики русского языка.*188-189:М.,Русский язык.

Хавронина С.,Широченская А.（1998）*Русский язык в упражнениях* .9-е издание:166-168,М. :Русский язык.

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

中国語の基本文法プロフィール*

須藤 秀樹

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

本稿の目的と分析の対象

本稿では、中国語の初級のクラスで、どのような文法項目が教えられているのかを調べるために、東京外国語大学中国語研究室編『東京外国語大学中国語教材 発音・作文』を分析の対象にした。

この教材は、東京外国語大学中国語専攻の第一年次の学生を対象に編まれた、総ページ数 56 ページの冊子体の教科書である。書名からも推測されるように、前半 21 ページは発音教材であり、後半 35 ページが文法教材である。学生は発音教材を学び終えてから、文法教材を学ぶことになる。文法教材は、1 課ごとに 1 ページがあてられており、35 課から成る。1 課ごとの構成は、10 個前後の【例文】、新出単語を列挙した【語句】、日本語から中国語への翻訳を行う【練習問題】を 10 個前後並べる構成になっている。

本稿では、【例文】に挙げられている例文を分析することで、中国語の基本的な文法項目を探っていくことにする。

1. 中国語文法の特徴

中国語は、語の形態変化が無い孤立語に分類され、標準的な語順は **SVO** とされている¹。語の形態変化が無い中国語では、形態論に拠った品詞分類は困難である。中国語の品詞分類は、印欧語のように語形変化という狭義の形態に基づいて行われるのではなく、語と語の共起関係によってもとめられる「分布」という「広義の形態」に基づいて行われる。たとえば、動詞と形容詞を区別する基準は以下の二項である。

- a. 程度副詞“很”「とても」の修飾を受け、かつ賓語をとることができない述詞は形容詞である。
- b. “很”の修飾を受けないか、あるいは賓語をとることができる述詞は動詞である。
たとえば、

* 本稿は、東京外国語大学語学研究所 2003 年度第 6 回定例研究会、基本文法プロフィール研究Ⅲ、2003 年 5 月 30 日(金)における報告を基にして執筆された。

¹ 木村英樹 (1996) を参照。

- (1) 你 很 漂亮。「君はとてもきれいだ。」 (下線部は形容詞)
 (2) *我 很 吃。 (下線部は動詞)
 (3) 我 很 喜欢 你。「(私は) あなたが好き。」 (下線部は能願動詞)

例文 (1) 中の“漂亮”は基準 a により形容詞に分類され、例文 (2) 中の“吃”は基準 b により動詞に分類される。例文 (3) 中の“喜欢”は「“很”の修飾を受け、かつ賓語をとる」。一見、動詞とも形容詞とも考えられそうだが、賓語として“你”「あなた」をとることから、動詞の一種である能願動詞に分類される。このように中国語においては、品詞分類を行う際には、語の範列関係 (paradigmatic relation) から品詞分類を行うのではなく、語と語の連辞関係 (syntagmatic relation) から、品詞を分類するのである。

さらに中国語文法の特徴の一つに「一品詞多機能」がある。このような性質は、語の形態変化を持つ印欧語と比較した場合、中国語の著しい特徴と考えられる。これは以下のよう²に図示される²。

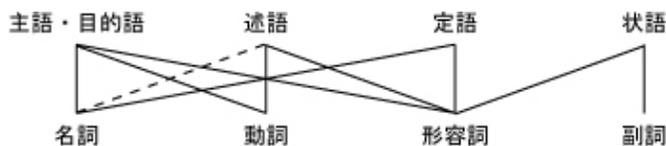


図 1: 品詞と品詞機能との対応関係

仮に中国語では品詞と機能との間に一対一の固定した関係を仮定すると、次のように品詞と機能との間に矛盾が起きる。

- (4) 中国的伟大「中国の偉大さ」
 (5) 伟大的中国「偉大な中国」

どちらの“中国”も名詞であり、どちらの“伟大”も形容詞と考えれば、例文 (4) では名詞が形容詞を修飾するということになる。通常、形容詞が名詞を修飾するのであって、名詞が形容詞を修飾するのはおかしい。

高名凱 (1957) のように品詞機能によって文中における当該の語の品詞が決定されるという立場では、以下のように考える。

- a. 主語位置にある語は名詞である。
 b. 状語 (副詞, 連用修飾語) の修飾を受ける語は動詞である。

² 朱德熙 (1986) を参照。

c. 定語（形容詞，連体修飾語）の修飾を受ける語は名詞である。

- (6) 去是有道理的。 「行くのは道理だ」
“去”は名詞。
- (7) 不去是有道理的。 「行かないのは道理だ」
“去”は動詞，“不去”は名詞句。
- (8) 暂时不去是有道理的。 「しばし行かないのは道理だ」
“去”は動詞，“暂时不去”は名詞句。
- (9) 他暂时不去是有道理的。 「彼がしばし行かないのは道理だ」
“去”は動詞，“他暂时不去”は名詞句。
- (10) 他的去是有道理的。 「彼の行くのは道理だ」
“去”は名詞，“他暂时不去”は名詞句。
- (11) 他的不去是有道理的。 「彼の行かないのは道理だ」
“去”は動詞，“他的不去”は名詞句。
- (12) 他的暂时不去是有道理的。 「彼のしばし行かないのは道理だ」
“去”は動詞，“他的暂时不去”は名詞句。

例文(6) - (12)に示したように、「一品詞多機能」を認めなければ、中国語では語の品詞転換が目まぐるしく起こる。こうした品詞分類は、少なくとも教学上は妥当ではないと思われる。これに対して、「一品詞多機能」という特徴は、中国語は語の形態変化をもたない「孤立語」であることに即したものであり、教学上も有意義であると考えられる。

2. 中国語基本文法プロフィール

この教科書には、目次がなく、各課ごとに標題が挙げられているわけでもない。しかしながら、この教科書では、文法項目は各課ごとにまとめられている。そこで、本稿では例文を分析することにより以下のように、各課ごとに標題をつけてみた。

第1課 動詞述語文

第3課 「所有」を表す動詞“有”

第5課 名詞述語文

第7課 形容詞述語文

第9課 主語と賓語

第11課 介詞

第13課 能願動詞

第15課 数量補語

第17課 「実現」を表す“了”と数量補語

第2課 疑問文

第4課 「判断」を表す動詞“是”

第6課 「存在」を表す動詞“有”と“在”

第8課 定語

第10課 依頼，禁止，選択疑問文

第12課 連動文

第14課 能願動詞

第16課 「経験」を表す“过”，「実現」を表す“了”

第18課 「持続」を表す“着”と「進行」を表す“在”	
第19課 関連語句（“关联词语”）、副詞“快，就，才”	
第20課 結果補語	第21課 結果補語
第22課 結果補語	第23課 方向補語
第24課 単純方向補語	第25課 複合方向補語
第26課 可能補語	第27課 「比較」の表し方。介詞“比”
第28課 「比較」の表し方	第29課 程度の強調の表し方。副詞“也”，“都”
第30課 様態補語	第31課 存現文
第32課 “把”構文	第33課 “把”構文
第34課 「使役」の表し方	第35課 「受け身」の表し方

以下、この教科書に挙げられている文法項目を、例文を挙げて、簡単に確認していくことにする。例文番号は(1-1)（課番号-例文番号）のように示す。そうでないものはこの教科書以外の例文である。

2-1. 動詞述語文

動詞述語文とは、動詞を述語とする文で、中国語では普通 S+V の順番で並べられ、否定辞“不”は動詞の前に置かれる。普通、賓語は動詞の後に置かれる。

- (1-1) 我们去。 「我々は行く」
 (1-2) 他不来。 「彼は来ない。」
 (1-3) 我买书。 「私は本を買う。」

2-2. 疑問文

諾否疑問文

諾否疑問文には語気助詞“吗”を用いる。“吗”は必ず文末に用いる。

- (1-5) 你听广播吗？—— 我听。「あなたは放送を聞きますか？—— 私は聞きます。」

疑問詞疑問文

疑問詞疑問文とは疑問代詞を用いて尋ねる。理由を尋ねる“为什么”が、普通、動詞の前に置かれることを除いて、疑問詞疑問文の語順は平叙文の語順と同じで、文中の尋ねたい成分を適当な疑問詞に変え、同じ場所に置けばよい。

疑問点	疑問代詞
人，事物を問う	谁，什么，哪
性状，方式を問う	怎么，怎么样
時間，場所を問う	哪会儿，哪儿

数を問う	多少, 几
理由を問う	为什么

(2-3) 你 买 什么? —— 我 买 收音机。

「あなたは何を買いますか? ——私はラジオを買います。」

(2-4) 她 喜欢 谁? 「彼女は誰が好きですか?」

(2-7) 他们 星期几 休息? 「彼らは何曜日が休みですか?」

(2-8) 你 为什么 不说话? 「君はどうして話をしないのですか?」

反復疑問文

述語の肯定形と否定形を並べてつくる。例えば、

(2-1) 他 去不去? —— 他去。 「彼は行きますか? —— 彼は行く。」

2-3. 「所有」を表す動詞“有”

動詞“有”は「所有」, 「存在」(後述)を表す。動詞“有”の否定は“没”で行う。“有”構文でも、反復疑問文を作ることができる。

(3-2) 他 没(有) 姐姐。 「彼にはお姉さんはいない。」(否定)

(3-3) 你 有没有 哥哥? 你 有 哥哥 没有?

「あなたにはお兄さんがいますか?」(疑問)

(3-4) 她 有 一个 妹妹 和 两个 弟弟。

「彼女には妹が一人と弟が二人います。」(肯定)

2-4. 「判断」を表す動詞“是”

“是”は動詞であり、その基本的な意味は肯定を表すことであり、判断を下す働きを持つ。例えば、

(4-1) 这 是 什么? —— 这 是 电脑。 「これは何ですか? —— これはコンピュータです。」

諾否疑問文、反復疑問文を作ることができる。また否定形は“不是”である。

(4-3) 这 是 你的 伞 吗? —— 不是 我的。

「これはあなたの傘ですか? —— いいえ私のではありません。」

(4-4) 那 两个 学生 是不是 中国留学生? / 那 两个 学生 是 中国留学生 不是?

「あの二人の学生は中国人留学生ですか?」

2-5. 名詞述語文

名詞述語文とは名詞(句)、代詞、数詞、数量詞、“的”を用いた名詞句が述語となる文である。名詞が直接に述語になり、繋辞は必要ない。

(5-2) 我的 生日 二月一号。 「私の誕生日は2月1日です。」

名詞述語文の否定には“不是”が用いられる。

(5-3) 今天 不是 星期五。 「今日は金曜日ではありません。」

2-6. 「存在」を表す動詞“有”と“在”

“有”は「場所+有+事物」という語順で、「場所」に「事物」がある、という意味を表す。“在”は「事物+在+場所」という語順で、「事物」が「場所」に存在する、という意味を表す。たとえば、

(6-1) 那儿 有 一条河。 「あそこに川がある。」

(6-5) 你女儿 现在 在 哪儿？ —— 现在 在 法国。

「あなたの娘はいまどこにいますか？ — いまフランスにいます。」

否定するにはそれぞれ“有”は“没”，“在”は“不”を用いる。また、反復疑問文を作ることができる。

(6-3) 里边儿 有没有 人？ / 里边儿 有 人 没有？ 「中に人がいますか？」

(6-11) 李老师 在不在 图书馆（里）？ 「李先生は図書館にいますか？」

(6-12) 图书馆里 没有 小卖部。 「図書館には売店がない。」

(6-10) 磁带 不在 抽屉里。 「テープは引き出しの中に無い。」

2-7. 形容詞述語文

形容詞述語文とは形容詞が述語となる文である。形容詞が直接に述語になる。他の動詞、例えば“是”などは必要ない。否定形には“不”を用いる。反復疑問文、諾否疑問文を作ることができる。

(7-1) 屋子里 非常 干净。 「部屋の中はとても清潔だ。」

(7-2) 我们的 行李 不 多。 「私たちの荷物は多くない。」

(7-3) 你们 学校 大 吗 ？ / 你们学校 大不大 ？ —— 大。 / 不大。

「あなたたちの学校は大きいですか？ — 大きいです / 大きくありません。」

“很”などの副詞が普通、形容詞の前に置かれない場合には、対比の意味を持つ。

(7-8) 这个行李轻，那个行李重。 「この荷物は軽い、あの荷物は重い。」

2-8. 定語

定語は名詞を修飾するのに用いられる。形容詞が直接に名詞を修飾することも有れば、形容詞、動詞の後に“的”を用いて、名詞を修飾することもある。

(8-1) 他 是 一个 好人。 「彼は良い人です。」

(8-2) 我女儿 要 一条 漂亮的 裙子。 「私の娘はきれいなスカートを一本欲しい。」

(8-7) 这 是 一把 切肉的 刀子。 「これは肉を切るナイフです。」

- (8-8) 这是谁写的信？ 「これは誰が書いた手紙ですか？」
“不少”“很多”“好多”など常用されるものは、通常“的”をつけない。
(8-10) 这个孩子认识很多汉字。 「この子供はたくさんの漢字を知っている。」

2-9. 主語と賓語

中国語では語よりも大きな単位が、何ら形式の標示無しに、主語、賓語になることができる。

- (9-6) 现在开始上课。 「今、授業を始める。」
(9-10) 这句话是什么意思 我还不明白。
「この話がどんな意味なのか、私はまだ分からない。」

2-10. 依頼，禁止，選択疑問文

- (10-1) 请（你）借给我二百块钱。 （依頼）
「(君が) 私に 200 元を貸してくれるようにお願いします。」
(10-2) 那里很危险，你不要去。 （禁止）
「あそこは危険だから、(君) 行くな。」
(10-9) 明天开会是你通知他，还是我通知他？ （選択疑問文）
「明日の会議は君が彼に伝える？ それとも私が彼に伝える？」

2-11. 介詞

動詞と介詞との違いは、動詞は単独で述語になれるが、介詞は単独では述語になれないことである。常用される介詞には、

- | | |
|--------------------|--------------|
| “给～”「～に」 | 物や事柄の受取手を表す。 |
| “在～”「～で」 | 場所を表す。 |
| “跟（～一块儿）”「～と（一緒に）」 | 動作の参与者を表す。 |
| “对～”「～に対して」 | 関連する事物を表す。 |
| “从～”「～から」 | 起点を表す。 |
| “到”「～まで」 | 終点を表す。 |

などがある。後述する“把”も介詞である。

- (11-1) 希望你常给我写信。
「(あなたが) いつも私に手紙を書いてくれることを希望します。」
(11-2) 他们在图书馆(里)复习功课。
「彼らは図書館で授業の復習をしています。」

2-12. 連動文

二つ（以上）の動詞（句）が連用されたものが述語になっている文を連動文という。連

用されている複数の動詞（句）は主語を同じくする。

(12-3) 这件事 你 打 电话 告诉 他。

「この事はあなたが彼に電話して伝えてください。」

2-13. 能願動詞

能願動詞の多くは「願望」を表す。「可能性」を表すものも少数ある。能願動詞は主動詞の前に置かれる。

- a. “会”は練習して得られる能力を持って「～できる」ことを表す。否定は“不会”。
- b. “能”はある能力を持って「～できる」ことを表す。否定は“不能”。
- c. “可以”は「許可」されて「～できる」ことを表す。
- d. “敢”は「度胸、勇気」があって「～できる」ことを表す。
- e. “想”「願望」を表す。「～（する）つもり」
- f. “要”は願望があることを表す。否定は“不要”ではなく“不想”。
- g. “应该”は必要性を表す。
- h. “肯”は努力して困難を克服するという意味を含む。主体の願望を示す。
- i. “得”は必要性を表す。“应该”よりも口語的。

(13-1) 你 会 开 汽车 吗？—— 我不会。

「君は自動車を運転できますか？ —— 私はできません。」

2.14 数量補語

動作量は動詞を重ね型“V（一）V”を作るやり方と、動詞の後に“一下”（不定），“一次”（定：「一回」）などの数量を表す語句を伴って表す方式がある。動作が行われる時間の長さを表す場合には，“学两年”「二年（間）学ぶ」などのように動詞の後に直接に時間量を表す語句を置く。また時間量を表す場合には“的”を伴って、例えば「何時間の～」という表現もある。これら動詞の後に置かれる成分を数量補語と呼ぶ。

(15-2) 下面 给 大家 介绍介绍 我们 工厂的 情况。（動詞を重ね型）

「次にみなさんに我々の工場の状況をちょっと紹介します。」

(15-4) 请 您 再 说 一遍。（回数を数量補語）

「もう一度おっしゃってください。」

(15-7) 你家的孩子 一天 看 几个小时（的）电视？（“的”を伴う表現）

「あなたの子供は一日に何時間（の）テレビを見ますか？」

(15-6) 我们学校 英语 学 三年，汉语 学 两年。

「私たちの学校では英語を三年学び、中国語を二年学ぶ。」

2-15. 「経験」を表す“过”，「実現」を表す“了”

“过”は“V 过”「V したことがある」という形で「経験」を表す。“了”は“V 了”「V した」という形で動作の「実現」を表す。どちらも“没有”を用いて否定する。

(16-2) 你 包 过 饺子 吗？

「あなたは餃子を包んだことがありますか？」

(16-10) 这个 问题 你 问 了 老师 没有？ —— 问 了。 / 没有 (问)。

「この問題をあなたは先生に尋ねましたか？ はい(尋ねました) / いいえ(尋ねてました)。」

(16-11) 没关系，我 也 刚 到。

「大丈夫，私もさっき着いたところです。」

例文 (16-11) は，文脈から，動作がすでに「実現」されていることを表す例である。

2-16. 「持続」を表す“着”と「進行」を表す“在”

“V+着”，“在+V”は，多くは語気詞“呢”をともなって，“V+着+呢”，“在+V+呢”の形で動作の継続，“V+着+呢”はさらに動作の結果状態の持続を表す。また副詞“正在”も同様に“正在+V”の形で動作の継続を表す。“V+着”と“在+V”との違いは，“V+着”がある事物が置かれている状態を説明，描写するために用いられるのに対して，“在+V”の働きは動作の進行を叙述することであり，描写にあるわけではない。“V+着”，“在+V”の否定には“没(有)”が用いられる。

(18-1) 学 生 们 都 站 着 呢。 「学生たちはみな立っている。」

(18-7) 老 师 在 给 同 学 们 讲 新 课 呢。

「先生は学生たちに新しい課を講義している(ところです)。」

2-17. 関連語句 (“关联词语”)，副詞“快，就，才”

文と文を関連づける働きをする語句について解説する。“一边儿 A 一边儿 B”，“一会儿 A 一会儿 B”，“一～就…”は条件関係，仮定関係を表す。“快”，“就”は未来を表す時間副詞と呼ばれ，直後に“要”，文末に“了”を伴う。

(19-1) 奶 奶 一 边 儿 缝 衣服，一 边 儿 给 孩 子 们 讲 故 事。

「おばあさんは服を縫いながら，子供たちにお話を話している。」

(19-4) 车 就 要 开 了，快 上 车 吧。

「車はまもなく出ます，早く車に乗りましょう。」

(19-7) 这 个 道 理 很 简 单，你 一 听 就 明 白。

「この道理は簡単だから，君は聞けばすぐに分かる。」

2-18. 結果補語

結果補語とは、動作または変化によって生じた結果を表し、動詞および形容詞が結果補語になることができ、主動詞の直後に置かれる。

(20-1) 他才走了半个小时就走累了。(“走+累”「歩いた結果疲れる」)

「彼は歩いて30分なのにすぐに歩き疲れてしまった。」

(20-2) 上次作业你写错了几个字，这次都写对了。

（“写+错”「書いた結果間違える」）

「この前の宿題では、君は何文字か書き間違った、今回はすべて正しかった。」

(20-3) 汉语我还没（有）学会。(“学+会”「学んだ結果マスターする」)

「中国語は私はまだマスターしていない。」

2-19. 方向補語

方向補語とは、A類“来”，“去”，およびB類“上，下，进，出，回，过，起，开，到”が単独で動詞の直後に置かれる形で、これを単純方向補語と呼ぶ。A類とB類が組み合わされて動詞の後ろに置かれた形を複合方向補語と呼ぶ。方向補語は、動作主の方向あるいは動作の対象をある方向に移動させることを表す。

	上	下	进	出	回	过	起	开	到
来	上来	下来	进来	出来	回来	过来	起来	开来	到…来
去	上去	下去	进去	出去	回去	过去	——	——	到…去

複合方向補語はA類がB類の後ろに置かれることで構成される。但し，“起”，“开”は“去”とは結びつかない。複合方向補語は、人または事物の方向を表すことである。

単純方向補語

(24-1) 你累了吧，快坐下休息休息。

（“下”は、動作者が高い所から低い所に向かうことを表す。）

「君疲れたでしょう、早く座って休みなさい。」

(24-5) 看完了请放回书架上。

（“回”は、対象の事物がもとの場所に戻ることを表す。）

「読み終わったら、(本を)本棚に戻してください。」

複合方向補語

(25-3) 他从马路对面穿过来了。

（“V过来”動作が事物の位置を遠くから近くに変えることを表す。）

「彼は大通りの向こう側から横切ってきた。」

(25-10) 那位 画家 从 中国 买 回来 了一块 很 贵的 砚台 和 几枝 毛笔。

「あの画家は中国から高価な硯を一つと毛筆を何本か買って帰ってきた。」

2-20. 可能補語

動詞と結果補語，あるいは動詞と方向補語との間に“得”（肯定）あるいは“不”（否定）を挿入することにより，可能補語を作ることができる。可能補語には肯定と否定の両方の形式があるが，実際に用いられるのは主に否定形式で，疑問文を除けば肯定形式が用いられることはあまり多くない。「主体的条件，客観的条件がある結果または方向の実現を許す」という肯定的意味を言い表したい場合には，普通“能+結果補語・方向補語”の形を用いる。

(26-4) 这本书 你 一个 晚上 看 得完 看 不完？（……能不能 看完？）

「この本を君は一晩で読み終わられますか？（読み終わることができますか？）」

(26-7) 你 跳 得过 这条 小河 吗？（……能 跳 过 这条 小河 吗？）

「あなたはこの小川を飛び越えられますか？（この小川を飛び越えることができますか？）」

2-21. 「比較」の表し方

(27-2) 日本的 面积 比 英国 大。「日本の面積はイギリスよりも大きい。」

2-22. 程度の強調の表し方。副詞“也”，“都”

“也／都”は介詞“连”，数詞“一”，疑問詞“什么”，“怎么”などと組み合わせられて，程度が甚だしいことを強調し，多く否定文に用いられる。

(29-1) 他（连）这个 字 也／都 不 认识。「彼はこの字（も／すら）知らない。」

2-23. 様態補語

様態補語とは，主に動詞または形容詞の後に“得”を用いて導かれる補語を指す。主述構造が様態補語になる場合，補語の中の述語は補語の中の主語を説明する。様態補語が賓語をとる場合には，動詞を繰り返さなければならない。

(30-1) 我们班 小孙 跑 得 最 快。

「私のクラスでは孫くんが走るのが一番早い。」

(30-4) 我女儿（说）法语 说 得 很 流利。

「私の娘のフランス語はとても流暢だ。」

(30-9) 昨天 我们 打 乒乓球 打 得 胳膊 都 酸 了。

「昨日私たちは腕が凝るほど卓球をした。」

2-24. 存現文

存現文とは、意味的に、ある場所に何物かが存在している、あるいはある場所・ある時間に何物かが出現または消失したことを表す文である。形式的には、文頭に場所あるいは時間を表す語句が置かれ、存在する、あるいは出現または消失した人・事物を常に述語動詞の後に置く文である。ほとんどの場合、動詞の後にはアスペクト助詞の“着”，“了”がつく。存現文の賓語は多く不定であり、普通は、裸の名詞ではあり得ず、前に数量詞あるいはその他の修飾成分を伴う。

(31-3) 墙上 写着 “安静” 两个 大字。

「壁に「安静（静かに!）」という大きな二文字が書かれている。」

2-25. “把” 構文

“把” 構文とは、介詞“把” からなる介詞句が連用修飾語句として述部に含まれている動詞述語文である。

大多数の“把” 構文においては、介詞“把” の賓語は述語動詞の意味上の目的語である。この類型の“把” 構文の働きは“把” の賓語となっている事物に処置や影響を与えようとするのか、あるいは与えたのかを表す。“把” 構文の述語動詞の多くは結果補語，方向補語などの結果を表す補語を伴っている。

(32-11) 把 酱油 递 给我 好吗？

「しょうゆを私にとってもらっていいですか？」

(33-8) 我 好像 把 钥匙 丢了。

「わたしは鍵をなくしたらしい。」

例文 (33-8) は“丢”「なくす」という無意識の動作を表す動詞が用いられた場合である。

2-26. 「使役」の表し方

例えば，“A+请+B+V+～” という文の場合，“请” の動作主は A であり，その賓語は B である。そして述語動詞 V の動作主が B であることから，兼語文と呼ばれる。叫／让／令，吩咐「言いつけて～させる」，派「派遣して～させる」なども兼語文を作ることができる。多くは使役の意味を表す。

(34-1) 妈妈 经常 叫／让 姐姐 上街 去 买菜。

「母はいつもお姉さんに町に買物に行かせる。」

(34-8) 趁 这个 机会，我们 请 中国 专家 来 做 了 一次 报告。

「この機会に、我々は中国（人）の専門家に一度報告してもらった。」

2-27. 「受け身」の表し方

中国語では受け身の意味を表すには、介詞“被，叫，让”などを用いる。述語動詞の対象を文頭に置き、介詞“被，叫，让”を述語動詞の動作主の前に置く構文である。多くは主語から見て不愉快な、あるいは被害的な事柄を表すのに用いられる。この構文の述語動詞も単純な一つの動詞ではだめで、その前か後に何かが必要である。

(35-1) 稻子 被/让/叫 大风 刮 倒 了。

「稲は大風で倒された。」

(35-6) 那家公司的总经理被/让/叫 工会 告 了 一 状。

「あの会社のゼネラルマネジャーは労働組合に訴えられた。」

(35-9) 我 们 都 被/让/叫 他 那 热 情 的 服 务 态 度 感 动 了。

「我々は彼の親切なサービスの態度に感動させられた。」

例文 (35-9) の場合は被害の意味はない。

まとめに代えて、そもそも主格と対格という対立の中国語に有るのかを問題を提起したい。主格と対格という対立は、中国語の動詞（句）以前の位置に現れる名詞句の意味役割、および動詞（句）以後の位置の名詞（句）の意味役割の多様なもののなかの一部にしかすぎず、統語法全体におよぶ「原始概念³」としては不適切である。文頭に現れる NP は、動作主を表すとは限らない。例えば⁴、

(13) 他 写 好 了 一 篇

文章。「彼は文章を書き上げた。」（動作主）

he write good ASP one CL document

(14) 小偷儿 捆 起来了。「泥棒は縛り上げられた。」（対象）

thief tie-up ASP

(15) 晚上 会 下 雨。「夜は雨が降る可能性がある。」（時間）

night may fall rain

(16) 墙-上 挂 着 地图。「壁には地図が掛かっている。」（場所）

wall-on hang ASP map

(17) 这 位 同学我 没 跟 他 说 过 话。（間接関与者）

this CL student I not and he speak ASP story

³ 松本克己（1991）を参照。

⁴ 本文中、例文中では、NP は名詞（句）、V は一つの動詞、ASP はアスペクト助詞、CL は量詞をそれぞれ表すものとする。例文 (13) ~ (25) は朱德熙（1982）に挙げられている用例をそのまま挙げている。また呂叔湘（1987）の用例をもとに、発表者が作例し、インフォーマント（20歳代女性ハルビン出身、30歳代女性北京出身）のチェックを受けたものである（例文 26, 27）。

「この学生は私は話をしたことがない。」

(18) 这 支 笔 不 能 写 小 字。(道具)

this CL writing-brushnot can write letter.

「この筆は小さい字を書くことができない。」

これは中国語が主題卓立性 (Topic-prominent) の言語であるからで、主格以外のものが出てくるのは当然だが、さらに目的語位置に現れる NP にも同様の多様性がみられる。

(19) 他 洗 了 一 件 衣服。「彼は服を洗った。」(対象)

he wash ASP one CL cloth

(20) 他 盖 了 一 栋 房子。「彼は家を建てた。」(結果)

he build ASP one CL house

(21) 他 住 了 三 天。「彼は三日間泊まった。」(時間)

he stay ASP three day

(22) 他 回 家 了。「彼は家に帰った。」(場所)

he return home ASP

(23) 他 洗 了 冷 水。「彼は冷水で洗った。」(道具)

he wash ASP cold water

(24) 他 跑 了 马。「彼は馬を走らせた」(使役の対象, かつ“跑”の動作主)

he run ASP horse

(25) 他 晒 了 太 阳。「彼は陽に照らされた。」((広い意味での) 動作主)

he expose ASP sun

したがって、NP1 V NP2 という統語構造一般において、NP1 が主格であること、NP2 が対格であることは、一部の特殊例にすぎない。また上記の、いわゆる SVO の文型をとるもののほとんどが受動文にならない。主格・対格の対立が文法の主軸でないならば、能動・受動の対立をヴォイスの中心軸に据えることも自明ではなくなる。NP と動詞との格関係を NP の現れる位置からだけでは決定できないことは、結果補語を用いた表現においても、同様である。

(26) 中国足球队 打 败 了。

「中国サッカーチームは負けた。」

Chinese soccer team hit lose ASP

(27) 中国足球队 打 败 了 巴西队。

「中国サッカーチームはブラジルチームを敗った。」

Chinese soccer team hit lose ASP Brazil team

これらの分析から、少なくとも、中国語は主格と対格の対立を前提にした言語ではないと考えられる。これまでの印欧語を前提とする文法観では、中国語の文法体系を的確に記

述できないことを強く示唆している。

参考文献

- Charles N. Li & Sandra A. Thompson 1978 *An Exploration of Mandarin Chinese*, Lehmann, Winfred P. ed *Syntactic Typology : Studies in the phenomenology of Language*, Austin : University of Texas Press.
- Charles N. Li & Sandra A. Thompson 1981 *Mandarin Chinese*. University of California Press.
- 木村英樹 1996 『中国語はじめの一步』 ちくま新書。
- 松本克己 1991 「主語について」, 『言語研究』 100号。
- 吕叔湘 1987 「说‘胜’和‘败’」 『中国语文』 第一期。
- 朱德熙 1982 『语法讲义』 商务印书馆。
- 朱德熙 1985 『语法答问』 商务印书馆。
- 朱德熙著 中川正之・木村英樹訳 1986 『文法のはなし』 光生館。

5. 語彙モジュール

『言語情報学研究報告』No.1 (2004)

基礎語彙と英語

浅井 千紗子

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

英語を外国語として学習する者にとって語彙の習得は重要な要素の1つである。また英語を指導するものにとっても教材選択のうちで語彙の選択は、学習を能率化するための重要な問題となりえる。本論では、基礎語彙指導に関して注意すべき点、英語基礎語彙についての先行研究の紹介、基本語彙選択に際して参考になるであろう、語彙リストの特徴をまとめる。

1. 英語の語彙

英語は、インド・ヨーロッパ語族ゲルマン語派の西ゲルマン諸語の1つである。もともとケルト民族の国であったブリテン島を、紀元前1世紀から紀元5世紀にかけて、ローマ人が支配した後、5~8世紀には、ゲルマン系のアングル族・サクソン族・ジユート族が侵入し、定住するようになる。このゲルマン諸部族の言語が土台となり、古英語が形成されてきたのである。英語史の時代区分の概要は以下のとおりである。

古英語	700~1100年
中英語	1100~1500年
近代英語	1500~1900年
現代英語	1900年以降

古英語はそれ以降の英語と比べ、ゲルマン語の特色を多く維持していた。しかし、英語史上最大の出来事ともいえる1066年のノルマン人の征服により、数世紀間イギリスでは、フランス語と英語の2言語併用状態がもたらされる。この時期に、行政・宗教・軍事・芸術など様々な分野に大量のフランス語が流入し、英語語彙の大きな特色の一つとなっている。また15~17世紀のルネッサンス期には、ラテン語、ギリシャ語を中心とするヨーロッパ諸語から科学・医学・人文科学関係の語彙が多数借用された。

現代英語語彙の語源についてそのうちわけをみると、使用頻度の高い語2万語に関しては、(1) 本来の英語 19%、(2) ラテン語 15%、(3) フランス語 36%、(4) ギリシャ

語 13% , (5) 北欧語 7% , (6) イタリア・スペイン語 1% , (7) その他 9% である。一方 , 基本語 1,000 語と比べてみると本来語約 55% , ラテン語 , フランス語からの借入語は , 約 35% である¹。

2. 基礎語彙の指導

基礎語彙を指導する際 , ある英語の語彙に対し日本語訳を与えて指導すると , 大きな弊害が伴い , 日常的な基礎語彙ほどその弊害は大きい。基礎語彙はそのカバーする意味領域が広く , その領域が日本語と英語で必ずしも一致しないからである。それに加え , 日本語と英語は , 全く系統の違う言語であり , その文化的背景も異なる。ここでは , 基礎語彙指導 , 学習において特に注意すべき点を考察する。

2-1. 類義語

類義語が多いということは , その言語の豊かさを表すが , 基礎語彙の学習 , 指導の際には , その類似点よりむしろ違いに注目する必要がある。類義語同士の違いは主に , 意味領域の違いと文体的特徴の違い , の 2 つに分けることができる。

・意味領域の違い

例) injury と wound

いずれも , 「傷 , 怪我」などと翻訳される語であるが , 学習者には , 意味領域の違いをその例文も含め , 指導する必要がある。例えば , OALD5 はそれぞれ次のような定義を与えており , injure は , 事故など不意に傷 , 怪我を負ってしまう場合 , wound は , 意図的に相手を傷つける場合に用いられることが分かる。

injure *v* **1** to hurt oneself / sb / sth / physically:

He fell off his bicycle and injured himself / his arm.

She was slightly / seriously / badly injured in a road accident.

wound *n* **1** an injury to part of the body, esp one caused by a weapon with cutting or tearing of the flesh:

a knife / stab wound

He died after receiving two bullet wound in his chest.

His wounds healed slowly.

▲ **wound** *v* (esp passive) **1** to cause a wound:

Ten people were killed and thirty seriously wounded.

¹ 長嶋 (1985: 3)

The guard was wounded in the leg.

また、NOTE として、両者の意味の違いを対照させて説明を加えている。

NOTE

Wound and **injure** are both used in talking about damage to the body. They are often used in the passive. A person can be **wounded** by a knife, gun or other weapon. It is a deliberate action, connected with fighting or war.

In an accident, for example involving a car or a machine, a person might be **injured**.

Five people were seriously injured in last night's train crash.

He was wounded in the civil war.

Soldiers shot and wounded a man crossing the border.

学習英和辞書（ルミナス）は、injury の項目のところに日英語義比較を次のように提示している。

injury (事故などによる)	負傷
wound (武器・凶器などによる)	怪我

・文体の違い

意味において本質的な大きな違いはないが、その文体において異なる類義語もある。その主な例が、大きい、小さいと big, large; little, small であり、服部（1968）はその差異について次のような点を指摘している。

- ・ 小さい子どもにとっては、全てのものが、big or little である。e.g. big ball
- ・ large, small は多少威厳がある。
- ・ 知的にみせようとする時は large, small を使う。
- ・ large, small は、記述的、big, little は、感情を表す。

cf. a big lake / a large lake

2-2. カタカナ語

日本語には、多くの外国語からの借用語、特に英語からの借用語が氾濫しているが、英語での意味とカタカナ語の意味が全く同じである場合は稀であり、本来の意味を正しく理解しておく必要がある。例えば、日本語にすっかり浸透している「ジュース」を例にあげてみる。「ジュース = juice」という誤解を招いていることが多いが、実際の意味の重複は一部で、全く意味領域が重なるわけではない。OALD5 は次のように定義している。

juice *n* 1 [U,C] the liquid obtained from a fruit; a drink made from this:

juice squeezed from a lemon

Two tomato juices, please.

2 [U, C] the liquid that comes from a piece of meat when it is cooked.

Use the juices from the meat to make gravy.

3 [C usu pl] body that helps sb to DIGEST food:

gastric / digestive juices

つまり、英語の juice は、果物、野菜等の果汁、肉汁、消化液などの総称であるのに対し、日本語のジュースは、果物、野菜等の果汁、そしてソフトドリンク全般をさす。

3. 服部（1968）の『英語基礎語彙の研究』

3-1. 理論編

意味の分析 / 言語の音声と意味 / 意義素の構造と機能 / 意義論 / 言語

3-2. 英語基礎語彙の研究

コレ、ソレ、アレと this, that / 大キイ、小サイと large, big ; small, little / 太イ、細イ; 厚イ、薄イと thick, thin / 衣服に関する基礎語彙 など

コロケーション

- ・ 日本語では、大きい声、小さい声というが、英語では、a big (or large) sound (or voice), あるいは a small sound (or voice) とはいわずに、

loud	<大きい>
high	<高い>
low	<低い, 小さい>
strong	<強い, 力強い>
weak	<弱い, 弱々しい>
faint	<かすかな>
soft	<やさしい>

などの形容詞を使う。

広イ、狭イと wide, broad ; narrow

広い→wide, broad / 狭い→narrow と訳すが、日英両語のこれらの形容詞のもつ意味はかなり違う。

* 日本語

「大きい, 小さい」→形を客観的に問題にする。 e.g. 大きい池, 大きい紙

「広い, 狭い」→ 人間がその中に入れるもののひろがりの大小を問題にする。

e.g. 広い池, *広い紙

形でなく空間, 広がり, を問題にする。 e.g. 広い壁, 広い窓 cf. 大きい壁, 大きい窓

形のつかめないものにも使える。 e.g. 広い海, 広い空

* 英語

道, 川, 谷など縦に長いものの幅が広いか, 狭いかを表し, 日本語なら「広い, 狭い」で表すであろう, 部屋, 運動場, 国などには, large, small, big を用いる。

また, 日本語でも縦に長いものについて「広い, 狭い」を用いるが, (e.g. 広い道) その場合でも幅というよりは, 空間としての広がりを指す。

3-3. 外国語教育論

欧米の言語学界 / 外国語教育の改善について / ドリルについて / 英語の学習について

- ・ ある2つの違った言語において意味が完全に同じ1対の単語は殆どありえない。例えば, 日本での英語教育で, しばしば「head = アタマ」と教えられるが, 実際のこの2つの単語の意味はかなり違っている。

アタマ(頭) = 人体において, 頭髮の生えている部分(および額も含むことがある)。顔とは対立する。ただし, 顔は額を含む。

head = 基本的には, 首より上の頭部全体, すなわち頭と顔を併せた部分。face は head の1部分。

→基礎語彙の指導では, 翻訳だけでなく, 意味の相違の説明, それに関連する文化の相違に関する説明もされるべきである。

- ・ コロケーションについて。我々が母国語の意味を正確に知るようになったのは, 色々な場面において, 類似の事物を, これとそれは同じ単語で呼ぶが, あれは別の単語で呼ぶ, というふうに教えられたり, 訂正されたり, 同時にまた, この単語とこの単語とは結び付け得るがこれとこれはそうではない, 一例えば, ツメタイミズとはいいが, サムイミズとはいわない等—と習得してきた。しかし, 教室ではそのような様々な場面設定をすることは困難なので, 日本語によって色々な単語の結合に関する制限や実例を補うことも大切である。

	日本語	英語
(例) タカイ	(人, 木が)	tall
	(山が)	high
	(鼻が)	big

4. West(1953)による“A General Service List of English Words”

500万語を集約した書き言葉のみのコーパス。頻度数は手作業でカウント。英語を第2外国語として教える際、まず指導すべき基本2000語をリスト。2000語の選択に関しては、頻度数のみならず、その語の難易度、必要性、文体(あまりにも文語的、口語的な語は2000語レベルでは必要ない)も考慮にいれている。また頻度の高い基本語ほどそのもつ意味も多様であるため、本リストでは、意味ごとの頻度率もカウントされている。意味分けに関しては、OED(The Oxford English Dictionary)に基づいている。

5. Leech et al. (2001)による“Word Frequencies in Written and Spoken English”

本リストの特徴は、British National Corpusという電子コーパスを用いたことにあるが、これはあらゆるジャンルの言語資料からなり、書き言葉のみならず、話し言葉も含み、また最新の資料を用いている、という点で従来のものは大きく異なる、といえる。

5-1. British National Corpus (BNC) とは

- ・ 1億語の現代イギリス英語の集約された電子コーパスで、4,124種類のテキストからなる。
- ・ 言語資料には、書き言葉、話し言葉ともに含まれており、その比率は書き言葉90%に対し、話し言葉10%。
- ・ 書き言葉に関しては、1960年以降の資料、話し言葉に関しては、1991年以降のもので、BNC全体の93%以上が、1985-94年の間の資料に基づいている。
- ・ 書き言葉については小説などのフィクションと、説明文などのノンフィクションに分けられる。(フィクション：ノンフィクション=19:71)
- ・ 話し言葉については、会話と演説、講義、スピーチなどの公的活動に分けられる。会話は話し言葉の40%を占め、年齢(15歳以上)、社会階級、性別、出身地など、均等になるように選ばれた127人の人が2日~7日間テープレコーダーを持ち歩き、全てのやりとりを録音し、出来上がったもの。

5-2. 本リストの特徴

5-2-1. リストに用いられた語彙の大きさ

BNC 全体で、757,087 種類の語が現れる（語形変化したもの、例えば動詞の過去形なども 1 種類とカウント）。このうち、10 回以上現れる語は、124,002 語で、これは全体の 16.38% にすぎない。また 1 度しか現れない語は 397,041 語あり、これは全体の 52.44% をも占める。本リストでは、見出し語が 100 万語につき 10 回以上の頻度で現れているもののみを取り上げている。（ただ、アルファベット順のリストでは、全コーパスの中で 10 回以上現れている語形はリストされている）

5-2-2. リストにあげられている数値

* Word=見出し語とその変化形

* PoS=Part of speech

BNC には文法タグがついており、同じスペルで、品詞の違うもの、例えば、like という語に関して名詞と動詞に分けられている。

* Freq=Frequency

100 万語中何度現れるか。

* FrS=Frequency in spoken texts

書き言葉の中での頻度。分母は 100 万語。

* FrW=Frequency in written texts

話し言葉の中での頻度。分母は 100 万語。

* Ra=Range

BNC 全体、100 部門のうち、いくつの部門にその語が現れるか。

* Di=Dispersion

部門の中でどの程度均等に現れるか。

	Freq	Ra	Di
<i>HIV</i>	16	62	56
<i>keeper</i>	16	97	87
<i>lively</i>	16	97	97

* LL = Log Likelihood

ある 2 種類の言語資料を比較した時の頻度の違いの大きさ。LL 値が高い程どちらか一方で際立って使われている。

5-2-3. リストの種類

List1. BNC 全体における語の頻度数をリストにしたもの。

- 1-1. アルファベット順に。
- 1-2. 頻度数順に。

List2. 話し言葉と書き言葉を比較

- 2-1. アルファベット順に。
- 2-2. 話し言葉のみ対象。頻度数順に。
- 2-3. 書き言葉のみ対象。頻度数順に。
- 2-4. 話し言葉と書き言葉を比較し、その LL 値順に。

List3. 話し言葉のみ対象。会話と公的活動を比較。

- 3-1. アルファベット順に。
- 3-2. LL 値順に。

List4. 書き言葉のみ対象。フィクションとノンフィクションを比較。

- 4-1. アルファベット順に。
- 4-2. LL 値順に。

List5. 品詞ごとにわけ、頻度数順にリストにしたもの。(名詞, 動詞, 形容詞, 副詞, 代名詞, 限定詞, 前置詞, 接続詞, 間投詞)

List6. 語彙リストでなく、どの品詞の頻度が高いかをリストにしたもの。

6. 杉浦リスト

この語彙リストは文部省検定教科書『英語 I』(平成 12 年度用) 48 種類の使用語彙のうち、頻度が 1 の語(全体で 1 度しか現れなかった語)を除き、頻度 2 以上の 5,776 語が頻度、レンジ(何種類の教科書に現れたか)とともに入っている。例えば、(9,165 48 to) は 'to' という語は全体で 9,165 回、48 種類の教科書に出現したことを意味する。分析対象は各レッスンの英文全てで、速読用、補足用のレッスンも含む。動詞の規則変化の過去形や過去分詞形(-ed)、三人称単数現在(-s,-es)、現在分詞形(-ing)、名詞の規則的複数形(-s,-es)、形容詞の比較、最上級形(-er,-est)は全て原形に戻してカウントしてある。

7. 結び

- ・ 英語初学者に指導すべき基本語彙の選択に際しては、頻度のみならず、その文体や、専門性が高くないか、なども考慮する必要がある。
- ・ 日本語と英語においてある 1 組の単語のもつ意味が全く同じということは、特に基本語のレベルでは、殆どありえないので、訳語を与えるだけでなく、その意味や使い方の違いを日本語で補足説明する必要がある。

- ・ 内容語に関しては、基本語ほど意味が多様で、その語のもつ背景や使われる文脈とともに指導することが望ましい。

参考文献

服部四郎 . 1968 . 『英語基礎語彙の研究』三省堂 .

Leech, Geoffrey, Paul Rayson & Andrew Wilson. 2001. *Word Frequencies in Written and Spoken English*. London: Longman.

永嶋大典 . 1985 . 『英米の辞書案内』研究社 .

West, Michael. 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longman.

辞書

Crowther, Jonathan (ed.) 1996. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 5th edition. Oxford University Press.

竹林滋ほか編. 2001. 『ルミナス英和辞典』研究社.

使用したサイト

杉浦リスト <http://grad.nufs.ac.jp/sugiura/sugiuralist.html>

索引

事項

CALL 15, 36, 95, 103, 104
 e-learning 6, 15, 57, 83, 103, 104
 Web教材 26, 35, 36, 39
 Webユーザビリティ 100
 XML 8, 115, 116, 117, 118, 125
 「行く」「来る」峻別型言語 158
 「行く」「来る」無区分型言語 158
 一品詞多機能 168, 169
 移動動詞 155, 156, 157, 158
 意味領域 184, 185
 ヴェルボ・トナル法 57
 応用言語学 7, 8, 9, 10, 15, 18, 20
 学習者用ページ 120
 学習者のニーズ 18, 75, 76, 77, 99
 学習用ページ 8
 拡張 IPA 21
 カスタマイズ 100
 基礎語彙 9, 56, 75, 126, 183, 184,
 186, 187
 規範 20, 26, 47, 48, 140
 基本文法プロファイル 9, 126, 127,
 128, 129, 139, 167, 169
 教室用ページ 8, 119, 120
 言語運用 3, 5, 6, 19, 20, 22, 35, 56,
 57, 83, 99, 123, 124
 言語機能 96, 98, 99, 125
 言語情報学 3, 5, 10, 15, 19, 20, 22,
 35, 83, 123, 124
 構造主義 15, 16
 国際音声学協会 5, 21, 26
 コミュニケーションスキル 84
 孤立語 149, 167, 169
 コロケーション 186, 187

シラバス

機能シラバス 7, 17, 18, 75, 76, 77,
 78, 79, 83, 84, 86, 91, 95, 103,
 105, 136, 142
 多言語汎用シラバス 103, 104, 105
 場面シラバス 7, 75, 76, 95, 142
 文型シラバス 83, 84, 85, 91
 話題シラバス 83, 84, 85, 91
 スタイルシート 8, 47, 50, 58, 59
 対照言語学 150, 156, 158
 ダウンサイジング 115
 談話展開 90, 96, 97, 98
 通言語性 17, 123
 通言語的 17, 22, 35, 125, 126, 127,
 132
 テンス 140, 141, 143
 ハイパーテキスト 117
 発話機能 97, 98
 パラダイム言語 152, 155
 表現意図 139, 140, 141, 142, 143,
 144, 145, 146
 品詞転換 169
 フォニックス 59
 ポートフォリオ 19
 ミニマル(・)ペア 25, 39, 55, 56
 モジュール的言語観 15, 16, 17
 モダリティー 140, 142, 143, 145
 ユニコード 26
 用言複合体 140, 142, 143, 144, 145,
 146
 リズムグループ 49
 類義語 184, 185

固有名詞

- Blanch L. 129, 130, 131
Borel A. & Billères M. 48
BNC (British National Corpus) 188
Brown H. D. 57
Brown N. J. 151, 154, 156
Brundell J. 103
Хаврони́на С. 153
Johnson K. 78
Krapez M. 57
Ladefoged P. 21, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 32
Lancien Th. 36
Leech et al. 188
Léon P. 49
Van Ek J. A. 105
Wenk B.J. 49
West M. 188
Wilkins D.A. 75, 86, 103, 104, 105
21世紀COEプログラム 3, 5, 6, 8, 9, 17, 22, 35, 123, 127
海外技術者研修協会 84
木村彰一 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156
京都大学 36, 37, 38
金水 143, 144
小泉保 24, 25, 32
国際交流基金 7, 25, 84, 139
斎藤純男 5, 11, 25, 27, 29, 30, 32
筑波大学 84
寺崎英樹 128, 129
東京外国語大学 留学生日本語教育センター 140
時枝誠記 144
仁田義雄 145
服部四郎 185, 186
益岡隆志 145
山田孝雄 144
ラヴァル大学 36
和久利誓一 150, 151, 152, 154, 155, 156

資料

東京外国語大学大学院 21世紀COEプロジェクト
「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」研究会

2003年度

第9回研究会 (共催 語学研究所)	
日時	7月17日(金) 19:00~20:30
場所	語学研究所 (419号室)
テーマ	学習者プロファイリングとポートフォリオ評価の基礎概念
発表者	山森 光陽 (国立教育政策研究所研究員)

第8回研究会 (共催 語学研究所)	
日時	7月4日(水) 18:00~20:00
場所	語学研究所 (419号室)
テーマ	言語類型論
題目	Johanna Nichols, 'Head-marking and dependent-marking grammar'
発表者	拝田 清 (アジア・アフリカ言語文化研究所研究生)
題目	文法記述のスコープを巡ってー支配, 依存関係を例に
発表者	峰岸 真琴 (アジア・アフリカ言語文化研究所教授)

第7回研究会 (共催 語学研究所)	
日時	6月4日(水) 18:00~20:00
場所	語学研究所 (419号室)
テーマ	TUFS 言語モジュール Dモジュール (試作版)
発表者	林 俊成 (東京外国語大学外国語学部講師)
	長沼 君主 (清泉女子大学文学部専任講師)
	阿部 一哉 (東京外国語大学大学院博士後期課程)
	結城 健太郎 (東京外国語大学大学院博士前期課程)

第6回研究会 (共催 語学研究所)	
日時	5月30日(金) 18:00~20:00
場所	語学研究所 (419号室)
テーマ	基本文法プロファイル研究Ⅲ
題目	中国語の基本文法プロファイル
発表者	須藤 秀樹 (東京外国語大学大学院博士後期課程)
テーマ	自然言語処理
題目	日本語研究用ソフトウェアとその応用例
発表者	幸松 英恵 (東京外国語大学博士前期課程)
	佐野 洋 (東京外国語大学外国語学部助教授)

第5回研究会（共催 語学研究所）	
日時	4月21日（月） 18：00～19：30
場所	語学研究所（419号室）
テーマ	言語類型論
発表者	森口 恒一（静岡大学人文学部教授）

第4回研究会（共催 語学研究所）	
日時	4月18日（金） 18：00～19：30
場所	語学研究所（419号室）
テーマ	発音モジュールの評価
発表者	藤原 愛（東京外国語大学大学院博士後期課程）

第3回研究会（共催 語学研究所，外国語教育学会）	
日時	3月19日（水） 17：00～20：00
場所	語学研究所（419号室）
テーマ	基本文法プロフィール研究Ⅱ
題目	ロシア語の基本文法プロフィール
発表者	中澤 英彦（東京外国語大学外国語学部教授）
題目	通言語的視点
発表者	拝田 清（東京外国語大学大学院博士前期課程）
テーマ	基礎語彙研究
題目	基礎語彙と英語
発表者	浅井 千紗子（東京外国語大学博士前期課程）

第2回研究会（共催 語学研究所，外国語教育学会）	
日時	3月13日（木） 18：00～20：00
場所	語学研究所（419号室）
テーマ	基本文法プロフィール研究Ⅰ
題目	スペイン語の基本文法プロフィール
発表者	宮下 和大（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	日本語の基本文法プロフィール
発表者	志波 彩子（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第1回研究会（共催 語学研究所，外国語教育学会）	
日時	1月23日（木） 18：00～20：00
場所	語学研究所（419号室）
テーマ	文法・語彙モジュール開発
題目	文法・語彙モジュールの設計思想・開発スケジュール
発表者	川口 裕司（東京外国語大学外国語学部教授）

2002 年度

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 6 回）	
月日	10 月 31 日
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 設計最終案
題目	P モジュール最終設計案
発表者	木越 勉（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	D モジュールにおける機能 50 とその分類枠組み
発表者	結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程）
	松本 剛次（東京外国語大学大学院博士前期課程）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 5 回）	
月日	10 月 30 日
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その 5）モジュール教材開発に向けて： 第二言語習得研究からの示唆
題目	学習者言語分析の変遷：その成果と第二言語指導にむけての示唆
発表者	吉富 朝子（東京外国語大学外国語学部講師）
題目	学習ストラテジー研究：その成果と第二言語指導にむけての示唆
発表者	海野 多枝（東京外国語大学外国語学部助教授）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 4 回）	
月日	10 月 25 日
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その 4）
題目	TUFS 言語モジュールにおけるシラバスデザイン
発表者	長沼 君主（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	TUFS P モジュールにおける音韻構造の導入
発表者	中田 俊介（東京外国語大学大学院博士前期課程）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 3 回）	
月日	9 月 25 日
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その 3）
題目	語単位の音習得と他のモジュールとの関連について
発表者	齋木 博（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	TUFS D モジュール開発 試作版ーサイトの構築と他のモジュールとの関連性ー
発表者	阿部 一哉（東京外国語大学大学院博士後期課程）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第2回）	
月日	8月1日
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その2）
題目	初級日本語教科書のシラバス分析と モジュールの設定に関する考察
発表者	松本 剛次（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	言語能力の発達段階の記述について
発表者	長沼 君主（東京外国語大学大学院博士後期課程）
	和田 朋子（東京外国語大学大学院博士後期課程）
	田中 敦英（東京外国語大学大学院博士前期課程）
	鷺見 賢一（東京外国語大学大学院博士前期課程）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第1回）	
月日	6月26日
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その1）
題目	モジュール開発に関する基礎研究
発表者	中田 俊介（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	モジュール開発のための場面シラバスと機能シラバスに関する基礎調査
発表者	結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程）

東京外国語大学大学院地域文化研究科

21 世紀 COE 「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」

研究論文集

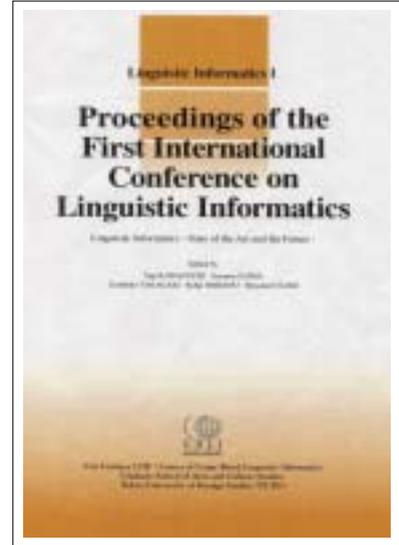
言語情報学 1

Proceedings of the First International Conference on Linguistic Informatics

Edited by

Yuji KAWAGUCHI, Susumu ZAIMA,
Toshihiro TAKAGAKI, Kohji SHIBANO,
Mayumi USAMI

2003 年 10 月発行



研究報告集

言語情報学研究報告 1

TUFS 言語モジュール

川口裕司, 芝野耕司, 峰岸真琴 (編)

2004 年 3 月発行

1. IPA モジュール
2. 発音モジュール
3. 会話モジュール
4. 文法モジュール
5. 語彙モジュール



研究報告集

言語情報学研究報告 2

言語学・応用言語学・情報工学

川口裕司, 峰岸真琴 (編)

2004年3月発行

1. 言語学
2. 応用言語学
3. 情報工学





言語情報学研究報告 1 2004年3月1日発行

発行： 東京外国語大学大学院 地域文化研究科
21世紀 COE プログラム
「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」
〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

編者： 川口裕司, 芝野耕司, 峰岸真琴

編集・校正： 拝田 清

印刷： 三鈴印刷株式会社
