

京都外国語大学大学院紀要

言語と文化

第16号

March 2022

Language and Culture

研究論文

- [-aru]と[-eru]動詞の使い分けに関する
中国人学習者の習得状況の調査
——「預かる」と「教わる」を例として…………… 侯 遠方
- 中国語と日本語の「受」を伴う表現の
意味や用い方の相違の考察…………… 崔 子銘
- 法律用語における日本語と中国語の
漢字同形語の相違の考察…………… 唐 蕾
- 二重対格構文の統語的派生について…………… 山口 裕太
- 同期オンライン初級日本語授業における
教師の問いかけと学習者の反応…………… 李 迅
- 日本語「形容詞＋動詞」構文の考察
——「悲しい／嬉しい＋思う／感じる」を中心に…………… 林 潮瑜

京都外国語大学

目 次

研究論文

[-aru] と [-eru] 動詞の使い分けに関する中国人学習者の習得状況の調査 ——「預かる」と「教わる」を例として	侯 遠方	1
中国語と日本語の「受」を伴う表現の 意味や用い方の相違の考察	崔 子銘	13
法律用語における日本語と中国語の 漢字同形語の相違の考察	唐 蕾	23
二重対格構文の統語的派生について	山口 裕太	35
同期オンライン初級日本語授業における 教師の問いかけと学習者の反応	李 迅	51
日本語「形容詞＋動詞」構文の考察 ——「悲しい／嬉しい＋思う／感じる」を中心に	林 潮瑜	65
編集後記		77

CONTENTS

Articles

Japanese learner' acquisition status of the difference of [-aru] and [-eru] verbs:
Take the example of azukaru and osowaru Hou Yuan Fang 1

Investigation of the differences
in the usage and meaning of the word “受” between Chinese and Japanese..... Cui Ziming 13

On Some Problems Related to the Study of Japanese
and Chinese Kanji Expressions in Legal Terms..... Tang Lei 23

Syntactic derivation of double-accusative constructions..... Yamaguchi Yuta 35

Teacher's questions and students' reaction
in online beginner's Japanese classes..... Li Xun 51

A study of the Japanese “Adjective + Verb” structure:
With a focus on the structure of “kanashii/ureshii + omou/kanjiru” Lin Chaoyu 65

Editor's postscript 77

[-aru]と[-eru]動詞の使い分けに関する 中国人学習者の習得状況の調査

「預かる」と「教わる」を例として

侯 遠方

要 旨

本稿では、中国語を母語とする学習者が間違えやすい他動詞「預かる／預ける」、「教わる／教える」の用い方について、これらの学習者を対象とするアンケート調査を行い、自他動詞の認識や[-aru]動詞と[-eru]動詞の使い分けなどの視点から学習者の習得状況について考察した。調査した結果、①中国語を母語とする学習者は語尾[-aru]を持っている「預かる」「教わる」を自動詞と間違えること、②動作主体及び話者の立場をしっかりと理解していないために「預かる」と「預ける」の誤用があること、③授受動詞「～テモラウ／クレル」とともに使うと誤用率がより高くなることが判明した。

はじめに

小池氏(2018)は形式上の共通性を基に日本語の有対自他動詞を九つのタイプに分け、[-aru]と[-u]を語尾とする「繋がる／繋ぐ」、[-ru]と[-su]を語尾とする「戻る／戻す」のペアが有対自他動詞であると指摘した¹⁾。このように有対自他動詞と呼ばれる動詞のペアは形態的に対応している。しかし、形態的に対応している動詞のペアが必ずしも有対自他動詞というわけではない。「預かる／預ける」「教わる／教える」は語尾が[-ari (aru) / -e (eru)]でありながら、有対自他動詞ではない。

筆者は、この有対自他動詞ではない二組の動詞「預かる／預ける」「教わる／教える」に、日本語学習では特に注意すべきだと考える。なぜならこの二組の動詞はいずれも他動詞であるが、日本語学習者は「預かる」「教わる」を「預ける」「教える」と対応する自動詞と間違えることが多いからである。本稿はアンケート調査を通して実際に「預かる／預ける」「教わる／教える」という二組の動詞を使う場合にどのような誤用が起こるのかを明らかにすることを目的とする。

1 先行研究及びその問題点

有対自他動詞のようなものを持たない中国語を母語とする日本語学習者(以下は日本

1) 小池康(2018)「有対自他動詞の類型性から見た派生過程の考察」、『日本語・日本文化研究』28, 1-23, 大阪大学

語学習者と称する)にとって、日本語の有対自他動詞の習得は難しい。沈氏(1986)は、日本語の動詞は類義を表すものがたくさんあり、これらの動詞は動作の発動者・被動者・人称などの変換により異なる意味を表すが、中国語にその微妙な意味を表すのは極めて難しいと指摘している²⁾。その具体例として沈氏は、授受の関係を持つ「借りる(kari-ru)」と「貸す(ka-su)」の意味や用法、及び中国語訳の特徴を検討している。沈氏の指摘は確かに正しいが、筆者は「借りる(kari-ru)」と「貸す(ka-su)」のペアより、語形上よく似ている「預かる／預ける」「教わる／教える」のほうが、より誤用が起こりやすいと考える。かつ、沈氏が触れていない、このような関係を持つ動詞の日本語学習者の習得状況について考察することも重要である。

本稿では「預かる／預ける」、「教わる／教える」に注目し、自他動詞の判定及び使い方の特徴の理解、授受関係の認識という三つの面から学習者の習得状況を考察する。

2 調査方法

本研究は、【問巻星】(アンケート作成・集計のための専用アプリ)に収集された日本語学習者の回答に基づき、分析を行い、習得状況を把握する考究である。質問1～質問14は[-aru]動詞と[-eru]動詞の回答及びそれに対応する格助詞の回答の分析から、なぜ間違えやすいかという原因を明らかにするためのものである。質問15～質問20は授受動詞「～テモラウ／テクレル」の回答から見た問題点を明らかにするための設問である(アンケート調査の内容は付録の「語形が似ている動詞の使い分けに関する調査」を参照)。

本調査は2021年8月3日から2021年8月11日の期間に、京都外国語大学に在籍している大学生・大学院生21人を対象として行った。そのうち、日本語能力試験N1(以下はN1と称する)に合格した16人の回答を採用し、分析対象とする。

3 調査結果と考察

3.1 「預かる」と「預ける」の使い分けの調査結果

分析対象となるN1に合格した16人の「預かる／預ける」と「教わる／教える」の使い分けの回答を図1に集計した。図の横軸は質問の番号、縦軸は回答の割合を100%で表している。

質問1～8、15～18の12問は「預かる／預ける」にかかわる質問である。

質問1「安いだけでは愛車__ (格助詞)__ (動詞) のは・・・は当然の不安です」の正解は「を」「預ける」であり、正答率は75%であった。誤答のうち、動詞の誤答率³⁾は

2) 沈政燮(1986)「“貸す”和“借りる”的用法浅谈」,『日语学习与研究』,5, 对外经济贸易大学

3) 【動詞の誤答】とは「預かる」と「預ける」を間違えて回答することを指す。

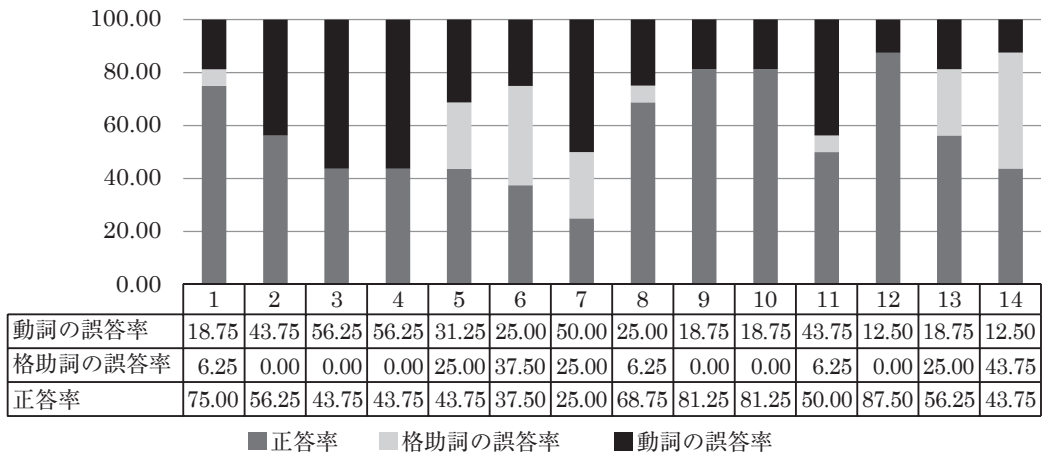


図1 「預かる／預ける」と「教わる／教える」の使い分けにかかわる調査結果一覧

18.75%、格助詞の誤答率⁴⁾は6.25%であった。

質問2「私は両親に妻子__ (格助詞)__ (動詞) 単身赴任し、同僚と共に比謝の平安名さん方に間借りした」の正解は「を」「預けて」であり、正答率は56.25%。動詞の誤答率は43.75%であり、格助詞の誤答率は0%であった。

質問3「審判長に勝負__ (格助詞)__ (動詞)」の正解は「を」「預けよう」であり、正答率は43.75%であった。動詞の誤答率は56.25%、格助詞の誤答率は0%であった。

質問4「厨房スタッフにお店__ (格助詞)__ (動詞)、サービススタッフの同僚と二人で新宿から汐留に向かった」の正解は「を」「預けて」であり、正答率は43.75%。動詞の誤答率も格助詞の誤答率も質問3と同様であった。

質問1～4の正解は【ヲ預ケル】である。質問1の正答率は75%、質問2～4は50%前後であった。誤答のうち、質問2～4の誤答はすべて【動詞の誤答】であり、質問1だけが【格助詞の誤答】もあった。しかし、質問1でも、動詞の誤答率(18.75%)は格助詞の誤答率(6.25%)より高い。この結果から、「預ける」を使用する場合、格助詞の誤用より、動詞「預かる／預ける」を間違えたという誤用が多いと見ている。

質問5「銀行がお金__ (格助詞)__ (動詞)、利子をつけて返してくれることは、低学年児も理解する」の正解は「を」「預かり」であり、正答率は43.75%であった。動詞の誤答率は31.25%、格助詞の誤答率は25%であった。

質問6「医者とは人の命__ (格助詞)__ (動詞) から特別の職業だなんて言われるけど」の正解は「を」「預かる」であり、正答率は37.5%。動詞の誤答率は25%であり、格助詞の誤答率は37.5%であった。

質問7「辞表__ (格助詞) しばらく__ (動詞)」の正解は「を」「預かっておく」であり、正答率は25%、動詞の誤答率は50%、格助詞の誤答率は25%であった。

質問8「また、そういった家は過去にホームステイの子ども__ (格助詞)__ (動詞) 経

4) 【格助詞の誤答】とは格助詞「ヲ」と「ガ」を間違えて回答することを指す。

験があって、結構ひどい目にあっている場合もある」の正解は「を」「預かった」であり、正解率は68.75%であった。動詞の誤答率は25%、格助詞の誤答率は6.25%であった。

質問5～8の正解はいずれも【ヲ預カル】であるが、正答率はばらばらで、25%～68.8%であった。質問5～8の4問は【動詞の誤答】も【格助詞の誤答】も見られた。動詞の誤答率は25%以上になったが、質問8を除き、ほかの3問の格助詞の誤答率も25%以上であった。この結果から、「預かる」を使用する場合、動詞だけでなく、格助詞の誤用も目立ち、【ヲ預カル】の使い方は学習者に極めて難解であることが判明した。

分析対象となるN1に合格した16人の授受動詞「～テモラウ／テクレル」の使い分けの回答を図2に集計した。図の横軸は質問の番号、縦軸は回答の割合を100%で表している。

質問15「普通銀行は預金者から資金__（格助詞）__（動詞）、その資金を融資に回して儲けを出す」の正解は「を」「預けてもらう」であり、正答率は25%であった。【動詞の誤答】と【授受動詞の誤答】⁵⁾、【格助詞の誤答】という3タイプの誤答のうち、動詞の誤答率は68.75%と最も高い。授受動詞の誤答率は6.25%、格助詞の誤答率は0%であった。

質問16「自分で荷物__（格助詞）コインロッカーに__（動詞）」の正解は「を」「預けてください」であり、正答率は43.75%であった。3タイプの誤答のうち、動詞の誤答率は50%、授受動詞の誤答率は6.25%、格助詞の誤答率は0%であった。この結果から「預かる／預ける」の使い分けだけでなく、依頼側と頼まれる側の立場を間違えた授受動詞の使い分けの習得も学習者に難しいと考えられる。

質問17「a：お子さん__（格助詞）近所の方に__（動詞）ということですが、その方へのお礼は自分の収入から払うんですか。b：はい。二人の子どもを見てもらうんですが、お友達価格って感じで、日給五千元でお願いしたんです。」の正解は「を」「預かってもらう」であり、正答率は12.5%であった。3タイプの誤答のうち、動詞の誤答率は37.5%、

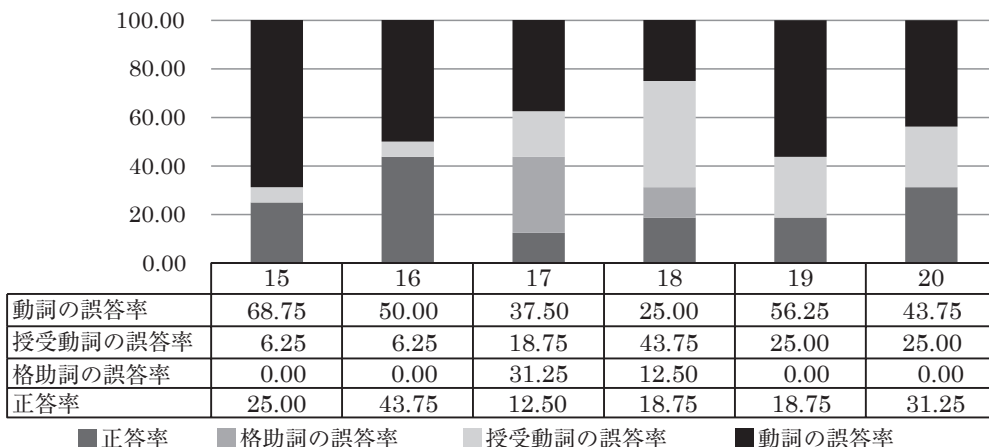


図2 授受動詞「～テモラウ／テクレル」の使い分けにかかわる調査結果一覧

5) 【授受動詞の誤答】とは授受動詞「テモラウ」と「テクレル」を間違えて回答することを指す。

授受動詞の誤答率は18.75%、格助詞の誤答率は31.25%であった。

質問18「一時的にお年寄り__ (格助詞) 施設で__ (動詞)「ショート・ステイ」(一週間程度)や「デイ・サービス」(日中)、「巡回入浴サービス」「ホーム・ヘルパー」(ヘルパーの派遣)の他に、各自自治体で独自に行っているサービスもある。」の正解は「を」「預かってくれる」であり、正答率は18.75%である。授受動詞の誤答率は43.75%であり、最も高い。動詞の誤答率は25 %、格助詞の誤答率は12.5%であった。「預ける」よりも「預かる」を使用する場合のほうが「預かる／預ける」の使い分けや授受動詞の使い方、格助詞の誤答が目立っていることが分かった。

調査対象の回答の分析結果を簡潔にまとめると、以下のようになる。

- ① 「預ける」は他動詞として正しく使えるが、「預かる」を自動詞と間違えた回答者がかなりいた。
- ② 回答者は「預かる／預ける」の使い分けを把握していない。「預かる」を使用する場合に格助詞「ガ」と「ヲ」の誤用も目立っている。
- ③ 授受動詞「～テモラウ／テクレル」の選択について、動作主体の立場をはっきりと把握していないため、「～テモラウ」と「～テクレル」の誤用も目立っていた。

3.2 「教わる」と「教える」の使い分けの調査結果

図1を再掲し、「教わる」と「教える」の使い分けの回答結果を分析する。

質問9～14、19～20の8問は「教わる／教える」にかかわる質問である。

質問9「中学生に数学__ (格助詞) __ (動詞)」の正解は「を」「教えている」であり、正答率は81.25%であった。誤答のうち、動詞の誤答率は18.75%、格助詞の誤答率は0%であった。

質問10「長年、小学生__ (格助詞) __ (動詞)」の正解は「を」「教えてきた」であり、正

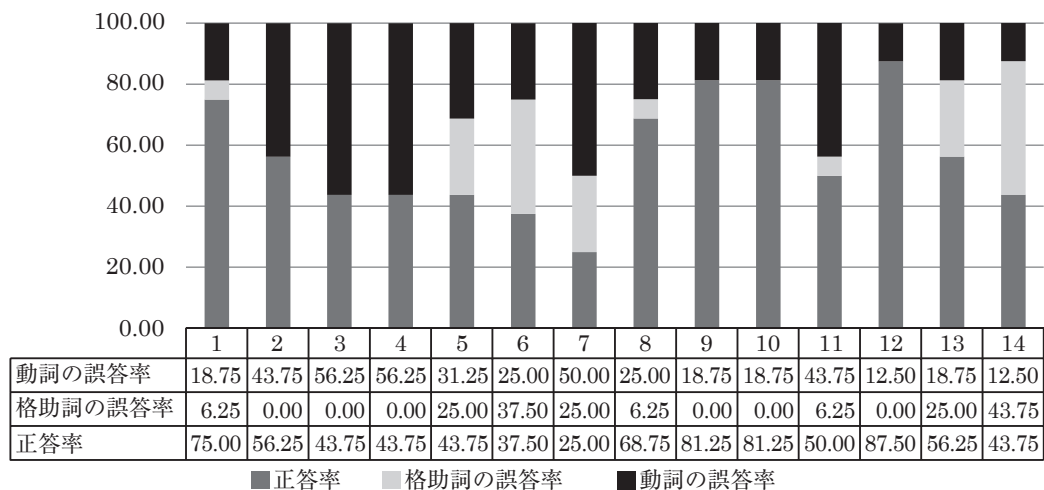


図1 「預かる／預ける」と「教わる／教える」の使い分けにかかわる調査結果一覧(再掲)

答率は81.25%であった。動詞の誤答率は18.75%、格助詞の誤答率は0%であった。

質問11「今回の事件は我々に問題の根の深さ__（格助詞）__（動詞）」の正解は「を」「教えた」であり、正答率は50%であった。動詞の誤答率は43.75%、格助詞の誤答率は6.25%であった。

質問9～11の正解は【ヲ教エル】であるが、正答率は50%以上となった。誤答のうち、質問9と質問10の動詞の誤答率は18.75%、格助詞の誤答率は0%であった。また質問11の動詞の誤答率は43.75%、格助詞の誤答率は6.25%であった。この結果から、「教える」の誤用は、格助詞ではなく、「教わる／教える」の使い分けを理解していないことが判明した。

質問12「仕事も酒も先輩から__（動詞）」の正解は「教わった」であり、正答率は87.5%、誤答率は12.5%であった。

質問13「田中先生に英語__（格助詞）__（動詞）。」の正解は「を」「教わった」であり、正答率は56.25%であった。動詞の誤答率は18.75%、格助詞の誤答率は25%であった。

質問14「私は小島伊佐美先生にドイツ語をたたきこまれた気が、いまもしている。ただドイツ語だけでなく、およそ学問の仕方__（格助詞）__（動詞）ように思われる。」の正解は「を」「教わった」である。正答率は43.75%、動詞の誤答率は12.5%、格助詞の誤答率は43.75%であった。

質問12～14の正解は【ヲ教ワル】であるが、正答率は43.75%～87.5%であった。質問12を除き、ほかの2問は【動詞の誤答】も【格助詞の誤答】もあるが、格助詞の誤答率がより高い結果が出た。この結果から、「教える」とは異なり、「教わる」を使用する場合、格助詞「ガ」と「ヲ」の誤答がより目立っている。

図2を再掲し、「教わる／教える」と授受動詞「～テモラウ／テクレル」の使い分けの回答結果を分析する。

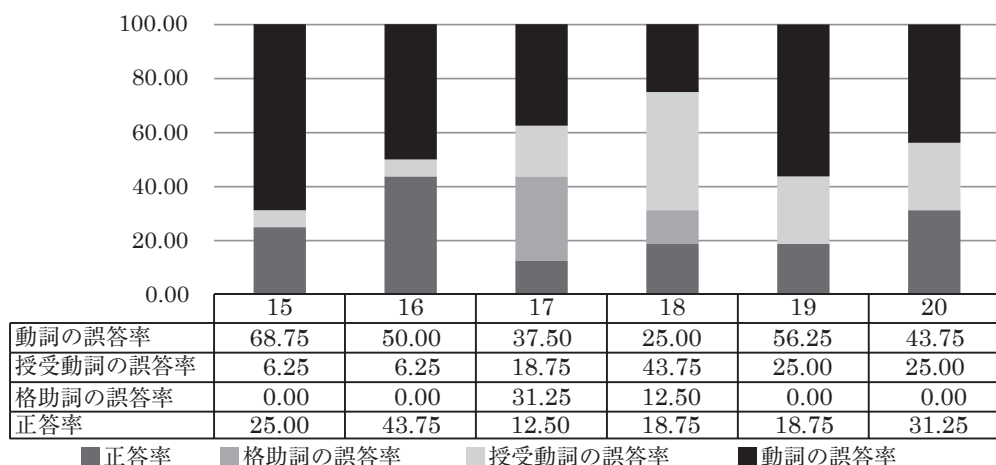


図2 授受動詞「～テモラウ／テクレル」の使い分けにかかわる調査結果一覧（再掲）

『明鏡国語辞典』⁶⁾の解釈では、「教わる」は「教えてもらう」に相当するので、「教わってクレル」と「教わってモラウ」の言い方は存在しない、という。

質問19「儀礼や付き合い方は宗派によって異なりますので、細かいことについては古くからの檀家の人に__（動詞）とよいでしょう。」の正解は「教えてもらう」である。正答率は18.75%であった。【動詞の誤答】と【授受動詞の誤答】という2タイプの誤答のうち、動詞の誤答率は56.25%、授受動詞の誤答率は25%であった。

質問20「採集される陶片は、私たちに色々なもの__（格助詞）__（動詞）。」の正解は「を」「教えてくれる」である。正答率は31.25%であった。3タイプの誤答のうち、動詞の誤答率は43.75%、授受動詞の誤答率は25%、格助詞の誤答率は0%であった。

質問19と20の格助詞の誤答率は同じく0%であったが、【動詞の誤答】も【授受動詞の誤答】もあり、動詞の誤答率は授受動詞の誤答率より高い。この結果から、「教える」を授受動詞「～テモラウ／テクレル」とともに使用する場合には、「教わる／教える」という動詞自身の使い分けの指導のほかに、授受動詞「～テモラウ」と「～テクレル」の誤用に注意するよう指導しなければならないことが分かる。

調査対象の回答の分析結果を簡潔にまとめると、以下ようになる。

- ① 「教える」は他動詞と理解しているが、「教わる」を自動詞と間違えた回答者がかなりいた。
- ② 回答者が「教わる／教える」の使い分けをしっかりと把握していないほかに、「教わる」を使用する場合、格助詞「ガ」と「ヲ」の誤用が目立つ。
- ③ 授受動詞「～テモラウ／テクレル」を用いる際、話者が教授側か学習側かをはっきり把握していないため、授受動詞の誤用が目立つ。

おわりに

本稿では、「預かる／預ける」「教わる／教える」の使い分けに関する日本語学習者の習得状況について考察した。

考察の結果は以下の2点にまとめられる。

- ① 「預かる／預ける」「教わる／教える」は語形上、有対自他動詞と同様、対応している語尾[-aru／-eru]を持ちながらも、両方ともに他動詞である。他動詞であるにもかかわらず、日本語学習者は前者を自動詞、後者を他動詞として使うという傾向が強い。
- ② 授受関係を持つ動詞のペアを授受動詞「～テモラウ／テクレル」とともに使う場合に、動作主体および話者の立場を把握していないため、「～テモラウ」と「～テクレル」の誤用が目立っている。

6) 北原保雄(2002)『明鏡国語辞典』, 大修館書店, 228頁

有対自他動詞は語形にある共通性を持っているが、語形に共通性を持つ動詞のすべてが有対自他動詞であるというわけではない。したがって、今後、授業の中で、有対自他動詞を教える際に、有対自他動詞の例だけではなく、[-aru／-eru]のペアに属しながら自他動詞ではない動詞にも十分な注意を払う必要がある。さらに、授受関係を持つ動詞なら、動詞の意味や用法を解釈するだけではなく、動作主体および話者の立場まで、その違いを区別するよう日本語学習者に丁寧に指導しなければならない。

参考文献

寺村秀夫(1982)『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』, くろしお出版

早津恵美子(1987)「対応する他動詞のある自動詞の意味的・統語的特徴」, 『言語学研究』6, 79-109, 京都大学言語学研究会

付録

語形が似ている動詞の使い分けに関する調査

日本語のレベルを教えてください。

N1に合格

N1に不合格(N1に参加したことなし)

1. 安いだけでは愛車__ (格助詞) __ (動詞) のは・・・は当然の不安です。
A. を預かる B. が預かる C. を預ける D. が預ける
2. 私は両親に妻子__ (格助詞) __ (動詞) 単身赴任し、同僚と共に比謝の平安名さん方に間借りした。
A. を預かって B. が預かって C. を預けて D. が預けて
3. 審判長に勝負__ (格助詞) __ (動詞)。
A. を預かろう B. が預かろう C. を預けよう D. が預けよう
4. 厨房スタッフにお店__ (格助詞) __ (動詞)、サービススタッフの同僚と二人で新宿から汐留に向かいました。
A. を預かって B. が預かって C. を預けて D. が預けて
5. 銀行がお金__ (格助詞) __ (動詞)、利子をつけて返してくれることは、低学年児も理解する。
A. を預かり B. が預かり C. を預け D. が預け
6. 医者 は 人の命__ (格助詞) __ (動詞) から 特別の職業だなんて言われるけど。
A. を預かる B. が預かる C. を預ける D. が預ける
7. 辞表__ (格助詞) しばらく__ (動詞)。
A. を預かっておく B. が預かっておく C. を預けておく D. が預けておく
8. また、そういった家は過去にホームステイの子ども__ (格助詞) __ (動詞) 経験があって、結構ひどい目にあっている場合もあります。
A. を預かった B. が預かった C. を預けた D. が預けた
9. 中学生に数学__ (格助詞) __ (動詞)。
A. を教わっている B. が教わっている C. を教えている D. が教えている
10. 長年、小学生__ (格助詞) __ (動詞)。
A. を教わってきた B. が教わってきた C. を教えてきた D. が教えてきた
11. 今回の事件は我々に問題の根の深さ__ (格助詞) __ (動詞)。
A. を教わった B. が教わった C. を教えた D. が教えた
12. 仕事も酒も先輩から__ (動詞)。
A. 教わった B. 教えた

13. 田中先生に英語__ (格助詞)__ (動詞)。

- A. を教わった B. が教わった C. を教えた D. が教えた

14. 私は小島伊佐美先生にドイツ語をたたきこまれた気が、いまもしている。ただドイツ語だけでなく、およそ学問の仕方__ (格助詞)__ (動詞)ように思われる。

- A. を教わった B. が教わった C. を教えた D. が教えた

15. 普通銀行は預金者から資金__ (格助詞)__ (動詞)、その資金を融資に回して儲けを出します。

- A. を預かってもらう B. を預かってくれる
C. が預かってもらう D. が預かってくれる
E. を預けてもらう F. を預けてくれる
G. が預けてもらう H. が預けてくれる

16. 自分で荷物__ (格助詞)コインロッカーに__ (動詞)。

- A. を 預かってください B. を 預かってください
C. が 預かってください D. が 預かってもらう
E. を 預けてください F. を 預けてもらう
G. が 預けてください H. が 預けてもらう

17. a: お子さん__ (格助詞)近所の方に__ (動詞)ということですが、その方へのお礼は自分の収入から払うんですか。

b: はい。二人の子どもを見てもらうんですが、お友達価格って感じで、日給五千元でお願いしたんです。

- A. を 預かってもらう B. を 預かってくれる
C. が 預かってもらう D. が 預かってくれる
E. を 預けてもらう F. を 預けてくれる
G. が 預けてもらう H. が 預けてくれる

18. 一時的にお年寄り__ (格助詞)施設で__ (動詞)「ショート・ステイ」(一週間程度)や「デイ・サービス」(日中)、「巡回入浴サービス」「ホーム・ヘルパー」(ヘルパーの派遣)の他に、各自治体で独自に行っているサービスもある。

- A. を 預かってもらう B. を 預かってくれる
C. が 預かってもらう D. が 預かってくれる
E. を 預けてもらう F. を 預けてくれる
G. が 預けてもらう H. が 預けてくれる

19. 儀礼や付き合い方は宗派によって異なりますので、細かいことについては古くからの檀家の人に__ (動詞)とよいでしょう。

- A. 教わってもらう B. 教わってくれる
C. 教えてもらう D. 教えてくれる

20. 採集される陶片は、私たちに色々なもの__ (格助詞) __ (動詞)。

- | | |
|-------------|-------------|
| A. を教わってもらう | B. を教わってくれる |
| C. が教わってもらう | D. が教わってくれる |
| E. を教えてもらう | F. を教えてくれる |
| G. が教えてもらう | H. が教えてくれる |

中国語と日本語の「受」を伴う表現の 意味や用い方の相違の考察

崔 子銘

要 旨

「感染拡大を受ける」の「受ける」は中国語の“受”で対応できない。なぜなら、日本語動詞「受ける」には中国語動詞“受”には見られない用法が多く見られるからである。本論文では例文調査を通して、現代中国語に見られない日本語「受ける」の10種類の用い方の特徴について考察した。

例文調査の結果、①日本語の「受ける」の持つ意味の幅が現代中国語の“受”よりかなり広い。日本語の「受ける」が意図的行為、非意図的行為の両方を表すのに対して、中国語の“受”は非意図的行為を表すことが多い。②日本語の「受」は中国語の“受”に比べて、含まれる意味が多いため、複合語やその用い方が豊富である。使用頻度も高い。③「受」を伴う日本語と中国語の漢字同形語における微妙な意味や用い方に違いが多い。④現代中国語に見られない日本語の「受ける」の10種類の用法のうち7種類は、古代中国語から引き継がれたことが判明した。

はじめに

日本語の「受ける」は中国語動詞“受”には見られない用法が多い。以下の例がそれである。

- (1) 新型コロナウイルスの感染拡大を受け、フィギュアスケートの世界選手権(カナダ)は中止になった。(受新型冠状病毒疫情影响/由于新型冠状病毒疫情在不断扩大, 基于这情况/花样滑冰世锦赛(加拿大)决定取消了。)¹⁾

日本語の「感染拡大を受ける」の「受ける」はどんな意味なのか、中国語母語話者20人に聞いたところ、全員、「理解できない」と回答している。しかし、この言い方が「感染拡大の影響を受ける」ならば、中国語母語話者は全員理解できる。日本語の「感染拡大を受ける」はそのまま中国語の“受”で訳すことができない。場合によって、“由于”、或いは「に基づいて」の“基于”を使うことが多い。

例文(1)の「感染拡大を受ける」は「感染拡大の影響を受ける」という意味だけなのか。

1) 本論文に使用する日本語の例文は、全部『現代日本語書き言葉均衡コーパス』、ヤフーの新聞記事、雑誌などから収集したものである。

「感染拡大の状況のもとで／感染拡大の状況に基づいて」と理解してもよいのではないか、というのが本稿の焦点の一つである。

また「攻撃を受ける」「被害を受ける」「戦争で受けた傷」の「受ける」は話者が被害者という立場に置かれていることを表し、「命を受ける」「歓迎を受ける」「授業を受ける」などの「受ける」の話者は被害者という立場という意味はない。いずれも中国語の“受”で対応できる。

日本語の「受ける」は中国語の“受”で対応できない場合が多い。これは日本語の「受ける」の意味の幅が広いことによる。たとえば、中国語の“上课”、“老师在上课”は「先生は講義中」、「学生在上课」は「学生は授業中／授業を受けている」と訳す。本論文ではどのような場合に日本語の「受ける」が中国語の“受”で対応できないのか、日本語の漢字「受」と中国語の“受”の複合語の違いは何かを中心に、考察することとする。

1. 中国語の“受”で対応できない日本語の「受ける」の用い方

本節では、『三省堂 大辞林 第三版』²⁾、《现代汉语词典（第七版）》³⁾などの辞書を参考にして、中国語母語話者の視点から、現代中国語の“受”で対応できない「受ける」の用い方を10種類に分類することを試みる。また、現代中国語に見られない“受”の用い方が古代中国語にあるか否かについても考える。

①「受ける」は「向かってくる物をとらえておさめる」という意味があり物体の移動を表す。

これに対して、中国語の“受”は一般的には運動中の物体を表す場合には使わない。

(2) ボールを手で受ける。／用手接住球。

「ボール」は話し手に向かって飛んでくる。日本語では「ボールを受ける」と言うのに対して、中国語では“受球”ではなく、“接球”と言う。このような運動中の物体を表す表現は他にもある。たとえば「雨漏りをバケツで受ける」(用水桶接漏雨)、「キーパーがカーブを受ける」(守门员接住了弧线球)などがそれである。

②「受ける」は「風や光が当たる」という意味を表し、自然現象を表す場合に使われる。

これに対して中国語の“受”は自然現象には使えない。

(3) 岬から船を出せば、風を受け、帆が膨らむ。／船从海角驶出，船帆迎风飘扬。

(4) 屋上からの光を受ける開放的な空間～北広島市新庁舎建設工事。／一个在屋顶也能接收阳光的开放空间～北广岛市新大楼建设工程。

2) 松村明(2006)『大辞林 第三版』三省堂

3) 中国社会科学院语言研究所词典编辑室(2016)《现代汉语词典（第七版）》商务印书馆

「風」は自然現象の一つであり、日本語では「風を受ける」と言うが、中国語では“受风”という言い方でなく、“迎风”或いは“乘风”と言う。このような自然現象を表す表現は他にもあり、「西日を受ける」(面朝落日)、「日影を受ける」(迎着阳光)などがそれである。「光を受ける」は、“接收阳光”“享受阳光”“受到阳光的照射”のほか、動詞を使わず“光线充足明亮”“阳光明媚”“阳光灿烂”“洒满阳光”と訳す場合もある。

③「受ける」は「引き継ぐ、継承する」という意味を表す。これに対して中国語の“受”は通常、引き継ぐことは表さない。

(5) 母親から絵の才を受ける。/继承母亲绘画的才能。

日本語では「才を受ける」と言えるが、中国語では“受才能”という言い方はしない。通常、“继承才能”と言う。「親の血を受ける」(继承父母的血统)、「先代の後を受ける」(继承先代衣钵)、「遺産を受ける」(继承遗产)などもそれである。

④「緊急事態宣言を受けて」のように、「受ける」は「に基づいて」「によって」の意味を表す。だが、中国語の“受”にはこのような用法は見られない。

(6) 東京スカイツリーは新型コロナウイルスの感染拡大を受け、4月から臨時休業している。/由于新冠肺炎的感染范围扩大的影响，东京晴空塔在4月起停止了营业。

日本語の「緊急事態宣言を受ける」「感染拡大を受ける」の「受ける」は「に基づいて」の意味があり、中国語の“受”には見られない用法である。

次に「～報道を受ける」がどのような場合に使われ、中国語にどのように訳すかを考える。

(7) この報道を受け、本田は「皆さん、すみません」と謝罪した。/本田为了回应这个消息，道歉说到：“给诸位造成了不良影响，很对不起。”

例文(7)の「この報道を受ける」の「受ける」は、中国語で“为了回应”と翻訳される。本田はフェイクニュースに関するメディアの報道に応じてツイッターを投稿したため、「報道を受ける」を「为了回应这个(假)消息」と訳すほうがふさわしいと考えられる。

(8) 新型コロナウイルス感染症の報道を受けて、感染拡大を防ぐため、皆さまの健康と安全確保を最優先に考え、各有料教育講座は開催延期となりました。/关于报道中提到的新型肺炎感染的消息、为了防止新型冠状病毒感染的扩大，最优先考虑确保大家的健康和安全，各收费教育讲座将延期举行。

例文(8)の「新型コロナウイルス感染症の報道を受けて」は、中国語で“关于新型肺炎感染的消息”と訳したほうがいい。

- (9) 一連の調剤報酬不適切請求報道を受け日本薬剤師会は23日、緊急会見を開き、山本信夫会長は「衝撃を受けている。報道の範囲内だが、はなはだ不愉快極まりない。厳正に処置してもらいたい」と強く批判した。/针对一系列的配药报酬申请不正当的报道，日本药剂师会长会山本信夫在23日紧急召开了记者会，强烈批评道：“我很受打击。虽然报道情况属实，但这件事令我非常不愉快。希望相关部门能严肃处理。”

例文(9)の「一連の調剤報酬不適切請求報道を受ける」は、中国語では“收到了一系列的配药报酬申请不正当的报告”と訳したほうがいい。後文において、山本信夫会長は主に調剤報酬の不適切な請求に批判の意を表している。後文に繋げるため「報道を受ける」は「针对～報道」と訳すほうが適切だと考えられる。

- ⑤「テストを受ける」「試験を受ける」のように、試験・テストなどにも、日本語では「受ける」を使うが、中国語では“受”という動詞は使わない。

- (10) 入学試験を受ける。/参加入学考试。

例文(10)の場合、中国語では“受考试”とは言わず、“参加考试”と言う。相談、レッスン、授業、講義の場合は、「相談を受ける」(接收咨询)、「レッスンを受ける」(听课、上课)、「講義を受ける」(听课、听讲座)のように“受”では対応できない。ただし、教育や指導の場合、「教育を受ける」(接受教育)、「指導を受ける」(接受指导)のように“接受”が用いられる場合もある。

- ⑥「予防接種を受ける」「手術を受ける」のように、「受ける」は予防接種、手術、治療など病院関係の場合にも使われるが、中国語では“受”は使わない。

- (11) 医師はできるだけ早く手術を受けるように彼に助言しました。/医生建议他尽快做手术。

日本語では「手術を受ける」と言うが、中国語では“受手术”ではなく、“做手术”とよく使われる。また“接受手术”とも言うことができる。

「診察を受ける」(做检查、看病)、「脳ドックが受けられる病院一覧」(可以做脑部检查的医院列表)のように、中国語では“看病”“做”が使われる。中国語の“看病”は“我去医院看病”“医生在医院看病”のように患者側・医者側両方が使える。“做”も同様である。

そのほか、「予防接種を受ける」(打预防针/接受预防接种)、「施術を受ける」(看病/治疗/接受治疗)の“打”“治疗”もそれである。

- ⑦「印象を受ける」「感じを受ける」のように、「受ける」は印象や感じなどを表す場合にも使われるが、中国語の“受”は印象や感じを表す場合には使えない。

(12) あの本を読んでどんな印象を受けたか。/读了那本书你有什么印象。

日本語では「～の印象を受ける」と言うが、中国語では“受印象”ではなく、“有印象”、或いは“得到印象”と言う。「疎外された感じを受ける」「取り残された感じを受ける」も同じである。

日本語には「真に受ける」という表現があるが、中国語では“信以为真”と言って、“受”は使わない。

- ⑧ 賞を受ける」「給料を受ける」のように、「受ける」は賞、金銭関係、利益関係の場合にも使われる。だが、中国語の“受”は賞、金銭関係、利益関係の場合には使えない。

(13) ノーベル文学賞を受ける。/获得诺贝尔文学奖。

日本語の「賞を受ける」は、中国語では通常、“获奖”と言うことが多い。“受奖”はあまり言わない。

「給料を受ける」(领工资)、「手当を受ける」(领津贴)、「バイト代を受ける」(领打工费)、「助成金を受ける」(领补助金)などの場合も、中国語では“受”は使わない。

- ⑨「電話を受ける」「メールを受ける」のように、「受ける」は意図的な文も構成することができる。これに対して中国語はそのような場合“受”は使えない。その代わりに主動性を持つ“接/接到”“收/收到”という動詞を使うことが多い。

(14) 彼は電話を受けると、すぐに帰宅した。/他一接到电话就回家了。

日本語では「電話を受ける」と言うが、中国語では“受电话/接受电话”ではなく、“接电话”と言う。

「メールを受ける」(收邮件)、「メッセージを受ける」(收到讯息)、「告知を受ける」(收到通知)などの場合も、中国語では“受”とは言わない。

(15) その手紙を受け取ることを楽しみにしている。/我很期待收到那一封信。

日本語では「手紙を受け取る」と言うが、中国語では“受信”とは言わず“收信/收到”と言う。

⑩「指定を受ける」「認定を受ける」のような場合、中国語では“受”は使えない。

(15) 市長の指定を受ける必要があります。/需要得到市長的指定。

日本語では「指定を受ける」と言うが、中国語では“受指定”とは言わず、“受/得到指定”と言う。「認定を受ける」(得到承認)も、中国語では“受”とは言わない。

以上の考察をまとめると、以下の一覧表となる。

表1 現代中国語に見られない日本語の「受ける」の用い方の一覧表

	受ける	受(現代中国語)
運動中の物体	ボールを受ける	×
自然現象	光を受ける	×
引き継ぐこと	血を受ける	×
～に基づく	緊急事態宣言を受ける	×
教育関係	レッスンを受ける	×
病院関係	診察を受ける	×
イメージ	印象を受ける	×
賞、金銭関係、利益関係	ノーベル文学賞を受ける	×
能動的な文	電話を受ける	×
認められる	指定を受ける	×

「ボールを受ける」「電話を受ける」の「受ける」は話者の動きを表すものであるが、受け身の立場にある。一方、「手術を受ける」の「受ける」も話者の受け身の立場を表すが、話者の意図的行為を表すものではない。また、日本語では、「感染拡大を受ける」のように、話者が受け身の立場を表さない場合でも、動詞「受ける」を用いる。これを中国語に翻訳する場合は、中国語では“受”という動詞だけでなく、様々な動詞で対応しなければならない。日本語「受ける」は中国語の“受”とはかなり異なる用法のため、中国語母語話者には理解しにくい。

以上のように、現代中国語では見られない日本語の「受ける」の10種類の用い方は、古代中国語で見られるのかどうか。古代中国語で用いられていたが、現代中国語で使われなくなったとも考えられる。

中国語の“BCC 语料库”を利用し、古代中国語の“受”の使用例を調査した。その調査の結果をまとめると、以下の一覧表となる。

表2 古代中国語に由来する日本語の「受ける」の用い方の一覧表

	受ける	受(古代中国語)
運動中の物体	ボールを受ける	受箭
自然現象	光を受ける	受光
引き継ぐこと	血を受ける	受位
～に基づく	緊急事態宣言を受ける	×
教育関係	レッスンを受ける	受业
病院関係	診察を受ける	受治
イメージ	印象を受ける	×
賞、金銭関係、利益関係	ノーベル文学賞を受ける	受賞
能動的な文	電話を受ける	×
認められる	指定を受ける	受知

現代中国語に使われていない用法は古代中国語で用いられていた。調査の結果、古代中国語の“受”は、“传道受业解惑⁴⁾”の“受业”のように、現代中国語“受”では見られないが、教育関係の場合には使っている。他にも、運動中の物体を表す“两观当戟，千门受箭⁵⁾”、自然現象を表す“月如圆球，只有一面受光⁶⁾”、引き継ぐことを表す“王子七岁令受位⁷⁾”、病院関係を表す“妇人亦裸体受治⁸⁾”、利益関係を表す“请功受赏⁹⁾”、認められることを表す“功蒙以文字受知¹⁰⁾”などの使用例も確認できた。

現代中国語には見られない日本語の「受ける」の10種類の用い方のうち7種類が古代中国語で使われていたことが確認できた。古代中国語の“受”は、現代中国語の“受”より、日本語の「受ける」に引き継がれたものが多いことが分かった。

以上のように、現代日本語の「受ける」は古代中国語の一部の用法を引き継ぎ、更に、使用範囲を広げたことが窺えた。

2. 日本語における「受」を伴う二字漢語の特徴

日本語、中国語ともに漢字を使用しているため、漢字同形語が多く存在している。次に日本語の漢字「受」、と中国語の“受”の複合語を中心に、例文調査を通して、複合語、漢字同形語の共通点や相違点を明らかにする。

①「受付」、「受注」など日本語特有の表現

「受付」、「受注」などの二字漢語は中国語には見られない、日本語独自の複合語である。

(16) 受付の態度が乱暴だ。/接待的人的态度很粗暴。

(17) 機械の部品を受注する。/订机器零件。

日本語の「受」は話者の意図的行為を表すことができる。「受注」のような「受」を伴う二字漢語は意図的行為を表す。

日本語独自の二字漢語「受容」も意図的な意味を表す。例文(18)がそれである。

(18) 西欧文明を受容する。/接纳西方文明。

4) 《全唐文》、集藏\文总集

5) 《周书》、史藏\正史

6) 《天原发微》、道藏\正统道藏太清部

7) 《教外别传》、佛藏\续藏经\中国撰述\史传部\禅宗

8) 《明末清初耶稣会文献》、子藏\诸子

9) 《隋唐演义》、集藏\演义

10) 《割台三记》、史藏\志存记录

例文(18)の「受容する」は強制的ではなく、自ら西欧文化を受け入れることを表す。中国語訳では“接纳”という「新しいものを意図的に受け入れる」という意味の動詞を使っている。中国語の“接受”も能動的な意味を表している。

②「受領」「感受」など日本語と中国語における漢字同形語

次に日本語と中国語における「受」を伴う漢字同形語（「受領」と「感受」）を中心にその微妙な意味や用い方の違いについて考える。

受領/受領

例文(19)(20)の日本語と中国語の「受領」の例を見る。

(19) 給料を受領する。/ 领取工资。

(20) 受領一般要经过送达程序，接受送达的相对人在送达书上签名。/ 通常，受理は必ず手続きをとり、受取人のサインを求めることになる。

例文(19)(20)から、日本語の「受領」と中国語の“受領”の意味や用い方が異なることが分かる。日本語の「受領」は主に「受け取る」という意味を表し、よく使われる複合語である。この用法は古代中国語に由来するが、また現代中国語ではこの用法はすでに使われなくなった。中国語の“受領”は普通の日常用語ではなく、政府もしくは行政機関が指示を出す際に用いられる専門用語である。

次に日本語の「受領」の用い方やその中国語訳の特徴を考える。

(21) 通知書を受領してから約2週間が手続きの期間になります。/ 领取通知书之后大约有两周的时间办理手续。

(22) 日本航空は、最新の機材を受領した。/ 日本航空得到了最新的航空材料。

(23) もともと領収書は一定の金額を受領した事実を証明するための物である。/ 收据本来就是为了证明收取了一定金额的事实而存在的東西。

(24) 製薬メーカーから仕入れリベートを受領していますか。/ 拿到制药厂的采购回扣了吗？

以上の例文から分かるように、日本語の「通知書」や「書類」などの「受領」の場合、中国語では“领取”“收到”と言い、「機材」など具体的なモノの場合は“得到”“领取”、“金品”などは“收取”“領取”と言う。

以上から中国語の“受領”の用い方は日本語の「受領」と大きく異なることが分かる。中国語の“受”を伴う二字漢語も受け側の意図的行為を表すことができないため、“受領”の使用範囲が大きく制限され、硬い文章にしか使われず、使用頻度も非常に低い。

感受/感受

例文 (25) (26) 日本語の例及び中国語訳を考える。

(25) 音楽的感受能力を育成する。/ 培养学生欣赏音乐的能力。

(26) 冷覚を感受する神経回路。/ 感知冷觉的神经回路。

例文 (25)、(26) で示す通り、日本語の「感受」は動詞や名詞として用いられ、「冷覚を感受する」ように、話し手が外界の刺激を感じて、受け入れることを表す。中国語の“感受”も動詞や名詞としての機能を果たす。“我了解笼中鸟的感受”（檻の中の鳥の気持ちが分かる）例がそれである。

また、中国語には“顾及对方的感受”という言い方があり、この場合の日本語訳は「相手の気持ちに配慮する」とすべきである。

(27) 我感受到了大家的热情。/ 皆の熱い心を感じた。

例文 (27) の“感受”は動詞として用いられ、「話し手が刺激を受け入れる」という意味ではなく、情報を得、知覚し、印象をもつということを表す。したがって、例文 (27) の“感受”の日本語訳は、「感じる」とした方がより適切である。

一方、日本語の「感受性」の使い方は中国語の“感受性”とはかなり異なっている。日本語の「感受性」は人の性格についての表現、「外界の刺激や印象を感じ取ることができる能力」を意味する。次にその中国語訳の特徴を考える。

(28) あの人は感受性豊かな素敵な人だ。/ 他是一个很细心/敏感、很棒的人。

(29) 感受性が強いと、時に疲れる。/ 有时候太敏感(想得太多)会活得很累。

(30) 彼女は感受性が乏しい生徒だ。/ 她是一个比较迟钝/顿感的学生。

例文 (28) (29) (30) のように、「感受性」は「豊か」「強い」「乏しい」など、程度を表す形容詞とともに用いられることが多い。

中国語の“感受性”は「感覚器系が刺激を知覚する能力」という意味を表す。主に心理学の専門用語として使われ、日常生活ではめったに使わない。日本語の「感受性」の中国語訳は主に、“细心/敏感” “迟钝/顿感” など「考えに関する性格」と、“想太多” のように「心に浮かべたことを知的に考える」というニュアンスを表す。

おわりに

本稿では、例文調査を通して中国語の“受”では対応できない日本語の「受」の用い方に焦点を当てて考察した。

日本語の「受ける」は、物体の移動、継承、病院関係、教育関係などに使われる。また、「に基づいて」、「によって」という意味で使うこともできる。これはいずれも中国語の“受”という動詞には見られない用い方である。以下は調査を行った結果である。

- (1) 日本語の「受ける」が持つ意味の幅は中国語の“受”よりかなり広い。日本語の「受ける」が意図的行為、非意図的行為の両方を表すことができるのに対して、中国語の“受”は非意図的行為を表すことが多い。それゆえ、日本語の「受ける」を中国語に訳す場合、“接”“得到”“收到”“領/領取”“获得”のように“受”の代わりに、意図的行為を表す動詞で対応しなければならない。
- (2) 「受ける」の使用頻度が高い日本語の場合、施し手と受け手によって異なる動詞を用いて使い分けている。話し手が受け身の立場で話しているならば、「受ける」という動詞を用いることが多いことが判明した。その一方で、中国語の場合、中国語の“我去医院看病”/“医生在医院看病”など“看病”“上课”“做手术”“打针”“治疗”の場合、施し手と受け手の両方の動きを表すことができる。そこに日本語と中国語の違いが窺える。
- (3) 「受注」「受容」などの複合語も意図的行為を表すことができる。また「受」を伴う日本語と中国語の漢字同形語において、微妙な意味や用い方の違いが多いことが分かった。
- (4) 現代中国語に見られない日本語の「受ける」の10種類の用法のうち7種類が古代中国語の用法を引き継いでいることが判明した。

参考文献

- (1) 大野純子 (1993)「中国語の受動文をめぐって」, 『藝文研究』4, p.193-210, 慶應義塾大学藝文学会.
- (2) 朱薇娜 (2013)「機能動詞「受ける」のヲ格名詞に対する一考察——漢語動名詞を中心に」, 『日本語／日本語教育研究』4月号, p.75-91, ココ出版.
- (3) 村木新次郎 (1983)「迂言的なうけみ表現」, 『研究報告集』4, p.1-40, 国立国語研究所.
- (4) 凌蓉 (2004)「“受ける”与“受”对宾语限制的差异」, 『日语知识』8月号, p.22-23, 上海外国語大学.

法律用語における日本語と中国語の漢字同形語の相違の考察

唐 蕾

要 旨

本稿は、先行研究で取り上げられていない、法律用語として使われている「合同」、「接見」、「遺言」、「拘束」、「頒布」、「経理」の六つの日中両国の漢字同形語を中心に分析し、例文調査を通してそれぞれの意味や用い方の相違点を明らかにしたものである。

「合同」は中国語に由来し、日本語に取り入れられて以来、日本では日常語として使われている。一方、現代中国語では法律用語に限って使われている。「接見」、「拘束」、「頒布」は、語源的に中国語由来しているが、日本語では法律用語として定着し、日常語として使用されなくなった語もあり、その意味や用い方も現代中国語とは異なる。

「遺言」や「経理」は日本で法律用語として用いられ、また中国語に逆輸入され、中国でも法律用語として使用されていることが判明した。

1 はじめに

日中間の法律交流は、ほかの分野における交流ほど盛んではないものの、古くから漢字を通して行ってきた。明治期、日本は西洋の法律用語を翻訳して、日本製の新造語や訳語がたくさん誕生した。その一部は、中国にも伝えられた。ところが、言語体系の相違、社会の諸事情、法文化の差異などにより、その法的概念及び意味や用い方に少なからず差異が生じている。

社会の近代化とともに、非刑事事件の日常の矛盾を扱う民法の注目度が高まってきた。特に、2017年、中国では一般国民の生活に緊密に繋がる民事に関する基本原則を定めた「民法総則」が発布され、同年10月1日から、施行されている。2020年3月、中国全人代で中華人民共和国の史上初の『民法典』を2021年1月から実施することが可決された。これによって、中国社会における法律の影響力はいやがうえに高まるのであろう。

これを背景に、本稿は先行研究で取り上げられていない、日本語と中国語の法律用語を取り上げ、漢字同形語6語における意味や用い方の異同を明らかにしてゆきたい。

2 法律用語における日本語と中国語の漢字同形語の意味的相違

2.1 日本語の「合同」と中国語の“合同”における意味や用い方の相違

現代日本語「合同」の使い方は明治大正期に比べると、意味合いに相違が見られる。

まずは明治大正期の「合同」の使い方について見ていくことにする。

- (1) 諸君が合同してこの土地全体を共有するようにお願いするのです。(有島武郎『小作人への告別』)
- (2) 万国の労働者よ、合同せよ！(マルクス『共産党宣言』)
- (3) 彼らは、完全に一致・合同しうべきもの、させねばならぬものである。(幸徳秋水『死刑の前』)
- (4) その中にいろいろ分かれて来て鍛冶屋派や構成派を合同しようとしている。(宮本百合子『主婦意識の転換』)

例文における「合同」はいずれも動詞として使われている。例文(1)の場合は、土地の共有を希望する人達が一丸となるという意味で、例文(2)の主体は「労働者」である。例文(4)は他動詞で、複数のものを一つにするという意味である。上記の例はいずれも100年も前の古い例で、現代日本語の「団結する」「一丸となる」「結束する」という用法は見られない。

次に現代日本語の「合同」の使い方を考える。

- (5) 体育の授業は、男女別に二組合同で行われる。
- (6) 今度の公演は、三つの劇団が合同して上演することになった。
- (7) 神楽坂法務合同事務所は、東京都新宿区にある、司法書士・土地家屋調査士・行政書士の合同事務所です。

例文(5)～(7)はいずれも検索エンジン Google に「合同」をかけて検索した用例であるが、現代日本語の「合同」は動詞よりも名詞としてよく用いられ、「団結する」より「共同」に近い意味として使われているが分かる。また、「合同庁舎」や「合同事務所」のように、幾つかの機構・部門をひとつに統合する意味合いでもよく用いられている。

次に中国語の“合同”の例を考える。

- (8) 一应家私财产，不曾分另，今立合同文书二纸，各执一纸为照。(元・无名氏《合同文字》)
- (9) 今人产业买卖，多于契背上作一手大字，而于字中央破之，谓之合同文契。(清・翟灏《通俗编・货财》)
- (10) 工人们已经和电影厂签了字，定了合同，没法再解约。(老舍《二马》)

中国語における“合同”は古くからあり、その意味は多岐にわたっている。例文(8)～

例文(10)は現在でも用いられており、日本語の「契約」にあたる。

次に古代中国語の例を考える。

(11) 上下合同，可以长久；中外若一，事无表里。（《史记・李斯列传》）

(12) 夫人难任千金意，少不得，这段良缘要合同。（《再生缘》）

(13) 是父兄、昆弟、婚姻、合同者，皆曰：“物之所加，存战而已矣。”（《商君书・赏刑》）

(14) 贤俊慕而自附兮，日浸淫而合同。（《楚辞・东方朔》）

例文(11)～例文(14)は、「契約」と異なる意味で使われている。例文(11)は日本語の「結束する」という意味、例文(12)、例文(13)は「一つになる」、「ともになる」の意味で、例文(14)は「合わせる」、「同調する」という意味を表している。

『大辞林』¹⁾の「合同」の解釈では、「二つ以上の物が合わさって一つになること。また、一つにすること」とある。中国語では“共同”“合并”の意味に当たる。一方、中国語の“合同”は、『现代汉语词典』²⁾の解釈では“两方面或几方面在办理某事时，为了确定各自的权利和义务而订立的共同遵守的条文”と記されている。すなわち、日本語の「契約」に当たるものである。

“合同”は、“流而不息，合同而化，而乐兴焉”（《礼记・乐记》）では「共同」、「一つになる」という意味で使われており、『唐贾公彦疏』の“半分而合者，即质剂、傅别、分支合同，两家各得其一者也”という記載では「同」じものを「合」わせて、「合同（契約）」になるという意味として捉えていた。

しかし、『大辞林』の「合同」の意味には、「契約」に当たるものがない。このことから漢字の一部の意味が日本に伝わらなかったことが分かる。

日本の法律文書を調べたところ、「合同」では名詞として単独では使われないが、「合同会社」のように複合語、専門名詞としては使われている。『大辞林』では「合同会社」とは「社員（出資者）は全員が有限責任で、内部関係については組合的規律が適用される会社」と解釈されており、「合同会社」は2005年制定の会社法で新設されたものである。この場合の「合同」も、「二つ以上のものが一つになる」という意味として使われている。

中国語の「契約」の由来を調べたところ、『魏书・鹿念传』において“契约既固，未旬，综果降”と記されていた。また司馬光の《涑水记闻》にも“武宁节度使王德用自陈所置马得于马商陈贵，契约具在”という文言があった。近代以降でも、茅盾は《右第二章》において“旧职工应得的退职金，公司因为困难而牺牲，不能按照原定契约付给了”（元社員たちに給付すべき退職金でさえ、会社は経営難で契約通りに給付できなくなった）と「契

1) 本論文における日本語の辞書的解釈は、別項説明がない限り、三省堂『大辞林』第三版を引用したものである。

2) 本論文における中国語の辞書的解釈は、別項説明がない限り、商务印书馆『现代汉语词典』1997年修订本を引用したものである。

約」という表現を使っている。ところが、時代と共に官文書から姿が消えてしまい、現在では、法律用語として使われなくなったのである。

現代日本語では「契約」、現代中国語では「合同」を使っている。「合同」「契約」は古代中国語ではいずれも法律用語として使われていたことが分かった。

2.2 日本語の「接見」と中国語の“接見”における意味や用い方の相違

下記の日本語の例を分析することとする。

- (15) 滞在中、秋篠宮皇嗣同妃両殿下は、ホルネス首相と御接見になります。(外務省「ラタス・エストニア首相の訪日」)
- (16) 同日の香港メディアによると、韓副首相は習近平・国家主席が上海で林鄭長官に接見したことについて……(DIGIMA NEWS「林鄭長官、韓正・副首相に接見」)
- (17) ……民進、自由、社民の野党3党の参院議員が26日、大阪拘置所で勾留中の前理事長、籠池泰典被告と接見した。(毎日新聞「首相に『うそあかん』 野党と接見の籠池被告」)
- (18) ……逮捕後勾留前の被疑者に接見を申し入れたが、接見時間をことさら遅滞させたり警察官が弁護士を署外へ排除したりした。(日本弁護士連合会「勝訴が確定した接見妨害国賠訴訟」)

上記の例文を分類すると、例文(15)と例文(16)の場合と、例文(17)と例文(18)の場合に分けられる。『大辞林』の「接見」の解釈は、1)「客に会うこと。特に身分の高い人が公の立場から客を引見すること」、2)「身体を拘束させている被疑者・被告者と弁護人などが面会すること」とある。

解釈1)の場合、面会する双方に身分の差が提示されている。例文(15)では「接見」の主体は秋篠宮様、例文(16)は習近平主席である。すなわち、「接見」という言葉自体が、身分の差を表している。しかし、日本の総理大臣に関連する記事を「Yahoo! ニュース」で調べたところ、「接見」という表現はほとんど使われていない。首相の場合は、「面会」が使われることが多い。「接見」という言葉は、天皇をはじめ皇族の方によく使われている。平成天皇在位中の対外活動に関する宮内庁の報道を調べると、「御接見」「御会見」「御引見」という言葉が頻繁に出てくる。国のトップと会うときには「御会見」、国の主要なリーダーと会うときには「御接見」が使われていた。役人や一般人の場合は「御引見」だった。この3つの言葉は、通常、「陛下に御接見を賜った」「御引見を賜った」というような形で使われている。

次に古代中国語と現代中国語の“接見”の例を考える。

- (19) 毎朝会之年，天子行幸东都，接見诸侯，此乃便民之政也。(《东周列国志》)

(20) 凡各国使臣初到一国驻扎之时，其君主无不接見，慰劳数语以示优待。(薛福成《豫筹各国使臣合请觐见片》)

(21) 不久，我得到周恩来同志的接見。(《艾青诗选》)

例文(19)「天子」、例文(20)「君主」、例文(21)「周恩来」はいずれも身分の高い人である。中国語の“接見”の辞書的な解釈は、“在正式場合会见级别较低的来访者。”である。この解釈は、『大辞林』の解釈1)と一致することが分かる。しかし、日本語での使用頻度は低い。

また、『大辞林』における解釈2)の使い方は中国語に見られない。被疑者の家族、弁護人などとの面会は、中国語では“会见”という表現が使われている。中華人民共和国『監獄法』第四十八条では「罪犯在监狱服刑期间，按照规定，可以会见亲属、监护人」と定めている。そのほか、拘留者と親族等が面会する場所は中国語では“会见区”と規定されている。

日本の法律における「接見」にかかわる複合語に「接見交通権」があるが、中国語の法律文言にはこの権利にあたる専用名詞は存在しない。この権利について、『拘留所条例』には“拘留所保障被拘留人在拘留期间的会见权利。被拘留人应当遵守拘留所的会见管理规定。会见被拘留人应当持有效身份证件按照规定的时间在拘留所的会见区进行。被拘留人委托的律师会见被拘留人还应当持律师执业证书、律师事务所证明和委托书或者法律援助公函”という条項がある。

なお、拘留者との面会について、法律文言ではないが、口語として“接見”が用いられることもある。勾留されている親族に面会を申し入れた際、看守から“该名犯人现在禁止接見”という事例がネット上で見られる。これは日本語からの影響だろうか。更なる考察が必要だと考える。

2.3 日本語の「遺言」と中国語の“遺言”における意味や使い方の相違

『大辞林』(三省堂)によれば、日本語の「遺言」には三通りの読み方があり、それぞれ微妙な意味合いの違いがある。1)「いげん」と読む場合は「先人の残した言葉」と解釈され、2)「いごん」と読む場合は法律上の読み方で、「人が自分の死後に効力を生ぜしめる目的で一定の方式によってなす単独の意思表示。法律上その内容として、認知、相続人の廃除、相続分の指定、遺贈などが認められる」と解釈されている。3)「ゆいごん」と読む場合は、「自分の死んだ後のことについて言い残すこと。またその言葉」という説明がついている。

意味的に類似点はあるが、文脈によって使い方が異なってくる。法律上効力があるのは「いごん」で、これを伴う複合語が多く存在する。「遺言執行者」、「遺言証書」、「遺言信託」などがそれぞれであり、いずれも法律にかかわる表現と考えてよい。下記の例文がそ

れである。

(22) お前たちの母上の遺言書の中で一番崇高な部分はお前たちに与えられた一節だった。(有島武郎『小さき者へ』)

(23) 森に墓銘を書かせろと遺言状に書いておいてもいい、」と真顔になっていった。(内田魯庵『鷗外博士の追憶』)

上記の「遺言書」や「遺言状」は、法律効力の有無に関わらず、「ゆいごんしょ」、「ゆいごんじょう」と読む。

(24) それ故に仏の遺言を信じるならば、専ら法華經を明鏡として、一切經の心を知るべきである。(倉田百三『学生と先哲』)

この例の場合は、「いげん」と読み、先人の教えや残した言葉を指す。

(25) 真鍋博士の夫人は遺言して「自分の骨は埋めずに夫の身の側に置いてください」と言われたと聞く。(倉田百三『人生における離合について』)

この場合は、公文書の意味合いが薄く、死に際に親族に残した言葉として捉えてよからう。これに対して、中国語における“遺言”の意味はより幅が広い。

以下の例を考える。

(26) 楚子囊还自伐吴，卒。将死，遗言谓子庚：“必城郢。”(《左传・襄公十四年》)

(27) 死时留下几句哀切的遗言：“如此国家，如此社会，如此自身，无能为力矣。”(郭沫若・《洪波曲》)

(28) 不闻先王之遗言，不知学问之大也。(《荀子・劝学》)

(29) 故今世或谓蚕为女儿者，是古之遗言也。(晋・干宝《搜神记》)

(30) 道要在斯，无有遗言。(汉・赵晔《吴越春秋・勾践阴谋外传》)

例文(26)、例文(27)は死に際に残す言葉という意味だが、例文(28)、例文(29)の場合は「先人が残した言葉」の意味である。この二つの意味は日本語にも見られる。しかし、例文(30)は、日本語に訳すと、「一番大切な理屈はここにあり、これ以上伝えることはもうない」になり、すなわち「まだ言い尽くしていない言葉」という意味になる。

上記の例はいずれにしても法律効力がある「遺言」ではない。《現代汉语词典》によれば、法律用語として用いられるのは“遗嘱”とある。“口头遗嘱”“代书遗嘱”は複合語としてよく用いられる。

2.4 日本語の「拘束」と中国語の“拘束”における意味や用い方の相違

次に日本語の「拘束」を考える。

- (31) 刑事訴訟法二一八条二項に——容疑者の身柄を拘束した場合にのみ、強制的に指紋を採ることができる、とある。(宮本百合子『指紋』)
- (32) しかも居住制限によってその後何年か自分の領地スパツコイエに釘づけにされるという不法の拘束を受けたのであった。(宮本百合子『ツルゲーネフの生きかた』)
- (33) 日常生活の拘束からわれわれの心を自由の境地に解放して、その間にともすれば……(寺田寅彦『俳句の精神』)
- (34) 親の世話になるのも自由を拘束されるんだというので、全く其の手を離れて独立独行で勉強しようというつもりになった。(二葉亭四迷『予が半生の懺悔』)

例文(31)、例文(32)の場合は、法を犯したため、法律によって行動に制限を加えたりすることであり、外部からの主観的意思によって強制的に自由を制限するという意味合い、例文(32)の「不法の拘束」もこの部類に入る。例文(33)、例文(34)の場合、外力の強要はないが、動作主が何かにとらわれて、行動あるいは思想的、精神的に不自由になることを意味する。では、次の例はどのように説明すればよいのだろうか。

- (35) 満員電車の中に拘束されて、身動き一つもろくにできない。(Google検索より)

この場合は外力によって行動が制限されるのであるが、前述の「外部からの主観的意思」によるものではない。誰かが意図的に制限するものではない。

次に古代文献、または近代以前の中国語に見られる“拘束”を考える。

- (36) 薄情風絮難拘束，吹过东墙不肯归。(宋・李元膺《鹧鸪天》)
- (37) 只是他在家裏说着好听，到了外頭，旧病复发，難拘束他了。(《红楼梦》第四十八回)
- (38) 献之虽有父风，殊非新巧。观其字势疎瘦，如隆冬之枯树；览其笔踪拘束，若严家之饿隶。(《晋书・王献之传》)
- (39) (颜延之诗)又喜用古事，弥见拘束。(南朝梁・钟嵘《诗品》)
- 続いて、近代以降及び現代中国語の例を考える。

- (40) 自然美，不假人工；不受人拘束。(周恩来《雨后嵐山》)
- (41) 彭总亲切地说话，让陈兴允拘束的感觉消失了。(杜鹏程《保卫延安》)

以上の例文で分かるように、中国語における“拘束”は、日本語と同じく「行動や思想

に制限を加える」という意味もある。一方、日本語に見られない、例文(41)「彭徳懷総司令官の親切な態度を見て、陳興允も緊張感が解けた」のような用い方もある。現代中国語における“拘束”は日本語の「緊張」、「不自然」にあたる。“女儿第一次到人家家里作客，显得格外拘束。”（初めて客として招かれた娘は、緊張しているように見えた）の例もそれである。

一方、中国語の例文(37)のような用い方は、日本語の「意図的制限」の意味に極めて近いと考えられる。しかし、この使い方は現代中国語では使用頻度が低い。「あいつを早く拘束しろ」は、中国語では“快把他抓起来”あるいは“快把他绑起来”と訳したほうが適当だと筆者は考えている。“快把他拘束起来”と訳すと、不自然になる。

なお、“拘留”にはもともと“拘捕”“束縛”の意味も含まれるため、“拘”、“束”のように漢字一字でも日本語の「拘束」を表すことがある。拘束される者に着用させるための衣服「拘束衣」は、中国語で“束縛衣”、或いは“約束衣”と言う。日本語の「拘束力」は中国語で“約束力”と訳される。

2.5 日本語の「頒布」と中国語の“頒布”における意味や用い方の相違

本節では日本語の「頒布」の例文を考える。

- (42) 厚真の地酒頒布会(宮田広幸会長)は20日、町内の飲食店厚真園で2020年度・第六回総会を開いた。(苫小牧民報社『苫小牧民報』)
- (43) コミティアで頒布した作品が注目され、商業デビューした作家も多数。(Jcast ニュース「コミティア実行委員会に聞く 日本最大級『創作オンリー』継続にける思い」)
- (44) ……立体造形物が再現できるデータを送信し、このデータを記録したCD-Rを販売したり、頒布したりした。(志田陽子「ろくでなし子裁判・最高裁判決は何を裁いたのか」)
- (45) 同寺が頒布する御朱印「阿弥陀如来」の用紙には、他では見られない特徴がある。(茨城新聞「『茨城御朱印めぐり』古河・正定寺 雪の結晶ちりばめて」)

検索エンジン Google で「頒布」をキーワードに検索したところ、最もリストアップされているのは神社やお寺などで御朱印やお札などが公表される場合、またご当地の地酒などの特産品の頒布会もよく見られる。

『大辞林』の「頒布」の解釈では「配って広く行き渡らせること」とされている。実際の例に合わせて考えると、新商品の「発売」とは異なり、「頒布」には経済的収益が伴わないことも分かった。

これに対して、中国語の“頒布”は意味的に異なる部分がある。《現代汉语词典》の“頒

布”の解釈は“政府机关或人民团体将其研拟的法令规章、行政措施和所属成员的权利义务有关的诸事宜。依法公布周知”とある。すなわち、法律・法規・政策・政令などの発布に限られる。

下記の例を考える。

- (46) 窃以修人事者，必以正时；明天道者，在于治历。爰从颁布，俾一奉承。（宋・曾巩《谢元丰三年历日表》）
- (47) 宋江当日大社筵席，亲捧兵符印信，颁布号令。（《水浒传》第七十一回）
- (48) 《组织条例》是四月十二日颁布的，到了六月二十一日又经过修改。（郭沫若《洪波曲》）
- (49) 刚想写分土地第二部分，《中国土地法大纲》颁布了，便参加了土地会议。（丁玲《太阳照在桑干河上》）

以上の例で分かるように、古代中国語より現在まで、“颁布”の使用は、すべて法令・法規の発布にかかわっている。“纪念香港基本法颁布25周年座谈会在北京举行”（中新网，2015年3月29日）、“今年多国颁布特赦令，看世界各国特赦地图”（中新网，2015年8月30日）、“单日确诊病例再次刷新高，政府颁布疫情防控新规定”（网易网，2020年8月2日）などの中国語記事の見出しの例もそれである。いずれも法令や政策などの発布にかかわる。一方、「特産品の頒布」の「頒布」の使い方は、中国語で“发布会”と表現する。逆に“颁布法令”は日本語では「法律を公布する」と使うのが普通である。

2.6 日本語の「経理」と中国語の“经理”における意味や用い方の相違

次に日本語の「経理」の用例を考える。

- (50) 将念留跡於久年、紹隆仏法。住化於長齡、経理天下。（『聖徳太子伝暦』）
- (51) 山陽先生などは〈略〉天下を経理する事など一向に相談もならぬ物になったでござる（西周『百一新論』）
- (52) 国家宜しく其経理する所の資用を以て総国の幸福を増益し……（津田真道『泰西国法論』）
- (53) 陸軍の経理部に入って、世間の血なまぐさい騒ぎと自分の財布とが或る落付きを得た五十一歳の時三十二も年下のロオルという上役の娘を妻にした。（宮本百合子『バルザックに対する評価』）

日本語の「経理」の意味について、『大辞泉』など辞書では、その例文(50)、(51)の用い方は「治めととのえること」と解釈され、例文から分かるように、「天下」と組み合わせ

せて用いるのが普通である。この場合、つまり「国を治める」という意味になる。この意味は元々中国から伝わってきたもので、後に国だけでなく、組織などを管理する意味にまで拡大された。特に近代以降、会社や企業の経営管理に特化されたのである。

日本語の「経理」は会計・給与に関する事務、また、それを処理するという意味として用いられる。これは例文(52)と(53)で示すように、日本語独自の表現になる。

次に中国語の“经理”の例を考える。

(54) 道也者，治之经理也。（《荀子・正名》）

(55) 每旦视朝，日仄乃罢。数引公卿、郎、将讲论经理，夜分乃寐。（《后汉书・光武帝纪下》）

(56) 皇帝明德，经理宇内，视听不怠。（《史记・秦始皇本纪》）

(57) 若经理世务，商略古今，窃恐今日力量未易遽及。（宋・朱熹《答高国樞书》）

(58) 时有疾疫，褒巡行病徒，为致医药，经理饘粥，多蒙济活。（《后汉书・曹褒传》）

(59) 没收的汉奸财产余了一部分钱，作为村公产，开了个合作社，大家请王安福老汉当经理。（赵树理《李家庄的变迁》）

例文(54)～(59)のように、中国語の“经理”は実に多様な意味や用法をもつ。例文(54)は、「世の中の理」と解釈される。「経」とは「つね」であり、「道に沿って治めるのは、世の中のつねの理である」という意味になる。例文(55)は(54)とは異なり、経とは「經典」を指す。つまり「經典のお教え」になる。例文(56)は日本語にも用いられている意味で、「治理」、「治める」ことである。例文(57)から既に近代的な意味を帯び始めたと考えられ、「経営管理」の意味になる。

少なくとも宋の時代に既に「経営管理」の意味として「経理」が用いられていたのである。例文(58)は、「世話をする」、「面倒を見る」意味合いが強く、魯迅も“惟经理孺子，首是要事，不知将何以善其后耶？”と使っていたように、家族や弱い立場の人間の世話をする意味を表す。例文(59)は現代中国語で最もよく用いられている言い方で、会社や企業を管理する「人」を指す。これは日本語の部門の長に相当するものである。会社全体を管理する人を「総経理」と呼ぶのがそれである。

「経営・管理」の意味は中国語・日本語で共通していたが、近代以降では、両言語においてそれぞれ「会計、金銭と関わる仕事」と「会社もしくは部門を管理する人」に特化して、意味的相違が出てきた。この漢字の意味的相違から、中日両国が近代において「会社」といった西洋型の組織を導入する際に、それぞれの道を歩んでいたことが分かる。

3 おわりに

本稿では日本語と中国語における「合同」、「接見」、「遺言」、「拘束」、「頒布」、「経理」など六つの漢字同形語の意味的相違を考察した。一部は法的概念が日中において一致しているものの、両国の法規定に含まれる具体的な法的意味が異なるため、慎重に扱う必要がある。「合同」は、日本語では「合同会社」のようにも用いられるが、中国語では法律効果のある契約文書に限られる。「接見」は一般的な用法以外に、日本語に限って法律用語として用いられる。その他、中国語における日本語法律用語から借用した語は日本語の意味と異なる場合も多いことが分かった。

参考文献

- (1) 陈健 (2016)「通过中日汉字法律词汇对比研究探析两国法律词汇的渊源及教学启示」,『佳木斯学院学报』(10), p308-309, 佳木斯学院.
- (2) 鄭艷 (2014)「『ナポレオン刑法典』の訳書にみる日中近代法律用語の交流」,『東アジア文化交渉研究』(7), p195-213, 関西大学文化交渉学教育研究拠点.
- (3) 吉田慶子 (2017)「日中法律用語における同形語の翻訳について——「逮捕」を事例に——」,『語学教育研究論叢』(34), p253-271, 大東文化大学語学教育研究所.
- (4) 刘庆秋 (2011)『国际商务合同的文体与翻译』对外经贸大学出版社.
- (5) 廖海涛 (2014)「漢字同形語からみた日中法律用語の翻訳上の諸問題」,『高崎経済大学論集』56(4), p99-111, 高崎経済大学.

二重対格構文の統語的派生について

山口 裕太

要 旨

本研究では、ドイツ語の二重対格構文がどのように派生するのかを極小主義プログラムの観点から分析する。二重対格構文の派生については、Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) が有生性と θ 役割の観点を統語構造に取り入れ議論している。しかしながら、彼らの分析では格に関する問題が生じてしまう。よって本研究では、Hiraiwa (2001a, 2001b, 2002, 2005) が提案している多重一致分析を援用したうえで、(i) 間接目的語の格を認可する機能範疇IO*とそれを認可しない機能範疇IOが存在する、(ii) 後者の機能範疇が構造に含まれる場合に、二重対格構文が派生される、という2点を主張する。また本研究で議論になる二重対格構文は現行の理論モデルである標示付けアルゴリズムに問題なく従うことを議論する。

1. 導入

他動詞構文には、目的語を2つ必要とする二重目的語構文(double object construction)があり、基本的に間接目的語が与格(dative)でマークされ、直接目的語が対格(accusative)でマークされることが多い(例えば、geben (give), senden (send), empfehlen (recommend), raten (advise)などの動詞を使用した構文がその例である)。しかし、二重目的語構文の中には、(1)に示すように対格でマークされた名詞句を2つ含む場合がある。

- (1) Jemand lehrt ihn den Seiltrick.
 someone teaches him.ACC the.ACC rope-trick
 ‘Someone is teaching him the rope trick.’

(Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 1 一部改変)

(1)において、動詞の間接目的語 ihn (him.ACC) と直接目的語 den Seiltrick (the.ACC rope-trick) はどちらも対格標示となっている¹⁾。このように対格でマークされた目的語を2つ含む構文を二重対格構文(double accusative construction)と呼ぶ。

本稿では、(1)のような二重対格構文がどのように派生するのかを極小主義プログラム(Minimalist Program: MP)の観点からHiraiwa (2001a, 2001b, 2002, 2005)で提案され

1) 本稿では、二重対格構文の最初の目的語を与格・対格標示に関わらず間接目的語と呼ぶ。また2つ目の対格標示の目的語を直接目的語と呼ぶ。

た多重一致分析を援用し議論する。そして、(i) 間接目的語の格を認可する機能範疇 IO* とそれを認可しない機能範疇 IO が存在する、(ii) 後者の機能範疇が構造に含まれる場合に、二重対格構文が派生される、という2点を主張する。本稿は以下のように構成される。2節では、先行研究である Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) で議論された二重目的語動詞 *lehren* (teach) の分析を概観した上で、その問題点を指摘する。3節では、本稿で採用する多重一致分析と Chomsky (2013, 2015) で提案された現行の理論モデルである標示付けアルゴリズムがどのようなものであるかについて議論する。4節では、3節で議論した分析を踏襲し、本稿の主張である機能範疇 IO を仮定することで、二重対格構文が派生されることを提案する。また二重対格構文は Chomsky (2013, 2015) の標示付けアルゴリズムに従うことを論じる。5節は結語である。

2. 先行研究

本節では、Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) で議論された二重目的語動詞 *lehren* (teach) の分析を概観する。その上で、直接目的語の格の扱いに関する問題点を指摘する。

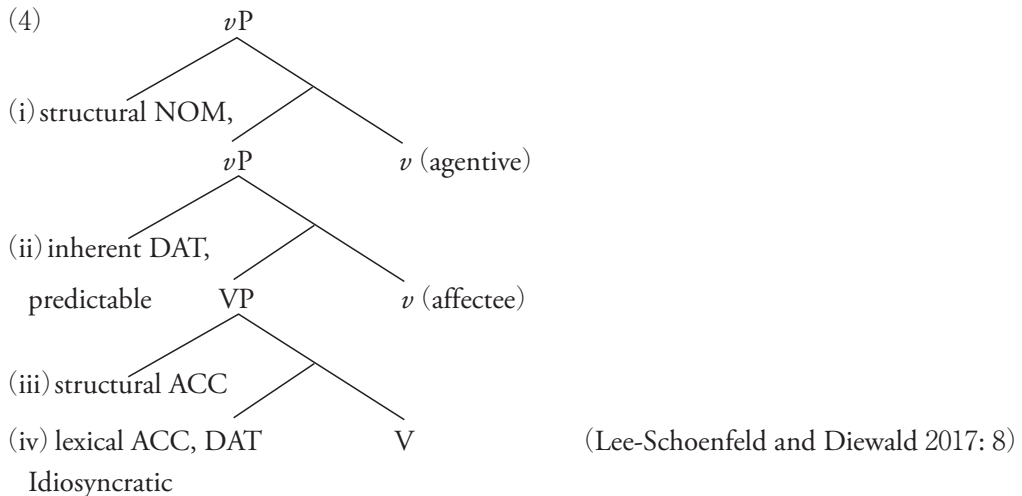
Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) は、受動文で使われている *lehren* がどのような θ 役割 (θ -role) を持つ名詞句と共に起しているか、またその名詞句が有生か非有生かを調べるために、DWDS コアコーパス (DWDS core corpus (<http://www.dwds.de/ressourcen/kernkorpus/>)) を用いて受動文で使われている *lehren* を調査し、(2) に示す結論を導き出した。(3) はそれに関するコーパスの実例で、Lee-Schoenfeld and Diewald (2017: 5) から引用したものである。

- (2) i. 受動化されない目的語が現れる場合、それはふつう与格でマークされている。
 ii. 主語はふつう非有生の目的語に由来している。 (Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 8)
- (3) a. Wir leiden unter der eigenen Winzigkeit, unter den engen Grenzen unseres Wissens und Lebens,
 seitdem uns die Endlosigkeit von Raum und Zeit gelehrt wird.
 since us.ACC/DAT the endlessness of space and time taught is.PASS
animate obj. **inanimate subj.**
- b. Diesen drei jungen Männern ist nie christliche Nächstenliebe gelehrt worden”
these.DAT three young men has never Christian brotherly-love taught been.PASS
animate obj. **inanimate subj.**

(2i) に関しては、Lang (2007: 2) も同様の言及をしており、そこでは「Linguistische

Betrachtungen führen zur Feststellung, dass im Sprachgebrauch eine starke Tendenz besteht, eines der beiden Objekte im Beispiel als Dativ zu markieren (言語使用において、2つの目的語のうち1つは与格でマークされる強い傾向がある、という結論に言語学研究は至った。)²⁾と記述されている。他方 (2ii) に関しては、目的語が2つ現れる際、直接目的語は非有生の対象または被動作主として解釈される (Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 8) ため、非有生の目的語²⁾ということである。

上記のことから Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) では、lehren (teach) が生起する文の構造が以下のように仮定されている。



この構造は有生性 (animacy) と θ 役割 (θ role) の観点を反映している。例えば、位置 (ii) に生成される与格目的語は有生であり θ 役割は受領者 (recipient) である。一方、位置 (iv) に生成される与格目的語は非有生で θ 役割は目標 (goal)³⁾ である。

では、本稿で議論の対象となる位置 (ii-iv) を詳しく考察する。まず位置 (iii) では、VP 指定部であるこの位置は、対格 (structural ACC case) が付与される位置であり、(5) に示すような二重目的語動詞の間接目的語が生成される位置である。

2) 直接目的語には、(i) に示すように節も現れる。

(i) Von Haus aus waren die germanischen Pferde klein und unansehnlich;

“sie werden auch nicht gelehrt,” sagt Tacitus (Germ. 6),

they are. PASS also not taught says Tacitus

animate subj.

“verschiedenartige Wendungen nach unserer Art zu machen;...

various turns according-to our.GEN way to make

inanimate obj. (clausal)

(Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 5)

3) 非有生の与格目的語が生成される位置でもある。(i) はその例である。

(i) Der Mann hat ein Kind der Gefahr ausgesetzt

the man has.PER a.ACC child the.DAT danger expose

‘The man has exposed a child to danger’

(吉田 2013:53 一部改変)

- (5) a. Der Pfarrer lehrt die Kinder den Katechismus.
 the pastor teaches the.ACC children the catechism
 ‘The pastor teaches the children the catechism.’ (Lang 2007: 9)
- b. Selbst das Kreuzzeichen müssen wir unsere Kinder erst wieder lehren.
 even the cross-sign must we our.ACC children first again teach
 ‘We must first teach our children even the cross-sign again.’ (Lang 2007: 13)

次に位置 (iv) を見てみる。この位置は語彙的対格 (lexical ACC case) 要素もしくは節の補部が生成される位置であり、それらは (6) に示すように二重目的語動詞の直接目的語である。また位置 (iv) の目的語は (7) に示すように受動化を適用すると非文となる。

- (6) Jemand lehrt ihn den Seiltrick / Seil zu springen.
 someone teaches him.ACC the.ACC rope-trick / rope to jump
 ‘Someone is teaching him the rope trick/to jump rope.’ (Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 9)
- (7) *Der Seiltrick / *Seil zu springen wird ihn gelehrt.
the.NOM rope-trick / rope to jump is.PASS him taught
 ‘The rope trick / To jump rope is being taught to him.’ (Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 9)

最後に位置 (ii) を見てみる。 v (agentive) の指定部である位置 (ii) は内在格 (inherent case) が付与される位置である。また θ 役割が受領者として解釈される二重目的語動詞の間接目的語がくる位置である。

- (8) a. Das Mädchen schenkt dem Jungen den Ball.
 the.NOM girl gives the.DAT boy the.ACC ball
 ‘The girl gives the ball to the boy.’ (Müller 2020: 593)
- b. Jemand erklärt ihm den Seiltrick.
 someone explains him.DAT the rope-trick
 ‘Someone is explaining the rope trick to him.’ (Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 10)

Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) の優れた点は、有生性と θ 役割の観点から二重目的語動詞の目的語の生起位置を予測したことである。つまり、素性や θ 役割に関することを語用論や意味論の問題とするのではなく、可能な限り統語論で解決するという意思がみられる。

しかし、先に見た分析には以下の2点について疑念が残る。第1に、典型的な二重目的語構文(間接目的語が与格でマークされている構文)の場合、(4)の樹形図において直接目的語の生起する位置が位置(iii)なのか位置(iv)なのか不明瞭な点である。Jemand lehrt ihm den Seiltrick (Someone teaches him the rope trick.)のような二重目的語構文の場合は、間接目的語 ihm (him.DAT) は位置(ii)に生起され、直接目的語 den Seiltrick (the. ACC rope trick) は位置(iii)に生成される。しかし、二重対格構文の Jemand lehrt ihn den Seiltrick. (Someone teaches him the rope trick.) では、間接目的語 ihn (him.ACC) が位置(iii)に生起され、直接目的語 den Seiltrick (the rope trick) は位置(iv)に生成される。両文の直接目的語は共に非有生であり、意味役割の点でも同じと考えられるため、それがどこに生成されるのかは恣意的であるように思える。

第2に、実際には位置(iv)の要素は受動化を適用できるという点である。Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) では、(9)に示したように位置(iv)に生起する要素に受動化を適用すると非文になるとしている。これは語彙的対格を与えられた直接目的語に、受動化することで主格を与えられるので、格の衝突(case conflict)が生じるためである。しかし、(9)の間接目的語を ihn (him.ACC) から ihm (him.DAT) に変化させた文⁴⁾をネイティブスピーカーは容認する。Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) の分析によると(9)は直接目的語が2つの格を与えられ格の衝突が生じ、非文法となるはずである。

- (9) Der Seiltrick wird ihm gelehrt.
the.NOM rope-trick is.PASS him.DAT taught
 ‘The rope trick is being taught to him.’

以上本節では、Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) の分析を概観し、彼らの分析の問題点を指摘した。次節では、二重目的語構文及び二重対格構文の派生の代案として本稿で採用する多重一致分析と現行の理論である標示付けアルゴリズムを説明する。

3. 多重一致分析と標示付けアルゴリズム

本節では、本稿で援用する多重一致分析と現行の理論である標示付けアルゴリズムについて説明する。

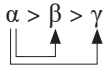
3.1 多重一致

Hiraiwa (2001a) では、Chomsky (1995) で議論されている非顕在的多重素性照合 (Covert

4) そもそも受動態は、受動形態素 -en が動詞の格付与能力を吸収 (absorb) する、目的語が T 指定部に移動し主格を与えられる、といったように名詞句の格を問題として生じている現象である。そのため、節ではなく句 (NP や DP) に対して生じる現象であり、zu 不定詞句を受動化することは無理がある。そのため、zu 不定詞句の例は省いた。

Multiple Feature Checking) と Chomsky (2000, 2001) で提案された欠如要素介入制約 (Defective Intervention Constraint: DIC) の区別ができない (Hiraiwa 2001a: 69) と言及されている。以下に非顕在的多重素性照合と DIC をそれぞれ (10) と (11) に示す。

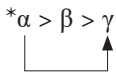
(10) *Covert Multiple Feature-Checking*



(AGREE (α , β) and AGREE (α , γ), where α is a probe and both β and γ are matching goals for α .)

(Hiraiwa 2001a: 69)

(11) *The Defective Intervention Constraint*



(*AGREE (α , γ), α is a probe and β is a matching goal, and β is inactive due to a prior Agree with some other probe.) (Hiraiwa 2001a: 68 cited in Chomsky 2000: 123)

(10) の非顕在的多重素性照合では、 α が β と一致し、その後 α が γ と一致していることを表している。そのため (11) の DIC により、 β が介入要素となり (10) は排除されることになる。

そこで平岩は非顕在的多重素性照合の代わりに (12) に示す多重一致を提案した。

(12) *MULTIPLE AGREE as a single simultaneous operation*



(AGREE (α , β , γ), where α is a probe and both β and γ are matching goals for α .)

(Hiraiwa 2001a: 69)

多重一致分析では、探査子 α は [+multiple] 素性を持つと仮定されている (Hiraiwa 2001a: 69)。探査子 α が派生に導入された段階で、探査子 α はその C 統御領域内で最も近い活性 (active) 要素 β を目標に探査する。さらに探査子 α は [+multiple] 素性を持つので、次に近い活性要素 γ を目標に探査する。よって探査子 α は目標 β と γ と同時に一致関係に入ることができる。

また Hiraiwa (2001a) は、多重一致分析を取り入れた形で Chomsky (2000) の DIC を (13) に示すように再定義している。なお本稿では、平岩が再定義した DIC は改不完全要素介入制約と呼ぶこととする。

(13) *The Defective Intervention Constraint (derivationally revised)*

A syntactic operation AGREE must obey a strict locality condition. AGREE (α , γ) is prohibited if there is a closer matching goal that is already inactive at the point of the derivation where the probe is merged; thus the DIC is restricted to a case where a probe for γ and a probe for intervening β are derivationally distinct.

(Hiraiwa 2001a: 71)

改不完全要素介在制約では、介在要素となる β とその探査子の関係が明示されている。つまり、 α 以外の探査子との一致により β が非活性目標になった場合、 β が α と γ の一致に対する介在要素となる、と定義されている。したがって(12)に示す多重一致の場合、探査子 α は活性目標 β と γ と同時に一致をするため、 β が介在要素になることはない。

次に、多重一致と改不完全要素介在制約の妥当性を検証する。まず多重一致により正しいと予測される構造を見ていく。(14)の例は、主語繰り上げ構文(raising to Subject construction)である(原文は英語である)。

(14) a. ジョンが_{TP}メアリーを/*が美しく]思う。 (Ura 1999: 246)

b. ジョンが_{TP}メアリーが美しいと]思う。 (Ura 1999: 247)

不定詞節では構造格が付与されないため(Takezawa 1987, Ura 1999: 246)、(14a)の不定詞節主語「メアリー」に主格は付与されない。他方(14b)では、メアリーは主格でマークされているが、これは主節のTから付与されたものである(Hiraiwa 2001a: 76)。つまり、主節のTは[+ multiple]を持った探査子であり、そのC統御領域で最も近い主節主語「ジョン」と次に近い不定詞節主語「メアリー」と多重一致する。そのため、主節のTは2つの目標に主格を与えることができる。

では次に改不完全介在制約で排除される構造を見ていく。(15)に示す主格目的語構文(nominative object construction)、(16)に示す所有者上昇構文(possessor raising construction)では、それが顕著に現れる(原文は英語表記である)。

(15) a. メアリーが英語が/*をよくだせる。 (Hiraiwa 2001a: 74)

b. ジョンが_{CP} [_{TP}メアリーが英語がよくだせる]と]思い込んでいた。 (ibid.)

c. ジョンが_{CP} [_{TP}メアリーを英語がよくだせる]と]思い込んでいた。 (ibid.)

d.*ジョンが_{CP} [_{TP}メアリーが英語をよくだせる]と]思い込んでいた。 (ibid.)

(16) a. メアリーが目がわるい。 (Hiraiwa 2001b: 72)

b. ジョンが_{CP} [_{TP}メアリーが目がわるい]と]信じている。 (ibid.)

c. ジョンが_{CP} [_{TP}メアリーを目がわるい]と]信じている。 (ibid.)

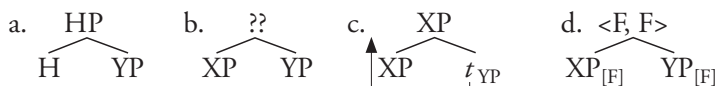
d.*ジョンが_{CP} [_{TP} メアリーが目をわるい]と]信じている。 (ibid.)

(15b) では埋め込み節の「メアリー」と「英語」は埋め込みのTと多重一致することで両方とも主格でマークされている。(15c) では「メアリー」が対格、「英語」が主格でマークされている。これは、「英語」は埋め込みのTと一致することで主格が付与され、「メアリー」は主節の v^* と一致することで対格が付与されるためである。非文である (15d) では、埋め込みのTと一致し非活性目標となっている「メアリー」を飛び越え、主節 v^* から埋め込み節の「英語」に対格が付与されている (Hiraiwa 2001b: 72)。したがって、探査子 v^* と活性目標「英語」の一致は、非活性要素「メアリー」が介在するため改不完全要素介在制約に違反し、排除される ((16)も同様である)。

3.2 標示付けアルゴリズム

現行の理論では、統語構造の作り方及び構成素の範疇の決め方は従来の考え方とは大きく異なっている。初期・標準理論においては、文の構成は句構造規則と語彙の挿入により行われていた。例えば、SはNPとVP から、VPはVとNPから成り立つというように、範疇はあらかじめ決められており、そこに語彙を挿入することで統語構造を記述していた。その後P&P理論では、句構造規則をより一般化したXバー理論が統語構造を作り上げる原理だと提案された。例えば、主要部XにVを挿入すると、中間投射はV'、最大投射はVPというように自動的に決定される、と考えられていた。したがって句構造規則及びXバー理論に共通するのは、範疇の指定されている構成素の組み合わせにより統語構造が作られる (中島 2016: 66) という点である (この先の議論では範疇を標示と呼ぶ)。他方、現行のMP以降は、X'理論を放棄し、文の構成は併合操作 (Merge-operation) が行うとしている。しかし併合操作はある構成素同士を結び付けるのみで、まとまった構成素の標示を決める役割は担っていない。そこでその役割を担うのが、Chomsky (2013, 2015) 以降で議論されている標示付けアルゴリズム (Labeling Algorithm: LA) である。LAによると、標示は (17) のように決まる。

(17) 標示付けアルゴリズム (Labeling Algorithm)



(Chomsky 2013: 43, 中島 2016: 67, 福嶋 2020: 8)

ある構成素の標示はその構成素内で最も際立った要素により決定される。併合によるLAは大きく分けて、主要部と句の併合と句と句の併合に二分される。(17a) のように主要部と句が併合された場合、主要部を全体の標示とする。他方 (17b) のように句と句が

併合された場合、標示を決定する方法は(17c, d)のどちらかである。(17c)に示すように、どちらかの句を移動させ、もう片方の主要部を可視的(invisible)にする。もしくは(17d)のように主要素性(ϕ 素性やQ素性など)を句同士が共有することでその素性が全体の標示となる。(17a, c, d)のLAを用いることで、標示が決定される例を以下に示す。

(18) a. I like this book.

b. Japanische Autos hat Volker bisher meistens Toyotas gekauft.

Japanese cars.ACC has people so far mostly Toyotas.ACC bought

‘As for Japanese cars, people bought mostly Toyotas so far.’ (Ott 2011: 4 一部改変)

c. Do you know where we are now?

(18a)では、主要部Vと句DPの併合{like, this book}であり、標示はVPとなる。(18b)はドイツ語の分離話題化構文(split topicalization construction)の例である。この文は標示決定が必要な小節(small clause, SC) = {[NP japanische Autos], [DP Toyotas]}からJapanische Autos (Japanese cars)が移動し派生された文である(Chomsky 2013: 44)。(18c)は間接疑問文の例であるがPP *where* とCP *we are now*が主要素性Qを共有するため、 $\langle Q, Q \rangle$ 標示となる。

以上、本稿で援用する多重一致分析と現行モデルのLAを論じてきた。次節では、本節で概観した分析を踏まえ、間接目的語の格を認可する機能範疇が存在することを主張していく。

4. 提案

本稿では、(i) 間接目的語の格⁵⁾を認可する機能範疇IO*とそれを認可しない機能範疇IOが存在する⁶⁾、(ii) 二重対格構文の構造には機能範疇IOが含まれている、という

5) 間接目的語の格、つまり内在格はよく理解されていない格である(Chomsky 1986: 219)。英語の場合、内在格は、例えば二重目的語構文の直接目的語が持つとされており、これは(i)に示す受動文の事実から導かれる。しかしJaeggli(1986)で指摘されているように、スカンジナビア諸語では、英語のような事実はなく、(ii)に示すように両文ともに文法的である。そのため、本稿では間接目的語の持つ格を内在格とみなさずに議論する((ii)の例文は共にJaeggli(1986)のpp. 597より引用)。

(i) a. John was given a book.

b. *A book was given John.

(ii) a. Jens ble gitt en bok.

Jens was given a book

‘Jens was given a book.’

b. En bok ble gitt Jens.

a book was given Jens

‘A book was given Jens.’

6) Miyagawa and Tsujioka (2004) などでは、日本語の間接目的語には2種類(所有者と場所)存在するとし、このことから適用句(Applicative Phrase)という機能範疇が提案されている。しかし本稿では冊子の都合上、適用句とIO*の違いは議論しないでいく。その他類似した分析に、バンツァー諸語の事実から適用句をHighとLowに分離させたPylkkänen(2008)も挙げられる。

2点を提案する⁷⁾。また、IOを補部にとる v^* は [+multiple] 素性を持つと仮定する (Hiraiwa 2001a: 69)。これら範疇及び素性を設定することにより、Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) が捉えきれなかった (7) の非文法性と (9) の文法性に関する問題の解決を試みる。

以下に (7) に関する例文3つ挙げる。(19a) は二重対格構文の例で、(19b) は (19a) の直接目的語に受動化を適用させた文で、(19c) は (19a) の間接目的語に受動化を適用させた文である。

- (19) a. Jemand lehrt ihn den Seiltrick. (= 6)
 someone teaches him.ACC the.ACC rope-trick
 ‘Someone is teaching him the rope trick.’ (Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 9)
- b.*Der Seiltrick wird ihn gelehrt. (= 7)
 the.NOM rope-trick is.PASS him taught
 ‘The rope trick is being taught to him.’ (Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 9)
- c. ?Er wird den Seiltrick gelehrt.
 he.NOM is.PASS the.ACC rope-trick taught
 ‘He is being taught the rope trick.’ (Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 1)

では、それぞれの文がどのように派生するか比べてみる。最初に (19a) から見てみる。

- (20) a. $[_{IOP} [_{XP} DP_I [_{VP} DP_2 V]] IO]$
 b. $[_{IOP} [_{XP} DP_I [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO-V]$
 c. $[_{v^*P} [_{<\phi, \phi>} DP_I [_{IOP} [_{VP} t_{DPI} [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO-\check{V}]] v^*-IO-V]$
 d. $[_{TP} [_{YP} DP_{EXT} [_{v^*P} [_{<\phi, \phi>} DP_I [_{IOP} [_{VP} t_{DPI} [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO-\check{V}]] v^*-IO-\check{V}]] T-v^*-IO-V]$
 e. $[_{CP} C-T-v^*-IO-V [_{<\phi, \phi>} DP_{EXT} [_{TP} [_{v^*P} t_{DPEXT} [_{v^*P} [_{<\phi, \phi>} DP_I [_{IOP} [_{VP} t_{DPI} [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO-\check{V}]] v^*-IO-\check{V}]] T-v^*-IO-\check{V}]]]]$
 f. $[_{<\phi, \phi>} DP_{EXT} [_{CP} C-v^*-IO-V [_{TP} t_{DPEXT} [_{TP} [_{v^*P} t_{DPEXT} [_{v^*P} [_{<\phi, \phi>} DP_I [_{IOP} [_{VP} t_{DPI} [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO-\check{V}]] v^*-IO-\check{V}]] T-v^*-IO-\check{V}]]]]]]$

(20a)において、まずVと直接目的語DP₂が併合しVPを形成する。その後、間接目的語DP_Iが併合されるが、どちらも句であるためこの段階では標示が決まらない(仮にXPとする)。そして本稿で提案するIOとXPが併合し、IOPを形成する。その後(20b)に示すようにVは主要部移動によりIOに移動し複合体IO-Vを構成する(本稿では、主要部が移動した際は元位置を取り消し線で表し、句が移動した際は痕跡 t で表すこととする)。

7) 格を認可するIO*とそれを認可しないIOの区別は対格を付与する v^* とそれを付与しない v に由来する。

この時に探査子 IO は探査を開始し、活性目標である DP_I と一致関係に入る。しかし IO は格を与える能力がないため、 DP_I は活性目標のままである。次の (20c) では、 DP_I が IOP と内的併合しているが、両者はすでに一致関係に入っているため、 ϕ 素性のペア $\langle \phi, \phi \rangle$ が標示付けされる。また先に句同士の併合で標示の決まらなかった XP は、 DP_I が移動したことで、もう一方の標示である VP となる。この $\langle \phi, \phi \rangle$ と v^* が併合されることで、 v^*P が形成される。さらに複合体 IO-V が主要部移動し、複合体 v^*-IO-V を構成する。この時に探査子 v^* は探査を開始し、活性目標である DP_I を見つける。さらに v^* は [+multiple] 素性を持つため次の目標 DP_2 を見つけ、2つの活性目標と一致関係に入る。その結果、2つの活性目標は対格を与えられ、非活性となる。(20d) では、 v^*P と主語 DP_{EXT} が併合され標示のないまとまりが形成される (仮に YP とする)。その後、探査子 T が YP と併合されると同時に複合体 v^*-IO-V が主要部移動し複合体 T- v^*-IO-V を構成する。そして探査を開始され、非活性目標である DP_{EXT} と一致関係に入る。その結果、T は主格を与えられる。(20e) では、一致関係に入っている DP_{EXT} と TP が内的併合されることで、 ϕ 素性のペア $\langle \phi, \phi \rangle$ が標示付けされる⁸⁾。そして、この $\langle \phi, \phi \rangle$ と T (opic) 素性を持つ C が併合され CP を形成する。そして複合体 T- v^*-IO-V が主要部移動することで複合体 C-T- v^*-IO-V を構成する。最後の (20f) では T 素性を持つ DP_{EXT} と CP が内的併合した結果、T 素性のペア $\langle T, T \rangle$ が形成され、派生が収束 (converge) する。

次いで容認度が落ちる 2つの文の派生を見てみる。

- (21) a. [_{IOp} [_{XP} DP_I [_{VP} DP_2 V]] IO]
 b. [_{IOp} [_{XP} DP_I [_{VP} DP_2 v^*]] IO-V]
 c. [_{VP} [_{< ϕ, ϕ >} DP_I [_{IOp} [_{VP} t_{DP_I} [_{VP} DP_2 v^*]] $\Theta-v^*$]] v -IO-V]
 d. [_{TP} [_{VP} [_{< ϕ, ϕ >} DP_I [_{IOp} [_{VP} t_{DP_I} [_{VP} DP_2 v^*]] $\Theta-v^*$]] v -IO-V] T]
 e. [_{CP} C-T [_{< ϕ, ϕ >} DP_I [_{TP} [_{VP} [_{IOp} t_{DP_I} [_{IOp} [_{VP} t_{DP_I} [_{VP} DP_2 v^*]] $\Theta-v^*$]] v -IO-V] T]]]
 f. [_{< ϕ, ϕ >} DP_I [_{CP} C-T [_{TP} t_{DP_I} [_{TP} [_{VP} [_{IOp} t_{DP_I} [_{IOp} [_{VP} t_{DP_I} [_{VP} DP_2 v^*]] $\Theta-v^*$]] v -IO-V] T]]]]]

(21b) までの派生は、(20b) までと同様である。(21c) において DP_I は IOP と内的併合し、 $\langle \phi, \phi \rangle$ を形成する。また先に句同士の併合で標示の決まらなかった XP は、 DP_I が移動したことにより VP 標示となる。そして $\langle \phi, \phi \rangle$ と併合するのは受動形態素 -en の働きをする v である (Chomsky 2008: 147)。受動形態素 -en は外項を吸収 (absorb) するだけでなく、対格付与能力を吸収するため、目的語に対格は付与されない (Burzio 1986: 178)。(21d) では、T が併合⁹⁾ され TP を形成する。この時に、探査子 T が探査を開始するが、活性

8) ここでの $\langle \phi, \phi \rangle$ 標示は暫定的なものである。 DP_{EXT} は C に移動するため、最終的に標示は TP となる。

9) 本稿では受動助動詞 werden (be) は T に生成されるとする。

目標となるのは DP_I もしくは DP_2 である。T が DP_I と一致すれば、 DP_I に主格が付与され (19c) が派生される。他方 T が DP_2 と一致すれば、 DP_2 に主格が付与され (19b) が派生される。したがって、どちらかと一致し主格が与えられたとしても、もう一方の格付与がなされず、格フィルター (case filter) に違反するため文法性が低下する。(21e) 以降の派生は (20e) の派生と同様であるため割愛する。

これまで機能範疇 IO を設定することで、二重対格構文の文法性 (19a) 及びその受動文の非文法性 (19b) を捉えてきた。次に、二重目的語構文及び (9) に示したその受動文の文法性を論じる。初めに、二重目的語構文 (22a) 及びその受動文 (22b) の例を挙げる。

- (22) a. Jemand lehrt ihm den Seiltrick.
 someone teaches him.DAT the.ACC rope-trick
 ‘Someone is teaching him the rope trick.’ (Lee-Schoenfeld and Diewald 2017: 10)
- b. Der Seiltrick wird ihm gelehrt. (= 9)
 the.NOM rope-trick is.PASS him.DAT taught
 ‘The rope trick is being taught to him.’

(22a) の統語派生は以下のようにになる。二重目的語構文では、格を認可する IO* が構造に含まれると仮定する。

- (23) a. $[_{IO^*P} [_{XP} DP_I [_{VP} DP_2 V]] IO^*]$
 b. $[_{IO^*P} [_{XP} DP_I [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO^*-V]$
 c. $[_{v^*P} [_{<\varphi, \varphi>} DP_I [_{IO^*P} [_{VP} t_{DP_I} [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO^*-\check{V}]] v^*-IO^*-V]$
 d. $[_{TP} [_{YP} DP_{EXT} [_{v^*P} [_{<\varphi, \varphi>} DP_I [_{IO^*P} [_{VP} t_{DP_I} [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO^*-\check{V}]] v^*-IO^*-\check{V}]] T-v^*-IO^*-V]$
 e. $[_{CP} C-T-v^*-IO^*-V [_{<\varphi, \varphi>} DP_{EXT} [_{TP} [_{v^*P} t_{DPEXT} [_{v^*P} [_{<\varphi, \varphi>} DP_I [_{IO^*P} [_{VP} t_{DP_I} [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO^*-\check{V}]] v^*-IO^*-\check{V}]] T-v^*-IO^*-\check{V}]]]]]$
 f. $[_{<\varphi, \varphi>} DP_{EXT} [_{CP} C-v^*-IO^*-V [_{TP} t_{DPEXT} [_{TP} [_{v^*P} t_{DPEXT} [_{v^*P} [_{<\varphi, \varphi>} DP_I [_{IOP} [_{VP} t_{DP_I} [_{VP} DP_2 \check{V}]] IO^*-\check{V}]] v^*-IO^*-\check{V}]] T-v^*-IO^*-\check{V}]]]]]]]$

(23a) に示すようにまず V と DP_2 が併合し VP を形成する。その後、 DP_I が併合され XP を形成する。そして本稿で提案する IO* と XP が併合し、IO*P を形成する。その後 (23b) に示すように V は主要部移動により IO* に移動し複合体 IO*-V を構成する。この時に探査子 IO* は探査を開始し、活性目標 DP_I と一致する。結果的に、 DP_I に格付与がされ、 DP_I は非活性目標となる。次に (23c) では、既に一致関係にある DP_I と IO*P が内的併合するため標示は $<\varphi, \varphi>$ となる。また DP_I が移動したことにより、XP は VP 標示となる。

さらに、この $\langle \varphi, \varphi \rangle$ と探査子 v^* が併合され、 v^*P を形成すると同時に複合体 v^*-IO^*-V を構成する。活性目標であるのは DP_2 のみであるため、 v^* はそれと一致し対格を付与する¹⁰⁾。

(23d) 以降の派生は (20d) と同様であるため割愛する。

他方 (24b) に示す二重目的語構文の受動文は以下の派生となる。

- (24) a. $[_{IO^*P} [_{XP} DP_1 [_{VP} DP_2 V]] IO^*]$
 b. $[_{IO^*P} [_{XP} DP_1 [_{VP} DP_2 V]] IO^*-V]$
 c. $[_{vP} [_{\langle \varphi, \varphi \rangle} DP_1 [_{IO^*P} [_{VP} t_{DP1} [_{VP} DP_2 V]] IO^*-V]] v-IO^*-V]$
 d. $[_{TP} [_{YP} DP_2 [_{vP} [_{\langle \varphi, \varphi \rangle} DP_1 [_{IO^*P} [_{VP} t_{DP1} [_{VP} DP_2 V]] IO^*-V]]] v-IO^*-V]] T]$
 e. $[_{CP} C-T [_{\langle \varphi, \varphi \rangle} DP_2 [_{TP} [_{vP} t_{DP2} [_{vP} [_{\langle \varphi, \varphi \rangle} DP_1 [_{IO^*P} [_{VP} t_{DP1} [_{VP} DP_2 V]] IO^*-V]]] v-IO^*-V]]] F]]]$
 f. $[_{\langle \varphi, \varphi \rangle} DP_2 [_{CP} C-T [_{TP} t_{DP2} [_{TP} [_{vP} t_{DP2} [_{vP} [_{IO^*P} DP_1 [_{IO^*P} [_{VP} t_{DP1} [_{VP} DP_2 V]] IO^*-V]]] v-IO^*-V]]] F]]]]]$

(24b) までの派生は、(23b) までと同じである。(24c) で DP_1 が IO^*P と内的併合することで $\langle \varphi, \varphi \rangle$ を形成する。その後 v が併合されることで vP が形成されると同時に複合体 $v-IO^*-V$ が構成される。(21b) で説明したように、 vP は対格を与える能力がないため、この段階では非活性目標 DP_2 は格を与えられない。(24d) では、 DP_2 は自由併合 (free merge) により (Chomsky 2004: 111, Chomsky 2013: 40, Chomsky 2019: 268)、 vP と内的併合し、 YP を形成する。その後、探査子 T が併合され TP を形成すると同時に探査が開始される。そして DP_2 と一致した結果、 DP_2 には主格が与えられる。その後 (24e) において、 T 素性を持つ C が併合され CP を形成した後に、 CP と T 素性を持つ DP_2 が内的併合し $\langle T, T \rangle$ 標示となり、派生は収束する。

本節では、多重一致分析を援用し、間接目的語の格を認可する IO^* とそれを認可しない IO を仮定することで、Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) が捉えきれなかった (7) の非文法性と (9) の文法性に関する問題の説明を試みた。

10) 探査子 v^* と活性目標 DP_2 の間に非活性目標 DP_1 が介在しているため、(19) に示した改不完全要素介在制約に違反するように入る。しかし、格付与子が循環的に主要部移動しかつ複合体を形成し、それが DP_2 に格付与すると仮定すれば、活性目標 DP_2 と介在要素 DP_1 の探査子が同一とみなすことができると考えられる。そのため探査子 v^* と DP_2 は一致関係に入ることができる。他方、DICや改不完全要素介在制約により排除される例は、介在要素と既に一致した探査子が活性目標と一致する探査子とは異なる場合である。下に示す (ia) の場合、主節 v^* 「思い込む」は、連続循環的に埋め込み T から移動してきたのではなく、新たに派生に導入された要素である。そのため、 v^* は、埋め込み T と一致した埋め込み主語を越えて、対格名詞句と一致しているため不完全要素介在制約に違反する。(ii) のアイスランド語の例も (i) と同様である。

(i) a. *ジョンが $[_{CP} [_{TP} \text{メアリーが英語をよくできる}]]$ と]思い込んでいた。(= (15d)) (Hiraiwa 2001a: 74)

b. *ジョンが $[_{CP} [_{TP} \text{メアリーが目をわるい}]]$ と]信じている。(= (16d)) (Hiraiwa 2001b: 72)

(ii) a. Mér virðist/??virðast Jóni lík hestarnir.

me seems (sg/??pl) John.DAT like horses.NOM

'I thought John likes horses.'

(Schütze 1997: 108)

b. Mér fannst/*fundust henni leiðast Þeir.

me seemed (sg/*pl) she.DAT be-bored they.NOM

'I thought she was bored with them.'

(Taraldsen 1995: 317)

5. 結語

以上、Lee-Schoenfeld and Diewald (2017) が捉えきれなかった格に関する問題に対し、間接目的語の格を認可しないIOが存在することを仮定し、Hiraiwa (2001a, 2001b, 2002, 2005) で提案された多重一致分析を援用することにより、どのように二重対格構文が派生されるかを議論した。格を認可しないIOが構造に含まれる二重対格構文では、[+multiple] 素性を持つ *v** が間接目的語と直接目的語に格付与する。しかしながら二重対格構文に受動化を適用した際には、間接目的語もしくは直接目的語のどちらかが格を与えられずに格フィルターに違反し、不適格になる。一方通常の二重目的語構文では、間接目的語の格を認可する IO* が構造に含まれるため、能動文及び受動文どちらの場合でも、格フィルターに違反せず、派生が収束することを見た。

参考文献

- Burzio, Luigi. 1986. *Italian Syntax: A Government-Binding Approach*. Dordrecht: Reidel.
- Chomsky, Noam. 1986. *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- Chomsky, Noam. 1995. *Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam. 2000. Minimalist Inquiries: The Framework. In *Step by Step-Essays in Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*, ed. Roger Martin, David Michaels and Juan Uriagereka, 89-155. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam. 2004. Beyond Explanatory Adequacy. In *Structures and Beyond, The cartography of syntactic structures, Volume 3*, ed. Adriana Belletti, 104-131. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, Noam. 2008. On Phases. In *Foundational Issues in Linguistic Theory: Essays in Honor of Jean-Roger Vergnaud*, ed. Robert Freidin, Carlos P. Otero, and Maria Luisa Zubizarreta, 133-166. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam. 2013. Problems of Projection. *Lingua* 130: 33-49.
- Chomsky, Noam. 2015. Problems of Projection: Extensions. In *Structures, Strategies and Beyond: Studies in honour of Adriana Belletti*, ed. Elisa Di Domenico, Cornelia Hamann, and Simona Matteini, 1-16. Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, Noam. 2019. Some Puzzling Foundational Issues: The Reading Program. *Catalan Journal of Linguistics* (Special Issue), 263-285.
- Lee-Schoenfeld, Vera and Gabriele Diewald. 2017. Passivization possibilities in double-accusative constructions. *Linguistic Society of America Proceedings* Volume 2. 9:1-14. New York: Linguistic Society of America.
- Hiraiwa, Ken. 2001a. Multiple agree and the defect intervention constraint. In *The proceedings of the HUMIT2000*, ed. Ora Matushansky and Elena Gurzoni, MIT Working Papers in Linguistics 40, 67-80. Cambridge, MA: MITWPL.
- Hiraiwa, Ken. 2001b. On nominative-genitive conversion. In *A few from Building E39*, ed. Elena

- Guerzoni and Ora Matushansky, MIT Working Papers in Linguistics 39, 65-123. Cambridge, MA: MITWPL.
- Hiraiwa, Ken. 2002. EPP: Object shift and stylistic fronting in scandinavian. In *The proceedings of WCCFL XX*, ed. Karine Megerdooimian and Leora Anne Bar-el, 290-303. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hiraiwa, Ken. 2005. Dimensions of Symmetry in Syntax: Agreement and Clausal Architecture. Ph.D. dissertation, MIT.
- Jaeggli, Osvaldo. 1986. Passive. In *Linguistic Inquiry* 17, 587-622. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lang, Peter. 2007. Grammatik und Norm: Direktes Objekt, indirektes Objekt und der doppelte Akkusativ. Ms. Universität Zürich.
- Miyagawa, Shigeru, and Takae Tsujioka. 2004. Argument Structure and Ditransitive Verbs in Japanese. *Journal of East Asian Linguistics* 13: 1-38.
- Müller, Stefan. 2000. *Grammatical theory: From transformational grammar to constraint-based approaches. Fourth revised and extended edition.* (Textbooks in Language Sciences 1). Berlin: Language Science Press.
- Ott, Dennis. 2011. Local Instability: The Syntax of Split Topics. Ph.D. dissertation, Harvard University.
- Pylkkänen, Liina. 2008. *Introducing Arguments*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schütze, Carson. 1997. INFL in child and adult language: Agreement, Case and licensing. Ph.D. dissertation, MIT.
- Takezawa, Koichi. 1987. A configurational Approach to Case-Marking in Japanese. Ph.D. dissertation, University of Washington.
- Taraldsen, Knut Taral. 1995. On agreement and nominative objects in Icelandic. In *Studies in comparative Germanic syntax*, ed. Hubert Haider, Susan Olsen, and Sten Vikner, 307-327. Dordrecht: Kluwer.
- Ura, Hiroyuki. 1999. Checking theory and dative subject constructions in Japanese and Korean. *Journal of East Asian Linguistics* 9: 223-254.
- 福嶋剛司. 2020. 「分離現象における項と付加詞の局所性——標示付けアルゴリズムとフェイズ理論の観点からの分析——」. 修士論文. 京都: 京都外国語大学.
- 中島平三. 2016. 『島の眺望——補文標識選択と島の制約と受動化』. 東京: 研究社.
- 吉田光演. 2013. 「ドイツ語の語順変動」『講座ドイツ言語学 第1巻——ドイツ語の文法論——』, 岡本順二, 吉田光演(編), 47-71. 東京: ひつじ書房.

同期オンライン初級日本語授業における 教師の問いかけと学習者の反応

李 迅

要 旨

中国では、日本語に興味を持っている、または仕事で日本語が必須であることなどの理由でオンライン言語学校に通い、日本語を勉強している学習者が増えている。同期オンライン初級日本語授業において、教師が問いかけをしても学習者の反応が少ない、または反応ないという問題点が指摘されている。本稿の目的は、実際の同期オンライン初級日本語授業を観察し、同じセクションにおける教師の問いかけと学習者の反応の関係を明らかにすることである。

1. はじめに

同期オンライン授業の定義について、藤本(2019: 27)は「対面コミュニケーションができるウェブコミュニケーションシステムを使い、同じ時間にインターネットでアクセスし、教師と学習者が画面越しに顔を合わせて行う授業をオンライン授業とする」と述べている。藤本(2019)では、少人数授業の実態を明らかにしたが、中国では初級日本語授業の場合、40から60人ほどの多人数授業が一般的である。そして、多人数授業の場合は、通信状況が悪化することを防ぐため、全員がビデオをオンにして顔を見せて参加することは少ない。このため、本稿では、教師と学習者は顔を見せずに、音声だけで行う授業を扱う。

同期オンライン初級日本語授業は様々な利点がある。尹ほか(2016: 62)は「オンライン日本語コースの最大の特徴は、インターネットにアクセスできる環境であれば、どこでも受講できるという点である」と述べている。つまり、尹ほか(2016)はネット環境があれば、学習者がどこでも授業を受けられると指摘した。また、学習者だけではなく、教師も場所に拘らず、授業ができると推測できる。小田ほか(2020: 149)は「情報通信技術(ICT)を活用した大学教育の実践状況」について「映像や音声だけでなく、資料や画面の共有、リアルタイムの編集もできるなど、遠隔教育にとって便利な機能が有効に利用できる」と述べている。同期オンライン初級日本語授業でも同じ利点を持つと考えられる。要するに、各地の学習者と教師が繋がったり、授業中リアルタイムで豊富な学習資料を共有できたりするなど利点が挙げられる。

同期オンライン初級日本語授業の利点が見られるとともに、問題点も顕著になってき

ている。龍 (2014: 44) は大学の「スマートフォンやタブレット授業」で学習者はシステムに不慣れであることと技術的な原因で授業に集中できない現象があると言及した。村重ほか (2020: 18) は「教員が感じたデメリットとしては、「個々の活動 (鉛筆が止まっている、進みが遅い等) が見えず、生徒の理解度を把握するのが難しい」、「生徒の反応や動きが把握しにくい」といった生徒の状況が見えづらいという意見が多かった」と述べている。これらの研究から、同期オンライン授業では、授業中学習者は集中力が低いこと、教師は学習者の反応や理解度を把握できないことがわかった。また、李 (2020: 14) は同期オンライン初級日本語授業において教師が問いかけをしても学習者の反応が少ない、または反応がないという問題点があると指摘した。したがって、本稿では、この問題点に着目し、同じ項目 (単語、文法など) を説明していた時 (以下、「同じセクション」) の学習者の反応の影響要因を明らかにする。

2. 先行研究

学習者の反応に与える様々な影響要因を明らかにする前に、学習者の反応とは何かを明確にする必要がある。井上 (2006) は日本語授業において学習者の反応を定義し、その要因について以下のように述べている。

反応：学習者が授業に関する刺激に対して示す表情、態度、言葉、行動、成績等刺激の第1次要因：(1) 教師、(2) 学習者、(3) 授業内容

井上 (2006: 2)

本稿で扱う同期オンライン初級日本語授業において、通信状況などの理由で学習者は顔を出さないため、表情や行動などから学習者の反応を判断しかねると考えられる。同期オンライン初級日本語授業において、授業の内容または教師が発することに対して、学習者はコメントや答えをチャットに書く。本稿では、この学習者の行為を授業での学習者の反応とする。

また、井上 (2006) は「教師」が学習者の反応の要因の一つだと言及した。そして、ムーアほか (2004: 257-260) は遠隔授業において、教師と学習者の間の地理的距離より心理的距離のほうが大きなコミュニケーションギャップになると言及した。また、この心理的距離を縮めるには、教師と学習者の「対話」だと指摘した。オンライン授業での教師と学習者の対話とは、教師の説明と学習者に問うことだと考えられる。したがって、授業で教師が学習者に問うことは不可欠である。さらに、問うことによって、学習者との距離を縮められると考えられる。問うことについては、「発問」「質問」「問い」「問いかけ」などの言い方があるが、本稿では教師が授業で学習者に問うことを問いかけとする。

教師の問いかけの機能について朝倉(2019: 5)は、「教師の問いかけによって、生徒が気づかなかったことに気づき、忘れていたことを想起する」と述べている。朝倉(2019)はメディア論の視点から、教師にどのような能力が求められているかに注目し、教師教育での教師の問いかけの機能を指摘した。同期オンライン初級日本語授業においても朝倉(2019)の教師の問いかけの機能は適当だと考えられる。また、初級聴解授業において、児崎(2007: 179)は「学習者の能動的な発言を誘発させるのは大切な働きである」と述べ、教師の問いかけは学習者の発言を誘導する働きがあることがわかった。したがって、教師の問いかけと学習者の反応は繋がっていると考えられる。

また、教師の問いかけの捉え方については、小山ほか(2016: 197)は「日常の発問も教師の発問も、一つの問いかけだけで完結せず、相手の答えを受けて問いが連なることがある」と述べ、授業中教師が問いかけをするとき、教師が「一連の複数の問い」をすべきだと指摘した。しかしながら、連続的に同じ種類の問いかけをすると、学習者が飽きる可能性があると考えられる。同期オンライン授業では対面授業のように同じ種類の問いかけを繰り返すと、よい授業効果を得られるか疑問を持つ。そして、寺田ほか(2018: 123)は「同じ発問を繰り返すことでその効果を検証するような実践もなされていない」と述べている。したがって、同期オンライン日本語授業の実態を検討する必要があると思われる。

3. 研究目的

李(2020: 20)は同じセクションにおいて、教師の問いかけに対して「学習者の反応は上がったたり、下がったり、停滞したりする傾向がある」と述べている。そして、従来の教師の問いかけの研究は分類や機能などを中心に論じている。しかしながら、教師からの問いかけの種類は学習者の反応にどのような影響を与えるかについては十分に検討されていない。本稿では、中国における同期オンライン初級日本語授業の実態に基づき、中国語母語話者教師の問いかけを内容によって分類し、同じセクションにおける教師の問いかけは学習者の反応にどのように影響を与えるかを目的とする。

4. 授業観察の概要

4.1 調査概要

本稿では、中国にあるオンライン言語学校1校の初級日本語授業の録画データを収集し、10名の教師(各1コマ)の授業の録画を観察した。教師10名(各1コマ)の録画データを観察した。この学校では、1コマの授業に単語、文法、練習と応用会話という4つのセクションが設けられている。授業で使用された教科書は『標準日本語(初級)』である。

教師は教科書に基づき、パワーポイントを作る。1 コマの授業時間は90分から120分の範囲であり、詳しい情報は5章の表1に示した。

10名の教師は中国語母語話者で、調査時点まで(2020年6月)、調査対象校で6か月から3年までのオンライン勤務経験を持つ。具体的には、男性教師Dは約6か月で、男性教師Cと男性教師Eは約7ヶ月である。約1年は女性教師Bと女性教師Cである。男性教師Bと女性教師Aは約2年である。そして、女性教師Aと女性教師D、女性教師Eは3年程度のオンライン勤務経験を持つ。なお、10名の教師のほとんどは日本に留学した経験がある。

また、学習者は中国語母語話者であり、日本語に興味を持っている、または仕事で日本語が必須であることなどの動機で日本語を勉強している。主に20から30代の大学生と社会人である。

4.2 データの処理方法

まず、教師10名(各1コマ)の録画データから、教師の問いかけを抽出して文字化した。本稿の目的は、同じセクションにおける教師の問いかけの種類と学習者の反応の関係を明らかにすることである。そのため、10名の教師の問いかけを内容によって問いかけの種類に分類した。問いかけを分類した結果は5章に示す。

次に、教師の問いかけに対して、チャットに答えを書いた学習者の人数(以下、「反応人数」と問いかけをした時点で参加している学習者数を記録した。学習者の反応について本稿では、学習者の反応人数と反応割合で判断する。反応割合は学習者の反応人数をオンライン学習者数(問いかけに対してその時点での学習者数)で割った数値である。オンライン学習者数は授業時間によって変化する可能性があるため、1コマの授業の問いかけに対してオンライン学習者数の平均値を取った。

最後に、同じセクションにおいて学習者の反応人数と反応割合を基準とし、学習者の反応の変化と教師の問いかけの種類の関係を分析した。

5. 同期オンライン初級日本語授業における問いかけの種類

まず、10コマの授業の録画データから授業での教師の問いかけの回数を数えた。集計の結果、教師の問いかけの回数は6回から20回までである。具体的なデータは表1に示した。

次に、教師の問いかけと学習者の反応の関係を明らかにする前に、内容によって教師の問いかけを分類した。従来の研究では、Open questions(学習者の答えが様々である問いかけ)とClosed questions(学習者の答えが「はい」「いいえ」で答えられる問いかけ)、または、Display questions(教師が学習者の答えをすでに知っている問いかけ)とReferential questions(教師が学習者の答えを知らない問いかけ)に分けられていることが多く見られる。

表 1 授業時間と問いかけの回数

教師	1コマの授業時間 (分)	問いかけの回数 (回)	教師	1コマの授業時間 (分)	問いかけの回数 (回)
男性教師 A	97	20	女性教師 A	99	16
男性教師 B	120	6	女性教師 B	98	9
男性教師 C	107	14	女性教師 C	97	16
男性教師 D	92	18	女性教師 D	90	6
男性教師 E	100	15	女性教師 E	106	14

従来の研究の基準で、本稿で収集したデータを分類すると、Open questionsと Display questionsが圧倒的に多いことがわかった。そして、同じセクションにおいて教師の問いかけの種類と学習者の反応の変化を明らかにするには、細かく分類する必要があると考えられる。そこで、本稿では、問いかけの内容から「意味」「読み方」「復習」「推測」「知識応用」「進行の確認」「理解の確認」「技術的な問題」「比較」という9種類に分類した。以下は問いかけの種類の分類する詳細である。(例は筆者が中国語から直訳)

「意味」と「読み方」の種類の問いかけは、教師が学習者に新しく、知らない知識を出す時、直接説明せず、単語の意味、読み方に関して学習者に問いかけをする。「復習」は教師が既習知識についての問いかけである。前回の授業で勉強した知識が今回の授業で出る時、学習者に問いかけをする。例えば、男性教師Cは「部長」という単語を説明した時、前回の授業で「課長」「社長」を勉強したため、「長」について学習者に問うた。(「前、勉強した単語の中で「長」がついている単語はどちらですか。」)

そして、「推測」は、教師が学習者に既習知識を利用して未習知識を考えさせる問いかけである。例えば、男性教師Aは「a名詞(物/人)はb名詞(場所)にあります/います」という文法を説明した時、「『あります』、『います』を使用する時、名詞aで決めますか。名詞bで決めますか。」という問いかけをした。前回の授業で、男性教師Aは単語のセクションで「あります」と「います」を動詞として説明した。このように、教師は新しい知識を説明する前に、「推測」の問いかけをする。

「知識応用」の問いかけは授業で説明したばかりの知識を学習者に練習させることである。例えば、授業開始から12分に、単語のセクションで「上」という単語の意味を説明した後で、12分18秒に「桌子的上面(机の上)の日本語は何ですか」という問いかけをした。

「進行の確認」と「理解の確認」は両方が確認の問いかけである。「進行の確認」は次の内容に入る前に進んでもいいかを確認する問いかけである。例えば、女性教師Bは1ページの内容を説明した後で、「このページは大丈夫ですか。もし質問がないなら、数字の「6」を押してください」という問いかけをした。ここで出た数字「6」はただ教師が簡単に確認するため、ほかの数字を指示することもある。「理解の確認」とは、教師は具体的な知識を説明した後で、直接学習者に知識の把握状況を確認する問いかけである。

「技術的な問題」は主に授業中、システムに問題がある時、教師は「声が聞こえますか」

「パワーポイントが見えますか」のような音声や画面に関して問いかけをする。「比較」の問いかけは教師が未習知識を説明する時、学習者に示した新しい知識と既習の知識を比較させる。特に目で見やすい違いを見つけさせる。例えば、女性教師Cは単語のセクションで「魚」を説明した時、中国語の「魚」の書き方と比較し、「『魚』の漢字は中国語でもあります。どんな違いありますか。知っていますか」という問いかけをした。「比較」の問いかけによって学習者に知識の特徴などを認識させる。

6. 結果と考察

録画データから抽出した各教師の問いかけを5章で示した9種類の問いかけに分類した。その後、1コマの授業における教師の問いかけに対して、学習者の反応人数を数えた。そして、10コマの授業の録画データから、同じセクションにおいて、学習者の反応人数と反応割合のデータにより、学習者の反応は増加、減少、停滞のいずれかに分類できることがわかった。本稿では、学習者の反応人数が3回連続で上がると、反応が増加したと認める。一方で、3回連続で下がると学習者の反応が減少したと認める。そして、教師の問いかけに対して学習者の反応人数が3回連続で増加または減少しない場合は停滞したと認める。学習者の反応の変化を明らかにした後で、同じセクションにおける反応の変化と教師の問いかけの種類の関係を分析した。

6.1 学習者の反応が増加する場合

学習者の反応人数と反応割合のデータから、同じセクションにおいて学習者の反応が増加する傾向があることがわかった。10コマの授業のうち、4コマの授業において学習者の反応が増加する現象が見られた。

まず、男性教師Aの授業の状況は図1に示した。横軸は授業時間であり、縦軸は教師の問いかけに対しての学習者の反応人数である。そして、横軸にある数値は反応割合である。

授業録画データからみると、1コマの授業において、学習者の反応が増加する傾向が出るのは授業開始から27分39秒から32分55秒まで(a)と1時間05分57秒から1時間13分51秒まで(b)である。aの中で問いかけを3回し、「意味」「推測」の2種類を問うた。学習者の反応人数は1人から8人になっていた。学習者の反応割合は0.02から0.15に達した。また、文法のセクションにおいて、bの中で問いかけを3回し、「意味」「読み方」の2種類を問うた。学習者の反応人数は3人から5人まで増加していた。また、反応割合は0.05、0.07、0.09であり、増加していた。したがって、この二つの時間帯に学習者の反応は増加したと認められる。

次に、男性教師Dの授業においても、学習者の反応は増加する傾向が見られた。具体



Category	Item	反応人数 (Reaction Count)	反応割合 (Reaction Ratio)
単語	3.31	4	0.08
	4.07	5	0.10
	5.5	5	0.10
	6.18	3	0.06
	6.52	4	0.08
文法	10.46	6	0.12
	11.25	8	0.16
	16.11	5	0.10
	28.1	1	0.02
	31.25	0	0.00
練習	37.36	4	0.08
	43.1	3	0.06
	44.4	9	0.18
	47.05	3	0.06
	52.52	1	0.02
文法	55.73	2	0.04
	58.46	10	0.20
	1.05/1.1	0	0.00
	1.2/1.17	0	0.00
	1.26/1.44	0	0.00
練習	1.27/1.44	0	0.00
	1.32/1.12	0	0.00
応用会話			

的な状況を図2に示した。

女性教師Aが行った授業から、学習者の反応が増加する傾向が見られた。図3に示した。

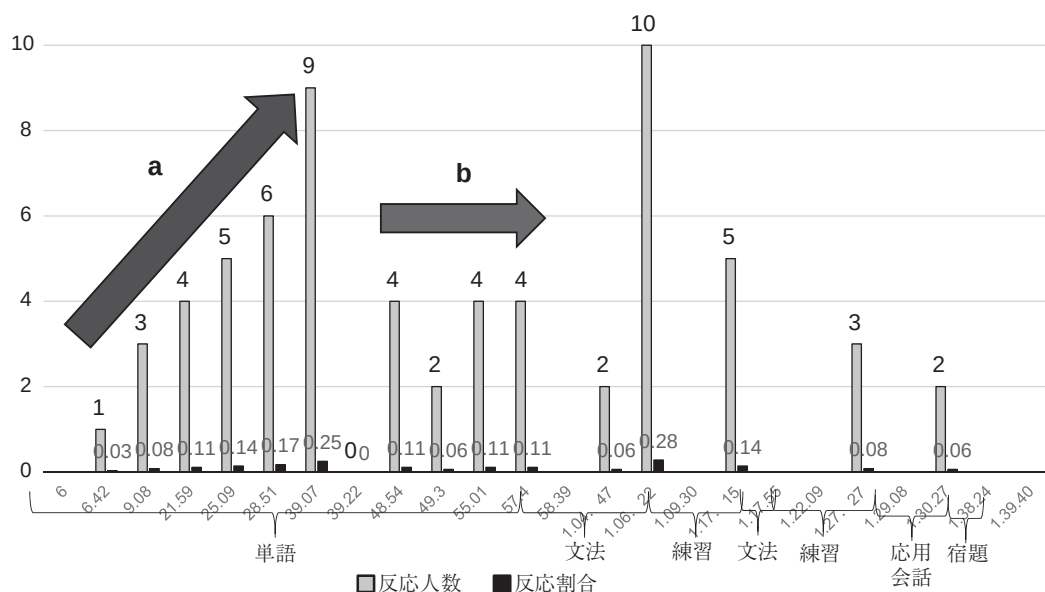


図3 女性教師Aの授業における学習者の反応

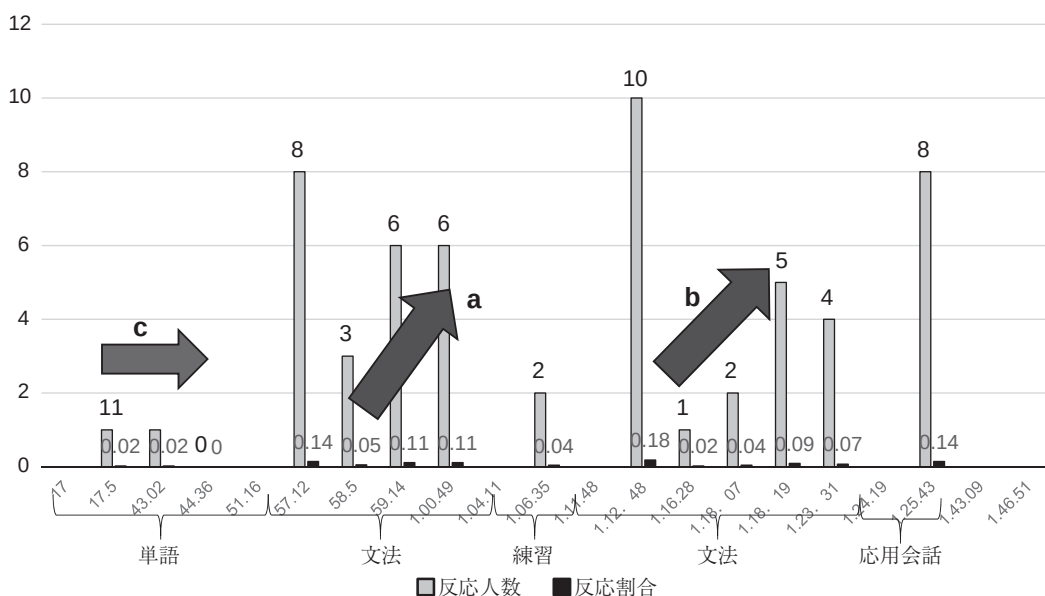


図4 女性教師Eの授業における学習者の反応

図3から、授業開始から6分42秒から39分07秒まで(a)、反応人数が1人から9人に上り、反応割合は0.03から0.25までに上がった。そして、問いかけの回数は6回であり、データから「意味」「復習」「進行の確認」「知識応用」の4種類が見られた。

最後に、女性教師Eが行った授業にも学習者の反応が増加する傾向が見られた。図4に示した。

文法のセクションの58分50秒から1時間49秒まで(a)問いかけが3回であり、学習者の人数が3人から6人まで、反応割合は0.05から0.11までに上った。そして、この時間

帯に、問いかけの種類は「意味」「知識応用」「進行の確認」の3種類である。

1時間16分28秒から1時間18分19秒まで(b)問いかけが3回であり、学習者の反応人数は1人から5人まで上がり、反応割合は0.02から0.09まで増加した。学習者の反応人数も反応割合も増加した。また、女性教師Eは「進行の確認」「理解の確認」「復習」の3種類の問いかけをした。

以上、教師4名の授業の分析をみると、同じセクションにおいて、教師が多種類の問いかけをした時、学習者の反応が増加する傾向が見られた。

6.2 学習者の反応が減少する場合

本稿では、同じセクションにおいて、学習者の反応人数または反応割合が3回以上減少すると、学習者の反応が減少したと認める。そして、収集したデータから、以下の教師はそれぞれのセクションにおいて問いかけをしたが、学習者の反応が減少した傾向が出た。

男性教師Aの授業(図1)において、学習者の反応が増加する傾向が出るのみならず、減少する傾向も見られる。授業開始から13分08秒から15分37秒まで(c)男性教師Aが問いかけをしていた時、学習者の反応人数は7人から0人(答えた学習者がいない)まで、反応割合は0.13から0.00まで少なくなった。また、男性教師Aはその間に「知識応用」の問いかけを1種類した。同じく単語のセクションで18分24秒から27分39秒まで(d)問いかけを3回し、学習者の反応人数は6人から1人になり、反応割合は0.11から0.02までであった。問いかけの種類は主に「進行の確認」であった。さらに、32分55秒から42分35秒まで(e)、教師は「読み方」「進行の確認」の問いかけをし、学習者の反応人数は8人から5人まで、反応割合は0.15から0.09まで減少した。

図5のように、男性教師Cは単語のセクションの29分35秒から34分58秒まで(a)、問いかけを3回し、学習者の反応人数は5人、3人、2人であり、反応割合は0.13、0.08、0.05であった。そして、問いかけの種類は「進行の確認」の1種類であった。男性教師Cの授業では、学習者の反応人数も反応割合も下がったことがわかった。

そして、男性教師Dが行った授業においても、学習者の反応が減少することがわかった。図2のように、28分11秒から31分25秒まで(b)の文法のセクションにおいて男性教師Dは問いかけをしているうちに、学習者の反応人数は8人から1人になり、反応割合は0.16、0.10、0.02であった。学習者の反応人数と反応割合は減少していた。教師の問いかけは「進行の確認」2回、「復習」1回である。

男性教師Eの授業の状況は図6に示した。

図6から、単語のセクションの13分15秒から34分24秒まで(a)問いかけを5回し、学習者の反応人数は15人、13人、0人、8人、4人であり、反応割合は0.23、0.20、0.00、0.13、0.06であった。また、問いかけの種類は「進行の確認」の1種類であった。

最後に、女性教師Cが行った授業においても、学習者の減少する傾向が見られた。

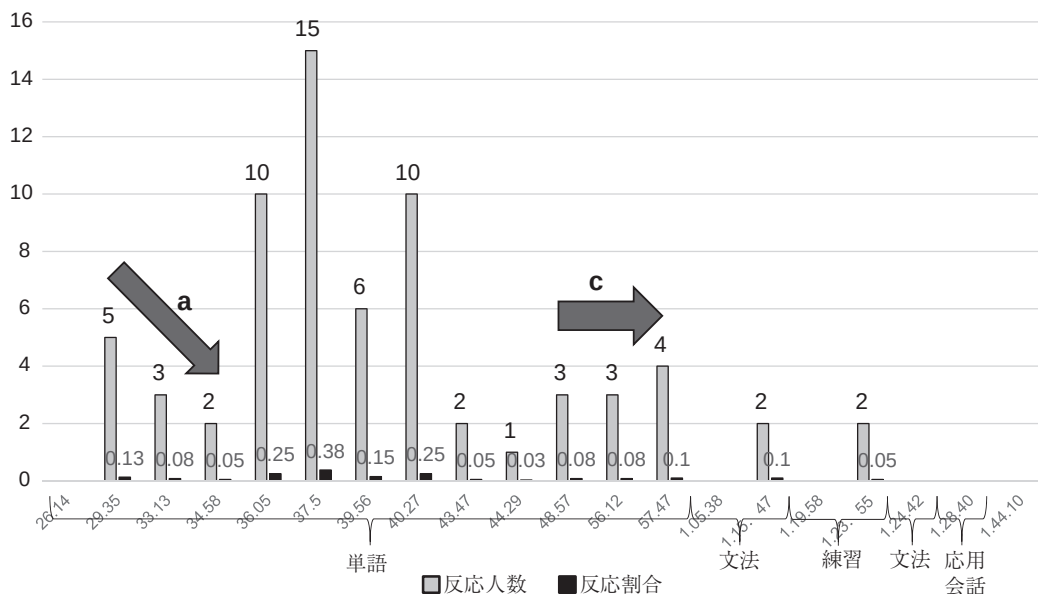


図5 男性教師Cの授業における学習者の反応

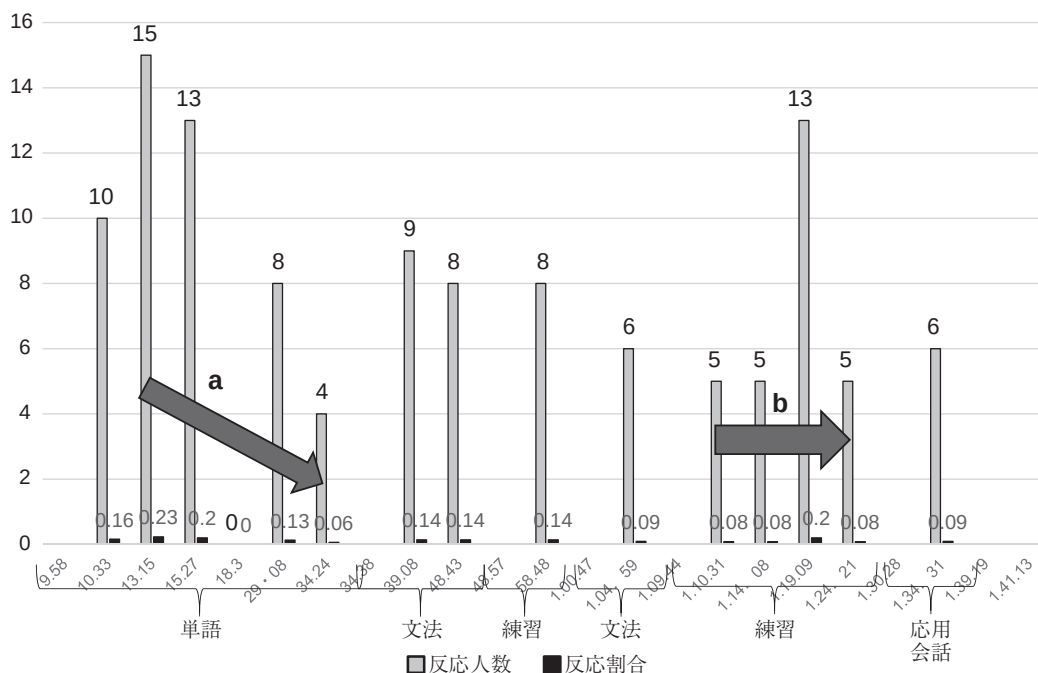


図6 男性教師Eの授業における学習者の反応

図7のように、単語のセクションの22分42秒から28分27秒(a)まで、「読み方」の問いかけを3回し、学習者の反応人数は10人から7人になり、反応割合は0.25から0.18まで下がった。学習者の反応人数と反応割合が下がったことがわかった。

以上、5名の教師の授業の分析から、同じセクションにおいて教師が単一の種類の問いかけをすると、学習者の反応は減少する傾向があることがわかった。

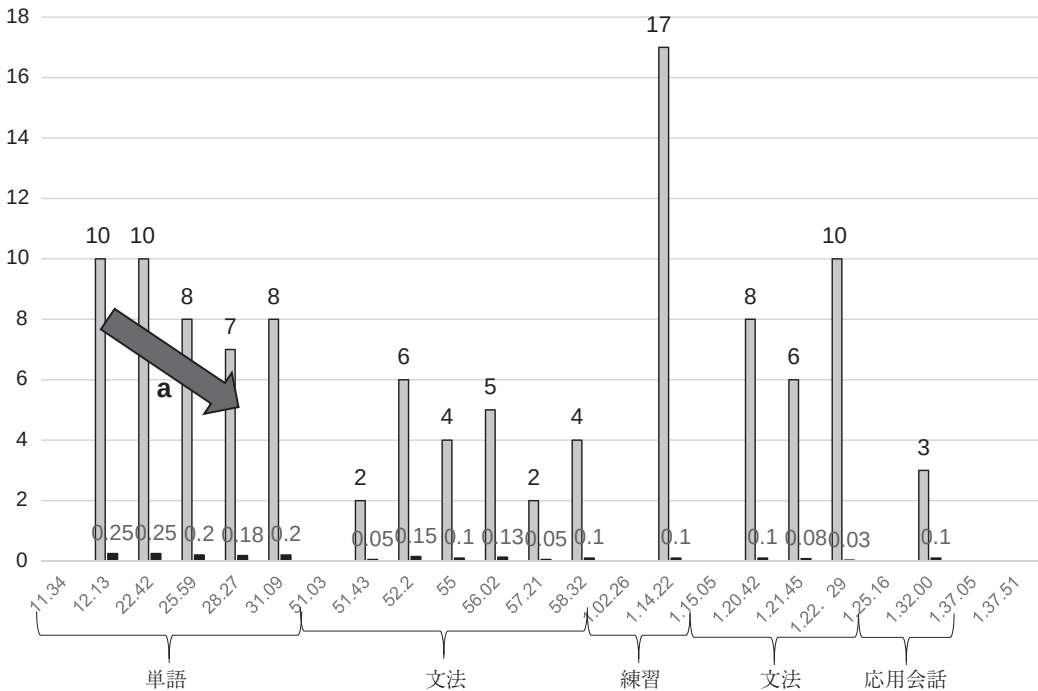


図7 女性教師Cの授業における学習者の反応

6.3 学習者の反応が停滞する場合

10コマのうち、4コマの授業は同じセクションにおいて教師の問いかけに対して学習者が停滞する状態が見られた。

まず、図5では、男性教師Cは単語のセクションの48分57秒から57分47秒まで(b)問いかけを3回していた時、学習者の反応人数は3人、4人であり、反応割合は0.08、0.10であった。したがって、学習者の反応は停滞していると考えられる。そして、この時間帯に教師は「進行の確認」の1種類を問うた。

次に、図6のように、男性教師Eは練習のセクションにおいて、1時間10分31秒から1時間24分21秒まで(b)問いかけを4回し、学習者の反応人数は1時間19分09秒を除き、5人であった。反応割合は0.08であった。そして、問いかけの種類は主に「進行の確認」の1種類であった。

また、図3のように、女性教師Aは単語のセクションにおいて、48分54秒から57分40秒まで(b)「進行の確認」を4回し、これに対して学習者の反応人数は2人または4人であり、反応割合は0.06、0.11であった。

最後に、図4では、女性教師Eは単語のセクションの17分50秒から44分36秒まで(c)、問いかけを3回した。学習者の反応人数は1人、0人であり、反応割合は0.02、0.00であったことがわかった。そして、女性教師Eは「復習」と「進行の確認」の2種類の問いかけをした。

以上、教師4名の録画データから、同じセクションにおいて教師が単一の種類の問い

かけをすると、学習者の反応が停滞する傾向があることがわかった。

以上の結果から、本稿では、同期オンライン初級日本語授業を10コマ分析し、同じセクションにおいて教師の問いかけの種類と学習者の反応の関係を明らかにした。その中でも、男性教師B、女性教師Bと女性教師Dは問いかけの回数が少なく、分析が困難であった。ほかの7コマの録画データから、どの授業でも単語のセクションにおいて反応の変化はほかのセクションより鮮明に見られた。さらに、文法と練習のセクションにおいて、学習者の反応の変化も明らかにした。単語のセクションにおいて、問いかけが多い理由として、一般的な教師は授業の中で単語のセクションを多く設ける。または単語に対する問いかけの回数は相対的に多いと考えられる。

7. まとめ

本稿では、同期オンライン初級日本語授業の実態から、教師の問いかけを内容によって「意味」「読み方」「復習」「推測」「知識応用」「進行の確認」「理解の確認」「技術的な問題」「比較」という9種類に分類した。9種類の問いかけに基づいて10コマの録画データから抽出した教師の問いかけをわけた。そして、同じセクションにおいて教師の問いかけと学習者の反応の関係を明らかにした。その結果、同じセクションにおいて学習者の反応に増加、減少、停滞の傾向が見られた。具体的には、同じセクションで教師は多種類の問いかけをすると、学習者の反応は増加する。反対に、同じセクションで教師は単一の種類の問いかけをすると、学習者の反応は減少したり、停滞したりすることがわかった。

今後、様々な視点から同期オンライン初級日本語授業における学習者の反応の影響要因を明らかにし、活発な授業展開を図り、オンライン日本語授業の一助となる研究を続けていきたい。

謝辞

筆者が調査にあたっては、ご協力くださったオンライン言語学校に感謝を申し上げます。そして、本稿を執筆するにあたり、熱心に指導して下さった京都外国語大学の森篤嗣教授に深く感謝いたします。

参考文献

朝倉徹 (2019)「メディアとしての教師メディア論からみた授業における教師の問いかけの質について」『日本教育メディア学会』19巻2号, 1-10.

- 井上次夫 (2006)「学習者の反応とその対処法について——教師の成長という視点から——」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』<http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/inoue.pdf> (2021年9月14日参照)
- 尹智鉉, 岩崎浩与司, 鄭良媛 (2016)「反転授業型オンライン日本語コースにおける初級日本語学習者向けの遠隔チュートリアル」『早稲田日本語教育実践研究』4巻, 61-62.
- 小山義徳, 高木啓, 安部朋世, 藤川大祐 (2016)「教師の発問に関する学際的考察——教育学, 日本語学, 教育心理学の立場から——」『千葉大学教育学部研究紀要』64号, 195-203.
- 小田まり子, 河野央, 佐塚秀人, 内田知巳, 江藤信一, 齋藤善寛, 齊藤裕典, 渡壁京子, 玉井敏晴 (2020)「久留米工業大学と羽衣国際大学における 共同双方向型遠隔教育の試み」『久留米工業大学研究報告』42号, 148-158.
- 児崎静佳 (2007)「聴解授業における学習者の推測力を育成する教師の問いかけ——授業観察から学んだこと——」『早稲田大学日本語教育実践研究』6号, 173-180.
- 藤本かおる (2019)「日本語初級レベルのグループオンライン授業での教室活動に関する研究: 担当教師へのインタビューを中心に」『日本 e-Learning 学会誌』19巻, 27-41.
- マイケル・G. ムーア, グレグ・カースリー (2004)『遠隔教育: 生涯学習社会への挑戦』高橋悟編訳, 海文堂出版.
- 村重慎一郎, 榊原朱梨, 藤井篤之, 鈴木貴人, アクセンチュア株式会社, 福島県立ふたば未来学園高等学校 (2020)「授業, 教育プログラムのオンライン化から見えた実効性の高い教育方法および産学連帯教育の今後の展望」『日本教育工学会研究報告書』20巻3号, 15-22.
- 李迅 (2020)「同期オンライン授業における教師の問いかけと学習者の反応の分析」京都外国語大学大学院修士論文.
- 龍昌治 (2014)「スマートフォンやタブレットの授業利用」『Com=コム: 愛知大学情報メディアセンター紀要』24巻1号, 37-44.

日本語「形容詞＋動詞」構文の考察

「悲しい／嬉しい＋思う／感じる」を中心に

林 潮瑜

要 旨

森田(1981)では「悲しいと思う」と「悲しく思う」の相違を論じている。本稿では、この「悲しいと思う」と「悲しく思う」について、その中国語訳を足掛かりに、他の感情形容詞も含めて、文法上の異同について考察していく。約979万字の日本文学のテキストから、「感情形容詞＋動詞」構文の例を抽出し、それらの中国語訳の中で対応する中国語訳を取り上げ、その特徴を観察し、考察を加えた。

1. はじめに

森田(1981)「『悲しく思う』か『悲しいと思う』か」では「悲しく思う」と「悲しいと思う」の違いについて、次のように論じている。

次の例文(1)のような文は、思う気持ちの状態を総括的に「どんなだ」と叙述する。例文(2)は、「どんなに嘆いてもやはり父の死は悲しいと思う」のように「…は悲しい」と叙述で受けて、全体を「『…』と思う」、つまり「と思う」の前の部分は引用節であると認められ、「…と思う」の「…」は、思う気持ちの状態説明ではなく、思う内容の説明である¹⁾。

- (1) 悲しく思う。
- (2) 父の死を悲しいと思う。

以上のように、「悲しいと思う」と「悲しく思う」は違いを持っている異なる二つの句であることが理解できる。これを踏まえて本稿では、中国語に訳した場合にも、同じように違いが存在しているかを明らかにしたい。

例文は中国語訳が存在する文学作品から採取した。その作者とテキストは表1の通りである。

主たる考察対象である感情形容詞は、森田(1981)

表1 使用した日本語小説のデータ

作者	原文字数
芥川龍之介	1,239,768
夏目漱石	1,944,829
渡辺淳一	1,216,579
村上春樹	2,123,877
宮部みゆき	2,588,936
太宰治	677,597
合計：9,791,586	

1) 森田良行(1981)「『悲しく思う』か『悲しいと思う』か」『日本語の発想』pp.84-89. 冬樹社

で言及している「悲しい」を基礎に、使用頻度の高い「嬉しい」等を加えて、例文を収集し考察をしていく。

中国語では、形容詞と動詞の組み合わせには4種類があり、表2の通りである。

表2 中国語での形容詞と動詞の組み合わせ

形容詞の役割	日本語原文	中国語訳
述語	(李さん) よく働いている	(老李) 工作 很认真
補語	よくなる	变 好
状況語	詳しく研究する	仔细地 研究
目的語	嬉しく思う	感到 高兴

以下では、このような中国語での形容詞の動詞に対する役割を踏まえて、「感情形容詞 + 動詞」構文の中国語訳の特徴を考察する。

2. 「悲しく思う／感じる」と「悲しいと思う／感じる」

「悲しく思う」の例文で、「悲しい」の主体には第一人称と第三人称が置かれる。そして、「悲しい」は「つらく切ない気持ち」を表すことが多く、主語の気持ちをはっきり表す。

以下の例文を見られたい。

(3) 日：自分²⁾はそれを悲しく思う³⁾と同時に、この傾向で彼がだんだん進んで行ったならあるいは遠からず彼の精神に異状を呈するようになりはしまいかと懸念して、それが急に恐ろしくなった。(夏目漱石『行人』青空文庫 1999)^{注1}

中：我一方面感到可悲，另一方面又为哥哥担心：他长此以往发展下去，说不定不久就会精神失常。我顿时感到恐惧。(张正立《行人》上海译林出版社 2017)

(4) 日：彼は寝ながら過去二三時間の経過を考えて、そのクライマックスが突如として、いかにも不意に起ったのを不思議に感じた。かつ悲しく感じた。(夏目漱石『門』青空文庫 1999)^{注2}

中：宗助躺在被子里回忆着前此两三个小时中发生的事情，觉得那达到高潮的消息是突如其来的，实在太意外了，简直令人不可思议，而且可悲。(吴树文《门》上海译文出版社 2017)

以上の例文から理解できるが、「悲しく + 思う／感じる」は“感到可悲”のように感情形容詞を目的語として用いられったり、感情形容詞がそのまま述語になったりする形式となるが、目的語になる場合、使役動詞を使う例もある。

2) 囲み線は筆者による。

3) 下線は筆者による。

(5) 日：お母さまは、黙って受け取り、おやすみになったままで、マスクの紐を両方のお耳に素直におかけになり、そのさまが、本当にもう幼い童女のように、私には悲しく思われた。(太宰治『斜陽』青空文庫 2003)^{注3}

中：母亲一声不吭地接过去，躺着就直接挂在了耳朵上。她的样子就像一个温顺的女孩子，让人不禁有些伤感。(曹捷平《斜阳》中国友谊出版公司 2021)

「悲しい＋と＋思う／感じる」では、「悲しい＋思う／感じる」と同じく、形容詞は目的語として訳すことが多い。

(6) 日：「君は両親に死なれたら、悲しいとかなんとか思うかい？」

僕はちょっと考えたのち、「悲しいと思う」と返事をした。(芥川龍之介『追憶』青空文庫 2001)^{注4}

中：“如果你的双亲去世了，你是悲伤呢还是怎么样？”我稍微想了想，说：“我会悲伤。”(高慧勤、魏大海《芥川龙之介全集 第3卷》山东文艺出版社 2005)

例文(6)は例文(2)のような「引用節＋と思う」構文となっているが、“我会悲伤”は「『両親の死を悲しい』と思う」より「悲しくなる」の意味を表す。例文(6)では、中国語訳は“引用句”の形式になっていない。

しかし中国語訳では以下の例文の通り、敢えて“引用句”を使う文もある。

(7) 日：そういうとき、あたし、女ってすごく悲しいと思うよ。(宮部みゆき『模倣犯』小学館 2001)

中：像这种时候，我就会觉得 女人真是可悲。(张秋明《模倣犯》南海出版公司 2016)

以上の文では、「女ってすごく悲しい」を引用節とし、中国語訳も同じ“引用句”の“女人真是可悲”の形式に訳されている。

以上述べたところをまとめると、「悲しい」と「思う／感じる」を組み合わせる構文の特徴は以下になる。

表3 研究資料における「悲しい」と「思う／感じる」を組み合わせる構文の中国語訳の種類

		「悲しい」の主体
A. 形容詞を目的語とするもの	A-1. 使役動詞を使うもの	第一人称
	A-2. 使役動詞を使わないもの	第一／三人称
B. 引用節を使うもの		第三人称

次に表3の特徴について、「嬉しい」に関する例文を考察する。

3. 「嬉しく思う／感じる」と「嬉しいと思う／感じる」

「嬉しく＋思う／感じる」の中国語訳は、三つのパターンに分類される。

パターン①：「嬉しい」の主体は第一人称で、中国語訳では使役動詞を使わず、形容詞は目的語で表現する。

(8) 日：余はその時に心からうれしく感じた。(夏目漱石『草枕』青空文庫 1999) 注5

中：这时，我打心眼里感到高兴。(陈德文《草枕》上海译文出版社 2017)

一般的に、「嬉しく＋動詞」構文、特に「嬉しく＋思う／感じる(テイル形を除く)」では、その主体に第三人称が用いられないことがよく知られているが、以下の例文では、第三人称が用いられる場合があることが理解できる。

パターン②：「嬉しい」の主体が第三人称で、中国語訳では使役動詞を使わず、形容詞は目的語で表現する。

(9) 日：三四郎は、かぶっている古帽子の徽章の痕が、この男の目に映ったのをうれしく感じた。(夏目漱石『三四郎』青空文庫 2000) 注6

中：三四郎知道男子是看到了自己戴着的那顶旧帽子上的帽徽痕迹了，心里感到很高兴。(吴树文《三四郎》上海译文出版社 2017)

パターン③：「嬉しい」の主体が第三人称で、中国語訳では使役動詞“使”“让”を用いて、形容詞は目的語で表現する。

(10) 日：眼を醒す刺激の底に何所か沈んだ調子のあるのを嬉しく思いながら、鳥打帽を被って、銘仙の不断着のまま門を出た。(夏目漱石『それから』青空文庫 2013) 注7

中：浓郁的绿意好像扑面而来似的，使他像是沉浸在什么令人为之眼目一新的境界里而感到心旷神怡。(吴树文《后来的事》上海译文出版社 2017)

「嬉しいと思う／感じる」の例文では、中国語訳は四つのパターンに分類されるが、「嬉しい」は引用節に落とし込まれることが多い、つまり“想、认为、觉得、说”等の“引用句”として目的語になることが多い。

パターン④：「嬉しい」の主体が第三人称で、中国語訳では“引用句”を使う。

- (11) 日：「そんなことないですよ。直子だって誰かに着てもらっている方が嬉しいと思いますね。とくにレイコさんに」(村上春樹『ノルウェイの森』講談社 1987)
中：“没有的事。有人穿她的衣服，我想直子也会高兴的。特别是你来穿。”(林少华《挪威的森林》上海译文出版社 2011)

囲み線の中の内容を見ると、引用節で処理されていることが明らかである。例文(11)の中国語訳も日本語原文と同じく、動詞句“我想”を使って“引用句”になっている。

パターン⑤：「嬉しい」の主体が第一人称で、中国語訳では使役動詞を使わず、形容詞は目的語の形になる。

- (12) 日：余が嬉しいと感ずる心裏の状況には時間はあるかも知れないが、時間の流れに沿って、通次に展開すべき出来事の内容がない。(夏目漱石『草枕』青空文庫 1999年2月17日)^{注8}
中：我感到高兴时的心理状态也许有时间的经过，但却没有随时间的流动渐次展开的事件内容。(陈德文《草枕》上海译文出版社 2017)

パターン⑥：「嬉しい」の主体が第三人称で、中国語訳では使役動詞を使い、形容詞は目的語の形になる。

- (13) 日：兄の指摘するように確かに褒められ狎れしているのかも知れないが、それでも蘭子が、褒められて素直に嬉しいと思うのはずっと昔から塾の大先生で、同じ褒めようでも大先生の言葉だけは他の人よりはずっと値打ちがあるように思う。(宮尾登美子『一絃の琴』講談社 1978)
中：也许哥哥说得没错她的确习惯了受人表扬。即便如此最让她欣喜的终究是琴塾大师父的褒奖。大师父的话比其他人的更有价值。(曹逸冰《一弦琴》吉林出版社 2014)

パターン⑦：「嬉しい」の主体が第三人称で、中国語訳では使役動詞を使わず、形容詞は目的語の形になる。

- (14) 日：だが、手紙を読むと、いつもそこで戸惑う。嬉しいと思いながら、わからなくなる。里子は手紙を抽斗に戻しながら、そのわきにある写真をとりだす。(渡

辺淳一『化粧』講談社 2005)

中：但是，看他的来信的时候，每次读到这里，里子就感到困惑，尽管觉得很高兴，但越想越不明白。里子把信放回抽屉里，顺手又把旁边的照片拿了出来。（程长泉《化妆》青岛出版社 2017）

以上の例では、形容詞を目的語とする翻訳方法が圧倒的に多いが、「嬉しく思う」と「嬉しいと思う」の中国語訳を「北京大学現代漢語語料庫 (CCL)」で検索すると、他の形の存在も確認できる。

動詞＋目的語		嬉しく思う	状況語＋動詞	
觉得高兴	感到高兴		高兴地想	高兴地认为
86件	226件		26件	5件

図1 「嬉しく思う」の中国語訳が「北京大学現代漢語語料庫 (CCL)」での件数

図1のように、形容詞は動詞の後に置かれる「動詞＋目的語」の場合と、動詞の前に置かれる「状況語＋動詞」の形、即ち“高兴地想”“高兴地认为”のような形が存在していることが分かったが、出現頻度としては「動詞＋目的語」、即ち“感到高兴”“觉得高兴”の訳文が圧倒的に多い。

以上述べたところをまとめると、「嬉しい」と「思う／感じる」を組み合わせる構文の中国語訳での特徴は以下になる。

表4 研究資料における「嬉しい」と「思う／感じる」を組み合わせる構文の中国語訳の種類

		「嬉しい」の主体
A. 形容詞を目的語とするもの	A-1. 使役動詞を使うもの	第一人称
	A-2. 使役動詞を使わないもの	第一／第三人称
B. 引用節を使うもの		第三人称

4. まとめ

森田(1981)が示す日本語の「悲しく思う」と「悲しいと思う」の相違を、表5にまとめた。「悲しく思う」(3)と「悲しいと思う」(6)のように、中国語訳では同じく“感到悲(伤、惨、凉)”のように悲しみを表す形容詞を目的語とする場合が多い。

表5 森田(1981)における「悲しく思う」と「悲しいと思う」の相違⁴⁾

原文	意味
悲しく思う	思う気持ちの状態を総括的に「どんなだ」と叙述する。
悲しいと思う	思う気持ちの状態説明ではなく、思う内容の説明であるとする。つまり、「と思う」の前の部分は引用節となっている。

4) 森田良行(1981)「『悲しく思う』か『悲しいと思う』か」『日本語の発想』pp.84-89 冬樹社

- (15) 日：自分はそれを悲しく思うと同時に、この傾向で彼がだんだん進んで行ったならあるいは遠からず彼の精神に異状を呈するようになりはしまいかと懸念して、それが急に恐ろしくなった。(夏目漱石『行人』青空文庫 1999)^{注9}

中：我一方面感到可悲，另一方面又为哥哥担心：他长此以往发展下去，说不定不久就会精神失常。我顿时感到恐惧。(张正立《行人》上海译林出版社 2017) 再掲(3)

- (16) 日：お母さまは、黙って受け取り、おやすみになったままで、マスクの紐を両方のお耳に素直におかけになり、そのさまが、本当にもう幼い童女のように、私には悲しく思われた。(太宰治『斜陽』青空文庫 2003)^{注10}

中：母亲一声不吭地接过去，躺着就直接挂在了耳朵上。她的样子就像一个温顺的女孩子，让人不禁有些伤感。(曹捷平《斜阳》中国友谊出版公司 2021) 再掲(5)

「悲しい＋と＋思う／感じる」の中国語訳は、「悲しく＋思う／感じる」と同じく、形容詞を目的語とする場合が多い。

- (17) 日：「君は両親に死なれたら、悲しいとかなんとか思うかい？」

僕はちょっと考えたのち、「悲しいと思う」と返事をした。(芥川龍之介『追憶』青空文庫 2001)^{注11}

中：“如果你的双亲去世了，你是悲伤呢还是怎么样？”“我”稍微想了想，说：“我会悲伤。”(高慧勤、魏大海《芥川龙之介全集 第3卷》山东文艺出版社 2005) 再掲(6)

「悲しい」については、日本語では引用節としても、その中国語訳では“引用句”を使う場合と、使わない場合との、二種類の翻訳方法がある。

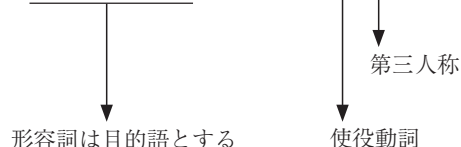
次に「嬉しい」に関する例文を検証していく。

上述の通り、「嬉しい」では「嬉しく思う」の中国語訳を三つのパターンに、「嬉しいと思う」の中国語訳を四つのパターンに分けたが、最終的には表1と表2が相同となり、以下の三種類に分類される

種類1：A-1

- (18) 日：眼を醒す刺激の底に何所か沈んだ調子のあるのを嬉しく思いながら、鳥打帽を被って、銘仙の不断着のまま門を出た。(夏目漱石『それから』青空文庫 2013)^{注12}

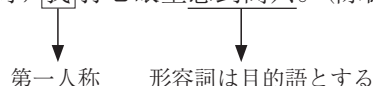
中： 浓郁的绿意好像扑面而来似的，使他像是沉浸在什么令人为之眼目一新的境界里而感到心旷神怡。(吴树文《后来的事》上海译文出版社 2017) 再掲 (10)



種類 2 : A-2

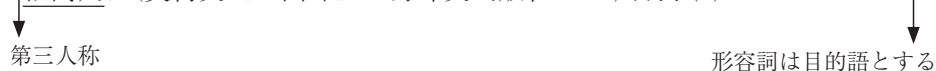
(19) 日： 余はその時に心からうれしく感じた。(夏目漱石『草枕』 青空文庫 1999) 注13

中： 这时，我打心眼里感到高兴。(陈德文《草枕》上海译文出版社 2017) 再掲 (8)



(20) 日： 三四郎 は、かぶっている古帽子の徽章の痕が、この男の目に映ったのをうれしく感じた。(夏目漱石『三四郎』 青空文庫 2000) 注14

中： 三四郎 知道男子是看到了自己戴着的那顶旧帽子上的帽徽痕迹了，心里感到很高兴。(吴树文《三四郎》上海译文出版社 2017) 再掲 (9)



種類 3 : B

(21) 日： 「そんなことないですよ。直子だって誰かに着てもらっている方が嬉しいと思いますね。とくにレイコさんに」 (村上春樹『ノルウェイの森』 講談社 1987)

中： “没有的事。有人穿她的衣服，我想直子也会高兴的。特别是你来穿。” (林少华《挪威的森林》上海译文出版社 2011) 再掲 (11)



以上のように、形容詞を直接目的語にするか、使役動詞を使用するか、という二つの条件から中国語訳は三種類に分類される。

表 6 研究資料における「感情形容詞」と「思う／感じる」を組み合わせる構文の中国語訳の種類

A. 形容詞を目的語とするもの	A-1. 使役動詞を使うもの
	A-2. 使役動詞を使わないもの
B. 引用節を使うもの	

そしてこの3種類では、感情形容詞の主体の人称が、以下の表ようになる。

表7 研究資料における感情形容詞の主体の人称

	第一人称	第二人称	第三人称
A-1	—	—	+
A-2	+	—	+
B	—	—	+

参考文献

- 市川保子 (2010) 『日本語誤用辞典』スリーエーネットワーク
- 大石有香 (2006) 「特殊な文法形式をとる感情形容詞について」『大学院論文集』3. pp.1-8. 杏林大学大学院国際協力研究科
- 大曾美恵子 (2001) 「感情を表わす動詞・形容詞に関する一考察」『言語文化論集』22 (2). pp.21-30. 名古屋大学大学院国際言語文化研究科
- 鎌田精三郎 (2002) 「現代日本語感情述語の人称制限について」『城西大学研究年報 人文・社会科学編』25. pp.1-29. 城西大学
- 工藤真由美 (1995) 『アスベスト・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
- 高橋圭介 (2003) 「引用節を伴う『思う』と『考える』の意味」『言葉と文化』4. pp.99-114. 名古屋大学大学院 国際言語文化研究科 日本言語文化専攻
- 寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版
- 中井悟 (1974) 「形容詞・形容動詞の連用形の副詞的用法——連用修飾語を含む文の基底構造と変形——」『主流』36. pp.25-47. 同志社大学英文学会
- 永谷直子 (2017) 「現代日本語における形容詞の連用用法——外面性／内面性に着目して」要旨 p.1. 一橋大学言語社会研究科博士後期課程
- 永谷直子 (2018) 「感情形容詞の時間的性格を『見る』: 『うれしい』と『楽しい』を例に」『相模国文』45. pp.127-138. 相模女子大学
- 西尾寅弥 (1972) 『形容詞の意味・用法の記述的研究』秀英出版
- 飛田良文・浅田秀子 (1996) 『現代形容詞用法辞書』p.89/342. 東京堂出版
- 宮崎和人 (1999) 「モダリティ論から見た『～と思う』」『待兼山論叢』33. pp.1-16. 大阪大学大学院文学研究科
- 宮崎和人 (2001) 「動詞『思う』のモーダルな用法について」『現代日本語研究』8. pp.111-136. 大阪大学文学部日本学科現代日本語学講座
- 森田良行 (1981) 「『悲しく思う』か『悲しいと思う』か」『日本語の発想』pp.84-89. 冬樹社
- 森山卓郎 (1992) 「文末思考動詞『思う』をめぐる——文の意味としての主観性・客観性——」『日本語学』11巻9号. pp.105-116. 明治書院
- 山岡政紀 (2000) 「日本語の述語と文機能」『日本語研究著書』13. pp.109-129. くろしお出版
- 山本俊英 (1955) 「形容詞ク活用・シク活用の意味上の相違について」『国語学』23. pp.71-75. 国立国語研究所
- 吉田光浩 (1995) 「感情形容詞構文小考: 『うれし』について」『大妻国文』26. pp.101-115. 大妻女子大学国文学会

20. 曲凤鸣 (2010) <「～と思う」与「連用修飾語 + 思う」の区別> 《日语知识》2020.11. pp.27-28. 大连海洋大学

注

1. 夏目漱石『行人』青空文庫 1999 https://www.aozora.gr.jp/cards/000148/files/775_14942.html (参照 2021-09-18) (注 9 と同じ)
2. 夏目漱石『門』青空文庫 1999 https://www.aozora.gr.jp/cards/000148/files/785_14971.html (参照 2021-09-18)
3. 太宰治『斜陽』青空文庫 2003 https://www.aozora.gr.jp/cards/000035/files/1565_8559.html (参照 2021-09-18) (注 10 と同じ)
4. 芥川龍之介『追憶』青空文庫 2001 https://www.aozora.gr.jp/cards/000879/files/1141_15265.html (参照 2021-09-18) (注 11 と同じ)
5. 夏目漱石『草枕』青空文庫 1999 https://www.aozora.gr.jp/cards/000148/files/776_14941.html (参照 2021-09-18) (注 8、13 と同じ)
6. 夏目漱石『三四郎』青空文庫 2000 https://www.aozora.gr.jp/cards/000148/files/794_14946.html (参照 2021-09-18) (注 14 と同じ)
7. 夏目漱石『それから』青空文庫 2013 https://www.aozora.gr.jp/cards/000148/files/56143_50921.html (参照 2021-09-18) (注 12 と同じ)

参考サイト

1. 国立国語研究所「Web データに基づく形容詞用例データベース」<https://csd.ninjal.ac.jp/adj/>
2. 国立国語研究所「現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)」<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search>
3. 北京大学中国言語学研究中心「現代漢語語料庫 (CCL)」<http://ccl.pku.edu.cn>



執筆者紹介

侯 遠方 京都外国語大学大学院 博士後期課程 異言語・文化専攻 言語文化領域

崔 子銘 京都外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻（言語文化コース）
東アジア地域

唐 蕾 京都外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻（言語文化コース）
東アジア地域

山口 裕太 京都外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻（言語文化コース）
ヨーロッパ・ラテンアメリカ地域

李 迅 京都外国語大学大学院 博士後期課程 異言語・文化専攻 言語教育領域

林 潮瑜 京都外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻（言語文化コース）
東アジア地域



編集代表

彭 飛

(京都外国語大学 大学院外国語研究科長 日本語学科教授)

編集委員会

編集委員長

井元麻美

(京都外国語大学大学院 博士後期課程 異言語・文化専攻 言語教育領域)

編集委員

劉 洪昊

(京都外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻 (言語文化コース) 東アジア地域)

編集後記

2007年の創刊以来、大学院紀要『言語と文化』は今年で第16号目を迎えました。これもひとえに本紀要への関心を示してくださる関係者のみなさまのご協力によるものと感謝しております。本紀要の編集は毎号、院生主体で行っておりますが、まだまだ改善すべき点が多く、今号の反省点は次号刊行における課題として引継ぎ、反映させたいと考えております。

本号刊行にあたり、ご多忙の中、執筆者のみなさんのご指導をしてくださいました諸先生方、留学生のサポートをくださった編集代表でいらっしゃる彭飛先生、刊行に関する相談に乗ってくださった大学院事務室のみなさまに、心から感謝いたします。

また、本紀要『言語と文化』が、多くの方にご覧いただけますことを心より願っております。

(編集委員長 井元麻美)

『言語と文化』原稿執筆要項

1. 執筆資格

本学在籍中の大学院生、および編集委員会が認めたものとする。

2. 原稿の種類

論文、研究ノート、書評、翻訳およびその他、編集委員会が認めたものとする。

3. 原稿の枚数

論文は38字×32行を1ページとして以下の分量を目安とする。

- 1) 論文：約12,000字(A4で10頁程度、上限はA4で14頁とする)。
研究ノート：約8,000字(A4で7頁程度、上限はA4で8頁とする)。
翻訳：約12,000字(A4で10頁程度、上限はA4で10頁とする)。
書評：約2,000～2,800字(A4で1～2頁程度、上限はA4で2頁とする)。
- 2) 欧文原稿の目安は論文10頁5,000語程度、研究ノート7頁3,000語程度とする。
- 3) 論文の初めに要旨をつけること。要旨の分量は日本語・中国語の場合は800字まで、その他の欧米語の場合は1,600字までとする。また、タイトルは、目次ページに記載する際使用言語に関わらず欧文和文両方を必要とする。
- 4) 要旨と図表などは上記1)の枚数に含まれるものとする。

4. 執筆の手続き

- 2022年7月22日(金)までに執筆申込書を編集委員会宛に提出する。執筆申込なしに送付された原稿は受理されない。ただし、執筆者が海外在住の場合、執筆者が指導教官に申込書を提出し、指導教官が申込書を提出してもよい。
- 2022年10月24日(月)までに執筆者は指導教官に原稿を予備提出し、指導を受けておく。
- 2022年11月7日(月)までに編集委員会にメールで完成原稿(WordとPDF両方)と図表ファイル(ExcelやPPT)を提出する。

5. 原稿の作成と提出

原稿は、編集委員指定の本要項を参照して作成し、表記等の校正作業については編集委員会に一任していただく。

原稿は完全原稿を提出すること。締切日を過ぎた原稿は受け付けない。完成原稿と原稿内で使用した図表を編集委員会にメール(g_bunka@kufs.ac.jp)で提出する。

完成原稿：WordとPDFの両方

原稿で使用した図表：ExcelやPPT

原稿は完全原稿を提出すること。締切日を過ぎた原稿は受け付けない。

6. 校正

執筆者校正は原則として2回までとし、文章の大幅な加筆・修正は認めない。

7. 原稿の採否

編集委員会によって決定される。

8. 原稿の掲載

当該号の投稿論文数、その他の事情により、次号に繰り越す場合がある。

その場合、編集委員会は投稿者に連絡し、協議するものとする。

9. 執筆申込先および原稿送付先

〒615-8558 京都市右京区西院笠目町6 京都外国語大学大学院事務室

『言語と文化』編集委員会 e-mail: g_bunka@kufs.ac.jp

10. その他

必要な事項については、編集委員会の議を経て決定する。

11. 著作権について

掲載原稿の著作権は、著者に帰属する。ただし、編集委員会は、掲載原稿を電子化し、公開・配布するための権利を有するものとする。

京都外国語大学『言語と文化』第16号

2022年3月15日 印刷

2022年3月15日 発行

編集兼 京都外国語大学大学院外国語学研究科
発行所 〒615-8558 京都市右京区西院笠目町6