

## 第3章 研究成果（学術論文）

本章では、(1) 言語とコミュニケーション、(2) 施策と学習者、(3) 教育と技術という研究の3つの構成に従い、代表的な学術論文等を10編掲載して研究の全貌を紹介する。その他の成果については、巻末の業績一覧に掲載する。

### (1) 言語とコミュニケーション

論文名	広東語の文末助詞 gE2 の意味と意味変化 —対人的機能からテキスト構成的機能へ—
著者	飯田真紀
論文名	小説の対訳データから見る日本語・英語・中国語可能表現の特徴
著者	今泉智子

### (2) 施策と学習者

論文名	多層言語社会における教育政策と制度について —香港の後期イマージョン教育の現状と展望—
著者	横山吉樹
論文名	香港における日本語学習と日本のポピュラーカルチャーの関連 —内発的動機づけの観点から—
著者	小林由子
論文名	複数言語社会香港における継承日本語学習者の多様な言語学習環境
著者	佐野愛子
論文名	香港大学日本語スタンダード策定について
著者	萬美保

### (3) 教育と技術

論文名	香港と日本の大学生によるオンライン言語交換学習
著者	河合靖、河合剛
論文名	「グローバル」という概念を日本人大学生はどのように捉えているのか —日港学生の PAC 分析比較調査から—
著者	山田智久
論文名	多層言語環境に生きる英語話者とのコミュニケーション —オンライン英会話を取り入れた授業実践と学習者の評価—
著者	三ツ木真実
論文名	日本と中国の遠隔交流が創出する質的価値の探究
著者	杉江聡子
論文掲載紙	『中国語教育』15, 105-123.

# 広東語の文末助詞 gE2 の意味と意味変化 —対人的機能からテキスト構成的機能へ—

飯田真紀

## Abstract

This paper argues that the Cantonese sentence-final particle *ge2*, which is pronounced with a longer duration and a slowly rising pitch (*gE2*, hereafter) has two different uses, namely 'expressing reservation' and 'expressing objection'. The meanings of the particle in these two uses can be defined as follows respectively. The 'reservation' *gE2* expresses that the speaker presents the proposition he/she asserts as one that may be accompanied by another proposition which conflicts with the one he/she asserts. The 'objection' *gE2* expresses that the speaker presents the proposition he/she asserts as one that conflicts with the proposition which (he/she thinks) the hearer assumes to be true. As to the direction of the semantic change of the particle, the interpersonally oriented 'objection' use precedes the textually oriented 'reservation' use.

**Keywords:** Cantonese, sentence-final particles, semantic change, interpersonal function, textual function

## 1. はじめに

### 1.1. 本稿の考察対象

広東語は中国語の方言の中でもとりわけ文末助詞(sentence-final particle)が豊富で発達していることで知られる。これは話し手の様々な伝達態度を表し分ける品詞で、日本語の終助詞に当たるものである。会話では文ごとの使用がほぼ義務的ともいえるほど用いられる頻度が高く、非公式のカウントによると、日常会話では平均しておよそ5秒に一回出現すると言われる(Luke 1990:11)。

広東語の文末助詞はバラエティに富んでおり、その数は分析者によって異なるが、代表的な研究の1つであるKwok(1984)では、30個の基礎的な文末助詞を見出している。本稿はそのうちの1つ ge2 (“嘅”) [k[25]を取り上げ、その意味と意味変化について考察するものである。<sup>1</sup>

本論に入る前に、本稿の考察対象を明確にしておく。ge2 (“嘅”)と表記される文末助詞に関しては、先行研究では音調の微妙な違いから一般に、例(1)のような短く急に上昇する ge2 と、例(2)のような長く緩やかに上昇する ge2(以下、gE2 と表記)の2種類が区別されているが、本稿で扱うのは後者の gE2 の方である。

(1) 點解 我 唔 知 **ge2**? (Kwok 1984:73)

なぜ 私 [否定] 知る SP

[なんで私が知らないんだろう?]

(2) 可以 快 啲 **gE2**, 不過 又 要 教 咁 多 書。 (Kwok1984:44)

してよい 速いいくらか SP でも また 必要だ 教える-[こんなに-多い]

[もう少し早くすることはできるけど、でも教育の仕事もたくさんあるんだ。]

なお、gE2 の音調についてさらに言えば、聴覚的印象では単なる上昇調ではなく、上がって下がる[↗↘]のような調型(contour)である。<sup>2</sup>

次に、gE2 の文末助詞としての位置付けについて述べておく。gE2 はしばしば声調だけを異にする別の文末助詞 ge3 (“嘅”)[k[33]との密接な関連が指摘される。例えば、梁仲森(1992)は gE2 は文末助詞 ge3 に上昇下降調の文末イントネーションが結合してできた産物と見なしている。

---

<sup>1</sup> 広東語の漢字表記は繁体字を用い、ローマ字表記は香港語言學學會の“粵語拼音方案”を用いる。一部の語については、[ ]内に国際音声字母(International Phonetic Alphabet(IPA))の表記をも記しておく。声調(tone)は最も高い音を5、最も低い音を1として表す。

<sup>2</sup> 梁仲森(1992:82)も同様の指摘をしている。

文末助詞 **ge3** というのは、連体修飾語句と被修飾名詞をつなぐ機能を果たす構造助詞“嘅”(ge3)[k[33] (日本語の「の」に概略相当)に由来する文末助詞で、「決定性の語気辞」であるとされたり(張洪年 1972:186)、断言の力を強めるとされる(Kwok 1984:42)ものである。以下に、構造助詞“嘅”及びそれに由来する文末助詞 **ge3** の例を示す。(以下では文末助詞としての用法の場合は **ge3** と表記する。)

#### 【構造助詞】

(3)我 嘅 行李            [私の荷物]

私 の 荷物

(4)呢 個 係 我 嘅。    [これは私のだ。]

この CL ~だ 私 の

#### 【文末助詞】

(5)我 會 去 **ge3**。

私 [可能性] 行く SP

[私は行くよ(行くとも)。]

先述の梁仲森(1992)と同様、本稿でも **gE2** の由来を **ge3** に上昇下降調の文末イントネーション[↗↘]がかぶさってできたものとする。こうした事情から、先行研究では、**gE2** の意味を記述する際に、**ge3** と互いに比較して述べられることが多い。例えば、李新魁ほか(1995:512)では、**ge3** も **gE2** も「肯定(の語気)を強める」と記述されるが、**gE2** の方が「説明や同意の色彩がいくぶん強い」と述べられている。

このようなことからすると、**gE2** という文末助詞を 1 つの語と見なす必要はなく、**ge3** という文末助詞に上昇下降イントネーションがかぶさった変異形であると見なす考え方もあり得る。しかしながら、本稿では **gE2** を **ge3** とは区別される 1 つの独立した語(文末助詞)と見なすのが妥当であるとする。その最大の根拠となるのは“咪”(mai6)「じゃない(か)」という副詞との共起の仕方である。

“咪”という形式は“唔係”(m4hai6)「～ではない」、すなわちコピュラ動詞“係”(hai6)「～だ」の否定形がつづまった形に由来する(Kwok 1984:59, 李新魁ほか 1995:516)。gE2はこの形式と共起し、全体として“咪 P gE2”「P じゃない? / P じゃないですか\」(“P”は命題)という構文を形成することができる。例えば以下のような例がある。

(6)我 呀……尋晚 咪 留 喺 度 gE2, 你 知 唔 知

私 SP 昨日の夜 ジャナイ 残る ～に CL SP あなた 知る [否定] 知る

我 見 到 邊 個 呀? (《19 歲》73)<sup>3</sup>

私 見える-[達成] 誰 SP

[俺さあ、昨日の夜、ここに残ったじゃない? 誰を見かけたと思う?]

なお、この構文においては gE2 は上述のような上昇下降調[↗↘]の音調ではなく、上昇調[↗]の音調になる。

先述したように、gE2 はその成り立ちから ge3 と意味が近いのであった。実際、gE2 はしばしば ge3 に置き換え可能である。(両者の違いについては 2.2. 参照。)

(7)A: 對唔住 呀……多 咗 篇。

すみません SP 多い [完了] CL

[ごめん。一本、ふえちゃった。]

B: 唔緊要 {gE2 / ge3}。我 delete 咗 喇。

大丈夫 SP SP 私 削除する [完了] SP

[大丈夫だよ。もう削除した。]

しかし、ここで取り上げている“咪 P gE2”構文においては gE2 を ge3 に置き換えることができない。例えば、例(6)の下線部を以下のように言うことはできない。

(8)我呀……\*尋晚咪留喺度 ge3, ……

<sup>3</sup> ≪ ≫は例文の出典を表し、後ろに示した数字は頁数を表す。本文で引用した例文の出典一覧は本稿末尾に掲げてある。いくつかの箇所では原文と異なる表記がなされている。出典が明記されていない例文は作例であり、広東語ネイティブスピーカーの確認を経たものである。

むろん、こうした事実に対して、“咪”が文末に上昇イントネーション[↗]を要求する(Lee and Man 1997)ことから文末に位置する文末助詞も中平ら調の ge3 のままであってはならず、それに上昇イントネーションがかぶさった gE2 となっているのだと主張することも一見、可能である。すなわち、この“咪 P gE2”構文に現れる文末の gE2 も実は、“ge3+文末上昇イントネーション”の産物であると解釈し、1つの独立した文末助詞と見なさないという主張である。しかし、このように gE2 を“ge3+↗”に還元して解釈しようとする説は以下のような言語事実に対して説明力を持たない。すなわち、次の例が示すように、本来 ge3 を用いることが不適格な文でも、“咪 P gE2”文を構成することができるということである。

(9)\*喺， 嗰度 有 四座 大廈 ge3。 見 唔 見 到 呀？

INTJ あそこ ある 4 CL ビル SP 見える [否定] 見える-[達成] SP

[ほら、??あそこにビルが4棟あるんだ。見える？]

(10)喺， 嗰度 咪 有 四座 大廈 gE2? 見 唔 見 到 呀？

INTJ あそこ ジャナイ ある 4 CL ビル SP 見える [否定] 見える-[達成] SP

[ほら、あそこにビルが4棟あるじゃない？見える？]

このように元の文(例(9))において ge3 が使用できない以上、“咪 P gE2”文(例(10))における gE2 を“ge3+↗”に還元することはもはや妥当ではない。ge3 がなぜそこにあるのかを説明できないからである。それよりは、gE2 を最初から一つの独立した文末助詞と見なした方が、より簡潔に一連の言語事実を説明できる。

なお、先述したように、この構文では gE2 の音調が上昇下降[↗↘]ではなく上昇[↗]となるが、こうした音調の現れ方については、聞き手に対して認識の活性化を行った上で相手の反応を待つというこの構文の意味(詳しくは 2.3.参照)から十分に説明できる。すなわち、この構文はその後に続く発話の内容につなげるための前提情報導入の機能を果たしているのであり、したがってこれだけではまだ発話が完遂していない。そのため、発話が言い終わるときに通常伴われる自然下降の部分が失われ、上昇調の部分だけが残るのである。

文末助詞 gE2 の位置付けについては、先行研究でも、Kwok(1984)、Matthews and Yip (1994)、Fung(2000)などのように、ge3 との意味の近さを指摘しつつも、gE2 を 1 つの文末助詞と見立てて記述することが一般的である。また、筆者の調査したネイティブスピーカー数名の語感からも、gE2 を一語と捉えていることが観察された。

このようなことから、本稿では gE2 を ge3 とは区別される独立した 1 つの文末助詞と見なして以下で意味分析と意味変化過程の考察を行っていく。

## 1.2. 先行研究と本稿の目的

先行研究の gE2 についての意味/機能の記述を見ると、大きく 2 種類の異なる意味が帰納されていることに気づく。

1 つは「不確定さ」(uncertainty)、「留保」(reservation)といった語気である(Kwok 1984:43、Matthews and Yip 1994: 349-350)。こうした意味の延長として、梁仲森(1992:82)はさらに一步踏み込み、gE2 を逆接の語気を表す、従属節末に出現する節末助詞と位置付けている。

もう 1 つは「肯定」の語気を表すとするもので、すなわち先に述べた ge3 との意味の近さに着目した分析である(李新魁ほか 1995:512, 方小燕 2003:56)。こちらの分析では、gE2 は ge3 の表す意味要素も含みつつ、ge3 に比べると幾分柔らかい(方小燕 2003:56)ということが指摘されている。

そうした中、Fung(2000)は gE2 に 2 つの異なる用法を見い出す、数少ない分析であるが、そこで提示されている「疑いを投げかける」(casting doubt)及び「説明を提供する」(offering explanation)という gE2 の 2 つの用法も、それぞれ上記で帰納した 2 種類の意味に対応していると見てよい。

このように先行研究では gE2 について 2 種類の意味が帰納されているのであるが、問題はこの 2 種類の意味の相互の隔たりが大きいことである。すなわち、これらの 2 つのうちどちらかがより妥当なのか、あるいはどちらも妥当だとすれば

この 2 種類の意味の間にどのようなつながりがあるのかということが問題になるのであるが、先行研究ではこの点が十分に解明されていない。

そこで、本稿ではこうした問題意識から出発し、gE2 の意味について、上述の 2 種類に対応する 2 つの意味があると見なした上で、それぞれに新たな定義を提示し、これら 2 種類の意味を統一的に説明する。その過程で、1.1.で言及した“咪 P gE2”構文における gE2 の働きについても論じる。最後に、gE2 の二種類の意味の間の発展ないし変化の方向について論じる。

## 2. gE2 の意味分析

### 2.1. 用法 1

前節で述べたように、gE2 について先行研究で指摘される意味として「不確定/留保」といった意味要素がある。そこでまずこちらの用法から分析を行いたい。このような意味があると言われることから、gE2 の意味を暫定的に次のように考えることを提案する。

定義A gE2 は、話し手が命題Pをそれと衝突する/対立する命題を伴い  
得るようなものとして提示することを表す<sup>4</sup>

これにより、gE2 が逆接(の語気)を表すという事実 (梁仲森 1992:82, Fung 2000) が説明される。gE2 を用いた文は Fung (2000:168) が以下の例で指摘するように、後続する発話がない場合、逆接 (Fung 2000:168)の言い方では"concessive"(譲歩))の

---

<sup>4</sup> 厳密に言えば、gE2 が付加される命題は話し手の何らかの主観的意見や判断を述べるものに限られ、客観的事態を描写するものであってはならない。例えば以下のような文は成立しがたい。(i)\*佢琴日冇返學 gE2。〔彼は昨日学校に行かなかったのだ〕、(ii)\*嗰度有座大廈 gE2。〔あそこにビルがあるのだ。〕これは gE2 と意味が近いとされる ge3 についても多かれ少なかれ当てはまることであるが、本稿では紙幅の都合上これ以上議論しないことにする。



解釈が生じるのであるが、これはまさに gE2 が当該命題 P と衝突するような命題が伴われることを標示するからである。

(11) 你 係 得 gE2。

あなた ~だ OK SP

'You're competent, (but.....)' (Fung 2000:168)

また、先行研究で指摘される「不確定/留保」という意味についてもこの定義で説明が可能である。以下の例を見よう。

(12) 阿煩：你 有 冇 拍拖 呀 宜家？

あなた 有る 無い 付き合う SP 今

[誰かと付き合ってる？今。]

陳占：我？有 gE2。<sup>5</sup>

私 有る SP

[俺？いるかな。]

阿煩：我 都 有..... 上車 喇 我, Bye。 (《19 歳》145)

私 も 有る 乗車する SP 私 さよなら

[私もいるんだ... もうバス乗るね。じゃあ。]

インフォーマントによると、ここでは gE2 を用いることで、「ためらい・躊躇」のニュアンスが出るという。本例文の原文の後続箇所でのこの発話の話し手(= 陳占)が(阿煩の質問に対して)なぜ自分はそのように不確定に答えたのだらうと自問自答していることから、ここでの gE2 が先行研究がいうような「不確定/留保」の意味を表出していることが伺われる。しかしながら、本稿では「不確定/留保」ないし「躊躇」といった意味を gE2 の本質とは考えず、上述の定義 A という、より抽象的な意味から導かれると考える。すなわち、話し手はある命題(P)を主張

<sup>5</sup> 原文では gE2 の前後に“...”というポーズが挿入されているが、ポーズの存在が「不確定/留保」のニュアンスにつながっていると解釈を避けるために“...”を削除した。すなわち、ポーズの有無に関わらず「不確定/留保」のニュアンスが gE2 により表出されていると見てよい。

すると同時に、それと衝突するような命題を伴い得るということを表明しているわけであるから、そうした述べ方は必然的に P という命題そのものの真実性や価値を下げることに繋がる。こうしたメカニズムにより「不確定/留保」といった意味が生じるのだと説明できる。

ここで見てきたような gE2 の「不確定/留保」(逆接用法も含む)の用法に対して、本稿では<留保付け>( <留保> と略称)用法と名付けておく。

## 2.2. 用法 2

次のもう 1 つの意味について検討する。先行研究で言われる「肯定」の語気ないし「説明を提供する」と言われる意味・用法である。gE2 には確かにこうした意味もあり、<留保>用法としては説明できない例が多く見受けられる。例えば以下の例が挙げられる。

(13) 占: 冇 紙巾 添。

無い ティッシュ SP

[しまった、ティッシュがない。]

M: 喂, 你 做 咩 呀?

INTJ あなた する 何 SP

[ちょっと、何すんの?]

占: 唔使 驚, 我就唔會 核突 到 幫你 吮血 gE2。

不要だ 心配する 私 [否定] [可能性] みっともない まで 手伝う あなた 吸う 血 SP

我 用 件 衫 幫 你 抹 走 啲 血 啦。

私 使う CL 服 手伝う あなた 拭く 去る CL 血 SP

[心配すんな、血を吸ったりするような、おぞましいことはしないって。

服で血を拭いてやるよ。]

ここで gE2 が付加されているのは相手の不安や疑念を否定する内容を表す命題であるから、ここでの gE2 の用法が自身の発話に留保を付ける 2.1. で述べた用法であるとは考えにくい。そこで、もう 1 つの別の定義を検討する必要があるが、

gE2 という 1 つの同じ語であることに鑑みて、前述の定義 A との間に意味的つながりが見てとれるように定義する方がよい。そこで「衝突(対立)命題の存在を暗示する」という意味要素を共通項として以下のように定義する。

定義 B gE2 は、話し手が主張する命題 P が聞き手の想定する命題と衝突する/対立するような命題として提示することを表す

この定義も先の<留保>と同様、「衝突(対立)命題の存在を暗示する」という意味要素を含む。しかし、<留保>と異なり、この用法において話し手が命題 P と衝突し得ると見なすのは後続発話ではなく、聞き手が想定しているであろうと思われる命題である。例えば、例(13)に即して言えば、聞き手の側に「話し手は血を吸おうとしている」あるいは「話し手は何か変なことをしようとしている」といった想定があると(話し手によって)見なされる。そしてそれに衝突する命題として「血を吸うようなおぞましいことはしない」という発話を導入するのである。そこで便宜的にこの用法を<異議申し立て>(略称<異議>)と呼ぶことにする。

次に、<異議>の定義により、先行研究が指摘する「説明を提供する」などのニュアンスがどう説明されるかを見て行く。先述の通り、先行研究(李新魁ほか 1995:512, Fung 2000)では ge3 と比較して gE2 は説明を与えるニュアンスが幾分強いということであった。例えば Fung(2000) は以下の例を挙げ、ここで gE2 を ge3 に置き換えると、説明力(explanatory force)が弱まると述べる。

(14)A: 喂, 喂, 乜 你 咁 冇 禮貌 㗎, 門 都 唔 敲 aa3 入 去 gaa3 laa4?

INTJ INTJ なんと あなた そんな 無い 礼儀 SP ドア も [否定] 敲く すぐ 入る 行く SP SP

[おいおい、なんでそんな礼儀知らずなんだよ。ドアもノックせず入るのか。]

B: 蒙 老師 冇 所謂 { gE2 / ?ge3 }。 (Fung2000: 165)

蒙 先生 どうでもよい SP SP

〔蒙先生は気にしない {って(ば)/よ}。〕

この例の gE2 については本稿の上述の定義 B<異議>でも説明可能である。すなわち、gE2 を使用することで、「蒙先生は話し手(話者 B)のことを礼儀知らずだと見なす」という命題を聞き手(話者 A)が想定しているらしいところへ、それと衝突するような「蒙先生は気にしない」という命題を提示するという述べ方を表すのである。そして gE2 が ge3 に比べ説明力が強くなるのは、以下のように説明される。すなわち、ge3 では聞き手(の想定)との衝突・対立関係を想定しない中立な述べ方であるのに対し、gE2 は衝突・対立関係を前提にしていることを表してしまう。つまり、同じ命題を主張するのでも、聞き手が話し手と衝突する見解を持っていると見なしている方が(中立の場合よりも)、自分の主張を弁護するニュアンスが自然と伴われやすくなり、それが gE2 の持つ「説明的」な口調につながるのであると解釈できる。

また、gE2 には方小燕(2003:11)が以下の例を挙げて述べるように、「切なる(気持ち)」(=“懇切”)、「信じてほしい」(=“請相信我”)といった主観的態度が含まれることがあるが、これも<異議>の定義で説明できる。

(15) 佢哋 會 返 嚟 gE2。

彼ら [可能性] 帰る 来る SP

〔彼らは帰ってくるって。〕

先述の通り、gE2 を使用することで、話し手は自分の主張する命題が聞き手の想定する命題と衝突し得るようなものであることを表す。この例に即して言えば、gE2 の使用は、聞き手が「彼らは帰ってこない」と想定しているから見なすことになる。つまり、gE2 を使用するということは、当該の命題 P が、聞き手の想定と衝突する余地がある危うい命題だということを示すことになり、その分(中立の ge3 と比べると)相手に自分の主張を信じてもらいたいという切なる気持ちのニュアンスが生じやすくなるのだと考えられる。

### 2.3. “咪 P gE2”構文

上では gE2 の 2 種類の意味を再定義した。

次は、1.1.で触れた“咪 P gE2”「P じゃない？／P じゃないですか↘」構文における gE2 の働きについて検討する。再度、“咪 P gE2”の例を見てみよう。

(16)我 呀……尋晚 咪 留 喺 度 gE2， 你 知 唔 知

私 SP 昨日の夜 ジャナイ 残る ～に CL SP あなた 知る [否定] 知る

我 見 到 邊 個 呀？

(=例エラー! 参照元が

見つかりません。)

私 見える-[達成] 誰 SP

[俺さあ、昨日の夜、ここに残ったじゃない？誰を見かけたと思う？]

(17)喺，個度 寧寧舍舍 咪 有 四 躉 gE2？ 見 嗎？ 最 高 個 躉

INTJ そこ 特に ジャナイ ある 4 CL SP 見る SP 一番 高い あの CL

隔離 咪 有 一 座 gE2？ 喺，頂樓 冇 開 燈 嘅。

隣 ジャナイ ある 1 CL SP INTJ 上 階 無い 付ける 電気 SP

(《一籠風月》58)

[ほら、あそこに突出して4棟あるじゃない？見える？一番高いのの隣に1棟あるじゃない？ほら、てっぺんの階に明かりがついてないやつ。]

“咪 P gE2”という組み合わせは一つの固定した構文と見なせる。ここでは“咪”(mai6)「じゃない(か)」は省略できず(例(18))、また前述の通り、この構文における gE2 は意味的に類似する ge3 に置き換えることはできない(例(19))からである。

(18)我呀……\*尋晚留喺度 gE2， …

(19)我呀……\*尋晚咪留喺度 ge3， …

“咪 P gE2”という構文の意味については専門に議論した論考が見当たらないが、本稿ではひとまず以下のように考えておく。<sup>6</sup>“咪 P gE2”構文は、聞き手の心内で活性化していない事実に注意を向けさせ、その事実を前提情報として共有させておき、本題である後続発話の話題へとつなげていくものである。

そして、gE2 がこの構文で用いられる理由も、当該命題を聞き手の想定する命題と衝突するような主張として提示するという gE2 の<異議>用法の意味から説明できる。つまり、話し手が提示しようとする命題 P は聞き手の心内で活性化していない事実である。すなわち聞き手の想定では現状「P ではない」、「P が成立していない」ことになっている。そこへその想定と衝突する P という命題を導入するのがこの構文である。したがって、この場合でもやはり聞き手の想定との衝突が見られるのであり、この点でこの構文における gE2 は<異議申し立て>の用法の一つの現れであると見なせる。

ただし、ここで補足しておかなければならないのは、この構文において“咪”「じゃない(か)」自体は命題 P のスコープに入っていないということである。例(16)について言えば、話し手が聞き手に対して主張したい命題は「俺は昨日ここに残った」であり「俺はここに残ったのではない(んじゃない)」ではない。“咪”は概略、聞き手が本来認識していてしかるべきなのに現実には十分認識できていない事実を提示する際に使われるものであるが、本稿で議論している文末助詞 gE2 はこれと協働して“咪+P+gE2”という構文全体で聞き手の認識活性化と情報前提化を行い、後続発話へとつなげる機能を果たすのである。

### 3. gE2 の二種類の用法と意味変化の方向性

本稿は 2 節の議論で、gE2 には<留保付け>と<異議申し立て>の 2 種類の意

---

<sup>6</sup> Tse(2015)には“咪”(mai6)を用いた一連の構文の記述があり、そこで“咪 P gE2”構文にも言及がある。それによると、“咪 P g E2”に特有の意味・機能は注意喚起 (“reminding”)であるという。

味があることを主張した。次に考えたいのは、この二つの意味はどちらがより基本的でどちらが後から発生してきたのかということである。

先述の通り、両者は「衝突命題の存在を暗示する」という点を共通項として持つのであった。すなわち、話し手が主張する命題 P は別の何らかの命題と衝突を起こすということである。上記の2種類の意味の違いは、命題 P と衝突・対立する命題が聞き手の想定する(と話し手が考える)命題なのか、それとも後続する発話の中に現れる命題かということである。つまり、対立命題の位置について言えば gE2 の2種類の意味は以下のようにまとめられる。

<留保>：命題 P は後続発話の中の命題と衝突・対立する

<異議>：命題 P は聞き手が想定するところの命題と衝突・対立する

そしてこの節で考えたい問題は、一体どちらの用法が先に生じたのかということである。これについては、<異議>用法であると本稿では結論づける。なぜかと言うと、<異議申し立て>という用法は聞き手の想定する命題に衝突・対立するものとして別の命題を提出するものであるから、対人的(interpersonal)性質を持つ。他方、<留保付け>の方は話し手自身の主張する命題に対して行われるものであるから、逆接従属節に生起する用法へと発展していることからわかるように、テキスト構成的(textual)性質を持つ。

そもそも文末助詞というのは冒頭で述べたように、対話の相手への伝達的態度を表し分けるものであるため、対人的性質を本質的機能として持つのであり、テキスト構成的性質を本質とするのではない。後者はむしろ接続詞などが固有に持つ機能である。したがって、文末助詞に対人的用法とテキスト構成的用法とがあった場合は、対人的用法からテキスト構成的用法へというのが自然な発展順序であり、その逆ではないと推論できる。

実際、このように対人的用法からテキスト構成的用法へと意味が拡張すること

は広東語の文末助詞では珍しくなく、gE2 の他にもそうした例がいくつかあり、いずれも従属節の節末に現れる。例えば、「低く限定する」意味を表すとされる ze1 (梁仲森 1992: 88)にも、逆接の従属節を構成する機能がある (Fung 2000:63, 飯田 2006: 69)。

(20)你 唔 介意 **ze1**, 我 在乎 aa1maa3。(梁仲森 1992:82)

あなた [否定] 気にする SP 私 気にする SP

[あなたは気にしていないけど、私は気にするもん。]

(• あなたが気にしないだけでしょ？私は気にするもん。)]

また、「確認」の意味を表すとされる aa4 (梁仲森 1992:94) にも、話題 (トピック) を導入する機能がある (Matthews and Yip 1994:341, 梁仲森 1992:81, 飯田 2006:86-87)。

(21) (いつもお見合いに連れて行かれて困ると嘆く A に対して、B が「どうやって相手の人と接してるの?」と質問すると)

A:鍾意 **aa4**, 同 佢 有講有笑 lo1, 唔 鍾意 **aa4**, 我 睬 都 唔

好き と 彼 談笑する SP [否定] 好き 私 相手にする も [否定]

睬 aa3。(梁仲森 1992:81 の例に文脈を補ったもの)

相手にする SP

[気にいったら(ってか?そしたら)楽しくおしゃべりするよ。気に入らな  
かったら(ってか?そしたら)相手にもしないよ。]

さらに興味深いことに、通言語的な意味変化/文法化現象を論じた研究でも対人的用法からテキスト構成的用法への変化がたびたび指摘されている。例えば Heine et al. (1991: 191)ではいくつかの言語における疑問文標識が条件文標識に発展した例が挙げられており、聞き手目当ての対人的機能 (hearer-oriented interpersonal function) からテキスト構成的機能 (textual function) への変化であると指摘されている。また、Narrog (2012) では、テキスト構成的機能 (textual function) ないし談話目当て機能 (discourse-oriented function) は意味変化における後



期の(さらには最後の段階の)特徴であると述べられている(Narrog 2012: 105-106)。そして聞き手目当て機能から談話目当て機能への具体的な通時的変化の事例として、日本語において命令文が譲歩条件文に発展した事例に言及し、その名残りを留める現代日本語の以下の例を挙げる(Narrog 2012:181-183)。

(22)猫にせよ、犬にせよ、怒るタイミングが難しい。

ここで譲歩条件の意味を表す「せよ」は、本来は「する」の命令形であることから、命令という聞き手目当ての機能が譲歩条件文構成という談話目当て(テキスト構成)の機能へと拡張したことが伺われるのである。

#### 4. おわりに

本稿では文末助詞 gE2 に 2 種類の用法を認め、それぞれの用法で見られる意味を「衝突する命題の存在の暗示」を共通点として新たな定義付けを行った。

なお、この「衝突命題の暗示」という意味要素は gE2 の由来の一部である文末の上昇下降イントネーション[↗↘]から引き継がれているのではないかと思われる。広東語における文末イントネーションの意味や機能の研究は現在のところそれほど盛んではなく未解明なことも多いが、一部の先行研究では上昇下降イントネーションについて「対比」(contrastive) という意味(郭張凱倫 陸鏡光 1986, Fox, Luke and Nancarrow 2008) が指摘されている。これは gE2 の「衝突命題の暗示」という意味要素と符合しており、示唆的である。

しかしながら、イントネーションの意味・機能については捉えにくい部分が多く、今後のさらなる研究の深化を待たなければならない。

#### 略号一覧

以下は本文に現れた例文のグロスに用いた略号である。

INTJ	interjection	間投詞
CL	classifier	類別詞
SP	sentence-final particle	文末助詞

## 引用文献

- 飯田真紀 (2006). 「広東語の文末助詞」 東京大學大学院人文社會系研究科博士論文.
- 方小燕 (2003). 《广州方言句末语气助词》 广州：暨南大学出版社.
- 郭張凱倫 陸鏡光 (1986). 〈香港粵語語調初探〉 《語文雜誌》第 13 期,32-40.
- 李新魁 黃家教 施其生 麥耘 陳定方 (1995). 《广州方言研究》 广州：广东人民出版社.
- 梁仲森 (1992). 〈香港粵語語助詞的研究〉 M.Phil.thesis, Hong Kong University of Polytechnic.
- 張洪年 (1972). 《香港粵語語法的研究》 香港：香港中文大學.
- Fox, Anthony, Kang-Kwong Luke and Owen Nancarrow. (2008). Aspects of intonation in Cantonese. *Journal of Chinese Linguistics* 36(2): 321- 367.
- Fung, Roxana Suk Yee. (2000). Final particles in Standard Cantonese : Semantic extension and pragmatic inference. Ph.D Dissertation, Department of East Asian Languages and Literatures, The Ohio State University.
- Heine, Bernd, Ulrike Claudi, and Friederike Hünemeyer. (1991). *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kwok, Helen. (1984). *Sentence Particles in Cantonese*. Hong Kong: Centre of Asian Studies, University of Hong Kong.
- Lee, Thomas Hun-tak and Patricia Man. (1997). Notes on an evidential conditional particles in Cantonese. Paper presented at the 1997 Y.R. Chao Center Annual Seminar, City University of Hong Kong, Hong Kong.
- Luke, Kang Kwong. (1990). *Utterance Particles in Cantonese Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Matthews, Stephen and Virginia Yip. (1994). *Cantonese: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.

Narrog, Heiko. (2012). *Modality, Subjectivity, and Semantic Change: A Cross-Linguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Tse, Ming San Crono. (2015). On the Interaction between Speaker's Knowledge State and Mai6 in Cantonese. Paper presented at the 20th International Conference on Yue Dialects, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.

### 例文出典

《一籠風月》：杜國威。2000。香港：次文化堂。

《19 歲》（《好天氣廣播劇小說續集一十九歲》）：少爺占。2002。香港：商台製作有限公司。

# 小説の対訳データから見る日本語・英語・中国語可能表現の特徴

今泉智子

## 要旨

本稿は日本語・英語・中国語の可能表現について、小説の対訳データの観察から、各言語の可能概念の捉え方の相違と共通性を考察するものである。Imaizumi (2016) では、日本語原作の小説とその英語・中国語翻訳版のテキストから収集した各言語の可能表現とその対訳データから、量的手法を用いて意味地図を作成した。その結果、日本語・英語・中国語の可能表現が表す概念を「動作主によるコントロール可能性」と「事態志向性／話者志向性」という二つのスケールによって定義することを提案した。本稿ではデータに出現した各表現形式の対応関係を質的に観察した結果、日本語の可能表現は状況の状態を描写する特徴があること、英語の可能表現は仮定的意味との関連が強いこと、中国語の可能表現は意志や未来を表す用法への発展が進んでおり、可能性の意味と必然性の意味が融合する場面があることがわかった。これらは、日本語の可能表現は事態志向性が強いのに対し、英語、中国語の可能表現は話者志向性への発展があるという Imaizumi (2016)、今泉 (2017) の結論を裏付けるものである。更に、この違いは言語による事態把握の違いと関連があることを示す。

**キーワード：** 意味地図、事態志向的、話者志向的、事態把握

## はじめに

“～できる”といった「可能」の意味は、言語や文化的背景を問わず普遍的、基本的なものであると考えられるが、同時に、定義が難しい概念でもある。青木 (1980 : 70) では「可能とは、動作主体がある動作を、実現する力を有すること、又、ある状態になる見込みがあることである」と定義している。「動作主

がある動作を実現する力を有すること」とは、動作主の能力、つまり動作主の内的な条件に関わるものであり、「ある状態になる見込みがあること」とは、動作主外の条件によって何らかの出来事が起こる可能性がある場合や、話し手が何らかの出来事の生起の可能性があると判断した場合を含む。

英語や中国語で可能の意味を表す形式は、主に助動詞で、可能表現はモダリティの分野で論じられてきた。一方、日本語で可能を表す“～られる”は、可能だけではなく受身の用法を持ち、ヴォイスに関わる現象として扱われる。このように、「可能」の意味をどのように捉え、言語化するかには、言語間で共通性と相違性の両方が見られる。

## 先行研究

本節では、日本語、英語、中国語の可能表現がどのように論じられているか、先行研究を概観し、その違いと共通点を整理する。

### 英語の可能表現

英語をはじめとする印欧語族の言語では、可能表現はモダリティに属する。モダリティの定義や分類には多くの先行研究があるが、van der Auwera and Plungian (1998 : 80)では“semantic domains that involve possibility and necessity as paradigmatic variants”と定義している。それぞれのパラダイムは更に四つの下位分類から成る<sup>1</sup>。まず、Participant-internal possibilityは(1 a)のように事態に従事する参加者に内在する可能性について述べるものである。次に、Participant-external possibilityは、(1 b)のように参加者の外部にある状況における可能性について述べるものである。

(1) a. Brois **can** get by with sleeping five hours a night.

b. To get to the station, you **can** take bus 66.

c. John **may** leave now.

---

<sup>1</sup> “necessity”については省略する。

d. John **may** have arrived. (van der Auwera and Plungian, 1998 : 80-81)

また、Participant-external possibility のうち (1 c) のように権威のある人や社会的規範による許可を表すものは特に Deontic possibility と呼ばれる。更に、(1 d) のように話し手の判断を表すものが、Epistemic possibility である。モダリティ助動詞は、より客観的な Participant-internal Modality からより主観的な Epistemic Modality へという方向性で意味変化が進むとされている。英語の“Can”は古英語で“know how to”という意味の動詞“cunnan”から派生したもので (Goossens 1992)、「知っている」という心情可能から発展し、(1 a) のような身体的能力、更に (1 b) のような状況可能、(2 c) のような許可用法へと発展した。さらに、Participant-external possibility は (1 d) のような Epistemic possibility へと発展する。

#### 中国語の可能表現

中国語の可能も基本的にはモダリティとして扱われ、“能”、“能够”、“可以”、“可”、“会”、“得”などの助動詞がある。Li (2003) は van der Auwera and Plungian (1998) の枠組みを利用して中国語のモダリティ助動詞の記述を行い、可能性に関する表現内の分布の違いだけではなく、英語と異なる特徴として、Deontic possibility と Deontic necessity の相互的なつながりがあることを指摘している。また、中国語には動詞と補語の組み合わせによる可能補語形式のように、モダリティ助動詞以外の可能表現構文も存在し、より多くの構文が棲み分けをしている。

#### 日本語の可能表現

日本語で可能を表す形式には、“-(r)areru” (例：食べられる)、“-eru” (例：行ける)、“-dekiru” (例：勉強できる)、“-ことができる”<sup>2</sup> (例：勉強することができる) 等がある。これらのうち “-(r)areru” は、可能だけではなく (2) のように受身、自発、尊敬の用法も持つ。

---

<sup>2</sup> 動詞の語幹につくものはローマ字で、それ以外はひらがなで表記した。

- (2) a. ねずみがねこに食べられる。 【受身】  
 b. このレストランではフランス料理が食べられる。 【可能】  
 c. 昔のことが思い出される。 【自発】  
 d. 先生がフランス料理を食べられる。 【尊敬】

受身と同様に可能用法でも動作の対象が主格（ガ格）で表示される（(2) a,b）ため、「可能態」とも呼ばれるように、ヴォイスとしての性格を持つ。渋谷（2005）や Narrog（2010）ではこれらの四つの用法のうち「自発」をとする意見を提示している。また、渋谷（2005）は、可能の内部で意味変化が進む場合は「状況可能→能力可能→心情可能」の流れが一般的で、認識的モダリティへの変化は日本語ではそれほど一般的ではないと述べている。これは先に述べたモダリティの意味変化の流れとは逆の方向性になる。

#### パラレルコーパスによる意味地図

以上のことからわかるように、これまでの言語研究において英語と中国語の可能表現はモダリティとして研究されてきたのに対し、日本語の可能表現はヴォイスとして研究されてきた。同じ意味を表す構文であるにも関わらず、研究の枠組みが異なるため、可能表現はどちらか特定の枠組みからのトップダウン的な考察が中心であった。Imaizumi（2016）、今泉（2017）では、ヴォイスとモダリティという文法カテゴリーが、可能という概念においてどのように関連するかを明らかにすることを目的とし、三言語の対訳コーパスから構築した意味地図を用いたボトムアップ的な分析を試みた。意味地図（Semantic Map）は、認知類型論的研究に用いられる手法の一つである。認知類型論は、「通言語的に繰り返し現れる言語表現、特に文法的表現のパターンを観察することである。すなわち、言語がどのように意味の違いを表すために形式上の区別を体系的に行っているかを観察する（Kemmer 2003：90, 邦訳：堀江・パルデシ 2009：3）」アプローチである。意味地図は、「ある言語形式が持つ二つもしくはそれ以上の意味または文法機能の規則的な関係を可視化する方法（Narrog and van der

Auwera, 2011 : 318)」と定義される。古典的な意味地図は、ある言語形式がもつ複数の意味のうち、直接関連のあるものを線で結んで図示する方法である。一方、量的データから、多次元尺度構成法を用いて、同一形式がもつ複数の意味を類似性に基づいて配置し可視化する統計的手法による意味地図もあり、Croft and Poole (2008)、Wälchli (2010) などの先行研究がある。Imaizumi (2016) では後者の手法を採用し、Wälchli (2010) 研究手法を参考にして、意味地図の構築を試みた。データとして日本語原作の小説『キッチン』とその英・中翻訳版のテキストから、可能表現が用いられている文脈 274 例を収集し、それぞれの言語における形式の一致度を（非）類似性として数値化し、その数値に基づいて多次元尺度構成法によってマッピングした（詳細は今泉（投稿中））。その結果、図 1 が構築された。一つの点が一つの文脈を表し、274 全ての文脈が非類似性の数値に基づいて類似性の高いもの同士は近くに、類似性の低いもの同士は遠くに配置されている。

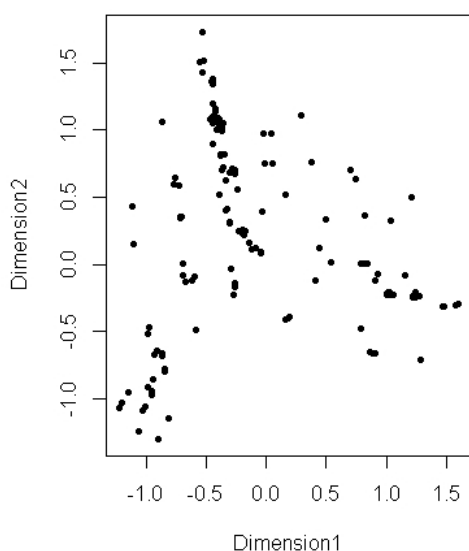


図 1。『キッチン』における 274 の可能表現の意味地図

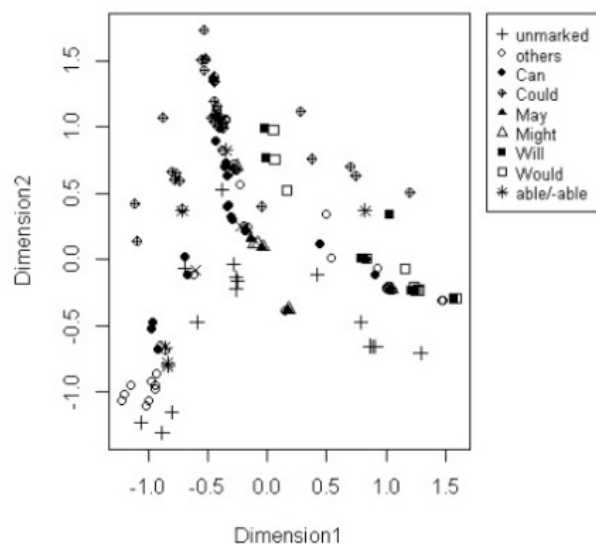


図 2。英語形式別



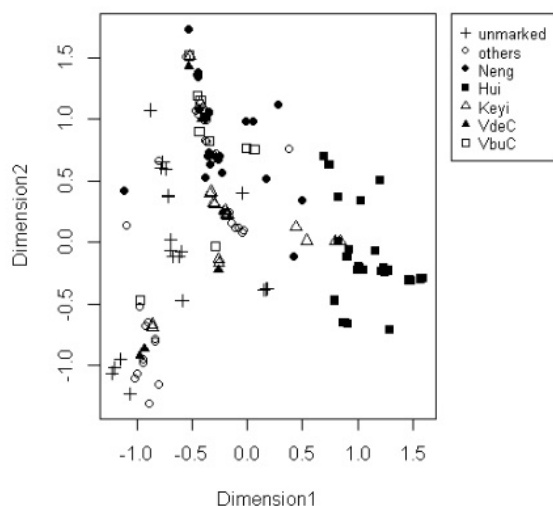


図3。中国語形式別

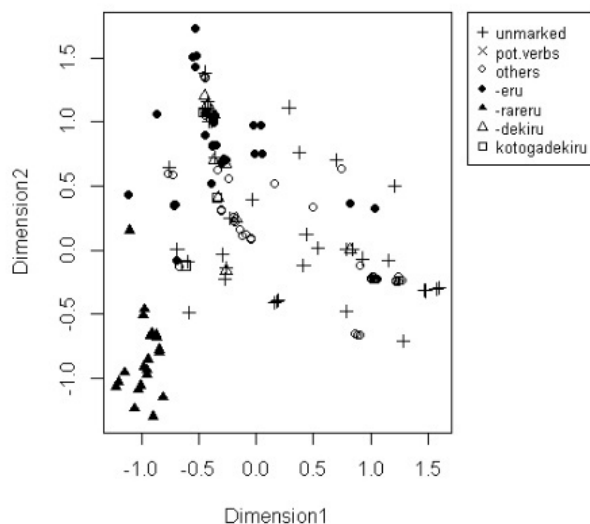


図4。日本語形式別

図2～4は、274の文脈を、各言語がどのようにカテゴリー化しているか、つまり、どこからどこまでを、どのような表現形式を使用して表しているかが標識によって示されている。用法別に分布を観察すると、各図の左下部分には受身の用法、上部から中央にかけては内的可能及び外的条件可能が広がり、中央付近に許可の用法、右側には認識的用法が分布していた。図2～4中の十字のマーク（「+」）は無標を表すが、英語（図2）と中国語（図3）では左側に無標が多く分布し、可能助動詞は中央から右側にかけて広がりを見せている。一方日本語（図4）では右側に無標が多く分布し、“-eru”“-rareru”などの可能表現形式は左側に多く分布している。この意味地図の分布の考察を通し、Imaizumi（2016）では、日本語、英語、中国語の可能概念を定義する2つの軸は、「事態志向的／話者志向的（Narrog 2005）」（Dimension1）と、「動作主によるコントロール可能性」（Dimension2）というスケールであると解釈し、図5のような可能の概念スペースを構成していると結論付けた。そして、日本語のようにヴォイスとして可能を捉える言語は「コントロール可能性」の軸を重視し、事態志向的な意味に傾倒する一方、英語や中国語のようにモダリティとして可能を捉える言語は、同一の表現形式が「事態志向的」から「話者志向的」方向へ連続性を持つことを提示した。

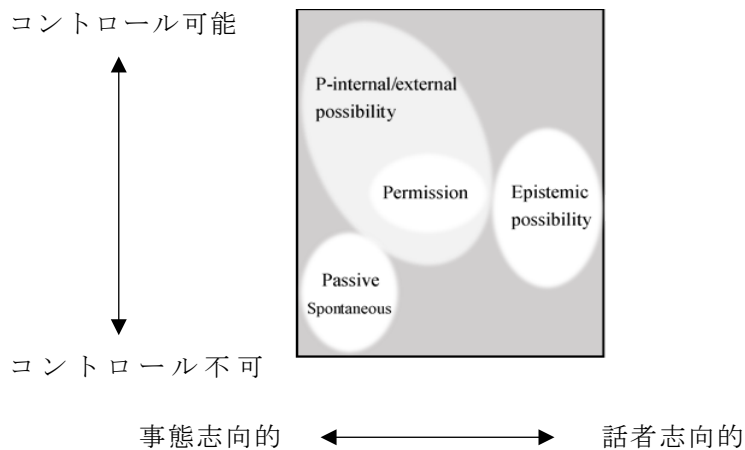


図5。日本語・英語・中国語可能表現の意味地図

しかし、Imaizumi (2016) では統計的手法による意味地図の作成を目的としたため、データ中の表現形式に関する考察が不足していた。そこで本稿では、可能表現として収集したデータにどのような表現形式が含まれ、日本語、英語、中国語の三言語でどのような表現形式が対応しているのかを観察し、各言語の「可能」の意味の捉え方の特徴について質的に考察する。

## 調査方法

### データ

使用したデータは、Imaizumi (2016) で使用した日本語原作の小説『キッチン』とその英語翻訳版、中国語翻訳版で、同様の方法で収集した。収集対象とした形式は、日本語の“-eru”、“-(r)areru”、“-dekiru”、“-ことができる<sup>3</sup>”、英語の“can”、“could”、“may”、“might”、中国語の“能”、“能够”“会”、“可以”、“可”及び可能補語構文(“V不C”、“V得C”)である。

### 収集方法

<sup>3</sup> 語幹につくものはローマ字で、動詞のル形につくものはひらがなで表示した。

まず、日本語版データから日本語の対象形式の用例を収集した。そして、それぞれの用例について英語版、中国語版で対応する形式を収集し、同一文脈における三言語の文節を収集した。続いて英語、中国語でも同様の検索を行い、重複を削除した結果、274 の文脈が収集された。つまり、一つの文脈は (3) ~ (5) のように三言語の平行データからなる。

(3) a. そんなに寝ぼけてて包丁持てる？

b. Do you think you can handle a knife?

c. 能拿菜刀吗。

(4) a. ちゃんと、部屋代入れます。

b. Naturally, I'll pay rent and everything.

c. 房租，我一定会交的。

(5) a. 取りに行ってくれてもいいわよ。

b. You can go pick it up if you like.

c. 你可以先去替我拿一下啊。

(3) のように、三言語で対象形式が用いられる文脈もあれば、(4)、(5) のように、一または二言語において対象形式が用いられ、対応する言語では対象とした形式以外の形式が用いられている場合もある。

## 結果

収集した 274 の平行テキストについて、各言語で出現した表現形式とその出現数をまとめたものが以下の表 1 ~ 3 である。表中で塗りつぶされているものは対象形式としたものである。

表 1  
日本語出現形式と出現数

No.	形式	数	No.	形式	数	No.	形式	数
1	rareru	61	10	ていい	6	19	てやる	1
2	V	56	11	といい/ばいい	5	20	わけにはいかない	1
3	eru	42	12	てしまう	4	21	ていく	1
4	知覚動詞	37	13	てくる	3	22	やすい	1
5	できる	13	14	くれる	3	23	ことがある	1
6	ことができる	8	15	気がする	2	24	てはいけない	1
7	かもしれない	8	16	とか	2	25	じゃない	1
8	そう	7	17	あり得る	1	26	命令文	1
9	だろう	7	18	て	1	Total		274

表 2  
中国語出現形式と出現数

No.	形式	数	No.	形式	数	No.	形式	数
1	会	81	11	没人/有人	3	21	愿	1
2	V	39	12	并列節	2	22	大概	1
3	能	34	13	难	2	23	可	1
4	可以	25	14	不敢	2	24	就要	1
5	被	19	15	能够	2	25	倒也	1
6	V 不 C	17	16	足够	1	26	才	1
7	没法/无法	15	17	使役	1	27	无力	1
8	V 得 C	8	18	好像	1	28	不曾	1
9	VC	7	19	无能	1	29	值得	1
10	觉得/显得	4	20	就行	1	Total		274

表 3  
英語出現形式と出現数

No.	形式	数	No.	形式	数	No.	形式	数
1	could	55	12	VI	3	23	too to	1
2	V	52	13	okay	3	24	命令文	1
3	would	29	14	get+過去分詞	3	25	come to	1
4	can	26	15	-ble	3	26	powerless to	1
5	will	24	16	to 不定詞	3	27	have to	1
6	be+過去分詞	16	17	If 節	2	28	must	1
7	過去分詞	11	18	enough to	2	29	lack the energy to	1
8	might	9	19	ready to	2	30	should	1
9	have+過去分詞	6	20	be Ving	2	31	easy to	1
10	may	5	21	impossible to	2	32	manage to	1
11	able	4	22	be going to	2	Total		274

以下では、特に対象形式以外に各言語でどのような形式が出現しているかを中心にデータを観察する。

## 考察

### 日本語の特徴

日本語の特徴として、まず受身として使用される“-**(r)areru**”の例が多く出現していることが挙げられる。表2、表3を見ると、英語、中国語のデータにおいて、“**be/get+過去分詞**”や、“**被**”による受身構文が多く出現している。

次に、対象形式以外に出現した形式として、“**かもしれない**”、“**そう**”、“**だろう**”、“**気がする**”、“**あり得る**”、“**じゃない(?)**”のような推量を表す文末形式、“**てはいけない**”、“**ていい**”のような許可を表す形式、“**て**”、“**てくれる**”、命令文のように依頼などの相手への働きかけを表す形式がある。これらの文脈では英語や中国語では可能表現が用いられているのに対し、日本語ではそれぞれの意味に特化した表現が用いられ、可能表現形式とは多義関係に無いことがわかる。

さらに、表2、3を見ると、英語や中国語の出現形式には、“**ready**”、“**enough**”、“**powerless**”、“**足够(十分な)**”、“**难(難しい)**”のような形容詞を用いた表現形式が多くみられる。つまり、日本語で可能表現が用いられている文を、英語、中国語では形容詞を用いて表す場合が多くある、ということである。例えば、(6)では日本語で可能表現形式“-**dekiru**”が用いられているが、英語、中国語ではそれぞれ“**lack the energy**”、“**无力(力が無い)**”と訳されている。前者は形容詞文ではないが、どちらも可能構文としてではなく、「力が無い」という状況の描写としての構文が使用されている。

(6) a. 少しもあせったり悲しくなったりできない。

b. I lacked the energy to suffer.

c. 而我却无力焦虑或是悲哀。

この特徴は、日本語の事態把握のスタイルと関連があると考えられる。池上（1981）、Ikegami（2015）は、英語が事態の外側から出来事を捉え、その中の個別の参与者に注目する客観的事態把握（「スル的」事態把握）を好むのに対し、日本語は事態の内部から出来事全体を描写する主観的事態把握（「ナル的」事態把握）を好むと述べている。日本語の可能表現には、この主観的事態把握の視点が埋め込まれており、個体に属する力について述べるというより、ある状況の状態を描写するものとして使用されることが多いと考えられる。一方英語・中国語ではそのような場合には可能表現ではなく、形容詞文等を用いて描写することになる。もちろん今回のデータだけでは断言することはできないが、日本語の可能表現が主観的事態把握としての特徴を反映していることは中村（2009）などにも指摘がある。

### 英語の特徴

英語の“Can”及び“Could”は、今回対象とした形式の中では単一形式が持つ意味の範囲が比較的広く、内的・外的条件可能、許可、依頼などに使用される。また、日本語の“といい／ばいい”等の条件節を含む表現や、中国語の“就行”、“就要”、“倒也”、“才”のように仮定を表す表現が多く出現していることから、英語の可能表現は仮定法との関連が強いことがわかる。実際に“Could”、“Might”は反実仮定の用法を持つが、これは日本語、中国語の可能表現にはない特徴である。

### 中国語の特徴

日本語と英語のデータには非意図的動作の実現を表す“てしまう”、意志や未来を表す“Will”、“Would”が出現している。これらは主に、中国語の“会”に対応する形式として表れている。また、日本語では動詞の無標形で未来時制を表すため、動詞の無標形（表中の“V”）が“会”に対応している例も多かった。英語の可能表現は未来の可能性について使用される場合はあるものの、使用は限られており、個体の意志や未来を表す用法は、中国語の“会”に特にみ

られる特徴であると言える。また英語の“have to”、“must”、“should”、日本語の“わけにはいかない”など、“necessity”に関わる表現が出ていることから、先行研究による指摘の通り、中国語では“possibility”と“necessity”の意味領域が交わること（Li 2003）が観察された。

## 結論

以上をまとめると、今回の調査からは以下のことが観察された。

(7)

- ① 日本語の可能表現は状況の状態を描写する特徴があり、英語・中国語の対訳では形容詞による表現が用いられている例が見られる。
- ② 英語の可能表現は仮定的意味との関連が強い。
- ③ 中国語の可能表現は意志や未来を表す用法への発展が進んでいる。また、可能性の意味と必然性の意味が融合する場合がある。

Imaizumi (2016) では、統計的意味地図（図1～4及び図5）の観察から、日本語の可能表現は事態志向性が強く、英語・中国語の可能表現は話者志向性への発展があることを示した。今回の調査では、データとなっている各表現形式そのものを観察することを通して、日本語の可能表現が事態全体の状態を描写する特徴が強く（①）、一方英語と中国語は個体の意志について述べる用法への発展がある（③）という特徴が確認された。これらは「事態志向的／話者志向的」という統計的意味地図による分析の解釈を裏付けるものである。さらに、これらの特徴は、日本語が事態内に視点を置き、出来事全体を描写する主観的事態把握を好むのに対し、英語や中国語が事態の外に視点を置き、事態内で動作実現の原動力の源となる動作主に第一の焦点を置く客観的事態把握を好むという各言語の事態把握の好みと、各言語の可能表現に表れている可能性を指摘した。

統計的意味地図の手法を用いた研究は現時点で多くはなく、それらが本当に言語使用の本質を反映するものであるのか、その信頼性が確立されているとは言えない。しかし、Imaizumi (2016)、今泉 (2017) 及び今回の調査で得られた結論は、これまで各言語の可能表現研究で述べられてきた主張と一致し、さらに言語による事態把握の傾向というより大きな類型とも関連を示すものであった。もちろんそれだけで研究手法の信頼性が保証されるわけではないが、今回のデータに関していえば、統計的手法で構築した意味地図は、各言語の特徴を反映するものであったと言える。統計的意味地図の信頼性が更に補強されれば、言語分析にとって有用な道具になると思われる。

ただし、今回のデータは日本語原作の小説という限られたものであった。今泉 (2017) では英語原作のデータの分析も行ったが、今後、中国語原作のデータの分析を行い、原作とする言語の特徴が結果にどのように影響するかを観察し、意味地図による分析の可能性をさらに検討していきたい。また、小説をデータとしていることから、分析は書き言葉に限られている。話し言葉の三言語対訳データを入手するのは困難であるが、話し言葉に関する考察も行う必要がある。

## 引用文献

- William, C. & Keith, T, P. (2008) Inferring Universals from Grammatical Variation: Multidimensional Scaling for Typological Analysis. *Theoretical Linguistics*, 34 (1), 1-37.
- Goossens, L. (1992). CUNNAN, CONNE(N), CAN: The Development of a Radial Category. In Kellermann Günter and Michael D Morrissey. (Eds.), *Diachrony within Synchrony-Language History and Cognition: Papers from the International Symposium at the University of Duisburg* (pp. 377-394). Peter Lang Pub Inc.



- Ikegami, Y. (2015). 'Subjective Construal' and 'Objective Construal': A Typology of How the Speaker of Language Behaves Differently. *Journal of Cognitive Linguistics*, 1, 1-21.
- Imazumi, S. (2016). Typological study on expressions of ability and possibility in English, Chinese and Japanese. Oral presentation at The 8th Conference on Language, Discourse and Cognition, National Taiwan University, 2016.5.13
- Kemmer, S. (2003). Human Cognition and the Elaboration of Events. In Michael Tomassello. (Ed.), *The New Psychology of Language*, 2, 89-118.
- Li, R. (2003). *Modality in English and Chinese: A Typological Perspective*. Dissertation.com.
- Narrog, H. (2005). Modality, Mood, and Change of Modal Meanings: A New Perspective, *Cognitive Linguistics*, 16 (4), 677-731.
- Narrog, H. (2010). Voice and Non-canonical Case Marking in the Expression of Event-oriented Modality. *Linguistic Typology*, 14(1), 71-126.
- Narrog, H., & Van Der Auwera, J. (2011). Grammaticalization and semantic maps. *The Oxford handbook of grammaticalization*, 318-327.
- Van Der Auwera, J., & Plungian, V. A. (1998). Modality's Semantic Map. *Linguistic Typology*, 2, 79-124.
- Wälchli, B. (2010). Similarity Semantics and Building Probabilistic Semantic Maps from Parallel Text. *Linguistic Discovery*, 8(1), 331-371.
- 青木 伶子. (1980). 「可能表現」 『国語学大辞典』 東京堂出版, 169-171.
- 池上嘉彦. (1981). 『するとなるの言語学』 大修館書店.
- 今泉智子. (2017). 「可能表現にみるモダリティとヴォイスの相互関係・ 対訳データに基づく意味地図の可能性・ 」 『JCLA Conference Handbook 2017』 , 194-197.

渋谷勝巳. (2005). 「日本語可能形式にみる文法化の諸相」 『日本語の研究』 1-3, 32-45.

中村芳久. (2009). 「認知モードの射程」 坪本篤郎・早瀬尚子・和田尚明 (編) 『「内」と「外」の言語学』 開拓社, 353-393.

堀江薫. ・プラシャント、パルデシ. (2009). 『言語のタイポロジー』 研究社.

#### 【データ出典】

吉本ばなな (1988). 『キッチン』 角川文庫.

英語翻訳版 : Megan Backus (訳) (1993) *KITCHEN*. faber and faber.

中国語翻訳版 : 李萍 (訳) (2009) 『厨房』 上海译文出版社.

# 多層言語社会における教育政策と制度について

## —香港の後期イマージョン教育の現状と展望—

横山吉樹

### 要 旨

本論文は、香港の中等学校で行われている後期イマージョンについて、その現状を調査し、問題点などを洗い出し、今後の展望を考察する。最初に、後期イマージョンに関わる歴史的経緯を、香港の教育政策との関連で外観した。次に、卒業生のインタビュー結果を、ブロンフェンブレナーの生態学的なシステムにもとづいて質的に分析した。結果は、学校において使用する言語を考えると、中国本土からの要求と香港の地域社会や家庭からの要求は矛盾することが多く、それを解消するための教育制度を生み出すことが課題となる。そのような背景もあり、バンドシステムを組み込んだイマージョン教育の誕生になったと考えられる。さらに、授業観察の結果を記述的に分析し、バンドによらず、どの学校でも英語の授業は、EMIのみで行われていたが、広東語への切り替えや、広東語と英語の混用は、ほとんど見られなかったことがわかった。バンド2校やバンド3校では、言語形式を中心に教える伝統的な授業が行われていた。バンド1校では、内容に重きを置く授業が行われており、同時に言語形式に関わる指導も見られた。しかしながら、イマージョン教育で必要とされる、内容と言語を統合していくという指導の工夫は見られなかった。その点を解消していくことが、香港後期イマージョン教育において今後の展望を開く鍵と考えられる。

**キーワード: late immersion, language policy, COLT**

## はじめに

香港の教育制度は、まるで教育の実験場であるかのように、目まぐるしく変化する。しかし、自らの改革をしているというよりは、改革開放や香港返還という政治的状況の変化があり、それに追従するように教育制度も変わり、さらには、若者たちの意識にも影響を与えている。その結果が、天安門事件であり、オキュパイ・セントラルである。1970年代後半の改革開放期に初等教育を受けた世代が大学生となった1989年に天安門事件が起き、1997年の香港返還後に初等教育を受けた世代が大学生となった2014年にオキュパイ・セントラルが起きたとよく言われるのは、そのためである。

香港の教育システムは、政治的状況だけでなく、成熟した多言語社会という社会・経済の状況をも反映したものにもなっている。それは、教育における言語教育の占める位置が高く、言語ストーリーミングを核にした教育制度を形成しているためである。香港では、英語と広東語を主とする言語政策を長らくとってきたが、香港が中国に返還されることを契機に、標準語（普通話 pŏtMg huà）を含む二文三語政策が進められる様になった。しかしながら、標準語に対しての行き過ぎた言語政策は、2000年頃には改められ、広東語を MOI (Medium of Instruction) とするよう見直されている。

イマージョンプログラムは、教科の内容を第二言語で教えることで、教科の内容知識だけでなく、英語の知識とスキルも同時に習得するという教育プログラムのことである。カナダのフランス語のイマージョンプログラムが有名であるが、香港では、1990年代から中等教育でバンドシステム<sup>1</sup>が導入され、バンド1と分類される生徒たちが入学する学校の多くで後期英語イマージョン教育が行われている。

言語政策という点からさらに詳細にみると、1960年代以降、香港での教育は、エリートのためのものから、大衆のものへと変化した。それに呼応して、MOI も英語か中国語かというモノリンガルから、小学校では中国語、中学校以降

は英語を含むバイリンガル (additive bilinguals) の教育制度へ、また、早期イマージョンから後期イマージョンへと移行した(Johnson 1997).

1990年に、教育委員会は、「後期イマージョン中等学校に、能力の低い学生が入学することは、有益とはならない」を理由にして、試験などによる選抜という方針を打ち出した。返還後は、「普通話」を含む trilingual を目指すように変わり、「両文二語」から「両文三語」政策に転換した。そのため、返還当時は、大多数は CMI(Chinese as Medium of Instruction)中学校となったが、それでも、EMIを標榜する(後期英語イマージョン)中学校も多く残った。

1997年には、ED (the Education Department) は、Guidance for Secondary School on EMI を発表した。そこから、次のように中等教育における英語への高い期待が窺い知れる。

- È 習熟度の高い学生を対象にすること
- È EMIで教えることができる能力の高い教師が多数いること
- È 高度な支援と教育戦略のあること

さらに、教育システムにおける言語ストーリーミングは、その成熟した多言語社会を背景にし、1900年、2000年の教育改革によって、バンドシステムに後期イマージョンを組み込むという教育制度が定着した。バンドシステムは、1990年代に徐々に整えられていき、以前は5バンドあったが、2004年に3バンドに変更された。また、2013年には、EMI(後期イマージョンプログラム)中等学校は400校中112校と言われている。

バンドシステムによる選抜方法は複雑である。SSPAS(Secondary School Places Allocation System)を用い、面接などの評価を含む DP(Discretionary Places)において30%を超えない学生を選抜することができる。また、CA(Central Allocation)によって、小学校5年生と6年生の IA(Internal Assessment)の平均を Pre-S1 HKAT(Pre-secondary One Hong Kong Attainment Test)によって標準化されたものを用いて、志望者があらかじめ登録してある希望校にランダムに割り当てる制度

もある。言語ストリーミングという教育政策を反映して、HKCEE (Hong Kong Certificate of Education Examinations)においては英語などが必須であり、英語能力の高い学生が有利な制度となっている。

香港のバンドシステムの特徴をまとめると、次のようになる。

È 他国々では、初等教育から始まるイマージョン教育が多いが、中等教育から始まる後期イマージョンプログラムを持つ。

È バンド1の学校群で主にイマージョン教育が行われており、イマージョンの程度は、どのバンドかによって変化する。その結果、バンド1校では、英語による授業が、英語以外の教科でも行われる事が多くなっている。

È 志望校は、成績によって決まることもあるが、機会均等の観点から、必ずしも成績の良い学生だけがバンド1校に入るのではなく、志望者からランダムに入学を選択することも併せて行う。

表 1

香港後期イマージョン教育の評価

	英語習熟度	授業内容の知識量
Johnson (1997)	－	＋
Hau, et al.(2000)	＋	－

香港の後期イマージョン教育は、第2言語教育の研究において、その評価が分かれるものが多い。Johnson (1997) と Hau, et al. (2000) では、英語習熟度と授業内容の知識量において、肯定、否定の評価が全く逆転する結果が出されている（表1）。しかしながら、前者の研究は、香港返還前に行われた研究であること、一部の学校の事例研究としての意味合いが強いことがあり、現在の香港の全般的状況を必ずしも反映しているとは言えない。

## 研究課題

本発表では、イマージョン教育を受けた学生に対してインタビューをし、香港の中等教育で行われている授業を実際に観察し、そこで EMI(English-mediated Instruction)がどのように実践されているのかを調査する。そして、そこから香港のイマージョン教育の実態を明らかにし、さらに、問題点を浮かび上がらせる。

## 研究方法

本研究の対象は、香港のバンドシステムにおける後期イマージョンプログラムである。その実態を明らかにするために、本研究では、卒業生による半構造化インタビューを行った。また、対象はバンド1校からバンド3校とし、対象授業は EMI で行われているものとした。教科はコア英語の授業が多かったが、Language Arts や社会科の歴史の授業も観察した。

インタビュー結果は、ブロンフェンブレナーの生態学的なシステムにもとづいて質的に分析を行った。また、授業観察は、COLT Part A (Spada & Frölich 1987) を用いて行った。ただし、本研究では、授業全体の構成を可視化するために、Participant Organization の観点から、授業で行われた活動を、教師主導方活動 (teacher-centered activity) 及び学習者主導型活動(pair/group work) に区分し、それぞれもっとも一般的な活動をコーディングして表した。

## 結果

今回のインタビューの結果で共通していたことは、小学校の高学年の児童自らが中等学校を選択するのは大変難しく、EMI にするのか、CMI にするのかは、いずれも親がその意思決定をしていたと語っていた点である。しかしながら、学校の成績が良ければ、必ずしも EMI を選ぶものでもない。CMI を選んだ場合は、成績は良かったが、親に言われるままに、CMI にしたという話であった (しかし、彼は、自分の子には EMI を進めると言っていた)。また、バンド1校でも、すべ

てが英語で行われるのではなく、中国語と Liberal Arts は中国語で行われるということであった。

また、数名の学生から大変興味深い話を聞くことができた。すなわち、中等学校の1年生から3年生までは、バンド1と言っても、英語以外の教科において、教科書は英語で書かれているものを使用しているが、CMIで教わることが多い。しかしながら、4年生以上になると、EMIで教科内容を教えることが多くなるというのである。そして、インタビューした学生は、そのような第一言語によって、英語で書かれている教科内容の知識を理解するという低学年での経験が、高学年でのEMIに大変効果的に働いたと言っていた。

表2

バンドシステムとイマージョン教育に関わる生態学的分析

	1980年代後半	2013年
香港 (マクロシステム) 価値観	平等主義 学歴重視 特に富裕層	能力による平等主義 学歴社会
教育委員会 (エクソシステム) 学校制度	返還後、全ての中等学校 生にイマージョン教育	能力に合わせてイマージョン 教育を選択 小学校英語教育への補助政策
家庭 (メゾシステム) 父母の教育観	英語教育に対して好意的	バンドシステムに対して好意的
学校 (マイクロシステム)	後期イマージョン	後期イマージョン・バンドシ ステム

さらに、Bronfenbrennerの生態学的な分析手法を用いて、これまでの研究を背景にして、インタビューの結果を整理する。香港は多言語社会であり、それが教育制度に大きな影響を与える。そのことは、返還後に特に顕著であり、学校において使用する言語 (medium of instruction) を考えるときに、本土からの要求と香港社会の要求は矛盾することが多く、それを解消するための教育制度を生



み出すことが現実の課題となる。そのような背景もあり、バンドシステムを組み込んだイマージョン教育の誕生になったと考えられる。

表 3

バンド 1 校による歴史授業

Participant Organization	L1/L2	Time	Content	Content control	Student Modality	Materials
T⇔S/C	L2	47 min	Broad	Teacher	✓Listening Writing Reading	Extended L2
S⇔S/C	L2	32 min	Broad	Student/Text	✓Listening Writing Reading	Extended L2 student-made

表 4

バンド 3 校による英語授業

Participant Organization	L1/L2	Time	Content	Content control	Student Modality	Materials
T⇔S/C	L2	32 min	Form	Teacher	✓Listening Writing Reading	Extended Visuals L2-NNS
S⇔S/C	L2	26 min	Form	Student/Text	✓Reading Writing Speaking	Minimal L2-NNS

次に、授業観察の結果を示す。表 3 から 5 は、COLT を用いたコーディングの結果を、全体の授業構成がわかりやすいように示したものである。観察した授業では、バンドによらず、どの学校でも英語の授業は、EMI のみで行われていた。広東語への切り替えや、Mix と呼ばれる広東語と英語の混用 (Johnson 1997) は、ほとんど見られなかった。バンド 2 校やバンド 3 校では、言語形式を中心に教える伝統的な授業が行われていた。バンド 1 校では、内容に重きを置く授業が行われており、同時に言語形式に関わる指導も見られた。しかし、その二者を統合していくという指導の観点は見られなかった。歴史の授業においても、第一次世界

大戦の列強の支配に関する復習とそれに関わって学生が調べてきたことのプレゼンテーションから主に構成されており、言語に関わる指導は観察されなかった。

表 5

バンド 1 校による *Language Art* の授業

Participant Organization	L1/L2	Time	Content	Content control	Student Modality	Materials
T⇔S/C	L2	32 min	Broad	Teacher	✓Listening Reading	Extended L2-NNS
S⇔S/C	L2	17 min	Narrow	Student/ Text	✓Writing Speaking Listening	Minimal L2-NNS

考察

教科内容と言語は個々には指導される。個々の教科内 (single-curricular)でも、教科横断的(cross-curricular)にも、言語と教科内容の統合は行われていないようである。また、教科内容を教える中で言語学習をするという教師の介入 (integrated FFI) も見られない。つまり、教科内容と言語を統合する学習 (CLIL)はあまり行われていないのが現状であると推測される。

表 6

内容と言語の焦点化について：現状

	Content classes	Language Classes
What is taught in L2?	Content	Language
What determines course goals?	Content	Language
What learning outcomes are assessed?	Content	Language
What does teacher expertise in?	Content teaching	Language teaching

表 7

内容と言語の焦点化について：本来あるべき姿

	Content classes	Language Classes
--	-----------------	------------------

What is taught in L2?	Content ↓ Language	Language ↓ Content
What determines course goals?	Content & language	Language & content
What learning outcomes are assessed?	Content & language	Language & teaching
What does teacher expertise in?	Content & language teaching	Language & content teaching

後期イマージョン教育は、授業手法に工夫が必要となる。その一つが、言語と教科内容の統合という観点である。表6には、教科内にあるものが記述されているが、それだけでは統合がなされない。社会の教員は教科内容を教え、英語の教員は英語という言語を教えているに過ぎないからである。表7では、矢印を用いて、教科内及び教科横断的な統合を示している。教科内の統合は、教科内容を教える教員が、言語の側面にも焦点を当てて教授することであり、教科横断的なものは、教科内容を教える教員と英語を教える教師が協働して、一つの教材、例えば、第一次世界大戦を教えるといものである。つまり、Creese (2005) で提唱されている *teaching partnership* が求められる。

後期イマージョンプログラムにおける教科内容と言語知識のギャップを埋める作業、つまり統合は、次の三つに区分される (Johnson 1994)。

- 1 Content familiar/language familiar: 授業展開の上で、これを *building blocks* とすることができるもの
- 2 Content familiar/language new: 教科指導上は問題がないが、教科学習では、*top-down* アプローチによる言語学習の機会を逸する事が多い。
- 3 Content new/language familiar: 教科内容の指導に焦点が置かれるが、*bottom-up* アプローチによる言語学習の機会を逸する事が多い。

早期イマージョンでは、Content new/language new という状態から始めることが多いが、後期イマージョンでは、どちらか、または、両者が *familiar* である場合が多いため、それを利用して、教師内及び教師間の統合作業がされやすいはずであ

る。その点に関して意識された授業を、今回の授業観察では見出すことができなかった。

## まとめ

多層言語社会である香港の社会は、経済状況とそれを支える保護者の高い教育に対する意識を背景にして成り立っている。また、香港社会における多層性は、バイリンガルであるエリート層を多く抱えており、それを再生産するための教育制度として、イマージョン教育が必要とされる。しかしながら、香港社会は、英語を話すことが全くできない層もまた多く抱え、そのための対策として、バンドシステムという MOI によって区分けされるシステムが定着した。授業を観察すると、教師の英語能力が大変高いこと、香港という大きな人口を抱える教育制度として、わずかの間に定着したという点は評価されるべきである。

しかしながら、本来あるべき点が欠けていることが判明した。それは、教科内の統合、英語の授業において、他の教科の内容に関して取り扱うことがないことであり、英語以外の教科においても、英語という側面からのアプローチがないことである。さらに、教科横断的な協働が全く顧みられていないという点である。その点に関しては、授業観察後の授業担当者（場合によっては、校長、副校長、主任教諭などを含む）との話し合いでも、英語の教師が、（EMI で授業を行う）教科担当者と打ち合わせをしながら授業を進めるなどの協働はないということが確認された。つまり、香港の後期イマージョンは、CLIL（言語と教科内容の統合）は行っていないということになり、その点を改善していくことが、今後強く望まれると言える。

## 注

<sup>1</sup> バンドシステムでは、小学校から中等教育学校に進む時に、成績によって学生は3つの区分（バンド1から3）に分けられ、それが志望校の入学の可否に反映

される。また、バンド 1 の学生が多く進学する中等学校は、バンド 1 校と呼ばれ、英語イマージョンを実践する学校が多い。

### 謝辞

本研究は、東アジア圏の複言語主義共同体の構築・多言語社会香港からの示唆  
科学研究費基盤研究 (B) (15H03221) の助成を得て行っている。研究にあたって  
は、香港大学萬美保先生、香港教育大学 Ho Fuku Chen 先生、その他多くの香港の  
中等学校の先生、生徒、また、インタビューを長時間にわたってさせていただ  
いた方に、謝意を表したい。

### 引用文献

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. New York: Harvard University Press.
- Creese, A. (2006). Supporting Talk? Partnership Teachers in Classroom Interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9. 443-453.
- Hau, K, Marsh, H.W., Kong, C. & Poon, A,W. (2000). Late immersion and language of instruction (English vs. Chinese) in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Johnson, R. K. (1997). The Hong Kong system: late immersion under stress. In R.K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: international perspectives*. Cambridge, U.K.: Oxford University Press.
- Spada, N. & Frölich, M. (1987). *COLT observation scheme*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research (NCELTR).