

Title	日本語名詞修飾節の習得と教育上の課題ーエジプト人中級日本語学習者を中心にー
Author(s)	Mostafa, Magdy Noran
Citation	大阪大学, 2022, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/89503
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

2022 年博士学位申請論文

日本語名詞修飾節の習得と教育上
の課題

——エジプト人中級日本語学習者を中心に——

大阪大学大学院言語文化研究科

言語文化専攻

Noran Magdy Mostafa

目次

序論.....	6
1 研究の背景.....	6
1-1 日本語学習における名詞修飾節の位置と重要性.....	6
1-2 本研究における名詞修飾節の定義.....	7
1-3 エジプト人中級日本語学習者を対象とする理由.....	7
1-4 日本語とアラビア語における名詞修飾節の対照の概要.....	8
1-5 名詞修飾節の習得率と習得課題の一側面.....	10
2 本研究の目的と意義.....	11
3 本研究の構成と研究方法.....	12
第2章 名詞修飾節の日本語・英語・アラビア語対照.....	14
1. 日本語の名詞修飾節.....	16
1-1 名詞修飾節の分類.....	16
1-1-1 内の関係・外の関係.....	16
1-1-2 意味の規定.....	17
1-1-3 制限と非制限.....	18
1-2 省略.....	18
1-2-1 短絡における省略.....	18
1-2-2 主語や目的語の省略.....	19
1-3 多重性.....	19
1-4 まとめ.....	20
2 修飾節の特定.....	21
2-1 修飾節の構造的な特定.....	21
2-2 修飾節の意味的な特定.....	24
3 修飾節と被修飾名詞の関連性.....	29
3-1 関係代名詞・関係副詞が示す関連性.....	29
3-2 修飾節の用法に現れる関連性.....	35
4 修飾節の明示性.....	37

5	関係節化可能な節の種類	42
6	日本語の外の関係節への移行現象.....	43
6-1	名詞修飾節化と「の」の関連.....	43
6-2	外の関係節へ移行可能な表現.....	46
6-2-1	叙述を表す修飾節	47
6-2-2	場所を表す修飾節	47
6-2-3	時間を表す修飾節	50
6-2-4	量を表す修飾節	50
6-2-5	内容を表す修飾節	51
6-2-6	条件を表す修飾節	53
7	結論.....	54
第3章 日本語名詞修飾節の学習状況：背景、カリキュラム、課題		56
1	学習者の特徴	56
1-1	学習動機.....	56
1-1-1	興味・関心	56
1-1-2	旅行や留学	57
1-1-3	就職	57
1-2	学習時間.....	57
1-3	学習者のレベル.....	58
1-4	学習者が取り組む活動.....	58
1-5	学習者が直面する日本語学科の課題.....	59
1-6	学習意識.....	61
2	カリキュラム.....	66
2-1	日本語学科設置へ至る流れ.....	66
2-2	日本語学科で学習される科目	68
2-3	翻訳学習.....	72
2-3-1	翻訳史.....	72
2-3-2	カイロ大学日本語専門専攻プログラム.....	75
2-3-3	アインシャムス大学翻訳授業シラバス.....	76
2-3-4	翻訳学習をめぐる課題	78

3	名詞修飾節の解説	79
4	中級段階で発生する課題	81
第4章	名詞修飾節の習得と翻訳学習の影響	82
1	概説	82
2	名詞修飾節の習得に関する先行研究	82
2-1	先行研究のタイプ	82
2-2	名詞修飾節の習得順序	84
3	名詞修飾節の習得をめぐる課題	87
4	名詞修飾節の習得困難に関わる要因	89
4-1	教科書における名詞修飾節	89
4-2	名詞修飾節の習得と学習者の母語の関わり	90
4-3	名詞修飾節の習得と文における修飾節の位置との関連性	91
5	外国語学習における翻訳学習の効果	93
5-1	翻訳技能	93
5-2	翻訳学習がもたらす影響	97
6	エジプトの国立大学の日本語学科における名詞修飾節の習得	98
第5章	教材における名詞修飾節の分析	101
1	日本語学習教材における修飾節	101
1-1	分析対象となる名詞修飾節	101
1-2	分析方法	102
1-2-1	教材	102
1-2-2	抽出方法	103
1-2-3	分析の観点	103
1-3	分析項目と全体的な結果	103
1-3-1	修飾節の位置	103
1-3-2	修飾節の文節数	104
1-3-3	修飾節のタイプ	105
2	基礎段階の教材における名詞修飾節の分析	105
2-1	教材のリスト	105
2-2	分析結果	106

2-2-1	修飾節の位置.....	106
2-2-2	修飾節のタイプ.....	107
2-2-3	アラビア語文との対応.....	108
2-2-4	被修飾名詞のタイプ.....	109
2-2-5	基礎段階で可能な表現の幅.....	110
2-2-6	他の教材との比較.....	112
3	中級段階の教材における名詞修飾節の分析.....	114
3-1	教材のリスト.....	114
3-2	分析結果.....	114
3-2-1	修飾節の位置.....	114
3-2-2	修飾節のタイプ.....	115
3-2-3	被修飾名詞のタイプ.....	115
3-2-4	中級段階で加えられる表現.....	116
3-2-5	他の教材との比較.....	118
4	考察と予想される教材の影響.....	119
4-1	考察.....	119
4-2	予想される教材の影響.....	120
第6章	中級段階における名詞修飾節の課題.....	122
1	調査概要.....	122
1-1	参加者と時期.....	122
1-2	調査目的.....	122
1-3	調査内容.....	123
2	タスク1の結果と考察.....	124
2-1	結果の概要.....	124
2-1-1	全体的な結果.....	124
2-1-2	難易度別の結果.....	126
2-1-3	修飾節の長さ別結果.....	127
2-2	観点別の結果と考察.....	128
2-2-1	修飾節のタイプ別結果.....	128
2-2-2	関係節化の試み.....	129

3.タスク 2 の結果と考察	130
3-1 結果の概要	130
3-1-1 全体的な結果.....	130
3-1-2 難易度別の結果.....	131
3-2 観点別の結果と考察.....	132
3-2-1 修飾節のタイプ別結果.....	132
3-2-2 「の」の過剰使用	133
3-2-3 修飾節の調整.....	133
4 名詞修飾節についての意識.....	133
5 結論.....	135
第 7 章 教育方法の改善に向けた提案.....	136
1 カリキュラムに関して.....	136
2 困難点の克服	137
2-1 比較対照結果で見られる困難点	137
2-2 先行研究で現れた困難点	140
2-3 調査結果で見られる困難点.....	140
3 教材・教育方法の可能性	142
3-1 教材の可能性.....	142
3-2 教育方法の可能性	142
第 8 章 まとめと展望	145
1 今回の研究に関して	145
2 今後の展望.....	146
参考文献リスト	148
付録.....	153
1.アンケート調査用紙.....	153
2.翻訳調査用紙.....	158
3.アラビア語の音声表.....	160
謝辞.....	161

序論

1 研究の背景

1-1 日本語学習における名詞修飾節の位置と重要性

大学などで日本語を外国語として学習し始める際には、「AはBです」や「学校に行きます」などのような短文から習得していくカリキュラムが策定されている。他の外国語学習と同様に難易度が低い文章から徐々に難易度が高い構文を身に付けていく仕組みになっている。したがって、名詞修飾節のように文がより長く複雑になっていく構文は基礎段階¹の終わりに差し掛かる頃に登場してくる。つまり、名詞修飾節が含まれる文の構文を習得することは基礎段階から中級段階に進むことを意味している。逆にそのような構文を習得しなければより難易度の高い表現を使用する中級段階の学習に問題が生じる可能性が出てくるだろう。

また、名詞修飾節には基礎段階の学習者がそれまで学習した様々な文法的な要素が含まれている。例えば、辞書形の動詞、「タ」形の動詞、形容詞、助詞などの要素がすべて名詞修飾節の構成に関係する。それらの要素を習得していなければ、名詞修飾節どころか短文の産出も十分に適正に行うことができない。そのため、名詞修飾節の学習は単に新たな構文を覚え、学習段階を進めるだけでなく、それまで十分に習得されなかった要素を浮上させる課題でもある。

さらに、基礎段階終盤で新たに学習される受身や使役といった表現もまた名詞修飾節に含まれることがある。例えば、「机に置かれた書類」や「猫に食べさせる餌」のような名詞修飾節が考えられ、それらは中級段階で登場し得る。つまり、学習者には新たに学んだ動詞の活用や新たな用法を名詞修飾節に応用するという課題もある。そして、上級段階ではより高度な語彙や表現を含めた形で名詞修飾節を使いこなさなければならない。

以上のように、学習者が学習の際にそれぞれの学習段階における目標達成を目指し、日

¹ 本研究における基礎段階とは日本語能力試験レベルでいう入門からおおむね N4 合格水準までであり、中級段階とは N4 合格水準以降からおおむね N2 合格直前水準までである。上級段階とは N2 合格水準以上である。

本語の学習に従事する中で、名詞修飾節はどの学習段階でも登場し、避けて通れない課題である。

1-2 本研究における名詞修飾節の定義

名詞修飾節といえば、「新しく買った本」や「隣に座っている人」などのような文を思い浮かべる人が多いだろう。これらは英語では「Relative Clause」となり、何気ない日常的な会話や普段よく目にするニュース記事で使用されても違和感はなく、頻繁に使用されている。しかし、これらは寺村(1975-1978)の名詞修飾節の分類でいう「内の関係節」と呼ばれるタイプであり、名詞修飾節には他のタイプもある。「内の関係節」では修飾節と被修飾語を格助詞でつなぐことができる。例えば「新しく買った本」は「本を新しく買った」という形で直接に関連付けることができる。それに対して、修飾節と被修飾語を格助詞でつなぐことができない「外の関係節」というタイプもある。例えば、「楽しく旅行する準備」はそのタイプに当たる。その他、修飾節内の一部の語句が省略される「短絡」というタイプもある。例えば、「すぐ治る薬」は「薬がすぐ治る」という意味で「薬」が修飾されているのではなく、「(飲めば体の不調が)すぐ治る薬」という意味で使用されており、「飲めば体の不調が」の部分が省略されていると見ることができる。

以上の分類以外にも名詞修飾節の意味に注目した高橋(1960)や名詞修飾節の用法に注目した井上(1976)などによる分類²もある。本研究ではこれら様々なタイプの名詞修飾節を取り扱う。そのため、「レポートを書く条件」、「レポートを書いていたとき」、「レポートを書いたこと」、「○○というタイトル」などといった名詞修飾節も対象となる。詳しくは次章で論じる。

1-3 エジプト人中級日本語学習者を対象とする理由

本研究では外国語教育としての日本語学習(JFL)が行われている環境におけるアラビア語母語話者に注目している。アラビア語母語話者を対象とした日本語習得の研究は英語母語話者、中国語母語話者、韓国語母語話者を対象としたものなどと比べて非常に少ない。一方で、インターネットの普及、ソーシャルメディアやユーチューブなどといった様々なツールの広がりとともに、日本、日本語、日本文化に興味を示す人々が増加している。エ

² 詳しくは第2章で述べる。

ジプトの例でいえば、日本語学習者が増加の傾向を示し、それに伴って日本語学習機関も増加している。また、エジプトでは中東日本語教育学会などが開催され、スーダンやシリアなど周辺のアラブ国における日本語教育の情報を交換し、様々なワークショップも行われている。そして、エジプトは 50 年にわたる日本語教育の歴史を有し、アフリカ大陸初の日本語能力試験が行われた国であり、大学及び大学院などの高等教育機関において日本語教育を実施している。そうした事情から、日本語学習に取り組んでいるアラビア語母語話者がどのように日本語を学習し、どのような過程を経て日本語を習得していくのかを調査する対象として適当だと考えた。

また、本研究で中級を対象に設定した理由は基礎レベルの学習者が名詞修飾節を習得するのに課題があった場合、それはまだ十分に語彙と他の文法的な要素が習得されていないことが原因になりえることである。しかし、中級段階の場合はそうした基礎的な要因以外の重要な要因の関与が予想される。本研究は、そのような名詞修飾節習得上の難点や習得阻害要因を解明しようとするものである。

1-4 日本語とアラビア語における名詞修飾節の対照の概要

アラブ連盟加盟国は 22 ヶ国であり、アラビア語母語話者の人数は世界 5 位で、2 億 7400 万人³である。また、母語かどうかにかかわらず、インターネットで使用されている言語の上位 5 語⁴は英語、中国語、スペイン語、アラビア語、ポルトガル語で、アラビア語は 4 位である。そのような幅広い地域で多数の人々がアラビア語を使用しているため、アラビア語には多数の変種がある。また、アラビア語のダイグロシアによって、どの地域でも少なくとも正規表現であるフスハーと口語方言の 2 変種が状況に応じて使い分けられている。そのように多様な変種がある言語なので、本研究におけるアラビア語を書き言葉であり、アラビア語の先行研究が書かれた際に使用され、アカデミックな環境に置かれている学習者が共有しているフスハーに限定する。

事前に行った簡略な対照研究の結果、日本語の名詞修飾節をアラビア語に置き換える場合、関係節、イダーファ節⁵、その他の表現という 3 種類の表現方法があることが明らかに

³ エスノロックが 2021 年度に行った調査の結果

⁴ Internet World Stats が 2020 年 3 月 31 日に発表した調査の結果

⁵ 複合名詞句からなる表現であり、属格限定の機能を持っている。

なった。その他の表現とは例えば、修飾された名詞が日本語の場所を表す「横」「後ろ」である場合や時間を表す「前」「途中」「時」である場合に、それらをアラビア語の前置詞に置き換えるケースである。例えば、「車を洗う場所」をアラビア語に置き換える際に(1)～(3)のいずれにも置き換えることができる。

(1)関係節：「場所」の名詞+関係詞+「洗う」の動詞+「そこで」⁶+「車」の名詞

almakan⁷ 'alladhii' aghsilfihassayyara

(2)イダーファ節：「場所」の名詞+「洗う」の能動分詞⁸+「車」の名詞

Makanghasilassayyara

(3)その他：「洗う」の動詞+「車」の名詞+「で」の前置詞+「その」の指示代名詞+
「場所」の名詞

'aghsilassayyara fi hadhaalmakan

学習者は日本語の修飾節をアラビア語に置き換える際には名詞修飾節の種類を基に適切なアラビア語の表現を図1の中から選択しなければならない。また図1のように場合によっては例えば関係節でもイダーファ節でもどちらでも当てはまる名詞修飾節があり、前述の(1)～(3)のように任意で表現の選択ができるケースもあれば、いずれか一つのみが当てはまるケースもある。例えば、叙述を表す「買い物を買った花子は料理をはじめた」における修飾節は関係節のみに置き換えられる。そういった判断能力が学習者に求められる。

⁶ 「で」の前置詞+「そこ」の代名詞接尾形

⁷ LC方式の発音表示

⁸ アラビア語の動詞を名詞化した表現

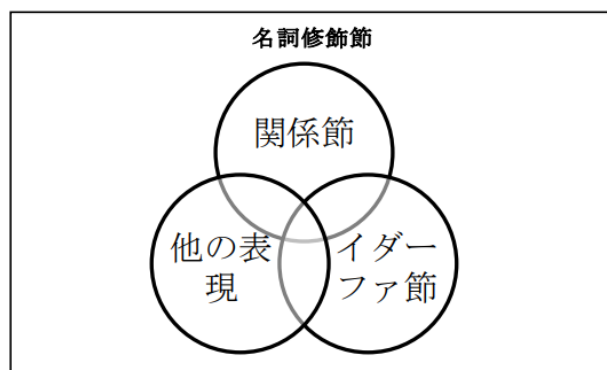


図1 日本語とアラビア語における修飾節の関係

1-5 名詞修飾節の習得率と習得課題の一側面

エジプトの国立大学における日本語学科では、名詞修飾節は1年生前期の最後か後期の初めに学習する。そして4年生になり、卒業間近になっても読解、翻訳、論文などの授業で名詞修飾節が含まれている文章を定期的に使用する。そのため、後半の3・4年生は日本語学習の進捗やそれに伴う日本語上達により度々使用される名詞修飾節をすべての学習者が習得しているはずである。しかし、実際に2018年に調査したところ、予想外の結果が判明した。基礎段階で登場する最も関係節化しやすい名詞修飾節の日本語への翻訳とアラビア語への翻訳課題を40名の3・4年生に行った結果、日本語での正しい名詞修飾節の産出は半分の50.5%だった。アラビア語への置き換えが正しくできたのは77%だった。つまり、学習者の8割近くが名詞修飾節を読んで正しくアラビア語に置き換える方法を理解している。しかし、名詞修飾節を使って正しい文章を書くことができるのは学習者の半数のみである。4年間学習を重ねる間に頻りに登場したはずの表現の割には低い数値である。そして、そのような結果になった経緯は判明していない。

仮説として予想できるのは、語順に関連した問題が発生していることである。アルモームン・ワリード(2020)では「日本語がS・O・V語順であるということからも、日本語をアラビア語に訳すときは『後ろから翻訳する』という暗黙の規則が出来てしまっている」(p.57)と記述されている。アラビア語の文頭には名詞、形容詞、動詞のいずれも置くことができるため、日本語の文を後ろから読んだほうが前から読むより違和感が少なく、大ま

かな意味を読み取ることができる。例えば、日本語の「勉強した学生が合格した」は下記の図2のように言い換えることができる。日本語を読む際には後ろから読み、関係詞が不足していることに気付き、埋め込むことが可能である。この現象が日本語の読みやすさにつながったと考えられる。しかし、アラビア語の語順②のように関係節で始まる文を日本語に置き換える際に単に語順を逆にするだけでは正しい日本語の文を産出することができないため、正しい日本語産出率のほうがアラビア語への置き換え率より低くなった可能性がある。

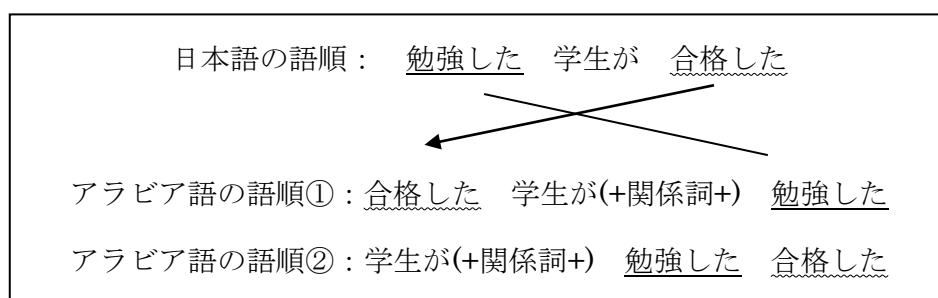


図2 日本語名詞修飾節のアラビア語関係節化例

2 本研究の目的と意義

エジプトの大学における日本語学習者は基礎段階で『みんなの日本語 初級 I・II』（スリーエーネットワーク）を使用する。そして、補充教材として英語に翻訳された文法解説書を使用する。そのため、名詞修飾節の解説を読み「名詞修飾節＝関係節」と考えるようになる。しかし、いざ文法の授業を離れ、作文や翻訳などの母語であるアラビア語が使用される授業になると前述の対照結果の通り、「名詞修飾節＝関係節」という図式が成立しなくなる。解説書ではなるべく英語の簡略な解説を載せるようにしていること、英語とアラビア語は異なる言語なので英語の解説との相違が生じること、日本語とアラビア語間の対照研究が少なく表現の対応が不明確であることなどが原因だ。

そして、前述の習得率で示した通り、最も学習者が使用し、一番早い段階で登場した「内関係節」の適正な産出率が50.5%という結果に至った習得過程も不明確である。さらに、

その他のタイプの名詞修飾節の習得率や現状を改善させる方法もまた明らかになっていない。そこで、本研究では下記の①～⑤を明らかにすることを目的とする。

- ① 日本語、英語、アラビア語における名詞修飾節の対照を行い、日本語と英語が使用される授業から日本語とアラビア語が使用される授業へ移行した際にどのような差異が生じるか。
- ② エジプト人の日本語学習者はどのような過程をとおして名詞修飾節を習得しているのか。
- ③ エジプト人の学生は「内の関係節」以外の名詞修飾節をどのように扱っているか
- ④ 名詞修飾節の習得にはどのような課題があるのか。
- ⑤ 課題を克服するためにはどのような方策が適しているのか。

アラビア語母語話者が日本語を学習する際に様々な困難に直面するが、本研究ではそのうちの一つである名詞修飾節に焦点を当てている。研究の意義は、そのように一つ一つの困難をなくすことで、アラビア語母語話者にとって日本語がより学びやすく親しみやすい言語になることを目指している点にある。また、対照研究という観点からは日本語学習者のみならず、日本のアラビア語学習者も両言語間の表現の違いをめぐる疑問が解消される可能性もある。

3 本研究の構成と研究方法

まず第2章では、日本語、英語、アラビア語における名詞修飾節の対照を行う。次に、第3章で、対象者であるエジプト人中級学習者の特徴やどのようなカリキュラムを基に日本語を学習しているかなどを検証する。そして、第4章で、名詞修飾節の習得過程に関する先行研究をまとめ、その中でも対象者の特徴や名詞修飾節の習得に関連するカリキュラム要因に関する研究を重視する。また、名詞修飾節の習得過程に関する先行研究を検討するとともに、対象者は翻訳の授業を2～3.5年受けているところから、翻訳という活動が習得過程にどのような影響を及ぼすかを知るため、外国語学習における翻訳活動の効果に関

する研究も検討した⁹。

次に、第5章で、入手できた教材における名詞修飾節を分析し、どの時期に名詞修飾節の種類が増え、学習者にとって名詞修飾節が習得上の困難となるのか、またなぜ困難になるのかを考察する。その際に教材を使用段階別に検討する。そして、そうした名詞修飾節の難点と先行研究によって明らかにされた習得過程を照らし合わせて、どのような問題が起きているのかをより具体的に示す。

第6章では、実際の名詞修飾節の習得状況を明らかにするためにエジプト人中級日本語学習者を対象に調査を実施した。調査では多様な名詞修飾節の翻訳課題を設定し、その回答を分析する。インタビュー形式をとるため、フォローアップも可能になる。

最後に第7章では、その名詞修飾節の習得をめぐる課題の克服法を検討する。その際には先行研究などを参照して今回の研究対象に近い学習者がどのように名詞修飾節の習得に成功しているかを考究する。

⁹ 第4章はNoran(2021a)とNoran(2021b)を合わせて新たに再構成したものである。

第2章 名詞修飾節の日本語・英語・アラビア語対照

エジプトの大学の日本語学科における基礎日本語の指導方法は、間接文法訳読法とでも言うべきものと口頭練習を組み合わせた指導方法になっている。日本語教育の一般的な教育方法と同じく、基礎段階で日本語の基本的な文型と文法を網羅的に学習させるわけだが、その際に、教師は学習対象となる日本語表現を英語に訳した文を提示し、英語を媒介とした文法解説を加えるのが一般的である。そして、学習者は日本語の表現を一旦英語を通して説明され、理解した内容を母語であるアラビア語を用いて再解釈し、その結果として得た要点やまとめを忘れないように母語でノートあるいは教科書にメモしていく。これが上で言及した間接文法訳読法である。

その後、学習者は口頭であるいは筆記で日本語の形式を中心とした練習を重ね、次に、その実際的な使用の練習として教師が提示した状況の中で対象の日本語表現について教師からのフィードバックも得ながら運用練習をする。そして、中級段階に進むと基礎段階ですでに習得された表現の増大に伴い、辞書で語彙の意味を確認する場合のみ英語が使用されるが、それ以外では日本語とアラビア語の相互変換が行われる。

しかし、このような指導方法及び学習のプロセスではそれぞれの言語間における表現の差異が十分に考慮されていない。本研究ではそのように学習されている各種の表現のうち、日本語の重要な構造の1つであり、高次のディスコースを構成する際に重要な役割を果たす名詞修飾節に焦点を当てる。管見の限り、日本語と英語にアラビア語を加えた名詞修飾節の対照研究はなかった。

名詞修飾節は基礎の後半に登場する表現であり、その中にはそれまで学習されてきた語彙、助詞、動詞の活用などが含まれている。そして、前述のプロセスを通して基礎段階を終えた学習者は名詞修飾節をすでに習得しているとみなされる。しかし、名詞修飾節の多様化と使用頻度の増加を伴う中級段階に進んだ学習者は、一度学び習得したはずの名詞修飾節の表現に違和感を覚えるようになる。例えば、それぞれの語彙の意味がわかるのに、学んだ通りに日本語の名詞修飾節を関係節に置き換えることができない文章に遭遇した場合や、アラビア語の関係節ではない表現であるにもかかわらず名詞修飾節に変換される表現に遭遇して適正に文章を書けなかった場合などである。こうした日本語習得上の課題を克服するためには、日本語、英語、アラビア語における名詞修飾節の特徴や各言語間に

おける表現の関連性を明らかにする必要があるだろう。本節では、修飾節の特定、修飾節と被修飾名詞の関連性、修飾節の独立性、関係節化可能な節の種類、名詞修飾節化可能な節の種類という5つの観点を基に、日本語、英語、アラビア語における名詞修飾節の対照を行う。

日本語における名詞修飾節とは連体修飾の1種である。連体修飾には「静かな朝」のような「語」による修飾及び「大学からのお知らせ」のような「句」による修飾に加えて、「新しく買った本」や「テストを受ける日」などの「節」による修飾もある。そのような節は連体修飾節または名詞修飾節と呼ばれている。関係節という言葉は英語などの外国語における名詞修飾節、すなわち英語の「Relative Clause」などの訳語である。そして、アラビア語における関係節と呼ばれる表現の直訳は「つながりの文」であり、修飾された名詞を関係性のある内容と結びつけることが由来である。英語の関係節は以下の例(2)のように関係代名詞が省略されている場合も対象とする。アラビア語でも同様に関係代名詞が使用されていない関係節も対象とする。

(1)The friend whom I have met at yesterday's party.

(2)A friend (whom) I have met at yesterday's party

日本語の名詞修飾節は被修飾名詞の前に置かれるため、前置型の節として分類されている。それに対して、英語とアラビア語のそれは被修飾名詞の後に置かれることから後置型に分類される。下記の指摘の通り、日本語とアラビア語の語順が逆になる場合が多々あり、英語と同様の語順が使用される場合もあるため、アラビア語では被修飾名詞と修飾節の順が日本語と逆で英語に近いのである。

日本語が S・O・V 語順であるということからも、日本語をアラビア語に訳すときは「後ろから翻訳する」という暗黙の規則が出来てしまっている。しかし、そのような規則に当てはまらない例は少なくない。アラビア語では原則としては「V・S・O」の語順であるが、地域や表現技法によっては、主語が動詞の前に来ることもあり得るのである。(アルモーメン・ワリード 2020,p.57)

したがって、アラビア語は語順が日本語よりも英語に近く、関係節という名称が両言語

で使用されていることから、アラビア語の「関係節」¹⁰と英語の関係節はかなり類似性の高い表現であると考えられる。そのため、日本語学習現場では英語とアラビア語の相違点を特に気にすることなく、英語を用いた文法的な解説の使用は学習をサポートする有効な手段とみなされている。しかし、実際には相違点もあり、比較する観点によっては、日本語のほうがアラビア語に近い場合もある。

1. 日本語の名詞修飾節

3 言語の対照を行う前に、Noran(2019)で挙げた日本語の名詞修飾節の特徴のうち、構造的な種類や意味的な種類などの大まかな特徴を再整理する。そして、名詞修飾節における省略及び多重性について述べる。

1-1 名詞修飾節の分類

前章における研究背景で寺村(1975-1978)、高橋(1960)、井上(1976)がそれぞれ名詞修飾節を分類していることを指摘した。以下ではより詳細に取り上げる。

1-1-1 内の関係・外の関係

寺村(1975-1978)は格助詞に注目し、名詞修飾節を内の関係と外の関係節に分類した。内の関係とは格助詞を使用することで修飾節と被修飾名詞を結びつけることが可能なタイプである。例えば、例(3)の名詞修飾節は格助詞「を」を用いることで被修飾名詞である「映画」を修飾節と結びつけ、「映画を友達と見た」と言い換えることが可能である。そのような言い換えを本研究では「文に開く」と呼ぶ。文に開ける名詞修飾節は内の関係と呼ばれ、例(4)や例(5)のように格助詞を用いて文に開くことができない名詞修飾節は外の関係と呼ばれている。

(3)友達と見た映画

(4)服を買う約束

(5)ご飯を食べる前

¹⁰「関係節」とはアラビア語母語話者向けの文法書などにある母語話者が最も関係節として意識しているタイプを指している。それとは別に本章の3節で述べる関係節もある。

奥津(1974)は同様の分類をしている。例(3)の内の関係で、「友達と見た」のは「映画」であり、同一のものを指していると捉えることができるため、奥津(1974)は同一名詞連体修飾と呼んでいる。そして、外の関係が付加名詞連体修飾と呼んでいる。一方、井上(1976)は内の関係を関係節、外関係を疑似関係節と呼んでいる。

寺村(1975-1978)と奥津(1974)のどちらの分類においても外関係がさらに普通の内容補充」と相対的補充の2種類¹¹に細分化されている。普通の内容補充とは例(4)のように修飾節が被修飾名詞の内容をより明確に示すタイプである。相対的補充とは時間や空間を指す「前」や「後」などの相対性がある名詞が修飾される例(5)のようなタイプである。

内の関係における格関係に関して井上(1976)は、主格、直接目的格、間接目的格、位置格「に」、位置格「を」などとの関係でのより詳細な分類を提案している。つまり、内の関係を文に開く際に使用される格助詞のタイプによる分類である。それに対して、外関係のより詳細な分類では修飾される名詞修飾節の特徴が注目されている例えば、寺村(1992)では外関係が例(6)のような発話・思考を表す名詞とその内容、例(7)のような「コト」を表す名詞とその内容、例(8)のような感覚の対象を表す名詞とその内容、前述の例(5)のような相対性を表す名詞とその具体的な関係の説明に分類されている。すなわち、前述の普通の内容補充がさらに3種類に分けられている。

(6)大学院に進む考え

(7)入試に落ちた事実

(8)ドアを叩く音

奥津(1974)では相対的補充以外の内容補充は「事実」「歴史」などのような客観的な「こと」や「喜び」「不安」などのような情緒を表す名詞などの7種類に分けられている。そして、相対的補充は「マエ」の類や「ソバ」の類などの19種類に分けられている。

1-1-2 意味の規定

高橋(1960)は名詞修飾節の意味的な役割に注目し、表1のように5つのタイプに分類した。

¹¹「普通の内容補充」と「相対的補充」は寺村(1975)の用語であり、奥津(1974)は順に「同格連体名詞」と「相対名詞」と呼んでいる。

表 1 高橋(1960)による分類

タイプ	意味	例
叙述規定	前後関係を表す	宿題を終えた太郎は遊びに出かけた
具体規定	抽象的な名詞を具体的に表す	バイオリンを弾く音色は美しい
内容規定	被修飾名詞の内容を表す	花子に服を買う約束をした
条件規定	条件を表す	油をしぼったかす ¹²
形式的規定	動詞を名詞化する	海外で働くことにした

1-1-3 制限と非制限

井上(1976)は修飾節の用法に注目し、制限用法と非制限用法の2種類に分けた。例(9)ではあらゆる「友人」の中から「京都に住んでいる」という限定を行っており、修飾節を用いることで被修飾名詞である「友人」が制限されると捉えられる。それに対して、例(10)では友人や知り合いの中からすでに制限が行われ、「花子」が選択された上で被修飾名詞である「花子」に関する情報が加えられているだけである。そのような修飾節の使い方は非制限用法と呼ばれている。

(9)京都に住んでいる友人は鴨川が好きだ。

(10)京都に住んでいる花子は鴨川が好きだ。

1-2 省略

1-2-1 短絡における省略

寺村(1992)の内の関係には短絡と呼ばれる特殊な修飾節が含まれている。例(11)を文に開く際に「本を(読めば・勉強すれば・活かせば)英語が上手になる」のようカッコ内の条件を加える必要がある。つまり、短絡とはいわば修飾節の一部が省略されている修飾節である。そして、省略されているのは条件とは限らない。例(12)を文に開くには「娘を(産むために)彼女が腹を痛めた」と言い換えることが可能であるが、カッコ内に補充される言葉は条件ではない。

¹² 高橋(1960)より

(11)英語が上手になる本

(12)彼女が腹を痛めた娘

(寺村 1992 より)

1-2-2 主語や目的語の省略

日本語の文章では主語や目的語が省略されることがある。それは主節のみならず、修飾節にも当てはまる。例(13)では主語である「私」及び目的語である「お酒」が省略されているが、「店を飲んだ」と誤解されることはなく、的確に意味を捉えることが可能である。

(13)友達と飲んだ店はとても賑やかだった。

1-3 多重性

文に節を埋め込むのは日本語のみならず、他の言語でも一般的に見られる文法現象である。それに比べて、名詞修飾節にもう一つの名詞修飾節を加えるのはより珍しいと言える。例えば、例(14)のような多重修飾節に違和感を持つ日本語母語話者はあまりいないだろう。

(14)花子と見た映画に出てくるキャラクターはかわいかった。

陳(2010)は連体修飾の多重性に関する調査を行った。具体的には『中級から学ぶ日本語』、『上級で学ぶ日本語』、『日本を探る』の3冊における多重的連体修飾句¹³の分析を行った。陳(2010)における「多重的連体修飾句」は本研究よりも幅が広いが、本研究における名詞修飾節とも関連している。なぜなら、陳(2010)が挙げている13種類の文型のうち、10種類には名詞修飾節が含まれているためである。そして、名詞修飾節が含まれていない3種類は9文で、分析された文全体の約13.4%である。分析結果について、陳(2010)は以下のように述べている。

①「多重的連体修飾句」のパターンは一見多種多様であるが、実際は、その種類がごく限られている。

¹³ 陳(2010)における多重的連体修飾句には「そのときの母の怒った顔」という例がある。つまり、多重修飾とは修飾節にもう一つの修飾節が埋め込まれている場合のみならず、他の修飾も含まれている。

- ②「多重的連体修飾句」では、名詞を修飾している品詞間に、「連体(指示性のある)」
 >「動詞」>「名詞」>「形容詞」という優位関係が存在している。
- ③「多重的連体修飾句」といっても、2重修飾が原則である。
- ④「長い修飾成分は短い修飾成分の前に置かれる傾向が強い」という指摘が再び確認された。

(陳 2010、p.191 より¹⁴)

①の指摘に関しては分析対象の文型のうち、出現頻度が6文以上のタイプは13種類中の4種類だったためである。その4種類とは例(15)のような「V+N+の+被修飾名詞」の文型、例(16)のような「N+の+N+の+被修飾名詞」の文型、例(17)のような「V+形容詞+被修飾名詞」の文型、例(18)のような「V+V+被修飾名詞」の文型である。

- (15)宿題をする子どもたちの姿
- (16)処刑された人たちへの国民の同情
- (17)きれいに化粧した若い母親
- (18)情報社会がもたらす目に見えない人の意識

(陳 2010、p.185-187 より)

④の指摘に関しては佐伯(1960)と宮島(1964)に同様の指摘があり、陳(2010)の分析においても長い修飾部分が先行する傾向が見られた。また、上記の例(15)～例(18)に注目すると、修飾節と被修飾名詞の間に別の語が入る余地が見られる。例えば、例(15)では「宿題をする」と「姿」の間に「子ども」という名詞が置かれている。例(17)では「若い」という形容詞が修飾節と被修飾名詞の間に置かれている。以上のように被修飾名詞と修飾節が直接結びついているのではなく、形容詞等が入る余地があることは日本語の名詞修飾節の特徴に含まれるだろう。

1-4 まとめ

本節では筆者が注目している日本語の名詞修飾節の特徴として、文に開けるタイプとそうではないタイプが存在すること、文に開けないタイプでは被修飾名詞の特性によってど

¹⁴ 原文のまま引用。

のような内容が補充されるかが決まること、名詞修飾節の一部が省略され得ること、多重節を主節に埋め込むことが可能であること、修飾節と被修飾名詞の間に形容詞等が入る余地があることなどを挙げた。次節からは、名詞修飾節の日本語、英語、アラビア語の対照を行うことで修飾節の特徴をより詳しく検証する。

2 修飾節の特定

2-1 修飾節の構造的な特定

日本語の文で名詞修飾節の存在を明示的に示す語や修飾節と被修飾名詞の文法的または意味的な関連を明確に示す役割を果たす語はない。それに対して、英語とアラビア語では関係代名詞や関係副詞がそのような役割を果たすことができる。英語では被修飾名詞に定冠詞が付いている場合でも付いていない場合でも、関係代名詞を用いて修飾節(=関係節)を明示することができる¹⁵。しかし、アラビア語では被修飾名詞に定冠詞が付いていない場合は関係代名詞を用いることができないため、修飾節をマークする語がなくなる¹⁶。詳しくは例(19)~(24)を用いて検証する¹⁷。例文の提示と解説にあたっては、修飾節部分は下線で示す。また、アラビア語文を提示したときは、同文についての解説を補足する。さらに、意味を示すために、対応する英語の表現を提示する。

(19)the friend whomI met at yesterday's party

(20)a friend (whom)I met at yesterday's party

(21)الصدیق الذی قابلته فی حفلة أمس

発音¹⁸ : 'aʃadiqu'alladhii qabaltuhu fiħafłati'ams

構造 : 定冠詞+被修飾名詞+関係代名詞+修飾節 : 動詞+接尾代名詞¹⁹+前置詞+名詞+副詞

¹⁵ 目的格の関係代名詞はしばしば省略される。

¹⁶ 例外は 3-1 で述べるように、定冠詞だけではなく、被修飾名詞そのものを文に記さない場合である。その場合、表 4 の関係代名詞が名詞修飾節を明示する語になり得る。

¹⁷ 特定の出典を示していない場合、例文は筆者による作例である。

¹⁸ 本章で使用されている発音は LC(米国議会図書館)方式で表している。その理由は Hanan、吉田(2014, p.25)でも述べられているとおり、この方式が中東関係の文献で広く採用されているからである。

¹⁹ アラビア語の代名詞には 1 語として独立したものと単語の語尾に接続されるものの 2 種類がある。前者は単に代名詞と呼ばれ、後者は接尾代名詞と呼ばれている。

構造の直訳 : : the friend+ that²⁰+ I met him²¹+ in+ party+ yesterday

対応する英語表現 : the friend whom I met at yesterday's party

صديق قابلته في حفلة أمس (22)

発音 : şadiqu qabaltuhu fi ḥaflati 'ams

構造 : 被修飾名詞+修飾節 : 動詞+接尾代名詞+前置詞+名詞+副詞

構造の直訳 : friend+ I met him+ in+ party+ yesterday

対応する英語表現 : a friend I met at yesterday's party

رأيت ضيوف من دول أجنبية في الفندق (23)

発音 : ra'aytuḍyufa min diwali 'ajinabyati fi 'alfunduqi

構造 : 動詞+被修飾名詞+修飾句 : 前置詞+名詞+名詞+前置詞+定冠詞+名詞

構造の直訳 : I saw+ guests+from + countries+ foreign+ in+ the hotel

対応する英語表現 : I saw guests from foreign countries in the hotel.

رأيت فتاة نشيطة كالنحل (24)

発音 : ra'aytu fataata nashīṭa ka 'alnaḥli

構造 : 動詞+被修飾名詞+修飾句 : 名詞+前置詞²²+定冠詞+名詞

構造の直訳 : I saw+ girl+ energetic+ like+ the bees

対応する英語表現 : I saw a girl energetic/(active) like bees./ I saw a girl as energetic as bees.

例(19)～例(21)では関係代名詞が修飾節の存在を明示している(例(20)では関係代名詞 whom の使用は任意である)。それに対して、アラビア語の例(22)では被修飾名詞に定冠詞が付いていないので、関係代名詞の使用は不可能である。また、例(23)と例(24)では節ではなく句が名詞を修飾している。これらの例において形容詞がアラビア語で「名詞」とさ

²⁰ 直訳でアラビア語の関係代名詞を「that」にした理由は 3-1 で述べる。

²¹ 「動詞」の直訳を「I met him」にした理由は動詞に人称と接尾代名詞が含まれており、そのような意味を表しているからである。2-2 ではアラビア語の動詞に関してより詳しく検討する。

²² 辞書によっては「例えば」と同等の名詞として載っており、副詞として扱われている場合もある。本研究ではすべてのアラビア語の品詞をアラジンのオンライン辞書における表記で統一する。

れているのはアラビア語母語話者の文法的な視点で言ったものである。アラビア語母語話者の文法書では「言葉」(語)は名詞、動詞、「文字」の3種類に分かれている(Eljarim& Amin 1987;Omar et al.1994;Elshinnawy et al.1994; Aldihidah1997 など)。「文字」はアラビア語の直訳であり、そこには代名詞、前置詞、副詞などといった語が含まれている(Holes 2004)。そのため、アラビア語文法では「元気な」「活発な」「大きい」「美しい」のような形容詞は名詞とみなされる。一方で、名詞を主語や目的語として認識することが可能なように名詞の役割を形容する語として認識することが可能である。すなわち、アラビア語における「形容詞」とは形容するという役割を果たす名詞である。例(23)と例(24)の形容詞句を関係節に置き換える場合は、被修飾名詞に定冠詞を付し、さらに下記の例(23')と例(24')のように関係代名詞のみならず、代名詞をも付け加える必要がある。しかし、例(24')における表現は長く、より簡潔な例(24'')のような表現が使用可能なため、関係節に書き替えるよりも「形容される名詞と形容詞の役割を果たす名詞における性、数、格、定冠詞の有無といった要素を全て一致させるべき」という文法的な規則に沿って、「energetic」を意味する名詞にも定冠詞をつけるほうがより自然で明快な文章として捉えられる。そして、英語訳で示している通り、英語では関係代名詞の直後に前置詞や形容詞を置いた修飾節を作ることではなく、両者の間に be 動詞を付け加える必要がある。

(23') رأيت الضيوف الذين هم من دول أجنبية في الفندق

発音 : ra 'aytu 'adyufa 'alladhiin hummin diwali 'ajinabyati fi 'alfunduqi

構造 : 動詞+定冠詞+被修飾名詞+関係代名詞+修飾節 : 代名詞+前置詞+名詞+名詞+
前置詞+定冠詞+名詞

構造の直訳 : I saw+ the guests+ that+ they+ from + countries+ foreign+ in+ the
hotel

対応する英語表現 : I saw the guests who are from foreign countries in the hotel.

(24') رأيت الفتاة التي هي نشيطة كالنحل

発音 : ra'aytu ' alfataata 'allatii hiya nashiṭa ka 'alnahli

構造 : 動詞+定冠詞+被修飾名詞+関係代名詞+修飾節 : 代名詞+名詞+副詞+定冠詞+
名詞

構造の直訳 : I saw+ the girl+ that+ she+ energetic+ like+ the bees

対応する英語表現 : I saw the girl who is energetic like bees.

رأيت الفتاة النشيطة كالنحل(24³)

発音 : ra'aytu 'alfataata 'alnashita ka 'alnaqli

構造 : 動詞+定冠詞+被修飾名詞+定冠詞+名詞+副詞+定冠詞+名詞

構造の直訳 : I saw+ the girl+ the energetic+ like+ the bees

対応する英語表現 : I saw the girl who is energetic like bees.

以上、名詞修飾節の構造的な特定を検討するにあたって、日本語は英語とアラビア語よりも明示性が低く、関係代名詞の有無が明示性に大きく関わる事が判明した。そして、アラビア語では被修飾名詞に定冠詞がついていない場合、関係代名詞が使用されないことは絶対だが、英語の場合はそうではない。したがって、名詞修飾節が明示される順を示すと、英語>アラビア語>日本語という順番になる。

2-2 修飾節の意味的な特定

加藤(1999)は、寺村(1975-1978)が内の関係と外の関係に分類したように「文に開ける」か否かや格関係が成立するかしらないかといった文法論的な要因を関係節の成立²³や分類の基準とする考え方に関して「絶対的な区分法にはならない。しかし、直感的な処理が行いやすく、多くの場合、形式的に可能な格関係を決めることができるということを考えると、捨てるには惜しい手法であることも事実だ」(p.71-72)と述べている。加藤(1999)が絶対的な区分方法にならないと述べた理由は挙げられた下記の例(25)~(28)のように場合によって、格助詞が一つに定まらないこと(例(25)~(27))や、格助詞以外で被修飾名詞と修飾節の関係を示すことが可能(例(28))であるからだ。

(25)夕日を眺めた丘→丘で夕日を眺めた／丘から夕日を眺めた(p.72)

(26)彼が買った店→店を彼が買った／店で彼が買った(p.127)

(27)佐藤さんが文句を言っていた写真→その写真のことで佐藤さんが文句を言っていた／その写真について佐藤さんが文句を言っていた(p.73)

²³ 加藤(1999)では名詞修飾節における特定の解釈や意味が成立することを「関係節の成立」と呼んでいる。

(28)英語に強くなる本→その本を読めば英語に強くなる(p.73)

そのため、加藤(1999)は文法論的な要因よりも語用論的な要因のほうが名詞修飾節の解釈に深く関わっていると主張している。文法論的な要因は排除されたわけではなく、ただ格関係よりもむしろ修飾節内の動詞と被修飾名詞の意味的な関連のほうが優先されて解釈が決まるとしている。例(25)~(28)を英語とアラビア語に置き換えると下記のようなになる。

التل حيث شاهدت غروب الشمس (25a)

発音：'altal ʔaiθu ʃaahadutughuruuba 'aʃamsi

構造：定冠詞+名詞+関係副詞²⁴+修飾節：動詞+接尾代名詞+名詞+名詞

構造の直訳：the hill+ where+ I watched²⁵ sunset (/dusk) + the sun

英語訳：the hill where I watched the sunset

التل الذي شاهدت منه غروب الشمس (25b)

発音：'altalu'alladhiiʃaahadutuminhughuruuba'aʃamsi

構造：定冠詞+名詞+関係代名詞+修飾節：動詞+接尾代名詞+前置詞+接尾代名詞+名詞+名詞

構造の直訳：the hill+ that+ I watched+ from it+ sunset+ the sun

対応する英語表現：the hill from which I watched the sunset

المتجر الذي اشتراه (26a)

発音：'almatjaru'alladhii iʃtaraahu

構造：定冠詞+名詞+関係代名詞+修飾節：動詞+接尾代名詞

構造の直訳：the shop+ that+ he bought it

対応する英語表現：the shop which he bought

²⁴ 柴田道広『アラビア語検索エンジンアラジン ver.1』(オンライン辞典。URLは参考文献リスト参照)や東京外国語大学言語モジュールにおけるフスハー(正規アラビア語)の文法説明などといった日本人向けに作られたアラビア語の解説では語の役割に基づいて「関係副詞」と呼ばれているが、Ryding(2005)の英語で書かれた解説書では‘adverbial conjunction of place’と呼ばれている。

²⁵ アラビア語では動詞の変化形と接尾代名詞によって人称と数が示される。

المتجر الذي ذهب إليه للتسوق (26b)

発音 : 'almatjaru'alladh^hidhahaba ilayhi liltasawuqi

構造 : 定冠詞+名詞+関係代名詞+修飾節 : 動詞+前置詞+接尾代名詞+前置詞+名詞

構造の直訳 : the shop+ that+ he went+ to it+ for shopping

対応する英語表現 : the shop where he went shopping

المتجر حيث ذهب للتسوق (26b')

発音 : 'almatjaruḥai^hthudhahaba liltasawuqi

構造 : 定冠詞+名詞+関係副詞+修飾節 : 動詞+前置詞+名詞

構造の直訳 : the shop+ where+ he went+ for shopping

対応する英語表現 : the shop where he went shopping

الصورة التي كان يشتكي منها ساتو (27a)

発音 : 'aṣuuratu'allatⁱii kaan yashtakⁱii minha satu

構造 : 定冠詞+名詞+関係代名詞+修飾節 : 不規則動詞「kaan」²⁶+動詞+前置詞+接尾代名詞+固有名詞

構造の直訳 : the picture+ that+ he was+ complains+ from it+ Satou

対応する英語表現 : the picture which Mr. Satou was complaining about

الكتاب الذي سيساعدني لاتقن اللغة الانجليزية (28a)

発音 : 'alkitabu'alladh^hii sayusa'idanii liatqina 'alughata 'alinjiliiziyata

構造 : 定冠詞+名詞+関係代名詞+修飾節 : 動詞²⁷+前置詞+動詞+定冠詞+名詞+定冠詞+名詞

構造の直訳 : the book+ that+it will help me+ for + enhance+ the language+ the English

対応する英語表現 : the book that will help me to enhance my English(skills)

²⁶ 意味は「ある、存在する」で、時制を過去に変える役割がある不規則的な動詞である。

²⁷ 動詞に「sa」という形態素(morpheme)を前につけることで未来を表している。

上記のアラビア語訳と英語訳に見られるように意味の重複や解釈が分かるといった事象は加藤(1999)の例(25)～(28)に当てはまるが、例(25a)～(28a)には当てはまらない。さらに、英語とアラビア語では主語と目的語を明示する必要があり、(25a)で見られるように「夕日を眺めた」の動作主を特定することが文の成立には必須である。そして、(26a)では被修飾名詞が「店」であるのに、修飾節中にも「店」を指す接尾代名詞が置かれている。さらに、接尾代名詞は性と数が「店」のそれと一致している。アラビア語では1つの言葉に性、数、格などといった様々な要素が含まれているため、日本語よりも解釈が限定される。

それに対して、英語の場合はそのような要素が1つの言葉に含まれてはいないが、関係代名詞や関係副詞が被修飾名詞と修飾節の間にどのようなつながりがあるのかを表し、例(26a)と(26b)のように使い分けることで、それを1つに定めている。日本語の場合、「彼が買った店」を「彼が店を買った」と「彼が店で(何かを)買った」のどちらに解釈するかは加藤(1999)が言うように判断には世界知識が関わっているのである。その世界知識とはテキストの場合は他の文から得たコンテキストであり、日常会話などの場合は会話の前後や話し手に関するそれまで得た知識や常識などである。下記の例(29)でも同様である。「誰がプレゼントを渡し」、「誰が渡され」、「誰が笑顔だった」のか「プレゼントを渡した人は笑顔だった」の文章だけでは判断しにくく、解釈が(29a)や(29b)のように分かれ、その文の解釈を定めるのは世界知識である。英語の場合は使用された動詞によって、例(29a')と例(29b')のように明確にどちらが「笑顔だった」のかが示されている。アラビア語の場合も英語と同様に「give」と「receive」に相当する動詞を使用することが可能だが、日本語のように「渡す」を意味する動詞のみを使うことも可能である。なぜなら、動詞に例(29a")と例(29b")のように人称、性、数、接尾代名詞などが含まれているからである。

(29)プレゼントを渡した人は笑顔だった。

(29a)人がプレゼントを渡した。

(29a')The person who gave the present was smiling.

(29a")ابتسم من اعطى الهدية

発音：ibtasama man 'a'taa alhadiyati

構造：動詞+関係代名詞+動詞+定冠詞+名詞

構造の直訳：He smiled+who+ he gave + the present

対応する英語表現: The person who gave the present was smiling.

(29b) 人にプレゼントを渡した。

(29b') The person who received the present was smiling.

(29b') ابتسم مناعطاهاهدية

発音 : ibtasama man'a'taahualhadiyati

構造 : 動詞+関係代名詞+動詞+接尾代名詞+定冠詞+名詞

構造の直訳 : He smiled+who+ he gave him+ the present

対応する英語表現: The person whom he gave the present was smiling. / The person who recieved the present was smiling.

以上検証したように、日本語の名詞修飾節では解釈が分かれる余地があるのに対して、英語では関係代名詞や関係副詞が表す意味や「いつ誰が何をしたか」を明示する主語、目的語、時制などといった要素によって、どのような意味が修飾節に含まれているかが明確化される。そして、アラビア語は代名詞、性、数などといった要素を付加することで解釈を限定している。さらに、下記の例(30)と例(31)のように主節の主語と修飾節の主語の性と数が一致しており、それらに適合する活用形が使用され、関係代名詞がない場合でも人称と接尾代名詞によって、解釈がずれないのである。

(30) ذهبت إلى جامعة يتمنى صديقي الدراسة بها

発音 : dhahabutu ilajami'ati yatamannaasadiqii 'adiraasatu bihaa

構造 : 動詞「行く」(一人称・単数形・完了形)+前置詞「へ」+名詞「大学」+修飾節 :
動詞「希望する」(三人称・単数形・男性形・未完了形)+定冠詞+名詞「学習」
+前置詞「で」+接尾代名詞「haa」

構造の直訳 : I went+ to+ university+ he wishes+ my friend+ the study+ in it
(university)

対応する英語表現 : I went to the university my friend wishes to study at.

対応する日本語表現 : 私は友人がそこで学ぶことを望んでいる大学に行った。

(31) هي سمعت موسيقى تحبها أمها

発音 : hiyasami'atu musiqaa tuḥibbahaa ummahaa

構造 : 代名詞+動詞「聴く」(三人称・女性・単数形・完了形)+名詞「音楽」+修飾節 :

動詞「好む」(三人称・女性・単数形・未完了形)+接尾代名詞「haa」+名詞「母」
+接尾代名詞「haa」

構造の直訳 : She+ she listened + music+ she (=her mother) loves it (=music)+
her mother

対応する英語表現 : She listened to the music her mother likes.

対応する日本語表現 : 彼女は母親が好きな音楽を聴いた。

上記の例(30)と(31)を見ると主節と修飾節にそれぞれ一つの動詞が含まれている。例(30)で「大学に行った」人物が「私」で、その「大学で学びたい」人物が「友人」であることを示す要素は動詞の活用形の中に含まれている。つまり、動詞が文章内のそれぞれの動作主を示しているため、混乱を招くことはない。そして、例(31)のようにアスペクト以外の要素が一致している場合でも「彼女は母親が好きな音楽を聴いた」以外の解釈の余地はない。なぜなら、彼女の母親(ummuhaa)は「umm(母親)」「u(主格を表す母音)」「haa(『彼女の』という所有格を表す代名詞)」の3要素からなる言葉であり、真ん中の「u」の部分でこの言葉と直結している動詞の主語、すなわち動作主であることが示されている。そのため、「好む」のは「母親」だと判断される。また、「聴く」という動詞の主語が「彼女」のような代名詞ではなく、「母」のようなより具体的な名詞である場合は、‘the mother+ listened’または‘listened+ the mother’のように具体的な名詞が動詞の直前または直後に置かれる。つまり、アラビア語では動作主及びその性と数、時制などを明示するマーカが単語内に折り込まれ、意味の幅が狭まり、解釈が定まるのである。

3 修飾節と被修飾名詞の関連性

3-1 関係代名詞・関係副詞が示す関連性

英語の関係節で使用される関係代名詞と関係副詞は表 2 の通りであり、修飾される名詞と関係節で述べられている内容の間にどのような関係が成立するかを示している。

表 2 英語の関係代名詞・関係副詞²⁸

関係代名詞・関係副詞	意味	例	和訳
who	①被修飾名詞（人）が関係節の主語であることを表す ②特定の人物に関する補足を表す	①the doctor who lives next door ②Shakespeare, who is a very famous writer,	①隣に住んでいる医者 ②とても有名な作家のシェイクスピア
whose	関係節で述べられる物や人が被修飾名詞に所有される、所属する、またはそれと何らかの間柄をなすことを表す	my friend whose book I borrowed	本を貸してくれた友達
whom	被修飾名詞（人）が関係節中の動詞の目的語であることを表す	the lady whom my brother wants to marry	兄／弟が結婚している女性
which	①被修飾名詞（物）が関係節の主語ないし目的語であることを表す ②被修飾名詞についての説明を補足する	①the computer which broke down ②I read <i>King Lear</i> , which my friend recommended.	①故障したパソコン ②『リア王』を読んだ。友達が勧められたのだ。
when	関係節で述べられる事柄が、被修飾名詞が意味する時に行われる（生ずる）ことを表す	the period when he worked as a driver	彼が運転手として働いていた時期
where	関係節で述べられる事柄が、被修飾名詞が意味する場所で行われる（生ずる）ことを表す	the town where I used to live	以前住んでいた町

²⁸ 先行詞を持たない‘what’、‘wherever’や‘whichever’などの‘wh-ever’及び先行詞が‘reason’に限られる‘why’を表 2 から除外している。

that	①他の関係代名詞の代用 ②他の関係副詞の代用	①the cup that I accidentally broke ②the reason that I quit my job	①誤って壊し(てしまっ)たカップ ②仕事を辞めた理由
------	---------------------------	--	-------------------------------

アラビア語にも関係代名詞と関係副詞があるが、その性質は英語とは異なる。まず、関係代名詞には被修飾名詞の性、数、格の影響を受けるタイプと受けないタイプの2種類がある。前者は被修飾名詞が定名詞²⁹である場合のみ使用できる。つまり、修飾される対象が限定されており、その対象の性、数、格と適合する変化形が用いられる。また、数に関しては英語のように単数形と複数形のみではなく、物や人の数が2である場合に使う双数形という英語にはない形態もある。そのように性、数、格の影響を受ける関係代名詞をまとめたものが表3である。表2の関係代名詞はすべて表3の関係代名詞を用いてアラビア語に訳すことが可能である。

表3 アラビア語の関係代名詞（性と数の影響を受ける）

	単数形	双数形		複数形
男性名詞	'alladhii الذي	主格 'alladhaan الذان	属格・対格 'alladhayn الذين	'alladhiin الذين
女性名詞	'allatii التي	'allataan التان	'allatayn اللتين	'allaatii / 'alla'ii / 'allawaatii ³⁰ اللواتي / اللاني / اللاتي

端的にいうと、表3の関係代名詞は英語のthatのようなものである。英語の関係節における関係代名詞をアラビア語に置きかえる際に、関係代名詞が果たす意味的な役割よりも文章全体におけるコンテキストのほうが注目される。つまり、英語の関係代名詞をアラビ

²⁹ 定名詞とは定冠詞がついている名詞や固有名詞などで、詳しくは3.2で検証する。

³⁰ 「'alla'ii」は被修飾名詞が人間ではなく、物である場合に使用される。「'allaatii」と「allawaatii」には違いが見られない。どちらを使用するかは任意である。

ア語における **that** に相当するものに置き換えることが決定しており、コンテキストを基に性、数、格を判断し、適切な変化形を選ぶという感覚である。

一方、被修飾名詞の性、数、格の影響を受けない関係代名詞の前には被修飾名詞は置かれない。つまり、その関係代名詞には被修飾名詞の大まかな意味が含まれているのである。そして、その含まれているが明示されない被修飾名詞は定冠詞が使用できない不定の名詞と捉えられる。例えば、アラビア語で「勉強した人が合格した」と表現する際には「**man**」という関係代名詞が用いられるが、「人」という名詞がその前に置かれることはなく、関係代名詞自体の中に「人」という意味が含まれている。そして、「合格した」と「勉強した」の動詞の活用形が単数形の男性形であるため、被修飾名詞であり主語でもある「人」は一人の男性と捉えられる。しかし、その「人」は限定されておらず、「人」「学生」「受験者」などといった様々な人物を思い浮かべられる文となる。表4の訳で括弧内に書かれている語も同様に単語そのものは被修飾名詞として表示されていないが、関係代名詞の意味に含まれている。

表 4 アラビア語の関係節における関係代名詞(性と数の影響を受けない)

関係代名詞	条件	例	構造	和訳	英訳
man من who	被修飾名詞が人間	من ذاكر نجح mandhaakranajaha	関係代名詞 +動詞「勉強した」+ 動詞「合格した」	勉強した (人)が合格した	The (one/ person/ student) who studied passed.
maa ما what	被修飾名詞が物	وجدت ما كنت أبحث عنه wajatumaa kuntu 'abhathu'anhu	動詞「見つけた」+関係代名詞+ 不規則動詞「kaan」+ 動詞「探していた」+ 前置詞+接尾代名詞	探していた(もの)を見つけた	I found what I was looking for.

これまで挙げてきた関係代名詞の他にアラビア語には関係副詞として捉えられている言葉も存在する。それらもまた、性、数、格の影響を受けない。その一部を表 5 に示す。

表 5 アラビア語における関係副詞の例

関係副詞	例	構造	和訳	英訳
حيث ḥaiṭhu 場所を表す where	المركز حيث درست اللغة اليابانية 'almarkazuḥaiṭhudarasutu'allugh ati 'alyaabaaniya	名詞「センタ ー」+関係副詞 +動詞「学ぶ」 +名詞「言語」 +名詞「日本」	日本語を 学んだセ ンター	the center where I learned Japanese
حيثما ḥaiṭhuma どこでも wherever	ذاكر حيثما تريد dhakiruḥaiṭhumaaturidu	動詞「勉強す る」+関係副詞 +動詞「欲し い」	どこでも したい (場所で) 勉強しな さい	Study wherever you want.
حين ḥinna 時を表す when	الفترة حين انتشر وباء كورونا 'alfaturaḥinnaintasharawaba'u korona	名詞「時期」+ 関係副詞+動 詞「流行る」+ 名詞「病気」+ 名詞「コロナ」	コロナウ イルスが 流行した 時期	the period when corona virus spread
متى mataa いつでも whenever	يمكنك الذهاب متى تشأ yomkinaka'adhīhabamataatasha'	動詞「できる」 +能動分詞「行 く」+関係副詞 +動詞「した い」	いつでも 行きたい ときに行 ける	You can go whenever you want.

なお、表 5 の語を関係副詞として捉えるのはアラビア語母語話者ではなく、アラビア語を外国語として学んでいる学習者である。なぜなら、アラビア語母語話者からすれば、「ḥaiṭhu」は場所の副詞の一種であり、「ḥinna」は時の副詞の一種である。アラビア語を国語として学ぶ場合は、これらの副詞を関係節や関係代名詞とは別の事項として学ぶ。つまり、アラビア語母語話者にとって、関係節として最も強く印象づけられるのは表 3 や表 4 の関係代名詞が使用されている文章である。表 5 の言葉が使用されている節は、アラビ

ア語母語話者ではない人から改めて解説されなければ関係節として意識されることはあまりない。

さらに、「どこでも」を意味する「haithumaa」はその下に記載されている「haithu」に表3の「maa」を付け加えた表現であり、その組み合わせは「接続副詞」と呼ばれていることが「関係節」として意識しにくい一因である。また、「haithu」の代わりに「後」を意味する「b'ada」や「そこで/そのとき(at)」を意味する「inda」などに「maa」を付け加えて他の「関係副詞」の役割を果たす語を作ることも可能である。そして、そういった表現や表5の「どこでも」の場合、表4の関係代名詞「maa」が加わっているので、被修飾名詞を示す必要はない。

3-2 修飾節の用法に現れる関連性

名詞修飾節には制限的用法と非制限的用法がある。先行研究によると、「制限的」と「非制限的」の代わりに「限定的」と「非限定的」と呼ばれることもあるが、本章では「制限的」と「非制限的」として統一する。下記の例(32)では「何人かいる友人」の中から「京都に住んでいる」という選別が行われ、被修飾名詞である「友人」が修飾節によって制限されているため、制限的用法となる。それに対し、例(33)ではすでに「花子」という特定の人物が提示されており、修飾節は被修飾名詞である「花子」に関する情報を付加しているだけであって何らかの制限をしているわけではないので、非制限的用法となる。

(32)京都に住んでいる友人は鴨川が好きだ。

(33)京都に住んでいる花子は鴨川が好きだ。

日本語の場合はそのように修飾節の意味に注目し、被修飾名詞に対して制限をかけたのかあるいは情報を付加したのかといった意味関係によって、被修飾名詞と修飾節の関連性を見出すことになる。英語の場合、修飾節の用法は例(34)と(35)で示しているようにコンマの使用によって見分けることが可能である。

(34) My friend who lives in Kyoto likes Kamogawa River.

(35) Hanako, who lives in Kyoto, likes Kamogawa River.

一方、アラビア語では英語のようにコンマを使用して区別することはない。アラビア語の修飾節に構造の面で変化をもたらすのは被修飾名詞の「定・不定」である。被修飾名詞が「定名詞」として認識されるか否かは定冠詞の有無、固有名詞か否か、属格限定や接尾代名詞による限定の有無という3要因に左右される。被修飾名詞が定冠詞を伴う場合または「ナイル川」や「花子」のような固有名詞である場合は定名詞とみなされ、関係代名詞が使用される。例(36)では「友人」を意味する名詞に「ii」という接尾代名詞によって「私の」という意味が付加され、誰の友人なのかが特定されているため、「友人」は「定名詞」として扱われる。

(36) صديقتي التي تسكن في كيوتو تحب نهر كاموجاوا

発音：ṣadiiqatⁱⁱ'allatii tasukuna fi kiiwutu tuḥiba nahura Kamogawa

構造：名詞+接尾代名詞+関係代名詞+修飾節：動詞+前置詞+名詞+述語：動詞+名詞
+名詞

構造の直訳：my friend+ that+she lives+ in+ Kyoto+ she loves+ River+ Kamogawa

対応する英語表現：My friend who lives in Kyoto loves Kamogawa River.

(37) هاناکو التي تسكن في كيوتو تحب نهر كاموجاوا

発音：Hanaku'allatii tasukuna fi kiiwutu tuḥiba nahura Kamogawa

構造：名詞+関係代名詞+修飾節：動詞+前置詞+名詞+述語：動詞+名詞+名詞

構造の直訳：Hanako+ that+ she lives+ in+ Kyoto+ she loves+ River+ Kamogawa

対応する英語表現：Hanako, who lives in Kyoto, loves Kamogawa River.

Amer(2010)においても‘Although semantically relative clauses in Arabic may be restrictive(defining) or non-restrictive (non-defining), this has no structural reflection’³¹と述べているように、日本語と同様に構造の違いが修飾節の用法を表すことはない。したがって、日本語とアラビア語の場合、修飾節と被修飾名詞の関連性は意味に注目して初めて気づくことができるが、英語の場合は構造から用法を判断することが可能である。この議論は当該の表現が書記された場合の話として行っているが、口頭での表現に

³¹ オンラインで公開された論文で具体的なページ番号の記載がなかった。URLは文献リスト参照。

おいても、英語の場合は制限的か非制限的かはポーズとイントネーションによって示されるが、日本語とアラビア語にはそうした指標はない。

また、アラビア語には関係節とは別にイダーファという表現がある。「イダーファ」とは「付加」という意味であり、不定名詞³²に関する情報を付け加えることが目的である。例えば、「音」という不定名詞に「雨」という定名詞を加え、「音+雨」で「雨の音」を表すことが可能である。そして、アラビア語には動名詞、能動分詞、受動分詞などの動詞に準じた動作を表す名詞が存在するので、Noran(2019)における例(38)のような表現も可能である。

صوت تساقط المطر(38)

発音：ṣawtu tasmaʕat almaṭar

構造：不定名詞+動名詞+定冠詞+名詞

対応する英語表現：sound of rainfall

対応する日本語表現：雨が降る音

したがって、アラビア語では情報を付加することが目的の非制限的用法においては、イダーファのような表現のほうが簡潔でありより適しているといえる。このような動詞に準じた動作を表す名詞のことを、本稿では動作的名詞と呼ぶ。

4 修飾節の明示性

日本語の名詞修飾節における意味に注目すると、条件などを指すことがあり、必ずしも前述の表 2 のような明確な関係性を示しているわけではない。それを考慮すると、関係節化できない節が存在するというところに違和感がなくなる。例えば、例(39)のような名詞修飾節を日本語から英語やアラビア語に置き換える際には、条件節を埋め込んだほうがより厳密な意味を伝えやすくなる。また、例(40)には「翻訳をした結果、お金を報酬としてもらった」という意味がある。このようなタイプの名詞修飾節は、関係節よりも「翻訳の報酬」のような属格限定の表現(イダーファ)などを用いたほうが簡潔でより自然な訳が産出できる。例(41)も「お茶碗を食べた」のではなく、「お茶碗に入っていた食べ物を食べた」

³² 不定名詞とは定冠詞が付いていない名詞で、人物名や地名のような固有名詞ではない名詞である。

という意味なので、その含意を適切に訳出する必要がある。また、文全体の文脈によっては修飾節を訳すこと自体が不要または不自然になる。例えば、「食べたお茶碗を母が洗ってくれた」のような文では「食後に母がお茶碗を洗ってくれた」のような英語表現やアラビア語表現に訳せば、修飾節を用いなくても文の意味が正確に伝わる。

(39) 英語に強くなる本 (加藤 1999、p.73)

(39') 読めば英語に強くなる本

(40) 翻訳したお金 (片桐・田路 2018、p.99)

(40') 翻訳した報酬としてもらったお金

(*40) المال الذي تلقينته للترجمة

発音 : 'almaal'alladh*hi*italaqaytuhu li 'altarjamati

構造 : 被修飾名詞+修飾節 : 関係代名詞+動詞+前置詞+名詞

構造の直訳 : the money+ that+ I received it+ for+ the translation

対応する英語表現 : the money I received for translation

(41) 食べたお茶碗 (片桐・田路 2018、p.99)

(41') 私が食べたものが入っていたお茶碗

(*41) الوعاء الذي كان فيه الطعام الذي أكلته

発音 : 'alwi'a"alladh*hi*ikaan fihi 'alṭa'ami 'alladh*hi*'akaltahu

構造 : 定冠詞+名詞+関係代名詞+不規則動詞「kaan」+前置詞+接尾代名詞+定冠詞+
名詞+関係代名詞+動詞+接尾代名詞

構造の直訳 : the bowl+ that+ was+ in it+ the food+ that+ I ate it

対応する英語表現 : the bowl in which there was the food that I ate

上記の例(39)～例(41)は名詞修飾節中の一部の語句が省略された「短絡」というタイプであり、文に開くためには「その本を読めば英語に強くなる」「私はそのお金を翻訳した報酬としてもらった」「私はそのお茶碗に入っていたものを食べた (そのお茶碗には私が食べたものが入っていた)」のように省略された語句を補わなければならない。したがって、下

記の例(42)は(42')のように2つの文に書き換えられる。例(43)では「京都に住んでいる」という「内の関係節」が「友人」という名詞を修飾しているので、これを格助詞「は」を用いて「友人は京都に住んでいる」と文に開き、さらに「友人」を代名詞に置き換えることによって(43')のように2つの単文に書き換えることが可能である。一方、英語の関係代名詞が関係節の主語である例(44)や関係代名詞が他動詞の目的語である例(45)を複文から2つの単文に書き換えるには、例(44')と(45')の下線部分のように関係代名詞を主語や目的語を指す代名詞に置き換える必要がある。

- (42) 花子は英語に強くなる本がほしい。
 (42') 花子は本がほしい。その本を読めば英語に強くなる。
 (43) 京都に住んでいる友人は鴨川が好きだ。
 (43') 友人は鴨川が好きだ。彼女は京都に住んでいる
 (44) My friend who lives in Kyoto likes Kamogawa River.
 (44') My friend likes Kamogawa River. She lives in Kyoto.
 (45) My friend whom I met yesterday had a traffic accident.
 (45') My friend had a traffic accident. I met him yesterday.

そして、アラビア語の場合は人称、性、数などが示している主語や接尾代名詞に含まれる目的語などを元の名詞に戻すことで、修飾節が含まれている複文を独立した2つの文に戻すことが可能である。アラビア語では「関係代名詞」はその呼び方のおり被修飾名詞を指す代名詞なので、それを元の言葉に還元するまたは人称代名詞に置き換えることで独立した文が成立する。その点に関する、英語とアラビア語の違いは例(48)以降に述べる。

(46) صديقتي التي تسكن في كيوتو تحب نهر كاموجاوا

発音 : şadiiqatii'allatii tasukuna fi kiiwutu tuħiba nahura kamogawa

構造 : 名詞+接尾代名詞+関係代名詞+修飾節 : 動詞+前置詞+名詞+述語 : 動詞+名詞
 +名詞

構造の直訳 : my friend+ that+she lives+ in+ Kyoto+ she loves+ river+ Kamogawa

対応する英語表現 : My friend who lives in Kyoto loves Kamogawa River.

(46') صديقتي تسكن في كيوتو. هي تحب نهر كاموجاوا.

発音 : şadiiqatiitasukuna fi kiiwutu. hiyatuhıba nahura kamogawa

構造 : 1 文目 : 名詞+接尾代名詞+動詞+前置詞+名詞。2 文目 : 代名詞+動詞+名詞+
名詞

構造の直訳 : My friend+she lives+ in+ Kyoto. She+ she loves+ river+ Kamogawa

対応する英語表現 : My friend lives in Kyoto. She loves Kamogawa River.

上記の例では複文を独立した 2 つの文に置き換えるために、関係代名詞を消し、修飾節と主節の間に句点を書く。そして、主節の動詞の活用形に「she loves」という意味がすでに含まれているが、アラビア語の文は「動詞+目的語」のみでは成立しないため、she に相当する代名詞を補う。被修飾名詞が不定名詞で、関係代名詞が使用されない場合の処理は例(47)のように主節と修飾節の間に句点を加えるだけである。例(47)では主語と目的語の名詞がもともと名詞の形で修飾節に含まれているため、代名詞を元の語に戻す処置は必要ではない。それに対して、例(48')では接尾代名詞で表されていた「音楽」という目的語を元の言葉に変換し、目的語の位置である文末に戻すことが必要である。

(47) ذهبت إلى جامعة يمني صديقي الدراسة بها

発音 : dhahabutu ila jami'ati yatamannaa şadiqii'adiraasatu bihaa

構造 : 動詞+前置詞+名詞+修飾節 : 動詞+定冠詞+名詞+前置詞+接尾代名詞

構造の直訳 : I went+ to+ university+ he wishes+ my friend+ the study+ in it
(university)

対応する英語表現 : I went to a university my friend wishes to study at.

(47') ذهبت إلى جامعة. يمني صديقي الدراسة بها

発音 : dhahabutu ila jami'ati yatamannaasadiqii 'adiraasatu bihaa

構造 : 動詞+前置詞+名詞+修飾節 : 動詞+定冠詞+名詞+前置詞+接尾代名詞

構造の直訳 : I went+ to+ university. He wishes+ my friend+ the study+ in it
(university)

対応する英語表現 : I went to a university. My friend wishes to study in it.

هي سمعت موسيقى تحبها أمها(48)

発音：hiyasami'atu musiqaa tuḥibbahaa ummahaa

構造：人称代名詞+動詞「聴く」(三人称・女性・単数形・完了形)+名詞「音楽」+

修飾節：動詞「好む」(三人称・女性・単数形・未完了形)+接尾代名詞「haa」
+名詞「母」+接尾代名詞「haa」

構造の直訳：She+ she listened+ music+ She (=Her mother) likes it (=music)+ Her
mother

対応する英語表現：She listened to the music her mother likes.

هي سمعت موسيقى. أمها تحب هذه الموسيقى.(48')

発音：heya sami'atu musiqaa. ummuhaa tuḥibbu hadhhi almusiqaa

構造：人称代名詞(一人称・女性)+動詞「聴く」(三人称・女性・単数形・完了形)+

名詞「音楽」。名詞「母」+接尾代名詞「haa」(彼女の)+動詞「好む」(三人称・
女性・単数形・未完了形)+指示詞(単数・女性)+定冠詞+名詞「音楽」。

構造の直訳：She+she listened+ music.Her mother+she likes+ this + the music

対応する英語表現：She listened to music.Her mother likes this music.

上記の例のようにアラビア語では「S・V・O」または「V・S・O」の順で語が並べられていけば、文が成立し、独立した文になり得る。そのため、主語または目的語が関係代名詞や接尾代名詞などに変換され、単語そのものが省略されている場合は還元することで複文を2つの文に分けることが可能になる。

以上に示したように、複文を2つの文に分ける際に、日本語は意味的な補充を行い、英語は関係代名詞を人称代名詞に置き換え、アラビア語は関係代名詞や接尾代名詞を元の語に戻すのである³³。

2-2 で見たように日本語の名詞修飾節は解釈の幅が最も広く、英語は日本語よりも具体的な主語や目的などを示すが、アラビア語はさらに性、数、格の一致や接尾代名詞の使用によって解釈の幅を一層限定するため、意味の特定のしやすい順に並べるとアラビア語>

³³ Song (2001) は修飾節を分類する際に日本語のように関係代名詞などが無い言語は「obliteration strategy」に、英語のように関係代名詞を加える言語は「relative-pronoun strategy」に、アラビア語のように代名詞に比重を置く言語は「pronoun-retention strategy」に分類している。

英語＞日本語という順番になる。

5 関係節化可能な節の種類

Keenan & Comrie(1977)は 50 以上の言語における関係節を分析した結果、言語を問わず関係節に置き換えられる表現には階層があり、それを関係節化しやすい順に並べると以下の‘Noun Phrase Accessibility Hierarchy(NPAH)’の順番になるとしている。

主語＞直接目的語＞間接目的語＞斜格＞所有格³⁴＞比較級の目的語

井上(1976)は日本語では比較級の目的語が関係節化できないとしたうえで、上記の序列に沿いつつ、格助詞にも序列があるとしている。例えば、例(49)の位置格「に」は例(50)の位置格「で」よりも関係節化しやすいとしている。

(49)私が住んでいる家 (私はその家に住んでいる)(斎藤 2002 より)

(50)友達が働いている会社 (友達はその会社で働いている)(斎藤 2002 より)

それに対して、大関(2020)では被修飾名詞が間接目的語になるタイプはほとんど使用されず、所有格も非常に少なく、斜格は直接目的語よりも使用頻度が高く、また外の関係節は主語の関係節よりも使用頻度が高いと述べている。大関(2020)がここで指している外の関係節とは寺村(1981)における「発話・思考の内容」及び「コトの内容」の節であり、「知覚の内容」はほとんど使用されないという。すなわち、主語を関係節化した節よりも例(51)や(52)のような外の関係節のほうが使用頻度が高く、ここでいう外の関係節には例(53)のような節は含まれていない。

(51)自分さえよければいいという考え方 (Noran 2019 より)

(52)現在も識字率が 100%ではない国が多い事実 (Noran 2019 より)

(53)さんまを焼く匂い(寺村 1975 より)

³⁴ ここで斜格と所有格が区別されているのは Keenan & Comrie(1977)が後者のほうが関係節化しにくいと述べているためである。

以上を踏まえ、NPAH を並べ直すと、日本語における序列は以下のようになる。

外の関係節>主語>斜格>直接目的語>その他(所有格と間接目的語)

(大関 2008)

一方で、Abuissac(2016)は英語学部のアラビア語母語学習者に英語をアラビア語に翻訳させ回答を分析した結果、アラビア語に当てはまる序列を再検証し、以下のような序列があるという結論に至った。

主語=所有格>直接目的語>斜格>比較級の目的語>間接目的語 (p.98)

Al-zaghir (2013) ではコーパスを用いた分析を行った結果として、上記と違って所有格が斜格の後ろに配置されているが、最も関係節化しにくい表現が比較級の目的語と間接目的語であることに変わりはない。したがって、日本語でもアラビア語でも間接目的語の関係節化は使用頻度が低い表現だと言える。また、アラビア語では「比較級の目的語」は使用頻度は低いが、使用可能な表現であるのに比べ、日本語では比較級の目的語を関係節化することはない。それに対して、日本語、英語、アラビア語を問わず、主語の関係節化は容易なのである。

6 日本語の外の関係節への移行現象

6-1 名詞修飾節化と「の」の関連

日本語の名詞修飾節では例(54)と例(55)のように「が」を「の」に交換することが可能である。また、例(57)のように「こと」の代わりに「の」を使用し、動詞を名詞化することも可能である。そして、片桐・田路(2018)は例(58)を挙げ、主要部内在関係節という日本語特有の表現があることを指摘している。例(58)では「食べた」の目的語が名詞で「の」は「お母さんがリンゴを買ってきた」を名詞化する語(「nominalizer」)として使用されている。

(54)花子が見た映画

(55)花子の見た映画

(56)趣味はピアノを弾くことだ

(57)ピアノを引くのが趣味だ。

(58)お母さんがリンゴを買ってきたのを食べた。(片桐・田路 2018 より)

片桐・田路(2018)はまた、「[そこら集ひ給へる]が、我もおとらじともてなし給へる中に
も」(源氏物語)の「そこら集ひ給へる」という句について以下のように述べている。

これは…名詞を修飾していないが、文脈上明白な人や物を指し、…「方々」を意味しているのは明らかで、真の意味で、nominalization (名詞化)が適用した³⁵ものと言ってよかろう。この準体句は近世以降「の」が後接された形式を取るようになり、今日に至っている。(p.100)

つまり、言葉が変容する過程で「の」が名詞化の役割を担うようになり、現在の用法に変わったのである。片桐・田路(2018)はさらに、例(54)のように被修飾名詞と修飾節が同格関係にある場合では「花子が見た[の]映画」のように表面に現れない nominalizer 「の」が存在していると述べ、「大統領のトランプ」のような「名詞+の+名詞」と同様であると述べている³⁶。

以上のように日本語における名詞修飾節では「の」の使用や「こと」の使用に見られるように修飾節による名詞化という用法が見られる。それに対してアラビア語では形容名詞、動名詞・能動分詞・受動分詞などといった動詞を名詞に変換している語もある。

رائحة الطبخ في المنزل (59)

発音 : ra'ihati'aṭabkhifi 'almanzili

構造 : 名詞+名詞(動名詞 : 料理を名詞化している)+前置詞+名詞

構造の直訳 : smell+ cooking+ in+ house

対応する英語表現 : the smell of cooking at home

³⁵ 原文をそのまま引用。

³⁶ 大人が修飾節を用いる際には例(54)のように「映画」の前に不要な「の」を使用しないが、子どもの会話では「花子が見たの映画」のように過剰に「の」が使用されることがある。それに関して、木戸(2020)は「子どもが[X / NP]における X を過剰一般化しており、X には名詞性の高いものが初めに入り、その後、徐々に名詞性の低いものが入るという順序があるとする仮説(p.65)」すなわち修正属格仮説(modified genitive case marker hypothesis)を提案している。

対応する日本語表現：家で料理している・料理していた³⁷匂い（家の料理の匂い）

هبة كاتبة أشهر رواية (60)

発音：hibaakaatibati'ashharariwayati

構造：名詞+名詞(能動分詞=～したもの)+名詞+名詞

構造の直訳：Hiba+ person who wrote+ most famous+ novel

対応する英語表現：Hiba, the writer of the most famous novel

対応する日本語表現：最も有名な小説を書いたへバ（一番有名な小説の作家のへバ）

كونان كارتون محبوب(61)

発音：konaankartwuunmahubi

構造：名詞+名詞+名詞(受動分詞=～されたもの)

構造の直訳：Conan+ cartoon+ loved

対応する英語表現：Conan, a beloved cartoon

対応する日本語表現：人気のアニメのコナン/ 人気のアニメであるコナン

以上のような名詞の役割に見られる多様性により、名詞化の役割を果たすアラビア語の関係節はなく、代わりに上記の例(59)のようなイダーファや例(60)と(61)の疑似イダーファといった表現が使用される。イダーファとは不定名詞の直後に定名詞が続き、その定名詞が情報を付加するという役割を果たす表現である。疑似イダーファとはイダーファのように情報を付加しているが、本来のイダーファと異なり、定名詞を修飾している表現を指している。どちらの表現においても修飾節内の名詞が動名詞・能動分詞・受動分詞などといった動詞を名詞化したものならば、日本語の名詞修飾節に置き換えることが可能である。それに比べて、英語への変換には例(59)のように「of」を使用した表現や例(60)と例(61)のようにコンマで区切って並列する表現を用いることが可能である。しかし、アラビア語でも日本語でもコンマの使用はなく、日本語では前述のように「の」が使用されないケースも多く、修飾による名詞化という観点ではアラビア語におけるイダーファのほうが英語よりも日本語との類似性が高いと言える。

³⁷ 名詞なので動詞のようにテンス・アスペクトがない。

6-2 外の関係節へ移行可能な表現

Noran(2019)では日本語とアラビア語の修飾節の対照を行った結果、日本語のほうが名詞修飾節化し得る表現の種類が多く、アラビア語に置き換える際には関係節、イダーファ節、その他の表現の中から選ぶことになることを明らかにした。その他の表現とは前置詞や接続詞を使用した表現である。Noran(2019)ではまた、寺村(1975-1978)における外の関係節がアラビア語の関係節に置き換えることが難しいことをも指摘した。また、高橋(1960)における修飾節の意味を基にした「叙述規定」「具体規定」「内容規定」「条件規定」「形式規定」の置き換えが下記の表6の通りであることを示した。

表6 名修飾節の意味別変換

	関係節	イダーファ節	その他
叙述規定	○	×	接続詞を使った表現が可能
具体規定	△	○	
内容規定	×	×	前置詞や接続詞を使った表現が可能
条件規定	△	○	「~のとき」などの表現を使用することが可能
形式規定	×	×	動名詞を使った表現が可能

寺村(1975-1978)における外の関係節は相対性名詞と内容補充に細分化されている。相対性名詞は「まえ」「うしろ」「あと」などのように相対性のある名詞が被修飾名詞として使用されるタイプの修飾節であり、場所や時間を表す修飾節に見られる。内容補充は高橋(1960)の「具体規定」と「内容規定」が組み合わさったタイプだと言える。つまり、例(62)のように抽象的な「音」という名詞をより具体的に示す役割を果たす「具体規定」と例(63)のように「約束」の内容をさらに詳しく述べる「内容規定」のどちらも「外の関係節」の「内容補充」に分類されると言える。

(62)雨が降る音

(63)明日一緒に映画を見る約束

ここでは、上記のような相対性名詞及び表6における「形式規定」以外のタイプに見ら

れる「その他」の表現をより詳しく検証する。表 6 における順番のとおり、「叙述規定」、「具体規定」、「内容規定」、「条件規定」へ移行される表現はどのようなものかを 6-2-1 から 6-2-6 に詳述していく。「形式規定」を取り扱わないのは 6-2-1 で述べるようにアラビア語における名詞化などの形式変化には節を用いないためである。また、抽象的なことばに関するより詳しい情報を加えることでより具体的にしていく「具体規定」に関する内容は相対名詞を中心に述べ、場所を表す名詞、時を表す名詞、量を表す名詞に分ける。

6-2-1 叙述を表す修飾節

Noran(2019)で述べたように叙述規定の関係節化は可能である。しかし、例(64)の文を英語とアラビア語に置き換える際に、必ずしも例(64d)のように直訳しなければならないというわけではなく、例(64a)～例(64c)のように表現することも可能である。

- (64)買い物を終えた花子は料理を始めた。
- (64a)Hanako finished shopping and started cooking.
- (64b)Hanako finished shopping and then started cooking.
- (64c) After shopping, Hanako started cooking.
- (64d)Hanako who finished shopping, started cooking.

6-2-2 場所を表す修飾節

奥津(1974)における名詞修飾節の分類では場所を表す相対名詞として、表 7 の表現が挙げられている。例(65)～(67)における「近く」は表 7 における「ソバ」と意味が類似している。そのため、アラビア語への置き換えは表 7 におけるものと同じである。同様に表 7 の表現と類似した意味がある「横」や「隣」などの語は表 7 のアラビア語のような表現から最も意味が類似しているものを選び、置き換えることが可能である。なお、例(65)における下線部分のようにアラビア語において、英語と同様に「場所」を意味する名詞を被修飾名詞とした関係節を作ることは可能だが、「near」や「around」などを意味する相対名詞そのものを被修飾名詞とした関係節は作ることができない。

(65) بقرب المنطقة حيث يلعب الأطفال بالكرة

発音 : biqurbi'almantiqatihaithuyal'aba'alatfaalbi'alkurati

構造：前置詞+名詞+名詞+関係副詞+動詞+名詞+前置詞+名詞（表 6 「ソバ」 ①）

構造の直訳：to+ close+ the place+ where+ play+ the children+ with+ the ball

対応する英語表現：close to the placewhere children are playing with a ball

対応する日本語表現：子どもたちがボールで遊んでいる場所に近い

بالقرب من أطفال يلعبون بالكرة (66)

発音：bi'alqurubimin'atfaaliyal'abuunbi'alkurati

構造：前置詞+名詞+前置詞+名詞+動詞+前置詞+名詞(表 7 「ソバ」 ②)

構造の直訳：to+the close+ from+ children+ they are playing+ with+ the ball

対応する英語表現：near the children who are playing with a ball

対応する日本語表現：ボールで遊んでいる子どもたちの近くに

قريبا من أطفال يلعبون بالكرة(67)

発音：qariibanmin'atfaaliyal'abuunbi'alkurati

構造：形容詞+前置詞+名詞+動詞+前置詞+名詞(表 7 「ソバ」 ③)

構造の直訳：close +to+ children+ they are playing+ with +the ball

対応する英語表現：near the children playing with a ball

対応する日本語表現：ボールで遊んでいる子どもたちの近いに

表 7 場所を表す修飾

場所を表す名詞	アラビア語への置き換え方法	アラビア語の表現
「マエ」	前置詞「front」	أمام('amaama)
「ウシロ」	前置詞「behind」 または前置詞「back」	خلف(khalfa) وراء(waraa'a)
「ウエ」「シタ」	卓越詞 ³⁸ 「above」 前置詞「on」 卓越詞「below」 前置詞「under」	أعلى('a'laa) على('alaa) أسفل('asfala) تحت(tahta)
「ミギ」「ヒダリ」	前置詞「on」+名詞「right」 前置詞「on」+名詞「left」	على اليمين('alaa'alyamiini) على اليسار('alaa'alyasaari)
「東」「西」「北」「南」	①イダーファ(名詞+名詞) ②前置詞「in」+名詞 East, West, North, South	شرق(sharqa) غرب(gharba) شمال(shamala) جنوب(janwuba)
「ソバ」	①前置詞「to」+名詞「近くの」 ②前置詞「to」+名詞「近くの」+前置詞「from」 ③形容詞「close・near」+前置詞「from」	①بقرّب(biqurbi) ②بالقرب من(bi'alqurubi min) ③قريباً من(qariiban min)
「マワリ」	前置詞「around」	حول(hawla)
「ソト」	①前置詞「in」+名詞「外」 ②イダーファ	①في الخارج(fi 'alkhaarija) ②خارج(khaarija)
「アイダ」	前置詞	بين(bayna)
「ウチ」「ナカ」	①前置詞「in」 ②前置詞「in」+名詞「中」 ③イダーファ	①في(fi) ②بالداخل(bi'aldaakhila) ③داخل(daakhila)

³⁸卓越詞とはアラビア語の品詞の1種で、比較の際に「～より上」や「一番上」などを表す際に使用される。

6-2-3 時間を表す修飾節

以下の表 8 においても 6-2-2 と同様に奥津(1974)における名詞修飾節の分類では時間を表す相対名詞をどのようにアラビア語に置き換えるかをまとめた。6-2-2 の例(65)で示したとおり「the place where~」に相当する表現がアラビア語でも可能であるのと同様に、「the period when~」のように「時期」「日」「月」などといった名詞を関係節で修飾することも可能であるが、相対性の高い表 8 のような表現ではそれができない。

表 8 時間を表す修飾

時間を表す名詞	アラビア語への置き換え方法	アラビア語の表現
マエ	前置詞「before」	(qabla) قبل
アト	前置詞「after」	(ba'da) بعد
アイダ	前置詞「during」	('athnaa 'i) أثناء
途中	前置詞「in」+前置詞「during」 (前置詞定型句)	(fi 'athnaa 'i) في أثناء

6-2-4 量を表す修飾節

奥津(1974)における相対名詞のうち、量を表す「以上」「以下」及び「余り」や「残り」のような名詞がある。「以上」や「以下」が被修飾名詞の場合、アラビア語では「卓越詞+前置詞」という例(68)のような表現あるいは「卓越詞+接続詞」という例(69)のような表現が使用される。「余り」や「残り」といった名詞の場合、例(70)のようなイダーファが使用される。

(68) كان عدد المشاركين في المسابقة أكبر من المتوقع

発音: kaan'adadu'almusharikiina fi 'almusaabaqati'akbar min 'almutawaq'i

構造: 不規則動詞+名詞+名詞+前置詞+名詞+卓越詞+前置詞+名詞

構造の直訳: was+ number+ the participants+ in+ the competition+ larger+ from+
the expected

対応する英語表現: The number of participants in the competition was larger than
the expected one.

対応する日本語表現: 大会の参加者数は予想した人数を上回っていた。

(69) كان عدد المشاركين في المسابقة أكبر مما توقع

発音 : kaan'adadu'almusharikiina fi 'almusaabaqati'akbarumimmatawaq'atu

構造 : 不規則動詞+名詞+名詞+前置詞+名詞+卓越詞+接続詞+動詞

構造の直訳 : was+ number+ the participants+ in+ the competition+ larger+ from
what+ I expected

対応する英語表現 : The number of participants in the competition was larger than I expected.

対応する日本語表現 : 大会の参加者数は予想以上だった。

(70) باقي القسمة على أربعة

発音 : baqii'alqismati'alaa'arba'a

構造 : 名詞+名詞+前置詞+名詞

構造の直訳 : remainder+ the division+ on+ four

対応する英語表現 : remainder of the division by four

対応する日本語表現 : 四で割った余り

6-2-5 内容を表す修飾節

修飾節がその内容を詳しく伝える被修飾名詞は「約束」「理由」「条件」「原因」「結果」など多種多様である。ここで注意すべきことは、例(71)と例(72)のような修飾節の意味の区別である。例(71)では被修飾名詞の内容が述べられているのに対して、例(72)では被修飾名詞の意味が限定されている。英語の場合例(71')と例(72')のように内容補充は同格節によって、意味の限定は関係節によってなされる。同時に、例(71'')と例(72'')のようにより簡潔に述べる表現も可能である。

(71)花子と一緒に映画を見る約束をした。

(71')I made a promise that I would watch a movie with Hanako.

(71'') I promised Hanako to watch a movie together.

(72)花子とした約束を守った。

(72')I kept the promise (that) I made to Hanako.

(72”)I kept my promise to Hanako.

アラビア語の場合、例(72’)のような関係節を用いた表現や例(72”)のような前置詞を用いた表現は可能である。しかし、内容補充の例(71)は関係節を用いて表現することができない。内容を表す修飾では、例(73)のような接続詞を使用した表現、例(74)のような前置詞を使用した表現、例(75)のようなイダーファを使用した表現のほうが適している。なお、どの表現を選択するかは被修飾名詞とのコロケーション及び発話者・書き手の好みによる。

الوعد بأن نشاهد الفيلم معا (73)

発音：'alwa'dubi'annushaahidu'alfilmama'an

構造：名詞+接続詞³⁹+動詞+名詞+副詞

構造の直訳：the promise+ to+ we watch+ the movie+ together

対応する英語表現：promised to watch the movie together

対応する日本語表現：一緒に映画を見る約束

وعد بمشاهدةفيلمأ معا (74)

発音：wa'dubimushaahaditifilmanma'an

構造：名詞+前置詞+名詞+動名詞+副詞

構造の直訳：promise+ to+ watching+ movie+ together

対応する英語表現：promised to watch the movie together

対応する日本語表現：一緒に映画を見る約束

بسبب الرسوب في الامتحان (75)

発音：bisababi'aruswubifi'alimtiḥani

構造：前置詞+名詞+動名詞+前置詞+名詞

構造の直訳：to+ reason+ the failing+ in+ the exam

対応する英語表現：by reason of failing the exam

対応する日本語表現：試験に落ちたという理由で

³⁹ 『アラビア語検索エンジンアラジン ver1』で「動詞文を要求する接続詞で、まだ実現されていない行為を示す」と述べられているように「一緒に映画を見る」という動詞文の前の名詞「約束」を結びつける表現である。

6-2-6 条件を表す修飾節

(76)試験に合格した喜び

(77)絶景を見た感動

修飾節の内容が被修飾名詞の実現あるいは発生条件を表す上の2例のような表現は、関係節を用いて英語とアラビア語に置き換えることが可能である。例えば、例(76)をアラビア語に置き換える際には、前述の表2における関係代名詞が用いられるが(例78)、イダーファを用いることも可能である(例79)。

(78) السعادة التي شعرت بها عند النجاح في الامتحان

発音：'alsa'adata'allatiisha'artubihaa'inda'alnajahifi'alimtihani

構造：名詞+関係代名詞+動詞+前置詞+接尾代名詞+前置詞+名詞+前置詞+名詞

構造の直訳：the happiness+ that+ I felt+ it+ at+ success+ in+the exam

対応する英語表現：the happiness that I felt when I passed the exam

対応する日本語表現：試験合格の時に感じた喜び

(79) سعادة النجاح في الامتحان

発音：sa'adat'alnajahi fi'alimtihani

構造：名詞+名詞+前置詞+名詞

構造の直訳：happiness+ passing+ in+ the exam

対応する英語表現：happiness of passing the exam

対応する日本語表現：試験合格の喜び

上の2つの表現を比べると、イダーファのほうがはるかに簡潔である。アラビア語母語話者にとって関係節を用いた表現は直接的ではなく、無駄に長い表現になる。文法的には正当だが、使用頻度は少ないだろう。

7 結論

日本語、英語、アラビア語における名詞修飾節の対照を行った結果、アラビア語と英語は同じ「後置型」であり、関係代名詞・関係副詞を使用し、被修飾語と修飾節の順は同じである。しかし、構造的な面ではアラビア語は日本語のほうに近いケースもある。それは関係代名詞が使用されない場合である。つまり、アラビア語の修飾節における冒頭の単語は動詞、名詞、形容詞、前置詞とさまざまで、修飾節であることをマークする語がない場合は、日本語の名詞修飾節と同じようにそのことは明示されない。したがって、構造的な特性を基に3言語を並べると、アラビア語は日本語と英語の間になる。

一方、意味的な特定という面では英語が中間になる。つまり、日本語の名詞修飾節は解釈の幅が最も広く、英語は日本語よりも具体的な主語や目的などを示すが、アラビア語はさらに性、数、格の一致や接尾代名詞の使用による指定によって解釈の幅を一層限定する。

関係代名詞の使用による関連性という観点から対照すると、表3のアラビア語における関係代名詞は表2の英語の場合のような意味的な関連性を示すものではなく、単純に被修飾名詞の性、数、格と一致するだけの代名詞が選ばれる。例外は表4と表5で示しているが、特に表5の表現はアラビア語母語話者にとって関係節だとは意識されない。したがって、アラビア語の主要な関係節において関係代名詞は修飾節と被修飾名詞のいわばつなぎ役を担っているにすぎず、意味的な関連性においては英語のような直接的な結びつきはない。

そして、用法に表れる被修飾名詞と修飾節の関連性という観点では、英語の場合は構造的に用法を示しているが、アラビア語と日本語では構造的な制限的用法と非制限的用法の区別はなく、用法で分類する場合は意味的に解釈するほかない。また、アラビア語における非制限的用法では必ずしも関係節を使用するとは限らず、イダーファを使用することもしばしばある。

以上より、本章前半の3と4で検証したとおり、修飾節の意味的な特定という観点以外、アラビア語は英語と日本語の中間的な位置にあるという基本的な事実が明らかになった。

そして、後半で検証したとおり、日本語では比較級の目的語を関係節化することができないが、他の関係節はすべて名詞修飾節に含まれており、さらに関係節化できない場所や時間を表す相対名詞を修飾する表現なども名詞修飾節に含まれていることが明らかになった。そのように関係節化ができない名詞修飾節とはどのような節でどのように置き換えられるかを6で検証した。その結果、相対名詞の修飾や内容補充の修飾節において、アラビ

ア語ではイダーファ、前置詞、接続詞、卓越詞などの使用が欠かせないことが判明した。

第3章 日本語名詞修飾節の学習状況：背景、カリキュラム、課題

エジプトで日本語教育が始まって約50年になる。昨今は学習者が増加の一途を辿り、日本語が学べる機関や日本語を学ぶ動機も多様化している。学習機関としては国立大学、私立大学、国際交流基金、観光専門学校などがある。そのうち、日本語が主専攻となっているのは2021年現在、カイロ大学、アインシャムス大学、バンハ大学、アスワン大学の4国立大学と私立のミスル大学、公立のアズハル大学である。本章では、上の4国立大学を中心にエジプトにおける日本語教育の特徴を記述したうえで、名詞修飾節がどのように学習されるのかの概略を示す。習得過程や学習される名詞修飾節の詳細は第5章と6章で明らかにする。

1 学習者の特徴

1-1 学習動機

崖(2019)はアインシャムス大学日本語学科の学生を対象に動機づけに関する研究を行った。その際に1年生と2年生を低学年と呼び、3年生と4年生を高学年と呼んだ。その理由は日本留学が決まる前と後では学習者の動機づけに顕著な変化が見られると予想したからである。日本留学というのは、2年次終了時に選ばれた数人の学生が日本留学の機会を得ることができる制度を指している。エルカウィーシュ(2010)もエジプトの大学における学習者の動機づけに関する論考を発表している。そのいずれの研究でも下記の動機づけが確認されている。

1-1-1 興味・関心

エジプトでは一時期、NHKのドラマ『おしん』が流行し、エジプトでは「おしん」という名前の女性が多数いる。また、インターネットの普及とともに日本のアニメやポップカルチャーがエジプトでも見られるようになった。しかし、崖(2019)の調査によるとアニメや漫画がきっかけで日本語学科に入学する割合は低かった。一方で、学生が日本語を勉強する動機には内発的なもので充実志向が多いという傾向が顕著に見られた。つまり、今まで触れたことのない新しい言語が次第にできるようになることが最も学習者の動機づけ

を促進していると崖(2019)は指摘している。つまり、日本語への興味や日本への関心自体が日本語の学習動機となっている。

1-1-2 旅行や留学

エジプトと日本の距離は大きく、また経済的にも日本のほうが物価が高く、エジプト人にとって、日本は気軽に行ける旅行先ではない。崖(2019)の調査では学習者が日本語学科に入学する理由は留学できるようになる可能性が高いからである。しかし、留学できなかった場合は日本語レベルや日本語学習動機が低下する傾向がある。

1-1-3 就職

崖(2019)の調査では留学できなかった学習者は目標を失い、目の前のタスクや学習項目に取り組むだけで、就職のことをあまり考えていないようである。しかし、エルカウィーシュ(2010)では学習動機が就職であり、ガイド志望の学生が多いと述べられている。崖とエルカウィーシュに登場する動機づけの違いは調査時期の違いによるものだと考えられる。エルカウィーシュはアラブの春やエジプトの革命以前の時期に調査をしており、その時期は治安が安定しており、日本人観光客がエジプトを定期的に訪問している。しかし、崖の調査は最近のものであり、治安の悪化によって観光業が以前ほど振るわなくなった。そのため、学習者はむしろ海外に行くことを考えている。中にはエジプトにおける日本企業への就職や日本で就職することを考えている学習者もいる。三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング(2019)によると、エジプトには約 60 社の日系企業が進出している。そうした日系企業への就職をめざす学習者もいる。しかし、留学に失敗した場合、彼らはその就職の希望を断念する。

1-2 学習時間

エジプトの大学は 2 学期制であり、それぞれの学期は 13~15 週間である。どの大学の日本語学科においても、日本語そのものを学べる時間が最も多いのは一年生の学年である。学年進行とともに日本語だけではなく、日本事情、日本史、日本文化などについて勉強するようになるからである。例えば、アインシャムス大学の場合 1 年生前期は週 8 コマ(1 コマは 2 時間)で、後期は週 10 コマである。つまり、学習者は一週間に 16~20 時間を日本語の教室で過ごす。宿題も出るので、教室外でも学習することになる。カイロ大学でも 1

年生はそれぞれの学期に1週間に約20時間の授業時間が設けられている。つまり、1年生は一学期に約260時間、年間520時間の日本語学習を行っている。2年生以降は一週間に7～8コマとなる。

1-3 学習者のレベル

日本語能力試験によって学習者は自分がどこまで習得でき、今はどのレベルなのかを標準的な尺度に基づいて知ることができる。したがって、エジプトの日本語学習者は日本語能力試験に関心を向け、多くの学習者は少なくとも1回は受験する。その理由は留学に向けた準備をするためや就職活動の一環として自分の技能を証明するためである。大学側もN2レベル以上の学習者を卒業させることを目標としているところがある。日本語能力試験の2018年12月の試験統計を見ると、合計で372名の受験者がいたことが分かる。そのうちの日本語学科出身者数は不明だが、その半分以上(200名)がN4以下を受験している。N1とN2の受験者数はそのおよそ半分(106名)である。つまり、出身を問わず、エジプトでは学習者の多くは初級・中級段階を中心に学習しており、上級に行けば行くほど習得者数が減少する傾向がある。

カイロ大学とアインシャムス大学の3・4年生を対象に2018年行った調査(調査対象50名、有効回答数40件、4年生の人数26名)では、卒業を約3か月後に控えた4年生のレベルはN1が3.8%、N2が34.6%、N3が38.5%、N4が3.8%、N5が3.8%、未受験者が15.4%で、最も多かったのは中級のN3だった。ちなみに、学習者は9月に入学するため、1年生の多くは日本語能力試験を受験せず、2年生から受験を開始する。その際に主にN4を受験する。3年生に進む際に留学できるか否かが、最終的にN2レベルあるいはそれ以上に達することができるかどうかの要因の一つと考えられる。エジプトにおける就職活動は卒業後に開始されるため、就職活動で忙しくて学習時間が減少するために日本語の上達が阻害されるということはない。

1-4 学習者が取り組む活動

エルカウィーシュ(2010)によると、エジプトではしばしば弁論大会が開催されている。2021年3月には翻訳コンテストが開催された。また、アインシャムス大学とアスワン大学では「日本文化紹介デー」が実施されている。エジプトの大学には文化祭はなく、文化紹介デーはそれに代わる行事である。一日のみ開催され、ステージで様々な活動が行われ

る。例えば、歌、劇、ダンスなどである。学生にとって「文化紹介デー」は自分の好きな活動と学んでいる日本語を組み合わせる機会であり、見学に来る高校生の受験生にとっても日本語学科を知る機会であるため、人気のある行事である。他にも、2020年11月から2021年3月にかけて、カイロ大学主催の「アラブ世界若手日本語翻訳大会」が開催された。つまり、日本語学科の学習者が授業外に取り組む日本語を使用する活動とは大会やコンテストといった日本語学科の生徒同士の競争及び日本語学科の部外者も参加できる「文化紹介デー」の2通りである。

1-5 学習者が直面する日本語学科の課題

エジプトの大学での日本語教育をめぐって、エルカウイーシュ(2010)は5つの課題を挙げている。それぞれの課題をまとめると以下の通りである。

- ① 教材不足：経済的な理由から日本で出版された高価な教科書・辞書などの購入が難しく、アラビア語で書かれた日本語学習者向けの教材も極めて少ない。
- ② 留学の問題：エジプトと日本の物価の違いにより、私費留学する学習者が少なく、奨学金なしでは留学できない学生がほとんどである。しかも、その機会は限られている。
- ③ 学位制度の問題：大学の正規教員になるためには、博士の学位が必要である。カイロ大学の日本語学科では35年間でその条件を満たすことができたエジプト人はわずか11名である。(2009年11月時点)
- ④ 日本語の使用の機会の少なさ：教室外で日本語に触れる機会が稀である。そのため、習った日本語を実践的に使っていない。
- ⑤ ネイティブ教師不足：学科の開設とともにネイティブ教員が送られるが、学科の卒業生が学位を習得し、教授陣に参加するとネイティブ教員の数が漸次減少する。

ここからは筆者自身の経験と知識も加えて各課題について議論する。まず、教材不足の問題だが、もう一つの原因は国際的な配達網が整備されていないことである。日本では当たり前のように使用されているアマゾンや書店のオンラインショップはエジプトまで教材を配達するわけではない。エルカウイーシュ(2010)が述べた①の課題に対応するために2つの措置が取られている。1つは、日本語学科の図書室を設置することである。学習者は

貴重な図書の貸し出し手続きをし、勉強し終えたら、教材を返却する仕組みになっている。そうすることによって、全員で教材を共有することが可能になり、教材を大学の予算で購入することが可能になる。いま1つは、日本語学科に入る条件に英語ができることを条件とすることである。そうすることで、アラビア語で書かれた教材が少なくとも、英語で書かれた教材を使うことが可能になる。この措置にはもう一つのメリットがある。それは、日本語学科に入る生徒数の制限をしやすくすることである。日本語学科に入ることを希望している学生は多いが、上記の③や⑤のように教員が不足しているため、すべての希望者を受け入れることが不可能である。したがって、日本語学科に入るには大学が入学者全員に設けた基準、学部が設けた基準、日本語学科が設定した基準をクリアしなければならない。その基準とは政府が高校生を対象に行う学年末試験の成績の平均が高いことや英語ができることなどである。その結果、大学によっては、日本語学科に入学できることが一種のステータスにもなっている。

次に、留学の問題だが、通常だと留学できるのは成績上位者の2~3名で、残りの留学希望者は私費で留学するか日本の国費留学プログラムに加わるチャンスを勝ち取るために試験や面接を受け、競争するのである。しかし、留学の問題は「留学できるか否か」という単純な問題ではない。留学できてもできなくても問題が生じる点こそが問題である。前述の3-1-1-2のように、留学できなかった場合、学習意欲が低下する傾向がある。成績上位に入り、留学することを目標に日本語の勉強に取り組んでいた学習者には特にその傾向がみられる。一方で、学習者は学部3年生の時に留学し、4年生の時に帰国して、もう一度同級生との勉強を再開するわけだが、そこで、次の問題が生じる。それは留学して帰国した学習者は教室外でも日本語を使っていたためか、それとも元々成績上位者でまじめにコツコツと勉強するような学生だったためか、同級生と日本語のレベルに大きな差が生じる。そのため、同じ教室にN4レベルとN2レベルの学生が同席していて、上級日本語学習が実施しにくくなる。大学の授業には限界があるため、留学できた学習者は自律的に日本語を勉強することで、日本語の上達を図るほかないことになる。そのように勉強に励んだ学習者は成績上位を保持し、卒業後に1~2名が大学に助手として採用される。

そこで③の問題が生じる。採用された助手は博士の学位を習得しなければ、教師に昇進し、日本語を教えることができない。そのため、カイロ大学の大学院に学生が集中し、一人の教員が指導できる人数には限界があるため、日本の大学院を目指す助手が毎年いる。国費留学を果たしても、修士学位の習得だけでは正規教員になることができない。したが

って、学部を卒業し大学に就職してから教員として正式に教える日まで少なくとも 6～7 年かかり、新しい日本語学科や日本語選択授業や日本語副専攻がエジプトや周辺のアラブ 国に開設される度に教員が募集されるのだが、なかなか充足されないという状況が続いて いる。

一方、学習者が教室外で日本語を使う機会が少ないために生じる④の問題はインターネット環境と学習者の意欲次第で改善される見込みがある。例えば、「Language Exchange」のウェブやアプリなどで英語とアラビア語で会話したい日本語を母語とする人を見つけることができる。それぞれの学習者が自分の学習目的や趣味や興味などに合わせて、様々な ツールを使用することでこの点のある程度改善することができるだろう。

最後に、ネイティブ教員不足はエジプトの経済事情とも関係している。三菱 UFJ リサ ーチ&コンサルティング(2019)は「(エジプトは)観光収入、スエズ運河通航料収入、在外 労働者からの送金、という 3 大外貨収入源に恵まれている」と述べている。同時に「エジ プトは、政治・外交・宗教の面で中東北アフリカ地域を代表する大国でありながら、一人 当たり GDP は、同地域主要国の中で最低水準に甘んじている」とも指摘している。エジ プトの不景気によって、ネイティブ教員の雇用が進まず、国際交流基金の派遣が主なネイ ティブ教員の確保元になっている。

1-6 学習意識

第 6 章における習得過程の調査をするにあたって、事前にカイロ大学、アインシャムス 大学、バンハ大学における日本語学科の学生を対象としたアンケート調査を行った。その 結果、44 の回答が得られた。その内訳及びアンケート結果を図 1～図 3 で示す。

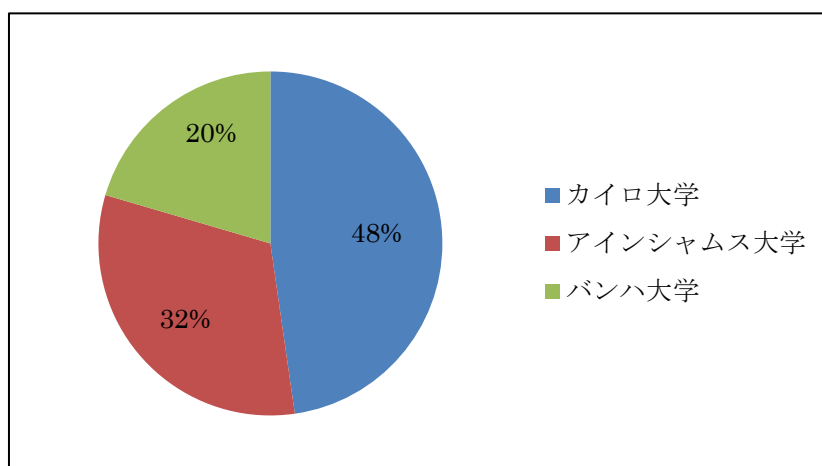


図 1 機関別回答者の割合

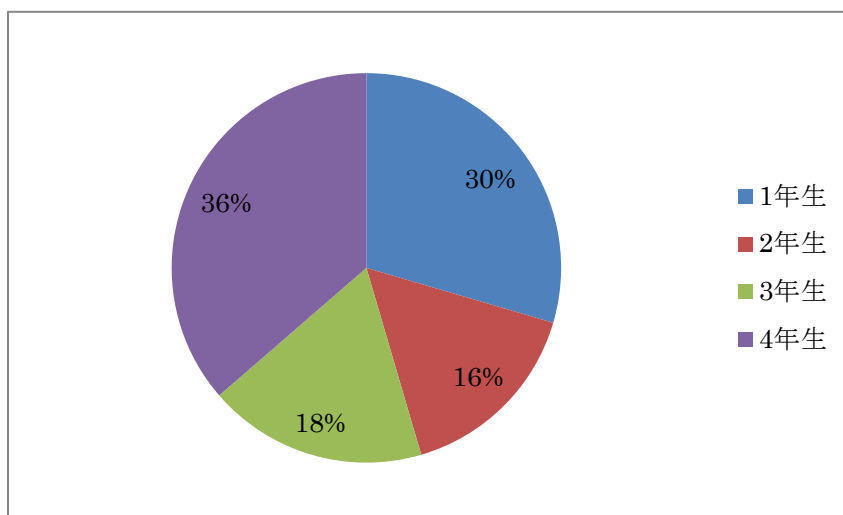


図 2 学年別回答者の割合

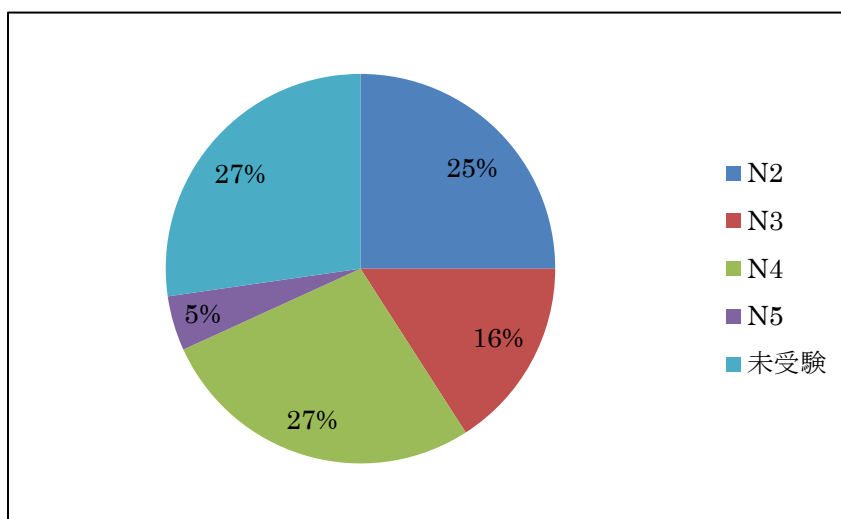


図3 日本語能力試験結果別回答者の割合

図3で示しているように回答者にはN1合格者はいなかった。また、日本語能力試験未受験者の全員は1年生だった。アンケートでは以下の質問項目を設けた。なお、質問④からは複数の選択が可能であり、「その他」の回答欄を設定し、自由に記述ができるようにした。

- ① 日本語学科入学以前に日本語を勉強したことがあるか。
- ② 大学の授業とは別に日本語の学習をしているのか。
- ③ 日本へ留学したことがあるか。
- ④ 読む、書く、話す、聞く、訳すのうち、どれに自信があるのか。
- ⑤ 読む、書く、話す、聞く、訳すのうち、どれに自信がないのか。
- ⑥ 文法、文字、発音、語彙のうち、どれが学習しやすいか。
- ⑦ 文法、文字、発音、語彙のうち、どれが学習しにくいのか。

質問①の結果では、44名のうち、3名(6.8%)が日本語学科入学以前に日本語を学習したことがあるが、多くの学習者は日本語学科入学後に初めて日本語に触れたことがわかった。入学以前に学習経験があった学習者はYouTubeやlingodeerといったスマートフォンのアプリケーションで自主的に学習した者は2名で、日本語のコースで学習した者は1名だった。

質問②の結果では、7名(15.9%)の学習者が日本語学科入学以降、大学の授業とは別にイ

インターネットにおけるリソースを使って自主的に日本語を学習していることがわかった。また、7名のうち1名が国際交流基金で大学とはまた別のプログラムで日本語を学習していた。逆に言えば、約84%の学習者はカリキュラムの範囲のみを勉強している。

質問③の結果、8名の学習者は1年間日本で留学をしたことがあることがわかった。そのうち、2名は前述の質問②で授業外で日本語を学習している学習者である。すなわち、カリキュラムの内容とは別に自主的に日本語を学習している学生のうち、25%は留学経験者であり、残りの75%は授業外学習をしなくても留学できるための良い成績を収めることができた。つまり、組み込まれているカリキュラムは学習者に授業外の自発的な学習をある程度要求するようなものではないと言える。

質問④と⑤の結果、以下の図4で示しているように、学生は読解と作文を得意と感じており、翻訳は中間に位置し、会話と聴解がやや苦手である。この結果は、授業における活動では読み書きのほうが高い割合を占めていること及び授業評価としての筆記試験の割合が高いことによる。筆者の学部生としての経験及び大学で発表されている試験表などで得た情報では会話の科目とアインシャムス大学における卒業論文のプレゼンテーション以外の全科目の評価方法は筆記試験であった。JFL環境で学習が進められているため、日本語の会話をする機会が授業外ではあまりないことも大きな要因だと考えられる。図4における「その他」とは「教えることに自信がある」と「キーボードを使ってもいいなら、作文は得意」である。

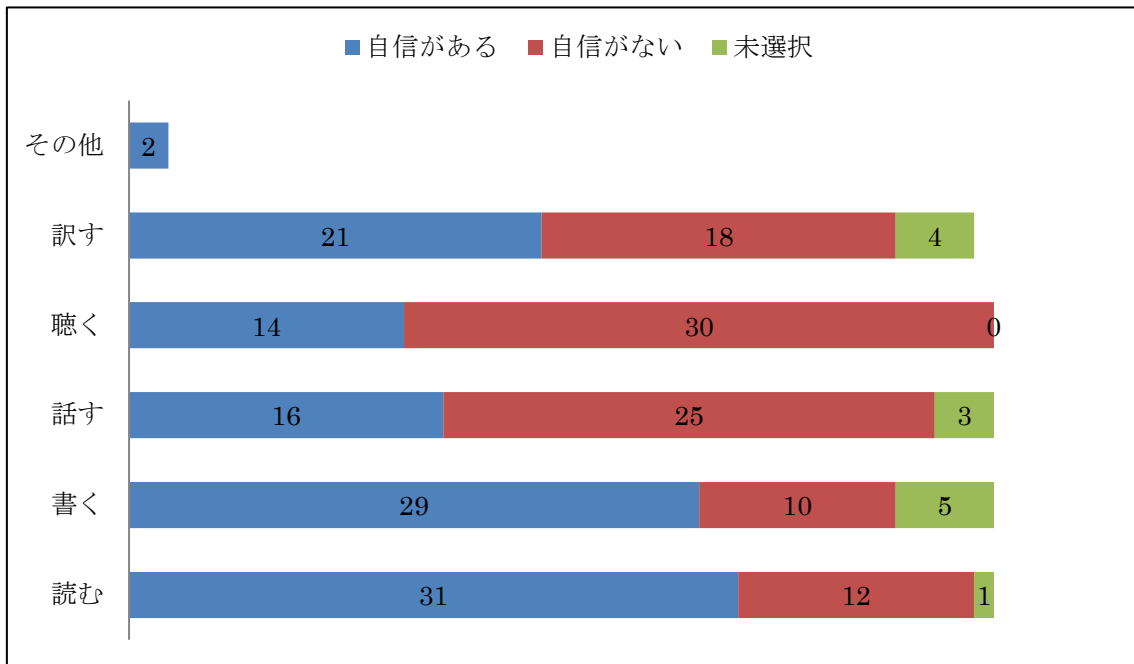


図4 質問④と⑤の回答結果

質問⑥と⑦の結果、図5で示しているように学習者の多くが「話す」ことに自信がないと答えている割に、日本語の発音を苦手と感じている学習者は13.6%であり、少数派である。日本語にはアラビア語にない母音「e」と「o」があり、アラビア語で同一視される「b」と「p」⁴⁰の区別もあるが、学習者の全員は英語を勉強したことがあり、日本語は初めて勉強する外国語ではないため、発音を苦手と感じる学習者は少なかった。図5における「その他」とは「尊敬語・謙讓語」が1名、「勉強しにくいと感じるものはない」が2名だった。

⁴⁰アラビア語では「b」のみを使用する。

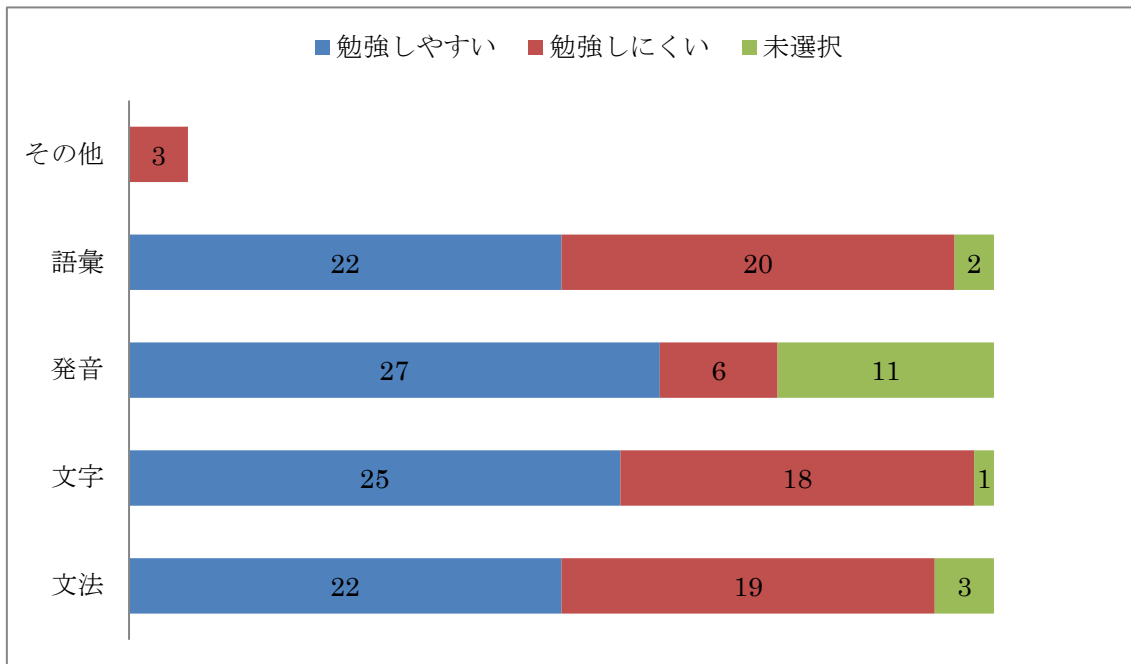


図 5 質問⑥と⑦の回答結果

2 カリキュラム

2-1 日本語学科設置へ至る流れ

本章の冒頭で述べたようにエジプトの国立大学における日本語学科はカイロ大学、アインシャムス大学、バンハ大学、アスワン大学の4大学に設置されている。そのうち、カイロ大学とバンハ大学では文学部に設置され、アインシャムス大学とアスワン大学では外国語学部設置されている。そのような現状へ至った歴史的な背景を国際交流基金が2020年に公表した報告を基にまとめると以下のようになる。

- ① エジプトにおける日本語教育が開始されたのは1969年の大使館講座で、そのきっかけは観光だった。1980年以降は経済大国としての日本が注目され、観光ガイドの需要が高まった。
- ② 1974年にはカイロ大学の文学部で日本語日本文学学科が開設され、アフリカ初の日本語日本文学専攻になった。国際交流基金は専門家を派遣し、1994年には大学院が設立された。
- ③ 1998年にはアフリカ大陸初の日本語能力試験(JLPT)が実施された。

- ④ 2000年代に入ると、外国語教育の名門であるアインシャムス大学に日本語学科が開設され、その4年後には大学院も開設されたが、2012年には大学院が廃止された。現在も、エジプトにおける日本語専攻の大学院はカイロ大学のみである。
- ⑤ 2013年にはアスワン大学の言語翻訳学部で日本語学科が開設された。
- ⑥ 2016年にはバンハ大学文学部東洋言語学科日本語専攻が開設された。
- ⑦ 2018年にはカイロ大学の文学部に日本語専門翻訳専攻が新設された。

上記の要点を1つずつ見ていくと、まずきっかけは観光だったと述べられている。エジプトは歴史の長い国でピラミッドやアブシンベル神殿などの有名な世界遺産がある。地中海を挟んだ向こう側にはヨーロッパがあり、紅海の向こうにはアジアが広がっている。また、紅海ではダイビングやサーフィンなどのウォータースポーツが人気である。そのような地理的な利点もあるため、エジプトは観光が盛んな国である。Arab News Japanによると2019年には前年と比べて日本人観光客が38%増加した。また、その人数が20万人を突破することが予想されていた。したがって、1969年から今まで引き続き日本語ができる観光ガイドには需要がある。

次の②については、エルカウイーシュ(2004)によると、カイロ大学における日本語学科設立の背景には1973年の「石油ショック」がある。同学科はエジプトと日本との交流を深める目的で開設された学科である。

そして③のように、1998年から毎年12月に日本語能力試験が実施されるようになった。つまり、日本語学習者がそれほど増え、留学目的であれ就職目的であれ、日本語を自己の能力として証明する必要性が出てきたわけである。

そして次には④のように、外国語学習や翻訳に力を入れているアインシャムス大学で日本語学科が設置された。2004年には初めての卒業生を送り出すとともに大学院が設立されたが、大学院は2012年には廃止された。その背景には2011年のアラブの春による治安面での不安や指導者の不足がある。

その後、治安が落ち着くとともに、⑤のように首都以外で日本語学科が初めて設立された。アスワンはエジプト南部に位置しており、カイロから約950キロ離れているが、カイロ大学や国際交流基金から教員が派遣され、日本語教育が開始された。続いて、⑥の通り、北部で日本語教育を主専攻として学べる学科がバンハ大学に設立された。

他方、⑦のようにすでに日本語学科が設立されているカイロ大学では、日本語・日本文

学専攻とは別に日本語専門翻訳専攻が新設され、翻訳が注目される傾向があることが窺える。

一方、上述の大学以外に目を向けると、インターネットの普及とともに、日本語や日本文化に興味を持つ人が増え、また観光学校や技術大学で選択できる外国語に日本語が含まれるようになった。こうした傾向が続けば、これからも新たな日本語学科が設立される可能性もあり、また日本語が選択科目として受講できる大学が増加することも予想される。

2-2 日本語学科で学習される科目

学習される科目は次項の表 1 の通りで、すべての科目は必修である。選択肢があるのは外国語の科目で習う言語の選択のみである。より選択肢がある単位システムのプログラムはカイロ大学の日本語専門翻訳専攻で実施されている。その詳細はアインシャムス大学における翻訳科目のシラバスとともに次節で述べる。

表 1 の科目の他にも、教養科目として一学期のみ受講の授業がある。カイロ大学の場合、その科目とはエジプト社会、近現代哲学、科学思想である。アスワン大学の場合、その科目とは IT と人権である。

表 1 のように、学部のカリキュラムは主専攻言語の科目、主専攻の言語が使用されている文化に関わる科目、その他の言語を学習する科目、教養科目という 4 種類の科目群で構成されている。日本語科目のねらいは日本語技量を育成することであり、そのために「読解」「論文」「会話」「翻訳」などの科目を設けている。ただし、どのような科目に比重が置かれるかは学部によって異なる。文学部では、文化に関わる科目に比重が置かれ、外国語学部では、さらなる日本語の学習と翻訳に比重が置かれる。それぞれの科目の名前や目標は学部でほぼ統一されている。つまり、日本語学科以外の学科では、表 1 の「日本語科目」「文化的科目」にある「日本・日本語」の代わりに、所属学科の言語名が入ることになる。そのように科目名と大まかな目標が決まっている中で教材や授業で行われる活動などのより具体的な内容は担当教員に一任される。例えば、アインシャムス大学の 4 年生を対象に前期に行われる会話の授業は「ビジネス会話」であり、「日本語で仕事をするを想定し、日本語ビジネス会話を身につける」という目標で行われているが、具体的な教材や内容は担当教員の裁量に任されている。

表 1 日本語学科の科目と学習期間⁴¹

科目		文学部		外国語学部	
		カイロ	バンハ ⁴²	アイン シ ヤムス	アスワン
日本語科目	翻訳	1年間	1年間	3.5年間★	3年間★
	小論文	—	—	2年間	—
	日本語能力試験対策	—	—	2年間	—
	日本語作文	1年半★ ⁴³	1年半★	2年間★	2年間★
	日本語文法	1年間★	2年間★	2年間★	3年間★
	日本語会話	2年間★	1年間★	2年半★	半年★
	日本語講読	2年半★	1年間★	2年半	4年間★
	漢字	半年★	1年間★	—	—
	日本語文体	1年間★	1年間★	—	—
	日本語文字・語彙	半年★	半年★	—	—
	日本語音声	半年★	半年★	—	—
	日本語新聞講読	1年間	半年	—	—
文化的な科目	日本文化	半年★	1年間★	—	—
	日本語文学・文学史	2年間	半年	2年間	2年半
	日本研究	1年半	—	卒業論文	—
	日本近代思想	半年	半年	—	—
	近・現代日本文学史	半年	—	—	—
	日本語学	半年	—	—	—
他の言語	アラビア語	4年間★	1年間★	4年間★	4年間★
	外国語 ⁴⁴	4年間★	1年間★	4年間★	1年間★

⁴¹各大学のホームページで公開されている期末試験表や学科で貼り出される時間割表よりカリキュラムの科目をまとめた。

⁴²2018年度のデータ参照。その時点ではまだ4年生がいない。

⁴³「★」がついてる科目は1年生の前期・後期のいずれかに学ぶ科目である

⁴⁴外国語とは主専攻の日本語と母語のアラビア語以外の言語を選択し学ぶ科目である。

使用される教材は、基礎段階の日本語の授業では主に『みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ』が使用される。その際に補充教材として、教科書の英語版や語彙リストのアラビア語版が使用される。大学や学部にかかわらず、初級の文法、会話、作文などにおいて、そうした教材が用いられるが、逆に基礎段階を終えた後及び文化的な科目では、共通の教材はない。教材はそれぞれの科目や担当者によって異なり、重視されるのはそれぞれの授業のシラバス目標を達成することである。そのため、「翻訳」、「日本語新聞講読」、「日本文化」、「日本近代思想」などの科目のシラバスでは「教科書」の欄に「なし」と書かれている。担当教員が適切な教材となる材料を適宜に選択するわけだが、教員が変われば教材も変わる。つまり、科目として、特定の教科書等を設定していないということである。

逆に日本語科目で必ず学習者が勉強する教材とは何かを知るため、アインシャムス大学における筆者の学部生時代の経験とカイロ大学の教員に問い合わせた結果を統合すると、表2の教材リストが判明した。

表2 日本語科目で使用が確認できた教材リスト

大学	学年	教材タイトル
両大学	1	みんなの日本語 初級 I 本冊 第2版
両大学	1-2	みんなの日本語 初級 II 本冊 第2版
両大学	1	みんなの日本語 初級 I 文法解説 第2版
両大学	1-2	みんなの日本語 初級 II 文法解説 第2版
両大学	1	みんなの日本語 聴解タスク I 第2版
両大学	1-2	みんなの日本語 聴解タスク II 第2版
カイロ大学	1	みんなの日本語 初級で読めるトピック I 第2版
カイロ大学	1-2	みんなの日本語 初級で読めるトピック II 第2版
カイロ大学	1	みんなの日本語のやさしい作文 I 第2版
カイロ大学	1-2	みんなの日本語のやさしい作文 II 第2版
両大学	1	みんなの日本語 初級 I 標準問題集 第2版
両大学	1-2	みんなの日本語 初級 II 標準問題集 第2版
カイロ大学	1	みんなの日本語 漢字 I 第2版
カイロ大学	1-2	みんなの日本語 漢字 II 第2版
カイロ大学	1	初級からの日本語スピーチ
アインシャムス大学	1	Basic Kanji Book vol. 1
アインシャムス大学	1-2	Basic Kanji Book vol. 2
両大学	2	みんなの日本語中級 I 本冊
両大学	2-3	みんなの日本語中級 I 文法解説
両大学	3-4	みんなの日本語中級 II 本冊
両大学	3-4	みんなの日本語中級 II 文法解説
カイロ大学	2	大学生・大学院生 留学生の日本語 ②作文編
カイロ大学	3	小論文への12のステップ
カイロ大学	3	できる日本語

また、バンハ大学とアスワン大学のシラバスや教科書リストは入手できなかったが、カイロ大学と同じ教員が教えていることを考えると、表2の教材がバンハとアスワンの両大

学で使用されている可能性が高い。

2-3 翻訳学習

表 1 の通り、どの日本語学科に入学しても翻訳の授業は必修である。またアインシャムス大学では留学により表 1 の科目のうち日本で勉強できなかった科目があった場合は帰国後に追試を受けなければならない。日本の大学に留学している間にアラビア語や「日本語⇔アラビア語」翻訳の科目は受講できないため、9月か10月に試験を受け、その結果次第で4年生に進級できるかが決まる。つまり、留学の有無にかかわらず、翻訳の科目は必ず受講する必要がある。そして、カイロ大学の日本語専門翻訳専攻でも翻訳科目の単位がなければ、プログラム修了が不可能なことは言うまでもない。

エジプトでは所属の学部によって翻訳授業の実施開始時点と実施期間が異なる。外国語学部ではアインシャムス大学の場合1年生の後期から卒業まで、アスワン大学の場合2年生の前期から卒業まで、翻訳の授業が取り入れられている。文学部ではカイロ大学の場合3年生と4年生の前期に翻訳の授業が実施され、バンハ大学の場合3年生の前期と後期の両方に翻訳の授業が実施されている。カイロ大学の日本語専門翻訳専攻では2年生から翻訳の授業に取り組むようになる。アインシャムス大学で翻訳開始時点が最も早いのは歴史的な背景が原因である。この節では、エジプトで翻訳が重視される背景を述べたうえで、カイロ大学における日本語専門翻訳専攻のカリキュラム及びアインシャムス大学の翻訳授業のシラバスを示す。

2-3-1 翻訳史

エジプトでは翻訳は歴史的に様々な利益をもたらし、重要視されてきた。アラビア語の翻訳⁴⁵に注目すると、下記の流れが明らかになる。

2-3-1-1 イスラム王朝

7世紀にはエジプトの支配権はローマからイスラム王朝に移った。それに伴いアラビア語がエジプトに浸透してきた。Jaber(2015)は7世紀から21世紀初めまでのアラビア語翻訳運動を記述している。エジプトとイスラム王朝に関連するところをまとめると以下のようなになる。

⁴⁵アラビア語からの翻訳及びアラビア語への翻訳の両方を指す。

7世紀にはコプト語、ギリシャ語、ペルシャ語などで書かれた薬学、天文学、文学などの書物をアラビア語に翻訳する動きが活発だった。そしてアッバース朝(750-1258年)に入ると逆にイスラム教の聖典コーランがアラビア語からペルシャ語に翻訳され、その後に他言語に翻訳された。またヨーロッパからもたらされた哲学や医学に関する知識を積極的にアラビア語へ訳す動きもあった。中でも第7カリフのマアムーンは東西(ヨーロッパとアジア)に翻訳者を派遣することを推進し、「知恵の館」を現在でいうイラクに築いた。それは翻訳された文章が保管される図書館だったのと同時に翻訳機関でもあった。それが翻訳活動を後押しし、他の図書館の設立を促し、スペイン語、ヒンディ語、中国語などの翻訳にも至った。

つまり、エジプトはイスラム王国に加わり、時間の経過とともに使用言語がコプト語からアラビア語に変わり、当時の王朝の動きに順応し、イスラム国の一員として翻訳活動をし、そこで多くの知識を得た。

2-3-1-2 ナポレオンの遠征

イスラム王朝はオスマン帝国に滅ぼされ、エジプトは属州になったが、1798年にエジプトへのナポレオンの遠征が始まった。Ead(2019)はそれを以下のようにまとめている。

150人の学者やエンジニアがエジプトに入国した。彼らは古代エジプトの遺跡、エジプトにおける動物や植物、エジプトの商業や工業などを考察、分類、発表していき、同時にエジプトもその学者団体より法律、平等性、ヨーロッパの発展などに関する知識を得た。ナポレオンの遠征は19世紀におけるあらゆる知識交換の開始時点だと言われている。それによって、エジプト人は西洋からもたらされる新たな科学や芸術に注目するようになり、後にエジプトが独立し自国の統治者を選んだきっかけにもなった。(p.1-2)

2-3-1-3 近代化

ナポレオンの遠征後にムハンマド・アリがエジプトを監督する立場になった。彼が進めた様々な政策にはエジプトの近代化に関わる翻訳運動もあった。ムハンマド・アリは留学生をヨーロッパに送り、そこで積極的に翻訳活動をさせた。そのうちの一人だったリファ

ーア・アッタフターウィーはフランスからエジプトに帰国し、1835年に「翻訳者の学校」を設立した⁴⁶。そして、1951年に「アルスンの学校」と改名された⁴⁷。「アルスン」の直訳は「舌」の複数形で、ここでは様々な「Tongue」を自由に操れることから「言語」を意味する。つまり、アッタフターウィーは翻訳学校を設立し、そこで翻訳家の指導を行い、歴史、地理、科学などの文献を翻訳させた。Jaber(2015)によるとその活動はエジプトの近代化に大きく貢献した(p.131)。

2-3-1-4 現代

アッタフターウィーの「アルスンの学校」は1973年にアインシャムス大学に合併され、「アルスン学部」と呼ばれるようになった。その名称は「外国語学部」と訳され、本研究における「外国語学部」も「アルスン学部」を指している。「アルスンの学校」の設立以降、そこで外国語を身に着けた人材が西洋の様々な場所を訪れあるいは西洋の文献に精通し、そこで得た知識をエジプトで共有することが期待されていた。現代の「アルスン学部」もその思想を反映しているため、早い段階で外国語学習に翻訳科目を採り入れるカリキュラムとなっている。また、カリキュラムにアラビア語の授業が含まれており、アラビア語を母語とし、12年間以上国語として学習しているにもかかわらず、アラビア語の授業を必修で受ける理由は翻訳の授業と関連している。アラビア語にはエジプトのカイロ方言と正則アラビア語(フスハー)があり、アカデミックまたは正式な書き言葉として使われるのは後者のフスハーである。大学のカリキュラムに記載されている「アラビア語」の科目はフスハーであり、そこで文法や論述が細かく取り上げられる。その理由はアラビア語への翻訳の際により正確な文章を書けるようになるためである。

また、Cook(2010)によると、外国語教育における訳の使用や文法訳読法は直接法の登場によって、非難されるようになり、ナチュラルアプローチや意味重視の内容中心型言語教育などが採用された。つまり、訳の使用が一時期外国語教育から追放されたというのである。しかし、アインシャムス大学において最も歴史があるアルスン学部で翻訳の授業を休止した形跡は見られない。また、Cook(2010)が述べるような「訳」を外国語学習から排除するような動きがエジプトの大学で実施された記録も管見の限り見られない。

⁴⁶Elsharqawy(2021)より

⁴⁷アインシャムス大学外国語ホームページより

2-3-2 カイロ大学日本語専門専攻プログラム

2-1 で述べたようにカイロ大学の文学部では「日本語専門翻訳専攻」という新たな学士コースが 2018 年度より開始された。それは初めて単位システムを取り入れた「専門的な翻訳」コースであり、目的は翻訳の専門家を育成することである。大学で発表されたコース案内広告には修了者は国内外の翻訳や通訳、テレビ放送や新聞などのメディア、外務省、観光ガイド、航空会社などの分野で就職ができるように育成すると書かれている。そのため、最初の 1 年間は基礎的な言語技能の育成に焦点が当てられており、その後に翻訳技能の養成が行われるものと見られる。具体的なカリキュラムは表 3 の通りである。

表3 カイロ大学日本語専門翻訳専攻プログラム

学習科目		選択開始可能な学年と学期	コースの数
日本語科目	基礎日本語文法	1年前期	2
	上級日本語文法	3年前期	1
	日本語会話	1年前期	2
	文字と語彙	1年前期	2
	日本語文型	1年前期	2
	意味論と語彙論	2年前期	1
	応用言語学	2年前期	1
翻訳科目	翻訳学入門	2年前期	1
	視覚資料翻訳	2年前期	3
	漫画の翻訳	3年前期	1
	翻訳と異文化交流	3年前期	1
	語用論と翻訳	3年前期	1
他の科目	日本事情	1年前期	1
	批判的思考	1年前期	1
	IT	3年前期	1
外国語科目	英語	1年前期	1
	スペイン語	1年前期	1
	イタリア語	1年前期	1
	フランス語	1年前期	1
	ドイツ語	1年前期	1

2-3-3 アインシャムス大学翻訳授業シラバス

前述の通り、学部全体では科目が決まっており、具体的な内容や方法は担当教員によって決まる。翻訳の授業も例外ではない。学部で発表される時間割では「翻訳」「アラビア語への翻訳」「アラビア語からの翻訳」という説明のみが公開されているが、学科ではより詳しい科目名が公開されている。しかし、実際に入手できた詳しいカリキュラムはアインシャムス大学のみであるため、本節では他の大学における翻訳授業のシラバスに触れず、ア

インシャムス大学の日本語学科で発表された時間割に載っているより詳しい科目名を基に翻訳の授業のシラバスの事例を検討する。インシャムス大学日本語学科の 2016 年度の時間割表を参照すると翻訳科目に関する科目は下記の通りである。

表 4 アインシャムス大学翻訳科目名

学年	前期	後期
1	—	翻訳
2	記事の翻訳	政治の翻訳
3	政治経済の翻訳	法律と科学の翻訳
4	政治と文学の翻訳	経済と文学の翻訳

政治、経済、文学の分野が重視されており、ニュース記事、法律、科学といった分野の文章に触れることも必要とされている。具体的な教科書は特になく担当教員は該当分野に適した教材を用意することが求められている。例外は一年生の後期である。学習者にとって初めての「日本語⇔アラビア語」の翻訳になるため、負担やストレスを軽減するために特定の分野は決めず、初級教材に登場する読解などの短い段落単位の文章を訳すことが多い。

翻訳の授業の一例を取り上げると、指定の分野に関わる文章を教員が用意し、学習者とともに実際に訳す前に文章の語彙・意味確認をする。その後、学生は一人か場合によってはペアで翻訳をすることもあり、最終的に訳した文章を発表し、自分と異なる訳が発表された場合、様々な訳の比較をする。最後に清書することが課題になることもある。授業の評価方法のうち、20%はそのような授業内活動や出席状況によって決まる。残りの 80%は期末試験の結果次第である。この評価法は学部で決まったものであり、どの科目でも共通である。しかし、実際の試験内容は教員に任されている。期末試験には授業で取り扱われた教材の文章のほかにも学習者にとって初見の文章を訳す問題も含まれている場合もある。しかし、その場合はフリガナや未習語彙の訳が書かれている。また、翻訳分野が決まっているため、初見の文章はそれまで学生が訳してきた文章と形式や語彙が似ており、違和感を軽減している。

2-3-4 翻訳学習をめぐる課題

エジプトでの外国語学習においては、歴史的にも翻訳が重視されており、現在でもその伝統を引き継いでいる。外国語習得の早い時期からの翻訳活動は避けられないと言ってよい。以下では、そのような状況下での翻訳活動をめぐる課題について検討する。

2-3-4-1 対照研究不足

日本語と英語や日本語と中国語の対照研究と比べて、日本語とアラビア語の対照研究は非常に少ない。翻訳するにあたって細かなニュアンスやそれぞれの表現を別の言語にどのように置き換えるかなどを知ることはより正確でスムーズな翻訳活動につながる。エジプトでは文法事項は教材の英語版における説明を読みながら学習するため、「日本語→英語→アラビア語」の順に文法・文型・表現などを勉強する。つまり、新たな日本語の表現を読み、その意味を英語で確認し、アラビア語のどの表現に当たるかを考え、その後に訳を書くことが多い。対照研究やそれを基にした教材が増えれば、英語を挟む必要がなくなり、時間や翻訳の手順が削減できるだろう。

2-3-4-2 教材不足

翻訳の授業には決まった教材はない。前述の通り分野のみが設定されている。そして、ニュース記事の翻訳にせよ、政治関係の資料の翻訳にせよなるべく最新的话题を取り入れようとするため、毎年の翻訳内容が異なる。つまり、学年ごとに見ると例えば2018年度2年生の前期が訳した内容と2019年度2年生が訳した内容には違いがあり、シラバスには統一性がない。しかし、それぞれの分野には専門用語や特有の文体などがあり、毎学期に最新の内容のみを取り扱う必要性は感じられない。それぞれの翻訳分野に沿って、対照研究やその分野の研究に基づいた教材を作り、それを例えば学期の15週間のうち10週間ぐらい使用し、最後の5回に最新的话题を取り扱うシラバスも可能なはずである。そのため、教材不足やその背景にある課題を解決する必要がある。

2-3-4-3 翻訳開始段階の速さ

エジプトの大学における外国語学習では翻訳技能は重要な目標となっている。その理由は、現在に至る歴史的な背景、国際社会の一員として通訳がより必要になってきたこと、経済が観光産業に大きく依存しているために日本語を流暢に話すだけでなく、ガイドや専

門家が解説する内容を通訳することが求められることなどだと考えられる。そのような傾向のため、外国語習得の早い時期から学習者に翻訳活動が課されるようになり、翻訳学習がエジプトにおける日本語教育の際だった特徴となっている。しかし、アラビア語に近いトルコ語やペルシャ語などを学ぶ他の学科と同様のカリキュラムの下に学習開始半年後あるいは1年後から翻訳を課すというのは、日本語という親近性の薄い言語の場合には無理があるだろう。また、その翻訳活動では語彙や文法確認の際に英語が用いられるため、日本語、英語、アラビア語の3段階を経由せざるを得なくなっている。そして、当面は、こうしたシステムが変化する見込みはなく、むしろ翻訳活動が増加する傾向さえ予想される。

このような背景から、現下のシステムの下でカリキュラムの中の翻訳活動を改善するための措置を講じることが要請されている。そのための方策として考えられることを述べると、まずは、日本語とアラビア語の対照研究を進め、翻訳活動の際に英語を経由するのを徐々に減らすことである。次に、翻訳活動の基礎段階では日本語とアラビア語に共通の構文や表現法が豊富に含まれている文章を主な教材とすることである。そうした翻訳活動を通して学習者は、日本語からアラビア語とアラビア語から日本語の両方向の翻訳の基礎技能を身につけることができるだろう。そして、時事性を重視した内容や法律や科学などのように特有の語彙や表現がある内容についての翻訳活動は上記のような基礎形成後にカリキュラムに設定するのが適当であろう。カリキュラムの中の翻訳活動という部分を合理的なものに改善することが、カリキュラム全体に要請されている教育目標を達成するための重要なカギになっていると言えよう。

3 名詞修飾節の解説

表2で示したようにエジプトにおける基礎日本語教育は『みんなの日本語』をベースにしている。そのため、学習者が初めて名詞修飾節に遭遇するのは『みんなの日本語 初級I』という教科書の第22課である。その課で学習者は初めて「Noun Modification」という言葉を目にし、英語版の解説を読むときに名詞修飾節が含まれている文章がほぼすべて関係節に訳されていることを知る。そして、唯一関係節に訳されていないのは被修飾名詞が「時間」「約束」「用事」の場合であり、その場合の修飾節内の動詞は「辞書形」のみである。それゆえ、あたかもその3つの名詞には例外的な事情があるように見える。しかし、なぜ例外なのかといった解説は一切ない。つまり、教科書の記述の仕方と解説がエジプトの日本語学科に所属している学習者にとって適切だとは言えないのである。

その理由として挙げられるのはまず、「時間」「約束」「用事」の前に辞書形ではない動詞を使用し得ることである。後に別の文章においてそういった事例を目にすれば、学習者が混乱する可能性がある。

さらに、名詞修飾節が初めて登場するのは第 22 課ではなく、第 18 課である。その際に「辞書形」を習い、「こと」を使用した文章が出てくる。教科書から一例を挙げると「ミラーさんは漢字をよむことができます」という文が載っている。他にも「前」を修飾した「日本へくる前に日本語を勉強しました」という文が同課に含まれている。しかし、その際に解説で「Noun Modification」という記述はなく、文型の意味と動詞の活用に焦点が当てられている。第 22 課でも焦点は如何に修飾節における最後の語を被修飾名詞と結ぶかである。つまり、どちらの課にも動詞の活用法に注目する教科書の特徴が顕著に表れており、そもそも「名詞修飾節」、「Noun Modification」とはどのようなことなのかが示されていない。英文解説の出だしは次の通りである。

IV. Grammar Explanation

1. Noun modification

You learned how to modify nouns in Lesson 2 and Lesson 8.

ミラーさんの うち	Mr. Miller's house	(L. 2)
新しい うち	a new house	(L. 8)
きれいな うち	a beautiful house	(L. 8)

In Japanese, whatever modifies a word, whether it's a word or a sentence, it always comes before the word to be modified. Here you learn another way to modify nouns.

図 6 教科書からの抜粋

つまり、日本語の特色として、修飾節が前置型であるという解説のみにとどまっており、あたかも第 22 課で初めて節を使用した名詞修飾ができるようになるかのように記されている。

そして、第 22 課以降に名詞修飾節が登場する文型があっても、解説はその文型を説明し、どのような活用がその課の目標文型に必要なかを述べ、その練習を行うという流れになっている。すなわち、解説に「Noun Modification」という言葉が登場しなくなる。また、関係節に訳される修飾節もまた第 22 課以降に消えている。そのため、学習者が「名詞修

飾節だ」と強い印象を持つのは第 22 課のように英語の関係節に置き換えられる文章のみになる。

4 中級段階で発生する課題

学学習者が基礎日本語を習得したと見なされ、より高度な文章を使用することが求められるようになる中級段階では新聞記事や簡単な小説の一部などといった文章が授業に加えられるが、そのような文章には複文が頻出する。翻訳学習が重視されるという特徴もあるため、中級段階より、辞書で語彙の確認をする場合を除き、日本語の授業で英語が使用される割合が減り、よりアラビア語が使用されるようになる。そこで、日本語の名詞修飾節をアラビア語に変換しなければならないという課題やその逆の課題が発生する。しかし、第 2 章で示した対照結果のとおり、日本語を訳す場合、教科書の解説どおりに英語の関係節に変換できたとしても、アラビア語の関係節は英語と違って、性・数・格を示す必要があり、日本語のコンテキストをより正確に把握する必要がある。さらに、学習者は日本語の名詞修飾節をアラビア語に置き換える際、その種類を基に適切なアラビア語の表現を関係節、イダーファ節、前置詞を使用した表現、接続詞を使用した表現などの中から選択しなければならない。しかし、そういった説明を学習者は中級段階以前に受けたことがない。そして、母語であるアラビア語で思い浮かべた文を日本語にする際、またはアラビア語の文を日本語に訳す際には関係節以外の文章を名詞修飾節に置き換える場合も多々ある。以上のような、中級段階突入まで経験されなかった困難により、学習者は名詞修飾節を難しく感じることもある。

第4章 名詞修飾節の習得と翻訳学習の影響

1 概説

序論の1-2で述べたように、名詞修飾節は基礎段階で学習する助詞や動詞の活用などの文法要素を多く含み、単文の習得から複文のそれへの進行に欠かせない表現である。しかし、その段階をクリアするのは容易ではない。野田(2016)は日本語非母語話者の読解困難点をさぐるための調査を行った結果、「上級日本語学習者でも、学术论文のような複雑な修飾関係が多い文を読むときには、修飾関係を正しく理解できないことがある」と述べている(p.313)。そして、名詞修飾節の産出に関して田丸他(1993)は学習者が名詞修飾節を使い始めるのは早くとも学習開始の1年後だと指摘している。つまり、名詞修飾節の中でも最も易しいものを自発的に適正に使用するのには約1年を要するのである。また、3節でより詳しく述べるが、学習者の母語が何であるかにかかわらず日本語の名詞修飾節の習得には様々な課題がある。

そして、Noran(2019)の調査ではエジプト人のカイロ大学とアインシャムス大学の3年生と4年生の50.5%のみが適正な名詞修飾節を産出できたが、3年間以上日本語を勉強してきたことを考慮すると、低い割合であり、名詞修飾節はアラビア語母語話者にとって難しい表現の1つだと言える。そして、調査で判明した習得率は結果であって、その結果の分析を行ったが、そうした結果に至る過程はまだ十分に検証されていない。そこで、本章では名詞修飾節の習得過程に関する先行研究を基に、どのような過程を経て名詞修飾節が習得されるのか、どのような課題があるのか、どのような要因が習得過程を左右し得るのかを検討する。そして、前章で述べたようにエジプトでは大学における日本語学習には翻訳の授業が欠かせないのである。これは例外的ではあるが、アインシャムス大学のように1年生の後期から翻訳の授業を開始する場合もある。そのため、本章の後半部分ではそのような翻訳学習が習得の過程にどのような影響を及ぼし得るのかを検証する。

2 名詞修飾節の習得に関する先行研究

2-1 先行研究のタイプ

齋藤(2002)と徐(2017)は名詞修飾節の習得に関する先行研究を以下の表1のように分類している。齋藤(2002)における「Noun Phrase Accessibility Hierarchy (NPAH)の観点か

らの日本語の連体修飾節習得研究」は徐(2017)の「構造的観点からの名詞修飾節の習得研究」と同様であり、第2章の2-5で述べた Keenan&Comrie(1977)の名詞修飾節の階層(NPAH)を基盤とした研究を指している。「知覚難易度仮説」は齋藤(2002)が「Perceptual Difficulty Hypothesis (PDH)」を訳した用語であり、Kuno(1974)が提唱した仮説を指している。「知覚難易度仮説」とは名詞修飾節の文章における位置によって、知覚しやすい場合としにくい場合があるという仮説である。徐(2017)の言う構造的観点も同仮説と同じ観点であるが、徐(2017)ではそれについての言及はない。その理由は PDH を基盤としている日本語の名詞修飾節に関する第2言語習得研究がないからだと推測される。齋藤(2002)で「知覚難易度仮説」が登場したのは結果的にその仮説を支持する研究があることを示すためであり、元々その仮説を基盤に研究が実施されていたわけでない。また、齋藤(2002)の言う「その他の観点」に意味的な観点からの研究、名詞修飾節の使用頻度に関する研究、自然習得のプロセスに関する研究などが含まれている。

表1 名詞修飾節の習得に関する先行研究の種類

出典	先行研究の分類		
齋藤(2002)	NPAHの観点からの日本語の連体修飾節習得研究	知覚難易度仮説の観点からの習得研究	その他の観点からの関係節・連体修飾節に関する習得研究
徐(2017)	構造的観点からの名詞修飾節の習得研究		意味・機能観点からの名詞修飾節の習得研究

表1の分類における日本語名詞修飾節の習得研究は主に中国語・韓国語・英語を母語とする学習者を対象に行われており、アラビア語やヘブライ語などのように語順がVSO型となる言語を母語とする学習者を対象に行われた研究は大関(2008)におけるタガログ語を母語とする自然習得者を対象とするものを除いて管見の限り見当たらない。したがって、先行研究における習得の順序や習得の課題点などといった結果がすべてアラビア語母語話者に当てはまるとは限らない。また、これまでの名詞修飾節の習得に関する研究の問題点として、徐(2019)が「調査対象の母語と習熟度統制が不十分なため、母語の影響が十分考察できなかったこと」(p.23)と指摘しているように、そもそもアラビア語母語話者以外を対象としている先行研究においても、まだ解明されていない点が残っている。しかし、母語

が何であるかにかかわらず一般的な名詞修飾節の習得過程として当てはまる部分もあるだろう。本研究では、アラビア語母語話者特有の観点として、本章後半の翻訳学習及び第 6 章の調査で判明する誤用や習得課題などを取り上げる。本章では、まずは、先行研究で指摘されている名詞修飾節の習得の順序、習得の課題点、習得過程を左右する要因を先に検証する。

2-2 名詞修飾節の習得順序

第 2 章で述べたように Keenan&Comrie(1977)は名詞修飾節の階層(NPAH)を提案し、関係節化の難易度には表 2 のような序列があると主張している。しかし、大関(2008)はその序列と日本語習得の順序には関連性が見られないと述べたうえで、名詞修飾節化の難易度を表 2 の下段のように並べ直した。

表 2 関係節化の序列

出典	関係節化の序列(易→難)
Keenan&Comrie(1977)	主語>直接目的語>間接目的語>斜格>所有格>比較級の目的語
大関(2008)	外の関係>主語>斜格>直接目的語>その他(所有格と間接目的語)

習得の順序を考えると、表 2 の名詞修飾節に置き換えやすい表現から学習し、学習の進度に応じてより難易度の高い表現が登場し、その習得が行われると予想されるが、現状はそうではない。名詞修飾節の習得順序には 4-4 で述べるように教科書、母語、文における名詞修飾節の位置などの様々な要因がかかわっており、大関(2008)が指摘しているように関係節化の序列の通りに習得が進むのではない。このような結果になった原因は日本語の名詞修飾節の特徴と関わりが深いと考えられる。第 2 章の 2-2 で述べたように日本語の名詞修飾節は解釈が分かれる余地があり、必ずしも構造的な要因によって意味が定まるわけでない。したがって、名詞修飾節を含む発話の生成では構造よりも意味的な観点が重視されると言える。そのため、名詞修飾節の習得においても主語を修飾しているのか目的語を修飾しているのかといった構造的な要因は無関係ではないが、修飾節にはどのような解釈があり、どのような役割を果たしているのかといった意味的な要因のほうが習得過程に影響を与え得る。以上を踏まえ、本章では NPAH を基盤とする構造的な先行研究として、習得過程そのものではなく、学習者が使用している名詞修飾節のタイプの実験的な研究(坂本・

窪田 2000)やその使用頻度に関する調査(小熊他 1998)などを取り上げ、それらに現れる名詞修飾節の習得をめぐる課題は 4-3 で、習得に関わる要因は 4-4 で扱う。本節では主に意味的な要因を基盤とする名詞修飾節の習得過程に関する先行研究を取り上げる。

大関(2008)は NPAH とは別に日本語学習者にとっての関係節を表 3 のように分類し、名詞修飾節の難易度は形容的な用法から離れば離れるほど上がると指摘している。属性・状態には例①と②で示しているように形容詞節と形容詞的な「タ」の 2 種類が含まれている。過去・未来も③のような属性的なタイプと④のような出来事的なタイプに分かれている。③と④の違いは③が被修飾名詞の現在の有り様や属性と関わっている点である。つまり、③の被修飾名詞「お菓子」が「ある・あった」のは修飾節における行動故である。しかし、④における修飾節内の行動は被修飾名詞である「ところ」に影響を与えるわけではない。

表 3 大関(2008,p.110)における名詞修飾節の分類と難易度

難易度	タイプ	大関(2008)における例
易 ↓ 難	属性・状態	①髪が長い人 ②着物を着た人
	習慣	日本で働いている人
	進行	そこを歩いている人
	過去・未来	③昨日買ったお菓子 ④明日行くところ

表 3 における難易度は自然習得者に適応しているが、外国語学習という環境においては、教科書の影響などで表 3 とは異なる順序で習得されることが予想される。『みんなの日本語初級 I』の 22 課における名詞修飾節を大関(2008)が分析したところ、過去・未来を表す名詞修飾節が最も多く、後は属性・状態、習慣、進行の順である。しかし、英語を母語とする者は習得が進んでも、基礎段階で最も多く登場した過去・未来を表す修飾節の使用頻度が低いと述べられている。また、日本語母語話者でも日本語学習者でも進行を表す修飾節の使用頻度が低いと述べている。

大関(2008)以外の意味の観点からの名詞修飾節の習得研究を齋藤(2002)と徐(2017)を基に表 4 でまとめた。

表 4 他の意味観点からの名詞修飾節の習得研究

先行研究	結果
増田(2002)	学習者にとって、被観察物よりも行為主体者の修飾のほうが難しい。
伊藤(2012)	被修飾名詞と修飾節の間に時間差がない「ル」形を使用した節より、時間差がある「タ」形を使用した節のほうが難しい。
矢吹ソウ(2013)	日本語母語話者に見られる題名 ⁴⁸ を修飾する手法や文頭に修飾節を用いる修辭的な手法といった名詞修飾節を使用した学習者がいなかったことから、学習者にとって、描写的な名詞修飾節よりも談話展開的な名詞修飾節のほうが難しいと予想される。

表 4 における先行研究以外にも徐(2019)と大関(2020)の研究もあるが、両者には母語話者に関する内容が多く含まれているため、4-2 で取り上げる。表 4 における先行研究をより詳しく見ると、まず、増田(2002)では漫画におけるストーリーを中級と上級日本語学習者に口頭で説明させた結果、使用された名詞修飾節は行為主体者⁴⁹よりも被観察物を修飾していたことが明らかになった。その結果は、大関(2008)の外の関係の名詞修飾節のほうが主語の関係節化より使用されるという結果と、主語を関係節化する節は NPAH の段階のように発達段階の低い学習者ほど高いというわけではなく、むしろ発達段階が高い学習者のほうが使用頻度が高くなるという結果と合致するものである。

次に伊藤(2012)における時間差なしの「ル」形とは例(1)のように主節と修飾節で述べられている事象が同時に生起している表現を指している。時間差がある⁵⁰「タ」形とは例(2)のように主節と修飾節の出来事が発生する時点が前後関係にある表現を指している。

- 1.[路上でギターを弾いている]人を見た
- 2.[試験合格のお知らせを受けた]学生はすぐに両親に連絡した。

⁴⁸題名とはエッセイや作文などに用いられるタイトルのことである。

⁴⁹ただし、徐(2019)で問題点に挙げられているように「行為主体者」の定義が「主節の主語」だけでは曖昧さが残るため、「修飾節の主語」と「有生」という要素を加え、より明確に定義する必要がある。

⁵⁰徐(2019)は「時間差がある」というタイプの定義をより限定する「主節に述語がある」、「修飾部が進行、過去・未来を表す」、「主節事態と修飾節事態の生起時点が前後している」という項目を挙げている。

また、伊藤(2012)における学習者は中国人だが、修飾節における「ル」と「タ」の使用は、4-1で述べるように他の言語を母語としている学習者にとっても困難点の一つであり、教科書及び教員の解説にゆだねられているが個人差がある⁵¹。

最後に矢吹ソウ(2013)は学習者による名詞修飾節の使用頻度の低さを調査したところ、日本語母語話者よりも日本語学習者が使用する名詞修飾節が短く、その要因が名詞修飾節の構造的な「重さ」によるもので、さらに日本語母語話者による修辭的な手法や文章の題名を書く際に名詞修飾節を用いる事例が見られなかったと述べている。また、母語にかかわらず、日本語の上達とともに使用される名詞修飾節が長くなっていくと指摘している。構造的な「重さ」とは名詞修飾節が長くなることや「生まれた赤ちゃんを捨てる女性」(矢吹ソウ 2013,p.187)のように多重構造になり得ることである。名詞修飾節の修辭的な手法とは以下のように最初の文で多重構造の修飾節を使い、次の文に被修飾名詞の名前などの固有名詞を目立たせるようにする表現方法である。

[足を運ぶと、[[事前に耳にしていた]情報と異なる]印象を描く]場所があります。

[3月に行った]中東のイエメンもそうでした

(矢吹ソウ 2013,p.193)

以上のように日本語学習者から見た名詞修飾節は構造を基に特定の順序で習得していく表現ではなく、意味的な観点がより重視され、どのような意味から習得されるのかは教科書に大きく影響されると考えられる。そして、学習者にとってわかりやすい名詞修飾節とわかりにくい名詞修飾節がある。そういった難易度と関連しているのは伊藤(2012)における母語の要因や矢吹ソウ(2013)のように母語にかかわらない名詞修飾節の構造的な要因である場合もある。

3 名詞修飾節の習得をめぐる課題

日本語学習者が使用する名詞修飾節を分析した NPAH を基盤とする構造的な先行研究では習得をめぐる課題が論じられている。その結果を表 5 にまとめた。下記以外にも名詞修飾節において「ノ」を過剰に使用する事例も観測されている(斎藤 2001 ; 斎藤 2002 ; Iwasaki2000 など)。

⁵¹中島(2019)

表 5 構造的な先行研究における名詞修飾節の習得をめぐる課題

出典	報告内容
鹿浦(1991)	初級から上級までの5つのレベルの学習者のうち、最も易しいレベルでも名詞修飾節をすでに学習していたにもかかわらず、中級レベルになるまで名詞修飾節の使用が全くなかった。中級レベルにおける名詞修飾節は数が少なく、主語のみを修飾していた。上級レベルで初めて目的語の修飾が見られた。
田丸他(1993)	基礎段階で学習される表現であるにもかかわらず、学習者による自発的な使用頻度が低く、本格的に名詞修飾節を使い出すのは学習の約1年後である。
小熊他(1998)	日本語学習歴が1年以上の成人した学習者(40名)を対象に作文調査をした結果、ほぼ同年代の日本語母語話者と比べて、連体修飾の使用率が少なかった。使用された名詞修飾節の65%は「主体」「対象」「相手」の内の関係節だった。また、外の関係節である相対的補充というタイプの名詞修飾節に関して、母語による影響の可能性が考えられる。
柳田(1999)	基礎段階の学習者による動詞が含まれている修飾節の産出が非常に少ない。
齋藤(2001)	Keenan & Comrie(1977)によるNoun Phrase Accessibility Hierarchy(NPAH)という分類では修飾される名詞の役割によって、主語、目的語、間接目的語、斜格、所有格、比較級の目的語という6つのタイプの修飾節がある。そのうち、齋藤(2001)による調査では間接目的語 ⁵² を修飾した日本語学習者はいなかった。
桜木(2004)	使用された内の関係節はすべて、主語、直接目的語、間接目的語を修飾する3種類のみだった。
大関(2008)	文の中央に名詞修飾を埋め込む事例は少なく、述語文での埋め込みはほとんど見られなかった。
大関(2010)	外の関係節を使用する学習者は少なく、中国語母語話者を除いて、被修飾名詞に多様性はなかった。
大関(2020)	英語母語話者が名詞修飾節を使用する平均数は日本語母語話者の半分以下である。また、外の関係節を母語に持たない学習者によるそのタイプの使用率は少ない。

表 5 における課題点をまとめると、名詞修飾節の使用開始が遅く、使い始めても割合は

⁵²間接目的語の修飾とは、例えば、「太郎はミステリー小説が好きだ。太郎に本をあげた」の2文を組み合わせて「私が本をあげた太郎はミステリー小説が好きだ」とするものである。

少なく、使用された名詞修飾節には偏りがあり多様性が見られず、母語による影響も見られることである。

4 名詞修飾節の習得困難に関わる要因

4-1 教科書における名詞修飾節

教科書の影響に関して基礎段階では、2-2 で述べたようにより難易度が高いとされる過去・未来を表す名詞修飾節が最も多く見られる。それでは、教科書の日本語はテンス・アスペクトを重視し、それを解説した上で、名詞修飾節を学習者に提示しているのだろうか。基礎日本語の教科書における名詞修飾節に関して、中島(2019)は以下のように述べている。

日本語学習者は初級の段階から連体修飾節を学ぶが、初級の教科書では、『みんなの日本語初級 I』第 22 課に代表されるように、概して形式的なものを定着させる文型練習に留まっている。動詞「よむ／よまない／よんだ／よまなかった」はいずれも名詞「本」を修飾する動詞の活用であり、また動詞の活用形「すんでいる／すんでいない／すんでいた／すんでいなかった」は「所」を修飾するというような練習が組まれている。(p.147)

また、『みんなの日本語初級 I』と『学ぼう！日本語初級 1』における名詞修飾節のタイプに関して、中島(2019)は「2 つの教科書を見る限りは、例文は『内の関係』に限られる」(p.146)と述べている。そして、中級段階の『みんなの日本語中級 I・II』や『新日本語の中級』などといった 12 冊の教材における名詞修飾節を分析し、そのうちの『中級日本語上・下』や『テーマ別中級から学ぶ日本語』などの 6 冊では名詞修飾節に焦点が当てられていないと指摘する。さらに、実際に名詞修飾節を扱っている教科書に関しても『中級を学ぼう(中級前期)』では「第 6 課で被修飾語名詞の内容をより詳しく示すために修飾語が使われるということのみに触れ、名詞の前にくる動詞のアスペクト・テンスなどに関する説明はない」(p.146)と述べ、他の教科書では「ている」や「た」といった活用の動詞が含まれている名詞修飾節が記載されているが、そういった名詞修飾節の例文に関して「その説明を明確に記している教科書はなく、教師の説明にゆだねられていると言ってもおかしくないほどである」(p.142)と指摘している。そして、10 名の教師を対象に名詞修飾節におけるテンス・アスペクトに関する調査を実施した結果、「今

回調べた限りでは、状態を表す「ている」を「た」に言い換えることができるかの判断は人によって必ずしも同じではないことが明らかになった」(p.138)と述べたうえで、「日本語を外国語として習う日本語非母語話者にとって、教える側に迷いがあれば理解が困難になり混乱を招くだけである」(p.136)と主張している。例えば、「テーブルの上に置かれた新聞は昨日の夕刊だ」と「テーブルの上に置かれている新聞は昨日の夕刊だ」において「置かれた」と「置かれている」のどちらを用いたほうがいいのかの判断に教師の個人差があり、学習者がそういった内容の解説を求めた場合、教師が回答に悩んでいれば、学習者の混乱につながる恐れがある。

以上のように、教科書における名詞修飾節は、基礎段階では内の関係節のみが登場し、節内動詞の活用を中心とした練習が行われる。そして、中級段階に進むと、名詞修飾節を改めて取り立てて扱う教科書は半分程度であり、扱っている場合でも動詞の活用と関連しているテンス・アスペクトに関する内容に限られている。そして、その詳しい説明は教師に一任されているものの、教師の判断基準には差異がある。つまり、日本語を学習する際に最も名詞修飾節化しやすいタイプから学習されるわけではないし、一度形式的な動詞の活用といった練習をした後は名詞修飾節に関する学習にはテンス・アスペクトの説明や名詞修飾節のタイプに関する説明などといった解説が十分に行われていない。

4-2 名詞修飾節の習得と学習者の母語の関わり

2節で述べたようにこれまでの名詞修飾節の習得に関する研究は主に英語、中国語、韓国語の母語話者を対象としている。また、大塚(1997)が「名詞修飾節の使用が談話の展開のし方と関連があり、かつ第二言語習得においても母語からの干渉があるとすれば、日本語学習者は名詞修飾節が作れるからといって必ずしも談話の中でも自然に名詞修飾節が使えるということにはならない」(p.177)と述べているように、学習者が母語の影響で十分に名詞修飾節が使えなかったり、不自然な名詞修飾節を使ったりすることもあり得る。また、徐(2019)が中国語母語話者を対象に行った調査のように、名詞修飾節を用いて「怒った織姫の父親」の代わりに「織姫の父親が怒って」と「テ」の使用で回避する可能性もある。これは「テ」形が名詞修飾節以前に練習され、基礎段階前期で既に習得された表現であるため、名詞修飾節よりも使いやすいからだと考えられる。他にも、「織姫の父親が怒った。そして、～」のように接続詞を使用するパターンが増田(2000)で確認されている。

また、前節で述べたように基礎段階の教科書では内の関係節が扱われるが、外の関係節に関してはどのように習得されるのだろうか。大関(2008)によると外の関係節の習得には母語の影響が大きい。学習者の母語に外の関係節が存在する場合、より早くその表現を習得し、早い段階で用いることが可能になる。しかし、学習者の母語にそのような表現がなければ、外の関係節を難しく感じることも考えられる。さらに、大関(2008)では母語に外の関係節があっても、外の関係節の種類によって、使用頻度に差があると指摘されている。具体的には知覚の内容を表す「ピアノを弾く音」などのような外の関係節は母語に外の関係節があっても使用されなかった。それに対して、実際に使用が見られた外の関係節は「新しい言語を習うという課題」のように「コトの内容」を表すタイプと「新しい言語を習う考え」のように「発話・思考」を表すタイプである。前者は中級段階で多く使用されており、後者は上級以上になると増えると指摘されている(大関2010)。

また、大関(2010)によると、「という」が含まれる名詞修飾節の使用に関して、「～という感じ」や「～という気」などのような表現はモダリティ表現として覚えられ、フレーズとして使用されている。そして、それ以外の外の関係節においても繰り返し同じ名詞を被修飾名詞として使用されていることが観測されている。

矢吹ソウ(2013)の調査では英語母語話者が主語を修飾する名詞修飾節を用いた割合が51%だったのに対して、日本語母語話者がそうした割合は35%だった。そして、英語母語話者よりも韓国語母語話者のほうが、様々な役割の名詞修飾節を使っていたと述べている。韓国語母語話者による早い段階の名詞修飾節の使用とその多様性は大関(2008)でも指摘されている。

4-3 名詞修飾節の習得と文における修飾節の位置との関連性

日本語の文章に名詞修飾節を埋め込む際に、例3のように文頭に埋め込むこと及び例4のように述部に埋め込むことが可能である。

3.雨が降る音が好きだ。

4.これは雨が降る音だ。

矢吹ソウ(2013)は学習者の作文における名詞修飾節の位置を「文頭」と「文頭以外」に

分け、大学のコースの1～3年生で英語、中国語、韓国語を母語とする学習者が産出した文章を分析した。また、日本語母語話者との比較もしている。その結果、1年生の学習者が最も高い割合で名詞修飾節を文頭に埋め込み、日本語の上達とともに文頭以外に名詞修飾節を埋め込む割合が増えていた。また、学習者が使用した名詞修飾節を平均すると、文頭の割合が47%で文頭以外の割合が53%だった。この割合は日本語母語話者と同じである。また、母語別にみると、1年生の英語母語話者が文頭以外に名詞修飾節を埋め込む割合が23%だったのに対して、韓国語母語話者がそうした割合は50%と高い。

さらに、文章における名詞修飾節の位置は役割と関わっているため、矢吹ソウ(2013)はNPAHにおける主語、目的語、斜格、所有格に加えて、述部名詞、独立名詞句、その他という区分を加え、対象者の名詞修飾節を分析した。その結果、英語母語話者が主語を修飾する割合は51%だったのに対して、日本語母語話者がそうした割合は35%で、その差異は他のどの母語話者間のそれよりも大きかった。また、レベル別に見ると1年生が主語を修飾した割合は63%で、どのタイプの修飾よりも多かった。これは大関(2008)の「発達段階が高いほうが主語を修飾する割合が高かった」という結果と異なっており、用いられたデータの違いによる差だと考えられる。矢吹ソウ(2013)では学習者の作文データが使用されたが、大関(2008)ではKYコーパスやインタビューにおける発話のデータが使用されている。つまり、作文のように考える時間が増え、書き直す機会があるようなディスコースにおいて、口頭のデータよりも高い頻度で主語を修飾する名詞修飾節の使用が見られたとも推測される。

また、斎藤(2002)は知覚難易度假説(PDH)について、「被修飾名詞がトピック化された形で文頭で使われていたという結果も、文頭で連体修飾節が使われやすいことが要因である可能性がある」(p.60)と指摘している。つまり、日本語では、文頭で名詞修飾節を埋め込んだほうがわかりやすく、文頭以外に名詞修飾節を埋め込むのは難易度が1歩上がる表現だと言える。主語を修飾する際に、文頭に例5のような主題や例6のような接続詞などが先行していなければ、修飾節は文頭に置かれる。そのため、主語を修飾する節は学習者にとってわかりやすいだろう。矢吹ソウ(2013)のデータでその使用頻度が高かったのはわかりやすい表現であり、口頭よりも時間を少しかけることでほかの表現よりも容易に産出できるためだと考えられる。

5.毎年、母の日の前には、[母に感謝している妹]がプレゼント選びに非常に悩む

6.そして、[先にプレゼントを買った]姉が相談にのってくれた。

以上のように文章における名詞修飾節の位置によって、難易度が変わり、学習者にとっても日本語が十分に上達していないと、文頭以外に名詞修飾節を置く割合が低い。学習者は教科書や教師が用意した教材などで触れた文章において、名詞修飾節が置かれた位置によって、名詞修飾節をわかりやすいと捉えることも難しく感じることもあり得る。また、文頭の名詞修飾節のほうが学習初期に使用率が多い理由は恐らく、文外での言語処理が可能になるためであろう。つまり、例 7 のような文を作成し、「本」または「友人」を修飾する必要がある場合、先に修飾内容を考え、文の冒頭に置き、そのあとに被修飾名詞を置けば、主節を崩す必要がなく、より処理しやすくなる。したがって、例 8 や例 9 のように修飾節を文頭に埋め込む事例のほうが名詞修飾節学習初期に使いやすいと考えられる。

7.本を友人にあげた。

8.先月買った本を友人にあげた。

9.授業を一緒に受けている友人に本をあげた。

5 外国語学習における翻訳学習の効果

5-1 翻訳技能

翻訳学習はどのような影響を名詞修飾節の習得過程に及ぼし得るのかを検証する前に、そもそもエジプトの大学の翻訳授業にはどのような目標があるのか、育成される翻訳技能とは何かを検討する。アインシャムス大学のシラバスを見ると、翻訳される分野によって、「〇〇の分野における用語を習得することやその分野で扱われる内容を翻訳できるようになるためのスキルを獲得すること」という目標が記載されている。カイロ大学文学部日本語学科における翻訳授業のシラバスでは「日本語とアラビア語における翻訳に関わる特徴や基礎を認識できるスキルを獲得し、〇〇レベルにおけるテキストを扱えるようになり、必要に応じて更なる情報を調べられるようになること」が目標に設定されている。アインシャムス大学は翻訳内容を分野別に分け、カイロ大学はレベル別に分けているが、「翻訳できるようになるためのスキル」及び「テキストを扱えるスキル」とはどのようなものなのか詳述されていない。また、新しくできたカイロ大学翻訳学部日本語学科の単位システム

を採用したプログラムのオリエンテーション資料では、そのプログラムのメリットとして、「専門翻訳の授業において、翻訳や通訳などのあらゆる訳の形態を習うことで、プログラムに所属中でもすぐに職業に加わることが可能になる」と書かれており、卒業後の仕事の分野に「国内外における翻訳・通訳、外務省などの外交機関・公的機関、教育機関・文化機関・図書館、新聞・放送、観光ガイド、航空会社など」が載っている。それらの分野で働けるプロフェッショナルを育成するという目標があることが窺える。また、卒業前でもそのような分野に慣れるようなシラバスが用意されていないのであれば、「所属中でもすぐに」活かせる知識や技能をほのめかすことはないだろう。しかし、管見の限り、具体的な翻訳技能の定義はどこにもなかった。

Pym(2003)も市場の需要が翻訳技能の定義と関わっていると指摘し、教師としても学生にそういった需要に応えられるスキルを身につけさせることが求められていると述べている。そして、それまでのあらゆる翻訳技能の定義を整理し、その問題点を挙げたうえで、自分の定義を提示している。その定義とは「ミニマリストアプローチ」である。従来の定義は翻訳技能を複雑化し、例えば Bell(1991)は翻訳技能を複合的な技能(multicompetence)と見なし、目標言語の知識(target-language knowledge)、テキストの種類に関する知識(text-type knowledge)、起点言語の知識(source-language knowledge)、トピックに関する知識(subject area “real world” knowledge)、両言語間の対照的な知識(contrastive knowledge)、解読スキル及び表現スキル(decoding and encoding skills)の総体だと捉え、様々な要素を翻訳技能に盛り込んだが、Pym(2003)はより簡潔な定義を提案している。すなわち、「一つのソーステキストに対して数々のターゲットテキストを産出する能力である。そして、産出したテキストの中で最適なものを素早く確信を持って選択できる能力(p.489)」である。

Pym(2003)の定義をエジプトの大学における翻訳授業のシラバスに当てはめると、翻訳テキストの分野やレベルにかかわらず、学生に獲得させようと思われるスキルとは「選択肢」を作る力とその選択肢の中から「最善」を選ぶ力である。日本語をアラビア語に訳す場合も逆の場合も、同義語やそのバリエーションを考え、目標言語に置き換えられる表現を検証し、そのように生成した選択肢のうち、それぞれのテキストの読者を想定した最適な表現方法を採用するという手法が採用されれば、優れた翻訳にたどりつけるだろう。また、分野やレベルにかかわらず、そのような考え方やストラテジーは翻訳以外でも役に立つのである。したがって、本研究では、翻訳技能の定義として Pym(2003)の定義を用い

る。

Pym(2003)における翻訳技能の定義と日本語とアラビア語における名詞修飾節の対照結果や Noran(2019)の調査結果と組み合わせると、まず、名詞修飾節の種類によって Noran(2019)における図 1 のようにアラビア語に置き換えられることが分かった。

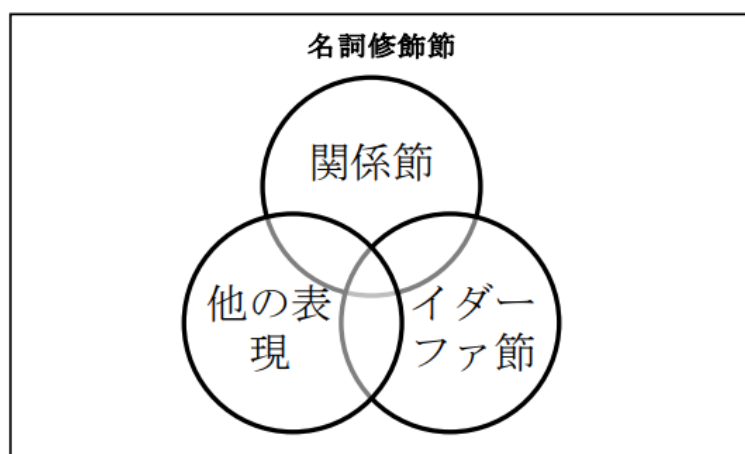


図 1 名詞修飾節のアラビア語への置き換え

Pym(2003)の定義の通り、学生はソーステキストを見て、最適な表現をターゲットテキストとして選択しなければ、「翻訳」という課題は達成されない。アラビア語への翻訳の場合、選択肢となる表現は関係節、イダーファ節、接続詞や前置詞などを用いたその他の表現である。その他の表現の詳細は第 2 章で述べたとおりである。Noran(2019)の調査では、学生の 8 割はその翻訳課題における最適解を見つけることができた。その背景には「日本語は後ろから読めば大体理解できる」という知識やアラビア語をほかのアラビア語母語話者が読む際にどのような言い回しが違和感が少ないかなどを学生が把握しているという要因がある。

一方、Noran(2019)での日本語の産出を課題とするアラビア語から日本語への翻訳の結果は表 6 の通りである。

表 6 アラビア語の関係節を日本語へ訳した結果

問	○	△	×
1	40%	7.5%	52.5%
2	75%	0%	25%
3	27.5%	0%	72.5%
4	20%	2.5%	47.5%
5	35%	15%	50%

表 6 の「×」のように、学生はアラビア語の関係節を日本語の名詞修飾節に訳す際に「関係節は名詞修飾節に置き換えられる」という有効な選択肢を知っているにもかかわらず、産出の段階で日本語の正しい語順や助詞の使用といった基礎的な知識が母語の知識と比べて不足しているため、日本語の正しい産出の割合が低かった。また、「△」で示しているように、名詞修飾節を回避し、ほかの表現に置き換える試み、例えば、「ルクソールで買ったお土産を友達にあげた」を意味するアラビア語を「お土産をルクソールで買って、友達にあげた」のような表現に巧みに訳した事例は非常に少なかった。また、Noran(2019)で述べているように「△」の回答は学習者のレベルが上がれば上がるほど減少する傾向があり、日本語力の上達とともにほぼ自動的にアラビア語の関係節を日本語の名詞修飾節に置き換えようとする傾向が観測されている。しかし、語順の誤りや助詞の誤用などにより、その試みの凡そ半分には問題が発生し、適切な訳を産出することができなかった。

したがって、学習者には日本語とアラビア語における表現の対応だけではなく、同じ言語内の表現の類似性や互換性を把握することも必要である。そうすることで、翻訳される分野にかかわらず、多様な選択肢を見出すことが可能になる。また、日本語力の発達とともにテキストのレベルが上がると、翻訳可能な選択肢は増えるわけだが、採用すべき翻訳のストラテジーそのものが変わるわけではない。また、翻訳以外の場合においても、日本語を産出する際に、多様な表現を使えるようになることは学習者にとって大きなメリットとなるだろう。つまり、西口(2020)が「学習者がさまざまな言語活動に柔軟に従事できるようになるための方略が言葉遣いの豊富化だ(p.124)」と述べているように、翻訳だけではなく、目標言語を学習する際の作文や会話などといったあらゆる場面で「選択肢の増加」、「言葉遣いの豊富化」といったストラテジーを取り入れることが学習者の役に立つのである。

5-2 翻訳学習がもたらす影響

翻訳学習は外国語の習得にどのような影響を及ぼし得るのだろうか。Machida(2008)は語彙面で翻訳学習が効果を発揮したと述べている。Machida(2008)は日本語上級コース(12週間)を通して、26人の学生を対象に調査を行った。その概略は以下の通りである。

- 教室内の翻訳：sentences level 英→日、article level 日→英
- 教室外の翻訳：1つのプロジェクトをコースの全期間をかけて行う
- 調査方法：課題の評価と6週間おきのテスト（コース全体は12週間）
- テスト内容：2つのトピックのうち、一つを選んで訳す
- 評価方法：訳された文章のクオリティとエラーの数
- 調査結果：学習者のレベルやトピックがタスクを左右するが、適切なトピックを適切なレベルの学生が取り込んだところ、語彙力が伸びた。

また、文法面での効果に関して、Lindenburg(2017)はオランダ人の高校生が英語の授業で現在完了形を習う際に翻訳活動が用いられたことで、英文法の理解度が向上したと述べている。1週間に3時間の授業時間があり、76名は4つのグループに分けられた。奇数のグループでは翻訳活動は行われず、偶数のグループでは翻訳活動が行われた。調査の結果、翻訳活動が行われた偶数のグループのほうが英語の文法事項をよりよく理解し、適切な表現を用いることができた。英語とオランダ語よりも日本語とアラビア語のほうが言語的に距離があり、共通の語彙や文型は少ないため、同様の効果が得られるかどうか不明だが、一定程度の改善が見込める可能性がある。

そして、Arranz(2004)は学習者のレベル別に様々な翻訳活動を推奨している。例えば、基礎段階で学習者が宿題などで目標言語で書いた内容を母語に翻訳させることで、誤用のあった個所の意味に気付かせ、「文法意識(grammar awareness)」を上げる活動を提案している。また、中級段階で「言い換えと要約(paraphrasing and Summarizing)」という活動で目標言語の表現を言い換えたり、要約をしたりすることで根本的意味に注意を向ける活動も提案している。

一方、Kobayashi & Rinnert(1992)は英語を学習している48名の日本人大学学部生に作文を書かせた。一つ目の作文は目標言語である英語で書かれ、もう一つの作文は学生の母語である日本語で書かれていた。そして、のちに母語で書かれた作文を英語に翻訳させた。

その結果を分析したところ、母語から訳された作文のほうが「多数の学生が自身の知的・認知レベルを活かし、アイデアを完全に試してみることを可能にする」⁵³ことがわかった(p.204)。しかし、そのような学習方法では母語に依存しがちになるため、翻訳活動を多用することは推奨されていない。

以上のように翻訳活動は外国語学習に「語彙力の育成」や「Grammar Awareness」といった良い効果をもたらす得るが、カリキュラム的には慎重な調整が必要であろう。

6 エジプトの国立大学の日本語学科における名詞修飾節の習得

エジプトの国立大学における日本語学科に所属している学生がどのような過程を経て名詞修飾節を習得しているのかを本章に挙げた先行研究及び翻訳学習に関する内容を基に推測すると、表7のプロセスが浮上する。また、表7には載せていないが、矢吹ソウ(2013)で見られるようにレベルが上がり、日本語が上達するとともに使用される名詞修飾節が長くなっていくことが予想される。

⁵³筆者訳。原文は「enables many students to explore ideas fully on their own intellectual and cognitive levels」である。

表7 エジプトの国立大学の日本語学科における名詞修飾節の習得

学年	学習段階	学習される内容
1	基礎段階 前半	<p>①「趣味は～することです」や「～したことがあります」といった動詞を名詞化する「形式規定」の名詞修飾節から習うが、解説のどこにも「名詞修飾節」と明示されていないため、特に意識されず、動詞の「辞書形」や「タ」といった文法的な要素が中心になる。</p> <p>②「普通形」に焦点を置いている教科書の例を中心に内の関係節を習う。意味的な観点では「過去・未来」を表す名詞修飾節が最も多く、構造的な観点では「主語」を修飾する節が最も多い。そして、ほとんどの例文が英語の関係節で説明されているため、「名詞修飾節=関係節」と考えるようになる学生もいる。</p> <p>③「～するとき」の課で「とき」を修飾する練習が行われるが、主に「～するとき」と「～したとき」のテンス・アスペクト的な側面が中心であり、「名詞修飾節だ」と言及されない。</p> <p>④アインシャムス大学では1年生の後期に翻訳の授業が始まり、その際に『みんなの日本語I』における短い読解の段落のようなテキストを翻訳し始める。そういった基礎教材のテキストが中心であるため、1年生は内の関係節のみを扱う。</p>
2	基礎段階 後半	<p>①受身形や使役形を習い、より長い文を扱うようになるが、名詞修飾節にそれらを当てはめる練習などはない。</p> <p>②命令形と禁止形を習う課で、「～という意味」で初めて外の関係節が登場するが、「名詞修飾節」と言及されず、その課で新しく学習される動詞の活用が中心である。また、同課で「～とっていました」「～と伝えてください」も登場するため、外の関係節が特に意識されず、前述の表現と混同される。</p> <p>③「～すること」を「～のは」に変える練習及び「場合」や「後」などの固定された被修飾名詞を修飾する課において、「マス」形から必要な活用への変換を中心に学習される。</p> <p>④翻訳の授業でNHKの「やさしい日本語のニュース」などの生教材を扱い</p>

		始めるため、関係節化できない名詞修飾節が登場し、混乱する学生もいる。
3	中級段階 前半	翻訳に限らず、授業の教材が担当教員に一任されるため、教材・教科書の影響が不明であり、どのような名詞修飾節が登場し、どのように扱われたのかが不明である。
4	中級段階 後半	①上記と同様に不明な部分がある。 ②Noran(2019)でこの段階の学習者のうち、レベルがN3以上の学生は自動的に内の関係節を関係節化していることを示した。しかし、日本語への置き換えの際に助詞や語順の誤用が見られた。

表7で示しているように3年生へ進むのを境に不明な要素が増える。そこで本研究では、第6章で3年生と4年生を対象とした調査を行うことにした。その詳細と結果は第6章で述べる。また、教科書と教材が習得過程に与える要因が多々あるため、次章で入手できた範囲で教材の分析を行う。

第5章 教材における名詞修飾節の分析

1 日本語学習教材における修飾節

前章の最後に述べたように、アラビア語を母語とする学習者がどのように名詞修飾節を習得していくのかは管見の限り研究されていないが、母語にかかわらず JFL 環境における学習では教科書の影響が大きく、名詞修飾節の習得に関わる要因として教科書が挙げられていることがわかった。そこで、本章では学習段階別に教材における名詞修飾節の分析を行い、その結果を考察する。

1-1 分析対象となる名詞修飾節

本章における分析対象はおおむね大関(2008)の基準と同様である。大関(2008)は修飾節と被修飾名詞のそれぞれに条件を設定している。修飾節の条件とは以下の通りである。

- ①形容詞が補語を伴って名詞を修飾している構造
- ②動詞が名詞を修飾している構造

(大関 2008,p.94)

①は「料理が上手な人」や「背が高い人」などといった構造の修飾節である。大関(2008)では形容詞が過去形だった場合、形容詞 1 語のみによる修飾も対象とし、②に関しても動詞 1 語による修飾節が含まれている。しかし、本研究では、1 語による修飾構造を含めない。大関(2008)では、「買った本」のような 1 語による修飾は主語が省略されていると見なし、意味が「〇〇が買った本」であるため、修飾節として扱っている。しかし、本研究ではアラビア語母語話者視点からの習得が中心である。そして、第 2 章の比較対照結果で述べたように、アラビア語の動詞 1 語には人称、接尾代名詞、性、数などが含まれており、日本語の動詞 1 語による修飾は同じくアラビア語 1 語に置き換えられるため、文に節を埋め込む複文構造に発展しない。したがって、本研究では「弟にあげたプレゼント」や「テストを受ける日」などのように、被修飾名詞を含めて 3 文節以上となる名詞修飾節を対象とする。

また、大関(2008)は形式名詞を修飾する節を分析対象から除いている。そして、

除かれた形式名詞の例を寺村(1978,1981)の分類に沿って以下の表にまとめている。

表 1 対象外の形式名詞(大関 2008,p.283)

用法	下位分類	例
接続助詞に準ずる用法	時間に関するもの	とき・あいだ・うち・ま・場合・際・とたん・瞬間・たび・ごと・最中・以前・以来・以後・次第・まえ・あと
	程度、限度に関するもの	ほど・くらい・かぎり・だけ・わり・あまり・うえ(うえで・うえに)・分・うち・以上
	様態に関するもの	ふう・よう・なり・きり・まま・と おり
	その他	ため・ゆえ・せい・おかげ・もの・ほう う
ムードの助動詞に準ずる用法		はず・わけ・もの・こと・ところ・つもり

大関(2008)は上記の形式名詞が除外された理由として、益岡・田窪(1992)における形式名詞の定義を挙げている。益岡・田窪(1992,p.36)は形式名詞に関して、「意味的に希薄で、修飾要素なしでは使えない名詞」と述べ、「概念や物事を指し示す働きよりも、文の組み立てにおける働きのほうが重要」とも指摘している。アラビア語母語話者から見ても、「こと」や「とき」などは名詞として存在しておらず、同様に表 1 における表現の多くは名詞に置き換えられない。そのため、本章における分析対象から表 1 の被修飾名詞を除外した。

1-2 分析方法

1-2-1 教材

本調査では定期的に変更される教材を中心にした。具体的には『みんなの日本語初級 I・II』の本冊、標準問題集、『初級で読めるトピックス I・II』、『聴解タスク I・II』といった 8 冊の基礎段階教材を対象とした。中級段階では『みんなの日本語中級 I・II』の本冊

を対象とした。また、中級段階における教材が 2 冊のみであるため、翻訳教材の記事 13 点、エッセイ 3 点の合計 16 点を加えた。

1-2-2 抽出方法

各教材における名詞修飾節を手動でエクセルファイルに記入した。その際に、『みんなの日本語』の「問題」に含まれる音声のスク립トをも対象にした。また、『みんなの日本語 初級 I・II』における「練習 A」、「練習 B」、「練習 C」における名詞修飾節が明示されている場合のみ対象とした。イラストや名詞 1 語のみといった方法で示されている場合は対象としなかった。

1-2-3 分析の観点

名詞修飾節を抽出する際に、文における名詞修飾節の位置、文節数、修飾節のタイプ、被修飾名詞のタイプを記述していった。修飾節のタイプとは寺村(1975-1978)の分類における内の関係と外の関係である。被修飾名詞のタイプとは、人物、物理的に五感で知覚されるもの、抽象的な名詞の 3 種類に分けた。また、基礎段階では母語の影響がより顕著になると予想されるため、基礎段階の教材を分析する際にのみ、対応するアラビア語表現とその数を記述した。そして、全体的に修飾語に注目し、その種類も記述した⁵⁴。

1-3 分析項目と全体的な結果

学習段階別に名詞修飾節の分析と考察を次節で述べるが、ここでは大まかな分析の項目と全体的な結果を示す。

1-3-1 修飾節の位置

前章で述べたように名詞修飾節は文のどの部分に埋め込まれているかによってその難易度が変わる。そのため、分析項目に「名詞修飾節の位置」を設けた。そして、それを「文頭」、「文頭以外」、「文頭'」、「文頭以外'」の 4 種類に分けた。「文頭'」とは名詞修飾節は文頭に埋め込まれているが、その直前に「でも」や「そして」などの接続詞及び「昔は」「今日」「これから」などといった言葉が 1 語修飾節の前に置かれている文である。そのような文では修飾節は実質的に文頭に置かれているが若干知覚しにくくなるため、「文頭'」と

⁵⁴詳しくは 2-2-5 及び 3-2-4 で述べる。

した。同様に、実質的に文頭以外に修飾節が置かれているが、文頭として知覚される文を「文頭以外」とした。例えば、以下のやりとりにおける B のような名詞修飾節である。

(1)A:これは何ですか。

(1)B:京都で撮った写真です。

本章における教材は学習段階別に示すが、全体的にはエジプトの日本学科で学習される名詞修飾節の約半数が以下の表 2 のように文頭以外に埋め込まれている。また、「文頭」と「文頭以外」の割合が最も低い。つまり、名詞修飾節の実質的な位置と知覚される位置は多くの場合一致する。

表 2 全体的な名詞修飾節の位置

位置	基礎段階全体	中級段階全体	全体的な割合
文頭	47.9%	34.6%	39.2%
文頭'	6.2%	6.4%	6.5%
文頭以外	34.3%	56.8%	48.9%
文頭以外'	11.6%	2.3%	5.4%

(N=1328、基礎段階=466、中級段階=862)

1-3-2 修飾節の文節数

1-1 で述べたように、本章の調査における名詞修飾節とは被修飾名詞を含めて 3 文節以上で構成される節である。分析項目に「文節数」を加えたところ、全体的な文節数の平均は 4.1 だった。また、最も短かった文節数は 3 だが、最も長かったのは以下の 15 文節の修飾節である。しかし、以下の引用のような多重修飾の割合は低く、全体的には 1328 文中の 27 文(2%)だった。そのため、全体的な文節数は 4 を超えなかった。

彼が日本の内外に向けて主張し続けてきた「邦楽は日本の民族音楽だが、またそれと同時にどんな民族音楽も人類全体の財産である」という言葉

(みんなの日本語中級Ⅱ2012年,p.101)

表 3 全体的な文節数の平均

	基礎段階	中級段階	全体
平均文節数	3.7	4.3	4.1

(N=1328、 基礎段階=466、 中級段階=862)

1-3-3 修飾節のタイプ

表 4 全体的な名詞修飾節のタイプ別割合

タイプ	基礎全体	中級全体	全体の割合
内の関係	82%	64.7%	70.8%
外の関係	18%	35.3%	29.2%
タイプ①	10.5%	26%	20.5%
タイプ②	7.5%	9.3%	8.7%

(N=1328、 基礎段階=466、 中級段階=862)

寺村(1975-1978)の分類に沿って、教材における名詞修飾節を内の関係と外の関係に分けた。外の関係はさらに内容補充と相対名詞に細分化されるが、本章では別々に扱っていない。時間に関する相対名詞の「前」や「後」などは1-1の表1で示したように形式名詞に分類されているため、本調査では除外しているが、それらを学習する課以外で全教材で合計が13例と極めて少なかった。また、場所に関する「前」や「後」の例はなかった。「場合」「わけ」「瞬間」「はず」などの形式名詞も内容補充の修飾節との共起率は高いが、本調査ではそれらの名詞も取り扱っていない。そのため、表3のように外の関係の登場率が低くなった。表3における外の関係はタイプ①とタイプ②に分かれている。タイプ①は「雨が降る音」のように「という」が使用されていない節である。タイプ②は「という」が使用されている節である。

2 基礎段階の教材における名詞修飾節の分析

2-1 教材のリスト

エジプトの日本語学科において基礎段階では主に『みんなの日本語初級 I・II』が使用

される。そして、教員によっては基礎段階における読解の授業で同シリーズの『初級で読めるトピックス』を補充的に使用したり、会話の授業で同シリーズの『聴解タスク』を使用したりする。そのため、本調査では『みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ』シリーズの本冊、標準問題集、『初級で読めるトピックスⅠ・Ⅱ』、『聴解タスクⅠ・Ⅱ』の合計 8 冊の会話を含む本文を分析対象とする。

表 5 基礎段階の教材⁵⁵

タイトル	出版年
みんなの日本語初級Ⅰ	2012年
みんなの日本語初級Ⅰ 標準問題集	2012年
みんなの日本語初級Ⅰ 初級で読めるトピックス	2019年
聴解タスクⅠ	2019年
みんなの日本語初級Ⅱ	2013年
みんなの日本語初級Ⅱ 標準問題集	2013年
みんなの日本語初級Ⅱ 初級で読めるトピックス	2021年
聴解タスクⅡ	2018年

2-2 分析結果

2-2-1 修飾節の位置

『みんなの日本語初級Ⅰ』では普通名詞の修飾を学習するのは25課中の第22課である。つまり、同教科書の終盤に登場する表現である。そのため、初級Ⅰで分析対象となる修飾節を含む文は159文だったが、初級Ⅱではその倍に近い307文あり、基礎段階では合計466文を抽出した。それらの文における名詞修飾節の位置は表6の通りである。

⁵⁵すべてスリーエーネットワークが出版している教材である。

表 6 基礎段階における名詞修飾節の位置

位置	初級Ⅰにおける割合	初級Ⅱにおける割合	基礎全体における割合
文頭	67.9%	37.5%	47.9%
文頭'	0	9.4%	6.2%
文頭以外	25.8%	38.8%	34.3%
文頭以外'	6.3%	14.3%	11.6%

(N=466、 初級Ⅰ=159、 初級Ⅱ=307)

名詞修飾節登場序盤では 7 割に近い修飾節が文頭に置かれているが、学習が進んでいくと名詞修飾節の位置が文頭と文頭以外で半々に分かれる。そして、「文頭以外」が顕著に増えている。

2-2-2 修飾節のタイプ

『みんなの日本語初級Ⅰ』の第 22 課以降に内の関係と外の関係節の両タイプが登場する。しかし、表 7 で示しているように、外の関係の使用率が低く、2 割を超えることはなかった。

『みんなの日本語初級Ⅰ』で登場する外の関係とは「約束」や「用事」などの名詞を修飾する内容補充の修飾節である。しかし、名詞修飾節としては扱われない。『みんなの日本語初級Ⅱ』からは前述のタイプに加えて、「～という意味」のように「という」を用いた修飾が登場する。そのため、『みんなの日本語初級Ⅱ』は『みんなの日本語初級Ⅰ』と比べて、外の関係の使用率が倍ほど高くなっている。

表 7 基礎段階における名詞修飾節の位置

タイプ	初級Ⅰにおける割合	初級Ⅱにおける割合	基礎全体における割合
内の関係	91.2%	77.2%	82%
外の関係	8.8%	22.8%	18%
タイプ①	8.8%	11.4%	10.5%
タイプ②	0%	11.4%	7.5%

(N=466、 初級Ⅰ=159、 初級Ⅱ=307)

2-2-3 アラビア語文との対応

基礎段階における学習では未習得の要素が多いため、英語や母語であるアラビア語を用いた解説が使用される。そのため、基礎段階における名詞修飾節がアラビア語の文とどのように対応しているのかを分析項目に加えた。第2章で述べたように、日本語の名詞修飾節は関係節、イダーファ、その他の表現の3種類に置き換えられ、その他の表現とは前置詞や接続詞などを用いた表現である。本章ではアラビア語文との対応という規準を3種類から選択可能、2種類選択可能、1種類のみ置き換えられるという3つに分けた。さらに、1種類のみ置き換えられるタイプを関係節のみ、イダーファのみ、その他のみに分け、2種類選択可能なタイプを関係節又はイダーファ、関係節又はその他、イダーファ又はその他に分けた。

表8 教科書の名詞修飾節とアラビア語文の対応

アラビア語文	初級Ⅰにおける割合	初級Ⅱにおける割合	基礎全体における割合
3種類	5%	0.3%	1.9%
2種類	37.1%	37.5%	37.3%
1種類	57.9%	62.1%	60.8%

(N=466、 初級Ⅰ=159、 初級Ⅱ=307)

表8で示しているように過半数の修飾節は1種類のみ置き換えられるタイプである。また、学習者にとって最も使いやすいまたは好みの表現に置き換えられる名詞修飾節の割合が非常に低いことが判明した。

1種類のみ置き換えられるタイプにおける各表現の割合は表9の通りである。表9で示しているように過半数の修飾節が関係節のみに置き換えられる。また、イダーファのみの使用率が最も低いことがわかった。

表 9 1 種類のみ置き換えられる修飾節の内訳

アラビア語文	初級 I における割合	初級 II における割合	基礎全体における割合
関係節	79.3%	52.4%	61.1%
イダーファ	6.5%	12.6%	10.6%
その他	14.2%	35%	28.3%

(N=283、 初級 I =92、 初級 II =191)

2 種類のアラビア語の表現が選択可能な修飾節の内訳は表 10 の通りである。関係節が選択肢に含まれている表現が最も多く、そのうち、関係節又はイダーファが選択肢可能な割合が非常に高い。

表 10 2 種類に置き換え可能な修飾節の内訳

アラビア語文	初級 I における割合	初級 II における割合	基礎全体における割合
関係節・イダーファ	88.1%	88.7%	88.5%
関係節・他	1.7%	7.8%	8.6%
イダーファ・他	10.2%	3.5%	2.9%

(N=174、 初級 I =59、 初級 II =115)

以上より、エジプトの基礎段階の教材における名詞修飾節は関係節に置き換えられるタイプが最も多いことが明らかになった。

2-2-4 被修飾名詞のタイプ

抽出した名詞修飾節における被修飾名詞を抽象的な名詞、物理的な名詞、人物を指す名詞の 3 種類に分けた。物理的な名詞とは「山」「声」「本」など人の五感で捉えることが可能な名詞である。人物とは「父」「母」「医師」「会員」「人」などの人間を指す名詞である。表 11-1 で各タイプの割合を載せた。基礎段階当初では抽象的な名詞の使用率が最も低いが、学習が進むと人物の登場割合が約 1 割減り、その分抽象的な名詞が増加している。物理的な名詞の割合は比較的安定していると言える。

表 11-1 基礎段階における被修飾名詞のタイプ

名詞のタイプ	初級 I における割合	初級 II における割合	基礎全体における割合
抽象的	16.4%	29.6%	25.1%
物理的	49%	45.8%	46.8%
人物	34.6%	24.6%	28.1%

(N=466、 初級 I =159、 初級 II =307)

また、物理的な物を指す名詞と人物を指す名詞の両方が具体性・実在性のあるものを指すとして捉えると以下の表 11-2 のようにまとめることもできる。総合的には、基礎段階において、被修飾名詞の約 4 分の 1 が抽象的な名詞で、基礎後半で抽象的な名詞が増えている。

表 11-2 基礎段階における被修飾名詞のタイプ

名詞のタイプ	初級 I における割合	初級 II における割合	基礎全体における割合
抽象的	16.4%	29.6%	25.1%
具体的	83.6%	70.4%	74.9%

(N=466、 初級 I =159、 初級 II =307)

2-2-5 基礎段階で可能な表現の幅

基礎段階では「○○は名詞+です」や「○○を動詞+ます」を始めとして、あらゆる動詞の活用や文型が学習される。しかし、『みんなの日本語初級 II』における名詞修飾節で使用された表現は表 12 の通りに限定されている。つまり、これら以外の文型で構成された名詞修飾節は同教材では現れなかった。

表 12 『みんなの日本語初級Ⅱ』で修飾に使用された表現

表現	数/ 割合	例 ⁵⁶
タ形、ナイ形、辞書形	258 文 84%	<ul style="list-style-type: none"> ● 夢で見た家 ● お金がかからない方法 ● 本を読んでいる学生
可能形、受身形、敬語	33 文 10.8%	<ul style="list-style-type: none"> ● 垂直に飛べるスカイカー ● 木で造られた橋 ● 世界で初めての長い小説『源氏物語』をお書きになった方
テ形の応用	13 文 4.2%	<ul style="list-style-type: none"> ● あそこを書いてある漢字 ● 非常時に使うものを入れておく袋 ● 掃除をしてくれる人
その他	3 文 1%	<ul style="list-style-type: none"> ● 他の人に手伝ってもらわなければならない人 ● 絵を書いたり写真を撮ったりする人

(N=307)

上記のような表現以外にも基礎段階で学習される表現がある。例えば、使役形や使役受身形や、「～でもいい」、「～しなければならない」、「～したい」などである。そうした文型で構成された名詞修飾節は見られなかった。また、表 12 で示しているように 8 割以上の名詞修飾節は基礎段階前期で学習される最も易しい表現を用いたものである。また、テ形のところにおける「～である」は 4 回現れたがいずれも「書いてある」だった。「～ておく」は 1 回のみ使用されている。他にも、基礎段階の教材で学習されるが、名詞修飾節で修飾語として使用されなかった表現に以下の例が挙げられる。

(2)子どもに買ってあげたプレゼント

(3)友達と見たい映画

(4)電話で話してはいけない場所

⁵⁶ 『みんなの日本語初級Ⅱ』より

- (5)お弁当を作らなくてもいい日
- (6)犬に食べさせるごはん
- (7)公園で転んでしまった子ども
- (8)お菓子を食べすぎた太郎
- (9)雨が降りそうな夜
- (10)日本人にもわかりにくい日本語

以上のように多くの表現を名詞修飾節で使用することができるが、基礎段階で学習する修飾節の構造の多様性は乏しい。

2-2-6 他の教材との比較

文法・文型に焦点が当てられている『みんなの日本語』と異なるタイプの教材として、一つの試みとして自己表現活動に焦点が当てられている『テーマで学ぶ基礎日本語：NEJ VOL.2』⁵⁷との比較を行った。結果は表 13 の通りである。

⁵⁷『VOL.1』は形式名詞のみを修飾しているため、本調査で取り扱わなかった。

表 13 他の基礎段階教材との比較結果

	『みんなの日本語初級 I・II』	『テーマで学ぶ基礎日本語：NEJ VOL.2』
位置の割合：		
文頭	47.9%	30%
文頭’	6.2%	20%
文頭以外	34.3%	40%
文頭以外’	11.6%	10%
文節数の平均	3.8 文節	3.5 文節
修飾節の種類：		
内の関係	82%	70%
外の関係	18%	30%
アラビア語文との 対応：		
3 種類	1.9%	10%
2 種類	37.3%	20%
1 種類	60.8%	70%
被修飾名詞の種類		
抽象的な名詞	25.1%	40%
具体的な名詞	74.9%	60%

(みんなの日本語 n=466、 NEJn=10)

『テーマで学ぶ基礎日本語：NEJ VOL.2』で使用される名詞修飾節の数は『みんなの日本語初級 I・II』よりも非常に少なく、若干より短い節が使用される傾向がある。名詞修飾節が埋め込まれる位置は『みんなの日本語』とは逆に文頭以外の割合のほうが文頭より高いとみられる。修飾節のタイプに注目すると外の関係の使用率は『みんなの日本語』の倍ほどである。アラビア語文との対応に関して、どちらの教材においても 1 種類のみで置き換え可能な名詞修飾節が最も多い。同様に、修飾される名詞は具体性のあるもののほうが高頻度で使用されているが、『テーマで学ぶ基礎日本語：NEJ VOL.2』のほうが抽象的

な名詞の使用率が高い。

3 中級段階の教材における名詞修飾節の分析

3-1 教材のリスト

第3章で述べたように、エジプトにおける日本語学科では『みんなの日本語初級』シリーズの学習が終わると、各科目の教員が授業のシラバスに適合した教材を用意するため、共通の教材を定期的に使用するわけではない。例外は『みんなの日本語中級』の使用であり、基礎段階の学習終了後に中級段階の文法学習でも『みんなの日本語』が参照される。ただし、基礎段階のように同シリーズの教材が総合的に使用されている形跡は見られなかった。そのため、『みんなの日本語中級 I・II』における名詞修飾節を分析する。また、翻訳学習が重視され、学部にかかわらず3年生から翻訳活動が開始されるため、翻訳の授業で使用される教材も分析対象とする。具体的には政治や経済関連の新聞記事 13 点とエッセイ 3 点である。

表 14 中級段階における教材

種類	出版年	出典
『みんなの日本語中級 I』 『みんなの日本語中級 II』	2009 年 2012 年	スリーエーネットワーク
新聞記事 7 点	2021 年	NHK ニュース
新聞記事 3 点	2021 年	産経新聞
エッセイ 3 点	不明	不明

3-2 分析結果

3-2-1 修飾節の位置

中級段階における名詞修飾節の位置は表 15 の通りである。『みんなの日本語中級 I』では文頭に埋め込まれた修飾節が最も多く、次第に高度な内容が学習されると文頭における名詞修飾節の割合が減少する傾向が見られる。特に生教材を用いた翻訳授業の資料では文頭における名詞修飾節の割合が最も低い。総合的には文頭以外に名詞修飾節が埋め込まれる割合が最も高い。

表 15 中級段階における名詞修飾節の位置

位置	『みんなの日本語 中級 I 』	『みんなの日本語 中級 II 』	翻訳教材	中級段階全体
文頭	46.4%	32.1%	21.8%	34.6%
文頭’	3.2%	8.3%	5.6%	6.4%
文頭以外	45.2%	58.3%	72.5%	56.8%
文頭以外’	5.2%	1.3%	0%	2.3%

(N=862、 中級 I =250、 中級 II =470、 翻訳 142)

3-2-2 修飾節のタイプ

中級段階における名詞修飾節は表 16 で示しているように 6 割以上が内の関係である。各タイプの割合に関して、生教材である翻訳授業の教材は『みんなの日本語中級 I 』と『みんなの日本語中級 II 』の中間だと言える。

表 16 中級段階における名詞修飾節のタイプ

	『みんなの日本語 中級 I 』	『みんなの日本語 中級 II 』	翻訳教材	中級段階全体
内の関係	69.6%	62.3%	64.1%	64.7%
外の関係	30.4%	37.7%	35.9%	35.3%
タイプ①	14.4%	30%	33.1%	26%
タイプ②	16%	7.7%	2.8%	9.3%

(N=862、 中級 I =250、 中級 II =470、 翻訳 142)

3-2-3 被修飾名詞のタイプ

中級段階における被修飾名詞を基礎段階と同様に分析した結果は表 17 の通りである。『みんなの日本語中級 I 』の抽象的な名詞の使用率が最も低く、翻訳教材が最も高い。総合的には、中級段階において抽象的な名詞と具体性のある名詞の使用率は半々に近いが、若干抽象的な名詞の使用率のほうが低いと言える。

表 17-1 中級段階における被修飾名詞のタイプ

	『みんなの日本語 中級 I 』	『みんなの日本語 中級 II 』	翻訳教材	中級段階全体
抽象的	36.4%	52.1%	53.5%	47.8%
物理的	38%	31.7%	24.7%	32.4%
人物	25.6%	16.2%	21.8%	19.8%

(N=862、 中級 I =250、 中級 II =470、 翻訳 142)

表 17-2 中級段階における被修飾名詞のタイプ

	『みんなの日本語 中級 I 』	『みんなの日本語 中級 II 』	翻訳教材	中級段階全体
抽象的な	36.4%	52.1%	53.5%	47.8%
具体的	63.6%	47.9%	46.5%	52.2%

(N=862、 中級 I =250、 中級 II =470、 翻訳 142)

最後に、抽象的な被修飾名詞から時間を表す「まえ」や「あと」などの名詞を除外しているが、場所を表す「まえ」「うしろ」「となり」「よこ」などの相対名詞は除外するまでもなく、それらが使用された文は一切なかった。

3-2-4 中級段階で加えられる表現

中級教材で使用された修飾語には表 18 のような表現が用いられた。8 割以上の名詞修飾節ではタ形、ナイ形、辞書形が使用された。可能形、受身形、敬語などの使用はわずか 1 割であった。「～てくれる」「～てもらう」「～てあげる」「～ていく」「～てくる」「～ておく」「～である」「～でもいい」「～てはいけない」は文型の一部として学習されているが、それらを名詞修飾節の一部として用いるという応用的な使用方法は 2.6%と極めて少なかった。同様に、連用形との合わせて用いられる「～たい」「～やすい」「～にくい」「～すぎ」「～そう」の使用率も低かった。その他の表現は表 18 の例文以外のタイプはなかった。

表 18 中級段階における名詞修飾節で使用される表現

表現	数/ 割合	例 ⁵⁸
タ形、ナイ形、辞書形	722 文 83.8%	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分の生き方にちょうど合った生活 ● それまでと変わらない熱意のない仕事ぶり ● 運河を管理するスエズ運河庁
可能形、受身形、使役形、敬語	87 文 10.1%	<ul style="list-style-type: none"> ● 幼児を対象に開発されたゲーム ● 人生や社会について考えさせる深い内容 ● 今おっしゃったソフト
テ形の応用	22 文 2.6%	<ul style="list-style-type: none"> ● 貿易もキリスト教の布教も自由に入ってきた時代 ● 大げさすぎると言っている感情表現法
連用形の応用	20 文 2.2%	<ul style="list-style-type: none"> ● あなたの受けたい会社 ● 仕事に役立ちそうな講演会 ● 外国人にわかりやすい観光案内パンフレット
その他	11 文 1.3%	<ul style="list-style-type: none"> ● 社員が守らなければならない規則 ● これから会社を始めようとする若い人たち

(N=862)

以上の表現以外にも中級段階で学習されるが、名詞修飾節への応用が確認できなかった以下の例文のような表現がある。

- (11)クリスマスに買ってほしいプレゼント
- (12)締め切りに間に合いそうにない作者
- (13)夏休みに宿題をさせられている子供
- (14)引っ越しをせざるを得ない理由
- (15)真剣に考えるべき問題
- (16)15 キロのマラソンを走りきった選手

⁵⁸ 対象教材より。

3-2-5 他の教材との比較

文型・文法に焦点が当てられている『みんなの日本語中級』シリーズと表現活動に焦点が当てられている『テーマで学ぶ中級日本語 NIJ』における名詞修飾節を比較した結果は下の表 19 で示した通りである。

表 19 他の中級教材との比較

	『みんなの日本語中級 I・II』	『テーマで学ぶ中級日本語 NIJ』
位置の割合：		
文頭	37.1%	21%
文頭’	6.5%	12%
文頭以外	53.6%	59%
文頭以外’	2.8%	8%
文節数の平均	4.3	4.6
修飾節の種類：		
内の関係	64.9%	74%
外の関係	35.1%	26%
被修飾名詞の種類		
抽象的な名詞	46.7%	42%
具体的な名詞	53.3%	58%

(『みんなの日本語中級』=720、 NIJ=100)

『テーマで学ぶ中級日本語 NIJ』のほうが文頭に位置する名詞修飾節と文頭以外に位置する名詞修飾節の差が大きいが、どちらの教科書においても文頭以外の割合が高い。『テーマで学ぶ中級日本語 NIJ』における修飾節のほうが若干文節数が多いこともわかった。どちらの教科書でも内の関係の使用率のほうが高いが、『テーマで学ぶ中級日本語 NIJ』のほうが両タイプの差が大きくなっている。最後にどちらの教科書においても抽象的な名詞の使用率のほうが低い、抽象的な名詞と具体性のある名詞の使用率がほぼ半々になっている。

4 考察と予想される教材の影響

4-1 考察

前章で述べたように、「名詞修飾節」と明記される課での学習は『みんなの日本語初級Ⅰ』の第22課においてのみである。また、そのように明記されている修飾節は内の関係のみで、同課には別の文型として外の関係修飾する文型⁵⁹もあるが、その解説には名詞修飾節であることが指摘されていない。そして、内の関係は1例を除いて、そのすべてが英語の関係節に置き換えられて説明されている。実際にアラビア語文との対応を考えると、22課から25課までの名詞修飾節の約8割がアラビア語の関係節のみに置き換えられる。しかし、25課以降、関係節のみに置き換えられる名詞修飾節は5割に減少する。その原因は学習進度とともに多様な表現が使用されていき、より幅広い解釈が可能な名詞修飾節が用いられるためだと推察される。文節数に注目すると、基礎段階前期で使用される『みんなの日本語初級Ⅰ』の平均は3.4で、3文節で構成される名詞修飾節が最も多かったが、『みんなの日本語初級Ⅱ』の平均は3.9だった。また、『みんなの日本語初級Ⅰ』における3文節で構成される修飾節の出現頻度は67.3%だったが、『みんなの日本語初級Ⅱ』では45.9%にまで減少している。

以上のように日本語の学習が進めば進むほど名詞修飾節が長くなっていくが、それだけではなく、その主要な位置も変わる。『みんなの日本語初級Ⅰ』では67.9%の修飾節が文頭に位置しているが、『みんなの日本語初級Ⅱ』では半数に近い37.5%に減少している。つまり、習得過程を見ていくと、学習者は最も知覚しやすいとされる文頭から学習し、徐々に文頭以外の修飾節を習得していくと考えられる。修飾される名詞も具体性のあるものからより抽象的な名詞へと推移していることがわかった。つまり、基礎段階前期では「人」「本」「写真」などの名詞から修飾していき、次第により高度なディスコースで登場する「理由」「結果」「経験」などを被修飾名詞とする修飾節を習得していくのである。

中級段階では、前述の基礎段階と同様に、『みんなの日本語中級Ⅰ』、『みんなの日本語中級Ⅱ』、翻訳教材の順に名詞修飾節が文頭に位置する割合と具体性のある名詞が修飾される割合が減少している。また、基礎段階では内の関係の使用率が8割以上だったが、中級段階では6割に減少している。つまり、内の関係と外の関係の使用率の差が中級段階で縮ま

⁵⁹第22課における外の関係修飾する文型とは「約束」「時間」「用事」が被修飾名詞として用いられる内容補充というタイプである。

っているということである。さらに、抽象的な被修飾名詞と具体性のある被修飾名詞の使用率に差が見られなくなっていく。また、基礎段階と同様に学習内容が高度なものへと移行していくとともに文節数が増加している。教材別にみると文節数の平均は以下の通りである。

- 『みんなの日本語中級Ⅰ』:4.2
- 『みんなの日本語中級Ⅱ』:4.3
- 生教材:4.5

以上のように、名詞修飾節は NPAH⁶⁰のような特定の構造を順に習得していくのではなく、特定の意味を持つ構造を順に習得していくわけでもない。エジプトにおける日本語学習で名詞修飾節は短い節からより長い節へ、文頭から文頭以外へ、具体性のある名詞を修飾する節からより抽象的な名詞を修飾する節へという順番で習得されていくと言える。本調査では内の関係への偏りが見られたが、形式名詞が含まれていないことがその要因の 1 つと考えられる。今後、形式名詞を対象とした調査を別途で行う必要があるだろう。

4-2 予想される教材の影響

本章における調査の結果、使用される教材が及ぼす影響として主に 2 つが考えられる。表現の制限と解釈の制限である。表現の制限とは、2-2-5 と 3-2-4 で示したように学習される内容と名詞修飾節を結び付けるような示唆や名詞修飾節の応用をするような課が見られなかったことである。名詞修飾節の 8 割以上では基礎段階前期で学習される辞書形、タ形、ナイ形が使用されている。すなわち、教科書でいう「普通形」である。名詞修飾節での受身形や可能形の使用はわずか 1 割で、使役受身の使用は全くなかった。より易しいとされる「行きたい海」の「～たい」や「おいしそうな料理」の「～そう」を修飾語として用いた割合は 3%以下だった。前章で述べたように、名詞修飾節の習得の課題として使用開始段階の遅さと使用される名詞修飾節に多様性が見られないことが挙げられている。その一因は教材にあると考えられる。

解釈の制限とは、日本語の名詞修飾節の見方と処理に関わる点である。前述のように基礎段階前期における名詞修飾節の多くは関係節のみに置き換えられるが、徐々に多様な名

⁶⁰詳しくは第 2 章の第 5 節参照。

詞修飾節が扱われるようになる。実際に、『みんなの日本語初級Ⅰ』における関係節のみに置き換えられる節は『みんなの日本語初級Ⅱ』で約3割減少している。しかし、管見の限り、名詞修飾節と明記した上で関係節以外の表現を用いて解説を行っている課は一切なかった。しかし、エジプトにおける日本語学科では翻訳活動が重視されているため、あらゆる表現の関連性や扱い方を熟知することが求められている。どの程度意識しているかの個人差はあれど、Noran(2019)の調査では学習者の多くが「名詞修飾節＝関係節」として見ていることが明らかになっている。本章の調査ではその背景が教材の影響であることが示唆された。

第6章 中級段階における名詞修飾節の課題

エジプトの日本語学科における名詞修飾節の学習は中級段階開始以降、教材が決まっておらず、どのような習得過程を経て、どのように多様な修飾の表現を扱うかが不明である。その部分を明らかにするため、習得過程と関わる面では教材の分析を前章で行い、本章では3年生と4年生を対象に名詞修飾節の習得に関する調査を行った。

1 調査概要

1-1 参加者と時期

第3章の1-6で述べたように、アインシャムス大学、カイロ大学、バンハ大学を対象にアンケート調査を2021年4月に実施した。また、質問項目について、3年生と4年生を対象にインタビュー調査に応じることが可能かどうかを尋ねたところ、アインシャムス大学から9名、カイロ大学から6名の合計15名がZoomを用いた調査に合意し、参加した。15名のうち、3年生が8名、4年生が7名だった。そのレベル別の内訳は表1の通りである。

表1 調査の参加者

日本語能力試験結果	人数
不明	1
N4	1
N3	6
N2	7 (4年生全員)
合計	15

調査は2021年の5月から7月にかけて行った。すなわち、後期の終盤に実施した。また、12月の日本語能力試験を受けた学生は3月にその結果の通知が届いているため、最新の試験結果だと言える。

1-2 調査目的

Noran(2019)においてもアインシャムス大学とカイロ大学の3年生と4年生を対象に名詞修飾節に関する調査を実施した。しかし、その際、日本語部分では内の関係の修飾節のみを設問とし、アラビア語部分では基礎的な「'alla」の変化形の関係詞が使用されている関係節のみを設問とした。つまり、第5章で述べた教科書の解説に沿った最も基礎的な名詞修飾節と関係節のみを取り上げた。しかし、Noran(2019)や第2章の対照結果で述べたように、日本語の名詞修飾節はアラビア語の関係節だけではなく、イダーファ、前置詞を用いた表

現、接続詞を用いた表現などの様々な表現に置き換えられる。逆にアラビア語の様々な表現は日本語の名詞修飾節に置き換えることが可能である。今回の調査では、そのように多様な表現から選択することが可能な場合、学習者がどのように名詞修飾節を扱うかを明らかにする。そして、Noran(2019)の調査ではタスクの回答のみを分析対象にしたが、本調査ではフォローアップインタビューを実施し、誤答の原因や名詞修飾節に対する意識に関する質問も行った。第2節の2-2以降と第3節の3-2以降及び第4節では、フォローアップインタビューで得られた情報も含めて考察を行う。

1-3 調査内容

Noran(2019)と同様に、本調査では翻訳タスクを設定した。タスク1では日本語をアラビア語に訳すもので、段落形式を用いた。下線のある10文を翻訳するタスクだが、アラビア語への翻訳にはより多くのコンテキストが必要になるため、段落形式を選んだ。また、翻訳する文は後半のほうがより長くなるように設定した⁶¹。実際に使用した文章は、下の表2のように、2つの表現の中から選択が可能な場合と1つの表現のみが選択可能な場合がある。また、カッコ内に入っている「関係節」は使用可能だが、不要に長い表現になり、あまり使用されない場合である。また、すべての修飾節を文頭に置いた理由は知覚しやすいようにすることで、難易度の調整を試みたためである。

表2 タスク1の設問

問	文章	訳
1	テストを受ける準備をしなければなりません。	イダーファ節、前置詞
2	大学ではられる席番号をチェックします。	イダーファ節（関係節）
3	その席番号の人が行く教室もチェックします。	イダーファ、関係節
4	テストを受ける日はとても緊張します。	イダーファ、関係節
5	レポートを書く条件はいろいろあります。	イダーファ節、前置詞
6	「エジプトの観光」というタイトルで5ページのレポートを書いたことがあります。	前置詞
7	テストが終わった後に夏休みが始まります。	接続詞、前置詞
8	ウォータースポーツが人気の紅海では外国人の旅行客も多いです。	イダーファ節、接続詞（関係節）
9	さまざまな言語を使う人達が一緒に遊んでいる光景が大好きです。	イダーファ節、関係節
10	ただ、ガイドがアラビア語を話す横で、ずっと通訳するのは難しそうです。	前置詞

⁶¹タスクシートは巻末資料2の通りである。

アラビア語を日本語に訳すタスク 2 のほうでは上記のタスクのように多くのコンテキストを必要としないため、短文形式にした。また、Noran(2019)の調査で学習者は日本語への翻訳のほうが難しいと感じ、アラビア語へのその倍ほど時間がかかったため、本調査では日本語訳の設問を 5 つにとどめた。タスク 2 では関係節を使用せず、アラビア語母語話者には一見何の共通性もないように見えるが、実際にはすべて名詞修飾節への置き換えが可能な表現である。

表 3 タスク 2 の設問

問	アラビア語	訳
1	前置詞	教室で窓横の席に座ることが好きです。
2	イダーファ節	大学はコンテストに優勝した人の名前を発表した。 (優勝者の名前を)
3	イダーファ節	モハメドは大学で一番難しいテストに合格した。
4	イダーファ節	カイロはアフリカで一番大きい都市だと言われている。
5	前置詞	オリンピックと同じ時期に東京へ行った。

2 タスク 1 の結果と考察

2-1 結果の概要

2-1-1 全体的な結果

タスク 1 の全体的な結果は表 4 の通りである。回答を、修飾表現を用いた正答「○」、別の表現を用いた正答「△」、誤答「×」の 3 つに分けた。「△」の表現とは例えば、「テストを受ける日」を「テストの日」に言い換えた表現である。つまり、意味を正しくとらえながら、簡略化などのストラテジーを用いた回答である。

表4 タスク1の結果

	○	△	×
1	66.7	26.7	6.7
2	86.7	6.7	6.7
3	66.7	6.7	26.7
4	40	60	0
5	93.3	0	6.7
6	80	20	0
7	86.7	0	13.3
8	60	13.3	26.7
9	73.3	0	26.7
10	20	13.3	66.7
平均	67.3	14.7	18
	82		

(n=15、数字はパーセンテージである)

以上のように、日本語の名詞修飾節の意味を正しく認識し、的確にそれをアラビア語で表している学習者の割合は 82%である。そして、67.3%の学習者がアラビア語の表現を記す際に関係節、イダーファ、前置詞などといった修飾表現を適切に使用している。また、上記をレベル別に分けた結果は表5の通りである。全体的には日本語能力の上達とともに、正答率が上昇している。

表5 タスク1のレベル別結果

	N2			N3			N4・不明		
	○	△	×	○	△	×	○	△	×
1	71.4	14.3	14.3	66.7	33.3	0	50	50	0
2	100	0	0	83.3	16.7	0	50	0	50
3	85.7	0	14.3	66.7	0	33.3	0	50	50
4	42.9	57.1	0	50	50	0	0	100	0
5	85.7	14.3	0	83.3	0	16.7	100	0	0
6	100	0	0	66.7	33.3	0	50	50	0
7	71.4	0	28.6	100	0	0	100	0	0
8	71.4	0	28.6	66.7	33.3	0	0	0	100
9	85.7	0	14.3	83.3	0	16.7	0	0	100
10	28.6	28.6	42.9	16.7	0	83.3	0	0	100
平均	74.3	11.4	14.3	68.3	16.7	15	35	25	40
	85.7			85			60		

(N2 n=7, N3 n=6, N4・不明 n=2、数字はパーセンテージである。)

2-1-2 難易度別の結果

問1～問10を難易度別に並べると以下の表6の通りである。難易度の判断は「○」が多いほうが易しいとし、「○」の値が同じ場合、「×」が少ないほうをより易しいとした。

表6 難易度別の結果

難易度	全体	N2	N3	N4/不明
易 ↓ 難	5	2,6	7	5,7
	2		2	
	7	5	5,9	1,6
	6	3,9		
	9		1,8,6	4
	1	1		2
	3	7,8		3
	8		3	8,9,10
	4	4	4	
	10	10	10	

レベルにかかわらず、全体的に問 10 が最も難易度が高く、それについての検証は 2-2-1 節で行う。

上記の表 6 を見ると、レベルによって設問の並び順が異なる。例えば、問 7 は N2 の学習者よりも他の学習者のほうが正答率が高い。N2 の学習者 2 名は問 7 の「テストが終わった後、夏休みが始まります」を逆に「夏休みが始まり、テストが終わった」と回答している。問 7 には 2 つの特徴がある。一つ目は基礎的な表現であり、1 年生のうちに学習される表現である。そして、アルモーメン・ワリード(2020)が述べているようにアラビア語母語話者は日本語の文章を後ろから読みがちである。N2 の学習者が全員 4 年生であることも考慮すると、他の学習者より 1 年長く翻訳学習に従事し、より多くの長く複雑な文書を扱ってきた。そのため、問 7 のような短い文章でも同様のストラテジーを当てはめ、「後」を見落とし、意味が損なわれた回答を記述したと推測される。

同様に問 4 は N4・不明の学習者のほうが正解しており、「テストを受ける日」のうち、「テスト」と「日」の 2 語をピックアップし、「テストの日」と簡潔に訳しているが、よりレベルが高い学習者はどのように「受ける」を含めるかという部分に戸惑ったとみられる。その結果、「テストに入る日」のような語彙レベルでの誤答や「その日に従うテスト」のように語彙の選択と語順の選択を両方誤っている解答が発生した。

2-1-3 修飾節の長さ別結果

タスク 1 における文章を並べると、下記の表 7 と表 8 の通りである。問 4、問 8、問 10 が最も難易度が高かったことと照らし合わせると、難易度と長さが直接的に関係しているわけではなく、名詞修飾節の性質そのものが難易度に関わっていると見られる。これらの問のうち、問 4 と問 10 は外の関係であり、問 8 では形容詞が修飾語として使用されている。第 5 章で述べたように、外の関係は明示的に授業などで扱われるわけではない。また、形容詞を用いた名詞修飾節の使用率が少ない。したがって、修飾節の長さよりもそのような要因が難易度に関係していると考えられる。

表 7 タスク 1 の修飾節の長さ

修飾節の長さ	設問
短い ↓ 長い	1,2,4,5,7,8,
	3,6,10
	9

表 8 タスク 1 の問の長さ

問の長さ	設問
短い ↓ 長い	1,2
	3,4,5,7
	8
	9,10
	6

2-2 観点別の結果と考察

2-2-1 修飾節のタイプ別結果

日本語の名詞修飾節を内の関係と外の関係の 2 タイプ別に分けると、以下の表 9 の通りである。なお、問 9 の「さまざまな言語を使う人達が一緒に遊んでいる光景」における「人達」までの前半が内の関係であり、後半が外の関係であるため、どちらのタイプも含まれている。したがって、問 9 の検証は別に行う。

表 9 修飾節のタイプ別結果

	内の関係	外の関係
問	2,3,8	1,4,5,6,7,10
「○」の平均値	71.2%	64.4%
「△」の平均値	8.9%	20%
「×」の平均値	19.9%	15.6%

上の表を見ると、一見内の関係のほうが正答率が高いように見える。しかし、問 10 が外の関係の正答率を大きく左右している。問 10 の結果を除くと、外の関係は「○」が 73.3%、「△」21.3%、「×」が 5.4%になり、内の関係と比べて誤答率が約 4 分の 1 になる。問 10 における外の関係節のみが場所を指す相対名詞を修飾している。フォローアップインタビューでも多くの学習者はそのような名詞修飾節に違和感を覚えていた。日本語では「横」は名詞であるため、それを修飾し、そのような節を文に埋め込み、複文を作ることが可能だが、アラビア語では前置詞であり、名詞とは意識されていないと考えられる。教科書においても「前」や「後」などの相対名詞を修飾する名詞修飾節を扱った課があるが、時間的な相対名詞の修飾のみが課題とされ、名詞修飾節とは明示的に言及されない。

外の関係が母語に存在しないにもかかわらず、外の関係節のほうが正答率が高い理由はイダーファ、前置詞、簡略化に関係している可能性が高い。上記の表 9 でも確認できるように、外の関係のほうが「△」の回答が内の関係の倍近くある。学習者の答えを検証すると、学習者は外の関係に遭遇した際に、それぞれの単語を訳しそのまま並べるか(イダーファ)、前置詞を用いて必要と思った際に語と語を結びつけるか、訳した単語の中になくても同等の意味が表現できると考えて訳す際に要約するかの 3 通りの中から選択している。しかし、内の関係の場合、教科書の影響で関係節の印象が強く、アラビア語で関係節といえば主に「'alla」の変化形を用いた関係詞が思い浮かび、性・数のみならず、格にも気をつける必要がある。また、アラビア語母語話者から見れば、被修飾名詞と修飾節の間に格関係がない外の関係のほうが文法的な密接性がなく、ゆるやかに単語を並べることで大まかな意味が伝わるという強みがあると考えられる。

一方、問 10 において、誤答率が高い理由は学習者が「横」という被修飾名詞を回答に含める必要性を感じず、「ガイドがアラビア語を話す横で、ずっと通訳するのは難しそうです」

を「アラビア語で解説するガイドの話聞き、それを訳すのは難しそうです」や「ガイドがアラビア語で話した内容をずっと通訳するのは難しそうです」のように訳している回答が多かったためである。第 2 章でも論じたように、日本語は修飾節の一部を省略するのが可能な言語であり、アラビア語は逆に被修飾名詞の省略が可能な言語である。そのため、学習者はアラビア語を書く際に慣れない「横」を含めるよりも被修飾名詞を省略することに違和感がなかったのだろう。

最後に、二重修飾が含まれている問 9 だが、レベル N2 と N3 の 8 割以上の学習者は修飾の表現を用いて適正に訳している。それができなかった誤答では、「さまざまな言語を使う人達が一緒に遊んでいる光景が大好きです」において、「光景が大好き」の部分で「光景」を「絶景」と捉え、「あらゆる言語を使う人たちがその絶景を一緒に楽しんでいる」などと解答した。「人達」を主語だと捉え、段落内の「観光」という語に引き付けられたこともそうした誤答の一因となっている可能性もある。また、フォローアップインタビューで二重修飾のことを指摘すると、正解した N2 の学習者を除いた全員がその点に気付かなかった。教材においても「光景」や「色」などの抽象的な名詞よりも「人」のような具体的な名詞のほうが修飾される割合が高く、その既知の部分に注目した結果、そのような誤答が生じたとも推測される。

2-2-2 関係節化の試み

正答、誤答、難易度などとは別に回答に現れた傾向がある。それは関係節化の試みである。例えば、下記の①～③のような事例があった。

- ①問 8 で「ウォータースポーツが人気の紅海では外国人の旅行客も多いです」を「ウォータースポーツをする外国人の多くの旅行客には紅海が人気です」と下線部分を関係節に置き換える回答
- ②問 9 の「人たちが一緒に遊んでいる光景」という外の関係を「人たちが遊びながら一緒に築く光景」のように内の関係に変え、関係節に置き換える回答
- ③問 10 で「ガイドがアラビア語を話す横」を「アラビア語を話すガイド」と関係節に置き換える回答

フォローアップインタビューで学習者に「人によって好みのスタイルがあり、様々な表現や翻訳の戦略があります。なぜここでこのように訳しましたか」と関係節を使用した理由を質問した際に、2 通りの答えがあった。1 つ目は「なんとなく」や「直観」といった回答である。2 つ目は「関係節のほうが直訳に見え、より詳しい表現になり、誠実な訳だと感じたから」という回答である。どれほど意識しているかの度合に差があるが、このような現象の背景には「名詞修飾節」と明示的に示されている表現が教科書では関係節のみに訳されていることが原因ではないかと考えられる。

また、正答でどのような表現がどのような割合で使用されたかを以下の表10でまとめた。主な傾向として挙げられるのは、問8のような長文を扱う問を除いて、イダーファか前置詞のみが選択可能な場合、前置詞を使用する割合のほうが高かったことである。つまり、学習者は被修飾名詞と修飾節を明確に何らかの語で結び付けるほうを選択したと言える。そして、問2の「大学で張り出された席番号」と問3の「～人が行く教室」において、「人」が登場しない文のほうがイダーファ節の使用率が高く、「人」が登場すると関係節の使用率が高かった。問9における結果は「光景」を修飾した結果であり、同じ文で二度も関係詞を使用することを避けるため、そこでのみ「人」が登場しているにもかかわらず、イダーファを使用する割合が高かった。

表10 正答における各表現の使用割合

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
イダーファ	40	84.6	30	100	15.4			77.8	54.5	
前置詞・接続詞	60				84.6	100	100	11.1		100
関係節		15.4	70	0				11.1	45.5	

3. タスク2の結果と考察

3-1 結果の概要

3-1-1 全体的な結果

タスク2における回答は、アラビア語の表現を正しく名詞修飾節に置き換えた「○」、名詞修飾節ではないが、意味を損なうことなく別の日本語の表現を用いた「△」、名詞修飾節に置き換えようとし、主節と修飾節を正しく捉えているが、それとは別に助詞や活用などの誤用が含まれている「－」、それ以外の誤答の「×」の4つに分けた。例えば、「カイロはアフリカで一番大きい都市だと言われている」を正しく日本語で記した回答を「○」とし、「アフリカの町で、カイロが一番大きいと言われている」と回答した場合「△」とした。そして、「カイロはアフリカの最も大きい町です」を「－」とし、「アフリカはカイロの最も大きい県という」を「×」とした。タスク2の全体的な結果は表11の通りである。

表 11 タスク 2 の結果

	○	△	－	×
1	86.7	0	13.3	0
2	33.3	40	20	6.7
3	86.7	0	6.7	6.7
4	53.3	13.3	20	13.3
5	6.7	20	20	53.3
平均	53.3	14.7	16	16
	68		32	

(n=15、数字はパーセンテージである)

表 11 で示しているように、日本語への置き換えが求められるタスク 2 のほうが正答率が低く、タスク 1 のように 8 割台に上ることはなかった。アラビア語の短文を適正に名詞修飾節に置き換えた割合は 53.3% であり、それ以外の表現を含めた正答は全体の 68% である。また、タスク 2 の結果を表 12 のようにレベル別に分けると、タスク 1 のように N2 の学習者のほうが N3 の学習者より正答率が高かった。しかし、N3 学習者と N4・不明の学習者の間に正答率の差がなかった。

表 12 タスク 2 のレベル別結果

	N2				N3				N4・不明			
	○	△	－	×	○	△	－	×	○	△	－	×
1	100	0	0	0	66.7	0	33.3	0	100	0	0	0
2	28.6	57.1	14.3	0	50	33.3	16.7	0	0	0	50	50
3	100	0	0	0	83.3	0	0	16.7	50	0	50	0
4	71.4	14.3	14.3	0	33.3	0	0	33.3	50	50	0	0
5	0	14.3	42.9	42.9	16.7	16.7	0	66.7	0	50	0	50
平均	60	17.1	14.3	8.6	50	10	10	30	40	20	20	20
	67.1		22.9		60		40		60		40	

(N2 n=7, N3 n=6, N4・不明 n=2、数字はパーセンテージである)

3-1-2 難易度別の結果

難易度別にタスク 2 の結果を見ると、全体的に名詞化のみが求められる問 1 の正答率が最も高かった。すなわち、学習者にとって「こと」を用いた修飾節の使用が最も易しかったと言える。上記の表 12 のように、N3 の学習者の一部が問 1 で誤答しているのは「の」の過剰使用によるもので、詳しくは 3-4 節で論じる。

表 13 難易度別タスク 2 の結果

難易度	全体	N2	N3	N4・不明
易 ↓ 難	1	1	3	1
	3	3	1	4
	4	4	2	3
	2	2	4	5
	5	5	5	2

3-2 観点別の結果と考察

3-2-1 修飾節のタイプ別結果

上記の表 13 では、問 2～問 4 が難易度の中間的な範囲である。これらの問いの共通点はイダーファを日本語の名詞修飾節に置き換えられることである。そして、問 3 と問 4 のイダーファには卓越詞が含まれており、順に「最も難しい」や「一番大きい」などといった翻訳が必要である。N3 の学習者を除いて、全体的にそのような表現のほうが、同じイダーファである問 2 よりも正答率が高かった。問 2 のアラビア語では「勝つ」という動詞を「勝った人」という名詞に変換した「優勝者」が含まれている。つまり、そのアラビア語を日本語訳す際に日本語の「優勝者」や「勝者」という語を用いるか、アラビア語の「優勝者」を分解し、日本語で「勝った人」に拡張するかの 2 つの選択肢がある。表 11 のように全正答の 4 割が前者の「勝者」を使用し、修飾節に置き換えた回答のうち、33.3% が正しく後者の「勝った人」を使用した。つまり、拡張処理よりも簡略化の割合のほうが若干高かった。それ以外は「ー」で「大会の優勝する人の名前」や「×」で「競争の成功の名前」などの誤答があった。つまり、拡張または簡略化で何らかの原因で誤りが発生したと考えられる。簡略化における誤答の原因は「コンテスト」、「大会」、「勝者」「優勝者」などといった特定の単語を思い出すことができなかったことであろう。拡張の誤りは「の」の過剰使用であり、問 1 でも見られた「の」の過剰使用と同様に次節で検証する。

表 14 タイプ別タスク 2 の結果

	前置詞	イダーファ
問	1,5	2,3,4
「○」の平均値	46.7%	57.8%
「△」の平均値	10%	17.8%
「ー」の平均値	16.7%	15.6%
「×」の平均値	26.7%	8.9%

最後に、問 5 は最も誤答率が高く、同じく前置詞を用いる問 1 の名詞化が求められるも

のとは異なり、「時間」と関連する名詞を使用し、外の関係を用いることが求められる間である。しかし、多くの学習者は「時間」「とき」「時期」「同時」「期間」などの違いがわからず、「オリンピックと同じ時期」や「オリンピックが行われる時期」が正答のところを、「オリンピックの同時に」や「五輪が行ったとき」などの誤答が見られた。その原因は教材で「とき」「前」「後」「ところ」を中心に練習し、それ以外の時間を表す相対名詞を使わず、相対名詞の扱いに慣れていないためか、「時間」「とき」「時期」「同時」「期間」の違いが把握されていないためだと考えられる。時や場所の相対名詞の扱いを別に調査する必要があり、今後の課題とする。

3-2-2 「の」の過剰使用

基礎段階で日本語を学習する際に 2 つの名詞を結びつけるために助詞「の」を用いることを習う。例えば、「弟」と「本」を結びつけるには「弟の本」のように「の」を使用する必要がある。タスク 2 ではアラビア語で名詞が並んでいる部分が多々あった。例えば、問 2 における「大学」「コンテスト」「勝者」、問 3 における「最も難しい」「試験」「大学」、問 4 における「カイロ」「最も大きい」「都市」などである。学習者はこれらのアラビア語の単語を名詞として意識しているため、それぞれの単語を並べた際に「の」を過剰に使用していた回答が見られた。例えば、問 1 「教室で窓横の椅子」「教室で窓際の椅子」「教室で窓に近い椅子」などの代わりに「教室の窓の横の椅子」を使用していた回答が 6 名いた。つまり、全体の 4 割が問 1 で過剰に「の」を使用していた。問 2 では「大学のコンテストの勝者の名前」のような回答が 25% だった。そのような傾向が同様に名詞が並ぶ問 3 と問 4 で見られなかったのは「難しい」や「大きい」のアラビア語が日本語では形容詞に変換され、名詞が続く表現ではなくなったためである。

3-2-3 修飾節の調整

前節で述べた回答傾向のほかにも修飾節の長さを調整する傾向も見られた。具体的にはイダーファで卓越詞が使用されている問 3 と問 4 でそのような回答があった。つまり、「ムハンマドさんは大学で最も難しい試験に合格した」を「大学でムハンマドさんは最も難しい試験に合格した」に言い換え、アラビア語の修飾表現の一部を日本語に訳す際に修飾節の外に埋め込んでいる現象が見られた。そのような回答は問 3 では 2 名(13.3%)、問 4 では 5 名(33.3%)で少人数であったが、アラビア語の修飾表現の扱い方として全体を名詞修飾節に置き換えたわけではなく、名詞修飾節を回避したわけではない、中間的な選択だと言える。

4 名詞修飾節についての意識

名詞修飾節についての意識をめぐって、学習者にタスク 1 のように名詞修飾節が含まれ

ている文が多用されている文章をどう思うかを聞いた結果、9名は上記の表7と同様に「普通」や「特に気にしたことがない」と回答した。4名は「最初は難しい表現と感じていたが、どのような難しい表現でも時間をかけ、数多くこなせば克服できる」のような回答をし、時間と数の問題だと認識している。残る2名は名詞修飾節の長さ次第だと回答した。つまり、翻訳の授業などで登場する長くて複雑な名詞修飾節は現時点でも難しいが、より短く、内容が政治や科学のように高度なものではない文章では、名詞修飾節は問題にならないと考えている。しかし、実際の調査結果では名詞修飾節の長さや難易度は無関係であった。そして、タスク2に関しては語順、助詞の選択、単語の選択といった部分で表現に悩むと回答した学習者が3名いたが、全員が3年生であり、4年生(N2)でそのように述べた学習者はいなかった。学習者は本調査におけるタスク及び名詞修飾節に関して、以下のように発言していた。

a.タスクの難易度をどう思ったかに対する回答より

- 最初に文章を読んだとき、易しいと思ったが、実際に訳そうとしたら案外難しかった。
- 易しいタスクだと思うが、引っかけを感じる。
- 日本語は色々なところを省略するイメージがあって、アラビア語を日本語へ訳すときに最も省略した表現を使いたいが、何をどう略していいのかわからなかった。
- 難しくないタスクだが、かなり集中力が必要と感じた。
- 中ぐらいの難易度だと思う。うまくできそうでできないような感じだった。
- それぞれの言葉(文節)を訳すのは簡単だったが、どう繋ぐかが難しかった。
- 助詞選びを迷った。
- 語順や言葉選びに悩んだ。

b.名詞修飾節が含まれている本タスクのような文章をどう思うかに対する回答より

- 特に気にしたことがない。
- 普通。
- 最初は難しい表現と感じていたが、どのような難しい表現でも時間をかけ、数多くこなせば克服できる。
- 初めて名詞修飾節を習ったときに、自分も同級生もあまりよくわからなかったから印象に残っている。でも、たくさんの文章を読むうちに慣れてきた。
- 名詞修飾節を文のどこに埋め込むかを悩む場合があるから少し難しい。
- 名詞修飾節の長さによってどう思うかが違う。非常に長い名詞修飾節は苦手だ。
- 名詞修飾節が長いと訳すとき、主節に埋め込むよりも2つの文に分けたほうがわかりやすい気がする。
- そのような文を後ろから読むのがコツだと思う。

- 読めば理解できたような気がするが、その直感が当たっているとは限らない。
- 最初は名詞修飾節を難しいとは思わなかったが、翻訳の授業が始まり、長い名詞修飾節が出てきて、初めて難しいと感じた。

c. 関係節をなぜ多用したかに対する回答より

- 名詞修飾節を関係節に置き換えるのは最もわかりやすいと思うから。
- 関係節はより詳しい翻訳をしたいときに適していると思うから。
- 明示性が大事なときに関係節を使ったほうが良いと思うから。
- 名詞修飾節は'alla' を使う表現として覚えているから。
- 原文と全く同じ文章を書きたい。等価が大事だと思うから。

5 結論

本調査では内の関係の名詞修飾節や関係節のみならず、多様な修飾の表現を訳すというタスクを課した。その結果、日本語の名詞修飾節の意味を正しく読み取れたのは 82%であり、アラビア語を的確に日本語の名詞修飾節に置き換えたのは 53.3%であった。Noran(2019)における調査と同様に母語ではない日本語への置き換えのほうが正答率が低かった。

2-2-2 で述べたように、関係節の使用が不要な場合でも名詞修飾節の一部を工夫して関係節に置き換える現象が見られた。原因は前章で述べた解釈の制限という教材の影響があるかと推測される。また、問 10 で「横」ではなく、「ガイド」という人物を修飾することを選択したことにより発生した誤答も教材の影響と関連しているだろう。前章の教材分析で述べたように、場所を示す相対名詞が被修飾名詞として使用される文章は基礎から中級までの教材では見られなかった。その影響で学習者は「横」という名詞の修飾を回避することを選んだのではないかと推察される。

本調査では修飾節がより知覚しやすい文頭にあり、被修飾名詞が具体的な名詞である例を対象として調査を行った。その目的は、修飾節の掛かり方を正確に把握して修飾節と被修飾名詞を一体として理解し、また産出できるかどうかを中心として学習者の名詞修飾節を操作する能力を究明することだった。それゆえ、修飾節が文中にある場合や被修飾名詞が抽象的な名詞や相対名詞となる場合については今回調査の対象としなかった。

第7章 教育方法の改善に向けた提案

1 カリキュラムに関して

第3章で述べた議論を基に、エジプトにおける日本語学科のカリキュラムの特徴を挙げれば、以下のようになる。

- ①外国語科目のみが選択科目であり、他はすべて必須科目である。
- ②科目の設定は日本語学科特有のものではなく、学部全体で統一される傾向がある。
- ③翻訳が重視される傾向があり、場合によっては基礎段階より翻訳活動が開始される。
- ④『みんなの日本語』シリーズを除いて、教材の選択は教員に一任される。
- ⑤教材不足という課題を抱えている。
- ⑥使用される教材は英語の解説があるものが中心である。

すべての日本語の科目が必須であるため、日本語学科の学生は全員揃って同時に各科目を受講することになる。また、作文や読解など、特定の科目の受講を回避することは不可能である。すなわち、1科目で名詞修飾節の困難点を克服するための授業を1コマでも設けると、その履修後に名詞修飾節を苦手とする学習者を大幅に減らすことが可能である。また、基礎段階、中級段階前半、中級段階後半の各段階の適切なタイミングでその段階に現れる名詞修飾節の特徴に基づいてそうした補強授業を実施するのが有効であろう。

上記のような指導を行うのに適した授業科目は翻訳であろう。なぜなら、アラビア語が最も多用され、「日本語⇄アラビア語」の比較や置き換えが最も行われるのは翻訳の授業だからである。ただ、翻訳の授業におけるシラバスは日本語学科特有のものではなく、学部全体で統一されている。しかし、アラビア語母語話者においては日本語には既存の知識で補える点が少ない。例えば、ペルシャ語やトルコ語などを主専攻とする学生や大学入学以前に学習したことのある英語やフランス語を主専攻とする学生はそれまでに学習してきた内容をリソースとして用いることが可能である。しかし、日本語学科の学生にはそのように日本語学習に活かせるリソースが少ない。そのため、他の外国語専攻と同様の進度で学習していくことや難易度の高い法律や経済などの文章を扱うことが難しい。また、翻訳活動の開始段階が早く、教材が定まっていないという課題もある。したがって、翻訳の授業では他の学部と同様に翻訳活動のみを実施することは適切ではないと言える。翻訳活動の前に日本語のようなアラビア語とは類型的にも地理的にも距離がある言語における様々な表現の特徴、対応性、扱い方などといった指導を授業に加える必要がある。上記の④で述べたように、教材は教員に一任されている。そのため、1コマ(2時間)をかけて翻訳される長い文章ではなく、教員の判断でそれほどの時間を必要としない教材を用意することも可

能である。そうすることで、翻訳される文章の読解、翻訳活動、答え合わせのディスカッションという授業の流れの前にレクチャーと練習を加えることが可能になる。レクチャーとは名詞修飾節のように学生にとって理解や習得が困難な表現や翻訳される分野における文章の特徴と用語などに関する指導である。

一方、教材のほうも工夫する必要がある。翻訳の授業で使用される教材は主に生教材であり、時事性が重視される傾向がある。期末試験の過去問や筆者の経験では、翻訳される分野が政治や経済であった場合、その分野に関連するニュース記事が教材の中心だった。そのため、年々扱う内容が異なっている。しかし、翻訳活動に取り組んでいる学習者の年齢や活動が行われている機関を考慮すると、時事性のある教材やニュース記事の代わりに翻訳活動の分野に関する基礎知識を扱う文章を主な教材として使用したほうが以下の利点がある。

- ①年度毎に教材を用意する必要がなくなる。
- ②成人に近い学習者は翻訳される分野に関する基礎的な教養を身につけることで、卒業後に当該分野で活躍しやすくなる。
- ③教材が固定されることでアラビア語での補足がしやすくなる。

翻訳活動の中心的な教材を基礎教養的なものに変更することで、より安定したシラバスが実施しやすくなり、教員の引継ぎや授業の準備といった面で円滑な作業が可能になる。また、学部で発表されているプログラムの目標にも沿った内容であり、日本語力の向上のみならず、知識レベルの向上にも繋がる。そして、学習者は未知の用語や文型に遭遇すると、英和・和英辞典や英語で書かれた参考書で調べるという傾向から一旦離れ、日本語とアラビア語の関係性についてよく考える期間を設けることが可能になる。とはいえ、ニュース記事、評論、エッセイなどの時事性がある生教材を全て排除するわけではない。例えば、15回実施される授業のうちの5回にそのような教材を扱うことが可能である。レクチャー部分で表現に関する知識を深め、翻訳活動の読解部分で各分野に関する知識を吸収した後であれば、時事性のある教材は学習者にとってより扱いやすいものになるのではないだろうか。そうすることで、学習者が授業で扱ったことのない初見の文章であっても、ある程度翻訳の成果をあげることも可能になる。

2 困難点の克服

2-1 比較対照結果で見られる困難点

第2章で日本語、英語、アラビア語を比較対照した結果、次のような課題が見られた。

- ①日本語をアラビア語に置き換える際には性、数、格、人称などを把握する必要がある。

- ②短絡というタイプの名詞修飾節や、それと同様に主語や目的語が省略されている名詞修飾節をアラビア語に置き換えるためには、コンテキストなどから名詞修飾節の意味をより詳細に把握する必要がある。
- ③日本語には名詞修飾節が文に埋め込まれていることを明示する役割を果たす語がないため、文頭に位置する名詞修飾節を除いて、修飾節がどこから始まるかを把握することが難しい場合がある。
- ④様々なアラビア語の表現を名詞修飾節に置き換えることは可能だが、逆に名詞修飾節をアラビア語に置き換える際には様々な表現の中から最適なものを選択する必要がある。
- ⑤性、数、格などの影響を受けないアラビア語の関係代名詞や関係副詞を日本語に置き換える際には表現の拡張が必要である。
- ⑥より自然な日本語の産出にはアラビア語の性や数などといった文法要素を削る必要がある。

名詞修飾節に限らず、日本語をアラビア語に置き換えるためには動詞や名詞の性、数、格などを把握しなければならない。名詞修飾節への置き換えにおいて、名詞や動詞に加えて、適切な「'alla」で始まる関係代名詞を選択するために被修飾名詞の性や数といった文法的な特徴を知る必要がある。「サッカーをしている子供は楽しそうだ」のような文をアラビア語に置き換えるためには「子ども」の人数や性別などを知った上で「子ども」、「している」、「楽しそう」、関係代名詞などの適切な変化形を選択する必要がある。逆に、前述の例をアラビア語から日本語に置き換える際に被修飾名詞を「二人の男の子」などの表現ではなく、それを省略した「子ども」という簡潔な表現を用いることが可能である。コンテキストがなく、単独でそのような文が記載されている場合、アルモーメン・ワリード(2020)によると、学習者は男性名詞の単数形を使用する傾向がある。日本語の文章を読む際にどのような方法で性や数などを把握できるのか、アラビア語の文章を日本語にする際にどの部分をどこまで省略したほうが自然で読みやすい日本語を産出できるかといった指導は実施されていないと思われる。

さらに、「英語が上手になる本」のように「読めば」という条件が省略されているような修飾節や「友達と飲んだ店」のように「お酒を」という目的語と「私」という主語が省略されているような修飾節をアラビア語に置き換えるためにはそれらの省略されている箇所をアラビア語で明示しなければならない。しかし、名詞修飾節の主語以外の部分が省略されていること自体に気付かない可能性が高く、そのような部分の発見方法、名詞修飾節の全体的な意味を把握する方法、必要な情報をどこでどのように加えるかなどといった指導も行われていないと推測される。また、③で述べたようにそもそもどの部分に修飾節が埋め込まれているのかは文頭に節が位置している場合以外、不明確である。そして、修飾節の全体像を把握する練習は行われていないと思われる。さらに、名詞修飾節に様々な種類

があり、任意で関係節、イダーファ、その他から表現が選択可能な場合やそのうちの一つのみしか使用できない場合がある。しかし、学習者はそれを知らないため、名詞修飾節を置き換える度に毎回適切な表現を考えることになる。

一方、母語であるアラビア語の特徴を意識し、前述の⑤にも配慮する必要がある。アラビア語には関係代名詞や関係副詞の役割と被修飾名詞の役割を同時に果たす語があり、日本語への置き換えの際には被修飾名詞を補わなければならない。例えば、「man」で始まる修飾節はすべて人間を指しているため、個々の文脈に適した被修飾名詞を割り出し、日本語に置き換える必要がある。「man」に続く内容が「図書館で勉強している」だった場合、「学生」「友達」「同級生」「知り合い」などの様々な人物が被修飾名詞となり得る。学習者はアラビア語の文が誰を指しているかを明確に示す必要があり、「man」を関係代名詞から「関係代名詞+被修飾名詞」に拡張しなければならない。しかし、通常ではアラビア語を日本語に置き換える際に関係代名詞が削除される。そのため、「man」も関係代名詞として削除される可能性がある。前述の例で言えば、「図書館で勉強している同級生を見かけた」を「図書館で勉強している。そして、私はそれを見た」や「図書館で勉強しているのを見た」などのように置き換えてしまうこともあり得る。

上記の拡張処理は性や数の影響を受けない関係代名詞が使用されている際に必要になるが、性や数の影響が見られる場合は逆に⑥のように表現の省略が必要になる。アラビア語の発想で「サッカーをしている子供」を思い浮かべた場合、そこには子どもの性別と人数が含まれている。それを日本語に置き換える場合、「サッカーをしている二人の男の子」のように詳しく述べるよりも「サッカーをしている子ども」と言ったほうがより自然な日本語に近いと言える。また、日本語の名詞修飾節では主語や目的語が省略されることもあり、場合によっては性や数のみならず、格も省略したほうが日本語母語話者にとって聞きやすい、読みやすい文章になると考えられる。したがって、アラビア語のように文法的な性、数、格などの特性が豊富にあり、それらによって語彙がマークされるような言語を母語とする学習者には日本語のように文法特性マーカーが乏しい言語を扱う際にマーカーの削除が必要だという解説が効果的だと考えられる。前章の調査では語と語の結び方や言葉の並び順などに悩む学生がいた。しかし、場合によっては前述の「サッカーをしている子供」のようにそもそもその語(例えば二人や男)を含めなくとも大まかな意味が伝わる。つまり、アラビア語の文法特性を意識し、それを省略したほうがいいと自覚すれば、学習者が悩む要因が減り、苦手克服にもつながるのではないだろうか。また、このように各言語の本質的な違いを自覚することは名詞修飾節の産出だけではなく、他の表現の相互変換にも効果を発揮すると考えられる。

以上のように、名詞修飾節の学習には第4章で述べた修飾語とその活用に焦点を当てた指導だけでは適切な名詞修飾節の理解や使用に不十分である。名詞修飾節が初めて学習される基礎段階前期のみならず、各学部で翻訳活動が本格化したり、より高度なディスコースへの参加が求められたりする2年生や3年生の時期に上記の点に焦点を当てた指導が1

～3 コマほど必要だと思われる。

2-2 先行研究で現れた困難点

第4章で挙げたように先行研究では名詞修飾節の学習をめぐって、次のような一般的な問題の指摘があった。

- ①学生による名詞修飾節の産出開始が遅く(田丸他 1993)、基礎段階における使用率が少ない(柳田 1999)。
- ②学生による名詞修飾節の産出に多様性が見られない(鹿浦 1991 や大関 2008 など)

学習者が名詞修飾節を自発的に使い始めるのは学習の約1年後である(田丸他 1993)。第5章で教材を分析した結果、『みんなの日本語初級Ⅰ』における名詞修飾節が含まれている文の数は『みんなの日本語初級Ⅱ』の約半分だった。そこで、基礎段階後半の学習をすることによって、より多くの名詞修飾節に触れるようになり、それが自発的な名詞修飾節の使用につながるのだと推測される。学習者がより早くより多くの名詞修飾節を使用するためには十分に理解可能な言語材料を与える必要がある。学習の各段階で理解可能な名詞修飾節を多く提示することは名詞修飾節に対する苦手意識の克服や名詞修飾節の使用することを思いつかないという状況の改善へのカギだと考えられる。そして、その際に与える名詞修飾節に多様性があれば、②の困難点が克服される見込みがある。鹿浦(1991)の学習者は中級レベルまで主語のみを修飾していた。大関(2008)では名詞修飾節を文中に埋め込む事例が少なく、文末に埋め込む事例が全くなかった。日本語の語順を考えると、文末を修飾する場合、主語以外が修飾されるだろう。そのように文頭で主語が修飾されることはすなわち修飾節を文に埋め込む処理が冒頭で完了し、あとは自由に主節の内容を展開していきけることを指す。つまり、文頭で主語を修飾することは文章処理の難易度を上げることができない書き方だと言える。したがって、文頭以外における多様な名詞修飾節の使用には2つの対策が必要である。第1は名詞修飾節が文頭以外に埋め込まれたり、直接目的語や間接目的語などが修飾されている文章に触れる機会を増やすことである。第2は「食べたリンゴ」のように1文節を用いた修飾や「友達と食べたリンゴ」のように2文節を用いた修飾などの短い修飾に多く触れさせることである。そうすることで、文に修飾節を埋め込む負担が減り、簡単な修飾方法の習得につながる。そして、慣れたところで徐々に修飾節を長くしていくことが可能である。そうすることで次第に学習者が主語以外を修飾することを苦に感じなくなると予想される。

2-3 調査結果で見られる困難点

第5章の教材分析、第6章と Noran(2019)の学生を対象とした翻訳調査の結果、次の課題が見られた。

- ①場所を表す相対名詞の教材における取り扱いは管見の限りなかった。翻訳調査でもその相対名詞が使用された問いは最も正答率が低かった。
- ②教材における名詞修飾節の種類には偏りがある。
- ③学習者は意識の差があれど、被修飾名詞と関係節を密接に結びつける傾向がある。
- ④語順に問題があった。

上記の①と②は 2-2 における②の多様性とも関連している。第 5 章で述べたように場所を表す相対名詞の使用がなく、辞書形、タ形、ナイ形以外の表現は 2 割以下だった。また、基礎段階前期に注目すると、外の関係の使用率が 1 割以下と圧倒的に少なかった。そのように、教材における使用頻度が少なかったまたは使用例がなかった表現を学習者が適切に処理することや自発的に使用することが難しいと考えられる。そして、表現の偏りによって、基礎段階前期に「名詞修飾節＝関係節」と考えるようになった学習者は名詞修飾節をアラビア語に置き換える際に関係節を使用すべきだと考え、Noran(2019)における誤答や第 6 章で挙げた不要な関係節化の試みをするようになった。

また、Noran(2019)における誤答の大きな要因は語順だった。語順が悩みの種になっている学習者が少なくないことは第 6 章でも述べたとおりである。この問題には 2 種類の語順をめぐる課題があると考えられる。第 1 は主部と述部の区別ができていないことである。例えば、「カイロはアフリカで最も大きな都市だ」を「アフリカで最も大きい都市はカイロだ」のように入れ替える誤用では学習者は両方の表現が同じ意味を持っていると考えているようである。そして、このような主部と述部の区別が意識されていないのは文法的なアプローチが原因だと推察される。学習者が初めて名詞修飾節を習う際は修飾節全体や文全体よりも修飾語の活用が主な焦点になっている。したがって、一度立ち止まり、修飾とは被修飾語に説明を加えることだと意識せずにもどのように修飾節と被修飾名詞を結びつけるかに集中することになる。そのため、名詞修飾節へのアプローチには改善の余地がある。アプローチに関しては次節で詳しく述べる。

第 2 は日本語に置き換えるアラビア語の原文が VSO 型ではない場合である。アルモームン・ワリード(2020)が述べたようにアラビア語と日本語では語順が真逆になることが多く、その場合は日本語を後ろから読むことで正しいアラビア語に置き換えることが可能である。学習者がそれを逆のプロセスにも当てはめていく際、アラビア語の文が動詞で始まっているれば適切な語順で日本語に置き換えることができる。しかし、アラビア語の文が名詞や前置詞で始まっていた場合、語順を調整する必要がある。そして、そのような指導は実施されていないと推測される。

3 教材・教育方法の可能性

3-1 教材の可能性

第5章でエジプトにおける教材との比較対照のために、基礎段階では『テーマで学ぶ基礎日本語：NEJ』、中級段階では『テーマで学ぶ中級日本語：NIJ』を用いた。『テーマで学ぶ基礎日本語：NEJ VOL.1』では形式名詞の修飾節しかなかったため、調査対象としなかった。そして、『テーマで学ぶ基礎日本語：NEJ VOL.2』における名詞修飾節は数が少なかった。しかし、アプローチそのものには注目すべき特徴がある。まず、修飾がナラティブの一部として登場し、1語のみという短いものから始まっている。すなわち、修飾語の活用に焦点を当てているわけではなく、名詞修飾節が含まれている文が単独で使用されているわけでもない。そのようにナラティブの一部として名詞修飾節が使用されることはアラビア語母語話者に必要なコンテキストの読みやすさにつながっている。そして、『テーマで学ぶ基礎日本語：NEJ VOL.2』で名詞修飾節の解説部分に「Noun modifying Clause」と記載されており、例文がナラティブ部分では「a job related to Japan」、解説部分では「a job that is related to Japan」のように翻訳されている。『みんなの日本語初級I』では名詞修飾節は「Noun Modification」と呼ばれているのに対して、『テーマで学ぶ基礎日本語：NEJ VOL.2』では訳に「Clause」が使用されたことで学習者にこの構造がある文には主節と修飾節があることを示すことが可能になる。そして、『みんなの日本語初級I』のようにほぼすべての例文で関係代名詞が使用されなかったことで、第5章で述べた解釈の制限という教材の影響を抑えることが可能である。以上を踏まえると、アラビア語母語話者向けの名詞修飾節へのアプローチとして『テーマで学ぶ日本語』シリーズのほうが適していると言える。ただし、名詞修飾節が含まれている文が少ないので、それを補う必要があるだろう。

3-2 教育方法の可能性

現在の名詞修飾節の学習は下記のような段階を踏んで行われていると思われる。

- ①修飾語を正しく活用し、被修飾名詞と結びつける。
- ②教科書における会話や文章で使用されている名詞修飾節を正しく解釈する。
- ③翻訳活動で様々なタイプの名詞修飾節を様々な分野で日本語⇄アラビア語に置き換える。

しかし、上記には必要なステップが欠けており、次の「a~i」で示しているステップ⁶²を含めることで前述の困難点を克服することができるだろう。

- a. 文に節が埋め込まれていること及び語順の変化(日本語で修飾節が前置型であること)などを含めた解説をする。

⁶²①～③の主体は学習者で「a~i」の主体は教員である。

- ①修飾語を正しく活用させ、被修飾名詞と結びつける。
- b.その時点で名詞修飾節で使用可能な様々な表現の例を紹介する。
- c.互いに関連している単文を提示し、様々な名詞(主語、目的語、関節目的語など)を修飾したり、節を文のあらゆる位置に埋め込んだりする指導をする。
- ②教科書における会話や文章で使用されている名詞修飾節を正しく解釈する。
- d.日本語の文章におけるコンテキスト把握ができるための指導をする。
- e.名詞修飾節を自発的に産出する機会を設ける。
- f.名詞修飾節のタイプに関する解説をする。
- g.各タイプとアラビア語の対応に関する解説をする。
- h.日本語への翻訳に必要な省略や拡張ができるようになるための訓練を実施する。
- ③翻訳活動で様々なタイプの名詞修飾節を様々な分野で日本語⇄アラビア語に置き換える。
- i.中級前半・後半で以前より多くの表現を名詞修飾節へ応用できるという示唆を与える。

ステップ a のようなスタートをし、名詞修飾節が「clause」であることを明確にすることで主節と修飾節の区別につながり、語順の誤りが減少すると考えられる。そうした上で、修飾節で使用されるのは「普通形」であると述べ、その例を示す。そして、上記の b のように、多様性を意識する必要がある。例えば、基礎段階前期では「～したい」が学習され、「食べたい料理」のように修飾する場合、活用させる必要はなく、そのまま被修飾名詞と結びつけることが可能である。第 5 章で述べたようにそのような表現の使用率は 4%未滿だった。以上を意識して多様でありながら学習者にとっては習得済みの易しい言い回しを用いることで幅広い表現が可能になる。そして、c で「花子は太郎とリンゴを食べた」のような文を提示し、「花子」「太郎」「リンゴ」の中から好きな名詞を選び、自由に「花子は太郎とおいしいリンゴを食べた」などのように 1 文節でも修飾を入れる練習をすることができる。そうすることで、修飾とはその言葉を飾ることだという感覚を学習者に身に付けさせることが可能になる。そのように名詞修飾節に対する理解を深めたうえで、2 文節以上からなる修飾が含まれている教科書の例に挑戦し、その解釈を考え、それが適切だったかを確認していく通常の流れ通りのステップ②を実施したほうがいいのではないだろうか。そして、アラビア語母語話者に必要なコンテキストの読み取りを d で行うことで翻訳活動への移行で発生する課題や苦手意識の回避を図る。また、翻訳活動で様々な書き手の言葉を訳していく前に学習者自身の考えを述べる作文などの機会を与える必要がある。また、教師がその作文を確認し、学生にフィードバックを与え、自発的に名詞修飾節を用いた文を書かせることで名詞修飾節の習得がより円滑になる。そして、翻訳活動では日本語とアラビア語の表現を対応させ、各言語の特徴(省略や拡張)や名詞修飾節のタイプといった解説をしていくことで経済や法律のようなより高度なディスコースを扱う際にも自然な表現ができるようになるだろう。そして、学習段階が進むとともに使役受身などの表現が学ばれる。

そこで、学習者が名詞修飾節への応用が可能だと意識することでより多様な表現を含む名詞修飾節の使用が可能になるだろう。

以上のような a~i のステップを実施するのとならないのでは、アラビア語母語話者がどのように名詞修飾節を扱うのかに違いが出てくる。そうすることで、補強授業をすることで苦手を克服することのみならず、より多様な表現を難なく使用することが可能になるだろう。

第8章 まとめと展望

1 今回の研究に関して

本研究では日本語の名詞修飾節を中心に、日本語、英語、アラビア語の対照を行い、最も基礎的な要因を整理した結果、以下のような点が明らかになった。

- a. 文法的な関係が明確な日本語の名詞修飾節はアラビアの「'alla」で始まる関係代名詞を用いて関係節化することが可能である。
- b. 「'alla」で始まる関係代名詞の適切な変化形を選択できるためには日本語の被修飾名詞の文法的な特徴をコンテストから読み取る必要がある。
- c. アラビア語の関係節で使用される関係節代名詞によって、日本語に置き換える際に文構造の拡張という処理が必要になる。
- d. 文法的な関係が緩やかな日本語の名詞修飾節はアラビア語のイダーファという表現に置き換えることが可能である。

そして、対象者であるエジプト学習者をめぐる状況を調べた結果、翻訳活動が重視される傾向があることが判明した。さらに、基礎段階における文法などの日本語授業と異なり、翻訳の授業では英語よりもアラビア語の使用率が高くなること、そこでは名詞修飾節をめぐる詳しい解説や対処方法⁶³の指導等を受けることはなく、時事性のあるコンテンツの翻訳活動そのものが中心であることがわかった。また、学習者の多くが授業外に自主的に日本語の学習に取り組んでいないこともアンケート調査で明らかになった。

一方、名詞修飾節の習得に関する先行研究を調べた結果、難易度が低いとされるものから高いものへと順に習得されるわけではないことがわかった。そして、産出度の低さ、自発的な産出開始の遅さ、産出される名詞修飾節の種類乏しさなどといった課題もあった。さらに、教材の影響や母語の影響があるも指摘されていた。

教材の影響を調査するため、エジプトの日本語学科で使用される中心的な教材における名詞修飾節を分析した。その際に名詞修飾節の位置、長さ、被修飾名詞の種類などが段階的により難しいとされるものへと推移していくことがわかった。しかし、相対名詞の出現頻度がどの段階においても低かった。さらに、修飾節における表現に多様性が見られなかった。また、名詞修飾節と言及される表現のほぼすべてが関係節として提示されていた。

以上の情報を基に翻訳調査を実施した結果、学習者にとって相対名詞の扱いが最も困難だった。そして、不要な場合でも関係節を用いる傾向も見られた。すなわち、教材の影響が確認できたと言える。また、学習者は日本語の名詞修飾節をアラビア語の関係節と結び

⁶³対処方法とは名詞修飾節の意味を正しく把握するためのコンテキストを探す方策や名詞修飾節をどのような表現に置き換えるかなどといった処理を指している。

つける傾向があった。しかし、その理由に関しては深く意識しているわけでないかと推察された。

上記のような事情を踏まえて、名詞修飾節の習得に向けた提案を前章で試みた。学習者に対してより多くのステップを導入した指導が必要と考えたためである。導入するステップは多様性のある名詞修飾節に触れる機会を設けることや、名詞修飾節の各タイプとアラビア語の対応に関する解説を加えること、などである。また、翻訳活動で用いられるコンテンツを工夫する必要もある。つまり、時事性ではなく、教養を高めることを重視した学習及び日本語の困難点の克服につながるようなコンテンツへの変更が有効であると考えられる。

2 今後の展望

本研究ではエジプト人日本語学習者を対象に名詞修飾節をめぐって、その用法の多様性を十分に反映した調査を実施することはできなかった。例えば、アラビア語母語話者が短絡のように省略されている要素のある名詞修飾節をどのように扱うのかは十分に追究できなかった。第2章から第6章の調査を基に今後の課題を整理すると以下の通りである。

第2章における対照研究では名詞修飾節の構造に関わる観点が中心的だった。例えば、関係代名詞の使用の有無や外の関係のように格関係が不明確な名詞修飾節がアラビア語でどう扱われるかなどに焦点を当てた。しかし、意味的な観点からの比較、コーパスを用いた比較、両言語間で訳された作品の比較などを通して非構造的な観点を軸にした対照を行うには至らなかった。そのような対照研究を実施することで浮上する課題もあるだろう。

第3章では、アンケート調査を通して、学習者の多くが自主的に授業外でオンライン学習に取り組んでいないことや、読む・書くことを得意と感じ、話す・聞くことを苦手と感じていることが判明したが、その回答の発生に至った経緯や要因は不明確である。また、教員を対象とした調査を実施し、シラバスに教材が明確に示されていない場合はどのような教材を使用しているかや、どのようなアプローチを用いているのか、なぜそうしているのかといった調査も実施していない。そのような点を調査していくことでエジプトの日本語学科の教育方法等の特徴が明確になり、今後エジプト人日本語学習者を対象にした様々な調査や研究に資することができるだろう。

第4章では、名詞修飾節の習得過程及び名詞修飾節の習得をめぐる課題により焦点を当てているため、翻訳活動が習得過程にもたらす影響を詳しく検証するに至らなかった。管見の限り、アラビア語を母語とする日本語学習者を対象に、翻訳活動が重視された結果、習得過程にどのような影響が見られるかを記述した研究は見当たらない。アラビア語のようなVSO型言語を母語とする者が日本語を学習する際に、翻訳活動が多用される事例も現段階ではエジプトの日本語学科以外に見当たらない。

第5章では、被修飾名詞を含めて3文節以上からなる修飾節のみを対象に分析を行い、形式名詞が被修飾名詞となるものも除外した。しかし、より短い修飾節や形式名詞を修飾

した節を対象とした分析も必要である。さらに、文学や小論文などの中級段階の授業で使用される教材の分析を加えることで判明する教材の影響もあると考えられる。

第 6 章で、翻訳調査とフォローアップインタビューによって学習者がどのように名詞修飾節を扱っているかを調査した。その際に知覚しやすい名詞修飾節を中心とし、日常生活的なディスコースの翻訳を課した。しかし、翻訳活動で使用されるより高度な政治や経済などの文章や、教材の名詞修飾節で使用頻度が少なかった使役受身や「～したい」などの表現を用いた文章がどのように扱われるかは未調査である。

以上のように、様々な課題が残されているが、今後そのような課題を調査・研究していくことで、名詞修飾節という高度な表現を克服する学習者の増加に役立てることができるであろう。また、そこで得られる情報は名詞修飾節のみならず、アラビア語母語話者が苦手とする表現の克服にもつながる可能性がある。

参考文献リスト

日本語文献

- アインシャムス大学外国語学部のホームページ <https://sis.asu.edu.eg/>
(閲覧日：2020年5月6日)
- アスワン大学外国語学部のホームページ <http://lang.aswu.edu.eg/en/> (閲覧日：2020年5月6日)
- アルモーメン・アブドラー,ワリード・イブラヒム(2020)『日本語・アラビア語翻訳研究の諸相』デザインエッグ発行
- エスノローク 2021 <<https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>> (閲覧日：2021年4月3日)
- エルカウィーシュ・ハナーン(2004)「第8章中東－エジプトを中心に－」『大学生のための短期留学－オセアニア・アジア・中東－』鹿島英一編著風間書房出版 p.191-213
- エルカウーシュ・ハナーン(2010)「エジプトにおける日本語教育の現状」『世界の日本語・日本学：教育・研究の現状と課題』東京外国語大学国際日本研究センター出版 p.67-74
- 伊藤絵梨子(2012)「和談データから見る連体修飾節の使用実態－初級日本語教科書との比較から－」『葛野』16,京都外国語大学 p.42-61.
- 井上和子(1976)『変形文法と日本語(上)』大修館書
- 大関浩美(2008)『第一・第二言語における日本語名詞修飾節の習得過程』くろしお出版
- 大関浩美(2010)「日本語学習者はどのような外の関係の名詞修飾節を使っているか」『言語文化と日本語教育 39号 佐々貴義式(佐々木嘉則)先生追悼記念号』お茶の水女子大学日本言語文化学会、50-59
- 大関浩美(2020)「中級日本語学習者の名詞修飾節表現における母語の影響」『日本語と世界の言語の名詞修飾節表現』(プラシヤント・パルデシ、堀江薫編) ひつじ書房 p.43-56
- 奥津敬一郎(1974)『生成日本文法論』大修館書
- 小熊利江・品川直美・山下直子・米沢久美子(1998)「連体修飾の使用状況に関する一考察」『言語文化と日本語教育』16, 70-79
- 大塚容子(1997)「談話における名詞修飾節小考」『聖徳学園岐阜教育大学紀要 (33)』岐阜聖徳学園大学 167-179
- カイロ大学文学部のホームページ <http://arts.cu.edu.eg/> (閲覧日：2020年5月6日)
- 片桐史恵・田路敏彦(2018)「名詞修飾節の日英対照研究」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究』第3巻第2号 p.97-103
- 加藤重広(1999)「日本語関係節の成立要件(1)－先行研究の整理とその問題点－」『藤山大学文学部紀要』30 p.65-111
- 崖高延(2019)「エジプトにおける日本語学習者の動機づけ－アインシャムス大学における調

- 査報告一」『言語表現研究』35号 p.57-67
<http://repository.hyogo-u.ac.jp/dspace/bitstream/10132/17811/1/gengohyougen3505.pdf> (閲覧日: 2019年11月23日)
- 木戸康人(2020)「日本語を母語とする幼児による「ノ」の過剰一般化: 修正属格仮説」『日本語と世界の言語の名詞修飾節表現』(プラシヤント・パルデシ、堀江薫編) ひつじ書房 p.57-76
- 国際交流基金 2020年の報告
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/egypt.html>
(閲覧日: 2021年4月3日)
- 齋藤浩美(2001)「初級日本語学習者の複文構造の習得過程に関する縦断的研究」お茶の水女子大学修士論文
- 齋藤浩美(2002)「連体修飾節の習得に関する研究の動向」『言語文化と日本語教育』日本語文化学会 p.45-69
- 坂本正・窪田彩子(2000)「日本語の関係節の習得について」『南山大学国際教育センター紀要』, 南山大学 p.114-126
- 桜木ともみ(2004)「日本語学習者の使用する名詞修飾構造の特徴—中国語母語話者の縦断的発話資料の分析から—」『広島大学日本語教育研究』14号 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座 p.57-64
- 佐伯哲夫(1960)「現代文における語順の傾向—いわゆる補語の場合—」『言語生活』12号 筑摩書房 p.56-63
- 鹿浦佳子(1991)「日本語の話しことばにおける連体修飾についての考察」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』1 p.51-67
- 柴田道広『アラビア語検索エンジンアラジン ver1』
<http://www.linca.info/alladin/index.html>
- 徐乃馨(2017)「日本語名詞修飾の習得研究の展望: 名詞修飾と被修飾名詞の結びつきの観点から」『日本語研究』37号、日本語・日本語教育研究会、p.165-179
- 徐乃馨(2019)「中上級日本語学習者の物語描写における名詞修飾の使用実態—名詞修飾の習得研究のための新たな分類基準を用いて」『小出記念日本語教育研究会論文集』27 小出記念日本語教育研究会 p.21-36
- 高橋太郎(1960)「動詞の連体修飾法(1)」『国立国語研究所論集 1 ことばの研究』国立国語研究所 高橋太郎 (1994:p.279-293)
- 高橋太郎 (1994) 『動詞の研究動調の動調らしさの発展と消失』むぎ書房
- 田丸淑子・吉岡薫・木村静子(1993)「学習者の発話に見られる文構造の長期的観察」『日本語教育』81 p.43-54
- 陳志文(2010)「連体修飾句における多重性と語順—中、上級読解の日本語教科書からの分析—」『台湾日本語文學報』27巻 p.175-193
- 寺村秀夫 (1975-1978)「連体修飾のシンタクスと意味 1-4」『日本語・日本文化』第4-7

- 号、大阪外国語大学 (寺村秀夫(1992) p.157-320 に再録)
- 寺村秀夫(1981)『日本語教育指導参考書 5 日本語の文法(下)』国立国語研究所
- 寺村秀夫(1981)『日本語の文法(下)』国立研究所
- 寺村秀夫(1992)『寺村秀夫論文集 I—日本語文法篇』くろしお出版
- NHK オンデマンドによる「おしん」の公開情報
<https://www.nhk-ondemand.jp/share/mosusume081201/secret.html>
 (閲覧日：2020年5月6日)
- 中島紀子(2019)「日本語教科書における連体修飾節の例文分析」『大正大学研究紀要』第104号大正大学出版 p.133-150
- 西口光一(2020)『新次元の日本語教育の理論と企画と実践—第二言語と表現活動中心のアプローチ—』くろしお出版
- 日本語能力試験応募者数・受験者数の推移
 <https://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2018_2_3.pdf>(閲覧日：2019年11月15日)
- 野田尚史(2016)「非母語話者の日本語理解のための文法」庵功雄・佐藤琢三・中俣尚己(編)『日本語文法研究のフロンティア』くろしお出版 p.307-332
- Noran Magdy Mostafa (2019)「アラビア語第一言語話者から見た日本語の名詞修飾節—エジプト人中級日本語学習者を中心に—」大阪大学言語文化研究科修士論文
- Noran Magdy Mostafa(2021a)「アラビア語母語話者における名詞修飾節の習得—エジプト人日本語専攻の学習者を中心に—」『日本語教育研究』67号 長沼言語文化研究所出版 p.71-85
- Noran Magdy Mostafa (2021b)「名詞修飾節の習得をめぐる課題—エジプト人中級日本語学習者を中心に—」『中東・北アフリカ日本研究ジャーナル』中東・北アフリカ日本研究ジャーナル編集委員会 p.51-60
- 増田真理子(2000)「学習者はどのような連体修飾節を使っているか—日本語学習者が産出したテキストの分析から—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』p.202-207
- Hanan Rafik Mohamed・吉田昌平(2014)『大学のアラビア語発音教室』東京外国語大学出版
- バンハ大学文学部日本語学科のホームページ
<https://fart.bu.edu.eg/dept/japanese-department> (閲覧日：2020年5月6日)
- 益岡隆志・田窪行則(1992)『基礎日本語文法—改訂版—』くろしお出版
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング(2019年)「エジプト経済の現状と今後の展望～経済の復調が注目される中東北アフリカの大国エジプト～」
https://www.murc.jp/report/economy/analysis/research/report_190108/
 (閲覧日：2019年11月15日)
- 宮島達夫(1964)「助詞・助動詞の用法」『現代雑誌 90種の用語用字(3)分析』秀英語出版 p.69-239

柳田恵里子(1999)「初級日本語学習者に見られる名詞修飾表現—その問題点と指導上の提言—」『熊本大学留学生センター紀要』3 p.1-12

矢吹ソウ典子(2013)「日本語学習者・母語話者によるストーリーテリングでの連体修飾節の用法」『言語文化と日本語教育』4号、お茶の水女子大学日本言語文化学会 p.1-10

英語文献

Abdelrahman TareqSadeqElsharqawy (2021). Redefining the role of Al-Tahtawi (fix pronunciation letters later) During his Trip to France: Imam or Student 『言語文化研究』47号大阪大学大学院言語文化研究 p.197-213

Anthony Pym (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta*, 48 (4), p.481-497.
<https://doi.org/10.7202/008533ar>

Clive Holes (2004). *Modern Arabic Structure, Functions, and Variety*. Georgetown University Press

Edward L. Keenan and Bernard Comrie (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar, *Linguistic Inquiry*, 8, p. 63-99

Fadi Jaber (2015). The Landscape of Translation Movement in the Arab World: From the 7th Century until the Beginning of the 21st Century, *Arab World English Journal (AWEJ)* 6-4, p.128-140

Guy Cook (2010). *Translation in Language Teaching*, Oxford University Press

Hiroe Kobayashi & Carol Rinnert (1992). Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition, *Language Learning* volume 42 issue 2, p. 183-215 <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00707.x>

Hamed A. Ead (2019). Globalization in Higher Education in Egypt in Historical Context, *Research in Globalization*, Volume 1 <<https://doi.org/10.1016/j.resglo.2019.100003>> (2020年4月20日) p.1-5

Jae Jung Song (2001). *Linguistic Typology: Morphology and Syntax*, Routledge

José Igor Prieto Arranz (2004). Forgiven, not Forgotten: Communicative Translation Activities in Second Language Teaching, *RevistaAlicantina de EstudiosIngleses* 17 p.239-259

Junko Iwasaki (2000). The acquisition of relative clause (sentential modifiers) in Japanese as a second language (JSL) by a young child, 『第11回第二言語習得研究会全国大会予稿集』 p.60-67

Karin C. Ryding (2005). *A Reference of Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge University Press

Roger T. Bell (1991). *Translation and Translating, Theory and Practice*. London and

New York: Longman

- Sayuki Machida (2008). A Step Forward to Using Translation to Teach a Foreign/Second Language, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2008, Vol. 5, Suppl. 1, p. 140-155
- Shehda R.S. Abuisaac (2016). *The Translation of Relative Clauses from Arabic to English and Vice Versa*, Masters Thesis, University of Malaya
- Sjoerd Lindenburg (2017). To translate or not to translate: the added value of translation in second language teaching. *Proceedings Van Schools tot Scriptie III : een colloquium over universitair taalvaardigheidsonderwijs*. Universiteit Leiden p.73-91 <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/57211>
- Susumu Kuno (1974). The position of relative clauses and conjunctions, *Linguistic Inquiry*, 5, p.117-136
- Zainab Marzouk Al-Zaghir (2013). *Relativisation and Accessibility: A Corpus Analysis of Relative Clauses in Arabic Written Texts*, Thesis, Doctor of Philosophy, University of Otago <https://ourarchive.otago.ac.nz/handle/10523/4647>

アラビア語文献

- Ahmad Muhtar Omar, Mustafa Alnahaas Zahran, Mohamed Hamasa Abdel-Latif (1994) *Alnahwu Alasasii* (النحو الأساسي) [Basic Grammar] Dhaata AlSalaasel
- Ali Eljarim and Mustafa Amin (1987) *Alnahwu Alwadeh Fi Qawaaed Allughati Alarabiya Lemadaaris Almarhala Aluula* (قواعد اللغة العربية لمدارس المرحلة الأولى لنحو الواضح) [The Clear Grammar in Arabic Grammatical Rules for First Grade of Elementary Schools] Dar Almaaref
- Antuwan Aldihidah (1997) *Muugham Qawaaed Allughati Alarabiya fi Jadawel Wa Lawhaat* (معجم قواعد اللغة العربية تفجدا و لولوحات) [Dictionary for Arabic Grammar rules in tables and charts] Maktabet Lebnan
- Mohamed M. Elshinnawy, Yuusef Alhamadi, Mohamed Shafiq Ataa (1994) *Alqawaaed Alasasiyat* *fi Alnahwiwa Alsarifi Litulab Almarhalati Alsanawiyati* (القواعد الأساسية لنحو و الصرف لطلاب المرحلة الثانوية) [Basic ruled of Grammar and Morphology for High School Students] Almataabe Alamiriyah

付録

1. アンケート調査用紙

2021/12/12 16:37

استمارة الموافقة على المشاركة في المقابلة الشخصية

استمارة الموافقة على المشاركة في المقابلة الشخصية

Consent Form for Interview Participation
Dear Egyptian Students Learning Japanese,

Thank you very much for applying to this interview.
This will greatly help me to collect the data necessary for my research regarding Arabic first language speakers who are learning Japanese.

*必須

1. メールアドレス *

2. Please confirm whether you agree or not to conditions of this interview. *

当てはまるものをすべて選択してください。

- I voluntarily agree to participate in this interview conducted by Noran Magdy for her research regarding Japanese language acquisition by Arabic native language speakers.
- I agree to my interview being recorded.
- I understand that all information I provide for this study will be treated confidentially
- I understand that in any report on the results of this research my identity will remain anonymous. This will be done by changing my name and disguising any details of my interview which may reveal my identity.
- I agree to not use online dictionary, translation tools, or any applications during the interview's task of Arabic ⇔ Japanese translation.

استبيان قبل
المقابلة
الشخصية

Pre- interview Set Up Survey

In this section, please answer the questions below.
For the "etc." (その他) or other parts requiring a typed answer, feel free to use Arabic, English, or Japanese. Whichever you prefer.
For the last question regarding zoom interview date, please write your first, second, and third preferred dates.

3. 1.Name *

4. 2.University *

1つだけマークしてください。

- Cairo University
- Ain Shams University
- Aswan University
- Banha University
- その他: _____

5. 3.Grade *

1つだけマークしてください。

- First Year
- Second Year
- Third Year
- Forth Year
- その他: _____

6. 4.JLPT Level *

1つだけマークしてください。

- N5
- N4
- N3
- N2
- N1
- I have never took this test

7. 5. Did you study Japanese before entering university? *

1つだけマークしてください。

Yes

No

8. 6. If you answered yes to the previous question, then where did you study and for how long?

9. 7. Do you study Japanese outside university? *

1つだけマークしてください。

Yes

No

10. 8. If you answered yes to the previous question, then where do you study and for how long?

11. 9. Have you ever been to Japan to study? *

1つだけマークしてください。

Yes

No

12. 10. If you answered yes to the previous question then how long did you study in Japan?

13. 11. Please mark the fields you have confidence in (You can choose multiple answers) *

当てはまるものをすべて選択してください。

- Reading
 Writing
 Speaking
 Listening
 Translation

その他: _____

14. 12. Please mark the fields you find difficult (You can choose multiple answers) *

当てはまるものをすべて選択してください。

- Reading
 Writing
 Speaking
 Listening
 Translation

その他: _____

15. 13. Which of the following aspects you find easy in Japanese?(You can choose multiple answers) *

当てはまるものをすべて選択してください。

- Grammar
 Hiragana, Katakana, and Kanji
 Pronunciation
 Vocabulary

その他: _____

16. 14. Which of the following aspects you find difficult in Japanese?(You can choose multiple answers) *

当てはまるものをすべて選択してください。

- Grammar
 Hiragana, Katakana, and Kanji
 Pronunciation
 Vocabulary

その他: _____

17. 15. Please write your interview date & time preference. A ZOOM invitation will be sent to the email you wrote in the previous page. If you prefer using another email, please add it in this section as well.

Thank you for your Cooperation

このコンテンツは Google が作成または承認したものではありません。

Google フォーム

2. 翻訳調査用紙

日本語→アラビア語翻訳タスク

毎年の6月にすべての科目のテストが行われます。とても大変です。1テストを受ける準備をしなければなりません。まず、2大学で貼り出される席番号をチェックします。それから、3その席番号の人が行く教室もチェックします。どの科目でも毎回その教室でテストを受けます。4テストを受ける日はとても緊張します。時々、テストのかわりにレポートがあります。5レポートを書く条件はいろいろあります。例えば、6「エジプトの観光」というタイトルで5ページのレポートを書いたことがあります。7テストが終わった後に夏休みが始まり、旅行する人が多いです。8ウォータースポーツが人気な紅海では外国人の旅行者も多いです。9さまざまな言語を使う人たちが一緒に遊んでいる光景が大好きです。卒業したら、ガイドになって、ずっとその光景をみたいです。10でも、ガイドがアラビア語を話す横で、ずっと通訳するのは難しそうです。

科目=かもく=subject

準備=じゅんび=preparation

席番号=せきばんごう=seat number

緊張=きんちょう=nervous

条件=じょうけん=conditions /requirements 観光=かんこう=tourism

紅海=こうかい=Red Sea 光景=こうけい=scene

通訳=つうやく=interpretation

アラビア語→日本語の翻訳タスク

١. أحب الجلوس في الكرسي بجانب الشباك في الفصل
٢. أعلنت الكلية أسماء الفائزين في المسابقة
٣. نجح محمد في أصعب امتحانات الجامعة
٤. تعتبر القاهرة أكبر مدينة في أفريقيا
٥. ذهبت إلى طوكيو في نفس توقيت المسابقات الأولمبية

3. アラビア語の音声表

本論文で使用されている発音は LC (米国議会図書館) 方式で表している。具体的には下記の表の通りに発音を表示している。その理由は明示性及び発音記号の発見のしやすさやである。また、Hanan 他 (2014) によると、LC 方式は中東関係の文献では広く採用されているようである。また母音は「a」「i」「u」で表している。

文字	発音記号
ء	'
ا	a
ب	b
ت	t
ث	<u>th</u>
ج	j
ح	h
خ	<u>kh</u>
د	d
ذ	<u>dh</u>
ر	r
ز	z
س	s
ش	<u>sh</u>
ص	ʃ
ض	d
ط	ṭ
ظ	ẓ
ع	'
غ	<u>gh</u>
ف	f
ق	q
ك	k
ل	l
م	m
ن	n
ه	h
و	w
ي	y

謝辞

本研究の遂行にあたり、大阪大学言語文化研究科西口先生に指導教官として研究生時代から多大なご指導を賜った。同研究科の平山先生にも本論文の作成にあたり、多くの助言を賜りました。同研究科の日野先生、並びに三藤先生も審査にお時間をいただきました。ここに深謝の意を表します。

また、本研究における調査に協力してくださったエジプトのカイロ大学、アインシャム大学、バンハ大学の先生に感謝申し上げます。多くのデータを提供してくださった日本語学科の学生にも厚くお礼申し上げます。

最後に西口先生の D ゼミに参加された皆様には本論文の執筆にあたり、激励を頂きました。本当にありがとうございました。