

留学生の日本語を支えるレアリアをめぐって

高木 南欧子

キーワード：日本語教育，レアリア，語彙，アフォーダンス，留学生

0. はじめに

日本語教育で「レアリア」は、一般的に教具として用いられる実物教材を指す。「実物教材は、視覚教材の1つのタイプであり、硬貨から食べ物に至るまで実際に世の中にあるものを指し、言語教育で用いられる」（『外国語教育学大辞典』：354）とあるとおり、特に直接教授法の初級の早い段階において、導入やロールプレイなどで用いられることが多い。

しかし千野（1984:178）は、「レアリア」をこのような狭義の意味ではなく、もっと広い意味で捉え、「ある時期の生活や文芸作品などに特徴的な細かい事実や具体的なデータ」であるとし、「外国語の上達にはとても大切な役を演じている」ものであるとしている。ここでは、チェコの一般言語学者のビーレム・マテジウスの次のような記述が紹介されている。例えば、チェコにおける‘A cup of tea’は、少量の中国産またはロシア産のお茶から得られたややくすんだ金色の液体であり、そのまま、あるいは砂糖やレモン汁、ラムあるいはコニャックを加えたものを指すが、イギリスでは、インド産あるいはセイロン産の濃い色のもので、ミルクと混ぜられたものであるという。

このような同一の事柄でありながら詳細が異なる「レアリア」の違いは、食べ物のような細かいものだけではなく、土地所有の形態、学校のあり方など社会構造にまで及ぶという。「レアリア」は、他言語を理解するうえで必要な「現実的な知識や情報」であり、その範疇は語彙の意味だけではない。例えば、雨が多く降ると川の水嵩が増して船が通れなくなるというような日常のかつ習慣的な知識ことから、建物の内部構造といった、当該地域では当然とされる常識、仲間内で使用されるジェスチャーも含まれる。そのように考えると、「レアリア」は、当該言語をとりまく現実社会の知識が蓄積された集合体と考えて良いだろう。

しかしながら、この知識の集合体は、一つの言語体系の中のみで生活する場合には意識されることはあまりない。なぜなら、母語獲得の過程において自然に行われることだからである。人は生まれた時から、様々な人間関係の中、豊富な言語情報や文脈、環境に支えられ、情報や概念を伝達するための言語記号を習得していく。言語は、音韻、文法、形態素、語彙、語用のルールといった構造を持っているが、通常それらは外国語学習のように意識されることなく、自然に習得されていく。就学後は国語の授業などにおける学習において、文字とあわせてさらに磨かれていき、これらの言語体系を支える記号の集合は、

教養と呼ばれる知識になり、さらに厚みを増す。

この過程において、習得と学習は同時に起こっているのだが、習得または学習において誤解や間違いが起きている場合、友人との相互行為の中で気づく場合もあれば、学習によって正される場合もある。例えば、「台風一過」は「台風一家」ではない、ということや友人との会話によって知ったという子どもの頃の笑い話や、慣用表現「流れに棹さず」が、勢いを妨げるのではなく、勢いに乗ることであることを国語の授業で知ったというような経験談はよく聞く。

日本で育った子どもが最初に出会うレアリアは、多くの場合は、小学校の国際理解の授業や、英語の授業においてであろう。「りんご」を表す英語が「アップル」ではなくて「アポー」に近い発音であることや、日本語の高低アクセントと違い、強弱アクセントであることなどの「レアリア」を、新鮮な驚きとともに体験によって意識することは、おそらく高い学習効果をもたらすだろうと想像される。習ったばかりの外国語で、伝えたいことを、適切なレアリアを持って伝えることでできたら気持ち良いに違いない。

本稿では、上記の千野（1984）の考えを出発点とし、「レアリア」は外国語学習において必要なものであるととらえ、外国語と接した時に顕在化する異言語との差であり、話し手の意識に深く関わるものと考え、語学教育との関わりについて考察を行う。

1. 項目の選定

「レアリア」は語学を学習する上では重要であるが、その範囲と量は膨大でもある。そもそも、言語学習には、到達目標レベルによる差はあるにせよ、かなりの量の語彙と文法を学ばなければならない。そのため、語彙、文法に加えて膨大な「レアリア」まで学ばなければならないとすると、いくら「レアリア」が大切だと分かっているとしても、正直なところ厳しいと感じる学習者もいるだろう。また、教師の説明ばかりになってしまっても、クラスがつまらないものになってしまう恐れがある。

しかし、人間の脳は、ある程度類似性があるものは同じカテゴリーに分類できる能力を持っている。そしてある基準によって、カテゴリーの区分から出てしまうものを異なるものとして認知するようになっている。また、そのようなちょっとした違いの発見は、同時に学びの快感をもたらす。このような学習における心理を効果的に利用し、効率的な語学教育のコースデザインを行う際に、レアリアの差異が大きい項目を選定し、学習項目の中に配置することが望まれる。

では、どの分野をどのくらい、どの段階でという課題は、非常に大きな問題であるが、まずは語学学習の到達目標レベルと同じように考えれば良いと思われる。つまり、語学教育を行う機関が対象とする学習者と、到達目標レベルに合う範囲を限定し、初級であれば初級における言語活動について必要な「レアリア」を、学術活動を行うレベルであれば、そのための必要な「レアリア」を収集、整理し、学習項目として提供していくことは可能

であると思われる。

日本語教育の場合は、学習者の国籍が多様であることが多く、教室活動で共通して学ぶ項目を絞ることは難しい。しかしながら、初級及び中級に関しては、今までの経験や知見の蓄積が指導書に反映されていることが多いため、これを手がかりにすることができると思われる。一方、上級、とくに大学における留学を対象とした学習に関しては、総合的に学習をすすめるというより、技能別に学習デザインが枝分かれしていく傾向があるため、上級あるいは超上級における特有の問題が全体としてつかみにくい。そこで以下では、留学生の大学生活を支えるための日本語の「レアリア」に限定し、項目ごとに考察を行っていくこととする。

2. 字と書式

近年、日本語教育ではコミュニケーション重視の傾向が強くなっている。また、パソコンやスマートフォンの普及により、手で文字を書く機会が少なくなっていることもあり、文字教育については語られることがあまりない。しかしながら、大学生活においては、重要な場面で手書きが必要とされる機会がある。テストや何かの応募書類などである。これらは、今でも手書きの場合が少なくない。

くせが強く判別しにくい文字は、マイナスになる恐れがある。また、書いた本人は読みにくいとは感じていない場合もあり、これも問題である。留学生の場合、判別しにくい文字になる理由は、(1) 独特の字体で書いている、(2) 達筆すぎる、(3) 漢字の偏とつくりが離れていて別の漢字のように見える、(4) 漢字の書き順が違うために漢字が判別できない、(5) 字が大きすぎる、などの原因があげられる。(1)(2)は漢字を書き慣れている中国語を母語とする学生の場合が多く、(3)(4)(5)はそれ以外の言語を母語とする学生が多い。(1)の例としては、「み」と「子」などがある。日本語母語話者の目からすると、草書体の「子」(「𠂔」)は「み」と似ているように見えるが、中国語母語話者の目からすると、「み」はもともと中国語の文字体系には存在しないため、草書体の「𠂔」とはまったく違うものとして映るのかもしれない。「さ」が、「ち」の鏡文字のように見える、または「を」のように見える字になることもある。これは日本語ワープロの問題であるのだが、日本の小学校で実際に教えられている「さ」は、教科書体の三画で書く「さ」であり、明朝体で二画で書く「さ」とは異なる字体である。実のところ、インターネット上には、無料で公開されている日本語の自習ツールが数多くあるが、ほとんど明朝体で示されていることが多いため、その場合は「さ」も「き」も2画目、3画目はつながって表示されてしまっている。ごく単純な学習ツールの表示の問題であるが、手書きで書いたときに、書体の違いがどこまで許容されるのかというレアリアの判断は、独学で始めたばかりの学習者にはなかなか難しい。

そもそもレアリアは数値で示すのが難しいものである。「文法」には「文法解説書」が

あり、規則が明記されているが、文字に関しては特にそのような規定はない。あるグラフィックを専門にしている日本語学習者がひらがなを学習する際、「それぞれのひらがなの曲線について、どのくらいの角度であれば同一文字として許容されるのか示してほしい」という質問をしたという話を以前聞いたことがある。このような数値で表すことができないレアリアには、多くのサンプルの判定結果を見て「合致しない」サンプル数を増やしていくか、おおまかな基準（例えば「い」は左の棒より右の棒が短いなど）の指示がついている見本の字体を参考にするしかない。

しかしながら、正しい書き順が、分かりにくさの軽減になることもある。(4) に関しても言えることであるが、ひらがなや漢字のバランスが崩れていても、書き順を追うことによって、脳の中で漢字が再現できるため、文字の判読はある程度可能である。しかし、ひらがなや漢字を図や絵として捉え、書き順の原則は関係なく、筆を下から上へ、左から右へと筆を動かした場合は、この推測が難しい。海外において、独学で日本語の文字の勉強をする際には、注意が必要である。特に教材選びには注意をしなければならないであろう。

大学における日本語教育において文字が問題になるのは、教室において教師が留学生の手書き文字に接する時には、すでにその留学生の手書きのスタイルが完成されてしまっており、直すのが難しいということである。これを直すのは手間と時間がかかることであるが、なぜその文字が良くないのかを説明し、根気よく添削していくしかない。留学生にとって効果があるのは、そのくせ字がどのように読み手の理解に影響を与え、さらに文章の評価や成績に響くのかを説明することであろう。

使用する筆記用具のレアリアもある。ペンか、鉛筆（シャープペンシル）かという違いである。日本の大学では、定期テストの際は鉛筆・消しゴムの使用を許されることが多いが、国や地域によっては、鉛筆は不可というところもある。特に台湾は、テストの際には、「青い」「ペン」を使って記入するのが一般的であるので、日本の大学で定期テストを受ける時も、青いペンと修正テープを持って臨む留学生も多い。日本の大学では、指定がない限り、回答用紙を青いペンで書いたからと言って減点する教員はいないと思われるが、念のため青いペンは略式ととらえられることがあるということは伝えておいた方が良いと思われる。

書式に関しては、句読点や、段落の字下げのマス数、句読点の使い方に違いが見られる。英語の場合はインデント、中国語の場合は2字分下げのため、このような書式で日本語のレポートを書くと、ぱっと見た時に違和感を生じさせる。句読点に関しては、読みやすさや正確な意味伝達にも関わる問題である。レポートの書式については、大学においては初年次教育や日本語のクラスでも扱う項目であるが、習慣的なものでもあるため、理解はしているものの、いつの間にか母語のスタイルで書いしまっているということも多いように見受けられる。また、日本語教育の作文クラスのコースデザインにおいても、学習項目として重要視されていないことがあり、あまり注意が払われない場合もある。習得状況によ

っては、コースの途中でも項目だてをして扱うなどの配慮が必要であると考えられる。

これら表記の問題は、本来であれば学習の過程で、多くのサンプルに触れ、良いモデルを見つけ、そこから学びとっていくのが理想である。しかし、重要な文書—定期テストや何かの応募書類など—であればあるほど、他の書き手による文章を実際に見る機会は非常に少ない。また、章の冒頭でも述べたように、手で文字を書く機会の減少にしたがって、手書きの日本語を読む機会も同様に減少している。一般的に入手可能な日本語学習者の作文に、『日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース』（参照：宇佐美 2005）などがあるが、これはデジタル化された文字データであるため、手書きで作文や答案を書く際の参考にはならない。また、分野や科目によって、要求される文書の書式や文体が異なる場合もある。継続的に留学生を受け入れているコースであるのであれば、各学科における留学生の履修傾向は見えてくるはずであるから、まずは中心となる科目を中心に、手書きのレポートなどの資料収集を始めることは可能であると思われる。資料さえ集まれば、分析が可能であり、その後、教室活動やインターネットのクラウド上で共有することも可能である。

手で書かれたレポートや答案の背景には、これ以外にもさまざまなレアリアがつまっている。これらは収集が難しく、教育現場でしかできないことと思われる。留学を支える日本語教育を考えるうえで、これらの資料を確保し、レアリアを知るための環境を整えるのも、大学における日本語教育の新たな役割の一つであると思われる。

3. コミュニケーションと音声

日本語は、音声的な観点で言えば、そう難しい言語ではないと言われている。しかしながら、母語の干渉によって、「の」と「ろ」の区別がつきにくい、あるいは語中の「つ」が「ちゅ」になってしまう、などの課題を持つ留学生もいる。この問題に対しては、鮎澤 (2005)における日本語学習者母語別の特徴の分析、ロベルジュ・木村(1990)のVT法による発音矯正、河野(2014)における音声の理論と実践の取り組みなどがある。しかしながら、初級段階からこのような問題意識を教師が持ち、学習項目として立てコースデザインに組み入れているかという点、いまだ一般的になっているとは思われない。それは先に述べたように、そこまで時間を割かなくともコミュニケーションに不都合は生じないという考えや、教師自身の準備不足も背景にあるように思われる。そのため、上級になった段階で、初めて浮かび上がってくる問題点もある。

留学生と日本語を母語とする大学生によるコミュニケーションの参与観察を行い、分析を行ったものに高木(2008)がある。これは、課題遂行における学部留学生と学部学生の相互行為を観察したものののだが、留学生のコミュニケーションがうまくいかない理由は、音声上の問題よりも、語彙の不適切さや、話題の前提のすれ違いによるものが多かった。日本語上級話者の相互行為においては、単音レベルの間違いがあっても、他のことばで言い

換えたり、聞き手の助けを得ることが可能であるため、文脈を共有していれば意味伝達はかなりの部分が可能となる。しかしながら、疑問や否定を伝えなければならない場面においては、相互のコミュニケーションがうまくいかない場面が見られ、個人によって用いるストラテジーや、使用する言い回しが異なっていることが推察された。これは、「否定されている」ことを察するため必要なレアリアが存在するということであり、そのレアリアが共有されていないために起きたことであったと解釈できるよう。

この例は、発話の最小単位を基本とし、談話における言語運用を観察したものであったが、もう少し小さい単位における留学生の音声の特徴を見るため、聞き手等の助けを借りず、ある一定の所与の時間を1人で話しきらなければならないスピーチを見ることとする。2014年に首都圏の大学の日本語の上級クラスで実践したディベートにおいて、スピーチ部分60本(各1~3分)を収録し、聞き手が理解に労力を要し、伝わりにくいと感じた部分の分析を行った¹。その結果、伝わりにくさの原因は、母語干渉による音声の不明瞭さ、アクセントとイントネーション、フィラーや言い直し、ポーズ、拍の長さ、使用語彙の不適切さ、文法の不完全さ、発話内容のテーマからの逸脱に分けられた。そこで、不明瞭さが目立つ箇所の書き起こし部分に教員がマークを入れ、留学生それぞれに返却し、その後、留学生が各自の注意点に気を付けながら録音する試みを行ったところ、多くの部分で改善が見られた。しかしながら、それでも、流暢さに欠けると感じられる部分や、作文産出時には現れない促音化・長音化が残った。そこで、これらを分類すると、(1)「エ列長音」の語句、(2)「子音が多い語句の中にイ、またはウ」がある語句が多くあることが分かった。

(1)「エ列長音」の語句の発音を確認すると、別の母音で発音されていることが流暢さを阻害する原因となっていた。通常、「経営(けいえい)」の「い」は、イ(/i/)の音を用いて「ケイエイ」([keiei])と発音するのではなく、エ(/e/)の長音を用いて「ケーエー」([ke:e:])と発音する。しかし、当該留学生はテキストの文字表記どおりに「ケイエイ」([keiei])と発音していた。元来、エ列長音を表記する場合は、「ええ」([e:])のように「え」を用いて表記する。しかしながら、仮名による表記では、エ列長音が「え」で表されるのは、「おねえさん」と「ええ」の2つであり²、一般的には「けえええ」ではなく、「けいえい」のように「い」が用いられるため、実際には表記と発音の齟齬が起こっている。さらに複雑なことに、この長音の「い」は、本来、イ列長音の「い」(例: いい[i:i])を表記す

¹ 伝わりにくいと思われる箇所の抽出は、筆者が行った。抽出にあたっては、日本語を母語としない人の発話に不慣れな日本語母語話者が、当該発話を聞いた際、理解に労力を要するかどうかという基準を用いた。この基準は、OPI (*Oral Proficiency Interview Test*)において上級で用いられる尺度を利用したものである。これを用いたのは、遂行課題の性質から判定には上級程度の厳密さが求められると考えたからである。日本語 OPI の詳細は牧野他(2001)を参照のこと。

² 1986年(昭和61年)に告示された現代仮名遣いの決まりによる。「エ列長音」の表記の原則として「おねえさん」「ええ」の2語があげられているが、実際は、この2語以外のエ列長音は「イ」が用いられている。

るものとして用いられているため、単純に表記だけを見た場合、エ列長音またはイ列長音の2つの可能性があることになり³、発音の混同の原因になっていると考えられる。分析したデータの中には「経営学科」や「経営戦略」などのような複合語も多かった。語句の長さが長くなればなるほど、語句を形成する他の語と組み合わせた意味理解が聞き手に要求される。「経営」という語彙が単独で使われる限りは問題とならない発音が、上級においては意味伝達の障害要因となり、流暢さに欠けると印象を与えてしまった可能性が考えられる。

長音と表記の齟齬は、他にもオ列長音の問題がある。日本語教育において、この問題は、初級のごく初期の段階におけるひらがな導入時に触れられるのが一般的である。日本国内においてよく使用されている『みんなの日本語 初級 I 本冊』を見ると、ひらがなの紹介の後に「長音」「撥音」「促音」「拗音」「アクセント」「イントネーション」の項目が立てられ、例が示されている。

【長音】

おばさん：おばあさん おじさん：おじいさん ゆき：ゆうき
え：ええ とる：とおる
ここ：こうこう へや：へいや

(『みんなの日本語 初級 I 本冊』：4)

長音はあいうえお順に提出されており、「う（オ列長音）」「い（エ列長音）」も示されている。しかしながら実際は、2行目に示されている「ええ」「とおる」の方が全体の語数から言えば例外である。また、「長音」の表記の問題は、これ以降、学習項目としてあげられることはほとんどない。上級レベルの留学生にたずねても覚えていないことがほとんどである。「長音」表記を学習する際には、より難しい「撥音」「拗音」なども同時に覚えなければならないため、「エ列長音」の表記には注意を払わない留学生や教師も多い可能性がある。

母語教育としての国語教育と比較して見てみると、現行の指導要領によれば、長音の表記は小学校第1学年及び第2学年で学習することになっている。学習初期の段階であり、理解できるのか疑問が持たれる年齢であるが、実際、この表記規則を学習したかどうかを中学生や小学校校学年の生徒に聞くと、「なんとなく記憶がある」という程度の答えが返ってくるものがほとんどである。学年が上がった後に再確認しているという様子も見られない。しかしながら、彼らは「経営」は「ケーエー」と発音し、表記する際には「けえええ」とは書かない。これは国語教育における作文などの添削指導による成果であるとも考えられる

³ 実際には、先行する仮名の母音との関係を考えれば、後続する長音がエ列長音になるかイ列長音になるかは判別可能である。

が、生徒が日々目にする文章や耳から受け取る音声といった環境に存在する日本語のレアリアが潤沢にあることが大きな前提にあると言えるだろう。

(2)「子音が多い語句の中にイ、またはウ」がある語句においては、無声化がされていない発音が多く、これが流暢さの阻害要因として疑われた。例として、「危険(きけん)」が「きっけん」のように聞こえた例を見る⁴。これを文字で書くよう留学生に求めると「きけん」と表記されたので、認識もそのようにされていることが推測できる。東京方言において、「きけん」(/kiken/)の狭母音/i/は、アクセントが置かれず、子音/k/と/k/に挟まれるため、発音の際には/i/が無声化する。しかし、これを有声音で読んだため、/i/の発音に力が入り、2番目の/k/の発音準備のためにできたわずかな間が促音のように聞こえたと考えられる。またその一方で、「来て(/kite/)」が「キータ」のように長音化された例も見られた。有声音で/i/を発音したことで「キ」の音が強くなり、さらに後続音の調音点及び調音方法との関係で3拍のように聞こえたのだと考えられる。しかしながらこの場合は、発音の流暢さの低下だけではなく、「聞いて(キータ)」との意味分別に影響を与える恐れがある。そのため、聞き手には発話を聞きながら文脈を参照し、意味の修正を行う必要が生じる⁵。表記上の「単音」に忠実に発音しようとする、これらのように意味伝達に影響を与えることもある。

発音と文字の関係は若干の齟齬が出るものであり、実際は無限ともいえるバリエーションを持つ音を、文字によって音を完全に写せるわけではない。若干の発音の差があったとしても、文脈によって意味理解の修正は可能である。しかしながら、発話のタスク内容が高度になり、複合語や複文によって発話を段落単位で扱い、高度で抽象性の高い内容を効率的に伝達しなければならない場合は、それに見合った技術も必要となる。表記の規則の例外や無声化のルールは、初級学習者には必要のないレアリアであろうが、上級学習者においては必要なレアリアであると言える。レベルにあったレアリアの整理と提供が教育現場に求められると言えるだろう。

4. 日常会話における語彙

「レアリア」は、その言語を学習しようとする人だけでなく、教師の側も意識しておいた方がよいが、すべての事象を百科事典的に覚えることも無理がある。「0. はじめに」において、千野(1984)が‘A cup of tea’の例を紹介していたが、「お茶」は日常生活において身近なものであり、人間関係の潤滑油にもなっており、どの言語の語学の教材にも登

⁴ これは一見、無声化による促音化のように見えるが厳密にいうと違いがある。無声化による促音化は、「音楽会」(/ongakukai/)の狭母音/u/が、前後の/k/と/k/に挟まれて無声化した結果、「オンガッカイ」のように聞こえるというものである。

⁵ 初級や中級では、「来て」を「キッテ」とする文法的な誤用はよくある。しかし、今回、「来て」を長音化して発音していた留学生が読んでいたスクリプトには「来て」となっていた。

場することと思われる。そこで、この章では教科書と「お茶」のレアリアの関係について考察を行う。

4. 1「お茶」とアフオーダンス

「お茶」は日本語の教材のごく最初に出てくる語句である。主な教科書⁶ではどのように扱われているかを簡単に比較する。

表1 日本語の教科書における「お茶」

教科書名	課	例文	英訳	補足
みんなの日本語初級 I 本冊	6	いっしょに お茶をのみませんか	tea, green tea	他の飲み物の語句の提出あり
初級日本語 げんき I	3	／ ⁷ (コーヒーを飲みませんか)	green tea	他の飲み物の語句の提出あり
JAPANESE FOR BUSY PEOPLE	5 6	／ ⁸ おちゃを どうぞ (6 課)	green tea	他の飲み物の語句の提出あり

『みんなの日本語』、『初級日本語 げんき I』(以下『げんき』)、『JAPANESE FOR BUSY PEOPLE』(以下『JBP』)もすべて「お茶」が提出される課には他の飲み物を表す語句も提出されている。『みんなの日本語』では他に「水、お茶、紅茶、牛乳、ジュース、ビール、お酒」、『げんき』では「お酒、コーヒー、水」、『JBP』では「コーヒー、さけ、ジュース、こうちゃ、スープ、ミルク、やさしいジュース」が提出されており、「お茶」は「紅茶」を指さないことが自然に分かるようになっていく。留学生と話していると、「日本人は緑茶を飲むでしょう」と当たり前のようによく言われる。日本へ来る飛行機の中のメニューにお茶があるからかと予想していたのだが、かなり早い段階において日本語の教科書によって「お茶」のレアリアを獲得していることが分かる⁹。

そこで、首都圏の大学に在籍している留学生に「お茶 (“tea”）」と言ったら、どんなも

⁶ 『みんなの日本語』シリーズは日本国内の日本語学校などで広く使われている初級の教科書である。『げんき』は英語圏の学生が多い日本語コースや、アメリカの大学などでよく使われている。『JBP』は英語圏からの短期滞在のビジネスマンなど向けに開発されたもので、コミュニケーションを重視した教科書である。

⁷ 「お茶」は新出単語リストに載ってはいないが、例文には一度も使われていなかった。

⁸ 「お茶」は5課の新出単語であるが、「お茶」を誘う例文として用いられているのは6課であった。

⁹ 『みんなの日本語』の6課には「コーヒー」がない。「コーヒー」は2課ですでに提出されている。

のを想像するかというアンケートをとったところ、次のような回答を得た¹⁰。

表2 「お茶 (“tea”) がさすもの」と言ったら？

国（地域）	「お茶 (“tea”)」がさすもの
韓国	緑茶 ¹¹ 、麦茶、コーン茶
中国 ¹²	緑茶（龍井茶）、その他の中国茶
台湾	緑茶 ¹³ 、その他の台湾のお茶
ベトナム	タイグエン茶（緑茶）、その他のベトナムのお茶
オーストラリア	紅茶（ミルク入り、砂糖は人による）
ロシア	紅茶（砂糖は入れることが多く、ミルクは入れないことが多い。ジャムを食べながら飲むこともある）、緑茶
ドイツ（北部）	紅茶（人によるが、ミルクなし、砂糖入りが多い）
イタリア	紅茶（ミルクも砂糖も入れない）

アジアの国々において、緑茶の占める割合が20年ほど前に比べると増えたように思われたが、回答者の留学生は20代前半であるから、一般的な嗜好の変化をたずねても、期待されるような回答は得られなかった。しかしながら、緑茶に含まれるカテキン等の成分が健康に良いということで注目され、消費量が増えたことは確かなようである。韓国、中国、台湾、ベトナムでも、自宅に入れて飲む緑茶は、温かいものが多い。砂糖は入れない。しかし、ペットボトルの緑茶に関して言うと、中国、台湾は、砂糖が加えられ、甘いのが普通であるという。もし甘くない緑茶を購入したい場合は、「無糖」という表示のものを探さなければならない。日本においては、ペットボトルの緑茶は、1990年に初めて発売¹⁴されて以来、無糖のものが標準である。そのため、中国からの留学生は、日本のコンビニエンスストアなどで購入したペットボトルや缶の緑茶は「味がない」と感じ、あまり飲まなくなるといふ。また、台湾のドリンクスタンドなどでは、緑茶にさまざまな果汁がミックスされ、種類が豊富であるとのことであつた。

¹⁰ アンケートの際は、「自宅によく飲むお茶（自分、または家族が入れるお茶）」について、1つの国につき2、3名に聞いた。また、世界の国々を「茶圏（緑茶、紅茶、烏龍茶など）」「コーヒー圏」「両方」に分ける石毛（2009）のような考え方もある。

¹¹ 茶葉や製法などを考えると、厳密には「緑茶」ではない別の名称があると思われるが、表2では留学生の回答をそのまま使用する。

¹² 地域によって差があると思われたため、北京と上海の学生に聞いたところ、どちらもあまり変わりはない。

¹³ 注8と同様、茶葉、製法、入れ方ともに異なる点があるが、ここでは回答どおり「緑茶」としておく。

¹⁴ 日本国内における緑茶のマーケティングについては、岩崎（2009）、梶原（2012）に詳細がある。もともとは、緑茶はすぐに酸化し、品質を一定に保つのが技術的に難しかったため、製品化するうえでの一つの方略であつたということも言われている。

「紅茶」について言えば、オーストラリアだけが「ミルクを入れる」と回答しているが、これは歴史的にイギリスとの結びつきが強いため、イギリス式に近い飲み方がされていると考えられる。しかしながら、冷たい缶入りロイヤルミルクティーが、「甘い」ことはないということで、日本において一般的な、冷たくて「甘い」ロイヤルミルクティーは考えられないということであった。甘いミルクという視点から考えると、日本においては甘いミルク味の飲料は多い。緑茶で甘い物はないが、甘いミルクとお茶という組み合わせであれば、「抹茶ラテ」が製品化されて、定着しつつある。なぜ「緑茶ラテ」ではなく、「抹茶ラテ」なのであろうか。

Gibson¹⁵(1985:137)において、アフォーダンスという概念が紹介されている。アフォーダンスとは、生態心理学の用語であるが、「物」に代表される環境が、そこに生活する動物に対して提供する「価値」や「意味」のことをさす。アフォーダンスは事物の物理的な性質ではなく、「動物にとっての環境の性質」である。また、環境の中に実在する、知覚者にとって価値のある情報である。一つの例を見てみよう。ある表面が目の前にあったとする。水平で、平坦で、知覚者に対して十分な広がりを持っていて、その材質が堅いならば、その表面は支えることをアフォード（提供する、与える）する。この4つの特性（水平、平坦、広がり、堅さ）は物の物理的特性であり、それを知覚する生物の姿勢や行動と関連した統一性を持っている。この4つの特性を備えた物は、人間から見れば、土台、地面、あるいは床と呼ばれる。そして、もし膝の高さほど高ければ、その面は上に座ることをアフォードし、椅子、あるいは腰かけるものとして機能する。人工物であれ、自然物であれ、知覚者との関係性において、その表面は座るものとしての意味を持つ。

このアフォーダンスをレアリアとの関連から考えてみる。日本で開発された緑茶のペットボトルが、アジアの市場に受け入れられた時には、砂糖入りとなった。日本の緑茶ペットボトルの開発チームにとっては、「お茶」のレアリアには、緑茶の風味があることが必須であったと言えよう。周辺にいる当事者以外から見れば、緑茶のペットボトルのレアリアはまだ存在しない。そのため、「緑茶の風味」よりも「飲むための液体」というアフォーダンスが見つかった。このアフォーダンスが、緑茶飲料の品質の安定のために砂糖を加えるという発想を可能にした。そのように考えると、近年、抹茶がラテに使われるようになったのは、異文化の影響も考えられるが、そもそも抹茶自体のレアリアが日本文化において希薄であったために、風味としての抹茶のアフォーダンスが利用されるようになったとも考えられる。

このように考えると、レアリアは、ある記号の情報を内包するが、通常は、言語内において固定化しているものであるとも考えられる。これは、言語が記号としての役割を果たす以上、当然のことである。しかしながら、同時に、月日の経過、あるいは異文化との接

¹⁵ Gibson, J. J. はアメリカの生態心理学者。

触などを契機として変わっていく可能性がある。これは学習者にとっては、留学時期が異なれば、獲得するレアリアも異なることを示す。そして同時に、教師にとっては、備えておくべき知識に終わりが無いということを示す。

4. 2「お茶しよう」

「お茶」と「(ペットボトルの) 緑茶」の関係は、言語的に見れば「お茶」が上位語で「(ペットボトルの) 緑茶」は下位語になるだろう。では、この上位語の「お茶」が談話の中で使用された時、レアリアは言語や地域によって違いはあるだろうか。

「4. 1 『お茶とアフオーダンス』」において、例文として提出されていた「お茶を飲みませんか」は、実際に「一緒にお茶を飲む」という物理的な行為だけではなく、「お茶を飲みながら休憩しませんか」という意味も含まれる¹⁶。しかしながら、現在、日本語においては、その場合の「お茶」は「緑茶(を含む日本茶)」と限らず、コーヒーやジュースなどの飲料全般をさす。これは他の言語ではどうなるであろうか。「お茶を飲みませんか」は、一種の敬体であり、友だちに対しては使われないため、日本語の例文を「お茶しよう」¹⁷とし、表2で行ったのと同様のアンケートを行った。結果を表3に示す。

表3 「お茶しよう」(「何か飲みながら休憩しよう」)¹⁸

国(地域)	母語別テキスト	日本語(直訳)
韓国	카페 가자	カフェ行こう
中国	喝点什么吧	何か飲もうか
台湾	* 具体物と場所を言う	(例) ドリンクスタンドで〇〇を飲もう
ベトナム	Đi uống nước không?	水を飲みに行かない?
オーストラリア	Let's get a drink!	何か飲もう!
ロシア	Пойдём пить чай	“Чай”(紅茶, 緑茶)を飲みに行こう
“ドイツ(北部)”	(場面によるが) Lass uns Kaffee trinken!	コーヒーを飲もうよ!
イタリア	Beviamo qualcosa?	何か飲まない?

¹⁶ 今から15年ほど前の2000年ごろの繁華街などにおいて、初対面の異性を誘うのに使われた典型的な言葉でもあるが、本稿ではその意味は分析の対象外とする。

¹⁷ 実際には、日本語を母語として生活している男子大学生に聞くと、「お茶しよう」は男性同士で使うことはなく、具体的に「〇〇に行こう」と言う場合が多いという。

¹⁸ 他の言い方も何通りかあることと思われるが、回答者が「お茶しよう」の意味で友人に一番使用する語句をあげてもらった。

表3を見ると、ロシア語以外ではどの言語にも「お茶(“tea”）」は出てこない。具体的な飲料が出てくるのは、台湾、ベトナム、ドイツである。ドイツでこのように言うのは、紅茶よりずっとコーヒーが一般的であるためだと思われる。年齢が高くなると「ビールを飲もう」も一般的であるという。ベトナムの「水を飲みに行かない？」の「水」は、純粋に「水」のみをさすのではなく、日本語の「お茶しよう」の「お茶」と同じで、飲料全体を表すという。ベトナム北部は亜熱帯性気候、南部は熱帯モンスーン気候で乾季と雨季があり、気候としては暑い国であるという影響があるのかもしれない。一方、具体的な物と場所を言うと回答のあった台湾では、例えば、ドリンクスタンドやマクドナルドなどの具体的な場所と飲み物を想定して話すという。確かにドリンクスタンドは街中の至る所があり、非常に一般的、かつ気軽に利用されている。また、具体的な場所を言うのは韓国であった。カフェ¹⁹でジュースなどコーヒー以外の飲み物を飲むこともあると言う。

「何か」が出てくるのは、中国、オーストラリア、イタリアであるが、近年、その「何か」としてコーヒーを飲む人が増えているという。日本も同様である。イギリスでさえもコーヒーがよく飲まれるようになってきていることから、コーヒー圏が広がりつつあることがうかがえる。具体的な飲み物をあげた三国のうち、ドイツはコーヒーであるからしばらくは変わらないとして、日本語の「お茶」のレアリアと、ベトナムの「水」のレアリアがどう変化するか、あるいは変化しないかは注意して見ていきたいと考える。

5. 挨拶の応答-聴解問題の場合-

日本語能力試験(「Japanese-Language Proficiency Test」以下「JLPT」)が2010年に改訂され、JLPTは課題遂行のための言語コミュニケーション能力を測るテストとなった。JLPTは、「言語知識(文字語彙、文法)」と「読解」「聴解」の3部から成る²⁰。1級を受験する留学生が苦手とする問題に、「聴解」の即時応答問題がある。「即時応答問題」は、質問や短い発話を聞いて、即座に適切な選択肢を選ぶ問題である。1級の公式問題集から次の例を見る。

¹⁹ 「カフェ」という語句は、現在、日本においても一般的になりつつある。日本語を母語とし、首都圏の大学に通う男子学生3名に聞いたところ、喫茶店はレトロな響きを持つ場所であり、あまりなじみのない場所であり、利用するのは「カフェ」であると言う。「カフェ」はオープンなイメージを持つ喫茶店で、スターバックスなどのチェーン店も含まれるという。実際に会話において使う場合には具体名をあげる場合が、「カフェ行こう」と「お茶しよう」であれば、「カフェ行こう」の方がなじむということであった。店の持つイメージや雰囲気、飲み物の単価などが言語表現に影響していると思われる。

²⁰ 「言語知識(文字語彙、文法)」においては「日本語の文字や語彙、文法についてどのくらい知っているか」を測り、「読解」と「聴解」においては「言語知識を実際のコミュニケーションでどのくらい使えるか」を測る。

【聴解問題 即時応答 1】

M: もしもし, もうすぐ社に戻るけど, 留守中, 何かなかった?

- F: 1. えっ, どんなご用件でしょうか.
2. 確かに了解いたしました.
3. 先ほど, 田中様がいらっしゃいました.

(『日本語能力試験 JLPT 公式問題集 N1』:71)

実際は臨場感あふれるイントネーションがともなうため, 音声を耳で聞いた時には, また異なるレアリアが感じられる. 試験において, 受験者は, 発話「社に戻る」を聞き, これが外出中の(おそらく)会社員の男性であるということ, 応答の文体からして女性は男性の部下であるという場面を即座に想像できなければならない. この問題の正解は3であるのだが, 1と間違える受験者もいる. 「どんなご用件でしょうか」は「どんな用ですか」という意味であるのに, どうして不正解になるのかが短い時間では判断できないという. ビジネス場面において「どんなご用件でしょうか」は, 会話の相手が何か聞きたい, または頼みたいことがあるということが分かっており, それを聞き手がたずねる場合に使われる決まり文句である. この問題の場合は, 男性は確かに電話の相手に聞きたいことがあるのだが, 後続する発話中において「留守中, 何かなかった?」と聞きたい内容が明示されているため後続する応答文としては不適切である. 「要件」を“the point” “business”と理解させることは必要だが, さらに文全体としては“What can I do for you?”の意味になるということまで教えなければならない. しかしながら, このような決まり文句が使用される場面を想定し, 即時応答が必要な場面に特化して学習できるようになっている教材はまだ見られない.

現行の日本語能力試験においては, 日本に関する文化的な知識が必要な問題は出題されないことが明記されている. 「日本に関する文化的な知識そのものを問う問題はありません. 文化的な内容が問題に含まれる場合もありますが, その知識がなければ解答できないような問題は出題していません」(『日本語能力試験 JLPT 公式問題集 N1』:95)とあり, 確かに上記の問題も, 文化的な知識がなくとも言語的な知識があれば答えることはできる. しかし, 即時応答のように短い時間に瞬時に正答を選ばなければならない場合は, 場面における人間関係を理解する必要がある, これこそレアリアの習得が必要ということになる. 場面によって定型적인言い回しがあることは知られているが, それは発話ターンと発話ターンの組み合わせで習得されるべきものである. 類似する問題の例を以下に2つあげる.

【聴解問題 即時応答 2】

F: あのう, もう少し席をつめていただけるとありがたいんですが.

- M: 1. あ、気がつきませんで。
2. おかげさまで助かりました。
3. いやあ、まだまだですよ。

(『日本語能力試験 JLPT 公式問題集 N1』:71)

【聴解問題 即時応答 3】

- A: 何のおかまいもできませんで。
1. 大変お世話になっております。
2. 申し訳ございませんでした。
3. いいえ、こちらこそお邪魔しました。

(『日本語能力試験 N1 模擬テスト〈4〉:25』)

2の問題は、相席が前提となる飲食店か、ベンチのような場所という状況のレアリアが必要になる。さらに、第一発話者である女性の「ですが」、及び第二発話者の男性の「1. 気づきませんで」は、途中で終わっており、これらの発話が何の省略を示しているかを理解するレアリアを備えていることも求められる。また、3の問題に関して言えば、場所はおそらくAの自宅、またはAの所属する会社などであり、これらの発話は、訪問先を辞する際の発話における決まり文句であるというレアリアを知っていることが必要だ。

JLPTの試験の応募者の約8割は海外の応募者である。試験における課題は、多様な学習環境で出会う、現実の場面のさまざまなトピックが想定されているという。上級になれば、社会的に高度な活動を行うことが想定され、ビジネス場面などにおけるいい差し表現や、敬語、まわりくどいとも言える婉曲な表現も学習項目になる。しかしながら、留学生は、このような場面に実際に接触することは少ない。日本語を母語とする大学生であっても、アルバイトなどで接する機会がない限り、テレビや映画、本などでの機会しかはない。これらを勉強している留学生が、チューターなどに問題の質問をすると「こんなことば、私は使わないけどなあ」と言われることがあり、半信半疑になった留学生に「本当に使えますか」と質問を受けた、という日本語教師の話は時々聞かれる。

一方で、インターンシップを経験した留学生や、日本の企業に就職した留学生に話を聞くと、日本語学習の際に、もっと敬語を勉強しておくべきだったという後悔もよく聞かれる。日本語教育のグローバル化が議論される際に、超級、超上級の判定に敬語が必要かという問題が取り上げられることがあるが、日本語のレアリアという現実から見れば、それは必要だという結論を出さざるを得ない。問題は、目標言語のレアリアと接点がない学習者に、レアリアをどう整備し、提供するかであるが、差し迫った問題は基礎資料をどう確保するかである。

一つの方策として、コーパスの利用が考えられる。近年、コーパスの研究や開発が進め

られており、今後もさらにさまざまな分野におけるコーパスの構築が予定されている。ヨーロッパにおける CEFR²¹や、アメリカの ACTFL の外国語能力基準²²の流れを受け、日本語教育においても、能力判定には「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」が重視される傾向は今後も継続していくことが予想される。このような流れに対応していくためにも、実際のコミュニケーションの資料と整備が必要であり、特に現在、不足している上級、超級教材のさらなる整備が期待される。

6. 役割語

金水（2003: vi）は「役割語」を「特定のキャラクターと結びついた、特徴ある言葉づかいのこと」とし、現実の日本語とは別の、でも確かに存在する日本語とし、“ヴァーチャル日本語”であるとしている。例えば、「そうじゃ、わしが博士じゃ」と聞いた時に、日本で育った日本語の母語話者であれば、ほぼ全員が、「年配の博士」を発話者としてイメージする。しかし、現実社会においてこのように話す博士に出会うことはない。しかしながら、程度の差はあれども、文学作品やアニメ、マンガなどにおいては、この役割語が存在し、作品中のキャラクターの理解のために必要な知識である。これは、厳密に言えばレアリアではないが、ある言語におけるレアリアの一部を誇張して生み出されたものであり、文学やアニメ、マンガに限定して存在するレアリアであるとも言える。

日本のポップカルチャーが海外において注目され、アニメやマンガをきっかけとして日本語学習を始めるケースも増えている。国際交流基金のホームページにある「日本語学習教材」に「アニメ・マンガの日本語」というサイトがある。アニメやマンガの理解を助けるための役割語が学べるページが設置されており、音声も聞くことができ、理解しやすいものとなっている。例として挨拶「おはよう」のページを紹介する。

【Character line-up】 “Good morning: Hello. ”

Boy : おはよう.

Girl : おはよっ !

Scrapper : よっ, オッス.

Samurai : ご機嫌いかがでござるか.

Old man : おおーようきたのう.

Butler : お目覚めはいかがですか, ご主人様.

Lady : ごきげんよう.

²¹ 欧州言語共通参照枠 (“Common European Framework of Reference for Languages”).

²² 全米外国語教育協会 (“The American Council on the Teaching of Foreign Languages”) によって示されている外国語能力基準 (“ACTFL Proficiency Guidelines”).

Osakan:まいど.

(国際交流基金「アニメ・マンガの日本語」内「Character line-up」²³⁾

ここでは、キャラクターの画像があり、どんなタイプのキャラクターがどんな表情で話しているのかを視覚的に確認できるようになっており、キャラクターごとの簡易的な辞書も備わっている²⁴⁾。誇張されている部分もあるが、“Boy”、“Girl”、“Osakan”で紹介されている語句は、現実社会においても使う人はいそうに思われる。しかし、この中で紹介されていることばをすべて、提示されているイントネーションそのままに用いて実際に会話をすると、一風変わっている人と思われかねない。さらに、女子学生の場合、このような女性性を強調するようなことばの遣い方をすることはあまりなく、現実のキャンパス内で用いられる話しことばは、男子学生が用いる話しことばと重なる部分が多く、境界は曖昧になっている。しかしながら、場面によっては、女性が男性特有のことばを使うと、マイナスの評価をされることも依然としてある。この2つの側面については、教育現場では伝えておく必要がある。

また、同一の意味を持つ語句であっても、語句の形によって与える印象が異なる場合もある。例として、近年、若者の話しことばにおいて、「とてもいい」「とても悪い」両方の意味で用いられるようになった「やばい」を例にあげる。「やばい」は「やべえ」、「やべ」のようにも発音されるが、「やべえ」になると与える印象の乱暴度が少し高くなり、省略形の「やべ」は、「やべえ」より若干乱暴度が下がる。この微妙な使い分けを留学生が自然習得するのは難しい。「やばい」、「やべえ」、「やべ」に差はないと捉えられている可能性もある。

さらに、話者の言語熟達度が印象の強さに影響することも留意すべき点の一つである。母語話者、上級日本語話者、初級日本語話者では、後になるほど聞き手に与える印象は強くなる。例えば、日本語母語話者や上級話者が「やべえ」と言った場合は、発話される他の語彙の豊富さから、意図的に「やべえ」を選択したのだと好意的に解釈することが可能である。しかし、初級話者の場合、獲得している語彙は少ない。そのため、初級話者の発話は、当該話者のレアリアである当該話者の現実社会をそのまま反映していると解釈される。乱暴なことばを発するという事は、乱暴なことばで形成される社会に属していることを意味しかねない。もしそれがことばの性差の境界を越えて用いられたとすると、なお強く間違った人物の特徴を聞き手に与える可能性がある。

性差がある語句で、男性が直面する語句としては、一人称の選択の問題がある。男性の

²³⁾ <http://anime-manga.jp/CharacterExpressions/> (2015年1月15日参照)

²⁴⁾ 辞書のページには、そのキャラクターが言いそうな語句(例「あきらめるもんか.」、「お兄ちゃんのバカ〜!!」など)が掲載されており、キャラクターの性格の設定が分かるようになっている。

一人称には「私」、「僕」、「俺」²⁵が一般的であるが、日本語の教科書では「私」が標準的であり、「僕」、「俺」が紹介されることはあまりない。しかし、現実社会の私的な場面において、男性は「私」ではなく「僕」あるいは「俺」が用いられる。この選択には、場面や雰囲気の特徴も考慮されると思われ、現在のところ、どれを用いるかは留学生の選択にまかされているように思われる。しかしながら、男性の一人称は役割語の性質を帯びる側面があり、「僕」から想像される人物的特徴、「俺」から想像される人物的特徴がそれぞれある。

日本語を母語とする男子大学生は、仲間内では「俺」、女性や目上の人の前では「僕」、改まった場面においては「私（わたし、わたくし）」と使い分けているように思われる。実際のコミュニケーションの場面においては、その状況に適する語句の選択があり、その選択はレアリアに支えられている。しかし、豊富なレアリアの中からどの語句が選択されるかについて、文脈や背景との関連から見た研究はまだ多くは見られない²⁶。「5. 挨拶の応答」でみたようなコーパスの開発や基礎研究の進展が、この点においても強く望まれる。しかし、今見たような呼称の問題などはある程度の内省が可能であるようにも思われる。また、問題点の洗い出しのため、留学を終了して帰国、あるいは卒業した元留学生に追跡調査を行い、フィードバックをもらうことも一つの手がかりになるだろう。

7. レアリアと習得

千野（1986:184）は言う。「そもそも言語というものは、それ自身が目的ではなく、伝達を始めとするいくつかの機能を果たすために存在している。すなわち言語は『自目的』的ではなく、『他目的』的なものである」。言語はある状況において、コミュニケーションのツールであるから、例え独学で勉強していたとしても、目標言語において文学作品や新聞などに触れることによって、言語的に接触することができる。インターネットが発達した現代では、スマートフォンで好きな俳優のツイッター発言をフォローすることもできる。一昔前は、膨大な経済的なコストをかけなければ手に入らなかったような情報が、現在は容易に手に入るようになった。しかし、それ故、液晶画面に映し出される表面的な言語的記号が誤解を生み出す可能性もある。有名人などのツイッターやブログにおいてなされた不用意な発言が、集中的な非難を浴び、アカウントの停止やブログの閉鎖に追い込まれる状況が発生することがある。また、記事中の本文の一部分にすぎない部分的な引用が、報道などによって繰り返し引用されていくうちに、大きな誤解を生む場合もあれば、誤解の連鎖が大規模な事態を招く可能性もある。

留学生にとって日本における日本語学習は、異文化体験と常にある。本稿では上級レベルの留学生が抱える課題について、文字・書式、音声、語彙・語用、ミニマルペアの応答

²⁵ 体育系の部活などにおいては「自分」が標準である場合もある。

²⁶ 話題や話し手との新密度から語彙を分類したものに（山内 2013）がある。

文と敬語、役割語について考察を行った。しかしながら、本稿では扱ったのはほんの一部に過ぎず、キャンパスには他にも履修登録に関わるレアリアや、出欠席にまつまるレアリア、レポートやテストに関わるレアリアの他、友人関係に関わるレアリア、生活に関わるレアリアなど、身につけなくてはならないレアリアで溢れている。教室における日本語教育は、それらのうちの極一部にしか関与することができない。留学生は、今までの習得の過程において、レアリアの差による間違いにも遭遇したであろうし、心理的な負担や傷を負ったこともあるだろう。そして、これからも程度の差はあれ、同様のことは起きるだろう。しかしながら、それぞれ母語が異なる留学生が日本語でコミュニケーションを取り、冗談を言いあい、文法的な間違いが発音の不適切さを超えて笑いあう姿を見ると、教師の第一の仕事は、留学生が接触できるレアリアをいかに確保し、経験の機会を提供するかにかかってくるように感じられる。留学生が学習項目の背景にあるレアリアを意識し、深く習得していけるよう、教師は、地道な観察、分析、実践と誤用分析を繰り返し、知見の蓄積と共有を図っていくしかないのだと考える。

付記

本稿は、2014年度神奈川大学国際交流事業「シンポジウム・ユーラシアを研究する『言語教育におけるレアリア～ロシア語と日本語』」における発表（コメント）をもとに、大幅に加筆修正を行ったものである。

参照文献

- 鮎澤孝子. 2005. 「学習者の音声母語別問題点」『新版日本語教育事典』. pp. 35-36. 大修館書店.
- 石毛直道. 2009. 『飲食文化論文集』. 清水弘文堂書房.
- 岩崎邦彦. 2008. 『緑茶のマーケティング—“茶葉ビジネス”から“リラックス・ビジネス”へ』. 農山漁村文化協会.
- 金水 敏. 2003. 『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』. 岩崎書店.
- 宇佐美洋. 2005. 「日本語学習者による日本語作文と, その母語訳との対訳データベース」. 『日本語教育年鑑 2005 年版』特集「書くということの意義」国立国語研究所プロジェクトから 1. pp. 53-58. 国立国語研究所.
- 河野俊之. 當作靖彦・横溝 紳一郎 (監修) 2014. 『音声教育の実践 (日本語教師のための TIPS77 第 3 巻)』. くろしお出版.
- 梶原勝美. 2012. 「お茶のブランド・マーケティング」『社会科学年報』46, pp. 3-15. 専修大学社会科学研究所
- K・ジョンソン, H・ジョンソン. 岡秀夫 (監訳). 1999. 『外国語教育学辞典』. 大修館書店.
- クロード ロベルジュ, 木村 匡康. 1990. 『日本語の発音指導—VT 法の理論と実際』. 凡人社.
- James J. Gibson. 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻 (共訳). 『ギブソン 生態学的視覚論』. サイエンス社.
- スリーエーネットワーク. 2012. 『みんなの日本語 初級 I 第 2 版 本冊』. スリーエーネットワーク.
- 高木南欧子. 2008. 「ディベート準備における大学生の発話の分析」『日本語教育学世界大会 予稿集 2』. 495.
- 千駄ヶ谷日本語教育研究所. 2013. 『日本語能力試験 N1 模擬テスト 〈4〉』. スリーエーネットワーク.
- 千野栄一. 1986. 『外国語上達法』. 岩波書店.
- 独立行政法人 国際交流基金・公益財団法人 日本国際教育支援協会. 2012. 『日本語能力試験 公式問題集 N1』. 凡人社.
- 文部科学省. 2008. 『小学校学習指導要領解説 国語編』. p. 30. 東洋館出版社
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子. 2001. 『ACTFL-OPI 入門 - 日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク
- 山内博之 (編). 橋本直幸・金庭久美子・田尻由美子・山内博之 (著). 2013. 『実践日本語教育スタンダード』. ひつじ書房.

参照 URL

- 国際交流基金. 「アニメ・マンガの日本語」. <http://anime-manga.jp/CharacterExpressions/>
(2015 年 1 月 15 日アクセス)