

JALT 日本語教育論集

JALT Journal of Japanese Language Education



第 14 号

Volume 14

2017年 11月

November 2017

全国語学教育学会 日本語教育研究部会

The Japan Association for Language Teaching (JALT)

はしがき

JALT 日本語教育研究部会『JALT 日本語教育論文集』第14号が完成いたしました。本号には4編の研究論文(日本語論文2編、英語論文2編)が掲載されています。

日本語論文は「中国の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけに関する研究」(小林明子・千葉朋美)と「誤解に基づく非難場面における中国人日本語学習者の意識と言語行動ービジネス場面を例としてー」(末田美香子)、英語論文は *Medical discourse between an expert physician and his patients at an outpatient dizziness examination* (Rieko Matsuoka・Tadashi Nakamura) と *Alice in Japan, Translations Over Time: A Comparative Analysis of Two Japanese Translations of Alice's Adventures in Wonderland*(Chris Hennessy)です。小林・千葉論文では、中国の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけの特徴とその外的要因を明らかにするために、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) を援用した2つの調査を行った結果、最初の研究より、自己決定理論の研究の枠組みが援用可能であるということがわかりました。末田論文は、ビジネス場面における誤解に基づく非難場面における中国人日本語学習者の意識と言語行動の検証をしました。松岡・中村論文は、めまいの外来クリニックにおいて、どのようなコミュニケーション形態が、医療談話に影響を与えるかを検討しています。そして、ヘネシー論文では、様々な言語に翻訳されている「不思議の国のアリス」の日本語訳の二作品の分析を翻訳理論に照らし合わせて様々な角度から分析し、逐語翻訳者が異なる戦略や技術を採用する際の参考になるような内容となりました。本号14号も会員の皆様に楽しんでいただけるよう願っております。

We are very pleased to announce the new volume of the JALT JSL SIG Journal (Volume 14). The current volume features four articles – two in Japanese, two in English. The first article by Akiko Kobayashi and Tomomi Chiba looks at Japanese learner motivation in Chinese universities. The second one by Mikako Sueta also examines Japanese language learners, but through the prism of misunderstanding through speech acts in business situations. The third article by Rieko Matsuoka and Tadashi Nakamura examines medical discourse during patient examinations in Japan. And finally, there is an article by Christopher Hennessy comparing two Japanese translations and the translation techniques used of the age-old classic, *Alice's Adventures in Wonderland*. With such a rich variety of topics, we hope this edition of the JALT JSL SIG Journal will give everyone something to enjoy.

2017年11月 (November 2017)

全国語学教育学会日本語教育研究部会代表 (JALT JSL SIG Coordinator)

川手ミヤジェイエスカ恩 (Megumi Kawate-Mierzejewska)

目次 (Contents)

はしがき Introduction	i
中国の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけに関する研究 A study of Japanese learners' motivation at Chinese universities 小林 明子 (Akiko Kobayashi) 千葉 朋美 (Tomomi Chiba)	1
誤解に基づく非難に対する中国人日本語学習者の意識と 言語行動 —ビジネス場面を例として— Consciousness and Speech Acts of Chinese Learners of Japanese: Regarding the Criticism Provoked by Misunderstanding in Business Situations 末田 美香子 (Mikako Sueta)	30
Medical discourse between an expert physician and his patients at an outpatient dizziness examination Rieko Matsuoka (松岡 里枝子) Tadashi Nakamura (中村 正)	43
Alice in Japan, translations over time: A comparative analysis of two Japanese translations of <i>Alice's Adventures in Wonderland</i> Christopher Hennessy (クリストファー・ヘネシー)	69
JALT 日本語教育論集の記事募集 Call for Papers	80

中国の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけに関する研究
A Study of Japanese Learners' Motivation at Chinese Universities

小林明子
島根県立大学
Akiko Kobayashi
The University of Shimane

千葉朋美
大阪大学大学院生
Tomomi Chiba
Osaka University (Graduate Student)

要旨

本研究は、中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象とし、動機づけの特徴とその影響要因を明らかにするため、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) を援用した 2 つの調査を行った。調査 1 では、質問紙による大規模データから、中国の大学で学ぶ日本語学習者に自己決定理論の枠組みが援用可能で、自己決定理論の 3 つの心理的欲求のうち、「有能性」が内発的動機づけを高め、無動機を低下させる傾向があることを示した。調査 2 では、調査 1 の約半年後の質問紙調査から、学習者の内発的動機づけが全体的に向上していることが示された。また、その要因として「関係性」、「有能性」の認知の維持、「自律性」の認知の向上があることが示唆された。さらに、動機づけ傾向が異なる学習者をプロファイリングし、動機づけ発達の個別性として 3 つの学習者群の存在を示した。今後の課題として、学習者の属性を細分化した分析、教育実践で教師が動機づけの発達段階に応じて働きかける効果の検証が挙げられる。

Abstract

The purpose of this paper is to study the motivations and their underlying factors of Japanese language learners in universities in China based on Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) through two investigations.

The first investigation uses a large-scale dataset collected via a questionnaire to verify the validity of applying the Self-Determination Theory framework on these students. It was found that the need for competence, which is one of psychological needs of Self-Determination Theory, tends to enhance intrinsic motivation and decrease amotivation. Using the same questionnaire on the same group of students, the second investigation was conducted half a year later. It was found that the overall student intrinsic motivation had been increased, and while the cognitive needs for relatedness and competence were maintained, the cognitive need for autonomy was

increased. Furthermore, after profiling these students on the basis of motivational tendency, three distinct groups with different individual tendencies of motivation were uncovered.

The study calls for further research in two areas: one that examines closely the various types of students' attributes, as well as verifying how learner motivations may change in response to potential triggers, such as the introduction of more authentic educational materials and accomplished role models.

1. はじめに

第二言語教育の分野において習得にマイナスの影響を与える代表的な個人差要因として、言語不安 (language anxiety) がある。先行研究からは、言語不安が高い学習者は第二言語クラスにおいて能動的に参加しないこと (Sammy & Tabuse, 1992)、言語不安がスピーキングテストの成績に負の影響を与えること (池田, 1997) が示されている。一方で、習得にプラスの影響を与える個人差要因の 1 つとしては動機づけ (motivation) ⁽¹⁾ があり、動機づけられた学習者は、長時間または長期にわたって、忍耐強く学習活動に取り組むことが指摘されている (三浦, 1983 : 11)。

これまで日本語学習者の動機づけを調査した研究は数多くある (郭・大北, 2001 ; 倉八, 1992 ; 李, 2003 ; 成田, 1998 ; 縫部他, 1995 ; 大西, 2010 ; 高岸, 2000 ; 楊, 2011) が、そのほとんどは学習者の特徴を捉えるために動機づけの構成概念を記述することを目的としたものである。これらの研究からは、各国、地域の日本語学習者に特有の動機づけや彼らの動機づけに影響を与える社会的・文化的背景を理解することができる。しかし、こうした研究では実際の教育実践に結びつけることが難しいという課題があり、教師が学習者の動機づけに働きかけるためには、これらの研究に加えて動機づけを向上させる要因との関連を明らかにする必要がある。さらに、動機づけと動機づけに影響を与える要因は時間の経過に伴って変化するものである

(Dörnyei & Ushioda, 2011)。動機づけとその影響要因の変化を考察することにより、学習段階や動機づけ状態に応じた教師の働きかけを検討することが可能となると考えられる。

以上の点を踏まえ、本稿では、中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象として、動機づけの特徴とその影響要因について動機づけ理論の 1 つである自己決定理論を援用して明らかにすることとする。中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象としたのは、日本語学習者数約 104 万人と世界第 1 位の学習者人口を有しており、そのうち約 6 割を占めるのが高等教育機関で学ぶ学習者 (国際交流基金, 2013) であるためである。

2. 先行研究

2.1 中国の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけ

日本語学習の動機づけを探る研究は、1990 年代以降の学習者の多様化と相まって数多く行われてきた (郭・大北, 2001 ; 倉八, 1992 ; 李, 2003 ; 成田, 1998 ; 縫部他, 1995 ; 大西, 2010 ; 高岸, 2000 ; 楊, 2011)。その中で、中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象とした調査について表 1 にまとめた。調査方法は全て質問紙調査であり、統計的手法を用いて分析された。表 1 の各調査において「動機づけ」「動機」「志向」という 3 つの用語が使われているが、全て「日本語学習の理由・目標」という意味で使われているものと判断した。表記は原文の表記に従った。

表 1 中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象とした動機づけ調査

主な調査結果	
彭・王 (2003)	日本語専攻の学習者と非専攻の学習者を比較した結果、「異文化異言語への憧れ型」は共通した動機づけだが、「強制型（大学入試で第一希望ではなかったが入れられた）」は専攻に特有であり「日本語志向型（日本語が好き等）」「成就型（3 つ言語が話せたら尊敬されるから等）」は非専攻に比較的高い動機づけであることが示された。
王(2005)	日本語専攻の学習者を対象とした調査から、入学するにあたり第一希望ではないのに日本語学科に編入させられたため学んでいるという「強引動機づけ」の存在が指摘された。
王 (2006)	第二外国語として日本語を学ぶ学習者を対象とした調査から、動機づけの強さには「情報・試験型（新聞や雑誌から情報を得る、試験に参加するため等）」「自己成長型（視野を広げ自信をつけるため等）」「文化型（日中の文化の違いに興味があるため等）」の影響が比較的高いことが示された。
郭・全 (2006)	日本語専攻の学習者を対象とした調査から、動機づけと学習成果との関係を分析した結果、「仕事因子」だけが日本語学習の成績を予測する因子であることが示された。
王・李・ 比嘉 (2008)	日本語専攻の学習者に対する調査から学年による相違が見られた。1年生は「発展、試験、環境（日本語能力試験に参加したい等）」、「娯楽飲食（日本の漫画、アニメが好き等）」、「自己満足（ただ外国語を勉強したい等）」が高く、4年生は「競争（他人よりよい成績を取りたい等）」、「仕事留学（日本で仕事したい等）」、「交流（日本人と友達になりたい等）」という動機づけが高かった。
西谷 (2009)	中国の大学の日本語学科で学ぶ学習者とベトナムの日本語学校で学ぶ学習者を比較した結果、中国の日本語学習者はベトナムの学習者に比べて「競争志向」が高いことが示された。
蔣 (2010)	日本語専攻の学習者を対象とした調査から、「試験競争動機（試験や成績に関心を払う等）」が全体的に最も強い動機づけであることが示された。また学年による相違が見られ、2年生の動機づけが最も高く、4年生が最も低かった。
毛・福田 (2010)	中国語を履修する日本人大学生と中国の大学の日本語学科生を比較した結果、中国人日本語学習者は「就職因子（将来就職のためになる等）」の因子寄与率が最も高かった。
林・張・ 杨 (2011)	日本語専攻の学習者を対象とした調査から、全ての学年で平均的に最も高いのは、「現実型（試験に合格するため、就職に有利等）」であることが示された。1年生の動機づけが最も強く、学年が上がるにつれて次第に下がるが、4年生でやや上昇する傾向が見られた。
初・王 (2011)	日本語専攻の学習者を対象とした調査から「誘発志向（必修科目だから等）」を持つ学習者は成績が低い傾向にあり、「道具志向（日系企業で仕事がしたい等）」の学生は高い傾向が見られた。
于 (2012)	日本語専攻の学習者を対象とした調査から、「出国動機（留学、外国で成長のチャンスを探す等）」や「社会責任動機（日中友好の架け橋になる等）」は2006年、2007年度入学生では高かったが、2008年、2009年度入学生では大幅に下降していることが示された。
杨 (2012)	日本語専攻の学習者を対象とした調査から、学年による相違が見られ、2年生は「歴史文化興味因子」、「試験因子（いい成績を取りたい等）」が4年生より高く、1年生は「娯楽因子（日本のドラマ、歌が好き等）」、「日本語言語興味因子（日本語の勉強が好き等）」が4年生より高いことが示された。

表 1 で示した研究に共通して見られる特徴として、中国人日本語学習者の場合、「試験競争動機（試験や成績に関心を払う）」（蔣, 2010）、「現実型（試験に合格するため、

就職に有利等)」(林・張・楊, 2011)という道具的動機づけが全般的に高いことがある。また、道具的動機づけのなかでも、「仕事因子」(郭・全, 2006)や「道具志向」(初・王, 2011)という、将来の就職や仕事のためという動機づけを持つ学習者は成績が高い傾向が見られる。倉八(1992)は、目標言語の実用的価値および使用頻度の高い環境では、道具的動機づけの高い学習者の習熟度が高まり、目標言語の実用的価値および使用頻度が低い環境では統合的動機づけの高い学習者の習熟度が高まることを示唆している。また、吉田・中山・長谷川(2003)では、目標言語の習得が報酬として働く環境であるか否かという「賞罰の直接性」が言語習得に影響することを指摘している。中国と日本は隣国であり、多くの日系企業が中国に進出している点から見ても日本語は将来において実用性の高い言語であると言える。これらの調査からは中国の大学で学ぶ学習者に特有の動機づけや彼らの動機づけに影響を与える社会背景を理解することができる。しかしながら、このような研究では、統一された理論的枠組みが存在せず、動機づけの概念の複雑化により、研究結果の直接的な比較が困難になっているのも事実である。そこで本研究では、動機づけの概念を整理し、動機づけの発達過程と影響を与える要因に着目した理論として、「自己決定理論」(Deci & Ryan, 1985)を援用した調査を行うこととする。

2.2 自己決定理論

「自己決定理論」は、従来対立するものとして捉えられることの多かった「内発的動機づけ (intrinsic motivation)」と「外発的動機づけ (extrinsic motivation)」を統合的に捉える理論である。この理論では自己決定性の程度によって動機づけを細分化し連続したプロセスとして捉えている。図1に Deci & Ryan (2002:16)、廣森(2006:34)を参考に自己決定理論における連続体としての動機づけを示す。

動機づけのタイプ	無動機	外発的動機づけ			内発的動機づけ
調整のタイプ	非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一視的調整	内発的調整
行動の質	非自己決定的			自己決定的	

図1 自己決定理論における連続体としての動機づけ

まず、「無動機 (amotivation)」とは、特定の学習目的を持たない状態である。「内発的動機づけ」とは、関心があるから、楽しいから勉強するというような学習そのものが報酬である動機づけである。「外発的動機づけ」とは、報酬や賞賛、叱責の回避などが目的となっている動機づけである。外発的動機づけは、さらに学習者の自己決定の度合いにより段階が分かれる。そのうち最も自己決定性の低い状態が「外的調整 (external-regulation)」の段階である。家族や教師に勧められて学んでいる場合や必修科目であるため履修している場合などが当たる。これまでの調査から、中国の大学には、本人の志望と関わらず日本語学科に進学した学習者が多数存在することが指

摘されている(彭・王, 2003; 王 2005)。王(2005)は、中国の大学生に対する調査から、調査対象者全体の70%の学習者が、第一希望ではないのに日本語学科に入学させられたため学んでいると答えたと述べている。これは、中国の大学受験では、大学統一試験の結果にもとづいて選択できる大学と学科が定まるためであり、王

(2005)はこのような動機づけを「強引動機づけ」と呼び、中国独特の実状を反映した動機づけであると指摘している。また、初・王(2011)の調査からは、日本語が必修科目だから学んでいるという「誘発志向」を持つ学習者は成績が低い傾向にあることが示されている。このように外部から強制されて行動している状態を「外的調整」の段階と呼ぶ。

次に他律的であるのは「取り入的調整(introjected-regulation)」の段階である。この段階は、せっかく日本語学科に入学したなら上手になりたい、日本語が話せるほうが周囲から尊敬してもらえるなど、学習の価値を認めているものの、まだ義務感から行動している状態である。例えば、彭・王(2003)は、中国の日本語専攻・非専攻の大学生を対象とした調査から、学習者が「成就型」という動機づけを有していることを見出している。これは、世界共通語になりつつある英語に加えて2つ目の外国語として日本語を習得し、中国語、英語、日本語の3つの言語を話せば周囲から尊敬してもらえるから、という動機づけである。

次の段階になると「同一視的調整(identified-regulation)」の段階となる。ここでは、将来日系企業に就職したいからなど将来の「なりたい自己」にとって重要だから学ぶという自己決定性の高い外発的動機づけとなる。上述したように先行研究から、中国の大学で学ぶ日本語学習者の場合、就職や仕事のためという将来像に基づいた動機づけが高い学習者は、日本語の成績が高いことが示されている(初・王, 2011; 郭・全, 2006)。

このように自己決定理論では、動機づけの発達を段階的に捉えることが可能である。教育的に見れば、目前の試験で良い成績を取ることや不本意に日本語を学ぶことになってしまい仕方なくという自己決定度の低い外発的動機づけから、将来の就職やキャリアアップのために学ぶという自己決定度の高い動機づけに移行することが望ましいと考えられる。そのような動機づけの変化を支援するためには、学習者の動機づけの発達プロセスを明らかにするとともに、動機づけの発達がどのような学習・教育環境の影響により起こるのか知る必要がある。以下では自己決定理論において動機づけを高める要因として想定されている3つの心理的欲求(psychological needs)についてみていく。

2.3 動機づけに影響を与える要因

学習者の動機づけに影響を与える要因は数多くあるが、自己決定理論では動機づけを高める要因として3つの心理的欲求を想定している。すなわち、「自律性の欲求(the need for autonomy)」、「有能性の欲求(the need for competence)」、「関係性の欲求(the need for relatedness)」である。「自律性」とは、学習者が自分の学習に責任を

持ち、自己決定的に進めたいという欲求である。「有能性」とは、自分の学習に自信を持ちたい、学習の進歩を感じ取りたいという欲求である。「関係性」は、周囲の人々や社会と密接な関係を持ち、友好的な関係を築きたいという欲求である。自己決定理論では、周囲の働きかけや状況から3つの心理的欲求が満たされることにより、学習者の動機づけが高まるとしている。

このような自己決定理論に基づく研究はすでに第二言語教育に取り入れられている(廣森, 2006; 田中, 2006)。例えば、田中(2006)では、学習者の動機づけを高める活動の一つとして、グループ・プレゼンテーション活動を行っている。この活動は、(1) 学習者が学習に対する責任や選択を与えられ(自律性)、(2) グループで協力しながら活動し(関係性)、(3) 学習者が学習成果に満足できるようなフィードバックを教師が与える(有能性)という3点において、動機づけを高める心理的欲求を満たす可能性があるとされている。英語を学ぶ日本人高校生と大学生を対象に、この活動を実施したところ、高校生の場合は、特に有能性の認知が高まることによって内発的動機づけが促進されることが示された。一方で、大学生の場合は、自律性が高まることによって内発的動機づけが高まることが確認された。このことから、動機づけを高める3つの心理的欲求がどのように作用するかは、学習者の教育段階により異なることが示唆される。さらに学習者の動機づけと影響を与える心理的要因は時間の経過に伴って変化する(Dörnyei & Ushioda, 2011)。そのため教師は、学習段階や動機づけ状態に応じて教育対象となる学習者にあわせた働きかけを検討する必要があるといえる。これまで中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象として、動機づけと心理的欲求の関連を調査した研究は管見の限り見られないが、動機づけの各タイプと動機づけを向上させる要因との関連が明らかになれば、教育現場でより効果的な学習支援を行うことができると考えられる。

以上の点を踏まえ、本稿では、中国の大学で学ぶ日本語学習者が持つ動機づけとその影響要因を自己決定理論の観点から探ることとした。まず調査1では、大規模データを用いた分析により、3つの心理的欲求と動機づけの関係を明らかにする。次に調査2では、時間の経過に伴う動機づけの変化を分析するとともに、動機づけに影響を与えた要因について質問紙及び自由記述から考察することとする。

3. 調査1

3.1 調査概要

3.1.1 調査目的

調査の目的は、中国の大学で学ぶ日本語学習者が持つ動機づけを把握するうえで、自己決定理論の枠組みが援用可能かどうか検証することである。さらに、動機づけの各タイプに心理的欲求が与える影響についても明らかにする。

3.1.2 調査対象者

先行研究では、特定の教育機関の単一学年を対象とした調査結果をその地域全体の

調査結果として扱っている研究が見られ、複数の教育機関において調査を行うことの必要性が指摘されている（大西，2010）。そのため、本調査では中国の異なる地域から 8 大学を選定し、1553 名の日本語学習者に調査の協力を依頼した。調査対象校 8 校の内訳は、国立・公立大学 7 校（中国東北地方 1 校、西北地方 2 校、華東地方 3 校、華中地方 1 校⁽²⁾）、私立大学 1 校（華東地方 1 校）であった。

未記入が含まれた回答紙、および大学入学以前の日本語学習歴がある学習者、留学経験がある学習者を除外した結果、1276 名（男性 484 名、女性 792 名）のデータが分析対象となった。調査対象者のうち日本語専攻は 795 名、日本語と他学科の両方を専攻する学習者は 410 名、第二外国語として日本語を履修する学習者は 71 名であった。学年の内訳は 1 年生 363 名、2 年生 347 名、3 年生 327 名、4 年生 239 名であった。

3.1.3 調査方法

2012 年 11 月～2013 年 1 月に各大学の日本語科教師に郵送で質問紙調査を依頼し、集団形式で質問紙に回答を求めた。質問紙は、自己決定理論に基づき外国語学習者用に開発された「動機づけ尺度 (25 項目)」、「心理的欲求尺度 (18 項目)」(廣森, 2006) を日本語学習者用に修正し⁽³⁾、中国語に翻訳して用いた。調査対象者は各項目について 7 件法で評価した。さらにフェイスシートに性別、学年、専攻、日本語学習年数等の記入を求めた。中国語版の作成にあたっては、日本語から中国語に翻訳し、再度それを日本語に翻訳するバックトランスレーションを行い、翻訳的的確性を確認した。

3.1.4 分析方法

まず、動機づけと心理的欲求それぞれについて探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）、および検証的因子分析を行い、自己決定理論により想定される構成概念が見られるかどうか検証した。検証的因子分析とは、先行研究や探索的因子分析から得られた結果にもとづいて因子と観測変数の間の関係を想定し、適合度指標を参照しながら、その仮説がデータと矛盾しないかを調べるものである(山本・小野寺, 1999)。適合度指標とは想定したモデルのデータへの当てはまりのよさを表す指標である。本調査では、カイ 2 乗値、CFI (comparative fit index)、RMSEA (root mean square error of approximation) という複数の適合度指標を参照した。カイ 2 乗値は値が有意でない場合、モデルがデータに適合するとみなす。CFI は 0.90 以上であることが 1 つの目安とされている。RMSEA は値が 0.05 以下であれば適合度が高いとされる(山本・小野寺, 1999)。本調査では、中国の大学で学ぶ日本語学習者から得られたデータについて、自己決定理論で想定される動機づけ構造が見られるかどうか検証した。

さらに心理的欲求と動機づけ間の説明関係を検討するため、3 つの心理的欲求が動機づけに影響を与えていると仮定するモデルを設定し、構造方程式モデリングによる分析を行った。以上の分析には、統計解析ソフト PASW Statistics 18 と Amos21 を用いた。

3.2 結果

3.2.1 動機づけの構成概念

まず動機づけの構成概念を調べるために、すべての質問項目（25項目）を用い、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。十分な因子負荷量を示さなかった項目（因子負荷量 0.40 未満）を順に除いた結果、16項目が残り4因子が抽出された（表2）。続いて、得られた因子構造の妥当性を検証するために検証的因子分析を行った結果、適合度指標は $\chi^2(98) = 892.42$ 、CFI=0.91、RMSEA=0.08 となり、許容範囲の適合度が得られた。

分析結果から、「Ⅰ内発的動機づけ」「Ⅱ無動機」「Ⅲ外的調整・取り入れ的調整」「Ⅳ同一視的調整」という4つの因子が得られた。「外的調整」（Q16、Q17、Q19）と「取り入れ的調整」（Q11）が1つの因子としてまとまっているが、これらはもともと概念的に近い因子であり、図1で示した通り概念上隣接する動機づけであるためと考えられる。その他の3因子については想定した理論通りの因子が抽出された。自己決定理論では、自己決定性の程度により動機づけに段階が設定されており、概念上隣り合う動機づけほど相関が強く、離れている概念間では相関が弱いか負の相関が見られる（速水，1993）。因子間相関から本調査データにおいても同様の段階性が見られた。

表 2 動機づけの探索的因子分析結果

	I	II	III	IV	
I 内発的動機づけ ($\alpha=.89$)					
Q1 日本語を勉強するのは楽しいから。	0.86	0.02	-0.04	0.03	
Q2 日本語の勉強は興味をそそるから。	0.86	0.07	-0.12	0.05	
Q3 日本語の授業が楽しいから。	0.77	-0.04	0.01	-0.01	
Q4 日本語の知識が増えるのは楽しいから。	0.75	-0.04	0.05	-0.03	
Q5 日本語を勉強して新しい発見があると嬉しいから。	0.66	-0.07	0.10	-0.03	
II 無動機 ($\alpha=.85$)					
Q24 日本語の何を勉強しているのか、よくわからない。	0.05	0.80	-0.05	0.03	
Q22 日本語は勉強しても、成果が上がらないような気がする。	0.00	0.80	0.05	0.06	
Q21 授業から何を得ているのか、よくわからない。	-0.01	0.78	-0.01	0.09	
Q25 時間を無駄にしているような気がする。	-0.04	0.66	-0.01	-0.10	
Q23 日本語を勉強する理由をわかろうとは思わない。	-0.04	0.59	0.07	-0.16	
III 外的調整・取り入れ的調整 ($\alpha=.74$)					
Q16 よい成績を取りたいと思うから。	0.01	-0.06	0.83	-0.05	
Q19 日本語能力検定試験などの資格を取りたいから。	-0.04	0.05	0.62	0.04	
Q11 教師に自分はよい生徒だと思われたいから。	0.22	0.04	0.58	-0.03	
Q17 日本語を勉強するのは、決まりのようなものだから。	-0.17	0.02	0.53	0.13	
IV 同一視的調整 ($\alpha=.81$)					
Q7 自分にとって必要なことだから。	-0.05	-0.02	0.01	0.90	
Q8 日本語を身につけることは重要なことだから。	0.10	0.00	0.07	0.70	
	I	1.00			
	II	-0.40	1.00		
	III	0.23	0.03	1.00	
	IV	0.40	-0.14	0.44	1.00

3.2.2 心理的欲求の構成概念

心理的欲求の構成概念を分析するため、すべての質問項目（18 項目）を用い、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。十分な因子負荷量を示さなかった項目（因子負荷量 0.40 未満）を順に除いた結果、14 項目が残り、自己決定理論で想定される 3 つの心理的欲求が示された（表 3）。また検証的因子分析の結果、適合度指標は $\chi^2(74) = 483.65$ 、CFI=0.92、RMSEA=0.07 となり、許容範囲の適合度が得られた。また、3 つの心理的欲求間には中程度の正の相関が見られた。

表 3 心理的欲求の探索的因子分析結果

	I	II	III	
I 関係性 ($\alpha=.82$)				
Q16 日本語の授業では、友達同士で学びあう雰囲気があると思う。	0.78	0.06	0.01	
Q14 日本語の授業では、友達と協力して勉強できていると思う。	0.73	-0.07	-0.01	
Q17 授業でのグループ活動には、協力的に取り組んでいると思う。	0.68	-0.04	0.07	
Q13 日本語の授業を一緒に受けている友達とは、仲が良いと思う。	0.67	0.00	-0.07	
Q15 日本語の授業を一緒に受けている友達は「本当の友達」だと思う。	0.63	0.00	-0.01	
II 有能性 ($\alpha=.75$)				
Q8 日本語の授業での自分の頑張りに満足している。	-0.04	0.70	-0.01	
Q12 日本語の授業では、達成感を味わうことができる。	0.11	0.62	0.00	
Q9 日本語の授業では、よい成績が取れると思う。	0.08	0.61	-0.01	
Q10 日本語が出来ないと思うことがよくある（反転項目）。	-0.12	0.60	-0.10	
Q7 日本語の授業では、教師や友達から褒められることがある。	-0.01	0.52	0.14	
III 自律性 ($\alpha=.76$)				
Q3 教師は日本語の授業の進め方などを相談してくれる。	0.01	-0.14	0.75	
Q4 日本語を学ぶに当たって、私の意見は重要視されている。	0.01	0.04	0.74	
Q5 日本語の授業でどんなことが勉強したいか述べる機会がある。	-0.01	0.08	0.64	
Q2 日本語の授業の課題内容には、選択の自由が与えられている。	-0.04	0.02	0.57	
	I	1.00		
	II	0.44	1.00	
	III	0.45	0.40	1.00

以上の分析結果から、本調査対象者が持つ動機づけを理解するうえで自己決定理論を援用することが可能であることが示された。次に、3つの心理的欲求が各動機づけにどのような影響を与えているのか分析する。

3.2.3 動機づけと心理的欲求の説明関係

3つの心理的欲求が動機づけに及ぼす影響を分析するために構造方程式モデリングによる分析を行った。まず、探索的因子分析の結果をもとに、4つの動機づけ因子の間、および3つの心理的欲求因子の間にそれぞれ相関を想定した。次に、3つの心理的欲求因子すべてが4つの動機づけ因子すべてに影響を及ぼすことを想定するモデルを作成し分析を行った。その結果、適合度指標は、 $\chi^2(384) = 1930.00$ 、CFI=0.90、RMSEA=0.06となり、想定したモデルはデータを十分に反映していることが確認された。表4に4つの動機づけ因子間の相関、表5に3つの心理的欲求因子間の相関を示した。さらに、表6に3つの心理的欲求因子と4つの動機づけ因子の説明関係を示した。表6の数値は、標準化係数と呼ばれるもので独立変数と従属変数の関係の強さ

を表す。標準化係数は絶対値で 0 から 1 の範囲をとり 1 に近づくほど従属変数との関係が強いと判断される（田部井，2001）

表 4 4つの動機づけ因子の相関⁽⁴⁾

	I 内発的 動機づけ	II 無動機	III 外的調整・ 取り入れ的調整	IV 同一視的 調整
I 内発的動機づけ	—	—	—	—
II 無動機	-0.08	—	—	—
III 外的調整・取り入れ的調整	0.09*	0.18**	—	—
IV 同一視的調整	0.27**	0.06	0.42**	—

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表 5 3つの心理的欲求因子の相関

	I 関係性	II 有能性	III 自律性
I 関係性	—	—	—
II 有能性	0.47**	—	—
III 自律性	0.45**	0.43**	—

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表 6 心理的欲求と動機づけの説明関係

I 関係性	→	I 内発的動機づけ	0.13**
	→	II 無動機	-0.05**
	→	III 外的・取り入れ的調整	0.13**
	→	IV 同一視的調整	0.13**
II 有能性	→	I 内発的動機づけ	0.56**
	→	II 無動機	-0.59*
	→	III 外的・取り入れ的調整	0.09**
	→	IV 同一視的調整	0.27**
III 自律性	→	I 内発的動機づけ	0.06**
	→	II 無動機	0.12
	→	III 外的・取り入れ的調整	0.17
	→	IV 同一視的調整	0.07

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

分析結果から、4つの動機づけ因子間の関連について、「無動機」と「同一視的調整」「内発的動機づけ」の間に相関が見られなかった。この結果は、これらの動機づけが理論上、離れた概念であるためであると考えられる。それ以外では理論上隣接する概念間で相関が見られた。

次に、また3つの心理的欲求が動機づけに影響を与えていると仮定するモデルを想定し、分析したところ、モデルの適合度が良好であったことから、本調査で得られたデータについて、自己決定理論で想定される説明関係が見られたと言える。特に「有能性」の認知が「内発的動機づけ」や自己決定性の高い外発的動機づけである「同一視的調整」に強い影響を与えていることが示された。また、「有能性」の認知が高くなるほど、「無動機」が低くなる傾向が見られた。一方で、「関係性」「自律性」の認知から動機づけの各タイプには、「有能性」と比較するとそれほど強い影響が確認されなかった。また、「自律性」の認知に関しては、「内発的動機づけ」に対しては有意なパスが見られたものの、それ以外の動機づけの各タイプには影響が見られなかった。ただし、3つの心理的欲求間には中程度の正の相関が見られたことから、相互に関連し合いながら動機づけを促進していると考えられる。

3.3 考察

質問紙調査の結果から、「有能性」の認知が「内発的動機づけ」を高め「無動機」を低下させる働きをしていることが示された。外国語学習に対する自信を高めることが動機づけの向上につながるという点は、これまで多くの研究で実証されてきた（廣森, 2003; 廣森, 2006; 李, 2003; 植木, 2012）。例えば、廣森（2003）は、日本の英語学習者を対象として自己決定理論に基づいた研究を行い、有能性の認知が高まるほど内発的動機づけも高まることを明らかにしている。そして、学習活動が発展的になるにつれて、学習者が失敗を経験したり自信をなくしたりすることが多くなると述べ、教師の情動的フィードバック（学習者の失敗の原因、困難点の克服方法などに関するアドバイス）の重要性を強調している。日本語教育においては、とりわけ外国語環境で学ぶ学習者に関して有能性の認知を高めることの重要性が指摘されている。日本国内と海外で学ぶ学習者の動機づけを調査、比較した李（2003）では、海外の日本語学習者は動機づけが高いにも関わらず、それを維持するのが困難であると述べている。その背景として、海外の日本語学習者は日本人との接触や日本語使用機会が少ないことによって、日本語に対する自信が育たず、その結果、動機づけが維持できないことを明らかにしている。本研究の調査結果は、これら先行研究の結果を支持するものであり、留学経験がない学習者の場合は特に有能性の認知を高めることが重要であると改めて示された。

また、「有能性」の認知は、自己決定性の高い外発的動機づけ（「同一視的調整」）にも強い影響を与えていた。「同一視的調整」は、将来の「なりたい自己」を叶えるために日本語を学ぶというものであるが、外国語環境ではこのような動機づけを高めることが難しいと指摘されている（Yashima, 2009）。このような将来像を伴った動機づけは、留学など第二言語コミュニティとの接触によって明確化するため、第二言語使用機会が少ない環境では、イメージが湧きにくいためである（植木, 2012; Yashima, 2009）。しかしながら、先行研究から、中国の大学で学ぶ日本語学習者の場合、将来の就職や仕事のために学ぶという動機づけ（「同一視的調整」）を持つ学習

者は成績が高い傾向がある（初・王，2011；郭・全，2006）と指摘されている。また、中国の大学で学ぶ日本語学習者には、「他者より良い成績を取りたい、他者と競争して勝つと嬉しい」等の競争的な動機づけが特徴的に見られる（西谷，2009；王・李・比嘉，2008）。現在の中国では大学で日本語を学ぶ学習者が増えていることもあり、中国の大学の日本語学科で学ぶ大学生は、進学や就職において厳しい競争を経験しなければならない。就職の武器となる日本語について、高い自己評価を維持することが将来像をイメージすることにつながると考えられる。

4. 調査2

4.1 調査概要

4.1.1 調査目的

調査1では、どのような心理的欲求が学習者の動機づけを高めるのかを明らかにした。調査2では、時間の経過による動機づけの変化を調査する。調査1から約半年後の動機づけ状態について全体傾向と個別傾向の観点から分析するとともに、動機づけに影響を与える要因について質問紙及び自由記述から考察することとする。

4.1.2 調査対象者

調査1に協力が得られた学習者のうち、調査2にも協力を受諾してくれた学習者（中国東北地方の国立大学1校、華東地方の公立大学1校）に2回目の調査依頼を行い103名（男性51名、女性52名）から協力を得た。調査対象者のうち、日本語専攻は48名、日本語と他学科の両方を専攻する学習者は39名、第二外国語として日本語を学ぶ学習者は16名であった。学年の内訳は1年生20名、2年生44名、3年生19名、4年生20名であった。

4.1.3 調査方法

2013年5月～6月に2回目の調査を実施した。中国の大学は概ね9月から学年が始まり7月に終わる。調査1は各学年の開始から中盤の時期に当たったが、調査2は当該年度の終了時期に当たる。

調査協力者にメールで質問紙への回答依頼を送付し、インターネットのアンケートシステムを用いて解答してもらった。動機づけと心理的欲求に関する質問紙は、調査1で用いたものと同様であった。さらに、動機づけに関わる要因を詳細に探るため、学習者に1年間の日本語学習を振り返ってもらい、「設問1 動機づけを向上させた要因」と「設問2 動機づけを低下させた要因」について自由に記述してもらった。自由記述は、中国語で記入してもらい、日本語と中国語に精通した調査者1名と中国人留学生1名に翻訳を依頼した。

4.1.4 分析方法

まず、調査1から調査2にかけて学習者の動機づけと心理的欲求にどのような変化

が見られるか、*t*検定により全体的な傾向を分析した。

次に、全体的な傾向に加えて個別的な傾向を探るため、異なる動機づけ傾向を示した学習者ごとにプロファイリングを行った。調査1で得られた4つの動機づけ因子の下位尺度得点を用いて、クラスター分析を行い、対象者をいくつかの群に分けた。さらに、クラスター分析によって得られた各群の平均値の差を検討するため分散分析・多重比較を行った。続いて、調査1と2において各グループの動機づけ及び、心理的欲求の下位尺度得点にどのような変化が見られるか、*t*検定により分析した。

さらに、動機づけに影響を与える要因について詳細に探るため、自由記述の内容を分析した。質的データを分類する方法には、(1) KJ法⁶⁾ (川喜多, 1967; 川喜多, 1970)のようにカテゴリーを事前に設定せずにデータからカテゴリーを作り出す方法と、(2) 理論的背景を元にカテゴリーを事前に用意しておく方法の2種類がある (田中, 2012)。本研究では、動機づけを高める要因として3つの心理的欲求を想定していたため、(2)の方法を採用し、「自律性」「有能性」「関係性」をカテゴリーとして使用した。具体的には、まず、学習者の自由記述を意味のかたまりごとに分解した。次に、3つの心理的欲求に関連する記述に焦点を当て各記述をカテゴリーに分類してまとめた。分類作業は、調査者と中国の大学で日本語学科を卒業した中国人大学院生の2名で実施したが、両者の間に不一致が見られた場合には、互いに協議のうえで再度分類を行った。最後に、学習者が持つ動機づけタイプによって動機づけを向上させる要因、低下させる要因に相違があるか考察するため、クラスター間における差をカイ二乗検定により分析した。

4.2 結果

4.2.1 動機づけの全体的変化

調査1と調査2における動機づけの下位尺度得点に相違が見られるか*t*検定により分析した。その結果、「内発的動機づけ」に関して、調査1よりも調査2のほうが有意に高い値を示した ($t(102) = -3.07, p < 0.01$)。その他の動機づけの各タイプについては、調査1と調査2の間で有意な得点差は見られなかった (表7)。同様に、心理的欲求の下位尺度得点に相違が見られるか*t*検定により分析した。結果として、「自律性」に関して、調査1よりも調査2のほうが有意に高い値を示した ($t(102) = -3.12, p < 0.01$)。その他の心理的欲求については、有意な得点差は見られなかった (表8)。

表7 動機づけの平均値 (標準偏差) *t*検定の結果

	調査1		調査2		<i>t</i> 値
I 内発的動機づけ	5.25	(1.26)	5.67	(1.00)	-3.07**
II 無動機	2.23	(1.05)	2.32	(1.04)	-0.74
III 外的調整・取り入的調整	4.78	(1.28)	4.88	(1.31)	-0.62
IV 同一視的調整	5.02	(1.47)	5.01	(1.26)	0.03

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表 8 心理的欲求の平均値（標準偏差） t 検定の結果

	調査 1		調査 2		t 値
I 関係性	5.53	(0.91)	5.51	(1.03)	0.18
II 有能性	4.73	(1.05)	4.96	(1.16)	-1.71
III 自律性	4.52	(1.26)	5.01	(1.29)	-3.12**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

結果として、調査 1 から調査 2 にかけて外発的動機づけが一貫して維持されていることが示された。また、「無動機」状態にある学習者が一定の割合で存在し続けていることが示唆された。一方で、全体的には「内発的動機づけ」が向上しており、1年間の学習を通して興味や関心が喚起されたことが分かる。そして、その背景として「関係性」「有能性」の認知の維持、「自律性」の認知の向上があることが推測できる。

4.2.2 動機づけ傾向が異なる学習者群のプロファイリング

次に、動機づけ傾向により学習者をプロファイリングして、学習者が持つ動機づけタイプによって変化の在り方や影響要因が異なるのかを考察する。まず調査 1 における動機づけの下位尺度得点を用いてクラスター分析（平方ユークリッド距離を用いたウォード法）を行い、3つのクラスターを得た。クラスター1には46名、クラスター2には46名、クラスター3には11名の調査対象者が含まれていた。次に、各グループの特徴を検討するためにグループ間における平均値の差を分析した。分散分析を行った結果、4つの動機づけに関して、全てのクラスター間で平均値の差が有意であることが確認された（内発的動機づけ： $F(2, 100) = 21.77$ 、無動機： $F(2, 100) = 27.23$ 、外的調整・取り入れ的調整： $F(2, 100) = 27.19$ 、同一視的調整： $F(2, 100) = 59.28$ 、すべて $p < 0.01$ ）。これらの結果から、各クラスターはそれぞれが異なる動機づけ傾向を持つ群であることが示された。各クラスターの平均および標準偏差、多重比較（テューキーの方法）の結果をあわせて表 9 に示した。表 9 に用いた、>は有意差（ $p < 0.01$ ）があったことを示し、・は有意差がなかったことを示す。さらに、これら3群の特徴をわかりやすく示すため、図 2 にまとめた。

表 9 クラスター別の動機づけの平均値（標準偏差） 分散分析の結果

	クラスター1	クラスター2	クラスター3	分散分析の結果
I 内発的動機づけ	4.46 (1.09)	6.18 (0.58)	4.69 (1.42)	2>1・3
II 無動機	2.79 (0.93)	1.54 (0.51)	2.80 (1.47)	1・3>2
III 外的調整・取り入れ的調整	4.93 (0.89)	5.15 (1.20)	2.61 (0.84)	1・2>3
IV 同一視的調整	4.93 (1.09)	5.79 (0.96)	2.14 (0.71)	1>2>3

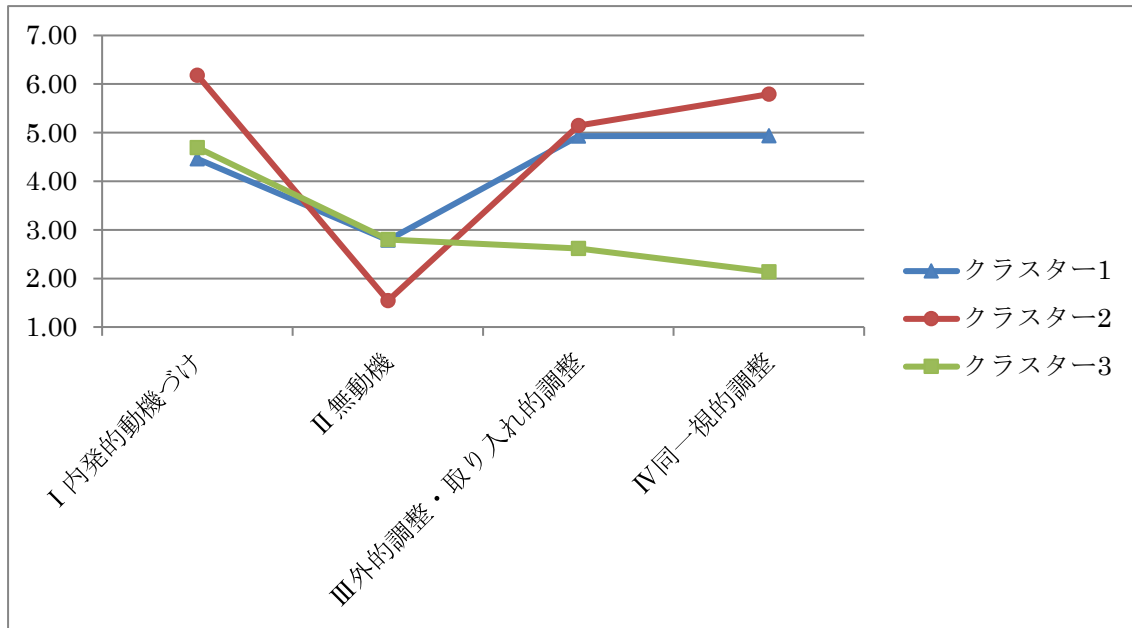


図2 クラスター別の動機づけの平均値

各クラスターに所属する学習者群の特徴を以下にまとめる。クラスター1 (▲) の学習者群は、「内発的動機づけ」についてクラスター3と同程度の低い値を示しており、「無動機」も比較的高い値となっている。その一方で、「外的調整・取り入れ的調整」の値がクラスター2とともに3群のなかで最も高い。また「同一視的調整」の値は3群のなかで2番目に高い。したがって、この群には成績や資格取得のためという外的要因により動機づけられた学習者が多いことが分かる。クラスター2 (●) の学習者群は、「内発的動機づけ」「同一視的調整」の値が3群のなかで最も高く、「無動機」の値が最も低い。「外的調整・取り入れ的調整」は、クラスター1と同程度の高い値であった。したがって、この群には全般的に動機づけが高い学習者が所属しているといえる。クラスター3 (■) の学習者群は、「外的調整・取り入れ的調整」「同一視的調整」の値が3群の中で最も低かった。「内発的動機づけ」については、その値自体は他の動機づけと比べるとやや高いもののクラスター1と同程度であり、クラスター2と比べると低い値を示していることから、3群のなかでは低い状態にあるといえる。「無動機」についてもクラスター1と同程度であり、比較的高い値となっている。これによりこの群には、全般的に動機づけが低く、無気力傾向に陥っている学習者が存在することが分かる。以上のように、クラスター分析の結果、異なる特徴を持つ3つの学習者群が見出された。

4.2.2 動機づけ傾向が異なる学習者群の動機づけの変化

各学習者群の動機づけが時間の経過とともにどのように変化したか分析する。各クラスターにおいて、調査1と調査2における動機づけ及び心理的欲求の下位尺度得点に相違が見られるか t 検定により分析した (表10・表11)。

表 10 クラスター別の動機づけの平均値（標準偏差）

		I 内発的動機づけ		II 無動機		III 外的調整・ 取り入れ的調整		IV 同一視的 調整	
クラスター1	調査 1	4.46	(1.09)	2.79	(0.93)	4.93	(0.89)	4.93	(1.09)
	調査 2	5.25	(1.07)	2.59	(1.03)	5.05	(1.14)	4.75	(1.28)
クラスター2	調査 1	6.18	(0.58)	1.54	(0.51)	5.15	(1.20)	5.79	(0.96)
	調査 2	6.16	(0.68)	1.95	(0.92)	5.01	(1.24)	5.55	(0.96)
クラスター3	調査 1	4.69	(1.42)	2.80	(1.47)	2.61	(0.84)	2.14	(0.71)
	調査 2	5.33	(0.92)	2.76	(1.16)	3.59	(1.64)	3.86	(1.23)

表 11 クラスター別の心理的欲求の平均値（標準偏差）

		I 関係性		II 有能性		III 自律性	
クラスター1	調査 1	5.37	(0.93)	4.26	(0.78)	4.34	(1.24)
	調査 2	5.38	(1.01)	4.57	(1.03)	4.93	(1.42)
クラスター2	調査 1	5.82	(0.82)	5.26	(1.06)	4.85	(1.23)
	調査 2	5.81	(0.97)	5.35	(1.19)	5.19	(1.13)
クラスター3	調査 1	4.98	(0.79)	4.51	(1.03)	3.93	(1.21)
	調査 2	4.82	(0.94)	4.93	(1.04)	4.64	(1.36)

結果としてクラスター1では「内発的動機づけ」に関して、調査1よりも調査2のほうが有意に高い値を示した ($t(45) = -5.80, p < 0.01$)。クラスター2では、「無動機」に関して、調査1よりも調査2のほうが有意に高い値を示した ($t(45) = -2.84, p < 0.01$)。クラスター3については「外的調整・取り入れ的調整」に関して、調査1よりも調査2のほうが有意に高い値を示した ($t(10) = -2.28, p < 0.05$)。さらに、「同一視的調整」に関しても調査1よりも調査2のほうが有意に高い値を示した ($t(10) = -4.65, p < 0.01$)。次に、3つの心理的欲求の変化をみたところ、クラスター1については、「有能性」に関して、調査1よりも調査2のほうが有意に高い値を示した ($t(45) = -2.36, p < 0.01$)。さらに「自律性」に関しても調査1よりも調査2のほうが有意に高い値を示した ($t(45) = -2.83, p < 0.01$)。クラスター2とクラスター3については、3欲求すべてにおいて有意な差が見られなかった。

分析結果から、各クラスターに所属する学習者の動機づけについて以下のような変化が見られたといえる。クラスター1は、調査1時点で外発的動機づけが高いグループであったが、調査2時点では「内発的動機づけ」が高まっており、外発的、内発的動機づけともに高い学習者群へと変化している。また「有能性」「自律性」の認知が調査1よりも調査2の時点で高まっており、これらの心理的欲求の向上が「内発的動機づけ」を高めたと考えられる。クラスター2の学習者群は、調査1時点において、

全般的に動機づけが高いグループであったが、調査 2 時点においては「無動機」傾向が強まっており、動機づけが低下した学習者が存在すると考えられる。クラスター 3 の学習者群は、調査 1 時点において、全般的に動機づけが低いグループであったが、調査 2 時点においては「外的調整・取り入れ的調整」「同一視的調整」の値が高まっており、外発的動機づけが向上したといえる。クラスター 2 と 3 の学習者群については、心理的欲求の変化が見られなかったことから、それ以外の要因が影響を及ぼした可能性がある。

4.2.3 自由記述のカテゴリー分け

次に、動機づけの変化に関わる要因について自由記述に基づいた考察を行う。分析ではまず、学習者の自由記述から未記入や意味が分かりにくい記述を取り除いた。結果として、「設問 1 動機づけを向上させた要因」について 124 個の記述が得られた。「設問 2 動機づけを低下させた要因」については 92 個の記述が得られた。

「設問 1 動機づけを向上させた要因」については、「I 関係性」が 2 つのカテゴリー、「II 有能性」が 4 つのカテゴリー、「III 自律性」が 4 つのカテゴリーに分けられた (表 12)。「I 関係性」については、日系企業で働く先輩等に出会い自分もそうなりたいと願う「I-a 先輩・クラスメートへの憧れ」が動機づけを高めていた。また日本人教師や留学生と接することにより「I-b 日本・日本人に対する肯定的態度」が形成され、学習に前向きになる様子が伺えた。次に「II 有能性」に関しては、ドラマやアニメを字幕なしで理解できること(「II-a 日本のドラマ・アニメ等の理解」)が自信の源となっていた。さらに周囲からの「II-b 肯定的フィードバック」や「II-d 試験成績」も自己評価を高めていた。これらの経験を通して全般的に「II-c 日本語能力の向上が実感できる」ことが有能感を持たせ、動機づけを高める要因となっていた。「III 自律性」に関しては、日本語で自分の思いを伝えたいという「III-a 自己表現の欲求」やポップ・カルチャーを理解したいという「III-b 文化的欲求」が動機づけを高めていた。「III-b 文化的欲求」の記述から、学習者がアニメの台詞やアイドルの歌を通して学んでいることが分かった。これらの活動は、教師や大学から強制されたものではなく、学習者が自発的に取り組んでいることであり、文化的興味は動機づけを後押ししていることが示された。加えて「III-c 学外活動への自主的参加」も動機づけを高める要因となっていた。学習者はインターンシップやスピーチコンテストへの参加を通して、優れた日本語力を持つ中国人と知り合い、自らも能力を高めたいと考えるようになっていた。また、大学時代は将来の職業を決める時期であることから「III-d 進路の決定」も動機づけに影響を及ぼしていた。

表 12 「動機づけを向上させた要因」に関する自由記述の分類と記述例

カテゴリー	記述例
I 関係性	
I-a 先輩・クラスメー	「日本語スピーチコンテストを見に行った。先輩が優勝したのを見て自分の

	トへの憧れ	日本語レベルを高めて先輩のように優秀な学生になろうと決心した。」
I-b	日本・日本人に対する肯定的態度	「日本語を勉強して様々な日本人と触れ合った。例えば日本語を教えてください先生と一緒に交流した日本人留学生だ。彼らは親切でやさしくて、私の日本人に対する印象は大きく変わった。それと同時に、彼らの言葉を勉強し、彼らの文化を理解すれば、私の人生の幅が広がると思った。」
II 有能性		
II-a	日本のドラマ・アニメ等の理解	「ワンピースという日本のアニメを見て、時々せりふを聞き取れるととても興奮した。日本語学習への努力が無駄にならなくて嬉しい。」
II-b	肯定的フィードバック	「日本語会話の授業でしっかり準備した発表は前回より遥かに進歩して先生にも褒められた。」
II-c	日本語能力の向上が実感できる	「テキストの会話や本文を暗誦するとき自分の発音が変な発音からきれいになったと感じられてとても達成感があった。」
II-d	試験成績	「期末試験で点数は初めて90点を越えた。そして90点を越えたのは5人しかいなかった。これによって努力すれば自分もできると分かった。」
III 自律性		
III-a	自己表現の欲求	「日本人留学生が行ったパーティーに参加して、時々彼らの話や冗談を聞き取れなくて、気まずく思った。だから、日本語をよく勉強しようと決めた。」
III-b	文化的欲求	「日本語専攻の学生になってから日本語に興味を持ち始めた。それによって日本語のドラマやテレビ番組も見始めた。それを通して日本の人気グループ『嵐』を初めて知って好きになった。追っかけをしているうちに大量の日本のテレビ番組を見たり雑誌を読んだりして日本語が理解できてよかったと思った。」
III-c	学外活動への自主的参加	「日本語通訳のインターンシップに参加して、日系企業の説明会を見て、自分の日本語は未だよくないと気づいた。」
III-d	進路の決定	「卒業してから、日本へ留学に行こうと決めた。」
その他		「旅行が好きで世界のあちこちへ見に行きたいので、言葉は基本的な通行券だ。特に日本のような特別な民族についてはよく研究すべきだ。」

表 13 「動機づけを低下させた要因」に関する自由記述の分類と記述例

カテゴリー	記述例
I 関係性	
I-a	日本・日本人に対する周囲の否定的態度 「多くの中国人は日本という国に偏見を持っていて日本語の勉強にも深い誤解がある。勉強の成果は他人に認められなくて、それどころか深く誤解される可能性もあるのでストレスを感じる。」
I-b	教員との人間関係 「授業に関わるある先生のやり方について異議を述べたところ話が終わっていなかったが厳しく叱られた。それから日本語の勉強に興味がなくなった。」
II 有能性	

II-a	試験成績	「動機づけを低下させたのは総合日本語の成績しかない。試験の時にいつもよくできていると感じたが成績が出るといつも低かった。」
II-b	日本人と話すとき 意思が通じない	「文法をいくら頑張っても覚えられなくて、すぐ忘れてしまう。勉強した知識が頭に残っていないような気もする」
II-c	日本語能力の向上 が実感できない	「日本人留学生に会ったとき何か言おうとしてもうまく言い表せない。それで自分の話すレベルの低さに気づいた。何年も勉強したのに言いたいことを未だに言えなくてがっかりしている。」
II-d	クラスメートとの 比較	「ヒアリングは、クラスメートに比べると下手で5つ問題をすると3~4つミスをする。とても悩んで勉強の意欲が低下した。」
III 自律性		
III-a	授業の自由度が ない	「授業ではただテキストの文章、文法と単語を説明するだけでテスト前にこれらを見るだけで良い成績が取れる。だから授業の内容を改善してほしい。」
その他		「いつも完璧までやりたいが、言葉の勉強で完璧を求めると逆にストレスがたまる。だから、完璧にできなければ、積極性が低下した。」

一方で、「設問2 動機づけを低下させた要因」については、「I 関係性」が2つのカテゴリー、「II 有能性」が4つのカテゴリー、「III 自律性」が1つのカテゴリーに分類された(表13)。まず「I 関係性」については、日中関係の悪化が招く「I-a 日本・日本人に対する周囲の否定的態度」や「I-b 教員との人間関係」が動機づけの低下を招いていた。日中の政治的関係により日本語を学ぶ大学生も中国社会から認められなかったり、就職活動が不利になったりするのではないかという不安を抱いていることが示された。次に、「II 有能性」に関連して、日本語の成績が低いという「II-a 試験成績」や「II-b 日本人と話すとき意思が通じない」「II-d クラスメートとの比較」という経験が動機づけを低下させていることが示唆された。「II-b 日本人と話すとき意思が通じない」については、留学生や日本人教員との会話、さらにウェブ上での交流が日本語能力を自己評価する機会となっていることが示された。また、他の中国留学生と比べて自分の日本語力が低いのではないかという「II-d クラスメートとの比較」も失望感につながっていた。さらに、長期間学習したにも関わらず「II-c 日本語能力の向上が実感できない」ことが有能感の低下を招き、動機づけを低下させていた。最後に「III 自律性」については、大学の日本語の授業において教科書の内容だけを勉強することに対して不満を抱いている学習者(「III-a 授業の自由度がない」)がいることが示された。

4.2.4 クラスターごとの記述内容の相違

表14、表15に、各クラスターに所属する学習者が3つの心理的欲求に関する記述をどの程度行っていたかを示した。例えば、クラスター1の中では、「I-a 先輩・クラスメートへの憧れ」について、7名の学習者が記述していた。クラスター1に所属する学習者は46名いるため、これは全体の15%の学習者が記述したことになる。

自由記述の各カテゴリーについて、クラスター間で記述人数に相違が見られるかどうか、カイ二乗検定により分析した。その結果、「動機づけを向上させた要因」「動機づけを低下させた要因」のどのカテゴリーにおいても、統計的に有意な差は得られなかった。したがって、表 14、表 15 に示した影響要因は、学習者の動機づけ傾向に関わらず影響を与える要因であると解釈できる。

表 14 「動機づけを向上させた要因」各カテゴリーの記述人数と割合

	クラスター1 (N=46)	クラスター2 (N=46)	クラスター3 (N=11)	全体 (N=103)
I 関係性				
I-a 先輩・クラスメートへの憧れ	7 (15%)	6 (13%)	0 (0%)	13 (13%)
I-b 日本・日本人に対する肯定的態度	2 (4%)	2 (4%)	1 (9%)	5 (5%)
II 有能性				
II-a 日本のドラマ・アニメ等の理解	10 (22%)	4 (9%)	2 (18%)	16 (16%)
II-b 肯定的フィードバック	4 (9%)	4 (9%)	0 (0%)	8 (8%)
II-c 日本語能力の向上が実感できる	5 (11%)	2 (4%)	0 (0%)	7 (7%)
II-d 試験成績	1 (2%)	3 (7%)	1 (9%)	5 (5%)
III 自律性				
III-b 文化的欲求	7 (15%)	9 (20%)	3 (27%)	19 (18%)
III-c 学外活動への自主的参加	3 (7%)	6 (13%)	1 (9%)	10 (10%)
III-d 進路の決定	2 (4%)	6 (13%)	0 (0%)	8 (8%)

表 15 「動機づけを低下させた要因」各カテゴリーの記述人数と割合

	クラスター1 (N=46)	クラスター2 (N=46)	クラスター3 (N=11)	全体 (N=103)
I 関係性				
I-a 日本・日本人に対する周囲の否定的態度	3 (7%)	4 (9%)	0 (0%)	7 (7%)
I-b 教員との人間関係	2 (4%)	2 (4%)	0 (0%)	4 (4%)
II 有能性				
II-a 試験成績	15 (33%)	8 (17%)	4 (27%)	27 (26%)
II-b 日本人と話すとき意思が通じない	6 (13%)	8 (17%)	3 (17%)	17 (17%)
II-c 日本語能力の向上が実感できない	11 (24%)	5 (11%)	0 (16%)	16 (16%)
II-d クラスメートとの比較	4 (9%)	2 (4%)	2 (8%)	8 (8%)

Ⅲ 自律性				
Ⅲ-a 授業の自由度がない	1 (2%)	4 (1%)	1 (6%)	6 (6%)

4.3 考察

質問紙調査の結果から、1年間の学習を通して学習者の内発的動機づけが全体的に向上したことが示された。そして、その背景としては「関係性」「有能性」の認知の維持、「自律性」の認知の向上があることが示唆された。調査1時点は学年の開始時から中盤に当たり、調査2時点は学年の終盤に当たった。学習が進むにつれて、自由度が高い課題や自主性を尊重する活動方法が取り入れられるようになり、自律性の認知が高まったのではないかと推測できる。

しかし、学習者をプロファイリングして細かく分析した結果、すべての学習者について内発的動機づけが向上していたわけではないことも示された。例えば、調査1の時点で外発的動機づけが高かった学習者群（クラスター1）では、調査2の時点において内発的動機づけの値も上昇しており、全般的に動機づけが高い学習者群へと変化していた。そして、この学習者群では、有能性や自律性の認知も向上していた。また、統計的に有意な差は見られなかったものの、他のクラスターと比較してこの群には「日本のドラマ・アニメ等の理解」が動機づけを高めたと記述した学習者が多く見られた（クラスター1に所属する学習者全体の22%）。自由記述から、ドラマやアニメに触れることは、趣味に基づいた自律学習を促進するとともに、その理解を通して自信を育むものであることが示されている。もともと成績や資格のためといった外発的動機づけが強かった群であるが、日本文化に触れることを通して、さらに日本語や日本自体に対する興味が喚起された可能性がある。

一方、調査1で全般的に動機づけが高かった学習者群（クラスター2）では、内発的・外発的動機づけそれぞれの値に変化は見られなかったものの、無動機傾向を持つ学習者が増えたことが示唆された。基本的に動機づけが高い学習者群であるが、一部、当初の動機づけを失ってしまった学習者も存在するということである。先行研究からは、外国語学習において学習の難易度が上がるとともに動機づけが低下する傾向があることが示唆されている（山森，2004）。学年の開始時期と比べて授業内容や課題が難しくなったことによって、学年終盤には動機づけが低下した学習者がいたと推測できる。

さらに、調査1で、全般的に動機づけが低かった学習者群（クラスター3）では外発的動機づけが向上していた。学年の開始当初、無気力傾向に陥っていた学習者が多かった原因については明らかではないが、その後、1年間の学習を通して試験や資格、留学や仕事のためといった学習の外的価値を認識するようになったと推測できる。学年が進み就職時期が近づくほど、これらの側面を意識するようになると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本稿では、中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象として、動機づけの特徴とその影

響要因について自己決定理論を援用して検討した。調査結果からは以下のような教育的示唆が得られた。まず、学習者の動機づけの発達過程は一様ではなく、教師は学習者の動機づけの発達段階に応じて働きかける必要があることが改めて示された。本調査の対象者である、中国の大学で学ぶ日本語学習者の場合、外発的動機づけは時間の経過に関わらず一貫して維持されていたが、内発的動機づけの発達については個別性が見られた。したがって、自己決定性の高い外発的動機づけ（「同一視的調整」）を強化するとともに、内発的動機づけを喚起していくことが教師の役割として重要であるといえる。

外発的動機づけの一つである「同一視的調整」は、自己の将来目標や職業像に基づいて学習を進めるという動機づけであるが、中国の大学生は就職指導の少なさから明確な職業意識を持っていないことが指摘されている（宋・浦坂, 2010; 徐・来島, 2007）。本調査の自由記述のなかでも大学内の成績や日本語能力試験に関する記述は多く見られたが、将来の具体的な進路について語るコメントは比較的少なかった。その一方で、優れた日本語能力を持つ先輩や日系企業で働く中国人に対する憧れが動機づけを喚起することも窺えた。留学報告会や進路相談会といった活動を開催することは、一見日本語能力を高めることと直接的なつながりがないように見える。しかし、学習者の進路意識に働きかけ、学習の意義を明確にすることは、長い目で見れば動機づけを維持し、学習をサポートすることにつながると考えられる。

一方、内発的動機づけを高めるためには、有能性の認知に働きかける必要がある。本調査対象者の場合、有能性の認知に関わる要因として、(1) 試験成績のみが自己評価の判断材料になっていること (2) 日本語の使用機会が少ないことが課題として示唆された。(1)に関しては自由記述から、学習者が成績評価や日本語能力試験の結果を重視し、それらの得点から自己の日本語能力を判断していることが示された。しかし、同時に試験の成績は、動機づけを低下させる主要な要因となっていることも明らかとなった。先行研究から、中国の大学の日本語学習者には、他の学習者より良い成績を取るために学習するという動機づけが高いことが示されている（蔣, 2010 ; 王, 2006）。試験の成績を重視しているからこそ、成績が低い場合は、それが動機づけを低下させる要因として大きな働きをしてしまう可能性もある。そのため、教師は試験以外にも学習者が自己の日本語学習の進捗を確認できる場を設ける必要がある。この点は (2) とも関連するが、成績以外に自己の日本語能力を確認する方法として、TVやインターネットから得られる生教材の利用が考えられる。本調査対象者の場合、ドラマやアニメ、漫画などを翻訳を介さずに理解することが自信を得るきっかけとなっていた。国際交流基金（2013）の調査が指摘するように、海外の若者に関しては、ポップ・カルチャーへの興味日本語を学ぶ大きな理由となっている。生教材は学習者のレベルによっては授業で扱うことが難しいが、学習者の自信や興味を高めるための活動として、積極的に授業に取り入れていくことが必要といえる。これに関連して、近年では、インターネットを通して自学自習することができる E-learning 教材も広く公開されている。例えば、国際交流基金では、「アニメ・マンガの日本語」という

Web サイトを提供しており、アニメやマンガの典型的なキャラクターの表現やジャンルに特徴的な表現を学ぶことができる（熊野・川嶋，2011）。授業でこのようなサイトを紹介することによって、学習者の趣味を活かしつつ、日本語能力の伸びを確認する機会とすることもできる。さらに（2）の日本語の使用機会に関しては、自由記述から、各大学において日本人教員や留学生と交流する場を設定している様子が窺えた。自由記述のコメントによれば、近年の日中関係の悪化は、日本語を学ぶ学習者たちに将来に対する不安やストレスを感じさせ、日本語学習に対する意味を見出しにくくさせる要因となっている。一方で、実際に日本人の若者や教師と接することによって、学習者自身の日本人に対する態度は好転しており、日本人と語り合いたいという意識が動機づけを高めていた。海外で学ぶ学習者の場合、日本語使用機会が少ないため日本語に対する自信が育たず、その結果、動機づけが維持できないことが指摘されている（李，2003）。日中の若者同士の交流機会を設定することは、教室で培った日本語力を試す機会であるとともに、コミュニケーションの意欲を高め、動機づけの維持につながる可能性がある。

調査結果から、学習者の動機づけは1年間の学習を通じて変化しており、学年の開始時期においては、単一の動機づけのみ（または特定の動機づけを有していない）という状態であったとしても、時間の経過とともに新たな動機づけが発達する可能性があることが示唆された。先行研究から、動機づけを維持するためには、1つの動機づけのみならず、複数の動機づけを持っていることが望ましいと指摘されている。例えば、ある1つの動機づけ（試験で良い成績を取る）に頼った場合、それが達成されてしまえば動機づけを失ってしまうからである。しかし、複数の動機づけ（外国語の小説を読みたい、将来海外で働きたい等）を有している場合、1つの動機づけが低下したとしても全体的な動機づけの低下を免れる（林，2012；廣森，2006）。上記で述べたように、教師が動機づけに働きかける方法は幾つかあるが、可能な限り複数のルートを通じて、内発的動機づけ、外発的動機づけの双方に働きかけていく必要があると言える。

最後に今後の課題について述べる。本調査は、中国の大学で日本語を学ぶ学習者が持つ動機づけと影響要因について全体的な傾向と動機づけ傾向に基づく個別性の観点を探った。しかしながら、先行研究からは学年（林，2011；蔣，2010；王他，2008；楊，2012）、専攻・非専攻（彭・王，2003）、調査年度による変化（于，2012）が指摘されており、今後、学習者の属性を細かく分けて分析することが必要となる。また、本調査では、日本語成績や学習継続との関係については明らかにすることができなかった。台湾の日本語学習者について調査した楊（2011）は、学習の継続性に動機づけが影響を及ぼすことを明らかにしている。今後このような学習行動、学習成果との関連を実証することも課題となる。さらに、近年の中国では、日本語力だけでは就職が難しくなっていることから、2つの学位を取得できるダブルメジャー制度の導入や日本の大学と提携し日中双方の学位を取得できるダブルディグリー制度の創設などを打ち出す大学も増えてきている（国際交流基金，2013）。このことから、従来の日本

語専攻と非専攻という区別だけではなく、新たなカリキュラムが学習者の動機づけに及ぼす影響についても調査していく必要があると考えられる。最後に、本調査の自由記述の分析からは調査対象者の動機づけを高める学習・教育環境に関する示唆が得られたが、今後具体的な教育実践のなかで教育的介入を行い、その効果を検証していくことも課題である。

注

- (1) 本稿では、Dörnyei & Ushioda (2011) の定義に従い、動機づけを人間の行動の方向 (direction) と強度 (magnitude) に関わるものであると定義する。
- (2) 国立・公立大学 7 校のうち、「211 工程」に指定されている大学は 3 校であった。「211 工程」に指定されている大学は、中国で「重点大学」と呼ばれる。
- (3) 質問紙の修正については、廣森 (2006) の「動機づけ尺度」、「心理的欲求尺度」の文中において「英語」となっている部分を「日本語」とした。
- (4) 表 4 の動機づけ因子間の相関については、偏相関係数を示した。偏相関係数とは、2 要因間の相関関係に影響を及ぼす第 3 の要因 (調査 1 であれば、3 つの心理的欲求) の影響を除去したときに得られる、要因間の真の相関関係を反映した相関係数のことである (繁樹・柳井・森, 1999)。
- (5) KJ 法 (川喜多, 1967 ; 川喜多, 1970) とは、民族地理学者の川喜多二郎により開発された発想法であり、大きく (1) ラベルづくり (2) グループ編成 (3) 図解化 (4) 叙述化により行われる。第二言語教育においても、インタビューや自由記述など質的データを分析する手法として取り入れられている (田中, 2010 ; 田中, 2012)。

参考文献

- 池田伸子(1997).「外国語学習不安と成人学習者の日本語習得」『留学生教育』2, 121-130.
- 植木美千子(2012).「海外留学は学習者の何を変えるのかー英語圏長期留学が学習者の情意面に与える影響を探るー」『STEP BULLETIN』24, pp.198-209.
- 大西由美(2010).「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147, 82-96.
- 王婉瑩(2005).「日本語学科における日本語学習者の動機づけについてー中国の総合大学の場合」『国文白百合』36, 75-85.
- 王秋華・李紅侠・比嘉佑典(2008).「中国人の日本語学習に関する学習動機の研究」『東洋大学文学部紀要 教育学科編』34号, 111-149.
- 郭俊海・大北葉子(2001).「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本語教育』110, 130-139.
- 郭俊海・全京姫(2006).「中国人大学生の日本語学習の動機づけについて」『新潟大学国際センター紀要』2, 118-128.
- 川喜多二郎(1967).『発想法』中央新書.
- 川喜多二郎(1970).『続 発想法』中央新書.
- 熊野七絵・川嶋恵子(2011).「「アニメ・マンガの日本語」Web サイト開発ー趣味から日本語学習へー」『国際交流基金日本語教育紀要』7, 103-117.
- 倉八順子(1992).「日本語学習者の動機に関する調査ー動機と文化的背景の関連ー」『日本語教育』77, 129-141.
- 国際交流基金(2013).『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.
- 繁榊算男・柳井晴夫・森敏昭編著(1999).『Q&A で知る統計データ解析ーDos and DON'Tsー』サイエンス社.
- 徐亜文・来島浩(2007).「中国における新規大学卒業者の就職難の実態ー山東省の事例を中心にー」『研究論叢 人文科学・社会科学』56(1), 77-106.
- 宋艶平・浦坂純子(2010).「中国における日本語専攻大学生の就職活動に関する調査報告」『評論・社会科学』90, 153-173.
- 高岸雅子(2000).「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響ー米国人短期留学生の場合ー」『日本語教育』105, 101-110.
- 田中博晃(2006).「英語学習に対する学習者の動機づけを高める研究」広島大学大学院学位論文.
- 田中博晃(2010).「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」『大学英語教育学会紀要』50, 63-80.
- 田中博晃(2012).「KJ法入門 発想や仮説を得るには」竹内理・水本篤(編著)『外国語教育研究ハンドブック 研究手法のより良い理解のために』, 松柏社, 258-284.
- 田部井明美(2001).『SPSS 完全活用法 共分散構造分析 (Amos) によるアンケート

- 処理』東京図書株式会社.
- 成田高宏(1998).「日本語学習動機と成績との関係ータイの大学生の場合ー」『世界の日本語教育 日本語教育論集』8, 1-11.
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩(1995).「大学生の日本語学習動機に関する国際調査ーニュージーランドの場合ー」『日本語教育』86, 162-172.
- 西谷まり(2009).「動機づけ・外国語不安の捉え方と学習方略ーベトナムと中国の学習者の比較ー」『一橋大学留学生センター紀要』12, 15-25.
- 林日出男(2012).『動機づけ視点で見る日本人の英語学習ー内発的・外発的動機づけを軸にー』金星堂.
- 速水敏彦(1993).「外発的動機づけと内発的動機づけの間ーリンク信条の検討ー」『名古屋大学教育学部紀要』40, 77-88.
- 廣森友人(2003).「学習者の動機づけは何によって高まるのかー自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討ー」『JALT Journal』25(2), 173-186.
- 廣森友人(2006).『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版.
- 毛賀力・福田倫子(2010).「中国における日本語専攻学習者及び日本における中国語専攻学習者の動機づけの比較」『言語と文化』23, 209-232.
- 三浦省五編(1983).『英語の学習意欲』大修館書店.
- 山本嘉一郎・小野寺孝義編著(1999).『Amosによる共分散構造分析と解析事例』ナカニシヤ出版.
- 山森光陽(2004).「中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」『教育心理学研究』52(1), 71-82.
- 楊孟勳(2011).「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジーー日本語主専攻・非専攻学習者の比較ー」『日本語教育』150, 116-130.
- 吉田広毅・中山晃・長谷川奈津(2003).「日本語学習動機の分析：中国留学生を対象として」『JALT 日本語教育論集』7, 63-72.
- 李受香(2003).「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較ー韓国人日本語学習者を対象としてー」『世界の日本語教育日本語教育論集』13, 75-92.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation (Second Edition)*, Harlow: Longman.
- Samimy, K. K., and Tabuse, M. (1992). Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, 42,377-398.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.

- 144-163). Bristol: Multilingual Matters.
- 初相娟·王冲(2011).理工科大学生日语学习动机与成绩的相关性研究. [A correlational study between the motivation and academic results of science and technology undergraduates learning Japanese]. *Journal of Heilongjiang College of Education*, 30 (9), 189-192.
- 蒋庆荣(2010).日语学习动机实证研究. [Empirical study of Japanese learning motivations]. *Journal of Huaihai Institute of Technology (Academic Forum, Social Science Edition)*, 8 (1), 84-87.
- 林艳华·张沉香·杨艳萍(2011).关于日语专业学生日语学习动机的类型化研究. [A tentative research on the motivation pattern of Japanese majors]. *Journal of Central South University of Forestry & Technology (Social sciences)*, 5 (3), 149-151.
- 彭晶·王婉荣(2003).专业学生与非专业学生日语学习动机及学习效果研究. [Research on Japanese major students and non-major students, learning motivation and learning effect.—An investigation report on the students of Tsinghua University]. *Tsinghua Journal of Education*, 24 (1), 117-121.
- 王婉荣(2005).大学非专业学生日语学习动机类型与动机强度的定量研究. [A quantitative study of the types and levels of motivation in non-major students learning Japanese]. *Journal of Japanese Language Study and Research*, 3, 38-42.
- 杨豪杰(2012).日语学习动机与学业成绩自我评价的关系. [Relationship between Japanese learning motivation and self-assessment of school achievement]. *Journal of Ningbo University of Technology*, 24 (4), 123-128.
- 于琰(2012).中国大学生日语学习动机的实证研究. [An empirical study of the motivations behind learning Japanese in undergraduates of Chinese universities]. *Xiamen Science & Technology*, 1, 55-59.

誤解に基づく非難に対する中国人日本語学習者の意識と言語行動
—ビジネス場面を例として—

**Consciousness and Speech Acts of Chinese Learners of Japanese
Regarding the Criticism Provoked by Misunderstanding in Business Situations**

末田美香子
横浜商科大学
Mikako Sueta

Yomohama College of Commerce

要旨

本研究では、ビジネス場面を例とした誤解に基づく非難場面における中国人日本語学習者の意識と言語行動を日本人学生と比較しながら分析した。調査方法は、①「謝罪の必要性」「責任の所在」についての評価尺度アンケート、②談話完成テストによる記述の意味公式による分類を行った。その結果、「謝罪の必要がある」と考え、「謝罪」「説明」が大部分を占める点は、共通していた。相違点としては、中国人日本語学習者は日本人学生に比べ、①「より責任がある」と考える、②お客の要望に積極的に対応する、③「責任承認」「謝罪対象」等の使用が少ない傾向が見出された。「責任承認」「謝罪対象」の使用が少ないことは、丁寧さに欠けるといった印象を与える可能性がある。日本語教育においては謝罪と共に必要とされる重要な発話行為についても、積極的に取り上げて指導する必要があることが示唆される。

キーワード：誤解、非難、謝罪、責任、ビジネス場面

Abstract

The present study examines the consciousness and speech acts of Chinese learners of Japanese regarding the criticisms provoked by misunderstanding in business situations, in comparison with those of the Japanese college students. In each misunderstanding in business situations, the subjects were required to judge the necessity of apology and how much responsibility should be owed based on an evaluation scale, and to complete certain discourses (Discourse Completion Test), of which results were analyzed by a semantic formulas. The results showed that both groups react to the misunderstanding in the same way: they feel they need to apologize for the misunderstanding, and ‘apology’ and ‘explanation’ are ranked top in the semantic formulas. The results, on the other hand, also highlighted the following difference: compared with Japanese college students, Chinese learners of Japanese (1) feel more responsibility, (2) try harder to respond to a request from a customer, and (3) use less verbal expressions to acknowledge fault and clarify an apology. The

relatively decreased use of these expressions may lead to an impression that they are less polite. Thus, the results shed light on the necessity of the teachers' instruction to the learners of Japanese to understand not only verbal expressions of apology, but also the importance of speech acts.

1. はじめに

人は円滑な人間関係を構築し維持するため、様々な働きかけや配慮を行っている。誤解は日常生活の中でしばしば起こることだが、それに対する適切な対応は母語話者でも容易ではなく、不適切な対応により、相手に不快な思いをさせたり、人間関係が損なわれる恐れがある。

殊更、ビジネス場面においては、誤解による非難を受けた場合であっても、お客に配慮しながら適切な対応をすることが期待され、不適切な対応により、問題の更なる悪化を避ける必要がある。

日本語学習者（以下、学習者）は、その言語能力の不十分さや、母語文化との規範の違いにより、中上級レベルであっても不適切な言語行動をとる可能性が大きい。しかし、誤解場面の先行研究は、日本語と他言語による対照研究が中心であり（池田1993, 田中2004, 阿部2006等）、学習者に焦点を当てた研究は少なく（須摩2011, 畑佐2013, 末田2015等）、ビジネス場面の誤解や非難に対する学習者の実際の言語行動と意識に焦点を当てた研究は見当たらない。日本語教育を考える上では、学習者の言語行動と意識を調査し、日本語母語話者との違いや評価、その問題点を探ることが重要である。そこで本研究では、ビジネス場面におけるお客の誤解に基づく非難場面を取り上げ、学習者の言語行動とその意識に焦点を当て、日本人学生との比較から、その問題点を探り、日本語教育への示唆を得る。

2. 先行研究

誤解場面に関する発話行為の先行研究には、謝罪を中心とした対照研究が多い（池田1993, 田中2004, 阿部2006等）。

池田(1993)では、日米の学生を対象に、本の返却、約束時間の遅れに関する誤解場面において、指導教授と親友の対話者を設定し、謝罪の表れ方を調査している。その結果、日本人は、謝罪とともに責任承認の使用頻度が多く、「日本人は誤解であっても、相手が目上の場合、教授が30分待っていたという事実に言及して謝罪することによって、より明確な謝罪をして人間関係を修復しようとする傾向があるようである」と述べている。

一方、田中・スペンサー＝オーティン・クレイ(2004)では、相手の誤解や電車の遅延等の外的要因に基づく言われのない非難を受ける場面を取り上げ、日本語話者と英語話者を比較した結果、従来の先行研究とは異なり、日本人が謝る頻度はそれ程高くなかったことを報告している。

また、阿部(2006)では、レポート提出日の期日に関する誤解場面を設定し、中国語と日本語の母語話者を比較した結果、両者の特徴として、中国語では、「責任承認」、「許しを請う」、日本語では「お願いをする」が多いことを報告している。

これらの先行研究では、謝罪に焦点が当てられており、言語、場面設定、人間関係の違いにより、謝罪や責任承認、弁明の表れ方が異なる点が興味深い。母語話者を対象とした研究である。日本語教育の上では、学習者が誤解場面でどのように対処す

るのか、学習者の言語行動に焦点を当てた研究をする必要があるが、その数は少ない。

誤解場面における学習者の言語行動を調査した研究には、須摩(2011)、畑佐(2013)、末田(2015)等がある。

須摩(2011)は、上級レベルの中国人学習者と日本語母語話者の誤解に対する釈明の研究をしている。場面は、共同作業において相手が勘違いして担当箇所を行ったにもかかわらず、自分が間違っていると誤解される場面が設定されている。その結果、日本語は誤解内容について事実に基づいて相手の判断にゆだねながら少しずつ確認を行うが、学習者は、自分の意見を率直に述べ、問題対処への言及を積極的に行うことを報告し、日本語母語話者にとって、学習者の釈明の方法は話の展開が早く根拠が示されにくいため、わだかまりが残る可能性があるとして述べている。

また、畑佐(2013)では、同様の場面において英語母語話者による学習者を対象に調査している。日本語母語話者は、誤解に至った経緯を少しずつ示し、相手の判断にゆだねながら、事実確認を促すことで釈明しようとするのに対し、学習者は、「依頼」「勧誘」「提案」を通して、誤解の原因を探るため相手に積極的に働きかけることを指摘している。

更に、末田(2015)では、日本で学ぶアジア圏を中心とした中上級レベルの学習者を対象者として、誤解に基づく日常場面の言われのない非難場面を設定し、友人同士と目上に対する場合を比較している。そこでは、「責任の有無」「謝罪の必要性」の意識も調査され、学習者の「謝罪」表明は日本語母語話者と同程度に多く見られたが、意識調査では日本語母語話者に比べ、「責任や謝罪の必要性がある」「母国よりも日本における方が謝罪の必要性がある」と考える傾向があり、「日本人は謝罪が多い」という言語行動のステレオタイプが意識されていることを指摘している。

上記の誤解場面の対話者は、主として対先生、対友人が設定されているが、これらの結果は場面設定によっても異なるであろう。日本で学ぶ学習者の多くが、アルバイト等を含めたビジネス経験をし、日本語母語話者のお客と接する機会も多いと思われるが、そこでは殊更、相手や状況、仕事上の自分の立場等に配慮し、責任を考えながら適切な対応をすることが求められ、不適切な対応により問題が生じるリスクが高い。しかしながら、学習者は、その言語能力の不十分さや、母語文化との規範の違いにより、中上級レベルであっても不適切な言語行動をとる可能性が大きい。

ビジネス場面における先行研究においても、謝罪や待遇表現、丁寧さ、配慮のあり方についての問題意識の重要性が報告されており(栗飯原2012, 服部2016等)、教育内容としての需要の高さを示している。ビジネス場面における学習者の教育を考える上では、丁寧さや配慮のあり方については欠かせない要素である。

そこで本研究では、ビジネス場面の誤解に基づく非難場面の例を取り上げ、学習者の言語行動と意識に焦点を当て、日本人学生との比較から、その共通点と相違点を明らかにした上で問題点を探り、日本語教育への示唆を得る。

3. 調査の概要

調査は2013年1月～2月にかけて行われた。場面設定は、誤解の性質による影響があるかを知るため、相手誤解場面（配達予定時に商品が届かないとお客が誤解して非難する）と外的要因誤解場面（交通事故による配達予定時の遅れをお客が知らず誤解して非難する）を設定し、談話完成テストの記述を意味公式に分類した。

また、責任の感じ方、謝罪の必要性の意識を知るため、「責任の所在」「謝罪の必要性」の有無を問う評価尺度による意識調査を同一紙面に記載して実施した。日本と母国の差異を知るため、学習者には「あなたの国ではどうですか」という設問も設け、母国の場合を想定して記入してもらった。実施は、紙媒体にて回答を依頼し、筆者が回収した。

対象者は、日本で学ぶ中上級レベル²の中国人学習者（以下JC）、及び日本人学生（以下JJ）である³。有効回答数はJC 63、JJ 68であった。調査対象者の内訳を表1に示す。

談話完成テストの結果はBeebe, Takahashi & Uliss-Weltz (1990)等を参考に作成した末田(2016)と同様の意味公式に分類した（表3参照）。

表1 調査対象者の内訳

対象者 (合計)	JJ (68)	JC (63)
属性		
年齢	10-20代	10-20代
男/女	13/55	20/43
職業・身分	大学生 67 大学院生 1	大学生 46 大学院 5 別科生 8 研究生 4

3.1 談話完成テスト

言われのない非難の場面設定は、①相手誤解場面、②外的要因誤解場面の2場面である。談話完成テストに記載した具体的な設定は以下の通りである。

①相手誤解場面

あなたはデパートのお客サービスセンターの社員です。あるお客さんから電話があり、「昨日買ったテーブルがまだ届かない！」と苦情を言われました。記録を見ると、そのお客さんは今日ではなく、明日の朝に届けてほしいと書いています。お客さんが間違っているようですが、お客さんは怒ったような感じで言います。

お客さん：昨日、そちらでテーブルを買って、今日の朝届けてほしいと言ったのにもう2時ですよ！まだ届かないなんて、どういうことですか！

あなた：_____

②外的要因誤解場面

あなたはデパートのお客サービスセンターの社員です。あるお客さんから電話があり、「昨日買ったテーブルがまだ届かない！」と苦情を言われました。実は、倉庫の近くで交通事故があり、その道が数時間、通行止めになって車が通ることができませんでしたので、デパートの荷物を運ぶ車が動けませんでした。お客さんは怒ったような感じで言います。

お客さん：昨日、そちらでテーブルを買って、今日の朝届けてほしいと言ったのにもう2時ですよ！まだ届かないなんて、どういうことですか！

あなた：_____

3.2 評価尺度アンケート

評価尺度アンケートは、「責任の所在」「謝罪の必要性」についての意識を知るために行った。各場面で、3段階（「責任の所在」「謝罪の必要性」がある=3、「どちらとも言えない」=2、「責任の所在」「謝罪の必要性」がない=1）に丸印をつけてもらった。

4. 調査結果の分析

4.1 「責任の所在」と「謝罪の必要性」の意識

評価尺度アンケートによって得られた各場面の「責任の所在」及び「謝罪の必要性」の平均値、及び標準偏差を表2に示す。

全体としては外的要因誤解場面より相手誤解場面の値が低い傾向が見られ、お客が配達予定時を勘違いして怒っている場合は、交通事故により配達予定時が遅れた場合に比べ、責任も少なく、謝罪の必要性も低いと考えていることがわかる。

JJとJCの傾向を比較すると、「責任の所在」において、JCはJJよりも高い数値を示しており、それは相手誤解場面において、顕著に見られる（相手誤解:JJ 1.48 JC 2.35, 外的要因誤解:JJ 2.06 JC 2.67）。つまり、JCはJJに比べて「責任の所在」があると考える傾

向があり、それは、相手誤解場面において、より顕著である。

また、JC の日本と母国の場合を比較してみると、全体的に日本における場合の方が高い数値を示しており、母国におけるよりも、日本の方が「責任の所在」も「謝罪の必要性」もあると考える傾向にある。

表2 評価尺度の平均値(標準偏差)

場面	対象 評価項目	JJ	JC	
			日本	母国
相手誤解	「責任の所在」	1.48 (0.65)	2.35 (0.54)	2.18 (0.52)
	「謝罪の必要性」	2.62 (0.71)	2.78 (0.58)	2.56 (0.61)
外的要因誤解	「責任の所在」	2.06 (0.86)	2.67 (0.61)	2.58 (0.63)
	「謝罪の必要性」	2.97 (0.17)	2.95 (0.21)	2.89 (0.40)

□ : JC の特徴的な値を示す (本文中 4.1 を参照)。

4.2 意味公式の出現割合からみた言語行動の特徴

4.2.1 分類に用いた意味公式

談話完成テストから得られた記述は、末田 (2016) で作成した13の意味公式に分類した (表3参照)。なお、「」内は本研究の調査において見られた記述例である。

4.2.2 場面別に見た意味公式の出現傾向

相手誤解場面と外的要因誤解場面における意味公式の出現を比較すると、両場面とも、1)「謝罪」5)「説明」がそれぞれ約3割程度を占め、主たる意味公式となっている。

相手誤解場面と外的要因誤解場面の出現傾向を比較すると、外的要因誤解場面では、JJ、JCともに、2)「謝罪対象」8)「状況判断」の割合が多くなっており、「お待たせして申し訳ありません」「明日の朝のお届けになってしまいます」等のように、謝罪対象を叙述した形で丁寧な謝罪をし、商品配達の見込みを述べている。また、「謝罪」については、JCはさほど変わらないが、JJでは、より多く表れている。

一方、相手誤解場面においては、JJ、JCともに、3)「責任承認」10)「意向伺い」11)「今後の行動」13)「呼びかけ」が多く表れ、責任を認め、お客の意向を尋ねた上で今後

の対処をする傾向にある。特に、「今後の行動」の使用は1割程度を占め、積極的に問題解決を図ろうとしていることが窺える。

「責任の所在」の意識については、両者とも外的要因誤解場面の方が高いが（4.1を参照）、「責任承認」の使用は、相手誤解場面に多く、儀礼的な責任承認の叙述をしていることがわかる。

両場面を比較すると、お客の勘違いによる相手誤解場面の方がお客のフェイスを侵す可能性が高く、リスクの高い状況にあるが、それを儀礼的な責任承認やお客の意向伺い、今後の対処法の叙述で対処していることがわかる。

4.2.3 JJとJCの言語行動の特徴

全体的に見ると、JJとJCの共通点としては、両場面で1)「謝罪」5)「説明」が主たるものであり（各約3割～4割）、これらが全体の過半数を占めており、全体的な意味公式の出現傾向は大きく変わらない。

相違点として、JCはJJに比べて両場面で9)「依頼」11)「今後の行動」が多く、「もうしばらくお待ちいただけませんか」「ただちに手配いたします」等のように、お客の要望に積極的に対応し、問題に対処しようとする傾向がある（表4の□部分参照）。

一方、2)「謝罪対象」3)「責任承認」はJJに比べて両場面で少なく、相手誤解場面では、6)「情報確認」7)「確認要求」8)「状況判断」の使用がJJに比べて少ない傾向にある（表4の□部分参照）。

JCの「責任承認」が少ないことは、評価尺度による「責任の所在」の意識がJJに比べ高いことと一致しない（4.1を参照）。つまり、JCはJJや母国の場合と比べて「責任がある」と考えているにもかかわらず、「責任承認」の表現を使用しておらず、儀礼的な「責任承認」の表現の使用が少ないことがわかる。

表3 意味公式と記述例

意味公式	記述例
1)謝罪	「大変申し訳ありません」「すみません」等の明確な謝罪表現。
2)謝罪対象	「お待たせして」「手違いが生じてしまい」「ご連絡もせず遅れてしまい」等の謝罪対象の具体的な叙述。
3)責任承認	「こちらの手配ミスの方でして」「こちらの不手際で」「わたくしどもの連絡ミスだったのですが」「こちらの責任でございます」等、責任を認めるもの。
4)自分の行動に関するマイナス評価	「もっと早く連絡すべきだったのに」「こちらからご連絡すべきところ」等、自分の行動に対するマイナス評価を叙述するもの。
5)説明	「こちらでお受けした内容では、明日の朝ということになっているのですが」「途中で交通事故があり、車が通ることができません」等の事情の説明。
6)情報確認	「ご変更でいらっしゃいますか」「お間違いないでしょうか」「私どもの間違いでしょうか」「こちらは間違いだったでしょうか」「ご確認したいのですが、今日の朝でお間違いないですか」等、お客に情報を確認するもの。
7)確認要求	「もう一度日付を確認願えますでしょうか」「今一度お手許の伝票をご確認いただけますでしょうか」「お控えの伝票でご確認いただけますか」等、お客に直接情報確認を願うもの。
8)状況判断	「今から手配しましても明日の朝のお届けになってしまいますが」「今日はお届けできません」「まもなくお届けできると思います」等、配達の見込みを判断するもの。
9)依頼	「もうしばらくお待ちいただけないでしょうか」「少々お待ちください」等。
10)意向伺い	「今日の方がご都合がよろしければ、本日これからお届けにあがりますが、いかがいたしましょうか」「今から急いでお届けすることもできますが、その方がよろしいでしょうか」「これからご在宅でしたら今からお届けしてもよろしいでしょうか」等、お客の意向を聞き、相談や提案をするもの。
11)今後の行動	「ただちに手配いたします」「急いでお入り用でしたら、すぐに発送いたします」「さっそく調べてまいります」「今すぐ手続きいたしますので」「すぐに配送状況を確認いたしまして、到着時間をこちらからお届けいたします」等、問題の対処に関する今後の行動の叙述。
12)配慮	「恐れ入りますが」「お手数ですが」「せっかくお待ちいただきましたのに」「お待たせしました」「失礼ですが」「お急ぎのところ」等。
13)呼びかけ	「お客様」「〇〇様」等。

表4 場面別に見た JJ と JC の意味公式の出現割合(%)

場面設定・対象 意味公式	相手誤解		外的要因誤解	
	JJ	JC	JJ	JC
1) 謝罪	30.46	38.21	37.19	37.00
2) 謝罪対象	2.03	0.64	16.53	6.50
3) 責任承認	4.57	1.91	3.31	0.50
4) マイナス評価	0.00	0.00	0.00	0.00
5) 説明	29.95	26.75	26.03	29.00
6) 情報確認	3.55	1.91	0.00	0.00
7) 確認要求	4.57	3.18	0.00	0.00
8) 状況判断	1.52	0.64	3.31	4.00
9) 依頼	2.54	9.55	2.48	11.00
10) 意向伺い	5.08	4.46	1.65	2.00
11) 今後の行動	10.15	12.74	4.96	6.00
12) 配慮	1.52	1.27	2.48	0.00
13) 呼びかけ	4.06	5.10	2.07	4.00

□□ : JC の特徴的な値を示す (本文中 4.2.3 を参照)。

5. まとめと考察

本研究では、お客の誤解に基づく非難場面としてビジネス場面の例を取り上げ、JCの言語行動とその意識に焦点を当て、JJと比較しながら分析した。その結果、今回の調査では、以下の傾向が明らかにされた。

「責任の所在」「謝罪の必要性」の意識については、母国よりも、日本における方が高いと考える傾向にあった。これについては、末田(2015)でも指摘されているように「日本人は謝罪が多い」というステレオタイプが意識されているのであろう。

また、JJ、JCともに、全体として外的要因誤解場面より相手誤解場面の方が、責任も少なく、謝罪の必要性も低いと考えていた。

意味公式については、場面別の比較では、JJ、JCともに、さほど差異はなかったが、外的要因誤解場面において、JJの「謝罪」がやや多く見られた。

JJとJCの全体的な共通点としては、以下の傾向が見い出された。

- 1) 「謝罪」「説明」が多く使用される。
- 2) 相手誤解場面においては、「今後の行動」の使用が1割程度を占め、積極的に問題解決を図ろうとする。

上記1) から、お客の誤解による非難場面においては、JJ、JCともに謝罪、説明が多く行われる傾向があることがわかる。2) の相手誤解場面において「今後の行動」が多いことは、お客が勘違いしている場面では、その事実を正し、釈明することに終わるのではなく、今後の対処に具体的に言及することにより、解決を図ろうとすることの表れであろう。

一方、相違点としては、以下の傾向が見い出された。

- 1) JCは「依頼」「今後の行動」が多く、お客の要望に積極的に対応する傾向がある。
- 2) JCは責任の意識が高いにもかかわらず、JJに比べ「責任承認」の使用は少なく、儀礼的な「責任承認」の表現の使用が少ない。
- 3) JCはJJに比べ、「謝罪対象」が少ない。
- 4) 相手誤解場面においては、「情報確認」「確認要求」「状況判断」の使用がJJに比べて少ない傾向にある。

上記1) のJCに「依頼」「今後の行動」が多く、お客の要望に積極的に対応する傾向があることは、須摩 (2011) の「中国人学習者は問題解決に積極的になる」という傾向に通じるものである。また、この傾向は、末田 (2016) において、日本人社会人を分析した結果得られた特徴と同様である点も興味深く、お客の要望に積極的に対応すること自体は望ましいことだと思われる。

しかし、4) の傾向のように、相手に情報を確認しながら状況判断の情報を提示することなく終結を急ぐと、お客に不誠実な対応だと思われる可能性がある。この傾向は須摩 (2011)、畑佐 (2013) の「日本語母語話者は、誤解に至った経緯を少しずつ示し、相手の判断にゆだねながら、事実確認を促すことで釈明しようとするのに対し、学習者は、問題対処への言及を積極的に行う」という指摘に通じるものがある。

更に、2) 3) のJCに儀礼的な「責任承認」、「謝罪対象」が少ない傾向は、お客に配慮が足りず、丁寧さに欠けるという印象を与える可能性がある。

日本語教育を行う上では、学習者に謝罪をすることのみならず、このような場面で、謝罪とともに必要とされる重要な発話行為についても積極的に取り上げて指導する必要があることが示唆される。

今回の調査では、これらの言語行動を日本語母語話者がどのように評価するのかを検証することができなかった。また、本調査の談話完成テストは「相手誤解場面」と「外的要因誤解場面」の各1場面であることから、ビジネス場面の一例の分析に留まり、一般化することはできない。更に、談話完成テストという紙面上の言語行動の叙述のみならず、実際の発話場面のやり取りがどのように展開するのかを分析する必要もある。今後はこのような観点も含めた調査研究が課題とされる。

1 「約束の時間・場所が違くと相手が誤解して怒る」相手誤解場面、及び「電車事故による約束時間の遅れに相手が怒る」外的要因誤解場面を設定した。具体例は末田（2015:pp. 4-5）を参照。

2 学習者の日本語レベルについては、このような待遇に関わる調査の実施に当たり、日本における日本人とのコミュニケーションの経験があり、初級レベルの語彙、文法項目を一通り学習している必要があると考えた。そのため、筆者が授業内、及び実際のコミュニケーションにおいて、中級レベル以上と判断し、在日期間が半年以上の学習者を対象とした。

3 本研究では、末田（2015）の調査対象者を含むが、ビジネス場면을扱った談話完成テストを分析する点が異なる。また、末田（2016）では、同場面の談話完成テストを分析したが、日本人学生と日本人社会人の比較に焦点を当て、分析した点が本研究とは異なる。

4 末田（2016）では、日本人学生と日本人社会人を調査対象者として比較しながら各々の特徴を分析した。その結果、日本人社会人の特徴として「今後の問題の解決策に重点を置く方向で対処しようとする」傾向が見出された。詳細は末田（2016:pp. 115）を参照。

<参考文献>

- 栗飯原志宣 (2012) 「ビジネス接触場面における日本語母語話者の問題意識——使用言語の違いから見る問題意識の共通点と相違点」『早稲田日本語教育学』 pp.109-133.
- 阿部加奈子・大浜るい子(2006) 「「謝罪」の日中比較—謝罪の必要が生じた事情の差異に着目して—」『社会言語科学会第17回大会発表論文集』 pp.108-111.
- 池田理恵子(1993) 「謝罪の対照研究 日米対照研究—faceという視点からの一考察—」『日本語学』 第12巻12号 pp.13-21.
- 大浜るい子(2011) 「誤解に基づく言われのない非難に対する言語行動の分析」『広島大学日本語教育研究』 21号pp.1-8.
- 末田美香子(2000) 「初対面場面における不同意表明と調整のストラテジー」『日本語教育論集』 16号pp.23-46. 国立国語研究所日本語教育センター
- 末田美香子(2015) 「誤解や外的要因に基づく言われのない非難に対する言語行動—日本人社会人・日本人学生・留学生の比較から—」『文教大学文学部紀要』 28巻2号pp.1-18.
- 末田美香子(2016) 「誤解や外的要因に基づく言われのない非難に対する言語行動—ビジネス場面における社会人・学生の比較から—」『横浜商科大学紀要』 11巻pp.105-116.
- 須摩亜由子(2011) 「誤解に対する日本語学習者の釈明—証拠の有無と対人関係に着目して—」 2010年度広島大学大学院修士論文
- 田中典子・ヘレン・スペンサー＝オーティアー・エレン・クレイ(2004) 「私のせいじゃありません！」:日本語・英語では、いわれのない非難にどう応答するか」『異文化理解の語用論』 第3章pp.57-83. 研究社
- 畑佐由紀子 (2013) 「英語を母語とする日本語学習者の誤解場面における言語的対応」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 62号pp.237-243.
- 服部明子 (2016) 「ビジネス場面の会話データを利用した日本語教育への応用」『三重大学教育学部研究紀要』 67巻pp.77-86.
- Beebe,L.M.,Takahashi,T.,& Uliss-Weltz,R.(1990)Pragmatic transfer in ESL refusals. In R.C.Scarcella, E.Anderson and S.D.Krashen (Eds.),*On the Development communicative competence in a second language*. Cambridge,MA:Newbury House Publishers. pp.55-73.
- Brown,P.& Levinson,S.C.(1987)*Politeness:Some universals in language usage*. Cambridge:Cambridge University Press.

<付記>

本稿は言語科学会第19回国際年次大会（2017年7月）において行われた発表に修正を加えたものである。

Medical Discourse Between an Expert Physician and his Patients
at an Outpatient Dizziness Examination

Rieko Matsuoka
Teikyo University
松岡 里枝子
帝京大学

Tadashi Nakamura
Nakamura ENT Clinic
中村 正
なかむら耳鼻咽喉科クリニック

Abstract

This study examines what communication styles have affected the medical discourse at a dizziness outpatient clinic. It has been believed that rapport, the favorable and mutually trusted relationship between a healthcare professional and a patient enhance the quality of medical practice (Bennet, 2003). The transcribed data gained from two consultation sessions of two participants projected the different features in the interaction with an expert physician. The results, based on the analyses using RIAS (Rotter Interaction Analysis System) and Politeness Theory, suggested the important role of communication styles such as joking, overlapping, and back-channeling in establishing the rapport. Then established rapport seems to facilitate the better quality of medical practice, consequently.

要旨

本研究では、どのようなコミュニケーション形態が、めまいの外来クリニックにおける医療のディスコースに影響をあたえるかを検討する。医療従事者と患者の間にラポールすなわち良好な相互信頼関係が医療の質をよりよいものにすると考えられている(Bennet, 2003)。本研究において、2名の患者の初診場面の書き起こしデータは、経験豊かな意思との相互関係において異なる様相を呈した。RIAS（ローター相互関係分析システム）およびポライトネス理論を用いて分析した結果、ラポール構築にあたり、冗談や重ねがけ、相槌といったコミュニケーションの形態が重要な役割を担っていることが示唆された。結果として、ラポールが構築されると医療の質がよりよくなると思われる。

Introduction

As Cousins (1979) points out, some factors not directly related medicine such as communication styles causing laughter may affect the medical or physiological effects on curing the clients/patients. Therefore, it should be vital to investigate the ways in which the medical professionals such as physicians, in particular, should interact with their clients/patients for establishing rapport with them. Effective and affective communication may help to establish 'rapport'. To establish 'rapport' enables patients' satisfaction levels to be raised. Higher satisfaction levels may lead to effective medical practice.

This study aims to explore the optimal communication styles to enhance the quality of medical practice, by analyzing the medical discourse. The purpose of this study is to find what kind of communication styles both verbal and non-verbal are effective in establishing 'rapport' leading to patients' satisfaction, which eventually enhances the quality of medical practices eventually.

Methodology

Data

The data was gathered from the first consultation sessions at the dizziness outpatient clinic. The director of this clinic is a physician with both practical and academic experiences for more than three decades and recognizes the importance and significance of communication with his clients/patients complaining dizziness, which may be affected by psychological factors (中村, 2006). Two new clients/patients and the expert physician participated in this study, and the first sessions of consultation were recorded using video camera, and recorded data were transcribed word by word.

Participants

One physician and two clients/patients participated in this study. Informed consents were gained for this study based on the approved proposal by the research committee at the author's institution.

A physician, who specializes in dizziness, is sixty years old with thirty plus years of experience both in medical practice and research.

One of the clients/patient (Case A) is a thirty-eight year old female teacher. In her medical history, rotatory vertigo has frequently recurred with hearing disturbance and also the dizzy feeling has sometimes occurred when she shakes her head or moves

her body from several years ago. She was diagnosed with Meniere's diseases.

The other client/patient (Case B) is forty-nine years old, and works as an office worker. In her medical history, she had rotatory vertigo when she stood up. She was hospitalized ten years ago. Medical tests such as MRI did not indicate any abnormalities. She has suffered from floating senses when the air pressure changes for a while. She started to experience rotatory vertigo when she lies or turns over in bed. This symptom has recurred and she decided to visit this clinic. She was diagnosed with Benign Paroxysmal Positioning Vertigo.

Analyses

The following analyses were utilized for the transcribed data.

RIAS analysis. Roter Interaction Analysis System (RIAS, hereafter) was conducted as a functional analysis. RIAS (Roter and Larson, 2002) has two main categories – medical-service communication with 26 sub-categories and socio-affective communication with 15 sub-categories. Each verbal and non-verbal behavior in an interaction was categorized according to RIAS in order to find out specific functions contained in medical discourse.

Politeness theory. Politeness theory established by Brown and Levinson (1983) was used for analyzing the qualitative features of RIAS categorized utterances. Centering the key notion of face, politeness theory provides politeness strategies consisting of 16 positive politeness strategies and seven negative politeness strategies, all of which were validated in Japanese medical contexts (吉岡ら, 1998). Each politeness strategy exists for the purpose of mitigating the face-threatening act fluctuated by the social distance, power relations, and the degree of imposition of the act, dynamically.

Questionnaire

In order to measure patients' satisfaction and to find out the meanings of utterances, a questionnaire was developed.

The questionnaire consists of the following items with five Likert Scales; a) Verbal communication with a doctor with six sub-items which are 1) greetings 2) checking the name 3) explanation about the symptom 4) impression of the test 5) explanation of diagnosis/treatment and 6) affinity, b) Nonverbal communication with two sub-items which are 1) nodding and 2) gestures, c) Impressions about examination, d) Overall communication, and f) Satisfaction.

Results

Two cases of first consultation scenes generated the following results.

RIAS

Case A. The duration of the consultation was seven minutes 44 seconds, the number of utterances was 158, and RIAS analysis indicated 34 utterances (21.5%) of socio-affective category and 124 utterances (78.5%) of medical-service category

Case B. The duration of consultation was nine minutes 28 seconds, the number of utterances was 253, and RIAS analysis showed 46 utterances (18.2%) of socio-emotional category and 207 utterances (81.7%) of medical-service category.

The results of each subcategory are indicated in Table 1.

Table 1. Results of RIAS analysis

Category	Case A	Case B	Case1	Case3
Transfer	18	35	11%	14%
Agree	8	30	5%	12%
BC	17	14	11%	6%
Bid?	0	4	0%	2%
Check	6	19	4%	8%
Concern	1	0	1%	0%
consultation	8	0	5%	0%
Crit	2	1	1%	0%
Disagree	4	1	3%	0%
Legit	1	0	1%	0%
C-med	0	0	0%	0%
Emph	0	0	0%	0%
C-med-therapy	0	35	0%	14%
med(?)	13	6	8%	2%
med?	0	4	0%	2%
med-give	15	16	9%	6%
Orient	44	59	28%	24%
permission(?)	1	2	1%	1%
Personal	1	0	1%	0%
RO	1	0	1%	0%
Sid	1	0	1%	0%
therapy(?)	6	7	4%	3%
therapy?	1	3	1%	1%
therapy-give	8	9	5%	4%
understand(?)	2	2	1%	1%
L/C CT	0	0	0%	0%
L/S-give	0	0	0%	0%
reassurance	0	1	0%	0%
L?S (?)	0	1	0%	0%
Re	0	1	0%	0%

rem	0	1	0%	0%
Total	158	251		

Politeness theory analysis

Discourse analysis using politeness theory of social distance, power relations and imposition generated the following result.

A sample from Case A

Laughter (Joking): Successful case
 Doctor: Actually, stress is a main cause of this problem.
 Patient: [Nodding]
 Doctor: I guess your boss (vice-principal) is a problem.
 Patient: [Laughing]

A sample from Case B

Overlapping (Overlapping): Unsuccessful case
 Patient: Does this cause dizziness?...
 Doctor: (Overlapping) Did I say such a thing?
 Patient: No you didn't. I am sorry.
 Doctor: I did not, did I?

Laughter was induced in Case A as the response of the physician's joking, which may lead them to establishing rapport. Social distance seemed to be sufficiently close and the power relationship seemed to be moderate judging from the selected communication scene. This patient/client came back as instructed and her problem was solved. On the other hand, Case B includes overlapping, which may lead to failing in establishing rapport. In this case, the social distance seemed to be apart and the physician seemed to exercise his power, while the patient/client refused to accept the joke by using her power, based on the observation of the selected scene. This patient/client did not come back to this physician.

Questionnaire

The questionnaire results are as follows.

a) Verbal communication with a doctor (5-Likert scale)

1) Greeting	A: 3	B: 5
2) Checking the name	A: 3	B: 3
3) Explanation about your symptom	A: 4	B: 4
4) impression about tests	A: 4	B: 4
5) Explanation about diagnosis/treatment	A: 5	B: 4
6) Affinity	A: 4	B: 2
b) Non-verbal communication		
1) Nodding	A: 4	B: 3
2) Gestures	A: 4	B: 1
c) Impressions about examination		
d) (whether the issues are resolved or not)	A: 4	A: 4
e) Overall communication	A: 4	B: 3
f) Satisfaction	A: 4	B: 4

The items which show the discrepancy between the case A and the case B are bolded.

Discussion

There are some contrasts in these two cases. The results using the RIAS analysis show that the successful case (Case A) had a shorter session than the unsuccessful case (Case B); however, the successful case generates more utterances of the socio-affective category. This finding suggests that successful discourse does not have to be a longer session but it should contain a larger portion of utterances belonging to the socio-affective category. Therefore, the physician may well try to give socio-affective utterances when and where appropriate. Regarding the duration of consultation sessions, a longer one is not necessarily preferred. In other words, in case that the interaction goes well the physician does not need to have a lengthy session. In the unsuccessful Case B, the physician tried to make the patient/client react to his joking to compensate for uncomfortable exchanges when he asked her to take a medical test; however, she did not react his joke despite his efforts.

Discourse analysis of politeness strategies, on the other hand, suggests that joking as a physician's effort of making a closer social distance and lower degree of power with his patient/client should generate laughter, which is regarded as effective in curing medical problems scientifically (Bennet, 2003) and establishing rapport. On the other hand, overlapping followed by confirming utterance may function as

'disapprove' following '?Bit,' which means bidding for repeating in RIAS analysis could be regarded as a negative role of mitigating a face-threatening act. In the same line of Chou et al. (2011), using multiple analyses (RIAS and politeness theory in this study) may help to explore the optimal communication styles for enhancing the quality of medical practice. The results of the questionnaire indicate their feelings of satisfaction, though their real feelings may have been modified, indicating that the patient/client of Case A feels more satisfied and more comfortable about the consultation with the physician than the patient/client in Case B. Interestingly, however, the Case B patient/client gave a full score for the first item 'Greeting'. This may indicate that she had a good impression about the physician, and expected him to listen to her in an unrealistic manner. Plenty of factors including the physician's personality may react to each other dynamically in a complicated way; therefore, the scientific evidential analyses may suggest for better medical practice.

Conclusions

This study generated the following conclusions.

- 1) Establishing rapport assists the patients to recover from medical problems.
- 2) Both 'RIAS' and 'Politeness Theory' are useful for the analysis of medical discourse.
- 3) Attention to socioemotional category facilitates rapport to be established.
- 4) Politeness strategies function in an effective way.
- 5) Laughter will lead to rapport, and rapport will lead to laughter.
- 6) Overlapping has a negative role in establishing rapport.
- 7) Medical communication is built up by both parties in a dynamic manner.

As a limitation, efforts should be made to explore the optimal communication skills in a generalizable way.

Acknowledgement

This study was supported by Grant-in-Aid of Science Research (15K12883) and Nakamura ENT clinic in Yokosuka, Japan. In addition, this was approved by the research investigation committee on ethical issues at National Center of Global Medicine (NCGM-G-001813-60). In accordance with the ethical criterion by the committee, the informed consents were provided by the participants.

References

- Bennett, H. J. (2003). Humor in medicine. *Southern Medical Journal* 12, 1257-1261.
- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- Chou, W.S., Han, P., Pilsner, A., Coa, K., Greenberg, L., and Blatt, B, J. (2011). Interdisciplinary research on patient-provider communication: A cross-method comparison. *Communication and Medicine* 8(1), 29-40.
- Cohen-Cole. S.(1991). *The medical interview: the three function approach*. St. Louis. MO: Mosby.
- Cousins, N.(1979). *Anatomy of an Illness as Perceived by the Patient: Reflections on Healing and Regeneration*. New York. W. W. Norton, 1979.
- 中村正.(2006)めまい治療における心理的因子. 高橋正紘編集, めまい診療のコツと落とし穴, 中山書店, 東京, 166-167.
- Robins, L. S. and Wolf, F. M. (1988). Confrontation and politeness strategies in physician-patient interactions. *Social Science and Medicine* 27(3). 217-231.
- Roter, D. L., and Hall, J. A. (2006). *Doctors talking with patient/patients talking with doctors: improving communication in medical visits*. 2nd ed. Westport, CT: Praeger.
- Roter, D. and Larson, S. (2002). The Roter interaction analysis system (RIAS): utility and flexibility for analysis of medical interactions. *Patient Education and Counseling* 46. 243-251.
- 吉岡泰夫, 早野恵子, 徳田安春, 三浦純一, 本村和久, 相澤正夫, 田中牧郎, 宇佐美まゆみ. (2008) 良好な患者医師関係を築くコミュニケーションに効果的なポライトネス・ストラテジー. *医学教育*39 (1) , 251-257.

Appendix

1. Transcript

Case A

1	Dr	personal	Dr) おはようございます。 Good morning
2	Dr	transfer	Dr) えーと、 Let's see
3	Dr	Orient	Dr) めまいの症状についてちょっとお聞きしますので、 Let me ask you your symptoms of your dizziness
4	Dr	transfer	Dr) えーとまず、 Well, first of all,
5	Dr	med(?)	Dr) いつごろからこういうのが出てきたのだろう。 I wonder when you started to have this kind of...
6	Pt	med-give	Pt) めまいはもう結構だいぶ何年も前からずっとめまいがあるのですが、 Talking of dizziness, well, I have had this symptom for a quite long time,
7	Dr	BC	Dr) ええ。 OK
8	Pt	med-give	Pt) 半年ぐらい前から耳が詰まったような感じがあって、 I have had a feeling of stopped-up in my ears
9	Dr	BC	Dr) はい。 OK.
10	Pt	med-give	Pt) そういうことも時々あるのかのかなって思ってたんですけど、 I thought such a thing may happen sometimes.
11	Pt	med-give	Pt) 耳鳴りもいつもよりは頻繁にしたりとか I have had more ear ringing for example..
12	Dr	med(?)	Dr) 右左どちら側ですか? Which ear has had it?
13	Pt	med-give	Pt) 右です。 Right one.
14	Dr	Check	Dr) 右の方。 Right one.
15	Dr	transfer	Dr) あのー、 Well,
16	Dr	med(?)	Dr) 何年か前からめまきがしたっていうのは、 Would you tell me the details of having dizziness that you have had for several years
17	Dr	transfer	Dr) あの、 let's see
18	Dr	med(?)	Dr) 例えばどういうときに、 for example when have you had it
19	Dr	med(?)	Dr) 例えば立ち上がった時にめまきがするとか、 For example you feel dizzy, when you stand up.
20	Dr	med(?)	Dr) 何かするとめまきがするとかね、 or when you do something.
21	Dr	med(?)	Dr) 全然関係なく座っていてても突然めまきがするとか。 Or you feel dizzy suddenly only sitting down or

22	Pt	transfer	Pt) なんか、これとって、あの一、Well, nothing like those in particular.
23	Pt	med-give	Pt) 特徴的な場面とかないんですけど、Nothing in particular but...
24	Dr	Check	Dr) ないんですね。You do not have any, right?
25	Pt	med-give	Pt) お話してる時にめまいがするとか、Just when I talk, I feel dizzy, or
26	Dr	transfer	Dr) まあ一。Well, so
27	Dr	Check	Dr) うーん。Let's see
28	Pt	med-give	Pt) 何か作業してて、下向いて、もっと下向いたりとか、こう首を振る動きの時とか。 When you work on something, or look down, further down, or shake your neck, or
29	Dr	med(?)	Dr) 大体そんな時が多いですか？ So you feel dizzy in such situations, right?
30	Pt	Agree	Pt) 多いですね。Yes, right.
31	Pt	med-give	Pt) あと、立って、教員なので仕事をしてる時とかもあります。And, when I work in standing as I am a teacher.
32	Dr	Check	Dr) 仕事。はい。when you work, OK.
33	Dr	med(?)	Dr) だいたい体を動かす瞬間になるときが多いかな。That means when you move your body?
34	Pt	Agree	Pt) はい。Yes.
35	Dr	transfer	Dr) え一、Well,
36	Dr	med(?)	Dr) だいたいどのくらいのペースで来るのですか？How often have you had?
37	Dr	med(?)	Dr) 1週間にいっぺんぐらいとか、もっと。Once a week or more.
38	Pt	disagree	Pt) いやあ、Not really.
39	Pt	med-give	Pt) 1日の中で数回ある時もありますし、全然ない時もあるし。Sometimes several times a day or nothing at all.
40	Dr	BC	Dr) なるほどね、Is that so?
41	Dr	med(?)	Dr) でも頻回に頻繁にありますよね。But so you have had it frequently.
42	Pt	Agree	Pt) はい。Yes.
43	Dr	transfer	Dr) で、And
44	Dr	transfer	Dr) あの一、Well
45	Dr	med(?)	Dr) 半年ぐらい前から耳鳴りがだんだんちょっと気になってきて、その時に合わせてめまいが強くなります？あまり関係ないみたい？You said your ear-ringing has bothered you since about half a

			year go. Do you think your dizziness has become strong in accordance with it or not?
46	Pt	disagree	Pt) あまりその関係性はないと思います。I don't think so.
47	Dr	Check	Dr) ないみたい。You think they are not related.
48	Dr	transfer	Dr) はい。Right.
49	Dr	therapy(?)	Dr) どこかで診てもらいました、めまいについて? Have you been to see a doctor somewhere? About your dizziness.
50	Pt	Agree	Pt) 近くに耳鼻科があるので、Yes, there is an ENT clinic nearby.
51	Pt	med-give	Pt) それはめまいということではなくて耳が痛くなってきたので、詰まった感じと関係あるのかなーと思って。I went to see a doctor as I had some pain in my ears not dizziness. I thought the pain might be related to some stuffy feelings.
52	Dr	Agree	Dr) なるほど。I see.
53	Dr	therapy(?)	Dr) 何かそこで検査をして、Did you take any test there?
54	Dr	therapy(?)	Dr) 何かひっかかった事はありますか? Did you have any sort of problems?
55	Pt	therapy-give	Pt) ちょっと聴力検査をした時に、あの、標準というかだいたい今の年齢に合わせた位だけでも、右の耳の低音の聞こえがちょっと悪くなってる。When I had a hearing test, my right ear had a problem in hearing low sound judging from my age.
56	Dr	BC	Dr) なるほどね、I see.
57	Dr	Legit	Dr) それはわかりました。I understand it
58	Dr	transfer	Dr) えーと、Let's see.
59	Dr	therapy?	Dr) どこで診てもらったんだろう、Which doctor did you see?
60	Dr	therapy(?)	Dr) 長澤だから倉田先生かな。Dr. Kurata as you live in Nagasawa, I guess.
61	Dr	transfer	Dr) でえ、Yes.
62	Dr	therapy(?)	Dr) 何か薬はもらいましたか? Did you have any prescription?
63	Pt	therapy-give	Pt) その時はアデホスを 2 週間いただいて、2 週間後にもう一回来てくださいと言われて I had two week prescription of 'Adephos', and was asked to be back in two weeks.
64	Pt	therapy-give	Pt) ○○医院に行ったんですけど、○○先生じゃない先生で、I went to ○○ clinic but the doctor was not Dr. ○○.
65	Dr	transfer	Dr) あー、Oh,
66	Dr	therapy(?)	Dr) 奥さんの方ね。Was that his wife, I think.
67	Pt	disagree	Pt) そうじゃない。No, it was not.
68	Dr	Check	Dr) ちがいますか。Was it not?

69	Dr	Agree	Dr) ああそうなんだ。Alright.
70	Dr	transfer	Dr) まあ、Well,
71	Dr	Orient	Dr) とりあえず見せてもらいましょう。At any rate, let me examine you.
72	Dr	consultation	Dr) めまいは目が回ると言っって目の動きを見て判断するので、As dizziness comes from eye's rolling, we judge it from the eye's movement,
73	Dr	Orient	Dr) ちょっと、目の動きを見るカメラをつけます。I will put the camera for observing the eye's movement.
74	Dr	Orient	Dr) はい Yes.
75	St	Orient	St) 検査の眼鏡をつけますねー。Let me put a pair of glasses for the test on you.
76	St	Orient	St) 目は大きく開けていてくださいねー。Please keep your eyes open.
77	Dr	Orient	Dr) ちょっと、ここに黄色い点の印が付いているのでじーっと見てください。Please study the yellow dots here.
78	Dr	Agree	Dr) そうですそんな感じで。Yes, that is it.
79	Dr	Orient	Dr) ちょっとカバーを付けますけども、あの、心配ありませんので、両脇に付いてますので。I will put the cover over the glasses, but do not worry as the staff accompany you from both sides.
80	Dr	Orient	Dr) ちょっと目を開いて瞬きしないように。Please do not blink, keeping your eyes open.
81	St	Orient	St) このあと椅子の背もたれが倒れますので椅子と一緒に横になってくださいね。Now the chair is going to recline down, so please lie down together with the chair.
82	Dr	Orient	Dr) はい、このままいきます。Yes, there it goes.
83	Dr	Orient	Dr) 力を抜いてリラックスしてください。Please relax yourself.
84	St	Orient	St) 倒れまーす。It goes down.
85	St	Orient	St) 足元上がりますよ。The feet parts will go up.
86	St	Orient	St) 足は伸ばしておいてくださいね。Please keep your legs stretch out.
87	Dr	Orient	Dr) ちょっと、このまま横を向きましょう。OK, please lie on the side.
88	Dr	Orient	Dr) 眼を B 開いてて。Keep your eyes open.
89	Dr	Orient	Dr) ハイ横を向いて。OK, lie on the side.
90	St	Orient	St) 反対を向いてください。Turn around the other side, please.
91	Dr	Orient	Dr) はい、アール、アール、エル、アール、弱いで。OK, R R L R, weak.

92	Dr	Orient	Dr) はい、起きましょう。OK. Let you get up
93	St	Orient	St) 起きますよ。Now the chair is going up
94	St	Orient	St) はい起きてください。All right. Please stand up.
95	Dr	Orient	Dr) ちょっとこういう風にして寝ますよ。Now please lie down like this, alright?
96		Orient	Dr) いち、にいのさん。One, two , three,
97	St	Orient	St) ゆっくり寝ます。You are going to lie down slowly.
98	Dr	Orient	Dr) はい、アール、アール。Yes, R R.
99	St	Orient	St) 起きます。You are getting up.
100	Dr	Orient	Dr) はい。こちらを向いて。OK, please face this side.
101	St	Orient	St) もう一度寝ます。Now you are lying down again.
102	Dr	Orient	Dr) エル、アール。L R
103	St	Orient	St) はい、起きます。Yes, getting up.
104	St	Orient	St) 椅子を元に戻します。The chair is getting up.
105	St	Orient	St) 足元下がります。The feet part is getting down.
106	Dr	Orient	Dr) 頭を振ります。Let me shake your head.
107	St	Orient	St) 眼鏡を外します。Let me take the glasses off.
108	Dr	transfer	Dr) あのー、Well.
109	Dr	med-give	Dr) 耳から来るめまいでしょうけど、聴力は今日は正常です。実際。I guess your dizziness may be from ear's
110	Dr	Crit	Dr) だけど〇〇先生のところで低いのはちょっとアレだよね。Well, you had a problem in hearing low sounds, so.
111	Dr	med-give	Dr) たぶん少し変動してるんだと思う。I think you have had fluctuation in your hearing.
112	Dr	med-give	Dr) たまたま少し、何か今日は少し詰まる感じがするね、You happen to have some feeling of being stuck.
113	Dr	Concern	Dr) というときにこういう検査をすると、少し下がってきてるのかもしれない。When you have such a situation your hearing may be a little lower.
114	Dr	consultation	Dr) 低い音が聞こえてない難聴があって、低音障害型の難聴というのがあって、それは多分変動してるんですよ。There are some cases of hardness if hearing low sound, called hear hardness of hearing low-pitched sound, and it is fluctuated.
115	Dr	consultation	Dr) 多分それに伴ってめまいが来てる可能性がある。Probably according to that fluctuation, you have a problem of feeling dizzy.
116	Dr	consultation	Dr) でえ、メニエール病という可能性が少しある。So, there is a possibility of your having Meniere disease.

117	Pt	Agree	Pt) はい。Yes.
118	Dr	transfer	Dr) うーん、Well,
119	Dr	consultation	Dr) でも内耳性のめまいですよ。At any rate, your dizziness is from inner side of ears.
120	Dr	consultation	Dr) で、聴力は正常なので、とりあえず薬を使いながら安定させるようにコントロールしてつたらいいと思う。And your hearing is normal, so I suggest you can control and stabilize your condition by taking medicine.
121	Dr	consultation	Dr) ストレス病なんだよね実は。Actually, dizziness is a disease from stress.
122	Dr	transfer	Dr) うーん、Well,
123	Dr	med-give	Dr) 先生に多いです。Many teachers suffer from it.
124	Dr	Sid	Dr) 医者にも多いですけどね。Many doctors do so, too.
125	Dr	Orient	Dr) そういうストレスがかかっているかどうかは別にしても、もしもそういう自分が、ああそうだよなぁってと思ったときには、自分の気持ちとしてリラックスするようにしたほうがいいですよ。Whether you have such stress or not, you may well relax yourself when you feel stressed.
126	Dr	Crit	Dr) 多分教頭先生が悪いんですよ。I think your boss (vice-principal) is to blame.
127	Dr	Orient	Dr) と思ってね。I think so but
128	Dr	disagree	Dr) そう言っちゃってはいきませんが。We should not say so.
129	Dr	RO	Dr) でも、そういうもんですね。But is that so, isn't it?
130	Dr	consultation	Dr) メニエール病の可能性があるといたって、たいした病気では無いからものすごく軽いんですよ。If you suffer from Meniere's disease, it is not grave but quite light.
131	Pt	BC	>BC
132	Dr	therapy-give	Dr) いろんな薬があるんですけど、アデホスコーワという薬はめまいそのものは止めませんが、There are many kinds of medicine, and ADESKOWA is not a thing to stop dizziness but...
133	Dr	transfer	Dr) あの一、Let me see.
134	Dr	Orient	Dr) 耳鳴りを止めたりする効果はあるので飲んでも構わないと思うけど。This one is effective for stopping tetanus so I think it will be alright.
135	Pt	BC	>BC
136	Dr	orient	Dr) 経過が長いので比較的、ちょっと漢方薬を使ってみようかなあ

			と知っているんですけど。The process is quite long so I would like to use a Chinese herb medicine.
137	Pt	BC	>BC
138	Dr	permission(?)	Dr) いいですかそれで Is it alright to use it?
139	Pt	BC	>BC
140	Dr	therapy-give	Dr) まず、とりあえずそれを飲んで 2 週間してもなんとなくスッキリしてきたということであればそれを使っていきましょう。Well, as a first step, let us use it for two weeks and if you feel better, let us use it.
141	Pt	BC	>BC
142	Dr	therapy-give	Dr) あの一長丁場というか比較的経過が長いので、1 週間飲んだらすぐに治って、もうよならということには多分ならないので Well, it has been quite long, so it may be impossible to cure it in a week or so.
143	Dr	Orient	Dr) しばらく見てもらって安定するまでは行こうねと思ってください。You may have to wait for a while
144	Pt	BC	>BC
145	Dr	Orient	Dr) 病気のことについては調べてもいいけど、ますますストレスになってしまうので関係なくやってください。Regarding the illness, you can investigate it but you have to do so without feeling stressful
146	Pt	BC	>BC
147	Dr	therapy-give	Dr) 1 番最後のページにこうやったらいいなということが書いてあります。特にここ、もう遊んでくださいと書いてあります。The last page says what to do, especially here, you have to have fun time.
148	Pt	BC	>BC
149	Dr	therapy-give	Dr) もうストレスを回避することが 1 番。有酸素運動と言ってどんどん汗をかくような運動することが 1 番重要でいいですよ。The most important thing is to avoid stress. It is the best to do some aerobics and sweat a lot.
150	Pt	BC	>BC
151	Dr	Orient	Dr) 寝不足はしないように。Be careful not to lack in sleep.
152	Pt	BC	>BC
153	Dr	understand(?)	Dr) はい、いいですか。OK. You understand it?
154	Pt	BC	>BC
155	Dr	Orient	Dr) 2 週間後にもう一回見せてください。Please see me in two weeks.

156	Pt	BC	>BC
157	Dr	understand(?)	Dr) はい、いいですか。OK. You understand?
158	Pt	BC	>BC

Case B

1	Dr)	med-give	Dr) 聴力は正常 Hearing ability is normal.
2	Dr)	Transfer	Dr) まずめまいについて、あの一、First of all, talking of dizziness, well..
3	Dr)	med(?)	Dr) ちょっとお聞きしますので Let me ask you..
4	Dr)	transfer	Dr) えーと、 Well,
5	Dr)	med(?)	Dr) 2 週間ぐらい前からめまいがするということでしたか? Did you say you have had dizziness for about two weeks, right?
6	Pt)	Agree	Pt) はい、Yes.
7	Pt)	med-give	Pt) どっちかっていうか、ずーと、めまいはしていて、Well, for a long while, I have had dizziness,
8	Pt)	med-give	Pt) で、今回は2週間前からです。And this time two weeks ago.
9	Dr)	Agree	Dr) はい、OK
10	Dr)	Orient	Dr) 今回だけでも、ちょっと、お話をきましよう。Let us hear your story about this time.
11	Dr)	transfer	Dr) で一、Let me see.
12	Dr)	med?	Dr) どういうときにめまいがしたんでしょう When have you had dizziness.?
13	Pt)	transfer	Pt) いや、Well,
14	Pt)	med-give	Pt) 今回はあの一、台風かなと思って、割と気圧にこう関係するので、This time, well, I thought this was caused by typhoon as my dizziness is related to air pressure.
15	Dr)	BC	Dr) えー Well,
16	Pt)	P/S-give	Pt) また台風が来たのかなと思いながら、でも、これをやり過ごせば何とかいつもなっているのと思っていたんですけど I thought I felt dizzy as the typhoon comes around, but
17	Dr)	transfer	Dr) えーと let me see.,
18	Dr)	med?	Dr) どういうときなつたんですか、When do you feel so?
19	Dr)	med(?)	Dr) 例えば、どういう時と言うのは、立ち上がった時だとか、寝た時とか?

			For example, let's see, like when standing up or lying down?
20	Pt)	transfer	Pt) 私のめまいは、えーと、My dizziness is, well,
21		med-give	Pt) 起きてる時は平気なんです。I am all right when I am awake.
22	Pt)	med-give	Pt) 寝るとき横になる時寝返りを打つ時がすごくて、そのときは、もう、回転するんです、ぐりんぐるんと。I feel really dizzy when I lie down or roll around on the bed. At that time, I feel rolling round and round.
23	Dr)	Check	Dr) ということですね。OK
24	Dr)	med(?)	Dr) 右と左と何かありますか？Are there any differences between right part and left part?
25	Pt)	disagree	Pt) いや、それは多分ないと思います。No, I do not think so.
26	Dr)	med?	Dr) 今回はどうだろう。How about this time?
27	Dr)	med(?)	Dr) 2週間前は右左と何かありましたか？ Are there any differences between right and left in this time I mean two weeks ago?
28	Pt)	transfer	Pt) うーん、Well,
29	Pt)	med-give	Pt) いつも、その、右左と言うのは何かあまり意識しないと言う感じなんです。I do not usually aware which part, right or left has dizziness.
30	Dr)	Check	Dr) 右を向こうが左を向こうがなんとなく変だって感じ。それが繰り返し。You mean you feel dizzy whether you are on the right or left. This repeats, doesn't it?_
31	Pt)	Agree	Pt) はい Yes.
32	Pt)	med-give	Pt) その寝ててのぐるぐるが収まったとき、今度はまっすぐ歩けない感じで、なんかこっちによって感じで、左によっていく感じですかね。And when the rolling feelings stop when lying,, I feel I cannot walk straight and a bit left ward.
33	Dr)	Check	Dr) フラフラする、You feel dizzy.
34	Dr)	BC	Dr) はい Yes.
35	Dr)	Check	Dr) だいたい左に寄っていくということですね。You mean you usually lean towards left.
36	Pt)	Agree	Pt) そうですね。You are right.
37	Dr)	BC	Dr) はい、OK
38	Dr)	Check	Dr) それを毎日毎日繰り返している。You repeat it every day, right?
39	Pt)	Agree	Pt) そうですね。Right.
40	Dr)	Check	Dr) 2週間前には少なくとも1回あったでしょう I guess you must have had such a thing at least once two weeks ago.
41	Pt)	Bid?	Pt) はい？ Excuse me?
42	Dr)	Check	Dr) 2週間前にはあったですよ？Did you have it two weeks ago, right?

43	Pt)	Agree	Pt) ありました。Yes, I did.
44	Dr)	BC	Dr) はい、はい、OK, OK
45	Dr)	med?	Dr) その後は？After that?
46	Pt)	med-give	Pt) それがなんとなく薄らいでいって、I don't know why but the dizzy feelings faded away.
47	Pt)	med-give	Pt) あ、めまい、ぐるぐる回るのが収まったなあと思うんですけどなんとなく頭の重さが残っているのと、I mean dizziness or the feelings of rolling around seems to have stopped but some heaviness in my head remains, and
48	Dr)	BC	Dr) はい、OK
49	Dr)	Check	Dr) そういうことですね。I understand what you mean.
50	Pt)	med-give	Pt) 私もまっすぐ歩けない感覚が今んとこ、なんとなく続いている感じで、Even now, the feeling that I cannot walk straight remains in a way or another.
51	Pt)	med-give	Pt) いつもより長いなあと思って。I think it continues longer than usual.
52	Dr)	therapy(?)	Dr) これはあれですかこの2週間の間っていうか、今までって、めまいでどっかで診てもらった事は無いんですか？I mean let's see for these two weeks, or so far, have you ever seen any doctor for your dizziness?
53	Pt)	Agree	Pt) あります。Yes, I have.
54	Pt)	therapy-give	Pt) 2回入院したことがあって。I have been hospitalized twice.
55	Dr)	therapy?	Dr) それはいつのことだろう。Please tell me when?
56	Pt)	therapy-give	Pt) それは10年ぐらい前ですかね。About ten years ago.
57	Dr)	Check	Dr) 10年ぐらい前ね。Well, ten years ago, OK.
58	Pt)	med-give	Pt) めまいが始まったのは10代の頃なので。I started to feel dizzy even when I was in teens,
59	Dr)	med(?)	Dr) だいたい同じようなめまい。Did you feel the same?
60	Pt)	med-give	Pt) 最初の初期の頃は、えーと、朝起きたら回転してるって感じだったんです。At the beginning, well I felt I rolled around when I woke up in the morning.
61	Pt)	med-give	Pt) それはだんたん最近はその起立していれば平気だけど、その寝てる時に起きるって言うめまいになったんです。I mean these days I have felt OK in standing up, but I felt dizzy when I was asleep.
62	Dr)	Check	Dr) とういことですね。OK
63	Dr)	therapy?	Dr) 10年前どこに入院したんだろう。I wonder where you were hospitalized.
64	Pt)	Bid?	Pt) はい？ Excuse me?
65	Dr)	therapy?	Dr) どこに入院したんですか？Where were you hospitalized?

66	Pt)	therapy-give	Pt) 入院したのは、入院したのは、市民病院です。The hospital I was hospitalized was Civilian Hospital.
67	Pt)	transfer	Pt) えーと Oh, well, let me see.,
68	Dr)	transfer	Dr) えーと、Well,
69	Dr)	Check	Dr) 横須賀市民病院ということね。You mean Yokosuka City Hospital, right?
70	Dr)	BC	Dr) はい。OK
71	Pt)	therapy-give	Pt) 武山です。In Takeyama.
72	Dr)	Check	Dr) 武山のね。OK Takeyama.
73	Dr)	therapy(?)	Dr) そのとき頭の検査は多分したかなー? Did you take maybe head tests?
74	Pt)	Agree	Pt) はい、Yes.
75	Pt)	therapy-give	Pt) いっぱいしました。Yes, a lot.
76	Dr)	transfer	Dr) えー Then,
77	Dr)	therapy(?)	Dr) 何もないと言われて。There were no problems, right?
78	Pt)	Agree	Pt) はい。Right.
79	Dr)	Check	Dr) ですね? OK.
80	Dr)	therapy(?)	Dr) 今回、2週間前からのめまいはどっかで診てもらった事は無いということね This time, you did not see any doctors about your dizziness two weeks ago, correct?
81	Pt)	Check	Pt) それは診てないです。No, I did not.
82	Dr)	BC	Dr) はい、OK
83	Dr)	Check	Dr) そういうことですね。I understand.
84	Pt)	med-give	Pt) めまいもちょこちょこ繰り返してきている感じです。I have often had dizziness.
85	Dr)	BC	Dr) はい、OK.
86	Dr)	Check	Dr) そうですね。I understand
87	Dr)	Orient	Dr) ちょっと一回見せてもらっていいですか? Can I see your situation now?
88	Pt)	Agree	Pt) はい。Yes
89	Dr)	transfer	Dr) あの一、Well,
90	Dr)	C-med-therapy	Dr) めまいは目が動くんで、その目の動きを見て判断するんですよ。Dizziness causes eye movement, so I decide your condition judging from the eye movement.
91	Pt)	BC	Pt) はい。Yes.
92	Dr)	C-med-therapy	Dr) 10年前は市民病院でどうやったか知らないけども、だいたいそうやっ

			て判断するのが専門的なんで。I don't know what they did in the City Hospital ten years ago, but these days this is the professional procedure.
93	Dr)	Orient	Dr) 眼鏡をかけます。今。Let me put on the glasses, now.
94	Dr)	Orient	Dr) こんな感じで。Like this.
95	St)	Orient	St) 検査の眼鏡をかけますね。Let me put on the test glasses.
96	Pt)	transfer	Pt) 先生、これ、でも、Doctor, this, but.
97	Pt)	therapy(?)	Pt) 目がずっと回る感じですか？おさまりますか？Does this cause the spinning? Does it stop?
98	Pt)	therapy(?)	Pt) おさまりますか？Does it stop?
99	Dr)	Bid?	Dr) 何のこと言ってるんですか？ What are you talking about?
100	Pt)	therapy(?)	Pt) めまいを今起こすじゃないですか？This causes dizziness.
101	Dr)	Bid?	Dr) めまい起こすといいましたっけ？Did I say this causes dizziness?
102	Pt)	Agree	Pt) 言いませんでした。No, you did not.
103	Pt)	RE	Pt) すいませんでした。I am sorry.
104	Dr)	Check	Dr) 言いませんよ、I did not say so.
105	Dr)	BC	Dr) はい。OK.
106	Dr)	Orient	Dr) あまり深く考えない方がいいですよ You should not worry too much.
107	Pt)	Agree	Pt) いや、No
108	Pt)	therapy-give	Pt) やってみます。Let me try.
109	Dr)	Orient	Dr) ちょっといい。Can I
110	Dr)	C-med-therapy	Dr) めまいは目が回るんで、目の動きを観察するようにしますよということだけですので。 Eyes of patients with dizziness spin so I only need to observe your eyes' movement.
111	Pt)	Agree	Pt) はい、わかました。OK. I understand.
112	Dr)	Orient	Dr) これ、黄色いを見てて。じーっと見ててくださいよー。This, yellow one. Please stare at this, please.
113	Dr)	Orient	Dr) じーっとみてくださいね。Please stare at it carefully,
114	Dr)	Orient	Dr) ちょっとカバーをしますので、I will cover your eyes.
115	Dr)	C-med-therapy	Dr) あの暗くなっても心配ありませんので。You do not have to worry if it has become dark.
116	Dr)	Orient	Dr) 両脇には人がついてます。The staff will support you from both sides.
117	Dr)	Orient	Dr) そう緊張しているようなので、肩の力を抜いて。You look nervous. Just relax yourself.
118	Dr)	Orient	Dr) いいですか。Are you OK?
119	Dr)	Orient	Dr) 目を開いててくださいね。Please keep your eyes open.

120	Dr)	Orient	Dr) ちょっと、もうちょっとずらします。 Let me move it a bit.
121	Dr)	Orient	Dr) 大きく目を開いてて。 Please keep your eyes open.
122	Dr)	Orient	Dr) ちょっと付いてて。 Please stay closed.
123	St)	Orient	St) このあと椅子の背もたれが倒れますので、椅子と一緒に横になって下さいね。 Now the chair is going to be down, so please lie down with a chair.
124	Dr)	Orient	Dr) 目を大きく開いててくれますかねえ。 Please keep your eyes open.
125	Dr)	transfer	Dr) はい。 OK
126	Dr)	Orient	Dr) そのままじーとしていてください。 Please stay still
127	Dr)	transfer	Dr) じゃあ、OK
128	Dr)	Orient	Dr) このまま椅子が倒れますので、ゆっくりこういう風に、はい、寝ましょう。 The chair will recline this way so just lie down as you are.
129	St)	Orient	St) 足元あがりまーす。 The foot part will rise.
130	St)	Orient	St) 足は伸ばしておいてくださいねー。 Please keep your legs stretch out.
131	Dr)	Orient	Dr) このまま横に向いていいですか？ Please keep yourself lying on the side.
132	Dr)	Check	Dr) はい。 OK
133	Dr)	Orient	Dr) 瞬きしないように Do not blink, please
134	Dr)	transfer	Dr) はい、OK
135	Dr)	Orient	Dr) 横に向いていいですか？ Please lie on the side.
136	St)	Orient	St) 反対を向いてください Face the other side, please.
137	Dr)	reassurance	Dr) 大丈夫ですか。 Are you OK?
138	Pt)	Agree	Pt) はい。 Yes.
139	Dr)	transfer	Dr) はい、OK
140	Dr)	Orient	Dr) じゃあ、このままおきましょう。 Now, just sit up this way.
141	Dr)	Orient	Dr) いち、に一のさんで起きますよ。 One, two, three, please sit up.
142	Dr)	transfer	Dr) はい、はい OK. OK
143	Dr)	Orient	Dr) こちらを向いて、またさっきと同じように寝ますので。 Facing this side, you are going to lie down as you did before.
144	Dr)	Orient	Dr) いち、に一のさんで。 One, two, there.
145	St)	Orient	St) 寝てください。 Keep yourself lying down, please
146	Dr)	Orient	Dr) はい、目を開いてて。 OK. Please keep your eyes open.
147	Dr)	Orient	Dr) 起きますよ You are sitting up.
148	St)	BC	St) はい、OK.
149	St)	Orient	St) 起きます Now you are sitting up
150	Dr)	Orient	Dr) 目を開いてて Please keep your eyes open.

151	Dr)	BC	Dr) はい、OK.
152	Dr)	Orient	Dr) こちらを向いて Face this way.
153	St)	Orient	St) もういちど寝ます You are lying down again.
154	Dr)	Orient	Dr) 目を開いてて Keep your eyes open.
155	Dr)	transfer	Dr) はい、OK.
156	Dr)	Orient	Dr) 起きて Sitting up
157	St)	Orient	St) 起きまーす You are sitting up
158	Dr)	Other	Dr) エル、エル、弱いで L(left) L (left), weak.
159	St)	Orient	St) 椅子元に戻します The chair is moving back.
160	Dr)	Orient	Dr) 目を開いててくださいよー、Please keep your eyes open.
161	Dr)	BC	Dr) はい、OK.
162	St)	Orient	St) 足元下りまーす The foot parts are lowering.
163	Dr)	permission(?)	Dr) ちょっと頭を振っていいですか Let me shake your head.
164	Dr)	Orient	Dr) 目を開いててね。Please keep your eyes open.
165	St)	Orient	St) 眼鏡を外しまーす Now I will remove the glasses.
166	Dr)	permission(?)	Dr) 耳の中をちょっと見せてもらっていいですか Can I see the inside of your ears?
167	Pt)	Agree	Pt) はい Yes.
168	St)	Orient	St) お耳を見せてくださいね。Let us see your ears.
169	Dr)	Orient	Dr) 右から、まず右の耳。From the right ear.
170	St)	Orient	St) 右の耳を見せてください。Let us see your right ear.
171	Dr)	Orient	Dr) ちょっとこうして。Please do this way.
172	Dr)	Orient	Dr) 頭をぴたーと、こう付けといて。Please place your head here tightly
173	Dr)	Orient	Dr) 反対側。The other side
174	St)	Check	St) 反対を見せてくださいね。Let us see the other side
175	Dr)	transfer	Dr) あの一、Well.
176	Dr)	C-med-therapy	Dr) めまいは、ほら、いろんな原因でめまいがくることも多いんですけども、Well, dizziness is caused by many factors.
177	Dr)	C-med-therapy	Dr) こうやって寝返りを打ったときにめまいがすると言うのは、たぶん聞いているかも知れないけど、いわゆる良性発作性頭位めまい症というような病気は割と多いんですよ。In your case, when you change the position in lying, you have dizziness, so as you may have heard before many cases are benign paroxysmal positional vertigo.
178	Dr)	C-med-therapy	Dr) 繰り返してるのは多分それが何かの加減で時々時々繰り返してるのが、おそらく今の状況だと思いますよ。You have dizziness once in a while as this happens in a way or another.
179	Dr)	transfer	Dr) で、And

180	Dr)	C-med-therapy	Dr) 歩いているときに左に傾くと言ってますよね、You said you walk to the left.
181	Dr)	C-med-therapy	Dr) それは多分左側の方の多分良性発作性頭位めまい症なんだろうねえとは思いますが So I assume you have left-side benign paroxysmal positional vertigo.
182	Dr)	C-med-therapy	Dr) 一旦、そういうようなことがあって、めまい、ぐるぐる回るめまいが治ったとしても、少しダメージが残るんで、Once you have such a symptom, you have kept such a damage even if you recover from rolling dizziness.
183	Dr)	C-med-therapy	Dr) 右側の方の、いわゆる三半規管というようなところと、耳石と言うのがあるんですけど、そこのダメージが少し残って、何となくフラフラ感が1-2週間続いてしまうというのがよくあることです。So called three semicircular canals and otolith on the right side have had some damage and you have had dizziness for a week or two.
184	Pt)	BC	Pt) はい。I see.
185	Dr)	C-med-therapy	Dr) 左に傾くって言うのは、左の耳が悪いと左に傾いてくるので、You are tilting on the left as you have a problem in your left ear.
186	Dr)	C-med-therapy	Dr) その通りに受けとめれば左の方の耳が多分悪いんだと思うけども、You may have some problem in your left ear.
187	Dr)	C-med-therapy	Dr) 今何も見えないので、おそらくもう収まっちゃってる。However, I cannot see any problems in your left ear, so you have recovered.
188	Dr)	C-med-therapy	Dr) でもなんとなくまだダメージが残ってて、何となくフラフラ感があるというのがこの状態だと思いますよ Still you have some damage and you feel some dizziness.
189	Pt)	Agree	Pt) はい。I see.
190	Dr)	transfer	Dr) で、あの一、So, well
191	Dr)	C-med-therapy	Dr) 良性発作性頭位めまい症というのはめまいを訴える人の中の2-3割はいますので、さしたる知識もない人はそうだよーと言っても2-3割はあたってしまっただけでも、意外と違う人もたくさんいるんですよ。About twenty to thirty percent of the dizziness cases are caused by benign paroxysmal positional vertigo, which means dizziness is diagnosed as benign paroxysmal positional vertigo without proper knowledge, twenty to thirty percent are correct. But there are difference cases.
192	Dr)	C-med-therapy	Dr) でも、あなたの場合は多分これだと思うんですよ。Still your case is probably this.
193	Dr)	C-med-therapy	Dr) 今もう収まっちゃってる。Now you have recovered.
194	Dr)	C-med-therapy	Dr) 問題なのはこれから、ほら、繰り返してるんで、今良くても、じゃあ、また、もうならないんですかと言うところは困ってしまうので、The

			problem is that you may have it again as you repeatedly have had this symptom.
195	Dr)	transfer	Dr) それは、あの一、I mean, well.
196	Dr)	C-med-therapy	Dr) まあいろんなことを指導していきますので、それで治していきましょう。I will give you some instruction and you will be cured.
197	Pt)	Agree	Pt) はい。OK.
198	Dr)	transfer	Dr) なんせこれは、ほら、At any rate, this is, say,
199	Dr)	C-med-therapy	Dr) 2週間前と言ったって、若い時から何回も繰り返していると言う事は、You had it two weeks ago but you have repeated it many time since you were young.
200	Dr)	transfer	Dr) ねえ、So.
201	Dr)	C-med-therapy	Dr) 今日で終わりでもういいんじゃないですかというと、また同じことの繰り返しになってしまうのですよ。You may think the treatment is complete today, but you may repeat the same thing.
202	Pt)	Agree	Pt) はい。Yes.
203	Dr)	transfer	Dr) で、So.
204	Dr)	C-med-therapy	Dr) 今ちょっとフラフラしているのは、ちょっと少しやっぱりこのバランスがずれているので、You feel dizzy a bit because you have lost balance.
205	Dr)	C-med-therapy	Dr) そういう意味の薬は飲んでた方がいいと思う。I advise you to take some medicine for that symptom.
206	Pt)	Agree	Pt) はい。I see.
207	Dr)	therapy-give	Dr) それは普通の薬として出しておきますので、約2週間。I will prescribe regular medicine for that. For two weeks.
208	Pt)	Agree	Pt) はい。I see.
209	Dr)	transfer	Dr) で一、And
210	Dr)	C-med-therapy	Dr) この場合にはねえ、運動したりして体を動かさないと、やっぱ、どうしても溜まってしまうので、In such a case, you might as well do some exercise or move your body. Otherwise you are stuck.
211	Dr)	C-med-therapy	Dr) そういう事を繰り返し繰り返しやった方が治りにくい、治りやすいということになります。By doing some exercise, you can cure your symptom.
212	Pt)	Agree	Pt) はい。I see.
213	Dr)	transfer	Dr) で、And
214	Dr)	C-med-therapy	Dr) 片方だけいつも、こうやって、例えば肩が痛いからいつもこういう形で寝てるとか、You may lie on one side, for example you feel painful and lie down in one way.

215	Dr)	C-med-therapy	Dr) めまいがするのは嫌なので例えば右を向いてる左を向いているとか、いち方向にいつもやってる人はなりやすい。Or as you do not want to have dizziness you lie on the right or on the left. You are more likely to have it in case of lying on one side.
216	Dr)	Orient	Dr) もしもそういうことが当てはまってるんだったらば、自分で右を向いたり左を向いたりするような動きをしたほうがいいですよ。If you have such a case, I advise you to lie on the right and on the left.
217	Pt)	Agree	Pt) わかりました。I understand.
218	Dr)	transfer	Dr) あのー、Well,
219	Dr)	Orient	Dr) 皆さんそうではないんで、今言ってることが当てはまったら、ああ、そんなのかなあと思って改善してください。What I am saying may not fit your case. But if you think your case is what I am saying, please try to do so.
220	Pt)	Agree	Pt) はい。I understand.
221	Dr)	transfer	Dr) で、Also
222	Dr)	C-med-therapy	Dr) ラジオ体操のように右を向いたり、こう左を向いたりする運動が割と理にかなっているんですよ。こういう場合には。You should move to the right and to the left as in Radio gymnastic exercise..
223	Dr)	L/S (?)	Dr) ラジオ体操って知っているでしょう？Do you know radio gymnastic exercise?
224	Pt)	Agree	Pt) はい。Yes.
225	Dr)	therapy-give	Dr) こうやって動かすの、こうやって。You move this way. Doing this.
226	Dr)	Orient	Dr) こういう運動をしてったらいいんだけど、それを毎日、毎日ね習慣としてやったらいいけど、 You should do this kind of exercise. I would recommend you to do so every day as a routine.
227	Dr)	Orient	Dr) 全然、ラジオ体操ってつまらないですよ。つまらないということは途中で止めちゃうんで、もちろんつまなくていいなーと思ってやるなら、ずーと続けてください。I know radio gymnastic exercise is boring. So you may want to quit it as it is boring. But please keep on doing so even if you think it boring.
228	Pt)	Agree	Pt) はい。OK.
229	Dr)	C-med-therapy	Dr) もしも、そうでなかったら、例えば健康的にエアロビをやるとか、何かスポーツをするとか、持続的にできることを自分で探してやったらいいですよ。If you cannot, you may try some healthy aerobic or do some sports that you like and can continue.
230	Pt)	Agree	Pt) はい、わかりました。I understand.

231	Dr)	C-med-therapy	Dr) これはすごくつまないんだけど、こんな風にやんなさいって書いてあるけど、This is quite boring, but it explains how to do so.
232	Dr)	transfer	Dr) まあ、これを、ねえ、So, well, this.
233	Dr)	Crit	Dr) 半年やりなさいって言ったってこれ、ねえ、つまないんですよ。If you need to continue doing so for half a year, say, it is really boring.
234	Dr)	therapy-give	Dr) でも一応、書いておきます。But anyway, let me jot it down.
235	Pt)	Agree	Pt) はい。OK.
236	Dr)	Orient	Dr) あのリラックスした方がいいですよ。You may have to relax yourself.
237	Pt)	Agree	Pt) はい。Yes.
238	Dr)	transfer	Dr) はい。OK
239	Dr)	Orient	Dr) 薬は2週間あげますので、2週間したらもう一回診せてください。I will give you two weeks' prescription, so please see me in two weeks.
240	Pt)	Agree	Pt) はい。OK.
241	Dr)	transfer	Dr) あの、Well.
242	Dr)	C-med-therapy	Dr) 途中でまためまいがしたら、例えばまたぐるぐる回ることもあるでしょう、恐らく。You may feel dizzy, or some rolling feelings for example.
243	Dr)	transfer	Dr) えー、そんなことかな。Well, that is it.
244	Dr)	understand(?)	Dr) いいですか? Do you understand this?
245	Pt)	REM	Pt) ありがとうございます。Thank you very much.
246	Dr)	transfer	Dr) まあ、Well.
247	Dr)	C-med-therapy	Dr) 緊張しているとは思わないけど、こんなところ。I do not think you are tense. But that is it.
248	Dr)	transfer	Dr) で一、あの一、Well and
249	Dr)	C-med-therapy	Dr) めまいの人って、色々はずーと悩んでしまう人が多いんだけど、Many dizziness patients have worried about various things for long, but
250	Dr)	Orient	Dr) もう、そうしないで、多分、間違いないとは思いますが。Do not do so. I think I am probably correct.
251	Dr)	understand(?)	Dr) はい、いいですか? Do you understand it?
252	Pt)	Agree	Pt) はい。Yes.
253	Dr)	C-med-therapy	Dr) できるならその時の瞬間に診た方が診断はしやすい。If possible, it is the best to check you when you have such a symptom.

Alice in Japan, Translations Over Time: A Comparative Analysis of
Two Japanese Translations of *Alice's Adventures in Wonderland*

Christopher Hennessy

University of Fukui

クリストファー・ヘネシー

福井大学

Abstract

The Alice in Wonderland series has been translated into over 80 languages around the world. The author analyzes two translations from English to Japanese of *Alice's Adventures in Wonderland*. The first translation is one of the earliest translations by Masao Kusuyama in 1931. The other one is a more modern translation by Hiro'o Yamagata in 1999. The focus for analysis is on the third chapter, "A Caucus-Race and a Long Tale," as this chapter provides a wealth of challenges for the translator, including issues regarding register, word choice, character naming, cultural reference, word play, as well as examples of translation error. Throughout the paper, the author will explain the different overall strategies and decisions involved in each translation by referencing various theories in translation studies including Venuti's domestication versus foreignization and Schleiermacher's move-towards-the-reader versus move-towards-the-writer dichotomy. Overall, both translators employed a more literal translation, as is common in Japanese translations, and analysis of each translation serves as a useful reference on the employment of different translation strategies and techniques for the literary translator.

要旨

「不思議の国のアリス」は、世界中で80の言語に翻訳されている。筆者は二つの英語から日本語への翻訳作品を分析する。一つ目は、1931年の楠山正雄氏による翻訳、二つ目は1999年の山形浩生氏による翻訳作品である。分析の焦点は、使用域や言葉の選択、登場人物の名前、文化的要素、言葉遊びなど、翻訳者にとって悩ましい要素や翻訳の間違いをも含む第三章の「コーカス・レースと長い尾話」に置く。この分析により、筆者は各翻訳作品の全体的な戦略や決定の相違点について、ヴェヌティの「受容化 (domestication)」と「異質化 (foreignization)」やシュライアマハーの「読者の視点に沿う方法 (move-towards-the-reader)」と「筆者の視点に沿う方法 (move-towards-the-writer)」等の様々な翻訳理論に照らして説明する。概して、いずれの翻訳者とも日本語の翻訳に多いより逐語的な翻訳を採用しており、当分析は逐語翻訳者が異なる戦略や技術を採用するうえでの参考となるだろう。

Introduction

Alice's Adventures in Wonderland (hereafter *Alice*) is a children's novel that has captured the imagination of both children and adults alike for more than a hundred years, creating a whole language and cultural reference subset within English itself (Lemos 2009). The book is equally as popular in translation, having been translated into over 80 languages, in many cases multiple times, rivalling the Bible and Shakespeare (Feng 2009). However, many people, including the original author himself, question how well this story full of puns and wordplay and cultural references can be translated from English (Vid 2008).

To judge any literary translation, including *Alice*, different aspects of the translation must be considered, including the theme and readership of the source text, the purpose of the translator and method of translation, the role and importance of the translation, and an evaluation of the translation, all this by citing representative examples from the source and target text (Newmark 1988). In this paper, the author will look and analyse the different translation techniques employed for two English to Japanese translations of *Alice*: one of the earliest translations by Masao Kusuyama in 1931, and another more modern translation by Hiro'o Yamagata in 1999. More specifically, the author will focus on the third chapter of the book, entitled "A Caucus-Race and a Long Tale," since it contains good representative examples of the wordplay, cultural referencing, and register differences that would challenge any translator of *Alice*.

Comparison of Translated Texts

Text analysis

Alice is a narrative discourse (Hasegawa 2012), and the first overtly noticeable difference that must be mentioned between the two translations is that while Yamagata's translation, being produced in 2003, naturally follows the writing conventions adopted by Japan post-World War II, Kusuyama's translation, being written in the 1930s, still uses characters and writing conventions no longer employed in Japanese writing, such as 'ひ' in parts pronounced 'い' and even the now antiquated 'ゐ' amongst others:

(1) Kusuyama: ...とアリスはうらめしさうな でいひました。

Also, Yamagata's translation takes on the Western left-to-right writing style, while Kusuyama's, like most literature still published today, reads in the traditional Japanese up-down, right-left style of writing (Smith 1996).

Register

The next and perhaps most important aspect one needs to look at when speaking about translation is the register of the original and how it is reflected in the

translation. *Alice* is clearly a children's book and from a translator's perspective, a narrative discourse (Hasegawa 2012; Larson 1984). Both translators have attempted to keep the same style and tone of the English original. Both translations use *teinei* (polite) language for the voice of the narrator, a common literary technique for Japanese children's stories. Compare the excerpts in Example 2, focusing on the narrator's use of *-ます(-masu)* structure:

- (2) Carroll: Then they all crowded round her once more, while the Dodo solemnly presented the thimble, saying "We beg your acceptance of this elegant thimble"; and when it had finished this short speech, they all cheered.

Kusuyama: そこでみんなはまた、アリスのぐりに集まって来ますと、ドードーはしかつめらしく指ぬきを渡していひました。
「我々はあなたが、この立派な指ぬきを受納せられんことをのぞみます。」この短い演説がすむと、一同は喝采しました。

Yamagata: するとみんな、またアリスのまわりにむらがって、するとドードーがおもおもしろくそのゆびぬきを授与しました。「われら一同、このゆーびなゆびぬきをおうけとりいただきたく、心からおねがいするものである」そして、ドードーのこのみじかい演説が終わると、みんなかんせいをあげました。

There are also two more points regarding translation from the above excerpts. First, Japanese honorifics are being used, indicating both translators attempted to maintain the tonal register of the original (Hasegawa 2012). Japanese to English translation can often pose a problem for the translator, but when going from English to Japanese, the subtle polite speech patterns in English are easily mimicked in the Japanese, and both translators make use of this characteristic of Japanese. However, because of these differences, the translator runs the risk of injecting too much information (Hasegawa 2012).

Second, we see that Yamagata more than Kusuyama shies away from Chinese character use. Even when Kusuyama does incorporate Chinese characters, though, they always have the reading for the character written next to it. This simplification further exemplifies both translators' register use for the target audience, children, even if their approach is different.

We also see dialogue that is not actively polite or even rude is also translated into non-polite forms in both Japanese versions, further reflecting the register of the

original:

(3) Carroll: "Speak English!" said the Eaglet. "I don't know the meaning of half those long words, and, what's more, I don't believe you do either!"

Kusuyama: 「イギリス語でいつてくれ給え」と子鷲がいひました。「わたしは今の長つたらしい言葉は半分もわからない。第一、お前さんだつてわかつてゐるさうもないからね。」

Yamagata: 「日本語しゃべれえ！」と子ワシがいました。「そんなむずかしいことば、半分もわからんぞう、それにもつとつと、どうせあんただつてわかつてないんだらう！」

It is also interesting from the view of Schleiermacher to see that Kusuyama wants to pull the reader towards the book and a specifically England context with Eaglet demanding the Dodo speak 'イギリス語,' as opposed to the usual word '英語' for English, whereas Yamagata pulls the book to the Japanese reader with the Eaglet demanding the Dodo speak '日本語' (Munday 2008). For the most part, though, both translations effectively use a mostly literal style of translation, trying to mimic the original text. However, Yamagata's translation especially seems nearly seamless in form, matching the original with regards to paragraphing and punctuation. This paragraph matching is not unusual in English to Japanese translation (Hasegawa 2012). Yamagata even bolds all the equivalent phrasing that is italicized in the original text:

(4) Carroll: "*Everyone* has won, and *all* must have prizes."

Yamagata: 「**みーんな**勝つたんだよ、だから**全員**が賞品をもらわなきゃ」

Kusuyama breaks up the paragraphs into much smaller chunks, having all spoken dialogue and the speaking character's actions associated with that dialogue taking on the form of a paragraph. This paragraphing style could be reflected in what Hojo (2004) describes as a lack of paragraph concept in Japanese writing.

Word choice

Word choice, especially in children's literature, is of the utmost importance in a translation since word choice in general can contribute to or hurt the overall reading experience, but especially for the audience of children who may need to have text adjusted in order to "make it more appropriate and useful to the child" (Shavat 1981). Onomatopoeia are used at times in this chapter and throughout the book in English,

and both translators use them effectively in the Japanese, a language rich in these types of words (Kakehi 1996):

- (5) Carroll:...the animals with their fur *clinging* close to them, and all *dripping* wet, cross, and uncomfortable.

Kusuyama: べったりからだに毛のまきついた獣たちだの、みんなぼたぼた滴をたらして、不機嫌な不愉快らしい様子をしてみました。

Yamagata: 動物たちはけがわがべったりはりついて、みんなびしょぬれでしずくをボタボタたらしていて、きげんもいごちもわるかったのです。

Character names

Names of characters are also relatively straightforward in both translations, such as 'Alice' being the closest pronounced equivalent in Japanese, 'アリス,' 'Mouse' being the Japanese equivalent, '鼠' or the Japanese orthographic 'ネズミ' in Kusuyama and Yamagata respectively.

The translations do differ in some parts. Kusuyama has chosen to foreignize the text a bit by adopting the English pronunciation of 'Lory' with 'ローリー,' where Yamagata tried to domesticate it with the Japanese native word, 'インコ' (Venuti 1995). This substitution (Hasegawa 2012) of Kusuyama's has the potential to cause confusion because it would essentially be a new word for any reader who does not understand English.

Cultural References

Cultural references towards English are also abundant within *Alice*, and this causes a particular problem for a translator, especially with regards to children's literature since children may not be even fully aware of their own culture yet, let alone a foreign culture. Chapter Three in *Alice* gives a wonderful example of the crossroad a translator faces as presented by Venuti's ideas on foreignization versus domestication with Mouse's "dry" speech about William the Conqueror (Venuti 1995). Though some translators choose domestication, such as Nabokov did in Russian by changing the content of the William the Conqueror story to that of Vladimir Monomakha, Russian Grand Prince in the translation technique known as adaptation, both Kusuyama and Yamagata have chosen foreignization of the text, keeping the text directly translated from the source text (see Example 6 below) (Hasegawa 2012; Vid 2008). This literal approach reflects attitudes within Japan towards translation, where free translation is not considered a good translating style (Kondo & Wakabayashi 1998).

Word play

Word play may be the most important consideration when dealing with the translation of *Alice*. In Chapter Three there are multiple ones to deal with as well, such as during the William the Conqueror speech by Mouse mentioned above, there is a point where the Duck is unsure of what "it" refers to. Kusuyama maintains the literal approach and uses the same exact phrasing with 'それ' serving as 'it.' Yamagata though takes a different approach, using a misunderstanding of the particle 'より,' which reflects an equivalence translation technique (Hasegawa 2012):

(6) Carroll: "...the patriotic archbishop of Canterbury found it advisable-"
"Found *what*?" said the Duck.
"Found *it*," the Mouse replied rather crossly: "of course you know what 'it' means."
"I know what 'it' means well enough, when *I* find a thing," said the Duck: "it's generally a frog, or a worm. The question is, what did the archbishop find?"
The Mouse did not notice this question, but hurriedly went on.

Kusuyama: 「…愛国者なるカンターベリの大僧正スタイガントすらそれを正當と認めたのであります。」
「何を認めた。」と鴨がいひました。
「それを認めたのだ。」と鼠は少しおこっついひました。「もちろん君、『それ』の意味が何だかわかってゐるでせう。」
「わたしは自分が何かみつけた時だけ、『それ』が何の意味だかわかるよ。まあ大抵それは蛙か蛆虫だがね。そこで問題は、何をこの大僧正がみつけたかということだ。」
鼠はこの質問にはかまはず、ずんずん話を進めました。

Yamagata: 「…さらにカンタベリーの愛国的枢機卿は、なにより賢明な策を見つけんとして—」
「なにより？」とアヒル。
「も、より」とネズミは、ちょっときつい言い方でこたえました。「きみは『も』がわからんのかね。」
「『も』くらい知ってるけどね」とアヒル。「でもわたしが『より』るときには、なによりかはわかるもんだ。カエルよりミミズより、とか。でもわかんないのは、その枢機卿は、なにより賢明な策を見つけようとしたわけ？」
ネズミはこの質問を無視して、いそいで先をつづけました。

Kusuyama, in keeping a literal translation of the original which works in Japanese, also keeps more of the humor of the miscommunication. Yamagata's pun may go too far by playing on some figment verb 'よめる,' and would confuse even an adult, ultimately making what should be a simple misunderstanding that even a child could comprehend complicated.

Mouse's tail/tale. Carroll has attempted to put form with function in Mouse's "tail" portion of this chapter. This can be seen first in the play on the homophones 'tail' and 'tale' in the name of the chapter, "A Caucus-Race and a Long Tale." Kusuyama has tried to translate the title into Japanese by creating an amalgamated word from these two English words, "尾話," using the formula of Japanese polite word formation, お+<word>. In this instance, 尾 is a homophone of polite お and can be glossed as 'tail,' while 話 can be glossed as 'tale.' The final effect is a constructed heterograph against the original and real Japanese word お話, which means 'tale.' This example also utilizes the calque translation technique (Hasegawa 2012). Kusuyama puts a note immediately under the title to explain the play on words in the source text, which is an example of information addition (Hasegawa 2012). Furthermore, he has simply transliterates "Caucus-Race" into Japanese pronunciation "コーカスレース" with no explanation on the meaning.

Yamagata, on the other hand, just changed the entire title, "がくがくかけっことながのお話," first changing the name of the game into something more Japanese-sounding, and then just ignoring the play on the words, "Long Tale," which can be considered an example of information deletion to contrast with the techniques that Kusuyama chose (Hasegawa 2012).

Once the actual moment of Mouse's tale comes into play in the story, though, Yamagata actually incorporates the same translation "尾話" as Kusuyama's. Moreover, Yamagata makes the shape of the text resemble the original, which is made to look like an actually mouse tale using the text. Kusuyama has also tried to recreate this effect of having the text shaped like a mouse's tale. However, there are some notable differences between the source text shape for the Mouse's tale and Yamagata and Kusuyama's translated text shape.

First, there are five "bends" in the source text which create the effect of a mouse's tale for this part, and these five bends are a reflection of the text content itself when Alice talks about the "fifth bend." Both translation seem to miss this "fifth bend" reference, with Kusuyama having six bends in his text and Yamagata having eight, even though both still translate 'fifth bend' as "五番目". Also, in the case of Kusuyama, his adherence to a literal translation creates some longer sentences, which forces parts of the tail-shape in the text to stick out and disrupt the visual balance,

thereby also losing some of the shape intended by Carroll.

Immediately after this "tale," a pun on the word 'not' and 'knot' comes into play, Kusuyama uses an effective albeit completely different pun from the original using the colloquial form of 'など,' which is "なぞ," and Alice misinterprets this adaptation as '謎'. Yamagata, however, manages to cleverly have Alice misinterpret Mouse's colloquial "ゆってない," which means 'I didn't say that,' with a homophone "結ってない," where the Chinese character itself reflects the meaning, 'to tie a knot' (Genius Japanese-English Dictionary 2004). Both translations, though, are effective in conveying the playful misunderstanding by Alice depicted in the original.

Translation errors

There are no glaring errors in translation on the part of Yamagata, but Kusuyama has one that seems to be a mistype of the Japanese as opposed to a misunderstanding. Right after the "tale" and "knot" parts mentioned above:

(7) Carroll: The Mouse only growled in reply.

Kusuyama: 鼠はただうなづいただけで、返事をしませんでした。

Yamagata: ねずみは返事がわりに、うなってみせただけでした。

Yamagata uses the verb "うなる" which means 'to growl,' but Kusuyama uses the verb "うなづく," which means 'to nod (one's head)' (Genius Japanese-English Dictionary 2004). Again, looking at how close the words are in Japanese spelling and how far away 'growl' and 'nod' are in meaning in English, one must assume this was a moment of carelessness rather than a complete mistranslation on Kusuyama's part.

Conclusion

Both Kusuyama and Yamagata's translations of *Alice's Adventures in Wonderland* are successful in keeping much of the charm of the original, while still strictly adhering to the content and wording of the original, much in line with traditional Japanese views on translation and Venuti's concept of foreignization. Certain cultural references and wordplay are bound to be lost in the translation, especially with cultures as far removed as England and Japan, which makes one wonder if, like Nabokov did in Russian, the translators should have attempted some domestication of cultural references to help out children, their target audience. However, Yamagata's would be the superior version today from the modern writing conventions employed alone, evidence to Murakami's claim that translations have a maximum life of 50 years (Oi 2008). Kusuyama's version, though, is one of the first ever to be produced for a Japanese audience, and so has its own special place in

history. Hara claims that "looking back at all the translations and retellings of *Alice's Adventures in Wonderland* in Japan... the [charming] nonsense has been diluted and extinguished," (Hara 1986). However, Kusuyama's translation certainly is a translation worthy of praise for what he gave to the children of Japan in the 1930s and Yamagata's continues the charming nonsensicalness of it all for the Japanese children of today. Furthermore, both translations prove useful in the field of translation studies for understanding the combined effect of different translation techniques when challenging such a difficult translation task as those of Alice in Wonderland.

References

- Carroll, Lewis. (1939) *The Complete Works of Lewis Carroll*. London: Nonesuch Press.
- Feng, Zongxin. (2009) "Translation and Reconstruction of a Wonderland: Alice's Adventures in China". *Neohelicon XXXVI, 1*: 237–251.
- Genius Japanese-English Dictionary*. (2004) Tokyo: Taishukan Press.
- Hara, Sho. (1986) "Translations and Adaptations of Alice's Adventures in Wonderland in Japan" [in Japanese]. *Chukyo English Literature, 7*: 45-74.
- Hasegawa, Yoko. (2012) *The Routledge Course in Japanese Translation*. Routledge: New York.
- Hojo, Fumio. (2004) *Hon'yaku to ibunka – Gensaku tonno "zure" ga kataru mono*. Tokyo: Misuzu Shobo.
- Kakehi, Hisao. (1996) *Dictionary of Iconic Expressions in Japanese*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kondo, Masaomi, Wakabayashi, Judy. (1998) "Japanese Tradition". In Baker, M (Ed.), *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies* (pp.468-476). New York: Routledge.
- Kusuyama, Masao. (1931) *Fushigi no kuni no arisu*. Tokyo: Heibon Press.
- Larson, Mildred. (1984) *Meaning-Based Translation: A Guide to Crosslanguage Equivalence*. Lanham: University Press of America.
- Lemos, Marcia. (2009) "Language-Games in Alice's Adventures in Wonderland Or: How language operates in Carroll's text to produce nonsensical meanings in common-sense references". *E - F@BULATIONS*. 5 December: 23-34.
- Munday, Jeremy., (2008) *Introducing Translation Studies: Theories and Applications, 2nd Ed.* New York: Routledge.
- Newmark, Peter., (1988) *A Textbook of Translation*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Oi, Kazuhiro., 2008, An interview with Haruki Murakami: The world and world literature for me (in Japanese), *Mainichi Newspaper* [internet], 8 May. Available at:
<http://mainichi.jp/feature/sanko/archive/news/2009/20090216org00m040011000c.html> [Accessed June 3, 2016].
- Shavat., Zohar. (1981) "Translation of Children's Literature as a Function of its Position in Literary Polysystem". *Poetics Today, Vol. 2:4*: 171-79.
- Smith, Janet. (1996) "Japanese Writing". In P. Daniels & W. Bright (Eds.), *The World's Writing Systems* (pp. 209-214). New York: Oxford University Press.
- Venuti, Lawrence. (1995) *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. New York: Routledge.
- Vid, Natalia. (2008) "Domesticated Translation: The Case of Nabokov's Translation

of Alice's Adventures in Wonderland". *NOJ / HOЖ: Nabokov Online Journal*,
Vol. II: 1-24.

Yamagata, Hiro'o. (2003) *Fushigi no kuni no arisu*. Tokyo: Asahi Press.

JALT 日本語教育論集の記事募集

JALT JSL SIGでは『日本語教育論集』を隔年発行しています。JALT JSL SIG会員をはじめとする日本語教育研究者、日本語指導者や学習者より、日本語教育・学習に関する論文や研究報告などを募集しています。次号の発行予定は2019年秋です。投稿締め切りは2019年5月31日となります。

投稿規定

- 投稿資格 JALT JSL SIG会員をはじめとする日本語教育研究者、日本語指導者や学習者。
- 投稿論文の内容 未発表のものに限る。
- 使用言語 日本語または英語。投稿者の名前と所属は日本語と英語で併記する。使用言語に関わらず論文の要旨を日本語（400字程度）と英語で（200語程度）本文冒頭に添える。
- 様式 (1) 英語の場合はAPA(第6版)スタイル。日本語の場合は『日本語教育論集12号』を参照のこと。
- (2) フォントは、日本語はMS明朝系で11pt。
英語はTimes New Roman系で12pt。
余白は、上下左右3.5-3-3-3。シングルスペース。
- (3) 総頁は本文、図表、参考文献、注釈、参考資料を含めて30頁以内とする。
- (4) 投稿者の略歴（日本語での論文には日本語で100字以内、英語での論文には英語で25語程度）とEmailアドレスを添えて、JSL SIGまで。
<<http://jalt.org/jsl/index.html>>

Call for Papers

JALT Journal of Japanese Language Education

Japanese-as-a-second language (JSL) researchers, teachers, and learners are invited to contribute articles, research reports, essays, or book reviews.

Next issue will be published: Autumn 2019.

Submission Deadline: May 31st, 2019.

Submission Guidelines

1. The author does not have to be a member of JALT JSL SIG at the time of submission.
2. All manuscripts must not have been published before.
3. All manuscripts should be either in Japanese or in English. Include an abstract in Japanese (approx. 400 letters) and English (approx. 200 words) preceding the main text.
4. Format:
 - a. Follow APA style (6th edition) for English manuscripts.
 - b. Fonts: *Mincho* (Japanese) 11-point and Times New Roman (English) 12 points. Single-spaced.
 - c. The submission should not exceed 30 pages, including tables, figures, notes (if any), references and appendices.
 - d. Submit the manuscript to us with a 25-word background of the author and Email address. <<http://jalt.org/jsl/index.html>>

全国語学教育学会 日本語教育研究部会 日本語教育論集 第14号

発行日 2017年11月発行
編集長 クリストファー・ヘネシー
編集委員 神田みなみ
山下早代子
川手ミヤジエイエフスカ恩
坂谷佳子
廣野真木
発行人 全国語学教育学会日本語教育研究部会
発行所 〒110-0016 東京都台東区台東1-37-9 アーバンエッジビル5F

JALT Journal of Japanese Language Education (Volume 14)

Published in August 2017, by the Japanese as a Second Language
Special Interest Group (JSL SIG) of the Japan Association for Language
Teaching (JALT)

The Japan Association for Language Teaching
Urban Edge Bldg., 5F, 1-37-9 Taito,
Taito-ku, Tokyo 110-0016, JAPAN

Editor Christopher Hennessy
Editorial Board Minami Kanda
Sayoko Yamashita
Megumi Kawate-Mierzejewska
Keiko Sakatani
Maki Hirono

© November 2017 by the JALT JSL SIG, and the individual authors.

ISSN 1343-3113