

中国人日本語学習者のオノマトペの習得研究

—音象徴性を中心に—

A Study on Chinese Japanese Learners' Acquisition of Onomatopoeia Taking Phonetic Symbolism as an Example

周 超超・葛 茜

As we all know, onomatopoeia is an important part of Japanese. But it is also one of the difficulties for Chinese Japanese learners. Therefore, in order to explore the specific problems of learners' lack or inadequate grasp of phonetic symbolism and provide them with reference suggestions to promote their acquisition of onomatopoeia, by using semantic differential technique, this study investigated and analyzed the impression of Chinese Japanese learners on four types of onomatopoeia like "ABっ", "ABり", "ABん", "ABAB".

The results show that under the influence of mother tongue, learners hold the impression of repeated and continuous phonetic symbolism of "ABAB" because there are also "continuous and repeated" onomatopoeia words in Chinese. Because there are no corresponding phonological impression in the other three forms of onomatopoeia learners tend to memorize onomatopoeia as simple words. However, due to the short learning time and the insufficient introduction of Japanese onomatopoeia in the textbooks used in domestic intensive reading courses, the students in the second grade were not as good as the students in the other grades in terms of vocabulary accumulation. Secondly, according to the curriculum of Japanese major education in China, intensive reading is the main subject for students to acquire and accumulate basic vocabulary, but the three universities have cancelled intensive reading courses in the fourth grade. Compared with the basic stage, the fourth grade students shift their focus and their vocabulary accumulation is relatively stagnant. Therefore, the third grade students have the strongest impression perception of grasping the symbol of "ABAB".

These results further indicate the significance of positive transfer of mother tongue in second language acquisition and the important role of vocabulary accumulation in Japanese onomatopoeia acquisition.

【キーワード】オノマトペ、音象徴性、イメージ、意味微分法

Onomatopoeia, Phonetic Symbolism, Impression, Semantic Differential Technique

1. はじめに

周知の通り、日本人は日常的にオノマトペを多用するが、中国人日本語学習者にとって、そうしたオノマトペは習得が難しい学習項目の一つである。そこには様々な要因が考えられるが、特に、中国人日本語学習者における、日本語のオノマトペの音象徴性に対するイメージの欠如が挙げられる。この場合の「イメージ」とは、音声学の領域では、オノマトペを聞いた際に思い浮かぶものの姿などを指している。先行研究では「感覚」「知覚」「印象」などの用語も用いられているが、ここでは吉田(2010)に従って「イメージ」を用いる。先行研究によれば、日本人は乳幼児期から音象徴の感覚を身につけており、オノマトペの音からイメージを感じ取り、また知らないオノマトペを聞いても、なんとなくそのイメージを思い浮かべることができるのである(吉田2010)。他方、中国人日本語学習者は、日本人が持つ日本語の音象徴のイメージが形成されていないため、日本語のオノマトペの意味や違いを理解することは容

易ではない。ただし、金(1989)によれば、日中両言語のオノマトペが類似している場合に限り、日本語のオノマトペを聞いた際、それと類似する中国語のオノマトペの音を中国人が想起する傾向があり、これを踏まえれば、オノマトペの音象徴性という点では、母語からの正の転移も認められるのである。しかし、具体的にどのような音が転移されやすいのか、またその理由はなぜかという点に関しては、未だに研究の余地が残されているといえる。

以上から本研究は、中国人日本語学習者を対象とし、彼らが日本語のオノマトペに対して抱く、音象徴上の具体的なイメージを明らかにし、中国人日本語学習者のオノマトペ習得への一助としたい。

2. 先行研究

以下、2.1節では日中オノマトペについての研究から、2.2節では中国人学習者の習得に着目した研究から、先行文献を検討する。

2.1 日中オノマトペについての研究

オノマトペの定義、形態、分類に関する先行研究は非常に多く、代表的なものとして、天沼(1974)、金田一(1978)、筧等(1993)などの研究が挙げられる。そのなかから金田一(1978)の見解を参照すると、オノマトペは「外界の音」を写す擬音語と「音を立てないもの」を音によって象徴的に表す擬態語の二つに分類される。さらに前者の擬音語は、「無生物の音」を表す擬音語と「生物の声」を表す擬声語の二つに分かれ、後者の擬態語は「無生物の状態」を表す擬態語、「生物の状態(動作容態)」を表す擬容語、「人間の心の状態」を表す擬情語の三つに分かれるそうである。一方、中国語では、日本語の擬音語に対応するのは「象声詞」と呼ばれている。李(2006)は、中国語の辞典『辞海』を参照し、この象声詞を、自然の音を模倣する語であるとした。他方、擬態語は、日本語、英語、韓国語においては擬音語と並列するが、中国語では擬態語の機能を持つ語は、様子や状態を表す形容詞に該当するとの見解を示した。このように見れば、日中両言語のオノマトペには、定義や分類上、大きな相違があることが窺われる。

では、音象徴性とは何か。芳賀(1977)によれば、言語には、それが指示する歴史的・社会的な約束として定められた意味の部分と、発話ダイナミックスの強勢と高低による感情の強弱があり、それらが象徴性と呼ばれる。この点をふまえ、平田・浮田(2008)は、音声単なる記号列であり、語の意味を指示するために存在するとみなす「言語の恣意性」(Saussure 2001)という考えとやや異なり、音声の性質・イメージをもたらす現象こそが音象徴であると指摘している。つまり、音象徴性とは、音韻や音素に潜在する象徴性であり、音と意味の直接的な対応関係を示すものなのである(Hinton, Nichols, Ohara 2006)。

こうした日本語のオノマトペの音象徴性について、金田一(1978)は、eの音があまり品のないというニュアンスを含み、iの音が小さいことや運動の素早さを表し、aとoの音はiの意味に対立する傾向があると述べている。また、清音は鋭いもの、軽いもの、小さいもの、美しいものを表すのに対し、濁音は鈍いもの、重いもの、大きいもの、汚いものを表すとし、音象徴語の音と意味の関係を詳細に分析した。また、田守・スコウラップ(1999)は、「オノマトペ標識」¹と呼ばれる促音、撥音、「り」音、母音の長音・反復の音象徴性について「語末の促音は瞬時性、スピード、急な終わり方；語末の「ん」は共鳴、語中の「ん」

1 日向・笹目(1999)は、擬音語と擬態語 1647 語を、その語形から 49 類型に分類している。その分類で最も多く見られるのが「ころころ」のような「ABAB」型である。次いで多い順に言えば、「ころっ」「にこっ」などの「ABっ」型、「ころり」「ずばり」などの「ABり」型、「すつきり」「はつきり」などの「AっBり」型、「ぼかん」のような「ABん」型と続く。そして、これら 5 つの上位の語形とその変種のほぼすべての語形の形態には、「促音」「撥音」「り音」「反復」「母音の長音化」のいずれかが伴う。これらは「オノマトペ標識」と呼ばれ、語がその形態からオノマトペと認識される重要な要素となっている。

は強調;母音の反復は音や動作の繰り返さないし連続;「り」音はゆったりとした感じ)を与える指摘している。さらに仲本(2010)は、田守・スコウラップ(1999)の研究を踏まえ、具体例を挙げながら、清音と濁音、「ABっ」と「ABり」、「ABAB」と「ABん」の音象徴上の区別について、清音は小さな物、軽量、少量、肯定的な出来事や状態、濁音は大きな物、重量、多量、否定的な出来事や状態;「ABっ」ははやい動作、「ABり」はおそい動作;「ABAB」は進行相、「ABん」は結果相を示すと述べている。加えて、浜野(2014)によると、「っ」「り」「ん」のような促音、撥音などの形での拍の挿入は、一般的に何らかの強調の意味が付加されると指摘している。こうした見解をまとめると、オノマトペ標識の音象徴性は、下記の表1のような特徴を有することになる。

表1 オノマトペ標識の音象徴特徴

類別	特徴	
「ABっ」	瞬時性、スピード、音や運動が急激で、唐突に終結、収束すること	
「ABり」	ゆったりとした感じ	
「ABん」	共鳴、余韻のある音	
「ABAB」	音や動作や状態の繰り返し、連続	
「ABっ」と「ABり」	ABっ：はやい動作	ABり：おそい動作
「ABAB」と「ABん」	ABAB：進行相	ABん：結果相

他方、中国語における「象声詞」の音象徴性について、聶(2006)は、「ABAB」の形によって音の反復・連続を表すと指摘している。また、呉(2008)は、母音aは大きく、明快なこと、母音iは小さなこと、母音eは消極的な意味を表すとし、d、tの子音は通常硬い物にぶつかる時に発する音や金属による大きい音を表し、s音は摩擦の音を表し、ng音は音の延長というニュアンスを含んでおり、b、p音は破裂の音を表す場合が多いという。さらに、夏(2019)は、音象徴に基づく「笑い」に注目し、中国語も日本語も、母音oと似ている擬音語が、女性的な笑い方として多用されると指摘している。このように、日中両言語のオノマトペの音象徴性では、大きな相違点が見られる。しかし、そこには類似点もある。それは、清濁の対立や、母音のaはiより大きく、明快なイメージを有すること、そしてABABの形で反復・連続を表すことなどである。

2.2 中国人学習者の習得に着目した研究

2.1の節では日中オノマトペの音象徴上の類似性を検討したが、そのような類似性をもとに、中国人学習者が、日本語のオノマトペ習得において、どのような転移を経験しているのかについては不明瞭であり、それを検証したものは少ない。

こうしたなか、「意味微分法」という手法を用い、日本語学習者のオノマトペに対するイメージや感覚を研究した成果がある。この意味微分法とは、「SD法」(Semantic Differential Technique)とも呼ばれ、心理学者Osgoodが案出したものであり、「測定しようとする対象に応じたいく組かの対形容詞を両極とする7段階評定尺度を用いた統制連想法」と言われている(芳賀1963:34)。芳賀(1977)は、25尺度から成る意味微分法を用い、「ハ」「パ」「バ」の3種の語音を含めた6通りの無意味綴の音韻象徴性を大学生の被験者に評定させた。その評定の結果から、これら3種の語音の間では「パ」と「バ」がはっきりと対立しており、「ハ」は以上両者の中間に、「パ」寄りの位置で評価されるということが分かった。また王(2012)は、同じ意味微分法によって、日本語母語話者と中国人学習者が持つ、清濁音の対立における感覚の違いを調査した。その結果、中国人学習者も日本語母語話者も「語頭子音が有声音であるオノマトペ」は、

「語頭子音が無声音であるオノマトペ」に比べ、より一層「大きい・暗い・気持ちよくない・重い・うるさい・悪い」というイメージで捉えているとし、語頭子音が/h/ - /b/ - /p/の場合、日本人母語話者が感じている音声的な感覚は、中国人学習者には感じられていないということが明らかとなった。さらに、飯田・玉岡・初(2012)は、中国人学習者の読解能力と音象徴語の意味理解との関係性について調査を行った結果、読解能力が高いほど、音象徴語の意味への理解も高くなると指摘した。加えて、馮・玉岡(2018)は、中国人日本語学習者は日本語母語話者のように、聴覚的なイメージに基づいて日本語の擬音語を理解できず、また中国語のなかで似ている発音の擬音語から意味を類似することも難しい場合、語彙知識として習得することになると述べている。

こうした音象徴に対するイメージのほかに、オノマトペの習得が困難になる要因についての研究もある。例えば、張(2010)は、中国人学習者はオノマトペの訳語に注意を引かれやすく、その音韻・形態・音象徴性に関する認識が薄いと指摘している。また、譚・孟(2012)は、中国人学習者は、オノマトペの重要性を十分に認識しておらず、学習方法も不適切で、漢字に頼る傾向があると述べている。他にも、オノマトペの語彙教育を踏まえた研究もある。例えば、三上(2006)は、初級段階の教科書やカリキュラムの多くは文型・文法シラバスを中心に構築され、学習者が必要とするオノマトペの語彙の教育には目が向けられていないという。また、肖(2011)は、日本の留学生用の教科書と日本の国語教科書におけるオノマトペの扱い方を、中国の四種類の日本語教科書と比較検討した結果、オノマトペの語彙数が決して高くはないこと、そしてオノマトペに関する練習問題がわずかしかなことを指摘した。さらに、魏(2016)は、四種類の精読教科書に掲載されているオノマトペの語彙数や導入の程度、説明内容などを調査した結果、「人の動き」に関するオノマトペが一番多く導入されているが、各教科書におけるオノマトペの数は少なく、同時にオノマトペの扱い方も不適切だと指摘している。加えて、宮(2020)の研究結果も、上記の肖(2011)や魏(2016)とほぼ同じ結論を出している。

以上から、日中両言語のオノマトペには、定義と分類に相違があっても、一部の母音や子音の音象徴性においては、類似性が見られることが分かった。ただし、中国人学習者が持つ音象徴上のイメージが母語話者と異なる部分もあり、その際はオノマトペを直観的かつ経験的に習得する傾向もある。また、従来の研究では、清濁の対立や母音の長音化を対象に研究されたものが多く、「オノマトペ標識」で表記されうるオノマトペを対象に行った研究は、管見の限りそれほど多くはない。代表的なものとして、対照研究の視点から、比喩としてのオノマトペ「ころころ」と「圓滾滾」とを比較した呂(2004)や、「ABAB」型の「ごろごろ」「ばたばた」を例に、多義的なオノマトペの意味・用法を研究した三上(2004)、共感覚比喩の視座から、五感を表す「ABAB」型のオノマトペにおける意味転用を研究した張(2020)などが挙げられる。しかし、研究手法という点で、アンケート調査をメインとしつつ、音象徴性のイメージをより明確かつ具体的に可視化するという点では研究の余地が残されており、同時に、学習年数によって、イメージが同じかどうかを明らかにすることも必要であろう。

そこで、本研究では、以下の二つの研究課題を設定し、研究を進めることとする。

1. 中国人日本語学習者が、「ABっ」「ABり」「ABん」「ABAB」型のオノマトペに対して、具体的にどのような音象徴上のイメージを持っているのか。
2. 学年によって、このような音象徴上のイメージには変化が見られるのか。

本研究は、音象徴性の視点から、この二点を明らかにし、中国人日本語学習者のオノマトペの習得および指導方法の改善のための一助としたい。

3. 調査の概要

本研究は、まず音声ビデオを作成し、中国の三つの大学の日本語専攻生に聞かせ、アンケートに答えてもらい、その結果を意味微分法や統計処理ソフトを用いて分析した。具体的な過程は、以下である。

3.1 音声ビデオの作成

芳賀(1963)の評価項目に基づき、本研究は10項目を評価項目とした(表2)。また、それぞれ四つの対応する形式が実際に使われる(無意味語ではない)ということを経験とし、6語根24語²のオノマトペを刺激語として選定した(表3)。

表2 評価項目

①早い—遅い	⑥鋭い—鈍い
②強い—弱い	⑦硬い—柔らかい
③変わりやすい—変わらない	⑧気持ち良い—気持ち悪い
④明るい—暗い	⑨重い—軽い
⑤単発的だ—連続的だ	⑩結果的だ—進行的だ

表3 刺激語

「ABっ」	「ABり」	「ABん」	「ABAB」
かちっ	かちりと	かちんと	かちかち
とろっ	とろりと	とろんと	とろとろ
ばたっ	ばたりと	ばたんと	ばたばた
ちくっ	ちくりと	ちくんと	ちくちく
ころっ	ころりと	ころんと	ころころ
ぼろっ	ぼろりと	ぼろんと	ぼろぼろ

評価項目と刺激語に基づき、調査用の音声ビデオを作成した。音声ビデオは中国在住の日本人教師に協力を仰ぎ、静かな教室で録音し、ノイズ処置も行った。また、本調査を行う前に、中国人日本語学習者10名に予備調査を行った。そして被験者から「一語セットの長さが少し短い」「一単語の読み上げる回数が少し足りない」というフィードバックを得て、以下の表4のように修正した。

表4 本調査で使った音声ビデオの改善点

改善項目	予備調査	本調査
(1)一語セットの長さ	60s	80s
(2)一単語あたりの読み上げた回数	10回	14回
(3)一単語ごとの前後の提示音	ある	ある
(4)男女の声の間隔	ある	ある

3.2 調査の実施

本研究の調査は、中国南方にある三つの大学に在籍している日本語専攻生を対象に行った。被験者

2 この24語はすべて『暮らしのことば 擬音・擬態語辞典』講談社(山口2003)から抽出したものである。

全員が、入学して初めて日本語を学び始めた学生である。そのうち、在籍年数2年は66人、3年は64人、4年は60人で、被験者全体の分布は、ほぼ1:1:1であった。こうした被験者の構成は、以下の表5で示した。

表5 被験者の構成

学年	2年	3年	4年	合計
A大学	24人	22人	30人	76人
B大学	16人	27人	10人	53人
C大学	26人	15人	20人	61人
合計	66人	64人	60人	190人

調査は2018年の9月と12月に、三つの大学で実施した。被験者全員を一つのマルチメディア教室に集め、以下の手順で調査した。なお、調査票の配布から調査終了まで、およそ45分かかっている。

(1)まず、power pointで調査の目的、回答の仕方、音声データを流す手順について、被験者に詳しく説明した。なお、power pointは日本語で作成しているが、説明は中国語で行った。

(2)次に、アンケート用紙を全員に配り、アンケートの回答方法、7段階評価方法、および評価項目について目を通すよう指示し、調査方法に関する質疑応答の時間も設けた。被験者からの質問は主に7段階評価方法に関するもので、必要に応じて詳しく説明した。

(3)さらに、調査が円滑に進むよう、調査を始める前に、二つの例を挙げて被験者に評価をさせた。その上で、有効なデータを選別するために、アンケートの回答方法は単語の聞き取り、単語の意味理解判断、7段階評価という三つの段階に分けているが、具体的には付録1のように示した。

3.3 分析の枠組み

調査結果は、芳賀(1977)に倣い、意味微分法によって分析した。意味微分法の具体的な手続きについて、芳賀(1977:67-68)は次のように説明している。

意味微分法は一種の心理学的尺度(モノサシ) psychological scaleである。例えば、「よいーわるい」「活発なー活発でない」などの形容詞対(日本語では形容動詞対も用いる)を数個ないし数10箇用意して、それから(よいⅢⅢわるい)のように7段階の尺度を作り、ある概念の印象がこの7段階のいずれにあてはまるかを√印で被験者に記入させる。被験者には、あらかじめ「よい」に最も近い段階を「非常によい」と考え、以下順に「かなりよい」「ややよい」「中間あるいはどちらでもない」「ややわるい」「かなりわるい」「非常にわるい」と考えるように教示の中で説明しておく。以上は「よいーわるい」についてであるが、他の形容詞対の尺度についても同様な方法でチェックを入れるように被験者に指示する。この方法を用いることにより、必要なだけの形容詞対の尺度の上で、評価すべき対象物の印象をチェックすることができる。つぎに、チェックによる評定の結果は数量化される。「よいーわるい」の尺度では、「非常によい」に7点を配し、以下順に6、5、4、3、2点を配し、「非常にわるい」には1点を配する。こうして、例えばある被験者集団にある対象物の印象をチェックさせた結果は、その得点を平均することによってOsgoodが意味得点semantic scoresと呼んだものに変換することができる。この意味得点をプロフィールで示したものが意味プロフィールSemantic profileである。さらに、また、2つのプロフィールの間の類似性(あるいは相違性)をみるために、2つのプロフィール間の距離を指数化することも試みられた。Osgoodはその指数を意味距離distance score (D.S.)と呼び、つぎの式で表わしている。

$$D.S.=\sqrt{\sum_{i=1}^n d_i^2} \text{ 但し } d_i \text{ は各尺度上の二つのプロフィール間のずれの値}$$

概略すると、まず、7段階評価によって、被験者によって異なる対象物につける点数が得られる。例えば、尺度1と尺度2を設け、対象物1、対象物2に調査を行った。尺度1において、対象物1、対象物2につける被験者全体の得点を平均化することで、それぞれ意味得点1と意味得点2を得られる。すなわち、意味得点がある対象物に対する被験者全体の点数の平均値となるということである。この意味得点1と2をプロフィールすると、意味プロフィールAになる。尺度2にも2つの意味得点をプロフィールすることによって、意味プロフィールBになる。意味プロフィールとは、対象物のあいだの相違点と共通点を直観的に表すものである。また、意味距離とは、二つの間の距離を指数化することによって得たものである。この例では、意味距離は意味プロフィールAとBを上記の式で指数化することで得られた結果である。つまり、意味距離は、いずれも任意の2つのプロフィールあいだの隔たり、または類似性を示しているが、意味距離の結果を比較してみると、この値が大きくなればなるほど、プロフィールのあいだに隔たりがあることを意味する。

3.4 データ分析ソフト

本研究は、SPSSというソフトを用いて統計分析を行った。SPSSとは、統計製品とサービスソリューション(Statistical Product and Service Solutions)の略称であり、IBM社の統計学分析演算、データマイニング、予測分析、意思決定支援タスクで用いられるソフトウェア製品や関連サービスの総称である。また、データをより直観的かつ客観的に示すために、本研究はOriginというソフトを用い、意味プロフィールの図形分析を行った。OriginはOrigin Lab会社によって開発された製図、データ分析のソフトであり、データを2D、3Dなどの様々な図形によって表す機能がある。

3.5 その他の資料収集

被験者の日本語習得の状況を詳細に把握するため、三大学の日本語専攻のカリキュラムや、使用する教科書なども参考資料として収集した。中国の大学における日本語専攻の教育では、教育部の指導要領である『教学大綱』に則りつつ、各大学の裁量で柔軟にカリキュラムを設定しているが、そこには共通点が多い。基本的に、大学の1年2年は基礎段階とされ、日本語の知識を伝授し、四技能を訓練するための科目——精読を中心に、読解、聴解、発音、文法、作文など——が設けられている。3年4年は高学年段階とされ、日本語学や日本の社会・文化などに関する高度な専門知識を教える科目が設けられている(葛2012)。特に4年生では、インターンや卒論の作成を考慮し、日本語そのものの語学授業はなくなっている。こうした傾向は、三大学から収集したカリキュラムからも、同様に見られた。

4. 調査の結果と分析

4.1 被験者全体の分析

以下の表6は、「ABっ」「ABり」「ABん」「ABAB」型のオノマトペをそれぞれ比較し、その差における意味距離を計算したものである。

表6 四つの型のオノマトペにおける意味距離

語根	「ABっ」	「ABっ」	「ABっ」	「ABり」	「ABり」	「ABAB」
	「ABり」	「ABん」	「ABAB」	「ABん」	「ABAB」	「ABん」
かち	1.251	1.288	2.052	1.771	1.289	2.451
とろ	1.329	1.383	1.900	2.258	1.149	2.571
ばた	0.754	1.329	2.377	1.472	1.917	2.356
ちく	1.468	2.395	2.785	3.202	1.585	4.365
ころ	1.366	1.406	2.128	2.282	1.21	2.799
ぼろ	1.051	1.275	2.004	1.552	1.412	2.611
平均値	1.181	1.479	2.179	2.013	1.425	2.823

この意味距離の平均値を見ると、「ABっ」「ABり」「ABん」「ABAB」型のオノマトペのなかで、意味距離が最も小さいのは「ABっ」—「ABり」(1.181)であり、最も大きいのは「ABん」—「ABAB」(2.823)であることが分かる。すなわち、被験者のイメージでは、「ABん」型と「ABAB」型のあいだでは、イメージの隔たりが最も大きく、「ABっ」型と「ABり」型とのあいだでは、隔たりが最も小さいことになる。また、語根から意味距離を見ると、意味距離が最も小さいのは「ばたっ—ばたり」(0.754)、最も大きいのは「ちくちく—ちくくん」(4.365)の組み合わせである。すなわち、被験者のイメージにおいて、「ばたっ—ばたり」のあいだでは隔たりが小さいが、「ちくちく—ちくくん」の間では隔たりが大きいことが分かる。これらの結果を詳しく調べるために、意味プロフィールによってさらに分析した。

「ABっ」「ABり」「ABん」「ABAB」の意味得点の平均値をプロフィールしたものが下記の図1である。図1のなかで、太い実線が「ABっ」、赤い点線が「ABり」、細い実線(三角付け)が「ABん」、細い実線(菱形付け)が「ABAB」を表している(以下、図2～4の表記も同様)。

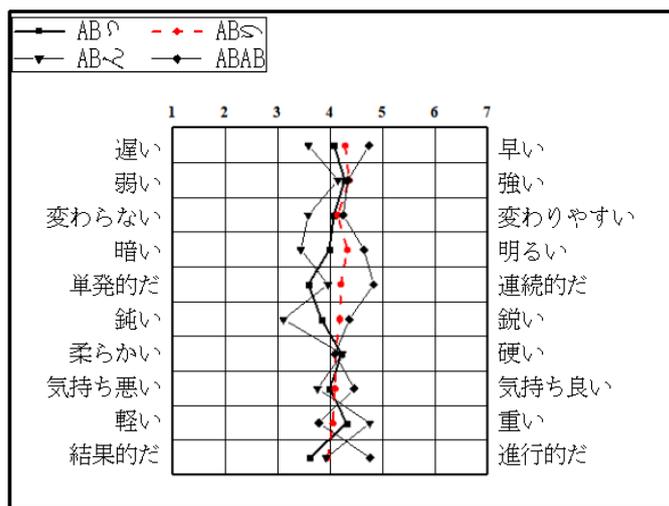


図1 被験者全体による四型のオノマトペの間の意味プロフィール

意味得点が高いほど「早い」「変わりやすい」「明るい」「連続的」「鋭い」「気持ち良い」「進行的」というイメージを持っていることになり、逆に意味得点が高いほど「遅い」「弱い」「変わらない」「暗い」「鈍い」「気持ち悪い」というイメージを持っていることになる。つまり、意味得点の高低は、被験者のイメージ

と直接関わっているのである。こうした点から図1をみると、「ABAB」を表す細い実線(菱形付け)が、他の三つの線より大きく右側に寄っていることから、「ABAB」の意味得点が高いことが分かる。それに対し、細い実線(三角付け)の「ABん」が、大きく左側に寄っていることから、その意味得点が高いことが分かる。このように、被験者全体が持っている、「ABAB」型に対する「変わりやすい」「連続的」「進行的」というイメージは、表1に示す「ABAB」型の「音や動作や状態の繰り返し、連続」という音象徴と一致していることが分かる。「ABん」型には「暗い」「鈍い」というイメージが少し見えるが、明確ではない。また、「ABっ」型の分布状況を見ると、太い実線の「ABっ」は、その大部分が「ABAB」型、「ABん」型の両線のあいだを通っているが、「単発的—連続的」「結果的—進行的」の評価項目においては、大きく左側に寄っているので、意味得点がいちばん低いことになる。この点から、被験者が「ABっ」型に「単発的」「結果的」というイメージを持っていると言えよう。最後に、「ABり」型の赤い点線がおおよそ「ABAB」「ABん」の両線の真ん中を通っており、かつ他の三線と交差している点も見られるが、大きく右側、左側に寄っている箇所はない。つまり、「ABり」型に対する被験者のイメージは、非常に曖昧であることを示していると考えられる。

次に、「ABん」「ABAB」型を表す細い実線、「ABっ」「ABり」型を表す太い線を、それぞれ見ていこう。前述のように、「ABん」「ABAB」の両線は、それぞれ大きく左や右へ寄る傾向にあり、結果「弱い—強い」「柔らかい—硬い」という二つの評価項目を除き、両型の意味得点のズレが非常に大きいことが分かる。特に、「結果的—進行的」という評価項目では、「ABん」型の意味得点が「結果的」へと、また「ABAB」型の意味得点が「進行的」へと接近しており、両線において大きなズレが見られる。これは表1で示した「ABAB」は「進行相」、「ABん」は「結果相」という音象徴上の特徴と一致している。他方で、「ABっ」「ABり」型は、ともに真ん中を通っており、両線が重なっている部分も多い。特に、両型の区別が最も見られる「遅い—早い」という評価項目を見ると、「ABり」の赤い点線が「ABっ」の太い実線の近くに接近しており、しかも「ABり」の赤い実線が「ABっ」の太い実線よりも右側に寄っていることから、「早い」というイメージがより強いことが分かる。ここから分かることは、表1における「ABっ」「ABり」の音象徴上の特徴であった、「ABっ」「ABり」型のあいだには音象徴の対立があるという記述と大きくズレているということである。こうした結果を踏まえると、被験者の「ABん」「ABAB」型に対するイメージは、「ABん」「ABAB」型の音象徴性における「進行相」と「結果相」の対立と一致するが、「ABっ」「ABり」両型の音象徴性の違いは区別しにくいと判断できよう。

以上の結果から、被験者全体は、「ABAB」型のオノマトペには「繰り返し、連続」というイメージを持っているが、「ABっ」型には「瞬時性、急激、唐突に終結、収束」、「ABり」型には「ゆったりとした感じ」、「ABん」型には「共鳴、余韻」というイメージを持っていないということが判明となった。また、「ABっ」「ABり」型のあいだには、「はやい動作」と「おそい動作」という音象徴の違いを感じ取れないが、他方で「ABん」と「ABAB」型には、「結果的—進行的」という音象徴の違いを感じ取れるということも分かった。

4.2 学年による違いについて

4.2.1 分散分析からみる各学年におけるイメージの違い

本研究は、各学年の状況を統計的に精査するために分散分析を行い、有意差が出たものについては多重比較(TukeyのHSD法)も行った。その結果を、それぞれ表7から表9において示した。

表7、8、9において、評価①～評価⑩は10項の評価項目を表し、類型「1234」はそれぞれ「ABっ」「ABり」「ABん」「ABAB」型を表している。また、「平均値±SD」は、各評価項目における四型の各得点の総体的状況である。例えば、表7の「 3.60 ± 0.75 」という数値は、評価項目①「早い—遅い」における「ABっ」型オノ

マトペの得点は、最小で「3.60-0.75」、最大で「3.60+0.75」となるという総体的な状況を示している。

表7 二年生による四型のオノマトペに対する評価の平均値及び標準偏差

	類型1 (平均値±SD)	類型2 (平均値±SD)	類型3 (平均値±SD)	類型4 (平均値±SD)	F 値	多重比較
評価①	3.60 ± 0.75	3.90 ± 0.94	3.60 ± 0.87	3.95 ± 1.11	0.745	
評価②	3.77 ± 0.67	4.09 ± 0.69	3.82 ± 0.63	3.88 ± 0.79	0.74	
評価③	4.00 ± 0.83	4.07 ± 0.77	3.82 ± 0.88	3.67 ± 0.85	0.869	
評価④	3.87 ± 0.56	4.09 ± 0.63	3.55 ± 0.63	4.20 ± 0.56	4.236**	類型3 < 類型2・類型4
評価⑤	3.94 ± 0.57	4.17 ± 0.73	3.93 ± 0.45	4.17 ± 0.69	0.841	
評価⑥	3.71 ± 0.66	4.13 ± 0.80	3.62 ± 0.55	4.06 ± 0.60	2.605	
評価⑦	3.81 ± 0.80	3.77 ± 0.73	4.07 ± 0.75	3.75 ± 0.57	0.754	
評価⑧	4.25 ± 0.74	3.88 ± 0.80	3.93 ± 0.60	4.10 ± 0.77	0.965	
評価⑨	4.25 ± 0.78	4.01 ± 0.64	4.21 ± 0.77	3.85 ± 0.65	1.223	
評価⑩	3.94 ± 0.48	3.88 ± 0.55	3.95 ± 0.69	4.08 ± 0.79	0.325	

*: P < .05 ** : P < .01 *** : P < .001

上記の表7は、二年生の結果である。評価項目④「明るい-暗い」のみ、「類型3・類型2」「類型3・類型4」に有意差が見られた[F (3, 55) = 4.236, P < .01]。

表8 三年生による四型のオノマトペに対する評価の平均値及び標準偏差

	類型1 (平均値±SD)	類型2 (平均値±SD)	類型3 (平均値±SD)	類型4 (平均値±SD)	F 値	多重比較
評価①	4.21 ± 0.79	4.48 ± 0.78	3.46 ± 1.10	5.24 ± 0.99	10.142***	類型3 < 類型2・類型4 類型1 < 類型4
評価②	4.65 ± 0.69	4.54 ± 0.66	4.38 ± 0.78	4.43 ± 0.73	0.459	
評価③	3.82 ± 0.83	4.16 ± 0.80	3.08 ± 0.63	4.63 ± 1.23	8.305***	類型3 < 類型2 類型1 < 類型4
評価④	4.00 ± 0.94	4.52 ± 0.68	3.35 ± 1.00	4.76 ± 0.77	8.396***	類型3 < 類型2・類型4
評価⑤	3.18 ± 0.80	3.81 ± 1.04	3.83 ± 0.88	5.32 ± 0.90	15.942***	類型4 > 類型1・類型2・ 類型3
評価⑥	3.88 ± 0.75	4.32 ± 0.72	2.93 ± 1.03	4.41 ± 0.81	10.538***	類型3 < 類型1・類型2・ 類型4
評価⑦	4.37 ± 0.87	4.22 ± 0.68	4.33 ± 0.71	4.21 ± 0.72	0.179	
評価⑧	3.88 ± 0.85	4.29 ± 0.81	3.81 ± 1.07	4.77 ± 0.86	3.85*	類型4 > 類型1・類型3
評価⑨	4.50 ± 0.98	4.07 ± 0.81	5.24 ± 0.76	3.70 ± 0.89	9.392***	類型3 > 類型2・類型4
評価⑩	3.31 ± 1.01	3.74 ± 1.08	3.77 ± 0.96	5.44 ± 0.73	15.459***	類型4 > 類型1・類型2・ 類型3

*: P < .05 ** : P < .01 *** : P < .001

上記の表8は、三年生の結果である。評価項目②⑦を除き、残りの8項目に有意差が見られた。評価①においては、「類型3・類型2」「類型3・類型4」「類型1・類型4」に、[F (3, 57) = 10.142, P < .001]の有意差があり、評価③においては、「類型3・類型2」「類型1・類型4」に、[F (3, 57) = 8.305, P < .001]の有意差が認められた。また、評価④⑨においては、「類型3・類型2」「類型3・類型4」に、[F (3, 57) = 8.396, P < .001, F (3, 57) = 9.392, P < .001]の有意差が見られた。評価⑤⑩では、ともに「類型4・類型1」「類型4・類型2」「類型4・類型3」に、[F (3, 57) = 15.942, P < .001, F (3, 57) = 15.459, P < .001]の有意差が

認められた。さらに、評価⑥においては、「類型3・類型1」「類型3・類型2」「類型3・類型4」に、[F (3, 57) = 10.538, P < .001]の有意差があり、評価⑧では、「類型4・類型1」「類型4・類型3」に、[F (3, 57) = 3.850, P < 0.05]の有意差が認められた。

表9 四年生による四型のオノマトペに対する評価の平均値及び標準偏差

	類型1 (平均値±SD)	類型2 (平均値±SD)	類型3 (平均値±SD)	類型4 (平均値±SD)	F 値	多重比較
評価①	4.35 ± 0.82	4.45 ± 0.75	3.65 ± 0.87	4.99 ± 0.78	10.176***	類型3 < 類型1・類型2・類型4 類型1 < 類型4
評価②	4.41 ± 0.85	4.46 ± 0.51	4.25 ± 0.92	4.63 ± 0.66	1.021	
評価③	4.44 ± 0.75	4.28 ± 0.63	3.73 ± 0.77	4.44 ± 0.78	4.326**	類型3 < 類型1・類型4
評価④	4.06 ± 0.85	4.36 ± 0.53	3.39 ± 0.62	4.89 ± 0.76	18.289***	類型3 < 類型1・類型2・類型4 類型1 < 類型4
評価⑤	3.58 ± 0.78	4.50 ± 0.88	4.04 ± 1.10	5.00 ± 1.14	8.801***	類型1 < 類型2・類型4 類型3 < 類型4
評価⑥	3.88 ± 0.69	4.13 ± 0.62	2.86 ± 0.57	4.57 ± 0.77	27.703***	類型3 < 類型1・類型2・類型4 類型1 < 類型4
評価⑦	4.42 ± 0.68	4.27 ± 0.59	4.28 ± 0.97	4.28 ± 0.85	0.203	
評価⑧	3.87 ± 0.74	4.11 ± 0.50	3.58 ± 0.73	4.51 ± 0.71	7.671***	類型3 < 類型2・類型4 類型1 < 類型4
評価⑨	4.22 ± 0.70	4.08 ± 0.61	4.80 ± 0.78	3.78 ± 0.90	7.45***	類型3 > 類型2・類型4
評価⑩	3.58 ± 0.58	4.15 ± 0.56	4.02 ± 0.84	4.82 ± 0.91	11.152***	類型1 < 類型2・類型4 類型4 > 類型1・類型2・類型3

*: P < .05 **: P < .01 ***: P < .001

上記の表9は、四年生の結果である。これを見ると、「強い—弱い」「硬い—柔らかい」という二つの評価項目②⑦以外の、他の8項目では有意差が見られた。評価①④⑥では、ともに「類型3・類型1」「類型3・類型2」「類型3・類型4」「類型1・類型4」に、[F (3, 54) = 10.176, P < .001, F (3, 54) = 18.289, P < .001, F (3, 54) = 27.703, P < .001]の有意差が認められた。評価③では、「類型3・類型1」「類型3・類型4」に、[F (3, 54) = 4.326, P < .01]の有意差があり、評価⑤では、「類型1・類型2」「類型1・類型4」「類型3・類型4」に、[F (3, 54) = 8.801, P < .001]の有意差が見られた。また、評価⑧においては、「類型3・類型2」「類型3・類型4」「類型1・類型4」に、[F (3, 54) = 7.671, P < .001]の有意差があり、評価⑨では、「類型3・類型2」「類型3・類型4」に、[F (3, 54) = 7.45, P < .001]の有意差が認められた。最後に、評価⑩においては、「類型1・類型2」「類型1・類型4」「類型4・類型1」「類型4・類型2」「類型4・類型3」に、[F (3, 54) = 11.152, P < .001]の有意差が見られた。

以上から、10項の評価項目のなかで、二年生は評価②のみに「ABり」と「ABん」、「ABAB」と「ABん」に有意差が認められたことが分かる。また、三年生と四年生は、評価②と評価⑦を除いた残りの8項目において、「ABっ」「ABり」「ABん」「ABAB」のあいだに有意差が見られた。つまり、上級生と比べて二年生はイメージの差が小さいことが有意差を以て示された。では、四型のオノマトペに対して、各学年が感じ取っているイメージの違いとは一体どのようなもので、また、どの程度までその違いを感じ取っているのだろうか。この点について、以下4.2.2節において、意味プロフィールの視点から検討する。

4.2.2 各学年による意味プロフィールの違い

以下の図2は、二年生の「ABっ」「ABり」「ABん」「ABAB」型に対するイメージの意味プロフィールである。

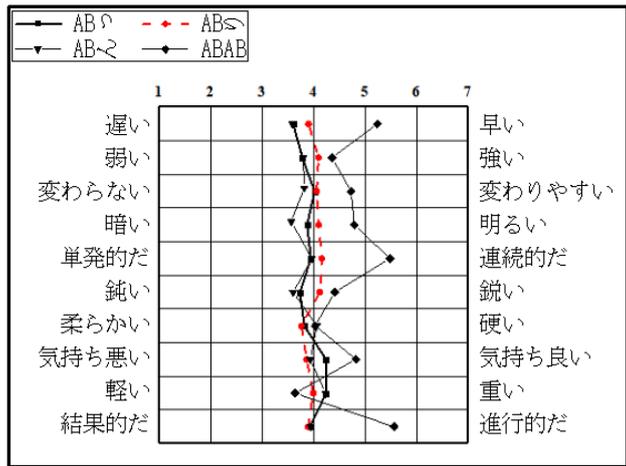


図2 二年生による四型のオノマトペの間の意味プロフィール

上記の二年生の図2を見ると、図1と大きなズレが見られるだろう。図2では、「ABAB」を表す細い実線は、図1とほぼ同じような曲線を成しており、しかも「軽い—重い」という評価項目を除き、大部分が右側に寄っている。しかし、「ABっ」「ABり」「ABん」を表す三つの線については、その大部分が重なっており、そのため各評価項目の意味得点が高くも低くもない、4.000に近いことが分かる。つまり、二年生は、この三つの型のオノマトペに対して、非常に曖昧なイメージを持っていると考えられる。このことから、二年生の学習者は「ABAB」型のみ、「連続的、進行的」というイメージを感じ取れるが、「ABっ」「ABり」「ABん」型では、その音象徴性を感じ取ることができないと言えよう。

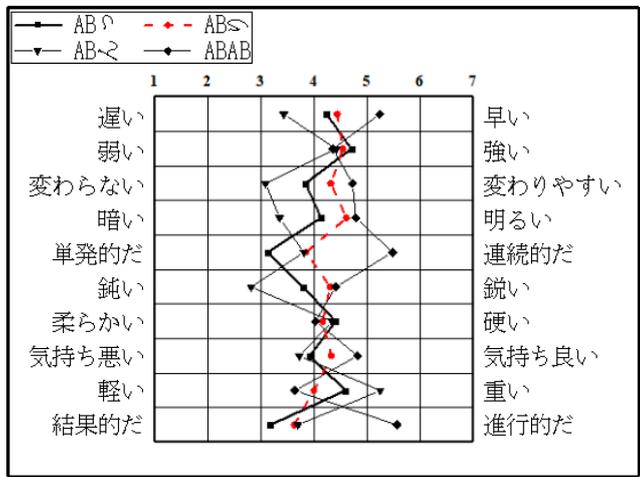


図3 三年生による四型のオノマトペの間の意味プロフィール

次に、三年生の意味プロフィールを見ていこう。上記の図3を見ると、四つの曲線の分布状況は図4と非常に似ていることが分かる。また「ABん」と「ABAB」においては、音象徴上の隔たりが大きい、しかし他方で、図4での「ABり」を表す赤い点線と比べれば、図3のは、曲線の弧度が大きくなり、各評価項目での意味得点の高低起伏がはっきりと見られる。つまり、「ABり」型に対して、三年生は四年生より敏感であると考えられる。また、「遅い—早い」「変わらない—変わりやすい」「単発的—連続的」「軽い—重い」「結果的—進行的」などの評価項目を見ると、三年生の「ABん」と「ABAB」における意味プロフィールは、四年生のそれよりも大きい。つま

り、「ABん」と「ABAB」における音象徴上の違いについて、三年生は四年生よりその違いを強く感じ取っていると推測できる。さらに、「単発的—連続的」の評価項目では、図3における「ABっ」の意味得点が、図4より左側に近く、三年生のほうが「ABっ」の音象徴性をより強く感じ取っていると言えるだろう。

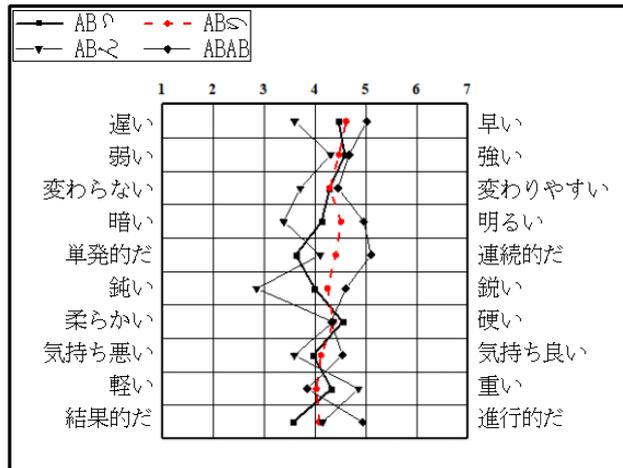


図4 四年生による四型のオノマトペの間の意味プロフィール

上記の図4を見ると、図1の分布状況とほぼ同じく、細い実線の「ABAB」の大部分が右側に寄っており、ほぼすべての項目で意味得点が高い傾向にある。他方、「ABん」を表す細い実線の大部分が左側に寄っており、この点では意味得点が低くなっている。また「ABっ」と「ABり」を表す太い実線と赤い点線が、およそ「ABAB」と「ABん」とのあいだを通過しており、この点で、意味得点としては、高くも低くもないと言える。ただし、「単発的—連続的」という評価項目では、「ABっ」の意味得点が最も低く、「柔らかい—硬い」という評価項目では、「ABっ」の意味得点が最も高いことも分かる。さらに、「ABん」と「ABAB」、および「ABっ」と「ABり」の二組の意味プロフィールを見ると、「ABん」と「ABAB」組の意味プロフィールは大きく、音象徴上の隔たりも大きい、「ABっ」と「ABり」の両型では、音象徴上の違いははっきり現れていない。こうしたことから、四年生は「ABAB」型に「連続的」「進行的」、 「ABっ」型に「単発的」、また「ABAB」型に「進行相」、 「ABん」型に「結果相」という音象徴上のイメージを持っていると言えるだろう。

こうした結果をまとめると、二年生、三年生、四年生は、一様に「ABAB」型に「連続的、進行的」のイメージを持っているが、なかでも三年生は、他の学年よりも強く、その音象徴性を感じ取っていることが分かる。また、三年生も四年生も「ABっ」型に「単発的」、 「ABん」型と「ABAB」型とのあいだに「結果的—進行的」というイメージを持っていることが分かる。しかし、二年生に関しては、それらを全く意識していないのである。そして最後に、分散分析の結果から見ても、意味プロフィールの分布から見ても、二年生と三年生・四年生とのあいだには大きな差が見られ、また三年生は四年生よりオノマトペの音象徴性を強く感じ取っているという傾向があることも明らかになったのである。

5. 考察

本研究は、中国人日本語学習者のオノマトペの習得について、「ABっ」「ABり」「ABん」「ABAB」型のオノマトペに対する音象徴のイメージ、および学年による違いに焦点を当て、調査を行った。その結果、本研究の課題1については、被験者全体が「ABAB」型のオノマトペに「繰り返し、連続」のイメージを持っているが、「ABっ」型に「瞬時性、急激、唐突に終結、収束」、 「ABり」型に「ゆったりとした感じ」、 「ABん」型に「共鳴、余韻」というイメージを持っていないことが分かった。また、「ABっ」型と「ABり」型のあい

だでは、「はやい動作」と「おそい動作」という音象徴の違いを感じ取ることができないが、「ABん」型と「ABAB」型では、「結果的一進行的」という音象徴の違いを感じ取れることが分かった。

次いで、研究課題2についてであるが、二年生、三年生、四年生ともに、「ABAB」型に「連続的、進行的」のイメージを持っているが、そのなかでも特に三年生が、そのイメージを他の学年よりも強く感じ取れていることが分かった。他方、「ABAB」型のオノマトペを除き、三年生も四年生も「ABっ」に「単発的だ」、「ABん」と「ABAB」とのあいだに「結果的一進行的」というイメージを持っているが、二年生では、そうしたイメージを全く抱いていないのである。つまり、同じ中国人学習者といっても、学年によって、音象徴上のイメージには変化が見られることが明らかとなったのである。

では、なぜこのような習得上、異なる傾向性が見られるのだろうか。L2の習得に影響を与える要因として、言語的要因、学習者の要因、並びに環境要因が挙げられるが、ここでは学習者の母語干渉と中国の大学における日本語専攻教育の特徴から考察を進めてみたい。

まず、学習者の母語干渉について考察してみよう。先述したように、中国語も「ABAB」型のオノマトペがあり、日本語と同じく「反復、連続」の音象徴イメージを持っている。この点に関して、本研究で明らかとなった、学習者が「ABAB」型のオノマトペに「繰り返し、連続」のイメージを持つという結果は、金(1989)などの先行研究の見解と一致している。つまり、学習者は、中国語の「ABAB」型オノマトペの「反復、繰り返し」の音象徴的なイメージを、日本語の「ABAB」型オノマトペのイメージにそのまま重ね合わせ、類推しているのである。他方で、「ABっ」型・「ABり」型・「ABん」型の音象徴上のイメージを持っていないという調査結果は、母語の中国語のなかに日本語のオノマトペと類似する形のオノマトペがないことから、転移が起きにくいと考えられる。

次いで、学年によって音象徴のイメージに違いが生じる理由を検討してみたい。三年生も四年生も「ABっ」に「単発的だ」、「ABん」と「ABAB」とのあいだに「結果的一進行的」というイメージを持っていたが、二年生はそうしたイメージを抱くことはなかった。この傾向は、中国の日本語専攻教育におけるオノマトペの教育のあり方に起因すると考えられる。多数の研究で指摘されているように、実際の教育現場では、学習者が必要とするオノマトペの語彙の教育には注意が向けられていない。主幹科目として各学年に設置されている「総合日本語」の教科書でも、そこで取り扱うオノマトペの語彙の数は著しく限定されている。しかし、中国人日本語学習者は、日本語母語話者のように、音象徴のイメージに基づいてオノマトペを理解できず、加えて中国語の擬音語からその意味を類推しにくい場合には、オノマトペの習得には、それを語彙知識として習得する道以外はない(馮・玉岡2018)。そのため、教科書や授業のなかで、オノマトペのインプットが欠如してしまうと、その習得は期待できないだろう。また、二年生は、体系的に日本語を学ぶ時間が短く、語彙や知識も三年生や四年生ほど多くはないので、オノマトペに関する知識も少なく、音象徴性もイメージしにくいと考えられる。

しかし、なぜ「ABAB」型の「連続的、進行的」の音象徴イメージを、四年生ではなく三年生がより強く感じ取れているのだろうか。これもオノマトペのインプット量による結果だと考えられる。既に前文で触れたように、中国の大学における日本語専攻教育は、教育部の『教学大綱』を規定に則りつつ、カリキュラムを組み立てているが、日本語そのものの学習を目的とした主幹科目である「総合日本語」は、四年時にはなくなり、その代わりに、卒論作成や日本の社会・歴史などの選択科目が設けられる。本研究の三大学のカリキュラムも、この通りである。つまり、四年生の学習者は、日本語そのものの学習よりもむしろ、「日本の社会・文化」「日本文学研究」などの専門知識の学習に精力を向けねばならず、その結果、語彙の量などが相対的に低下・停滞しているのではないかと考えられる。そしてここに、四年生において、オノマトペの学習と理解が乏しくなる一因があると考えられるのである。

これらの習得の傾向性から、中国人日本語学習者にとって、日本語のオノマトペは、音象徴をイメージしにくい語彙であり、かつ習得が難しい語彙であることが改めて証明された。そして、本研究での研究成果は、再度、母語による正の転移の活用と、オノマトペの語彙知識の増加による習得を促す必要性を示唆している。さらに、学習者にオノマトペの音象徴をどのようにイメージさせるのかという点では、発声に伴う身体感覚が音象徴のイメージ形成につながる可能性が指摘されている(平田、浮田2008)。こうした指摘から、本研究では展開できなかったが、今後、学習者のオノマトペの習得という点では、日本語を教える教員が、身体感覚を使ったオノマトペの習得を授業に導入することで、学習者の音象徴のイメージ形成を助長させるような教育現場も必要ではないかと思われるのである。

6. おわりに

本研究は、意味微分法を用い、中国人日本語学習者が抱く、「ABっ」「ABり」「ABん」「ABAB」型のオノマトペにおける音象徴性に対するイメージ調査を行った。同時に、学年によるイメージの差およびその要因も併せて考察した。

結果としては、中国人日本語学習者は「ABAB」のオノマトペに「繰り返し、連続」のイメージを持つが、「ABっ」「ABり」「ABん」の三型には、相応しい音象徴上のイメージを持っていないことが分かった。また、「ABん」と「ABAB」では、「結果的一進行的」という音象徴の違いを感じ取れるが、「ABっ」と「ABり」のあいだには、「はやい動作」と「おそい動作」という音象徴の違いを感じ取ることができないということが判明となった。同時に、二年生、三年生、四年生はともに「ABAB」型に「連続的、進行的」というイメージを持つが、学年によるイメージの差が顕著であることも明らかとなった。こうした習得の傾向性は、母語による正の転移、オノマトペに関する語彙の量や知識が影響を与えていることも示唆された。

しかし本研究では、調査の制約上、日本語母語話者のデータとの参照ができず、中国人日本語学習者のみの調査に留まっている。また、習得に影響を与える要因の考察には、さらに緻密な研究方法が必要とされるだろう。今後、本研究で明らかになった傾向性をもとに、それを母語話者のデータと参照させながら、教室内での調査や実践も加えて、研究を進めていきたい。

周 超超(しゅう ちょうちょう) ZHOU, Chaochao

中国広東科技学院外国語学院 専任講師

葛 茜(かつ あかね) GE, Qian

中国福州大学外国語学院 助教授

謝辞

本稿の修正に当たり、中国福州大学外国語学院の黒岡佳柁先生及び査読者より非常に有益なコメントを頂きました。この場を借りまして厚く御礼を申し上げます。

参考文献

天沼寧編(1974)『擬音語・擬態語辞典 第5版』東京堂出版

陳楊(2013)『中日拟声词对比』吉林大学硕士论文

馮亜静・玉岡賀津雄(2018)「中国人日本語学習者による擬音語と擬態語の習得に影響する要因」『中国語話者のための日本語教育研究』9、中国語話者のための日本語教育研究会編、35-51

葛茜(2012)「中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているか—『教学大綱』の分析から—」『日本語・

- 日本学研究』2、日本語・日本学研究／東京外国語大学国際日本研究センター編、33-45
- 宮倩(2020)「关于中国日语学习者拟声拟态词习得之研究—以教材分析为中心」华东师范大学硕士论文
- 芳賀純(1963)「日本人学生の学習した英語名詞の意味構造の比較研究」『教育心理学研究』11 (1)、日本教育心理学協会編、33-42
- 芳賀純(1977)「意味微分法による清音と濁音の比較 (II) : 「ハ」「パ」「バ」について」『文藝言語研究. 言語篇』1、筑波大学文藝・言語学系編、65-82
- 浜野祥子(2014)『日本語のオノマトペ—音象徴と構造—』くろしお出版
- 日向茂男・笹目実(1999)「語形からみた擬音語・擬態語2」『東京学芸大学紀要. 第2部門, 人文科学』50、東京学芸大学紀要出版委員会編、189-209
- Hinton L, Nichols J, Ohala J J (2006) . Sound Symbolism. Cambridge University Pres
- 平田佐智子・浮田潤(2008)「音韻象徴・音象徴と身体性——言語認知過程研究をベースとした実験的アプローチの提案——」『人文論究』58 (2)、関西学院大学人文学会編、49-63
- 飯田香織・玉岡賀津雄・初相娟(2012)「中国人日本語学習者の音象徴語の理解」『日中言語研究と日本語教育』5、『日中言語研究と日本語教育』編、46-54
- 金慕箴(1989)「中国における日本語の擬音語・擬態語の教育について」『日本語教育』68、日本語教育学会編、83-98
- 金田一春彦・浅野鶴子編(1978)『擬音語・擬態語辞典』角川書店
- 笥寿雄・田守育啓・村田笥寿雄・田守育啓・村田忠男・角岡賢一・小谷学 (1993) 『オノマトピア: 擬音・擬態語の楽園』勁草書房
- 李鏡兒(2006)「现代汉语拟声词研究」复旦大学硕士论文
- 劉芸(2013)「现代汉语象声词的语言性质和运用特征」『菏泽学院学报』35 (4)、菏泽学院学报编辑部編、70-72
- 呂佳蓉(2004)「比喩としてのオノマトペ—「ころころ」と「圓滾滾」—」『日本認知言語学会論文集』4、日本認知言語学会編、480-483
- 三上京子(2004)「多義オノマトペの意味・用法の記述と指導の試み——「ごろごろ」「ばたばた」を例として」『小出記念日本語教育研究会論文集』12、小出記念日本語教育研究会編、63-77
- 三上京子(2006)「日本語教育のための基本オノマトペの選定とその教材化」『ICU 日本語教育研究』3、国際基督教大学日本語教育研究センター編、49-63
- 仲本康一郎(2010)「感性の言語学1: オノマトペ再考」『言葉の学び、文化の交流: 山梨大学留学生センター研究紀要』5、山梨大学留学生センター編、3-14
- 聶仁癸(2006)「关于象声词的再思考」『宁波大学学报(人文社科版)』19 (1)、宁波大学学报编辑部、21-25
- 日本株式会社旺文社編(1991)『日汉双解学习字典』外语教学与研究出版社
- Saussure, Ferdinand de. (2001)『普通语言学教程』外语教学与研究出版社〔Saussure, Ferdinand de. (1922). *Cours de linguistique générale*. Ed. by Bally, C. and Sechehaye, A., Payot〕
- 篠崎摂子(2006)「精読教材の本文について」曹大峰編著『日语教学与教材创新研究—日语专业基础课程综合研究—』高等教育出版社、151-156
- 田守育啓(1998)「日本語オノマトペ—多様な音と様態の表現—」『日本音響学会誌』54 (3)、日本音響学会編、215-222
- 田守育啓・ローレンス・スコウラップ(1999)『オノマトペ—形態と意味—』くろしお出版

- 譚冰・孟亮(2012)「オノマトペの習得について——電子科技大学日本語科の学生を対象に」『日本教育
与日本学研究——大学日语教育研究国际研讨会论文集(2012)』、刘晓芳 钱晓波主编、69-74
- 王瑩(2011)「異なる日本語学習者による日本語のオノマトペに対する感覚評価」『日本語教育研究』
57、長沼言語文化研究所編、65-82
- 王瑩(2012)「日本語の擬音語・擬態語に対する感覚評価を中心とした日中対照研究：有声破裂音と無声
破裂音との比較を通して」『日中言語対照研究論集』14、日中言語対照研究会編、105-121
- 魏曉紅(2016)「关于日语教育中拟声拟态词导入的考察」吉林大学硕士学位论文
- 呉校華(2008)「现代汉语拟声词研究」南昌大学硕士论文
- 肖東娟(2011)「教材中拟声拟态词的研究」华中科技大学硕士学位论文
- 夏逸慧(2019)「音象徴に基づく「笑い」に関する擬音語の日中対照研究」『日本語教育方法研究会誌』26
(1)、日本語教育方法研究会編、70-71
- 山口仲美編(2003)『暮らしのことば 擬音・擬態語辞典』講談社
- 吉田たか(2010)「日本語オノマトペに対する母語話者と韓国人学習者のイメージの違い——清濁の対立
を中心に——」『日本語学研究』28、韓国日本語学会編、137-153
- 張冉(2010)「日语拟声拟态词的学习」中国海洋大学硕士论文
- 張園園(2020)「从通感比喻看“ABAB型”五感拟声拟态词的语义转换」吉林大学硕士论文
- 中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组(2000)《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》、
大连理工大学出版社
- 中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组(2001)《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》、大
连理工大学出版社

付録1

被験者の基本情報
性別：男 () 女 ()
大学：
何年生：(1) 大学 年生 或いは (2) 院生 年生

***実験の手順**

第一段階:聞いた単語を_____ に書いてください(カタカナ・ひらがな両方可)。

第二段階:聞いた単語の意味を理解しているかどうかを自分で判断し、理解できるならば、()の中に○を書いてから、後ろにその単語の意味を書いてください。理解できないならば、()の中に×を書いてください。

第三段階:引き続き単語を聞きながら、その単語は7段階のどこに当てはまるかを√印で記入してください。(例えば:「非常に早い」に7点を配し、以下順6、5、4、3、2点、「非常に遅い」には1点を配する)

***音声データ:**男女各1名、東京方言話者により自然なスピードで読み上げたもの

80 s / 語セット(男女7回ずつ読み上げた)

第一段階+第二段階:男2回ずつ、女2回ずつ(20 s)

第三段階:男5回ずつ、女5回ずつ (60 s)

(一)まず、例を挙げながら試してみましょう

例1、_____

単語の意味:() _____

意味微分評定表 2——7 段階評価								
意味尺度 A	1	2	3	4	5	6	7	意味尺度 B
遅い								早い
弱い								強い
変わらない								変わりやすい
暗い								明るい
単発的だ								連続的だ
鈍い								鋭い
柔らかい								硬い
気持ち悪い								気持ち良い
軽い								重い
結果的だ								進行的だ