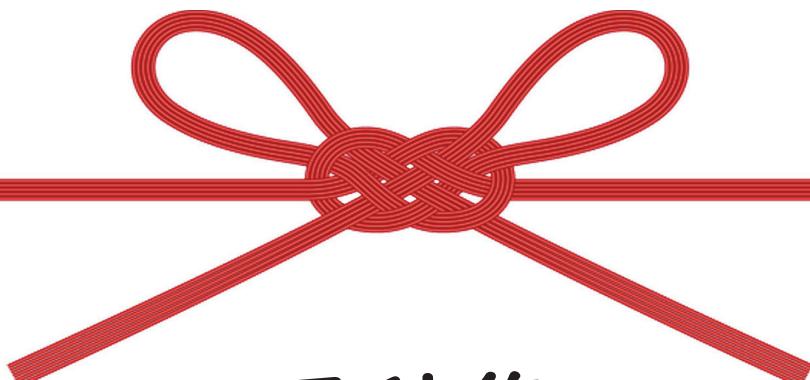


日本語学習者コーパス 「I-JAS」 完成記念シンポジウム



予稿集

オンライン開催

第五回 I-JASワークショップ

6月20日(土)

シンポジウム

6月20日(土)

開会およびI-JAS完成報告

パネルディスカッション

I-JASのコーパス特性

データ分析から見たI-JASの可能性—

6月21日(日)

ポスター発表 (20件)

はじめに

いよいよ完成記念シンポジウムを迎える日が来ました。2016年から開催された日本語学習者コーパス・ワークショップも2020年の今年、第5回目を迎えることができました。5年前に公開を始めて、毎年春に部分的に公開を続け、この春で最終の第5次データを公開し、1000名の日本語学習者と50名の日本語母語話者のデータが全て公開されることになります。

少し古い話になりますが、アメリカにピート・シガーというフォーク歌手がいて、「花はどこへ行った」という有名な曲を作っています。彼の作った多くの曲の中の1つに「One man's hands」という曲があります。フォーク音楽の人気が高かった頃、聞かれた曲でした。1番は「一人の小さな手 何もできないけど それでも みんなの手と手をあわせれば 何かできる 何かできる」という内容ですが、この度、I-JASの完成を迎え、まさにこの歌の大合唱が聞こえてくる思いがしています。

このI-JASは、一人の研究者の手だけでは到底構築できないものです。2つの科研の研究分担者、多くの研究協力者の方々の手をあわせたからこそ、できたコーパスです。17カ国、20地域に朝早くからのハードスケジュールの調査に出かけた先生方、調査を受け、現地で学習者集めから調査場所の確保、日程通りに学生の予定表を作り、調査に穴があくことのないように学生たちに事前に連絡をとるなどの作業を担った先生方、1050人の音声データを文字化したアシスタントの方々、約100名以上の研究者や教師、院生やアルバイトの方々にお世話になってきました。

今回は、新型コロナ感染の影響で3月の予定を6月に延期し、さらに形式をオンラインによる開催に変更いたしました。初日は午前中にI-JASのワークショップ、午後はI-JASの完成報告とパネルディスカッションを開催し、二日目は二会場にわけて20件の口頭発表をオンラインで実施いたします。パネルディスカッションでは、「I-JASのコーパス特性」をテーマに、パネリストに石川慎一郎氏（神戸大学）と李在鎬氏（早稲田大学）をお迎えし、筆者も加わって、それぞれの観点からのデータ分析を示しながら、I-JASの可能性と限界、I-JASを利用する上での課題などについて意見交換を行います。今回のシンポジウムが参加者の皆さまの研究意欲を刺激し、新たな一人の手として私たちの手に合わせて、「何かできる」方向に歩み始めてくださることを願っています。

プロジェクトチーム一同

代表 迫田久美子

令和2年6月20日～21日

本プロジェクトは、国立国語研究所日本語教育研究領域の「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」および科研「海外連携による日本語学習者コーパスの構築および言語習得と教育への応用研究」(16H01934)の事業として行っています。

■プログラム・予稿集目次■

日本語学習者コーパス

「I-JAS」完成記念シンポジウム

はじめに 追田久美子 i

【6月20日（土）シンポジウム】

13:00～13:50 I-JAS の完成報告

—誕生の経緯から調査の概要まで—

..... 追田久美子・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子 1

14:00～16:00 パネルディスカッション

I-JAS のコーパス特性 —データ分析から見た I-JAS の可能性—

言語テスト情報を活用した I-JAS の分析

..... 李在鎬 17

日本語・中国語・韓国語・英語母語話者の日本語発話における形容詞使用実態

—I-JASに基づく調査—

..... 石川慎一郎 27

学習者コーパスから学ぶ日本語教育現場での指導

—I-JASに見る文法習得と母語の影響—

..... 追田久美子 35

【6月21日（日）口頭発表】 ((既)：既発表, (未)：未発表)

9:30～10:55 第1セッション

A会場

A-1. 〈未〉外国人日本語学習者 850 名の説明力を支える日本語能力

—構造方程式モデリングによる J-CAT から I-JAS の産出頻度への因果関係の検証—

..... 玉岡賀津雄・趙倩楠 43

A-2. 〈未〉異なる言語を母語とする日本語学習者の語りから見えてくるもの

—ハイポイント分析— 南雅彦 49

A-3. 〈未〉第二言語習得における日本語インプット・アウトプット内の手掛けの推定

—競合モデルの観点から— 田中望・白井恭弘 55

B会場

- B-1. 〈未〉中国語を母語とする上級日本語学習者の語りに表れる評価方略
—出現位置と共に表現に着目して— 小口悠紀子・陳真 61
- B-2. 〈未〉複文におけるアスペクト・接続表現の習得と母語の影響: 日本語学習者コーパス
I-JAS の「語り」における日本語・中国語・ベトナム語・英語母語話者の比較
..... 望月圭子・小柳昇・ファムティタインタオ 67
- B-3. 〈未〉中国語を母語とする日本語学習者による数量表現の使用実態について
—学習環境と学習者の日本語能力を分析して— 陳嬪如 73

11:00~12:25 第2セッション

A会場

- A-4. 〈未〉英語を母語とする学習者の日本語の文法的複雑さ
—名詞修飾表現の場合— 堀内仁 77
- A-5. 〈既〉日本留学で名詞修飾の習得が進むのか
—ストーリー描写における使用に基づく分析— 徐乃馨 83
- A-6. 〈既〉中級日本語学習者の名詞修飾節使用における母語の影響 大関浩美 89

B会場

- B-4. 〈未〉I-JAS における引用標識「(つ)て」「と」の使用実態
..... 蘇鷹・川崎千枝見・迫田久美子 95
- B-5. 〈既〉「話す」課題と「書く」課題にみられる中間言語変異性
—I-JAS におけるストーリー描写課題の分析より— 奥野由紀子 101
- B-6. 〈未〉I-JAS に基づく日本語学習者の他称詞の使用傾向に関する研究
—中国語・韓国語・英語母語話者を中心に—
..... 張佩霞・黃炯 107

13:30~15:30 第3セッション

A会場

- A-7. 〈既〉日本語学習者の習熟度別にみたフィラーの分析 小西円 113
- A-8. 〈未〉談話管理に関わる副詞「もちろん」の使用実態
—I-JAS 発話データの調査から— 鈴木英子 119
- A-9. 〈未〉日本語学習者の非流ちょう性に関する一考察
—I-JAS の韓国語母語話者を対象に— 佐々木藍子・砂川有里子 125
- A-10. 〈既〉中国語母語話者の日本語による依頼の補助ストラテジー
—学習環境やレベル差に着目して— 細井陽子・迫田久美子 131

B会場

B-7. 〈既〉 日本語学習者の能動態と受動態の使用傾向にみられる母語による違い —中国語とドイツ語による語りの比較から—	奥野由紀子・吳佳穎・村田裕美子	137
B-8. 〈未〉 ストーリー描写における中級日本語学習者の視点表現の使用 —「ストーリーテリング」課題と「ストーリーライティング」課題の比較—	ダンタイクインチー 143
B-9. 〈未〉 依頼の事情説明部分に見られる日本語学習者の配慮表現 —非意図化の表現を中心に—	須賀和香子	149
B-10. 〈未〉 フランス語母語学習者の依頼交渉場面におけるストラテジーの考察 —語用論的能力の指導に向けて—	東伴子	155

同時開催（6月20日（土）午前）

【第五回 I-JAS ワークショップ】

10:00～12:00

- | | |
|---------|---------------|
| ・初心者コース | 担当：細井陽子・須賀和香子 |
| ・既習者コース | 担当：佐々木藍子 |

【対象者】

初心者コース

- ・I-JAS というコーパスについてよく知らない方
- ・I-JAS 中納言（検索システム）の基本的な使い方を学びたい方

既習者コース

- ・I-JAS のデータ概要についてある程度ご存知の方
- ・すでに中納言（BCCWJ など）を使用したことがあり、I-JAS 中納言の使い方についてより深く学びたい方

大学共同利用機関 人間文化研究機構 国立国語研究所 日本語教育研究領域

共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」

科研「海外連携による日本語学習者コーパスの構築および言語習得と教育への応用研究」

I-JAS の完成報告

—誕生の経緯から調査の概要まで—

迫田久美子（国立国語研究所・広島大学）
佐々木藍子（国立国語研究所）
須賀和香子（国立国語研究所）
細井 陽子（国立国語研究所）

第1部 I-JAS の誕生の経緯

1. はじめに

2012年にI-JASのプロジェクトを立ち上げ、この度計画通りに2019年度末をもってI-JASの完成を迎えた。この8年間のプロジェクトの誕生から完成にいたるまでの経緯、I-JASのデータ収集の調査概要、データの内容などを報告する。

第1部は、プロジェクト代表からI-JASの誕生と経緯について述べ、第2部では、プロジェクト研究員から主にI-JAS調査の概要について報告する。I-JASの完成については、本日の発表者4名のほかに、苛酷な調査を実施してくださった先生方、その調査を引き受けてくださった国内と海外の現地協力者、1050人分のデータの書き起こし作業者、合わせて100名以上の国内外の協力者の皆さまの支援によるものであることを明記し、代表して4名が報告するものである。

2. I-JAS 誕生の背景

第二言語（外国語を含む）学習者は、目標言語を習得する過程でさまざまな学習者特有の言語表現を産出する。正用も誤用も含んだ第二言語学習者特有の言語は「中間言語」と呼ばれ、1970年代から研究が盛んに進められるようになった。日本における日本語教育が盛んになったのは1970年代後半で、日本語教育学会誌『日本語教育』で誤用分析が特集「文法上の誤用例から何を学ぶか」として取り上げられたのは、1978年であった。その頃は、誤用の原因は母語や指導法の影響であろうという考え方が多く、研究もそれほど進んでいなかった。1980年～1990年代、日本語教育を専門とする学科やコースが開設され、日本語教育の研究も領域の拡大と深化が進んだ。しかし、第二言語習得研究では、学習者の誤用分析研究や習得過程に関する研究が行われるようになったが、単独で大量の学習者データを収集することは困難を極めた。また、学習者のデータも作文が多く、発話に関しては少なく、そのデータも英語・韓国語・中国語を中心としたもので、量的にも多くはなかった。

そこで、広範囲の研究に利用できるように、できるだけ多くの異なる母語の日本語学習者の発話と作文の大量のデータの収集を計画した。これが、I-JASのプロジェクトの誕生のきっかけである。

3. 学習者コーパスの重要性

第二言語習得研究を行う上で、なぜ学習者コーパスが重要なか。それは、学習者の言語使用の実態が観察できるからである。これまでの日本語の習得研究によって、学習者はさまざまなストラテジーを用いて日本語を習得しており、必ずしも教師が教えたようには学んでいないことが多い（迫田 2012）。

また、日本語の第二言語習得研究では、穴埋め、多肢選択、文法性判断テストなどのアンケート調査も多く用いられているが、それらの研究の中には、学習者の実態を理解しないで研究者の思い込みで仮説を立て、思い込みのまま結論を誘導してしまうケースもある。

3.1 コソアの研究から学んだこと

筆者が日本語の指示詞「コソア」の習得研究を開始した際も、最初は三肢選択やコソアの穴埋めテストを行っていた。しかし、その結果からわかるのは、コソアのコ系・ソ系・ア系のどれが学習困難かであり、その原因はわからなかった。しかし、ある調査で同一の学習者に、時間をおいてたまたま同じ問いかけをした 2 つの返答（1）と（2）を聞き、学習者が必ずしもコソアの選択で迷っているわけではないことに気づかされた。

- (1) NS：家事、大変でしょ。結婚しなければよかったですと思わない？
韓国人学習者：え、そんなことはありません。
- (2) NS：結婚して後悔していない？
韓国人学習者：あれ（→それ）はありません。

もし、「そんなこと」が使えるので、ソ系が習得できていると判断するなら、1 時間後の発話で「それ」が使えると想定できるが、実際は「あれ」が使用された。このことがきっかけとなって、コ系かソ系か・・・ではなく、どのような形式が、どのような時期に、どんな前後の言葉と使用されているのかに興味を持った。その結果、ある習得段階では、ソ系とア系の指示詞の誤用が多く、ソ系指示詞は「そんなこと・その意味」など、「こと・意味」のような抽象名詞と固まりになり易く、ア系指示詞は「あの人・あの先生」など、「人・先生」のような具体名詞と固まりにして使われる傾向があることがわかった。

コ系かソ系かア系の指示詞の選択だけに注目して調査を行うと学習者の使用の実態は見えてこない可能性がある。学習者の日本語使用の実態から学習者の学び方が観察でき、それが日本語の習得過程解明の一端につながる。

3.2 縦断データ収集から学んだこと

筆者は、コソアの研究を経て、日本語学習者の発話データの重要性を学び、3 年間の縦断データを収集した。それが中国語・韓国語母語の日本語学習者縦断コーパス（Corpus of

Japanese as a second language, 以下 C-JAS <http://lsaj.ninjal.ac.jp/>) である。C-JAS は、中国語話者3名 (C1～C3), 韓国語話者3名 (K1～K3) の日本語学習者を1991年7月～1994年3月の約3年間, 1人につき約8回のインタビュー (1回約60分) の対話データ46.5時間分, 57万語のデータをコーパス化したものである。縦断データは、特定の学習者を長期に調査するデータのため、人数が限られるという制約はあるが、眞の意味での学習者の言語使用の変化が観察できるという利点がある。しかし、この同一の個人内の変化を見るのは、縦断データは適しているが、個人要因を排除できないため、一般化が難しい。

そして、このコーパスの問題点は、6人の学習者の日本語能力レベルが測定されていないことである。最初は同じ初級レベルであったが、1年後、2年後、各学習者のレベルは異なってきた。しかし、客観テストを行っていないため、その時期の学習者データを比較することができないという問題点が残る。

これらの問題点から新たな学習者コーパスの構築のニーズが生まれてきた。

4. 調査と完成までの経緯

4.1 データ収集の基本方針

過去のデータ収集の問題点をふまえ、本プロジェクトを開始するにあたり、いくつかの基本方針を決めることにした。

まず、1つ目は、この学習者コーパス利用の「目的を明確にする」ことであった。この点を明確にしなければ、どんな調査をするか、個々の課題をどうするかは決まらない。本プロジェクトは、「日本語学習者の文法習得を研究する」ためのデータ収集を目的に掲げ、できるだけ広く利用できるような計画を立てた。

2つ目に、重視したのは「より多くの学習者のデータを収集する」ことであった。特に、これまでのコーパスには、英語・中国語・韓国語が多かったので、できるだけ多くの異なる言語を母語とする学習者の大量のデータを収集する計画を立てた。

3つ目は、「学習環境の違いを観点に入れる」ことであった。つまり、JFLかJSLの違い、教育機関で学ぶ教室環境学習者か、日本で就労したり結婚で日本に住んで自然と学ぶ自然環境学習者かの違いを考慮してデータを収集した。

4つ目は、「統一の日本語能力テストの実施により、レベルを明確にする」ことであった。各学習者のレベルを客観的なテストで評価しなければ、比較することができない。全員が日本語能力テスト (JLPT) を受験しているとは限らず、各学校でのクラス分けも学校の基準が異なるため、客観的な比較はできない。そこで、2つの統一したテストを原則として調査当日に受験し、その結果も付属のデータとして公開することにした。

最後の5つ目は、「調査する側と調査される側の双方に有意義な調査を心がける」ことである。本プロジェクトでは、調査者は学習者に対し、謝金だけでなく、調査で対話した学習者の日本語使用へのコメントや日本語学習へのアドバイスを絵はがきカードに記入し、調査後に手渡した。この活動は予想以上に学習者に好評で、学習者にとってもこの調査が

肯定的に受入れられたことがうかがえた。

4.2 8年間の経緯

2012年から開始した本プロジェクトは、8年間の年月を経て、I-JASの完成に至った。図1は、プロジェクト全体の活動の流れを図示したものである。

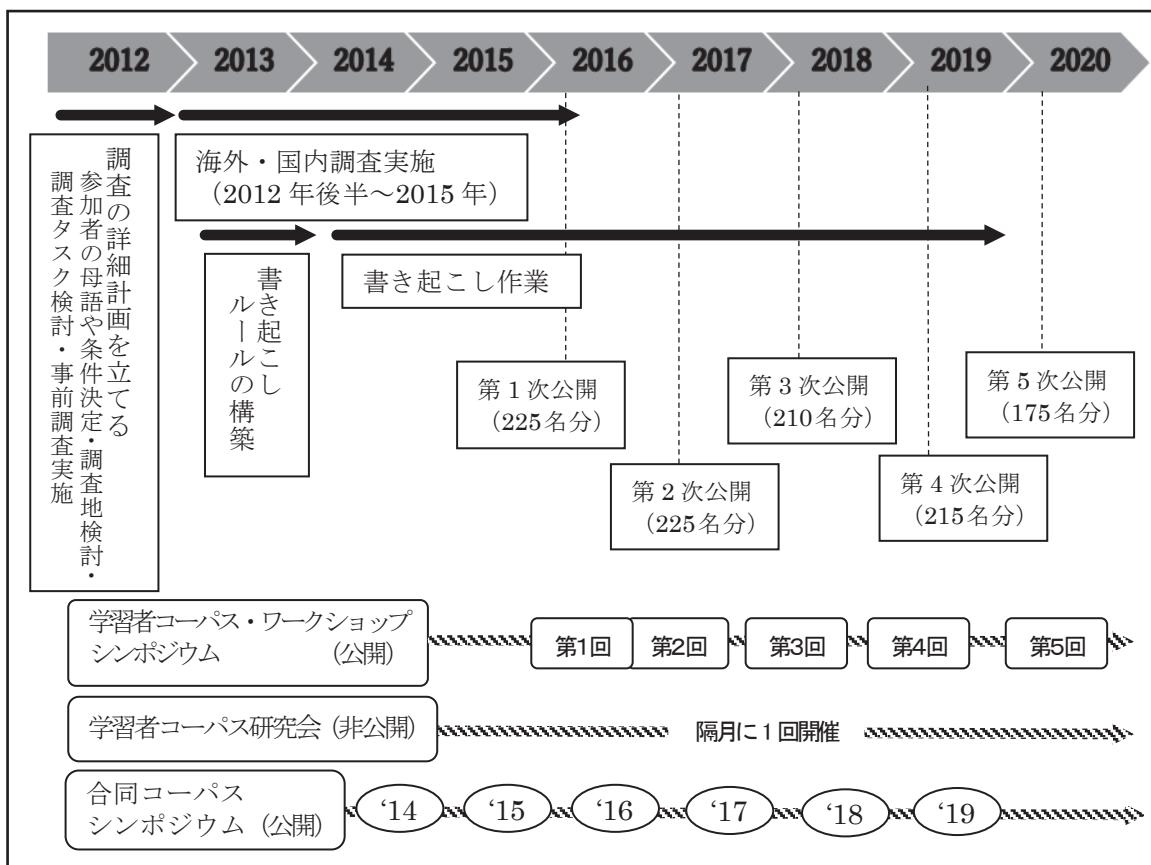


図1 I-JASプロジェクトの主な活動の流れ

2012年度は、データ収集のための調査の詳細計画を立案し、海外2ヵ所で事前調査を行った後、2012年度後半から海外・国内調査を実施した。また、翌年の2013年度は、調査を実施する一方で、書き起こしのルールを決め、書き起こし作業者の募集および作業のための事前研修を行った。書き起こしは複数の作業工程を経て、2016年以降、段階的に公開してきた。2016年12月には第1回学習者コーパス・ワークショップを開き、その後も開催している。

また、第一次データの公開以前から、科研メンバーや研究協力者、学習者コーパス研究に興味のある有志により、隔月に1回の割合で学習者コーパス研究会を開催したり、国立国語研究所内の方言コーパス、歴史コーパス、現代日本語会話コーパスなどのコーパス研究者による合同コーパスシンポジウムも、2015年から毎年開催されるようになった。

5. I-JAS の 10 大特徴

ここに I-JAS の特徴として、以下 10 点について簡単に述べる。詳細は第二部で説明する。

【1】多言語の大規模な学習者コーパスである。

I-JAS は、12 の異なる言語（英語・中国語・韓国語・ドイツ語・フランス語・スペイン語・トルコ語・ベトナム語・ハンガリー語・タイ語・インドネシア語・ロシア語）を母語とする海外の日本語学習者を中心とした 1000 名のコーパスであり、このことが最も大きな特徴である。

【2】学習環境が異なる学習者のデータを保有する。

I-JAS は、海外の学習者 850 名、国内の日本語学習者 150 名のデータがあり、さらに国内の場合は、日本の教育機関で学んでいる教室環境学習者 100 名、日本で就労したり、日本人と結婚したりして、自然環境の中で学んでいる自然環境学習者 50 名を含んでいる。国内の教室環境学習者と自然環境学習者のデータを比べることにより、教室指導の影響について研究することができる。

【3】7 種類の多様なタスクのデータがある。

タスクは 7 種類あり、①ストーリーテリング ②対話 ③ロールプレイ ④絵描写 ⑤ストーリーライティング（作文） ⑥メール（作文） ⑦エッセイ（作文）、である。

特定の文法項目に偏らず、できるだけ多くのタスクによって、学習者の多様な言語運用を収集したいという意図から設定している。

【4】発話と作文のデータがある。

多様なタスクの項でも説明したが、このコーパスには同一の学習者の発話と作文のデータがある。ただし、エッセイとメール作文は、全員のデータではなく、有志のみとしている。しかし、ストーリーライティングはストーリーテリングと同様、全員のデータがあり、書くタスクと話すタスクの違いについて分析が可能である。

【5】文字化のテキストデータだけでなく、音声データも公開する。

発話に関する 4 つのタスクについては、文字化のテキストデータだけでなく、音声データも録音し、テキストデータと共に公開している。

【6】形態論情報が付与されている。

I-JAS は、コーパス検索アプリケーション「中納言」を使用し、文字列検索だけでなく、形態論情報を活用した検索もできる。

【7】全員に同じ日本語能力テストによるレベル判定を行い、その結果を公開している。

I-JAS の学習者は全員、J-CAT と SPOT という 2 種の日本語能力の測定のためのテストを受けており、そのため、レベルを一定にして母語の要因や環境の要因で比較することができる。

【8】学習者に関する詳細な背景情報がある。

事前に学習環境、家庭環境、アルバイト情報、学習スタイルなどの学習者の日本語学習に関するアンケート調査を行い、その情報を公開している。

【9】同じタスクを行った日本語母語話者のデータがある。

比較群として、日本語母語話者 50 名に行った同じタスクの発話と作文データが所収されている。年代のバランスを考慮して、20 代～50 代の幅広い層の母語話者のデータとなっている。

【10】データはすべてオンラインによって無償で一般公開している。

データは、<http://lsaj.ninjal.ac.jp/>で公開されており、データ検索のための登録申請を行えば、誰でも使用が可能となっている。

6. おわりに

第 1 部では、I-JAS の誕生の背景に第二言語習得研究で学んだ問題点や課題があること、日本語の第二言語習得研究の進展のためには学習者コーパスのデータが重要であることを述べ、2012 年から開始したこのプロジェクトの経緯を示し、最後に I-JAS の 10 大特徴を紹介した。

かつて、心理学の先輩教員に「現地調査や実験調査をして、データや結果が出ると、それで仕事や研究は終わったと思う研究者が多い。本当の研究は、出てきた結果やデータをよく見て考えることから始まる。」と言われたことがある。「データを集めることではなく、データをじっくり、しっかり見て、なぜそんな結果になるのかを考えることが研究だ。」と。I-JAS のコーパスが完成した今、その言葉が思い出される。まさに、これからが「I-JAS の研究の始まり」である。I-JAS の真価は、I-JAS がどれだけ利用され、どのような研究に貢献できるかによって決まる。そして、I-JAS を利用した研究が、第二言語習得や日本語教育などの研究や実践のさらなる発展に寄与することを願っている。

第2部 I-JAS の調査概要と公開方法

1. 調査対象とする参加者

I-JAS の主な調査対象者は日本語学習者である。しかし、日本語を習い始めたばかりの学習者に調査を行うことは困難であるため、調査対象者としては下記の 3 つの基礎要件を定め、要件にあう日本語学習者に調査を行った。

- [1] 日本語を第二言語とすること
- [2] 日本語母語話者との 30 分の対話に対応できること
- [3] ある程度読み書きが可能なこと

また、日本語の学習環境の違いという観点からも研究ができるよう、(1) 海外の教室環境、(2) 日本国内の教室環境、(3) 日本国内の自然環境の 3 つの環境から調査に参加する学習者を集めた。自然環境学習者については、原則として言語教育機関で体系的に日本語を学習していない人を対象としたが、日本で仕事や生活をするためには日本語が不可欠であり、全く日本語を勉強していない人はごく一部であることなどから、週 3 回以内であればボランティア教室に通った経験のある人も対象とした。

日本語学習者に加えて、学習者との比較資料として使えるよう、日本語母語話者のデータも収集した。

表 1 は、公開データの全体像を示したものである。

表 1 I-JAS の参加者一覧*

タイプ	サブタイプ	概要
日本語 学習者	海外教室環境学習者	海外の教育機関で日本語を学ぶ学習者
	国内教室環境学習者	来日して日本の教育機関で日本語を学ぶ学習者
	国内自然環境学習者	就労・結婚などで来日し、生活の中で日本語を自然に学ぶ学習者
日本語 母語話者	—	日本在住の一般の日本語話者

* 詳細は『I-JAS 入門』を参照のこと

2. 学習者の母語および調査地

I-JAS では、母語の影響なども考慮した研究ができるよう、言語類型論の分類も考慮して、表 2 に示すような 12 の異なる言語を母語とする学習者のデータを集めた。調査は海外 17 カ国 20 カ所、国内 10 カ所で実施した。

なお、日本国内における調査参加者については、学習者の国籍のばらつきや、調査協力機関の状況により、母語の統制は取っていない。

表2 参加者の母語と調査地・各母語の公開人数一覧

	環境	母語	調査地	調査地のID	公開人数(人)
1	海外 教室環境	インドネシア語	インドネシア	IID	50
2		スペイン語	スペイン	SES	50
3		タイ語	タイ	TTH	50
4		トルコ語	トルコ	TTR	50
5		ドイツ語	オーストリア・ ドイツ	GAT/GDE	50
6		ハンガリー語	ハンガリー	HHG	50
7		フランス語	フランス	FFR	50
8		ベトナム語	ベトナム	VVN	50
9		ロシア語	ロシア	RRS	50
10		英語	アメリカ・イギリス・ オーストラリア・ ニュージーランド	EUS/EGB/ EAU/ENZ	100
11		韓国語	韓国(2か所)	KKR/KKD	100
12		中国語	大陸(2か所) 台湾(2か所)	CCM/CCH/ CCS/CCT	200
13	国内 自然環境	母語混合	日本	JJC/JJE	100
14		母語混合	日本	JJN	50
15		日本語	日本	JJJ	50
合計					1,050

3. 事前準備の流れ

実際に調査を行うまでには様々な準備が必要である。大まかな調査準備は以下の流れで行った。

- ① 調査実施時期の調整
- ② 調査日の確定
- ③ 調査者の渡航手続きおよび宿泊先の手配
- ④ 調査タイムスケジュールの決定
- ⑤ 調査地での参加者募集およびその他の準備
- ⑥ 事前調査の対応
- ⑦ 調査で使用する資料・機材の準備

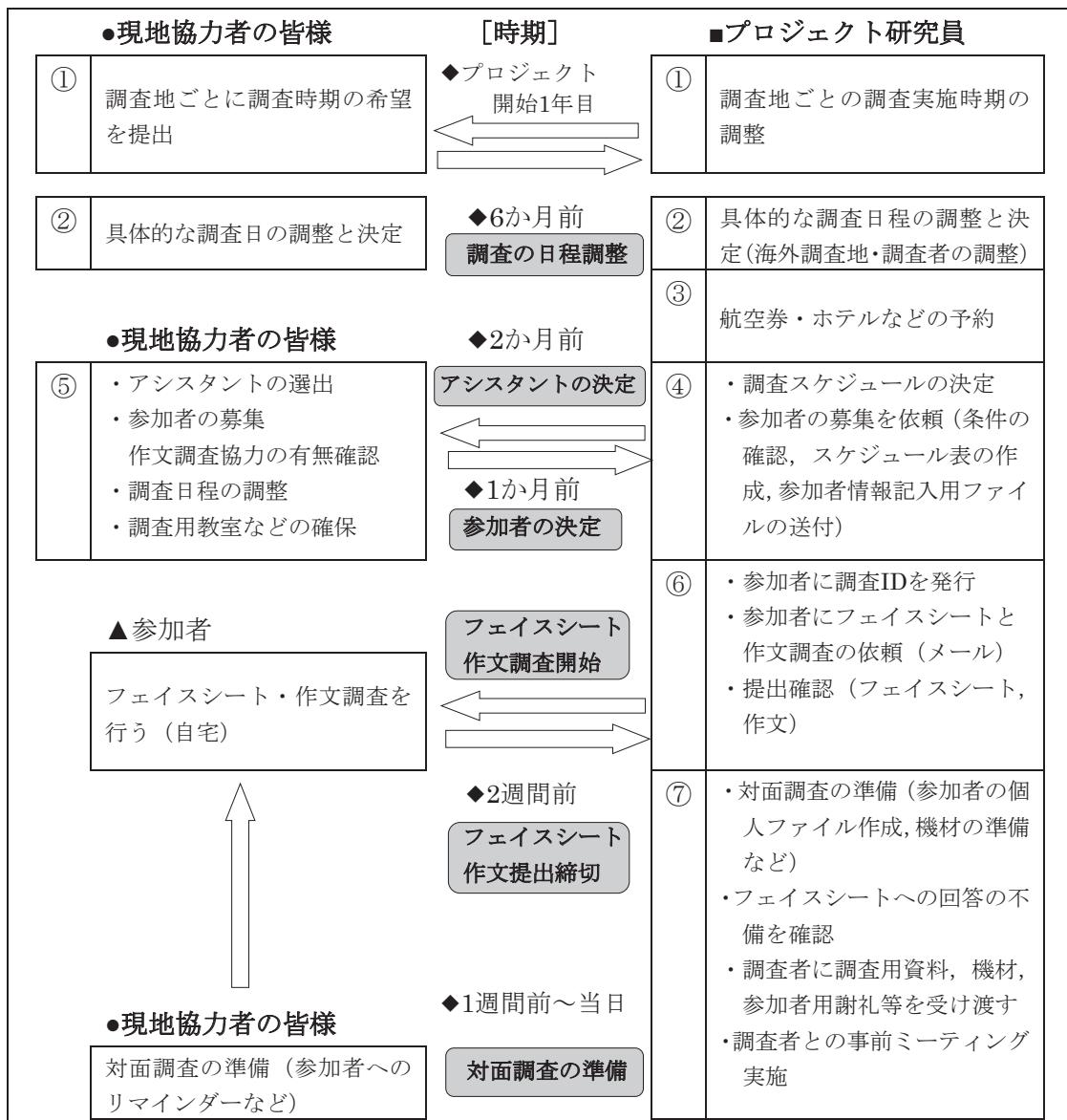


図1 事前準備の流れ

4. 調査の流れ

I-JASの調査は原則として事前調査→本調査→事後調査の順で行った。本調査と事後調査は各調査地で連続して実施した。実施したタスクの詳細は6節で述べる。

表3 調査の流れ

順序	対面性	参加者	調査のタイプと実施したタスク	場所	担当
事前調査	非対面	全員	背景調査：背景質問（約20問）	自宅	プロジェクト研究員
		一部	作文調査（任意）：作文（4タスク）	自宅	現地協力者
本調査	対面	全員	• 口頭 1) ストーリーテリング（2タスク） 2) 対話 3) ロールプレイ（2タスク） 4) 絵描写* • 作文 5) ストーリーライティング（2タスク）	教室1 教室2	調査者A 調査者B
事後調査	PC	全員	習熟度調査（2種）	教室3	アシスタント

*一部行っていない調査地もある

5. 調査に関する注意点

5.1 事前準備

事前準備には現地の大学など協力機関の担当者が現地協力者として関わった。ほとんどの調査地で50～60名を募集するという目標を設定して進めた。その中で、特に以下の点に注意した。

- ・調査の所要時間が3時間に及ぶため、参加者および現地協力者の都合を優先して調査の実施時期を決定した。
- ・協力機関によっては倫理委員会が非常に厳しく、教師から学生への直接勧誘が禁じられていたり、謝礼に関する制限があったりするため、現地の方針を尊重し、臨機応変に対応した。
- ・移民の多い調査地では、母語が曖昧な学習者がいると想定されたため、母語に関する追加のアンケートを用意した。アンケートは公開データの選定に利用した。

事前準備や事後の報告内容は、以降に予定されている調査地の担当者とも共有し、準備を円滑に進めるために活用した。現地協力者には所属機関側の調査に対する理解と協力を得るところからスタートし、参加者募集のための広報をはじめとして多くの協力を得た。教室の確保から参加者へのリマインダー、フェイスシートや作文課題の不備に関する連絡といったきめ細かいサポートがあつてこそ、調査を無事に終えることができたのである。プロジェクト研究員と現地協力者が密に連絡を取り合い、信頼関係を築くことが調査の鍵であった。

5.2 調査全般

I-JAS の調査で特に大切にした点の一つは、学習者を単なる参加者の 1 人として扱うのではなく、学習者にも調査を受けるメリットを感じてもらい、さらなる学習動機に繋げられるような調査を行うことであった。タスクという枠組みの中でも真摯に学習者の話に耳を傾け、心を通わせた。そして、対面調査の最後に、調査者が学習者の日本語使用に関する評価やコメントを日本から持参した絵葉書に記し、手渡して学習に対する助言や激励の言葉を伝えた。

そしてもう一つは、習熟度調査についてである。習熟度調査では、説明および監督をアシスタント（多くは現地の大学院生）に依頼した。アシスタント用のマニュアルを作成して持参し、習熟度調査で使用する PC のログインやログアウトをはじめとする操作や、不正終了や画面が動かなくなったりした場合の対処などに対応できるよう事前にレクチャーを行った。

5.3 調査後のフォローアップとデータ管理

事後のフォローアップも大切にした。J-CAT のテスト結果は、テスト終了時に学習者がその場で見ることができるが、現地での成績表の発行や印刷は管理上できなかった。パソコン画面に映し出された成績をその場で写真に撮ったり、事後に現地の教師にテストの結果を知りたいと申し出たりする学習者もいた。そのため、フォローアップの観点から、要望があれば、学習者の個人成績表をメールで送り、配布してもらった。

6. I-JAS の調査内容

6.1 背景調査（フェイスシート）

I-JAS の調査では、国内外の多様な日本語学習者を対象としてデータを収集した。学習者の置かれている学習環境や言語環境は調査地によって異なり、また同じ学習環境であっても、各個人の日本語の習熟度や生活状況には違いがある。こうした背景情報が習得研究に必要であると考え、学習者の背景情報を細かく収集することとした。

収集方法はアンケート形式で、質問項目は学習者の性別や年齢などの属性について 7 項目、母語や現在の言語環境・学習環境について 7 項目、日本語学習開始から現在までの日本語との関わりについて 6 項目の全 20 項目から成る。ウェブで入力可能な回答システムを作成し、事前に学習者に回答を依頼した。情報を正確に収集するため、全 10 種類（インドネシア語、英語、韓国語、スペイン語、タイ語、中国語：簡体字版、中国語：繁体字版、ハンガリー語、フランス語、ベトナム語）の翻訳版を作成した。回答システムでの入力漏れや不備があった際には、対面調査で直接本人に確認を行った。

6.2 任意作文調査

作文調査は対面調査の参加者のうち、協力に同意した参加者を対象に任意で行った。背景調査と同じタイミングでタスクを与え、学習者は各自自宅や学校などで行った。タスク

は実際に学習者が日本語で書く可能性がある状況を想定したもので、メール作文3タスク、エッセイ作文1タスクであった。メール作文は①教師に奨学金のための推薦状を依頼する、②教師に期日までにレポートを提出できないことを伝える、③教師に自国の案内を依頼されたが、用があるため対応できないことを伝えるというもので、エッセイ作文は「私たちの食生活：ファーストフードと家庭料理」というタイトルで600字程度のものであった。（メール作文については、学習環境によって場面設定を調整している）作文タスクのインストラクションも同条件となるよう、翻訳版全11種類（背景調査と同様の翻訳言語にポルトガル語を加えた）を使用して実施した。辞書、インターネットの使用は可能で、時間制限も設けていないが、日本人や日本語教師に尋ねたり、助けを求めたりしないよう指示した。

また、任意作文調査の実施後にはアンケートも実施した。アンケートの内容は、タスクに要した時間、作成に使用した機器と入力システム、母語や日本語での文章構成に関するこれまでの学習経験の有無などである。

6.3 ストーリーテリング（2タスク）

提示された4コマあるいは5コマのコマ割り漫画のストーリーを話すというもので、図2「ピクニック」、図3「鍵」という2種類のイラストを用いて行った。ストーリーのあるイラストを使用することで、ある程度まとまった談話を引き出すことができる。また、対話ではあまり観察できない受身・自他動詞・複合動詞などの文法項目の使用状況も観察できると考えられる。

タスクを始める前には、ストーリーの内容を確認する時間を1分設け、指定された言い出し文（ピクニックでは「ケンとマリはサンドイッチを作りました」、鍵では「ケンはうちの鍵を持っていませんでした」）を読み上げてから、ストーリーを自由に話すように指示した。登場人物の名前や日本語能力試験の旧2級以上の名詞語彙には、日本語と英語の訳を付与した。イラストは先行研究で使用されているものを参考にし、イラストレーターに作成を依頼した。

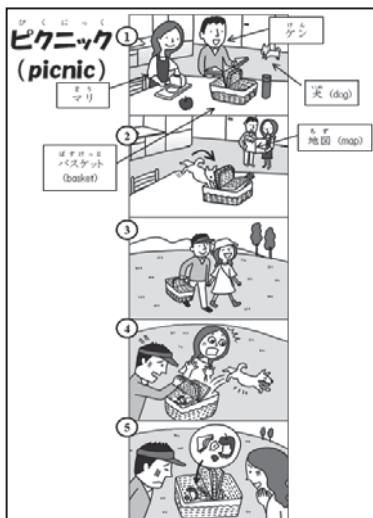


図2 ストーリーテリング1
イラスト

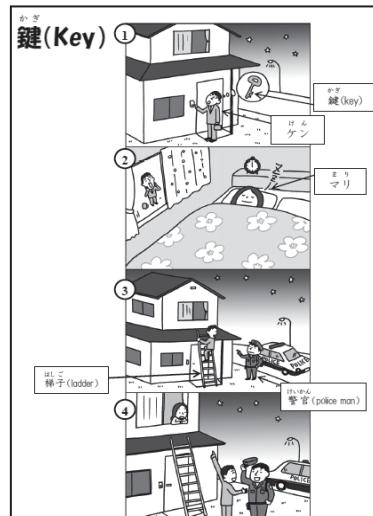


図3 ストーリーテリング2
イラスト

6.4 対話

調査参加者と調査者が 30 分程度の会話をを行うタスクである。学習者間でデータを比較する場合、話題が異なると使用する語彙や文法にも差が出てしまうため、話題を設定し、それに沿って会話を進めるようにした。できる限り自然な会話となるよう、うまく流れを作り、参加者の言語運用をより多く引き出せるよう心掛けた。話題は全 15 項目で、前半は学習者本人に関する過去、現在、未来について話せるものをバランスよく配置し、後半には、談話レベルの発話が引き出せるよう、意見陳述や反論ができるような話題を設定した（『I-JAS 入門』を参照のこと）。一問一答とならないよう自然な会話の流れを重視したため、話題の順序は多少入れ替わることもあったが、基本的に 30 分前後で終了できるように調整しながら行った。

6.5 ロールプレイ（2 タスク）

ロールプレイでは、学習者の日本語による課題遂行能力を多面的に分析できるよう、「依頼」と「断り」という対照的な 2 種類の言語機能を持つタスクを設定した。設定は日本料理店でのアルバイト場面で、1 つは店長にアルバイトの出勤日数の変更を依頼するもの、もう 1 つは店長からの仕事内容の変更を断るものであった。本調査は、初級から上級レベルの幅広い学習者を対象として調査を行うため、どのレベルの学習者に対しても実施が可能であること、学習環境の異なる国内外の学習者にも対応可能なタスクであることを考慮し、タスクを作成した。また、場面設定やタスクの指示内容が正確に理解できるよう、ロールカードは、任意作文調査と同様の全 11 種類に翻訳した資料を使用した。

6.6 絵描写

図 4 を見ながらイラストについて説明するタスクで、対話などでは観察しにくい「テイル形」などの動詞活用の習得状況を調査するため実施した。日本語能力レベルの低い学習者にも達成感を与えられるよう、話せる内容を好きな順序で口頭産出するタスクとした。イラストは、許（1997）の研究で使用されたものを著者の許可を得て使用した。



図 4 絵描写 イラスト

このタスクは、調査実施期間の途中から実施することになったため、一部の調査地では実施されていない。

6.7 ストーリーライティング（2 タスク）

ストーリーテリングと同一の資料を用い、PC で入力するというものである。このタスクは同じ内容で、口頭産出した場合と筆記産出した場合で比較ができるように実施した。同

じ調査資料を使用するため、それぞれ産出する内容に影響しないよう、対面調査の最初にストーリーテリングを、最後にストーリーライティングを行い、両タスクの間に 40 分から 50 分の時間があくようにした。制限時間は 1 タスクにつきおよそ 10 分で、辞書やインターネットの使用は不可とした。基本的には、日本語入力の可能なパソコンを使用して調査を行ったが、日本語での PC 入力が困難な場合は手書きで対応した。

6.8 習熟度調査

収集した学習者データを分析する際に重要なものの 1 つとして、日本語の習熟度が挙げられる。そこで、本調査では調査に参加した学習者の日本語の習熟度を明確にするため、「J-CAT」と「SPOT」という 2 種類の客観テストを実施した。1 つのテストで言語能力のすべてを測定することは難しい。この 2 つ客観テストは異なる観点から日本語の言語能力を測定するテストであるため、適していると考えられる。また、研究内容によって、どちらの判定結果を活用するかも選択できる。

J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test) (今井, 2015) は日本語能力自動判定テストで、聴解、語彙、文法、読解の 4 セクション（各 100 点満点）で日本語の能力を測定するものである。主に日本語の言語知識に関して測ることが可能なテストである。

SPOT(Simple Performance-Oriented Test)(小林, 2015)は TTBJ(Tsukuba Test-Battery of Japanese) の 1 つで、主に日本語の言語運用に関する能力を測定するものである。

J-CAT は 1 時間程度、SPOT は 15 分程度で行うことができる。

7. I-JAS のデータ公開

7.1 データの公開方法

I-JAS は、日本語学習者 1,000 名、日本語母語話者 50 名の大規模コーパスであるため、一度にすべてのデータを公開するには多くの時間を要する。そのため、2016 年からの 5 年間で段階的にデータを公開してきた。順次公開してきたデータの内訳は以下の表 4 の通りである。第一次データのみ特筆すべき特徴があり、12 の言語の母語話者および国内の教室環境と自然環境で、同レベルのグループとなるようサンプリングされた各母語・環境の 15 名ずつのデータがまとめられていることである。そのため、第一次データを使用して、母語・環境での比較が可能である。

表4 I-JAS データの公開計画

	環境／母語	第一次データ 2016年5月	第二次データ 2017年5月	第三次データ 2018年5月	第四次データ 2019年5月	第五次データ 2020年3月
1	海外 (教室環境)	インドネシア語	15	—	—	35
2		スペイン語	15	—	35	—
3		タイ語	15	—	—	35
4		トルコ語	15	35	—	—
5		ドイツ語	15	—	—	35
6		ハンガリー語	15	—	35	—
7		フランス語	15	—	—	35
8		ベトナム語	15	—	35	—
9		ロシア語	15	—	35	—
10		英語	15	35	—	—
11		韓国語	15	35	—	—
12		中国語	15	35	50	50
13	国内	教室環境	15	25	10	25
14		自然環境	15	25	10	—
15		日本語母語話者	15	35	—	—

7.2 データの利用

I-JAS にはダウンロード版とオンライン版という 2 つのデータがある。以下、それぞれの特徴を紹介する。(2 つの利用法の詳細は『I-JAS 入門』を参照のこと)

7.2.1 ダウンロード版

ダウンロード版は、I-JAS 調査で収集した発話を書き起こしたテキストデータである。データをダウンロードし、各自が自由に分析することができる。ただし、データは「中納言」サーバー上にあるため、ダウンロードを行うには「中納言」の利用資格を有している必要がある。データは各母語・環境ごとに一括でダウンロードすることができる。

7.2.2 オンライン版「中納言」

I-JAS には付属のコーパス検索アプリケーション「中納言」があり、これを利用することができます。トップ画面は図 5 の通りである。この検索システムを利用すれば、初心者であっても、取り出したい用例を簡単に取り出すことが可能である。また、「中納言」には「文字列検索」と「短単位検索」という 2 つの検索方法があり、取り出したい用例によって使い分けることができる。検索した結果は、CSV ファイルでダウンロードすることも可能である。



図5 コーパス検索アプリケーション「中納言」 I-JAS版

参考文献

- 今井新悟 (2015) 「J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test)」 李在鎬 (編) 『日本語教育のための言語テストガイドブック』 67-85, くろしお出版.
- 許夏珮 (1997) 「中・上級台灣人日本語学習者による『テイル』の習得に関する横断研究」 『日本語教育』 95:37-48.
- 小林典子 (2015) 「SPOT (Simple Performance-Oriented Test) 李在鎬(編) 『日本語教育のための言語テストガイドブック』 110-126, くろしお出版.
- 迫田久美子 (2012) 「非母語話者の日本語コミュニケーションの工夫」 野田尚史(編) 『日本語教育に必要なコミュニケーション研究』 105-124. くろしお出版
- 迫田久美子他 (2014) 海外連携による日本語学習者コーパスの構築—研究と構築の有機的な繋がりに基づいて—中間報告書
- 迫田久美子他 (2016) 海外連携による日本語学習者コーパスの構築—研究と構築の有機的な繋がりに基づいて—I-JAS 構築に関する最終報告書
- 迫田久美子編他 (2020) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門』 くろしお出版.
- 角田太作 (1991) 『世界の言語と日本語—言語類型論から見た日本語—』 くろしお出版.

言語テスト情報を活用した I-JAS の分析

李在鎬（早稲田大学大学院）

1. はじめに

本発表では、評価研究のリソースとしての I-JAS の利用可能性について検討する。具体的には次の手順で考察を行う。1) これまでの日本語学習者コーパスの事例をもとに、コーパス開発と言語テストの関係を検討する。2) I-JAS の構築の際に利用された 2 つの言語テストを紹介する。3) I-JAS の収録データを言語テストの結果をもとに考察した研究事例を紹介する。なお、2) と 3) は、迫田・石川・李（編）（2020）に基づくものであり、詳細は、迫田・石川・李（編）（2020）を参照してほしい。

2. コーパス開発と言語テスト：現状と課題

母語話者コーパスと学習者コーパスのもっとも大きな違いは、習熟度に関する情報を含むかどうかに尽きる。そのため、学習者コーパスには、L2 学習者の習熟度に関する資料が付属している。この習熟度に関連する資料をパターン化すると、以下の 3 つとして類型化できる。

パターン 1：外部の言語テストを用いるパターン

パターン 2：独自に作成した言語テストを用いるパターン

パターン 3：データそのものを評価するパターン

まず、パターン 1 は、すでに妥当性・信頼性が検証されている外部テストを用いるもので、3 節で紹介する SPOT(Simple Performance-Oriented Test, 小林 2015), J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test, 今井 2015)などを使い、言語能力を測るもので、「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース：伊集院・高橋（2012）, <http://www.tufts.ac.jp/ts/personal/ijuin/>」や「YNU 書き言葉コーパス：金澤（編）（2014）」や「GLJ コーパス：村田・李（2017）, <http://german-opi.jpn.org/>」などが挙げられる。次に、パターン 2 は、独自のテストを行い、言語能力を判断するパターンで、「日本語学習者作文コーパス：李・宮岡・林（2013）, <http://sakubun.jpn.org/>」があげられる。最後に、パターン 3 は、OPI を利用したコーパスでよく見られるもので、収集データそのものを信頼できる評価者が、直接的に評価するパターンで、「KY コーパス：Lee&Nakagawa（2016）, http://www.opi.jp/shiryo/ky_corp.html, <http://jhlee.sakura.ne.jp/kyc/corpus/>」が挙げられる。なお、テスト以外の方法として、「JLPTUFS 作文コーパス：望月（2012）」のようにクラス情報などから、習熟度を推測するというパターンもある。

さて、それぞれのパターンのメリット・デメリットを考えた場合、表 1 のようにまとめ

られる。

表1 言語テストとコーパス開発に関するパターン別のメリット・デメリット

	メリット	デメリット
パターン1	言語能力に関する客観的判断が容易である。	テスト実施に関わるコスト面の負担が大きい。
パターン2	コーパスの開発趣旨に沿った独自のテストができる。	テスト作成において膨大なコストがかかる。
パターン3	産出データと能力を一元的に扱える。	主観評価ゆえに評価の信頼性を担保するのが難しい。

まず、パターン3は産出データそのものを評価するため、主観評価の方法が取られるが、主観評価であるゆえに、評価の客観性や信頼性を担保するのが難しいというデメリットがある。一方、パターン3の場合、学習者の産出データと能力の評価が一体化しているので、両者を一元的に扱えるというメリットがある。次に、パターン2の場合、テストを作るというのは、それ自体として膨大な労力を要するものであるため、相応のコストがかかるというデメリットがある反面、収集データに合わせた独自のテストが実施できるメリットがある。最後に、パターン1の場合、テストを実施するためのコストはかかるものの、言語能力に関する客観的な判断ができるというメリットがあり、多くのコーパス開発において、パターン1の方法が用いられる。

パターン1は、I-JAS を含む多くのコーパス開発において用いられているが、これに関しても2つの課題が存在する。1つ目として、言語能力は常に変化するため、データ収集時と同時期に言語テストを行うのが良いが、常に実施環境が整うわけではないという課題がある。2つ目として、言語テストは学習者の断片的な能力しか捉えられないため、言語テストそのもののバイアスをうける懸念が付きまとう。I-JAS は、この2つの課題を解決したと言える点で評価できる。I-JAS の場合、1つ目の課題に対しては、コンピュータで受けられるテストを使い、対面調査と同時期に言語能力を測定している。2つ目の課題に対しては、言語運用力を測定する SPOT と（どちらかと言えば）言語知識を測定する J-CAT を実施している点で、特定のテストのバイアスを受けない形で言語能力の判断ができる。

3. I-JAS の 10 の特徴と言語テスト

3.1 I-JAS の 10 の特徴

I-JAS には、以下に述べる 10 の特徴がある（迫田ほか（編）（2020:10-12））。

- ① 多言語の大規模な学習者コーパスである。
- ② 学習環境が異なる学習者のデータを保有する。

- ③ 7種類の多様なタスクのデータがある。
- ④ 発話と作文のデータがある。
- ⑤ 文字化のテキストデータだけでなく、音声データも公開している。
- ⑥ 形態論情報が付与されている。
- ⑦ 全員に同じ日本語能力テストによるレベル判定を行い、その結果を公開している。
- ⑧ 学習者に関する詳細な背景情報がある。
- ⑨ 同じタスクを行った日本語母語話者のデータがある。
- ⑩ データはすべてオンラインによって無償で一般公開している。

本研究は⑦に注目し、実施されたテストの詳細と実施の結果を報告する。

3.2 言語テストの概要

I-JAS の構築には、調査協力者の言語能力を判断するための客観的材料として、2つの言語テストが使用されている。1つ目は J-CAT (<http://www.j-cat.org/>)、2つ目は SPOT (<http://ttbj-tsukuba.org/>) である。I-JAS に含まれているすべてのデータには、この2つのテストの得点情報が結びついているため、産出データと日本語能力の関連が簡単に把握できる。以下では、この2つのテストについて紹介する。

まず、J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test) は学習者が自分で自身の日本語能力の伸長を確認できるテストとして開発されたものである (今井 2015:67)。J-CAT の特徴として、(1) プレースメントテストとして長年の運用実績を持つテストであること、(2) インターネットベースのテストであること、(3) 項目応答理論という精緻なテストモデルに基づくアダプティブテスト (受験者の能力によって問題項目を選択的に提示する) であることがあげられる。テストは、400点満点で採点され、レベル判定は、表2に基づいて行われる。

表2 J-CATのレベル判定の目安 (今井2015:79)

J-CAT 得点	レベル
100点以下	初級
101-150	中級前半
151-200	中級
201-250	中級後半
251-300	上級前半
301-350	上級
351-	日本語母語話者相当

次に、SPOT は、Simple Performance-Oriented Test の頭文字をとったテストで、その

名のとおり、運用力を測ることに注力したテストである。前述の J-CAT は開発段階から「日本語能力試験」のリソースを使っており、テスト全体として言語知識の測定に注力しているのに対して、SPOT は日本語の即時的運用力を測っていると言える。

小林（2015:110）でも述べられていることであるが、SPOT は「音声聴取能力が聴覚能力だけによるのではなく、言語知識の有無によって左右されるものであるという仮説を立て、それを証明する目的で、SPOT の原型である平仮名 1 文字分の音声を書き取るテスト、『聞きテスト』を作成した（小林・フォード 1992、小林 2015 より重引）」という背景を持つ。テストの得点は、90 点満点で採点され、合計点によって以下のように能力が判定される。

表 3 SPOT のレベル判定の目安 (<http://ttbj-tsukuba.org>, 2019.10 閲覧)

合計点	能力判定	説明	日本語能力試験との対応
0～30	入門	日本語を学習したことがほとんどない。	なし
31～55	初級	ゆっくりであれば日常生活の基本的な日本語を理解できる。	N4, N5
56～80	中級	自然な話速度で日常的な場面の日本語がある程度理解できる。	N3, N2
81～90	上級	自然な話速度で幅広い場面の日本語が理解できる。	N1

3.3 I-JAS の学習者の言語能力の分布

前節の表 2 と表 3 の基準をもとに、I-JAS に収録されている 1000 名の学習者データを捉えた場合、表 4 および表 5 の結果になる。

表 4 J-CAT によるレベル判定の結果 (1000 人分)

レベル	人数	%
1. 初級	37	3.7
2. 中級前半	145	14.5
3. 中級	318	31.8
4. 中級後半	298	29.8
5. 上級前半	160	16.0
6. 上級	39	3.9
7. 日本語母語話者相当	3	0.3

表 5 SPOT によるレベル判定の結果（1000 人分）

レベル	人数	%
1. 入門	7	0.7
2. 初級	184	18.4
3. 中級	692	69.2
4. 上級	117	11.7

表 4 は、表 2 のレベル判定をもとにしており、表 5 はと表 3 のレベル判定をもとにしている。迫田・石川・李（編）（2020）では、J-CAT と SPOT の得点情報を使ったもう一つのレベル判定として、表 6 が提示されている。

表 6 J-CAT と SPOT によるレベル判定の結果（1000 人分）

レベル	人数	%
1 レベル（能力がもっとも高い集団）	183	18.3%
2 レベル（能力が比較的に高い集団）	320	32.0%
3 レベル（能力が比較的に低い集団）	331	33.1%
4 レベル（能力がもっとも低い集団）	166	16.6%

表 6 は、J-CAT と SPOT の得点情報をもとに、クラスター分析を行い、4 つの集団に分けたものである（クラスター法はウォード法を使用し、距離の定義はユークリッド距離を使用）。表 4 と表 5 が一つのテストに依拠した能力判定であるのに対して、表 6 は、2 つのテストの得点を定量的に分析したものであるため、より汎用性・一般性があるものと考えられる。次節では、表 6 のレベル判定をもとに、I-JAS の学習者データを定量的に捉えた研究事例を紹介する。

4. 計量分析の事例

本節では、表 6 のレベル判定をもとに、I-JAS のデータを量的に分析した結果を報告する。なお、本節の議論およびデータは、迫田・石川・李（編）（2020）の第 12 章、13 章からの抜粋である。紙面の都合上、3 つのみを紹介する。1) 語彙能力に関する延べ語と異なり語の分布、2) 文法能力に関する平均文長の分布、3) 文章能力に関するリーダビリティの分布を紹介する。これらの情報を確認することで、I-JAS の特性を定量的に把握することを目指す。

4.1 分析データと方法

I-JAS の収録データを言語能力の集団別に捉えるケーススタディとして、ストーリーライティングのデータを用いる。本研究では、ストーリーライティング 1 と 2 を合体させたも

のを用いる。データの個数としては、I-JAS の全データ（学習者 1000 名、日本語母語話者 50 名）である。すべてのデータを「jReadability」(<https://jreadability.net/>) にかけ、形態素情報をもとに集計を行った。

4.2 分析結果

まず、語彙の使用を見る上で、もっとも基礎的な情報である延べ語数と異なり語数を確認する（図 1）。

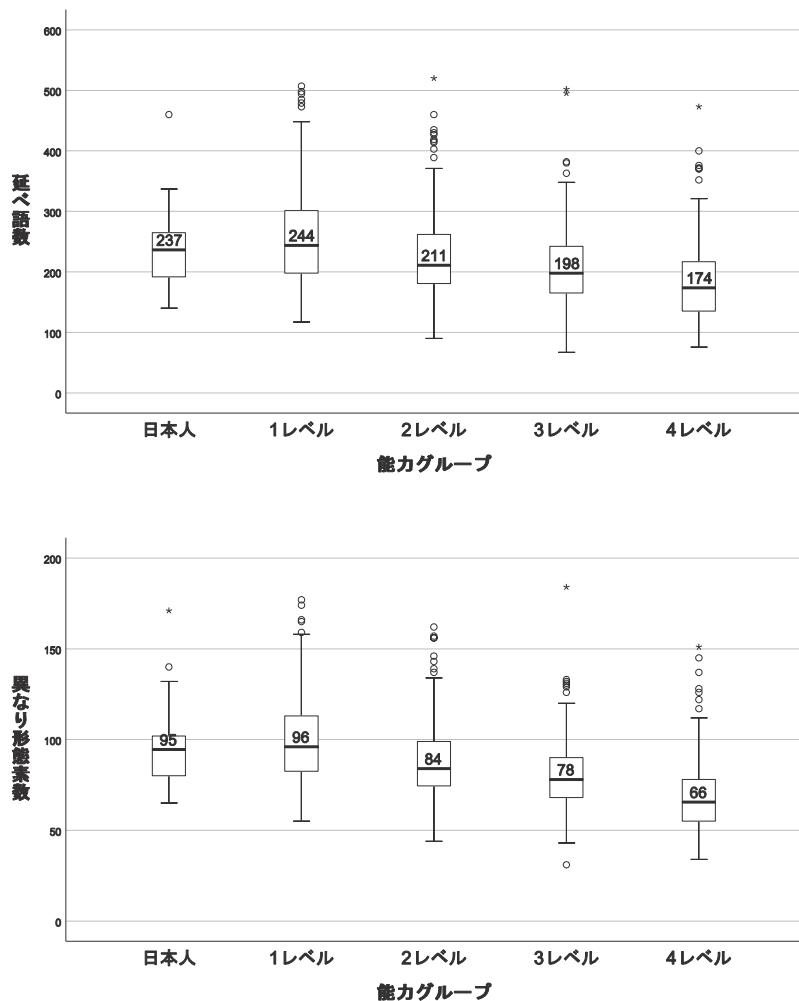


図 1 延べ語数と異なり語数の箱ひげ図

図 1において注目すべきは、まず、延べ語数の中央値に注目すると、1 レベルの学習者は 244 語とやや長い文章を書いているが、2 レベルから 4 レベルに進むにつれ、短くなっている点である。次に、異なり語数の中央値に注目した場合、延べ語と概ね同じ傾向を示している点である。延べ語と異なり語の関係をより動的に見る方法として、1 語の平均的な使用

率を見るという方法があるが、日本人の場合、異なり語 96 語に対して延べ語が 237 語であるため、1 語は平均して、2.4 回繰り返していることになるが、4 レベルの場合、異なり語数 66 語に対して、延べ語は 174 語となっており、2.6 回繰り返していることになる。

次に、文法知識を測る方法の 1 つとして、1 文の長さを測る方法がある。1 文の長さを測ることで、間接的に（短文より、複文が長いという性質から）複文の使用率を捉えることができるし、複文が使えるということは、相対的に日本語の文法運用力が高いと予想される。

1 文の長さを測る方法として、1 文の平均文字数を数える方法と平均単語数を数える方法がある。形態素解析システムが普及する前は、文字で数えることが多かったが、近年は、形態素解析システムが簡単に使えるため、単語数に基づく集計が主流になっている。

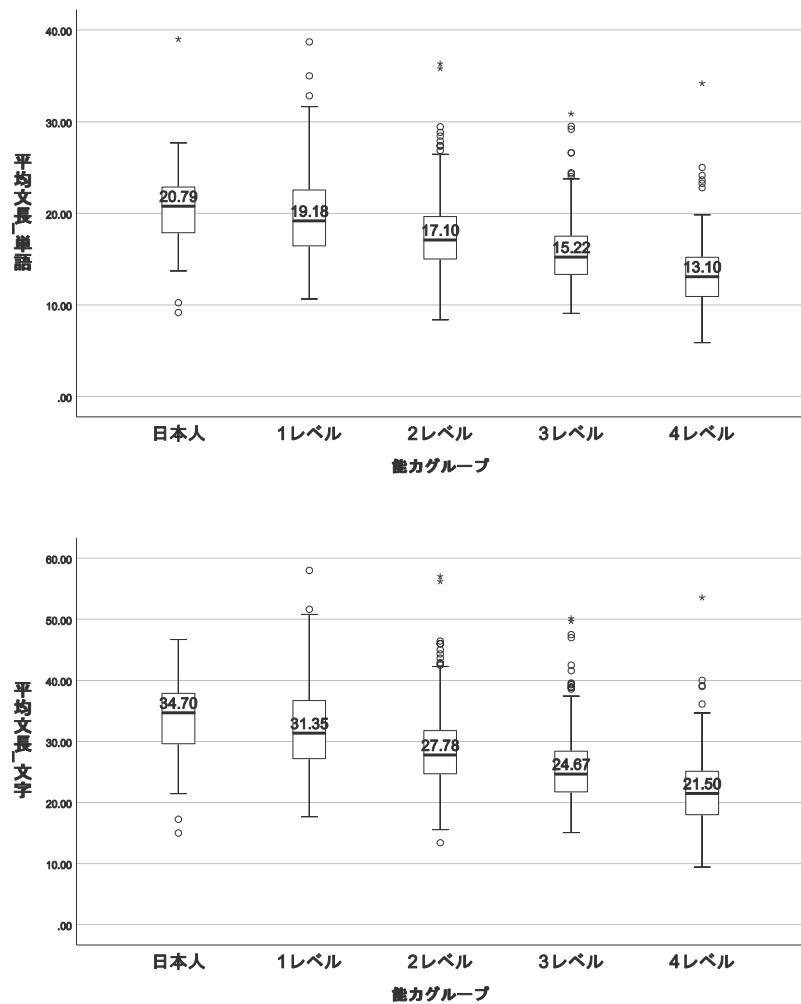


図 2 単語数と文字数による平均文長

図 2 の単語と文字でそれぞれ文の平均的な長さを捉えている。たとえば、日本語母語話者の文章では、1 文は約 21 個の単語と約 35 文字で書いていることがわかる。この長さは、

能力が下がるにつれ、段々短くなっていることが読み取れる。これは、平均文長が長いということは、長い文を使っているかどうかに関わるもので、文法能力を反映すると考えられる。テ形による複文の存在や連体修飾節による複雑な文構造が組み立てられるかは、文法能力に関わるもので、文の長さはそれを反映していると解釈できる。

最後に、文章能力に関する指標として、リーダビリティの分布を取り上げる。これは、伊集院ほか(2018)の観察に基づくもので、日本語学習者の文章の到達度とリーダビリティには深い関連があるというものである。jReadability を用いて、1,050 件のデータを分析し、各集団別に平均を求めた。

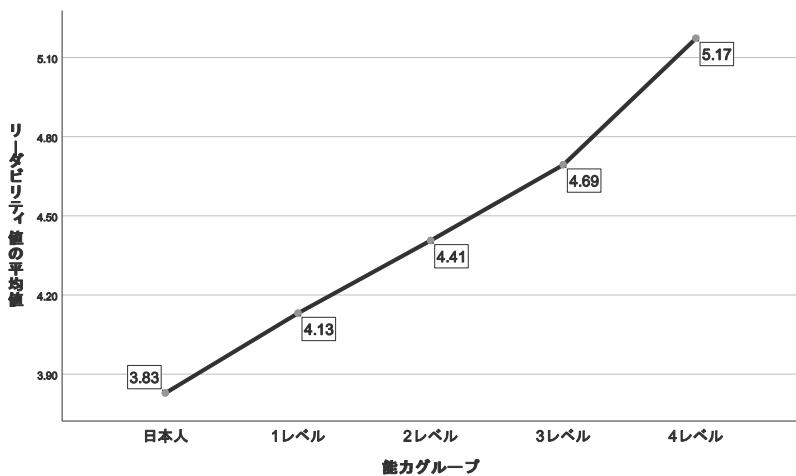


図3 リーダビリティ値の折れ線グラフ

図5では、各集団のリーダビリティ値の分布が示されている。日本語能力の変化によって、リーダビリティ値がかわっていく実態が確認できる。リーダビリティ値の解釈は表7に従って捉えることになる。

表7 リーダビリティ値の解釈基準（李（編）（2017））

リーダビリティ値	解釈
0.5～1.4	上級後半（とてもむずかしい）
1.5～2.4	上級前半（むずかしい）
2.5～3.4	中級後半（ややむずかしい）
3.5～4.4	中級前半（ふつう）
4.5～5.4	初級後半（やさしい）
5.5～6.4	初級前半（とてもやさしい）

この解釈基準に従って、1,050 個の文章のリーダビリティを確認した。

表8 リーダビリティレベルと能力グループ

		リーダビリティレベル					
		中級 後半	中級 前半	初級 後半	初級 前半	測定 不可	合計
能力 グル ープ	母語話者		40	10			50
	1 レベル	2	73	98	10		183
	2 レベル	1	54	219	44	2	320
	3 レベル	3	16	173	133	6	331
	4 レベル	1	1	41	88	35	166
	合計	7	184	541	275	43	1050

表8の分布を解釈すると、日本語母語話者の文章は、中級前半レベルがほとんどである。1レベルは中級前半から初級後半、2レベルは初級後半、3レベルは初級後半から初級前半、4レベルは初級前半であることが確認できる。

5. おわりにかえて

I-JASは800万語を超える大量のデータで構成されているが、それ以上に、複数の言語テストを活用し、日本語能力を判断できるという精緻なデザインで構築されたコーパスである。この点において、日本語教育における今後の学習者コーパス研究の基点となるデータといえる。I-JASの言語テストの得点情報を活用することで、様々な研究の可能性があるが、とりわけ発表者が注目しているのは、自動評価の研究でI-JASを活用することである。

いわゆる統計的な手法を使い、コンピュータが言語の規則を学習し、その学習結果とともに新規データの属性を予測するというもので、その一例として、日本語学習者作文評価システム「jWriter」(<https://jreadability.net/jwriter/>) があげられる。「jWriter」はI-JASの自由作文をもとに作ったシステムで、日本語学習者の作文を入力すると、その言語的特徴から習熟度を予測する（システムの詳細は、李・長谷部・村田（2019）を参照）。

こうした自動評価の研究にとって大規模コーパスは不可欠な要素であり、同時に大規模コーパスは自動評価の研究と出会うことで、世界中の日本語学習者の学習支援を可能にする。自動評価とコーパス研究のさらなる融合を願う。

参考文献

- (1) 伊集院郁子・高橋圭子（2012）「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文の構造的特徴－『主張』に着目して－」『東京外国語大学国際日本研究センター日本語・日本学研究』(2) 1-16.

- (2) 今井新悟 (2015) 「J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test)」李在鎬 (編)『日本語教育のための言語テストガイドブック』67-85, くろしお出版.
- (3) 金澤裕之 (編) (2014) 『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』ひつじ書房.
- (4) 小林典子 (2015) 「SPOT」, 李在鎬 (編)『日本語教育のための言語テストガイドブック』110-126, くろしお書店.
- (5) 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (2020) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門：研究・教育にどう使うか』くろしお出版.
- (6) 村田裕美子・李在鎬 (2017) 「ドイツ語母語話者の話し言葉コーパスの開発」『Schriften der Gesellschaft für Japanforschung Band2』1-19.
- (7) 望月通子 (2012) 「日本語教育における学習者コーパスの構築と ICLEAJ」『関西大学外国語学部紀要』(7), 111-119.
- (8) 李在鎬 (編) (2017) 『文章を科学する』ひつじ書房.
- (9) 李在鎬・長谷部陽一郎・村田裕美子 (2019) 「学習者作文の習熟度に関する自動判定と Web システムの開発について」李在鎬 (編)『ICT×日本語教育：情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』54-67, ひつじ書房.
- (10) 李在鎬・宮岡弥生・林炫情(2013)「学習者コーパスと言語テスト—言語テストの得点と作文のテキスト情報量の関連性」『言語教育評価研究 (AELE)』(3), 22-31.
- (11) LEE, Jae-ho & NAKAGAWA, N (2016) . KY corpus, MINAMI, Masahiko (ed.) , Handbook of Japanese Applied Linguistics, 283-312. De Gruyter Mouton.

日本語・中国語・韓国語・英語母語話者の日本語発話における形容詞使用実態 —I-JASに基づく調査—

石川慎一郎（神戸大学）

1. はじめに

「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(International Corpus of Japanese as a Second Language) (以下 I-JAS) はインタビュー内のタスク構造が明確で、詳細な習熟度情報が存在することから、質的研究はもちろん、計量的な分析にも使いやすいデータである。

石川 (2020a) では、I-JAS を用いて学習者の副詞の使用実態を調査し、(1)学習者の副詞使用量は、トーン頻度においてもタイプ頻度においても母語話者の半数に満たず、きわめて制約的であること、(2)上位 5 種のうち学習者・母語話者間で 2-3 語が重複している一方、「こう」は母語話者のみ、「たぶん」や「とても」「あ（ん）まり」は学習者のみが高頻度に使用すること、(3)学習者はフォーマルで意味的・形態的な際立ちの少ない強意副詞や緩和副詞をフィラー的に過剰使用する一方、間投詞的副詞・くだけた強意詞・漢語由来副詞・特殊構造を持つ副詞等、聞き手の注意を引きつける際立ち度の高い副詞は母語話者ほど使用できること、などの知見を得た。

本小論では、石川 (2020) の関連調査として、学習者の形容詞使用量について報告を行いたい。分析対象とする話者は、日本語母語話者 (50 名) と、中級 (日本語能力テスト「J-CAT」の総合点が 100~249 点の学習者と定義する) レベルの中国語母語話者 (107 名)・韓国語母語話者 (39 名)・英語母語話者 (85 名) である。

2. リサーチデザイン

2.1 目的と研究設問

本稿の目的は、日本語・中国語・韓国語・英語母語話者が、打ち解けた日本語会話において、どのような形容詞をどの程度使用しているかを量的に観察することにある。この点をふまえ、以下の 3 つの研究設問 (RQ) を設定した。

RQ1 話者群はそれぞれどの程度形容詞を使用しているか？

RQ2 話者群が多用する形容詞にはどのようなものがあるか？

RQ3 高頻度形容詞の使用状況において 4 話者群はどのように分類されるか？

2.2 データ

分析に使用したのは、I-JAS の内部公開版 (2019 年 2 月閲覧) の会話タスクデータである。会話の内容は話者により異なりがあるが、元となる質問は統制されており、話題としてはおよそ似たものとなっている。また、インタビュワーは、打ち解けた雰囲気でタスクを進

めているため、自然会話に近いデータが引き出されていると判断できる。

本研究で使用したのは、今後一般公開が予定されている最終版に準じたデータであるが、最終公開までにはデータのさらなる調整が予定されているため、最終公開版を用いて得られるデータと本節で示すデータには若干の違いが生じる可能性がある。

2.3 手法

コーパス検索システム「中納言」を使用し、I-JAS の会話データに対して、「大分類：形容詞」を含む用例を悉皆的に収集した。日本語・中国語・韓国語・英語母語話者全体で検索を行うと、得られた全用例は 26,729 件であるが、学習者を中級レベルに絞った場合、件数は 16,397 例となる。

なお、下記に示すように、この中には、形容詞性が曖昧な例もいくつか含まれていた。

(1) <K>普段|は|一|そう|です|ね|、|朝|は|あまり| 早く|授業|は|、|ない|の|
で|、|そんな|に|早く|は|起き|ない| {笑} (JJJ01_会話)

(2) |<K>、|やっぱり|部活|の|しきたり|と|か|ある|じゃ|ない|です|か|<K>、|それ|
でー|、|なん|か|すごい|正座|を|さ|せ|られ|た|ん|です|ね|なん|か|悪い|こと
|しちやっ|、|友達|が|、|他|の (JJJ07)

(1)の「早く」は「ない」を、(2)の「すごい」は「させられた」を修飾していると考えると、これらは形容詞というより副詞的な振る舞いをしている。本来はこれらを手作業で区分して処理をすべきであるが、分析対象とする形容詞の例が 1 万例を超えることから、本稿は試行的調査と位置付け、質的検証による頻度修正は行わず、システムの出力数を根拠として議論を行う。

RQ1 では、話者グループごとに形容詞の使用総数（トークン数）を調べた後、それを話者数で割り、1 人あたりの平均使用数を求めた。

RQ2 では、形容詞の種類（タイプ）ごとに頻度をまとめ、高頻度形容詞 20 語を抽出した。このとき、「発話通りの文字列」ではなく、「解析向けに加工した文字列」を使用した。これにより、たとえば、「ちさい頃は」 (EAU03) といった言い間違えも、「小さい頃は」という正しい形として頻度処理される。なお、本研究で使用した I-JAS のバージョンでは、「おいしい／美味しい」などの表記のぶれが残っていたが、本研究ではこの補正是行っていない。

RQ3 では、4 話者群を総体データとみなして高頻度形容詞 50 語を抽出した後、話者群を第 1 アイテム、形容詞を第 2 アイテムとして、頻度表を作成し、対応分析を実施した。対応分析は頻度表の行列を入れ替えることで両者の相関を最大化する軸を抽出し、その軸によってデータを分類することで、データの相互関係を質的に解釈できるようにする多変量解析手法である（詳細は石川、2020b を参照）。

3. 結果と考察

3.1 RQ1 4 話者群による形容詞使用量

調査の結果、4 話者の 1 人あたりの形容詞使用量は以下のようになつた。

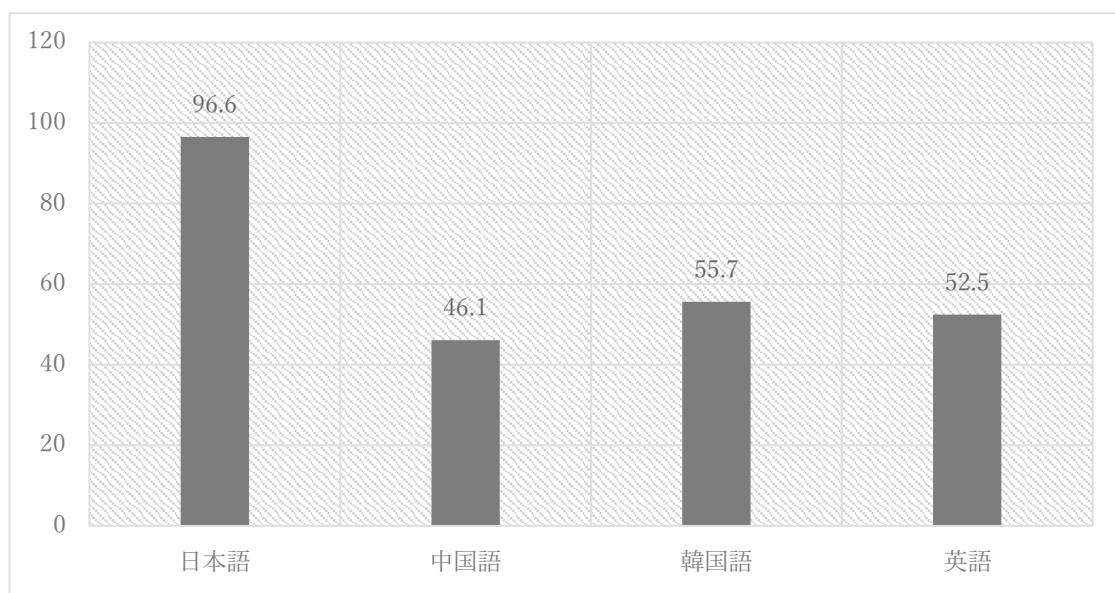


図 1 話者群別の形容詞使用量 (1 人あたり平均)

学習者の形容詞使用量が 1 人あたり 46-56 回程度であるのに対し、日本語母語話者の形容詞使用量は 100 回近くになっており、2 倍近くの圧倒的な差があることがわかつた。

次に、学習者間で比較すると、韓国語母語話者 (55.7) > 英語母語話者 (52.5) > 中国語母語話者 (46.1) の順となつた。中国語母語話者が若干少ないものの、差は 10 回未満で、母語話者との差に比べると、学習者間の差は大きなものではないと言える。

3.2 RQ2 4 話者群が多用する形容詞

上記より、形容詞の使用量には、日本語母語話者と日本語学習者間に顕著な差があることが示されたわけだが、では多用される形容詞の内容に差はあるのだろうか？4 話者群が高頻度で使用する形容詞を調査したところ、以下の結果を得た。

表1 高頻度形容詞（上位20語。同率に複数語が並ぶ場合は上限語数まで任意に語を選定）

	日本語母語話者		中国語母語話者		韓国語母語話者		英語母語話者	
#	形容詞	%	形容詞	%	形容詞	%	形容詞	%
1	ない	22.7	ない	15.7	ない	22.3	ない	27.6
2	いい	11.3	いい	10.7	いい	10.2	いい	24.1
3	すごい	7.0	小さい	4.6	なく	6.1	すごく	9.2
4	なく	3.5	多い	3.3	小さい	3.4	面白い	7.8
5	すごく	2.9	なく	2.7	多い	3.3	小さい	6.7
6	多い	2.7	怖い	2.5	なかつ	2.9	難しい	6.6
7	なかつ	2.6	面白い	2.3	難しい	2.0	怖い	4.9
8	怖い	2.2	難しい	2.1	すごく	2.0	なく	4.8
9	難しい	1.5	悪い	1.9	辛い	1.7	大きい	4.5
10	小さい	1.4	辛い	1.9	高い	1.6	楽しかつ	4.3
11	楽しい	1.3	高い	1.9	悪い	1.4	怖かつ	4.2
12	ちっちやい	1.1	少ない	1.7	多く	1.4	悪い	4.1
13	怖かつ	1.0	怖かつ	1.7	面白い	1.4	高い	3.9
14	良かつ	0.9	すごく	1.6	おいしい	1.3	楽しい	3.5
15	近い	0.9	優しい	1.5	よく	1.2	なかつ	3.4
16	無い	0.9	近い	1.4	怖かつ	1.2	よく	2.3
17	面白い	0.8	おいしい	1.4	怖い	1.1	おいしい	2.2
18	美味しい	0.8	遠い	1.4	良く	1.0	古い	2.1
19	長い	0.8	ほしい	1.3	面白く	1.0	近い	2.1
20	悪い	0.7	美味しい	1.3	若い	0.9	長い	2.1

注；処理の過程で、「面白い」「おもしろい」、「美味しい」「おいしい」などの表記のぶれを検出したが、ここでは頻度の修正を行っていない。なお、最終公開版では、表記ぶれは修正される予定と聞く。

日本語母語話者の上位10語に注目すると、それらは、外国人学習者も等しく多用している語と、そうでない語に二分される。

まず、日本語母語話者と学習者が共通して多用している形容詞を3つのタイプに区分して整理してみよう。まず、1位の「ない」（中国語母語話者：1位／韓国語母語話者：1位／英語母語話者：1位）、2位の「いい」（2位／2位／2位）、4位の「なく」（5位／3位／8位）、9位の「難しい」（8位／7位／6位）は、すべての話者が上位20語以内で多用しており、かつ、順位も日本語話者と近い。

次に、10位の「小さい」の（3位／4位／5位）、5位の「すごく」（14位／11位／3位）、8位の「怖い」（6位／17位／7位）などもすべての話者が多用している。ただし、母語話

者と学習者間には順位のずれがある。

最後に、6位の「多い」(4位／5位／×)と、7位の「なかつ」(×／6位／15位)については、3種の学習者群のうち、2群のみで多用されている。

一方、日本語母語話者のみが多用している形容詞としては、3位の「すごい」(×／×／×)が挙げられる。これは、学習者側では上位20語以内に入っておらず、日本語母語話者性の強い形容詞と言えそうである。

(3) <K>だ|から|宇宙|に|行っ|た|と|か|そう|いう|の|は|なん|か| |<K>まあ|、|す
ご|(話)|だ|な|って|終わる|ん|です|けど|、|実際|に|自分|が|生き|てる|所|で|
{笑} |の (JJJ01)

(4) <K>の|里|が|高知|な|の|で|<K>、|高知|に|移住|して|<K>、|で|もう|それ|も
| すごい|(田舎)|の|方|で (JJJ23)

「すごい」の用例は、いずれも、くだけたニュアンスを伝えている。「すごい」を母語話者のみが多用している理由としては、母語話者が内容に応じてくだけた調子から改まった調子まで自在にモードを変更するのに対し、学習者が総じて丁寧な文体を保って話していることが考えられる。

「すごい」と同様、「ちっちゃい」(12位)についても、母語話者のみが多用し、学習者は多用しないという傾向が見られる。

(5) <K>なんか|屋上|で|遊ぶ|って|ゆう|の|が|こ|けっこう|楽しく|て|一|<K>、|ま
あ|それ|は|ちっちやい|頃|から|して|てー|、|そ|う|それ|で|大学|生|一|過ぎ|
た|辺り|から|、|けっこう|いろんな|の (JJJ16)

(6) <K>んー|、|都会|です<K>えーと|、|いな|、|子供|が|小さい|うち|は|田舎|って
|こう|自然|が|いっぱい|の|所|も|いい|な|と|思つ|た|ん|です (JJJ16)

上記の(5)と(6)は同じ話者によるものであるが、自分自身の子供時代を語るときにはくだけた「ちっちゃい」を使用しているのに対し、親の目線で自分の子供について語る場合には標準形である「小さい」を使用している。こうした表現型の自在な使い分けが母語話者の形容詞使用の特徴をなしていることがわかる。

3.3 RQ3 話者間の関係性

最後に、上位形容詞50語を第1アイテム、話者群を第2アイテムとして対応分析を実施したところ、以下の結果を得た。

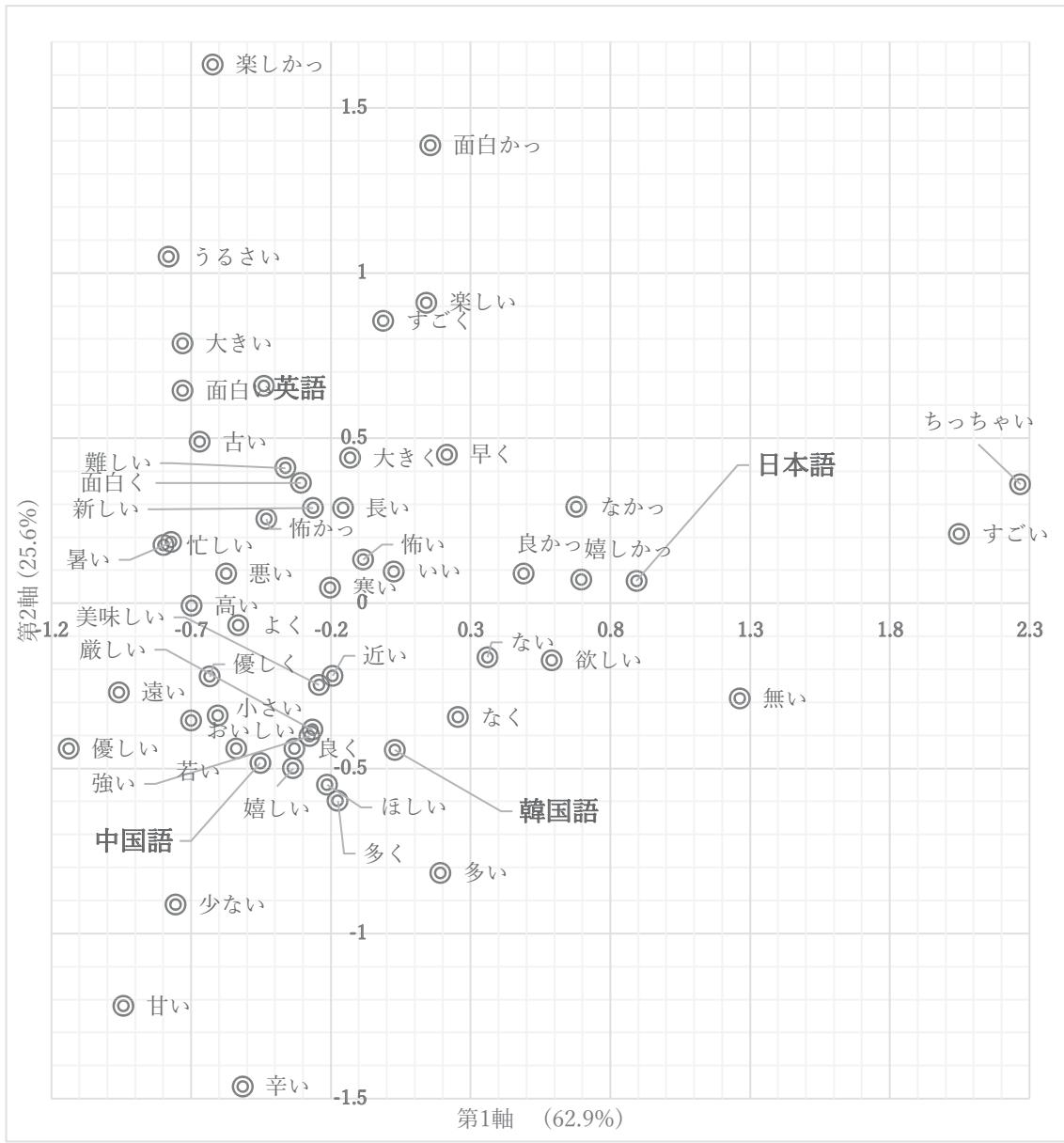


図2 対応分析に基づく散布図

まず、全体の分散の6割以上を説明する第1軸（横軸）によって、日本語母語話者とその他の学習者は左右に二分されている。このことは、少なくとも中級レベルにおいては、日本語母語話者と学習者間に形容詞の使い方に關して大きな断絶が存在することを示す。

また、それぞれの学習者群の近傍に布置された形容詞を見ることで、各群を特徴づける形容詞の特性を確認することができる。

日本語母語話者は、「なかつ（た）」「良かつ（た）」「嬉しかつ（た）」などの連用形形容詞+助動詞「た」の連接形と、前節でも述べた「すごい」「ちっちゃい」などのくだけた形容

詞によってマークされている。

学習者側について言うと、中国語母語話者は、「嬉しい」「ほしい」など個人の感情に関わる形容詞、「若い」「強い」「おいしい」など個人の価値評価に関わる形容詞などによって特徴づけられる。また、韓国語母語話者は、「多い／多く」「ない（無い）／なく」など、事物の存在やその量を示す形容詞によって特徴づけられる。さらに、英語母語話者は、「大きい」「面白い」「古い」など、事物の客観的な属性を説明するイ形容詞によって特徴付けられる。

なお、第1軸上の位置に注目すると、日本語母語話者に相対的に近いのは韓国語母語話者で、英語母語話者および中国語母語話者は日本語母語話者から見てほぼ等距離の位置に存在することがわかる。

4. まとめ

以上、本研究は、石川（2020a）における日本語母語話者および学習者による副詞使用実態の調査を継承する形で、新たに、形容詞の使用実態調査を行った。

研究設問に即して得られた知見を整理しておく。まず、RQ1（4話者群はそれぞれどの程度形容詞を使用しているか？）に関しては、学習者の形容詞使用量は日本語母語話者の半分程度であること、学習者内では中国語母語話者の形容詞使用量が相対的に少ないものの、差は必ずしも大きくないことがわかった。

次に、RQ2（4話者群が多用する形容詞にはどのようなものがあるか？）については、上位20語を検証したところ、日本語母語話者が高頻度に使用する形容詞の大半は学習者によっても多用されていたが、くだけた「すごい」については日本語母語話者の身が多用することがわかった。

最後に、RQ3（高頻度形容詞の使用状況において4話者群はどのように分類されるか？）については、対応分析を行ったところ、話者群は日本語母語話者と学習者に二分されること、学習者内では韓国語母語話者が相対的に日本語母語話者に近いこと、日本語母語話者を特徴づけるのは「なかつ（た）」「良かつ（た）」「嬉しかつ（た）」などの連用形容詞+助動詞「た」の連接形と、「すごい」「ちっちゃい」などのくだけた形容詞であること、このほか、中国語母語話者は個人の感情や価値判断に関する形容詞によって、韓国語母語話者は有無や分量を表す形容詞によって、英語母語話者は事物の客観的属性を示す形容詞によってそれぞれ特徴づけられることが示された。

計量研究は決して万能なものではないが（石川、2019），質的調査とうまく組み合わせることで、議論の説得力を大きく向上させることができる。今後、このような計量的調査を主要品詞に対して網羅的に行い、得られた知見を積み上げていけば、学習者の日本語使用の問題点を品詞別に明らかにし、日本語教材・教育の改善につなげていくことも可能になろう。I-JASの誕生によって、計量的なコーパス研究と日本語研究の有機的な連携が今後一層進んでいくことが期待される。

参考文献

- 石川慎一郎 (2019) 「習得研究の資料としての学習者コーパスの可能性と課題」『第30回 第二言語習得研究会 (JASLA) 全国大会予稿集』 106-111.
- 石川慎一郎 (2020a) 「第14章：発話における副詞の使用」 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (編著) (2020) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門：研究・教育にどう使うか』 (pp. 167-184) くろしお出版.
- 石川慎一郎 (2020b) 「11章：計量研究の方法」 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (編著) (2020) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門：研究・教育にどう使うか』 (pp. 123-142) くろしお出版.

学習者コーパスから学ぶ日本語教育現場での指導 –I-JAS に見る文法習得と母語の影響–

迫田久美子（国立国語研究所・広島大学）

1. はじめに

日本語学習者コーパスは、学習者の日本語の学び方が観察でき、教育現場での指導を考えるうえで貴重な資料である。本発表は、I-JAS を利用した 2 つの研究から得た知見を通して、学習者コーパス研究の重要性を述べる。1 つ目は、話すタスクと書くタスクの違いによって、学習者の文法形態素の複雑さと正確さに変化があるかどうかに関する研究であり、2 つ目は、ロールプレイのタスクによって、特定の母語話者に特徴的な傾向が見られるかどうかを明らかにした研究である。

この 2 つの研究結果から、日本語指導において、日本語教師は学習者の学び方を理解し、コミュニケーションを円滑に行うための日本語指導を考える必要性を示す。

2. 研究 1：文法習得における複雑さと正確さ

タスクの違いによって学習者の産出言語形式が異なるという研究は、古くは Tarone (1983) が有名であり、日本語教育では大神 (1999) でも検証されている。また、最近では I-JAS のデータを使って、奥野・リスダ (2015) が研究を行っている。

奥野・リスダ (2015) は、インドネシア語、英語、ドイツ語、タイ語、中国語を母語とする日本語学習者 15 名ずつ計 75 名を対象として、右の絵のストーリーテリング (ST1) とストーリーライティング (SW1) の言語形式を分析した。さらに、奥野 (2017) では、タイ語、中国語、英語、ドイツ語、ハンガリー語、スペイン語、フランス語の 7 カ国の母語話者のデータを分析した。

2 つの研究から、母語にかかわらず見られる特徴として、話すタスクには単純な形式（例「犬が食べた」）が多く使用され、書くタスクにはより複雑な言語形式（例「犬に食べられてしまった」）が使われていたことを挙げている。

このことから、話すタスクよりも考える時間がある書くタスクの場合は、「～られる」「～てしまう」などの言語形式が使われ、より複雑になっていることがわかった。

では、正確さも伸びているのだろうか。話すタスクと書くタスクの大きな違いは、準備時間（プランニング）の有無である。プランニングとは、言語の産出計画であり、話すタ

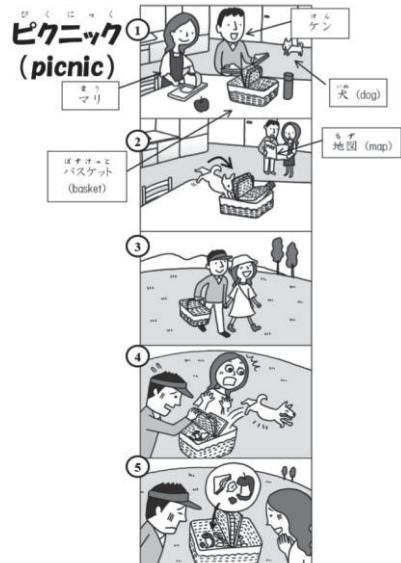


図 1 タスクの絵

スクでは、即座に発話するため、考える内容の組み立てができない。一方、書くタスクでは、時間制限を与えないで書く作業なので、内容や形式を考えながら産出できる。産出計画の準備時間の有無で言えば、即座に話すタスクはノー・プランニング、考えながら産出する場合は、オンライン・プランニングと考えられ、プランニングの時間があると言語形式が複雑になったり、正確さが増したりするという結果が報告されている（Crookes 1989, Skehan and Foster 1997, Yuan and Ellis 2003）。

迫田（2019）は、奥野の研究のデータにさらに5カ国（トルコ語・ロシア語など）の母語話者を加え、言語形式の正確さについて有対自他動詞と助詞の誤用の訂正率を調べた。その結果、表1に示すとおり、話すタスクで誤用だった自他動詞の使用が、書くタスクで正用に修正される割合は20%，助詞が修正されるのは30%であった。それに対し、考える時間があっても誤用のまま同じ形式が使用されるのは、自他動詞48%と助詞58%であり、約半数を占めることがわかった。

修正されないままの「有対自他動詞」と「助詞」の誤用例を表2に示す（迫田 2019:162）。

表1 2つのタスクにおける誤用の変化（人数と割合）

	有対自他動詞	助詞
S○W×	8 (32%)	7 (12%)
S×W○	5 (20%)	17 (30%)
S×W×	12 (48%)	33 (58%)
合計	25 (100%)	57 (100%)

（迫田 2019:161）

【表1の記号の説明】

S：話すタスク・W：書くタスク
○：正用・×：誤用
S×W○：話すタスクでは誤用だったが書くタスクで正用に修正された場合

表2 修正されないままの「有対自他動詞」と「助詞」の誤用例

「有対自他動詞」の例 インドネシア語話者 (IID22)

S (話すタスク)	W (書くタスク)
りんごとかパンをバスケットに <u>入ってます</u> (→入れます)	りんごやパンもバスケットに <u>入ります</u> (→入れます)。

「助詞」の例 タイ語話者 (TTH04)

S (話すタスク)	W (書くタスク)
バスケットの中 <u>に</u> (→を) 見て、全部の食べ物は犬に食べられ—略	バスケットの中 <u>に</u> (→を) 見たら、全部の食べ物は犬に食べ—略

（迫田 2019:162）

迫田（2019）では、書くタスクは話すタスクに比べると複雑な形式が使用される割合が高く、プランニングの複雑さへの影響は支持されたが、正確さについては支持できる結果

とはならなかった。Ellis (1987) の英語学習者に対する研究では、プランニングは動詞の規則過去「worked」などの「ed」をつけるような作業では効果があったが、不規則過去「went」にすべき場合には影響が見られなかつたと報告されている。このことは、準備時間（プランニング）の有無の違いが影響を及ぼす項目とそうでない項目があることを示唆しており、話すタスクよりも書くタスクになると、モニターが働いて正確さが増し、誤用が正用に修正されると単純には言うことができない（迫田 2019:166）。母語の違いにかかわらず、多くの学習者に「バスケットの中に（→を）見ると」「サンドイッチをバスケットに入つて（→入れて）」のような同じタイプの「に・を」の違い、「入る・入れる」の誤用が観察されることから、学習者は使い分けの規則に基づいて使用しているというより、「有対自他動詞」のどちらか一方の動詞や助詞を偏って用いたり（中石 2005），名詞と助詞の固まりで覚えたり（迫田 2002）していることが推測される。

この研究結果から、文法項目によっては、十分な時間があつても正確さには影響せず、誤用が残る場合があり、教師は学習者が学習者特有の方法で学んでいる可能性があることを理解する必要があると言える。

3. 研究 2：日本語習得における「適切さ」と母語の影響

2つ目の研究は、I-JAS の依頼のロールプレイ (RP2) のデータを分析し、中国語話者に特有の言語現象をとりあげ、中国語の母語の影響の可能性について検討するものである。語用論の転移の研究では、日本語母語話者の発話には、「～ですが・～ですけど」のような言いさし文（中途終了文）が多く（例「かぎを持っていないんですけど」）、日本語学習者には言い切り型の文（例「かぎを貸してください」）が多い点については、先行研究で指摘されている（生駒・志村 1993, 柏崎 1992, 猪崎 2000）。

また、中国語話者を対象とした研究では（浜田 1995, 鮫島 1998, 楊・岡田 2003, 遠山 2005, 李 2008），(1) のような傾向があることが分かっている（迫田・蘇・張 2017:52）。

- (1) a. (日本語母語話者は、前置きをした上で直接的な表現や言い切り型の文をさけ、言いさしや間接的な表現で相手に察してもらう表現を用いるのに対し,) 中国語話者の学習者は言い切りや直接的な表現を使う傾向がある。
- b. (日本語では上下関係を重要視して、距離を置く「詫び」などの「ネガティブ・ポライトネス」を表す傾向があるのに対し,) 中国語では親疎関係を重視して、親近感を示す「感謝」などの「ポジティブ・ポライトネス」が用いられる。

先行研究の結果から、中国語話者が日本語母語話者と異なる傾向が見られることが明らかになったが、先行研究の場合、談話完成や作文データが多く、実際のコミュニケーション場面での分析は多くない。そこで、I-JAS のロールプレイの依頼場面の表現を分析し、中国語話者特有の傾向が見られるかどうかを分析した。ロールプレイで使用したロールカー

ドを図2に示す。多くの学習者に調査を行っていると、中国語話者には(2)のような特徴的な発話が観察された。()は補足、< >は日本人調査者の発話である。

《ロールプレイ (1)》

あなたは、日本料理店でアルバイトをしています。接客スタッフとして注文を取ったり、料理を運んだりしています。勤め始めてからずっと接客の仕事をしてきたので、この仕事にもすっかり慣れ、知り合いのお客さまも増えました。

今は、一週間に三日アルバイトをしています。しかし、忙しくなってきたので、一週間に二日に変更したいと思っています。そこで、店長に言って三日から二日に変えてもらうように頼んでください。

(準備ができたら始めますから、準備ができたら教えてください。)

図2 ロールカード1

(追田・石川・李 2020より)

- (2) ちょっと無理です <うんうん> そして私は、えーんにか (二回? ふつか?) になりたいです, いいですか (CCM 45)

アルバイトの日数の変更依頼であるが、「二日にしたい」という願望表現は、他の言語話者にも観察されるのだが、それに加えて「いいですか」という念押しをする表現を使用する学習者は、中国語話者が多い印象を受けた。そこで、母語の異なった学習者と中国語話者の学習者のデータを比較した。データはフランス語話者20名、スペイン語話者20名、英語話者20名、中国語話者30名から、日本語能力試験J-CATの得点を参考に、成績上位群と下位群各10名、中国語話者のみ最上位群10名を加えて、ロールプレイの依頼部分を母語別および成績別で比較した。その結果、表3の結果を得た(追田・蘇・張 2017:56)。

表3 ロールプレイの発話における「念押し」表現の使用人数と割合

	スペイン語話者	フランス語話者	英語話者	中国語話者
下位群 (n=10)	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	5 (50%)
上位群 (n=10)	0	1 (10%)	0	1 (10%)
最上位群 (n=10)				1 (10%)

(追田・蘇・張 2017:56)

表3の結果から、「念押し」表現が中国語話者だけの使用とは限らないが、中国語話者の下位群に多く、上位群、最上位群にも観察されることがわかる。具体的な発話例を表4に示す(追田・蘇・張 2017:57)。

表 4 言語別の念押し表現の発話例

スペイン語話者 下位群	①ふつか、ふつか、変わりますか、 <u>大丈夫ですか</u> (SES48)
フランス語話者 下位群	②に、ににち回、一週、を勉強したいんです、 <u>これはいいですか</u> (FFR02)
	③でも、ににちだけ働きたいです、 <u>いいですか</u> (FFR37)
	④もし、一週間、ふつかで働いてはいいのかなあと想いまして・・・ <u>大丈夫でしょうか</u> (FFR40)
英語話者 下位群	⑤にひ(二日)、で、働きたいです、あ、 <u>それはいいんですか</u> (EAU11)
中国語話者 下位群	⑥二つの日にかえりにいきたいです、したいです、(え) <u>どう思いましたか</u> 、店長は (CCM06)
	⑦ににちになる、なるで、 <u>よろしいでしょうか</u> (CCM07)
	⑧えっと一二え一二二日日一がはたらたいです、 <u>いいですか</u> (CCM18)
	⑨私は一週間、ににち、アルバイトをしたいです。よろ、 <u>よろしいですか</u> (CCM44)
	⑩私は二回になりたいです、 <u>いいですか</u> (CCM45)
上位群	⑪あのー、一週間たぶん二日、きっと(来て)、あの、 <u>いかがですか</u> (CCM08)
最上位群	⑫いしゅうかん、いしゅうかん、二日になってほしいと思います、 <u>よろしいでしょうか</u> (CCM33)

(迫田・蘇・張 2017:57)

この結果を受け、この傾向が中国語の影響の可能性かどうかを検討するために、日本語学習の経験がほとんどない中国語話者同士で同じロールプレイを実施し、発話を分析した。店長役を1人に固定し、I-JASのデータと同世代の中国語話者の学生12人に同じロールプレイを中国語で行い、念押し表現が観察されるかどうかを調査した。その結果、12名中8名が依頼の談話の終わりの部分で、「可以吗?」(よろしいでしょうか／いいですか)のような表現を使用していたことがわかった。具体例の一部を表5に示す(迫田・蘇・張 2017:58 - 59)。

表5 中国語話者同士で行った依頼部分の中国語の発話例とその日本語訳

CNS07	所以最近有点忙，啊，没法再延续之前，三天，一周三天的打工了，想改成两天， <u>您看可以吗？</u>	ですから、最近ちょっと忙しくて、あのう、前と同じように、三日、週に三日間のアルバイトができなくなって、週に二日に変更したいです。 <u>よろしいでしょうか。</u>
CNS08	但是最近我，因为学习功课比较忙，然后就想把你，把我的工作时间，请您帮我调成两天， <u>可以吗？</u>	しかし私は最近、学校が忙しくて、それから店長さんの、私の働き時間を、週に二日に変更してほしいのですが、 <u>よろしいでしょうか</u>
CNS11	老板，你可以考虑一下。但是，你一定要考虑到这个效率的问题。因为如果实在是太累的话，你这样，就是，不但会让我很，让我很累的话，然后我的效率不好，我的效率不好，店里的效率也不好，所以你要，好好考虑一下， <u>可以吗？</u>	店長さん、考えてみてください。しかし、この効率のことをぜひ頭に入れたほうがいいです。というのは、疲れすぎると、こういう、要するに、わたしを、疲れさせると、効率が下がります。効率が下がると、店全体の効率も悪くなります。ですから、よく考えてください。 <u>よろしいでしょうか。</u>

(迫田・蘇・張 2017:58-59)

中国語では、「一周工作两天，可以吗？」のように、「一週間に2日はたらきたいです」と話し手の考えを述べ、その後で、丁寧行動の一環として、聞き手に「許可求め」「意見伺い」の「可以吗」（よろしいでしょうか／いいですか）を用いる。日本では、文の最後に問い合わせ返す念押し表現は威圧的な印象を与えるが、中国語では、最後まで言わないと不安であり、むしろ、最後に「よろしいでしょうか／いいですか」と尋ねることによって、上司に対する丁寧さを表すようである。このような中国語の考え方や表現が本研究で行ったロールプレイの発話に影響したことが考えられ、母語の影響の可能性が認められる。念押し表現も「いいですか」ではなく「よろしいでしょうか」であると、威圧感がなく、許容度が高くなるが、日本語学習者の場合、下位群では「いいですか」を多用する傾向が見られ、場合によっては人間関係に支障をきたす可能性も考えられる。

この研究の結果から、日本語教育の現場では日本語の「正確さ」と同時に「適切さ」の指導が重要であることが明らかになった。母語の違いによって「丁寧さ」の基準が異なり、言語形式の背景にある母文化についても理解した上で指導が求められる。

4. おわりに

本発表は、2つの研究を通して学習者の学び方の一端を示した。1つ目は、同じ絵を用いた話すタスクのストーリーテリングと書くタスクのストーリーライティングの結果を母語別に比較し、話すタスクでの自他動詞や助詞の誤用が時間的余裕のある書くタスクで必ずしも正用に修正されるとは限らないこと、学習者が自他動詞のペアの一方を偏って使った

り、名詞と助詞の固まりで覚えたりして使うなどの学習者特有のストラテジーがあることがわかった。

2つ目は、中国語母語の日本語学習者には、依頼文の後に「いいですか」のような念押し表現が多用される傾向があり、母語の影響の可能性が示唆された。念押し表現は日本社会では、威圧感を与えコミュニケーションに支障をきたす可能性もあるが、中国社会ではむしろ「丁寧さ」を示すと考えられ、日本語指導においては文化の違いをふまえた「適切さ」について指導することの必要性が求められる。

学習者コーパスは、学習者の学び方を観察することができ、彼らの指導法を考える上で大切な資料となる。このデータが日本語教育現場で生かされるためには、より多くの研究者や教師がこのデータを利用して、学習者の学び方や習得にかかる様々な現象を解明する研究が必要となる。そして、研究結果によって、現場指導に生かす提言が多く出てくるようになったその時こそ、真の意味でのI-JASの目的が達成される日となる。

参考文献

- (1) 生駒知子・志村明彦 (1993) 「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー—「断り」という発話行為について」『日本語教育』79号, 41-52.
- (2) 猪崎保子 (2000) 「「依頼会話」に見られる「優先体系」の文化的王位と期待のずれ—日本人とフランス人日本語学習者の接触場面の研究—」『日本語教育』104, 79-88.
- (3) 大神智春 (1999) 「タスク形式の違いによる中間言語の可変性」『第二言語としての日本語の習得研究』3, 94-110.
- (4) 奥野由紀子 (2017) 「日本語学習者に共通してみられる現象と母語による違い—I-JASにおけるストーリー描写課題の分析より—」『日本語教育連絡会議論文集』30, 67-75.
- (5) 奥野由紀子・リスダ・ディアンニ (2015) 「「話す」課題と「書く」課題に見られる中間言語変異性—ストーリー描写課題における「食べられてしまっていた」部を対象に—」『国立国語研究所日本語論集』9号, 121-134.
- (6) 柏崎秀子 (1992) 「話しかけ行動の談話分析—依頼・要求表現の実際を中心に—」『日本語教育』79号, 53-63.
- (7) 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- (8) 迫田久美子 (2019) 「話すタスクと書くタスクに見る日本語のバリエーション—日本語学習者コーパス I-JAS の分析に基づいて—」野田尚史・迫田久美子(編著)『学習者コーパスと日本語教育研究』151-168. くろしお出版
- (9) 迫田久美子・蘇鷹・張佩霞 (2017) 「中国語母語話者のロールプレイに見られる依頼表現—日本語学習者の「念押し」表現への言語転移の可能性—」『日中言語研究と日本語教育』10号, vol. 10, 50-63. 好文出版
- (10) 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬(編著) (2020) 『学習者コーパス I-JAS 入門』くろ

しお出版

- (11) 鮫島重喜 (1998) 「コミュニケーションタスクにおける日本語学習者の定形表現・文末表現の習得過程—中国語話者の「依頼」「断り」「謝罪」の場合—」『日本語教育』98号, 73-84.
- (12) 遠山千佳 (2005) 「中国人学習者の丁寧さの表現の習得—「依頼補助」方略の使用から—」『言語文化と日本語教育』29号, 8-14, お茶の水女子大学
- (13) 中石ゆうこ (2005) 「対のある自動詞・他動詞の第二言語習得研究—「つく - つける」「きまる - きめる」「かわる - かえる」の使用状況をもとに—」『日本語教育』124号, 23-32.
- (14) 浜田麻里 (1995) 「依頼表現の対照研究—中国語における命令依頼の方略—」『日本語学』明治書院
- (15) 楊雪丹・岡田安代 (2003) 「中日大学生の依頼文から見たポライトネス」『愛知教育愛学研究報告』52
- (16) 李宜真 (2008) 「依頼の言語行動に関する日中語対照研究—ポライトネスの観点から—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』No.3, 117-129.
- (17) Crookes, G. (1989) Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*. 11: 367-383.
- (18) Ellis, R. (1987) Interlanguage variability in narrative discourse: Style in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9: 12-20.
- (19) Skehan, P. and Foster, P. (1997) Task type and task processing conditions as influences on Foreign language performance. *Language Teaching Research*. 1/3: 1-27.
- (20) Tarone, E. (1983) On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4: 143-163.
- (21) Yuan, F. and Ellis, R. (2003) The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*. 24: 1-27.

**外国人日本語学習者 850 名の説明力を支える日本語能力
-構造方程式モデリングによる J-CAT から I-JAS の産出頻度への因果関係の検証-**

**玉岡賀津雄（名古屋大学）
趙倩楠（名古屋大学大学院生）**

発表者の希望により不掲載 (p.43~48)

異なる言語を母語とする日本語学習者の語りから見えてくるもの —ハイポイント分析—

南雅彦（サンフランシスコ州立大学）

1. はじめに

談話能力がスムーズなコミュニケーションに必要不可欠だと認識されるようになって久しい。しかし、外国語学習者にとって、目標言語でコミュニケーションを十分に達成することは難しい。これは伝達道具としての言語能力が「目的を成し遂げるには限られている」という現実に直面してしまうからである。与えられたタスクが語り（ナラティヴ）となると至難の業となるかもしれない。たとえば、母語話者ならびに日本語学習者はどのような談話構造を用いて語りを産出するのだろうか。母語話者と比較して、学習者の語りの産出は不自然なのだろうか。不自然だとすれば、どこが不自然で、その不自然さを導き出している原因は何だろうか。母語の転移に起因するのだろうのか、それとも習得すべき概念そのものの理解不足に起因するのだろうか。本研究では、国立国語研究所で開発された『多言語母語の日本語学習者横断コーパス (International Corpus of Japanese as a Second Language : I-JAS)』を用いて、巨視的（マクロ）様相・一貫性（coherence）と微視的（ミクロ）様相・結束性（cohesion）の両側面から、「何が自然な語りを形成しているのか」という問題を考察する。

2. 言語表現としての語り

2.1 巨視的様相（一貫性）：構造的ナラティヴ分析

「語り」とは体験談を含めた話で、一連の出来事を時間の流れに沿って、より遠い過去の出来事から現在により近い過去の出来事へと語る行為である。語りは、Labov (1972) に従えば、時間的に異なる 2 点もしくはそれ以上の点から成り立っており、実際に起きた事件（過去の経験）をその事件の起きた時間的経過・順序に従って取捨選択しながら、言語表現することだと考えられる。要するに、過去の事象を「時間的・空間的連続体として、その流れに沿って再現する」言語活動だと言い換えることができよう。

Labov (1972) は、「死ぬほど危険な目にあったことがあるか」という問い合わせを行うことで、体験談を収集し分析した。その方法は、モジュール性を備えた普遍的な談話構造を明らかにするという側面があり、普遍的構成要素には「設定・方向づけ」「出来事・複雑化」「評価」「解決・結果」「結語・終結部」などが含まれると主張した。Labov の構造分析は、ときにハイポイント分析と呼ばれる (Peterson & McCabe 1983) が、これは語りが最高潮 — 頂点 (クライマックス) — に向かって進み、その後に結末が準備され、語りを締めくくる、つまり、「設定・方向づけ」 → 「出来事・複雑化」 → 「評価」 → 「解決・結果」 → 「結語・終結」という展開を階層性のある語りの順序として捉える手法だからである。一方で、Labov は、普遍的ではないもの、すなわち語りのなかに存在する社会文化的背景に起因する

傾向的な相違 — 文化的・言語的に固有な変異形 — にも同時に着目したのである。

2.2 微視的様相（結束性）：態（ヴォイス）とテンス・アスペクト

Labov (1972) に端を発する構造的ナラティヴ分析はマクロ構造の代表的な研究手法だが、読み手・聞き手に的確に、効果的に話を明示するためには、「グローバルなテキスト・レベル、論理展開のまとまり」といった巨視的（マクロ）様相・一貫性ばかりでなく、「ローカルな節や文の相互関係、話の連鎖構造」などの微視的（ミクロ）様相・結束性にも焦点を当てた分析が必要である。本研究では、ヴォイス（能動態・受動態）とテンス・アスペクトなど語りの結束性を高めるための装置、つまり、デバイスの考察を行う。なぜなら、こうしたデバイスを介して、語り手が、語りを行う際に使用している特定の言語（例：英語、中国語、韓国語、日本語）の制約下にある可能性を否定できないからである。

たとえば、態（ヴォイス）をどのように使いながらローカル・レベルでの結束性を作り上げているのだろうか。日本語では他動詞ばかりでなく自動詞でも受動態の生成が可能だが、英語では受身表現が生成できるのは他動詞のみである。そればかりでなく、日本語では迷惑感・被害感を微妙なニュアンスとして聞き手に伝えることが可能である。日本語母語話者は受動態に直面する頻度が高いため、受動態をさまざまな状況で使うのではないだろうか。

態の選択を「視点」から捉えると、さらに興味深い様相が見て取れる。まず、中国語と日本語の比較だが、彭 (2016: 38) は「日本語が主観的な言語であり、視点が話し手（1人称）に固定されやすいのに対して、中国語は客観的な言語であり、視点が移動しやすく、動作主体に置かれやすいというのが特徴的…」と述べる。英語との比較でも、山梨 (2009: 83) は「英語のような言語は標準的視点構成を基本とする言語であり、日本語は自己中心的視点構成を基本とする言語として位置づけられる」と述べ、両語の特徴を際立たせている。

アスペクト形式も、語りの結束性を考える上で考慮に値する。「テ形+シマウ」は、「全部終わった」という動作の完了を表すが、後悔や残念な気持ち、すなわち遺憾の意が加わることがある。たとえば、「学校に遅刻してしまう」や「道に迷ってしまう」といった「無意志動詞+テ形+シマウ」は「遺憾」の意味になりやすい。一方、意志動詞は、通常、「完了」の意味で使用されるが、「高いワインを全部飲んでしまった」のように文脈・状況的な条件によっては「遺憾」の意を表すこともある。

「テ形+イル」もアスペクト形式では中心的な研究対象となってきたが、「動きの継続の状態」を表す用法と、（問題の発生時点以前に動きが終結し、動きの主体にその結果が残存している状態を示す）「動きの結果状態」を表す用法に大別できる。「窓が開いている」や「結婚している」ばかりでなく、「サンフランシスコに住んでいる」「ダイソンの掃除機を持っている」も結果状態の「テ形+イル」である。これらのアスペクト形式が「自然な語り」の形成に貢献しているのかを考察することは重要な意味を持つと考えられる。

3. 分析・結果

3.1 分析対象（データ）

分析対象は、『多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）』（第4次公開データまで）に含まれている成人日本語母語話者（50名）と英語・中国語・韓国語を母語とする成人日本語学習者（250名）による語り（口頭と筆記）である【注：本研究では、口頭での語りのみを分析】。習熟度を測定するために、学習者は、聴解・語彙・文法・読解の4技能から日本語能力を判定するJ-CAT（Japanese Computerized Adaptive Test）、言語運用力の面から測定するSPOT（Simple Performance-Oriented Test）を受けている。

題材は『ピクニック』（タスク1）と『鍵』（タスク2）で、『ピクニック』は5コマ、『鍵』は4コマからなるストーリー、学習者データは中国語母語話者（CCH、CCM、CCT各50名）、英語母語話者（EAU23名、EUS27名）、韓国語母語話者（KKD48名、KKR2名）を使用した。『ピクニック』（タスク1）の感情的頂点は、「ピクニックに行った主人公のケンとマリが昼ごはんを食べようとバスケットを開けると、犬が急に飛び出してきて、サンドイッチやりんごがペットの犬にかじられてしまっていて驚く」場面である。【注：ストーリーの性質上、タスク1は感情的頂点で語りが終了する「ハイポイント終了」型になる傾向が予測される。】一方、『鍵』（タスク2）の感情的頂点は、「自宅の鍵を持っていないケンが自宅に入ろうと梯子を使って2階のマリの部屋まで上がろうとしていた時に、警察官がパトカーでやって来て注意される」場面である。本研究では、以下の2点を研究課題とする。

1. 日本語学習者は、語りの感情的頂点（ハイポイント）で、どのような文法形式を用いるのか。学習者の母語によって異なるのか、日本語母語話者とは異なるのか。
2. 語りのハイポイントで使用する文法形式は、与えられた課題で異なるのか。

3.2 巨視的様相（一貫性）：構造的ナラティヴ分析

Labov（1972）が提唱する語りの基本型の各要素を簡潔に説明するために、上記2題の日本語学習者の語りのデータから産出例を示す（表1参照）。

表1 語りの構成要素（Labov 1972）

語りの要素	定義	I-JASからの例
設定・方向づけ (orientation)	「誰が、いつ、どこで、何を(していたか)」など人物、場所、時間に関する情報	「ケンとマリは一匹の犬を飼っています。(CCT15 タスク1)」「真夜中十二時でした。(CCM20 タスク2)」
出来事・複雑化 (complication)	「起きた事件は具体的に何なのか」という行為の詳細	「ペットの犬がバスケットに入りました。(EAU03 タスク1)」「ケンとマリは公園へ行きました。(CCT28 タスク1)」
評価 (evaluation)	「話し手の気持ちはどうだったのか、話の意味は何なのか」など語りに対する語り手自身や登場人物の考え方	「二人は、なんか、がっかり、しました。(CCT07 タスク1)」「あいにく、ケンさんはうちの鍵を持っていませんでした。(CCM35 タスク2)」

解決・結果 (resolution)	事件が最高潮を迎えた後、行為の結果として結局どうなったのかという結末	「ケンはやっと家に入りました。(CCH15 タスク 2)」「警官に説明して、ケンは大丈夫でした。(CCH20 タスク 2)」
結語・終結 (coda)	話の最後の締めくくり	「以上です。(CCT22 タスク 2)」「めでたし、めでたし。(CCT16 タスク 2)」

3.3 微視的様相（結束性）：態（ヴォイス）

日本語母語話者と非母語話者が、語り構造における頂点（ハイポイント）でどのような文法形式を多用するのか調査した。〔注：本調査では、受身的な意味を持っている動詞の使用を受動態と同様だと解釈した。たとえば、動詞の受身形ばかりでなく、「見つかる」「捕まる」のように語彙的なものを使用する場合があるが、それらも受動態だとみなした。〕

表2 J-CAT、SPOTスコア、ハイポイントで出現する態（ヴォイス）

母語		J-CAT M (SD)	SPOT M (SD)	『ピクニック』 (タスク 1)		『鍵』 (タスク 2)	
				受動態	能動態	受動態	能動態
中国語 (n = 150)	CCH (n = 50)	224.18 (37.07)	73.04 (6.62)	29	21	23	27
	CCM (n = 50)	234.76 (45.25)	74.60 (6.99)	25	25	18	32
	CCT (n = 50)	251.06 (33.79)	75.02 (7.20)	16	34	20	30
英語 (n = 50)		166.14 (53.07)	60.46 (11.58)	8	42	6	44
韓国語 (n = 50)		244.88 (65.36)	76.36 (10.54)	4	46	18	32
日本語 (n = 50)				40	10	35	15

J-CAT の平均スコアは、学習者 3 グループで有意に異なっていた、 $F(2, 247) = 44.69, p < .001$ 、SPOT の平均スコアも有意に異なっていた、 $F(2, 247) = 53.65, p < .001$ 。また、判定の信頼性は、評定者間信頼度で確認した。タスク 1 とタスク 2 のハイポイントにおける受動態使用に関する信頼性係数は、それぞれ .88 と .93 で、ほぼ完璧に一致していた。

表2からわかるように、日本語母語話者の語りでは、トピックに関わらず、ハイポイントでの受動態の産出頻度が高く、視点が主人公に固定される傾向が認められた。一方、中国語話者の場合、受動態の頻度はトピックによる、つまり視点が移動するかどうかはトピック次第だという傾向が見られた。さらに、英語話者の場合は、トピックに関わらず、能動態の頻

度が高い、つまり視点が移動しやすく、場面の動作主体に視点が置かれる傾向が見られた。

客観的視点に立つ中国語や英語と同様に、動作主体中心で談話が構成される傾向があると論じられる韓国語でも「視点が移動しやすく、動作主体に置かれやすい」という特徴が顕著だった。しかし、ハイポイントで出現する態の選択が母語の影響もしくは母語の転移だとは断定できない。英語話者の場合、J-CAT、SPOT スコアが低いことから、態の使用は習熟度に関係しているという推測も可能だろう。実際、J-CAT 読解技能とタスク 1 の「ハイポイントでの受動態産出」には、統計的に有意な相関、 $r(48) = .30, p < .05$ 、J-CAT 4 技能合計点とタスク 2 の「ハイポイントでの受動態産出」にも有意な相関が認められた、 $r(48) = .31, p < .05$ 。〔注：中国語話者の場合も J-CAT 読解技能とタスク 2 の「ハイポイントでの受動態産出」の間に有意な相関が認められた、 $r(148) = .30, p < .01$ 。〕

もちろん、習熟度と態の関係性が成立しない可能性も否定できない。なぜなら、韓国語話者の場合、J-CAT、SPOT スコアの平均値が高く、しかもテストスコアと受動態産出の間に有意な相関が認められなかつた。しかし、英語話者では、どちらかのタスクで受動態を産出した語り手はもう一つのタスクでも受動態を産出する傾向があり、 $r(48) = .30, p < .05$ 、こうした傾向は中国語話者にも認められる、 $r(148) = .34, p < .01$ 。このことから少なくともいったん概念として理解・習得すると、受動態を産出する傾向にあることが推察可能だろう。

3.4 微視的様相（結束性）：アスペクト形式「テ形+シマウ」「テ形+イル」

判定の信頼性は、評定者間信頼度で確認した。タスク 1 のハイポイントで遺憾の意を表す「テ形+シマウ」は、.69 でかなりの一一致が認められた。一方、結果状態の「テ形+イル」の信頼性係数は、.92 でほぼ完璧に一致していた。タスク 2 のハイポイントにおける「テシマウ」と「テイル」の信頼性係数は、それぞれ .91 と .97 でほぼ完璧な一致が認められた。

日本語母語話者の場合、タスク 1 ではハイポイントでの受動態 40 例のうち、「テシマウ」との共起が 28 例、「テイル」との共起が 21 例認められた〔注：複合の「テシマッテイル」12 例を含む〕。タスク 2 でもハイポイントで受動態を産出した 35 例のうち、「テシマウ」との共起が 23 例認められた。〔注：先述したように、タスク 1 は「ハイポイント終了」型だが、タスク 2 は階層性のある語りの順序に沿った構造なので、結果状態は出現しない。〕

しかし、日本語学習者では、母語話者とは大きく異なる様相を呈していた。中国語話者グループ CCH のタスク 1 では、ハイポイントでの受動態 29 例のうち、「テシマウ」との共起が 10 例、結果状態の「テイル」はまったく出現しなかつた。タスク 2 でもハイポイントで受動態を産出した 23 例のうち、「テシマウ」との共起はわずか 1 例だった。

CCM のタスク 1 も同様で、ハイポイントでの受動態 25 例のうち、「テシマウ」との共起は 3 例にすぎず、結果状態の「テイル」は出現しなかつた。タスク 2 でもハイポイントで受動態を産出した 18 例のうち、「テシマウ」との共起は 1 例のみだった。

CCT のタスク 1 では、ハイポイントでの受動態 16 例のうち、「テシマウ」との共起は 4 例、結果状態の「テイル」は出現しなかつた。タスク 2 でもハイポイントで受動態を産出し

た 20 例のうち、「テシマウ」との共起は 1 例にすぎなかった。

英語話者の場合は、まず、ハイポイントでの受動態産出がきわめて少なかった。タスク 1 で受動態（8 例）と「テシマウ」の共起は 4 例、タスク 2 では受動態（6 例）と「テシマウ」の共起はまったく認められなかった。韓国語話者の場合も同様で、ハイポイントでの受動態が少なかった。タスク 1 で受動態（4 例）と「テシマウ」の共起は 1 例、タスク 2 では受動態（18 例）と「テシマウ」の共起は 3 例だった。このように、学習者の口頭発話では、日本語母語話者の大多数が用いる受動態、「テシマウ」や「ティル」との共起は出現頻度が低く、これらの複合形としての「テシマッティル」は出現しない形式であるという知見を得た。

4. 考察・まとめ

文法的に誤りのない発話ができるることは日本語に堪能である要因のひとつである。しかし、文法的に正確というだけでは日本語母語話者と同様の自然な発話が産出できるわけではない。たとえば、「たくさんの方々が、～について（私に）質問をしました」という能動態の発話は、文法的な誤りがないにもかかわらず、どこか不自然に聞こえるかもしれない。日本語母語話者なら「たくさんの方々に、～について質問をされました」と受動態を使用するのではないだろうか。「視点」はカメラ・アングルのようなもので、語り手がどのアングルから出来事を描写しているかを示しているが、たとえ同じ出来事を描写しても、視点が異なると何か不自然な感じがすることがある。語り手が「どのような視点から自らの気持ちを伝えれば自然に聞こえるのか」は、重要な課題である。日本語での受動態の使用ばかりではなく、遺憾の意を表す「テシマウ」、結果状態の「ティル」の（進行の「ティル」よりも）早い段階での導入、数多くの動詞での学習など、概念的理解の促進を目標として指導すること、単に個別の文法事項の理解にとどまるのではなく、目標言語で求められている新しいコンセプトの構築を促進することが自然な語りの産出を容易にするのではないだろうか。

参考文献

- (1) Labov, W. (1972) *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- (2) Peterson, C., & McCabe, M. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- (3) 彦廣陸 (2016) 「日中両語のボイスに見られる視点のあり方」 小野正樹・李奇楠（編）『言語の主観性』 pp. 35–51 くろしお出版.
- (4) 山梨正明 (2009) 『認知構文論—文法のゲシュタルト性—』 大修館.

謝辞

データ分析、評価者間信頼性など、本研究のさまざまな局面での朴秀娟氏（神戸大学）の献身的な協力なくして本発表は可能ではなかった。ここに記して、謝意を表したい。

第二言語習得における日本語インプット・アウトプット内の手掛けの推定 －競合モデルの観点から－

田中望（インディアナ大学）

白井恭弘（ケース・ウェスタン・リザーブ大学）

1. はじめに

本研究では、日本語母語話者や学習者がそれぞれの発話でどのように他動性を表現しているか、また学習者の母語によって違いが見られるかを調べるために、競合モデル(Competition Model; Bates & MacWhinney 1989)に基づいてコーパス分析を行った。焦点は、他動性を表す語順・格助詞・有生性の三つの要素だが、日本語でこの三つがどのように関連して他動性を表すかを学ぶのは容易ではないと言える(Rispoli 1989)。まず、日本語の基本語順は SOV だが、語順は比較的自由で、かき混ぜ文も珍しくない(Kuno 1973, Matsuo et al. 2012)。さらに、項省略も頻繁で、主語・目的語両方が明示されている文は非常に少なく、両方省略されている文も多い(池田ら 2016, Fry 2003, Matsuo et al. 2012, Rispoli 1989, Tanaka & Shirai 2014)。成人話者の文理解で最も重要な情報とされる格助詞(伊藤ら 1993)、会話での脱落率は高く(池田ら 2016, Aida 1993, Fry 2003, Rispoli 1989)、日本語児の格助詞の習得は比較的遅いとされている(伊藤ら 1993, Suzuki 2000)。一方、有生性の重要性については、子供のかき混ぜ実験(Suzuki 2013)や成人発話での目的格の脱落率(Kurumada & Jaeger 2014)で示されており、対幼児発話でも殆どは主語が有生、目的語が無生であることが報告されている(Tanaka & Shirai 2014)。

外国語習得の場合はどうだろうか。まず、母語からの転移、つまり、学習者の母語で語順が重要な場合は第二言語でも語順に依存し(Kilborn & Ito 1989, Koda 1993)、格助詞が重要な場合は第二言語でも同様(Koda 1993)という可能性がある。一方、母語と第二言語の差が大きい場合は、有生性などの意味情報に依存する可能性もある(MacWhinney 1987, Sasaki 1994)。しかし、先行研究は理解実験を用いたものが多く、学習者に与えられるインプットに言及した研究においても、詳しい報告はない(Rounds & Kanagy 1998, Sasaki & MacWhinney 2006)。さらに、学習者自身の発話を調べた研究也非常に稀である。本研究では、学習者がどのようにして他動性を習得するかを明らかにする第一歩として、学習者に与えられるインプットと学習者自身のアウトプット(産出)の両方を競合モデル(Bates & MacWhinney 1989)に基づいて分析した。さらに、英語母語話者と韓国語母語話者を比べることで、母語差が見られるかも検討した。

2. 競合モデル

競合モデル(Bates & MacWhinney 1989)は言語処理と習得を包括的に扱う機能的(functional)・創発的(emergentist)なシステムで、表層的な形式(form)とその意味・機能

(function)のマッピングを学ぶ過程を習得とする。その際には「手掛り妥当性(cue validity)¹」という手掛り(cue)の情報価値が重要になる。妥当性が高いものほど習得しやすく、処理しやすいが、言語差があり、学習者は対象言語特有の手掛けの強さを学ばなければならぬ。手掛け妥当性は、「手掛けの手に入れやすさ(cue availability)」と「手掛けの信頼性(cue reliability)」から成り立ち、二つの積をとって計算する。手に入れやすさとは手掛けの出現頻度のことであり、信頼性とは、存在する手掛けに依存した場合、正しい意味に辿り着く割合である。通常は実験手法を用いて調べるが、コーパスを用いた推定も可能だ(Kempe & MacWhinney 1998, McDonald & Heilenman 1991, Tanaka & Shirai 2014)。以下、日本語の具体例を使って、各手掛けの推定方法を説明する。

語順の場合、二項文に語順の手掛けが存在するとする。日本語では主語・目的語とも動詞の前に現れるため、名詞の相互的な順序関係が重要で、一項文では順序関係が成り立たないからである。よって、手に入れやすさは全ての他動詞文のうちの二項文の割合として計算する。信頼性は二項文中の SOV 文の割合として計算する。OSV 文を語順の手掛けのみに依存して理解しても全く正反対の意味となるため、信頼性はない。

格助詞の場合は、一項文、あるいは二項文中の名詞項に何らかの格助詞についていれば手掛けが存在する。そのうち信頼性があるのは、主語に主格の「が」、または目的語に目的格の「を」がついている場合のみだ。どちらか片方さえあればもう一つの推定も可能だからである。両方同じ格助詞の場合、間違った格助詞がついている場合は、信頼性はない。

有生性の場合は、主語と目的語の有生性が異なれば手掛けが存在する。つまり、主語も目的語も有生、あるいは両方とも無生である場合は、手掛けが存在しない。手掛けが存在し、かつ信頼性があるものは、主語が有生・目的語が無生の組み合わせのものだけである。逆の場合は、有生性だけに基づいて文を理解すると間違った解釈になるからである。²

本研究では、以上に基づき、学習者コーパス内のインプット・アウトプット両方の語順・格助詞・有生性の手掛けの手に入れやすさ・信頼性・妥当性を推定した。

3. 分析対象としたデータ

『多言語母語の日本語学習者横断コーパス：I-JAS』(追田ら 2016)から、対話タスクのデータを分析対象に選んだ。対話タスクを選んだのは、インプット・アウトプット両方を分析するにあたって母語話者・学習者間の双方向のコミュニケーションが必要なこと、タスクが比較的長く発話量が豊富であること、自然で自発的な発話に最も近かったことが理由である。対話タスクでインタビューをする側の母語話者の発話をインプットとし、学習者の発話をアウトプットとした。さらに、母語による影響を調べるために、英語母語話者(EAU, EUS)と韓国語母語話者(KKD)のデータに分析対象を絞った。競合モデルの先行研

¹ 競合モデル関連の用語の日本語訳は伊藤ら(1993)に基づく。

² 項省略がされている場合も、文脈から有生性が判断できる場合は評価に含めた。念のため二項文のみに絞った分析もしたが、結果は変わらなかった。

究(伊藤ら 1993, Bates & MacWhinney 1989)によると、英語では語順が一番重要な手掛りである一方、韓国語では日本語（成人）のように格助詞が最も重要で語順の重要性が一番低いため、母語における手掛けの重要性の違いが第二言語でも違いを生み出すか調べることができる。しかし、グループ間で日本語能力の差が著しかったため、J-CAT(J-CATのスコアについて 2020)の点数をもとに中級前半～中級後半の話者のデータのみを使った。最終的に、EAU から 22 人、EUS から 19 人、KKD から 22 人のデータを分析に含めることになった。分析にあたっては、I-JAS の検索機能を用いて動詞を含む発話を抽出した後、発話を個々に確認して他動詞を含むものだけを選別した（目的格「を」を伴う通常の他動詞文のみで、ヴォイスやムードなどによって格助詞や動詞形態、結合価(valency)が変わっているものは除いた）。復唱や言い直しなどは省き、自己訂正の場合は、最初の発話をのみを分析に含めた。結果、母語話者の発話 1105(EAU 344; EUS 235; KKD 526)と学習者の発話 1252(EAU 543; EUS 290; KKD 419)が分析対象となった。

4. 結果

話者グループごとに各手掛けの手に入れやすさ・信頼性・妥当性を推定し、表 1 に示した。妥当性のランキングはどのグループでも同じで、有生性の妥当性が最も高く、次に格助詞、最後に語順、という結果になった。母語の影響があるならば、英語母語話者と韓国語母語話者の間に違いが出るはずだが、出なかった。日本語母語話者でも有生性の妥当性が最も高いという結果が出たが、これは日本語児コーパスの分析(Tanaka & Shirai 2014)にも沿う結果である一方、格助詞の妥当性が一番高いとした理解実験の結果(伊藤ら 1993)とは異なる。しかし、表 1 を見ると、格助詞の妥当性が低いのは手に入れやすさが低いからで、信頼性は非常に高いことがわかる。これは、学習者でも同様だった。学習者は格助詞の間違いが多いと思われがちだが、格助詞の信頼性が高いことは学習者が少なくとも基本的な格助詞の知識を持っていることを示唆する。語順の妥当性が低いのも手に入れやすさの低さが主な原因だが、特に英語母語話者において語順の信頼性が高いのは興味深い。

表 1 語順、格助詞、有生性の手掛けの手に入れやすさ、信頼性、妥当性

	インプット			アウトプット					
	日本語母語話者			英語母語話者					
	手に入れ やすさ	信頼性	妥当性	手に入れ やすさ	信頼性	妥当性	手に入れ やすさ	信頼性	妥当性
語順	.051	.750	.038	.098	.939	.092	.079	.788	.062
格助詞	.480	.992	.476	.597	.934	.557	.508	.953	.484
有生性	.944	.999	.943	.898	.997	.896	.945	1.000	.945

競合モデルでは、複数の手掛けが連携(coalition)する場合(1)や、反対・対立(conflict)する場合(2)も大切で、Tanaka and Shirai (2014)のコーパス分析では、格助詞だけで意味が確立できる用例は非常に少なく、複数の手掛けが連携して冗長的に同じ意味を示す場合が多いと報告している。そこで、本研究でも手掛けの相互関係を調べた。同じ発話の中で信

頼性のある手掛けりが複数共起する場合と、単数のみの場合を調べ、表2に示した。

- (1) (前略) 私が直接に、んーなんか、んープレーン（プラン）を作って(KKD10-I-05340-K)
- (2) (前略) お好み焼きを作りました、さ、あ、先生が(EAU11-I-02020-K)

表2 複数の手掛けりの連携

	母語話者		英語母語話者		韓国語母語話者	
	頻度	割合	頻度	割合	頻度	割合
語順・格助詞・有生性の連携	32	2.89	49	5.87	19	4.53
語順と格助詞の連携	3	0.27	10	1.20	0	0
語順と有生性の連携	7	0.63	11	1.32	7	1.67
格助詞と有生性の連携	469	42.44	371	44.43	167	39.86
語順のみ	0	0	7	0.84	0	0
格助詞のみ	22	1.99	34	4.07	17	4.06
有生性のみ	534	48.33	315	37.72	203	48.45

例えば、「語順・格助詞・有生性の連携」とは、(1)のように発話が基本語順のSOVで、主語に「が」または目的語に「を」がついており、主語が有生・目的語が無生と、三条件揃っている場合だ。「格助詞と有生性の連携」とは、(2)のように格助詞・有生性共に信頼性があっても語順がSOVでないか、項省略が見られる場合である。「語順のみ」とは、語順はSOVだが、格助詞が「主語が目的語を」のパターンに沿っておらず（存在しない場合も含む）、有生性に差がない（主語・目的語共に有生か、無生）ということだ。

このように複数の手掛けりからも、有生性の重要性ははっきりしており、三つある手掛けりの中で、有生性のみ使われている（つまり、語順や格助詞を使わず、有生性の手掛けりのみで意味を確立している）ことが最も多いかった。

信頼性の高い格助詞だが、単独で意味を確立することは少なく、有生性など他の手掛けりと共に起する割合が高かった。しかし、格助詞だけが使われる例もあり、母語話者だけではなく学習者のアウトプットでも同様だった。韓国語母語話者だけではなく、英語母語話者も、他の手掛けりに依存せず、格助詞だけを使って意味を伝えることができるということだ。

語順に関しては、ここでも英語母語話者と他のグループとの差が多少見られる。他のグループとは違い、英語母語話者は語順だけを使うことが（少数とは言え）あった。

5. 考察と結論

本研究では、コーパスの対話データをもとに、母語話者や学習者が語順・格助詞・有生性をどのように使って他動性を表すかを調べた。英語母語話者と韓国語母語話者を比べ、母語の影響も検討した。結果、手掛けりを単独で見ても、他の手掛けりとの連携を見ても、総合的にはどのグループでも有生性の重要度が非常に高かった。日本語母語話者に関しては、格助詞が一番重要だとする伊藤ら(1993)とは反するが、Tanaka and Shirai (2014)の対幼児発話の分析とも沿う内容で、実験と発話コーパスという手法の違いで結果が違う可能性

がある。

母語でも格助詞を使う韓国語母語話者と格助詞を使わない英語母語話者で差が出た先行研究(Koda 1993)もあるが、本研究では格助詞の使い方で大きな差はなかった。英語母語話者でも格助詞の信頼性は高く（つまりエラーが少なく）、格助詞だけで他動性を表すこともあった。しかし、この結果は逆に疑問も生み出す。インプットで格助詞を聞く機会が少ないので、格助詞を習得することができるのはなぜだろうか。今回は対話タスクでの会話を使ってインプット・アウトプットと見立てたが、実際の教室での発話とは性質が違う可能性もあり、指導内容や教科書などの影響も出ている可能性があるため、将来的には教室や教科書からのインプットの分析も必要だ。さらに、日本語教育を受けずに自然環境で日本語を習得した話者のデータと比べると面白いであろう。

一方、語順の使い方には多少の差があった。語順が重要な英語を母語とする学習者においては、日本語母語話者や韓国語母語話者と違い、語順の信頼性が高かった上、他の手掛りとの連携なしで語順のみを使うことがあった。今回の研究は中級話者のみを対象にしたが、母語転移についてさらに調べるには、初級の話者を比べることも必要だ。また、過去の実験結果をもとに、英語では語順、韓国語では格助詞が重要だとしたが、将来的には英語・韓国語のコーパス分析もして、発話コーパス同士で比較することが望ましい。

参考文献

- (1) 池田彩夏・小林哲生・板倉昭二 (2016) 「日本語母語話者の対乳幼児発話における格助詞省略」『認知科学』23巻1号, 8-21.
- (2) 伊藤武彦・田原俊司・朴媛淑 (1993) 『文の理解に果たす助詞の働き—日本語と韓国語を中心にして』風間書房
- (3) 追田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子 (2016) 「多言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』第6巻3号, 93-110.
- (4) J-CAT のスコアについて<<http://www.j-cat.org/html/ja/pages/interpret.html>> (2020年1月30日)
- (5) Aida, M. (1993) Omission of postpositions in Japanese mothers' speech to one-year-old children. *Sophia Linguistica*, 33, 313-331.
- (6) Bates, E., & MacWhinney, B. (1989) Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney, & E. Bates (eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-73.
- (7) Fry, J. (2003) *Ellipsis and wa-marking in Japanese conversation*. New York: Routledge.
- (8) Kempe, V., & MacWhinney, B. (1998) The acquisition of case-marking by adult learners of Russian and German. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 543-

587.

- (9) Kilborn, K., & Ito, T. (1989) Sentence processing strategies in adult bilinguals. In B. MacWhinney, &, E. Bates (eds.). *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press. 257-291.
- (10) Koda, K. (1993) Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure in L2 sentence comprehension. *The Modern Language Journal*, 77, 490-500.
- (11) Kuno, S. (1973) *The structure of the Japanese language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- (12) Kurumada, C., & Jaeger, T. F. (2014) Communicative efficiency in language production: Optional case-marking in Japanese. *Journal of Memory and Language*, 83, 152-178.
- (13) MacWhinney, B. (1987) Applying the Competition Model to bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 8, 315-327.
- (14) Matsuo, A., Kita, S., Shinya, Y., Wood, G. C., & Naigles, L. (2012) Japanese two-year-olds use morphosyntax to learn novel verb meanings. *Journal of Child Language*, 39, 637-663.
- (15) McDonald, J. L., & Heilenman, K. (1991) Determinants of cue strength in adult first and second language speakers of French. *Applied Psycholinguistics*, 12, 313-348.
- (16) Rispoli, M. (1989) Encounters with Japanese verbs: Caregiver sentences and the categorization of transitive and intransitive action verbs. *First Language*, 9, 57-80.
- (17) Rounds, P. L., & Kanagy, R. (1998) Acquiring linguistic cues to identify agent. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 509-542.
- (18) Sasaki, Y. (1994) Paths of processing strategy transfers in learning Japanese and English as foreign languages: A competition model approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 43-72.
- (19) Sasaki, Y., & MacWhinney, B. (2006) The competition model. In M. Nakayama, M. Reiko, & Y. Shirai (eds.), *The handbook of East Asian psycholinguistics: Vol 2, Japanese*. Cambridge: Cambridge University Press. 307-314.
- (20) Suzuki, T. (2000) Multiple factors in morphological case-marking errors. In Y. Oshima-Takane, Y. Shirai, & H. Sirai (eds.), *Studies in Language Sciences*, 1. Nagoya: Chukyo University. 123-134.
- (21) Suzuki, T. (2013) Children's on-line processing of scrambling in Japanese. *Journal of Psycholinguistic Research*, 42, 119-137.
- (22) Tanaka, N., & Shirai, Y. (2014) L1 acquisition of Japanese transitive verbs: How do children acquire grammar in the absence of clear evidence? In S. Nam, H. Ko, & J. Jun (eds.), *Japanese/Korean Linguistics*, Vol. 21. Stanford, CA: CSLI. 281-295.

中国語を母語とする上級日本語学習者の語りに表れる評価方略 —出現位置と共に表現に着目して—

小口悠紀子（広島市立大学）
陳真（元広島大学大学院生）

1. 発表の動機と目的

本発表では、I-JAS コーパスの分析を通して、中国語を母語とする上級日本語学習者の語りにおける評価方略の使用実態を明らかにすることを目的とする。

日本語学習者の日常生活には、ある程度まとまりある談話を構築し、コミュニケーションをとる機会が欠かせない。一方で、日本語学習者の語りは文法的には正しくても、しばしば単調で盛り上がりに欠ける、言いたいことやオチが分かりにくいと指摘される。従来の研究ではこの問題を日本語学習者の談話における「不自然さ」の問題であると捉え、談話展開における結束性や一貫性を保つ表現の未習得、不使用という観点から検討されてきた（小口 2019）。しかし実際の学習者の談話と母語話者のそれを比較すると談話の結束性や一貫性にかかるとされる表現だけでなく、話者の評価を表す表現使用にも大きな違いがみられることが分かつてき（鳥 2010, 小口 2017, 陳 2020）。

そこで、学習者が日本語で効果的な語りを実現することを支援するため、日本語母語話者と学習者の談話に表れる評価方略の使用実態について調査する。分類にはナラティブにおける評価方略の分類（陳 2019）を援用し、学習者の評価方略の使用実態を明らかにしたうえで、その出現位置と共に表現という2つの側面から考察を行う。

2. 先行研究

2.1 談話における評価方略

語りにおいて、発話内容に対する話し手の気持ちや観点を伝える部分は、Lavob & Waletzky (1967) によって評価方略（評価構造）と定義されている。例えば「赤ずきんちゃん」の物語において「おばあさんに化けていたオオカミは、とうとう赤ずきんちゃんを食べてしましました。」（南 2017:53）という場合と、「おばあさんに化けていたオオカミは赤ずきんちゃんを食べました。」という場合を比較すると、前者の場合、「とうとう」という副詞が感情的な頂点を表し、「~てしまいました」という補助動詞が話者にとって望ましくないことが起こったという感情や評価を表している。出来事の事実だけを述べた後者とは全く異なる印象を受けるであろう。要するに、評価方略を表すことは、聞き手の興味を惹きつけたり、理解を助けたりする効果があり、語りにおいて話し手、聞き手の双方にとって重要な意味を持つのである（小口 2019）。

本発表では、小口（2019）に倣い、ナラティブを「過去の経験を時間的・空間的連続体として、その流れに沿って再現すること」（Lavob & Waletzky 1967:13, 訳は南 2017:47）

と定義し、語りと同義に扱う。また、語りを社会的行為と捉えることで、内容が持つ価値や話者の意図を表し、聞き手の注意を引いたり、理解を促したりするといった考慮が必要なものであると考える。なお、内容が持つ価値や話者の意図を表す手立てとして用いられる評価方略のうち、「赤ずきんちゃんはそれがオオカミだと気づきませんでした」のように、話者や登場人物の感想や観点を示す発話の主要な部分（節）を評価節と呼び、「とうとう赤ずきんちゃんを食べてしまいました。」のように、発話の主要な内容に対する話者や登場人物の感想や観点を示す言語形式を評価表現と呼ぶ。

2.2 日本語学習者の語りに関する先行研究と残された課題

ここでは、日本語学習者の語りを対象にした研究のうち、評価表現にかかわるものとして、鳥（2012）、小口（2017、2019）、陳（2019）を取り上げる。

鳥（2012）は、『アンジュール ある犬の物語』という字のない絵本に描かれている内容と話者による描写の相違という観点から、中国語を母語とする上級学習者と母語話者の語りの特徴を分析した。その結果、母語話者は、物語の中で随時「～そう」といった外見からの心情描写や「てしまう」などの補助動詞の使用などを通して、話者の感想・評価を表現していた。それに対し、学習者は物語の開始・終結部において全体の批評を行う傾向があり、内容に関しては「悲しい」「怖い」などの感情形容詞や「がっかりする」「後悔する」といった心情動詞、話者のコメントなどを用いて、時に描かれていない犬の気持ちや物語に対する自身の感想・評価を大胆に述べる傾向があることが分かった。

小口（2017）は、I-JAS に収録されている 5 コマ漫画『ピクニック』の中で意外な展開が含まれる 4 コマ目の場面を中級学習者と母語話者がどのように描写しているかについて発話資料を分析した。その結果、助詞・接続表現・副詞・様態を表す表現という 4 つを用いて話者の意外性を表そうとしていることが分かった。その中で特に学習者は出来事の展開に話者の評価を加える「と」「すると」などの接続表現の使用が難しく、「時」「て」のように継起を表す表現の使用が多いことが分かり、学習者の談話に臨場感が不足する原因である可能性を指摘した。続く小口（2019）では、同様のコーパスを用いて異なる 4 言語を母語とする学習者の評価表現を分析した。その結果、母語話者は意外な展開が起こる場面において「～てしまう」「～られてしまう」「～（する）と～」という表現を用いて話者の評価を表し、メリハリを持たせながら出来事を伝える傾向にあった。一方、学習者は母語にかかわらず「残念でした」「びっくりしました」「がっかりしました」「悲しかった」など登場人物の感情を描写する表現を用いることで評価を表していた。

以上の研究から、日本語母語話者と学習者の語りにおける評価方略の使用には様々な違いがあることが分かった。しかし、語りにおける評価方略の研究は英語圏で主に発展してきた経緯があることから、日本語においてどのような表現が話者の評価を表すのかについて体系的な分類が進んでおらず（陳 2018），研究の蓄積や研究間での結果の比較が極めて困難であった。そこで陳（2019）は、こうした問題を解決するため、客観的で信頼性が高

い評価方略の抽出基準と分類基準を作成し提案した。陳（2019）の分類を用いることで、母語話者と学習者が発話内容に対する話し手の気持ちや観点をどのように伝えているかを明らかにすることが可能となり、日本語教育の現場で体系的で効率的な指導を実現することができると考える。以上をふまえ、本発表では「日本語母語話者と学習者の語りに出現する評価方略にはどのような違いがあるか。」という研究課題を立てて、母語話者と学習者の語りに表れる評価節、評価表現、及び、評価節と評価表現の共起について明らかにする。

3. 分析

3.1 分析対象

分析対象としたのは、『多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）』（国立国語研究所公開）である。本発表では、『ピクニック』（5 コマのストーリーテリング課題、図 1 参照）の発話文字化資料のうち、第 4 次公開データに収録されている日本語母語話者（JJJ）17 名、及び、中国語を母語とする日本語学習者 22 名（CCM11 名、CCH11 名）の計 39 名分テキストデータを分析対象とした。なお、中国語母語話者は SPOT80-85 点、日本語母語話者は海外滞在歴が半年以下の者に限定した。学習者にはタスクを開始する前に、まず絵をよく見るよう指示があり、ストーリーの内容確認をする時間が 1 分以内で設けられた。その後、『ピクニック』というタイトルと「朝、ケンとマリはサンドイッチを作りました」に続けてストーリーを話すよう指示があった。資料は第 4 次公開データのうち、学習者による発話のみを対象としたが、言い間違いなどで話者自らが言い直した前発話部分や、明らかな言いよどみだと判断できる部分、調査者への内容確認や開始・終了部における相槌など絵描写タスクとは関係がない発話（例：すいません、緊張しています）は、分析の対象外とした。

3.2 分析方法

分析は、陳（2019）の評価方略の分類を用いて、資料に表れる評価方略について抽出し、コード化を行った（表 1）。コード化の際には、述語を含む文、もしくは節を最小の単位（以下、ユニット）とした。各母語話者グループの平均ユニット数は、JJJ が 8.84、CCM/CCH が 14.05 であった。この客観性を保証するため、JJJ、CCM/CCH の資料から無作為に抽出した 9 談話について、日本語教育を専攻する筆者二名（日本語母語話者 1 名、中国語母語話者 1 名）でユニットの決定を行った。この一致率は 96.8% であり、二者間でほぼ完全一致が見られた。評価方略の抽出と分類においても、客観性を保証するため、JJJ、CCM/CCH の資料から 8 談話を無作為に抽出し、一致率を求めた。その結果、92.7% の一致率が見られた。

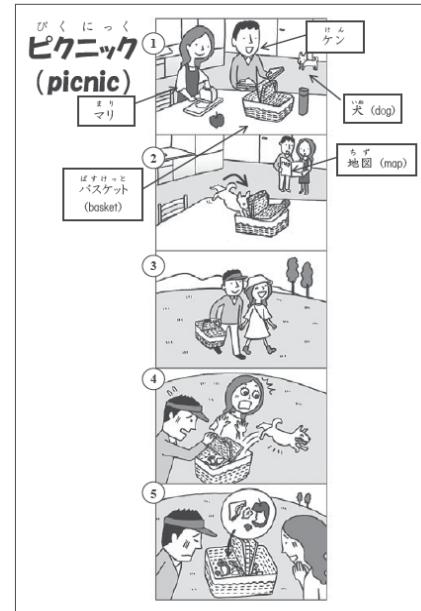


図 1 『ピクニック』のイラスト
(迫田他 2016)

一致しなかった箇所は協議により認定し、文字化の規則と節分けの基準を再確認した上で、残りのデータ分析を行った。なお文意が取りにくく、分析者の判断が一致しない箇所については分析対象から除外した。

表1 発話のコード化の例 (評価方略に下線)

JJJ52 の発話 (網掛け部分は全員共通の発話)	構成要素
朝、ケンとマリはサンドイッチを作りました	背景情報
ケンとマリは犬ーを飼っていて、/でその日 (連体詞)、サンドイッチを持ってピクニックに行く場所を、えーと二人で考えるために、/地図を、持つて、地図を見て、/場所を探していました/	設定・方向付け 出来事 出来事/出来事
でその (連体詞) 隙に、二人が見ていない間 (あいだ) に、/二人の犬がバスケットの中に入ってしまいました/	評価 出来事
それを、す知らずに、/ケンとマリは、ばサンドイッチが入っている、バスケットを持って、/ピクニックに出かけました/	評価/出来事 出来事
でいざ、バスケットを開けて (あけて)、/サンドイッチを食べようすると、/中から、犬が出てきました (出てきました) /	出来事 評価/出来事
で二人は驚いて、/バスケットの中を見ると、/えーその (連体詞) 犬が食べー、かけた? サンドイッチと、林檎、などの、二人のお弁当が全部、ん? お弁当が食べられてしまっていました/	評価/出来事 出来事

4. 結果と考察

4.1 評価節の出現位置

表2は「話者や登場人物の感想や観点を示す発話の主要な内容」として抽出された評価節の平均値をまとめたものである。まず、CCM/CCHはJJJの約2倍の評価節の使用が見られ、学習者は単に出来事を描写しているだけではないことが分かった(表2)。さらに、使用された評価節の種類を見ると、JJJ、CCM/CCHともに、心的状態、意見表明、意図の順で評価節を多く使用し、仮説は使用が見られなかった。しかし、最も多く見られた心的状態を表す評価節に関して、その具体的な形式と出現位置を考察したところ、JJJとCCM/CCHに大きな違いが見られた。まず、JJJは18例のうち、4コマ目でケンとマリの驚きを表す「びっくりした」等で表現したのが6例(33.33%)、5コマ目で残念がる気持ちを「がっかりした」等で表現したのが7例(38.89%)であり、心的状態を表す接続節が主に使用されるのはクライマックスの場面に限定されていた。それに対し、CCM/CCHはJJJと同様に驚きを表す使用が14例(29.79%)見られたものの、残念がる気持ちを表すものは2例(4.26%)しか見られなかった。それ以外の使用は、ピクニックへ行くケンとマリの心情を「楽しい」、「嬉しい」「楽しみ」と表した事例が13例あり、物語の盛り上がりを問わず登場人物の心的状態を描写する様子が明らかになった。また、「～を考えました／想像しました」のよう

表2 CCM /CCHとJJJによる評価節 (平均)

	JJJ	CCM/CCH
評価節の意味内容	n=17	n=22
心的状態	1.00	2.23
意見表明	0.84	1.41
意図・目的・願望・希望	0.53	0.73
仮説・推測・推論・予測	0.00	0.00
合計	2.37	4.36

に具体的に登場人物の心情や考えを描写する例が見られたのも特徴的であった。続いて、二番目に多く使用された意見表明を表す評価節の使用について、JJJは、17名中11名が3コマ目を描写する際、「(犬がバスケットに入ったことを)知らずに」「気づかずに」という否定を含む表現を用いていた。犬がバスケットに入ったという出来事をケンとマリが知らないことに言及しているのは、4、5コマ目の出来事の意外性を表すための伏線であると考えられる。一方、CCM/CCHによる使用は、「親しい夫婦」、「綺麗な場所」、「ピクニックはダメになった」、「サンドイッチが美味しそうに見えた」、「犬を連れて行くつもりはなかった」のように、その出来事の描写が物語の進行に必ずしも重要ではない部分で、話者による意見や解釈を述べていた。

4.2 評価表現の出現位置と評価節との共起について

続いて、表3に「発話の主要な内容に対する話者や登場人物の感想や観点を示すもの」として抽出された評価表現の平均値をまとめた。まず、CCM/CCHによる評価表現の使用はJJJよりやや多かったが、意味内容別に見ると異なる傾向が見られた。具体的には、JJJは「てしまう」「られる」(補助動詞)で心的状態を表す事例が最も多く、次いで「突然」(情態副詞)、「全部」(数量詞)等による情報補足、3番目に「せっかく」(陳述副詞)等の発話態度を表す評価表現の使用が多かった。心的状態を表す補助動詞である「てしまう」について、JJJは主に2コマ目と5コマ目で犬がバスケットに入ってしまうという動作と、食べてしまうという動作を描写する際に限定して使用することで物語の伏線とオチを表現していた。それに対しCCM/CCHは、心的状態の使用がJJJの半数にとどまっただけでなく、その出現位置は「おなかがいっぱい、あー逃げ、ちやいました」「パニックになってしまいました」のように、物語に必須でない部分であった。また、物語の冒頭部で先にオチを「てしまう」を用いて述べてしまう事例も見られた。つまり、CCM/CCHはJJJのように評価節を重要な場面で使用し、語りにメリハリをつけることが難しいことが分かった。一方、CCM/CCHは情報補足をJJJの3倍以上と最も多く使用していた。情報補足として使用された評価表現には数量詞、程度副詞、状態副詞等があるが、「ちょっとびっくりしました」「とても残念でした」など程度副詞を表す評価表現と心的状態を表す評価節の共起が目立った。JJJにはこのような使用がほとんど見られなかつたことから、学習者特有の傾向である可能性がある。同様の傾向は陳(2020)の中国人中級学習者にも観察されているが、いずれも登場人物の心情の変化を話し手にアピールすることで物語に起伏をつけようとした可能性がある。

表3 CCM /CCHとJJJによる評価表現(平均)

	JJJ n=17	CCM/CCH n=22
評価表現の意味内容		
心的状態	2.16	1.18
意見表明	0.11	0.00
発話態度	0.42	0.45
情報補足	1.05	3.36
因果・逆接関係	0.26	0.41
合計	4.00	5.41

5. まとめ

本研究を通して、（1）母語話者と比べ、中国語を母語とする上級学習者は評価方略の使用が多い、（2）評価節の出現位置について、母語話者はクライマックスやその伏線を描写する際に評価節を用いるのに対し、学習者は各コマの具体的な内容に限って評価節を使用する傾向がある、（3）評価表現の出現位置と共にについて、母語話者と学習者の使用頻度と傾向は異なり、学習者は情報補足と心的状態を組み合わせることで登場人物の心情の変化を表すことが多い、という3つのことが明らかになった。

参考文献

- (1) 烏日哲 (2012) 「中国語を母語とする日本語学習者の語りの談話における表現と構造—日本語母語話者との比較を通して—」一橋大学、博士論文（未公刊）.
- (2) 小口悠紀子 (2017) 「談話における出来事の生起と意外性をいかに表すか—中級学習者と日本語母語話者の語りの比較—」『日本語／日本語教育研究』第8号, 215-230, 日本語・日本語教育研究会
- (3) 小口悠紀子 (2019) 「日本語学習者の物語発話に現れる評価表現」第4回学習者コーパス・ワークショップ&シンポジウム予稿集
- (4) 迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子 (2016) 「多言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』第6巻3号, 93-110. 国立国語研究所
- (5) 陳真 (2018) 「ナラティブにおける評価構造の使用実態に関する研究—分析に影響する要因に注目して—」『教育学研究ジャーナル』第22号, 21-30.
- (6) 陳真 (2019) 「日本語のナラティブにおける評価方略の分類に関する—考察—抽出基準と分類基準に注目して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第68号, 185-194.
- (7) 陳真 (2020) 「中国人中上級日本語学習者のナラティブにおける評価方略の使用実態—言語形式と評価対象を中心に—」広島大学、博士論文（未公刊）.
- (8) 南雅彦 (2017) 『社会志向の言語学—豊富な実例と実証研究から学ぶ—』くろしお出版
- (9) Hopper, P. J., & Thompson, S. A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56, 251-299.
- (10) Lavob, W. and Waletzkey, J. (1967). Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. In June Helm (ed.), *Essays on the Visual and Verbal Arts*. University of Washington Press, 12-44.

謝辞 本稿は、大学共同利用機関法人人間文化研究機構が所有するデータ集『多言語母語の日本語学習者横断コーパス（通称：I-JAS）』のオンライン公開版による成果の一部です。代表の迫田久美子先生をはじめ、データを提供してくださった協力者・学習者の皆様、収集、文字化、公開作業等に携わられた関係者の皆様に厚く御礼申し上げます。

**複文におけるアスペクト・接続表現の習得と母語の影響：
日本語学習者コーパス I-JAS の「語り」における
日本語・中国語・ベトナム語・英語母語話者の比較**

望月圭子（東京外国語大学）
小柳昇（東京外国語大学）
ファムティイタインタオ（東京外国語大学大学院生）

1. はじめに

本稿の目的は、日本語の「複文におけるアスペクト」及び「複文における接続辞」の習得における学習者の母語の影響の可能性について、中国語・英語との比較を通して、学習困難点を把握し、母語との比較による外国語教授法へつなげることにある。

まず、「ティ(ル)」の習得と母語の影響に関する先行研究として、Sugaya and Shirai(2007)は、動詞の語彙的アスペクト・学習者の母語のアスペクト体系という要因が、日本語の進行相と結果相両方の機能をもつ“-te i(ru)”の習得と関わっていることを論じている。さらに、峯(2015), 峰(2019)では、複文・文脈処理が必要な文脈「ティ(ル)」の習得は超級になっても誤用が残りやすく、文脈「ティ(ル)」の習得と、複文処理が必要な接続辞「ト、バ、タラ、ナラ、ノデ、ノニ、テモ、トキ」等は、共に上級・超級レベルで習得可能であることを示唆している。

同様の現象は、上級・超級レベルの英語学習者・中国語学習者にも観察される。英語学習者については、Newbery-Payton and Mochizuki (2020)は、東京外国語大学で公開している「国際英語・中国語・日本語学習者コーパス誤用検索サイト」

<http://ngc2068.tufs.ac.jp/corpus/>

における上級・超級の英語学習者コーパスを分析し、中国語母語話者と日本語母語話者では、複文のテンス・アスペクトについて、異なる誤用類型がみられるなどを論じている。

中国語学習者についても、Mochizuki et.al, (2015), 望月(2018)では、上記東外大「国際中国語学習者誤用検索サイト」に基づき、中国語の結果アスペクト形式の習得が、上級においても未習得であること、母語の類型によって異なる産出傾向であることを論じている。

本稿では、I-JAS に収録されているストーリーライティングを対象として、日本語母語話者の「語り」と、中国語・ベトナム語・英語の母語話者日本語学習者による「語り」を比較する。まず、ストーリーライティングの対象となる5コマ漫画は、次頁にあげる「ピクニック」というタイトルの漫画である。本稿は、以下の三つの視点から比較分析を行う。

第一の視点は、日本語母語話者は、漫画①から②への展開の語りにおいて、どのような「2つの出来事を関係づける文法形式」を用いているか、という視点である。特に、「接続表現」、進行相・結果相を表す“-te i(ru)”に着目し、日本語母語話者と学習者の産出を比較する。第二に、漫画⑤における語りの落ちの表現について、残念な結果に「能動態・受動態」のどちらが用いられるか、どのような「文末表現」が用いられているかという視点である。

第三に、同じ漫画を中国語及び英語でストーリーライティングしたデータと比較し、日本語の語りの特質とその習得について考察する。

2. 研究対象のデータ

本稿の分析対象は、I-JAS に収録されている、「ピクニック」のストーリーライティングのうち、日本語母語話者、中国語・ベトナム語・英語母語話者各 50 名、計 200 名によるデータである。さらに、独自に収集したデータとして、中国語母語話者 10 名及び英語母語話者 2 名が、それぞれの母語で同じ「ピクニック」のストーリーライティングを行ったデータ¹を分析する。

3. 漫画①②における語りのアスペクトと「接続表現」

漫画①②は、①の「Ken と Mari がピクニックにいくために、サンドイッチを作っている」という出来事と、②の「Ken と Mari が地図を見ている隙に、犬がピクニックバスケットに入り込んだ。」という二つの出来事を描写している。2つの出来事を関係づける文法形式として、“-te i(ru)”形と接続辞の二点に焦点をあてて考察しよう。まず、漫画①②の語りにおける、“-te i(ru)”形と接続辞の使用状況について、日本語母語話者と学習者を比較すると、以下の表 1 及び表 2 のような対比がみられる。



表 1 “-te i(ru)”形の使用状況 各母語話者 50 名

日本語母語話者	中国語母語話者	ベトナム語母語話者	英語母語話者
88%	52%	48%	22%

表 2 複文における接続辞の母語別使用状況

	接続辞	日本語母語話者	中国語母語話者	ベトナム語母語話者	英語母語話者
1	～間に	42% (21例)	2% (1例)	2% (1例)	10% (5例)
2	～隙に	28% (14例)	0% (0例)	0% (0例)	0% (0例)
3	～と	14% (7例)	0% (0例)	0% (0例)	0% (0例)
4	～とき	0% (0例)	42% (21例)	44% (22例)	18% (9例)
5	～ながら	0% (0例)	2% (1例)	2% (1例)	24% (12例)

¹中国語母語話者 10 名は、日本語を理解しない、中国山東省の大学の医学部学生で、ウェブ入力方法により、東京外国语大学大学院生ファン・インルイさんの協力を得て収集された。英語母語話者 2 名は、各イギリス・アメリカ出身の東京外国语大学英語母語大学院生で、日本語能力試験 1 級保持者によるデータである。

表2から読み取れることは、以下の三点である。

I. 日本語母語話者の84%は、「～間に」(42%)、「～隙に」(28%)、「～と」(14%)を使用。

(1) 出かける前に二人が地図を見ている間に、サンドイッチを入れたバスケットに犬が入

ってしました。 (JJJ01-SW1-00010-K)

(2) けんとまりが地図を見てどこに行こうかと話している隙に子犬がバスケットの中に入

り込んでしました。 (JJJ12-SW1-00010-K)

(3) ケンとマリは昼に食べるサンドイッチをバスケットに詰め、今日の行き先を確認する

ために地図を広げていると、二人が飼っている犬のリサ（犬の名前）ちゃんがバスケッ

トの中に入り込んでしました。 (JJJ05-SW1-00020-K)

II. 中国語・ベトナム母語話者は、「～とき」の使用がそれぞれ42%, 44%を占め、英語母

語話者の使用率も18%と観察されるのに対し、日本語母語話者の使用例はゼロである。

(4) ケンとマリが地図を読んでいる（読んでいる）時、その食べ物が入ったバスケットに飛

び込みました(CCH19-SW1-00030-K)

(5) 二人と一緒に地図を見る時、ある犬はバスケットを入りました。 (VVN20-SW1-00010-K)

(6) ケンとマリは地図を見たとき、ケンとマリの犬はピクニックのバスケットを入れまし

た。 (EAU09-SW1-00010-K)

III 英語母語話者で最も多いのは、「～ながら」² (24%) であるが、中国語母語話者・ベト

ナム語母語話者とともに、1例のみであり、日本語母語話者は、使用例はゼロである。

(7) でも、マリとケンは地図を見ながら、犬はバスケットに入ってしまった。

(EUS01-SW1-00020-K)

峯(2019:66)は、“日本語母語話者が「～と」の使用が多いのに対して、「～とき」の使用が多いのは、接続辞表現の習得過程に沿う結果であり、「～と」は仮定的表現で、認知的負荷が高い。さらに、機能的に重なる「～とき」の使用が先行するために習得が遅れるが、習得が進めば、母語話者と同じように「～と」の使用が増えていく”と述べている。

4. 中国語・英語による語りのテンス・アスペクトと「接続表現」

次に、母語の影響について考察しよう。中国語(10名)・英語母語話者(2名)が、同じ漫画を母語で語ったライティングデータのうち、代表例一例ずつを以下に挙げる。

I 漫画①②

(8) a. 今日は二人でピクニックに行く予定です。 (JJJ05-SW1-00010-K)

b. 星期天阿健和玛丽打算去公园野餐。

c. One day, Ken and Mari decided to go on a picnic.

(9) a. ケンとマリは昼に食べるサンドイッチをバスケットに詰め、 (JJJ05-SW1-00010-K)

² 以下の(10a)で述べるように、対応する英語表現がWhile節であるため、While=“～ながら”という英語母語学習者の類推によるものと思われる。

b. 他们愉快地一起做了了₁(-le,完了相)很多好吃的三明治, 并(順接接続詞)将做好的三明治和其他一些食物放进了₁(-le,完了相)一个篮子里。

c. Mari made sandwiches and Ken packed them in the hamper.

(10) a. 今日の行き先を確認するために地図を広げていると、二人が飼っている犬のリサ(犬の名前) ちゃんがバスケットの中に入り込んでしまいました。 (JJJ05-SW1-00020-K)

b. 他们家的狗狗在旁边很羡慕地看着(zhe 進行相)。准备好野餐篮之后, 他们看着(zhe 進行相)地图, 开始研究要(yao 将然相)怎么去公园。而(Er 接続詞)此时狗狗趁着他们不注意, 一溜烟钻进了了₁(-le,完了相)野餐篮里了₂(-le,パーフェクト相)。

c. They were so busy they didn't notice their dog Rover sneak into the kitchen. While Ken and Mari were looking at a map deciding where to go, Rover jumped into the open hamper.

(10a)では、日本語母語話者は、二つの出来事をつなぐ複文の接続辞として、「～と」を用いていること、残念な出来事の描写に使われる「～してしまう」を用いている。中国語は、文の最後につく接続辞が存在せず、次の文の最初に「そして」に相当する接続詞“而”(Er 接続詞)が来ている。残念な出来事の描写に使われる「～してしまう」は、中国語では、文末に着く“了₂(-le,パーフェクト相)”³で表され、残念な出来事に対する共感性を表している。英語では、二文をつなぐ接続詞として“While”(二つの同時進行の出来事のうち、背景となる出来事の節につく)が用いられている。上掲の表2で、英語母語話者で最も多い誤用タイプ「～ながら」は、“while+節”=“節+ながら”という類推によるという可能性が高い。

漫画③

(11) a. 二人はそのままバスケットを抱えピクニックに出かけました。 (JJJ05-SW1-00040-K)

b. 阿健提着野餐篮和玛丽兴高采烈地来到(u₁(-le,完了相)野餐的目的地。

c. Ken and Mari set off on their picnic.

(12) a. お昼の時間になり、朝二人で準備したサンドイッチを食べようと、バスケットを開けたところ、 (JJJ05-SW1-00040-K)

b. 当⁴ (dang: When) 他们找好了野餐的地点, 打开野餐篮, 正准备好好享受美味

³ 中国語における動詞につく“了₁”(-le,完了相)と文末語氣助詞“了₂”(-le,パーフェクト相)の用法については、望月(1997)を参照いただきたい。

⁴ “当(文)时”で、“～のとき”節を形成する。

的野餐时(~時),

- c. They walked across the grass to a nice spot and Ken put down the hamper.

日本語では、「～ところ」 という接続辞が使われているのに対して、中国語は「～時」に相当する表現、英語では、二文として and で接続されているのみで、日本語の複雑な接続辞の多様性は、中国語・英語には存在しない。

漫画④

(13) a. なんと犬のリサ (犬の名前) が中から飛び出てきました。 (JJJ05-SW1-00040-K)

b. 狗狗突然跳了(-le,完了相)出来, 吓了(-le,完了相)他们一大跳。

c. At that moment, to their surprise, Rover jumped out of the hamper and ran off down the field.

日本語においては、驚きの展開に、「なんと」が接続表現として使われているが、中国語・英語では接続表現ではなく、英語では、副詞節として“to their surprise”が使われるのみで、日本語の接続表現の多様性は、学習者にとって習得がむずかしいことが予測される。

漫画⑤

(14) a.二人は驚き、あわてて中身を確認すると腕によりをかけたサンドイッチ (サンドイッチ) はみごとに 食べられて(受動態) しまっ ていました。 (JJJ33-SW1-00040-K)

b. 更糟糕的是(モダリティ副詞：残念なことに), 打开篮子一看 (見てみると), 原本准

备大快朵颐的美食都被 (bei 受動態標識) 狗狗糟蹋得 (de 結果補語) 一塌糊涂, 他们

也只能望篮兴叹了(-le₁完了相+ -le₂文末パーフェクト語氣助詞)。(サンドイッチが食べられてしまったという受身表現+パーフェクト語氣助詞で感情移入を示している)

c. Ken and Mari looked into the hamper in despair. Rover had eaten the picnic food they had lovingly prepared! (主語の転換, 視点が Ken and Mari から犬 Rover に移り能動文。感情移入の表現ではなく、文末の!が驚き・残念を表している程度である)

物語の最後の残念な結果として、日本語では、「受動態」「結果相“-te i(ru)”」が用いられ、「読み手と感情を共有する共感性」が表現されている。中国語においても、10名による語りでは、9名が被害の意味を表す受動態を使っている。さらに、文末語氣助詞として、“了(-le₁完了相+ -le₂文末パーフェクト語氣助詞)”という、「完了+パーフェクト」の複合的意味を表す文末表現が用いられている。

ベトナム語と中国語は、類似する言語であり、表2で示したように、日本語習得状況もかなり類似している。ベトナム語においても、漫画⑤の語りは、「完了+動詞+パーフェクト」形式 <đã + V + ròi>が使われ、被害の受動マーカーbij を使った受動態が好まれる。

5. 結び

南(2018)によれば、I-JAS「ピクニック」ストーリーライティングにおける日本語話者・中国語話者・英語話者による態の使用率は、以下の(15)のとおりで、日本語話者は、主人公に感情移入し視点を置くため、受動態が多いのに対して、英語話者は、動作主に視点を置く能動態が多く、中国語話者は、日英語話者の中間に位置しているようである。

(15) 「ピクニック」のストーリーライティングの態 (南 2018 による)

- a. 日本語母語話者 (JJJ) 50 名 : 視点が主人公に固定される傾向

受動態使用者 40 名 $\chi^2 (1, N = 50) = 18.00, p < .0001$

- b. 中国語話者 (CCM 50 名) : 視点の移動は日英語の中間程度の傾向

受動態使用者 31 名 $\chi^2 (1, N = 50) = 2.88, p < .10$

- c. 英語母語話者 : 能動態の頻度が高い。動作主に視点の傾向。

EAU (オーストラリア) 能動態使用者 14 名 $\chi^2 (1, N = 23) = 1.09, p = .30$

EUS (アメリカ) 能動態使用者 24 名 $\chi^2 (1, N = 27) = 16.33, p < .0001$

南 (2018) の研究は、本稿で比較した日本語・中国語・英語母語話者による母語による「語り」の類型を反映したものであり、日本語・中国語・英語の「態・時制・アスペクト・モダリティ」の体系が、第二言語の語りに影響していることを示している。

南 (2018) が指摘するように、「当該スピーチ・コミュニティで文化的に好まれる表現を選択する能力の養成」も外国語教育の役割であり、I-JAS データを学習者の母語と対照して研究することの価値も、共感性をはぐくむ外国語教育へ貢献するはずである。

参考文献

- (1) 南雅彦(2018)「日本語学習者の「語り」から見えてくる習熟度－語彙・時制・視点－」『I-JAS 第四回学習者コーパス・ワークショップ&シンポジウム－第二言語習得における語彙の役割－予稿集』国立国語研究所主催. 2018年12月22日（土）東京工業大学キャンパス・イノベーション・センター.
- (2) 峯布由紀(2015)『第二言語としての日本語の発達過程・言語と思考の Processability』ココ出版.
- (3) 峯布由紀(2019)「文脈の時間の流れを表すテイルの習得について－日本語の発達段階における位置づけ－」『日本語教育』173号. 61-68. 公益社団法人日本語教育学会.
- (4) 望月圭子(1997)「中国語のペーフェクト相」『東京外国語大学論集』55号. 55 -71.
<http://repository.tufs.ac.jp/handle/10108/23655>
- (5) 望月圭子(2018)「中国語と日本語におけるアスペクト複合動詞の習得－「有界的」認知からみた中国語・日本語双方向学習者コーパスの分析－」『日語偏誤与日語教育研究』3号, 83-100. 浙江工商大学出版社.
- (6) Mochizuki, K. et.al, (2015) "Cross-Linguistic Error Types of Misused Chinese Based on Learners' Corpora". *Computational Linguistics and Chinese Language Processing* 20 (1), 97-113. The Association for Computational Linguistics and Chinese Language Processing. <http://www.aclclp.org.tw/clclp/v20n1/v20n1a6.pdf>.
- (7) Newbery-Payton, L. & Mochizuki, K. (2020) "L1 Influence on Use of Tense/Aspect by Chinese and Japanese Learners of English" *Learner Corpus Studies in Asia and the World4*, 67-93. Kobe University.
- (8) Sugaya,N.&Shirai,Y.(2007) "The acquisition of progressive and resultative meanings of the imperfective aspect marker by L2 Learners of Japanese: Transfer, universals, or multiple factors?" *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1),1-38.

中国語を母語とする日本語学習者による数量表現の使用実態について —学習環境と学習者の日本語能力を分析して—

陳嫌如（静宜大学）

1. はじめに

中国語は日本語と同じように、名詞の数量表示が必ずしも必要というわけではない。一方、中国語の場合は、单数に当たる「一」は部分的に必須であると言われている。

- (1) a. 教室に（一人の）学生がいる。

- b. 教室裡有一位學生。

本発表は、このような違いに着目し、中国語を母語とする日本語学習者の数詞「一」の使用実態を検討し、異なる外国語環境と日本語能力による影響を中心に分析したい。具体的に、陳（2019）の結果を踏まえ、台湾で日本語を勉強した学習者の資料と比較する。

2. 日本語と中国語の数量表現について

2.1 日中両言語の数量表現の異同

单数の形式について、日本語には定番4形式（例：一人の学生が、学生の一人が、学生が一人、学生の一人が）だけでなく、「デ格型（一人で）」、「述部型（学生は一人だ）」、「内訳（一人は学生だ）」など、数量詞が単独で使用される場合もある（岩田 2013）。一方、陳（2007）によれば、中国語は「数詞+助数詞+名詞（QN型）¹」が最も一般的な数量詞の形式であるが、「名詞+数詞+助数詞（NQ型）」も全くないというわけではない。たとえば、「書買了三本、筆買了兩支（本を三冊買い、ペンを二本買った）」など強調や限定など特別な意味を表す場合、名詞が数量詞の前に置かれる形式が使用される。

形式の側面から見ると、日本語の数量詞の形式の数の方が多い。使用的側面から見ると、單一の個体の存在を表すのに、日本語では、「一」が任意的であるのに対し、中国語（の一部）では、单数記号が必須であるという違いがある。よって、中国語話者の日本語学習者が日本語話者より「一」を多く使用すると予想できる。特に、中国語での無標の数量形式「QN型」の割合が高く、過剰に使用されるのではないかと考えられる。

2.2 中国語母語話者を対象とする日本語数量詞の研究

コーパスを用いた中国語話者の日本語学習者の单数表現を検討した研究は、倉品（2009）と陳（2019）がある。倉品（2009）は中国語話者の作文（対訳データベース）から、負の転移が予測された「N+の十一十助数詞」と「副詞としての「一+助数詞」」の使用においては、予想通り誤用が観察されたと報告されている。陳（2019）では、『多言語母語の日本語横断コーパス』のCCM学習者の産出を分析した結果、中国語話者（CCM）が「QN型」が多く、「NQ型」が多い日本語話者と異なることが報告されている。誤用に関しては、中国語の「個（もの

¹ 岩田（2013）では、助数詞をQ、名詞をN、助詞をCで略称し、「1QのNC型」、「Nの1QC型」、「NC1Q型」、「N1QC型」を定番4形式と呼んでいる。本発表は中国語の数量表現と合わせ、「数量詞+名詞」の表現を「QN型」、「名詞+数量詞」の表現を「NQ型」と呼ぶことにする。

を表す助数詞)」の影響と見られた「助数詞の誤選択²」が一番多かったという。しかし、倉品（2009）での調査対象者のレベルが公開されていない。陳（2019）では、学習者の日本語能力による影響を分析したが、どんな場合に、母語話者の使用と異なる「形式の混同」や数量詞の「過剰使用」が現れるかは不明である。本発表は、以下の課題を設けたい。

- (2) 異なる外国語学習環境の中国語話者による単数表現に同じ使用（誤用）傾向が見られるのか。もし学習環境を問わず、日本語学習者に共通な傾向が見られるとすれば、日本語能力が上がるにつれて、どのような特徴が観察できるのか。

3. 調査概要

本発表は『多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）』の中国語話者（CCM）50名を対象に分析した陳（2019）を再検討した上で、同じ外国語環境であるが、調査地が台湾の言語資料 CCT（50名）との異同を分析する。中国語母語の JFL 学習者は学習地が異なっても用傾向と誤用のパターンが類似していれば、JFL 環境の学習者には共通の傾向があると推測できる。

学習者の日本語能力は「Japanese Computerized Adaptive Test (J-CAT)」日本語テストの成績によって区別されている。使用するデータは、インタビューや会話、ロールプレイ（2課題）、ストーリーテリング（口頭と作文各2課題ずつ）である。正誤判定は3名の母語話者によって下された。また、同じ課題を遂行した日本語話者（JJJ）50名のデータも比較対象として使用されている。資料の詳細は表1の通りである。

表1：分析資料の詳細

資料／人数	調査地	J-CAT 成績	産出語数 ³	「一」の使用数	分析対象
CCM 50 名	中国	103 点～354 点 平均：235 点	153,075 語	117 語	中級 26 名 上級 19 名
CCT 50 名	台湾	188 点～321 点 平均：251 点	149,093 語	132 語	中級 20 名 上級 21 名
JJJ 50 名	日本	関東圏在住	246,459 語	205 語	49 名

4. 結果と分析

4.1 使用傾向と学習環境・レベルとの関わり

学習環境とレベルを問わず、中国語話者は日本語の「QN型」の使用が多かった。それに対し、日本語話者は、「NQ型」の割合が「QN型」とほぼ同じであるため、使用形式に関しては、学習者が日本語母語話者のそれと異なっていることが分かった。これは、母語の数量詞形式に影響されている可能性があると考えられる。

学習レベルが上がるにつれて、CCM 学習者による「NQ型」の使用が増え、日本語話者の使用傾向に近づいてきたと見られる。しかし、CCT 学習者の場合は、レベルを問わず「NQ型」は「QN型」に続く多く使用されている形式ではあるが、上級学習者の「NQ型」の割合

² 陳（2019）は「量詞の誤選択」と名付けたが、本研究では、「助数詞の誤選択」と呼ぶことにする。

³ 絵描写課題の語数が含まれていない。

が中級学習者を下回っているため、レベルが上がることで、「NQ型」の使用率も増えたとは言えない。さらに、CCM も CCT も上級になっても、依然として「QN型」の使用に傾いている。

表 2：中国語母語の学習者と日本語母語話者の使用傾向 [使用数（割合）]

		QN型	NQ型	デ格	内訳	述部	その他	慣用
中 級	CCM	21(31%)	6(9%)	16(24%)	15(22%)	3(4%)	6(9%)	1(1%)
	CCT	14(29%)	12(25%)	4(8%)	4(8%)	4(8%)	7(15%)	3(6%)
上 級	CCM	23(47%)	10(20%)	4(8%)	3(6%)	3(6%)	5(10%)	1(2%)
	CCT	33(39%)	13(15%)	10(12%)	11(13%)	8(10%)	6(7%)	3(4%)
JJJ		42(20%)	44(21%)	20(10%)	33(16%)	35(17%)	23(11%)	8(4%)

4.2 誤用・不自然な使用について

陳 (2019) では、CCM 学習者の誤用として、「助数詞の誤選択」、「形式の混同」、数量詞の「過剰使用」といったタイプを挙げている。今回の CCT 学習者の資料においても観察できた。学習環境が異なるにも関わらず「助数詞の誤選択」の割合が一番高かった。

【助数詞の誤選択】

(3) *一つ犬は [→一匹の犬が] 彼達のバスケットに飛び込んでいました。

(CCM48-ST1 上級)

(4) *犬が一つ [→犬が一匹] います。(CCT33-ST1 中級)

【形式の混同】

(5) 日：観光地で有名な所はありますか。学：??一つの場所はとても有名です。

(CCM18-I 中級) [→有名な所は一つあります。] (陳 2019、一部改変)

(6) 日：映画は（見ていますか）。学：映画は、??一つの映画は最近見たいです。

(CCT40-I 中級) [→最近見たい映画は一つだけあります。]

【過剰使用】

(7) 夜、??一つのこの映画を見て、全然眠りませんでした。(CCM43-I 中級)

[→ {この映画／このような映画／ホラー映画} を見て…] (陳 2019、一部改変)

(8) せっかくピクニック使用に作った??サンドイッチが全部1つも [→サンドイッチが {全部／一つも}] 残ってない… (CCT27-ST1 上級)

CCM 中級学習者は「助数詞の誤選択」が多く、上級学習者は「形式の混同」が多かった。それに対し、CCT 中級学習者は、「助数詞の誤選択」と共に「形式の混同」も多く観察されたが、上級学習者は「助数詞の誤選択」の割合が依然として高かった。つまり、日本語能力が上がるにつれ、誤用のパターンが変わり、また、同じ中国語話者でも、学習環境が異なることで、誤用の傾向も変わる可能性が窺われる。

4.3 学習者の「QN型」数量表現の特徴

次に学習者が頻繁に使用した「QN型」と母語話者の使用との違いについて検討する。

滕 (2015) では、中国語母語の日本語学習者は新情報の導入として存現文に数詞「一」を

付ける傾向があるのに対し、日本語話者は「一」を使用しないことが指摘されている。CCM、CCTの資料でも、次のようにあるものが存在するかという質問への返事として、「QN型」の不自然な使用が見られた。

(9) 日：観光地で有名な所はありますか。学：??一つの場所はとても有名です。

[→有名な場所は一つあります／ある場所はとても有名です] (CCM18-I 中級)

(10) 大甲では??一つ有名なお店がその太陽餅の専門店です。[→大甲に有名な太陽餅の専門店が一つあります／大甲で有名な店は太陽餅の専門店です] (CCT15-I 上級)

岩田（2013）では、日本語の数詞「一」は二以上と違って、旧情報を再び指示示す機能を持たないと述べられている。陳（2019）では、中国語話者が既出の指示対象（旧情報）を再び指す場合に、「1QのNC型」の誤用が観察されたと述べたが、このタイプの「過剰使用」は CCT 学習者の資料においても観察できた。

(11) (ケンとマリーは) 地図を研究する時、犬がそっとバスケットに入ってしまった。(中略)

ケンは蓋を開けて、食べ物を出そうと思って、パット??一匹の犬が [→その犬は／犬は] 走ってしまった。 (CCM11-SW1 上級)

(12) 主任も私にこの留学のチャンスをくれました。??一人の主任 [→その主任／主任] が大好きです。 (CCT19-I 上級)

5. まとめと今後の課題

学習環境とレベルを問わず、中国語話者の「QN型」の使用が多く、上級学習者による「NQ型」の使用が「QN型」に続き多かったが、上級になっても、「QN型」の使用に傾いていることがわかった。学習環境とレベルが異なることで、学習者の誤用のパターンに違いが見られたが、全体として「助数詞の誤選択」が一番多かった。また、あるもの的存在について述べたり、質問に対して答えたりする際の「新情報の導入」及び「旧情報の再導入」の場合、「一」の誤用が観察された。これらは中国語話者特有の誤用かどうかについて、今後ほかの母語の学習者を対象に更に調査する必要がある。

参考文献

- (1) 岩田一成（2013）『日本語数量詞の諸相—数量詞は数を表すコトバか』くろしお出版
- (2) 倉品さやか（2009）「「一」を含む数詞節の習得—中国語母語日本語学習者の作文データに基づく調査—」『語学プログラム ワーキングペーパー』17, 39-48.国際大学
- (3) 陳嬿如（2019）「中国語母語話者による「一」を含む数量詞の産出に関する研究—数量表現における日中両言語の異同を焦点に—」『台灣日語教育學報』32, 249-275.
- (4) 陳力衛（2007）「数量表現における日本語の対照研究」彭飛（編）『日中対照言語学研究論文集』, 185-202. 和泉書院
- (5) 滕小春（2015）「日中数量詞用法の違いと中国人日本語学習者の誤用—存現文において—」『北研学刊』11, 146-153.

付記：本発表は静宜大学学術研究計画「以中文為母語之日文學習者的數量詞相關研究—探討日文學習的普遍性與個別性—」（課題番号：PU108-11100-A07）の成果の一部である。

英語を母語とする学習者の日本語の文法的複雑さ —名詞修飾表現の場合—

堀内仁（国際教養大学専門職大学院）

1. はじめに

本研究の目的は、英語を母語とする日本語学習者の話し言葉・書き言葉に見られる文法的特徴のうち、名詞修飾表現に注目し、その文法的複雑さの一端を明らかにし、学習者の熟達度レベルとの関係、話し言葉と書き言葉の違い、日本語母語話者との違いについて考察することである。

2. 先行研究と研究課題

2.1 話し言葉と書き言葉の文法的複雑性

本研究の中心テーマである文法的複雑さ(grammatical complexity)は、学習者言語の複雑さ(Complexity)・正確さ(Accuracy)・流暢さ(Fluency)に関する CAF 研究の一部として、第二言語習得研究 (SLA) の分野で活発に研究されてきた (Wolfe-Quintero et al. 1998, Ellis and Barkhuisen 2005, Housen et al. 2012)。

従来、文法的複雑さの研究では、その複雑さをどう定義し、どう測定するかという問題が争点であった。多くの研究では、T 単位(T-unit)と呼ばれる言語単位の長さや、文中の従属節の数などを測定することが多く行われてきたが、Biber et al.(2011)が T 単位の長さや従属節数により測定される節の複雑さは話し言葉の特徴であり、書き言葉では（名詞）句の複雑さを研究対象とすべきであることを主張した。以来、特に第二言語作文の文法的複雑さの研究では、英語を中心として特に名詞句の複雑さや、きめ細かな指標に目が向けられるようになった(Lu 2011, Taguchi et al. 2013, Liu & Li 2016, Kyle & Crossley 2018)。

日本語教育においても文法的複雑さの研究は行われてきた(田丸他 1993, 石橋 1997, Lee 2006, Iwashita 2006, Hirotani 2013)ものの、管見では、節の複雑さの測定が中心であり、（名詞）句の複雑さに注目したものは見当たらない。そこで本研究では、上記の研究の流れを汲み、日本語学習者言語の文法的複雑さのうち、特に名詞修飾表現の複雑さの分析を行い、熟達度別の違い、日本語母語話者との違い、話し言葉と書き言葉の違いについて考察する。

2.2 研究課題

以上のような先行研究の流れを踏まえ、本研究では以下のような研究課題を設定する。1) アカデミックライティングのようなフォーマルな書き言葉だけでなく、日常的な場面の描写のような書き言葉でも、名詞修飾表現の文法的複雑さにおいて話し言葉との違いが見ら

れるか。また、違いがあるならどのような違いか。2) 名詞修飾表現の文法的複雑さは熟達度レベルごとに違いがあるか。また、違いがあるならどのような違いか。3) 上級学習者と日本語母語話者との間に違いはあるか。また、違いがあるならどのような違いか。

3. 調査方法

3.1 データ

本研究では I-JAS の 2 つのストーリーテリング (ST1, ST2) と 2 つのストーリーライティング (SW1, SW2) のうち、英語を母語とする学習者 50 名分、日本語母語話者 50 名分を資料として用いた。ストーリーテリングもストーリーライティングも、4~5 コマの同じイラストを見て、ストーリーを考え、それを話したり、書いたりしてもらうというタスクを与えて得られたデータである。ST1・SW1 では、主人公のケンとマリが「ピクニック」をしたときに起きた出来事を、ST2・SW2 では、同主人公たちの家で起きた「鍵」に関するエピソードを描写することになっている。なお、英語を母語とする学習者データには J-CAT のレベルを付与し、レベル別に分類できるようにした。レベル別の内訳は、上級前半 2 名、中級後半 12 名、中級 16 名、中級前半 13 名、初級 7 名である。

上記のデータの検索には、I-JAS 検索用オンラインツールの中納言を用い、「(述語の) 連体形+名詞」の語列を検索することにより、名詞修飾表現を抽出した。

3.2 量的調査

本研究では、以下のような量的調査を行った。1) 名詞修飾率：「修飾された名詞総数÷名詞総数×100」で名詞修飾率を求める。これによりデータ中の名詞のうち、何パーセントの名詞が修飾される傾向にあるかが分かる。2) 話者一人当たりの名詞修飾使用数：「連体形出現数÷話者総数」で一つのストーリー描写に各話者が平均的にいくつぐらい名詞修飾表現を使ったか知ることができる。3) 名詞修飾の長さ：中納言でキーを名詞、前方共起 1 を連体形として得たデータのうち、目視で前文脈とキーの名詞の関係から名詞修飾部を特定し、その形態素数を数える。名詞修飾部の特定に関して、学習者言語であるため、主題の「は」が連体修飾節や名詞節内に現れても、それを含む名詞句が意味的に節を構成する要素と見做される限り、除外しなかった。一方、ST のデータに含まれる多くのフィラー（例：あのー）や繰り返し・言い淀みの表現などは除外した。

4. 調査の結果¹

4.1 名詞修飾率

名詞修飾要素が名詞の前に立つ名詞修飾率は以下の表 1 の通りである。表 1 が示すように、話し言葉の ST1・ST2 では、書き言葉の SW1・SW2 に比べて、名詞修飾要素の名詞に対する割合が相対的に低く、名詞修飾が話し言葉というより書き言葉の特徴であること

¹ 以下、表中の EST, ESW は英語を母語とする学習者、JST, JSW は日本語母語話者のデータを示す。

を示している。

表1 英語母語話者の話し言葉・書き言葉における名詞修飾率

EST1	出現数	ESW1	出現数
名詞	1296	名詞	1125
名詞修飾要素	311	名詞修飾要素	394
名詞修飾率	24%	名詞修飾率	35%
EST2	出現数	ESW2	出現数
名詞	1131	名詞	1005
名詞修飾要素	164	名詞修飾要素	212
名詞修飾率	15%	名詞修飾率	21%

4.2 一人当たりの名詞修飾使用数

4.2.1 日本語母語話者との比較

一つのストーリー描写に各話者が平均的にいくつぐらい名詞修飾表現を使ったかについて、英語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者を比較した結果を表2に示す。

表2 英語母語話者と日本語母語話者の一人当たりの名詞修飾使用数

	連体形	連体形／人	EST1:JST1		連体形	連体形／人	ESW1:JSW1
EST1	66	1.32	27%	ESW1	95	1.9	35%
JST1	177	3.54	73%	JSW1	179	3.58	65%
計	243			計	274		
	連体形	連体形／人	EST2:JST2		連体形	連体形／人	ESW2:JSW2
EST2	44	0.88	24%	ESW2	97	1.94	38%
JST2	138	2.76	76%	JSW2	158	3.16	62%
計	182			計	255		

表2から、ST1・SW1、ST2・SW2 いずれも、英語を母語とする学習者に比べて、日本語母語話者の方が一人当たりの名詞修飾使用の割合が大きいこと、英語を母語とする学習者も日本語母語話者も、STより SWでの一人当たりの名詞修飾使用が多いことがわかる。また、連体形総数に対する英語母語話者と日本語母語話者の連体形数比を見ると、SWにおいて、英語を母語とする学習者一人当たりの名詞修飾使用は日本語母語話者以上に増えることも見て取れる（ESW1はEST1より8%増、ESW2はEST2より14%増）。

以上の結果、書き言葉では、学習者も母語話者同様（時には、母語話者以上に）名詞修飾表現を多用すると言える。

4.2.2 レベル別の比較

次に、一つのストーリー描写に各話者が平均的にいくつぐらい名詞修飾表現を使ったかについて、英語を母語とする日本語学習者をレベル別に比較した結果を表3に示す。

表3 英語母語話者各レベルの一人当たりの名詞修飾使用数

EST1	連体形／人	Cf. JST1	ESW1	連体形／人	Cf. JSW1
上級前半	3.5	3.54	上級前半	3	3.58
中級後半	2.2		中級後半	3	
中級	1.4		中級	2.3	
中級前半	0.8		中級前半	1	
初級	0		初級	0.4	
EST2	連体形／人	Cf. JST2	ESW2	連体形／人	Cf. JSW2
上級前半	1.5	2.76	上級前半	8	3.16
中級後半	1.5		中級	2.31	
中級	1.1		中級後半	2.08	
初級	0.4		中級前半	1	
中級前半	0.2		初級	0.86	

表3から、ほぼレベルと一人当たりの連体形数は対応しており、STでもSWでもレベルが高いほど連体形数は多くなる傾向が見て取れる。但し、ST2では初級の方が中級前半より、SW2では中級の方が中級後半より連体形数がやや多く、SW1では上級前半と中級後半が同数であった。また、上級前半のSW1を除き、STとSWの比較においては、どのレベルでもSTよりSWの方が一人当たりの連体形数が上回っている。なお、上級前半の英語を母語とする学習者と日本語母語話者の一人当たりの連体形数を比較すると、ST1, SW1ではかなり前者が後者に近づき、SW2では前者が後者を大きく上回ることがわかる。

以上の結果、レベルが上がるにつれ、話し言葉でも書き言葉でも英語を母語とする学習者は名詞修飾表現を多用するようになり、その傾向は話し言葉より書き言葉で顕著であり、上級学習者は母語話者同様またはそれ以上に名詞修飾表現を多用することがあると言える。

4.3 名詞修飾表現の長さ

名詞修飾表現の長さを測るため、名詞修飾構造中の形態素（語）数を調べた結果を表4に示す。表4から、STもSWも、英語を母語とする学習者一人当たりの修飾語数は、例外なくレベルが上がるにつれて増えることがわかる。また、STとSWの比較では、SW1の上級前半を除き、いずれのレベルにおいても、SWの方がSTより名詞修飾構造中の語数が多くなる。特に、EST2とESW2との語数の差は全体的に倍以上離れている。

表4 名詞修飾構造中の形態素（語）数

EST1	修飾語数	修飾語／人	ESW1	修飾語数	修飾語／人
上級前半	60	30	上級前半	40	20
中級後半	167	13.9	中級後半	195	16.3
中級	103	6.4	中級	187	11.7
中級前半	43	3.3	中級前半	62	4.8
初級	0	0	初級	12	1.7
計	373	7.46	計	496	9.92
EST2	修飾語数	修飾語／人	ESW2	修飾語数	修飾語／人
上級前半	18	9	上級前半	88	44
中級後半	93	7.8	中級後半	149	12.4
中級	65	4.1	中級	136	8.5
中級前半	9	0.7	中級前半	47	3.6
初級	3	0.4	初級	13	1.9
計	188	3.76	計	433	8.66

以上の結果、レベルが上がるにつれ、話し言葉でも書き言葉でも英語を母語とする学習者は名詞修飾表現を拡張するようになり、その傾向はレベルに関わらず話し言葉より書き言葉で特に顕著になると言える。

5. 分析と考察

以上の結果に基づき、英語を母語とする学習者の日本語の文法的複雑さに関して、2.2の研究課題への答えは以下のようにまとめられる。まず、日常的な場面描写であっても、書き言葉の方が、名詞修飾率、一人当たりの名詞修飾数、名詞修飾表現中の語数において、対応する話し言葉より複雑である。次に、学習者の熟達度レベルごとにも違いがあり、レベルが高いほど、一人当たりの名詞修飾数や名詞修飾表現中の語数の点で複雑になる。このレベル間の違いは書き言葉の方が顕著だが、話し言葉にも見られる。最後に、上級学習者と日本語母語話者の違いであるが、書き言葉における一人当たりの名詞修飾数についていえば、上級学習者は日本語母語話者とほぼ同程度の複雑さを示す。

以上、本研究では、Biber et al.(2011)の主張の妥当性が、第二言語としての日本語にも、また非フォーマルな書き言葉にも認められることを検証したが、今後は更に厳密な統計分析を行い、名詞修飾構造の深さに関する質的な研究にも発展させていきたい。

参考文献

石橋玲子(1997)「第1言語使用が第2言語の作文に及ぼす効果：文の流暢性と複雑さの観

- 点から」『言語文化と日本語教育』13号, 67-77.
- 田丸淑子・吉岡薰・木村静子(1993) 「学習者の発話に見られる文構造の長期的観察」『日本語教育』81号, 43-54.
- Lee 凪子(2006) 「留学生の書く日本語意見文の分析－日本人学生との比較において－」『立命館法学 別冊ことばとそのひろがり(4)』399-412
- Biber, D., Gray, B., & Poonpon, K. (2011) Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL Quarterly*, 45-1, 5-35.
- Ellis, R. & Barkhuisen, G. (2005) *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirotani, M. (2013) Syntactic complexity development in L2 writing: A longitudinal study using blog corpora. *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 16, 142-159. Tokyo: Bonjinsha.
- Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I.(eds.)(2012) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Iwashita, N. (2006) Syntactic complexity measures and their relation to oral proficiency in Japanese as a foreign language. *Language Assessment Quarterly*, 3-2, 151-169.
- Kyle, K. & Crossley, S.A. (2018) Measuring syntactic complexity in L2 writing using fine-grained clausal and phrasal indices. *The Modern Language Journal*, 102-2, 333-349.
- Liu, L. & Li, L. (2016) Noun phrase complexity in EFL academic writing: A corpus-based study of postgraduate academic writing. *The Journal of Asia TEFL*, 13-1, 48-65.
- Lu, X. (2011) A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, 45-1, 36-62.
- Taguchi, N., Crawford, W., & Wetzel, D.Z. (2013) What linguistic features are indicative of writing quality? A case study of argumentative essays in a college composition program. *TESOL Quarterly*, 47, 420-430.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H-Y. (1998) *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.

謝辞

本研究はJSPS科研費 JP18K00690の助成を受けたものです。

日本留学で名詞修飾の習得が進むのか —ストーリー描写における使用に基づく分析—

徐乃馨（東京都立大学）

1. はじめに

日本語学習者が中上級になるにつれ、複数の文から談話を構成させる必要がある。その際、接続詞や接続助詞を駆使し、文と文をつなげることが重要視されてきた。しかし、接続詞、接続助詞で短文をつなげたとしても、談話として結束性を感じにくく、場合によつては拙い印象を与えてしまうことがある。

一方、接続詞、接続助詞のほか、これまで十分に注目されてこなかった名詞修飾にも談話を展開させる機能がある（増田 2001）。名詞修飾を用いることにより、接続詞、接続助詞だけでは実現できないような、談話の結束性を上げることができると考えられる。しかし、学習者による名詞修飾の使用は、中上級になんでも難しいとされている（徐 2019a）。そのため、名詞修飾の使用を促すため、その影響要因を明らかにする必要がある。

本研究は、I-JAS を用いて、ストーリー描写における日本語学習者の名詞修飾の使用を調査し、学習環境の影響を分析したい。

2. 先行研究

名詞修飾の使用は、中上級になんでも難しく、母語の影響（徐 2019a）、作業課題の影響（徐 2019b、印刷中）、習熟度の影響（徐印刷中）などがあるとされている。しかし、これらの先行研究は調査対象者が JSL 学習者のみであるか（徐 2019a）、JFL 学習者のみであるか（徐 2019b）、または学習環境を統制されていない（徐印刷中）ため、学習環境の影響があるかが不明である。

学習環境の影響を検証した研究は他の言語項目を対象に数多く行われてきており、JFL 学習者と JSL 学習者の間に習得の傾向に違いがあることが支持されることが多い。

名詞修飾の習得に関しては、中級から上級になるにつれ、名詞修飾の使用が増加する傾向にある（徐印刷中）が、その増加幅は JFL 学習者と JSL 学習者とで、違いがあるのだろうか。JSL 学習者は日本でより多くのインプットを受けると考えられるため、JFL 学習者と比べ、より多くの名詞修飾を使用する可能性がある。また、習熟度が上がるにつれ、JSL 学習者は JFL 学習者と比べ、より大幅に名詞修飾の習得が進むのだろうか。

3. 研究課題

本研究は上述の学習環境が名詞修飾の使用に与える影響を検証するため、二つの調査を行い、JFL 学習者、JSL 学習者、日本語母語話者の比較を通して、名詞修飾の使用傾向について、以下の 2 点を明らかにする。

[課題 1] JFL 学習者と JSL 学習者とで、名詞修飾の使用傾向が同じか。

[課題 2] 中級学習者と上級学習者とで、日本留学による名詞修飾の変化が同じか。

4. 分析方法

4.1 使用データ

調査では、学習者の母語、習熟度、作業課題、学習環境を統制可能な I-JAS を利用し、調査を行う。具体的には、I-JAS の第四次公開データに収録されている日本語母語話者 JNS と中国語母語話者 CNS などの学習者によるストーリライティング SW2 のデータを用いる。

課題に使用された 4 コマ漫画「鍵」は、①主人公である男性ケンが鍵を持たずに帰宅し、②寝ている妻を起こそうと試みるが、妻が起きず、③梯子を使って 2 階から入ろうとしているところを、警察に見つかったが、④幸い妻が起きて誤解が解けたというものである。学習者は「鍵」というタイトルと「ケンはうちの鍵を持っていませんでした」に続けてストーリーを書くよう指示されている（迫田ほか 2016）。

4.2 分析対象と手続き

本研究の分析対象は、大関（2008）などの先行研究を参考に、①修飾成分が節である、即ち名詞修飾節、②格関係がある、即ち「内の関係」のものとする。①節であるか否かの基準は、日本語記述文法研究会（2009）で規定された節以外、語による修飾のうち、動詞による修飾も含むこととする¹。②格関係があるか否かの基準は、單文に戻せるかどうかである。また、本研究における限定的名詞修飾、非限定的名詞修飾の基準は、名詞修飾を取り除いて、被修飾名詞が指示する内容の外延に変化があるかどうか、そして、名詞修飾を、被修飾名詞を集合から取り出す条件を考えた場合、その条件を満たさない補集合が存在するかどうかである。

手続きとしては、まず、学習者が産出した作文より分析対象の名詞修飾を抽出する。次に、取り出された名詞修飾を限定的名詞修飾と非限定的名詞修飾に分類する。最後に、名詞修飾、限定的名詞修飾、非限定的名詞修飾の使用頻度を集計し、統計検定を行う。

5. 調査 1：中級学習者と上級学習者の比較

先行研究では、中級から上級になるにつれ、名詞修飾の使用が増えると報告されているが、JSL 学習者と JFL 学習者とで、増え方に違いがあるのだろうか。日本でより多くのインプットを受ける JSL 学習者は JFL 学習者と比べ、名詞修飾の使用がより大きく増加するのだろうか。

調査 1 では、JFL 上級、JSL 上級、JFL 中級、JSL 中級各 11 名の学習者を選出し、無作為で 11 名の日本語母語話者を抽出している。JFL 学習者は、①日常生活における日本語の使用や、②日本渡航歴がない海外教室環境の学習者である。JSL 学習者は、日本国内教

¹ 動詞による修飾のうち、「テ形+の」（酔っぱらっての凶行）タイプは対象外とする。

室環境の学習者である。また、JFL と JSL の間に、中級と上級それぞれにおいて J-CAT 合計得点及び SPOT 得点両方に、平均値に有意差がないように統制している。

調査の結果、上級学習者は中級学習者より多くの名詞修飾を使用し、中級学習者、上級学習者のいずれも、JFL 学習者と JSL 学習者とで名詞修飾の使用に大きな差がないことがわかった（表 1）。

表 1 調査 1 の結果：一人あたりの使用頻度 (SD)

(人数)	中級		上級		—
	JFL (11)	JSL (11)	JFL (11)	JSL (11)	
名詞修飾	0	0.18 (0.39)	0.55 (0.99)	0.73 (0.96)	2.18 (1.19)
限定的名詞修飾	0	0	0.27 (0.62)	0.36 (0.48)	0.36 (0.48)
非限定的名詞修飾	0	0.18 (0.39)	0.27 (0.45)	0.36 (0.48)	1.82 (0.94)

学習者の名詞修飾の使用の影響要因を明らかにするため、2 環境 (JFL・JSL) × 2 習熟度 (上級・中級) の 2 要因分散分析を行った結果、名詞修飾、限定的名詞修飾、非限定的名詞修飾のいずれも、JSL 学習者と JFL 学習者の間に有意差が認められなかった（名詞修飾： $F(1,43)=0.65, n.s.$, 限定的名詞修飾： $F(1,43)=0.14, n.s.$, 名詞修飾： $F(1,43)=0.13, n.s.$ ）。そして、名詞修飾と限定的名詞修飾は、上級学習者は中級学習者より使用頻度が有意に高いが（名詞修飾： $F(1,43)=5.81, p<.05.$, 限定的名詞修飾： $F(1,43)=6.62, p<.05.$ ）、非限定的名詞修飾は、上級学習者と中級学習者の間に有意差がないことがわかった ($F(1,43)=3.57, n.s.$)。名詞修飾、限定的名詞修飾、非限定的名詞修飾のいずれにおいても、学習環境と習熟度の交互作用が見られなかった。

調査 1 の結果から、名詞修飾の使用に、学習環境より習熟度の影響がより顕著であることがわかった。

6. 調査 2：中国語母語話者（中級）の場合

調査 1 では、学習者の習熟度のみを統制し、母語の統制が不十分であるため、調査 2 では、習熟度と母語両方を統制し、名詞修飾の使用に学習環境の影響を更に検証を進める。

調査 2 の対象者の選出方法は以下の通りである。学習者は、中級レベルの中国語母語話者に統制した。具体的には、I-JAS の教室学習者のフェイスシートの情報に基づき、①出身国が中国である、②母語が中国語である、③J-CAT 合計得点及び SPOT 得点両方が中級である、の 3 つの条件で、JFL 学習者 2 環境各 20 名、JSL 学習者 20 名を選出している。日本語母語話者 JNS は無作為で 20 名を抽出している。

JFL 学習者は日本渡航歴がない中国教室環境の学習者である。また、1 環境による偶然的原因の影響を回避するため、2 環境 (2 つの調査地) から学習者を選出しており、便宜上 JFL1 学習者、JFL2 学習者で示す。JSL 学習者は日本国内教室環境の学習者である。また、JFL1、

JFL2 と JSL の間に、J-CAT 合計得点及び SPOT 得点両方において、平均値に有意差がないように統制している。

調査の結果、名詞修飾の使用が一人当たり 2 回近くある JNS と比べ、JFL1 学習者、JFL2 学習者、JSL 学習者に共通して、名詞修飾の使用が非常に少なく、JFL1 学習者は JSL 学習者と同程度の使用が見られる（表 2）。

表 2 調査 2 の結果：一人あたりの使用頻度 (SD)

(人数)	JFL1 (20)	JFL2 (20)	JSL (20)	JNS (20)
名詞修飾	0.30(0.56)	0.05(0.22)	0.40(0.92)	1.90(1.10)
限定的名詞修飾	0.15(0.48)	0.00(0.00)	0.00(0.00)	0.35(0.48)
非限定的名詞修飾	0.15(0.36)	0.05(0.22)	0.40(0.92)	1.55(0.87)

JFL1、JFL2、JSL の 3 群で比較分析するため、クラスカル・ウォリス検定を行った結果、名詞修飾、限定的名詞修飾、非限定的名詞修飾すべての使用頻度において、有意差が見られなかった（名詞修飾： $H(2)=3.57$, n.s., 限定的名詞修飾 $H(2)=4.07$, n.s., 非限定的名詞修飾 $H(2)=3.21$, n.s.）。

調査 2 の結果から、中級レベルの中国語母語話者は、学習環境がその名詞修飾の使用に影響を与えないと考えていいだろう。

7. 考察

7.1 学習環境による影響があるのか

二つの調査に共通して、学習環境による影響が見られなかったという結果は、JSL 学習者は JFL 学習者より多くの名詞修飾を使用するという予想を裏切る。

なぜこのような結果になったのだろうか。インプットから産出まで、多くの過程を踏まなければならない。VanPattem のインプット処理アプローチによれば、第二言語習得のプロセスは、「input—①→intake—②→developing system—③→output」の 3 つあると考えられる（白畑ほか 2010）。つまり、インプットの増加がアウトプットの増加につながらないということは、少なくとも①インテイク (intake) されない、②発達システム (developing system) が構築されない、③発達システムが構築されても、産出しない、の 3 つの段階の問題に分けて考える必要がある。

①インプットからインテイクまでのプロセスにおいて、情報処理容量が限られている学習者は、文法形式より意味理解に注意を向けがちであると考えられる（白畑ほか 2010）。そのため、情報処理容量がまだ低い学習者は、名詞修飾という形式にまで注意が向けられない可能性がある。②インテイクから発達システムの構築までのプロセスにおいて、「受容」と「再構築」のプロセスによって変化し続けると推定される（白畑ほか 2010）。名詞修飾の形式・意味のつながりが発達システムに取り入れて、既存の言語知識の変化を引き起こさ

なければならない。先行研究と合わせて考えると、中国語を母語とする学習者は、発達システムに目標言語である日本語の名詞修飾に関する言語知識を取り入れても、既存の母語中国語の名詞修飾に関する言語知識と相容れない可能性がある。

このように、インプットからアウトプットまで、多くの段階が存在するため、産出の結果では、JSL 学習者と JFL 学習者とで、大きな違いが見られなかつたからとはいえ、習得の過程において学習環境の影響がないと安易に判断できないと考えられる。

7.2 ストーリー描写における名詞修飾の使用

二つの調査に共通して、JNS と比べ、学習者の名詞修飾の使用が非常に少ないことがわかつた。では、ストーリー描写において、JNS はどのように名詞修飾を使用しているのだろうか。今回の調査において、漫画の②③④コマ目で JNS の使用が多く見られた。

- (1) 何度チャイムを押しても、二階の寝室でぐっすり眠っているマリは、なかなか目を覚ましません。(JJJ08)
- (2) すると物音で起きたマリが窓を開けてケンに気づき、ケンは無事家の中に入ることが出来ました。(JJJ07)

一方、学習者は、JNS が名詞修飾を使用しているところでは、接続詞などを使用している。

- (3) うちに帰ったらそれを気付いて、妻のマリを起こそうと大声で叫んで始めました。でも、マリはなかなか聞こえませんでした。(JFL 上 : HHG33)
- (4) そして、窓の外から何回も何回も大声でマリを呼びました。しかし、マリくっすり（ぐっすり）寝ていました。(JSL 上 : JJC31)
- (5) そのとき、マリはやっと覚めました。そして警官と解釈して、誤解を解けました。(JFL 上 : CCM54)

JNS が使用する非限定的名詞修飾の使用は学習者に非常に少ないので、大変興味深い。学習者は学習項目として非限定的名詞修飾を理解しているものの、談話を構成する際に JNS と同様に運用できていない可能性があると考えられる。

7.3 今後の課題

調査 2 では、中級の中国語母語話者を対象に調査を行ったが、上級の中国語母語話者の使用も分析する必要がある。また、徐 (2019a、印刷中) では、名詞修飾の習得に母語が影響を与えることを明らかにされている。例えば、同習熟度の中国語母語話者と韓国語母語話者とでは、名詞修飾の使用に差があり、習得過程に母語の影響が見られている。そのため

め、ほかの言語を母語とする学習者で更に検証される必要がある。異なる母語の学習者の名詞修飾の促進要因を明確にすることで、JSL 環境のみならず、JFL 環境における学習者の母語に配慮した指導にもつながると考えられる。

8. 教育への示唆

名詞修飾の使用は、留学などによるインプットの増加で自然に促進されないことが示唆されたため、JFL 学習者、JSL 学習者を問わず、中級以上の学習者に対し、教室で明示的な指導を行う必要があるといえる。例えば、読解などで名詞修飾の機能を教示し、作文指導の際に、接続詞、接続助詞と合わせて指導を行うことが有効だと考える。

参考文献

- (1) 大関浩美 (2008) 『第一・第二言語における日本語名詞修飾節の習得過程』 くろしお出版.
- (2) 迫田久美子、小西円、佐々木藍子、須賀和香子、細井陽子 (2016) 「多言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』 6(3), 93-110.
- (3) 白畠知彦、若林茂則、村野井仁 (2010) 『詳説 第二言語習得研究—理論から研究法まで—』 研究社.
- (4) 徐乃馨 (2019a) 「中上級日本語学習者の物語描写における名詞修飾の使用実態—名詞修飾の習得研究のための新たな分類基準を用いて—」『小出記念日本語教育研究会論文集』 27, 21-36.
- (5) 徐乃馨 (2019b) 「上級日本語学習者の非制限的名詞修飾の使用実態—作文のジャンルによる違いに注目して—」『2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 518-523.
- (6) 徐乃馨 (印刷中) 「日本語学習者のストーリー描写における名詞修飾の使用実態—作業課題・習熟度・母語による違いに注目して—」『日本語／日本語教育研究』 10.
- (7) 日本語記述文法研究会 (2008) 『現代日本語文法 6 第 11 部複文』 くろしお出版.
- (8) 増田真理子 (2001) 「〈談話展開型連体節〉『怒った親は子どもをしかった』という言い方」『日本語教育』 109, 50-59.

謝辞

本研究は、日本語／日本語教育研究会第 11 回大会及び、2019 年度日本語教育学会第 3 回支部集会における発表内容に、加筆・修正を行ったものです。ご指導くださった奥野由紀子先生、会場などでご助言くださった皆様に心よりお礼申し上げます。

中級日本語学習者の名詞修飾節使用における母語の影響

大関浩美（麗澤大学）

1. はじめに

関係節は複雑な構造の代表として多くの第二言語習得研究の対象とされてきた。日本語の名詞修飾節の習得に関しても研究が積み重ねられてきているが、母語の影響をみた研究は少ない。本研究では、韓国語、トルコ語、タイ語、英語をそれぞれ母語とする中級学習者を対象に、日本語名詞修飾節の習得における母語の影響を分析する。

2. 先行研究

日本語の名詞修飾節は、修飾節が被修飾名詞の前に置かれる「修飾節前置型」であることが大きな特徴であるが、また、Comrie (2002 等) により、英語等のヨーロッパ言語の「関係節 (relative clause)」とは異なる構造であることが指摘されている。

Comrie は Matsumoto (1997 等) の日本語名詞修飾節に関する分析を基にして、日本語を含む多数のアジア言語の名詞修飾節をヨーロッパ言語の「関係節」とは異なる attributive clause として区別するべきだとし、その後、Matsumoto, Comrie and Sells (2017) で General Noun-Modifying Clause Construction (GNMCC) と呼び直している。従来からヨーロッパ言語の関係節は、移動された名詞がもとあった場所が空所 (gap) となる構造だと説明されており、日本語に関しても、例 (1a) のように空所の存在する構造として説明されるのが一般的である。しかし Comrie らは、日本語の修飾節はこのような空所が存在する構造ではなく、「被修飾名詞『本』が『学生が買った』という節によって修飾されている」 (Comrie 2002: 30) という分析をするべきだとしている (例 1b)。そして、「外の関係」なども含めて、日本語の名詞修飾節は「修飾節 (modifying clause) を被修飾名詞 (head noun) に付加する」という単一の構造であり、統語的制約には支配されないとしている。

- (1) a. [学生が _____ 買った] 本
- b. [学生が買った] 本

日本語と同様に GNMCC を持つ言語は、韓国語、タイ語などのアジア言語に多く、それらの言語では、日本語の「外の関係」と同様の修飾構造も可能である。第二言語としての日本語学習者による名詞修飾節習得には、学習者の母語での修飾節が前置型か後置型かという「修飾節の置かれる位置」と、「関係節」か GNMCC かという「修飾節のタイプ」の両方が影響すると考えられるが、日本語の名詞修飾節習得における母語の影響をみた研究は非常に少ない。

学習者の名詞修飾節習得における母語の影響をみた研究には、大関 (2008), 矢吹ソウ

(2013) がある。大関 (2008) は KY コーパスの分析から、韓国語母語話者の名詞修飾節使用数が多いこと、英語母語話者はテンスのある修飾節の使用が上級になっても少ないことを、母語の影響として挙げている。矢吹ソウ (2013) でも、英語母語話者は状態性の高い修飾節を多用していることが報告されている。しかし、韓国語は修飾節前置型でかつ GNMCC の言語で、修飾節の位置もタイプも日本語と同じであり、英語は修飾節後置型で「関係節」の言語で、位置もタイプも日本語と異なる。そのため、これらの結果には修飾節の位置と修飾節タイプのどちらの要因が影響を与えているのかが明らかではない。そこで本研究では、韓国語（修飾節前置型・GNMCC）、トルコ語（修飾節前置型・関係節）、タイ語（修飾節後置型・GNMCC）、英語（修飾節後置型・関係節）をそれぞれ母語とする学習者の名詞修飾節使用を比較することにより、母語での「修飾節の位置」と「修飾節のタイプ」という二つの要因の日本語名詞修飾節使用への影響を分析する。

3. 調査方法

国立国語研究所により公開されている「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS)」より、韓国語、トルコ語、タイ語、英語母語話者各 15 名の「対話」データを分析した。「対話」データは、1 人約 30 分にコントロールされたインタビューデータである。インタビュー内容も統制されている。また、同じ I-JAS のコーパスから、日本語学習者のデータ収集と同じように収集された日本語母語話者 15 名の「対話」データをランダムに取り出し、学習者と同様の分析を行った。

I-JAS では、本研究での分析時点で韓国語、トルコ語、英語母語話者に関しては初級から上級までのデータが公開されていたが、タイ語母語話者に関しては、中級学習者 15 名のみのデータが公開されていた (1 次データ)。そのため、本研究では、タイ語母語話者とレベルをそろえ中級学習者 15 名ずつを分析することとした。I-JAS でレベル判定に使われている J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test) のスコアがタイ語母語話者 15 名とほぼ等しくなるように、韓国語、トルコ語、英語母語話者各 15 名を抜き出した。分散分析の結果、15 名ずつの母語別の点数間に有意差はなかったため ($F(3,56)=0.178$, n.s.), 4 言語の母語グループの日本語能力は同レベルだと言える。

名詞修飾節の取り出しへは、各学習者および日本語母語話者の「対話」のテキスト・ファイルから、手作業で行なった。取り出した修飾節は、学習者が 682 例、日本語母語話者が 475 例である。「名詞修飾節」として取り出す基準は、①動詞が名詞を修飾している構造 (例：昨日買った本、食べる物)、②形容詞が補語を伴って名詞を修飾している構造 (例：髪が長い人)、③形容詞過去形が名詞を修飾している構造 (例：面白かった話) とした。被修飾名詞が形式名詞であるものは除外した。

取り出した名詞修飾節を①全体的な使用数、②被修飾名詞と修飾節の文法関係、の観点から分類した (分類の詳細は後述)。②の集計は、英語を母語とする子どもの関係節を分析した先行研究である Diessel and Tomasello (2000)に倣い、平均使用比率を用いた。

4. 結果と考察

4.1 名詞修飾節使用数

1人あたりの名詞修飾節平均使用数は表1のとおりであるが、コーパスでの産出の長さが学習者によって異なるため、1000語あたりの使用数の平均を算出した¹。表1に示したとおり、1000語あたりの平均使用数は多い順に、韓国語母語話者（前置型・GNMCC）が5.8例、トルコ語母語話者（前置型・「関係節」）が5.5例、英語母語話者（後置型・「関係節」）が3.5例、タイ語母語話者（後置型・GNMCC）が2.5例であった。日本語母語話者は1000語あたり8.6例であった。日本語母語話者の使用数と比較すると、中級学習者の使用数は、まだそれほど多くはないと言える。分散分析の結果、母語別の使用数には有意な差が見られ ($F(3,56)=3.795, p<0.05$)、多重比較（TukeyのHSD法）の結果、韓国語母語話者とタイ語母語話者の間の差が有意、トルコ語母語話者とタイ語母語話者の差が有意傾向であった。タイ語はGNMCCの言語であるため、この結果からは、母語における修飾節が日本語と同じGNMCCであっても日本語での名詞修飾節の使用のしやすさにはつながらないと言える。また、韓国語とトルコ語の修飾節は修飾節前置型であることから、日本語の名詞修飾節の使用のしやすさには修飾節のタイプより修飾節の置かれる位置が影響すると考えられる。名詞修飾節は、節を入れ込むという複雑な構造であるため、母語と同じ位置かということが使用のしやすさに大きく影響するのだろう。日本語と同じGNMCCだというだけでは使いやすさにつながらないと考えられる。

表1 平均使用数および1000語あたりの平均使用数

	平均使用数	1000語あたり
韓国語母語話者	13.3	5.8
トルコ語母語話者	16.0	5.5
タイ語母語話者	6.5	2.5
英語母語話者	10.5	3.5
日本語母語話者	31.7	8.6

4.2 被修飾名詞と修飾節の文法関係

被修飾名詞と修飾節の文法関係に関しては、「関係節化の可能性の階層」（Noun Phrase Accessibility Hierarchy：以下NPAH）に関係節習得難易が沿うかという観点から様々な言語を対象に研究がされている。NPAHは関係節化され易さに関する普遍的な階層として、言語類型論の分野でKeenan & Comrie（1977）により提唱されたものである。その序列は表2のようになる。

¹ 学習者の発話の語数は、以下の資料を参照した。『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』「中納言」バージョン2.4.2短単位データ20180502版I-JAS語数表_20180521版

表2 NPAHの予測する関係節化されやすさの階層（例文は Ellis 1994）

易 ↑ ↓ 難	主語 (SU)	The man who lives next door...
	直接目的語 (DO)	The man whom I saw...
	間接目的語 (IO)	The man to whom I gave a present...
	斜格 (OBL)	The man about whom we spoke...
	所有格 (GEN)	The man whose wife had an accident...
	比較級の目的語 (OCOMP)	The man that I am richer than...

英語などのヨーロッパ言語を対象とした研究では、習得難易が概ね NPAH に沿うという結果となっている (Eckman, Bell, & Nelson, 1988 等) が、日本語を対象とした研究では、一致した結果が出ていない。大関 (2008), Ozeki and Shirai (2007) は、GNMCC である日本語の名詞修飾節では被修飾名詞と修飾節の文法関係は習得難易に影響しないと主張し、日本語の名詞修飾節が Comrie の言うように統語的な制約を受けない構造であるため、統語関係が難易に影響しにくいのではないかとしている。では、統語的制約がある「関係節」を母語を持つ学習者が日本語の名詞修飾節を使用する場合、母語の影響があるのだろうか。

分析結果は表3のとおりである。母語別に NPAH の分類ごとの平均使用比率を出した。IO は大関 (2008) でもほとんど使われず、また大関 (2008) の母語話者データでも使われていないため、談話での必要性が低い構造だと考えられる。IO を除いて考えると、どの母語グループも、DO より OBL を多く使用しており、大関 (2008) 等と同様に、使用難易が NPAH に沿うとは言えない結果となった。一方で、母語に「関係節」を持つトルコ語母語話者と英語母語話者は、GNMCC を持つ韓国語母語話者とタイ語母語話者に比べ、SU を高い割合で使用している。日本語母語話者の SU の使用は 28.8% であるのと比べても、かなり高い比率で使われると言える。したがって、文法関係による難易の影響がないと考えられる日本語の名詞修飾節の使用であっても、母語に「関係節」を持つ学習者の場合、母語での有標性が転移し、母語で無標の構造が GNMCC の言語である日本語でも使われやすいという可能性が考えられる。この結果は、類型論的有標性が転移という形でも影響する可能性を示唆しており、対象とする言語を広げた横断的な研究で追及する必要があるだろう。

表3 被修飾名詞と修飾節の文法関係による平均使用比率

	SU	DO	IO	OBL	外の関係
韓国語母語話者	34.0%	16.0%	0.0%	27.0%	23.0%
トルコ語母語話者	43.8%	20.5%	0.0%	21.3%	11.3%
タイ語母語話者	35.7%	8.3%	0.0%	25.0%	29.8%
英語母語話者	46.2%	17.1%	0.0%	19.0%	17.1%
日本語母語話者	28.8%	11.4%	0.0%	23.8%	34.5%

4.3 外の関係の使用

「内の関係」と「外の関係」の区別（寺村 1975）は、日本語の名詞修飾節の最も代表的な分類である。内の関係は、例（2）のように「底の名詞」（被修飾名詞）が「修飾部に対して、それに何かの格助詞をつけて修飾部と結びつけることができるような関係」（寺村 1981: 92）とされ、それに対して外の関係は、例（3）のように「底の名詞にどのような格助詞をつけても修飾部のどこにも納めることができない」修飾関係とされている（寺村 1975: 109）。前述のように、GNMCCを持つタイ語と韓国語では、このような「外の関係」が可能であるが、「関係節」を持つトルコ語と英語では「外の関係」は作れない。

- (2) [さんまを焼く]男
 (3) [さんまを焼く]におい (寺村 1975)

それでは、「外の関係」の使われやすさには、修飾節の位置とタイプはどう影響するのだろうか。本研究の学習者の「外の関係」の使用比率は前掲の表3の通りである。母語での修飾節が GNMCC である韓国語母語話者とタイ語母語話者の使用比率が、トルコ語、英語母語話者の使用比率よりも高かった。日本語母語話者では、使用された名詞修飾節の 34.5% が「外の関係」であり、これと比べても、トルコ語、英語母語話者の「外の関係」使用比率がかなり低いことがわかる。したがって、母語で「外の関係」と同等の構造が可能かどうかが「外の関係」の使われやすさに影響すると考えられ、修飾節の位置が日本語と同じであっても、母語で使われないような修飾構造は使われにくいと考えられる

5. おわりに

本研究では、学習者の母語における名詞修飾節の位置（前置か後置か）と修飾節のタイプ（ヨーロッパ型「関係節」か GNMCC か）が、中級学習者による日本語名詞修飾節の使用にどのように影響するかを分析した。その結果、①名詞修飾節の使われやすさには修飾節タイプより置かれる位置が影響し、日本語と同じ GNMCC を母語に持つというだけでは日本語名詞修飾節の使いやすさにはつながらないこと、②母語に「関係節」を持つ学習者による名詞修飾節の使用には、母語での無標の構造（SU）が使われやすく、母語における有標性が転移する可能性があること、③前置か後置かに関わらず、母語に GNMCC の修飾節を持つ学習者には日本語の「外の関係」が使われやすいことがわかった。今後、対象者を上級学習者にまで広げて、分析を続けたい。

付記

本研究は、第 29 回第二言語習得研究会における口頭発表の一部を加筆・修正したものである。また、プラシャント・パルデシ、堀江薰（編）『日本語と世界の言語の名詞修飾節』（ひつじ書房）に論文として掲載予定である。

参考文献

- (1) 大関浩美(2008)『第一・第二言語における日本語名詞修飾節習得過程』くろしお出版
- (2) 矢吹ソウ典子(2013)「日本語学習者・母語話者によるストーリーテリングでの連体修飾節の用法」『言語文化と日本語教育』46号, 1-10.
- (3) 寺村秀夫(1975)「連体修飾のシンタクスと意味－その1－」『日本語・日本文化』4号, 71-119. 大阪外国語大学留学生別科 (寺村秀夫 (1992) 157-207 に再録)
- (4) 寺村秀夫(1981)『日本語の文法(下)』国立国語研究所
- (5) 寺村秀夫(1992)『寺村秀夫論文集 I－日本語文法編－』くろしお出版
- (6) Comrie, B. (2002) Typology and language acquisition: The case of relative clauses. In A. Giacalone Ramat (Ed.), *Typology and second language acquisition* (pp.19-37). Berlin: Mouton de Gruyter.
- (7) Diessel, H., & Tomasello, M. (2000). The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive Linguistics*, 11, 131-151.
- (8) Eckman, F. R., Bell, L., & Nelson, D. (1988). On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics*, 9, 1-20.
- (9) Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (10) Keenan, E. L. & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, 8, 63-99.
- (11) Matsumoto, Y. (1997). *Noun-modifying constructions in Japanese: A frame-semantic approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- (12) Matsumoto, Y., Comrie, B., & Sells, P. (2017). Noun-modifying clause constructions in languages of Eurasia: Rethinking theoretical and geographical boundaries. In Y. Matsumoto, B. Comrie, & P. Sells (Eds.), *Noun-modifying clause constructions in languages of Eurasia: Rethinking theoretical and geographical boundaries* (pp. 3-21). Amsterdam: John Benjamins.
- (13) Ozeki, H. & Shirai, Y. (2007). Does the noun phrase accessibility hierarchy predict the difficulty order in the acquisition of Japanese relative clauses? *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 169-196.

I-JASにおける引用標識「(つ)て」「と」の使用実態

蘇鷹（湖南大学）

川崎千枝見（山口大学）

迫田久美子（広島大学）

1. はじめに

- (1) インプット「いまやろうって思ったのに。」
→学習者A 「いまやろうと思ったのに。」（インドネシア）
- (2) インプット「怒るなって言われても、今度ばかりは無理です。」
→学習者B 「怒るなと言われても、今度ばかりは無理です。」（中国）

(1) と (2) は、海外の上級レベルの日本語学習者シャドーイング練習の際に「って」を「と」と言ってしまう発話例である。上級レベルになっても「って」の使用が難しいことがうかがえる一例である。そこで、「って」の使用が海外か日本かあるいは教室環境か自然環境かの学習環境と関係があるのか、それとも学習者レベルと関係があるのか、の疑問を取り上げ、I-JAS を用いて日本語学習者の引用標識の使用実態の一端を明らかにする。

2. 引用表現について

引用表現とは「なおこが多摩川の桜が満開だって言ってたよ」（杉浦 2007）のように、引用動詞の主語（「なおこが」）、引用句（「多摩川の桜が満開だ」）、引用標識（「って」）、引用動詞（「言った」）からなる。「(つ)て」は引用標識「と」の縮約形で、日本語母語話者は話し言葉では「と」を「て」または「って」になることが多い（堀口 1988）。

引用表現は「発話の引用」と「思考の引用」の二つに大別され（砂川 1987、日本語記述文法研究会 2008）、本研究では「って」によって表示される両者を合わせてみていく。これには、述語が発話動詞（例えば「言う」）か思考動詞（例えば「思う」）か表す二つの場合が考えられる。

第一言語習得の研究において、大久保（1967）は、満1歳～3歳11ヶ月までの日本語母語話者の女児のテープ録音の発話から文構造の発達を見ている。出現順序として、1語あるいは音が「って」で引用され、次第に文単位で引用されるようになり、「だって」をはじめとした引用標識のバリエーションが増えてくると述べている。伊藤（1990）においても「って」で引用する発話が先に現れたのち、「んだって」による引用が現れる。

- (3) 父：どんするぞ
M児：どん てね（女児、1歳6ヶ月）
- (4) 金魚 これほしいんだって（2歳2ヶ月）

以上の日本語母語話者の第一言語習得における引用表現では、「1語+（つ）て」が先に、次第に「文+（つ）て」で引用されるようになることがわかった。I-JASのデータにも以下のような使用例がみられた：

(5) <C>¹ふーん日本の何か日本の物で興味がある物はありますか?

<K>²うーん興味って、えっと、やっぱりアニメやドラマ

<C> ドラマですか? (中国語話 CCM10-I : J-CAT235 点)

(6) <K>そしてその、ドラマが、すごく辛いと言われて、見ようかなって思ってて、友達と一緒に、あのー、コンペティションをしました。 (英語話 EAU15-I : J-CAT231 点)

本研究では(3)のような「1語+（つ）て」使用例と、(4)のような「文+（つ）て」使用例を研究対象とする。また「直接話法」と「間接話法」について、実際の発話資料に現れている引用表現を分析していく上では、両者の区別は明確にすることが難しく(黒田 2006)、両者は二分的に存在するのではなく、「より直接的か、より間接的かというスケールの上で決定づけられるべき」(鎌田 2000)という考えに基づき、本稿では「直接話法」と「間接話法」で引用表現を区別しないことにする。

3. 先行研究及び研究課題

吉村(2005)では、教室環境でも自然環境でも日本語を学んだ経験がある30代のベトナム成人日本語学習者(女性)1名に対する9ヶ月間のストーリーテリングの調査から、使用した引用標識が「と」「とか」の2種類に限られていることが報告された。一方、母語を問わず、自然環境の学習者の場合、引用標識「って」の使用が先に見られた。ナカミズ(1998)では、ブラジル人自然環境学習者(平均年齢30.5歳)の継続的な観察から、引用標識として「って」が先に使用される発話が観察された。杉浦(2001)ではタガログ語を母語とする自然環境学習者5名(平均年齢36歳)のソーシャルワーカーとのインタビューを調べ、初期段階から典型的引用表現(「引用句+と（って）+引用動詞」、「引用動詞+引用句+と（って）」)を使用するようになると、すべての引用に「って」が見られることが示されている。教室環境と自然環境の学習経験がある学習者が使用するのは引用標識「と」「とか」の2種類に限られているのに対して、自然環境の学習経験しか持たない学習者は引用標識「って」が先にみられ、その後に「と」が出現することから、引用標識の使用における学習環境の差が示唆されている。ここから、本研究の課題①を提示する：

課題①：成人日本語学習者にとって「（つ）て」の使用は教室環境と自然環境およびJSLとJFLの学習環境と関係があるのか。あるとしたら、どのような関係であるか。

さらに、レベルによる違いに関して、日本語能力試験1級レベルの上級中国人日本語学習者を対象とした個別面接調査では、縮約形の使用率がかなり低く、縮約形を自由に使用できる状態になってい

¹ <C>は対話調査(I)の中での調査者である。

² <K>は対話調査(I)の中での被調査者である。

ないという結論が示されている（東会娟 2008）。引用標識「(っ)て」は縮約形の一つであるが、中国人日本語学習者にとっても使用率が低いか、また、その使用率は学習者の日本語のレベルと関係があるのかという疑問から下記の問題②を提示する：

課題②：「(っ)て」の使用は中国人日本語学習者の日本語レベルと関係があるのか。

4. 調査概要

4.1 課題 ①

課題①を考察するため、中級レベルに統一された I-JAS の日本語学習者第一次データを使用する。具体的には、12か国の海外日本語学習者 (JFL) 各 15 人（合計 180 人）と、日本での教室環境日本語学習者 (JJN) 15 人、日本での自然環境日本語学習者 (JJC) 15 人、日本語母語話者 (JJJ) 15 人である。8種類の調査項目のうちロールプレイ 1 (RP1)、ロールプレイ 2 (RP2) と対話 (I) の3つを対象とした。まずロールプレイ 1 (RP1)、ロールプレイ 2 (RP2) から引用標識「(っ)て」と「と」の両方を取り出した。

表1 第一次データ RP1/RP2 の「(っ)て」と「と」

RP1/RP2	(っ)て				と			
	使用数	1人あたり使用数	使用人数	使用人数の割合	使用数	1人あたり使用数	使用人数	使用人数の割合
JJJ (15人)	45	3.0	13	86.7%	78	5.2	13	86.7%
JJN (15人)	11	0.7	4	26.7%	40	2.7	13	86.7%
JJC (15人)	0	0.0	0	0.0%	59	3.9	14	93.3%
JFL (180人)	15	0.1	10	5.6%	738	4.1	157	87.2%

表1から「と」の使用人数の割合はJJJ、JJN、JJC、JFLの間の差が小さく、いずれも85%以上と高い割合であるのに対して、「(っ)て」は使用人数の割合の差が大きいことが分かる。

グループごとに「(っ)て」と「と」の使用人数の割合をみると、JJJは使用人数の割合が同じであるのに対して、学習者 (JJN、JJC、JFL) は「(っ)て」と「と」の使用に差があることがわかる。「(っ)て」は学習者グループ間 (JJN、JJC、JFL) でも使用人率の差が大きいことから、「(っ)て」の使用に学習環境の違いが影響している可能性が考えられる。ただし RP1/RP2における JFL180人の「(っ)て」の使用数が15例しかなく、十分な検討ができるとは言い難いため、以下、第一次データの対話 (I) から「(っ)て」を抽出し、再度分析する。

表2 第一次データ対話(I)の「(っ)て」

I	(っ)て			
	使用数	1人あたり使用数	使用人数	使用人数の割合
JJJ (15人)	630	42.0	15	100.0%
JJN (15人)	237	15.8	13	86.7%
JJC (15人)	40	2.7	7	46.7%
JFL (180人)	340	1.9	68	37.8%

表2の合計1247例から、JJJの使用人数の割合が100%に対して、学習者はJJN>JJC>JFLの順で1人あたりの使用数も使用人数の割合も少ないことが分かる。日本(JJC、JJN)は海外(JFL)より、自然環境(JJN)は教室環境(JJC、JFL)より使用数も使用人数の割合も高いことから、学習環境の違いによって「(っ)て」の使用に違いが見られた。要するに、中級学習者について、日本は海外より、自然環境は教室環境より引用標識「(っ)て」が多く使用されていることが分かった。

4.2 課題②

課題①から学習者が中級になってもほとんど「(っ)て」を使用しないことが分かったが、レベルが上がると、その使用率が変わらるかをみるために、中国人日本語学習者のデータを用い分析を行つた。

課題②の分析には、第四次データの中国人日本語学習者(JFL)150人のデータを使用する。J-CATの初級から日本語母語話者相当まで7つのレベル分けがされている。レベル別に分析結果をまとめたのが表3である。

表3 第四次データ RP1、RP2、Iの「(っ)て」

RP1、RP2、I		分布人数	使用人数	使用人数の割合= 使用人数／分布人数
J-CAT-100	初級	0	0	0.0%
100-150	中級前半	2	0	0.0%
150-200	中級	26	4	15.4%
200-250	中級後半	62	23	37.1%
250-300	上級前半	52	30	57.7%
300-350	上級	7	6	85.7%
350-	日本語母語話者相当	1	1	100.0%

上記の使用率データをグラフに表したのが図1である。

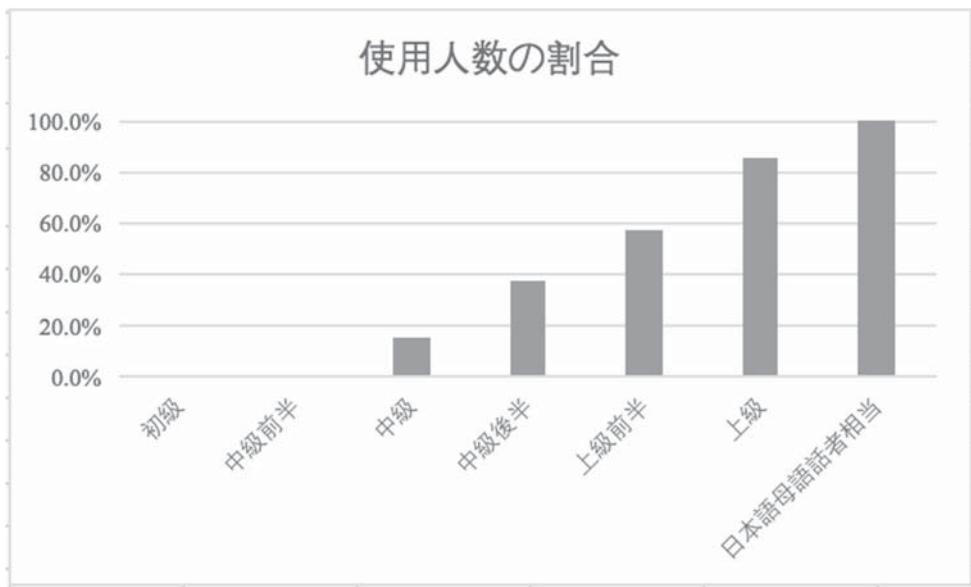


図1 第四次データ RP1、RP2、I の「(つ)て」の使用人数の割合

初級と中級前半を除いて、中級から日本語母語話者相当レベルまで使用率が上昇傾向を示していることから、中国人日本語学習者（JFL）は日本語のレベルが上がると、「って」を使うようになることが分かる。

5.まとめと今後の課題

本研究では、引用標識「(つ)て」を対象に、I-JAS 第一次及び第四次データを用いて、「(つ)て」の使用は学習環境と関係があるか、または「(つ)て」の使用は学習者の日本語レベルと関係があるかについて分析を行った。その結果から、以下のことが明らかになった。

- ①第一次データ RP1/RP2 の「(つ)て」と「と」のデータから、学習者（JJN、JJC、JFL）の「(つ)て」の使用頻度が低いことと、教室環境と自然環境およびJSL と JFL の学習環境による違いが見られた。さらに第一次データ対話（I）の「(つ)て」のデータから、学習者の「(つ)て」の使用に学習環境の違いが見られた。
- ②第四次データ中国人日本語学習者の RP1、RP2、I の「(つ)て」のデータから、「(つ)て」の使用は中国人日本語学習者の日本語レベルが上がるに従って、使用人数の割合も上昇していく。

今回の結果から、「と」は中級レベルで多く使用されるのに対し、「って」はそうではなく、レベルが上がるにつれ、母語話者の使用に近づいていくことが分かったが、今後、課題②の分析結果を基にして分析データを更に拡大し、I-JAS にある他の 11 カ国の日本語学習者のデータを含めて検討したり、引用節の複雑度や引用動詞の使用実態などを質的に見ることを通して、学習者の日本語のレベルによる引用表現の違いを探っていきたい。

参考文献

- (1) 伊藤克敏 (1990) 『子どものことば習得と創造』勁草書房
- (2) 大久保愛 (1967) 『幼児言語の発達』東京堂出版
- (3) 鎌田修 (2000) 「日本語の引用」『日本語学』4月号 vol.19,140-152.
- (4) 黒田類 (2006) 「年少者の引用表現習得過程に関する研究—縦断的発話資料を用いて—」平成18年度広島大学大学院教育学研究科修士論文
- (5) ナカミズ・エレン (1998) 「ブラジル人就労者における日本語の動詞習得の実態—自然習得から学習へ—」『阪大日本語研究』10号,83-110.
- (6) 日本語記述文法研究会 (2008) 『現代日本語文法6 複文』くろしお出版
- (7) 杉浦まぞみ子 (2001) 「タガログ語母語話者による引用表現の習得—自然習得の場合—」『言語文化と日本語教育』22号,50-62.
- (8) 杉浦まぞみ子 (2007) 『引用表現の習得研究—記号論的アプローチと機能的統語論に基づいて』ひつじ書房
- (9) 砂川有里子 (1987) 「引用文の構造と機能—引用文の3つの類型について」『文芸言語研究言語篇』13,73-91.
- (10) 竹中理恵 (2001) 「タガログ語を母語とする児童の発話における助詞の使用実態—1年間のケーススタディを通して—」『南山日本語教育』第8号,260-299.
- (11) 堀口純子 (1988) 「話したことばにおける縮約形と日本語教育への応用」『文芸言語研究 言語篇』15,99-121.
- (12) 吉村敦美 (2005) 「日本語学習者の伝達・引用表現の習得過程に関する縦断的研究—伝達・引用表現の発達モデルの構築を目指して—」平成16年度広島大学大学院教育学研究科修士論文

「話す」課題と「書く」課題にみられる中間言語変異性 —I-JASにおけるストーリー描写課題の分析より—

奥野由紀子（東京都立大学）

1. はじめに

第二言語習得過程において、同一個人の運用が、ほぼ同一時点において変異を見せるという変異性(variability)は、中間言語の特徴のひとつであり、第二言語習得研究の研究課題のひとつである。本研究は中間言語運用をその根底にある中間言語体系の具体的な現れとして捉え、L2の言語的な体系が「話す」課題と、「書く」課題によってどのような違いを生み出すのかを観察し、作業課題による変異性の実態とその要因を探索的に分析することを目的とする。具体的には、I-JASのストーリーの最終部の描写部分をまず言語形式の複雑性という観点から分析し、次に正確性という観点を加えて分析していく。そして、実際のL2での運用例に基づき、知識レベルと処理的レベル、そしてメタ言語学的観点を含む、心理的な処理過程に着目し、変異の要因について探っていくこととする。

2. 第二言語習得過程における作業課題による中間言語の変異性

作業課題による中間言語の変異性(variability)については70年代から検討がなされてきている。Tarone(1983)は、あまり注意を向けない口頭タスクだと、処理過程において形式に注意を払わないので誤用が多くなるが、作文のような作業課題ではモニターが働き、形式に注意を向けることができるため誤用が少ないことを示し、「中間言語連続体」として説明できるとしている。しかしながら、この理論では内容に注意を向けるタスク間や言語形式に注意を向けるタスク間での変異性については説明することができない。そこで中間言語変異性の説明理論として、学習者の知識体系から説明しようという理論が生まれた。Bialystok & Sharwood Smith (1985)は中間言語体系を知識の体系とその知識を処理する混成的な体系であると捉え、L1とは異なる中間言語を説明するためにはL2での知識レベルと、処理的な面を区別して想定するのが有効であるとした。さらに山岡(1989)は作業形式という外的な視点から捉えるだけでは、学習者の心理過程という視点が弱いことを指摘し、メタ言語的知識の観点を加えて変異性を捉える必要性を指摘している。また、心理言語学的情報処理理論では、人の認知能力には限りがあり、処理すべき情報の全てに注意を向けることはできないと考えるが、そこから、プランニングの機会を与えることで認知的負担を減らし、注意を向け、より質の高い产出ができるようになるのではないかと考えられるようになり、タスクプランニング研究が盛んになされるようになった(Ellis2005, Ortega1999, Yuan&Ellis2003)。さらに近年は、語彙や文法などにより注意を向けさせる、フォーカス・オン・フォームとの関わりについても研究がなされている(Sangarun2005, 中窪2012等)。しかしながら、これまでの研究は異なるL2グループ、異なるタスクで一

タの比較が多く、同一のタスクで同一被験者の行う言語使用データを採取する必要性が指摘されている（投野 2008）。本研究では、作業課題の違いにみられる中間言語変異性にはどのような知識が働いているか、個人内の分析が可能なストーリー描写タスク「話す」「書く」の比較から検討する。

3. 調査概要

3.1 使用データ

I-JAS の中からインドネシア語（尼）、中国語（中）、英語（英）、ドイツ語（独）、タイ語（泰）を L1 とする JFL 15 名ずつ計 75 名の「話す」と「書く」課題を使用する。2 種類の日本語能力テスト（J-CAT 及び SPOT90）を統計にかけ、各言語グループに日本語能力の差が出ないよう各 15 名を抽出した¹。ただ、同程度の日本語レベルあっても、知識面と処理面が全て同じように発達しているとは限らない。それぞれの能力の発達の程度は個々により異なる可能性があるという立場に立ち、分析する。

3.2 分析方法

I-JAS のストーリー描写課題「ピクニック」を分析対象部とした。今回の使用データの場面⑤の「犬にサンドイッチを食べられてしまっていた」という出来事・評価部²に相当する箇所に着目し、①課題による言語形式の違い、②個人内における課題による言語形式の複雑さの違い、③課題による正確さを含めた違いについて分析を行う³。

4. 分析結果と考察

4.1 課題による言語形式の違い

ストーリーテリングの⑤に着目し、表出された述部の言語形式を観察した結果、概ね以下の 4 パターンの使用が抽出された⁴。

- ① 「食べられてしまいました・食べられてしまった」と「受身+しまった」と受け身にモダリティ表現を付加して使用するパターン
- ② 「食べられました・食われました・食べられた」と受身を使用するパターン



図 1 描写課題
(迫田他 2016)

¹ 統計的な有意差がないことを確認した。

² Labov (1972) の提唱するナラティヴの構成要素である、起きた事件は具体的に何なのかという「出来事（Complication Action）」、そのときの話し手の気持ちはどうだったのかという「評価（Evaluation）」に相当する部分であると考える。

³ 尚、同一個人が、「話す」課題の後に「書く」課題を行うことから、「リハーサル効果」も考えられるが、それも含め、「話す」課題と「書く」課題に違いがあるのか、違いがあるのであれば、どのような違いがあるのかを見ていくこととする。

⁴ 例え＊「食べてしまった」など誤用形も、「食べてしまった」としてカウントしている。尚、他の表現として、「半分になりました」、「サンドイッチがありませんでした」、「口に食べ物を見つかりました」などの場合が見られたがいずれも各国合計 3 例以下であるため、カウント外としている。

③ 「食べてしまいました・食べてしまった」と「てしまう」を使う能動態にモダリティ表現を付加して使用するパターン

④ 「食べました・食べた」と単純な能動態を使用するパターン

L1別および、課題別（「話す」課題=S課題、「書く」課題=W課題）に、各言語形式①～④を使用した人数を表2に示す。さらにS課題とW課題で言語形式数を比較し、S課題の方がW課題より少ない場合を白、S課題とW課題が同数の場合を薄いグレー、S課題の方がW課題より多い場合を濃いグレーで示す。表3は表2をもとに、Sの方がWより少ない場合（S<W）、SとWが同数の場合（S=W）、Sの方がWより多い場合（S>W）が5言語中でどの程度見られたかを示したものである。表2、表3の結果、①食べられてしまった、③食べてしまった、というより複雑な言語形式は、S課題よりW課題の方が多い傾向にあり、また④食べた、という形態素が少なくより単純な言語形式はS課題の方がW課題より多い傾向にある。つまり、課題による全体的な傾向として、時間的余裕のあるW課題の方が複雑な言語形式が表出する傾向にある⁵。

表2 L1別および課題別による各言語形式の使用人数

	尼		中		英		独		泰		①	S<W	S=W	S>W
	S	W	S	W	S	W	S	W	S	W	②	③	④	
① Vられてしまった	3	4	1	0	1	4	2	3	2	7	③	3	1	1
② Vられた	1	3	6	9	1	0	1	1	3	1	④	0	1	4
③ Vてしまった	6	6	1	2	7	6	6	7	5	6				
④ Vた	0	0	2	0	3	2	4	3	4	1				

表3 5言語中の傾向

4.3 個人内における言語形式の複雑さの違い

次はS課題とW課題で表出された同一個人内の言語形式を比較したい。図1は各形式がS課題からW課題へ個人内で変化したケースを示したものである。○で囲んでいる数字はS課題とW課題で変化がなかったケースである。実線の矢印は、形態素が多くより複雑な形式を用いたケースを示している。点線の矢印は逆に、より形態素が少なく単純な形式を用いたケースを示している。矢印と共に示している数字は、それぞれのケースの出現数を表している。ここから、個人内でS課題とW課題を比較すると、S課題とW課題で変化しないケースが一番多く、次に形態素が多く複雑な言語形式を用いるようになるケースが多く、形態素数が少なく単純な言語形式になるケースが一番少ないことがわかる。形式が変化しないケースが多いということは、時間的余裕の有無にかかわらず変わらない場合が多いということを表していると考える。次に形態素が多く複雑な言語形式を用いるようになるということは、やはり時間的余裕があると、モニターが働きより複雑な言語形式を使用

⁵ ただし、S課題で一度行っているというリハーサル効果も排除できない。

出来る結果であると考える。単純になるケースについては、メタ言語的知識による判断から、形式を単純にすることにより正確さを高めようとした可能性が考えられる。

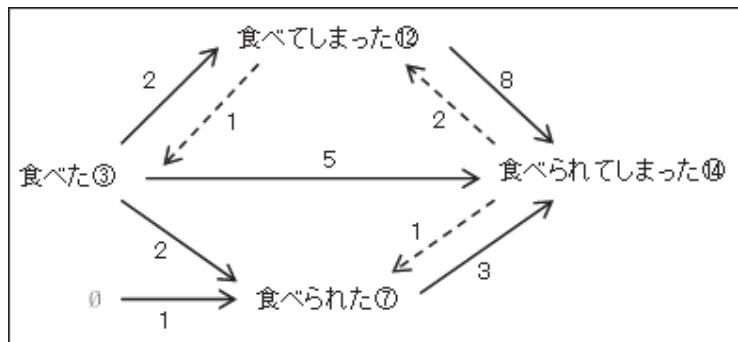


図1 言語形式から見たタスクによる個人内の変化

一方、S課題で「バスケットの中に、はい、はいった食べ物が犬が食べました」だったものが、W課題で受け身を使用することにより「ラッキーが食べられてしまいました」(泰42)と、逆に正確さが落ちたケースも見られた。つまり、運用の結果表れる述部の言語形式の複雑さのみの比較では、たとえ複雑な形式になっていたとしても意味が正しく伝わっていない場合や、言語形式の正確さが落ちる場合が見えてこない。そこで次に、言語形式の複雑さだけではなく、文法的な正確さという視点を加えて見ていく。

4.4 個人内における「言語形式の複雑さ」と「正確さ」

言語形式の複雑さと正確さの組み合わせから、S課題とW課題で見られる変異パターンとして、12パターンの可能性が挙げられる⁶。表4に変異パターンごとの例と出現数を示す。各パターン例を個別に観察することにより、中間言語変異性の多様さ、複雑さが見えてくる。例えば、言語形式が複雑になったが正確さが落ちたパターンについては、述部の言語形式複雑になった為に活用や助詞が統制できなかったためと考えられる。またW課題で1回目のS課題よりも単純な言語形式を用いて正確さが増したパターンは、単純な形式を用いて正確な運用を目指そうとする学習者のメタ言語的知識が関与している可能性が指摘し得る。S課題でもW課題でも言語形式には変化がなく正確さも高くならないパターンは言語知識レベルにおいて問題を生じていることが窺える。このように作業課題による多様な変異性パターンは、言語知識の発達の違いや、作業課題によって生じる運用時の処理過程における心理言語知識、そして自らの運用を客観的に判断するメタ言語的な知識が異なるために生じると説明できるのではないだろうか。

⁶尚、この場合の文法的な正確さとは、述部の形態素のみではなく、述部に関連する助詞なども含めた文法上の逸脱や意味が正確に伝わらない語の誤選択も含めて判断する。

表4 S課題からW課題への変異パターン例と出現数

変異パターン (出現数)	被調査者	S課題	W課題
変無正正 (23)	英 03	犬はサンドイッチと食べ物を食べてしまった	犬がサンドイッチを食べてしまった
変無正不 (1)	尼 26	サンドイッチを食べられてしまいました	二人の食べ物が食べられてしましました
変無不正 (3)	泰 16	犬にせんぶ、食べら、食べられり、ま、食べられました	朝の作ったサンドイッチを全部食べられました
変無不不 (3)	中 42	準備した食事は、あー、全部こわーしてしまった。	準備したの食事は全部こわしてしまった
単複正正 (10)	中 23	その犬ーは食べ物ーを食べて、その外に飛び出した	その食品も犬に食べられました。
単複正不 (4)	独 16	犬もゆっくり昼ごはんを食べました	3人と犬はゆっくり昼ごはんを食べました
単複不正 (13)	尼 20	サンドイッチとりんごが、もう食べてしまいました	ケンとマリが作った食べ物は犬に食べられました
単複不不 (6)	中 49	その犬がえと、食べ物が全部食べました	食べ物は全部犬に食べてしまいました
複単正正 (5)	泰 22	リンゴとサンドイッチは食べられてしまいました	犬はサンドイッチとリンゴをたべてしました
複単正不 (1)	尼 06	食べ物はなくなってしまいました	全部の食べ物はもう食べました。
複単不正 (3)	尼 15	食べ物は犬さんが、食べられてしました	犬は全部食べ物を食べてしまいました
複単不不 (1)	独 27	犬が入ったまま、サンドイッチとか林檎とかを食べたら残念です	犬を体分に食べたリンゴとサンドイッチを見ます

5.まとめと今後の課題

本研究では、作業課題による中間言語変異性の実態を複数段階に分けて、探索的に分析していくことにより、作業課題による中間言語変異性には、学習者の言語学的知識、心理言語知識、メタ言語的知識が作用しているという多様で複雑な実態が明らかとなった。I-JASには様々なタスクが収められているが、各課題がどのような知識を測っているのかを知り、作業課題の違いには学習者の異なる知識レベルが作用していることを認識して分析する必要がある。また、全体と個、量的と質的など多角的な分析が必要であることを指摘しておきたい。本研究では、作業課題による中間言語変異性について、表出された運用の結果から考察したが、それがどの程度、学習者の内省によって裏付けられるのかについて

も今後検討していく必要がある。内省の妥当性や信頼性もメタ言語的知識がどの程度発達しているかによって異なると考えられ、慎重で多角的な検証が求められる。

参考文献

- (1) 奥野由紀子(2018)「日本語学習者に共通して見られる現象と母語による違い—I-JAS のストーリー描写課題の分析よりー」『日本語教育連絡会議 2017 論文集』Vol.30. Papers presented at the 30th International Conference on Japanese Language Teaching 2017, 67-75.
- (2) 中窪高子(2012)「日本語学習者のタスク・プランニングの過程—プランニングにおけるフォーカス・オン・フォームの分析ー」『第二言語習得研究と言語教育』くろしお出版, 109-130.
- (3) 投野由紀夫(2008)「NICT JLE VS. JWFL:n-gram を用いた語彙・品詞使用の発達」『英語コーパス研究』第 15 号, 119-133.
- (4) 山岡俊比古(1989)「教室における学習者の中間言語の変異性—要因分析—」『中国地区英語教育学会研究紀要』No.19, 205-215.
- (5) Bialystok,E.&M.Sharwood Smith. (1985) Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition. *Applied Linguistics*, 6, 101-117.
- (6) Ellis, R. (2005) Planning and task-based performance: Theory and research. In R. Ellis (eds.), *Planning and task performance in a second language*, John Benjamins. 3-34.
- (7) Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- (8) Ortega, L. (1999) Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148.
- (9) Tarone, E. (1999) Research on interlanguage variation: Implications for language testing. Bachman, L. F. & A.D. Cohen. (Eds.) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge University Press.
- (10) Yuan, F., and Ellis, R. (2003) The effect of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24, 1-27.

付記

本研究はJSPS 科研費 JP16H0193 に関する研究成果の一部である。また本稿は、以下の論文を改稿したものであり、第一回学習者コーパス・ワークショップ（2016年12月3日）にて発表を行った。奥野由紀子・ディアンニリスダ(2015) 「『話す』課題と『書く』課題に見られる中間言語変異性—ストーリー描写課題における「食べられてしまっていた」部を対象にー」『国立国語研究所論集』9, 121-134.

I-JASに基づく日本語学習者の他称詞の使用傾向に関する研究
－中国語・韓国語・英語母語話者を中心に－

張佩霞（湖南大学）
黄炯（湖南大学）

発表者の希望により不掲載 (p.107~112)

日本語学習者の習熟度別にみたフィラーの分析¹

小西円（東京学芸大学）

1. はじめに

フィラーは、談話を構成する重要な要素として、日本語教育における学習の必要性が指摘されている。学習者のフィラーに関して、フィラーと流暢さの関係を調査した西山他（2007）や、母語話者と学習者の「アノ」を比較した宮永（2009）、学習者のフィラー使用の変化を留学の前後で比較分析した Iwasaki（2011）などがある。また、学習者が自分の母語のフィラーを使ってしまう事例も報告されている（野田 2015）。

本稿では、学習者のフィラーの使用を、習熟度とタスクの観点から分析する。研究課題は以下の3点である。

- (1) 学習者のフィラーの使用は、習熟度によってどのように異なるか
- (2) 学習者のフィラーの使用は、タスク形態の違いによってどのように異なるか
- (3) 学習者と母語話者におけるフィラーの使用の違いはどのようなものか

2. データの概要と調査方法

調査データとして、I-JAS を用いる。調査は短単位データ 20170519 版を用いて行った²。調査対象者は、I-JAS の第一次データと第二次データ分を使用する。第一次データで公開された 180 名は日本語能力が同程度になるようにサンプリングされており（迫田 2016:198），SPOT の成績から中級レベルと想定される。そのため、本研究では第一次データの 180 名を中級レベルとして扱い、第二次データの学習者を SPOT の成績によって初級と上級に分けた³。その結果、初級レベルが 49 名、上級レベルが 33 名となった。母語話者データには第二次データの 50 名を使用した。

次に、調査方法について述べる。調査対象となるタスクは、調査者と調査協力者の約 30 分のインタビュータスク（以下、I タスクと呼ぶ）、日本料理店の店長役（調査者）とアルバイト役（調査協力者）のロールプレイタスク（以下、RP タスクと呼ぶ）2種、4~5 コマのイラストのストーリーを述べるストーリーテリングタスク（以下、ST タスクと呼ぶ）2種を調査対象とする。タスクの性質上、I タスクと RP タスクは対話、ST タスクは独話と考えることができる。

フィラーは感動詞に含まれることから、調査対象のタスクから品詞が感動詞となる語をすべて抽出した。また、迫田（2016:177）には、「学習者の場つなぎ的表現にはこちらの推

¹ 本稿は小西（2018）の内容を圧縮して記述したものである。詳細は小西（2018）を参照されたい。

² 本稿の基となる小西（2018）の論文投稿時（2018年1月）には、新たに短単位データ 20171124 版が公開されているが、分析はデータ取得時のものを用いている。そのため、タグ F で収集できるフィラーの単位も、現在公開されている I-JAS のデータとは異なる可能性がある。

³ SPOT の成績区分は、示されている基準を参考に、55 点以下を初級、81 点以上を上級とした。

測を超えた多様なものがありえるため、タグ F で一律に品詞を指定することとした」と述べられている。そのため、時に「アッエット」「ンー、マ」のような複数のフィラーが連続して生じていると思われる語も、まとめてタグ F が付与されることによって「アッエット」や「ンー、マ」それぞれに 1 語の感動詞という形態論情報が付与される。そこで、本研究では、感動詞として抽出された語の中に「,」が含まれるものは「,」で区切り、語の分割を行った。このような手順で得られた語数は表 1 の通りである。

表 1 分析対象語数

調査協力 者種別	I タスク		RP タスク 2 種		ST タスク 2 種		総計	
	感動詞総数	総語数	感動詞総数	総語数	感動詞総数	総語数	感動詞総数	総語数
初級	17,492	96,750	3,025	14,686	1,662	11,736	22,179	123,172
中級	69,299	466,631	13,528	81,854	7,112	59,475	89,939	607,960
上級	9,709	109,955	1,904	16,600	629	9,507	12,242	136,062
母語話者	12,356	195,576	1,971	20,561	690	11,055	15,017	227,192

3. 感動詞の分類

表 1 で得られた語を第一段階とし、次に第二段階の集計を行った。まず、各タスクの感動詞の書字形上位 30 語を対象とし、目視で語彙素が共通であると思われるものを統一する作業を行った。この段階では、フィラー以外の感動詞も含まれた状態である。上位 30 語を取ることで感動詞の全体を対象とすることはできなくなるが、どのタスクにおいても上位 30 語で感動詞全体の 90% 前後をカバーしていたため、分析の方向性に大きな影響がないものと考える。第二段階の集計で語をまとめあげる際は、田窪・金水（1997）、山根（2002）、須藤（2008）、浅田（2017）など、これまでの感動詞研究やフィラー研究において共通してまとめ上げられている語群を参考にした。まとめあげた語群は、表 2 の通りである。

4. 調査結果と分析

4.1 習熟度による違い

研究課題（1）に答えるため、習熟度ごとに、全タスクを対象に集計した感動詞の上位 10 語を表 3 に示す。感動詞全体におけるフィラーの位置づけを確認するため、フィラー以外の語も併せて上位 10 語を示し、フィラーには下線を付した。数値は 1 万語あたりの調整頻度を示しており、カッコ内には総感動詞数に占める当該語の割合を示した。

表 3 から、初級・中級・上級のどのレベルにおいても、母音型のア類、ン類、エ類と、語彙型のアノ類、マア類、エット類の 6 種のフィラー（表中に網掛けで表示）が現れていることがわかる。習熟度が変化するにつれて、これらの 6 語の割合がどのように推移していくかを示したものが図 1 である。図 1 を見ると、習熟度が上がるにつれて母音型が徐々に増えているのに対し、アノ類とマア類は上級レベルになって伸び率が上昇している。こ

表2 語群とそこに含まれる書字形

型	語群 (含まれる書字形)	語群 (含まれる書字形)
母音型	ア類 (ア一, ア)	エン類 (エン, エーン)
	アン類 (アン, アーン)	オ類 (オ, オ一)
	エ類 (エ一, エ)	ン類 (ン, シー, ウ, ウー)
語彙型	エット類 (エット, エットー, エート, エト, ト)	
	アノ類 (アノ, アノー)	マア類 (マ, マア)
応答詞	ハイ類 (ハイ, ハーイ)	ウン類 (ウン, ウーン)
	イヤ類 (イヤ, イヤー)	

表3 習熟度ごとにみた感動詞上位10語 (1万語あたりの調整頻度)

	初級	中級	上級	
1	ア類	380 (21%)	ア類	312 (21%)
2	エ類	305 (17%)	ハイ	279 (19%)
3	ハイ	289 (16%)	ン類	155 (10%)
4	ン類	192 (11%)	エ類	153 (10%)
5	ウン類	171 (9%)	アノ類	143 (6%)
6	アノ類	128 (7%)	ウン類	93 (6%)
7	エット類	83 (5%)	エット類	93 (2%)
8	アン類	42 (2%)	マア類	33 (2%)
9	エエ	15 (1%)	アン類	20 (1%)
10	マア類	12 (1%)	ソノ類	11 (1%)
計		1616 (90%)		1292 (87%)
				830 (87%)

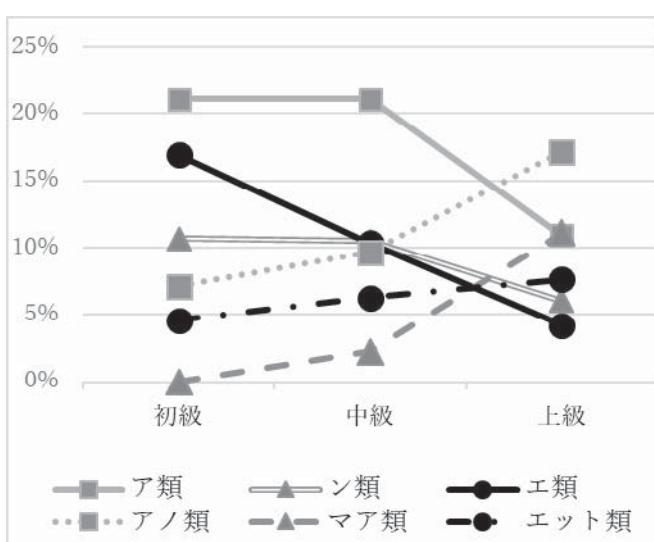


図1 習熟度別にみた母音型・語彙型フィラーの推移

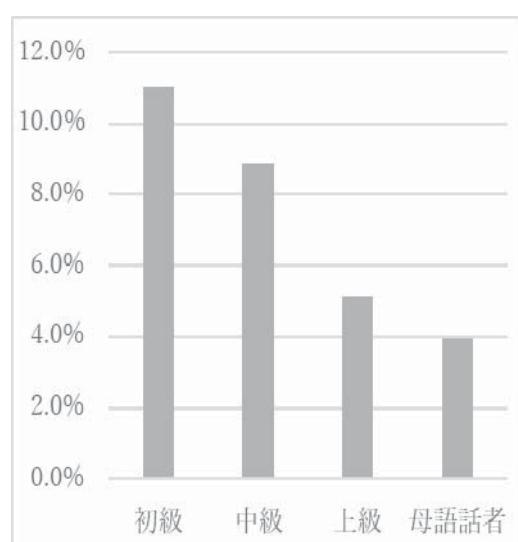


図2 フィラー6語の割合

のように、習熟度が上がるにつれてフィラーの使用に変化がみられることがわかる。

図2に全タスクの総語数における母音型・語彙型フィラー6語の割合を習熟度別に示す。比較として母語話者も提示する。初級では総語数の約11%がフィラーであるが、その割合は徐々に減る。上級になると約5%で、母語話者の約4%に近づいていることがわかる。

(4)～(6)は、初級から上級までの学習者の発話例である。これらは一例であるが、初級におけるア類の多用、フィラーそのものの割合の多さなどが感じられる。また、(5)に現れるアン類は、表3からわかるように初級・中級で見られるが、上級ではほぼ見られず、上級になるとアノ類などの語彙型の割合が増える。

(4) あ, 三時から五時半まで, は, アルバイト, がありました, それから, あ, 図書館で, あ, 勉強し, しました (ID: EUS23/初級/Iタスク/英語母語話者)

(5) そして教師は, あーん, 学生達は興味をもあん持って〈うん〉そのんードラマーなどのあー, あ紹介します (ID: CCM23/中級/Iタスク/中国語母語話者)

(6) え, これ, 刺身一って言えばいいかな, あの, フォーと言う〈うん〉, 魚をフォー, うん魚が, 魚, 腐る? 〈んー〉, くさ, くささせる? (ID: KKD07/上級/Iタスク/韓国語母語話者)

4.2 タスクによる違い・母語話者との違い

次に、研究課題(2)と(3)に答えるため、タスクによる違いと母語話者との違いを見る。まず母語話者のフィラーをタスクごとに分析する。

図3は、各タスクにあらわれるフィラーを1万語あたりの調整頻度にして示したものである。対話のI・RPタスクと、独話のSTタスクにおけるフィラーとが対比的な現れ方をしていることがわかる。対話のI・RPタスクに多い「アノ(一)」は、話し手が、名前の検索や適切な表現の検索という言語編集を行っていることを表すものであるとされ、聞き手の存在を予定した心的動作である(定延・田窪1995)。一方、STタスクで多い「エエト」は談話中に必要となる検索や演算のための予備的な心的動作が必要になっていることを表し、結果として、聞き手が存在する場合には話し手が心的動作のために聞き手とのインターフェイスを一時遮断する宣言として働くとされる(定延・田窪1995)。また、エ類は、思考やためらいなどの暗示を伴うもので、話者の発話への意識の高さを表すため無意識のときには用いないとされている(浅田2017)。調査者のいる前でストーリーを語るというSTタスクの性質を強く反映しているといえるだろう。

タスク形態とフィラーの関連を明らかにするため、図3のデータをもとにタスクをケース、フィラーを変数としてクラスター分析を行い、そのうえで、タスクだけでなく変数であるフィラーの樹形図を同時に表すことができるヒートマップを作成した(図4)。クラスター分析の距離の計算にはユークリッド距離を用い、Ward法でクラスタリングした。ヒートマップは、最遠隣法でクラスター分析した結果を示したものであり、色の濃い部分が相対的に値が小さく、色の薄い部分が相対的に値が大きいことを表している(金2017;116)。

つまり、独話の ST タスクはエ類と最も対応関係が強く、次いでエット類と関係が強い。I タスクと RP タスクを対話タスクとしてまとめると、マア類、アノ類、ア類との対応関係が強いといえる。これらの結果から、母語話者はタスクの性質に応じてフィラーを使い分けているといえる。

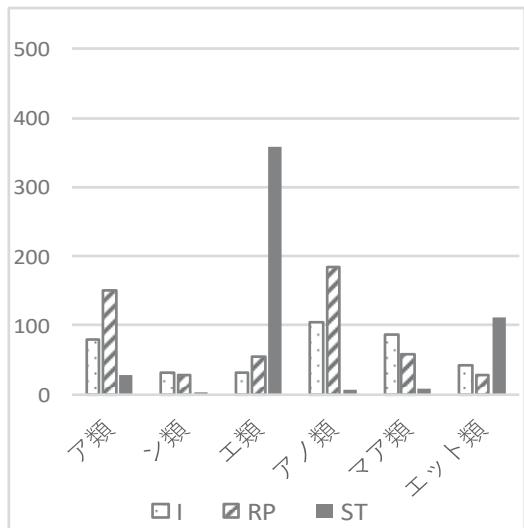


図3 母語話者データにおけるフィラー

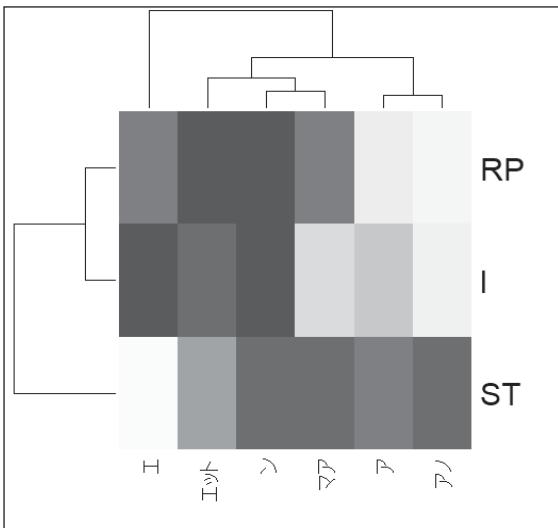


図4 ヒートマップ

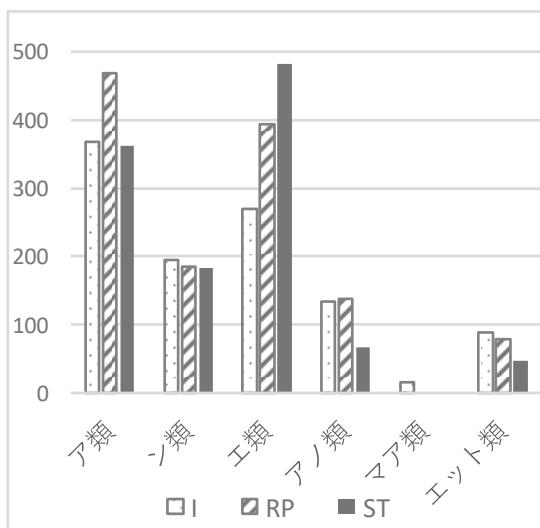


図5 初級学習者データにおけるフィラー

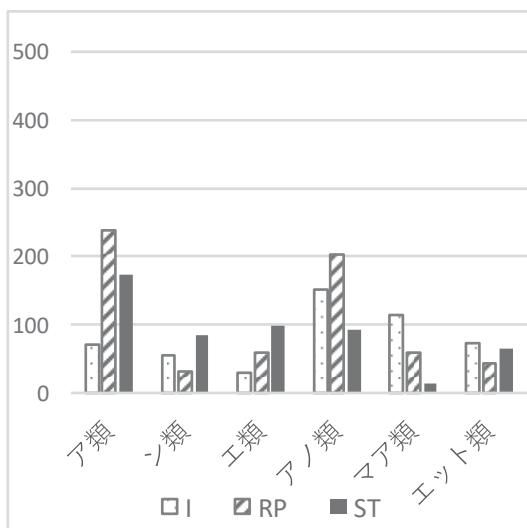


図6 上級学習者データにおけるフィラー

次に各タスクにおける初級・上級の学習者のフィラーを図 5, 6 に示す。初級では対話と独話にわずかな差はあるものの、母語話者に見られたようなタスク形態に応じた違いがみられないことがわかる。一方、図 6 の上級学習者のフィラーを見ると、3 つのタスクそれぞれで異なる傾向があるが、その様子は母語話者とは異なっている。上級では、初級・中級レベルではわずかの使用しかないアノ類やマア類の語彙型フィラーが増加するが、聞き手

が存在する場合に使用されるアノ類（田窪・金水 1997）を、独話タイプの ST タスクで多用しており、アノ類の意味を理解して使用するには至っていないと考えられる。

5. まとめ

(研究課題 1) 学習者のフィラーの使用を習熟度別にみると、習熟度が上がるにつれて母音型の割合が減り、語彙型の割合が増える。母音型は、初級・中級レベルではア類、エ類、ン類、アン類が用いられるが、上級になるとアン類が用いられなくなる。

(研究課題 2) 学習者のフィラーの使用をタスク別にみると、初級・中級レベルではタスクの違いに応じてフィラーを使い分けることはできていない。上級レベルになると、タスクごとにフィラーの使用傾向に違いが現れるが、正確な運用には至っていない。

(研究課題 3) 学習者と母語話者におけるフィラーの使用の違いをみると、母語話者は対話タスクと独話タスクでフィラーを使い分けている。母語話者は対話タスクではアノ類を多用し、独話タスクではエット類とエ類が多い。

参考文献

- 浅田秀子 (2017) 『現代感動詞用法辞典』 東京堂出版.
- Iwasaki, Noriko. 2011. Filling Social Spase with Fillers: Gains in Social Dimension after Studying Abroad in Japan. *Japanese Language and Literature*.45, 169-193.
- 金明哲 (2017) 『Rによるデータサイエンス 第2版』 森北出版.
- 小西円 (2018) 「日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」『国立国語研究所論集』 15, 91-105
- 宮永愛子 (2009) 「会話におけるフィラー「あの」の使用文脈—日本語母語話者と日本語学習者を比較してー」『広島大学日本語教育研究』 19, 39-46.
- 西山友恵・斎木ゆかり・呉素蓮・土屋守正 (2007) 「流暢さとフィラーについての一考察」『東海大学紀要留学生センター』 27, 43-54.
- 野田尚史 (2015) 「日本語非母語話者の感動詞の不自然な運用」 友定賢治 (編)『感動詞の言語学』 ひつじ書房, 149-165.
- 定延利之・田窪行則 (1995) 「談話における心的操作モニター機構—心的操作標識「ええと」と「あの(一)」ー」『言語研究』 108, 74-93.
- 迫田久美子 (2016) 『海外連携による日本語学習者コーパスの構築—研究と構築の有機的なつながりに基づいて—I-JAS構築に関する最終報告書』 (課題番号 24251010) .
- 須藤潤 (2008) 「日本語感動詞の音調記述の試みー1 音節感動詞を中心にしてー」『音声言語』 IV, 29-52.
- 田窪行則・金水敏 (1997) 「応答詞・感動詞の談話的機能」 音声文法研究会編『文法と音声』 くろしお出版, 257-279.
- 山根智恵 (2002) 『日本語の談話におけるフィラー』 くろしお出版.

談話管理に関する副詞「もちろん」の使用実態 — I-JAS 発話データの調査から —

鈴木英子（一橋大学大学院生）

1. はじめに

「もちろん」は発話時に話し手の認識を表し、対話相手の認知状態に言及するタイプの副詞¹である。日本語学習者(以下、学習者)は、対話では瞬間に言語形式の選択を行う必要があるという点からも「もちろん」タイプの副詞は使用に難しさを抱えているのではないか。この観点から、現在『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(I-JAS)を用いて「学習者にとって『もちろん』使用の難しさはどこにあるか」その要因を明らかにすることを目的として調査・考察を行っている。本発表では、その中で次の3点についての調査結果の報告をする。

- ① 「もちろん」の母語別の使用実態
- ② 「もちろん」の意味・用法別の使用実態
- ③ 「もちろん」に典型的に見られる不自然な使用実態とその原因

2. 先行研究

先行研究から「もちろん」は、次のように記述できる。①品詞分類上は、陳述副詞、誘導副詞に属する。②基本的な意味は「論ずるまでもなく」「その話題や事柄に対して肯定否定の判断を考慮する余地がなく判断以前に回答が決まっている意を表す」(森田:1989)であり、そこから派生する複数の意味・用法を持つ。③対話の応答表現としての用法を持ち、感動詞、終助詞を伴うことも多い。本発表に関する「もちろん」の研究としては、シナリオや小説の用例を考察し、談話における意味・用法を明示的に記述することを目的とした陳(2014)の研究、「名大会話コーパス」の観察を通して、応答表現としての特性を分析し、文類型(発話意図)との関係を明らかにした蓮沼(2018)の研究がある。

しかし、これまでに蓄積された先行研究の多くは、副詞の体系に位置づけること、意味・用法を分類し記述することに主眼が置かれており、分析対象としたデータも母語話者のものに限られていた。そのため、学習者のデータから「もちろん」使用の実態を調査し、傾向や困難点を考察することは意義あることと考える。

3. 調査の概要

3.1 調査の方法

¹ 発話時に話し手の認識を表し、対話相手の認知状態に言及するタイプの副詞には、他に「たしかに」「なるほど」「やはり」などがある。

I-JAS（バージョン 2.4.2.短単位データ 20190510 版）²を用いた量的調査と使用例を用いた質的調査を次の手順で行う。

- ①I-JAS データをコーパス検索アプリケーション「中納言」を利用して「勿論」（前後文脈の語数 100）をダウンロードし、対象データを絞る。
- ②対象のデータから「母語別の使用頻度」、「発話の中での出現位置と意味・用法」を調査し、数量的にまとめる。
- ③対象のデータから不自然な用例を抽出し³、傾向を記述する。

3.2 使用データ

本研究では、母語別の傾向を考察の一つの観点とするため、多様な学習歴を持つ JSL 環境の学習者は除き、JFL 環境の学習者を対象とした。分析対象者は第 4 次公開までのデータ、「JFL 学習者⁴」650 名（12 の言語、13 の地域を母語とする学習者各 50 名）、「日本語母語話者」50 名の計 700 名のデータを使用した。

調査対象とするタスクは、対話における使用実態の調査であることから、発話データから独話データは除き、「対話」「ロールプレイ」のデータを使用した。

4. 結果と考察

4.1 「もちろん」の母語別の使用実態

学習者の母語の別による「もちろん」の使用実態は次頁の表 1、母語別の PMW は図 1、学習者ごとのバラツキは図 2 の通りである。この結果から、次の傾向が観察できた

PMW は、ロシア語、ドイツ語、トルコ語、ハンガリー語を母語とする学習者が高く、中国語（台湾）、中国語、タイ語、ベトナム語を母語とする学習者は低かった。また、1 回でも使用した人数の割合は、ロシア語（64%）、ハンガリー語（52%）を母語とする学習者が高く、中国語（台湾）（10%）、タイ語（14%）、ベトナム語（18%）、スペイン語（18%）を母語とする学習者が低かった。

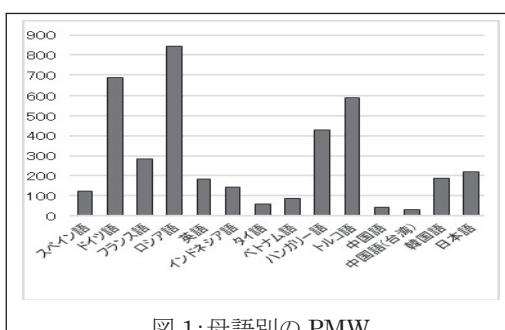


図 1:母語別の PMW

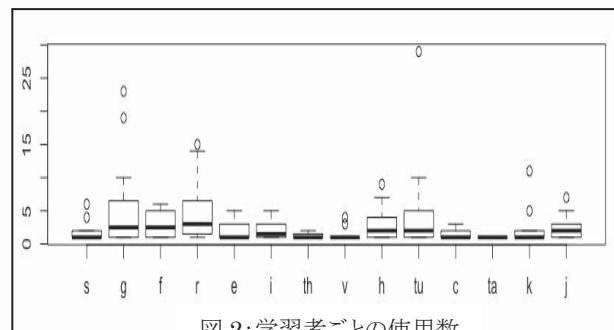


図 2:学習者ごとの使用数

²『I-JAS』 <https://chunagon.ninjal.ac.jp/ijas/search> (2019 年 8 月 21 日確認)

³ 使用容認度は稿者と 2 名の日本語教師により判定した。書き起こしたデータにより、2 名以上が違和感があると判定したものを「違和感がある用例」とした。1 名のみが「違和感あり」と判定したものについては対面で再検討した。

⁴中国語学習者は 3 次公開までのデータで 50 名に達しているため、本研究の分析対象には 4 次公開の中国語学習者 50 名は加えないこととした。

表1：「もちろん」 母語別使用実態

母語	調査人数	使用した 人数	使用した人 の割合	使用頻度	母語別 使用平均	使用した人 の平均	PMW
スペイン語	50	9	0.18	18	0.36	2	123.39
ドイツ語	50	24	0.48	117	2.34	4.88	687.82
フランス語	50	14	0.28	41	0.82	2.93	283.43
ロシア語	50	32	0.64	145	2.9	4.53	845.72
英語	50	13	0.26	27	0.54	2.08	184.41
インドネシア語	50	12	0.24	25	0.5	2.08	144.29
タイ語	50	7	0.14	9	0.18	1.29	58.11
ベトナム語	50	9	0.18	14	0.28	1.56	84.89
ハンガリー語	50	26	0.52	75	1.5	2.88	427.34
トルコ語	50	21	0.42	90	1.8	4.29	588.77
中国語	50	10	0.2	14	0.28	1.4	41.88
中国語(台湾)	50	5	0.1	5	0.1	1	29.91
韓国語	50	17	0.34	35	0.7	2.06	185.61
総計	650	199	0.31	615	0.95	3.09	268.57
日本語	50	25	0.5	58	1.16	2.32	217.98
全体	700	224	0.32	673	0.96	3	263.3

さらに、一人が使用した個数では、図2に示した通り極端に多用した学習者が観察された。トルコ語では29回、ドイツ語では23回・19回使用した学習者が各1名おり、多用した学習者の数値がドイツ・トルコの国別平均個数を引き上げていることがうかがえる。ロシア語を母語とする学習者は、使用した人の割合も平均も高く、中国語（台湾）、タイ語、中国語、ベトナム語を母語とする学習者は使用した人の割合も平均も低かった。

4.2 「もちろん」の意味・用法別の使用実態

発話の中での「もちろん」の出現位置と意味・用法を調査し、使用数をまとめた。

表2:「もちろん」の意味・用法、出現位置

意味・用法		形式	出現位置		
			頭	中	末
基本的意味	話者の確信	もちろん～。／～はもちろんだ。	○	○	○
拡張された 意味	応答表現	「Aですか？」／「～ください」／「(はい、)もちろん」	○	—	—
	譲歩	もちろん～だが、……／～はもちろんだが……	○	○	○
	注釈的	もちろん～ので・から……	○	○	○
	列挙	AはもちろんB(C)も……	○	○	—

本調査では出現位置を発話冒頭部⁵・発話中間部・発話末尾部に分けて考察することとした。表2に本調査における「もちろん」の意味・用法、出現位置をまとめた。さらに、母語別の意味・用法の使用頻度を図3に示し、学習者、母語話者別に表3に集計した。

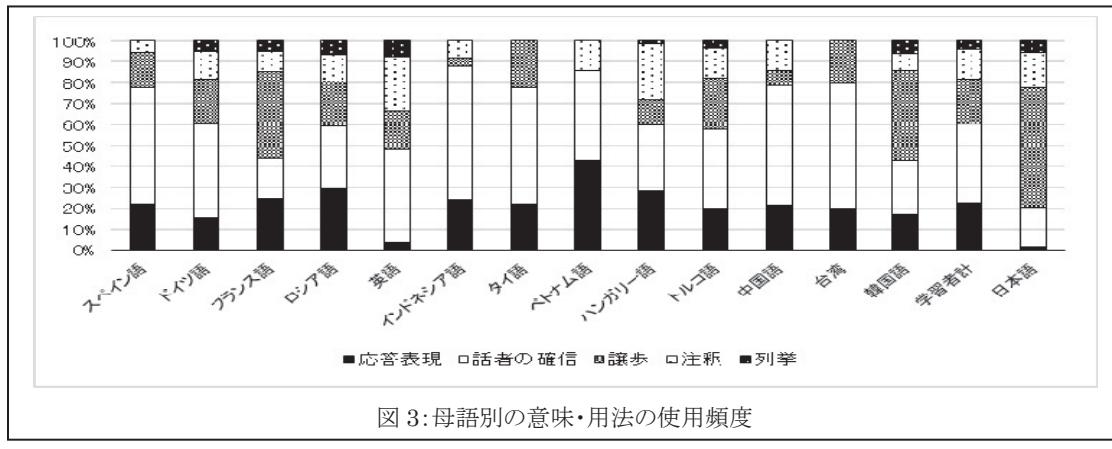


表3:意味・用法別の使用頻度

	応答表現(%)	話者の確信(%)	譲歩(%)	注釈(%)	列挙(%)	総計
学習者	182 29.6	188 30.6	132 21.5	88 29.6	25 29.6	615
母語話者	2 3.4	10 17.2	33 56.9	10 17.2	3 5.2	58

この結果を、 χ^2 検定を用いて分析したところ母語話者群と学習者群間に有意差が確認された。 $(\chi^2 (4) = 44.063, p < .01)$ 。そのため、残差分析を行ったところ、学習者群の「応答表現」($p < .01$)と「話者の確信」($p < .05$)、母語話者群の「譲歩」($p < .01$)において有意に多く使用されていることが分かった。

そこで、理由を考察するため、学習者の日本語レベル別⁶に意味・用法を集計した。結果を、表4、図4に示す。

学習者は「応答表現」「話者の確信」の使用が多く、日本語のレベルが上がるにつれてその使用割合が減少することが観察できた。

「もちろん」の基本的意味「話者の確信」を学習者が多く使用すること、レベルが上がる

表4:学習者レベル別の意味・用法

	応答表現(%)	話者の確信(%)	譲歩(%)	注釈(%)	列挙(%)	総計
初級	18 (43.9)	11 (26.8)	7 (17.1)	3 (7.3)	2 (4.9)	41
中級	149 (28.5)	166 (31.8)	114 (21.8)	72 (13.8)	21 (4)	522
上級	15 (28.8)	11 (21.2)	11 (21.2)	13 (25)	2 (3.8)	52

5 「機能語+もちろん」も発話冒頭部とした。なお、「接続詞」は機能語との見解があるが、三宅(2005)から、「接続詞」は内容語とした。

6 学習者のレベルは「SPOT」の得点を「SPOT レベルの目安」に基づいて互換し「初級」「中級」「上級」を定めた。

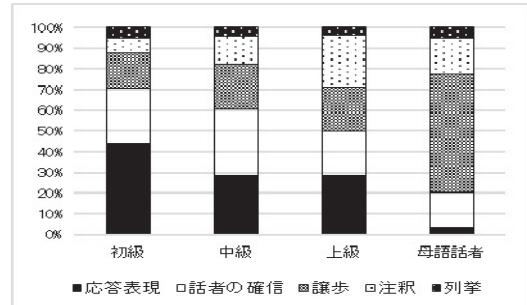


図4:学習者レベル別の意味・用法

について「応答表現」のバリエーションが増加することでその使用割合が減ることは理解できる。「応答表現」として用いられる用例は、肯定の応答詞と共に起する例、笑いの記号「(笑)」と共に観察できる例が多かった。『『もちろん』は独り言では用いない言葉⁷』であり、応答表現として、意図を持って発せられる「もちろん」は、円滑なコミュニケーション構築に関わっていると考える。一方、母語話者は「話者の確信」の3倍程度「譲歩」で使用しており、対話の相手との前提を提示するために「もちろん」を使用していると推察できる。

4.3 「もちろん」に典型的に見られる不自然な使用実態とその原因

使用容認度を検討した結果、学習者の「もちろん」の使用における問題は、意味論的な誤用ではなく、文脈における不自然な用例の産出にあることがわかった。意味・用法別の不自然な用例数を表5に示した。本発表では、抽出した不自然な用例の中の「応答表現」で、対話の相手の背景知識への配慮に問題がある場合⁸について述べる。

表5: 意味・用法別の不自然な用例数

	応答表現(%)	話者の確信(%)	譲歩(%)	注釈(%)	列挙(%)	総計(%)
自然な用例	173 (94)	167 (84.3)	158 (95.8)	75 (77.3)	27 (93.1)	600 (89.2)
不自然な用例	11 (6)	31 (15.7)	7 (4.2)	22 (22.7)	2 (6.9)	73 (10.8)
総計	184	198	165	97	29	673

対話において「もちろん」は、対話の相手との背景知識や社会通念の共有を前提に使用することが必要である。⁹

- (1) <C>あとは観光の場所は？見る場所は？#
 →<K> あー見る場所は一もちろんシテファンストーム⟨うーん⟩オペラ⟨うん⟩と、でもー
 あーんうんその他⟨うん⟩面白い場所は⟨うん⟩もちろんあークウッパークーバラは
 えーっと⟨うん⟩大きな公園です⟨うん⟩..... (GAT38)

(1) は、ドイツの都市事情に詳しい人との会話であれば問題ないが、この場合の対話の相手はこの会話の前に、この辺りの有名な食べ物について尋ねており、ドイツ都市事情に詳しくないことが伺える。対話している相手がどこまで話し手の知識や情報を共有しているかを考えないで発せられた「もちろん」である。他にも同様の例として「18歳はもちろん大切な年」「悲しかったときはもちろん母が出てきました」などがあった。これらは、その国（ハンガリー）の成人年齢の知識を持たない人、個人情報を持っていない人との会話では、不自然な用例となっている。

⁷ 石黒圭(2018:談)

⁸ 本発表では、観察できた他の傾向については扱わない。別稿とする。

⁹ 用例は、I-JASより引用。会話・文字化記号はI-JASにおける記号表記に則っている。

応答表現で不自然な用例として、前接する発話が「不定疑問文¹⁰」に対する回答として「もちろん」を用いている用例が観察された。蓮沼（2018）に述べられている通り、応答表現として機能する「もちろん」に先行する発話は「判定疑問文」でなければならないという点に抵触した使用である。この場合「もちろん」を自己の知識と照合したことを表す「やはり」に変えることにより、(2) のように違和感は回避できる点は興味深い。

- (2) <C>もし私がイスタンブールに旅行するとしたら、あのどこ見たほうがいいと思いまですか？#
 →<K> んー、もちろん／やっぱり、最初はベシッカシですね#
 <C> な、何？#
 <K> ベシッタシという（うん）、ヨーロッパ側の、あの海に一番近い、..... (TTR61)

5. まとめ

I-JAS の発話データを用いて「もちろん」を調査した結果、次の傾向が観察できた。

- ① 使用頻度では、「もちろん」を多く使用する学習者（ロシア語、ドイツ語、トルコ語）と、あまり使用しない学習者（中国語（台湾）、中国語、タイ語、ベトナム語）の差が大きい。
- ② 初中級の学習者は「応答表現」「話者の確信」での使用割合が高いが、日本語レベルが上がるにつれ、使用率が減少する。一方、母語話者は「譲歩」での使用率が高い。
- ③ 「もちろん」使用の問題点は、意味論的誤用ではなく、文脈的に不自然な用例の産出である。特に、共有する背景知識への配慮が不足している場合の用例が多い。

ただし、不自然な用例については部分的な言及に留まった。不自然な用例の全体像の考察については、稿を改めて行う必要がある。今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子（2016）「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」国語研プロジェクトレビューVol.6pp.93-100
- (2) 陳若婷（2014）「文副詞『もちろん』の意味」広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 63号 pp.269-277
- (3) 蓮沼昭子（2018）「自然談話における副詞の応答用法—「もちろん」「たしかに」「なるほど」を例に—」『日本語日本文学』創価大学日本語日本文学会 pp.1-26
- (4) 森田良行（1989）『基礎日本語辞典』角川書店
- (5) 森本順子（1994）『話し手の主觀を表す副詞について』くろしお出版
- (6) 森山卓郎（1989）「応答と談話管理システム」『阪大日本語研究』第1号 pp. 63-88
- (7) 渡辺実（1971）『国語構文論』塙書房

¹⁰ 森山（1989）では、文のタイプを「応答不要文（感嘆文）」「策動文（命令文や意志文）」「応答要求文（判定疑問文／不定疑問文）」「（聞き手情報）非配慮伝達文、認識的な文（平叙文）」としている。

日本語学習者の非流ちょう性に関する一考察 －I-JAS の韓国語母語話者を対象に－

佐々木藍子（国立国語研究所/東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科院生）
砂川有里子（国立国語研究所客員教授/筑波大学名誉教授）

1. はじめに

日本語学習者の発話の聞き取りにくさの原因の一つに、発話の途中でとぎれや母音の引き延ばしが頻繁に起こることが挙げられる。これらは「非流ちょう」と呼ばれる現象のうちの「つっかえ」の一部であり、定延（2016）はそれを「とぎれ」「延伸」と呼んでいる。杉藤（1988）によると、ポーズ（本稿ではとぎれ）の時間は、もともと生理的なものであり、話し手にとって欠くことのできないものであるが、実は聞き手にとっても、話を記憶し理解する上で、やはり欠くことのできないものだとしている。そのため、日本語母語話者が使用している適度なとぎれや延伸を日本語学習者が同じように使えるようになれば、発話の聞き取りにくさを軽減できるのではないかと考える。そこで、本研究では日本語学習者の発話に現れるとぎれと延伸を観察し、その使用状況について考察する。

2. とぎれと延伸に関する先行研究

過度なとぎれと延伸の使用は流ちょうさに欠け、発話の聞き取りを困難にするが、適度なとぎれと延伸は、話し手にとっても聞き手にとっても、会話を円滑にする。それでは日本語母語話者はとぎれと延伸をどのように使用しているのだろうか。砂川・佐々木（2020）では、I-JAS の日本語母語話者のストーリーテリングとロールプレイのデータを分析し、とぎれと延伸の機能について考察している。その結果、とぎれと延伸は、談話の展開への配慮、発話者の心理状態、FTA の緩和、あるいは文法の複雑さといった複数の要因が複雑にからみあっていると考えられ、特にとぎれは文法や談話の処理に関わるプランニングと強く関連し、延伸は相互行為に関わるプランニングと強く関連するとしている。

また、とぎれと延伸の使用について、定延他（2018）はとぎれと延伸の許容のされ方が当該言語の膠着性の高さという文法的な概念に影響される可能性を示している。つまり、言語によって、とぎれや延伸の起こりやすさや起こる位置が異なるため、とぎれや延伸には各言語に固有の「文法」が存在すると考えられる。母語でのとぎれやすさ、延伸しやすさやそれらの位置などが第二言語である日本語に影響し、聞き取りにくさが助長される可能性も考えられる。そのため、様々な母語の学習者の発話を分析し、とぎれと延伸の使用傾向を探ることで、学習者がどのようにとぎれと延伸を習得すればよいか検討できるのではないかと考える。そこで、本研究では日本語と同じ膠着語である韓国語を母語とする学習者を対象に分析する。具体的な研究課題は以下の 3 点である。

1. 日本語を第二言語として学ぶ韓国語母語話者の日本語発話におけるとぎれと延伸の

使用状況を明らかにする。

2. 韓国語母語話者と日本語母語話者の日本語におけるとぎれと延伸の使用傾向の相違点を探る。
3. 韓国語母語話者の日本語の習得が進むにつれて、日本語母語話者の使用傾向に近づくかどうかを確認する。

3. 分析

3.1 対象データ

分析には、国立国語研究所が公開している『多言語母語の日本語学習者横断コーパス International corpus of Japanese as a second language』（以下、I-JAS）を使用した。I-JAS は 12 の言語それぞれを母語とする日本語学習者の話し言葉と書き言葉のデータが収録されたコーパスであるが、比較コーパスとして日本語母語話者のデータも収録されている。国内外の日本語学習者 1000 名、日本語母語話者 50 名分のデータが収録された大規模な学習者コーパスであるが、今回はそのうち、第四次データまでの韓国語母語話者 50 名分のデータ（KKD/KKR）を分析対象とした。また、I-JAS には多様なタスクのデータが収録されているが、本研究ではストーリーテリングとロールプレイを分析に使用した。ストーリーテリングは 4 コマと 5 コマの 2 種類（ST1, ST2）のコマ割り漫画を見ながら、調査者に対してそのストーリーを語るタスクである。そして、ロールプレイは指定された役をロールカードで提示された内容に沿って演じながら、調査者と対話するタスクである。ロールプレイも 2 種類（RP1, RP2）あり、1 つは依頼、もう 1 つは断りのタスクである（迫田他 2020）。

ストーリーテリングおよびロールプレイはそれぞれ 2 種類のデータがあるが、佐々木他（2018）で I-JAS の日本語母語話者を対象にデータを分析した結果、ST1 と ST2 間、RP1 と RP2 間において、とぎれと延伸の頻度や男女差に有意な差がないこと、全てのデータで年齢による有意差がわずかに認められることを確認している。この結果を踏まえて、本研究では ST1 と ST2、RP1 と RP2 をまとめて扱い、男女の別、年齢についても問わないこととした。以下では、ST1 と ST2 を合わせたデータを ST、RP1 と RP2 を合わせたデータを RP と呼ぶこととする。

3.2 分析方法

I-JAS のデータは、人手によって発話が書き起こされている。その際、発話のとぎれは読点「、」、音の引き延ばし（延伸）は長音記号「一」で表記することになっている。また、誤解析を招くとぎれや延伸の箇所には T タグが付与されている。これらを抽出するために、I-JAS 付属のコーパス検索アプリケーション『中納言』を使った。データのバージョンは、『I-JAS 中納言』バージョン 2.4.2 短単位データ 201905 版であった。抽出したデータのうち、砂川・佐々木（2020）と同条件となるよう、以下は除外した。

1. 誤解析を誘発しそうな箇所に読点を加える操作をした T タグ。

2. 「ちょう、昼食」のような語断片の後にある読点と長音記号。
3. 相づちや応答詞の後にある読点。
4. フィラー末尾の読点と長音記号。
5. 「です」「ます」など、文末と考えられる箇所に付けられた読点と長音記号。
6. 半クエスチョンや終助詞の後にある読点と長音記号。

また、今回は分析対象が日本語学習者であったことから、以下のような上記に当てはまらないものが見られたので、これも対象外とした。

- ・発話の意図が読み取れない発話の前後にある読点と長音記号。

抽出したデータは、ST と RP それぞれにおいてとぎれと延伸で分類し、集計したが、ST と RP はデータ量に差があるため、1000 語あたりの調整頻度を算出し、数量調査を行った。

4. 結果と考察

4.1 韓国語母語話者の使用状況

韓国語母語話者のとぎれと延伸の使用頻度をまとめたものが表 1 である。この表から、RP, ST ともに延伸よりとぎれの方が多いことが分かるが、特に ST においては、とぎれが 163.8、延伸が 31.7 ととぎれの使用が突出しており、その差は歴然としている。

表 1. 韓国語母語話者のとぎれと延伸の 1000 語あたりの調整頻度

	とぎれ	延伸
RP	84.4	39.1
ST	163.8	31.7
合計	248.2	70.8

次に、とぎれと延伸の出現した位置が文節内か文節外かを判定し、表 2 にまとめた。表 2 を見ると、RPにおいても STにおいても、とぎれの文節外での頻度が一番多く、RP で 75.4、ST で 151.0 出現している。この数値から RP と ST 間の文節外のとぎれにおよそ 2 倍の差があることが分かる。また、文節外の比率に着目すると、RP のとぎれが 89.3%，延伸が 77.5%。ST のとぎれが 92.2%，延伸が 62.4% と、とぎれにおいても、延伸においても、文節内より文節外の方が多く使用されている。

表 2. 韓国語母語話者の 1000 語あたりのとぎれと延伸（文節内・文節外別）

	とぎれ				延伸			
	文節内		文節外		文節内		文節外	
	頻度	比率	頻度	比率	頻度	比率	頻度	比率
RP	9.0	10.7%	75.4	89.3%	8.8	22.5%	30.3	77.5%
ST	12.7	7.8%	151.0	92.2%	11.9	37.6%	19.8	62.4%

4.2 日本語母語話者との比較における相違点

韓国語母語話者と日本語母語話者のとぎれと延伸の使用頻度を比較する。以下の表3は、砂川・佐々木(2020)による日本語母語話者の調査結果である。この表から、日本語母語話者においてもとぎれの方が延伸より多く使用されていることが分かる。また、前節で見た韓国語母語話者のデータ(表1)と比較すると、RPとSTを合算した数値は、韓国語母語話者で、とぎれが248.2、延伸が70.8、日本語母語話者で、とぎれが152.8、延伸が20.9と、韓国語母語話者の方が日本語母語話者より、とぎれも延伸もかなり多く使用されていることが分かる。ここから、韓国語母語話者が日本語を発話する最中に詰まったり、音を伸ばしたりしながら話している様子がうかがえる。さらに、STの延伸では、韓国語母語話者が日本語母語話者の13倍と非常に大きな違いがある。

表3. とぎれと延伸の1000語あたりの調整頻度と比率(砂川・佐々木 2020より編集)

	とぎれ	延伸
RP	48.0	18.7
ST	104.8	2.4
合計	152.8	20.9

4.3 韓国語母語話者の日本語レベル別による比較

韓国語母語話者の日本語のレベルによる使用数の違いを確認するため、日本語のレベルの高い群と低い群に分け、検討する。50名の韓国語母語話者のうち、日本語の客観テストであるSPOTの点数によって、上位20名と下位20名を選出した。各群の詳細は以下表4の通りである。

表4. 韓国語母語話者の上位群と下位群の詳細

	人数	SPOTの平均(点)	点数の範囲(点)
下位群	20名	65.9	41~74
上位群	20名	85.5	81~90

以下においては紙幅の都合から、日本語母語話者と非常に大きな相違が見られたSTの延伸についてのみ考察することにする。以下の表5は、下位群と上位群のSTにおける延伸の比較である。下位群に比べ上位群では文節内、文節外とも大きく減少し、合計で52.7%も減少している。しかし、母語話者の場合は、文節内が0.9、文節外が1.5と極めて小さい数値である。つまり、上位群は文節内では10.3倍、文節外では8.0倍も母語話者より多く使用している。このように、上位群に至っても延伸の頻度は母語話者と大きく隔たっている。

表 5. 下位群と上位群の ST の延伸における調整頻度の減少数と減少率

	下位群	上位群	上位群の減少数	上位群の減少率
文節内	15.9	9.3	6.6	41.5
文節外	29.1	12	17.1	58.8
合計	45	21.3	23.7	52.7

ST で出現した延伸を詳細に確認したところ、以下の表 6 のような結果が得られた。表 6 は ST において延伸がどの箇所で出現しているかをまとめたものである。列見出しの「語彙 / 活用の間違い関連」は日本語の語彙や活用の間違いなどがある箇所に出現する延伸、「助詞類」「動詞」「名詞」は助詞、動詞、名詞それぞれに続く延伸を示している（使用の少なかった分類はその他に含めた）。この表を見ると、「助詞類」につく延伸の減少率が上位群になると 73.1% と大きく減少していることが分かる。

助詞類に続く延伸が下位群で特に多かったのは、文節の切れ目がその後に続く発話のプランニングのために使われているからではないかと考えられる。例えば、下位群の例(1)では、「ちじゅ（地図）を」の後に延伸が生じているが、さらにその後でスムーズに言葉が続かず、「み、＊、見る時」のように 2 回語断片が繰り返されたあとに「見る時」と発話し、その先につないでいる。また、例(2)では、2 回目の「二階に」の後に延伸が生じ、その後「おごる（上る）」が何回も繰り返され、発話が停滞している。このように、発話がうまくつなげられない場合、文節末でプランニングのために時間稼ぎをすることが考えられる。上位群で助詞類の後の延伸が減少したのは、日本語のレベルが上がるにつれて、発話を続けるための負荷が軽減したためではないかと考えられる。

表 6. ST における下位群と上位群の延伸が使用される位置の割合

	延伸合計	語彙/活用の 間違い関連	助詞類	動詞	名詞	その他
下位群	205	35	78	41	41	10
上位群	94	16	21	20	29	8
減少数	111	19	57	21	12	8
減少率	54.1	54.3	73.1	51.2	29.3	20.0

- (1) その後で一緒に、あーちじゅ（地図）を一、み、＊、見る時、犬がバスケットに入れま、あー入れました（いれました）、入りました（KKD17-ST1）
- (2) あーうちの、二階に、二階に一、おごる（上る）、おごる（上る）、おごる（上る）まえ（/まで）、おごる（上る）一と思いました（KKD19-ST2）

5. まとめ

本研究では、日本語学習者が話す日本語の非流ちょう性を明らかにする研究の第一歩として、日本語と同じ膠着語である韓国語を母語とする日本語学習者を対象に分析した。具体的には、学習者の発話に現れるとぎれと延伸について、I-JAS の ST と RP のデータで使用頻度を集計し、日本語母語話者の使用頻度と比較した。その結果、韓国語母語話者は日本語母語話者よりもとぎれも延伸もかなり多く使用していることが分かった。そして、韓国語母語話者と日本語母語話者には特に ST における延伸の使用頻度に大きな違いがあった。そこで、韓国語母語話者を日本語のレベルで下位群と上位群に分け、分析したところ、ST における延伸の使用頻度は、下位群に比べて上位群の方が少なく、減少率が高かった。そのため、日本語のレベルが上がるにつれて、ST での延伸の使用が減り、日本語母語話者の使用傾向に近づくことが分かった。しかし、上位群の学習者の使用頻度も、日本語母語話者の頻度とは未だに大きく隔たっている。砂川・佐々木（2020）では、とぎれと延伸は、談話の展開への配慮、発話者の心理状態、FTA の緩和、あるいは文法の複雑さといった複数の要因が複雑にからみあっていると考えられ、特に、延伸は相互行為に関わるプランニングと強く関連するとされている。そのため、日本語母語話者においては相互行為のない ST では延伸があまり使用されていない。しかし、韓国語母語話者においては、上位群でも延伸が多く見られた。これについては、定延他（2018）も述べているように学習者の母語が影響している可能性も考えられる。この点については、さらに分析を深める必要がある。

謝辞：本稿は科研費基盤研究（A）「海外連携による日本語学習者コーパスの構築および言語習得と教育への応用研究」（課題番号16H01934）および国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部である。

参考文献

- (1) 迫田久美子・石川伸一郎・李在鎬編（2020）『日本語学習者コーパス I-JAS 入門－研究・教育にどう使うか－』くろしお出版.
- (2) 佐々木藍子・砂川有里子・浅原正幸（2018）「日本語の非流ちょう性—とぎれと延伸の数量調査から—」『言語資源活用ワークショップ発表論文集』3,pp.468-474.
- (3) 杉藤美代子（1988）「談話におけるポーズとイントネーション」杉藤美代子(編)『講座 日本語と日本語教育 第2巻』 pp. 343-364. 明治書院.
- (4) 砂川有里子・佐々木藍子（2020）「延伸ととぎれの機能—日本語母語話者のデータから—」，『日本語音声コミュニケーション』8,pp.1-18.
- (5) 定延利之（2016）「4つの発話モード」庵功雄・佐藤琢三・中俣尚己（編）『日本語文法研究のフロンティア』 pp.205-223. くろしお出版.
- (6) 定延利之他（2018）「言語類型からみた非流ちょう性—膠着語と延伸型続行方式のつづかえ」『社会言語科学』21(1),pp.113-128.

中国語母語話者の日本語による依頼の補助ストラテジー —学習環境やレベル差に着目して—

細井陽子（山野日本語学校）
迫田久美子（広島大学）

1. はじめに

学習環境に焦点を当てた日本語の習得研究は、これまで文法項目や語用論的な項目などを対象に行われてきた。文法項目では学習環境の違いが「テイル」の習得に影響するとする許（1997）他や、条件文の正否の識別については影響がなかったとする稻葉（1991）など多くの先行研究がある。語用論的な項目の習得については文法項目の研究に比べて事例が少ないが、迫田・細井（2018）や細井・迫田（2019）が依頼の会話の開始部と依頼部等に関する研究を行い、学習環境が習得に影響を与える項目と与えない項目を明らかにしている。だが、学習レベルの違いとの関連は明らかにされていない。

そこで、本研究では海外のJFL日本語学習者（以下 海外）と日本に留学している国内のJSL日本語学習者（以下 国内）で、それぞれ異なる学習レベルのグループを設定し、習得の違いを明らかにすることを目的とする。

2. リサーチデザイン

2.1 リサーチクエスチョン

依頼場面の補助ストラテジーの使用について以下のリサーチクエスチョンを設定する。

RQ1. 学習環境やレベルの違いはどのように習得に影響するか。

RQ2. RQ1で得た結果の要因は何か。

2.2 データ

調査資料は「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(International Corpus of Japanese as a Second Language : 以下 I-JAS) の「依頼」のロールプレイ (RP1) のテキストデータである。被験者がアルバイト役になり、店長に「忙しくなったので勤務日数を減らしてほしい」と依頼する内容となっている。細井・迫田（2019）では、I-JASの第一次、第二次データ¹で分析を行っているが、本研究では第一次から第五次データまで対象を広げ、海外と国内の中国語母語話者でそれぞれ 3 段階の学習レベルのグループを設定した。グループ設定は、I-JAS の背景情報に記載されている Japanese Computerized Adaptive Test (J-CAT) の得点情報をもとに行った。また、比較群として日本語母語話者（以下 日本人）50 名のデータを用いる。

各グループは、表1に示すように 1) 海外上級前半 10 名と国内中級後半～上級前半 10 名、2) 海外中級後半 10 名と国内中級後半 10 名、3) 海外中級 10 名と国内中級 10 名ずつ

¹ 第一次データは言語環境ごとに各 15 名、日本語能力が同程度（中級程度）となるようサンプリングしたデータ。第二次データは中国語・韓国語・英語・トルコ語の母語話者（各 35 名）、国内教室環境・自然環境（各 25 名）、日本語母語話者（35 名）のデータ。

つを、同程度の学習レベルとなるよう設定した。それぞれの平均点の差について有意水準5%でt検定を行ったところ、1) $t(9.219)=0.016785, p=.987$, 2) $t(10.459)=0.055057, p=.9571$, 3) $t(18)=0.22114, p=.8275$ で、有意差は見られなかった。また、1) から3)のグループが異なる学習レベルになっているかどうかを確認するため、一元配置分散分析を行ったところ、平均の差に有意差が見られた(海外教室環境: $F(2,27)=3.35413, p<.001$)、(国内教室環境: $F(2,27)=3.35413, p<.001$)。

表1 2つの学習環境における3段階のレベル設定

	海外教室環境		国内教室環境		J-CAT 成績互換表		
	学習レベル	平均得点	学習レベル	平均得点	得点	学習レベル	JLPT 相当
1)	上級前半	261.4	中級後半 ～上級前半	261.3	251-300	上級前半	Level 1
2)	中級後半	210.6	中級後半	210.5	201-250	中級後半	Level 2
3)	中級	167.9	中級	167.1	151-200	中級	Level 3-2

2.3 分析対象

分析対象は「～ていただけませんか」のような直接的な依頼の発話ではなく、補助的な役割を果たしていると考えられる発話とした。清水（2018）は直接的な発話を「コア発話」、補助的な発話を「補助ストラテジー」と呼び、後者はコア発話の前後に付け加えることによって、相手への配慮を示したり、説得をしたりして、発話行為をスムーズに実現するための方略的な働きをすると述べている(p.120)。細井・迫田（2019）では清水（2018）を参考に9項目の「依頼の補助ストラテジー」を設定したが、本研究でも同様の項目を対象とする。以下に用例を示す。Aはアルバイト役の被験者、Bは店長役の日本人の発話である。記号については、発話者AのIDを表し、(JJJ46)は日本人の被験者で識別番号が46、(CCM45)は海外（母国）で学ぶ中国語母語話者で識別番号が45を示している。下線は筆者によるものである。(以下 細井・迫田 2019より一部抜粋)

a) 開始(対話に入る際)の前置き (JJJ46)

A: あ、はい、お忙しいところすみませんが B: あ大丈夫大丈夫

b) 開始部の言いさし (JJJ46)

A: 実はあのちょっと、お願ひといいますか お話がございまして B: んー

c) 本題の前置き (JJJ46)

A: 今、週に三回入らせていただいて B: そうですね

d) 理由 (JJJ46)

A: あの 勉強ですかその他のことがちょっと忙しくなってきましたので

e) 押しつけを弱める表現:「できれば」や「よろしければ」等 (JJJ46)

B: いつから A: ま、できれば B: ん、ん NS1: 早めに

f) 依頼部の言いさし (JJJ29)

A : それちょっと週二に変更してもらいたいんですけど

g) 依頼の念押し (CCM45)

A : にか (注:「にか」は「二日」のこと) になりたいです, いいですか?

h) 謝罪表現 (JJJ46)

A : そこをあの、ちょっと、お店も忙しいところで 申し訳ないんですけど

i) 感謝表現 (JJJ46)

A : 有難いです (中略) あ, ありがとうございました

2.4 分析方法

2.3 に挙げた a)~i)を分析対象として、各グループのテキストデータを目視で観察し、使用人数や割合を調べる。テキストだけで判断が難しいものについては音声も確認する。そして、グループ別に学習者と日本人の使用数に有意な差があるかどうかを確認するため、フィッシャーの正確確率検定を行う。有意な差がなければ、学習者の日本語使用が日本人の使用傾向に近いものとする。逆に有意な差があれば、日本人とは使用傾向が異なり、習得が進んでいないものとする。さらに、得られた結果をふまえ、その要因を検討するため、学習者の背景情報を観察する。それで不十分な場合は、対話タスクのテキストデータから日本語学習やinputにかかわる内容を参照する。

3. 結果と考察

I-JAS のロールプレイ 1 における 9 項目の「依頼の補助ストラテジー」の使用頻度を学習者グループごとに調査し、日本人と比較した結果を表 2 に示す。

表 2 各学習者グループと日本人の「依頼の補助ストラテジー」使用人数の比較

		学習レベル低 → 高								
	依頼の補助ストラテジー	学習環境	中級 10名	P値	中級後半 10名	P値	中級後半～上級前半10名	P値	日本人50名	
a	開始の前置き	海外	4	p=.32	7	p=.72	9	p=.07	29	
		国内	7	p=.72	9	p=.07	7	p=.72		
b	開始部の言いさし	海外	1	p=.07	2	p=.28	4	p=1	22	
		国内	(-)	0 p<.01	3	p=.49	5	p=.74		
c	本題の前置き	海外	9	p=.3	(-)	p<.05	8	p=.06	49	
		国内	(-)	7 p<.05	8	p=.06	8	p=.06		
d	理由（依頼前）	海外	10	p=.09	10	p=.09	9	p=.42	37	
		国内	10	p=.09	10	p=.09	9	p=.42		
e	押しつけを弱める表現	海外	(-)	0 p<.005	2	p=.16	(-)	1 p<.05	25	
		国内		3 p=.31	(-)	0 p<.005		5 p=1		
f	依頼部の言いさし	海外	(-)	0 p<.005	(-)	0 p<.005	(-)	1 p<.05	27	
		国内	(-)	0 p<.005	(-)	1 p<.05		3 p=.29		
g	依頼の念押し	海外	0	p=1	1	p=.16	(+)	3 p<.005	0	
		国内	(+)	3 p<.005	(+)	2 p<.05		0 p=1		
h	謝罪表現（1回以上）	海外	4	p=.16	6	p=.72	6	p=.72	33	
		国内	6	p=.72	3	p=.07	8	p=.47		
i	感謝表現（1回以上）	海外	6	p=.32	7	p=.16	5	p=.73	21	
		国内	3	p=.72	6	p=.32	7	p=.16		

表2は、「依頼の補助ストラテジー」の各項目を使用した学習者と日本人の人数、そして、それにもとづいて行ったフィッシャーの正確確率検定の結果を示し、学習者の使用人数が日本人の使用人数に対して $p < .05$ の水準で有意な差が認められた場合に(+)(-)で示した。(+)は使用が多いことを、(-)は使用が少ないことを示している。網掛け部分は有意な差が認められた項目および学習環境とレベルを表している。

a 開始の前置き、d 理由、h 謝罪表現、i 感謝表現については、どの学習環境やレベルにも日本人との差は見られなかった。これらは学習環境が母国でも日本でも、レベルが下位でも上位でも、使用傾向に日本人との違いが出ないという結果になった。b 開始部の言いさし、c 本題の前置きは、国内の中級・中級後半のグループと、海外の中級後半のグループに使用が少ないことがわかるが、どちらも上級前半のレベルになると日本人との差がなくなっており、学習環境にかかわらず、レベルが上がれば習得が進むものと思われる。

次に、全ての学習レベルに網掛けがついている e 押しつけを弱める表現、f 依頼部の言いさし、g 依頼の念押しについてである。e は、海外の中級後半レベルでは日本人との差がなかったが、その上のレベルで再びマイナスの差が見られ、安定的な使用には至っていないと思われる。一方、国内では中級後半レベルでは全く使用されていないものの、上級前半レベルでは日本人と同程度の使用状況になっている。f は、海外ではどのレベルでもマイナスの差が見られ、国内でも上級前半のレベルに至ってようやく差がなくなっており、習得の難しさが示唆される。g は、海外では中級・中級後半レベルのグループには差がないにもかかわらず、上級前半のグループでは使用が多く、学習レベルは影響しないように見えるが、国内では中級・中級後半レベルではプラスだった差が上級前半になるとなくなっている。つまり、日本で学び、かつ上級レベルになれば、日本人と同様に念押し表現を使わなくなるが、日本で学んでいない場合は、上級になっても念押し表現の使用が残ることがわかる。以上から、e, f, g については学習環境とレベル双方が習得に影響しているものと考えられる。

4. 学習者の背景情報による一考察

次頁の表3を用いて考察を行う。表3は、e または f を使っている学習者（網掛けなし）と、使っていない学習者（網掛けあり）の情報を抜粋したものである（使用の実数は表2を参照）。どのような学習者が e,f を使えるのか、または使えないのか、その傾向を明らかにして、習得が進む、または進まない要因を検討する。

まず、海外中級後半レベルでは、使用している学習者は日常的に input と output の機会が十分あると推察できるのに対して、使用していない学習者たちは親しい日本人が存在せず、アルバイトの日本語使用も限定的であることから、日常的な input と output の機会が少ないと推察される。

海外上級前半レベルでは、ただ一人使っていた CCT39 の背景情報には日常的な input と output が見て取れなかった。そこで、同様の条件で e または f を使っていない学習者と比較するため、対話タスクのテキストデータを観察した。データによると、CCT39 は好きなアニメについて詳述しているが、アニメ(CCH11)や戦隊シリーズ(CCS58)を見て育っても、e や f を使っていない学習者もあり、要因を特定するのに十分な根拠は得られなかった。

表3 e, f を使用 (○)・使用していない (●) 学習者の背景情報

環境 (レベル)	ID	日本語学習歴	e	f	日常的な日本語のinput	親しい日本人	アルバイトでの日本語使用
国内 (上前)	JJC59	2年2か月	○	●	友人(同居)	有	接客
	JJE33	1年6か月	○	●	友人・バイト先	有	服販売
	JJC38	2年	●	●	友人	有	
国内 (中後)	JJE36	小中高~7年?	●	○	同僚	有	日本料理キッチン
	JJE27	4年	●	●	同僚、友人	有	ホール
	JJC34	4年	●	●		無	
国内 (中)	JJE67	2年3か月	○	●	友人(同居)	無	コンビニ
	JJE72	2年2か月	○	●		無	
	JJE55	8年3か月	●	●	友人、同僚	有	居酒屋
	JJC06	1年6か月	●	●	家族・友人・同僚	有	レストラン調理
海外 (上前)	CCT39	1年6か月	●	○		無	
	CCH11	3年3か月	●	●		無	
	CCS58	6年6か月	●	●		無	
海外 (中後)	CCM12	3年6か月	○	●	友人・同僚	有	上司に報告する時
	CCS60	5年5か月	●	●		無	修学旅行のガイド
	CCM17	2年6か月	●	●	先生	無	接客(日本人客がいれば)

国内中級と中級後半レベルは、日本で生活していることもあり、ほとんどの学習者に日常的な input や output の機会があることが推察される。紙幅の関係で全てを表3に含めるることはできなかったが、ほぼ全員に input や output の機会があった。それでも日本人と比べて使用が少ない結果となったのは、学習レベルの低さが影響していることが示唆される。ただ、JJC34 については「授業以外では日本語を使わない」と回答しているため、input や output の量が少ない学習者がいることも否めない。また、JJE72 は input についての情報がないが、次のように e 押しつけを弱める表現を使用していた。

JJE72 : もし良かったら, 週二回はよろしいですか

えー もし良かったら, 週にか一, 週, 二回?

おー もし良かったら一, これからも週二回, させてくださいませ

もし良かったら, う, ちの, 学校の友達, アルバイトを紹介させてよろしいですか

このように、「もし良かったら」という表現を依頼の場面で3回、提案の場面で1回、計4回使用していた。依頼や提案の場面で直接的な印象をやわらげ、相手に失礼にならないよう丁寧に対応するストラテジーとして習得し、パターン化され、過剰使用気味となっている可能性も考えられた。

3-1 の表2を見ると、e, f の使用はレベルの高い国内の学習者が多い。表3には一部しか含められなかったが、国内の上位レベルでは、ほとんどの学習者に日常的な日本語の input があるため、それと同時に output の機会もあることが推察された。

しかしながら、e, f を使用していない学習者の背景情報（網掛け）を見ると、e, f を使用している学習者と類似しているケースもあり、input の機会だけの要因とも言えない。

JJE55 は 8 年、 JJE27 は 4 年の学習歴があり、友人もいて、アルバイトもしているにもかかわらず、e, f の使用はなく、 input と output の質や量の分析と検討が求められる。

5. まとめ

本研究は、I-JAS を使って中国語母語話者の海外と日本留学中の国内の学習者における「依頼の補助ストラテジー」の使用を 3 つの学習レベルで観察し、それぞれ日本人の使用と比較して分析した。その結果、依頼場面の補助ストラテジーの使用について、RQ1. 学習環境やレベルの違いがどのように習得に影響するかについては、学習環境が母国か日本か、レベルが下位か上位かで、日本人の使用傾向と違いが出る項目と出ない項目があるという結果となった。顕著な違いが出る項目については、目標言語圏の日本で学習するという環境に加え、レベルが上がるのに伴い、依頼の場面で効果的な補助ストラテジーの使用ができるようになるということが明らかになった。RQ2. その要因の一つ目として、input と output の機会や自然なコミュニケーション場面があることが示唆された。だが、input の質や量については、学習者の背景情報が十分ではなく、比較が難しい場合もあった。二つ目として、依頼や提案の場面で直接的な印象をやわらげ、相手に失礼にならないよう配慮するストラテジーとして習得し、過剰気味に使用する学習者の存在も推察された。

付記：本稿は日本語教育学会 2020 春季大会の口頭発表の内容を一部修正したものである。

謝辞：本稿は科研費基盤研究（A）「海外連携による日本語学習者コーパスの構築および言語習得と教育への応用研究」（課題番号 16H01934 研究代表者 迫田久美子）および国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部である。

参考文献

- (1) 稲葉みどり (1991) 「日本語条件文の意味領域と中間言語構造—英語話者の第二言語習得過程を中心に—」『日本語教育』75 号, pp.87-99.
- (2) 許風珮 (1997) 「中上級台湾日本語学習者による『テイル』の習得に関する横断研究」『日本語教育』95 号, pp.37-48.
- (3) 迫田久美子, 細井陽子 (2018) 「International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS) : 日本語学習者の言語研究と指導のために」,『英語コーパス研究』第 25 号, pp.133-149
- (4) 清水崇文 (2018) 『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり—日本語教師のための語用論的指導の手引き—』スリーエーネットワーク
- (5) 細井陽子・迫田久美子 (2019) 「日本留学で伸びる言語能力と伸びない言語能力—中国語母語話者のロールプレイ・データに基づいて—」2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集 pp.434-439

日本語学習者の能動態と受動態の使用傾向にみられる母語による違い －中国語とドイツ語による語りの比較から－

奥野由紀子（東京都立大学）

吳佳穎（東京都立大学）

村田裕美子（東京都立大学院生）

1. はじめに

本研究は、日本語を第二言語とした習得研究の発展と貢献を目指し構築されている『多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）』におけるストーリー描写課題の語りを分析する一連の研究を継続するものである。これまで主に「話す」課題と「書く」課題（以下、S 課題、W 課題）における違いなど母語にかかわらず見られる現象とその原因について考察してきた（奥野・リスダ 2015, 奥野 2016, 2018 等）¹。しかし奥野（2018）では、母語による傾向の違いについて、中国語母語話者は受動文を使用して表現するが、英・独・西・洪・仏語母語話者は「犬」を主語として顕在化させ、8割以上が能動文を使用して表現すること、能動態を使用する際に「残念でした」「悲しかった」などの情意表現を使う傾向が多いことを示し、各言語体系から、そこには母語の影響の可能性が存在することを指摘している。南（2017）は、比較言語研究を行うことで、語りの発達過程の言語普遍性と言語固有性が明らかになること、また、語りの構造は話者の文化的背景によって異なる側面があり、特に、時制や態など語用面での機能の解明は、語りのためのデバイスをどのように効果的に活用すべきかという問題に対して、示唆を与えてくれると述べている。そして南（2018）においてストーリー描写課題のトピックにかかわらず、英語母語話者は能動態使用が多いことを指摘し、母語の影響を指摘している。そこで本研究では、奥野（2018）や南（2018）で指摘された能動態・受動態の使用傾向について、方法論的課題とされている母語によるストーリー描写課題と比較し、検討する。

2. 調査概要

2.1 対象とする言語データ

I-JAS のストーリー描写課題「ピクニック」を分析対象とした。日本語によるデータは、I-JAS の一次公開データから、中国語を母語とする日本語学習者 15 名（以下 CJ）、ドイツ語を母語とする日本語学習者 15 名（以下 GJ）、日本語母語話者 15 名（以下 JJ）とした。また、中国語とドイツ語によるデータについては、日本語を学習した経験のない中国語母語話者 15 名（以下 CC）、ドイツ語母語話者 15 名（以下 GG）に



図1 描写課題
(迫田他 2016)

¹ 紙幅の関係上、先行研究については奥野他(2019)を参照いただきたい。

よるデータを今回独自に収集した。ドイツ語と中国語を対象としたのは、奥野（2018）において分析した7カ国の中、受動態と能動態の使用傾向が最も異なる2言語であったためである。今回独自に収集したCC、GGにも、同様の5コマ漫画を提示し、同様のインストラクションを中国語・ドイツ語で指示した²。

2.2 分析方法

今回データを収集したCC、GGの各言語によるストーリー描写については、場面⑤に相当する箇所を抜き出し、日本語訳を加えた。そして「犬にサンドイッチを食べられてしまっていた」という出来事・評価部に相当する箇所をCJ、GJ、及びJJが日本語でどのように産出するのか、CC、GGによる各言語ではどのように産出するのかについて、以下のA～Cの3点を分析の観点として分類を行った。

A：(能) 能動態を使用しているか。「犬」に視点がある場合（例1）と「ケンとマリ」に視点がある場合がある（例2）。

（例1）犬はすべてのサンドイッチを食べてしまいました（GAT45）

（例2）えーと、で、そして、バスケ（バスケット）の中身を見たときに犬が全部を、食べてしまいました（GAT46）

B：(受) 受動態を使用しているか。「食べ物（サンドイッチ）」が主語になることが多く、「ケンとマリ」に視点が置かれる。

（例3）しかし、バスケットの中では、食べ物は既に犬に食べられました。マリさんとケンさんはとてもがっかりでした（CCM52）。

C：(情) 「悲しい」「がっかり」などの評価を示す情意表現が含まれているか。

尚、CJ、GJの発話で、例4のように、助詞の誤用などから受動態か能動態か判断できないものはカウントから除外した。

（例4）あー、その（連体詞）バスケット、に一見、てー、おーん、サンドイッチと林檎ーは全部、
あー犬に食べました がっかりしました（CCM28）

その上で、CJ、GJと、CC、GGの結果をクロス集計し、統計的手法（ χ^2 検定）を用いて分析を行った。

3. 結果

分析結果の記述統計結果は表1のとおりであった。各グループの課題間において、能動態と受動態間の使用傾向に、統計的な有意差は認められなかったため（JJ: $\chi^2(1)=2.40, p>.05$ ）、CJ: $(\chi^2(1)=0.06, p>.05)$ 、CC: $(\chi^2(1)=1.98, p>.05)$ 、GJ: $(\chi^2(1)=0.09, p>.05)$ 、GG: $(\chi^2(1)=0.72, p>.05)$ 、S課題とW課題ごとに合算し（表2）、CJとCC、GJとGGをそれぞれクロス集計後、 χ^2 検定を行った（表3）。 χ^2 検定の結果、いずれも有意差は認められなかった（CJ、CG間）：

² 書く時間は特に指定しなかったが5分程度であった。

($\chi^2(1)=3.31, p>.05$)、GJ、GG 間 ($\chi^2(1)=1.08, p>.05$)。よって、同じ母語の場合、産出言語が日本語か母語にかかわらず、能動態か受動態の使用に差はないと言える。

表 1 被調査者の能動態・受動態の使用傾向

産出タイプ	S課題		W課題	
	能動態	受動態	能動態	受動態
JJ (日本語)	3	12	7	8
CJ (日本語)	4	9	4	11
CC (中国語)	1	10	4	8
GJ (日本語)	10	2	11	3
GG (ドイツ語)	12	3	11	1

※()内の言語は、産出言語を示している。

表 2 産出課題で使用された能動態・受動態のクロス集計表

	JJ	CJ	CC	GJ	GG
能動態	10	8	5	21	23
受動態	20	20	18	5	4
合計	30	28	23	26	27

表 3 χ^2 検定統計値・ p 値表

	JJ-CJ	JJ-GJ	CJ-GJ	CC-GG	CJ-CC	GJ-GG
χ^2	0.13	6.79	14.77	20.29	0.31	0.18
p 値	.72	<.05	<.05	<.05	.58	.67

次に、表 2 から、CJ と GJ、CC と GG をそれぞれクロス集計した後、 χ^2 検定を行ったところ、いずれも有意差が認められた (CJ と GJ ($\chi^2(1)=17.07, p<.05$)、CC と CG ($\chi^2(1)=20.29, p<.05$))。よって、日本語による産出、母語による産出共に、能動態と受動態の使用による有意な差があると言える。

さらに、能動態・受動態における情意表現が使用されている文数を表 4 に示す。JJ、CC、CJ、は能動態においても受動態においても情意表現を使用しているケースがあるが、GJ は、受動態を使用する際には情意表現を用いていなかった。

表 4 能動態・受動態における情意表現使用数

(情意表現使用数/能動態・受動態文数)

	JJ	CJ	CC	GJ	GG
能動態	5/10	6/8	2/5	2/21	10/23
受動態	13/20	12/20	5/18	0/5	2/4

これらのことから、同じ母語の場合には有意差がないこと、異なる母語の場合には有意

差があることが明らかとなった。つまり、「犬にサンドイッチを食べられてしまっていた」という事実をどのように語るのかについて受動態と能動態の使用傾向は母語と日本語での傾向と同様であり、CC、CJは受動態使用がGG、GJと比較して有意に多く、GG、GJの能動態使用はCC、CJと比較して有意に多いことが明らかとなった。また、GJは受動文を使用する際に情意表現を用いない傾向にあることが窺えた。

4. 考察

「犬にサンドイッチを食べられた」のような日本語の被害を表現する受動文は主語の視点から出来事を描く、つまり心理的に主語に接近して事象を描く受動文であり、「誰の立場から出来事を見るか」という点で能動文と異なると考えられる。ドイツ語と日本語の受動態について考察している成田（1996）では、日本語のこのような受け身文を「共感受身文」と呼び、「この雑誌は10代の若者によく読まれている」のような受け身文を「中立受動文」とした上で、日本語では「共感受身文」がプロトタイプであると指摘している。そして、ドイツ語と日本語との受動態の違いについて、ドイツ語にも日本語の受動態に相当するものは存在するが、日本語のような「共感受身文」はドイツ語には存在せず、「中立受身文」のみであることを指摘している。

また、ドイツ語の受動文は久野（1978）が指摘する「どこから見るか」という語り手がどのアングルから出来事を描写するかという視点（「カメラ・アングル」）よりも、むしろ「どこに目を向けるか」という「ピント」に関して能動文と異なると考察している。今回GGのS課題とW課題合わせて30文のうち23文が能動態であったことからもドイツ語では「犬がサンドイッチを食べた」と能動文で語る方が自然であることがわかる。

今回CCの中国語によるストーリー描写を見ると、受動態はいずれも例5のような“被”を用いた構文であった。

（例5）這時候、小狗突然從籃子裡跳了出來、食物都【被】吃光了(SW:CNS05)

その時、犬はバスケットから急に飛び出して、食べ物が全部食べられてしまった。

中国語の受動文において最もプロトタイプ的な‘被字句’は、基本的に好ましくないこと、不本意なことに使われることによる（大野 1993）ため、今回の場面においては、CC、CJは受動文を用いて語ることがより自然であったと考えられる。日本語においても、何らかの影響をこうむった人を主語にして、その人に起こった出来事を受動態で表現（南 2017）し、中立の立場からではなく、主体の側から当該の事象を描く（益岡 1987）。このことから、CJの使用傾向はJJと有意差がなく、GJとは有意差が見られたと考えられる。これは堀江・パルデシ（2009）において東アジアの中の言語における受動構文は主観性が高く、英語などの印欧語は主観性が低く位置付けられていることを裏付けるものであろう。

また、中浜（2016）は、日本語話者が物語を構築する際、視点を特定の登場人物にあて、その人物を中心に話を展開していくのに対し、英語話者は、起こった出来事に焦点を置いてストーリー構築をする傾向があるとされていることを示しており、水谷（1985）は前者のような傾向を持つ日本語を「立場志向」、後者のような英語を「事実志向」の言語として

いる。奥野（2018）において英語を母語とする日本語学習者を分析した結果、受動態と能動態の使用傾向はドイツ語母語話者と同様であり、「犬が全部食べてしまいました（GAT16）」のように出来事に焦点をおいて能動態で語ることが示されており、前掲した成田（1996）においても日本語のような「共感受身文」はドイツ語には存在せず、「中立受身文」のみであると指摘されていることから、ドイツ語も「事実志向」の言語であると考えられよう。これも堀江・パルデシ（2009）らが主張する認知類型論の観点による受動構文に関する主觀性の尺度から説明がつきそうである。中浜（2016）は、事実志向の言語を母語に持つ学習者にとって、立場志向をとる日本語の習得上、「視点」のような概念や意味が含有されるものに関しては母語からの影響は避けがたいものであると指摘し、これは母語での概念がL2習得に影響を与える「概念の転移」（Conceptual Transfer）であると指摘している³。CJとCC、GJとGGに有意な差がなく、CJとGJ、CCとGGに有意な差があったということは上述した認知類型論的な違いによる概念の転移の可能性を裏付けるものと考えられよう。

尚、GJの受動態に情意表現が見られなかっことについては、ドイツ語では主觀を表現せず、事態の客観的事実のみを表現する傾向にあることと関連している可能性が窺えるが、さらに多くのデータを収集して検討する必要がある。

5. まとめと今後の課題

本稿では、I-JASストーリー描写課題における日本語学習者の能動態と受動態の使用傾向にみられる母語による違いについて、母語である中国語とドイツ語によるストーリー描写課題の結果と比較しながら、語りをどう捉えて表現するのかという母語の影響についての検討を試みた。その結果、「犬にサンドイッチを食べられてしまっていた」という事実をどのように語るのかについて受動態と能動態の使用傾向は母語と日本語での傾向と同様であり、中国語母語話者は受動態使用がドイツ語母語話者と比較して有意に多く、ドイツ語母語話者の能動態使用は中国語母語話者と比較して有意に多いことが明らかとなった。そしてそれには認知類型論的観点による言語による受動態に関する主觀性の違いが影響していることを指摘した。

本稿ではストーリーの一場面のみを対象としており、ストーリー全体を通した視点の置き方の分析には至らなかった。また、情意表現との関連もデータの少なさからまだ明らかにはなっていない。語りの構成要素をどのように表現するのかという視点から、より大きな流れの中で検討していくことも必要であろう。また、今回は受動態と能動態の使用傾向からのケーススタディであったが、認知類型論の観点から、他の項目においても検討することによって、より多くの知見が蓄積されることが期待される。

³ このような「概念の転移」がL2談話において視点の置き方に現れることは他の研究でも指摘されており、その理由として統語や語彙と比較して概念的要素は習得しづらく、それは気づきの欠如とも関わっているとされている（Jarvis and Pavlenko2010、Odlin2005）。

参考文献

- (1) 大野純子(1993)「中国語の受動文をめぐって」『藝文研究』vol.64 慶應義塾大学藝文学会, 193-210.
- (2) 奥野由紀子・ディアンニリスダ(2015)「『話す』課題と『書く』課題に見られる中間言語変異性ーストーリー描写課題における「食べられてしまっていた」部を対象にー」『国立国語研修所論集』9, 121-134.
- (3) 奥野由紀子(2016)「『話す』と『書く』に見られるバリエーションには何が起因しているのか?—ストーリー描写課題の結末部に着目してー」『第1回学習者コーパス・ワークショップ&シンポジウム予稿集: 学習者コーパス(I-JAS)を利用するため』 国立国語研究所, 20-26.
- (4) 奥野由紀子(2018)「日本語学習者に共通して見られる現象と母語による違い—I-JAS のストーリー描写課題の分析よりー」『日本語教育連絡会議 2017 論文集』Vol.30. Papers presented at the 30th International Conference on Japanese Language Teaching 2017, 67-75.
- (5) 久野暉(1978)『談話の文法』大修館。
- (6) 中浜優子(2016)「機能主義的アプローチに基づく第二言語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』第 19 号, 第二言語習得研究会, 61-81.
- (7) 成田節(1996)「ドイツ語と日本語の受動態についてーその意味の相違ー」『ドイツ文學』97 卷, 日本独文学会, 122-133.
- (8) 堀江薰・プラシャント・パルデシ(2009)山梨正明 (編)『認知言語学フロンティア⑤言語のタイプロジー—認知類型論のアプローチー』研究社.
- (9) 益岡隆志(1987)『命題の文法—日本語文法序説』くろしお出版.
- (10) 水谷信子(1985)『日英比較話したことばの文法』くろしお出版.
- (11) 南雅彦(2017)『社会志向の言語学—豊富な実例と実証研究から学ぶー』くろしお出版.
- (12) 南雅彦(2018)「日本語学習者の『語り』から見えてくる習熟度—語彙・時制・視点ー」『第4回学習者コーパス・ワークショップ&シンポジウム: 第二言語習得における語彙の役割』 国立国語研究所, 10-19.
- (13) Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- (14) Odlin, T. (2005). Cross-linguistic influence and conceptual transfer; What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 3-25.

付記

本研究は、JSPS 科研費 JP16H0193 に関する研究成果の一部である。また本稿は、以下の論文を改稿したものである。奥野由紀子・吳佳穎・村田裕美子(2019)「日本語学習者の能動態と受動態の使用傾向にみられる母語による違い—中国語とドイツ語での語りの比較からー」『日本語研究』37,79-93.

ストーリー描写における中級日本語学習者の視点表現の使用 —「ストーリーテリング」課題と「ストーリーライティング」課題の比較—

Dang Thai Quynh Chi (フエ外国語大学/国立国語研究所)

1. はじめに

日本語学習者のストーリー描写における視点の研究では、口頭（ストーリーテリング）より筆記（ストーリーライティング）による産出を分析データとして扱っている研究が多かつた。しかし、口頭で即時的に反応しなければならない作業課題では、視点の置き方は一貫しないのに対し、作文のような作業課題では、処理過程に余裕ができ、視点の一貫性が高くなる可能性があるという仮説が立てられる。つまり、日本語の運用力は同レベルであっても、作業課題の違いによって差異が現れることになる。そこで、本研究では、『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（以下、I-JAS）のストーリーテリング（以下、ST）とストーリーライティングのデータ（以下、SW）を用いて、中級日本語学習者が、ST課題と、SW課題によって、視点表現の使用がどのように違うのかを観察し、作業課題による差異の実態を明らかにすることを目指す。

2. 先行研究

近年、視点の研究が盛んに行われている。筆記のデータをとった研究がほとんどであるが、口頭データをとった研究には渡邊（1996）、大塚（1999）、武竹（2010）、ダンタイ（2017）がある。坂本（2005）は中級と上級中国語母語の学習者を対象として、10コマ漫画を見せ、日本語で口頭と筆記両方描写させた後、クローズテストを行った。結果としては、中級には口頭、筆記共「主人公のみ」の視座から語った者は一人もいないことを坂本（2005）は明らかにしている。ただし、坂本（2005）は受身表現、授受表現、移動表現を通じて話者の視座を判定していたが、それらの視点表現は口頭と筆記の課題によって、どのように変化したのかは分析されていない。本研究では、STとSWにおいて、多言語母語の日本語学習者の視点表現の使用はどのように変化するのかを検討していく。

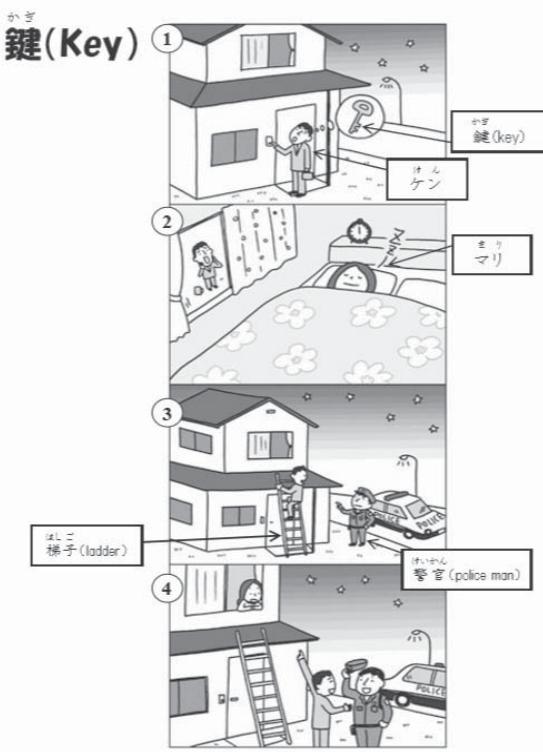


図1 I-JASで使用していた題材

3. 調査の概要

本研究は、図 1 の「鍵」というタスクのデータを用いて、視点表現の使用を分析する。それぞれの 4 コマは 4 つの分析場面に対応している。

I-JAS は、異なる 12 言語を母語とする日本語学習者に調査を行っているが、本研究は第 4 次公開（2019 年 5 月 10 日）のデータを用い、アメリカ人日本語学習者（EUS）、中国人日本語学習者（CCM）、韓国人日本語学習者（KKD）、ベトナム人日本語学習者（VVN）に対象者群を絞ってデータを分析した。日本語能力判定テスト SPOT の結果に基づいて、表 1 のように、初級または上級学習者を外し、中級学習者のデータのみを対象とした。

表 1 本研究で対象とする調査対象者の人数

	アメリカ人日本語 学習者（EUS）	中国人日本語学習 者（CCM）	韓国人日本語学習 者（KKD）	ベトナム人日本語 学習者（VVN）
調査対象者数	13	41	26	28

抽出した中級日本語学習者の人数はばらつきがあり、中級レベルに当たるアメリカ人日本語学習者は 13 名になったので、日本語母語話者も含めて、ランダムに各グループから 13 名を取り出した。

調査の順番に関しては、タスクを始める前に、ストーリーの内容を確認する時間が 1 分間設けられている。ST が終わってから、30 分ほど別の作業課題に取り組んでもらい、その後 SW を始めることになっている。

4. 分析

4.1 視点表現の使用

本研究は受身表現、授受表現、移動表現という視点を表す有標な視点表現、いわば視点明示表現を用いて分析した。

表 2 の視点表現の使用の合計からみると、対象者群の中で、視点表現の使用量の変化差がもっとも大きかったのが VVN 群であり、他の学習者群は ST と SW の視点表現量はほとんど変わっていないという傾向が見られた。

表 2 対象者別視点表現の使用回数

視点表現	JJJ		EUS		CCM		KKD		VVN	
	ST	SW								
受身表現	10	10	0	1	5	4	1	1	1	5
授受表現	13	15	0	1	0	0	0	1	0	2
移動表現	19	10	12	9	6	7	5	6	3	1
合計	42	35	12	11	11	11	6	8	4	8

ST と SW の違いは例 1 のとおりである。

例 1

ST (VVN24)	SW (VVN24)
夜、遅くまで、えーかえました（帰りました）。 その（連体詞）時は一マリさんは一、えー寝てしまつた。あー、梯子で一、うちを一、入る一と思ひました。その（連体詞）時一、ん一、けいさ、警官、えー、警官をみ、見ました。えー、す、あー、あー、警官と一話、話す、話した後（あと）で一、えー、マリーさんは、ケンさんの一、妻、妻一、のこと一がわかりました。	夜遅く、家に帰りましたが、マリは寝てしまいました。ケンは梯子で二階の窓を入ろうと思いました。入っていたが、警官に <u>呼ばれました</u> 。警官は <u>説明された</u> 後で、マリはケンのつまることが分かりました。

なお、受身表現、授受表現、移動表現といった視点表現の使用量の変化は 4.1.1 節、4.1.2 節、4.1.3 節で分析していく。3 つの変化のタイプに分けられる。

タイプ 1【有→有】 ST では視点表現（受身表現、授受表現、移動表現のいずれも構わない）を使用した、SW でも同じく使用していたタイプである。

タイプ 2【有→無】 ST では視点表現（受身表現、授受表現、移動表現のいずれも構わない）を使用したが、SW では使用していないタイプである。

タイプ 3【無→有】 ST では視点表現（受身表現、授受表現、移動表現のいずれも構わない）を使用していないが、SW では使用していたタイプである。

視点表現の使用の変化を判定する際、ST と SW の同じ事態において動詞の形態の種類を問わず受身表現か授受表現か移動表現を使用したかどうか確認した上で、タイプを判定する。例 2 の場合は、タイプ 1【有→有】に判定する。

例 2 ST: えーちょうど警官がやってきて、注意をされてしまいました。

SW: 警官にみつかり、怪しまれてしまいました。(JJJ46)

4.1.1 受身表現の使用変化

表 3 対象者別の受身表現の使用のタイプ

受身表現	JJJ	EUS	CMN	KKD	VVN
タイプ 1【有→有】	8	0	2	0	0
タイプ 2【有→無】	2	0	3	1	1
タイプ 3【無→有】	2	1	2	1	5

学習者群の中で、ST の場合は、CCM 群は場面③の「警官が声をかける」事態において受身表現の使用がもっとも多かった。SW の場合は、受身表現を使用しなくなるケース（タイプ 2）もあったが、SW で受身表現の使用（タイプ 1 とタイプ 3）のほうが多いことが観察できた。

学習者はどの群でもタイプ 3【無→有】があった。つまり、ST では、受身表現は使用しなかったが、SW では、受身表現を使用するようになった現象があった。その中で、ST で受身表現を 1 回しか使用しなかった VVN 群は、SW の場合、受身表現の使用が 5 回になった。

例 3 ST: その（連体詞）時一、ん一、けいさ、警官、え一、警官をみ、見ました。

SW: 入っていたが、警官に呼ばされました。 (VVN24)

例 4 ST: でも、あ一、警官が、あーゲン（ケン）、ゲン（ケン）さんを、あ一見ました。

SW: しかし、警官に見かけられました。 (VVN47)

例 5 ST: 梯子にのぼる途中でお巡りさんが来ましたケンが泥棒だと間違ったからです。

SW: 橋子に登る途中に、お巡りさんに呼ばされました。 (VVN51)

例 6 ST: え一、す、あ一、あ一、警官と一話、話す、話した後（あと）で一、え一、マリ一さんは、ケンさんの一、妻、妻一、のこと一がわかりました

SW: 警官が説明された後で、マリはケンのつまのことが分かりました。 (VVN24)

例 7 ST: うんマリさんが、うーん起きて、全部、の事、理解します

SW: うるさいですから、マリが起こされました。 (VVN43)

VVN 群の SW での例を見てみると、例 3 から例 5 までは JJJ 群と同じくケンに視点を置いて受身表現を使用したため、違和感がないが、例 6 と例 7 はケンという主人公ではなく警官とマリーに視点を置いて受身表現を使用したので、談話の全体を見れば違和感が覚える。時間的余裕がある場合は、受身表現の使用が増加する特徴は母語の影響に関わる可能性があると思われる。

また、EUS 群は ST では受身表現を使用しなかったが、SW で使用するようになったものが 1 件あった。CCM 群、KDD 群、VVN 群は、例 8 のように SW では、受身表現を使用しないようになったものもあった。

例 8 ST: 急に警官が、来て、これはダメです、ダメですよ、と一言されました。

SW: そんなことを見つける警官がダメと言いました。 (KKD06)

4.1.2 授受表現の使用変化

JJJ は ST でも SW でも授受表現を多く使用していた。一方、学習者の各群は ST では、授受表現の使用がなかった、SW では、授受表現の使用が非常に少なかった。つまり、学習者は授受表現の習得が進んでいないため、中級レベルではほとんど使われていないと言える。

表 4 対象者別授受表現の使用タイプ

授受表現	JJJ	EUS	CMN	KKD	VVN
タイプ1【有→有】	10	0	0	0	0
タイプ2【有→無】	3	0	0	0	0
タイプ3【無→有】	5	1	0	1	2

CMN 群は ST でも SW でも授受表現の使用がなかった。

EUS 群、KKD 群、VVN 群は SW では、授受表現を産出できるようになった件があったが、非常に少なかった。また、使用するようになった授受表現は視点の乱れの現象があった。

例 9 ST: ケンは、問題を、説明、説明して、警官が、警官が、てようと、し、あ、出るこ
とに、しました。

SW: 警官はやさしい言葉を言ってくれて出ることにしました。(EUS17)

例 10 ST: ケンさんが、けさつかん（警察官）に、せちゅめい（説明）して、わかりまし
た。

SW: ケンさんは警官に説明して、わかつてあげました。(VVN29)

時間的余裕がある SW では、授受表現を使用しない、または使用した場合は、談話での視点の乱れの現象があることから考えると、全ての中級学習者群は授受表現の習得に困難があると言える。

4.1.3 移動表現

本研究で対象とした視点表現のうち、ST と SW との間で、移動表現の使用の差異がもつとも多かったことが分かった。

表 5 対象者別移動表現の使用タイプ

移動表現	JJJ	EUS	CMN	KKD	VVN
タイプ1【有→有】	9	8	4	4	1
タイプ2【有→無】	10	4	2	1	2
タイプ3【無→有】	1	1	3	2	0

ST の場合は、JJJ 群はストーリーの 4 つの場面において、特に場面③では、移動動詞、補助移動動詞で描写する傾向があった。しかし、ST に比べ、SW の場合は、場面③では、「警官が来る／やってくる」という移動表現の使用が多く減少していた一方で、場面④では、「マリーが起きてくる」という移動表現の使用が増加していた。

学習者は ST も SW も場面③において「警官が来る」という移動表現を多く使用していた。ST の場合は、学習者群の移動表現の使用量の順は EUS>CCM=KKD>VVN である。SW で EUS 群、CCM 群、KKD 群は移動表現を使用しないようになっていたり、移動表現を使用するようになったりするという変化はかなり大きかった。その中で、補助移動動詞ではなく、移動動詞の使用のほうが多いことが分かる。VVN 群は ST も SW も移動表現の使用が少なく、ほとんど変わっていない様子が観察できた。

5.まとめ

本研究では、ST と SW という作業課題により、英語母語の日本語学習者、中国語母語の日本語学習者、韓国語母語の日本語学習者、ベトナム語母語の日本語学習者の視点表現の使用の変化が明らかとなった。時間的余裕がある SW では、文法的な手掛けかりを表す表現を左右する傾向があるはずであるが、中級レベルの学習者は、ST に比べてそれほど変化が多くない。視点表現の中で、ST と SW の間、使用の差異が最も大きかったのは移動表現である。また、本研究で対象とした学習者群の中で、SW では、視点表現の使用を大きく変化したのはベトナム語母語の学習者群であるが、受身表現と授受表現の使用が増加するとともに談話での視点の乱れの現象も出てきたことを観察できた。ST で視点表現をほとんど使用しないベトナム語母語の学習者群にとっては、こうした現象を大事にして、今後学習者の内省によって視点表現の使用、また習得の問題も深く検討する必要がある。

参考文献

- 大塚純子(1995)「中上級日本語学習者の視点表現の発達について：立場志向文を中心に」『言語文化日本語教育』9, pp.281-292, お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
 坂本勝信(2005)「中国語を母語とする日本語学習者の『視点』の問題を探る」『常葉学園大学研究紀要（外国語学部）』21, pp.1-9, 常葉学園大学
 武村美和(2010)「日本語母語話者と中国語日本語学習者の談話に見られる視座一パーソナル・ナラティブと漫画描写の比較ー」『広島大学院教育学研究科紀要』59, pp.289-298
 ダンタイ クインチー(2017)「ベトナム人日本語学習者の物語の描写における視点表現の特徴—日本語母語話者との比較を通じて—」『一橋大学国際教育センター紀要』, 8, pp.93-105, ココ出版

謝辞：本研究は、国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明（プロジェクトリーダー：石黒圭）」の成果の一部である。データをご提供くださった協力者・学習者の皆様に厚く御礼申し上げる。

依頼の事情説明部分に見られる日本語学習者の配慮表現 —非意図化の表現を中心に—

須賀和香子（国立国語研究所）

1. はじめに

人とコミュニケーションをする上で、相手とどのように対応するか、配慮や敬意などをどう表すかは重要な問題である。守屋（2004）は、「人は伝えたいことをそのまま言語化して伝えるわけではなく、話し手の尊厳やその人らしさなどを損なうことなく、意志や意向が過不足なく伝わるよう、かつ聞き手との関係を望ましい形で維持できるように、経緯やあらたまり、親しさや距離感の設定など様々な配慮をし、それを言語表現に込めている」とし、そのような配慮を反映した言語表現を「配慮表現」と定義づけている。本稿も同様に定義し、配慮表現の中の「非意図化による配慮」に焦点をおいて、分析を試みたい。

2. 先行研究

2.1 配慮表現とは

配慮表現に関する先行研究は多々あるが、牧原（2012）では日本語の配慮表現の主要なものとして、①前置き表現（「すみませんが」など）、②文末表現（「でしょう」「と思う」など）、③副詞的表現（「ちょっと」「ぜひ」など）、④利害誇張表現（「おかげさまで」など）、⑤授受表現（「ていただく」など）、⑥間接的表現（「押印を頼むのではなく、印鑑を持っているかを聞く」など）の6種類をあげ、それに加えて配慮に関わる可能性がある文法的カテゴリーとして、ボイスやテンス・アスペクト、副助詞などがあると述べている。また、守屋（2004）は、主語に対する主題の優先性（人の行為を言語化するのではなく、話題になっている事態を言語化すること）や、2人称/1人称の非必須性、関係性の明示、移動動詞による話し手視点の明示などの他に、自他動詞、ムードなども、配慮表現として考えらえると述べている。これらにみられるように、日本語は多岐にわたって、様々な方法で相手への配慮を表現する言語であることが分かる。

2.2 非意図化

非意図化とは、行為の意図性を軽減させることである。一色（2011）は補助動詞の「てしまう」の機能の一つとして「非意図化」を取り上げており、「『～てしまう』の付加によって当該行為が『非意図化』されるため、主体=話し手の意図性が軽減し、その行為が主体の意図するところではなかったという意味合いを聞き手に伝える。」と述べている。このことにより「何か他の要因も大きく関わってどうしようもなく実現したのだということを表示」することになり、「聞き手への配慮の意味を生じさせる」としている。

しかし、非意図化はすべてが配慮表現として機能しているわけではない。例えば（1）の表現は、「てしまう」によって事態を非意図化し自身のコントロールがきかない状態としているが、聞き手への配慮を表しているものではない。それに対し（2）では、非意図化によ

って相手への配慮を示している。非意図化することで話し手の何らかの感情を含ませ、その結果、話し手の配慮を表すものになるということがあるのが分かる。

- (1) 子供を見るとつい微笑んでしまう。
- (2) 予定が入ってしまって、お約束の時間に伺えなくなってしまった。

本稿では、このような非意図化によって相手への配慮を表す用法に着目する。

2.3 日本語学習者の配慮表現の習得に関して

日本語学習者の配慮表現の習得についての研究は多く見られ、その内容も多岐にわたるが、本稿で注目している「非意図化」に関する研究はあまり多くないようである。その中で、「てしまう」の使用を「配慮」の視点から調べたものに簡（2018）がある。簡は「てしまう」の機能を5つに分類し、KYコーパスから英語、中国語、韓国語の学生、上村コーパスから10名の日本語母語話者のデータを調べ、「てしまう」の使用実態と、学習者の「てしまう」の機能の習得順序を調べている。その結果、日本母語話者には「遺憾」「完結」「間主観」の用法が多くみられたのに対して、日本語学習者は、「遺憾」「完結」「非意図」が多くみられ、「間主観」（配慮の意を持った非意図化、上記例文の（2））の用法は使用が難しく習得が遅いということが分かった。なお、簡の調査で日本語学習者に多く見られた「非意図」の用法は「配慮を伴わない非意図化（上記例文の（1）の機能）」を指している。しかし簡の調査では、KYコーパスを用いており、被験者が同じ話題で話し、ロールプレイを行っているのではないので、非意図化を使う文脈がどのくらいあったのかはわからない。

2.4 本研究の目的

依頼は、「自身が利益を受けるために相手に行動をお願いする行為」であり、相手に負担をかける行為であるため、少なからず配慮が必要となる。そのような場面において、依頼をするための事情を説明する際に、自分の意志で依頼をするような状態にしたのではないという「非意図化」の意を相手へ伝えて配慮を示すことで、相手への心象を良くし、依頼が実現する可能性を高めることがある。

本研究では、依頼のロールプレイにおける事情説明の部分に焦点を当て、事情説明の際に、日本語学習者は非意図化された配慮表現を使用するのか、どのような表現を使用するのかを、日本語母語話者と比較して分析し、考察を試みる。

3. 分析

3.1 分析対象

本研究で使用するのは、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス（以下 I-JAS¹とする）」である。日本を含む20の国と地域で、異なる12言語を母語とする日本語学習者1000人、および日本語母語話者50人の話し言葉・書き言葉を収集しており、2020年の3月に1050

¹ I-JASはInternational Corpus of Japanese as a Second Languageの略である。I-JASについての詳細は迫田他（2020）を参照されたい。

人分全員のデータが公開された。今回はこの I-JAS のデータを使用する（中納言 2.4.5 データバージョン 2020.03）。

分析対象としたのは、韓国語、ハンガリー語、インドネシア語、フランス語をそれぞれ母語とする海外教室環境学習者（韓国語 100 人、他各 50 人）、日本国内の教室環境学習者、自然環境学習者（各 50 人）、そして、日本語母語話者（50 人）である。また、本研究では依頼のロールプレイ（RP1）のデータを使用した。図 1 はロールプレイ時に提示したロールカードである。ロールカードは各学習者の母語に翻訳されたものを使用している。

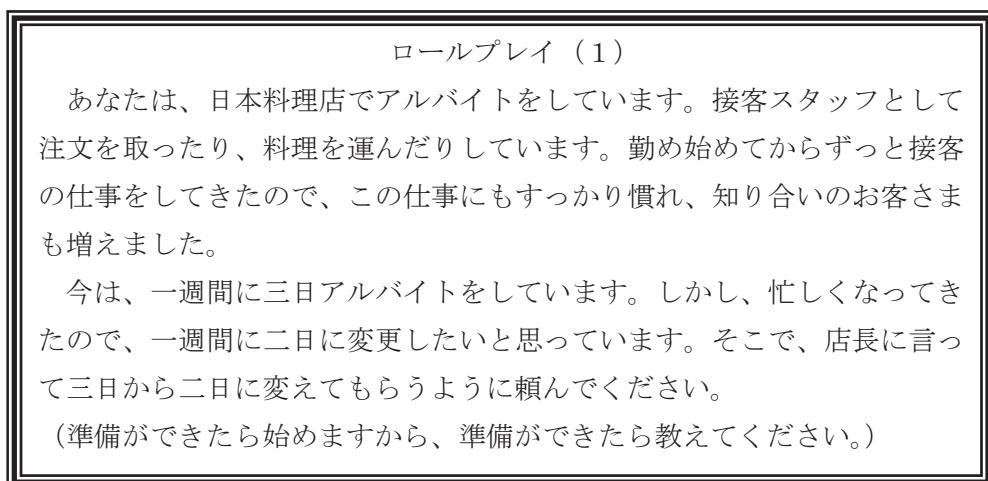


図 1 I-JAS の依頼のロールプレイカード：日本語版

このロールプレイでは、事情説明の内容が指定されており「忙しい状況におかれている」ということを説明する必要がある。多くの調査協力者が「○○のために忙しい」というように「忙しい」という語彙を使って事情説明を行っており、本研究では、この「忙しい」や同様に使用されている「大変」「(時間が) 厳しい」「きつい」「(仕事が) 多い」「(都合が) 悪い」などの形容詞に焦点を当て、「非意図化」させるために「てしまう」の付与が見られるかどうか、また、見られない場合はどのように表現しているのかということを調べる。

なお、今回は学習者が表現を非意図化する意思があるのかということを調べることが目的であるため、誤用については大きな問題としなかった。例えば「忙しいになる」という表現は「忙しくなる」として分析している。

また、今回は表現を使用しているかどうかでカウントした。つまり、1人の人が事情説明箇所に 2 度「忙しいです」を使用していても、1 回として数えている。ただし、「忙しいので」と「忙しくなった」の 2 種類が使われている場合は、それぞれに 1 回として数える。

3.2 結果

「忙しい」に付随する表現として、様々な表現があった。それらを次のように分類した。

【分類】

- 1) 無標：「(忙しい) です」「(忙しい) ので」「(忙し) くて」
- 2) 変化：「(忙しく) なる」・「(忙しく) なってきた／なってくる」

「(忙しく) なっている」など

3) 非意図化: 「(忙しく) なってしまう・なっちゃう」

「(忙しく) なってきてしまう・なってきちゃう」

学習者、日本語母語話者が使用した表現を表にまとめたのが表1である。

表1 依頼の事情説明時に使用される「忙しい」に付随する表現の使用率

	無標	変化	非意図化
	「忙しいです」など	「忙しくなる」など	「忙しくなってしまう」など
韓国語	15 (15)	39 (39)	4 (4)
ハンガリー語	16 (8)	22 (11)	2 (1)
インドネシア語	66 (33)	12 (6)	2 (1)
フランス語	58 (29)	26 (13)	2 (1)
国内教室環境学習者	53 (53)	28 (28)	0 (0)
国内自然環境学習者	44 (22)	26 (13)	0 (0)
学習者全体	40.0 (160)	27.5 (110)	1.8 (7)
日本語母語話者	16 (8)	46 (23)	36 (18)

この表から、下記のようなことが分かった。

1) 日本語学習者と日本語母語話者の使用する表現の違い

日本語母語話者は、変化を表す表現を一番多く使用し、次に非意図化された表現、無標の順に使用が減っている。それに対し、日本語学習者は、無標の表現を使用している人が一番多く、次に変化を表す表現、そして、非意図化された表現という順に使用者が減る。非意図化された表現は、日本語母語話者と比べて、使用者がかなり少ないことが分かる。

2) 海外教室環境学習者の母語による違い

韓国語とハンガリー語母語話者は、変化を表す表現を、無標より多く使用しているが、インドネシア語、フランス語母語話者は、無標の方を多く使用している。特にインドネシア語母語話者は、変化を表す表現の使用が他の言語に比べて少なく、無標の表現を使用している人が他よりも多いことが分かる。

3) 日本国の学習者（教室環境・自然環境）の違い

日本国内の教室環境学習者と自然環境学習者の使用に関してみてみると、あまり大きな違いは見られない。特に非意図化の表現については、両学習者ともに使用が見られない。

3.3 学習者が使用している表現

では、実際にどのような表現を使用して会話を行われたのであろうか。多く見られるのは(3)(4)のような表現であった。同じ忙しいということを述べているが、「てしまう」を使用して非意図化させたほうがより配慮のある表現となっている。

(3) 最近、忙しいですから、えの、二日に、させていただけませんか？ (IID19-010-K)

(4) でも今すごい学校の方（ほう）が一、忙しくなってしまって (JJJ07-008)

- (5) ええっと実は他の仕事もできましたからもう時間がありません (HHG16-008)
 (6) 実は、他の仕事をしなければならず、大変申し訳ないのですが、こちらのアルバイト
 ができる時間が少なくなってしまいました。 (筆者作例)

例文(5)は、自身の都合で別のアルバイトを始め、そのために時間が無くなり、勤務時間を減らしてほしいということを依頼している。相手の心象を悪くする可能性が高い状況を述べるにあたり、無標の表現を使用しているために、配慮のない表現となっている。このような状況であった場合、(6)のように「やむを得ず別の仕事を引き受けざるを得なかった」ので「時間が少なくなってしまった」と非意図化の表現を使用して事情説明をし、さらに必要に応じて、前置きや謝罪などを加えて依頼を行うことで、相手への印象悪化を最低限に減らすことができるのではないだろうか。

ここで示した例はほんの一部でしかないが、学習者が使用する文脈においては「てしまう」が使用されておらず、仮に「てしまう」を使用していたら、相手への配慮がより強く感じられると思われるものは多く見られた。

4. 考察

これらの結果から、下記のようなことが考えられる。

日本語学習者は、非意図化をする表現（「忙しくなってしまう」）はあまり使用していない。「忙しい」という言葉に付随するということで考えると、非意図化させるためには「形容詞+なる+てしまう」という3つの要素をつなげて表現する必要があり、表現自体の使用が困難であるといえるかもしれない。しかし、それだけではなく、もう一つの可能性として、学習者は、この依頼の事情説明において、非意図化する表現を使用して相手への配慮を表す必要性を感じていないということも考えられなくはない。

事情説明の際に「忙しい」という語彙以外に見られたものとして、「(他のアルバイトも)したいので/やりたいことがあるから」「(予定/用事が)あるので」などを使用している学習者も多くみられた（学習者全体の10%弱）。これらは、勝手な人だという印象を与えかねない。日本語母語話者は同じことを表現するのに「用事ができてしまった (JJJ37_004)／予定が入ってきちゃったので (JJJ25_008)」と非意図化させて表現している。

このようなことから考えても、非意図化することが配慮につながるということを知るために、依頼の事情説明の場面において日本語学習者は「てしまう」という非意図化させる表現を使用していないということも考えられる。

またこの非意図化することが配慮につながるということは、日本国内の学習者であっても習得が難しいということもわかった。「～なってしまう」という表現は日本社会にいると耳にすることははあるであろう。しかし、国内の教室環境・自然環境学習者とともに、「てしまう」を使用することができないということは、その表現が配慮につながっているということに気づいていないのではないかとも考えられる。意識的に教えられないと身につかない可能性があるとも言えるのではないだろうか。

砂川（2018）にもあるように、「てしまう」の習得は、初級の項目であるにもかかわらず、

習得するのが困難で時間がかかると言われている。今回の分析において、依頼の事情説明部分には「てしまう」の表現が出てこないだけでなく、「非意図化」することが配慮につながるということ自体を知識として持っていないのではないかということがうかがえた。

「非意図化」は日本語の配慮のある表現を理解するのに大変重要な考え方である。「ナル的表現／スル的表現」の違いや、尊敬語「お～なる」/謙譲語「お～する」であること、自己動詞の使い分けなどへの理解にもつながってくると思われる。中級以上の学習者の日本語への理解と表現の引き出しを増やすために、指導が必要になるのではないだろうか。

5. まとめと今後の課題

本稿では、I-JAS のロールプレイを使用して、依頼場面の事情説明の箇所における非意図化した表現の使用を、日本語母語話者と日本語学習者を対象に調査した。その結果、非意図化の表現、今回は「なってしまう」について、日本語学習者は日本語母語話者と比べて使用がかなり少ないことがわかった。それは表現の習得が難しいということも言えるが、非意図化する必要性を感じていないため、もっと言うと、非意図化することが配慮につながるという知識を持っていないために、使用しなかったということもありうるのではないだろうか。その証拠として、学習者には事情説明をする際に、「～したいので」「用事があるので」など自身の意思を表す表現の使用も見られた。非意図化が配慮につながるということは、日本国内の環境にいる学習者でも身につけることが容易ではないようである。学習者の表現の引き出しを増やすためにも指導が必要ではないだろうかと筆者は考える。

今回、母語の違いによる使用の差について、また学習者の日本語レベル差についても、あまり深く分析することができなかった。また、非意図化を表す他の表現についても調べてみたいと考えている。

参考文献

- (1) 一色舞子(2011)「日本語の補助動詞「- てしまう」の文法化：主観化、間主観化を中心に」『日本研究』15, 201-221, 高麗大学日本研究センター
- (2) 簡卉雯(2018)「日本語学習者の発話における「てしまう」の使用実態：日本語母語話者と比較」『Learner Corpus Studies in Asia and the World』3, 177-187, School of Languages & Communication Kobe University
- (3) 追田久美子・石川慎一郎・李在鎬(編)(2020)『日本語学習者コーパス I-JAS 入門 研究・教育にどう使うか』くろしお出版
- (4) 砂川有里子(2018)「中級以降で指導が必要なテシマウの用法について－学習者と母語話者の使用状況調査に基づく考察－」『形式語研究の現在』, 479-499, 和泉書院
- (5) 牧原功(2012)「日本語の配慮表現に関する文法カテゴリー」『群馬大学国際教育・研究センター論集』11, 1-14, 群馬大学国際センター
- (6) 守屋三千代(2004)「日本語の配慮表現－文法構造からのアプローチー」『日本語日本文学』14, 1-14, 創価大学日本語日本文学会

謝辞

本研究は、科研費基盤研究 (A) 「海外連携による日本語学習者コーパスの構築および言語習得と教育への応用研究」(研究課題領域番号 16H01934 代表：追田久美子)，および、国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の成果の一部である。

フランス語母語学習者の依頼交渉場面におけるストラテジーの考察 —語用論的能力の指導に向けて—

東伴子（グルノーブル・アルプ大学 LIDILEM）

1. はじめに

近年、外国語教育におけるコミュニケーション・行動中心アプローチの普及によりその目的や評価方法が知識そのものより社会的タスクの遂行能力へと移行しつつある。また海外の教室環境の学習者も教室外でネイティブとの実際のコミュニケーション場面に直面する機会が増えている。このような状況の中では必要になってくるのは円滑な対人関係を保ちながら文化的コードを理解し適切にコミュニケーションができる能力であり、その遂行には言語知識、語用論的知識に加えストラテジー能力、社会文化知識などが要求される (Bachman & Palmer 1996)。特にポライトネス面での摩擦が起きやすい依頼、断り、謝罪などの習得の問題に関しては、異文化間コミュニケーションや語用論的能力習得の分野すでに数多くの実証研究が行われている (Kasper & Blum-Kulka 1993, Blum-Kulka & Olshtain 1984, Beebe, Takahashi & Ulisse-Weltz 1990)。

本研究はフランス語を母語とする日本語学習者の依頼場面のロールプレイのデータを分析し、その依頼行為遂行のためのストラテジーの特徴を明らかにし語用論的能力の習得への提言をするのが目的である。大規模な学習者コーパスを利用し日本語母語話者のデータやフランス語母語話者の母語でのデータも参照にするところが従来の依頼表現の研究と異なる点であろう¹。

2. 使用データ

「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (J-JAS)²」のフランス語を母語とする学習者 50 名全員の転記データ(プレインテキスト)を使用した。これらの学習者の日本語レベルは J-CAT 日本語テストによりほぼ全員中級レベルと判定されている(基礎 1 名、中級初 19 名、中級 26 名、中級上 4 名)。データとして使用したロールプレイは、アルバイト先の店長(調査者)とアルバイト学生(学習者)という設定で、学生は勉強が忙しくなってきたのでアルバイトを週 3 日から 2 日に減らしてほしいと頼むが店長はすぐには承諾せずやり取りを続けるという筋書きである。このようなタスクを口頭で即興で行うのは教室外で日本語を使う機会の少ない中級レベルのフランスの学習者にとって難しいものであり、実際ロールプレイを使った研究は中上級の話者に限られることが多い。しかし、本研究では習熟度が低く

¹ 同コーパスを使ったフランス語、スペイン語、英語、中国語を母語とする学習者の依頼表現の研究については迫田 2016 がある。フランス語母語話者のロールプレイデータによる依頼行為の研究には猪崎 2000 がある。

² <https://chunagon.ninjal.ac.jp/static/ijas/about.html>

ても、手持ちの言語的リソースをどのように用いて依頼というタスクを遂行しようとしているかというストラテジーを明らかにするのが目的である。そのため全員を分析の対象にした。また、比較のために 50 名の日本人の母語話者によるロールプレイの転記データおよび、同じ条件でデータ収集をした日本語学習歴が 3 か月未満であるフランス語母語話者 12 名の母語でのデータ³も援用した。

3. 分析

3.1 「切り出し」部分に関する考察と比較

依頼の場面は注意喚起部(呼びかけなど)、メイン行為への補助部(切り出し、理由など)、メイン行為部に分けられる (Bulm-Kulka & Olstain 1984)。ここでは、メイン行為補助部の中の切り出しの発話に注目する。依頼の相談を切り出すときに、相手の都合を確かめたり、相手に時間を取らせることを謝ったり用件を予告するのが一般的に使われる行為である。日本語母語話者のタスクでは店長の方から用件を聞くようになっているのでこの部分は比較に使えなかつたが、フランス母語学習者のロールプレイとフランス母語話者の母語でのロールプレイを比較した。学習者の 50 人のうち 27 人が切り出しの発話行為を行っていた⁴。

その発話行為には 2 つのタイプがあり、一つ目は相手の都合を打診する行為で「今いいですか」、「よろしいですか・でしょうか」、「時間がありますか」などの形で実行されていた。「今忙しいですか」という発話が 2 件見られたが(中級と中級初)、これは今時間がありますかという表現の代わりに即座に使ったストラテジーの一つであると考える。このように初級レベルの形容詞(忙しい、有名、便利など)は中級以上になってもストラテジーとして使われ続け、より適切な語彙や表現がなかなか使用されないことが多い。

二つ目は「{お願い、話...}があります (あるんですが、ありますて)」とパターン化される予告行為である(11 件)。一つ目の切り出し発話と併用されることもある。習熟度の低い学習は「エー質問があります」(FFR54 中級初)のような手持ちの語彙と構文を使っていたが、より習熟度の高い学習者は「ちょっとお願いがあるんですけど」(FFR10 中級高)のような慣習的なパターンの構文を使用している。違和感を感じさせる「聞きたいことがありましたがー」(FFR06 中級)は、後述するフランス語での発話の中に同じ構成のものがあった(「が

³ 2020 年 2 月現在未公開。平成 24~27 年度 科学研究費助成事業（基盤研究 A）

海外連携による日本語学習者コーパスの構築－研究と構築の有機的な繋がりに基づいて
代表者：迫田久美子 課題番号：24251010 の枠内で収集されたデータである。

⁴ 27 人中、中級高レベル 3 名(同レベル全体の 75%)、中級レベル 17 人(同レベル全体の 65%)、中級初レベル 6 名(同レベル全体の 33%)、基礎レベル(1 名中 1 名)であるから、習熟度が高くなるほど切り出し発話を入れようとする人が増えるという傾向はあると言えるだろう。

一」の部分は除く)ためその転移だとわかった。

フランス語では、12名のうち11名が切り出しの発話をしているが、「頼むことがある」パターン(3件)、「何々について話したい」パターン(2件)のように告知するものと、「話してもいいですか」「あなたの時間を5分使うことができますか」「お邪魔してすみません」などの形で相手の時間、都合に関する配慮を表すものがあり(3件)、これは学習者の日本語でのパターンと同じである。特有のパターンとしては「私はあなたに会いに来ました、なぜなら～」のように自分が相手行っている行為を言語化してそのあとに具体的な理由を述べる形である(3件)。フランス語では依頼の切り口としてよく見られる形だが学習者の日本語にはその干渉は見らなかった。切り口発話は全てのレベルで見られたが、レベルが上がるにつれて語用論的により適切になり、文法的にも正確さを増していくことが確認された。

3.2 依頼行為の言語的手段

メインの依頼行為部ではどのようなストラテジーが使用されているのかを言語手段により分類した。習熟度によって大まかな傾向があるかを見るためにJ-CATによる判定の4つのレベルに分けて集計し、プレインテキストから該当箇所を抜粋し共通のカテゴリーを設定しコーディングを行った。学習者の発話に関しては半数以上の発話は文構成の不適切性や文法の間違いを含むが学習者の発話意図を想定して分類してある。話し手と聞き手間の発話行為の方向性により①自分の希望を述べる、②相手の意向や可能性を尋ねる、③相手の意向を間接的に打診する(自問など間接疑問節を含む発話構文)の3つのパターンに分けた。

表1 依頼行為のパターン

	学習者 中級上 n=4	学習者 中級 n=26	学習者 中級初 n=19	学習者 基礎 n=1	日本語母 語話者 n=50	フランス 語母語話 者 n=12
自分の希望を表現(単独)	1 (25%)	5 (19%)	8 (43%)		15 (30%)	3 (25%)
自分の希望を表現(2文)	1 (25%)	2 (8%)	2 (10,5%)	1 (100%)	13 (26%)	1 (8,35%)
仮定表現で希望を表現(単独)			1 (5%)		4 (8%)	
仮定表現で希望を表現(2文)					1 (2%)	
可能性を問う(単独)		3 (11,5%)				1 (8,35%)
相手の意向を問う(単独)	1 (25%)	3 (11,5%)	2 (10,5%)		10 (20%)	
許可を問う(単独)		12 (46%)	5 (26%)			
許可を問う(2文)			1 (5%)			
自問(単独)	1 (25%)				6 (12%)	
自問(2文)		1 (4%)			1 (2%)	
可能かどうか知りたい(単独)						7 (58,3%)
	4 (100%)	26(100%)	19(100%)	1(100%)	50(100%)	12(100%)

自分の希望を表明する発話形式は、すべてのレベルにおいて見られるが、中級初のレベルに多かったのは「2日だけ働きたいです」のように基礎的な語彙と構文をそのまま使ったもので唐突な印象を与え発話の焦点も曖昧である。習熟度が高くなると「働く」よりも、「3日から2日へ」ということで、「今お店で働いてる時間を、あー、減らす？減らしたい、と思います」(FFR03 中級高)のように変化の表現を使う。母語話者の場合も「変更する」「変える」などの語彙が使われていた。ちなみに日本語母語話者の希望の表現はほぼすべてが恩恵表現との組み合わせで「ていただきたいんですが／もらいたいんですが」のパターンである。「単独」は一文で依頼行為を完了している場合で、「2文」は後から補佐的に別の形を追加する場合である。自分の希望を述べた後に相手の意向を聞くというストラテジーは日本語母語話者でも学習者でも見られた。例「あー、一週間に、三回に、はたしたい（働きたい）んですけど、えー、それは、大丈夫ですか？」(FFR15 中級初)

相手の意向を尋ねる発話形式は、「ていただけますか」のようないわゆる依頼表現であり、母語話者にも学習者にも見られた。学習者にのみ使用されているのは「てもいいですか（よろしいですか、だいじょうぶですか、だめですか）」というようないわゆる許可を求める文型である(中級レベルの学習者に多い)。依頼とは異なる発話行為であるが、学習者がこの形を使ってタスクを遂行しようとするのは、恩恵表現を含む依頼表現よりもこの構文のほうがアクセスしやすいためであろう。特にフランス語のモーダル動詞 *pouvoir* が許可と可能性の両義を持ち間接的な依頼行為に使われるということとも関連していると考えられる。

自問の形で相手の意向を打診する形は特に「かなと思って」のような形式で日本語母語話者に多く見られる。学習者では、「その大事なお願いがありましてすごく忙しきくなつたので〈勤める時間が一縮めるんじやないかんなー（かなー）と、思いまして」(FFR62 中級高)のように2件見られた。授業では提示されることが少ない構文であるため教室以外で習得したと考えられる。一方、フランス語母語話者のフランス語の発話のみに多く見られたのは緩和ストラテジーの効果を持つ「可能かどうか知りたいです」という構文である。まとめると、相手の意向を尋ねるとき日本語母語話者は相手からの恩恵を表現する表現（ていただけますか）を選ぶが、フランスでの学習者は「可能ですか」あるいは動詞の可能形を使い可能性を尋ねる手続きを行うという傾向が指摘できる。

3.3 ストラテジー遂行と文法知識とのギャップ

文法は社会的タスクを遂行するためのリソースであり、学習者は手持ちの文法知識を組み合わせて自分の意図する発話行為を行おうとする。結果的には正しい文にならず聞き手に発話意図が伝わらないこともあるが、学習者の認知的過程を垣間見ることができる。一例をあげれば、「今では一週間三日一間働いているのですけど、二日一しかーはたらい、はたらけるようになり、なれますか〔笑〕働くようになれますか」(FFR08 中級)の発話は、働くを可能形にし（はたらく）さらに変化の表現を狙い（ようになる）それを可能形にして（なれる）可能性について尋ねるという行為を行おうとしている。非文になつていてもタスクを遂行する学習者はさまざまなストラテジーを試みていることがわかる。

中級になるとばらばらの文法知識は増えるが、それらを組み合わせて状況に合ったより複雑な発話意図を伝えることはまだ難しい。言いたいことがどのようにパターン化されるかをフィードバックとして教えると効果的であると考える。

3.4 社会文化的な慣習とポライトネス

日本語母語話者の発話に頻繁に表れているのに学習者のデータには表れない表現、構文がある。それは文化的な慣習に関連していることが多い。例えば、日本語母語話者が現在3時間仕事をしているという状況を説明する時に「{入らせて}いただいている」のパターンを使用するケースが多くみられた。一方フランスの学習者は「働く・働いている」という形を選んでいる。2つ目の例は「申し訳ない」、「迷惑をおかけします／した」のような相手への配慮を表す定型表現が日本語ネイティブ被験者のやり取りには非常に多くみられるが（申し訳ない30件、迷惑11件）、学習者は使用していない。このような概念は文化特有の行動様式や社会的規範と強く結びついているため特に日本語環境以外での学習者が使えるようになるのは難しい。ポライトネスの観点(Brown & Levinson 1978/87)からは、依頼の場面における日本語母語話者のストラテジーはこのようなネガティブポライトネスに向かっていることが多いが、フランスの学習者の発話には「仕事が好きですけど」「このアルバイトはとてもいいですけど」などいわゆるポジティブポライトネスによる緩和が観察された（日本語ネイティブの発話にもある）、この傾向はメールにおける依頼行為にも観察されている(Higashi 2018)。今後さらに詳しい考察を続けたい。

4. おわりに - 教育への提言

今回の考察で明らかになったのは語用言語学的観点⁵からは、依頼という発話行為を行うにおいてそれに適した言語学知識(文法、語彙)を駆使する能力習得の重要性である。前述のように文法は社会的行為遂行のためのリソースであると捉え、教育場面では文法学習と語用論的学習を双方向から常にリンクをしつつ進めていく必要があると考える。また語用論的能力には定型表現やパターン化された構文(特に「んですが」や「まして」などいわゆる言いさし文)の習得が大切であり、コンテクストに即した明示的な活動を通して習得させるとよいだろう。一方、語用社会学的観点からは、日本人の行動パターンの模倣をさせるのではなく、その文化的規範や暗黙の規律の意味を学習者の文化と比較しつつ考えるというメタ認知的な活動が不可欠であると考える。

参考文献

- (1) 猪崎保子 (2000) 「『依頼』会話にみられる『優先体系』の文化的相違と期待のずれ」『日

⁵ Leech 1983 の用語を使い、発話行為を遂行するための言語的手段に関する語用言語学的観点と、社会的規範や文化的アイデンティティなどの問題が関わってくる語用社会学的観点に分けて考えた。

- 本語教育』104号「接触場面における「依頼」のストラテジー——日本人とフランス人日本語学習者の場合——」『世界の日本語教育』10 国際交流基金日本語センター. 129-145.
- (2) 迫田久美子 (2016) 「学習者のロールプレイに見られる話し手の依頼表現(2)——レベル差の観点から——」『JCJLE2016 パネル予稿集』.
 - (3) Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996) *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
 - (4) Beebe, L.M., Takahashi T. & Ulisse-Weltz, R. (1990) Pragmatic Transfer in SESL Refusals. in Scarcella, R.C., Andersen, E.S. & Krashen S.D. (eds.) In *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Newyork: Newburry House Publishers. 55-74.
 - (5) Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1984) Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, Vol. 5, No.3. 196-213.
 - (6) Brown, P. & Levinson, S.C (1978/87) *Politeness - Some Universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
 - (7) Culpeper, J., Mackey, A. & Taguchi, N. (2018) *Second Language Pragmatics*, New York: Routledge.
 - (7) Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (1993) *Interlanguage Pragmatics*, Oxford: University Press.
 - (8) Higashi, T (2018) *La requête et le refus : une approche pragmatique contrastive à partir d'un corpus d'apprenants*, 13ème colloque SFEJ, EHESS, Paris, 13-15 décembre 2018.
 - (9) Leech, G.N. (1983) *Principles of pragmatics*. London: Longman.

本研究は、国立国語研究所のプロジェクトによる成果『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS』（および検索システム）を利用して行われたものである。

以下の2つの助成事業の成果であるデータを使わせていただいた。

平成24~27年度 科学研究費助成事業（基盤研究A）

海外連携による日本語学習者コーパスの構築—研究と構築の有機的な繋がりに基づいて
代表者：迫田久美子 課題番号：24251010

平成28~31年度 科学研究費助成事業（基盤研究A）

海外連携による日本語学習者コーパスの構築および言語習得と教育への応用研究
代表者：迫田久美子 課題番号：16H01934

日本語学習者コーパス「I-JAS」完成記念シンポジウム

●国立国語研究所 日本語教育研究領域 共同研究プロジェクト

●平成 28 年度～31 年度科学研究費補助金

(基盤研究 (A) 課題番号 16H01934)

研究代表者：迫田久美子

発行日：2020 年 6 月 20 日

大学共同利用機関法人 人間文化研究機構

国立国語研究所 日本語教育研究領域

〒190-8561 東京都立川市緑町 10-2

電話番号 042 (540) 4300 (代表)



國立國語研究所 日本語教育研究領域
科研費基盤研究(A) 課題番号 16H01934