

平成7年度～平成9年度
科学研究費補助金基盤研究（B）(2)
研 究 成 果 報 告 書
(課題番号 07458049)

研究留学生にみられる日本語発話能力の変化と 日本語使用環境に関する基礎的研究

日本語研修コース修了生追跡調査
報告書3 1998

平成10年3月

研究代表者 尾崎 明人
(名古屋大学留学生センター教授)

はじめに

名古屋大学留学生センターでは1993年4月のセンター創設を期に日本語研修コース修了生に対する追跡調査プロジェクトを開始した。日本語研修コースとは、日本語が分からないまま来日した国費研究留学生を主な対象として、1期20週（約600時間）の集中的な日本語予備教育を行うコースである。

この日本語研修コースの教育成果を評価し、有効な改善策を考えるためには、

- ①日本語研修コースの教育は研修修了生のその後の日本語使用に寄与しているか、
- ②研修コースでの成績とその後の日本語の進歩とに関連はあるか、
- ③研修修了生の日本語にはどのような誤りが見られるか、その誤りは時間の経過とともに減っていくのか、
- ④研修修了生はどのような言語使用環境におかれ、日本語学习上どのような問題を抱えているのか、

など、研修コース修了後の日本語能力の変化と日本語使用・日本語学習の実態についてより正確な情報を得るための基礎的な研究が不可欠である。研修修了生に対する追跡調査が計画されたのは、以上に述べた日本語教育上の要請にもとづくものであった。

本研究プロジェクトでは、①研修修了生、その指導教官、および研究室の日本人学生に対する「質問紙調査」と②3カ月ごとに実施した面談などによる「発話調査」、の二つを実施し、これまでに研究の中間報告として、1994年7月に『日本語研修コース修了生追跡調査報告書1994』、1996年11月に『日本語研修コース修了生追跡調査報告書2 1996』を刊行している。

追跡調査プロジェクト3冊目の報告となる本書は、2部構成になっている。第1部では、質問紙調査の概要と分析結果の概要を報告した。第2部は、研修修了生の実際の発話をさまざまな角度から分析した結果の報告である。発話資料の整理がまだ終わっていないため本報告でもデータの一部しか利用されていないし、分析が不十分な点も少なくない。「意あって、力足りず」というのが実感であるが、今後とも分析を継続し、膨大な資料の山から宝物を掘り出し、順次公表していきたいと考えている。

本研究を推進するにあたって、1994年度に名古屋大学の大学教育方法等改善経費を、また1995年度から1997年までの3年間は文部省科学研究費補助金の支給を受けた。このような支援なしには膨大な発話資料の文字化やコンピュータへの入力作業はほとんど進まなかったと思われる。ここに感謝申し上げたい。

名古屋大学図書	
和B	91257

最後に、本調査に協力してくれた日本語研修コース修了留学生諸君をはじめとする多くの
方々に心よりお礼申し上げる。

名古屋大学留学生センター
日本語研修コース修了生
追跡調査プロジェクト
代表 尾崎 明人

研 究 組 織

研究代表者
研究分担者

尾崎明人
村上京子
鹿島 央
神田紀子

名古屋大学留学生センター教授
名古屋大学留学生センター教授
名古屋大学留学生センター助教授
名古屋大学留学生センター助教授

研究協力者

生駒幸子
河野俊之
木林住子
小林浩明
杉田くに子
寺田裕子
橋本慎吾
安井澄江

魚住友子
衣川隆生
黒野敦子
佐々木八寿子
鷺見幸美
土肥治美
水野かほる
渡辺郁子

研 究 経 費

平成7年度
平成8年度
平成9年度

210万円
110万円
80万円

目 次

はじめに 目次

第1部 質問紙調査報告 質問紙調査の概要

村上京子. . . 1

質問紙調査による結果の概要

村上京子. . . 7

第2部 発話調査報告 発話調査の概要

尾崎明人. . . 25

複合名詞の習得とそのアクセントパターンの変化について

鹿島 央. . . 32

自由発話に現れた語彙の特徴

安井澄江. . . 44

格助詞の習得に関する縦断的調査

佐々木八寿子. . . 59

要求・依頼の談話における「のだ」の使用状況と変化

神田紀子. . . 77

第二言語学習者の日本語動詞習得についての一考察

寺田裕子. . . 87

追跡調査に見られる「～ている」の習得状況

魚住友子. . . 100

留学生の発話に見られるテンス・アスペクトの誤用について

黒野敦子. . . 112

独話の構成—マンガを見て説明する—

土肥治美. . . 125

ストーリーテリングに見られる主体の展開 —日本語母語話者との比較からの考察—

水野かほる. . . 142

資 料

資料1 調査票1：留学生対象 . . . 155

資料2 調査票2：指導教官対象 . . . 174

資料3 調査票3：同輩対象 . . . 176

資料4 自由記述欄の回答内容 . . . 178

資料5 話を作る課題の漫画 . . . 181

資料6 ロールプレイ・カードと指示カード . . . 182

資料7 発話文字化資料 . . . 185

第 1 部

質 問 紙 調 査 報 告

質問紙調査の概要

1. 質問紙調査の目的と方法

日本語研修コースは、国立大学を主とする大学院およびその他の研究機関で、専門的な研究を行うことを目的に留学してきた国費研究留学生を対象とする、6カ月の集中日本語コースである。名古屋大学留学生センターは、これまで名古屋大学をはじめとする東海中部地区の大学等に進学する研修生を多く受け入れ、日本語予備教育を行ってきた。毎年4月と10月に学習者を受け入れ、それぞれ半年後の9月と3月に進学先の研究室に送りだしている。

本調査は、この日本語研修コースを修了した研究留学生（以下、修了生）の日本語使用の実態および受け入れ先の教官や修了生と勉学を共にしている日本人大学院生の意見を調査し、今後の研修コースにおける日本語教育のあり方や修了生に対する支援の方向を考える資料としたいと企画された。

調査日時：1993年10月～1994年3月

調査方法：質問紙調査（手渡しまたは郵送による）、さらに名古屋大学に在籍していた修了生には簡易日本語能力テストを実施した。

対象者：1989年9月～1993年9月に修了した名古屋大学日本語研修コース修了生 176名 とその指導教官及び同じ研究室の大学院生

回収率：留学生本人 109名（62%） 内名古屋大学35名，他大学74名

指導教官 128名（73%）

同僚 101名（57%）

3者の回答が揃っているもの 88セット

尚、回答のあった109名の修了生の国籍（表1）、専門（表2）、身分（表3）、在籍大学（表4）、性別（表5）、年齢（表6）は次ページに示した。

2. 調査票の構成

本調査で用いられた調査票は、以下の調査票A：留学生対象、調査票B：指導教官対象、調査票C：同輩対象の3種である。なお、調査票Aには英文による質問項目も付記した。これらは、資料1，2，3として巻末に掲載した。

表1 対象修了生国籍内訳

インドネシア	18	バラグアイ	2
タイ	9	モンゴル	2
バングラデッシュ	7	ネパール	2
ブラジル	6	アルバニア	2
フィリピン	6	チリ	1
ミャンマー	5	スーダン	1
インド	5	アルゼンチン	1
ベトナム	4	コロンビア	1
チュニジア	4	中国	1
ガーナ	4	ブルガニア	1
メキシコ	3	ルーマニア	1
マレーシア	2	パプアニューギニア	1
ザイール	2	エジプト	1
ロシア	2	ナイジェリア	1
ヨルダン	2	イスラエル	1
スリランカ	2	パナマ	1
イラン	2	イラク	1
ハンガリー	2	トルコ	1
シリア	2	計 37カ国	109

表2 専門別内訳

工学部・理学部	65
農学部	14
医学部	10
経済・経営学部	5
文学部・教育学部	3
その他	12
計	109

表3 身分

大学院修士課程	44
大学院博士課程	42
研究生	20
その他	1
無記入	2
計	109

表 4 在籍大学内訳

名古屋大学	35
名古屋工業大学	12
岐阜大学	9
静岡大学	8
三重大学	7
豊橋技術科学大学	6
金沢大学	5
信州大学	5
富山医科薬科大学	4
山梨大学	3
長岡技術大学	3
富山大学	2
新潟大学	2
福井大学	1
北陸先端科学技術大学院大学	1
金沢美術工芸大学	1
浜松医科大学	1
岡山大学	1
東京都立大学	1
帯広畜産大学	1
北海道大学	1
計 21 校	109

表 5 性別

男性	95
女性	14
計	109

表 6 年齢別

20-24歳	6
25-29歳	36
30-34歳	42
35-39歳	25
計	109

調査票 A : 留学生対象

フェイスシート : 氏名, 年齢, 性別, 国籍, 母語, 所属, 身分

1. 日本語学習状況 : 5 項目
2. 日本語使用の困難度 (場面別) : 19 項目
3. 日本語使用の困難度 (技能別) : 18 項目
4. 日本語使用の実態と学習者の希望 : 17 項目
5. 日本文化・日本人・日本語・日本語学習に対する意見 : 41 項目
6. 日本語学習に関する意見 (漢字・語彙学習ストラテジーを含む)
: 78 項目
7. 読解学習に関する意見 : 14 項目
8. 読解学習の実態 : 17 項目

調査票 B : 指導教官対象

1. 日本語使用状況 : 9 項目
2. 留学生にとって研究生活に不可欠な日本語能力について : 8 項目
3. 対象留学生の日本語能力の評価 : 16 項目
4. 日本語研修コースで重点を置くべき項目 : 8 項目から順位選択
5. 留学生センターへの要望 : 自由記述

調査票 C : 同輩対象

1. 日本語使用状況 : 9 項目
2. 留学生にとって研究生活に不可欠な日本語能力について : 8 項目
3. 対象留学生の日本語能力の評価 : 16 項目
4. 日本語研修コースで重点を置くべき項目 : 8 項目から順位選択
5. 留学生センターへの要望 : 自由記述

3. 1994年及び1996年の報告書と今回扱った内容

質問紙調査の結果は, 1994年及び1996年の報告書で以下のような観点から分析し、まとめられている。

日本語研修コース修了生追跡調査報告書 NO.1(1994) 「実態調査報告」

1) 日本語使用環境と学習者の状況

- ① 対象留学生のプロフィールと日本語学習状況
- ② 日本語使用の実態

- ③ 日本語学習者の自己評価と周囲の日本人の評価
- ④ 研究生活で必要とされる日本語能力と留学生の実態
- ⑤ 日本語の「読み」「書き」に関する困難度
- 2) 日本語学習に対する信念・態度・ストラテジー
 - ⑥ 日本語学習に対する態度と動機づけ
 - ⑦ 日本語学習一般に対する学習者の信念について
 - ⑧ 漢字学習ストラテジー
 - ⑨ 日本語学習者の語彙学習のストラテジー
 - ⑩ 読解に対する信念とストラテジー観について

日本語研修コース修了生追跡調査報告書 NO.2(1996) 「実態調査報告」

- 1) 日本語研修コースにおける成績と修了後の困難度の評価
 - 2) 日本語学習と態度・動機要因
 - 指導教官の期待及びコース内の成績との関連
 - 3) 研究生活に不可欠な日本語能力に対する指導教官の評価
- 資料 4 留学生センターへの要望（自由記述）回答内容

1996年の報告書では、1994年の報告書で扱わなかったいくつかの点を取り上げた。特に、はじめの2つの報告は、修了生の研修コースの中での成績と追跡調査の結果との関連を扱っている。また、3)は指導教官の日本語使用への期待と修了生の実態の評価について報告している。巻末の資料4には指導教官および同僚の方々からいただいた自由記述による数々の意見を掲載した。

今回は、これまでさまざまな観点から個別に扱われてきた留学生本人と指導教官、同僚の3者のデータをできるだけ全体像が見えるよう紹介することを心がけた。また、自己評価・他者評価に用いられた質問項目群の内部構造を因子分析法を使って検討した結果を報告する。

以上、今回の報告書を含め3回にわたっていろいろな角度から報告をまとめてきたが、資料を持ちながら十分に分析が出来ていないところ、質問紙そのものに問題があり学習者、指導教官、同僚の意見を十分に反映できていないところなど、まだまだ多くの課題を残している。再び機会があればさらに発展させていきたいと願っている。

ここに再び、この調査にご協力いただいた多くの修了生、指導教官や同僚大学院生の方々に厚くお礼申し上げたい。

文献

質問紙作成にあたり参考にした文献は以下の通りである。

名古屋大学国際交流促進調査研究委員会（1984）『外国人留学生に対する

「日本語・ 日本文化の教育」に関する調査研究報告書』

名古屋大学留学生専門委員会（1988）『外国人留学生受け入れの基本問題に関する調査研究』

名古屋大学日本語研修コース修了生実態調査班（1987）『名古屋大学外国人留学生の言語行動に関する実態調査』

深尾百合子（1994）「工学系の専門読解教育における日本語教育の役割」,
『日本語教育』 82号, 1-12.

酒井たか子・三枝令子（1987）「日本語修了生に対する追跡調査報告」『筑波大学留学生教育センター 日本語教育論集』 3号, 203-256.

助川泰彦・福島悦子（1992）「日本語研修コース修了生に対する追跡調査」
『東北大学日本語教育研究論集』 7号, 106-129.

庄司恵雄（1993）「研究現場における日本語使用に対する留学生と教官の意識格差 — 研究留学生の日本語使用状況調査の報告を中心に —」,
『岡山大学留学生センター紀要』 1号, 99-116.

谷口すみ子（1990）「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」『日本語教育』71号

青木惣一・的場主真（1992）「1990年度 N S F 集中日本語研修 追跡調査報告」

『外国人科学・技術研究者に対する短期集中日本語教育コースの運営に関する実証的研究』（研究成果報告書 課題番号01102036）

橋本洋二（1993）「言語学習についてのBELIEFS把握のための試み — BALLIを用いて — 」『筑波大学留学生センター 日本語教育論集』 8号

Gardner, R. C. & W. E. Lambert, 1959 Motivational Variables in Second-Language Acquisition, Canadian Journal of Psychology, 13, 266-272

Gardner, R. C. & W. E. Lambert, 1987 Attitudes and Motivation in Second-Language Learning, Rowley, Mass: Newbury House.

Horowitz, E. K. 1987 Surveying Student Beliefs About Language Learning, In Learner Strategies in Language Learning, eds. Rubin, J. & A. Wenden, 119-132. Cambridge: Prentice-Hall.

O'Malley, J. M. & A. U. Chamot 1990 Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press.

質問紙調査による結果の概要

村上京子

1. はじめに

研修コース修了生追跡調査プロジェクトチーム質問紙調査班では、回収された修了生 109 名、指導教官 128 名、同僚 101 名のデータをもとに、これまで各自さまざまな視点から分析を行い、報告をまとめてきた。しかし、基本的統計量についてはそれぞれの報告の中で一部ふれられてはいるものの、全体としての報告をしてこなかった。

ここでは改めて、修了生の日本語を使わなければならない場面と、そこでの困難に焦点をあて、修了生と指導教官、同僚の 3 者の回答を通しての報告を行いたい。したがって、これまで発行された 2 冊の報告書（注 1）に掲載された内容と重複する部分があることをあらかじめお断りしておく。

またさらに、この調査票で日本語能力を測るために用いられた質問項目の場面が日本語使用のどのような側面を測っていたのか、得られたデータから考察していきたい。

1. 指導教官からみた日本語使用の必要性

まず、指導教官は留学生に対しどんなとき日本語が必要だと考えているのであろうか。以下のような項目について「日本での研究生活に不可欠なこと」を複数回答で答えてもらった。

- a. 入学試験で、日本語で書く能力
- b. 入学試験で、日本語で読む能力
- c. 日本語で専門書・論文を読む
- d. 日本語で論文・レポートを書く
- e. ゼミなどで、日本語で発表する
- f. 日本語で講義や発表を聞く
- g. 日本語で質疑・応答をする
- h. 日本語でディスカッションをする
- i. 学位論文を日本語で書く
- j. 学会などで日本語で発表する

図 1 に見るように、回答のあった指導教官 128 名の回答中「日本語で講義や発表を聞く」がもっとも多く 100 名の教官が不可欠だとしてあげており、ついで「質疑・応答」や「ディスカッション」、「発表」を日本語で行えることが必要だと考えられている。入学試験での読む・書くは必ずしも必要とされていないが、普段「専門書・論文を日本語で読む」ことを研究生活上不可欠だとしている教官も 40 名以上いた。さすがに「学位論文を日本語で」という回答は少なかった。

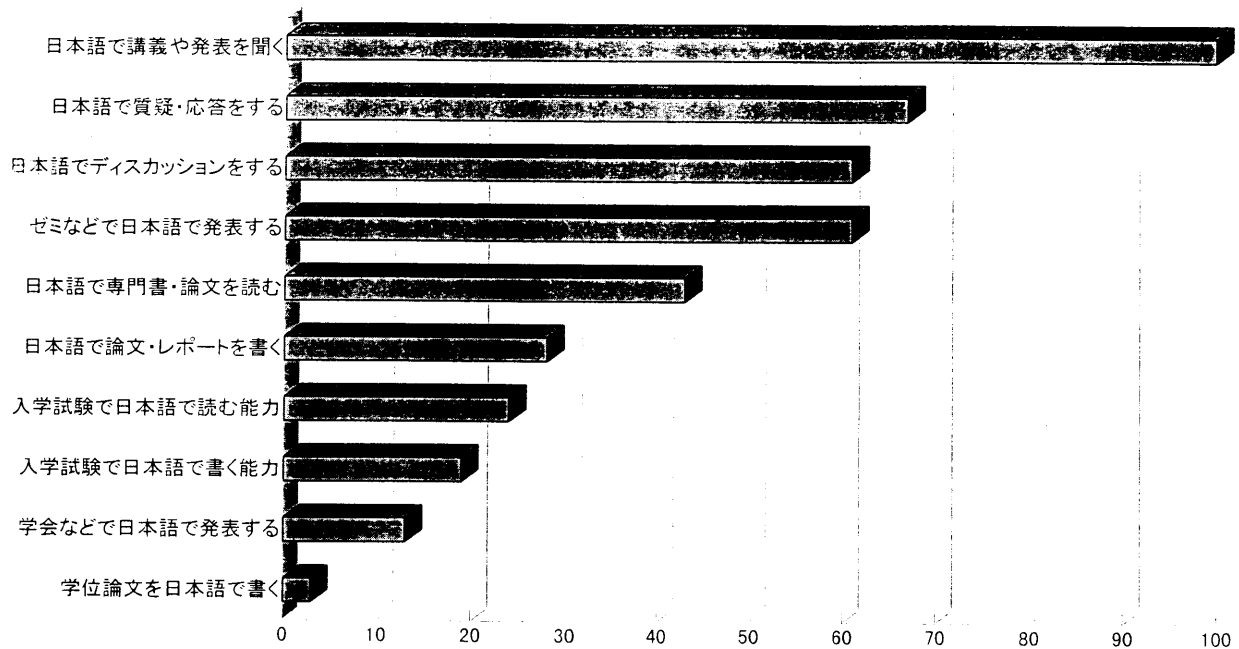


図 1. 指導教官から見た研究生活上不可欠な日本語運用能力

2. 実際の日本語使用状況

では、実際にどのような場面で日本語が使用されているのだろうか。指導教官に、「留学生（指導生）に対して次のようなとき何語を使っていますか？」という質問をしたところ、図 2 のような結果を得た。

「日常的な雑談」は日本語が用いられることが多く、「事務的な話」や「個人的な話」でも英語より日本語でなされることが多いことがわかる。しかし、「専門分野の話」や「ゼミでのディスカッション」では日本語と英語を両方使ったり、英語のみで話され、日本語でと答えた指導教官は 20 % 程度に留まる。専門分野によっても異なるであろうが、修了生の専門に関する語彙力等日本語能力を配慮してのことと考えられる。

また、留学生にあてた「手紙やメモ」は 50 % の教官は英語で書くと答えている。しかし 25 % の教官は日本語で書くとしている。

日本人学生と同じゼミをとる以上当然かもしれないが、「ゼミや実験の講義」は日本語で行うと答えた教官が約半数いる。しかし、英語で行われる講義も 10 数 % あり、また日本語でわからないところは英語も使うとしている教官も 30 % 程度おり、半数の教官は受講生に留学生がいることに何らかの配慮をしている。「板書」や「レジュメ」は、英語の場合と日本語の場合、また両方の場合さまざまに時と場合によって異なると考えられる。

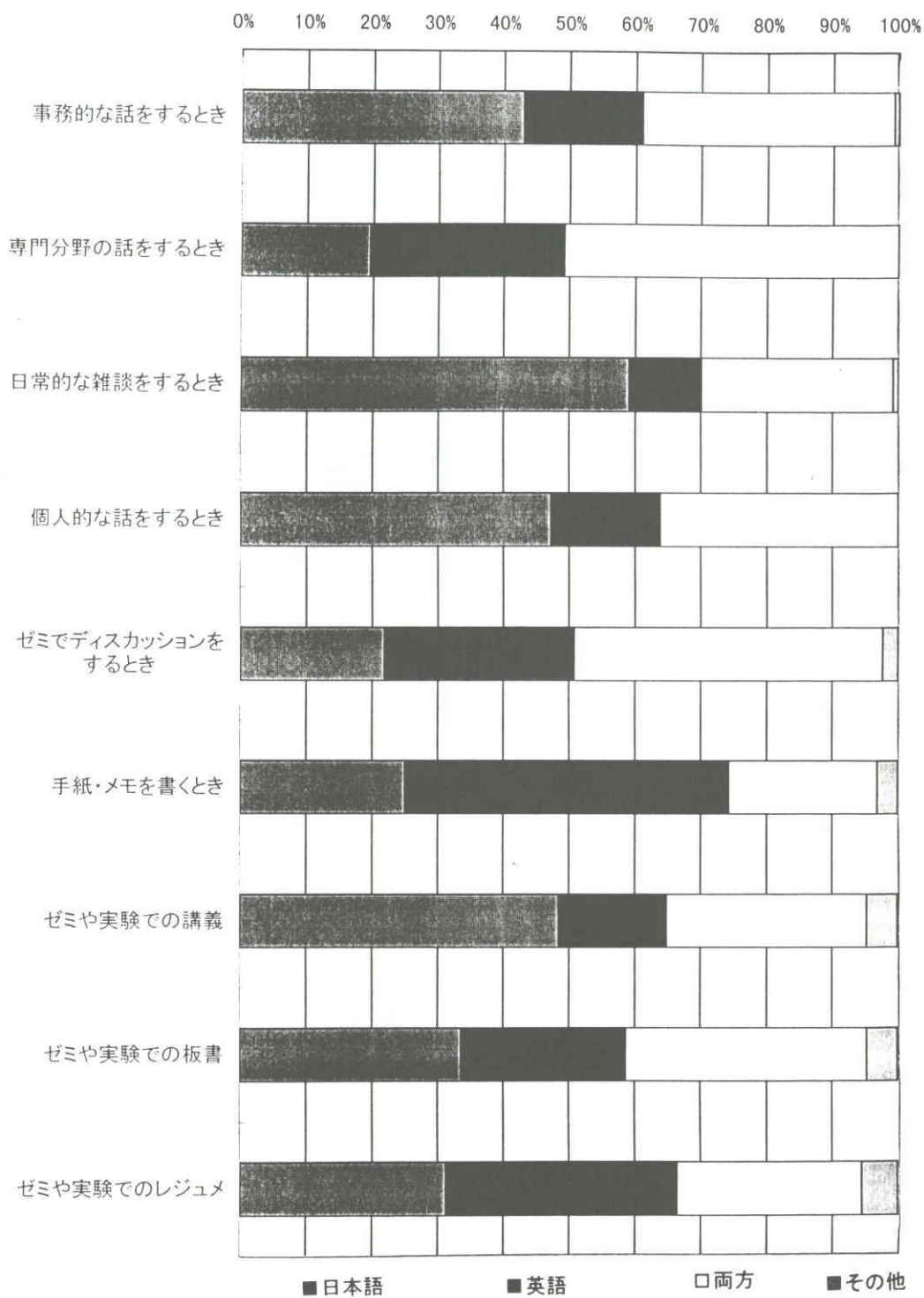


図 2 . 指導教官の日本語使用状況

3. 日本語使用の困難さ

指導教官のアンケートでは、日本語で講義や発表を聞いたり、発表や質疑・応答、ディスカッションなどで日本語を話すことが、留学生の研究生活の上で不可欠だという答が多く見られた。

また、実際ゼミや講義でも日本語が話されることが多く、話したり聞いたりする場面が多くありそうである。しかし、ゼミや実験での板書やレジュメ、手紙類など日本語で書かれたものを読んだり場合によっては書かなければならない場面もあることがわかった。

そこで、短期集中の日本語教育しか受けていない修了生たちは、どんな困難に遭遇し、自分の日本語の力をどのように評価しているのであろうか。それをまた周囲の日本人はどう見ているのか。自己評価、他者評価の双方向から修了生の困難について、見ていきたいと思う。

3-1 調査項目

修了生が日常の研究生活の中で日本語を使うであろう場面を想定し、そこで日本語を使うことにどの程度困難を感じているのか以下のような形で、質問をした。調査票では、修了生本人に対してのみ、事務室での会話やアルバイト先での会話および日本語でノートをとる場合の困難度についての項目が含まれるが、教官、同僚の調査票では省いてある。ここでは3者間の比較のため、この3項目は除いてある。したがって、16項目に限って分析を行う。各場面につき4段階で評価してもらった。

留学生本人に対する質問（注2）

次の状況で日本語を使うとき、あなたはどのように感じますか。次の1-4の中から適しているところに○をつけてください。また、必要のないところに○をつけてください。

- | | | |
|---|----------|---------------------|
| 1 | とても困っている | a lot of difficulty |
| 2 | すこし困っている | some difficulty |
| 3 | あまり問題ない | almost no problem |
| 4 | まったく問題ない | no problem at all |

指導教官および同僚用質問

現在の（留学生の名前）さんの日本語使用はどのような状態ですか。下記の項目について、あてはまるところに○をつけてください。尚、必要でないことや判断できない状況については番号に×印をつけて下さい。

- 1 非常に困難
- 2 やや困難
- 3 ほぼ問題
- 4 まったく問題ない

場面

1 友だちとの日常会話	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
2 先生との日常会話	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
3 友だちとの専門に関する会話	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
4 先生との専門に関する会話	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
5 ゼミで日本語で発表する	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
6 日本語でディスカッションする	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
7 日本語で電話する	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
8 日本語で講義を聞く	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
9 日本語でTVやVTRを見る	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
10 日本語の新聞・雑誌を読む	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
11 日本語の手紙や書類を読む	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
12 ゼミでレジュメを読む	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
13 日本語の専門書を読む	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
14 日本語で手紙を書く	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
15 日本語でレジュメを書く	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
16 日本語で論文やレポートを書く	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>

3-2 自己評価結果

修了生本人の回答は図3の通りである。

話す場面に関しては、項目1の「友だちとの日常会話」や項目7の「電話」では「あまり問題ない」「ぜんぜん問題ない」が約60%、項目2「先生との日常会話」では50%を占めており日常会話場面では困難度は比較的低いことが見てとれる。

項目3, 4の専門に関する会話場面では、「非常に困難」「すこし困難」が合わせて約70%以上を占め、「ぜんぜん問題ない」人はわずかになる。また、日本語で話す必要がないと答えた人は5%以下で、実際専門についても日本語の使用が必要であることが伺える。日本語研修コースの間は、専門の話しは英語で済むと聞かされている学習者が多いことを考えると意外な結果である。

項目6, 7の「ゼミで発表する」や「ディスカッションする」でも、専門についての会話とほぼ同様の結果である。ただし、「日本語で発表する」必要のない人が20%いる。

日常会話では「あまり問題ない」人も専門の関係の話しになると「話す力」の不足を約7割の修了生が感じていることがわかる。

項目1から7までの項目でももちろん「聞く力」は含まれているが、項目8, 9ではもっぱら「聞き取る力」が要求される場面に限って質問している。項目8の「講義を聴く」では80%以上が困難を訴え、項目9の「TVやVTRを見る」でも70%が

何らかの困難を感じている。

項目 10「新聞・雑誌」、項目 11「手紙」、項目 13「専門書」を読む場面では、いずれも「非常に困難」の割合が高く、50 %を越える。項目 12「レジュメ」も含め、約 7 割の修了生が困難を訴え、「あまり問題ない」学生は 10 %に満たない。「ぜんぜん問題ない」ものは皆無に等しい。これは、日本語研修コースの研究留学生は非漢字圏出身者がほとんどであることから、当然のことと考えられる。

項目 14 の「手紙を書く」場面は多くの修了生が遭遇しているらしく、そのうち「非常に困難」は全体の 3 割程度だが、ほとんどのものが何らかの困難を感じている。項目 15「レジュメ」、項目 16「論文・レポート」は書く必要がないという回答が 3 割を越えるが、書く場合には「非常に困難」が 3，4 割で、「すこし困難」と合わせるとほぼ全員が困難を訴えている。

以上、修了生本人の調査では、日常会話や電話での会話を除くと「困っている」という答えが 7 割程度報告されており、また、「全然問題がない」というものはいずれの場面でも非常に少なく、質問項目 16 のほとんどの場面で、困難を感じている様子が伺える。

3－3 指導教官の評価

次に、指導教官に同様の場面での修了生の日本語使用の様子を質問した結果を図 2 に示す。

図 1 の本人の報告に比べると、左側の「非常に困難」「少し困難」を表す灰色の部分が短く、「あまり問題ない」の白い部分が上半分に目立つことが見て取れよう。項目 10 以降の「読む」「書く」については、本人同様困難だとしているが、「話す」「聞く」に関しては、「あまり問題ない」もしくは「全然問題ない」と報告しており、本人より高い評価をしている。ただし、専門の話や「ディスカッション」、「講義を聞く」はさすがに「困難だ」という答えの方が「問題ない」より多くなっている。

本人の評価とかなり異なるのは、本人の 2 割から 4 割が「必要ない」とした「読む」「書く」場面で、指導教官が「必要なし」と答えている割合が非常に少ないことである。

3－4 同僚の評価

同僚の評価である図 3 を見ると、さらに白い部分「あまり問題ない」が増える。「話す」「聞く」では困難と答えた割合が 50 %を割り、日常会話では 9 割が「問題ない」と答えている。専門の話題でも半数以上が「問題ない」としている。話す・聞くに関しては、ほとんど問題はないと受け取られていることがわかる。

「読む」「書く」では 6，7 割が困難としているが、「あまり問題ない」や「必要なし」も 1 割ないし 2 割いる。

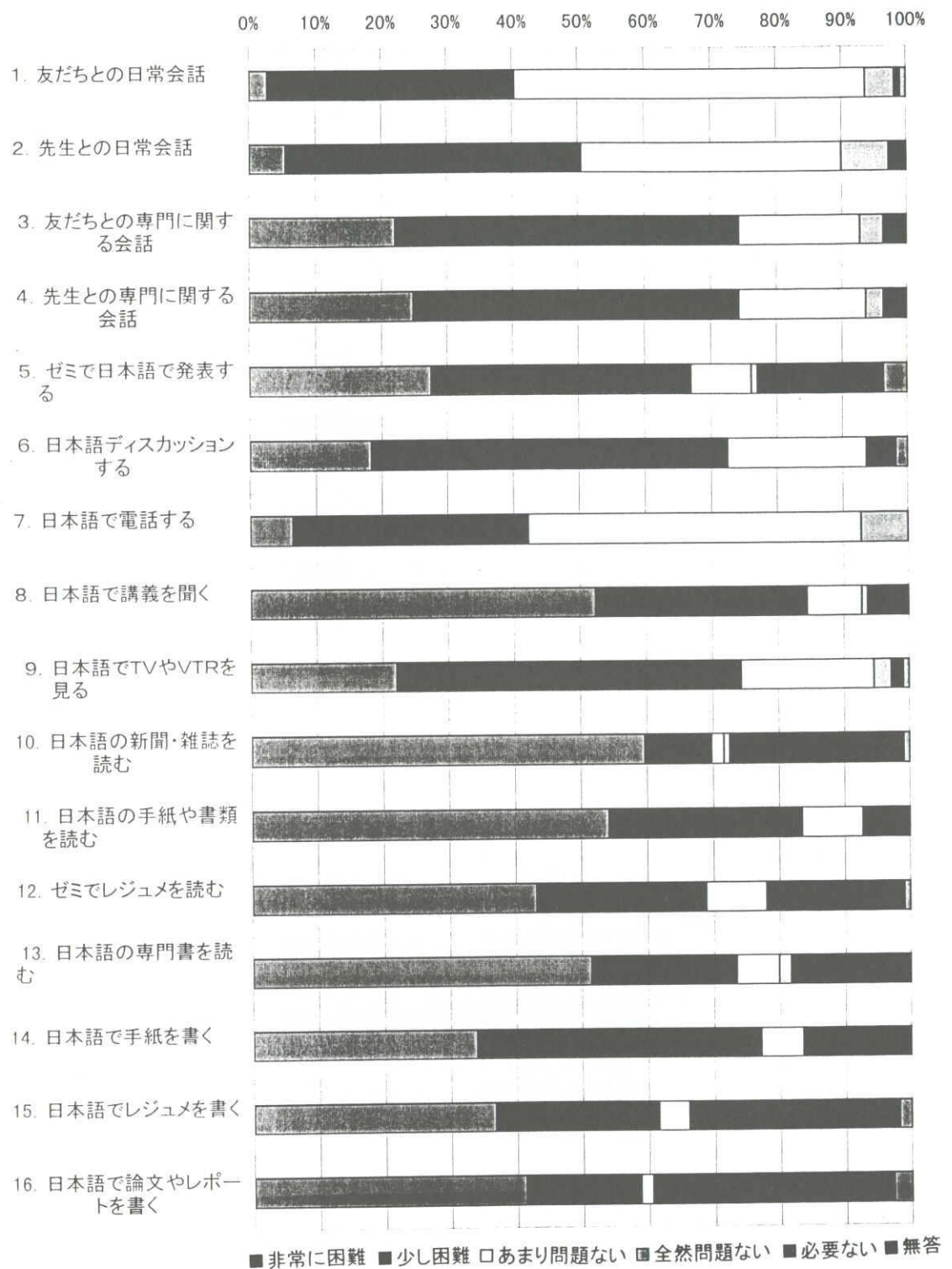


図3. 修了生による自己評価

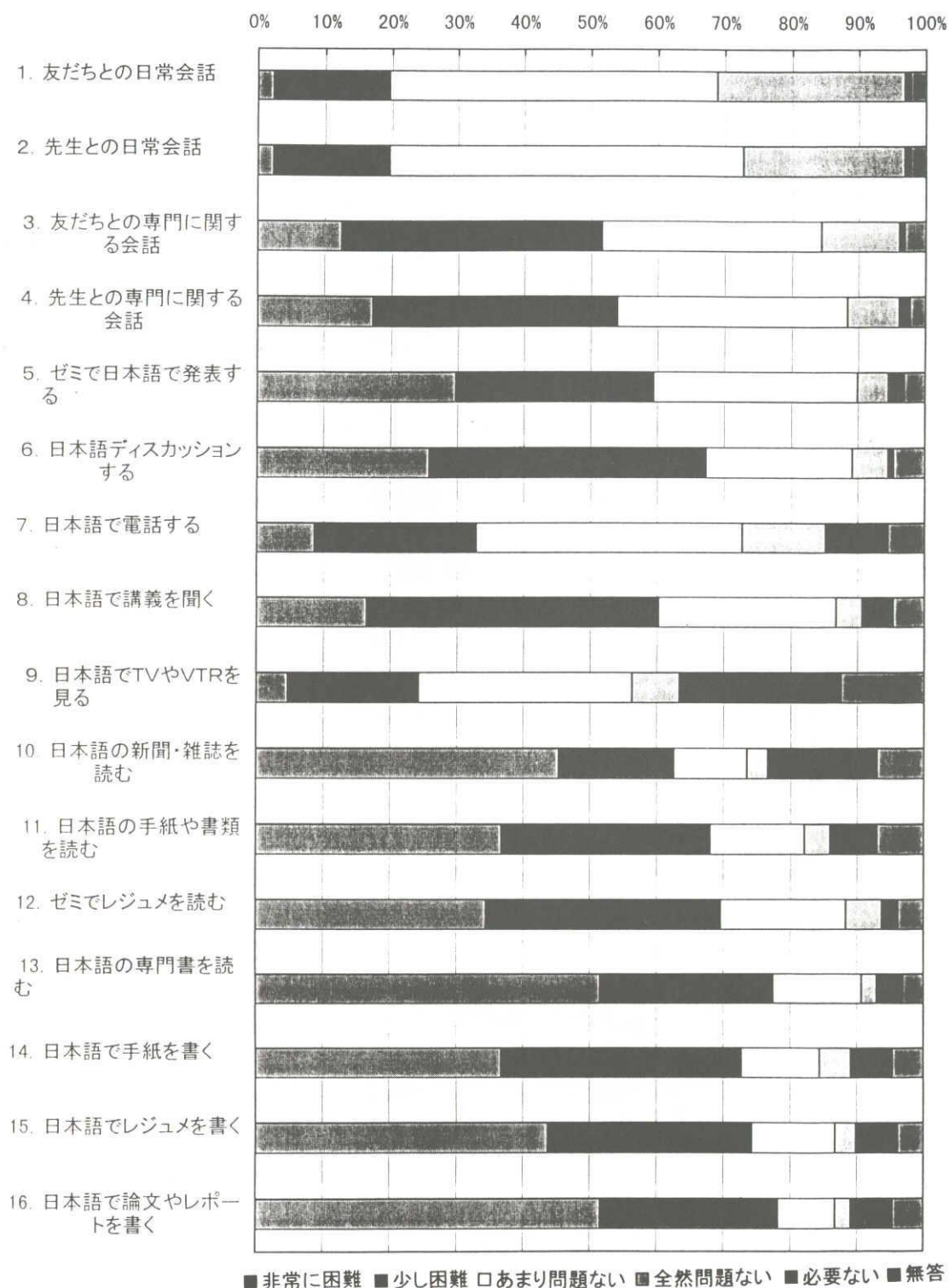


図4. 指導教官による評価

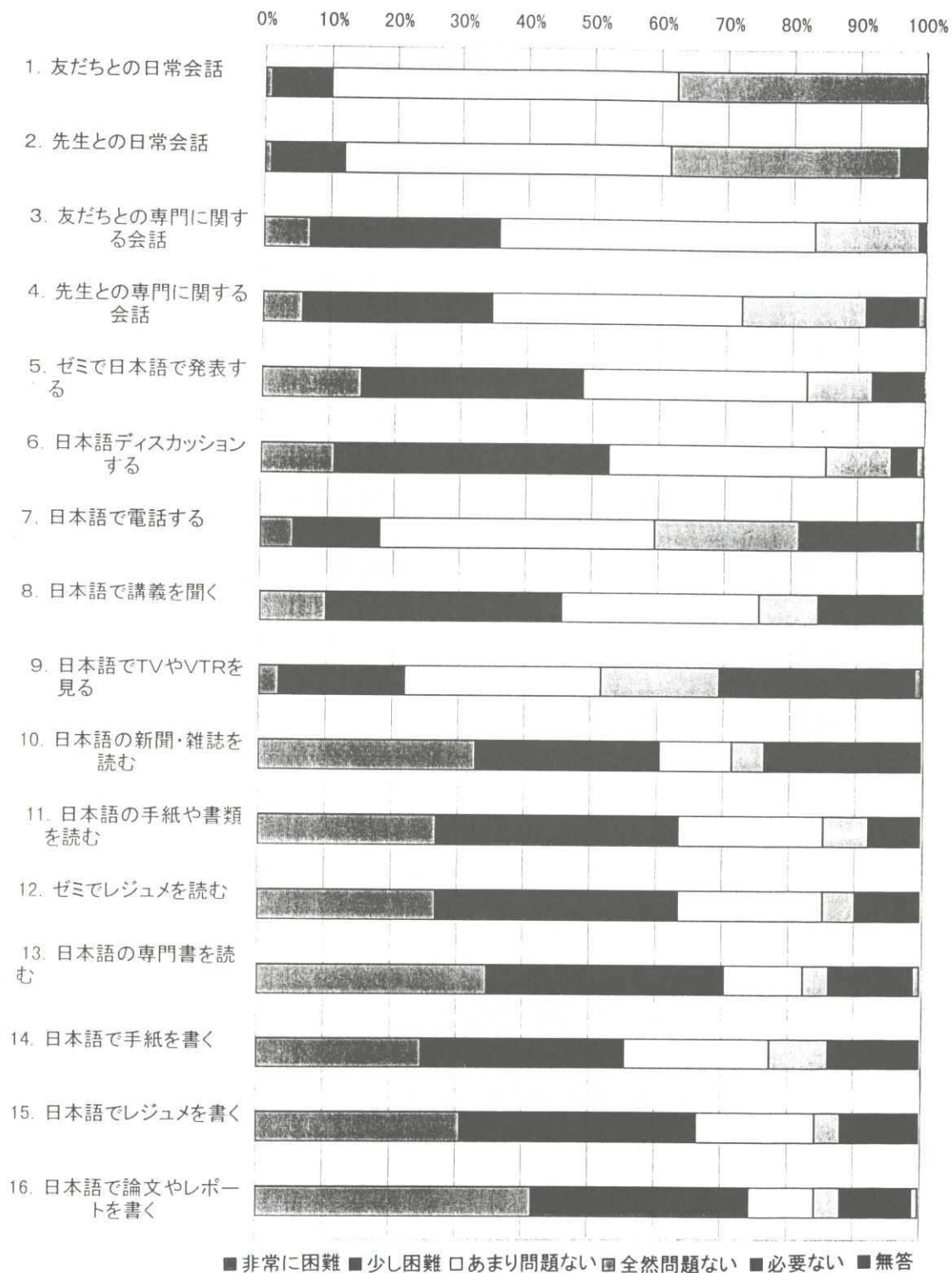


図5. 同僚による評価

3-5 3者の評価の平均

修了生本人の自己評価、指導教官および同僚の評価の平均値は表1に示す。

自己評価は指導教官や同僚の評価に比べ全体として、より困難だとする方向に傾いている。

表1 自己評価、指導教官評価、同僚評価の平均及び標準偏差 ():S D

場面	自己評価	指導教官評価	同僚評価
1 友だちとの日常会話	2.63 (0.63)	3.27 (0.66)	3.17 (0.67)
2 先生との日常会話	2.55 (0.71)	3.21 (0.68)	3.05 (0.70)
3 友だちとの専門に関する会話	2.11 (0.72)	2.76 (0.85)	2.63 (0.92)
4 先生との専門に関する会話	2.04 (0.77)	2.78 (0.88)	2.48 (0.84)
5 ゼミで日本語で発表する	1.80 (0.67)	2.37 (0.92)	2.25 (0.91)
6 日本語でディスカッションする	2.06 (0.65)	2.42 (0.84)	2.17 (0.85)
7 日本語で電話する	2.59 (0.71)	2.97 (0.82)	2.68 (0.81)
8 日本語で講義を聞く	1.55 (0.63)	2.50 (0.85)	2.25 (0.77)
9 日本語でTVやVTRを見る	2.08 (0.74)	2.85 (0.89)	2.72 (0.74)
10 日本語の新聞・雑誌を読む	1.51 (0.76)	1.78 (0.87)	1.74 (0.84)
11 日本語の手紙や書類を読む	1.21 (0.54)	1.79 (0.91)	1.77 (0.96)
12 ゼミでレジュメを読む	1.53 (0.67)	2.03 (0.93)	1.99 (0.90)
13 日本語の専門書を読む	1.59 (0.73)	1.99 (0.92)	2.10 (0.93)
14 日本語で手紙を書く	1.37 (0.56)	1.70 (0.88)	1.64 (0.79)
15 日本語でレジュメを書く	1.67 (0.62)	2.12 (1.03)	1.92 (0.90)
16 日本語で論文やレポートを書く	1.53 (0.65)	1.88 (0.91)	1.83 (0.87)

修了生のうち名古屋大学の大学院研究科に進学した35名中32名に関しては、日本語能力簡易試験（SPOT）を質問紙回収時に実施した。この32名について、SPOTの得点と自己評価の相関を求めた。相関係数は最も高いものでも0.30程度で、全般に低いことがわかった。

日本語教育における自己評価の妥当性・信頼性に関しては、小山（1996）及びトムソン（1998）が自己評価と教師評価の間に有意な相関があったとしているが、Thomson（1996）は研究対象の学習者の文化的背景や性別により、過大評価または過小評価傾向が見られることを指摘している（注3）。この他にも評価目的や評価方法等多くの要因が歪みの原因となることが予想される。

修了生の自己評価と指導教官、同僚の他者評価の部分が測定しているものはどのような構造を持っているのか、次に検討することにする。

5. 質問紙項目の内的構造

5-1 質問項目で測られているものは何か

本質問紙では、修了生が研究生活上、日本語を使おうとしたときどのくらい困難を感じるのか、同じ場面を周囲の指導教官や同僚大学院生はどう評価しているのかを調べるために、16 の場面について3者に質問した。質問紙作成時も項目をあげる段階では、さまざまな場面があげられたが、全体として項目数も多く、忙しい指導教官にお願いすることもあるとあって、最終的に16 場面に絞られた。この16 の場面での評価は何を測定しているのだろうか。

項目の内容を考える際、4 技能にわたるように項目をあげたつもりだが、会話のように「話す」「聞く」を分けて測ることは難しく、この16 場面を使って得られた結果が、必ずしも4 技能を測定しているとは限らない。結果そのものから、そこに共通しているもの、分離できるものを見いだしていくための手続きとして、因子分析法を用いて、項目内部の因子構造を探っていくことにする。

修了生本人のデータと、指導教官、同僚の評価各々について、主成分分析法による分析を行った。因子数の決定にあたっては、いろいろ因子のかずを変えて試して固有値の低下のしかたと結果として得られる構造の単純性及びそこから得られる尺度の α 係数の高さから4 因子に決定した。バリマックス回転後の各評価の因子負荷を表2，3，4に示した。

表2 自己評価における主成分分析法による因子分析結果

場面項目	因子1	因子2	因子3	因子4
1 友だちとの日常会話			.52	.73
2 先生との日常会話				.79
3 友だちとの専門に関する会話		.77		.35
4 先生との専門に関する会話		.67		.57
5 ゼミで日本語で発表する	.36	.45		.53
6 日本語でディスカッションする		.54	.35	
7 日本語で電話する			.83	
8 日本語で講義を聞く	.40	.37	.63	
9 日本語でTVやVTRを見る			.64	
10 日本語の新聞・雑誌を読む	.52	.71		
11 日本語の手紙や書類を読む	.55	.49		
12 ゼミでレジュメを読む	.84			
13 日本語の専門書を読む	.55	.55		
14 日本語で手紙を書く	.68	.46		
15 日本語でレジュメを書く	.80			.43
16 日本語で論文やレポートを書く	.80			

表3 指導教官評価における主成分分析法による因子分析結果

場面項目	因子1	因子2	因子3	因子4
1 友だちとの日常会話		.66	.56	
2 先生との日常会話		.55	.49	
3 友だちとの専門に関する会話			.82	
4 先生との専門に関する会話			.87	
5 ゼミで日本語で発表する	.46			.68
6 日本語でディスカッションする		.37	.42	.65
7 日本語で電話する		.80		
8 日本語で講義を聞く	.37	.37		.69
9 日本語でTVやVTRを見る	.37	.75		
10 日本語の新聞・雑誌を読む	.78			
11 日本語の手紙や書類を読む	.87			
12 ゼミでレジュメを読む	.88			
13 日本語の専門書を読む	.87			
14 日本語で手紙を書く	.90			
15 日本語でレジュメを書く	.84	.36		
16 日本語で論文やレポートを書く	.87			

表4 同僚評価における主成分分析法による因子分析結果

場面項目	因子1	因子2	因子3	因子4
1 友だちとの日常会話		.73	.39	.39
2 先生との日常会話		.72		.38
3 友だちとの専門に関する会話		.84		
4 先生との専門に関する会話		.90		
5 ゼミで日本語で発表する	.41	.67	.35	
6 日本語でディスカッションする	.42	.73		
7 日本語で電話する			.87	
8 日本語で講義を聞く	.48	.45	.57	
9 日本語でTVやVTRを見る	.53		.64	
10 日本語の新聞・雑誌を読む	.89			
11 日本語の手紙や書類を読む	.86			
12 ゼミでレジュメを読む	.88			
13 日本語の専門書を読む	.81			
14 日本語で手紙を書く	.81			
15 日本語でレジュメを書く	.85	.36		
16 日本語で論文やレポートを書く	.86			

5-2 因子分析の結果

因子分析の結果（表2）、自己評価の第1因子は項目10から16が含まれ「読む・書く」因子だと思われる。因子2は、専門に関する会話やゼミでも発表、ディスカッション、新聞・雑誌や専門書を読む等の負荷が高く、「既有知識」の因子と名付けられよう。因子3は、電話、講義を聴く、TV、VTRを見るが高いことから「聞く」因子だと言えよう。項目1から5を含む因子4は「話す」因子と言える。

指導教官の評価における因子分析の結果は表3に示す。同様に因子1「読む・書く」、因子2「聞く」、因子3「話す」、因子4「専門を聞く」に分かれた。

同僚の評価は、表3のように、因子1「読む・書く」、因子2「話す」、因子3「聞く」因子4「日常会話」になり、3者いずれも16場面は「読み・書き」、「聞く」、「話す」に分かれたが、「読み」と「書き」は分化しなかった。自己評価にのみ「既有知識」の因子が見られたが、指導教官と同僚の評価には「既有知識」の因子は見られなかった。

以上から、項目1から6までは主に「話す」能力を測っていると考えられ、項目7, 8, 9は「聞く」能力を、項目10から16までは「読む・書く」能力の測定をしているとまとめることができることがわかった。

項目10から16は、用語の上で明確に「読む」と「書く」が区別して使われているにも関わらず、データの上では分離しなかった大きな原因は、3者いずれの評価でも「読む」にしろ「書く」にしろ、困難度が高く、ほとんど「非常に困難」か「すこし困難」であったため弁別できなかったと考えられる。項目のなかに難易度のより低い「読む」項目や「書く」項目が含まれていれば、この両者は分離したかもしれない。今回の調査では、項目10から16は、修了生にはすべて困難な状況として同一な意味しか持っていなかったと考えられる。今後の調査時には、学習者の能力判定に使うとしたら、質問項目のさらなる工夫が要求されよう。

9. おわりに

対象となった修了生の専門は理工系が90%を占めている。彼らの多くは、来日当初、日常生活では日本語を使うことが多いだろうが、専門に関しては英語で済むと考えている。実際、研究室を訪問した日本語研修生が指導教官と英語でコミュニケーションできることに安心したと言って帰って来ることも多い。

ところが、日本語研修コースを修了して、いざ研究室に入ってみると、ゼミなどでは日本語でディスカッションしているケースがほとんどで、今回の質問紙調査でも、留学生の研究生活に不可欠なものとして、日本語で講義や発表を聞いたり、発表や質疑・応答、ディスカッションをすることを多くの教官があげている。日常生活ではさほど日本語で話すことに困難を感じていない修了生でも、専門分野についての話や、講義などを聞くことになると困難だと感じる学生の数はずっと多くなる。

また、指導教官の多くは日本語での「読み」「書き」の必要性は低いと答えている。それにもかかわらず、留学生自身は必要ないと答えている者は少なく、普段何らかの形で読み・書きを要求され、そこで大半の修了生が困難を感じている。

安井（1994）は修了生自身に各場面で日本語を使いたいと思っているかどうかを問う項目と困難度の関連から、日本語を使いたいと思っている意欲的な学生と、できれば英語でやりたいと答えている意欲的でない学生に分け、困難の在りかの違いを探っている。それによると、意欲的なグループは新聞・雑誌の読みや専門の読み書きといったより高いレベルで困難を感じているが、意欲的でないグループは手紙やゼミのレジュメの読みのような日常不可欠な活動に困難を感じていることを指摘している。

学習者の学習動機と周囲の期待は、相互関連しており、より学習者の能力が高ければ、周囲も日本語を使つての活動をさらに要求し、それに伴う困難からさらなる学習動機も生ずる。反対に、日本語運用能力が十分ではないと受け入れ時に判断され、できるだけ英語でコミュニケーションが図られるような体勢ができてしまうと、日本語を使う機会も少なくなり、学習意欲の低下につながりやすい。村上（1996）では、日本語研修コースの中での成績が、修了後かなり経ってからも周囲の日本語能力評価と強く関連していると報告している。これは、コース終了時の修了生の到達度レベルはその後の日本語運用を決定する重要な鍵となりうることを示唆している。

日本での日常生活や研究活動をしていく上で、修了生は可能であればより高い水準で日本語を使うことが期待され、修了生本人も多くの場面で困難を抱えている実態がこの調査によっても明らかになった。これまでも多くの報告で指摘されてきたように、より専門性の高い話し言葉や読む・書く技能の習得は、半年の日本語予備教育の中で解決できる問題ではない。専門分野で個々の学習者の状況に合わせ、きめ細かく対応していくためには、周囲の支援が欠かせない。専門教育とか日本語教育とかといった枠を越えた支援体制を作り、留学生がより充実した日本での研究成果があげられるよう協力していく必要があるだろう。

注1：名古屋大学日本語研修コース修了生追跡調査報告書 1994

名古屋大学日本語研修コース修了生追跡調査報告書 vol.2 1996

注2：修了生用質問紙の質問項目や選択肢にはすべて英語が併記されているが、ここでは省略した。

注3：Thomson（1996）は中国・韓国系、男性学習者が過大評価の傾向をもち、中国・韓国系の女性学習者が過小評価の傾向があるとしている。本研究の対象者のように多様な文化的背景を持つ学習者については不明である。

文献

- 小林典子他 1995「日本語能力簡易試験（SPOT）の得点分布傾向 ―中上級向けテスト―と初級向けテスト」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10 107-119
- 小林典子 1997「日本語学習者に対するブレースメントテストとしての SPOT」『第4回国際シンポジウム予稿集 外国語としての日本語能力の測定 ― SPOT をとおして見えてくるもの―』1-7
- 小山 悟 1996「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88 91-103
- トムソン木下千尋 1998「ブレースメントテストの場での自己評価 ―自己評価の信頼性を高める要因―」 投稿中
- Bachman, L. and A. Palmer 1989 The construct validation of self-ratings of communicative language ability. *Language Testing* 6 (1) 14-29.
- Thomson, C. K. 1996 Self-assessment in self-directed learning. *Issues of learner diversity*. R. Pemberton, et.al. (Eds.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, Hong Kong University Press. 77-92.
- 安井澄江 1994「日本語の『読み』『書き』に関する困難度 ―意欲、使用状況、修了試験との関連」『名古屋大学日本語研修コース修了生追跡調査報告書』50-63
- 村上京子 1996「日本語研修コースにおける成績と修了後の困難度の評価」『名古屋大学日本語研修コース修了生追跡調査報告書2』 6-13

(むらかみ きょうこ 名古屋大学留学生センター)

第 2 部

発 話 調 査 報 告

発話調査の概要

1. 発話調査の目的

発話調査の究極的な目的は次の3点に要約される。

- (1) 研修修了生のその後の日本語を定期的に観察し、音声、語彙、文法、談話などの面でどのような変化が起きているかを記述し、研修修了後の日本語能力の伸びについて明らかにする。
- (2) 研修コースでの成績と研修修了後の日本語の変化とに関連性があるかどうかを明らかにする。すなわち、研修コースでの学習成果がその後の日本語能力の伸びを予測するものであるかを検証することである。
- (3) 日本語能力の変化と日本語使用環境・学習環境との関係について考察する。日本語能力を伸ばしている学生はどのような日本語使用環境でどのような学習方略を使っているか、日本語が伸びない学生にはどのような問題があるのか、を明らかにする。

2. 被調査者

被調査者は、日本語研修コース修了生で名古屋大学大学院に進学した者のうち、来日前に日本語をほとんど、またはまったく勉強したことがない留学生24名である。24名の研修修了時期は、1992年9月、1993年9月、1994年3月、1994年9月の4期に分かれている。性別は、男性19名、女性5名である。研修修了時の年齢は、23歳から37歳までと幅があるが、平均年齢は30.1才である。被調査者の国籍、母語および大学院での専門などは表1「被調査者一覧」に示したとおりである。

3. 調査期間・調査回数・滞日期間

調査期間は1993年12月から1996年7月までで、この間ほぼ3カ月に1度、合計11回の調査を実施した。調査回数は延べ114回である。被調査者の中には1回しか調査に応じられなかった留学生が3名いるが、9回にわたって調査に協力してくれた学生も1名いる。また、2年間一度も休まず8回の調査にすべて参加してくれた留学生が5名いる。録音時間は約95時間である。資料の詳細は表2「発話資料一覧」を参照願いたい。

日本語研修を1992年9月に修了していた被調査者8名は、調査第1期（1993年12月）の時点で滞日期間は21カ月になっていた。また、1993年9月に修了した被調査者3名は滞日期間が9カ月になっていた。残りの被調査者13名は研修コース修了と同時に発話調査を実施したので、来日6カ月目から発話資料が収集できた。表3「調査時期と滞日期間」は調査回数と日本滞在期間をまとめたものである。

表1 被調査者一覧

氏名	グループ	修了時期	性別	修了時の年齢	国籍	母語	専門
1 SIN	1	92/9	男	31	インド	ヒンディー語	光電子工学
2 SUW	1	92/9	男	27	インドネシア	インドネシア語	機能電気材料
3 BAN	1	92/9	男	23	タイ	タイ語	機能電気材料
4 UIN	1	92/9	女	34	ミャンマー	ミャンマー語	数理統計学
5 GAT	1	92/9	男	32	インドネシア	インドネシア語	原子核工学
6 IEN	1	92/9	女	37	インドネシア	インドネシア語	触媒設計学
7 GOE	1	92/9	男	33	インド	コーンカニー語	水圏物質循環
8 AUG	1	92/9	男	27	フィリピン	タガログ語	移動現象工学
9 MIK	2	93/9	男	35	ハンガリー	ハンガリー語	森林生態学
10 ABI	2	93/9	男	30	フィリピン	タガログ語	動物生殖制御学
11 YUR	2	93/9	男	31	ロシア	ロシア語	機械工学
12 CHA	3	94/3	女	28	スリランカ	シンハラ語	情報システム工学
13 BIR	3	94/3	男	31	ネパール	ネパール語	大気水圏科学
14 MUK	3	94/3	男	33	ザイール	スワヒリ語	国際開発
15 FAR	3	94/3	女	31	パキスタン	ウルドゥー語	動物学
16 EMA	3	94/3	男	25	フランス	フランス語	養蚕学
17 ARI	4	94/9	男	28	イラン	ファルシ語	構造設計工学
18 IBA	4	94/9	男	29	チリ	スペイン語	情報工学
19 KUR	4	94/9	男	33	ルーマニア	ルーマニア語	地球惑星進化学
20 ANA	4	94/9	女	23	ブラジル	ポルトガル語	国際開発
21 BIH	4	94/9	男	34	エジプト	アラビア語	土木工学
22 MOH	4	94/9	男	24	モロッコ	アラビア語	応用生物
23 HEN	4	94/9	男	35	ペルー	スペイン語	化学工学
24 DYU	4	94/9	男	28	ハンガリー	ハンガリー語	物理学

表2 発話資料一覧

		発話資料収集時期											
氏名	修了時期	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期	第9期	第10期	第11期	合計
		93/12	94/03	94/06	94/09	94/12	95/03	95/06	95/09	96/01	96/05	96/07	
1 SIN	92/9	93/12/13	94/04/11	94/07/08									3回
2 SUW	92/9	93/12/14	94/04/11	94/06/27									3回
3 BAN	92/9	93/12/17	94/04/11	94/07/01									3回
4 UIN	92/9	93/12/10	94/04/11	94/06/30									3回
5 GAT	92/9	93/12/21	94/04/14										2回
6 IEN	92/9	93/12/24	94/03/28										2回
7 GOE	92/9	94/01/11											1回
8 AUG	92/9	94/01/22											1回
9 MIK	93/9	93/12/14	94/04/11	94/06/27	94/10/05	94/12/20	95/03/13	95/06/23	95/10/06	96/01/12			9回
10 ABI	93/9	93/12/16	94/04/11	94/06/30	94/10/04	94/12/22	95/03/16	95/06/23	95/10/12				8回
11 YUR	93/9	93/12/16	94/04/11	94/06/30	94/10/05	94/12/22	95/03/09						6回
12 CHA	94/3		94/03/22	94/07/01		94/12/12		95/06/21	95/10/05	96/01/24			6回
13 BIR	94/3		93/04/22	94/07/13	94/10/05	94/12/19	95/03/10		95/09/28	96/01/18			7回
14 MUK	94/3		94/03/22	94/06/29	94/10/27	94/12/20	95/03/16	95/06/26	95/10/09				7回
15 FAR	94/3		94/03/22	94/06/30									2回
16 EMA	94/3		94/03/23										1回
17 ARI	94/9				94/09/21	94/12/16	95/03/13	95/06/22	95/10/09	96/01/12	96/05/31	96/07/25	8回
18 IBA	94/9				94/09/20	94/12/21	95/03/15	95/07/05	95/10/18	96/01/29	96/06/14	96/07/29	8回
19 KUR	94/9				94/09/21	94/12/22	95/03/13	95/06/28	95/10/02	96/01/24	96/05/31	96/07/29	8回
20 ANA	94/9				94/09/20	94/12/16	95/03/10	95/06/26	95/09/28	96/01/12	96/05/22		7回
21 BIH	94/9				94/09/20	94/12/22	95/03/13	95/06/21		96/01/24	96/05/20		6回
22 MOH	94/9				94/09/21	95/01/25		95/07/26	95/10/30			96/08/05	5回
23 HEN	94/9				94/09/20	94/12/19	95/03/13	95/06/29					4回
24 DYU	94/9				94/09/21	94/12/22		95/06/26	95/10/05				4回
延べ調査回数													114回
延べ被験者数		11人	14人	11人	13人	14人	11人	12人	11人	8人	5人	4人	

表3 調査時期と滞日期间

			日 本 滞 在 期 間										合 計
氏 名		修了時期	6 ㊦月	9 ㊦月	1 2 ㊦月	1 5 ㊦月	1 8 ㊦月	2 1 ㊦月	2 4 ㊦月	2 7 ㊦月	3 0 ㊦月	3 3 ㊦月	調査回数
1	SIN	92/9						1 回目	2 回目	3 回目			3 回
2	SUW	92/9						1 回目	2 回目	3 回目			3 回
3	BAN	92/9						1 回目	2 回目	3 回目			3 回
4	UIN	92/9						1 回目	2 回目	3 回目			3 回
5	GAT	92/9						1 回目	2 回目				2 回
6	IBN	92/9						1 回目	2 回目				2 回
7	GOE	92/9						1 回目					1 回
8	AUG	92/9						1 回目					1 回
9	MIK	93/9		1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目	6 回目	7 回目	8 回目	9 回目	9 回
10	ABI	93/9		1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目	6 回目	7 回目	8 回目		8 回
11	YUR	93/9		1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目	6 回目				6 回
12	CHA	94/3	1 回目	2 回目	—	4 回目	—	6 回目	7 回目	8 回目			6 回
13	BIR	94/3	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目	—	7 回目	8 回目			7 回
14	MUK	94/3	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目	6 回目	7 回目				7 回
15	FAR	94/3	1 回目	2 回目									2 回
16	EMA	94/3	1 回目										1 回
17	ARI	94/9	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目	6 回目	7 回目	8 回目			8 回
18	IBA	94/9	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目	6 回目	7 回目	8 回目			8 回
19	KUR	94/9	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目	6 回目	7 回目	8 回目			8 回
20	ANA	94/9	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目	6 回目	7 回目				7 回
21	BIH	94/9	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	—	6 回目	7 回目				6 回
22	MOH	94/9	1 回目	2 回目	—	4 回目	5 回目	—	—	8 回目			5 回
23	HEN	94/9	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目							4 回
24	DYU	94/9	1 回目	2 回目	—	4 回目	5 回目						4 回
延べ調査回数													114回
延べ被験者数		13人	15人	11人	13人	14人	11人	12人	11人	8人	5人		

4. 発話資料の収集方法

発話資料の収集は1回につき50－60分程度とし、被調査者の発話能力を多面的に引き出すために3つの課題を設定した。

課題1：雑談風のインタビュー（30－40分）

インタビューは日本語教官が行い、研究の進捗状況、日本語の使用状況と学習状況、日本での生活ぶりなどを中心に自由に話してもらった。

課題2：漫画を見て話を作る（10分）

3コマの漫画を見てお話を作り4コマ目は自分で創作する。この課題は、時間の流れにしたがって話を展開する能力を見るために設定したものである。調査では全部で4種類の漫画を使用し、1回の調査で2種類の漫画を提示した。調査で使用した漫画は以下のとおりである。

漫画1：写真撮り（略称S）

漫画2：風船割り（略称F）

漫画3：花瓶割り（略称K）

漫画4：バス停（略称B）

被験者に対して、1回目調査では漫画S、F、2回目調査では漫画F、K、3回目には漫画K、Bという順に一つずつ提示した。調査回数と使用した漫画は表4のとおりである。なお、分からない単語は話をはじめる前に聞いてもいいと指示した。使用した漫画は資料4をご覧ください。

表4 調査回数と使用漫画一覧

調査回数	写真撮り	風船割り	花瓶割り	バス停
1回目	●	●		
2回目		●	●	
3回目			●	●
4回目	●			●
5回目	●	●		
6回目		●	●	
7回目			●	●
8回目	●			●
9回目	●	●		

課題3：電話でのロールプレイ（10分）

1回の調査で2回電話をかけてもらった。一つは親しい日本人の友だちが相手

との会話で、ここでは丁寧体の会話を想定している。ロールプレイを通して普通体と丁寧体の使い分けについて調査することが目的である。さらに、依頼表現や要求表現が必要となる場面設定を行い、談話展開能力が調べられるように工夫した。状況設定は以下の通りである。

ロールプレイ 1（略称H）

目的：貸した本を返してくれるよう頼む

相手：親しい日本人の友人

ロールプレイ 2（略称Z）

目的：ゼミの発表要旨を日本語に訳す手伝いを頼む

相手：親しい友人

ロールプレイ 3（略称Y）

目的：国から送られた小包が届いていないか問い合わせる

相手：郵便局員

ロールプレイ 4（略称C）

目的：まだ届かない本の注文をキャンセルする

相手：生協（Co-op）の職員

被験者に対して、1回目調査ではロールプレイHとY、2回目調査ではHとC、3回目調査ではZとC、4回目ではZとY、の順にロールカードを提示した。被験者に渡したロールカードと相手役の日本人に渡した指示カードは巻末に資料5として掲げた。

なお、日本人面接者に対する指示の詳細については『日本語研修コース修了生追跡調査報告書1994』を参照されたい。

表5 調査回数とロールプレイ一覧

調査回数	本の返却依頼	ゼミ発表の翻訳	郵便局への照会	本のキャンセル
1回目	●		●	
2回目	●			●
3回目		●		●
4回目		●	●	
5回目	●		●	
6回目	●			●
7回目		●		●
8回目		●	●	
9回目	●		●	

5. 資料の文字化

日本人アルバイターの手でまず第1次の文字起こしを行った。次に2人目の日本人が文字化のチェックを行い、第1次文字化資料と食い違って聞き取った箇所は欄外に併記した。さらに、3人目の日本人が最終チェックを行い、2人目と3人目のチェックが一致した箇所は第一次文字化資料を書き換えた。また、判断が分かれる箇所は括弧でくくり文字化が確定できなかったことを明示した。以上の手順をへて最終的な文字化資料を作成した。

6. CHILDESの利用

膨大な発話資料を迅速かつ正確に処理するためCHILDES (Child Language Data Exchange System)を利用することとし、録音テープの文字起こし作業と並行してコンピュータへの打ち込み作業を始めた。

CHILDESは、1984年にBrian MacWhinneyとCatherine Snow両氏が中心となって開発したシステムで、①入力とコーディングのフォーマットを指定するCHAT、②資料の分析プログラムであるCLAN、および③発話資料集、の3部から構成される発話分析および発話資料交換・共有システムである。巻末資料7にJCHAT（日本語処理用の文字化フォーマット）資料の実例を提示した。

日本語に関しては、1993年にJCHATプロジェクトが発足し、極めて精力的な活動を展開している。1995年には『日本語のためのCHILDESマニュアル』が刊行され、1995年、96年、97年と毎年東京でワークショップが開催され、CHILDESを利用した研究報告会も行われている。CHILDESの情報は中京大学に設けられたホームページ ([http:// jchat.sccs.chukyo-u.ac.jp/JCHAT/](http://jchat.sccs.chukyo-u.ac.jp/JCHAT/)) でも入手可能になっている。

先の『日本語研修コース修了生追跡調査報告書1994』の中ですでに寺田裕子が追跡データの入力サンプルを提示し、CHILDESによるデータ入力上の困難点について報告している。本研究プロジェクトではJCHATの中心メンバーである宮田スザンヌさんの指導のもとに1996年度から数回にわたりCHILDESの勉強会を開き、JCHATのフォーマットにしたがって資料の入力も行ってきた。しかしながら、発話単位の認定、相づちや発話の重なり、繰り返しや言い直し、言い差しの処理がまだ十分にはできていない。また、入力した資料が少ないという問題もある。今後ともデータ処理の方法を検討しながらCHAT資料を増やし、最終的には資料公開をめざしてデータベース化を推進したいと考えている。

CHILDESの参考文献

- ・大嶋百合子・Brian MacWhinney編(1995)『日本語のためのCHILDESマニュアル』 McGill University.
- ・MacWhinney, Brian(1995) *The CHILDES Project: Tool for Analyzing Talk*(Second edition). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- ・Sokolov, Jeffrey and C. E. Snow (eds.)(1994) *Handbook of Research in Language Development Using CHILDES*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

はじめに

学習者の話す日本語が自然なものであるかどうかには、もちろん単音の発音も重要であるが、学習期間が長くなり習得レベルが進んでもアクセントのはたす役割は軽視できない。鹿島（1997）では、上級の学習者にみられる日本語の音声特徴を分析し、アクセントなど韻律レベルでの問題点を明かにしている。一方東京方言話者の日本語についても、イントネーションを形成する際にアクセントが重要な役割をすることが確かめられつつある（Pierrehumbert and Beckman(1988)など）。

本稿では語レベルである複合名詞について、どのような頻度でどのような複合名詞が発話の中に現れるかインタビューを資料として考察し、同時にそれらのアクセントパターンについて分析するものである。語のなかでも複合語のアクセントパターンは学習者にとって容易なものではないはずであり、さらに大きな句のレベルでの音調形成にも重大な影響をおよぼすことが考えられる。したがって複合名詞の使用とそのアクセントパターンを分析することはより大きな単位を分析するためにも重要であると思われる。

1. 分析の枠組み：複合名詞の認定基準

本稿ではインタビューに出現する複合名詞を分析するわけであるが、その際、複合名詞の認定そのものが問題となる。以下ではその認定の基準について考察する。

複合名詞を認定する前に、語そのものを文から取り出す必要があるが、この点については影山（1993:7-13）に簡潔な解説がある。また石井（1989:169-170）では、語の認定に問題のある例があげられている。

一般に語は形態的構造のあり方、すなわち語構成（word formation）から分類される。ここでは、語は二つ以上の語彙的意味をもつ部分（形態素）に分析可能かどうかという基準により、合成語と単純語に分けられる（阪倉:1980, 山本:1995）。ところが実際には、ある語が複数の構成要素に分割できるのかどうか判定に迷う例も

多く、石井（1989:172）では「明快な解答を与えることはできない」としている。このことは山本（1995:40-41）でも分析意識の問題としてとらえ、語を構成のあり方から分類していくことの難しさを述べている。ここで分析意識を左右する要因として、語を構成している要素の衰微の問題をあげている。たとえば、「子供」の「供」に複数の意味があることはほとんど感じられない。したがって「子供」は単純語として分析されることになる。

合成語はさらに、構成要素の違いにより複合語と派生語に下位分類される。すなわち、阪倉（1980）、山本（1995）では、複合語は構成要素のそれぞれが単独でも単語として用いられる可能性がある要素で結合された語であり、派生語はそれ自体では独立して用いられることのない要素が単純語と結合してできた語としている。単純語の判定と同様に、複合語と派生語の区別も判然としないが、特に一字漢語の扱いが問題とされる（山本1995:43-44）。

影山（1993:13-14）は、「結合相手を個別に指定するか否か」という基準を設け、複合要素と接辞との区別をしている。それによると複合要素は、それ自体でまとまった単位であり、とりたてて結合相手を指名しなくてもよい要素のことである。たとえば、「帰国」という語では「帰」は二字漢語の前部要素（帰社）にも後部要素（回帰）にも来ることができ、「国」も同様の分析ができるので「帰国」は複合語であるとする。これに対して、「不作」の「不」は結合する要素（基体とよぶ）との位置関係や基体の品詞がわかっている必要があるので派生語とする。この分析に従うと、「長期、延長」の「長」は複合要素、「駅長」の「長」は接辞ということになる。また、独自の意味的なまとまりを持つ要素である基体は自立形式、すなわち独立して用いられる形式、である必要はないとしている。このことにより「酒飲み」も複合語であるとする。

本稿では、単純語の判断には分析意識の基準を、複合名詞の認定には影山（1993）を適用し分析していくことにする。

2. 方法論

2. 1. 資料

日本語学習者 I B A（チリ出身、男性、94年4月に来日し日本語学習開始）の第

一回目のインタビュー（94年9月20日実施、6カ月の日本語研修コース修了直後、約30分）、第三回目（95年3月15日実施、約30分）、第五回目（95年10月18日実施、約35分）および第七回目のインタビュー（96年6月14日実施、最初のインタビューから約1年9カ月後、約40分）を分析した。

2. 2. 分析方法

1) 複合名詞の認定

第1節で述べた基準にしたがって分析した。

2) アクセント

アクセント核の位置を聴覚印象にもとづき分析した。表記は0型、1型、2型等とし、語頭から何拍目に核があるかを示す。また、たとえば一語中に二つの核がある場合は、1・3型等とする。

3. 結果と考察

3-1. 資料中の記号と用語について

4回分のインタビューの分析結果は、資料1-4として本論の最後に掲載してある。この中で使われている記号および用語について説明すると、まず拍数の項では「\$」で結ばれている語がある。これは複合語を何拍かに区切りをつけて発音していることを表している。たとえば資料1の「じゅうにがつ」という語は、「2\$3」であるので「じゅう」と「にがつ」というように区切って発音していることになる。したがってこのような発音の場合には、複合語の発音上の特徴であるひとまとまりにまとまりをもった発音が実現されていないことになる（山本、1996:44）。

アクセントの項では、語全体のアクセントは「\$」で区切られた部分のアクセントの結合として表されている場合と、「1・3型」のように区切りはおかれないが一語のなかに複数の核をもつ場合がある。

東京方言としている項目では「○」か「×」が記載されているが、これは東京方言の同一語とアクセントが同じか異なるかを示している。

備考の欄には「インタビュアー」という語が示されている複合語があるが、これは学習者が発話した複合語の直前に同じ語をインタビュアーも発話したことを示し

ている。学習者の発音の正確さは母語話者の発音をどの程度まねることができるかという観点からも興味ある示唆が得られる可能性があると思われる。

3-2. 複合語の出現度数

表1は四回のインタビューに現れた複合語の異なり語数を示している。

表1：各インタビューの異なり語数

インタビュー	第1回目	第3回目	第5回目	第7回目
異なり語数	18	38	31	36

表1によると、第1回目が少なく第3回目以降は同程度の出現となっている。第1回目の段階ではまだスムーズな会話はできておらず、複合語の内容も使用していた教科書のものが大部分である。インタビューの時間は各回ともにほぼ同じ長さであったので、この表から語彙の習得が進んでいることがうかがえるが、単純語との関係も調べる必要もあると思われる。また語種あるいは構成要素の造語成分についても詳しく調査する必要があるが、この点については今後の課題とする。

3-3. 複合名詞の形成

一般に、ある言語形式が複合名詞であるかどうかは構文からだけでは判断がむずかしく、アクセントを手がかりとすることが有効な手段となる。本稿では複合名詞を判定する基準を設定し、あらかじめどれが複合名詞であるか判定してある。したがって、それらの語がはたして複合語として、すなわち山本（1996:44）でも指摘されているように、語としてのまとまりをアクセントが形成しているかどうかを分析する。

表2は、各インタビューで複合名詞を明確な区切りをいれて発音している語の比率を表したものである。学習者の特徴として、同一の語をあるときはひとまとまりで、あるときは区切りをいれてというような不安定な発音がみられることである。したがって比率は、同一の語でも上記のような場合は異なる語として分母に加えてある。なお、ここでの明確な区切りというのは、躊躇したり考えているなどのため

に区切りが入ったものではない。

表 2：区切りをいれた複合名詞の出現数と頻度（％）

インタビュー	第 1 回目	第 3 回目	第 5 回目	第 7 回目
出現数	2	17	9	8
頻度（％）	8.7	39.5	25.0	21.4

表 2 から、第 3 回目の頻度が高くなっているが、ここでのインタビューは学習者の住んでいるアパートについての話題があり、「バスルーム、キッチンルーム」など外来語の使用がめだつこと、また「論文紹介」など専門での学習に関する意欲的な発話が多くみられる。何か習得段階での要因があるのかもしれないが、不明である。また、第 1 回目が少ないのは複合名詞そのものが少ないことと、既知の語の使用に関係があると思われる。

さらに複合名詞は、その構成要素にしたがって区切りをいれられているが、この点についても今後さらに詳しく検討する必要がある。

3-4. アクセント

表 3 は、区切りをいれて発音された複合名詞がどのようなアクセントで発話されているかを 4 回分のインタビューをまとめて示したものである。

表 3：区切りをいれた複合名詞のアクセント

拍数	区切り方	アクセント	例数	拍数	句切り方	アクセント	例数
4	2 \$ 2	0 \$ 0	1	7	4 \$ 3	1 \$ 0	1
		1 \$ 0	2			1 \$ 1	3
5	2 \$ 3	0 \$ 0	2		2 \$ 3 \$ 2	1 \$ 1 \$ 1	1
		1 \$ 0	2	8	4 \$ 4	0 \$ 0	2
		1 \$ 1	1			0 \$ 3	3
		1 \$ 2	2		5 \$ 3	3 \$ 1	1
	3 \$ 2	0 \$ 1	1	9	4 \$ 5	0 \$ 2	1
		1 \$ 1	1		6 \$ 3	0 \$ 2	1
6	3 \$ 3	0 \$ 2	1	1 0	3 \$ 3 \$ 4	0 \$ 2 \$ 3	1
	4 \$ 2	0 \$ 1	1	1 1	3 \$ 8	0 \$ 0	1
		2 \$ 1	2	1 2	3 \$ 4 \$ 5	0 \$ 0 \$ 3	1
		3 \$ 0	1	1 4	5 \$ 4 \$ 2 \$ 3	0 \$ 0 \$ 0 \$ 0	1
		3 \$ 1	2				

表 3 から、複合名詞に区切りをいれて発音する場合は、第一要素は 0 型、すなわち無核あるいは 1 型、すなわち第一拍目に核をおくものが多いことがわかる。特に語全体の拍数が多くなると第一要素は無核になり、ある意味では複合語を形成する準備が整うことになるが、第二要素のアクセントが特異なため全体としては東京方言のようなアクセントパターンにはなっていない。またこの表にはないが、一語中に二つの核をもつ場合は、1・3 型と 1・4 型の二種類があり、いずれも第一拍目

と最後から二拍目に核をもつことになる。

3-5. 東京方言との一致度

表4は、各回での複合名詞のアクセントがどの程度東京方言と一致しているかを示したもので、同一語でも異なるアクセントのものは二語として分母にに入れて計算している。

表4：東京方言との一致度（％）

インタビュー	第1回目	第3回目	第5回目	第7回目
一致度	52	40	39	57

表4から、第3回目と5回目は40％程度の一致度であり高くないが、これは複合名詞の使用がこの時期から増え、かつ区切りをいれて発音している例が多いことからこのような結果になったものと思われる。これに対して第7回目では60％の一致度が得られていることから、すこしずつアクセントの習得も進んでいる可能性もある。この点で特徴的なことは、第7回目ではインタビュアーが発話した直後の複合名詞を、同じようなアクセントで繰り返していることである。そのためにアクセントが東京方言と一致し、一致度も高くなっている。このような現象は、学習者の習得の一面を示すものとして興味深いものである。今後の大きな課題としたい。

4. まとめと展望

今回複合名詞焦点をあて、特にアクセントの面でどのように変わっていくのかを検討した。本稿ではいくつかの点をのこしている。たとえば、4回のインタビューを通して出現している語がいくつかあるが、それらに的を絞って考察していない点である。このような観点からの考察は、縦断的な研究では重要であると思われる。今後稿を改めて追跡していくことにする。

いくつかの残された問題はたとえば、今回はインタビューだけを資料としたが、ロールプレイや一人話の場合はどうなのかということ、他の学習者はどのような傾向をもつのかなどである。このような研究を手始めとして、学習者はさらに句や文のレベルの音調をどのように習得していくのか興味深いところである。

参考文献

- 石井正彦（1989）「語構成」『講座日本語と日本語教育 第6巻日本語の語彙・意味（上）』明治書院、PP.167-193.
- 影山太郎（1993）『文法と語形成』ひつじ書房
- 鹿島 央(1997)「上級音声教育の必要性」『中・上級の日本語教育』凡人社
- 国語学会編〔阪倉篤義〕（1980）「複合語」『国語学大辞典』東京堂出版
- 松本泰丈編（1978）『日本語研究の方法』むぎ書房
- Pierrehumbert, J. B. and M.E. Beckman(1988) Japanese Tone Structure. The MIT Presss
- 山本清隆（1995）「単純語・複合語・派生語」『日本語学』第14巻第5号、PP.38-45.
- （1996）「複合語と文の境界」『日本語学』第15巻第9号、PP.41-49.

資料1(第1回目)

語	漢字表記	拍数	アクセント	東京方言	出現度数
さどう	茶道	3	1型	○	1
ざぜん	座禅	3	0型	○	1
ふたつ	二つ	3	0型	○	1
いちにち	一日	4	1・3型	×	1
たべもの	食べ物	4	2型	○	6
みえけん	三重県	4	2型	○	1
やきとり	焼き鳥	4	1・3型	×	1
こうえん	公園	4	0型	○	1
こうえん	公園	4	1型	×	1
まいにち	毎日	4	1型	○	1
にほんご	日本語	4	0型	○	4
チリじん	チリ人	4	0型	×	1
チリじん	チリ人	4	3型	×	1
なつやすみ	夏休み	5	1・4型	×	1
じゅうにがつ	十二月	2 \$ 3	0 \$ 0型	×	1
じゅうにがつ	十二月	5	3型	○	1
にほんじん	日本人	5	0型	×	1
にほんじん	日本人	5	4型	○	3
じゅういちがつ	十一月	6	5型	×	1
じゅういちがつ	十一月	4 \$ 2	3 \$ 0型	×	3
いっしゅうかん	一週間	6	1型	×	1
けんきゅうしつ	研究室	6	3型	○	1
ポライトフォーム		7	5型	○	1

資料2(第3回目)

語	漢字表記	拍数	アクセント	東京方言	出現度数	備考
にねん	二年	3	1型	○	1	
にへや	二部屋	3	1型	○	1	
やちん	家賃	3	0型	×	1	
ななじょう	七畳	4	1型	×	1	
ななじょう	七畳	2 \$ 2	1 \$ 0型	×	1	
ろくじょう	六畳	2 \$ 2	1 \$ 0型	×	1	
まいにち	毎日	4	1型	○	1	
くじはん	九時半	4	3型	○	1	
くじはん	九時半	4	1・3型	×	1	
さんへや	三部屋	4	1型	○	1	
きゅうりょう	給料	4	1型	○	1	インタビューアー
にほんご	日本語	4	0型	○	4	インタビューアー
にほんご	日本語	4	3型	×	3	
かようび	火曜日	4	0型	×	1	
らいねん	来年	2 \$ 2	0 \$ 0型	×	1	
ふどうさん	不動産	5	1・4型	×	1	
こうがくぶ	工学部	5	4型	○	1	インタビューアー
ごまんえん	五万円	5	0型	○	1	インタビューアー
はちじはん	八時半	5	4型	○	1	
バスルーム		2 \$ 3	0 \$ 0型	×	1	
あさごはん	朝ご飯	2 \$ 3	1 \$ 2型	×	1	
もくようび	木曜日	2 \$ 3	1 \$ 0型	×	1	
けんきゅうしつ	研究室	6	3型	○	2	
フレッシュマン		6	2型	○	1	
なごやニュース	名古屋ニュース	6	4型	○	1	
もとやまえき	本山駅	4 \$ 2	3 \$ 1型	×	1	
だいがくいん	大学院	4 \$ 2	0 \$ 1型	×	1	
おひるごはん	お昼ご飯	3 \$ 3	0 \$ 2型	×	3	インタビューアー
はらだせんせい	原田先生	7	1型	○	1	インタビューアー
にしゅうかんまえ	二週間前	7	6型	○	1	
たなかせんせい	田中先生	7	6型	○	1	
キッチンルーム		4 \$ 3	1 \$ 0型	×	1	
マスターコース		4 \$ 3	1 \$ 1型	×	5	
ドクターコース		4 \$ 3	1 \$ 1型	×	3	
よんてんごじょう	4. 5畳	2 \$ 3 \$ 2	1 \$ 1 \$ 1型	×	1	
ダイニングルーム		8	0型	×	1	
ろんぶんしょうかい	論文紹介	8	0型	×	4	
ろんぶんしょうかい	論文紹介	8	5型	○	1	
ろんぶんしょうかい	論文紹介	4 \$ 4	0 \$ 0型	×	1	
にちじょうせいかつ	日常生活	4 \$ 4	0 \$ 3型	×	1	
ひがしやまこうえん	東山公園	9	8型	×	1	
いちまんごせんえん	一万五千円	4 \$ 5	0 \$ 2型	×	1	
ごまんさんぜんごひゃくえん	五万三千五百円	3 \$ 4 \$ 5	0 \$ 0 \$ 3型	×	1	

資料3(第5回目)

語	漢字表記	拍数	アクセント	東京方言	出現度数	備考
にねん	二年	3	1型	○	1	
にかげつ	二ヶ月	4	3型	×	1	
のみかい	飲み会	4	0型	○	1	
まいにち	毎日	4	1型	○	1	
くじはん	九時半	4	1・3型	×	1	
にほんご	日本語	4	2型	×	1	インタビューー
にほんご	日本語	4	3型	×	1	
らいねん	来年	4	3型	×	1	
らいねん	来年	4	2型	×	1	
らいねん	来年	4	0型	○	2	
いっかげつ	一ヶ月	5	3型	○	1	
にほんじん	にほんじん	5	4型	○	1	インタビューー
こうがくぶ	工学部	5	0型	×	1	
さんかげつ	三ヶ月	5	0型	×	1	
きかいひん	機械品	5	0型	○	1	
じゅうごにち	十五日	5	0型	×	1	
にじゅうまん	二十万	5	1型	×	1	
なつやすみ	夏休み	2 \$ 3	1 \$ 2型	×	1	
けんきゅうしつ	研究室	4 \$ 2	2 \$ 1型	×	3	
フレッシュマン		6	2型	○	1	
いちねんせい	一年生	6	0型	×	1	
さんしゅうかん	三週間	6	0型	×	1	
よんしゅうかん	四週間	6	3型	○	1	
アメリカじん	アメリカ人	4 \$ 2	2 \$ 1型	×	1	
じゅうパーセント	十パーセント	7	5型	○	1	
けいざいがくぶ	経済学部	7	6型	○	1	インタビューー
しどうきょうかん	指導教官	7	4型	○	1	インタビューー
こくさいセンター	国際センター	8	5型	○	1	インタビューー
ろっかげつコース	六ヶ月コース	8	6型	○	1	
ろんぶんしょうかい	論文紹介	8	0型	×	1	
ろんぶんしょうかい	論文紹介	4 \$ 4	0 \$ 3型	×	1	
けんきゅうほうこく	研究報告	4 \$ 4	0 \$ 3型	×	2	
けんきゅうほうこく	研究報告	4 \$ 4	0 \$ 0型	×	1	
コンピュータビジョン		5 \$ 3	3 \$ 1型	×	1	
にじゅうごまんせんえん	二十五万千円	3 \$ 3 \$ 4	0 \$ 2 \$ 3型	×	1	
なごやこくさいセンター	名古屋国際センター	3 \$ 8	0 \$ 0型	×	1	

資料4(第7回目)

語	漢字表記	拍数	アクセント	東京方言	出現度数	備考
つし	津市	2	1型	○	1	
にかい	二回	3	1型	×	2	
にひやく	二百	3	0型	○	1	
にがつ	二月	3	0型	○	1	
きよねん	去年	3	1型	○	1	
きよねん	去年	3	0型	×	1	
はんとし	半年	4	0型	○	1	
まいにち	毎日	4	1型	○	1	
きりさめ	霧雨	4	0型	○	1	インタビュー
さんかい	三回	4	0型	○	1	
どようび	土曜日	4	2型	○	1	
どようび	土曜日	4	0型	×	1	
にほんご	日本語	4	0型	○	4	
にほんご	日本語	4	2型	×	1	
なんべい	南米	4	0型	○	1	
がっかい	学会	4	0型	○	1	インタビュー
まいしゅう	毎週	4	0型	○	1	
いっかい	一回	4	0型	○	1	
いっかい	一回	4	1型	×	1	
にほんじん	日本人	5	4型	○	3	
ろくかげつ	六ヶ月	5	4型	×	1	
にしゅうかん	二週間	5	2型	○	1	
にしゅうかん	二週間	5	1型	×	1	
きんようび	金曜日	2 \$ 3	1 \$ 1型	×	1	
にちようび	日曜日	2 \$ 3	1 \$ 0型	×	1	
なごやえき	名古屋駅	3 \$ 2	0 \$ 1型	×	1	
にねんはん	二年半	3 \$ 2	1 \$ 1型	○	1	
めいだいさい	名大祭	6	5型	×	1	
めいだいせい	名大生	6	3型	○	1	
けんきゅうしつ	研究室	4 \$ 2	3 \$ 1型	×	2	
たいいくかん	体育館	6	0型	×	1	
がいこくじん	外国人	6	4型	○	1	
フランスじん	フランス人	6	4型	○	1	
ちゅうなんべい	中南米	6	3型	○	1	インタビュー
さんしゅうかん	三週間	6	3型	○	1	
ドクターコース		4 \$ 3	1 \$ 1型	×	3	
ろんぶんしょうかい	論文紹介	8	6型	×	3	
ろんぶんしょうかい	論文紹介	8	5型	○	1	インタビュー
けんきゅうほうこく	研究報告	8	6型	×	1	
けんきゅうはっぴょう	研究発表	8	5型	○	1	インタビュー
バレーボールクラブ		6 \$ 3	0 \$ 2型	×	1	インタビュー
2メートル43センチ		5 \$ 4 \$ 2 \$ 3	0 \$ 0 \$ 0 \$ 0型	×	1	

自由発話に現れた語彙の特徴

安井澄江

1. はじめに

筆者は前回の追跡調査（1996）において、外国人の話す日本語がネイティブ・スピーカーにとって、より自然に感じられる要因の一つである「語彙の豊かさ」（口頭能力測定基準のOPIにも含まれている）に焦点を当て、名古屋大学で日本語研修コースを終了した留学生について分析を行った。そして、研修コース終了3ヶ月後と一年後のインタビューをもとに3名の留学生の使用語彙に関して、滞在期間と使用語彙数の関係、英語の代用、品詞別特徴、専門語彙の使用について数量的な検証を行い、以下のような結果を得た。（安井 1996, p.148）

- （1）日本滞在期間を1年経て、3名とも使用語彙の異なり語数は増加した。
- （2）研修コースで学習していない語彙について一部英語で代用することもあったが、専門に関する語彙に対して英語を使用することは減った。なお、留学生が使用した英語の単語の中には、現在外来語になっているものが多く含まれていた。
- （3）留学生使用語彙の品詞別の比率は、研修コースや一般的な初級教科書の傾向とほぼ同じであり、その割合は「名詞」「動詞」「副詞」の順で多い。
- （4）留学生の使用語彙の約90%が研修コースで学習した語彙であるが、滞在期間を1年経て、未習語彙数が増加している。未習語彙で増加したのは「名詞」がほとんどである。そして、未習語（名詞）の中に含まれる専門語の数も増加した。

2. 調査の目的

本調査では、前回3名の被験者について得られた結果について、さらに検証を深めるために、前回と同じように日本語研修コース修了生追跡調査で行われている発話調査（以下追跡発話調査）のデータをもとに分析する。さらに、前回の調査から得られた「日本滞在期間が長くなると留学生の使用語彙数が増加する」という結果から「理解語彙」も増加していることが予想されるので、留学生の「理解語彙」について面接者（インタビュアー）の語彙の使用状況とその特徴から分析する。最後に留学生は語彙力の不足を獲得した語彙でなんとか補うというストラテジーを使っていると考えられるので、日本語として不自然に感じられる使用語彙の例や誤用について考察する。以上、本調査の観点を（1）～（7）にまとめる。

- （1）研修コース終了2年後に留学生の使用語彙の異なり語数が増加しているか。
- （2）留学生の使用語彙に英語の代用が見られるか。また、どんな単語であるのか。
- （3）留学生の使用語彙は品詞別にどんな特徴があるか。
- （4）留学生の使用語彙の内、専門語彙はどの程度含まれ、どんな単語であるのか。

- (5) 面接者（インタビュー）の使用語彙の中で留学生が理解できなかった（たとえば、意味をたずねた）単語がどの程度あるか。またどんな単語であるのか。
- (6) 面接者（インタビュー）の発話には未習語彙（コース内で学習していない語彙）、専門語彙がどの程度含まれているか。
- (7) 自由発話において留学生が使用する語彙の中で、日本語として不自然なものや誤用にどのような例があるか。

3. 分析方法

3.1 被験者

被験者は留学生 1 名とその留学生のインタビューを行った面接者 3 名である。留学生のプロフィールは以下の通りである。

略 称	性別	国 籍	母国語	専 門
M I K	男性	ハンガリー	ハンガリー語	造林学

3.2 分析資料

本調査では、留学生についてはインタビューの 8 回目（研修コース終了後 2 年目、日本滞在 30 ヶ月目）、面接者については上記留学生のインタビューの 1 回目（コース終了後 3 ヶ月目、日本滞在期間 9 ヶ月）と 4 回目（終了 12 ヶ月目、滞在期間 18 ヶ月）と 8 回目（終了後 2 年目、日本滞在 30 ヶ月目）の音声テープと文字化資料（CHILDES Child Language Data Exchange System にインプットされたもの）を分析した。

- (1) I N T 1 M I K のインタビュー 1 回目 1993 年 12 月 14 日 面接者の使用語彙
- (2) I N T 4 M I K のインタビュー 4 回目 1994 年 10 月 5 日 面接者の使用語彙
- (3) I N T 8 M I K のインタビュー 8 回目 1995 年 10 月 12 日 面接者の使用語彙
- (4) M I K 8 M I K のインタビュー 8 回目 1995 年 10 月 12 日 留学生の使用語彙

なお、本調査でも、前回の調査と同じく、インタビューの長さによる語彙数の誤差をさけるため、文字化資料のはじめから 25 分間の部分を分析した。

また、インタビューの話題によって使用語彙が左右されることも考えられるが、1 回目と 4 回目の話題は「専門の研究」「研究室でのようす」「日本での生活」が中心であったのに対し、8 回目は「ハンガリーの経済」「ハンガリーとヨーロッパの歴史」についてが中心であったので、1 回目と 4 回目とは多少異なった語彙が使用されたと予想される。

3.3 分析手順

(1) 上記資料の中から、被験者の発話部分に現れた語彙の異なり数を算出した。出現頻度計算には CHILDES の CLAN を用いた。ただし、以下のような認定基準を用いた。

1) 留学生の場合、同音異義語が留学生の発音（アクセント）からでは判断しにくいので、文脈から判断する。

例：「あき」に対する「空き」「秋」「飽き」

2) 留学生被験者が面接者（インタビューア）にたずねた語彙は除く。

3) 発音が不正確なものについては、その文脈で正しく意味が判断できれば除外しない。ただし発音に揺れがあつて、同じ語彙に対して2つ以上現れた場合は一つのみ取る。

例1：mondei が文脈上正しく「問題」という意味にとれば含める。

例2：mondai と mondei の両方が現れた場合は、同一語と認め、異なり語数は1と数える。

4) 複合名詞は1語とする。

例：「留学生会館」、「機械工学」

5) 英語は異なり語数に入れないが、使用の程度を見るために別に数える。留学生の場合は、日本語の外来語として認めるかどうかは、音声テープを聞いて判断する。ただし、固有名詞、日本語と併用したものは除く。面接者の場合は、留学生の理解を助けるために日本語と併用した場合のみ英語とみなし、それ以外は外来語とみなす。ただし、固有名詞は除く。

(2) (1) で算出されたものを品詞別に分類した。品詞分類は原則として『外国人のための基本語用例辞典（第二版）』（文化庁 1987）に基づいて行った。この辞書では名詞、代名詞、動詞、形容詞、形容動詞、副詞、接続詞、感動詞、助詞、助動詞、接頭語、接尾語、連語となっているが、本調査では、前回と同じく以下のような独自の基準を設けた。

1) 助詞、助動詞、感動詞は除く。

2) 名詞のうち固有名詞、外来語は除く。

3) 動詞は辞書形で（辞書形が出ていない場合でも辞書形にして）数える。

例1：「はなす」「はなせる」の場合、異なり語数は1とする。

例2：「はなします」「はなしません」「はなしました」の場合、「はなす」（辞書形）にして、異なり語数1とする。

4) 接頭語、接尾語はそれぞれ別のものとして名詞に含める。ただし接頭語「お」は異なり語としない。

例1：「お金」「金」が現れた場合、異なり語彙数は1とする。

例2：「何年」「五年」が現れた場合、「何（接頭語）」「年（接

尾語)」「五(数詞)」で、異なり語彙数は3とする。

5) 一部、日本語研修コースでの扱いにあわせる。

例1:「びっくり(副詞)」と「する(動詞)」は「びっくりする」で一語扱いにし、動詞に含める。

例2:「すみません(連語)」は表現に含める。

例3:「ありがとう(感動詞)」は表現に含める。

(3) 上記(1)の4)~5)の基準を用いて面接者の発話部分に現れた語彙の異なり数を CHILDES の CLAN を用いて算出し、それを留学生MIKの発話部分に現れた語彙から除いて、面接者の発話だけに現れた語彙を拾い出した。そして(2)で行ったのと同じ基準を用いて品詞別に分類した。

(4) CHILDES にインプットされた文字化資料を用いて留学生MIKの使用語彙の中から不適切な例を拾い出した。

4. 分析結果と考察

4.1 研修コース修了生の使用語彙数の変化

4.1.1 日本滞在期間と使用語彙

MIKの発話に現れた語彙を上記の方法で算出した異なり数を表1に示す。また、表1の結果をグラフで示すと図1のようになる。比較のために前回の調査で得られた1回目と4回目の分析データを8回目の分析データと併記する。

日本での滞在期間を2年経ることによって、日本語の異なり語彙数が増加した。増加数は、1回目-4回目間で38語、4回目-8回目間で38語、1回目-8回目間で95語である。

一方、1回目と4回目の英語の語彙数の変化を見ると、1回目-4回目間で1語減り、8回目には英語の使用が断然減ってわずか4語の使用で、1回目-8回目間では17語減になった。

表1 留学生MIKの使用語彙 異なり語数

	1回目	4回目	8回目	差
日本語	199	237	294	+95
英語	21	20	3	-18

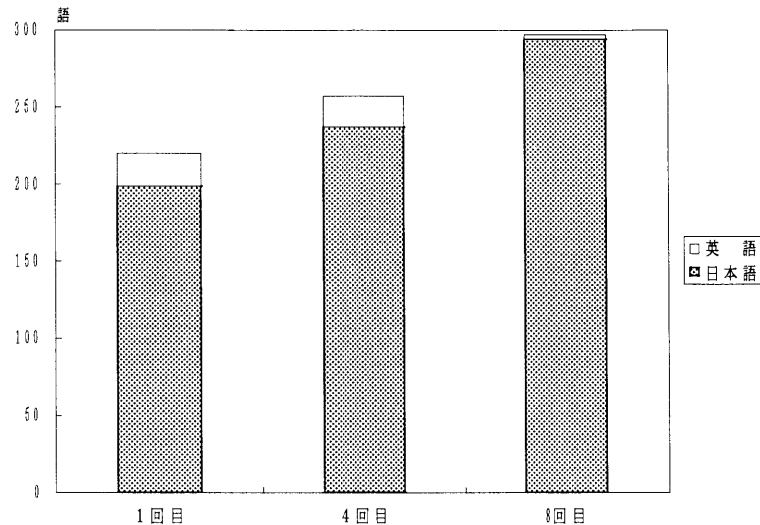


図1 留学生M I Kの使用語彙 異なり語数

4. 1. 2 英語での代用数と特徴

M I Kの英語の使用数が1回目のインタビューより4回目の方が数が減っていることから日本語ではうまく言えなかった時期に英語で代用する傾向が高かったことがわかる。そして、8回目のインタビューではわずか4語になっている。この時は歴史に関する専門語についても日本語を使っている。M I Kが使用した英語の語彙（資料1）を見るとコース中には学習していない語彙がほとんどである。すでに学習した語彙としては、1回目では department, reason, industry, life であるが、1回目で使用した単語は4回目、8回目では全く現れなかった。

また、英語とみなすか外来語とみなすかと言う点で、最近はかなりの数の外国語が日常的にも使われるようになってきている。『カタカナ・外来語・略語辞典』（自由国民社 1996）という『現代用語の基礎知識』（自由国民社）から編集された辞典（現在使われている外来語を2万語以上を含む）に掲載されているかどうかで調査した結果、M I Kが使用した英語の中には、この辞書に掲載されているカタカナ・外来語が多く含まれているので、M I Kの実際の英語使用数は、10語以下になる。しかも、8回目では0になったことはM I Kが英語に依存しないで話そうとしている結果だと言えるのではないか。（表2）

表2 英語使用数の内訳

	M I K		
	1回目	4回目	8回目
英語使用数	21	20	3
*外来語辞典	16	12	3
英語語彙	5	8	0

*『カタカナ・外来語／略語辞典』に掲載されているもの

4.2 使用語彙の品詞別語数と特徴

次に4.1.1で示した結果を品詞別にとどのような特徴があるか見る(表3)。4回目で増加している語の品詞は、「動詞」、「名詞」、「形容詞」の順で、8回目での特徴は、名詞の増加が目立つこと、「代名詞」と「形容詞」が増加している点である。しかし、「動詞」は8回目には増加していない。「副詞」、「接続詞」、「連体詞」、「連語」、「表現」は1回目から8回目まで通しても増加する傾向にはない。

表3 使用語彙 品詞別語数

	名詞	代名詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	接続詞	連体詞	連語	表現	合計
MIK1	105	5	34	10	6	23	5	5	5	1	199
MIK4	113	6	50	17	8	24	6	5	7	1	237
MIK8	165	12	49	22	8	22	6	5	4	1	294

比較のため、「名詞」「代名詞」「動詞」「形容詞」「形容動詞」「副詞」「接続詞」を取り出して図2に示す。

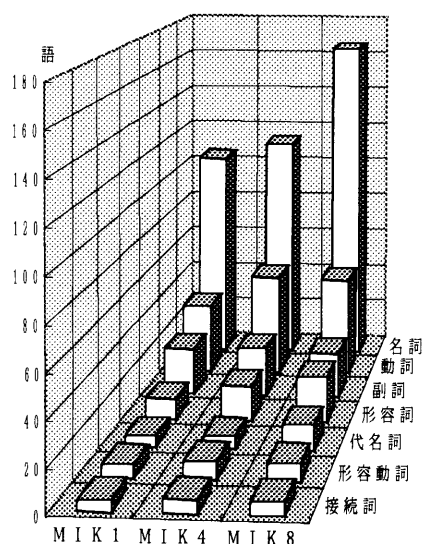


図2 主要品詞別使用語数

さらに表3の結果をそれぞれの品詞が全体で占める割合を示したのが表4である。3回とも共通した傾向があり、1回目も4回目も大きな差はない。割合が多いのは「名詞」で50%前後、次に「動詞」で20%前後、「副詞」は約10%、これら3つの品詞で80%を占める。このような品詞別の特徴はMIKだけであるのだろうか。

前回の調査で、研修コースで学習した語彙とどのような関係があるか、研修コースのテキストであるCMJ1&2の語彙の品詞別語彙数とその割合を行った。また、他

の初級テキストの傾向を知るために国立国語研究所(1990)が調査したデータから12の主な日本語初級教科書の品詞別語数の平均を出し、CMJ1&2と比較してこのテキストに偏りが無いかも見た。その結果、CMJ1&2と他の初級教科書との品詞別割合では、CMJ1&2は名詞が10%弱少なく、「動詞」は4%ほど多いが、「名詞」の比率は教科書によって幅があることから、他の初級教科書と比較して特に品詞別の語彙の偏りは無いことがわかった。

CMJ1&2と他の初級教科書で比率が多い品詞は「名詞」「動詞」「形容詞」「副詞」の順であるが、MIKの1回目と4回目は「名詞」「動詞」「副詞」「形容詞」の順に多く、MIKとの違いは「副詞」と「形容詞」の順である。しかし、8回目は「形容詞」と「副詞」が同じ割合になっているので、先の品詞別の特徴はMIKの特有の傾向ではないと言える。

表4 使用語彙 品詞別語数の割合

	名詞	代名詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	接続詞	連体詞	連語	表現	合計
MIK1	52.76%	2.51%	17.09%	5.03%	3.02%	11.56%	2.51%	2.51%	2.51%	0.50%	100%
MIK4	47.68%	2.53%	21.10%	7.17%	3.38%	10.13%	2.53%	2.11%	2.95%	0.42%	100%
MIK8	56.12%	4.08%	16.67%	7.48%	2.72%	7.48%	2.04%	1.70%	1.36%	0.34%	100%

4.3 使用語彙中での既習語彙と未習語彙の変化

MIKが使用した語彙は研修コースで学習したものと数量的にどのくらい重なっているのか前回の調査(1回目と4回目)に加えて8回目の使用語彙を調査する。ここでは既習語彙として次の2つのものを含めて分析する。一つはCMJ1&2の見出し語 INDEX TO WORDSにあるもの、もう一つは見出し語にはなくてもドリルで頻繁に出てきた単語(「文法」「自転車」など)である。結果は表5のようになった。また、増加の割合を見やすくするためグラフ(図3)で示す。1回目より4回目のほうが既習語彙との重なり率が下がり、1回目で90%台だったのが4回目と8回目では80%台になった。そのかわり未習語彙が合計で増えていることがわかる。未習語を合計で比べると、1回目-4回目間は23語増加している。増加で多い品詞は「名詞」で、1回目-4回目間で8語、4回目-8回目間では8回目では19語、1回目-8回目間では27語増加している。4回目には「代名詞」「表現」を除き全品詞について未習語が現れたが、8回目には「接続詞」「連体詞」「連語」「表現」には未習語が現れなかった。未習語の増加の傾向としては、「名詞」「動詞」「副詞」に多いことがわかる。

4.4 使用語彙中での基本語彙と専門語彙(名詞)の割合

4.3でMIKの使用語彙の中で、名詞に未習語の増加が多いことがわかったが、具体的にはどんな語彙であるのか、またその中に専門語と言えるものがどのくらい含まれているか見てみる。

表 5 品詞別に見る既習語と未習語の割合

		名詞	代名詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	接続詞	連体詞	連語	表現	合計
M I K 1	使用数	105	5	34	10	6	23	5	5	5	1	199
	既習語	CMJ	81	5	34	10	5	19	5	3	4	167
		コース	8	0	0	0	1	2	0	1	0	12
	既習語%		85%	100%	100%	100%	91%	100%	80%	80%	100%	90%
	未習語		16	0	0	0	2	0	1	1	0	20
M I K 4	使用数		113	6	50	17	8	24	6	5	7	237
	既習語	CMJ	79	6	46	14	5	19	4	2	4	180
		コース	10	0	0	0	1	1	1	1	0	14
	既習語%		79%	100%	92%	82%	75%	83%	83%	60%	57%	82%
	未習語		24	0	4	3	2	4	1	2	3	43
M I K 8	使用数		165	12	49	22	8	22	6	5	4	294
	既習語	CMJ	119	10	37	17	4	14	5	5	4	216
		コース	7	2	2	2	1	6	1	0	0	21
	既習語%		76%	100%	80%	86%	63%	91%	100%	100%	100%	81%
	未習語		39	10	10	3	3	2	0	0	0	67

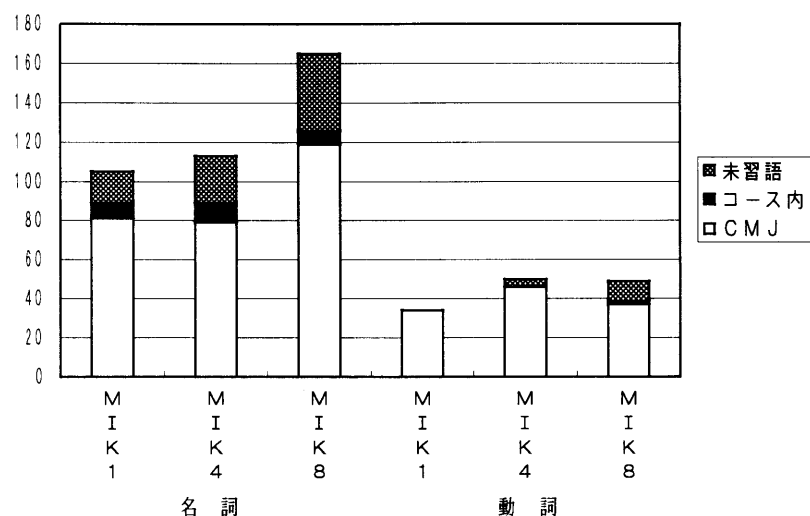


図 3 既習語と未習語数の割合

なお、本調査で「専門語」とする基準は、『外国人のための基本語用例辞典（第二版）』（文化庁 1987）にないものとする。ただし、国立国語研究所編の『専門語の諸問題』（1981）の「合成語は要素が見出し語にあれば全体としてあることとする」（p.141）に従う。このような基準で、留学生が使った未習語彙を分類したのが資料 2 である。

これを見ると 4 回目では 1 回目より多く「専門語」を使用している。インタビューでは 1 回目も 4 回目も共に「専門について」たずねられているので、明らかに M I K

の専門分野の語彙になっている。8回目は3回中一番多く専門語を使用している。インタビューの話題が「ハンガリーの経済」「ヨーロッパとハンガリーの歴史」であったため、基本語彙にも専門語彙にもM I Kの専門分野の語彙ではなく、歴史に関する語彙が多くなった。

4.5 面接者が使用した未習語彙

4.1.1でM I Kの使用語彙は、日本滞在を2年経て増加したことがわかったが、使用語彙の増加と共に理解語彙も増加したのではないかと予想される。しかし、理解語彙をインタビューのような自由発話で完全に検証することはできない。そこでM I Kをインタビューした面接者が使用した語彙から、M I Kが理解していた語彙と理解できなかった語彙を拾い出してみる。まず、面接者が使用してM I Kは使用しなかった語彙数を算出し、未習語だけを品詞別に分類したのが表6である。

合計数を比べると増加していることがわかる。品詞別ではほとんどが「名詞」と「動詞」である。「代名詞」と「連体詞」は0、「形容詞」「形容動詞」の中には未習語がほとんど現れていない。面接者だけが使用した未習語のリストを資料2に示す。イタリックになっている語は、留学生被験者が理解できなかったもので、面接者が説明を加えたり、言い換えた語である。1回目では1語「夕御飯」、4回目は0、8回目では、留学生の理解を助けるために「下刈り」「白髪」という言葉には面接者が説明を加えている。留学生が理解できなくて面接者に聞き返しているのは「失業率」「物価」である。「ひいおじいさん」は、留学生が「おじいさんのお父さん」と言ったのを面接者が受けて言い換えたもので、この言葉は理解語彙ではあっても使用語彙にはなっていなかったようである。また、8回目で完全に理解できなかった言葉に「様子」があった。この言葉は研修コース中に学習済みなので、使用語彙になっていても当然であるのに、理解語彙にもなっていなかったのが不思議である。また、「動詞」では4回目で「いま、どのへんにお住まいですか」という面接者の質問が理解できなかった。8回目では「ひげがなければ朝はやく剃れるでしょ」という質問がわからなかったため、shavingと英語に言い換えているので、「剃る」という動詞が理解できなかったと思われる。面接者の英語の使用という点では、資料1に示したように、1回目と4回目にそれぞれ1語しかない。また、外来語の使用については4回目に一番多かったが、3回ともその数はたいへん少ない。

	名詞	代名詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	接続詞	連体詞	連語	表現	合計
I N T 1	7	0	2	0	1	2	0	0	0	0	12
I N T 4	7	0	8	0	1	3	0	0	0	0	19
I N T 8	13	0	8	1	2	6	1	0	1	1	33

表6 面接者が使用した品詞別未習語彙数

4. 6 面接者が使用した専門語彙

4. 5 で面接者が使用した未習語彙について分析したが、その中で専門語彙はどのくらいあるかに分類したリストが資料 2 である。1 回目から 8 回目を通して、専門語は同数であったので、留学生の滞在期間が長くなるにつれて面接者も専門語を使用するという傾向はないようである。これは、面接者が留学生被験者に難しい言葉を使った質問を投げ掛けたり、自分の意見を述べたりするのではなく、うまい聞き手になって、留学生の話を上手に引き出そうと努めているからだと考えられる。

4. 7 M I K の使用語彙の適切さ

日本滞在期間を経て、M I K の語彙が増加したことが明らかになったが、留学生は獲得した語彙だけでその学生が意図していることのすべてをカバーできるとは限らない。そこで自分の語彙力の不足を獲得した語彙で何とか補うというストラテジーを使っていると考えられる。また、はじめにその語彙を学習した意味を他の意味範疇にも使用しているケースも予想される。以下に日本語として不自然な例や誤用を取り上げ、文脈から判断して自然な日本語になるように筆者が書き換えたものを加えて、M I K の特徴を考察する。

(1) 英語（又は母国語）からの翻訳によると考えられる例

1. 親さん持っています→(両)親がいます (M I K 1)
2. 空気がもっと CO2 持っている→より CO2 を含んでいる (M I K 1)
3. たくさん時間あとで森の生活→長い時間たった後で (M I K 1)
4. 森の生活同じままあるためにどうするいいかこんな質問わかりません
→森の生態が今と同じであるためにどうしたらいいかというこのような問題 (M I K 1)
5. 森古くなります→年をとっていきます／年数を経ていきます (M I K 4)
6. これから日本の森上達発展します→大きく育っていきます (M I K 4)
7. もっと (chamber の中に) 二酸化炭素あげます→入れます／増やします (M I K 4)
8. わたし何かスポーツいりますね→しなければならない／する必要がある (M I K 4)
9. だんだん森がきれいちゃった→森がなくなっちゃった／木を切っちゃった (M I K 4)
10. 今、森 30 % に帰りたいです→戻りたいです (M I K 4)
11. 最後の 30 年間→最近 30 年間／この 30 年間 (M I K 4)
12. 先生、新しい人になりました→イメージチェンジしました
前と違う人に見えます (M I K 8)
13. ブルガリアたいへんないです。いま経済ね→悪い (M I K 8)

14. 年な人→年の／年をとった (M I K 8)
15. 好きな森を手伝うためにいらない木を殺す→救う、切る (M I K 8)
16. 東ヨーロッパも空気汚く作った→汚くした／汚した (M I K 8)

(2) 日本語としてより適切な語彙がないため、あるいは適切な語彙を適所で使わなかったために起こったと考えられる例

1. みなさんのためにいちふろあります→共同のお風呂が一つあります／
みんなで使うお風呂が一つだけあります (M I K 1)
2. 私は自分で住んでいました→ひとりで (M I K 1)
3. 他の建物の中に住んでいました→ところ／場所に (M I K 1)
4. 7万3千円だけ、行ったり来たり→往復で (M I K 1)
5. もっと2年日本で住んでいるつもりです→もう(あと)2年日本で暮らす
(M I K 1)
6. 二週間かかる→過ごす (M I K 1)
7. わたしは middle 真ん中ぐらいのレベルの社長でした→課長 (M I K 4)
8. (30%)はきちんといいです→ちょうど (M I K 4)
9. 森の経済ためにたぶん今いいです→森を守る (M I K 4)
10. 真ん中 level の社長でした→課長 (M I K 8)
11. ほんとに厳しくしている人は→きちんと (M I K 8)
12. 寝ている時にもここに何か服をのせて→きれ／布 (M I K 8)
13. 昔の式、フランス・ヨゼフ時の式→やり方／形式 (M I K 8)
14. 60才上ですね→以上 (M I K 8)
15. たぶんすこし(問題)見えるけどこんなにこわくまだですね→
(問題が)あるのがわかる、こわい／深刻な問題 (M I K 8)
16. 自分の工場、でも社会主義の国では院長さん、自分の工場ではなかった
→社長さん (M I K 8)
17. 今までも未来のために使ったら→将来 (M I K 8)
18. これ(私のひげ)は成長してる→伸びている (M I K 8)
19. 何回切ってもあたらしい成長する→また伸びる／はえてくる (M I K 8)

(3) 品詞の違いによる誤用例

1. 私は一人ですから、(部屋は)大きくいりません→大きい／広いのは
(M I K 1)
2. 一番平均な時間は9時→平均的な (M I K 4)
3. 平均な price より高い木だけ→平均の値段／平均的な値段 (M I K 4)
4. こんな仕事すくない人しかできません→少しの人しか／多くの方は
(M I K 4)
5. 昔式なヨーロッパの国→昔風の (M I K 8)

- 6. 西ヨーロッパと遅くなる→より遅れている (MIK8)
- 7. 先生は間違えます→先生は間違っています／それは違います (MIK8)
- 8. 社会主義な国→社会主義の国 (MIK8)
- 9. 幸せの感じ→幸せな感じ (MIK8)

以上取り上げた例を数で比較すると、1回目が11例、4回目が13例、8回目が20例である。より複雑なことが話せるようになった時の方が、日本語として不自然な例が多くなったことがわかる。しかし、一回目から8回目まで、面接者が理解できなかった誤用は一つもなかったことや英語の代用は滞在期間を経ると減ったことから、MIKが自分の獲得した語彙で語彙力の不足を補おうとするストラテジーを使っていたと言える。また、MIKの特徴として(3)で取り上げた品詞の違いによる誤用の中で、特に化石化していると言えるものは、名詞と名詞の接続に「の」ではなく「な」を用いることである(例2, 3, 4, 8)。「的」という接尾語を使えば「平均」を次の名詞に接続できるが、「的」は使われていない。また、おもしろいことに、「な」で接続すべき形容動詞の接続の場合に「の」を使っている(例9)。MIKが新しく語彙を獲得していく際、品詞別にして整理しているかどうか疑問である。特に名詞と形容動詞で活用が同じ場合は文中では区別できにくい。名詞と接続していない場合(たとえば「これが平均です」など)で覚えると、名詞に接続した際、間違えてしまうおそれがあるだろう。

品詞別に整理して語彙を覚える方法は、派生語の広がりを可能し、語彙を増やしていくのに効果的であると言える。現在、日本語研修コースでは、コースで使用している教科書の語彙リストや巻末のINDEXに品詞が記されていない。しかし、復習教材として、動詞や形容詞のリストを配布しているので、授業中には必要に応じて教師が注意すべき品詞や接続についての注意を与えていると考えられる。今後の指導として、語彙リスト、INDEX、副教材資料等に品詞を明記し、学生に明確に提示していく必要がある。

5. まとめ

以上のことから、本調査の被験者に関して、はじめに述べた七つのポイントについてまとめる。

- (1) 日本滞在期間を2年経て、留学生MIKの使用語彙の異なり語数は増加した。
- (2) MIKの英語の使用は、滞在期間2年を経た時点では、ほぼ0に近くなった。
- (3) MIKの使用語彙の品詞別特徴は「名詞」の増加が目立つことである。滞在期間を経て「代名詞」「動詞」「形容詞」に数の変化があるが、その他の品詞はほぼ同数で、変化が見られなかった。
- (4) 滞在期間の長さと共に、MIKの使用語彙中に未習語彙が増加し、専門語彙も増加した。未習語彙は、MIKの専門分野に関する語彙だけでなくインタビューの話題に関係した語彙も多く見られた。

- (5) 面接者の使用した未習語彙は留学生の日本滞在期間の長さによって増加していき、留学生が理解できなかった未習語彙はその内の数語であったことから留学生の理解語彙が増加したと考えられる。品詞別では特に「名詞」が増加したが、「動詞」「副詞」を除いて、その他の品詞はほとんど未習語を使用していなかった。
- (6) 面接者の使用した未習語彙のうち、専門語彙は増加しなかった。
- (7) 留学生 M I K は獲得した語彙を使って、自分の語彙力の不足を補う傾向が見られた。特徴としては、(1) 英語(又は母国語)からの翻訳によるもの
(2) 適切な語彙を知らないため又は適切な語彙が適所で使えないために起こるもの
(3) 品詞の違いによる誤用 に分類できた。

最後に、今回は一人の留学生について通事的にデータを分析した。このような方法は、それぞれの学生の特長を把握するのに有効であると考えられるので、さらに多くの学生についてこのような通事的な分析をすることによって、得られた結果を日本語研修コースやコース終了後の指導の上に反映できることを願う。

参考文献

- 国立国語研究所(1981)『専門語の諸問題』国立国語研究所報告 68 秀英出版 p.141
- 国立国語研究所(1990)「パソコンによる外国人のための日本語教育支援システムの開発」『文部省科研費試験研究成果報告書』
- 名古屋大学日本語教育研究グループ編(1983)“A Course in Modern Japanese” Volume1,2
名古屋大学出版会
- 文化庁(1987)『外国人のための基本語用例辞典(第二版)』
- 堀内克明監修(1996)『カタカナ・外来語／略語辞典』(「現代用語の基礎知識」編集部編)自由国民社
- 牧野誠一(1991)「A C T F L の外国語能力基準」『世界の日本語教育』(日本語教育論総集編)第1号
- 安井澄江(1996)「自由発話における使用語彙の変化と特徴」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書2』名古屋大学留学生センター p.p137-148

(やすい すみえ 名古屋大学留学生センター)

資料 1

使用英語・外来語リスト

留学生使用語彙				面接者のみ使用語彙		
MIK 1	MIK 4	MIK 8		INT 1	INT 4	INT 8
外来語辞典にあることば			外来語			
1 Christmas	(forest) physiology	(Mexican) farmer	イメージ	アパート	キャンプ	
2 (forest) ecology	concentration	normal	チャンス	キャンパス	バランス	
3 (forest) engineer	highway	responsibility		コンスタント	メンバー	
4 civil culture	industry			コンディション		
5 couple room	level			スケール		
6 department	life			チェック		
7 distance	middle			ディナー		
8 exchange	practical					
9 main topic	rate					
10 master course	slide projector					
11 reason	soccer					
12 round-trip	tube					
13 sensitive						
14 single room						
15 subject						
16 ticket						
17						
18						
19						
20						
小計	16	12	3	2	7	3

注) () は辞書にない

太字はコース中に日本語で学習した言葉

外来語辞典にないことば			英語		
1 associate (professor)	ambient		elephant		shaving
2 basically	apartment				
3 mother language	chamber				
4 new year	opportunity				
5 oxygen	organize				
6	photo sensitive				
7	photo sensitivity				
8	respiration				
9					
10					
小計	5	8	0	1	1
合計	21	20	3	7	4

注) () は辞書にある

資料 2

未習語リスト

	留学生使用語彙			面接者のみ使用語彙		
	MIK 1	MIK 4	MIK 8	INT 1	INT 4	INT 8
基本語彙						
1	うさぎ	枝度	あごひげ	温度	再来年	田舎
2	外人	温度	あごひげ	興味	実験	下刈り
3	空気	影味	いっばい	目的	地球	資本主義
4	侍	興味	運転	夕御飯	また	白髪
5	全部	空気	おじいさん			全部
6	政策	結果	家族			人間
7	世界	結全	希望			はさみ
8	象	部長	軍隊			ひいおじいさん
9	葉っぱ	種類	国民			物価
10	菰	世界	坂			ほお
11	森	専門家	散歩			
12		道	仕事			
13		葉っぱ	社会主義			
14		漫画	社長			
15		面積	週末			
16		森	趣味			
17			政界			
18			選挙			
19			戦争			
20			立			
21			独			
22			法律			
23			民族			
24			昔			
25			村			
26			森			
27						
28						
29						
小計	11	17	29	4	4	10

専門語						
1	修士	一平方センチ	王様	温暖化現象	校舎	環境
2	森林	酸化炭素	革命	課題	酸素	失業率
3	窒素	成長	リチャード	環境	論文	戦車
4	熱帯	造林	国境			
5	博士	二酸化炭素	笹			
6		ひのき	成長			
7		林業	帝国			
8			別荘			
9			幹			
10			歴史			
小計	5	7	10	3	3	3
合計	16	24	39	7	7	13

注) 太字は 2 回出現
太字・下線は 3 回出現

注) イタリックは説明したり、言い換えた語
イタリックで下線は留学生が理解できなかった語

格助詞の習得に関する縦断的調査

佐々木 八寿子

1. はじめに

1996年の『日本語研修コース修了生 追跡調査報告書2』（以下「中間報告」）において、筆者は「格助詞の使用に関する追跡調査」と題して、初級学習者の格助詞の習得状況をまとめた。そこでは、三人の日本語研修コース修了生について、①コース中、②修了後3か月、③修了後12か月の時点での発話を縦断的かつ横断的に調査した。そして、分析と考察を進める中で、以下の3点の結果を得た。

- (1) 格助詞の誤用は確実に減っていた。しかし、「で」と「に」はやはり誤用が多く、その大半を占めていた。
- (2) 助詞の使い方については、特に、「で」・「に」・「へ」の使用頻度などについて三人の間の共通性が確認できた。他方で、助詞使用の個人差についても明らかになった。
- (3) 助詞の省略は修了後の時間の経過とともに増え、「自然な日本語」との間に関連性が感じられた。

本研究では、「中間報告」での調査過程や結果を踏まえた上で、三人のうちの一人の学習者であるMIKだけに焦点をしぼり、誤用の分析を中心に、より詳しく調査することにした。同じ格助詞の使用に関する調査であっても、今回のような方法による観察は、前回の調査結果とは異なる結果を提供してくれるだろうとの期待があったからである。

第二言語習得研究は最近ますます注目され、研究の成果も続々と発表されている。中でも助詞の研究に関してはめざましいものがあるが、本研究のような自由な発話を資料とし、しかも2年あまりにわたるほぼ3か月ごと、計9回の資料に基づいて行うことができた調査は、筆者の知る限りでは、今のところないようである。その意味で調査対象の学習者は一人ではあるが、本研究は助詞習得の実態をさらに明らかにするために意義があると思われる。

2. 調査資料

1993年4月に名大留学生センターでは、日本語研修コース修了生に対する追跡調査プロジェクト・チームが編成された。

日本語研修コースは、日本の大学院で学位を取るために来日した国費留学生を対象とし、6か月間集中的に日本語を習得させるためのコースである。日本語に関しては

ほとんどの留学生が未習のまま来日するので、修了後の日常生活や研究生活に支障のないようにするために、この6か月間の日本語研修は重要なものである。

追跡調査プロジェクト・チームは、このような研修コースのこれまでの教育成果を検証するためにつくられたもので、大きく実態調査と発話調査が行われた。発話調査は、1993年12月から1996年7月まで3か月に一度、①インタビュー、②漫画を見て話しを作る、③電話を使ったロールプレイという3つの課題にしたがって収録が行われた。

本研究では、被験者のうちのひとり、MIKの①インタビューに焦点を置いた。MIKはハンガリー出身の男性で、日本語研修コース修了後は名古屋大学農学部修士課程に進学して研究を続けている。インタビューの発話資料（MIK 1～8）では、インタビュアーは日本語教官で、生活の様子や研究の進み具合および、将来への展望、日本語の学習などについて自由に話している。

さらにここではもう一つのプロジェクト・チームによらない発話資料（MIK 0）を加えてある。研修コース中に行われたインタビューテストで、一通り初級の項目を学習し終わった直後の段階で行われたものである。ちょうど修了後の第一回調査の3か月前に行われている。ただし、前者の資料が約30分～40分の収録時間であるのに対して、後者は約10分である。したがって両者の比較に際してはその点を考慮する必要がある。

また、5回目の収録では事情により、インタビューが15分ほどしか行われていなかったことも付け加えておく。

以下の記述では、次の略号を使うこととする。

MIK（ハンガリー 農学部 男性）

話すテスト	インタビュー	93.08.03	収録	→	以下 MIK 0	（コース中）
1回目	インタビュー	93.12.14	収録	→	以下 MIK 1	（修了後3か月経過）
2回目	インタビュー	94.04.11	収録	→	以下 MIK 2	（修了後6か月経過）
3回目	インタビュー	94.06.27	収録	→	以下 MIK 3	（修了後9か月経過）
4回目	インタビュー	94.10.05	収録	→	以下 MIK 4	（修了後12か月経過）
5回目	インタビュー	94.12.20	収録	→	以下 MIK 5	（修了後15か月経過）
6回目	インタビュー	95.03.13	収録	→	以下 MIK 6	（修了後18か月経過）
7回目	インタビュー	95.06.23	収録	→	以下 MIK 7	（修了後21か月経過）
8回目	インタビュー	95.10.06	収録	→	以下 MIK 8	（修了後24か月経過）

3. 調査項目

調査の項目は「中間報告」での調査同様、格助詞を中心とした。研修コースで使っている教科書「A Course in Modern Japanese」(以下CMJ)では、助詞を以下のような4つのグループ(G)に分類している。G1として格助詞、G2として提題助詞・取り立て助詞、G3として終助詞、G4として接続助詞である。この調査では、G1をを対象とした。すなわち、G1の「が、を、に、へ、から、で、まで」についてである。なお、「の、と、や」については、今回は扱わなかった。格助詞の種類はこれ以外にもあるが、CMJによって研修生に導入されているもののみに限定した。

本研究では、以上で述べた範囲を対象に、学習者MIKの

- (1) 使っている格助詞の誤用
- (2) 格助詞を使っていない場合の誤り
- (3) 格助詞を使っていないことと「自然な日本語」との関連
- (4) 誤用率の変化

などの点について調査した。

4. 調査方法

発話資料を処理するための CHILDES (Child Language Data Exchange System) を使った。まず、発話が入力された CHAT FILE を見直しながら格助詞が正用か誤用かを判定してマークを挿入した後、分析のためのプログラムであるCLANの中の KWAL によって検索した。具体的な手順は以下の通りである。

- (1) まず、正確に検索ができるようにするために、発話テープを聞きながら、CHAT FILE を見直した。
(格助詞「に」が、「さいご に」や「ため に」の「に」とともに検索されることのないように、また、「から」が 接続助詞として検索されないようになどの操作が必要であった。)
- (2) 文脈に添って、また、話しことばのイントネーション、スピード、ポーズなどに注意しながら、
 - ①使われている格助詞に誤りはないか
 - ②格助詞が使われていないが、自然かどうかを考え、正誤の判定をする。
- (3) そして、誤用と判定したものについてはさらに、「脱落」・「過剰使用」・「誤選択」別に記号でメインラインにマークを挿入した。
- (4) さらに、使っていない格助詞の調査をするために、MIKの発話に格助詞をつけてそれを検索する必要があった。そのためには、MIKだけの発話を検

索する際に、CLAN のオプション機能から「+d オプション」を使って純粋なデータだけを出力させた後、ファイル・ヘッダーを付加することによってMIK だけの発話の CHAT FILE を作り直すという作業をした。そしてそこから格助詞を検索した。

5. 調査結果と分析および考察

5.1 分析する前に

あらかじめ、格助詞の誤用や正用を観察する場合に注意を要することについてまとめておきたい。それは話しことばの分析に限ったことだが、誤用と正用は使用されている格助詞のみならず、使われていない非使用の助詞にもあるということである。したがって、話しことばの中での格助詞の種類を次のように整理してから記述を進めたいと思う。

(1) 使用されている格助詞には次の2種類がある。誤用はさらに3つにする。

①正用のもの

②誤用のもの

過剰使用：文法的に必要なのに使用されている

誤選択A：「が／を／に／へ／から／で／まで」の中から誤って選択している

(例：「が」を使わなくてはいけなのに「に」を使っている)

誤選択B：上記の「が～まで」以外のものから誤って選択している

(例：「の」を使わなくてはいけなのに「が」を使っている)

「誤選択」のAとBは、厳密には区別して考えなければならないが、本研究では「が」にかかわる誤用、つまり上記の例に従って言えば、「が」が正しく使えていないとしてまとめて扱うこととする。

(2) 文法的には必要なのに格助詞を使っていない場合にも正用と誤用の2種類があるが、さらに正用は「無助詞」と「省略」に分けられる。

①正用のもの

無助詞：使用されないのが自然である

省略：あってもなくても自然に感じられる

②誤用のもの

脱落：使用していないのは不自然である

この場合の正用か誤用かということについて、本研究では、「4. 調査の方法」でも述べたように、発話テープを聞きながら、前後の文脈・イント

ネーション・ポーズ・スピードなどをもとに、自然かどうかということを中心に考え、筆者が判定した。ただし、「無助詞」と「省略」の区別は試みなかった。

5.2 使用格助詞の誤用について

「5.1 分析する前に」でも述べたように、格助詞の正用と誤用を観察するには、格助詞を使用している場合と使用していない場合の両方を考慮にいれなければならない。そこでまず、使用している場合に限定し、MIKにはどの格助詞の誤使用が多いのかを知るために、MIK 0～8（コース中であった 93.08.03 収録のものから修了後 2 4 か月が経過している 95.10.06 の収録のものまで 3 か月ごと計 9 回の発話資料）の正使用の総数をまとめてみた。

さらに、「が／を／に／へ／から／で／まで」の 7 つの格助詞の正使用総数（614）のうち、それぞれの格助詞がどれくらいの割合で使用されているかも計算してみた。表 2-1 はその結果である。

表2-1「格助詞の総正使用数とその率」

（小数点第二位以下四捨五入、これ以後の表においても同じ）

	が	を	に	へ	から	で	まで	計
正使用 の総数	54	52	194	1	94	185	34	614
正使用 の率	8.7%	8.4%	31.6%	0.2%	15.3%	30.1%	5.5%	

上の表 2-1 で、「に」と「で」の使用が 30 % を超えて高い使用率を示していることは「中間報告」で筆者が発表した「格助詞の使用に関する追跡調査」（以下「前回の追跡調査」）の結果とほぼ一致していた。

次に、誤使用の格助詞とその使用割合についてであるが、それは次ページの表 2 のようであった。ここで用いられている「過剰使用」・「誤選択A」・「誤選択B」については 5.1 で述べたが、「過剰使用」は文法的に必要なのに使用されているということ、「誤選択A」は「が～まで」の 7 つの格助詞間で誤選択がなされているということ、「誤選択B」はこれら 7 つ以外からの誤選択ということである。空欄は使用がなかった場合で、このことはこれ以後の表でも同様である。

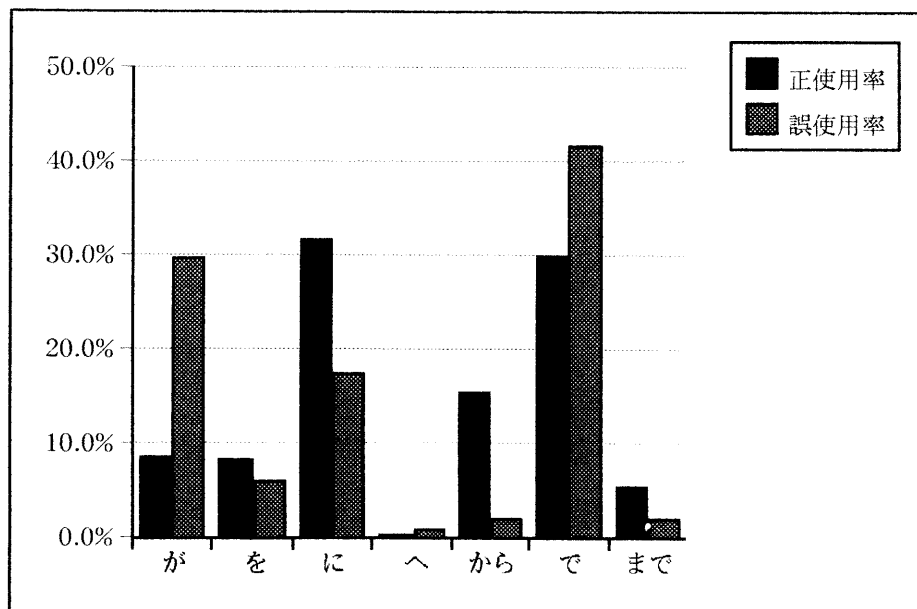
表2-2「格助詞の誤使用総数とその率」

	が	を	に	へ	から	で	まで	計
過剰使用			1			21	1	23
誤選択A	24	6	12	1	1	16	1	61
誤選択B	5		4		1	4		14
誤使用の 総数	29	6	17	1	2	41	2	98
誤使用率	29.6%	6.1%	17.3%	1.0%	2.0%	41.8%	2.0%	

表2-1を念頭に置きながら表2-2を見ると、「で」は正用・誤用とも多いこと、「に」は正用が多いのに比べて誤用が少ないこと、「が」は正用が少なく誤用が多いことなどが目立っている。

そこで、よりわかりやすくするために、表2-1と表2-2をグラフにしてみると下のグラフ2-1のようになった。

グラフ2-1「正使用率と誤使用率の比較」

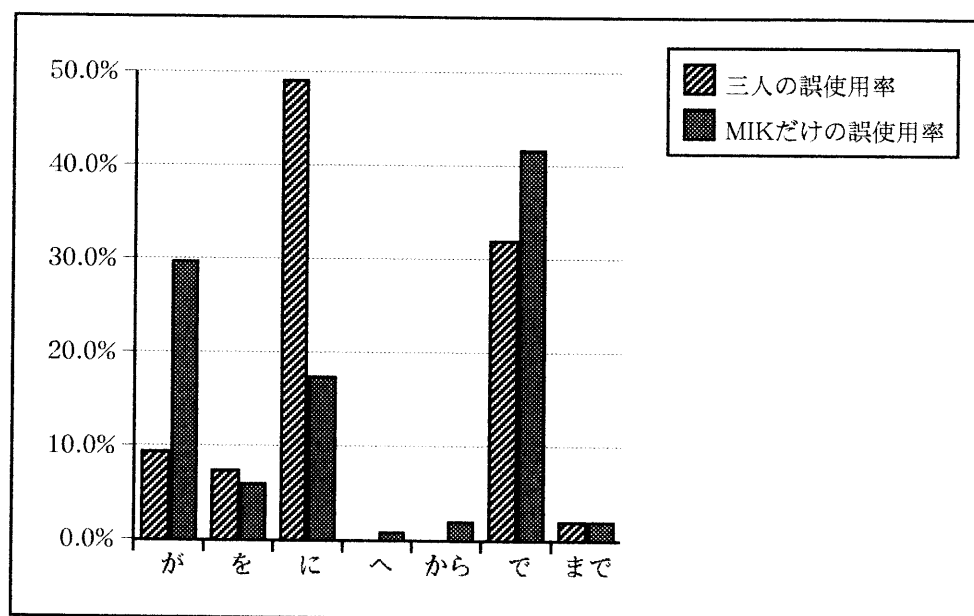


実は、「先回の追跡調査」ではMIKを含めた三人の学習者の誤使用率は、

「が」 → 9.4%	「を」 → 7.5%	「に」 → 49.1%
「へ」 → 0%	「から」 → 0%	「で」 → 32.1%
「まで」 → 1.9%		

という結果になっていた。先回の三人の学習者の誤使用率と今回のMIKだけの誤使用率を併せてグラフにしてみるとグラフ2-2のような結果になった。

グラフ2-2「三人の誤使用率とMIKだけの誤使用率の比較」



「先回の追跡調査」では圧倒的に「に」と「で」に誤使用が多かった。「に」が49.1%、「で」が32.1%であったのに対して、その他の格助詞については10%以下であった。それゆえ、今回のMIKの誤使用も「に」と「で」に集中しているだろうと予想していたが、それに反して「が」が29.6%と先回の「で」と同じくらい多かった。これは意外な結果であった。もっとも、前回と今回は資料の量も内容も違っているので、安易に比較することは控えないといけないだろう。しかしながら、「前回の追跡調査」では明らかにできなかったが、今回の調査の結果では、MIKの場合「に」・「で」とともに「が」の習得も同じくらい遅れていることが新たにわかった。

ちなみに、「が」の「誤選択AおよびB」の合計29個の内訳は次のようであった。

「は」 → 10	「で」 → 6	「の」 → 5
「も」 → 3	「を」 → 2	「か」 → 2
「から」 → 1		

また、次ページの表2-3は同一格助詞の中での誤用率を計算してみたものだが、

これからも上記の結論は裏付けられるだろう。

表2-3「同一格助詞における誤使用率」

	が	を	に	へ	から	で	まで
正使用数	54	52	194	1	94	185	34
誤使用数	29	6	17	1	2	41	2
計	83	58	211	2	96	226	36
誤使用率	34.9%	10.3%	8.1%	50.0%	2.1%	18.1%	5.6%

5.3 非使用格助詞の誤用について

5.2では、格助詞使用の場合の正用と誤用について述べてきた。次にこの5.3では、もう一方の格助詞を使用していない場合について記述する。

「4. 調査の方法」でも述べたが、このことを調査する方法としてはまず、MIKだけの発話を集めたCHAT FILEを作り直した。そして、それに格関係を格助詞ですべて表示させた。その際、MIKが使っていない格助詞に関しては、「脱落」すなわち誤用とすべきか、あるいは「無助詞」や「省略」すなわち正用とすべきかの判定をし、メインラインにマークをしていった。

「脱落」とは、文法的に必要で、話しことばとしても使用されなければ不自然なのに使用されていないということである。一方、それに対して、「無助詞」は話しことばとしてはむしろないほうが自然だと思われるものであり、「省略」はあってもなくてもよいということである。判定の基準にしたのは文脈・イントネーション・ポーズなどから考えて「自然な日本語」かどうかということである。

非使用格助詞の誤用つまり「脱落」は、MIKの場合はどうなっているのだろうか。次ページの表3-1の左側の数字がその調査の結果である。非使用格助詞の正用、すなわちの「無助詞」や「省略」は表の右側の数字である。

表3-1「非使用格助詞の誤用数と正用数」

	が		を		に		へ	から		で	まで
MIK 0	3	5	2	1							
MIK 1	8	16	3	6	5					1	
MIK 2	26	10	10	3	6	1					
MIK 3	50	32	28	8	13	1	1			2	
MIK 4	25	34	6	11	6	4					
MIK 5	1	1	2	2	1						
MIK 6	21	16	9	23	4	2				2	
MIK 7	35	22	11	14	6	1				3	
MIK 8	31	11	16	9	12	2		1		5	

また、「脱落」の割合は下の表3-2、「無助詞」ないし「省略」（以下「無助詞／省略」）の割合は次ページの表3-3の通りであった。

表3-2「格助詞の脱落数とその割合」

	が	を	に	へ	から	で	まで	計
脱落数	200	87	53	1	1	13	0	355
割合	56.3%	24.5%	14.9%	0.3%	0.3%	3.7%	0%	

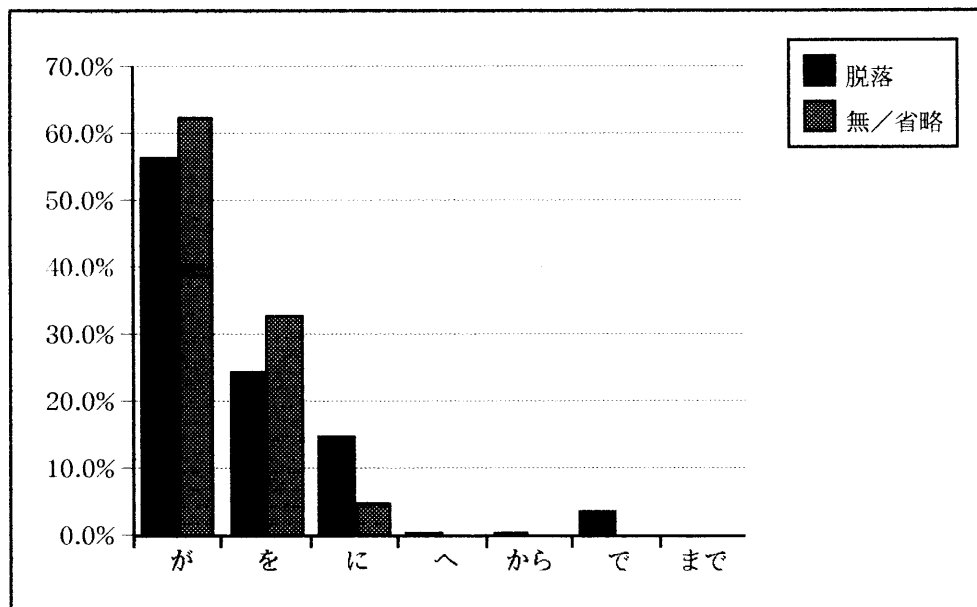
表3-3「格助詞の無助詞／省略数とその割合」

	が	を	に	へ	から	で	まで	計
無／省略数	147	77	11	0	0	0	0	235
割合	62.6%	32.8%	4.9%	0%	0%	3.0%	0%	

表3-2から「脱落」は「が」が最も多く56.3%、次いで「を」が多く24.5%であることがわかる。また、表3-3からは「無助詞／省略」では「が」が飛び抜けて多く62.6%、「を」も多いが32.8%であることがわかった。

さらにわかりやすくするために、表3-2と表3-3をグラフにしてみると以下のようになった。

グラフ3-1「脱落数と無助詞／省略数の割合」



ここで注目されるのは、何と言っても、「が」が「脱落」も「無助詞／省略」も多いということである。確かに「を」も多いが、「が」は「脱落」も「無助詞／省略」も「を」の約2倍になっている。なぜ「が」が多いのか。このことについてここで少し述べておきたい。

「が」に「脱落」も「無助詞／省略」も多いのはなぜか、ということを考えるにあたっては、5.2において結論づけたこと、すなわちMIKは「に」および「で」と並んで「が」の習得が遅れているのではないかとということと併せて考える必要があるのではないだろうか。

Tarone (1980) は、誤答分析にもとづいて学習者の間違いやすい場合を調べあげ、さまざまな学習レベルでの転移 (transfer) と般化 (generalization) によるコミュニケーション・ストラテジーを説明しようとしたという。そしてやがて、コミュニケーションの社会的側面を強調し、第二言語によるコミュニケーションがうまく行われないうとき、学習者はその相互理解の欠如を補うための手段として、「言い換え」・「母語の使用」・「回避」の3つのタイプのストラテジーを用いると主張している (水野光晴、1995)。

また、Schachter (1974) は、スピーキングやライティングの資料データの誤り分析を通して、学習者は難しいと感じる文法を回避し、その文法を使用しない場合があると指摘しているという (木下耕児、1997)。

MIKの「が」が「脱落」も「無助詞／省略」も多いのは、この文法的な「回避」が起こっているからではないだろうか。

MIKにとって格助詞「が」は、無意識のうちにも苦手な格助詞になってしまっているのではないかと思われる。その結果、「誤選択」してしまったり、「回避」してしまうということにつながっているのではないだろうか。そしてそれが「無助詞」や「省略」の多さとも関連していると言える。

5.4 「無助詞」および「省略」と「自然な日本語」について

ここでのテーマである「自然な日本語」と格助詞の「無助詞／省略」との間の関連性ということは、実は、「先回の追跡調査」以来の課題である。前回、MIKを含む三人の修了生の助詞の使い方を調査するにあたって、資料の発話テープを聞いているうちに筆者は、三人とも次第に「自然な日本語」になっていっていることに気がついて興味をもち、その原因は格助詞の省略にありそうだと予測した。そして、MIK 0 (コース中) と MIK 4 (修了後12か月経過) の格助詞の省略を調べて比べてみると、確かに三人とも省略率が10%~20%増加していた。そこで筆者は、「助詞の省略は修了後の時間の経過とともに増え、「自然な日本語」との間に関連性が感じられた」と結論づけたのだった。さらに続けて、「初級会話のクラスに助詞省略の指導を位置づけることも大切だ」と述べた。

これらの結論は今回の調査にも妥当なものと言えるのだろうか。具体的に考えていく手だてとしては、「無助詞／省略」の傾向がMIK 5以降はどうなっているのか、また、MIK 0 と MIK 4 の間の前回対象としなかった MIK 1 ~ MIK 3 はどうなってい

たのか、というようなことについて調べてみることである。

「無助詞／省略」のようすを調査するためには、まず、次のことを知る必要がある。すなわち、発話文において格関係がすべて表出されているとしたときに、その表出されている格助詞の数はどれだけかということである。そして、その中での「無助詞／省略」数の割合を比較してみることである。この表出されている格助詞数を「総表出格助詞数」と呼ぶとすれば、それはこれまで記述を進めてきた5.2および5.3の中で明らかにされた、「正／誤使用数」・「無助詞／省略数」・「脱落数」をもとに、次の方法で求められる。

$$\text{総表出格助詞数} = \text{正／誤使用数} + \text{無助詞／省略数} + \text{脱落数}$$

(ただし、正／誤使用数からは過剰使用数を除く)

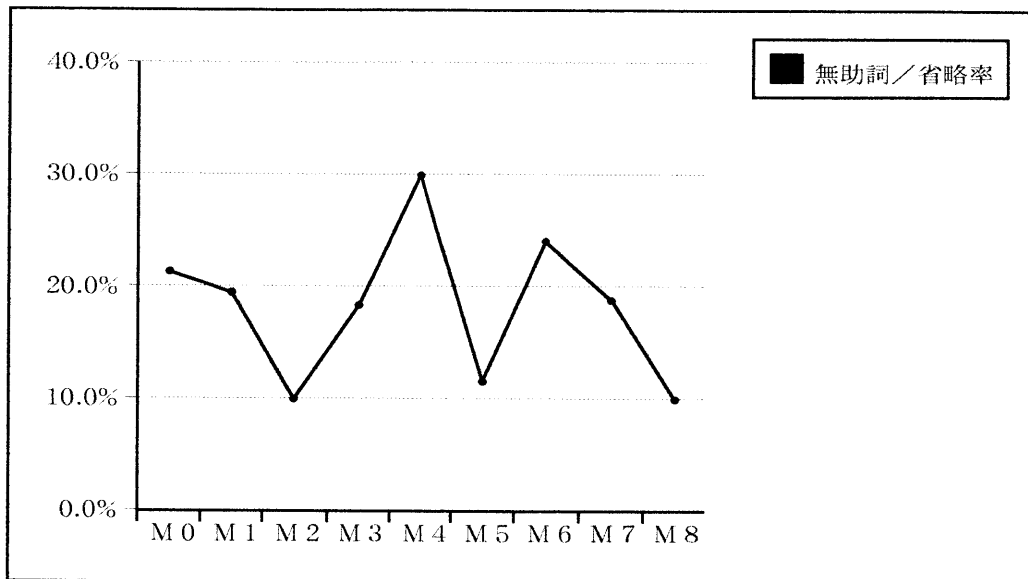
下の表4-1中の「計」は上で述べた総表出格助詞数のことであり、その中における「無助詞／省略」率も算出した。

表4-1「総表出格助詞数における無助詞／省略率」

	正使用	誤使用	脱落	無／省略	計	無／省略率
MIK 0	13	4	5	6	28	21.4%
MIK 1	67	7	17	22	113	19.5%
MIK 2	72	10	42	14	138	10.1%
MIK 3	72	15	94	41	222	18.5%
MIK 4	76	1	37	49	163	30.1%
MIK 5	17	2	4	3	26	11.5%
MIK 6	77	16	36	41	170	24.1%
MIK 7	94	10	55	37	196	18.9%
MIK 8	126	10	65	22	223	9.9%
計	614	75	355	235		

次ページのグラフ4-1は表4-1の「無助詞／省略率」の変化を見やすくしたものである。

グラフ4-1「無助詞／省略率の変化」



上のグラフで、「先回の追跡調査」でも調査対象としたMIK 0（グラフ中では都合により「M0」と表記、以下同様）とMIK 4を比較すると、確かにMIK 0よりMIK 4の方が「無助詞／省略率」は増加している。しかし、今回新しく対象としたMIK 5以降は増加するどころか、減少する傾向にある。しかるに、発話テープを聞く限りでは、MIKの日本語はMIK 5以降も一層「自然な日本語」になっているように筆者には感じられる。また実際、MIK 6では、インタビュアーの日本語教官もMIKの日本語を褒めている。

一方、「先回の追跡調査」では調査の対象としなかったMIK 1～MIK 3についても、今回の調査では新たなことがわかった。それはMIK 2では著しく「無助詞／省略率」が減少していることと、MIK 1とMIK 3でもMIK 0より少なくなっているということである。

以上のことをまとめると、要するに、「先回の追跡調査」で筆者が「助詞の省略は修了後の時間の経過とともに増え、「自然な日本語」との間に関連性が感じられた」とした結論のうち、前半の「助詞の省略は修了後の時間の経過とともに増え」という仮説は修正をせまられることになる。しかし、結論の後半部分であるMIKの日本語がより「自然な日本語」になっているということは否定できないばかりか、現に一層強く感じられるのである。つまり、MIKは時間の経過とともにより「自然な日本語」を話すようになってはいるが、今回の調査からは「無助詞／省略」との関連は認められなかったということである。このような、先回と今回の結論の違いをどう考えたいのだろうか。もっと詳しく調査しなければならないが、今の時点では以下のことだけは述べておきたい。

MIK の発話を観察していて MIK 5 以降のものに感じられるのは、「も」の使用に関してである。今の時点では、単なる印象であって数量的に確認する時間的余裕のないのが残念であるが、MIK 0 ～ MIK 4 とは異なって、「も」の適切な多用が起こっているように思われる。

要するに学習者 MIK は、まわりの母語話者の日本語を聞きながら格助詞を使いこなしていく中で、ある時期にある程度までは「無助詞／省略」化を進めていたのだろう。と同時に、CMJ においては G2 として分類されている助詞である提題助詞・取り立て助詞の「は」や「も」の習得も進んできた。その過程で、格関係としての機能を併せもつ G2 の助詞に、「が」や「を」などが吸収されていったために格助詞はそれ以上減少しなくなったのではないだろうか。そして、それとともに「自然な日本語」にもなっていったのではないだろうか。

5.5 誤用率の変化について

はたして MIK の誤用は研修後の時間の経過とともに減っているのだろうか、増えているのだろうか。「先回の追跡調査」では、三人の「格助詞の誤用は確実に減っていた」との結論に達していた。

今回は誤用の様子を①実際に使用した格助詞における誤用率（以下「誤用率 1」）と、②非使用をも含めた範囲における誤用率（以下「誤用率 2」）に分けて調査結果を整理した。それが次ページの表 5-1 であり、さらにその変化に注目して表を作り直した結果がグラフ 5-1 である。

なお、誤用率の計算式は以下の通りである。

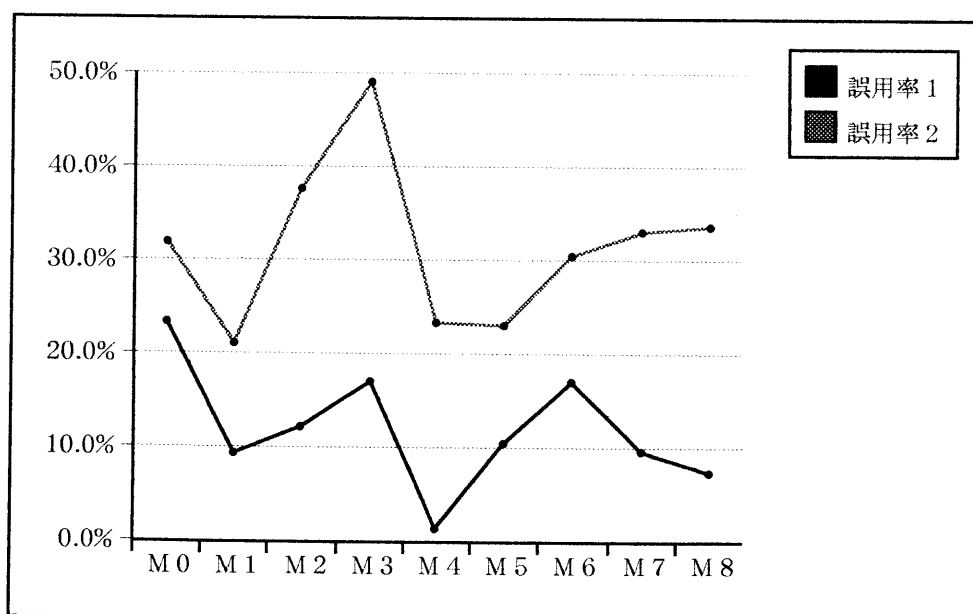
$$\text{誤用率 1 (\%)} = \frac{\text{誤使用数}}{\text{正使用数} + \text{誤使用数}} \times 100$$

$$\text{誤用率 2 (\%)} = \frac{\text{誤使用数} + \text{脱落数}}{\text{正使用数} + \text{誤使用数} + \text{無／省略数} + \text{脱落数}} \times 100$$

表5-1「各回ごとの誤用率1および2」

	正 用		誤 用		誤用率	
	正使用	無／省略	誤使用	脱落	誤用率1	誤用率2
MIK 0	13	6	4	5	23.5%	32.1%
MIK 1	67	22	7	17	9.5%	21.2%
MIK 2	72	14	10	42	12.2%	37.7%
MIK 3	72	41	15	94	17.2%	49.1%
MIK 4	76	49	1	37	1.3%	23.3%
MIK 5	17	3	2	4	10.5%	23.1%
MIK 6	77	41	16	36	17.2%	30.6%
MIK 7	94	37	10	55	9.6%	33.2%
MIK 8	126	22	10	65	7.4%	33.6%
計	614	235	75	355		

グラフ5-1「誤用率1と2の変化」



グラフ5-1を見てまず第一に、「先回の追跡調査」の結論がここでもほぼ確認される。先回の結論とは「格助詞の誤用は確実に減っていた」というものである。前回

調査の対象とした資料は、このグラフではMIK 0とMIK 1 およびMIK 4 に該当する。MIK 0、MIK 1、MIK 4の誤用率の変化を見てみると、全体として誤用は確かに減っている。

ところが、今回の新しく調査対象に加えた資料（それはMIK 2・3とMIK 5以降であるが）で見ると、グラフ5-1に見られるように誤用は必ずしも減っていない。第一に、MIK 0とMIK 1に続くMIK 2とMIK 3は急激に増えているし、第二に、MIK 5以降についても、誤用率1においていくらかの減少はあるが、総合的に言って「格助詞の誤用は確実に減っていた」とまでは言えないだろう。

これらの点をどう考えたらよいだろう。さしあたり次の2点を指摘しておきたい。

第一はMIK 0～8の発話量と格助詞の誤用との関係である。筆者は、前述のように、今回の分析でもCHILDESを利用してデータを処理した。実は、CHILDESが持っているいくつかの問題のひとつに、発話単位の認定について十分に確立されていないということがある。したがって、発話量を比較して述べることは残念ながらできない。しかし、もし大ざっぱな比較が許されるなら、次のことが言える。すなわち、発話を文字化した紙数では、MIK 3・8は17枚、MIK 2・6・7は11～12枚、MIK 1・4は9枚であった。なお、MIK 0・5については「2. 調査資料」で述べた理由から比較の対象とはしない。要するに、誤用が少なかったMIK 1・4は発話の量も少なく、逆に、誤用が多かったそれ以外の資料は発話量が多かったのである。

第二は発話の内容と誤用との関係である。例えば、MIK 3でMIKは自分の研究の状況の説明に始まって、ハンガリーの歴史・政治・宗教などについて幅広く話している。また、MIK 8では、夏休みを利用して久しぶりに帰国した際の報告をしている。その中では、とりわけEU加盟などの経済問題を中心に、自国の行く末と自分の将来とをからめて、積極的に語っている。そこでは、まだあまり使い慣れていないような語彙も駆使されていて、聞き手に何とかかわかってもらいたいという強い心理が読み取れる。そのために、誤用も多くなったということである。

ところで、この第二の論点については、Rod Ellis (1994) が紹介しているRichards (1971) の考えが参考になる。彼によれば、第二言語習得の過程で起こる誤用について述べた中で、なぜ誤用が発生するかということについて、「干渉による誤り」・

「言語内の誤り」・「発展的な誤り」の3つの場合がある。このうちの「発展的な誤り」とは、「学習者が限りある経験をもとに目標言語についてある仮説の検証を試みるときに起こるもの」だが、MIKの場合もこれに該当するものと思われる。つまり誤りの多かったMIK 3・8 およびMIK 2・6・7ではMIKは目標言語に積極的に挑戦しているのである。したがって、この場合のMIKの誤りは彼の日本語の発話能力が高まっていく過程において生じているのであって、そのようなものとして大いに評価されるべきものとする。

6. おわりに

ここではまず、これまでの資料分析とそれについての考察からわかったことを短くまとめておきたい。

すなわちMIKの日本語は、

- (1) 「先回の追跡調査」同様、「に」・「で」の習得が遅れていたのが確認されたが、新たに「が」の習得が遅れており、これを「回避」する傾向があることがわかった。
- (2) 時間の経過とともに一層「自然な日本語」になっているが、先回のような「無助詞／省略」との関連は認められなかった。しかしそれにかわって、「も」の適切な使用が見られた。
- (3) 先回 確認された誤用の減少は見られず、逆に増加していたが、そこには「発展的な誤り」があった。

以上のように今回の調査結果は先回のそれとは異なっている。ただし、先回と今回では調査資料の量も質も違っており、それゆえ、異なる結果が出ることはある程度予想できていた。しかし、この違いをどう考えたらよいだろうか。そしてそれを今後の研究にどのように生かさなければならぬだろう。

この点で、Rod Ellis の言が筆者にとっては示唆的である。Ellis (1996) は「学習者の誤りは内的プロセスのメカニズムの働きを反映し、多分、学習が起こる社会的な環境によって、また、学習者が好む学習スタイルによっても影響を受けているであろう」と述べている。

つまり、今回の筆者の研究は「学習者の誤り」について分析した。しかしこれは、第二言語習得研究の第一段階にすぎない。第二言語習得研究はこれ以外に、Ellis の言う「内的要因」、「外的要因」そして「個人差の研究」が必要である。今回はこの点の研究までは視野が及ばなかった。今後はこの論点について考えることが必要だろう。ただ、個人差の問題については、MIK に関する日本語習得研究をいろいろな角度からさらに進めていくと同時に、他の学習者の日本語習得研究も進めてMIKと比較してみることを課題としたい。

参考文献

- 遠藤織枝 (1993) 「話しことばの中の格助詞 ーその使用と不使用をめぐるー」
『ことば』14号 現代日本語研究会
- 藤原雅憲 (1991) 「話しことばにおける助詞省略の効果」『平成3年度日本語教育学
会秋季大会予稿集』 日本語教育学会
- 長谷川ユリ (1993) 「話しことばにおける「無助詞」の機能」『日本語教育』80号
日本語教育学会
- 木下耕児 (1997) 「第二言語習得における誤りの分析」『第二言語習得研究に基づく
最新の英語教育』 大修館書店
- Larsen-Freeman・Long (1995) 『第二言語習得への招待』 鷹書房弓プレス
- 丸山直子 (1996) 「話しことばにおける無助詞格成分」 認知科学学会ワークショップ
報告
- 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法 ー改訂版ー』 くろしお出版
- 水野光晴 (1995) 『外国語習得 その学び方100の質問』 研究社出版
- 長友和彦 (1993) 「日本語の中間言語研究 ー概観ー」 『日本語教育』81号 日本
語教育学会
- 大嶋百合子・MacWhinney,B. (1995) 『日本語のためのCHILDESマニュアル』
McGill Univ.
- Rod Ellis (1996) 『第二言語習得序説 ー学習者言語の研究ー』 研究社出版
- 佐々木八寿子 (1996) 「格助詞の使用に関する追跡調査」『日本語研修コース修了生
追跡調査報告書2 1996』 名古屋大学留学生センター
- 追跡調査プロジェクトチーム (1994) 『日本語研修コース修了生 追跡調査報告書
1994』 名古屋大学留学生センター
- 追跡調査プロジェクトチーム (1996) 『日本語研修コース修了生 追跡調査報告書2
1996』 名古屋大学留学生センター
- 八木公子 (1996) 「初級学習者の作文にみられる日本語の助詞の正用順序：助詞別、
助詞の機能別、機能グループ別に」『世界の日本語教育』第6号 国際交流基金日
本語国際センター

(ささき やすこ 名古屋大学留学生センター)

要求・依頼の談話における「のだ」の使用状況と変化

神田紀子

1. はじめに

本追跡調査の対象となっている学習者が日本語研修コースで使用した初級教科書『A Course in Modern Japanese Vols. 1&2』（以下、CMJと略す）は基本的には一文単位の文法のシラバスで構成されている。会話に関しては「Conversational Grammar」という項を設けて、「あのう」、「ね」、「よ」、「んです」の使い方など意欲的に解説しているが、十分ではない。会話は話題シラバスになっており、初級教科書としては自然な表現が見られるが、談話の構成とその言語形式、文末表現について明示的には説明していない。『現代日本語コース中級』（以下『中級』と略す）で扱っている、「たのむ」「さそう」「ことづける」というような機能を持った談話は、文単位の文法を学習していれば、自然に習得していくものであろうか。それともやはり意識的な学習が必要か。本稿ではこのような談話の中の「のだ」に焦点をあてて、ロールプレイ発話資料（要求・依頼の談話）を対象に習得状況を見た。

2. 研究の目的

『中級』では依頼・勧誘などの談話が、学習する会話として提示されている。このような談話では主たる機能表現を含む文（二重下線）の前後に「のだ」が現われている。

例1 第1課「たのむ」の会話

リード：先生、来週の火曜日のことなんですが。（1-1）

先生：はい、何か・・・。

リード：あのう、水曜日の午後にかえていただけませんかでしょうか。（1-2）

（3発話略）

リード：すみません。じつは、国へ帰るともだちがいまして、空港まで送っていくことになったんです。（1-3）

例2 第2課「さそう」の会話

リード：来週の土曜日、「留学生」の夕べっていうのがあるんですけど、

木下：うん。（2-1）

リード：よかったらいっしょに行きませんか。（2-2）

木下：ふうん。「留学生の夕べ」・・・。

リード：あのう、留学生が集まって歌ったりおどったりして、けっこうおもしろいんです。（2-3）（以下略）

田野村（1993）は「のだ」の基本的な機能は「背後の事情」、さらにより一般的には「実情」を表わすものと述べている。野田（1995）では「ノダ」「ノダガ」に関して「発話の中心が後件であるとき、後件の内容を無理なく効果的に聞き手に伝えるための準備として前件が提示されている場合、その前件を前置きと呼ぶ。

「ガ」「ノダガ」が代表的な表現であるが、「ノダガ」は話し手が、前件の事態を「相手が知らない事柄」として提出するとき使われる」という説明がされている。

野田は1文について述べているので、前件、後件という表現をとっているが、上に例1、2としてあげたような談話単位でみると、談話の中心の発話（1-2、2-2）があり、それを無理なく伝えるため、なぜこんなこと（1-2、2-2）を言うかという、聞

き手の知らない「背後の事情」を、前置きとして(2-1)、また後から補足するかたちで(1-3, 2-3)で述べるとき、「のだが」「のだ」を使っているのだと言えよう。

本調査のロールプレイの課題の、発話の中心である「申し入れる」「依頼する」「問い合わせる」ことを無理なく伝えるために、前置きとしてあるいは補足として「のだが」「のだ」を使って、「背後の事情」を述べる談話であると予想される。

学習者の「のだ」に関しては小金丸(1990)が学習者の「のだ」の誤用例分析で、前置きの「のですが」の非用を指摘している。峯(1995)は文末表現の習得過程の分析の中で「の」について1ヵ月目4ヵ月目では「そうなの」といった定式表現のみで出現しているが、8ヵ月目には情報提供文にも用いられるようになり、表現形式の拡大が見られると報告している。

本稿では、本追跡調査のロールプレイ場面の「のだ」の使用状況について、次のような予測で発話資料を分析する。

予測1 時間の経過とともに「のだ」の使用頻度は高くなる。

予測2 時間の経過とともに特に例1, 2に示した機能の「のだ」「のだが」が適切に使えるようになる。

予測3 時間の経過とともに定型表現的なものから、動詞、形容詞、名詞等さまざまな語に接続が拡大する。

3. 分析対象と方法

3. 1 対象者

この報告では、本追跡調査の対象である日本語学習者のうち、以下の6名の発話を分析した。

ABI, YUR, MIK : 1993年3月修了

KUR, ALI, ANA : 1994年9月修了

3. 2 資料と方法

資料1 上記学習者6名の第1回から第8回までのロールプレイ発話資料。

(ただしYURは第6回まで。ANAは第7回まで。)

この発話資料中の学習者の発話部分のみを対象に、「のだ」の使われ方、頻度などを分析し、変化を観察した。ABI, YUR, MIKの第1回は研修修了後3ヵ月の時点で行われ、KUR, ALI, ANAの第1回は修了時に行われ、いずれも以後およそ3ヵ月ごとに調査した。2つのグループの同じ回には3ヵ月の時期のずれがあるが、ロールプレイの課題は回によって決められているので、同一の課題であることを優先させ、時期については大まかに扱うことにした。

1)

資料2 本調査のロールプレイと同様の課題を日本語母語話者が行った発話資料。

日本語母語話者の実際の使用状況を見るために、学習者と同じ役割の話者の発話に現われた「のだ」の使われ方、頻度を分析し、学習者と比較した。日本語母語話者は次の6名である。

JA1, JA2, JA3, JA4, JA5, JA6 : いずれも大学院生(年齢20代後半以上の女性)

本調査で設定したロールプレイの4場面は以下の通りである。いずれも電話での会話で、()内は電話の相手である。以下、場面はH, Yなどと略す。(詳しくは資料参照)

H : (友だち) 貸してあった本を返すよう申し入れる。

Z : (友だち) ゼミの発表で使うレジュメの翻訳を依頼する。

Y : (郵便局員) 届いていない小包について問い合わせる。

C：（生協の人）本を注文したが連絡がないので問い合わせる。おそくなるならキャンセルを申し入れる。

各調査回に、普通体での会話が期待されるものと、です・ます体での会話が期待されるものの2場面のロールプレイが課題として設定されている。

第1回	H	Y	第5回	H	Y
第2回	H	C	第6回	H	C
第3回	Z	C	第7回	Z	C
第4回	Z	Y	第8回	Z	Y

4. 結果と考察

4. 1 「のだ」の使用頻度

4. 1. 1 調査回別使用頻度

滞在期間が長くなるにしたがって「のだ」の使用は増えるか（予測1）をみるために調査回別に集計した。2. で例としてあげた「のだ」だけではなく、「そうなんですか」などすべての「のだ」をひろい、この談話を開始し、終わるまでにどのくらい「のだ」が使われているかを見た。調査回ごとに2場面を合計した使用頻度を示す。

表1 「のだ」の調査回別使用頻度

調査回	1	2	3	4	5	6	7	8
ABI	1	4	1	4	6	8	13	10
YUR	3	7	5	4	5	9	-	-
MIK	4	0	3	0	0	0	2	0
KUR	1	0	0	3	-	2	6	2
ALI	0	0	1	3	1	1	2	0
ANA	0	1	0	0	1	0	2	-

この結果をみると、学習者によって非常に差があることがわかる。ABI, YURは使用頻度が高い。同一課題の回（たとえば1と5）を、前半1回から4回と、後半5回から8回で比較すると、ABI, KUR（特にABI）は使用頻度が増えているのに対して、ALI, ANAは増えていない。YURは前半から多い。MIKも増えていないと言える。したがって「のだ」の使用が期待される談話において、予測1「時間の経過とともに「のだ」の使用頻度は増える」とは必ずしも言えない。学習者によっては調査回が進んでも全然使わないこともあるということがわかった。この違いはなぜなのだろうか。

4. 1. 2 場面別調査回別頻度：日本語話者との比較

次に、これもまた大まかな傾向を見るためであるが、表2に学習者の「のだ」の場面別・調査回別の使用頻度を示す。

表3は日本語母語話者の「のだ」の場面別使用頻度である。日本語母語話者間の違いは、学習者間の違いに比べると、小さいと言えよう。場面Z, Y, Cは5～9, Hは1～5の範囲にあり、どの話者もHは少ないという、興味深い傾向を示している。これについては今回の分析ではふれない。

日本語母語話者の頻度を規範としてみると、ABIは第6回あるいは第7回（修了後1年9ヵ月）で同様の頻度使えるようになってきていると言える。YURもよく使って

はいるが，母語話者に比べれば少ない。

表2 「のだ」の場面別・調査回別使用頻度

調査回 場面	1 H Y	2 H C	3 Z C	4 Z Y	5 H Y	6 H C	7 Z C	8 Z Y
ABI	1 0	2 2	1 0	2 2	3 3	3 5	7 6	6 4
YUR	1 2	3 4	1 4	1 3	2 3	3 6	- -	- -
MIK	1 3	0 0	3 0	0 0	0 0	0 0	1 1	0 0
KUR	1 0	0 0	0 0	1 2	- -	1 1	2 4	1 1
ALI	0 0	0 0	1 0	2 1	1 0	0 1	2 0	0 0
ANA	0 0	1 0	0 0	0 0	1 0	0 0	0 1	- -

表3 日本語母語話者の「のだ」の場面別使用頻度

場面	H	Z	Y	C
JA1	3	6	7	7
JA2	4	7	7	5
JA3	4	6	7	8
JA4	1	6	8	5
JA5	5	6	9	9
JA6	4	9	7	6

4. 1. 3 談話の機能にかかわる「のだ」の場面別・調査回別使用頻度

表1, 2, 3では使用されているすべての「のだ」を集計したが，ここでは予測2について見るために4場面とも中心になっている談話部分に範囲を限って，2.で示した談話の機能にかかわる「のだ」（以下仮に「談話の「のだ」」と呼ぶ）のみを集計した。表4で学習者の使用頻度，表5で日本語母語話者の使用頻度を示す。あいずち「そうなんですか」，「のだ」の誤用になっているものは除いた。また次の範囲の「のだ」は除いた。Y：連絡先を教える部分。H，Z：本題に入る前の今の健康状態や忙しさなどを話題にしている部分。後半のの会う場所と時間を決める部分。

表4 談話の「のだ」の場面別・調査回別使用頻度

調査回 場面	1 H Y	2 H C	3 Z C	4 Z Y	5 H Y	6 H C	7 Z C	8 Z Y
ABI	0 0	1 2	1 0	1 2	2 3	2 2	5 6	3 4
YUR	1 2	3 4	1 4	1 3	1 3	3 5	- -	- -
MIK	1 1	0 0	2 0	0 0	0 0	0 0	1 1	0 0
KUR	1 0	0 0	0 0	1 2	- -	0 1	2 4	1 1
ALI	0 0	0 0	1 0	2 1	0 0	0 1	2 0	0 0
ANA	0 0	1 0	0 0	0 0	1 0	0 0	0 1	- -

表5 日本語母語話者の談話の「のだ」の場面別使用頻度
(Cの()内はキャンセルの交渉の部分を除いたもの)

場面	H	Z	Y	C
JA1	1	4	7	7 (3)
JA2	3	6	7	5 (3)
JA3	4	6	7	8 (3)
JA4	1	5	8	5 (3)
JA5	5	6	7	9 (3)
JA6	4	5	7	6 (2)

表5で日本語母語話者の頻度を見ると、Hで話者間でバラつきがあり、談話に異なる運び方があることが伺えるが、ほかは表3で示した全「のだ」よりバラつきが少なく、Z, Y, C (キャンセルの交渉場面 (交渉が簡単にできたかどうかで異なる) 以外) では、かなり決まった「のだ」の使われ方がされていると推測される。

学習者については誤用、あいずちが省かれた分、表2に比べてABI, MIKの頻度が幾分減ったが、全体の傾向は変わらない。

4. 2 発話資料に現われた「のだ」

4. 2. 1 日本語母語話者による発話と学習者の発話

「のだ」の使われ方を知るために、まず日本語母語話者の発話ではどのように「のだ」が出現しているのか、見てみる。次の例は、場面YとCの談話の学生側の発話の部分のみ、談話の開始から途中まで示す。後半は略した。

JA1

あの、ちょっとおうかがいしたいんですけども、
えーわたしの友人がですね、アメリカからたぶん三週間ぐらいまえなんですけれど、
小包を送ってくれたっていうことなんです、
まだ届いていないんですよ。

ええ。あ、ええ、で、あの、それがどうなっているか、ちょっとおうかがいしたいんですが。

いや、航空便だって言ってたんですが。

や中身はええとたぶん本だと思うんですが。
本とかあのすこしあのほかにもえーなんかこまごましたもの入ってるようなんですけれども。

JA1

あのうちちょっとおうかがいしたいんですが、
えー三週間ぐらいまえにえー本を注文したんですけれども、
ちょっとまだあのう連絡が来ないんですが。
えーそれでですね、えーこの本を来週火曜日までにいただきたいんですけども、
もしあのむりなようでしたら、あのーじつはキャンセルしたいんですが。

え一本はあのう『日本人と日本語』という本です。

出版社はあの、岩波書店です。

「のだが」が非常に多用されていることが観察される。前置き、補足表現として背後の事情の情報提供に「のだ」が多い。また、二重下線で示した談話機能の直接的な表現部分にも「のだが」が見られるが、「調べていただけませんか」など、この部分には「のだ」は必ずしも現われない例もある。航空便かどうか、本の名前は何かなどの質問に対する直接的な答えは「のだ」が使われていない例も多く見られる。

学習者はどのように発話して談話を進めているか例を示す。Y、Cの場面での学習者の発話のみ。開始から途中まで。「のだ」が使えていない例と比較的使えている例である。（数字は調査回）

ALI 5-Y

はい、すいません。こんにちは。あ、すいません。
えー、私に、えー、国から、えー、小包を送って、
あー、でも、えー、今3週間ぐらいです。
でもまだ、あ、着きません。で、まだまだです。
えー、どうしてですか。そういうことを聞きたいです。

YUR 2-C

はい、私はYと申します。
あ、ちょっとうかがいたいんですが、
えっと日本人と日本語という本注文したんですが、
でもまだ、来ませんでした。
ちょっと調べてもらえませんか。

4. 2. 2 CMJでの「のだ」の扱い

学習者別の「のだ」の使われ方を見る前に、研修コースで学習者が「のだ」をどのように学習したか知っておくために、CMJの「のだ」について整理する。

CMJ Vol.1（第1～12課）Vol.2（第13～24課）で「のだ」が最初に出るのは第3課である。そのあと第7課、第10課、第12課で練習項目になっている。

>第3課 会話 ナロン：かおいろがわるいですね。

ルイン：ええ、あたまがいたいんです。（以下略）

この課のCoonversational Grammarで「N desu」について「どうして現在の状況なのか説明する文に使うもの」として解説されている。ただしこの課では形容詞に接続する形のみ扱っている。

>第7課 練習2, 3, 4「ほしい -たい」のStructure Drillは次の文型が示されている。

キャッシュカードがほしいんですが。

この機械が使いたいんですが。

Structure Drillの段階から、聞き手に働きかける談話の切りだしの文が提示されている。またこの課ではつぎのような会話が提示されており、口頭練習する。

7-1 ルイン：すみません。

銀行員：はい。

ルイン：通帳が作りたいたんですが。

銀行員：これにおところとお名前を書いてください。（以下略）

7-3 ルイン：この機械が使いたいんですが、教えてくださいませんか。

銀行の客：はい。まずそこにキャッシュカードをいれてください。

（以下略）

このような機能を持った、「たい」「ほしい」に接続する「のだ」が、第7課以降

の会話にも多く見られる。

>第10課 会話 会話の中に表現として「～のことなのですが」が導入され、話題提示表現として練習する。

>第12課練習3 第9課で普通体が導入されるので、「んです」の動詞 名詞 形容動詞からの接続の形がStructure Drillとして提示されている。

12課以降は会話文の中で自然に「のだ」文が使われているが、使い方、意味などについて、第3課のほかには解説はない。

4. 2. 3 学習者別の使用状況

時間の経過とともに、どのような「のだ」が現われているか、学習者によってどのようにちがうか、調査回別場面別に現われた「のだ」を取り出し列記した。

(*は「のだ」の誤用)

1) MIK (全部)

1-H これからあなたに聞きたかったんです。

1-Y 手紙に飛行機でおくりたと書いたんです。*でもたぶんあの時ゆびんきよくも閉じました。
*そしてあのみなさんのためにいろいろおことずけを電話といろいろと手紙をえー集めたんです。

3-Z 英語でも書いたんですけれども。 Iさん英語も少しわかるんですね。
日本語の単語2つ3つも書いたんです。

7-Z このためにだれかにたのみたかったんです。

7-C これから今聞きたかったんです。

接続がほとんど「-たんです。」に限られ、直接的要求表現部分で「これから（「それで」の誤用）～たんです」の形が固定化しており、時間の経過で改善がない。「お聞きしたいと思って（それで）お電話したんですが。」と言えればいいところであるから「のだ」を置くことは間違いではない。前置きでの使用が少ない。CMJでの使い方が見られない。接続が固定化しており、広がっていない。予測1～3はMIKについては否定された。

2) ANA (全部)

2-H その本は、えー私はほしいんですが。

3-Z わたしは今ほしいんですけど。

7-C その本はレポートで使いたいんですが。

接続が「-たい／ほしいんですが」に限られている。頻度が低い。前置きで「のだ」が使われていない。時間の経過で変化がない。ANAはCMJくりかえし学習した形を定型表現のように使っているだけで、広がっていない。予測1～3は否定された。

3) ALI (全部)

3-Z あまり時間ないんです。

4-Z 日本語で翻訳したいんですが、でもできない。でもこれはそんなに長くないんです。

4-Y 昼間わたしはあそこあーいなんです。

5-H *今あー私のほかの友達はこの本ほしい。だからちょっとかして、返してくれないんですか。

6-Y でもこの注文する時は、こんなに時間がかかるということは知らなかったんです。

7-Z 日本語で発表しなければならいんですけど、
英語でちょっと書いて翻訳したいんですけど、ちょっと困っています。

接続は調査回前半では「-たいんです」「-ないんです」のみの形で現われている。

後半もこの形がほとんどである。CMJで学習した「のだ」は-い形容詞から始まり、「-い」に接続しているものが多いためだろうか。また前置きには使用せず、中心の発話提出後の補足の中でのみ使っている。第5回の使い方は中心の発話の部分だがこれは誤用である。第7回になって、前置きとしての使用が見られるようになった。それでもまだ「-い」に接続する形のみである。「注文したんですが」などが出ない。第8回ではまた出現していない。

4) YUR (一部)

- 1-Y じつは、あ、11月15日にロシアから小包を送ったんです。
ちよっとわからないんですけども。
- 2-H お願いがあって、電話したんですが。
えっと、「日本人と日本語」という本、ん、を、あなたにかして（かえして）ほしいんですが、いいですか。
私もよみたいんですが、どうしましょうか。
- 2-C あ、ちよっとうかがいたいんですが。
えっと「日本人と日本語」という本注文したんですが、まだ来ませんでした。
じゃ残念ですけどそういうときはキャンセルしたいんですが、無理ですから。
ちよっとキャンセルしたいんですが、お願いします。
- 3-C 「日本人と日本語」という本を注文したんですが、
あの、まだ生協から連絡がありませんので、電話したんですが。
じゃそれからお願いしたいんですが。
キャンセルしたいんですが。

YURは調査回前半からすでに、接続も豊富に使われており、前置き、補足表現としても使っている。時間の経過でも安定しているので以下略した。YURだけなぜ第1回から使っているのだろうか。『中級』を熱心に勉強していたという情報もあるが、断定はできない。

5) ABI (一部)

- | | | |
|-----|--|---|
| 1-H | あ、そうなんですか。 | |
| 2-H | もしできれば早くほしいんです。 | *あしたいいんですか。 |
| 2-C | あのうちょうとうかがいたいんですけど、 | その本は来週の火曜日たいへんなほしいんです。 |
| 3-Z | 困るんですけど、 | |
| 5-Y | あのうちょうとうかがいたいんですが、
えーと書いてないんですけど。 | あのうちょうと聞きたいんですが、 |
| 6-C | 今でももう3週間なつたんですが、
あそうなんですか。
あそうなんですか。 | あそうなんですか。
ちょっと前は使いたいんですよ。 |
| 7-Z | あのちよっとお願いいただきたいんですけど、
ちよっと書きましたんですけど、
日本語で書きなくてはいけないと言われたんですよ。
ちよっと申し訳ないんですけど、
でもやってるんですか。 | あのう来週の火曜日なんですけど。

図書館やってないんですね。 |
| 8-Z | *あの、ちよっとお願いしてもいいいんですか。
ちよっと申し訳ないんですけど
翻訳もらえるんですか。 | 何か、ぼくの発表なんですけど、
*もういいいんですか。
*いいいんですか。 |

1-Y, 3-C以外毎場面で使用されており、多いのでいくつかの場面分は省いた。調査回前半では接続は「-たい／ほしい」だが、CMJでは練習していない「そうなんですか」や「困るんですよ」など定型表現として周囲から獲得したと思われる。表

1の第6回の頻度が高いのは「そうなんですか」の使用が多かったためである。第7回以降、「のだ」を含む文を非常に慣れた形で使っているが「いいんですか」などの誤用も目立つ。ABIは時間の経過とともに「のだ」の頻度も高くなり、峯（1995）で述べられているのと同様に、定型表現から始まって接続の広がりを見せている。また、前置き、補足表現としても出現している。予測1～3が成り立つ。しかし誤用も多く、まだまだ安定した使い方ではない。第6回で多用していた「そうなんですか」はそれ以降をひそめ、出現していない。この学習者は、ここでとりあげた他の学習者と異なり、周囲から自然に取り入れ習得していくタイプのようである。

6) KUR (全)

- 1-H 日本語の本を返してほしいんですが。
4-Z あもう、ええと、来週のゼミのことなんです。
4-Y どうしたんですか。でも、あ、はやくにお願いしたいんですけど。
6-H ああ、そうなんだ。
6-C あもう、注文した本に聞きたいんですけど、
7-Z 来週発表あるんだけど、Yさんは英語よくわかるんだけど
7-C ちょっと聞きたいんですけど、
どうしたんですか、そういうことがわかりたいんですけど
ちょっとおそいんですよ
8-Z ああ、ちょっと聞きたいんだけど
8-Y ああ、ちょっとききたいんですけど

調査回前半ではみごとにCMJで学習した使い方に限って「のだ」が現われている。（ほしい、たい、ことなんですか、どうしたんですか）。第6回に「そうなんだ」がはじめて使われ、またこの回以降、前置きとして「背後の事情」を述べる使い方も見られるようになった。しかし第8回では別の適当でない表現形式を使ってしまっている。ゆっくりだが確実に「のだ」を習得してきてはいる。

5. おわりに

今回、対象とした資料の「のだ」は助詞などと違って出現数がそれほど多くないので、使用頻度が増えたとか減ったとかいうことには問題があろう。しかし今回の分析で学習者それぞれのおおまかな傾向はわかった。予測1～3は一般的には成り立たず、すべて「学習者によって違う」という結論である。しかし学習者間の傾向の違いは予想以上で驚かされたというのが実感である。

まとめると、第8回（コース修了後1年9ヵ月～2年）まででは、本調査談話中で「のだ」は、日本語母語話者と同程度の頻度で、かつ適切に使えるようになったという学習者はいない。しかしかなりのレベルまで習得が進んでいる学習者がいること、一方で習得が進む傾向がほとんど見られない学習者もいることがわかった。習得が進んでいない段階では、「のだ」の先行する語形は学習者によっては非常にかたよりがあり、定型的に使われている様子が見られた。

以上の分析結果は「のだ」の指導という点で、考えさせられる。CMJでは、このような談話での文末表現は学習項目として強調されてはいない。学習活動の中ではこのような談話で背後の事情を述べさせる練習もあるが、命題部分の文法的正確さのほうに目が向き、「んですが、」は「ました。」でもいいことにするといったことがないとは言えない。コース時、確実に学習項目をこなしていたALI, KUR, ANAのようなタイプの学習者の今回の使用状況をみると、このような談話の構造と「のだ」の機能を意識化させ学習させる必要があると思われる。

今後の課題として（１）分析対象者を増やす。（２）今回は、出現した「のだ」を列記するにとどまったが、分類し、広がり傾向をみる。（３）インタビュー発話資料での「のだ」の使用状況との関連をみる。（４）発話を分析し、他の文末表現の使用状況との関連をみる。

注

１）村上京子氏の「外国人日本語学習者における要求場面の談話進行に関する規範構造」研究の発話資料から引用させていただいた。

引用文献

小金丸春美（1990）「作文における「のだ」の誤用例分析」『日本語教育』7 1号 pp. 182-196

野田春美（1995）「ガとノダガ」『日本語類義表現の文法（下）』くろしお出版 pp. 565-572

田野村忠温（1993）「「のだ」の機能」『日本語学』第12巻11号 明治書院 pp. 34-42

峯布由紀（1995）「日本語学習者の会話における文末表現の習得過程に関する研究」『日本語教育』86号 pp. 65-80

（かんだ としこ 名古屋大学留学生センター）

第二言語学習者の日本語の動詞習得についての一考察

寺田裕子

目的：第二言語習得における中間言語の特質を明らかにし、中間言語仮説の構築を目指す。中間言語は、どの点で、言語に普遍的な性質を持っているのか。また言語習得という観点から、どのように個別言語である日本語固有の性質が学習されていくのか。学習者の母語はどのように関係するのか。以上の観点から、中間言語の性質を明らかにする。

理論的枠組：習得を考える基本的立場として、中間言語の全体像をGB理論を基に、語彙概念構造の観点から分析する（影山1993他）。中間言語分析の基礎となる概念として、「文」の定義は、情報の完結性に求めるアプローチにたつ（長谷川1997）。述語と項について、言語共通の概念である「項」「Xバーに基づく構造」を仮定する。それに多少の抽象化を加え、表層ではつかめない一般化を試みる。すなわち、述語が項に与える意味上の役割（意味役割）がわかれば文法関係を決定でき、構造に表出するカテゴリーの在り方も規則的に導き出せると考えて考察を進める。

本稿で具体的に取り上げる事例：以上の観点から日本語の動詞の習得を考察する。特に非対格仮説を中心に、1) 動詞の範疇付与、下位分類、2) 複合動詞の形成を語彙概念構造（影山1993、1996、1997）の立場から見ていく。

対象：留学生、日系ペルー人就労者、さらに日本人の第二言語学習者、日本人母語話者である。留学の発話資料は二種類ある。一つは名古屋大学の六カ月集中コースを修了した直後の学生から二年間にわたって二カ月置きに収集されたもの、もう一つは東海大学のアメリカ人留学生で日本語授業開始後二カ月の時点の発話資料である。また日本人大学生のスペイン語の発話資料は、慶應大学の学生でスペイン語を学習して四カ月後と、一年後のものである。日系ペルー人就労者は、日本語を未習で来日し、フォーマルインストラクションを受けずに日本で働きながら日本語を習得しているインフォーマントで、来日後六カ月の時点から3カ月置きに最長で四年半継続して収集した発話資料である。日本人母語話者は、成人の日本人男女である。

方法：言語理論仮説から予測できる側面を実際に収集したデータと比較して考察する。CHILDESのデータベースとして発話をインプットし、CLANという分析ソフトで処理、分析した。

序論 本稿の理論の基本となる仮説

1) 非対格性の仮説

伝統的に動詞は自動詞と他動詞に二分類されてきたが、非対格仮説では、自動詞をさらに二つに下位分類する。非能格・非対格自動詞の大きな違いとしてlinkingとの関わりの相違が提唱されている。すなわち非能格・非対格自動詞の違いは、それぞれの

項構造の違いにより、それが統語的に具現化されるときに違いが生じると言われる（詳細は、Perlmutter 1978, Burzio 1986, 影山1993など）。

2) 非対格性の仮説を基にした母語習得の仮説

本論ではこの仮説の基に、言語習得という観点で考察していく。母語習得を最初に考えて見よう。ある自動詞Vがあったとして、この自動詞Vは非能格・非対格のどちらのクラスに属するかを、子供は獲得の段階で辞書項目に入れる際正しく分類しなければならない。もちろんバラバラにそれぞれの自動詞が分類されているという論理的な可能性はあるが、それではなぜ子供は間違いを犯さず自動詞を正しく分類できているかという事実の説明が与えられない。考えられる一つの可能性としてそれぞれの自動詞の意味の一部がこの分類のときに用いられ、自動詞Vの意味が分かりさえすれば正しくVを非能格・非対格のどちらかに振り分けられることになる。正しく分類さえできれば、あとは非対格仮説によって項構造および統語構造への反映ということが大まかに保証されることとなる。言語獲得の際、自動詞の振り分けを行うときの手だてに用いられる何らかの規則をリンキングルールと呼ぶことにする。こう考えた際、第二言語習得で何が起きているかが問題となる。そこで次に中間言語仮説を取り上げる。

3) 中間言語仮説

中間言語とは一般に成人の第二言語学習者言語の総体を指す術語である。今、動詞の習得を考えると、

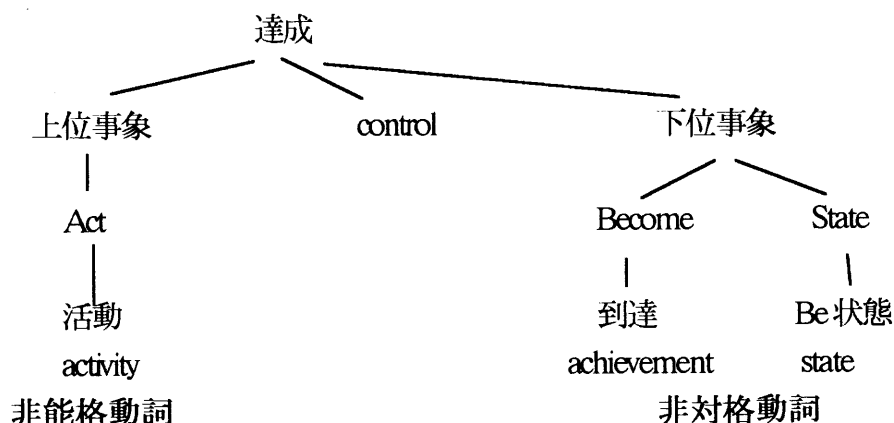
可能性1) 母語獲得のときのメカニズムと全く同じ過程が第二言語習得にも関わっていると想定する

可能性2) 外国人日本語学習者がバラバラにそれぞれの自動詞を分類しているということは十分に考えられる。少なくとも母語獲得の最終段階で見られるような文法の安定期がどの話者にも見られるというわけではないことから、同じメカニズムを用いているのだという保証は全くないと思われる。

可能性3) 第二言語習得において、母語の獲得のときと同じリンキングルールを使っていない、あるいは（これはリンキングルールや語彙概念構造の性質が明らかにならないとわからないが）リンキングルールと結びつくと考えられる語彙概念構造が、言語ごとに違っており、第二言語習得者は母語とは違った語彙概念構造を何らかの形で確立しない限り、正しく自動詞を分類できないということも十分考えられる。あるいは分類はできても、文として正しい構造を作り出すことが出来ない可能性がある。後者の可能性、すなわち語彙概念構造にもparameterizationが関わるのではないか、という考えは影山1996の結論から導きだしたもので、語彙概念構造における視点のおき方がparameterizeされていると考えると、母語と違ったパラメーターが設定されないと動詞を正しく分類できても、正しい述語概念の形成が出来ずに、その結果正しい文が発話できない可能性も十分ありえる。そこで以下で影山の語彙概念構造仮説と視点がparameterizeされているという議論を紹介する。

4) 語彙概念構造 (影山1996) 仮説

影山では、非対格の仮説、自動詞の分類、文法の一部としての語彙概念構造、項構造について以下のように議論している。



語彙概念構造は文法内の表示レベルの一つと考える。つまり統語構造と無関係に遊離してしまうのではなく、何らかの一定の法則で統語構造と結びついている。具体的に言えば語彙概念構造における変項 (x、y) が統語構造で主語になるか、目的語になるかと言う対応規則が必要になる。これを仮に以下でリンキングルールと呼ぶ。影山によれば、語彙概念構造における事態の展開においてどこを基準に据えて物事を見つめるかによって言語間に違いが生じることになる。

たとえば結果構文を日本語と英語で比較して見ると、以下のような違いがみられる。

a. He pounded the metal flat.

*金属を平らにたたいた。 (cf 平らにたたき延ばした)

b. I felt knocked breathless.

*フラフラにぶたれた。 (cf フラフラにぶちのめされた)

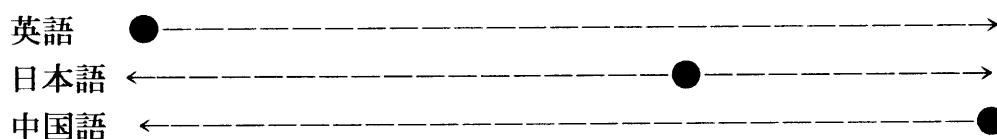
英語の接触・打撃の他動詞pound, knock のような種類の動詞を、日本語で考えると結果二次述語をとることができない。a, b の英語の意味を日本語で表現するためには「たたく・ぶつ」だけでは不十分で、「たたき延ばす・ぶちのめす」のような複合動詞が必要となる。(複合動詞を用いれば「平らに」などを置けるがその場合、「平らに」は「たたく」ではなく「延ばす」と呼応している)

この違いを説明するのに影山では概念構造における事態の展開において、どこを基準に据えて物事を見つめるのかによって言語間の違いが生じると主張している。詳しい議論は影山、1993、1996、1997を参照していただくが、これらの議論で一貫しているのは、英語の語形成が直接、概念構造に作用するのに対し、日本語は形態的な複合語を活用して語形成を行うという点である。このように語形成 (word formation) あるいは複雑な述語概念の形成という点では共通しているものの、それを実際に適用する文法の部門によって、日英語間に類似と共に相違が出てくる。従来、合成や複合と

いう操作は狭い意味での形態論に所属すると考えられてきた。しかし、影山1993などで立証されたように、文法の諸部門で語形成が成り立つから、たとえば、名詞と動詞を組み合わせる複合語形成は英語では語彙部門に限られるのに対し、日本語では語彙部門と統語部門に分散するというふうに同じ操作が言語によってどの部門で適用するのかというパラメータが設定できる。この立場から日本語は「ナル型」英語は「スル型」表現と一般に言われる現象に説明を与えている。

言語による視点の違い

[x ACT ON y] CAUSE [y BECOME [y BE at - z]]



語彙概念と動詞の範疇とは以下のように分類可能だとする。

動詞によってもっぱら下位事象だけを表すもの、もっぱら上位事象のみをあらわすもの、そして上位事象と下位事の両方を表すものという種類がある。

- | | | |
|------|-------|-------------|
| (94) | 非対格動詞 | 下位事象のみ |
| | 非能格動詞 | 上位事象のみ |
| | 使役他動詞 | 上位事象 + 下位事象 |

一言で言えば、自動詞他動詞に関わり無く、Actの主語は外項、Beの主語は内項として統語構造へ結びつけられることになる。

概念構造と統語構造は、次のような一般的な対応規則で結びつけられている。

- (97) リンキング規則 概念構造と項構造の結びつけに関わる規則 (影山1996)
- | | |
|------|--|
| 外項規則 | 上位事象の主語が外項になる |
| 内項規則 | 下位事象が或る場合は、beの主語が、また下位事象がない場合は、Actonの対象が内項になる。 |

おおむね、外項は「主語」、内項は「目的語」にあたる。

以上の仮説を基にして、本稿ではとりあえず、母語と第二言語との獲得の相違については取り上げず、母語話者と第二言語学習者の語彙概念構造の相違に着目し、第二言語の獲得のプロセスを分析していく。母語獲得との比較は後の課題とする。

本論 中間言語における動詞の習得 非対格仮説と語彙概念構造からの分析

1 中間言語における普遍的性質の仮説と検証 日本語学習者の発話の分析

(1-1) 非対格仮説： 外国人学習者の誤用と非対格構文

影山1993 (62-66ページ) では第二言語学習者の誤用データ観察の結果、以下の結論を述べている：外国人学習者の誤用は、無秩序ではなく、非対格性の仮説に即応し

た組織的な誤用である。その具体的な根拠として、

- (a) 格助詞の脱落にさいし、ほとんどが動詞に統率された位置で生じている
- (b) 自動詞主語に「が」でなく「を」を用いた例ではすべて非対格自動詞である
- (c) 他動詞目的語に「を」ではなく「が」を用いた例から、その誤用には使役動詞がみられない、という三点をあげている。以下でこの結論が妥当かどうかをデータから検証する。

(1-1-1) 実験 留学生A,Bの自由会話から上記の3項目を分析した。

(1-1-2) 結果 分析項目は以下のようになった。

(a) 格助詞脱落 留学生A 総発話数219 留学生B 総発話数412

動詞種類	主語 が	目的語を	動詞種類	主語 が	目的語を
非対格	14	*	非対格	3	*
対格	1	6	対格	1	2
非能格	4	*	非能格	0	*

参考までに非能格動詞で主語格助詞を脱落した動詞は「来る、いる、住んでいる、話す」であった。

- (b) 自動詞主語に「が」でなく「を」を用いた誤用はなかった。
- (c) 他動詞目的語に「を」でなく「が」を用いた誤用は1例、他動詞であった。

「わたしは、いつでも、どこでも、にほんごが べんきょうしています。」

(1-1-3) 考察

学習者の習得初期の六カ月の時点での発話は、非対格の仮説を裏付けており、影山の主張は正しいようである。つまり、学習者の誤用は、無秩序ではなく、他動詞の目的語の助詞「を」と非対格自動詞の主語「が」が脱落しやすく、非能格自動詞主語「が」は、落ちにくいことから、非対格の仮説に基づく体系的なものであること、さらに母語の違う学習者で共通した結果を得られることから、母語の影響ではなく中間言語に普遍的な性質といえることを示唆している。

中間言語でも、非対格の仮説が裏付けられているといえる。

(1-2) 語彙概念構造とリンキングルールの仮説

(1-1) で検討した非対格の仮説は、項構造における内項と外項の区別の反映であると考えられるが、言語理論の分野では意味と構造を結び付けるものとしてリンキングルールが想定されている。影山は項構造と語彙概念構造との対応をリンキングルールとして (97) ように仮定した。そこで (97) を基に、以下のリンキングルールが言語に普遍的なタイプであるという仮定を導きだすことが可能である。

- (97) 仮説
- | | |
|--------|--------------------------------|
| 1 上位事象 | ACT ないし ACTON[x ACT-ON y] |
| 2 下位事象 | a 状態変化 [y BECOME[y BE AT-z]] |
| | b 状態 [y BE AT-z]] |

- 発生 [y BECOME [y BE AT - z]]
 c 移動 [y MOVE]
 d 所有 [y BE [WITH [z BE AT - y]]]
 [y BE WITH z]

このリンキング規則は言語に普遍的であると考えらる。そこで学習者の中間言語でも学習初期の発話には、このリンキング規則に基づく発話が学習者の母語に関わらず観察できると予測できる。そこで以下に第二言語学習者の初期の発話を分析する。

(1-2-1) 実験 ストーリーテリングの発話を以下の観点から分析した。

分析対象は、第二言語を学び始めて数カ月の大学生で、留学生の日本語での発話、日本人スペイン語学習者のスペイン語での発話、さらに日本に来てまもない就労者の日本語での発話である。全ての被験者には同じタイプの絵をみてもらい、第二言語で発話してもらった。分析の比較として日本語母語話者の発話も取り上げる。

(1-2-2) 結果

次の表は、発話に使用した動詞数1を*印で表している。たとえば学習者A1の総発話数は4で、動詞が4つ使われた。そのうち非能格動詞を用いて[ACT]の概念構造で発話を構成した数が、2で、同様に他動詞[ACT ON] が、1で、非対格動詞を用いて[y MOVE]の発話が、1であった。以下のように同じ絵をみた時の使用動詞数・発話数と概念構造の関係をまとめた。

A アメリカ人留学生（学習後2カ月） / B ペルー人就労者（来日後6-9カ月）

		A アメリカ人留学生							B ペルー人就労者						
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
上位 事象	ACT	**	*	*	**	**	**	***	*	***	**	*	***	**	***
	ACT ON	*	*	***	*** *	***	**	***	***	***	*** *	***	**	*	**
下位 事象	a状態変化														
	b 状態														
	発生								*						
	c 移動	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*			
	d 所有				*								*		
	その他			*	*			*							
	発話合計	4	3	5	7	5	5	5	6	6	6	5	6	4	5

C 日本人学生（スペイン語学習後3カ月） / D 日本人母語話者

		C 日本人学生							D 日本人母語話者					
		1	2	3	4	5	6	7	1		2		3	
									単一	複合	単一	複合	単一	複合
上位事象	ACT	*	*	*		*		*	*	***	***	**	*	*
	ACT ON	*	*	***	*** *	***	**	***	**	*	**** ****	**	***	****
下位事象	a状態変化													
	b 状態				*	*			*				*	
	発生													
	c 移動	*	*	*	*	*	*			*	***	**		**
	d 所有				*							*		
	その他				*			*	*		**		*	
	発話合計	3	3	4	5	4	2	3	5		10		5	

(1-2-3) 考察

特定の絵をみてそれを記述するので、この話に特有の「移動」の動詞が下位事象のなかで使用されているのは当然であろうが、それ以外に日本語話者の結果と比較すると次のことがわかる。

1) 学習初期には総発話数が少ない。逆に、発話の中心となる概念構造は共通性がみられる。

2) 学習者の発話は、動詞を単一で使用し、複合動詞がみられない。ただし、埋め込み文の構造で一発話に動詞を二つ使用すること（CP projection）は頻度数が多く観察された。

3) 「なる」型表現を好むと言われる日本語話者の第二言語での発話は、「する」型の概念構造を用いている。このことから母語にかかわらず、第二言語学習者の習得の初期のリンキングルールと概念構造はかなり共通性があることがわかる。

4) 日本語母語話者の発話は、学習者に比べ一発話の形態素数が大きかったが、動詞の使用をみると、動詞を単一で使用するのではなく、補助動詞を従えたり、あるいは動詞を複合して一つの動詞述語を形成する複合動詞（V1+V2+V3）が多い。

複合動詞をこえた「**しようとする」「ことになってしまう」などの慣用句表現、また「飛んでいってしまう」など補助動詞の重複表現の例のように、動詞が単一使用でない発話が多く観察された。

5) 学習者の発話は影山の語彙概念の分類に当てはまる形で分布している。少なくとも習得という点で初期の発話に普遍的な語彙概念構造として妥当なのではないか。

(1-3) 中間言語仮説

第二言語学習者は、母語の相違にかかわらず、学習初期の時点で、非対格の仮説に基づき、共通した語彙概念構造、リンキングルールに従うことが示唆された。ストーリーによって概念構造の分布がどうかわるのかは今後の課題ではあるが、セータロール階層の観点では、Agentが高い位置にあるのではないかとと思われる。

2 日本語に特有の習得過程の仮説検証：語形成パラメーター仮説

セクション1では、第二言語学習者に共通する性質を考えてみた。しかし、実際には、序論4) であげた結果構文の日本語と英語の相違のように、ほぼ同じ意味を持つ動詞でも言語ごとに同じ範疇の述語をリンクすることができるわけではない。この言語ごとの相違について影山では概念構造においてどこに視点を置くのかという語形成パラメーターを仮定することで説明を試みている。

影山によれば、たとえば日本語、英語の語形成は異なる文法レベルで起こるとされる。つまり英語では語形成が直接概念構造に作用するのに対し、日本語は形態的な複合語を活用して語形成を行うという点である。中間言語でも同様な議論が可能である。たとえ学習者がセクション1で仮定したような普遍的な概念構造を持っていたとしても個別言語の語形成のパラメータが異なるわけなので、母語とは違う語形成のパラメータが設定できないと第二言語の日本語の語形成もうまくできないことになる。またセクション1では、日本語母語話者の日本語の発話は、日本語学習者に比べて、複合動詞の占める割合が高いことがわかった。そこで日本語の複合動詞の習得過程を分析し、個別言語としての日本語の複合動詞がどのように習得されるのかをみていく。

(2-1) 語彙概念構造仮説：(影山1993、1996、1997)の仮説と検証

影山の語彙概念の仮説を検証する。仮説(94)によれば、語彙概念構造は言語によって視点の違いが存在し、「日本語はナル(BECOME)という中間的な視点にたち、動詞の複合化という形式が非常に発達している。」「日本語では語い部門で作られる複合語と並んで統語構造で形成されると見なすべき複合語がある。」という。そこで、実際に日本語母語話者の発話を語彙概念構造の観点から分析、記述する。

(2-1-1) 影山(1993：第三章)の仮説 語彙的複合語と統語的複合語の存在
形態上は同じである日本語の動詞+動詞の複合語を語彙的、統語的に区別する。

(14) a. 語彙的複合動詞

飛び上がる、沸き立つ、押し開ける、書き込む、吸い取る、受け取る、
貼り付ける、探し歩く、飲み歩く、恋い慕う、誉め称える、泣き叫ぶ

b. 統語的複合動詞

話し終わる、払い終える、話し始める、しゃべり続ける、歩き過ぎる

食べそこなう、しゃべりまくる、飲みかける、読み直す、書き忘れる、

(14a) と (14b) は一見すると動詞複合形で区別がないようにみえるが、影山ではさまざまな証拠をあげてこれを区別している（詳細は影山1993、1996、1997を参照）。簡単に相違を述べると

1) 意味の透明さと生産性の高さの相違—意味の透明さとは、語彙的「飲み歩く」統語的「飲みかける」を例にすると語彙的では「飲む」対象が酒類に限定されるのに対し、統語的では対象はどんな液体でも可能である。このように語彙的複合語はさまざまに意味が慣習化してその意味で「語彙的」であり、対する「統語的」では意味が透明である。

2) 二つの動詞の意味関係の相違—語彙的複合語として、たとえば「泣き叫ぶ」は、「泣く」「叫ぶ」の動作の並行を表すが、「泣きはらす」は、「泣く」結果「はらす」という因果関係を表す。このように意味関係はかなり多様で一般化はむずかしい。一方で、統語的複合語は、すべて補文関係としてとらえられる。「食べ終える」なら「食べることを終える」という言い換えが一般にいえるように、前の動詞V1が、後ろの動詞V2の目的語（あるいは主語）となる事象を表している。統語的複合語で重要なのは、V1とV2が文の基底構造で別々の動詞として機能する点である。これに対し語彙的複合は統語構造ではひとまとまりの動詞となっている。この証拠は影山を参照してもらうが、本論で重要な点は、語彙的複合動詞は項構造の合成という操作が必要であるのに対し、統語的に派生される複合動詞は、項構造の一体化を行わなくともV1とV2がそれぞれ項構造を統語構造へ投射すればそのまま正しく意味解釈できるという点である。

「一ている、てある」というような補助動詞は、上に記した複合動詞とは、また別の第三種の動詞結合のタイプであるが、以下では補助動詞も動詞の合成のひとつの形態として考慮にいれて論考を進める。影山は「込む」という動詞はどんな動詞とも結合する「他動性調和の原則」^{注1} に反する物の一つとして例にあげられているが、ここでは便宜上、補助動詞も「込む」タイプの動詞と同様に扱っていくことにする。

(2-1-2) 語彙概念構造(影山1993、1996、1997)の観点からデータ分析

(2-1-2-1) 日本語母語話者の分析

1、分析1 日本語母語話者の発話の分析

日本語母語話者のストーリーテリングのデータを実験的に分析した。

動詞の範疇付与（他動詞・二種類の自動詞）+複合動詞の形成（語彙的複合動詞・

統語的複合動詞）+補助動詞の分布をみる。総発話数132にしめる動詞述語文を抜きだした。各発話数は次の表のようになった。

^{注1} 影山1993で提唱された原則。動詞を三種類に分類すると、複合動詞の組み合わせは基本的に同じ項構造の型の動詞同士が結合すること。他動詞は他動詞（奪い取る、引き抜く）非能格自動詞は非能格（言い寄る、走り去る）非対格自動詞は非対格（滑り落ちる、生い茂る）と複合するのが原則。

(1) 動詞の分類			(1)+補助動詞		(2) 複合動詞				(2) + 補助動詞		(3) その他の複合表現			(4) 動詞+形態素複合形
非能格動詞 UNE	20%	26	12%	16	語彙的	UNE	1.5%	2	2.3%	3	：ようとする	2.3%	3	取らせて下さい のりた い ぼらける 指さす 怒られる 割られる
				UNU		0	0	0.7%	1					
非対格動詞 UNU	6%	8	3%	4		ACC	2.3%	3	0	0				
他動詞 ACC	35%	46	7.5%	10	統語的	UNE	1.8%	2	0	0	：ことになる	1.8%	2	
						UNU	0	0	0	0				
						ACC	0	0	0	0				

結論：動詞を複合せずに単独で使う (1) の発話が61%、特に補助動詞とともに使用する複合化が29.6%もあり、動詞のみの発話の半数を占めている。「動詞一て形+補助動詞」という形態の多さをうかがわせる。複合動詞はそれほど多く見受けられない。

(2-1-2) 留学生の日本語発話の分析

分析2 (1) 留学生の日本語発話の分析1 来日後8カ月の時点 総発話数66

(1) 動詞の分類			(1)+補助動詞		(2) 複合動詞				(2) + 補助動詞		(3) その他の複合表現			(4) 動詞+形態素複合形
非能格動詞 UNE	23%	15	0%	0	語彙的	UNE	0%	0	0%	0	：ようとする	0%	0	取りたい みせたい 止まって下さい 歩いて下さい 行って下さい 来て下さい 取っていきたい
				UNU		0%	0	0%	0					
非対格動詞 UNU	6%	7	0%	0		ACC	0%	0	0%	0				
他動詞 ACC	35%	32	7%	5	統語的	UNE	0%	0	0%	0	：ことになる	0%	0	
						UNU	0%	0	0%	0				
						ACC	0%	0	0%	0				

(2) 留学生の日本語発話の分析2 来日後20-24カ月の時点 総発話数56

十																
(1) 動詞の分類			(1)+補助動詞		(2) 複合動詞					(2) + 補助動詞		(3) その他の複合表現		(4) 動詞+形態素複合形		
非能格動詞 UNE	20%	7	12%	11	語彙的	UNE	0%	0	0%	0	：ようとする	0%	0	のりた いい たく ない した い あ げ た か っ た あ げ た い み せ た い と り た い 行 っ た り 来 た り		
						UNU	0%	0	0%	0						
非対格動詞 UNU	6%	9	0%	0		ACC	0%	0	0%	0						
他動詞 ACC	35%	14	7.5%	2	統語的	UNE	0%	0	0%	0	：ことになる	7%	4			
						UNU	0%	0	0%	0						
						ACC	0%	0	0%	0						

(2-3) 複合動詞習得の過程についての考察

	(1) 単独動詞	(1) + 補助動詞	(2) 複合動詞	(2) + 補助動詞	(3) その他	(4) 形態素複合形
日本語母語話者群	61%	22.5%	5.3%	3%	4.1%	4.5%
留学生群 来日8カ月	80%	7.6%	0	0	0	11%
留学生群 来日20-24カ月	54%	26.6%	0	0	7.1%	14.3%

上の表の結果から、留学生の発話は習得初期は、動詞を単独で用いる発話が80%も占めているのに対し、習得が進むにつれて補助動詞をともなったり、その他の句表現が多様化している様子がうかがえる。日本語は膠着型言語なので、表の(4)形態素複合形に代表されるような形態素が動詞に結合していく。複合動詞をV1+V2と考えた場合、V2は独立の動詞に由来するが、一方で、使役「させ」受け身「られ」など、また統語範疇は形容詞型「たい」というようなタイプの形態素を統語構造で同じように編入を引き起こしている。この点で表(4)のタイプは複合動詞の形成と同じ操作とみなせる。従って、習得初期には「-たい」「-て下さい」の二つのタイプの複合形しか見られないのに対し、習得が進むと「V1+補助動詞V2」の使用が増え、「ようになる」「なってくる」など、その他の句レベルでの表現、セットフレーズ「行ったり来たり」など、複合動詞の使用がひろがっていることがわかる。しかし、(2)をみると、語彙的・統語的複合動詞の使用はひとつも見られない。これは分析データが、自由発話であり、第二言語学習者に見られるアヴォイダンス(回避)という戦略によって自信のない言語使用を避けている可能性がある。そこで、正誤判断テストなどの実験によって習得しているのか調べる必要がある。

3 結果と考察

3-1 中間言語仮説の提示(普遍的性質)

中間言語の特質を非対格仮説の存在、語彙概念構造、リンキングルールから分析し、一般化を試みた。その結果、次の仮説を提示する。

仮説1 日本語学習者は、非格助詞の脱落・誤用にさいし非対格仮説を裏付ける体系的な脱落・誤用を犯していることがわかった。また中間言語の意味役割を考えると、動作主が外項、つまり統語構造の一番高い主語の位置に来るという語彙概念構造とリンキングルールがdefaultと考えられる。セータロールも単なるリストではなく、リンキングにおける階層をなしている可能性がある。そこで次の仮説が導きだせる。

仮説2 [x act on y] がdefault値である。つまり外項規則がdefaultである。

この仮説が正しいかどうか、母語の異なる第二言語学習者の語彙概念構造を分析する必要がある。そこで日本語学習者として、アメリカ人留学生の日本語の発話、ペルー人就労者の発話、さらに日本語母語話者のスペイン語の発話を分析した。その結

果、外項に動作主がくる語彙概念構造が多く、母語にかかわらず仮説1が成り立つ可能性が示唆された。次に影山の仮説から以下の仮説を導きだせる。

仮説3 初級の第二言語学習者の語彙概念構造のプロトタイプ

- | | | |
|--------|---------------|-----------------------------|
| 1 上位事象 | ACT ないし ACTON | [x ACT-ONy] |
| 2 下位事象 | a 状態変化 | [yBECOME[yBEAT-z]] |
| | b 状態 | [y BE AT-z]] |
| | 発生 | [y BECOME [y BE AT-z]] |
| | c 移動 | [y MOVE] |
| | d 所有 | [y BE [WITH [z BE AT - y]]] |
| | | [y BE WITH z] |

特定の情報を発話するというタスクをもとに、第二言語学習者の初期の発話構造を仮説3をもとに概念構造とリンキングという点で分析を試みた。結果は上位事象をあらわす物が圧倒的に多く、さらに下位事象は、上に示したa-d までの構造を示した。母語では自動詞に基づく概念構造が多いといわれる日本人の第二言語ではACTに基づく概念構造の発話がおおくみられた。仮説3が中間言語の概念構造のプロトタイプと仮定できる。ここでも、セータロールも単なるリストではなく、動作主を最上の主語位置にリンクするという階層構造があることが示唆された。

3-2 中間言語仮説の提示（日本語に特有な性質の習得過程）

3-2-1 第二言語学習者の日本語の概念構造の習得のプロセスの記述

日本語に特有な属性の習得過程を分析した。具体的には、動詞の下位分類、範疇付与、複合動詞の形成について非対格の仮説、概念構造の視点のパラメーター仮説に基づいて考察した。その結果、結果1で示されたように中間言語に普遍的なリンキングルール、語彙概念のプロトタイプがあったうえで、個別言語に特有の語形成、語概念形成におけるパラメーターが存在すると仮定すると、日本語での複合語形成には次のような段階が仮定できる。

仮説4 日本語中間言語段階：

段階1 言語に普遍的な性質に基づき基本的に動詞を単独で使用する。動詞の下位範疇として、他動詞、非能格自動詞、非対格自動詞の3種類であり、非対格の仮説が裏付けられる。概念構造は、仮説3で示したプロトタイプのいずれかに分類される。仮説2にもとづき、習得初期の発話の概念構造とリンキングルールの関係は、動作主主語が統語構造における一番高い外項にくるといった典型的な形で表れる。

段階2 日本語での語形成には、語彙的複合語に見られるような項構造における合成があるもの（語彙的複合動詞）と、統語構造でV1とV2がそれぞれ別々に投射すれば正しい意味構造になる合成（統語的複合動詞）の二種類があるが、どのタイプの動詞とも結合可能な補助動詞が習得の初期から生産的に複合動詞の形成をになう。本稿の結果からは以上までが導き出せた。ここから以降は、全て仮定でありその検証が今

後の課題であるが、日本語の動詞の複合形習得過程として、1) V1+補助動詞 > 2) 統語的複合動詞 > 3) 語彙的複合動詞という順序で語形成パラメーターが習得されていくのではないかと思われる。この仮説については、今後、実験をして確かめる必要がある。

3-3 序論3) 中間言語仮説にあげた可能性1~3) のどれを支持するのか

可能性3) の語彙概念構造における視点の置き方がパラメーター化されていて、第二言語のパラメタが設定できないと複雑な語彙概念の形成、合成が出来ない。従って発話が化石化してしまう要因のひとつの可能性が示唆された。

4 今後の課題

本稿は、中間言語仮説構築を目指し、パイロットスタディとして、少数のデータをもとに仮説検証を試みた。さまざまな点で、議論を再考し、さらに精度の高いデータ検証を心掛けていきたい。特に課題として日本語の語形成における二種類のタイプの複合語を学習者はどのように習得していくのか、興味深い問題として今後実験をして検証していきたいと考えている。

また本稿では統語の観点からの分析を試みる余裕がなかったが、是非統語の観点からどのような分析が可能か、語彙概念構造と同様に、興味のある分野であり今後の課題としたい。

参考文献

- Burzio, Luigi 1986 *Italian Syntax* Reidel
Ken Hale and Samuel J. Keyser 1993 On argument structure and the lexical expression of syntactic relations. In *The view from Building 20*, ed. Ken Hale and Samuel J. Keyser, 53-109, MIT
Perlmutter, David 1978 Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis *BLS* 4: 157-89
影山太郎 1980 『日英比較 語彙の構造』松柏社
影山太郎 1993 『文法と語形成』ひつじ書房
影山太郎 1996 『動詞意味論』くろしお出版
影山太郎 由本陽子 1997 『語形成と概念構造』研究社出版
長谷川信子 1997 「日本語の構造」『月間言語』連載
長谷川信子 1997 「日本語生成文法講座」東京言語研究所理論講座授業配付資料

(てらだひろこ 慶応大学総合政策学部)

追跡調査に見られる「～ている」の習得状況

魚 住 友 子

1. はじめに

動詞の「て形」に接続する補助動詞は、日本語のアスペクトやモダリティなどを表わすうえで非常に重要な学習項目である。しかし、その使い方は、日本語学習者にとって容易なものではなく、初級の日本語学習者のみならず、中・上級でも、補助動詞の誤用が多く見られる。

先の『追跡調査報告書2』では、名古屋大学留学生センターの6ヵ月コースを修了した3人の学習者について、コース修了後の動詞の「て形」の習得状況について調査を行った。その際、「て形」が、どのような後続語とともに使われているのかについても調査した。使用されていた後続語としては、「～ている」「～である」「～てくる」「～ていく」「～てあげる」「～てくれる」「～てくださる」「～ていただく」「～てしまう」「～てみる」「～てもいい」があったが、その中で「～ている」の出現頻度が最も高かった。そのため、本稿では、動詞の「～ている」の形を取り上げ、初級修了後の日本語学習者の自然発話の中での「～ている」の用法と習得状況について調査・報告する。

本研究では、次の観点で「～ている」の追跡観察を行う。

- 1) どのような用法が使用されているか。
- 2) どの程度正しく使われているか。
- 3) どのような誤用があるか。
- 4) 初級修了後、時間の経過により、上記3点がどのように変化するか。

2. 「～ている」の用法

「～ている」の研究の出発点となった金田一（1976）は、動詞を状態動詞、継続動詞、瞬間動詞、第4種の動詞の4種類に分類し、継続動詞、瞬間動詞、第4種の動詞に「～ている」のついたものをそれぞれ「動作が進行中」「結果が残存」「状態」として用法を分類している。

寺村（1984）は「～ている」の中心的な意味を「既然の結果の存在」としたうえで、アスペクトを表わす用法として「継続」「結果の状態」の2つの基本的用法のほかに、「現在の習慣／集団としての現象の継続」「現状説明・回顧」、そのほか

に「形容詞的用法」をあげている。

曾我（1983）は、動詞の分類とともに、「～ている」の用法を「進行」「結果」「経験」「完了進行」「完了結果」に分類し、「進行」をさらに「単純進行」「繰り返し進行」「連続進行」に分類している。

工藤（1995）は、動詞を詳しく分類し、「～ている」のアスペクトを表わす基本的な意味として「動作の継続」と「変化結果の継続」を、派生的意味として「パーフェクト性」「反復性」を、さらに、脱アスペクト用法として「単なる状態」をあげている。

以上のように、分類のしかたは、研究者により異なっているが、寺村、曾我、工藤らの場合、基本的には、「動作の継続または進行」「結果の継続」を基本的な用法とし、派生的な用法として「習慣・繰り返し」「経験・回顧・記録」をあげ、そのほかに「形容詞的用法または単純な状態」に分類していると考えられる。

砂川（1986）は、教える立場から「～ている」の用法を「うごきの継続」「結果の状態」「うごきのない状態をあらわす”もっている””おぼえている””しっている””」「習慣・くりかえし」「所在・所属・職業」「経歴・記録」「外見・性質・状態」「関係・存在」「仮定」に分類している。

これまでの「～ている」の習得研究としては、黒野（1995）、許（1997）などがあるが、黒野は「動作の継続」「結果の状態」の2つの中心的用法について初級の日本語学習者の習得状況を調査している。また、許は、「動作の持続」「結果の状態」「習慣/反復」「経験/回顧」「単なる状態」「反実仮想」「慣用法」「所属・職業」の8種類の用法を取り上げ、日本と台湾にいる中・上級台湾人日本語学習者のこれら8種類の「～ている」の習得状況を調査している。

名古屋大学留学生センターの6ヵ月コースで使用している初級教科書『A Course in Modern Japanese（以下 CMJ と略す）vol. 2』で取り上げられている「～ている」の用法は、「進行中の動作」「結果の状態」「習慣的動作」および、「常に『～ている』の形で使う『しっている、もっている、すんでいる』」である。また、初級の CMJ vol. 1, 2 に続く中級教科書 CMJ vol. 3 では、「継続または進行中の動作」「習慣的または繰り返される動作」「過去のある時点でおこった動作の結果の存続」「人や物の状態、性質」「経験」の各用法が取り上げられている。

そこで、本稿では、これらの先行研究、習得研究における「～ている」の分類、また、名大留学生センターで使用している日本語教科書 CMJ における「～ている」の分類を参考に、「～ている」の用法を次のように分類することとする。

中心的用法としての「動作の継続」および「結果の状態」、派生的用法としての「習慣・繰り返し」「経歴・経験」、それに、「形容詞的働き」「慣用的用法」「反実仮想」を加えた計7種類である。以下にそれぞれの用法の本稿における意味と例文を示す。

動作の継続：眼前で進行中の動作。「思う」など、心的状態を表わす動詞もここに含める。

(例) じゃあ、あさって午前中お待ちしてます。

結果の状態：過去に起こった動作・出来事の結果が現在も引き続き残っているもの。

(例) 日本では研究者はずっとコンピューターの前にすわっています。

習慣・繰り返し：習慣的、断続的に繰り返し続いている動作。砂川の分類による「所在・所属・職業」を含むものとする。また、「繰り返し」には同じ主体の動作、出来事の繰り返し、異なる主体による動作、出来事の連続した繰り返しも含むものとする。

(例) 国では、私、ほかのことを研究していました。

経歴・経験：砂川のいう「過去におこったできごとが、現在のできごととなんらかのかかわりがあるばあい」のもの。

(例) 私は発表してないんですけど。

形容詞的働き：「～ている」で表わされている状態が、そのものが生まれ持った性質として使われているもの。砂川の「外見・性質・状態」「関係・存在」を含むものとする。

(例) このナイフは先がとがっています。(砂川1986 p.37)

慣用的用法：慣用的に「～ている」の形で使うもの。CMJ vol.2 での分類なども考慮し、「もっている」「しっている」「すんでいる」とし、「ことになっている」も含める。

(例) 名古屋大学の電話番号を知っていますか。

反実仮想：砂川のいう「実際にはおこらなかったこと、あるいは将来おこらないことをある条件のもとではおこり得たと仮定するばあいに使われる『～ている』『～ていた』」。

(例) もしあの飛行機にのっていたら、みんなしんでいたね。

(砂川1986 p.39)

3. 研究の方法

3.1 分析対象者

名古屋大学留学生センターの文部省国費留学生を対象とした6ヵ月集中の日本語研修コース（以下6ヵ月コース）1993年4月期の修了者1名。前回『追跡調査報告書2』（魚住1996）で取り上げた3名の学習者のうち、「～ている」の出現頻度の最も高かった学習者である。（初級教科書『A Course in Modern Japanese』（以下CMJという）vol.1, 2修了。）

日本語学習者YUR（ロシア人、男性）

3.2 分析資料

上記1名の分析対象者について、1回目から6回目までの以下の追跡調査の発話資料を分析対象とした。

1)	1回目	93.12.16	修了3ヵ月後	滞日9ヵ月
2)	2回目	94.4.11	修了6ヵ月後	滞日1年
3)	3回目	94.7.30	修了9ヵ月後	滞日1年3ヵ月
4)	4回目	94.10.5	修了1年後	滞日1年6ヵ月
5)	5回目	94.12.22	修了1年3ヵ月後	滞日1年9ヵ月
6)	6回目	95.3.9	修了1年6ヵ月後	滞日2年

いずれの資料もインタビュー、ストーリーテリング2種類、ロールプレイ2種類を含む。1回目のストーリーテリングは「写真」(S)と「風船」(F)、2回目は「風船」(F)と「花瓶」(K)、3回目は「花瓶」(K)と「バス」(B)、4回目は「バス」(B)と「写真」(S)、5回目は「写真」(S)と「風船」(F)、6回目は「風船」(F)と「花瓶」(K)の各2種。ロールプレイは1回目は「本」(H)と「郵便局」(Y)、2回目は「本」(H)と「生協」(C)、3回目は「ゼミ」(Z)と「生協」(C)、4回目は「ゼミ」(Z)と「郵便局」(Y)、5回目は「本」(H)と「郵便局」(Y)、6回目は「本」(H)と「生協」(C)の各2種である。

3.3 分析方法

以下の要領で資料を分析する。

- 1) 上記発話資料に現われた学習者のすべての「～ている」、および発話資料には現われなかったが、本来「～ている」が使われるべきと判断されるところを分析対象とし、「～ている」の各用法について出現頻度、正用率・誤用率、誤

りの種類を調べ、1回目から6回目までの変化を観察する。

2) 誤用の判断に際しては、次の点に留意した。

- ・ テンスの間違いは誤用とはしない。
- ・ ただし、「～ている」とすべきところを「～た」としたもの、またその逆は「～る」の場合とは分けて考え、誤用とした。

なお、以下のものも分析対象とした。

- ・ 受け身、自発の形に「～ている」がついたもの。

以下のものは分析対象から除外した。

- ・ 言い間違い、言いかけの語。
- ・ 書かれた文を読んでいるだけのもの。
- ・ 語彙の間違い。

4. 結果と考察

4.1 全体的傾向

表1に示されているように、全体的には「～ている」の正用率は6～8割ぐらいと高く、誤用率が低い。

1回目から6回目までの変化を見てみると、1回目の正用率が最も低く、3、4回目が80%以上で高い。1回目から4回目にかけては、正用の出現頻度、正用率とも上昇しているが、5、6回目では下がっており、全体として、滞日期间が長くなるほど正用率が上がっているとは言えない。これに対して、誤用は、出現頻度についてはあまり大きな差はないが、誤用率は1回目から4回目にかけては下がっている。しかし、5、6回目では再び上昇しており、全体として、誤用が減ったとはいいがたい。

表1 「～ている」の正用・誤用の出現頻度および出現率

正／誤	1		2		3		4		5		6		計	
	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%
正用	9	64.29	14	73.68	25	83.33	33	84.62	19	67.86	11	73.33	111	76.55
誤用	5	35.71	5	26.32	5	16.67	6	15.38	9	32.14	4	26.67	34	23.45
計	14	100.00	19	100.00	30	100.00	39	100.00	28	100.00	15	100.00	145	100.00

4.2 用法別傾向

4.2.1 正用

表2に示すとおり、使用されていた用法は「動作の継続」「習慣・繰り返し」「慣用的用法」「結果の状態」および「経歴・経験」である。「形容詞的働き」「反実仮想」はまったく見られない。使用されていた用法のうち、「動作の継続」「習慣・繰り返し」「慣用的用法」の3種類の用法は、1回目から6回目までを通して使用が見られた。「結果の状態」は3回目から6回目にかけて使用がみられた。「経歴・経験」は、4回目に1回だけ使用が見られた。

「動作の継続」と「習慣・繰り返し」は、眼前で進行している動作と、ある期間の中で繰り返し行われる動作という点で違いがあるが、どちらも「動作が継続している」という点では共通であり、「結果の状態」とともに大きく2つに大別することもできる。この学習者の場合、ほとんどこの2つに大別された用法、および、慣用的な用法のみが使用されていると言える。

以上4つの用法はどれも CMJ vol.2 で学習した用法である。CMJ vol.3 で新たに学習するものでここで使用されている用法は「経歴・経験」である。「形容詞的働き」は vol.3 で学習するものであるが、ここでは使用されていない。まったく見られなかった「反実仮想」の用法は vol.3 でも未習のものである。

次に、出現頻度と出現率についてであるが、調査回によって、各用法の出現頻度、出現率にはバラツキがある。しかし、1回目から6回目を通した全体の出現頻度、出現率には、どの用法についても大きな差は見られない。したがって、どの用法の使用が増えたか、出現率が伸びたか、どの用法の使用が他の用法に比べて多いか、ということは一概には言うことができない。ただし、「動作の継続」「習慣・繰り返し」を合わせたものが、「結果の状態」「慣用的用法」の各用法の約2倍使用されていると言うことはできると思われる。

表2 用法別の正用の出現頻度および出現率

用法	1		2		3		4		5		6		計	
	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%
動作の継続	1	11.11	5	35.71	2	8.00	7	21.21	5	26.32	3	27.27	23	20.72
習慣・繰り返し	1	11.11	8	57.14	8	32.00	13	39.39	4	21.05	1	9.09	35	31.53
結果の状態					10	40.00	6	18.18	5	26.32	5	45.45	26	23.42
経歴・経験							1	3.03					1	0.90
形容詞的働き														
慣用的用法	7	77.78	1	7.14	5	20.00	6	18.18	5	26.32	2	18.18	26	23.42
反実仮想														
計	9	100.00	14	100.00	25	100.00	33	100.00	19	100.00	11	100.00	111	100.00

4.2.2 誤用

1) 誤用の出現頻度と出現率

誤用の出現頻度そのものが少ないため、表3に見られるように、本来「～ている」が出るべき所で見られた誤用と、「～ている」が出るべきでない所で「～ている」が使われているものを比較すると、調査回によって出現頻度にバラツキがあり、どちらが多いとは言えない。また、1回目から6回目を通した出現頻度および出現率を比較すると、「～ている」が出るべき所での誤用のほうが若干多くみられるものの、「～ている」が出るべきでない所での誤用も多く、半分近くある。

表3 「～ている」が出るべき所と出るべきでない所の誤用

誤用の箇所	1	2	3	4	5	6	計	
	頻度	頻度	頻度	頻度	頻度	頻度	頻度	%
「～ている」が出るべき所	4	4	1	3	5	2	19	55.88
「～ている」が出るべきでない所	1	1	4	3	4	2	15	44.12
計	5	5	5	6	9	4	34	100.00

次に、見られた誤用の用法別の出現頻度と出現率を表4に示す。

表4 用法別の誤用の出現頻度および出現率

誤用の箇所	用法	1	2	3	4	5	6	計	
		頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%
「～ている」が出るべき所	動作の継続	1	20.00	2	40.00			2	33.33
	習慣・繰り返し	3	60.00	1	20.00	1	16.67	1	11.11
	結果の状態							4	44.44
「～ている」が出るべきでない所	動作の継続	1	20.00	1	20.00	4	80.00	3	50.00
	習慣・繰り返し							4	44.44
	結果の状態							2	50.00
計		5	100.00	5	100.00	5	100.00	6	100.00

本来「～ている」が現われるべきところで「～ている」が正しく使われておらず、誤用の見られた用法は、「動作の継続」「習慣・繰り返し」「結果の状態」の3つの用法であり、「慣用的用法」については誤用は見られなかった。

誤用の見られた上記の3用法についても、調査回によって出現頻度、出現率にはバラツキがあり、1回目から6回目までの変化をみるのは難しい。また、1回目から6回目までの全体を通してみても、各用法の誤用の出現頻度、出現率には大差がなく、どの用法が特に誤用が多いということはできない。

しかし、「動作の継続」と「習慣・繰り返し」を一つにまとめて考えてみると、これら2つの用法を合わせたものは、「結果の状態」の2倍の割合で誤用も多いと

言える。

「慣用的用法」について誤用が見られなかったのは、初級の学習段階で、「～ている」の形で覚えたためではないかと思われる。

2) 誤用の内訳

次に、各用法ごとにどのような誤用が見られたか、表5に示す。

これによると、調査回によって誤用の出現のしかたにはバラツキがあり、誤用の頻度や出現率の変化を見るのは難しい。しかし、1回目から6回目を通して見てみると、「～ている」を使うべき所の誤用としては、「～てくる」や「～ることがある」を使用した例も見られるが、最も多いのは「～る」としたものである。次に多く見られたのは「～た」としたものである。これは「結果の状態」の「～ている」のところに多く見られる。これと反対に、「～ている」を使うべきではない所の誤用としては、本来「～る」とすべき所に「～ている」が使われている例がほとんどである。「～ている」が使われるべき所の誤用とは反対に、「～た」とすべき所に「～ている」が使われている例は見られなかった。以上のことは「～ている」と他の文法形式との混同よりも、アスペクトとしての「～る」と「～ている」の使い分けの習得が十分できていないことを表わしていると言えよう。また、「結果の状態」の「～ている」の誤用の多くが「～た」として現われているように、「結果の状態」の「～ている」と「～た」の使い分けの習得も十分ではないことを表わしていると言えよう。

表5 用法別誤用の内訳

誤用の箇所	用法／出るべき形	出てきた誤用の形	1	2	3	4	5	6	計	
			頻度	頻度	頻度	頻度	頻度	頻度	頻度	%
「～ている」が出るべき所	動作の継続	不完全な形		1					1	2.94
		～た		1					1	2.94
		～る	1			1		1	3	8.82
		～てきている				1			1	2.94
	習慣・繰り返し	名詞				1			1	2.94
		～ることがある		1					1	2.94
	～る	3					1		4	11.76
結果の状態	～た		1	1		3		5	14.71	
	～る					1	1	2	5.88	
	「～ている」が出るべきでない所	～る	1	1	2	2	4	2	12	35.29
	～る/～ことにする	～ている			1	1			2	5.88
	～る/～だす	～ている			1				1	2.94
	計		5	5	5	6	9	4	34	100.00

3) 誤用の具体例

主な誤用の具体例を以下に示す。

<「～ている」が出るべき所>

(動作の継続)

1. インタビュアー：(テープについて) もう回ってますよ。

：

YUR : まわったほうがいいです。(→「～た」)

2. 私にはコンピューターは必要なものですから、だから、私、お金を払っちゃった。でも、心配しません。(→「～る」)

(習慣・繰り返し)

3. 私、前はロシアで研究のことを日本にも研究したかったです。(→名詞)

4. 私の先生、研究室によく来ません。電話で話すことがいつもあります。(→「～ることがある」)

5. トヨタのため働いています。中心にある会社、たとえば車を売ります。(→「～る」)

(結果の状態)

6. インタビュアー：(大家さんについて) いくつぐらいのかた？

：

YUR : 50歳ぐらい過ぎました。(→「～た」)

7. あの、日本人と日本語という本、思い出しますか。(→「～る」。なお、「思い出す」は「覚える」の違い)

<「～ている」が出るべきでない所>

8. 先生は教室に入ってそれを見て怒っていました。(「～る」→)

4.2.3 各用法別の正用・誤用の出現頻度および出現率

各用法別の正用・誤用の出現頻度および出現率を表6に示す。

「慣用的用法」および「経歴・経験」には誤用は見られないため、「動作の継続」「習慣・繰り返し」「結果の状態」について比較する。どの用法についても、調査回によって、正用・誤用の出現のしかたにバラツキがあり、1回目から6回目までの変化を見ることは難しいが、1回目から6回目までの全体を通して見ると、どの用法の正用率も80%前後で大差はない。従って、どの用法の習得が進んでい

るかとは言うことができない。

表6 各用法別の正用・誤用の出現頻度および出現率

用法／種類	正／誤	1		2		3		4		5		6		計	
		頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%
動作の継続	正用	1	50.00	5	71.43	2	100.00	7	77.78	5	100.00	3	75.00	23	79.31
	誤用	1	50.00	2	28.57			2	22.22			1	25.00	6	20.69
	計	2	100.00	7	100.00	2	100.00	9	100.00	5	100.00	4	100.00	29	100.00
習慣・繰り返し	正用	1	25.00	8	88.89	8	100.00	13	92.86	4	80.00	1	100.00	35	85.37
	誤用	3	75.00	1	11.11			1	7.14	1	20.00			6	14.63
	計	4	100.00	9	100.00	8	100.00	14	100.00	5	100.00	1	100.00	41	100.00
結果の状態	正用					10	90.91	6	100.00	5	55.56	5	83.33	26	78.79
	誤用			1	100.00	1	9.09			4	44.44	1	16.67	7	21.21
	計			1	100.00	11	100.00	6	100.00	9	100.00	6	100.00	33	100.00
経歴・経験	正用							1	100.00					1	100.00
	誤用														
	計							1	100.00					1	100.00
慣用的用法	正用	7	100.00	1	100.00	5	100.00	6	100.00	5	100.00	2	100.00	26	100.00
	誤用														
	計	7	100.00	1	100.00	5	100.00	6	100.00	5	100.00	2	100.00	26	100.00

4.3 結論および考察

調査回によって各用法ごとの正用・誤用の現われ方にバラツキがあり、結論づけが難しい面があるが、今回の分析結果は次のようにまとめられる。

- 1) 「動作の継続」「習慣・繰り返し」「結果の状態」「慣用的用法」の用法がよく使われている。
- 2) 「動作の継続」および「習慣・繰り返し」を合わせた「動作が継続している」ことを表わす用法がほかの「結果の状態」「慣用的用法」に比べ約2倍使用されているが、誤用の程度もそれに比例して多い。
- 3) 「慣用的用法」には誤用が見られず、最もよく習得されている。これに対し、「動作の継続」「習慣・繰り返し」「結果の状態」の正用率は8割程度で、用法ごとにあまり差は見られない。
- 4) 「～る」「～ている」の使い分けの習得が容易ではなく、双方向に誤用が

多く見られる。

- 5) 全体としては1回目から4回目にかけては出現頻度、正用率ともに上昇しており、習得が進んでいる傾向が見られるが、5、6回目には下降しており、日本での滞在期間が長くなるほど習得が進むとは必ずしも言えない。

上記のことから、以下のことが考察される。

- 1) 使用されている用法は、ほとんどがこの学習者が6ヵ月コースで学習した教科書CMJ vol.2で学習したものばかりであり、6ヵ月コース修了後、新たに獲得した用法は1例のみであることから、既習の用法ばかりを使っていると言える。
- 2) 「動作の継続」「習慣・繰り返し」の用法が「結果の状態」などその他の用法に比べ、使用しやすいか、一般的に使用頻度が高い可能性があるが、正用に比例して誤用も多いことから、他の用法と比べ、習得しやすいとは結論づけることはできない。
- 3) 「慣用的用法」の習得がいいのは、初級段階で、「～ている」の形で覚えているためではないかと考えられる。
- 4) 上記結論5)の原因として考えられることは、結論づけは難しいが、この学生の場合、4回目の調査の直前まで、名大留学生センターの全学向け日本語コースで日本語学習を続けていたが、その後やめている。日本語の使用環境としては、研究室では主に英語を使用しており、日本人ともあまり話さないということである。これらのことが、5、6回目の調査での使用頻度、正用率の低下につながっている可能性が考えられる。

5. まとめと今後の課題

以上のことから、今回の調査では、主に初級で学習した「～ている」の用法がよく使われており、ある程度正しく使われていると言えるが、アспектとしての「～る」と「～ている」の習得が難しく、そのため、双方向に多くの誤用が生じていることがわかった。日本での滞在期間が長くなるにつれて、習得が進むと言うことは言えず、学習者の日本語学習状況や日本語使用環境によっても初級修了後の習得状況に影響が与えられる可能性が考えられる。

しかし、一方で、「～ている」自体の習得が進んでいるとは言えないとしても、この学習者の日本語の習得が全体として進んでいないと言うこともできない。ストーリーテリングなど、同じ課題で発話するものなどでは、調査回によっては、より

高度な表現が使われている様子もうかがえる。そこで、今後の課題としては、次のことが考えられる。

- 1) 他の学生についても「～ている」の使用状況を調査する。
- 2) 「て形」を使った他の補助動詞や「て形」で終わるものなどの用法についても使用状況を調査する。
- 3) 「て形」を使った補助動詞以外に、他のアスペクト形式についても調査する。特に、同じ課題に対して、滞日期間の経過とともに、どのような表現形式の変化が見られるかなどについて調査する。

多くの課題を残した小さな調査であったが、初級修了後の日本語学習者の日本語使用の実態の一端をうかがいしることができたと思う。今後の日本語教育にとっていくらかでも参考になることがあればと願っている。

<参考文献>

- 魚住友子（1996）「追跡調査に見る動詞『て形』の習得状況」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書2』名古屋大学留学生センター
- 許 夏珮（1997）「中・上級台湾人日本語学習者による『テイル』の習得に関する横断的研究」『日本語教育』95号、pp.37-48 日本語教育学会
- 金田一春彦（1976）「国語動詞の一分類」『日本語動詞のアスペクト』pp.5-26、むぎ書房
- 工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテクストー現代日本語の時間の表現』ひつじ書房
- 黒野敦子（1995）「初級日本語学習者における『-テイル』の習得について」『日本語教育』87号、pp.153-164 日本語教育学会
- 砂川有里子（1986）『セルフマスターシリーズ2 する・した・している』くろしお出版
- Soga, Matsuo （1983）"Tense and Aspect in Modern Colloquial Japanese" University of British Columbia Press, Vancouver
- 寺村秀夫（1984）『日本語のシンタクスと意味 第Ⅱ巻』くろしお出版
- 名古屋大学日本語教育研究グループ編（1983）『A Course in Modern Japanese volume Two』名古屋大学出版会
- 名古屋大学日本語教育研究グループ編（1988）『現代日本語コース中級Ⅰ A Course in Modern Japanese volume Three』名古屋大学出版会

留学生の発話に見られるテンス・アスペクトの誤用について

黒野 敦子

1. 研究の目的

日本語の第二言語習得研究の中で、テンス・アスペクトや時間概念の表現を扱ったものに、平高 (1991)、黒野 (1995)、Shirai (1995)、許 (1997)、稲葉 (1998) などがある。黒野 (1995) と許 (1997) は、「ーテイー」の習得について調査し、「ーテイー」の用法の習得難易度を報告している。Shirai (1995) は、第二言語学習者が「ータ」や「ーテイー」を使用するとき、ある特定の動詞と共に用いられることが多いという仮説に基づいて調査をし、仮説を支持する結果が得られたとしている。一方、平高 (1991) と稲葉 (1998) は、時間に関わる概念を第二言語学習者がどのような手段を用いて表現するのかを記述している。特に稲葉 (1998) は、これまであまり論じられてこなかった時間副詞の使用頻度および副詞の種類を記述している点で興味深い。しかし、いずれの先行研究も、テンス・アスペクトの誤用の種類や誤用の起きる環境については詳しく述べられていない。

そこでこの論文では、留学生の発話データを分析し、テンス・アスペクトに関する使用の実態を報告する。具体的には「ール」、「ータ」、「ーテイー」の誤用の頻度と誤用の種類について分析した結果を報告する。

2. 研究の方法

2. 1 分析の対象

分析の対象としたのは、ハンガリー語母語話者（留学生M）、タガログ語母語話者（留学生A）、ロシア語母語話者（留学生Y）の3名のインタビューである。インタビューの話題としては、6か月間の日本語コースの感想、現在の生活の様子、留学生のしている研究についてなどだが、特にインタビュー項目は定められていない。また調査は3か月おきに複数回行われたが、ここで分析したのは第1回目の調査、すなわち日本語のコース終了後3か月の時点のインタビューデータと第4回目の調査、すなわち第1回目の調査から1年後のインタビューデータである。

2. 2 分析データの整備の手順

- (1) 録音されたインタビューを文字化し、minJCHATのフォーマットに従ってコンピューターに入力した（Oshima-Takane & MacWhinny 1995）。
- (2) 分析は主節のテンス・アスペクトと従属節「～から」、「～ので」、「～けれど

も」、「～し」のテンス・アスペクトに限定し、「～とき」や連体修飾のテンス・アスペクトは分析の対象から除いた。これは、従属節の中で「～から」、「～ので」、「～けれども」、「～し」は独立文に近く、その節のテンスも主節とは関係なく決定されるのに対し、「～とき」のテンスや連体修飾節のテンスは、主節で述べられている出来事よりも前に起きたかあとに起きたかで、節におけるテンス形式が変わるからである。また、「そうですね」などのあいづちや意味的に「はい」に相当する「そうです」などの応答、「おねがいします」、「わかりません」など1つの表現として覚えていると思われるもの、「～と思います」、「～と言います」など、引用節のテンス・アスペクトは分析の対象から除いた。

- (3) コンピューターに入力されたインタビューデータに、さらに"%cod"という行を設け、述語の形式（例：\$RU、\$TA、\$TEI）をそこに入力した。^{注1}。
- (4) その形式が誤用の場合、さらに"\$ERR"という記号を入力した。

3. 結果

3. 1 テンスに関する誤用

日本語の動詞は、「～ル」と「～タ」の形式に「非過去」と「過去」のテンスの対立がある。また形容詞においては「～い」と「～かった」に、「名詞+です」においては「～です」と「～でした」に対立がある。以下、3. 1. 1では非過去を表す文脈に現れる誤用の頻度と種類について、3. 1. 2では過去を表す文脈に現れる誤用の頻度と種類について述べる。

3. 1. 1 テンスに関する誤用－非過去

CLANプログラムの"freq"を使って調べたところ、第1回目の調査で、テンスが非過去のところ過去形を用いた誤用数は表1のとおりであった^{注2}。表1中の数値の分母は、テンスが非過去の形式でなければならない数を、分子は誤用数を表している。

表1 「非過去」における誤用数（第1回目の調査）

留学生M	0 / 159 (0.0%)
留学生A	2 / 103 (1.9%)
留学生Y	0 / 106 (0.0%)

^{注1} "%cod"という行についてはOshima-Takane & MacWhinny (1995)を参照。

^{注2} CLANプログラムの"freq"は頻度を計算するプログラムである。詳しくはOshima-Takane & MacWhinny (1995)を参照。

表1の結果から、日本語のコース終了後3か月の時点では、留学生が「非過去」の事象を表現したいときに、ほとんど誤用をおかさないことがわかる。留学生Aの発話にのみ誤用が2例見られたが、どのような誤用だったのかを以下に紹介する。

<誤用例1>

*OKA: あの にほん は はじめて きた んです か?

*OKA: あの しがつ に しがつ [?].

*ABI: そう です.

*OKA: <あ そう ですか> [>].

*ABI: <&し あの> [<] はじめて +...

*OKA: あ そう ですか.

*ABI: でした.

<誤用例2>

*ABI: despair ?

*OKA: despair.

*ABI: うん.

*OKA: と い う い み は?

*OKA: な ん で す か?

*OKA: <げんきをなくす> [>]?

*ABI: <げんきを> [<] なくす.

*OKA: ああ ですか?

*ABI: あ ちょっと ああ ちがいました.

*ABI: んん.

*OKA: と い う の を お ぼ え ま し た.

誤用例1の文脈では、「はじめてでした」より「はじめてです」のほうが適当である。なぜここで過去形を使ったのかについては、「4月にはじめて来ました」とすることを言おうとして、過去形「来ました」に影響され、「はじめてでした」と発話したことが予想される。また誤用例2は、留学生が"depair"という単語を辞書で調べ、日本語では「元気をなくす」という意味であることを説明したいのだが、インタビュアーにうまく伝わらず、「元気をなくす」という意味はおそらく間違っていると言おうとしている場面である。この場合、「違います」か「違っ

ています」の非過去形で言うのが適当であるが、なぜ留学生は「違いました」と発話したのだろうか。誤用の原因としては、(1)「間違えました」と言おうとしたのだが、単語を誤って「違いました」と発話したこと、(2)「辞書で調べたときに見間違えた」という過去の出来事に言及しようとして、「違いました」という過去形を使ったことなどが考えられる。

次に第1回目の調査から10か月が経った第4回目の調査結果を表2に示す。

表2 「非過去」における誤用数（第4回目の調査）

留学生M	0 / 172 (0.0%)
留学生A	0 / 145 (0.0%)
留学生Y	0 / 101 (0.0%)

第4回目の調査では3名とも全く誤用が見られなかった。第1回目の調査においても留学生Aの発話に2例しか誤用が見られなかったことから、非過去形は早い段階で習得されと言える。

3. 1. 2 テンスに関する誤用—過去

非過去形のとときと同様に、CLANプログラムの"freq"を使って調べたところ、テンスが過去のところで非過去形を用いた誤用数は表3のとおりであった。表3中の数値の分母は、テンスが過去形でなければならない数を、分子は誤用数を示している。

表3 「過去」における誤用数（第1回目の調査）

留学生M	2 / 23 (8.7%)
留学生A	5 / 23 (21.7%)
留学生Y	2 / 20 (10.0%)

表3の結果から、留学生Aの誤用が若干多いものの、全体としては誤用数は少ないと言える。

次に、過去形が使えなかった環境に何か共通した傾向が見られるのかをCLANプログラムのkwalを使って調べてみた^{注3}。その結果、述語が状態性のとときと「今まで」という副詞が同一発話内にあるときに多く見られることがわかった。

^{注3} CLANプログラムの"kwal"は、発話資料の中の見たい部分を検索するプログラムである。ここでは過去形の誤用をおかした部分を検索した。詳しくはOshima-Takane & MacWhinny (1995)を参照。

表 4 誤用が見られた環境^{注4}

述語が状態性のとき（わかります 2、あります 1、よい 1、むずかしい 1）	5 / 10 (50.0%)
「今まで」という言葉が発話にあるとき	4 / 10 (40.0%)
その他の動詞のとき（通訳してもらいます 1）	1 / 10 (10.0%)

以下に例を示す。

<述語が状態性のとき>

*MAT: ええ じゃあ ときどき てがみ +/.

*YUR: はい.

*MAT: やりとり &す <してる んです か> [>].

*YUR: <はい はい はい> [<].

*MAT: あ いい です ね.

*YUR: そうですね でも はじめに こまりました.

*MAT: あれ.

*YUR: かんじ かんじ を ち [?] かく の は むずかしい.

*MAT: じゃ その にほんじんの てがみ よんで わかりました.

*YUR: はい よく よく よく わかります.

*MAT: ああ そうです <か> [<].

*YUR: <うん> [<] かんじ も よく わかります.

*MAT: そうですか.

*YUR: &じゅ &じょ じゅしょ [: じしょ] を すらべれば [: しらべれば] よく わかります.

*MAT: あ そうですか.

<「今まで」という言葉が発話にあって述語が状態性のとき>

*MIK: たとえば わたし は たぶん もっと ね にほん です んで いる つもり ですから にほん の いろいろ と も だち い り ま す.

*INV: そうですか.

*MIK: でも いままで わたし の にほんご よくない から これ これは ちょと [: ちょっと] むずかしい.

^{注4} 「過去」における誤用数が9であるのに、ここでの分母が10であるのは、誤用例の中に「今まで」という言葉があり、かつ述語が状態性の場合が1例あったからである。

なぜ状態性の述語のときと「今まで」という単語が発話にあるときに誤用が多いのだろうか。

「今まで」という単語は、過去のある時点から現在までの期間を表すため、「今までどこへ行っていたの」のように、通常「ータ」と共に用いられる。しかし「今まで」には現在の時点も含まれることから、留学生は誤って非過去形を使ってしまっているのではないだろうか。

また状態性の述語に誤用が多いことは、Shirai (1995)の研究が参考になる。Shirai (1995)は、インタビューデータを使って、中国語母語話者3名の「ータ」と「ーティー」の使用を分析し、他の動詞に比べて「状態動詞＋ータ」の現れる頻度が少ないことを述べている。つまり、第二言語学習者にとって、状態性の述語とともに過去形「ータ」を用いることは習得が難しく、そのために誤用が多くなってしまったのではないだろうか。しかし、なぜ状態性の述語と「ータ」が結びつきにくいのかに関してはいはっきりとした理由がわからない。今後はこの点についても議論していく必要がある。

次に第4回目の調査結果を見てみる。

表5 「過去」における誤用数（第4回目の調査）

留学生M	1 / 23 (4.3%)
留学生A	0 / 14 (0.0%)
留学生Y	1 / 11 (9.1%)

第4回目の調査時点では、留学生Mと留学生Yに1例ずつ誤用があっただけで、かなり安定した過去形の使用が見られる。誤用が起きた環境は、「今まで」という単語があるときと「わかりません」という状態性の述語のときであった。

以上、過去形の誤用の頻度と誤用が起きる環境について述べてきた。第1回目の調査時点から非過去形の使用にも過去形の使用にも誤用が多くないことから、日本語のコース終了後3か月の時点では、テンスの使い分けは習得していると言える。

3. 2 アスペクトに関する誤用ーティー

CLANプログラムの"freq"を使って調べたところ、「ーティー」を用いるべきところで「ール」や「ータ」を用いた数は表6のとおりであった。

表6 「ーテイー」における誤用数（第1回目の調査）

留学生M	6 / 17 (35.3%)
留学生A	4 / 17 (23.5%)
留学生Y	3 / 9 (33.3%)

全体的に見ると、テンスに関する誤用よりアスペクトに関する誤用のほうが割合的に多い。しかし留学生Aについては、「ータ」における誤用数と大差がなく、テンスとアスペクトの習得でどちらがむずかしいのかについては、これらのデータからははっきりしない。

次に誤用の種類とその頻度を見てみる。「ーテイー」には「動作の進行」や「結果の状態」、「現在の習慣」など様々な用法があるが、どんな用法に誤用が起きているのかを分析し、分類した。その結果、3種類の用法に誤用が見られた。カッコの中の数字は誤用数を示している。

- (1) 現在や過去のある期間に、動作や行為が習慣的に続いている（続いていた）ことを表すとき、「ーテイー」ではなく「ール」や「ータ」を用いる。（9例）

<例1>

*YUR: <でも>[<] いま.わたしは んんとしょかんにすこし かんじを べんきょう します. (→べんきょうしています)

<例2>

*ABI: ううんたとえばううんもってくるいままでわたしもってきますます
form ちゅかいます [:つかいます]. (→つかっていました)

<例3>

*ABI: あのにほんのくるまえにええと んんたとえばああ &なん なんでも
なんでも あのかうものはおんとにとてもたかい.

*OKA: はいはい.

*ABI: あのくるまえにあの &す あんあ のああっと ああ そんなに たかくない
と<おもいました> [>]. (→おもっていました) ^{注5}

- (2) 現在、ある現象が進行していることを表すとき、「ーテイー」ではなく「ー

^{注5} 砂川(1986:26)に「うごきが目に見えなくても、「やすむ」「だまる」などの動作や「おもう」「心配する」などの心のなかのうごきをあらわす動詞も、「シテイル」の形で現在そのうごきがつづいていることをあらわす」という記述があり、本稿もこの立場に従った。

ル」を用いる。(2例)

<例1>

*MIK: どういうことたとえばいま せかいのなかもりはすくないになる. (→すくなくなっている)

<例2>

*MIK: そしてこーき[:くうき]くうきのちっそ おおきくなります co+two@s.
(→おおきくなっています)

(3) ある行為をした結果生じた状態が続いていることを表すとき、「ーテイー」ではなく「ール」や「ータ」を用いる。(2例)

<例1>

*YUR: ロシアにセルゲイさんふゆやすみちゅう いきます. (→いっています)

<例2>

*MIK: たぶんせんせいも おぼえました. (→おぼえています)

以上の結果から、「動作あるいは行為が習慣的に継続していることを表す」用法に一番多く誤用が見られたことがわかる。しかしこのことから、「習慣的に継続している動作あるいは行為」を表す用法が、最も習得困難であると結論づけることはできない。なぜなら、それぞれの用法をどの程度正しく用いているかを調べなければ、全体の使用量のうちどのぐらい誤用をおかしているかわからないからである。

そこで次に、「ーテイー」を正しく用いている例とその頻度を見てみる。正用数は留学生3名の合計である。

表7 「ーテイー」の正用例とその頻度(第1回目の調査)

「ーテイー」の用法	正用数	使われている動詞
習慣的に継続している動作あるいは行為	17 / 30 (56.7%)	勉強している(7)、話している(6)、覚えている(3)、書いている(1)
「ーテイー」の形で状態を表すもの	13 / 30 (43.3%)	住んでいる(8)、持っている(4)、知っている(1)

「ーテイー」には、「山田さんは今図書館で勉強している」のような「動作の進行」や、「窓が開いている」のような「結果の状態」など様々な用法がある。しか

し、留学生のインタビューには、「ミャンマーの方はご主人の学部で勉強しています」、「ときどき日本語で、でもときどき英語で話しています」のような現在習慣的に継続している動作あるいは行為を表す用法と、「住んでいる」、「持っている」、「知っている」など「ーテイー」の形で状態を表す用法の2つしか見られなかった。

以上の分析から、正用と誤用の両方が見られた用法は、「習慣的に継続している動作あるいは行為」を表す用法のみであることがわかる。そこで、この用法について誤用の割合を調べてみると、全体の34.6% (9/26) であった^{注6}。この結果から、日本語のコース終了後3か月の時点で、現在習慣的に続いている出来事に対して「ーテイー」を使うことは、比較的定着しているが、完全には習得していないと言える。

また、「現在ある現象が進行している」ことを表す用法と「ある行為をした結果生じた状態が続いている」ことを表す用法は、誤用例がそれぞれ2例しか見られず、一見習得が容易な用法であるように見える。しかし、留学生はこれらの用法を誤用例以外にインタビューの中で全く使用しなかった。このことから、この2つの用法については、留学生が自発的に使わない、非用の目立つ用法であると言える。誤用の数が少なくても、なかなか使用できないことから、これらの用法は習慣的な動作を表す用法よりも習得が困難である可能性がある^{注7}。

一方、「住んでいる」、「持っている」、「知っている」は、誤用例が1例も見られないにもかかわらず、使用頻度の高い用法である（表7参照）。使用頻度が高いのに、全く誤用をおかさない理由として、英語の"live"、"have"、"know"に対応する1つの単語として覚えていることが考えられないだろうか。つまり、発話するときに、「読む」と「読んでいる」のような「ール」と「ーテイー」のアスペクトの対立を考えて使用するのではなく、常に「ーテイー」と共に使われる単語として記憶しているのではないかと予想される。実際に、留学生が勉強した *A Course in Modern Japanese vol.2* においても、これらの動詞の用法については "Some verbs are used in the -te form + iru." (p.3) という記述があり、常に「ーテイル」という形で用いられると説明されている。

以上、第1回目の調査結果を分析し、「ーテイー」の使用の実態について述べてきた。明らかになった点は、(1)「習慣的に継続している動作あるいは行為」を表す用法は使用頻度が高く、誤用をおかす割合も34.6%であったことから、あまり習得

^{注6} カッコの中の分母は、正用数17と誤用数9をたしたもので、分子は誤用数である。

^{注7} 「結果の状態」の用法に関しては、黒野 (1995) と許 (1997) においても、「ーテイー」の中で習得の困難な用法だと述べられている。

の難しくない用法であること、(2)「現在ある現象が進行している」ことを表す用法と「ある行為をした結果生じた状態が続いている」ことを表す用法は非用が目立つこと、(3)「住んでいる」、「持っている」、「知っている」は使用頻度も高く、誤用もおかさないこと、の3点である。

それでは、第1回目の調査から10か月が経った第4回目の調査では、「ーテイー」の使用はどのように変化しているだろうか。最初に、誤用の数を表8に示す。

表8 「ーテイー」における誤用数（第4回目の調査）

留学生M	9 / 19 (47.4%)
留学生A	1 / 23 (4.3%)
留学生Y	0 / 21 (0.0%)

留学生Aと留学生Yにはほとんど誤用が見られなくなったが、留学生Mに関しては、誤用をおかす割合が第1回目の調査時より若干増えている。留学生Mがどのような用法に対して誤用をおかしたのかを以下に示す^{注8}。カッコの中の数字は誤用の数を表している。

(1) 現在、ある現象が進行していることを表すとき、「ーテイー」ではなく「ール」を用いる。（8例）

<例>

*MIK: そしてにほんはじぶんのもりをまもっていますいま。

*MIK: そしてねったいのもり なくなります だんだんね。（→なくなっています）

*MIK: でもいまえさえさいごのさんじゅうねんかんでにほんのもりだんだん おおきくなります。（→おおきくなっています）

*MIK: そうもり ふるくなります。（→ふるくなっています）

*MIK: きはもっと ひろくなってきますね。（→ひろくなってきています）

(2) 現在、動作や行為が習慣的に続いていることを表すとき、「ーテイー」ではなく「ール」を用いる。（1例）

<例>

^{注8} 留学生Aの誤用は「結果の状態」に対する誤用で、「疲れている」と言うべきところを「疲れた」と発話した。

*MIK: もしわたしのいっかい へくさったら[?] しんだなったらわたしのいままでのけんきゅう なくなります.

*MIK: だから いつも しんぱいします. (→しんぱいしています)

誤用例 9 例のうち 8 例が、「現在ある現象が進行している」ことを表すときに「ーテイー」ではなく「ール」を用いるタイプの誤用であった。このタイプの誤用は、第 1 回目の調査時点で 2 例見られただけだが、10 か月後の第 4 回目の調査時点でも依然として誤用がなくなることから、習得の困難な用法であることが予想される。それではなぜ誤用が多いのだろうか。理由としては次の 3 つが考えられる。

まず、留学生にとって、「ーテイー」の文の主語は人であることが多いからではないだろうか。「動作の継続」を表す用法も、「住んでいる」や「持っている」を使う場合も主語は人間である。しかし、誤用例を見てみると、8 例中 7 例の主語が「一酸化炭素」、「森」、「木」など人間以外のものである。こういった人間以外のものに対して「ーテイー」が使えるかどうかを習得していないために、誤用をおかすのではないかとと思われる。

次の理由としては、発話中の副詞の影響が考えられる。誤用例 8 例のうち 5 例に、「だんだん」(3 例)、「今」(1 例)、「最近」(1 例)といった副詞が発話の中にあつた。これらの副詞によって現在進行しているという意味が伝えられるために、文末のアスペクトに注意が向けられないのではないだろうか。

最後に、使われている動詞の種類に原因があるのではないかとと思われる。8 例中 6 例の動詞が、「大きくなる」、「古くなる」、「広くなってくる」、「少なくなる」といった変化を表す動詞で、あとは「なくなる」と「発展する」であつた。黒野 (1995) は、「山田さんは今本を読んでいる」といった「動作の継続」の用法は、「日本語の授業は始まっている」といった「結果の状態」の用法よりも習得が難しいと結論づけているが、この結果は「動作の継続」の用法で用いられる継続動詞のほうが「結果の状態」の用法で用いられる瞬間動詞よりも「ーテイー」と結びつきやすいことを意味している。また Shirai (1995) も、「ーテイー」は最も継続動詞と結びつきやすく、習得が進むにつれて瞬間動詞とも結びつくようになると述べている。留学生が使った動詞はすべて継続動詞ではないため、「ーテイー」と共に使うのがむずかしく、「ール」形のまま発話したのではないだろうか。

以上、留学生 M のおかした誤用の種類を記述し、誤用の原因について論じてきた。次に、第 4 回目の調査で、3 名の留学生が「ーテイー」のどのような用法を正

しく用いているか、正用の種類と頻度について報告したい。表8の正用数は、留学生3名の合計である。

表8 「ーテイー」の正用例とその頻度（第4回目の調査）

「ーテイー」の用法	正用数	使われている動詞
習慣的に継続している動作あるいは行為	28 / 53 (52.8%)	研究している(7)、やっている(5)、使っている(3)、話している(2)、つとめている(1)、考えている(1)、見ている(1)、まもっている(1)、さがしている(1)、読んでいる(1)、そうじしている(1)、せんたくしている(1)、くらしている(1)、思われている(1)、がんばっている(1)
何かの出来事あるいは行為の結果生じた状態	13 / 53 (24.5%)	わかっている(3)、覚えている(3)、行っている(2)、来ている(2)、かわいている(1)、座っている(1)、結婚している(1)
「ーテイー」の形で状態を表すもの	12 / 53 (22.6%)	持っている(8)、住んでいる(2)、知っている(2)

まず最初に、全体の正用数に関して、第1回目の調査の時点では30例であったのに対して、第4回目の時点では53例になり、正しく使用できる回数が増えた。また発話される用法の種類も、第1回目の時点では「習慣的に継続している動作あるいは行為」を表す用法と「住んでいる」、「持っている」、「知っている」だけであったが、第4回目の時点では、「何かの出来事あるいは行為の結果生じた状態」も正しく発話できるようになった。このように、第1回目の調査結果と比べて、誤用数が減り正用数が増えたこと、使える用法が増えたことを考えると、「ーテイー」の習得は10か月の間に進んだと言える。

4. おわりに

留学生の発話データを用いて、テンス・アスペクトの誤用を分析した結果、以下の4点が明らかになった。

- (1) テンスの使い分けに誤用はあまり見られない。
- (2) 過去の事象を語るときに非過去形を用いてしまう誤用は、述語が状態性のあるときと同一発話に「今まで」という単語があるときに多く見られた。
- (3) 第1回目の調査時点で、「ーテイー」の誤用は全体の2割から4割程度見られたが、10か月後の第4回目の調査時点では、誤用数は減少した。一方、「ーテイー」の正用数は10か月間で増加した。

- (4) 第1回目の調査時点で、正しく用いることができる「ーテイー」の用法は、「習慣的に継続している動作あるいは行為」を表す用法と「住んでいる」、「持っている」、「知っている」であったが、第4回目の調査時点では、これらに加えて「何かの出来事あるいは行為の結果生じた状態」を表す用法も使えるようになった。

今後の課題として、(1) 第4回目の調査以降の発話データを分析し、習得状況がどのように変わっていくかを調べること、(2) テンス・アスペクトだけでなく、時間に関わる副詞やその他の表現についての使用の実態を明らかにすることの2点を挙げておく。

引用文献

- 稲葉上子 (1998). 「日本語学習者の習得過程についてー過去の概念の表現を中心にー」 未公開修士論文、名古屋大学
- 許夏珮 (1997). 「中・上級台湾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号、37-48.
- 黒野敦子 (1995). 「初級日本語学習者における『ーテイル』の習得について」 『日本語教育』 87号、153-164.
- 砂川有里子 (1986). 『セルフ・マスターシリーズ2 する・した・している』 くろしお出版
- 平高史也 (1991). 「日本語学習者の発話における時間概念の表現」 *The Language Teacher* xv:10, 5-8.
- Oshima-Takane, Y. & MacWhinney, B. (1995). *CHILDES Manual for Japanese*. McGill University, Montreal, Canada.
- Shirai, Y. (1995). Tense-aspect marking by L2 learners of Japanese. In MacLaughlin, D. & McEwen, S. (Eds.), *Proceedings of the 19th annual Boston University conference on language development* (Vol.2, pp.575-586). Somerville, MA: Cascadilla Press.

(くろのあつこ、名古屋大学大学院文学研究科日本言語文化専攻博士課程後期)

独話の構成

—— マンガを見て説明する ——

土肥 治美

1 研究の目的

独話は、日本語学習者にとって、ある意味では相手のある会話以上に難しい点がある。というのは、日本語の会話は、あいづち、うなずき、先を推測しての話の先取りなどで、聞き手も会話に参加しており、独話はこうした助けが得にくいからである。さらに会話は、話が不十分であったり、意味が不明瞭であったり、間違った表現を使ったりして、話の理解に必要な条件を満たしていなくても、聞き手が不足を補ってくれる。これに対して独話は相手の協力を得にくく、何とか自分一人で話を完結させなければならない。そうした困難さは、話の構成（つなげ方と組み立て方）と話し方（相手の協力なしの発話行為）の両面にある。

本調査の被験者にとって必要となる日本語での独話は、簡単なところでは自己紹介から、人によってはゼミなどでの口頭発表まで含まれる。こうした独話の練習として、コース中には自己紹介、自国の紹介、自分の専門について話すなどの課題が与えられている。しかし、これで研究生活で必要十分な独話ができるとは言いにくい。

そこで、独話の実際をみるために、本調査での研修修了生（以下、修了生とする）の独話と、さらに同様の調査を日本人学生（以下、日本人とする）に対して行った資料を比較し、分析した。具体的には、3コマ続きのマンガを見せ、面接者にその筋を説明することと、続けて次の4コマ目にどう話が進展するか、筋を作って話す課題である。本稿では、その資料を使い、談話の結束性と構成について検討を行った。

2 先行研究と、本稿との関連

ここでは独話の中から、本稿で扱う、マンガや絵を見てあらすじを説明する独話に関するものを中心に、取り上げた。

札幌(1993)は、大学教養部1年生（外国人留学生）へのインタビューで、次のようなことが明らかになったとする。

1. テ形を多用する。
2. 使える接続詞表現の種類が少ない。
3. 対比、話題の転換、場面発展などの表現が貧弱である。
4. 適切な指示詞が使いこなせていない。

5. 自然な形で繰り返し表現を省略することができない。
6. 語句の置き換えのための関連語句（同義語、類義語）の知識が乏しい。
7. 係助詞「ハ」「モ」は、かなり適切に用いることができる。

また、限られた接続表現が、意味なく口癖的に使われる場合があることも指摘している。4コマまんがを使った独話の結束性の分析では、時間的経過による展開（文を重ねる）、接続詞ソシテ・ダカラ、同一語句の反復などが見られたとする。

また、杉田(1994)は、本調査の先々回の報告書の中で、独話の始め方と終わらせ方と、展開を示すものとしての接続表現の用い方を分析している。資料は本稿とは別のマンガ資料「風船割り」を使い、その展開について分析した結果、接続詞のレパトリーが少ないことと、接続表現を使わないほうが自然な日本語になる場合もあることを述べている。また、物語には文化的な伝統との関わりが密接であり、談話構成能力には広い意味での文化的な違いが関与していると言う。

さらに、村松(1996)は、人間の顔らしきものが描かれた線画の説明を日本語学習者に課した結果の分析で、情報を伝えるには、まず最初に全体像を伝えることが、いかに重要かを述べている。

以上の先行研究に共通する点をまとめると、次のようになる。

1. 使える接続表現のレパトリーが少ない。
2. 接続表現の使用に偏りがある。
3. 結束性を示す諸要素が使いこなせない。

さらに、次のような事例もあるとしている。

4. 接続表現を意味なく口癖的に使う例がある。
5. 接続表現が使えるから日本語談話能力があるとは一概に言えない。つまり、使わないほうが自然な日本語になる場合もある。

これらの先行研究を元に、本稿では次のような予測を立てて分析する。

1. 使用した接続表現の種類は修了生のほうが少ない。
2. 接続表現を使わないで結束性を持たせることは、日本人学生のほうが多い。
3. 使用した接続表現では、テ形の接続、時間的な順接が多い。
4. 修了生のほうが眼前指示詞の使用が多い。文脈指示はうまく使いこなせず、日本人より少ない。
5. 同義語、類義語の言い換えは日本人学生のほうが多い。
6. 4コマ目の創作部分は、国、文化、専門などの違いによる多様な発想により、修了生のほうがバラエティーに富む可能性が強い。

なお、逆接の接続表現については必ずしも逆接の機能に限らないことを岩澤(1985)、西野(1993)が述べており、本稿でも集計後、機能別に調整してから分析を行った。

3 分析方法

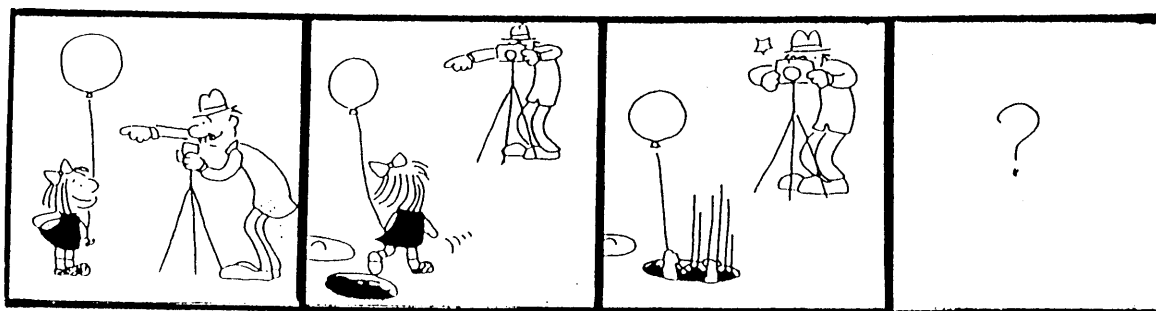
3.1 被験者（資料1参照）

名古屋大学日本語研修コースでの5か月の研修後、名古屋大学の各大学院へ進学した修了生のうちの9名である。この9名は、全員が該当のマンガ資料につき3回（調査第1回目、4回目、5回目）にわたって独話調査を受けている。また8回目も同じ資料による調査だったことから計4回受けた者、本人の都合で5回目ができなかった者（第1、4、8回に実施）が各1名おり、その独話も資料として取り上げた。さらに、比較対象として、年代のあまり変わらない日本人学生（学部生、専門学校生、大学院生）22名にも同じ面接調査を行った。

被験者：修了生 9名（男 8、女 2）、年齢23～35歳
日本人学生 22名（男 9、女13）、年齢18～24歳

3.2 調査時期および分析材料

3か月ごとの面接調査の中の独話部分（マンガの説明）を対象とした。当調査で用いたマンガ資料のうち、下の資料を選んだのは、「起承転結」構造を持つものであり、その「結」の部分の4コマ目を創作させるものであることから、「転」からの展開の仕方にいろいろな可能性が考えられ、各々の違いがはっきり出るのではないかと考えたのと、先の報告書では杉田(1994)が別の資料で分析しており、それと違った資料での分析とどう異なるのかを見たかったからである。分析には録音テープとその文字化資料を用いた。なお、本文中に記した被験者のアルファベット3文字は被験者の略称、次の数字は調査の何回目かを示している。また、音声のとぎれた箇所をはっきりさせるため、その部分にスペースを置いた書き方をした。



3.3 調査手順（本報告書内の別記を参照のこと）

3.4 分析項目

第2章でたてた予測を、談話の結束性と構成の2つの観点からみていく。

まず、談話の結束性についてであるが、池上(1983)と、札野(1993)を参考に、第4章の分析項目（4章の4.1から4.7まで）を設定した。次に、談話の構成については、メイナード(1993 P. 50-51)による物語の内部構造の記述を参考に、今回の資料が日本

の4コママンガによく見られる起承転結型であることと合わせ、次のような骨組みを持つとして検討した(4章の4.8, 4.9, 4.10)。

1. 切り出し(独話を始める合図)
2. 前置き(登場人物の名付け、場面の説明など)
3. 本筋(「起承転」部分)
4. 展開(「結」部分)
5. 切上げ(独話の終結を知らせることば)

なお、分析目的によっては、上記のすべてを分析対象とはしない場合もある。例えば、接続表現等の項では、切り出し部分(登場人物の名付け)、面接者との対話部分(日本語で何というかを尋ねる、感想を述べるなど)、切上げ(「以上です」「はい」など)は分析対象から省いた。これは、すべての独話例にあるとは限らないため、共通の部分を取り出して分析したかったからである。この切り出し、切上げ部分は構成の項で取り上げた。

3.5 文の認定

談話を分析するには、まず、単位を認定する必要があり、大きくみれば、南(1983)の言う、切れ目と連続性によって判断することである。ここではさらに細かく、メイナード(1993, P. 98-99)の以下のような規定によって単位を認定した。

〔文の認定基準〕

1. 通常少なくとも1つの用言を含む。ただし、明らかに用言が省略されていると考えられる場合は、用言なしでも「文」とみなす。
2. 用言の連用形(「て形」)で終わる表現も、文末の下降調のイントネーションを伴う場合は文末と見なす。
3. 従属節と考えられるものも、主節が省略されている、ないしは関連する主節が無いと見られる場合は文とする。
4. 倒置文の場合、倒置された部分も、述部に関連しているかぎりその一部とする。
5. 言いよどみ、又、埋め込み表現は用言を伴うか文末イントネーションを伴うかする以外は文とは認めない。

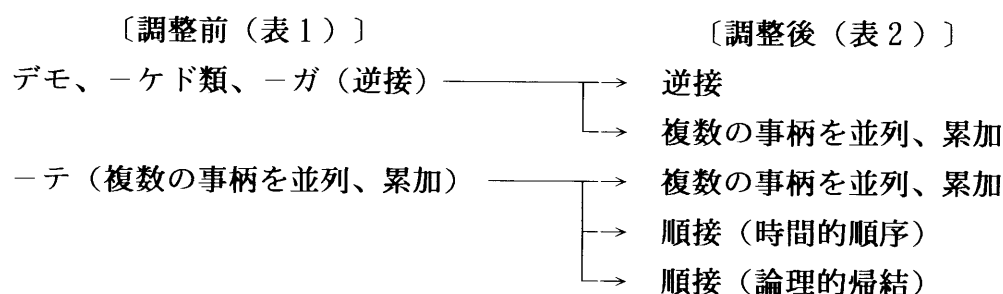
認定は、実際には、文が完結していなかったり、言い直しが多かったりと、判断に迷う場合が多かった。修了生の場合、解釈に迷い、誤用かどうか決めかねることもあった。また、日本人の場合も、例えば4コマの説明を長い1文で述べる者もあり、これは、形は1文であっても、途中、意味上の切れ目があることもあり、日本人だから簡単だとは一概に言えなかった。

4 結果の分析と考察

4.1 接続表現（資料2参照。分類法は土肥(1996)を使用）

表1は、各被験者の使用接続表現をそのまま集計したものである。なお、本稿で扱う接続表現は文と文の結束性をみるのが目的であることから、語句と語句をつなぐものは省いている。

その中で、逆接のデモ、一ケド類（同類のもの、ここでは一ケレドモ、ケレドモ、一ケド）、一ガと、複数の事柄を述べる表現（並列・累加）のテ形については、その使われ方をみると、2章で述べたように他の機能を表しているものがあり、判定できるものについては個別に検討し、その機能の項目に加えて調整した（表2）。



ここから、以下のことがわかった。

1. 修了生と日本人学生との大きな相違点は、まず逆接表現に分類されている表現の使用数である。とくに、修了生はデモを多用している（接続表現使用数の21.8%）が、これには前述のように、逆接の機能以外での使用も含まれている。
他に修了生が多用し、日本人学生があまり使わなかったものとして「カラ」類（一カラ、デスカラなどカラを含んだ表現）、アトを含む表現（修了生14回、日本人は1回のみ）、ソレカラ（修了生15回、日本人はなし）がある。
2. 異なり語が多い、つまり、バラエティーに富む使い方ができるのは、数から言えば、修了生のほうであった（修了生35、日本人学生22）。ただし、修了生の異なり語を細かくみると語句を一部変形させた異形が多く、変化に富む話ぶりだとは言いきれない。例えば、表にある「アト」類とは「アト」を使った接続表現をまとめたもので、このように、わずかな違いを異形として数えあげれば確かに多いが、これを一つと数えれば修了生21、日本人17となり、差は縮まる。
3. テ形は、札野(1993)のいうように多用している。しかし、修了生よりもむしろ日本人のほうが修了生の倍近く使用している（修了生は全体の24.4%、日本人学生は同47.1%）。1回の話に使った数は修了生は最多回数 8回、最少回数 0回、日本人学生は最多10回、最少 0回である。これには個人差が大きい、とくに日本人は1名を除き、全員が使用している。（この1名は、説明というよりもセリフだけをつなげて述べているので、比較の対象とならない。）

テ形の多用は、年齢、立場、場面などが大きく関係していると思われ、修了生のほうが年齢が高く、研究生活をしており、公式な場合での発言が多いと想像されること、外国語学習は、どんな場面でも安全なようにとの配慮から、改まった

丁寧な表現から入ることなどから、修了生のほうに改まった表現が表れがちであり、くだけた会話によく出る、何度もテ形を使つての接続を回避したものかと思われる。

4. 3カ月の期間をおいての推移をみると、延べ語数では一般的には増えているが、CHA は24から19に減っている。増えた者では、ARI が第1、4回の3から5回目には17に激増している。異なり語数では倍以上に増えた者(ABI, MIK, ARI) 以外は変化がない者、微増した者、減った者とまちまちである。延べ数と異なり数との関連では、1回目に出てきた表現が固定化して好んで使われ、それに若干増えたものがあるといった例が多い。変化のないCHA は、もともと接続表現の延べ数は多いが、好んで使う表現が決まっている(CHA1 では24回中、デモ7、ソレカラ8、ーテ5、CHA4では19回中デモ3、ソレカラ6、ーテ8、CHA5では合計19回のうちーケド6、デモ4、ーテ5回)。
5. 他に目立ったものとして、複数の接続表現を重ねて使うことがあげられる。これには個人差があり、特に修了生の MIK, ABI, CHA, 日本人の JM2, JM7, JF4 に多く見られる。どの用例も前はテ形である。その次に日本人はデがくることが多いが修了生ではデモ、ソシテ、テ、ソレカラがくることが多く、ケド、デモも見られる(CHA 8 回目)。どちらも、取り合えず接続するために、まずーテを使ったと思われる。修了生では適切な接続表現がすぐに出てこないための時間稼ぎの可能性もあり、また、誤用の場合訂正するために重ねて使われることも考えられる。日本人の場合はより適切な表現を求めての使い方だと解釈できる。修了生に多いであろうと予測したが、日本人にも多いとの結果が出た。考えてみれば、日本語の母語話者も日常のくだけた会話ではよく行っていることである。
6. 第3コマ目の、話を転換させる部分で使われる接続表現を以下のように機能別にまとめると、修了生と日本人との違いが出る。(数字は使用回数)

〔接続表現〕	修了生の使用数と用例	日本人の使用数と用例
順接(時間関係) 8	そして、さいは、それからあとでーとき	8 でーてーうちにーしゅんかん
順接(論理関係) 1	だから	11 ーたらそしたらーと
逆接 17	でも(ーから)	2 ーけどしかし
なし 2		1
計 28		22

時間関係の順接はあまり差はないが、論理関係の順接は日本人に多く、逆接は修了生に多い(全てデモ)。逆接のデモが多いのは、その前と違ったことを述べたいときはデモでつなげばよいという認識があると思われる。これに対して日本人学生は、より高度な表現を用い、物語風に次がどうなるのかという期待を持たせる工夫を、意識的にも無意識的にもしているようにみえる。順接に関して修了生が時間関係の順接でつなげていく傾向にあるのは、数々の表現を使いこなせ

ないから困難を避けたいことと、客観的に淡々と物語の進行を述べていく傾向、つまり、物語性をつけようとはあまり意識しないことの両面が考えられる。

最後に、接続表現全般について別に検討が必要なのは、多種の接続表現を数多く使うことが、より高度な言語能力を有すると言えるのかという問題である。まず、多くの種類の接続表現を使えることがわかりやすく、かつ自然な日本語らしいと言えるのだろうか。また、接続表現を数多く使うことがそうだとと言えるのだろうか。例えば、われわれ日本語話者が英語を使うときを考えてみると、接続語句を入れないと安心できない傾向が一般的にあるように思われる。つい、and や so を使ってしまいがちである。接続表現がないとどうも収まりがつかず、入れると安心できるというのは、日本語は元来、比較的接続表現を多く使用する言語であるのだろうか。使ってはいるが、それを冗長性が高いと意識するのだろうか。あるいは外国語の時には整ったことばを話そうという意識が働くのだろうか。さらに、使わないで結束性を持たせるには、何を省略し、どう表現すればよいのだろうか。規則性を見いだせるのだろうか。日本語教育上の問題点では、日本語学習者に教える日本語は、自然さを少し欠いても正確さに重点を置いたほうがよいのだろうか。他にも、日本語話者の話すように指導するのがいつも適切だとは限らないが、何を基準とするのか、どう判断するのかという問題もある。これらについては、今後の課題である。

4.2 指示詞（資料3参照）

指示詞について、コ系、ソ系、ア系の別と、眼前指示、文脈指示、フィラーとの関係を見た。

修了生については、ソ系が54で最多ではあるが、コ系との数にあまり違いはない。ア系も少なくない。これを眼前指示、文脈指示、フィラーで分けると、コ系では眼前指示がほとんどだが、ソ系では文脈指示がほとんどであった。ただし、後者については、調査の実際を見ていないので、眼前指示の可能性のあるものもあると思われる。また、口癖もある(BIR8)。ア系では、フィラーとしての使用が多く、これには個人差が目立った。最多使用は9回(ABI4)で、1回目には全然出ていないことから、その後学んだものと思われる。5回目にも7回話されており、いかにも日本語で話し慣れているとの印象を受ける。フィラーのアノ以外の表現について、MIKは1回目には1つしか使っていないが、回を重ねるごとに増えていく。この理由については、インタビューを試験のように考え、できるだけ省略せず、正確に述べようとしたのか、母語の影響か、また他の理由からかは判断できない。指示詞の種類については、修了生ではほとんどがコノ、ソノ、アノ（連体詞）の形である。BIR8にソウが10回使われているが、フィラー、口癖、緊張のあまりの繰り返しのいずれの可能性も考えられる。ここではフィラーと判断して処理した。

日本人コ系がほとんど出ず、文脈指示のソ系が多いのは予測どおりであった。また、

このソ系についてはほとんどが人を指さず、場所、前述の事柄を指している。これに対して修了生では、人、場所、物、前述の事柄と多様である。

4.3 代名詞、同一語句の反復、置換（同義語、類義語）

これらは重複して使われていることもあるため、一括して扱うこととする。

4.3.1 登場人物の表現（資料4参照）

修了生では、主人公の男性と女性を家族関係（父子12、大家族の中で写真を上手に撮る人と子供 1）にあるとみた独話が13、第三者同士（男の人、カメラマン、リポーター、写真を撮る人対子供、女の子、娘さん、お嬢様、彼女）とした独話が16と第三者同士のほうが少し多かった。第三者の中で固有名詞（日本名、外国風の名）をつけた例が男性4、女性7あり、それぞれ工夫のあとが見られた。

これに対して日本人は、家族（父子1、爺孫6）とみた独話が7、他人同士とみた独話が15である。他人同士のほうが2倍多い。また、父子よりは爺孫とみたほうが多い。他人同士とみるのが多いとは、社会的・文化的要素が介在していて、例えば、かわいい女の子を見かけると撮りたくなる人が日本に多いということなのだろうか。人物に関して同義語の言い換えが修了生より少なく、同じ表現を使っているのは、表現力が乏しいからとは言いにいく、単に、おもしろい話を作ろうというサービス精神が少ないのか、面倒なことはしたくないのか、淡々と述べたいのか、いずれかはわからない。同様に、固有名詞を付けたのも2例だけであった。また、同格の語を連ねて表現したのは日本人側であった（例：カメラマンのおじさん）。この、第三者を指して「おじさん」と言うのは日本人だけであった。これは、使えれば便利な表現である。「彼女」「彼」という表現は修了生の1名だけが1度ずつ使っている(BIR8)。

4.3.2 言い換え、言い直し、置換（同義語、類義語）

文と文との結束性に関しては、4.3.1で述べた登場人物の言い換えが含まれる。修了生、日本人とも、上記のように命名した後は、大体それを固定して使用することによって結束性を与えている。これに指示詞を付けることもある。言い換えても二つまでであるが、上記のBIR8は、呼びかけに「お嬢様」、叙述部分で「彼女」「子供」の計三種を使っている。他に、BIR5はカメラマンという語を使うのに迷いがあったのか、最初は「写真撮る人」と始めたが、最後に「カメラマン」を使った例がある。これは、家族の中で一番上手に写真を撮る人という意味で話しているので、職業を表すカメラマンを使うのに躊躇したのだと思われる。日本人では、最初に「男の人」「カメラマンの人」を使い、次に「おじさん」とした者が各1名いた。

次の一度英語で述べたことを日本語で、あるいはその逆で言い換える例である。

例1:でも危ないポジションを 選択します。

でも危ない所から（危ない所だからの意）写真を撮りませんでした。（YUR1）
次に、以下は本項で扱ってきた、文と文の結束性というよりは、語句の言い換えの範ちゅうに入るが、これも学習項目となるので、一言ふれておきたい。目指す語句が出るまで、いろいろ言い換えることについてである。

例2:写真撮る時、いい所に、例えば公園かと（トカの誤用？） 道路じゃなくて
道じゃなくって 別のところに行って 写真撮ればいいんじゃないかなー
（BIR4）

これに対し日本人の場合は、もっとはっきり、言い換えや言い直しだとわかる指標を置く場合が多い。したがって、聞き手にはわかりやすい。

例3:そのままにしておくのも もちろんできないから あ、じゃない えっと
そして あの 女の子がそのマンホールに落ちる時に（後略）（JM2）

例4:風船で ビューって（笑い）女の子が飛び上がってきて あのー なんてゆう
んでしょう 万事休す じゃなくて なんてゆうんだ こういう時は（笑
い）ええ 大丈夫でした。（JF11）

例5:そしたら その女の子の最後の、違う、女の子が 最後に足を止めようとして（JF10）
（以上、アンダーライン部分が指標）

4.4 省略

主語の省略については、日本人のほうが多いのではないかと推測していたが、そうとは言い切れず、説明として正確に述べようという意識からか、むしろ少なかった。

修了生の場合、個人差があって、1回目から主語を省略している者（YUR, ARI, MIK）、ほとんどの文で主語を入れている者（ABI, MUK, IBA）、そして回を経るにしたがって省略が増えていく者（ANA, BIR）と様々である。1回目から主語を省略している者については、日本語として自然な話ぶりとなっている。

他に、顕著なものとして、4.2 に述べたことだが指示詞の省略に修了生と日本人との違いが見られる。修了生のほうが、同一名詞が出てくる度に、省略せずに繰り返して使用している。省略できると教わっていないと見るか、例えば英語の冠詞の使用法などから想像できるように母語の使い方に引かれたのかはわからない。多くの実例にふれば分かることではあるが、毎回指示詞が出てくると聞き手はわずらわしいと感じることもあり、学習項目としてもよいように思われる。日本人のほうはほとんどが指示詞なしで、オジサンならオジサンだけの使い方であった。

4.5 係助詞「ハ」「モ」の使用

係助詞「ハ」と格助詞「ガ」の使い分けで、まず「～ガ」と始め、次の文で「～ハ」と定石どおり進めていくのは日本人側である。これに対し、留学生側は、まず「～ハ……です」と切り出し、その後はほとんど「～ハ……」と文を続けていくスタイ

ルである。どれだけ「ハ」と「ガ」の別を意識しているのかは不明である。他のインタビュー部分をも検討する必要がある。

係助詞「モ」については、あまり使われていない。全体で修了生が4例、日本人が6例あるだけである。いずれも、前の文との結束性というよりも、「AもBも」と話したい事柄を並列させる使い方である。しかし、話題によってそうなったとも言え、文を超えての接続表現としての「モ」については何とも言えない。

4.6 特殊な形式（例：第一に、一つは／もう一つは）

「第一に」などの語句については、4.1の接続表現の項に含めて検討した。

それ以外にはJF12が、登場人物の2人目を紹介するのに、「もう一人」という言い方をしている。

次に、「…ンデス」の使い方をみてみたい。これは、前文の説明をする時や、話の段落の最後に話をまとめる働きなどに使われるとされている。したがって、これも結束性を持たせる効果がある表現だといってよい。YUR4に2か所（話し始めと後文の展開への前触れ）、AB11に1か所（前文へ付け足し）、IBA1（話し始め）とIBA4（前文の説明）に1か所ずつ、CHA8（理由説明）がある。日本人のほうは、改まった、むだのない話し方の者にはほとんどなく、くだけた話し方の者や、思いつくままに話す者には多用されており、違いがはっきりしている。修了生が1文目に「…ンデス」と始めるのは、これが説明の表現だと習ったという印象が強いのだろうか。日本人では話し始めていきなり「…ンデス」ということはなく、1文目で場面を設定し、次文で情報を付け足したり、補足説明を加えたりしている使い方である。

4.7 単に文を重ねる（意味による接続、心理的な転換など）

これといった接続表現を使わずに文と文を続けて、しかもそこに結束性をつけるということで、高度な構成法となる。

資料2をみると、修了生では文の総数263で接続表現の総計が229であるから、数の上からも接続表現のない文があるのは明白である（1文中の接続表現 0.87 個）。これに対して、日本人は総文数97、接続表現の総数が154（1文中の接続表現 1.59 個）であるので、修了生よりも多い割合で使われていることがわかる。これについては、前述したように、接続表現を使わずに結束性を持たせるのは高度の運用能力があると言えるから、意外な結果であった。ただし、修了生の場合、単に適当な表現が見つからないために使わなかったということも考えられ、判断が難しい。

では、接続表現以外の指示詞、代名詞、同義語、類義語、関連語句その他、結束性を示すマーカーがまったくない、つまり、外見からは結束性を示す指標がない箇所を探して検討してみようとしたが、探すのが困難であった。例えば、文頭に接続表現のない、次のようなものはどうだろうか。（JM3）

例1:えーっと ある所に写真、写真好きな おじいさんがいました。

えー たまたま 女の子が 一人通りかかりました。

えーおじいさんはその女の子に 写真を撮ってあげるから 立って と言いました。

女の子は えーポーズをとろうとして ある所に立ちました。(後略)

これは 4.5でも述べたとおり、ガとハが新情報・旧情報という基本的な考え方どおり使われている例であり、また、ソノという指示詞もあって、接続表現はなくてもうまく結束性を持たせている。結局、他の日本人の独話資料をみても、まったく指標がないものはなかった。修了生の場合も、部分的に文と文をつなぐ接続表現のない箇所はあるが、その独話全体に全く接続表現を使わないものはない。例えば、ABI1の1文から5文まで(下の例2)でもそれなりにつながりをつけている。例2では、1文と2文では状況設定とその登場人物の説明、2文から3文へは「ンデス」、3文から4文では「ソノ」と関係づけている。なお、この例では、登場人物はすべてハで接続されており、こうした場合には、1文ごとに人物をあらためて取り上げ、説明を加えていくという話し方の特徴が伝わってくる。

例2:この写真は 二人の書いてありました。 S1

子供と 女の人 は 写真のかたです。 S2

男の人は 子供の写真を撮りたいんです。 S3

その子供は ほーしん(風船の意?)を 持ってきます。 S4

写真を撮る前に 子供は 下がります。(後略) S5

逆に登場人物すべてがガで接続されている1文だけの独話もある(JF4)。

例3:と、風船を持った女の子に おじさんが写真を撮ってあげるよってって 話しかけてて で おじさんが 女の子にもうちょっと後ろに下がって 下がって 下がってって言ってたら 女の子が後ろを見ないで下がっていって で 写真を撮った瞬間女の子がマンホールの中に落ちちゃって もう周りの人がすごいびっくりしたんだけど 女の子が無傷だったから ん 良かったなって安心した。

これには、ハとガを旧情報対新情報という観点ではなく、メイナード(1997 P103-113)の「ステージング操作」という概念を使って考えてみたい。ステージとは物語の場面のことである。ハはその人物にコンスタントにスポットライトを浴びせる主題化の役目をし、ガは非主題化の役割を果たす。非主題化とは、インスタントに、つまり「行動が起きるごとに人物がスポットライトを浴びる様子をイメージするとよい」とメイナードは述べている。こうした話し手の表現意図により、ハとガを使う分けることがステージング操作である。この考えにそった検討は、今後の課題としたい。

4.8 話の展開(切り出し、第2文以下の展開、切上げ)

杉田(1994)では、本稿と同じ調査での独話の始め方として、登場人物の描写から始めるものと、背景叙述から始めるものと大きく分けられるとしている。杉田と違ったこのマンガ資料では始め方がどうかを見てみると、次のように3つに分けられ、ものによっては、それらが組み合わされている。

1) 登場人物紹介 例：こちらは(名前／職業)、こちらは～です。(YUR1)

2) 題材説明(何についての話を、まず前置きとして述べる)

例：この話ことは 子供の写真撮りたいの ついてです。(ABI5)

3) 場面設定あるいは状況説明

例：ある日、～さんは…に来たんです。(YUR4)

具体的なことばづかいでは、日本人は「まず」と切り出し、「主語＋が＋～います／しています」と状態の説明をするのが多い。これに対し、学習者は「こちらは～です。こちらは～です」と紹介したり、名前を付けてそれを呼んだりするスタイルを選んでいる。また、「この人は新聞のリポタ(レポーターの意)です」と職業を言っているのも、同様に登場人物の紹介から入る方法である。

第2文以下の展開については、接続表現の項で述べたとおり、日本人のほうは、話を時間の流れにそって説明していくというスタイルを取っている。これに対し、修了生は、絵を順次説明していくというよりは、どちらかと言えば因果関係を示す接続表現を多く使い、原因・理由とその結果という進め方が多い。

話を切り上げるには、修了生では、授業で既習の「以上です」という表現が3回、「そういう話です」「そゆう(そういう、の意)ことになりました」とうまく全体を包み込んでまとめる話し方や、面接者に目顔や「これでいい?」といったことばで終わりを示した者もある。このように、前置きやまとめの表現が入ると、聞き手は理解しやすい。日本人は、「はい」「はい 以上です」「…っていったものです」「で、結局…でした」「っていう結末になります」「…だったと思いますよ」「…ったんだって」「…たんです」と表現にバラエティーがある。また、顔を挙げるなどして、身振りで示した者もいる。一般的には、日本人のほうが終結がはっきりわかる話し方をしたり、筋を組み立てたりした者が多い。

4.9 3コマ目の「転」部分の表現

これは、後ろに下がっていった女の子が穴に落ちてしまう場面で、話が大きく変わるところである。この箇所では修了生と日本人とが大きく異なるのは、「ーテシマウ」の使い方である。日本人は22人中 2名以外はすべてオチテシマッタ、オチチャッタと述べている。残りの 2名は、1名はせりふでつづる話し方であり、もう1名は「風船のおかげで落ちずに、空に浮かびました」という異なった発想であるので、言わなくても問題はない。これに対して修了生は落ちた、drop/fall した、穴に入ったという語だけを使っている。BIRだけが5回目、8回目に「マンホールに行っちゃいまし

た」「穴に出てしまったし（入ってしまった、の誤用）」と使っている。日本人がこれだけ使っているということは、修了生も適所に使えたほうがよい大事な使用語彙だといえる。

4.10 まとめと4コマ目への展開

話に出てくる要素をまとめてみると、写真、女の子の救助、風船とそれ以外の筋、そして、これについての被験者のコメントがある。以下にまとめてみる。

	写真	救助	風船について
修了生（計28話）	撮った 6・否7	した8	言及している2
日本人（計22話）	撮った12・否0	した4	言及している6

その他としては、修了生では、子の両親が怒った、女の子が汚くなったので写真を撮るために他の子を探した、子供が写真を撮っている人に写真を撮ってくれるようねだったが、お金を渡さなかったから次の人は写真を撮らない（他の人に頼んだけど、撮ってくれなかったの意？）などの展開がある。コメントとしては「写真が撮れなかったけど、でもしょうがない」「落ちた子を穴の上から写真を撮ったけど、悪いことですね」「（栄（名古屋の地名）で子供が写真を撮ってくれるようにねだったので）栄へ行かないでください」があった。

ユニークな話の展開では、日本人学生に、風船のおかげで子供が穴に落ちずに浮かんで助かったという話をした者が3名いた。また、穴の中の工事のおじさんの上に落ちたので、助かったというのが2名いた。小さい風船であるので、現実にはあり得ないことであり、いかにもマンガにありそうな筋である。日本人ではこの他にも、マンガやテレビの影響の強いことをうかがわせる説明があった。

また、これは日本人男性(JM7)に、「女の子 死んじゃってるかどうかわかんないんですけど 結構 決定的な瞬間を撮ったっていう感じで なんかそれなんか どうか あの テレビ局に出せば 結構採用されるんじゃないかなって感じのシーンだったと思いますよ。」というのがあった。これに対して、日本人女性では、無傷で助かったというのが13名中5名いた。コメントにも、びっくりした、困った、安心したというのがあり、日本人に関しては男女の違いが感じられるものが多かった。これは、一つにはおもしろい話を作ろうという考えがあったと思われるが、それにしても「死んじゃってる」という言葉を出したのは男性であったことは興味深い。子供に同情心を抱くなど、登場人物に感情を移入するのは女性が多いと言えるのだろうか。修了生については改まった物言いのせいか、あまり男女差を感じさせないが、1例、被験者本人が場面のなかに入り込み、子供が落ちたことを父親に知らせたというのがある(C HA1)。この被験者も女性である。

5 終わりに

以上、結束性と構成の面から、資料を分析してきた。第2章で立てた予測に関しては、単に数字で見ると逆の結果が多かった。しかし、細かく内容を分析すると、様々な可能性が考えられ、数のみで判断する危険性を考えさせられた。

独話研究として、今回はマンガの説明を分析してきた。続きもののマンガの説明には、短い中にも、切り出し、本筋、切上げの表現が含まれ、また、筋立てでは、起承転結などの組み立て方があり、その進め方にも、前のコマからの受け継ぎ、急な展開、まとめの部分があるといったように、独話の一形態として分析要素の多いものである。今後は、筋立ての異なった他のマンガ資料との比較や、修了生の同僚クラス、つまり、もう少し年齢層の高い大学院クラスの日本語話者への調査を行って分析してみたい。さらに、こうした分析を、独話練習用の教材の開発につなげたいと考えている。

(どい はるみ 名古屋大学留学生センター)

〔参考文献〕

- ・池上嘉彦(1983)「テキストとテキストの構造」『談話の研究と教育Ⅰ』国立国語研究所
- ・岩澤治美(1985)「逆接の接続詞の用法」『日本語教育』56号 日本語教育学会
- ・札野寛子(1993)「外国人留学生の日本語談話レベルでの誤用分析 ——談話構成上の問題点を探る」『日本語教育学会春季大会予稿集』
- ・杉田くに子(1994)「日本語学習者による独話の研究」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書』名古屋大学留学生センター
- ・土肥治美(1996)「談話の接続表現」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書2』名古屋大学留学生センター
- ・栃木由香(1995)「日本語中級学習者の話しことばのテキストの型 ——接続表現の使用を中心に」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10号
- ・西野容子(1993)「会話分析について ——ディスコースマーカーを中心として」『日本語学』5月号 明治書院
- ・南不二男(1983)「談話の単位」『談話の研究と教育Ⅰ』国立国語研究所
- ・村松賢一(1996)「中・上級者のスピーチ指導の一視点 ——説明文脈での談話の構造化を中心にして」『日本語教育学会春季大会予稿集』
- ・メイナード、泉子・K(1993)『会話分析』くろしお出版
- ・メイナード、泉子・K(1997)『談話分析の可能性』くろしお出版

資料1 被験者一覧

1 修了生（留学生）計9名（男8、女2） 2 日本人学生 計22名（男9、女13）

被験者	性別	年齢	出身国	専門情報
YUR	男	31	ロシア	工学（機械
ABI	男	30	フィリピン	農学（動物
MIK	男	35	ハンガリー	農学（森林
CHA	女	28	スリランカ	工学（情報
ANA	女	23	ブラジル	国際開発
MUK	男	33	ザイール	国際開発
BIR	男	31	ネパール	大気水圏
ARI	男	28	イラン	工学（構造
IBA	男	29	チリ	工学（土木

（年齢は修了時）

1 修了生 23～35歳（平均29.8歳）

全員 名古屋大学大学院生

理系 7名

文系 2名

2 日本人学生19～24歳（平均21歳）

愛知県、静岡県在住の大学生17、院生 3

ならびに専門学校生 2名

理系 1名

文系 21名

「国際」は国際関係学部の略

被験者	性別	年齢	所属	専門
JM1	男	20	大学生	国際
JM2	男	24	大学生	国際
JM3	男	23	大学生	国際
JM4	男	21	大学生	国際
JM5	男	22	大学生	国際
JM6	男	24	大学院生	文学
JM7	男	23	大学院生	文学
JM8	男	24	大学生	国際
JM9	男	24	大学院生	工学
JF1	女	19	大学生	国際
JF2	女	19	大学生	国際
JF3	女	19	大学生	国際
JF4	女	18	大学生	国際
JF5	女	19	大学生	国際
JF6	女	22	大学生	国際
JF7	女	19	大学生	国際
JF8	女	20	大学生	国際
JF9	女	20	大学生	国際
JF10	女	20	大学生	国際
JF11	女	22	大学生	国際
JF12	女	20	専門学校	英語
JF13	女	20	専門学校	英語

（年齢は調査時）

資料2 機能別の接続表現数と総文数〔まとめ〕

注：数字は使用回数と文数。無記入は1回使用。

異なり数は、同類のもの（「」類としてまとめたもの）は1とした。

*は複数の機能を持つために、各々の機能に分け、調整し、表2とした。

表1（調整前）

被験者	前後 順接 論理関係	の 事柄 順接 時間関係	を接続 逆接	複数の事柄 を接続	拡充し て表現	〔機能別分類〕 *でも-けど-が 逆接46 4 1 累加 2 6 0 不明 3 0 0 51 10 1 * -て 順接(じかん) 35 複数並列 6 不明・その他 14 55 理由など 4 総数
修了生	「から」類 45 -から ですから だから -だから -ので 3 で 3 それで 1 -と 1 -たら 1	「前」類 2 -まえに/は 「後」類 14 -あとに/あとに あとに/あとに あと 1 「時」類 12 -とき そのとき(は) まず 1 さいしよに 1 さいごに/に 2	でも* 51 「けど」類* 10 -けれども けれども けど -が* 1	-て* 55 そして 7 それから 15 これから 1 -ながら 2	たとえば 1	総数
異なり数	9(同類をまとめた) 6)	15 (6)	5 (3)	5 (5)	1 (1)	35(21)
総数	54	32	62	80	1	229

総文数：263

話の回数：28

1話中の文数：9.39

総接続表現：229

1話中の接続表現数：8.18

1文中の接続表現：0.87

被験者	前後 順接 論理関係	の 事柄 順接 時間関係	を接続 逆接	複数の事柄 を接続	拡充し て表現	*でも-けど-が 逆接 1 10 1 累加 1 6 0 不明 0 0 0 2 16 1 *-て 順接(じかん) 43 複数並列 22 不明・その他 7 72 理由など 総数
日本人 学生	-から 7 -ので 10 で 14 それで 3 それなら 4 -と 3 そのけっか 1	そこ 1 「時」類 3 -とき(に) そのとき まず 3 さいしよに 1 さいご(さいごに) 1	「けど」類* 16 でも* 2 しかし 3 -が* 2	-て* 72 そして 8		総数
異なり数	7	7	7	2	0	23
総数	42	9	23	80	0	154

総文数：97

話の回数：23

1話中の文数：4.41

総接続表現：154

1話中の接続表現数：7.00

1文中の接続表現：1.59

表2（逆接、て形を調整後）

()内は総数に対する%

被験者	前後 順接 論理関係 %	の 事柄 順接 時間関係 %	を接続 逆接 %	複数の事柄を を接続 (並列、累加) %	拡充 表現 %	不明 %	総数
研修生	58 (24.4)	67 (28.2)	57 (23.9)	42 (17.6)	1 (0.6)	13 (5.5)	238
日本人	46 (29.9)	52 (33.8)	16 (10.4)	40 (26.0)	0	3 (1.9)	154

資料3 指示詞〔まとめ〕 注：「そのまま」「そのあと」「そのとき」「そのとおりに」「そういうふうに」は慣用句として、この数には入れない。

1) 修了生

	こ系	そ系	あ系	総数
総数	49語 <div> <div>眼前指示</div> <div>文脈指示</div> <div>フィラー</div> </div> 48 1 0	54語 <div> <div>眼前指示</div> <div>文脈指示</div> <div>フィラー</div> </div> 2 51 1	34語 <div> <div>眼前指示</div> <div>文脈指示</div> <div>フィラー</div> </div> 6 3 25	眼前指示56 文脈指示55 フィラー26

2) 日本人学生

	こ系	そ系	あ系	総数
総数	3語 <div> <div>眼前指示</div> <div>文脈指示</div> <div>フィラー</div> </div> 3 0 0	62語 <div> <div>眼前指示</div> <div>文脈指示</div> <div>フィラー</div> </div> 2 60 0	7語 <div> <div>眼前指示</div> <div>文脈指示</div> <div>フィラー</div> </div> 0 0 7	眼前指示3 文脈指示60 フィラー7

資料4 登場人物〔まとめ〕

1) 修了生

	男性	女性
父子と見る	お父さん 12 家族中で 写真の上手な人 1	子供(さん) 5 娘(さん) 4 息子(誤用?) 1 女の子 1
第三者同志とみる	男(の人) 7 カメラマン 4 リポーター 1 写真を撮る人 2 (-むとむと) 1 (-のむと) 1	子供 3 女の子(人) 4 娘さん 2 お嬢さま 1 赤ちゃん 1 彼女 1
名付け	山田さん 1 鈴木さん 1 アリさん 1 ルインさん 1	アリスさん 1 さくらちゃん 1 さかえさん 1 アビちゃん 1 ウィンピーさん 1 ケイちゃん リナちゃん/さん

2) 日本人学生

	男性	女性
家族	お父さん 1 おじいさん 7	女の子 1 孫 3
第三者	おじさん/ちゃん 10 男の人 2 カメラマン 2	女の子 11 小さい子 1 少女 1
名付け		リカちゃん 1 ナナちゃん 1

注：複数使用は全部カウントした。

呼び方の次の数字は、各回で1度でも使用した時に1回と数える。実際の使用回数ではない。
日本人学生に2語を「の」でつないだ形が見られる。(例：カメラマンのおじさん)

ストーリーテリングに見られる主題の展開

—日本語母語話者との比較からの考察—

水野かほる

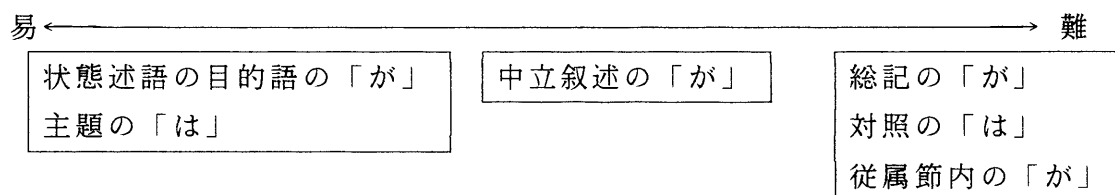
1. はじめに

主題を提示する助詞「は」の構文論上の重要な働きは、それが一つのセンテンスに留まらず、続く後の文にまで及んでいくピリオド越えにあると思われる（三上, 1960）。従って、意味的にまとまりをなす文連続、即ちテキストをテキストたらしめて、全体に意味的なまとまりを与える「結束性（cohesion）」という点からも、「は」と「が」の機能に関しては、談話（discourse）の中で扱うことが有益であろう。外国人に対する日本語教育においても、談話の単位で「は」と「が」の機能を扱い、主語の省略が談話に結束性を与えるという事実を積極的に取り上げる必要があるという主張がなされている（畠1980, 永野1981）。本稿では、日本語母語話者と学習者による漫画を見て話を作るというタスクから得たデータを基に、日本語学習者が助詞「は」「が」をどのように使用しているかを主題の展開の側面から考察した。⁽¹⁾

2. 研究目的

坂本（1996）は、これまでの助詞「は」「が」の習得に関する先行研究を整理し、以下のような結論を提出している。

- （１）すべて「は」の方が「が」より正用率、正答率が高い。
- （２）機能別の正用順序は研究によって多少異なるが、初級から上級までの学習者を概観すると、大きく三つの階層に分けられる。



本論では、絵を見て物語を産出する際に、その登場人物と「は」「が」がどのように関わってくるかを調べることによって、以下の項目について、日本語母語話者のデータと日本語学習者のデータを比較し、また日本語学習者の「は」「が」の習得についても考察していく。

- （１）日本語学習者は物語作成において、どこでどの程度「は」「が」を用いるか。
また、その習得はどのように進むか。
- （２）話し手は物語作成を行うとき、主題の維持や展開という点でどのようなストラテジーを使用しているのか。

(3) 登場人物の人数が異なったり、内容の複雑さが異なる漫画について語るとき、これらの相違は言語表現にどのように反映されるのか。

3. 研究方法

3-1 手順

今回は、漫画を見て話を作るという課題のうち、以下の3つの漫画から得たデータを利用した。漫画は次の3種類である。

漫画1：バス停（略称B）

2：写真撮り（略称S）

3：風船割り（略称F）

日本語学習者のデータは、追跡データのうち1回から6回のデータがそろっている7名を対象とした。被調査者の国籍と母語は以下の通りである。

学習者A：フィリピン	タガログ語	E：チリ	スペイン語
B：ロシア	ロシア語	F：ブラジル	ポルトガル語
C：ハンガリー	ハンガリー語	G：イラン	ペルシア語
D：ザイール	スワヒリ語		

ただし、学習者A～Cはコース修了後3か月後からデータを収集しているが、残りの学習者についてはコースが終わった直後に第1回目の調査が行われている。従って、初めの3名と後の4名では調査の時期にコース修了時から3か月のずれがあることになり、厳密には両者の間には区別して考えなければならないが、今回の分析では両者を区別せずにほぼ同時期のデータとして扱った。また、この調査は1回の調査で2つの漫画について実施しているため、本論で用いた日本語学習者の物語のデータは次のようになっている。

1回目	S	F	2回目	F	3回目	B	
4回目	B	S	5回目	S	F	6回目	F

また、日本語母語話者は、18歳～24歳の静岡県と愛知県在住の専門学校生、大学生、大学院生21名（男8，女13）である。

3-2 分析基準

ここでは、登場人物を表す名詞が談話内に紹介されてから順にどのような形で表現され続けていくかを、動詞の表す行動主（agent）としてどのような助詞を伴って表現されるかという点で考察した。その際、述語動詞のすべてについて主語が省略されている場合は「省略」として記述した。ただし、特に日本語学習者の場合、日本語の表現能力が充分でないため判断が難しいことがあり、その場合は分析の対象からはずした。また、話し手が明らかに言い直していると思われる個所は全てをカウントするのではなく、一回と数えた。さらに、引用及び話し手のナレーションと思われる部分も

分析対象からはずした。

以下では、このような分析に基づいた調査結果について報告する。習得という点を考慮する場合、本来ならば個々の学習者の6回の調査の発話データの結果をすべて紹介すべきであろうが、調査が行われた1年3か月間の助詞「は」「が」の使用を上記の観点から観察したとき、時系列による変化はそれほど見られなかった。従って、本稿では主に、日本語母語話者と比較しながら調査期間中の学習者の「は」と「が」の使用を全体的に見ていくことにしたい。

4. 結果と考察

4-1 「は」「が」の誤用

表1は、A～Gの7人の日本語学習者が3種類の漫画について話したときに、登場人物を指すのに用いた名詞句及び省略の数値を示したものである（表中の数値は、学習者が1回の談話において使用した平均値である）。表から分かるように、学習者の「は」「が」の使用には個人差があり、また同じ学習者でも漫画の種類によって登場人物の指示の方法が異なっている。次の表2は日本語母語話者と学習者の全員が用いた登場人物の指示について、談話1回当たりいくつ使用したかを表したものである。日本語学習者の場合、「は」「が」の使用を回避していると思われる例がかなりあり、それが日本語母語話者よりも「NP」が多くなっている理由と思われる。「は」と「が」の使用数では、学習者の方が「が」より「は」を多用している。前述のように、先行研究では「は」の方が「が」よりも正用率、正答率が高いとされるが、本研究でも同様の結果が得られたことになる。これに関してもう少し詳しく知るために「は」と「が」の誤用を次の4つに分類し、その頻度を出してみた。

- (1) 「は」を使うべきなのに「が」を使っている。 12 (14. 3%)
- (2) 「が」を使うべきなのに「は」を使っている。 13 (15. 5%)
- (3) 「は」が必要なのに落ちている。 42 (50. 0%)
- (4) 「が」が必要なのに落ちている。 11 (13. 1%)

(1)と(2)の誤用に関しては、文文法レベルの誤用であるのか(a)、談話レベルの誤用であるのか(b)で、さらに分けられる。それぞれの誤用例は次のようなものである。

(1a) *ウィルソンが会議 会議 が 10 11時半があります

(1b) あー でも写真は あー とってません とってませんでした

*あー女の子がー 病院へ えーうーうー いっ ああ 行く多分 行く
と思います

(2a) *あの その子どもは 歩い 後ろに歩い たら

あー あちー りました

(2b) えー花とか えーキリンとか えー写真をたくさん撮ってました

表1 各学習者別に見た登場人物に対する指示（日本語学習者）

被調査者	漫画	N P -が	N P -は	N P	省略	その他
A	B	0. 0 0	2. 0 0	0. 5 0	5. 0 0	0. 0 0
	S	0. 0 0	6. 3 3	0. 0 0	2. 0 0	0. 0 0
	F	0. 2 5	7. 0 0	0. 7 5	4. 0 0	0. 2 5
B	B	0. 5 0	2. 0 0	0. 0 0	1 1. 0 0	0. 0 0
	S	0. 3 3	1. 0 0	1. 0 0	3. 6 7	0. 0 0
	F	0. 5 0	2. 5 0	2. 0 0	5. 5 0	0. 0 0
C	B	0. 0 0	1. 0 0	0. 5 0	7. 0 0	0. 0 0
	S	0. 0 0	2. 0 0	1. 0 0	4. 3 3	0. 3 3
	F	0. 2 5	2. 0 0	2. 5 0	4. 7 5	0. 2 5
D	B	0. 5 0	2. 0 0	0. 5 0	3. 5 0	0. 0 0
	S	0. 6 7	3. 3 3	0. 3 3	1. 0 0	0. 3 3
	F	1. 2 5	4. 0 0	1. 2 5	0. 5 0	0. 0 0
E	B	1. 0 0	2. 5 0	0. 0 0	4. 5 0	0. 0 0
	S	0. 6 7	6. 6 7	0. 3 3	2. 0 0	0. 0 0
	F	1. 2 5	3. 2 5	0. 7 5	2. 7 5	0. 5 0
F	B	0. 5 0	2. 0 0	0. 0 0	5. 0 0	0. 5 0
	S	0. 0 0	6. 0 0	1. 3 3	2. 3 3	0. 6 7
	F	0. 5 0	5. 5 0	2. 5 0	4. 5 0	0. 0 0
G	B	0. 0 0	2. 0 0	0. 0 0	5. 0 0	0. 0 0
	S	0. 3 3	2. 6 7	0. 0 0	4. 0 0	0. 0 0
	F	0. 0 0	5. 5 0	0. 0 0	3. 7 5	0. 0 0

〔数値は各漫画において使用された数の平均値〕

表2 登場人物をどのように指示しているか

	日本語母語話者			日本語学習者		
	B	S	F	B	S	F
N P -が	1. 0 (11.7%)	2. 6 (26.6%)	3. 1 (30.1%)	0. 4 (4.2%)	0. 3 (3.7%)	0. 6 (5.9%)
N P -は	1. 6 (19.9)	2. 8 (28.6)	2. 5 (24.1)	1. 9 (22.9)	4. 0 (51.2)	4. 3 (43.6)
N P	0. 1 (0.6)	0. 2 (2.5)	0. 1 (1.4)	0. 2 (2.5)	0. 6 (7.3)	1. 4 (14.3)
省略	5. 5 (67.8)	3. 8 (39.9)	4. 4 (43.5)	5. 9 (69.5)	2. 8 (35.4)	3. 4 (34.8)
その他	0. 0 (0.0)	0. 2 (2.5)	0. 1 (0.9)	0. 1 (0.8)	0. 2 (2.4)	0. 1 (1.5)
合計	8. 1 (100.0%)	9. 6 (100.0%)	10. 2 (100.0%)	8. 4 (100.0%)	7. 8 (100.0%)	9. 8 (100.0%)

*でもアリスさんは通りました

ルインさんびっくりした

(1) (2) の誤用はその大部分が前後文とのつながりの中で誤用であると判断ができる談話レベルの誤用であった(1b: 11例、2b: 10例)。「は」の正用という点から見れば、確かに「が」よりも「は」の方が学習者にとって習得が易しいと考えられる。しかし、上に見られるように、「は」「が」共に同程度の誤用が生じており、また「は」の脱落が多く見られる。口頭の発話では日本語母語話者の発話においても「は」の脱落は少なくないが、学習者の場合はその適切な使い分けが難しいため使用を避けているとも考えられる。それを考えると、日本語学習者にとって「は」の適切な使用、殊に談話レベルでの使用は必ずしも容易とはいえないと思われる。

4-2 主題の維持について

Hinds (1984) は、物語においては、登場人物を支持する名詞句は次のような順序で出現するとしている。

NP が(に、を) ・ NP は ・ 省略

また、Clancy and Downing (1987) は口頭の物語作成において典型的な無標の人物指示の順序は「NP-が → 省略」であるという結果を提出している。この説を検証するため、最初に登場人物が紹介されてから同じ人物への指示が妨げられることなく把握できるBの漫画(登場人物1人)を対象として考察する。まず、日本語母語話者についてその結果を表したのが表3である。表に見られるように、日本語母語話者では「NP-が → 省略 → 省略」が最も多く、初めの2つが「NP-が → 省略」である場合では全体の67%に及ぶ。以下にその例を挙げる(例1)。

例(1) えっとー ある男のひとが あのー一生懸命走ってるんですけど／も た
NP-が

っくさん荷物を持ってるんですよ

省略

表2から分かるように、Bの漫画は他の二つよりも「NP-が」の出現率が低く、21名の被調査者で20例である。このうち16例が最初の人物導入で使用されている。畠(1985)は、「は」を用いない存在文も「あること」の存在だけに焦点をあてる形をとるときには主題設定の有力な手段になると述べているが、日本語話者は最初に存在文で人物紹介を行うことにより主題の設定をしていると思われる。次に、省略が最も多用されており、全指示の68%を占めている。話し手がある要素を省略するのは、それを省略しても聞き手に理解できるはずだと話し手が判断したからである。ここでは登場人物が一人であるので、あえて主題化をマークする必要がない。さらに、「日本語では、主題の省略を通して、意味的完結性、形式的独立性の低いセンテンスをつなげていくことを常態とする。」(畠 1980, p. 201)とあるように、省略は文にまとも

表3 人物紹介のための指示（漫画B）（日本語母語話者）

N P -が	→	N P -が	→	N P -が	1 (4.8%)
N P -が	→	N P -は	→	N P -は	1 (4.8%)
N P -が	→	省略	→	N P -は	4 (19.0%)
N P -が	→	省略	→	省略	10 (47.6%)
N P -は	→	N P -は	→	省略	1 (4.8%)
N P -は	→	省略	→	N P -は	1 (4.8%)
N P -は	→	省略	→	省略	3 (14.3%)

表4 人物紹介のための指示（漫画B）
（日本語学習者）〔数値は平均値〕

N P -が	→	N P -は	→	省略	0. 5 (7.1%)
N P -が	→	省略	→	省略	1. 0 (14.3%)
N P -は	→	N P -が	→	N P -は	0. 5 (7.1%)
N P -は	→	省略	→	省略	4. 0 (57.1%)
N P	→	N P -は	→	省略	0. 5 (7.1%)
その他	→	N P -は	→	省略	0. 5 (7.1%)

りをつけ、談話を成り立たせる重要な手段である。従って、このBの話においては、「が」格名詞句で冒頭に登場人物の紹介がなされ、その後省略によって主題維持がなされると同時に、少数の「が」と「は」によって物語の展開が計られていると考えられる。

一方、日本語学習者の場合は、「N P -は → 省略 → 省略」が最も多く57%となっている（表4）。冒頭に「が」が使われなかった一つの原因は、留学生に対する調査が行われたときに、絵を見ながら話をする場合が多かったことによるとと思われる。そのため下記の例（2）のような表現が現れたり、「N P -が」が出現しにくくなったと考えられる。

例（2）あのー その写真はそのー 一人の話すことあります その人はー
あのー あのー 栄 行きたいんですけど

ただし、物語の最初に存在文を使用して登場人物を紹介したり、Fの漫画の中で大人の男性が新しく登場するときのような明らかに「が」を使用すべき場面でも「が」が脱落しているケースが多く（例3、4）、「が」を使うべき個所に適切に「が」を使用している例は非常に少なく、本稿で分析の対象としたデータ中10例にすぎなかった。そのうちの6例は同一人（Eの学習者）のものであり、すべて冒頭に登場人物の紹介として存在文で述べられているものである。

例（3）あー この写真はそのー あのー 一人男の人います

例（4）じゅん君の おじさん 来ました

次に省略に関してであるが、省略は日本語学習者も比較的よく使用している。日本

語において省略の持つ意味の重要さを学習者はかなり早くから身に付けるということであろうか。

4-3 プロットの変化のポイントに現れる「は」と「が」

漫画Bにおいて、日本語母語話者は「が」で登場人物を紹介し、その後少数の「は」と「が」でストーリーを展開すると述べたが、冒頭の「が」以外にはどのような場面で「は」「が」はマークされているのであろうか。そこで、被調査者が話した談話を、各漫画の3コマの絵、及び話し手が創作する4コマ目の絵の内容から判断されるプロットによって4つに区分し、その各部分の最初に出てくる人物を支持する「は」と「が」の出現を調べてみた(表5・6)(%は被調査者のうち「は」「が」をマークした割合を示す)。

日本語母語話者については以下のような結果が得られた。B→S→Fと登場人物の数が増え話の内容が複雑になるにつれ、絵によるプロットの切れ目に「は」と「が」をマークする割合が高くなる傾向が見られる。漫画Bでは、「は」の90%が絵によるストーリーの転換点で使用されている。つまり、「は」は主題を提示する助詞とさ

表5 プロットにおける変化のポイントに現れる「は」「が」
(日本語母語話者)

		絵 1	絵 2	絵 3	絵 4	合計
B	NP-は	4	6	14	4	28
	NP-が	16	1	1	0	18
		(95.2%)	(33.3%)	(71.4%)	(23.4%)	
S	NP-は	1	11	9	4	25
	NP-が	20	6	9	6	41
		(100.0%)	(81.0%)	(85.7%)	(57.1%)	
F	NP-は	2	10	7	5	24
	NP-が	19	7	13	8	47
		(100.0%)	(85.7%)	(95.2%)	(61.9%)	

表6 プロットにおける変化のポイントに現れる「は」「が」
(日本語学習者) [数値は平均値]

		絵 1	絵 2	絵 3	絵 4	合計
B	NP-は	5.0	0.5	4.5	1.0	11.0
	NP-が	1.5	0.0	0.0	0.5	2.0
		(92.9%)	(7.1%)	(64.3%)	(21.4%)	
S	NP-は	1.0	2.7	3.7	3.7	11.0
	NP-が	0.0	0.0	0.3	0.3	0.7
		(14.3%)	(38.1%)	(57.1%)	(57.1%)	
F	NP-は	0.5	4.5	3.0	2.5	10.5
	NP-が	0.0	0.3	1.0	0.8	2.0
		(7.14%)	(67.9%)	(57.1%)	(46.4%)	

れるが、Bのように一度主題が設定されそれが継続していくときには、「は」の再提示により談話の中の小さなまとまりを表示していると考えられる。S、Fでも絵が変わり物語の内容が変化する部分では「は」「が」が多く使用されている。Clancy and Downing (1987) はdiscourse boundaryという概念を提出しているが、語り手は無意識のうちに漫画の絵から絵へのセグメントを潜在的な談話の境界として認識していると思われる。また、Bの絵3とFの絵3で「NP-が」の使用が多いのは、それぞれ、登場人物がバスに乗り損なって八つ当たりをしている物語の一番山場であったり、大人の男性が登場し新しい事態が発生する場面であるためと考えられる。

日本語学習者は母語話者と比べると、プロットにおける変化のポイントでマークする「は」と「が」の頻度が低い(表6)。また、母語話者では登場人物の人数が増すにつれて増加していた「は」「が」使用の割合が日本語学習者では必ずしも増えていない。これは、母語話者が絵と絵の変わり目にdiscourse boundaryを設定し、その談話の中の小さなまとまりの区切れを「は」と「が」を付与することによって示すのに対し、日本語学習者にとっては「は」「が」はそうした意味を持たないのではないかとと思われる。ただ、日本語母語話者が「は」を多用している漫画Bの絵3の場面では、学習者も「は」を多く使用している。

4-4 主題展開のストラテジー

登場人物が複数存在し、いくつもの主題が微妙に入り組んで進んでいくときには、話し手はどのように主題化・非主題化を選択して物語を構成していくのであろうか。また差し示す対象として取り上げる名詞はどのようなものであろうか。登場人物が最も多い漫画Fを材料として、談話の進行という点で主題化が非常にうまく行われている

例(5) (漫画F 日本語母語話者)

1 と ボーターのシャ えっと ボーダーシャツを着た男の子が 風船を持って／2 うれ
A
 しそうに この風船もらったんだよ いいでしょうと言って／3 そばかす顔の男の子の所に
E B
 かけ寄って来ました／4 それを見て羨ましく思ったそばかす顔の男の子は そのボーダー
E B
シャツの男の子の風船を針で割ってしまいました／5 するとボーダーシャツの男の子は
A A
 と泣き出してしまい／6 そこへ ボーダーシャツの男の子のお父さんが やって来て／7 どう
C
 してこんなことをするんだ と そばかす顔の男の子に 怒りました／8 そして今度は
B E
そばかす顔の男の子が 泣いてしまいました／9 そこへ今度は そばかす顔の男の子のお
B
父さんが やって来て／10 と親同士 のけんかになってしまいました
D C・D

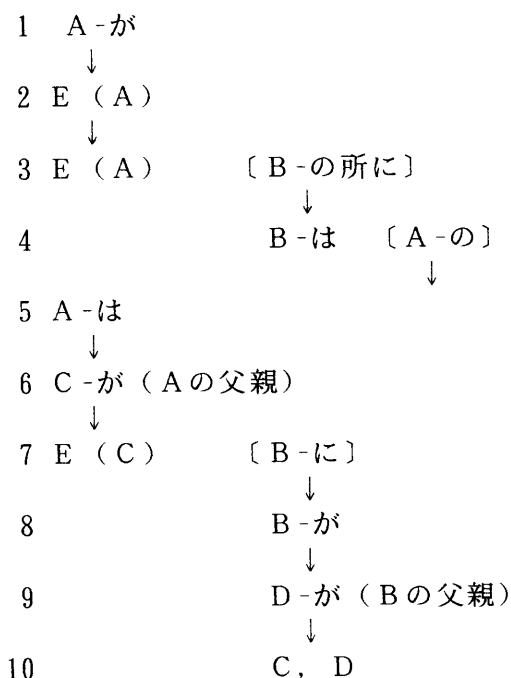


図1 登場人物から見た主題の流れ
(漫画F 日本語母語話者)

と思われる例(例5)を日本語母語話者のデータから取り上げる。ただし、分かりやすくするため、登場人物を示す名詞には下線を付き次の記号を付けた。〔A:風船を持っている男の子、B:もう一人の男の子、C:Aの父親、D:Bの父親、E:省略〕

例(5)の談話例から、登場人物を表す名詞を順にたどって主題の展開を図式化したのが図1である。まず最初に、Aの男の子が「が」を伴った名詞句で導入される。次の第2、第3ユニットでは主語Aは省略されるが、第3ユニットの中でもう一人の男の子Bについて「Bの所に」という表現で触れられる。次の4では、前の名詞を受けて「Bは」と主題化されるが、同じユニット内で「Aの風船」という言葉が使われ

ることによりAに聞き手の注意が向けられ、次の5で「Aは」と再びAに主題が戻る。この後3コマ目の絵の内容に入るが、ここで「Cが」とAの父親が登場する。この父親の登場は、一見、前触れのない突然の事態の出現のようであるが、Aに主題が置かれている状況を前提とした上でAの父親が出現するということは、聞き手が実際に気付くか否かは別として、聞き手に予測が可能な展開となっている。その後も同様の主題の展開が続く。第7ユニットで「Bに」とBに目を向けた後に、8で「Bが」とBの男の子の行動がクローズアップされる。この後は話者の創作の部分であるが、やはり前と同様に、8で視点が向けられたBの父親が9で「Dが」と登場し、最後はCとDのけんかで終わる。

例(6)(漫画F 日本語学習者)(一部を抜粋したもの)

1 けどー でもーくーじーは ちょっとー悪い子どもですからー/2 あー すーじーのふ
B A
ーずんに 割りました 割りましたあー 割りました/3 ですからーすーじーは泣きま
E A
した 泣きました/4 あー 大変な 泣きました 泣きましたから/5 あー sー すー
E
じーのーおーとさんが来ました/6 おーとさんはーあー くーじーに だーめーでしょ
C C B
と いーました/7 あー あー くーじーはー 泣きました もー 泣きました 泣
B
きました

以上のように、物語における主題の展開は決して無秩序に行われるのではない。日本語学習者の場合、日本語母語話者のように巧みな構成を組み立てることは難しいと思われる。しかし、中には例（6）のように、部分的ではあるが巧みな主題の展開を行った学習者もいる。

5. おわりに

本稿では、日本語母語話者と日本語学習者の「は」と「が」の使用をストーリーテリングにおける「主題」という観点から考察した。先行研究で言われているように、主題の「は」は主格の「が」よりもその習得において容易であるという結果を本稿においても得た。しかし、談話レベルでの「は」「が」の使い分けは容易ではなく、日本語母語話者は単に既知であるからとか新情報であるからという理由で「は」「が」を使用しているのではなく、談話の結束性や関連性などの操作を経た上でそれらを選択していると思われる。学習者にとってはこのような概念を獲得して適切な使用に至るのは簡単なことではなく、今回の被調査者は、談話の中で主題化がどのようになされるか、「は」と「が」がどのように扱われるかの判断力に至る前の段階にあったと思われる。今回のジャンルのデータは絵を見て物語をするというものであったが、今後はインタビューなどの他のデータに目を向けることはもちろん、学習者の母語の要因や、さらに日本語の主題というものも様々な要因が関わるテーマであることから、より広い視野に立った研究が必要であると考えられる。

注

- (1)日本語母語話者の結果については、水野（1998）（「物語作成における主題の展開」『国際関係学双書15』静岡県立大学国際関係学部編）を参照していただきたい。

参考文献

- Andrej Bekeš (1995) 「文脈から見た主題化と『は』」 益岡隆志・野田尚史・沼田善子編『日本語の主題と取り立て』くろしお出版、155-174.
- Clancy, Patricia M. and Pamela Downing (1987) "The use of wa as a cohesion marker in Japanese oral narratives." John Hinds, Senko K. Maynard, and Shoichi Iwasaki(eds.) *Perspective on Topicalization: The Case of Japanese 'Wa'*. (Typological Studies in Language 14) John Benjamins Publishing Company, 3-56.
- Halliday, M. A. K. and Ruqaiya Hasan (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- （安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川憲・高口圭轉訳（1997）『テキストはどのように構成されるか』ひつじ書房）
- 畠弘巳（1980）「文とは何か ―文章の省略とその働き―」『日本語教育』41号、198-208.

- 畠弘巳（1985）「主題の展開と談話分析」『国際商科大学論叢 商学部編』第31号、103-117.
- 林四郎（1987）「文法を考える -『講話助詞』の論-」『日本語学』1987年3月号、4-10.
- Hinds, John (1984) "Topic maintenance in Japanese narrative and Japanese conversational interaction." *Discourse Processes*, 7, 465-482.
- 市川保子（1989）「取り立て助詞『ハ』の誤用 -談話レベルの誤用を中心に-」『日本語教育』67号、159-172.
- Maynard, Senko K. (1987) "Thematization as a staging device in Japanese narrative. John Hinds, Senko K. Maynard, and Shoichi Iwasaki(eds.) *Perspective on Topicalization: The Case of Japanese 'Wa'* .(Typological Studies in Language14) John Benjamins Publishing Company, 57-82.
- 三上章（1960）『象は鼻が長い』くろしお出版
- 三尾砂（1948）『国語法文章論』三省堂
- 永野賢（1981）「日本語の文章の文法的特性について」『日本語教育』44号、15-18.
- 永野賢（1986）『文章論総説』朝倉書店
- 長友和彦（1991）「『が』・『は』の揺れと既出名詞句に付く『が』」『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究（3）』広島大学教育学部日本語教育学科、13-20.
- 長友和彦（1991）「談話における『が』『は』とその習得について -Systematic Variation Model-」『日本語シンポジウム：言語理論と日本語教育の相互活性化』予稿集、津田日本語教育センター、10-24.
- 長友和彦（1992）「『が』・『は』運用の可変性（variability）と系統性（systematicity）」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第45巻、237-250.
- 野田尚史（1984）「有題文と無題文 -新聞記事の冒頭文を例として-」『国語学』136、65-75.
- 野田尚史（1996）『「は」と「が』』くろしお出版
- 坂本正（1996）「助詞『は』と『が』の習得について -文法性判断テストを通して-」『平成8年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、166-171.
- 柴谷方良（1989）「言語類型論」『英語学大系第6巻英語学の関連分野』大修館書店、1-179.
- 吉本啓（1982）「『は』と『が』 -それぞれの機能するレベルの違いに注目して-」『言語研究』81、1-17.

（みずの かほる 静岡県立大学国際関係学部）

資 料

資料 1

日本語学習に関する調査

A SURVEY ON JAPANESE LANGUAGE LEARNING

留学生センター

THE EDUCATION CENTER FOR INTERNATIONAL STUDENTS

この調査は、みなさんが日本語をどんなところで使い、困っていることは何か、また日本語や日本語の学習についてどのように考えているのかを調べるものです。結果をこれからの日本語の授業に役立てていきたいと思っています。どのような答が良いとか、悪いということはありません。思ったとおりに答えてください。どうぞよろしくお願いします。

This survey's objective is to determine where and when you use your Japanese, what troubles you have, how you think about the Japanese language and learning it. We will use the results to improve our methods of teaching Japanese. You do not need to worry what answer is appropriate, so please answer frankly.

氏名_____	年齢_____	男・女
Name	Age	Male・Female
国籍_____	母語_____	
Nationality	native language	
所属_____		
school and major here		
身分	1. 大学院（修士・博士前期課程）	Graduate(Master's course)
status	2. 大学院（博士後期課程）	Graduate(Doctor's course)
	3. 研究生	Research student(undergraduate)
	4. 研究生	Research student(graduate)
	5. その他	Others

1 まず日本語学習についてうかがいます。

At first, We would like to ask about how you have studied the Japanese language.

1. 現在、名古屋大学の日本語の授業（全学向けコース）に出ていますか。

Do you attend any Japanese language classes at Nagoya University ?

- | | | |
|-------------------|------------|----------------|
| 1. だいたい毎週出席している | _____時間／週 | コース名（_____） |
| almost every week | hours/week | name of course |
| 2. ときどき出席している | _____時間／週 | コース名（_____） |
| sometimes | hours/week | name of course |
| 3. ほとんど出席していない | | |
| almost never | | |
| 4. その他（_____） | | |
| others | | |

2. 次の日本語の授業に出席したことがありますか。

Have you attended any of the following Japanese classes of Nagoya University?

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. 中級 M (I) (vol.III) | intermediate class M or I (vol.III) |
| 2. 中級 N (I I) (vol.VI) | intermediate class N or II (vol.VI) |
| 3. 上級 | advanced class |
| 4. 夏季・春季集中コース：中級 M (I) (vol.III) | spring or summer intensive course |
| 5. 夏季・春季集中コース：中級 N (I I) (vol.VI) | spring or summer intensive course |
| 6. 夏季・春季集中コース：上級 | spring or summer intensive course |
| 7. その他 others () | |

3. チューターなどとの個人的レッスンをしていますか。

Are you taking lessons by a tutor ?

1. はい _____時間/月
hours/week
特に何をしていますか _____
what do you practice ?
2. いいえ
3. その他 ()
others

4. 自分で何か日本語の勉強をしていますか

Are you presently studying Japanese on your own ?

1. テキストやテープで勉強している
I study Japanese by textbooks or tapes.
テキスト名 ()
Name of textbook
テープ名 ()
Name of tape
2. テレビなどの日本語講座で勉強している
I study Japanese by the TV.
講座名 ()
Name of program
3. その他 others
()

5. もっている日本語の辞書の名前を書いてください。その中でよく使う辞書に○をつけてください。

Please write the names of Japanese dictionaries you have, and mark "o" on the one you use most frequently.

② 次の状況で日本語を使うとき、あなたはどのように感じますか。次の（１）～（４）の中から適しているところに○をつけてください。

When you use Japanese in the following situations, what level of difficulty do you have? Please circle the appropriate number.

- | | |
|--------------|---------------------|
| （１）とても困っている。 | a lot of difficulty |
| （２）すこし困っている | some difficulty |
| （３）あまり問題ない | almost no problem |
| （４）まったく問題ない | no problem at all |

例１． 買い物をしているとき

1 2 3 4

When you are buying something.

また、必要のない場合には、番号に×をつけてください。

If you are not put in those situations, please put down × on the question number.

例２． 日本語で小説を書くことがないとき (if you do not need to write a novel,)



日本語で小説を書く

1 2 3 4

When you write a novel in Japanese.

1. 日本人の友達との日常会話

1 2 3 4

Daily conversation with your Japanese friends

2. 先生との日常会話

1 2 3 4

Daily conversation with your advisor

3. 日本人の友達と専門について話すとき

1 2 3 4

When you talk about major-related topics with your Japanese friends

4. 先生と専門について話すとき

1 2 3 4

When you talk about major-related topics with your advisor

5. ゼミで日本語で発表するとき

1 2 3 4

When you present something in Japanese during a seminar

6. 日本語でディスカッションするとき

1 2 3 4

When you discuss something in Japanese

7. 日本語で電話するとき

1 2 3 4

When you make a phone call in Japanese

8. 事務室で事務の人と話すとき

1 2 3 4

When you talk with staff members in the office of your department

9. アルバイト先や仕事先で日本人と話すとき

1 2 3 4

When you talk with Japanese colleagues at work or part-time job

10. 日本語で講義を聞くとき

1 2 3 4

When you listen to lectures in Japanese

11. 日本語でテレビやVTRを見るとき 1 2 3 4
When you watch TV, VTR, etc. in Japanese

12. 日本語の専門書を読むとき 1 2 3 4
When you read books related to your major in Japanese

13. 日本語の新聞、小説、雑誌などを読むとき 1 2 3 4
When you read newspapers, novels, magazines, etc. in Japanese

14. 日本語の手紙や書類を読むとき 1 2 3 4
When you read letters, documents, etc. in Japanese

15. ゼミで日本語のレジュメを読むとき 1 2 3 4
When you read resumes in Japanese during a seminar

16. 日本語で論文やレポートを書くとき 1 2 3 4
When you write a thesis, term papers, etc. in Japanese

17. 日本語で手紙を書くとき 1 2 3 4
When you write letters in Japanese

18. 日本語でレジュメを書くとき 1 2 3 4
When you write resumes in Japanese

19. 日本語でノートをとるとき 1 2 3 4
When you take notes in Japanese

③ あなたが日本語を使うとき、次の点でどのように困難を感じますか。次の1～4の中から適するところに○をつけてください。

What level of difficulty do you have on the following points when you use Japanese? Please circle the appropriate number.

- | | |
|---------------|---------------------|
| (1) とても困っている。 | a lot of difficulty |
| (2) すこし困っている | some difficulty |
| (3) あまり問題ない | almost no problem |
| (4) まったく問題ない | no problem at all |

例。漢字
Kanji

1 2 ③ 4

〈話すとき〉
<When you speak>

a. 語彙

vocabulary

1 2 3 4

b. 発音・イントネーション

pronunciation・intonation

1 2 3 4

c. 文の構造

1 2 3 4

structure of sentence

d. 話の進め方

1 2 3 4

developing a statement

e. スタイル (formal/informal)

1 2 3 4

speech style

〈聴くとき〉

<When you listen>

a. 語彙

1 2 3 4

vocabulary

b. スピード

1 2 3 4

speed

c. 文の構造

1 2 3 4

structure of sentence

d. 重要な情報の聞き取り

1 2 3 4

catching important information

〈読むとき〉

<When you read>

a. 漢字

1 2 3 4

kanji

b. 語彙

1 2 3 4

vocabulary

c. 文の構造

1 2 3 4

structure of sentence

d. 文章の要点をつかむ

1 2 3 4

catching the main points of essays, articles, etc.

〈書くとき〉

<When you write>

a. 漢字

1 2 3 4

kanji

b. 語彙

1 2 3 4

vocabulary

c. 文法

1 2 3 4

grammar

d. 文体 (formal/informal)

1 2 3 4

style

e. 文章の構成

1 2 3 4

construction of sentences

④ 次の状況で、あなたが日本語を使いたいと思っているものに○をつけてください。（○はいくつつけ

てもかまいません。）また、あなたが実際に使っている言語は「ほとんど日本語」であるのか、「ほとんど英語」であるのか、どちらかに○をつけてください。ただし、以下の状況がない場合には、番号に×をつけてください。

Please put down ○ in the parentheses below if there are situations in which you want to use Japanese. (You can choose plurally.) What language are you currently using? Please circle either 'almost Japanese' or 'almost English'. If you are not put in these situations, please put down × on the question number.

	日本語を使いたいと思っている	実際に使っている言語
	You want to use Japanese in this situation	Language actually using
1. 日本人の友達との日常会話 Daily conversation with your Japanese friends	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語) almost Japanese almost English
2. 先生との日常会話 Daily conversation with your advisor	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
3. 日本人の友達と専門について話すとき When you talk about major-related topics with your Japanese friends	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
4. 先生と専門について話すとき When you talk about major-related topics with your advisor	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
5. ゼミで発表するとき When you present something during the seminar	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
6. ディスカッションするとき When you discuss something	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
7. 日本人と電話で話すとき When you talk with Japanese people on the telephone	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
8. 事務室で事務の人と話すとき When you talk with staff members in the office of your department	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
9. アルバイト先や仕事先で日本人と話すとき When you talk with Japanese colleagues at work or part-time job	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
10. 講義を聞くととき When you listen to lectures	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
11. テレビやVTRを見るととき When you watch TV, VTR, etc.	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
12. 専門書を読むとき When you read books related to your major	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)
13 新聞、小説、雑誌などを読むとき When you read newspapers, novels, magazines, etc.	()	(ほとんど日本語・ほとんど英語)

- | | | |
|--|----------------|------------------|
| 14. 論文やレポートを書くとき
When you write a thesis, term papers, etc. | () | (ほとんど日本語・ほとんど英語) |
| 15. 日本人に手紙を書くとき
When you write letters to Japanese people | () | (ほとんど日本語・ほとんど英語) |
| 16. レジューメを書くとき
When you write resumes | () | (ほとんど日本語・ほとんど英語) |
| 17. ノートをとるとき
When you take notes | () | (ほとんど日本語・ほとんど英語) |

- 5 下の 1 ～ 4 は日本文化、日本人、日本語、日本語の学習についての考え方や意見を表したものです。それぞれの内容を読んで、次の (1) ～ (4)の中からあなたの意見を例のように選んでください。
Below the beliefs that some people have about Japanese culture, Japanese people, Japanese language, or learning Japanese. Read each statement and answer how strong you agree to it.

- | | |
|----------------|-------------------|
| (1) とてもそう思う。 | strongly agree |
| (2) そう思う。 | agree |
| (3) あまりそう思わない。 | disagree |
| (4) 全然そう思わない。 | strongly disagree |

下の質問には正解も間違いもありません。感じたとおりに、それぞれの答えを回答欄に記入してください。

There are no right or wrong answers to these statements. We are simply interested in your opinion.
Please mark your answer here.

例 大人よりこどものほうが外国語を学習することは簡単だ。

1 2 (3) 4

It is easier for children than adults to learn a foreign language.

1 日本語の学習は、就職や経歴にプラスになると思う。

1 2 3 4

If I learn Japanese very well, I will have better opportunities for a good job and career.

2 多くの言語の知識を持つことによって、より教養のある人間になることができると思う。

1 2 3 4

A knowledge of many languages will make me a better educated person.

3 日本語の学習は、日本人や日本人の生活様式を理解するのに役立つと思う。

1 2 3 4

I think studying Japanese will help me to better understand Japanese people and their way of life.

4 日本語を学習すれば、多くの人々と会い、話し合うことができると思う。

1 2 3 4

Studying Japanese will allow me to meet and converse with more and varied people.

5 日本人の友人がたくさん欲しい。

1 2 3 4

I would like to have many Japanese friends.

6 日本語が上手であれば、大学で講義を聞いたり、研究を進めたりするのに役立つと思う。

1 2 3 4

If I were very fluent in Japanese, it would be of great help to my study and comprehending lectures at the university.

7 日本語の学習は専門に関する日本語ができれば十分だ。

1 2 3 4

My Japanese language study is sufficient if I can master the language only concerning my speciality.

8 日常生活で日本語は必要ない

1 2 3 4

Japanese is not necessary for me in daily life.

9 私の国では日本語を話せることは社会的に評価されると思う。

1 2 3 4

People in my country feel that it is important to speak Japanese.

1 2 3 4

10 現在の大学での研究や勉強が楽しい。

I am enjoying my academic work at the university.

- 11 私の国への日本人の感情はよくないと思う。
I think the attitude of Japanese toward my country is not good. 1 2 3 4
- 12 私の国の文化と日本の文化とのずれは大きい。
There is a cultural difference between Japanese and my country. 1 2 3 4
- 13 日本人の友人は少ない。
I have few Japanese friends. 1 2 3 4
- 14 まわりの日本人は親切だ。
Japanese people around me are generous and hospitable to me. 1 2 3 4
- 15 日本は好きではない。
I do not like Japan. 1 2 3 4
- 16 日本語はとても難しい言語だと思う。
Japanese is a very difficult language. 1 2 3 4
- 17 ある外国語を話すためには、その文化に対する知識も持つ必要がある。
It is necessary to know about the culture behind a foreign language in order to speak it. 1 2 3 4
- 18 私は言語学習が得意だと思う。
I am good at learning languages. 1 2 3 4
- 19 外国語の学習の中で、もっとも重要な部分は、文法の学習だと思う。
The most important part of learning a foreign language is learning the grammar. 1 2 3 4
- 20 外国語の学習の中で、もっとも重要な部分は語彙の学習だと思う。
The most important part of learning a foreign language is learning the vocabulary words. 1 2 3 4
- 21 外国語学習ではくりかえし練習することが重要だと思う。
It is important to repeat and practice a lot in studying foreign languages. 1 2 3 4
- 22 外国語の学習でもっとも重要なのはその言葉を使う経験をたくさんすることだと思う。
The most important part of learning a foreign language is having many opportunities to use it. 1 2 3 4
- 23 外国語を使えるようになるかどうかは自分の責任だ。先生は知識を与えてくれるだけでよい。
It is my responsibility to master a foreign language. Teachers should only give me knowledge about it. 1 2 3 4
- 24 だれでも学習すれば外国語を話せるようになると思う。
Everyone can be good at speaking a foreign language if he/she studies it enough. 1 2 3 4
- 25 外国語を話したり理解したりするよりも、読んだり書いたりするほうがやさしいと思う。
It is easier to read and write a foreign language than speak and understand it. 1 2 3 4

- 26 外国語の学習の初めにおいては、きわめて単純で馬鹿らしいことしか話したり、理解したりできないけれど、それを我慢しなければ上達しないと思う。
Because I have just started learning a foreign language, I can only say simple and silly things. But if I am not patient, I will not improve. 1 2 3 4
- 27 日本語の上達のためには、なるべくたくさんの単語を覚えるべきだ。
I should memorize as many words as possible to master Japanese. 1 2 3 4
- 28 日本語の授業で習った単語だけでは不十分だ。
It is not enough to know just the words which were provided in class. 1 2 3 4
- 29 日本語の授業で習った漢字だけでは不十分だ。
It is not enough to know just the kanji which were provided in class. 1 2 3 4
- 30 日常生活の中には、面白い単語や役に立つ単語がたくさんある。
There are many interesting and useful words in my daily life. 1 2 3 4
- 31 単語は必要であれば自然に覚えらるものなので、特別な努力は必要ない。
It is not necessary to make a special effort to memorize words because it will come naturally. 1 2 3 4
- 32 語彙の習得には個人の努力が必要だ。
It is necessary to try hard to memorize vocabulary words. 1 2 3 4
- 33 漢字の習得には個人の努力が必要だ。
It is necessary to try hard to memorize kanji. 1 2 3 4
- 34 日本人が話すように話したい。
I want to speak Japanese as the Japanese do. 1 2 3 4
- 35 知らない単語があっても、全体が理解できれば気にしない。
Even if there are certain words I do not understand, I do not mind if I can understand the certain context. 1 2 3 4
- 36 知らない漢字があっても、全体が理解できれば気にしない。
Even if there are certain kanji I do not understand, I do not mind if I can understand the certain context. 1 2 3 4
- 37 わからないときには、推測することも必要だ。
It is necessary to guess if I do not know a word in Japanese. 1 2 3 4
- 38 わからなかったり、間違えたりした単語はそのままにしておきたくない。
I do not like to leave a word which I didn't know or made a mistake as it is. 1 2 3 4
- 39 わからなかったり、間違えたりした漢字はそのままにしておきたくない。
I do not like to leave a Kanji which I didn't know or made a mistake as it is. 1 2 3 4
- 40 わからなかったり、間違えたりした単語は一度直されれば、すぐ覚えらる。
I can memorize a word without any effort which I didn't know or made a mistake, when it's taught or corrected. 1 2 3 4
- 41 わからなかったり、間違えたりした漢字は一度直されれば、すぐ覚えらる。
I can memorize a Kanji without any effort, which I didn't know or made a mistake, when it's taught or corrected. 1 2 3 4

- ⑥ 下の 1 ～ 7 8 は日本語を学習するときに、どんなことをするかを表したものです。それぞれの内容を読んで、次の (1) ～ (4) の中から、あなたがそれぞれの内容をするかどうかを例のように選んでください。

Below the behavior that some people do to learn Japanese. Read each statement and answer how often you actually do it when you are learning Japanese.

- | | |
|-------------|--------------|
| (1) いつもする。 | always do |
| (2) ときどきする。 | sometimes do |
| (3) あまりしない。 | hardly do |
| (4) 全然しない。 | never do |

下の質問に対する答は、したほうがいいと思うことではなく、あなたが実際にしているかどうかで答えてください。下の質問には正解も間違いもありません。感じたとおりに、答えてください。Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Please mark your answer here.

- | | | |
|----|---|-----------------|
| 例 | 先生が言ったことがわからなければ、もう一度繰り返してもらおう。
When I do not understand, I ask teacher to repeat. | 1 2 (3) 4 |
| 1 | 日本人や他の留学生とどんな時でも日本語で話すようにしている。
When I talk with Japanese or other foreign students, I always try to use Japanese. | 1 2 3 4 |
| 2 | 日本語でテレビやラジオを聞くようにしている。
I try to hear Japanese when I listen to the radio or watch television. | 1 2 3 4 |
| 3 | 日本語の新聞や本を読むようにしている。
I try to read newspapers and books which are written in Japanese. | 1 2 3 4 |
| 4 | 日本語で手紙やレポートを書くようにしている。
I try to write letters and reports using Japanese. | 1 2 3 4 |
| 5 | テキストやテープで勉強している。
I use textbooks and/or tapes to learn Japanese. | 1 2 3 4 |
| 6 | いつも復習できるよう単語リストやカードを持ち歩き、よく見る。
I always take word lists or cards with me, and use them for revision. | 1 2 3 4 |
| 7 | いつも復習できるようウォークマンを持ち歩き、よく聞く。
I always take a walkman with me and often listen to it for revision. | 1 2 3 4 |
| 8 | いつも辞書や電子手帳を持ち歩き、よく使う。
I always take an electronic notebook or a dictionary with me and often use it. | 1 2 3 4 |
| 9 | いつも記録できるようなものを持っていて、よく記録する。
I always take something like a notebook or a tape recorder with me for jotting down new things or recording new words. | 1 2 3 4 |
| 10 | 誰かが日本語を話しているときには、耳を傾け、新しい言葉には注意を払う。
When someone is speaking Japanese, I try to listen to him/her and pay attention to new words. | 1 2 3 4 |
| 11 | 看板や標識などに気を配り、新しい言葉には注意を払う。
I watch signboards carefully and pay attention to new words. | 1 2 3 4 |

- 12 語彙を覚えるため、目標を立てて勉強している。(毎日10語など) 1 2 3 4
I am doing my vocabulary building by making a plan, say, ten words per day
- 13 漢字を覚えるため、目標を立てて勉強している。(毎日10語など) 1 2 3 4
I am learning kanji by making a plan, say, ten kanji per day.
- 14 どうすれば効率的に語彙の力が伸ばせるか考える。 1 2 3 4
I am considering what is the most efficient way to do vocabulary building.
- 15 どうすれば効率的に漢字の力が伸ばせるか考える。 1 2 3 4
I am considering what is the most efficient way of increasing the number of kanji I know.
- 16 単語は、既習単語と関連付けて覚える。 1 2 3 4
I learn new words by connecting them with words I have already learned.
- 17 漢字は、既習単語と関連付けて覚える。 1 2 3 4
I learn new kanji by connecting them with kanji I have already learned.
- 18 漢字は、字源や構成を手掛かりに覚える。 1 2 3 4
I learn kanji by considering their origins and/or structure.
- 19 単語は、母語の意味と結び付けて覚える。 1 2 3 4
I learn Japanese words by connecting them with corresponding words of my native language.
- 20 漢字は、母語の意味と結び付けて覚える。 1 2 3 4
I learn kanji by connecting them with the meaning of corresponding words of my native language.
- 21 単語は、単文を作って覚える。 1 2 3 4
I learn new words by making sentences with them.
- 22 単語は、単語の音とその単語のイメージや絵を関連づけて覚える。 1 2 3 4
I learn new words by connecting their sound with an image of meaning in my mind.
- 23 漢字は、漢字の読みとその漢字のイメージや絵を関連づけて覚える。 1 2 3 4
I learn new kanji by connecting their pronunciation with an image of meaning in my mind.
- 24 単語は、その単語が使われる場面を想像して覚える。 1 2 3 4
When I learn new words, I imagine the situation where the words are used.
- 25 単語は、リズムを使って覚える。 1 2 3 4
I use rhymes to remember Japanese words.
- 26 単語は、カードを使って覚える。 1 2 3 4
I use flashcards to remember Japanese words.
- 27 漢字は、カードを使って覚える。 1 2 3 4
I use flashcards to remember Kanji.

- 28 単語を覚える時は、漢字にしてイメージで思い出しやすいようにする。
I remember Japanese words by picturing their kanji and an image of the words. 1 2 3 4
- 29 単語は、動作をしてみて覚える。
I physically act out Japanese words to remember them. 1 2 3 4
- 30 単語を覚えるために、自分なりに整理・分類する。
I classify all words I know in my own way to remember them. 1 2 3 4
- 31 漢字を覚えるために、自分なりに整理・分類する。
I classify all kanji I know in my own way to remember them. 1 2 3 4
- 32 単語を覚える時は、関連語も一緒に覚える。
I remember words by connecting them with other words which are similar in some way.
(for example, words related to clothing, etc.) 1 2 3 4
- 33 漢字を覚える時は、関連した漢字も一緒に覚える。
I remember kanji by connecting them with other kanji which are similar in some way.
(for example, kanji related to clothing, etc.) 1 2 3 4
- 34 単語は、何度も繰り返して言って覚える。
I say Japanese words repeatedly to remember them. 1 2 3 4
- 35 単語は、何度も繰り返して見て覚える。
I look at Japanese words repeatedly to remember them. 1 2 3 4
- 36 漢字は、何度も繰り返して声に出して覚える。
I pronounce the reading of kanji repeatedly to remember them. 1 2 3 4
- 37 漢字は、何度も繰り返して見て覚える。
I visualize the composition of kanji repeatedly in my mind to remember them. 1 2 3 4
- 38 単語は、何度も繰り返して書いて覚える。
I write Japanese words repeatedly to remember them. 1 2 3 4
- 39 漢字は、何度も繰り返して書いて覚える。
I write kanji repeatedly to remember them. 1 2 3 4
- 40 単語は、テープに録音し、何度も聞いて覚える。
I make a tape recording of Japanese words and listen to it repeatedly to remember the words. 1 2 3 4
- 41 単語を覚えるために、紙に書き、いつも見えるところに張っておく。
To remember Japanese words, I write them on paper and put them where I can see them often.(eg. on the wall) 1 2 3 4
- 42 漢字を覚えるために、紙に書き、いつも見えるところに張っておく。
To remember kanji, I write them on paper and put them where I can see often.(eg. on the wall) 1 2 3 4
- 43 単語はどんどん使って覚える。
I remember Japanese words by using them repeatedly. 1 2 3 4

- 44 漢字はどんどん使って覚える。 1 2 3 4
I remember kanji by using them repeatedly.
- 45 単語はドリルを使って覚える。 1 2 3 4
I use drill books to remember Japanese words.
- 46 漢字はドリルを使って覚える。 1 2 3 4
I use drill books to remember kanji.
- 47 自分にとって重要な語と重要でない語を分け、重要な語だけを覚えようとする。 1 2 3 4
I classify Japanese words according to their importance for me, and try to remember the important ones only.
- 48 自分にとって重要な漢字と重要でない漢字を分け、重要な漢字だけを覚えようとする。 1 2 3 4
I classify kanji according to their importance for me, and try to remember the important ones only.
- 49 読んだりしてわかればよい漢字と、書いたりするときに使う漢字をわけて覚えようとする。 1 2 3 4
I try to remember kanji by classifying them into two groups:
(1) Kanji which I only need to recognize and (2) kanji which I need to write.
- 50 わからないときには、ゆっくり言ってもらったり、もう一度言ってもらったりする。 1 2 3 4
If I do not understand something in Japanese, I ask the other person to slow down or say it again.
- 51 単語の意味がわからないときには、全体から単語の意味を推測するようにしている。 1 2 3 4
To understand unfamiliar Japanese words, I make guesses from the context.
- 52 漢字の意味がわからないときには、全体から漢字の意味を推測するようにしている。 1 2 3 4
To understand unfamiliar kanji, I make guesses from the context.
- 53 単語の意味がわからないときには、単語を理解できるまとまりに分けて意味を推測する。 1 2 3 4
I find the meaning of a Japanese word by dividing it into parts that I understand.
- 54 漢字の意味がわからないときには、漢字を理解できるまとまりに分けて意味を推測する。 1 2 3 4
I find the meaning of a Kanji by dividing it into parts that I understand.
- 55 わからないときには、その場で聞く。 1 2 3 4
If I do not understand something in Japanese, I ask the other person what it means then and there.
- 56 わからないときには、その場で辞書を引く。 1 2 3 4
If I do not understand something in Japanese, I consult the dictionary then and there.
- 57 わからないときには、翻訳して考える。 1 2 3 4
If I do not understand something in Japanese, I translate it into my own language and get the idea.

- 58 話せないときには、身振りで伝える。 1 2 3 4
When I cannot think of the right expression during conversation in Japanese, I use gestures.
- 59 伝えたいことが伝えられないとき、かわりに母語／英語を使う。 1 2 3 4
If I am speaking or writing in Japanese and cannot think of the right expression, I use English or my own language.
- 60 伝えたいことが伝えられないとき、類義語や似ている意味の言葉を使う。 1 2 3 4
If I am speaking or writing in Japanese and cannot think of the right expression, I use a word or phrase that means the same thing like a synonym.
- 61 伝えたいことが伝えられないとき、その言葉を説明する。 1 2 3 4
If I am speaking or writing in Japanese and cannot think of the right expression, I describe it.
- 62 伝えたいことが伝えられないとき、その場で聞く。 1 2 3 4
If I am speaking or writing in Japanese and cannot think of the right expression, I ask the other person to tell me it then and there.
- 63 伝えたいことが伝えられないとき、その場で辞書を引く。 1 2 3 4
If I am speaking or writing in Japanese and cannot think of the right expression, I consult the dictionary then and there.
- 64 伝えたいことが伝えられないとき、そのことについて伝えるのを諦める。 1 2 3 4
If I am speaking or writing in Japanese and cannot think of the right expression, I give up to mention it.
- 65 使いたい漢字を知らないとき、その場で聞く。 1 2 3 4
When I cannot think of the right kanji to write, I ask the other person to tell me it then and there.
- 66 使いたい漢字を知らないとき、その場で辞書を引く。 1 2 3 4
When I cannot think of the right kanji to write, I consult the dictionary then and there.
- 67 使いたい漢字を知らないとき、平仮名で書く。 1 2 3 4
When I cannot think of the right kanji to write, I use hiragana.
- 68 単語が思い出せないときは、教科書や黒板など、その単語が出てきた場所を思い出す。 1 2 3 4
When I cannot think of Japanese words, I recall it by thinking their location on the page or on the board when they appeared.
- 69 分からなかったり、間違えたりしたところは後で聞いて確認する。 1 2 3 4
I ask the other person and check the Japanese that I could not understand or that I could not use right afterward.
- 70 分からなかったり、間違えたりしたところは後で辞書を調べて確認する。 1 2 3 4
I consult the dictionary and check the Japanese that I could not understand or that I could not use right afterward.
- 71 分からなかったり、間違えたりしたところは後で使って、用法を確認する。 1 2 3 4
I use and check the use of the Japanese that I could not understand or that I could not use right afterward.

- 72 分からなかったり、間違えたりしたところは後でメモをとる。 1 2 3 4
I take a note of the Japanese that I could not understand or that I could not use right afterward.
- 73 分からなかったり、間違えたりしたところは後で自分なりに整理しなおす。 1 2 3 4
I organize Japanese words and expressions in my way that I could not understand or that I could not use right afterward.
- 74 周りの人に、やさしい日本語を使ってほしいと頼む。 1 2 3 4
I ask others to speak or write easy Japanese to me.
- 75 周りの人に、日本人に対して使うのと同じような日本語を使って欲しいと頼む。 1 2 3 4
I ask others to speak or write to me in the way they do to Japanese.
- 76 周りの人に、自分の日本語の間違いをなおして欲しいと頼む。 1 2 3 4
I ask others to correct my Japanese.
- 77 周りの人に、意味が通じて、よりふさわしい日本語があれば教えて欲しいと頼む。 1 2 3 4
I ask others to tell me better words or expressions even if they understand my Japanese.
- 78 周りの人に、できるだけ日本語を使って欲しいと頼む。 1 2 3 4
I ask others to use as much Japanese as possible.

7 下の1～14は読解の学習についての考え方や意見を表したものです。それぞれの内容を読んで、次の(1)～(4)の中からあなたの意見を例のように選んでください。

Below the beliefs that some people have about studying. Read each statement and answer how strong you agree to it.

- | | |
|----------------|-------------------|
| (1) とてもそう思う。 | strongly agree |
| (2) そう思う。 | agree |
| (3) あまりそう思わない。 | disagree |
| (4) 全然そう思わない。 | strongly disagree |

下の質問には正解も間違いありません。感じたとおりに、それぞれの答えを回答欄に記入してください。

There are no right or wrong answers to these statements. We are simply interested in your opinion.
Please mark your answer here.

- | | |
|---|------------------|
| 例 大人よりこどものほうが日本語の読解を学習することは簡単だ。
It is easier for children than adults to learn reading in Japanese. | 1 2 <u>3</u> 4 |
| 1 日本語で読解ができると研究を進めるのに役立つと思う。
If I were able to read Japanese, it would be of great help to my study and research at the university. | 1 2 3 4 |
| 2 日本語で読解ができると日常生活が便利になる。
Daily life become convenient, if I am able to read Japanese. | 1 2 3 4 |
| 3 読解ができる人は、教養のある人だ。
People who can read fluently are very intelligent. | 1 2 3 4 |
| 4 日本語で読解ができると、日本人や日本人の生活様式を理解するのに役立つと思う。
It will be useful in understanding Japanese and their way of life, if I am able to read Japanese. | 1 2 3 4 |
| 5 日本語の本を読むのが楽しい。
I enjoy reading books in Japanese. | 1 2 3 4 |
| 6 漢字と単語と文法の知識さえあれば、日本語を読むことができる。
If alone I have the knowledge of grammar, vocabulary, and kanji, I can read easily. | 1 2 3 4 |
| 7 文章の理解は、文の理解の積み重ねである。
Understanding the meaning of the sentences is to understand the text. | 1 2 3 4 |
| 8 口頭練習をくりかえせば、読解の能力は自然に身につく。
If I continue to practice oral communication, I will automatically acquire reading ability. | 1 2 3 4 |
| 9 流暢な音読ができる人は、内容を把握する力も高い。
People who can read aloud fluently have high ability to understand the context. | 1 2 3 4 |
| 10 母語の読解力があれば、日本語を読むことは簡単だ。
Reading in Japanese is easy for someone who has reading ability in his native language. | 1 2 3 4 |
| 11 読解力は生まれつきの能力であり、教えることはできない。
Reading ability is innate ability which can't be taught. | 1 2 3 4 |

12 読解の学習で、読解力がつくかどうかは自分次第だ。 1 2 3 4
It is up to oneself whether one acquires the reading ability in the class or not.

13 「読む」ほうが「聞いたり、話す」よりも簡単だ。 1 2 3 4
It is easier to read Japanese than to listen or speak Japanese.

14 読むものの種類によって、読み方は異なる。 1 2 3 4
How to read depends upon what is to be read.

⑧ 下の文は日本語の読解を学習するときに、どんなことをするかを表したものです。それぞれの内容を読んで、次の(1)～(4)の中から、あなたがそれぞれの内容をするかどうかを例のように選んでください。
Below the behavior that some people do to read in Japanese. Read each statement and answer how often you actually do it when you are reading in Japanese.

- | | |
|-------------|--------------|
| (1) いつもする。 | always do |
| (2) ときどきする。 | sometimes do |
| (3) あまりしない。 | hardly do |
| (4) 全然しない。 | never do |

下の質問に対する答は、したほうがいいと思うことではなく、あなたが実際にしているかどうかで答えてください。下の質問には正解も間違いありません。感じたとおりに、それぞれの答えを回答欄に記入してください。

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Please mark your answer here.

例 音読する 1 2 3 4
I read aloud.

読む前

Before reading

1 知らない単語の意味を調べてから、読み始める。 1 2 3 4
I check the meaning of the words I do not know.

2 とりあえず、読み始める。 1 2 3 4
I start reading anyway.

3 図表や写真などを見てから読み始める。 1 2 3 4
I start reading after looking at illustrations.

4 その話題について自分がすでに知っていることを考えてから読み始める。 1 2 3 4
I think about the things that I already know about the topic, and then I start reading.

読んでいるとき

While reading

1 まず、文章をさっと読んで、全体のだいたいの意味を理解する。 1 2 3 4
I quickly read the entire material and get a rough idea.

2 最初の文から一文ずつ辞書で調べながら、読んでいく。 1 2 3 4
I read each sentence using dictionary.

3 大事な部分には下線を引く。
I under line the important parts. 1 2 3 4

4 キーワードなどのメモを取る。
I note down the key words. 1 2 3 4

5 声を出して読む。
I read aloud. 1 2 3 4

6 内容をまとめながら読む。
I summarize the contexts while reading. 1 2 3 4

7 先を予想しながら読む。
I guess the following part. 1 2 3 4

わからないとき

When I am not able to understand.

1 わからない部分を読み返す。
I read the part again. 1 2 3 4

2 意味のわからない部分の文法を分析する。
I grammatically analyze the part which I do not understand. 1 2 3 4

3 意味のわからない部分は飛ばして読む
I skip the parts which I can not understand, and proceed. 1 2 3 4

読んだ後で

After reading.

1 まとめや感想を書く。
I summarize and write down inferences. 1 2 3 4

2 話し合いをする。
I discuss it. 1 2 3 4

3 単語帳を作る。
I make word lists. 1 2 3 4

資料 2

時下皆様には益々ご健勝のこととお喜びもうしあげます。この度は、コース改善のための調査にご協力頂き、誠にありがとうございます。以下の調査項目は、() 先生と留学生 () さんとの日本語使用場面についてお尋ねするものです。先生方の率直な意見を賜りたいと存じますので、よろしくお願い致します。

【1】 () さんと次のようなとき何語を使っていますか。下から選んで () の中に番号を入れて下さい。尚、その他は具体的に言語や使用状況を () 内に記述してください。

- | | | その他 |
|---------------------|-----|-----|
| 1. 事務的な話をするとき | () | () |
| 2. 専門分野の話をするとき | () | () |
| 3. 日常的な雑談をするとき | () | () |
| 4. 個人的な話をするとき | () | () |
| 5. ゼミでディスカッションをするとき | () | () |
| 6. 手紙・メモを書くとき | () | () |

- (1) 初めから終わりまでほとんど日本語で

(2) 主に日本語だが、ときどき説明の困難なところは英語で

(3) 初めから終わりまでほとんど英語で

また、次のとき、何語を使っていますか。上の選択肢から選んで () の中に番号を入れて下さい。

- | | | その他 |
|----------------|-----|-----|
| 7. ゼミ・実験での講義 | () | () |
| 8. ゼミ・実験での板書 | () | () |
| 9. ゼミ・実験でのレジュメ | () | () |

【2】 次の項目のうち、() さんの日本での研究生活に不可欠なものはどれですか。記号に○をつけて下さい。○はいくつでも結構です。

- a. 入学試験で、日本語で書く能力
- b. 入学試験で、日本語を読む能力
- c. 日本語で専門書・論文を読む
- d. 日本語で論文・レポートを書く
- e. (ゼミなどで) 日本語で発表する
- f. 日本語で講義や発表を聴く
- g. 日本語で質疑・応答をする
- h. 日本語でディスカッションをする
- i. 学位論文を日本語で書く
- j. 学会などで日本語で発表する

【3】現在の（ ）さんの日本語使用はどのような状況ですか。下記の項目について、あてはまるところに○をつけてください。尚、必要でないことや判断できない状況については番号に×印をつけて下さい。

	非常に困難	やや困難	ほぼ問題ない	全く問題ない
1. 日本人の友だちとの日常会話	4	3	2	1
2. 日本人の友だちとの専門に関する会話	4	3	2	1
3. 先生との日常会話	4	3	2	1
4. 先生との専門に関する会話	4	3	2	1
5. ゼミで日本語で発表するとき	4	3	2	1
6. 日本語でディスカッションするとき	4	3	2	1
7. 日本人と電話するとき	4	3	2	1
8. 日本語のテレビ・VTRを見るとき	4	3	2	1
9. 日本語の講義を聴くとき	4	3	2	1
10. 日本語の専門書を読むとき	4	3	2	1
11. 日本語の新聞・雑誌・小説などを読むとき	4	3	2	1
12. 日本語の書類・手紙を読むとき	4	3	2	1
13. ゼミで日本語のレジュメを読むとき	4	3	2	1
14. 日本語で論文・レポートを書くとき	4	3	2	1
15. 日本語で手紙やメモを書くとき	4	3	2	1
16. 日本語でレジュメを書くとき	4	3	2	1

【4】6ヶ月という短い期間を考慮した場合、特に日本語研修6カ月コースで重点をおいてほしい項目3つを選んで、重要な順に（ ）に番号をつけてください。

- () 日常会話
- () 事務手続き
- () 実験上の指示がわかる
- () 日本語の授業・ゼミの発表がわかる
- () 日本語の文献・資料を読む
- () 日本語でのレポート・論文作成
- () 日本人とのディスカッション・日本語での発表
- () その他（ ）

【5】日本語教育に関することで名古屋大学留学生センター、6ヶ月コースに対してご意見・ご要望があればお書きください。

資料3

時下皆様には益々ご健勝のこととお喜びもうしあげます。この度は、コース改善のための調査にご協力頂き、誠にありがとうございます。以下の調査項目は、同僚の方（ ）さんと留学生（ ）さんとの日本語使用場面についてお尋ねするものです。同僚の方の率直な意見を賜りたいと存じますので、よろしくお願い致します。

- 【1】（ ）さんと次のようなとき何語を使っていますか。下から選んで（ ）の中に番号を入れて下さい。尚、その他は具体的に言語や使用状況を（ ）内に記述してください。

- | | | その他 |
|---------------------|-----|-----|
| 1. 事務的な話をするとき | () | () |
| 2. 専門分野の話をするとき | () | () |
| 3. 日常的な雑談をするとき | () | () |
| 4. 個人的な話をするとき | () | () |
| 5. ゼミでディスカッションをするとき | () | () |
| 6. 手紙・メモを書くとき | () | () |

- (1) 初めから終わりまでほとんど日本語で
 (2) 主に日本語だが、ときどき説明の困難なところは英語で
 (3) 初めから終わりまでほとんど英語で

また、次のとき、何語を使っていますか。上の選択肢から選んで（ ）の中に番号を入れて下さい。

- | | | その他 |
|----------------|-----|-----|
| 7. ゼミ・実験での講義 | () | () |
| 8. ゼミ・実験での板書 | () | () |
| 9. ゼミ・実験でのレジュメ | () | () |

- 【2】次の項目のうち、（ ）さんの日本での研究生活に不可欠なものはどれですか。記号に○をつけて下さい。○はいくつでも結構です。

- a. 入学試験で、日本語で書く能力
- b. 入学試験で、日本語を読む能力
- c. 日本語で専門書・論文を読む
- d. 日本語で論文・レポートを書く
- e. (ゼミなどで) 日本語で発表する
- f. 日本語で講義や発表を聴く
- g. 日本語で質疑・応答をする
- h. 日本語でディスカッションをする
- i. 学位論文を日本語で書く
- j. 学会などで日本語で発表する

【3】現在の（ ）さんの日本語使用はどのような状況ですか。下記の項目について、
あてはまるところに○をつけてください。尚、必要でないことや判断できない状況につ
いては番号に×印をつけて下さい。

	非常に困難	やや困難	ほぼ問題ない	全く問 題ない
1. 日本人の友だちとの日常会話	4	3	2	1
2. 日本人の友だちとの専門に関する会話	4	3	2	1
3. 先生との日常会話	4	3	2	1
4. 先生との専門に関する会話	4	3	2	1
5. ゼミで日本語で発表するとき	4	3	2	1
6. 日本語でディスカッションするとき	4	3	2	1
7. 日本人と電話するとき	4	3	2	1
8. 日本語のテレビ・VTRを見るとき	4	3	2	1
9. 日本語の講義を聴くとき	4	3	2	1
10. 日本語の専門書を読むとき	4	3	2	1
11. 日本語の新聞・雑誌・小説などを読むとき	4	3	2	1
12. 日本語の書類・手紙を読むとき	4	3	2	1
13. ゼミで日本語のレジュメを読むとき	4	3	2	1
14. 日本語で論文・レポートを書くとき	4	3	2	1
15. 日本語で手紙やメモを書くとき	4	3	2	1
16. 日本語でレジュメを書くとき	4	3	2	1

【4】6ヶ月という短い期間を考慮した場合、特に日本語研修6カ月コースで重点をおいてほ
しい項目3つを選んで、重要な順に（ ）に番号をつけてください。

- () 日常会話
- () 事務手続き
- () 実験上の指示がわかる
- () 日本語の授業・ゼミの発表がわかる
- () 日本語の文献・資料を読む
- () 日本語でのレポート・論文作成
- () 日本人とのディスカッション・日本語での発表
- () その他（ ）

【5】日本語教育に関すること名古屋大学留学生センター、6ヶ月コースに対してご意見・
ご要望があればお書きください。

資料 4

指導教官からの要望等

- ・ 留学生生活のスタートの時期に、日本語教育とともに日本の大学環境への心理的適応援コースを終えた後も日本語能力向上に高い意欲を示していますが、このような動機づけのためにも、コースを離れた後の自習法についてご指導いただけると幸いです。（文学部）
- ・ 社会科学の場合、思想・学説に関する研究をする場合には日本語を読む能力が必要だが、計量的・統計的・数学的な事柄をのみ扱うのであれば、日本語は読めなくてもすむ。個人的意見としては、留学生にはせっかくだから日本のことを理解して欲しい。そのためには日本の文学を読んで欲しい。しかし、経済研への留学生の多くは数字のデータの処理で手いっぱいみたいだ。（経済学部）
- ・ 日常会話を中心に教えるのが適当だと思います。専門的なことは間違いがあるといけませんので、英語を使っています。学会での講演発表でも英語の使用が可能ですので、その方面を目的とした日本語教育は必要ありません。なお、自然科学分野でも日本語の専門書にいいものがあり、それを読めれば留学生の実力も飛躍的にあがります。しかし、現状では高いハードルです。将来の課題であると思います。（理学部）
- ・ 医学部臨床系では患者さんとの対話ができないと困る。（医学部）
- ・ Yさんは二度目の来日ですが、前回に比べると格段に日本語聞き取り能力がアップしています。6カ月コースのおかげだと思います。（工学部）
- ・ 日本語は本当に大事だと思います。厳しくご指導いただければ幸いです。（工学部）
- ・ 日本語が楽しく意欲的に学べるように教材を考えてあげてください。個人により興味が違い難しいかもしれませんが。（工学部）
- ・ 趣味をもとにグループを作って会話を教えてはいかがでしょうか。単語を覚える気になると思いますが。（工学部）
- ・ 私は昔フランス語の夜学講座に通っていた時、講座の最初にいくつかの賞があることを知らされ大人気なくもその賞を目指して努力した経験があります。留学生のために寄金している中からでも、いくつかの賞を儲け10人に1人程度には与えることができるようにして、子供っぽいけれども一つの端的な目標を与えてみてはどうでしょうか。賞状も与えるとよいと思います。努力賞は全員に与えてもよいでしょう。すでにやっておられるかもしれませんが……。中国人・韓国人以外の人への配慮も必要でしょう。（工学部）
- ・ できるだけ漢字にはふりがなを付けるようにしている。（農学部）
- ・ 学生の進路に合わせたコースが必要なのではないでしょうか。理系の学生、特に大学院生にとって実験室で教官や他の学生と雑多にコミュニケーションを取れることが大切であるようにみえます。文献などはたいていは英文ですし、ちょっとしたメモも英語で事足ります。ですから日本語の漢字の読み書きの習得が、中国人を除く留学生の方々に非常なエネルギーを要し、挫折の原因となり得ることや学習期間が短いこと等を考えて、本当に必要であるかどうか普段から疑問に思っています。（農学部）

- ・ 農場という場合は、現場で働く多くの人は初等教育しかうけていない。そしてそれらの人の援助なしでは何もできないので、特に日本語で話す能力が求められます。（農学部）
- ・ 本人の意志にもよりますが、漢字など日本語の読み書きの基本も重視してほしい。（医学部）
- ・ 日本の風習や生活などについてもご教示いただいているようで感謝しております。（農学部）
- ・ 予算を充実し、私費留学生にも6カ月コースを受講できることが望ましい。（特に非漢字圏からの留学生）（工学部）
- ・ 彼は日本語による日常会話の能力は十分であると思います。ただし、修士課程においては日本語の授業を理解できているかどうか疑問です。レポート、試験の解答、ゼミの発表は英語が認められていますので、これらに関しては日本語の能力は必要ないと思いますが、試験問題が読めないと困ると考えられます。また、漢字を覚えようとする意欲や興味を持たせるようなご指導があると役に立つかもしれません。（工学部）
- ・ 現行でよいと思われる（農学部）
- ・ 6カ月でこれだけ日本語を習得できるコースは素晴らしいと思っています。（遺伝子実験施設）
- ・ 長年の実績があり、何ら問題はない。（工学部）
- ・ 私が受け持った留学生の中で名古屋大学留学生センターで研修を受けたのはKさんだけです。他の学生との比較はできませんが、彼程度に日本語で会話をしたり、読むことができる程度に教育していただければ十分です。（工学部）

同僚からの要望等

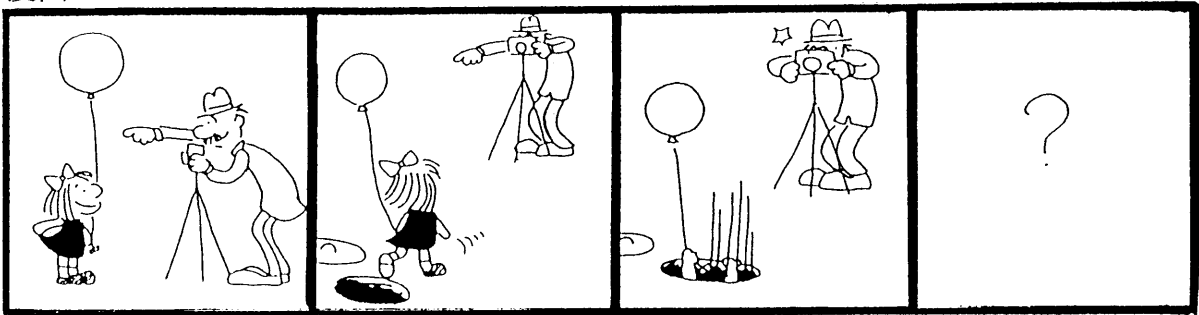
- ・ 入学試験にテクニカルワードが出ますので、簡単なテクニカルワードを教えるようにして欲しい。（工学部）
- ・ 現在のGさんの日本語の学力をみていると、Gさんの日本語教育に対する取り組みは素晴らしいと思います。（工学部）
- ・ 非常に短期間であるにもかかわらず、日本語が話せるようになることに驚いています。（工学部）
- ・ 日本語の本がもっと面白くなればいいと思います。（工学部）
- ・ 日常会話がとりあえずできればいいと思います。（工学部）
- ・ 6カ月という短期間ですと、多くのことは望めません。ですから、文化的な相違等でなかなか思うようにいかないと考えられますが、第一に意志の疎通ができるように教育して頂きたい。（工学部）
- ・ とにかく日常会話のある程度できるようにしてほしいと思います。日常会話ができれば（日本語を話すことに興味をもてば）、日本人と会話する機会が増え、日本語もどんどんうまくなると思います。もっとも受け入れる側の日本人にも問題は多いと思います。専門に関する会話も、はじめは難しいと思いますが、専門用語には英語を使うことにより、ある程度可能だと思います。私の考えでは留学生の側にも問題はありますが、日本人に聞こうという気持ちがあれば会話はできると思います。（工学部）

- ・ Sさんは短期間で非常に会話が上手になったと思います。読み書きは、漢字が難しくなかなかできないようです。（工学部）
- ・ 6カ月で全てを学ぶのは難しいと思うので、「日本語の学び方」ようなことを教える必要があると考える。既に行っているかもしれないけど。（工学部）
- ・ Iさんの場合、もう少し聞き取りができればと思うことがあります。やはり普段の会話が日本語で気楽にできるようになれば、いろいろなことが円滑に進むと思いますので。（工学部）
- ・ Sさんの例を見ていると、6カ月でこれだけ話ができるようになるものかと驚いています。日本語を書くのは、さすがに難しいようですが。やはり普段の会話ができるという点が大切だと思います。（工学部）
- ・ 留学生で常にネックになるのは漢字である。しかし、6カ月の短期間では不可能といってよい。辞書の引き方は知っていても、時間がかかりすぎることから、おっくうになっているようだ。名古屋弁を身につけた彼は、食事や店で名古屋弁を使って周囲と打ち解けるのも早い。アイデアだ。（工学部）
- ・ G S I Dは「読む・書く・話す」については、日本語があまりうまくなくても、英語で済ますことができるところです。しかし、先生の中には講義を日本語で行うため、「聴く」だけは日本語力が必要と思われます。／ 6カ月コースを終えた留学生は日常会話では不自由しない程度に日本語能力を身につけていると思いますが、専門分野となると、授業に出てもほとんど理解できないのではないかと思います。ですから、コースの終わり頃に文・経・法・工など専門に分かれて簡単な専門分野に関する教材を使って勉強する期間を設ければ、彼らが6カ月コース後専門に分かれた時役立つのではないかと思います。（国際開発）
- ・ 簡単な漢字（例えば、一二十百千万上下左右レベル）で重要なものは完全にマスターできるように指導されれば、さらに留学生にとって役立つのではないか。とにかく初めて会った日よりかなり会話がきれいに上達して驚くばかりである。（農学部）
- ・ 内容について知らないことが多いので、特に有りません。日本人に対して公開して頂ければよく理解できると思います。既に公開されているなら、私が知らないだけです。（経済学部）
- ・ 私は大学院でWさんのチューターをしているものです。専門分野が数学ですので、日本語での論文の読み書きは研究をする上ではさほど重要ではありません。しかし、日常会話を含めてディスカッションをすることは、研究上大事です。専門用語は英語で問題ないのですが、それらを使い日本語で発表、報告をすることがほとんどですので、その話の筋がわかる位になればと私も思っています。次には、日本語で発表ができることよりは、むしろ簡単な日本語でのやり取りができるようになることが大事だと思います。（理学部）

資料5

漫画を見て話を作る課題

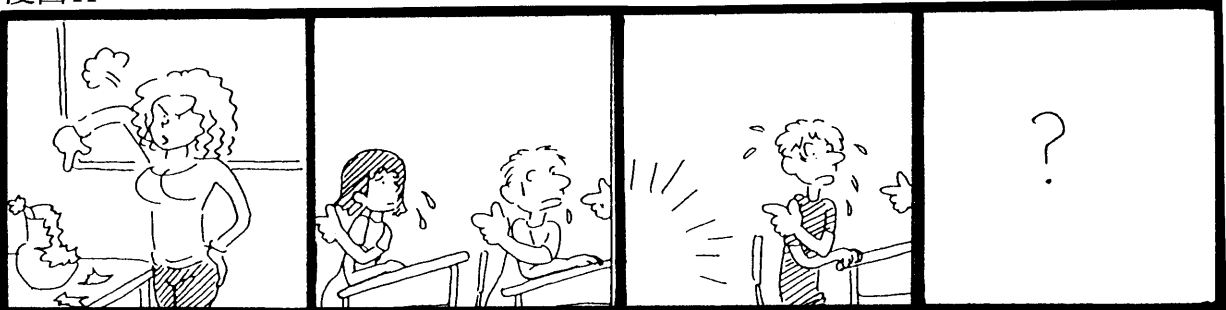
漫画S



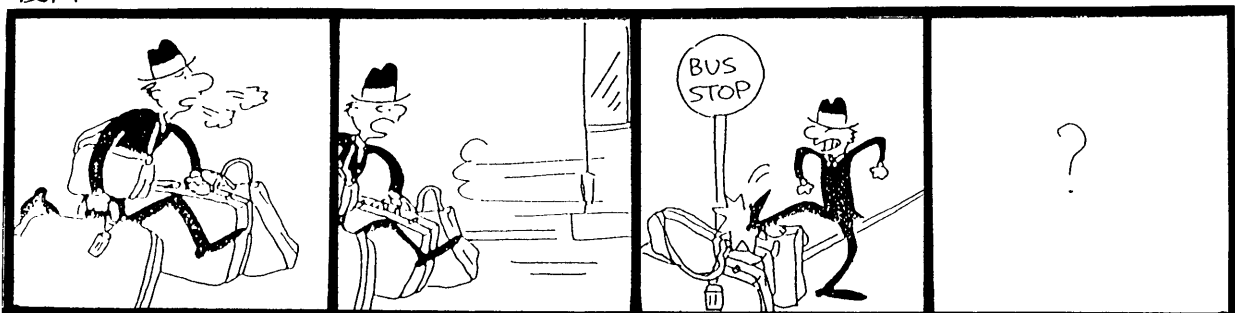
漫画F



漫画K



漫画B



Wells, Tina(1986) *Speaking for Communication*. International Communication Inc.より抜粋

資料 6

電話でのロールプレイ

ロールカード H (被験者用)

あなたは親しい日本人の友だち (.....さん、男の人) に電話をします。
.....さんに『日本人と日本語』という本をかしてあげたのですが、まだ返してくれません。あなたは本を返してほしいと思っています。
.....さんの電話番号は.....です。

対応指示カード (日本人用)

1. 電話が鳴ったら、録音ボタンを押してから、受話器を取る。
2. 受話器を取って名乗る。相手が名乗らなかったら、相手の名前を確認する。
3. 相手と親しい間柄であること、基本的に普通体で話すことを忘れずに。
4. 「相手から本を借りていたことを忘れていた」という設定で応答する。
5. 本を借りていたことを思い出して、詫げる。
6. まだ読み終わっていないが、いつ返せばいいか尋ねる。
7. 相手が返してほしい日を聞き、その日は都合が悪いと一度は断る。
その後で相手と会う日時、場所を決める。
8. 別れの挨拶
*相手の話に応じて自然な会話を展開するよう努める。

ロールカード Z (被験者用)

あなたは来週のゼミで発表することになっています。発表のためのレジメは英語で書きました。でも、日本語で発表しますから、来週の火曜日までに翻訳 (translate) しなければなりません。
あなたは親しい日本人の友だち (.....さん、女の人) に翻訳 (translation) を頼みたいと思っています。
.....さんに電話をかけて、うまく頼んでください。電話番号は.....です。

対応指示カード（日本人用）

1. 親しい友人同士の会話を演じる。
2. 挨拶の後、用件の切り出しを待つ。
3. 相手が依頼の内容をきっちり伝えるまで先に答を言い出さないようにする。
4. 依頼に対して渋る音調で応じる。それとなく断りたいということを匂わせる。
その後で来週までにレポートを書かねばならないから忙しいと言う。
5. 相手の重ねての依頼に対して、発表のテーマを尋ねる。（発表の内容にまで立ち入って聞くと、ロールプレイだから相手が困るかもしれないので注意。）
6. テーマを聞き出した上で、そのテーマだと自分の英語ではできないだろうと渋る。（渋りすぎて相手が諦めてしまわないように注意。）
7. 引き受けることにして、いつ、どこで会うかを決める。
8. 締めくくる。

ロールプレイ Y（被験者用）

国から手紙が来ました。3週間前に小包を送ったと書いてありました。あなたは小包が来るのを待っています。でも、まだ来ません。郵便局に電話をかけて郵便局の人に小包のことを聞いてください。郵便局の電話番号は.....です。

対応指示カード（日本人用）

1. 電話が鳴ったら、録音ボタンを押してから、受話器を取る。
2. 「千種郵便局です」と答える。
3. 相手の話を聞きながら、次の点を確認する。
 - ①相手の名前
 - ②相手の国
 - ③いつ送ったのか
 - ④船便か、航空便か
 - ⑤中身は何か
4. 税関で時間がかかっているかもしれないこと、一応調べて返事をする、を伝える。
5. 相手の住所と電話番号を聞く。昼間も連絡できるか聞く。
6. お詫びを言って、電話を切る。

ロールカードC（被験者用）

あなたは3週間前に生協の本屋で本を注文しましたが、まだ生協から連絡がありません。生協に電話をかけて、本がいつ来るか聞いてください。

その本はレポートを書くために必要ですが、レポートのしめきりは来週の金曜日です。もしその本が来週の火曜日までに来なければ、あなたは注文をキャンセルしたいと思っています。

生協の電話番号は.....です。

注文日：	199.....年.....月.....日
注文番号：	295
書名：	日本人と日本語
出版社：	岩波書店
価格：	2,600円

対応指示カード（日本人用）

1. 相手の名前、所属の確認
2. 注文の日付と注文番号の確認
3. 「少々お待ちください」と言って調べるふりをする。その後で、「お待たせしました。ご注文は来週の金曜日に入る予定です」と告げる。（入荷が遅れた理由を聞かれたら、よく分からないと答える。）
4. キャンセルしたいという相手の申し出に対しては、「ああ、キャンセルですか．．．」と渋る音調で言って、間を置く。さらに、「来週中には入るんですが．．．」と言葉を濁して相手の反応を待つ。反応がなかったら、「来週までお待ちいただけませんか」と一押しする。
5. さらに相手がキャンセルしたいと言ったら、「キャンセルは困るんですが、分かりました。じゃ、キャンセルにしておきます」と相手の申し出を受ける。
6. 本が遅れたために迷惑をかけたことを詫びて電話を切る。

資料7 発話文字化資料

ABI 2 回目のインタビューをJCHATのフォーマットにしたがって入力した文字化資料を以下に掲げる。

.

@Begin

@Participants: ABI Abina Student, OZA Ozaki Teacher

@Language of ABI: Tagalog

@Date: 11-APR-1994

@Filename: ABI2int.cha

@Comment: 26 pages; check 97jan5, kana 96dec25

@Coder: 文字化 渡辺, entering Kitoo Hanako, coding miyata

@Page: 1

*OZA: じゃ やりましょう .

*OZA: どうぞかけてください .

*OZA: この まえ はだれ とはなし をした ,, この まえ
きた とき ?

*ABI: あのう +...

*OZA: いんたびゅう わたし じゃなかつた ね .

*ABI: そう です .

*ABI: せんせいえ @ ちょっと &wasure +...

*ABI: すいませ(ん) .

*OZA: 0 [=! warai] .

*ABI: ごめんなさ:い .

*OZA: おんな のせんせいだね [?] .

*OZA: < じゃ: ね いい+いい ,, べつ に > [?] .

*ABI: え:@ .

*OZA: ああ いい です .

*ABI: わすれまし(た) .

*OZA: いそがしい [?] +...

*OZA: はるやすみ どう してた の ?

*ABI: ん: やすみ: ない けど .

*OZA: 0 [=! warai] ない ?

*OZA: じゃ < ぼく とおなじ > [>] だ xxx .

*ABI: な:い [?] [<] .

*ABI: そう [/] そう で .

*ABI: せんせいの: ぜんぜん [/] [>] &sensen [: ぜんぜん] ない [?] .

*OZA: ぜん(ぜん) [<] +/ .

*OZA: ぜんぜん ない の ?

*ABI: <ほんとに &sensen [: ぜんぜん] ない> [?].
 *OZA: でもかぞく と どっかいって?
 *ABI: あ:@ ん:@ の:@ たたとえばきのう かぞく いっしょ に:+...
 *OZA: ん:..
 *ABI: +, つるまいこうえん +...
 *OZA: ああ.
 *ABI: +, はなみ: あのう あそびにいきました.
 *OZA: ああいいな.
 *OZA: わたしは はなみ も いってない.
 *OZA: ぜんぜん: [>].
 *ABI: 0 [=! warai] [<].
 *ABI: いそが:し(い) せんせい?
 *OZA: ん:..
 *OZA: かなあ?
 *ABI: いった ほうが いい じゃない [=! warai] ?
 *OZA: そう おもう んだけどね:..
 *ABI: ん:..
 *OZA: でも きのう だと さ:+...
 *ABI: はい.
 @Page: 2
 *OZA: +, はな は [?] おわってたんじゃない?
 *ABI: いいや:..
 *OZA: さくら.
 *ABI: ああの &adTemaSita [: ありました].
 *OZA: ん:..
 *ABI: でも: そんなに きれいじゃない とおも(う) <んです xxx > [>].
 *OZA: でしょう [<]?
 *ABI: でも: たとえば あのう あのう みっかまえ に:+...
 *OZA: ん:..
 *ABI: あの [?] いしいしかわばし:-? +...
 *OZA: はい+はい.
 *ABI: +, とても あの [?] きれいでした.
 *OZA: そうね.
 *ABI: でも しゃしん は [?] ちょっと あのう &jo [/] よる:
 とりましたから: あのう さくらはみ:に くい.
 *OZA: んで よる いしかわばし に いって +...
 *ABI: あはい.
 *OZA: +, しゃしん を とりに ?
 *ABI: とりました.
 *OZA: ふうん.
 *ABI: でも: &mi:ni: [/] み:に くい です.

*OZA: ん:+ん:+ん .
 *ABI: あのう よる: &soSi [//] あ:@ &soSiN [: シャしん] 取りました
 から: .
 *OZA: ん+ん .
 *ABI: ですから: きのう あのう つるまいに
 いった &saSin [: シャしん] を 取りました: [=! warai] .
 *OZA: ふうん .
 *OZA: おこさんはこんどは+...
 *ABI: はい .
 *OZA: +, ようちえん ?
 *ABI: はい .
 *ABI: そうです .
 *ABI: こども せんせい ?
 *OZA: ん+ん+ん .
 *ABI: はい .
 *OZA: &na [//] なんさい ?
 *ABI: ん:@ .
 *OZA: &jo [//] よんさい くらい [?] ?
 *ABI: いや .
 *ABI: さんさい: あ:@ &rok: [//] ろっかげつ .
 *OZA: ん+ん+ん .
 *ABI: はい .
 *OZA: さんさい ろっかげつ って ようちえん の [>] した だね .
 *ABI: はい [<] .
 *ABI: そう です .
 @Page: 3
 *ABI: いちばん した の: くみ ?
 *OZA: ん .
 *OZA: ん+ん [>] .
 *ABI: くみ [<] .
 *ABI: class@s [>] .
 *OZA: ん+ん+ん [<] .
 *ABI: はい+はい [<>] .
 *OZA: くみ [<] .
 *OZA: へえ .
 *OZA: おとこのこ ?
 *ABI: おんなの:こ です [>] .
 *OZA: おんなのこ [<] ?
 *OZA: まだひとり でしょ ?
 *ABI: ひとり です .
 *OZA: はあ .

*ABI: ひとり だけです [=! warai] .
 *OZA: あっ そう ?
 *OZA: ふうん .
 *OZA: うち の: こ は ね: しょう が っ こ う い ち ね ん せ い .
 *ABI: あっ そ う だ す [>] か ?
 *OZA: ん+ん [<] .
 *ABI: ふうん .
 *OZA: き ょ う は じ め て +...
 *ABI: あ そ う だ す か : ?
 *OZA: +, が っ こ う に .
 *ABI: ん: .
 *OZA: ん: .
 *ABI: ひ と り だ け で せ ん せ い .
 *OZA: ん ん .
 *OZA: ふ た り .
 *ABI: あ ふ た り だ す か : ?
 *OZA: ん+ん .
 *ABI: ん+ん: .
 *OZA: う え が ち ゅ う が っ こ う さ ん ね ん せ い .
 *ABI: ち ゅ う が っ こ う .
 *ABI: あ:@ は い .
 *OZA: ん .
 *ABI: highschool@s .
 *OZA: そ う + そ う + そ う + そ (う) .
 *OZA: junior+highschool@s .
 *ABI: junior+highschool@s せ ん せ い .
 *OZA: ん: .
 *ABI: oh@s [?] .
 *OZA: ち ゅ う が っ こ う さ ん ね ん せ い と : +...
 *ABI: は い .
 *OZA: +, し ょ う が っ こ う い ち ね ん .
 *ABI: o:h@s な ん ね ん あ の う +...
 *OZA: あ い だ ね .
 *ABI: あ い だ : .
 *ABI: ん: .
 *OZA: え え と は ち ね ん .
 *ABI: は ち ね ん [=! warai] .
 *ABI: は ち ね ん .
 *OZA: 0 [=! warai] .
 *OZA: ん: .
 *OZA: で も ね: け ん か す る よ: .

*ABI: けんかする？
 *OZA: けんか あの fight@s .
 *ABI: お:@ ん@ あ:@ .
 *OZA: ん: .
 *ABI: あ:@ .
 *OZA: ん: .
 *ABI: おとこの &hi .
 *OZA: ん: おんな .
 *ABI: おんなの: お:@ .
 *OZA: うえ もしたも .
 *ABI: ん: .
 *OZA: でも +...
 *ABI: ぼくの こども は: この ごろ: たくさん にほんご ことば
 を: &SidTa [/] あのう はなしています .
 @Page: 4
 *OZA: ん: .
 *ABI: ときどき ぼく も わかりませ: ん < こと あります > [>] .
 *OZA: < は+は [=! warai] は+は > [<] .
 *ABI: ん:@ たとえば あのう きのう +...
 *ABI: &nana [/] なん といいましたか？
 *ABI: あの &Zu [/] &Zu:baNko: [/] &Zu:baN ["] .
 *ABI: ちょっと わかりません .
 *OZA: ん:+ ん: .
 *ABI: &Zu [/] &ZumbaNko ["] ?
 *OZA: &ZumbaNko: ["] ?
 *ABI: &do [/] どう ゆう いみ ですか, せんせい？
 *OZA: &Zu:baNko: ["] ?
 *ABI: &Zu:baN [/] &ZumbaN ["] .
 *OZA: じゅんばん ["] .
 *ABI: &ko: [/] ここ な: い-? ,, じゅんばん ["] ?
 *OZA: じゅんばん ["] .
 *OZA: じゅんばん ["] は わかる けど: +...
 *OZA: じゅんばん ["] [>] .
 *ABI: じゅんばん ["] [<] .
 *OZA: order@s ["] .
 *ABI: order@s ["] .
 *OZA: ん: .
 *ABI: お: .
 *OZA: だから: +...
 *OZA: そう ね: .
 *OZA: じゅんばん ["] .

*ABI: じゅんび ["] は preparation@s ["] です よね .
 *OZA: そう+そう+そう .
 *ABI: ん:@ じゅんび ["] は あのう &tSukaimasu [: ちがいます] .
 *ABI: ぼく +...
 *OZA: ん: .
 *ABI: でも じゅんばん ["] .
 *ABI: じゅんばん ["] .
 *OZA: ばん ["] はいちばん+にばん ["] の ばん ["] .
 *ABI: ああ その [>] かんじ ですか ?
 *OZA: ん: [<] .
 *OZA: ん: そう です .
 *OZA: でも その いみ かな(あ) ,, じゅんばん ["] ?
 @Page: 5
 *ABI: じゅんばん .
 *OZA: じゅんばん .
 *OZA: ん: .
 *ABI: turn@s [/] turn@s .
 *ABI: あ たぶん+...
 *OZA: turn@s [?] xxx [>] .
 *ABI: +, its+my+turn@s ["] [<] ああ [>] .
 *OZA: ああ [<] < ぼく の ばん > ["] .
 *ABI: ん: .
 *OZA: じゅんばん ["] .
 *ABI: じゅんばん ["] .
 *OZA: ん:+ん: .
 *OZA: そら [= それ は] my+turn@s ["] .
 *ABI: its+my+turn@s ["] .
 *OZA: ん: .
 *ABI: ああ .
 *OZA: its+my+turn@s [>] ["] .
 *ABI: そう [<] [?] .
 *ABI: たぶん あのう あそびます ときに:+...
 *OZA: ああ < そう か: > [>] ?
 *ABI: < its+my+turn@s ["] ですね > [<] .
 *OZA: ほうくじょ で:+...
 *ABI: あ@はい .
 *OZA: +, たくさん にほんご きいて +...
 *ABI: &so [//] そう です .
 *OZA: +, こどもたち と あそんで: .
 *ABI: はい .
 *ABI: ぜんぶ は: にほんご だけです .

*OZA: ふふ [=! warai] .
 *ABI: せんせい も え:@ あの たとえば: あの めっせえじ: +...
 *OZA: ん: .
 *ABI: +, あの かいてもらう とき に: +...
 *OZA: ん: .
 *ABI: +, ぜ: んぶ にほんご で: .
 *OZA: じゃ: あびなさんが [?] よまなきゃ いけない?
 *ABI: &s: [/] そう.
 *ABI: あの <じびき で: > [/] [=! warai] じびき で: .
 *OZA: ん: .
 *OZA: にほんご の べんきょう じゃない?
 *ABI: そう で, せんせい [=! warai] .
 *OZA: 0 [=! warai] .
 *ABI: ちゃんす あります.
 *OZA: ちゃんす あります.
 *OZA: そう.
 *OZA: だけど 0 [=! せきばらい] あびなさん の おこさん: だ と: +...
 @Page: 6
 *ABI: はい.
 *OZA: たがろぐご と -? えいご と -? +...
 *ABI: ++ と +...
 *OZA: +, にほんご ?
 *ABI: そう です.
 *OZA: じゃ おくさん と さ: あ -? +...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, おこさんが はなす ときは +...
 *ABI: はい.
 *OZA: なにご ?
 *ABI: たがろぐご です.
 *OZA: たがろぐご つかって る [>] ?
 *ABI: はい [<] .
 *ABI: はい.
 *OZA: えいご は ?
 *ABI: あ: そう ですね: .
 *ABI: あ: あのう こども はなして とき に: +...
 *OZA: ん: .
 *ABI: +, あのう えいご あのう はなして み: ます.
 *OZA: ん: + ん: .
 *ABI: あのう べんきょう する: あとは: あの ふいりぴん で かいて:
 +...
 *OZA: ん: ん: .

*ABI: +, こどもは えいご [%pho: ie:go] で わからない とき に:.
 *OZA: ん:..
 *ABI: たいへん です.
 *OZA: そう だ よ ね:..
 *ABI: ですから: +...
 *OZA: ん:..
 *ABI: +, あのう +...
 *ABI: そう ですね.
 *ABI: ですから: うち で: えいご で: +...
 *OZA: ん:..
 *ABI: +, は な して み ます [/] +...
 *OZA: あ:..
 *ABI: +, は な して み ます.
 *OZA: む ず か し い ね:..
 *ABI: そう ですね:..
 *OZA: こ と ば み っ つ だ も ん ね:..
 *ABI: そう です.
 *OZA: ふ う ん -? ?
 *ABI: こどもは [=! warai] でも たぶん この <このも> [?] [=? こども] ですから: +...
 *OZA: ん:..
 *ABI: あのう confusion@s は [?] たぶん な: い と お も い ます [>].
 *OZA: な: い [<] ?
 @Page: 7
 *OZA: ん: + ん:..
 *OZA: あと: -? なんねん にほん に います か?
 *OZA: <いま どく た あ xxx> [>] +...
 *ABI: <あと さん: ねん です> [<].
 *OZA: あと さん ねん ね.
 *ABI: &sa [/] さん ねん です.
 *OZA: そす と おこ さん は しょう が っ こ う いち ねん せい ぐ ら い
 „ ふ い り ぴ ん に か え る と き は ?
 *ABI: &se: [/] ああ そう です.
 *OZA: じゃ だ い じ ょ う ぶ だ ね [>].
 *ABI: xxx [=! warai] [<].
 *OZA: な ?
 *OZA: だ い じ ょ う ぶ だ ね.
 *OZA: ふ う ん.
 *ABI: それ から あ の それ から: ふ い り ぴ ん に か え る [/] -?
 か え っ て: あ の う こ ど も の: べ ん き ょ う は: あ の う し り つ: [/] し り つ: あ の
 が っ こ つ も り で す か ら:..

*OZA: ん。
 *ABI: えいご [%pho: ie:go] だいたいあの しりつ: +...
 *OZA: ん。
 *ABI: +, がっこう はだいたい えいご [%pho: ie:go] で。
 *OZA: えいご だね:。
 *ABI: はい。
 *OZA: だけど あ:の にほんに いる とき に: +...
 *ABI: はい。
 *OZA: +, えいご: の その はなす きく だけ じゃなく て: +...
 *ABI: はい。
 *OZA: +, あの よむ とか さ: +...
 *ABI: ああ。
 *OZA: +, <あるふぁべつ とか さ> [>]。
 *ABI: <そうですね:> [<]。
 *ABI: &Za: +...
 *OZA: それは どう する の ?
 *ABI: ちょっと: やりません [=! warai]。
 *OZA: ん:。
 *ABI: あのう はなしかた だけ:。
 *ABI: あ: ぼく の こども writing+pad@s と [?] ゆ(う) の [?] は:
 あのう にほんご の writing@s らしい。
 @Page: 8
 *OZA: ふふ [=! warai]。
 *ABI:ほんとに。
 *OZA: xxx にほんご。
 *ABI: あのう alphabet@s は: +...
 *OZA: ん:。
 *ABI: +, あのう [/] あのう separate@s じゃ: +...
 *OZA: ん:。
 *ABI: あのう &kokopi:Si: [?]。
 *OZA: ん:。
 *ABI: でも: いま は: ぼく の こども は: &tSo: あのう
 pictogram@s の らしい &pi [/] かんじ の < pictures@s [/] pictures@s > [>]。
 *OZA: <かんじみたい(like)> [<]。
 *OZA: ん:+ん:。
 *OZA: pictures@s ね。
 *OZA: pictogram@s。
 *ABI: pictogram@s。
 *OZA: ふうん。
 *OZA: おもしろいね。
 *ABI: おもしろい。

*ABI: おもしろい.
 *ABI: &ho [/] あの この あいだ あのう
 <こども の:> [/] +...
 *ABI: あ:@ なに?
 *ABI: +, こども の writing@s +...
 *OZA: ん:..
 *ABI: +, あのう お@ぼく の おくさん あのう だします [/] あのう
 &daSimasta [: だしました].
 *OZA: ん:..
 *ABI: ぼく の:
 おくさんは: あのう こども の writing+pad@s <とゆの> [?] はほんとに ろう
 まじじゃなくて: +...
 *ABI: ええ [>] [=! warai].
 *OZA: ん: [<].
 *OZA: どうしてか ね: ?
 *ABI: 0 [>] [=! warai].
 *OZA: xxx [<] かんじをたくさん<みるから> [>].
 *ABI: たくさん [<] せんせい あのう ね [/] ね: あのう ほいくえん で:..
 @Page: 9
 *OZA: ん:+ ん:..
 *ABI: +, あ:@ あのう たとえば pictures@s とか: +...
 *OZA: ん:..
 *ABI: こう あのう たとえば: あ:@ XXX XXX.
 *OZA: ん.
 *ABI: XXX XXX.
 *OZA: ん:+ ん:..
 *ABI: かんじ XXX [>] すくない.
 *OZA: かんじ [<].
 *OZA: XXX かんじをたくさんみる の ね.
 *ABI: XXX.
 *OZA: ん:..
 *OZA: おもしろい ね:..
 *OZA: XXX ?
 *OZA: いちねんせいで: ふいりぴんにかえれば: たぶん にほんご は
 すぐわすれて +...
 *ABI: XXX.
 *OZA: +, えいごをおぼえる かな?
 *ABI: そう です.
 *OZA: でも +...
 *ABI: XXX [?].
 *OZA: +, ようちえん だと: おくさんが +...

*ABI: はい.
 *OZA: +, ようちえん まで おくって いって +...
 *ABI: はい.
 *OZA: XXX XXX よ.
 *ABI: &mukai: .
 *OZA: むかえに いく.
 *ABI: あ:@ わかりません [>].
 *OZA: <あさ さ:> [/] [<] あさ おくさん が: +...
 *ABI: はい.
 *ABI: あさ:.
 *ABI: はい+はい+はい [>].
 *OZA: <いっしょに いく> [<] でしょう.
 *ABI: はい+はい.
 *OZA: おくさん うち へ かえって +...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, また さんじ とか +...
 *ABI: &sa [/] さんじはん です.
 *OZA: さんじはん?
 *ABI: はい.
 *OZA: さんじはん におくさんが また: ようちえん に +...
 *ABI: そう です.
 *OZA: +, いって +...
 @Page: 10
 *ABI: はい.
 *OZA: +, それは <むかえに いく> ["] .
 *ABI: あ:@ <むかえに いく> ["] .
 *OZA: ね.
 *OZA: ん: .
 *ABI: あ: .
 *OZA: go+to+meet@s [/] go+to+see@s ?
 *ABI: <むかえに いく> ["] は XXX XXX .
 @Comment: BAD COPY
 *ABI: XXX はい XXX .
 *ABI: fetch@s です [>].
 *OZA: fetch@s [<].
 *ABI: fetch@s あ:@ .
 *OZA: はい+はい.
 *OZA: <むかえに いく> ["] [>].
 *ABI: <むかえに いく> ["] [<].
 *OZA: ん:+ん: .
 *ABI: あ: .

*ABI: そう です .
 *OZA: でおくさんは たぶん: にほんじんの: +...
 *ABI: はい .
 *OZA: +, おかあさんたち と [/] +...
 *ABI: たくさん ともだち xx なりました [>] .
 *OZA: 0 [=! warai] [<] .
 *ABI: ほんとに たくさん .
 *OZA: +, に にほんご ではなしてらっしゃる ?
 *ABI: あ:@ .
 *ABI: いま はあのう <にほんご べんきょう している > [/]
 にほんご べんきょう &steimasu [: しています], せんせい .
 *OZA: &do [/] どこ で ?
 *ABI: あの [?] しんさかえ です .
 *OZA: しんさかえ ?
 *ABI: まいどうよう(び) [/] まいあの どうようび ごと .
 *OZA: どうようび ごと .
 *OZA: ん+ん+ん .
 *ABI: どうようび ごと: .
 *OZA: しんさかえ .
 *ABI: &SinSakai [: しんさかえ] あのう ん:@
 ぼらんた:りい group@s .
 *ABI: ぼらんたりいの せんせい .
 *OZA: &Si [/] しんさかえ の でぼらんたりいぐるうぶ xxx どこ
 だろう なあ ?
 *ABI: あ:の &ae [/] あえばせんせ:い .
 *OZA: &aiba ["] ?
 *ABI: あえばせんせい しりますか: .
 @Page: 11
 *OZA: しらないなあ .
 *ABI: あ:@ .
 *OZA: でも たくさん ある ね:, いま ね: .
 *ABI: たくさん ある .
 *ABI: あ:の [>] +...
 *OZA: あちこち [<] ね .
 *ABI: はい+はい+はい [>] .
 *OZA: ぼらんたりいぐるうぶ [<>] ね .
 *ABI: はい [<] .
 *ABI: はい .
 *OZA: ふうん .
 *ABI: でも: あのう (あ)の &Si [/] しがつ から: たぶん あのう
 かわりました: .

*ABI: international+residence@s で べんきょう しています。
 *OZA: ああ。
 *ABI: &adTo [/] &adTo [/] +...
 *OZA: <あろえ やってる ね> [?]。
 *ABI: +, あろえ [?]。
 *ABI: はい。
 *OZA: ふうん。
 *OZA: じゃ おくさん も にほんご じょうず になる んじゃない?
 *ABI: ちょっと: +...
 *OZA: かいわ。
 *ABI: そう ですね。
 *ABI: たぶん: おくさん は: もっと はやい べんきょう して: あの &ben [/]
 +...
 *ABI: なに ?
 *ABI: +, &Zo:su [: じょうず] になります ,, ぼく の より
 [=! warai]。
 *OZA: あ [=! warai]。
 *OZA: どうして [?] ?
 *OZA: xxx [>]。
 *ABI: いや [<]。
 *ABI: まいにち , せんせい +...
 *OZA: あ:。
 *ABI: +, まいにち ね &tSukat:edTu: [: つかってる]。
 *ABI: あ:@ ともだち +...
 *OZA: ん:。
 *ABI: +, にほんじん おくさん ともだち いっぱい ある [/] いますから
 +...
 *OZA: ふうん。
 *ABI: +, いつも あのう invitation@s もらいました。
 *OZA: あっそう: ?
 *OZA: それ いい ね。
 *OZA: でも ね: +...
 *ABI: そう です . [=! warai]
 *OZA: +, ほら りゅうがく せいで さ: +...
 *ABI: はい。
 @Page: 12
 *OZA: +, かぞく と: にほん に きてる でしょう。
 *ABI: はい。
 *OZA: でも おくさん が ね -? +...
 *ABI: はい。
 *OZA: +, ともだち が できない。

*ABI: あ:@.
 *OZA: ことばがわからない.
 *ABI: あ:@.
 *OZA: いつもうちのなかにいる.
 *ABI: あ:@.
 *OZA: そう)するともうちょっと: のいろうぜ -? [/] +...
 *ABI: そう+そう+そう.
 *OZA: neurosis@s.
 *OZA: +, のいろうぜ になって: +...
 *ABI: 0 [=! warai].
 *OZA: でおくさんはもうにほんはいやだから: +...
 *ABI: 0 [=! warai].
 *OZA: +, かえりたいって<ゆう でしょう> [?].
 *ABI: かえりたい [<] [=! warai]?
 *OZA: そう [?].
 *OZA: ごしゅじんは: まだじっけん やってるから +...
 *ABI: そう+そ(う)+そ(う)+そ(う).
 *OZA: +, まだかえれない.
 *ABI: yeah+yeah@s [>].
 *OZA: おくさん [<] は +...
 *ABI: yeah@s.
 *OZA: +, かえりたい.
 *ABI: ん.
 *OZA: それは +...
 *ABI: ++ こまります.
 *OZA: ね:.
 *OZA: それはいいじゃない?
 *ABI: そうです.
 *ABI: せんせいい(い)こ:とです.
 *OZA: それいいことだね:, (それ)で.
 *ABI: ん: なにも [/] なにも complain@s ありません [=! warai].
 *OZA: <あふうん> [<].
 *OZA: あそう ですか?
 *ABI: ん:.
 *OZA: きょねん しがつにきたでしょう?
 *ABI: はい.
 *OZA: まだふいりぴんにはかえてない?
 *ABI: だれ, せんせい?
 *ABI: ぼく, せんせい [>]?
 *OZA: ん: ん [<].
 *OZA: かぞく.

*ABI: あかぞく ですか？
 *OZA: ん:。
 *ABI: いや あのう あのう いっかげつ: は: +...
 @Page: 13
 *OZA: ん:。
 *ABI: +, かえりました:。
 *OZA: あ いつ:？
 *OZA: くりすます？
 *ABI: いいや。
 *ABI: あの せんせい, あ@ ん@ あ:の つま [/] +...
 *OZA: ん:+ん:。
 *ABI: +, つま の &o [/] おかあさん は: +...
 *OZA: ん:。
 *ABI: +, ちょっと &Sinimasta [: しにました] から: +...
 *ABI: はい。
 *ABI: +, すぐ かえりました。
 *ABI: ちょっと たいへん になりました。
 *ABI: あのう message@s は: +...
 *OZA: ん。
 *ABI: +, もくようび &m [/] は: もらって +...
 *OZA: ん:。
 *ABI: +, すぐ きんようび は: &iQ [/]
 あ@ ふいりぴん に いて: あの むいか [/] < むいか だけ > [/] < みっか だけ >
 [/] +...
 *OZA: ん:。
 *ABI: +, みっか だけ あの &fi [/] あの にほん に かえりました。
 *OZA: ほ:？
 *ABI: ちょっと たいへん になりました。
 *OZA: ん:。
 *ABI: six+days@s だけ [=! warai]。
 *ABI: あのう &Zik:e [/] あのう にゅがくしけん の ため
 に: はやく かえりました [/] [?] かえれなくては いけなかった。
 *OZA: にがっ？
 *ABI: にがっ +...
 *OZA: そう [?].
 *ABI: +, ふつか。
 *OZA: そう。
 *ABI: 0 [=! warai]。
 *OZA: じゃ かぞく さんにん で +...
 *ABI: そう です, せんせい。
 *ABI: いっしょに。

*OZA: +, いっしょに: もくようびに: +...
 *ABI: +, もくようびに &kae +...
 *OZA: おかあさん なくなったって +...
 @Page: 14
 *ABI: はい.
 *OZA: +, れんらく が きて: [/] +...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, もくようびに きて +...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, きんようびに ふいりぴんにかえて +...
 *ABI: そう です.
 *OZA: +, で むいかかん だけ +...
 *ABI: みっかかん だけ.
 *OZA: +, また かえてきて +...
 *ABI: ま そう です.
 *OZA: ふうん.
 *ABI: たいへん になりました [=! warai].
 *OZA: がいこくに いる とそれがね: +...
 *ABI: そう ですね, せんせい.
 *OZA: +, もんだい ね: .
 *ABI: でん:@ あの japan@s & n は
 ふいりぴんには さんじ:かん: ぐらい だけ: .
 *OZA: ん: .
 *OZA: ちかい ね: .
 *ABI: もっと いい と おも い .
 *OZA: ん: .
 *ABI: たとえば あの う もした といえば あの states@s とか べんきょう
 [>] +...
 *OZA: ん[<] ん .
 *ABI: +, します とき に: と: ても+と: ても たいへん です .
 *OZA: そう ね くじかん とか じゅにじかん とか <かかります ね: > [>] .
 *ABI: <そう で> [<] [=! warai] .
 *ABI: ん: .
 *OZA: ふうん .
 *OZA: あと +...
 *OZA: なに ?
 *OZA: +, いっかげつ って ゆった の は それは おやすみ ?
 *ABI: ん:@ &do [/] どこ ですか, せんせい ?
 *OZA: あびなさんの ね +...
 *ABI: はい .
 *OZA: +, かぞく が: +...

*ABI: はい.
 *OZA: +, ふいりぴんにかえたのは+...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, そのむいかかんだけ?
 *ABI: そ(う).
 *ABI: むいかかんだけ.
 *OZA: ++ だけですか?
 *ABI: はい.
 @Page: 15
 *OZA: ふうん [>].
 *ABI: なのかかん [<] だけです [?].
 *OZA: じゃ おくさん ふいりぴんにかえりたいとかいわない?
 *ABI: いや いわない <&de [/] いわないです > [?] [>].
 *OZA: いわない [<].
 *OZA: ああ [<].
 *OZA: じゃ いいね:.
 *OZA: ん:.
 *ABI: あ いっしょに すんでいますから.
 *OZA: まあね.
 *OZA: かぞく だからね.
 *ABI: <&soka そう だから > [?].
 *OZA: ぼく も かぞく でね+...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, おうす と らり あ に すんでいた の ね:.
 *ABI: いま ですか?
 *OZA: いま じゃない.
 *ABI: ああ [>].
 *OZA: <まえに> [<] ね.
 *ABI: まえに.
 *ABI: はい.
 *OZA: ん:.
 *OZA: でも にほんに あまり かえりたくなかった.
 *ABI: あ: そう ですか?
 *OZA: かぞく が いる から.
 *ABI: そう です.
 *OZA: ん:.
 *OZA: にほんに いる と +...
 *ABI: ん:.
 *OZA: +, ほら きょうだい とか +/.
 *ABI: あ@ せんせい.
 *OZA: ん.

*ABI: Australia@s で べんきょう しましたか: ?
 *OZA: ん: .
 *OZA: おうとらりあ xxx .
 *ABI: あ: そう ですか ?
 *ABI: &do [/] どこ で ?
 *ABI: Sidney@s ?
 *OZA: ん: ん .
 *ABI: あ@ Princeland@s [?] ?
 *OZA: めるぼるん .
 *ABI: あ@ Melbourne@s .
 *OZA: ん: めるぼるん [>] .
 *ABI: ん: [<] めるぼるん .
 *OZA: かぞく で .
 *ABI: おうすとらりあ も: ふいりぴんに:
 あの &SugakukiN [: しょうがくきん] あげます +...
 *OZA: ん: .
 *ABI: +, けど: +...
 *OZA: おうすとらりあ も: ふいりぴん の りゅうがくせい たくさん
 < いる んじゃ ない > [>] ?
 @Page: 16
 *ABI: < たくさん です > [<] .
 *ABI: そう です [>] , せんせい .
 *OZA: ね: [<] .
 *OZA: おなじ [>] えいご だし: .
 *ABI: trop(ical)@s [<] +/.
 *ABI: そう です .
 *ABI: ん: .
 *ABI: もう &itotsu [: ひとつ] は: australia@s が:
 [?] あの tropical+agriculture@s +...
 *OZA: ん: .
 *ABI: +, あります から: +...
 *OZA: ん: + ん: + ん: + ん: .
 *ABI: queensland@s tropical+agriculture@s .
 *OZA: ん: .
 *ABI: あのう おうすとらりあ は: はんぶん の tropical@s +...
 *OZA: そう < ですね > [>] .
 *ABI: +, < だって > [<] .
 *OZA: &so [/] そう ですね .
 *OZA: あの きた の ほう .
 *ABI: あ: @ きた: の ほう [?] だから tropical+agriculture@s
 は あのう あのう じっけん の ほう ほう あります [/] と: &adTima xxx [>] .

*OZA: ん:+ん: [<].
 *ABI: あびなさんはちくさんですよね.
 *ABI: そう です.
 *ABI: そう です.
 *OZA: いま いろんな じっけん してる けど: +...
 *ABI: はい.
 *OZA: その: じっけんの せつび とかね
 いろいろ もんだいは ない ですか?
 *ABI: いや: ときどき: ほうほう は うまく いかな: いから +...
 *OZA: ん:.
 *ABI: そう ですね.
 @Page: 17
 *ABI: +, たくさんの ほうほう やって みます.
 *OZA: ん:.
 *OZA: ね: りゅうがく せいに きくと みんな [?]
 あの う りこうけいの ひとは いそがしい の ね:.
 *ABI: そう で, せんせい.
 *OZA: じっけん を する がく せいは ね: +...
 *ABI: ちょっと あの う あ@ <pressure@s ね >
 [/] pressure@s あります から: あの う ん: &san [/] さんねんちゅう -? +...
 *OZA: ん:+ん:.
 *ABI: within+three+years@s ?
 *OZA: ん:.
 *ABI: +, みつ ろんぶん あ:@ しなくては いけない +...
 *OZA: ん:+ん:.
 *ABI: +, から . [=! warai]
 *OZA: xxx あびなさんの ばあい は: +...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, きょねん しがつ に きて ろっかげつ に ほんご やって: +...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, ことしの にがつ に だいがく いんの しけん が あって: +...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, しがつ から どくたあ.
 *ABI: そう で, せんせい.
 *ABI: でいい いち [= D1].
 *OZA: ね.
 *OZA: でいい いち だね: [>].
 *ABI: はい [<].
 *OZA: でこれから さんねん ある から +...
 *ABI: そう です.
 *OZA: +, いちねん に ひとつ?

*ABI: ひとつ ろんぶん.
 *OZA: ろんぶん.
 *ABI: そう ですね.
 *ABI: はいがんばって: やります [=! warai].
 *ABI: あのう あのう じ(っ)けん は<あの あの>
 [?] じかん がかかりますから.
 *OZA: ん:..
 @Page: 18
 *OZA: ふつう どの くらい かかる の,, ひとつ の じっけん?
 *ABI: ん:@ いちばん はや いは たぶん はちがつ がな.
 *OZA: はちがつ.
 *ABI: いちばん はや い, せんせい.
 *OZA: ふうん.
 *OZA: どうぶつ を つかう じっけん?
 *ABI: そう です, せんせい.
 *ABI: まうす.
 *OZA: ああ まうす が: ?
 *OZA: じゃ じかん にかかる ね:..
 *ABI: じかん がかかります: す +...
 *OZA: ふうん [>].
 *ABI: +, たくさん [<] あのう &ja [/] やって みます とき に:..
 *OZA: ん:..
 *ABI: ときどき: あ:@ うまく &ina [/] いかなかった: +...
 *OZA: ん.
 *ABI: +, はじめて から +...
 *OZA: あ:..
 *ABI: +, &iQ [/] やります.
 *OZA: ああ.
 *ABI: そ(う) すると: あのう あのう くりかえして -? +...
 *OZA: ああ.
 *OZA: はあ+はあ+はあ.
 *OZA: そう か: ?
 *ABI: ふふ@ [=! warai].
 *OZA: &iQ [/] いっかい の じっけん で: たとえば いっしゅうかん
 にしゅうかん とか そう じゃなく て なんかげつ [/] +...
 *ABI: そう+そ(う)+そ(う)+そう です, せんせい.
 *OZA: +, なんかげつ<なの ね> [>].
 *ABI: はい+はい+はい [<].
 *OZA: それ で いい けっか が でなければ: +...
 *ABI: は.
 *OZA: +, もう いちど.

*ABI: もう いちど.
 *ABI: もう いちどだから たとえば に:かげつ:
 は: まっちが:いた: [: まちがえた] とき に: +...
 *OZA: ん:+ ん:.
 *ABI: +, だ:め になりました.
 @Page: 19
 *OZA: ああ.
 *ABI: に:かげつ だ:め の こと [=! warai].
 *OZA: あっ そう:?
 *ABI: きびしい [>].
 *OZA: ふうん [<].
 *ABI: きびしい,, ほんとに.
 *OZA: もう じっけん はじめてる けど<いつから> [/] いつから じっけん
 はじめました?
 *ABI: え:@.
 *OZA: きょねん の: +...
 *ABI: いや:, せんせい.
 *ABI: あのう &kjo: [/] +...
 *ABI: そう ですね:.
 *ABI: +, きょねん の: じゅういちがつ.
 *OZA: ん:+ ん:.
 *ABI: はい.
 *OZA: じゅういちがつ?
 *ABI: はい.
 *ABI: でも れんしゅう だけです.
 *OZA: ああ+ああ.
 *ABI: じ(っ)けん [/] じ(っ)けん する まえ に: +...
 *OZA: ああ.
 *ABI: +, あのう れんしゅう [/] +...
 *OZA: は:い+は:い.
 *OZA: はあ [>].
 *ABI: れんしゅう [<] やります.
 *OZA: はい+はい.
 *ABI: だから: あ:@ じゅういちがつ から: +...
 *OZA: ん.
 *ABI: +, あのう あの きょねん [/] あ@あの きょうねん [= ことし]
 の い:かげつ [= いちがつ] +...
 *OZA: ん.
 *ABI: +, ま で に +...
 *OZA: ん.
 *ABI: +, れんしゅう しますた [: しました].

*OZA: きょねん じゅういちがつから +...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, ことしのいちがつ [>] まで +...
 *ABI: ことし [<].
 *ABI: はい.
 *ABI: そ(う)です.
 *OZA: +, れんしゅう して: +...
 *ABI: ++ &dTe [/] れんしゅう して: +...
 *OZA: ++ で: +...
 *ABI: ++ あとは: +...
 *OZA: ++ <ほんとう の: じっけん > [>] +...
 *ABI: ++ <はじまりました > [<].
 *ABI: そう で, せんせい.
 *OZA: で: じゃ +...
 *ABI: でも え@ あのう ひと: つ じっけん じゃなくて: +...
 *OZA: はあ.
 *ABI: +, たとえば [?] ぼく は: いま ふたつ じっけん やります.
 *OZA: ああ.
 *ABI: あの [?] &s: &sensen [: ぜんぜん] ちがいません けど: +...
 *OZA: ん.
 @Page: 20
 *ABI: +, だいたい おなじ ですけど: +...
 *OZA: ん: + ん: .
 *ABI: +, でも <てえま は: > +...
 *OZA: ああ+ああ.
 *ABI: +, ちがう [/] +...
 *OZA: ああ+ああ+ああ [>].
 *ABI: +, ちがいます [<].
 *OZA: その: まうす は なんびき くらい つかう の: ?
 *ABI: あ:@ た: <さん です [>] [=! warai].
 *OZA: たくさん [<] と +...
 *OZA: <たくさん って なんびき よ > [?] ?
 *OZA: じゅっぴき xxx [>].
 *ABI: たぶん [<] &n <いまね >
 [/] いまね <ぼく の > [/] ぼく の &keNhi ね: -? +...
 *OZA: ん: .
 *ABI: +, たぶん に ひゃく ぴき: +...
 *OZA: ええ.
 *ABI: +, かなあ.
 *ABI: ん: .
 *OZA: に ひゃく ?

*ABI: にひゃく:。
 *OZA: ふつう ふたつの じっけんで: +...
 *ABI: そう で, せんせい。
 *OZA: +, あわせてにひゃく?
 *ABI: はい+はい。
 *ABI: でも その まえ に: +...
 *OZA: ん:。
 *ABI: +, たぶん ひゃくぴきは: しにしました。
 *ABI: sacrifice@s た:くさ:ん。
 *OZA: あっそう?
 *OZA: そしたら それ まいにち +...
 *ABI: まいにち。
 *OZA: +, えさ やらないと しんじょう んじゃない?
 *ABI: せんせい?
 *OZA: えさ+えさ。
 *ABI: え:さ:。
 *OZA: えさ。
 *ABI: あ:@ はい+はい。
 *ABI: food+ration@s ?
 *OZA: そう+そう+そう+ そう [>]。
 *ABI: はい+はい+はい [<]。
 *ABI: そう ですね。
 *ABI: まいにち じゃなくて: +...
 *OZA: ん:。
 *ABI: +, ん:@ ど:ようび [/] +...
 *OZA: ああ。
 *ABI: +, ど:ようび の あさ。
 *OZA: いっしゅうかん いっかい?
 @Page: 21
 *ABI: あ@あの &ske:Zi:dTu [: すけじゅうる] は +...
 *OZA: ん:。
 *ABI: +, あのう あの けんきゅうしつ で: &Zu:ni:nen [: じゅうににん]
 いますので: +...
 *OZA: あ:あ:。
 *ABI: +, いっしゅうかん &n は:
 &maido [/] まいどようび &jon:en [: よんにん] やります し:。
 *OZA: は:い+は:い。
 *ABI: +, あのう あのう あのう &sui [/] すいようび: とき に: +...
 *OZA: ん。
 *ABI: +, ひ:と:り:だけ +...
 *OZA: ん。

*ABI: +, えさ やります .
 *OZA: はあ: ん .
 *ABI: ですから: いっしゅうかん ね: -? にかい: [/] +...
 *OZA: いっしゅうかん に +...
 *ABI: +, にかい です .
 *OZA: +, ああ にかい ?
 *ABI: はい .
 *ABI: でも どうようび は: &misugai [: みずがえ] +...
 *ABI: &misugai [: みずがえ] わかります か , せんせい ?
 *OZA: みずがい [""] ?
 *ABI: &misugai [: みずがえ] [=! warai] .
 *OZA: わからない .
 *OZA: なに: ?
 *ABI: みずがいは: あの たとえば この けいじ ね: +...
 *OZA: はい .
 *ABI: +, まんなか で +...
 *OZA: はい .
 *ABI: +, chips@s +...
 *OZA: ああ .
 *ABI: あ:@ chips@s あ:@ あ:@ wood@s [//] wood+beddings@s .
 *OZA: はい+はい+はい+はい .
 *ABI: あのう +...
 *OZA: ++ あのう きれい にかえる ?
 *ABI: +, きれい [/] きれいに &kaite: [: かえて] +...
 *OZA: ああ+ああ .
 *ABI: &misu [: みず] と: .
 *OZA: ああ .
 *ABI: +, へや の: そうじ します .
 *ABI: clean@s .
 *OZA: みず: ?
 @Page: 22
 *ABI: &mi [/] みずがえ .
 *ABI: &mi [/] <みずがえ > [>] .
 *OZA: みず [<] .
 *OZA: みずがえ [<] .
 *OZA: あ: わかった .
 *OZA: みず って あの water@s .
 *ABI: water@s xxx .
 *OZA: かえる change@s .
 *ABI: ああ そう です .
 *OZA: ああ .

*ABI: そう です, せんせい.
 *OZA: みず を かえる.
 *ABI: &misukae [: みずがえ] と: +...
 *OZA: ん.
 *ABI: +, ところがえ.
 *ABI: ところがえ [>].
 *OZA: ところがえ [<].
 *OZA: ああ わかった+わかった.
 *ABI: どうようび は ところがえ &se:mbu [: ぜんぶ] やります.
 *OZA: ん:.
 *ABI: でも: すいようび は &mesogae [: みずがえ] あ &mesu [: みず] と えさ だけ.
 *OZA: ああ.
 *ABI: でも &do [//] どうようび は ところがえ ぜんぶ.
 *OZA: ああ その ときに chips@s を つかう わけ ね,, +...
 *ABI: そ(う) です.
 *OZA: +, ところがえ の ときに?
 *ABI: ところがえ とき に: &tSi [//] < chips@s も > [//] +...
 *OZA: ね.
 *ABI: +, chips@s +...
 *OZA: ん.
 *ABI: +, と: あのう &mesu [: みず] と +...
 *OZA: ん:.
 *ABI: +, えさ です.
 *OZA: ああ: ん.
 *ABI: でも &mesugae [: みずがえ] とき に:
 あのう あのう えさ と &s: みず だけ.
 *OZA: ++ だけ ね.
 *ABI: はい.
 *OZA: じゃ まいしゅう どうようび くる の?
 *ABI: ぼく, せんせい?
 *OZA: ん:+ ん:.
 *ABI: や: はい.
 *ABI: じ(っ)けん は どうようび まで.
 *OZA: ああ.
 *ABI: ほんと に あのう < やすみ の > [//] やすみ は: +...
 *ABI: そう です ね:.
 @Page: 23
 *ABI: +, あのう &itSi: [//] やっ -? に ちようび だけ です.
 *OZA: あっ そう?
 *ABI: よ(ん)かい きます から [=! warai].

*OZA: ああ。
 *OZA: はあ。
 *OZA: へえ。
 *ABI: のよ(ん)かいのためにあのうにちようびはいきません。
 *OZA: ん。
 *ABI: でもぼくのともどち:-? +...
 *OZA: ん。
 *ABI: そうですね。
 *ABI: +,あのうにちようびも [=! warai] +...
 *OZA: ++きょうかいにいかないから +...
 *ABI: ++いかないから +...
 *OZA: ++だいがくで +...
 *ABI: &so [/] そうです。
 *OZA: +,まうすといっしょに。
 *ABI: そうで,せんせい。
 *OZA: にひゃっぴきのまうす: +...
 *ABI: にひゃっぴきたくさん。
 *OZA: +,いまふたつじっけんして: +...
 *ABI: はい。
 *OZA: +,いつおわるの?
 *ABI: はい。
 *ABI: わかりません。
 *ABI: ぜんぜんわかりません。
 *ABI: &sensen [: ぜんぜん] [?]。
 *ABI: でもぼくのしめきりは: self@s [/] +...
 *OZA: はあ。
 *ABI: +, self@s は: +...
 *ABI: なんといえますか: ?
 *ABI: あのう う:@ う:@ ぼくのしめきりね &Zu [/] じぶんで
 +...
 *OZA: ん:+ん:。
 *OZA: じぶんできめます。
 *ABI: あ:@ &s [?] きめます。
 *OZA: ああ。
 *ABI: であ@せんせいのいわれました。
 *OZA: ああ。
 *ABI: あのぼくの: +...
 *OZA: ああ。
 *ABI: +,たぶんあのう &ni: [/] あのう まま +...
 @Page: 24
 *ABI: え@ -? ことし?

*OZA: ん:+ん:.
 *ABI: +, ことしのじゅうに:がつ+...
 *OZA: ああ.
 *ABI: あ:@<おわるとおもいます>[/]おわるとおもいます.
 *ABI: あとはろんぶん+...
 *OZA: ああ.
 *ABI: +, かきます.
 *OZA: ん:.
 *OZA: それがひとつ?
 *ABI: ひとつ.
 *OZA: ふたつじっけんがあるから:+...
 *ABI: そうですね.
 *OZA: +, ろんぶんふたつ?
 *ABI: いやあのうひとつ[/]ひとつ, せんせい.
 *OZA: ん.
 *ABI: あのう ろんぶん+...
 *OZA: ん.
 *ABI: +, &hi [/] ひとつの:+...
 *OZA: ++ じっけんは[?]+...
 *ABI: ++ じっけん &n は+...
 *OZA: ++ ひとつ.
 *ABI: +, ひとつ ろんぶん.
 *OZA: ん.
 *ABI: ほかの: あの じっけん &n は+...
 *OZA: ん.
 *ABI: +, ひとつ ろんぶん.
 *OZA: じゃ ふたつ ろんぶん かける んですか?
 *ABI: い(っ)しょけんめい.
 *OZA: そうですか?
 *ABI: やっば(り) あ:の あのう ひとつ だ:け, せんせい
 ,, あのう ほかの: じ(っ)けんは ちょっと じかん が かかります.
 *OZA: ああ そう?
 *OZA: でも いきものが あいて だから むずかしいね,, たぶん
 ,, あ: physics@s とか chemistry@s +...
 *ABI: はい.
 *OZA: +, と:.
 *ABI: はい.
 *ABI: そうです.
 *OZA: にんげん と もの だから +...
 *ABI: そうです.
 *OZA: +, <できるけどね:> [>].

*ABI: <そう です> [<].
 *ABI: <&so [/] そう> [<] です.
 @Page: 25
 *OZA: もうすだからね: +...
 *ABI: はい.
 *ABI: そう で, せんせい.
 *OZA: +, これはね: [>] +...
 *ABI: いや: [<] あのう たとえばぼく の じっけん -?
 あの あのう breeding@s [/] に(ん)しん [/] +...
 *OZA: ん+ん .
 *ABI: +, に(ん)しん +...
 *OZA: ん .
 *ABI: +, とき に: あのう まちます .
 *OZA: ああ .
 *ABI: <あとは:> [/] うまれたあとは: あの [?] こども
 じっけん あります .
 *OZA: はあ .
 *ABI: そう [>].
 *OZA: ふうん [<].
 *ABI: はい .
 *ABI: でも たとえば physics@s とか +...
 *OZA: ん: .
 *ABI: +, いや: あのう [=! warai] +...
 *OZA: そう [=! warai] ね .
 *ABI: +, いつ: [/] いつ [/] いつ: も: [/] いつ [/] いつで: も:
 &jadTi [/] できます .
 *OZA: そう だよ ね: .
 *ABI: ん: .
 *ABI: でも: あの あ@ biological+life@s は: ほんとに
 あの [?] いつも まちます .
 *OZA: そう .
 *OZA: たぶん だから あびなさん patient@s に<なる xxx> [>]
 [=! warai] .
 *ABI: <そう ね [=? で]> [<].
 *ABI: がまん [/] [<] がんばってがまん します .
 *OZA: ん: .
 *ABI: ん ?
 *OZA: ん .
 *ABI: &ga [/] <がまん します> ["] ?
 *OZA: <がまん します> ["].
 *OZA: ん: .

*OZA: そうですか?
*OZA: いやあ.
*OZA: おもしろい[>]はなしきいたな.
*ABI: 0 [!= warai] [<].
*ABI: はい.
*OZA: そうですか?
*OZA: はい.
@Page: 26
*OZA: そいじゃ おはなしはもっとききたいけど+...
*ABI: はい.
*OZA: またこんどおしえて,, じっけんのこと.
*ABI: はい.
*OZA: ん:..
*ABI: おもしろそうだね.
*ABI: はい.
@End

研究留学生にみられる日本語発話能力の変化と
日本語使用環境に関する基礎的研究

(日本語研修コース修了生追跡調査報告書3)

発行	1998年3月31日
発行者	名古屋大学留学生センター 〒464 名古屋市千種区不老町 052(789)2198
編集 印刷所	日本語研修修了生追跡プロジェクトチーム 常川印刷株式会社 名古屋市中区千代田2丁目18番17号 052(262)3028