

## 「シンポジウム」

### International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS) : 日本語学習者の言語研究と指導のために

迫田久美子・細井 陽子

#### 1. はじめに

本稿は、現在構築中の日本語学習者コーパス (I-JAS) の概要を述べるとともに、学習者コーパスの重要性とそれを利用した研究を示すことを目的とする。

「両親はふるさとで\*(→に) 住んでいます」「火の上に\*(→で) 魚を焼きます」など、日本語学習者には、格助詞の誤用がよく見られる (\*は誤用を表す)。言語研究で対照分析研究が盛んだった 1950 ~ 60 年代、誤用は母語の干渉で起きると考えられ、習慣形成による文型練習が盛んにおこなわれた。しかし、異なった母語の学習者から同種の誤用が出現したり、母語転移の誤用の予測が外れたりしたことで研究の流れは対照分析から誤用分析に移っていった。

先述の「に」「で」の誤用は、母語に助詞のない中国語や英語話者にも、助詞を持つ韓国語話者の日本語学習者にも出現する。迫田 (2001, 2002) は、先行研究や自身のコーパス (C-JAS) のデータから、学習者の「に」「で」の誤用に母語の影響よりは、学習者特有のストラテジーが影響していることを示した。初中級レベルの日本語学習者は、母語の違いにかかわらず「中・前・上」などの位置を表す語の後には「に」を、「会館・東京・大学」などの建物や地名を表す語の後には「で」を選択しやすく、「中に」や「会館で」のような固まりで覚えていると主張した。つまり、学習者は教師が教える「に」「で」の助詞の機能や分類で考えるよりも固まり (チャンク) を作って単語の一部として覚える可能性があることを指摘している。この考え方の出発点となったのは、学習者の多くの誤用例であった。

本稿は、学習者コーパスの重要性を述べ、現在構築中の日本語学習者のコーパス (I-JAS) の概要を示し、その I-JAS のデータから JFL (海外で日本語を学ぶ場合) と JSL (国内で日本語を学ぶ場合) の学習者における日本語習得の学習環境の影響について検討することを目的とする。本稿は、I-JAS 構築の統括責任者である迫田が 1. ~ 3. の執筆を担当し、JFL と JSL の学習者における日

本語習得の学習環境の影響に関する内容は、迫田と細井の共同研究であるため、4.と5.については共同で執筆を担当した。

## 2. 学習者コーパスの重要性

先述の「に」「で」の誤用は、いくつかの文献から収集されている。迫田(2001)は、文献の「寺」(寺村1990),「福」(福間1997),「市」(市川1997),「迫」(迫田1998)から、「に」「で」の誤用と正用例を抽出し、表1にまとめた。

表1 「に」と「で」を含む誤用(●)と正用(○) (迫田2001:19を参考に)

句\文献	寺	福	市	迫	誤用例(出典の文献)	
「に」の誤用	後ろに	/	●		○	テレビの <u>うしろに</u> *窓です。(福)
	中に	●	●	●	●○	その <u>中に</u> *印象的だったのは～。(市)
	前に	●	/	●	/	たばこ屋の <u>前に</u> *会う～。(市)
	隣に	/	●	/	/	～ <u>隣に</u> *ピーターさんの部屋です。(福)
	〈地名〉に	●	●	/	/	<u>ネパールに</u> *は今も90%の人口は農業(福)
	田舎に	/	/	/	/	
	食堂に	/	/	/	/	
	大学に	●	/	/	●○	<u>大学に</u> *試験を受けて落ちました。(迫)
「で」の誤用	後ろで	/	/	/	/	
	中で	/	/	/	/	
	前で	/	/	/	/	
	隣で	/	●	/	/	私は～の <u>隣で</u> *座っていました。(福)
	〈地名〉で	●	●	●	●	<u>東京で</u> *住んでいます。(迫)
	田舎で	/	/	●	●	<u>タイの田舎で</u> *は病院があるんで～(市)
	食堂で	/	/	●	○	<u>食堂で</u> *ごはんを食べに行きます。(市)
	大学で	●	●	●	/	ヘブライ <u>大学で</u> *留学して、来年～(寺)

迫田 (2001) は、表 1 から「に」の誤用の前接名詞には位置を示す「中・前」が多く、「で」の誤用には建物や地名を示す単語が多い傾向があることに気づいた。そこで、日本語学習者は場所を表す「に」「で」を使用する場合に、次のような独自のルールを用いているのではないかと推測した。

- (1) 位置を示す語 (「中・前」ほか) + 「に」 例 駅の前に
- (2) 建物や地名を示す語 (「会館」「東京」) + 「で」 例 国際交流会館で

迫田 (2001) は、この仮説を中国語話者、韓国語話者、その他の言語を母語とする日本語学習者、および日本語母語話者の各 20 名ずつを対象として穴埋めテストを行った。その結果、図 1 が示すように初中級レベルの学習者は、母語の違いにかかわらず、「地名+で」「位置+に」の組み合わせでの正答率が高く、その反対は低いことがわかり、「に」「で」の使用は、前接する名詞と固まりで覚えている可能性が高いことを示した。

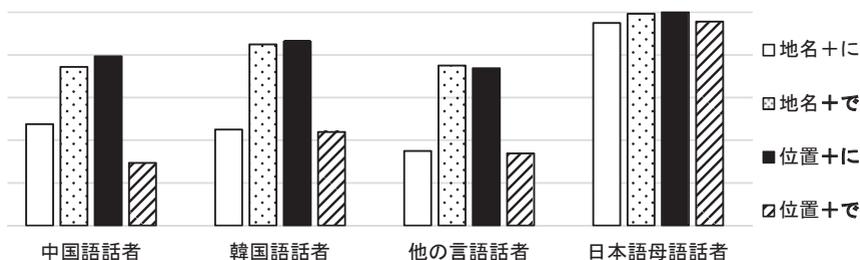


図 1 「に」「で」の調査における正答率 (迫田2001:20)

この研究から、研究における重要な点を示すことができる。たとえば、外国語学習者は教師が教えたとおりの規則を使っているとは限らないこと、規範的な文法ではなく、固まりで覚えている場合も多いことなどである。しかし、最も重要な点は、日本語学習者の多くの誤用例に出会わなければ、上記の推測は生まれなかったことである。言い換えれば、多くの誤用例を見ることで学習者の独自のルールが見えてくるのである。

このように、外国語や第二言語の習得研究には、データが不可欠である。学習者のデータを見ずに、日本語学の観点から格助詞「に」「で」の用法の分類に沿って「に」「で」の使い分けを考え、以下のような多肢選択や穴埋めのテスト問題を作っても、学習者独自のルールは見えてこない。

- (3) もうすぐ行きますから、外（に・で）待っててください。  
 (4) 傘は昨日使ったので、外（に・で）置いてあります。

Bley-Vroman (1983) は、学習者の誤用を論じる場合に母語話者の規範文法の基準や観点で分析したり、選択や穴埋め調査をしたりすることの危険性を「比較の誤謬 (comparative fallacy)」と呼んでいる。また、野田他 (2001) も、(5) のような「は」「が」の穴埋め調査だけでは、学習者の「は」「が」の習得を論じることは難しいと述べている。（\* は、誤用を表す。）

- (5) わたし（は\*）遊んでいるとき、山田さん（が\*）勉強しています。  
 →わたしが遊んでいるとき、山田さんは勉強しています。（野田他 2001 : 129）

学習者の習得プロセスや学習者独自の文法（中間言語）を探るためには、学習者自身の発話や作文を丹念に分析し、そこから学習者独自の見方、考え方を見つけ出すことが必要である。そのためにも、質的にも量的にも多種多様なコーパスが求められる。

### 3. 学習者コーパス I-JAS

日本語学習者の習得研究や教育研究のニーズを背景に、1970年代からさまざまな作文や発話コーパスが作られてきている。コーパスとは、作文や発話を大量に集めて電子化したデータベースの言語資料であり、母語話者汎用コーパスでは、1億語から成るイギリス英語のBNC (British National Corpus) や日本語のBCCWJ (Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese) が有名である。

英語学習者コーパスでも、今回のシンポジウムで取りあげられたコーパス (ICNALE, JECPRESE, TCSE) のみならず、さまざまなコーパスが作られ、データを基盤にした研究が進められている。

日本語学習者のコーパスでも90名の日本語学習者の発話データを所有するKYコーパスなどが作られ、日本語の習得研究に利用されている。しかしながら、多くの既存の日本語学習者コーパスは、英語学習者コーパスに比べると、学習者の母語も韓国語、英語、中国語が中心で母語の数が少なく、データ量においてもサイズが小さい。また、このことに加えて、既存のコーパスには、い

くつかの問題点がある。

1つには、学習者のレベルが明確でない場合も多い。滞日年数や学習期間を提示していても、必ずしもレベルを反映しているとは言えない。そのため、学習者間のレベルを比較することが難しい。

2つ目には、発話コーパスの場合、多くが対話のみであり、独話やさまざまなコミュニケーション場面のデータに乏しい。

3つ目には、学習者の情報が不足している。結果を考察する際に、多言語話者かどうか、家族内での言語、日本語によるアルバイト経験などの学習者の言語や学習環境の情報が重要となるが、学習者の背景情報を付与している既存のコーパスは極めて少ない。

このような問題点を考慮して構築している日本語学習者コーパスが「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (International Corpus of Japanese as a Second Language: I-JAS)」である。本節では、I-JAS の特徴について述べる。

### 3.1 学習者の母語と学習環境

I-JAS の最も大きな特徴は、海外の日本語学習者の母語が 12 言語にわたっていることとコーパス完成時には、学習者のデータ 1,000 名、日本語母語話者のデータ 50 名の日本語学習者最大のコーパスとなることである。海外の学習者の 12 言語とは、言語類型論的な観点から選出した英語・中国語・韓国語・インドネシア語・スペイン語・フランス語・ドイツ語・タイ語・トルコ語・ハンガリー語・ベトナム語・ロシア語である。さらに、国内の学習者の場合は、海外のように言語の統制は取れていないが、日本語学校や大学等の教育機関で学んでいる教室環境学習者と就労者や外国人花嫁等の主に自然環境によって日本語を習得している自然環境学習者を対象とした。

海外での調査は 17 カ国 20 地域におよび、国内も東京、静岡、広島など複数の地域や教育機関で実施した。

このコーパスでは、母語の違いによる習得への影響を分析することができると同時に、環境の違いによる習得への影響も検討することができる。

### 3.2 タスクの多様性

次の特徴は、データのバリエーションが多いことである。このコーパスには、(1) 日本語母語話者との対話 (約 30 分) だけでなく、(2) 独話で絵を見て物語を構築する「ストーリーテリング」2 種、(3) コミュニケーション場面を設

定した「依頼」と「断り」のロールプレイ2種, (4) 1枚の絵を描写するタスク, (5) スピーキングで用いたストーリーテリングと同じ題材のライティング, (6) テーマを与えられた作文データ (エッセイとメール) が揃っており, 1人の学習者の多様な言語バリエーションを検討することができる。タスクの詳細については, 迫田他 (2016) を参照してほしい。

これだけの多様なタスクを計画した背景には, できるだけ多くの研究テーマを網羅したデータを収集し, 多くの研究で利用できるコーパスを作りたいという意図がある。対話は構造化インタビューで, Oral Proficiency Interview (OPI) の手法を取り入れ, 一問一答の会話にならず, できるだけ自然な会話のやりとりを心掛けた。

また, 同じストーリーテリングの題材で最初にスピーキングの調査をし, 対面調査の最後に同じ題材でライティングを行った。そのため, 同じ学習者のスピーキングとライティングの中間言語のバリエーションを分析することができる。

また, 有志のみであるが, エッセイやメールの回答文の作文データが収集されているので, これも同様の研究のデータとして利用可能である。

### 3.3 統一されたレベル判定

I-JAS は, Japanese Computerized Adaptive Test (J-CAT) と Simple Performance Oriented Test (SPOT) という2つの客観テストを採用し, 各学習者の点数をデータ化し, 公開している。J-CAT は, 聴解, 文字・語彙, 文法, 読解の4つのテスト項目に分かれており, 全体で60~90分の時間を要する。日本語母語話者による対面の発話調査とPCによる日本語能力テストは, 互いに影響を受けることを避けるため, 別々の場所で実施した。SPOT は, Tsukuba Test Battery of Japanese (TTBJ) の中の1つである。聞こえてくる文が画面に示され, その中の一字が抜けており, その一字を四択から選ぶ90問の問題である。1問は3秒程度で処理されるため, 約5~10分で終了する。

### 3.4 学習者の背景情報

従来のコーパスには見られない特徴として, I-JAS には, 学習環境や背景情報を詳細に公開している点がある。学習者の属性, 現在の言語環境, 学習歴, 家族の母語, 渡日経験, 学習スタイル, 日本語によるアルバイト経験, 日本人の友人の有無など, 研究倫理にも配慮しながら, 対面調査に先立って20項目のアンケートをウェブ入力形式で行った。アンケートの言語は学習者の母語で

回答できるように 10 種類の言語で用意し、不明な点については、調査時に確認している。この情報により、データ分析の結果の考察がより広い視点から行うことができると考える。

### 3.5 音声と検索システム

I-JAS の発話データは書き起こした後、プレインテキストだけでなく検索システムに搭載して、文字列検索および形態論情報を基にした検索が可能な形で公開している。また、発話データについては音声データも併せて公開しているため、書き起こしのテキストの音声・音韻情報を容易に確認することができる。

現在、2016 年 5 月に第一次データ、2017 年 5 月に第二次データを公開し、合計 400 名の学習者と 50 名の日本語母語話者のデータを公開しており、2018 年春に 210 名、2019 年に 215 名を加え、2020 年に 1050 名のデータ公開を予定している (<http://lsaj.ninjal.ac.jp/>)。

## 4. 言語環境と日本語の習得

### 4.1 安全な誤用と危険な正用

学習者には、(6) のような文法上、誤用とされる発話や作文が見られ、多くの第二言語習得研究では、これらのデータ分析が行われてきた。しかし、いずれの例も正用はすぐ連想が可能で、発話者の意図は伝わる。一方、(7) の発話例は、文法的な誤用は見られないが、場面によっては聞き手に不快感を与える可能性があり、正用であっても危険な表現となる。

- (6) a. ○○さんがお客さまと電話を望むでしたけど、お客さまの外出でメッセージをのこります。(韓国のホテルのボーイの書面による伝言)
- b. あのときのこと、覚えない、高校生、よく覚えた(中国語話者・女性)
- c. 花を育つ、野菜を育つ、みんなお母さんがした(英語話者・女性)
- (7) a. 教師：では、これから調査を始めます。  
学生：先生、よろしくね。
- b. 教師：日本では、学校は 4 月から始まります。  
学生：へえ、そうなんだ。
- c. 教師：最近は海外でも和食の店が増えたそうですね。  
学生：そうそう。私も日本のラーメン、大好き。

(7) の発話は、I-JAS のデータ収集の調査時に見られた発話例であり、調査者である教師と調査協力者である学生の対話が多く、友人同士なら自然な会話表現でも場面が変わると不自然な会話となってしまう。これらの表現は、海外の大学で学ぶ日本語学習者の発話であるが、全員教室環境で学んでいる。

本研究では以上のような特徴を持つ I-JAS のデータのうち、言語環境の異なる学習者データを比較し、その違いを検討する。具体的には、国内の教室環境と海外の教室環境の日本語学習者を比較し、目標言語圏と非目標言語圏での学習者の習得状況の違いを見る。

さらに、国内の教室環境と国内の自然環境の学習者を比較することで、教室指導の影響を検討する。自然環境の学習者とは、大学や日本語学校などの教育機関に通わずに、日本人の配偶者となったり、就労目的で日本に在住したりしている学習者を指す。しかしながら、彼らの中にも1ヵ月に数回、ボランティア教室に通っている学習者もいるので、厳密には、まったく指導が入っていないとは言えない。

#### 4.2 言語環境の違いと習得研究

迫田 (2002) は、日本語の習得研究を調べた結果、研究によって、目標言語圏で学ぶ JSL (Japanese as a Second Language) の学習者と自国 (非目標言語圏) で学ぶ JFL (Japanese as a Foreign Language) の学習者の違いについて、先行研究をまとめている。その結果をまとめたものが、表 2 である。

また、環境別の習得研究では、Pica (1983) のスペイン人の英語学習者を対象として行った研究がある。Pica は、メキシコの学校で英語を勉強しているグループ 6 名と、アメリカで自然な環境で学校に通わずに習得しているグループ 6 名と、両者をミックスした環境、つまりアメリカの学校で勉強しているグループ 6 名の 3 種類の環境での習得状況を調査した。その結果、表 3 のように、教室指導を受ける学習者は形態素の使用に注目する傾向があるのに対し、自然環境では意味に注意が向けられる傾向があった。この結果から、言語環境の違いが習得に影響を及ぼす可能性が高いことが示された。

表 2 JSL 学習者と JFL 学習者の習得の比較研究

JSL と JFL で違いがあった研究	JSL と JFL で違いがなかった研究
<input type="checkbox"/> 許 (1997) 「テイル」では、JSL の正答率が高い。 <input type="checkbox"/> 田中 (1997) 文完成テストで JSL は、モダリティの正答率が高い。	<input checked="" type="checkbox"/> 鎌田 (1993, 2000) 伝達表現の習得では、両者に違いがなかった。 <input checked="" type="checkbox"/> 稲葉 (1991) 条件表現の文法性判断調査をした結果、違いがなかった。 <input checked="" type="checkbox"/> 田中 (1997) 授受表現や複文の習得には、違いがなかった。

表 3 環境の違いにおける文法形態素習得の特徴 (Pica 1983 に基づく)

教室環境	自然環境	ミックス環境
I don't understanding ~ のように ing や -ed を過剰に使用する傾向が強い。	two book や many town のように統語的な規則を適用しないで省略する傾向が強い。	低い成績の学習者は自然環境に近く、高い成績の学習者は学校環境に近い傾向を示した。

### 4.3 教室指導と習得研究

Pica (1983) では、教室で体系的に学ぶ学習者は、文法形態素を意識し、過剰に使用する傾向が見られるという結果を述べている。(8) は、日本の工場で働きはじめて 10 カ月になる自然環境のマレーシア人日本語学習者 (男性) の発話例である (S1: マレーシア人の日本語学習者 NS: 日本語母語話者を表す)。

(8) S1: 私たちが心配, A ちゃんの言葉が, 今, A ちゃん, わからないの, マレーシア語と日本語。

NS: あーそう, バイリンガルだね。

S1: (略)shopping とか super market と, だから (=なぜなら surrounding が, かん, 環境が, 日本人いっぱい, の, 日本語, 合わさなきゃいけないの。 (=周囲に日本人が大勢いるので日本語を使って合わせなければいけない。))

森本 (1998) は、日本語学校の留学生 3 名とフィリピン人の外国人花嫁 3 名の日本語の習得状況を比較した結果、表 4 のような違いを示している。調査対象の 6 名は、OPI (Oral Proficiency Interview) によって中級レベルと評定されており、口頭能力には大きな差がないことがわかっている。

表4 教室環境と自然環境における習得状況

教室環境中心の中級レベル学習者	家庭環境中心の中級レベル学習者
平均学習歴 1年6か月	平均滞日歴 約6年8か月
特徴： ①「です」「ます」の単文が多い。 ②「終助詞」はあまり使用しない。 例 学校へ行きました。	特徴： ①接続詞のある複文が多い。 ②終助詞「よ・ね」を多用する。 例 学校、行ってネ、見たヨ。

ラーセン・フリーマン&ロング (1995), 山岡 (1997) は, 教室環境と自然環境の習得の違いに関する先行研究をまとめ, 指導の効果を (9) にまとめている。

(9)

- a. 教室指導の順序は, 第二言語の習得順序や発達順序には影響を与えない。
- b. 教室指導は, 習得の速度を速め, より高いレベルの熟達度を保証する。
- c. 教室指導は, 自然なスピーキングにつながる効果を持たないが, 文法などの正確さを向上させる効果がある。

#### 4.4 「中途終了文 (言いさし)」の分析

本稿では, IJAS の「依頼」のロールプレイの発話を取り上げて, 異なる言語環境における習得傾向の違いについて明らかにする。具体的には, ロールプレイにあらわれた (10) のような発話開始時の表現の違いを比較する。

(10) 【日本語母語話者】

あのう, すみません, 店長さん, ちょっと, お話ししたいことがあるんですが・・・

【日本語学習者】

店長さん, ちょっと 言いたいことがあります。

「依頼」や「断り」に関する日本語の習得研究の先行研究では, ①社会的地位の違いにかかわらず, 中途終了文を使わず, 直接的に断る傾向があり, ②外国人の場合, 中途終了文は使用が少なく, 完結文で話す傾向が高く, ③どの研究においても, 原因は母語の影響と考える傾向が高い, という結果が出ている (生駒・志村 1993, 鮫島 1998, 猪崎 2000)。

また、I-JAS のデータの一部を分析した迫田 (2015, 2016) では、①社会的地位の違いにかかわらず、中途終了文を使わず、直接的に断る傾向があった②外国人の場合、中途終了文の使用が少なく、完結文で話す傾向が高い③どの研究においても原因は母語の影響と考える傾向が高い、という結果を示している。

#### 4.5 問題の所在

本稿では、以下の2点を調査課題とし、迫田 (2015, 2016) にさらに JSL のデータを加えて、再分析を行う。

課題1 目標言語圏内で学習する場合と自国で学習する場合では、中途終了文の使用に違いが見られるか。

課題2 国内の教室で学ぶ場合と自然環境の場合で、中途終了文の使用に違いが見られるか。

#### 4.6 分析対象

分析対象とするロールプレイに用いられるロールカードの内容は (11) のとおりであり、正確に理解させるために学習者の母語または英語で作成されている。

##### (11) 【ロールカード】

あなたは、日本料理店でアルバイトをしています。(中略)

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

調査は、迫田 (2015, 2016) で分析した JFL の日本語学習者 (各 20 名)、JSL の教室環境と自然環境 (各 20 名) に日本語母語話者 (15 名) を加え、計 135 名を対象とした。各群のアルファベットは各群の分類記号で、JFL の場合最初の 1 文字は英語表記の母語の頭文字で、残りの 2 文字は、基本的に ISO (国際標準化機構) の国名コードである (例 FFR: French, FRance)。表 5 に、各群と日本語能力テスト (J-CAT) の平均得点を表 5 に示す。JFL の英語話者と中国語話者群は、JSL の教室環境と自然環境の学習者群と能力的にあまり差がないことがわかる。

表5 各群の人数および学習者の日本語能力テスト (J-CAT) の平均得点

	各群 (分類記号) 人数	得点	各群 (分類記号) 人数	得点
JFL	仏語話者 (FFR) n=20	164.30	西語話者 (SES) n=20	162.30
JFL	英語話者 (EAU/EUS) n=20	209.75	中国語話者 (CCM) n=20	209.30
JSL	教室環境 (JJC/JJE) n=20	210.85	自然環境 (JJN) n=20	210.10
	日本語母語話者 (JJJ) n=15			

分析対象とする発話は、会話の切り出し部分 (開始部) と本題の「依頼」を行う発話部分 (依頼部) の表現を取り上げる。具体的な「開始部」と「依頼部」の発話例を (12) に示す。そして、開始部と依頼部の発話を、(13) の文に分類し、使用文の割合を示す。さらに、それぞれの学習者間の中途終了文の使用頻度をカイ二乗検定により比較する。

(12) あの一、ご相談があるんですが……。 ←「開始部」

えーと、ちょっとね、私は今、えと、私、私の今の勉強は、えと、授業が多くなりましたけど、忙しくなります、そして、私は、えと、あの一、アルバイトを週二日に変えていただきたいんですが……。 ←「依頼部」

(13)

中途終了文 ⇒ 中途 例 お話したいことがあるんですが……  
 質問文 ⇒ 質問 例 今、少しよろしいでしょうか  
 平叙文 ⇒ 平叙 例 店長、話があります

#### 4.7 分析結果

「開始部」「依頼部」における使用文の割合を図2と図3に示す。

図2の結果から、①母語話者は中途終了文を多用するのに対し、学習者は平叙文の割合が多い (例 店長、お願いが一つある 中国語話者) ②中途終了文の使用割合において、JFLとJSL学習者に違いがみられる③母語の違いは、中途終了文の使用に大きな影響を与えているとは言い難い、の3点が明らかになった。

次に、本題である「依頼」が発話に見られる部分の文をカテゴリーで分けると、図3のとおりになる。依頼部の文のグラフの結果から、①環境によって中

途終了文の使用が異なり，国内自然の学習者は中途終了文の使用については，母語話者に最も近い②国内自然以外では，国内教室も含め，学習者は中途終了文ではなく，質問文で依頼を表現する傾向がある（例 すみませんが，一週間に二日に働いてもいいですか 西語話者）ことが明らかになった。

開始部における中途終了文の頻度は，目標言語圏内で学習する JSL 環境と自国で学習する JFL 環境との間において有意水準 5% で差があり ( $\chi^2=5.90$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ )，JSL 環境のほうが有意に多かった。また，依頼部では JSL 自然環境と JSL 教室環境との間において有意水準 1% で差があり ( $\chi^2=6.83$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )，自然環境のほうが有意に多かった。

【開始部】（数字％）

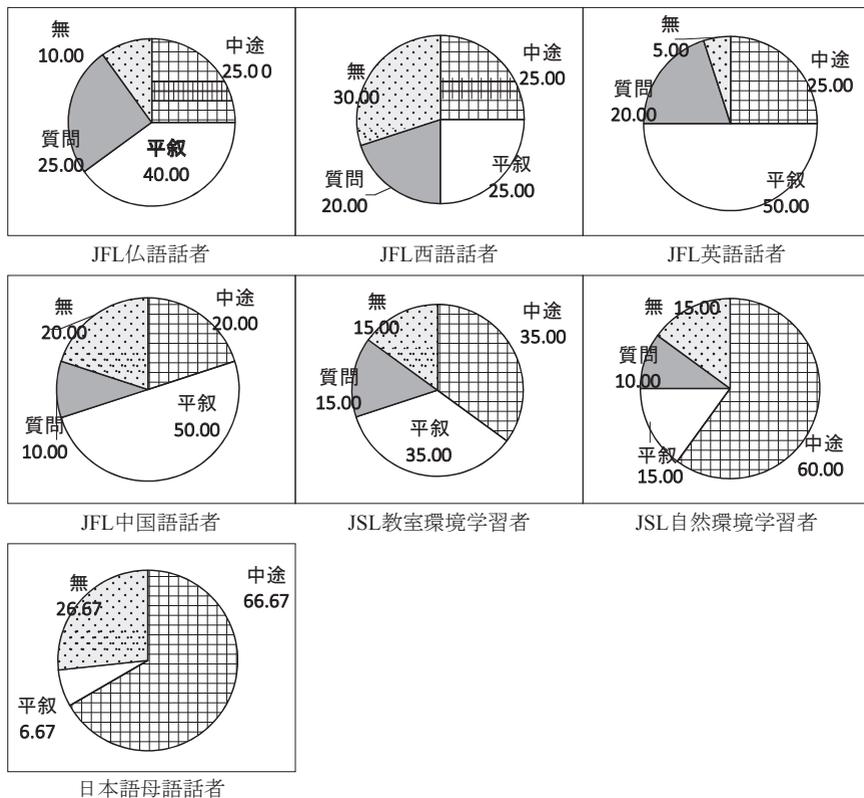


図2 「開始部」で使用された文の種類の割合

## 【依頼部の結果】（数字％）

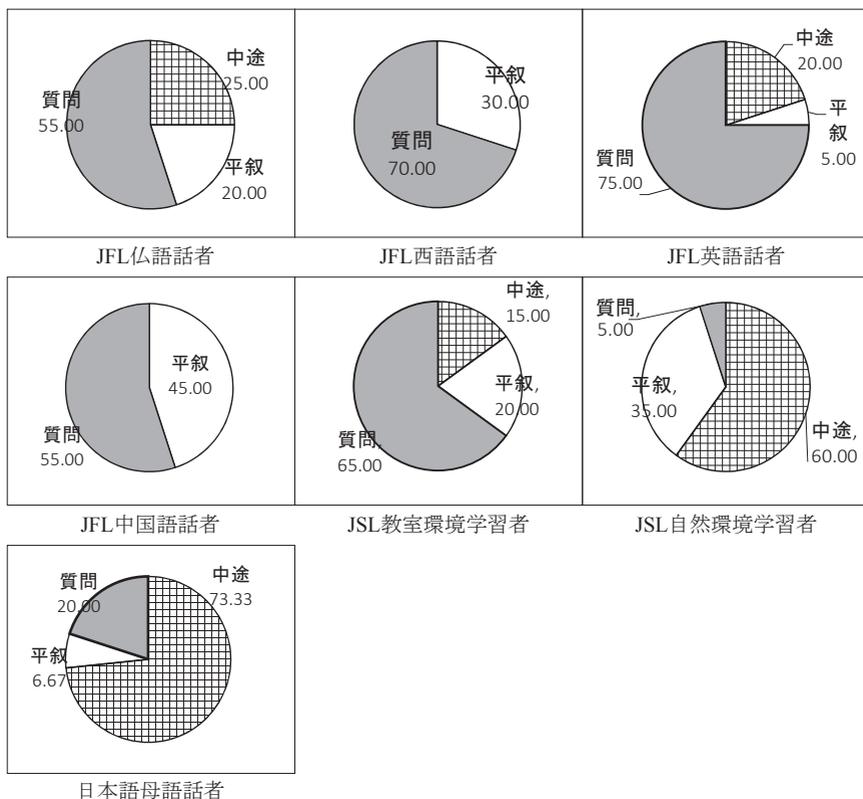


図3 「依頼部」で使用された文の種類割合

## 4.8 結論

本分析の調査課題に沿って、明らかになった結果を示し、考察を加える。以下、課題ごとに明らかになったことを示す。

## 調査課題1：JFL 学習者と JSL 学習者の言語使用の違い

JFL 学習者と JSL 学習者の言語使用においては、開始部では JSL の学習者は中途終了文の使用頻度が JFL 学習者の群よりも有意に多かった ( $p < .05$ )。

## 調査課題2：教室環境学習者と自然環境学習者の言語使用の違い

依頼部においては、JSL 自然環境学習者のほうが JSL 教室環境学習者に比べ、

中途終了文の使用頻度が有意に多く ( $p < .01$ ), より母語話者に近い傾向が見られた。このことから, 中途終了文のような表現は, 自然なコミュニケーション場面から習得される可能性が高いことが推測される。

## 5. おわりに

本稿の目的は, コーパスの重要性と共に日本語学習者コーパスの I-JAS を紹介し, 「依頼」の際に母語話者が多用する「中途終了文」を対象として, 言語環境の違いによる使用の特徴的な傾向を探ることであった。

自国 (JFL) 環境と目標言語環境 (JSL) において, JFL 学習者と JSL 学習者の中途終了文の使用頻度を比較すると, 依頼の開始では, JFL 学習者と JSL 学習者に若干違いが見られ, 環境の違いが中途終了文のようなコミュニケーション場面での日本語使用に影響を与えることがわかった。

さらに, 目標言語環境 (JSL) 内の教室環境学習者と自然環境学習者の使用の違いを検討した。グラフを見る限り, 中途終了文に関しては, JSL 自然環境学習者の言語使用が日本語母語話者に近く, JSL 教室環境の学習者は海外 (JFL) の日本語学習者の傾向に近いことがわかった。このことから, 中途終了文のような表現は, 教科書で指導するだけでなく, 自然なコミュニケーション場面で習得させる必要があることがわかった。中途終了文は, 日本語指導の項目の対象となっていない場合が多く, 今後の日本語指導を検討する上で「正確かどうか」だけでなく「適切かどうか」の観点が重要となる。

今回は, 中途終了文の使用に注目して, データの分析を行ったが, 他の項目, たとえば教室指導で教えられる「授受表現」「受身」などを対象とした場合は, 違う結果が出てくる可能性がある。今後は, さらにデータを増やし, 対象項目を検討し, 言語環境の違いが日本語習得に及ぼす影響について研究を進めたい。

本研究は, 科学研究費 (課題番号 16H01934) 「海外連携による日本語学習者コーパスの構築と言語習得および教育への応用」の助成を受けて行った。

## 参考文献

- 生駒知子・志村明彦 (1992) 「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー — 「断り」という発話行為について —」『日本語教育』79, pp.41-49.  
市川保子 (1997) 『日本語誤用例小辞典』凡人社。

- 稲葉みどり (1991) 「日本語条件文の意味領域と中間言語構造」『日本語教育』75号, pp.87-99.
- 猪崎保子 (2000) 「『依頼』会話にみられる『優先体系』の文化的相違と期待のずれ」『日本語教育』104, pp.79-87.
- 鎌田修 (1993) 「日本語の中間談話文法の一側面」『日本語・日本文化研究』創刊号 pp.14-28, 京都外国語大学留学生別科.
- 鎌田修 (2000) 『日本語の引用』ひつじ書房.
- 許夏珮 (1997) 「中上級台湾日本語学習者による「テイル」の習得に関する横断研究」『日本語教育』95号, pp.37-48.
- 迫田久美子 (1998) 『中間言語研究—日本語学習者における指示詞コ・ソ・アの習得研究』淡水社.
- 迫田久美子 (2001) 「学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー (1) —場所を表す「に」と「で」の場合—」『広島大学日本語教育研究』11, pp.17-22, 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座.
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク.
- 迫田久美子 (2015) 「学習者のロールプレイに見られる話し手の依頼表現: 日本語学習者コーパスにおける対話 —ロールプレイ, メール, エッセイの分析をとおして—」田中真理・野田尚史とパネル発表『ヨーロッパ日本語教育』20, pp.102-107. ヨーロッパ日本語教師会.
- 迫田久美子 (2016) 「学習者の発話データに基づく日本語の習得: 学習者のロールプレイに見られる話し手の依頼表現 (2) —レベル差の観点から—」ICJLE2016, パネル発表.  
file:///C:/Users/sakodak/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/JQEEVJHV/ICJLE2016\_JP\_Panel- 提出版) 8\_11.pdf
- 迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子 (2016) 「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」『国立国語研究所 プロジェクトレビュー』6, 3, pp.93-110.
- 鮫島重喜 (1998) 「コミュニケーションタスクにおける日本語学習者の定型表現・文末表現の習得過程—中国語話者の「依頼」「断り」「謝罪」—」『日本語教育』98, pp.73-84.
- 田中真理 (1997) 「視点・ボイス・複文の習得要因」『日本語教育』92号, pp.107-118.
- 寺村秀夫 (1990) 『外国人学習者の日本語誤用例集 (資料集)』(1985-1989年度文部省科学研究費特別推進研究「日本語の普遍性と個別性に関する理論的及び実証的研究」の分担研究)
- 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 (2001) 『日本語学習者の文法習得』大修館.
- 福岡康子 (1997) 「作文からみた初級学習者の格助詞「に」の誤用」『九州大学留学生センター紀要』第8号, pp.61-74. 九州大学留学生センター.
- 森本智子 (1998) 「異なった学習環境における日本語習得の違いに関する研究—教室

環境と自然環境の学習者を対象として—」平成9年度広島大学教育学部日本語教育学科卒業論文

山岡俊比古 (1997) 『第2言語習得研究<新装改訂版>』桐原ユニラーセン—フリーマン, D. & ロング, M. (1995) 『第2言語習得への招待』(牧野高吉(訳)) 鷹書房弓プレス [Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman]

Bley-Vroman, R. (1983) The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language Learning* 33.1-17.

Pica, T. (1983) Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33: 465-497.

(迫田久美子 広島大学 Email: sakodak@hiroshima-u.ac.jp)

(細井 陽子 国立国語研究所 Email: y.hosoi@ninjal.ac.jp)

