

## 習得環境の違う日本語上級学習者の言語知識プロフィール

菅野 和江・長谷川 朋美・池田 佳子・伊藤 泰子

ハワイ大学 マノア校

[kanno@hawaii.edu](mailto:kanno@hawaii.edu)

### Linguistic Profiles of Advanced Learners of Japanese

Kazue Kanno, Tomomi Hasegawa, Keiko Ikeda, and Yasuko Ito

University of Hawaii at Manoa

#### Abstract:

This article reports on an ongoing study on the linguistic profiling of advanced English-speaking learners of Japanese. The objective is to identify the relationship between types of language-learning experience (naturalistic, classroom, or heritage) and variation in the linguistic profiles of these learners. The study focuses on the learners' knowledge on discourse organization by examining the use of clause-/sentence-final markers. The narrative data collected in Kanno et al. (in press) are used in this study.

The analysis shows that (i) The learners' narratives contained enough foregrounding information, but lacked sufficient backgrounding information, (ii) In the native speakers' narratives, a sentence-final expression such as *-kedo* was used as a discourse marker for backgrounding information, whereas no such patterns were found in the learners' narratives, and (iii) Different learner groups showed variable usage of sentence-final expressions in kinds. The classroom-instructed group exhibited the highest variation in expressions used, suggesting a positive instructional effect.

#### 1. はじめに

学習者が目標言語を習得し、上級レベルに達するまでに辿る過程は多種多様である。米国内の高等教育機関における上級日本語クラスの在籍者の中には、教室活動や日本での日常生活経験を通して日本語を習得した者や、継承語として日本語を習得した者などが含まれる。したがって、上級日本語クラス在籍者の「言語知識の特徴を多面的かつ詳細に記述し（＝言語知識プロフィール）」、またその言語知識と言語習得背景との関係を明らかにすることは、上級レベルで必要とされる日本語教育のカリキュラムや教材の開発に何らかの示唆を与えるはずである。しかし、異なる言語習得背

景を持つ第2言語学習者の言語知識を詳細に比較・記述した研究は、現在のところ非常に少ない。日本語習得に関する先行研究としては、第1言語話者、第2言語話者、バイリンガル話者の文法能力を比較した長沢 (1995) や、第2言語としての日本語の自然習得者に注目し、教室学習者との比較を含めた長友 (2002) に含まれる一連の研究などに限られる。日本語継承語話者に関する先行研究でも、家庭内外での日本語使用経験と口頭日本語能力の関係に注目したもの (Shibata & Koshiyama 2001) や、日頃の生活環境の中での継承語の使用度などに着目した研究 (Kondo 1998、他) などが幾つかあげられるが、学習者の言語知識に焦点をあてたものは我々の知る範囲ではない。

本稿の先駆けとなった Kanno, Hasegawa, Ikeda, Ito, and Long (in press) では、文法・語彙の筆記テストの結果と、ナラティブ及び OPI という発話データを量的に分析することによって、異なる環境の中で日本語を第2言語として習得し、上級レベルの日本語能力を持つに至った学習者の言語知識プロファイルを行った。本稿では Kanno et al. (in press) で用いたデータの一部であるナラティブにおける文末・文節末表現を、量的・質的の両側面から分析することによって、さらに多角的な視点から上級日本語学習者の言語知識の特徴を捉えることを試みる (文末・文節末表現に注目した理由については3. で後述)。

## 2. Kanno et al. (in press) より

Kanno et al. (in press) では、日本語上級学習者の言語知識プロファイルを行い、上級レベルに至るまでの習得環境の違いが、それぞれの学習者グループの言語知識にどのような違いをもたらしているか、また、習得環境の違いに関わらず上級日本語学習者に共通する特徴はあるかなどを調査した。以下に Kanno et al. (in press) の概要を述べることにする。

## 2.1 被験者

被験者は、全員が OPI で上級と判断された、英語を母語とする日本語学習者であり、調査時には米国在住であった。各学習者グループの言語習得背景は以下のとおりである。自然習得者とは長期間の日本在住経験があり、生活の中で日本語を習得した学習者<sup>1</sup>、教室学習者とはハワイ大学の上級日本語クラスに在籍中の学習者である。後者も短期間の日本滞在または数年の日本在住経験はあるが、生活の中で日常的に日本語を用いていた経験はない点が自然習得者とは異なる。継承語話者とは、本稿では、子供の時から家庭の中で日本語に触れながら成長してきた学習者と定義する。継承語話者はまず大きく 2つのカテゴリーに区分した。本研究では、継承語話者 A とは、補習授業校（以下、補習校）に 6 年以上通い、日本語で日本の学校教育を受けた学習者を指す。継承語話者の中には補習校には通わなかった学習者もいる。そのうち家庭以外の環境でも日本語と接触があった者を継承語 B-1、主に家庭環境内のみで日本語を習得した者を継承語 B-2 とした。これらの日本語学習者グループに加えて、日本語母語話者 4 名からも同様のデータを採集した。各グループの被験者の人数と学習者の OPI 判定結果は表 1 のとおりである。

表 1 被験者の人数と OPI 判定

		OPI 判定	
学習者 グループ	自然習得者 (n=3)	上級上 (n=2)、上級 (n=1)	
	教室学習者 (n=4)	上級上 (n=2)、上級 (n=2)	
	継承語話者 A 群 (n=3)	上級上 (n=3)	
	継承語話者 B	継承語 B-1 群 (n=2)	上級上 (n=2)
		継承語 B-2 群 (n=3)	上級 (n=3)
母語話者 (n=4)		-----	

## 2.2 筆記テスト

筆記テストは以下の 5 部からなっており、始めの 2 部は文法構造に関する設問、残りの 3 部は語彙に関する設問を含む。

## 筆記テストの内容

1. 文型（誤用が上級になっても残ると言われている日本語能力試験の3／4級レベルの項目（例：指示詞、授受表現）と幾つかの2級レベルの項目（例：モダリティ表現））
2. 機能語を含む接続表現（例：動詞＋た上で）
3. 2語間のコロケーション（連語）（例：目を閉じる、\*目を閉める）
4. 口語的イディオム（例：目が飛び出す）
5. 口語的表現として用いられる擬態語（頻度が高いもの、例：ガミガミ言う）

主な結果は以下の通りである。

- 習得環境に関わらず、どの学習者グループにも見られた共通点は、まず、文法に関する設問において一番正確であったことである。（これは学習者が上級レベルであることを考慮すれば当然の結果であると考えられる。）しかし、イディオムに関する設問では、口語的で頻度が高いものを用いたにもかかわらず、全学習者グループが非常に低い数値を示し、難易度が高いことがわかった。
- 学習者グループそれぞれに特徴があるが、大きく3つのプロフィール・タイプに分けることができる。

プロフィール・タイプ1：継承語Aと継承語B-1の学習者

このプロフィール・タイプの学習者の特徴は、文型に関しても語彙に関してもかなり正確な知識を持っていることである。（特に継承語Aの学習者はイディオム以外の4種類の設問において9割以上正解という高い数値を出し、他のいずれのグループよりも言語知識がかなり豊富であることを示している。）

### プロフィール・タイプ 2 : 継承語 B-2 の学習者

このタイプの特徴は基礎的な文型に関する知識を持っているものの、それ以外の知識に欠けていることである。継承語 B-2 の学習者は文法構造に関する設問で 5 割を超える数値を出したが、それ以外の 4 種類の設問全てにおいて 5 割に満たない低い数値を出している。

### プロフィール・タイプ 3 : 自然習得者と教室学習者

このタイプの特徴はタイプ 2 と同様、基礎的な文型に関する知識は持っているがそれ以外の知識に欠けていることである。しかしタイプ 2 と比べると、文型及び語彙知識どちらに関してもやや高い数値を出している。

## 2.3 ナラティブ

ナラティブでは、2001 年 9 月 11 日に起きたニューヨークでのテロ事件を撮影した 4 枚の写真を被験者に提示し、「初めて事件のことを耳にする聞き手」に話すつもりで口頭での事件の描写と事件についての意見を求めた。この話題を選択したのは、調査時（2001 年秋）に、誰もが知っている事件であったことに加え、その描写や意見口述には、日常生活に用いる基礎的な語彙以上のものが求められるであろうとの予測からである。被験者の口頭でのナラティブは文字化され、誤用率、異なり・述べ語数の比率、漢語使用比率、従属節比率（従属節総数/総文節数）、受身比率（受身総数/総文節数）等の比率を基に、各学習者グループ及び母語話者の語彙力、文法構造と語彙における複雑さ・正確さの比較を行った。また、語彙力の分析にはナラティブに加え、OPI も資料として加えた。主な結果は以下のとおりである。

- 全学習者グループ共通の特徴として、上級の学習者らしく、十分な

語彙力があり、同じ語彙を繰り返し使用していることはないということがあげられる。しかし、母語話者とは異なり、基礎語彙に頼る傾向が見られた。母語話者の場合、異なり語数中、基礎語彙（日本語能力試験 3・4 級レベル）が占める比率が約 5 割であるのに対して、学習者は基礎語彙の割合が約 6 割から 8 割と高い比率を示している。

- 2.2 で示した学習者のプロフィール・タイプ別のナラティブにおける特徴は以下のとおりである。

プロフィール・タイプ 1：継承語 A と継承語 B-1 の学習者

語彙力と文の複雑さを示すいずれの比率においても、高い数値を示し、逆に正確さを示す誤用の比率においては低い数値を示している。これは筆記テストで得られた言語知識の様々な面において正確で豊富な知識を持っているという結果と平行するものである。

プロフィール・タイプ 2：継承語 B-2 の学習者

上級学習者らしい複雑な文構造を用いることはできるが、正確さに欠け、誤用が一番多く見られた<sup>2</sup>。これも筆記テストで得られた、色々な面で言語知識が不足しているという継承語 B-2 学習者の結果と平行するものである。

プロフィール・タイプ 3：自然習得者と教室学習者

全継承語グループと比べ、このタイプに属する学習者は、文の複雑さを示す従属節比率が低く、また、視点の統一に必要な受身も殆ど使用していない。しかし、正確さを示す誤用の割合においてはプロフィール・タイプ 1 ほどではないが、比較的低い数値を示している。

## 2.4 まとめ

筆記テスト・ナラティブ・OPI という 3 種類のデータを分析した Kanno et al. (in press) で明らかになった上級日本語学習者の言語知識の特徴は以下のとおりである。

- 習得環境にかかわらず、発話データに見られた漢語の使用率の低さや、筆記テストの結果に見られたイディオムに関する知識不足等が示唆するように、どの学習者グループも語彙表現の豊かさに欠けている。
- 継承語学習者といっても習得環境の相違によって、かなり違うプロフィールが明らかになった。補習校に通った継承語 A グループと補習校には通わなかったが、家庭外でも日本語に触れた経験を持つ継承語 B-1 グループは共に複雑な文法構造や語彙を正確に用いる能力において優れていた。特に前者は文型の面においても語彙の面においても、他のどのグループよりも優れていた。
- 一方、家庭内での日本語の使用にとどまっていた継承語 B-2 グループは、基礎的な構造的知識や語彙知識は十分に持っているが、正確さに欠け、語彙における「複雑さ」（語彙表現の豊かさ）が不足している。

## 3. 文末・文節末表現の多様性

上で見たように Kanno et al. (in press) では、異なる言語習得背景を持った上級学習者グループの様々な言語的特徴が明らかになった。そこで、各学習者グループ間の差異、あるいは学習者と母語話者の違いをさらに明らかにするために、Kanno et al. (in press) のデータの一部であるナラティブにおける文末・文節末表現の多様性に注目することにした。日本語の文末表現

については、母語話者の発話などの研究から、話し手と聞き手の情報の共有度 (Kamio 1997) や、話者の考え・立場の表現 (Cook 1990, 1992)、談話の構成の結束性や個々の段落の前後の関係 (Maynard 1998) を構築する役割を果たすことが報告されている。また、ナラティブという形で特定の話題を語るには、ある程度の時間と発話を話者が1人で担当しなければならないため、上級学習者にも習得が難しいということも知られている (Yoshimi 2001、夫・クワンチラー 2002)。さらに中間言語語用論 (Interlanguage Pragmatics: ILP) の研究分野でも、談話の結束性を表示するマーカー (Discourse Marker) を第2言語において習得するのは困難だとされている (House 1996、他)。これらの先行研究から、ナラティブ内で使用される文末・文節末表現はかなり上級の学習者でもその習得は容易ではないこと、さらに、同じ上級学習者間でもその言語習得背景の違いが文末表現の多様性の違いとして見られることが予想される。以上に述べた理由から、本研究では文末・文節末表現について、分析・考察を加えてみることにした。被験者は表1に示された被験者と同じである (但し母語話者1名を除く。理由は後述)。

### 3.1 形式 (Form) の多様性

まずは全体的な傾向を明らかにするために、文末・文節末表現の多様性の量的な分析を行った。学習者の発話内での文末表現に注目した峯他 (2002) では、フィリピン人女性5名 (自然習得者) のインタビュー・データを対象に、文末表現を分析している。本稿においても峯他 (2002) のアプローチを参考にして調査を進めた。ただし、本研究の分析対象である発話データ (ナラティブ) は、峯他 (2002) で扱われている会話とは特徴を異とするため、分類作業を行う上で多少の変化を加えて採用した。以下が具体的な変更点である。

- 2者、またはそれ以上の話者の間での会話にのみ観察されるであろう文末表現、例えば「～(だ)もん」、「～(な)わけ」などは、ナラティブを書き起こした研究者間で合意の上、分析対象から除外した。本研究の分析対象となるナラティブはニュースの説明という比較的かしまった内容であり、ナラティブを語る相手が知り合いではないという場面であるため、これらの文末表現の分類は不必要であると判断した。
- 「文末・文節末」としていることからわかるように、峯他(2002)の分析対象となっている項目が文節末に現れた場合にも、分析対象としている。これは、日本語の話し言葉において、何をもって「文」とするかを定義することが難しく、特に1人の話者が話し続けるナラティブにおいては、はっきりとした文の切れ目が見えにくいという理由からである(Kanno et al. (in press)でもこの点については言及している)。従って、文節末にまで調査範囲を広げることによって、同じようなレベルの学習者の言語知識を、少しでも詳細に記述しようとする試みでもある。
- 様々なメディアから得たテロ事件に関する情報を聞き手に伝えるためには、話し手の真偽判断が何らかの形態で出てくるはずだという予想から、何らかの証拠に基づく認識を表す文末に現れるモダリティ7種(後述)を、峯他(2002)とは別にカテゴリーを設けて、調査対象とした。

「モダリティ」については、仁田(1991)が「現実との関わりにおける、発話時の話し手の立場からした、言表事態に対する把握の仕方、および、それらについての話し手の発話・伝達的態度のあり方の表し分けに関わる文法的表現」、また Bybee & Fleischman(1995)が“The addition of a supplement

or overlay of meaning to the most neutral semantic value...”などと定義づけている。仁田や Bybee & Fleischman の言うモダリティには、峯他 (2002) の文末表現に含まれるものも多いが、本稿における認識のモダリティ表現 (epistemic modality) とは「らしい」「ようだ」「みたい」「だろう」「そう」「そうだ」の6種に、「って」を加えた7種である。いずれも伝聞を表すために頻繁に用いられる表現である。

また、被験者については表1に示された Kanno et al. (in press) の被験者と同じであるが、母語話者のうち1名は今回の分析対象から除外した。これは、この母語話者のナラティブが事件そのものについてではなく、メディアにおける事件の報道についての描写・意見であり、ナラティブというジャンルにあてはまらず、ナラティブの(談話)構成についても踏み込む質的な分析を行う際には、少し異質なデータであると判断したためである。

本稿における学習者の発話の分析は、文末・文節末表現の正用・誤用を問うものではなく、学習者間の多様性を見極めることを目的としている。従って、学習者とともに母語話者である被験者の文末・文節末表現も分析・報告をしているが、母語話者の数値に近づくことがすなわち第2言語習得であるということを前提にはしていないことを明記しておきたい。学習者の言語知識プロファイルを行うことと、学習者の第2言語習得度を判定することは同じではないと筆者達は考えていることを踏まえた上で、以下に本研究の分析結果を報告し、考察を加えていくことにする。

表2は各学習者グループ及び母語話者がナラティブで用いた文末・文節末表現、及び認識のモダリティ表現の種類を一覧にしたものである。共に、母語話者の使用に多様性が見られ、また母語話者と比べ、各学習者グループは文末・文節末表現の種類が少なく、限られた表現のみを用いる傾向があり、多様性に欠けていることがわかる。また、認識のモダリティについても、母語話者は調査対象の7種中5種を用い、多様なモダリティ表現を用いているのに対し、学習者は認識のモダリティ表現をあまり用いていな

いことがわかる。学習者グループの中では、文末・文節末表現、認識のモダリティ表現共に多様性が最も高かったのは教室学習者であった。この理由としては、教室学習者が受ける明示的インストラクションの効果や即時に与えられるフィードバックの効果等が考えられるのではないだろうか。

表2 文末及び文節末表現の多様性（各グループの総数）<sup>3</sup>

	母語話者 (n=3)	自然 (n=3)	教室 (n=4)	継承語 A (n=3)	継承語 B-1 (n=2)	継承語 B-2 (n=3)
文末・文節末表現	22 種	16 種	22 種	17 種	16 種	13 種
認識モダリティ	5 種	0 種	3 種	1 種	1 種	0 種

次に、話し手の主張を和らげる効果などがあるとされる表現の1つであり、本研究のデータにおいて頻繁にその使用が観察された「けど」を含む文末・文節末表現に注目した。表3は「けど」を含む文末・文節末表現の頻度と、その全体に占める割合を示している。ここで「けど」を含む文末・文節末表現とは、具体的には「けど」「けれども」「けども」などの「けど」類と「んです」との組み合わせ（「んですけど」等）である。

表3 「けど」を含む文末・文節末表現

	母語話者 (n=3)	自然 (n=3)	教室 (n=4)	継承語 A (n=3)	継承語 B-1 (n=2)	継承語 B-2 (n=3)
頻度	35	14	14	7	21	7
文末・文節末表現総数	172	90	147	76	59	101
「けど」表現の割合	20%	16%	10%	9%	36%	7%

日本語の文末表現「けど」に関しては、内田 (2001) や Nakamura & Ichihashi-Nakamura (1997) などにおいて、会話中心の母語話者の発話データを対象に研究が進められてきている。日本語学習者の「けど」の使用に関しては、夫・クワンチラー (2002) が中・上級レベルのタイ人日本語学習者

の会話データを分析し、「やわらげ(mitigation)」「意見伺い」「情報提供」「発話の役割交代」「話し手の謙遜」「トピックの移行」などの役割での「けど」の使用を報告している。被験者数が4人という少人数ではあるが、学習者のレベルが高くなるにつれて「けど」の使用が増加していくという傾向が見られ、中級の学習者は上級者に比べモダリティ的機能（「やわらげ」「意見伺い」「発話の役割交代」）としての「けど」の使用が身についていないと述べている。以上のような会話タイプの発話の研究に対し、ナラティブという談話タイプにおいて、「けど」がどのように用いられているかを調査したものは筆者達の知る限り本研究が初めてである。

本研究では「けど」の分類を行うにあたり、次の3つのカテゴリーを採用した。「雨が降ったけど出かけた」などに見られる「対照」、「9月11日だったんですけど」のような「単純な文末表示」、そして「とても良いと思いますけど」というような婉曲的な意味合いを含める「モダリティ」的用法である。「対照」と「モダリティ」としての文末用法の2つについて分析を行った結果、本研究のデータには興味深い傾向が見えた。母語話者及び自然習得者・継承語学習者にはモダリティ表現としての「けど」類の使用が多く観察されたが、教室学習者はモダリティの用法の「けど」の使用が少なく、このグループの「けど」類の使用のほとんどが「対照」を表すものであった。「けど」を婉曲的に使用する方法は教室における会話学習ではあまり扱われないが、自然学習者や継承語学習者は日常会話からのインプットにそのような使用法を観察し、習得しているのではないかと考えられる。

### 3.2 ナラティブ談話構造と文末・文節末表現の関わり

本研究で文末・文節末表現の分析対象とした発話資料はナラティブという談話構造に特徴を持つ「ジャンル」である。ナラティブの構成のパターンは Labov & Waletzky (1967) で早くに提言されており、80年代、90年代を

経て、現在は多くの研究でナラティブ構成内に表れる様々な言語表現の役割について考察されている (Polanyi 1989, Norrick 2000)。日本語のナラティブ研究に関しては、Minami (1996, 2002) が談話構成に英語のナラティブとの違いが表れることなどを指摘している。ナラティブを語るには、1 ターン毎に相手との発話交代がある対話的発話とは異なり、1 人の話者が多数の発話を、話の流れやつながりを意識して調整し、つなげていく必要がある。また、1 つの「話」の中に提示される情報を、「話の前置的情報」(backgrounding information) と「前面的情報」(foregrounding information) のどちらであるかを明示することで、聞き手に、どの情報に注目して話し手の発話を理解 (解釈) すればよいかというヒントを与えるという作業も不可欠である。本研究では、このような談話構築に貢献する言語要素の 1 つとして、文末・文節末表現の役割は大きいのではないかと考え、Minami (1996, 2002)、Minami & Fujiwara (2003) 及び Minami & Nishida-Urayama (2004) に基づいて、区分を行うことにする。本研究で採用する 4 つの区分とは、ナラティブ構成区分のうち最も情報の背景・前面的性格が顕著に出る APP (ナラティブの内容には直接関係のない付加的情報 *appendage*)、ORT (主要な出来事にまつわる背景設定情報 *orientation*)、EVL (ナラティブで語られたストーリーについての話し手の感想・意見など *evaluation*)、そして ACT (ナラティブの出来事 *action*) である。次の例 1 - 4 は Minami (2002:134) による個々の区分の例である。

- 例 1 : APP        うん、あの、楽しい体験は、  
 例 2 : ORT        (小さい時) 走りがすごく得意だったんで、  
 例 3 : ACT        運動会の時によく走って、(一等になったんは)  
 例 4 : EVL        良く覚えてるんですけど。

以上 4 区分のうち、APP・ORT・EVL は背景的性格がより強く、ACT は前面的性格が強いと考えられる。APP はナラティブ談話と周りの発話の境界

を築き上げるためにされた発話（例：「ええっと、じゃあ始めますけど」）であるのに対し、ORT では ACT 内で示される出来事がいつどこで、どのような場で起こったのか、などの話の前提情報となるため、より前置きのな特徴が強くなる。EVL は話し手の意見や主張が挿入されている部分であるので、ナラティブ構造上は背景的情報ではあるが ORT とは異なる特徴を持つ。

表 4 はナラティブの発話を上記 Minami (2002) の 4 区分を基に振り分け、得られた総数である。まず振り分けられた区分数によって示された全体的な用例数を見ると、母語話者の用例数が学習者に比べ非常に多いことが分かる。このことからまず、同じタスクを与えられても、ナラティブをどれぐらい量的に展開できるか、という点での言語能力の差異が観察できる。各区分別に見ていくと、どのグループも全体数における ACT の配分はほぼ同じであるのに対し、ORT の配分に大きな違いが見られる。母語話者の場合、ORT が全体の 34.6% を占めるのに対し、学習者グループ中では一番多い継承語 B-2 の場合でも ORT が全体の 14.9% とその割合が低い。従って、母語話者のナラティブは ORT のような背景的情報をより多く産出しているので、結果的に発話量が多くなっているということが言えるだろう。これは、母語話者の発話量がただ単純に多いというだけではなく、学習者とは質的に異なる傾向があるということであり、日本語でナラティブを展開する際の特徴の一面を示しているのではないだろうか。

表 4 ナラティブにおける背景・前面的情報

	母語話者 (n=3)	自然 (n=3)	教室 (n=4)	継承語 A (n=3)	継承語 B-1 (n=2)	継承語 B-2 (n=3)
APP	11% (20)	16% (15)	16% (20)	15% (10)	8% (4)	7% (7)
ORT	35% (64)	14% (13)	9% (11)	10% (7)	11% (6)	15% (15)
EVL	17% (32)	15% (14)	26% (33)	20% (14)	13% (7)	33% (33)
ACT	37% (69)	56% (54)	50% (65)	55% (38)	68% (36)	46% (46)

次に、これらの区分毎に使用されている文末・文節表現を調査し、学習者グループによってナラティブ構成単位毎に「けど」と「のだ」の2種類の使用法の特徴を調べた。表5がその結果を示したものである。

表5 「けど」「のだ」の使用と背景・前面的情報区分

	母語話者 (n=3)		自然 (n=3)		教室 (n=4)		継承語 A (n=3)		継承語 B-1 (n=2)		継承語 B-2 (n=3)	
	けど	のだ	けど	のだ	けど	のだ	けど	のだ	けど	のだ	けど	のだ
APP	0	0	4	1	4	4	0	0	1	0	0	0
ORT	20	13	1	0	3	3	0	1	3	2	0	0
EVL	7	4	5	1	6	9	5	4	3	0	1	1
ACT	8	9	4	2	1	3	2	1	14	12	6	0

表5で示されている「けど」系表現と「のだ」系表現はそれぞれ独立して使用される場合もあるが、「んですけど」のようなコンビネーションで同時使用される場合も含まれて換算されている。表6では「んですけど」のような同時使用の頻度のみを示した。

表6 「けど」と「のだ」の同時使用と背景・前面的情報区分

	母語話者 (n=3)	自然 (n=3)	教室 (n=4)	継承語 A (n=3)	継承語 B-1 (n=2)	継承語 B-2 (n=3)
APP	0	1	3	0	0	0
ORT	10	0	2	0	2	0
EVL	2	0	4	2	0	0
ACT	0	1	1	0	9	0

表5・6から分かるように、母語話者の発話においては「けど」「のだ」そして「んですけど」などの表現は、ORTに多く使用されている。学習者グループについて見てみると、継承語 B-2においては観察された総数そのものは小さいものの、ACTに「けど」が独立して使用されていることが分かる。また、表6が示すように、継承語 B-2においては「けど」と「のだ」

のコンビネーションの使用は全く見られなかった。教室学習者の場合、APP、ORT、EVLの3区分において「けど」と「のだ」の同時使用が多く観察されたのに対し、継承語B-1の学習者はACTで「けど」「のだ」「んですけど」を偏って使用している。継承語Aの学習者は、EVLにそれらの表現を最も多く使用している。

これらの結果は、学習者のナラティブにおける文末・文節末表現の使用能力とどう関係するのだろうか。母語話者の「んですけど」等の文末・文節末使用は、話の前置きの（または背景）情報を説明する手法として、ナラティブ談話で効果的である (Nakamura & Ichihashi-Nakamura 1997, Yoshimi 2001)。つまり、これらの表現がヒントとなり、聞き手も「んですけど」で締めくくられた発話内の情報を語られるストーリーの要（ポイント）であると判断せず、その先の話の展開を期待することができる。しかし、学習者は、同じ「けど」「のだ」などの文末・文節末表現を談話内の母語話者とは異なった場所で使用している。たとえば、次の例に見られるように、継承語B-1のある学習者はACTであるはずの内容の発話部分に「けど」「のだ」、特にコンビネーション「んですけど」を多用している。

#### 例

そしてまああの、テレビで見たんですけど、ペットも、みなさんのペットも、まあ、探してる人達 人達も居たみたいなんですけど、ええ、いろいろと、それでまあ今まだ続いていると、思うんですけど、まだみんなあの、9月11日のイベントを、まだみんなまあ、まだしていると思うんですけど。

上の例は、ある継承語話者が9月11日のテロ事件の様子について話しているナラティブの一部を引用したものである。「テレビで見た」「ペットを探している人がいた」「まだ（事故後の混乱状態が）続いていると思う」「9月11日の事件（＝イベント）が続いている」と言った情報を述べるために、「んですけど」が4回使用されているのだが、この4つの中のどの

情報が前面的情報（ACT など）または背景的信息（ORT など）として伝達されているのかははっきりとしない。これは「んですけど」などの談話マーカーがあることによって、前面的情報である内容が、逆にまだ背景なのだと解釈されてしまう結果、学習者の話の要点（ストーリー・ポイント）が何なのか明示されないまま、ナラティブが終わってしまうからである。例えば、「（ビルが崩壊したので）マンハッタンの人達がニューヨークから大急ぎで逃げ始めた」ということを ACT 情報のつもりで述べているのだが、「・・・逃げ始めたんですけれど。」と学習者が文末をまとめてしまったため、母語話者の耳には背景的信息である ORT のように聞こえるというようなケースがその代表例である。

このように、ナラティブ構造の区分を適用して文末・文節末表現を調査する試みは、「けど」「のだ」の2種類の表現だけを取りあげても有効であることがわかる。「けど」「のだ」の両表現が談話内で使用されているという意味では母語話者と学習者、そして学習者グループ間の差異は無いが、それらの表現がナラティブ構造のどこでどのような目的で使用されているのかを詳しく見てみると、母語話者と学習者の違いがまず顕著に表れた。学習者のナラティブは理解しにくいというのは一般に多々感じることであるが、何故理解しにくいのか、何がどう母語話者と違うのかという疑問が常に伴う。本研究の結果はそのような疑問に答えるヒントとなったのではないだろうか。また本研究の結果から、ナラティブのような特定のジャンルにおいて有効に「けど」「のだ」を使用することは、継承語話者や教室・自然学習者にとってもかなり難解な作業なのだということも言えるであろう。

#### 4. おわりに

本研究の調査からは、以下のようなことが言えるだろう。まず、日本語「上級」学習者と一言で言っても、その言語知識には多様性があり、特に

文末・文節末表現の使用能力について相違があることが分かった。また、その多様性は、教室学習者であるか自然習得学習者であるか、または継承語話者であるかなどの被験者の日本語習得背景がある程度関係しているようである。これは文型、コロケーションなどの言語知識及び語彙知識の幅などに着目した Kanno et al. (in press) の結論とも共通している。本研究では新たに文末・文節末表現に焦点をあて調査を行った結果、母語話者と学習者の間の談話・語用論的言語能力という新たな差異を観察することができた。つまり、ナラティブの構成に関して、学習者は母語話者ほど確立されたパターンを持っていないということである。

ナラティブで使用された文末・文節末表現の「多様性」に関しては、学習者グループの中では教室学習者が継承語学習者に比べ多様性を持っていることがわかった。これは Kanno et al. (in press) では調査対象とした全ての項目において補習校経験者（継承語 A 群）が圧倒的に他のグループより優れていたのとは対照的な結果である。この結果は、文末・文節末表現の使用例などをナラティブのような談話体系と関連づけて習得する上で、教室での明示的指導・学習が効果を発揮するためではないかとも考えられる。

この結果を踏まえて、本研究では文末・文節末表現の中でも「けど」と「のだ」の使用に注目しさらに調査を進めた。まず各学習者グループの「けど」「けれども」などの使用に関しては、先行研究が述べているように、モダリティとしての「けど」は学習者グループ、特に教室学習者にとって習得が難しいものであることが観察された。ナラティブの4区分別に、学習者が使用した「けど」や「けど」と「のだ」のコンビネーション（「んですけど」等）を分析してみると、母語話者グループと学習者グループ、さらに学習者グループ間でもその使用法が異なり、どの区分においてこれらの用法が見られるかという観察自体が各グループの談話・語用論的能力を特徴づけており、Kanno et al. (in press) で扱った項目に加えてプロファイリングの対象となるのではないかと考えられる。

本研究は、上級学習者の言語知識プロファイルを目的とした、革新的な調査である。そのため、調査の過程で多くの問題点や課題が明らかになった有益な試みでもあった。試行錯誤の中で最も問題になったのが、個々の様々な言語習得背景・言語習得環境を考慮しながら、各被験者を適当な学習者グループに振り分ける作業である。自然習得者や継承語話者の場合、どれくらいの期間、どれくらいの頻度で、第2言語に接していたかは必ずしも一様ではない。本研究及び Kanno et al. (in press) で採用したグループ分けでは、できるだけ言語習得背景を詳細に反映させる努力をしたが、個々の被験者間の差異をさらに的確に捉えるために、どのような対処をして行くかは今後さらに取り組んでいくべき課題である。また、自然な発話・談話（ナラティブ）を分析対象として被験者の言語能力を分析したため、その発話量に個々の被験者によって差が出てきてしまうことは避けることができなかった。本研究では、発話量（長さ）は分析対象とはしていないが、その差をどのように取り扱うべきかという点も今後考慮すべきであろう。

また、上級学習者の言語能力を測定する際、判断基準の構築が大きな課題となる。本研究の学習者は OPI では全員上級と判定されたが、本稿や Kanno et al. (in press) で述べたように学習者間で無視できない多様性がみられる。つまり、言語能力（プロフィシエンシー）の測定を目的とした OPI では測りきれない部分で、実は学習者間の多様性が見られたということである。上級レベルの学習者が増えつつある中、上級学習者に適したカリキュラムを打ち立てていくためには、彼らの言語能力を詳細に調査することが必要になってきている。そのためには、学習者の全体的な言語能力の測定を目的とした OPI のみでは捉えきれない部分は、本研究のような詳細な言語知識プロファイルによって明らかにしていくべきなのではないだろうか。Kanno et al. (in press) では言語知識・語彙知識の「豊かさ」を多面的に捉えることの重要性を唱えたが、本研究では、ナラティブなどの「談話」単位の発話の構成に役立つ文末・文節末表現の知識とその多機能な役割を

上手く使い分ける能力、いわゆる使用能力の「幅」についても更に正確に捉えていく必要があることが分かった。上級学習者間の差異を明らかにする際には、このような側面も調査対象として考慮する必要があるのではないかと筆者達は考えている。

継承語話者や自然習得者、それぞれの言語知識プロファイルが明らかになれば、それぞれの学習者にとって最も適したカリキュラム・デザインも可能となる。特に継承語話者を対象としたカリキュラムでは、学習者の言語能力評価（アセスメント）の段階で、読み書きの不得手などによる単純な分類ではなく、もっと詳細に学習者の得意なこと、不得意なことを判断するということが非常に大切である。そして、その判断結果を踏まえた上で、各学習者の特徴を考慮に入れたカリキュラムや学習コースを考えていかななくてはならないのではないだろうか。本研究の結果・考察が、このような新しい言語教育分野に一石を投じることが出来たとすれば幸いである。

以上、本研究のまとめと共に、今後取り組んでいくべき課題や問題を簡単に述べた。本稿をきっかけに、今後も習得環境の違う日本語上級学習者の言語知識プロファイルをさらに詳細に調査する研究が増えていくことを願いたい。

## 注

- <sup>1</sup> 自然学習者の中には短期間の教室学習（最長でも不継続的に一年以内）を受けている者もいた。学習の内容については、今回の研究の他の被験者と同じく、一様ではない。
- <sup>2</sup> ただし、誤用といっても、コミュニケーションに支障をもたらすようなものではなく、例えば、自動詞／他動詞の使い分け等の語彙に関するものである。
- <sup>3</sup> ただし、各グループの被験者数が異なるので、種類の総数を被験者数で割った平均値を比較する必要があるかもしれない。

## 参考文献

- 内田安伊子 (2001) 「「けど」で終わる文についての一考察－談話機能の視点から－」 『日本語教育』 109, 40-49
- 夫明美・セナクワンチラー (2002) 「タイ人日本語学習者による終助詞「けど」の使用について」 『語用論研究』 4, 17-32
- 長沢房枝 (1995) 「L1, L2, バイリンガルの日本語文法能力」 『日本語教育』 86, 173-185
- 長友和彦 (2002) 『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』 平成 12～13 年度 文部科学省科学研究費補助金研究 萌芽的研究 研究成果報告書
- 仁田義雄 (1991) 『日本語のモダリティと人称』 ひつじ書房
- 峯布由紀・高橋薫・黒滝真理子・大島弥生 (2002) 「日本語文末表現の習得に関する一考察－自然習得者と教室学習者の事例をもとに－」 『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』 お茶の水女子大学大学院 日本語教育コース pp.64-85
- Bybee, J., & Fleischman, S. (1995). Modality in grammar and discourse: An introductory essay. In J. Bybee & S. Fleischman (Eds.), *Modality in grammar and discourse* (pp. 1-14). Amsterdam: John Benjamins.
- Cook, H. (1990). An indexical account of the Japanese sentence-final particle *no*. *Discourse Processes*, 13(4), 401-439.
- Cook, H. (1992). Meanings of non-referential indexes: A case study of the Japanese sentence-final particle *ne*. *Text*, 12(4), 507-539.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 225-252.
- Kanno, K., Hasegawa, T., Ikeda, K., Ito, Y., & Long, M. H. (in press). Prior language-learning experience and variation in the linguistic profiles of advanced English-speaking learners of Japanese. In D. M. Brinton & O. Kagan (Eds.), *Heritage language acquisition: A new field emerging*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kamio, A. (1997). *Territory of information*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Kondo, K. (1998). The paradox of US language policy and Japanese language education in Hawaii. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(1), 47-64.

- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral version of personal experience. In J. Helm (Ed.) *Essays on the verbal and visual arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, (pp. 12-44). Seattle: University of Washington.
- Maynard, S. (1998). *Principles of Japanese discourse: a handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Minami, M. (1996). Japanese preschool children's and adults' narrative discourse competence and narrative structure. *Journal of Narrative and Life History*, 6(4), 349-373.
- Minami, M. (2002). *Culture-specific language styles: The development of oral narrative and literacy*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Minami, M., & Fujiwara, M. (2003). Non-native patterns in narratives of Japanese-as-a-second-language learners. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference on Speech, Writing and Context* (pp. 112-117). Osaka: Kansai Gaidai University.
- Minami, M., & Nishida-Urayama, H. (2004). Analysis of narrative of non-native speakers of Japanese. Paper presented at Annual Meeting of the Association for Asian Studies, San Diego, CA. March 4<sup>th</sup>-7<sup>th</sup>.
- Nakamura, T., & Ichihashi-Nakamura, K. (1997). Japanese *kedo*: Discourse genre and grammaticization. In H. Sohn & J. Haig (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics*, 6, 607-618.
- Norrick, N. (2000). *Conversational narrative*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Polanyi, L. (1989). *Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Shibata, S., & Koshiyama, Y. (2001). Social influences in the acquisition and maintenance of spoken Japanese as a heritage language. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 7, 18-37.
- Yoshimi, R. D. (2001). Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 223-244). Cambridge: Cambridge University Press.