

日本語／日本語教育研究会
第17回大会

2025年9月28日（日）

学習院女子大学

予稿集

日本語／日本語教育研究会
大会委員

目 次

講 演

会場：3階236

もりやまたくろう

森山卓郎（早稲田大学）

言語習熟とこれからの文法教育 1

ポスター発表

会場：3階234・235

キム ウン ビ

金 垠庇（九州大学大学院） 7

韓国における日本語教師のICT活用程度と意識の関係分析

——相互作用を促すための授業内活用に焦点を当てて

ろ たくかん

呂 倬菡（大阪大学人文学研究科） 8

中国語を母語とする日本語学習者の日本語学術共通漢字語彙の意味処理

——文脈効果に着目して

ジョ ダイケイ

徐 乃馨（静岡大学・助教） 9

CLILを取り入れた初年次日本語教育の試み

——グループワーク後の留学生の気づき

いぬい の り こ

乾 乃璃子（神戸女学院大学大学院生） 10

〈換言すれば〉の用例に見られる言い換えの特徴

ひ ぐれやすはる

日暮康晴（長崎大学） 11

程度副詞「すごく」が修飾する語

——「通時話し言葉コーパス」による型式別調査

こんどう

近藤めぐみ（日本大学・大学院生） 12

「調整された日本語」の受け手の言語背景から考える「前の年」の理解

ふく だすず の

福田涼乃（神戸市外国語大学・大学院生） 13

名詞修飾節内におけるテクレルとテモラウの使用

らく い ぼん 楽 伊凡（大阪大学人文学研究科）	14
事態描写における日本語母語話者と中国語母語話者による受身文の使用の比較	
——I-JAS のデータを用いて	

ゆう き ゆう こ 結城裕子（東北大学・大学院生）	15
話題転換部における終了表現の機能から見た話題「出身地」の導入	
——日中女子大学生同士、日本人女子大学生同士の初対面会話の発話連鎖からの考察	

口頭発表	会場：3階236
------	----------

チェン サ ゴウ 陳 佐豪（大阪大学大学院生）	16
フィラーの使用と習熟度の相関関係	
——OPI のレベル判定に着目して	

ふじむらはる な 藤村春菜（聖心女子大学・大学院生）	24
ベトナム人日本語学習者の依頼メールに見られる特徴的な内容	

こんどうとも こ 近藤智子（一橋大学・大学院生）	31
「終止形＋読点」に見る談話構成力の発達	
——B-JAS コーパスを用いた縦断的分析	

キョウ セツ 龔 雪（麗澤大学大学院・修了生）	39
ピア・レスポンス活動における学習者間の話し合いが推敲作文に及ぼす影響	
——「使用言語」と「作文課題の難易度」の観点から	

言語習熟とこれからの文法教育

森山卓郎（早稲田大）

1 はじめに

1-1 生成 AI

- (1) AくんはBさんをさがしています。運動場の近くで、Dさんに「Bさん、どこか知っている？」とたずねると、Dさんはこういいました。「Bさんは運動場であそんでいるじゃない」

→どこにいるかを選択肢で選ぶ問題。しかし、ChatGPT では運動場にいると正答

表 1

全体(人)	3 年(n=63)	6 年(n=88)	
正解率(%)	33.3	59.1	$\chi^2=9.75$ $P<0.01$

生成 AI 時代：言語教育の質的転換

動機づけ・学習目的による学習の質的な違い、学習の省力化、学習の支援などへの応用一方で、リアルコミュニケーションのさらなる充実も必要。

1-2 日本語教育の参照枠（R3）

Common European Framework of Reference for Languages : Can-do list による学習枠
行動中心アプローチ

多様な背景を持つ言語使用者及び学習者を、生活、就労、教育等の場面において、様々な言語的/非言語的な課題（tasks）を遂行する社会的存在として捉える。

全体的な尺度

C2 聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流ちょうかつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。

C1 いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流ちょうに、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法を使いこなせていることがう

かがえる。

B2 自分の専門分野の技術的な議論も含めて、具体的な話題でも抽象的な話題でも複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで熟達した日本語話者とやり取りができるくらい流ちょうかつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、様々な選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。

B1 仕事、学校、娯楽でふだん出合うような身近な話題について、共通語による話し方であれば、主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、大抵の事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結び付けられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。

A2 ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応じることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。

A1 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。ル」

1－3 これからの文法教育として必要なこと

何をどう積み上げて行けばいいか。「使える」ための情報など。

(余談)『標準日本語』文法事項：すぐに使えるように。

(2)「つもりです」(初下 p81) 对长辈或上级用「つもりですか」直接提问不太礼貌, 需要注意。

「帰ってもいいですよ。」(初上 p181) 表示说话人的许可时, 使用“いいですよ”。在句尾加“よ”可以使语气变得柔和。这里的“よ”须读升调。

基本必須項目、構文パタンの把握と語彙文法的ストックと応用力（上がるにつれ抽象的）、リアルなコミュニケーション力につながる文法的知識

→ 具体的にどうすればいいのか、それに役立つ研究とは何か。

- ・リアコミでの新たな音声文法
- ・リアコミでの文脈に応じた文法

2 新たな音声文法

2-1 冒頭音反復 森山・姚 2023

「は、はい」 BCCWJ112 例 叱責されている場面 9 例、慌てる例 9 例、逡巡例 7 例

(3) 「どうしてそんな大事なことを言わんのだ！いつ、どこで、誰が訊いた？」 「は、はい…あの…」 武井はしどろもどろになりながら、(略) (太田忠司『降魔弓事件』)

「1 (まったく作れない)」から「5 (問題なく作れる)」までの5段階

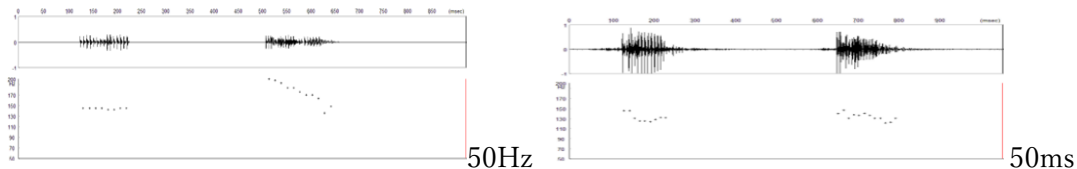


図 1

I 親しくない下級生に対して、「授業の中で、手伝ってほしい仕事がある。授業助手という仕事だが、やってくれませんか？」と言った。 →五段階でやるかやらないか

II あなたは、近所の人と料理の話をしています。そこで近所の人に「あなたは柔らかい肉の料理が作れますか？」を聞いた。 →五段階でできるかできないか

表 2

I (4) 50Hz 上> (2.95) ハイのみ> (2.8) 平板> (2.6) 3 50ms> (2.3) 700ms

II (4.15) 50Hz 上> (3.85) ハイのみ> (3.4) 平板> (3.15) 350ms> (2.3) 700ms

cf 中国語：「是、是的」：驚き、ためらい、当惑、／強く肯定的な態度
一つの表現として「記号化」する可能性もある。ピッチ変化も重要な解釈要素。

2-2 引き延ばし論 森山 2004

遠距離性・親しさ

(3) 「50メートル四方の体育館のようなところ」での呼びかけ (n=114)：

「おい」の平均値が 2.39m, 「おい」の平均値は 20.56m。

付属形式接合部における引き延ばし忌避の原則

非区切れ位置（文節境界内部）における引き延ばし

(4) ぜったーい、だめ。だーめ。だめでーす。

単語境界における引き延ばし

(5)*これーは、なにーですーか。 これは何ですか？

文末部分の引き延ばし：文体的意味

(6) 整理券が必要ですー。お持ちの方はお入りくださいー

文末マイナス1拍の引き延ばし

(7) いきまーす。

文末マイナス2拍の引き延ばし

(8)答えは5で一した。

(9)ちゃんと言いまーした。

H H L Hという形：聞き手に対して優位な立場での発話というニュアンス？

3 リアルコミュニケーションとしての日常会話の文法

3-1 応答付加表現 森山 1993

否定応答付加表現

(10)チャウチャウちゃう？ ちゃうちゃう。チャウチャウちゃう。

「そんなことはない」：相手の判断に同意しないことを表示 形容詞型

「違う」：不一致関係の主張 品詞としては名詞型 強い

(11) これ、君の車？ いや、違う (??そんなことない)

(12) 暑い？ そんなことない。

(13) (見慣れない外車を前に) A「この車はもしかして太郎のじゃない？」

B「いやあ、{そんなことはないでしょう／違うでしょう}。」

品詞の関わり、モダリティならざるモダリティ (?)

3-2 テンスと定型表現：挨拶の現場

関係修復理論とテンス、

定型表現の文法的制約 (cf 遂行動詞型、命令文型)

(14)ありがとうございます。

(15)ありがとうございました。 : 研究室から出て行く時

「口で言って教えた」「五分かけて案内して連れて行ってくれた」

表 3

	現在形	過去形
口で教える	47	1
案内	22	26

$n=48 \quad \chi^2(1)=32.21 \quad P<0.01$

(16)すみません！ すみませんでした！ : 脱現場

3-3 リアルなコミュニケーションにつながる文法

現場での表現・文脈に応じた表現。

よりよい表現を考えるために考える力。

対話的アプローチも。

4 習熟という考え方：国語教育との接点

4-1 習熟

本当に必要となる「よりよい使い方」へのまなざし。

ある言語の「母語話者」となることと、「社会生活で必要な言語運用能力をつける」ということとの間には大きな違いがある。前者では、生得的と言える「母語の習得」として、特別な努力がないのがふつうである。一方、後者では、当該言語共同体での、文字表記の学習、文法の調整（書き言葉の習得も含む）、説得的な文章を書くための表現・構成の力、さらに非言語的要素も含めたやりとりの調整、語用論的なストラテジーの選択など、一定の学習と努力が必要になる。そして、後者のような言語運用能力の習熟（母語への習熟）は、社会生活上、生涯必要となることでもある。 森山 2023

4-2 接続詞の用法と文脈

「アドホックな文脈的属性」と関わる諸形式 森山 2019

「～だけだ」「～にすぎない」（森山 2002）

「さらに」「そのうえ」「しかも」の把握。

(17)わたしたちは、山道で道にまよってしまいました。道をさがしているあいだに、まわりがどんどんくらくらなくなってきました。[]、雨がふってきました。

表 4

	そして	さらに	しかも	その他
4 年	: 35 39%	6 7%	11 12%	37 42%
6 年	: 27 30%	17 19%	11 12%	34 38%
大学	: 13 17%	40 52%	7 9%	16 21%

$\chi^2(6)=49.61$ $P<0.01$

5 おわりに

・リアルな現場で生きる文法。A I でできない。
・文法的思考の体験（思考経験的文法教育）。音声文法の新たな展開、表現形式の微調整、語感に関わる教育。「よりふさわしい」が考えられること。「記号性」の再検討：亜コード（定延 2024）

・知識としての情報だけでなく、文脈に応じて文法的表現を反省できる力。
・文学作品の鑑賞・分析などにも展開：語感

(18)咳をしても一人 尾崎放哉 cf 咳をしたが一人 （森山 1977）

・解釈の流動性とトートロジー

(19)性的画像「嫌なことは嫌」ビーチバレー坂口佳穂が語る 『日刊スポーツ』
2021/02/04

・対話的文法教育と状況集合（cf「せっかく」）。
・今後必要な研究展開としての「習熟」研究。

参考文献

- 定延利之 2024「(非) 流暢性と現場性」定延ほか編『流暢性と非流暢性』 pp.29-49 ひつじ書房
- 森山卓郎 1993「否定の応答付加表現をめぐって」『日本語教育』 81 pp.166-177 日本語教育学会
- 森山卓郎 1997「形態重視から意味重視の文法教育へ」『日本語学』 16-4pp.1-8 明治書院
- 森山卓郎 1999「お礼とお詫び ―関係修復のシステムとして」『国文学 解釈と教材の研究』 44-6 pp.78-82 学燈社
- 森山卓郎 2002「とりたて助詞の文末用法をめぐって」『国語論究』 10 pp.145-157 明治書院
- 森山卓郎 2005「引き延ばし音調について」音声文法研究会編『文法と音声 4』 pp.231-258 くろしお出版
- 森山卓郎 2019「累加の接続詞とその論理」 澤田治美・仁田義雄・山梨正明（編）『場面と主体性・主観性』 pp.547-567 ひつじ研究叢書〈言語編〉
- 森山卓郎 2022「文法的文体論にむけて」『国語と国文学』 99-5pp.31-44 東京大学国語国文学会
- 森山卓郎 2023「意見文の表現と言語への習熟―シルバースート意見文の調査から―」『日本語習熟論研究』 1 日本語習熟論学会
- 森山卓郎・姚瑶 2023「冒頭音反復についての一考察 ―応答表現を中心に―」『日本語音声コミュニケーション』 日本語音声言語コミュニケーション学会
- 森山卓郎・李慶旼 2024「韓日両語における関係修復表現の過去形-「ありがとうございます・감사합니다」「ありがとうございました・감사했습니다」などをめぐって -『日本語学研究』 第 79 輯 pp.39-60 韓国日本語学会

韓国の中高等教育における日本語教師の ICT 活用程度と意識の関係分析 —相互作用を促すための授業内活用に焦点を当てて—

キム ウンビ
金垠庇 九州大学大学院

日本のみならず、韓国の教育現場においても、学習者の主体的な学びを促進するための ICT 活用は重要な課題とされている。そこで本研究では、韓国の中学校・高校で第 2 外国語科目として日本語を教えている教師を対象に、Web サイトを基盤とした ICT 活用程度とその意識との関連を明らかにする。

本研究では、韓国の中学校・高校の日本語教師 46 人を対象に質問紙調査を行なった。質問項目は人口統計的項目と ICT 活用程度に関する質問、ICT 活用意識、ICT 活用において感じる問題点に関する質問にした。活用頻度は「多く活用」「普通に活用」「活用無し」の三つに分けた。活用意識に関する質問は、ICT 活用に対する教育的有用性、活用容易性、活用における自己効力感、活用意欲、活用支援といった 5 領域に分類し、各領域に 2 問ずつ、4 件法で構成した。これらのうち、教育的有用性、活用容易性、活用における自己効力感、活用意欲の領域については、Lee & Jeong(2022)の質問紙項目を参考にし、日本語科目に合わせて修正した。結果分析は、活用頻度によって全般的な意識の平均はどのように異なっているかを検討するため、1 要因の分散分析 (ANOVA) を行なった。次に、活用程度によって 5 つの領域への意識平均の違いを確認するため、1 要因の分散分析 (ANOVA) を行なった。

調査の結果、全般的な意識に対して活用程度による有意な差が見られた ($F(2, 43)=8.63$, $p=.001$)。さらに、多重分析の結果、ICT を「多く活用する」群 ($M=3.57$, $SD=0.47$) は ICT に対して最も肯定的な傾向を示しており、「普通に活用する」群 ($M=3.18$, $SD=0.39$) は比較的肯定的な傾向を示した。一方、「活用しない」群 ($M=2.65$, $SD=0.24$) は比較的否定的な傾向が見られた。次に、5 つの領域の中、教育的有用性、活用容易性、活用における自己効力感の 3 つの領域において、ICT 活用程度による意識の平均に有意な差が見られた

($p<.05$)。また、多重分析の結果、3 つの領域においていずれも「活用しない」群は他の群と有意な差が見られた。このように ICT に対する教育的有用性、活用容易性、活用における自己効力感に関しては、授業中に ICT を活用しない教師であるほど否定的な傾向があることを示唆する。

日本語教育において教師・学習者間相互作用を促す ICT を積極的に導入していくためには、教師の ICT 活用意欲を高める支援が求められる。本研究は、ICT 活用程度と意識の関係分析にとどまらず、現場で実際使える教育支援サイトの構築に向けた第一歩として位置付けられる。今後は、現場の意見が反映された日本語教育専用のサイトの構築を目指したい。

参考文献

Haiyoung Lee, & Hyeseon Jeong(2022). A Study on Instructors' Perception and Educational Application of Metaverse-based Korean Language Education. Culture and Convergence, 44(6), 125-144.

中国語を母語とする日本語学習者の日本語学術共通漢字語彙の意味処理

一文脈効果に着目して

呂 倬菡・大阪大学人文学研究科

専門分野を問わず学術テキストにおいて頻出する学術共通語彙のうち漢字語彙は約 7 割を占め、本研究ではこれらの漢字語彙を日本語学術共通漢字語彙 (Japanese Common Academic Kanji Words : JCAKW) とする。JCAKW は学術活動を円滑に遂行する上で不可欠である一方、その抽象性や日中両言語間の意味・用法のズレにより、漢字語彙習得が有利と言われる中国語を母語とする日本語学習者(以下、CLJ)にとっても容易ではない。一方、L2 語彙習得研究においては、統語的文脈効果、文文脈効果、談話文脈効果が単語の認知を促進すると報告されているが、JCAKW に焦点を当てその意味処理における文脈効果を実証的に検討したものは管見の限りでは見当たらない。そこで本研究は、諸般の学術活動に従事している CLJ を対象に学術テキストの文脈種類と JCAKW の意味処理の成否との関係を、既知語と未知語それぞれについて明らかにすることを目的とする。

予備調査で調査対象語 24 語を選定し、各コーパスやデータベースから抽出・加工した学術テキストを基に、統語的文脈 (30 字程度の 1 文、対象語の統語的情報の提示によって当該語が予測されやすくなる)、文文脈 (100 字程度の 1 文、対象語の意味を規定する文の提示によって当該語が予測されやすくなる)、談話文脈 (300 字程度の複数文、整合性及び豊富な文脈情報がある文章の提示によって対象語が予測されやすくなる) の 3 種類刺激文 72 文を作成した。被験者は日本各地の大学・大学院に在籍する CLJ60 名 (全員 N2 以上) であり、ZOOM 等を用いた一対一実験を実施した。実験では視覚呈示によって 1 枚のスライドに刺激文 1 文と 4 つの選択肢を提示し、協力者に空欄へ最適な語を選ばせ、その選択理由を思考発話法で口述させた。既知語・未知語を協力者の口頭で確認した。

意味処理の成否への文脈種類の影響を検討するため、既知・未知別に 3 (統語、文、談話) × 2 (正答、誤答) のカイ二乗検定を行った。その結果、既知条件では文脈種類による成否の差が有意であり ($\chi^2_{(2)} = 14.862, p < .01$)、統語的文脈では正答が有意に多く誤答が少なかったが、文文脈では逆に正答が少なく誤答が多かった。談話文脈では有意な差が見られなかった。未知条件では文脈種類による差は有意ではなかった ($\chi^2_{(2)} = 0.951, n.s.$)。以上より、学術読解活動において JCAKW の既知語の処理には学習者は文法知識を活用して正確な理解を行うことが示唆された一方、文文脈では文の適切な意味理解が困難であり、既知語であっても正確な意味処理を行うことが容易ではないと示された。談話文脈では一定の読解力が求められていると示唆された。未知語に関しては、学習者が文脈情報を十分に活用できず、学術的読解における語彙推測の難しさを裏付けた。

CLIL を取り入れた初年次日本語教育の試みーグループワーク後の留学生の気づきー

徐 乃馨^{ジョー ダイケイ}（静岡大学 助教）

近年、日本語教育において CLIL（内容言語統合型学習）を取り入れた実践が報告されている。CLIL は、内容・言語・思考・協学の四概念に基づき、内容・方法・教材を計画的に設計・実施する点に特徴をもつ。大学初年次教育では、基礎学力に加え協働学習への適応が求められるため、留学生向け初年次教育に CLIL を導入することは、日本語力・思考力・協学力の向上に有効と考えられる。これまで、交換留学生や L1 日本語話者を対象とした実践においてその効果が報告されている。

本発表では、留学生向け初年次必修日本語科目（週 1 回×16 回）における CLIL 実践を報告する。対象はアジア 4 か国出身の上級学習者 9 名。日本の大学生活で遭遇しうる問題をテーマに、教科書『留学生のためのケースで学ぶ日本語 問題発見解決能力を伸ばす』（ココ出版）から 11 ケースを採用した。学習者は授業前に問題点と解決法を考え、授業でグループワーク・発表、授業後に要約・振り返り・自己評価を実施。グループワークはディスカッション、ディスカッション・観察、ディベート・ジャッジの三段階で構成し、自己評価は金丸（2024）を参考とした。

学習者による 11 回の振り返り記述を SCAT（大谷 2011）で質的に分析した結果、学習者は授業の進行に伴い、語彙力・役割理解・協働的態度・論理力を段階的に発達させたことが明らかになった。

時系列的に見ると、前半で「干渉」「拒否」など対人関係に関する語彙や、司会・発表などの役割への気づきが見られた。中盤では、書記・タイムキーパーなどの役割体験を通じて責任や配慮への理解が深まり、発話構成や聞き方の工夫も増加した。後半では、ディベート形式を通じて「主張」「根拠」「反論」などの語彙が定着し、論理的発言と協働姿勢が確立された。

また、語彙・役割・関係性・論理が相互に作用し、学習者の内省と態度変容が促進されたことが見られた。特に、沈黙の改善、感謝の表現、構造的発言、他者への配慮などが記述に現れ、協働的な姿勢が定着した。役割間の連携や他者評価の視点も育まれ、自己理解と協学力の向上が確認された。

これらの結果から、CLIL 型授業における協働学習は語彙習得のみならず、論理力・関係性構築力・態度変容を伴う学習効果を持つことが示唆された。特に初年次留学生にとって、役割を通じた協働経験は、大学生活への適応と自己表現力の育成に寄与する重要な学習機会となると考えられる。

大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization -明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法-」『感性工学』10, No. 3 155-160.

金丸巧（2024）「グループワークの質を高める工夫とその効果：日本語科目におけるプロジェクト型学習の実践を通して」『国際共修・語学教育実践』3, 17-24.

〈換言すれば〉の用例に見られる言い換えの特徴

乾 乃璃子・神戸女学院大学大学院生

日本語で換言を表す表現には「つまり」「すなわち」「要するに」「換言すれば」「言い換えれば」などがあり、それらの性質や特徴については蒲谷（1982）や石黒（2001）で検討されている。だが、蒲谷（1982）や石黒（2001）の主張は「つまり」「すなわち」「要するに」が中心となっており、その他の表現に見られる性質や特徴は明瞭なものではない。

以上を踏まえ、本研究は、調査対象を動詞「換言する」の条件表現〈換言すれば〉に限定して、その前項と後項を形態単位「語句」「節」「文」に分類することを通して、その性質や特徴を明らかにする。

調査の結果、前項が文である用例が 67.42%を占め、次いで、節である用例が 23.03%、語句である用例が 9.55%であった。後項については、文である用例が約 64.61%を占め、続けて、節である用例が 28.65%、語句である用例が 6.74%を占めている。

このように、前項と後項の形態単位ごとの出現順位が共通しており、その割合の値も類似していることから、前項と後項が同じ形態単位となりやすいことが窺える。例として（1）～（3）を示す。

（1）結果として、フランス革命期において、フランスは十九世紀に体験するすべての政治体制のモデルを凝縮して実験したといえる。換言すれば、十九世紀のフランスの政治体制は、フランス革命期に現われた政治体制を拡大、投射したもののといえよう。（PB33_00204）

（2）そして描写に故意の歪みを要するところに—換言すれば、ある角度を通して眺め、表わすところに—小説の文章の特殊性もあるのである。（LBe9_00024）

（3）（前略）現実には、右年度以降、わが国の石油生産量、換言すれば埋蔵石油の食いつぶしは増加の一途をたどってきた。（OB3X_00120）

（1）は「フランス」を主題とする文を「十九世紀のフランスの政治体制」を主題とする文に、（2）は「描写に故意の歪みを要する」を修飾表現とする連体修飾節を「ある角度を通して眺め、表わす」を修飾表現とする連体修飾節に、（3）は「石油生産量」という実質的表現である語句を「埋蔵石油の食いつぶし」という比喩的な語句に言い換えている。

また、出現率の高い文から文、節から節への言い換えの例である（1）と（2）については、（1）が前項と後項ともに主題解説構造、（2）が前項と後項ともに「ところ」を主名詞とする構造である。

以上のことから、〈換言すれば〉による言い換えは、前項と後項が同じ形態単位になりやすいだけでなく、同じ構造にもなりやすいものであると言える。

参考文献

石黒圭（2001）「換言を表す接続語について—「すなわち」「つまり」「要するに」を中心に—」『日本語教育』110, pp. 32-41, 日本語教育学会

蒲谷宏（1985）「文章内における言い換えについて—接続語句による言い換えを中心に—」『国文学研究』85, pp. 92-101, 早稲田大学

程度副詞「すごく」が修飾する語：「通時話し言葉コーパス」による型式別調査

日暮康晴（ひぐれやすはる）・長崎大学

本研究では、研究課題「程度副詞『すごく』が修飾する語の傾向は型式によって異なるか。また、その傾向に通時的な異なりがあるか」に基づき、複数コーパスを使用した程度副詞「すごく」の使用実態に関する通時的調査を行った。

調査には「昭和話し言葉コーパス」（以下 SSC）、「日本語話し言葉コーパス」（以下 CSJ）、「日本語日常会話コーパス」（以下 CEJC）の 3 コーパスを使用し、それらに含まれるデータのうち、独話環境のデータとして SSC 内形式〔講演〕（以下、SSC（独話））、CSJ 内音声タイプ〔学会講演〕（以下、CSJ）とタグ付けされたデータを、対話環境のデータとして SSC・CEJC とともに形式〔雑談〕（以下、SSC（対話）、CEJC）とタグ付けされたデータを対象とした。データ取得には語彙素検索を使用し、検索語「凄く」を用いて得られた結果のうち程度副詞用法のものを対象に調査を行った。型式別の集計は結果のうち「発音形出現形」を参照した。被修飾語については、「すごく」とその被修飾語の位置関係を確認し、「すごく」が直接前接する被修飾語の品詞の種類を整理した。さらに、被修飾語のうち動詞に注目し、個別の語について検討を行った。また、被修飾動詞に関して、同様の調査を「すごく」の類義語として挙げられる程度副詞「とても」においても行い、結果の比較を行った。

調査の結果、独話環境では SSC（独話）での程度副詞「すごく」の使用は認められなかった。CSJ では型式別に〔スゴク〕は使用数 102 回、使用人数 67 人、〔スゴイ〕は使用数 30 回、使用人数 26 人、〔その他の型式〕は使用がなかった。対話環境では SSC（対話）では〔スゴク〕が使用数 89 回、使用人数 33 人、〔スゴイ〕が使用数 24 回、使用人数 15 人、〔その他〕が使用数 5 回、使用人数 4 人だった。CEJC では〔スゴク〕が使用数 313 回、使用人数 107 人、〔スゴイ〕が使用数 1723 回、使用人数 304 人、〔その他〕が使用数 263 回、使用人数 143 人だった。3 コーパス 3 場面 で認められた「すごく」（型式合算）用例のうち、直接前接する例は CSJ では 102 例、SSC（対話）では 77 例、CEJC では 1721 例があった。これらの中で被修飾語が動詞である例は CSJ では 22 例、SSC（対話）では 19 例、CEJC では 498 例あった。それらが修飾する動詞に注目すると、CSJ、CEJC に限らず、SSC（対話）でも「すごく眠る」、「すごい飲む」といった「純粹程度副詞」（仁田 2002）としては非規範的な（量的な程度修飾を行う）用例が型式を問わず確認された。また、比較対象とした類義語の「とても」の動詞修飾例のうち非規範例な例は SSC（独話）・SSC（対話）・CSJ・CEJC 合計の中でも極めて少ない例（CEJC 「（げっぷを）とてもなさる」）に確認された。

以上の結果からは、程度副詞「すごく」が修飾する語（動詞）の傾向は、使用頻度の差こそあるものの、型式別の異なりはなく、語全体の特徴として、類義語（「とても」）よりもより広い条件の中で使用されていること、またそれが比較的昔の使用にもみられることが明らかになった。先行研究でも指摘される「すごく」の使用数増加の背景には、以上のような使用条件の広さという語レベルの特徴が関与していることが推察される。

〔参考文献〕

仁田義雄（2002）『新日本語文法選書 3 副詞的表現の諸相』くろしお出版

「調整された日本語」の受け手の言語背景から考える「前の年」の理解

近藤^{みどり}めぐみ（日本大学・大学院生）

本発表は〈過去〉〈未来〉という真逆の意味を持つ「前」を含む「前の年」が「調整された日本語」の受け手にとって時間軸解釈の負担となるのではないかとの疑問を投じるものである。ここでは「調整された日本語」を「成人の日本語母語話者レベルの日本語使用者（＝言語の送り手）がそのレベルにない日本語使用者（＝言語の受け手）のために調整した日本語」と定める。受け手は日本語非母語話者や日本語母語話者児童が想定される。

「前の年」は例文(1)のように使われ、言及している年の1年前を指す。しかし、「今年」の1年前は「去年」、「去年」の1年前は「おとし」、「2023年」の1年前は「2024年」といった表し方ができることから、例文(2)のような文脈では必ずしも「前の年」は要しない。

- (1) 前の年に比べてどれだけ変わったかを示す「変動率」は、全国平均（全用途）でマイナス0.6%となり、2017年以来3年ぶりに下がりました。（毎日小学生新聞 2020/10/1）
- (2) 厚生労働省は去年11月、（中略）生活の習慣について聞きました。たばこを吸う習慣がある人の割合は16.7%でした。前の年より1.1ポイント低くなりました。

（NEWS WEB EASY 2020/10/29）

「前の年」の「前」は〈過去〉を表すが、「前に進む」ときの「前」はこれから向かう〈未来〉である。〈過去〉と〈未来〉という正反対の意味を発達させているほかの語に「サキ（先）」があり国広哲弥（2010）「語の意味をめぐって」（『語・文と文法カテゴリーの意味』ひつじ書房）では現象素と心的視点での説明がある。サキの現象素は矢であり、視点が空中を飛んで行く矢に乗っている場合には矢のサキは常に未来時にある一方、視点が矢から降りてある定点にいるとき、矢のサキは目の前、つまり現時点を通過した途端に過去に入っていく（国広 2010）という。「前」は第一義で「顔が向いている方向」を指す（『明鏡国語辞典』2010）。国広（2010）の「先」の「矢」のように「前」の現象素を「顔」と捉えれば、視点が眼前（顔の前方）に広がる場合に前は常に未来時にあるが、視点を外に置けば、前に進む顔（の向く方向）は現時点を通過するとき先陣を切って過去になっていく。

「前の年」は簡単な語の組み合わせだが、その解釈まで簡単とは限らない。たとえばタイ語には「前」を表す「nāa」、「年」を表す「pii」があり、さらに「pii nāa」という語もあるが、「pii nāa」が意味するのは「来年」という〈未来〉である。「前」の第一義が「顔が向いている方向」である一方、「nāa」は「顔」を意味する（『タイ日大辞典』1997）。ここに見られる真逆の向きが〈過去〉と〈未来〉という違いを生んでいるのではなかろうか。

「前の年」は簡単な表現だと思わせながら、簡単であるからこそ、送り手と受け手、双方の油断を招きかねない。(1)(2)の文脈が完全に理解されれば「前の年」が未来になり得ない判断はついて、調整された日本語の受け手にとって文は往々にして未知語を含み、推測をしつつ読み進めるものだろう。「前の年」は未知語には見えないからこそ推測の妨げともなり得、(1)のような使用はともかく、(2)のように明解な別語に置き換えが可能でありながら「前の年」を使うことには慎重になってよいのではないか。昨今、語のレベルによる難易度判定や、やさしく書き換える段階で熟語を開く提案などがなされているが、「前の年」のような危うい存在がそこには隠れ得ることも意識に留めておきたい。

名詞修飾節内におけるテクレルとテモラウの使用

ふくだすずの
福田涼乃 神戸市外国語大学・大学院生

授受補助動詞のテモラウを名詞修飾節内で用いるとき、日本語母語話者の発話では（１）のように被修飾名詞を恩恵的行為の与え手となっていることがある。

（１）切らずに冷蔵庫に入れることができる小玉スイカがあると聞き、愛知県刈谷市を訪れた。
（中略）「皮が薄く畑で割れないようつくるのが難しい」。案内してもらった生産者の石川賢金さん（七十七）は言う。

(BCCWJ, PN3f_00007)

このような文の場合、被修飾名詞が恩恵的行為の与え手だということには文脈による判断を必要とするため、非母語話者にとって意味の解釈が難しくなると予想される。このとき、テモラウではなくテクレルが用いられていれば、文脈による判断は必要ないだろう。そこで本研究では、恩恵的行為の与え手を被修飾名詞としたテクレルとテモラウの使用について整理を試みた。

恩恵的行為の与え手を被修飾名詞とする場合、（２）のように被修飾名詞が無情名詞である場合や、（３）のように恩恵的行為の受け手から与え手に対して行為の依頼が発生していない状況であるというのが明確な場合はテモラウを用いることができない。

（２）中身をすっぽりと隠してくれる白いケースに入れるのが、所帯じみない秘訣

(BCCWJ, PM51_00048)

（３）三十坪の家を千万円位で建ててくれるハウスメーカーさんがあると聞きました

(BCCWJ, 0C08_05374)

一方で、（４）のように与え手の行為が受け手からの依頼があつてはじめて恩恵的行為として成立するものである場合はテモラウを使わなければ不自然となる。

（４）久々のお客様が来てくれたりしたんだけど、満席の為、帰ってもらったお客様もいました

(BCCWJ, 0Y01_02556)

このように、恩恵的行為の与え手を被修飾名詞とするとき、テクレルとテモラウの使い分けには恩恵的行為に受け手からの依頼が伴っているのか否かがある程度関連していることが確認した。

ただし、ここには例を記さなかったが、恩恵的行為が与え手からの自発的な行為であるのにもかかわらずテモラウが、または受け手からの依頼があつたにもかかわらずテクレルが用いられているような用例も存在したことにも注意をはらう必要がある。

調査資料

国立国語研究所『現代書き言葉均衡コーパス』ver.2021.03 <https://chunagon.ninjal.ac.jp/>

事態描写における日本語母語話者と中国語母語話者による受身文の使用の比較

—I-JAS のデータを用いて—

楽^{らく}伊^い凡^{ぼん}・大阪大学人文学研究科

日本語教育においては、日本語学習者に対して受身文をどのように指導すべきかがしばしば議論されている（菊地, 2022）。受身文は話し言葉・書き言葉の双方で多用される。また、奥野（2017）による母語別の受動文・能動文の集計結果によれば、中国語母語話者は受身文の使用が多い。受身文は一般に初級後半で導入され、初級教材ではイラストなどの視覚情報を通して提示されることが多い（前田, 2011；李, 2019）。

本研究は、多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）のデータを用い、200 名の中国語母語話者と 50 名の日本語母語話者による【絵描写】および【ストーリーテリング・ストーリーライティング】課題における受身の使用を比較し、その傾向を明らかにすることを目的とする。さらに、得られた知見を視覚教材を用いた指導法に応用する可能性を探る。

各課題の描写対象を整理すると、日本語母語話者は【ストーリーテリング・ストーリーライティング】課題のタスク 1 では「食べ物は犬に食べられた」という内容で食べ物に受身を使用した。タスク 2 では、警察の言語行動（「…と言われてしまいました」）、視覚（「警官に見られてしまいました」）、認識（「警官に不審者と思われ」）に関して、男の主人公に受身を使用している。一方、中国語母語話者は以上のほか、タスク 1 では①「作り切られたサンドイッチ」のような連体修飾、②「いい旅行を犬にめちゃくちゃにされた」といった抽象的出来事、③「犬に見られた」「犬に入られた」といった犬に関連する間接的被害、④「二人とも驚かれました」といった心理表現にも受身を使用していることが確認された。タスク 2 では、「（男の主人公は）警官に注意されました。マリさん（女の主人公）は外の喧嘩に気づかされた後、警官に説明をして、誤解を解きました。」のように、男の主人公だけでなく女の主人公も描写対象としている。また、タスク 1 と同様、「いいアイデア・事件が解決された」のような抽象的出来事は中国語母語話者は使用しているが、日本語母語話者には見られなかった。

【絵描写】課題においては、受身文の使用は特定の事象や人物に集中せず、分散的に出現した。日本語母語話者は【絵描写】課題で「ている系」の受身を文末や連体修飾節や連用修飾節に積極的に使用していたが、学習者の使用は比較的少なく、「～られている」に名詞が続く形式は全く見られなかった。また、中国語母語話者は言い切りとして「た・ました」を多用し、「窓が壊された」を使用する傾向にある。これに対して、日本語母語話者は「窓ガラスは割られています」「ビールの栓は抜かれています」など結果・状態を表す「ている」を多用し、「た・ました」の使用は見られなかった。

以上の結果から、日本語母語話者と中国語母語話者の受身文使用には、描写対象や表現形式に相違があることが示された。特に中国語母語話者は【ストーリーテリング・ストーリーライティング】課題において、受身を広範に使用する傾向が確認された。こうした傾向は、中国語母語話者の受身文使用における「視点固定」が十分に意識されていないことを示唆している。

話題転換部における終了表現の機能から見た話題「出身地」の導入—日中女子大学生同士、日本人女子大学生同士の初対面会話の発話連鎖からの考察—

結城裕子^{ゆうきゆうこ} 東北大学 大学院生

本発表は、日中女子大学生同士、日本人女子大学生同士の初対面の会話における後続話題「出身地」に繋ぐ先行話題の終了パターンを分類し、その終了表現の分析によって話題「出身地」の導入の様相を明らかにすることを目的とする。

はじめに、日中女子大学生同士、日本人女子大学生同士の初対面の会話について、先行話題から後続話題「出身地」に繋ぐ話し手と聞き手の発話連鎖による話題終了パターンを分類した。その結果、終了パターンについて、日中女子大学生同士、日本人女子大学生同士ともに生起したのは協働的終了パターンのみで、楊(2007)が提示した他の3パターンの生起は見られない。中国人女子大学生は、日本人女子大学生の会話スタイルに呼応するように、会話参加者双方が相手と合意を形成しながら話題終了を行っていると考えられる。

そして、先行話題の終了から後続話題「出身地」の導入に向けて機能を果たすと考えられる話題終了表現の使用は、日本人女子大学生同士、中国人女子大学生同士の間に種類の差、その使用頻度に大きな差が見られた。終了表現の種類については、日中女子大学生同士の会話には日本人女子大学生同士の会話の2倍の生起が見られた。使用頻度においても、3倍に近い値が見られた。日本人女子大学生同士の会話との大きな違いが明示された。とくに、接触場面における日中女子大学生同士の会話では、後続話題「出身地」を導入するための戦略としての終了表現と考えられる。中国人女子大学生が、会話スタイルに固執せず柔軟に日本語母語話者のスタイルに合わせて会話を進め、終了表現を効果的に使い、後続話題「出身地」を協働的に導入していることが分かる。また、日中女子大学生同士に生起した「沈黙」と、日本人女子大学生同士に生起した「笑い」について、その終了表現の機能的な使用についてのより一層の考察が示唆される。今後、属性を広げて、量的資料を増やしての分析が必要と考える。

参考文献

小暮律子(2002)「日本語母語話者と日本語学習者の話題転換表現の使用について」『第二言語としての日本語の習得研究』5, pp.5-23.

蔡諒福(2011)「初対面会話における話題転換構造に関する一考察—日中社会人のデータをもとに—」『異文化コミュニケーション研究』23, pp.1-19.

嶋原耕一(2017)「接触場面初対面会話の話題転換における話題の終了表現及び開始表現—新出型の話題転換に焦点を絞って—」『日本語教育実践研究』5, pp.34-50.

中井陽子(2003a)「初対面会話の話題開始部／終了部において用いられる言語的要素」『早稲田大学日本語研究センター紀要』16, pp.71-95.

三牧陽子(2013)『ポライトネスの談話分析初対面コミュニケーションの姿としくみ』くろしお出版

村上恵・熊取谷哲夫(1995)「話題トピックの結束性と展開構造」『表現研究』62, pp.101-111.
メイナード,K,泉子(1993)『会話分析』くろしお出版

楊虹(2007)「中日母語場面の話題転換の比較—話題終了のプロセスに着目して—」『世界の日本語教育』30, pp.31-40.

1. はじめに

フィラーは、「言いよどみ」「場つなぎ言葉」などとも呼ばれ、発話と発話の間を埋める無意味な語と見なされてきた。しかし近年では、その機能的役割が明らかになりつつあり、フィラーはリアルタイムで音声コミュニケーションを遂行する上で不可欠な要素であるとされている（大工原 2008）。習熟度が高いほど、フィラーをより効果的に活用できると考えられるが、フィラーの使用と学習者の習熟度との具体的な相関関係については、いまだ十分に明らかにされておらず、さらなる検討が求められる。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

学習者のフィラー使用と習熟度との関係に関する先行研究、およびフィラーの用法・機能に関する先行研究を概観し、本研究の課題を提示する。

学習者のフィラー使用と習熟度に関する先行研究としては、山内（2009）および小西（2018）が挙げられる。これらの研究では、学習者のフィラー使用頻度の観察が主な研究手法として採用されている。山内（2009:45）は、フィラーがどの習熟度レベルで使われるかに基づき、初級で習得すべき語として「あのー」と「えーと」、中級以降で扱うべき語として「まあ」と「その」を取り上げている。また、「まあ」を適切に使用できる学習者は、OPI（Oral Proficiency Interview）において「上級-中」であるという牧野成一氏の主張を、発話データに基づく分析によって支持している（山内 2009:58）。

小西（2018）は「あの」「えーと」「まあ」などの日本語の語彙としてのフィラーを語彙型フィラー、「あ」「お」などを母音型フィラーに分類し、学習者によるフィラーの使用を分析した。その結果、習熟度が上がるにつれて、母音型フィラーの使用が減少し、語彙型フィラーの使用が増加することが明らかになった。

フィラーの使用と習熟度との関係を明らかにすることは、フィラーの導入時期の特定に寄与するだけでなく、OPI の客観化やレベル判定の簡易化にも資するとされている（奥野 2020）。しかし、山内（2009）の分析では、中級レベルの学習者においても「マー」の使用が確認されている。さらに、実際の会話場面では、複数のフィラーを使用する学習者が多いと想定される。したがって、個別のフィラーの使用と習熟度との関連を分析するだけでは、個々の学習者の言語レベルを十分に説明することは困難であると考えられる。そのため、小西（2018）が挙げた習熟度の変化と関係する語彙型及び母音型のフィラーの使用を分析する必要がある。また、小西（2018）は個々の発話データを観察していないことも課題として挙げられる。

フィラーの用法・機能に関する先行研究に関して、大工原（2008）は指示詞との連続性という観点から、「アノ」と「ソノ」の用法を比較しながら分析を行っている。その結果、

「ソノ」には「再提出型」「推論型」「不定型」という三つの用法があることを明らかにしている。

高木・森田（2022）は「マー」の機能をその生起位置に基づいて分析している。その結果、隣接ペアの第一部分、第二部分及びそのあとの位置（第三位置）のターン開始部に用いられる「マー」は、先行文脈や直前の状況の問題性を捉え、それに対処する際に産出されるものであることが明らかになった。また、ターン内部に現れる「マー」は、自身の直前の発話を何らかの問題として捉え、それに対処する場合、あるいは話し手の期待に逸脱した際に産出されるものであることも示された。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では、フィラーの使用と日本語の話し言葉における習熟度との相関関係を明らかにすることを研究課題とする。分析の手がかりの一つとして、フィラーの用法・機能も参照する。

3. 調査方法

3.1 調査対象

本研究では、全米外国語教育協会が開発した汎言語的に用いることができる会話能力テスト——ACTFL-OPI の枠組みで収録された国立国語研究所の「日本語学習者会話データベース」¹を使用し、発話データが公開されている 339 名の学習者を分析対象とする。学習者の母語は、中国語・韓国語・英語などを含み、計 42 言語にのぼる。習熟度別の内訳は、「初級」が 32 名（うち上 21 名、中 10 名、下 1 名）、「中級」が 188 名（うち上 68 名、中 84 名、下 36 名）、「上級」が 110 名（うち上 24 名、中 34 名、下 52 名）、「超級」が 9 名である。データの形態素解析には、主に現代話し言葉 UniDic²を用いた。解析の結果、学習者の総語数は 823,187 語（句読点等を除く）であることが分かった。なお、「アノ」「ソノ」は連体詞、「マー」は副詞として誤解析されるケースも見られたため、これらのフィラーの語数については、筆者がすべて目視により確認した。

3.2 分析対象となるフィラー

本研究では、山根（2002）をベースに分析対象となるフィラーを決めるが、大工原（2010）と小西（2018）に基づき、「ナンカ」を副詞または代名詞として位置づけ、「ハイ」「イヤ」「ウン」などは応答詞として扱い、分析対象には含めない。出現語数が少ないフィラー「コノ」「コー」なども分析対象としない。小西（2018）は、ン類のフィラーが外国語の母音のフィラーの可能性もあるとして、母音型に分類しているが、本研究では、ン類とその他の母音型フィラーを非語彙型として分類する。分析対象となるフィラーおよびその語数は以下の通りである。

¹ <https://mmsrv.ninjal.ac.jp/kaiwa/>

² <https://clrd.ninjal.ac.jp/unidic/>

表 1 分析対象となるフィラー

型	語群	含まれる書字形	語数
非語彙型	ア類	ア、アー	23,659
	イ類	イ、イー	787
	ウ類	ウ、ウー	717
	エ類	エ、エー	5,796
	オ類	オ、オー	1,268
	ン類	ン、ンー	18,292
語彙型	アノ類	アノ、アノー	11,289
	ソノ類	ソノ、ソノー	1,471
	エート類	エート、エット、エト	4,552
	マー類	マ、マー、マア	5,004

3.3 分析手法

本研究では、フィラーの使用と習熟度の相関関係を、変数間の関係を説明可能な重回帰分析を用いて検討する。次に、重回帰分析において有意な結果を示す語彙型フィラーについて、その用法・機能に基づいて考察する。

4. 分析の結果

重回帰分析においては、339名の学習者によるフィラーの使用語数を1,000語あたりの調整頻度に換算し、説明変数とする。目的変数にはOPIレベルを用いる。なお、分析に際して、初級から超級までのOPIレベルを1~10の数値に置き換えており、この変数を「opi」として示す。

表 2 OPI レベルと数値化されたレベルとの対応関係

OPI レベル大分類	OPI レベル下位分類	数値化後の opi 点数
超級 ($9 < \text{opi} \leq 10$)	-	$9 < \text{opi} \leq 10$
上級 ($6 < \text{opi} \leq 9$)	上級-上	$8 < \text{opi} \leq 9$
	上級-中	$7 < \text{opi} \leq 8$
	上級-下	$6 < \text{opi} \leq 7$
中級 ($3 < \text{opi} \leq 6$)	中級-上	$5 < \text{opi} \leq 6$
	中級-中	$4 < \text{opi} \leq 5$
	中級-下	$3 < \text{opi} \leq 4$
初級 ($\text{opi} \leq 3$)	初級-上	$2 < \text{opi} \leq 3$
	初級-中	$1 < \text{opi} \leq 2$
	初級-下	$\text{opi} \leq 1$

すべてのフィラーを説明変数として重回帰分析を行う。説明変数の選択は内田（2013:106-109）を参考にして変数減増法を用い、有意差のないフィラー（イ類・ウ類・アノ類・エート類）を重回帰式から除外した。分析結果は以下の通りである。

表 3 重回帰分析の結果

	偏回帰係数	標準偏回帰係数	標準誤差	t 値	p 値
Intercept (切片)	7.467	-	0.158	47.325	<.001
ア類	-0.021	-0.419	0.002	-10.419	<.001
エ類	-0.017	-0.116	0.006	-3.126	0.002
オ類	-0.097	-0.130	0.030	-3.267	0.001
ンー類	-0.032	-0.324	0.004	-8.387	<.001
ソノ類	0.160	0.180	0.009	4.699	<.001
マー類	0.019	0.086	0.034	2.205	0.028
寄与率:0.555 自由度:(6,332) 自由度調整済み寄与率:0.547					

表 3 によると、自由度調整済み寄与率は 0.547 であり、目的変数（opi 点数）の変動要因の 54.7%が説明変数（フィラー）で説明されることを示している。水本・竹内（2008）によれば、寄与率が 0.260 を超える場合、効果量は大きいとされており、本研究もこの基準を満たしている。表 3 に基づくと、opi 点数とフィラー使用数の関係は以下の通りである（フィラーの種類名は、それぞれの使用頻度を略記して示す）。

$$\begin{aligned} \text{opi 点数} = & 7.467 - 0.021 \times \text{「ア」} - 0.017 \times \text{「エ」} - 0.097 \times \text{「オ」} \\ & - 0.032 \times \text{「ンー」} + 0.160 \times \text{「ソノ」} + 0.019 \times \text{「マー」} \end{aligned}$$

5. 考察

5.1 OPI の判定基準

OPI レベルの判定基準には、「テキストの型」のほかに、「機能・総合的タスク」「場面・話題」が含まれる（表 4、牧野 2020）。「場面・話題」は「機能・総合的タスク」に統合され、その基盤として「テキストの型」が位置づけられている（山内 2005:40-41）。

「テキストの型」は、単語・かたまり、文、段落、複段落という四つのレベルがあり、それぞれ OPI の初級、中級、上級、超級に対応する。言語活動における「機能・総合的タスク」及び「文法」（「正確さ」）は最終的に「テキスト」という具体的な形で表出すると考えられている（鎌田 2020）。

重回帰分析の結果を踏まえて考えてみると、フィラーの習熟度への影響力は、「テキストの型」とも関連している可能性がある。テキストの構成の手助けをするフィラーの機能は、「テキスト構成に関わる機能」とも呼ばれている（山根 2002:234）。そこで本節は、フィラーの用法・機能を踏まえ、OPI の判定基準の根底にある「テキストの型」との関連を考察する。以下では、主に重回帰モデルにおいて有意な結果が示された語彙型フィラー「マー」および「ソノ」を考察する。

表4 OPI レベルの判定基準（牧野 2020）

	機能・総合的タスク	場面・話題	テキストの型
超級	具体的にも抽象的にも話せて裏付けのある意見が言える。仮説が立てられる。不慣れな状況に対応できる。	フォーマル、インフォーマルな場面で、一般の関心をひいている話題と興味のある特別の話題、専門的な話題。	複段落
上級	詳しい説明・語りができる。予期していなかった状況、あるいは交渉に対応できる。	ほとんどのインフォーマルな場面とフォーマルな場面の一部。個人的な話題と一般的な話題	段落
中級	自分が伝えたいことを話したり、答えたりできる。ごく普通の状況や交渉ができる。	インフォーマルな場面の一部。自分のみの回りに関連した予測可能な身近な話題。	文
初級	決まり文句や暗記した語句やリストを使って最小限の伝達ができる。	普通のインフォーマルな状況。日常生活のごくありふれた内容。	単語、かたまり

5.2 「マー」の生起位置による検証

まず、「マー」について考察する。例文（1）は隣接ペアに現れる用法、例文（2）はターン内部に現れる用法である。分析対象のフィラーは太字および下線で示した（T はテストター、I はインフォーマントを表す）。

(1) T:そうですか、あの一、【姓B】さんは、趣味はなんですか。

I: えー、趣味、んー、まあ音楽を聞いたり、映画を見たり。

(データ番号:0013/OPI レベル:上級-中、一部改変)

(2) I:やっぱり、電話をかける人は、全然いないんですね、なんかそれが文化、とか、電車のエチケットというか、それが違いますよね、でそれで、え私は、まそれを見て、あー、なんか、日本の電車の中は、なんか静かな感じで韓国より、いいなと思いました。

(データ番号:0013/OPI レベル:上級-中、一部改変)

例文（1）において、インフォーマントはテストターの「趣味はなんですか」という質問に対して答える際に「マー」を産出している。これは、インフォーマントが先行文脈の質問を、何らかの問題性（例えば、特に趣味がないが、あえて挙げるとすれば音楽と映画鑑賞など）として捉え、その問題への対処として「マー」を用いていると解釈できる。OPI テストはインタビュー形式で行われるため、こうした「問題性」（高木・森田 2022）は、主にテストターの質問（隣接ペアの第一部分）に起因し、インフォーマントによる「マー」の産出は、応答部（隣接ペアの第二部分）に現れると考えられる。たしかに、質問に対する応答の中では、インフォーマントによる「文」の産出は確認されるものの、「統括的につ

ながっている文の集合体」として定義される「段落」（牧野 2020）との関連を直接的に説明することは難しい。なお、隣接ペアの第一部分および第二部分に対する評価的な応答を示す第三位置のターン開始部（高木・森田 2022）における「マー」についても、同様に「段落」との関連性を明確に説明することは困難である。

一方、例文（2）の「マー」は、日本と韓国の違いに関する自身の見解を示す場面で現れる。このように、ターン内部に現れる「マー」は、「話者自身の直前の発話部分に何らかの問題性を捉え」（高木・森田 2022）、それに対処するための後続の発話を導く標示として機能していると考えられる。ターン内部で「マー」を用いるには、前文脈の「問題性の提示」と、後文脈における「問題性への対処」という発話内容の構成が必要であるとも言える。「テキストの型」の視点から見ると、ターン内部における「マー」の産出は、「段落」の産出との関連性が高いと考えられる

学習者の各レベルにおける「マー」の使用状況は以下の通りである。隣接ペアの第一部分、第二部分及びそのあとの位置（第三位置）のターン開始部に用いられる「マー」は「隣接ペア」と略記する。

図1 「マー」の使用状況（1,000語あたりの調整頻度）

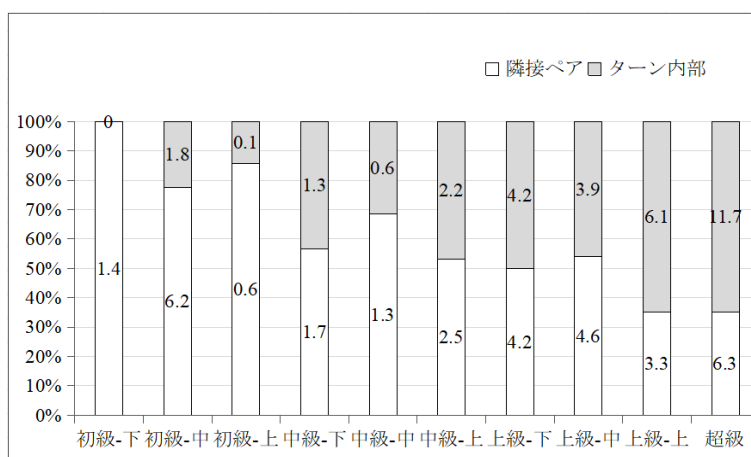


図1によると、習熟度が上がるにつれて、ターン内部における「マー」の使用頻度が増加することが分かる。ターン内部における「マー」の使用頻度については、学習者グループ間で有意な差が確認された ($p < .001$)。また、習熟度が比較的低い中級-中レベル以前のグループでは、「隣接ペア」における「マー」の使用が一定程度見られ、その割合は上級・超級グループよりも高いことが確認された。

5.3 「ソノ」の用法による検証

「ソノ」の使用例を以下に示す。「ソノ」の使用例を以下に示す。例文（3）は再提出型の用法、例文（4）は推論型、例文（5）は不定型の用法に該当する。

（3）I: 家賃払うの日と給料もらうの日がちょっと違って、先週からちゃんと、バイトを見つかって働いてるんですけどその一給料が一週間後にもらうことになりました。

（データ番号:0001/OPI レベル:上級-中、一部改変）

(4) I:大変なことも一緒にやってで1年ぐらいたったあとほんとに仲いい親友だなーと私だけが思ってたみたいで「1年は短いよね」っていうふうに言われたときはびっくりしました。ですからもしかするとその仲よくなる、その、やりかたといいますかその、近づくちあ親しくなる、その距離だとか内容だとかていうのが、違うのかなっていうのはあの大きいことです

(データ番号:0202/OPI レベル:超級、一部改変)

(5) 妻:これはどういうことなの？ちゃんと説明しなさいよ！

夫:そ、それは、その一...

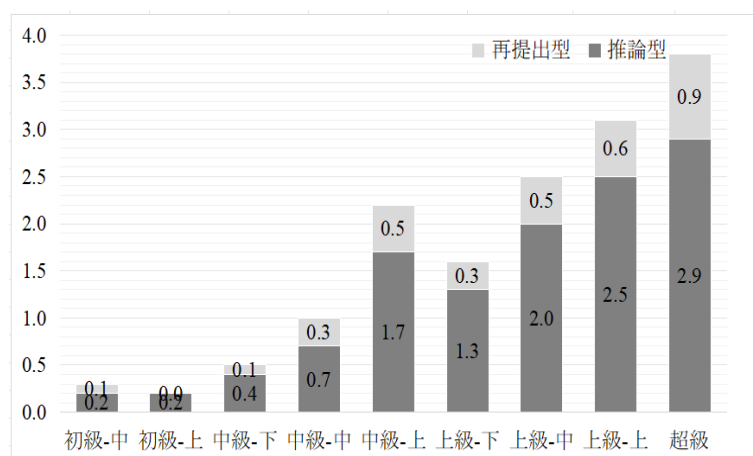
(大工原 2008、一部改変)

「ソノ」の再提出型の用法は、一度言及された物事あるいはそれと同義の物事を再提出する用法と定義され、推論型の用法は、推論によって新たな情報を導入する用法とされている(大工原 2008)。例文(3)では、「給料」という言葉を再提出している。(4)では、インフォーマントが日本人との接触経験について述べている。「ソノ」は、事前的説明を踏まえ、日本人と韓国人の間で親しくなる方法が異なるという結論が出された際に使用されている。これらの例が示すように、再提出型と推論型の用法には、いずれも事前の言語的文脈を前提に発話が展開されるという共通点が見られる(再提出型と推論型の用法は、ソ系指示詞の「文脈指示用法」と連続性があるとされている(大工原 2008))。この点から、再提出型および推論型の「ソノ」は、「段落」としての言語産出と密接に関連していると考えられる。

一方、例文(5)のように、「言い訳っぽさ」のような含みが感じられ、再提出型と推論型の用法では説明できないものは「不定型」と定義される。この用法では、後続の内容の産出が必ずしも保障されないため、「テキストの型」との関連を直接的に説明することは難しい。

再提出型と推論型の「ソノ」の使用状況は以下の通りである。

図2 「ソノ」の使用状況(1,000語あたりの調整頻度)



重回帰モデルにおいては、学習者の習熟度と「ソノ」の使用に有意な関係が認められた($p < .001$)。図2によれば、習熟度が上がるにつれて、再提出型および推論型の「ソノ」

の使用頻度が増加することが確認できる。また、すべてのグループにおいて、推論型の「ソノ」の使用頻度が再提出型よりも高いことも示された。

6. まとめ

本研究では、フィラーの使用と日本語習熟度との相関関係を検討するため、「日本語学習者会話データベース」に収録された 339 名の学習者のデータを用い、OPI レベルを目的変数、フィラーの使用頻度を説明変数として重回帰分析を実施した。その結果、非語彙フィラー（ア類・エ類・オ類・ン類）は習熟度と負の相関を示し、語彙型フィラー（マー類、ソノ類）は正の相関を示すことが明らかとなった。さらに、フィラーの用法・機能に基づく検証では、隣接ペア（隣接ペアの第一部分、第二部分及びそのあとの位置のターン開始部）における「マー」および不定型の「ソノ」は、「段落」の産出との関連を説明することが困難であることが分かった。一方、ターン内部における「マー」および再提出型・推論型の「ソノ」は、「段落」の産出と関連していることが確認された。

参考文献

- 内田治（2013）『SPSS による回帰分析』東京:オーム社
- 奥野由紀子（2020）「研究に活かす OPI—OPI データが語る日本語の習得過程—」鎌田修・嶋田和子・三浦謙一（編）『OPI による会話能力の評価:テスト、教育、研究に生かす』東京:凡人社
- 鎌田修（2020）「OPI のすがた」鎌田修・嶋田和子・三浦謙一（編）『OPI による会話能力の評価:テスト、教育、研究に生かす』東京:凡人社
- 小西円（2018）日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」『国立国語研究所論集』15, pp.91-105.
- 高木智世・森田笑（2022）「問題性への志向を示すメタ相互行為的スタンス標識としての「まあ」」『社会言語科学』24(2),67-82.
- 大工原勇人（2008）「指示詞系フィラー「あの（一）・その（一）」の用法」『日本語教育』138,53-62.
- 牧野成一（2020）「OPI を知ろう」鎌田修・嶋田和子・三浦謙一（編）『OPI による会話能力の評価:テスト、教育、研究に生かす』東京:凡人社
- 水本篤・竹内理（2008）「研究論文における効果量の報告のために」『英語教育研究』31,57-66.
- 山内博之（2005）『OPI の考え方に基づいた日本語教授法—話す能力を高めるために—』ひつじ書房
- 山内博之（2009）『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房
- 山根智恵（2002）『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版

関連サイト

日本語学習者会話データベース <https://mmsrv.ninjal.ac.jp/kaiwa/>
「UniDic」国語研短単位自動解析用辞書 <https://clrd.ninjal.ac.jp/unidic/>

ベトナム人日本語学習者の依頼メールに見られる特徴的な内容

藤村春菜^{ふじむらはるな}(聖心女子大学・大学院生)

1. はじめに

メールやチャットをはじめとする文字による非対面コミュニケーションツールは、家族・友人間、学校、職場等で連絡を取り合うためになくてはならないものである。その一方で、越(2023)が述べるように、対面と非対面とでは表情や音声などコミュニケーションにおける非言語情報の量が大きく異なる。そのため、非言語情報が受け取りにくい文字によるコミュニケーションでは、対面に比べて問題が起こりやすくなることが容易に想像でき、メッセージの送り手は受け手に誤解されないように注意しなければならない。

しかし、日本語学習者のメールには、本人が配慮をしたつもりでも受け手にいい印象を与えない表現が見られることが野田(2012)で指摘されている。また、そうした表現の一部は、石黒(2024)によると、学習者の母語や母文化の影響を受けている場合がある。

そこで、本研究は、これまで管見の限り特徴が明らかにされていないベトナム人日本語学習者(以下、ベトナム人学習者)の依頼メールを対象とし、そこに見られる特徴を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

谷ほか(2021)は、日本人大学生が大学の教員に向けて書いた依頼メールを対象とし、メールの構成要素と、各要素の典型的な出現順が「件名→宛名→切り出し→前置き→状況説明→依頼→副次的依頼→挨拶→署名」であることを明らかにしている。

日本語学習者によって書かれた依頼メールを対象とした研究は、奥山ほか(2007)、小竹(2020)、石黒(2024)等がある。奥山ほか(2007)は学習者によって書かれたメールに含まれる依頼表現に着目し、上級レベルの学習者であっても、依頼表現のバリエーションを場面にあわせて使いこなすことが困難であることを指摘している。小竹(2020)は大学に通う留学生の書いた依頼メールを調査し、メール冒頭で「挨拶・名乗り」を適切に行えないこと、依頼に至った理由を十分に説明していないことを主な問題点と述べている。さらに、中国語話者の依頼メールを対象とした石黒(2024)は、メールの件名、宛名、書き出しに中国語や中国文化の影響を受けた誤りが含まれること、こうした誤りは授業指導によって大きく改善が見られることを明らかにした。

これらの先行研究が指摘するように、ベトナム人学習者の依頼メールにも特有の困難点や学習者の母語・母文化の影響を受けている内容や表現が現れることが推測できる。本研究では、ベトナム人学習者の依頼メールの特徴を明らかにするために、以下の2つの研究課題を設ける。RQ1については、比較対象として中国人日本語学習者(以下、中国人学習者)のメールもあわせて調査する。

RQ1: ベトナム人学習者の依頼メールに特徴的であるといえる内容は何か。

RQ2: ベトナム人学習者のメールに見られる特徴的な内容の違和感の要因は何か。

3. 研究方法

本研究では国立国語研究所の『多言語母語の日本語学習者横断コーパス(以下、I-JAS)』より、任意作文調査であるメール作文を使用する。メール作文は全3タスクあるが(迫田ほか2019)、メール1「教師に奨学金応募のための推薦状を依頼する」のデータを使用する。データは学習者に下記の指示文の母語訳を提示したうえで収集された。

メール 1：あなたは日本に留学するために日本の奨学金支援団体に奨学金の申請をしたいと考えています。申請には推薦状が必要なので、以前、日本に留学したときにお世話になった加藤一郎先生に推薦状を書いてほしいと依頼するメールを書いてください。(迫田ほか 2019：28)

メール 1 のデータのうち、海外教室環境で学ぶベトナム人学習者、中国人学習者が書いたメール作文を使用する。I-JAS の参加者は、調査参加時に日本語習熟度を測るためのテストを受けており、今回は J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test) で中級から上級前半と判定された学習者のメールを調査対象とする¹。以上を踏まえ、本研究で扱うメール作文の本数は表 1 の通りである。

表 1 調査対象とするメール

	中級 (本)	中級後半 (本)	上級前半 (本)	合計 (本)
ベトナム人学習者	25	18	3	46
中国人学習者	21	30	25	76

続いて、次の 1) から 3) の手順で表 1 のベトナム人学習者のメール 46 本、中国人学習者のメール 76 本を観察する。

- 1) ベトナム人学習者と中国人学習者のメールの構成要素を、谷ほか (2021) における「件名、宛名、切り出し、自己紹介、前置き、状況説明、依頼、副次的依頼、挨拶、署名」²に当てはめて分類する。
- 2) ベトナム人学習者と中国人学習者のメールの構成要素とその内容を比較し、ベトナム人学習者に特徴的であるといえる内容を抽出する。
- 3) ベトナム人学習者のメールに特徴的な内容について、違和感の要因を探る。

4. 調査結果と分析

4.1. ベトナム人学習者と中国人学習者のメールの構成要素

調査対象としたメールの構成要素は、谷ほか (2021) が示す典型的な構成要素のいずれかに分類することができた。中級後半レベルのベトナム人学習者のメールを例に挙げ、各構成要素の具体例を図 1 に示す。山括弧内は構成要素の名称である。

〈件名〉推薦状ご依頼のことについて
 〈宛名〉加藤先生、
 〈切り出し 1〉先生、こんにちは。
 〈切り出し 2〉いつもお世話になり、ありがとうございます。
 〈自己紹介〉【大学名】の学生、【学部名】の【名前】と申します。
 〈前置き〉さて、お願いしたいことがあるのですが、
 〈状況説明 1〉実は日本に留学するつもりですから、スカラシップを申し込むことにしました。
 〈状況説明 2〉でも、申請書類の中で、私が大学の教師の推薦書が必要です。
 〈依頼〉お忙しい申し訳ありませんが、先生は推薦書を書いていただけませんか？
 〈状況説明 3〉先生は推薦書を書きことができなれば、私にとって大きな助けになり、感謝いたします。
 〈状況説明 4〉メールにファイルを添付しました。
 〈状況説明 5〉ファイルにスカラシップに関する詳しい情報があります。
 〈副次的依頼〉先生のお返事お待ちしております。
 〈挨拶〉よろしくお願いします。
 〈署名〉【名前】

図1 構成要素と依頼メールの具体例（VVN12：中級後半）³

図1のVVN12による依頼メールには、谷ほか（2021）が示す典型的な構成要素がすべて現れている。〈切り出し〉と〈状況説明〉のように、複数の文によって表される構成要素もあったが、本研究では文の数は問題とせず、各構成要素がメールに含まれているかどうかという点を観察した。次に、ベトナム人学習者と中国人学習者のメールに、各構成要素がどの程度の割合で含まれているかを図2に示す。

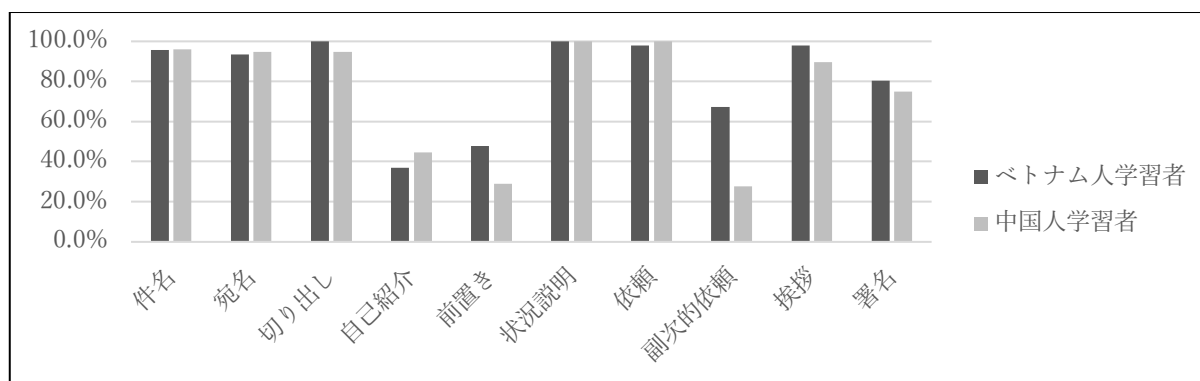


図2 ベトナム人学習者と中国人学習者の依頼メールの構成要素⁴

図2の通り、〈件名〉〈宛名〉〈切り出し〉〈状況説明〉〈依頼〉は、ベトナム人学習者、中国人学習者ともに90%以上のメールに現れた。ベトナム人学習者と中国人学習者の間で最も差が見られたのは〈副次的依頼〉であり、中国人学習者(27.6%)に比べ、ベトナム人学習者(67.4%)に多く見られた。4.4.で述べるように、ベトナム人学習者の〈副次的依頼〉には特徴的な返信依頼文が含まれる。〈自己紹介〉〈前置き〉は両者とも50%以下のメールにだけ現れた。4.2.から4.4.では、各構成要素に含まれる内容をベトナム人学習者と中国人学習者で比較し、ベトナム人学習者に特徴的であるといえる内容を抽出する。

4.2. ベトナム人学習者のメールに特徴的な「近況報告」

ベトナム人学習者のメールの34.8%（16件）と中国人学習者のメールの13.2%（10件）では、〈切り出し〉に「近況報告」といえる内容が含まれていた。(1)と(2)はその中でも「自己アピールなし」の用例である。

- (1) 私はそろそろ大学を卒業します。(VVN57_中級後半)
- (2) 私も元気でやっておりますので、ご安心ください。さて、「光陰矢の如し」と申しませんが、もう三年余りが過ぎ、来年の春は卒業です。(CCM17_中級後半)

(1)も(2)も自身の大学卒業時期についてふれている。メールの書き手が元留学生であり、受け手が過去にお世話になった教員であるため、この関係性を踏まえれば、久しぶりに連絡する際に「近況報告」が含まれることは自然なことである。

一方で、同じ「近況報告」であっても「自己アピールあり」と呼べるものが、ベトナム人学習者の9件のメールに見られた。以下、用例内の下線部はすべて筆者による。

- (3) 今、日本にきた時と比べると、私の日本語が改善しています。(VVN32_中級)

- (4) 今25歳に当たります。卒業後、ホチミン市に高校で日本語の先生になりました。2年中に高校で働きます。2年間も優秀な先生成績に達しました。大学生から今までもボランティア活動をしています。たとえば養老院に老人に援助し、捨て子に教えて只で差し上げます。 (VVN25_中級)

(3) は「日本語が改善しています」という部分で留学時よりも日本語が上達したことをアピールしている。(4) は「優秀な先生成績に達しました」で仕事の成果を、後半の「養老院に老人に援助し (以下、略)」という部分でボランティアの内容を具体的に語ること、自身の努力を強調しているように読み取れる。

以上のように、「自己アピールあり」タイプの近況報告が、中国人学習者に比べてベトナム人学習者の〈切り出し〉に高い割合で見られた。

4.3. ベトナム人学習者のメールに特徴的な「依頼の理由」

ベトナム人学習者も中国人学習者も、メール内に〈状況説明〉を100%含んでいるが、そのうちベトナム人学習者のメールの39.1% (18件)、中国人学習者のメールの7.9% (6件) には「依頼の理由」を述べるものがあった。ここで言う「依頼の理由」とは、「ほかの人でなく、なぜその教員に推薦書を依頼するのか」について述べる文である。

- (5) 日本にいる時、先生がよくお世話をしたので、もし、よろしければ、推薦状をお書き頂けないでしょうか。 (VVN33_中級)
- (6) 奨学金申請のため、推薦書が必要なのですが、加藤先生が私のことをよくしているし、お時間がよろしければ、推薦を書いていただけませんか。 (CCM30_上級前半)

(5) と (6) の下線部が「依頼の理由」に当たる部分である。(5) はその教員にお世話になったから、(6) は教員が書き手のことよく知っているから、という理由で推薦状の執筆を依頼していることがわかる。こうした理由がベトナム人学習者、中国人学習者ともに「依頼の理由」の半数以上を占めているが、次のような例も見られた。

- (7) いつも留学生を熱心に支援している加藤先生が推薦していただきたいと思います。 (VVN50_上級前半)

(7) は書き手が下線部で教員のことを評価しているように受け取られる可能性がある。書き手は上級前半レベルの学習者であり、可能な限り丁寧にかつ依頼が実現するようにメールを書こうとしていることが窺えるが、日本語によるコミュニケーションでは目上の人物への評価を含むほめは失礼にあたるため (川口・蒲谷・坂本 1996)、最適な文であるとはいえない。加えて、(8) は「私は日本に先生だけ知っていますから」と書くことで、自己都合でその教員に依頼をしているように捉えられかねない。

- (8) 私は日本に先生だけ知っていますから。 できるだけ先生は私に紹介書を書いてくれませんか。 (VVN56_中級後半)

このように、ベトナム人学習者は中国人学習者よりも〈状況説明〉において「依頼の理由」を書く傾向にあるが、その文は読み手にいい印象を与えるとは限らない。

4.4. ベトナム人学習者のメールに特徴的な「念押し」

最後に、ベトナム人学習者のメールの 21.7% (10 件) と中国人学習者のメールの 3.9% (3 件) には依頼の「念押し」となる表現が含まれていた。特に、ベトナム人学習者のメールの〈副次的依頼〉と〈状況説明〉には、特徴的な「念押し」が見られた。

次の (9) と (10) は〈副次的依頼〉に見られた、典型的な「お返事をお待ちしております」等とは異なる、特殊な返信依頼による「念押し」である。

(9) 先生がご了解になったら、ぜひメールで返事してください。(VVN32_中級)

(10) 先生の返信をお楽しみにしています。(VVN44_中級後半)

(9) の「ぜひ～てください」や (10) の「お楽しみにしています」という表現は、受け手にとって負担の大きい依頼内容であるにもかかわらず、その依頼を断りにくい状況を生んでおり、返信依頼文として最適ではない。

また、〈状況説明〉には (11) や (12) のように、依頼文に加えて、自己利益について述べ、依頼を実現しようとするものが見られた。

(11) 先生からの語推薦状があれば、私の夢が現実になります。(VVN19_中級)

(12) これは日本語能力と日本文化の知識を向上するチャンスだと思いますから、先生の手伝いが欲しいです。(VVN10_中級後半)

(11) は「夢が現実になる」という自身の利益、(20) は日本語と日本文化に関する知識を向上させるチャンスを得られるという自身の利益に言及しており、これらの利益を実現するために教員からの推薦書が必要だということで、依頼の念押しをしているように読み取れる。これらの自己利益について述べる文も、前述の特殊な返信依頼と同様に、依頼の「念押し」であり、書き手の意図に反して読み手にいい印象を与えない可能性がある。

5. 違和感の要因

4.2.から 4.4.で見てきたように、ベトナム人学習者に特徴的である自己アピールを含む「近況報告」、「依頼の理由」、「念押し」には、読み手に違和感を与える恐れのある文が含まれる。この違和感は、内容自体にあるのではなく、使用される言語表現に起因する場合がある。このような違和感を与える言語表現は、「直接的な表現」「視点の問題」「副詞の選択」「敬語の不足」「その他」に分類できる。

「直接的な表現」が違和感を与える割合が最も高く、不適切な語彙・文法の選択や情報量が過剰であること、配慮表現が不足していること等が要因である。(13) は自己アピールありの「近況報告」であるが、〈切り出し〉で語るにしては、下線部の「老人に援助」、「捨て子に～只で」で使われる語彙が直接的で、情報が具体的すぎる印象を与える。

(13) 大学生から今までもボランティア活動をしています。たとえば養老院に老人に援助し、捨て子に教えて只で差し上げます。(VVN25_中級) ※ (4) 一部再掲

(13)' 大学生から今までもお年寄りや子どもを支援するボランティア活動をしています。(筆者による修正案)

そこで、(13) を (13)' のように「老人」を「お年寄り」に、「捨て子」を「子ども」に置き換え、情報量を減らすことで、自己アピールによる印象の低下を防げると考える。

また、(14) は〈状況説明〉に含まれる「依頼の理由」であるが、これも自身の都合を一

方的に伝えるような「直接的な表現」である。

- (14) 私は日本に先生だけ知っていますから。(VVN56_中級後半) ※ (8) 一部再掲
(14) '日本でお願いできるのは先生だけです。(筆者による修正案)

(14) は直接的であるために読み手に失礼な印象を与える恐れがあるが、(14) 'のように言い換えることで書き手の切実さが意図通りに伝わる。

続いて、「視点の問題」の含む例を (15) と (16) に示す。

- (15) 日本にいる時、先生がよくお世話をしたので、もし、よろしければ、推薦状をお書き頂けないでしょうか。(VVN33_中級) ※ (5) 再掲

- (16) いつも留学生を熱心に支援している加藤先生が推薦していただきたいと思います。(VVN50_上級前半) ※ (7) 再掲

(15) と (16) は「依頼の理由」である。下線部は、教員の動作について「(先生が) お世話をした」「(先生が) 支援している」と書かれている。それぞれ、「先生がよくお世話をしてくださった」、「支援してくださる」と書き手が恩恵を受けているという視点に書き換えることで、違和感が減ると考える。

さらに、(16) は「熱心に」という「副詞の選択」による違和感もある。「熱心に」と描写することで、学生が教員を評価しているように読み取れるためである。また、次の

(17) も「副詞の選択」により違和感が生まれている例である。副詞「ぜひ」は、工藤 (1982) 等で依頼「～てください」と共起すると言われるが、(17) のように相手に負担がかかる依頼をする場面での使用はふさわしくない。

- (17) 先生がご了解になったら、ぜひメールで返事してください。(VVN32_中級)
※ (9) 再掲

また、(17) の「～てください」は奥山ほか (2007) も指摘するように、「直接的な表現」でもある。この文脈で、依頼の配慮表現である可能疑問形式「お返事いただけませんか」(山岡・西田・李 2025) や「お返事お願いします」に言い換えることが望ましい。

以上のように、ベトナム人学習者の依頼メールに特徴的な内容の中には、読み手に違和感を与える文がある。しかし、これらの文は、表現されている内容に問題があるのではなく、言語表現を場面にあわせて修正することで、違和感が消えるかまたは緩和され、書き手の意図が読み手に誤解なく伝わるようになると考える。

6. まとめと今後の課題

本研究では、自己アピールを含む「近況報告」、「依頼の理由」、「念押し」がベトナム人学習者の依頼メールに特徴的であり、これらに含まれる違和感は、内容そのものでなく、使用する言語表現に起因する場合があることが明らかになった。

最後に今後の課題を述べる。本研究では筆者が用例の違和感の有無を判断したが、アンケートやインタビューを行い、読み手となる複数名の協力者に判断をしてもらうことが望ましいと考える。また、ベトナム人学習者が自己アピールを含む「近況報告」「依頼の理由」「念押し」を書く意図は何であるか、学習者の母語の影響も考慮して調査を進めたい。

注

- 1) 今井 (2015) によると、J-CAT は 400 点満点のテストであり、100 点以下は初級、101-150 点は中級前半、151-200 点は中級、201-250 点は中級後半、251-300 点は上級

- 前半、301-350 点は上級、351 点以上は日本語母語話者相当に分類される。
- 2) 谷ほか (2021: 57) には「対人配慮」という分類もあるが、本研究では「対人配慮」はどの構成要素の中にも現れうる言語表現であると考え、構成要素に含めない。
 - 3) 丸括弧内に作文の ID と書き手の日本語レベルを示す。「VVN」は書き手がベトナム人学習者であることを、「CCM」は書き手が中国人学習者であることを示す。
 - 4) ベトナム人学習者は 46 件を 100%、中国人学習者は 76 件を 100%とする。

参考文献

- 石黒圭 (2024)「中国語話者の依頼メールに見られる待遇表現の実態と指導による変化：件名・宛名・書き出しの観点から」『待遇コミュニケーション』21, pp.66-81.
- 今井新悟 (2015)「J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test)」李在鎬 (編)『日本語教育のための言語テストガイドブック』くろしお出版, pp.67-85.
- 奥山令織奈・チョンペンスクラート タッサワン・許家純・崔榮殊・齊藤学(2007)「日本語学習者の電子メールにおける依頼表現の諸問題」『日本語教育方法研究会誌』14 (2), pp.46-47
- 川口義一・蒲谷宏・坂本恵 (1996)「待遇表現としてのほめ」『日本語学』15, pp.13-22.
- 工藤浩 (1982)「叙法副詞の意味と機能：その記述方法をもとめて」『国立国語研究所報告 71 研究報告集 3』pp.45-92.
- 越良子 (2023)「大学生における友人間の対面・非対面コミュニケーション」『上越教育大学紀要』43, pp.43-49.
- 小竹直子 (2020)「外国人留学生の書く依頼メールの問題点：読み手の評価の観点から」『亜細亜大学国際関係紀要』29 (2), pp.53-83.
- 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (編著) (2020)『日本語学習者コーパス I-JAS 入門：研究・教育にどう使うか』くろしお出版.
- 谷誠司・坂本勝信・山下浩一 (2021)『YNU 書き言葉コーパス』における日本人大学生から教師への依頼メールの構成分析『常葉大学外国語学部紀要』37, pp.51-66.
- 野田尚史 (2012)「配慮したつもりなのによい印象を与えない日本語非母語話者の言語表現・言語行動」, 三宅和子・野田尚史・生越直樹 (編)『「配慮」はどのように示されるか』ひつじ書房, pp.131-152.
- 山岡政紀・西田光一・李奇楠編 (2025)『世界の配慮表現』ひつじ書房.

参考資料

- 国立国語研究所『多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS)』,
<https://chunagon.ninjal.ac.jp/ijas/search> (最終閲覧日 2025 年 9 月 13 日)

1. 研究の背景と目的

本稿は、日本語学習者の作文において従来「誤用」とみなされてきた「終止形＋読点」構造を、むしろ「発達の指標」として再評価する立場をとる。この構造は、文と文の結束の弱さや談話構成上の不全が表面化した現象として捉えることができる。

日本語学習者の作文には、複数の文が独立した形で並び、複文としての関係づけが十分に行われていない記述が「終止形＋読点」という形でしばしば現れる。特に、話し手の発話時点における判断・推量・意志などのモダリティ¹を欠く場合、書き手の意図や文と文の関係性が読み手にとって不明瞭になりやすい。つまり、母語話者の作文では、接続詞や指示語によってまとまりが明示され、列挙された内容が整理されることで談話全体が統一的に構成されるが、学習者作文ではそのような読み手への明示的な手がかりが欠落し、不自然な連続文や未整理な列挙文として現れることが多い。

近藤(2025)は、日本語母語話者の作文における文末読点を分析し、接続詞・指示詞・挿入句と結びついて現れることを示した。これらの文は従属的な性質をもつものやモダリティを欠くものが多く、文間の関係性を読み解く手がかりとなる。本稿ではこの視点を踏まえ、「終止形＋読点」を観察指標として列挙構造の発達段階を明らかにする。

橋本(2006)は、上級・超級の学習者が真性モダリティをもたない文の列挙を効果的に用いることを報告している。だが一方で、初級～中級段階の作文においては、こうした文が連続すると談話全体のまとまりを欠く要因となることもある。

したがって、本稿の目的は、作文中に現れる「終止形＋読点」を観察指標とし、その用法を通じて列挙や並列を含む文間結束の特徴を分析し、学習者の談話構成力の発達過程を明らかにすることである。真性モダリティの有無は分析視点の一つとして位置づけ、形式的誤用を超えた文章構成力育成への示唆を得る。

2. 先行研究

「終止形＋読点」構造については、従来、誤用とみなす立場が主流である。

佐々木・薄井(2013)は、中国語母語話者(留学生・初級Ⅰ受講者)および日本語母語話者を対象に、句読点使用の差異を検討するため正誤判断テスト(9問)を実施している。提示文には文末の句点位置に読点が打たれた例が含まれているが、これは教師の多くに誤用と見なされていると述べられている。岩崎(2023)は、JCK 作文コーパスの中国語母語話者の作文において観察された「終止形＋読点」170例を誤用として扱っている。

しかし、「終止形＋読点」を一律に誤用とみなすことには慎重な立場もある。近藤(2025)は、日本語母語話者においても同様の形式が確認されることから、誤用も確かに存在するものの、文末に読点が打たれること自体を直ちに誤用と断ずることはできないと指摘している。

この「誤用か否か」という問題設定に関わって、野田(1989)は、発話時の心的態度

を直接に表さない「真性モダリティをもたない文」が日本語に存在し、それが談話内で従属的に機能することを指摘している。これを受けて橋本（2006）は、学習者の会話データを用い、この種の文の出現を具体的に記述している。

以上より、学習者作文に現れる「終止形＋読点」は、従来の誤用観だけでは捉えきれず、日本語に内在する文型や談話的機能との関わりから再検討すべき論点である。この観点から「終止形＋読点」を学習者の談話能力発達を示す指標として位置づける。

3. 「終止形＋読点」構造をめぐる分析枠組み

北京日本語学習者縦断コーパス（B-JAS）に収録された学部生 17 名による作文 186 本を分析対象とした。4 年間にわたり各学年で作成された作文から「終止形＋読点」構造を含む文を抽出し、①真性モダリティの有無、②文間の語用論的關係²、③接続形式の三観点に基づいて分類した。さらに、談話の結束度を四段階に整理し、J-CAT の各技能得点との対応を分散分析および事後比較により検討した。

「終止形＋読点」構造は、真性モダリティの有無、文間の語用論的關係（例示・列挙・抽象化など）、接続形式（読点単独／接続詞や指示語の併用）といった複数の観点から検討する。これらは相互に関連しながら変化し、単なる羅列から段階的にまとまりを備えた談話表現へと展開していく。

縦断的分析の結果、この過程は（1）無秩序な列挙→（2）部分的な結束→（3）収斂構造の形成→（4）意味的収斂の四段階に整理できることが明らかになった。

「収斂」とは、個々の文を互いに関連づけ、全体を一つのまとまりへと束ねる働きを指す。すなわち、「終止形＋読点」は誤用ではなく、学習者の談話構成力の発達を示す指標として位置づけられる。以下、この枠組みに基づき具体的な分析を行う。なお、引用符や三点リーダによる区切りも、書き手の意図としては読点と同様の継続機能を果たしていると判断し、分析対象に含めた。

4. 分析結果

本節では、「終止形＋読点」構造を従来の誤用としてではなく、学習者の談話構成力の発達を測る指標として位置づけ、その特徴を検討する。学習者作文における「終止形＋読点」構造は、四段階の発達過程を通じて談話構成力の成長を示すことが確認された。以下では、その発達過程を概観する。

初期には出来事を無秩序に並べるだけであったものが、次第に接続詞や指示語を取り入れて部分的な結束を示し、さらに複数命題をまとめる収斂構造へと展開し、最終的には、抽象化や一般化を可能にする語彙的資源を活用し、談話の安定したまとまりを形成できるようになる。

4.1 真性モダリティの有無

まず、「終止形＋読点」構造を含む文が、発話時点における判断・推量・意志といった真性モダリティを伴っているか否かを検討する。全体的な分布を確認したうえで、作文の回次ごとの変化を時系列的に追い、学習者の談話構成力の発達との関連を探る。

抽出した 82 文のうち、47 文（57%）は真性モダリティを有し、35 文（43%）は真性

モダリティを欠いていた。すなわち、「終止形＋読点」構造は発話態度の有無にかかわらず生起することが確認された。(図 1)。

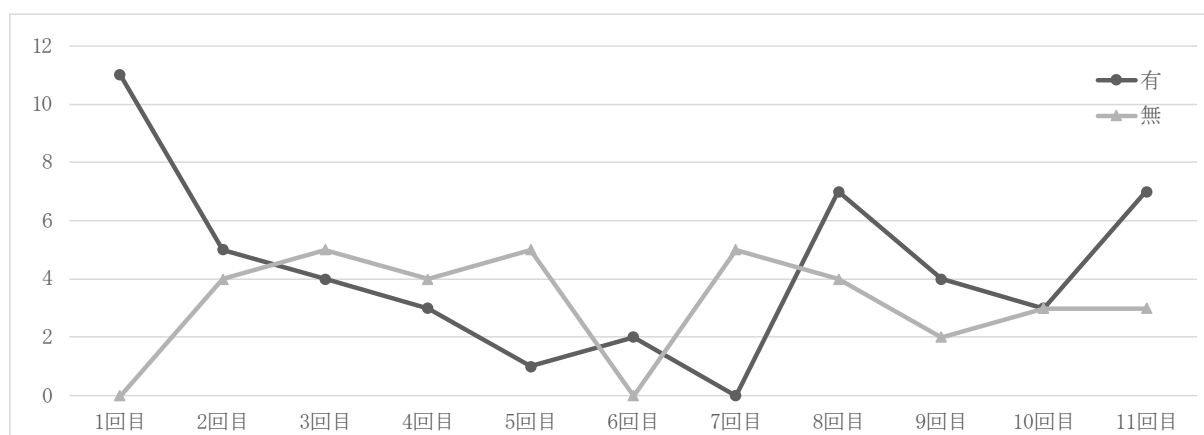


図 1 「終止形＋読点」の真性モダリティの有無の推移

図 1 が示すとおり、真性モダリティの有無は執筆回次の増加に伴って一方向的な推移を示さず、両者が交互に上下を繰り返している。したがって、モダリティの有無そのものが発達を直接規定するわけではない。むしろ真性モダリティをもたない文の連続や収斂の仕方に着目することで、学習者の談話構成力の展開をよりの確に捉えられるといえる。

4.2 「真性モダリティをもたない文」の機能と発達の意味

野田 (2002) は、終止形が句点で終わるか読点で続くかは本質的な差ではなく、文には独立性の強いものから弱いものまで連続的に存在すると述べている。すなわち、完全に独立して成り立つ文と、節に近く他に依存する文とは対立するものではなく、連続的な関係にあるということである。そのため、文末の符号よりも文どうしの関係の方が談話の結束に影響を及ぼす。しかし学習者作文では、この区切り方が談話構成の不安定さの原因となり得る。本来なら句点で独立させれば自然な結束が得られる文が、読点で接続されることで不自然な列挙に映る場合もある。また、もともと従属節的な性質をもつ文が独立文として現れる場合もある。このような場合には、句点であれ読点であれ不安定さは拭えず、流れを整える工夫が求められる。

縦断的分析の結果、真性モダリティをもたない文は単なる誤用や不自然さの原因ではなく、学習者の談話構成力の発達を可視化する指標として機能することが明らかになった。モダリティ「有」³の場合は、「夜は 10 時に帰ります、寮で友達とおしゃべりします。(原文まま)」のように時間的な連続性があり、句点に改めれば自然に結束する。一方、「無」の例である「全部のもらって贈り物の中で、一番嬉しかったの私が高校を卒業した、父からくれた腕時計です。(原文まま)」は統制不足のため、句点で区切っても不自然さが残る。したがって「無」は単なる誤用ではなく、談話構成力の未熟さと、その後の資源化への萌芽を示すものとして捉える必要がある。

初期段階では、名詞句や述語句の断片を読点で継ぎ足した「無」が多く、統制の弱さや未整理な列举として現れ、文間関係が不明瞭となり読み手に負荷を与える。だが学習が進むと「無」は直列的叙述から脱し、補足説明・描写・抽象化へと機能を拡張する。後期段階では、形式的なモダリティ表現に過度に依存せず、必要に応じて後続文の断定や評価も用いながら、文章全体のまとまりを示せるようになる。これはモダリティの有無を意識的に使い分け、後続文の断定や評価を利用して全体の結束をコントロールできるようになったことを示しており談話構築力の成熟の兆候といえる。すなわち「無」には、(a)統制不足による未熟な「無」と(b)説明的談話の資源として成熟した「無」という両義性がある。(1)を見てほしい。

(1) 朝ご飯、お風呂しました、かみを乾くしました…あれ、もうランチの時間です！
(CCB17-W3) ⁴

この文にはさらに「これはわたしの休日、どうおもいますか？」という続きがある。形式的には「有」のように見えるが、真性モダリティを欠くため「無」と位置づけられる。一日の流れを描写し最終的に「これはわたしの休日」としてまとめようとする点で、発達の移行期に特有の「資源化に向かう無」の具体例といえる。

橋本(2006:73)は、中国語母語話者を含む上級・超級学習者の話し言葉において「真性モダリティをもたない文」が観察されることを報告している。ただし、橋本はこれを必然的な発達段階とは位置づけておらず、「一定のレベルになると必ず使用されるものではないが、上級の上から超級と判定された学習者には母語を問わずその使用が見られる」と述べている。本稿の知見はこの点と符合する。また、学習者は初期には未整理な「無」を産出するが、やがて接続詞や指示詞などを補いながら、「無」を談話資源として活用できる段階に至ることが示された。したがって、真性モダリティをもたない文は、学習者にとって談話構成力を拡張するプロセスの一部として理解すべきであり、不自然さの源泉であると同時に、発達の前進を測る重要な指標とも位置づけられる。

4.3 収斂の段階

学習者作文に現れる「終止形+読点」構造を、文と文のつながり方に着目して分析した結果、無秩序に文を並列する段階から、語句や構造を用いて意味を束ねる段階へと発展していく過程が確認された。ここでいう「収斂」とは、個々の文を互いに関連づけ、全体を一つのまとまりへと束ねる働きを指す。以下に各段階の特徴を示す。

第1段階は「無秩序な列举」である。複数の出来事や命題が直列的に並べられるだけで、全体としてのまとまりが見えにくい状態を指す。ここには二つの型が見られる。一つは、時間的・因果的な関係が暗示されていても形式的には切断されたまま提示される単純型である。

(2) わたしは朝6時半ごろに起きます、顔を洗ったら、食堂に朝ごはんを食べます。
(CCB03-W1)

もう一つは、接続詞を用いて関係づけを試みるものの、最終的には読点で文を付け足すだけとなり、全体がひとまとまりに収斂せず不安定に並置される型である。

(3) でも、もう冬です、外は寒いから、七時まで起きる。
(CCB17-W1)

第2段階は「部分的な結束」である。この段階では「でも」「それに」といった接続

詞や指示語が用いられることによって、文どうしの関係が部分的に明示されるようになる。ただし、推量表現（～だろう）や説明表現（～のだ）が欠落する場合が多く、全体の統一性はまだ不安定である。

(4) このプレゼントは値段が高くない、でも、きっとたくさんの時間がかかった。

(CCB17-W2)

第3段階は「収斂構造の形成」である。ここでは収斂語句の挿入にとどまらず、名詞化や「という」構文、「～、～、そして～」のような形式を用いて複数の文を統合する構造的な試みが見られる。部分的に意味を束ねながら展開することが可能になるが、統合の仕組みや語彙選択がまだ安定しておらず、不自然さが残ることも少なくない。

(5) つまり、成果とは関係なく、努力することそのものが価値となる、という日本のかなり特別なことだ。

(CCB11-W7)

第4段階は「意味的収斂（安定期）」である。この段階では、抽象化や一般化といった操作を通じて複数の文を自律的に統合できるようになる。推量や説明を示す形式（～だろう、～のだ）や名詞化による束ねが自然に用いられ、全体の意味バランスが安定する。すなわち、接続や語句の形式的なつながりが、内容の統一性によって裏付けられており、文どうしの関係が安定して示される。

(6) 道の両側に植えられた海棠の木々は生い茂って、後ろのフランス式の建物「会沢院」の朱色に映えていっそう赤く染まる…静謐でレトロ感が溢れてたまらない。

(CCB10-W9)

こうして、第1段階から第4段階にかけて、文の羅列から語句による結びつき、さらに構造的・意味的な統合へと発展していく過程が確認された。第3段階では統合の試みが見え始めるがまだ不安定であり、第4段階に至ってようやく全体のまとまりが安定して示される。今回の縦断調査において観察されたのは、第3段階後期から第4段階への兆候までである。すなわち、文の結束を語句や構造によって安定的に示そうとする試みが見られ、対比・抽象化・引用といった高度な手法が導入され始めている。しかし、それらが十分に定着した段階に達しているか否かは、コーパス資料の範囲内では確定できない。

5. 日本語能力との関連（J-CAT スコアとの対応）

本調査では、J-CAT スコアの推移と作文における「終止形＋読点」の出現状況を照合した。図2は、各回の作文における「終止形＋読点」出現を、発達段階（1～4）で示したタイムラインである。ここで示した「1」から「4」は、それぞれ前節で定義した発達段階を表しており、「1」は無秩序な列挙、「2」は部分的な結束、「3」は収斂構造の形成、「4」は意味的収斂（安定期）に対応する。また、一つの作文の中に複数の段階が混在する場合には「1、2」のように併記し、右側に置かれた段階（「2、1」であれば「2」）が優勢に現れていたことを意味する。各学習者については、縦断的な推移を踏まえ、最終回までに到達した段階を最終判定として右端に付した。この最終判定は、後に J-CAT の成績推移との比較を行う際の基準となる。

この図から、「終止形＋読点」の出現時期が談話発達の上で重要な意味を持つことがわかる。初期段階から頻出する場合には統制不足による未整理な連続として現れやす

く、最終的に発展せず停滞する傾向が見られる（例：CCB17）。一方で、学習経験を積んだ後に出現する場合には、談話上の必要性に応じた補足説明や描写へと展開し、段階3に至るケースも確認される（例：CCB03・CCB10）。また、後期に初めて出現しても、談話的資源として活用され、一定の発達を示す例がある（例：CCB12・CCB18）。

学習者ID	無文	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	10回目	11回目	最終判定
CCB01	有	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	2
	無	-	-	2	-	-	-	-	-	3	2	-	
CCB03	有	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	無	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	-	
CCB04	有	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2	2
	無	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	
CCB05	有	-	-	-	1	-	1	-	2	-	2	2	2
CCB06	有	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2
	無	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	
CCB07	無	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
CCB08	無	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3
CCB10	有	1	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4
	無	-	-	-	-	-	-	3	-	4	4	4	
CCB11	有	-	1	-	-	2	-	-	2	-	-	-	2
	無	-	-	-	-	3	-	2, 3	-	-	-	-	
CCB12	無	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
CCB13	有	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1
	無	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
CCB15	無	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
CCB16	有	-	-	-	/		-	-	-	3	-	3	3
CCB17	有	1	2	1, 2, 3			-	-	1	1	1	1	1
	無	-	1, 2	1, 2	2, 1	2	-	-	1, 2	-	-	-	
CCB18	有	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	無	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	
総計	82	11	9	9	7	6	2	5	11	6	6	10	

図2 「終止形＋読点」の出現状況

以上より、「終止形＋読点」の出現時期が談話構成の発達段階と深く関わることが観察される。次に、この段階判定が総合的な言語能力とどのように関わるかを検討するため、J-CATの技能得点との対応を分析した。図3は段階別の平均得点を示したものである。

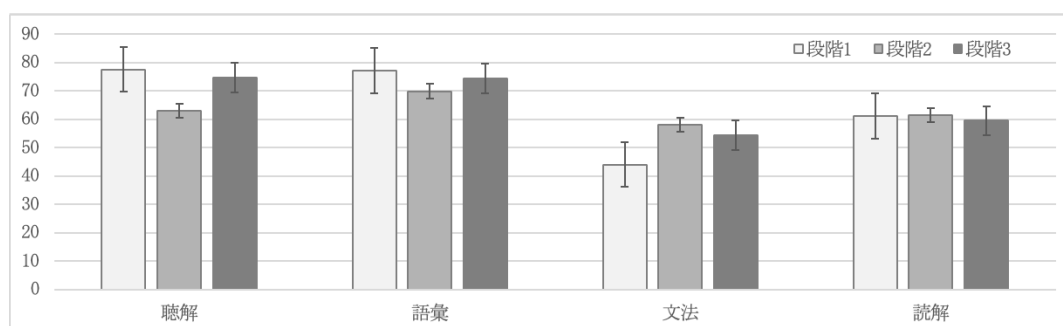


図3 段階別の平均スコア

見かけ上は聴解・文法において段階差があるように見えるが、分散分析の結果、いずれの技能得点にも段階間で有意差は認められなかった（表1）。すなわち、得点からは段階差を十分に説明できない。

表 1 各技能の分散分析結果（すべて n. s. , $p > .05$; n. s. = not significant）

項目	F 値	df1, df2	η^2	p 値	判定
聴解	1.744	2, 12	0.225	0.215	n. s.
語彙	0.241	2, 12	0.039	0.789	n. s.
文法	0.521	2, 12	0.080	0.612	n. s.
読解	0.033	2, 12	0.005	0.968	n. s.
総合	0.089	2, 12	0.015	0.915	n. s.

そこで、技能得点の高さそのものではなく、4 技能のばらつきに着目した。聴解・語彙・文法・読解の 4 技能について標準偏差を算出し、これを「技能バランスの指標」として分析した結果、段階間で有意差が認められた（ANOVA の結果 $F(2, 12)=4.47$, $p<.05$, $\eta^2=.43$ ）。

事後比較の結果、段階 1 と段階 2 の間に有意差が確認された（t 検定, $p<.01$ ）。なお、Tukey HSD では有意傾向にとどまったが（ $p=0.074$ ）、段階 2 と段階 3、段階 1 と段階 3 の比較では、有意差は認められなかった。

表 2 段階間の技能バランス比較（段階 1 と段階 2 の間に有意差あり, $p<.05$; n. s. = not significant）

ペア	p 値	判定
段階 1 vs 段階 2	$<.05$	有意差あり
段階 2 vs 段階 3	0.43	n. s.
段階 1 vs 段階 3	0.61	n. s.

以上より、技能バランスの改善は特に段階 1 から段階 2 への移行に対応しており、談話構成力発達の出発点を形成することが示唆された。一方で段階 2 から段階 3 への移行は技能バランスのみでは説明できず、語彙資源の厚みや談話操作の質的発達といった別の要因に支えられている可能性が高い。

平均値の傾向および事例分析からも、段階 3 に属する学習者は相対的に語彙力が高く、作文に意味の精緻化・抽象化・対比といった談話操作を導入していたことが確認された。したがって、段階 2 と段階 3 の差は「技能の凸凹度」ではなく、語彙資源の厚みと談話操作の質的発達に基づくと考えられる。この結果は、談話発達が特定技能のみに依存せず、技能間の均衡や語用論的操作力に支えられている可能性を示唆するものである。

6. 結論

本稿は、中国語母語話者の縦断的的作文データを対象に、「終止形＋読点」を従来の誤用観にとどめず、学習者の談話構成力を可視化する指標として捉え直した。その結果、以下の三点が明らかとなった。

第一に、「終止形＋読点」は統制不足の産物にとどまらず、複数の命題を結束させよ

うとする試みに起因する形式であり、学習者の発達を測る有効な手がかりとなり得る。

第二に、その使用には段階性が確認された。多くの学習者は無秩序な列挙から部分的な結束を経て、収斂的なまとまりや抽象化へと展開したが、停滞や後発的出現といった多様な発達軌跡も観察された。

第三に、段階判定と J-CAT 技能得点との対応については、第 5 節で示したとおり、個別の技能得点（聴解・語彙・文法・読解）に段階間の有意差は認められなかった。一方、4 技能のばらつきを示す「技能バランス」には段階間で有意差が確認され、とりわけ段階 1 から段階 2 への移行において技能間のばらつきが縮小し、均衡が大きく改善したことが明らかとなった。これは談話発達が特定の技能の高さに依存するのではなく、技能間の均衡や語用論的操作力によって支えられていることを示唆している。

以上より、「終止形＋読点」は誤用として排除すべき対象ではなく、学習者の談話発達を捉える資源として積極的に位置づけられる。橋本（2006）は、この形式を教育的に扱うか否かを検討課題としたが、本稿はその立場を発展させ、自然に資源化できる学習者がいる一方で停滞する学習者には指導的支援が必要であることを示した。今後は教育的支援の具体化や、「終止形＋読点」を用いない学習者も含めた普遍的な枠組みの検討が課題である。

先行研究・使用データ

岩崎拓也（2023）『現代日本語における句読点の研究－研究概観と使用傾向の定量的分析－』ココ出版

近藤智子（印刷中）「日本語母語話者の文末における読点使用の分析－中国人学習者の句読点の問題解決に向けての整理」『日本語／日本語教育研究』16, pp. 151-166. ココ出版

佐々木良造・薄井良子（2013）「中国語を母語とする日本語学習者の句読点使用に関する研究」『関西学院大学日本語教育センター紀要』2, pp. 5-19. 関西学院大学日本語教育センター

野田尚史（1989）「真性モダリティをもたない文」『日本語のモダリティ』, pp. 131-157. くろしお出版

野田尚史（2002）「単文・複文とテキスト」『複文と談話』, pp. 1-62. 岩波書店

橋本直幸（2006）「上級・超級日本語学習者の発話における「真性モダリティをもたない文」の使用実態」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』13, pp. 69-82. 横浜国立大学留学生センター

北京日本語学習者縦断コーパス B-JAS (<https://chunagon.ninjal.ac.jp>)

¹ 本稿でいうモダリティとは、野田（1989）の「真性モダリティ」を指す。

² 「文間の語用論的關係」とは、例示・列挙・抽象化など、文と文のつながりを読み手がどのように解釈できるかを整理したものである。書き手が意図したかどうかは検証できないが、読み手としての理解を体系的に扱うことで、学習者の談話構成力を測る。

³ 文末に話し手の判断・推量・意志などの発話態度が示されているものを「有」、そうしたモダリティを欠くものを「無」とする。

⁴ 本稿で引用する例文は B-JAS（北京日本語学習者縦断コーパス）から採取したものであり、学習者 ID と実施回を（CCBxx-Wx）の形で示す。

ピア・レスポンス活動における学習者間の話し合いが推敲作文に及ぼす影響

—「使用言語」と「作文課題の難易度」の観点から—

龔 雪 麗澤大学大学院 修了生

1. はじめに

近年、日本では外国人労働者の増加により、多様な文化や価値観を持つ人々が共生する社会が広がっている。こうした状況を背景に、日本語教育でも単なる言語習得にとどまらず、学習者が社会で主体的に関わる力の育成が重視され、協働学習の一つとしてピア・レスポンス（以下 PR）が注目されている。PR とは、「作文プロセスの中で、学習者同士の少人数グループでお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動」（池田 2002）であり、従来の教師添削型指導の再考や、他者と協力して課題解決する力の必要性が導入の背景にある。意見交換を通じ、課題解決力やコミュニケーション力の育成にも有効とされ、日本語教育における重要な学習方法として期待されている。

2. 先行研究

日本語教育においては、PR の実用性や有効性が、作文プロダクト、協働の在り方、学習者の意識など多様な観点から検証されており、その教育的意義も認められている。しかし、近年のレビュー論文（池田・原田 2008；広瀬 2019）では、今後重視すべき課題として「活動プロセス」への注目が挙げられている。池田（2002：298）は、「PR がプロセス・アプローチとして登場した背景をもち、社会的インターアクションに重要な意義がある点を考えれば、プロセス自体に焦点を当てた研究こそが本質を追求するものである」と述べている。しかし、これまで多くの研究は「作文プロダクト」の変化に偏っており、広瀬（2019）も活動プロセスに注目した研究の少なさを指摘している。したがって、学習者が話し合いを通じてどのように推敲に至るのか、また、その推敲が PR で取り上げられた話題とどのように関連しているのかといったプロセスの探究が、今後ますます求められている。

また、PR の効果に影響を与える要因として、跡部（2011）は「学習者のレベル」「PR 時の使用言語」「作文テーマ」などを挙げている。中でも筆者が注目しているのは「使用言語」と「作文課題」である。先行研究では、母語による PR が内容面の推敲に結びつきにくい（広瀬 2000）、一方で母語使用が良い影響を与えるとする報告（趙 2019）もあり、前者は中級学習者、後者は上級学習者を対象としていた。つまり、母語使用の効果は学習者の能力差によって異なる可能性があるが、同条件下で学習者レベルの違いに着目した実証研究はまだ十分ではない。したがって、日本語能力差（上位群・下位群）を明確にした上で、PR 活動のプロセスや成果の違いを明らかにすることが課題である。

さらに、PR 活動においては、作文課題にも注目する必要がある。作文課題によって話し合いの深まり方が異なる可能性が示唆されている（池田 1999a など）が、課題設定は十分に検討されていない。実際、多くの場合、学習者は教師から与えられた課題に取り組んでいるが、それを「書きやすい」か「書きにくい」と感じる主観的な判断に基づき、難易度の異なる課題を用いた PR 活動を比較した実証研究は管見の限り行われていない。

3. 研究目的と研究課題

本研究は、PRにおける「使用言語」と「作文課題の難易度」が、上位群と下位群の推敲作文にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とする。具体的には、「日本語使用」のPRと「中国語使用」のPR活動を比較し、それぞれ異なる難易度の作文課題において、学習者がどのような推敲を行ったのかを明らかにする。また、実際に行われた推敲が、PRの話し合いで取り上げられた話題とどのように関連しているかにも着目する。この目的を達成するため、以下の二つの研究課題を設定した。

【研究課題1】作文を書き直す段階において、書き手はどのような推敲を行ったか。

【研究課題2】行われた推敲とPRの話し合いで取り上げられた話題はどのように関連しているか。

4. 研究方法

4.1 実験参加者

本研究の参加者は中国人日本語学習者8名である。日本語能力試験（JLPT）の受験時期はそれぞれ異なるが、全員がN1またはN2の合格者であった。本研究では、学習者の日本語力がPRに及ぼす影響を分析要素の一つとしたため、日本語力を厳密に測定する必要がある。そこで、JLPTの結果に加え、筑波日本語テスト集ブレースメントテスト（SPOT）を用いて、実験直前の日本語力を測定した。さらに、PRでは学習者が読み手と書き手の役割を交替しながら作文を添削し合うため、学習者間に読解力の差があるかを事前に確認する必要がある。そのため、封（2013）の読解力テストを参考に、読解力テストも実施した。最後に、これらの結果を総合的に判断し、参加者を上位群（S1～S4）と下位群（S5～S8）に分け、日本語力が近い者同士でペアを編成し、4つのグループを作成した。

4.2 作文課題の選定

本研究では、以下の手順で作文課題を選定した。まず、田中（2008：15）が提示した意見文の文題例集から、「焦点化型」の文題を九つ選び出した。次に、実験参加者にこれらの作文課題の書きやすさに基づき、最も書きやすそうな課題から最も書きにくそうな課題まで順位付けを行ってもらった。その後、九つの作文課題に対して感じた難易度順に1点から9点まで点数を付け、各作文課題の平均点と標準偏差を計算した。最終的に作文課題（9）と作文課題（3）を平易レベルの作文課題として選び、作文課題（7）と作文課題（8）を複雑レベルの作文課題とした。表1で作文課題の難易度の平均点と標準偏差（SD）を示す。

表1 作文課題の難易度の平均点と標準偏差

作文課題		実験参加者8名	作文課題 の難易度
		平均点 (SD)	
課題 (9)	今までで一番嬉しかったこと	2.6 (1.3)	平易レベル
課題 (3)	中学生に携帯電話は必要か	2.6 (1.8)	
課題 (1)	あなたにとって大切なもの	3.5 (2.5)	
課題 (2)	自分で自分を褒めたいと思ったこと	4.9 (2.0)	
課題 (4)	土曜日は授業があったほうが良いか	5.1 (2.6)	
課題 (5)	英語の学習は小学校から必要か	5.3 (2.2)	
課題 (6)	ダイエットは必要か	5.4 (1.1)	複雑レベル
課題 (7)	割り箸を使うことは罪悪か	7.6 (1.3)	
課題 (8)	本当の国際人とは何か	8.0 (1.0)	

4.3 実験の概要

本研究の実験は、オンライン活動と教室活動の2部に分けて実施した。オンライン活動では、参加者による同意書への署名、オリエンテーション、PR活動に対する理解や感想の共有、作文課題の提示を行った。教室活動ではPR活動を実施した。各参加者は4種類の作文課題を用い、グループメンバーと計4回のPRを行った。使用言語（日本語／中国語）と課題の難易度（平易／複雑）の組み合わせを変えて実施し、平易レベルの2課題では日本語と中国語をそれぞれ1回ずつ、複雑レベルの2課題においても日本語と中国語をそれぞれ1回ずつ用いた。PRによる話し合いの直後には、グループメンバーからのコメントを踏まえて推敲作文を作成した。時間設定については、PRによる話し合いを30分程度とし、推敲作文の作成時間には制限を設けなかった。

4.4 分析方法

研究課題1で用いた作文推敲の分類基準は、Faigley & Witte (1981) の推敲分類を参考にした。この分類は、大きく「表面的な修正」と「内容面の修正」に大別されている。「表面的な修正」をさらに、表記や文法に関する推敲である「形式レベルの修正」と、加筆や意味に影響しない削除に関する推敲である「意味保存レベル修正」に分かれる。一方、「内容面の修正」も内容に与えた影響の大きさによって、「ミクロレベルの修正」と「マクロレベルの修正」に分かれる。分類作業は、全データの25%（グループA）について筆者と日本人日本語教師が共同で基準を統一し、次に別の25%（グループD）を2人が個別に分類して一致率（84%）を算出した。この一致率から一定の信頼性が確認できたため、残りのデータについても同基準で筆者が分類を行った。

研究課題2における分析方法では、学習者が行った作文の推敲と、PRの話し合いで取り上げられた話題との関連性を明らかにすることを目的とし、両者の対応関係を検討した。まず、PRにおいて参加者が取り上げた作文に関する話題を、池田（1999a）が提示した6分類（「内容」「表現」「文法」「語彙」「表記」「その他」）に基づいて整理した。本研究では、このうち「内容」を「内容面の話題」、「表現」「文法」「語彙」「表記」の4項目を「表面的な話題」として再分類した。なお、「その他」に含まれる雑談や活動進行に関する話題は、作文と直接関連しないため、分析対象から除外した。さらに、学習者が作文を書き直す際には思考発話法を導入し、話し合いの内容が推敲行為にどのような影響を及ぼしているかを詳細に検討した。加えて、話し合いで取り上げられたにもかかわらず未修正で、書き手の発話プロトコルからその理由を特定できなかった場合は、推敲作文作成直後にフォローアップ・インタビューを実施し、その理由を確認した。

5. 結果と考察

5.1 研究課題1について

研究課題1では、「日本語使用」と「中国語使用」のそれぞれのPR活動を比較し、その作文課題において、上位群と下位群の学習者がどのような推敲を行ったのかを明らかにした。各群の学習者が行った推敲については、Faigley & Witte (1981) の基準を参考に分類し、その結果を表2に示す。

表 2 上位群と下位群による作文推敲の種類とその割合

		上位群								下位群							
		中国語				日本語				中国語				日本語			
		平易(携帯)		複雑(割り箸)		平易(嬉しい)		複雑(国際人)		平易(携帯)		複雑(割り箸)		平易(嬉しい)		複雑(国際人)	
「表面的な修正」の合計		68	69%	53	71%	76	67%	45	56%	89	79%	89	80%	124	93%	108	86%
Ⅰ. 形式 レベル	a. 表記	4	4%	3	4%	4	4%	1	1%	9	8%	1	1%	4	3%	6	5%
	b. 文法	20	20%	16	21%	29	25%	16	20%	23	21%	26	23%	25	19%	29	23%
	c. 書式	3	3%	2	3%	1	1%	0	0%	1	1%	1	1%	4	3%	1	1%
Ⅱ. 意味保存 レベル	a. 加筆	10	10%	11	15%	13	11%	7	9%	10	9%	14	13%	18	13%	12	10%
	b. 削除	7	7%	3	4%	5	4%	3	4%	8	7%	10	9%	9	7%	12	10%
	c. 書き換え	19	19%	14	19%	18	16%	17	21%	36	32%	30	27%	47	35%	42	34%
	d. 記述順変更	3	3%	1	1%	2	2%	0	0%	0	0%	5	5%	7	5%	4	3%
	e. 分割	1	1%	1	1%	3	3%	1	1%	1	1%	1	1%	8	6%	2	2%
	f. 結合	1	1%	2	3%	1	1%	0	0%	1	1%	1	1%	2	1%	0	0%
「内容面の修正」の合計		31	31%	22	29%	38	33%	36	44%	23	21%	22	20%	10	7%	17	14%
Ⅲ. ミクロ レベル	a. 加筆	7	7%	8	11%	14	12%	9	11%	4	4%	5	5%	4	3%	3	2%
	b. 削除	6	6%	3	4%	8	7%	15	19%	5	4%	7	6%	0	0%	4	3%
	c. 書き換え	10	10%	8	11%	6	5%	11	14%	7	6%	1	1%	5	4%	7	6%
	d. 記述順変更	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	2%	2	2%	0	0%	0	0%
	e. 分割	0	0%	0	0%	2	2%	0	0%	1	1%	1	1%	0	0%	0	0%
	f. 結合	2	2%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%
Ⅳ. マクロ レベル	a. 加筆	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	2	2%	0	0%	1	1%	0	0%
	b. 削除	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	c. 書き換え	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	d. 記述順変更	5	5%	1	1%	7	6%	0	0%	2	2%	6	5%	0	0%	2	2%
	e. 分割	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	f. 結合	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
合計		99	100%	75	100%	114	100%	81	100%	112	100%	111	100%	134	100%	125	100%

研究課題 1 の結果をまとめると、次のようになる。

- 1) 上位群はいずれの活動でも「表面的な修正」が多く、全体の 6～7 割を占めたが、「内容面の修正」も 3～4 割程度行われており、積極的に内容にも取り組んでいた。
- 2) 下位群は「表面的な修正」が 8～9 割と高く、特に日本語使用時に多かった。「内容面の修正」は中国語使用時でも 2 割程度にとどまり、上位群に比べて少なかった。

研究課題 1 では、広瀬（2000、2004）と池田（2000b）と同様に、「表面的な修正」が多く見られる傾向が再確認された。しかし、本研究では上位群と下位群を分けて比較したことで、上位群の学習者は「表面的な修正」を多く行っている一方で、「内容面の修正」についても高い割合を示していることが明らかとなった。これは、上位群の学習者がテキストを深く理解し、それに対して適切に反応する能力が高いことを示している。

一方で、下位群においては、いずれの活動においても、「内容面の修正」よりも「表面的な修正」に偏りが見られることが明らかである。「内容面の修正」が少なかったことから、学習者がより高度な内容理解や表現に進む前に、基礎的な語彙や文法問題に焦点を当てていることが推測される。

ただし、ここで注目すべきは、「表面的な修正」が無意味であるわけではないという点である。実際、下位群の学習者が自身の言語スキルや背景知識を活用し、他者からのフィードバックを解釈しながら修正に反映させている様子が、思考発話法を通して観察された。このような行動は、PR 活動における「学習プロセス」として肯定的に評価できる。すなわち、PR 活動は正答を導き出す場ではなく、学習者が問題解決能力を実践的に高め、その過程自体が自律的な課題解決能力の育成につながると考えられる。

5.2 研究課題 2 について

研究課題 2 では、実際に行われた推敲と話し合いで取り上げられた話題を照合し、推敲が PR の話し合いとどのように関連しているかを明らかにした。上位群と下位群における話題数と割合を表 3 に示す。なお、照合には既に提示した表 2 の合計割合のみを用いた。次に、表 2 と表 3 を比較し、上位群と下位群それぞれの特徴について述べる。

表 3 上位群と下位群による話し合いでの話題数とその割合

	上位群				下位群			
	中国語		日本語		中国語		日本語	
	平易(携帯)	複雑(割り箸)	平易(嬉しい)	複雑(国際人)	平易(携帯)	複雑(割り箸)	平易(嬉しい)	複雑(国際人)
「表面的な話題」	64%	51%	72%	60%	72%	70%	83%	83%
「内容面の話題」	33%	43%	27%	40%	26%	30%	15%	17%
「その他」	3%	6%	1%	0%	2%	1%	1%	0%
合計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表 2 上位群と下位群による作文推敲の種類とその割合（再掲）

	上位群				下位群			
	中国語		日本語		中国語		日本語	
	平易(携帯)	複雑(割り箸)	平易(嬉しい)	複雑(国際人)	平易(携帯)	複雑(割り箸)	平易(嬉しい)	複雑(国際人)
「表面的な修正」	69%	71%	67%	56%	79%	80%	93%	86%
「内容面の修正」	31%	29%	33%↑	44%↑	21%	20%	7%	14%
合計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

5.2.1 上位群について

(1) 推敲作文における文章の再構築

すべての活動において、上位群の日本語使用時のみ「内容面の修正」が「内容面の話題」の割合を上回った（平易：話題 27%→修正 33%、複雑：話題 40%→修正 44%）。

第 1 作文と推敲作文の比較分析から、上位群の学習者は「内容面の修正」において、Ⅲ b. 削除、Ⅲ c. 書き換え、Ⅲ a. 加筆を頻繁に用い、話し合いで指摘された箇所を一文ごとに慎重に推敲・修正していた。その結果、議論で取り上げられた内容のほとんどが推敲作文に反映されていることが確認できた。これは、上位群の学習者が問題点を明確に把握し、複雑レベルの課題であっても、表面的な修正を超えて文章を再構築していることがわかる。

ただし、こうした成果は書き手の努力だけではなく、読み手による明確で具体的なフィードバックが大きな役割を果たしていた。実際、読み手が繰り返し明確な日本語で疑問や感想を伝えたことが、書き手の理解を深め、加筆・削除・書き換えを適切に行う基盤となった。これは、上位群の学習者が「日本語使用」の PR で得た情報を効果的に推敲作文に反映させる能力を持ち、フィードバックの積極的な活用や自己推敲も推敲プロセスに大きく寄与していることを示している。すなわち、言語能力の高い学習者は文法や語彙の正確性を超え、複雑レベルの課題でもコミュニケーションの効果や創造性にも関心を向けていると考えられる。

(2) 意見の食い違いが推敲作文に及ぼす影響

上位群の中国語使用による PR の複雑レベルの課題では、「内容面の話題」が 43% に対し、「内容面の修正」は 29% にとどまり、約 14% 減少した。その要因として、「割り箸を使うことは罪悪か」という課題で書き手（以下 W）S1 と読み手（以下 R）S2 の意見が対立していたことが挙げられる。W-S1 はすでに割り箸として加工された木に焦点を当てており、「元に戻せないので使うべき」という現実的な視点を持っているのに対し、R-S2 は割り箸を使

うことが環境に与える悪い影響を重視し、将来的な視点から使用を控えるべきだと考えている。この対立により、R-S2 の意見は作文に反映されなかった。しかし、W-S1 が R-S2 から異なる視点を受け入れることは、表面的な修正の契機にもなっていた。例えば、第 1 作文に含まれていた「捨てることしか意味しない」や「やめようとするのは卑劣な手段」といった強い表現は、「捨てることになる」などに書き換えや削除が行われ、最終的により適切な表現となった。

この意見の食い違いは W-S1 と R-S2 の活動にのみ見られたが、異なる視点を聞くことで、書き手は思考を柔軟にし、他者を尊重する姿勢を養えることが明らかになった。このプロセスは、作文課題が推敲に及ぼす影響を示すとともに、批評的思考や問題解決能力を育成する場としての重要性を示唆している。

5.2.2 下位群について

(1) フィードバックの具体性の欠如が推敲作文に及ぼす影響

下位群では、「内容面の話題」が推敲作文に結びつきにくい傾向が見られた。その要因は、取り上げられた話題が具体的な修正提案ではなく、「意味確認」や「明確化要求」にとどまる場合が多いためである。特に、日本語使用の PR や複雑課題でこの傾向が顕著であった。学習者が取り上げた内容に関する話題の種類を整理し、結果を表 4 に示す。

表 4 各活動における取り上げられた「内容」に関する話題の種類

「内容」	上位群				下位群			
	中国語		日本語		中国語		日本語	
	平易 (携帯)	複雑 (割り箸)	平易 (嬉しい)	複雑 (国際人)	平易 (携帯)	複雑 (割り箸)	平易 (嬉しい)	複雑 (国際人)
① アイディアの提示、単文・復文の追加・削除	18 (51%)	22 (67%)	12 (46%)	9 (36%)	17 (49%)	19 (40%)	5 (23%)	3 (11%)
② 意味確認・明確化要求	9 (26%)	9 (27%)	11 (42%)	15 (60%)	12 (34%)	24 (51%)	15 (68%)	19 (70%)
③ 内容の解釈・言い換え	3 (9%)	2 (6%)	0 (0%)	1 (4%)	3 (8%)	3 (6%)	1 (5%)	3 (11%)
④ 段落の追加・削除・移動	5 (14%)	0 (0%)	3 (12%)	0 (0%)	3 (8%)	1 (2%)	1 (5%)	2 (7%)
合 計	35 (100%)	33 (100%)	26 (100%)	25 (100%)	36 (100%)*	47 (100%)*	22 (100%)*	27 (100%)*

*丸めのため各カテゴリーの%の加算値はちょうど100にはならない

表 4 に示すように、②「意味確認・明確化要求」は、学習者の日本語能力にかかわらず「日本語使用」の PR で多く見られた。さらに、複雑レベルの作文課題では、このカテゴリーの割合がより高くなる傾向が確認された。その具体例を【例 1】に示す。

【例 1】「日本語使用」の PR における内容に関する話題の具体例

R-S5: ここはちょっとわからなかったのは、言いたいのはどんなことですか。感性的な生き物なので、孤独か感性を持つ人間、大きな損害。感性を持つ人間は孤独? なんかここはどういう意味? 「意味確認」

R-S8: でも、この中ではもうちょっと説明して、よく疑問が出てきて、でも、自分が諦めず仕事をしながら、(中略)、この部分、何か足りない。 「明確化要求」

【例 1】に示されるように、下位群の学習者は日本語使用時の PR で「言いたいのはどんなことですか」といった意味確認や、「もうちょっと説明して」といった明確化要求を頻繁に行っていた。これらは話し合いの場ですぐに処理されることが多く、その場で話題が終わってしまうため、推敲作文には反映されにくかった。推敲作文が完成した後、修正を行わなかった理由をインタビューによって書き手に尋ねたところ、「PR で質問されたが、話し合いを通じて解決したと感じたため（筆者訳）」と語っていた。つまり、意味確認について、読み手が気付いた問題点が書き手に十分伝わらなければ、書き手はその場で答えるだけと思い込むことになり、本来の問題点に対する修正への気づきが得られないことがあり、その結果、推敲作文に繋がらない可能性がある。

また、読み手からの「もうちょっと説明して」「もうちょっと詳しく書いたほうがいい」といった明確化要求に対し、書き手は実際にどのように対応すべきか具体的な行動に移しにくい状況が確認された。書き手のプロトコルにおいても、「もうちょっと詳しく書いたほうがいい」との指摘に対してどのように対応すべきかを模索する様子が確認され、「もっと具体、具体的に書いてほしいということだよ、どうしよう（筆者訳）」（S7）、「ここでは情報を加えなきゃ、何を入れたらいいかな？うーん、自分で考えてって言われた…うん、どう直せばいい？うーん（筆者訳）」（S8）との戸惑いが見受けられた。これらの事例から、内容の明確化や具体性の欠けているフィードバックは、書き手が作文を推敲することに繋がりにくいことが示唆される。

一方、中国語使用時の PR では意味確認や明確化要求は少なくなかったが、それらが約 20% の内容面の修正（表 2 を参照）につながっていた。これは議論が深まり、書き手が読み手の意図をより正確に理解できたためであり、中国語による議論が効果的な修正を促す一因となっていたことが考えられる。

（2）フィードバックの受容による作文改善

（1）の考察では、PR の話し合いにおける「②意味確認・明確化要求」は推敲作文に結びつきにくいと結論づけた。しかし、もしこの結論が正しいのであれば、「意味確認・明確化要求」が 70%（表 4）を占める下位群の「日本語使用」による複雑課題での「内容面の修正」は、より少なくなるはずである。ところが、下位群の日本語使用時における複雑課題での「内容面の修正」は 14%（表 2）に達し、取り上げられた「内容」に関する話題の 17%（表 3）に近い値を示していた。この現象を詳しく検討した結果、修正された 17 箇所のうち、半数以上が学習者 S7 によるものであることが明らかになった。

「日本語使用」の PR において、W-S7 は R-S8 の指摘を繰り返して吟味し、特に語彙や表現の選択を試行錯誤しながら段落の整理を行い、結果として多くの「内容面の修正」をやり遂げたことが明らかになった。ただし、難易度の高い課題では、下位群の学習者が日本語で議論を行う際、R-S8 が自己の思考を適切に日本語で表現することが難しい場合には、日本語の代わりに中国語での議論が行われた。また、W-S7 は推敲の過程で母語である中国語を用いて内容を整理し、文章の論理性や前後関係を何度も見直しながら修正を重ねた結果、「内容面の修正」を実現できた。このことから、母語を使用することは、下位群の学習者にとって理解を深め、作文推敲を効果的に支援する重要な手段であることが示唆される。

6. 今後の課題

本研究では、上位群の学習者が複雑レベルの「日本語使用」のPRにおいても多くの推敲に繋がっていたことが明らかになった。これは、上位群が複雑な作文課題に対しても十分な対応能力を持つことを示している。この事実に基づき、今後は日本語習得や作文力向上を目指す教室を超えてPRを実施することを提案する。具体的には、研究計画書や学術論文の執筆を課題とし、研究グループ内で定期的にPRを行い、高い日本語能力を有する学習者が知識を活用し、新たな情報を取り入れながら批判的思考力や問題解決能力を鍛える過程を検証することを今後の課題としたい。

参考文献

- 跡部千絵美 (2011) 「JFL 環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることとは一課題探求型アクション・リサーチによる台湾の作文授業の実践報告一」『日本語教育』150、p. 131-145
- 池田玲子 (1999a) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9、国際交流基金、p. 29-43
- 池田玲子 (2000b) 「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53、p. 203-213
- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育に向けて—」『言語文化と日本語教育 2002 年 5 月創刊特集号第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—』、お茶の水女子大学言語文化学会、p. 289-309
- 池田玲子・原田三千代 (2008) 「ピア・レスポンスの現状と今後の課題」『言語文化と日本語教育 2008 年 11 月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』、p. 46-83
- 田中宏幸 (2008) 「作文の授業活性化の条件：日本国語教育学会ワークショップにおける提案を踏まえて」『小田迪夫先生古稀記念論文集』、p. 11-21
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文に及ぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした 3 ヶ月間の授業活動をとおして—」『言語文化と日本語教育』19、お茶の水女子大学日本言語文化学会、p. 24-37
- 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか—マレーシア人中級日本語学習者の場合—」『第二言語としての日本語の習得研究』7、第二言語習得研究会、p. 60-80
- 広瀬和佳子 (2019) 「教師は実践研究においてピア・レスポンスをどのように評価しているか—文献レビューを通して—」『日本語教育』174、p. 1-15
- 趙超超 (2019) 「JFL 環境の日本語作文授業における L1 使用と L2 使用のピア・レスポンス活動の相違—中国の大学における中上級日本語専攻の学習者を対象に—」東北大学国際文化研究科 国際文化研究専攻 博士学位論文
- 封静宜 (2013) 「読みの目標が読解過程と理解に与える影響—読解指導の応用に向けて—」名古屋大学大学院国際言語文化研究科 博士学位論文
- Faigley, Lester, and Stephen Witte (1981) “Analyzing Revision.” *College Composition and Communication*. 32, pp. 400-414