



日本語学習者の文体の変化 : 自由作文における常体シフトの発生要因の解明

肖, 錦蓮

(Citation)

コーパスと文体論のインタフェース2018発表論文集:47-64

(Issue Date)

2019-03-01

(Resource Type)

conference object

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/90005631>



日本語学習者の文体の変化

—自由作文における常体シフトの発生要因の解明—

肖 錦蓮 (神戸大学 大学院研究生)

syokinren@yahoo.co.jp

How Does the Essay-style of L2 Japanese Learners Change Over Years?

With a Special Focus on the Shift from Polite-style to Plain-style

XIAO Jinlian (Kobe University, Research Student)

概要

母語話者は、その状況に応じて、常体と敬体を適切に使い分けることができる。一方、初級の学習者は敬体のみを使用し、常体を適切に使用することができないとされる。しかし、学習者も学習段階が進むにつれて、次第に常体を基本として書くように変化していく。こうした敬体から常体への文体の変化を「常体シフト」と定義する。本研究では、台湾の日本語専攻大学生による入学後3年半の日本語産出を時系列的に収録した LARP at SCU コーパスを使用し、作文の文体の変化を、(1) 常体シフトはどの段階で発生するか、(2) 常体シフトの点で学習者はどのように分類されるか、(3) 常体シフトを助長する要因は何か、という3つの観点から調べた。その結果、(1') 常体シフトは学習開始後およそ29ヶ月後頃に起こること、(2') 学習者は常体シフトの発生時期によって3つのグループに分けられること、(3') 常体シフトは時間要因以外に、テーマの公的性や距離性、授業外での日本語発話機会の有無に影響されること、などが示された。

キーワード

書き言葉, 文体, 学習者コーパス

1. はじめに

書き言葉であれ、話し言葉であれ、日本語には敬体と常体という2つの基本的な産出モードが存在する。日本語母語話者は、その時々状況に応じて、これらをうまく使い分けている。例えば、初対面の相手に対して丁寧に説明しようとする場合は敬体を選び、親しい友人に向けて打ち解けた雰囲気では話す場合は常体を選ばれやすい。また、公用文などでは、感情的なモダリティを控えるため、常体を使う。母語話者は、こうした常体と敬体の使い分けを無意識に行っているわけであるが、文体の使い分けは日本語学習者にとって極めて困難である。

日本語教育においては、常体と敬体の使い分けはほとんど指導されていない。初級の日本

語教材では、ほぼ全てが敬体で書かれており、学習者が常体を目にする機会は限られている。このため、学習者の作文や発話についても、特に初級段階においてはほぼ全てが敬体であり、場合によって、「丁寧すぎて不自然になる」というコミュニケーション上の問題が発生する。もっとも、多くの日本語学習者は、当初は敬体だけで産出していたとしても、学習段階が進み、生の日本語を多く見聞きする中で、次第に常体に馴染み、自分自身も常体を使えるようになっていく。本研究では、学習者の産出における中心的文体が敬体から常体に変化することを「常体シフト」と定義し、これを日本語学習者の語用論的能力の発達の一つの指標と見なす。

「常体シフト」に注目する場合、いくつかの点について調査を行う必要がある。1点目は、日本語学習のどの段階において常体シフトが発生するのかということである。すでに述べたように、多くの初級の教科書が全て敬体で書かれていることを考えると、常体シフトの発生時期は教科書外から受けるインプット量が一定の段階に達するタイミングに関係していると考えられる。2点目は、常体シフトが全ての学習者に同じように起こるのか、あるいは、学習者によって常体シフトの発生パターンに違いがあるのかという点である。仮に、後者であるとするならば、常体シフトの発生時期において、学習者はどのようなグループに分けられるかを観察する必要があるだろう。この点が明らかになれば、学習者のタイプ別に適切な教育的支援を行うことが可能になる。最後に3点目は、学習者の常体シフトが、学習期間に加え、他のどのような要因によって影響されているのかということである。学習者の言語産出に影響を及ぼす要因としては、例えば、大学入学前の日本語との接触歴、日本語学習の動機づけ、全般的な日本語能力や授業外の日本語使用時間など、様々な要因が想定されるが、これらのうち、何が常体シフトを引き起こすのかが解明できれば、学習者が自然な言語産出を行えるよう適切な支援を与えることができると考えられる。

以上のような調査を行うには、調査の目的に合致したデータが不可欠である。すでに多くの日本語学習者コーパスが構築・公開されている。例えば、異なった言語を母語とする日本語学習者の話し言葉および書き言葉を横断的に収集した I-JAS (International Corpus of Japanese as a Second Language) (迫田, 2016) や、日本語学習者 304 名の作文データが収録されている日本語学習者作文コーパス (李, 2013) などがある。これらは、優れた学習者コーパスではあるが、共時的にデータを収集しているため、学習者の段階的な常体シフトの分析資料には必ずしも適さない。一方、この点に関して、特定の学習者の一定期間における日本語産出を継続的に収集した学習者コーパスもいくつか作られている。例えば、国立国語研究所で開発された C-JAS (Corpus of Japanese as a Second Language) (迫田, 2014) や台湾の東呉大学で開発された LARP at SCU (Language Acquisition Research Project at Soochow University) 学習者言語コーパス (陳, 2007) (以下 LARP と略称) などである。本研究では、データサイズが大きく、より研究上の有用性が高いと考えられる LARP を用いて、上で述べた問題の検証を行い、日本語教育におけるより良い文体指導につなげることを目指す。

2. 先行研究

2.1 話し言葉における文体に関する研究

話し言葉における文体については、主に「スピーチレベル」という観点から研究が進んでいる。敬体と常体に代表される日本語のスピーチレベルは、対話者との親疎・上下関係や場の改まり度による社会的コンテクストだけで決定されるわけではなく、話題に対する話者の心的態度や談話の展開によっても選択されると言われている（生田・井出，1983）。さらに、ある談話内でスピーチレベルは固定されているわけではなく、敬体と常体が相互にシフトすることで、コミュニケーションをスムーズに進めるためのストラテジーとして機能している。

三牧（1993）はテレビの対談番組の録画データを分析し、スピーチレベルシフトが、(1) 新話題への移行、(2) 重要部分（結論・意志・事実・論点等）の明示と強調、(3) 注釈・補足・独話等の挿入、という3種の談話展開標識機能を持つと述べている。

宇佐美（1995）は同性・異性、目上・同等・目下などの社会的属性を統制したペアによる準自然会話の実験を行い、丁寧体を基調とした会話において、普通体へのダウンシフトが、いつどのような目的で行われるか、について分析を行った。その結果、ダウンシフトが起こるのは、(1) 心的距離が短縮するとき、(2) 相手のレベルに合わせるとき、(3) 独り言・自問をするとき、(4) 確認のための質問・答えをするとき、(5) 中途終了型発話のとき、であることが分かった。

このような複雑な機能を有するスピーチレベルシフトは、非母語話者によって習得が困難である。三牧（2002）は日本人大学生の初対面会話を調べた結果、同学年ペアでは会話の基本的なスピーチレベルが統一されるだけでなく、他のレベルの比率も相似となることを示した。母語場面の初対面会話において、スピーチレベルの比率が相互に類似しているという三牧（2002）の指摘は篠崎（2012）でも検証されている。一方、母語話者同士による初対面会話は基本的なスピーチレベルが敬体であったのに対し、学習者の談話では、相手と異なる基本レベルを選択する例や、スピーチレベルの比率が非対称である場合が多いことが確認された（三牧，2007；篠崎，2012）。

日本語学習者によるスピーチレベルシフトの原因を考察した研究には寺尾（2010）がある。初～中級日本語学習者と日本語母語話者を対象に、2つの会話場面（対教師／対友人）で使用された文末形式を縦断的に分析した結果、母語話者はデスマス／非デスマス形について、場面に応じてスピーチレベルを切り換えているのに対し、学習者は、「各形式のチャンク的な使用」や「否定文では非デスマス形式を優先」など待遇性以外の要因が関わっていることが明らかにされた。

会話教育における文体をどのように指導するべきかについては、三牧（2007）の提案が示唆に富んでいる。三牧（2007）は「適切に文体を使いこなすのは超級であるとの OPI (Oral Proficiency Interview) の基準からも窺えるように、文体の運用の習得には時間がかかり、

また文体意識を持続して会話を継続すること自体も難しく、学習者には総じて困難な問題となっている」と指摘し、初級段階では「文体を意識させる」ことが重要で、上級・超上級段階では「使い分けとスムーズさを目指」すべきであると提案している。

2.2 書き言葉における文体に関する研究

書き言葉における文体の研究としては野田（1998）をはじめとする一連の研究が存在する（熊谷，2001；中村，2011など）。論文，小説，新聞の投書，エッセイなどの書き言葉のデータを用いて，丁寧体（デスマス体）と普通体（ダ・デアル体）の文体の使い分けが調査されている。また，それらの混用について，混用の出現位置や機能などの研究が行われている。

野田（1998）は文の種類を「心情文」「従属文」「事実文」「主張文」「伝達文」という5種に分けて，丁寧体の文と普通体の文が混ぜて使われている文章・談話を取り上げ，丁寧さという点から，文章の構造を分析した結果，丁寧体が基調である文章は聞き手を意識する主張文や伝達文を中心に構成されているのに対し，普通体が基調である文章は聞き手を意識しない事実文を中心に構成されているという結論に至った。

熊谷（2001）は混用の出現位置と投書者の性別に着目し，新聞投書における混用の実態を調査した。その結果，普通体を基本とした投書の終わりの部分に丁寧体が使用されたり，丁寧体を基本とした投書の展開部分に普通体の混用が見られたりすることや，女性の投書に混用が多いことが明らかにされた。

石黒（2006）は，各種のエッセイを調査し，文体選好に影響を与える要因に関して，(1) 相手を意識すると丁寧体，語り手の心情の吐露は普通体となりやすい，(2) 事実や報告を表す文は普通体になりやすく，判断や説明を表す文は丁寧体になりやすい，(3) 独立性の高い文は丁寧体，依存性の高い文は普通体となりやすいという3つの傾向を明らかにしている。

中村（2011）は評論・エッセイ・論説的文章を調査した結果，丁寧体を基本とした文中での普通体の混用は，(1) 箇条書きをするとき，(2) 問題提起および問題を解答するとき，(3) 複数の事柄を対比的に取り上げて書くとき，(4) 書き手の判断・意見を書くとき，(5) 手順・順序や科学的事実を提示するときに起こりやすいと述べている。

日本語学習者と母語話者の文体の使用実態を比較した研究には金（2016）がある。金（2016）は「日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス」の作文を対象とし，母語話者と学習者の文体選択傾向を調べた結果，読み手が目上のタスクの場合は，母語話者と学習者の間で基調文体が一致しているのに対し，読み手が同等または目下の場合や不特定（投書）の場合，一定数の学習者は母語者とは異なる文体を選ぶ傾向があることを明らかにした。特に投書の場合，両者の常体の使用率には40%近くの差がある。また，レベル別の使用状況については，母語が韓国語であるか中国語であるかを問わず，日本語能力が低いほど不自然な文体選択を行うことが分かった。仁田（2009）は丁寧体と普通体の選択について，「典型的な書き言葉では，通常，文末は普通体が用いられるものであるため，丁寧体と普通体の対立とい

うことは問題にならない」としており、「丁寧体を用いることの方が不自然になる」と指摘している。金 (2016) の調査結果と合わせて考えると、学習者の常体の使用率の低さは無視できない問題点であると考えられる。

宇佐美 (1995) でも課題として指摘されている通り、話し言葉のスピーチレベルシフトは日本語学習者にとって最も習得困難なものの 1 つである。これは、書き言葉における文体の使い分けにも通じるものである。中道 (1989) は「文章を通して一定の文体が維持されることは非常に強い要求」であり、また、「文法的・意味的な正しさよりも文体的なふさわしさが優先されることさえある」と主張している。高野 (2011) はレポートや論文を書く際に、いかに専門性があり、文法が正確であっても、文体が不適切な場合、読み手に与える印象の低下は避けられないと述べ、文体の使い分けの重要性を説いている。

2.3 従来の研究の問題点

日本語のスピーチレベルシフトに関する研究は、これまでに多くの観点から行われており、その中で様々な知見が示されてきた。しかしながら、日本語学習者のスピーチレベルシフトについて言うと、話し言葉の分析はなされているが、それに比べると、書き言葉の分析は必ずしも多くない。この点については、金 (2016) が重要な研究であるが、同研究は、作文データが縦断的に収集したものではないため、学習段階の上昇に伴う文体の使用状況の変化のパターンはまだ完全に明らかになっていない。

3. リサーチデザインと手法

3.1 研究目的とリサーチクエスチョン

すでに述べたように、学習者の文体使用に注目した研究はいくつか存在するが、その変化を縦断的に調査するものはまだ少ない。そこで、本研究では、時系列的にデータを収集した日本語学習者コーパス LARP を使用し、常体シフトがどのように発生するか、学習者にとって常体シフトの現れ方にどのような違いがあるか、また、時間要因以外に常体シフトに影響を及ぼす要因は何かを解明し、日本語教育におけるより良い文体指導のヒントを得ることを目指す。具体的には、以下の 3 つのリサーチクエスチョン (RQ) を議論の対象とする。

RQ1 敬体から常体への文体シフトはどの段階で発生するか。

RQ2 常体シフトの点で、学習者はどのように分類されるか。

RQ3 時間要因以外に学習者の常体シフトを助長する要因にはどのようなものがあるか。

3.2 データ

LARP のホームページで記載された説明文によれば、LARP は台湾の東呉大学で行われた日本語習得研究プロジェクト LARP at SCU (2004 年～2011 年) の成果である。2003 年 9 月に日本語学科に入学した者の中から 37 人が自発的にプロジェクトに参加した。データの収集は 1 年の第 2 セメスターから 4 年の卒業間際まで、夏期・冬期休暇を除き毎月行っ

た（計 33 回）。3 年半にわたって収集した大学生の日本語使用を記録したのが LARP である。学習者は、月 1 回与えられたトピックについて辞書を参照せずに 600 字程度の作文を書き（作文 1）、その後、作文を一度朗読し、作文の不自然なところと内容について、インタビューを受ける。教師からのフィードバックに基づき、学習者は作文を修正し、第 2 稿を提出する（作文 2）。

すでに述べたように、LARP には、33 種の作文データが含まれているわけであるが、分析にあたっては、(1) 作文の回数と正確な学習月数が必ずしも一致していない、(2) 作文の回数により参加した人数が異なる、(3) インタビュー前に書いた作文とインタビュー後に書いた作文を同時に分析すると、教師からのフィードバックの影響が含まれてしまう可能性があるという 3 つの問題が存在する。この点について、同じく LARP を使用し、日本語学習者の語彙習得過程を研究した石川（2018）は、(1') 作文回数を学習月数に変換し、(2') 32 回（最終回の 33 回は複数のテーマが混在しているため、除く）の作文全てに参加した 17 名（No. 5, 6, 8, 9, 10, 14, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35）のみを分析対象とする、(3') インタビュー前の作文（作文 1）のみを分析対象とする、という方針を取っている。本研究では、この石川（2018）の指針に倣い、同様に、17 名の学習者による 32 回分の作文を分析対象とすることにした（あわせて 544 本の作文であり、総語数は約 13 万語に及ぶ）。表 1 は、データ収集回数と入学からの経過月数（M）、各回の作文テーマをまとめたものである。

表 1 LARP の作文テーマ

期	回数一月数	作文テーマ	期	回数一月数	作文テーマ
1 年 1 学期	/		3	16-M25	夏休み
			年	17-M26	私の愛用品
			1	18-M27	旅する
			学	19-M28	選挙
			期	20-M29	2006 年を迎えて
1 年 2 学期	1-M07	私の一日	3	21-M31	最近の出来事
	2-M08	春休み	年	22-M31.5	スポーツ
	3-M09	私の部屋	2	23-M32	町（街）
	4-M10	私の夢	学	24-M33	私の愛読書
	5-M10.5	高校生活	期	25-M34	最後の夏休み
2 年 1 学	6-M13	忘れられない出来事	4	26-M37	台湾のデモについて
	7-M14	十年後の私	年	27-M38	ゴミ問題
	8-M15	もし一千万円があたったら	1	28-M39	台湾の夕食文化

期	9-M16	大学生活に期待すること	期	29-M40	コーヒー文化
	10-M17	私と日本語の出会い		30-M41	野良犬の問題
2 年 2 学 期	11-M19	お正月	4 年 2 学 期	31-M43	少子化
	12-M20	携帯電話		32-M44	大学生の恋愛観
	13-M21	母の日		33-M45	LARPに参加した感想
	14-M21.5	友情			
	15-M22	流行			

3.3 分析の手順

まず、RQ1 は常体シフトの発生時期を調査することになるが、本研究では、総文数に占める常体で終わる文の比率を「常体率」と定義し、常体率が 50%を超える時点をもって、シフトが発生すると見なす。具体的には、1回から 32回まで回数ごとに、17名の学習者による 17本の作文における平均常体率を求める。その後、毎回の平均常体率を目的変数、学習月数を説明変数として、単回帰分析を行い、常体率の時系列変化モデルを検討する。

次に、RQ2 では、常体シフト発生時期を手掛かりに、17名の学習者がどのように分類されるかを確認する。17名の学習者をケースに、32回分の作文の常体率を変数として、頻度表を作成した上で、ケースクラスター分析を行う。個体間距離は平方ユークリッドとし、クラスター間距離はウォード法で計算する。

RQ3 は、時間要因以外に、どのような要因が常体シフトに影響を及ぼすかを概観する。ここでは、以下の 4 区分 8 要因を分析対象とする。

表 2 常体シフトに影響を及ぼす可能性がある要因

項目	要因	データ	スコア
A 環境	日本語のできる身内の有無 (A1)	LARPの学習者背景資料を参照し、日本語のできる身内がいる人を「1」に、いない人を「0」に変換	0 or 1
	授業外での日本語発話機会の有無 (A2)	LARPの学習者背景情報を参照し、授業外での日本語発話機会がある人を「1」に、ない人を「0」に変換	0 or 1
B 作文 テーマ	公的性 (B1)	後述	1~10
	距離性 (B2)	後述	1~6
C 学習 時間	入学後学習月数 (C)	作文執筆時点における入学から経つ月数	7~44
D 日本	SPOT 1 (D1)	第1回目のSPOTテストの成績	21~55

語能力	SPOT 2 (D2)	第2回目のSPOTテストの成績	38~58
	SPOTの伸び幅 (D3)	SPOT成績の伸び (SPOT2-SPOT 1)	-n~n

このうち、C 作文テーマに関しては、作文テーマの公的性（書き手個人に限定されない公的なテーマであるかどうか）および距離性（書き手の「イマ・ココ」から距離を持ったテーマであるかどうか）という 2 つの観点から文体の選択に影響を及ぼすという仮説を立てる。LARP では 32 回の作文それぞれについてテーマが決められているので、その各々について、公的性スコアと距離性スコアを付与する。

まず、公的性については、筆者の判断により、32 のテーマの中から、最も私的であると思われるもの（私の一日）と最も公的であると思われるもの（台湾のデモ）を選び、それぞれに前者に 1 点、後者に 10 点のスコアを与える。この基準を示した上で、以上の 2 つのテーマを除く 30 種のテーマがどの程度公的であることを上級日本語学習者 5 名（北京外国語大学の日本語専攻修士課程 2 年生、全員が半年から 1 年の日本留学歴あり）に判断させ、スコアをつけてもらった。5 人の平均点をもって 30 種の作文テーマの公的性スコアとする。日本語母語話者ではなく、あえて日本語学習者を調べるのは、LARP の書き手が学習者であるためである。以下は 5 名の学習者のアンケート結果に基づく公的性スコアの一覧である。

表 3 公的性スコア

回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
スコア	1	1.6	1.1	1.6	2.8	2.3	2.3	3	4.1	4	3	5.9	4.7	5.3	6.2	1.5
回数	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
スコア	1.7	3.7	8.8	4.9	3.1	5.6	5.3	3.8	3.4	10	8.2	8	8.3	8.2	8.9	6.5

次に、距離性についてであるが、テーマと自分自身の間にはどの程度の距離が存在するかということについては、物理的距離、心理的距離、対人的距離など、様々な要因が関わる。ここではその一部として時間的な距離性と内容的な距離性に注目したい。時間的な距離性については現在が最も近く、自分自身の経験が存在する過去が次に遠い、そして自分自身の経験を有しない未来が最も距離が大きいと考えられる。次に内容的な距離性についてであるが、様々なテーマは具体的なもの（私の部屋）と抽象的なもの（少子化）に区分されるが、当然ながら具体的なものは距離が近く、抽象的なものは距離が遠いと言えるであろう。もっとも、これら 2 つの要因は直接的に関係したものではないため、本研究では以下のような概念図を用意し、3 つの時間と 2 つの内容レベルの組み合わせに対して、以下のスコアを付与することとした。なお、以上のスコア化の結果は日本語母語話者の確認を通して行っている。

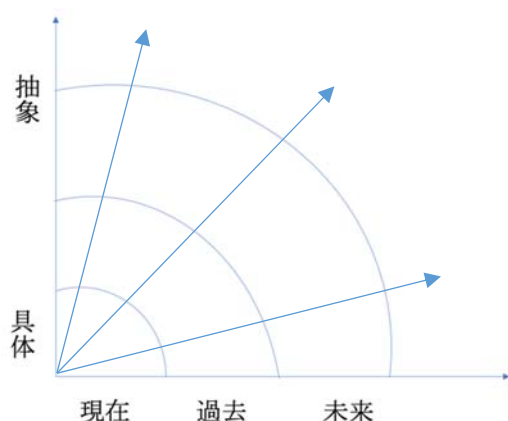


図1 距離性モデル

表4 距離性によるスコア

	現在	過去	未来
抽象	4	5	6
具体	1	2	3

これに基づき、筆者個人の判断で、32のテーマ全てに距離性スコアを付与することとした。例えば、第3回のテーマ「私の部屋」は時間的距離は現在で、内容的距離は具体であるため、距離性スコアは1点となる。第32回のテーマ「少子化」は時間的距離は現在で、内容的距離は抽象であるため、距離性スコアは4点となる。以下は筆者の判断に基づく距離性スコアの一覧である。

表5 距離性スコア

回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
スコア	1	2	1	3	2	2	3	3	3	2	2	1	3	4	4	2
回数	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
スコア	1	4	4	1	2	1	1	1	3	4	4	4	4	4	4	4

なお、以上のうち、A1, A2の2つは順序尺度の変数であるのに対し、B, C, Dの値はそれぞれ間隔尺度の変数である。これらと常体率の関係を見る場合に、一般的に相関分析が行われるが、順序尺度の変数に対しては通常のピアソン相関分析を行うことができない。そこで、今回の研究では、すべての要因変数を順位情報に変換した上で、スペアマンの順位相関分析を行うこととした。

4. 結果と考察

4.1 RQ1 常体シフトの発生時期

学習者作文の常体率を時系列的に調査したところ、図2の結果を得た。図中、青の実線は17名の学習者の常体率の平均値を示す。青の破線はその単回帰曲線を示す。また、得られた回帰式と説明力 (R^2) は図中に表示している。緑の破線は仮に学習開始後1年(12ヶ月)の時点で、「作文は常体で書くべきだ」という趣旨の指導を受け、それによって常体率が変化

すると仮定した場合の常体率の変化を表している。

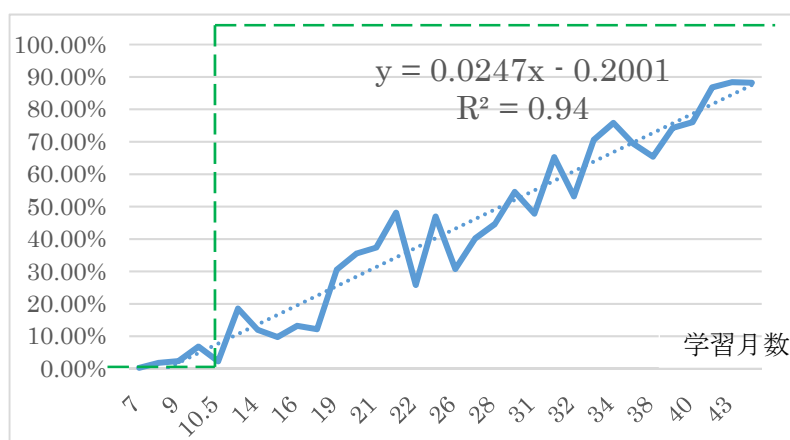


図2 時系列的に変化する常体率

図2からわかることは3点ある。1点目は、平均常体率が学習月数とほぼ正比例で上昇していることである。このことは、単回帰式の説明力が94%という極めて高い値になっていることから確認される。つまり、日本語学習者は、学習期間が伸びるにつれて、次第に常体で作文を書くことが増えていくと結論できる。すでに述べたように、日本語作文指導において、一般的に常体と敬体の区別はあまり教えられない。仮に台湾においても同様の教育環境であったとするならば、学習者は様々なテーマについての作文を何度も書くという体験を通じて、常体の重要性を自然な形で段階的に理解していくと言えそうである。

2点目は、本研究が常体シフトの発生時期と定義する平均常体率50%を超えるのがおよそ学習開始29ヶ月後だということである。一般に、学習開始後2年半という時期は、文法レベルとしては中級の上とされ、日本語能力試験N2に合格する者もいくらか出てくる段階である。そういう段階まで学習が進むと、学習者は日本語の作文における常体の重要性をある程度認識していると言えそうである。

3点目は、緑の破線で示したような常体率の変化が実際には観測されなかったことである。この原因としては2つ考えられる。1つ目はそもそも台湾において、「作文は常体で書くべき」といった指導が一切行われていなかった可能性である。2つ目はそうした指導が行われていたが、その指導が実際の学習者の常体率に具体的な影響を及ぼしていないという可能性である。このデータが取られた時点における東呉大学の日本語教育の詳細な内容は明らかではないが、東呉大学日本語学科の出身者に筆者がインタビュー調査を行なった範囲では、「レポートは、『だ・である』体で書くべきだ」と教えられたが、作文全般における文体の使い分けに関する指導は受けていないと述べていた。したがって、今回のデータに関しては、指導の影響を考慮の外に置いてよいと言えるが、このことは常体指導が学習者の常体率に一切影響を及ぼさないということを証明するものではない。

4.2 RQ2 常体シフトの発生パターン

RQ1では、学習者全体の傾向を調査してきたが、17人全ての常体率の変化パターンが図1と一致しているかどうかは明らかではない。この点を詳しく解明するには、17人それぞれについて常体率の変化パターンを見ていくことも可能であるが、教育的観点から言えば、個々の学習者のパターンを把握し、それぞれ異なる教育的支援を与えることは現実的ではない。つまり、学習者を常体シフトという観点でいくつかのグループに分類し、グループごとに適切な指導を考えていくことが必要となる。そこで、17名の学習者についてクラスター分析を実施したところ、図3の結果を得た。なお、学習者を3つのグループに分類する囲みは筆者が付与したものである。

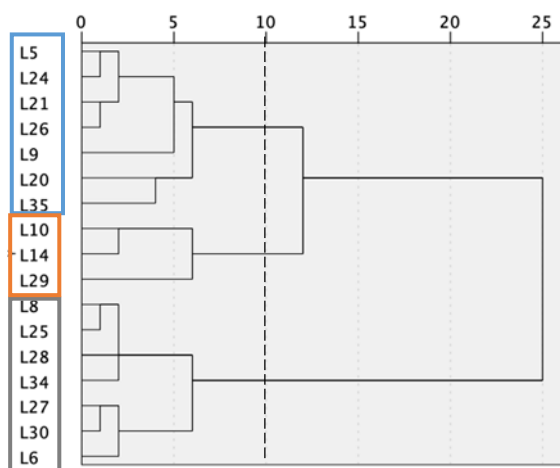


図3 クラスター分析の結果

一般に樹形図の解釈では、定常状態が最も長い場所にカットポイントを設定する。今回の例で言えば、距離が13~20の間にカットポイントを設定することになる。この場合、17名の学習者は大きく2つのグループに分かれることになるが、上部クラスターの中に、はっきりとした2つの下位区分が存在している。そこで、本研究では、教育実践の観点で可能な範囲において、学習者をより細かく分類するという観点から、カットポイントを10前後に置き、学習者は3つのグループに分類して解釈を行いたい。ここでは、上から順に便宜的にグループA、B、Cと呼ぶことにする。

以上の結果から、常体率の変化という点で、17名の学習者がすべて同じパターンを示しているのではなく、いくつかの異なるパターンが存在すること、また、その異なるパターンは大きく分けると2種類に区分され、さらに細かく見ると3種類に区分されることが明らかになった。

では、A、B、Cの3つのグループはどのように異なる常体率の変化パターンを示しているのだろうか。この点を確認するために、グループごとに常体率の変化を再調査したところ、図4の結果が得られた。

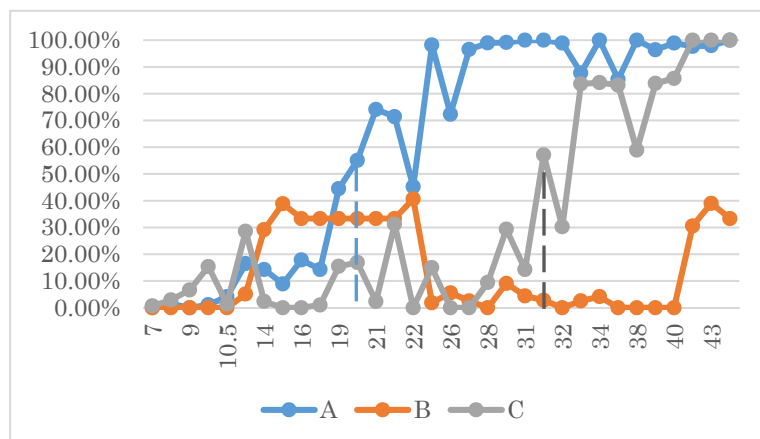


図4 グループごとの平均常体率の変化

図4に示されるように、Aの学習者は22ヶ月目頃まで常体率が段階的に増加しているものの、22ヶ月目以降はほぼ100%でそろっている。また、Bの学習者は同じく22ヶ月目頃まで常体率を増加させているが、それ以降は(41, 43, 44ヶ月を除けば)ほぼ常体を使用していない。なお、AとBの学習者は22ヶ月目以降の常体率に大きな違いがあるものの、22ヶ月目まで常体率を変化させ、それ以後ほぼ一定の値で常体率が固定するという点では同じ傾向を示している。先に見た樹形図でAとBが1つの大きなクラスターにまとまっているのはこのためであると考えられる。一方、Cの学習者は、AとBとは異なり、7ヶ月目から43ヶ月目まで、ほぼ段階的に常体率を上昇させている。

すでに述べたように、本研究では、常体率が50%を超える時点をもって、常体シフトが発生すると見なす。では、3つのグループの常体シフトの発生時期は、どのように異なっているのだろうか。グループAは大学進学後20ヶ月目(2年2学期)に常体シフトが発生する。グループCは31ヶ月目(3年2学期)に遅れて常体シフトが発生した。一方、グループBは一度常体を使用するようになるものの、再び敬体モードに戻っており、LARP調査終了時点まで、はっきりした常体シフトが確認できない。このことは、常体シフトが早い学習者では学習開始2年目頃に、遅い学習者では3年目頃に発生することと、一部の学習者には、はっきりした常体シフトが発生しないことを示している。

以上で概観したように、常体シフトという点に限って言えば、グループAの学習者が最も良好な状況を示し、グループCはそれに次ぐ。一方、グループBは好ましい成長を見せていない。では、この違いは何に起因しているのだろうか。ここでは、(1)学習開始時の日本語能力、(2)学習中間時点での日本語能力、(3)授業外での日本語発話機会の有無の3つの点が影響しているのではないかという仮説を立て、以下それぞれの検証を行う。

(1) 学習開始時点の日本語能力についてであるが、1回目の作文執筆時期(学習開始後7ヶ月目)のSPOTテストの平均点をグループごとに見たところ、以下の結果を得た。

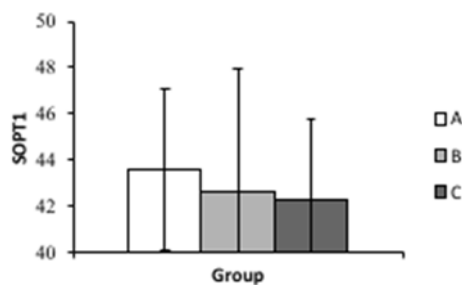


図5 第1回目の SPOT テストの得点

上記のグラフに示されるように、学習者の7ヶ月目の日本語能力はA>B>Cであったが、一元配置分散分析を行なったところ、グループ差が得点に及ぼす主効果は有意ではなかった。学習開始時の日本語能力が3つのグループの常体シフト出現パターンの違いの原因となっているという仮説は否定される。

(2) 学習中間時点における日本語能力についてであるが、13ヶ月目に実施した SPOT テストの平均点をグループごとに見たところ、以下の結果を得た。

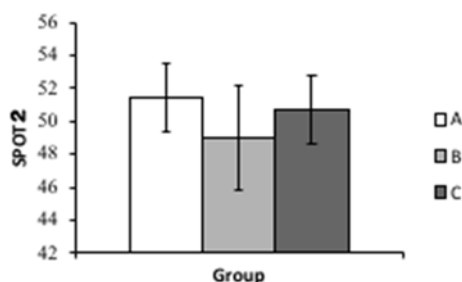


図6 第2回目の SPOT テストの得点

13ヶ月目についてもグループ差が得点に及ぼす主効果は有意ではなかったが、今回は7ヶ月目とは異なり、A>C>Bという結果が出ている。7ヶ月目と13ヶ月目の結果を比較すると、Cの学習者の相対的順位が7ヶ月目では3位であったのに対し、13ヶ月目では2位に浮上していることが注目される。このことは、Cの学習者は学習開始時の能力が必ずしも高くなかったが、その後、継続的に努力を重ね、日本語能力を着実に上昇させていることを示す。これに対し、Bの学習者は開始時の日本語能力が相対的に高かったものの、その後学習を必ずしも集中的に行なっておらず、日本語能力はむしろ抑制されている可能性を示す。この点を踏まえると、常体シフトの発生時期に見られるA>C>Bという順序は、学習開始時点または学習中間時点における日本語能力を直接的に反映したものというよりも、この間の学習に対する取り組みの度合いに関係しているのではないかと考えられる。すなわち、学習開始時の日本語能力も高く、かつ13ヶ月目においても最も高い能力を維持して

いる A のグループは、最も早く常体シフトを起こしている。また、学習開始時の日本語能力は必ずしも高くなかったものの、その後学習に集中的に取り組み、順位を上昇させている C グループはそれに次ぐ段階で常体シフトが起こる。これに対し、学習開始時の能力は A に準じて高かったものの、その後学習に集中的に取り組まず、結果として 13 ヶ月目において順位を落としている B グループでは、常体シフトに近いものが 22 ヶ月目で起りながらも、それを維持することができず、結果的に敬体に帰っていると解釈できる。

(3) 授業外での日本語発話機会の有無についてであるが、LARP の学習者背景情報を参照し、授業外で日本語を話す機会がある学習者に 1 点、ない学習者に 0 点をつけて、グループごとの平均値を見ると、図 7 の結果が得られた。

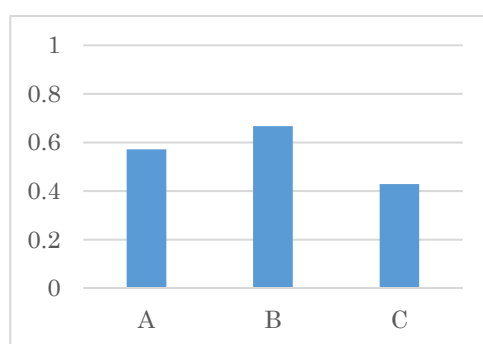


図 7 授業外での日本語発話機会

一元配置分散分析を行なったところ、グループ差が得点に及ぼす主効果は有意ではなかった。人数が少ないため、統計的に有意差が出ていないものの、データから得られた結果を解釈する限り、上記のグラフに示されるように、授業外での日本語発話機会は、 $B > A > C$ という結果が出ている。授業外で日本語を話す場合、その相手はほとんど日本語母語話者であったと推定される。こうした会話においては、一般に丁寧な表現が好まれ、文体としては敬体が好まれるのであろう。つまり、グループ B の学習者は授業外で丁寧な日本語を話す経験を多く持ったことによって、作文においても敬体を好むようになったのではないかと考えられる。

4.3 RQ3 常体シフトを助長する要因

RQ1 および RQ2 の解釈により、一般に学習期間が伸びれば常体率が高まることと、学習者は早い段階で常体シフトを達成する者・遅い段階で常体シフトを達成する者・はっきりした常体シフトが起こらない者の 3 つのグループに分類されることが明らかになった。また、RQ2 の分析では、日本語能力の伸び幅が常体シフトに関係している可能性も示された。しかしながら、常体シフトはより多様な要因の影響を受けている可能性も否定できない。そこで、表 2 で示した 4 区分 8 要因について、常体率との相関係数を調査したところ、表 6 の結果を得た。

表 6 スペアマンの積率相関係数

4 区分	8 要因	相関係数	<i>p</i>
A 環境	日本語のできる身内の有無 (A1)	-.034	
	授業外の日本語使用 (A2)	-.154	**
B 作文テーマ	公的性 (B1)	.420	**
	距離性 (B2)	.226	**
C 学習時間	入学後学習月数 (C)	.547	**
D 日本語能力	SPOT 1 (D1)	.003	
	SPOT 2 (D2)	.064	
	SPOT の伸び幅 (D3)	.075	+

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

相関係数が絶対値で 0.2 以上 (四捨五入) になるものに限って言うと、入学後学習月数が長く、公的で自分から距離のあるテーマについて作文を書きおき、教室外で積極的に相手を見つけて会話の体験を持つよりも、教室で書き言葉中心の学習を行なっている学習者の方が、常体を使った作文を書きやすいということが明らかになった。このうち、学習月数の長さやテーマの公的性・距離性が常体率に正の相関を示していることは一般的な予想の通りであるが、授業外での発話機会が負の相関を示していることは興味深い事実である。この点についてはすでに図 7 で見た関係性が確認されたと言える。

常体率は、入学後学習月数、テーマの公的性と距離性の 3 要因との間に正の相関が出ている一方、授業外での日本語発話機会の有無という要因との間には負の相関が出ることがわかった。教室外で積極的に会話相手を見つけ、日本語で日本語発話を行なっている学習者に比べ、教室で書き言葉中心の日本語学習を行なっている学習者の方が、また身近なテーマではなく、公的性が高く、自分から距離があるテーマについて作文を書く学習者の方が、さらには、学習経験が短い者よりも学習経験の長い学習者の方が、それぞれ、常体を使いやすくなることを示している。

5. まとめ

以上、本研究では、LARP を用い、(1) 常体シフトはどの段階で発生するか、(2) 常体シフトの点で学習者はどのように分類されるか、(3) 常体シフトを助長する要因は何かの 3 つの観点から、学習者の作文における文体使用の変化を調べた。以下、RQ に即して本研究で得られた知見をまとめる。

まず、RQ1 (常体シフトの発生時期) に関しては、常体シフトはおおよそ学習開始後 29 ヶ月後頃に起こるという可能性が示された。学習者の作文執筆における常体率は学習開始時点でほぼ 0% であるが、学習月数にほぼ正比例して上昇していくことが確認された。ある特定の時期を境として、その前後で著しい違いが認められなかったため、常体という作文モー

ドの獲得は外的な教育によって起こるものではなく、日本語学習を続ける中で段階的になされているものであることが確認された。

次に、RQ2（常体シフトの発生パターン）について、クラスター分析により、17名の学習者は、最も早い時期（学習開始後20ヶ月目）に常体シフトが発生するグループ（A）、少し遅れた段階で（学習開始後2年半から3年にかけて）常体シフトが発生するグループ（B）、はっきりした常体シフトが確認できないグループ（C）の3つのグループに分けられることが明らかになった。常体の獲得という点で言えば、望ましい順に、 $A > C > B$ という関係になるが、3つのグループのこうした違いには、総合的な日本語力よりも、教室内で書き言葉中心の学習を好むか、教室外で積極的に母語話者と話し言葉でコミュニケーションをすることを好むかといった学習スタイルの違いが影響している可能性が示された。一般に、学習者が教室外で日本語を用いて会話体験を持つことは日本語習得上で好ましいこととされる。しかし、会話体験に過度に依存することは、作文の「話し言葉化」につながり、敬体と常体を使い分ける能力を獲得する上でむしろ負の影響が存在する可能性もある。異なる学習者グループごとに、適切な常体指導を行なっていく必要があるだろう。

最後に、RQ3（常体率との相関）について、入学後の学習月数が長く、公的で自分から距離のあるテーマについて書いている学習者の方が、また、授業外で日本語を話す機会が少なく、教室中心で日本語を学んでいる学習者の方が、常体を使いやすいことが明らかになった。日本語教育の中で、常体を使わせる指導をするためには、身近で私的なテーマだけでなく、自分と距離のある公的なテーマを多く取り上げて書かせることが有効であると言えるだろう。

本研究は17名の学習者の作文を計量的に調査し、常体シフトの発生時期や発生パターン、常体使用への影響要因を明らかにした点で、今後の日本語教育における文体指導を考える上で、一定の意義を持つものと言える。

もっとも、本研究には制約も残る。1点目はサンプル数の問題である。Ishikawa (2017)が指摘したように、学習者コーパスを用いた研究では、一般にサンプル数が少なくなりがちであるが、一定の統計学的信頼性を確保するに、少なくとも30名以上のサンプル数が望ましいとされる。2点目は、今回の研究では、常体率に影響を及ぼしうる要因として、4区分8要因を仮定したが、これ以外にも影響要因が存在する可能性は残る。今後は、調査対象のサンプル数をより幅広く集め、分析の精緻化を図っていきたい。

引用文献

- 生田少子・井出祥子(1983)「社会言語学における談話研究」『言語』12(12), 77-84.
- 石川慎一郎(2018)「L2日本語語彙の習得プロセスについて—LARPコーパスに見る台湾人学習者による日本語作文の縦断分析—」『統計数理研究所共同研究レポート』400, 1-13.
- 石黒圭(2006)「日本語学者の文章表現講座第五回一、です・ます形」と『だ・である形』の

- 共存 『本が好き』(光文社) 5, 41-47.
- 宇佐美まゆみ(1995)「談話レベルから見た敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能—」『学苑』(昭和女子大学近代文化研究所) 662, 27-42.
- 金蘭美・金庭久美子(2016)「書き言葉における日本語学習者の文体の使用状況: 『YNU 書き言葉コーパス』を用いて」『ときわの杜論叢』3, 47-65.
- 熊谷滋子(2001)「新聞投書による文体の効果—『ですます体』と『非ですます体』の混用を通して—」『人文論集』52 (1), 273-285.
- 迫田久美子 (2016)「コーパスを利用した第二言語習得研究の可能性と課題—多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS) の構築に向けて—」『第二言語としての日本語の習得研究』19,5-28.
- 迫田久美子・佐々木 (木下) 藍子・小西円・李在鎬 (2014)『C-JAS(Corpus of Japanese as a second language)構築に関する報告書』 国立国語研究所・日本語教育研究・情報センター.<http://lsaj.ninjal.ac.jp/wp-content/uploads/2015/06/064c14345bdf7c2916b3fd86250e6a2f.pdf> (参照 2018.11.25)
- 篠崎佳恵 (2012)「初対面二者間会話におけるスピーチレベルの変遷とその要因—普通体の指標的意味に着目して—」『桜美林言語教育論叢』8, 15-28
- 陳淑娟 (2007)「作文における漢語語彙の習得についての考察: LARP at SCU のデータに基づく事例研究」『台湾日本語文学報』22, 379-404.
- 寺尾綾(2010)「文末形式の運用とスタイル切り換え—日本語を学ぶ中国語母語話者の縦断データから—」『阪大日本語研究』22, 113-142.
- 東呉大学(n.d.)「LARP at SCU」http://web-ch.scu.edu.tw/japanese/web_page/3936 (参照 2018.11.25)
- 中道真木男 (1989)「ケース 17 文体的特徴」 森田良行・村木新次郎・相澤正夫 (編)『ケーススタディ 日本語の語彙』(pp141-148). おうふう.
- 中村重穂(2011)「文体混用に関する一考察:『だ・である』体の『です・ます』体への混用について」『北海道大学留学生センター紀要』15, 20-39.
- 仁田義雄 (2009)「丁寧体と普通体」日本語記述文法研究会 (編)『現代日本語文法 7』(pp269-279). くろしお.
- 野田尚史(1998)「『ていねいさ』からみた文章・談話の構造」『国語学』194, 102-189.
- 三牧陽子(1993)「談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『大阪教育大学紀要 I 人文科学』42(1), 39-51.
- 三牧陽子(2002)「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示—初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に—」『社会言語科学』5(1), 56-74.
- 三牧陽子(2007)「文体と日本語教育」『日本語教育』138, 58-67.

李 在鎬 (2013) 「科学研究費助成事業(科学研究費補助金)研究成果報告書：基盤研究(C)2010-2012 課題番号：22520537—自然言語処理の技術を利用したタグ付き学習者作文コーパスの開発」 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-22520537/22520537seika.pdf> (参照 2018.11.25)

Ishikawa, S. (2017). A reconsideration of the needed sample size in learner corpus studies. 『国立国語研究所言語資源活用ワークショップ 2017 発表論文集』, 153-162.