

学習者の日本語の文配列における日本語能力と経験値の影響 韓国人日本語学習者を対象として

金 宥暲

要旨

本研究は、日本語の文構成能力に影響を与える日本語能力と論説文に接した経験値の度合いを明らかにすべく、日本人16名と韓国人日本語学習者64名を対象に、文配列課題を課す方法で調査を行った。分析は、日本語の文配列における日本語能力の影響(分析1)、日本語の文配列における論説文に接した経験値の影響(分析2)、韓国人の韓国語文配列における日本語能力の影響(分析3)、論説文に接した経験値の影響(分析4)の4段階で行った。

分析の結果、同じ学年であっても日本語能力が高くなるにつれ、より着実に日本人の文配列パターンに類似するようになることが分かった。また、論説文に接した経験値においても、経験値が高いほど日本人の文配列パターンに類似するようになることが分かった。ただ、その度合いは、日本語能力の方がやや高かった。さらに、韓国人の日本語の文配列と同じ分析方法を用いて韓国人の韓国語の文配列を分析した結果、韓国人が韓国語の文を配列したにも関わらず日本語能力が高くなるにつれ日本人の文配列パターンに類似するようになったが、経験値についてはそれほど影響がなかった。すなわち、第一言語、第二言語を問わず、言語能力や論説文に接した経験値は文構成能力に影響を与えるが、その度合いについては言語能力(日本語能力)の方が強いと言える。

キーワード：韓国人日本語学習者、文配列課題、文構成能力、日本語能力、経験値

1. 問題の所在

学術論文や評論で論理性の高い文章を書くためには、語彙や文法の知識を正確に運用できるというだけでは不十分であると考えられる。同様の考えは、最近の日本語教育にもみられ、日本語学習者が書いた文章は一読しただけでは何を述べたいのかわからないものがあるという指摘が多くみられる。また、その原因を、「文章の構成」などに求め、これらの側面から学習者と日本語母語話者(以下、「日本人」)の文章を比較するものが多い。

「文章の構成」については、今まで英語教育の立場が主流となっているが、文化の視点や第二言語(以下、L2)の言語能力の視点から論じるものが多かった。文化の視点としては、Kaplan(1966)を始め多くの研究で学習者の作文を分析して英語は線形、東洋言語は渦巻型といった類型化を論じるものが多かった。L2の言語能力の視点としては(i)言語に関係なく普遍的言語能力が存在し、ライティングに影響を与える(Cummins 1981、Hirose & Sasaki 1994、Sasaki & Hirose 1996)(ii) L2の言語能力はL2のライティングの質を高める(Cumming 1989、Pennington & So 1993)など、さまざまである。

一方、杉田(1994)、Kubota(1998)、Hirose(2003)のような最近の研究では、論説文においては母語と関係なく文構成は類似するという見解を示している。さらに、杉田(1994)は、学習者の文章構造と日本語能力との相関関係を主張している。

同様の指摘は金(2006)においてもみられる。金(2006)は、日本語能力と文構成能力との関係を知るために日本人16名、韓国人64名に調査を行った。その結果、韓国人の日本語の文配列は日本語能力の向上につれ日本人の文配列パターンに類似するようになるという結果を提示している。しかし、

同じ現象は韓国人の日本語だけでなく、母語である韓国語においてもみられた。日本語能力の向上により韓国人の日本語の文配列が日本人の文配列パターンに類似するようになることは当然といえる。しかし、母語(韓国語)においても日本語能力の影響があることから、日本語能力以外に、論説文に接した経験値(研究など学術的な目的のための読み書き経験)による影響であると結論づけている。また、この結果から「文構成能力=日本語能力+論説文に接した経験値」という式を提示している。

論説文に接した経験値の重要性については以前から指摘されている。Hirose & Sasaki(1994)は、学習者のライティング能力は言語能力だけでなく、ライティングの経験とも相関関係があるとしている。また、Sasaki & Hirose(1996)では、英語ライティングの点数を通して、上位群と下位群に分け、タスク後のアンケート結果を基に質的分析を行い、上位群はL2のライティング経験があり、母語(L1)とL2を書く際に自信を持っていることを明らかにしている。Kubota(1998)は、L2の構成において高い点数をとっている被験者の多くはライティングの経験とL2言語スキルの両方の能力を持っていると主張している。このような結果はL1特有のレトリックの負の転移よりむしろライティング能力の転移であることを証明しているといえる。しかし、これまでの研究は論説文に接した経験値がライティング能力に与える影響をアンケート調査の結果より推測しているだけで、具体的な調査方法を用いてはいない。

2. 研究目的

本研究では文配列課題を課す方法を用いて、以下を明らかにする。

韓国人の日本語の文配列における日本語能力と論説文に接した経験値の影響の度合いはどちらが強いのか。

3. 調査

3.1 被験者

被験者は、日本人16名と韓国人日本語学習者64名である。日本人は、日頃から文章を書く機会が多い大学の教官、非常勤講師、大学院生らである。他方、韓国人日本語学習者は、韓国の4年制大学で日本語を専攻とする者で、日本語能力に関係なく1年生から4年生で構成される。

3.2 調査方法

調査は、被験者にカード化した12の論説文(表1)を自然な順番になるよう並べ替えさせる方法(文配列課題)によって行った。この文配列課題という方法は、純粋な産出のプロセスではないことや、何を書くかについての動機付けが被験者にとって切実でないといった問題がある(杉田1994, p.32)。しかし、()内容や話題が限定でき、分析対象を文の構成能力に絞ることができる、()被験者が用いる材料が統一しており、自由作文より客観的評価が可能である、()評価者の背景が評価に影響を与えない¹⁾、()被験者のライティングの動機とトピックにおける興味は調査に影響を与える危険が少ない、の4つの理由から談話能力の測定を目的とする研究のためのデータ収集方法として有効なものであると考えたからである。

調査は以下の手順で実施した。韓国人には同じ課題をまずL2(日本語)で課し、1週間後にL1(韓国語)で課した。L2での文配列の際には、語彙リストを各被験者に配布している。また、日本語能力は、過去実施された日本語能力試験の中から弁別力の高い問題を選別し²⁾、語彙、文法、読解から構成される40問を基に測定した。なお、時間は制限せず、タスクが終わった時点で回収した。

学習者の日本語の文配列における日本語能力と経験値の影響
 韓国人日本語学習者を対象として

<表1> 材料文

S1	コンピュータや工場の機械は、エネルギーなしには動かせません。
S2	地球を救うためには、ひとりひとりがエネルギーの節約に努力することが大切です。
S3	ある研究機関の調査では、石油があと35年、石炭は190年、天然ガスも60年でなくなると報告されています。
S4	エネルギーのありがたさを実感するために、電気やガスを全く使わない日を作ってみたらどうでしょうか。
S5	料理をするにも、車を動かすにも、部屋を明るくするにも、エネルギーを使います。
S6	人間は世界中のエネルギーを使いつくしてしまうかもしれません。
S7	化石エネルギーには、もやしたときに出る汚染物質が地球の温暖化や酸性雨をもたらすという問題があります。
S8	化石エネルギーは、決して無限にあるものではありません。
S9	わたしたちは、生活していく上で多くのエネルギーを必要としています。
S10	わたしたちは、エネルギーの使用についてもっと真剣に考えていくべきだと思います。
S11	わたしたちが便利さや快適さを求めれば求めるほど、環境破壊は進むといえるでしょう。
S12	石油・石炭・天然ガスなどをまとめて「化石エネルギー」と呼びます。

* 出典：杉田1994、p.35

<表2> 意味のまとめり

まとめり	話 題		役割	文の番号
1	エネルギーの必要性	一般	トピックの導入	S1、S5、S9
2	化石エネルギーの定義	特定	用語の定義	S12
3a	化石エネルギーの問題（有限性）	特定	主張を支える議論 （原因）	S3、S8
3b	化石エネルギーの問題（有害性）	特定		S7
4a	化石エネルギーに関する予測（枯渇）	特定	主張を支える議論 （結果）	S6
4b	化石エネルギーに関する見解（環境破壊）	特定		S11
5	エネルギー問題に関する主張	一般	主張の提示	S2、S4、S10

* 出典：杉田1994（筆者が「役割」の項目を加えている）

4. 分析

分析のため、韓国人は日本語能力別により下位群、中位群、上位群に分けた。下位、中位、上位の分類は韓国人日本語学習者64名の成績を順に並べ、25%（16名）- 12.5%（8名）- 25%（16名）- 12.5%（8名）- 25%（16名）に分類し、間の12.5%を削除した残りに対してそれぞれ下位、中位、上位とした。12.5%を削除した理由は、わずかな点数の差でグループ化されることを避けるためである。

さらに、学習者の数を考慮し、1・2年生を低学年とし、3・4年生を高学年とした（表3）。

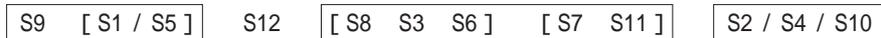
<表3> 被験者

学年	下位	中位	上位
低学年（1、2年）	16名	7名	-
高学年（3、4年）	-	9名	16名

分析はまず、韓国人の日本語の文配列における日本語能力の影響を明らかにするために、<表3>の「と」,「と」を比較する(分析1)。次に、韓国人の日本語の文配列に論説文に接した経験値の影響を明らかにするために、<表3>の「と」を比較する(分析2)。

4.1 分析1：韓国人学習者の日本語の文配列における日本語能力の影響

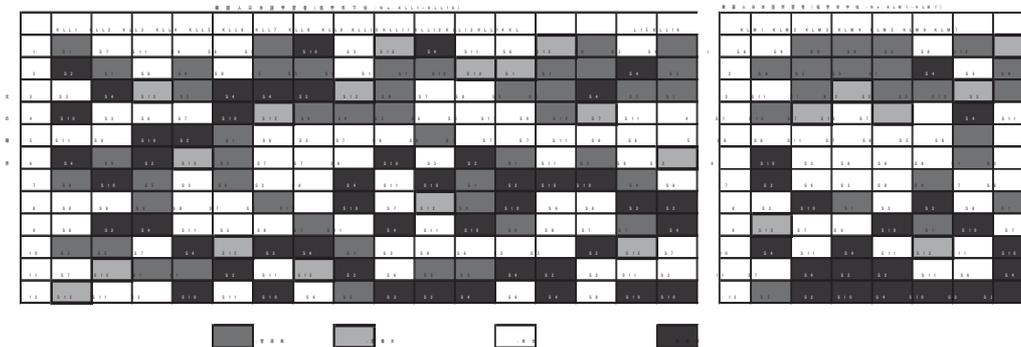
韓国人の日本語の文配列の発達過程は日本人の文配列を基準として観察する。基準となる日本人の好む文配列は次の通りである(金2006)。



分析1 - 1：低学年下位()と低学年中位()の日本語の文配列

<表4> 低学年下位の日本語の文配列

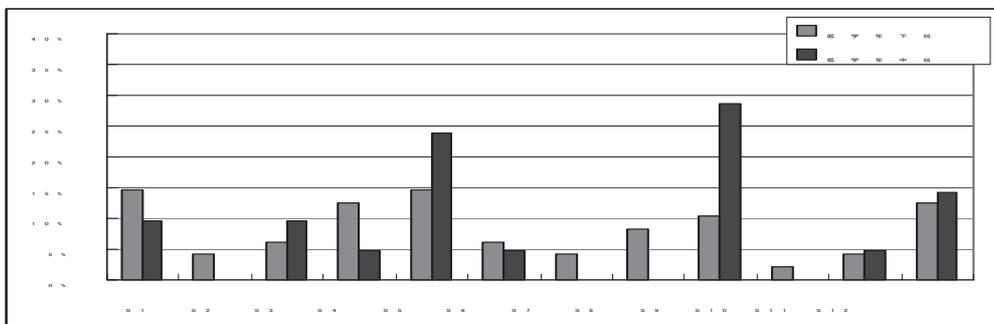
<表5> 低学年中位の日本語の文配列



低学年下位郡の配列(表4)をみると、5つのまとまりが乱れており、全体的な傾向と言えるようなものが特に見当たらない。低学年中位の配列(表5)を見ると、「S1、S5、S9」や「S12」の文章が前方に移行し、「S2、S4、S10」や「S7、S11」の文章が後方に移行していることがわかる。まだ全体的な統一性はないが、低学年下位に比べると、日本人の好む文配列により近づいてきたことがわかる。

この配列を「冒頭部」、「結論部」、「本文」に分けて分析すると、次の通りである。

<図1> 低学年下位と低学年中位の日本語の「冒頭部」

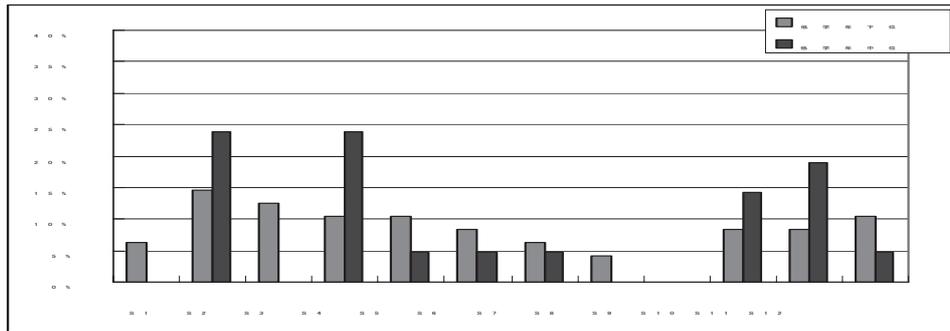


<図1> 「冒頭部」において、S1、S5、S9を冒頭に配列しているのは、低学年下位では41%で、

学習者の日本語の文配列における日本語能力と経験値の影響
 韓国人日本語学習者を対象として

年中位では48%である。さらに、3つの文を1箇所に固めている人は低学年下位で2人(13%)、低学年中位で2人(22%)である。

<図2> 低学年下位と低学年中位の日本語の「結論部」



<図2> 「結論部」においては、低学年下位の33%が、低学年中位の64%がS2、S4、S10を末尾に配列している。さらに、3つの文を1箇所に固めている人は低学年下位では1人もいない(0%)のに対し、低学年中位では2人(22%)である。

<表6> 低学年下位の日本語の「本文」

<表7> 低学年中位の日本語の「本文」

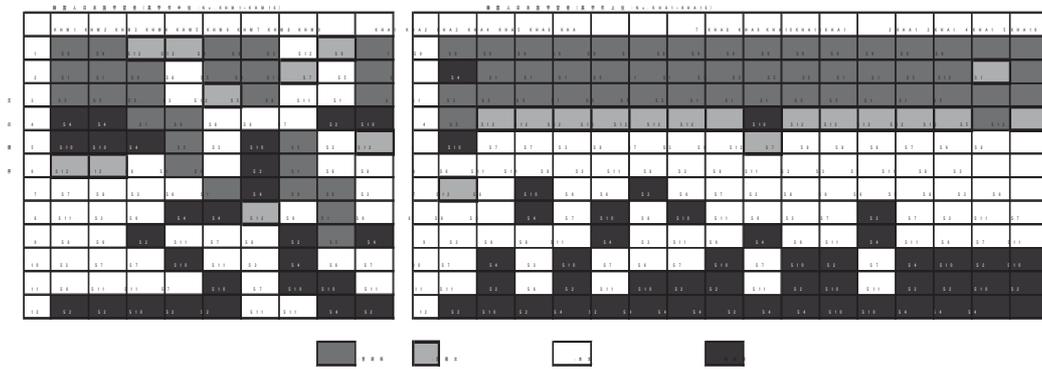
低学年下位の日本語の「本文」												低学年中位の日本語の「本文」											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							

<表6> <表7> 「本文」では、日本人と同じ文配列 [3a-4a][3b-4b] の順をもちいた人は、低学年下位で0人(0%)、低学年中位で2人(29%)である。

分析 1 - 2 : 高学年中位 () と高学年上位 () の日本語の文配列

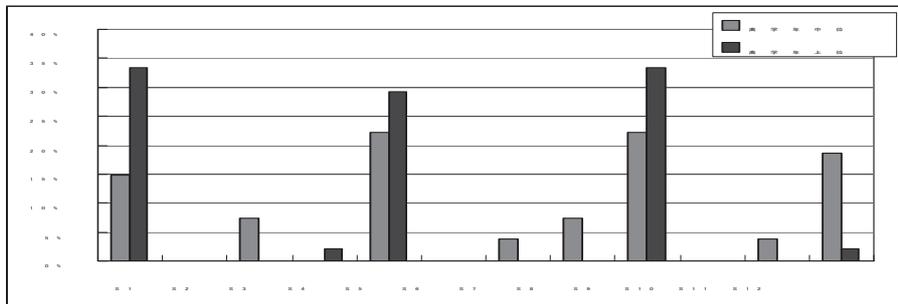
<表 8> 高学年中位の日本語の文配列

<表 9> 高学年上位の日本語の文配列



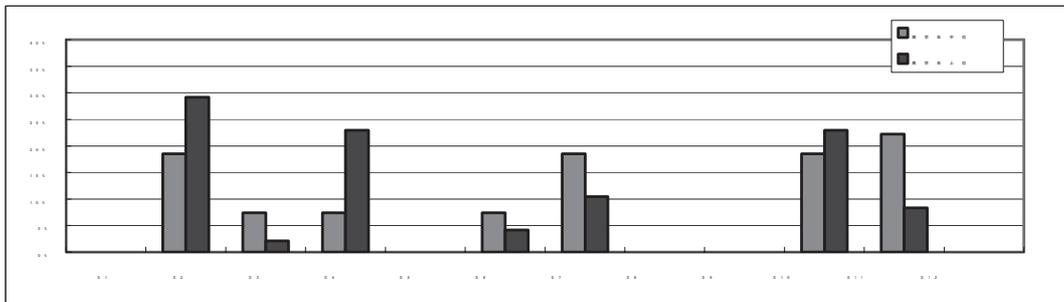
高学年中位 (表 8) と高学年上位 (表 9) の文配列も、同じ学年であっても日本語能力中位より上位が、日本人の文構成パターンに似ていることがわかる。これについても「冒頭部」「結論部」「本文」にわけて観察すると、次の通りである。

<図 3> 高学年中位と高学年上位の日本語の「冒頭部」



<図 3> 「冒頭部」においては、高学年中位郡の77%、高学年上位群の95%がS1、S5、S9を配列している。さらに、3つの文を1箇所に固めている人は高学年中位で5人(71%)、高学年上位で13人(87%)である。

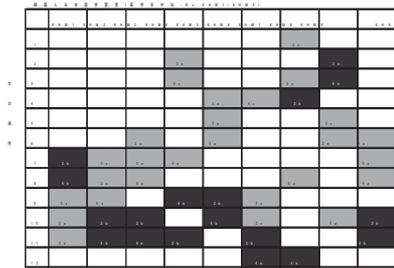
<図 4> 高学年中位と高学年上位の日本語の「結論部」



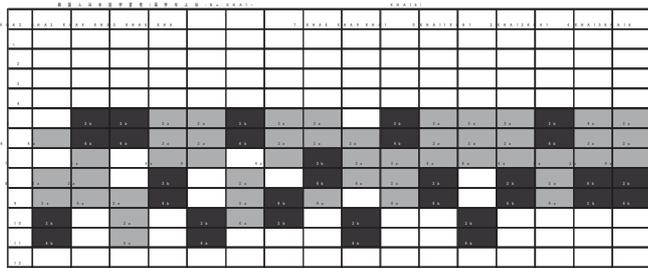
学習者の日本語の文配列における日本語能力と経験値の影響
 韓国人日本語学習者を対象として

<図4> 「結論部」においてはS2、S4、S10のどれかを末尾に配列している人は高学年中位で40%、高学年上位で73%である。さらに、S2、S4、S10を1箇所に固めて配列している人は高学年中位も高学年上位も8人(53%)である。

<表10> 高学年中位の日本語の「本文」



<表11> 高学年上位の日本語の「本文」



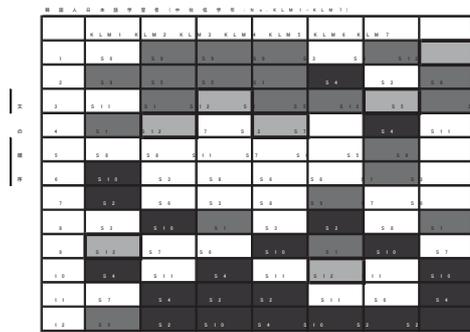
<表10> <表11> 「本文」において、日本人と同じ [3a-4a][3b-4b] の順で文を配列した人は、高学年中位で6人(67%)、高学年上位で12人(75%)である。

低学年下位と低学年中位、高学年中位と高学年上位の比較から、どちらも日本語能力が高くなるにつれてより日本人の文配列パターンに類似するようになることが分かる。また、その傾向は高学年の方がより強いといえる。

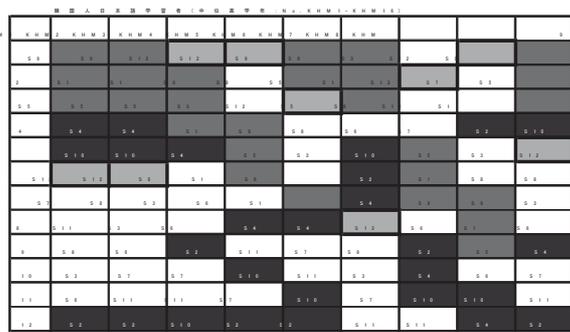
4.2 分析2：韓国人学習者の日本語の文配列における論説文に接した経験値の影響

ここでは、文配列に対する論説文に接した経験値の影響を知るために、同じ日本語能力(中位)をもっているが、学年が異なる(低学年と高学年)場合を観察する(表12、表13)。

<表12> 中位低学年の日本語の文配列

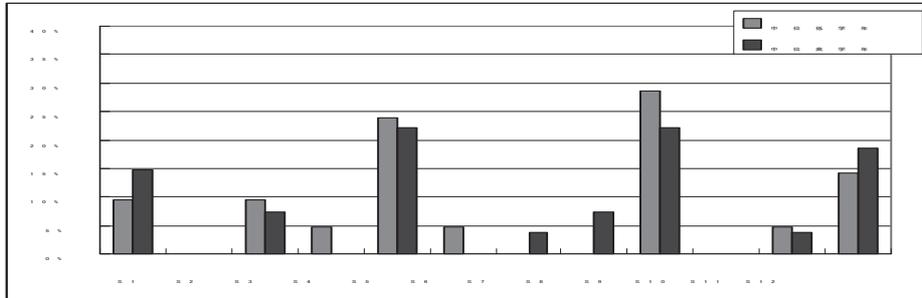


<表13> 中位高学年の日本語の文配列



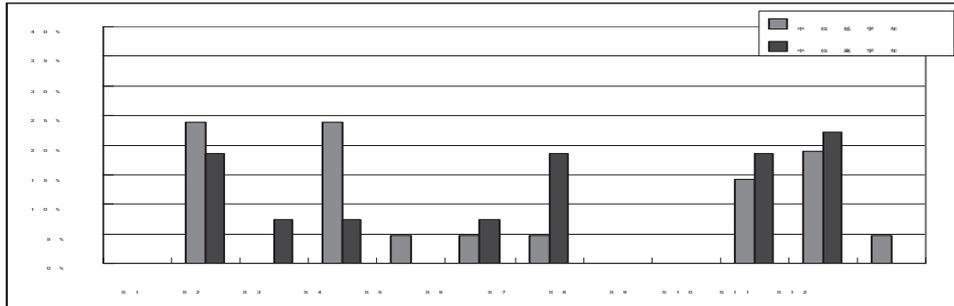
中位低学年(表12)と中位高学年の文配列(表13)を比べると、中位高学年の方が冒頭部にS1、S5、S9を配列し、本文においてもS3、S8、S6とS7、S11を一つに固めており、日本人の文配列パターンに類似しているといえる。しかし、結論部においてははっきりとした傾向が見られない。これらの結果を「冒頭部」「結論部」「本文」にわけて分析すると、以下の通りである。

< 図 5 > 中位低学年と中位高学年の日本語の「冒頭部」



< 図 5 > 「冒頭部」においては、中位低学年の48%、中位高学年の77%がS1、S5、S9を配列している。さらに、3つの文を1箇所に固めている人は中位低学年で2人(22%)、中位高学年で4人(57%)である。

< 図 6 > 中位低学年と中位高学年の日本語の「結論部」



< 図 6 > 「結論部」においてはS2、S4、S10のどれかを末尾に配列している人は中位低学年で64%、中位高学年で38%であった。さらに、S2、S4、S10を1箇所に固めて配列している人は中位低学年が2人(22%)であるが、中位高学年では1人もいなかった(0%)。

< 表14 > 中位低学年の日本語の「本文」

< 表15 > 中位高学年の日本語の「本文」

日本人日本語学習者(中位低学年: N=1, KLM1-KLM7)		日本人						
	KLM1	KLM2	KLM3	KLM4	KLM5	KLM6	KLM7	人数
1	4.0				2.0			6
2						2.0		2
3	4.0							4
4			2.0		2.0			4
5	2.0	2.0	4.0	2.0	4.0		2.0	16
6		2.0	2.0	4.0	2.0		2.0	10
7		4.0	2.0	2.0		2.0	4.0	14
8	2.0			2.0	2.0			6
9		2.0	4.0				2.0	8
10		4.0		4.0	4.0			16
11	2.0				4.0	4.0		10
12								0

日本人日本語学習者(中位高学年: N=9, KLM1-KLM7)		日本人						
	KLM1	KLM2	KLM3	KLM4	KLM5	KLM6	KLM7	人数
1							2.0	2
2					2.0		2.0	4
3					2.0		4.0	6
4					2.0	4.0	2.0	8
5					2.0		2.0	4
6					4.0		2.0	6
7					2.0		2.0	4
8	2.0	2.0	2.0	4.0	2.0		2.0	14
9	4.0	2.0	4.0			2.0		12
10	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0			10
11	4.0		4.0	2.0		2.0		10
12						4.0	4.0	8

< 表14 > < 表15 > 「本文」において、日本人と同じ文配列 [3a-4a] [3b-4b] の順をもちいた人は、中位低学年で2人(29%)、中位高学年で6人(67%)であった。

以上の結果を基に傾向をより明らかにするために、分析1(日本語能力の影響)と分析2(経験値

学習者の日本語の文配列における日本語能力と経験値の影響
 韓国人日本語学習者を対象として

の影響)から、日本人と同じ文配列をした場合のみをまとめた(表16)。

<表16> 韓国人の「日本語」の文配列における日本語能力及び経験値の影響

	(分析1) 日本語能力の影響			
	低学年		高学年	
	下位	中位	中位	上位
冒頭部	6%	29%	44%	88%
本文	0%	29%	67%	75%
結論部	0%	29%	0%	56%

(分析2) 経験値の影響

<表16>をみると、同じ学年であっても日本語能力が高くなるにつれ、より着実に日本人の文配列パターンに類似するようになっていくことが分かる。さらに数値の差から、冒頭部においては高学年の伸びが大きく、本文、結論部においては低学年の伸びが大きい。また、論説文に接した経験値においても、経験値が高いほど日本人の文配列パターンに類似することが分かる。特に、冒頭部、本文においては経験値による影響が日本語能力による影響を上回る傾向がある。しかし、結論部においては低学年では日本語能力が上がるにつれ日本人の文配列パターンに類似するが、高学年では日本語能力の影響や経験値の影響はほとんどない。

以下では韓国人の日本語の文配列と同じ分析方法を用いて韓国人の韓国語の文配列を分析する。

4.3 韓国人の韓国語文配列における日本語能力(分析3)と論説文に接した経験値(分析4)の影響
 「分析3」、「分析4」では、韓国人の韓国語の文配列における日本語能力と論説文に接した経験値を観察するために、日本人と同じ文配列をした場合のみを取り上げた(表17)。

<表17> 韓国人の「韓国語」の文配列における日本語能力及び経験値の影響

	(分析3) 日本語能力の影響			
	低学年		高学年	
	下位	中位	中位	上位
冒頭部	25%	43%	56%	94%
本文	19%	43%	33%	81%
結論部	25%	43%	22%	38%

(分析4) 経験値の影響

<表30>から、韓国人が韓国語の文を配列したにも関わらず、日本語能力が高くなるにつれ日本人の文配列パターンに類似するようになることがわかる。さらに、日本語能力の影響は、冒頭部、結論部、本文の全体で低学年より高学年の方が高い。しかし、論説文に接した経験値の影響は、冒頭部、本文、結論部においてほとんどないことがわかる。

5. 結果

以上の分析を基に、次のような結論に達した。

韓国人の日本語の文配列において日本語能力と論説文に接した経験値はそれぞれ影響を与えるが、

その度合いは日本語能力の方が強い傾向があると言える。文章理解のために日本語能力が必要であることは当然のことであると考え。一方、論説文に接した経験値については、本調査で学年の違いから分析したもので、実際には論説文にどれほど接しているかについては不明確である。すなわち、金(2006)で定義した論説文に接した経験値は、研究など学術的な目的のための読み書き経験であるが、本調査で学年の違いを経験値として捉えたことは、単に日本語学習経験を指すことも考えられるため、実際に論説文に接した経験値が日本語の文配列に与える影響についてはより綿密な調査が必要となる。

6. 今後の課題

本研究では、従来学習者のアンケート調査を基に文配列能力には言語能力や論説文に接した経験値が関わっているという推測でなく、具体的な分析方法を用いた点で意義があると考え。しかし、文配列能力に言語能力や論説文に接した経験値が関わるという結論自体は今までの研究に比べ目新しいものであるとは決していえない。また、これ以上突き詰めても新しい論点が見出せるとは思えない。このような問題は、先行研究を含み、作文を一つのコミュニケーションとし、読みやすい論の進め方を想定した読み手の認知的観点の不足をその原因として考えることができる。読み手の認知的観点を取り入れることについては今後の課題とする。

注

- 1 Kobayashi & Rinnert(1996)は、評価者の背景はEFL Compositionsの評価に重大な影響を与えると報告している。
- 2 本研究における日本語能力テストは40問で構成されるが、より信頼性の高いものにするために、過去行われた日本語能力試験の分析結果(社団法人日本語教育学会編(1996)『日本語能力試験の概要 1995年版』国際交流基金・財団法人日本国際教育協会)を基に弁別力が高いとされた問題のみを基に作成した。

参考文献

- 金 宥 暲 (2006)「韓国人日本語学習者を対象とした日本語の文構成能力に関する研究」国立国語研究所『日本語教育論集』第22号、3-17
- 杉田くに子(1994)「学習者の日本語での文章構造の背景」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』第17号、31-47.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*(pp. 3049). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81-141.
- Hirose, K. and Sasaki, M. (1994). Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English; An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 203-229.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181-209.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1996). Factors affecting composition evaluation in an EFL context: Cultural rhetorical pattern and readers' background. *Language Learning*, 46(3), 397-437.
- Kubota, R. (1998). An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for

学習者の日本語の文配列における日本語能力と経験値の影響
韓国人日本語学習者を対象として

contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 69-100.

Penning, M.C. and So, S. (1993). Comparing Writing Process and Product Across Two Languages: A Study of 6 Singaporean University Student Writers, *Journal of Second language writing*, 2(1), 41-63.

Sasaki, M. & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137-174.