

平成 27 年度

博士論文

ベトナム人日本語学習者の産出文章に見られる
視点の表し方及びその指導法に関する研究
—学習者の〈気づき〉を重視する指導法を中心に—

昭和女子大学大学院

文学研究科

言語教育・コミュニケーション専攻

LE CAM NHUNG

要 旨

視点とは事態を見る言語主体（話者）の立場を言う。認知言語学では、視点は話者の事態把握(construal)の仕方を反映するものであるとされている。同じ事態でも、話者の観察の立場が異なれば用いられた言語表現も異なってくる。そして話者の母語によって事態把握の傾向が異なるとされ、事態把握は主に〈主観的把握〉と〈客観的把握〉の2つの様式分けられている。その中で日本語は、〈好まれる言い回しとして事態を主観的に把握する言語であると思われる（池上 2003 など）。〈主観的把握〉の傾向が強い言語の特徴として、〈主語のゼロ化の現象〉（主語の省略）、〈主体化〉や〈話者の事態を見る立場の一貫性〉が挙げられている。具体的には、言語話者が事態の中に自らの身を置き、その事態の当事者として体験的に事態把握をする。実際に事態の中に身を置いていない場合であっても、話者は自らその事態に臨場する当事者であるかのように（自己投入）、体験的に事態把握をするとされている（Langacker1990、池上 2003、中村 2004 など）。この傾向は、英語や中国語、韓国語などの〈客観的把握〉をする言語には日本語ほど見られない（徐 2009、2013）。学習者の母語と日本語における事態把握の傾向の違いが、外国人学習者の産出日本語における視点の表し方に問題点を齎し、この視点の問題が学習者の日本語の不自然さの要因の一つであるため、指導すべきであることは視点の表し方の問題を調べた多くの実証的研究で報告されている（田代 1995、金慶珠 2001、奥川 2007、魏 2010a,b など）。

筆者は、ベトナムで日本語教師をしていた際、中上級レベル学習者の産出日本語（文章や発話など）に、〈私は〉も含めた主語を明示する傾向や談話における授受表現・受身表現などの不適切な使用を多く見かけた。これらの現象は、認知言語学の研究と第二言語習得の実証的な研究で指摘されてきた〈視点〉と〈事態把握〉の問題に一致している可能性がある。つまり、中上級ベトナム人日本語学習者の日本語に見られる文法上でない上述の問題は、学習者の母語と日本語話者の事態把握と視点の違いに起因していると考えられる。

しかし、ベトナム語はどのように事態を把握するか、或いはベトナム人学習者は他の外国人日本語学習者と同じように視点の問題が存在しているかはまだ調べられていない。また、視点の問題を教室でどのように指導すればいいのかもまだほとんど研究がなされていない。そこで本研究は、ベトナム人学習者の産出日本語における視点習得の実態を明らかにすることと、視点の表し方の問題を抱えている外国人日本語学習者に対する視点の効果的な指導法を探ることを目的とし、以下の3つの研究を行った。

研究1は、ベトナム語と日本語の事態把握と視点を比較する研究である。具体的に日本語の小説（2冊）とそのベトナム語訳文における視座（話者の見る場所）と注視点（話者の見る対象）を比較することを通して、ベトナム語と日本語の事態把握及び視点の相違を考察した。

研究2は、ベトナム人日本語学習者の産出文章に見られる視点習得の実態を把握するための研究である。具体的に物語描写の手法を用いてベトナム人学習者と日本語母語話者の産出文章における視座と注視点の表し方を比較することを通してベトナム人学習者の産出文章における視点の表し方の特徴を明らかにした。またベトナム語母語話者の産出文章と比較することによって、研究1の結果に結び付けながら学習者の視点の表し方へのベトナム語の影響を考察した。

研究3は、視点の問題に対する効果的な指導法を探るための実験的研究である。視点の問題に対して、第二言語習得の認知プロセスの理論に基づき、認知プロセスの必要不可欠な段階だと思われる「〈気づき〉を重視する指導法」と、新しい概念を導入する際に一般に用いられ、視点の指導に関する先行研究にも用いられた「教師の明示的説明」という指導法を実験し、それぞれの効果を測定した。この二つの指導法の効果を比較したうえで、視点の問題に対する効果的な指導法を提案した。

研究結果、本論文は、以下のことが明らかになった。

- (1) ベトナム語には、日本語のように視座の一貫性の制約や主語省略の傾向が見られない。形式的に日本語の視点表現(授受表現や移動表現など)に相当する言語形式があっても、必ずしもそれらの表現は日本語のように話者の視座を表すわけではない。これらのことから、ベトナム語は日本語に比べて〈主観性〉が弱く、より〈客観的把握〉に近い言語であると示唆された。
- (2) ベトナム人日本語学習者の産出日本語には、文法的に間違えなくても視座の一貫、主語の用い方に問題が観察された。学習者が産出した視点表現にも視座の一貫性、主語の明示性などに視点の制約があまり見られず、学習者には、中国人、韓国人などの外国人学習者と同じように視点習得の問題が存在し、日本語の視点の表し方の意識はないことが示唆された。さらに、学習者の産出は、〈主語の用い方〉や視点表現がベトナム語で書かれた文章と類似していることから、学習者の母語からの影響が観察された。
- (3) 学習者の気づきを重視する指導法は、視点の問題を抱えているベトナム人学習者に対して、効果があることが確認できた。視点指導の教室では、学習者に視点の特徴を明示的に説明するだけでは、学習者に興味を持たせることが難しく、学習者の産出にも意識化にも効果があまりないことが確認できた。一方、学習者の中間言語と目標言語の視点の違いを学習者一人、グループディスカッション、教師による非明示的介入という順で気づかせる機会をたくさん与えた後、教師の明示的説明を行うと、学習者は視点についての理解が深まり、日本語母語話者に近い産出ができるようになった。そして、長期的記憶にも繋がることがわかった。

以上の3つの研究の結果をもとに視点の指導法のモデルを提案し、日本語教育への示唆をした。

A Study of the Viewpoint Expression in Vietnamese Learners of Japanese Writings and Teaching Methods, Focusing on the Noticing of the Learners

ABSTRACT

This thesis studies the methods of teaching viewpoint expression to Vietnamese learners of Japanese, focusing specifically on the first part of the Cognitive Process Theory, the noticing of the learners, within Second Language Acquisition (SLA).

Viewpoint is one of the basic concepts of cognitive linguistics research. It indicates the perspective from which the speaker views the situation. In cognitive linguistics, expression of viewpoint represents how the speaker understands the situation. Even in the same situation, the viewpoints may be expressed differently if the construal of the speaker varies (Langacker, 1990). There are two sub concept construals, namely subjective construal and objective construal. It is claimed that Japanese is a subjective construal language, or in other words, “an eminently subjectively oriented language” (Ikegami, 2003). On the other hand, languages such as English, Chinese, and Korean are considered objective construal languages.

In many empirical studies of Second Language Acquisition (e.g. Tashiro 1995; Okugawa 2007; Wei 2010a, 2010b, 2012), it is said that the main factor influencing viewpoint expression in the discourse of most learners of the Japanese language is the construal differences between their mother language (L1) and Japanese (L2). Although grammatically correct, these differences can lead to an unnatural discourse in both writing and speaking of Japanese. It is recommended that in addition to the language itself, Japanese construal and viewpoint expression should also be taught. However, until now there are not many studies within Second Language Acquisition investigating this method of teaching.

As a Japanese language instructor of Vietnamese people, I have known many intermediate and advanced learners of Japanese who can write and speak accurately, without virtually any grammatical errors, but the delivery is unnatural and can create a sense of discord in conversation with native Japanese speakers. For instance, when making a sentence from the first person perspective using giving-receiving verbs, Vietnamese people tend to express all of the subjects that are involved in that sentence, while it is generally hidden in Japanese.

This observation is an example of the viewpoint and construal issue that has been discussed in many cognitive linguistic and empirical studies on Second Language Acquisition. These studies have included Chinese, Korean, and English learners of Japanese however, to date, there is no study confirming that Vietnamese learners of Japanese experience the same issues.

For these reasons, the aim of this thesis is to examine the importance of viewpoint in Japanese

language learning and to create an effective teaching method for learners of the Japanese language. To this end, the three following studies were conducted.

Study 1: A contrastive study of the differences between Japanese and Vietnamese native speakers in construal and viewpoint expression by comparing Japanese novels and their Vietnamese translation.

Study 2: A study conducted to examine viewpoint expression in Japanese writings of Vietnamese learners (VJ). Specifically, the writings of Vietnamese learners and Japanese native speakers (JJ) were compared to inspect the way Vietnamese learners express their viewpoint in Japanese. A comparison was also made between the Japanese writings of Vietnamese learners and the Vietnamese writings of native speakers who had never studied Japanese (VV) and were therefore not influenced by the Japanese viewpoint. The impact of the mother tongue to the speaker's ability to learn Japanese and express their viewpoint, as well as their level of Japanese, is also discussed.

Study 3: An experimental study of how to teach viewpoint expression to Vietnamese learners of Japanese. Teaching methods used in the experiment were based on the Cognitive Process Theory in Second Language Acquisition and on the results of the previous research on viewpoint expression. In this experiment, two methods were used: one focusing on the noticing of the learners and the other focusing on the explanation of the instructors. An effective method for Japanese learning, involving the solutions to the problems in viewpoint expression, was proposed after combining the two above experimental methods.

The findings of the studies are listed as below.

- (1) Unlike Japanese, the subject is not omitted in Vietnamese. Although language expressions, which are considered as perspective representations like passive expression, moving representation, subjective expression, and emotional expression in Japanese, do have their equivalents in Vietnamese, Vietnamese native speakers do not experience the same restrictions in expression as their Japanese counterparts. By comparing this research to the previous studies concerning construal and perspective in Japanese language and other languages, it is suggested that Vietnamese should be considered a language of "objective construal" that has no restrictions on viewpoint expression, like Japanese.

- (2) The viewpoint expressions that is considered a feature of Japanese, like the “perspective consistency” and “non-explicit subject”, were almost absent in output texts written by both high-level and low-level Vietnamese learners of Japanese. Even when the perspective forms, such as moving verbs, giving - receiving verbs, emotional representation, and subjective representation were used by advanced learners, the restriction of perspective was missing. Consequently, it is logical to say that the same problems that Vietnamese learners of Japanese experience with regards to viewpoint expression are also obstacles for other learners of Japanese. In addition, the learners’ writings in Japanese were very similar to the Vietnamese writings by non-learners of Japanese, in the sense that they lack viewpoint expression and perspective consistency. From the results of Study 1, it is suggested that the problem in acquisition of viewpoint expression, seen in learners’ output texts, is caused by the difference in construal between the learners’ mother tongue and Japanese, and not by their proficiency of Japanese.
- (3) One effective teaching method is to help learners of Japanese become aware of viewpoint expression in Japanese. It is very difficult to make the learners comprehend viewpoint expression in Japanese merely by explaining the characteristics of Japanese viewpoint, as it is an alien concept for the learners whose mother tongue has no similar construal to Japanese. As a result, it is not very effective in improving learners’ noticing and outputs. However, the method that encourages the learner to focus on the differences between the interlanguage and the target language is effective because it can help the learners to visualize the natural expression of viewpoint. This leads to an improvement in long-term memory, with regards to language, and has a long-term effect on outputs. After learners noticed and understood the differences by themselves, explicit explanation given by instructors was much better understood. The method of combining noticing and explicit explanation is considered to be more effective than raising noticing only. In other words, this study suggests that an effective method of teaching the viewpoint expression to the Vietnamese learners of Japanese, who do not have the same construal in their mother tongue, is to facilitate the learners’ interests in learning by themselves, as well as by providing support and explanation from the instructors.

By focusing on viewpoint expression, a cognitive concept that has been ignored as a teaching method but proved to be an effective one, this thesis can contribute not only to Japanese Education in Vietnam but also to the Japanese Language Education as a whole.

目次

第1章 序論	1
1.1 研究の背景	1
1.2 研究の目的	3
1.3 研究方法	3
1.4 本論文の位置づけ	5
1.5 本論文の構成	6
1.6 基本的な用語の説明	8
1.6.1 第一言語と第二言語	8
1.6.2 目標言語と中間言語	8
1.6.3 物語と物語描写文章	8
1.6.4 産出→直後産出と遅延産出	8
1.6.5 〈気づき〉と〈気づき重視の指導法〉など	9
第2章 視点の概念	10
2.1 理論的な先行研究における〈視点〉の捉え方	10
2.1.1 大江(1975)－「視線の軸」と「主観性」	10
2.1.2 久野(1978)－「カメラ・アングル」・「共感」・「視点の一貫性」	14
2.1.3 佐伯(1978)、奥津(1983)、茂呂(1985)、松木(1992)など－ 「見ること：視座と注視点」	16
2.2 実証的な研究における「視点」－日本語母語話者と外国人日本語学習者の相違	18
2.2.1 視座の表し方について	18
2.2.2 注視点の表し方について	19
2.3 本論文における〈視点〉の捉え方	19
第3章 理論的枠組み	20
3.1 認知言語学の枠組み	20
3.1.1 事態把握と視点－〈主観性〉と〈客観性〉	20
3.1.2 視点の判定基準	23
3.1.2.1 視座と視点表現	24
3.1.2.2 注視点と主語	27
3.2 第二言語習得の枠組み	28
3.1.1 第二言語習得における母語の影響	28
3.1.2 第二言語習得の認知プロセス	29

第4章 研究1ーベトナム語と日本語の事態把握と視点ー小説からの考察	32
4.1 先行研究	32
4.1.1 日本語と他言語の事態把握の相違に関する先行研究	32
4.1.2 日本語話者と外国人日本語学習者の視点と事態把握に関する先行研究	35
4.2 研究課題	36
4.3 調査の概要	37
4.3.1 資料	37
4.3.2 分析の枠組み	38
4.3.2.1 視座の判定について	38
4.3.2.2 注視点の判定について	39
4.3.2.3 場面における〈視座〉と〈注視点〉の判定例	39
4.4 調査の結果	41
4.4.1 視座の表し方について	41
4.4.2 注視点の表し方について	44
4.4.3 〈視座〉・〈注視点〉と〈事態把握〉との関係について	44
4.5 考察	45
4.5.1 日本語とベトナム語における視座と視点表現について	45
4.5.2 日本語とベトナム語における注視点と主語について	46
4.6 まとめ	47
第5章 研究2ーベトナム人日本語学習者の産出文章に見られる視点の表し方	49
5.1 先行研究	49
5.1.1 〈視座〉と〈注視点〉の2つの側面から論じた先行研究	49
5.1.2 〈視座〉・〈視点表現〉から論じた先行研究	55
5.1.3 〈注視点〉・〈主語〉から論じた先行研究	60
5.1.4 先行研究のまとめ	61
5.2 研究の目的	61
5.3 調査の概要	62
5.3.1 調査対象者	62
5.3.2 調査実施場所	62
5.3.3 調査手続き	63
5.3.3.1 予備調査	63
5.3.3.2 本調査	64
5.3.4 調査資料	64
5.3.4.1 漫画	64
5.3.4.2 調査用紙	65

5.3.5	分析方法	66
5.3.5.1	分析場面	66
5.3.5.2	視座の判定	67
5.3.5.3	注視点の判定	70
5.3.5.4	〈視座〉と〈注視点〉の判定例	71
5.4	結果	75
5.4.1	視座の表し方	75
5.4.1.1	視座の一貫性	75
5.4.1.2	視点表現の使い方	77
5.4.2	注視点の表し方	82
5.4.2.1	注視点の一貫性	82
5.4.2.2	注視点の明示性	83
5.5	考察	85
5.5.1	視座と視点表現について	85
5.5.1.1	視座について	85
5.5.1.2	視点の表し方と視座の一貫性との関係	86
5.5.2	注視点と主語について	93
5.6	まとめ	93

第6章 研究3—視点の指導法—〈気づき〉を重視する指導法の効果 94

6.1	先行研究	95
6.1.1	視点の指導法	95
6.1.2	第二言語習得における〈気づき〉の定義と役割	96
6.2	研究課題	100
6.3	実験の概要	100
6.3.1	対象者	100
6.3.2	調査資料	101
6.3.2.1	〈気づき〉指導用の資料	101
6.3.2.2	〈説明〉指導用の資料	102
6.3.2.3	直後テスト用の資料	103
6.3.2.4	遅延テスト用の資料	103
6.3.3	実験の手順	104
6.3.3.1	指導	104
6.3.3.2	直後テスト（直後産出）	106
6.3.3.3	遅延テスト（遅延産出）	106
6.3.3.4	フォローアップ・インタビュー	106

6.3.3.5	実験手順のまとめ	107
6.3.4	分析の方法	108
6.4	調査の結果	108
6.4.1	学習者の〈気づき〉の内容	108
6.4.1.1	一人での〈気づき〉	108
6.4.1.2	グループディスカッションによる〈気づき〉	111
6.4.1.3	指導者の非明示的介入による〈気づき〉	112
6.4.2	視点の指導効果①－指導直後の効果（直後テストの産出から）	113
6.4.2.1	視座の表し方	113
6.4.2.2	注視点の表し方	120
6.4.2.3	直後産出の結果のまとめ	125
6.4.3	視点の指導効果②－効果の持続性（遅延テストの産出から）	126
6.4.3.1	視座の表し方について	126
6.4.3.2	注視点の表し方について	131
6.4.4	視点指導の効果③－記憶と意識の変化 （フォローアップ・インタビューから）	136
6.5	考察	140
6.5.1	気づきの促進方法と〈気づき〉可能な内容との関係	140
6.5.2	視点の産出及び意識変化への〈気づき〉の効果 －〈説明〉の効果との違いから－	141
6.6	まとめ	145
第7章	総合的考察	146
7.1	認知言語学の枠組みからの考察	146
7.2	第二言語習得の観点からの考察	148
7.2.1	視点の指導に当てはまる理論	149
7.2.2	教室における視点指導のあり方	150
7.2.3	視点の効果的な指導法のモデル	151
第8章	結論	154
8.1	研究結果のまとめ	154
8.2	日本語教育への示唆	157
8.3	今後の課題	157
参考文献		159
添付資料		
謝辞		

表目次

第3章

表 3-1 :	注視点の一貫性.....	28
表 3-2 :	注視点の明示・非明示の傾向.....	28

第4章

表 4-1 :	日・韓国・中・英における主語と事態把握.....	34
表 4-2 :	母語話者と学習者の視点と事態把握.....	35
表 4-3 :	分析に扱われる視点表現.....	39
表 4-4 :	小説 1 『東京タワー』における話者の視座.....	42
表 4-5 :	小説 2 『秘密』における話者の視座.....	42
表 4-6 :	固定注視点の実態.....	44
表 4-7 :	固定場面における注視点の明示・非明示の実態.....	44

第5章

表 5-1 :	視座と注視点の両面から論じた研究.....	50
表 5-2 :	視座・視点表現から論じた研究.....	55
表 5-3 :	注視点・主語から論じた研究.....	60
表 5-4 :	分析対象となった文章数・総文数.....	64
表 5-5 :	分析場面.....	67
表 5-6 :	本研究が扱う視点表現の言語形式と事例.....	68
表 5-7 :	注視点の事例.....	70
表 5-8 :	視座と注視点の判定例①ーベトナム人学習者.....	72
表 5-9 :	視座と注視点の判定例②ー日本語母語話者.....	73
表 5-10 :	視座と注視点の判定例③ーベトナム語母語話者.....	74
表 5-11 :	対象者の文章における視座の一貫性の比較.....	75
表 5-12 :	対象者の文章に見られた視点表現の産出数.....	78
表 5-13 :	各対象者群における視点表現別の使用頻度と使用率.....	80
表 5-14 :	対象者群別における注視点の比較.....	83
表 5-15 :	下位群学習者の文章に見られる注視点の明示傾向の例.....	84

第6章

表 6-1 :	実験対象者の内訳.....	101
表 6-2 :	気づき) 指導用の資料ー資料①.....	102
表 6-3 :	〈説明〉 指導用の資料ー資料②.....	103
表 6-4 :	1人での〈気づき〉.....	109

表 6-5 :	1人での〈気づき〉の例.....	110
表 6-6 :	グループディスカッションによる〈気づき〉	111
表 6-7 :	グループディスカッションによる〈気づき〉の例	112
表 6-8 :	視点表現の用い方の違いの説明例.....	112
表 6-9 :	視座タイプ①の文章例.....	114
表 6-10 :	視座タイプ②の文章例.....	114
表 6-11 :	視座タイプ③の文章例.....	115
表 6-12 :	視座タイプ④の文章例	115
表 6-13 :	視座タイプ⑤の文章例	115
表 6-14 :	視座の表し方の比較	116
表 6-15 :	視点表現の用い方の比較	117
表 6-16 :	物語を語る文章のタイプ.....	120
表 6-17 :	注視点の一貫性の比較	120
表 6-18 :	〈移動の傾向〉注視点の文章例	121
表 6-19 :	〈固定の傾向〉注視点の文章例.....	122
表 6-20 :	注視点の明示・非明示の比較	122
表 6-21 :	〈明示の傾向〉注視点の文章例①ー〈移動傾向〉の場合	123
表 6-22 :	〈明示の傾向〉注視点の文章例②ー〈固定傾向〉の場合	124
表 6-23 :	〈非明示の傾向〉注視点の文章例①ー〈移動傾向〉の場合.....	124
表 6-24 :	〈非明示の傾向〉の注視点の文章例②ー〈固定傾向〉の場合	125
表 6-25 :	直後産出の結果のまとめ.....	125
表 6-26 :	視座の一貫性の変化.....	126
表 6-27 :	視点表現の用い方の変化.....	129
表 6-28 :	注視点の一貫性の変化.....	132
表 6-29 :	注視点の明示性の変化.....	134
表 6-30 :	フォローアップ・インタビューの主な結果.....	137
表 6-31 :	実験群別の指導効果.....	142

目次

第1章

- 図1-1: 本論文の研究の流れ..... 4
- 図1-2: 論文の構成..... 7

第2章

- 図2-1: 大江(1975)による授受表現の用法..... 12
- 図2-2: 大江(1975)による動きの動詞の用法..... 12
- 図2-3: 久野(1978)によるカメラ・アングルの概念図..... 14

第3章

- 図3-1: 第二言語習得の認知プロセス..... 30

第4章

- 図4-1: 日中感情形容詞の主体性の相違..... 33

第5章

- 図5-1: 調査に使用した漫画..... 66
- 図5-2: 日本語母語話者とベトナム人学習者の視座の一貫性の比較..... 76
- 図5-3: 対象者群別の視点表現の資料率の比較..... 77

第6章

- 図6-1: 遅延テスト資料用の資料-資料④..... 104
- 図6-2: 調査手順図..... 107
- 図6-3: 視座の表し方の比較..... 116
- 図6-4: 視点表現の使用状況..... 118
- 図6-5: 注視点の一貫性の比較..... 121
- 図6-6: 注視点の明示・非明示の比較..... 122
- 図6-7: 実験群1の視座変化..... 127
- 図6-8: 実験群2の視座変化..... 128
- 図6-9: 実験群3の視座変化..... 128
- 図6-10: 実験群1の視点表現の使用変化..... 129
- 図6-11: 実験群2の視点表現の使用変化..... 130
- 図6-12: 実験群3の視点表現の使用変化..... 131
- 図6-13: 実験群1の注視点一貫性の変化..... 133
- 図6-14: 実験群2の注視点一貫性の変化..... 133

図 6-15 :	実験群 3 の注視点一貫性の変化	133
図 6-16 :	実験群 1 の注視点の明示・非明示傾向の変化	134
図 6-17 :	実験群 2 の注視点の明示・非明示傾向の変化	135
図 6-18 :	実験群 3 の注視点の明示・非明示傾向の変化	135
図 6-19 :	〈気づき〉内容と気づきの促進方法との関係図	141
図 6-20 :	視点の指導効果—気づき重視の指導法の効果	144

第 7 章

図 7-1 :	学習者の中間言語と目標言語に見られる〈主観性〉	147
図 7-2 :	視点の効果的指導法—気づきを重視する〈学習者主体〉モデル	153

本論文は、以下の論文にその後の研究によって明らかにしたことを加味して、大幅に加筆・修正を施したものである。

第4章

2014年3月 「ベトナム語と日本語の〈事態把握〉—小説からの考察—」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』9、65—76.

第5章

2012年9月 『ベトナム人日本語学習者の文章に見られる視点の表し方—日本語母語話者との比較—』昭和女子大学大学院文学研究科修士論文.

第6章

2015年3月 「視点の指導効果—第二言語習得における認知プロセスの〈気づき〉を重視する指導法を用いて—」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』10、37—48.

2015年12月 「視点の表し方—〈気づき〉とアウトプットとの関係—」『第25回第二言語習得研究大会(JASLA)全国大会予稿集』第二言語習得研究会、43—48.

第1章 序論

1.1 研究の背景

近年、日本とベトナムは友好関係にあり、経済・教育・医療など互いの関係は深まってきた。日越両国の関係が深まるにつれ、企業間で互いの人材力を求めるようになってきた。人材力には、専門性だけでなく、高いレベルの語学力も必要である。そのため、日本に留学するベトナム人学習者は急増¹し、多くの日本語教育機関がベトナム全国の各地方に設置された。日本語学科のある大学も増え、中学校や高等学校などでも、日本語を選択外国語として選ぶ学生も増えてきた。このように今ベトナムでは、日本語は人気のある外国語の一つとなっている。ベトナムにおける日本語教育も、日本やベトナム政府、国際交流基金、国際協力機関（JICA）など様々な財団のお蔭で、設備や教材にも恵まれ、新しい指導法が展開されるようになった。また、企業だけでなく日本人観光客も増え、日本人に接する機会が増えてきた。そのため、ベトナム国内だけでも、日本語の文法・語彙・コミュニケーションなどは、十分高いレベルまで身につけることができるようになった。

しかし一方、筆者がベトナムで日本語教師をしていた時のことであるが、中上級レベルの日本語力をつけながらも、彼らの産出日本語（文章と発話）には、母語話者とは異なる不自然さがあった。そしてどんなに文法を指導しても、その不自然さが改善されることはなかった。以下の1)、2)は、学習者が書いた文章の例である。

1) メールのやりとり

- a. 明日の午後私は学校にいますので、Aさんも学校に行ったら連絡してください。
- b. これから先生のホテルに行きます。私は近いので私はすぐに着きます。アンさんは遠いので彼は遅いと思います。アンさんが行くまでホテルで待ちます。

2) 作文

先週の日曜日は私の母の誕生日なので、おじいさんとおばあさんは、私の家に遊びに来た。お母さんは、市場に買い物に行って、ご飯を作って、みんなでご飯を食べました。おじいさんは、お母さんに新しいラジオを買ってもらった。おじいさんはとても嬉しかった。ご飯を食べた後、お母さんは、おじいさんとおばあさんをバス停まで送ってあげた。

¹日本学生支援機構(JASSO)が発表した2014年度外国人留学生在籍状況調査結果によると、2014年5月1日時点でベトナム人留学生は、全留学生の14.4%(前年度8.2%)を占めており、出身国(地域)別留学生数では中国(51.3%)に次ぐ第2位にランクインしている。

(1a)、(1b)、(2) は、単文ごとに読むと、「明日の午後、私は学校にいる」「A さんも学校に行ったら連絡してください」など、文法的な間違いは見られない。又、主語と述語ははっきりとしているため、ベトナム人にとっては、わかりやすい文章である。しかし、日本語話者は、不自然だと感じてしまう。主語を過剰使用し、文脈に関係なく、行為の主体と客体を全て明示しているためだろうか。このような現象は、学習者の日本語によく見られる。しかし、文法を指導しても改善されなかったことから、日本語文法で指導できるものではないことが言えそうだ。第二言語習得の多くの実証的な研究では、この問題の原因は、学習者と日本語母語話者の視点の表し方の相違にあると述べている（田代 1995；奥川 2007；魏 2010a,b など）。

視点とは、出来事を見る話者の立場のことを言う。認知言語学では、視点は言語主体（話者）の事態把握の仕方を反映するものであるとされている。日本語の「視点」の問題について、久野（1978）は、視点一貫性の制約があると述べ、池上(1983)は、「大きな段切れがない限り、視点の一貫性がテキストの構成要素として要求される」（池上、1983：36）と述べている。つまり、話者の見る立場である視点を一貫するのは、日本語の特徴であると理論的な研究で共通に述べられている。しかし、多くの外国人日本語学習者の文章、ナラティブともに、この視点の一貫性が見られない。これは、第二言語習得の実証的な研究でも明らかにされている（田代 1995、金慶珠 2001、坂本 2005、奥川 2007 など）。学習者の産出日本語が、母語話者にとって不自然に感じるのは、この視点の一貫性が見られないからだと考えられる。視点の問題は、学習者に意識させるために指導すべきであると、実証的な研究でも指摘されている（坂本・康・森脇 2009、魏 2012、渡辺 2012）。しかし、どのように指導すればいいのかは、まだ殆ど研究がなされていない。

ベトナムでも、視点の問題は、教育現場で殆ど言及されていない。これまでの日本語習得の研究は、主に語彙・文法・漢字・音声などに焦点を当てられており、談話での視点の表し方のような認知言語学に関わる研究は、筆者の管見ではない。ベトナム人学習者の上述した文章は、この視点習得の問題に関係することは推測できる。しかし、具体的にどのような問題があるのかは不明である。

こうした現状の中、本論文は、ベトナムにおける日本語教育及び日本語教育全般の発展の一助として、認知言語学の概念である視点を取り上げることにした。ベトナム人学習者の産出日本語における視点の表し方の特徴と、学習者の母語との関係を明らかにしたうえで、視点の問題を抱える外国人学習者に対する効果的な視点の指導法を探っていきたい。

第二言語習得では、〈気づき〉を認知プロセスの初段階として重視している。〈気づき〉はインプットを短期記憶から長期記憶に転送する重要な段階とも言われている。そこで視点の指導法として、学習者に視点を意識させ、定着させるために学習者の〈気づき〉を重視する指導法を試みる。

1.2 研究の目的

本論文は、ベトナム人学習者の母語と日本語の視点の表し方を比較し、その相違点から視点の習得と学習者の母語（第一言語、L1）との関係を明らかにすることと、視点の問題に対する指導法を考察することを目的とする。以下3つの課題を設定する。

課題1 ベトナム語と日本語とでは視点の表し方に差があるのか。

課題2 談話においてベトナム人学習者の産出日本語（中間言語）と日本語母語話者の産出日本語（学習者の目標言語）に差があるのか。あるとすれば、L1からの影響によるものなのか。

課題3 教室活動で視点の問題を意識させることは可能であるか。可能であれば、意識させることで学習者の視点の表し方は日本語母語話者に近づいていくか。

1.3 研究方法

視点(viewpoint、point of view、vantage point、perspective)という用語は、心理学、絵画、物語論など、多くの領域において様々な意味で使用されている。澤田(1993)によると、「視点」とは、言語行為において話し手(或いは書き手)がある出来事を描写しようとするときに話し手(或いは書き手)自身が占めている空間的(spatial)、時間的(temporal)、心理的(psychological)な位置のことという。

「視点」という概念を積極的に日本語学、或いは日本語と英語との対照研究に導入した研究として、大江(1975)、久野(1978)、佐伯(1978)、茂呂(1985)、松木(1992)などがよく知られている。久野(1978)は、カメラ・アングルの違い、即ち、話し手がどこにカメラをおいて、この出来事を描写しているかによって産出表現が異なると述べている。佐伯(1978)は、「視点」を〈視座〉(対象を見る目の位置)と〈注視点〉(視座から眺めたときに注目される対象の側面や属性)に分けて捉えている。茂呂(1985)や松木(1992)は、視点を「見ること」の基本的な要素として、①〈視点人物〉(だれが見るか=見る主体)、②〈視座〉(どこから見ているか=見る場所)、③〈注視点〉(どこを見ているか=見る客体)、④〈見え〉(見たこと=見え)の4つを挙げている。

認知言語学では、視点は、その言語話者の事態把握の仕方に関わるとされている。事態把握は、主に〈主観的把握〉と〈客観的把握〉の2つに分類される。この2つは、話者が事態の内面から主観的に事態を描くか、事態の外側から客観的に事態を描くか、によって分けられている。

学習者と日本語母語話者の視点の表し方を比較した第二言語習得の実証的な研究では、話者の母語と日本語の視点の相違を事態把握との関係から論じるものが多い。また、視点を基本的に〈視座〉と〈注視点〉の2つの側面から検討している。〈視座〉は、話者の見る立場として、視点表現といった受身表現・授受表現・移動表現などにより判定され、〈注視点〉は話者の見る対象として主に主語により判定される。本研究は、ベトナム人学習者の

産出文章における視点の表し方の実態を明らかにするため、第二言語習得の研究におけるこうした捉え方を参考に検討することにした。

学習者の視点の表し方を調べた研究は、中国語、韓国語、英語母語話者を対象にしたものが多く、学習者の視点の表し方には、母語の干渉があることも報告されてきた。しかし、ベトナム人学習者及びベトナム語における視点の特徴を調べた研究は筆者の管見ではない。

本論文では、まずベトナム語話者は、どのような事態把握をするか、どのように視点を表すかを日本語と比較することにより明らかにする（研究1）。次に学習者の中間言語の産出文章における視点の表し方の特徴を明らかにし、学習者の産出日本語における視点の表し方と母語との関係を考察する（研究2）。学習者の母語、及び学習者の中間言語における視点の表し方の特徴を把握したうえで、視点の表し方に関する学習者の特徴と日本語母語話者の特徴を学習者に意識させる実験を行い、視点の指導法を提案していく（研究3）。本論文の研究の流れは、以下の図1-1の通りである。

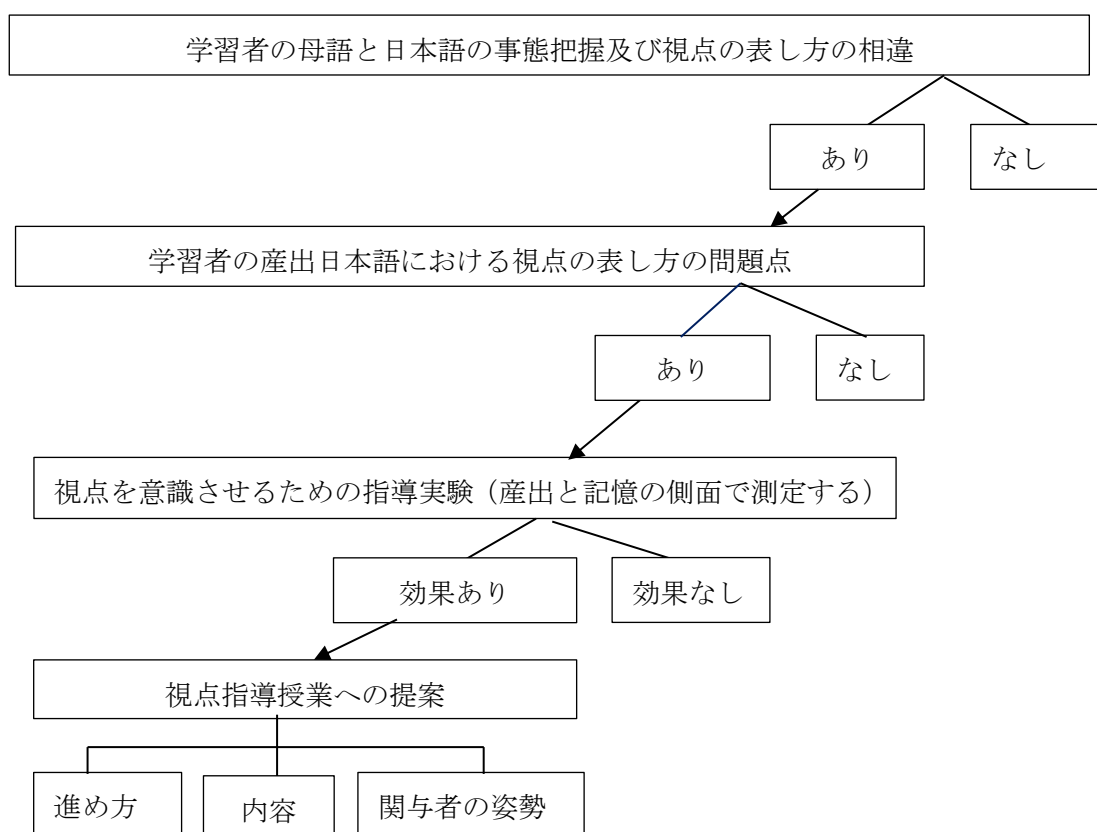


図 1-1 本論文の研究の流れ

具体的には、まず日本語と他の言語の比較研究を参考に、日本語小説とそのベトナム語訳版を用いて、〈視座〉と〈注視点〉についての違いを分析する。その結果をもとに、日越両言語における事態把握及び視点の表し方を比較し、ベトナム語の事態把握と視点の表し方について考察する。

次に、ベトナム人学習者の産出文章に見られる視点の表し方の特徴を明らかにするために、先行研究でも多く用いられている物語描写（漫画描写）の手法で、産出された学習者の文章を分析のデータとして検討する。また、学習者の産出日本語における視点の表し方への L1 からの影響を考察するために、日本語母語話者と日本語学習歴がないベトナム語母語話者の産出文章とも比較する。

最後に、〈気づき〉を重視する指導法と、先行研究でも効果が検証されてきた〈教師による明示的説明〉という指導法を用いて、①〈気づきのみ〉群、②〈説明のみ〉群、③気づきと説明の〈結合〉群、の3つに分けて「視点」の指導を実験する。それぞれの指導法の効果を比較したうえで、〈気づき〉の効果を考察し、視点の指導に対する指導法を提案する。

1.4 本論文の位置づけ

ベトナム人日本語学習者を対象に、視点の習得及び指導法を研究した本論文の位置づけは、以下の通りである。

(1) 事態把握の観点から見るベトナム語と日本語の相違の解明

これまでのベトナム語と日本語を比較した研究では、文法・語彙・音声を中心としたものが多い。両言語の言語的な違いを明らかにすることで、学習者の母語からの「負」の転移を減らしたり、学習者が、より正確な日本語に近づくための教授法や学習の仕方に役立てたりすることはできるかもしれない。しかし、現在、高レベルの日本語学習者数の急増と共に、学習者の産出には、正確さだけでなく、自然さも求められている。自然な産出ができるようになるためには、文法・語彙・音声のような言語学的なものだけではなく、日本語母語話者の事態把握を理解する必要がある。これまで注目されていない認知的な面からみたベトナム語と日本語の事態把握の違いを比較した本論文は、今後のベトナムにおける日本語教育研究に新しい研究のアプローチの一步として貢献できると考えられる。

(2) 認知面から見るベトナム人学習者の日本語習得の問題の解明

今まで、ベトナム人学習者の日本語習得の問題として多く挙げられていたのは、主に語彙・文法・音声・漢字などいわゆる伝統的な言語学レベルのものである(金村 1999、Than 2003、松田・タン・ゴ・金村・中平・三上 2008、松田 2012 など)。しかし、語彙・文法的な問題がない中上級学習者に対しては、語彙・文法など言語レベルの知識を与えるだけでは、習得に限界がある。語彙・文法力の高い学習者に日本語母語話者に近い、より自然な日本語を習得させるためには、日本語話者の認知的な特徴（日本人はどう事態を認識するか）を

も意識させる必要があるのではないかと考えられる。そのため、学習者の中間言語における視点の表し方の問題を明らかにした本論文は、学習者の習得問題の把握及びベトナム人学習者向けの教授法開発事業に有意義であると考えられる。

(3) 視点の指導法の提案

視点は、認知言語学の一つの概念である。視点をどのように指導すればいいのかという教育現場に繋がる効果的指導法は、日本語教育上では殆どまだ検討されていない。学習者がより自然な日本語が産出できるよう、第二言語習得の認知プロセスの理論に基づいて実験をした上で提案するこの指導法は、今後の日本語教育の内容及び教授法の新しいアプローチとして貢献できると考えられる。

1.5 本論文の構成

本論文は、8章で構成されている。第1章では、研究の背景、目的、研究方法、位置づけについて述べる。第2章では、視点の概念に関わる基礎的な先行研究を概観し、本論文の「視点」の捉え方を述べる。第3章では、研究方法の理論的枠組み、調査の方法、視点の判定基準について説明する。そして、次の第4章から第6章においては、研究1、研究2、研究3における調査・実験の結果を述べる。まず第4章で、日本語と学習者の母語であるベトナム語における視点の表し方を比較し、両言語における事態把握の仕方の相違について考察する。次に、第5章で、ベトナム人日本語学習者、日本語母語話者、日本語ができないベトナム語母語話者の産出文章における視点の表し方を調査した結果を述べ、学習者の産出文章（日本語）における視点の表し方の特徴及び母語との関係について考察する。第6章では、ベトナム人学習者を対象とした指導法の実験結果を述べた上で、視点の効果的な指導法を考察する。第7章では、研究1、研究2、研究3の結果をもとに、総合的な考察を行い、最後の第8章で、本論文における3つの研究結果をまとめ、今後の日本語教育と今後の課題について述べる。

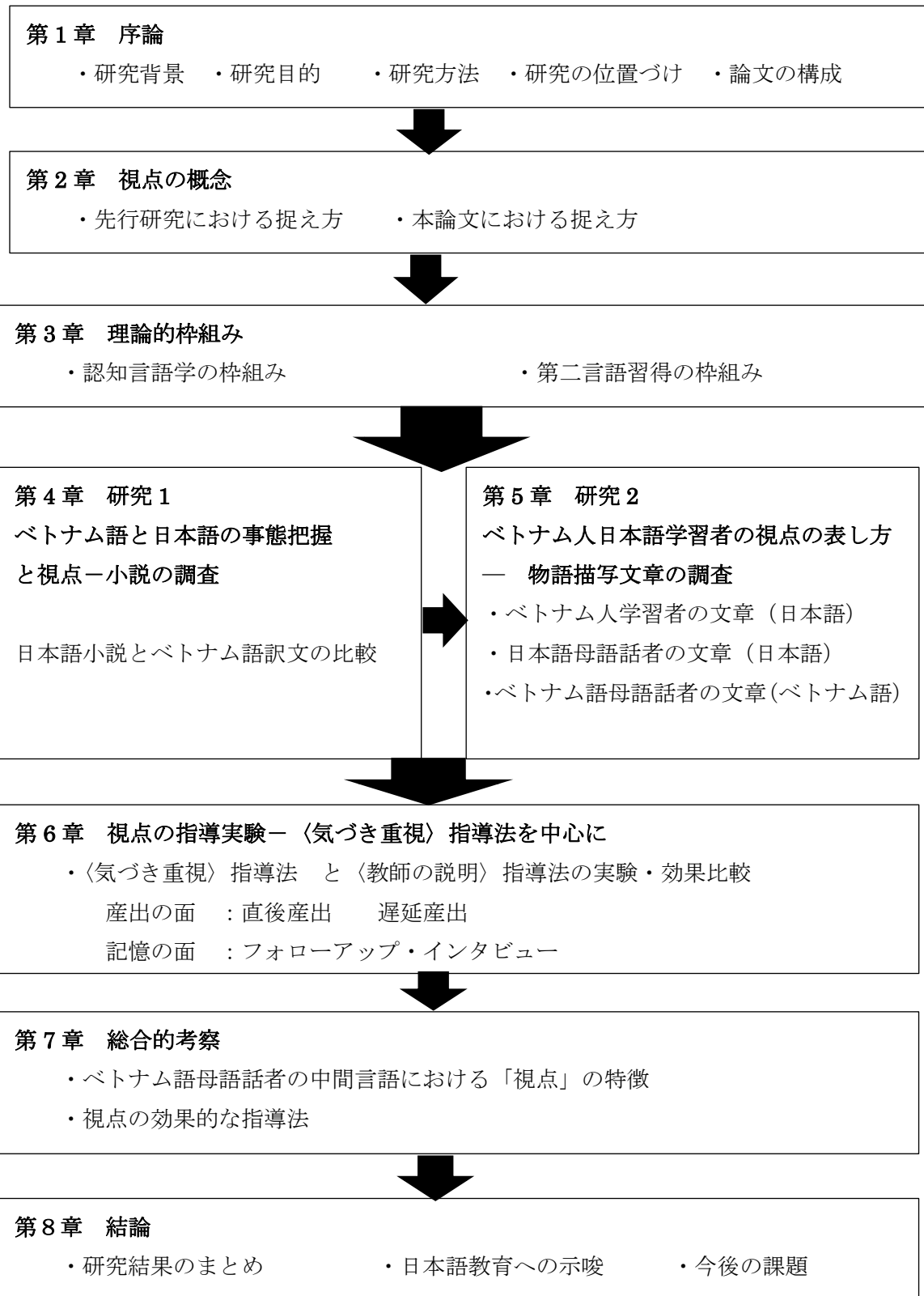


図 1-2 論文の構成

1.6 基本的な用語の説明

ここで本論文に用いた基本的な用語の捉え方を説明する。

1.6.1 第一言語と第二言語

本論文は石橋（2012）を参考に、第一言語と第二言語を以下のように捉える。

第一言語は、学習者の母国語（母語）で、学習者が生まれ育った地域の言語であり、学習者が初めて習得した言語である。第二言語は、第一言語に追加して学習する言語とする。学習者が日本語を第3番目、第4番目の言語として学習した場合も、追加して学習された言語として第二言語とする。

1.6.2 目標言語と中間言語

目標言語は学習者が習おうとしている言語のことである。日本語学習者にとっては、日本語が目標言語である。

中間言語は、ラリー・セリンカーによって提唱された概念であり、第二言語の学習者がその言語を学んでいる過程で発する学習者の言語のことである。中間言語は、学習者の目標言語についての知識体系として、中間言語体系とも呼ばれ、目標言語とは様々な点で違った体系を持つ学習者に特徴的な言語である。日本語学習者の日本語は、中間言語である。

第二言語習得における目標言語と中間言語の捉え方に従い、本論文は、日本語母語話者が用いた日本語を目標言語と言い、ベトナム人学習者の日本語を中間言語と言う。

1.6.3 物語と物語描写文章

物語には、何人かの人物が登場し、何らかの出来事を通してストーリーが展開していく。そのため、複数の場面で構成される。これらの場面で何が起こったか、それぞれの登場人物が何をしたか、どう考えたか、どう感じたかなどを書き言葉で説明（描写）した文章を物語描写文章とする。

1.6.4 産出一直後産出と遅延産出

第二言語習得ではインプット(input)とアウトプット(output)という用語がよく用いられる。インプットは、学習者が聞いたり読んだりする言語（「聞く」・「読む」）のことをいい、アウトプットは、学習者が話したり書いたりして産出した言語（「書く」・「話す」）のことをいう。

本論文で扱うアウトプット（産出）とは、物語描写文章の産出のみである。また、学習者が書いた文章を「産出文章」、学習者が書いた日本語を「産出日本語」とし、指導実験を行った直後に学習者が書いた文章を「直後産出の文章」、指導実験を行った3カ月後に書いた文章を「遅延産出の文章」とする。

1.6.5 〈気づき〉と〈気づき重視の指導法〉など

〈気づき〉に関して、本論文は〈気づき重視〉の指導法、〈気づきのみ〉群、〈気づきの内容〉、〈気づき有り〉／〈気づき無し〉、の言葉を使用する。

本論文は、Schmidt(1990)に従い、〈気づき〉(noticing)を(1)知覚・認知(perception)、(2)気づき(noticing)、(3)理解(understanding)の3レベルで検討する(第6章参照)。

まず学習者に、日本語母語話者の文章(目標言語)とベトナム人学習者の文章(中間言語)を比較させる(知覚・認知)。そして、どこが違うか、その違いの理由は何かを調査用紙に記入させたり、グループディスカッションさせたりする(気づき)。最後に指導者がフィードバックを行う(理解)。学習者が気づいたことで、調査用紙に明確に書いたり、グループディスカッションで発言したり、フィードバックで指導者の質問に答えたりした内容を〈気づきの内容〉もしくは〈学習者が気づいた内容〉とする。

本論文で扱う〈気づき重視〉の指導法、もしくは〈気づき〉を重視する指導法とは、学習者の気づきを引き出すために工夫し、その気づかせる段階を重視する指導法を意味する。気づき重視指導と教師の明示的な説明のみの指導効果を比較するため、〈気づきのみ〉群、気づきと説明の〈結合〉群の他に〈気づき有り〉と〈気づき無し〉も使う。

第2章 視点の概念

本章では、日本語の視点の捉え方に関する先行研究を概観したうえで、本研究の「視点」の捉え方を述べる。まず 2.1 では、理論的な研究における「視点」の捉え方について、次の 2.2 では、実証的な研究における日本語母語話者と外国人学習者の視点の表し方について、最後 2.3 では、本論文における視点の捉え方について述べる。

2.1 理論的な先行研究における「視点」の捉え方

視点という用語は、様々な意味で使用されている。日本語学或いは日本語と英語との対照研究に導入された研究は、心理的な立場と認知的な立場に基づいて論じられているものが多い。本節は、その代表として、大江 (1975)、久野 (1978)、佐伯 (1978)、奥津 (1983)、茂呂 (1985)、松木 (1992) を概観していく。

2.1.1 大江 (1975) - 「視線の軸」と〈主観性〉

大江 (1975) は、「視点」「視線の(軸)」「主観的経験」「直接的把握」のような主観性に関わる要素を提出し、日本語と英語における言語形式(動きの動詞²、授受動詞³、うめこみ文、敬語など)を対象に分析し、両言語における〈主観性〉を中心に比較している。大江 (1975) は、「主観性は、あるできごとを話し手が外からでなく、その当事者、経験者として直接的に捉えて描くことを示すような言語的特徴(p.10)」とし、「日本語は英語に比べて主観性への傾斜をより強く有する(p.282)」と述べている。また、この研究の基本を貫く主観性に関連して「視線の軸」という概念を提唱した。「視線の軸」は、あるできごとをその当事者として内部から主観的に眺める人の位置を意味する。「視線の軸」として最も普通なのは、話し手自身であるが、話し手がその視点を取りやすいような人(話し手に近い人)もなり得るとしている(大江、1975:33)。以下、例を示す。

- (1) a. 太郎は私の妹に人形をくれた。
- b. 太郎は花子に人形をくれた。

(大江、1975:32)

主観性を帯びているクレルを用いた上記の例文(1a,b)では、「視線の軸」は話し手ではなく、話し手にとって近い(話し手と密接に関係する)「話し手の妹」(1a)と「花子」(1b)という三人称にある。なお、以下の例(2)のように、「視線の軸」となる話し手にとって近い人は、必ずしも三人称ではなく、二人称もなり得るとしている。

- (2) 太郎が君にこの本をくれました。

²大江 (1975) は、動きの動詞として、日本語は「来る」「行く」を、英語は「come」「go」を分析の対象としている。

³大江 (1975) は日本語の授受表現を「やる」「くれる」「もらう」とし、英語の give, receive と比較している。

この捉え方によると、視線の軸として最も普通なのは、話し手自身であるが、次いで話し手がその視点を取りやすいような人（＝話し手の近い人）もなり得るとしている。話し手に近い人と言っても、その近さには差がある。場合によって、その話し手に近い人として、二人称（聞き手）或いは三人称にもなる。

(3) a. 太郎さんがきみにほんをくれました。(二人称) (p.33、下線は筆者)

b. 山田さんがきのうぼくの妹のところに来ました。

(p.39、下線は筆者)

この「視線の軸」について、大江（1975）は、話し手が自らの主観的判断によって、自分に近い人と判断する当事者に、視線の軸を一時的に移動し、その当事者の視点を通して、出来事を内から主観的に眺めることが可能であるような仕組みを有すると述べている。また、こうした視線の軸の移動が成立するには、話し手は、特定の関与者または当事者との間に、同じ「ホームベース」を共有しなければならない。話し手が、関与者の誰と同じホームベースを共有するのかは、話し手の主観的判断によって決まることであり、話し手が「自分に近い」と判断する人は、必ずしも話し手と血縁関係にある人とは限らず、話し手が自ら同じホームベースを共有していると主観的に判断する人である（上記の例(1a、b)、(2)）。こうした主観性によって、話し手が誰かに視線の軸を置き、その視点を通して眺めるといふ仕組みが成立するとしている。

授受動詞（授受表現）と動きの動詞（移動表現）の〈主観性〉について、大江（1975）は、日本語のクル・ユク、英語の come、go は、動きを単に外から眺め描く動詞ではなく、話し手が〈時に他者の視点に乗り移って〉動きのできごとの当事者としてそれを内から眺め描く語であり、これらの動きの動詞は、「主観的方向性」を表すと述べている。また、日本語の授受動詞ヤル・クレル・モラルも、物の（所有権）の移動を描く語であり、視線の軸が重要であるところから、主観的は方向性の動詞或いは〈主観性〉を帯びる動詞としている。大江（1975）の動きの動詞と、授受動詞における話し手の視点と言語形式との関係づけを、以下の図 2-1 と図 2-2⁴で示した。これらの図でわかるように、話し手が一時的に視点の軸を移動させられるのは、ヤル・ユクの場合は、出来事の成立を可能にするような意志を有する方の当事者であるのに対して、クレル・モラウ・クルの場合は、そのような意志を有していない方の当事者であるとしている。また、話し手は、必ずしも出来事の関与者として位置づけられる者とは限らず、ホームベースの共有を通して、一時的に他の関与者の視点を取ることも可能である。その際に、話し手がどの言語表現を選ぶのかは、話し手の心理的立場による主観的判断によって決められるとされている。

⁴大江（1975：32、67）と魏（2012：13）を参考し図 2-1 と図 2-2 を作成した。

【授受表現】

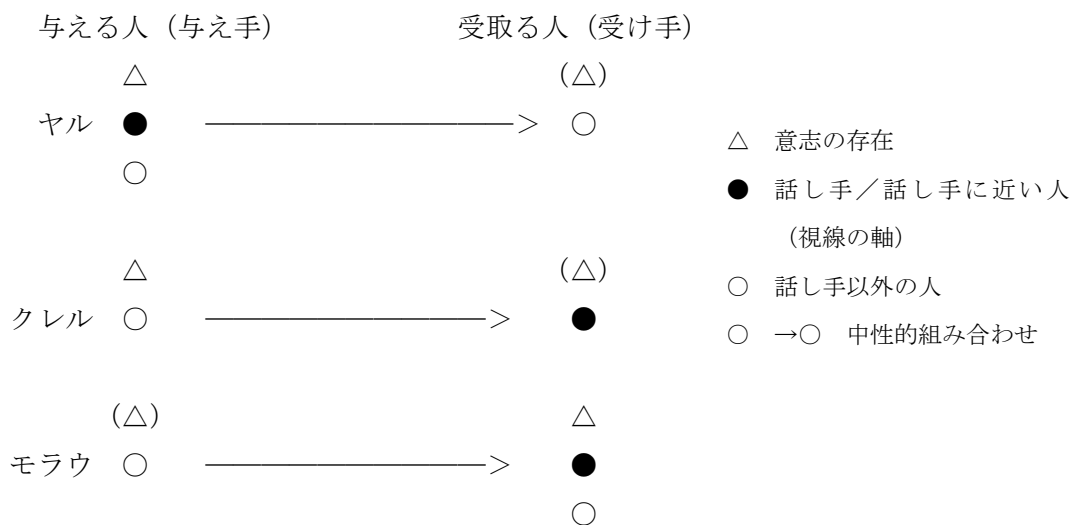


図 2-1 大江 (1975) による授受表現の用法

【動きの動詞・移動表現】

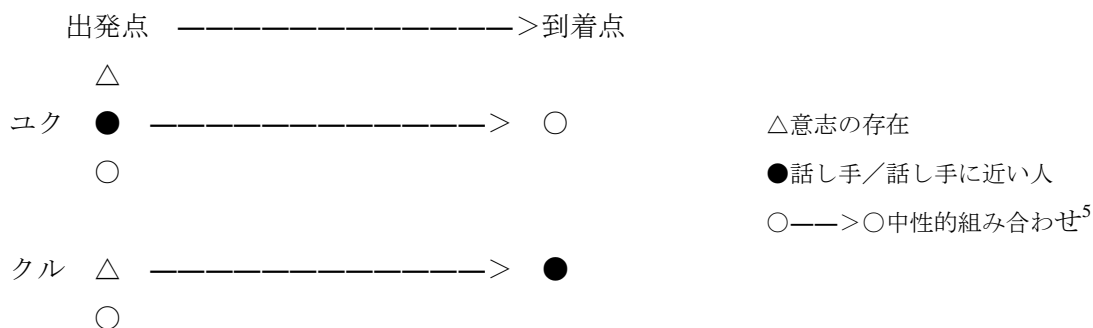


図 2-2 大江 (1975) による動きの動詞の用法

さらに、移動表現と授受表現の考察を通して、日本語と英語の主観性について、大江(1975)は次のように述べている。

「日本語のクル・ユク、英語の come、go は具象的動きの動詞として場所、人称、時(とりわけ場所)の方向指示(deixis)⁶に関わる。この種の方向指示が、おそらく世界中の言語に共通であるだけに、動きの動詞のこの二分化は、世界諸言語に共通であろう。他方、日本語のヤル・クレル・モラウが、主観性を表現する動詞であるのに、対応する英語の動

⁵大江(1975)は与える人と受け取る人がともに話し手でないような組み合わせを中性的(neutral)な組み合わせとしている(p.32)。

⁶ Here, there など

詞といわれる give、receive はそうではない。ヤル、クレル、モラウが三つひと組みの主観性の動詞であるということは、これらが単に具象的動き、さらには視線の方向性を表し、人称と社会的方向指示に関わるという事実によって大いに動機づけられている。」

「主観的経験が、日本語の主観述語では常に純粹主観として表現されるのに、英語の主観述語では、多くの場合客観化された主観として表現されるということと、日本語のヤル、クレル、モラウが、授受動詞といっても主観性の動詞なのに、英語の give、receive が主観性を全く欠くということは、主観性をめぐる日英語の特徴からいって、深く関係した事実である。」

「ヤル、クレル、モラウや複雑な敬語のシステムは、日本語に固有な類の主観性を表現するための固有の手段だといえる」

(大江 1975 : 283)。

「話し手が他者の身になってものごとを眺める「視点の移行」は、話し手自身が当事者としてできごとを内から捉え述べるという主観性表現と一見矛盾するごとくである。実際、視点の移行すべき人 x と話し手の「私」とができごとの当事者である場合にはいずれか視線の軸になるか微妙に揺れることがある。しかし、視点の移行とは、「私」が x の視点を取り、そのような（「私」が乗り移った） x ができごとを内部から捉え描くことであるから、想像されるような矛盾はない。「離脱とした自己」と呼ばれる現象は、その一例である。また、日本語のガル動詞の使用などに固有の「自己の二分」において「私」の一方は、主観的経験の直接的経験でありつづけ、もう一方の「私」が同時にその主観的経験を外面化されたものとして描くのであるから、主観的経験の存在は認証され強さは倍加する。」(p.284)

さらに、方向性と関わりの観点から大江（1975）は、主観性を次の型に分類している。

A. 方向性に関わるもの

1. 動きの方向性

a. 具象的動き

b. ひゆ的動き

2. 動きを伴わない視線の方向性

B. 方向性にかかわらないもの—純粹主観

(大江 1975:282)

A は方向性的範疇 (deictic categories) に関わるが、B はこれとは何の関係も持たない。このことに関して、A では「私」がなんらかの動きを眺める視線の軸 (A1) か、社会 (自分) 的高さが異なるか同じである他者を眺める視線の軸 (A2) になるのに対し、B では「私」は主観的経験の直接的経験者で、いかなる視線も含まれない。英語にはなく、日本語にある型の主観性は、A1b、A2 であり、また B の純粹主観表現への傾向は、日本語の方がずっと強い。英語にも純粹主観の述語がいくつかあるが、日本語の主観述語はすべて純粹主観表現のためのものである。日本語では、現在時制 (終止形) の主観述語によって表現され

得る主観的経験は、話し手「私」の直接的、内的経験に限られ、他者の現在時における主観的経験もしばしば話し手の純粹主観に移して間接的に表現される。これに対し、英語では主観的経験は多くの主観述語によって客観化されたものとして表される。三人称の代名詞と「自分」やゼロの区別を有する日本語は、「自己」をも直接的、内的に把握経験し、そのようなものとして表現する傾向が強い。この特徴は上記の B の型に属する。

2.1.2 久野 (1978) - 「カメラ・アングル」・「共感」・「視点の一貫性」

久野(1978)は、以下の例文(4a、b、c)を挙げながら「視点」を「カメラ・アングル」ということばで説明している。久野のいう視点とは、話者が2人(以上)の人物の関係を一つの文で表現する場合、どちらの人物寄りに描くのかと言ったカメラと対象となる人物との位置関係を示す概念である。久野(1978)によると、論理的意味内容が同じである(4a、b、c)の3つの文の違いはカメラ・アングルの違い、即ち、話し手がどこにカメラをおいて、この出来事を描写しているかの問題にあるという。また、久野(1978)で扱われている視点は、出来事の関与者に対する話し手の心理的な距離がどのくらいあるかを示す「共感度」により規定されるものである。

- 例 (4) a. Then, John hit Mary.
 b. Then, John hit his wife.
 c. Then, Mary`s husband hit her.

(久野 1978 : 129)

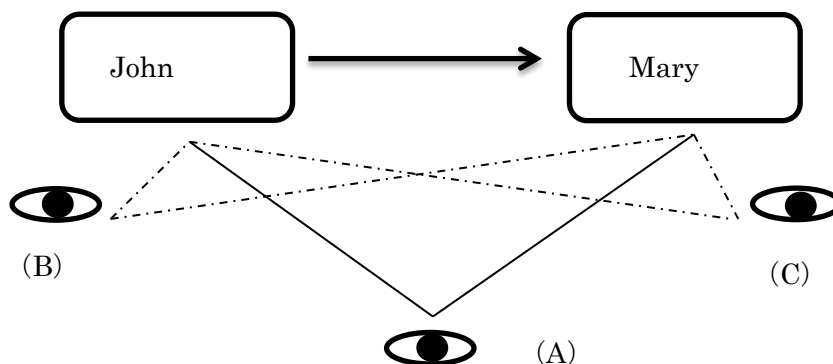


図 2-3 久野 (1978) によるカメラ・アングルの概念図

図2-3で示したように、カメラ・アングルが(A)の位置に置かれた場合は、共感度が「John=Mary: John hit Mary」(4a)となり、話し手の視点は中立視点(客観描写)とされている。一方、カメラ・アングルが(B)の位置に置かれた場合は共感度が「John>Mary: John hit Mary/his wife」(4b)となり、話し手の視点は、MaryよりJohn寄りの視点とされている。同様に、カメラ・アングルが(C)の位置に置かれた場合は、共感度が「John<Mary: Mary was hit by John/her husband」(4c)となり、話し手の視点は、JohnよりMary寄りの視点とされている。このように、同じ出来事についての描写でも、話し手の共感度を表すカメラ・アングルの位置によって、言語表現が変わっていることが示された。

また久野(1978)は「単一の文は、単一のカメラ・アングルしか持てない」、「単一の文を作るのに、カメラを二台あるいはそれ以上使ってはいけない」というカメラ・アングルの一貫性或いは視点の一貫性の制約があると主張している。

談話法規則に関して、久野はさらに以下のことも主張している⁷。

- (1) 発話当事者の視点ハイアラーキー(階層構造): 話し手は、常に自分の視点を取らなければならない、自分より他者寄りの視点を取ることができない(E⁸:一人称>二・三人称)。
- (2) 談話主題の視点ハイアラーキー: 談話に既に登場している人物に視点を近づける方が、談話に新しく登場する人物に視点を近づけるより容易である(E:談話主題>新登場人物)。
- (3) 表層構造の視点ハイアラーキーについて、一般的に話し手は、主語寄りの視点を取ることが一番容易であり、目的語寄りの視点を取ることは、主語寄りの視点を取るのより困難である。受身文の旧主語(対応する能動文の主語)寄りの視点を取るのは最も困難である(E:主語>目的語>受身文の旧主語)。
- (4) 受身文のカメラ・アングル: 新しい主語の指示対象より
- (5) 授与動詞と補助動詞「クレル・ヤル」⁹の視点制約:
 - ・「クレル」の場合: 話者の視点が与え手(主語)よりも受け手(非主語)
(E:非主語>主語)
 - ・「ヤル」の場合:
 - 「ヤル」-話者の視点が与え手(主語)寄りか、中立的視点
(E:主語≧非主語)
 - 「テヤル」-話者の視点が与え手 (E:主語>非主語)

⁷ 魏(2012:15-16)を参考にまとめた。

⁸ E=Empathy(共感)

⁹ 現代日本語の文法における授受表現の授受本動詞(クレル・ヤル/アゲル・モラウ)と授受補助動詞(テクレル・ヤル/アゲル・モラウ)のことである。

(6) 移動表現「来ル・行ク」の視点制約

「来ル」：話者の視点が「到達点側の人」

(E: 到達点側の人 > 出発点側の人)

「行く」：話者の視点が出発点或いは、中立的

(E: 出発点 ≥ 到達点)

(7) 主観表現：内部感情を表す話し手が感情の経験主体寄りの視点を取った時のみ
用いられる。

つまり、視点は心理的な距離として捉えられ、話し手の「共感度」によるこの心理的な視点は、談話において〈一貫性〉、〈発話当事者視点〉、〈談話における登場人物の視点の取り方〉の制約があるとされている。

2.1.3 佐伯(1978)、奥津(1983)、茂呂(1985)、松木(1992) など—

「見ること：視座と注視点」

ここで視点を「見る」こととして捉えた研究を概観する。

まず、「視点」を見る位置と見る対象の二つに分けて捉えた先行研究には佐伯(1978)がある。佐伯(1978)は視点という言葉が非常に曖昧な表現であると指摘し、実際には、〈視座〉(=対象を見る眼の位置)と〈注視点〉(=その視座から眺めたときに注目される対象の側面や属性/主語)という二つの構成要素が含まれるとしている。また、佐伯(1978)によると、〈視座〉は、固定されていなければならないという制約があるのに対し、〈注視点〉は「文の中でいろいろと動くもの」であるという。

奥津(1983)は、話し手は自分が視点を置くものを取りたてて文の主語とすると述べ、「視点」が文の主語にあるとしている。奥津による「視点」は、佐伯の捉え方での〈見る対象=注視点〉に対応する。この主語(注視点)の一貫性に関して、奥津(1983)は「視点固定の原則」として「一度たてた主語は、必要のない限り、途中で変えない」と述べ、佐伯(1978)よりさらに厳密に捉えている。

「視点」を「見ること」と定義し、4つの要素に下位分類したものに、茂呂(1985)や松木(1992)がある。

茂呂(1985)は、「見ること」の基本的な要素として、①〈視点人物〉(だれが見るか)、②〈視座〉(どこから見ているか)、③〈注視点〉(どこを見ているか)、④〈見え〉(見たこと)の4つを挙げている。茂呂は、以下の具体例(5)を取り上げ、この4つの要素を説明している。

例 (5) みんなキャーキャーいいながら、ちかしつへは行っていきました。

(茂呂、1985 : 52)

以上の例 (5) における〈視点人物〉、〈視座〉、〈注視点〉、〈見え〉の4つの要素が次のように分析されている。

- ① 〈視点人物〉 : 「この文を発した話し手または書き手としての〈私〉」
- ② 〈視座〉 : 「地下室への入り口のある場所」
- ③ 〈注視点〉 : 「みんな」
- ④ 〈見え〉 : 「みんなが地下室で入っていく」様子

このように、第三者はこれらの要素を手掛かりとして、表出された言語表現の中で話し手または聞き手の視点がどこにあるかを特定することができるとしている。また、茂呂は「見ること」は、上記の4つの要素から構成される視知覚の場を背景としており、「そこに表現された事柄が客観的な事実を『はだかの事実』としてではなく、誰かの目を通した『見え』として差し出すこと」であると述べている。即ち、話し手或いは書き手の見た『見え』をどのように表現するかは、話し手、または書き手の主観的な選択によるものであると言えよう。

視点を〈見ること〉とし、視点の構成要素として4つに分けて分析した茂呂(1985)は、大江(1975)と久野(1978)とは異なり視覚的な立場から捉えているが、話者の主観的な言語表現の選択により見えた様子を表現する「はだかの事実」ではないという指摘は、大江(1975)が述べた〈主観性〉と久野(1978)の述べた心理的距離(心理的視点)とは類似していると言える。

松木(1992)は、大江(1975)や久野(1978)などの心理的立場に基づいて捉えた〈心理的視点〉という概念には曖昧さがあり、この心理的視点では、文法現象の説明の上で限界があるとし、視点をより厳密に捉える必要があると指摘している。松木(1992)は、「視点」とは本来物事を見る立場であると述べ、「見る」という行為が成り立つためには、①誰が見るのかという〈見る主体〉、②何を見るのかという〈見られる客体〉(対象)、③どこ(何)で見えるのか、或いはどこから見るのかという〈見る場所〉、④その結果どのように見えるのかという〈見える様子〉の4つの要素が必要であるとしている。松木(1992)のこの4つの要素は、茂呂(1985)の挙げている〈視点人物〉、〈視座〉、〈注視点〉、〈見え〉の4要素と一致している。

文法説明上に限界があることについて、松木(1992)は、次の(6)、(7)、(8)の例を取り上げ、説明している。

例 (6) 太郎は花子と結婚した。

(7) 鎌倉は横浜と近い。

(8) 鎌倉は横浜から近い。

(松木、1992:63)

松木（1992）によると、上記の（6）と（7）では、「太郎」と「鎌倉」がそれぞれ主題化されているが、久野（1978）の「話し手は主題化されているもの寄りの視点を取る」という談話法規則に基づくと、（7）で用いられた「近い」は、「常にある点を基準として、そこからの隔たりを表現する語であるから、基準点は原則として必須であるとして、助詞の「と」で示された「横浜」が話し手の基準点であると解釈できるという。また、（8）の場合は、「から」が用いられることにより、「横浜」が基準点となり、「鎌倉」に向かってベクトルが走っていることになる。即ち、（8）は（7）と同様に、話し手の視点が基準点である「横浜」にもあると解釈できる。ただし、そうであるならば、（7）と（8）はいずれも一つの文に二つの視点が存在することになり、久野（1978）の「カメラ・アングルの一貫性」という談話法規則に違反し、不適格文となるはずであるが、実際、いずれも適格文であるとされている。この現象について、松木（1992）は、従来の文法研究で述べられてきた心理的視点に〈視座〉と〈注視点〉の両方の概念が混在しているため、心理的視点のような単一概念としての視点で文法現象を解釈すると、（7）と（8）のような矛盾が生じてくる場合もあると述べている。一方、（7）と（8）の場合に対して、〈視座〉と〈注視点〉を用いて改めて分析すると、いずれも矛盾がなく新たな解釈が適用されることから文法研究においては、視点を細分化してより厳密な意味で分析する必要があると指摘している¹⁰。

2.2 実証的な研究における「視点」－日本語母語話者と外国人日本語学習者の相違

実証的な研究として、第二言語習得研究では、学習者の習得の問題として視点の表し方を調べる研究が盛んに行われている。その多くは、産出（書く／話す）の観点から学習者の中間言語における視点の表し方を調べて、その視点を〈視座〉（話者の見る立場）と〈注視点〉（話者の見る対象）の二つに分けて捉えたものである（大塚 1995、田代 1995、林 2004、武村 2010 など）。本節では、実証的な先行研究における〈視座〉と〈注視点〉の捉え方、分析方法及び結果について簡単に述べる。

2.2.1 視座の表し方について

先行研究では、〈視座〉において、〈視座の一貫性〉と、話者がどの登場人物寄りの視座を取るかという〈視座の選択〉について調べているものが多い。その研究の結果、日本語母語話者と外国人学習者の談話（文章・口頭）において視点の表し方が異なっていると共通に指摘している。具体的には、日本語母語話者が、事態或いは物語描写をする際に、事態の関与者（登場人物）に視座を置き、一貫した視座で描写する傾向が強いのに対し、中国語・韓国語・英語などを母語とする外国人日本語の談話は、どの関与者（人物）にも視座を置かず中立的な視座で描写したり、視座を二人以上の人物に置いたりするなど〈視座の一貫性〉が見られない（渡辺 1996、金慶珠 2001、林 2004、魏 2010a,b など）。このよう

¹⁰ 魏(2012:20)を参考した。

に、日本語母語話者と外国人学習者は、話者の観察の場所である視座が一貫されるかどうかの点と、事態の内からの視座（事態関与者寄りの視座）か、事態の外からの視座（中立的な視座）かという点で大きく異なっている。

2.2.2 注視点の表し方について

注視点については、佐伯（1978）が「文中で色々動く」と主張している。実証的な研究でも、日本語母語話者と日本語学習者ともに注視点が移動しており、注視点は学習者の文章の不自然さと関わらないことが示されている（田代 1995、奥川 2007 など）。

一方、認知言語学の研究では、日本語は主観的事態把握をする言語であり、発話の主体である話者が、自らを事態の中に投入して事態の内面から描写するため、主語である〈話者〉が言語化されない（明示されない）ことが多いのに対し、客観的事態把握をする言語は、主語が言語化される（非明示される）傾向が強いことが指摘されている（第3章参照）。

2.3 本論文における「視点」の捉え方

ベトナム語と日本語の事態把握と視点の相違について調べた先行研究及び、ベトナム人日本語学習者の産出日本語における視点の表し方の特徴を調べた先行研究はない。そこで本論文は、日本語とベトナム語の事態把握における視点の違い及び学習者の視点の習得を明らかにしていきたい。視点は、認知的な研究と実証的な研究を参考に、〈視座〉と〈注視点〉の二つに分けて捉えることにする。視座とは、話者の空間的及び心理的な立場を示すものであり、その視座を判定する構文的手掛かりとしては、理論的研究でも実証的な研究でも検討がなされた受身表現、授受表現、使役表現、移動表現、主観表現と感情表現の6つの表現を分析の対象とする。〈注視点〉は、話者の注目する対象を意味し、その注視点を判定する構文的手掛かりとして、動作主（能動文の場合）と非動作主（受身文の場合）を分析の対象とする。

〈視座〉と〈注視点〉の判定基準の詳細は、次の第3章で述べる。

第3章 理論的枠組み

本章は、本論文の研究方法の理論的枠組みについて述べる。まず 3.1 では、本論文における「視点」の捉え方及び考察の基準となる認知言語学の枠組みとして、事態把握と、視点の判定基準を中心に述べる。次に 3.2 では、学習者の中間言語における視点の特徴の解明とその指導法の理論となる第二言語習得の枠組みとして、母語の転移と認知プロセスを中心に述べる。

3.1 認知言語学の枠組み

本論文では、ベトナム語母語話者と日本語母語話者の事態把握の仕方を比較する研究を行った。両言語の相違の分析と考察は、3.1.1 で述べる事態把握と視点との関係の理論と、3.1.2 で説明する視点の判定枠組みに基づいた。

3.1.1 事態把握と視点—〈主観性〉と〈客観性〉

認知言語学は、〈主観〉と〈客観〉という述語を多く用いて事態把握と視点について論じている。「主観的・客観的」という述語は、話者が認識の場面の中にどれだけ自己を客体的に反映されているか論じるために使用されている。

Langacker(1985,1990)は、言語表現の意味は、概念化にあり、話者（言語主体）が自ら選択した外部世界の解釈の仕方であると主張している。そのため、あらゆる言語表現には話者の解釈が関与しているという。よって、同じ事態でも、話者の視点や解釈が違えば、言語表現の意味も異なってくる。話者の解釈によって異なる表現が産出される典型的な例として、以下の3つの文（1a~c）が引用されることが多い。

- (1) a. Vanessa is sitting across the table from me.
- b. Vanessa is sitting across the table from Laura.
- c. Vanessa is sitting across the table.

Langacker(1990 : 20)

王安（2014）は上記の例(1a)と(1b)の違いについて次のように分析している。「〈Vanessa と話者はテーブルの両側に座っている〉という同一の事態を捉えている。文脈から分かるように、両文とも話者が解釈の参照点として関与しているが、その関与における解釈の仕方が異なっている。(1a)では、参照点としての話者の関与が代名詞「me」によって明示されている。即ち、話者の関与が(1a)において客体化されている。それに対し、(1b)の場合は、話者が参照点となっているにも関わらず、その関与が明示されていない。この点で、(1b)は(1a)よりも話者の関与が主体的表現となっている。このように、言語表現の意味を話者の捉え方や解釈との関連で捉えようとするのが認知文法の考えである。」

(王安 2014 : 182)

また(1b)と(1c)の相違について徐(2009、2013)によると、(1c)は(1b)と同様に、話者が〈参照点〉として明示化されているのに対し、(1c)では明示化されていない。「この言語的に明示されているかどうかというのは、話者の把握の仕方がどのくらい主観的かまたは客観的かによって類像的¹¹に反映される(Langacker1985)」という(徐2013:16)。

このように、英語という単一の言語の中でも、話者の事態の認識に基づいて異なる視点が投影され、主観的表現と客観的な表現が産出される。また言語によって「どちらの表現が高頻度で用いられるか、或いは好まれるかでかなり異なる」(長谷部、2012:7)という言語間における主観的・客観的の傾向の相違も指摘されている。このことは、池上(2003)は、この好まれる傾向を〈好まれる言い回し〉と呼び、どの言語にも〈好まれる言い回し〉と呼べそうなものがあるとしている。

この〈好まれる言い回し〉の違いの代表的な例として、以下の日本語小説である『雪国』(川端康成著)の冒頭の文とその英訳が頻繁に引用されている。

(2) 「国境の長いトンネルを抜けると雪国であった。」(川端原文)

“**The train** came out of the long tunnel into the snow country.”

(Edward Seidensticker 訳 1996、“Snow Country”)

原文は主人公(もしくは、主人公に自らを同化させた語り手)が自らの体験を語る文——従って、独白のことばのようにも読める文——である。主人公は自らの体験している状況の内に身を置いており、主人公を乗せて走る汽車は主人公の〈拡大エゴ〉となって、主人公自身の知覚の対象として客体化されることなく、従って言語化されていない。これに対し、英語訳では、語り手は汽車の外はどこかに身を置いて、トンネルを出て自分のほうへ向かってくる(came)汽車を知覚の対象として客体化するという構図を採っているように読める。この場合、語り手が汽車に乗っているということでも構わない。ただし、その際には、語り手の分身が汽車から出て外はどこかに身を置き、そこから自らのもう一つの分身を乗せた汽車を知覚の対象として客体化しているという構図になるとされている。

¹¹ 「〈類像性〉(iconicity)とは、表現の形式が表現の内容(意味)をなぞらえることを言う。」(徐2013:40)

このように日本語話者と英語話者の好まれる表現を比較分析した上で、日本語話者が主観的な表現を好むのに対し、英語話者は、客観的な表現を好むという両言語の事態把握の対立をこれまでの研究で示されている。(池上 1999、2003、2004、2006¹²;中村 2004、2009¹³など)。勿論、Langacker が取り上げた例のように、同じ言語の中でも、異なる傾向が見られる。英語だからといって、常に客観的な表現がなされるというわけではない。同様に、日本語でも常に主観的表現だけが用いられているわけではない。しかし、日本語と英語の事態把握の違いは、「認知言語学において広く認められている」(長谷部、2012:7)。

〈主観性〉と〈客観性〉の面で論じた認知言語学での先行研究から、事態把握は、以下のようにならに分けられる。

〈主観的事態把握〉

話者は問題の中に自らの身を置き、その事態の当事者として体験的に事態把握をする—実際には問題の事態の中に身を置いていない場合であっても、話者は自らその事態に臨場する当事者であるかのように(自己投入)、体験的に事態把握をする。

〈客観的事態把握〉

話者は問題の事態の外にあって、傍観者ないし観察者として客観的に事態把握をする—実際には問題の事態の中に身を置いている場合であっても、話者は(自分の分身をその事態の中に残したまま)自らはその事態から抜け出し、事態の外に身を置いて、傍観者ないし観察者として(自己分裂)、客観的に(自己を含む)事態把握をする。

¹² 池上(2003、2004、2006)は、話者が言語化しようとする事態をどの程度、〈自己—中心的〉(ego-centric, ego-centered)なやり方で行うか、即ち、話者が問題の場面に自らの身を置き、体験の場の〈イマ・ココ〉に視座を捉えて事態把握をするか(主観的事態把握)、あるいは問題の場面から抜き出して場面の外から捉えるか(客観的事態把握)という主観的と客観的事態把握の違いを論じている。池上によると、日本語話者は〈主観的事態把握〉をする傾向があり、英語話者は、〈客観的事態把握〉をする傾向があると主張している。

¹³ 中村(2004、2006)は、Iモード(Interactional Mode of Cognition)とDモード(Displaced Mode of Cognition)という概念を提唱している。Iモードは、状況の観点から眺める認知モードであり、Dモードは状況外からの眺めるモードであるとしている。中村によると、Iモードでは話者の視点は内置され、Dモードでは話者の視点は外置されるという。また、Iモードは日本語で優勢なモードである一方、Dモードは英語の物語文の言語表現に優勢な特徴であるとも述べている。

言語の主観性と客観性を判定する基準は、言語学では主にモダリティで検討されてきたが、認知言語学では、〈自己投入〉か〈自己分裂〉かの違いから、主語を言語化するかどうかという〈主語の省略〉（自己のゼロ化）の現象で検討することが多い。以下の例（3）～（5）はその違いの表れである。

(3) a. When the weather is nice, you can see the Alps from there.

b. 天気が良ければ、そこからアルプスが見える。

(4) a. I heard someone is knocking my door.

b. 誰かがドアをノックしているのが聞こえる。

(5) a. Do you smell something burning?

b. 何か焦げ臭くない？

（長谷部、2012:10）

以上のことを踏まえ、本論文は、ベトナム語母語話者は、どの事態把握をするか、また、日本語の視点をどのように表すかを明らかにするために、認知言語学の〈事態把握〉における〈主観性〉と〈客観性〉の理論に基づき、事態を描写する立場としての話者の視点を〈事態の内からの視点〉と〈事態の外からの視点〉という観点から検討する。その判定は、第2章で述べた視点の基本的な研究に取り扱われている〈受身表現〉や〈授受表現〉、〈移動表現〉などの表現の用い方と共に〈主語の明示・非明示〉の面も検討する。視点の判定基準の詳細は、次項で述べる。

3.1.2 視点の判定基準

理論的な先行研究を概観した第2章でも言及したように、同じ認知言語学でも研究によって捉え方が違う。日本語母語話者と外国人学習者の相違を、両者の視点の表し方で調べた実証的な研究に、視点を単に〈話者の見る場所〉とし、ほぼ〈視座〉と一致する捉え方をしている場合もある（金慶珠 2001）。しかし、一般的には〈視座〉・〈注視点〉の二つに分けて捉える場合が多い。

本論文においては、視点の表し方を〈視座〉と〈注視点〉の2側面から検討する。

視座と注視点の判定基準の詳細は、3.1.2.1 と 3.1.2.2 の通りである。

3.1.2.1 視座と視点表現

〈視座〉とは、話者がどこから事態を描くかという距離的／地理的な立場だけでなく、話者が誰の立場・誰寄りの立場から見ているかという心理的な立場も意味する（大江 1974、久野 1978 など）。この地理的または心理的視座は、〈受身表現〉〈授受表現〉、〈移動表現など〉の表現の使用により表される。

本論文は、林(2004)、坂本 (2005)、中浜・栗原(2006)、魏(2010a,b)、武村(2010)などを参考に、受身表現、授受表現、使役表現、移動表現、主観表現、感情表現 6つの表現を視座判定の構文の手がかり、即ち、〈視点表現〉として分析・考察の対象とした。なお、これらの表現は、全て日本語の基準である。大江 (1975)¹⁴が述べたように、話者の視点、〈主観性〉を表す日本語の移動表現や授受表現は、他の言語に形式的に相当する表現があるとしても全く同じ用法で用いられるわけではない。従って、日本語の分析の対象となった視点表現は、ベトナム語の分析の基準に当てはまらない可能性が考えられる。しかし、ベトナム語では、日本語と同じような事態把握をするかどうか、日本語と同じ視座の制約があるかどうかは、調べられていない。そのため、本論文は、まず、ベトナム語に対して、日本語の各視点表現に形式的に相当する表現（受身表現、授受表現、使役表現など）を抽出し、これらの表現により話者の視座がわかるどうかを検討する。以下は、分析の対象となる日本語の視点表現とそれに相当するベトナム語の言語形式、そして視座の判定方法（日本語の場合のみ）を述べる。

(1) 受身表現

受身表現が使用されている場合、その被動作主つまり主語（表示されていない主語も含める）を〈視座〉とする。

●日本語の場合

AはBにV(ら)れる→ Aを〈視座〉とする

●ベトナム語の場合

A-bị / được-V→ Aは〈視座〉であるか
被 得

¹⁴ 大江 (1975) は、日本語の〈ユク・クル〉、〈ヤル・クレル・モラウ〉に相当する英語の表現は、日本語と同じ主観性を表す用法が見られないとしている。

(2) 授受表現

●日本語の場合

授受表現に関しては、先行研究（魏 2010a,b ; 武村 2010）を参考にし、授受補助動詞「Vてあげる」「Vてもらう」「Vてくれる」と授受本動詞「もらう」「くれる」を視点表現として扱った。「あげる」は、中立視座を含むと先行研究でも指摘されているため、本研究では視点表現から除外した。各表現による〈視座〉の判定の詳細は次の通りである。

- ① 「Vてあげる」が使用されている場合、その行為の与え手、つまり主語（明示されていない主語も含める）を〈視座〉とする。

AはBにNをVてあげる。→ Aを〈視座〉とする

- ② 「Vてもらう」及び「もらう」が使用されている場合、その行為の受け手つまり主語（明示されていない主語も含める）を〈視座〉とする。

AはBにNを(Vて)もらう。→ Aを〈視座〉とする

- ③ 「Vてくれる」及び「くれる」が使用されている場合、その行為の受け手つまり目的語（明示されていない目的語も含める）を〈視座〉とする。

AはBにNを(Vて)くれる。→ Bを〈視座〉とする

●ベトナム語の場合

ベトナム語では日本語のように「あげる」と「くれる」の使い分けがないため、「(Vて)あげる」「(Vて)くれる」の区別もない。ベトナム語では、「物をあげる／くれる」に対しては、Cho（＝与える）となり、「行為をしてあげる／してくれる」に対しては、V cho(V与える)或いは V giúp cho (V与える) となる。

A - Vcho / giúp cho B → Aは〈視座〉であるか
(V-与える)

(3) 使役表現

使役動詞「Vさせる」が使用されている場合、その行為が働きかけの使役者（主語）を〈視座〉とする。

●日本語の場合

AはBにNをVさせる→ Aを〈視座〉とする

●ベトナム語の場合

日本語の使役表現は、ベトナム語では次のような二つの場合に分かれる。

- ① A - để cho / bắt B - V (他動詞) → Aは視座であるか
(恩惠的使役) (強制的使役)

ここでの「V」は日本語であれば「他動詞」であり、この場合は日本語の使役表現（Vさせる）と同じ用法である。

② A-làm/làm cho/khiến cho B-V(他動詞/自動詞)

(使役 使役-与える) (使役の結果)

→ Aは〈視座〉であるか

(4) 移動表現

●日本語の場合

Aは(Bがいる)場所へ (Vて)来る → Bを〈視座〉とする

Aは(Bがいる)場所へ Vていく → Aを〈視座〉とする

移動表現の本動詞である「行く」は、上で説明した「あげる」と同様に、中立視座も含むことから、視点表現から除外した。

●ベトナム語の場合

A-(đi) đến/Vđến gần など (Bのいる)場所 → Bは〈視座〉であるか

(来る/近くにV来る)

(5) (6) 主観表現と感情表現

主観表現や感情表現は人称制限があり、第三者の感情を表す際にはモダリティやアスペクトを伴わなければならないという特徴があることから、先行研究でも、視点表現であるとみなされ、構文的手がかりとして視座判断に用いられている(中浜・栗原2006、魏2010a,b、武村2010など)。本研究では、従来の研究において用いられている「うれしい」、「驚く」、などの表現のほか、感情表現に近いと判断された「怒る・反省する・許す」などの表現も視点表現として扱った。これらの表現に対しては、日本語母語話者に判定を依頼し、テキスト全体を見て、話者の感情を表すと判定できた場合には、視点表現として扱うことにした。

視座を判定した後、文章全体の視座の表し方の傾向を見るため、視座の一貫性(固定の傾向・移動の傾向)の判定を行う。

レ(2012)とLe(2014,2015)は、視座の〈固定の傾向〉と〈移動の傾向〉を検討するために〈固定視座〉、〈移動視座〉、〈中立視座〉の3つのタイプに分けて分析している。しかし、こうした分け方では、〈全体的に中立的な視座で語るが一時的に登場人物寄りの視座で書いた場合〉や〈全体的に一人の人物に視座を固定するが一時的に他の人物に移動した場合〉など〈移動〉、〈固定〉、〈中立〉の傾向がはっきりとしない文章に対して、どの視座のタイプにあたるかの判断が難しい。この問題を踏まえ、本論文は、視座を以下のように下位分類をした。

移動の傾向

タイプ①：全体的に視座を移動する¹⁵

タイプ②：全体的に一人の登場人物に視座を置くが、一時的他の人物に移動する¹⁶

タイプ③：ほとんど客観的に描写する¹⁷が、一時的に登場人物に視座を置く

固定の傾向

タイプ④：文章の最初から最後まで視座を一人の登場人物のみに置く

タイプ⑤：視座をどの人物にも置かず、文章の最初から最後まで客観的に描写する

3.1.2.2 注視点と主語

本研究における〈注視点〉の判定は、渡邊(1996)、武村(2010)に基づいて以下の基準を設定した。

- (1) 能動態の文においては、動作主を注視点とする。
- (2) 受動態の文においては、被動作主を注視点とする。
- (3) 動作主体が言語化されていない場合には、動詞を手がかりとして動作主体を決定し、注視点とする。

文においては主語に位置づけされる人物が注視点¹⁸となる。従って本論文では、注視点を主語と一致させ、その用い方を通して注視点を検討する。

基本的に一つの文に一つの注視点が判定できるが、複数の主語がある文(例えば、「突然、ボールは黒シャツ君に当たって、ゲーム機が壊れてしまった」)に対しては、判定した注視点も複数となる。また、文の主語と主体が同一でない場合(Aさんはボールがあたったことが原因でゲーム機が壊れたことに対して、少年を怒り、殴りつけました。)、どこに注目しているかという〈注視点〉の概念に基づいて、主題を優先させることにした。注視点は、基本的に「は／が」の前の名詞(物・人)により判定する。主語が文に明示されない場合、その文の意味や文脈により判定する。

【注視点のタイプ】

注視点(主語)は、Le(2014, 2015)をもとに〈一貫性〉と〈明示と非明示の傾向〉の2つの側面から検討し、以下のように下位分類し、分析する。

¹⁵二人以上の人物に視座を置く文章

¹⁶一回のみ視座を移動する

¹⁷中立的な視座で描写する

¹⁸注視点は、能動文の動作主、受身文の非動作主、つまり、文の主語にある。そこで本研究で扱う主語は、話者の見る対象(物・人)として文法論における主語ほど厳密に扱わない。

表 3-1 注視点の一貫性

文章のタイプ	注視点のタイプ	判定記号
文章全体の注視点 点が移動	移動の傾向 主語が一々変わる場合	①
	固定の傾向 (主語が二つ以上の単文に固定する場合や複文で主語が固定している場合)	②
文章全体の注視点固定		③

【注視点の明示・非明示】

表 3-2 注視点の明示・非明示の傾向

文章のタイプ	注視点のタイプ	判定記号
移動の傾向	明示	①
	非明示	②
固定の傾向	全文・前節に明示	③
	一回のみ明示	④

以上、本論文における「視点」の捉え方及び判定基準となる認知言語学の枠組みについて述べた。次節は、第二言語習得の枠組みについて述べる。

3.2 第二言語習得の枠組み

本研究は、ベトナム人学習者を対象に、学習者の産出文章における視点の表し方の実態を明らかにする研究（研究 2）と、視点の指導に対する効果的な指導法を探るための実験（研究 3）を行った。研究 2 では、第二言語習得の理論に基づいて学習者の視点の表し方への影響として母語からの影響について研究した。研究 3 では、視点の指導法として、インプットからアウトプットまでの第二言語習得の認知プロセスの理論に基づいて学習者の〈気づき〉を重視する指導法の効果を論じる。本節では、第二言語習得における母語からの影響と認知プロセスについて述べる。

3.2.1 第二言語習得における母語の影響

第二言語習得における母語の影響は、母語からの転移として一般的に把握され、「言語転移」(language transfer)と呼ばれている。学習者は、第二言語を学習する際、当然のことながら発音、語彙、文法などにおいて第一言語である母語の影響を受ける。言語転移は「正の転移」(positive transfer)と「負の転移(negative transfer)」に区分され、母語が第二言語習得に良い方向に影響する場合、「正の転移」(プラスの影響)といい、悪い方向に影響する場

合、「負の転移」(マイナスの影響)という。また第二言語の要素のうち、「学習者の母語に類似したものは学習が安易であり、異なつたものは困難である」(山岡 1997 : 190) とされている。第一言語・第二言語間の類似性と言語習得との関係に関して、第二言語習得では言語間距離という概念が提唱され、「母語と第二言語の距離が近いほど、(1) 転移が起こりやすい、(2) 転移は正の転移となり、全体として学習が容易になるが、(3) 母語と第二言語が違っている部分については間違いがなくなりにくい」(白井 2009 : 10-11) とされている。

本論文の第5章は、ベトナム人学習者に対し効果的な指導法を探る一環とし、第二言語習得における言語転移の理論を運用し、日本語とベトナム語の類似性を検討したうえで、学習者の産出文章における視点の表し方とベトナム語の影響を考察する。

3.2.2 第二言語習得の認知プロセス

第二言語習得における認知プロセスとは、学習者の認知面に着目した認知的アプローチの概念のことをいい、認知的アプローチとは、「認知心理学(cognitive psychology)や心理言語学(psycho-linguistics)の分野で、一般的な学習や記憶のメカニズムについて明らかにされたことを応用して、第二言語習得を説明しようと試みているもの」(村野井 2012:9)をいう。

第二言語習得では、認知プロセスを〈気づき〉(noticing)、〈理解〉(comprehension)、〈内在化〉(intake)、〈統合〉(integration)といった4つのプロセスから成るとし、〈気づき〉は、その初段階として論じている。そして、インプットの気づき、理解、内在化、統合などの認知プロセスが連続することで、アウトプットが可能になるという情報処理のモデル(図3-1)が主に用いられている(R.Ellis1994,1997;Gass1997;村野井2006,2012など)。村野井(2012)は、この認知プロセスについて下記のように説明している。

「インプットの一部に学習者の注意が向けられると、そのインプットは「気づかれたインプット」(noticed input)になる。〈気づき〉に続く〈理解〉のプロセスにおいて、「気づかれたインプット」の言語形式、意味、機能の結びつきが理解された場合、それは「理解されたインプット」(comprehended input)となる。「理解されたインプット」がコミュニケーションを目的とした言語産出に使われるようになると、それは学習者の中間言語システムに取り込まれ始めたことであり、〈内在化〉のプロセスが進んでいると考えることができる。そのように内在化された言語知識は〈インテイク〉(intake)と呼ばれる。次の〈統合〉のプロセスを経て、〈インテイク〉が、自動的に運用できる「中間言語知識」¹⁹(interlanguage knowledge)としてさらにしっかりと学習者の中間言語システムの中に取り込まれる。」

(村野井2012 : 9)

¹⁹ 学習者の目標言語についての知識体系は中間言語体系とも呼ばれる。

岩中（2012）は、認知プロセスを「インプット→インテイク→中間言語体系→アウトプット」とし、インプットをインテイクにするためには、意味理解と言語形式の使われ方に対する理解、という2つの下位プロセス（2つのレベルの理解）が必要であるとしている。意味理解とは、インプットの伝える意味内容（言語形式と意味のつながり（form-meaning mapping））の理解である。言語形式の使われ方に対する理解とは、ある言語形式がどのように使用されるかについての理解である。岩中（2012）は、「インプットをインテイクに転換するためには意味理解と言語形式の使われ方に対する理解の2つのレベルの理解が必要である」と述べている。意味理解をさせるための最も簡単な方法は学習者の母語による説明（学習者の母語に訳す）であるが、この方法では学習者の母語を多用するため、学習者が受け取るインプットの量は減ってしまうことになる。そこで多くの例文を与えたりすることにより学習者自身の気づき（Noticing）を促すことで、学習者に理解させることができると述べている。

。以上のように、認知プロセスの捉え方は様々であるが、授業で伝える内容（インプット）を内在化、つまり定着させるために理解が必要不可欠である点は共通に指摘されている。そして、内在化に結び付く理解を学習者にさせる方法としては、言語形式への学習者自身の気づき促進が重要であると認知プロセスの研究は、示している。

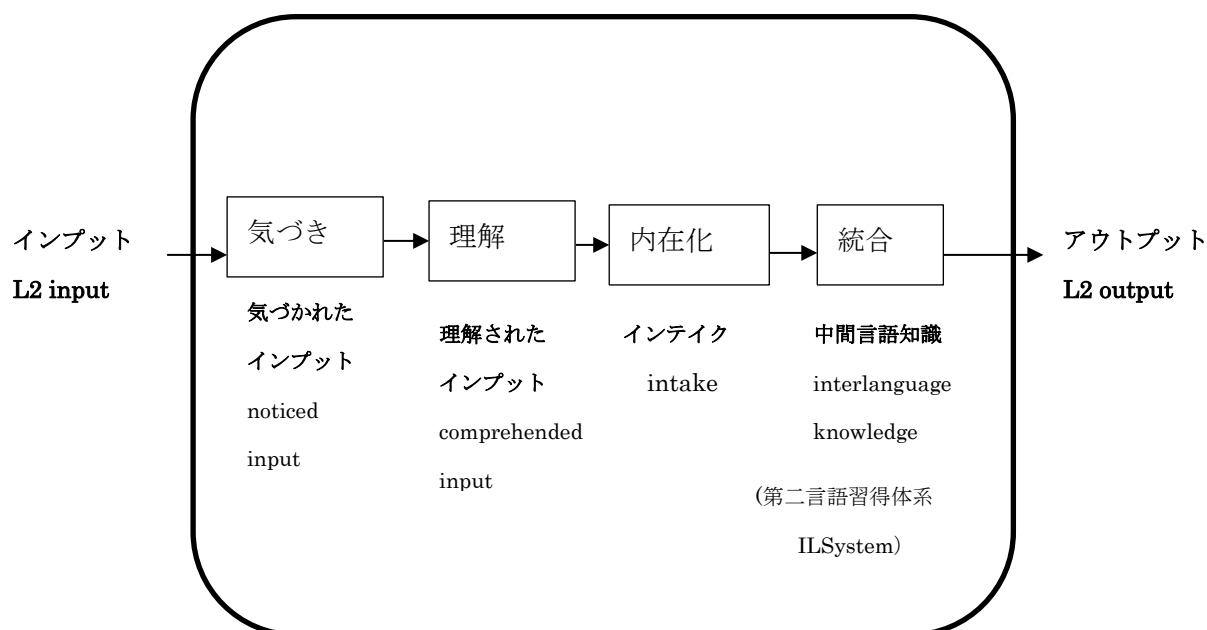


図 3-1 第二言語習得の認知プロセス

(村野井 2012: 10、JACET SLA 研究会 2013: 5 に基づく)

本研究では、認知プロセスの理論に基づき、視点の問題を学習者に意識させる指導法として〈気づき〉を取り入れ、学習者の〈気づき〉を重視する指導法を試み、その効果を測っていく。〈気づき〉の定義及び第二言語習得における〈気づき〉の役割は、第6章で詳細に述べる。

次の第4章～第6章では、上述した理論的枠組みに基づいて行ったそれぞれの研究について述べる。

第4章

研究1ーベトナム語と日本語の事態把握と視点ー小説からの考察

本章は、ベトナム語話者の事態把握の仕方と視点の表し方を考察することを目的とし、日本語の小説とそのベトナム語訳文を比較する。具体的に、日本語と他言語の事態把握と視点を調べた認知言語学の研究における〈主観性〉と〈客観性〉を基準に、〈日本語〉と〈ベトナム語〉の事態把握を比較する。またその事態把握を表す視点は、〈視座〉と〈注視点〉の面から検討する。

本論文の構成は、まず4.1 で日本語と他言語の事態把握と視点を比較した先行研究を概観したうえで、4.2 で研究課題を述べる。調査について、4.3 で調査の概要を説明し、4.4 では調査の結果を述べ、4.5 で考察を行う。最後に4.6 では、本研究をまとめる。

4.1 先行研究

ここで日本語と他の言語の事態把握を調べた先行研究と、事態把握と視点の表し方との関係を調べた先行研究を概観する。

4.1.1 日本語と他言語の事態把握の相違に関する先行研究

第3章で言及したように、〈事態把握〉の仕方として、〈主観的事態把握〉と〈客観的事態把握〉に分けて論じた研究は、日本語と英語の対照から始められた。Langacker (1990)、池上 (2000、2003 など)、中村 (2004、2009) は、英語が客観性の強い言語 (客観的事態把握) であるのに対し、日本語は主観性の強い言語 (主観的事態把握) であると指摘している。

最近、主観性が強い〈日本語〉と客観性が強い〈英語〉を基準とし、他言語の〈主観性〉、〈客観性〉を論じる研究が増えてきた。日本語と他の言語の事態把握や視点の違いを調べた研究では、韓国語、中国語、ロシア語がある。ここで、それらの言語と日本語の対比研究の結果を述べる。

盛(2006)は、川端康成の『雪国』を中心とした日本語原文と中国語訳文を比較し、日中両言語における「動詞の使用」の頻度と「主語の明示」の頻度から〈事態把握〉の差異を分析している。その結果、中国語では、動詞や動詞句によっていつも動作主体に焦点が当てられるのに対し、日本語では、〈イマ・ココ〉²⁰という談話の場があれば動詞の使用がなくても意味が取れると示している。また、主語を明示するか否かにおいても、日中両言語の捉え方がだいぶ異なっていると述べている。日本語では話者が自らを事態の中に置く把

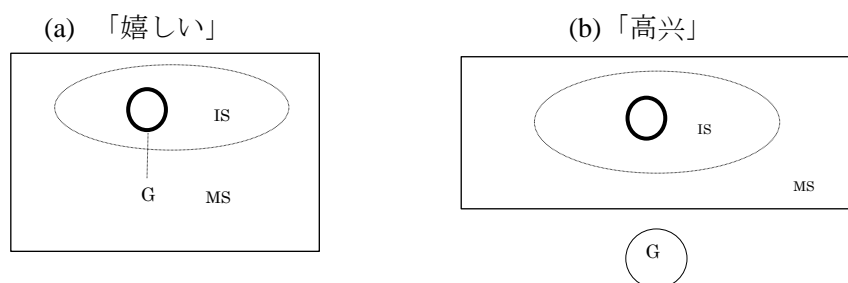
²⁰ 発話時点／話し手自身が発話時に位置する現場。

主観的把握は話し手をゼロ化して、話し手のイマ・ココを認知基盤の絶対的中心にするものである (堀江, 2008)。

握の仕方、つまり、〈主観的把握〉を取ることが多いので、主語を明示化しない場合が多いが、中国語では話者が自らを事態の外に置く事態の仕方、つまり、〈脱主観事態把握〉を取ることが多いので、主語を明示することが多いと主張している。

上原(2001)は、日本語と英語の他に、韓国語・中国語・ロシア語において移動表現、人の内的状態を表す表現、聞き手に対する心的距離を表す表現という三つの表現を取り上げ、〈主観性〉の度合いを測った。その結果、日本語が最も〈主観性〉が強い言語であり、韓国語、中国語、ロシア語はその中にあると述べている。

王安(2014)は、日本語の感情形容詞述語文を対象に、話者の関わり方によって感情形容詞述語文の主体性がどのように変動するかを考察し、「嬉しい」と「私は嬉しい」を代表とする感情形容詞述語文は、主観性が異なっており、異なる感情の状態を捉えていることを指摘している。また、日中感情形容詞の主体性について比較し、両者は主観性が異なるため、人称制限においても、表出用法においても振る舞いが異なると述べている。また、図4—1で示しているように、日本語の「嬉しい」などの感情表現は、そのまま表出される場合、極めて主体性の高い表現であり、話者はその表出の参照点となり、常に暗示的に存在している。従って、その表出には常に話者制限が起きる。それに対し、中国語の感情表現はそのままの形で感情の表出をなさないため、人称制限が起きることはなく、主観性の低い表現であると論じている。(王安 2014 : 199 の図3を引用)



太線のサークル：焦点化された客体概念（プロフィールされた記述対象）

外側の点線のサークル：IS

□：MS

IS(Immediate Scope)：直接スコープ、プロフィール²¹を特徴づける上で最も関連している領域

MS(Maximal Scope)最大スコープ—概念化の内容全てを含んだ最高領域

G(Ground)：言語行為及びその参与者（概念主体—話者、聞き手）

図4—1 日中感情形容詞の主体性の相違

²¹ プロファイルは、Langacker の提唱した概念である。ある認知の領域において特性の部分、またはそれが際だっていることである。

徐（2009、2013）は、主観的把握の傾向を中心に、韓国語話者と日本語・英語・中国話者と比較している。〈主観的把握〉の程度について、徐は韓国語話者も日本語話者も〈主観的把握〉の傾向が強いが、日本語話者に比べると韓国語話者の主観的把握の傾向が弱く、中国語、英語に比べると強いと述べている。また主語の明示・非明示の傾向について、主観的把握が強い母語話者では、主語の明示が少なく、客観的把握の傾向が強い母語話者では、主語の明示が多いということも示している。

徐（2009、2013）によると、日本語話者は事態に自らの身を置き、その事態の当事者として〈自己—中心的〉(ego-centered)なスタンスで事態を見て〈主観的把握〉をする傾向があるのに対し、韓国語話者は、日本語話者よりも〈客観的把握〉の方に傾くと指摘している。また、個別言語全体の特徴として〈主観性〉の度合いというものを考えた場合、韓国語は、英語より〈主観性〉の度合いは高いが、日本語の方はそれよりさらに〈主観性〉の尺度が高いとも主張している。徐は、韓国語の〈主観性〉を主語の省略の現象から検討している。徐によると、日本語の主語の省略の原点は、日本語話者の〈好まれる言い回し〉としての〈主観的把握〉への強い傾斜であるという。また、徐（2013）は、日本語では主語の位置に限らず、また1人称に限らず、〈ゼロ化〉が起こっている。一方、韓国語では、日本語で〈ゼロ化〉された表現が全て明示的に表現されている。このことは、韓国語話者は、事態を客観的に、中立的に捉えるというスタンスだからだと述べている。この客観的・中立的に事態を捉えるため、授受動詞を補助動詞的に用いるような言い方はしていないのと同時に、1人称、2人称に相当する人物も明示されているとも述べている（徐 2013:203-204）。つまり、徐（2009、2013）の結果は、日本語が、韓国語より〈主観性〉の高い言語であることを示している。

先行研究における日本語、韓国語、中国語、英語の事態把握の傾向及び主語の明示・非明示の結果について徐（2009）を参考に表4-1のようにまとめた。

表4-1 日・韓・中・英における主語と事態把握

言語	主語	事態把握
日本語	非明示	主観的把握
韓国語	↓	↓
中国語	↓	↓
英語	明示	客観的把握

表 4-1 でわかるように、話者が自らを事態の中に置いて描く〈主観的把握〉の場合は、主語を明示化しないことが多いのに対し、話者が自らを事態の外に置いて描く〈客観的把握〉の場合は、主語を明示することが多い。従来の研究で、ベトナム語話者の事態把握がどこに位置するかはまだ明確にされていない。

本研究では、基本構造が、S-V-O 語順である英語や中国語に似ているベトナム語の母語話者の事態把握の仕方を論じていきたい。そのため、視座とともに、主語（動作主）の明示・非明示の傾向をも検討することにした。

4.1.2 日本語母語話者と外国人日本語学習者の視点と事態把握に関する先行研究

日本語教育の実証的研究では、談話における物語描写において、日本語話母語者は視点を一貫している傾向が強く、外国人日本語学習者の産出日本語には視点の一貫性が見られないなど、日本語母語話者と外国人日本語学習者との間に視点の表し方の相違があると報告しているものがいくつかある（田代 1995、金慶珠 2008 など）。視点の表し方の相違を更に事態把握の仕方に結びつけて、奥川(2007)は、次のように述べている。「談話展開において、事態の中に臨場し、主人公の立場から物事を捉えて表現する日本語話者の視点の表し方は、主観的把握の表れである。『主人公と自らの身を分離し、その姿を外から離れて見る』客観的把握をする日本語学習者とは異なる。要するに日本語母語話者と日本語学習者の視点の表し方の相違は、事態把握の仕方の相違に起因している。」（奥川 2007：31）

〈視座〉、〈注視点〉と「事態把握」に関する奥川（2007）の結果を表 4-2 にまとめた。

表 4-2 日本語母語話者と学習者の視点と事態把握

話者	視点		事態把握
	視座	注視点	
日本語母語話者	一貫する	移動する	主観的把握
学習者	移動する	移動する	客観的把握

先行研究の結果から、主観的把握をする日本語母語話者は、視座を一貫する傾向があるのに対し、客観的把握をする学習者は、視座を移動する傾向があると考えられる。事態把握と視点の表し方について、ベトナム語及びベトナム人日本語学習者を対象に調査した研究は、まだなされていない。そこで本研究で、ベトナム語話者の〈事態把握〉の仕方と視点の表し方を調査することにした。

4.2. 研究課題

本研究では、日本小説原文とベトナム語翻訳文の視点の表し方を分析することで、ベトナム語話者と日本語母語話者の事態把握を比較する。日越両言語の事態把握の違いを明確にするために、以下の2つの課題を設定した。

課題1：視座と注視点の表し方について、原文と訳文に差があるのか。

課題2：視座と注視点について、原文と訳文に差があるのであれば、事態の〈主観的把握〉と〈客観的把握〉に関係があるのか。

上記の研究課題に対して、以下のような2つの仮説を設定した。

仮説1：日本語の基準をもとに、ベトナム語訳文における視座と注視点を判定した結果、日本語原文とベトナム語訳文で、同様な傾向が見られれば、ベトナム語の視点は、日本語の視点と同じような捉え方をすると結論する。一方、同様な傾向が見られなければ、ベトナム語における視点は、日本語と同じ捉え方ではないと結論する。

仮説2：日本語とベトナム語を判定した結果、両言語の視座と注視点の表し方に同様な傾向が見られれば、事態把握は類似していると結論する。一方、異なっている場合は、ベトナム語の事態把握は、日本語と同じ事態把握ではないと結論する。

次に、上述の課題を解明するための調査概要を説明する

4.3 調査の概要

本節では、調査に用いた資料、分析の枠組みについて述べる。

4.3.1 資料

本研究の対象となる資料は、日本語の小説 2 冊（江國香織著『東京タワー』、東野圭吾著『秘密』）の中の 1 つの章と、そのベトナム語の翻訳文である²²。資料は、金恩愛（2006）と徐（2009、2013）を参考に、「1990 年以降の作品、現代を背景にした作品、テキストに東京以外の方言が著しく混在していない作品」（徐 2013:8）という原則に基づいて選択した。さらに、本研究は、〈主観的把握〉の傾向が強いと言われる日本語の特徴である（話者が事態の中に臨場し、事態の内面から描く）という傾向がはっきり見られるように、話者が第三者で書かれたものにした。以下は、分析対象となる小説の内訳である。

小説 1：江國香織(2001)『東京タワー』新潮社版を小説 1 にする

Kaori Ekuni 著 Trần Thanh Bình 訳(2001)『Tháp Tokyo』NXB Văn hóa-Văn nghệ Thành phố Hồ Chí Minh

小説 2：東野圭吾(2001)『秘密』文藝春秋を小説 2 にする

Keigo Higashino 著 Uyên Thiêm-Truong Thùy Lan 訳(2010)『Bí mật của Naoko』Nhà xuất bản Thời đại

分析のデータとして、小説から主人公と他の人物が出る一つの大きな場面（事態）を含む部分を選び、文〈注視点の判定〉と場面〈視座の判定〉ごとに分析する。視座は文単位では判定できない場合もあるので、場面で見ることにした。ストーリーの内容をもとに小説 1 の資料は 9 場面に、小説 2 の資料は 13 場面にわけた。注視点の判定は場面ではなく、文レベルでも判定できるので、基本的に文単位で見ることにした。

²² 小説の日本語の原文と訳文を比較することにした理由は、「同一の内容を異なった言語で表現できる場を得られるという利点がある」（徐 2013 : 8）からである

4.3.2 分析の枠組み

前述したように、本研究は、「視点」を〈視座〉と〈注視点〉の二つに分けて捉える。〈視座〉といった〈話者の見る場所／話者の語る立場〉は、主に視点表現より判定する。〈注視点〉といった〈話者の見る対象〉は、主に文の主語・主題により判定する。これらの判定基準は、あくまでも日本語の基準であるため、ベトナム語には適切だとは言えない。しかし、ベトナム語の視点の概念が、筆者の知っている限りでは、明確にされていないため、本研究は、日本語の基準によりベトナム語の文章における視点の判定ができるかどうかを確かめることにした。〈視座〉と〈注視点〉の判定手順及び判定例は、以下に述べる。

4.3.2.1 視座の判定について

話者がどこに視座を置くかは、視点表現の使用と文脈によって判定する。視点表現は、先行研究を参考に、①受身表現、②授受表現、③使役表現、④移動表現、⑤主観表現、⑥感情表現、の6つの表現とする。ただし、ベトナム語の表現の場合、日本語と同じように話者の視座を表す意味かどうかは不明であるため、視点表現として扱わない。これらの表現を日本語の視点表現に相当する言語形式として扱う²³。

以下の表4-3は、日本語原文における視点表現とそれに相当するベトナム語の言語形式である。

²³ 例えば、ベトナム語の「授受動詞 (V-cho)」は、話者と与え手・受け手との関係を問わず「V-与える」の意味を表す全ての場合に使用されるため、日本語のように話者の視座を表す意味をしない可能性もある。受身表現、使役表現、移動表現も日本語と同じように話者の視座を表す意味をするかどうかは不明である。

表 4-3 分析に扱う言語形式

言語形式	日本語 (JP)	ベトナム語 (VN)
①受身表現	「V られる」	「bị/được」
②授受表現	「V て あげる／くれる／もらう」 「あげる (*) / くれる / もらう」	「V-cho」
③使役表現	「V させる」	「bắt/làm/khiến cho」
④移動表現	「V て行く／来る」 「行く (*) / 来る」	「V- đi/đến」 「đi/đến」
⑤主観表現	「～と思う／考える」など	
⑥感情表現	「感動する／後悔する」など 「嬉しい／痛い」など	

(*) 視点表現として扱わない場合もある²⁴

4.3.2.2 注視点の判定について

話者がどこに焦点を当てて捉えるかは、JP でも VN でも同様に述語と文訳により判定する。第 3 章 3.1.2.2 (注視点の判定基準) で述べたように、能動文の動作主と受身文の動作主、つまり文の主語を話者が見る対象 (注視点) とする。

主観的把握をする言語であるか、客観的把握をする言語であるかを判定するために、主語の明示性を検討する研究は多い (奥川 2007、徐 2009 など)。本研究も、日本語とベトナム語における主語の明示・非明示の傾向を検討し、両言語における事態把握と視点を比較する。

4.3.2.3 場面における〈視座〉と〈注視点〉の判定例

本項では、JP と VN のそれぞれの判定例を挙げる。JP は、小説 1 (「東京タワー」) の場面 2 を、VN は、小説 2 (「秘密」) の場面 2 を例として取り上げる。JP に対しては、まず視点表現を抽出し、その視点表現と前後の文脈により視座を判定する。次に各文・各節の主語・主題を判定し、その主語や主題により〈注視点〉を判定する。VN に対しては、日本語に直訳してから JP とほぼ同じ基準で〈視座〉と〈注視点〉の判定を行う。つまり、注視点は、基本的に文レベルで判定するが、視座は、文レベルではなく場面レベルで判定する。

²⁴ 「あげる」に対して「渡す・支える」の意味で用いられる場合、つまり中立的な視座で用いられる場合もある。同様に「行く」も、ある場所からある場所まで「移動する」という意味をし、中立視座で用いられる場合もある。従って、「あげる」／「行く」の場合は、視点表現として扱えるかどうかは文脈や文での意味により判断する。

(1) 日本語原文・場面 2 (JP2) の〈J6-J13〉²⁵ (p.63)

...〈透は〉²⁶ 一度、詩史に誘われて²⁷写真家の個展に行ったことがある。ビルの中の小さなギャラリーで透と詩史の他に、客は一人しかいなかった。詩史²⁸はその写真家と親しもうだった。〈詩史は〉肩に手をかけてひきよせあい、外国人のように頬をつける挨拶をした。写真家ははや戸惑いぎみに、しかし上手にそれを受け止めた。〈写真家は〉詩史の両肩に手を置いた。はっきり憶えているのだが、その瞬間、透は二人の関係や接触にではなく、写真家の年齢にはげしく嫉妬した。この男は、自分の知らない—そして永久に知ることのない—詩史を知っているのだ。〈透は〉そう思うと腹が立った。...

- ▶ 話者が透の視座で描いている
- ▶ 注視点：〈透〉→詩史→〈詩史〉→写真家→〈写真家〉→透→〈透〉

(2) ベトナム語訳文・場面 2 (VN2) の〈V7-V12〉²⁹ (pp.55-56)

Có lần Shifumi rủ cậu đi xem một triển lãm ảnh cá nhân.
ある度 詩史 誘う 彼 行く 見る 一つ 展覧会 写真 個人
Hôm đó, ngoài hai người chỉ có đúng một khách vào xem.
その日、二人以外 しか 一客 見に入った
Cố vẻ đã thân quen với tay nhiếp ảnh, Shifumi đặt hai tay lên vai lão ta,
らしい 親しかった と 写真家 詩史 置く 両手 上に肩 そのおじさん
rướn người chạm má, chào hỏi như kiểu ngoại quốc khiến lão ta hơi lúng túng dù vẫn
前向き 体 つく頬 挨拶 ように 外国風 させる おじさん 少し 戸惑うでも
khéo léo khẽ ôm lấy hai vai đáp lễ.
うまい 軽く 抱く 両肩 返礼
Khoảnh khắc ấy, đột nhiên ngọn lửa ghen tuông trong Toru bùng cháy,
その瞬間 突然 火 嫉妬 中に 透 燃え上がる
nhưng không phải vì mối quan hệ hay sự đụng chạm giữa hai người, mà là cậu
でも ではなくため 関係 或いは 接触 間 二人 それは 彼
phát ghen với tuổi tác của lão nhiếp ảnh gia ấy. (...)
嫉妬する と 年齢 の あの写真家

²⁵ J-番号：基本的に「。」ごとに数えた日本語原文の文番号。例：〈J6-J13〉は、分析の対象となった日本語小説 2 のデータにおける文 No.16 から文 No.13 までのことである。

²⁶ 〈 〉の中は、非明示注視点（＝文に明示されていないが述語の用い方及び文脈によって判定された注視点である）。

²⁷ 下線部分は、視点表現である。

²⁸ □の中は、明示注視点（＝文に明示された注視点）である。

²⁹ V-番号：基本的に「。」ごとに数えたベトナム語訳文の文番号。
例：〈V7-V12〉＝文 16～文 13

Hắn lão biết về một Shifumi mà mình chưa biết và có lẽ
でしょう おじさん知る について 一つ 詩史 自分 知っていない そして 多分
vĩnh viễn không thể nào biết được. Ý nghĩ đó khiến Toru sôi máu.
永遠 できない 知る その考え させる 透 沸騰する 血

直訳：一度詩史は彼を個展を見に行くのを誘ったことがある。(その日、見に行った客は二人の他、一人しかいない)。写真家と親しかったらしく、詩史は彼³⁰の肩に両手を置き、前のほうに身体を出し、外国人のように彼と挨拶し、(その挨拶で)彼が少し戸惑うが、軽く両肩を抱き、上手に挨拶を返した。その瞬間、突然透の中で嫉妬の火が燃え上がったが、二人の関係或いは接触だからではなく、それは〈彼は〉その写真家の年齢に嫉妬した。彼が自分の知らない、多分永遠に知らない詩史を知っているだろう。その考えで透は血が沸騰した。

- 視座：前半〈不明〉、後半〈透〉
- 注視点：詩史→詩史・写真家→透(の嫉妬の火)→透(の血)

次は、分析の対象となった全調査資料の判定結果を述べる。

4.4 調査の結果

日本語原文における「視点」が、ベトナム語訳文で同じよう表されているかどうかを明らかにするために、〈視座の表し方〉と〈注視点の表し方〉から検討する。

4.4.1 視座の表し方について

視座について、まず、分析の対象となっている小説(文章)に、話者がどの人物に視座を置くか、または、話者の視座がどのように表されているかを検討する。

日本語原文とベトナム語訳文の各場面における話者の視座は、以下の表 4-4 と表 4-5 の通りである。

³⁰ この「彼」は中年以上の男性を指す代名詞である。

表 4-4 小説 1『東京タワー』における話者の視座

場面	視座	
	JP	VN
場面 1 (J1~9)	透	不明 ³¹
場面 2 (J10~16)	透	不明 透 (J13~15=V11,13)
場面 3 (J17~28)	透	詩史(J18=V23) 不明
場面 4 (J29~34)	透	透 (J30=V23) 不明
場面 5 (J35~39)	透	不明
場面 6 (J40~55)	透	透
場面 7 (J56~68)	透	不明 透 (J59=V46)
場面 8 (J69~79)	透	透 (J72+73=V68+69) 詩史 (J74=V70)
場面 9 (J80~98)	透	透 (J91=V85; J98=V93)

表 4-5 小説 2『秘密』における話者の視座

場面	視座	
	JP	VN
場面 1(J1~5)	平介	不明
場面 2(J6~10)	平介	不明 平介 (J10=V10)
場面 3(J11~20)	平介	不明 平介 (J13+14=V13+14)
場面 4(J21~28)	平介	不明
場面 5(J29~40)	平介	不明
場面 6(J41~46)	平介	不明
場面 7(J47~56)	平介	不明
場面 8(J57~59)	平介	不明
場面 9(J60~77)	平介	不明 平介 (J76=V60+70)
場面 10(J78~99)	平介	不明
場面 11(J100~111)	平介	不明
場面 12(J112~124)	平介	平介(J114~116=V105~107,J118=V110, J122~124=V113~114)
場面 13(J125~156)	平介	不明

³¹ 「不明」とは視座がどこにあるか、明確ではないことである。

【JP と VN における視座が一致している場合】 小説 1 からの例

J13-14 : あったのかな、とだけ平介は思った。何があったのか、詳しく知ろうという気は
起きなかった。(話者の視座 : 〈平介〉)

V13-14 Chuyện gì thế nhỉ, ý nghĩ của Hirasuke chỉ dừng lại ở đó.

事 何 かな 思い の 平介 だけ 止まる そこに

Gã không buồn quan tâm xem chuyện gì đang diễn ra.

彼 気を配りたくない 何が 起こっている

直訳 : 何があったのかな、平介の思いはそこだけ。彼は何が起こっているかに興味がない。
(話者の視座 : 〈平介〉)

【JP と VN における視座が一致していない場合】 小説 1 と小説 2 からの例

(1) 小説 1 の例

J6: 一度、詩史に誘われて写真家の個展に行ったことがある。

- ・話者の視座 : 〈透〉の視座←受身表現と文脈で判定できる
- ・注視点 : 〈透〉

V7 : Có lần Shifumi rủ cậu đi xem một triển lãm ảnh cá nhân.

ある 度 詩史 誘う 彼 行く 見る 一つ 展覧会 写真 個人

直訳 : 一度詩史が彼を個展を見に行くのを誘ったことがある。

- ・話者の視座 : 〈透〉の視座ではない。中立的視座
- ・注視点 : 〈詩史〉

(2) 小説 2 の例

J64 : ご飯でさえ直子が出発前に大量に炊いていってくれたものだ。

- ・話者の視座 : 〈平介〉よりの視座←授受表現と文脈で判定できる
- ・注視点 : 〈直子〉

V59 : Ngay cả cơm Naoko cũng nấu sẵn cho gã một nồi đậy trước khi khởi hành.

でさえ ご飯 直子 も 炊いておく 与える 彼 一鍋一杯 前に 出発

直訳 : ご飯でさえ、出発前に直子が彼に鍋一杯炊いておいた。

- ・話者の視座 : 〈彼〉(平介)ではない。中立的視座
- ・注視点 : 〈直子〉

4.4.2. 注視点の表し方について

表 4-6 固定注視点の実態

比較内容		小説 1		小説 2	
		JP	VN	JP	VN
文数	総文数	98(100)	93(100)	152(100)	147(100)
	固定している文数	56(57.1)	38(40.8)	79(52.0)	64(43.5)
	固定していない文数	42(42.9)	55(59.2)	73(48.0)	83(56.5)
固定場面の回数		22	12	31	21

()は%

注視点の一貫性について、表 4-6 でわかるように、JP では固定している文の割合（小説 1 : 57.1%、小説 2 : 52%）が、固定していない文の割合（小説 1 : 42.9%、小説 2 : 48%）に比べて大きい。一方、VN では、その反対の傾向が見られた(40.8%と 43.5%対 59.2%と 56.5%)。

JP と VN の固定場面の回数を比較すると、JP は VN より固定場面が多いことがわかった（小説 1 : 22 回対 12 回、小説 2 : 31 回対 21 回）。このことから、VN は JP より注視点の移動が多いと考えられる（表 4-7）。

表 4-7 固定場面における注視点の明示・非明示の実態

場面のタイプ	場面数			
	小説 1		小説 2	
	JP	VN	JP	VN
	22 (100)	12(100)	31(100)	21(100)
場面全体に明示	1 (4.5)	12 (100.0)	2 (6.4)	20 (95.2)
場面全体に非明示	4 (18.2)	0 (0.0)	4 (12.9)	0 (0.0)
場面の初文のみに明示	16(72.8)	0 (0.0)	19 (61.3)	0 (0.0)
場面の初文と途中で明示	1 (4.5)	0 (0.0)	3 (9.7)	0 (0.0)
場面の初文に非明示だが途中で明示	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (9.7)	1 (4.8)

4.4.3 〈視座〉・〈注視点〉と〈事態把握〉との関係について

日本語原文では、最初の場面から最後の場面まで小説の主人公に視座を置き、一貫した視座で出来事を描写する傾向が見られた。一方、注視点は、必ずしも固定はしないが、文章全体を見ると、固定している文数のほうが多いことがわかった。また注視点の明示については、固定場面の初文のみに明示する傾向が見られた。

それに対し、ベトナム語訳文は、主観表現や感情表現などが用いられる場面では、話者の視座が出来事の参与者（小説の登場人物）に置かれていることは判定できても、話者の視座が一人の登場人物に固定するわけではなかった。また、話者の視座が判定できる場面でも、必ずしも原文における話者の視座と一致していなかった。さらに、原文で授受補助動詞や移動補助動詞が使われている場面では、話者の視座は、判定できない本動詞に訳され、中立的視座の文章になっていた。注視点は、一つの注視点に固定しない日本語原文と同様な傾向は見られたが、殆ど全ての注視点に文に明示されている点は、日本語原文とは異なっていた（表 4-7 参照）。

ベトナム語訳文には視座の制約が見られず、視座の置き方及び注視点の表し方も原文とは異なっていたことから、ベトナム語には、日本語のように視座一貫性の制約が存在していない可能性が考えられる。小説の作者と異なった視座で書かれた訳文は、作者の気持ちが十分に表現されているかどうかは、本論文では検討できないが、原文に明示されなくても訳文に明示された主語（注視点）の明示性から、ベトナム語では視座と注視点の一貫性よりも注視点の明示が重要であると言えるだろう。

ベトナム語訳文に見られた視座と注視点の表し方は、従来の先行研究で指摘されている〈客観性〉が強い言語の特徴にほぼ一致している。このことから、ベトナム語は、〈主観的把握〉ではなく、より〈客観的把握〉に近い言語であると考えられる。

以上の結果を踏まえ、次の 4.5 で考察を行う。

4.5. 考察

日本語とベトナム語における「視点」の違いを、両言語における〈視座・視点表現〉と〈注視点・主語〉の2つの側面から考察する。

4.5.1 日本語とベトナム語における視座と視点表現について

日本語の受身表現、使役表現、主観表現、感情表現は、言語形式的にも意味的にも直接対応するベトナム語がある。そのため、これらの表現は、安易にベトナム語に訳すことができる。しかし、授受表現と移動表現は、授受補助動詞と授受移動動詞という言語形式はあっても、日本の意味に直接対応する動詞がない。「V てあげる/V てくれる/V てもらう」或いは「V ていく/V てくる」に対して、ベトナム語に本動詞【V】の部分は訳すことができるが補助の部分は直接的に訳すことができない。以下の例を見てわかるように、「直子が炊いてくれた」に対しては、ベトナム語訳文は、「直子が彼に炊いた」と訳されていた。原文では、授受表現の使用により、話者が二人の人物の中の平介寄りに視座を置くことがわかったが、訳文では、どの人物寄りの視座か判定できない。

【JP64】：ご飯でさえ直子が出発前に大量に炊いていってくれたものだ。

【VN59】：Ngày cả cơm Naoko cũng nấu sẵn cho gã một nồi đầy trước khi khởi hành.

直訳：ご飯でさえ、出発前に直子が彼に鍋一杯炊いておいた／炊いた。

授受補助動詞も含んだ授受表現は、動作のやりもらいを表す場合の他、利益や恩恵の授受を表す場合も多い。利益や恩恵の授受を表す授受表現を用いることにより、話者は「利益や恩恵」の「与え手」に視座を置くか、「受け手」に視座を置くかを表すことができる。しかし、授受表現、特に「くれる」に相当する表現がある言語は非常に少ない（徐 2009, 2013；横田 2009 など）。本研究の調査からも、日本語原文にある授受動詞及び授受補助動詞に対しては、全て話者の視座が判定できない本動詞に訳されていた。このことから、ベトナム語には、授受表現のように言語形式的に日本語の視点表現に相当する表現があっても、話者の視座を表すような用法を持っていないことが示唆される。

4.5.2 日本語とベトナム語における注視点と主語について

上記の例（JP64－VN59）を見て注目すべきことは、訳文には「炊いてくれた」の授受動詞「くれる」がなくても、ベトナム人の読み手には違和感を与えないことである。また、原文には明示されていない「彼に」が、訳文には明示されていた。つまり、視座の一貫性及び授受表現の使い方、〈受け手〉である〈彼〉を〈ゼロ化〉するという現象は、ベトナム語には見られない。

視点表現の使い方により〈視座の一貫性〉が反映されることについては、以下の例（J6-V7）を見ていく。

【J6】：一度、詩史に誘われて写真家の個展に行ったことがある。

【V7】：Có lần Shifumi rủ cậu đi xem một triển lãm ảnh cá nhân.

直訳：一度詩史が彼を個展に行くのを誘ったことがある。

原文には、「誘われる」という受身表現が使われている。文レベルで見ると、前半を「詩史が誘った」、後半を「(透は) 写真家の個展に行った」にしても伝える内容は変わらない。しかし、この文との前後関係、つまり、ストーリー全体の談話レベルで見ると、「主人公」の視座に置いて語った「詩史に誘われて、個展に行った」という原文の書き方が、日本語母語話者にとって自然な文章となる。

ベトナム語では、【V7】（「一度詩史が彼を個展に行くのを誘ったことがある」）の翻訳の仕方以外は、「Có lần Shifumi rủ cậu đi xem một triển lãm ảnh cá nhân」（一度彼は詩史に個展に行くのを誘われた）と訳すこともでき、受身表現を使っても使わなくても、読み手に違和感を与えない。ただし、どちらの言い方においても、「誰がしたか」（行為の主体）、「誰がされたか」（行為の客体）を明確にしなければ、正しい文にはならない。

日本語には、文脈における視座の一貫性があるため、多くの場合に文に行為の主体（主語）或いは行為の客体を明示しなくてもいいのに対し、ベトナム語では、行為の主体と客体を明示しなければならない。このことから、視点の問題を考察する際には、日本語の場合、話者がどこから見ているか、その視座が一貫されているかが重要になる。文脈における視座の一貫性がなければ、文の自然さやわかりやすさも失われる。一方、ベトナム語の場合は、話者がどこから見るかよりも、どこを見て、その対象が明確にされていることが重要であるため、特別な場面でない限り主体（注視点）と客体を文に明確にしなければ、非文となるし、文脈のわかりやすさにも大きく影響する。この点は、徐(2013)が述べている「韓国語訳では、日本語で「ゼロ化」された表現が全て明示的に表現されている」（徐2013：203）に類似している。また、「話者が誰の立場から語ったか」を表すよりも、「誰が行為の主体か」「誰が行為の客体か」を明示するほうがベトナム語話者にとって自然でわかりやすいとも示唆される。本研究は、〈視座〉と〈注視点〉を中心に考察するために、〈主語の省略〉以外の省略を検討しないが、今後はベトナム語と日本語の談話の違いとして、主語以外の部分の〈明示・非明示〉の特徴をも検討することが必要だと考える。

先行研究で明確にされたように、主観的把握の強い日本語の談話は、視点を一貫するため、主体を含む事態の関与者が文に一々明示されない傾向がある。それに対してベトナム語の談話では、視座の一貫性が見られず、事態の関与者・動作の参与者は明示される。これは、客観的に事態を把握する言語の特徴に似ている。ベトナム語の談話で、事態の関与者の〈ゼロ化〉現象が起こらないのは、ベトナム語話者が、事態を描写する際に、事態を外から観察し、客観的に描写しているからと考えられる。

4.6 まとめ

本研究は、日本語小説の原文（2冊）とベトナム語訳文（2冊）における視点の表し方を比較分析し、日本語母語話者とベトナム語話者の事態把握の仕方を考察した。日本語小説の原文は、第三者としてストーリーを語る際であっても、場面の中に身を置いて描写している。視座を小説の主人公に一貫し、注視点は、殆ど場面の初文にしか明示されていなかった。それに対し、ベトナム語訳文は、視座を複数の登場人物に移動したり、中立的視座で描写したりするなど、主人公に一貫せず、注視点は、基本的に全ての文に明示されていた。この結果から、ベトナム語話者訳者が、日本語の小説を訳すときに、日本語母語話者作者と同じ視点の表し方をしていないことがわかる。また、原作の視点と訳文の視点が一致していなくても、読み手に違和感を与えていない。これは、ベトナム語における視点が、日本語の視点と同じ捉え方ではないからであろう。ベトナム語の視座と注視点は、これまで認知言語学の研究で指摘されている〈客観的事態把握〉の特徴と類似していることから、ベトナム語は、〈主観性〉が低く、客観的把握をする言語であると示唆される。

次章は、ベトナム人学習者は、日本語で物語描写をする際に、視点をどのように表しているか、その視点の表し方は、学習者の母語の影響を受けているか、を明らかにする研究について述べる。

第5章

研究2—ベトナム人日本語学習者の産出文章に見られる視点の表し方—

前章では、日本語とベトナム語の事態把握及び視点の相違を考察してきた。両言語の事態把握も異なり、日本語教育現場でも言及されていない視点の問題は、客観的把握をする傾向が強いベトナム人学習者には意識がないことが推測される。事態把握の異なった学習者は、文レベルでは問題なく正確に日本語を産出できたとしても、談話レベルでは、視座が不統一で学習者の産出した日本語が不自然であると先行研究でも明確にされている（田代 1995；奥川 2007、魏 2010a,b など）。本研究は、ベトナム人日本語学習者に視点の表し方の問題が存在しているかどうかを産出の面で検討することを目的とする。具体的に、学習者と日本語母語話者の視点を調べた先行研究を参考に、物語描写という手法を用い、ベトナム人日本語学習者の文章における視点の表し方を検討する。学習者の産出文章を日本語母語話者及び日本語学習歴のないベトナム語母語話者の文章と比較することにより、学習者の視点の表し方の特徴と、母語からの干渉を考察していく。

本章の構成は、まず 5.1 では外国人日本語学習者と日本語母語話者の視点の表し方の違いを調べた実証的な先行研究を概観する。次に 5.2 では本研究の目的を述べる。5.3 から 5.5 までは調査についてである。5.3 で調査について説明し、5.4 で調査の結果を述べ、5.5 で考察を行う。最後に 5.6 では本研究をまとめる。

5.1 先行研究

外国人日本語学習者と日本語母語話者の視点の表し方に関する先行研究は、「視点」を①〈視座〉（話者がどこから見ているか）、②〈注視点〉（話者がどこを見ているか）の2つの概念から考察したものが多し。また、先行研究では、視座を判定するための構文的手がかりは〈視点表現〉と定義し、受身表現、授受表現、移動表現などに着目し分析したものもある。注視点は、主語の省略（明示性）の面で検討されている。本節では、5.1.1 で〈視座〉と〈注視点〉の両方を検討した先行研究、5.1.2 で〈視座〉とその判定手がかりである〈視点表現〉のみから論じた先行研究、5.1.3 で〈注視点〉とその判定手がかりである〈主語〉のみから論じた先行研究を概観する。

5.1.1 〈視座〉・〈注視点〉の2つの側面から論じた先行研究

外国人日本語学習者と日本語母語話者(JP)の視点を〈視座〉と〈注視点〉の2側面を比較した先行研究は、表 5-1 でまとめた。

表 5-1 視座と注視点の両面から論じた先行研究

文献	調査対象者	調査方法・分析データ	主な結果
田代 (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP 30 名 ・ 中上級 JSL 学習者 <li style="padding-left: 20px;">中国人 30 名 <li style="padding-left: 20px;">韓国人 30 名 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 産出のデータ 10 コマ漫画の描写文章 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 注視点は、全対象者の談話で移動していた。 ・ 視座は、JP では主人公となる人物の視座を中心に述べていく傾向が顕著に見られたが、学習者にはそのような傾向がなく、特に中国語母語話者は他の人物の〈視座〉から描写する傾向が顕著であった。 ・ 学習者の文章が不自然となっている原因は、「主人公以外の人物」から描かれていること、つまり〈視座〉の表し方が母語話者と異なることによる。
渡邊 (1996)	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP 5 名 ・ 中上級 JSL 学習者 15 名 <li style="padding-left: 20px;">中国人 5 名 <li style="padding-left: 20px;">韓国人 5 名 <li style="padding-left: 20px;">ドイツ人 5 名 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 4 コマ漫画描写のオーラルナレーション (口頭描写) ・ 視点の類型を 3 つのタイプに分ける <li style="padding-left: 20px;">「ある人物寄りの視点」 <li style="padding-left: 20px;">「遠距離一焦点の視点」 <li style="padding-left: 20px;">「中立視点」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP の視点には、〈固定注視点〉に受身や授受構文を使った「ある人物寄りの視点」のタイプが多く見られた。 ・ 中国人とドイツ人の学習者は、〈移動注視点〉の傾向が強く見られ、視点の類型に「中立視点」が多いことが特徴である。韓国人学習者は全体的に JP に近い傾向が見られた。 ・ 学習者全員が母語の影響を受けている傾向が見られた。学習者の日本語のわかりにくさの原因は、談話展開のスタイルの違いによるものである。

<p>金 慶 珠 (2001)</p>	<p>・ JP 20 名 ・ 中上級 JFL 韓国人学 習者 20 名</p>	<p>・ 8 コマ漫画描写の産出文章 ・ 学習者に日本語と韓国語の両 言語で文章を書かせる ・ 視点は、主語と動詞の組み合 わせにより、3つのタイプに分 ける ①する型（動作主体＋能動動詞） ②される型（被動作主体＋受身 動詞） ③なる型（無情主語＋能動・受 身動詞）</p>	<p>・ JP は、視点対象が置かれている状況により、「サレル型」と「ナ ル型」を多用するのに対し、学習者は特定の人物より動作の主 体を中心に、「スル型」をより多用する傾向がある。 ・ 全体的にみると、学習者は、主語と動詞の用い方において、母 語である韓国語との間に強い類似性を示している。</p>
<p>金 慶 珠 (2003)</p>	<p>・ JP 30 名 ・ 韓国語母語話者 30 名 (日本語学習経験が ない)</p>	<p>・ 9 コマ漫画描写の産出文章 ・ 視点を述語により 3 つのタイ プに分ける。 ①中立（スル、テイク） ②接近（サレル、テクル） ③投射（主観・感情表現）</p> <p>SS</p>	<p>・ 日本語の談話における視点対象の一貫性が、韓国語の談話より 相対的に高い。韓国語話者は視点を事態の行為者に向ける傾向 が顕著である。 ・ 日本語の談話における特定の視点対象への接近傾向は、韓国語 の談話より相対的に強い。</p>

<p>金 慶 珠 (2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP 100名 ・ JFL 韓国人学習者 50名 上位群 25名 下位群 25名 ・ 日本人韓国語学習者 50名 上位群 25名 下位群 25名 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 21 コマ漫画描写の産出文章 ・ 視点を視座と注視点に分けて捉える 	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP と韓国語母語話者は、いずれも主人公に〈視座〉を置く傾向が顕著であるが、JP は受動表現を多用する傾向があるのに対し、韓国語母語話者は主人公（行為主体）を主語に置き、移動表現などの直示表現を多用する傾向が見られた。 ・ JFL 学習者は、〈注視点〉の設定において日本語の熟達度により差が見られず、韓国語母語話者と類似しているが、〈視座〉の設定においては、上位群と下位群に一定の相違が認められた。 ・ 日本人韓国語学習者は、〈注視点〉の設定において、韓国語母語話者と類似しており、JFL 学習者と同様な傾向が見られた。また、〈視座〉の設定においては、上位群のほうが下位群より日本語母語話者に類似している。 ・ 学習者の視点に関しては、中間言語独自の傾向（〈注視点〉の置き方）と母語との類似性（〈視座〉の置き方）に基づく移転が共に認められた。
<p>林 (2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP 8名 ・ 上級 JSL 台湾人学習者 18名 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 12 コマ漫画描写の産出文章 ・ 視座を判定する視点表現 ①受身表現、 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 〈注視点〉は、言語に関わらず全員移動していた。 ・ 〈視座〉は、JP は全員〈主人公〉に、固定するが、学習者は約70%が「主人公」に、台湾人中国語母語話者は約67%が「主人

	<ul style="list-style-type: none"> 中国語母語話者 18 名 (台湾人、日本語学習経験なし) 	<ul style="list-style-type: none"> ②授受補助動詞 ・注視点は主語により判定する 	<p>公」に固定している。</p>
林 (2005)	<ul style="list-style-type: none"> JP 8 名 ・中級 JFL 台湾人学習者 43 名 学習時間の長さによるグループ分け ①JFL III 10 名 ②JFL II 16 名 ③JFL I 17 名 	<p>12 コマ漫画描写の産出文章 (林 2004 と同様)</p> <p>視点を 3 つのタイプに類型した。</p> <ul style="list-style-type: none"> ①固定視点 ②移動視点 ③中立視点 	<ul style="list-style-type: none"> ・〈視座〉に関しては、学習時間が長くなるにつれ、ある一定の人物に固定する傾向がある。 ・「視点」のタイプに関しては、「固定視点」の割合は JP100% > JFL III70% > JFL II50% > JFL I29% という結果が得られた。 ・学習が進むにつれ、受身表現の習得が進んでいるのが見られたが、授受補助動詞は受身表現のような傾向が見られなかった。
謝 (2006)	<ul style="list-style-type: none"> JP 30 名 ・上級中国人学習者 60 名 JSL30 名 JFL30 名 ・中国語母語話者 30 名 	<ul style="list-style-type: none"> ・5 コマ漫画描写の産出文章 ・視点：〈視座〉と〈注視点〉 	<ul style="list-style-type: none"> ・〈視座〉では、JP は固定させる傾向があるのに対し、学習者と中国語母語話者は共に移動させる傾向がある。 ・中国人日本語学習者の産出文章に見られる視点は、中国語母語話者の視点に類似している。 ・学習者の視点の表し方は、学習の環境よりも母語からの影響が強い。

奥川 (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP 20名 ・ 中級 JSL 学習者 20名 ・ 上級 JSL 学習者 20名 	<p>台詞のないアニメーション描写の産出文章</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新登場人物が導入された場合、JP は〈注視点〉のみを新人物に移動し、〈視座〉を一貫して主人公に置く。 ・ 学習者は、日本語のレベルに関係なく、いずれも〈注視点〉も〈視座〉も移動していた。 ・ JP と学習者のこうした違いは、学習者の談話を不自然なものにしている原因の一つである。
<p>武村 (2010) 武村 (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP 3名 ・ 中国人学習者 5名 	<ul style="list-style-type: none"> ・ パーソナル・ナラティブ³² (10 トピック) ・ 漫画描写 (3 種類) ・ 視座のタイプ : 4 つ <p>1 人の視座 2 人の視座 3 人の視座 なし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 視点表現 : 6 つ <p>授受表現 受身表現 使役表現 移動表現 主観表現 感情表現</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP と学習者の視座と注視点の傾向には、パーソナル・ナラティブの何れのタスクにおいても大きな違いは見られなかった。 ・ パーソナル・ナラティブと漫画描写というタスクの違いにより、視座と注視点の違いが見られた。ナラティブにおいては固定視座と移動注視点が見られないのに対し、漫画描写では視座・注視点共に移動していた。

³² 武村 (2010) によるパーソナル・ナラティブ (Personal Narrative/ Personal Telling Task)とは、調査対象者にトピックを呈示し、トピックについて思い出す時間を与え、口頭で語らせる調査方法である。

王晶 (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ・JP 11名 ・上級 JFL 中国人学習者 13名 	動画描写の口頭産出 フォローアップ・インタビュー	<ul style="list-style-type: none"> ・JP と学習者のアニメーションによる発話では、視座の注視点の傾向が類似している。両者においても「移動視座」と「移動注視点」があり、大きな違いは見られなかった。しかし、場面により違いは見られた。 ・中国人学習者は、第一人称に置き換えて発話する方が視点表現を用いやすい。
-----------	---	-----------------------------	---

5.1.2 〈視座〉・〈視点表現〉から論じた先行研究

表 5-2 視座と視点表現から論じた先行研究

文献	調査対象者	調査方法・分析データ	主な結果
大塚 (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ・JP 20名 ・中上級の JSL 学習者 21名 	<ul style="list-style-type: none"> ・20 コマ漫画描写のオーラルナレーション 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の学習が進むにつれて、日本語学習者は視点表現が発達すること、感情移入の対象である視点人物を固定化し、話しを進める傾向が強まり、視点の一貫性のルールも守られるようになること、視点人物に関する省略が増えていくことが見られた。 ・ただし、受身表現、授受表現、移動表現の3種類の視点表現のうち、授受表現「(て) くれる」は全ての段階において出現率が低く、習得が進まない傾向が見ら

			<p>れた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「てあげる」「てもらう」などの文の主題の視点を取る表現は習得しやすく、「てくれる」などの取らない表現は習得しにくい ・視点表現は、事象を話者に関係付ける標識である。この標識がないと、聞き手にとって話に登場する事物の関係がつかめず、ばらばらに存在することになるので、視点表現を持たない発話は、つながりに欠けた不自然なものに聞こえる。
中浜・栗原 (2006)	・JP 39名	<p>5コマ漫画描写文章 自由に書かせる 視座判定構文の手掛かり</p> <ul style="list-style-type: none"> ①ヴォイス (受身) ②授受表現 ③移動動詞 ④主観表現 ⑤感情表現 	<ul style="list-style-type: none"> ・JP が同一の局面では〈視座〉を登場人物の一人に置く割合が高い (約 70%)。会話文の挿入によって〈視座〉が移動しても不自然さにはならない。 ・最後のシーンで感情表現などの内面を描写する表現を用いるなど工夫をする傾向が全体的に見られた。

渡辺・楊 (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP 47 名 ・ JFL 学習者 30 名 	二つのアニメーション描写の 産出文章	<p>アニメーション I :</p> <p>JP は、受け手に視点を置く表現を多用しているが、学習者は中立の表現を多用している。</p> <p>アニメーション II :</p> <p>学習者は、受益表現の数が JP より少ない。</p>
坂本 (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP 10 名 ・ JSL 中国人学習者 20 名 <ul style="list-style-type: none"> 中級 10 名 上級 10 名 	・12 コマ漫画描写の産出文章と オーラルナレーション	<ul style="list-style-type: none"> ・全体的には筆記と口頭の異なる調査方法による結果の違いが見られなかった。 ・日本語レベルが上がると、より JP に近い〈視座〉から描写ができるようになる。 ・学習者の視点の問題点は〈注視点〉ではなく、〈視座〉にある。
坂本・康・森脇 (2009)	<ul style="list-style-type: none"> JP 63 名 <ul style="list-style-type: none"> 小学校 4 年生 17 名 大学生 43 名 	<p>10 コマ漫画描写の産出文章</p> <p>調査対象者に以下の2つのステップを実施し、比較する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・〈自由視座〉で ・〈固定視座〉(主人公になったつもりで描写する) <p>視座判定の構文的手掛かり</p> <p>坂本 (2005) と同じ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・JP 中学生も大学生も「主人公のみ」の視座から描写する割合はほぼ同じ。この要因には JP にとって自然な視座統一で構成された発話や読み物に触れる経験の積み重ねがあると考察された。 ・中学生も大学生も「主人公と他の人物」の視座で描写する割合が高いが、中学生は大学生より多視座からの描写を行っていた。つまり、JP における主人公への視座統一は、「主人公と他の人物」の「他の人物」を減じて

			<p>いく過程を経る可能性がある」と指摘された。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・固定視座の場合、中学生が約 8 割、大学生が約 9 割「主人公のみ」の視座から描写し、単にストーリーを描せた場合（自由視座）より大幅に視座統一度の度合いが進んだ。この結果から、学習者の視座統一度の程度が低い場合には、ストーリー性のある、主人公の明確な漫画を用いて、主人公の立場に立って描写するという訓練法を授業に取り入れる可能性が示唆された。
ラルアイソング タナパット (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP 12 名 中級 JSL 学習者 タイ 12 名 	<p>10 コマ漫画描写の産出文章 視座のタイプ：</p> <ul style="list-style-type: none"> ①主人公のみ ②主人公以外の人物のみ ③主人公とそれ以外の人物 ④構文的手掛かりなし <p>視点表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ①受動表現 ②授受表現 	<ul style="list-style-type: none"> ・〈視座〉について JP は、主人公に視座を固定して表現する傾向が見られたが、学習者には、主人公に視座を固定する傾向は見られなかった。 ・〈視点表現〉の使用状況について学習者は、JP に見られない〈被害を表す受動表現〉が見られた。授受表現に関しては、学習者は〈視座を表す〉ためではなく〈誰がしてあげたか〉と事実を表すために用いた。視点表現の使用は学習者の母語からの影響を受けている。 ・視点表現の構文が定着した段階で、学習者に視座の固定と言う概念を意識させることが必要である。

<p>魏 (2010a、b) 魏 (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • JP 78名 (39名と39名) • 台湾人学習者： <ul style="list-style-type: none"> 上位群 70名 (35名と35名) 下位群 71名 (37名と34名) • 対象者を2グループに分ける <ul style="list-style-type: none"> A：自由に書く B：特定の人物になったつもりで書く 	<p>8 コマ漫画描写の産出文章</p> <ul style="list-style-type: none"> • 視座の表し方 • 視点表現と日本語の熟達度 <p>視点表現：</p> <ol style="list-style-type: none"> ①受身表現 ②授受表現 ③移動表現 ④主観表現 ⑤感情表現 ⑥日視点表現 	<ul style="list-style-type: none"> • JP では A グループには移動視座と中立視座が見られたが B グループには見られなかった。従って、自分が関与者でない場合、話の場面展開によって〈視座〉を移動することも客観的に描写することもあるが、自分が関与者になった場合には、基本的に〈視座〉を自分に置いて描写する。第三者間で起こった事態を描写する際、JP は〈視座〉を登場人物におく。 <ul style="list-style-type: none"> 視点を意識することで授受表現と感情表現使用が増加する。 • 学習者では、上位群も下位群も AB 両グループにおいて固定視点の比率が移動視点や中立視点より高い。意識させることで視点の表し方に及ぼす影響は上位群より下位群のほうが大きい。上位群も下位群も B グループにおいて、自分が事態の関与者であるのにもかかわらず、〈視座〉を自分に置く（一人称で描写する）。 <ul style="list-style-type: none"> 上位群は授受表現と移動表現の使用が視点を意識させることで増加し、下位群は移動表現と主観表現の使用が増加した。いずれの群においても移動表
---------------------------------	--	--	---

			現の使用が増加したことから A グループで移動表現の使用が使えないからではなく視点を意識しないからである。
--	--	--	---

5.1.3 〈注視点〉・〈主語〉から論じた先行研究

表 5-3 注視点・主語から論じた先行研究

文献	調査対象者	分析対象・調査方法	主な結果
末繁 (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 26 名 ・ 中上級 JFL 学習者 中国 53 名 中級学習者 29 名 上級学習者 24 名 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 複文読みによる理解 ・ 注視点： 主語の統一・不統一文 主語の省略文 	<ul style="list-style-type: none"> ・ JP と学習者共に「てもらう」文においては、注視点が統一された文のほうが読みやすく、理解しやすい。 ・ 注視点が統一されていない上に省略された主語が〈他者〉である「てもらうー不統一」条件の文が最も読みにくい。 ・ 視点の統一に加え、省略された主語が〈私〉であるという予測に基づく文処理が行われていた。

注 1 : JSL は Japanese as a Second Language の略語であり、日本で日本語を第二言語として学ぶ学習者のことである。

注 2 : JFL は Japanese as a Foreign Language の略語であり、海外で日本語を外国語として学ぶ学習者のことである。

5.1.4 先行研究のまとめ

前項で日本語母語話者と外国人日本語学習者の視点の表し方を比較した先行研究を概観してきた。これらの研究の共通点は、以下の通りである。

- ①研究の対象者は、JFL も JSL ともに行われている。
- ②視点の表し方を調べる調査の対象となった外国人学習者の日本語レベルは、殆どすべて中級以上である。
- ③調査に用いた手法は、漫画描写或いはアニメーション³³描写など、物語描写による手法が多い。
- ④分析データとしては、口頭より文章による産出が多い。また、学習者の産出を単文レベルではなく談話レベルで検討するものが多い。
- ⑤分析対象としての視点は、〈視座〉と〈注視点〉の二つについて分類し捉える研究が殆どであるが、〈視座〉とその判定手がかりである視点表現のみや〈注視点〉のみを検討した研究もある。
- ⑥学習者と日本語母語話者との間に見られた〈視点の表し方〉の相違は、JSL か JFL かに関わらず、どちらの環境の学習者も日本語母語話者と異なることが指摘されている。つまり、視点の表し方に関しては、学習者環境より母語の影響が強いと考えられる。視点表現の使用頻度は学習者の日本語の熟達度に関わるが、視座の一貫性は日本語の熟達度に関わらず、どのレベルの学習者にも問題が存在していることを指摘している研究が多い。
- ⑦視座の一貫性は日本語談話の自然さに強く影響し、注視点の一貫性は日本語の理解（わかりやすさ）に強く影響すると指摘されている。

尚、外国人学習者の視点の表し方に関する先行研究の対象は、中国人、または台湾人、韓国人日本語学習者が多く、ベトナム人学習者を対象とした日本語母語話者との比較研究は、管見の限りではない。

5.2 研究の目的

本研究は、ベトナム人学習者に他の言語母語話者の日本語学習者と同様に視点に関する問題が存在しているかどうかを明らかにすることを目的とし、ベトナム人学習者の視点習得の実態を調査することにした。

具体的に、〈視座〉と〈注視点〉の表し方について、(1) 学習者と日本語母語話者との間に差があるのか、(2) あるとすれば学習者の母語からの影響があるのか、学習者の日本語熟達度に関係があるのか、の2点を明らかにする。

³³ 武村（2010）、奥川（2007）などの先行研究で扱ったアニメーションは、動画による物語を指す。

5.3 調査の概要

ベトナム人学習者に他の言語母語話者学習者と同じような問題が存在しているかどうかを比較するために、多くの先行研究で使われた物語描写という調査の手法を用いた。本節は、調査方法の詳細を述べる。5.3.1 で調査の対象者について、5.3.2 で調査の実施場所、5.3.3 で調査の手続き、5.3.4 で調査の題材について、5.3.5 で分析の方法について説明する。

5.3.1 調査対象者

調査対象者は、ベトナム語を母語とする日本語学習者（以下、「学習者」或いは「VJ」）44名、日本語母語話者（以下、「JJ」）22名、日本語学習歴のないベトナム語母語話者（以下、「VV」）22名である。

VJはベトナム国内の大学に在学し、来日歴のない日本語を専攻する3年生である。

JJは日本国内の大学に在学する3年生である。

VVはベトナム国内の大学・ベトナム学科に在学している3年生である。

視点の表し方が学習者の日本語の熟達度に関連しているかどうかを調べるために、学習者に対しては、SPOT Ver.2³⁴を実施し、その得点に基づき、比較的レベルが高い上位群学習者（以下、「VJ 上位群」）22名と、比較的レベルが低い下位群学習者（以下、「VJ 下位群」）22名に分けた。SPOT Ver.2は65問から成る。SPOTの結果、得点が30点(正答率46%)以上の学習者を上位群、30点未満の学習者を下位群にした。

5.3.2 調査実施場所

日本語母語話者(JJ)に対する調査は日本国内の大学で、ベトナム人学習者(VJ)とベトナム語母語話者(VV)に対する調査はベトナム国内の外国語大学で実施した。尚、本調査に入る前に、日本語母語話者とベトナム人学習者を対象に日本国内で予備調査を行った。予備調査と本調査の詳細は、次項で述べる。

³⁴ SPOTはSimple Performance-Oriented Test（日本語能力簡易試験）の略語であり、筑波大学の小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史によって開発されたテストである。使用許可申請の際に説明した調査対象者の日本語のレベルに応じて、使用許可を得たSPOTはVer3（日本語能力試験3級に対応）とVer.2（日本語能力試験2級に対応）の2種あるが、本調査の対象者のレベルは中級以上であるため、Ver.2のみを用いることにした。

5.3.3 調査手続き

本調査では、視点の表し方に関する先行研究(田代 1995、金慶珠 2001、林 2004、魏 2010a,b など)を参考にし、漫画描写の手法を用いた。調査の手続きとして予備調査と本調査の 2 つの段階に分けて行った。

本調査の目的は文章における視点の表し方を検討することであるため、対象者に物語文を書かせた。また、視点の表し方を検討する際には、文に現れる視点表現のみならず、〈視座〉と〈注視点〉の固定・移動の傾向も検討するため、まとまった文章を検討する必要があると考えた。そこで、本調査では、対象者にコマごとではなく物語の内容を一つの文章に書くように指示を与えた。以下では予備調査(5.3.3.1)と本調査(5.3.3.2)について説明する。

5.3.3.1 予備調査

本調査に入る前に、日本国内で日本在住ベトナム人留学生(5名)と日本語母語話者大学院生(5名)を対象に予備調査を行った。予備調査の進め方としては、協力者に漫画紙(A4一枚にすべてのコマが入った紙)を渡し、漫画³⁵の内容を文章で書き表すよう、直接口頭で依頼した。日本語母語話者には依頼したその場で書いてもらったが、ベトナム人留学生には後日Eメールで文章を送ってもらうこととなった。そのため、ベトナム人留学生に対しては、漫画紙(漫画の下)に、「漫画の内容は難しいですか」「漫画内容を理解してから文章を書きあげるまでどのくらい時間がかかりましたか」の2つの質問を入れた。

予備調査の結果、全協力者の文章に、物語の内容の誤解は見られなかった。また、ベトナム人留学生は日本語母語話者より文章を書く時間はかかったが、全員が20分～30分程度でできたと回答した。このことから、漫画の内容は学習者にとってあまり難しくないことがわかった。さらに、ベトナム人学習者の文章と日本語母語話者の文章では、同じ内容を伝えるための視点表現の使用に差が観察された。これらの理由から、予備調査で用いた漫画(図1)は妥当であると考え、本調査に用いることにした

尚、予備調査で以下の2点が問題として起きた。

- ① ベトナム人留学生に日本語ではなくベトナム語で書くケースがあった。
- ② コマごとに書くケースがあった。

そこで予備調査で得られた結果を踏まえ、本調査では指示をより明確するために、調査用紙を作成した(調査用紙の詳細は5.3.2.4で述べる)。

³⁵本調査に用いた漫画は筆者が考えた物語を基に、イラスト作成の専門家(日本人)によって書かれたものである。

5.3.3.2 本調査

調査対象者の都合に合わせ、日本語母語話者(JJ)に対する調査を先に行い、その後、学習者(VJ)とベトナム語母語話者(VV)に対する調査を行った。

JJ の場合は、昼食の時間に実施した。所要時間は 10 分であった。

VJ の場合は、事前に担任教師の許可を得て、日本語の授業中に実施した。漫画描写の調査に入る前に、レベル分けのための SPOT を実施した。SPOT の実施には説明の段階から回答回収の段階までで約 15 分、漫画描写には約 30 分、計約 45 分かかった。また、学習者は 2 つのクラスに分かれているため、調査を実施する際に、筆者は 1 つのクラスに入り、もう 1 つのクラスには、授業担任教員に依頼し、同時間帯、同順番で行ってもらった。SPOT の評価は調査後に行ったので、学習者のレベル分けが後になるため、調査時には学習者に名前とクラス名を調査用紙に書くように指示した。

VV の場合は、事前に学科長及び授業担任の許可を得て、ベトナム文化論の授業に担任教師を通して実施した。所要時間は約 15 分であった。

これにより、VJ 上位群、VJ 下位群、JJ、VV からそれぞれ 22 文章を収集した。本研究の分析対象となったデータは、表 5-4 の通りである。

表 5-4 分析対象となった文章数・総文数

対象者	文章数	総文数
JJ (N=22)	22	148
VJ 上 (N=22)	22	216
VJ 下 (N=22)	22	209
VV (N=22)	22	204
Total (N=88)	88	777

5.3.4 調査資料

本項では、調査に用いた漫画（物語）と調査用紙について説明する。

5.3.4.1 漫画

本調査ではセリフのない 8 コマからなる漫画を使用した。漫画の作成にあたっては、本研究の課題に応じて、以下のことに留意した。

- ① 注視点と視座を物語の最初から最後まで固定するか、もしくは移動するかを見るために、見た目でもどちらでも主人公になり得る 2 人の人物が 1 コマ目から 8 コマ目まで登場し、同じ大きさを描かれること、

- ② 新登場人物が登場する際に、視座と注視点はその新登場人物に移動するかどうかを見るため、新しい人物が登場する場面があること、
- ③ 視点表現の使用状態を把握するために、受身表現、授受表現、移動表現などが産出されやすい場面があること。

本調査で使用した漫画は図 5-1 に示す。

5.3.4.2 調査用紙

調査用紙は、漫画及び指示文、描写の文章を書くための空欄を含めた用紙である。

調査用紙の表面に指示文と漫画（指示文は漫画の上にある）を載せ、裏面に文章を書かせるようにした。調査の指示は、用紙にも書いたが、配布後、口頭でも一読した。日本語母語話者(JJ)に対する指示文と学習者(VJ)及びベトナム語母語話者(VV)に対する指示文の内容は全く同じであったが、日本語母語話者に対しては日本語で、学習者とベトナム語母語話者に対してはベトナム語で指示を与えた。さらに、学習者の場合、ベトナム語で物語を書く可能性があることが予備調査からわかったため、本調査では、学習者に対する指示文には「日本語で書いてください」、ベトナム語母語話者に対する指示文には「ベトナム語で書いてください」という一文を加えた。尚、日本語母語話者には言語の制限を付けなかった。

指示文の具体的内容は、次の通りである。

- (1) 5分間絵をよく見て、絵のストーリーを頭の中に入れてください。
- (2) そのストーリーを、絵を見ていない人がわかるように用紙の裏面に書いてください（400字程度）。ストーリーが分からなくなったら、絵を見ても構いませんが、コマごとに描写しないようにしてください。

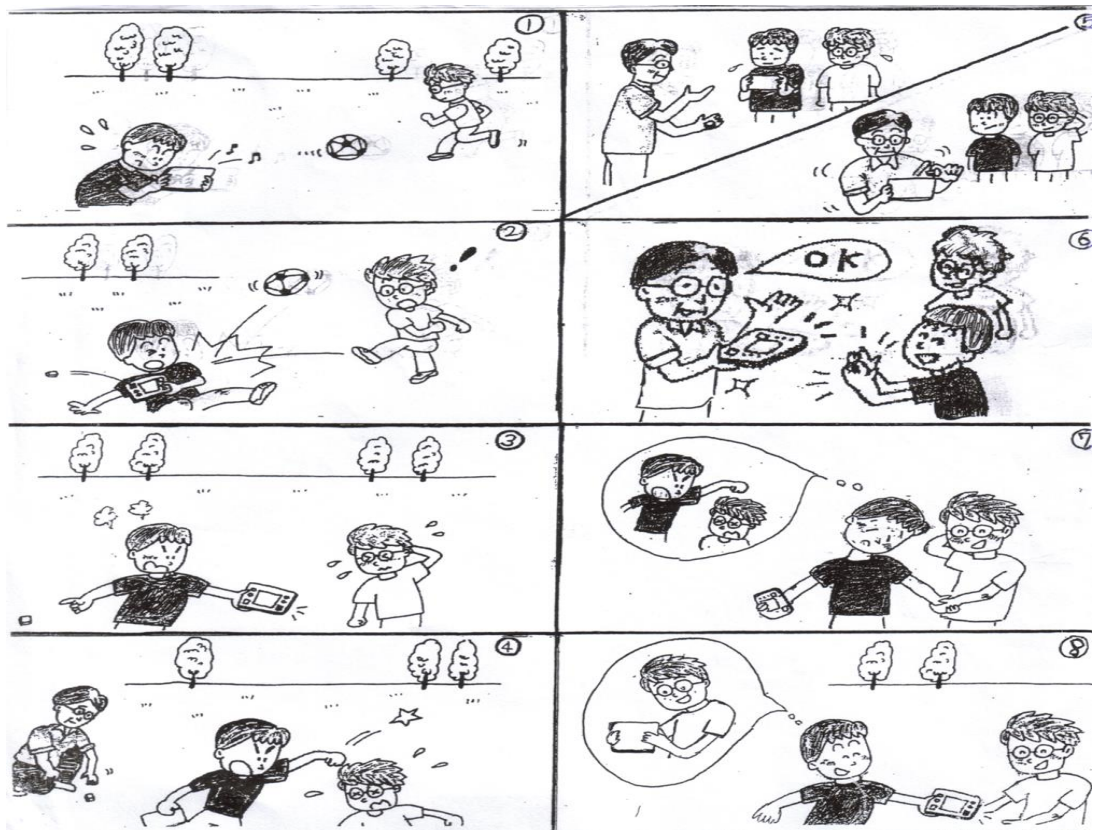


図 5-1 調査に使用した漫画（左上①→右下⑧）

5.3.5 分析方法

分析方法として、本調査では、調査対象者が書いた文章から〈視点表現〉と〈主語〉を抽出し、場面単位で〈視座〉と〈注視点〉の判定を行った。場面判定及び視座・注視点の判定手順について、筆者と判定協力者（日本語母語話者、1名）が別々に判定した結果を照らし合わせ、判定結果が異なった箇所を再判定し2人の話し合いで決めた。

本項では、分析の単位としての場面の分け方について(5.3.5.1)、〈視座〉の判定について(5.3.5.2)、〈注視点〉の判定について(5.3.5.3)、〈視座〉と〈注視点〉判定例について(5.3.5.4)述べる。

5.3.5.1 分析場面

本調査で使用した物語の流れを基に7つの場面に分け、場面単位で分析した。表5-5はその7つの場面を示すものである。物語に登場した3人物の呼び方については、対象者によって様々であるが、本研究はその3人物を「サッカー少年」、「ゲーム少年」、「おじさん」に統一した。

表 5-5 分析場面

場面と絵 No.		内容
場面 1	絵 No.①	公園にいる 2 人の少年の紹介
場面 2	絵 No.②、③、④	サッカーのボールがゲーム機にぶつかって、ゲームが壊れて、ゲーム少年がサッカー少年を怒る
場面 3	絵 No.⑤	おじさんが出現する
場面 4	絵 No.⑥	おじさんがゲーム機を直す
場面 5	絵 No.⑦	おじさんがゲーム機を直した後の 2 人の少年
場面 6	絵 No.⑦	2 人の少年が仲直りする
場面 7	絵 No.⑧	ゲーム少年がサッカー少年にゲーム機を貸す

5.3.5.2 視座の判定

前述したように視座は、基本的に視点表現で表されるため、視点表現が用いられている場合は、その視点表現により判定した。一方、視点表現が用いられず、話者がどの立場から描写しているか判定できない場合は、「視座が不明」とした。ただし、ベトナム語の文章に対しては、研究 1 でも指摘した通り、日本語の基準では話者がどこから描写しているのか判定できないため、本研究は、視座の分析を行わず、注視点（主語）と視点表現のみを検討する。

以下、本研究で扱った視点表現と視座の判定について具体例を示す。

(1) 視点表現

本研究で扱った視点表現の言語形式と実例は表 5-6 の通りである。

表 5-6 本研究が扱う視点表現の言語形式と実例

受身 表現	言語形式	【日本語】 「Vれる」 / 「Vられる」 【ベトナム語】 「bị」 (被) / 「được」 (得) - V
	実例	【JJ17】 ゲームを壊された子は怒って、ボールを当てた子を殴る。 〈ゲーム少年からの視座〉 【VV16】 Tí và Tèo rất mừng vì cái máy đã được sửa lại (直される) . →機械を直されたので、Tí 君と Tèo 君は喜んだ。
授受 表現	言語形式	【日本語】 ① 本動詞「くれる」、「もらう」 & ② 補助動詞「～てくれる」 / 「～てもらう」「～てあげる」 【ベトナム語】 「V-cho/giúpcho」 (V-与)
	実例	【JJ5】 A 君は一生懸命謝りますが、B 君はとても怒って、A 君を殴りました。そこに一人のおじさんが現れ B 君のゲーム機を直してくれました。〈ゲーム少年からの視座〉 【VJ 上 11】 Bác nhặt nút lên và sửa máy cho (直す - 機会 - 与える) B. →おじさんがボタンを拾って、B に機械を直してあげた。
使役 表現	言語形式	【日本語】 「Vせる」、「Vさせる」 【ベトナム語】 ① 「để cho/bắt (作動) - V (他動詞)」 →日本語の使役と同様の形式 ② 「bắt/làm cho (作動) - V (受身・自動詞)」 →日本語にない形式
	実例	【VJ 上 22】 ボールを蹴るのを練習している時不注意のため B 君のボールは高く飛んで A 君のゲーム機に当たって、そのゲーム機を故障させてしまった。〈サッカー少年からの視座〉 【VV3】 B đã bắt đền (弁償させる) A vì đã làm hỏng (作動・壊れる) máy nghe nhạc của mình. → (A が) 音楽機を壊した (Or 壊させた) から、B は A に弁償させた。→①と②の場合 【VV7】 Không may A đá quả bóng trúng B, làm (作動) cái máy trò chơi điện tử bị (被) rơi mất (被・落ちる) cái nút bấm. →A はボールを蹴って、B に当たって、あいにく、ゲーム機にボタンを落とさせてしまった。(ボタンが落ちてしまった) →②の場合

移動 表現	言語形式	<p>【日本語】①本動詞「来る」 ②補助動詞「V ていく」、「V てくる」</p> <p>【ベトナム語】「～đi」「～đến/tới」 「V 行く」「来る/V来る」</p>
	実例	<p>【JJ1】ところが、サッカーをしていた少年のボールが誤って、ゲームをしている少年のところに飛んできて、その少年が使っていたゲーム機のボタンが一つ破損してしまったのだ。〈ゲーム少年からの視座〉</p> <p>【VV5】 Bỗng nhiên, có một người đàn ông già chạy tới (走ってくる) can ngăn B và hỏi rõ đầu đuôi câu chuyện. → 突然あるおじさんが（喧嘩を）阻止に走ってきて、話（喧嘩の原因）を聞いた。</p>
主観 表現	言語形式	<p>【日本語】「思う／わかる／考える／感じる／気づくなど」</p> <p>【ベトナム語】「nghĩ」（考える・思う）、「hiểu ra」（わかる）、「nhận ra」（わかる・気づく）、「cảm thấy」（感じる）など</p>
	実例	<p>【VJ 下 10】 A さんは自分のせいだと気づいて、あの人にありがとうと言って、そして、B さんにごめんと言いました。〈サッカー少年からの視座〉</p> <p>【VV9】 Cậu bé B cảm thấy (思う・感じる) có lỗi khi đã đánh cậu bé A và sau đó hai cậu bé đã làm lành với nhau và trở thành bạn của nhau, cùng chơi game với nhau rất vui vẻ. → B 君は A 君を殴ったことが誤ったと思い、二人は仲直りして、友だちになって、一緒に楽しくゲームを遊んだ。</p>
感情 表現	言語形式	<p>【日本語】感情形容詞「嬉しい／寂しい／恥ずかしい／～たいなど」&感情動詞「驚く／びっくりする／怒るなど」</p> <p>【ベトナム語】形容詞「vui sướng」（喜）、「sung sướng」（喜）、「vui mừng」（喜）、「vui vẻ」（楽・喜）、「buồn」（寂・悲）、「xấu hổ」（恥）、「muốn」（欲）、「ngạc nhiên」（驚）、「tức giận」（怒）など</p>
	実例	<p>【VJ 下 15】（B 君をなぐったこと）を思い出して、A さんはとても恥ずかしいです。〈ゲーム少年からの視座〉</p> <p>【VV16】 Tí và Tèo rất mừng (うれしい) vì cái máy đã được sửa lại. → Tí と Tèo は機会が直されて、とてもうれしい。</p>

(2) 視座のタイプ

〈視座〉は基本的に〈移動の傾向〉と〈固定の傾向〉を見るが、〈移動の傾向〉と〈固定の傾向〉の中を、以下のように下位分類をした。

移動の傾向

タイプ①：全体的に視座を移動する³⁶

タイプ②：全体的に一人の登場人物に視座を置くが、一時的他の人物に移動する³⁷

タイプ③：ほとんど客観的に描写するが、一時的に登場人物に視座を置く

固定の傾向

タイプ④：文章の最初から最後まで視座を一人の登場人物のみに置く

タイプ⑤：視座をどの人物にも置かず、文章の最初から最後まで客観的に描写する

5.3.5.3 注視点の判定

(1) 注視点の判定基準：主語

話者がどこ（誰・何）を見ているかと言う注視点は、主語により表される。本研究で扱う主語は、基本的に文における助詞「は／が」が後に付く語である。主語が明示されない場合、文の意味や文脈で主語を判定する。以下は〈注視点〉の実例である。

表 5-7 注視点の実例

【VJ 上 12】

あるおじさんが来ました 〈おじさん〉。そして、(おじさんは) ゲームを直してあげました 〈おじさん〉。 * 〈〉 は注視点

(2) 注視点のタイプ

〈移動の傾向〉：主語が一貫するパターン³⁸が殆どない文章

タイプ①：移動・明示

タイプ②：移動・非明示

〈固定の傾向〉：主語が一貫するパターンが多い文章

タイプ③：固定・明示

タイプ④：固定・非明示

³⁶二人以上の人物に視座を置く文章

³⁷一回のみ視座を移動する

³⁸主語が2つの単文以上、或いは複文の2節以上で変わらないパターン。

5.3.5.4 〈視座〉と〈注視点〉の判定例

ベトナム人学習者、日本語母語話者の文章から視点表現による〈視座〉の判定と、主語による〈注視点〉の判定を行った。分析の進め方としては、まず一つ一つの文について、5.3.5.1の分け方に沿って、それぞれの文の内容を漫画の絵と照らし合わせ、場面分けを行った。その後、文章から〈視点表現〉の個所に下線を引いた。これらの視点表現から、3.1.2.1で上述した基準に基づき、各場面における〈視座〉の判定を行った。さらに、〈注視点〉を判定するために、各文の主語を確定し、3.1.2.2の基準で〈注視点〉の判定を行った。ベトナム語によるデータについては、入力された内容をベトナム語から日本語に翻訳し、日本語によるデータと基本的に同じ順番で分析を進めた。ただし、ベトナム語の文章に対しては、視座の分析を行わず、注視点（主語）と視点表現のみを検討した。

ベトナム語の文章を日本語に翻訳する際に、一つの文法・表現に対して、日本語で複数の表現でできる場合や日本語に相当する表現がない場合がいくつかあったが、日本語の視点表現に形式的に相当する表現だけを視点表現とした。VJ、JJ、VVの判定例はそれぞれ表5-8、表5-9、表5-10に示す。

表 5-8 視座と注視点の判定例①ーベトナム人学習者

【VJ上21】

文 No.	内容	場面	視座	主語・注視点
1	昨日いい天気でした。	0		サッカー少年
2	メガネ君はサッカーをしていました。			
3	突然、ボールは黒シャツ君に当たって、ゲーム機が壊れてしまいました。	2	不明 ↓ ゲーム少年	ボール ↓ ゲーム機 サッカー少年 ↓ ゲーム少年
4	メガネ君は「ごめんなさい」と謝っても、黒シャツ君はととても怒りました。			
5	その時に、先生が <u>来</u> ました。	3	少年二人 (Or ゲーム少年)	おじさん
6	先生がゲーム機を <u>直</u> してあげました。	4	おじさん	おじさん
7	黒シャツのゲーム機が大丈夫でした。	5	不明 ↓ 少年二人	ゲーム機 ↓ 少年二人
8	それで、メガネ君と黒シャツ君はととても <u>うれ</u> しいです。			
9	黒シャツ君は「今から一緒に遊びましょ <u>う</u> 」とメガネ君に言いました。	6	不明 ↓ 不明	ゲーム少年 ↓ 少年二人
10	二人は友達になりました。			

視座のタイプ：④ (一時的に移動する)

注視点のタイプ：① (移動・明示)

表 5-9 視座と注視点の判定例②-日本語母語話者

【JJ14】

文No.	内容	場面	視座	主語・注視点
1	外でゲームをしていた A さんのところにサッカーボールを蹴りながら、一人の少年がやってきました。	1	ゲーム少年	サッカー少年
2	ゲームに夢中の A さんに少年の蹴ったボールがあたってしまいました。	2	不明	ボール
3	A さんは突然のことに <u>驚き</u> 少年を殴りつけました。		ゲーム少年	ゲーム少年
4	ボールがあたったことが原因でゲームが壊れたことに対して、少年を怒り、殴りつけました。		ゲーム少年	ゲーム少年
5	その後、A さんは少年と一緒に近くにおじさんにゲームを <u>直して</u> くれるよう頼みました。	3	ゲーム少年	ゲーム少年
6	おじさんは快くゲームを直してくれました。	4	ゲーム少年	おじさん
7	ゲームが直り、冷静になった A さんは少年を殴ったことを謝りました。	5	不明	ゲーム少年
8	そして、少年にゲームを <u>貸してあげる</u> ことにしました。	7	ゲーム少年	ゲーム少年
9	二人は無事に仲直りをしました。	6	不明	少年二人

視座のタイプ：④（一人の人物に一貫する）

注視点のタイプ：④（固定・非明示）

表 5-10 視座と注視点の判定例③ーベトナム語母語話者

【VV7】

文 No.	内容 (ベトナム語)	内容 (日本語)	場面	視座	主語・注視点
1	Ở trên một bãi cỏ có hai cậu bé	原っぱで、二人の男の子がいた。	1	不明 ↓ 不明	少年二人 ↓ 少年二人
2	Cậu bé đang đá bóng (A) và cậu bé đang ngồi chơi điện tử trên bãi cỏ (B).	A はサッカーをして B はゲームをしている。			
3	Không may A đá quả bóng trúng B làm cái máy điện tử bị roimát cái nút bấm.	あいにく、Aはボールを蹴って、Bに当たって、ゲーム機にボタンを落とさせた。(=落とした)	2	不明	サッカー少年 ↓ ゲーム少年
4	B rất tức giận và lấy tay đập vào đầu cậu bé A.	Bは怒って、手でAの頭を殴った。			
5	Trong khi đó có một bác đi ngang qua và chứng kiến việc xảy ra.	その時にあるおじさんが通りかかって、起こったことを目撃した。	3	不明	おじさん
6	Bác nhặt lấy cái nút của trò chơi điện tử và sửa lại cho cậu bé B	おじさんがゲーム機のボタンを拾って、B(のため)に修理してあげた。	4	不明	おじさん
7	Sau khi cái trò chơi điện tử được sửa xong, cậu bé B rất vui sướng và hối hận về hành động của mình với cậu A	ゲーム機が直された後、Bはともうれしくて、Aに対する(対した)行為を後悔した。	5	不明	ゲーム少年
8	Sau đó cậu bé B đã tặng cái trò chơi điện tử cho cậu bé A.	その後、BはAにゲームをあげた。	7	不明	ゲーム少年
9	Và cuối cùng hai người trở thành bạn của nhau.	結局、二人はいい友達になった。	6	不明	少年二人

- ・主語：全文に明示
- ・行為の主体も客体も明示
- ・感情表現や使役表現が用いられるが、人称の制約・視座の制約も見られない
- ・話者は誰の視座で語っているか不明である

5.4 結果

本節ではそれぞれの対象者群の調査結果を述べる。まず 5.4.1 で視座の表し方について、次の 5.4.2 で注視点の表し方について述べる。

5.4.1 視座の表し方

視座を〈視座の一貫性〉と〈視点表現の用い方〉に分けて分析した。

5.4.1.1 視座の一貫性

本調査に用いた漫画には、サッカー少年、ゲーム少年、おじさんという 3 人の人物が登場する。話者の見る場所（視座）が、それぞれの登場人物に移動するのか、或いは、一人の登場人物に固定するののかによって、視座の表し方を〈移動の傾向〉と〈固定の傾向〉に分けて検討した。

〈移動の傾向〉は、文章全体を通して視座を 2 人以上の登場人物に移動する場合（タイプ①）、（新）登場人物導入場面などで視座を一時的に移動する場合（タイプ②）、文章全体を通して基本的に中立的視座であるが一時的に登場人物に視座を置く場合（タイプ③）の 3 つのタイプに分けた。

〈固定の傾向〉は、文章全体を通して視座を一人の登場人物に固定する場合（タイプ④）と、文章全体を通してどの人物にも置かず中立的視座で書く場合（タイプ⑤）の 2 つのタイプに分けた。

話者がどこ（どの登場人物）に視座を置いているかは、視点表現の使用状況により判定した。視点表現が用いられていない場面は、中立的描写文章とした。

日本語母語話者（JJ）、ベトナム人日本語学習者（VJ）の文章における視座の〈移動の傾向〉と〈固定の傾向〉の結果は、以下の表 5-11 と図 5-2 で示す。

表 5-11 対象者の文章における視座の一貫性の比較

対象者	移動の傾向				固定の傾向			Total	
	タイプ①	タイプ②	タイプ③	小計	タイプ④	タイプ⑤	小計		
JJ	1(4.6)	2(9.1)	0(0.0)	3(13.7)	18(81.7)	1(4.6)	19(86.3)	22(100)	
VJ	VJ 上位群	2(9.1)	9(40.9)	1(4.6)	12(54.6)	7(31.8)	3(13.6)	10(45.4)	22(100)
	VJ 下位群	1(4.6)	5(22.7)	8(36.3)	14(63.6)	1(4.6)	7(31.8)	8(36.4)	22(100)
	計	3(6.8)	14(31.8)	9(20.5)	26(59.1)	8(18.2)	10(22.7)	18(40.9)	44(100)

①全体移動 ②主人公・一時的に移動 ③中立・一時的に移動 ④全体固定 ⑤全体中立

() 内の数値は%

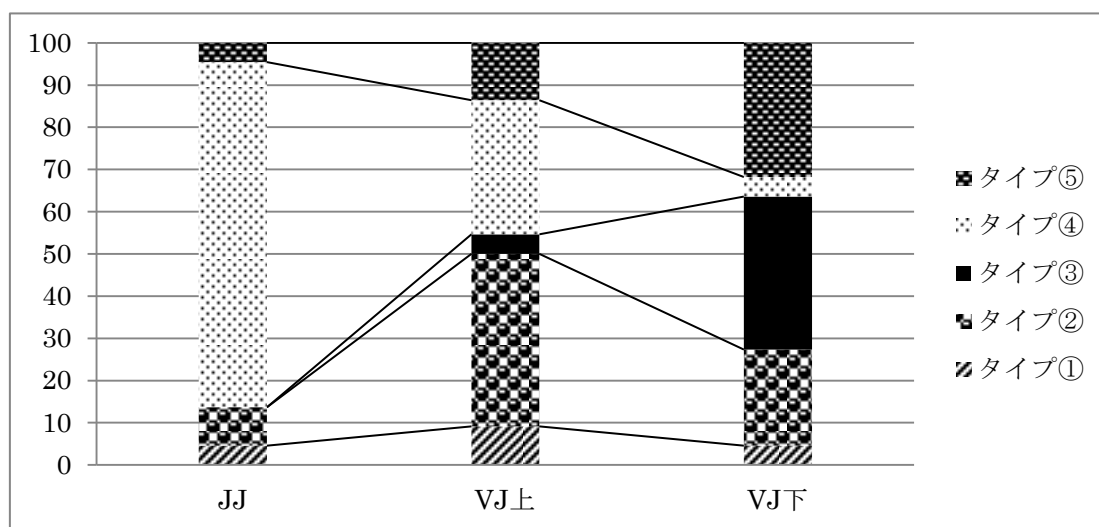


図 5-2 日本語母語話者とベトナム人学習者の視座の一貫性の比較

(1) 日本語母語話者 (JJ) の文章に見られる〈視座の一貫性〉

JJでは、文章全体に視座を固定するタイプ④の割合が81.7%（22名の中の18名）も占める一方、文章全体に移動するタイプ①の割合が9.1%（22名の中の1名）しか占めていない。〈移動の傾向〉（タイプ①～③、計13.7%）の割合、〈固定の傾向〉（タイプ④～⑤、計86.4%）の割合を比較すると、〈移動の傾向〉より〈固定の傾向〉が極めて高い。この結果から、日本語母語話者は、物語文章を書く際に、最初の場面から最後の場面まで視座を一人の人物に固定する傾向が強い。この結果は、日本語母語話者の視点を調べた先行研究（奥川2007；魏2010a,bなど）の結果と一致している。つまり、視座を固定し、事態を描写することが日本語母語話者の特徴であることが、本調査でも確認できた。

(2) ベトナム人日本語学習者 (VJ) の文章に見られる〈視座の一貫性〉

まずVJ上位群では、タイプ②（一時的に移動する）の割合が40.9%を占め、全タイプで最も高い結果が観察された。その次は、タイプ④（文章全体に固定する）である（31.8%）。〈移動の傾向〉の割合と〈固定の傾向〉の割合を比較すると、〈固定の傾向〉の割合が54.6%を示し、45.4%の〈移動の傾向〉の割合に比べて高い。

次にVJ下位群では、基本的に中立視座であるタイプ③と文章全体に中立視座であるタイプ⑤はそれぞれ36.6%と31.8%を占め、両者とも高い割合を示した。その次は、タイプ②（全体的に一人の人物に視座を一貫するが一時的に他の人物に移動する）の割合である（22.7%）。〈移動の傾向〉と〈固定の傾向〉の割合を比較すると、〈移動の傾向〉が63.3%を占め、36.4%の〈固定の傾向〉に比べると、極めて高い。中立視座の傾向であるタイプ③とタイプ⑤の割合を合わせると、68.1%も占める。つまり、VJ下位群学習者は、視座を登場人物に置きながら事態を描写するよりも、どの人物にも置かず中立的な書き方をする方が多い。

VJ と JJ を比較すると、日本語母語話者の文章の特徴と思われるタイプ④においては、VJ 両群ともその割合が半分以下であり、JJ に比べて低い。

以上の結果から、ベトナム人学習者の文章における視座の表し方は、日本語レベルにより異なるが、上位群学習者も下位群学習者も視座の一貫性が弱く、中立的視座で書いたり、移動視座で書いたりする傾向が強いことがわかった。視座の一貫性が、両レベルの学習者ともにほとんど見られないことから、視座の一貫性は、あまり学習者のレベルに関係ないことが考えられる。視座の現し方は、視点表現の用い方とどのように関係があるのかについて、次項で述べる。

5.4.1.2 視点表現の用い方

本節では、対象者群別の視点表現の使用についての結果をまとめる。表 5-12 は、調査で全対象者の文章に見られたすべての視点表現とその使用数を表すものである。対象者群別の各視点表現の使用比率は、表 5-13 と図 5-3 に示した。

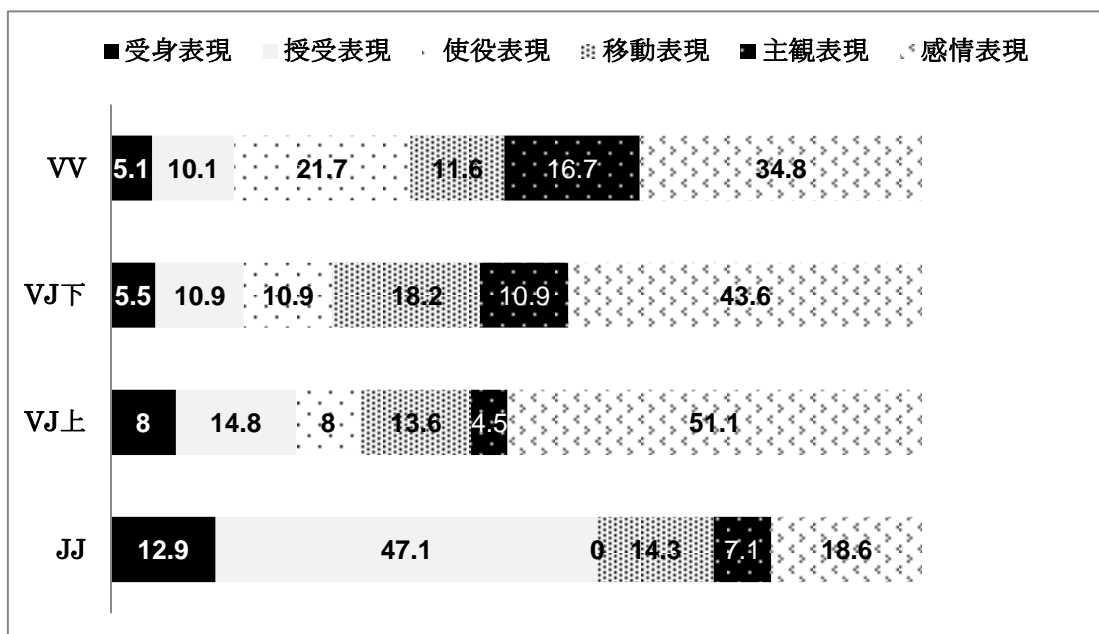


図 5-3 対象者群別の視点表現の使用率の比較

表 5-12 対象者の文章に見られた視点表現の産出数

表現		JJ (N=22)	VJ 上位群 (N=22)	VJ 下位群 (N=22)	VV (N=22)
受身 表現	壊される・故障される	7	3	2	1
	叱られる	0	1	1	0
	直される・修理される・見られる	1	1	0	5
	衝突される	0	1	0	0
	当てられる	0	1	0	0
	見られる	0	0	0	1
	殴られる	1	0	0	0
	小計	9	7	3	7
授受 表現	直してくれる・修理してくれる	17	1	0	0
	直してあげる・修理してあげる・入れてあげる・組み立ててあげる	2	7	5	9
	拾ってくれる	1	0	0	0
	見てくれる	1	0	0	0
	貸してあげる	12	4	1	4
	説明してあげる	0	0	0	1
	見せてもらう	0	1	0	0
	小計	33	13	6	14
使役 表現	責任を負わせる	0	1	0	3
	弁償させる	0	1	1	6
	故障させる・壊させる	0	1	2	4
	仲直りさせる	0	1	0	1
	直させる・修理させる	0	2	3	5
	外させる・落とさせる・投げさせる	0	1	0	5
	倒させる	0	0	0	1
	怒らせる	0	0	0	2
	感動させる	0	0	0	1
	遊ばせる	0	0	0	2
	小計	0	7	6	30

移動 表現	やってくる	4	2	0	0
	近寄ってくる	1	1	0	8
	飛んでくる	2	1	0	1
	飛んでいく	1	0	0	1
	聞いてくる	1	0	0	0
	歩いてくる	0	1	0	1
	来る	1	7	10	5
	小計	10	12	10	16
主観 表現	~と思う	4	2	1	13
	~と考える	1	0	0	0
	~気がつく	0	0	1	0
	わかる／納得する	0	1	0	5
	感じる	0	0	3	4
	ことにする	0	1	1	1
	小計	5	4	6	23
感情 表現	嬉しい	0	13	7	15
	楽しい	0	0	2	1
	驚く	1	0	2	0
	恥ずかしい	0	2	2	0
	好き	0	0	1	0
	Vたい	0	0	1	0
	(心が) 痛い	0	0	0	1
	後悔する・反省する	5	8	0	8
	許す	0	3	0	4
	我慢する	0	1	0	1
	怒る	7	18	9	13
	戸惑う	0	0	0	3
	驚かす (びっくりさせる)	0	0	0	1
	心配する	0	0	0	1
小計	13	45	24	48	
Total		70	88	55	138

表 5-13 各対象者群における視点表現別の使用頻度と使用率

視点表現	JJ (N=22)	VJ			VV (N=22)
		VJ 上位群 (N=22)	VJ 下位群 (N=22)	計 (N=44)	
受身表現	9 (12.9)	7 (8.0)	3 (5.5)	10(7.0)	7 (5.1)
授受表現	33(47.1)	13 (14.8)	6 (10.9)	19(13.3.)	14 (10.1)
使役表現	0(0.0)	7 (8.0)	6 (10.9)	13(9.0)	30 (21.7)
移動表現	10 (14.3)	12 (13.6)	10 (18.2)	22(15.4)	16 (11.6)
主観表現	5 (7.1)	4 (4.5)	6 (10.9)	10(7.0)	23 (16.7)
感情表現	13 (18.6)	45 (51.1)	24 (43.6)	69(48.3)	48 (34.8)
Total	70 (100)	88 (100)	55 (100)	143(100)	138 (100)

()内の数値は%

(1) 学習者の文章に見られる〈視点表現〉の使用状況

表 5-12 と表 5-13 に示したように、VJ 下位群 55 に対して、VJ 上位群 88 と、上位群学習者は下位群学習者より視点表現を多く使用していることが分かった。

全視点表現の中で、感情表現では VJ 上位群の使用率が 51.1% (88 表現中 45 表現) であり、VJ 下位群の使用率が 43.6% (55 表現中 24 表現) である。両群間には若干の差があるが、両群とも感情表現が全表現の約半分を占め、最も多く使用している。また、受身表現と主観表現の使用では、VJ 上位群の使用率がそれぞれ 8.0% と 4.5%、VJ 下位群の使用率がそれぞれ 5.5% と 10.9%、両群ともに低いという結果となった。感情表現には両学習者群とも「怒る」(場面 2)、「嬉しい」(場面 5)、「恥ずかしい」(場面 6) を産出したが、産出数を見ると、VJ 上位群のほうが多い(「怒る」: 18 対 9、「嬉しい」: 13 対 7)。特に「後悔する・反省する」と「許す」など、VJ 下位群の文章に見られなかったものも、VJ 上位群の文章に見られた。また受身表現は、両群ともに産出された比率は低い。産出項目を見ると、VJ 下位群が「壊される・故障される」(場面 2) と「叱られる」(場面 2) しか産出していないのに対し、VJ 上位群はこれらの項目以外に、「衝突される」(場面 2)、「当てられる」(場面 2)、「直される・修理される・見られる」(場面 4) も産出し、VJ 下位群より産出項目が多い。主観表現は、産出数と産出項目ともに、VJ 上位群より VJ 下位群のほうが多かった。

学習者両群における各視点表現の使用率を比較した結果、受身表現、授受表現においては、VJ 上位群の使用率が VJ 下位群の使用率を上回っているのに対し、使役表現と移動表現においては、VJ 上位群の使用率が VJ 下位群の使用率を下回っているということがわかった。

(2) 対象者群別の〈視点表現〉の比較

調査の結果、JJ に比べて、VJ 上位群は視点表現を多用しているが、VJ 下位群は JJ より視点表現の使用数が少ない結果が得られた（表 5-13 と図 5-3）。視点表現の中で、**受身表現**、**授受表現**は、JJ が VJ 両群に比べて使用率が高いのに対し、**感情表現**は、VJ 両群の方が JJ に比べて使用率が高い。**使役表現**は、VJ 上位群の使用率が 8%、VJ 下位群の使用率が 10.9%で、VJ 両群ともに**使役表現**の使用が見られたが、JJ には**使役表現**の使用が見られなかった。移動表現、**主観表現**については、VJ 下位群が JJ を上回る一方、VJ 上位群は JJ を下回る結果となった。

VJ 両群と VV とでは、図 5-3 に示したように授受表現と**感情表現**以外に大きな差がなかった。また VV の**感情表現**の使用が最も多く（34.8%）、**受身表現**の使用が少ない（5.1%）という結果も、VJ と似た傾向にあった。**授受表現**と**使役表現**も、VJ 両群と VV との 3 群の間に、若干の差は見られたが、全体的にはほぼ同じ傾向であった。しかし、この二つの表現は、JJ とは大きな差があった。**授受表現**の使用率が、JJ は 47.1%で最も高いのに対し、VJ 上位群、VJ 下位群、VV は、それぞれ 14.8%、10.9%、10.1%であり、JJ に比べて低い。また**使役表現**は、JJ の文章では用いられていなかったのに対し、VJ 上位群、VJ 下位群、VV の文章に使用された比率は 8.0%、10.9%、21.7%であり、学習者もベトナム語母語話者も**使役表現**をよく使用していることがわかった。さらに感情表現についても、VV、VJ 両群ともに JJ とは違った傾向にあった。VJ 上位群(51.1%)、VJ 下位群(43.6%)、VV(34.8%)の使用率は、JJ の使用率 17.3%を上回っている。つまり、学習者もベトナム語母語話者も日本語母語話者より感情表現を多用する傾向があることがわかった。

全対象者群の産出項目を検討すると、以下のようなことが観察された。

① 授受表現

場面 4 と場面 7 の全対象者群の使用状況を見ると、VJ 両群に比べて、JJ は場面 4（おじさんがゲーム機を直す）を伝達するのに、「直してくれた・修理してくれた」と表現しているのに対し、VJ は「直してあげる・修理してあげる」と表現しているのが多い。また、場面 7（ゲーム少年がサッカー少年にゲーム機を貸す）では、JJ が「貸してあげる」を多く使っている（22 人中 12 人）のに対し、VJ 両群ともこの表現の使用数が少なく、「貸す」或いは「遊ばせる」のような表現を多く使用していることがわかった。VV は、場面 4 にも場面 7 にも「Cho」で「与える／あげる／くれる」の意味を表す授受表現が産出されていた（「sửa lại cho=直す-与える」と「cho 受け手 mượn=与える-受け手-貸」など）。

② 使役表現

VV の文章は、表 5-12 からわかる通り「落とさせる・倒させる」「弁償させる」「直させる」など「Lâm-V」という表現の産出が多い。このような表現は、JJ の文章には一例も見られなかったのに対し、VJ 両群の文章には見られた。

③ 移動表現

統計上では VJ と JJ との間にあまり差がないが、実際には JJ の文章には「飛んでくる」(場面 2)、「やってくる」/「聞いてくる」(場面 4) など「V てくる」の使用が多いが VJ 両群ともに本動詞の「来る」が多いなどの違いが見られた。

④ 感情表現

日本語母語話者は他の対象者群 (VJ と VV) に比べて少ない。VJ 両群と VV に多用された「嬉しい」「恥ずかしい」などの感情表現は、日本語母語話者の文章に観察されなかった。

以上ベトナム人学習者の文章における視座の表し方及びその判定手がかりである視点表現の使用実態について述べた。次項では注視点の表し方について述べる。

5.4.2 注視点の表し方

第 4 章における分析と同様に、注視点の表し方は、〈一貫性〉と〈明示性〉の二つの側面から見る。

5.4.2.1 注視点の一貫性

〈注視点の一貫性〉について、文章の最初から最後まで一つの注視点に固定する文章は全対象者に一例も見られなかったが、移動注視点の中を〈移動の傾向〉と〈固定の傾向〉に分けて検討すると、対象者間に差が見られた。

表 5-14 によると、VJ 上位群では、タイプ①とタイプ②を合わせた〈移動の傾向〉の割合が 59.1%であり、タイプ③とタイプ④を合わせた〈固定の傾向〉の割合より高い。VJ 下位群では、全員〈移動の傾向〉の文章を書き、〈固定の傾向〉の文章は一例もなかった。つまり、ベトナム人学習者は、物語文章を書く際に、注視点を固定するよりも、一々変える傾向が強い。それに対し、JJ 全員に〈固定の傾向〉が見られ、〈移動の傾向〉は一例も見られなかった。JJ の文章には、同じ登場人物の行為或いはその人物に関わる事態を語る場面で、注視点を他の人物に移動せず同じ人物を注視点とするような書き方で語る特徴が見られた。これは、文章の主語が固定する傾向が見られない VV とは反対の傾向にある。

VJ 下位群が全員、VJ 上位群が半分以上、〈移動の傾向〉が観察された本調査の結果から、学習者の注視点の表し方は、日本語レベルが上がるに連れ、母語からの影響が少なくなり、

日本語母語話者に近づいていくことがわかった。ただし、全体的に固定の傾向が見られた VJ 上位群の文章も、同じ場面で注視点が移動する文が入り、それで不自然な文章になってしまった文章も観察されたため、学習者が主語の一貫性をコントロールしながら書いたのではないと予測される。このことから学習者がより簡潔で自然な文章が書けるようになるために注視点の一貫性を意識させることが必要なのではないかと考えられる。

5.4.2.2 注視点の明示性

注視点の明示・非明示において、表 5-14 で示すように、VJ 上位群と VJ 下位群ともにタイプ①（移動の傾向・全文全節に明示される傾向）が最も高かった。ただし、VJ 上位群には、〈固定〉の傾向である文章が 40.9%であり、その〈固定の傾向〉のタイプ④（非明示）が 27.3%も見られたのに対し、VJ 下位群には、〈固定の傾向〉（タイプ③と④）が見られなかった。つまり、〈注視点の明示・非明示〉についても、日本語の熟達度による差が観察された。

表 5-14 対象者群別における注視点の比較

対象者		移動の傾向			固定の傾向			Total
		明示 タイプ①	非明示 タイプ②	小計	明示 タイプ③	非明示 タイプ④	小計	
JJ		0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	22(100)	22(100)	22(100)
VJ	VJ 上位群	10(45.5)	3(13.6)	13(59.1)	3(13.6)	6(27.3)	9(40.9)	22(100)
	VJ 下位群	20(90.9)	2(9.1)	22(100)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	22(100)
	計	30(68.2)	5(11.4)	35(79.6)	3(6.8)	6(13.6)	9(20.4)	44(100)
VV		22(100)	0(0.0)	22(100)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	22(100)

次に学習者の文章と JJ、VV の文章を比べて以下のことがわかった。

JJ は、注視点の固定パターンが多い文章（固定の傾向）を書いている。また、複文或いは二つの単文に注視点を固定するパターンでは、主語を各文各節に明示せず、一回のみ明示するタイプ④が全員の文章に見られた。つまり、注視点が変わらない限り明示しないことも JJ の文章の特徴だと言えるだろう。

一方、VV は、談話・文章を構成する各文に主語が明示される傾向が全員に見られる。ベトナム語は、「主語」が単文・複文の必要不可欠な構成要素であり、基本的に主語がなければ文が成り立たない言語である³⁹。そのため事態描写の文を書く際に、誰が何をするか、誰が何を起こすか、何が誰に起こされるかというふうに注視点を文に明示することが求められる。このことは学習者、特に下位群学習者の文章にも反映していると考えられる。

(表 5-15)。

表 5-15 下位群学習者の文章における注視点の明示傾向の例

【VJ 下 1】

ある日公園に A さんは音楽を聞いている。B さんはサッカーをしている。突然、B さんはA さんにボールを蹴りました。その結果、A さんの音楽機が壊れてしまいました。ですから、A さんは、B さんを叱りました。それから二人は喧嘩しました。その時、お父さんは来て、音楽来を修理しました。お父さんは「もう大丈夫」と言いました。それから、A さんはB さんに「喧嘩しました。ごめんなさい」と言いました。2 人は、楽しかったです。A さんはB さんに音楽機をあげました。

学習者の文章に見られる〈注視点〉の明示・非明示は、日本語の熟達度にも関係があり、学習者のレベルが高くなるにつれ、学習者の文章全体に主語を省略するパターンが増え、母語からの影響が少なくなることも確認された。しかし、非明示の傾向で書いた熟達した学習者の文章の中には、必要などころでも非明示したパターンが見られるなど、注視点の明示・非明示の規則の意識がきちんと出来ていない可能性も考えられた。

³⁹ ベトナム語の主な構文要素(nòng cốt câu): 「主語—述語」(Hoàng 1980、Diep2011 など)

ベトナム語の基本的な単文 : 主語+動詞/形容詞 (+目的語)

肯定文: 主語+動詞/形容詞

例 a) Tôi đi học. (私 行く 学校) b) Cô ấy đẹp. (彼女 綺麗)

否定文: 主語+không(否定詞)+動詞/形容詞

例 a) Tôi không ăn. (私 không 食べる) b) Anh ấy không cao. (彼 không 高い)

疑問文: 主語 (+có) +動詞/形容詞+không?

例: Chị có ăn cơm không? (あなた có 食べる ご飯 không)

Cà phê có ngon không? (コーヒー có おいしい không)

5.5 考察

本研究では、視点の表し方について、ベトナム人学習者（VJ）と日本語母語話者（JJ）との間に差が見られるのか、学習者の日本語の文章と学習者の母語であるベトナム語の文章との間に類似性が見られるのかを明らかにするために、視座と注視点に着目し、VJとJJとVVの文章を比較した。その結果、視座と注視点の両側面において調査対象者群間に差が観察された。

本節では、ベトナム人学習者の視点の表し方について以下の2点について考察を行う。

- (1) ベトナム人日本語学習者の視点の表し方と日本語のレベルとの関係
- (2) ベトナム人日本語学習者の視点の表し方における母語からの干渉

5.5.1 視座と視点表現について

日本語母語話者のほとんど（22名中18名）が視座を1人の人物に固定させているのに対し、学習者両群は、〈固定視座〉の比率が半分以下で、〈視座〉を移動させる傾向が強い。また、日本語母語話者の文章に見られなかった〈中立視座〉（タイプ③とタイプ⑤）は、上位群学習者の文章にも、下位群学習者の文章にも見られた。このことからベトナム人学習者は、物語を描写する際に、日本語母語話者ではあまり見られない中立視座で描写したり、物語を進める途中で視座を移動させたりすることが多いという特徴が明らかになった。

本項では、ベトナム人学習者が書いた文章における〈視座〉と視点表現の使い方との関係について考察する。

5.5.1.1 視座について

表5-11と図5-2で分かるように、VJ上位群の〈固定視座〉の比率は、VJ下位群の比率を下回るという結果だった。上位群学習者より、下位群学習者のほうが、〈固定視座〉の傾向が強いという結果は、下位群学習者のほうが日本語母語話者の傾向に近いということである。この結果は、学習者のレベルが高ければ高いほど日本語母語話者に近づいていくという先行研究などの結果に反している。その理由を探るために、各視座タイプを検討してみた。

VJ上位群とVJ下位群における各タイプの統計の結果をみると、VJ下位群はどこにも〈視座〉を置かずに、中立的な視座から語る文章（タイプ5）割合が31.8%であり、13.6%のVJ上位群に比べて高い（表5-11）。次に学習者両群の産出文章を検討すると、VJ上位群は漫画描写をする際に視点表現を多く使用するため、視座を表す文章の割合が高くなり、〈移動視座〉の比率が高くなってしまった。一方、下位群学習者は〈視点表現〉があまり産出できないため、中立的な視座の文章になってしまい、〈移動視座〉の比率が低いという日本語母語話者の傾向に近い結果になってしまった。従って、学習者の産出文章に見られた〈視座〉の表し方の傾向は、学習者の視点表現の産出力と関連していると考えられる。

5.5.1.2 視点表現の使い方と視座の一貫性との関係

本調査の結果、ベトナム人学習者と日本語母語話者との間に、文章における「視点表現」の使用に差があることが明らかになった。産出項目を検討したところ、6種類の表現の中で、大きな違いが観察されたのは、①授受表現、②使役表現、③使役表現、④感情表現である。ここではこの4つの表現を考察する。

(1) 授受表現

VJとJJの日本語の文章から授受表現が見られた場面は、場面4と場面7である。VJとJJとの間に、授受表現の産出数のみならず、産出の種類にも差が観察された。

場面4（おじさんがゲーム機を直す）では、日本語母語話者22名中21名が「おじさんがゲーム機を直してくれました」「おじさんがゲーム機を直してあげました」というように授受表現を用いていた。同様に、場面7（ゲーム少年がサッカー少年にゲーム機を貸す）でも母語話者の半数以上が、「ゲーム少年がゲーム機を貸してあげました」という授受表現を用いていた。一方VJ（両群ともN=22）は、場面4では上位群で9名、下位群では4名授受補助動詞を使用し、他の学習者は「貸す」などの本動詞を用いていた。場面7ではVJの上位群で1例、下位群で4例授受補助動詞を用いていた。

VVのベトナム語文について場面4では「おじさんがBさんのためにゲーム機を直して与えた=V+cho」の表現が9例、場面7では、「与え・借=Cho mượn」の表現が4例観察された。ベトナム語では、「cho =与える」は日本語の「あげる/くれる」の両方の意味を持つ。また「行為をしてあげる/してくれる」に対しては、V cho(V 与える)或いはV giúp cho (V 与える)の表現がある。場面4では、「直す(V)」と「直し与える(V+cho)」の表現が産出された。場面7では、「Cho mượn」(与・借)が用いられた。ここでVJの日本語表現について再考すると、場面4では、「直す+与えた=V+cho」の表現を日本語の「直してあげた」に置き換えるのは、比較的容易である。しかし場面7では、ベトナム語の「貸す」という語が、「貸す=cho mượn/与え・借」のように日本語の授受表現に近い意味形式を持つため、「貸してあげる」が産出されにくかった可能性が示唆される。日本語では「てあげる・てくれる・てもらう」といった視点表現の使用によって、行為者と受け手が明示されなくても両者が文脈から判断できるだけでなく、その行為そのものに対する話し手の「感情」をも投入することができる。一方、ベトナム語では、「誰が行為を与えるか、誰が行為を受けるか」を明示することが不可欠であるが、その表現に話し手の「感情」を投入する必要はない。本データでVJ両群とも、授受表現よりも「直す」「貸す」の本動詞のほうを多用しているのは、ベトナム語の表現に要求されるものと、日本語の表現に要求されるものが異なっているため、学習者は、日本人と同じ感覚で日本語の授受表現を使用するのが難しいためだと考えられる。

また、調査の結果から、書き手が視座を固定させているか、移動させているかについて、全対象者群間に最も大きな差が見られたのは新登場人物の場面（場面4）である。新登場

人物を導入する際に、日本語母語話者は前に注目して観察した人物(主人公)に視座を固定させているのに対し、学習者もベトナム語母語話者もその新登場人物に視座を移動させる傾向があった。授受表現の使用と書き手の視座の表し方の関係に関して、場面4では、22名中19名のJJは「直してくれる」「修理してくれる」「見てくれる」などの「～てくれる」を用いることによって、書き手はゲーム機を所有する〈ゲーム少年〉或いは、ゲーム少年を含めた〈二人の少年〉に視座を固定している。一方、学習者全員(44名)の中で、「～てくれる」を使用した、即ち、〈ゲーム少年〉に視座を固定したのは1名のみであった。学習者は、「～てあげる」或いは本動詞を用いることにより視座を新登場人物(おじさん)に移動したり、中立的な視座で書いたりしていた。このことは、学習者両群ともに見られたことから、視座の表し方の観点から見ると、授受表現の産出の問題は学習者の日本語のレベルに関係がないことが示唆される。

前述のように、ベトナム語は、日本語のように話者の視座の置き方による「～てくれる」と「～てあげる」の区別がない。「あげる／くれる」(give)を表すためには、ベトナム語では「(V) - Cho」を用いる。「Cho」を用いる場合、ベトナム語では、受け手・与え手と話者との関係に関わらず、基本的に「だれが」「だれに」という与え手と受け手を明示しなければならない。要するに「～てあげる」の場合も「～てくれる」の場合も「Cho」でしか表すことができない。学習者は、受け手が話者の兄弟や親戚など話者にとって親族関係の場合のみ「～てくれる」を使うと日本語教室で教わっているようである。〈ゲーム機を直す人〉も〈直してもらう人〉も書き手とは関係のない物語の登場人物である。そのため、学習者は「～くれる」という表現を避けたと思われる。本調査に協力してもらった学習者は、全員来日歴がなく、教科書⁴⁰で「～てくれる」「～てあげる」の用法を覚えて応用しているため、「～てくれる」の使用率が低くなっているとも考えられる。こうした指導上の問題と日越両言語間の違いが、学習者の授受表現の不適切な使用、「～てくれる」の産出困難な要因となるのではないかと示唆される。今後は、授受表現について話者の視座を表すという用法をも入れて指導すると、産出頻度も増え、より自然な使い方もできるようになるのではないかと考えられる。

40 調査協力者の日本語教室では、『みんなの日本語 I・II』を初級レベルの主な教科書として使われている。この教科書は、「あげる」と「くれる」の区別について、受け手が「わたし・私の親族」の場合、「～あげる」ではなく「くれる」を用いると強調している。文法の導入・練習に教師が「人はわたしに N をくれます」／「人はわたしに N を V てくれました」の文型を多く使われている。

(2) 使役表現

授受表現と感情表現とともに、使役表現の使用にも VJ と JJ の文章に大きな差が出てきた。JJ の文章に使役表現の使用が全く見られなかったのに対し、VJ 上位群の文章に 8%、VJ 下位群の文章に 10.8%、VV の文章には 21.7% も見られた。

日本語の使役表現の用法によると、本調査に用いた漫画には使役表現を使うべき場面はなかった。しかし、VJ に使役表現が多く用いられたことが 5.1 で確認された。VJ の文章に見られた使役表現は、ほとんど場面 2 (ゲーム機が壊れる場面) におけるものである。この場面で「ゲームが壊れる」という事実を伝えるために、JJ は「ゲーム機が壊れる」「ボタンがとれる」や「ボタンが落ちる」の〈自動詞〉を多く用いているのに対して、VJ は「故障させる」「壊させる」「外させる」「落とさせる」を多く用いていた。そこで VJ の文章について、VV の文と比較検討を試みた。

VJ が多用した「壊させる」「外させる」「弁償させる」をベトナム語に訳してみると、それぞれ「*làm hỏng*」(作動—壊)、「*làm rơi*」(作動—外・落)、「*bắt đền*」(強制作動—弁償)となる。ここで「*làm*(または *làm cho*)」の原義は、作動(行為者・事物が、人・物にある行為を行い、その結果、事態が変わる)であり、行為者に意図がある場合にも偶発的な事故の場合にも使える。許可を与えると言う意味もある。「*bắt*」の原義は強制的な作動(使役)である。言語形式だけを見ると「*làm*」と「*bắt*」が用いられる表現が日本語の使役表現と類似している。その他、「*đề cho*」のいう表現もあるが、これは「*bắt*」が被行為者に対して「ある行為を無理やりやらせる」という意味があるのに対して、「*đề cho*」は、被行為者に「ある行為をさせてあげる」といった意味を持つ。これらは、文法上は使役に分類されるが、表現の意味・用法は、日本語の使役表現とは異なるものである。以下にそれぞれの用法例を挙げる。

例(a) Bà mẹ bắt cậu con trai đi học thêm.

お母さんは息子を塾に行かせる。

例(b) Bà mẹ đề cho cậu con trai chơi bóng ở công viên.

お母さんは息子に公園でボール遊びをさせてあげる。

例(c) A đã làm hỏng cái máy game của B.

AさんはBさんのゲームに作動しゲーム機が壊れた。

以下は VJ の本調査における使役表現の産出文の例である。

【VJ 上位群】 ボールがA君の肩にぶつかって、ゲーム機の一つのボタンを強く投げさせてしまいました。

【VJ 下位群】 Bさんのラジオ機にボールをけて、Bさんのラジオ機を故障させた。

さらに上記の VJ の例文を、VV のベトナム語の表現と比較すると、両者の表現に類似性が見られた。

【VV2】 Bỗng nhiên Tom sút một cú mạnh vô ý, quả bóng trúng vào cái máy điện tử mà Jerry đang chơi ở gần đó, làm văng ra một cái nút trong máy.

(突然、Tom は無意識に、ボールを強く蹴って近くで遊んでいる Jerry のゲーム機に当たってゲーム機の一つのボタンを外させた。)

ベトナム人学習者 (VJ) が使役表現、ベトナム語母語話者(VV)が làm--を用いた場面での日本語母語話者の産出文には使役ではなく、自動詞が用いられている。以下は、その例である。

【JJ3】 男の子がけたボールは運悪くそばで遊んでいた男の子に当たってしまい、その男の子の持っていたゲーム機が壊れてしまいました。

【JJ8】 公園で男の子がゲームをしていると、サッカーをしていた男の子のボールが男の子のゲーム機に当たってボタンがとれた。

【JJ9】 サッカーをしている男の子のけたボールがもう一人の男の子が使っているゲーム機に当たり、壊れてしまった。

JJ が用いた「壊れる」などの動詞は、日本語では自動詞／他動詞が対応する動詞のペアが存在するものである。これらの動詞において、自動詞(壊れる／落ちる／外れるなど)の場合、ベトナム語に訳すと「(bị) — hỏng/ roi/ văng ra」(被—壊／落／外) などとなり、使役された結果 (状態)⁴¹を表す受身の形式となる。「bị -状態」或いは「～される」⁴²という受身の形式は、VV と VJ の文章に観察された。

他動詞 (壊す／落とす／倒すなど) の場合、ベトナム語に訳すと「làm — hỏng/roi/ngã」(使役—壊／落／倒) となり、日本語の「～させる」に相当する形式となる。つまり、ベトナム語の場合、これらの自動詞を làm を使って他動詞化させる (Nguyen Thi 2014)⁴³。「làm-状態」は VV の文章に多く観察され、「～させる」(使役表現) は VJ 上位群と VJ 下位群ともに多く観察された⁴⁴。このことから、ベトナム人学習者の使役表現の多用の理由は、日

⁴² 「壊される」、「故障される」は VJ 上位群に 3 例、VJ 下位群に 2 例見られた。

⁴³ 日本語では自動詞／他動詞が対応する動詞のペアが存在するが、ベトナム語の場合自動詞しかないので、làm を使って他動詞化させる」(Nguyen 2014:54)。

⁴⁴ 全場面において使役表現が VV に 30 例、VJ 上位群に 7 例、VJ 下位群に 6 例観察された。

本語における使役の意味で使っているのではなく、母語の他動詞化の影響によるものだと考えられる。

(3) 移動表現

日本語の「行く」「来る」をベトナム語に直訳すると、「đi」(行く)「đến」(来る)となる。日本語では、「ある場所へ行く」と「ある場所へ来る」とどちらにするかは、その場所に対する話者の位置による。ベトナム語では「đi」の本義は「歩く」、「đến」の本義は「到着する」である(宇根、1985)。

「ある場所に行く／来る」の場合、基本的に「đi đến」(行く+来る) 或いは「đến」(来る)で表現される(以下の例 d~f)。「đi」のみで(行く)が用いられる場合は「何らかはっきりした目的で行く」という場合である(以下の例 a~c)。また「đến」(来る)のみ用いられるのは「ある場所に到着する／何らかの目的にある場所に到着する」という場合である(以下の例 g~i)。

以下の a~c は、đi (行く)、d~f は(đi) đến ((行く) 来る) の使い分けの例である。

① 「đi」のみ用いられる場合

a. Tôi đi học.

私 行く 勉強する

(私は勉強に行く→「私は学校に行く」と意味している)

b. Tôi đi ăn cơm.

私 行く 食べる ご飯

(私はご飯を食べに行く)

c. Tôi đi siêu thị (chợ).

私 行く スーパー (市場)

(私は スーパー (市場) へ行く→「私は買い物に行く」と意味している)

② 「đến」 と 「đi đến」 とどちらでも用いられる場合

d. Tôi (đi) đến trường.

私 (行く) 来る 学校

(私は学校へ行く来る Or 私は学校へ来る)

e. Tôi (đi) đến nhà ăn.

私 (行く) 来る 食堂

(私は食堂へ 行く来る Or 私は食堂へ来る)

f. Bây giờ tôi sẽ (đi) đến chỗ của bạn.

今 私 (将来) (行く) 来る 所 の あなた

(「今から私はあなたの所へ (行く) 来る。」 或いは「今から私はあなたの所へ来る。」)

③ 「đến」のみ用いられる場合

g. Tôi đã đến trường rồi.

私 (過去) 来る 学校 もう

(「私はもう学校に来た。」或いは「到着した」)。

h. Anh sẽ đến Hà Nội lúc mấy giờ?

目上の男の人 (将来) 来る ハノイ に 何 時

(「あなたは何時にハノイに来ますか。」或いは「何時到着しますか。」)

i. Lần sau anh lại đến chơi nhé.

今度 目上の男の人 また 来る 遊び ね

(また今度遊びに来てくださいね)

例 d~f に見るように、「ある場所へ行く」と意味する場合は、「đi」(行く)ではなく「đi đến」(行く+来る)或いは「đến」(来る)を使用したほうが自然である。ベトナム語では、「Đến đây=来・ここ」(ここに来る) 「Đi ra đằng kia=行・あそこ」(あそこに行く)というふうに話者のいる場所(発話の拠点)により移動を意味する行く・来るの使い分けがあるが、日本語のように、基本的に移動(補助)動詞の「行く」と「来る」の使用だけで話者の視座が判定できるわけではない。また、「Đi」もしくは「Đến」のどちらが用いられても基本的に移動の到達点(ここ/あそこ/...)を明示しなければならない。本調査で収集したベトナム語のデータに「đi đến」(行く+来る)以外に「lại gần」(近くに(行く)来る)、「tiến đến」(近くに進めてくる)のような表現が多く見られた。

本調査では、「移動表現」の使用数と使用比率において、下位群学習者も含めて、学習者両群と日本語母語話者との間にあまり差が観察されなかった。しかし、場面ごと移動表現の使用状況を見ると、日本語母語話者は「Vてくる・Vていく」を多く使用しているのに対して、学習者は移動本動詞「来る」を多く使用している。たとえば、場面2で「ボールがゲーム少年に飛んでくる」「ボールが飛んでいく」、場面3で「あるおじさんがやってくる」「あるおじさんが近寄ってくる」という「Vていく」「Vてくる」の項目が日本語母語話者の文章に多く見られた。一方、学習者の文章は、場面2でも「Vていく」「Vてくる」の項目は殆ど見られず、「おじさんの出現」を伝える必要がある場面3でも、上位群学習者も下位群学習者も「来る」の使用が多く見られた。

つまり、移動表現は学習者の母語にもあり、日本語の文法として指導されているため、学習者は移動という行為を表す本動詞の産出は安易である。しかし視座を表す用法を持つ移動補助動詞の産出は難しい。このことから、ベトナム人学習者には、移動表現における視点の制約をも意識させるべきであると考えられる。

(4) 感情表現

本調査で VJ と VV とともに、「ゲーム少年がとっても怒った」「ゲームが直されて、二人

はとともうれしかった」「A君はB群を殴ったことを思い出して、とても恥ずかしかった」など、物語の人物の気持ちをはっきりとする表現を多く用いていることがわかった。

ベトナム語では、ある人の感情を表現する絵について語る場合、「嬉しそう、恥ずかしそう」という言葉も使うが、「嬉しい」や「恥ずかしい」を用いることもできる。つまり感情表現に日本語のような人称制限がない。また、日本語の視点表現は、その表現そのものの中に、「感情」が投入されている表現であるため、直接的に感情表現を付加する必要がないことも、母語話者と学習者の感情表現の出現数の差となって表れたと考えられる。

以下はベトナム人学習者の文章とベトナム語母語話者の文章に用いられた感情表現の例である。

【VJ上11】 ののしったり、殴ったりした男の人は恥ずかしかった。

【VV下15】 思い出して、Aさんはとても恥ずかしいです。

【VJ下13】 それで、二人がとてもうれしくなった。

【VV上14】 Bさんはとてもうれしくて、Cおじさんに感謝しました

【VV下17】 二人はとてもうれしくて、はくしゅしました。

【VV10】 Rất may mắn, bác đó đã sửa được chiếc máy nghe nhạc. Hai cậu bé A, B rất **vui mừng và hạnh phúc**.

(ラッキーのことで、おじさんがゲームをすることができた。A君、B君二人とも嬉しくて、幸せでした。)

【VV14】 Tuấn Kiệt rất **vui mừng** và cũng rất hối hận vì đã đánh Gia Bảo.

(Tuấn Kiệtさんはとてもうれしいし、Gia Bảo君を殴ったことを後悔している。)

【VV16】 Tí và Tèo rất **mừng** vì cái máy đã được sửa lại.

(機会が直されて、Tí君とTèo君はとてもうれしかった。)

【VV17】 Nam và An rất **vui** và cảm ơn bác.

(Nam君とAn君はとてもうれしくて、おじさんに感謝した。)

以上、視点表現と視座の表し方について考察を行った。次は、注視点の表し方について考察する。

5.5.2 注視点・主語について

本研究の結果から注視点の表し方は、学習者の日本語レベルに関わることがわかった。日本語の上達に従い、注視点の一貫性も明示・非明示の傾向も徐々に日本語母語話者に近づいていく。ただし、学習者の文章を検討すると、どんなときに明示しなければならないか、どんなときに明示しなくてもいいかという「一貫性」「明示・非明示」の規則の意識は日本語レベルが高い学習者にもほとんどないことがわかった。

学習者は日本語の文章を書くときも、母語で書くときと同様に、「主語—述語」という文の基本的な構成で書く。つまり、同じ登場人物に関わる行為・事態を描写するときも、主語を文に明示する傾向が強い。また、ベトナム人学習者の文章では、主語が一々移動しても、事態の関与者（行為の主体）である主語が文に全て明示されているため、明示されていない文よりわかりやすい。しかし、同じ関与者の行為であれば、その関与者を注視点として一貫している日本語母語話者の書き方に比べると、大きく異なっている。この違いが、学習者の文章はわかりやすくとも不自然であると日本語母語話者に感じられる要因の一つとなっているのではないかと考えられる。

5.6 まとめ

本研究は、ベトナム人学習者の産出文章における視点の表し方の実態を明らかにするものである。文章における〈視点の表し方〉を①〈視座の表し方〉（視座の一貫性と視点表現の用い方）、②、〈注視点の表し方〉（主語の一貫性と明示・非明示の傾向）の2項目に分けて検討した結果、両項目共に、統計上では日本語レベルがより高い上位群学習者は下位群学習者より、母語話者に近い傾向が観察された。しかし、上位群学習者の文章でさえ、産出視点表現や主語の一貫性及び明示・非明示の仕方を検討すると、上位群学習者と下位群学習者共に日本語母語話者の表し方と異なり、ベトナム語での表し方と類似していることが見られた。このことから、ベトナム人学習者は、文章を書く際に、授受表現や受身表現や移動表現などの視点表現を産出しても〈視座〉と言った〈話者のいる場所〉の意識がないことがわかる。同様に、複文で場面を語り、注視点の一貫性が見られても、その一貫性の意識はなく、一貫したりしなかったりすることも見られた。視点の意識のない学習者が、より自然な文章を書けるようになるには、日本語の産出の正確さ、即ち言語形式的な正確さの他に、日本語母語話者の視座と注視点といった認知的なことを意識させる必要があると考えられる。

以上の研究により得られた結果を踏まえ、次章では、視点の表し方の問題を抱えているベトナム人中上級学習者に視点の問題を意識させる指導の実験を行う。視点を意識させることで学習者の視点の表し方が母語話者に近づくかという実験の結果から視点の効果的な指導法を提案していく。

第6章

研究3—視点の指導法—学習者の〈気づき〉を重視する指導法の効果—

学習者に見られる視点の表し方の問題は、日本語と学習者の母語の事態把握が大きく異なる理由の他、学習者に視点の意識がないことにも関わっていると、前章で明らかにした。また、多くの外国人日本語学習者の文章などに見られる不自然さは、視点の問題に関連していると、学習者に指導すべきであることを指摘した研究は多い。しかし視点をどのように指導すればよいのかという教育現場に繋がる効果的指導法の検討は、日本語教育ではまだほとんどなされていない。実際、日本語教育や第二言語習得研究でも、様々な指導法が提唱され、効果も検証されてきた。しかし、それらの指導法の全ては言語学で、言語化可能な言語項目の指導法であり、視点のような事態把握に関わる指導法ではなかった。視点の指導には、従来の日本語教育や第二言語習得に提唱されてきた言語学の立場からの指導法を用いても、学習者に学習してもらいたい内容を十分に伝えることはできないだろう。視点を指導するためには、言語形式や意味といった言語学的なものではなく、日本人の事態把握の仕方といった認知的なものからアプローチする必要がある。

本研究は、第二言語習得の理論に基づき、学習者の認知プロセスの重要な段階である〈気づき〉を重視する指導法と、先行研究（渡辺，2012）でも行われている〈明示的説明〉の指導法を実験し、それぞれの指導法及び両方法を結合した指導法の効果を比較検討することで、視点の指導における効果的方法を検討していく。本研究で捉える〈気づき〉とは、資料及び教師の非明示的介入により学習者に〈視座〉・〈注視点〉及びその構文的手掛かり（視点表現と主語）に気づかせる方法であり、〈説明〉とは、教師が資料を使って明示的に説明する方法である。

具体的には、視点の問題を抱えている中上級ベトナム人日本語学習者を対象に〈気づきのみ〉、〈説明のみ〉、〈気づきと説明の結合〉の3つの実験群に分けて、指導を行った。指導後の直後テストと遅延テストの産出文章及びフォローアップ・インタビューの結果をもとに、指導効果の持続性と学習者の意識変化の側面から考察していきたい。

本章の構成は、まず6.1で視点の指導法及び第二言語習得における〈気づき〉とその指導法についての先行研究を概観し、6.2で研究目的と研究課題を述べる。次に6.3では、実験の概要を述べ、6.4では、実験の結果と考察について述べる。最後に6.4では、研究3をまとめる。

6.1 先行研究

本節では、6.1.1で視点の指導法の先行研究について、6.1.2で第二言語習得における〈気づき〉の重要性について述べる。

6.1.1 視点の指導法

視点を学習者に意識させる実験を行ったのは魏（2012）と渡辺（2012）が挙げられるが、指導を行ったのは渡辺（2012）のみである。渡辺（2012）は、日本の大学に在籍する中上級外国人日本語学習者（中国、韓国、モンゴル、マレーシア語母語話者）を対象に、〈指導あり〉群と〈指導なし〉群に分けて視点の指導効果について調べた。〈指導あり〉の学習者には、「日本語でストーリーを語るのには視点を統一する必要がある、視点を統一するためには、主語を一貫させる必要があること、その手段として受け身などが利用できること、（て）もらう」「（て）くれる」などの授受・受益表現を使うことによっても文章の視点をコントロールすることができること」を説明し、それらの表現の使い方を指導した。指導の後、主人公の視点で書くようにという指示を出し学習者に漫画の内容を語る文章を書かせた。《指導なし》の日本語学習者と日本語母語話者に対しては、視点に関して何も言及せず、単に今見た漫画のストーリーを書くようにと指示を与えたのみである。その結果、《指導なし》に比べ《指導あり》の日本語学習者は、文章における主語の一貫性が高く、指導の効果は見られた。しかし、受け身の多用も見られ、主語を一貫させる指導への対応が過剰になっていることも指摘している。また、「てもらう」「てくれる」の授受・受益表現は、物のやりとりをする授受表現としての使用は効果があったが、利益のやり取りを表す受益表現としての使用は、効果が見られなかった。これらの結果を受けて渡辺（2012）は、受け身表現と受益表現の使い方の指導を重点的に行う必要があるとし、さらに、視点を置くべき人物以外の登場人物による行為をどのように表現し、文章の中に配置すべきかについての指導や、日本語母語話者の恩恵のやり取りに関する知識も与えていくべきであると主張している。

しかし渡辺の指導が効果不十分であったのは、教師主導型の明示的な説明によるものとも思われる。教師が明示的に説明する指導法では、学習者に視点表現の使い方などの文レベルばかりに注目させてしまうのではないだろうか。視点というのは、談話レベルで捉える必要がある。学習者に談話レベルの産出までできるようにさせるためには、談話における視座と注視点について、日本語母語話者と学習者の表し方がどのように違っているのかを学習者に認識させることが必要だと考えられる。第二言語習得では、この認識をさせる方法の一つとして〈気づき〉が提唱されている。

次の節では、〈気づき〉の必要性について述べる。

6.1.2 第二言語習得における〈気づき〉の定義と役割

第二言語習得における〈気づき〉の研究の多くは Schmidt が提唱する「気づき仮説」(Noticing Hypothesis) に基づいて行われている。Schmidt (1990)は〈意識〉(consciousness)の問題を取り上げ、第二言語習得における意識の役割について「〈意識的なプロセス〉は言語学習のある過程において必要な条件であり、他の学習面においても促進効果がある」と論じている。Schmidt は、〈意識〉の意味を①気づきとしての意識(consciousness as awareness)、②意思としての意識(consciousness as intention)、③知識としての意識(consciousness as knowledge)、④コントロールとしての意識(consciousness as control)の4つに分けている。言語教育で使われている〈気づき〉は、①の「気づきとしての意識」(consciousness as awareness)である。また、Schmidtはこの「気づきとしての意識」をさらに(1)知覚・認知(perception)、(2)気づき(noticing)、(3)理解(understanding)、の3つのレベルに分けている。上記の3つのレベルのうち、(2)気づき(noticing)が第二言語習得で重要な役割を果たすと指摘している。Noticingとは焦点の伴った気づき(focal awareness)のことである。このレベルでは、認知した様々な刺激の中から特定のものに焦点を当て、「個人的な経験」(subjective experience)として言葉を使って表現する(verbal report)ことができる。しかし、方言の音声上の特徴を説明するなど、言葉による表現が不可能な場合もある。従って、Schmidt(1993, 1995)は、この〈気づき〉のレベルは、ワーキングメモリ(作業記憶)内のリハーサル(rehearsal)と深い関わりがあり、認知した情報を長期記憶に転送する役割があると論じている。

〈気づき〉の役割については、さらに Schmidt (1990) の〈気づき仮説〉(The Noticing Hypothesis)において論じられている。Schmidtによると、言語習得が起こるにはインプットが理解されるだけでなく、そこで扱われた言語形式に学習者が気づかなければならない、即ち、〈気づき〉は、認知プロセスの第一段階であるだけに、気づきが起こらなければ、第二言語習得は進まないという。また、〈気づき〉はアウトプット仮説、インタラクション仮説でも言及されている。

アウトプット仮説(Swain1985, 1995, 2005 など)においては、アウトプットの役割の一つとして、〈気づき〉を引き起こすことが挙げられている。Swainによればアウトプットをしようとして、自分の言いたいことと言えることのギャップへの気づきにより、それを埋める新しい知識を取り入れるためにインプットに注意を向けるようになるなどの効果があるという。

インタラクション仮説(Long 1983, 1996)では、学習者はインタラクション活動を通して理解可能なインプットやフィードバックを受け取り、自分なりに修正しつつアウトプットを行うという機会が第二言語習得を促進すると考えられている。インタラクションの役割をインプットの理解を促進させることだけでなく、言語形式に注意を向けさせることや、インプットとアウトプットを結びつけることにまで広げている。明示的フィードバック(直接的に誤りの部分を指摘する)と暗示的フィードバック(間接的に指摘する)などにより学習者は自分の発話が正しくないことに気づき、その結果、理解可能なアウトプットへと

修正することができるため、習得に貢献する (JACET SLA 研究会編著 2013 : 43) と考えられている。このように、学習者自身の気づきは、インプットを促進し、アウトプットに結びつけるという第二言語習得に重要な役割を担うことが指摘されている。

以上の仮説を踏まえ、教室内での気づきの内容について、主に以下の3つの〈気づき〉が挙げられている (村岡 2012、大関 2015 など)。

- ①インプットの中の言語形式への意識的な気づき (noticing a form) (Schmidt,1990)
- ②学習者の中間言語と目標言語との差の気づき (noticing a gap) (Schmidt & Frota,1986)
- ③ 言いたいことが言えないことの気づき (noticing a hole) (Doughty & Williams,1998)

具体的に、学習者の気づきを促す指導法として、第二言語習得では、Long(1991)が提唱した「フォーカス・オン・フォーム」(Focus on form:FonF)が注目されている。このFonFの最初の定義は、「学習においてコミュニケーション上の必要に応じて言語形式に焦点を当てる」(向山 2004:127)であったが、その後 Long & Robinson (1998)は、「学習者の注意がどこに向けられているかで、教室指導の種類を Focus on Meaning (FonM)、Focus on FormS (FonFS), Focus on Form (FonF)の3つに分類している。FonMは焦点が意味だけに限定されている指導、FonFSは言語形式だけに焦点を当てることを要求する指導、FonFは意味への焦点をコミュニケーション上の必要性に応じて言語形式にシフトさせる指導のことをいう。Doughty & Williams (1998a)は、「初期の定義はより理論的であったが、Long&Robinson(1998)では研究者、教師双方にとって実際に応用できるものになっている」と述べている」(向山 2004 : 127)。一方、Doughty & Williams (1998)は「Focus on Form(FonF)でもっとも重要なのは、指導の基本的な考え方は、言語形式に注意が向けられるときには意味と機能が既に学習者に明らかになっていることである。」(向山 2004 : 127)とし、Long & Robinson (1998)がコミュニケーション上の問題が起こってから(reactive)の介入しか考えていないのに、Doughty & Williams (1998)は問題が起こる前(proactive)の介入を認めている点で大きく異なっている (向山 2004 : 127)。この他、Spada(1997); R.Ellis(2001); Ellis,Basturkmen & Loewen (2001, 2002)が異なる考え方から FonF を定義している (向山 2004 : 127)。

実際に教室で行われている指導法としては、Norris & Ortega (2000)による「明示的指導法」や「暗示的指導法」が挙げられる。これらの指導法は、明示性の度合いに焦点を当てたものである。明示的指導法には、指導のはじめに文法や語彙の説明をする「明示的演繹的指導」⁴⁵や「文法説明」、暗示的指導法には「インプット洪水 (input flood)」⁴⁶や「インプット強化(input enhancement)」⁴⁷などがある。その他、「明示的(explicit)」と「暗示的(implicit)」は、学習者の誤用に対する修正フィードバック(Corrective Feedback) (Lyster and Ranta, 1997)の手法にも用いられている(「明示的フィードバック」、「暗示的フィードバック」)。明示的フィードバックには明示的修正⁴⁸や明確化要求⁴⁹やディクトグロス (dictogloss) ⁵⁰などがあり、暗示的に誤りに注意を向けさせる暗示的フィードバックには、リキャスト (recast) ⁵¹やメタ言語的修正⁵²などがある。

明示的指導と暗示的指導では、どちらの方が効果的なのかは、研究により異なる。例えば、Norris & Ortega (2000)が教育効果を調べた先行研究の結果を改めて分析したところ、明示的指導のほうが暗示的指導より効果があると指摘しているが、Rosa & O'Neill(1999)、Losa & Loew (2004)、Sanz & Morganなどは、「明示的文法説明の効果を否定するものではないが、文法説明よりむしろフィードバックの方が重要である」(向山 2004 : 140)」と述べている。

45 「明示的演繹的指導法」は、初めに文法説明をする指導法を指す。指導の中のメタ言語説明だけを指す場合の「文法説明」を区別するための用語である(向山 2007 : 130 参考)

46 「インプット洪水」とは、目標言語項目が大量に含まれた文章を学習者が読んだり聞いたりすることで、目標言語項目に気づかせ、その項目を習得させようとするものである。(JACET SLA 研究会 編著 2013 : 40)

47 「インプット強化」は 注目を向けさせた言語形式を教材の中で下線を引くなど視覚的に目立たせたりする方法である。

48 「明示的修正」は、「正用を提示されているということが学習者に明らかに伝わるようなフィードバック (大関 2015 : 43)」である。明示的修正には学習者の発話に対する否定があり、続いて学習者が意図した内容の言語的に新しい表現の指示がある」(p.43)

例： S: I go to the movie yesterday.

T: No, you should say "I went to the movie yesterday." ←明示的訂正

49 「明確化要求」は、「"I don't understand"という言明や、"Pardon?"、"What did you say?"という問いかけ、または、"Say it again, please"のような依頼の形式 (大関 2015 : 44)」のフィードバックである。

50 ディクトグロス (dictogloss) とは、一定量のインプットを何回か聞き、その内容をメモし、その後、ペアなどでもとのインプットの内容を再現するタスクのことをいう。①教師が短文を2~3回読み、②学習者はそれを聞いてキーワードを書き取り、③書き取ったキーワードをもとにペアで聞いた文章を構築し、④できあがった文章ともとの文章を読み比べ、どこに差があるかを見つける、の手順で実施される。(JACET SLA 研究会 編著 2013 : 74)

51 リキャスト(recast)は、「学習者の発話にある誤りを、対話者(教師やNS)が、発話のもとの意味は変えず、また会話の流れを途切れさせずに与えるフィードバックをいう(名部井 2005 : 11)」。

52 メタ言語的修正は、「正用は指示しないが文法や語法に関する用語や概念などを用いたコメントや質問で、学習者の発話にエラーがあることを示唆するフィードバックを指す(大関 2015 : 44)」。

向山 (2004) によると、Rosa&O'Neill(1999)は、暗示的フィードバックを含むルール発見の指示が文法説明と同等の効果があるとし、Rosa & Leow (2004)は、文法説明が含まれる指導でも効果は見られたが、事前の説明よりフィードバックとして与える方がより効果的であると述べている。そして、Sanz & Morgan-Short(2004)は、文法説明の有無に関わらずフィードバックを含むタスクが学習を促進することを示している (p.140)。

第二言語習得で提唱されてきた指導法やその効果測定の対象、つまり指導の内容は、語彙・文法・音声などいわゆる伝統的な言語学に関わるものである。視点の表し方のような事態把握に関わるものに対しては、どのような指導法が効果的であるか、様々な指導法の効果を測定し、比較したうえで論じる研究は管見ではない。

以上のことを踏まえ、本研究は、第二言語習得において重要な役割を果たすと論じられている〈気づき〉を取り入れ、学習者の〈気づき〉を重視する指導法 (=学習者の気づきを促進するための工夫をした指導法) を試みた。学習者の気づきは、Schmidt の定義に従い、〈知覚・認識〉→〈気づき〉→〈理解〉の3つのレベルとし、この3つのレベルの〈気づき〉を促進する教室活動を行った。

6.2 研究課題

〈説明〉と〈気づき〉の両方法を実験し、それぞれの指導法の効果を測定したうえで、視点問題における効果的な指導法を考察することが本研究の目的である。学習者の産出文章（直後テストと遅延テスト）と指導内容に対する学習者の記憶をもとに、効果の持続性と学習者の意識変化の二つの側面から考察していく。そのために、以下のような3つの課題を設定した。

課題1 直後産出の文章における視点の表し方において、実験群間に差があるのか。

課題2 遅延産出の文章における視点の表し方において、実験群間に差があるのか。

直後産出の文章と比べて変化があるのか。

課題3 「視点」に対する記憶は、実験群間に差があるのか。

6.3 実験の概要

実験から結果の測定までの手順は次の通りである。

Step ①：「気づきのみ」「説明のみ」「結合」の3つの実験群に分けて指導を行う。

Step ②：指導を実施した直後に、産出データを取る。

Step ③：指導を実施した3ヶ月後に、Step②と同じ手法で産出データを取る。

Step ④：それぞれの実験群にフォローアップ・インタビューを行う。

本節では、まず6.3.1で実験の対象者について、6.3.2で実験に用いた資料について述べる。次に6.3.3で各実験群に対する指導の進め方及び指導効果の測定方法について説明する。最後に6.3.4で分析の方法について述べる。

6.3.1 対象者

本実験は、中上級ベトナム人日本語学習者（79名）を対象に実施した。学習者は、ベトナム国内の大学に在学し、来日歴のない日本語を専攻する3年生である。学習者は、産出調査の学習者と同様に、全員女性であり、同じ学科、同じ日本語学習歴（2年6か月）である。学習者のレベルは、日本語成績と日本語授業の担任教師の判断によりほぼ同じレベルの学生を選んだ。この79名の学習者（以下、実験群）から、指導の方法により実験群1（気づきのみ）、実験群2（説明のみ）、実験群3（気づきと説明の結合）の3つのグループに分けた。

実験の後、実験群の産出結果を前章（第5章）で言及した実験を受けていない統制群（44名）と母語話者（22名）の産出結果を比較した。全対象者の内訳は、表6-1の通りである。

表 6-1 実験対象者の内訳

対象者群		人数	所要時間		
実験群			気づき	説明	アウトプット
実験群 1	気づきのみ	25 名	○ 30 分	×	○ 30 分
実験群 2	説明のみ	26 名	×	○ 20 分	○ 30 分
実験群 3	結合	28 名	○ 30 分	○ 20 分	○ 30 分
統制群	(実験なし)	44 名	×	×	○ 30 分
日本語母語話者		22 名	×	×	○ 30 分

各指導法の所要時間は、実際の指導の内容から判断し、3つの段階の〈気づき〉を行うためには約30分、視点についての説明を行うためには20分、〈気づき〉と〈説明〉を結合した指導法に対しては、約50分、そしてアウトプットのためには30分と設定した。それぞれの実験群に対する所要時間は異なっているが、視点の問題に対してどのように指導を行えば最も効果があるかをを調べるためには影響がないと思われる。

6.3.2 調査資料

実験では、〈気づき〉指導用（資料①）、〈説明〉指導用（資料②）、直後テスト用（資料③）、遅延テスト用（資料④）の4種類の資料を用いた。

6.3.2.1 〈気づき〉指導用の資料

〈気づき〉の指導に用いた資料（資料①）には、同じ漫画を見て書いた日本語母語話者の文章（A）とベトナム人学習者の文章（B）が載せてあり、この二つの文章を比較する質問が書かれている。漫画を作成するにあたっては、研究2の漫画と同様に視点表現（授受表現・受身表現・移動表現・感情表現）を使用すべき（産出されやすい）場面があること、登場人物が3人であり、その中の2人がどちらでも主人公になりうることを条件にした。また学習者が視点に気づくことができる基準を以下の3点とし、その違いがはっきりとわかる文章をそれぞれ選んだ。

- ① 主語の明示・非明示の傾向
- ② 視座の表し方
- ③ 視点表現の用い方

表 6-2 〈気づき〉指導用の資料—資料①

A	B
<p>太郎は、学校から家に帰ってきた。冷蔵庫を開けて、アイスを探したが、なかった。おもちゃで遊んでいる妹に食べられたと思って、妹を怒った。お母さんが買い物から帰ってきて、子供たちが喧嘩しているのを見た。理由を聞いたお母さんは「私が食べたのよ」と言っ て、買って来たばかりのアイスあげた。太郎は、妹に謝って、本を読んであげること にした。</p>	<p>太郎は、学校から家に帰った。太郎は冷蔵庫を開けて、アイスを探したが、アイスがな かった。太郎はおもちゃで遊んでいる妹が食 べたと思って、妹を怒った。その時、お母さん は買い物から家に帰った。お母さんは子供た ちが喧嘩しているのを見て、理由を聞いた。 お母さんは「お母さんが食べたよ」と言っ た。それから、お母さんは買ったばかりのアイ スを2人にあげた。太郎は、妹に「ごめんな さい」と言っ て、妹に本を読んだ。</p>
<p>質問 1 : A と B のどちらが良い文章だと思いますか。その理由も書いてください。 質問 2 : A と B の文章の違いは何ですか。以下に書いてください。</p>	

6.3.2.2 〈説明〉指導用の資料

〈説明〉の指導に用いた資料（資料②）には、日本語の視点の問題の特徴についての説明と、それに関係する例文が取り上げられている。資料の内容は、学習者の視点習得の問題を探った先行研究の結果を参考に、以下の項目を中心とした。

視点とその所属概念である視座・注視点の説明

視座を表す手がかり（視点表現）

注視点を表す手がかり（能動文での動作主、受身文での非動作主＝主語）

表 6-3 〈説明〉指導用の資料—資料②

視点の問題

日本人の文章とベトナム人の文章の違いの一つに、視点の問題がある。

日本人は、物語描写の文章を書くときに、視点を一貫する傾向がある。この視点は、〈視座〉と〈注視点〉(主語)を意味している。〈視座〉とは、書き手(話者)はだれの立場から描いているか、のことである。注視点とは、書き手(話者)は何(誰)を描いているのか、のことである。書き手の視座は、授受表現、主観表現、移動表現、感情表現などの用い方でわかる。注視点は主語の用い方でわかる。

以下は、ベトナム人と日本人の文章の違いの具体例である。

★VN:花子は学校帰りにお財布を拾った。花子は財布を交番に届けて、お巡りさんは花子を褒めた。

★JP:花子は学校帰りにお財布を拾った。(花子は)お財布を交番に届けた。(花子は)お巡りさんに褒められた。

分析: 視座の一貫性と主語の明示・非明示との関係

VN の文章:

視座: 花子→花子→お巡りさん

主語: 花子→【花子→お巡りさん】

JP の文章:

視座: 花子→花子→花子

主語: 花子→(花子)→(花子)

→花子は学校帰りにお財布を拾ったので、交番に届けた。お巡りさんに褒められた。

6.3.2.3 直後テスト用の資料

指導の直後に行う直後テストに用いた資料(資料③)は、研究2で用いた漫画描写用紙である(図5-1)。

6.3.2.4 遅延テスト用の資料

指導を実施した3か月後に行う遅延テストに用いた資料(資料④)は、漫画と描写のための指示文が書かれており、漫画の構成なども資料③とほぼ同じである。ただし、漫画のストーリーは異なる。

BẢNG ĐIỀU TRA

Yêu cầu: Hãy đọc kỹ và làm theo các bước sau đây:

-Bước 1: Xem tranh trong 5 phút

-Bước 2: Hãy viết lại bằng tiếng Nhật câu chuyện của các bức tranh vào trang sau.

*Lưu ý: Có thể xem lại tranh (nếu cần) và hãy viết thành một câu chuyện liền mạch.

Họ và tên:

Lớp:

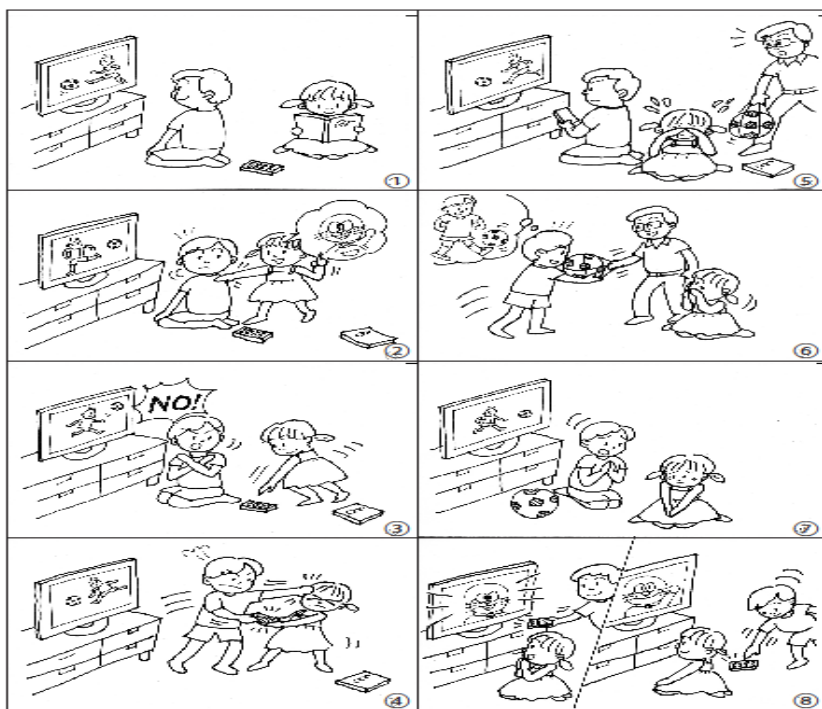


図 6-1 遅延テスト用の資料—資料④

6.3.3 実験の手順

本項は、まず 6.3.3.1 で指導の各段階の進め方について説明する。次に 6.3.3.2 では直後テスト、6.3.3.3 遅延テストについて述べる。最後に 6.3.3.4 では、フォローアップ・インタビューについて説明する。

6.3.3.1 指導

ここでは各実験群に対する指導の進め方について説明する。

(1) 〈気づきのみ〉群

〈気づきのみ〉群に対しては、以下のような 3 つの段階を行った。

① **一人での〈気づき〉**

資料①（表 6-2）を配布し、5 分間読ませ、その後学習者一人ずつに気づいたことを書かせた。



② **グループディスカッションでの〈気づき〉**

学習者一人で気づいたことを書かせた後に、5 人ずつのグループを作り、再度資料①を 1 グループに 1 枚配布し、**グループディスカッション**を行い、そこで気づいたことを記入させた。グループでのディスカッションを IC レコーダーで録音した。



③ **指導者の非明示的介入（フィードバック）による〈気づき〉**

グループのディスカッションで気づいたことをグループごとに書かせた後、教師がクラス全員に向けてフィードバックを行った。フィードバックでは、グループディスカッションで気づいたことを発表し合い、さらにディスカッションで気づいたことその他に、何か気づきはないか、指導者（研究者）が**フィードバック**の形で質問し、確認した。フィードバックも、指導後に内容が分析できるように IC レコーダーで録音した。



全ての活動が終わった後、資料③（図 5-2）を配布し、産出文章を書かせた。

学習者が一人ずつ書いた記録と、グループディスカッションごとで書いた記録及び録音データ、フィードバックの録音データをもとに各段階における〈気づきの内容〉を分析した（本章の 6.5.1 参照）。

本研究で扱う〈気づきの内容〉もしくは〈学習者が気づいた内容〉とは、学習者が日本語母語話者の書いた文章とベトナム人学習者の書いた文章を読んで、両文章の違いについて調査用紙（資料①・図 6-2）に明確に書いたり、グループディスカッションで発言したり、フィードバックで指導者の質問に答えたりした内容である。

(2) 説明

〈説明のみ〉群に対しては、視点の説明用の資料②（表 6-3）を配布し、指導者（研究者）が日本語の視点の概念を説明し、例文を実験群と一緒に分析した。その後、資料③（図 5-2）を配布し、産出文章を書かせた。

(3) 結合

〈結合〉群に対しては、〈気づきのみ〉のグループと同じことを実施した後に、説明を行った。それが終わった後、資料③（図 5-2）を配布し産出文章を書かせた。

6.3.3.2 直後テスト（直後産出）

各グループともに、指導を行った後に資料③（図5-2）を配布し、30分程度で物語描写文章を書かせた。指導を受けていない統制群の文章と母語話者の書いた文章を比較するため、アウトプット段階の進め方は、研究2の産出調査と全く同じである。また、研究2と同様に語彙レベルではなく、談話レベルで産出文章を検討するため、辞書を使っても注意しないことにした。

6.3.3.3 遅延テスト（遅延産出）

視点問題の意識が学習者に残っているかどうかを検討するために、実験調査の3か月後、遅延テストを行った。テストの進め方は、実験直後のアウトプットと同様に学習者に漫画描写の資料④（図6-1）を配布し、30分程度で書かせた。テストの前に、視点の問題については触れなかった。

6.3.3.4 フォローアップ・インタビュー

直後テストと遅延テストの産出文章を比較した後、学習者がどの程度指導の内容を覚えているか、どのように視点について意識をしているのかを把握するために、実験群の中から9名（実験群1：3名、実験群2：3名、実験群3：3名）を選び、基本的にベトナム語で⁵³フォローアップ・インタビューを実施した。インタビューの対象者として選んだ基準は、次の通りである。

- ・直後テストと遅延テストの文章における視点の表し方がほぼ同じ (S1)
- ・直後テストと遅延テストの文章における視点の表し方が異なる
 - +直後テストの文章のほうが母語話者の文章に近い (S2)
 - +遅延テストの文章のほうが母語話者の文章に近い (S3)

インタビューの主な内容は、「主語や視点表現を用いた理由について」「文章を書く際の視座の意識について」「視点全体の意識について」である。具体的には、以下のような質問をした。

Q1：どこから描写したか覚えていますか。

Q2：どうしてここに、本動詞ではなく授受表現／受身表現／移動の補助動詞を使ったのですか

Q3：どうしてここに主観表現／感情表現を使ったのですか。

Q4：この文の主語は何ですか。どうして主語を省略したのですか。

Q5：「視点」の授業についてどんなことを覚えていますか。

⁵³ 実際に学習者がベトナム語でうまく表現できないこともあるため、日本語と混ざった場合が多い。

インタビューの内容は、レコーダーに録音した。

6.3.3.5 実験手順のまとめ

指導の段階からフォローアップ・インタビューの段階までの過程は、以下の図 6-2 の通りである。

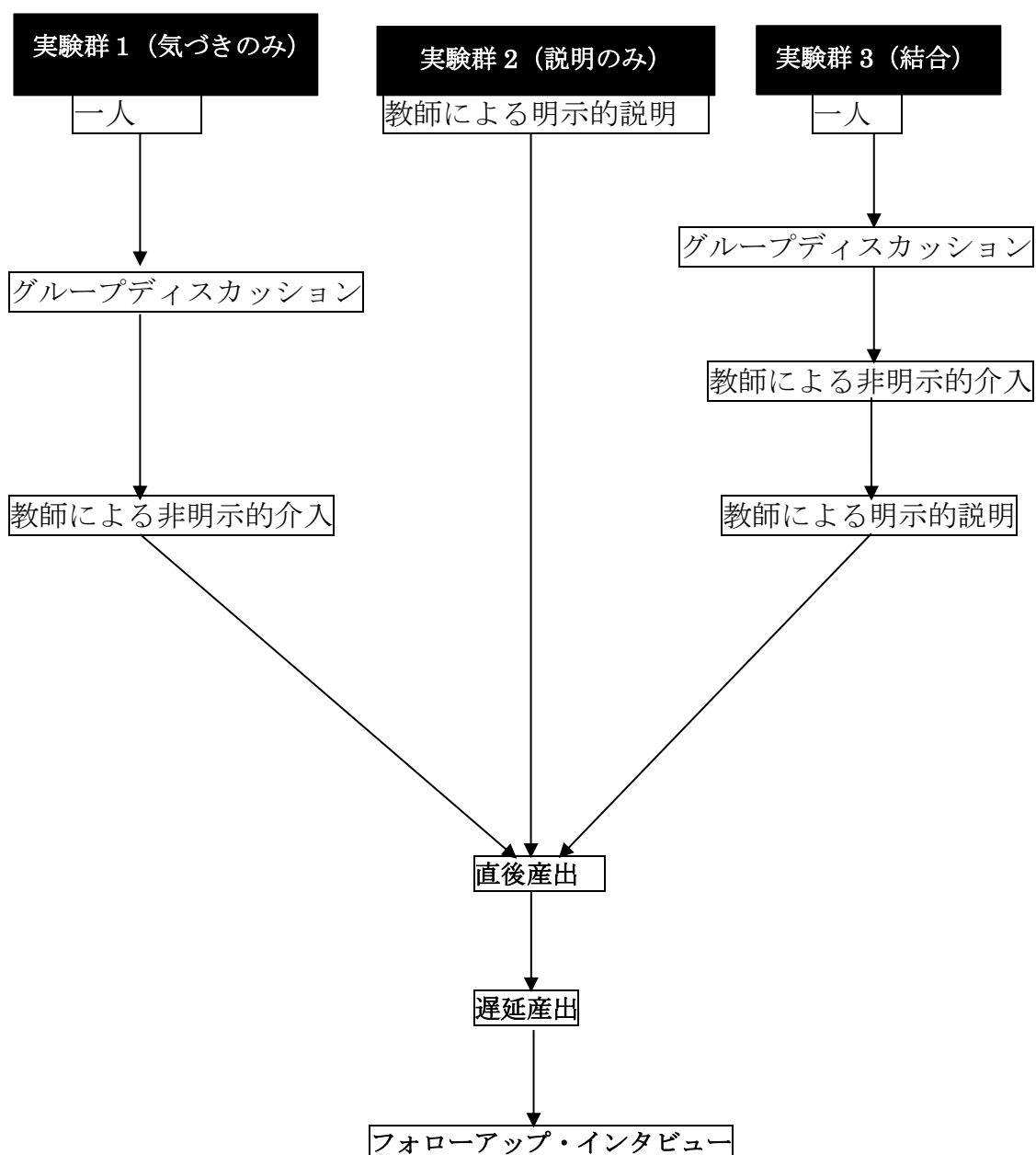


図 6-2 調査手順図

6.3.4 分析の方法

学習者の産出文章における視座、注視点の判定基準は、研究1と研究2の基準と同じである。以下は、結果分析の手順である。

- (1) 実験群の文章における視座・注視点の判定
- (2) 実験群と統制群と日本語母語話者の文章における視座・注視点の比較
- (3) 実験群の直後テストと遅延テストの文章の比較
- (4) インタビューの内容の分析・まとめ

6.4 調査の結果

本節では、まず6.4.1で学習者の〈気づき〉の内容について述べる。次に6.4.2で直後テストからわかる指導の効果、6.4.3で遅延テストの結果からわかる指導効果の持続性について述べる。最後に6.4.4でフォローアップ・インタビューからわかる「学習者の視点についての記憶」をまとめる。

6.4.1 学習者の〈気づき〉の内容

本項では、気づきを3つの段階で行うことにより学習者が視点の指導項目の何に気づいたのか、〈気づき〉の段階による〈気づき〉の内容の違いがあるかどうかを検討する。以下は、〈気づき〉を実施した実験群1と実験群3に見られた学習者の〈気づき〉の内容である。

6.4.1.1 一人での気づき

学習者一人で日本語母語話者が書いた文章(A)とベトナム人学習者が書いた文章(B)を読んで、回答した内容(問1と問2)を表6-4のようにまとめた。

表 6-4 一人での〈気づき〉

分析項目		回答					
問 1		実験群 1 (N=25)			実験群 3 (N=28)		
良い文章	A文章のほうが良い	12 (48.0)			12 (42.9)		
	B文章のほうが良い	10 (40.0)			15 (53.6)		
	AもBも良い	3 (12.0)			1 (3.5)		
	計	25(100)			28(100)		
問 2		実験群 1 (気づきのみ) (N=25)			実験群 3 (結合) (N=28)		
		○	×	計	○	×	計
視座	話者のいる場所	0 (0.0)	25 (100)	25 (100)	0 (0.0)	28 (100)	28 (100)
視点表現	授受表現と本動詞の違い	13 (52.0)	12 (48.0)	25 (100)	17 (57.1)	12 (42.9)	28 (100)
	受身表現と本動詞の違い	20 (80.0)	5 (20.0)	20 (100)	21 (75.0)	7 (25.0)	28 (100)
	移動補助動詞と本動詞の違い	21 (84.0)	4 (16.0)	25 (100)	20 (71.4)	8 (28.6)	28 (100)
	主観表現の使用有無	18 (72.0)	7 (28.0)	25 (100)	18 (64.3)	10 (35.7)	28 (100)
	その違いの理由 ⁵⁴	0 (0.0)	25 (100)	25 (100)	0 (0.0)	28 (100)	28 (100)
注視点	主語の明示・非明示	17 (68.0)	8 (32.0)	25 (100)	18 (64.3)	10 (35.7)	28 (100)
	主語の固定・移動	0 (0.0)	25 (100)	25 (100)	0 (0.0)	28 (100)	28 (100)
	その違いの理由	0 (0.0)	25 (100)	25 (100)	0 (0.0)	28 (100)	28 (100)

()内の数値は%

○：気づいた

×：気づかなかった

問 1「AとBのどちらの文章が良い文章だと思いますか」に対しては、「Aのほうがいい」と思う学習者も「Bのほうがいい」と思う学習者も半分程度おり、あまり差がなかった。その理由について「Aのほうが簡潔で分かりやすい (Aの場合)」や「Bのほうが主語がはっきりしてわかりやすい」と書いていた (添付資料 D 参照)。

⁵⁴ 話者の視座の表し方に関わる理由のみを分析の対象とした。

問2 (AとBの文章の違いは何ですか) に対しては、表6-4でわかるようにJP・VJ両文章の主語の用い方の違いに気づいたのは、実験群1では25名中17名、実験群3では28名中18名だった。授受表現、受身表現、移動表現、主観表現(視点表現)の用い方の違いに気づいたのは、どの実験群も半分以上だった。一方、話者のいる場所、つまり、視座の表し方に気づいたのは、1例もなかった。つまり、JPとVJの両文章から、主語と視点表現の形式的な違いについては気づくことができたが、その違いの理由や視座については気づくことができなかつたと考えられる。以下の表6-5は一人での気づきの例である。

表6-5 一人での〈気づき〉の例

<p>問1: Bの文章のほうが良いと思います。その理由は、主語が文に明示されてわかりやすいからです。Aの文章は主語を隠され、わかりにくいです。</p> <p>問2: Aでは、〈食べられた〉の受身表現が使われていますが、Bでは〈食べた〉の本動詞が使われています。Aでは、〈帰ってきた〉が使われていますが、Bでは、〈帰った〉が使われています。</p>

表6-5で示した気づき内容の例から、学習者は、両文章の表現の用い方と主語の明示・非明示の相違に気づいていることがわかる。しかし、なぜ表現の用い方が違うのか、なぜJPの文章に主語の非明示が多く、VJの文章には主語の非明示が見られないのかという理由までは触れていない。

学習者一人で気づけなかつたことをグループディスカッションでさらに気づくことが可能なかどうかは、次項で述べる。

6.4.1.2 グループディスカッションによる〈気づき〉

グループディスカッションによる学習者の〈気づき〉の内容（問2）⁵⁵は、表6-6で示す。

表6-6 グループディスカッションによる〈気づき〉

分析項目		実験群1(気づきのみ) (N=5)				実験群3(結合) (N=6)			
		記入		録音		記入		録音	
		○	×	○	×	○	×	○	×
視座	話者のいる場所	0	5	0	5	0	5	1	5
視点 表現	授受表現と本動詞の違い	5	0	5	0	6	0	6	0
	受身表現と本動詞の違い	5	0	5	0	6	0	6	0
	移動補助動詞と本動詞の違い	5	0	5	0	6	0	6	0
	その違いの理由	0	5	0	5	0	6	0	6
注視点	主語の明示・非明示	5	0	5	0	6	0	6	0
	主語の固定・移動	0	6	4	1	0	6	0	6
	その違いの理由	0	5	0	5	0	6	0	6

○：気づいた ×：気づかなかった

25名の実験群1(気づきのみ)を5グループに、28名の実験群3(結合)を6グループに分け、グループディスカッションをさせ、記入データ(資料①への記入)と記録データを取り分析した。記入データによると、表6-6でわかるように、実験群1は5グループ中4グループ、実験群3は全6グループも、主語の明示・非明示の違いについて記入していた。主語の違いについて記入していたグループのいずれも、「Aは主語がよく省略されているが、Bは省略されていない」と書いていた。視点表現についても、全てのグループが両文章の表現の用い方の違いに気づいた。ただし、〈一人での気づき〉と同様に、表現の用い方の違いが何を意味しているかは、気づくことができなかった。視座についても気づくことはできなかった。

録音データからは、グループディスカッションの方が一人での気づきより、表現の用い方、主語の用い方の違いを全員でより理解できる場になったのではないかとということが窺えた。表6-7は、グループディスカッションでの気づきの例である。

⁵⁵ 問1の質問は、個人の意識を知るためのものなので、グループディスカッションの分析の対象から除外した。

表 6-7 グループディスカッションでの〈気づき〉の例

S1: 私は A のほうが良いと思います。A の文章のほうがプロっぽい。「帰ってきた」とか「食べられた」「読んであげることにした」とか、レベルが高い。
S2: でも主語がわからない。主語を判定するのに時間がかかる。B のほうがわかりやすい。
S3: そう。B は文章全体が長いけど、各文が短いし、主語・述語がはっきりされているし、わかりやすい。A はレベルの低い人には、主語の判定とか、理解が難しいかも。

6.4.1.3 指導者の非明示的介入による気づき

一人やグループディスカッションでは、視点表現・注視点の違いについて気づいたが、その理由や話者のいる場所（視座）については気づかなかった。次に指導者が介入した Q & A を実験群の全員に試みた。録音データを分析した結果、殆どの学習者が主語や視点表現の用い方の違いの理由まで気づいたことがわかった。受身・授受・移動などの表現は、話者のいる場所に関係するという事に気づくこともできた。つまり、以下の表 6-8 のように学習者は、「話者のいる場所」を自分で気づくことはできないが、指導者が表現の違いから促していくと気づくことができると考えられる。

表 6-8 視点表現の用い方の違いの説明例

T: 「帰ってきた」と「帰った」がどう違いますか。
S: 「帰ってきた」の場合は、話者が行って戻ったとわかりますが、「帰った」は、行って戻ったかどうかわかりません。
T: 話者はどこにいますか。
S: 「帰ってきた」の場合は、話者が家にいますが、「帰った」の場合は、家にいるかどうかわかりません。

T: 指導者

S: 学習者

6.4.2 視点の指導効果①ー 指導直後の効果（直後テストの産出から）

指導を行った後に、学習者に物語描写による産出文章を書かせた。以下、指導直後に見られた〈視座〉と〈注視点〉の表し方について述べる。

6.4.2.1 視座の表し方

〈視座の一貫性〉と〈視点表現の用い方〉に分けて検討する。

(1) 視座の一貫性

本研究では、視座の一貫性を移動の傾向と固定の傾向の二つに大きく分けるだけでなく、移動視座と固定視座の中をさらに下位分類した。

●移動の傾向

タイプ①：全体的に視座を移動する⁵⁶

タイプ②：全体的に一人の登場人物に視座を置くが、一時的他の人物に移動する⁵⁷

タイプ③：ほとんど客観的に描写するが、一時的に登場人物に視座を置く

●固定の傾向

タイプ④：文章の最初から最後まで視座を一人の登場人物のみに置く

タイプ⑤：視座をどの人物にも置かず、文章の最初から最後まで客観的に描写する

以下の表 6-9、6-10、6-11、6-12、6-13 は、それぞれのタイプの文章の例である

⁵⁶二人以上の人物に視座を置く文章

⁵⁷一回のみ視座を移動する

表 6-9 視座タイプ①の文章例

<p>〈G1-9〉⁵⁸</p> <p>午後の 5 時に、公園で男の子が 2 人います。A さんはサッカーをしています。B さんはゲームをしています。A さんは B さんにボールでけり込みました。ゲーム機が壊してしまいました B さんはとても怒りました (ゲーム少年)。A さんは B さんに打たれました (サッカー少年)。その時、C さんが来ました (2 人の少年)。ゲーム機を修理してあげました (おじさん)。B さんは、C さんに「ありがとう」と言って、それから、B さんは A さんに「ごめんなさい」と言って、A さんにゲームをしました。</p> <p>A さんと B さんはうれしいです (2 人の少年)。</p> <p>視点表現：受身表現、主観表現、感情表現、移動表現、授受表現 視座：タイプ① (全体移動) ゲーム少年→サッカー少年→おじさん→2 人少年</p>
--

表 6-10 視座タイプ②の文章例

<p>〈G1-2〉⁵⁹</p> <p>公園にゲームをしている A さんとサッカーをしている B さんがいます。A さんはゲームに夢中になっている間に、B さんにボールをけり込まれて、転んだ (ゲーム少年)。それでゲームが落ちて壊れてしまった。ゲームが壊れてしまったと<u>思っている</u> A さんは、B さんを怒って、B さんの頭を打った (ゲーム少年)。近くにいて喧嘩を見たおじさんは、ゲームのボタンを拾って、<u>直してあげた</u> (おじさん)。A さんはとても喜んだ。B さんと喧嘩したのは、悪いことだ<u>と</u>思っ<u>て</u>、とても<u>恥ずかしい</u>から、B さんにゲームを<u>貸してあげる</u>ことにした (ゲーム少年)。</p> <p>視点表現：受身表現、主観表現、感情表現、授受表現 視座：タイプ② (一時的移動) 〈ゲーム少年〉 → 〈おじさん〉 → ゲーム少年</p>

58 データの記号： 〈G1-9〉 実験群 1 の 9 番の文章

59 データの記号： 〈G1-2〉 実験群 1 の 2 番の文章

表 6-11 視座タイプ③の文章例

〈G2-9〉⁶⁰

いい天気のある日、2人が遊んでいました。Aさんは、夢中にゲームをしていました。突然彼にボールをけり込みました。あああと、叫びます。ゲームを壊されて、怒りました（ゲーム少年）。すると、謝る子供にしかって、殴打しました。その時に、Aさんにゲームを修理する大人が表れました。修理した後で、ゲームが動きました。しかし、Aさんはとても嬉しくて自分のあやまりを認めました（ゲーム少年）。あの子供はかんべんします。それからAさんはあの子供にゲームを貸しました。

視点表現：少ない

視座：タイプ③殆ど客観だが一時的に登場人物に置く

表 6-12 視座タイプ④の文章例

〈G3-2〉⁶¹

A君は、スマートホンでゲームをしている。突然B君からしたボールにぶつけられてしまった（ゲーム少年）。スマートホンが壊れてしまって、B君を怒った。それにB君の頭に打った。その光景を見たCさんはかいじゅうに来て、スマートホンを修理してくれた（ゲーム少年）。修理してもらったA君はとても嬉しくてB君に謝った（ゲーム少年）。B君もゲームがほしいと思っ、ゲームをあげることにした（ゲーム少年）。

視点表現：受身表現、移動表現、授受表現、主観表現、感情表現

視座：タイプ④（全体固定）

表 6-13 視座タイプ⑤の文章例

〈G1-22〉⁶²

公園の芝生に2人がいます。リンさんとミラさんです。リンさんは、サッカーをしています。ミラさんは、タブレットでルムを見えています。突然リンさんがミラさんのタブレットにボールを蹴りました。これはもう見ていないでオフになりました。それで、ミラさんは怒った。それから、二人は喧嘩した。電池を拾ったある人はそれを修正して、二人に返した。

視点表現：無し

視座：タイプ⑤（全体中立）

60 データの記号： 〈G2-9〉 実験群2の9番の文章

61 データの記号： 〈G3-2〉 実験群3の2番の文章

62 データの記号： 〈G1-22〉 実験群1の22番の文章

各対象者群の視座の一貫性の結果は、表 6-14 と図 6-3 でまとめた。日本語母語話者(母語話者)と統制群の結果は、第 5 章で述べた研究 1 の結果に基づいた(表 5-11 参照)。

表 6-14 視座の表し方の比較

対象者群		移動の傾向				固定の傾向			Total
		タイプ ①	タイプ ②	タイプ ③	小計	タイプ ④	タイプ ⑤	小計	
母語話者		1(4.6)	2(9.1)	0(0.0)	3(13.7)	18(81.7)	1(4.6)	19(86.3)	22(100)
実験群	実験群 1	1(4.0)	11(44.0)	4(16.0)	16(64.0)	8(32.0)	1(4.0)	9(36.0)	25(100)
	実験群 2	2(7.7)	0(0.0)	5(19.2)	7(26.9)	18(69.2)	1(3.9)	19(73.1)	26(100)
	実験群 3	1(3.6)	5(17.8)	1(3.6)	7(25.0)	20(71.4)	1(3.6)	21(75.0)	28(100)
統制群		3(6.8)	14(31.8)	9(20.5)	26(59.1)	8(18.2)	10(22.7)	18(40.9)	44(100)

① 全体移動 ②主人公・一時的に移動 ③中立・一時的に移動 ④全体固定 ⑤全体中立

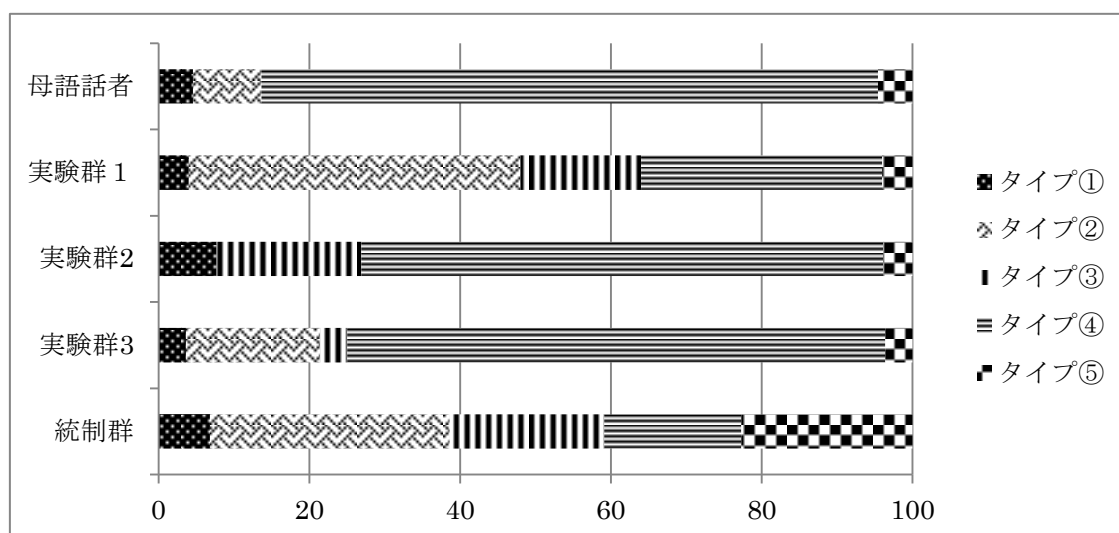


図 6-3 視座の表し方の比較

表 6-14 でわかるように、**実験群 1 (気づきのみ)** では、移動の傾向の割合(タイプ①～③、合計 64%)が、固定の割合(タイプ④と⑤、合計 36%)より高い。5つのタイプの中で、タイプ②(一時的に視座を移動する)の割合がもっとも高く(44%)、その次はタイプ④(文章全体に視座を一貫する)の割合である(32%)。**実験群 1**の結果を、指導を受けていない「統制群」の結果に比べると、中立的な視座(タイプ③と⑤)の割合が低い(20%対 52.3%)ことから、〈気づきのみ〉の指導を受けた実験群 1は、統制群より〈登場人物の視座から語る〉という意識が高いことが考えられる。ただし、両者とも全体的に移動の傾向が高いため、統計上では〈視座の一貫性〉について指導の効果が、見られなかった。

一方、**実験群 2 (説明のみ)** では、移動傾向の割合 (タイプ①～③、合計 26.9%) より固定傾向の割合 (タイプ④と⑤、合計 73.1%) が高い。特に、5つのタイプの中で、タイプ④ (文章全体に視座を一貫する) の割合がもっとも高く、タイプ⑤ (文章全体的に中立的な視座で語る) の割合が最も低い(69.2%対 3.9%)。これは、指導を受けていない「統制群」と反対の傾向、母語話者とは同様な傾向にある。つまり「説明」だけでも、統計上は視座の一貫性についての効果はあったといえよう。

実験群 3 (結合) では、移動傾向の割合 (タイプ①～③、合計 25%) より固定傾向の割合 (タイプ④と⑤、合計 75%) が高く、かつ母語話者の特徴であるタイプ④ (文章全体の視座が移動する) の割合がもっとも高い (71.4%)。また、全体的に中立視座で語るタイプ⑤の割合がもっとも低い (3.6%、一例のみ)。これは指導を受けていない「統制群」と反対の傾向、日本語母語話者とは同様な傾向にある。視座の一貫性について指導の効果が現れたことがうかがえる。

以上、実験群 1、2、3 の結果を日本語母語話者と統制群の結果と比較すると、図 6-4 で示すように、実験群 3 (結合) がもっとも日本語母語話者に類似しており、実験群 1 (気づきのみ) はもっとも統制群に類似していることがわかった。実験群 2 は、実験群 3 ほどではないが母語話者に近い傾向が見られた。このことから、視座については、〈気づき〉よりも〈説明〉のほうが効果があると言えるのではないだろうか。

(2) 視点表現の用い方

話者の視座を判定する構文的手掛かりとしての 6つの視点表現の使用状況は、以下の表 6-15 と図 6-4 で示す。日本語母語話者 (母語話者) と統制群の結果は、研究 1 (第 5 章) 結果に基づいた (表 5-13 参照)

表 6-15 視点表現の用い方の比較

対象者群	受身	授受	使役	移動	主観	感情	Total
母語話者	9(12.9)	33(47.1)	0(0.0)	10(14.3)	5(7.1)	13(18.6)	70(100)
実験群	実験群 1	18(18.9)	32(33.7)	1(1.1)	13(13.7)	11(11.6)	95(100)
	実験群 2	15(13.8)	17(15.6)	2(1.8)	14(12.8)	21(19.3)	109(100)
	実験群 3	32(25.4)	29(23.0)	3(2.4)	14(11.1)	18(14.3)	126(100)
統制群	10(7.0)	19(13.3)	13(9.0)	22(15.4)	10(7.0)	69(48.3)	143(100)

() 内の数値は%

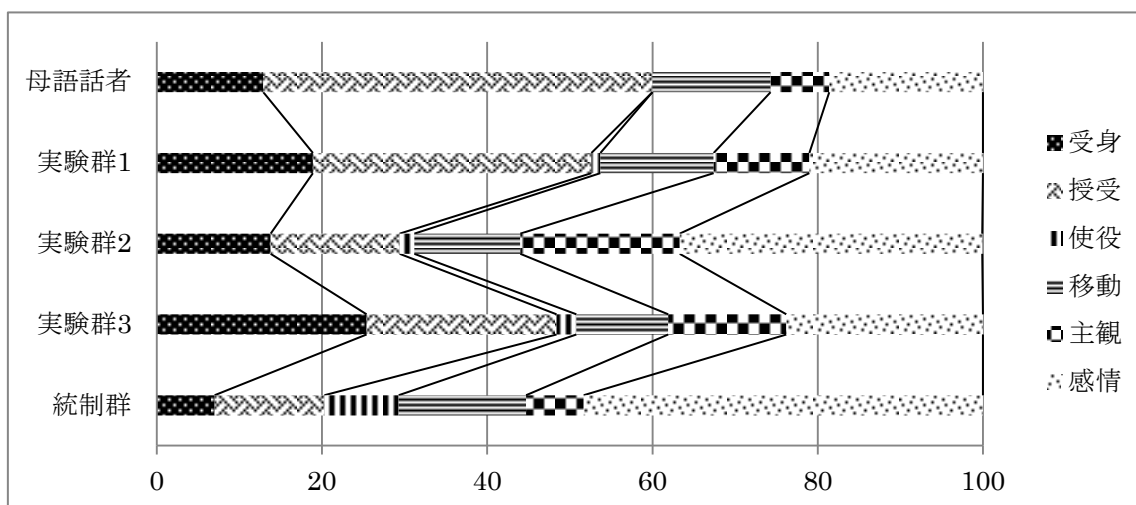


図 6-4 視点表現の使用状況

実験群 1 (気づきのみ) では、6 つの表現の中で授受表現の割合が最も高く (33.7%)、その次は感情表現 (21%)、受身表現 (18.9%)、移動表現(13.7%)、主観表現(11.6%)、使役表現(1.1%)である。この順番は、日本語母語話者とほぼ同じである。

実験群 2(説明のみ) では、感情表現の割合が最も高く(36.6%)、その次は、主観表現(19.3%)、授受表現(15.6%)、受身表現(13.8%)、移動表現(12.8%)、使役表現 (1.8%) である。感情表現の割合が高く、授受表現の割合が低いという点は日本語母語話者と反対の傾向、統制群と同様な傾向にある。

実験群 3 (結合) では、受身表現の割合が最も高く(25.4%)、その次は、感情表現(23.8%)、授受表現 (23%)、主観表現 (14.3%)、移動表現 (11.1%)、使役表現(2.4%)である。この順番は母語話者にも統制群にも似ていないが、統制群に比べて授受表現の割合が高く、感情表現の割合が少ないという点では、母語話者に似た傾向が見られた。

実験群の文章における視点表現の用い方を日本語母語話者や統制群と比較すると、図 6-4 で示すように、全体的に実験群 1 と実験群 3 は、実験群 2 より、日本語母語話者に近い傾向が見られた。

ただどの実験群も、母語話者や統制群にあまり見られなかった受身表現や主観表現の多用が目立った。受身表現の使用は、実験群 1 が母語話者の 1.5 倍、実験群 3 (結合) では、約 2 倍だった。主観表現は、実験群 2 (説明のみ) に多く、統制群や母語話者の約 3 倍もあった。

この主観表現や受身表現、また実験群 2 の感情表現の多用の理由を探るため、それぞれの産出文章の分析とフォローアップ・インタビューを行った。その結果、次のことが分かった。

実験群 1 (気づきのみ) の場合は、受身表現が多く用いられたのは、場面 2 (サッカー少年がゲーム機を壊す) であり、主観表現が多く用いられたのは場面 2 (2 人の少年が仲直りする) と場面 7 (ゲーム少年がサッカー少年にゲームを貸す) であった。これらの場面は、産出用の資料 (漫画) と、気づきの指導に用いた資料 (資料①) とが似た場面設定であったため、学習者は、資料①で使われていた主観的な表現と受身表現を同じように用いていた。

(1) 指導用の資料 (資料①) に見られる母語話者の使用表現

「アイスを食べられた」

「食べられたと思う」「読んであげることにした」

(2) 産出用の資料 (資料③) に見られる学習者の使用表現

「殴られた」「壊された」「けり込まれた」(場面 2)

「殴ったことが悪いと思う」「貸してあげることにした」(場面 7)

実験群 2 (説明のみ) の場合は、一人称で語る文章が多く (26 名中 11 名)、視座を一貫させるために、受身表現を使っていた。学習者は、特定人物で語るためには一人称で語らなければならないと思ったようだ。そのため、主人公 (学習者自身) の気持ちを表す表現を多く用いた (場面 2: 「怒る」、場面 6: 「嬉しい」・「反省する」など)。一人称で語り、主観表現を多く用いて視座を一貫させようとした実験群 2 の文章は、統計上では視座の一貫性が高く、母語話者に近づいたようにも見られたが、学習者の視座に対する認識は、日本語母語話者の表し方とズレがあり、指導を受けることで日本語の視座が理解できたとは言いがたい。

実験群 3 (結合) の場合は、視座を一貫するために、授受表現や受身表現などを多く使っていた。また、特定の登場人物になったつもりで語るために、その人物の気持ちを表す主観的な表現を用いていた。例えば、被害者の視点で語ろうとした場面 2 では、被害を受けた人物の気持ちを考えて受身を使ったようである。また主観表現が多く見られた場面 5、6、7 も、その人物の意志で語ったほうがいと学習者なりに考えてのことであった。

以上、フォローアップ・インタビューの結果、実験群 1 (気づきのみ) と実験群 3 (結合) は、視座を一貫するために授受表現と感情表現を用いていた。これは、学習者に視座を一貫する意識が形成され、文章にその意識が現れたからだと考えられる。一方、統計上で視座の一貫性が高かった実験群 2 (説明のみ) は、視座を一貫させるための様々な視点表現の使い方ができておらず、実際には視座の理解ができていないことがわかった。視座を一貫するための視点表現が産出できるようになるには、教師の明示的説明よりも、学習者の気づきのほうが重要であると思われる。

6.4.2.2 注視点の表し方

注視点の表し方を分析するために、まず対象者が単文で物語を語るか複文で語るかによって文章を3つのタイプに分けた。その結果を表3に示した。全体の文章を見ると、「気づきのみ」と「結合」は、物語の一つ或いは二つの場面を複文で語る場合が多く、母語話者と同様な傾向が見られた。

表 6-16 物語を語る文章のタイプ

対象者群		S	S+F	F	Total
日本語母語話者		2 (9.1)	1 (4.5)	19 (86.4)	22 (100)
実験群	実験群 1 (気づきのみ)	2 (8.0)	5 (20.0)	18 (72.0)	25 (100)
	実験群 2 (説明のみ)	12 (46.2)	5 (19.2)	9 (34.6)	26 (100)
	実験群 3 (結合)	3 (10.7)	2 (7.1)	23 (82.2)	28 (100)
統制群		25 (56.8)	11 (25.0)	8 (18.2)	44 (100)

() 内の数値は% S: 殆ど単文で語る文章 F: 殆ど複文で語る文章 S+F: 単文と複文で語る文章

注視点は〈一貫性〉と〈明示・非明示の傾向〉の2つの側面から検討する。

(1) 注視点の一貫性

注視点の一貫性の結果を表6-17にまとめた。表6-17によると、〈文章全体固定〉(文章の最初から最後まで注視点の一つのみ)の割合がどの対象者群にも0%であることから、日本語母語話者も学習者も注視点を一貫しないことが分かった。しかし、〈文章全体移動〉の中を〈固定の傾向〉(=固定パターンが多い文章)と〈移動の傾向〉(=固定パターンが少ない/ない文章)に分けて比較すると、表6-17に示したように、調査対象者間に差が見られた。

表 6-17 注視点の一貫性の比較

対象者群	文章全体移動		文章全体固定	Total	
	移動の傾向	固定の傾向			
母語話者	0(0.0)	22(100)	0(0.0)	22(100)	
実験群	実験群 1	3(12.0)	22(88.0)	0(0.0)	25(100)
	実験群 2	20(76.9)	6(23.1)	0(0.0)	26(100)
	実験群 3	1(3.6)	27(96.4)	0(0.0)	28(100)
統制群	35(79.5)	9(20.5)	0(0.0)	44(100)	

() 内の数値は%

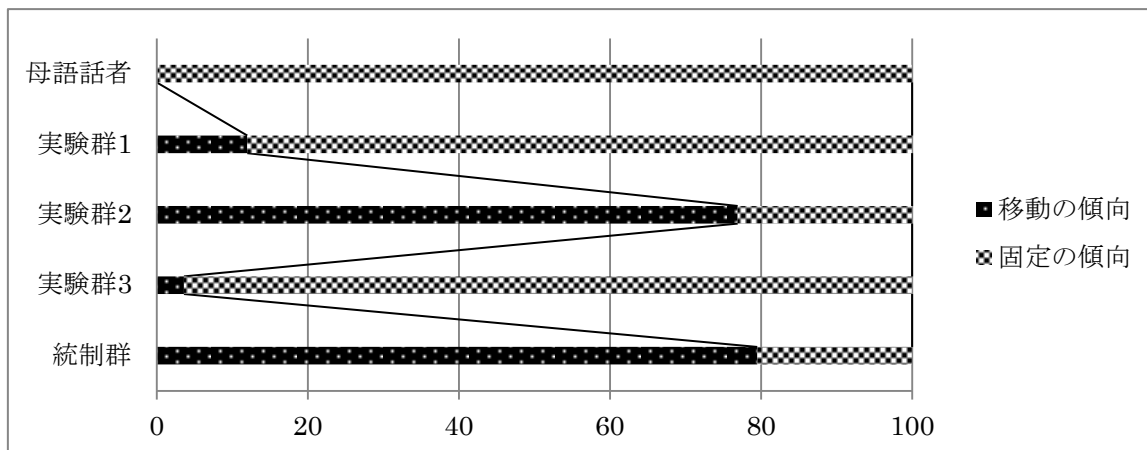


図 6-5 注視点の一貫性の比較

各実験群の注視点の一貫性の傾向は、図 6-5 で表した。図 6-5 でわかるように、実験群 1 (気づきのみ) と実験群 3 (結合) では、〈固定の傾向〉の割合が高く (88%と 96.4%)、日本語母語話者に近い傾向が見られた。一方、実験群 2 (説明のみ) では、〈移動の傾向〉の割合が高く、統制群に近い傾向が見られた (76.9%と 79.5%) (表 6-12)。つまり、注視点の一貫性は、気づき有りの実験群 1 と実験群 3 は母語話者に近づいたが、気づき無しの実験群 2 は統制群とほとんど変わらないことが明らかになった。

注視点の〈移動の傾向〉と〈固定の傾向〉の文章例は、以下の表 6-18、6-19 の通りである。

表 6-18 〈移動の傾向〉注視点の文章例

<p>【G2-2】</p> <p>AさんはBさんが音楽を聞いている所でサッカーをします。 突然、Bさんはボールをぶつけられました。 Bさんのラジオは故障したので、Aさんは弁償させた。 Aさんは、修理できないので、殴打されました。 おじさんは、その事情を見て、手伝いました。 それから、おじさんは、Bさんにラジオを修理してあげます。 Bさんは、Aさんに謝りをしてもらいました。 Aさんは、直してもらって、うれしくてたまらなかった。 それから、Aさんにラジオを貸してあげました。</p> <p>→注視点タイプ①</p> <p>殆ど単文で物語を語る。主語をよく変える。全文に明示する。</p>
--

表 6-19 〈固定の傾向〉注視点の文章例

【G1-8】

校庭に、Aさんはゲームをした。突然、ゲーム機にボールを飛び出された。とても怒って、Bさんに弁償させた。そして、Bさんの頭を叩いた。その時、先生が来て、Aさんのゲーム機を修理した。... 〈中略〉

→注視点タイプ①

複文で物語を語る。主語が変わらない限り一回のみ明示する。)

(2) 注視点の〈明示・非明示の傾向〉

注視点の一貫性を比較した2つのタイプ〈移動の傾向〉と〈固定の傾向〉の中を〈明示〉と〈非明示〉に下位分類し、注視点の「明示・非明示」の傾向を検討する。注視点の〈明示・非明示の傾向〉の結果は、表 6-20 と図 6-6 で示す。日本語母語話者（母語話者）と統制群のデータは、研究 1 の結果に基づいた（表 5-14 参照）。

表 6-20 注視点の明示・非明示の比較

対象者群	移動の傾向 (タイプ①)			固定の傾向 (タイプ②)			Total
	明示	非明示	小計	明示	非明示	小計	
母語話者	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	22(100)	22(100)	22(100)
実験群	実験 1	1 (4.0)	0 (0.0)	1(4.0)	5(20.0)	19(76.0)	25(100)
	実験 2	17(65.4)	3(11.5)	20(76.9)	1(3.9)	5(19.2)	26(100)
	実験群 3	2 (7.1)	0 (0.0)	2(7.1)	4(14.3)	22(78.6)	28(100)
統制群	35(79.5)	0(0.0)	35(79.5)	9(15.9)	2(4.6)	9(20.5)	44(100)

() 内の数値は%

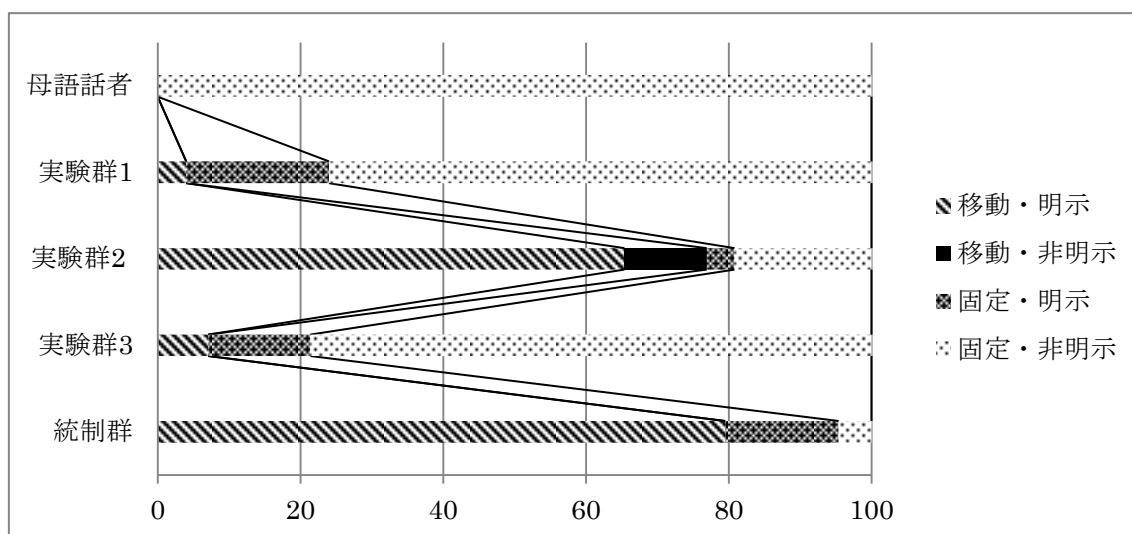


図 6-6 注視点の明示・非明示の比較

〈移動の傾向〉については、実験群と統制群共に 〈明示の傾向〉（全文・前節に注視点を明示する）が見られた。特に実験群 2（説明のみ）と統制群は、その割合が高かった（それぞれ 65.4%と 79.5%）。また他の実験群にも統制群・母語話者にも見られない〈移動・非明示〉のタイプが実験群 2 に 3 例（11.5%）見られた（表 6-15 の例）。（初めて出た主語でも文章に明示しない理由は何かさらに調べる必要があると考える。）

〈固定の傾向〉については、実験群 1（気づきのみ）と実験群 3（結合）は、タイプ④〈非明示の傾向〉（＝固定パターンに注視点を 1 回のみ明示するタイプ）の割合がそれぞれ 76%と 78.6%であり、母語話者（100%）に近い傾向にあることがわかった。つまり、注視点の明示・非明示の傾向は、注視点の一貫性と同様に、「気づき有り」の実験群 1 と実験群 3 は、日本語母語話者に近づいたが、「気づき無し」の実験群 2 は、母語話者に近づいていないことが観察された。

これらの結果から、注視点の表し方においても、説明より気づきのほうが効果があると言えよう。

以下の表 6-21、6-22、6-23、6-24 は、タイプ①とタイプ②の明示と非明示の傾向の文章例である。

表 6-21 〈明示の傾向〉注視点の文章例①－〈移動傾向〉の場合

<p>【G1-9】</p> <p>午後の 5 時に、公園で男の子が 2 人います。</p> <p>A さんはサッカーをしています。</p> <p>B さんはゲームをしています。</p> <p>A さんは B さんにボールでけり込みました。</p> <p>ゲーム機が壊してしまいました</p> <p>B さんはとても怒りました。</p> <p>A さんは B さんに打たれました。</p> <p>その時、C さんが行ってきました。</p> <p>〈...〉⁶³ゲーム機を修理してあげました。</p> <p>B さんは、C さんに「ありがとう」と言って、それから、B さんは A さんに「ごめんなさい」と言って、A さんにゲームをします。</p> <p>A さんと B さんはうれしいです。</p> <p>→ 注視点タイプ①・明示（＝移動の傾向・明示の傾向）</p> <p>主語が固定するか移動するかに関わらず、殆ど各文各節に明示されている</p>

63 〈...〉内は、非明示された主語

表 6-22 〈明示の傾向〉注視点の文章例②－〈固定傾向〉の場合

【G2-5】

公園でBさんが夢中にサッカーをしているので、近い所でAさんがI p a dでゲームをしています。突然、Aさんにうっかりボールをけり込んでしまったので、軽いけがをしてみました（ゲーム少年）。また、I p a dが落ちて故障しました。それからBさんが「どうもすみません、すみません」と言いましたが、Aさんがプンプン怒ってきて声で叫んでBさんの頭を投打していました。ある男の人はAさんとBさんが喧嘩しているので見に行ってくる。男の人が事件の事情がわかったらゲーム機を修理しました。2人が楽しくてありがたかったです（ゲーム少年）。AさんとBさんが後悔しました（ゲーム少年）。Aさんが「さっき怒って、叫んですみません」と言いました。Bさんとゲームをするように誘いました。AさんとBさんが仲良くなりました。

注視点タイプ②・明示

主語が固定される傾向だが、文に一々明示する傾向である

表 6-23 〈非明示の傾向〉注視点の文章例①－〈移動傾向〉の場合

【G2-3】

公園でAさんはサッカーをし、Bさんはゲームをしています
突然、AさんはBさんにボールをぶつかりました。
〈Bさんは〉携帯電話を壊されたので、Aさんをしかったです。
そして、〈BさんとAさんは〉投打しました。
それから、おじさんは二人が見えました。
〈おじさんは〉「どうしましたか」と言いました。
〈おじさんは〉話を聞くときその2人を手伝いました。
修理してもらって、〈Bさんは〉楽しかったです。
Aさんがすみませんと言いました。
その2人は一緒に遊びました。
Bさんは携帯電話を貸しました。

注視点タイプ①・非明示

主語がよく変わり、変わった時の文に明示しない場面もある

表 6-24 〈非明示の傾向〉注視点の文章例②ー〈固定傾向〉の場合

【G3-21】

公園で A 君は、ゲームをしていた。
 近くにサッカーをしている B 君は A 群をぶつかってしまった。
 ですから、A 群のゲーム機の電池が落ちてしまって、壊れた。
 ゲーム機が壊れて、A 君は腹が立っていた。
 それから、〈...〉 B 君を打ってしまった。
 その時、先生は、A と B が喧嘩しているのを見て、A 君のゲームを直してやった。
 A 君は、とてもうれしかった。
 それから、〈...〉 B 君に「ごめんなさい」と言って、ゲームを貸してあげた。

注視点：タイプ②・非明示

一つの場面を一つの主語で語る。主語が変わらない限り、一回のみ主語を明示する

6.4.2.3 直後産出の結果のまとめ

本調査の結果は次のようにまとめた。

〈気づき〉の指導は、〈視点表現の用い方〉と〈注視点の表し方〉には効果があるが、〈視座の一貫性〉にはあまり効果がない。気づきの後に〈説明〉の指導を加えることで、視座の一貫性にも効果が現れる。一方、教師の明示的な〈説明〉だけでは、視座の一貫性には、視点表現の用い方と注視点の表し方には効果が見られない。

視点の指導効果結果を表 6-25 にまとめた。

表 6-25 直後産出の結果のまとめ

実験群	視座		注視点	
	一貫性	視点表現	一貫性	明示・非明示の傾向
実験群 1 (気づきのみ)	△	○	○	○
実験群 2 (説明のみ)	△	×	×	×
実験群 3 (結合)	○	○	○	○

○ 効果有り △ 効果不十分 × 効果無し

視座と注視点の表し方における指導の効果の持続性を検討するため、指導 3 か月後に遅延テストを行った。その結果については、次の 6.4.3 で述べる。

6.4.3 視点の指導効果②ー 効果の持続性（遅延テストの産出から）

本項では遅延テストと直後テストの結果を比較しながら、学習者の産出文章における視点の表し方の変化を検討していく。

3 カ月後の遅延テストに欠席した学習者が、それぞれの実験群に数名いたため、遅延テストは直後テストより若干人数が減っていた。

6.4.3.1 視座の表し方について

直後テストの結果と同様に、遅延テストの産出文章における視座の表し方の変化も、視座の一貫性と視点表現の用い方の2つの側面から検討する。

(1) 視座の一貫性について

全実験群の視座の一貫性変化の結果は、以下の表6-26に示す。

表6-26 視座の一貫性の変化

対象者群		移動の傾向				固定の傾向			Total
		タイプ ①	タイプ ②	タイプ ③	小計	タイプ ④	タイプ ⑤	小計	
母語話者		1 (4.6)	2 (9.1)	0 (0.0)	3 (13.7)	18 (81.7)	1 (4.6)	19 (86.4)	22 (100)
実験群1 気づきのみ	直後	1 (4.0)	11 (44.0)	4 (16.0)	16 (64.0)	8 (32.0)	1 (4.0)	9 (36.0)	25 (100)
	遅延	3 (13.6)	2 (9.1)	6 (27.3)	11 (50.0)	10 (45.5)	1 (4.5)	11 (50.0)	22 (100)
実験群2 説明のみ	直後	2 (7.7)	0 (0.0)	5 (19.2)	7 (26.9)	18 (69.2)	1 (3.9)	19 (73.1)	26 (100)
	遅延	3 (16.7)	0 (0.0)	1 (5.6)	4 (22.3)	6 (33.3)	8 (44.4)	14 (77.7)	18 (100)
実験群3 結合	直後	1 (3.6)	5 (17.8)	1 (3.6)	7 (25.0)	20 (71.4)	1 (3.6)	21 (75.0)	28 (100)
	遅延	1 (4.6)	2 (9.0)	1 (4.6)	4 (18.2)	13 (59.1)	5 (22.7)	18 (81.8)	22 (100)
統制群		3 (6.8)	14 (31.8)	9 (20.5)	26 (59.1)	8 (18.2)	10 (22.7)	18 (40.9)	44 (100)

①全体移動 ②主人公・一時的に移動 ③中立・一時的に移動 ④ 全体固定 ⑤全体中立
()内の数値は%

また各実験群において、視座の一貫性は、指導後3か月経つとどのように変化するのか、その変化は日本語母語話者に近づいているのか、もしくは指導を受けていない統制群に近づいているのかを検討するために、それぞれの実験群における①直後テストの結果(直後)、②遅延テストの結果(遅延)、③日本語母語話者の結果(母語話者)、④統制群の結果(統制群)を図6-7、図6-8、図6-9で表し、比較した。

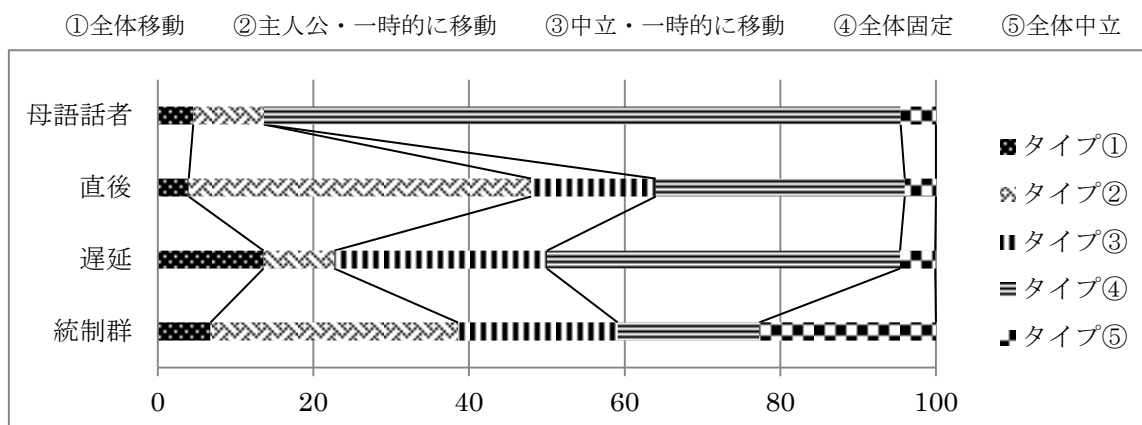


図6-7 実験群1の視座の一貫性の変化

実験群1 (気づきのみ) では、タイプ⑤ (文章全体中立) 以外で、変化が見られた。具体的には、タイプ① (全体移動)、タイプ③ (中立・一時的に移動)、タイプ④ (全体固定) の割合が増加し、タイプ②が減少した。タイプ②が減り、タイプ④が増えたという結果は、指導直後よりも日本語母語話者に近づいたことが言える。ここで注目すべきなのは、日本語母語話者の特徴である「文章全体に視座を一貫する」タイプ④が、直後テストよりその割合が高く、母語話者に近い点である。なぜこのように変わったのか、学習者の意識変化を調べるためにインタビューを行った。学習者の声は以下の通りである。

「日本人は物語描写をするとき、話者がどこにいるか決めて、そのいる場所を一貫する習慣があると聞いたが、それが何のことかよくわからなかった。どうやって視座を一貫するかははっきりわからなかった。興味があるので授業の後、資料をちゃんと見て、表現の使い方をよく分析してみたら、少しわかるようになった」。つまり学習者は、その場では理解できなかったが、気づきの指導を受けたことにより興味を持ち、自分で学習し、視座を意識しながら文章が書けるようになったと考えられる。(図6-7)

実験群2 (説明のみ) では、タイプ②以外は、各タイプに変化が見られた。特に目立つのが、直後テストで良い結果が得られた「タイプ④」(文章全体固定) とタイプ⑤の変化である。直後テストでは、母語話者に近い傾向が見られたが、遅延テストでは、その割合が統制群に近い傾向に変わってしまった。なぜこのような結果になってしまったのだろうか。学習者にインタビューしたところ、次のような答えが返ってきた。「日本語に視点かなんか

あるが、具体的にどんなことかはっきりと覚えていない」や、「視座を一貫させるつもりだったが、どうやって一貫するかよくわからなかったので適当に書いた」。つまり「実験群 2」（説明のみ）は、漠然と視座の意識はあっても、指導の内容が定着しておらず、うまくアウトプットに結びつけることができなかったと考えられる。（図 6-8）

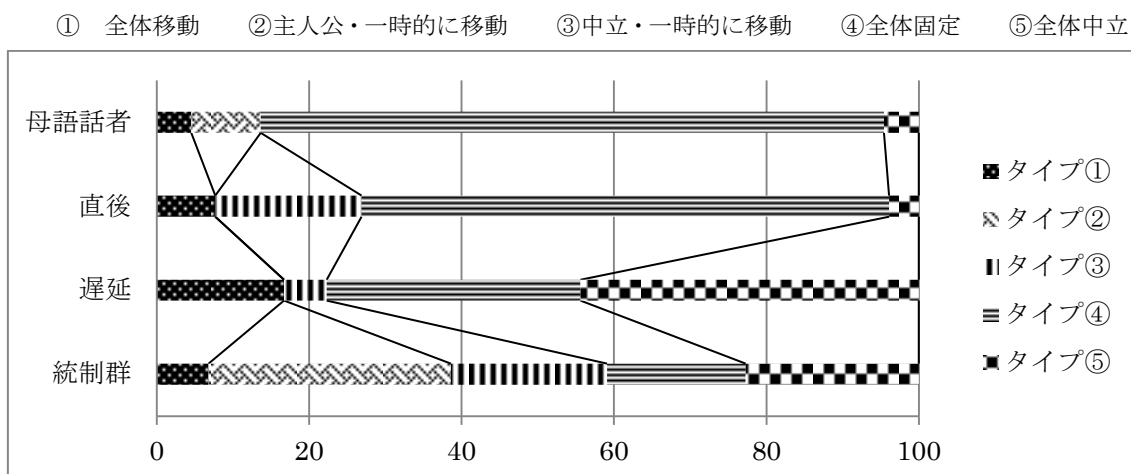


図 6-8 実験群 2 の視座の一貫性の変化

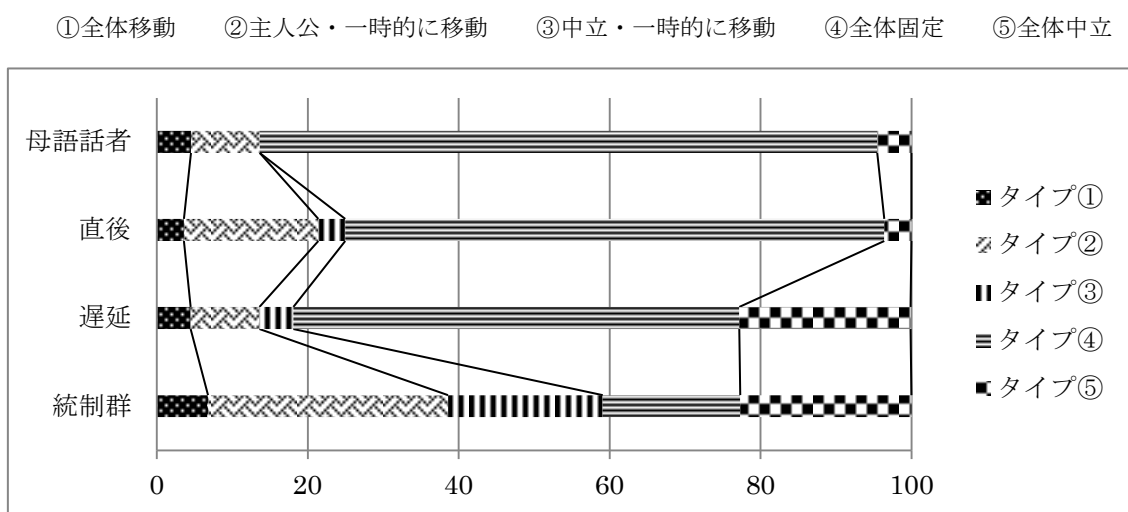


図 6-9 実験群 3 の視座の一貫性の変化

実験群 3（結合）では、タイプ⑤（文章全体中立）の割合が増え、タイプ④は、若干減ったが、全体的に直後テストや母語話者の結果とほぼ同じ傾向が見られた。「授受表現や受身表現が出そうな場合では、よく話者がどこからいるかということを考え、表現を選んだ」と学習者がインタビューで答えているように、気づきと説明の結合指導を受けた学習者は、視座の意識が定着し、それをアウトプットにもつなげようとしていたことがわかる。

（図 6-9）

(2) 視点表現の用い方の変化について

全対象者群の産出文章に見られる視点表現の用い方の変化は、以下の表 6-27 と図 6-10、図 6-11、図 6-12 で示す。

表 6-27 視点表現の用い方の変化

対象者群		受身	授受	使役	移動	主観	感情	Total
母語話者		9(12.9)	33(47.1)	0(0.0)	10(14.3)	5(7.1)	13(18.6)	70(100)
実験群 1	直後	18(18.9)	32(33.7)	1(1.1)	13(13.7)	11(11.6)	20(21.0)	95(100)
	遅延	3(5.3)	18(31.6)	1(1.7)	11(19.3)	11(19.3)	13(22.8)	57(100)
実験群 2	直後	15(13.8)	17(15.6)	2(1.8)	14(12.8)	21(19.3)	40(36.6)	109(100)
	遅延	2(5.8)	6(17.6)	0(0.0)	6(17.6)	10(29.5)	10(29.4)	34(100)
実験群 3	直後	32(25.4)	29(23.0)	3(2.4)	14(11.1)	18(14.3)	30(23.8)	126(100)
	遅延	3(4.8)	24(38.7)	0(0.0)	10(16.1)	12(19.4)	13(21.0)	62(100)
統制群		10(7.0)	19(13.3)	13(9.0)	22(15.4)	10(7.0)	69(48.3)	143(100)

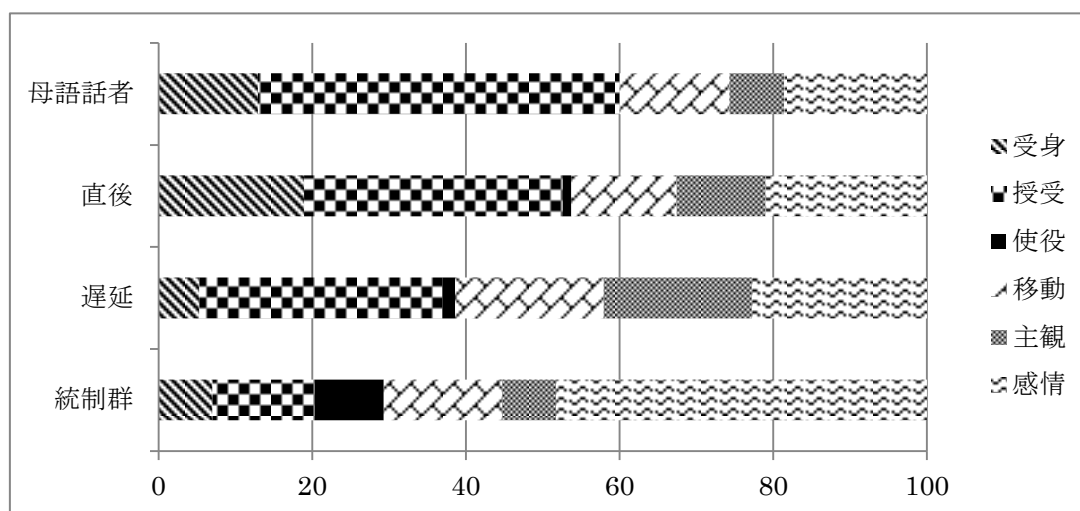


図 6-10 実験群 1 の視点表現の使用変化

実験群 1 (気づきのみ) では、母語話者と統制群で大きく異なる結果となった「授受表現」「使役表現」「受身表現」「感情表現」の 4 つの視点表現をとりあげて検討した。

まず授受表現は、直後テスト (33.7%) と遅延テスト (31.6%) とともに、統制群に比べると高く、母語話者に近い傾向にあった。また直後テストと遅延テストであまり変化がみられなかったことから、授受表現は、気づきのみでも効果が持続するといえるだろう。

受身表現は、遅延テストの割合が 5.3% で、直後テストの 18.6% より大きく減り、統制群に近い結果となってしまった。このことから受身表現は、「気づきのみ」の指導では効果が持続しないといえるだろう。

統制群にしか見られない使役表現は、遅延テスト、直後テストともにわずかに見られたが、母語話者の傾向に近く、両者の割合もあまり変化がなかったことから、効果が持続したと考えられる。

感情表現も、直後テストと遅延テストはほぼ同じ割合（21.0%と22.8%）で、母語話者の傾向に近く、効果が持続したと考えられる。（図6-10）

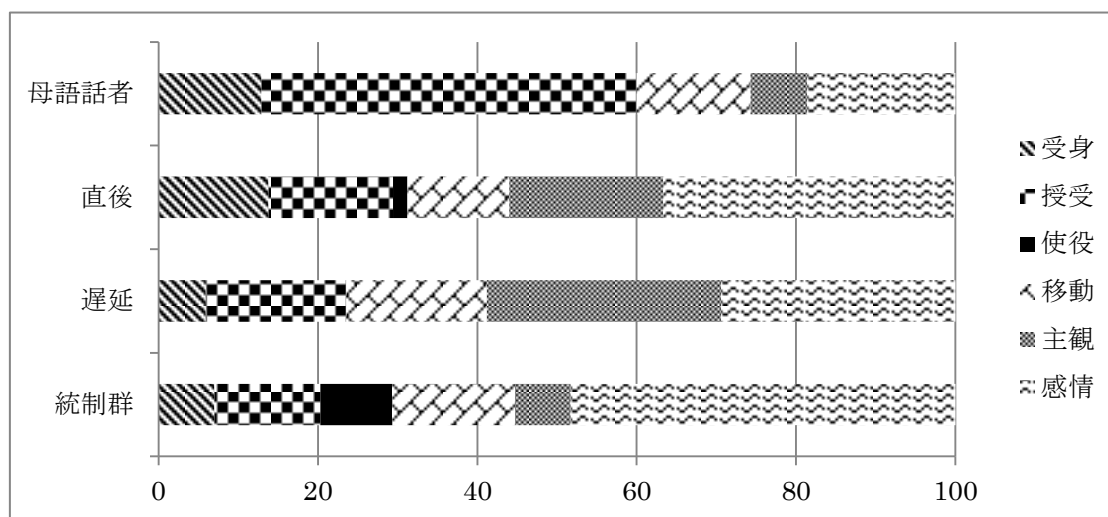


図6-11 実験群2の視点表現の使用変化

実験群2（説明のみ）は、授受表現と感情表現ではあまり変化が見られなかったが、受身表現と主観表現で変化が見られた。具体的には、遅延テストの方が直後テストより受身表現の割合が低く、主観表現の割合が高くなった。これは、母語話者とも統制群とも異なる傾向にある。

受身表現の増加の理由として、実験群2の学習者へのインタビューから次のようなことがわかった。「登場人物の立場から語らなければならず、『被害が起こる』パターンではその被害を受けた人物の立場から語ってしまったため、受身表現を使うようになってしまった」ということである。母語に似ており使いやすいから多く用いただけでなく、視点を意識したために「受身表現」の本用法である「被害・受益を表す」ために使ったと思われる。また、話者の視座を表すために、「主観表現」と「感情表現」を多く用いる傾向も見られた。

遅延テストの結果と前述したインタビューの結果（登場人物になって語ったので自分が登場人物であることを表すために主観表現、感情表現などを使った）から、「説明のみ」を受けた学習者には、視座と注視点の表し方だけでなく、視点表現の使い方についての意識も定着していないことが考えられる。（図6-11）

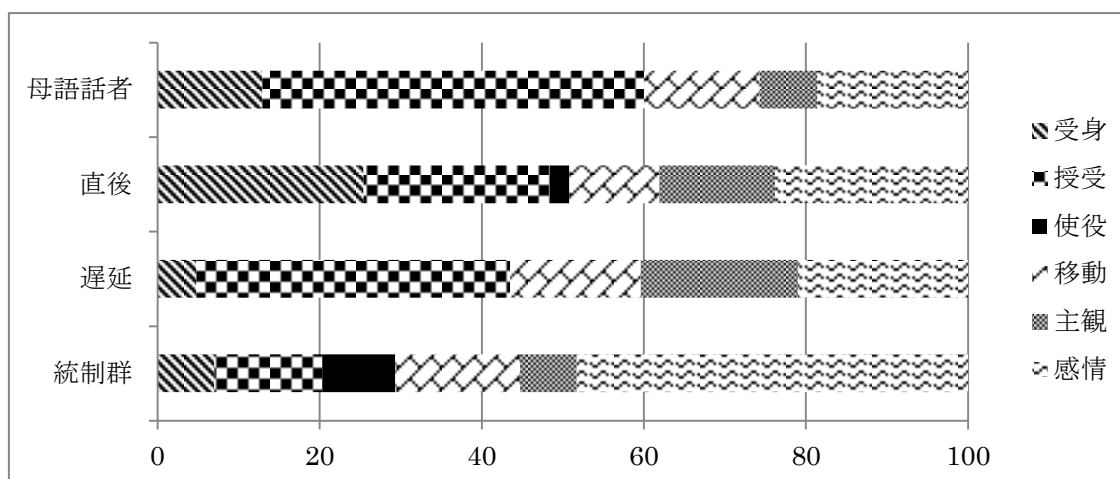


図 6-12 実験群 3 の視点表現の使用変化

実験群 3 (結合) では、授受表現と受身表現に大きな変化が見られた。

授受表現は、直後テストより遅延テストの方が増加し、受身表現は、直後テストより遅延テストの方が減少した。遅延テストで授受表現が増えた理由は、学習者が話者のいる場所を表すために授受表現を使えそうな場面では使うようになったからであり、一方、受身表現の使用が過剰だった直後テストに比べて、遅延テストで少なくなったのは、資料の影響が薄くなってきたからだと考えられる。この結果、直後テストに比べて若干差は見られるものの、全体的に見ると、遅延テストのほうが母語話者に近い傾向となった。このことから、気づきと説明の両方を行った結合の指導は、指導直後以上に、時間が経った方がより効果が現れると言えよう。ただし、表現の用い方は、視座と注視点に比べてバラつきも見られた。これは、意識があればすぐに使いこなせるものではなく、上手く応用出来るようになるまでは練習などをする必要もあることを示唆している。(図 6-12)

6.4.3.2 注視点の表し方について

注視点については、一貫性の変化と明示・非明示傾向の変化という 2 つの側面から検討する。

(1) 注視点の一貫性の変化

表 6-28 は、直後テストと遅延テストの産出における〈注視点の一貫性〉の傾向の比較を表すものである。

表 6-28 注視点の一貫性の変化

対象者群		移動の傾向			固定の傾向		Total
		タイプ①	タイプ②	小計	タイプ③	小計	
母語話者		0(0.0)	22(100)	22(100)	0(0.0)	0(0.0)	22(100)
実験群 1	直後	3(12.0)	22(88.0)	25(100)	0(0.0)	0(0.0)	25(100)
	遅延	1(4.5)	21(95.5)	22(100)	0(0.0)	0(0.0)	22(100)
実験群 2	直後	20(76.9)	6(23.1)	26(100)	0(0.0)	0(0.0)	26(100)
	遅延	12(66.7)	6(33.3)	18(100)	0(0.0)	0(0.0)	18(100)
実験群 3	直後	1(3.6)	27(96.4)	28(100)	0(0.0)	0(0.0)	28(100)
	遅延	4(18.2)	18(81.8)	22(100)	0(0.0)	0(0.0)	22(100)
統制群		35(79.5)	9(20.5)	44(100)	0(0.0)	0(0.0)	44(100)

() 内の数値は% ① 移動の傾向 ②固定の傾向 ③文章全体固定

各実験群の産出に見られる注視点の一貫性の変化は、図 6-13、図 6-14、図 6-15 で表す。

図 6-13～図 6-15 を見ると、**実験群 1 (気づきのみ)** と **実験群 3 (結合)** がほぼ同じ形である。この 2 つの実験群は、直後テストと遅延テストともに、注視点の「固定の傾向」の割合が高く、「移動の傾向」の割合が低いという母語話者に似た傾向が見られた。このことから〈気づき〉は、指導の効果を維持していることがわかるが、〈気づき〉の指導を受けた学習者の遅延テスト後のインタビューからも次のことがわかった。「主語は、前文と後文の主語が同じであれば、初文だけに明示すればいい。他の文は省略してもいい」「同じ人物について語るのなら、できれば主語を一々変えないほうがいい」など、日本語母語話者とベトナム人学習者の文章の違いを分析したり、考えたりする過程を通じて、注視点の一貫性と明示・非明示の規則の意識が生じていることだといえる。

一方、**実験群 2 (説明のみ)** では、直後テストと遅延テストともに、「移動の傾向」が高く、「固定の傾向」が低いという統制群に似た傾向が見られた。こうした産出の結果と、実験群 2 の学習者は、「主語を文に書いたほうがいい」とインタビューに答えたりしていることから、教師の明示的介入（説明）のみでは、注視点についての意識が生じないと言えそうだ。

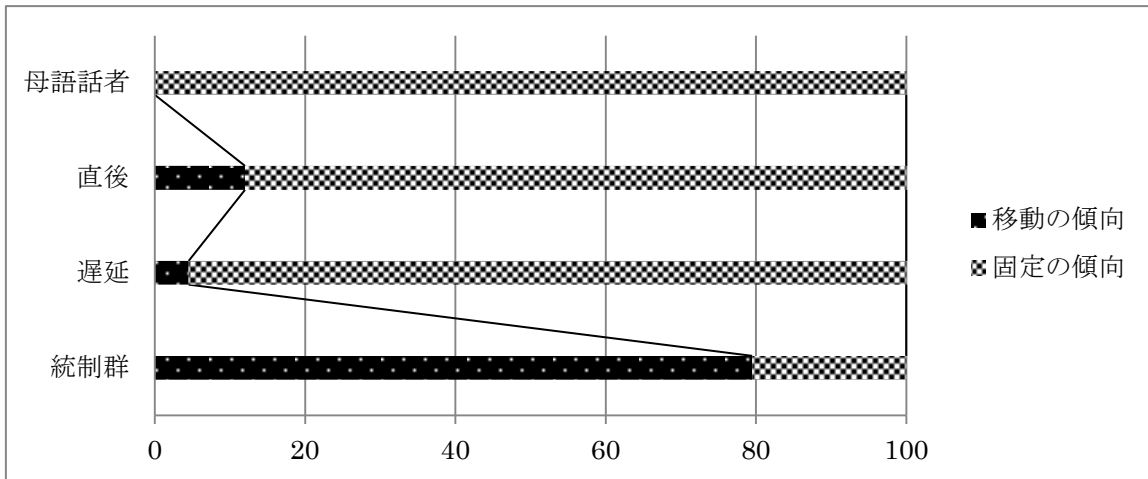


図 6-13 実験群 1 の注視点の一貫性の変化

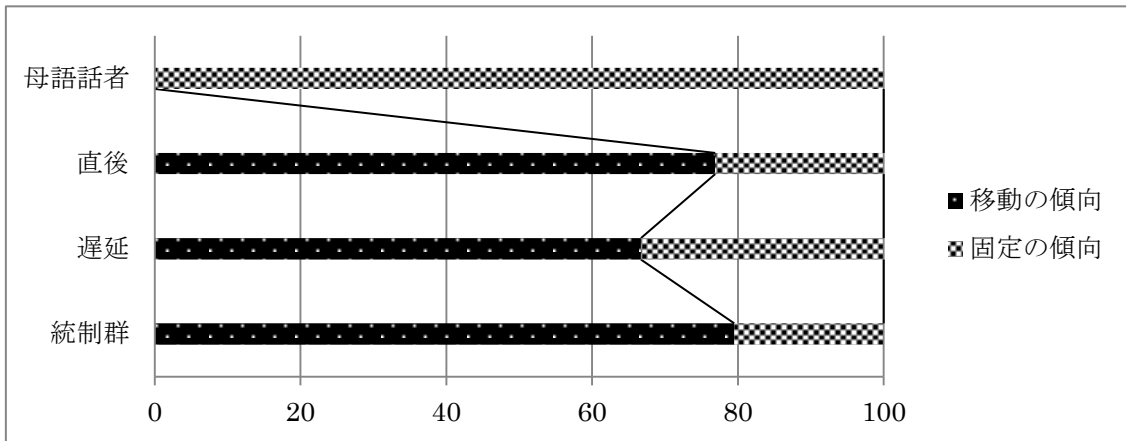


図 6-14 実験群 2 の注視点一貫性の変化

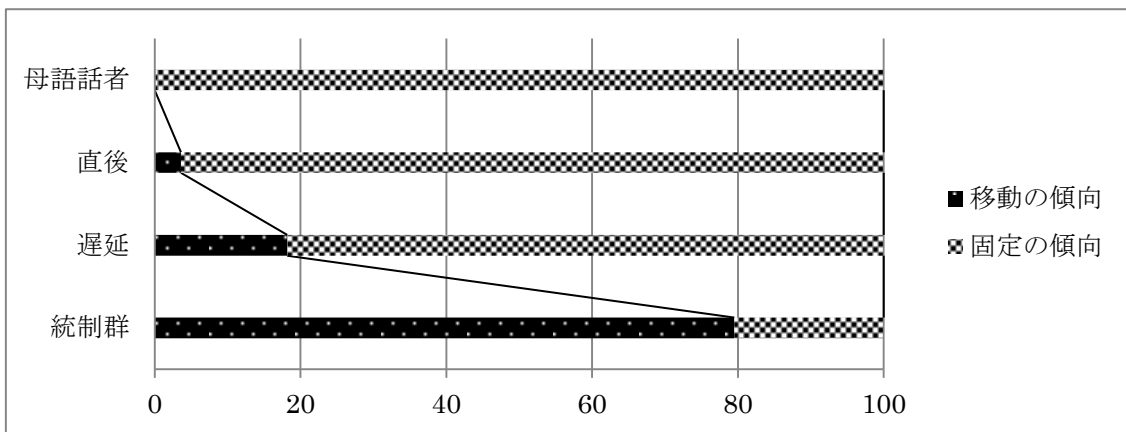


図 6-15 実験群 3 の注視点一貫性の変化

(1) 注視点の明示・非明示傾向の変化

表 6-29 と図 6-16～図 6-18 は、注視点の明示・非明示の変化を示す。

表 6-29 注視点の明示性の変化

対象者群		移動の傾向			固定の傾向			Total
		明示	非明示	小計	明示	非明示	小計	
母語話者		0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	22(100)	22(100)	22(100)
実験群 1	直後	1 (4.0)	0 (0.0)	1(4.0)	5(20.0)	19(76.0)	24(96.0)	25(100)
	遅延	1(4.6)	0(0.0)	1(4.6)	5(22.7)	16(72.7)	21(95.4)	22(100)
実験群 2	直後	15(65.4)	5 (11.5)	20(76.9)	1(3.9)	5(19.2)	6(23.1)	26(100)
	遅延	11(61.1)	0(0.0)	11(61.1)	1(5.6)	6(33.3)	7(38.9)	18(100)
実験群 3	直後	2 (7.1)	0 (0.0)	2(7.1)	4(14.3)	22(78.6)	26(92.9)	28(100)
	遅延	4(18.2)	1(4.6)	5(22.8)	1(4.5)	16(72.7)	17(77.2)	22(100)
統制群		35(79.5)	0(0.0)	35(79.5)	9(15.9)	2(4.6)	11(20.5)	44(100)

() 内の数値は%

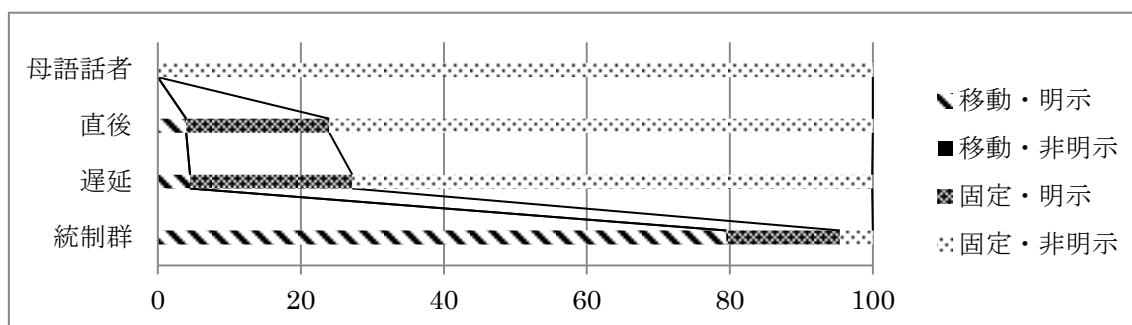


図 6-16 実験群 1 の注視点の明示・非明示傾向の変化

実験群 1 (気づきのみ) は、直後テストと遅延テストの結果がほぼ同じである。特にタイプ①「移動・明示」の割合は、それぞれ 4.0%と 4.5%であり、79.5%の統制群に比べて大きく異なり、0%の日本語母語話者に近い傾向が観察された。統計の結果と前述した学習者のインタビューの答えから、注視点の意識は長期的に維持されていると考えられる。

(図 6-16)

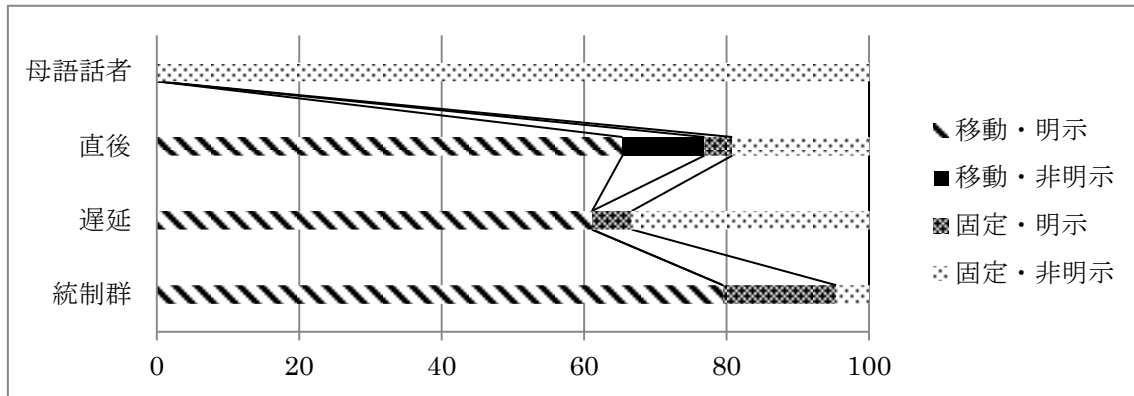


図 6-17 実験群 2 の注視点の明示・非明示傾向の変化

実験群 2 (説明のみ) は、直後テストと遅延テストともにタイプ① (移動・明示) の割合が半分以上 (65.4%と 61.1%) を占め、79.5%の統制群に似た傾向、0%の日本語母語話者とは大きく異なる傾向が見られた。日本語母語話者の特徴である「固定・非明示」の割合は、直後テストも遅延テストも統制群に比べて高いが、日本語母語話者にはないタイプ③ (固定・明示) も見られた。実験群 2 の学習者が、「主語を文に明示したほうが分かりやすい」「どんな時に省略できるか、どんな時に省略できないかはっきりわからない」などとインタビューでも答えていることから、説明だけでは、日本語母語話者とベトナム人学習者の主語の用い方の違いなど、主語についての意識が生じないことがわかった。(図 6-17)

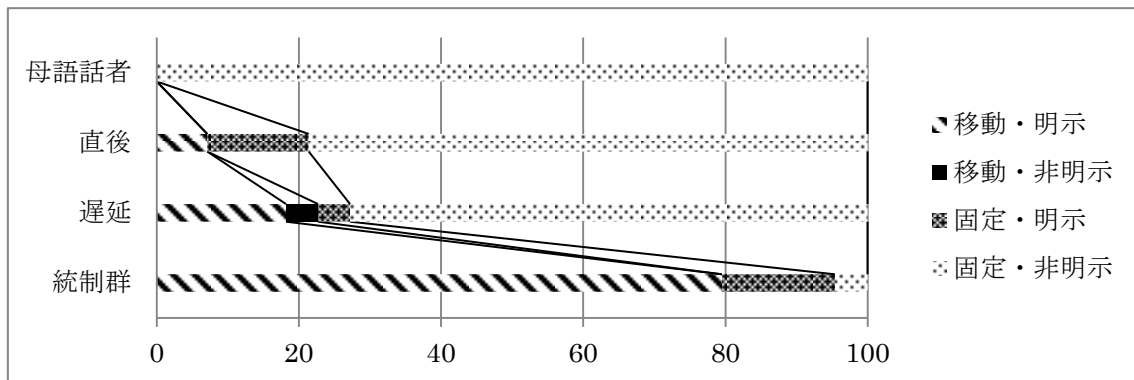


図 6-18 実験群 3 の注視点の明示・非明示傾向の変化

実験群 3 (結合) は、直後テストと遅延テストともに日本語母語話者の特徴である「固定・非明示」の割合が高く (78.6%と 72.7%)、統制群に最も多いタイプ①「移動・明示」の割合が低い。また、学習者へのインタビューでも、実験群 1 とほぼ同じ結果が得られた。このことから、気づきと説明の両方の指導を受けた学習者は、注視点の明示・非明示についての意識が、長期的に維持されることが分かった。(図 6-18)

6.4.4 視点指導の効果③—記憶と意識の変化（フォローアップ・インタビューから）

指導を受ける前と受けた後の意識変化を探るため、各実験群の対象者（3名ずつ）に遅延テスト後にインタビューをした。実験群1（気づきのみ）と実験群3（結合）は、視点表現の使い方と注視点の表し方が、日本語母語話者に近づいたことが分かったため、表現の使い方と主語の使い方についての意識を中心に聞いた。一方、実験群2（説明のみ）は、視座の表し方しか日本語母語話者に近づいたのはなかったため、視座の表し方についての知識を中心に聞くことにした。以下は、学習者に自分の書いた文章を読ませた後に聞いた質問（Q）の例である。

Q1：どこから描写したか覚えていますか。

Q2：どうしてここには「本動詞」ではなく授受表現／受身表現を使ったのですか。

どうしてここに主観表現／感情表現を使ったのですか。

Q3：視点の授業についてどんなことを覚えていますか。

フォローアップ・インタビューの結果、以下の表6-30でまとめた。

表 6-30 フォローアップ・インタビューの主な結果

対象者群	視座についての記憶	注視点についての記憶	その他
<p>実験群 1 (気づきのみ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 同じ場所で描いたほうが良いこと ・ 視座を一貫させるために移動表現・授受表現・主観表現などが使えること 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 主語を一々変えないほうが良い。同じ主語の場면을複文で書いたほうが読みやすいこと ・ 主語が同じ場合、全て明示しなくても良いこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 指導の内容について興味があるので授業の後も自分で資料を見る ・ 学習者自身で産出文章における視点表現と主語の誤用が視座の一貫性から考えて修正できる
<p>実験群 2 (説明のみ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語に視点という概念があることは憶えているが、視点とは何かは、覚えていない 		<ul style="list-style-type: none"> ・ 難しいから、覚えられない ・ 資料を見た場合でも、難しくてわからない ・ 文章作成の際に視点のことを思い出せない ・ 漫画の内容を自分の理解した通りに書く
<p>実験群 3 (結合)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 描写の際に話者のいる場所を決める必要があること ・ 同じ場所で語る日本語の特徴 ・ 授受表現・移動授受表現などで話者の気持ちを表すこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 主語の一貫性、 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 視座を一貫させるつもりだったが、表現の誤用で移動しても良かった。 ・ 興味があるから、資料を見る ・ 物語描写文章だけではなくメールなど他の種類の文章を書く時も視点の制約を考慮して書くことが必要だと意識する

実験群 1 (気づきのみ) では、「同じ場所で描いた方がいい」、「視座を一貫させるために移動表現・授受表現・主観表現などが使える」「主語を一々変えないほうがいい。同じ主語の場面を複文で書いたほうが読みやすい」などと上手く産出ができていた学習者⁶⁴は答えた。また視点の説明を行わなかったにも関わらず、なぜ視点について知っていたかについては、「なんか、興味があって、もっと知りたいので、授業の後に資料をよく見た。何回も見た」とのことだった。直後テストのみが日本語母語話者に近い学習者⁶⁵も、視座については「話者が同じ場所で語ったほうがいいと思う」との答えだった。また遅延テストの新登場人物場面で、授受表現の〈～てあげる〉と〈～てくれる〉の分析を間違えたことを学習者自身が気づき、「あっ、間違えた。ここは〈～てあげる〉じゃなくて〈～てくれる〉を使うべきだ」と答えていた。学習者は、視座を移動させるつもりはなくても、視点表現の誤用で視座が移動してしまったケースもあったようだ。直後テストも遅延テストも視座の表し方が日本語母語話者と異なっている学習者は、視座の表し方について「同じ場所から書いたほうがいいことは憶えている」と答えたが、「どうやってそう表すか」については覚えていないとのことだった。主語の用い方については、3名とも「主語が同じ場合は、いちいち明示しないほうがいい」と答えた。以上のインタビュー結果から、〈気づきのみ〉の実験群は、視座の表し方が出来なくても〈話者のいる場所〉が学習者の記憶に残っていると考えられる。また、学習者の声から、視点表現の用い方をきちんと指導することで、視座を意識に残すだけでなく文章表現に表すことも可能になると言えよう。

実験群 2 (説明のみ) では、①よい文章を書いた学習者、②直後テストより遅延テストであまり良くない文章を書いた学習者、③直後テストも遅延テストも日本語母語話者と異なる文章を書いた学習者を選び、インタビューした。3名とも「視点があることは憶えているが、はっきりと覚えていない」と答えた。また、「資料を指導後に見たか」という質問に対して、良い文章を書いた学習者は、指導後に「説明の資料をみた」と答えた。その他の学習者は「難しくて、見なかった」、「書いたときに何も視点のことを思い出せなくて、漫画の内容を自分の理解した通りに書いた」と答えた。どうやって視点を表すかは全然覚えていないとも答えた。インタビューの結果から、〈説明のみ〉群は、「視点」という指導があったことを覚えてはいるが、殆ど説明の内容は記憶残っていないことが明らかになった。〈説明のみ〉群は、〈気づきのみ〉群とは異なり、視座と注視点の概念とその手掛かりである主語の一貫性や表現の用い方なども記憶から消えていた。

⁶⁴直後テストの文章も遅延テストの文章も日本語母語話者の文章に近い

(視座：タイプ④、注視点：タイプ④、視点表現が使うべき場面に視点表現を用いた文章)

⁶⁵直後テスト：視座：タイプ④、注視点：タイプ④、適切な視点表現を用いた

遅延テスト：視座：タイプ②、注視点：タイプ④、不適切な視点表現有り

実験群 3 (結合) では、3 名とも〈話者のいる場所〉、〈主語の一貫性〉、〈授受表現・移動授受表現などで話者の気持ちを表す〉〈日本人は物語を語る時に同じ場所で語る〉などは覚えていることが確認できた。移動視座で遅延テストの文章を描いた学習者も、「視座を一貫するつもりだったが、間違えた」と答えた。資料を指導後に見たかどうかについては、「興味があったから、授業の後に見た」、「メールとか普通の文章を書くときにも重要だと思うから資料をよく見た」という答えも出た。このことから、〈結合〉群は、〈説明のみ〉群よりも〈視点の記憶〉が残っていることがわかった。

以上の結果から、次のことが明らかになった。

〈気づき〉有りの学習者は、物語描写の文章を書く際に、授受表現が出そうな場面に対して、話者がどこにいるかということをよく考え、表現を選ぼうとしている。また、主語の使い方についても、いちいち文章に明示せず、複文で場面をまとめようとしている。さらに、よく理解できなかつたところは、もう一度資料を見て、自分なりに理解しようと努力するなど、〈気づき〉は、学習者の関心を高める効果もありそうだ。一方、教師の明示的な説明だけでは、視点の意識はその場だけのもので、しばらく時間が経てば消えてしまう。つまり、視点の指導において、学習者が自分で気づくという段階を通らなければ、視点の意識は長期的記憶として残らないのではないかと思われる。

6.5 考察

本節では、視点の指導への〈気づき〉の効果を中心に考察する。まず、6.5.1で〈気づき〉の促進方法と学習者が気づいた内容との関係を述べ、6.5.2で視点の指導への〈気づき〉と〈説明〉の効果の違いを考察する。

6.5.1 気づきの促進方法と〈気づき〉可能な内容との関係

本実験の結果から、学習者が視点に気づいた内容を指導の目標である視座・注視点ごとにまとめると以下のようなになる。

(1) 視座の一貫性について

学習者一人とグループディスカッションでは、話者の事態を捉える場所〈視座〉とその視座の表し方の違いに気づくことができなかったが、教師による非明示的介入では、気づいた。つまり、学習者だけでは、視座に気づくのが不可能であると考えられる。

(2) 視点表現の用い方について

学習者一人とグループディスカッションでは、視座を判定する手掛かりとしての視点表現の用い方の違いにだけ気づいた。教師による非明示的介入（質問）では、その違いの理由も気づいた。つまり学習者だけでは、形式的なものには気づくことができても、意味的なものには気づくことができないと考えられる。

(3) 注視点の〈一貫性〉と〈明示性〉について

学習者一人とグループディスカッションでは、話者の注目対象としての注視点の表し方の違い（主語省略の有無）のみ気づいたが、教師による非明示的介入では、その違いの意味・理由にも気づいた。つまり学習者だけでは、注視点における表面的なものには気づくことができても、言語形式の違いの意味・理由のような表面的でないものには気づくことができないと考えられる。

本調査で学習者一人とグループディスカッションで気づいた〈主語の明示・非明示〉の違いと〈視点表現の用い方〉の違いは、いずれも文の構成要素（文法的・語彙的項目）として文中に明示化できるものであるため、視覚的に認知しやすいものである。一方、一人・グループディスカッションでは気づかなかった〈視座〉と〈表現の用い方の違いの理由〉、〈主語の用い方の違いの理由〉などは、文の構成要素でもなく、文中に明示すべき項目ではないため、視覚的に認知しにくいものである。

また、主語と視点表現などの文法的・語彙的項目は、日本語学習の初級の段階から指導されているため、学習者にとっては既知のものである。それに対し、〈視座〉と〈視点表現の用い方の違いの理由〉などは、教室で学習することもなく、学習者の母語（ベトナム語）にもないため、学習者にとって未知のものだと思われる。本調査の結果、既知のものは、

学習者自身の力で気づくことができ、産出もできた一方、未知のものは、教師の非明示的介入で気づくことはできても、指導直後の産出はできなかったことが明らかになった。このことから、他者の力で気づいたものは、産出に結びつけるのが難しいのではないかとと思われる。

以上の結果から、〈気づき〉の促進方法と学習者の気づいた内容との関係は、図 6-3 で示す。

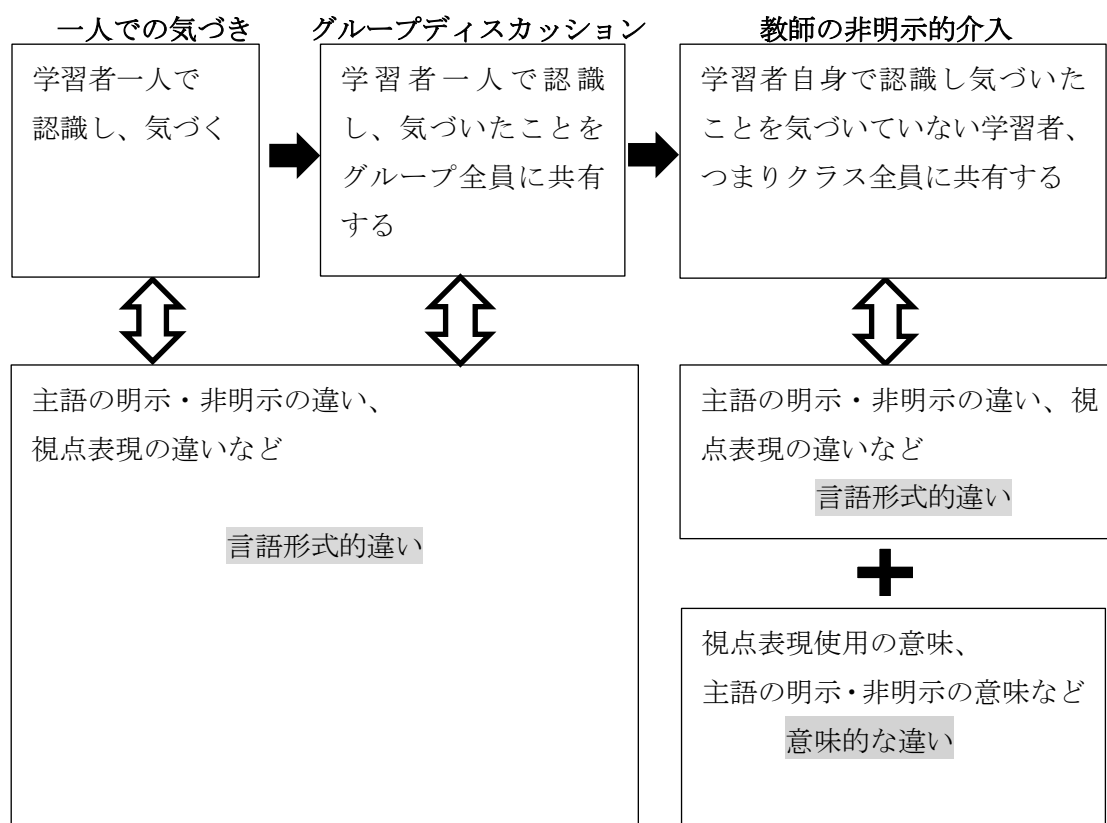


図 6-19 〈気づき〉内容と気づきの促進方法との関係図

6.5.2 視点の産出及び意識変化への〈気づき〉の効果—〈説明〉の効果との違いから—

中上級ベトナム人日本語学習者を対象に〈気づきのみ〉、〈説明のみ〉、〈結合〉の指導実験を行った結果、以下のようなことが明らかになった。

表 6-31 実験群別の指導効果

対象者		直後産出		
		視座	注視点	視点表現
実験群 1 (気づきのみ)	直後産出	×	◎	○
	遅延産出	△	○	○
	記憶 ⁶⁶	△	○	○
実験群 2 (説明のみ)	直後産出	△	×	×
	遅延産出	△	×	×
	記憶	△	×	×
実験群 3 (結合)	直後産出	○	◎	◎
	遅延産出	○	○	○
	記憶	○	○	○

◎○ 効果がある／○より◎のほうが効果が大きい △ある程度効果がある ×効果がない

〈説明〉とは、先行研究でも行われている教師の明示的説明を取り入れた指導法である。視点についての重要な内容（視座の一貫性及び視点表現の使い方、注視点の一貫性及び明示・非明示の傾向）が書かれている資料を学習者に配布し、資料の内容及び例文と一緒に見ながら説明を行った。指導後の直後テストと遅延テストから以下のことがわかった。

〈説明のみ〉を受けた学習者は、直後テストで、話者が一貫した視座で語る文章は、〈気づきのみ〉群より多かったが、その多くは、一人称で書かれたものであった。〈日本人は、物語描写の文章を書くときに、視点を一貫する傾向がある。〉、〈話者の立場は、最初から最後まで変わらない〉という特徴を聞いた学習者は、自分自身を〈話者〉の立場におかなければならないと思い、一人称で語ったものと思われる。本調査の結果は、魏(2010a,b;2012)による調査の結果と一致している。魏が〈登場人物になったつもり書く〉という指示で書かせたところ、中国語母語話者学習者は、〈私〉で語っていた。このことから、中国語、ベトナム語など、〈主観的事態把握〉をしない言語母語話者に視点を指導する場合、必ず一人称にするのではなく、〈登場人物と同じ体験をしながら語るように〉という視座の表し方の特徴を提供する必要があると考えられる。従来の明示的な説明では、この日本語の特徴をきちんと学習者に伝えることは難しいことがわかった。また、一人称を使うことで視座を一貫させた文章は、遅延テストでは殆ど見られなかったことから、教師の説明だけでは、時間とともに、視座の意識は消えてしまうと思われる。

⁶⁶ここで扱う記憶とは、指導の内容（視点という概念、視点表現と視座と視座との関係、主語の一貫性など）について覚えているかどうか、をいう。インタビュー中に学習者が自分で言いだしたり、聞かれて思い出したりしたことの中で、正しい情報を〈○〉、聞かれて思い出したが正しくない情報を〈△〉、全く思い出さない情報を〈×〉と付けた。

〈気づきのみ〉では、学習者自身が気づいた〈注視点〉と〈視点表現〉は産出できたが、教師の非明示的介入により気づくことができた〈視座〉は産出できなかった。学習者自身が気づくことができた〈注視点〉と〈視点表現〉は、既知のものであり、教師の説明がなくても、過去の経験から自分なりに理解することができ、それが産出にもつながったと考えられる。しかし学習者自身で気づくことができなかった〈視座〉は、視覚的にも認知が難しく、学習者にとっても未知なものであるため、教師の非明示的介入で初めて気づいたと思われる。そのため過去の経験をもとに自ら理解することは難しく、明示的な説明が必要になる。〈結合〉は、学習者自身が気づくことができなかった〈視座〉も、教師の非明示的介入により注目を向けさせた後、それについて説明することで理解を促している。その結果、直後テストで最も日本語母語話者に近い視点の表し方ができたと思われる。

〈気づき〉は、学習者の記憶や興味・関心にも関係することがわかった。第二言語習得の第一段階である〈気づき〉を行った実験群の遅延テストの結果は、直後テストの結果とほぼ同じだったことから、学習者の意識は維持されていることがわかる。また〈気づき〉のみの実験群で、視座が、直後テストより遅延テストの方が良かったのは、自らの調べが理解につながったのだろう。

一方、〈説明〉だけでも、視座の一貫性がある文章の産出はある程度可能である。しかし、〈気づき〉の段階による記憶保持ができていないため、遅延テストでは、視点問題に対する意識が消えてしまっていた。〈気づき〉の段階を踏まないで、第二言語習得のプロセスの第2段階である〈理解〉へと進むと、意識が定着しないことがわかる。

以下の図6-20は、指導の各段階における効果を表すものである。

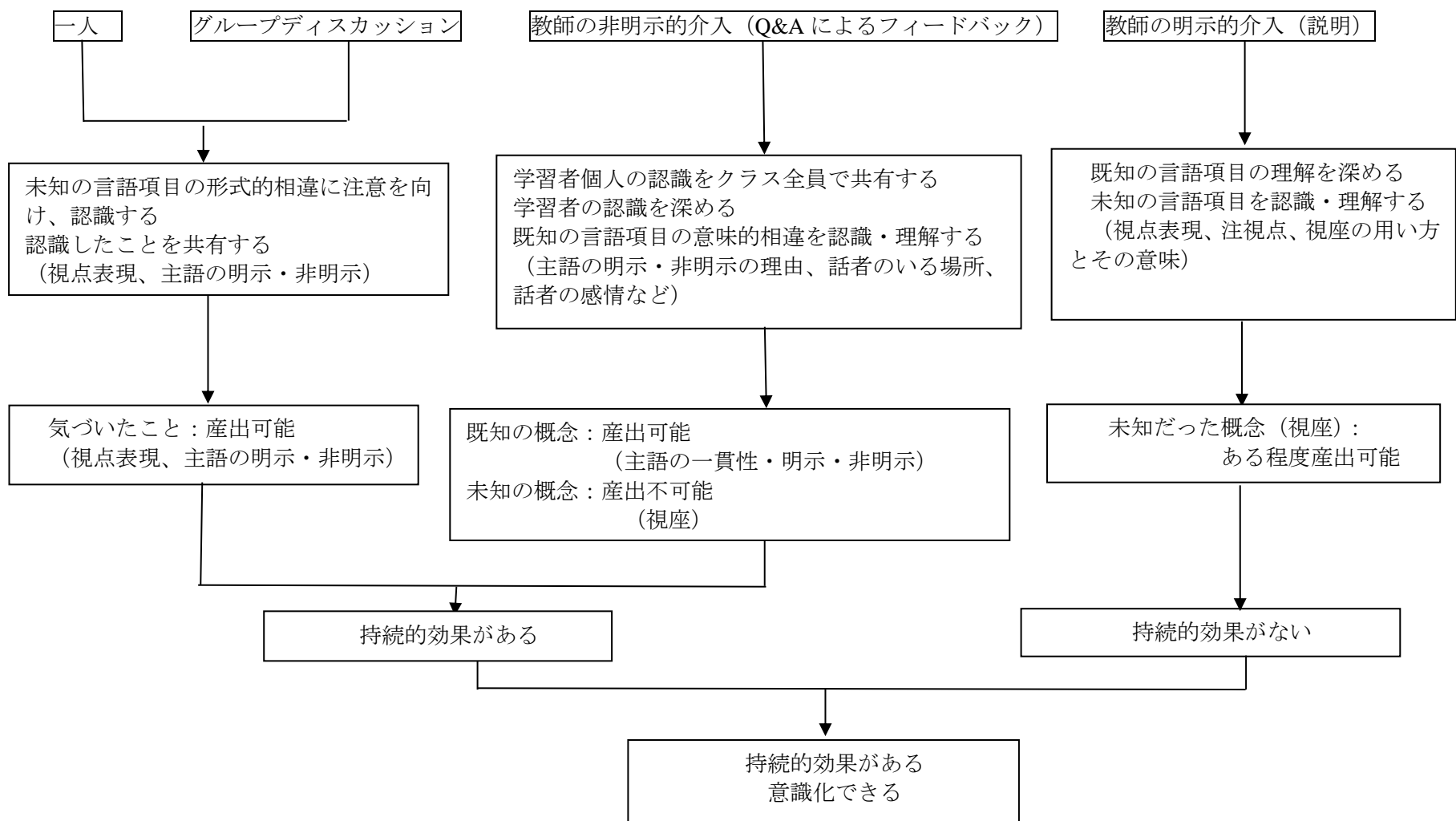


図 6-20 視点の指導効果—気づき重視の指導法の効果

6.6. まとめ

本研究は、視点の問題を抱えている中上級ベトナム人日本語学習者を対象に視点指導の実験を行った。実験は、学習者のインプットを促進する〈気づき〉、先行研究で行った明示的〈説明〉、〈気づき〉と〈説明〉の結合という3つの指導方法で行った。気づきでは、Schmidt(1990)の捉え方〈知覚・認知〉→〈気づき〉→〈理解〉の3つのレベルで促進するために、〈一人での気づき〉→〈グループディスカッション〉→〈教師による介入〉の3つの段階を取り入れた。その結果、〈気づきのみ〉の実験群においては、視点表現と注視点について効果が見られ、この効果が持続されることが確認できた。一方、〈説明のみ〉の実験群においては、直後テストで視座のみに効果はあったが、この効果は持続されないことが明らかになった。また、それぞれの実験群の学習者にインタビューを行った結果、〈気づき〉有りの実験群では、視点についての意識が学習者の記憶にも残り、指導を受けることによって興味を持つようになることがわかった。しかし気づき無しの実験群では、視点についての記憶も残らず、視点についてもほとんど興味を持っていないこともわかった。これらの結果から、視点の指導において、〈説明〉よりも〈気づき〉の方が重要であることが示唆された。また、理解にまで繋がる〈気づき〉を引き起こすためには、学習者自身の考えだけではなく、他者の刺激である教師のフィードバック（介入）も必要であることがわかった。産出の面で、学習者の意識変化で最も効果があった〈気づき+説明〉の〈結合〉群の結果から、視点の指導においては、学習者自身の気づきと理解ができた後に、教師の説明によりその理解を深化させると、産出にも長期記憶にも結びつき、より効果があることが示唆された。

第7章 総合的考察

本論文は、ベトナム人日本語学習者の視点習得の実態を把握することと、視点の問題に対する効果的な指導法を探ることを目的とした。そのため、①ベトナム語と日本語の事態把握・視点の比較、②ベトナム人学習者の中間言語の産出文章に見られる視点の表し方の特徴の探求、③視点の指導の実験、という3つの研究を行った。本章は、この3つの研究の結果を踏まえ、総合的考察を行う。

7.1 認知言語学の枠組みからの考察

日本語母語話者の〈事態把握〉の特徴の一つとして、〈主体化〉・〈主観性〉が挙げられている。認知言語学でいう主体化は、Langacker (1990) が提唱した枠組みであり、「ある関係（概念）の客体軸から主体軸への再編成と特徴づけることができる」（王安 2014:182）。主観的把握をする言語話者は、事態の中に自らの身を置き、その事態の関与者として体験的に事態把握をする傾向がある。この〈主観性〉は、認知的なものであり、人称、指示語、省略（ゼロ化）、時制表現など様々な表現で見られ、話者の志向や主張、判断などモダリティなどにより表す言語学レベルの〈主観性〉とは異なる。本論文は、〈主観性〉を表すすべての表現を検討するのではなく、話者の視座を表す視点表現の使用と主語の明示性を中心に学習者の中間言語と目標言語のズレを検討してきた。

研究2でわかったように、ベトナム人学習者の産出文章には、主観表現（～と思う、考えるなど）と感情表現を多用する傾向がある。特に、〈A君はうれしい／恥ずかしい／後悔するなど〉のような日本語母語話者の文章にあまり見られない感情表現が、人称の制限に関係なく、上位群学習者の文章でさえ頻繁に産出されている。一方、日本語母語話者が多く用いていた授受補助動詞は、あまり見られなかった。主観表現や感情表現の使用における〈人称の制約〉違反は検討せずに、表現産出の目的だけを検討すると、学習者の日本語に見られる〈主観性〉は、全て言語学レベルのものだと考えられる（図7-1）。

また研究1の分析データ（小説）で、「学校から出てきた」「炊いてくれた」などの日本語表現をベトナム語では「学校から外に出た」「炊いた」など本動詞で訳していた。研究2の分析データ（物語描写の産出文章）でも、殆どの日本語母語話者が、授受補助動詞（～てもらう）「～てくれる」や移動補助動詞（～ていく／～てくる）を用いている場面で、ベトナム人学習者は、本動詞を用い、授受補助動詞や移動補助動詞をあまり産出していなかった。このことから、日本語母語話者が授受表現や移動表現などの使用により表している認知面の〈主観性〉が、ベトナム人学習者の日本語にないことが示唆される。

受身表現は、ベトナム語にも日本語にもある言語形式である。そのため、ベトナム語母語話者は、日本語の受身を訳したり、使えそうな場面では産出できたりしていたので、産出の頻度を見ると問題がないように思われた。しかし本論文の調査結果から、学習者の日

本語には、受身が産出されても、日本語話者作者と訳文の視座が異なっている（研究 1）、一人称で語った学習者の文章には、日本語母語話者より受身表現が多用している（研究 3）など、日本語の特徴と思われる視点の制約が見られないなどの問題があった。

研究 3 で、「視点」の特徴だけを聞いた〈説明のみ〉群の多くは、一人称で書いたり、主観表現を多く用いたりすることにより〈話者の主観性〉を表していた。客観的把握をするベトナム人学習者は、説明を聞いただけでは、目に見えない〈主観性〉を理解することは難しいようである。しかしベトナム人学習者に、日本語母語話者の文章と比較することで、主観性における両者のギャップを認識させ、理解させたところ、学習者の産出文章に、目では見えない〈認知的主観性〉が見られた。このことから、客観的把握をする言語を母語とする学習者には、言語学レベルの〈主観性〉と認知レベル〈主観性〉の区別を認識させることが必要と言えよう。そうすることで認知レベルの〈主観性〉を意識させることができると考えられる。

そもそも事態把握の傾向が違うベトナム人学習者に、日本人と同じ事態把握をするように求めることは不可能である。しかし中上級以上の学習者に対して、表層的構造より上のレベルに達成するために、日本人の好まれる〈言い回し〉としての〈主観性〉（＝認知面の主観性の傾向）を学習者に与える必要があるのではないだろうか。

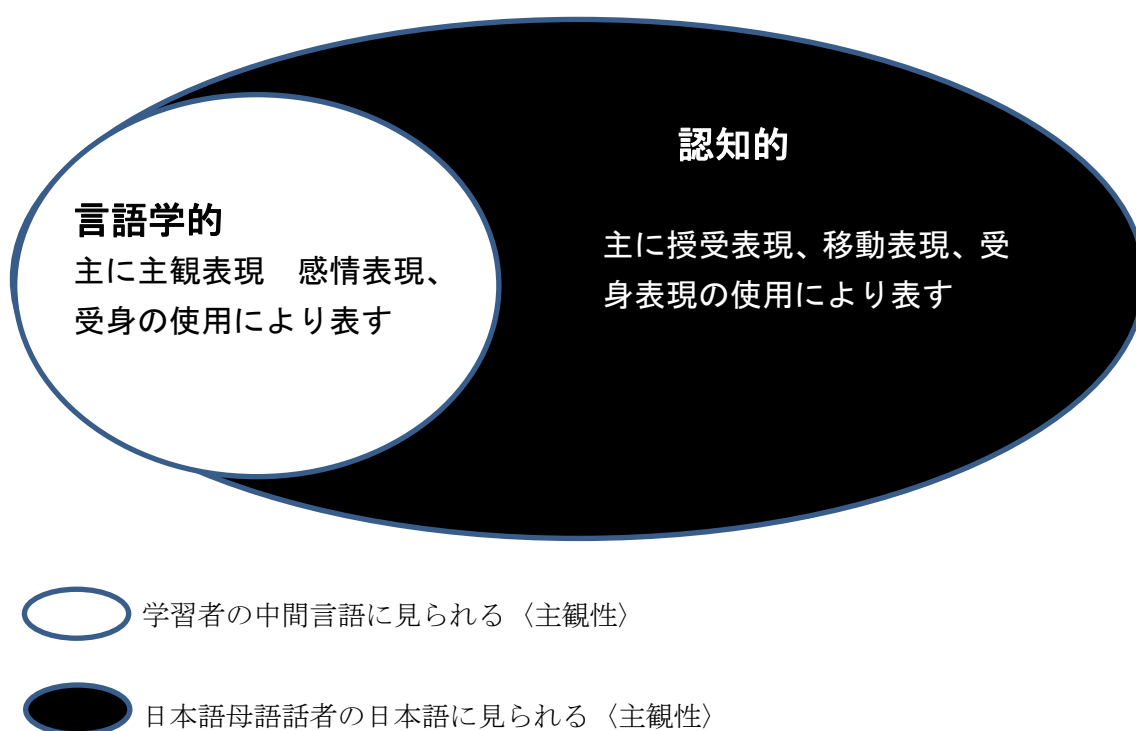


図 7-1 学習者の中間言語と目標言語に見られる〈主観性〉

7.2 第二言語習得の観点からの考察

日本語母語話者は、事態を描写する際に一貫した場所から描写する傾向があると、認知言語学の基礎的な研究（久野 1978、池上 1983 など）でも、第二言語習得や日本語教育の実証的な研究（田代 1995、渡邊 1996、中浜・栗原 2005、金慶珠 2001、魏 2012 など）でも指摘されている。日本人と中国語・韓国語・英語などを母語とする日本語学習者の視点の表し方を文章と口頭の両方の側面から検証した先行研究では、多くの外国人日本語学習者は、日本語の熟達度に関係なく視点の表し方に問題が存在していると報告している。そして、この視点の表し方の問題は、学習者の産出日本語の不自然さに関連しているため、学習者に視点の問題を指導すべきであると指摘している。しかし、従来の日本語教科書や教材、解説書などは、日本語の事態把握・視点への考慮が十分でなく、日本語において好まれる事態把握の仕方を学習者に与えていない。また、指導現場に繋がる視点の指導法も殆ど研究されていないのが現状である。

横田（2008）は、初級教科書で使用されているイラストの分析を行ったうえで、学習者がより日本語らしい表現を学ぶために、日本語の視点である「虫の視点」⁶⁷「蛇の視点」⁶⁸で統一されたイラストを初級教材の中で使うべきであることを主張しているが、イラストを使用することで、学習者の視点の表し方の問題がどのように改善されるかは検討していない。魏（2012）は、「日本語学習者に視点が一貫している談話を産出させるためには、日本語の談話に関する視点の概念を明示的に教える必要がある」としている。「視点の概念を明示的に教える」という指導法は、渡辺（2012）で実施されて、一定の効果があるという結果は出たが、その効果が持続するかどうかは不明であった。しかし本論文の研究3で、視点の概念を明示的に教え、理解させる実験を行った結果、遅延産出はおろか直後産出もあまりできないことがわかった。つまり、学習者が産出の際に理解した視点の概念が、モニター機能としてあまり働いていなかったわけである。換言すれば、視点という概念に対

67 英語を代表とする「スル言語」は「神の視点」であると言われ、主語の無い「ナル言語」とする日本語は「虫の視点」であると主張されている（金谷武洋 2002、2004）。金谷による「神の視点」と「虫の視点」は森田良行（1998）に「日本人の発想 日本語の表現」において語られた「鳥の視点」（英語）と「蛇の視点」（日本語）からの応用・言い直しである（川崎明子、2010）。森田、金谷によれば日本人の世界観は鳥のように高みから客観的に眺めるのではなく、蛇のように地表を這いずるという発想を一步進め、鳥は高みからでも移動しなければならず、「神の視点」ならば不動のまま総てが見渡せる。英語の世界観とはそのようなものであり、それ故、人称代名詞が成立するとされている。「私-I」は He や She、そして They に言い換えられる…というのである。。しかし「虫の視点」である日本語は事物、現象の真っ只中にいるのだから行為者としての自分が見えず、それ故主語、人称代名詞が成立しない。あるいは「虫の視点」は地表を動き回るのだから時空間に関し相対的である。しかし「神の視点」は不動であるから過去一現在一未来という確固とした時制が成立するというのだある。

しては、〈明示的説明〉という指導法はあまり効果がないことが言える。一方、〈気づき〉指導は、指導の持続的効果が測定されたことから、視点問題の指導に関して以下のようなことを指摘したい。

7.2.1 視点の指導に当てはまる理論

本研究は、Ellis (1994)、Gass(1997)、村野井 (2006) が提案した認知プロセスの理論に基づき実験を行った。認知的第二言語習得では、インプットの気づき、理解、内在化、統合などの認知プロセスが連続することにより、アウトプットが可能になるという情報処理型のモデルが主に使われている (村野井、2006)。本論文の研究3で、このモデルの初段階である〈学習者の気づき〉と〈教師の明示的説明〉によるインプットを行い、学習者のアウトプット (産出) の力を検討した上で、それぞれの指導法を受けた学習者は、上述の認知プロセスのどの段階までできたか、それぞれの指導法の効果を考察してきた。

学習者自身で気づいたものは、学習者にとって理解可能なもの (主語と視点表現) であり、指導直後の産出ができたものである。一方、学習者が気づかなかったもの (視座) はアウトプットもできなかった。これは、Schmidt が述べた「指導を受けてもインプットの中で気づかないのは、アウトプットの中で使うことはない」ことに一致している。

また、学習者自身で気づかなくても、教師の非明示的介入により気づくことができたものに対して、さらに明示的に説明を加えると、指導直後の産出ができ、学習者の記憶にも残った。一方、教師が明示的説明をするだけでは、視点表現や主語の適切な産出も難しく、学習者の記憶にも残らなかった。〈説明〉が、学習者に視点の概念を理解させることができても、その理解が産出に結びつかなかったり、記憶として残らなかったりしたのは、第二言語習得に使われている情報処理のモデルから見ると、最初の〈気づき〉の段階が抜けているため、〈理解〉の次の段階であるインテイク (内在化)・統合へと繋がらなかったからだと思う。

今回の研究で、視点の指導には、認知プロセスの初段階である〈気づき〉の段階から行うべきであることが示唆された。第二言語習得における認知プロセスが、視点の指導に当てはまる理論であるという本論文の結果から、今後の視点の指導において、この理論に基づいて進めると効果があると言えよう。

7.2.2 教室における視点指導のあり方

先述したように、視点は言語学の言語形式の一つではなく、認知言語学の概念の一つである。そのため、視点指導授業と文法・語彙が中心となった授業とでは、指導の内容が異なるため、視点の指導に、文法・語彙だけの説明では学習者に十分に伝えることができないと考えられる。本節は、視点の指導授業において①何を指導すべきか、②指導教室の関与者（学習者と教師）がどのような姿勢をとるべきか、③どのように進めるべきか、の3点について考察を行う。

(1) 視点の指導教室において何を指導すべきか（指導の内容）

視点の概念では、視座の一貫性・注視点の一貫性などは外国人日本語学習者の母語にないために意識がないことや、日本語の教室で指導されていないことに起因していることはこれまでの研究で明らかになった。しかし視点を学習者に指導をしようとするれば、何を指導すべきなのかは、殆ど先行研究では言及されていない。また、視点習得の問題を調べた研究の多くは、視座と視点表現を中心に検討したものであり、〈注視点〉（主語）について検討するものは少ない。本論文の研究1、研究2、研究3で指摘したように、ベトナム人学習者と日本語母語話者の文章で目立つ違いの一つが〈主語の明示性〉である。そのため、視点を指導する際には、指導の内容として〈視座の一貫性〉と〈視点表現の用い方〉と共に〈注視点〉を入れて指導すべきであろう。

第6章（研究3）でも述べたように、視点の指導法に関する研究は、渡辺（2012）が行った〈明示的説明〉の他にない。渡辺（2012）で検討されなかった〈明示的説明〉の効果の持続性は、渡辺（2012）とほぼ同じような方法で実験した研究3の結果から、教師による明示的説明では効果が持続しないことが確認できた。

第二言語習得における実証研究の中で、〈明示的指導〉の効果を述べているものは少なくはない（Norris and Ortega 2000、Moroishi 2003、向山 2004、宇佐美 2013 など）。これらの指導法は、主に明示的な文法説明を示す。視点というものは、言語学での言語形式の一つではなく、〈話者のいる場所〉や〈話者の見る対象〉などの事態把握に関する抽象的な概念であるため、学習者にとって理解し難く産出しにくいものだと思われる。そのため明示的に説明するという指導法では、学習者は教室の場で視点という概念は理解できたとしても、その理解は、産出に繋がらない可能性があることが、本論文の研究3から推測される。また、日本語の視点の概念を説明するだけでは、指導された視点の意識が消えていくこともフォローアップ・インタビューで確認された。

一方、中間言語と目標言語における視点の表し方の違いを学習者に与え、それに注意を向けさせる〈気づき〉を行うと、学習者が気づいた違いは殆ど産出に反映され、そして長期的記憶にも残った。学習者は、自分たちの産出表現が、日本語母語話者に比べてどのように異なっているかに関心を持っているようである。視点指導の際には、その違いに注意

をむけさせ、気づかせることが重要で、これは学習者の関心を引き起こす効果があり、学習者の産出や意識変化にも繋がるのではないかと考えられる。

(2) 視点の指導教室では関与者がどのような姿勢を取るべきか（学生と教師の役割）

本研究では、学習者が受身的な教室（説明のみ群）と能動的な教室（気づきのみ群）（結合群＝気づきあり群）の両スタイルで実験した。その結果、受身的なスタイルの（説明のみ）群は、能動的なスタイルの（気づきあり）群より、視点についての記憶が薄かった。特に（気づきあり）の学習者の中には、十分に産出はできていないが、授業で触れた内容についてはよく覚えている例も多く見られた。これは、学習者一人、グループディスカッション、教師の非明示的介入というそれぞれの段階で考えることにより、視点の問題が意識できたからではないかと考えられる。つまり視点の指導では、最初に、能動的な学習者主体型の授業スタイルで行うことが望ましい。この学習者主体型では、教師は明示的に説明をするのではなく、学習者の学習能力を引き出すための補助者として関与すべきであろう。そして補助者としての教師は、学習者の気づきを敏感に受け止めると同時に、何に気づき、何に気づいていないかを見極めなければならない。学習者自身で気づけなかったものは、教師自身が介入しフィードバックを行う。教師の支援で、学習者は自ら気づけなかったものにも気づくことができる。この気づき指導の次にくるのが、教師による明示的説明である。これは、学習者の気づきを理解へと繋げる大切な役割を果たす。渡辺（2012）は、学習者が産出する前に、視点の表し方（主語の使い方や視点表現の使い方など）を説明すれば、学習者は視点の表し方がわかると指摘しているが、説明指導の前に学習者主体の気づき指導を行わなければ効果はないと考えられる。

7.2.3 視点の効果的な指導法のモデル

視点の指導において、学習させたい内容を学習者自身に気づかせることが視点の意識化に効果があることは確認できた。〈気づき重視〉指導法の教室では、学習者が受身的に学習するのはなく、能動的に授業に参加し、提供された課題を学習者自身で考えたり分析したりしなければならない。教師は、学習者の気づきの補助者として、適切な課題作成をしたり、学習者の考えを促進するための進め方を考えたりする準備が必要である。また学習者は、視点について言語形式的なものにしか気づくことができないため、視座のような意味的なものを気づかせるためのフィードバックの方法も考えておかなければならないだろう。

学習者主体型ではあるが、教師は、授業を全て学習者に任せるのではなく、学習者の言動に気を配らなければならない。学習者には、まず自分一人の力で言語形式の違いなど、具体的に目で見えてわかることに気づかせる。次にグループで、そして最後に全員で言語形式の情報を共有する。この時、教師は、学習者が何に気づき、何に気づけなかったかを見極める。そして学習者自身で気づくことができない意味的な違いなど、抽象的なものを教

師がフィードバックで介入することにより導き出す。こうした教師の非明示的介入は、学習者の気づきをより促進したり、気づきの内容を深めたりすることができる。さらに、本研究の結果から、視点の問題の中に学習者が気づいても産出できないものがあり（視座）、このようなものは、教師の明示的説明があると産出できるようになることがわかった。教師の明示的な説明も視点の指導には必要不可欠だと考えられる。そこで気づきの指導が終わった後に、教師は、学習者の気づきをもとに明示的説明を行う。

具体的に教師がどのようなことを行うべきか、その仕方でもどのような効果があるかは、以下の指導法モデルの図 7-2 で示す。

〈図 7-2 の説明〉

モデルの最初は、学習者に気づかせる段階である。一人で考えさせてからグループディスカッションを行うと、学習者一人では気づかなかった視点表現や主語の言語形式的な相違を共有することができる。この言語形式的な相違をクラスの全員に共有させ、教師が非明示的介入をすることによって言語形式的相違の理由や意味的な相違を学習者に認識させることができる。非明示的介入を行った後に、教師の明示的説明を行う。明示的説明は、学習者が既に知っている既知言語形式⁶⁹の相違やその意味をより深く学習者に理解させるための段階である。説明をすることにより、学習者が知らない未知のこと（主語の一貫性・明示性や視座の概念など）への認識と理解を深めることもできる。

⁶⁹ 言語教育では、既習（既に学習した）と未習（学習していない）ということばがよく用いられる。本論文は、学習者が既に知っていることを「既知」、知らないことを「未知」と表し、「既習・未習」より広い意味で扱っている。

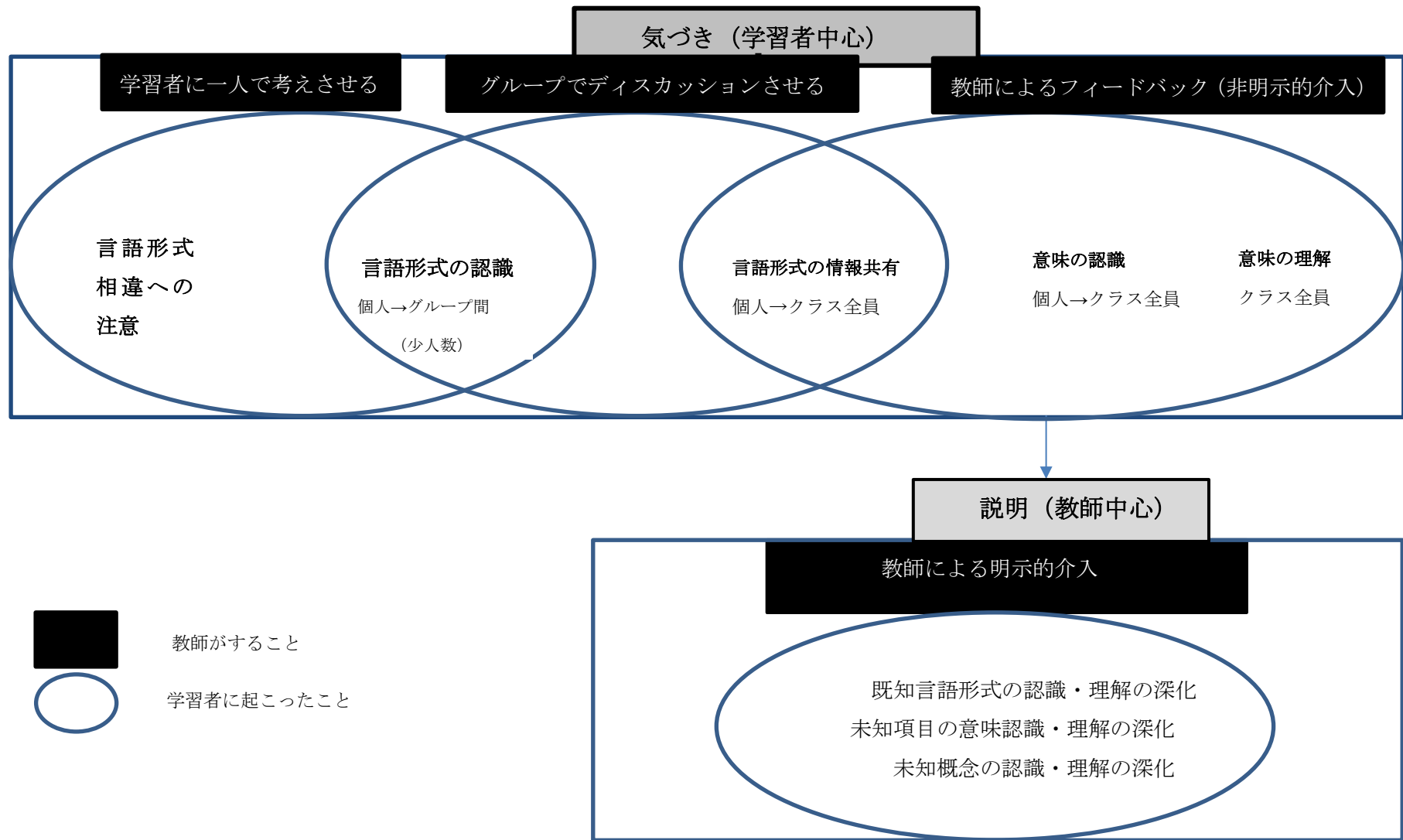


図 7-2 視点の意識化を促進するため効果的指導法—気づきを重視する〈学習者主体〉モデル

第8章 結論

本章では、まず 8.1 において本論文の研究の結果をまとめる。次に、8.2 では日本語教育への示唆を提示する。最後に、8.3 では今後の課題について述べる。

8.1 研究結果のまとめ

話者の事態把握を表す「視点」は、認知言語学の概念の一つであり、その視点の一貫性は、日本語テキストの構成要素として要求されると認知言語学研究では言われている（池上、1983）。近年、第二言語習得学において、日本語母語話者と外国人日本語学習者との視点の表し方の相違を指摘し、学習者の視点習得の問題を取り上げた研究が盛んに行われ始めた（田代 1995、金慶珠 2001、魏 2012、武村 2012 など）。これらの研究では、外国人日本語学習者の文章などの産出表現の不自然さなどは、視点の問題に関連しているとし、学習者に指導すべきであることを述べている。しかし視点をどのように指導すればいいのかという教育現場に繋がる効果的指導法は、日本語教育上では殆どまだ検討されていない。実際、日本語教育や第二言語習得研究では、様々な指導法が提唱され、効果も検証されてはきたが、それらの指導法の全ては言語学で、言語化可能な言語項目の指導法であり、視点のような認知言語学に関わる指導法ではなかった。視点を指導するためには、言語形式や意味といった言語学的なものではなく、日本人の事態把握の仕方といった認知的なものからアプローチする必要があるのではないだろうか。

こうした状況で本論文は、視点を認知言語学の理論から日本語教育現場に結びつける一歩として、視点意識のない学習者に意識させるための効果的な指導法を探ることを目的とした。

本論文は、まず認知言語学の理論に基づいて日本語とベトナム語の視点の表し方と事態把握の仕方を比較した（研究 1）。次にベトナム人日本語学習者の視点の表し方の習得状態を明らかにした（研究 2）。最後に、ベトナム人学習者を対象に第二言語習得における認知プロセスの理論に基づいて、その必要不可欠な段階である〈気づき〉を重視とした指導法を実験し、視点の効果的な指導法を検討した（研究 3）。以下は、それぞれの研究の概略を述べたうえで、明らかになった結果をまとめる。

1. 【研究 1】－日本語とベトナム語の「視点」

研究 1 は、ベトナム語と日本語の事態把握及び視点の表し方を比較したものである。ベトナム語で視点がどう表されているかを探るために、日本語の小説（2 冊）とそのベトナム語訳版を比較した。視点は〈視座〉と〈注視点〉に分けて捉えた。

視座を〈視座の一貫性〉と〈視点表現の用い方〉に分けて検討した結果、視座の一貫性については、日本語原文が、ストーリーの最初の場面から最後の場面まで登場人物の一人（主人公）の視座で語られていたのに対し、ベトナム語訳文では、話者の視座が一人の人

物に一貫せず、移動したり、中立的視座で語ったりすることが見られた。視点表現の用い方については、ベトナム語で日本語に相当する表現がある場合（受身表現、主観表現、感情表現）は、原文と同じように訳されていたが、ベトナム語にない授受補助動詞や移動補助動詞などの表現に対しては本動詞で訳されていた。また、視点表現は、日本語の意味に相当する表現のベトナム語で訳されてはいるが、ベトナム語訳文に用いられた表現は、視点の制約がなかった。さらにベトナム語訳文には、感情表現が多く使われていたが、その感情表現の一人称制約は見られなかった。この結果から、ベトナム語には、日本語のような〈視座の一貫性〉という制約が存在しないこと、受身表現や主観表現、感情表現などの表現には話者の視座を表す用法がないことが示唆された。

次に注視点（主語）を〈一貫性〉と〈明示性〉に分けて検討した結果、日本語原文とベトナム語訳文に大きな違いが観察された。主語が一貫している場合、日本語原文には、場面全体で1回しか主語が明示されていないが、訳文には、全文に明示されている。また、日本語原文は、話者の視座が一貫しているため、注視点を明示しなくてもわかるが、訳文では、その非明示の部分全てを明示している。同様に、視点表現が使われている場面では、原文に動作の主体或いは客体が明示されていないにもかかわらず、訳文には全部が明示されている。このことからベトナム語では、主語の一貫性よりも、主語の明示性のほうが重要であると考えられる。

研究1の結果は、日本語と他言語の視点と事態把握について調べた先行研究(金慶珠 2001、2008 ; 徐 2009、2013 など)の結果と合致した。またベトナム語の上述した特徴は、客観的事態把握とされた言語（中国・英語・韓国語など）の特徴にも一致している。ベトナム語は、視点の一貫性という制約がない、客観的把握をする言語であるということが示唆された。

II. 【研究2】ーベトナム人日本語学習者の視点の表し方ー産出文章からの考察

研究2は、ベトナム人日本語学習者の視点習得の実態を明らかにするものである。具体的に、中上級ベトナム人日本語学習者（44名）と日本語母語話者（22名）と日本語学習歴のないベトナム語母語話者（22名）を対象に物語描写における視座と注視点の表し方について調べた。調査の結果、上位群学習者が下位群学習者より、視点表現の産出数が多いという差は見られたが、学習者両群とも固定視座の割合が低く、日本語母語話者と反対の傾向が見られた。上位群学習者は、視点表現が多く産出できても、必ずしも日本語母語話者と同様な視座の表し方ができるわけではない。逆に、視点表現の多用により、視座が多くの人物に移動する文章になってしまう場合も少なくなかった。特に新登場人物を導入する際に、日本語母語話者が、物語の主人公に視座を固定させる傾向が強いのに対し、上位群学習者も含めたベトナム人学習者は、視点表現の誤用により、新登場人物に移動させたり、中立した視座で描いたりする傾向が見られた。また下位群学習者は、視点表現があまり産出できず、話者をどこに置いて語るか判定できない場合は、中立的に語る場合が多かった。この結果から、ベトナム人学習者は、レベルに関係なく、日本語母語話者より文章におけ

る視座の一貫性が弱いことが明らかになった。注視点については、学習者の文章も日本語母語話者の文章も、頻繁な移動が見られた。学習者が、文ごとに注視点を変えることが多いのに対し、日本語母語話者は、注視点を一貫する場面が多く、学習者より固定の傾向が強いことが観察された。また、日本語母語話者の文章は、注視点の固定場面では、注視点は一回しか明示されていないが、学習者の文章は、殆ど全ての文に明示する傾向が見られた。さらに、学習者の産出文章（日本語）は、ベトナム語母語話者の産出文章（ベトナム語）と視座の現し方においても、主語の用い方においてもほぼ同じ傾向が見られた。

これらの結果から、視点表現の産出数は、日本語の熟達度に関係するが、視座の一貫性及び注視点の一貫性・明示性は、日本語の熟達度よりも、学習者の母語の影響のほうが強いことが示唆された。

III. 【研究3】－視点の効果的な指導法－〈気づき〉を重視する指導法の実験

研究3は、「視点の指導法」を実験したうえで効果的な指導法を考察するものである。具体的に、第二言語習得における認知プロセスの理論に基づき、視点の問題を抱えている中上級ベトナム人日本語学習者（79名）を対象に、学習者の〈気づき〉を重視する暗示的指導法と教師の説明という明示的説明の実験を行った。〈気づき〉指導法とは、学習者の中間言語（ベトナム人学習者の書いた文章）と目標言語（日本語母語話者の書いた文章）の違いを比較させる方法であり、〈学習者一人〉→〈グループディスカッション〉→〈教師の非明示的介入〉という3つの段階にわたって〈気づき〉を行った。その結果、学習者の〈気づきの内容〉は、学習者自身での〈気づき〉の段階より教師の非明示的介入による〈気づき〉の段階は、広い範囲の内容を気づくことができた。また学習者自身で気づいた〈視点表現の用い方〉と〈主語の用い方〉は、教師の明示的説明がなくても、指導直後に産出でき、指導の3カ月後にも産出できることが確認できた。また、3か月経っても指導効果は持続し、学習者の記憶に残っていることもわかった。

教師の非明示的介入（フィードバック）により気づいた〈視座の一貫性〉は、指導の直後には産出できないが、非明示的介入の後に、明示的に説明をすると、指導直後の産出も、3か月後の遅延産出もでき、さらに指導した内容が学習者の記憶にも残っていることがわかった。

ただし、〈気づき〉を行わずに、教師が明示的に視点についての説明をするだけでは、視点の表し方は指導の直後に産出ができて、しばらく時間が経つと、学習者の記憶にあまり残らないことがわかった。

以上のことから、視点の指導において学習者に〈気づき〉の機会を与えることは、〈気づき〉の後に来る教師の明示的説明の効果を高めるための重要な役割を果たすことが示唆された。また〈気づき〉の機会を多く与えれば与えるほど、学習者は理解を深めることができ、視点の問題をよく理解した上で産出できるようになる可能性も確認できた。

8.2 日本語教育への示唆

日本語の文法項目として扱われている「受身表現」「授受表現」「移動表現」などは、「認知言語学」の中の視点の概念を言及するときには、視点表現と言う。学習者に、これらの表現を視点表現という概念として覚えさせなくてもよいが、「話者の立場」「話者がどこにいるか／どこから見ているか／誰の立場で語るか」などの視点の制約については指導すべきである。授受表現や移動表現が、地理的・心理的な距離をも表しているのに、殆どの教科書で、この意味は触れられていない。これらの表現の用法を指導する時に、視点の制約や意味も含めて指導すると、学習者はより自然な日本語が産出できるようになるであろう。

視点を導入する効果的な時期として、横田（2008）は、初級の段階から日本語母話話者の視点である「視点が一貫されたイラスト」を使用することで、学習者に理解させるべきであることを指摘している。魏（2012）は、談話における視点の一貫性に注意を向けさせる前にまず、視点表現に関する視点制約を認識させ、それぞれの表現の運用能力を身につけるために、文レベルでの視点表現の習得が必要であるとしている。そして視点制約の習得には、十分に時間をかける必要があると述べている。先行研究で指摘されていることと、本研究の結果から、視点の問題は、日本語学習の早い段階から指導することが可能であると考えられる。また学習者が、談話レベルでも、より自然な談話が産出できるようになるためには、文レベルにおける視点の表し方だけではなく、談話レベルである文章などでの表し方も指導すべきだとも言えよう。さらに、産出も理解もできるようになるためには、視点の制約は、文法項目指導だけでなく、作文指導（談話産出のため）や、読解指導（談話理解のため）にも、入れるべきであり、初級から中・上級までの教室活動で統合的に指導する必要があるであろう。

8.3 今後の課題

本論文の目的は、ベトナム人学習者の日本語の文章における視点の表し方の特徴を明らかにするために、そのために視点を表す言語形式〈視点表現と主語〉の用い方などは検討したが、これらの言語形式に対する日越両言語の言語学的比較対照は本格的に行わなかった。また、第二言語習得の理論的な研究と実証的な研究で論じた指導法の効果とその可動性も厳密には論じておらず、〈気づき〉の原義、幅広い捉え方、及び教育現場における〈気づき〉指導の効果を測った先行研究も深く言及しなかった。

そこで今後は、以下の4つの課題について検討していきたい。

一つ目は、ベトナム語における視点の捉え方及びその判定基準に関する課題である。本論文は、学習者の母語であるベトナム語の事態把握・視点の傾向を日本語と比べる形で検討してきたが、「視点」の概念は、日本語の枠組みから捉えた。今後は、ベトナム語の視点の捉え方及びベトナム語と日本語の視点の比較をベトナム語の視点の枠組みから考察していきたい。

二つ目は、視点の指導法に関する課題である。本論文は、主に第二言語習得における認知プロセスの理論、Schmidt が提唱した（気づき仮説）に基づき、〈気づき〉を重視する指導法と、〈教師の明示的説明〉という指導法を行い、それぞれの効果を考察してきた。研究の結果、学習者の産出および意識化に対するそれぞれの指導法の重要性が明らかになった。〈気づき〉と〈説明〉を順番に行うことで、産出及び視点意識化の持続的な効果は確認できたが、魏（2012）が述べているように、十分な時間をかけ、〈気づき〉と〈説明〉の後に、練習も行い、視点意識の定着に対する効果を検討する必要もある。また、〈気づき〉の方法として、文章を比較させる以外の方法も検討していきたい。他には、教育現場の状況や学習者のレベルなどを考慮した学習者に気づかせるための資料作りや、実際に視点を指導する場合のカリキュラム作り（どの授業に取り入れるか、文法の授業に入れるべきか、作文指導に入れるべきかなど）なども今後の課題として検討していきたい。

三つ目は、実験の対象者に関する課題である。本研究の対象者は、ベトナム語母語話者のみだった。本論文の研究3で、第二言語習得の認知プロセスに基づいた指導法が、ベトナム人学習者に対して当てはまることは確認できた。今後は、ベトナム語母語話者に限らず、他の客観的把握をする言語母語話者に対しても、この指導法が当てはまるかどうかを検討していきたい。

四つ目は、指導効果の測定範囲に関する課題である。本論文は、指導の効果を産出と意識化（記憶）の面しか検討しなかった。今後は、指導を受けた学習者の談話理解にも効果が表れるかを検討していきたい。

参考文献

【日本語文献】

- 池上嘉彦 (1983) 「テキストとテキストの構造」 国立国語研究所『談話の研究と教育 I』 大蔵省印刷局.
- 池上嘉彦 (1999) 「日本語らしさの中の〈主観性〉－日本語の文の主観性をめぐって・その1」 『言語』 28(1)、84－94、大修館書店.
- 池上嘉彦 (2000) 『日本語への招待』 講談社.
- 池上嘉彦 (2003) 「言語における〈主観性〉と〈主観性〉の言語的指標 (1)」 『認知言語学論考 3』、1－49、ひつじ書房.
- 池上嘉彦 (2004) 「言語における〈主観性〉と〈主観性〉の言語的指標 (2)」 『認知言語学論考 4』、1－60、ひつじ書房.
- 池上嘉彦 (2006) 「〈主観的把握〉とは何か－日本語話者における〈好まれる言い回し〉」 『言語』 35、20－27、大修館書店.
- 池上嘉彦 (2011) 「日本語と主観性・主体性」 『主観性と主体性』 ひつじ意味論講座第5巻、pp49－67、ひつじ書房.
- 石橋玲子 (2012) 『第二言語による作文産出の認知心理学的研究』 風間書房.
- 岩中貴裕 (2012) 「学習者の中間言語の発達に貢献する英語の授業」 『香川大学教育研究』 9、77－88.
- 上原聡 (2001) 「主語の主観性に関する認知類型論的－考察」 『日本認知言語学会論文集』 1、日本認知学会、1－11.
- 宇根祥夫 (1985) 「ベトナム語の方向動詞－‘イク’‘クル’考－」 東京外国語大学『論集』 第35号、103－114.
- 宇佐美恵子 (2013) 「接続詞「で」の指導に関する実験的研究：インプット洪水・インプット強化・明示的な文法説明の効果」 『第二言語としての日本語の習得研究 / 第二言語習得研究会 編』 第16号、196－213.
- 大関浩美 (編) (2015) 『フィードバック研究への招待－第二言語習得とフィードバック－』 くろしお出版.
- 王安 (2014) 「主体化」 森雄一・高橋栄光『認知言語学 基礎から最前線へ』 くろしお出版、181－204.
- 王晶 (2014) 「上級中国人日本語学習者の視点について－アニメーションのストーリーテリングを通して－」 『南山言語科学』 第9号、193－212.
- 大江三郎 (1975) 『日英語の比較研究－主観性をめぐって』 南雲堂.
- 大塚純子 (1995) 「中上級日本語学習者の視点表現の発達について－立場志向文を中心に－」 『言語文化と日本語教育』 9 お茶の水助詞大学日本言語文化学会、281－292.

- 奥川育子 (2007) 「語りの談話における視点と実態把握」『筑波応用言語学研究』14号、31-43.
- 奥津敬一郎 (1983) 「何故受身か? - <視点>からのケーススタディー」『国語学』132巻.
- 川崎明子 (2010) 『『大いなる遺産』と『坑夫』の一人称の語り - 疑似教養小説における視点と主人公』『駒澤大学文学部研究紀要』第68号、1-16.
- 金村久美 (1999) 「ベトナム語母語話者による日本語の発音の音調上の特徴」名古屋大学言語文化部 言語文化研究会『ことばの科学』第12号、73-91.
- 金恩愛 (2006) 「日本語の「-さ」派性名詞は韓国語でいかに表れるか - 翻訳テキストを用いた表現様相の研究」『日本語教育』29号、31-40.
- 金慶珠 (2001) 「談話構成における母語話者と学習者の視点 - 日韓両言語における主語と動詞の用い方を中心に -」『日本語教育』109号、60-90.
- 金慶珠 (2003) 「言語差と事態認識 - 日韓両言語の事態描写における視点の対照研究」東海大学文明研究所『文明』(4)、27-37.
- 金慶珠 (2008) 『場面描写と視点 - 日韓両言語の談話構成とその習得 -』東海大学出版会.
- 金谷武洋 (2002) 『日本語に主語はいらない 百年の誤謬をたどす』講談社選書メチエ.
- 金谷武洋 (2004) 『英語にも主語はなかった 日本語文法から言語千年史へ』講談社選書メチエ.
- 久野暉 (1978) 『談話の文法』大修館書店.
- 佐伯胖 (1978) 『イメージ化による知識と学習』東洋館出版社.
- 坂本勝信 (2005) 「中国語を母語とする日本語学習者の「視点」の問題を探る」『常葉学園大学研究紀要 (外国語学部)』第21号、1-10.
- 坂本勝信・康鳳麗・森脇健夫 (2009) 「中学年の日本人児童の物語描写における「視座」の実態について - 日本人大学生との比較を通して -」『常葉学園大学研究紀要 (外国語学部)』第25号、205-213.
- 澤田治美 (1993) 『視点と主観性 - 日英語助動詞の分析 -』ひつじ書房
- 澤泰人 (2009) 「日英語の物語翻訳に見られる事態認識の様式と言語表現の差異」『佛教大学大学院紀要文学研究科篇』第37号 141-152.
- 白井泰弘 (2009) 『外国語学習の科学 - 第二言語習得論とは何か』岩波新書.
- 謝文儀 (2006) 「第二言語としての日本語物語構築に見られる話し手の視点 - 学習者の母語と学習環境が及ぼす影響」名古屋大学修士論文.
- 末蕃美和 (2014) 「複文における視点の統一が日本語学習者の文理解に及ぼす影響 - 授受補助動詞による注視点の統一に着目して -」『留学生教育』第19号、pp.13-22.
- 盛文忠 (2006) 『『雪国』の中国語訳から見る日中両言語の認知的差異 - 文型・主語・動詞・数量詞の使用を中心に』『日本認知言語学会論文集第6巻』、590-591.
- 徐珉廷 (2009) 『日本語話者と韓国語話者における主観的な〈事態把握〉の対照研究 - 「ていく/くる」と「e kata/ota」の補助動詞用法を中心に』昭和女子大学博士論文.

- 徐珉廷 (2013) 『事態把握における日韓話者の認知スタンスー認知言語学の立場から見た補助動詞的な用法の「ていく／くる」を「e kata/ota」の主観性ー』ココ出版.
- 武村美和 (2010) 「日本語母語話者と中国人日本語学習者の談話に見られる視座ーパーソナル・ナラティブと漫画描写の比較ー」『広島大学大学院教育研究科紀要』第二部第 59 号、289ー298.
- 武村美和 (2012) 『中国人日本語学習者における視点表現の習得に関する研究ー視座と注点に着目してー』広島大学博士論文.
- 田代ひとみ (1995) 「中上級日本語学習者の文章表現の問題点ー不自然さ・わかりにくさの原因をさぐるー」『日本語教育』85 号、25ー37.
- 中浜優子・栗原由華 (2006) 「日本語の物語構築：視点を判断する構文的手がかりの再考」『言語文化論集』第 XXVII 卷 (2 号)、97ー107.
- 中村芳久 (2004) 『認知文法論 II』大修館書店.
- 中村芳久 (2009) 「認知モードの射程」『「内」と「外」の言語学』、353ー393、開拓社.
- 長谷部 陽一郎 (2012) 「内からの視点と外からの視点：認知言語学に基づく英語教育に関する試論」同志社大学グローバル・コミュニケーション学会 『コミュニカーレ』第 1 号、1ー27.
- 名部井敏代 (2005) 「リキャストーその特徴と第二言語教育における役割ー」『外国語教育研究』第 10 号、9ー22.
- 濱田 英人 (2011) 「日英語話者の視点構図と言語表現」札幌大学外国語学部紀要『文化と言語』第 76 号、69ー92.
- 堀江 薫 (2008) 「間主観化」『言語』37 卷 5 号、36ー41.
- 松木正恵 (1992) 「「見ること」と文法研究」『日本語学』11 号、57ー71.
- 松田真希子・タン ティ キム テュエン・ゴ ミン トウイ・金村久美・中平勝子・三上喜貴 (2008) 「ベトナム語母語話者にとって漢越語知識は日本語学習にどの程度有利に働くかー日越漢字語の一致度に基づく分析ー」『世界の日本語教育』18、21ー33.
- 松田真希子 (2012) 『ベトナム語母語話者の日本語教育に関する総合的研究』一橋大学 博士論文.
- 宮崎清孝・上野直樹 (2008) 『コレクション認知言語学 3ー視点』東京大学出版会.
- 村岡有香 (2012) 「気づきを高める英語教育」『Educational Studies 54』International Christian University、233ー244.
- 向山陽子 (2004) 「文法指導の効果に関する実験研究概観：明示性の観点から」日本言語文化研究会『言語文化と日本語教育. 増刊特集号、第二言語習得・教育の研究最前線』Vol.2004、124ー146.
- 村野井仁 (2012) 『第二言語習得研究から見る効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 森田良行 (1998) 『日本人の発想、日本語の表現「私」の立場がことばを決める』中公新書.

- 森田良行 (2006) 『話者の視点がつくる日本語』 ひつじ書房.
- 森雄一・高橋英光 (2014) 『認知言語学 基礎から最前線へ』 くろしお出版.
- 茂呂雄二 (1985) 「児童の作文と視点」『日本語学』4号、51-60.
- ラルアイソング・タナパット (2014) 「タイ人日本語学習者と日本語母語話者の視座の置き方に関する分析-10 コマ漫画の描写に見られる視点表現を中心に-」『筑波大学地域研究』第35号、147-162.
- 堀江 薫 (2008) 「間主観化」『言語』37巻5号、36-41.
- 林美琪 (2004) 「上級日本語学習者の談話展開における「視点」の分析-台湾人日本語学習者を中心に-」お茶の水女子大学大学院『人間文化論叢』7号、429-440.
- 林美琪 (2005) 「中国語を母語とする日本語学習者の談話展開における視点の習得研究-台湾人日本語学習者を中心に-」『上智大学 Sophia linguistica: working papers in linguistic』53号、33-48.
- 山岡俊比古 (1997) 『第二言語習得研究 (新装改訂版)』 桐原書店.
- 横田隆志 (2008) 「日本語初級教材のイラストに見られる「視点」の分析」『北陸大学紀要』32、217-224.
- 横田隆志 (2009) 「「日本語の視点」から見た授受表現の導入方法についての一考察」『北陸大学紀要』33、143-151.
- 渡邊亜子 (1996) 「中・上級日本語学習者の談話展開」しおくろ出版.
- 渡辺文生・楊蔭 (2008) 「ストーリーを語る作文における視点の表現と談話展開について」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集』2、338-341.
- 渡辺文生 (2012) 「日本語の語りの文章における視点の表現とその指導について」『山形大学大学院社会文化システム研究科紀要』9、51-58.
- 魏志珍 (2010a) 「事態描写における台湾人日本語学習者と日本語母語話者の視点の比較-視座の置き方に注目して-」名古屋大学大学院国際言語文化研究科『言葉と文化』11号、255-270.
- 魏志珍 (2010b) 「台湾人日本語学習者の事態描写における視点の表し方-日本語の熟達度との関連性-」『日本語教育』144号、133-144.
- 魏志珍 (2012) 『日本語の談話における視点の一貫性と言語理解・言語運用との関わり-台湾人日本語学習者を中心に-』名古屋大学 博士論文.
- JACET SLA 研究会編 (2013) 『第二言語習得と英語科教育法』 開拓社.
- レ カム ニュン (2012) 『ベトナム人日本語学習者の文章に見られる視点の表し方-日本語母語話者との比較-』昭和女子大学 修士論文.
- Le Cam Nhung (2014) 「ベトナム語と日本語の〈事態把握〉-小説からの考察-」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』9、65-76.
- Le Cam Nhung (2015) 「視点の指導効果-第二言語習得における認知プロセスの〈気づき〉を重視する指導法を用いて-」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション

研究』 10、 37－48.

Nguyen Thi Ai Tien (2014) 『日本語とベトナム語における使役表現の対照研究：自動詞、テモラウ、ヨウニイウとの連続性』 大阪大学博士論文.

Than Thi Kim Tuyen(2003) 『ベトナム人学習者の漢字学習ストラテジー』 東京外国語大学修士論文.

【ベトナム語文献】

Diệp Quang Ban (2011) 『Ngữ pháp tiếng Việt T2』 NXB Giáo dục Việt Nam.

Hoàng Trọng Phiến (1980) 『Ngữ pháp tiếng Việt－ Câu－』 NXB Đại học và Trung học chuyên nghiệp.

【英語文献】

Doughty, C. J., William, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. J. Doughty & J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197－261.

Ellis, N. (Ed). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London, UK: Academic Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom, *TESOL Quarterly*, 35, 407－432.

Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form, *System*, 30, 419－432.

Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S. (2003). Input and interaction. In C.J.Doughty&M.Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell, 224－255.

Langacker, R W. (1985) . Observation and Speculations on subjectivity, In J. Haiman(Ed), *Iconicity in Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 190－150.

Langacker, R. (1990). Subjectification, *Cognitive Linguistics* 1, 5－38.

Langacker, R. (1991). *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K.de Bot, R. Ginsberg, & C.Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross－cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39－52.

Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form- Theory, analysis, *Language Learning*, 50,3,

417–528.

- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Moroishi, M. (2003). The role of input and Interaction in the acquisition of Japanese as a second/foreign language. In Y.A Hatasa (Ed.). *An Invitation to SLA Research*, Tokyo: Kuroiso Publisher.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Rosa, E. & O'Neill, M. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511–556.
- Rosa, E. & Leow, R. (2004). Computerized task-based exposure, explicitness, type of feedback, and Spanish L2 development, *The Modern Language Journal*, 88, 192–216.
- Sanz, C. & Morgan-Short, K. (2004). Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: A computer-assisted study, *Language Learning*, 54, 35–78.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds), *Interlanguage pragmatics*, 19–42.
- Schmidt, R. (1995). *Attention & Awareness in foreign language learning*. Hawai'i, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 3–32.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237–322.

言語資料

江國香織 (2001) 『東京タワー』新潮社版.

ベトナム語訳: Tran Thanh Binh 訳 (2001) 『Tháp Tokyo』NXB Văn hóa—Văn nghệ Thành phố Hồ Chí Minh.

東野圭吾 (2001) 『秘密』文藝春秋.

ベトナム語訳: Uyên Thiêm—Trương Thùy Lan 訳 (2010) 『Bí mật của Naoko』NXB Thời đại.

添付資料

添付資料

資料 A-研究 2 〈ベトナム人日本語学習者の視点の表し方〉の調査資料

BẢNG ĐIỀU TRA (Group A)

Bạn hãy đọc kĩ và làm theo các bước sau đây.

-BUƯỚC 1: Xem kĩ tranh trong 5 phút.

-BUƯỚC 2: Hãy viết lại bằng tiếng Nhật câu chuyện của các bức tranh sau (viết vào trang sau)

*Lưu ý: Có thể xem lại tranh (nếu cần) và hãy viết thành một câu chuyện liền mạch.



資料 B—研究 2 における調査対象者の産出文章

1. 日本語母語話者 (JJ)

【JJ1】

サッカーをしている少年と、そのすぐ側でゲームをして遊んでいる少年がいる。ところが、サッカーをしていた少年のボールが誤って、ゲームをしている少年のところに飛んできて、その少年が使っていたゲーム機のボタンが一つ破損してしまったのだ。もちろん、ゲームをしていた少年はサッカーをしていた少年に怒りをぶつける。そして、気持ちが高ぶったせいか、ゲームをしていた少年は、サッカーをしていた少年をぶってしまった。そんな二人のやりとりをみていたか定かではないが、一人のおじさんが少年たちに近づいて、破損したゲーム機のボタンをすぐに直してくれた。ゲームをしていた少年は、先程ぶったサッカー少年にあやまり、一緒に遊ぼうと誘うのだった。

【JJ2】

めがねをかけた少年が野原でサッカーをしていたところ、ボールがゲームをしている黒髪の少年のところへ飛んでいってしまいました。少年が持っていたゲームの部品がはずれてしまい、ゲームをしていた少年は謝っているサッカー少年に怒り、殴りました。そこへおじさんがやってきてとれた部品をくっつけてなおしてくれました。ゲームの少年は殴ってしまったことを反省し、サッカー少年に誤り仲直りしました。それから二人は、そのゲームで遊びました。

【JJ3】

原っぱで男の子がサッカーボールで遊んでいました。しかし、男の子がけたボールは運悪くそばで遊んでいた男の子に当たってしまい、その男の子の持っていたゲーム機が壊れてしまいました。ゲームを壊された男の子は怒り、サッカーボールで遊んでいた男の子を殴ってしまいました。そこに一人のおじさんが通りかかり、ゲーム機を直してくれました。ゲームを壊された男の子はなぐった相手になぐってしまったことをあやまり、ゲームを相手にかしてあげました。

【JJ19】

ある時、ゲーム好きの少年がゲームをしていました。近くではサッカー好きの少年がサッカーをしています。ゲーム好きの少年が持っていたゲーム機にサッカーボールが誤って当たってしまいました。ゲームは壊れてしまいました。ゲーム好きの少年は怒ります。サッカー好きの少年は謝りましたが、ゲーム好きの少年の気はおさまりません。ゲーム好きの少年はサッカー好きの少年の頭をぽかりと殴りました。その様子を見ていたおじさんは、ゲームを直してあげました。ゲーム好きの少年もサッカー好きの少年も喜びました。ゲーム好きの少年はサッカー好きの少年の頭をぽかりと殴ったことを謝りました。二人は仲直りして、一緒に遊ぶようになりました。

2. ベトナム人学習者—上位群 (VJ 上)

【VJ 上 1】

この話はいいい天気の日が起こった話でした。ある日、田中さんは公園でゲームをむちゅうになっている時、とつぜん空から変なボールが落ちました。ボールで田中さんのゲームの物がこわれてしまいました。その時、田中さんはおこりました。田中さんは「だれの？だれの？」ともんくを言いながら、公園のまわりにさがしました。5分後、田中さんと弟の小林さんははしってききながら、「あに、ごめんなさい、ごめんなさい」と言いました。小林さんを見ると、すぐに田中さんは小林さんをなぐりました。その後、田中さんの父さんは遠い所から来ました。田中さんがもっているこわれたゲームの物を見ると、父は分かりました。10分後、父はこわれたゲームの物をきれいにしゅうりしました。

新しいゲームの物をもらって、ふたりはとともうれしくなりました。田中さんは「ぼくのごとはだめかな」と思って、小林さんに「ごめんなさいね」と言いました。ふたりは仲直りしました。それから、田中さんと小林さんと一緒に楽しくゲームをしました。

【VJ 上 2】

ある日、白いシャツの子どもがサッカーをしているかわりに、そのまわりに黒いシャツの子どもがゲームをしました。とつぜんボールを強くけったせいで、黒いシャツの子どもにぶつかってしまいました。すると、ゲームから小さい部分が出たので、ゲームが急にこわれてしまいました。使用できなくて、その子どもがおこってしまいました。それから、白いシャツの子どもとけんかしました。そのとき、白いシャツの子どもはあやまったというかんじがしました。そばに立っているお父さんがゲームの小さい部分を拾って、ゲームに入れて、そのゲームが大丈夫になりました。それで、また使用できて、二人の子どもはとても喜んでいました。黒いシャツはけんかしたのがこうかいしまったことに気になって、白いシャツにあやまりました。すると、仲よしになりました。

【VJ 上 9】

AさんとBさん、二人の男の子である。Aさんはゲームをしているが、Bさんは一人でボールで遊んでいる。しかし、Bさんが少し強く蹴ったボールはAさんに当たって、ゲーム機を壊してしまっ。ボールに当てられたため、痛くてゲーム機が壊されたAさんは怒って、Bさんに「ゲーム機を直せ」と言い、Bさんの頭を叩いた。そのとき、二人のことを目撃したある親切な御父さんは壊されたゲーム機を修理してくれた。Aさんに直したゲーム機を渡すとき、お父さんは「Bさんと仲直りしてくださいね」と言って、Aさんにゲーム機を渡した。ゲーム機をもらったAさんはうれしくて、お父さんに「ありがとうございました」と言った。そして自分がBさんの頭を叩いたことを思い出した時、早速Bさんに謝りながら、お詫びとしてBさんにゲーム機を貸した。

その時から、二人は仲良しになった。

【VJ上 11】

ある日公園で二人の男の人がいる。一人はゲームをしているがもう一人はサッカーをしている。急にボールはゲームに当たって、ゲームのボタンを外れてしまった。ゲームをした男の人はサッカーをした男の人にゲームの故障の責任を負わせたり、怒ったりした。それに、怒りのあまり、ゲームが壊された男の人はサッカーをした男の人を殴り始めた。その情勢を見て、偶然に歩いてきたおじさんは外れたボタンを取り上げた。そして、喧嘩している二人に近づき、ゲームを修理するつもりだった。あっという間に、ゲームを直してあげた。

ののしったり、殴ったりした男の人は恥ずかしかった。しかし、サッカーをした男の人は気にせず、中直しさせた。その善意に対して、ゲームを持っている男の人はサッカーの人にゲームを貸してあげた。

3. ベトナム人学習者一下位群 (VJ 下)

【VJ 下 1】

ある日、公園に A さんは音楽を聞いている、B さんはサッカーをしています。突然、B さんは A さんにボールをけりました。そのけっかは、A さんの音楽機が壊れてしまいました。ですから、A さんは B さんをしかりました。それから、二人はけんかしました。そのとき、父は来て、音楽を修理しました。父は「いいです」と言いました。それから、A さんは B さんに「けんかしました。ごめんなさい」と言いました。二人はうれしかったです。

A さんは B さんに音楽機をあげました。

【VJ 下 2】

公園に二人の子供がいます。白い服をきる子供 (A) はサッカーをしています。黒い服をきる子供 (B) は音楽を聞いています。でも、A さんは B さんの音楽を聞くものにボールをけってしまいました。B さんの音楽を聞くものは壊れてしまいました。A さんは「ごめん」と言っても、B さんはたたかうつづけました。そのあと、めがねをかける男の人は音楽を聞く物のかけらをひろった。そして、しゅうりしました。音楽を聞く物はきけます。B さんはとてもうれしかったです。でも、B さんは A さんに音楽を聞く物をあげて、一緒に聞きました。

【VJ 下 3】

勉強したあと、田中さんと山田さんが外に遊びに出ます。田中さんはサッカーをしますが、山田さんはゲームをします。でも、田中さんはサッカーをしているとき、山田さんのゲームにボールをけりました。そのゲームはこわれてしまいました。そのとき、先生は来ました。先生はゲームをしゅうりしました。ゲームはしゅうりしたあと、OK です。山田さんは田中さんにしかったことと思うと、田中さんにあやまりました。最後に、山田さんは田中さんにゲームを上げることにしました。

【VJ 下 4】

公園で A さんと B さんがけんかするということがありました。A さんはサッカーをして、B さんはラジオを聞いていました。突然 A さんは B さんのラジオ機にボールをけって、B さんのラジオ機はこしょうされました。ラジオ機を故障されましたから、B さんは驚いてたまらない。A さんは B さんにしかられて、新しいラジオ機を買ってくださいと言われました。それで、B さんは A さんの頭を強く打ちました。そのとき、大人の方は来て、A さんと B さんがけんかする理由を聞きました。理由を知ったあと、彼は「実は、このラジオ機はまだ故障しません。私は直してあげます」と言いました。修理してあげたあと、B さんのラジオ機は使えました。B さんはさっき A さんの頭を強く打ってしまったことを思い出して、とても恥ずかしくて、「ごめんなさい」と言いました。それで、A さんと B さんは、友達になりました。

4. ベトナム語母語話者 (VV)

ベトナム語原文	直訳文
<p>【VV1】</p> <p>Vào một ngày đẹp trời như thường lệ, Nam và Hà rủ nhau ra bãi cỏ trước sân nhà chơi.</p> <p>Nhưng Nam và Hà có 2 sở thích rất đặc biệt: Nam thích chơi đá bóng còn Hà thì rất mê game. Hai cậu bé đang chơi rất hứng thú bỗng Nam đá bóng vào cái máy điện tử mà Hà đang chơi. Hà rất tức giận và nói nặng lời với Nam, Nam rất hối hận nhưng Nam đã không cố ý. Hà đã không kìm nén được cảm xúc và đã đánh Nam một cái rất đau. Cùng lúc đó, bố Hà nhìn thấy, lại gần nhẹ nhàng khuyên bảo rồi ông sửa cái máy điện tử của Hà một cách nhanh gọn. Hà rất vui mừng và reo lên, Nam cũng mừng cho Hà. Hà cảm thấy hối hận vì hành động lúc nãy của mình, Hà đã xin lỗi và Nam đã vui vẻ tha thứ. Cuối cùng Hà đã quyết định cho Nam máy điện tử vì Hà nghĩ Nam sẽ thích và cũng để làm hòa luôn.</p>	<p>いい天気の日に通常に,Nam と Ha はうちの前の公園へ遊びに行った。Nam と Ha は別々の趣味を持っている。Nam はサッカーが好きで,Ha はゲームが大好きだ。二人が楽しんでいる途中に,突然 Nam は Ha が遊んでいるゲーム機にボールを蹴った。Ha はすごく怒って,Nam に怒る言葉を言って,Nam はとても反省 (後悔) しているが,Nam はわざとなかった。Ha は我慢できなくて,Nam を強く殴った。そのとき,Ha のお父さんは (そのこと) が見えて,近くに来て優しくアドバイスをしてから,おじさんは Ha のゲーム機をすぐに修理した。Ha はとてもうれしくて,叫んで,Nam も (それで) 嬉しかった (喜んだ)。Ha は先ほどの行為を後悔【反省】と感じて (=後悔する),H a は誤って,そして,Nam は喜んで許した。結局,Ha は Nam も(ゲーム機が) 好きだと思ふし,謝りのためだし,Nam にゲーム機をあげることにした</p>

【VV3】

Trên một cánh đồng xanh vào một ngày đẹp trời, có hai đứa trẻ với hai hoạt động khác nhau: A thì đang chơi đá bóng còn B thì ngồi nghe nhạc. Bỗng nhiên quả bóng vô tình từ chân A đã đập trúng vào máy nghe nhạc từ tay B. B đã bắt đền A vì làm hỏng máy nghe nhạc của mình. Vì không cố ý và không biết sửa như thế nào nên A hơi bối rối và tỏ ra không đồng tình. Với tính khí nóng nảy của mình B đã làm một việc không nên đó là đánh A. Ngay lúc đó có một bác C đi ngang qua thấy sự việc như vậy, rất ôn tồn, bác nhặt nút lên và sửa máy cho B. Máy hết hỏng và B cũng đã nhận ra lỗi của mình. Hai người bắt tay nhau giảng hòa. Sau đó B đã tặng luôn cho A cái máy nghe nhạc của mình, từ đó họ trở thành tình bạn đẹp, thân thiết.

ある原っぱに別々の活動をしている二人がいる。Aはサッカーをして、Bは音楽を聞いている。突然、無意識にボールはAの足からBの音楽機に当たった。子供の自然的反応として、Bは（Aが）自分の音楽機を壊したから、Aに弁償させた。わざとじゃなかったし、どうやって直すかを知らなかったので、Aは困って（＝戸惑って）、同意しなかった。怒りっぽい性格で、Bはすべきでないことをした（＝してはいけないことをした）、（。）それは、Aを殴った（叩いた）その時、あるCおじさんが通りかかって、その事情（状況）が見えて、優しくボタンを拾って、B（のため）にゲーム機を直した。ゲーム機がなおって（壊れたのが終り）、そして、Bは自分の誤り（間違い）を納得した（＝わかった）。二人は握手で仲直りした。その後、BはAにゲーム機をあげて、その時から、彼らはいいいともだちになった。

資料 C—研究 3 における指導実験の資料

1. 〈気づき〉の指導用

グループ： _____

名前： _____

以下の 2 つの文章を読んでください。

A	B
<p>太郎は、学校から家に帰ってきた。冷蔵庫を開けて、アイスを探したが、なかった。おもちゃで遊んでいる妹に食べられたと思って、妹を怒った。お母さんが買い物から帰ってきて、子供たちが喧嘩しているのを見た。理由を聞いたお母さんは「私が食べたのよ」と言って、買って来たばかりのアイスをお母さんがあげた。太郎は、妹に謝って、本を読んであげることにした。</p>	<p>太郎は、学校から家に帰った。太郎は冷蔵庫を開けて、アイスを探したが、アイスがなかった。太郎はおもちゃで遊んでいる妹が食べたと思って、妹を怒った。その時、お母さんは家に帰った。お母さんは子供たちが喧嘩しているのを見て、理由を聞いた。お母さんは「お母さんが食べたよ」と言った。それから、お母さんは買ったばかりのアイスをお母さんが 2 人にあげた。太郎は、妹に「ごめんなさい」と言って、妹に本を読んだ。</p>

1. A と B のどちらが良い文章だと思いますか。その理由も書いてください。

.....がいいと思います。その理由は,.....

.....
.....
.....

2. A と B の文章の違いは何ですか。以下に書いてください。

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. 〈説明〉の指導用

日本語の「視点」

日本人の文章とベトナム人の文章の違いの一つに、視点の表し方の問題がある。日本人は、物語描写の文章を書くときに、視点を一貫する傾向がある。この視点は、〈視座〉と〈注視点〉（主語）を意味している。〈視座〉とは、書き手（話者）はだれの立場から描いているか、のことである。注視点とは、書き手（話者）は何（誰）を描いているのか、のことである。書き手の視座は、授受表現、主観表現、移動表現、感情表現などの用い方でわかる。注視点は主語の用い方でわかる。

【例】

以下は、ベトナム人と日本人の文章の違いの具体例である。

- ★VN: 花子は、学校帰りにお財布を拾った。花子は財布を交番に届けて、お巡りさんは花子を褒めた。
- ★JP: 花子は、学校帰りにお財布を拾った。（花子は）お財布を交番に届けた。
（花子は）お巡りさんに褒められた。

【例の分析】

【視座】と【注視点】の判視座の判定&視座の一貫性と主語の明示・非明示との関係
VNの文章：

視座：花子→花子→お巡りさん →視座が移動

主語（注視点）：文1：花子

文2：花子→お巡りさん

→注視点が移動/明示→明示→明示

JPの文章：

視座：花子→花子→花子 →視座が固定

主語：花子→（花子）→（花子） →注視点が固定/明示→非明示→非明示

【上記の例の他の言い方】

花子は学校帰りにお財布を拾ったので、交番に届けた。お巡りさんに褒められた。

3. 遅延テスト用

Họ và tên:

BẢNG ĐIỀU TRA

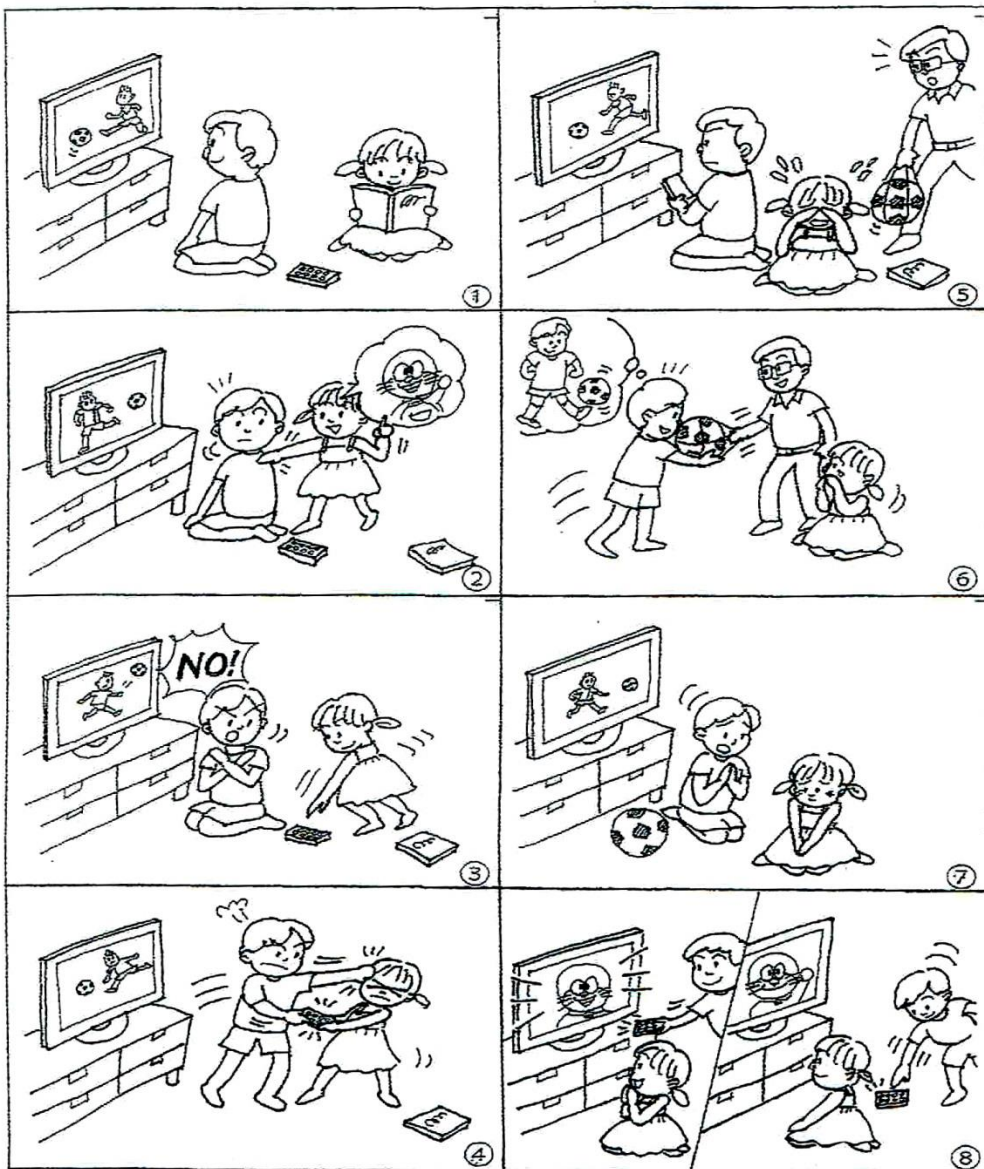
Lớp:

Yêu cầu: Hãy đọc kỹ và làm theo các bước sau đây:

-Bước 1: Xem tranh trong 5 phút

-Bước 2: Hãy viết lại bằng tiếng Nhật câu chuyện của các bức tranh vào trang sau.

*Lưu ý: Có thể xem lại tranh (nếu cần) và hãy viết thành một câu chuyện liền mạch.



資料 D—研究 3 における録音データ

1. 〈気づき〉中のグループディスカッション

実験群 1 〈気づきのみ〉—グループ①

- S1 : A のほうがいい。A の表現が自然。文章がわかりやすく、短くて簡潔だ。—
B は何だから不自然。主語が何回も繰り返されている。
- S2 : そうそう。A は、複文が多くて、名詞修飾も多くて簡潔だ。
A を書いた人のほうが多分レベルが高い。多分中級以上だと思う。
- S3 : 私は B のほうがいいと思う。主語が繰り返されても、単文で書かれているから B のほうがわかりやすいじゃないですか。「そのとき」、「これから」も使われて、簡潔だよ。
A のほうが書きにくいと思うけど、A よりいいと思わない。
- S4 : 私もそう思う。でも、A も B もいい文章。
- S1 : どう（調査用紙に）書けばいいか？
- S2 : A のいいところと、B のいいところを書けばいいんじゃない。
- S1 : まず、違うところをリストしよう。A のところと B のところに「主語」と「文型・表現」について書こう。
- ...

実験群 3 〈結合〉—グループ①

- S1 : 二つの文章は意味が全く同じだね。でも、表現の仕方が違う。
- S2 : A のほうがいい。わかりやすいし、簡潔だし。
- S1 : 主語も繰り返さなくていいよね。
- S3 : B のほうがわかりやすいと思う。だけど、主語を繰り返されていい文章じゃない。
- S2 : そうだね、全文を読めばわかるから、ここに主語を書かなくてもいいのに。
- S3 : B は主語を明示されているから探さなくてもいい。
- S4 : A は普通の人に書きにくい文章。B のほうは書きやすいし、読み手にやさしいし。じゃ、どう書く？「B がいい」にする？
- S2 : そうだね。B にしようか。
- ...

2. 指導者によるフィードバック（非明示的介入）

実験群 1〈気づきのみ〉

T⁷⁰ : 文章 A と文章 B は、どちらがいいと思います？その理由は何ですか？

S(1)⁷¹ : A のほうがいいです。A は主語の繰り返しが少ないし、文と文を繋げる文法、例えば、「てくる」、「てあげる」などを多用しているのが簡潔でわかりやすいから。て形で文と文を繋げることで文が短くなります。

S(1) : B は主語を繰り返しています。主語を明示しているのが B のほうがわかりやすい。ただ、ベトナム語もそうだが、主語を繰り返すと、つまらない文になります。でも、(代わりに) B は接続詞をしています。

S(1) : 実は、全体の内容を見ると、接続詞がなくてもいいです。

S(1) : いいえ、なくてはならなりません。接続詞がないと不自然です。

S(1) : A は間接的に引用し、B は直接的な引用をしています。豊富な文法を使った A は、読み手に退屈を与えません。A のほうがプロっぽい。A は読み手に何かを感じさせます。例えば、「～ことにする」とか「食べられた」の違いで書き手の意図、態度（感情）を表しています。

S(1) : B の方がわかりやすいです。多分、日本語を学んでいる人は、A のような完結な文章が書けるといいです。多分日本人にとって A の文章のほうがわかりやすいと思います。A は高いレベルの文章です。

S(1) : B のほうが良いです。A と B を初級なのか中級なのか、レベルによって分けることは不適切だと思います。なぜなら、文章作成の最終的な目的は、読み手にとってわかりやすい文章を書くことからです。それに、B は、「そのとき」、「それから」などを使ったから文章が柔らかいです。

T : A と B は誰に書かれたと思いますか

S⁷² : A は日本人、B はベトナム人が書きました

S(1) : ベトナム語の特徴は、主語を明示することです。それで、ベトナム人学習者はベトナム語でどう考えているかをそのまま日本語で表現する傾向があります。でも、私の観察の限りでは、『みんなの日本語』などの教科書に長い文でも主語が一つしかない日本人の文章が沢山あります。

T : そうですね。ベトナム語では、主語を明示する傾向がありますよね。一人称と二人称を明示することが多いですね。でも日本語ではそうではないです。みなさんがよく見ているように、日本語は多くの場合、一人称、二人称が省略されても、誰のことを言っているかわかります。どうやってわかるでしょう。

S(1) : 文脈によってわかります。

⁷⁰ T : 指導者の発言

⁷¹ S(1) : 一人の学習者の発言

⁷² S : 複数の学習者の同時発言

T: ここと,A と B,どちらが正しいか,という問題ではなくて,書き方の傾向の違いを示しているだけです。両文章を見て,文法的な間違いが見られませんよね。でも,表現の違いによって書き手の気持ちの違いがわかりますよね。

T: 書き手がどこにいると思いますか

S: 家にいる。「てきた」を使ったから。

T: そうしたら,B の書き手はどこにいます。

S(1): 外から見て語っています。どこにいるかはっきりわかりません。

T: じゃ,B のストーリーはどのように語られていますか

S: 客観的に

T: そうですね。では,文書の最初からもうこう一度見て見ましょう。

初文と 2 番目の文はどう違いますか

S: B では主語が省略されました。

T: なぜ省略されたと思いますか。

S: 前の文と同じですから。

N: 次の文は?

S: 「食べられた」と「食べた」

T: どう違うでしょう。

S: 気持ちが違います。

T: みなさん,ちょっと考えてみましょう。「アイスを食べた」人は書き手ですか。

S: いいえ,太郎の妹

T: じゃ,被害者は誰ですか。

S: 太郎です。

T: そうですね。どうして A には受身を使われたんでしょう?被害者は書き手ではないのに?また,B にはどうして本動詞を使われたんでしょう。

S(1): 書き手は被害者の立場になって,被害者と気持ちで語りました。B は,完全に客観的に語りました。

T: そうですね。書き手が誰寄り近くにいると思いますか。

S: 太郎

T: 地理的に近い?距離的だけ?

S (1): 距離的にも気持ち的に近い。

T: 次の文「お母さんが買い物から帰ってきて...」どう違いますか?この文の主語はどうですか

S:主語は省略されませんでした。

T: それはどうしてですか。

S : 新たに出た主語だから。

T : そう。つまり,日本語では,どんな時に主語を省略してもいいのか,どんな時に省略をしてはいけないのか,色々なケースがありますが,一応,先ほど皆さんが言ったように「前の文と同じ主語なら省略してもいい,新しい主語が出たらその主語を明示しなければならない」ことを覚えましょう。

他に何か違いがありますか

S : 「あげることにした」と「あげた」

T : それはどう違います。

S : A は主観的,B は客観的

T : 主観的な場合は,書き手の気持ちはどの人物寄りですか。

S : 太郎です。

T : そうですね。でも,どの場合にも「てあげる」を使われるわけではありません。

「てあげる」「てくれる」のどちらにするかは,書き手と「恩恵」の「受け手」と「与え手」との関係によります。文章 A の場合,書き手は,最初から最後まで一人の人物(太郎)に気持ちを置くので,「てあげる」という主観的な表現を使いました。感情表現の使い方にもこのような意味があります。

ここで,皆さんに覚えてもらいたいのは,文章を書くときに,自分はどの人物に気持ちを置くか,どこから見ているかを決めたら,最初から最後まで自分の語る立場を固定すべきこと。つまり,語るときに自分はどこにいるかを確定することが大切。この「いる場所」は,地理的・心理的距離の両方を意味する。

資料 E-研究 3 における実験対象者の産出文章

1. 実験群 1 〈気づきのみ〉

直後テストの文章	遅延テストの文章
<p>【G1-1】</p> <p>公園にゲームをしている Aさんとサッカーをしている Bさんがいます。Aさんはゲームに夢中になっている間に、Bさんにボールをけり込まれて、転んだ。それでゲームが落ちて壊れてしまった。ゲームが壊れてしまったと思っている Aさんは、Bさんを怒って、Bさんの頭を打った。近くにいて喧嘩を見たおじさんは、ゲームのボタンを拾って、直してあげた。Aさんはとても喜んだ。</p> <p>Bさんと喧嘩したのは、悪いことだと思って、とても恥ずかしいから、Bさんにゲームを貸してあげることにした。</p>	<p>【G1-1】</p> <p>さんと妹さんはリビングにいます。お兄さんはサッカーの番組を見ていますが妹さんはまんがを読んでいます。妹さんはアニメを見たがって、お兄さんにドラえもののアニメのチャンネルを見たいと言って、リモコンを取ろうとしました。でも、お兄さんは「ダメ」と言って妹さんを打って妹さんが持っているリモコンを取り返しました。サッカーボールを買って来たお父さんは妹さんが泣いているのを見てから、弟さんにボールを渡しました。弟さんはサッカー番組の代わりに、直接サッカーをすと思って妹さんに謝りました。そして妹さんの好きなドラえもん番組をつけてやりました。妹さんは楽しんでテレビを見ました。</p>
<p>【G1-2】</p> <p>太郎君は今、公園を散歩しながらゲームをしている。急にサッカーをしている男の子にゲーム機を壊れてしまった。ボタンをなくなったと思ったので、あの子にしかって、殴っていた。先生が突然出て、なくしたと思ったボタンを見つけて、直してくれた。本当にうれしかった。その時太郎君はあの子の向こうに来て、謝って、友達になった。</p>	<p>【G1-2】</p> <p>お兄さんさんがテレビでサッカー試合を見ていますが、妹さんが本を読んでいます。もうすぐドラえもんというアニメの時間だそうですから、テレビが欲しいです。でもお兄さんは譲らないで“だめ”と言いました。妹さんが急にリモートを取りました。そう見ると起こっているお兄さんが妹とけんかしました。妹さんはまだ小さいですから、泣いてしまいました。その時にボールを持って帰ってきたお父さんは何が在るか分からない顔をしています。お兄さんにボールをあげました。お兄さんは妹さんに謝ってテレビをつけてあげて、外でサッカーをします。妹さん嬉しくテレビを見ました。</p>

【G1-4】

太郎は、ゲームをしている時間に朋にボールをキックされた。ゲーム機が壊らせた太郎は、怒った。先生が行って来て、二人が喧嘩しているのを見て、理由を聞いて、ゲーム機を直してあげた。それから、朋は太郎に謝った。

【G1-4】

兄がサッカーを見ている途中でそばに本を読んでいる妹はドラえもんというアニメを見たいと言った。すると、サッカーを見たい兄はチャンネルを変わろうとしてリモコンを持っている妹とけんかした。ボールを持ってきたおじさんは泣いている妹を見て兄にボールをあげた。ボールをもらってサッカーを遊びに行くことにした兄は妹に謝って、テレビを許した。

【G1-6】

休憩中で、Aさんはサッカーをしているが、Bさんはゲームをしている。突然、AさんはBさんにボールをけて、ゲーム機の電池が落ちてしまった。Bさんは怒って、Aさんの頭にたたいた。C先生が遠くから来て、AとBが喧嘩しているのを見た。理由を聞いた後、Bさんのゲーム機を直してあげることにした。Bさんは「よかった、よかった」と言って、Aさんに謝って、ゲームを貸してあげました。

【G1-6】

リビングルームでお兄さんはサッカーの番組を見ていますが、妹さんは本を読んでいます。突然妹さんはドラエモンの番組を見たがっていましたが、お兄さんに聞いてみました。しかし、妹さんはお兄さんに断れて、それに叱られました。お兄さんと妹さんは喧嘩している最中にお父さん帰って来ました。お父さんはお兄さんがサッカー好きなことが知っているのです、お兄さんにボールを買ってあげました。それから、お兄さんは妹さんに喧嘩したことを謝って、ドラエモンの番組も変えました。

2. 実験群 2 〈説明のみ〉

直後テストの文章	遅延テストの文章
<p>【G2-4】</p> <p>公園でAさんはサッカーをし、Bさんはゲームをしています。突然、AさんはBさんにボールをぶつかりました。Bさんの携帯電話を壊されたので、Aさんをしかりました。そして投打しました。それから、おじさんは二人が見えます。「どうしましたか」と言います。話を聞くとその2人を手伝いました。修理してもらったBさんは楽しかったです。Aさんがすみませんと言いました。その2人は一緒に遊びました。Bさんは携帯電話を借りました。</p>	<p>【G2-4】</p> <p>夜、2人の兄弟に座っています。兄はテレビをみる、妹はマンガをよんでいます。後に、妹はドラえもんを見たいです。でも、あには見て好きではなくて、妹の頭をたたいています。妹は怒って、泣きました。ちちはちやうどうちへかえって、娘が泣いてみます。後で、ちはあにがボールを与えて、兄がうれしです。兄は妹に「ごめんね」と言わなければなりません。また、妹がドラえもんをみせてあげます</p>
<p>【G2-16】</p> <p>昨日、僕は学校が休んだので友達とサッカーをしました。私たちは、一緒に30分ぐらいサッカーをした後、彼がつかれたので休憩したいと言いました、彼は、パソコンを取って、ゲームをしました。その時、僕は、一人でサッカーをしました。でも、サッカーをするとき、突然ボールがゲームパソコンに触って壊れてしまった（ゲームが？）彼は怒って喧嘩しました。その時、僕は困った。「本当にごめんね。僕は修理に行きます」と言いました。後、私たちは一緒に修理するところへ行って修理を頼みました。15分後、ゲームパソコンを修理しました。</p>	<p>【G2-16】</p> <p>今日日曜日なので兄さんは学校へ行かなくて家で妹さんと遊んだ。午前9時から日本チームの面白いサッカーがあつて妹さんと一緒にサッカー番組を見たいけれど、彼女はサッカーにきゆうみがなくて一人で見た。30分の後、彼女は「アニメ番組を見たい」と言ったが、そのとき、兄さんがサッカーを見ているのでそれは「だめ」と言った。それで喧嘩して妹さんが泣き虫だ。その後、お父さんはそのことを聞いてから、兄弟に近付いて話した。お父さんの言葉を聞いて、兄さんは「妹、ごめんね」と言って、お父さんと外で一緒にサッカーをして妹さんにてアニメ番組を見せてくれた。</p>

【G2-17】

ある日、私は公園でゲームをして友達はサッカーをしました。突然、ボールが私のところへ呼び込んで、パソコンが壊れました。その時、私はとっても怒って、いくら友達が謝っても許しませんでした。だから、私たちは、喧嘩しました。近くに散歩しているおじいさんが来て、パソコンゲームを修理してくれて、また動きました、さっきの態度を考えて、恥ずかしく感じるので、友達を謝りました。それから、私たちは、一緒にゲームをして楽しかったです。その日は、10年の前でしたが、私にとって、本当に楽しい記念でした。

【G-17】

昨日ミン君はテレビでサッカーを見ながら、妹さんはマンガを読みました。“お兄さんもうすぐドラえもんがありますよ。チャンネルを変わりましょう。”と妹さんは言っていました。でも、ミン君は見たがっていませんから、“ダメ”と言って、妹さんと喧嘩して、サッカーを見続けました。だから妹さんが泣きました。その時お父さんは新しいボールを持って帰って、ミン君にあげました。ミン君はうれしそうで、妹さんに謝り、ドラえもんをオープンして、サッカーに行きました。

【G2-20】

今朝、授業がないので、私は公園へ、遊びに行きました。ゲームをしていた時、近くにある男の子がサッカーをしていた。突然、私にボールを飛んできて、びっくりしました。このゲームパソコンを見ると、故障してしまった。その時、とても怒って「何をしている」と言った。男の子は、どうしたらいいかわかりませんでした。私たちがぼうしたとき、どこかから男の人が来て、理由を聞いていたと言った。男の人は私たちに分解してもらいました。それから、ゲームパソコンを修理しました。

【G2-20】

家で A 君はテレビを見るうちに B ちゃんはそばで本を読みました。突然 B ちゃんはドラえものの映画を見せて欲しいと思いました。でも、A 君は同意しませんでした。B ちゃんは A 君とけんかする時泣き出しました。その時家へ帰ったお父さんは何を起こしているのかわかりませんでした。お父さんは A 君にボールをあげました。ボールをもらったあとで A 君は B ちゃんに「ごめんね」と言いました。B ちゃんは楽しくなりました。最後、A 君は外でサッカーをしました。

3. 実験群3〈結合〉

直後テストの文章	遅延テストの文章
<p>【G3-1】</p> <p>今朝Aさんは携帯でゲームをしたとき,突然Bさんのボールを打ちつけた。携帯電話が故障してしまいましたから,AさんはBさんを怒って,Bさんの頭を打った。その時,メガネをかけているおじさんは来て,AさんがBさんの頭を打った理由を聞いて,携帯電話を修理してくれた。携帯電話は昔に戻って,Aさんはとても嬉しかった。それから,AさんとBさんが仲直りになった。Bさんを打ったから,Aさんは心の底から後悔した。それで,Bさんと一緒にゲームをすることにした。</p>	<p>【G3-1】</p> <p>家で兄はサッカー番組を見ていましたが,妹は漫画を読んでいました。その後,妹はアニメ番組を見たいといいました。でも兄が断れました。それから二人は喧嘩をしました。結局,妹は負けました。父はうちへ帰ったとき,泣いていた妹を見ましたので,兄にボールをあげました。ボールをもらったので,兄は謝って,妹にテレビを譲って,遊びにいきます。</p>
<p>【G3-2】</p> <p>A君は,スマートホンでゲームをしている。突然B君からしたボールにぶつけられてしまった。スマートホンが壊れてしまって,B君を怒った。それにB君の頭に打った。その光景を見たCさんはかいじゅうに来て,スマートホンを修理してくれた。修理してもらったA君はとても嬉しくてB君に謝った。B君もゲームがほしいと思って,ゲームをあげることにした。</p>	<p>【G3-2】</p> <p>ある日,私は妹と一緒に家にいて,私はテレビでサッカーの試合を見ているとき,妹は漫画を読んでいた。その時,妹がテレビでアニメをみたいと言って,リモコンを取るため,私と喧嘩しちゃった。勝った私はそのままテレビを見,妹は泣いて出した。そういうふうな背景を見る兄と一緒にサッカーをやると誘って,ボールをあげてくれた。その後,すぐ妹にごめんくださって,詫びにテレビを譲った。</p>

【G3-3】

Namさんは公園で音楽を聞いていると、突然ボールに音楽機をすわれました。とても怒りました。そのボールは Trung さんのでした。Trungさんは Namさんに頭を叩かれました。近くにいた、男の子が、二人が喧嘩しているのを見た。理由を聞いた後、音楽機を直しました。Namさんは、Trungさんに謝って、音楽機をあげることにしました。

【G3-3】

家で兄と妹が遊んでいます。兄はテレビにサッカー番組を見ている。妹は本を読んでいます。突然妹は兄にドラえもんを見たいと言いました。でも兄は「だめだよ」と言ったら、兄と妹が喧嘩した。喧嘩しているところ、父が家へ帰ってきました。父は兄にボールをあげました。兄はとてもうれしかったです。兄は妹に「ごめんね」と言いつて妹にドラえもん番組を見せてあげました。それから、妹はドラえもん番組を見せて兄はサッカーをしました。

謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々にご指導とご尽力を頂きました。ここに深く感謝の意を表します。

研究活動全般にわたり格別なる御指導と御高配を賜りました昭和女子大学文学研究科石橋玲子教授に心から深く感謝申し上げます。先生の厳しいご指導とやさしい励ましの言葉で研究の厳しさ及び面白さを実感することができました。博士課程の3年間で本論文をまとめることができたのは、先生が様々な学問的な知識だけでなく私自身も気づかない自分の長所及び短所を把握して下さり、適切な刺激を与えて下さったからに他なりません。「積極的に学会で発表すること」、「自分の研究に対して自信を持つこと」、「母国での研究並びに教育現場への貢献を考えること」などの先生のお言葉も、研究を進めるうちにその意図がわかってまいりました。今後も、研究者・指導者として、先生のお言葉を忘れずに精進していきたいと思えます。

また、専門的な立場からの貴重なご助言と暖かい励ましの言葉をたくさん頂きました昭和女子大学大学院池上嘉彦教授、金子朝子教授、鈴木洋子教授にもお礼申し上げます。先生方々のお蔭で研究の課題を解決しながら発展させることができました。そして、大学院進学を決定したときから今日にわたり、多大なご支援を頂きました昭和女子大学日本語教育学科の西川寿美教授、遠藤覧子教授にも厚くお礼を申し上げます。西川先生と遠藤先生は、留学生としての私の日常的な悩みをやさしく聞いて下さり、心温かく励まして下さいました。そのお蔭で悩みが多いときでも研究に集中することができました。

さらに、本研究の執筆に当たり、計り知れないほど時間を割いて頂き、日本語の校正だけでなく様々なアドバイスを頂いたチューターの富増純子先生にもお礼を申し上げます。大量の論文の校正が大変ながらも、私の研究に興味を持って頂き、心から感謝しております。

本研究のデータを収集するための調査・実験を承諾し、協力して頂いた昭和女子大学日本語教育学科ならびにベトナム・フェ外国語大学日本語日本文化学科、ベトナム語学科の教師及び学生の皆様にも大変感謝申し上げます。

最後になりますが、修士課程から現在にわたり5年間半研究生活費のご支援を頂いた日本文部科学省、暖かく支えて下さいました昭和女子大学の国際交流センターの皆様、昭和女子大学文学研究科の先生方、先輩・後輩・同級生の皆様、また日本のホストファミリーと近所の皆様に大変お世話になりました。

どうもありがとうございました。

2016年1月
Le Cam Nhung