

第二言語習得における「授業」と「言語接触」の影響についての考察

——日本語文末表現の使用に関する内省アンケート調査をもとに——

峯 布由紀*

How Formal Instruction and Exposure Influence

Second language Acquisition :

An Analysis on Learners' Introspection concerning Japanese Sentence-Final Forms

MINE Fuyuki

abstract

The purpose of this paper is to investigate how formal instruction and language exposure influence learners' perception and output of Japanese sentence-final forms. 44 learners participated, divided into four groups by sex and proficiency level (lower or higher), and 28 native speakers (NS). All participants were required to assess 31 Japanese sentence-final forms, from the perspective of how often they hear and use them in daily conversation, and for the learners only, how explicitly they were explained in class. Path-analysis was used to see the relationships between learner's perception and frequency of output, explicitness of formal instruction, frequency of NS's use, and NS's tendency of use by sex. This analysis was done separately for each group, which were then compared. After the assessment the learners were interviewed to identify how they learn sentence-final forms. The results indicate the following.

- ①. The learner's perception is constrained by his/her lack of knowledge and low proficiency. Especially for lower-level learners, formal instructions promote noticing of sentence-final forms by making it possible for the learners to attend to the forms.
- ②. Language exposure has a larger effect on higher level learners than lower level learners, exposure with situational information gives learners the key to understand the meaning and function of each sentence-final form.

Keywords : formal instruction, proficiency level, noticing, language exposure, frequency

1. はじめに

日本国内で日本語を教えている教師であれば、授業外でも日本語に接している学習者を前に、自分の授業がいかに役に立っているのかと、時には不安になることもあるのではないだろうか。また、日本人とのコミュニケーションが学習を促進するからと、日本人を授業に招くなどして、学習者のために努めて言語接触の場を設けてい

キーワード: 授業、言語レベル、気付き、言語接触、頻度

*平成13年度生 国際日本学専攻

る教師も少なくないことと思う。

日本語の会話における文末は、メイナード(1993)の調査によると、約60%が終助詞や接続助詞、「じゃない」「でしょう」など聞き手の存在がその使用に関わる文末表現(以下、「聞き手めあての文末表現」と呼ぶ)である。このような表現は、発話機能(「情報提供」「情報要求」「確認」「同意要求」等)だけでなく、発話の場、話し手の性、話し手と聞き手の人間関係、話し手と聞き手の情報のなわばり関係(神尾1990)など、場面情報が複雑に絡み合って、複数の形式が使い分けて用いられている。例えば、「確認」という発話機能に用いられる形式には、「ね」だけでなく、「よね」、「の?」、「のよね」、「んだよね」、「でしょ?」、「じゃない?」などの表現があり、そして、場面に応じて使い分けが求められるのである。

言語の習得過程において、学習者は初めに言語形式と意味を一对一で結びつけて学ぶ(Andersen 1984)と考えられると、日本語の聞き手めあての文末表現は言語形式と意味(機能)の一对一の対応付けが難しく、習得は困難であろうと思われる。更に、使い分けには場面情報が欠かせないことから、聞き手めあての文末表現を授業で扱うのは難しく、また、日本人との言語接触の無い環境では習得の難しい項目と推察される。

第二言語習得研究の中で、語用に関する研究は、目標言語と母語の対照研究を基に母語の影響を中心に見た研究がほとんどであるが、どのように発達していくのかといった言語発達という視点で見る研究が必要であると、近年、指摘されている(Bardovi-Harling 1999, Kasper 2001, Schmidt & Kasper 1996)。特に、教育の現場では、語用論的な項目をどのように扱うべきかを考えるにあたって、その発達の過程、そしてどのような要因がどのように影響しているかという情報が必要であろう。

本稿では、十分な言語接触がその習得に欠かせないと思われる聞き手めあての文末表現に注目し、授業と言語接触が学習者の言語使用にどのように影響するかについて考察する。なお、ここで述べる「言語接触」には、学習者に直接向けられた発話だけでなく、テレビや、学習者の周りでの日本人同士の会話など、学習者が耳にするもの全てを含めて考えている。

2. 先行研究：授業と言語接触の役割について

社会言語学者であるHymes(1972)の指摘により、音韻や統語などの言語規則だけでなく、文化的な適切さなど言語使用の規則を含む伝達能力に目が向けられるようになり、言語教育の場でもコミュニケーションを重視した指導法が行われるようになった。Krashen(1985)は学習(learning)と習得(acquisition)を区別し、授業などで行われる意識化された明示的な言語知識の獲得を「学習」と呼び、自動化された言語使用能力の獲得を「習得」とした。そして、学習は習得へは結びつかない。習得は自然な会話で行われる意味交渉によって得られる理解可能なインプットをもとに意識が向けられていない状態(subconscious)で行われるものであるとし、習得におけるコミュニケーションの重要性を説いた。

しかし、意識的な学習でも練習により自動化された言語使用能力を得られると論じられるようになり(McLaughlin 1990)、また、イメージ教育の現場では、コミュニケーションだけでは流暢に話せるようにはなっても文法の正確性が伸びないという問題が指摘され(Harley & Swain 1984, Swain 1985)、文法教育へも目を向けることの必要性が問われるようになってきた。

また、学習者は周りで話されている言葉、あるいは自分に向かって話された言葉を全て取り込むことができるわけではない。こうしたことから、Corder(1967)は、インプットとインテイクを区別しなければならないとし、外界から学習者に与えられた言語情報をインプット、そのうち、実際に学習者が取り込むことができたものをインテイクとした。そして、習得に寄与するのはインテイクされたものであると論じている。このインプットがインテイクとなる過程で影響する要因については、目に見えぬ事象であるため、検証の困難な問題である。

この問題に挑んだ研究として、Schmidtの研究が挙げられる。Schmidtは、自身のブラジルにおけるポルトガル語学習における日記と発話データ、及び、内省の分析研究を行った(Schmidt & Frota 1986)。そして、周りで話されていても気づくことのなかった言語形式(語用論的要素も含む)に気づかせる授業効果を指摘した上で、「気づきの仮説(Noticing Hypothesis)」を唱え、「習得には学習者がまずその言語形式に気づく事が必要である」「気づきはインプットをインテイクに変える必要十分条件である」と主張している(Schmidt 1990, 1993, 1995)。更に、

Krashen (1981) が習得は意識が向けられていない状態でのみ行われるとしたことに対して、Schmidt は学習者の意識が高い方が効果的に言語発達に寄与すると述べている。これは、気づいたものが即座に習得されるということの意味するものではない。学習者は、気づくことによって初めてその使用例から使用規則の仮説を立てることができ、仮説検証を繰り返しながら、言語を習得していく。つまり、「気づき」を習得への第一歩ととらえるものであり、習得順序は普遍的な習得過程を辿るとしている。

授業で習わなくとも気づく言語形式もある。しかし、授業で得た明示的知識は、使用規則の仮説となり、学習者の使用規則の構築を助ける。明示的な教授法が暗示的なものよりも効果的であることは、Norris & Ortega (2000) が授業効果を調査した先行研究をメタ分析し、再検証している。更に、Kasper (2001) も、語用論的な要素の教育に関する先行研究を概観し、学習目的、目標言語、言語能力、母語、授業期間などに関係無く、ほとんどの研究で明示的な教授法が効果的であるとする結果が出ていると述べている。これらは、意味のある言語活動を軽視して文法のみを重視した伝統的な文法教授を支持しているのではなく、形式に注目させる授業と意味のあるコミュニケーションの両方の必要性を説くものである。

しかしながら、終助詞など、それ自身に明示的な意味がなく、語用論的にも複雑なものは説明が困難であるため、授業の影響がどれほど期待できるものであるのか疑問である。峯他 (2002) では、海外で日本語を勉強し、上級レベルに達して来日した学習者4名と、日本人配偶者と生活し、自然に日本語を身に付けた異なる日本語レベルの学習者5名の使用する文末表現を比較した。その結果、文末表現の習得には言語能力と十分な言語接触の両方が必要であると結論付けている。

更に、言語接触の習得への影響については、その頻度が英語の形態素の習得順序(正用順序)の決定要因(Larsen-Freeman 1976)、あるいは決定要因の一つ(Goldschneider & DeKeyser 2001)であるとする研究報告もある。また、言語の発達の過程を、言語処理が繰り返して行われるうちに情報を処理する神経回路が強化されていく過程であると説明するコネクショニストモデルでは、接触頻度と言語の規則性は習得を決定付ける重要な要因として扱われている(Ellis & Schmidt 1998)。

しかし、言語接触の影響について論じるには、考慮すべき問題がある。先に述べたCorder (1967) の指摘するインプットとインテイクの区別である。小林・フォード (1992) は、学習者に行った文法テストと聞き取りテストの比較から「知っている文法項目は聞き取れるが、知らないものは聞き取りが難しい」ということを報告している。また、前述したSchmidt (Schmidt & Frota 1986) の内省にも、授業で習う前はその言語形式の存在に気がつかなかったと報告されている。従って、学習者が気づいた頻度と学習者が実際に外界で接している頻度には差があると思われる。習得に影響するのは前者の学習者の気づいた頻度であると考えられることから、学習者の気づきの頻度に目を向ける必要がある。

3. 問題の所在と研究課題

前節で第二言語習得における授業と言語接触に関する先行研究について述べたが、授業と言語接触の両方の影響について同時に調査した研究は、管見の限りにおいてはまだ行われていないように思う。

また、前節で述べたように習得に影響を及ぼすのが気づきを伴う言語接触であり、そして、授業にその気づきを促す効果があるのであれば、言語接触は授業との相乗効果で習得に影響すると推察される。しかし、言語能力が十分に高ければ、授業で習わなくとも気づくことができ、授業の影響は小さくなるであろう。

そこで、本稿では、言語接触が習得に欠かせないと思われる聞き手めあての文末表現に注目し、次の二点を研究課題とした。

- 1) 授業は、学習者の感じる接触頻度(気づきを伴う接触頻度)や、言語使用にどのような影響を与えているか。
- 2) 学習者の日本語のレベルによって授業と言語接触の影響は異なるか。

4. 調査・分析方法

4.1. 調査対象者

調査対象者は日本国内の大学に在籍する学習者（留学生）と日本人学生である。学習者は、日本語の能力¹により、下位（初級～中級前期）21名と上位（中級後期～上級）23名に分け、更に、文末表現は男女で使用が異なることから、各レベル、男女2群に分けた。各群の人数は、下位は男性14名、女性7名、上位は男性10名、女性13名である。（母語は統一していない。）日本人学生は28名で、男性13名、女性15名である。

4.2. 調査対象項目

調査に用いたのは、終助詞や接続助詞で終わる文、助動詞「でしょ?」「じゃない?」「じゃん」、形式名詞「の(ん)」「わけ」「もの」など終助詞相当の機能を持つ表現で終わる文で、調査対象としたのは、その文末表現である。今回の調査アンケートに用いた31文の文末を表1に示す。これらの表現は、初級から上級の学習者25名の会話における文末表現を約8ヶ月間調査した峯(1995)の調査結果をもとに選んだ。表現の推定される使用開始時期が分散するように選んだ。終助詞「ね」「よ」が、丁寧体(デス・マス)に後続する形での使用しか見られない初級学習者も見られたため、文体の違いも別項目として立てた。また、男性的な表現及び女性的な表現に偏らないようにし、更に、峯(1995)の調査では使用が観察されなかった表現も含めた。

表1. 調査に用いた文末表現

使用開始 (見込)	初級～中級前期	中級後期～上級	非出現
丁寧体+ね	丁寧体+けど	の	かしら
丁寧体+よ	普通体+けど	の?	んだもの
形容詞+ね	普通体+よ	んじゃない?	んですもの
形容動詞+ね	感情表現+な	からさ	わよ
形容動詞+だ+ね	んです	丁寧体+よね	さ
普通体+ね	でしょ?	普通体+よね	よな
かな	わけ	んだ	ぞ
		じゃん	ぜ
		んだもん	

注1. 使用開始(見込)とは、峯(1995)の調査から予測した当該表現の使用開始時期の日本語のレベルを示す。非出現とは、峯(1995)の調査で使用の見られなかった表現を意味する。

注2. アンケートでは「普通体」には動詞の辞書形を用いた。

4.3. アンケートの収集方法

表1に示す表現を文末とする31の文で構成するアンケートを作成した。尚、アンケートでは、各文の文末に下線を引き、調査対象箇所を明示した。(例、田中さん、来るよね。)そして、アンケート実施時は、学習者と調査者が1対1の対面で行った。

学習者に実施したアンケートでは、各文末表現について次の3つの質問に答えてもらった。①「日本人の会話でよく聞かか」、②「自分はよく使うか」、③「授業でどの程度明示的な説明を受けたか」である。そして、それぞれについて、各5段階で評定をしてもらった。(以下、①の評定を学習者の感じる「接触頻度」、②を「使用頻度」、③を「授業説明」と呼ぶ。)

アンケートの評定をしてもらう前に、調査者は学習者に上記①～③の質問の意味を説明し、大まかな評価基準

も提示した。また、アンケート終了後には、学習者に自身の文末表現の使用について内省を求めた。

日本人にも、学習者と同様のやり方で、同じ文末表現について、④「他の日本人の会話でよく聞くか」、⑤「自分はよく使うか」を各5段階で評定してもらった。本稿では、この日本人の④の評定結果を、一般的な「日本人使用頻度」として扱う。そして、⑤「自分はよく使うか」の評定結果については、男女別に集計し、それぞれ「男性使用傾向」「女性使用傾向」として扱う。

内省に頼るアンケートを用いた理由は、(a) 授業の説明の受けとめ方は、教師や観察者側と学習者側とは異なる、(b) 学習者が実際に接触している頻度と、学習者が当該言語形式に気づく頻度は異なる、(c) 学習者の気づく頻度、つまり、学習者の感じる「接触頻度」は学習者の内省でしかわからない、と考えたからである。更に、日本人の使用頻度及び性別による使用傾向も学習者のデータと同質のものにするために内省による評定値を用いた。

4.4. 分析方法

4.4.1. 分析手順

アンケートで得られた各文末表現の評定値は、次のような手順で、パス解析²を用いて検証を行った。

- 1) パスモデル（因果関係モデル）を想定する。
- 2) 各文末表現の各変数①「接触頻度」、②「使用頻度」、③「授業説明」、④「日本人使用頻度」、⑤「男性/女性使用傾向」の評定値の平均値を学習者の群別に算出する。
- 3) 1) のパスモデルを用い、2) の平均値を各群のデータとして扱い、最尤推定法を用いて多母集団のパス解析（田部井（2001）参照）を行う。なお、データはアンケートに用いた31の文末表現の評定値の平均値で構成しているため、データ数は各群 $n=31$ である。

4.4.2. パスモデル

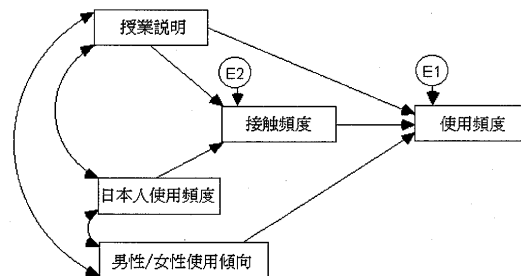


図1. 日本語学習者の言語使用への授業と言語接触の影響モデル

注1. 片方向矢印は因果関係を、双方向矢印は共変動の関係を示す。

注2. 図1中の (E1) 及び (E2) は誤差変数を示す

上の図1は、変数間の因果関係を想定したパスモデルである。以下、このモデルについて簡単に説明する。

まず、図1の中央に位置する学習者の感じる「接触頻度」であるが、「日本人使用頻度」が高ければ、学習者の感じる「接触頻度」も高くなると予想される。しかし、先行研究にもあるように、必ずしも学習者が全てを聞き取れるわけではない。そして、「授業説明」がその聞き取りを可能にすると想定し、学習者の感じる「接触頻度」には「授業説明」の影響もあるとした。

次に、図1の右端に位置する学習者の「使用頻度」は、日本人の「男性/女性使用傾向」の影響を受けると予想される。更に、より明示的な「授業説明」を受けたものや、学習者の感じる「接触頻度」が高いものは、習得されやすく、「使用頻度」もその影響を受けると想定した。

最後に、図1のモデルで想定した共変動の関係について述べる。文末表現は性別によって使用の偏りがあるため「男性/女性使用傾向」は男性と女性で多少異なる。そして、「日本人使用頻度」は男性、女性を総じて判断され

たものである。この「男性/女性使用傾向」と「日本人使用頻度」の二つの変数は、非常に男性的あるいは女性的な表現で違いはあるものの中性的な表現は共変動の関係にあると考えられる³。また、「日本人使用頻度」と「男性/女性使用傾向」の高いものは、授業で多く扱われやすいと考えて、この二つの変数と「授業説明」の間に共変動の関係を想定した。

5. 結果

変数の平均と標準偏差および変数間の相関係数を、稿末の資料に示す。この資料にあるように、上位群の「授業説明」以外は、各変数間に有意な相関が見られた。また、「使用頻度」および「接触頻度」の平均値を見ると、男女ともに、下位群よりも上位群のほうが高くなっていることがわかる。このことは、言語能力が高い学習者のほうが、聞き手めあての文末表現の使用頻度も、学習者が感じている接触頻度も高いということを示していると言えよう。

次に、図1の想定したモデルについての適合度指標を調べたところ、 $\chi^2 = 13.322$ ($df=10$) p 値 = .206, GFI = .960, CFI = .994 であることから、図1は変数間の関係を説明可能なモデルと判断した⁴。次頁の図2は、各群のパス係数を示したものである。因果関係を示す、片方向矢印に表示されている値は標準偏回帰係数、共変動を示す双方向矢印に表示されている値は相関係数である。Wald検定により5%水準で有意でなかったパスには、×をつけた。そして、表2は「授業説明」が学習者の「使用頻度」に与える総合効果（直接効果と間接効果の和）、表3は「日本人使用頻度」が学習者の「使用頻度」に与える間接効果を示す。

以下、このパス解析の結果について、5.1. 授業の影響と、5.2. 言語接触の影響について述べる。

5.1. 授業の影響について

まず、図2のa, cに示される下位群の学習者の感じる「接触頻度」への影響について見てみると、「日本人使用頻度」からのパス係数は男性.21、女性.33なのに対し、「授業説明」からのパス係数は男性.81、女性.66と、授業の影響の方が大きいことがわかる。一方、図2のb, dに示される上位群の結果を見ると、「授業説明」から学習者の感じる「接触頻度」へのパス係数は男性.36、女性が.29と小さい。そこで、男女それぞれ、上位群と下位群で「授業説明」から「接触頻度」へのパス係数の比較をしたところ、検定統計量は男性2.097、女性3.673と、どちらも絶対値が1.96を超えており、男女ともに5%水準で下位群における「授業説明」から「接触頻度」へのパス係数は上位群に比べて有意に大きいということが確認された。

以上のことから、授業は、特に下位群の学習者の感じる「接触頻度」を高めるという効果があると言えよう。また、アンケート終了後に聞いた学習者の内省においても、「質問項目の文末表現の約半数は、授業で習ったことがないから、わからない」、「よく聞いているかもしれないが、わからない」との言葉もあり、実際に学習者の感じる「接触頻度」は言語能力や知識により限界があり、日本語のレベルの低い学習者にとって、外界のインプットに気づかせる授業の役割は大きいと思われる。

次に、「授業説明」から「使用頻度」への直接効果について見てみると、下位男性以外は有意なパスではなかった。しかし、表2に示される「授業説明」から「使用頻度」への総合効果（直接効果と間接効果の和）を見ると、男女ともに下位群では、かなり高い。この表2と図2で示される結果から、下位男性は授業説明が直接学習者の使用を促進する。一方、下位女性の場合は、授業説明は学習者の感じる接触頻度を高め、そして、間接的に学習者の使用を促進しているものと推察される⁵。

以上、授業の影響は、特に日本語のレベルの低い学習者にとって非常に大きいということが言えるであろう。

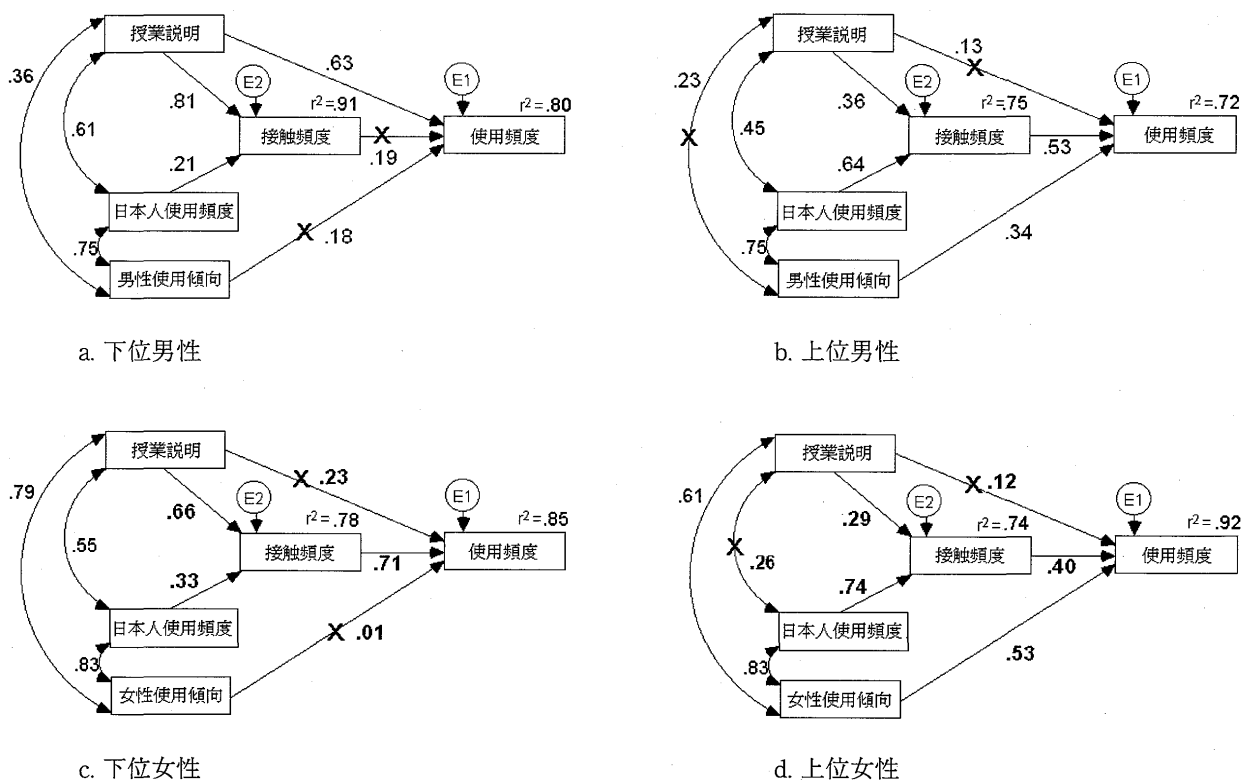


図2. パス解析の結果 (各群 n=31)

$\chi^2 = 13.322$ (df=10) p 値 = .206, GFI=.960, CFI=.994, RMSEA=.053

表2. 「授業説明」が学習者の「使用頻度」に与える総合効果

レベル	下位		上位	
性別	男性	女性	男性	女性
	.79	.70	.32	.24

※数値は標準偏回帰係数を示す。

表3. 「日本人使用頻度」が学習者の「使用頻度」に与える間接効果

レベル	下位		上位	
性別	男性	女性	男性	女性
	.04	.23	.34	.30

※数値は標準偏回帰係数を示す。

5.2. 言語接触の影響について

図2の各群の「接触頻度」が「使用頻度」に与える影響について見てみると、aの下位男性以外は、どの群も有意なパスが見られた。図2cの下位女性の場合は、前述したように、授業の影響を受けて学習者の感じる「接触頻度」が高くなり、それが更に「使用頻度」にも影響していると思われる。一方、図2b、dの上位群の場合は、学習者の感じる「接触頻度」は、授業よりも「日本人使用頻度」を大きく反映したものとなっている。また、表3に示す「日本人使用頻度」から学習者の「使用頻度」に与える間接効果を比較してみると、男女を問わず、下位群よりも上位群の方が大きい⁶。これらの結果から、習得が進むと、「日本人使用頻度」は、そのまま学習者の感じる「接触頻度」に反映されるようになり、学習者の「使用頻度」により多くの影響を与えるようになるということが言えよう。

更に、上位群では、下位群とは異なり、日本人の「男性/女性使用傾向」から学習者の「使用頻度」への有意なパスが見られる。これは、習得が進み、学習者の文末表現の使用に日本人の使用傾向が反映されていることを示唆するものである。

上位群の学習者の内省には、「日本人のまねをして、使ってみようになった」「授業だけでは使えなかった。日本人と話をしているうちに、使えるようになった」「使用については、日本人が使っている場面で意味を類推して使うようになった」などがあり、実際に使用されている場面情報が意味・機能の類推に用いられており、学

習者自身、授業よりも言語接触の重要性を感じていることが伺える。更に、「使ってみて、日本人の反応が変わったら、使わない」というように、誤用に対する日本人の反応もフィードバックとして学習者に受けとめられていた。中には、「よく聞くと使えない表現がある（「さ」等）」という言葉もあり、よく聞くと感じていても、必ずしも使えるというわけではないようである。しかし、このような言語接触を積み重ねて、次第に使えるようになるのではないかと推察される。

以上のことから、言語接触は特に日本語のレベルの高い学習者の文末表現の習得に強い影響を与えていると言えるであろう。

6. まとめと今後の課題

本稿は、①聞き手めあての文末表現の習得に授業と言語接触がどのような影響を与えているのか、②日本語のレベルによって、その影響の仕方は異なるのかということ明らかにすることを目的として行った。そして、学習者自身の文末表現の使用や、学習者を感じている接触頻度、そして学習者が受けた授業に関する内省アンケートを行い次のような結果を得ることができた。

授業は特に下位レベルの学習者に対して大きな影響力を示した。学習者は、母語話者とは異なり、聞き取れるもの、つまり「気づく」ことができるものに限界がある。特にその制限の大きい下位レベルの学習者の場合は、学習者を感じる接触頻度は、気づきを促す授業の影響を強く受ける。また、学習者の使用頻度にも、直接あるいは間接的な授業の効果が見られた。

一方、言語能力の高い上位レベルの学習者の場合は、聞き取れるものが多く、言語接触の影響が大きくなる。更に、学習者の内省からは、文末表現が使用される言語接触場面の情報は当該表現の意味や使い方の類推に用いられていることが伺えた。

以上のことから、授業も言語接触も、どちらも聞き手めあての文末表現の習得に寄与するが、影響の仕方は学習者の日本語のレベルで異なるということが示唆された。教育の現場では、レベルに応じた授業の工夫が望まれる。特に、初級では、単に日本人と会話をさせれば良いというわけではなく、言語項目に気づかせるような工夫が必要と思われる。

近年、従来の文法シラバスに基づいた指導 (Focus on Forms) とは異なるものとして、意味重視の指導 (Focus on Meaning) の中に文法指導を取り入れた指導 (Focus on Form) が提唱されている (Doughty 2001, Long 1991, 小柳 2002)。今回の調査では、具体的にどのような授業が効果的であるかについては言及することができないが、今後の課題として検討していきたいと考えている。

註

1 レベルは学習者の属している日本語のクラスのレベルから判断した。初級者は、滞日期間、日本語学習歴は約一年、あるいはそれ以上ある学習者である。各レベル、来日前に自国で日本語教育を受けた人から、日本で初めて日本語を勉強した人も含まれ、学習者の学習履歴は多様である。

2 パス解析とは、因果関係を想定した複数の重回帰モデルの仮説検証に用いられる統計解析である。単なる相関だけではなく、因果関係を示すために用いられる。ここでは統計ソフト Amos5 (Small Waters 社) を用い、分析を行った。

3 この共変動の関係はレベルに関係なく、等しいものであるため、パス解析を行うにあたり、男性、女性のレベル間で等値制約を課した。

4 今回はデータ数が少ないため、まず、 χ^2 検定で棄却されないことが必要とされる。今回、 p 値 = .206 > .05 という値を得ているので、問題のないモデルであると判断できる。以下、簡単に本稿で用いた適合度指標について説明する。GFI は重相関係数に相当し、.95 以上の値でモデルの適合度は「非常に良好」と判断される。CFI は比較適合度指標と呼ばれるもので、独立モデルを 0、飽和モデルを 1 としたときの相対的な位置を示すもので、この指標も .95 以上の値でモデルの適合度は「非常に良好」と判断される。RMSEA は .05 以下であれば良好、.1 以上であれば不適合、.05 から .1 の間はグレーゾーンと判断される。(朝野他 (2005) 参照)

5 ここで見られた男女差については、様々な要因が考えられる。例えば、浅田 (1998) では、性別にかかわる日本語の文末表現に関して、女性の日本語母語話者の話し方が男性化していると報告している。これは、女性の方が性別に関係なく使用できる表現が多いということの意味し、図 2 の「日本人使用頻度」と「女性使用傾向」との相関の強さにも現れている。更に、浅田は、女性的な文末表現を見て

女性的かどうか判断するテストを日本語学習者に対して行い、男性学習者は女性学習者に比べて正答率が低かったと報告している。このことは、実際の言語接触からの影響を男性学習者が受けにくい、つまり、図2で説明すると、「日本人使用頻度」が学習者の「接触頻度」に影響する強さが女性に比べて低いということと関連があるように思われる。

6 本稿では、図1に示すように「日本人使用頻度」から学習者の「使用頻度」への直接効果は無いものとして考察している。確認のために、図1のパス図に「日本人使用頻度」から学習者の「使用頻度」へのパスを加えて、この2つの変数間のパスを調べたところ、男女レベルを問わず、有意なパスとはならなかった。

参考文献

- 浅田浩文 (1998) 「第二言語としての日本語の男言葉、女言葉—男女差を示す文末表現において日本語学習者の産出、受容能力」『日本語教育』96, 25-36.
- 朝野熙彦・鈴木督久・小島隆矢 (2005) 『入門共分散構造の実際』講談社
- 神尾昭雄 (1990) 『情報のなわばり理論—言語の機能的分析』大修館書店
- 小林典子・フォード順子 (1992) 「文法項目の音声聴取に関する実証的研究」『日本語教育』78, 167-177.
- 小柳かおる (2002) 「Focus on Form と日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』5, 62-96.
- 田部井明美 (2001) 『SPSS 完全活用法—共分散構造分析 (Amos) によるアンケート処理』東京図書
- 峯布由紀 (1995) 「日本語学習者における文末表現の習得過程に関する研究」『日本語教育』86, 56-80.
- 峯布由紀・高橋薫・黒滝真理子・大島弥生 (2002) 「日本語文末表現の習得に関する一考察—自然習得者と教室学習者の事例をもとに」平成12～13年度科研費萌芽的研究 課題番号 12878043 研究代表: 長友和彦 『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』64-85.
- Andersen, R.W. (1984) The one-to-one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34, 77-95.
- Bardovi-Harling, K. (1999) Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A Research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677-713.
- Corder, S.P. (1967) The significance of learner's errors. *IRAL*, 5/4, 161-170.
- Doughty, C. (2001) Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 206-257). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, N., & R. Schmidt (1998) Rules or associations in the acquisition of morphology? The frequency by regularity interaction in human and PDP learning of morphosyntax. *Language and Cognitive Processes*, 13, 307-336.
- Goldschneider, J. M., & R. M. DeKeyser (2001) Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51, 1-50.
- Harley, B., & M. Swain (1984) The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cramer, & A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. in J.B.Pride, & J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Kasper, G. (2001) Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22, 502-530.
- Krashen, S.D. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman
- Larsen-Freeman, D. (1976) An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26, 126-134.
- Long, M.H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. deBot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
- McLaughlin, B. (1990) Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- Norris, J. M. & L. Ortega (2001) Does type of instruction make a difference?: Substantive findings from a meta-analytic review. *Language Learning*, 51, Supplement 1, 157-213.
- 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* (pp. 21-42). NY: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1995) Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: Second language and teaching & curriculum Center, University of Hawaii.
- Schmidt, R. & S. Frota (1986) Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of

峯 第二言語習得における「授業」と「言語接触」の影響についての考察

Portuguese. In R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R. & G. Kasper (1996) Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 21-42.

Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in development. In C. Doughty, & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second Language acquisition* (pp. 64-8). MA: Newbury House.

(2006年12月1日受理)

資料. 各群の変数間の相関係数と、各変数の平均と標準偏差

a. 下位男性

	(1) 使用頻度	(2) 接触頻度	(3) 授業説明	(4) 男性使用傾向	(5) 日本人使用頻度
(1) 使用頻度	-				
(2) 接触頻度	.87**	-			
(3) 授業説明	.87**	.94**	-		
(4) 男性使用傾向	.50**	.50**	.36**	-	
(5) 日本人使用頻度	.60**	.70**	.60**	.75**	-
平均	1.06	2.19	1.85	1.74	2.87
標準偏差	.99	1.06	1.14	.94	.54

n=31. ** p<.01

b. 上位男性

	(1) 使用頻度	(2) 接触頻度	(3) 授業説明	(4) 男性使用傾向	(5) 日本人使用頻度
(1) 使用頻度	-				
(2) 接触頻度	.80**	-			
(3) 授業説明	.56**	.65**	-		
(4) 男性使用傾向	.65**	.52**	.23	-	
(5) 日本人使用頻度	.75**	.80**	.45**	.75**	-
平均	2.04	3.25	2.02	1.74	2.87
標準偏差	.89	.54	.43	.94	.54

n=31. ** p<.01

c. 下位女性

	(1) 使用頻度	(2) 接触頻度	(3) 授業説明	(4) 女性使用傾向	(5) 日本人使用頻度
(1) 使用頻度	-				
(2) 接触頻度	.91**	-			
(3) 授業説明	.83**	.84**	-		
(4) 女性使用傾向	.73**	.76**	.79**	-	
(5) 日本人使用頻度	.59*	.69**	.55**	.83**	-
平均	1.64	2.68	2.43	2.23	2.87
標準偏差	1.05	0.89	1.04	1.01	0.54

n=31. ** p<.01

d. 上位女性

	(1) 使用頻度	(2) 接触頻度	(3) 授業説明	(4) 女性使用傾向	(5) 日本人使用頻度
(1) 使用頻度	-				
(2) 接触頻度	.91**	-			
(3) 授業説明	.63**	.48**	-		
(4) 女性使用傾向	.94**	.88**	.61**	-	
(5) 日本人使用頻度	.79**	.81**	.26	.83**	-
平均	2.33	3.43	2.22	2.23	2.87
標準偏差	1.11	.47	.77	1.01	.54

n=31. ** p<.01