

中国で学ぶ中国人日本語学習者のオノマトペ知識

—Vocabulary Knowledge Scaleによる検討—

崔沫舒（武蔵野大学）

要 旨

本研究は外国語環境で学ぶ中国語を母語とする日本語学習者のオノマトペの知識を検討することを目的とする。中国の大学で日本語を専攻する3年生52名を対象として教科書に出現する30語の知識を Vocabulary Knowledge Scaleで測定した。その結果、教科書に出現した調査対象語でも、学習者のオノマトペの知識は十分に定着していないことが明らかになったが、その定着度は語によって異なっていた。対象語ごとの分析、学習者の産出に見られる誤用の分析を通して、外国語環境で学ぶ日本語学習者にとっては、教科書における当該オノマトペの提示頻度、訳語や例文の適切性などがオノマトペの習得に影響する可能性が示唆された。また、それと同時にオノマトペ自体の意味の分かりやすさや多義性、使用の特徴なども習得に影響する可能性が示唆された。

【キーワード】 オノマトペ知識 Vocabulary Knowledge Scale 意図的学習 付随的学習

1. はじめに

「オノマトペ」という用語は一般的に擬音語と擬態語の総称として用いられている。日本語は世界の中でもオノマトペが多い言語であり、日本語のコミュニケーションにおいてオノマトペは重要な語彙である（吉村 2015）。そのため、オノマトペを日本語教育の対象語彙として捉えて、どのようなオノマトペが指導対象となっているかを調査する教科書分析（渡邊 1997、三上 2002、冉・島田 2012など）や、どのようなオノマトペを指導すべきかを検討する語彙選定研究が行われている（三上 2007a、Nguyễn 2012、岡谷 2015、獅々見 2016）。しかし、日本国内、国外を問わず、日本語教育の現場ではオノマトペは指導対象としてそれほど重視されていない（三上 2007b、崔 2021など）。

オノマトペは感覚的な語彙であり、日本語学習者にとっては習得が難しい（秋元 2007、三上 2007b）。中国語はオノマトペの数が少ないため、中国語を母語とする日本語学習者には特に難しい（金 1989）。また、外国語環境は第二言語環境と比べて自然な日本語のインプットが豊富ではないので、指導があまり行われていない現状を考えると、オノマトペを習得するのはより困難だと思われる。

それでは、教室で学ぶ日本語学習者はどの程度オノマトペの知識を身に付けている

のだろうか。学習者のオノマトペの知識について調査している研究において、理解においても産出においても十分な知識を持っていないことが示されている（中石 他 2011、グエン 2018a、2018b など）。しかし、このような学習者のオノマトペの知識を検討する研究はまだそれほど多くは行われておらず、学習者のオノマトペの習得状況は十分に明らかになっているとはいいがたい。また、各研究で独自に考案した測定方法が用いられているが、オノマトペが語彙であることを踏まえると、英語教育などで語彙知識を測定する指標として評価されている Vocabulary Knowledge Scale（Wesche & Paribakht 1996、以下 VKS）を使用して学習者のオノマトペの知識を測定することも可能であろう。そこで、本研究では外国語環境で学習する中国語を母語とする日本語学習者のオノマトペの知識を VKS で測定することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 オノマトペの範疇

オノマトペは文法的な品詞のラベルではないため、辞書では副詞（例：しっかり勉強する）、あるいは形容動詞（例：ばらばらな意見）に分類されている。したがって、どの範囲の語彙をオノマトペとするか、明確な範疇があるわけではない。一般的に「ばたばた」、「もぐもぐ」のような音の反復で構成されている語彙はオノマトペとして認識されている。また、反復形だけでなく、音韻・形態の観点から「り」、「ん」、「っ」という音が含まれていること（角岡 2007）や、文中の働きの観点から副詞、動詞、形容動詞など多様な統語的用法を持っていることもオノマトペの特徴として認識されており（田守・ローレンス 1999）、「ぴったり」、「のんびり」、「ほっと」のような語も多くの研究でオノマトペの範疇に含まれる語彙とされている（三上 2007a、岡谷 2015、獅々見 2016 など）。

2.2 指導対象のオノマトペ

教科書でどのようなオノマトペが指導対象となっているかを調査する研究が複数行われている（渡邊 1997、三上 2002、冉・島田 2012 など）。

渡邊（1997）は日本語教育用のテキスト 21 冊（初級 12 冊、中級 9 冊）を分析した。その結果、教科書によって取り上げているオノマトペやその数が異なり、各レベルでどのような語彙をどれくらい教えるべきかについて共通理解がないことが示された。三上（2002）は 14 冊のテキスト（初級 10 冊、中級 2 冊、上級 2 冊）を調査した。その結果、初級の教科書は本文や練習問題などが書き下ろしであることから、初級ではオノマトペが積極的に指導の対象と考えられていないと指摘している。冉・島田（2012）は中国で出版された 10 冊の教科書（初級 4 冊、中級 4 冊、上級 2 冊）を分析した。その結果、教科書ごとにオノマトペの数が異なること、また、どの教科書に

においても例文や練習が少ないことが明らかになった。

このようにオノマトペが日本語教育における指導対象としてあまり重視されていないことや、教科書によって指導対象となっている語が異なることが明らかになった。そのため、これらの研究の結果を踏まえ、多くのオノマトペの中から何を指導対象とすべきかを検討する研究が行われている（三上 2007a、岡谷 2015、Nguyễn 2012、獅々見 2016 など）。

三上（2007a）は『国立国語研究所報告 78 日本語教育のための基本語彙調査』などの基本語彙調査 8 種のうち 3 種以上に選定されているオノマトペ 87 語を抽出した。さらに、初級教科書 21 冊、中級教科書 13 冊、新聞記事などの一般言語資料 5 点におけるオノマトペの使用実態を調査し、初中級学習者の基本語彙として 70 語を選定した。岡谷（2015）は小学校の国語教科書（1 年～6 年）を調査し、教科書に出てきたオノマトペを使用頻度と範囲（3 つ以上の学年で出現）を基準にして、92 語の指導すべき語を提案した。

日本語母語話者が実際に使用しているオノマトペに着目して指導すべき語を提案している研究もある。Nguyễn（2012）は名大会話コーパスを用いて、日本語母語話者のオノマトペの使用頻度を分析した。そして、それを基に初級日本語教育に取り入れるべき語として 60 語を提案した。また、獅々見（2016）は 2 つの話し言葉コーパス（『BTS による多言語話し言葉コーパス』、『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』）からオノマトペを抽出した。それらの語をオノマトペ辞典 2 冊以上に掲載されているものに絞った上で日本人母語話者を対象者とした親密度調査を行い、最終的に 252 語を基本語彙とした。

以上の研究では分析対象や選定基準が異なるため、指導すべきとされたオノマトペは共通するものばかりではない。しかし、語数に関しては、獅々見（2016）以外の研究では 60 ～ 90 語程度が提案されている。獅々見（2016）の 252 語は教材作成のための基本語彙であり、レベル分けは今後の課題とされている。したがって、初級から中級レベルで指導すべきオノマトペの語数は、おおよそ 60 ～ 90 語程度というのが共通認識と考えてよいだろう。

2.3 学習者のオノマトペ知識の測定

数はあまり多くないが、日本語学習者のオノマトペの知識を調査する研究が行われている（中石 他 2011、グエン 2018a、2018b、杉村 2020 など）。それらの研究では、アニメーションを見てオノマトペを産出する課題、提示されたオノマトペで文を作る課題、オノマトペの意味を書く課題、文脈に合う適切なオノマトペを選ぶ多肢選択課題など、異なる測定方法が用いられている。研究によっては複数の方法が採用されている。

中石 他 (2011) は、アニメーションを見てオノマトペを産出する課題、提示されたオノマトペで文を作る課題によって、日本在住の中国人上級学習者 10 名の産出を検討した。対象としたオノマトペは 39 語で、産出課題とともに知識アンケート（「知っている・知らない」の二択）、意味記述課題も行った。調査の結果、2つの産出課題はどちらも正答率が低いこと、また、正答率（24.4%、28.7%）と既知率（47.4%）には差があることが示された。

グエン (2018a) も中石 他 (2011) と同様、アニメーションを見てオノマトペを産出する課題と対象語を「知っているかどうか」のアンケートを行った。対象者はベトナム日本語学習者 72 名（在ベトナム日本語学習者 1 年生 12 名、2 年生 33 名、3 年生 19 名、在日ベトナム日本語学習者 8 名）で、調査対象のオノマトペは 21 語であった。調査の結果、在日学習者の正答率が 67.3% で最も高いこと、学年が上がると正答率も上がること（25.4% → 34.9% → 55.1%）が示された。また、この研究でも正答率（45.7%）と既知率（66.6%）に差があることが示された。

グエン (2018b) は同じ調査を中国の大学で日本語を専攻する 3 年生 20 名に実施した。その結果、正答率が 27.9%、既知率が 54.8% となり、正答率があまり高くないこと、また、正答率と既知率の間にはかなりの差があることが明らかになった。さらに、ベトナム語話者を対象としたグエン (2018a) の結果と比較すると、中国語を母語とする学習者はオノマトペの習得があまり進んでいないこと（ベトナム語話者 55.1%、中国語話者 27.9%）は明らかである。

杉村 (2020) では以上の研究とは異なり、産出課題ではなく 4 択の選択課題が使用された。中国人学習者 76 人（日本語能力試験 N1 合格者 34 人と N1 を持っていない 42 人）と日本語母語話者 100 人に対して、痛みを表すオノマトペ 19 語について調査した。調査文は例えば、「二日酔いで頭が（ガンガン、キリキリ、ジンジン、ズキズキ）する。」のようなもので、正答ではなく選択傾向を見る問題である。その結果、日本語能力レベルが上がるとオノマトペの選択が日本語話者に近づくことが明らかになった。

以上の研究から、日本語学習者はオノマトペの知識をそれほど身に付けておらず、日本語能力の向上とともに増えてはくるが十分ではないことが明らかになった。また、学習者のオノマトペの既知率と正答率にかなりの差があることが示され（中石 他 2011、グエン 2018a、2018b）、学習者の認識と実際の知識には乖離があることが明らかになった。しかし、この結果は産出課題と 2 択の知識アンケートという異なる調査方法を照らし合わせて検討したものである。また、「知っている・知らない」という 2 択の間にはどの程度知っているのかに関していくつかの段階があると考えられる。これらの問題を乗り越える調査方法を用いることで、学習者のオノマトペ知識の実態をより正確に把握できるものと思われる。

2.4 語彙知識測定

語彙知識は形式、意味、使用という多面的な知識からなる (Nation 2001)。これまでに学習者の語彙知識の量 (広さ) と語彙知識の質 (深さ) を測定するためのテストがいくつか開発されている。語彙知識の量を測定するテストには Vocabulary Level Test (Nation 2001)、語彙知識の質を調べるテストには Word Associates Test (Read 2000、以下 WAT) と VKS がある。WAT と VKS はともに語彙知識の質の測定ツールであるが、測定方法や測定している知識が異なる。WAT は高頻度語をテストの対象語とした選択式の単語連想課題で、対象語の類義語や共起語についての知識の有無を測定している。一方、VKS はテスト対象語についての自己評価課題で、その語についての知識を学習者が 5 段階で自己申告する形式になっている。このテストは単語の認識、意味理解、使用の文法的適格性などが測定できるように設計されている (4.3 で詳述する)。

これらのテストは英語教育の領域で学習者の語彙知識の測定によく用いられている (Wesche & Paribakht 1996、Horst 2005、石崎・飯村 2007 など) が、日本語教育の領域ではまだあまり用いられていない。また、管見の限り、日本語のオノマトペ知識の測定には用いられていない。上述のように、学習者のオノマトペ知識の測定方法は精緻化が必要である。英語の語彙研究で開発されたテストを援用することで日本語学習者のオノマトペ知識を適切に測定できる可能性があると考えられる。

3. 研究課題

先行研究から、外国語環境において、母語にオノマトペが少ない中国人日本語学習者のオノマトペの習得はあまり進んでいないこと、また、全般的に言って、学習者が持つオノマトペの知識についてまだそれほど明らかになっていないことが分かった。そこで、本研究では中国の大学で日本語を専攻する学習者のオノマトペの知識について探ることを目的とする。具体的には、中国で学ぶ日本語学習者は教科書に出現するオノマトペについてどの程度の知識を習得しているかを明らかにすることを研究課題とする。

4. 調査方法

4.1 調査協力者

調査対象者は中国の大学で日本語を専攻する 3 年生 52 名 (男性 16 名、女性 36 名) である。学習者全員が大学に入ってから日本語学習を始め、調査実施時まで 2 年半日本語を学習していた。日本に長期滞在した経験はない。

4.2 調査対象語

2.1 で述べたように、オノマトペとされる語彙の範疇は明確ではない。音韻的特徴

からオノマトペの大部分が1モーラないし2モーラの語基を持ち、促音、撥音、「り」、母音の長音化・音節の反復が日本語のオノマトペの特徴とされる（田守・スコウラップ 1999）。本研究では、まずこの基準に基づき教科書『総合日语』修訂版4冊から94語のオノマトペを抽出した（第一冊8語、第二冊20語、第三冊34語、第四冊32語）。オノマトペの辞書3冊（飛田・浅田 2002、山口 2003、小野 2007）と照らし合わせ、これらの語が2冊以上に収録されていることを確認した。94語という数は、先行研究で指導すべきとされるオノマトペの数とほぼ一致するものであり、調査協力者の学習語数は一般的なものと言える。

次に協力者の負担を考慮し、調査対象語を30語とした。30語のうち20語を各課の学習対象となっている新出単語、10語を学習対象語ではないものとし、94語からランダムに選択した。新出単語は各課の会話文や読解文などに含まれているもので、それらの文章の後ろにリストとして提示されている。このリストに含まれるオノマトペは読み方、品詞、中国語の意味が提示されている。そのため、学習者は単語リストでも会話文や読解文の文脈の中でもオノマトペの意味を理解できる。それに対して、学習対象語ではないオノマトペは、文法の解説や教科書の後ろにある読み物などに出てきたものであり、学習者は自律的に辞書などで確認しない限り、文脈から意味を理解することになる。本研究では便宜的に学習対象語を意図的学習語、そうでない語を付随的学習語と呼ぶことにする。なお、教科書に出現するオノマトペ94語のうち、意図的学習語は56語、付随的学習語は38語であった。したがって、調査対象語は両カテゴリーの語からそれぞれ3分の1程度を選んだことになる。

4.3 Vocabulary Knowledge Scale

本調査は調査対象語を教科書に出現するオノマトペに限定している。教科書に載っているオノマトペの数は少ないため、語彙知識の広さではなく深さを見ることにした。そのために、オノマトペの意味を中心にした語彙知識を測定することが可能だと考えられる VKS を使用した。

VKS は表1のような5段階の自己評価のスケールである。ⅢとⅣの ____ には中国語で、Ⅴの ____ には日本語で記述を求めた。

VKS における学習者の自己評価は、表2のように得点化される。本研究でもこの方法に基づき、学習者のオノマトペの知識を得点化した。学習者の自己評価がⅠ、Ⅱの場合、それぞれ1点、2点とした。ⅢとⅣの違いは、学習者の回答に対する確信度の違いである。Ⅲで意味を正しく書けている場合は3点とし、間違っている場合は2点とした。自己評価がⅣで正しい意味で答えられた場合は4点、訳語に多少ずれがある場合は3点、意味を間違って理解している場合は2点とした。自己評価がⅤで正しい日本語の文を作れていれば5点、意味は正しいが文法的に間違っている場合は4

点、意味に多少ずれがある場合は3点、意味が違っている場合は2点とした。Ⅲ、Ⅳは筆者の採点を中国人日本語教師1名が、Ⅴは筆者の採点を日本人教師1名が確認した。採点が一致しないものに関しては合議の上、最終決定した。

表1 Vocabulary Knowledge Scaleの自己評価

自己評価カテゴリー
I. この語を見たことがあるかどうか思い出せない。
II. この語を見たことがあるが、意味は分からない。
III. この語を見たことがある。この語の意味は____だと思う。
IV. この語の意味を知っている。意味は____である。
V. この語を使って文を作ることができる。____。
(Vを選んだ場合はIVにも必ず答えなければならない)

(Wesche & Paribakht 1996 p.30 訳：吉澤 2016 p.73)

表2 Vocabulary Knowledge Scaleの得点化

自己評価		得点	自己評価カテゴリー
I	→	1	対象語に全くなじみがない
II	→	2	対象語になじみはあるが、意味は知らない
III	→	3	同義語や翻訳で正しい意味が答えられる
IV	→	4	語を文脈で意味的に正しく用いることができる
V	→	5	語を文脈で意味的にも文法的にも正しく用いることができる

(Wesche & Paribakht 1996 p.30 訳：吉澤 2016 p.74)

4.4 調査手続き

調査は協力者が在籍する大学の教室で行った。調査時間は全部で40分であった。まず、10分で調査内容の説明、参加同意書への署名を行った。次に、30分でVKSによる調査を実施した。なお、本研究の実施に先立ち、筆者が在籍する大学の研究科の研究倫理審査委員会から承認を得ている。

5. 結果

5.1 オノマトペの知識

オノマトペ30語の合計得点の平均点(M)と標準偏差(SD)は表3に示すとおりである。学習者全体が65.87点(満点：150点)であった。これを1語当たりの平均得点に換算すると2.20点となる。表2に示したVKSの得点化では、語の意味が分かるという基準を満たしているのが3点以上である。しかし、1語当たりの平均点は3点に達していない。つまり、授業で学習した語であってもあまり明確な記憶として

残っていないと言える。

表3 本調査のオノマトペに関するVKSの得点（全体） n=52

	<i>M</i>	<i>SD</i>	満点
全体の合計	65.87	14.22	150
1語当たり	2.20	0.47	5

5.2 語ごとの知識

合計点や1語当たりの平均点では学習者の知識の詳細が分からないため、語ごとに平均を算出し表4に示した。意図的学習語と付随的学習語に分けた上で、平均点が高い順に並べた。また、平均点が3点以上のセルを濃いグレー、半分以上の対象者は意味が分かっていると考えられる平均点が2.5点以上3点未満のセルを薄いグレーで塗りつぶした。

表4 本調査のオノマトペに関するVKSの語ごとの得点 n=52

意図的学習語	<i>M</i>	<i>SD</i>	付随的学習語	<i>M</i>	<i>SD</i>
そろそろ	3.44	1.27	ぺらぺら	3.35	1.43
はっきり	3.25	1.20	きらきら	2.33	1.20
ゆっくり	3.21	1.24	すっきり	2.00	0.71
ちゃんと	3.10	1.23	ぶつぶつ	1.71	0.57
にこにこ	2.85	1.29	ほうっと	1.65	0.76
のんびり	2.85	1.20	ぎらぎら	1.60	0.66
しっかり	2.81	1.22	ざあざあ	1.56	0.64
どんどん	2.77	1.13	ずきずき	1.52	0.54
ぴったり	2.73	1.17	びよんびよん	1.46	0.67
きちんと	2.40	0.95	くねくね	1.21	0.41
ぎりぎり	2.27	1.01			
いらいら	2.12	0.92			
わくわく	2.12	0.90			
ゆったり	1.88	0.83			
がっかり	1.83	0.62			
うっかり	1.79	0.61			
ぴりぴり	1.73	0.66			
どんより	1.54	0.73			
ずらりと	1.50	0.54			
ずばりと	1.31	0.51			
平均	2.37	0.65	平均	1.84	0.61

*濃いグレーのセルは平均が3点以上、薄いグレーのセルは2.5点以上3点未満

表4の最下段に示した平均点を見ると、意図的学習語は2.37点、付随的学習語は1.84点で、意図的学習語の方が得点が高い。この差について独立した t 検定を行った結果、有意であった ($t(28) = 2.16, p = .04, d = 0.84$)。したがって、学習項目として扱われている意図的学習語の方が付随的学習語より知識として定着していると言える。

6. 考察

6.1 学習者のオノマトペの知識と教科書における出現回数

本研究ではVKSを使用して、学習者のオノマトペの知識の深さを測定した。表3に示したように、1語当たりの平均点が2.20点であった。つまり、VKSの得点化で「2. 対象語になじみはあるが、意味は知らない」と「3. 同義語や翻訳で正しい意味が答えられる」の中間以下、2点に近い点数である。本研究では対象語を授業で扱われたものに限定したが、学習したオノマトペがあまり習得できていないことから、現在学習者が受けている指導ではオノマトペの知識が定着するのは難しいということであろう。

5.2の表4で語ごとの平均点を示した。2.5点という平均点は学習者の半数が「3. 同義語や翻訳で正しい意味が答えられる」であったことを示す値である。意図的学習語は2.5点以上の語が20語中9語あったのに対し、付随的学習語は「ぺらぺら」1語だけだった。しかし、同じ意図的学習語というカテゴリーの語であっても1点の語もある。これはなぜなのかを考えるために、学習者がテストを受けるまでの2年間に学習した教科書全4冊に現れたオノマトペの出現回数を表5のようにまとめた。語の順番は表4と同じで、平均点が高い順に並べてある。また、同様に3点以上を濃いグレー、2.5点以上3点未満を薄いグレーで塗りつぶしてある。

語ごとの点数と教科書における出現回数の関連をピアソンの相関係数を算出して調べた。その結果、やや強い相関が見られた ($r = 0.67, p < .001$)。つまり、教科書の出現回数が多い語ほど、知識が定着していることが示された。塗りつぶしのある意図的学習語9語に共通する特徴は概して出現回数が高いことである。特に全体平均が3点以上の語「そろそろ」、「はっきり」、「ゆっくり」、「ちゃんと」の出現回数は12～24回である。さらに、平均が高いオノマトペは出現回数が高いだけでなく、複数の教科書に出現していることが分かる。つまり、初めて学習した後も継続して教科書の会話文や読解文に出現しているということである。一方、意図的学習語の中で平均が低い語は出現回数が少ない傾向がある。また、「ぴりぴり」、「ずらりと」、「ずばりと」のように5回以上の出現回数があっても、継続した出現がない場合にも平均が低い。

一度学習した語は、その後インプットで触れるたびに記憶が検索され、その意味が取り出されるため、検索回数が多いほど記憶への定着が促進される。本研究でも語の得点と出現回数に有意な相関が見られた。しかし、定着度は検索の回数だけでなく間隔とも関係がある。Nakata (2015) の実験で同じ提示回数であれば、間隔を置かない場合より、間隔を置いた場合のほうが長期的な記憶保持につながることを示されている。本研究でもNakata (2015) の結果と同様の傾向が示され、オノマトペの知識が定着するためには、出現回数が多いだけでなく、一定の間隔を空けて繰り返すことが効果的だと言える。

表5 調査対象のオノマトペの、学習者の使用教科書における出現頻度

意図的 学習語	第一 冊	第二 冊	第三 冊	第四 冊	合計	付随的 学習語	第一 冊	第二 冊	第三 冊	第四 冊	合計
そろそろ	3	3	2	4	12	ぺらぺら	0	0	0	1	1
はっきり	0	6	13	5	24	きらきら	0	1	0	0	1
ゆっくり	3	13	3	3	22	すっきり	0	0	1	0	1
ちゃんと	0	9	5	5	19	ぶつぶつ	0	0	1	0	1
にこにこ	0	0	2	0	2	ぼうっと	0	1	0	0	1
のんびり	0	2	2	3	7	ぎらぎら	0	1	0	0	1
しっかり	0	6	5	1	12	ざあざあ	0	1	0	0	1
どんどん	0	4	3	4	11	ずきずき	0	1	0	0	1
ぴったり	1	0	3	2	6	ぴょんぴょん	0	1	0	0	1
きちんと	0	6	2	4	12	くねくね	0	1	0	0	1
ぎりぎり	0	0	2	0	2						
いらいら	0	0	4	0	4						
わくわく	0	0	4	0	4						
ゆったり	0	2	0	1	3						
がっかり	0	0	3	0	3						
うっかり	0	4	0	1	5						
びりびり	0	0	6	0	6						
どんより	0	2	0	0	2						
ずらりと	0	0	6	0	6						
ずばりと	0	0	0	5	5						

*濃いグレーのセルは平均が3点以上、薄いグレーのセルは2.5点以上3点未満

以上、述べたことに合致しない結果となった語に「にこにこ」と「きちんと」がある。「にこにこ」は出現回数が2回で、繰り返しのインプットがあるわけでもないが、平均点は2.85点である。一方、「きちんと」は出現回数が12回であるが、平均点は2.40点である。これは同じく出現回数が12回の「そろそろ」（平均点3.44点）、「しっかり」（平均点2.81点）と異なる傾向である。これらの理由を探るために、教科書に記載されている訳語を調べた（以下、中国語は〈 〉で示す）。

「にこにこ」は〈笑嘻嘻；笑咪咪；微笑〉（笑う、微笑む）、「きちんと」は〈有条理；准确〉（几帳面；正確に）であった。「にこにこ」は訳語が2つ示されているが、どちらも「笑う」という一つの意味で解釈できる。また、学習者は「にこにこ」の「笑う」という意味に基づいて明確なイメージの表象を作ることができる。それに対して、「きちんと」の2つの訳語〈有条理〉と〈准确〉は異なる意味であり、「きちんと」は多義語である。また、教科書に提示されている「朝ごはんはきちんと食べましょう」のような例文から、「きちんと」の意味をイメージすることは難しい。つまり、オノマトペの習得には接触頻度だけでなく、語自体の意味も大きく影響すると考えられる。

以上、意図的学習語の結果において注目すべき点について述べたが、付随的学習語の「ぺらぺら」についても言及したい。付随的学習語は文法の解説や読み物などに出てきたものであり、基本的に出現回数は1回のみである。また、教科書に訳語の記載もないため、学習者の記憶に残っていないのも当然である。しかし、「ぺらぺら」だけは平均点が3.35点とかなり高い。教科書の中では、「ぺらぺら」は文型「Vもしないのに」を教えるための例文「こちらが聞きもしないのに、彼はぺらぺらと自分の家のことを話した。」の中で使われた。しかし、学習者が作った文の中で「ぺらぺら」は、「〇〇さんの日本語はぺらぺらです。」のように「流暢」という意味で使用されていた。このような表現は日本人が外国人の日本語を褒める時によく使われる。したがって、教師がこのような用法でインプットを与えている可能性が高く、そのことが「流暢」という意味での「ぺらぺら」が知識として定着したのではないかと考えられる。

6.2 学習者の誤用とその要因

学習者のオノマトペの習得状況をさらに詳しく調べるために、学習者が「Ⅲ. この語を見たことがある。この語の意味は____だと思う」「Ⅳ. この語の意味を知っている。意味は____である。」「Ⅴ. この語を使って文を作ることができる。____。」で産出した中国語訳、日本語文を分析した。そこに見られた誤用例を表6にまとめる。誤用は形式、意味、使用の3つに分けることができる。

表6 中国語母語学習者の日本語オノマトペの誤用例

誤用パターン	語	中国語で書いた意味	日本語で書いた文
形式	うっかり	〈堅实地〉(しっかり)	うっかりしなさい。
	すっきり	〈完全〉(すっきり)	声はすっきり聞こえない。
	ぴったり	〈吓了一跳〉(びっくり)	名前が呼ばれて、ぴったりした。
意味	きちんと	〈一定〉(必ず)	午後3時にきちんと会議する。
	ぎりぎり	〈紧凑〉(余地がない)	人ごみがぎりぎりですね。
使用	ぴったり	〈合适〉(ちょうどいい)	このかばんは私にぴったりした。
	ゆっくり	〈悠闲地〉(気楽)	週末、ゆっくりに家にいる。
	はっきり	〈清楚〉(明確)	はっきりとして説明する。

* () 内は筆者訳

1つ目の誤用のタイプは、形式が似ているオノマトペとの混同である。調査で見られたのは「うっかり」と「しっかり」、「すっきり」と「すっきり」、「ぴったり」と「びっくり」のような混同である。これらの語はどれも「AっBり」という形式であり、「ぴ」と「び」は半濁音と濁音の違いはあるが、どれもAかBのひらがな1つの違いである。中国語学習者は漢字の知識を生かして日本語を有効に処理できる(玉

岡 1997) が、オノマトペはひらがなやカタカナによって表記されるため、漢字語に比べて処理が難しい。また、日本語のオノマトペには本調査で誤用が見られたような、形式がよく似ていて意味が異なるものが多く存在する（例えば、がっかり・がっくり・がっぴりなど）。中国人日本語学習者にオノマトペの混同が起こるのは、このような要因に影響されている可能性があるだろう。

2つ目の誤用タイプは意味の間違いの誤用である。表6に示した誤用例を見ると、学習者が書いた中国語での意味と日本語の例文は本来の意味とずれており、学習者がオノマトペの形式と意味の結びつけを間違えていたことが分かる。1つ目の誤用タイプは形式の類似に誤用の原因があると考えられるが、タイプ2の場合はそれとは異なる要因の影響があると考えられる。そこで、この誤用の原因を探るため、教科書に提示されている訳語と例文を調べた（表7）。

表7 誤用が見られた語の教科書の訳語と例文

	語	訳語	例文
意味	きちんと	〈有条理；准确〉 (几帳面；正確に)	・呉先生の難しい質問にもいつもきちんと答えられる。 ・みんなの約束の時間にきちんと集まりました。 ・朝ごはんはきちんと食べましょう。
	ぎりぎり	〈最大限度；极限〉 (最大限、限界)	・締め切りの時間ぎりぎりまでかかりそうなんだ。
使用	ぴったり	〈正合适；恰好〉 (ちょうどいい)	・ぴったりした表現ができない。 ・このテレビは私の条件にぴったりだ。
	ゆっくり	〈慢；慢慢地〉 (急がない状態)	・ゆっくり休めません。 ・ゆっくりできないんですね。
	はっきり	〈清楚〉 (明確)	・はっきり話してください。 ・はっきり引き受けると答えました。

* () 内は筆者訳

学習者が「きちんと」の意味として書いたのは〈一定〉(必ず)であった。教科書には、訳語〈有条理；准确〉(几帳面；正確に)と表7に示した例文が3つ示されていた。6.1でも述べたように、2つの訳語〈有条理〉と〈准确〉は異なる意味であるため、学習者が訳語から「きちんと」の意味を正確に把握することは難しい。一方、3つの例文からは学習者が「きちんと」を「必ず」と意味推測する可能性は高い。そのため、学習者は「きちんと」を〈一定〉と理解し、その意味に当てはまる日本語の例文を書いたものと考えられる。このことから、学習時に提示する例文は語の使い方が間違っていないだけでは不十分で、その語の中心義が把握できるような適切な文であることが必要だと考えられる。特に複数の意味がある場合はこの点がより重要であろう。

「ぎりぎり」は〈最大限度；极限〉(最大限；限界)という訳語と、1つの例文が示されていた。学習者が書いた意味は〈紧凑〉(余地がない)、産出文は「人ごみがぎり

ぎりですね」であった。訳語も例文も分かりやすいものではあるが、やはり例文が1つだけでは正確な意味推測は難しいものと思われる。

最後の誤用タイプは使用に関する誤用で、意味的には正しいが、文法的に適格ではないというタイプの間違いである。2.1で述べたように、オノマトペという文法的範疇はなく、一つのオノマトペが複数の用法を持っている。表6に示した「ぴったり」の例では、学習者は〈合适〉(ちょうどいい)という意味で「このかばんは私にぴったりした」という文を作った。しかし、「ぴったり」を述語として使用する場合は「ぴったりだ」が使われることが多い。「ぴったりする」は、例えば「ぴったりする言葉、ぴったりした服」など、名詞の修飾によく使われる。表7のように、教科書には「ぴったりした表現ができない」という修飾語としての用法と、「このテレビは私の条件にぴったりだ」という述語としての用法の例文が提示されている。しかし「～する」「～だ」という形式をどのように使い分ければよいのかという説明はない。また、「ゆっくり」、「はっきり」についても「ゆっくり休めません」、「はっきり話してください」のような適切な例文が示されている。しかし、学習者の誤用に見られた「ゆっくりに」や「はっきりとして」という形では使えないという説明はない。つまり、形式や意味については訳語と適切な例文が示されていればある程度は習得可能だと思われるが、使用に関するルールについてはそれだけでは不十分で、分かりやすい明示的な説明が必要だと言えるだろう。

以上、対象語によって定着度に違いがあることを教科書における出現回数の観点から、また、学習者に見られる誤用の原因を教科書の訳語や例文の観点から考察した。現在のようなネット社会では、外国語環境で学ぶ学習者も教科書以外のリソースからインプットが得られる状況なので、主に教科書との関連で結果を解釈したことは一面的すぎるかもしれない。しかし、本研究の結果を教科書での扱いと対応させてみると、以上のようなことが考えられ、外国語環境でのオノマトペ学習には教科書の役割が大きいことが示唆される。教科書自体を変えることは難しいので、それを使用する教師が補助教材や指導方法を工夫することが必要であろう。

7. 結論と今後の課題

本研究は中国の大学で日本語を専攻する3年生52名が教科書に出現するオノマトペ30語についてどの程度の知識を有しているのか、VKSを使用して調査した。その結果、教科書に出現した調査対象語でも、学習者のオノマトペの知識は十分に定着していないことが明らかになったが、その定着度は語によって異なっていた。対象語ごとの分析、学習者の産出に見られる誤用の分析を通して、外国語環境で学ぶ日本語学習者にとっては、教科書における当該オノマトペの提示頻度、訳語や例文の適切性などがオノマトペの習得に影響する可能性が示唆された。また、オノマトペ自体の意味

の分かりやすさや多義性、使用の特徴などが習得に影響する可能性も示唆された。

本研究では教科書の中から30語だけ選んで調査したため、学習者のオノマトペの知識の定着について十分に明らかにできたとは言えない。調査対象以外の語についても検討することで、オノマトペ知識の定着しやすさに関連する要因がより明確になる可能性があるだろう。また、教科書出現頻度が同程度のオノマトペ以外の語と比較したり、中国語母語でない学習者と比較したりすることによって、中国語母語話者にとってオノマトペの習得が難しいことがさらに確認できると思われる。最後に、学習者の知識があまり定着していないという調査結果を踏まえると、インプットのし方、訳語や例文の示し方なども含め、効果的なオノマトペ指導を考案することが必要であろう。そして、その考案した指導の効果を検証することも今後の課題となるだろう。

参考文献

- 秋元美晴（2007）「日本語教育におけるオノマトペの位置づけ」『日本語学』2（7）、24-34
- 石崎貴士・飯村英樹（2007）「学習者の語彙知識の『深さ』がリスニングテストの聴解度に及ぼす影響」『外国語教育メディア学会機関誌』44、107-115
- 岡谷英夫（2015）「小学校国語教科書に見るオノマトペと日本語教育」『人工知能学会論文誌』30（1）、257-264
- 小野正弘（2007）『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』小学館
- 角岡賢一（2007）『日本語オノマトペ語彙における形態的・音韻的体系性について』くろしお出版
- 金慕箴（1989）「中国における日本語の擬音語・擬態語の教育について」『日本語教育』68、83-98
- グエン・ティ・タイン・トゥイ（2018a）「ベトナム人日本語学習者による日本語オノマトペの使用実態と産出傾向」日本語／日本語教育研究学会（編）『日本語／日本語教育研究』ココ出版、71-86
- グエン・ティ・タイン・トゥイ（2018b）「中国人日本語学習者による日本語オノマトペの使用実態と産出傾向—ベトナム人日本語学習者との比較—」『一橋日本語教育研究』6、41-50
- 崔沫舒（2021）「中国の日本語教師のオノマトペ指導に関する認識」『Global studies』5、91-110
- 獅々見真由香（2016）「日本語の会話におけるオノマトペの基本語彙選定—『BTSによる多言語話し言葉コーパス』と『BTSJによる日本語話し言葉コーパス』を用いて—」『日本語教育』165、73-88
- 杉村泰（2020）「痛みを表す日本語のオノマトペの選択に関する一考察—日本語話者と中国人日本語学習者の比較—」『ことばの科学』34、25-44
- 玉岡賀津雄（1997）「中国語と英語を母語とする日本語学習者の漢字および仮名表記語彙

- の処理方略」『言語文化研究』17 (1)、65-77
- 田守育啓・ローレンス・スコウラップ (1999) 『オノマトペ：形態と意味』くろしお出版
- 中石ゆうこ・佐治伸郎・今井むつみ・酒井弘 (2011) 「中国語を母語とする学習者は日本語のオノマトペをどの程度使用できるのか—アニメーションを用いた産出実験を中心として—」『中国話者のための日本語教育研究』2、42-58
- 飛田良文・浅田秀子 (2002) 『現代擬音語擬態語用法辞典』東京堂出版
- 三上京子 (2002) 「日本語オノマトペ指導に関する研究」『日本語教育方法研究会誌』9 (2)、4-5
- 三上京子 (2007a) 「日本語教育のための基本オノマトペの選定とその教材化」『ICU 日本語教育研究』3、49-63
- 三上京子 (2007b) 『日本語オノマトペとその教育』[未公開博士論文] 早稲田大学
- 山口仲美 (2003) 『暮らしの言葉擬音・擬態語辞典 第2刷』講談社
- 吉澤真由美 (2016) 「語彙の習得研究」森山新・向山陽子 (編) 長友和彦 (監) 『第二言語としての日本語習得研究の展望—第二言語から多言語へ—』ココ出版、61-95
- 吉村耕治 (2015) 「日英語の比較の観点から見たオノマトペ—感性の表現の魅力—」『表現研究』102、7-18
- 渡邊裕子 (1997) 「日本語教育におけるオノマトペの扱いについての一考察」『学校教育学研究』9、23-31
- Nguyễn, Thị Thanh Thủy (2012) 「初級日本語教育に取り入れるべきの擬音語擬態語の提案」『VNU Journal of Science, Foreign languages』28、287-293
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian modern language review*, 61(3), 355-382.
- Nakata, T. (2015). Effects of expanding and equal spacing on second language vocabulary learning: Does gradually increasing spacing increase vocabulary learning? *Studies in Second Language Acquisition*, 37(4), 677-711.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40.
- 冉毅・島田秋 (2012) 「日语教材拟声拟态词匮乏问题及对策研究」『解放军外国语学院学报』35 (05)、53-57.

教科書

- 彭广陆・守屋三千代 (編) (2009、2010、2010、2010) 『综合日语 (修订版)』第一冊～第四冊 北京大学出版社.