

10月16日（木）

A会場

タイ人日本語学習者の作文にみられた漢字の書き誤り —書き誤り率と学習期間及び漢字テストの成績の関係を中心に—

佐々木良造(Malaya University) 尾沼玄也(拓殖大学) 上野亮一(芝浦工業大学)

1. はじめに

日本語学習における漢字の学習は、非漢字圏の日本語学習にとって大きな負担になるといわれている。漢字の導入、漢字学習教材、指導法などの検討が盛んに進められているが、学習者の産出した漢字に関する研究は少ない。

学習者の産出した漢字には正確な形の漢字もあれば、書き誤った漢字もある。学習者の書き誤りを分析すれば、指導の際の貴重な資料になるであろう。また、教材やテストの作成の際にも役に立つと考えられる。

2. 先行研究と研究の目的

漢字の書き誤りの研究は、非漢字圏の学習者を対象とした Hatta et al (1997, 1998), 大北 (2001), 佐々木・尾沼 (2007), 佐々木 (2008) の研究、漢字圏の学習者を対象とした伊藤 (2006) などがある。いずれの研究からも、日本語学習者の漢字の書き誤りは、同音異義語、同訓異字より、非漢字（日本語の漢字にない形の漢字）が多いことが報告されている。

先行研究から「学習者の書き誤りには非漢字が多い」ということが言える。しかし、日本語教育の現場にとって、書き誤りの種類の情報だけでは不十分であろう。書き誤りの要因、書き誤りの段階、判定基準、訂正の方法など、明らかにしなければならない点が多々ある。そこで、本研究では、その中でも、日本語学習期間と漢字の書き誤りの数、および漢字能力と漢字の書き誤りの数の関係を探ることを目的とする。

3. 調査方法

調査対象者は、タイ国タマサート大学の日本語専攻の学生 (47 名) で、日本語能力は中級、母語はタイ語である。2007 年 12 月から 2008 年 1 月にかけて、授業の一環として書かれた作文から漢字の書き誤りを収集した。漢字の能力については、2004 年度日本語能力試験 4 級から 1 級の文字語彙の問題よりそれぞれ 6 問選び、計 24 問の漢字テストを作成した。

3.1 漢字の書き誤りの判定基準

佐々木 (2008) の分類に基づき、以下の条件に抵触する漢字を書き誤りと判定した。判定者は筆者と共同研究者の計 2 名で、両者の見解が分かれた書き誤りは除外した。表 1 に分類と例を示す。分類 (8) の例は、表 2 に示す。

3.2 漢字能力判定テストの作成基準

漢字能力を判定するために、2004 年度日本語能力試験 1~4 級の文字語彙の問題のうち、問題文の下線部の言葉の漢字を選択する問題から、各級 6 問、1~4 級で計 24 問を抜粋した。抜粋の方針として、1) 該当級の受験者の正解率が際立って高い問題、または 2) 該当級の受験者の正解率が際立って低い問題を除き、識別力が高い問題を採用した。識別力は 0.3 以上で、正答率は 0.7 以上のものとした。候補が 6 つ以上あった場合は、識別力の高い問題から 6 つ採用した。また、識別力が 0.3 以上の問題であっても、正答率が低い問題は採用せず、正答率の高い順に 6 つの問題を採用した。以下、本稿では漢字能力判定テストを「漢字テスト」と呼ぶ。

4. 結果と分析

4.1 漢字の書き誤り数について

3.1 の表 1 および表 2 に基づき、被験者ごとに、正確な形で書いた漢字の数 (以下、正用数) と書き誤り数を延べ数で数えた。以下、書き誤り数を正用数で割り、百分率で表わしたもの

表 1：漢字の書き誤りの判定基準と書き誤りの例

	誤用例	正用
(1)音が似ている漢字で代用	面説	面接
(2)形が似ている漢字で代用	仲門	仲間
(3)意味が似ている漢字で代用	彼男	彼氏
(4)音と形が似ている漢字で代用	新友	親友
(5)音と意味が似ている漢字で代用	多いに	大いに
(6)形と意味が似ている漢字で代用	小さい	小さい
(7)音と形と意味が似ている漢字で代用	少学校	小学校
(8)非漢字で代用	(表 2 参照)	
(9)二字熟語の順番の誤り	手上	上手
(10)その他	楽学	楽器

表 2：分類(8)の下位分類とその例

	誤用例	正用
(a)1画/2画多いまたは少ない	対書	書/対
(b)異なる部品の使用	顔変	顔/変
(c)異なる部品の配置	咲宿	知/宿
(d)部品の付加あるいは脱落	返忘	友/意
(e)向きが違う書き誤り	外誕	外/誕
(f)突き出るか突き出ないかの書き誤り	乗常	乗/常
(g)線の長短の書き誤り	卒題	卒/宿
(h)部品の分解に関する書き誤り	何家	何/家
(i)非部品の使用	英彼	英/彼
(j) (a)から(i)の2つ以上の組み合わせ	怠言	愛/言

を「書き誤り率」と呼ぶ。正用数は152字から814字で平均約378字であった。

書き誤り率は1.0%から12.0%で、平均は5.0%であった。内訳を見ると、5%未満が27名、5%以上10%未満が17名、10%以上が3名であった。書き誤り率が10%以上の被調査者の正用数を見ると、267字、282字、359字と3名とも平均以下であった。

4.2 漢字テストの結果について

被験者ごとの得点を表4に示す。最低点が10点、最高点が17点、平均が13.7点であった。結果から被験者は日本語能力試験3級レベルの漢字の知識があり、うち、約3分の1が2級レベルの漢字の知識があると言える。

4.3 日本語学習期間について

日本語学習歴は7か月から84か月で、平均約44か月であった。表5に被調査者の学習期間を示す(単位は「か月」)。

表 3：書き誤り率

No.	正用数	書き誤り数	書き誤り率	No.	正用数	書き誤り数	書き誤り率
1	361	16	4.4	25	407	24	5.9
2	271	9	3.3	26	323	16	5.0
3	171	3	1.8	27	371	5	1.3
4	332	24	7.2	28	402	22	5.5
5	332	23	6.9	29	267	31	11.6
6	365	8	2.2	30	471	42	8.9
7	480	15	3.1	31	392	31	7.9
8	312	10	3.2	32	377	16	4.2
9	447	11	2.5	33	359	22	6.1
10	351	12	3.4	34	334	12	3.6
11	421	17	4.0	35	477	39	8.2
12	403	38	9.4	36	282	33	11.7
13	152	9	5.9	37	422	32	7.6
14	244	4	1.6	38	387	11	2.8
15	219	6	2.7	39	497	20	4.0
16	337	11	3.3	40	359	43	12.0
17	435	30	6.9	41	306	25	8.2
18	447	13	2.9	42	397	15	3.8
19	336	14	4.2	43	355	18	5.1
20	814	8	1.0	44	370	10	2.7
21	341	9	2.6	45	408	14	3.4
22	323	8	2.5	46	362	35	9.7
23	644	12	1.9	47	403	26	6.5
24	506	16	3.2				

表 4：漢字能力判定テストの結果

No.	得点	No.	得点	No.	得点	No.	得点	No.	得点
1	13	11	13	21	17	31	11	41	12
2	17	12	14	22	12	32	13	42	14
3	14	13	15	23	16	33	15	43	13
4	12	14	14	24	12	34	13	44	13
5	16	15	15	25	15	35	13	45	12
6	15	16	14	26	13	36	14	46	10
7	16	17	17	27	12	37	11	47	12
8	17	18	16	28	13	38	11		
9	17	19	17	29	11	39	12		
10	15	20	16	30	13	40	11		

4.4 分析

日本語学習期間と書き誤り率, および漢字能力と書き誤り率の関係を探るため, ピアソンの積率相関係数を求めた. 漢字テストの点数と書き誤り率の相関係数は -0.409 であった. また, 日本語学習期間の長さとの相関係数は, -0.326 であった. 5% 水準で無相関検定を行ったところ, 漢字テストと書き誤り率の相関係数は, $t=-3.01$, $df=45$, 学習期間と書き誤り率の相関係数は, $t=-2.32$, $df=45$ でいずれも有意であった.

図 1 は, 漢字能力判定テストと書き誤り率の結果の散布図である. 図 2 は日本語学習期間

の長さとし書き誤り率の散布図である。

表 5：被調査者の学習歴

No.	学習歴
1	60
2	62
3	62
4	59
5	24
6	78
7	56
8	42
9	56
10	60

No.	学習歴
11	66
12	62
13	56
14	56
15	60
16	60
17	60
18	56
19	27
20	40

No.	学習歴
21	48
22	62
23	56
24	60
25	56
26	60
27	42
28	18
29	26
30	18

No.	学習歴
31	19
32	19
33	18
34	26
35	7
36	19
37	18
38	19
39	16
40	41

No.	学習歴
41	72
42	26
43	60
44	60
45	36
46	48
47	24

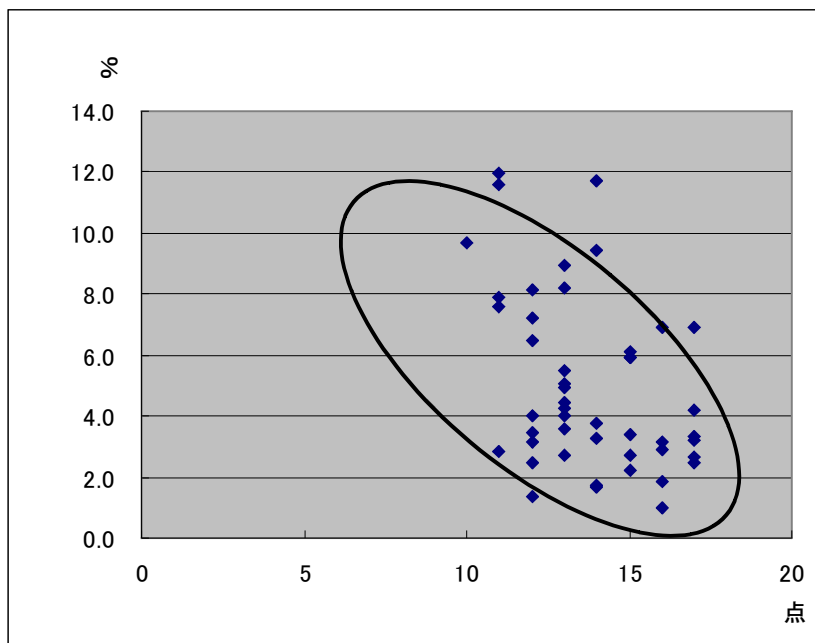


図 1：漢字能力判定テストと書き誤り率の散布図

4.5 考察

漢字テストと書き誤り率にゆるやかな相関関係がみられた。しかし、相関係数が-0.409とあまり高くない。文脈に適切な漢字を選ぶ能力と書字能力は同一ではないと考えた方がいいだろう。漢字テストの結果から安易に書字能力を推測することは出来ないと思われる。また、図 1 を見ると漢字テストが 12 点の場合、書き誤り率は 1.3%から 8.2%、14 点では 1.6%から 11.7%と開きがあることから、書字の指導の必要な学習者が存在することがわかる。

日本語学習期間と書き誤り率には、弱い相関がみられた。全体的にみれば、学習期間が長い学生のほうが書き誤り率が低いように見える。しかし、図 2 の 20 か月および 60 か月付近を縦に見ると、個人によって書き誤り率にばらつきがあることがわかる。同じ学習期間の学生でも、書字についてはどのくらい正確に書けるかについては、学習者一人一人に注意を払う必要があると言えるだろう。

中級以降は、文字の指導より語彙の指導のほうに重きがおかれる傾向があるように思われる。学習者にとって、書字の正確さがどのくらい重要なのかは一概には言えないが、書き誤り率が中級以降飛躍的に減少するわけではない点を教授者は留意すべきであろう。

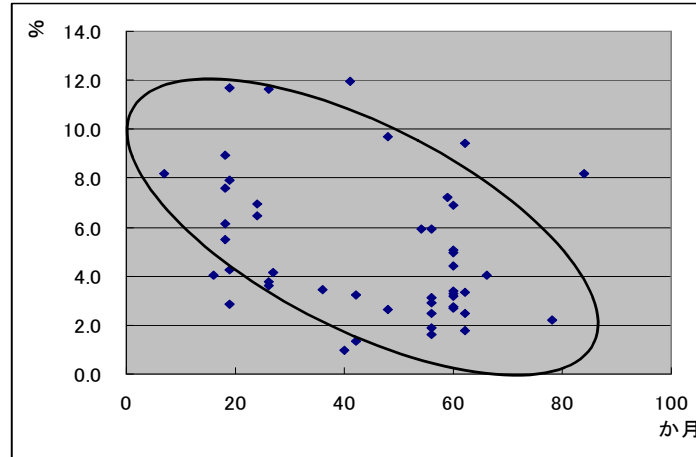


図 2：日本語学習期間と書き誤り率の散布図

5. まとめと今後の課題

本研究では、漢字判定能力テストの結果と日本語学習期間とが書き誤り率に関係があるかどうかを調べた。結果、弱い相関があることがわかった。今後は、どのような要因が書字能力と関係があるかを探っていきたい。

参考文献

- 伊藤寛子(2006)「日本語学習者の漢字の記憶検索過程に関する研究」東北大学情報科学研究科博士学位論文
- 大北葉子(2001)「漢字の書き誤りが漢字教育に示唆すること」『日本語教育のためのアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』国立国語研究所, pp. 19-28
- 佐々木良造 (2008)「マレー人学習者の作文にみられた漢字の書き誤り」『世界の日本語教育』第 18 号 国際交流基金 pp. 201-213
- 佐々木良造・尾沼玄也(2007)「漢字の書き誤りの分類と指導上の留意点について：マレー語を母語とする非漢字圏日本語学習者の作文から」国際交流基金クアラルンプール日本文化センター主催 第4回日本語教育セミナー, クアラルンプール, マレーシア
- 佐々木良造・尾沼玄也・上野亮一(2008a)「タイ人日本語学習者の漢字の書き誤りに関する一考察」第7会日本語教育国際研究大会, 釜山, 韓国

- Hatta, Takashi., Kawakami, Ayako. (1997) Kanji writing errors in Japanese college students and American Japanese students *Cognitive Processing of Chinese and Related Asian Languages*. The Chinese university press, pp. 401-416
- Hatta, Takashi., Kawakami, Ayako., Tamaoka, Katsuo. (1998) Writing errors in Japanese Kanji: A study with Japanese students and foreign learners of Japanese. *Cognitive Processing of Chinese and the Japanese Languages*. Kluwer Academic Publishers, pp. 303-316

連絡先 佐々木良造 ryozo@104.net

謝辞

本調査にあたり、タイ国タマサート大学日本語学科の鈴木恵理先生、吉澤明子先生、松田佳子先生にご協力いただきました。ここに記して感謝いたします。

日本語漢字の形態と意味の対連合学習に関わる学習者の認知的特性 —タイ語母語話者の視・空間保持及び処理の観点から—

松田佳子 (Thammasat University)

1. 問題と目的

1.1 先行研究と本研究の位置づけ

日本語学習者にとって漢字学習は困難なものの一つである。これまでは主に、「何をどのように教え、学習させるか」という観点からの研究がなされてきた。しかし、「どのような学習者に」という観点からの研究はほとんど行なわれてこなかった。加納(1999)は、漢字研究の結果を学習者の特性や目的に応じて教育や教材に反映させることが望ましいと述べている。では、漢字学習では、学習者のどのような特性に関わるのだろうか。

漢字学習に関わる学習者の特性として石井(1998)は、漢字圏学習者と非漢字圏学習者といった漢字学習のレディネスの違いや、図形認識など視覚情報処理に優れた学習者と音声情報処理に優れた学習者との違い、理論的・体系的学習を好む学習者と感覚的・体験的学習を好む学習者との違いを挙げ、こういったものが漢字学習に関わる重要な要因であると述べている。しかし、学習者の特性の中でも、認知的特性(図形認識などの視覚情報処理や音声情報処理に優れているという点)に関して検討した研究は少ない。

漢字学習に関わる認知的特性に着目した研究としては、河村・前川(2006)と村上(1995)がある。河村・前川(2006)は、日本人小学生の音韻や視・空間情報の一時的保持力が漢字の読みや書きと関連することを示している。また、村上(1995)は、日本語学習者の視・空間情報の一時的保持力や弁別力が漢字の読みと関連することを示している。これらの研究は漢字学習に認知的特性(視・空間情報の一時的保持力や弁別力)が関わっていることを示しているが、認知的特性が漢字学習の到達水準の差を生み出す要因であるか否かは明らかになっていない。つまり、ある特定の優れた認知的特性をもった者は漢字学習が得意であり、そうでない者は漢字学習が不得意であるといえるのかは明らかになっていない。以上をふまえ、本研究では学習者の認知的特性に着目し、それが漢字学習に与える影響を実験的に検討する。

1.2 学習者の特性

1.2.1 非漢字系学習者と漢字学習

非漢字系学習者は漢字系学習者に比べ、母語に表意文字をもたないため、漢字学習にかなりの労力を要する。このことから、本研究では非漢字系であるタイ語母語話者を対象とし、日本語漢字の知識やその学習ストラテジーをもっていない漢字未習者を取り上げる。

また、アルド(1992)は、非漢字系学習者特有の問題として漢字の形の分析能力が発達していない点を指摘している。そこで本研究では、漢字の形態学習に焦点をおく。さらに、漢字は表意文字であるため、形と意味が密接な関係にある。よって漢字学習として、形と意味の対連合学習を取り上げる。

1.2.2 認知的特性

本研究では、漢字学習に関わる認知的特性を考える際に、作動記憶の理論を用いる。作動記憶(Working Memory)とは、Baddeley & Hitch(1974)によって提唱された概念で、「種々の認知課題を遂行するために一時的に必要となる記憶の機能、あるいはそれを実現しているメカニズムやプロセス」である(齊藤 2000)。

Baddeley(1986)のモデルには、中心的な役割を担う中央制御部(central executive)と、2つのサブシステムである音韻ループ(phonological loop)と視・空間スケッチパッド(visuo-spatial sketch pad)とが想定されている。図1にLogie(1995)が改良した、Baddeley(1986)の作動記憶モデルを示す。

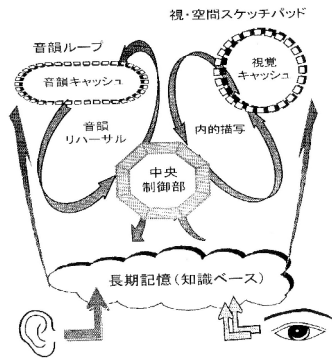


図1 バドリーの作動記憶モデルーロジーによる改良版ー
(松見 2006 より引用)

音韻ループは、音声化されたあるいは文字化された言語情報の一時的な貯蔵のためのサブシステムである。また視・空間スケッチパッドは、視覚的イメージや物体の位置など、視覚的・空間的情報の一時的な貯蔵に携わるサブシステムである。これら2つのサブシステムは、中央制御部によって制御される(松見 2006)。

この作動記憶モデルを使って考えると、学習者が漢字を学習する際、目から入った漢字情報は様々な処理を経て、最終的に長期記憶に貯蔵されることが望ましい。その際、長期記憶により多くの、そして正確な漢字情報が貯蔵されていれば、漢字を正しく理解でき、産出できる確率が高くなるといえる。長期記憶に多くの漢字情報を貯蔵するには、視・空間スケッチパッドで形態情報を一時的に多く保持することが重要である。情報を一時的に多く保持できれば、その分、長期記憶にも多くの情報を貯蔵できる。そこで、どれだけ視・空間情報を一時的に保持できるか、これを、視・空間短期記憶範囲と呼び、視・空間保持能力の一つとする。また、長期記憶に正確な漢字情報を貯蔵するには、形態特徴を正確に把握し、他の漢字との違いを正確に見分けられるような処理能力が重要であると考えられる。そこで、どれほど速く正確に形の特徴を捉え、見分けられるか、これを図形の弁別・識別力と呼び、視・空間処理能力の一つとする。以上のことから、本研究では、認知的特性として、視・空間保持能力としての「視・空間短期記憶範囲」と、視・空間処理能力としての「図形の弁別・識別力」を取り上げる。

1.3 本研究の目的

第一の目的は、漢字未習のタイ語母語話者を対象として、視・空間保持能力及び視・空間処理能力の高低が、漢字の形態と意味の対連合学習(形態の再認成績、再生成績及び意味再生成績)の差(到達水準の差)を生む要因であるか否かを検討することである。

さらに、本研究では、漢字形態の属性として形態情報量(以下、画数)と形態イメージ性(形態から意味の想起のしやすさ)を取り上げる。第二の目的は、漢字の形態属性としての形態情報量と形態イメージ性との関連において、視・空間保持能力及び視・空間処理能力が、形態の再認や再生成績及び意味再生成績の違いを生じさせるか否かを検討することである。

2. 実験1

2.1 目的

漢字形態の再認(5肢同定判断課題)成績と意味再生成績に及ぼす視・空間短期記憶範囲と、図形の弁別・識別力の影響を検討する。

2.2 被験者

タイ語を母語とする大学生 漢字未習者 12名。

2.3 実験計画

- (1) $2 \times 2 \times 2$ の 3 要因配置. 第 1 の要因は視・空間短期記憶範囲で大, 小の 2 水準. 第 2 の要因は画数で多, 少の 2 水準. 第 3 の要因は形態イメージ性で高, 低の 2 水準. 第 1 の要因は被験者間要因. 第 2, 第 3 の要因は被験者内要因.
- (2) $2 \times 2 \times 2$ の 3 要因配置. 第 1 の要因は図形の弁別・識別力で高, 低の 2 水準. 以下, (1) と同様.

2.4 材料

- (1) 学習漢字: (a) 少画数・高形態イメージ性, (b) 少画数・低形態イメージ性, (c) 多画数・高形態イメージ性, (d) 多画数・低形態イメージ性の 4 条件. 各条件 10 漢字. 加納(1988) を基に 4~7 画が画数の少ない漢字, 9~12 画が画数の多い漢字. 形態イメージ性は桑原(1998)を使用.
- (2) 視・空間短期記憶範囲課題: Ichikawa(1983)を基に 5×5 のマトリクスに黒丸が 3~8 個ランダムに配置されたもの 30 パターンを作成.
- (3) 図形の弁別・識別課題: WAIS-III 成人知能検査第 3 版「記号探し」採用. 全 60 問.

2.5 手続き

漢字 1 字につき 5 回, 形とタイ語の意味を書いて学習させた. 各条件の学習終了後, 30 秒間, 介在課題(口頭による計算)をさせ, 再認テストを行なった. コンピュータ画面, 最大 4 秒間呈示される選択肢を見て, 学習した形と全く同じならば Yes を, 同じでないならば No を押すよう求めた. 被験者には, あらかじめテストを行なうことを知らせていたが, 5 肢の内 1 つが正しい選択肢であることは知らせていなかった. 全ての学習と再認テスト終了後, 視・空間短期記憶範囲課題を行なった. 4 秒間, コンピュータ画面に呈示されたマトリクスを見て覚えるよう教示し, 画面からマトリクスが消えた後, 即座に手元のマトリクスに先ほど覚えた黒丸を再生するよう求めた. その後, 図形の弁別・識別課題を行なった. 用紙の左側にある図形が右側の 5 つの図形の中にあるかないかを, なるべく速く正確に判断するよう求めた. 制限時間は 2 分 30 秒であった. 最後に意味再生課題を行ない, 形態に対応する意味をタイ語で書くよう求めた. 偶発学習課題で制限時間は 5 分であった.

2.6 結果と考察

- (1) 視・空間短期記憶範囲大群と図形の弁別・識別力高群は, 小群や低群よりも漢字形態を正しく再認できる. 漢字を学習する際, 視・空間短期記憶範囲大群は, 小群よりも形態情報を多く保持でき, 図形の弁別・識別力高群は, 低群よりも正確に形態情報を処理できたと考えられる. よって, 長期記憶に多くのあるいは正確な情報が貯蔵され, 形を正しく再認できたと考えられる.
- (2) 視・空間短期記憶範囲小群は画数の多い漢字形態を, 図形の弁別・識別力低群は形態イメージ性の低い漢字形態を正しく再認できない. 漢字には画数の多い漢字や形態イメージ性の低い漢字が多いことをふまえると, 学習漢字が増えるにつれ, 視・空間保持能力低群や視・空間処理能力低群は, 漢字形態の保持や弁別・識別が困難になり, 高群との間に到達水準の差が生じる可能性がある.
- (3) 意味再生成績において, 視・空間短期記憶範囲大群と小群との間に成績差がみられなかった. 図形の弁別・識別力高群は画数の多く形態イメージ性の高い漢字において, 低群よりも意味を再生できる可能性がある. ただし, 成績全体に床効果がみられたため, 形と意味の連合形成に及ぼす視・空間保持能力や処理能力の影響を明確に結論づけることはできない.

3. 実験 2

3.1 目的

漢字の意味を手がかりとした形態再生成績に及ぼす視・空間短期記憶範囲と、図形の弁別・識別力の影響を検討する。

3.2 被験者

タイ語を母語とする大学生 漢字未習者 14 名。

3.3 実験計画

実験 1 と同様。

3.4 材料

- (1) 学習漢字：漢字条件と選定基準は実験 1 と同様。各条件 6 漢字。
- (2) 視・空間短期記憶範囲課題，(3) 図形の弁別・識別課題：実験 1 と同様。

3.5 手続き

学習方法と介在課題は実験 1 と同様であった。再生テストは用紙に各条件の学習漢字の意味(タイ語)が呈示してあり、意味に対応する形を書くよう教示した。制限時間は 5 分であった。被験者にはあらかじめ再生テストを行なうことを知らせていた。全ての学習と再生テスト終了後、実験 1 と同様の視・空間短期記憶範囲課題と図形の弁別・識別課題を行った。

3.6 結果と考察

- (1) 視・空間短期記憶範囲大群，小群と，図形の弁別・識別力高群，低群との間に成績差がみられなかった。
- (2) 視・空間短期記憶範囲小群は，形態イメージ性の低い漢字の再生が困難な可能性がある。形態イメージ性の低い漢字はイメージを学習に利用しにくく，形態そのものに着目した学習をする必要がある。しかし，視・空間短期記憶範囲小群は，形態情報を一時的に多く保持できないため，長期記憶にも十分な情報量を貯蔵できず，再生が困難であったと考えられる。

4. 総合考察

漢字未習のタイ語母語話者の視・空間保持能力や視・空間処理能力が，形態レベルの再認成績差を生む要因であることが明らかになった。ただし，漢字を，意味を絡めた文字情報として扱う必要がある再生テストや意味再生テストの場合は，視・空間保持能力や視・空間処理能力が成績差を生む要因ではないということが明らかになった。このように，再認テストと再生テストで，認知的特性の影響が異なる結果となった。再認テストは主に形態情報を活性化することが求められた。つまり，漢字情報を検索・生成する必要がなく，照合が求められた。他方，再生テストは意味が再生手がかりとして与えられているため，まず，漢字の意味情報を活性化し，それに対応する形態情報を活性化することが求められた。つまり，漢字情報を検索・生成し，照合することが求められた。このことから，再認テストは認知的負荷が小さい課題，再生テストは認知的負荷が大きい課題であると考えられる。以上をふまえると，再認テストは，認知的負荷が小さいため，視・空間保持や処理能力による長期記憶情報の量や質の違いが，成績に反映されやすかったと推測される。一方，再生テストの場合，漢字学習の段階で，視・空間保持や処理能力が影響し，長期記憶情報の量や質に違いがあったとしても，形と意味情報を活性化させ，検索するのが困難であったため，長期記憶情報の違いが成績に反映されにくかったと推測される。

5. 教育的提言

漢字未習のタイ語母語話者が、漢字の形態情報に着目する場合(再認テスト)は、視・空間保持や処理能力の影響がみられた。よって、教師がタイ語母語話者の漢字学習入門期に、学習者の認知的特性(視・空間保持能力や視・空間処理能力)に応じた形態レベルでの指導を行なうことは意義があると考えられる。例えば、教師は漢字形態の基本構造を理解させ、漢字を構成要素に分解する練習をさせるなどである。一方、漢字を、意味を絡めた文字情報として扱う場合(再生や意味再生テスト)は、視・空間保持や処理能力の影響がそれほどみられなかったことから、現段階では漢字学習全般において、認知的特性(視・空間保持能力や視・空間処理能力)に応じた指導の必要性を強く主張することはできない。

また、学習者の認知的特性の違いによって、画数の多い漢字や形態イメージ性の低い漢字の記憶成績に差が生じる可能性があるため、教師は漢字の形態属性を軽視せず、慎重に扱うことが求められる。例えば、画数の多い漢字は、形態レベルの学習から始める配慮や、形態イメージ性の低い漢字は、部首や構成要素に意味を付与し、視覚的イメージなどを媒介として学習する方法などを積極的に取り入れて、学習を援助することなどが考えられる。

参考文献

- アルド, T. (1992) 「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」『世界の日本語教育』2号 pp. 65-76.
- 石井恵理子 (1998) 「非母語話者に対する漢字教育」『日本語学』17号 pp. 73-82.
- Wechsler, D. 日本版 WAIS-III 刊行委員会 藤田和弘・前川久男・大六一志・山中克夫(訳編) (2006) 『日本版 WAIS-III ワークブック』日本文化科学社.
- 加納千恵子 (1988) 「外国人学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』3号 pp. 95-121.
- 加納千恵子 (1999) 「漢字教育の動向—情報処理科学や認知科学の視点から」『月刊言語』28号 pp. 70-76.
- 河村暁・前川久男 (2006) 「音韻ループと視空間スケッチパッドの機能と漢字学習との関連」第3回日本ワーキングメモリ学会大会ポスターセッション発表レジュメ
- 桑原陽子 (1998) 「漢字の形態によるイメージについての調査」『広島大学日本語教育学科紀要』8号 pp. 59-76.
- 齊藤智 (2000) 作動記憶 大田信夫・多鹿秀継(編) 『記憶研究の最前線』北大路書房 第2章 pp. 15-40.
- 松見法男 (2006) 言語学習と記憶 縫部義憲(監修) 迫田久美子(編) 『講座・日本語教育学第3巻 言語学習の心理』第3章第1節 スリーエーネットワーク pp. 128-160.
- 村上京子 (1995) 「視覚情報処理能力の測定」大坪一夫(研究代表者) 『パーソナルコンピュータを用いた外国人日本語学習者のための適性テストの開発 1993, 94年度文部科学省科学研究費補助金 総合研究(A) 研究成果報告書』 pp. 15-38.
- Baddeley, A. D. (1986) *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974) Working memory, In G. H. Bower (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, Vol.8. New York: Academic Press pp. 47-90.
- Ichikawa, S. (1983) Verbal memory span, visual memory span and their correlations with cognitive tasks, *Japanese Psychological Research*, 25, pp. 173-180.
- Logie, R. H. (1995) *Visuo-spatial Working Memory*, Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

連絡先 yoshikonbu1130@yahoo.co.jp

タイ国内における初級タイ人学習者の漢字意識

Somchai Chaiyakhetanang (Chulalongkorn University)

1. はじめに

非漢字圏のタイ人学習者が初級が終わった段階から中級に上がっての学習困難の1つに漢字の問題が挙げられる。漢字を習得しにくい原因はタイ国内では学習者が漢字に接する機会が少ないことが考えられるが、その他に習得を阻害している学習上教育上の問題はないのだろうか。この点について学習上の問題を特に学習者の意識面から取り上げて検討している研究はあまりない。

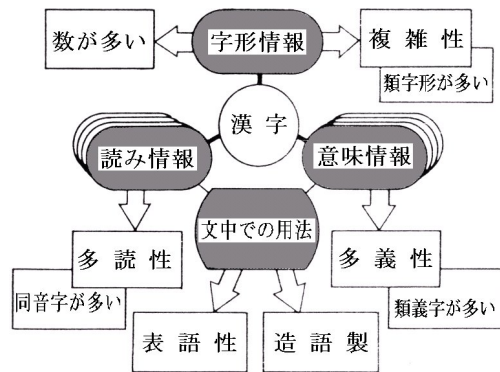
2. 研究の目的

本研究は①タイ人学習者が漢字学習に関してどんな点に問題を持っていると意識しているかを明らかにし、②その問題を解決するための解決案の提案を目的とする。本研究では初級漢字を取り上げ検討する。

3. 先行研究

漢字学習に関しては字形をはじめ、読み方、意味などの様々な困難がある。加納(1994)は非漢字圏だけでなく漢字圏留学生からも「漢字が難しい」という声がよく聞かれると述べている。加納(1994)によると、漢字の難しさは①数の多さ、②字形の複雑さ、③音読み、訓読みなど、読みを複数もつという多読性、④単独の意味と派生的意味をもつという多義性、⑤字形、読み、意味、という三つの情報をセットに覚える必要があるという情報量の多さ、⑥単独で語を作るという表語性と組み合わせて熟語を作るという造語性、さらに、⑦似ている字形が多い、⑧同音字が多い、⑨類義字が多い、などと報告している。

図1 漢字の難しさ



加納千恵子(1994)「漢字の難しさ」『月刊言語』第23巻 5号 p.92

4. 調査対象者

対象者は学習者と教師である。学習者はタイの大学4年生52名、レベルは初中級で、3年生の前期に既に初級教科書『みんなの日本語初級I・II』(スリーエーネットワーク)を終わっている。52名の内、男性が7名、女性が45名である。また、52名中33名が日本語能力試験3級の保持者である。全員日本語1,300時間の既習者である。教師は7名でその内、タイ人教師は5名で、日本人教師は2名である。

5. 研究方法

本研究は学習者側、教師側の双方に調査した。学習者側には初級漢字283字(3級能力試験の漢字)の各々について読み・書き・意味についての学習者の習得意識、漢字の記憶の度合い及び親密度を調査した。次に、漢字学習についてアンケートに記入させ、その後、フォローアップインタビューを行った。

〈調査期間〉調査は2008年1月から2月にかけてタイ語で実施した。

調査票の作成：本調査に使う調査票を作成するために、予備調査を2回行い、各回の予

備調査の結果を見て、調査票の項目を調整した。漢字数に関しては予備調査の結果、「一、二、三」の三字は全く問題が生じなかったため対象漢字から除いて、280字とした。各々の漢字について次の各項目に該当するかどうか調査した。項目は、①読めない②書けない③意味を覚えていない④一字では分からないが熟語なら分かる⑤字形が難しくて記憶困難な漢字⑥親密度が高いが覚えていない⑦ほとんど見ない、である。これらの項目は3つにカテゴリー化した。①、②、③は「漢字に関する問題意識」、④、⑤は「漢字の記憶度合い」、⑥、⑦は「漢字の親密度」とした。

本調査：上記の調査票により調査を実施した。所要時間はほぼ1時間である。記入後、グループに分けて（グループ7、8名ぐらい）フォローアップインタビューを行った。

上記の調査票の他に漢字学習についての自由記述式のアンケート調査を実施した。アンケート調査の回収は52名中43名であった。教師側には漢字教育についてのアンケートに回答してもらい、その後、フォローアップインタビューを実施した。

6. 結果と考察

調査票での調査結果から：前述のように、調査票の項目は3つのカテゴリーに分かれている。それぞれの結果は次の通りである。

〈漢字に関する問題意識〉

まず各漢字に読み方・意味に問題があると意識した学習者の割合をみしてみる。

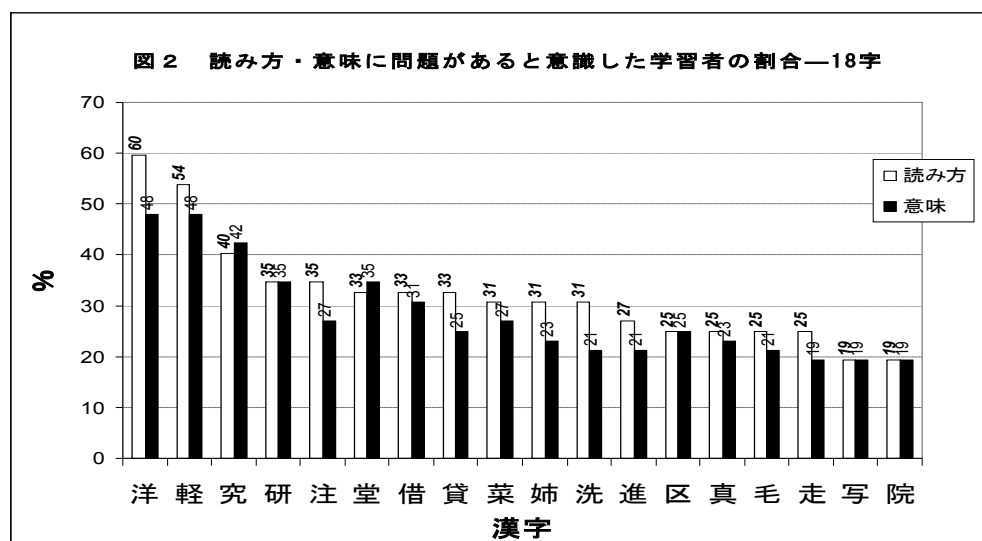


図2の漢字は20%以上の学習者が読み方と意味に問題があると意識している漢字、上位18字である。18字は、「洋、軽、研、究、注、堂、借、貸、菜、姉、洗、進、区、真、毛、走、写、院」である。なお、「書けない」という項目も調査したが、調査漢字が調査票の左側に書かれているため、実際に書けるかどうかの意識に影響があると考え、今回は分析から外した。

図2により、なぜ学習者がこの18字に問題があると意識しているのか。フォローアップインタビューをした。その結果、学習者が漢字熟語でのみ学んだ場合が多く、そのため、単独の漢字の意味が分からないことがわかった。例えば、「医者」の意味は分かるが、「医」の意味は分からない、その他に「洋食」「研究」「食堂」「野菜」「写真」など、という漢字も全て漢字熟語で学んだとの回答であった。中上級は漢字語彙が多く、漢字自体の意味が分からなければ、その漢字を含む熟語の意味の予測などができない。学習者が中上級に入ると漢字熟語で覚えなければならないとき、基本漢字の意味がしっかりと分からなければ、覚えるのに多大な負担がかかるし、習得も困難になると考えられる。

〈漢字の記憶度合い〉

漢字の記憶度合いについて、「一字では分からないが熟語なら分かる」という項目では学習者の20%以上が問題だと意識している漢字は次の8字、「族，写，研，京，主，仕，堂，真」である。

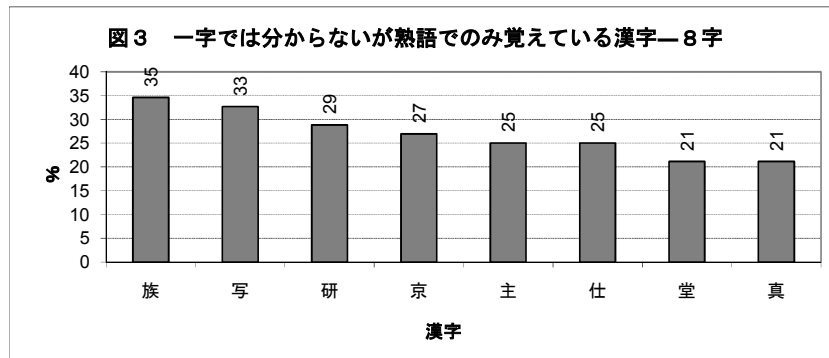
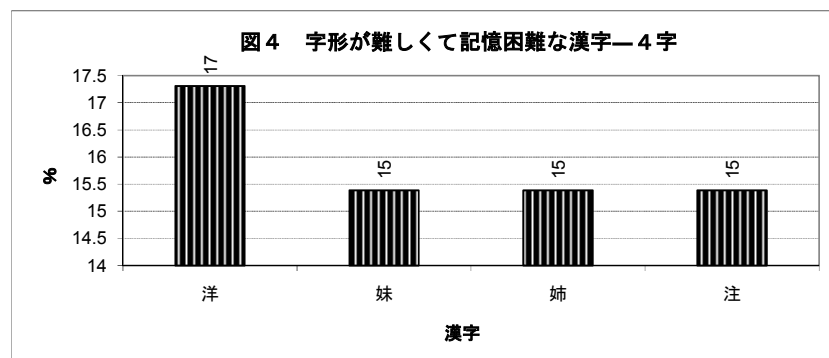


図3の漢字で図2に共通している漢字が、「写，研，堂，真，」であり，フォローアップインタビューによると、「写真，研究，食堂」で学んだという回答で，これは図2の読み方と意味が分からないと同じである。他の字に関しては「家族，東京，主人，仕事」で覚えていると回答した。

「字形が難しくて記憶困難な漢字」の項目で，学習者がそう意識している割合は低い。15%以上の学習者が字形が難しいと意識した漢字は図4の4字「洋，妹，姉，注」である。



フォローアップインタビューの結果，漢字の部首が同じであるから，なかなか覚えられないとの回答を得た。（洋と注の「冫」，妹と姉の「女」）。

〈親密度〉学習者の20%以上が「親密度が高いが覚えていない」と意識している漢字は「軽（25%），洋（21%），究（20%）」の3字である。これらの漢字も図2の漢字と共通している。一方，「ほとんど見ない」の項目では該当する漢字はほとんどなかった。初級漢字は見慣れていて親密度は高いと考えられる。

アンケート及びフォローアップインタビューの結果：漢字学習について自由記述式のアンケート調査を実施したが本研究では漢字の難しさについてのみ分析した。回答のあった記述は9つのカテゴリーに分類し，それぞれの頻度を算出した。表1に結果を示す（複数回答となる。）。

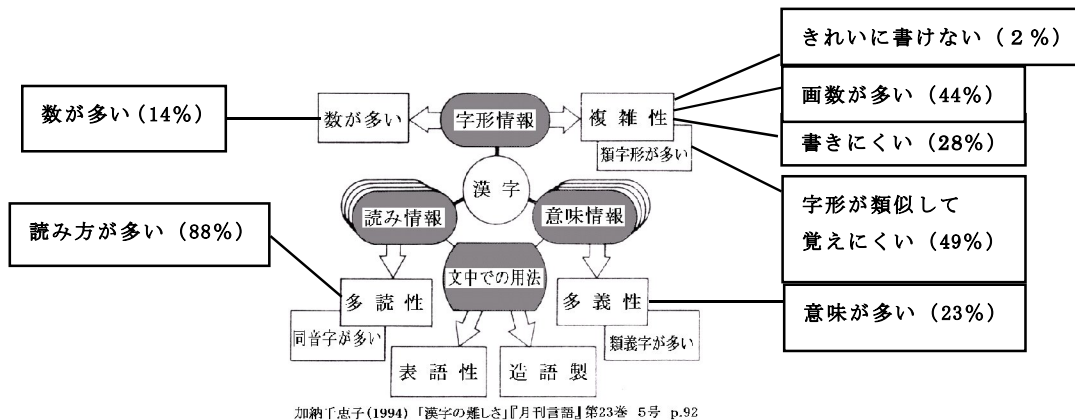
表1 タイ人学習者が意識している漢字の難しさ（%）
(N=43)

項目	人数
読み方が多い	38 (88%)
字形が類似して覚えにくい	21 (49%)
画数が多い	19 (44%)

書きにくい	12 (28%)
意味が多い	10 (23%)
数が多い	6 (14%)
覚えられない	6 (14%)
きれいに書けない	1 (2%)
親しく感じない	1 (2%)

表1により、漢字の難しさとして「読み方が多い」が一番多く9割近い学習者が挙げている。次に、字形が類似して覚えにくい・画数が多いとの回答が多かった。加納(1994)の図1と関連付けると、漢字の「多読性」「複雑性」「類似形が多い」「多義性」と「数が多い」に該当する。

図5 タイ人学習者の漢字の難しさの意識—加納(1994)の漢字の難しさの図に関連して



また、アンケートとフォローアップインタビューで、学習者の半数以上から漢字授業が少なすぎるという回答があった。日本語専攻のある主な大学のカリキュラムを調べてみると、漢字授業が非常に少ないことが明らかになった。表2はタイの大学の日本語専攻の2008年度カリキュラムである。

表2 2008年に使用されているタイの大学の日本語専攻のカリキュラムにおける漢字授業の単位数と全日本語科目に占める比率

大学名	全日本語科目の単位数	漢字という科目の単位数	比率 (%)
シーナカリンウィロート大学	78	6	7.68
チェンマイ大学	66	3	4.55
シラパーコン大学	70	2	2.86
カセサート大学	84	0	0
ナレースワン大学	69	0	0
ホーガンカータイ大学	60	0	0

その他に、漢字が学べる読解の授業でも文法中心で、時間の関係から、漢字自体は詳しく学習されないという回答もあった。さらに、大学で漢字を勉強するための本が決まっていなという回答もあった。今回調査した大学では『みんなの日本語』を使用しているが、みんなの日本語の『漢字練習帳』は使われていない。特定の漢字教材がないことも学習者の自習や復習の機会を少なくしていると考えられる。

次に、漢字教育・学習の重要性について学習者及び教師にフォローアップインタビュー

をした結果を述べる。学習者では、漢字は「非常に大切である」と答えたのは52名中32名(62%)、「大切である」と答えた人は10名(19%)であり、8割の学習者が重要性を意識している。

一方、教師側の調査では調査人数が少ないが、7名のうち「非常に大切である」は半数の4名(日本人教師2名、タイ人教師2名)、「大切である」と答えたのは3名(タイ人教師のみ)で、7名全員が重要性を意識している。この結果から、学習者・教師双方ともに漢字が重要であることを意識していることが分かった。

7. 教育への提案

表1により、学習者が漢字について難しさを意識しているのは主に読み方・書き方と次に意味である。また、漢字授業が少なすぎるということも、明らかである。教育への提案では、①漢字教育をもっと重視するようなカリキュラムの改善が望まれる。つまり、漢字の授業を適切な割合で増やすべきである。②適切な漢字指導法も改めて検討するべきである。即ち、読み方については熟語のみだけでなく、各漢字の基本的意味の情報を与え、音訓など重要な情報も指導する。書き方については部分を分けて指導することも考えるべきである。アルド(1992)が提案した練習も字形をよりよく覚えられるために参考になるだろう。(例:1. 比—a. 北、b. 止、c. 此、d. 址、e. 比、f. 化、g. 正/2. 牛—a. 午、b. 牛、c. 年、d. 干、e. 千、f. 卒、g. 下など)さらに、覚えやすくするために、大北(1995)が心的イメージを作る、日本語のパターンを探す、音と漢字のイメージを組み合わせるなどの様々な記憶法を提案している。

8. 今後の課題

本研究では学習者の漢字についての意識を調査した。読めると意味が分かるについては意識だけでなく実際に試験を試してみる必要があるだろう。今後の課題としては学習者が意識していることと実際を確認するための試験を行うことである。また、書き方について、今回は分析から外したが適切な意識調査を試みることである。また、調査対象者では、今回教師数が少ないため、結果としては参考としてしか言えなかったが、今後は教師数を増やすことも検討している。

参考文献

- アルド・トリニ(1992)「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」『日本語教育論集—世界の日本語教育』2号 pp.65-76.
- 大北葉子(1995)「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』第5号、国際交流基金日本語国際センター pp.105-124.
- 加納千恵子(1994)「漢字の難しさ」『月刊言語』23巻5号 pp.92-93.
- 国際交流基金(1996)『日本語能力試験、出題基準』凡人社.
- 東京国際日本語学院(2004)『みんなの日本語初級I・II—漢字練習帳』スリーエーネットワーク.

連絡先 491/26 Soi Panchit-uthit, Bangkhunsri, Bangkoknoi, Bangkok 10700
meetnum@hotmail.com

タイ人日本語学習者の誤用文の研究 —日・タイ異文化コミュニケーションの観点から—

Pakatip Skulkru (Thammasat University)
Somkiat Chawengkijwanich (Thammasat University)
Suneerat Neancharoensuk (Thammasat University)
Tasanee Methapisit (Thammasat University)
Upawan Benjapokee (Thammasat University(ex-lecturer))

1. はじめに

日本語教育に携わっている者にとり、学習者の誤用文に出会うことは日常茶飯事である。これらの誤用は日本語ネイティブならまず犯さないものであるが、なぜか非母語話者の日本語には非常に多く見られる。タイ人学習者の日本語も例外ではない。そして、日本語なのに時々ここで何を言いたいのか、当人が考えていた本当の意味は何なのか、どう直せばよいのか、日本人教師は大変理解に苦しむような場合が多い。が、一方で、タイ人教師にはすぐ理解できる部分が少なくない。これは、日本語でありながら、日本語でないということが原因であると考えられる。その多くの場合、発想法などがタイ式そのままであることが分かった。

本研究は、タイ人日本語学習者の誤用文を日・タイ異文化コミュニケーションの観点から究明する。

2. 研究目的

- 1) タイ人日本語学習者の誤用文を収集、分類、分析し、また原因を究明、かつ、その解決法を提案する。
- 2) タイにおける日本語教育に役立つ誤用コーパスを作成する。
- 3) タイにおける日本語教授法の見直しに役立つようにする。
- 4) タイ人学習者向けの教材開発に役立つようにする。
- 5) 日・タイ異文化コミュニケーションの向上に役立つようにする。

3. 研究方法

- 1) タマサート大学教養学部日本語学科の学生の誤用文を約 5,000 例収集。
- 2) 3名の日本人教師による確認・再評価。
- 3) 日・タイ異文化コミュニケーションの観点から5名のタイ人研究グループにより誤用文の分類・分析を行う。
- 4) 分析の結果をまとめ、誤用文の原因を探り、解決法を提案する。

4. データについて

- 1) 誤用例文のレベルは初級・中級・上級にわたる。
- 2) 誤用例文はタイ語話者、主に日本語専攻の学生の日本語作文等、書かれたものから選択した。一部、会話等よく見られる話しことばの誤用も含まれている。
- 3) 基本的に一文レベルの誤用を文法のおよび社会言語学的観点から分類・分析した。

5. 先行研究

誤用分析の始まりは、イギリスの言語学者の Corder(1967) “The Significance of Learners’ Errors” とされる。誤用分析研究は二つの側面を担っていると考えられ、理論

的アプローチと実践的アプローチとがある。理論的アプローチは中間言語研究などのように第二言語習得理論として専門化していく方向と、もう一つの実践的アプローチは言語教育への貢献としての方向である。当初から言語教師の間で言語教育への貢献が期待されていたという。1998年の広島大学の調査によると、日本語教育における誤用認定に関する参考文献は1973-1998年まで25年間で約130点にも及ぶ。しかしながら、誤用分析研究が言語教師の期待に添える実際的な成果はある程度見られるものの、教育現場への具体的な貢献は不十分であるというのが現状と市川（2005）は指摘している。

その問題点としては、誤用収集の仕方やデータの数、誤用の判断基準等が挙げられる。また、誤用データにおいて、発話時点での発話者の意図が分からない場合や文章が正確につかめないことなどで誤用の特定が困難な場合が多いと指摘される。

タイ人学習者の誤用分析に関しては、Pakatip(1987), Pattarawan(2002), Soysuda (2003, 2004), Tasanee(2006), Suneerat(2007)の研究等が出ている。中には、母語の干渉が確認できたという指摘もあったが、明確には究明されていない。

本研究は、誤用文約5,000例を収集、分類、そして、その内、どの程度が日本人・タイ人の発想・考え方の違いによるものなのか、日・タイ異文化コミュニケーションの観点から究明する。また、それらの誤用文を分析し、なぜこのような誤りを犯してしまったのか、原因を究明し、その解決法を提案する。

6. 分析結果

6.1 誤用文の分類

誤用文を約5,000例収集した後、3名の日本人教師によって再検討し、誤用の特定が行われた。その結果、4,948の誤用例が確認できた。その後、5名のタイ人研究グループにより誤用文の分類・分析を行った。

誤用文は、まず「母語の影響がある」と「母語の影響がない」と2つのグループに分類された。分析の結果、表1のように、「母語の影響があると思われる誤用」は25.5%で、「母語の影響がないと思われる誤用」は74.5%で、学習者の誤用の約4分の1母語の影響によるものであることが明らかになった。その他、教室での指導や練習、言語学習の方策、規則の過剰一般化などに関わっている誤用ではないかと考えられる。

表1 誤用文の分類

	分類	データ数	パーセンテージ
1	母語の影響があると思われる誤用	1,263	25.5%
2	母語の影響がないと思われる誤用	3,685	74.5%
	計	4,948	100%

また、母語の影響がある誤用の中で、下位分類として a. 敬語に関するもの b. 授受表現に関するもの c. 変化表現に関するもの d. 語彙・表現に関するもの e. 感情表現に関するもの f. 文構造に関するもの g. 助詞に関するもの h. 視点に関するものに特定することができた。結果は表2の通りである。

一方、「母語の影響がある誤用」の中では、d. 語彙・表現に関するものももっとも多かった。ことばの意味・使い方は物の価値、社会におけるその物の重要性を示すと考えると、語彙・表現に関する誤用は日・タイの世界観、物に対する価値観などが要因ではないかと考えられる。

表2 母語の影響がある誤用のタイプ

タイプ	データ数	パーセンテージ	順位
a 敬語	54	4.3%	6
b 授受表現	49	3.9%	7
c 変化表現	74	5.9%	5
d 語彙・表現	651	51.5%	1
e 感情表現	27	2.1%	8
f 文構造	204	16.2%	2
g 助詞	119	9.4%	3
h 視点	85	6.7%	4
計	1,263	100%	

母語の影響がある誤用のタイプ別の例は下記の通りである。

a. 敬語

先生、コーヒーをのみたいですか (→はいかがですか).
 私は毎年正月に両親に欲しいものをいただきます (→もらいます).
 A: もしもし、社長さんはいらっしゃいますか.
 B: いいえ、社長はいらっしゃいません (→おりません).

b. 授受表現

A 先生が教えました (→教えてくださいました).
 日本人は日本語が上手だとほめました (→ほめてくれました).
 私は写真をとってあげますか? (→ 写真をとりましょうか.)

c. 変化表現

日本料理を作られたい (→作れるようになりたい) と思った。
 高校生の時、日本のドラマを見て、分かったかった (→分かるようになりたかった) ので、
 日本語の勉強を始めた。

d. 語彙・表現

インターネットを遊びます (→します).
 彼は遅れるのが好きです (→よく遅れます).
 この子どもは上手な (→頭がいい) 子です。
 私は食べるのが上手です (→たくさん食べます).

e. 感情表現

姉は (→が) 結婚します。親はとてもうれしい (→うれしそう) です。
 パーンさんは外国に住みたい☆ (→そうだ).

f. 文構造

私は友達を海へ行って (→に) 誘いました。
 私の夢は日本語教師になりたい (→なること) です。
 バンコクのいいところは、食べ物おいしい☆ (→ところ) です。

g. 助詞

大学から (→を) 卒業してから、日本で (→へ) 留学に行きました。
 デパートで (→へ) かばんを買い物 (→買い) に行きます。
 BTS のサイヤム駅から (→を) 出て (→出ると) ショッピングセンターは4つもある。

h. 視点

今度私の家に遊びに行って (→来て) ください。

きのうおなかがこわれて (→をこわして) しまいました。

先生は私をほめて (→私は先生にほめられて)、うれしいです。

6.2 授受表現に関する誤用の究明

授受表現とは「さし上げる/あげる/やる, くださる/くれる, いただく/もらう」といった動詞を使って, 物や動作・行為による恩恵の授受を表す表現であり, やりもらい表現, 受給表現とも呼ばれる。

タイ人学習者による授受表現の誤用を分析した結果, 下記の誤用の型が特定できた。

- 1) 恩知らず型 52 %
- 2) 恩売り型 27 %
- 3) 視点混乱型 10.4%

1) 恩知らず型

日本人なら頻繁に授受表現を使う場合に, タイ人は使わない。そのため, 知らないうちに恩知らずと思われてしまう恐れがあるケースである。つまり, 「あなたが勝手にした。私には関係のないこと」と聞こえる場合である。例:

A先生が教えました (→教えてくださいました)。

彼は私を家へ車で送った (→送ってくれた)。

彼は私の誕生日のお祝いをした (→してくれた)。

アンさんは私をたくさん助けてくれました (→助けてくれました)。

姉が数学を教えた (→教えてくれた)ので, 私は大学に入学できました。

みんな先生がまた教えられる (→教えてください)日を待っています。

日本人は日本語が上手だとほめました (→ほめてくれました)。

2) 恩売り型

日本人が普段授受表現を使わない場合に学習者は使う。その結果, 学習者は知らないうちに恩を売っていると思われてしまうことになる。「あなたのためにしたのですよ。恩を感じなさい。感謝しなさい。」と聞こえる。例:

先生、お荷物を持ってあげます (→お持ちしましょうか)。

先生、私は本を持ってきて差し上げます (→私が本をお持ちしましょうか)。

私は写真をとってあげますか? (→ 写真をとりましょうか)。

3) 視点混乱型

誰が誰に対して授受を行っているのか混乱してしまうケース。例:

病気の時, 母がおかゆを食べさせてあげた (→くれた)。

先生は面接の日にちを変えていただきました (→くださいました)。

私は友達から (→に) いろいろなことを手伝ってくれた (→もらった)。

これらの誤用の原因は日本人・タイ人の発想の違いによるものと考えられ, その発想の違いは次のように推測できる。

表3 授受表現: 日・タイの違い

	日本人の発想法・心	タイ人の発想法・心
授受表現	・恩恵を表す あなたのためにする 恩を感じる・感じなさい 感謝する・しなさい	・あなたを思う気持を表す あなたのためにする あなたを思っていること

日本人・日本文化を理解するためのキーワードとして, 謙虚さ・おかげさまで・感謝・相手を思う気持ち・思いやりなどが挙げられる。

日本人は伝統的に謙虚さを美德とする風潮があり、授受表現は、その日本人の謙虚さ・相手に対する感謝の気持を表す。日本人は日常会話の中でよく授受表現を使用する。授受表現を使いこなせるには日本人の発想法・心を理解することが必要である。そして、恩恵/うち・そと/目上・目下の三つの要素をまず理解することが必要であろう。

7. おわりに

以上、本研究では、誤用文約 5,000 例を収集、分類、そして、その内、どの程度が日本人・タイ人の発想・考え方の違いによるものなのかを考察した。また、それらの誤用文を分析し、なぜこのような誤りを犯してしまったのか、原因を究明し、その解決法を提案する。

第二言語能力として 1) 言語能力 2) 社会言語能力 3) 社会文化能力の三つが要求されると言われる。ことばは文化である。ことばは形ではなく、心・考え方を表すものである。ことばをマスターするにはただ規則を覚えればよいというものではない。その背景にある文化を理解することが不可欠であると痛感する。

授受表現の誤用を解決するには次のようなことを提案したい。まず、

- 1) 学習者にタイ人の発想法と比較しながら、日本人の発想法・心を理解させること。
- 2) INPUT を十分に与える。日本人が使用頻度の高い文をたくさん聞かせ、読ませること。
- 3) CORPUS BASED TRAINING: 誤用のコーパス(大量の言語データ)を基に練習問題等を作成し、練習させること。

そのためには、学習ストラテジーとしてさまざまなことが考えられる。

- 1) DVD 使用(映像など目で見えるもので授受表現が実際に使われる場面を提供)
- 2) PEER LEARNING + NOTICING(学習者同士で気付いてもらう)
- 3) SHADOWING(聞こえてくる授受表現の文をそのまますばやく繰り返す)
- 4) その他、絵・動作などを理解の助けに利用する。

誤用は教授の鏡のようなものであり、重要性が高いと考える。誤用分析結果を単に参考資料として扱うのではなく、常に教材や教授法、練習、テスト等に直接的に利用することが大切であり、日本語教育への直接的応用を考える態度が教師には必要であろう。

(本研究は、財団法人 東芝国際交流財団より研究費補助金の助成を受けました。)

参考文献

- 石橋玲子 (1997) 「第 1 言語使用が第 2 言語の作文に及ぼす影響—全体的誤用の観点から—」『日本語教育』95 号, pp. 1-12.
- 市川保子 (2005) 「誤用研究と日本語教育」『開かれた日本語教育の扉』スリーエーネットワーク.
- 市川保子 (2000) 『日本語誤用例文小事典』『続・日本語誤用例文小事典』凡人社.
- 稲垣滋子 (1985) 「誤用分析(1)-(6)」『日本語学』4 卷 1 月号—6 月号, 明治書院.
- 遠藤織枝 (1978) 「作文における誤用例」『日本語教育』34 号, pp. 35-46.
- 佐治圭三 (1991) 「誤用分析の一例」『日本語学』10 卷 2 月号, pp. 26-33.
- 張麟声 (2003) 『日本語教育のための誤用分析—中国語話者の母語干渉 20 例—』スリーエーネットワーク.
- 水谷信子 (1984) 「誤用分析 1—事実志向と立場志向—」『日本語学』3 卷 4 月—5 月号 pp. 122-124.
- 森田良行 (1988) 『誤用文の分析と研究—日本語学への提言—』明治書院.
- 吉川武時 (1982, 1983) 「外国人の日本語 誤用分析 I」『日本語学』1 卷 1 号-2 卷 4 号.

Corder, S. Pit (1967) *The Significance of Learners' Errors*. IRAL5.

http://home.hiroshimau.ac.jp/~nihongo/forT_S/articles/souken1998/goyo.txt

連絡先 pakatip@yahoo.co.jp

談話レベルで使用される授受表現「てくれる」と「てもらう」の習得 —タイ人日本語学習者を対象に—

Tewich Sawetayaram (名古屋大学)

1. 問題の所在

本研究はタイ人日本語学習者を対象に「てくれる」と「てもらう」の習得状況を探る。第二言語としての日本語の授受表現（「てあげる」、「てくれる」、「てもらう」）に関する習得研究は多岐にわたる。学習者のレベルが上がるにつれ、授受表現の習得は進んだという結果が明らかにされている。しかし、多くの先行研究で採用されている調査方法は空欄補充形式テスト、作文テスト、文生成テストであり（岡田 1997, 田中 1997, 稲熊 2004, 尹 2006 等）、談話における学習者の口頭データを分析対象とした研究は大塚（1995）と田中（2001）しか見当たらない。実際の言語使用には授受表現がどれほど反映されているかについては学習者の発話の分析を盛り込んだ調査をする必要がある。また、筆者の管見の限りでは学習者の理解と運用の両側面を調査する研究が未だ稀少である。これまでの先行研究は一種類の手法にたより、学習者の中間言語体系に言及している。授受表現に関する学習者の理解と運用の両側面を調査する必要があると考える。これらの問題点を踏まえ、本研究では理解と産出を調査するテストを併用し、事後調査で学習者の授受表現の使用についての彼らの判断基準、つまり中間言語の実態を確認するという手法をとった。

2. 先行研究との関連と本研究の位置づけ

授受表現の習得に関しては、様々な言語を母語とする学習者を対象に研究がなされてきた。大塚（1995）は JSL¹の日本語学習者²（主に英語話者、中国語話者、韓国語話者）がセリフのない 20 コマ漫画をみて話を描写する（話者が直接関与しない場面）という口頭データを用いて授受表現の使用率を調べている。その結果、「てもらう」が「てくれる」より早く生成されていることが分かった。岡田（1997）は JSL の日本語学習者 64 名（主に英語話者、中国語話者）を対象とし、4 ヶ月かけて作文データを収集した。その結果、①日本語能力が上がるにつれ、授受表現が正しく使用できる。②談話の中では初級終了レベルでは「てくれる」の使用回避と「てあげる」の過剰使用の傾向が見られる。③中級前期・後期レベルでは「てくれる」の非用はまだ多く見られることが分かった。田中（2001）は JSL の英語話者、中国語話者、韓国語話者の OPI を文字化した KY コーパス³を使用して、「てくれる」、「てくださる」、「てもらう」、「ていただく」と使役受益表現の習得状況を調査した。その結果、①初級レベルでは学習者の母語に関わらず授受表現が現れていない。②英語話者の中には、中級レベルに達しても、正しく用いることができず、非用及び誤用のみを産出する学習者がいる。③「てくれる」が「てもらう」より早く生成されていると報告されている。

どの研究においても授受表現を視点を表す文法項目として扱っている。授受表現は視点と関係がある表現であるが、恩恵に対する配慮を表す表現でもある。この観点から授受表現を考察する必要がある。また、JFL⁴の環境で、学習者の熟達度に応じて、授受表現の習得状況がどのように変わっていくかを調べた研究が少ない。そこで、本研究は「てくれる」と「てもらう」に焦点を当て、タイ国内の学習者（JFL）を対象に以下の I と II を目的とする。

¹ JSL は Japanese as a Second Language の略語である。

² 大塚（1995）の被験者は 48 名である。27 名を横断的に、21 名を縦断的に調査した。

³ OPI (Oral Proficiency Interview) は ACTFL (the American Council on the Teaching of Foreign Languages) によって開発された汎言語的な会話能力テストである。また、KY コーパスは、英語・韓国語・中国語話者各 30 名（初級 5 名、中級 10 名、上級 10 名、超級 5 名の 4 レベルに分けられた）で、計 90 名の被験者と日本人テストターのインタビュー会話からなるデータである。

⁴ JFL は Japanese as a Foreign Language の略語である。

- I. 日本語母語話者（以下、JNS¹）と JFL の授受表現の使用の違いを調べる。
- II. 熟達度に応じて、JFL の「てくれる」と「てもらう」の習得状況がどのように変わっていくかを探る。

3. 調査・分析方法

3.1 調査協力者と調査期間

本研究の観点を明らかにするために、JNS60 名と JFL63 名を対象にした。文法性判断テストを受けた JNS30 名全員が名古屋大学の農学部的一年生であり、オーラルナレーションタスクを受けた JNS30 名は名古屋大学の大学院生である。専門は様々であるが、日本語を専攻している人を除外した。一方、JFL63 名はタイのタマサート大学の三年生と四年生である。JFL の熟達度に応じて、授受表現の習得状況がどのように変わっていくか調査するため、本研究は「SPOT²」を使用し、JFL のレベルを中央値で上位群と下位群に分けることにした。その結果、上位群は 30 名で、SPOT 点数の平均値は 52.00 である。下位群は 33 名で、SPOT 点数平均値は 35.97 である。調査期間は 2006 年 2 月から 5 月までである。

3.2 調査方法

本研究が使用した調査方法は、①理解を調査する文法性判断テスト（以下、GJT³）、②産出を調査するオーラルナレーションタスク（以下、ONT⁴）と、③事後調査であった。

GJT は全部 30 問ある。その中に「てくれる」と「てもらう」に関する問題が 5 つある。それぞれの問題の中に下線が引いたところがあり、下線が正しいか否かを判断させる方式である（本稿末尾の資料 1 を参照）。便宜上、「てくれる」を TeK、「てもらう」を TeM に表現する。以下は問題 5 問の内訳である。

- ①. 問題 1 「てくれる」だけが正しい問題（以下、-TeK）
問題 2 「てもらう」だけが正しい問題（以下、-TeM）
- ②. 問題 3 「てくれる」も「てもらう」もどちらも正しい問題（以下、±TeKM）
- ③. 問題 4 「てくれる」と「他の文法形式⁵」が正しい問題（以下、+TeK）
問題 5 「てもらう」と「他の文法形式⁶」が正しい問題（以下、+TeM）

一方、ONT は 4 コマの漫画から構成されたタスク（6 つ）である。どの漫画にも「話者が恩恵行為の受け手」を描写する絵がある。漫画の中に使用された「てくれる」と「てもらう」の使用⁷をすべて研究対象とした（本稿末尾の資料 2 を参照）。事後調査は調査協力者の授受表現の理解と判断基準を確認するために用いられた。

3.3 分析方法

JNS から収集したデータを判断基準として扱った。JFL の回答が JNS のデータにはない場合、3 年以上日本語を教授した経験がある日本人に正用かどうかを判断してもらった。統計処理の対象は正用のみとし、カイ二乗検定で JFL と JNS の有意差を検証した。

4. 結果と考察

1 JNS は Japanese Native Speaker の略語である。

2 SPOT は Simple Performance-Oriented Test の略語である。自然な速度の音声テープを聴きながら、回答用紙に書かれた同じ文を目で追って行き、文中に設けられた欠落箇所に関わった音をひらがな一文字で補うというテスト法である。

3 GJT は Grammaticality Judgement Test の略語である。

4 ONT は Oral Narration Task の略語である。

5 授受を使わない表現を指す。

6 受動文を指す。

7 ここで述べている使用は正確に使用された使用のみを指す。

4.1 GJTの結果

図1 GJTの問題1,2,3の回答

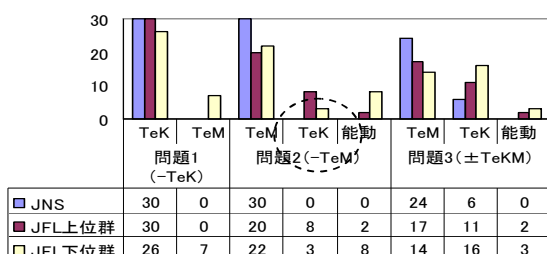


図2 GJTの問題4,5の回答

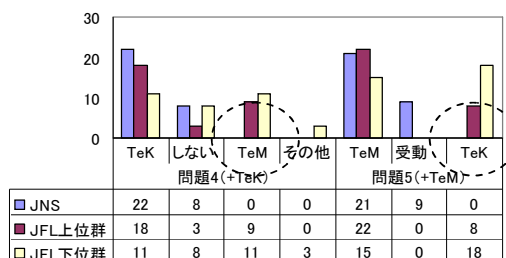


図1と2は回答数をグラフにしたものであるが、JNSとJFLの間に有意な差が見られるか検証した。表1はその結果である。

表1 GJTにおけるJNSとJFL(両グループ)のカイ二乗検定の比較

問題	JNSと上位群	JNSと下位群	上位群と下位群
1 (-TeK)	一定のため計算されない	$\chi^2(2)=7.15$, $p < .01$	$\chi^2(2)=7.15$, $p < .01$
2 (-TeM)	$\chi^2(2)=12.00$, $p < .005$	$\chi^2(2)=12.11$, $p < .005$	$\chi^2(2)=.000$, n. s.
3 (±TeKM)	$\chi^2(2)=2.06$, n. s.	$\chi^2(2)=2.86$, n. s.	$\chi^2(2)=.126$, n. s.
4 (+TeK)	$\chi^2(2)=10.58$, $p < .005$	$\chi^2(2)=16.36$, $p < .001$	$\chi^2(2)=1.04$, n. s.
5 (+TeM)	$\chi^2(2)=9.23$, $p < .005$	$\chi^2(2)=22.90$, $p < .001$	$\chi^2(2)=5.03$, $p < .05$

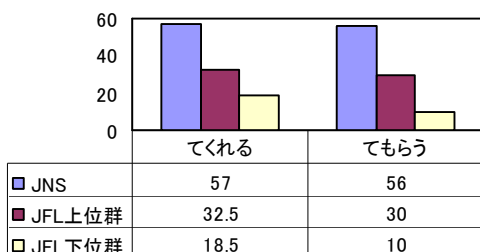
JNSと上位群の間に問題1(-TeK)と問題3(±TeKM)を除き、有意な差が見られた。JNSと下位群の間に問題3を除き、有意な差が見られた。上位群と下位群の間では問題1(-TeK)と問題5(+TeM)に有意な差が見られた。上位群になると、授受表現に関する知識が深まったことが回答から確認できた。問題3(±TeKM)は「てくれる」か「てもらう」を使用しなければならない問題である。JNSとJFLの間に有意差がないことから、JFLの両グループが恩恵行為を受けたとき、授受表現を使用することを理解していると考えられる。

しかし、問題2(-TeM)ではJFLが「～が(私に)～てくれる」と「(私は)～に～てもらう」の差を考慮せず、恩恵を表すときに授受表現を使用しなければならないと考えているようである。問題4と問題5でもJFLが授受表現を区別しないで使用している傾向が見られた。JNSの問題4と問題5の回答では、授受表現の他に他の文法形式が使用された。しかし、JFLの回答では授受表現を選択したものが最も多かった。事後調査では、JFL(両グループ)から「恩恵を受けているから授受表現を使用した」という回答が確認できた。

どの問題でも、話者が恩恵を受けている場面を表す問題である。しかし、JNSはその問題の中にある助詞及び問題の内容を確認し、授受表現にするか他の形式にするか考えながら形式を選択した。しかし、JFLは恩恵の意味を意識するあまり、「てくれる」か「てもらう」を区別することには注意が向かなかったようである。

4.2 ONTの結果

図3 ONTの授受表現の使用率



使用率では、「てくれる」においても「てもらう」においてもJNSの方がJFLの両グループより高かった。そして、下位群はJNSと上位群を比較するとほとんど授受表現を使用しなかった(特に「てもらう」)ことが分かった。JNSとJFLの間に見られたこの差は本当に有意な差かどうかカイ二乗検定で検証した。表2はその結果である。

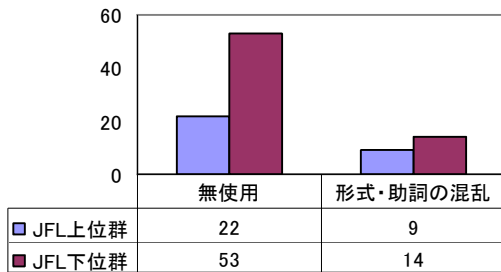
表2 ONTにおけるJNSとJFL(両グループ)のカイ二乗検定の比較

項目	JNSと上位群	JNSと下位群	上位群と下位群
てくれる	$\chi^2(2)=12.72, p<.05$	$\chi^2(2)=31.40, p<.001$	$\chi^2(2)=10.61, n.s.$
てもらう	$\chi^2(2)=11.42, n.s.$	$\chi^2(2)=31.62, p<.001$	$\chi^2(2)=12.00, p<.05$

JNSと上位群の間では「てくれる」のみ有意な差が見られた。一方、JNSと下位群の間では「てくれる」も「てもらう」も有意な差が見られた。上位群と下位群の間で「てもらう」は有意な差が見られたが、「てくれる」は有意な差が見られなかった。使用率とカイ二乗検定の結果から、JFLはJNSと比べて授受表現の使用率が低かったこと、JFLは日本語能力が上がるにつれて授受表現の使用が多くなったこと、上位群になると「てもらう」の使用が多くなり、JNSとの間に差が見られなくなったことが分かった。

JFLはJNSと比べ、授受表現の使用率が低かった。では、JFLは授受表現の代わりに何を産出したのかを考察した。その結果、JFL(特に、下位群)の誤用は以下の3つの傾向があることが分かった。JFLが産出した誤用は、①授受表現が必要な文脈であるが授受表現が使用されていない「無使用¹⁾」の発話と、②授受表現を使用しているが、形式と助詞の間違いでタスクの内容と異なる内容になる「形式・助詞の混乱²⁾」の発話と、③他の文法形式(例えば、使役表現)の使用、合計3つである。本研究では他の文法形式の使用という誤用が少なかったため、省略する。図4はJFLの発話に見られた誤用の数を表す図である。

図4 ONTにおけるJFLの誤用



JFLの誤用の中で最も多く観察されたのは「授受表現の無使用」である。GJTでは、JFLは授受表現の恩恵の意味を意識するあまり、助詞の違いを区別することには注意が向かなかったという結果となった。しかし、ONTではその傾向が見られなかった。授受表現が必要な場面にもかかわらず、JFLは授受表現を発話しないという結果となった。

日本語では、話者が恩恵行為の受け手である場合、円滑な人間関係を確立・維持するために「てくれる」か「てもらう」を使用しなければならない。しかし、学習者の発話は無使用が多かった。授受表現を付加せずそのまま表現してしまうと、JNSにとっては配慮に欠けた失礼ともとれる言い方に聞こえてしまう。学習者にこの点を意識化させる必要がある。

また、上位群になると「てもらう」の使用が増加したことについて、本研究では上位群の学習者に事後調査を行ったところ、彼らが日々感じ取っている母語話者(日本人の先生、日本の番組)の発話の特徴の一つで、それを真似ているからであるということが分かった。「日常生活で日本人がよく使う表現だから使ってみよう」という学習者の言語心理学的側面が要因として考えられる。田中(2003)においても同様の結果が指摘された。

5. まとめ

I. JNSとJFLの授受表現の使用の違いを探る。

GJTでは、JNSはその問題の中にある助詞や問題の内容を確認しながら授受表現にするか

¹⁾ 無使用とは、使用すべきところにもかかわらず、学習者が授受表現を使用していないことを指す(堀口1984)。

²⁾ 例えば、「母が(私に)治療してくれた／(私が)母に治療してもらった」という内容を述べる際、学習者が「母にしてくれた／母がもらった」と発話したことを指す。この場合、助詞(が／に)の問題なのか、形式(てくれる／てもらう)の問題なのか判断するのが難しいため、「形式・助詞の混乱」にまとめた。

どの文法形式にするかを選択した。それに対し、JFLは恩恵の意味を意識するあまり、「てくれる」か「てもらう」を区別することには注意が向かなかったようである。また、問題の助詞に注意を払わないで答えを選択した学習者がいた。ONTでは、JNSは授受表現が必要な場面では必ず「てくれる」か「てもらう」を使用した。しかし、JFL（特に、下位群）は授受表現を使用せずに能動文をそのまま発話する傾向が見られた。

II. 熟達度に応じて、JFLの「てくれる」と「てもらう」の習得状況がどのように変わっていくかを探る。

JFLの上位群と下位群の間でGJTでもONTでも有意な差が見られなかった項目があった。しかし、全体的に見ると、日本語能力が上がるにつれ「てくれる」と「てもらう」の正用数が高くなったことが分かった。熟達度に応じて、JFLの「てくれる」と「てもらう」の習得が進んだと考えられた。また、本研究で言語能力の上位・下位群の学習者を比較し、上位群の授受表現使用がJNSの使用により近づいていたことから、日本語能力の向上と共に授受表現の中間言語が変容していくという過程が観察された。

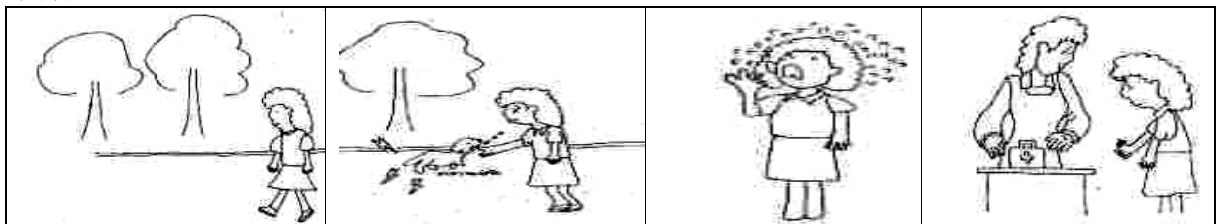
主な参考文献

- 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, pp. 281-292.
- 岡田久美(1997)「授受動詞の使用状況の分析－視点表現における問題点の考察－」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 81-86.
- 田中真理(2001)「日本語の視点・ヴォイスに関する習得研究：英語、韓国語、中国語、インドネシア語・マレー語話者の場合」国際基督教大学博士学位論文
- _____ (2003)「韓国語話者のヴォイス習得の要因とヴォイス教育－JFLとJSLの環境におけるfollow-up study－」平成13年度～平成14年度科学研究費補助金（基盤研究C(2)）研究成果報告書
- 堀口純子(1984)「授受表現に関わる誤りの分析」『日本語教育』52, pp. 91-103.

資料1 文法性判断テスト

- 1) 田中 : このドレス、かわいい！
 佐藤 : でしょ！去年の誕生日に姉が買ってもらったの。 (-TeKの問題)
- 2) 佐藤 : 日本では何でも高いですね。
 マナ : そうですね。アルバイトしているんですが、全然足りないんです。
 毎月母からお金を送っているのです。 (-TeMの問題)
- 3) 田中 : ホームステイはどうだった？
 マナ : 楽しかったよ。いろいろなところを案内した。
 田中 : それはよかったね。 (±TeKMの問題)
- 4) 部長 : 明日の会議、代わりに出席しない？
 部下 : え！ぼくでいいんですか。 (+TeKの問題)
- 5) 春子 : 仕事はもう決まった？
 夏子 : うん。お父さんに紹介してくれた会社なんだけどね。 (+TeMの問題)

資料2 オーラルナレーション



連絡先 tewichsawetaiyaram@yahoo.co.jp

縦断的発話資料に基づく授受表現の習得に関する研究 —授受補助動詞の脱落から—

大野直子(Srinakharinwirot University)

1. はじめに

授受表現においては「あげる」と「くれる」に相当する語が同一で、「もらう」に相当する語と対立する言語が最も一般的である(山田 2002)。しかし、日本語は授受を「あげる」「くれる」「もらう」という3系列で表す言語である。そのため授受表現は初級で導入されるが、日本語学習者にとって習得が難しい学習項目の1つとされている(堀口 1983)。

第二言語習得研究における授受表現の研究では、主に「あげる」「くれる」「もらう」がどのような順序で習得されるかという授受表現の習得過程に関する研究や、習得上の問題点に関する研究が行われてきた。特に後者においては、日本語能力が向上しても、「てくれる」が脱落しやすいことが指摘されている(堀口 1983, 岡田 1997)。「てくれる」は脱落することにより、話者の視点表示のない客観的な叙述となり(岡田 1997)、文法的には正しいのだが、日本語らしい表現としては適切さを欠くこと(堀口 1983)が指摘されている。また、脱落は教師に明らかな誤りではないと判断され、見逃されることがあり(堀口 1983)、脱落が表現上問題であるということに学習者は気付きにくい可能性がある。そのため、授受補助動詞の脱落は授受表現習得における重要な問題であると言える。しかし、その要因に関する研究はほとんど見られないのが現状である。

そこで、本研究では授受表現の運用場面において学習者がどのように授受表現を使用しているのか、またはしない(脱落)のか、その実態を明らかにし、脱落の要因を検討する。

2. 先行研究

2.1 授受表現の習得順序に関する研究

授受表現の習得順序に関しては、授受本動詞(あげる・くれる・もらう)および授受補助動詞(てあげる・てくれる・てもらう)の両方を分析対象とした大塚(1995)、坂本・岡田(1996)、岡田(1997)、授受補助動詞のみに着目した研究のうち「てくれる」「てもらう」のみを分析対象とした田中(2001)がある。前者の研究においては、「(て)くれる」が最も習得が難しいとされたが、後者の研究においては「てもらう」よりも「てくれる」の習得が容易であるという結果となっており、研究者によって「てくれる」と「てもらう」のどちらの習得が困難であるかという見解が異なっている。そのため、「てくれる」の習得が困難であるために「てくれる」が脱落しやすいのかどうかは、明らかになっていない。

2.2 授受表現の脱落に関する研究

堀口(1983)では様々な作文資料より授受表現の誤用を分類した。その中で最も問題となるのが授受補助動詞の脱落であり、特に「てくれる」の脱落が目立って多かったことを指摘している。また、岡田(1997)は学習者の作文を分析し、脱落しやすい動詞を記述した。しかし、これらの研究においては、どうして脱落するのかという要因については検討されていない。

脱落の要因を検討した研究に劉(2000)がある。劉(2000)では「てくれる」の脱落に着目し、日本語学習者の母語、教科書での先行動詞の出現頻度、先行動詞の性質(先行動詞が「人に」を必要とするか否か)という3点に着目し、韓国語・中国語話者を対象に空欄補充式会話完成テストを行った。その結果、母語に関わらず脱落すること、教科書で授受構文として出現する頻度が高い動詞ほど脱落しにくいこと、動詞の中でも動詞自体が方向性を含む動詞(例:貸す)の場合、韓国語話者に脱落が多いという3点が明らかになった。この結果

により、授受表現に先行する動詞によって、脱落しやすさが異なる可能性が示された。しかし劉(2000)では、会話場面と先行動詞があらかじめ設定されているため、実際の運用場面においても同様の結果が得られるかどうかを検討する必要があると考える。

2.3 本研究の目的

先行研究より、本研究では以下の2点を研究目的とする。

- (1) 運用場面における脱落を含めた授受補助動詞の使用の実態を明らかにすること
- (2) 先行動詞によって、脱落に傾向が見られるかどうかを明らかにすること

3. 分析

3.1 分析資料

サコダコーパスを用い、韓国語・中国語話者各3名の授受補助動詞の使用、脱落を分析した。サコダコーパスとは、調査者(日本語母語話者)が被調査者6名に対して、3年間、約4ヶ月ごとに8回¹(但し①期から②期の間は8ヶ月)行った対話調査の文字化資料を指す。調査では、約1時間のインタビューが行われ、毎回の話題の内容は1回ごとに設定されている。被調査者の個人識別記号は、韓国語話者 TN, CH, YN, 中国語話者 RY, SH, LL である。また全被調査者は、同一の教育機関において『日本語初歩』で学習した経験を持つ。

3.2 分析方法

学習者が使用した授受補助動詞、及び授受補助動詞の使用が適切な場面で使用していない箇所を脱落と判断し全て抽出した。正用、脱落の判断は、筆者及び日本語母語話者1名で行った。また、「(て)くださる」などの敬語は考慮せず、「(て)くれる」として判断した。本分析資料においては、全被調査者において「てあげる」は脱落していなかった。そのため、話し手が行為の受け手の場合における脱落「(て)くれる」「(て)もらう」について分析を行った。

3.3 分析結果

3.3.1 授受補助動詞の正用と脱落

表1に全被調査者の「てくれる」「てもらう」の正用と脱落の時期及び数を示す。

表1 被調査者別「てくれる」「てもらう」の正用・脱落一覧²

被調査者名		1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期	
韓国語話者	TN	てくれる	-	-	①●	●	-	●	●	●
		てもらう	-	-	-	-	-	-	-	②
	CH	てくれる	①●	/	⑩●	③	⑫●	⑪●	⑤	④
		てもらう	①	/	①	①	③	①	-	①
	YN	てくれる	●	②●	②●	⑭●	⑪●	⑪	⑤	④
		てもらう	-	●	-	⑥	④	⑥	②	④
中国語話者	RY	てくれる	-	-	●	-	①●	⑤●	③●	④
		てもらう	-	-	-	-	-	-	①	①
	SH	てくれる	●	/	●	●	●	①	③	③●
		てもらう	-	/	●	●	●	①●	●	①●
	LL	てくれる	●	/	⑤●	②●	③●	②	②	⑥●
		てもらう	-	/	-	①	●	②	-	③●

¹ CH, SH, LL は②期が欠損している。

² 表中の○は正用、●は脱落、丸内の数字は出現数を示している。表2も同様。

母語に関わらず「てくれる」が「てもらう」より早期または同時期に正用が生成されている。また、正用数に着目すると、「てもらう」よりも「てくれる」を使用する傾向が見られ、行為の受け手が話し手の場合は、「てくれる」を使用しやすいという授受補助動詞の使用に偏りが見られることが明らかになった。

次に、脱落に着目した。母語に関わらず、正用が見られない(あるいはほとんど見られない)時期と正用が生成されている時期という2つの時期で脱落していることがわかった。しかし、時期を経るごとに脱落は減少する傾向が見られる。しかし、補助動詞別には、異なる傾向があることが分かった。「てくれる」は6名に共通して正用生成後も脱落しているが、「てもらう」は4名(TN, CH, YN, RY)に共通して、正用生成後は脱落していない。

3.3.2 先行動詞別の脱落

次に、先行動詞に着目した分析を行った。脱落していた動詞は正用になるのかどうかという点に着目したため、複数期にわたって使用された動詞のみを分析対象とした。6名に共通して複数期に生成された先行動詞は「教える」と「言う」(RYのみ6期のみで脱落)であった。そのため、この2つの動詞に着目した分析を行った。

「教える」は5名脱落していたが、3名は正用への変化が見られ、2名にも脱落のみでなく正用も見られた。一方、「言う」は6名に脱落が見られたが、そのうち3名は脱落のみで、正用への変化が見られたのは1名のみであった。

次に、各動詞の脱落時期に着目した。表2、表3を表1と照らし合わせながら分析した。表1と表2からTN, CH, YN, SHにおいて「教える」は、正用がほとんど見られない時期で脱落していた。一方、表1と表3から「言う」は、正用がほとんど見られない時期及び正用が生成されている時期の2つの時期にわたって脱落していることが明らかになった。

表2「教える」の正用、脱落一覧¹

被調査者名	1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期
TN			●					○
CH	●	△	○			○	○	○
YN	●	●		○	○	○	○	○
RY						○	○	○
SH		△		●	○			●
LL		△	○	○●	○			○●

表3「言う」の正用、脱落一覧

被調査者名	1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期
TN				●		●	●	
CH	●	△	●		○●	○		
YN				○●	●			
RY						●		
SH		△	●	●				
LL	●	△						●

4. 考察

4.1 授受表現の習得過程における脱落

ここでは、研究目的(1)について考察する。3.3.1より「てくれる」は「てもらう」に比べ、正用が早い時期(あるいは同時期)から生成されること、また行為の受け手が話し手の場合は、「てくれる」が選択される傾向があることが明らかになった。

田中(2001)では、本研究の被調査者の母語である韓国語、中国語の最も基本的な構文は動作主を主語とする能動文であると指摘した。能動文からの文構造の変換という点では、「てくれる」は能動文に「てくれる」を付加するという文末操作で済むが、「てもらう」は文内の項の移動や格助詞の調整など、「てくれる」より大きい処理能力が必要とされると述べている。そのため、統語面で単純な「てくれる」のほうが早く生成され、習得も早いと指摘している。本研究においても、田中(2001)の結果と同様に「てくれる」の生成は「てもらう」より早かった。

ここで、文構造の変換が単純なもののほうが生成されやすいという田中(2001)の主張を検討するため、「てくれる」「てもらう」と同様の文構造の変換を必要とする本動詞「くれる」「もらう」に着目し、両者の正用の生成時期と数を被調査者ごとに比較した。田中(2001)

¹ ○は正用、●は脱落を示す。表5も同様。

の主張の通りであるならば、本動詞でも同様に統語面で単純な「くれる」が生成されやすい傾向があると考えられる。

表 4 授受本動詞「くれる」「もらう」の使用一覧

被調査者名		1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期	
韓国話者	TN	くれる	-	-	-	-	①	-	-	①
		もらう	-	-	⑥	①	⑦	④	①	②
	CH	くれる		/	①	⑥	⑥	①	③	③
		もらう	②	/	②	⑦	④	-	①	①
	YN	くれる	-	②	①	-	⑥	-	①	②
		もらう	-	④	⑤	②	⑤	⑤	③	③
中国話者	RY	くれる	-	-	-	-	①	-	-	
		もらう	-	①	-	②	③	①		
	SH	くれる	-	/	-	-	-	-	-	-
		もらう	-	/	-	⑥	②	⑧	⑨	②
	LL	くれる	-	/	②	-	-	-	-	-
		もらう	②	/	-	⑤	④	-	-	②

表 4 より、「もらう」が「くれる」より早期に生成され、正用数も多いことがわかる。つまり、これは田中(2001)の主張と異なる結果を示しており、統語面で文構造が単純である以外の要因が日本語学習者の「てくれる」の選択に影響を与えている可能性が示された。

本研究では、他の要因として文法の単純化の可能性を指摘する。本動詞と補助動詞各々で使用に偏りが見られることから、日本語学習者は行為の受け手が話し手である場合に、受けるものが物の時は「もらう」、行為の時は「てくれる」を使用するというような本来の文法規則を単純化した学習者独自の規則を作り出しているのではないだろうか。このような傾向は、特に授受表現をまだよく理解していないと考えられる初期段階に見られ、日本語能力が上がるにつれ、次第に両者を適切な文脈で使用できるようになっていくのではないだろうか。

次に、脱落に着目すると、「てもらう」の生成は「てくれる」に遅れるが、4名において「てもらう」には正用が生成された後は脱落していたが、「てくれる」においては6名全員に共通して正用生成後も脱落していた。また、脱落する時期に着目すると、正用がほとんど見られない時期と正用が見られる時期という2つの時期があることが明らかになった。前者では、授受表現自体が使用できない習得初期段階であるために脱落した可能性が考えられるが、後者は正用も同時に生成されているため、授受補助動詞の生成が困難であるために脱落しているのではなく他の要因が関わっている可能性が考えられる。つまり、脱落の時期によって、脱落する要因が異なると言えるのではないだろうか。

以上の結果より、文構造の変換が単純なものが使用されやすい(田中 2001)とは必ずしも言い切れず、また脱落からは「てくれる」の習得は「てもらう」より早いとは言いがたい。

4.2 授受補助動詞に先行する動詞による脱落

ここでは、脱落の要因の1つと考えられる先行動詞に関する研究目的(2)について考察する。6名に共通して複数期に使用された動詞「教える」、「言う」に着目し、分析を行った。「教える」「言う」は動詞自体に方向性が含まれるという共通の性質を持った動詞であるが、授受補助動詞の発達の様相が異なることが明らかになった。

まず「教える」は、脱落はしていたものの、正用がほとんど見られない時期の脱落であった。これは「教える」に限らずどんな動詞でも脱落しやすい時期であるため、脱落した可能性が考えられる。また、4名において正用生成後は脱落していないため、「教える」は授受補助動詞と使用しやすい動詞である可能性が高いと考えられる。一方、「言う」において

は、正用が生成されるようになる時期においても脱落から正用への変化は見られず、「言う」は授受表現が脱落しやすい動詞の可能性が考えられる。

では、なぜこのような違いが生じるのだろうか。劉(2000)では教科書の出現頻度が高い動詞は脱落しにくいことを明らかにしている。本研究の被調査者は教室環境学習者であるため、教科書からのインプットが影響を与えている可能性が考えられる。そこで彼らが使用した『日本語初歩』を分析した。その結果、授受補助動詞の例文 75 例中 21 例と「教える」は最も例文が多かった。一方、「言う」を使用した例文は 1 例も見られなかった。つまり、教科書での使用頻度が高い動詞は脱落しにくいという劉(2000)を支持する結果となり、実際の運用場面での授受補助動詞の使用でも、教科書の影響が示されたと言える。

以上、動詞によって脱落する傾向が異なる可能性が示された。先行研究では脱落が問題であると指摘されてきた(堀口 1983, 岡田 1997)が、脱落する時期が重要であり、特に正用が見られる時期の脱落が問題であると言える。

5. まとめ

本研究で明らかになったことは、以下の 3 点である。

- ① 行為の受け手が話し手である場合、「(て)くれる」「(て)もらう」のどちらか片方のみを使用しやすいという使用の偏りがある。
- ② 時期によって脱落の要因が異なる可能性を指摘した。脱落は正用の生成がほとんど見られない時期と正用が生成されている時期という 2 つの時期で見られた。前者は授受補助動詞自体が生成できないことにより脱落している可能性が高いが、後者は正用が生成されていることから、それ以外の要因が関わっている可能性があることを指摘した。また、前者は時期を経れば正用になりやすいが、後者は時期を経ても正用になりにくい。
- ③ 先行する動詞によって、脱落しやすさが異なる可能性がある。

以上の結果から、先行動詞によって授受表現の発達の様相が異なることが明らかになった。そのため、授受表現指導において、先行動詞に着目させる練習も必要であることが示せたと考える。しかし、本研究では非常に限られた動詞のみにしか言及できなかったため、より多くの動詞を対象とした研究を行うことを今後の課題とする。

参考文献

- 大塚純子(1995)「中上級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』第 9 号 pp. 281-292.
- 岡田久美(1997)「授受動詞の使用状況の分析—視点表現における問題点の考察—」『平成 9 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 81-86.
- 国際交流基金(1982)『日本語初歩』凡人社。
- 坂本正・岡田 久美(1996)「日本語の授受表現の習得について」『アカデミカ』文学・語学編 61 pp. 157-202.
- 坂本正(2001)「日本語の授受動詞の習得—母語と第二言語を比較して—」『日本文化學報』第 9 輯 pp. 107-118.
- 田中真理(2001)『日本語の視点・ヴォイスに関する習得研究 : 英語, 韓国語, 中国語, インドネシア・マレー語話者の場合』国際基督教大学大学院博士論文。
- 堀口純子(1983)「授受表現に関する誤りの分析」『日本語教育』52 号 pp. 91-103.
- 水谷 信子(1985)『日英比較話しことばの文法』くろしお出版。
- 山田敏弘(2002)「日本語におけるベネファクティブの記述的研究第 14 回ベネファクティブの類型論的考察」『日本語学』vol. 21, 1 pp. 80-89.
- 劉美雯(2000)『中国語話者・韓国語話者による「～てくれる」の習得と脱落に関する研究—母語と先行動詞の観点から—』広島大学大学院修士論文。

連絡先 onko6jp@yahoo.co.jp