

受身の習得と教材による影響

—タイ人学習者を対象に—

サウエットアイヤラム テーウィット

キーワード 受身の習得、教材による影響、タイ人学習者、無生物、有生物

1. これまでの受身の習得研究と残された課題

外国人日本語学習者にとって、日本語の受身の習得は困難な項目の一つである。初級のみならず、中上級レベルであっても受身がまだ習得できていないという結果を報告した研究がある（田中1996など）。以下、受身の習得研究について概観する。

日本語の受身の習得は、田中（1996、1997、1999a、1999b、1999c、2004）において一連の研究がなされている。田中（1999c）はKYコーパス¹のOPI²データ、その他の田中の一連の研究は絵を使った文生成テスト（誘導式の筆記テスト）により受身の習得について検討した。その結果、学習者は直接受身から間接受身の順で習得していくことが分かった。田中（1999a）は英語を母語とする学習者の調査結果から「マイナス概念の明確な直接受身」の使用率が「視点統一の手段としての直接受身」の使用率より高いと指摘し、意味概念が明確なものの使用が早く、「マイナス概念の明確な直接受身」から「視点統一の手段としての直接受身」の順で習得していくという仮説を提案している。また、田中（2004）は受身の習得状況には個々の母語による差が認められると指摘している。具体的には、中国人学習者では母語と一致する「笑われる」の生成が安定していると述べている。

そのほかに、英語を母語とする日本語学習者を対象に、作文データで調査したWatabe et al. (1991)、発話データで調査した棚橋（1995）、佐藤（1997）がある。これらの研究では、英語を母語とする日本語学習者はマイナス概念の受身を多く使用しないと指摘がある。その理由には、英語の受身にはマイナス概念の受身がないことが挙げられる（佐藤1997）。

これまで、ほとんどの研究で受身の習得が学習者の母語と関わっていることが報告されている。前述した先行研究の結果を受け、サウエットアイヤラム（2008、2009）では、タイ人学習者を対象に日本語の受身の習得状況を母語の

影響という観点から調査した。サウエットアイヤラム (2008) では、文法性判断テストと4コマからなるオーラルナレーションタスクを用いて、タイ人学習者(下位群・上位群)における「マイナス概念の明確な直接受身」と「視点統一の手段としての直接受身」の習得について調査した。その結果、タイ人学習者は日本語能力のレベルを問わず、タイ語の受身の機能にもある「マイナス概念の明確な直接受身」を数多く使用しているが、タイ語の受身の機能にはない「視点統一の手段としての直接受身」は上位群においてもほとんど使用されていないことを指摘した。

サウエットアイヤラム(2009)では、日本語の受身には「動作対象の記述」、「視点の統一」、「被害、迷惑の意味の顕在化」、「恩恵の意味の顕在化」という機能があることを認め、20コマからなるオーラルナレーションタスクを用いて、タイ人学習者による受身の習得状況を調査した。日本語母語話者と学習者の間で検証した残差分析の結果では、タイ語の受身にある「被害、迷惑の意味の顕在化」の時には、タイ人学習者の方が多く使用することが示唆された。しかし、タイ語の受身にもある「動作対象の記述」の結果では、「被害、迷惑の意味の顕在化」のように日本語母語話者との間に著しい有意差が見られなかった。

以上で概観したように、学習者の母語が受身の習得に影響していると言われている。具体的には、学習者の母語に受身の同じ機能がある場合は習得が早い、ない場合は習得が遅い(田中1999c; Watabe et. al.1991; 佐藤1997など)。しかし、サウエットアイヤラム(2009)の結果から明らかなように、「被害、迷惑の意味の顕在化」と「動作対象の記述」はどちらもタイ語の受身の機能にあるにも関わらず、「被害、迷惑の意味の顕在化」の使用には有意差があるが、「動作対象の記述」の使用には日本語母語話者とタイ人学習者の間で有意差がない。母語の影響が受身の習得を促進するのであれば、「動作対象の記述」の機能にその効果がないのは何故だろうか。母語の影響だけでは受身の習得状況が説明できないことがうかがえる。

この結果を踏まえ、本研究はその背景を探ることを目的として、サウエットアイヤラム(2009)の調査結果を、「教材による影響」という観点で分析し、受身の習得との関係を明らかにしようとするものである。

2. 何故「教材による影響」に注目するのか

「教材による影響」に注目する理由は、次のようなことが挙げられる。受身のような初級文法の学習では、教材の存在が極めて大きい。何故なら、教師は教

材に載っている説明及び例文に基づいて教え、学習者は復習及び試験のために教材に書いてある内容を読み、理解しようとするからである。そのため、初級文法では、学習者が教材に依存し、教材による影響を無意識に受けていることは否めない。この点に関して、遠藤（2008）を例に説明する。

遠藤（2008）は、「～テモイイ」を含む初級文型を例として、多国籍の学習者を対象にアンケート調査を実施し、「初級文型の硬直化」³という問題について議論した。その結果、「～テモイイデスネ」の発話を含む場面に、母語話者の大半が「提案」の用法を想起したのに対し、学習者の過半数が「許可求め」の用法を想起し、回答に大きな違いが見られた。学習者の過半数が「許可求め」を選択したのは、日本語教育の教材が初級段階で「～テモイイ」を「許可求め」として扱っているからだとして遠藤（2008）は述べた。つまり、学習者が使用した教材は、日本語の学習に影響を与えていることがうかがえる。

遠藤（2008）では「～テモイイ」を対象としているが、「教材による影響」については受身の場合も考えられるのではないだろうか。つまり、学習者が教材による影響を受け、受身の形式をある機能にのみ結び付けていると十分考えられる。

初級教材を対象に受身について調査を行った研究（日本語教育学会の報告書1989；迫田・西村1991）がある。これらの研究では、被害を表す受身の割合が調査対象となった教材に取り上げられている受身の中で非常に高いことが報告されている。しかし、習得状況と教材による影響の関係を調査した研究は、管見の限り見当たらない。これらの結果を踏まえ、本研究は日本語の受身の習得に与える「教材による影響」の有無を探ることとする。

3. 日本語の受身の機能

日本語の受身に関する研究は数多く存在する。例えば、山田（1908）、松下（1930）、三上（1972）、井上（1976）、奥津（1983）、高橋（1985）、益岡（1987、2000）、工藤（1990）、高見（1995）などがある。これらの先行研究の成果を踏まえ、本研究では受身の機能を次の4つに分類する。

- (a) 動作対象の記述（以下、「対象受身」とする）
- (b) 視点の統一（以下、「視点受身」とする）
- (c) 被害、迷惑の意味の顕在化（以下、「被害受身」とする）
- (d) 恩恵の意味の顕在化（以下、「恩恵受身」とする）

まず、「対象受身」について述べる。山田（1908：380）は、受身を「状態性」

を表す表現であると認め、受身という意識を、受け手自身が自ら感じるのか、傍観者の立場により観察されるのかによって日本語の受身文を二つに分けている。何れにせよ、受け手の状態を述べるために受身が使用されると言える。井上(1976)は、受身の主語が動作の影響を受ける対象であると述べ、受身には多かれ少なかれ、「主語が影響をこうむる、作用を受ける」という意味があると指摘している。また、益岡(1987、2000)は受身を「昇格受動文」と「降格受動文」に分類し、「昇格受動文」には「受動性の前景化」と「属性叙述の明示化」という機能があり、「降格受動文」には「動作主の背景化」という機能があると述べている。

しかし、益岡(1987、2000)による分類は、山田(1908)、井上(1976)が指摘したことと同じだと考えられる。つまり、「昇格受動文」であれ「降格受動文」であれ、能動文を選択せずに受身を使用した時点から、行為者に焦点を当てず受け手に注目し、その受け手がどのように働きかけられたかを表す表現だと考える。次の(1)を参照されたい。

(1) 法隆寺は607年に建てられました。

(1)の場合、誰が法隆寺を建てたかは問題ではなく、法隆寺(「建てる」という動作の対象)について述べるために受身が使用される。これが受身の基本的な機能であり、受身には必ずこの機能が含まれると考える。

次に、「視点受身」について述べる。談話レベルの受身の機能について考えることにする。談話の中に同じ登場人物が現れた場合、日本人はその視点の統一を維持するために、受身を使用していると報告した研究がある(武田2005)。視点の統一とは、一度立てた主語は必要のない限り途中で変えないというものである(奥津1983;高橋1985;工藤1990)。前後の文の登場人物が同じであり、どちらか(或いは両方)の文の登場人物として動作の対象が含まれる場合、それらの文の視点を一致させて述べて行く方が分かりやすいため、受身が使用される。次の(2)を参照されたい。

(2) 先生に呼ばれたので、会いに行った。

(2)を「先生が呼んだので、私は会いに行った」と述べた場合、日本語の談話構造として不自然だと見なされる。同じ人物が動作の主体でもあり、動作の対象でもある場合、視点受身を使って述べるのが自然である。

最後に、「被害受身」と「恩恵受身」について述べる。松下(1930)は「実質被動」⁴を意味的な側面から「単純被動」と「利害被動」に分けている。「利害被動」は名前の通り、動作によって利害を被る意味を表す。三上(1972)では、日本語の受身を「まともな受身」と「はた迷惑の受身」に分け、「まともな受身」は動詞の意味次第で恩恵にも迷惑にもなるものであると述べている。つま

り、動詞の意味により、影響を受ける主体の被害ないし恩恵の気持ちが表される。次の(3)と(4)を参照されたい。

(3) 私は宿題を持ってくるのを忘れて、先生に叱られた。

(4) お母さんを手伝ったら、いい子だねと褒められた。

(3)、(4)のように被害及び恩恵の意味が含まれる動詞は、受身で用いられることにより、その被害及び恩恵の意味が顕在化し、話し手が被害及び恩恵を受けているという意味合いが強い。また、高見（1995）は、久野（1978）が提唱した共感度関係（話し手は、無生物より人間に視点を近づける方が容易であること）に違反している（無生物の方に視点を近づける）場合でも、(5)と(6)のようにその行為の結果として被害或いは恩恵の意味が含まれればその文が適格になると述べている。

(5) お金が泥棒に盗まれた。

(6) この論文は、有名な先生に高く評価された。

(5)、(6)のように共感度関係に違反しても受身にすることで、話者が感じている被害または恩恵受身の意味が伝達される。

4. 本研究の立場と分析の方法

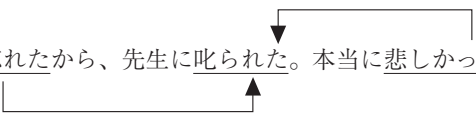
4.1 受身の一体化

本研究では、先行研究の成果を踏まえ、日本語の受身の機能を「対象受身」、「視点受身」、「被害受身」、「恩恵受身」、計4つに分類している。しかし、基本的に、この4つの機能は独立しておらず、互いに関わり合い使用されるものだと考える。次の(7)を例に説明する。

(7) 私は先生に叱られた。

話者が(7)を述べた時、一体どの機能で受身を使用しているのだろうか。「叱る」という動詞から考えると、「被害受身」である可能性が高い。しかし、談話の中で「話者（私）」という視点から話を進めれば、(7)は「視点受身」でもある。次の(8)を例に説明する。

(8) 昨日、宿題を忘れたから、先生に叱られた。本当に悲しかったよ。



(8)の「宿題を忘れた」、「叱られた」、「悲しかった」は同じ主語である。即ち、

「話者（私）」という視点から話を進めている。全ての視点を「話者（私）」に統一するために受身が使用されるのである。さらに、(7)は「対象受身」でもある。次の図1と(9)、(10)を例に説明する。なお、図1の中に現れる、髪が黒い人物は「話者（私）」である。

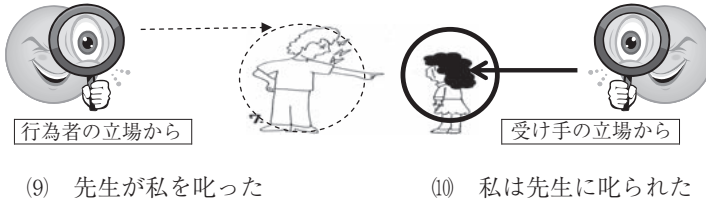


図1 「対象受身」

図1では、話者は「(9)先生が私を叱った」を使っても、「(10)私は先生に叱られた」を使っても絵の内容を正確に描写することができる。しかし、同じ出来事を書き写しても、(9)と(10)は描写の仕方が異なる。(9)を使用した場合は、話者が行為者（先生）を中心に述べるということになる。一方、(10)を使用した場合は、話者が受け手（私）を中心に述べるということになる。話者が(10)を使用するのは、受け手を中心に述べるためである。つまり、「対象受身」という機能がこの発話にもある。

このように、「私は先生に叱られた」には、「被害受身」、「視点受身」、「対象受身」であり、一体となっていると考える。⁵日本人は受身を使用する際、これらの受身の機能を一体化して使用していると考えられるが、学習者は受身を使用する際、全ての機能を総合的にまとめ、使用しているわけではない。Andersen (1984) では、学習者はまず形式と機能を一対一で結びつけると指摘されている。この考えに基づくと、学習者は受身を学習している時、受身の形式を幾つかの機能に同時に結び付けることができず、一つの機能にのみ結び付けて使用していることになる。

教材による影響という観点から受身の習得を明らかにするためにも、一体となっている受身の機能を一つの機能に特定する枠組みが必要である。次節において、受身の機能の特徴を考慮した枠組みを提示し、教材の中に現れた受身の例文の機能をその枠組みに基づいて一つに特定し、分析する。

4.2 受身の機能の分析枠組み

図2は、一体化している受身を一つの機能に特定する枠組みを提示したもの

である。

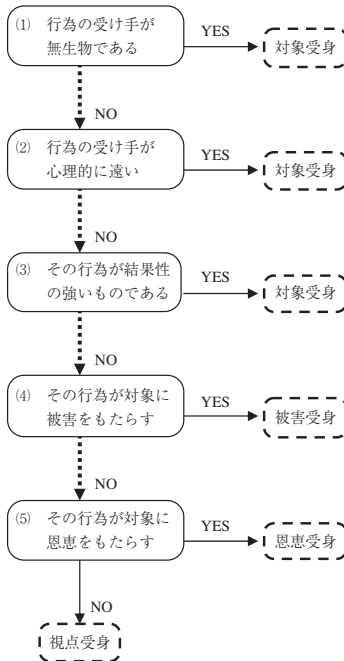


図2 受身を一つの機能に特定する枠組み

図2の枠組みに基づいて、受身の機能を1つに特定する。まず、「対象受身」を他の機能と区別するため、話者の感情が含まれていない文を「対象受身」と判断する。具体的には、行為の受け手が無生物である文を「対象受身」とする。話者は、その無生物がどのような影響を受け、どのような状態になるのかという単なる事実を説明するだけである。そのため、無生物の場合、「対象受身」に分類する。

しかし、「無生物」ではなくても、その行為の受け手が話者にとって心理的に遠い人である場合、「対象受身」と判断する。次の(11)を例に説明する。

(11) 泥棒は逮捕された。

(11)の「逮捕する」という影響を受けているのは、「泥棒」である。泥棒は話者と心理的に遠い人物である。そのため、ここに話者の感情が入るのは考えられない。(11)は無生物の文と同様、単なる事実を説明するためだけに受身が使用さ

れると考えられる。そこで、「対象受身」に分類する。

また、その行為が結果性の強いものである場合にも、「対象受身」に分類する。これは、工藤（1990）や村上（1997）の研究で指摘された、受け手である人間の空間的な変化を表す動詞（例：運ぶ）や他動性の強い動詞（例：起こす）に相当する。これらの動詞を受身形にしたことにより、結果性が強い事象を表すと考える。つまり、受身を使用したのは、単に物体の位置変化や状態変化を表すためだけだと考える。

一方、「視点受身」、「被害受身」、「恩恵受身」は、その行為の受け手が「有生物」である点で共通する。これらの機能を区別するため、それぞれの機能の特徴を考慮し、分類する。まず、「被害受身」の場合、被害をもたらす内容が文の中に含まれなければならない。次に、「恩恵受身」の場合、話者にとって「いいことである」と感じられる要素が文の中に含まれなければならない。つまり、「被害受身」と「恩恵受身」の場合、使用された動詞の意味をはじめ、文脈も判断される。主語が「被害」ないし「恩恵」の意味合いを受けていることを明確に描写している文であれば、「被害受身」ないし「恩恵受身」に分類する。最後に、「視点受身」だけが残る。受身の主語が受けた行為に「被害」ないし「恩恵」の意味合いがないことが必要である。使用された動詞をはじめ、全体の文脈も考慮し、判断する。

本研究は上述した枠組みに基づいて一体となっている受身の機能を1つの機能に特定し、学習者が受身の学習時に使用した教材を対象とし、教材の中に現れる例文を分析する。

4.3 分析の対象

本研究では、サウエットアイヤラム（2009）の調査対象者が受身の学習時に使用した教材を分析する。そこで、まず調査対象者にフォローアップインタビューし、その結果に基づいて、分析対象とする教材を選定した。調査対象者は文法の授業において①『あきこと友だち（以下、あきこ）』、②『みんなの日本語（以下、みんな）』、③『初級日本語（以下、初級）』を用いて受身を学習したことが分かった。そこで、この3冊の教材を対象とし、教材の解説をはじめ、例文を機能別に分析し、受身の習得状況と教材の関係を明らかにすることを試みる。

5. 結果と考察

5.1 教材の解説

まず、「あきこ」、「みんな」、「初級」における受身の解説について述べる。受身は、各教材において以下のように解説されている。なお、各教材の解説はタイ語で書かれており、引用にあたり引用者による日本語訳も付する。

「あきこ」の解説

ประโยคที่ใช้กริยารูปถูกกระทำในภาษาญี่ปุ่นมีทั้งประโยคที่มีนัยว่าประธานเดือดร้อนหรือได้รับผลกระทบในทางลบจากการถูกกระทำ และประโยคที่ไม่มีนัยดังกล่าวจึงต้องพิจารณาจากบริบทประกอบด้วย

日本語では、受身が使用された文には、その文の主語が迷惑を受けている或いはその行為により悪い影響を受けていることを意味するものと、そのような意味を持っていないものがある。よって、文脈を考慮する必要がある。

「みんな」の解説

คำนาม1(บุคคล1) เป็น คำนาม2(บุคคล2) ที่กริยารูปถูกกระทำ

เมื่อบุคคล2 ได้กระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งกับบุคคล1 ในฐานะที่เป็นผู้ถูกกระทำ บุคคล1 จะแสดงโดยใช้รูปประโยคนี้ กรณีนี้ ผู้ที่รับกริยารูปถูกกระทำจะเป็นหัวข้อเรื่องซึ่งก็คือบุคคล1 และใช้ กับผู้กระทำอาทิกริยาซึ่งก็คือบุคคล2

名詞1 (人物1) は 名詞2 (人物2) に 動詞受身形

人物2 が人物1 に対し何かの行為を行った時、その行為を受けた人物として人物1 がこの構文に現れる。この場合、その行為を受けた人物は主題になる。そして、行為を行った人物、いわば人物2 は「に」で現れる。

「初級」の解説

รูปถูกกระทำในภาษาญี่ปุ่นคือการสลับตำแหน่งของผู้ถูกกระทำมาไว้ต้นประโยคเท่านั้น และสามารถชี้แสดงการกระทำที่มีผลในแง่บวกหรือลบก็ได้ ซึ่งต่างกับภาษาไทยคือถ้าเป็นผลกระทบในแง่ลบจะใช้กริยา “ถูก(ทำ)” แต่ถ้าเป็นผลกระทบในแง่บวกจะใช้ “ได้รับการ(ทำ)”

日本語の受身は、その行為を受けた人物の位置を文の頭に持つてくることである。そして、プラスの影響でもマイナスの影響でも使用することが

できる。これはタイ語と異なっている。即ち、悪い影響の場合は「**thuuk**」が使用されるのに対し、良い影響の場合は「**dairap**」が使用される。

以上の引用から分かるように、解説の内容は教材によって多少異なっている。しかし、何れの教材においても、日本語の受身が「被害受身」のみに使用できるとは書かれていない。また、「あきこ」は「文脈を考慮する必要がある」と述べ、「初級」は「プラスの影響でもマイナスの影響でも受身を使用することができる」と述べている。

これらの結果から、3冊の教材は「日本語の受身は被害を表すためだけではない」ということを学習者に理解させようとしていることが見られる。

5. 2 教材の中に現れる受身の例文—機能別—

ここでは、「あきこ」、「みんな」、「初級」の3冊の教材の中に現れた受身の例文について分析する。受身の機能を1つに特定する枠組みに基づき、教材の中に現れた例文を機能別に分類した。表1はその結果を表すものである。表中の各段の下段の括弧内の数字は受身全体の使用における各機能の出現率を表す。それぞれの教材における各機能の出現率を図で示したのが図3である。そして、(12)から(15)まではその例である。

表1 各教材の受身の出現頻度、出現率—機能別—

	対象受身	視点受身	被害受身	恩恵受身	合計
あきこ	42 (53.16)	3 (3.8)	31 (39.24)	3 (3.8)	79 (100)
みんな	93 (59.24)	12 (7.64)	42 (26.75)	10 (6.37)	157 (100)
初級	50 (24.88)	36 (17.91)	101 (50.25)	14 (6.97)	201 (100)

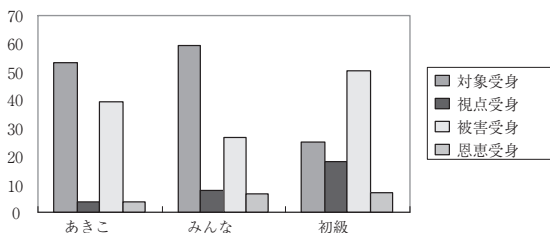


図3 各教材の受身の出現率－機能別－

- (12) お祭りはいつ行われますか。(対象受身、あきこ)
- (13) わたしは、去年、成人の日に父に呼ばれて、これからは何でも責任を持ってやるように言われました。(視点受身、初級)
- (14) 後ろの人にせなかをおされて、バッグを川におとしてしまったんです。(被害受身、あきこ)
- (15) きょうみんなに「うれしそうだね」と言われた。きのうあけみさんが僕と結婚すると言ってくれた。(恩恵受身、みんな)

これらの図表に示されているように、教材の中には「被害受身」と「対象受身」の例文が多く、「視点受身」と「恩恵受身」の例文はほとんどない。特に、「恩恵受身」の場合、どの教材においても10%を超えていない。初級教材では「被害受身」と「対象受身」を中心に提示する傾向がうかがえる。

受身を導入する際に、「初級」では「被害受身」の例文を比較的多く提示しているのに対し、「あきこ」と「みんな」では「対象受身」の例文を比較的多く提示しているように見える。しかし、「あきこ」と「みんな」も「被害受身」を重視していることがうかがえる。それは、「あきこ」では「被害受身(27課)」を「対象受身(28課)」より先に導入しており、「みんな」の受身を導入する37課の文法解説書には、「受身＝被害」の概念を連想させる動詞の絵が提示されている(p.73)ことによる。次項の図4にその絵を引用する。



図4 37課（受身初出の課）の文法解説書（みんなの日本語、p.73）

このように、受身を導入する順番として、「対象受身」が「被害受身」より先ということはない。また、受身の例文と練習の多くが「被害（及び迷惑）」を表すものである。つまり、サウエットアイヤラム（2009）の調査対象者が「被害受身」を多く使用したのは「教材による影響」を受け、「受身＝被害」という中間言語を作ってしまうことも考えられる。

5.3 「対象受身」について

サウエットアイヤラム（2009）の調査対象者が使用した教材を分析した結果、母語の影響だけでなく、教材による影響が受身の習得と大きく関わっている様子が観察できた。これらに加え、さらにもう一点考察すべき結果が残されている。それは、「対象受身」の存在である。

観察した3つの教材において「被害受身」が中心に取り上げられている。しかし、「対象受身」の例文も少なからず提示されているが、サウエットアイヤラム（2009）の調査結果では、「対象受身」の使用は「被害受身」のように、日本語母語話者とタイ人学習者の間に著しい差は見られなかった。教材による影響が受身の習得を促進するのであれば、「対象受身」にその効果がないのは何故だ

ろうか。

これらの点を明らかにするために、「あきこ」、「みんな」、「初級」に現れた受身の主語に注目し、分析を行った。具体的には、「有生物を主語にする受身文（以下、有生物）」、「無生物を主語にする受身文（以下、無生物）」、「主語を特定することができない受身文（以下、特定不可能）」と主語を3つに分類し、教材に現れる受身文の主語を分析した。

分析した結果、以下のような傾向が読み取れた。3つの教材において、「対象受身」の主語はほとんど「無生物」であることが分かった。表2は「対象受身」の主語別の出現頻度と出現率を表すものである。表中の各段の下段の括弧内の数字は「対象受身」全体の使用における各主語の出現率を表す。それぞれの教材における「対象受身」の出現率を図で示したのが図5である。そして、(16)から(19)まではその例である。

表2 「対象受身」の主語別の出現頻度と出現率

	有生物主語	無生物主語	特定不可能	合計
あきこ	0 (0)	25 (59.52)	17 (40.48)	42 (100)
みんな	2 (2.15)	88 (94.62)	3 (3.23)	93 (100)
初級	2 (4)	47 (94)	1 (2)	50 (100)

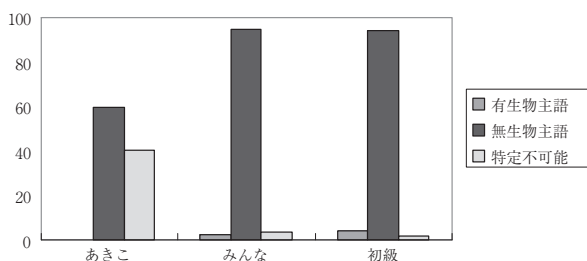


図5 「対象受身」の主語別の出現率

- (16) そのどろぼうは、けいさつかに追いかけられました。(有生物、初級)
 (17) モナリザは誰によってかかれましたか。(無生物、あきこ)
 (18) 2000年まえの町が発見されました。(無生物、みんな)

- (19) 雨がふる時、どんなことが起こると言われていますか。(特定不可能、あきこ)

図5から分かるように、どの教材においても「対象受身」のほとんどの例は無生物を主語にする文ある。そして、「対象受身」を除き、残りの機能の受身を考察するとすべてが有生物を主語にする文である。その中で、表1から明らかになったように、「被害受身」が最も多く出現している。つまり、タイ人学習者は教材を読む際、無生物を主語にする受身は「対象受身」であり、有生物を主語にする受身は「被害受身」であると考えてしまう可能性が高いと考えられる。

また、サウエットアイヤラム (2009) の調査内容を見てみよう。サウエットアイヤラム (2009) の調査において、オーラルナレーションタスクの際、調査対象者に「話者 (私)」の立場から話を進めていくよう指示を出している。その結果、調査内容に出てきたほとんどの受身は有生物を主語にするものである。教材の中に現れる有生物の受身がほとんど「被害受身」であるという影響を受け、「話者 (私)」の立場から話を進めていく際、「被害受身」を多く使用し、「対象受身」をあまり使用しない可能性があると言える。

6. まとめと今後の課題

本研究では、サウエットアイヤラム (2009) の調査結果に基づいて、日本語の受身の習得に与える「教材による影響」の有無について調査した。その結果、取り上げた3つの教材の解説では、「日本語の受身は被害を表すためだけではない」ということを学習者に理解させようとしていることがうかがえた。しかし、教材の中で提示されている受身の順序、受身を導入する課の絵、「有生物」を主語とする受身の例文が、学習者に「受身=被害」と連想させていることが分かった。つまり、「被害受身」の習得が早いのは、「教材による影響」にもよると考えられる。

しかし、本研究の内容において将来見直すべき課題が残されていると考えている。例えば、本研究ではサウエットアイヤラム (2009) の調査対象者が文法の授業において使用した3つの教材のみを分析対象とした。しかし、読解の授業や会話の授業において使用した教材を対象としていない。学習者が使用した教材をすべて扱い、検証していく必要があるだろう。

二点目の課題として、本研究で取り上げた「教材による影響」は、中間言語を構築する上で考慮されるべき要因の一つであり、その他に学習者一人一人の

個人的要因や学習環境等があると考えられる。これらの要因を排除せず、さらに総括的な視点から第二言語習得過程を検証していきたいと考えている。

注

- ¹ 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）で、計90名の被験者と日本人テストのインタビュー会話からなるデータである。
- ² OPI (Oral Proficiency Interview) とは、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) によって開発された、テストと被験者が一対一で行う、最長30分の会話能力テストである。
- ³ 「初級文型の硬直化」について、遠藤 (2008) は「初級で既習の文型について、その時点で教授・学習した意味・用法がすべてであると、教師や学習者、またはその両者が思い込んでしまい、より高度な運用能力が発揮できる中・上級になっても、初級で教え、教わった以外の意味・用法に注意を向けさせることも、自主的に向くこともなくなる現象 (p.22)」と定義した。
- ⁴ 松下 (1930) は被動表現（「レル」「ラレル」の動助辞がつくもの）を「実質被動」と「形式被動」に分けた。「実質被動」はいわゆる受身のことで、「形式被動」は可能表現と自発表現が含まれている。
- ⁵ 恩恵受身（私は母に褒められた）の場合においても、被害受身と同様に解釈することができる。つまり、恩恵受身であり、視点受身、対象受身でもあるということである。そして、被害受身でもあり恩恵受身でもあるということはない。何故なら、被害受身とも恩恵受身とも解釈することができる場合は存在し得ないからである。

参考文献

- 井上和子 (1976) 『変形文法と日本語』大修館書店。
- 遠藤直子 (2008) 「日本語学習者による初級文型～テモイイのとらえ方について – 『初級文型の硬直化』の問題から –」『日本語教育』137, 21–30.
- 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, 65–80.
- 工藤真由美 (1990) 「現代日本語の受動文」『ことばの科学4』47–102.

- 久野暉 (1978) 『談話の文法』 大修館書店.
- 国際交流基金バンコク日本文化センター (2004) 『あきこと友だち』 (第6巻)
Kinokuniya Thailand.
- サウエットアイヤラム・テーウィット (2008) 「タイ語を母語とする学習者の受身の習得」 『言葉と文化』 9, 187-204.
- サウエットアイヤラム・テーウィット (2009) 「受身文の談話機能の習得—タイ人日本語学習者を対象に—」 『第二言語としての日本語の習得研究』 12, 107-126.
- 迫田久美子・西村浩子 (1991) 「コミュニケーションを重視した受け身文の指導法の研究—教科書分析及び目標言語調査に基づいて—」 『日本語教育』 73, 73-90.
- 佐藤史子 (1997) 「英語を母語とする日本語学習者の談話分析—話し手の心理的視点と表現に関する考察—」 『言語科学研究 神田外語大学大学院紀要』 3, 43-58.
- スリーエーネットワーク編 (1998) 『みんなの日本語初級Ⅱ』 スリーエーネットワーク.
- スリーエーネットワーク編 (2000) 『みんなの日本語初級Ⅱ—翻訳・文法解説タイ語版—』 スリーエーネットワーク.
- 高橋太郎 (1985) 「現代日本語のヴォイスについて」 『日本語学』 4, 4-23.
- 高見健一 (1995) 『機能的構文論による日英語比較—受身文, 後置文の分析—』 くろしお出版.
- 武田知子 (2005) 「自然な流れの発話をどう教えるか—母語話者の自然会話における受身使用のヒント—」 『言語学と日本語教育Ⅳ』 49-60.
- 田中真理 (1996) 「視点・ヴォイスの習得—文生成テストにおける横断的及び縦断的研究—」 『日本語教育』 88, 104-115.
- 田中真理 (1997) 「視点・ヴォイス・複文の習得要因」 『日本語教育』 92, 107-118.
- 田中真理 (1999a) 「第二言語習得における日本語ヴォイスの習得順序」 『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境とcontextual variabilityを中心に—』 平成8年度～平成9年度科学研究費補助金 基礎研究 (C) (2)研究成果報告書.
- 田中真理 (1999b) 「文生成テストにおける日本語ヴォイスの習得順序—L1別分析—」 『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境とcontextual variabilityを中心に—』 平成8年度～平成9年度科学研究費補助金 基礎研究 (C) (2)研究成果報告書.

- 田中真理 (1999c) 「Oral Proficiency Interviewにおける日本語ヴォイスの習得順序—文生成テストとの比較」『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境と contextual variability を中心に—』平成8年度～平成9年度科学研究費補助金 基礎研究 (C) (2)研究成果報告書.
- 田中真理 (2004) 「日本語の『視点』の習得」南雅彦・浅野真紀子編『言語学と日本語教育Ⅲ』59-76, くろしお出版.
- 棚橋明美 (1995) 「英語を母語とする日本語学習者における『非用』—授受行為と被害の場面をてがかりとして—」『人間文化研究年報』18, 117-125.
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編著 (1990) 『初級日本語』三省堂.
- 東京外国語大学附属日本語学校 (1990) 『初級日本語れんしゅう』三省堂.
- 日本語教育学会コースデザイン委員会の研究調査報告書 (1989) 『日本語教育機関におけるコースデザインの方法とコース運営上の教師集団の役割の分担に関する調査研究』—報告書—.
- 益岡隆志 (1987) 『命題の文法』くろしお出版.
- 益岡隆志 (2000) 『日本語文法の諸相』くろしお出版.
- 松下大三郎 (1930) 『標準日本口語法』勉誠社.
- 三上章 (1972) 『現代語法序説』くろしお出版.
- 村上三寿 (1997) 「うけみ構造の文の意味的なタイプ」『ことばの科学8』むぎ書房刊, 103-149.
- 山田孝雄 (1908) 『日本文法論』宝文館.
- Andersen, R. (1984) The One to One Principle of interlanguage construction. *Language Learning* 34, 77-95.
- Watabe, M., Brown, C., & Ueta, Y. (1991) Transfer of discourse function : Passives in the writings of ESL and JSL learners. *IRAL* 29(2), 115-134.