

博士論文

トルコ人日本語学習者の授受表現の習得
ー言語産出における頻度・適切性・生産性の観点からー

Derya AKKUŞ

名古屋大学大学院

国際開発研究科

審査委員会

山下 淳子（委員長） _____

杉浦 正利 _____

杉村 泰 _____

大島 義和 _____

研究科教授会合格決定

2011 年 3 月 3 日

【目次】

第1章 序論.....	1
1.1 はじめに.....	1
1.2 日本語とトルコ語の共通点・相違点.....	1
1.3 本論文の構成.....	3
第2章 トルコ語および日本語における授受表現.....	6
2.1 日本語における授受表現.....	6
2.2 日本語における「てあげる」「てくれる」と「てもらう」の語用論的用法.....	8
2.3 日本語とトルコ語における授受表現の比較.....	11
2.3.1 本動詞としての授受表現の比較.....	11
2.3.2 補助動詞としての授受表現の比較.....	14
2.3.3 与え手を主語とする表現.....	14
2.3.3.1 (動詞)-ip+vermek.....	14
2.3.3.2 動詞+ivermek.....	15
2.3.3.3 「ニ格／のために(受け手)+動詞」.....	17
2.3.4 受け手を主語にする表現.....	18
2.4 両言語の比較結果.....	20
2.5 第2章のまとめ.....	21
第3章 授受表現の習得研究.....	22
3.1 第一言語として授受表現の習得.....	22
3.2 第二言語としての授受表現の習得研究.....	25
3.2.1 適切性を重視した授受表現の習得研究.....	26
3.2.2 授受表現の使用状況を調査した研究.....	28
3.2.3 定型表現に注目した学習者の授受表現.....	33
3.2.4 学習環境に注目した授受表現の使用状況.....	36
3.3 先行研究における問題点.....	37
3.4 第3章のまとめ.....	39
第4章 用法基盤モデルと生産性.....	41
4.1 用法基盤モデル.....	41
4.2 用法基盤モデルが重視する5つの認知能力.....	41
4.3 プロトタイプ・カテゴリー化・スキーマ.....	42
4.4 生産性.....	45
4.5 第4章のまとめ.....	50

第5章 本研究の課題と実験方法	51
5.1 研究課題	51
5.2 実験概要	53
5.2.1 参加者の属性	53
5.2.2 参加者のレベル分け	54
5.3 実験材料	59
5.3.1 実験材料の作成	60
5.3.1.1 日本語教育における授受表現の扱い	60
5.3.1.2 語彙の選定基準	61
5.3.1.3 場面設定の基準	64
5.3.2 予備実験およびタスクの改善	65
5.4 実験手順	67
5.5 分析手順	67
5.5.1 授受表現の頻度	67
5.5.2 授受表現の適切性	68
5.5.3 授受表現の生産性	69
5.6 第5章のまとめ	70
第6章 分析結果	71
6.1 全体的な産出状況	71
6.2 産出頻度からみた授受表現の使用状況	76
6.2.1 習熟度別の比較	76
6.2.2 表現間の比較	77
6.3 場面を考慮した授受表現の使い分けに基づく授受表現の適切性	79
6.3.1 習熟度別の比較	79
6.3.2 表現間の比較	80
6.4 授受表現に共起する本動詞を考慮した授受表現の生産性	82
6.4.1 習熟度間の比較	82
6.4.2 表現間の比較	83
6.5 知識テストの結果	85
6.6 第6章のまとめ	87
第7章 考察	89
7.1 研究課題の検証結果と授受表現の産出傾向	89
7.1.2 3つの指標の有効性	91
7.2 日本語学習者及び日本語母語話者の授受表現の使用における特徴	92
7.2.1 非用	92

7.2.2 「てくれる」における行為の受け手を表す要素の省略	93
7.3 言語産出に影響を与える要因	96
7.3.1 授受表現の提示順序	96
7.3.2 第一名詞句方略 (First Noun Strategy)	100
7.4 用法基盤モデルに基づく外国語学習環境における授受表現の学習過程のモデル	101
7.5 第7章のまとめ	105
第8章 結論	106
8.1 本研究のまとめ	106
8.2 今後の課題	108
8.2.1 テストで測定される能力の検討	108
8.2.2 産出と理解の関係の調査	109
8.3 おわりに	109
参考文献	110
【日本語文献】	110
【外国語文献】	114
巻末資料	118
【巻末資料1：教材で使用されている例文一覧】	118
【巻末資料2：実験項目】	125
【巻末資料3：知識テストの問題】	173
謝辞	178

第1章 序論

1.1 はじめに

本研究の目的は、トルコ人日本語学習者¹が使用した日本語の授受表現の中で、「てあげる」、「てくれる」、「てもらう」に焦点を当て、トルコ人学習者の授受表現の産出状況および産出パターンを明らかにすることである。

日本語の授受表現は、本動詞と授受補助動詞の2種類に分けられ、本動詞である「あげる」「くれる」「もらう」の3つの表現は、物の授受を表すとともに、行為の授受を表すためにも使い、その体系は、「行為主体」・「話者の視点」・「敬語」の3つの軸からなっているため、日本語学習者にとっては習得しにくい項目の一つとされている。

本研究では、動詞に補助動詞を付加させるという、本動詞よりも複雑な構造をもった「てあげる」「てくれる」「てもらう」という3種類の授受補助動詞に着目し、その産出状況と産出パターンを明らかにする。

第二言語としての日本語における授受表現の習得について、これまでに多くの研究がなされているが、従来の研究では、空欄補充を用いた文法テストや作文を利用して収集されたデータが用いられているものの、発話データを収集して分析を行った研究は十分に行われていない。さらに、作文や発話による産出データの分析は、使用率や正用率に基づいて行われており、産出頻度(token)を中心としたデータの評価法には、習得状況を正確に把握しきれないという問題が残る。そのため、より精緻なデータを収集した上で、複数の側面から分析することが必要である。そこで、本研究では、先行研究において十分な産出データが得られていないトルコ人学習者を対象に、授受補助動詞の発話データを収集し、学習者の授受補助動詞の産出状況および産出パターンを明らかにする。

本研究は、授受表現の習得研究において、「タイプ頻度」と「トークン頻度」という2つの数値を基に、より精緻な分析から、その産出状況を明らかにし、また、既存の習得研究が十分に論じていない、言語習得モデルに依拠した学習者の学習過程のモデルを提案する。日本語学習者による授受表現の習得状況とその過程をより客観的に示そうとする本研究は、授受表現に関する研究において先駆的な研究として位置づけることができる。

1.2 日本語とトルコ語の共通点・相違点

日本語とトルコ語の間には、文法面における共通点が多いとされている。(1)から(3)の例文をもとに、両言語の共通点を例示する。

(1) Burada beş kitap var.

(2) ここに 5冊の 本 がある。

¹ 本稿における「トルコ人日本語学習者」と「トルコ語母語話者の日本語学習者」は同意味である。

(3) There are five books here.

(1)は、(2)の意味を持つトルコ語の文である。文中の *burada* は「ここに」を意味する副詞、*beş* は基数の「5」を意味する数詞、*kitap* は「本」を意味する名詞、*var* は「～がある／存在する」を意味する動詞である。(2)の日本語の文と(1)を比較すると、副詞・数詞・名詞・動詞という語順が、(1)のトルコ語の文と全て同じであることが分かる。しかしながら、(3)に示す英語の文では、動詞と数詞の語順が、(1)や(2)と明確に異なっている。

加えて、英語には言語形式としての助詞は存在しないが、トルコ語や日本語には助詞が存在するという点でも両言語が共通している。例えば、日本語において「名古屋で」と表現する場合、トルコでは「*Nagoya'da*」と表現し、*-da* という場所格の助詞を用いる。両言語は、助詞が存在するという点のみならず、名詞の直後に助詞を後置する用法においても共通している。このように、トルコ語と日本語の間には、文法面における共通点が多いことから、トルコ人日本語学習者にとって、日本語の文法は学習しやすいものであると考えられる²。

トルコ語と日本語を比較すると、文法面での共通点が見られると同時に、両言語間には相違点も存在しており、その相違点が日本語の学習を困難にさせていることがある。日本語学習者が困難と感じる学習項目の一つとして、「授受表現」が挙げられる。日本語の場合、「てくれる」などの授受表現を用いることで、恩恵の意味合いを含めることができるが、トルコ語の場合には、日本語と全く同じように恩恵の意味合いを含めた表現をすることは困難である。実例を(4)と(5)に示す。

(4) (母に向かって息子が) ご飯を作ってくれた？

(5) *Yemeği pişirdin mi?*

(4)では、「てくれた」という授受表現を用いることで、母が食事を用意したことに対する感謝の意を示しているが、トルコ語では、日本語の授受表現と完全に対応する授受表現が存在せず、「ご飯を作った？」という感謝の意が含まれない文を用いることになる³。こうした相違点があるために、学習者が日本語の授受表現を十分に学習していたとしても、不自然な文が産出されてしまう。(6)に示す学習者による誤用例をもとに、日本語学習者にとって、授受表現の習得の重要性を述べる。

(6) お母さんが私にたくさんのリンゴを送りました。

まず、コミュニケーションを通じて人間関係を維持する上で、授受表現の使用が重要となることが挙げられる。また、(6)のように「リンゴを送りました」だけでは、相手の行為に対する感謝の気持ちを十

² 日本語の読み書きの学習において、トルコ語のようなアルファベット表記を基本する言語とは書記体系が異なるため、より多くの学習時間を要する。

³ トルコ語の場合、「～が～のために／に～する」という構造を用いることが一般的である。また、授受補助動詞が付加されることもあるが、日本語の授受補助動詞の用法とは異なり、意味も全く同一ではない。詳細は、第2章で述べる。

分に表現することができず、場合によってはコミュニケーションに支障が起きる、つまり、失礼な印象を与える可能性もある。したがって、相手との関係を維持し、さらに良い人間関係を築き上げるためにも、「相手からの恩恵に対する配慮」(川村, 1991)を含意する授受表現を使用することが重要となる。

次に、場面に応じて授受表現を使い分ける、または、使用を避けることが重要となる。以下の(7)と(8)を参照されたい。

- (7) a. この前、はじめて日本料理を作った。あまりおいしくなかったけど、彼は全部食べてくれた。
b. この前、はじめて日本料理を作った。あまりおいしくなかったけど、彼に全部食べてもらった。
(8) ?毎日観光客に料理を作ってあげていました。

(7a)と(7b)の文では、「料理があまりおいしくないのにも関わらず、彼が頼まれることなくとも全部の料理を食べた」という状況であれば、(7a)の方が自然な表現である。しかし、「あまりおいしくない料理であるが、処分はできないため、彼に依頼した結果、彼が無理して食べた」という状況では、相手への要求を表すため、(7b)のような「てもらう」を用いるべきである。このように、状況に応じて適切な授受表現を用いる必要がある。

また、(8)では文法的な誤りは認められないが、「～てあげる」を用いることにより、観光客に対する恩着せがましさが含意されてしまうため、結果として、実際に用いる文としては不適切なものとなる。事実を述べるべき場面で、なおかつ、行為を行った相手が観光客であるという相手の問題を考慮すれば、「～てあげる」を使用する必要はなく、「作っていました」とすべきである。

このように、どのような立場にある者が誰に対して行う行為かという視点の問題を考慮することや、場面に応じて適切な授受表現を選択すること、あるいは、授受表現の使用を避けることは、コミュニケーション上重要なことであるが、これらは学習者にとって高度な判断を必要とする行為であり、実際のところ、授受表現の使い分けを習得するのは困難である。特に、「てあげる」「てくれる」「てもらう」という授受表現については、これらが表す意味合いやその使い分けの難しさから、日本語学習者にとっては学習困難な項目であるという事実が先行研究によって既に明らかにされており、なおかつ、日本語の文法の中で最も困難な項目であるという指摘が多くなされている。(川村, 1991; 大塚, 1995; 岡田, 2000; 益岡, 2001)。

以上のことから、日本語とトルコ語は、基本的な文法こそ類似するものの、日本語の授受表現には、トルコ語よりも複雑な語用論的用法が存在していることが分かる。本研究では、この授受表現に焦点を当て、トルコ人日本語学習者による言語習得の過程を明らかにすることを試みる。

1.3 本論文の構成

第2章では、日本語の授受表現の形式と意味について概観し、続いて、日本語とトルコ語における授受表現の比較を行いながら、物や行為の授受がどのような言語表現によって表されているか、また、トルコ語における授受表現との類似点・相違点について述べる。調査に際しては、ウェブやコーパスデータの実例を交え、授受表現における両言語間の共通点と相違点を記述する。結果として、文構造に関し

ては共通点が見られるものの、授受表現に共起する動詞や話者の視点などのさまざまな制約の点で両言語が異なっていることを論じる。

第3章では、まず、第一言語の場合、授受表現がどのように習得されていくのかをまとめる。次に、第二言語としての習得研究を概観し、これまでに明らかになっていることについて述べる。さらに、これらの研究をデータの種類、分析方法の観点から再検討し、問題点を指摘する。具体的には、1) 授受表現のデータの種類として、主に筆記課題が用いられていること、2) 課題に取り組む際に授受表現の使用をあらかじめ指示された場合、自由な言語産出が制限されるおそれがあること、3) 正用や誤用の頻度に基づいた分析が中心となっていることを指摘する。また、これまでは、授受表現の調査への主なデータ提供者として、英語母語話者・韓国語母語話者・中国語母語話者が対象となっているものの、類型論的な観点を交えて、授受補助動詞の使用傾向や困難さの要因判別を行う場合には、上記の言語以外を母語とする学習者によるデータ収集も必要となる。そこで、本研究では、トルコ人学習者を対象として、授受表現の発話データを収集することにした。

第4章では、本研究で得られたデータから学習過程のモデルについて考察を行うにあたっての理論的枠組みとなる「用法基盤モデル」と呼ばれる言語習得モデルと、「生産性」という習得に関する指標について概観する。用法基盤モデルでは、文法規則が生得的に備わっていると考えるのではなく、一般的な認知能力により文法規則が抽出されると考えられている。この習得モデルでは、文法能力の形成における後天的な「学習」や「経験」の果たす役割を重視されており、言語構造が、現実での使用により、徐々に抽出、構成されるものと考ええる。つまり、プロトタイプ (prototype) 形成・カテゴリー化 (categorization) ・スキーマ (schema) 抽出といった一般的な認知能力を使うことで、文法を作り出す能力があると考えている。また、習得状況を把握するために用いられている「生産性」と呼ばれる指標に着目し、特に、タイプ頻度の重要性について述べる。

第5章では、本研究の課題と予測される実験結果を述べ、その後、実験方法について記述する。まず、実験参加者の属性について述べ、次に実験のタスクやデータの収集方法について説明する。具体的には、トルコ人学習者 90 名と日本語母語話者 30 名を調査対象とした。学習者については、SPOT という日本語能力を測定できるテストを用いて、初級・中級・上級という3つのレベルに分類した。発話の産出タスクを実験として行った。得られたデータを正用・非用・誤用・代用という4種類に分類した上で、産出頻度だけでなく、適切性や生産性という、先行研究で十分に扱われてこなかった指標を導入して産出データを分析する。

第6章では、学習者と母語話者から文の誘出法によって得られた産出データから、授受表現の使用・非用・誤用・代用率を算出し、習熟度別で見た授受表現の全体的な使用状況について述べる。次に、第3章で述べたように、学習者は、第三者に話す時の「てあげる」および、働きかけ性の有無によって「てくれる」と「てもらう」の使い分けができるかどうかについて、母語話者との比較から明らかにする。続いて、発話の場面設定を考慮せず、産出頻度に基づいて分析し、学習者が授受表現をどれほどの頻度で産出しているかを母語話者との比較を行う。次に、授受表現に共起する本動詞を考慮した授受表現の生産性を明らかにするため、同じ産出データから用いられた動詞のタイプ頻度に基づいて集計し、分析を行う。最後に、学習者が授受表現に関する知識を持っているかどうかを調べるために行った知識テス

トの分析結果を報告する。

第7章では、第6章で得た結果を解釈するとともに、結果の考察を行う。具体的には、1) 産出頻度から傾向を観察した場合、習熟度が増すにつれて母語話者と同等の産出を行うことができると判断される一方で、産出の適切性や生産性という指標を用いた結果では、必ずしも母語話者と同様の傾向を示しておらず、各習熟度間の差が見られたこと、2) トルコ人学習者や母語話者は、授受表現の使用において、非用や省略といった特徴が見られること、3) 言語産出に与える要因として、A) 教室内での提示される量や順序、B) インプットの処理を行う際に、文の最初の名詞句を主語あるいは動作主として扱うという第一名詞句方略があることを論じ、最後に、4) 用法基盤モデルを基にして、外国語学習環境における授受表現の学習過程のモデルを提案する。

第8章では、本研究から得られた結論を述べると同時に、本研究の結果を踏まえての今後の課題を2点述べる。具体的には、1) 本研究で用いるテストで測定される能力についての検討が必要であること、2) 産出と理解の関係について明らかにする必要があることを論じ、最後に、本研究の総括を行う。

第2章 トルコ語および日本語における授受表現

本章では、まず、日本語の授受表現について説明し、次に、日本語と比較を行いながらトルコ語における授受表現との類似点・相違点について述べる。なお、本論文では、先行研究において授受表現と同義で扱われている用語（「受益表現」「授受補助動詞」「受給表現」など）については、先行研究で使用された用語をそのまま表記するが、以後、特に断らない限り、「てあげる」「てくれる」「てもらう」の3表現を「授受表現」と呼ぶことにする⁴。また、出典を明記していない例文は、筆者が作成したものである⁵。

2.1 日本語における授受表現

日本語には、「与える」や「よこす」や「受け取る」などのように物の授受を表す表現だけでなく、「てあげる（やる）」⁶・「てくれる」・「てもらう」のように恩恵行為の移動を表す授受補助動詞的な表現⁷も存在する。山田（2004）では、前者と後者の違いは、恩恵を表しているか否かという点、補助動詞的な使用をするか否かという点で異なっているとされている。例えば「花子がジョンに日本語を教える」という事態を恩恵的に述べる場合、(1)から(3)に挙げるように、3つの表現が使用可能である。

- (1) 花子がジョンに日本語を教えてあげた。
- (2) 花子がジョンに日本語を教えてくれた。
- (3) ジョンが花子に日本語を教えてもらった。

(1)は動作主である「花子」の視点から書いたものであり、(2)と(3)は動作主の受け手である「ジョン」の視点から描いたものである。本研究では、このように恩恵行為の移動を表す授受補助動詞が日本語学習者によってどのように習得されているかに着目するため、まず、これらの表現の特徴および使い分けを説明し、2.3節以降でトルコ語との比較を行う。

まず、物・行為の授受を表す授受表現は、人称、視点、ウチ・ソト関係などの観点から分析されている（大江, 1975；久野, 1978；寺村, 1982；沼田, 1999；奥津, 1983；牧野, 1996；廣瀬, 2001）。大江（1975:31ff）では、これらの授受表現が以下のように分類されている。

- a. ヤル 与える人：話し手または話し手以外の人
 意思の所在：与える人（主語）
 受け取る人：常に話し手以外の人

⁴ 先行研究では、やりもらい動詞（奥津, 1986）、受給表現（森田, 2002）、ベネファクティブ（山田, 2004）など異なる用語が使用されている。

⁵ 作例が、意味的・文法的に不自然ではないことを母語話者に確認している。

⁶ 本研究では、「やる（てやる）」を「あげる（てあげる）」に含めて考える。

⁷ 「てやる」「てさしあげる」「てくださる」「ていただく」のような表現も存在するが、これらの表現には、待遇的な要素が含まれているため、本研究の対象から外す。

- b. クレル 与える人 : 常に話し手以外の人
意思の所在 : 与える人 (主語)
受け取る人 : 常に話し手
- c. モラウ 与える人 : 常に話し手以外の人
意思の所在 : 受け取る人 (主語)
受け取る人 : 話し手または話し手以外の人

さらに、授受表現を方向を表す表現として捉えている寺村 (1982) は、日本語は「誰が誰に対して (誰から誰へ)」ものや行為の効果が移動するののかという制約があり、人称制限は相対的に決まるものであるとしている。寺村 (1982)は、図 2-1 のように授受動詞の方向性を示している。この方向性は、授受補助動詞の場合も同様である (山田 2004:22)。

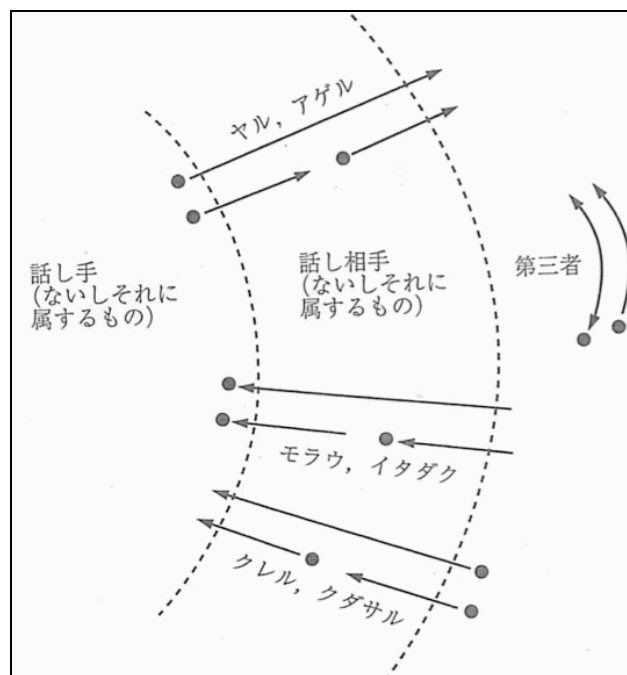


図 2-1 寺村 (1982:134) による授受動詞の方向性

図 2-1 では、矢印は、行為の方向を表しているのに対し、図中の●印は、ガ格を取るものを表す。図 2-1 に基づき、授受表現の特徴を、以下の 3 点にまとめることができる。

- 1) 「てくれる」と「てもらう」において、行為の方向は同じであるが、ガ格を取るものが異なる。
- 2) 行為の方向は、話し手だけでなく、その授受関係において、話し手が自分の側にあるものと意識する人も含める。上記の例を挙げると、(1)では、花子が話し手にとって内側の人間であるのに対し、(2)では、花子が第三者になっており、ジョンが内側

の人間として認識されていることがわかる。

- 3) 行為が話し手から第三者へ向かっているのであれば、「てあげる」を使い、第三者から話し手（ないしそれに属するもの）へと向かっているのであれば、「てくれる」「てもらう」を使う。したがって、「私は彼に本を貸してくれた」や「彼が私に本を貸してあげた」のような表現は不適切な表現になる。

次節では、これらの表現の使い分けについて述べ、本研究で用いる実験タスクを行う際にどのような場面設定をすればよいのかについて検討する。

2.2 日本語における「てあげる」「てくれる」と「てもらう」の語用論的用法

上記で述べたように「物」の授受を表す「あげる」「くれる」「もらう」が「与える」などと異なるのは、これらの補助動詞的な使用も可能であることが一つの要因となっている。また、2.1 節で述べたように、「てあげる」「てくれる」「てもらう」を用いることにより、行為の与え手および受け手の関係が明確にされるわけであるが、本節では、どのような条件の下でこれらの表現の使用条件が成立するかを説明する。

Brown & Levinson (1987) は、相手の恩恵行為に対して感謝することをポライトネスの原理に基づく人間関係維持の戦略として分類している。また、川村 (1991) は、日本社会では、「相手からの恩恵行為への言及」を行う頻度が非常に高いと述べている。相手が行った行為が話し手にとって喜ばしいことであることを前提にすれば、相手からの恩恵行為について言及する際に用いられる授受表現の使用にどのような制限、あるいは、どのようなルールがあるかは、川村 (1991)、城田 (1996)、橋本 (2001)、森田 (2002)、山本 (2003)などで説明されている。以下では、まず、「てあげる」の使用条件についての先行研究を概観し、そして、「てくれる」と「てもらう」の使用条件を述べる。

川村 (1991) は、授受表現を感謝や依頼などのような発話行為⁸の言語的適切さを探る語用論に基づき、「てあげる」について「自己の負担を最大限にすること」と「他者の負担を最小限にすること」が日本語にどう現れているかを明らかにするための調査を行っている。「美術館の切符を郵送で送ってあげてことを友だちと先生にどのように報告するか」という場面設定での回答を調べた結果、質問文の中に「あげる」が明示されているのにも関わらず、友だちに言う際には、回答の半数以上が「てあげる」の使用を避けていることを明らかにし、この現象の背後には「相手の心の負担に対する配慮⁹」が働いていると述べている。

また、城田 (1996) は、授受補助動詞や「行く・来る」を話場態¹⁰とし、「てあげる」は内から外へ向

⁸ ことばを使うことによって行われる行為を言う（『応用言語学事典』(2003:206)）。

⁹ 相手の心の負担に対する配慮が働く理由について、川村 (1991:57) では、以下のように説明されている。

「日本人の気質の中に恩恵を受けることを精神的に負担として受けとめる傾向が強いことはよく指摘されている...つまり、自分が相手に恩恵を与える立場になったとき、こちらからの恩恵行為によって生ずる相手側の精神的負担をできるだけ軽くしようとする配慮が働くことになる。それが、『相手のこころの負担に対する配慮』である。」

¹⁰ 城田 (1996: 1) では、話場応接態を次のように説明している。

かうもので、恩着せがましく聞こえると述べている。さらに、山本 (2003:143-148) では、「てあげる」は「A が B ニ V テアゲル」の形式により、A が V という行為によって B が恩恵を受けると話し手が捉えていることを表しているとし、「てあげる」の用法を恩恵性のある場合は、次のように分類している。

- ① 行為の与え手が受け手より上位にあるという話し手の認識を示すもの
- ② 「親しさ¹¹」を示す「てあげる」
- ③ 「恩着せがましい」「威張っている」と解釈される¹²「てあげる」

ただし、直接目上の人と言う場合でなければ使うことができる。

例：(日記で) 先生の荷物を持って差し上げた。

このように、川村 (1991) や山本 (2003) の指摘を踏まえると、「てあげる」は恩恵を表す表現であるにも関わらず、年上や目上の場合はその使用に注意する必要がある。日本語教育においても、『みんなの日本語』という教科書の教師向け指導書や、文法の解説書を確認したところ、「てあげる」を使用しないように学習者は指導されている。一方、教科書内の文例を見ると、恩恵行為の受け手が、「友達」の他に「知らないおばあちゃん」や「親戚」などのように年上の相手が登場する文例を目にすることがしばしばある。これは、授受表現を言語学的な観点から分析している研究の成果が教科書には反映されていないことになる。しかし、教科書の例文でもうひとつ興味深い点として挙げられているのは、「てあげる」の文例で年上が行為の受け手として登場しているが、行為の受け手がその場面にいない設定になっている。これには、目の前の人に対して直接使用しないのであれば、恩着せがましが軽減される (庵他, 2000: 112) という配慮が背景にあると考えられる。

以上のことから、本研究で用いる実験タスクでは、学習者が使用している教科書と同様に恩恵行為の受け手を親戚や友達にし、話し手は話されている場面には存在していないという設定にすることにした。

「クレルで、第三者が主語に立つと補語になるのは聞き手・話し手・話し手側の第三者、聞き手が主語に立つと補語となるのは話し手・話し手側の第三者となる。主語に立つものは発話行為の場に於いて常に相対的に話し手から遠く、補語に立つものは話し手に近い。より遠いものを外、より近いものを内と呼ぶと、クレルは外主語内補語 (授与) 動詞と名付ける。ヤル・モラウで、話し手・話し手側の第3者が主語に立つと補語になるのは、聞き手・第三者、聞き手が主語に立つと補語になるのは第三者となる。共に内主語外補語動詞であるが、授受対象の移動方向により、ヤルは内主語外向 (授与) 動詞、モラウは内主語内向 (受納) 動詞と名付ける。テクレル・テヤル・テモラウも同じ様相を提する。コトと登場者の関係を主語・補語のかたちで定め、かつ登場者と発話行為の参加者との関係をうちたてるこのような文法形態を話場態と呼ぶ。行く・来るもこの範囲に入ると思われる。」

¹¹ 橋元 (2001:50) は、語用論的な原則を立て、「てあげる」の使用により「親しさ」がどのように明言されるようになるかを次の例を用いて説明している。

例：弁当を作ってあげようか。

「互酬性に基づく親密さの原則：自分が施す恩恵を言明し、相手に義理感情を派生させることにより、絆の深さが確認され、関係の親密さがアピールできる。」

¹² 山本 (2003:153) は、「恩着せがましさ」を行為の与え手と受け手の間で生ずる該当の事態をどのように評価するか、その一致度の度合いによるものとして捉えている。

例：

永尾：人の席に勝手に座るな！

赤名：あら、あっためといたげたのよ。

永尾：...

山本は、このように永尾の沈黙により、赤名の行為が恩着せがましい行為として受けとめられていると推測できると指摘している。

一方、同じ現象を異なる視点から表すことのできる「てくれる」と「てもらう」は、母語話者によってどのように使い分けられているのだろうか。まず、「てくれる」と「てもらう」という2つの表現を区別するための基準として、「働きかけ性」が挙げられる。働きかけ性について、佐久間 (1936: 196) は、「自分（または自分に親近な者）が他人（相手または第三者）に依頼して、その行為を含んだ動作の効果として好影響を受ける」と述べ、「てもらう」の意味として、主語から動作主への働きかけを含んでいるとしている。また、受け身文と同じ動作主を斜格（二格）として「てもらう」受益文が、使役的な特徴、すなわち、主語から動作主への動作開始あるいは持続の働きかけをもつ表現であるとされている（山田 2001）。

奥津・徐 (1982) によると、「てもらう」受益文には、要求の意味が読み取れる使役表現的な用法と、要求の意味を持たない用法が存在するとされている¹³。また、仁田 (1991) は、依頼受益型と非依頼的非受益型の2種類の「てもらう」を認めている。

佐久間 (1936) や寺村 (1982)、森田 (1984)、山田 (2004) は、受益者から行為者に対して働きかけ性を認め、森田 (1984:39) は、「てもらう」は恩恵賦与が成り立つ状況として、次の4つの場合が考えられるとしている。

- ① 相手の発意、または、こちらから頼んで授受行為を行う場合。

例：「お金を貸してもらおう」「注文した本を送ってもらおう」

- ② 相手に、ある行為を促してやらせる場合。

例：「医者にきてもらおう」「うるさいからあっちへ行ってもらおう」

- ③ こちらが他者に対して渡して与えるべき物事を、相手の発意で、またはこちらが頼んで、相手が肩代わりして行う場合。

例：「細かいのがないので、友達に払ってもらおう」

- ④ こちらが成すべき行為を、何かの理由で相手が代行する。

例：「暗いので電気をつけてもらおう」「忙しいので子供に届けてもらおう」

また、高見・久野 (2002) は、以下の(4a)と(4b)の事例、および、(5a)と(5b)のような、「驚いたことに」や「頼みもしないのに」という副詞（句）を文頭に伴うことで、適格性に違いが生じると述べている。

- (4) a. 驚いたことに、太郎がアパートに来てくれた。

b. *驚いたことに、太郎にアパートに来てもらった。

- (5) a. 頼みもしないのに、太郎がアパートに来てくれた。

b. *頼みもしないのに、太郎にアパートに来てもらった。

「驚いたことに」や「頼みもしないのに」という表現を用いる際に、「てくれる」との共起が容認さ

¹³ 例：中学校ではぼくたちは伊藤先生に英語を教えてもらった。

れるが、「てもらう」との共起が容認されない理由として、(4a)や(5a)では、受益者が主語指示物に働きかけたり、頼んだりすることがない場合においても、主語指示物がある行為を行ったり、ある事象を引き起こした結果、その行為や事象が受益者の利益になる点が挙げられる。一方、「てもらう」が「驚いたことに」や「頼みもしないのに」という表現と共起しないのは、主語指示物が「ニ」格名詞句の指示物にかけて、ある行為や事象を引き起こさせたり、あるいはある行為や事象が起こることを期待したりして、その行為や事象が起こり、その結果、主語指示物が利益を得ることを示すからである ((6)参照)。

(6) お医者さんに頼んで、いちばんいい注射をしてもらったら？

山本 (2002) は、「てくれる」も「てもらう」と同様、本来、話し手が恩恵を受けていることを表すが、「てくれる」は話し手が受動的に恩恵を受けている場面で用いられるのに対し、「てもらう」は依頼的な場面、つまり、話し手の依頼によって実現した事態に恩恵を受ける場合にも用いられると述べている。

(7) 近所の人が (いなくなった犬を) 探してくれてね。見つかったんだ。

(8) 近所の人に探して、モラッテね。見つかったんだ。(表記は、山本 (2002) に基づく)

つまり、(7)は、近所の人に特別に依頼したわけではなく、偶然に近所の人が見つけたという状況で用いられたものであり、(8)の場合は、近所の人偶然見つけたという読みよりも、話し手が近所の人に頼んだ結果、近所の人探して、見つかったという読みが優先されるということになる。

このような使い分けの事実を踏まえ、本研究で用いるタスクの場面設定は、「てくれる」と「てもらう」を区別させ、産出させやすくするために、働きかけ性のある場面と働きかけ性がない場面の両方を分けて設定することにした。

2.3 日本語とトルコ語における授受表現の比較

2.3.1 本動詞としての授受表現の比較

トルコ語は、基本語順が日本語と類似している。柴田 (1993) は、具体的な類似点として、1) 述語だけが文の必須の成分、2) 述語は原則として文末に出現、3) 主語をはじめとする述語以外の成分の相対的位置が自由、4) 日本語のテニヲハのように文法関係を表す成分を語の後ろに付加、という4点があると述べている。具体例を(9)と(10)に示す。

(9) O üniversiteye gitti.

彼 大学 へ 行った (訳：彼は大学へ行った。)

(10) Üniversiteye o gitti.

大学 へ 彼 行った (訳：大学へ彼は行った。)

(9)では、日本語とトルコ語の基本語順が一致していることが分かる。また、(10)では、主語の位置が(9)とは異なるが、トルコ語の場合も日本語の場合も容認可能である。

両言語間には共通点があると同時に、相違点も存在する。本研究で焦点を当てる授受表現においても、相違点がある。本節では、トルコ語と日本語における授受表現の比較を通じて、両言語に見られる共通点と相違点を記述する¹⁴。

トルコ語では、「物」の授受を表す場合、本動詞の「vermek」（日本語の「あげる（やる）」・「くれる」・「与える」に相当¹⁵）と「almak」（日本語の「もらう」・「受け取る」に相当）の2つを使用する。具体例を(11)から(13)に示す。

(11) Ben ona kitap ver+di+m.

私 彼に 本 与える+た形+人称語尾（私）（訳：私は彼に本をあげた。）

(12) O bana kitap verdi.

彼 私に 本 与える+た形 （訳：彼が私に本をくれた。）

(13) Ben ondan kitap al+dı+m.

私 彼から 本 受け取る+た形+人称語尾（私）（訳：私は彼に本をもらった。）

(11)から(13)の例を見ると、(11)と(12)では、「あげる」および「くれる」と同様に主語が与え手であり、(13)では「もらう」と同様の受け手が主語になっていることから文の構造上では日本語と類似している。しかし、トルコ語と日本語の授受本動詞には、相違点が2点ある。まず、トルコ語では、物の授受を表す動詞が、日本語のように3種類ではなく、2種類に限られるという点である。トルコ語における物の授受を表す本動詞は、日本語の「あげる・くれる」（英語の give）に対応する「vermek」と、日本語の「もらう」（英語の receive）に対応する「almak」の2つである。したがって、(11)や(12)における物の授受も同じ「vermek」のみで表される。これに対して、日本語の場合、訳文からも分かるように、(11)が「あげる」、(12)が「くれる」、(13)が「もらう」に相当する。

(14) Babam, o paketi benden aldı.

(?父は、その包みを私からもらった。)

(<http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=271177> (Hürriyet 新聞))

(14)では、「物」は、話し手の側から第三者へ移動しているような場合における、「almak」（「もらう」・「受け取る」）は、日本語では容認されないが、トルコ語では自然な表現として容認可能である。Yamada (1996) は、「あげる」と「くれる」に相当する英語表現として、「give」のみを用いるため、「give」には

¹⁴ Web 上での用例検索には、検索エンジンの Google (<http://www.google.com>) を使用した。なお、検索時の原則として、検索対象とするサイトは、国別ドメインコードからトルコを表す「tr」に絞った（Google の検索文字列の入力欄で「site:com.tr」と入力してドメイン指定を行った）。

¹⁵ 本稿に挙げるトルコ語の例文を日本語に訳す際に、「あげる（やる）／くれる」と混乱が起きないように「与える」動詞を用いる場合がある。なお、「almak」の場合の「もらう」と「受け取る」の訳も同様である。

視点の制約がないのに対し、「もらう」に対応する「receive」は、「もらう」の制約と同じ制約を受けると述べている。このことから、いずれの制約も受けないトルコ語の「vermek」は、日本語や英語での表現とは異なった動詞であると考えられる。

トルコ語と日本語における2つ目の違いは、「恩恵性」である。日本語には、「物」の授受を表す表現には、「あげる」「くれる」「もらう」以外に「与える」「受け取る」などのような表現も存在することを上記で述べた。また、これらの違いには、話し手が移動する「物」を嬉しい「物」として認識しているかどうかにより使い分けられており、「あげる」「くれる」「もらう」は、恩恵を表す表現であるということについても言及した。しかし、トルコ語の本動詞である「vermek」（与える）と「almak」（受け取る）には「恩恵性」（益岡, 2001）が現れない。つまり、移動する事物の好ましさと動詞の選択が関係することはない。これについて、トルコ語の実例を(15)と(16)に示す。

(15) Orhan Ak'a sarı kart verdi.

(*オルハン・アクにイエローカードをあげた)

(訳：オルハン・アクにイエローカードを渡した。)

(www.sabah.com.tr/2004/02/16/uluc.html (Sabah 新聞))

(16) Bunun dışında çok tehdit mektubu aldım.

(*これ以外にもたくさんの脅迫状をもらった(私))

(訳：これ以外にもたくさんの脅迫状を受け取った。)

(www.milliyet.com.tr/2000/09/14/magazin/mag04.html (Milliyet 新聞))

(15)と(16)における「イエローカード」も「脅迫状」も受け手が恩恵を感じるような「物」ではないが、「vermek」「almak」が用いられても不適切な表現にはならない。トルコ語の場合、「sağolsun」（ありがたいことに）のような感謝の気持ちを表現する単語を加えることにより、文全体としての恩恵性が高まる。言い換えれば、恩恵性は「vermek」「almak」という動詞によって表されるのではなく、「sağolsun」という副詞によって表されている。その例が(17)である。

(17) Annesinin getirdiği has peynirden bana da verdi sağolsun.

(お母さんが持ってきたチーズから少し私にもくれた、ありがたいことに)

(訳：ありがたいことに、お母さんが持ってきたチーズを私にも分けてくれた。)

(www.aksam.com.tr/yazar.asp?a=95011,10,158 (Aksam 新聞))

以上のことから、トルコ語と日本語における授受本動詞およびこれらの持つ特性をまとめると、以下の表 2-1 および表 2-2 のようになる。

表 2-1 トルコ語と日本語における授受本動詞

日本語	トルコ語
あげる	vermek
くれる	
もらう	almak

表 2-2 トルコ語と日本語における授受本動詞が表す恩恵性の有無

恩恵性	
日本語	トルコ語
あり	なし

2.3.2 補助動詞としての授受表現の比較

続いて、2.1 節でも述べたように、日本語では、「あげる」・「くれる」・「もらう」を補助動詞として使用し、動詞の「テ形」に付加されることにより行為の授受が表されるが、トルコ語でどのように表現されるのかについて説明する。

- (18) 私は妹にお金を貸してあげた。
 (19) 花子は私にお金を貸してくれた。
 (20) 私は花子にお金を貸してもらった。

(18)と(19)は、文構造の観点から、主語として与え手（動作主）を用いるという点で同じ文構造を持っていると言える。一方で、文が表す意味の観点からは、(19)と(20)が同じである。したがって、「てあげる（てやる）」と「てくれる」は、与え手が受け手に対象を与えるという点で同じ構造を持つと考え、「与え手」が主語になる表現、ならびに、「受け手」が主語になる表現の2つに分けて考える。

2.3.3 与え手を主語とする表現

トルコ語の場合、与え手が主語となり、日本語の「てあげる」や「てくれる」に相当する表現として、1)「(動詞) -ip+vermek」、2)「動詞+ -ivermek」、3)「二格」・「～のために+動詞」の3種類がある。

2.3.3.1 (動詞)-ip+vermek

トルコ語では、ある行為を時間的な順序に沿って述べる場合（例：Bir an önce iyileşip arkadaşlarıma kavuşmak istiyorum. (一刻も早く元気になって、友達に会いたい))、日本語の動詞の「テ形」と同様に、「-ip（母音調和によって変わる）」を動詞の語幹に付加し、さらに、「vermek」を用いる方法がある。この用法は、日本語における「与え手」を主語とし、授受補助動詞の「てあげる／てくれる」を用いる文構造と類似している。しかし、与え手と受け手の間で移動する事物が「有形」であるか否かにより、両言語における文の容認度が変化する。

トルコ語では、「ip+vermek」という表現を用いる際の制限が厳しく、(21)や(22)のように与え手と受け手の間で移動するのは有形のもので、かつ、「yapmak (作る)」、「pişirmek (焼く)」、「yazmak (書く)」、「çizmek (描く)」のように具体的な生産物が生じる動詞と共起しなければ容認されない。一方、(23)や(24)では、移動される事物が有形な物でないため、トルコ語では非文になるが、「てあげる」・「てくれる」を用いて日本語に訳した場合、音も一種の産出物であるため、日本語としては自然な表現となる (大曾, 1983)。

(21) Demet Akalın'a yapıp verdim.

((私が) デュメット・アカルンに作って与えた (あげた)。)

(hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=5362140&tarih=2006-11-03)

(22) Sehpanın üzerindeki not kağıtlarından birine Sedat'ın dükkanının krokisini çizip verdi kayınpederine.

(卓袱台の上に置いてあった紙の上にセダットのお店の図を描いてあげた、舅に。)

(www.turkiyegazetesi.com.tr/makaledetay.aspx?ID=304029 (Türkiye 新聞))

(23) *Annem bana kitap okuyup verdi.

(母が私に本を読んでもらった。)

(トルコ語では、“Annem bana kitap okudu” (母が私に本を読んだ) と表現する。)

(24) *Ben anneme piyano çalıp verdim.

(私は父にピアノを引いてあげた。)

(トルコ語では、“Ben anneme piyano çaldım” (私が母にピアノを引いた) と表現する。)

以上をまとめると、「-ip+vermek」は、文構造も意味も日本語と類似はしているものの、トルコ語の場合は、有形な生産物が生じた場合にのみ動詞が共起できることから、無形なものでも許容される日本語よりも許容範囲が狭いと言える。

表 2-3 共起する動詞の許容範囲

言語	「てあげる／てくれる」	許容範囲
トルコ語	共起可	狭い (先行動詞により有形な生産物が生じた場合のみ)
日本語	共起可	広い (有形・無形な物、恩恵行為)

2.3.3.2 動詞+ivermek

トルコ語の「vermek」(あげる・くれる)は、「-ivermek」¹⁶のように補助動詞として用いることができる。しかし、「-ivermek」には、2つの意味がある。1つ目は、ある行為が一瞬の間に行われたという意味であり、この点では、日本語の「てあげる」・「てくれる」と異なる。2つ目の意味として、文脈による

¹⁶ 「vermek」の冒頭にある「-i (母音調和によって変わる)」の機能については、諸説があるが、著者は İlhan (2007) と同様に、二つの動詞を組み合わせる際に音声的な手助けであるものとして考える。

ものの、以下の(26)のように行為の授受を表す際にも使用することが可能である。

(25)における「-ivermek」は、日本語の「～しちゃった」と類似した意味を持ち、偶発的な出来事を表すため、「てあげる」・「てくれる」とは異なる表現である。一方、(26)は、文構造においても、文で表現される意味においても、「てあげる」・「てくれる」と類似している。これには、「yapmak (作る)」という作成動詞¹⁷が使用されており、かつ、「için」(～のために)」の使用により行為に対する恩恵性が強調されていることが影響していると考えられる¹⁸。さらに、上記の用法に加えて、「動詞+iver」という一種の希望を表す表現でもあり(Hengirmen, 1999:212; Jaeckel & Erciyes, 2006:420)、その意味では日本語の「てあげて (てやれ)」や「てくれ」に相当する用法も存在する。

(25) Nerden aklıma geldi de birden söyleyiverdim. (Metu コーパス¹⁹)

(どうして思いついたか、ついに言っちゃった。)

(26) ... yukarıda gördüğünüz kalbi hemencecik yapıverdi benim için.

(説明文の上にある写真を指して) 上に見られるハートを作ってくれちゃった、私のために。)

(www.elimkolum.com/?m=200804)

(27) Hadi bir deneyiversene. (Metu コーパス)

(さあ、試してくれ。)

(28) Çay demleyiver anne. (Metu コーパス)

(お茶作ってくれ、お母さん。)

(29) “Ayhan, şunu tamir ediver”dedi. (Metu コーパス)

(「アイハン、それ直してくれ」と言った。)

(27)から(29)は、日本語の「てあげて・てくれ」に相当する表現が使用されている。すなわち、ある動作を行うように相手に促す場合は、「-ivermek」と「てくれ」あるいは「てあげて」と同様の意味を表すことになる。しかし、こうした用法は、日本語の場合と同様に、十分に親しくない人や目上の人などに対しては使用することはできない。Krueger (1964) は、「-ivermek」の用法について、基本的にある行為が速やかにかつ容易に行われたという場合に使われることを認めながら、受益を表す場合もあると述べており、その実例を挙げている。

以上をまとめると、「動詞+ivermek」は、先行動詞に付加される点 (例: yap+iver (作って+くれ))、ならびに、「与え手」を「主語」にしている点では、日本語の「てあげる」や「てくれる」と類似している。また、その文構造により表される意味は、基本的には日本語と異なるが、1) 明確な「受け手」が存在する場合、2) ある行為を相手に行うように促す場合には、「てあげて (てやれ)」や「てくれ」と同じ

¹⁷ 山田 (2004) を参照。

¹⁸ 著者自身はトルコ語を母語としており、(26)で示したような用法を使用しているという意識があるが、今回用例の検索のために利用した Metu コーパスにも、Google による Web 検索からも、同様の用例は検出されなかった。今後、著者以外の母語話者に対して、(47)と同様の用法がどれほど許容されるのかについて調査する必要がある。

¹⁹ Metu (Middle East Technical University) が構築した無料の書き言葉コーパスである。UNIX の「grep」コマンドを使用して検索した。

意味を成し、行為の授受とともに恩恵性を表すことが可能になる。これを表 2-4 に示す。

表 2-4 トルコ語の「動詞+ivermek」と日本語の「あげる」「くれる」の特徴

言語	動詞との結合	恩恵性
トルコ語	あり	場面によりあり
日本語	あり	あり

2.3.3.3 「二格／のために（受け手）＋動詞」

トルコ語では、物や行為の授受を表すために、格助詞「-(y)a, -(y)e」（二格）（母音調和により決定される）や「için」（～のために）を用いるのが一般的である。

(30)と(31)では、「有形の物（＝料理）」、(32)と(33)では、声という「無形の物（＝声）」が「私から母に移動した」という意味になる。つまり、物・行為の授受を表すのは、二格や「～のために」という表現であり、これらの要素を省略した場合、物や行為が移動する方向が明示されないことになる。例を(34)に示す。

(30) Anneme yemek pişir+di+m.

(私の)母に ご飯 作る＋た形＋人称語尾（私）

(訳：私は父に料理を作ってあげた。)

(31) Annem için yemek pişir+di+m.

(私の)母のために ご飯 作る＋た形＋人称語尾（私）

(訳：私は父に料理を作ってあげた。)

(32) Anneme şarkı söyle+di+m.

(私の)母に 歌 歌う＋た形＋人称語尾（私）

(訳：私は母に歌を歌ってあげた。)

(33) Annem için şarkı söyle+di+m.

(私の)母のために 歌 歌う＋た形＋人称語尾（私）

(訳：私は母に歌を歌ってあげた。)

(34) Ben şarkı söyle+di+m.

私は 歌 歌う＋た形＋人称語尾（私）

(訳：私は歌を歌ってあげた。)

(35) Ben temizlik yaparken annem çamaşırlarımı katladı.

(私は掃除している間、(私の)母は(私の)洗濯物を畳んだ。)

(35)では、「私に」や「私のために」が省略されているが、行為の授受の方向が「私」に向いていることが分かる。これは、「洗濯物」に付いている所有格（この場合は、「私の～」という意味を表す「-im」）という語尾である）があるからである。言い換えれば、物・行為の授受を表すためには、二格や「～の」

ために（受け手）＋動詞」の形式を用いるのが一般的な用法となるが、行為の方向が分かる場合は、二格や「～のために」を明示することは必ずしも必要ではない。つまり、トルコ語の場合は、二格や「～のために」が省略可能な場合もあるが、その場合は別の要素を用いて（(35)の場合は所有格）行為の受け手を明確に示すことが必要である。これに対して、日本語の場合は、「てくれる」における二格、「～のために」が省略されている場合でも、物や行為が移動する方向は明確である。

以上をまとめたものが、表 2-5 である。二格や「～のために（受け手）＋動詞」という用法が、「与え手」を主語として用いることができる点で、日本語の「てあげる」・「てくれる」の文構造と類似している。しかし、「授受の方向」を表すためには、日本語の場合、「てくれる」における二格や「～のために」という表現が省略可能であるのに対し、トルコ語の場合、二格や「～のために」に相当する表現が必須の要素となる。

表 2-5 トルコ語と日本語における与え手を主語にする表現の特徴

言語	動詞と授受本動詞の共起	恩恵性	受け手の省略
トルコ語	場面により意味の違いが生じるがあり (vermek)	場面によりあり	他の要素を用いて受け手を表すことができる場合のみあり
日本語	あり (あげる・くれる)	あり	あり

2.3.4 受け手を主語にする表現

本節では、受け手が主語となり、日本語の「てもらう」に相当するトルコ語の表現について説明する。トルコ語では、(36)～(39)に示した日本語を、1) 使役形と、2) 「-mesini istemek（～ように願う）」という表現を用いて、それぞれ(40)～(42)のように表現する。

(36) 私は花子に学校へ行ってもらった。

(37) 私は母に部屋を掃除してもらった。

(38) 私は花子に日本語を教えてもらった。

(39) 私は花子にお金を貸してもらった。

(40) *Ben Hanako'ya okula gittirdim.

(41) Ben anneme odamı temizle+t+ti+m.

(私 (私の)母に (私の)部屋を 掃除する+させ+た+人称 (私))

(訳：私は母に部屋を掃除させた。)

(42) Ben Hanako'ya Japonca öğret+tir+di+m

(私 花子に 日本語 教える+させ+た+人称 (私))

(訳：私は花子に日本語を教えさせた。)

まず、(40)における「gitmek（行く）」は自動詞であり、トルコ語では、自動詞を使役形にすることはできない。一方、(41)は他動詞であり、「受け手」を主語にする点で、日本語の「てもらう」と類似して

いる。ただし、文脈により、「相手の意志を確認せず、ある行為を相手に働きかける」という意味になるため、恩恵性は含まれない。

次に、(42)は、「受け手」を主語にすると同時に、動詞に使役形を用いることで、意味の理解が困難になる。(42)における「教える」のような対象移動動詞²⁰ (山田, 2004) をトルコ語に置き換えた場合(「öğretmek」という動詞を用いる)、行為の方向が不明となり、意味の違いが生じる。しかし、恩恵性を考慮しなければ、やや不自然な表現となるが、次の(43)のように、二格を用いることで行為の方向も明確になる。

(43) ?Ben Hanako'ya bana Japonca öğret+tir+di+m

(私 花子に 私に 日本語 教える+させ+た+人称(私))

(?私は花子に私に日本語を教えさせた。)

また、日本語の受け手を主語にする場合には、「与え手に～するように言う・頼む・お願いする」といった表現も可能である。

(44) Ben Hanako'dan okula gitmesini istedim.

私 花子に 学校へ 行くことを 頼んだ。

(45) Annemden odayı temizlemesini istedim

母に 部屋を 掃除することを 頼んだ。

(44)や(45)における「～ように頼む」という日本語訳からも分かるように、動作の受け手から動作の与え手に対する働きかけがある場合に用いられる表現である。さらに、(40)から(43)において、行為の受け手から行為の与え手に対する働きかけがあることを前提にすれば、「-mesini istemek (～ようにお願いする)」を日本語の「てもらう」と対応させた場合、文法的な問題は生じない。しかし、「-mesini istemek」と日本語における「てもらう」を対応させることにより、意味の違いが生じる場合がある。(46)にその例を示す。

(46) 中学校ではぼくたちは伊藤先生に英語を教えてもらった。(山田 (2004) から引用)

(46)は、山田 (2004) によれば、「教えることは職業であって頼まれてするものではない」という場面であるとされ、行為の受け手から行為の与え手に対して働きかけがない。この場合、トルコ語の「-mesini istemek」を「てもらう」に対応させると、「先生に英語を教えてくれるように頼んだ」という依頼の意味が付加される。したがって、(46)のような事例では、トルコ語の「-mesini istemek」を日本語の「てもらう」に意味の面で完全に対応させることはできない。

²⁰ 山田 (2004) から引用。「教える・教わる」「貸す・借りる」のように受け手視点動詞を対に持つ動詞のことである。

以上のことから、日本語の「てもらう」をトルコ語で表現する場合、受け手を主語にし、加えて、使役形を用いることで対応させることが可能になる場合もあるが、恩恵の意味が薄れたり、文の意味に違いが生じたりすることがあるため、完全に対応させることはできない。この結果を表 2-6 に示す。

表 2-6 日本語とトルコ語における「受け手」を主語にする表現の特徴

言語	動詞と授受本動詞との共起	受け手主語の用法	恩恵性	受け手の省略可能性
日本語	あり (もらう)	あり	あり	あり
トルコ語	なし (almak)	一部あり	なし	一部あり

2.4 両言語の比較結果

本章では、日本語とトルコ語における授受表現の比較を行い、物や行為の授受がどのような言語表現によって表されているかについて記述した。その結果、文構造に関しては両言語に共通点が見られるものの、授受表現に共起する動詞や話者の視点など、さまざまな制約の点で両言語は異なっていることが分かった。

表 2-7 日本語とトルコ語における授受表現の対応

言語	与え手を主語とする表現		受け手を主語とする表現
日本語	「てあげる」	「てくれる」	「てもらう」
トルコ語	-ivermek / -ipvermek / için		(動詞として日本語に対応する表現なし)

具体的には、「物の授受」を表すために、日本語の場合は「あげる」「くれる」「もらう」という 3 種類の本動詞があるのに対し、トルコ語の場合は「vermek」「almak」の 2 種類のみとなる。さらに、トルコ語において物の授受を表す本動詞には、1) 視点の制約、2) 「ウチ・ソト」関係、3) 恩恵性の 3 点が影響しないことが明らかになった。

さらに、主語を「与え手主語」と「受け手主語」の 2 つに分けて、両言語における「行為の授受」を表す言語形式について記述した。表 2-8 は、第 2 章を通して記述したトルコ語と日本語における授受表現の相違点・共通点をまとめたものである。

表 2-8 両言語における行為の授受を表す表現の特徴

言語	主語	授受本動詞の授受補助動詞としての存在	恩恵性	受け手の省略
トルコ語	与え手主語	一部あり (vermek)	一部あり	一部あり
	受け手主語	なし (almak)	なし	なし
日本語	与え手主語	あり (あげる／くれる)	あり	あり
	受け手主語	あり (もらう)	あり	一部あり

2.5 第2章のまとめ

第2章では、日本語の授受表現そのものがどのような形式で表されるのか、どのような意味合いを持つのか、そして、どのように使い分けを行えばよいのかについて説明した。特に、使い分けに関しては、主語に誰を立てるのか、視点を誰に合わせるのか、授受の方向がどちらに向いているのか、ウチ・ソト関係を配慮するか否かといった複数の条件を判断した上で、母語話者が授受表現の使い分けを行っていることが分かった。加えて、相手との関係、働きかけ性の有無によって母語話者が授受表現を使い分けしていることを説明し、タスクを作成する際に、どのような場面設定をすれば授受表現の産出が促されるかも併せて検討した。

続いて、トルコ語との比較を行い、表現形式として、日本語には「あげる」・「くれる」・「もらう」という3種類の本動詞があるのに対し、トルコ語の場合には「vermek」・「almak」の2種類となることが分かった。加えて、トルコ語において物の授受を表す本動詞には、視点の制約、ウチ・ソト関係、恩恵性といった日本語の授受表現の使い分けで配慮される条件を考慮する必要がなく、日本語の授受表現よりも自由に使用できることも分かった。また、授受表現に着目すると、形式と意味の両面において、日本語と完全に対応する言語表現はなく、特に、受け手を主語とする「てもらう」に対応する言語表現は存在しないことを示した。

本章での両言語における比較結果を踏まえると、トルコ人学習者にとっては、第一言語での知識をそのまま利用して授受表現を使うことは困難と予測され、特に、受け手を主語とする「てもらう」に相当する言語表現がトルコ語には存在しないことから、「てもらう」の習得は特に困難であると推測できる。本章で記述した両言語の共通点や相違点を踏まえつつ、次章では、第一言語および第二言語における授受表現の習得研究を概観し、いずれの授受表現が習得困難な項目であるのかをまとめる。

第3章 授受表現の習得研究

本章では、まず、第一言語の授受表現における習得研究を概観し、授受表現が日本語を母語とする子どもによってどのように習得されていくのかを明らかにする。次に、第二言語としての習得研究を概観し、第二言語としての授受表現の習得研究において、これまでに明らかになったことについて述べる。さらに、先行研究で用いられたデータの種類、分析方法に関する問題点を指摘する。

3.1 第一言語として授受表現の習得

第一言語として日本語の習得における授受表現を取り上げた研究には、Uyeno et al. (1978)、Otomo (2004)、Okabe & Okubo (2005) がある。本節では、これらの研究を概観し、研究結果の共通点をまとめる。

Uyeno et al. (1978) は、授受表現の理解を明らかにするために3つの実験を行っている。まず、調査Ⅰでは、3-6歳（66名）の子どもに対し、「熊が豚にリンゴを“あげた”」や「熊が豚にリンゴを“投げてあげた”」といった刺激文を聞かせ、もっとも適切な絵を選ばせる文一致課題を実施した結果、日本人の子どもは「(て) あげる」・「(て) くれる」を習得してから「(て) もらう」を習得することを報告している。次に、調査Ⅱでは、4〜6歳（50名）の子どもに対し、刺激文を聞かせ、復唱させる課題を用いて調査を行った結果、表現の間では顕著な差が見られなかったのに対し、本動詞と補助動詞文の間に差が見られたと述べている。調査Ⅲでは4〜6歳（50名）の子どもに対し、刺激文を聞かせ、ぬいぐるみを持って刺激文で言われたことを再現させるという課題を実施している。その結果、実験Ⅰと同様に、子どもが「(て) あげる」・「(て) くれる」を「(て) もらう」より先に習得していることが明らかになっている。Uyeno et al. (1978) は、子どもが「(て) あげる」および「(て) くれる」におけるガ格を伴う名詞句（与え手）を動作主として正しく理解できるのに対し、「(て) もらう」におけるガ格を伴う名詞句の場合も動作主として誤解していることにより、「(て) あげる」と「(て) くれる」が「(て) もらう」より先に習得されると指摘している。したがって、ガ格名詞句は、動作主を表すというストラテジーを過剰使用した結果だとされている。さらに、実験Ⅱに関しては、表現間において明確な差が観察されないが、本動詞と補助動詞の間に差が見られことには、それぞれの表現の文構造によるものではなく、実験項目として用いられた表現の長さによる記憶力への負担（memory load）に起因している可能性がある」と指摘している。

Okabe & Okubo (2005) では、アメリカで生まれ育った3人の子ども、J (5;7歳)、K (6;1歳)、A (7;5歳) に対して、真偽値判断テスト（truth value judgement test）²¹を用いて、「(て) あげる」や「(て) もらう」、および、受け身表現の理解度を調査している。実際には、子どもと一緒に座る調査者がぬいぐるみのおもちゃと野菜を持って刺激文を再現し、もう一人の調査者が再現された場面を予測して描写し、描

²¹ 子どもの文法知識や文の解釈を調べるために用いられるテストであり、与えられた情報が文脈の中で正しく解釈されているか否かを観察する。

写された場面が真か偽を子どもに決めてもらう。調査は、「(て) あげる」(4 問)、動作主が「二格」および「カラ格」で表される「(て) もらう」(8 問)、動作主が「二格」及び「カラ格」で表されている受動(4 問)と能動文(2 問)、合計 18 問(場面と一致している刺激文 9 問、場面と一致しない刺激文 9 問)から構成される理解テストを行っている。その結果、「(て) もらう」が「(て) あげる」より習得が困難で、受動文が能動文より困難だったと報告している。しかし、「二格」で表された「(て) もらう」および受動文を正解できなかった子どもでもこれらの表現における「二格」を「カラ格」に変えた場合は、正解できるようになったことから、これらの表現における困難さには、「二格」が起因していると述べている。Okabe & Okubo (2005) は、「(て) もらう」が「(て) あげる」より困難であると報告している。Uyeno et al. (1978) の結果と一致していることを認めている。しかし、動作主を表す「二格」および「カラ格」の違いによって正解数に差が見られることから、これらの表現の困難さには、受け手・目的を表す「ガ格」ではなく、与え手・動作主「二格」が関係していると指摘している。

一方、正解率・正解数に基づいて分析を行った Uyeno et al. (1978)、Okabe & Okubo (2005) と異なり、生産的な使用を表す指標に基づいて分析を行った Otomo (2004) は、7 名の日本語を学習する子ども(Aki (1;5.7-3;0.0)、Ryo (1;3.3-3;0-30)、Tai (1;5.20-3;1.29) については、週に 1 回のペースでデータを収集し、Mic, Maj, Tat (3;0-4;0) については、月に 1 回のペース、4 歳から 5 歳までは 2 ヶ月に 1 回のペースで収集し、Tar (0;11-3;11) を月 1 回 2 時間収集した) のデータを基に動詞の屈折形と付随する接尾辞の習得順序を明らかにしている。分析には、子どもの母親との会話のやりとりを記録した CHILDES²²を用いている。まず、日本語の動詞において、複数の接尾辞の組み合わせが一つの動詞に付加されることが可能なことから、動詞を以下の条件で抽出している。

① <Stem+mor last>

例：食べ+た(食べた) (tabe-Past)

② <Stem +Mor middle +mor last>

例：食べ+られ+ない+た(食べられなかった) (tabe- Passive-Negation-Past)

次に、データから抽出される動詞のタイプ数に基づき、それぞれの子どもがそれぞれの項目において達した Productivity Level²³を 決定し、表 3-1 に示す Stage 1 から Stage 5 までの習得基準を設定している

²² Child Language Data Exchange System の略称。言語習得研究のために構築された子どもの発話データベースである。現在では 28 カ国語のデータが含まれている。CLAN (Child Language ANalysis) と呼ばれるデータ解析用のアプリケーションも利用できる。公式サイトは、<http://childes.psy.cmu.edu> である。

²³ なお、P レベルの設定は、過去を表す「タ形」の生産性の基準は、Miyata et al. (2004:22)では、以下のように設定されている。

Productivity Level	基準	動詞のタイプ数
P1	食べ-た	1
P2	食べ-た 見-た	2
P3	食べ-た 見-た 寝-た	3
P4	食べ-た 見-た 寝-た 落ち-た	4

上記の例に基づいて考えれば、分析対象とされるタ形は、1)見た、2)見なかった、3)見たかった、4)見ました、という 4 つの異なる活用形に付随して出現していれば、P4 レベルと判定され、当該の項目が習得されていると判断している。

表 3-1 Otomo (2004)における習得段階および基準

習得段階	基準
Stage 1	Aki, Ryo, Tai および Tar が相対的に早く P4 レベルに達した形態素
Stage 2	Aki, Ryo, Tai および Tar が相対的に遅く P4 レベルに達した形態素
Stage 3	少なくとも3人の子どもが P4 レベルに達し、もう一人の子どもが3歳になる前に P3 レベルに達した形態素
Stage 4	Maj, Mic, Tat および Tar が P4 レベルに達し、Tai が少なくとも P3 レベルに達した形態素
Stage 5	Maj, Mic および Tat の中で少なくとも二人の子どもが P4 レベルに達し、もう一人が P3 レベルに達した形態素

Stage 1 から Stage 5 までのそれぞれの段階で生産的な使用、つまり、習得とみなされる項目を表 3-2 のように示している。

表 3-2 子どもの形態素の習得過程 (Otomo 2004:82 に基づく)

習得段階	形態素の位置 (語中)	形態素の位置 (語末)
Stage 1	Completive (V てしまう) Negation (V ない) Connective -i (V ている)	Past (V た) Present (V る) Imperative (V た)
Stage 2	Desiderative (V たい) Connective-ku (V てくる) Connective-ik (V ていく) Potential (V られる) Polite (V ます)	Intentive (しよう) Connective (V て V)
Stage 3	Connective-mi (V てみる) Connective-ar (V である)	Conditional (V たら)
Stage 4	Connective-age (てあげる) Connective-kure (てくれる) Connective-ok (V ておく)	Connective&wa (V ちゃ) Negation&oblique (V なきゃ) Imperative (V なさい)
Stage 5	Passive (V られる) Connective-moraw (てもらう)	(なし)

表 3-2 を見ると、「てあげ」および「てくれ」は、Stage 4 で生産的に産出できるのに対し、「てもら」は、Stage 5 で生産的に産出することが分かる。このように、ある形態素がもう一方の形態素より遅れて習得される原因として、Otomo (2004) は、1) 統語的複雑さ (syntactic complexity)、2) 意味的複雑さ (semantic complexity)、3) 語用論的要因 (pragmatic factors) という3つの要因を挙げている。さらに、

特に動詞の「テ形」に続く形態素の場合 (-teku-, -teik-, -temi-, -tear-, -teage-, -tekure-, -teoku-, -temoraw-) は、意味的要因 (semantic factors) が影響を与えているとし、このような複雑な意味を持つ形式を理解するためには、高い認知能力が必要であるとしている。また、Otomo (2004) は、Snow et al. (1996) の主張を踏まえ、子どもがコミュニケーションをする上で言語能力以外に認知能力、および、社会的理解が必要であると指摘している。

以上、授受表現の習得研究を概観してきたが、これらの研究で用いられた分析対象及び習得順序を表 3-3 に示す。

表3-3 日本語における授受補助動詞の習得研究とその順序

先行研究	分析方法	習得順序
Uyeno et al. (1978)	理解における正用数	TA・TK>TM
Otomo (2004)	生産性	TA・TK>TM
Okabe&Okubo (2005)	理解における正用数	TA>TM

TA=「てあげる」TK=「てくれる」TM=「てもらう」

表 3-3 は、L1 における授受表現の習得研究で用いられた分析方法および習得順序をまとめたものである。第一言語における授受補助動詞の習得研究の共通点を以下の 2 点にまとめる。

- ① 「てあげる」が最も早い段階で習得される。
- ② 「てあげる」と「てくれる」は、「てもらう」に比べ早い段階で生産的になる (表 3-2 を参照)。

なお、Otomo (2004) では、頻度のみを分析対象とするのではなく、どれほど生産的に産出されているかという「生産性」という指標を分析対象に取り入れている点が、他の研究と異なっており、興味深い。しかしながら、第一言語での授受補助動詞の習得研究において、この生産性という指標に基づいて分析されることは少なく、第二言語としての授受補助動詞の習得研究においても同様に、生産性という指標が用いられて分析されることは少ない。なお、習得状況を示す「生産性」という指標については、次章の 4.4 節で詳しく述べる。

3.2 第二言語としての授受表現の習得研究

本節では、第二言語における授受表現の習得研究を概観する。現在まで、授受表現の習得に関しては様々な言語話者を対象に様々な研究が行なわれている。物や行為の授受を表す日本語の授受表現は、「あげる」「くれる」「もらう」の三項対立は、第二言語として日本語を学ぶ学習者にとって、授受表現は習得しにくい項目であることは周知のことである (堀口, 1984, 荒巻, 2003, 尹, 2006 など)。表 3-4 は、習得困難とされる第二言語での授受表現の習得を扱った主たる先行研究の結果をまとめたものであり、それぞれの研究内容を概観する。各先行研究の詳細は、3.2.1 節で詳述する。

表 3-4 第二言語としての授受表現の習得研究

研究	結果
堀口 (1984)	①「あげる」を過剰使用 ② 無使用が目立つ。
大塚 (1995)	「てもらう」を「てくれる」より多く生成。
坂本・岡田 (1996)	「てくれる」が最も困難。
田中 (1996)	受益文は、第一言語に関わりなく「視点」や間接受身文より習得状況が良い。
岡田 (1997)	「てあげる」>「てもらう」>「てくれる」の順で習得。
田中 (1999)	「てもらう」よりも、「てくれる」を早く生成。
田中 (2002)	レベルにより、授受表現の定型表現としての使用が異なる。
岡田 (2000)	「くれる」よりも、「あげる」・「もらう」を早く習得。
荒巻 (2003)	授受表現の形成能力がありながらも、適切な使用ができるとは限らない。
稲熊 (2004)	「てくれる」と同様に「てもらう」の習得も困難。
尹 (2006)	「てあげる」: JSL 学習者の方が JFL 学習者より促進されやすい。 「てくれる」: レベルの低い JFL 学習者がより多く産出する。 「てもらう」: 日本語母語話者がより多く産出する。
萩原 (2007)	「てあげる」>「てくれる」>「てもらう」の順で正確性が増す。
稲熊 (2007)	①本動詞>補助動詞 ②敬語要素あり>敬語要素なし
小森 (2008)	「てもらう」よりも、「てくれる」を多く使用。

3.2.1 適切性を重視した授受表現の習得研究

本節では、適切性を重視した授受表現の習得研究を概観する。堀口 (1984) は、文法レベルにとどまらず、適切さという観点を加えて分析の枠を広げ、学習者が書いた作文やレポートなどから集めた 286 個の誤用を、以下のように分類し、誤用分析を行っている。

1) 音韻レベルの誤り (5 例)

例：おかしをいたたきました。

2) 語彙の意味用法の誤り

①適切な語の代わりに授受動詞を使用 (34 例)

例：はっきりしていない答えをあげました。

②授受動詞の代わりに他の語を使用 (11 例)

例：その子はおもちゃを受けて喜んだ。

3) 文法的な誤り

①活用の誤り (5 例)

例：私のいとこの名前をあげりました。

②助詞の誤り (9 例)

例：先生が教えていただきました。

③授受動詞の間の混乱 (31 例)

例：友だちに私は『伊豆の踊り子』という本を貸してくれました。

④敬語表現の型の誤り (8 例)

例：お叔母様がわざわざ自転車でお尋ねてくださいました。

⑤依頼表現の形の誤り (20 例)

例：英語に訳させてもらいますか。

4) 表現レベルの不適切さ

①～て＋授受動詞の不必要な使用 (47 例)

例：友だちにお礼を書いてあげます。

②～て＋授受動詞の無使用 (94 例)

例：父のお友達が父と私を招待しました。

③不適切な待遇表現 (22 例)

例：母は私が十歳ごろから教えてくださいました。

分析の結果、学習者は、「あげる」を必要以上に使用していることや、授受表現を使うべき場面、あるいは使った方が自然である場面で使えないということが問題になっていると指摘している。また、「てあげる」と「てくれる」の混同も問題になると報告している。

荒巻 (2003) では、1) 学習者の「授受文形成能力」と「場面判断能力」は一致しているかどうか、2) どのような場面において学習者は場面判断を誤るかを検証するために調査を行っている。中上級クラスの中国語母語話者 (42 名)・韓国語母語話者 (15 名)・英語母語話者 (11 名)・その他 (9 名) に対して、絵を含む完成法 (全 7 問) と多肢選択試験 (全 20 問、うち 5 問がフィラー) を使って学習者の授受文形成能力と場面判断能力の関係を調べている。「場面判断能力」を測るために行った完成法による試験における場面は次のように設定されている。

- 1) 第 1 類型：第三者が自分のためにある行為をしてくれたことを聞き手に話すという場面 (「てくれる (てくださる)」「てもらう (いただく)」(3 問))
- 2) 第 2 類型：目上である聞き手のために自分がある行為を申し出る場面 (「てあげる (てやる、てさしあげる)」(2 問))
- 3) 第 3 類型：第三者のためにある行為をすることを聞き手に依頼するという場面 (「てあげてください」など。(2 問))

さらに、「授受文の形成能力」を測るために行った多肢選択試験は、上記で設定された場面を含んだものである。

まず、学習者の「場面判断能力」を測るために行った調査の結果、第 1 類型に関する問題において、学習者の誤用が他の類型に比べ少なかったと報告している。また、第 2 類型の場合は、目上の人に直接申し出る場面では、「てさしあげる」を使用すべきではないのにも関わらず、学習者の 2～3 割が使用していたことから、指導上の注意が必要であると指摘している。さらに、第 3 類型の問題については、学習者の理解が不十分である可能性を指摘している。

次に、「授受文形成能力」を測るために行ったタスクを分析した結果、第 3 類型に関する問題において、

学習者の 62%が正しく答えられたことから、学習者は授受表現を形成する能力を持っている場合でも、それらが使われている場面では適切に判断できるとは限らないと指摘している。また、「てくれる」に関する問題においても、行為の受け手が「話者」である場合に比べ、「話者にとってウチの者」である場合の方が誤答は多かったことから「あげる」と「くれる」の理解が不十分であると考察している。

最後に、「授受文形成能力」と「場面判断能力」は一致しているかどうかを見るために、2つのタスクの得点により相関係数を求め、これらの二つの能力の関係を調べた結果、相関係数は 0.307 であり、1%水準で有意だったことから、授受文形成能力が場面判断能力を規定する要因ではあるが、相関係数が低いことから程度はかなり小さいことを示していると報告している。つまり、授受表現を使って文法的に正しい文を形成する能力はあっても、日常生活の場面でどのような時に授受表現を使うべきか正しく判断できない学習者が多くみられると報告している。

小森 (2008) では、日本語学習者の「てもらう」「てくれる」の使用について、中国語を母語とする上級レベルの日本語学習者 12 名に対し、4 コマ漫画を用いて収集した話ことばと書きことばのデータを分析し、12 名の日本語母語話者と比較することによって、学習者の受益表現の習得を調べた。その結果、学習者の受益表現の習得は、話ことばにおいても書きことばにおいても「てくれる」が「てもらう」に先行して進んでいることが明らかになっている。また、話しことばと書きことばのデータを比較した結果、母語話者は依頼行為の場合、「てもらう」を多用する傾向が見られたのに対し、学習者は依頼行為の際に「てくれる」を多用する傾向があったとしている。

管見の限り、堀口 (1984) の研究は、第二言語として授受表現の第二言語としての習得研究の中で最も古い研究であり、授受表現の過剰使用・無使用・授受補詞の間の誤用を最初に指摘している点で重要な研究である。また、荒巻 (2003) は、学習者の授受表現に関する 2 つの能力、およびそれらの能力の関係を調べる点で興味深い結果を出している。他の先行研究と比べても、荒巻 (2003) の研究は、学習者の授受表現の産出と知識の関係を調べた研究として重要な研究であると思われる。一方、小森 (2008) は、「てくれる」「てもらう」の使い分けを考慮にし、自然なデータである発話データを集めている点では優れている。しかし、堀口 (1984) の研究では、学習者の母語、学習環境、習熟度による差について言及されておらず、授受表現の全体的な過程が明らかにされていない。また、小森 (2008) では、対象者のレベルは上級レベルのみ、荒巻 (2003) では、中上級レベルの学習者のみが対象とされているため、習熟度が上がるにつれ、授受表現の習得がどのように変わるかは明らかにされていない。

3.2.2 授受表現の使用状況を調査した研究

本節では、授受表現の使用状況を調査した先行研究を概観する。大塚 (1995) は、中上級日本語学習者²⁴ (21 名) に対して一定期間において 3 回収集した縦断調査と、日本語 (20 名)・韓国語 (10 名)・中国語 (10 名)・英語母語話者 (7 名) (計 47 名) に対して横断調査を行い、立場志向性²⁵の一部として授受

²⁴ 学習者の母語に関する記述はない。しかし、大塚の研究をレビューしている尹 (2004) では、韓国語 (8 名)、中国語 (4 名)、英語 (2 名)、インドネシア (2 名)、中国語・英語 (1 名)、スペイン (1 名)、スペイン・日本語 (1 名) ドイツ (1 名)、ベンガル・英語 (1 名) (計 21 名) と記述されている。

²⁵ 水谷 (1985) の用語である。事実を叙述する際に話者の立場から動詞類を選ぶ表現を「立場志向文」(例: 足を踏まれた)、事実をそのまま叙述する表現を「事実志向文」(例: ?誰かが私の足を踏んだ)と名付けられている。立場志向の表現として、

表現を調べている。調査方法としては、台詞のない 20 コマ漫画の内容に沿って学習者に話を作ってもらい、その発話を録音の上、文字化して分析をしている。その結果、縦断的な調査対象のグループの I 期においては、「(て) あげる」の使用率は日本語母語話者を超え、過剰使用が見られるが、徐々に使用が減り、適切な場面で用いることができるようになっていくと報告している。一方、「(て) もらう」の場合は、やや過剰使用のグループもあるが、順調な習得状況を見せているのに対し、「(～て) くれる」の場合は、出現率は、上昇傾向を見せていても、III 期でも低い数値 (32.6%) に留まっていることが明らかになっている。大塚 (1995) は、習得順序に関して、日本語学習者にとって話者の視点と文の主語が一致する「(て) あげる」および「(て) もらう」の方が、主語が与え手であり、話者の視点が受け手である「(て) くれる」より習得されやすいと述べている。

坂本・岡田 (1996) は、初級終了 (英語 13 名、中国語 9 名、ベトナム語 6 名、ドイツ語 2 名、インド語 2 名、インドネシア語 1 名、タイ語 1 名、ポーランド語 1 名 (計 35)) と上級レベルの日本語学習者 (英語 13 名、中国語 5 名、タイ語 2 名、ポーランド語 1 名、スロバキア語 1 名、インドネシア語 1 名、韓国語 1 名 (計 24 名)) 59 名に対して、調査を行い、学習者の習得状況を調べている。授受本動詞に関する問題 9 問と、授受補助動詞に関する問題 6 問 (短い会話文の中の単文 3 問と、会話文中の関係節の中で使うもの 3 問)、合計 15 問から成る授受表現の穴埋めテストを実施している。その結果、第一言語習得研究と同様に、「てくれる」の習得が第二言語学習者にとっても大きな問題となっていることから、「くれる」の習得が進めば、他の 2 つとの混同も減少するであろうと指摘されている。さらに、母語別に見ると、初級レベルでは中国語話者、ベトナム語話者、英語話者の順で正答率が低くなり、上級レベルの場合は、どちらの母語話者も習得が進んでいると述べている。また、出題形式に関しては、会話か文章かの違いは見られないが、授受表現が関係節の中に現れる場合は、正答率が低くなると報告されている。

また、岡田 (1997) は、日本語学習者 (64 名) によって提出されたウィークリー・ジャーナルを資料とした授受構文の正用と誤用の傾向を観察し、談話レベルで不適切な使用 (過剰使用、回避、非用によるもの、視点の置き方に起因するもの) の出現頻度と授受補助動詞の使用状況を習熟度別に調査している。対象者の母語と人数は次のようになっている。

- ・ 初級終了 : 30 名 (英語 (12), 中国語 (7), その他²⁶ (11))
- ・ 中級前期 : 15 名 (英語 (8), 中国語 (4), その他²⁷ (3))
- ・ 中級後期 : 19 名 (英語 (7), 中国語 (9), その他²⁸ (3))

岡田 (1997) は、学習者の授受補助動詞の発達過程を図 3-1 のようにまとめている。

授受表現、受け身、てくる／ていくなどのような表現が挙げられる。

²⁶ ベトナム (6)、インド (2)、ドイツ (2)、インドネシア (1)

²⁷ ドイツ (2)、タイ (1)

²⁸ ドイツ (1)、タイ (1)、韓国語 (1)

	習得順序	〔習得における課題〕	習得上の問題点
文 レ ベ ル	「あげる」「～てあげる」「もらう」文生成		
	↓	←	「あげる」「くれる」の混同
	↓		「もらう」「くれる」の混同
	「～てもらう」文生成		視点位置の理解の不完全さ
↓	「くれる」「～てくれる」文の生成		
	↓	←	「～てあげる」の過剰使用
談 話 レ ベ ル で の 運 用	「あげる」「～てあげる」の<習得>	←	「くれる」構文の使用回避
	↓		「もらう」での代用
	「もらう」構文「くれる」構文の使い分け		
	↓	←	〔談話の流れに沿った視点表示〕
	「もらう」「～てもらう」の<習得>	←	〔視点と省略についての理解〕
	↓		
	「くれる」の<習得>	←	「～てくれる」の非用
	↓		
	「～てくれる」の<習得>		

図 3-1 岡田 (1997) による発達過程の仮説

岡田 (1997) の仮説では、授受表現の習得は、文レベルから談話レベルの運用へと移行するとされ、習得順序として、文レベルにおいて、「あげる」「てあげる」「もらう」が生成されるようになる」とされている。つまり、レベルが上がるにつれて、「あげる」と「てあげる」が習得され、本動詞としての「くれる」「もらう」が使い分けられるようになる。その後、「もらう」「てもらう」が習得され、最終的に「くれる」「てくれる」が習得されるという仮説が提案されている。

また、岡田 (1997) は、授受表現の非用について、「てくれる」の非用から話者の視点の表示のない客観的な叙述になると報告している。さらに、「(て) くれる」の非用が認められた表現において、1)目的語の言語化により行為の向けられた人物が誰であるかは示されているが、「てくれる」がないために客観的で不自然な叙述、2)目的語が省略されて行為が誰に向けられたのか、話者がどのような立場から述べているのか分かりにくい文、視点人物(目的語＝恩恵を受けた人物)の省略の2点を指摘している。「(て) くれる」が使用されている表現における視点人物の省略に関しては、学習者の日本語能力レベルが上がるにつれ、省略率も高くなるが、「(て) くれる」の非用が認められた文での省略も行われていることから授受表現の理解は完全ではないと述べている。

田中 (1999) では、絵を見て指示に従い文を筆記する「文生成テスト」を使った2つの調査を行っている。調査Ⅰでは、外国語学習環境で日本語を学んでいる来日直後の学生112名(英語69名、韓国語9名、英語／中国語5名、中国語8名、ドイツ語4名、韓国語／英語、デンマーク語・ロシア語・ギリシア語・台湾語・ノルウェー語2名ずつ、ドイツ語／英語・スペイン語・フランス語・広東語・カナダ語1名ずつ)、調査Ⅱでは38名の学習者(初級：英語11名、広東語1名；中級：英語11名、英語／中国

語1名、韓国語2名、広東語1名、ロシア語1名、フィリピン語1名；上級：広東語3名、英語・韓国語2名ずつ、スペイン語・ドイツ語1名ずつ）に対し、ほぼ1年間隔をあけて2回の縦断的研究を行っている。授受表現に関する場面は、相手の自発行為か話者の依頼かは明示されていないが、1) 空港まで送ってもらう／てくれる、2) ドレスを買ってもらう／てくれるという2つの場面設定と、話者の依頼だと考えられる、3) 先生に推薦状を書いてもらう（ていただく）／てくれる（てくださる）という3つの場面を設定している。さらに、「視点統一」に関する問題として、授受表現が使われてもよい場面²⁹を2つ設定している。その結果、母語話者は「てもらう」をより多く使用していることを明らかにしているのに対し、学習者では全体的に「てくれる」が「てもらう」より早い段階から生成され、量的にも「てくれる」の方が生成されやすいことが分かった。さらに、日本語レベルの上昇あるいは日本滞在の長期化に伴い、二つの受益文が選択されて使われるようになると報告し、図3-2のように授受表現の習得段階を提案している。

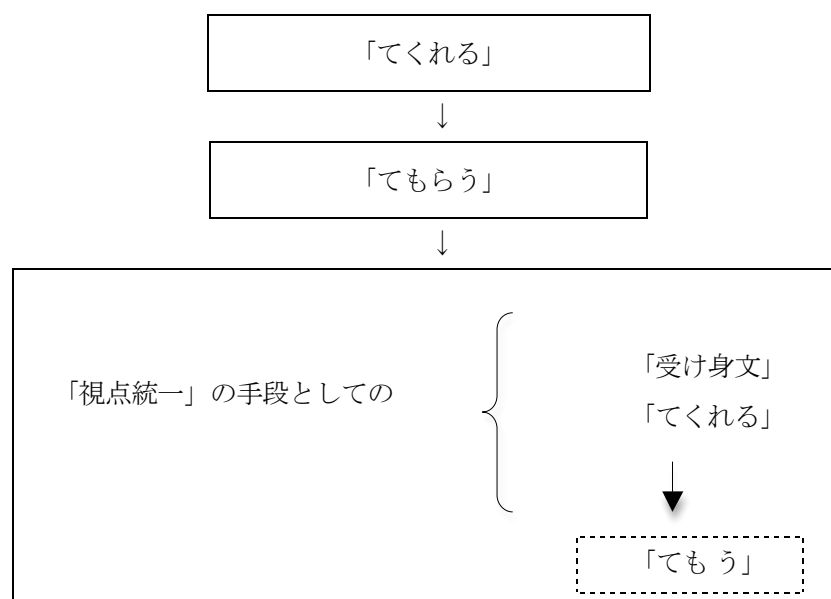


図3-2 田中(1999:32)における授受表現の習得段階

図3-2に示すように、田中(1999)は、「受益文」及び「視点の統一」の習得過程は、「能動文」（「てくれる」の非用）から、「能動文」と同じ視点の取り方をする「てくれる」の生成へと移行し、次に「てくれる」「てもらう」両方が生成されるようになると述べている。

田中(1999)は、「てくれる」が「てもらう」より先にまた多く生成される原因として、特に英語母語話者のような「事実志向」型の母語を持つ学習者にとっては、「友だちが（私を）誘った」という主語の立て方あるいは視点の取り方と同じ「友だちが誘ってくれた」の方が生成しやすかったのではないかと

²⁹ 「視点統一」に関する問題数は5問であり、授受表現が使われてもよい場面が2つある。

例：ボーイフレンドがきれいだと言ってくれて／ボーイフレンドにきれいだと言われて・言ってもらって嬉しい。

例：友だちが旅行に誘ってくれた／友だちに旅行に誘われた・誘ってもらったけどお金も暇もないから断った。

残りの問題は、「使役受け身」「受け身」に関する問題である。

考察している。

一方、岡田 (2000) は、1) 補助動詞「てもらう」、「てくれる」を述部とする2つの構文の使い分けと、2) 授受動詞の担っている省略の機能を理解することができるかどうかを探るために、中級前期コース（英語21名、中国語4名、タイ語・韓国語・フランス語話者、それぞれ1名ずつ（合計28名））と上級コース（英語7名、中国語5名、タイ語・ドイツ語・フランス語話者、それぞれ1名ずつ（合計15名））に属する合計43名の学習者を対象として、授受動詞の選択状況を調査した。具体的な研究方法として、学習者の作文に出現頻度の高い「～ので」「～たら」「～て」によって接続される複文を談話の対象とし、8問からなるタスクを用いて、第2文における「てもらう」と「てくれる」の混同による誤用を観察している。その結果、話者の視点が文の主語と一致する構文（「てもらう」）は、視点が主語と一致しない構文（「てくれる」）より早く習得されるとしている。

稲熊 (2004) は、日本語と韓国語を対照分析し、また、両言語における有標度の度合いを調べ、韓国語を母語とする3レベルの合計69人の日本語学習者に対して多肢選択試験（一つの単文、または、二つの単文からなる問題で、合計52問）を行なっている。その結果、韓国人の学習者にとって最も難しいとされてきた「～くれる」系の表現全体よりも、「～てもらう」の方が習得困難であることが明らかになっている。なお、稲熊 (2004) の研究では、他の研究と同様に多肢選択テストのみが用いられており、テストの問題で挙げられている選択はすべて授受表現を含む選択肢であり、非用が考慮に入れられておらず、学習者の授受表現の適切な産出・非用・生産的な産出といった側面からの分析はされていない。

萩原 (2007) は、学習者の授受補助動詞の文法性判断テストの正確さは、学習者の日本語履修歴とどのように関連しているか、また、「てあげる」「てくれる」「てもらう」の中で、学習者にとって最も判断が難しい授受表現はどれなのかを明らかにしようとした。実験として、英語母語話者54名、韓国語母語話者の学習者4名（計58名）の学習者に対し22問からなる文法性判断テストを行い、それぞれの問題をテープで2回ずつ聞かせてから、文法性を3段階（OK/NOT OK/Not sure）で判断させた。その結果、履修年数に関わらず、「てあげる」「てくれる」「てもらう」の順で判断の正確性が増すことが分かった。萩原は、さらに、正確率の低い問題を個々に検証したところ履修年数が短い学習者にとっては「てくれる」「てもらう」の間の判断が特に困難であると述べている。これには、授受表現を習って間もない学習者にとって、助詞を手がかりに「てくれる」「てもらう」を区別することが困難であることを示していると結論付けている。

稲熊 (2007) は、ACTFL-OPIの結果に基づき、4つのレベルに分けた65名の韓国人学習者に対し、「心に残る贈り物」という項目で作文を書かせている。その結果、本動詞としての「もらう」の産出が最も多く、「あげる」が最も少なかったと報告している。さらに、補助動詞としての用法の場合は、「てくれる」が最も多く、次いで「てあげる」、「てもらう」の順で産出されたと述べている。稲熊 (2007) は、これらの結果について、贈り物というテーマを設定したため、本動詞では自ら「あげる」物より「もらう」者について書いた者が多くなったこと、補助表現の用法に関しては、自らが「してあげる」行為を書いた者はおらず、また、自分の意志とは関係なく物や何かの恩恵行為を受けた経験を表すことが自然と多くなり、「てもらう」より「てくれる」が多くなるのは当然の帰結であると述べている。

大塚 (1995) の研究は、口頭データを用いて分析を行っている点で優れている。さらに、坂本・岡田

(1996) が行った研究は、出題形式の違いによって学習者の理解に影響を及ぼす点、特に会話文中の単文であるのか（例：いいえ、山田さんに貸してもらったんです）、関係節の一部であるのか（例：父が買ってくれた時計をなくしてしまったの。）によって学習者の正答率が異なるという指摘が興味深い。しかし、学習者の母語が言語習得に何らかの影響を与えることは、「転移」として周知のことである。例えば、田中 (1999) では、少なくとも英語話者の学習者の場合は、英語が「事実志向」型の言語であるため、「友だちが（私を）誘った」という文に「てくれる」を加えた文を産出する方が容易であったという結果も出ている。これに対し、大塚 (1995)、坂本・岡田 (1996) および岡田 (1997) の研究では、母語転移を明らかにすることは目的とされていないものの、学習者の授受表現の習得に影響を与える要因として母語の影響を考慮に入れるべきであろう。しかし、これら一連の研究では、各レベルの学習者の母語が統一されておらず、さらに、習得が進んでいるか否かが比率でのみ表されており、統計手法を用いた分析が行われていない点で、結果に客観性を持たせることは困難であると思われる。また、岡田の調査は、談話レベルでの「てくれる」と「てもらう」の選択の傾向を見るために作成されたものである。しかし、学習者が単文レベルではどこまで何を習得していたかが明らかにされていない。さらに、稲熊 (2007) では、タスクの課題が「心に残る贈り物」というトピックになっている。「あげる」や「てあげる」の産出が少なかったという事実に対する考察でも述べているように、授受表現の使用はトピックに左右される可能性が高い。さらに、「贈り物」というテーマであったため自分の意志とは関係なく物や何かの恩恵を受けた経験を表すことが自然と多くなり、「てもらう」より「てくれる」が多くなるのは当然のことであると述べているが、学習者が、意志の有無によって「てくれる」と「てもらう」の使い分けができるといふ根拠は明確に挙げられておらず、さらなる研究が必要である。

一方、萩原 (2007) は、筆記によるのではなく学習者の即時的な処理を必要とする聞き取りによる文法性判断テストを行っている点では優れていると思われる。しかし、学習者の授受表現に関する判断力だけでなく聞き取れるかどうかという別の要因も結果に影響を及ぼしているのではないかと考えられる。さらに、質問用紙を見ると、問題の長さも異なるため、学習者の聴解力が全く関わりがないと言いがたい。また、学習履修歴が短い学習者でも履修歴が長い学習者と同じ言語運用ができる可能性があるという点で、学習者のレベルを学習履修歴で分けた点に疑問が残る。

以上、表 3-4 にまとめたように、第二言語としての授受表現の習得を扱った研究を概観したが、3 種類の授受表現の中で、どの表現が最も困難であるのかについての見解は統一されていないことが分かる。これには、調査の条件が同じではないことも影響していると考えられるが、学習者の属性（レベル、母語）や問題形式（単文、または、複文）を統一し、授受表現の使い分け（特に、「てくれる」と「てもらう」の使い分けにおける話者の意思の有無）を考慮に入れた調査が必要である。

3.2.3 定型表現に注目した学習者の授受表現

第一言語とともに、第二言語においても、学習者が特定の表現をそのまま覚えて産出するということは、しばしば報告されている現象である (Weinert, 1995; Wray, 1999)。

このような現象に着目して授受表現を調べた田中 (2002) は、自然な発話において受益表現がどのように出現しているか、それらはどのような場合に正用、非用、あるいは誤用となっているか、また、学習

者が受益表現を定型表現 (formula) として、つまり、学習したままの記憶の固まり (chunk learned form) として使用しているのか、それとも自ら生成して授受表現を使用しているのかを考察するという 2 つの目的で KY コーパス³⁰に現れる授受表現を分析している。その際、「てください」「くれませんか」「ただけませんか」などの文末に受益表現を付加する典型的な依頼表現を Formula (Fa) とし、それ以外の受益表現を使ったより高度な依頼表現や希望や意見やお礼を述べる表現を、Formula (Fb)、その他の定型表現と見なされないものを自分の経験などを語るナラティブ³¹ (nar.) と、意見、評価を述べる評価³² (eva.) に分けて分析している。その結果、インタビューを行っているテストと (多くの場合は教師) の対話や自分の経験などを語るナラティブや意見、評価に現れる受益表現は中級では汎用³³や非用があり、安定していないが、上級、超級へと段階が進むにつれて正用が増え、受益者が話者を含めた一般の人である場合や抽象的な恩恵行為 (認めてくれる、理解してくれる) も表すようになるとしている。しかし、登場人物との関係や話題が複雑になると、話者の視点が定まらなくなるなど、不自然に感じられる場合もあると報告している。また、使役受益については、「大変面白い話を聞かせていただきました」のようにロールプレーのスピーチにおける定型表現としては使えていても、自分の経験を語るナラティブ (nar.) の場合 (例: *日本に来た時、1 年間、私、えー、韓国の会社で研修に来てもらったとき) は、使役形が脱落してしまう例が超級でも見られたと述べている。最後に、「～させていたきたいと思う」「してもらおうとか」「てもらいたいですね」「てくれれば」などのような評価表現に加え、「先生が結婚する時私招いたらいいですね」のように非用になった例もあることから、定型表現として使われていないとしている。つまり、学習者は少なくとも「てくれたら、いい」のパタンを使っているのではなく、「たら、いい」のパタンを使っているのではないかと述べ、チャンクや定型表現を駆使して、談話を形成していくが、言語的文脈が複雑になると、談話を適切に形成できなくなるとしている。

田中 (2002) では KY コーパスが使用されているが、小森 (2008) でも指摘されているように、OPI データはもともと学習者の言語使用のレベル判定を目的とするインタビューテストであるため、このデータのみで実施する習得研究に偏りが生じる恐れがある。表 3-5 に示すように、田中 (2002) では、文末に受益表現を付加する典型的な依頼表現、それ以外の受益表現を使ったより高度な依頼表現、希望・意見・お礼を述べる表現、また、その他の表現をナラティブ及び評価に分けて分析が行われている。

³⁰ 「KY コーパス」は、OPI を文字化したコーパスである。英語・中国語・韓国語話者 30 名 (各々初級 5 名、中級 10 名、上級 10 名、超級 5 名の 4 レベル) の合計 90 名の学習者と日本人テストのインタビュー会話から成るデータである。詳細は、http://opi.jp/shiryo/ky_corp.html を参照のこと。

³¹ 自己の体験を自分のことばで語っていくので、定型表現やパタンの入る余地はあまりなく、自然な生成が期待できるとされている (例: 「ここ来てやっぱり生活できないから、お母さんに援助もらってますけど。」)

³² 自分の意見を述べる際の表現を「評価」としている。

³³ 文法的・意味的に非文であり不自然なもの。

例: 救急しりょうをもらったことがあります (救急治療をしてもらう)。

表 3-5 OPI によるレベル別・第一言語別受益表現の出現状況

レベル (n)	第一言語	定型表現 (Formula)		ナラティブ	評価	その他 (対話)
		Fa	Fb			
初級 (5)	英	-	-	-	-	-
	韓	-	-	-	-	--
	中	-	-	-	-	-
中級 (10)	英	2/3	0/1	1/3	--	-
	韓	2/2	1/2	4/6	-	
	中	2/2	1/1	3/3	1/1	2/2
上級 (10)	英	1/1	4/4	6/6	2/*2	-
	韓	3/3	1/4	4/6	2/2	2/4
	中	1/1	3/3	7/7	3/3	2/2
超級 (5)	英	1/1	2/2	5/5	1/1	-
	韓	-	3/4	5/5	3/3	2/2
	中	2/2	2/2	3/3	1/1	-

*例：Fb と eva. が重なっている³⁴。(田中 (2002) より)

表 3-5 の各セルの分母は、当該の受益表現が現れてもよい文脈がインタビュー中に存在した学習者の数であり、分子は 1 つ以上の正用が確認された学習者の数である。例えば、中級の英語の nar. の 1/3 は、Ben が現れてもよい文脈のあった学習者が 3 名いたが、1 名のみが授受表現を正しく使用できていたことを表す。

田中の研究は、授受表現の定型表現としての使用に着目している点で、興味深い研究である。しかし、定型表現の定義および分析方法、インタビューの条件という 2 点で疑問が残る。

まず、田中の定型表現の分類が、調査者の主観により行われている点で問題だと考えられる。田中は、文末に受益表現を付加する典型的な依頼表現やより高度な依頼表現や希望や意見やお礼を述べる表現を定型表現として定義している。しかし、Wray (2000:475) では、定型表現は以下のように定義されている。

A sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language learner.

Wray (2000) の定義からは、定型表現は、学習者によってかたまりとして記憶されているもの (例: *as a result* や *on the other hand* といった複数の単語から構成される表現) であることが分かる。研究によって定型表現の定義が異なることは、当然であるが、また、表 3-6 を見ると、使用・非用の頻度が体系的に分析されておらず、授受表現を一回産出した学習者も複数回産出した学習者も区別されていない。した

³⁴ どのように重なっているかの説明はなされていない。

がって、学習者が産出した授受表現が十分に明らかにされていない。

2 点目の問題点として、すべての対象が、同じ条件でインタビューを受けていない点に調査上の問題がある。例えば、表 3-5 を見ると、ナラティブ (nar.) だとされる授受表現を使ってもよい場面は、超級レベルの中国語を母語とする学習者 (5 名) の場合は、3 つあるのに対し、英語を母語とする学習者の場合は 5 つである。また、評価 (eva.) の場合も、超級レベルの中国人の学習者の場合は、1 つあるのに対し、韓国人学習者の場合は 3 つである。すなわち、始めから産出してもよい文脈の数がすべての学習者に均等に与えられていなかったことになる。したがって、超級レベルでは授受表現を自然に生成できるようになるという結論には問題があり、レベル別や第一言語別で分析することには疑問が残る。

以上をまとめると、田中 (2002) の研究は、学習者の授受表現のかたまりとして産出される可能性に着目した点では刺激を受ける研究ではある。しかし、授受表現の産出をみるためには調査参加者のすべてに対し、同じ条件で調査を行い、収集したデータについては、Otomo (2004) に倣い、「タイプ」と「トークン」に分けて分析することが必要であると思われる。

3.2.4 学習環境に注目した授受表現の使用状況

尹 (2006) は、SPOT (Simple Performance-Oriented Test)³⁵で測定した日本語能力、および、日本語の学習環境が異なる韓国語話者を対象に、恩恵の授受方向³⁶ごとに授受補助動詞の習得状況を明らかにすることを目的として、以下の 3 つの研究課題を設定している。

- 1) 恩恵の授受方向が「話者→他者」の場合、「てあげる」文の正用率は、日本語能力、学習環境によって異なるか。
- 2) 恩恵の授受方向が「他者→話者」の場合、受益動詞文の正用率は、日本語能力、学習環境によって異なるか。
- 3) 恩恵の授受方向が「他者→話者」の場合、正用文における「てくれる」「てもらう」の使用比率は、日本語能力、学習環境によって異なるか。また、日本語話者の使用比率と異なるか。

実験対象者として、日本語母語話者 50 名と授受補助動詞の学習経験があり、韓国の大学に在学している 177 名 (JFL 学習者)、日本国内の日本語学校に在学している日本語学習者 61 名 (JSL 学習者) に対し、絵をみて文を作るという文産出テストを用いて調査 (「てあげる」: 4 問、「てくれる/てもらう」: 4 問) を行っている。その結果、「てあげる」の習得は学習環境に影響され、JSL 学習者の方が JFL 学習者より促進されやすいこと、恩恵の授受法が、「他者→話者」の場合は、受益動詞の習得は学習環境に関わらず、日本語能力とともに進むこと、「てくれる」と「てもらう」の選択傾向は、JFL 学習者では、日本語能力によって異なり、日本語能力が低いレベルでは学習環境によって異なると報告している。さらに、

³⁵ SPOT については、5.2.2 節で詳述する。

³⁶ 尹 (2004) では、授受行為の方向が以下のように分類されている。

- 1) 「話者→他者」: 話者が授受行為に直接関与する場面
- 2) 「他者→他者」: 話者が授受行為に直接関与しない場面 (話者が授受行為の中で誰が「うちの人」であるか、「ソトの人」であるか使い分けが必要な場面)

どの学習者グループも日本語母語話者との間に差があると述べ、特に、レベルの低い JFL 学習者は「てくれる」をより多く用い、日本語母語話者は、「てもらう」をより多く使用していることと大きく異なると指摘している。しかし、タスクでは、「てあげる」「てくれる」「てもらう」の中の一つの動詞、それから、絵の中で指定されている動詞を使って、第三者に話す気持ちで 1 つの文で説明するように指示している点で、学習者の自然な言語使用が制限されている。つまり、タスクでは、授受表現とそれに伴う動詞が指定されていない場合は、学習者がどのような表現を使用するか、また、非用を含めた言語産出が明らかにされていない。

3.3 先行研究における問題点

本章では、これまでに、第一言語および第二言語における授受表現に焦点を当てた習得研究について概観した。一連の研究で、共通してみられる点を以下の 3 点に絞ることができる。

- ① 「てあげる」が最も早い段階で習得される。
- ② 「てくれる」と「てもらう」の習得順序についての共通した見解はない（表 3-4）。
- ③ 「てあげる」および「てくれる」は、「てもらう」に比べ、早い段階で生産的に産出される。

前節で取り上げた授受表現の習得研究におけるデータ収集・分析方法の一覧を表 3-6 に示す。表 3-6 は、1) データの種類（発話・筆記・発話と筆記）、2) 収集方法（口頭・空欄補充・作文・文生成・多肢選択式・口頭と作文）、3) 研究者、4) 場面・問題の数、5) 授受表現使用の指示の有無（タスクの前に授受表現を使うように指示されたかどうか）、6) 分析方法（使用率・正用率・誤用率・頻度）の 6 点をまとめたものである。

表 3-6 日本語の授受表現の習得研究におけるデータの収集方法と分析方法

データ種類	収集方法	研究	場面・問題の数	授受表現の指示	分析方法
発話	口頭	大塚 (1995)	3 (場面)	無	使用率
		田中 (2002)	コーパス	無	正用数
筆記	空欄補充	坂本・岡田 (1996)	9 (場面)	有	正答率・誤答率
		岡田 (2000)	8 (場面)	有	正用率
	作文	岡田 (1997)	-	無	正用率・誤用率
		稲熊 (2007)	-	無	正用頻度
	文生成	田中 (1999)	3 (問題)	有	正用数
		荒巻 (2003)	7 (問題)	無	使用率・無使用率
		尹 (2006)	7 (場面)	有	正用率
	多肢選択式	稲熊 (2004)	52 (問題)	有	平均得点
	文法性判断	萩原 (2007)	22 (問題)	無	正確率
発話・筆記	口頭・作文	小森 (2008)	15 (場面)	無	使用頻度

先行研究に見られるデータ分析および分析方法の傾向と問題点は、主に次の3点である。

1. 授受表現のデータの種類として、主に筆記課題が用いられている。
2. 授受表現の使用をあらかじめ指示された場合、自由な言語産出が制限されるおそれがある。
3. 学習者がどのくらい正用や誤用をしたかの頻度に基づいた分析が中心となっている。

まず、データの種類による問題点について述べる。表 3-6 で示したように、授受表現の第二言語としての研究の多くは筆記データ（12 件中の 10 件が該当）によるものである。しかし、Krashen (1982:16) によるモニター仮説では、学習者がモニターを働かすためには、1) 時間、2) 形式への注意、3) 規則に関する知識が必要であるとしている。しかし、発話データに比べ、筆記データの場合は、3) 規則に関する知識を除いて、学習者に十分な時間が与えられてしまうため、産出した表現を何回も修正することができる、つまり、モニターが働いてしまうことになる。したがって、言語産出能力をより正確に観察するためには、学習者によるモニタリングを最大限防ぎ、形式よりも意味に注意を払わせる必要がある (Ellis, 2005)。

また、作文と発話データ以外の手法では、実験時に授受表現の使用を指示されることがある (坂本・岡田, 1996; 田中, 1999; 岡田, 2000; 稲熊, 2004; 尹, 2006)。例えば、坂本・岡田 (1996) が行った調査では、「『あげる』『くれる』『もらう』の中から正しいものを選んで、文を完成しなさい。(必要なら、適当な形になおしなさい。)」という指示文が与えられ、学習者に授受表現の使用が予め知らされている。しかし、この場合は、観察できるのは、授受表現が正しく選択されるか否かのみであり、学習者の習得状況を正確に観察することには限界がある。したがって、実験参加者に対し、授受表現の使用を指示せず、また、何を目的とした実験であるかを通知しない形でデータ収集を行う。

一方、発話データを用いた授受表現の習得に関する先行研究（12 件）の中で、発話データを分析したものは、大塚 (1995)、田中 (2002)、小森 (2008) の 3 件のみであった。

発話データには、自然発話データ (Naturalistic Data) と、誘出法を用いた発話データの 2 種類がある。自然発話によるデータ収集は、録音や文字起こしの作業が負担となり、分析対象項目に関する十分な量のデータを収集することの実現が難しい (Erlam, 2006)。誘出法によるデータ収集の場合は、分析対象の項目についてのデータを多く収集することができる利点があるとされている (Chaudron, 2003)。

しかし、自然発話データを収集した大塚 (1995) では、授受表現の場面が 3 つの設定にとどまっており、どのような場面であったかについては十分に言及されていないため、場面設定そのものが適切であったかを検討することができない。さらに、田中 (2002) では、上記でも述べたようにそれぞれの学習者による産出データにおいては、授受表現を使ってもよい場面の数が異なっており、学習者間で比較することは困難である。小森 (2008) の研究では、場面数がそれぞれの学習者において同等であったが、学習者のレベルは上級レベルにとどまっているため、習熟度別の比較が行われていない。

次に、2 つ目の問題点として、これまでの授受表現の習得研究では、学習者がどのくらい使用・正用・誤用したのかについての分析が挙げられる。また、学習者による誤用 (堀口, 1984 など)、非用 (堀口, 1984;

岡田, 1997)、正用(田中, 1999; 尹, 2006; 小森, 2008 など)が明らかにされている。これに対し、学習者が授受表現を生産的に使用できるようになっているかどうかは明らかにされていない。授受表現の定型表現としての使用に関して研究を行った唯一の研究である田中(2002)は、コーパスを用いている点、学習者の定型表現を使用するという可能性も重視しているという観点から学習者が産出した正用を考慮に入れて分析している点で優れている。しかし、学習者が授受表現をまとまりとして使っているのか、それとも、自ら生成して使っているのかを明らかにするために、正用が一つ以上という評価基準にし、分析を行っているが、何種類の授受表現を使用しているかを明確にしていない。例えば、典型的な依頼表現と、より高度な依頼表現や希望・意見・お礼を述べる表現を、それぞれ Formula (Fa) と Formula (Fb) とし、その他の定型表現と見なされないものを自然な生成として分類しているが、例えば、自然な生成の一つである評価として挙げられている「～てもらいたいですね」という表現も記憶のかたまりとして産出されていないことの根拠が挙げられていない。したがって、授受表現がどのような場合において定型表現として産出されているかを明らかにすることが必要である。

また、これまでは、授受表現の調査への主なデータ提供者として、英語母語話者・韓国語母語話者・中国語母語話者が対象となっている。今後、授受表現の使用傾向や困難さの要因を探るには、上記の言語以外を母語とする学習者によるデータ収集が必要となる。そこで、これまでに取り上げられることのなかった本研究では、トルコ語を母語とする学習者を対象として、授受表現の発話データを収集することにした。

3.4 第3章のまとめ

第3章では、まず、第一言語における授受表現の習得研究について概観した。一連の研究を通じて、共通してみられる点は、「てあげる」が最も早い段階で習得されるという点であった。一方で、「てくれる」と「てもらう」の習得順序は、研究によって異なっており、共通した見解が現在でも得られていないこと、また、「てあげ」および「てくれ」は、「てもら」より早い段階で生産的になることが示されていた。

続いて、第二言語における授受表現の習得研究について概観した。第一言語習得の場合と同様に、3種類の授受表現の中で、どの表現が最も習得困難であるのかについての統一見解は得られていない。

どの項目が困難なのかについての見解が分かれる原因として、先行研究に見られるデータ分析および分析方法の傾向と問題点を3点指摘した。1点目に、授受表現のデータの種類として、主に筆記が用いられていることが多く、学習者のモニターが機能してしまうことで正確な習得状況を把握できないことを述べた。2点目として、実験時に授受表現の使用をあらかじめ指示している場合とそうでない場合があることを述べ、指定された場合には、自由な言語産出が制限されることを指摘した。3点目として、学習者の産出した表現の正用数(あるいは正用率)や誤用の頻度に基づいた分析が中心となっており、分析する出現頻度のみを利用して習得の状況を判断することは十分ではないことを指摘した。

以上の問題点を踏まえ、本研究では、十分にデータが得られていないトルコ人学習者を対象とし、授受表現を自然に産出できるかどうかを観察するために、その使用を事前に指定することはせず、また、モニターを働かせることなく即座の反応が求められる発話データを収集し、タイプやトークン、そして、

場面での使い分けも考慮することで、より正確な産出状況を明らかにすることを目指す。

次章では、タイプやトークンの頻度が言語習得において重要な要素であると述べている「用法基盤モデル」という言語習得モデルを概観し、研究での分析にも用いるタイプの頻度を重視した「生産性」(Productivity) と呼ばれる指標について説明する。

第4章 用法基盤モデルと生産性

本章では、本研究における理論的枠組みとなる「用法基盤モデル」と呼ばれる言語習得モデルと、「生産性」という習得に関する指標について概観する。

先行研究では、どのように言語産出がなされるか、理解が十分に出来ているかといった事実を呈示しているが、なぜ産出や理解が十分にできない項目があるのかについて習得モデルに基づいた議論は十分になされてこなかった。習得が困難な要因を探り考察を行う上で、何らかの言語習得モデルを適用する必要があると考えた。そこで、本研究では、定型表現がひとまとまりとして記憶され産出されるという Wray (1999) などの研究結果を踏まえ、統語操作による生成的なアプローチをとる言語習得モデルではなく、認知的能力が言語習得に大きく影響すると主張する言語習得モデルを採用し、学習者による授受表現の習得モデルの提案を目指す。

4.1 用法基盤モデル

用法基盤モデルは、生得的に文法規則が備わっていると考えるのではなく、行為の模倣などの一般的な認知能力により文法規則が抽出されると考える言語習得モデルである³⁷。チョムスキー派の生成文法理論では、言語獲得装置 (LAD: Language Acquisition Device) の一部を成す「文法 (知識)」を生得的に持っているというトップダウン式の言語習得モデルが想定されているが、用法基盤モデルでは、話し手が経験する場面・頻度に応じてボトムアップ式に文法規則が構築されるとみなす。

用法基盤モデルでは、文法能力の形成における後天的な「学習」や「経験」の果たす役割を重視（普遍文法ではパラメータ設定時のみ働くものとして扱われる）しており、言語構造が、現実での使用により、徐々に抽出、構成されるものと考え。つまり、一般的な認知能力を使うことで、文法を作り出す能力があると考えている。Tomasello (2003) は、こどもには、相手の意図を理解する能力 (intension-reading) とパターンを認識する能力 (pattern-finding) という2つの能力があるとし、これらの能力を利用し、また、社会的相互作用（例：親との会話）の流れの中で、語彙や文法を習得すると述べている。

4.2 用法基盤モデルが重視する5つの認知能力

Langacker (2000) は、用法基盤モデルにおける5種類の心理的現象を挙げている。

- ① 比較 (comparison)
- ② 抽象化 (abstraction)

³⁷ 『応用言語学事典』では、「人間の持つ能力としての言語の文法知識が、実際の場面で用いられる具体的な用法に接するという言語経験を通じて、徐々に積み重ねられていくと考える、認知文法のモデル。人間にはものごと同士の類似性を発見し、かつそれらの共通性を抽出するという、カテゴリー化の能力が生まれつき備わっていると想定し、この一般的な能力に基づいて言語の文法知識も形成されていくと考える。」と定義されている。(p.445)

- ③ 定着 (entrenchment)
- ④ 合成 (composition)
- ⑤ 連合 (association)

まず、①「比較」は、事態・経験の類似点と相違点を発見する能力である。日常生活の中で遭遇する事態や経験の共通点に着目し、類似点や相違点を認識できることであり、カテゴリー化の際に主要な役割を果たすものである。②の「抽象化」により、経験が増すにつれて、それらに共通性を見出し、その構造（スキーマ）の抽出を行う。③の「定着」により、事態・経験を何度も繰り返すことで、習慣化・固定化する。この時、定着の度合いは、経験する「頻度」によるとされている。④の合成により、単純な構造を組み合わせて、より複雑な構造を作り出すようになる。そして、⑤の「連合」は、ある経験が他の経験を呼び起こすことである。言語表現の場合、ある特定の形式と音声で、特定の意味を呼び起こすことを意味する。たとえば、**stop** という音声と形式（文字）は、「止まれ」という意味と結びついている。

上記の5つの認知能力を使うことで、つまり、比較をして類似する言語表現のカテゴリー化を行ったり、抽象化によってスキーマを抽出したりする。その後、定着の能力によって文法知識の習得が進んでいくことになる。さらには、合成と連合の能力を用いて、より複雑な表現を使用したり、特定の音声と形式を意味に結びつけることで、新たな表現を理解したり創造するようになるのである。

しかしながら、用法基盤モデルを提唱する一連の研究は（Tomasello, Akhtar, Dodson, & Rekau, 1997; Tomasello, 2000 など）、子どもによる第一言語の習得状況を分析している。本研究では、日本語を外国語として学ぶトルコ人学習者による授受表現に関わる知識形成過程のモデルを提案するために、本モデルの応用を試みる。

4.3 プロトタイプ・カテゴリー化・スキーマ

用法基盤モデルは、プロトタイプ (prototype) ・カテゴリー化 (categorization) ・スキーマ (schema) という3つの認知活動により形成される（早瀬・堀田, 2005）。

プロトタイプとは、あるカテゴリーにおいて典型的な例とみなされる事例のことを指す（Rosch, 1978 など）。たとえば、「動物」というカテゴリーがあった場合、「イヌ」や「ネコ」を最も想起しやすいと予測されるが、それらが、動物というカテゴリーにおけるプロトタイプということになる。

次に、カテゴリー化とは、「対象物となるいくつかの事物を比較し、そこから得られた共通性、一般性をもとに、あるまとまりに分類すること」（早瀬・堀田, 2005）である。先ほどの動物の例で言えば、イヌやネコに共通することは、動物という生き物にまとめて分類することができる。つまり、イヌやネコは、「動物」としてカテゴリー化されるということである。

最後に、スキーマ (schema) は、「プロトタイプと比較対照される具体例との共通性」のことを指す。例えば、イヌとネコにより「動物」というカテゴリー化が行われている状態で、「トリ」という新たな事例が発生した場合、これらは「動物」というカテゴリーと比較されることになる。この比較の結果、改めて「動物」という共通性、つまりスキーマが新たに得られることになる（早瀬・堀田, 2005）。

Langacker (2000) によれば、このスキーマとプロトタイプはカテゴリー化に不可欠なものであり、これら 2 つを使ってカテゴリーが形成されていくと述べている。そして、このプロトタイプが拡張されると同時に、スキーマが抽出されやすいと考えられている。

プロトタイプとスキーマの関係は、図 4-1 のように図示することができる。

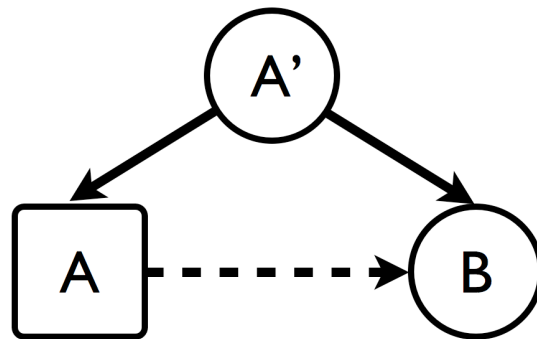


図 4-1 プロトタイプとスキーマの関係 (早瀬・堀田, 2005:31)

あることばの用法の共通性となるスキーマ[A]から、何らかの点で逸脱し広がった新しい用法(B)が生じる。はじめ、(B)はスキーマ[A]に合致しない。しかし、(B)の用法が繰り返され定着するにつれて、(B)は[A]と共にその言語のシステムに取り込まれるようになる。すると、(B)を取り込んだ形で新たなスキーマ[A']が抽出され、それによって(B)が容認されるようになっていくのである。このように、スキーマの抽出やプロトタイプの形成をボトムアップ的に処理するプロセスが、「用法基盤モデル」の中心概念となる (早瀬・堀田, 2005)。

例えば、英語の mouse という単語は、[máus]という音声と「ネズミ」という意味に対応した記号である。これを、[mouse/ネズミ]と表示する。これに加えて、現代生活の中で、コンピュータの入力装置としてのマウスも存在する。これは、その形状や操作方法がネズミを想起させることから名付けられているが、この音声と意味の組み合わせで用いられるようになったのは、生物としてのネズミを意味する [mouse/ネズミ]よりも後に生じた用法となる。この用法で[mouse]が多数用いられたことで、類似性が認められ、その共通性、つまりスキーマが抽出されることになる。この状態を図示すると、図 4-2 のようになる。

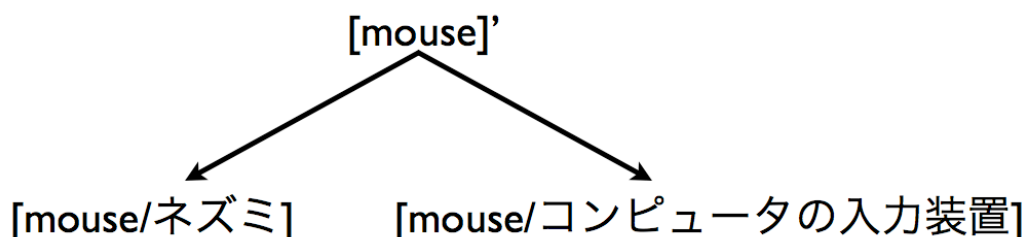


図 4-2 mouse という単語のスキーマ抽出 (早瀬・堀田, 2005:32)

スキーマが抽出されることで、mouse という音声を知ると、ヒトは、ネズミとコンピュータの入力装置としてのマウスを状況に応じてどちらの意味を示すものか判断できるようになる。

また、単語レベルではなく、構文レベルでのスキーマ形成もある。Yamanashi (2002) では、スキーマ化と構文の習得過程を以下の図 4-3 のように示し、具体例として、こどもによる英語の give 構文の習得過程をモデル化している。

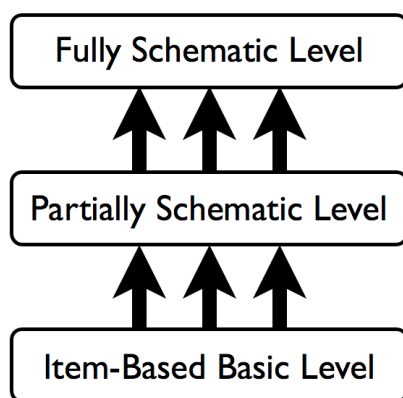


図 4-3 スキーマ化と構文の習得過程 (Yamanashi, 2002:109)

子どもは、「Give me that」(あるいは、「Gimme-that」)や「Give me milk」(あるいは、「Gimme-milk」)のような表現に様々な場面で遭遇し、その意味が理解できた場合でも、この段階では、少なくとも音声レベルにおいて、「give」という単語そのものを認知していないものと考えられる。これらの表現を高頻度で経験することによって、まず、「Give me that」という項目そのものが習得されるようになる (Item-Based Basic Level での習得)。その後も類似する表現を経験することで、「Give me X」という構文パターンを習得するようになる。これは一部がスキーマ化された状態、つまり、「Give me」のあとに対象物を後続させることを習得した状態であると言える (「Partially Schematic Level」での習得)。さらにスキーマ化が進むと、「Give NP NP」という更に抽象度の高いパターンを習得し、最終的には、最も抽象的な項構造である「Vtr NP NP」という完全にスキーマ化された構文を習得すると考えられる。

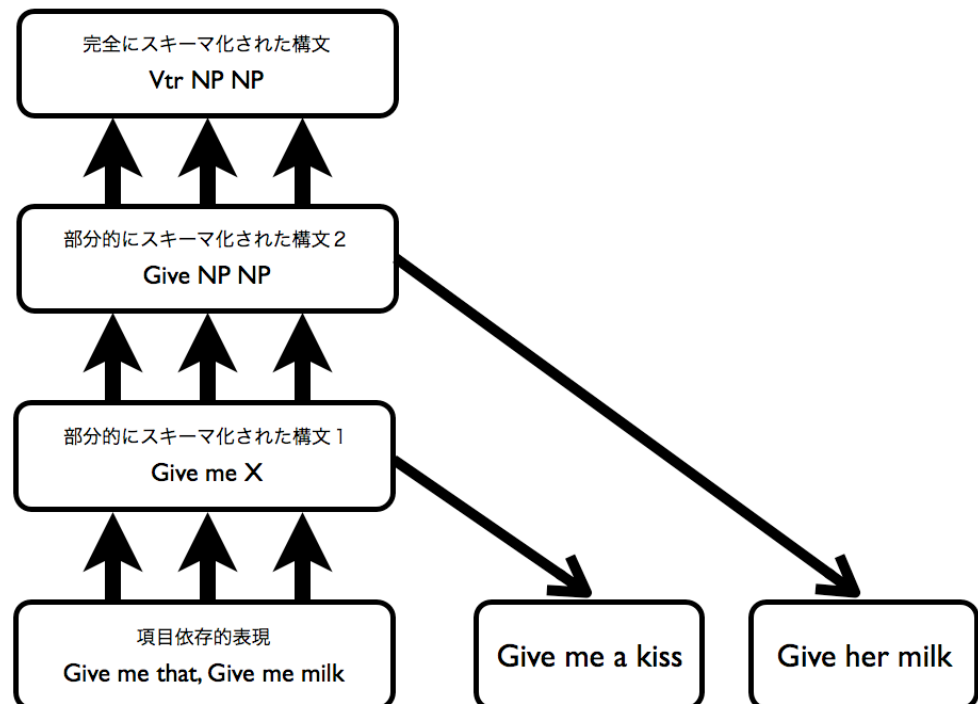


図 4-4 英語 give 構文の習得過程 (Yamanashi (2002, 109) を一部改変)

次節では、用法基盤モデルにおいて、「生産性」(Productivity) と呼ばれる指標について概観する。この指標は、本研究における授受表現の産出状況を把握するために用いられる重要なものである。

4.4 生産性

生産性は、言語発達の指標としても用いられている用語であり、特に子供の習得において重要な問題である (Wittek & Tomasello, 2005)。本節では、用法基盤モデルの枠組みで学習者の産出におけるトークンとタイプの頻度を個別に分析し、授受表現における生産性と共に、用法基盤モデルの第二言語習得への応用可能性を試みるため、第一言語と第二言語習得における生産性の指標を用いた先行研究を取り上げ、生産性という指標について紹介する。

生産性とは、「how knowledge is generalized from individual items to classes of items and abstract structural categories」(Berman 1993:645) と定義される。生産性の指標であるトークンとタイプの役割についてはトマセロ (2008:117) では、以下のように述べられている。

「用法基盤モデルにおいては、言語学習者の中で、ある表現が実際に使われる頻度が高まるにつれて、そこに含まれる具体的な語や形態素の観点から表現が定着する傾向があり、話者は、「I dunno」のように、表現を全体として利用して、流暢に使うことが可能となるという (Langacker, 1988; Krug, 1998; Bybee & Scheibmann, 1999)。一方、タイプとしての表

現の頻度は、それをもとに作られる構文の抽象度やスキーマとしての性質に影響を与え、その抽象度やスキーマが「where's the X?」や「X got VERB-ed by Y」のような構文の創造可能性や生産性の基礎をなす (Bybee, 1985; 1995)。」

用法基盤モデルにおいては、実際の場面での発話や目にする表現などの「経験」が、文法知識を形成するのに不可欠な要素であると考えられている。あるユニットやパタンの頻度が高ければ、ユニットとの処理に影響する定着が生じると言われている (Kemmer & Barlow, 2000)。

この頻度は、「トークン頻度 (token frequency)」と、「タイプ頻度 (type frequency)」の2種類に分類される。トークン頻度とは、発話や談話中出现する単語や句のようなユニットの回数のことである。例えば、ある学習者が作文を書いた際に、「教えてください」という文が2回、「話してください」、「見せてください」という文がそれぞれ1回ずつ産出されたとする。この時に産出された「てください」は、「教える」、「話す」、「見せる」という動詞と共に出現しているデータは合計4個であり、トークン頻度は「4」となる。

一方で、タイプ頻度とは、異なり語数と呼ばれることもあるが、ある単語や句の種類を数えたものである。先ほどの例で言えば、「教えてください」、「教えてください」、「話してください」、「見せてください」という4つの文において「てくれる」が出現している動詞の種類としては3種類である。したがって、タイプ頻度は「3」ということになる。

Pica (1984) では、形態素の習得研究において、すべての語彙的項目 (word token) をデータとするか、異なる語彙的項目 (word type) のみをデータとするかにより、異なる結果が得られる可能性について述べている。例えば、ある名詞 A を複数形にして10回使用した学習者と、名詞 A については複数形にできないものの、それ以外の10種類の名詞を複数形にして使用した学習者を、同じ熟達度にある学習者と判断してはならないと述べている。Myles (2004) は、特に初級レベルの学習者が産出した正用は、基底の構造を習得したとは言いきれないと述べられている。また、用法基盤モデルに基づいて研究を行っている Tomasello (2003) では、データにおけるトークン頻度は特定の項目の使用であり、タイプ頻度は特定言語パターンにおける内部構造での入れ替えを表しているのに対し、Eskildsen (2008) では、トークン頻度は multi-word expression³⁸の習得であり、タイプ頻度は抽象的な構造の習得を表しているとされている。さらに、Pienemann (1984; 1998)、Di Biase & Kawaguchi (2002) や Pallotti (2007) では、トークンは形態素の実際の使用をより明確に説明することが可能になるのに対し、タイプでは生産性を測定することが可能になるとしている。つまり、学習者のすべての産出を分析するだけでは、学習者が当該の項目をどれほど使用しているかという観察にとどまり、習得の一面しか見られないことになるだろう。どれほど産出しているかも重要な問題ではあるが、学習された知識をどれだけ生産的に使用しているのか、習得メカニズムを明らかにする上で必要であると考えられる。それでは、これまでに生産性を含めて言語産出をみた主な研究ではどのような指標が使われたのだろうか。

Tomasello et al. (1997) では、子供が新しく学んだ語を生産的に使用できるかどうかを見るために、10

³⁸ a MWE is a sequence of words used together for a relatively coherent communicative purpose. (Eskildsen & Cadierno, 2007)

人の子供に対し、名詞を2つ、動詞を2つ、合計4つの臨時語 (nonce word)³⁹を教え、名詞と動詞における生産性を調べている。子供が、名詞の臨時語を、すでに習得している軸語⁴⁰タイプの語と結合させ、「A wug!」、「Wug gone」、「More wug」のように使うことができたと報告している。

臨時名詞と動詞を使用する Wittek & Tomasello (2005) では、ドイツ語母語話者の幼児に対し、3つの調査を実施した。それぞれの調査において、動詞を2つ、名詞を4つの臨時語を造り、1) 能動文と受動文、2) 主格と対格、3) 主格と与格を調べて、アメリカ人の幼児に対して同じ実験を行った Brooks and Tomasello (1999) と比較しながら考察を行っている。その結果、能動文と受動文においてドイツ人の幼児は英語を母語とする幼児より生産的ではないことが明らかになった。

言語と認知の発達の関係に着目した Shirai & Miyata (2006) は、4名の日本人の幼児に対して縦断研究を行い、幼児の発話にみられる過去形が過去の概念の習得を反映しているか否かを調査している。この研究では、4人の子供から収集されたデータを対比的な使用に基づき、1) 形態素 (morphology)、2) 同じ動詞 (same verb)、3) 同一セッション内での動詞 (same verb in a session) に分けて分析を行っている。例えば、子どもがある動詞をル形で産出した後に、タ形を用いて他の動詞を産出した場合は、1) に分類される (例: 「飲む」と「食べた」)。また、タ形で用いられたある動詞がセッションを問わずに別の形でも使用された場合は、2) に分類されるものであり (例: 「食べた」と「食べる」)、同一のセッション内で同じ動詞がタ形と別の形で現れた場合には3) に分類される。なお、タ形は、純粹に過去を表す完了形 (perfect) と、「発話時と関係のある過去」 (past action with current relevance) を表す直示的過去 (deictic past) に分けて分析している。タ形の分類は、寺村 (1982) に基づいて行われ、「ご飯食べた?」という質問に対し、「いや、食べなかった」という返答であれば直示的過去、「いや、食べて (い) ない」であれば「完了時制 (perfect)」として分類されることになる。その結果、過去時制よりも完了時制として、タ形が使われやすことが分かった。また、直示的使用は、過去形と非過去形の対比的な使用の後に出現していると報告している。

Bardovi-Harlig (2002) は、1) 未来形を表す will および going to の発達には、かたまり (formula) から適用範囲の限定されたパタン (low-scope pattern) を経て、構造 (construction) という順序がみられるか、また、2) 定型表現 (formulaic language) の使用と教室でのインプット (instructional input) の間に関係があるかどうかを調べるために、16名の学習者に対し、縦断的研究を行っている。まず、1番目の研究課題を明らかにするために、収集した筆記・発話データをタイプ頻度とトークン頻度に基づいて分析を行っている。その結果、一部の学習者の使用には定型表現がみられるがこれらを徐々に分解し、様々な人称や動詞に合わせて使用していることが分かった。また、willの方がgoing toより先に出現しており、going toの場合は、定型表現としての使用が顕著であると述べている。そして、2つ目の研究課題である

³⁹ 実際には存在しない、実験上に作られた語のことをいう。別称として、造語とも呼ばれる。Berko (1958) が初めて実験で使用したものと思われる。Berko (1958) では子供に奇妙な動物の絵を示し、「this is wug」と言い、もう一枚同じ写真を持ってきて「Now there's another one. There are two of them. There are two ...?」という方法で「wug」を複数形で産出させる実験を行っている。

⁴⁰ 一つの語。Braine (1963) が提唱した軸文法によると、幼児が一つの語 (軸語) と様々な語を結合させると述べ、3つのルールからなると指摘している。

(1) P₁+O (More juice, more milk, there dady など)
(2) O+P₂ (Juice gone, Mommy gone など)
(3) O+O (Ball table, mommy sock など) (軸語がない発話)

教室でのインプットと言語使用の関係を調べるために、教育記録を分析している。その結果、going to と will は別々のレベルで別々に導入されており、教材での扱いにおいても両表現の用法ははっきり区別されていることから、導入時期も頻度もこれらの表現の使用に影響を及ぼさないと報告している。そして、will が going to より先に出現し、頻度も高いことに、going to の場合は、音韻ユニットが will より多いこと、また、going to の場合は、be 動詞も人称に合わせて使わなければならないことに起因しているとしている。

「動作の持続」と「結果の状態」のテイルを中心に縦断的研究を行った菅谷 (2003) は、母語に進行形のあるテルグ語母語話者 1 名 と、母語に進行形のないロシア語母語話者の日本語学習者の発話・書き資料を収集・分析している。菅谷 (2003) は、分析時に、学習者が使用した動詞の異なり数も考慮にいれ、同じ動詞がテイル・テイタという形だけで 5 回以上使用されている動詞を「かたまり」としてみなしている。その結果、ロシア語母語話者の場合は、「動作の持続」で 1 つ (待つ)、「結果の状態」で 3 つ (つく、知る、持つ) かたまりがみられたと報告している。一方、テルグ語母語話者の場合は、「結果の状態」は授業での導入から 3 週間後に初めて観察され、その後の使用も増加しなかったとし、さらに動詞の異なり数でも「動作の持続」の半分以下で生産性は低いと報告している。また、「結果の状態」の場合は、「知る」がかたまりとして使用されている可能性があるとして述べている。さらに、菅谷 (2003) は、学習者が産出した表現にかたまりがみられたことから、学習者が「テイル」を文法規則として習得しているというよりも、動詞毎に徐々にルやタとの使い分けが習得されていったのではないかと考察している。

Zyzik (2006) は、50 名の英語を母語とするスペイン語学習者に対し、同じ内容を異なる視点から描写する 2 枚の絵のうち 1 枚 (合計 8 セット) を初・中・中上・上級という 4 つのレベルの学習者およびスペイン語母語話者に見せ⁴¹、2 枚目の絵で何が起きたかを描写してもらっている。その結果、初級レベルの学習者は、再帰性の標識である -se を動詞の一部として認識しており、自動性 (intransitivity) の標識として認識していないことが明らかになった。上級レベルの学習者も多くの場合は生産的な使用を見せたが、自動詞の -se を省略 (omit) すること、それから、母語話者と完全に一致しないことから再帰性を表す -se をすべての項目に対して応用できず生産的に産出できないという結果となった。これらの結果を踏まえ、習得を 3 段階に分けている。まず、過剰般化と省略の誤りが多く見られる rote-learning 段階から始まり、semi-productivity の段階を通し、最終的に生産的な使用にいたると結論づけている。

Eskildsen (2008) は、第二言語として英語を習得するスペイン語を母語とするメキシコ人を対象とし、ある被験者が在学しているクラスにおいて、クラスメートと教師とのインタラクションをビデオにより記録されたデータも含むコーパスを縦断的に調べ、コーパスに見られる can-pattern (可能形のパターン) をタイプとトークンに基づいて調べ、用法基盤モデルの第二言語習得への応用可能性を探っている。Eskildsen (2008) は、まず、用法基盤モデルが主張している、言語習得は経験的で、項目依存の項目から適用範囲の限定されたパターン (low-scope pattern) を通し、完全な抽象的な構造にたどり着くということを経験して、それぞれの用語を説明している。Eskildsen (2008) によれば、formula は、rote-learned chunk であり、Lemme-see、I wanna do it、I dunno などがある。また、適用範囲の限定されたパターンは、

⁴¹ 1 枚目の絵では、2 枚目の絵で使うべき動詞を提供している。これは、学習者に他の動詞が産出されることをさけるためである。

固定された部分 (fixed part) とスロット付き表現 (open slot⁴²) から成る I wanna verb、I don't verb のような繰り返し用いられるひとまとまりの表現 (recurring multi-word expressions. 以下、MWE) である。そして、スキーマは、「NP aux Neg Verb」⁴³ 構造である。Eskildsen (2008) では、このように、1) MWEs、2) スキーマ、3) 抽象的な言語知識を調べるために、can が現れるパターンと can と共起する本動詞をタイプとトークンに分けて考察を行った。しかし、Carlos は、L1 言語話者のように抽象的な言語知識までたどり着くことができなかったことを明らかにし、項目依存的な学習が起こっていることは支持されるが、第二言語学習者には抽象的な構造が構築されていないと述べ、用法基盤モデルをそのまま第二言語習得に応用するのではなく、このモデルを第二言語習得に適した形に調整する必要があると報告している。

以上、生産性を扱った研究を取り上げたが、表 4-1 は生産性の指標を示したものである。

表 4-1 生産性を扱った先行研究

	研究	研究の種類	対象項目	生産性の指標
第一言語	Tomasello et al. (1997)	縦断的	臨時語	1.他の語 2.他の形態素との組み合わせ
	Otomo (2004)	縦断的	動詞の形態素	異なった文脈での出現数
	Wittek & Tomasello (2005)	縦断的	臨時語	他の形態素との出現
	Shirai & Miyata (2006)	縦断的	過去形	対比的な使用
	Otomo (2009)	縦断・横断的	動詞の形態素	異なった文脈での出現数
第二言語	Bardovi-Harlig (2002)	縦断的	1. will+Verb 2. going to+Verb	表現の多様性
	菅谷 (2003)	縦断的	アスペクト	動詞の異なり数
	Zyzik (2006)	横断的	他動詞	正用数
	Pallotti (2007)	縦断的	1. 名詞屈折 2. 動詞屈折	a. 形態的なミニマルペア (dog/dogs) b. 生産的な構造 (two childs and I singed) c. 語彙の多様性 (child, dog)
	Eskildsen (2008)	縦断的	Can Pattern	パターンの多様性

表 4-1 のように、生産性という指標を用いた研究では、臨時語、表現の多様性、形態素の最少組み合わせが用いられていることが分かった。日本語は、動詞のテ形を作る際に、動詞の方が変化するため、臨時語を実験に使用すると、動詞のテ形を産出するのが困難であったのか、授受表現が困難であったかを区別することが難しくなるため、臨時語を用いることを控えた。また、Eskildsen (2008) や Bardovi-Harlig (2002) のように、表現のパターンを観察することも可能であるが、学習者が使用する教材を確認したところ、授受表現のパターンが少なく、偏ったパターン（「～が…に V てくれました」→動詞+授受表現+過去）で用いられていることが分かったため、教室内のインプットや外国語学習環境であることを考慮に入れると、学習者からは多様なパターンが得られない可能性が考えられる。さらに、Pallotti (2007) や Shirai & Miyata (2006) では、対比的な使用が分析対象となっているが、本研究は、さきほども述べたように、学習者による多様なパターンの産出は困難と予想されるため、対比的な使用の観察も行わない。また、次章で述べるように、学習者が使用する教材では、他者間の間で授受が行われているわけではなく、話者と他者の間で行われる授受のみに限られ、なおかつ、パターンの多様性が見られないと予

⁴² Sequences with open slots (Weinert 1995:183)を橋本 (2006:24) が訳したもの。

⁴³ 「名詞句+補助動詞+否定+動詞」という語順。

測されるため、本研究では、本動詞のトークン頻度およびタイプ頻度という 2 種類の頻度を分析対象とする。

4.5 第 4 章のまとめ

本章では、本研究で得られるデータの分析時における理論的基盤となる「用法基盤モデル」について説明した。このモデルは、生得的に文法規則そのものが備わっていると考えのではなく、一般的な認知能力により文法規則が抽出されると考える言語習得モデルである。特に、文法能力の形成における後天的な「学習」や「経験」の果たす役割を重視しており、一般的な認知能力を使うことで、文法を作り出す能力があると考えている点が、第二言語習得モデルへの応用に適していることを述べた。また、その応用を試みるため、具体的な指標として、第一言語と第二言語習得における「生産性」と呼ばれる指標を用いた先行研究を概観し、本研究においても、生産性という指標は習得状況の分析に有効であると判断し、導入することを決定した。

次章では、先行研究から導かれる研究課題を述べ、実験内容と実験材料の作成手順についての詳細を説明する。

第5章 本研究の課題と実験方法

本章では、本研究における研究課題と実験方法の内容について説明する。まず、研究課題を3点挙げた上で、実験参加者の属性について述べる。本研究においては、学習者を初級・中級・上級という3つのレベルに分類し、習熟度別の比較を行う。続いて、実験材料の作成方法と作成時に適用した語彙や場面設定の基準を述べる。その後、予備実験とそれに伴うタスクの改善について述べる。その後、本実験の手順とデータ収集後に行ったデータのコード化の方法について説明する。

5.1 研究課題

第3章において、第一言語および第二言語における授受表現の習得研究について概観した結果、第一言語習得の場合、1)「てあげる」「てくれる」が最も早い段階で習得されること、2)「てあげ」および「てくれ」は、「てもら」より早く生産的に産出できるようになり、「てもら」は最終段階で生産的になることが分かっている⁴⁴。また、第一言語での授受表現の習得研究において、この生産性という指標に基づいて分析されることが少ないことも分かった。

続いて、第二言語として日本語を学ぶ学習者による授受表現の習得を扱った研究を概観したが、3種類の授受表現の中で、どの表現が最も困難であるかについての見解は、統一されていないことが分かった。そして、先行研究において結果が異なっている原因として、データの種類・量・質、そして、正答数を中心とした分析方法への偏りを挙げた。

第一に、授受表現のデータの種類として、主に筆記が用いられていることがわかった（表3-6, p.37 参照）。学習者は、モニターが働く前に瞬時的に行われる発話データに比べて、何度も産出を修正することが可能となる筆記によるタスクの方が正しく言語使用ができるとされている。発話データは、収集時における実験参加者および分析者の負担（実験参加者：緊張が起こりやすい、分析者：発話データの書き起こしに多大な時間を要する）が大きく、筆記データに比べて大量に収集できるわけではないが、本研究では、学習者の実際の使用状況を明らかにするため、発話データの収集を行うこととし、90名分のデータを収集することにした。

なお、これまでは、授受表現の調査への主なデータ提供者として、英語母語話者・韓国語母語話者・中国語母語話者が対象となっていたが、授受表現の使用傾向や困難さの要因判別を行う場合には、上記の言語以外を母語とする学習者によるデータ収集も必要となる。これまでは、基本語順がSVOである英語や中国語を母語とする学習者以外に、基本的な語順がSOVである韓国語を母語とする学習者を対象とした研究が多数を占めていた。しかし、トルコ人日本語学習者に比べて、韓国人・中国人日本語学習者は、高等教育だけでなく中等教育でも第二言語として日本語が指導されており、習得に影響を与えうる

⁴⁴ 「てあげ」「てくれ」「てもら」の後ろに「う」または「る」が付加されない理由は、それぞれの表現において、「る」「ている」「た」のみならず、他の要素も後続することが想定されているからである。（例：「てあげたい」「てくれなきゃ」「てもらっちゃった」など）

要因として挙げられている、インプットの量・教材・母語などのような要因をコントロールすることは困難である。さらに、今後の第二言語習得研究を進展させるためには、英語・韓国語・中国語以外の言語を母語とする学習者を対象とした研究を行う必要がある。そこで、本研究では、書記体系が日本語と大きく異なりながらも、基本文型が類似するトルコ語を母語とする日本語学習者を研究対象とした。

また、筆記と発話データ以外の手法では、誘出法により、実験時に授受表現を使用することが指示されることがあるが、使用を指示された場合は、自由な言語産出が制限されるおそれがある。学習者による授受表現の自然な産出データを収集するために、授受表現の使用は指示せず、また、何を目的とした実験であるかは通知しない形で、発話の自然な産出データを得ることを目指した⁴⁵。

第二に、発話データを収集した研究として、大塚 (1995) や田中 (2002) が挙げられる。大塚 (1995) では場面の設定数が不明であり、また、田中 (2002) では、授受表現の具体的な使用事例を大量に記述しているものの、学習者がどのような動詞と授受表現を結びつけて授受表現を使用しているかは定量的に示されていない。そこで、結果の一般化を可能にするために、学習者の産出データを基にしたコーパスを利用し、授受表現が、どのような本動詞と結合しているのかを定量的に示すことが必要である。

最後の問題点として、これまでの授受表現の習得研究では、学習者がどのくらい使用・正用・誤用したのかについての分析が中心となっている。また、誤用に関しても詳しく分析されており、非用が最も顕著である (岡田, 1997) ことが分かっている。ただし、学習者の正用に着目し、どのような表現が正用として使用されていたかについては、十分に記述されていない。学習者の産出パターンを調査するためには、誤用だけでなく正用も考慮に入れ、学習者がどのような場面でどのような表現を使用しているかを明らかにすることが、学習者による授受表現の使用の全体像を把握するために必要であると言える。小森 (2008) では、場面こそ少ないが、場面に応じて「てくれる」と「てもらう」の使い分けを考慮に入れており、従来の先行研究よりもさらに正確な産出パターンを明らかにしている。そこで、本研究においても、こうした使い分けを行っているかどうかも含めた調査を行うため、産出された文の頻度だけでなく、適切性および生産性 (4.4 節を参照) も調査対象とする。

本研究では、上記のような先行研究に見られるような問題点を改善した上で、トルコ人日本語学習者が、習得困難とされる授受表現をどのように産出しているのか、その産出状況をまず明らかにする。さらに、生産性という指標を用いて分析することによって、3 種類の授受表現の中で、いずれの項目が産出困難であるか、言い換えれば、いずれの項目の習得が進みやすいのかを検討する。具体的に、本研究における 3 つの研究課題を設定する。3 つの研究課題および課題に取り組む上で分析対象となるデータをまとめたものが、表 5-1 である。

⁴⁵ Tomasello (2003: 126) では、子供が語順あるいは格標識をどのような理解しているかをみるために、自然発話をデータとして扱うことが最も適切であるが、その場合、1) 別の言語装置を生産的に使用しているか否か、また、2) 聞いたことをそのまま繰り返しているか否かの判断が難しいと述べている。そのため、これら 2 点の問題点を最大限にコントロールするために、「臨時語」を用いることを勧めている。Tomasello (2003) の提案通りに、臨時語を用いる実験を行うことは、語順や格標識の産出を調査する場合には有効と考えられる。しかしながら、授受表現のように「動詞+テ+あげる・くれる・もらう」という複雑な組み合わせを必要とする言語表現について、臨時語を用いる実験を行うと、学習者が動詞をテ形にできるかどうか区別できない上に、授受表現に産出しなかった場合には、その原因を探ることが困難となるため、本研究においては臨時語の使用は行わない。

表 5-1 研究課題と分析対象

研究課題		分析データ
①	どれほどの頻度で授受表現を産出するのか	産出頻度 (トークン頻度)
②	必要に応じて授受表現が適切に産出できるか	正用の頻度 (トークン頻度)
③	必要に応じて授受表現を生産的に産出できるか	本動詞の種類 (タイプ頻度)

また、表 5-2 は、3.3 節で示した先行研究での主たる分析データ・分析対象の内容と、本研究で用いる分析データ・分析対象・評価基準をそれぞれ対比したものである。

表 5-2 先行研究と本研究で扱うデータ・分析対象

	分析データ	分析対象
先行研究	筆記	正答数
	発話	産出頻度
本研究	発話	産出頻度
		正用の頻度
		本動詞の種類

表 3-6 (p.37) から分かるように、先行研究では、主な分析対象が産出頻度に限られている。本研究では、分析対象が 3 点あり、適切性や生産性を含めた多角的な分析を行うことで、産出状況をより正確に調査することができるようになるはずである。

5.2 実験概要

5.2.1 参加者の属性

本実験は、トルコの国立大学（以下、A 大学と記す）で日本語を専攻している 1・2・3・4 年次に在学中の学習者 90 名（男性：30 名（平均年齢 21.6 (SD=2.0)）、女性：60 名（平均年齢 21.1 (SD=1.7)）を対象に行った。学習者の平均年齢は、21.23 歳 (SD=1.8) であり、日本に 2 週間から 12 週間の留学経験のある学習者が 13 名（12 週間の留学経験のある学習者は 1 名のみ）いた。また、本実験で協力を得た日本語母語話者は 30 名であり、男性：13 名（平均年齢 21.2 (SD=3.2)）、女性：17 名（平均年齢 21.4 (SD=2.79)）であった。実験参加者の属性を表 5-3 に示す。

表 5-3 実験参加者の属性

参加者（総人数）	性別（人）	平均年齢（歳）
学習者（90 名）	男性 30	21.6 (SD=2.0)
	女性 60	21.1 (SD=1.7)
母語話者（30 名）	男性 13	21.2 (SD=3.2)
	女性 17	21.4 (SD=2.8)

実験を実施した A 大学の日本語学科では、入学時に日本語能力試験の 3 級以上を持っていない場合、1 年間の予備教育を受けることが義務づけられている。予備教育を受ける予備クラスでは、主に、母語を使わずに、目標外国語のみを用いて教える直接法（Direct Method）（『応用言語学事典』, p.14）という教授法により日本語の指導が行われる。しかし、A 大学では、トルコ語を全く介さずに日本語が教えられているわけではない。導入は、必ず日本人の教師により行われるが、週に 90 分の文法解説を行う授業では、トルコ人教師による文法解説が行われる。さらに、教材としては、『みんなの日本語』にが使用されるが、学生には、『みんなの日本語』に加えて『文法解説』のトルコ語版も配布されている。しかし、この解説は出版されているわけではなく、トルコ人教師によって訳されているものである⁴⁶。

今回、本実験に参加した学習者全員が、予備クラスでの教育を受けている。なお、本実験の参加者が所属している日本語学科のカリキュラムにおける日本語の授業時間数を表 5-4 に示す。

表 5-4 日本語を専攻する学習者の 1 年間における授業時間数

学年	各学年における授業時間数 ⁴⁷ （時間）
予備クラス	546
1 年生	378
2 年生	357
3 年生	147
4 年生	126
合計	1554

5.2.2 参加者のレベル分け

第二言語としての日本語習得研究では、学習者の言語能力を判定するために用いられる主な標準テスト（standardized test）として、日本語能力試験（Japanese language proficiency test）、OPI（Oral Proficiency Interview）、SPOT（Simple Performance-Oriented Test）がある。

日本語能力試験は、日本国内外において、原則として日本語を母語としない人を対象として日本語能力を測定し、その能力の認定を目的として行う試験である。レベルは 4 段階に分けられており、最上級は 1 級で、最下級は 4 級である。

⁴⁶ 市販されていないが、スリーエーネットワークに注文することにより、特別に出版される。

⁴⁷ 各学年における授業時間数であり、個人的な学習時間は含まれていない。

OPI は、ACTFL（米国外語教育協議会：The American Council on the Teaching of Foreign Languages）が開発した言語運用能力に関する口頭試験である。OPI のパフォーマンスでは、1) 機能・タスク遂行能力 (global task and functions)、2) 内容・場面処理能力 (context/content)、3) 正確性 (accuracy)、4) 談話構成能力 (test type) という 4 つの基準で評価される。OPI テスターの訓練を受け、資格を持っているテスターが、インタビューを行い、その応答によって受験者のレベルを 10 段階（超級、上級(上)、上級(中)、上級(下)、中級(上)、中級(中)、中級(下)、初級(上)、初級(中)、初級(下)）で判定する。

しかし、日本語能力試験の場合は、すべての級の試験が同時に行われるため、同時に複数の級を受験できない上に、トルコでは、年に一回、一カ所での実施となることから、トルコ人日本語学習者の中で、本試験の受験者は少ない。したがって、日本語能力試験に基づいた学習者のレベル分けは困難となる。一方、OPI は、一人の学習者に対して約 30 分のインタビューを一对一で行うことになり、実施だけでなく採点することも困難である。さらに、実施に必要な研修を受けたインタビュアーが必要であり、トルコ国内での確保が難しく、OPI の実施は難しい。

これらに対し、筑波大学で開発された SPOT は、簡単に短時間で日本語能力を測定できるブレースメントテストである（フォード丹羽他, 1995; 小林, 1998）こと、本研究で用いる誘出法によるタスクにおいても即時的処理が要求されることから、収集目的に合っていると思われることから、本研究では、学習者のレベルを判定するために、SPOT を採用した。受験者はテープを聞きながら各文にある空欄にひらがなを一文字ずつ書き込む。テストの実施に際しては、はじめに 2 問の例題を解き、解答方法を確認した後で本問題を解くことになっており、受験者は開始前に、解答用紙を見ることができないようになっている。なお、各問題は休憩を挟むことなく継続して実施される（フォード丹羽他, 1995）。SPOT の種類を表 5-5 に示す。

表 5-5 SPOT の種類

対象		問題数	備考
1 級以上	バージョン I	60 問	超上級用。音声不明瞭
	バージョン A (バージョン 2)	65 問	括弧内は音声不明瞭。
	バージョン C (バージョン 4)	30 問	括弧内は音声不明瞭。
3～2 級	バージョン D	30 問	音声明瞭なバージョンのみで、不明瞭バージョンがない。
	バージョン E	30 問	音声明瞭なバージョンのみで、不明瞭バージョンがない。
	バージョン B (バージョン 3)	60 問	括弧内は音声不明瞭。
4 級～3 級	バージョン F	30 問	音声明瞭なバージョンのみで、不明瞭バージョンがない。
	バージョン G	30 問	音声明瞭なバージョンのみで、不明瞭バージョンがない。
4 級以下	バージョン H	90 問	初級前半用。音声不明瞭。

*対象：おおよその日本語能力試験のレベル担当

表 5-5 の横に並んだ問題は、ほぼ同レベルの難易度の問題とされている。数字で示されている 2、3、4 という問題バージョンとアルファベットで示されているバージョン H は音声不明瞭で、アルファベットで示されている問題バージョン A～G は音声により明瞭である。さらに、バージョン 1 は試作のために作成されたものであり、実際使用されているのはバージョン 2 からのようである。音声により不明瞭となっているバージョン（バージョン 1 と H）は、日本語教師によってボイスレコーダーで録音されたものである。一方、音声により明瞭で聞きやすいバージョン（A～G）は、声優により、スタジオで録音され、音声により明瞭で聞きやすいものになっている。したがって、表 5-5 に基づいて、バージョンを対応させると、バージョン A とバージョン 2、バージョン B とバージョン 3、バージョン C とバージョン 4 は、それぞれ問題内容は全く同じものであるが、音質が異なるものとなっている。小林 (2008) では、これまでの研究によりむしろ、普通の話し方をする一般人による少々不明瞭の録音の方が、日本語能力を測定する目的にかなうと考えられている。なぜなら、不明瞭な音声を推測して補う日本語能力が反映されるからである。つまり、音声により明瞭な場合は、知識のない文法項目でも、敏感な感覚の持ち主であれば、正答することが可能になる場合があるからだとされている。しかし、本調査を行う前の段階で、SPOT の開発者である小林氏に、A 大学の日本語学科に在籍中の学習者の 2006 年の日本語能力試験の結果を報告したところ、バージョン A を使用の方が適切であるという助言を得た。これは、おそらく、調査に参加する学習者が外国語習得環境で日本語を学んでいるため、学習者の聴解力が第二言語習得環境で日本語を学習する学習者より聴解力が低いということを考慮した結果の判断と思われる。

SPOT を用いる利点として、次の 7 点が挙げられる。

- I. 各問題文は、内容的な関連性がなく、クローズテストのようにテキストの難易度および親密度によって、テストの信頼性が左右されるようなことはない (フォード丹羽他, 1995)。
- II. 簡単にかつ短時間で一斉に実施することができる (迫田, 2008; 富作, 2008)。
- III. 問題文が自然な速度で読まれており、出題の間隔は 2 秒である。したがって、即時的処理⁴⁸を要求する点で語運用能力 (performance) ⁴⁹を測ることが可能となる (フォード丹羽他, 1995)。
- IV. 結果を数値で処理することが可能である (迫田, 2008; 富作, 2008)。
- V. 採点が簡単で結果が早く出る (富作, 2008)。
- VI. 特定のカリキュラム、教科書に基づいていないので、学習過程、環境とは関係なく、どの学生にでも使える (富作, 2008)

⁴⁸「即時的処理」とは、認知システムにおける情報処理のモデルであり、「このモデルによれば言語の理解の過程において、すべての語はそれが入力された直後に処理される。つまり、その語は、ほとんど遅滞なく、文の先行部分と頭語的および意味的に関連づけられ、その語の文内における一が即時的に同定される」(安西裕一郎他, 1992)。

⁴⁹ フォード丹羽 (1995) は、テープの有無が得点にどのように影響するからを調べ、成績下位群のみがテープのない条件で得点が高くなることを明らかにしている。このことから成績下位群の学習者がゆっくり時間をかけて回答すれば得点が高まるのは、これらの学習者が言語知識を即時的処理できないことをしめしているとし、SPOT が日本語の即時的処理能力を測っているとしている。すなわち、SPOT は自然な速度で言語情報を処理するという、即時的処理を要求するテストであり、運用力を「即時的処理能力」と捉えた場合、SPOT は運用力を測定していることになる(フォード丹羽, 1997:27)。

VII. 予測的妥当性 (predictive validity) が高い (Sasaki, 2000)。

以上をまとめると、SPOT は実施が容易であることと、即時的処理を要求する発話データをすることから、本研究では、学習者のレベル判定に SPOT を採用した。

実施結果は、以下の表 5-6 に示す通りである。

表 5-6 SPOT (65 点満点) テストの結果

平均得点	43
<i>SD</i>	12.1
最低得点	15
最高得点	64

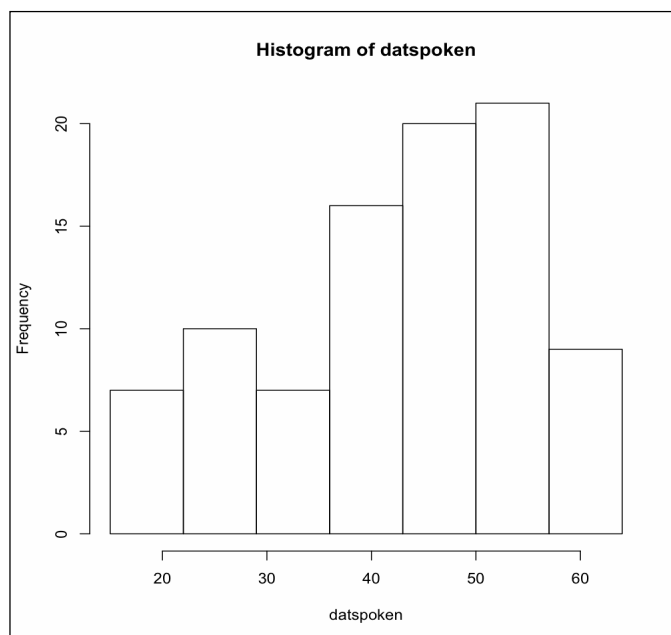


図 5-1 SPOT の得点の分布

表 5-6 は、SPOT の記述統計⁵⁰を示したものである。本研究で学習者のレベル分けに用いた SPOT A 版は、65 点を満点とするテストであり、今回のテストの平均値は、43.03 点 (SD=12.06) であった。図 5-1 に示したように、SPOT における得点の分布の正規性を確認するため、歪度を標準誤差で割って得られる z 値と、尖度を標準誤差で割って得られる z 値を求めたところ、それぞれ、-0.31 と 1.73 であった。これらの絶対値が、1.96 よりも小さい値であることから、得点の分布には正規性があると言える。さらに、データの正規性を確認するため、図 5-2 に Normal Q-Q プロットを示す。

⁵⁰ 分析には、R 2.8.1 を用いた。詳細は、<http://www.r-project.org/> を参照のこと。

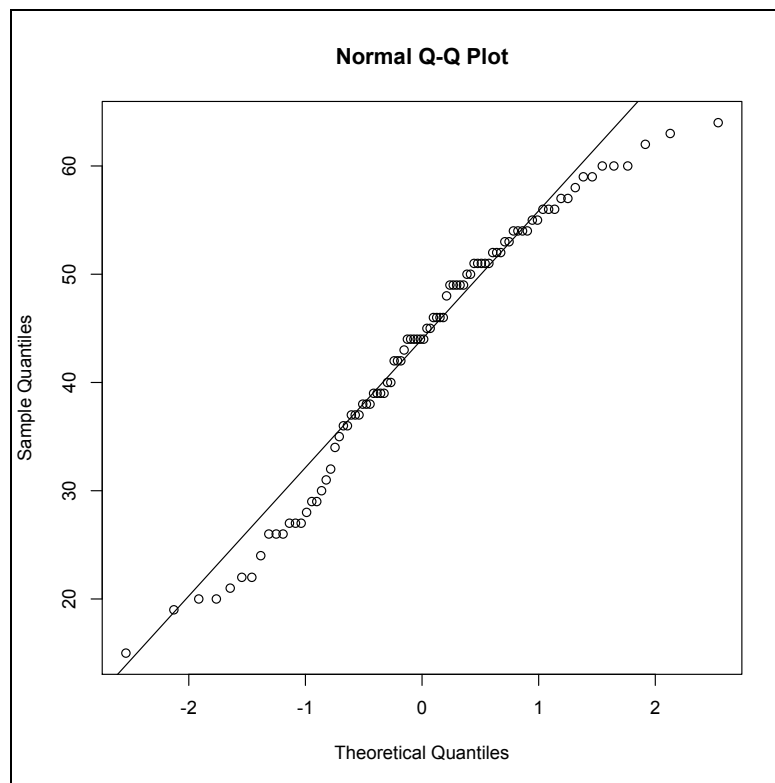


図 5-2 SPOT の得点における Normal Q-Q プロット

図 5-2 に見られるように、SPOT の得点は、直線にほぼ沿った分布をしていることが分かり、正規分布を逸脱するものでないと言える。この結果を踏まえ、SPOT の得点をもとに、学習者をレベル別に初級・中級・上級という 3 群に分類した。

表 5-7 学習者のレベル別の得点と内訳

レベル	得点	人数
初級	15-38 点	30 名
中級	39-50 点	30 名
上級	51-64 点	30 名

表 5-8 は、各レベルの平均と標準偏差を示したものである。分散分析⁵¹の結果、表 5-9 に示すように、各レベルの効果は有意であった ($F(2,87)=226.13, p<.01$)。さらに、表 5-10 に示すように、LSD 法を用いた多重比較を行った結果、全てのグループの間に有意な差が見られた。この結果から、3 つのグループは、習熟度の異なるグループであるとみなす。

⁵¹ 値の算出には、JavaScript-STAR version 4.4.3j を用いた。JavaScript-STAR は、統計的検定を行うための Web アプリケーションである。詳細は、<http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/> を参照のこと。

表 5-8 SPOT における得点の平均及び標準偏差

習熟度	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>S.D.</i>
初級	30	28.9000	6.5643
中級	30	44.5333	3.4998
上級	30	55.6667	3.7712

表 5-9 分散分析の結果

<i>S.V</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
レベル	10848.0667	2	5424.0333	226.13 **
誤差	2086.8333	87	23.9866	
全体	12934.9000	89	+p<.10 *p<.05 **p<.01	
(MSe=	23.9866, *	p<.05)		

表 5-10 多重比較の結果

初級 < 中級*	(LSD=2.5295)
初級 < 上級*	(LSD=2.5295)
中級 < 上級*	(LSD=2.5295)

5.3 実験材料

自然発話によるデータ収集は、分析対象項目に関する十分な量のデータを収集することが困難であるというデメリットはある (Erlam, 2006) が、このような問題点を乗り越えるために、誘出法という調査法が用いられる。誘出法にはロールプレイや絵の描写タスクや文章完成タスクなどがあるが (Chaudron, 2003)、Ellis (2008: 920)では、十分なデータ量を得るためには、誘出法が最も有効的であるとされている。さらに、Chaudron (2003:772) では、誘出法によるデータ収集の場合は、以下のような利点があるとされている。

1. 第二言語習得研究の目的に応じて調整し、作成することができ、対象項目が産出されるように最大限統制できる。
2. ボイスレコーダーなどを使用できるため、観察における信頼性に配慮せずとも、より多くのデータを収集することができる。
3. 翻訳や他の材料を提供できるため、どのような学習者にも使うことができる。
4. 分析およびデータの数値化が容易である。

これらに加え、本研究で用いた絵による発話誘出法 (Structured Elicitation Task⁵²) は、学習者 (子供または、大人) の規則による (rule-based) 形態素の処理に直面した際の創造的能力を調べるために用いられる (Berman, 1993; Zyzik, 2006; Gass and Mackey, 2007 など)。また、発話誘出法は、対象項目が産出される、また、研究者には分析項目を特定可能な機会を与えることができ (Eisenberg, 1997:536)、データを多く収集することができる (Chaudron, 2003) という利点がある。さらに、Hesketh (2004:162) では、絵や

⁵² Norris and Ortega (2000)では、非常に構造化された状況下で対象項目の適切な産出を促進する調査を *constrained-constructed response* とされているが、発話誘出法もこの分類に含まれていると思われる。

会話モデルを伴うため、対象項目の産出が促進されやすく、産出データを採点することが容易であるため、第一言語および第二言語習得における文法的な産出を評価する際に、時間効率の良いタスクであるとされている。

妥当性と信頼性のある第二言語習得研究とは、再現実験を通してできるものとされているが (Valdman, 1993: 505)、同じ実験材料を用いて、研究の再現が容易になる点も考慮に入れても、本研究で発話誘出法を用いることは本研究の目的に合っているとと言える。

5.3.1 実験材料の作成

本実験では、学習者の授受表現の使用を促進するために、タスクに絵を用いた。絵は、著作権許諾の手続きを必要とせず、自由に活用できる日本語教育用素材が提供されている「みんなの教材サイト」⁵³から選び、加工し（巻末資料 1 を参照）、それぞれの表現に対し 8 問ずつ（合計 24 問）および、試験の目的が学習者に分からないように 12 問のフィラーを加えて、合計で 36 問の課題を設けた。課題で産出させる語彙の選定、および、課題の場面設定については、次節で述べる。

5.3.1.1 日本語教育における授受表現の扱い

タスク作成の際に考慮に入れた語彙の選定や場面設定の基準について述べる前にまず、調査を行った大学で用いられる教材で授受表現がどのように扱われているかについて説明する。

本研究の実験参加者が日本語を学んでいる A 大学では、『みんなの日本語 初級 I・II』（スリーエーネットワーク）が使われている。『みんなの日本語 I・II』には、本教材以外に、『みんなの日本語 初級 I・II 書いて覚える文型練習帳』、『みんなの日本語 I・II 標準問題集』および、『みんなの日本語 初級 I・II 翻訳・文法解説』が付録としてついている。

本教材では、授受表現は、第 24 課で導入されており（巻末資料 1 を参照）、「てあげる」「てくれる」「てもらう」は同じ課の中で紹介されている。以下に、文法解説として授受表現がどのような説明がなされているかを示す⁵⁴。

1) 「てあげます」

「V て-form あげます」 yapısı, birisi için yapılan bir eyleme ilişkin olarak iyi niyet, minnetkarlık ve şükran duygularını vurgulamak üzere kullanılır.

例：わたしは木村さんに本を貸してあげました。

(Ben Bayan Kimura Hanım'a kitap ödünç verdim.)

Konuşmacı, eylemi yapan kişi; dinleyici de eylemden etkilenen/alıcı durumunda ise, bu yapı konuşmacının daha üst statüde/yaşta olduğu izlenimi verir. Bundan dolayı, iyi tanımadığımız/samimi olmadığımız kişilere veya sizden yüksek statüde olanlara karşı doğrudan bu

⁵³ 国際交流基金日本語国際センターが日本語教師の教材制作支援を目的として、2002 年 5 月に開設した利用登録制のウェブサイトである (<http://minnanokyozei.jp/>)。

⁵⁴ 学習者に配布されている文法解説はトルコ語で書かれている。

やapiy kullannmaktan kaçınmanız daha doğru olacaktır. Sizden daha alt mevkidekilerle, size yakın kişilerle veya arkadaşlarınız ile konuşurken kullanabilirsiniz. Bu nedenle yakın olmadığımız birine karşı yardım etmeyi önerirken 「V ます-form ましょうか」 yapısı kullanılır.

（「V てあげます」は、誰かが誰かのために好意を持って、誰かのために何かをすることを示します。話者が行為の与え手で、聞き手が行為の受け手である場合は、年齢的に／地位的に話者が聞き手より上である印象を与えます。そのため、よく知らない相手や目上の相手に対して使わないがよいでしょう。相手が地位的低い相手、親しい人あるいは、友だちなどに対しては使用してもかまいません。親しくない相手に対しては、「V ます」あるいは、「V ましょうか」を使用します。）

2) 「てもらいます」

例：わたしは山田さんに図書館の電話番号を教えてもらいました。

(Bay Yamada (bana) kütüphanenin telefon numarasını öğretti.)

Bu yapı ile kişi, kendisi için yapılan bir yardım/eylem/iylık karşısında teşekkür ve minnettarlık duygularını ifade eder.

(この表現は、話者のために行われた恩恵行為に対する感謝の気持ちを表します。)

3) 「てくれます」

Bu kalıp ile 「て-form もらいます」 yapısında olduğu gibi kişi, kendisi için yapılan bir yardım/eylem/iylık karşısında teşekkür ve minnettarlık duygularını ifade eder. Aralarındaki fark ise

「V て-form もらいます」 yapısında eylemden etkilenen kişi cümlelerin öznesi konumunda iken 「V て-form くれます」 yapısında eylemi yapan kişinin cümlelerin öznesi durumunda olmasıdır. Eylemi yapan kişi (özne), gönüllü olarak eylemi kabul etmektedir. Eylemin sonucundan etkilenen kişi, sıklıkla konuşmacıdır ve 「わたし(eylemden etkilenen kişi)」 genellikle belirtilmez.

(「V てもらいます」と同様に、好意の受け手の感謝の気持ちを表します。「V てもらいます」との違いは、「てもらいます」では、受け手が主語に立つこと、「V てくれます」の場合は、行為の与え手が(主語) 自発的に行動を行ったという点にあります。また、「V てくれます」の場合は、行為の受け手が多くの場合、話し手であり、「私に」(受け手) がしばしば省略されます。)

以上のことから、1) 「てあげる」は恩着せがましい印象を与えるため使用を避けるべきであること、2) 「てくれる」および「てもらう」の形式上の違いについて言及されているものの、使い分けについては十分に解説されていないこと、3) 視点を表す「私に」が省略されることが多いという文法解説がなされていることが分かる。

5.3.1.2 語彙の選定基準

まず、絵の内容を表現する上で、使用されると予測される授受表現に結びつく動詞は、習熟度の低い

学習者にとっても、既知の語彙となるように、A 大学の初級レベルのクラスで使用されている『みんなの日本語 初級Ⅰ』から選定した。

次に、産出される授受表現に共起する本動詞の選定には、『みんなの日本語シリーズ』に出現する授受表現のリストを作成し、付加されている本動詞の頻度を数えた。表 5-11 は、産出タスクにおける項目の内訳であり、表 5-12 は、それぞれの場面で産出が予測される授受表現に共起する本動詞の頻度表である（各動詞は辞書形となっている）。

表 5-11 産出タスクで使用する動詞の内訳

動詞	項目	項目数
貸す、教える、歌う、読む、作る、描く、買う、持っていく	「てあげる」	8
送る、連れて行く、作る、来る、紹介する、直す、運ぶ、描く	「てくれる」	8
教える、案内する、作る、買う、直す、起こす、出す、持ってくる	「てもらう」	8
食べる、噛む、怒る、壊す、盗む、褒める、読む、呼ぶ、濡れる、言う、降る、招待する（いずれも受身形）	フィラー	12
	合計	36

表 5-12 教材に出現する授受表現に共起する本動詞の頻度表

てあげる	頻度	てくれる	頻度	てもらう	頻度
貸す	7	送る	10	教える	13
する	4	連れて行く	7	手伝う	8
連れて行く	2	作る	7	貸す	8
教える	2	来る	7	案内する	6
読む	1	教える	6	作る	5
見せる	1	見せる	2	送る	4
取る	1	払う	2	見せる	3
作る	1	撮る	2	連れていく	3
説明する	1	手伝う	2	修理する	3
歌う	1	紹介する	2	診る	2
入れる	1	貸す	2	買う	2
案内する	1	描く	2	運ぶ	1
		お話する	2	直す	1
		言う	2	取り替える	1
		予約する	1	連れてくる	1
		読む	1	出す	1
		持ってくる	1	掃除する	1
		持つ	1	洗濯する	1
		見せる	1	説明する	1
		直す	1	紹介する	1
		連れてくる	1	買ってくる	1
		掃除する	1	かく	1
		洗濯する	1	押す	1
		説明する	1	起こす	1
		する	1	開ける	1
		調べる	1		
		招待する	1		
		コピーする	1		
		選ぶ	1		
		歌う	1		
		入れる	1		
		行く	1		
		案内する	1		
		預かる	1		
合計	23		75		71

さらに、教材に出現する語彙の頻度が授受表現の産出に影響を与える可能性を考慮し、頻度の高いものから動詞を選択した。頻度にほとんど差が見られず、頻度のみで選定ができなかった場合は、授受表現との共起と関係なく教材（『みんなの日本語 I・II』）に出現する他の動詞の中から無作為に選んだ。「てくれる」の場合、送る(10)・連れていく(7)・作る(7)・来る(7)・紹介する(2)・直す(1)・運ぶ(0)（カッコ内は共起頻度を表す）の 8 つを、「てもらう」の場合、教える(13)・案内する(6)・作る(5)・買う(2)・直す(1)・起こす(1)・出す(1)・持ってくる(0)の 8 つを選択した。これは、Zyzik (2006) で指摘されているように、

教室内で取り上げられたものならば正しく産出できる可能性があり、学習者が授受表現を生産的に使用できるかどうかみるための一つの方法だと考えたからである。「てあげる」に伴う本動詞の場合は、頻度が最も高い「貸す」および「教える」を選んだ。「する」については、教材中に「～何をしてあげたいですか」という形で出現していたために実験項目から外した。また、「連れていく」の場合も、頻度が「てくれる」の場面に比べ低いため、実験項目から外した。残りの6問における本動詞の選定は、「てくれる」「てもらう」と同様に授受表現との共起と関係なく教材(『みんなの日本語 I・II』)に出現する他の動詞の中から、貸す(7)・教える(2)・歌う(1)・読む(1)・作る(1)・描く(0)・買う(0)・持っていく(0)の8つを選んだ(カッコ内は共起頻度を表す)。

5.3.1.3 場面設定の基準

タスクの場面は、場面Ⅰと場面Ⅱの2種類がある。まず、36ある全タスクに共通している、場面Ⅰについて述べる。場面Ⅰは、自分の経験を友人に話すという場面である。実際のタスクの指示文⁵⁵は、以下の通りである。

- ① 花子さんという友達がいると思ってください。
- ② これから私は、「花子さん」の役をします。
- ③ 絵と文で会話の状況が説明してあります。
- ④ そこで「あなた」と「花子さん」の会話を行います。
- ⑤ 空欄部分を言ってください。

次に、「てあげる」「てくれる」「てもらう」の場面設定について述べる。まず、「てあげる」の場合は、先行研究(第2章を参照)では相手に直接使ってはいけないことから、第三者に自分が行った恩恵行為を話すという場面設定をした。

一方、「てくれる」と「てもらう」の場合は、同じ場面を描写するのに受け手を主語に立てるか与え手を主語に立てるかで異なっている表現である。2.2節で述べたように働きかけ性の有無がこれらの表現の使い分けに影響を及ぼしている(高見・久野, 2002; 森田, 2002)とされているが、5.3.1.1節で述べたように日本語の教材では、これらの表現の使い分けには十分な説明がなされていないことが分かっている。そこで、「てくれる」と「てもらう」の使い分けおよびそれぞれの例を表5-13に示す。なお、働きかけ性があるかないかに注意を向けさせるために、働きかけ性のある表現を下線で強調した。

⁵⁵ 場面Ⅰの場合、初級レベルの学習者に対して、トルコ語で説明を行った。また、他のレベルの学習者に対しても、トルコ語での説明を要求する学習者の場合は、トルコ語で説明した。

表 5-13 「てくれる」および「てもらう」の場面例

【働きかけ性のない場面】	【働きかけ性のある場面】
あなたは、英語の先生を探していました。あなたは <u>お願いしていないのに</u> 、親切な田中さんが友達のジョンさんを紹介したので、あなたは、そのことをうれしく思いました。	あなたは、この前、お父さんと一緒に買い物に行きました。「服を買ってほしい」とお父さんをお願いしました。
花子：英語の先生は自分で見つけましたか。 あなた：（ ）。	花子：きれいな洋服ですね。自分で買ったのですか。 あなた：（ ）。
予測回答：ジョンさんが紹介してくれました。	予測回答：いいえ、父に買ってもらいました。

以上のように作成したタスクについて、使用する日本語表現が不自然でないことを日本語母語話者に確認した上で、予備実験を実施した。

5.3.2 予備実験およびタスクの改善

本実験に向け、予備実験を2段階に分けて行った。第1段階では、4名の母語話者（大学生および大学卒業以上の学歴を持つ20歳代の母語話者2名、50歳代の母語話者2名）に対して実験を行い、タスクに関する感想や分かりにくい点を尋ね、授受表現が容易に産出できたかどうかを確認した。その結果、以下の2点に関する指摘を受けた。

- (1) 「てあげる」の場面に登場する動作の受け手に関する指摘
- (2) 使用する絵に関する指摘

まず、「てあげる」の場面に登場する動作の受け手に関する指摘の場合は、予備実験を行う前に行ったタスクでは、登場人物が親しい友人の場面が多かった。しかし、母語話者から、おばあちゃん・おじいちゃんの誕生日や母の日など、親戚のために恩恵行為を行った行為を第三者に話す時に「てあげる」を使うことが多いという指摘があった。そのため、登場人物として、おばあちゃんが2回（誕生日を祝う場面と目が悪くて字が読めない場面）、おじいちゃんが1回（誕生日を祝う場面）、お母さんが2回（母の日と誕生日を祝う場面）、親しい友人が3回（入院している場面、病気で学校を休んでいるため勉強が分からない場面、財布を忘れてお金に困っている場面）登場する場面を設定した。

次に、絵に関する指摘では、動作の動作主と受け手が同時に動作をする場面（例：料理を作る場面）「料理を作る」という行為がもう一方に移動するのではなく、二人で料理を作っているように見えてしまうため）において、登場人物が二人とも登場するのではなく、動作主のみが動作を行っているように絵を変更した方が良いという指摘を得た。

そこで、第2段階の予備実験では、本実験と同じ状態を再現し、産出ができるかどうかを確かめるた

めに、1 回目を受けた指摘を踏まえてタスクを改善し、さらに、10 名の母語話者（大学生および大学卒業以上の学歴を持つ 20 歳代から 50 歳代までの母語話者）に対し、実験実施者からの質問に答える形で、口頭による回答を行ってもらった。産出タスクは、個別に実施し、一人あたり、およそ 10 分から 15 分の時間がかかり、回答はボイスレコーダーにより録音された。予備実験により、10 名の母語話者が産出した授受表現は表 5-14 の通りである。

表 5-14 予備実験における産出された授受表現の頻度

場面	てあげる	てくれる	てもらう	その他	合計
てあげる	32	0	0	48	80
てくれる	0	75	3	2	80
てもらう	0	4	73	3	80

さらに、予備実験で収集された母語話者 10 名の産出データを用いて、「依頼」か「自発」かにより、母語話者が授受表現を使い分けて産出しているかを確認するため、カイ二乗検定を用いて分析した。その結果、「てくれる」の産出が予測される自発的な場面では、「てくれる」 ($\chi^2(1)=66.42, p<.01$) を、依頼の場面では、「てもらう」を使用していることが分かった ($\chi^2(1)=61.831, p<.01$)。このことから、第 2 章で述べたように、働きかけ性のある場面とない場面では、母語話者が産出する表現が異なっており、働きかけ性のある場面では「てもらう」、働きかけ性のない場面では「てくれる」が産出されることが本研究で用いるタスクにおいても確認することができることが明らかになり、日本語母語話者と学習者の適切な使用を観察することができることが分かった。

表 5-15 働きかけ性のある場面とない場面における授受表現の使用頻度

場面	「てくれる」	「てもらう」
働きかけ性無し	75	3
働きかけ性あり	4	73

最後に、授受表現を産出しなかった学習者が、授受表現の知識を保持していないことが原因で産出に至らなかったかどうかを探るため、授受表現の知識テスト⁵⁶を行った。これまで行われた先行研究で用いられた筆記による調査法では（岡田・坂本, 1996; 稲熊, 2004）、学習者が授受本動詞・授受表現を正しく選択できるかということを通し、授受表現の習得状況が分析されている。しかし、授受表現は、助詞の選択も含めて、正しい授受表現が使用できているかどうかを確認する必要がある。本実験では、誘出法による発話データに加え、学習者が授受表現を知識として保持しているかどうかを確認するための知識テストも実施することにした。具体的には、絵と文を提示し、括弧の中を埋めるように指示した（巻末資料 1 を参照）。例題は、次の通りである。

例：わたし（ ）山田さん（ ）日本語（ ）教えて_____。

解：わたし（は）山田さん（に）日本語（を）教えてもらいました。

⁵⁶ 先行研究では、文完成テストと呼ばれているが、本研究では授受表現に関する知識を測ろうとするものであるため、「知識テスト」と呼ぶことにする。

合計 9 問からなる知識テストは、日本語教師としての経験を持つ日本語母語話者 1 名に対して実施した。実施時間は、およそ 5 分であった。設問のあいまいさや、解答が複数存在するといった問題は発見されなかったことから、本実験においても、予備実験で使用したのと同じ知識テストを実施することにした。

5.4 実験手順

実験手順は、以下の通りである。

- ① SPOT を実施
- ② 発話誘出タスクを実施
- ③ 知識テストを実施

まず、授業内で一斉に SPOT を実施した。次に、個別に発話誘出タスクを行った。実験参加者に対して、5.3.1.3 節で示した 5 つの指示文が書いてあるカードを読み上げ、指示文を十分に理解したかどうかを確認した。指示文が理解できなかった学習者には、指示文をトルコ語で説明した後、練習問題を 2 問やってもらった。最後に、課題の解答方法を実験参加者に再確認した。実験参加者がタスクの内容を理解できたことを確認した上で、疲れを感じた際には休憩を入れてもよいことを参加者に伝え、実験を開始した。なお、学習者の発話をボイスレコーダーで録音した。

最後に、発話データの収集が終了した次の日に、授業で授受表現の知識テストを一斉に実施した。なお、欠席者（16 名）に対しては、知識テストと産出頻度の相関係数を分析する場合を除き、分析対象に含めている⁵⁷。

5.5 分析手順

誘出法により収集したデータを 3 段階に分けて分析を行った。第 1 段階では、正用・非用・誤用の 3 種類に区別し、頻度の観点から分析を行った。第 2 段階では、使い分けを考慮し、適切性、第 3 段階では、授受表現を正しく使用できた事例において、授受表現が共起する本動詞の種類に基づき、生産性をみた。これらについての定義および採点方法については、次節で述べる。

5.5.1 授受表現の頻度

学習者の授受表現の使用頻度をみるために、正用・非用・誤用という 3 種類に区別した。まず、正用・非用・誤用を区別することに至った経緯を説明する。倉光・日高 (2004) は、「てあげる／てくれる」の文で「(人) に」を用いる誤用が多いことから、教科書における提示のしかたと教師用指導書などの説明を検討し、問題点を考察し、「(人) に」を用いるのが基本であるとする指導書などの捉え方や、初級教

⁵⁷ 欠席後も知識テストは行っていない。

科書で「てあげる／てくれる」の文が限定された文型として提示されていることに問題があることを指摘している。この指摘を踏まえ、本研究では、「は・が～に～てくれた」という形で覚えていると思われる産出(例: ボーイフレンドは、私にレストランに連れて行ってくれました)を正用とした。また、Pallotti (2007:362) は、学習者の言語発達を観察する上で、第二言語を基準として正確性を判断すべきではないと述べている。

... that accuracy with respect to L2 norms is not a valid indicator of interlanguage development. An interlanguage is in fact a linguistic system which should be described in terms of its own internal regularities, rather than counting errors relative to L2 norms.

(L2 基準の正確性が中間言語発達を示す上で妥当な物差しではないことである。そもそも中間言語自体は、言語体系を持っているため、L2 基準に基づいて誤用を数えるより、中間言語内における規則性で説明させるべきである。)

産出データの判定基準は、以下の通りである。

- 1) 【正用】正しい格助詞を用いて、タスクの絵を正しく産出したものは、正用とした。なお、以下の4点の誤用は、授受表現の誤用には直接関係しない誤用と考え、正用として扱うことにした。

- | | | |
|----|------------|--------------------------------|
| a) | 時制に関する誤用 | (例: 友だちが来てくれます ⁵⁸) |
| b) | 敬語表現の使用 | (例: 山田さんが作って下さいました) |
| c) | 「は」と「が」の混同 | (例: ケビン君は手伝ってくれました) |
| d) | 語彙に関する誤用 | (例: 結婚式状→招待状) |

- 2) 【非用】文法的には適切な文であるが、授受表現を使用した方がより自然であると考えられる文脈において使用されていない場合は、非用と判定した。

例: (「てくれる」の産出が期待される場面で) 田中さんがジョンさんを紹介した。

- 3) 【誤用】格助詞と視点の関係が正しくない発話は誤用と判定した。

例: 私に教えてあげました。

5.5.2 授受表現の適切性

2章でも述べたように (p.10)、授受表現を言語学の観点から分析を行った(佐久間, 1936 など)においても「てくれる」および「てもらう」の使い分けが母語話者では行われていることが分かっている。さらに、第3章 (p.26) では、授受表現を適切性の観点から分析した先行研究(堀口, 1984; 荒巻, 2003; 小

⁵⁸ タスクでは、全ての場面が過去について友達と話す場面であるため、学習者は、過去形で答えなければならないことになっている。例: 花子: 母の日に何をしましたか。あなた: 料理を買ってあげました。

森, 2008) を取り上げた。堀口では、①～て＋授受動詞の不必要な使用、②～て＋授受動詞の無使用、③不適切な待遇表現の 3 点を用いて、授受表現の適切性を調査している。また、荒巻 (2003) では、使用すべきところで使用できているかどうかにより適切性を観察している。すなわち、これらの研究では、使用すべき文脈において授受表現が使用されているか否かが適切性の決め手になっていると言える。一方、小森 (2008) では、母語話者は依頼行為の場合、「てもらう」を多用する傾向が見られたのに対し、学習者は依頼行為の際に「てくれる」を多用する傾向があったとしている。このように、小森 (2008) の研究以外の研究では、単に使用されているかいないかが重要にされているのに対し、小森の研究では、母語話者では依頼行為の有無により「てくれる」と「てもらう」が使い分けられていることが分かる。したがって、本研究では、使用されているか否かのみならず、働きかけ性のある場面では「てもらう」、行為の受け手の働きかけ性がない場合は、「てくれる」を使用しているかどうかにより「適切性」を観察することにした。

判定の第 2 段階では、使い分けを考慮し、非用・誤用に加え、授受表現が正しくされたものを 2 種類に分類した。場面において予測された授受表現を産出した場合は「正用」として扱い、場面において予測されたものとは別の授受表現が産出された場合は、「代用」として扱った。例えば、「働きかけ性のない場面」で「てもらう」を使ったものは代用と判定した。具体的な判定基準は、以下の通りである。

【代用】「てくれる」の場面で「てもらう」を、「てもらう」の場面では「てくれる」を使用したものである（他の授受表現と交替不可能な「てあげる」は対象外とする）。

例：あなたは、英語の先生を探していました。あなたはお願いしていないのに、親切な田中さんが友達のジョンさんを紹介したので、あなたは、そのことをうれしく思いました。

花子 ：英語の先生は自分で見つけましたか。

あなた ：いいえ、ジョンさんに紹介してもらった。

5.5.3 授受表現の生産性

第 3 段階では、授受表現を正しく使用できた事例において、授受表現が共起する本動詞の種類に基づき、本動詞のタイプ頻度とトークン頻度をそれぞれ集計した。以下は、「手伝ってあげる」と「教えてあげる」を産出した場合の集計例である。

表 5-16 授受表現の生産性の集計例

学習者	産出例	産出頻度	生産性
学習者 A	手伝ってくれた	4	2
	教えてくれた	2	
学習者 B	連れていってくれた	1	8
	手伝ってくれた	1	
	作ってくれた	1	
	送ってくれた	1	
	紹介した	1	
	描いてくれた	1	
	持ってくれた	1	
	来てくれた	1	
		1	

5.6 第 5 章のまとめ

第 5 章では、本研究における研究課題と実験方法の内容について説明した。まず、研究課題として、以下の 3 点を挙げた。

- ① 授受表現をどれほどの頻度で産出するのか
- ② 必要に応じて授受表現が適切に産出できるか
- ③ 必要に応じて授受表現を生産的に産出できる

実験参加者は、トルコ人日本語学習者 90 名と日本語母語話者 30 名である。学習者については、学習者の即時的処理能力を測定できる SPOT を用いて、初級・中級・上級という 3 つのレベルに分類した。続いて、実験目的が学習者に分からないように 12 問のフィラー、各授受表現の問いを 8 問ずつ用意し、合計 36 問を設けた。なお、語彙は学習者が使用する教材から産出が容易と思われるもの選別した。その後、予備実験を通し、期待される授受表現が産出されない問題の改善を行った。その後、本実験を行った。データ収集後に行ったデータのコード化のために、誘出法により収集したデータを 3 段階に分けて集計を行った。まず、正用・非用・誤用の 3 種類に区別した。次に、使い分けを考慮し、非用・誤用に加え、授受表現が正しくされたものを正用と代用の 2 種類に分けた。第 3 段階では、授受表現を正しく使用できた事例において、授受表現に共起する本動詞の種類に基づき、タイプ頻度とトークン頻度に分けて集計した。

第6章 分析結果

本章では、学習者と母語話者から発話誘出法によって得られた産出データから、授受表現の使用・非用・誤用・代用の各比率（分類の定義については 6.1 節を参照）を算出し、習熟度別に見た授受表現の全体的な使用状況について述べる。次に、学習者は、第三者に話す際の「てあげる」および、働きかけ性の有無によって「てくれる」と「てもらう」の使い分けができるかどうかについて、母語話者の産出データとの比較から明らかにする。続いて、発話の場面設定を考慮せず、産出頻度に基づいて分析し、学習者が授受表現をどれほどの頻度で産出しているかを母語話者と比較を行う。次に、授受表現に共起する本動詞を考慮した授受表現の生産性を明らかにするため、同じ産出データから用いられた動詞のタイプに基づいて集計し、分析を行う。最後に、学習者が授受表現に関する知識を持っているかどうかを調べるために行った知識テストの結果を報告する。

6.1 全体的な産出状況

第3章では、「てもらう」と「てくれる」の使い分けの条件について述べた。さらに、第5章では、本研究の対象者である母語話者が産出した授受表現を分析した結果、先行研究で取り上げたように、母語話者が働きかけ性のある場面では、「てもらう」を使用することが明らかになった。一方で、学習者の場合の使用状況については、小森 (2008) などの報告はあるものの、研究報告の数は少なく、十分に明らかにされているとは言えない。そこで、母語話者と同様に、相手への働きかけがない場合は「てくれる」を使用し、働きかけがある場合は「てもらう」を使用しているかどうかをみるために、それぞれの産出結果を、「正用」・「非用」・「誤用」・「代用」の4種類に分けて集計を行った⁵⁹。分類の定義は次の通りである。

- 1) 正用：使用されるべき場面で授受表現が正しい方向性を持って産出されたもの
- 2) 非用：授受表現が全く産出されなかったもの
- 3) 誤用：提示した場面で授受表現が産出されているものの、間違った形（助詞の間違いを除く）で使用されているもの
例：私はボーイフレンドにレストランへ連れて行ってくれた。
- 4) 代用：「てくれる」の場面で「てもらう」を、「てもらう」の場面では「てくれる」を使用したものの（「てあげる」は対象外）

表 6-1 は、学習者および母語話者によって産出された授受表現を 4 種類に分類した際の頻度と比率を示したものである。

⁵⁹ 日本語母語話者 1 名と筆者が判定を行っている。筆者との評価が分かれた場合には、両者が協議し、最終的な判定を行っている。

表 6-1 授受表現の使用状況

授受表現	分類	初級		中級		上級		母語話者	
		頻度	比率	頻度	比率	頻度	比率	頻度	比率
てあげる	正用	54	23	94	39	89	37	121	50
	代用	-	-	-	-	-	-	-	-
	非用	166	69	121	50	137	57	119	50
	誤用	TA	3	1	2	1	4	2	-
		TK	12	5	19	8	8	3	-
		TM	5	2	4	2	2	1	-
	計	240	100	240	100	240	100	240	100
てくれる	正用	52	22	109	45	129	54	208	87
	代用	21	9	23	10	38	16	23	10
	非用	145	60	81	34	66	27	9	4
	誤用	TA	6	3	7	3	3	1	-
		TK	8	3	13	5	3	1	-
		TM	8	3	7	3	3	1	-
	計	240	100	240	100	240	100	240	100
てもらう	正用	37	15	53	22	91	38	188	78
	代用	44	18	68	28	65	27	19	8
	非用	129	54	76	32	67	28	33	14
	誤用	TA	11	5	3	1	0	0	-
		TK	11	5	20	8	8	3	-
		TM	8	3	20	8	9	4	-
	計	240	100	240	100	240	100	240	100

TA=「てあげる」 TK=「てくれる」 TM=「てもらう」

代用の場合は、すべての習熟度において、「てくれる」を「てもらう」の代わりに産出していることが多い。誤用に関しては、習熟度が上がるにつれて誤用が必ずしも少なくなるというわけではなく、また、「てもらう」に関する誤用率が最も多いことが分かる。

図 6-1 から、初級レベルにおける授受表現の正用率（てあげる：23%、てくれる：22%、てもらう：15%）が、他のグループに比べて最も低いことが読み取れる。特に、「てもらう」の正用率は 15%と最も低い値となっている。

中級レベルおよび上級レベルの場合、両グループともに、「てくれる」（中級：45%、上級：54%）が他の授受表現に比べて最も多く産出されている。

母語話者は、「てくれる」と「てもらう」の使用については、学習者に比べて、高い比率（「てくれる」：87%、「てもらう」：78%）で産出しているのに対し、「てあげる」の正用率のみが、50%に留まっている。こうした結果が得られたことについては、7章の考察で後述する。

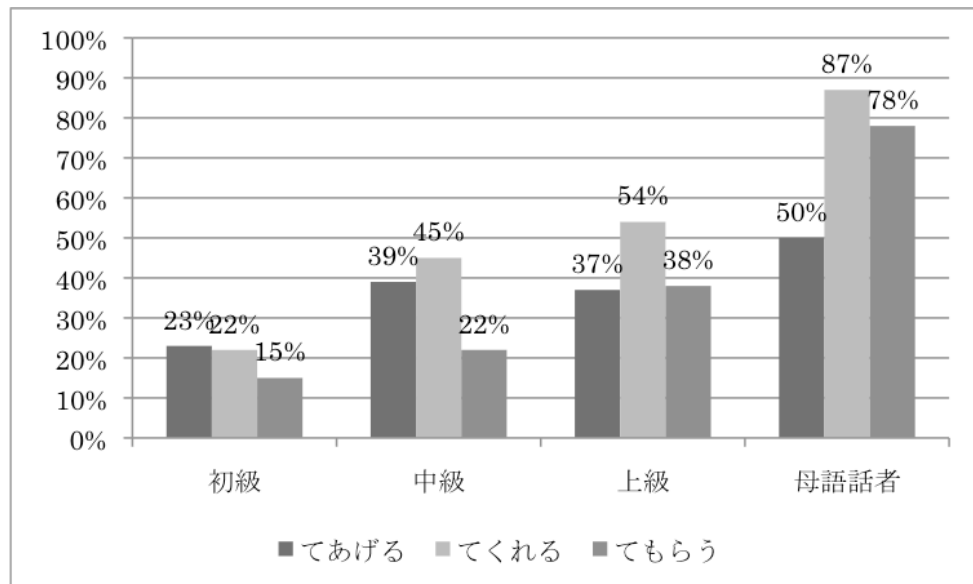


図 6-1 習熟度別にみた授受表現の正用率

図 6-2 で示すように、全体的には、「てあげる」を除いて、「てくれる」と「てもらう」については、習熟度が増すにつれて正用率が増していることが分かる。ただし、母語話者と上級レベルを比較すると、「てくれる」は上級レベルよりも母語話者の正用率が 33% 高く、「てもらう」の場合には 40% 高くなっており、上級レベルと母語話者の間には産出に関する差があると言える。

さらに、図 6-2 からもうひとつ分かることは、「てあげる」の正用率が全グループに渡って低くなっており（初級：23%、中級：39%、上級：37%、母語話者：50%）、母語話者であっても正用率が 50% にとどまっていることが分かった。

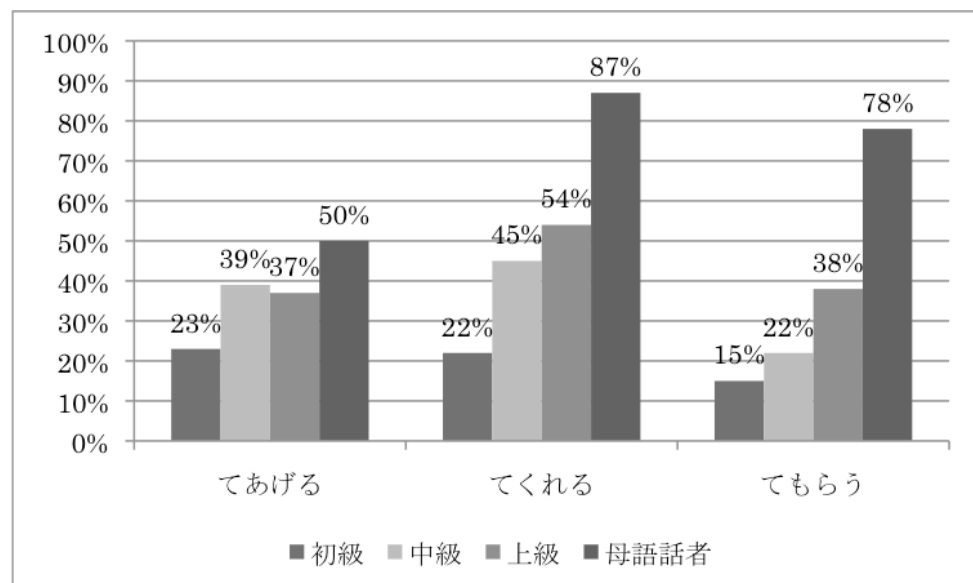


図 6-2 授受表現別にみた各習熟度における正用率

図 6-3 は、初級者レベルにおける各授受表現の産出状況を示したものである。すべての授受表現において、正用の占める比率が 15%から 23%と低く、非用が 50%以上になっていることが分かる。また、「てもらう」については、「てくれる」よりも誤用や代用の占める比率が高くなっており、「てもらう」の産出の困難さが伺える。

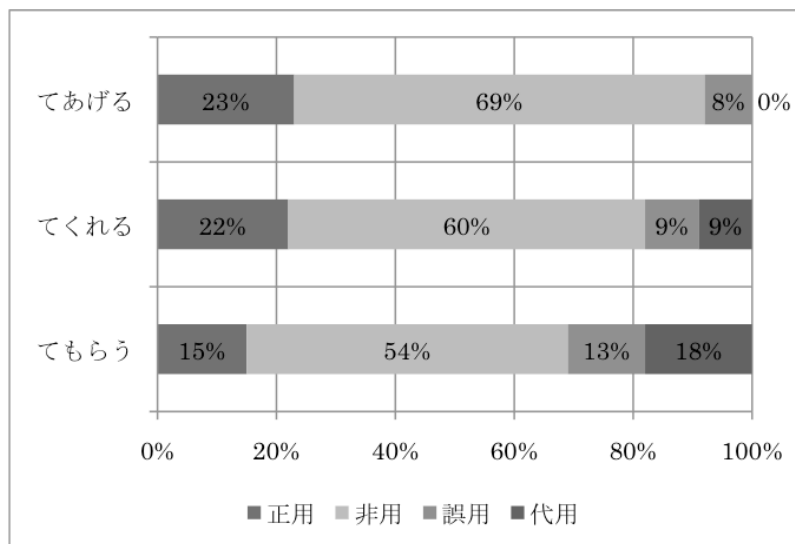


図 6-3 初級レベルの産出状況の内訳

図 6-4 は、中級レベルにおける各授受表現の産出状況を示したものである。まず、「てあげる」の非用の占める比率が 50%に達している点が特徴的である。また、「てあげる」や「てくれる」の正用の占める比率は 40%前後になっているが、「てもらう」の場合には、22%にとどまり、誤用や代用の比率が増していることが分かる。初級レベルと同様に、「てもらう」の産出の困難さが分かる。

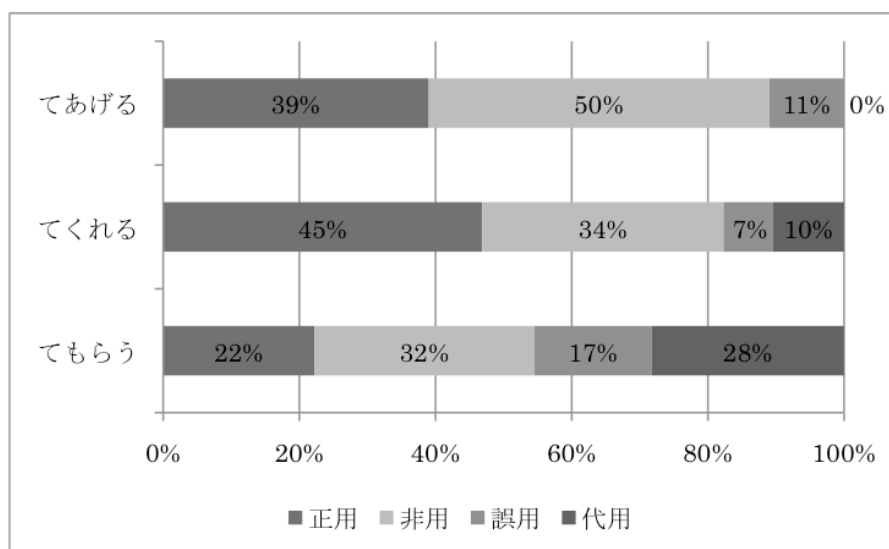


図 6-4 中級レベルの産出状況の内訳

図 6-5 は、上級レベルにおける各授受表現の産出状況を示したものである。まず、「てあげる」における非用の占める比率が、他の表現の比率に比べても、57%と高いことが分かる。また「てくれる」の正用率が 54%となっている一方で、「てあげる」や「てもらう」の正用の占める比率は 30%台にとどまっている。さらに、「てもらう」の場合は、他のレベルと同様に、3つの授受表現の中で、代用が占める比率が最も高いことから、すべてのレベルに渡り、「てもらう」の産出が困難であることが読み取れる。

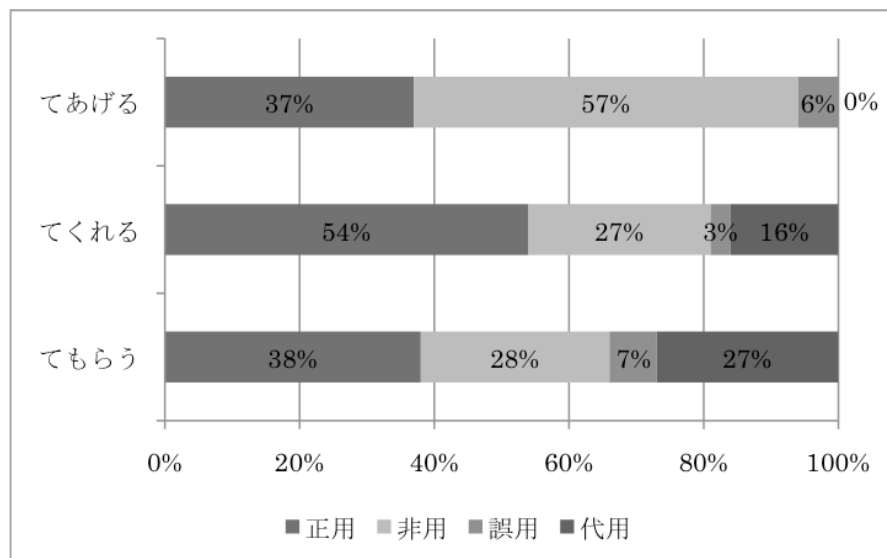


図 6-5 上級レベルの産出状況の内訳

図 6-6 は、母語話者における各授受表現の産出状況を示したものである。まず、「てあげる」における正用および非用の占める比率が、50%ずつとなっている点が特徴的である。また、「てくれる」や「てもらう」では、正用の占める比率が 87%・78%と高い比率となっているが、一方で、わずかながら（「てくれる」では 14%、「てもらう」では 22%）、非用や代用が生じていることが分かる。

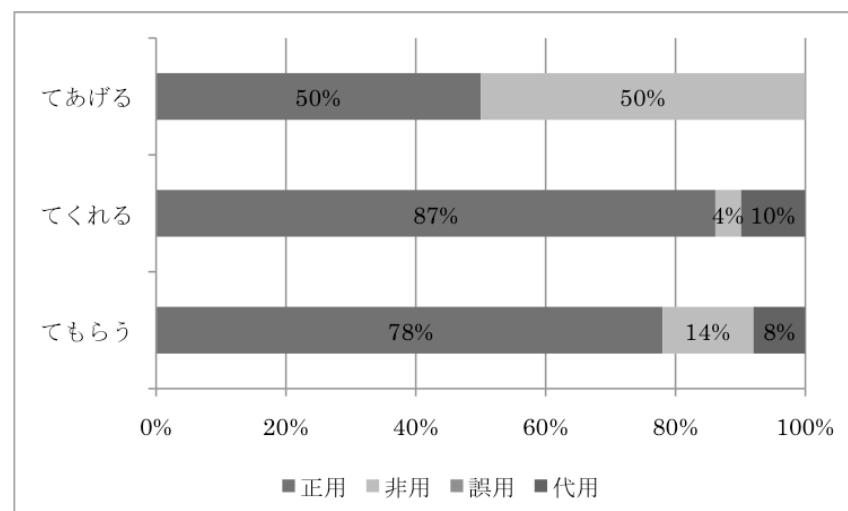


図 6-6 母語話者の産出状況の内訳

本節では、実験結果として全体的な産出状況を報告した。次節では、使い分けを考慮した正用の頻度を元に、各レベル・各表現間を比較した分析結果を報告する。

6.2 産出頻度からみた授受表現の使用状況

6.2.1 習熟度別の比較

本節では、学習者の授受表現の産出頻度を元に、各レベル間での差が見られるかどうかを検討する。まず、「てあげる」における習熟度別の頻度は、表 6-2 の通りであった。また、これらの差を χ^2 乗検定により検討した。その結果、 $\chi^2(3)=25.40, p<.01$ であり、習熟度に応じて産出頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-3 のようになり、初級レベルの頻度が最も低く、中級と上級・母語話者の間に差は見られなかった。

表 6-2 各習熟度における「てあげる」の産出頻度

習熟度	初級	中級	上級	母語話者
産出頻度	54	94	89	121

表 6-3 各習熟度における「てあげる」の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
初級 < 中級	3.21 *	0.01250
初級 < 上級	2.84 *	0.02500
初級 < 母語	4.99 *	0.00833
中級 = 上級	0.29 <i>ns</i>	0.02500
中級 = 母語	1.77 <i>ns</i>	0.02500
上級 = 母語	2.14 <i>ns</i>	0.01250

* $p<.05$

次に、「てくれる」における習熟度別の頻度は、表 6-4 の通りであった。また、これらの差を χ^2 乗検定により検討した。その結果、 $\chi^2(3)=53.61, p<.01$ であり、習熟度に応じて産出頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-5 のようになり、初級レベルの頻度が最も低く、中級と上級・母語話者の間に差は見られなかった。

表 6-4 各習熟度における「てくれる」の産出頻度

習熟度	初級	中級	上級	母語話者
産出度	96	177	194	227

表 6-5 各習熟度における「てくれる」の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
初級 < 中級	4.84 *	0.02500
初級 < 上級	5.70 *	0.01250
初級 < 母語	7.23 *	0.00833
中級 = 上級	0.83 <i>ns</i>	0.02500
中級 = 母語	2.44 <i>ns</i>	0.01250
上級 = 母語	1.56 <i>ns</i>	0.02500

* $p < .05$

最後に、「てもらう」における習熟度別の頻度は、表 6-6 の通りであった。また、これらの差を χ^2 乗検定により検討した。その結果、 $\chi^2(3) = 119.27, p < .01$ であり、習熟度に応じて産出頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-7 のようになり、初級レベルと中級レベルの頻度が最も低く、中級レベルと上級レベル、上級レベルと母語話者の間にそれぞれ差が見られた。

表 6-6 各習熟度における「てもらう」の産出頻度

習熟度	初級	中級	上級	母語話者
産出頻度	58	76	129	211

表 6-7 各習熟度における「てもらう」の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
初級 = 中級	1.47 <i>ns</i>	0.02500
初級 < 上級	5.12 *	0.01250
初級 < 母語	9.27 *	0.00833
中級 < 上級	3.63 *	0.02500
中級 < 母語	7.91 *	0.01250
上級 < 母語	4.39 *	0.02500

* $p < .05$

6.2.2 表現間の比較

本節では、各習熟度における授受表現の産出頻度を元に、各表現間での差が見られるかどうかを検討する。

まず、初級者における各授受表現の産出頻度は、表 6-8 の通りであった。また、これらの差を χ^2 乗検定により検討した結果、 $\chi^2(2) = 15.50, p < .01$ であり、授受表現に応じて産出頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-9 のようになり、「てくれる」が、「てあげる」と「てもらう」に比べ、最も多く産出されていることが分かった。

表 6-8 初級レベルにおける表現別の産出頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
産出頻度	54	96	58

表 6-9 初級レベルにおける表現間の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
てあげる < てくれる	3.35 *	0.01666
てあげる = てもらう	0.28 <i>ns</i>	0.03333
てくれる > てもらう	2.98 *	0.03333

* $p < .05$

次に、中級レベルにおける各授受表現の産出頻度は、表 6-10 の通りであった。また、これらの差を χ^2 二乗検定により検討した結果、 $\chi^2(2)=50.18, p < .01$ であり、授受表現に応じて産出頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-11 のようになり、「てくれる」が、「てあげる」と「てもらう」に比べ、最も多く産出されていることが分かった。

表 6-10 中級レベルにおける表現別の産出頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
産出頻度	94	177	76

表 6-11 中級レベルにおける表現間の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
てあげる < てくれる	4.98 *	0.03333
てあげる = てもらう	1.30 <i>ns</i>	0.03333
てくれる > てもらう	6.29 *	0.01666

* $p < .05$

続けて、上級レベルにおける各授受表現の産出頻度は、表 6-12 の通りであった。また、これらの差を χ^2 二乗検定により検討した結果、 $\chi^2(2)=40.90, p < .01$ であり、授受表現に応じて産出頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-13 のようになり、「てくれる」、「てもらう」、「てあげる」の順で多く産出されていることが分かった。

表 6-12 上級レベルにおける表現別の産出頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
産出頻度	89	194	129

表 6-13 上級レベルにおける表現間の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
てあげる < てくれる	6.18 *	0.01666
てあげる < てもらう	2.64 *	0.03333
てくれる > てもらう	3.56 *	0.03333

* $p < .05$

最後に、母語話者における各授受表現の産出頻度は、表 6-14 の通りであった。また、これらの差を χ^2 二乗検定により検討した結果、 $\chi^2(2)=35.05, p<.01$ であり、授受表現に応じて産出頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-15 のようになり、「てあげる」が最も少なく産出されているが分かった。

表 6-14 母語話者における表現別の産出頻度 NS

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
産出頻度	121	227	211

表 6-15 母語話者における表現間の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
てあげる < てくれる	5.63 *	0.01666
てあげる < てもらう	4.88 *	0.03333
てくれる = てもらう	0.71 <i>ns</i>	0.03333

* $p<.05$

6.3 場面を考慮した授受表現の使い分けに基づく授受表現の適切性

6.3.1 習熟度別の比較

本節では、学習者の授受表現の適切性を元に、各レベル間での差が見られるかどうかを検討する。「てあげる」では使い分けを行うことができないため、「てくれる」と「てもらう」についてのみ検討する。

まず、習熟度別における「てくれる」が適切に産出された頻度は、表 6-16 の通りであった。また、これらの差を χ^2 二乗検定により検討した。その結果、 $\chi^2(3)=100.31, p<.01$ であり、習熟度に応じて適切に産出された頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-17 のようになり、初級レベルの産出頻度が最も低いこと、中級レベルと上級レベルに差が見られなかったこと、そして、母語話者が最も産出頻度が高いことが分かった。

表 6-16 各習熟度における「てくれる」の産出頻度

習熟度	初級	中級	上級	母語話者
適切性	52	109	129	208

表 6-17 各習熟度における「てくれる」の適切性に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
初級 < 中級	4.41 *	0.02500
初級 < 上級	5.65 *	0.01250
初級 < 母語	9.61 *	0.00833
中級 = 上級	1.23 <i>ns</i>	0.02500
中級 < 母語	5.50 *	0.01250
上級 < 母語	4.25 *	0.02500

* $p<.05$

次に、習熟度別における「てもらう」が適切に産出された頻度は、表 6-18 の通りであった。また、これらの差を χ^2 検定により検討した。その結果、 $\chi^2(3)=149.19, p<.01$ であり、習熟度に応じて適切に産出された頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-19 のようになり、初級レベルと中級レベルに差は見られず、中級レベルよりも上級レベル、上級レベルよりも母語話者がより多く適切に産出できていることが分かった。

表 6-18 各習熟度における「てもらう」の産出頻度

習熟度	初級	中級	上級	母語話者
適切性	37	53	91	188

表 6-19 各習熟度における「てもらう」の適切性に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比		名義水準
初級 = 中級	1.58	ns	0.02500
初級 < 上級	4.68	*	0.01250
初級 < 母語	10.00	*	0.00833
中級 < 上級	3.08	*	0.02500
中級 < 母語	8.63	*	0.01250
上級 < 母語	5.75	*	0.02500

* $p<.05$

6.3.2 表現間の比較

本節では、各習熟度における適切に産出された授受表現の頻度を元に、各表現間での差が見られるかどうかを検討する。

まず、初級レベルにおける各授受表現の頻度は、表 6-20 の通りであった。また、これらの差を χ^2 検定により検討した結果、 $\chi^2(2)=3.62$ となり、統計上有意な差は見られなかった。

表 6-20 初級レベルにおける各授受表現の頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
適切性	54	52	37

次に、中級レベルにおける各授受表現の頻度は、表 6-21 の通りであった。また、これらの差を χ^2 検定により検討した結果、 $\chi^2(2)=19.70, p<.01$ であり、授受表現に応じて頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-22 のようになり、「てもらう」よりも、「てあげる」と「てくれる」がより多く産出されていることが分かった。

表 6-21 中級レベルにおける各授受表現の頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
適切性	94	109	53

表 6-22 中級レベルにおける表現間の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比		名義水準
てあげる = てくれる	0.98	<i>ns</i>	0.03333
てあげる > てもらう	3.30	*	0.03333
てくれる > てもらう	4.32	*	0.01666

* $p < .05$

続いて、上級レベルにおける各授受表現の頻度は、表 6-23 の通りであった。また、これらの差を χ^2 乗検定により検討した結果、 $\chi^2(2)=9.86$, $p < .01$ であり、授受表現に応じて頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-24 のようになり、「てくれる」が最も多く産出されていることが分かった。

表 6-23 上級レベルにおける各授受表現の頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
適切性	89	129	91

表 6-24 上級レベルにおける表現間の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比		名義水準
てあげる < てくれる	2.64	*	0.01666
てあげる = てもらう	0.07	<i>ns</i>	0.03333
てくれる > てもらう	2.49	*	0.03333

* $p < .05$

最後に、母語話者における各授受表現の頻度は、表 6-25 の通りであった。また、これらの差を χ^2 乗検定により検討した結果、 $\chi^2(2)=24.10$, $p < .01$ であり、授受表現に応じて頻度が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-26 のようになり、「てあげる」が最も少なく産出されていることが分かった。

表 6-25 母語話者における各授受表現の頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
適切性	121	298	188

表 6-26 母語話者における表現間の産出頻度に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比		名義水準
てあげる < てくれる	4.74	*	0.01666
てあげる < てもらう	3.75	*	0.03333
てくれる = てもらう	0.95	<i>ns</i>	0.03333

* $p < .05$

6.4 授受表現に共起する本動詞を考慮した授受表現の生産性

6.4.1 習熟度間の比較

本節では、学習者の授受表現の生産性を元に、各レベル間での差が見られるかどうかを検討する。生産性の値として、産出された授受表現に伴う本動詞（例：作る＋てくれる）の頻度を用いる。

まず、「てあげる」における生産性に基づく各習熟度別の頻度は表 6-27 の通りであった。また、これらの差を χ^2 乗検定により検討した。その結果、 $\chi^2(3)=26.52, p<.01$ であり、習熟度に応じて生産性が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-28 のようになり、初級レベルが最も生産性が低く、それ以外では生産性の差が見られなかった。

表 6-27 各習熟度における「てあげる」の生産性

習熟度	初級	中級	上級	母語話者
生産性	53	92	86	121

表 6-28 各習熟度における「てあげる」の生産性に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比		名義水準
初級 < 中級	3.16	*	0.01250
初級 < 上級	2.71	*	0.02500
初級 < 母語	5.08	*	0.00833
中級 = 上級	0.37	<i>ns</i>	0.02500
中級 = 母語	1.92	<i>ns</i>	0.02500
上級 = 母語	2.36	<i>ns</i>	0.01250

* $p<.05$

次に、「てくれる」における生産性に基づく各習熟度別の頻度は、表 6-29 の通りであった。また、これらの差を χ^2 乗検定により検討した。その結果、 $\chi^2(3)=58.20, p<.01$ であり、習熟度に応じて生産性が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-30 のようになり、初級レベルの生産性が最も低く、中級レベルと上級レベルに差は見られず、母語話者の生産性が最も高いことが分かった。

表 6-29 各習熟度における「てくれる」の生産性

習熟度	初級	中級	上級	母語話者
生産性	85	158	170	219

表 6-30 各習熟度における「てくれる」の生産性に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比		名義水準
初級 < 中級	4.62	*	0.02500
初級 < 上級	5.26	*	0.01250
初級 < 母語	7.63	*	0.00833
中級 = 上級	0.60	<i>ns</i>	0.02500
中級 < 母語	3.09	*	0.01250
上級 < 母語	2.43	*	0.02500

* $p<.05$

最後に、「てもらう」における生産性に基づく各習熟度別の頻度は、表 6-31 の通りであった。また、これらの差を χ^2 検定により検討した。その結果、 $\chi^2(3)=128.96, p<.01$ であり、習熟度に応じて生産性が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-32 のようになり、初級レベルおよび中級レベルの生産性が最も低く、上級レベルの方が生産性は高かったが、母語話者の生産性よりは低いことが分かった。

表 6-31 各習熟度における「てもらう」の生産性

習熟度	初級	中級	上級	母語話者
生産性	51	72	124	208

表 6-32 各習熟度における「てもらう」の生産性に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
初級 = 中級	1.80 <i>ns</i>	0.02500
初級 < 上級	5.44 *	0.01250
初級 < 母語	9.69 *	0.00833
中級 < 上級	3.64 *	0.02500
中級 < 母語	8.07 *	0.01250
上級 < 母語	4.56 *	0.02500

* $p<.05$

6.4.2 表現間の比較

本節では、各習熟度における授受表現の生産性を元に、各表現間での差が見られるかどうかを検討する。前節と同様に、生産性の値として、産出された授受表現に伴う本動詞（例：作る＋てくれる）の頻度を用いる。

まず、初級者における生産性に基づく各授受表現の頻度は、表 6-33 の通りであった。また、これらの差を χ^2 検定により検討した。その結果、 $\chi^2(2)=11.56, p<.01$ であり、授受表現に応じて生産性が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-34 のようになり、「てくれる」が最も生産的に産出されていることが分かった。

表 6-33 初級レベルにおける生産性に基づいた各授受表現の頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
生産性	53	85	51

表 6-34 各授受表現の生産性に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
てあげる < てくれる	2.64 *	0.03333
てあげる = てもらう	0.09 <i>ns</i>	0.03333
てくれる > てもらう	2.83 *	0.01666

* $p<.05$

次に、中級者における生産性に基づく各授受表現の頻度は、表 6-35 の通りであった。また、これらの差を χ^2 検定により検討した。その結果、 $\chi^2(2)=37.74, p<.01$ であり、授受表現に応じて生産性が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-36 のようになり、「てくれる」が最も生産的に産出されていることが分かった。

表 6-35 中級レベルにおける生産性に基づいた各授受表現の頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
生産性	92	158	72

表 6-36 各授受表現の生産性に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
てあげる < てくれる	4.11 *	0.03333
てあげる = てもらう	1.48 <i>ns</i>	0.03333
てくれる > てもらう	5.60 *	0.01666

* $p<.05$

続いて、上級レベルにおける生産性に基づく各授受表現の頻度は表 6-37 の通りであった。また、これらの差を χ^2 検定により検討した。その結果、 $\chi^2(2)=27.94, p<.01$ であり、授受表現に応じて生産性が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-38 のようになり、「てくれる」が最も生産的に産出され、「てあげる」の生産性が最も低いことが分かった。

表 6-37 上級レベルにおける生産性に基づいた各授受表現の頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
生産性	86	170	124

表 6-38 各授受表現の生産性に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
てあげる < てくれる	5.19 *	0.01666
てあげる < てもらう	2.55 *	0.03333
てくれる > てもらう	2.62 *	0.03333

* $p<.05$

最後に、母語話者における生産性に基づく各授受表現の頻度は表 6-39 の通りであった。また、これらの差を χ^2 検定により検討した。その結果、 $\chi^2(2)=31.56, p<.01$ であり、授受表現に応じて生産性が異なることが示唆された。さらに、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果、表 6-40 のようになり、「てあげる」の生産性が最も低いことが分かった。

表 6-39 母語話者における生産性に基づいた各授受表現の頻度

授受表現	てあげる	てくれる	てもらう
生産性	121	219	208

表 6-40 各授受表現の生産性に基づく多重比較の結果

セル比較	臨界比	名義水準
てあげる < てくれる	5.26 *	0.01666
てあげる < てもらう	4.74 *	0.03333
てくれる = てもらう	0.48 ns	0.03333

* $p < .05$

6.5 知識テストの結果

産出データの収集が終了した後に、学習者が実際授受表現の知識を持っているのかにかかわらず産出することができないのか、それとも、知識を持っていないが故に産出することができないのかを探るために、知識テストを実施した。実施した日に欠席した学習者がいたため、受験した学習者の数が産出タスクと異なる。初級レベルの場合は、24 名、中級レベルの場合は 23 名、上級レベルの場合は、27 名となった。9 問からなる知識テストを、18 点満点とし、採点を行った。その結果、初級レベルにおける平均点は、「てあげる」は 5.13 点、「てくれる」は 4.77 点、「てもらう」は 3.77 点であった。中級レベルにおける平均点の場合は、「てあげる」は 5.65 点、「てくれる」は 4.52 点で、「てもらう」は 3.83 点であった。上級の場合は、「てあげる」は 5.56 点、「てくれる」は 5.41 点、「てもらう」は 4.15 点だった。それぞれのグループの得点を図 6-7 と表 6-41 に示す。

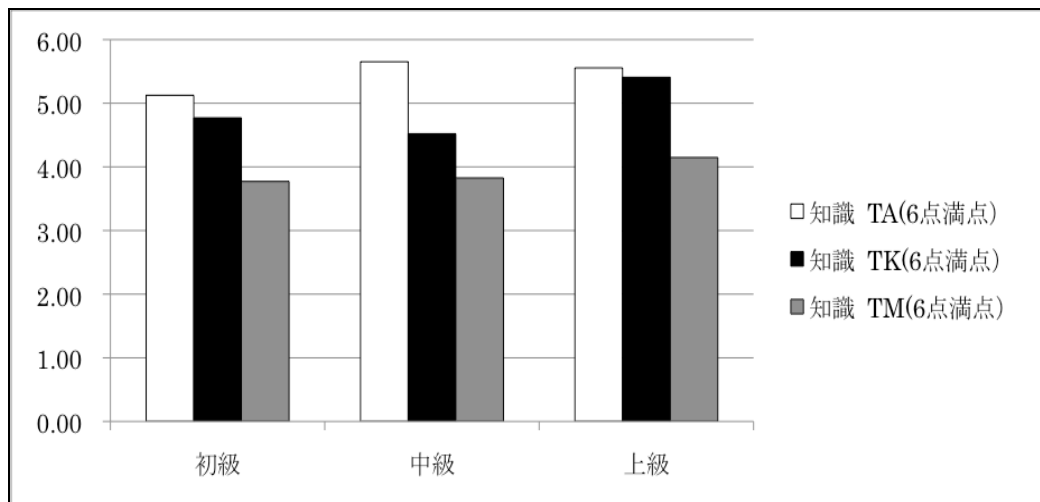


図 6-7 習熟度別の知識テストの平均得点

表 6-41 知識テストにおける各習熟度の平均および標準偏差

	TA (6 点満点)	TK (6 点満点)	TM (6 点満点)
初級	5.13 (1.70)	4.77 (1.48)	3.77 (2.14)
中級	5.65 (0.97)	4.52 (1.79)	3.83 (2.16)
上級	5.56 (1.13)	5.41 (1.19)	4.15 (1.53)

授受表現に関する知識テストにおける知識と習熟度の関連を、2 元配置の分散分析により検討した。

分散分析の結果、表 6-42 に示すように、習熟度と授受表現に関する知識の交互作用が認められず、表現のみの主効果が有意であった ($F(2,142)=24.78, p<.01$)。その結果を表 6-43 に示す。

表 6-42 授受表現に関する知識テストの分散分析の結果⁶⁰

S.V	SS	df	MS	F
習熟度	9.3634	2	4.6817	1.06 ns
Sub	313.8333	71	4.4202	
表現	88.5128	2	44.2564	24.78 **
習熟度×表現	6.7884	4	1.6971	0.95 ns
S×表現	253.6243	142	1.7861	

表 6-43 表現における LSD による多重比較の結果

(MSe=1.7861, * $p<.05$) (LSD= 0.4360)		
てあげる	>	てくれる
てあげる	>	てもらう
てくれる	>	てもらう

表現における多重比較の結果、「てあげる」は「てくれる」「てもらう」よりも得点が高く、「てもらう」の得点が最も低いことが分かった。予測として習熟度に応じて得点に差が生じるとは思われたが、結果としては差が生じなかった。また、「てもらう」の得点が最も低いことについては、多くの先行研究で最も困難な表現として取り上げられてきたことから、今回の結果はそうした先行研究の結果と同様の結果を得たと言える。

また、知識テストと各学習者の産出頻度の相関関係を検証するため、図 6-8 のような散布図を描き、その上で相関係数を求めたところ、0.38 となり、弱い正の相関が見られた。また、統計的に有意な相関であるかを確かめるために、ピアソンの積率相関係数の有意性検定を実施したところ、1%水準で有意な相関と認められた。

授受表現の産出が全て知識に影響されると仮定すれば、相関係数は理論上 1.0 になるはずである。しかし実際には、0.38 という値が得られたことから、授受表現の知識が産出頻度に影響する要因と考えられるものの、相関係数を二乗した値である説明率は、0.15 となっている。つまり、授受表現に関する知識が授受表現の産出頻度に影響する要因としては、15%の説明率を持つことになる。残りの 85%に含まれる他の要因については考察で論じる。

⁶⁰ 実験参加者数が不揃いであったため、Unweighted-Mean ANOVA を行い、 $N=24.55$ (調和平均) と仮定する。

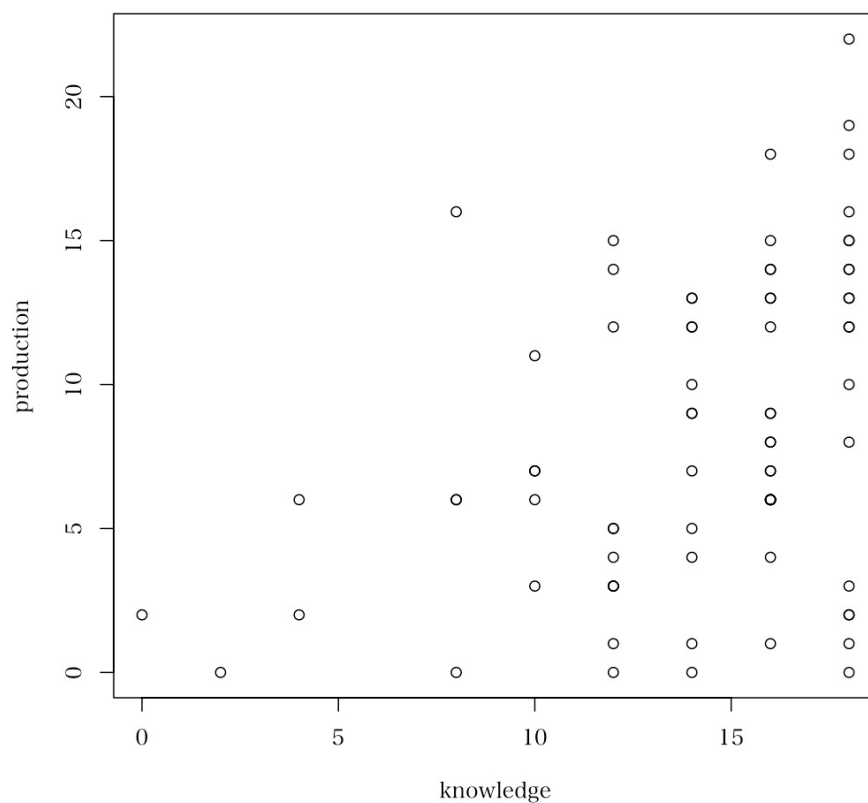


図 6-8 知識テストと産出頻度の散布図

6.6 第6章のまとめ

以上の結果をまとめると、次の7点が明らかになった。

1. 「てあげる」の場合、初級レベルでの誤用が高いこと、そして、すべてのレベルにおいて非用率が最も高い授受表現であることがわかった。
2. 「てあげる」の場合は、中級レベルと上級レベルにおいて、母語話者の使用に近づいていることが明らかになった。また、「てくれる」の場合は、産出頻度で見ると中級レベル・上級レベルで母語話者の使用状況に近づいているが、適切性や生産性から見ると、母語話者との差が見られた。「てもらう」の場合は、どのレベルの学習者も母語話者の使用状況に近づいていないことが分かった。
3. 各レベルにおける、それぞれの授受表現の産出頻度は、初級・中級・上級レベルおよび母語話者では、「てくれる」の産出頻度が最も高いことが分かった。

4. 適切性の観点からみた場合、初級では表現間に差がみられず、中級・上級レベルでは「てくれる」が最も多く産出されていたが、母語話者の場合は、「てくれる」だけでなく「てもらう」も、学習者に比べて多く産出されていた。「てもらう」においては、産出頻度と同様にすべてのレベルの学習者も母語話者に近づいていないことが明らかになった。
5. 生産性の観点からみた場合、どのレベルの学習者も、「てくれる」の生産性が最も高いことが分かった。母語話者の場合は、「てくれる」に加え、「てもらう」においても、生産性が高いことが分かった。
6. 学習者の授受表現に関する知識を測定するために行った知識テストの結果、「てあげる」は「てくれる」や「てもらう」よりも得点が高く、「てもらう」の得点が最も低いことが分かった。
7. 知識テストの結果と産出頻度の相関関係を検証した結果、弱い相関が認められ、授受表現の知識が産出頻度に影響を及ぼすことが示唆された。

第7章 考察

本章では、実験結果を基に、学習者の授受表現の習得に関する考察を述べる。主に、トークン頻度およびタイプ頻度からみた授受表現の適切性と生産性の高さについて論じる。続いて、学習者と母語話者による授受表現の使用に関する特徴を記述し、その上で、言語産出に与える要因を3つの観点から議論する。

7.1 研究課題の検証結果と授受表現の産出傾向

本節では、実験結果を踏まえての各授受表現の生産性の高さについて考察する。「てあげる」については、頻度と生産性という2つの観点から、習熟度別の差をまとめる。なお、「てあげる」の場合は、使い分けが生じないため、適切性に基づく比較は行っていない（産出頻度と同じ値となる）。

表 7-1 「てあげる」の産出頻度・生産性の習熟度別比較

てあげる	結果
産出頻度	初<中=上=母
生産性	初<中=上=母

表 7-1 から言えることは、「てあげる」の産出状況については、中級レベルの時点で母語話者と同程度になるということである。この結果から、3.2 節で述べた習熟度が上がるにつれて母語話者の産出に近づくという一連の先行研究の見解とは異なり、徐々に母語話者の産出状況に近づくのではなく、中級レベルという比較的早い段階で、頻度と生産性がともに母語話者に近い産出ができるようになると言える。

知識テストにおいても、中級レベルの学習者の平均得点が、上級者レベルの学習者の平均得点を上回っているものの、統計的検定においては、両者の差は認められておらず、同程度の知識を保有していると言える。中級レベルの学習者と上級レベルの学習者が同程度の知識を保有し、産出頻度・生産性において差が見られなかった理由として、授受表現の使用に関わる2つの異なった積極性の可能性が考えられる。1つは、中級レベルの学習者が、積極的に「てあげる」を使用したことであり、もう1つは、上級者レベルの学習者が積極的に「てあげる」の使用を避けたことである。つまり、中級レベルの学習者は、「てあげる」の用法に関わる知識を得て積極的（意図的）に産出に結びつける一方で、上級者レベルの学習者は、「てあげる」について、相手や場面に配慮が必要であることを踏まえ、用法を誤った際に与える、聞き手への不快感が考慮できるようになると考えられるため、結果として使用を避けたものと推測される。

なお、本実験による結果は、堀口 (1984) が、学習者は「てあげる」を過剰に使用するとした結果とは異なっている。特に、上級者レベルの学習者では、意図的に産出を避けている可能性があるため、今後、フォローアップ・インタビューを加えることで、さらなる調査を行う必要がある。

次に、「てくれる」の産出における習熟度別の比較結果を表 7-2 に示し、「てくれる」について、頻度・

適切性・生産性という3つの観点から、習熟度別の差をまとめる。

表 7-2 「てくれる」の産出頻度・適切性・生産性の習熟度別比較

てくれる	結果
産出頻度	初<中=上=母
適切性	初<中=上<母
生産性	初<中=上<母

産出頻度から見ると、中級レベルと上級者レベルの学習者は、母語話者と同程度の産出を行っていると言える。しかしながら、適切性と生産性においては、母語話者との間には差が見られる。つまり、頻度としては、中級レベルの段階で、母語話者に近い産出が可能となっているものの、産出の適切性や生産性は母語話者ほどに高い状態にはないということである。

適切性において、母語話者との差が見られる要因として、「てくれる」と「てもらう」の使い分けが困難であったか、あるいは、「てくれる」を「てもらう」に言い換えるという代用が生じた（参照：表 6-1）ことが考えられる。例えば、「友人に料理を作ってもらった」という発話が期待される場面において、「友人が料理を作ってくれた」という発話がなされた場合、今回の基準では代用として扱うため、表現として使用可能なものであっても、適切性への貢献度がなくなることになる。こうした代用が生じる要因については以下で述べる。

また、生産性が適切性と同様の傾向を示した要因として、Tomasello (2000) で指摘されているように、動詞と授受表現の組み合わせを、一連の表現として、つまり「かたまり」(chunk)として産出している可能性が考えられる。例えば、学習者によって、「作ってくれる」という表現に何度も接する（学習中にインプットやアウトプットする頻度が高くなる）ことで、この表現をひとつの項目として記憶し、恩恵を含意する必要がある場合には、表 6-1 で示したように、「作ってくれた」を「作ってもらった」よりも優先的に産出している可能性がある。

最後に、「てもらう」の産出における習熟度別の比較結果を、以下の表 7-3 に示す。

表 7-3 「てもらう」の産出頻度・適切性・生産性の習熟度別比較

てもらう	結果
産出頻度	初=中<上<母
適切性	初=中<上<母
生産性	初=中<上<母

「てもらう」では、適切性・産出頻度・生産性すべての観点において、初級レベルの学習者と中級レベルの学習者が同程度の産出傾向を示すことが分かった。また、中級レベル以降になると、習熟度が増すにつれて、3つの観点すべての面で、母語話者に近づいていくことが明らかとなった。

「てあげる」や「てくれる」の場合では、初級レベルと中級レベルの間に差が見られていたが、「てもらう」の場合には、初級レベルと中級レベルの間に産出傾向の差は見られなかった。これは、初級レベルおよび中級レベルの学習者は、「てもらう」の用法に関する知識を十分に習得しておらず、産出に結び

ついていない可能性が考えられる。その根拠として、知識テストの平均得点を見ると、「てもらう」の平均得点は、他の項目に比べて最も低くなっており（参照：表 6-17）、上級者の場合は、「てあげる」や「てくれる」の平均点が 6 点満点中約 5.5 点を記録しているにもかかわらず、「てもらう」については、4.15 点と低くなっている。加えて、初級レベルや中級レベルの学習者の知識テストの平均得点は、他の項目では記録されなかった 3 点台（初級レベルの平均：3.77 点、中級レベル：3.83 点）を記録しており、十分に知識が得られていない状態であったことが伺える。そのため、産出を避けたり（非用）、用法を理解できないままに産出を行って誤用となるなど、産出が困難に感じられたものと考えられる。

産出が困難となる原因として、授受表現の用法に関する知識が十分に得られていないことを挙げたが、なぜ知識を得られなかったか、あるいは、知識を得ていても十分に知識を利用できなかったのかのはなぜだろうか。その理由のひとつとして、第一言語の影響が考えられる。第 2 章で、日本語とトルコ語における授受表現の比較結果を記述したが、「てもらう」については、トルコ語に相当する表現が存在しないことを述べた。第一言語と関連づけることができずに、新たな言語表現とその用法に関する知識を学ばなければならないため、学習時の負担が増していたのではないかと予想される。具体的な負担として、「てくれる」と「てもらう」の使い分けにおいては、働きかけ性などが関わることを知る必要がある上に、「に」や「が」などの助詞との呼応を含めた構文レベルでの習得が必要となることが挙げられる。

なお、この「てもらう」の分析結果については、学習者の授受表現の使用に、「てくれる」文で叙述すべき箇所を「てもらう」文で代用する傾向が認められたと報告している岡田（1997, 2000）とは反対の結果となった。また、第一言語習得研究における Otomo (2004) と一致した結果となったと同時に、第二言語習得研究における田中（1999）、稲熊（2003）、小森（2008）と一致する結果となった。総じて、「てくれる」よりも「てもらう」は、学習者にとって最も学習困難な項目であると考えられ、結果として産出の量（頻度）も質（適切性や生産性）も低くなると言える。

7.1.2 3つの指標の有効性

表 7-4 から表 7-7 で示すのは、適切性・産出頻度・生産性に基づき、習熟度別および母語話者における授受表現の産出状況を比較したものである。

総じて言えることは、指標により、表現間の比較結果が異なっていることである。例えば、表 7-4 にある初級レベルの結果を見ると、産出頻度と生産性の観点では同じ産出傾向を示していることが分かるが、適切性に関しては、いずれの表現も同じような産出傾向を示している。つまり、初級レベルでは、いずれの授受表現も適切に産出することはできるものの、「てくれる」の場合のみ、他の授受表現よりも高い頻度で、なおかつ、多様な動詞と共起させて結びつけて産出可能ということになる。このように、3つの指標を組み合わせ、それぞれの結果を総合的に見ることで、より正確な産出状況を把握することができる。

表 7-4 初級レベル表現間比較

授受表現	結果
産出頻度	てあげる＝てもらう<てくれる
適切性	てあげる＝てくれる＝てもらう
生産性	てあげる＝てもらう<てくれる

表 7-5 中級レベルの表現間比較

授受表現	結果
産出頻度	てあげる＝てもらう<てくれる
適切性	てもらう<てあげる＝てくれる
生産性	てあげる＝てもらう<てくれる

表 7-6 上級レベルの表現間比較

授受表現	結果
産出頻度	てあげる<てもらう<てくれる
適切性	てあげる＝てもらう<てくれる
生産性	てあげる<てもらう<てくれる

表 7-7 母語話者の表現間比較

授受表現	結果
産出頻度	てあげる<てくれる＝てもらう
適切性	てあげる<てくれる<てもらう
生産性	てあげる<てくれる＝てもらう

上記の4つの比較結果から分かることとして、母語話者の適切性においてのみ、「てあげる」・「てくれる」・「てもらう」の順で産出ができていくということである。上級レベルにおいて、産出頻度・適切性・生産性のいずれの指標に従った場合でも、「てくれる」が最も産出されやすく、母語話者と同じような産出傾向を示すことはなかった。先行研究では、「てもらう」は最も習得が困難である項目であると指摘されているが、初級レベルや中級レベルの結果を見ると、「てあげる」と「てもらう」の生産性は同程度になっており、必ずしも「てもらう」が最も産出が困難とはいえない。こうした点も一連の先行研究の指摘とは異なり、3つの指標を総合的に観察したことにより得られた知見であると言えよう。

7.2 日本語学習者及び日本語母語話者の授受表現の使用における特徴

7.2.1 非用

本節では、水谷 (1985) や堀口 (1984) などでも指摘されている学習者による非用について日本語母語話者と比較しながら考察を行う。

表 6-1 で示したように、非用率が最も高いグループは、初級レベルの学習者であった。特に「てあげる」に関しては、堀口 (1984) や荒巻 (2003) で明らかになった使用過剰と異なる結果になる。第5章で、述べたように文法解説の方では、あまり使わないことが勧められていることが「てあげる」の非用に繋がったのではないかと考えられる。また、母語話者による非用も観察されている。例えば、「友だちにリンゴを買って、お見舞いに行つてあげました」という産出が期待された場面設定においては、「てあげる」はまったく産出されなかった。これは、恩着せがましい印象を与えないように配慮した結果の非用と考えられる。

一方、「てくれる」と「てもらう」に関しては、習熟度が上がるにつれ、非用の頻度が減少していくが、上級レベルになってもなくなるしない（（てくれる：27%、てもらう：28%））。母語話者でも非用が見られる（てくれる：4%、てもらう：14%）ことからタスクの設定が不十分だった可能性も考えられる。しかし、学習者の非用については、田中 (1997) では、状況設定の発想法が学習者と母語話者で異なっていることが一要因として考えられていると述べている。田中 (1997) が調査対象者になぜ授受表現を使わなかったかを聞いたところ、アメリカでは空港まで車で送るのは当然のことであり、恩恵の気持ちは日本より弱いだろうという考察を行っている。つまり、話し手の生まれ育った環境に応じて、どのよう

な場面で恩恵性を強調すべきか、または、恩恵性を含ませる必要はないのかの判断が分かれる可能性がある。したがって、それぞれの言語における恩恵の表し方という言語文化的要因や、一個人の判断という個人差、あるいは性差によっても、授受表現の使用や非用が影響を受けるという側面がある。

本実験においても、表 6-1 で示したように、各項目で非用が確認されている。実例として、「(彼が私(女性)をレストランに) 連れていってくれました」という産出を予測した場面で、「連れて行きました」という産出が記録されている。彼に対して恩恵性を示す必要があると本人が感じることで、「てくれる」の産出を期待した場面であったが、学習者によっては、授受表現を用いていないことが分かった。非用が生じた原因として、連れていったのは彼であり、第三者に話す時に恩恵を表す必要があること、あるいは、人間関係の維持のために、授受表現を用いて恩恵の気持ちを表す必要があることが十分に身についていない可能性がある。

「レストランに連れていってくれました」という実験項目については、性別の影響によって産出される授受表現の違いが生まれる可能性に関して、男性の日本語母語話者 13 名によるデータを確認したところ、13 名中 13 名全員が「てくれる」を産出していることが分かった。今回の実験では、産出させる前に、「絵の中の登場人物(女性)になったつもりで話してください」という指示を与えており、その指示通りに産出された結果であると言える。しかし、性別による使い分けが生じる可能性が考えられることから、「あなた(自分)ならどのように第三者に話すか」という指示を与えた上での産出状況を確認し、性別による使い分けの有無を検証する必要があるだろう。

なお、「てあげる」の非用の割合は、学習者および母語話者ともに 5 割以上に達しているが、そうした状況であっても、積極的に「てあげる」が使用されている事例が確認された。特に、母語話者による産出の中に、「(母の日に) 料理を作ってあげました」や「おばあちゃんに本を読んであげた」など、身内に関する発話の場合には、「あげる」が頻繁に産出されていることが分かった。実験課題の作成時に、日本語研究を専門としない 2 名の日本人母語話者に対し、どのような場面であれば「てあげる」を使うかを尋ねている。この質問に対して、身内は友人や第三者に比べて社会的距離が近く、恩着せがましさを考慮する必要がなくなること、また、それと同時に、身内とのやりとりがあったという事実を第三者に伝える場合には、相手に対し身内および自らを卑下することがあるという回答を得ている。ただし、こうした判断基準が、日本語母語話者全般に言えることであるか否かについては、さらに調査を進める必要があるだろう。

7.2.2 「てくれる」における行為の受け手を表す要素の省略

談話の中に現れた文の要素の省略を問題として取り上げた久野 (1978:6-8) は、日本語においては、主語や目的語の他に与格目的語、位置詞、動詞も省略可能であるとし、省略の主の目的としては表さなくとも、聞き手にとって自明の情報を省くことにより、文の冗長度を下げることできると指摘している。また、岡田 (2000) は、授受表現の省略との関係を十分に捉えないと、省略要素を明示して文の冗長度を高くしてしまったり、反対に、省略過剰により意味の誤解を招いてしまったりすると述べている。

本研究の対象であるトルコ語母語話者の学習者においても、授受表現において冗長な表現がみられたため、以下にそれらをまとめる。なお、レベルの横の数字は、参加者番号を表しているものである。

- (1) 母は私に料理を作ってくれました。(初級 021)
- (2) 私は病気なので、私にスープを作ってくれました。(中級 067)
- (3) いいえ、だから、中国の友だちは私に中国の町を案内してくれました。(上級 036)

上記の(1)から(3)では、「私に」を省略してもよい事例であると思われる。なお、実際に呈示された絵の例 ((1)の文に対応) を図 7-1 に示す。



図 7-1 実験時に呈示された絵の例

今回のデータを対象に、「私に」の省略を行わなかった例を調べたところ、「私に」と「てくれる」が共起した例が、初級では 96 件中 23 件 (24%)、中級では 177 件中 37 件 (21%)、上級では 194 件中 20 件 (10%) が観察されたのに対し、母語話者では 227 件中 2 件 (0.9%) に留まった。「私に」と同様に、(4)から(6)における「のため」が省略されてもよい復元可能な要素ではあるが、省略されていない件数は、初級では 96 件中 3 件 (3%)、中級では 177 件中 12 件 (7%)、上級では 194 件中 22 件あった (11%)。一方、母語話者の場合は、224 件中 4 件 (2%) であった。

- (4) おばあちゃんのために本を読んであげました。(初級 052)
- (5) 私のために絵を描いてくれました。(中級 061)
- (6) おじいちゃんは私のために絵をかいてくれました。(上級 068)

この他に、省略可能な例を以下の(7)から(12)に示す。

- (7) 私をレストランに招待してくれました。(初級 007)
- (8) 私をレストランへ連れていってくれました。(中級 013)
- (9) いつものようにお母さんは私を起こしてくれました。(上級 026)
- (10) おじいちゃんは私の誕生日に絵を描いてくれました。(初級 007)
- (11) いいえ、友だちは私のパソコンを直してくれました。(中級 023)
- (12) 幸子さんは私の家でスープを作ってくれました。(上級 082)

(7)から(9)の例は「私を」、(10)から(12)は「私の」が省略されてもよい例である。いずれの例においてもこれらの要素が省略されても文の意味および授受の方向は変わらない。しかし、「私を」の場合は、初・中・上級及び母語話者において、それぞれ1件、3件、2件及び2件みられた。これらに対し、「私の」の場合は、それぞれ、2件、7件、8件、そして母語話者では2件みられた。

岡田 (2000) では、学習者の能力が上がっていても、適切な省略を行えないことが指摘されているが、なぜ省略ができないのかについての考察が行われていない。ここで、学習者が使用している教材において、「てくれる」における受け手を表す「に」が、多くの場合は省略されてもよいと解説されているのにも関わらず、なぜ省略されなかったかについて考えたい。

1つ目に、授受表現における省略の練習の有無によると考えられる。Schmidt (2001) や Nassaji & Fotos (2004) では、学習を促進させるためにインプットにおける学習項目に注意 (noticing) を向けさせることが言語学習に必要であるとされている。5.3.1.1 節で述べたように、本調査を行った A 大学で教材として使用されている『みんなの日本語 I 文法解説本』においては、省略についても扱われている。しかしながら、授受表現が初めて導入される 24 課で扱われる授受表現では、「私に」が省略されていない例文が見受けられる (14 件:75 件中)。また、練習問題をみると、省略に関する問題が設けられていない。さらに、初級レベルを担当する教師に尋ねたところ、教室内では省略に関する練習は行われていないことが分かった。したがって、授受表現の導入時には、恩恵性のみに学習上の注意が向けられているため、学習者が授受表現を産出にできても「てくれる」における省略可能な要素を省略することができていないものと推測される。

2つ目に、トルコ語の事例を取り上げながら、省略現象について考察する。第2章において、トルコ語では、二格・「～のために (受け手) + 動詞」の形式を用いるのが一般的であるが、行為の方向が分かる場合は、二格や「～のために」を明示することは必ずしも必要ではない。その例として、以下の例(13)を挙げる。

(13) Ben temizlik yaparken annem çamaşırlarımı katladı.

(私は掃除している間、(私の) 母は (私の) 洗濯物を畳んだ)

(13)では、「洗濯物」に付いている所有格が、上記の(10)から(12)における「私の誕生日」「私のパソコン」「私の家」と類似しており、「私に」や「私のために」も省略されていないことから、母語であるトルコ語が起因するものであると考えられる。

7.3 言語産出に影響を与える要因

7.3.1 授受表現の提示順序

6.1 節では、トルコ語を母語とする学習者の場合は、「てもらう」より「てくれる」の方が積極的に使用されることが明らかとなった。先行研究においても、「てくれる」が難しいという立場 (大塚, 1995 など) と「てもらう」が難しいとする立場 (田中, 1999 など)、さらに、「てあげる」が難しいとされる立場 (荒巻, 2003 など) がある。このような、共通の見解が挙げられない理由としては、第3章で述べたように先行研究で用いられたデータ収集法の違いが挙げられるが、もう一つの理由としては、授受表現の導入法が考えられる。

これまでの言語習得研究では、言語習得と教授法の関連を考慮した習得モデルとしては、Pienemann (1984; 1989; 1998) の「教授可能性仮説」と、有標性の高い項目 (習得が難しい項目) から指導する Zobl (1983) の「投射 (projection) モデル」がある。「教授可能性仮説」に基づくと、教授が効果を持つのは、学習者が当該構造に関して心理言語的にレディネスができている時のみに限られる。また、「投射モデル」では、より基本的でない項目・難易度が高い項目 (有標性が高い項目) を学習することによってより基本的な項目・難易度が低い項目 (有標性が低い項目) の学習も進むと言われている。どの順序で導入すべきかは、このような指導の効果を検証する研究の課題の一つではあるが、日本語教材の中でこうした仮説の内容がどれほど反映されているか、本研究の対象者が学んでいる教材を取り上げて考えてみたい。

まず、授受表現が初めて導入される『みんなの日本語 初級Ⅰ』では、「てあげる」「てくれる」「てもらう」が同じ24課で導入されている (詳細は、巻末資料2を参照)。次に、『みんなの日本語 初級Ⅱ』では、「てあげる」は、第40・41課でしか出現しておらず、「てくれる」(第26・40・41・43・45・46課) と「てもらう」(第26・29・31・34・40・41・45課) は、導入されてからも「てあげる」に比べ比較的多く出現している。授受表現が最初に導入されて (第24課) 以降、他の課においても頻度が少ないながらも、断続的に授受表現が含まれることから、学習者の授受表現に対する意識が保たれるように構成されているのであろう。

続いて、実際に教室でどのように教示されたかについて述べる。そのために、その課を担当した教師の使用した教案 (巻末資料2を参照) をみると、「てあげる」が「てくれる／てもらう」が導入される前

日に導入されていた⁶¹。以下の例文で復習および、文型カードや写真などを用いて、代入練習が行われている。

- (ア) 犬を散歩に連れて行ってあげます。
- (イ) 友だちの部屋を掃除してあげます。
- (ウ) 私はブラッドピットに日本の料理を作ってあげたいです。
- (エ) 私はブラッドピットの服を洗ってあげたいです。
- (オ) 私はブラッドピットを東京へ連れて行ってあげたいです。

そして、次に、「てもらう」が導入されてから「てくれる」が導入される。教案の一部を図 7-2 および図 7-3 に示す。

⁶¹ 「てあげる」は、違う教師が担当しており、例文資料の入手にとどまった。

<p>「～てもらいます」 の導入</p>	<p>T : すみませんが、このトルコ語は何ですか。 ちょっと教えてください。</p> <p>T : 私は～さんにトルコ語を教えてもらいました。 文型カードを黒板に貼る。 (私は) ～に～を～てもらいます</p> <p>T : たくさん荷物があつて大変です。 親切な学生は…。誰かドアを開けてください。 あ、ありがとうございます。 私は～さんにドアを開けてもらいました。</p> <p>～さんはわたしを手伝いました。ドアを開けました。 私は、ありがとう、と思います。開けてもらいました、と言います。 ※～てもらいますの場合は、「～に」だけ。</p>	<p>文型カード</p>
<p>確認</p>	<p>イラスト集の絵を黒板に貼る。 「～てあげます」を勉強しましたね。 今度はこれはみなさんです。私です。 友だちに何をしてもらいましたか。</p>	<p>イラスト集の絵</p>
<p>代入練習</p>	<p>学校を休んだ時、友達・ノートを見せます 漢字が分からない時、市村先生・教えます 日本へ行った時、橋本先生・大阪を案内します パーティーの時、西垣先生・バイオリンを弾きます お金がない時、アイドゥン先生・お金を貸します</p>	<p>文字カード</p>
<p>教科書の練習</p>	<p>子どもの時、本を読んでももらいましたか？ 誰に読んでももらいましたか？ 母に読んでももらいました。 練習B - 4</p>	
<p>完成練習</p>	<p>プリント ～とき、どうしますか。ペアでQA練習。</p>	<p>プリント 文型カード</p>

図 7-2 「てもらう」の教案の一部

指導手順	内容	備考・準備するもの
「～てくれます」の導入	<p>これは、クリスマスのプレゼントです。</p> <p>きのう、日本から来ました。</p> <p>母が送りました。</p> <p>母は 私に プレゼントを 送ってくれました。</p> <p>文型：～に ～を ～てくれました。</p>	<p>クリスマスブーツ</p> <p>文型カード</p>
	<p>このトルコ語は難しいですねえ…。</p> <p>S：「読みましょうか」を促す。</p> <p>T：ありがとうございます。</p> <p>Sさんは (私に) トルコ語を 読んでくれました。</p> <p>注意1：Sさんは 私に トルコ語を読みました。</p> <p>だと、ほしくないようで、失礼。</p> <p>ありがとう、と思う時は、「～てくれました」を使う。</p> <p>注意2：</p> <p>A：(私は) Sさんに トルコ語を 読んでもらいました。</p> <p>B：Sさんは (私に) トルコ語を 読んでくれました。</p> <p>大体同じ。どちらもありがたい気持ち。</p> <p>違いは、AはSにお願いして、Sが読む。</p> <p>Bは Sから手伝う。</p>	<p>トルコ語の手紙</p>
チェーンドリル	<p>S 1：私は～さんに辞書を貸してあげました。</p> <p>S 2：～さんは私に辞書を貸してくれました。</p> <p>S 2：私は～さんに辞書を貸してあげました。</p> <p>S 3：～さんは私に辞書を貸してくれました。</p>	<p>辞書</p>
「私の～」の導入	<p>友だちは私の自転車を直しました。</p> <p>私の自転車を直してくれました。</p> <p>文型カード</p>	<p>絵カード</p>
	<p>店の人は私と友達の写真を撮りました。</p> <p>店の人は私と友達の写真を撮ってくれました。</p>	<p>文型カード</p> <p>絵カード</p>
「私を」の導入	<p>パーティーから帰ります。</p> <p>遅いですから、危ないです。</p> <p>アイドゥン先生は私をうちまで送ります。</p> <p>アイドゥン先生は私をうちまで送ってくれました。</p> <p>※～てあげます、と同じように助詞が変わることに注意。</p>	<p>文型カード</p>

図 7-3 「てくれる」の教案の一部

「てくれる」と「てもらう」の指導における特徴を3点挙げる。まず、1つ目に、「ありがとうと思う気持ち」を表現するために、授受表現を使わなければならない点である。2つ目に、「てもらう」を導入する際、2.2節で述べた「働きかけ性」のある場面設定を用いている点である。「てくれる」の場合は、学生が自ら恩恵行為を行うように「このトルコ語は難しいですねえ…」と問いかけ、学生に「読みましようか」と言わせるようにしている。また、5.3.1.1節で述べたように、文法解説の中でも、「てくれる」が「自発的な場面」で使用されると解説されている。3つ目に、「てあげる」と「てくれる」の場合は、先行する動詞に伴う助詞が動詞によって異なること、また、「てもらう」の場合は、「に」だけであることに学習者の注意を引いている点にある。これらの3点を踏まえると、第2章で述べた、授受表現の恩恵性、「てくれる」と「てもらう」の使い分けおよび、「てあげる」「てくれる」において、授受表現に先行する格助詞の問題が教室では取り上げられていることが分かる。

アスペクトの研究を行った Li & Shirai (2000:141) は、自然習得環境の方が教室に比べ、インプットやアウトプットの機会が多いため、アスペクトの習得は、自然習得環境の方が適していると指摘している。本研究の対象であった授受表現に関しても、どのような場面でいずれの授受表現を使っているかが相手や場面によって変わるため、教室より自然習得環境の方がより習得される可能性を示唆している。したがって、授受表現を学習するのに教室におけるインプットのみでは不十分だということは言うまでもないが、産出頻度という観点からみると、3つの表現の中で「てくれる」のみの産出が母語話者に近づいていた原因として、One to One Principle (Andersen, 1984) が働いているのではないかと予想される。One to One Principle は、学習の初期段階において、学習者は形式と意味を一対一で対応させやすいという原則である。授受表現に当てはめて考えてみると、授受表現は、基本的に同一の意味、つまり、相手に対する恩恵を表しているのにもかかわらず、3つの形式（てあげる・てくれる・てもらう）で表されているため、1対3（意味対形式）に状態となってしまう、意味と形式の対応が上手くできず、結果として学習者にとって困難な表現となったのではないかと推測できる。

他の2つの授受表現が「てくれる」よりも産出が困難であった原因を考察する。まず、「てあげる」の場合は、「知識テスト」の結果（初級：5.13点、中級：5.65点、上級：5.56点（6点満点））から、学習者が形式と意味を一対一で対応させることができているものの、実際の産出では、回避と思われる事例が観察された。こうした回避が生じる原因として、「てあげる」が恩着せがましい印象を与えるために使用を避けるように教室内で指導されていることが影響しているものと考えられる。さらに、「てもらう」の場合は、次節で述べる「第一名詞句方略」が、授受表現の産出に影響を及ぼしているのではないかとと思われる。

7.3.2 第一名詞句方略（First Noun Strategy）

本研究の結果では、「てくれる」が最も多く産出され、「てもらう」の産出が少なかった。また、知識テストにおいても、学習者の得点が「てあげる」「てくれる」「てもらう」の順で高く、「てあげる」と「てくれる」の得点が「てもらう」に比べて高いという結果を得た。この結果は、田中 (1999) や稲熊 (2004) などの結果と一致している。田中 (1999) では、英語を母語とする学習者が、稲熊 (2004) の研究では韓国語を母語とする学習者が研究対象になっている。

これには、2つのストラテジーが影響を与えている可能性があると思われる。まず1つ目に、普遍的なストラテジーは、語順の観点から異なる言語を母語とする学習者の場合でも、「てもらう」の産出が少ないという結果が得られた要因として、学習者が動作主の役割を文の最初の名詞句に割り当てるという普遍的な第一名詞句方略（First Noun Strategy (VanPatten, 1996; 2002; 2004)）が使用されている可能性が考えられる。

もう1つのストラテジーとしては、動作主を主語に立てることに関連して、「てくれる」を「てもらう」より多く産出している原因として、母語からの転移の可能性も考えられる。2.4節で述べたように、トルコ語で物・行為の授受を表すために、1) -ivermek、2) -ipvermek、3) için（ために）が用いられるが、これらの表現では、動作主が文の主語となっている。また、石原（1991）では、「てくれる」文では、「てくれる」を削除しても事実関係は変わらないと述べている。したがって、「てもらう」の場合と異なり、トルコ人の日本語学習者にとって「～が～にVた」という表現に「てくれる」を付け加える方が容易であったのではないかと考えられる。

以上をまとめると、学習者が授受表現を産出する際に、普遍的なストラテジーを使用している可能性と母語からの転移の可能性が考えられる。山田（2004:347）では、カザフ語には「てもらう」に相当する表現があると報告されていることを考えると学習者が普遍的なストラテジーか個別的なストラテジーを使っているのかを明らかにするためには、カザフ語を母語とする学習者と他の母語話者を対象に研究する必要があるだろう。

7.4 用法基盤モデルに基づく外国語学習環境における授受表現の学習過程のモデル

第4章で取り上げた用法基盤モデルという言語習得モデルでは、個人が接する言語経験の頻度により文法知識が形成され、頻度が高ければ高いほど、スキーマが抽出されやすくなったり、知識の定着がより強固なものとなったりすると考えられている。

本研究で調査対象となったトルコ人学習者は、トルコ国内で外国語として日本語を学んでおり、日本語の言語経験を得ているのは、主に教室内である。中級レベル以上の学習者では、高頻度で用いる本動詞があり、それらが授受表現と組み合わさって産出されていることが分かっている。こうした現象の要因として、外国語として日本語を学んでいる授業でのインプットの量が影響していると考えるのが妥当である。そこで、外国語学習環境にいる学習者が、どのような過程を経て、授受表現の習得を行っているか、Yamanashi（2002）を図7-4として再掲し、外国語学習環境における授受表現の学習過程のモデルに応用したものを、図7-5に示す。

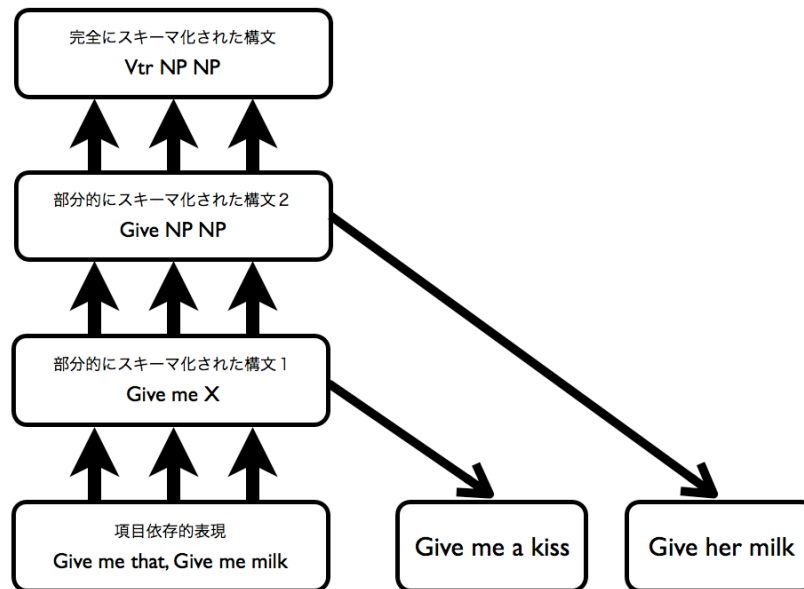


図 7-4 スキーマ化と構文の習得過程 (Yamanashi (2002, 109) を一部改変)

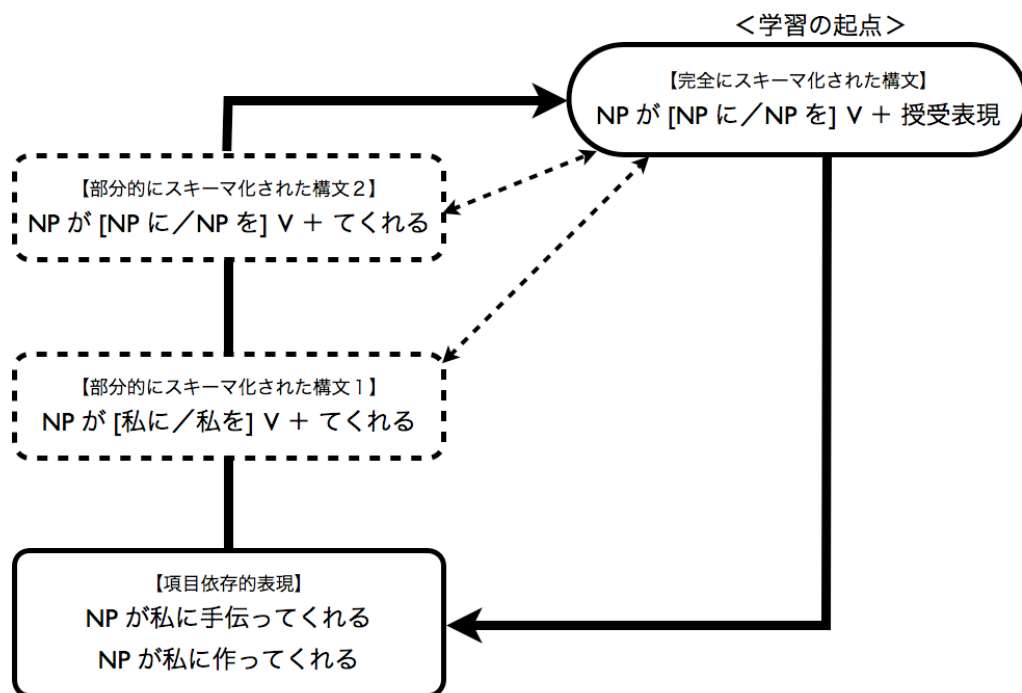


図 7-5 外国語学習者による授受表現の学習過程のモデル

図 7-4 で示した既存の言語習得モデルと、図 7-5 で新たに提示するモデルを比較しながら授受表現の学習モデルについて考察する。今回のトルコ人学習者は、外国語学習環境に属し、授業を通して文法規則を明示的に学んでいることから、第一言語習得と異なり、既に文法規則に関する知識が形成されており（今回の知識テストの結果からも授受表現の用法に関する知識を得ていることが分かっている）、先天的な文法知識の保持を前提とせず、かつ、項目依存的表現の習得から始まると仮定される用法基盤モデルで提案される習得過程をそのまま学習過程のモデルに適用することはできず、第二言語習得の実態に即した新たなモデル構築を行う必要がある。

図 7-5 に示した新たな学習モデルが、第一言語習得を基にした既存の用法基盤モデルと最も異なる点は、外国語学習環境の状況においては、トップダウン式に得られる知識が学習の起点となっている点、さらに、ボトムアップ式の文処理だけではなく、トップダウン式の文処理も同時に行われながら学習が進み、それらを繰り返す循環システムが働いている点である。

まず、学習の初期段階では、「完全にスキーマ化された構文」として、授受表現が「NP が[NP に/NP を] V+授受表現」という形で用いられるという用法に関わる知識を形成する。この知識形成は、教室内で文法項目として明示的に導入されることで授受表現の用法を学習することを意味しており、この段階の実在性は高いと言えるため、実在性の高さを実線で示している。

ただし、教室内で指導される文法知識は規則が中心であるため、この文法知識が直ちに学習者の言語運用に結びつくとは考えにくく、初期段階における実際の運用時には、教室内で指導される「手伝ってくれる」や「作ってくれる」といった表現を「項目依存的表現」としてそのままひとつの言語項目として記憶しており (Tomasello, 2000; 菅谷, 2003; Otomo, 2004)、これらを言語運用時に利用していると考えるのが妥当である⁶²。なお、7.2.2 節で示したように、学習者は、「てくれる」に前接する格助詞として、多くの場合「に」を用いており、「私に」というまとまりで産出されやすい。こうした表現が多く産出される理由として、母語転移の影響が挙げられる⁶³。学習者の母語であるトルコ語の「pişirmek（作る）」や「yardım etmek（手伝う）」という 2 つの動詞を用いて行為の授受を表す場合、日本語の「～に・～のために」に相当する「-(y)e・-(y)a・için」を用いるため、これらのトルコ語に対する代表的な逐語訳として日本語の「～に」を記憶して用いている可能性があるからである。

次に、授受表現が使用される場面を多く経験し、「項目依存的表現」に接する頻度が高まることで、恩恵行為が自分に向けられた際の「NP が[私に／私を] V+てくれる」というスキーマを抽出し、「部分的にスキーマ化された構文 1」の段階に達する。この段階は、行為の受け手が話者自身（私）である場合に生産的に産出できるようになる段階である。さらに経験する頻度が高まることで、「NP が[NP に／NP

⁶² 本調査の結果として、今回のトルコ人の学習者の場合には、授受表現の産出において、3 つの表現のうち、「てくれる」から学習が進むということが明らかになったため、「項目依存的表現」として「てくれる」を記述している。他の母語を持つ学習者により産出を今後調査することにより、日本語学習者が一般的にどの授受表現から学習するのかを明らかにすることができるだろう。

⁶³ 母語からの転移を特定するための最も有効な方法として、他の母語話者の日本語学習者との比較を行う必要はあるが、学習者の母語・目標言語および中間言語 (Selinker, 1972) の比較により特定することも可能なことから (Odlin, 1989, 2003; Ringbom, 2007)、「作る」と同様に「手伝う」の場合に「二格」が使われることについても、母語による影響であると考えられる。

を]V+てくれる」というより抽象的なスキーマを抽出し、結果として「部分的にスキーマ化された構文2」の段階に達することで、行為の受け手は話者だけでなく話者にとってウチの人間である場合に使用できるようになり⁶⁴、「てくれる」を生産的に産出できるようになると予想される。ただし、これら2つの段階については、本研究においてその実体を明らかにしているわけではないため、図中の枠を点線で囲って示しているが、これらの実在性の検証は今後の課題となる。

スキーマ化は段階性を持つものであり、その途中に生じる「部分的にスキーマ化された構文」の1および2の実在性は高いと仮定できるが、少なくとも今回の学習者は、「部分的にスキーマ化された構文」の段階に到達していないものと思われる。その理由を3点挙げる。まず、1) 他者間での行為の授受に関するインプットが教室内で与えられていないこと（図7-3, p.98を参照）、そして、2) ウチ・ソト概念が難しいこと（牧野（1996）や荒巻（2003）など）、3) 外国語学習環境で学ぶトルコ人学習者による授受表現の産出が生産的でない⁶⁵ことから、「部分的にスキーマ化された構文」の段階にまでは到達していないものと考えられる。

最終的には、抽出したスキーマをさらに一般化させることで、最初に得た授受表現の用法に関する知識とその後に触れる言語表現を合致させることになる。今回のトルコ人学習者は、授受表現の用法・使い分けに関わる知識を持っていることが確認されており、恩着せがましい印象を避けるために「てあげる」の使用を避けた産出も観察されている。前述のように、「部分的にスキーマ化された構文」の実在性は明らかとなっていないものの、実在性が有る場合には、どの段階においても、「完全にスキーマ化された構文」（用法に関する知識）との照合が行われている（図中の点線で示された双方向の矢印）と予測される。また、実在性が低い場合であっても、学習者は、少なくとも「項目依存的表現」を起点に、既習の「完全にスキーマ化された構文」との照合を行っている可能性がある。つまり、この部分でトップダウン式の処理（文法知識から授受表現を産出）とボトムアップ式の処理（項目依存的表現からスキーマを取り出し、用法に関する知識を一般化させる処理）が同時に生じていると考えられる。

なお、アックシュ他（2007）では、コンピュータを用いたキーストロークの記録データから、学習者による授受表現を含んだ文の産出過程を分析している。この研究では、上級レベル⁶⁶の中国人日本語学習者を対象にしているが、その結果として、学習者は、「動詞のテ形+授受表現」という2つの単位に分けて産出していることを明らかにしている。調査の規模が小さいため、結果の一般化は難しいが、上級レベルの学習者であっても、2つの単位に分けて処理がなされているとすると、今回のトルコ人学習者の場合も、「本動詞のテ形（手伝って・作って）+授受表現」の組み合わせまでのスキーマ化で知識形成が留まっている状態で言語運用を行っているのではないかと推測できる。

従来の先行研究では学習モデルが提起されていなかったが、本研究による提起により、学習モデル（理論）に基づく仮説検証型の研究を進めることができるようになることが期待できる。

⁶⁴ 本研究では、行為の受け手として話者（私）のみを設定しているため、話者にとってウチの人になる場合の産出は確認していない。

⁶⁵ 学習環境が言語習得に与える影響は既に論じられているが（Larsen-Freeman & Long, 1991; Collentine, 2004; Collentine & Freed, 2004）、第二言語学習環境で学ぶ学習者の方が、インプットと共にアウトプットの機会が多いことから、外国語学習環境で学ぶ学習者よりも言語習得が進むとされている。

⁶⁶ 日本語能力試験1級取得者に限定した。日本に留学中であり、第二言語学習環境にいる者を対象にしている。

7.5 第7章のまとめ

第7章で述べたことを、以下の7点にまとめる。

- 1) 産出頻度から傾向を観察した場合、習熟度が増すにつれて母語話者と同等の産出を行うことができると判断される。しかしながら、産出の適切性や生産性という指標を用いた結果では、産出頻度のみでの分析結果と異なる各習熟度間および表現間での産出状況の違いが観察された。
- 2) 「てあげる」の産出は、すべての習熟度レベルにおいて非用率が最も高い授受表現であった。産出頻度においては、中級と上級者レベルの学習者が母語話者と同程度の傾向を示す一方で、適切性や生産性においては、中級・上級両レベルの学習者と母語話者の間で生産性に関わる差が見られた。
- 3) 「てくれる」の産出は、初級レベルの学習者にとって、「てあげる」に続く、非用の割合の高い項目であるが、中級以上の習熟度に達すれば、産出頻度の面では、母語話者と同等の産出ができるようになる。しかしながら、適切性と生産性の両面においては、「てあげる」の場合と同様に、母語話者と同程度の習得はできていないことが分かった。
- 4) 「てもらう」の産出は、すべての習熟度レベルにおいて最も正用率が低くなり、「てもらう」の発話が期待された場面全体の2割から3割程度の発話が、「てくれる」によって代用されていた。「てもらう」に関しては、習熟度が増すにつれて、適切性・産出頻度・生産性のすべてが向上する傾向が見られたものの、いずれの観点においても、母語話者と同程度になることはなかった。
- 5) レベルに関係なくトルコ人学習者や母語話者は、授受表現の使用において、非用や省略といった現象が見られることを示した。「てあげる」の非用の割合は、学習者・母語話者ともに5割を超え、恩着せがましい印象を与えないために避けられたものと思われる。また、省略については、「私に」という二格を含んだ冗長な表現が多く、受け手を省略する事例は母語話者に比べて少ないことが分かった。
- 6) 言語産出に与える要因として、1) 教室内での提示される量や順序、2) 文の最初の名詞句を主語あるいは動作主として扱う第一名詞句方略の影響を論じ、異なる言語を母語とする学習者の場合でも、本研究と同様に「てもらう」の産出が少ないという結果が得られていることから、普遍的な方略が用いられている可能性、および母語による影響が生じている可能性を論じた。
- 7) 用法基盤モデルを基にして、外国語学習環境における授受表現の学習過程のモデルを提案した。学習者はトップダウンでの文法規則を学ぶ一方で、自らの文法知識をスキーマ抽出などのボトムアップの認知過程を経て形成していると考え、両方向からの影響を考慮したモデルとなっている。

第8章 結論

本章では、本研究の流れを再確認するとともに、本研究によって明らかとなった事実を3点述べる。また、本研究で得られた結果を基に、より精緻な習得研究を行うための方法論を交えながら、今後の課題を述べる。

8.1 本研究のまとめ

本論文では、外国語・第二言語として日本語を習得する上で、困難な学習項目に分類される授受表現に焦点をあて、外国語として日本語を学んでいる学習者の習得状況を明らかにしようとした。

第1章では、本研究の目的と位置づけを述べ、第2章から第4章では、授受表現の習得に関連する先行研究を概観した。

第2章では、まず、日本語の授受表現そのものがどのような形式で表されるのか、どのような意味合いを持つのか、そして、どのように使い分けを行えばよいのかについての説明をした。

第2章の後半では、日本語とトルコ語における授受表現の比較を行い、表現形式として、日本語には「あげる」・「くれる」・「もらう」という3種類の本動詞があるのに対し、トルコ語の場合には「vermek」と「almak」の2種類となることを説明した。加えて、トルコ語において物の授受を表す本動詞には、日本語の授受表現の使い分けで配慮される条件を考慮する必要がなく、日本語の授受表現よりも自由に使用できることを述べた。また、授受表現に着目すると、形式と意味の両面ともが、日本語と完全に対応する言語表現はトルコ語にはなく、特に、受け手を主語とする「てもらう」に対応する言語表現は存在しないことを確認した。このような両言語の比較結果を踏まえ、トルコ人学習者にとっては、第一言語での知識をそのまま利用して授受表現を使うことは困難と推測され、特に、受け手を主語とする「てもらう」に相当する言語表現がトルコ語には存在しないことから、この「てもらう」の習得は困難であるという予測を立てた。

第3章では、授受表現の習得研究を扱った先行研究をまとめた。まず、第一言語における授受表現の習得研究において、共通してみられる点は、「てあげる」が最も早い段階で習得されるという点であった。一方で、「てくれる」と「てもらう」の習得順序は、研究によって異なっており、共通した見解が現在でも得られていないことが分かった。そして、第二言語における授受表現の習得研究においても、第一言語習得に場合と同様に、3種類の授受表現の中で、どの表現が最も困難であるのかについての見解は統一されていないことが分かった。加えて、先行研究に見られるデータ分析および分析方法の問題点を3点指摘した。1点目に、主なデータの種類が筆記データであり、筆記では学習者のモニターが機能するため、正確な習得状況を把握できないおそれがあることを述べた。2点目として、実験時に授受表現を使用するように指示することで、自由な言語産出が制限されてしまい、十分に習得された項目であるかどうか判断できない危険性を指摘した。3点目として、学習者の産出した表現の正用数（あるいは正用率）や誤用の頻度に基づいた分析が中心となっており、出現頻度のみを利用した分析では、表現の多様

性が無視されてしまうため、正確な習得状況を判断する上で適切ではないことを指摘した。そこで、これらの問題点を考慮し、本研究では、外国語学習環境にあるトルコ人学習者を対象とし、授受表現を自然に産出できるかどうかを観察するために、モニターを働かせることなく即座の反応が求められる発話データを収集することで、より正確に習得状況を把握することを目指すことにした。

第4章では、本研究で得られるデータの分析時における理論的基盤となる「用法基盤モデル」について説明した。Tomasello (2003) は、第一言語習得のデータを基にして、こどもには、相手の意図を理解する能力 (intension-reading) とパターンを認識する能力 (pattern-finding) という2つの能力があるとし、これらの能力を利用し、また、社会的相互作用の流れの中で語彙や文法を習得すると述べている。つまり、このモデルは、文法能力の形成における後天的な「学習」や「経験」を通じて文法を作り出す能力があると想定されており、この点を踏まえて授受表現の学習過程モデル構築への適用可能性について述べた。

本研究では、第3章で述べた問題点を改善した上で、トルコ人日本語学習者が、習得困難とされる授受表現をどのように産出しているのかという産出パターンを明らかにすること、そして、適切性・頻度・生産性という多面的な観点から産出データを分析することによって、3種類の授受表現の中で、いずれの項目が産出困難であるか、言い換えれば、いずれの項目の習得が進みやすいのかを明らかにするという研究課題を定めた。具体的な3つの研究課題は、以下の通りである。

- | | | |
|---|-----------------------|----------------|
| ① | 授受表現をどれほどの頻度で産出するのか | 産出頻度 (トークン頻度) |
| ② | 必要に応じて授受表現が適切に産出できるか | 正用の頻度 (トークン頻度) |
| ③ | 必要に応じて授受表現を生産的に産出できるか | 本動詞の種類 (タイプ頻度) |

研究課題に取り組む上で、①に対しては正用の頻度 (トークン頻度) を求め、②に対しては正用と代用を含めた産出頻度 (トークン頻度) を求め、③に対しては、授受表現に共起する本動詞の種類 (タイプ頻度) を求めた。先行研究では、分析対象が主に産出頻度のみで、なおかつ、データの評価基準がトークン頻度の高さが中心となっているのに対し、本研究では、分析対象および評価基準がそれぞれ3点ずつあり、多角的な分析を行うことで、産出および習得の状況をより正確に調査することができるはずである。データの分析結果から明らかとなったことは、以下の4点である。

- 1) 産出頻度から傾向を観察した場合、習熟度が増すにつれて母語話者と同等との産出を行うことができると判断される。しかしながら、産出の適切性や生産性という指標を用いた結果では、必ずしも母語話者と同等の産出傾向を示しておらず、各習熟度間の差が見られた。これは、産出頻度のみでの分析結果では十分に産出傾向を捉えきれないことを裏付ける結果となった。
- 2) 「てあげる」の産出は、すべての習熟度レベルにおいて非用率が最も高い授受表現であった。産出頻度においては、中級と上級者レベルの学習者が母語話者と同程度の傾向を示す一方で、適切性や生産性においては、中級・上級両レベルの学習者と母語話者との間に差が見られた。

- 3) 「てくれる」の産出は、初級レベルの学習者にとって、「てあげる」に続く、非用の割合の高い項目であるが、中級以上の習熟度に達すれば、産出頻度の面では、母語話者と同等の産出ができるようになる。しかしながら、適切性と生産性の両面においては、「てあげる」の場合と同様に、母語話者と同程度の産出ができていないことが分かった。
- 4) 「てもらう」の産出は、すべての習熟度レベルにおいて最も正用の率が低くなり、「てもらう」の発話が期待された場面全体の 2 割から 3 割程度の発話が、「てくれる」によって代用されていた。「てもらう」に関しては、他の 2 つの授受表現とは異なり、習熟度が増すにつれて、適切性・産出頻度・生産性のすべてが向上する傾向が見られたものの、いずれの観点においても、母語話者と同程度になることはなかった。

第 7 章では、上記の実験結果を基に、学習者の授受表現の産出に及ぼす要因として、教室内での提示順序や第一名詞句方略のような認知処理が影響する可能性について論じた。さらに、用法基盤モデルに基づき、第二言語における授受表現の学習過程をモデル化した。

8.2 今後の課題

8.2.1 テストで測定される能力の検討

本研究では、学習者に対して、2 つのテストを実施しているが、これらが測定しうる能力について検討の余地が残っている。具体的には、学習者を習熟度別に分類するために使用した SPOT (5.2.2 節参照) と、授受表現に関する知識があるかどうかを確認する独自のテスト (知識テスト) を実施した (5.3.2 節を参照)。

まず、SPOT は、短時間で日本語能力を測定できるプレースメントテストであるという理由から採用したが、いわゆる総合的な日本語の運用能力を測っていることになる。そのため、文法知識や語彙の豊富さなどを独立して測定しているわけではなく、日本語の運用能力の中でも、どのような能力を測っているかについて明確にできないという限界があった。そのため、どのような知識や能力を測るテストなのかを明確にした上で、テスト項目をより細分化させたプレースメントテストを実施する必要がある。

また、本研究においては、授受表現に関する知識の有無を観察するために独自の知識テストを実施しているが、この知識テストも、前述の SPOT と同様に、授受表現の使用に必要な能力のうち、どのような能力を測っているかは明確にできていない。例えば、ウチ・ソト関係という概念が理解できているかどうかや、相手への配慮ができるかどうかという語用論的能力など、授受表現の使用に関わる能力の有無を測定できないという限界があった。このことから、授受表現の運用に関わる個別の知識・能力を測定できるテストを新たに開発する必要があるだろう。

最後に、今回は実施していないが、本動詞の語彙知識を測定するテストも実施すべきであった。なぜなら、語彙として理解している、あるいは、運用できる動詞全体の数を求めた上で、今回の授受表現にどのような動詞を用いたか、全体の数をもとにその割合を出すことが可能となる。こうした数値を求めることができれば、生産性を求める際に有効なものとなるであろう。

8.2.2 産出と理解の関係の調査

本研究では、産出状況を見るべく、発話データの収集を行ったが、今後は、産出する過程にも着目する必要があると考えている。用法基盤モデルでは、頻度に応じて定型表現の形成がなされると仮定されているが、本研究のように、産出結果されたトークンやタイプの頻度を元にした分析では、ある習熟度においてどのような定型表現が形成され、習熟度が増すにつれて、その定型表現がどのように変化するかという認知処理の過程を観察することは難しい。

したがって、認知過程が観察できるような新たな実験やデータの収集方法を検討する必要がある。7.4.2 節でも取り上げた、アックシュ他 (2007) では、コンピュータを使ってタイピングさせた際のキーストロークをミリ秒単位ですべて記録し、記録されたデータを産出過程とみなして、産出結果の文だけでなく、文が完成するまでに入力された文字列やその時に要した時間などを分析している。授受表現の産出の過程を分析した結果、学習者は母語話者のようにまとまった単位ではなく、動詞の「テ形」と「授受補助動詞」を別々の要素として産出していることが分かった。つまり、産出の結果では同じ表現であっても、その産出過程を観察することにより、上級学習者でも母語話者とは違う言語処理をしていることを明らかにしている。つまり、母語話者と同程度の産出結果に至る可能性があるが、その過程には、母語話者との差が残っていることになる。今後、トルコ人学習者を対象に同様の調査を行うことで、学習者による授受表現の産出過程には、共通する点があるのか否かについても明らかにする必要がある。

8.3 おわりに

本研究では、授受表現の産出状況を明らかにするため、先行研究で専ら採用されてきたトークン頻度を基にした分析に加え、これまでに十分に用いられていなかったタイプ頻度を基に、適切性や生産性という指標を導入し、トルコ人学習者の発話データを分析した。結果として、上級レベルの学習者であっても必ずしも母語話者と同程度の産出が可能になっているとは言えないことが分かった。つまり、トークン頻度のみでの分析では、学習者の正確な産出状況を反映しているとは言えず、生産性などの新たな指標を用いての分析が不可欠であり、そのことを実証した点で本研究の意義がある。そして、用法基盤モデルという言語習得モデルに準じた学習過程のモデルを提示した。こうした事実やモデルの提示は、第二言語としての日本語習得研究において、十分に考慮されてこなかった事柄である。今後の日本語を対象とした第二言語習得研究において、本研究を足場とする追実験や発展研究が続くことを期待したい。

参考文献

【日本語文献】

- Akkus, Derya. (2008). 「日本語とトルコ語における「物・行為の授受を表す表現」の比較」『ことばの科学』 21, 61-80.
- アックシュ ダリヤ・阪上辰也・佐藤有希子・古泉隆・杉浦正利 (2007). 「作文過程自動記録システムの開発」『CASTEL-J in Hawaii 2007 Proceedings』, 139-142.
- 荒巻明子 (2003). 「授受文形成能力と場面判断能力の関係 -質問紙調査による授受表現の誤用分析から-」『日本語教育』 117, 43-52.
- 安西祐一郎・大津由紀雄・溝口文雄・石崎俊・波多野誼余夫 (編) (1992). 『認知科学のハンドブック』 共立出版.
- 庵功雄 (2001). 『新しい日本語学入門 ことばのしくみを考える』 スリーエーネットワーク.
- 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘 (2000). 『初級を教える人のために日本語文法ハンドブック』 スリーエーネットワーク.
- 庵 功雄・松岡 弘・中西 久美子・山田 敏弘 (2000). 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』 スリーエーネットワーク.
- 石原義人 (1991). 「「～てもらう」表現をめぐる」『日本語教育』 74, 86-97.
- 稲熊美穂 (2004). 「韓国人日本語学習者の授受表現の習得について「もらう」系と「くれる」系を中心に」『国際開発研究フォーラム』 26, 13-26.
- (2007). 「作文タスクにおける授受表現の使用について -韓国人日本語学習者の場合」『愛知文教大学論集』 10, 59-81.
- 江田すみれ (1983). 「「てやる・てくれる・てもらう」とタイ語の表現」『日本語教育』 49, 119-132.
- 大江三郎 (1975). 『日英語の比較研究 -主観性をめぐって-』 南雲堂.
- 大久保愛 (1967). 『幼児のことばとおとな新版』 三省堂.
- 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日本語教育学会』 81-86.
- (2000). 「授受表現の運用についての考察 -主語の立て方と省略をめぐる-」『南山大学 国際教育センター紀要』 創刊号, 47-58.
- 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 文化と日本語教育水谷信子先生退官記念』 9, 281-292.
- 奥津敬一郎 (1983). 「授受表現の対照研究 -日・朝・中・英の比較-」『日本語学』 4: 22-24 明治書院.
- (1986). 「やりもらい動詞」『国文学解釈と鑑賞』 51(1), 96-102.
- 奥津敬一郎・徐昌華 (1982). 「『～てもらう』とそれに対応する中国語表現 -“清”を中心に-」『日本語教育』 46, 92-104.
- 大曾美恵子 (1983). 「授動詞文と二名詞句」『日本語教育』 50, 118-124.

- 川村よし子 (1991). 「日本人の言語行動の特性」『日本語学』10, 51-60.
- 韓先熙 (2005). 「「～てあげる」「～てくれる」「～てもらう」の習得について -英語圏話者と韓国話者を比較して- (2)」『ことば』26, 120-134.
- 金昌男 (2001). 「日本人大学生と韓国人大学生の「～てくれる／～てくださる」と「～てもらう／～ていただく」の使用実態」『千葉大学社会文化科学研究』5, 45-58.
- 久野璋 (1978). 『談話の文法』 大修館書店.
- 倉光雅己・高倉吉隆 (2004). 「行為の授受表現「～てあげる／くれる」の文型と提示」創価大学 16, 49-65.
- 小池生夫・井出洋子・河野守夫・鈴木博・田中春美・田辺洋二・水谷修 (編) (2003). 『応用言語学事典』研究社.
- 小林典子 (1998). 『日本語学習者に対するプレースメントテストとしての SPOT (Simple Performance-Oriented Test) 研究成果報告書(3)』筑波大学留学センター (国際学術研究 研究課題番号: 07044003) 研究代表者 小林典子.
- 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.
- 小林典子 (2008). 「＜SPOT-用紙版＞の概要」『言語テスト SPOT-WEB 版の開発と解答行動の研究』平成 16-19 年度科学研究費補助金研究成果報告書 (1)(2) (基盤研究 (B)(2) 課題番号: 16320064) 研究代表者 小林典子, vi-xii.
- 小森早江子 (2008). 「日本語学習者の受益表現の習得について」『中部大学人文学部研究論集』19: 191-205.
- 坂本正・岡田久美 (1996). 「日本語の授受動詞の習得について」南山大学『アカデミア』文学・語学編第 61, 157-202.
- 佐久間 鼎 (1936). 『現代日本語の表現と語法』くろしお出版.
- 迫田久美子 (2008). 「第二言語習得研究における SPOT の役割とシャドーイングの試み」『言語テスト SPOT-WEB 版の開発と解答行動の研究』平成 16-19 年度科学研究費補助金研究成果報告書 (1)(2) (基盤研究 (B)(2) 課題番号: 16320064) 研究代表者 小林典子, 29-40.
- 菅谷奈津江 (2003). 「日本語学習者のアスペクト習得に関する縦断的研究 ; 『動作の持続』と『結果の状態』のテイルを中心に」『日本語教育』119, 65-74.
- 鈴木宏昭 (1999). 「人間の認知におけるカテゴリーと類似」『日本語学』4, 69-78.
- スリーエーネットワーク (編) (1998). 『みんなの日本語 I/II 本冊』
- (1998). 『みんなの日本語 I/II 文法解説本』スリーエーネットワーク.
- (1999). 『みんなの日本語 初級 1・2 標準問題集』スリーエーネットワーク.
- (2000). 『みんなの日本語 初級 1・2 教え方の手引き』スリーエーネットワーク.
- 柴田武 (1993). 『世界のことば小事典』大修館書店.
- 城田俊 (1996). 「話場応接態(いわゆる「やり・もらい」) - 「外」主語と「内」主語-」『国語学』186, 1-14.
- 高見健一・久野章 (2002). 『日英語の自動詞構文』研究社.
- 田中真理 (1996). 「日本語学習者の視点・ヴォイスの習得」『日本語教育』88, 104-116.
- (1999). 「日本語学習者の視点・ヴォイスの習得 - 「受益文」と「視点の統一」を中心に-」『視点・ヴォイスに関する習得研究 -学習環境と contextual variability をを中心に-』平成 8-9 年度科

- 学研究費補助金研究成果報告書 (基盤研究 (C)(2) 課題番号: 086800323) 研究代表者 田中真理, 21-33.
- (2002). 「Oral Proficiency Interview 現れた受益表現 一定型表現に注目して」『多摩留学生センター教育論集』3, 1-12.
- 寺村秀夫 (1982). 『日本語のシンタックスと意味 I』くろしお出版.
- 當作晴彦 (2008). 「SPOT とコンピュータ・テストについて」『言語テスト SPOT-WEB 版の開発と解答行動の研究』平成 16-19 年度科学研究費補助金研究成果報告書 (1)(2) (基盤研究 (B)(2) 課題番号: 16320064) 研究代表者 小林典子, 41-55.
- トマセロ・マイケル (2008). 『ことばをつくる 一言語習得の認知言語学的アプローチ』慶應義塾大学出版会. 辻幸夫, 野村益寛, 出原健一, 菅井三実, 鍋島弘治朗, 森吉直子(訳).
- 仁田義雄 (1991). 『日本語のヴォイスと他動性』くろしお出版.
- 日本語教育学会編 (2005). 『新版 日本語教育事典』大修館書店.
- 沼田善子 (1999). 「授受動詞文と対人認知」『日本語学』8, 46-54 明治書院.
- 萩原章子 (2007). 「「～てあげる」「～てくれる」「～てもらう」の文法性判断テスト 学習者の日本語履修歴とのかかわりについて」『ICU 日本語教育研究』4, 3-19.
- 橋元良明 (2001). 「授受表現の語用論」『言語』30 (5), 46-51.
- 橋本ゆかり (2006). 「幼児の第二言語習得としての動詞形の習得プロセススキーマ生成に基づく言語構造の発達」『第二言語としての日本語の習得研究』9:23-41.
- 早瀬尚子・堀田優子 (2005). 『認知文法の新展開 カテゴリー化と用法基盤モデル』研究社.
- フォード丹羽順子・小林典子・山本啓史 (1995). 「日本語能力簡易試験 (SPOT) は何を測定しているか 音声テープ要因の解析」『日本語教育』86, 93-102.
- 平井悦子・三輪さち子 (2000). 『みんなの日本語 初級 1・2 書いて覚える文型練習帳』スリーエーネットワーク.
- 廣瀬幸生 (2001). 「授受動詞と人称」『言語』30(5), 64-7.
- 藤原与一 (1977). 『幼児の言語表現能力の発達: 「わが子のことば」を見つめよう』文化評論出版.
- 堀口純子 (1984). 「授受表現に関わる誤りの分析」『日本語教育』52, 91-103.
- 牧野成一 (1996). 『ウチ・ソトの言語文化学 文法を文化で切る』アルク.
- 益岡隆志 (2001). 「日本語における授受動詞と恩恵性」『月刊言語』30(4), 26-32.
- 益岡隆志・田窪行則 (1992). 『基礎日本語文法 改訂版』くろしお出版.
- 水谷信子 (1985). 『日英比較 話しことばの文法』くろしお出版.
- 森田良行 (1984). 『日本語の発想』冬樹社.
- (1995). 『日本語の視点 ことばを作る日本人の発想』創拓社.
- (2002). 『日本語文法の発想』ひつじ書房.
- リーチ, G. (1987). 『語用論』紀伊国屋書店. 池上嘉彦・河上誓作 (訳).
- 山田敏弘 (2004). 『日本語のベネファクティブ 「てやる」「てくれる」「てもらう」の文法』明治書院.
- 山本裕子 (2002). 「「～てもらう」の機能について 「～テクレル」と対比して」名古屋女子大学 紀要

48, 263-276.

——— (2003). 「「～テアゲル」の対人的な機能についての一考察」『世界の日本語教育』 13, 143-160.

尹喜貞 (2006). 「授受補助動詞の習得に日本語能力, 及び学習環境が与える要因 - 韓国人学習者を対象に -」『日本語教育』 130, 120-129.

【外国語文献】

- Andersen, R. W. (1984). The one-to-one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34, 77-95.
- Bardovi-Harlig, K. (2002). A New Starting Point? Investigating Formulaic Use and Input. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 189-198.
- Barlow, M. & Kemmer, S. (2000). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications.
- Baykara, O. (2002). *Türkçeden Japoncaya yolculuk*. Ayraç Yayınları.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology, *Word*, 14, 150-77.
- Berman, R. A. (1994). Developmental perspectives on transitivity: A confluence of cues. In Y. Levy (Ed.), *Other children, other languages: Issues in the theory of language acquisition*. (pp.189-241). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Braine, M., D., S. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 39, 1-13.
- Brooks, P. J. & Tomasello, M. (1999). Young children learn to produce passives with nonce verbs. *Developmental Psychology*, 35(1), 29-44.
- Bybee, J. (1985). *Morphology*. Amsterdam: John Benjamins.
- (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10, 425-455.
- Bybee, J. and Scheibmann, J. (1999). The effect of usage on degrees of constituency: The reduction of don't in English. *Linguistics*, 37, 575-596.
- Chaudron, C. (2003). Data collection in SLA research. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp.762-828). Malden, MA : Blackwell.
- Collentine, J. (2004). The effects of learnign context on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 227-248.
- Collentine, J. Freed, F. B. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 153-171.
- Di Biase, B. & Kawaguchi, S. (2002). Exploring the typological plausibility of processability theory: Language development in Italian second language and Japanese second language. *Second Language Research*, 18, 274-302.
- Eisenberg, S. (1997). Investigating children's language: A comparison of conversational sampling and elicited production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(5), 510-538.
- Ellis, N. C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning, *Language Learning* 48(4), 631-664.
- (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- (1999). Item versus system learning: Explaining free variarion, *Applied Linguistics*, 20, 460-480.
- (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.
- (2008). *The study of second language*. Oxford University Press.

- Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27, 464-491.
- Eskildsen, S. W. & Cadierno, T. (2007). Are recurring multi-word expressions really syntactic freezes? Second language acquisition from the perspective of usage-based linguistics. *The First Nordic Conference on Syntactic Freezes*, University of Joensuu, Finland, May 19-20, 2006.
- Eskildsen, S. W. (2008). Constructing another language—usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(3), 335-357.
- Foster-Cohen, H., S. (1999). SLA and first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. 19, 3-21.
- Gass. M. S., and Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Lawrence Erlbaum.
- Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24(2), 287-297.
- Harada, K. (1977). The Acquisition of passive, causative, and te-moraw constructions in Japanese: A case study on a two-year-old. *Annual Reports*. Tokyo: The Division of Languages, International Christian University. 2: 1-16.
- Hengirmen, M. (1999). *Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi*. Engin Yayınevi.
- Hesketh, A. (2004). Grammatical performance of children with language disorder on structured elicitation and narrative tasks. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 18(3), 161-182.
- İlhan, N. (2001). Birleşik fiil kuruluşunda A/I/U Ünlüleri. *Türk Dili*, 596, 177-182.
- Jaeckel, R. and Erciyes, D. G. (2006). *A dictionary of Turkish verbs: In context and by theme*. Georgetown University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S., and Searcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28(2), 283-300.
- Krueger, R. J. (1964). The Turco-Mongolian benefactive. *Journal of the American Oriental Society*, 84(4), 410-411.
- Krug, M. (1998). String frequency: A cognitive motivating factor in coalescence, language processing, and linguistic change. *Journal of English Linguistics*, 26, 286-320.
- Langacker, R. (1988). A usage-based model. In B. Rudzka-Ostyn (Ed) *Topics in cognitive linguistics*. Amsterdam: Benjamins
- Langacker, R. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp.1-63). Stanford: CSLI Publications.
- Larsen-Freeman, D., and Long, H.,M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Loschky, L., and Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning* (pp.123-167). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-28.

- Myles, F. Hooper, J., Mitchell, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48(3), 323-363.
- Myles, F. (2004). From data to theory: the over-representation of linguistic knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society*, 102(2), 139-168.
- Nassaji, H. and Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Norris, J. and Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. in C. Doughty and M. Long (Eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.717-761). Oxford: Blackwell Publishing.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 436–486). Oxford: Blackwell.
- Okabe, R. and Okubo, K. (2005). The acquisition of benefactives and passives. In Okabe & Nielsen (Eds.) *UCLA Working Papers in Linguistics*, 2, 59-75.
- Otomo, K. (2004). Developmental stages of verb morpheme acquisition in Japanese. *Comparative research for a developmental index for first and second language of Japanese and English*. Report of the Grant-in-Aid for Scientific Research (B) (1) (2001-2003), Head Investigator: Kiyoshi Otomo.
- Pallotti, G. (2007). An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics*, 28(3), 361-382.
- Pica, T. (1984). Methods of morpheme quantification: their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63–90.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of language. *Studies in Second Language Acquisition*. 6, 186-214.
- (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*. 1, 52-79.
- (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pizutto, E., and Caselli, C. (1994). The acquisition of Italian verb morphology in a cross-linguistic perspective. In Levy, Y. (Ed.). *Other children, other languages*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In Rosch, E. & Lloyd, B.B. (Eds.), *Cognition and categorization* (pp.27-48), John Wiley & Sons Inc.
- Sasaki, Y. (2000). The predictive validity of SPOT and self-assessment questionnaire. *Melbourne Papers in Language Testing*, 9(2), 30-55.
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Journal of Applied Linguistics*. 10, 209-231.
- Shirai, H. (2001). Acquisition of sentence final particles and the developmental index for Japanese, In Shirai, H.

- (Ed.) *A Crosslinguistic study for the universal developmental index*, Report of Grant-in-aid for Scientific Research, No.11694009, 159-172.
- Shirai, Y. & Miyata, S. (2006). Does past tense marking indicate the acquisition of the concept of temporal displacement in children's cognitive development? *First Language*, 26(1), 45-66.
- Snow, C.E., Pan, B.A., Imbens-Bailey, A. & Herman, J. (1996). Learning how to say what one means: A Longitudinal study of children's speech act use. *Social Development*, 5(1), 56-84.
- Tomasello, M., Akhtar, N. Dodson, K., & Rekau, L. (1997). Differential productivity in young children's use of nouns and verbs. *Journal of Child Language*, 24, 373-387.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Uyeno, T., Harada, S., Hayashibe, H. and Yamada, H. (1978). An experimental study on the comprehension of giving and receiving sentences in Japanese children. *ASJ Trans. of the Com. on Speech Res.*, 1-8.
- Valdman, A. (1993). Replication study (editorial introduction). *Studies in Second Language Acquisition*. 15, 505.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: an update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics*, 16, pp.180-205.
- Wittek, A. and Tomasello, M. (2005). German-speaking children's productivity with syntactic constructions and case morphology: Local Cues act locally. *Language*, 25, 103-125.
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32, pp.213-231.
- Yamada, T. (1996). Some universal features of benefactive constructions. 『日本学報』 15:27-45. 大阪大学日本学.
- Yamanashi, M. (2002). Cognitive perspectives on language acquisition. *Studies in Language Sciences*, 2, 107-116.
- Zobl, H. (1983). Markedness and the projection problem. *Language Learning*, 33, 293-313.
- Zyzik, E. (2006). Transitivity alternations and sequence learning: Insights from L2 Spanish production data. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 449-485.

巻末資料 1 : 【教材で使用されている例文一覧】

『みんなの日本語 I』

課	「てあげる」	「てくれる」	「てもらう」
24	わたしは木村さんに本を貸してあげました。	母はわたしにセーターを送ってくれました。	わたしは山田さんに病院の電話番号を教えてくださいました。
	母の日に何をしてあげますか。	山田さんが車で送ってくれました。	ワンさんに手伝ってもらいました。
	わたしはカリナさんに CD を貸してあげました。	山田さんとミラーさんが来てくれます。	山田さんにワゴン車を貸してもらいます。
	わたしはカリナさんに電話番号を教えてくださいました。	山田さんは私に地図をかいとくれました。	わたしは山田さんに大阪城へつれていってもらいました。
	わたしはカリナさんにことばの意味を説明してあげました。	山田さんはわたしにコーヒーを入れてくれました。	私は山田さんに引っ越しを手伝ってもらいました。
	わたしはおじいさんに道を教えてくださいました。	山田さんはわたしにおふろの入りを説明してくれました。	わたしは山田さんに旅行の写真を見せてもらいました。
	わたしはテレサちゃんに自転車を貸してあげました。	佐藤さんはわたしに傘を貸してくれました。	わたしは佐藤さんに傘を貸してもらいました。
	わたしはおばあちゃんに手紙を読んであげました。	ワンさんは私に写真を見せてくれました。	わたしはワンさんにつ写真を見せてもらいました。
	わたしは友達にスペイン料理を作ってあげました。	タワボンさんはわたしに田中さんを紹介してくれました。	わたしはタワボンさんに田中さんを紹介してもらいました。
	わたしはたろう君に飛行機の雑誌を見せてあげました。	ワットさんはわたしに地図をかいとくれました。	わたしはワットさんに地図をかいともらいました。
	わたしはミラーさんに塩を取ってあげました。	カリナさんはわたしに電話番号を教えてくださいました。	わたしはカリナさんに電話番号を教えてくださいました。
	わたしはグプタさんにテレホンカードを貸してあげました。	だれがお金を払ってくれましたか。	だれに日本語を教えてくださいましたか。
	わたしは彼に旅行の本をかしてあげました。	山田さんが払ってくれました。	小林先生に教えてくださいました。
	僕は学校で習った歌を歌ってあげます。	だれがセーターを送ってくれましたか。	だれに本を貸してもらいましたか。
		母が送ってくれました。	佐藤さんに本を貸してもらいました。
		だれが大阪城へつれていってくれましたか。	だれに京都を案内してもらいましたか。

	会社の人がつれていってくれました。	木村さんに案内してもらいました。
	だれが駅まで送ってくれましたか。	だれにすき焼きを作ってもらいましたか。
	友達が送ってくれました。	松本さんに作ってもらいました。
	だれが写真を撮ってくれましたか。	佐藤さんにつれてきてもらいました。
	サントスさんが撮ってくれました。	佐藤さんに車で送ってもらいました。
	佐藤さんがコピーしてくれました。	佐藤さんに説明してもらいました。
	佐藤さんが買いに行ってくれました。	佐藤さんに手伝ってもらいました。
	佐藤さんが（荷物）送ってくれました。	わたしはカリナさんに大学を案内してもらいました。
	佐藤さんが予約してくれました。	駅で友達に細かいお金を貸してもらいました。
	休みの日夫はよく料理を作ってくれます。	わたしはミラーさんにエレベーターのボタンを押してもらいました。
	男の人は私の荷物を持ってくれました。	わたしは山田さんに駅まで送ってもらいました。
	だれが引っ越しを手伝ってくれますか。	
	カリナさんが手伝ってくれます。	
	おばあちゃんは僕に古い日本のお話をしてくれます。	
	パンやお菓子を作ってくれます。	
	おばあちゃんはわたしに古い日本の歌を歌ってくれます。	

『みんなの日本語 II』

課			
26		ガス会社に連絡したら、すぐきてくれますよ。	どんなものを出してもらいたいですか。
27			
29			じゃあ、渡辺さんに言って、開けてもらいましょう。
			行き方を教えてもらいました。
31			だれに引っ越しを手伝ってもらいますか。
			会社の人に手伝ってもらいます。
34			友だちに教えてもらいました。
40			わたしは一年に一回必ず健康かどうか診てもらいます。
	お子さんの誕生日にどんなことをしてあげますか。	だれがここへ連れて来てくれましたか。	いつワットさんに英語を教えてもらいましたか。
	お子さんが小学校に入るとき何をしてあげますか。		先生にどこを案内してもらいましたか。
			だれに発音を直してもらいましたか。
41	知らないおばあさんを駅まで連れて行ってあげたんです。	祖父は私たちに昔の話をしてくれました。	自転車が壊れたので兄に修理してもらいました。
		電気屋がすぐに来てくれました。	わたしは友だちに本を貸してもらいました。
		祖母が作り方を教えてくれたんです。	
		太郎を海の中へ連れて行ってくれました。	
		浦島足ろうのうちがあったと教えてくれました。	
43		コンピューターが適当な人を選んでくれるんですよ。	
		あけみさんは「ええ」と言ってくれた。	

		あけみさんが僕と結婚すると言ってくれた。	
45		夫は料理が上手なのにあまり作ってくれません。	それでもだめな場合は、隣の友だちに起こしてもらいましょう。
		夫は料理が上手なのにあまり作ってくれません。	
		あそこで荷物を預かってくれます。	
46		5時ごろにガスレンジを見に来てくれるはずなんですが、。	
練習			警官に道を教えてもらいました。

『標準問題集Ⅰ(24課)』

「てあげる」	「てくれる」	「てもらう」
わたしは山田さんに傘を貸してあげました。	店の人はわたしにカタログを見せてくれました。	タワポンさんは木村さんに奈良を案内してもらいます。
わたしはグプタさんにコーヒーを入れてあげました。	松本さんはわたしにお茶の先生を紹介してくれました。	わたしは小林先生に日本語を教えてもらいました。
外国から友達が来たとき、あなたの国のどこを案内してあげますか。	小林さんはわたしに日本語を教えてくださいました。	わたしは会社の人に大阪城へつれていってもらいました。
先週買ったカメラをタワポンさんに貸してあげました。	会社の人にはわたしを大阪城へつれていってくれました。	わたしは友達に駅まで車で送ってもらいました。
	友達は駅まで車で送ってくれました。	わたしは松本さんにすき焼きを作ってもらいました。
	松本さんはすき焼きを作ってくれました。	子どものとき、誕生日に何を買ってもらいましたか。
	食事を作ってくれる人がいますか。	わたしは友達に引っ越しを手伝ってもらいました。
	病気の時友達が食べ物や飲み物を持ってきてくれました。	京都で撮った写真を見せてもらいました。
	だれが大使館の電話番号を調べてくれましたか。	山田さんに細かいお金を貸してもらいました。
	駅まで向かいに来てくれました。	わたしは佐藤さんにすき焼きの作り方を教えてもらいました。

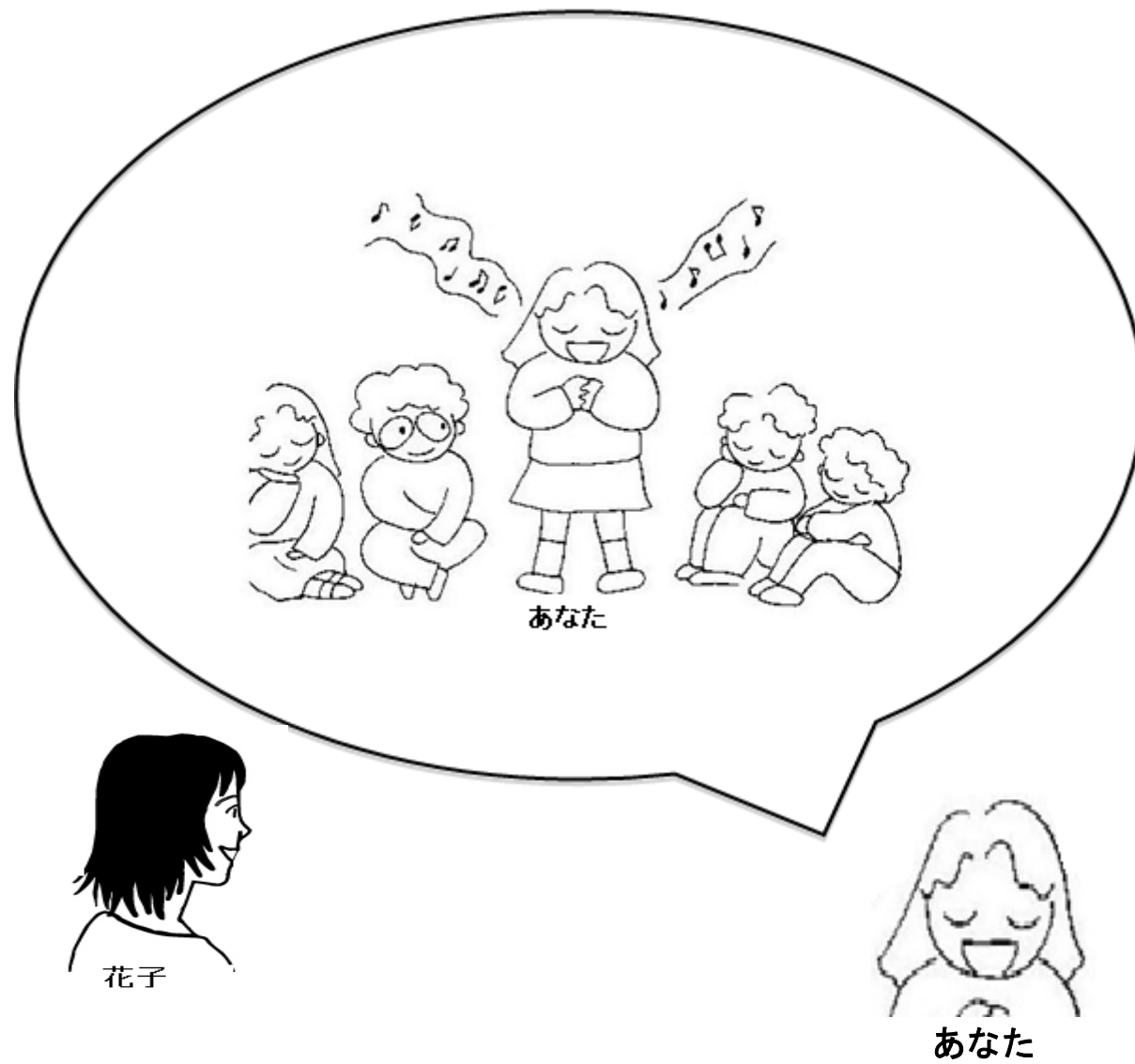
『標準問題集 II』

課	「てあげる」	「てくれる」	「てもらう」
28			弟に引っ越しを手伝ってもらいます。
29			ファクスが壊れていますから、修理してもらわなければなりません。
31			ミラーさんにおいしいケーキの作り方を教えてもらいましたから、、、。
37			山田さんに車で駅まで送ってもらいました。
			鈴木サンにカメラを貸してもらいました。
			早く医者に診てもらった方がいいですよ。
41	先週クラスの皆さんにわたしの国のことばを少し教えてあげました。	昨日友だちがわたしにタイ料理を作ってくれました。	店の人に取り替えてもらいました。
	クリスマスにお子さんに何か買ってあげますか。	だれがこの資料を貸してくれたんですか。	わたしが引っ越したとき、友だちに荷物を運んでもらいました。
	弟さんが日本へ来たら、どこを案内してあげますか。	昨日だれが作文を直してくれましたか。	だれに日本語の文法を教えてもらいましたか。
			兄に修理してもらったんです。
34-42	渡辺さんが結婚式に招待してくれました。		
43		田舎の母が送ってくれたんです。	
44		イさんは親切に道を教えてくれました。	
		みんなが詳しく教えてくれるので、、、。	
48			友だちに買って来てもらいました。
			友だちに案内してもらいました。
26-50			この新しい家具は、祖父に買ってもらったんです。
			これを林さんに届けてもらえませんか。

『文型練習帳Ⅰ』

てあげる	てくれる	てもらう
わたしは佐藤さんを病院へつれて いってあげました	山田さんが病院までつれていって くれました。	子どもの時母にお菓子を作っても もらいました。
友達があなたの国へ来た時、あなた は何をしてあげたいですか。	子どもの時兄が本を読んできてくれ ました。	わたしはミラーさんに英語を教え てもらいました。
	あなたが日本に来た時だれが何 をしてくれましたか。	佐藤さんに料理を作ってもらいま した。
	佐藤さんが車で送ってくれました。	イーさんに洗濯してもらいました。
	高橋さんが空港へ迎えに来てくれ ました。	木村さんに病院つれていってもら いました。
	高橋さんが城へつれていってくれ ました。	マリアさんに掃除をしてもらいま した。
	高橋さんが駅まで迎えに来てくれ ました。	
	高橋さんが奈良へつれていってく れました。	
	わたしが病気の時佐藤さんは料理 を作ってくれました。	
	イーさんは洗濯をしてくれました。	
	木村さんは病院へつれていってく れました。	
	マリアさんは掃除をしてくれまし た。	

先週、おばあちゃんの誕生日でした。
おばあちゃんは、あなたの歌を聞くことが大好きで、
「あなたの歌が聞きたい」と言っていました。



花子：おばあちゃんの誕生日に何をしましたか。

あなた：_____。

最近、ジョンくんは、病気で学校を休んでいます。

あなたは、ジョンくんを助けたいと思いました。

時々、あなたは、ジョンくんに授業でやったことを教えています。



花子



あなた

花子：ジョンくんは、自分で勉強ができますか。

あなた：_____。

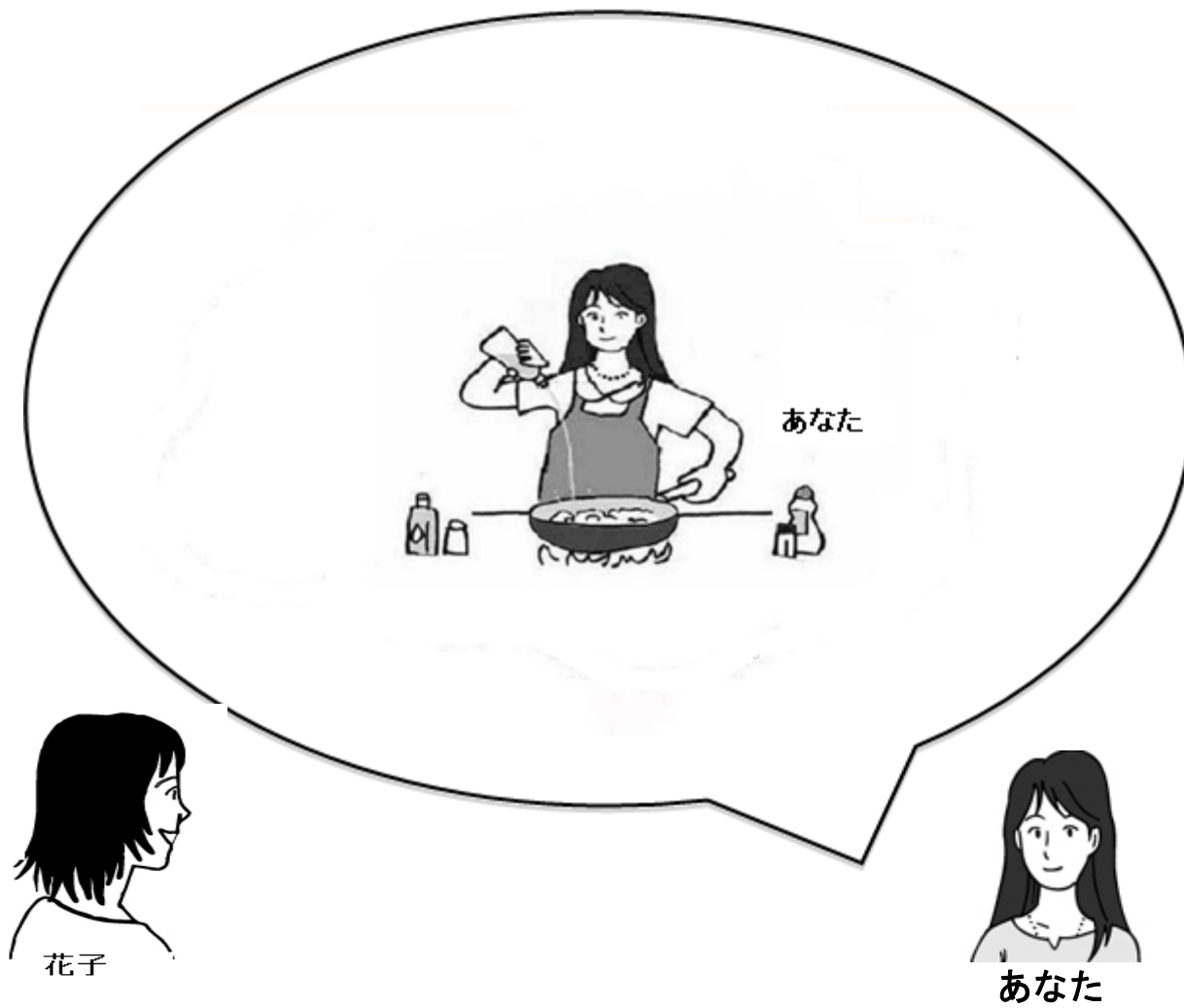
この前、おじいちゃんの誕生日でした。
おじいちゃんは、あなたの絵が大好きです。
あなたは、おじいちゃんに「新しい絵を描いてほしい」と
お願いされました。



花子：おじいちゃんの誕生日に何をしましたか。

あなた：_____。

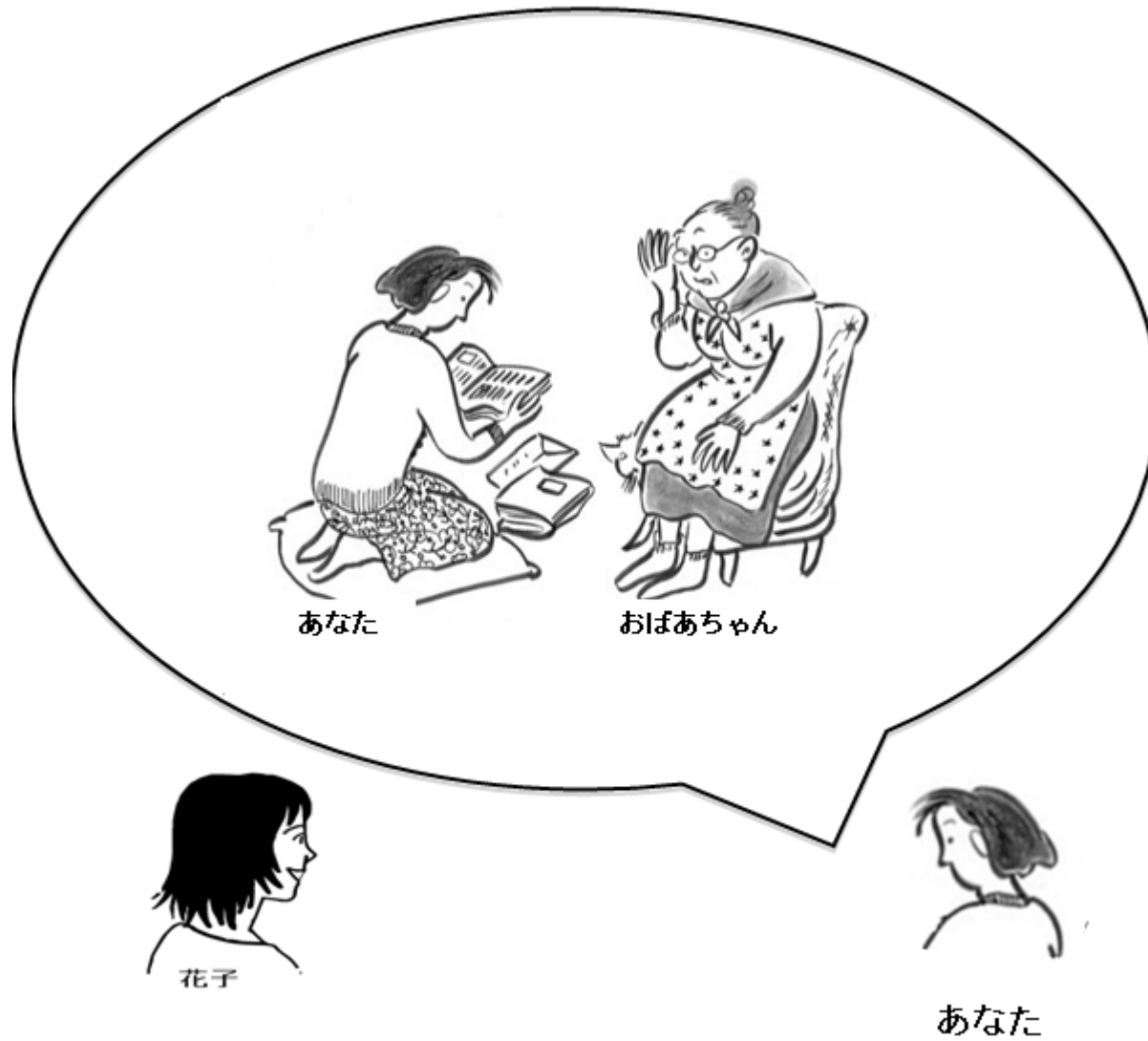
この前、母の日でした。
あなたは「何か手伝いたい」と思いました。



花子：母の日に、お母さんのために何をしましたか。

あなた：_____。

あなたのおばあちゃんは、本を読むことが大好きです。
しかし、おばあちゃんは目が悪くて、
自分で本を読むことができません。
時々、おばあちゃんは、「本を読んでほしい」と
お願いしています。



花子：この前、おばあちゃんの家で何をしましたか。

あなた：_____。

今日は、あなたの山田さんという友だちが、
さいふを家に忘れてしまいました。
あなたは、山田さんに「お金を貸してほしい」と
お願いされました。



花子：今日、山田さんは、お金がなかったのに大丈夫でしたか。

あなた：_____。

お母さんは、「新しいシャツがほしい」と言っていました。
来週は、母の日なので、あなたは買い物に行きました。



花子：母の日に、何を準備しましたか。

あなた：_____。

あなたの山田さんという友だちが、病気で入院しています。
あなたは、山田さんのことが心配だったので、
リンゴを買って、会いに行きました。



花子



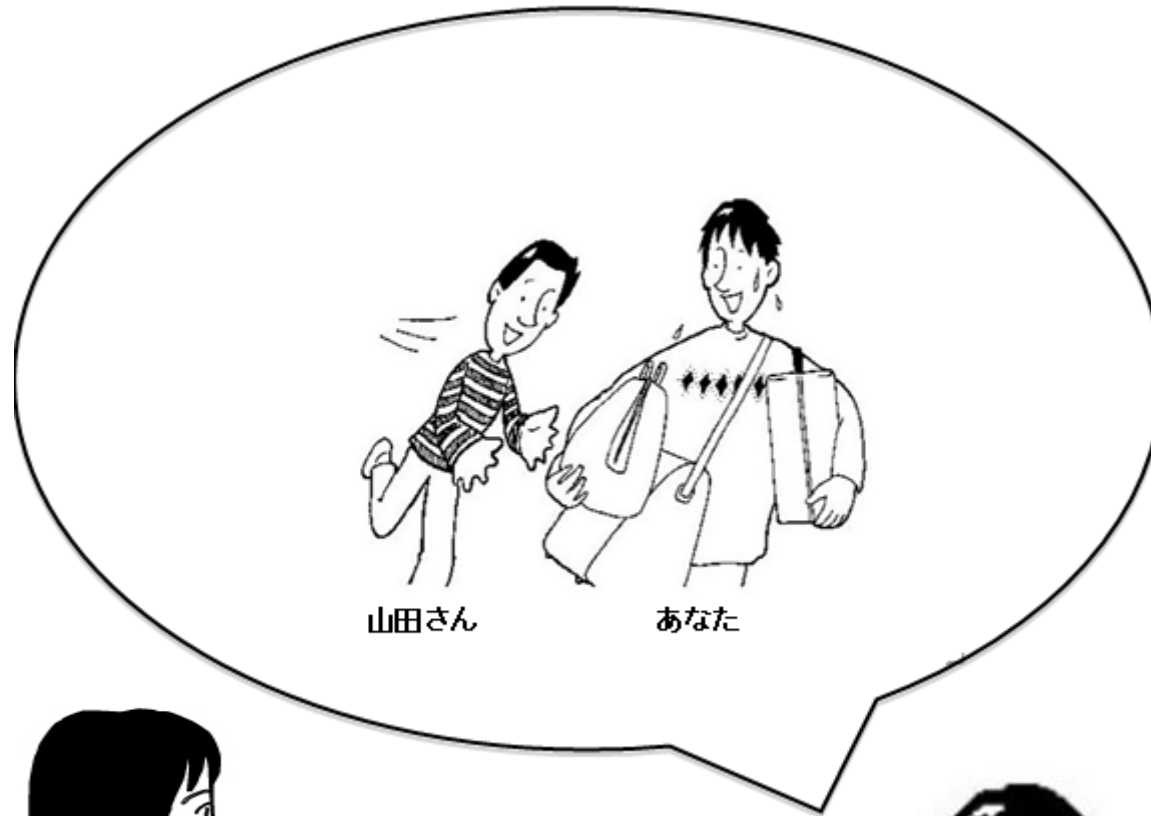
あなた

花子：山田さんが入院しているそうですが、何かしましたか。

あなた：_____。

山田さんというあなたの友だちは、とても親切な人です。

今日、あなたはお願いをしていないのに、
重い荷物を運ぶ時もあなたを手伝ったので、
あなたは、そのことをうれしく思いました。



山田さん

あなた



花子

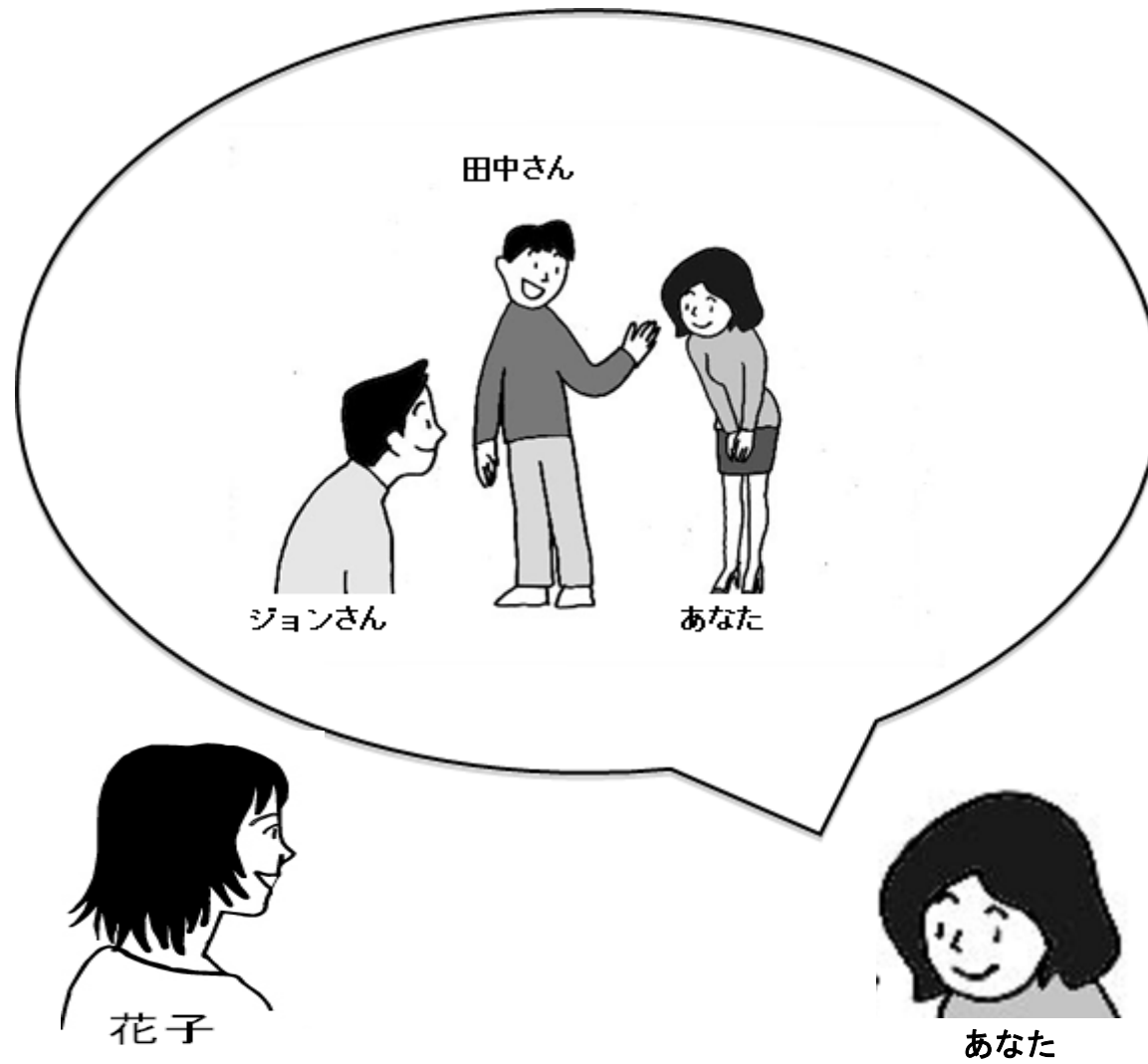


あなた

花子：こんなにたくさんの荷物を一人で運んだのですか。

あなた：_____。

あなたは、英語の先生をさがしていました。
あなたはお願いをしていないのに、
親切な田中さんが、友だちのジョンさんを紹介したので
あなたは、そのことをうれしく思いました。



花子：英語の先生は自分でさがしたのですか。

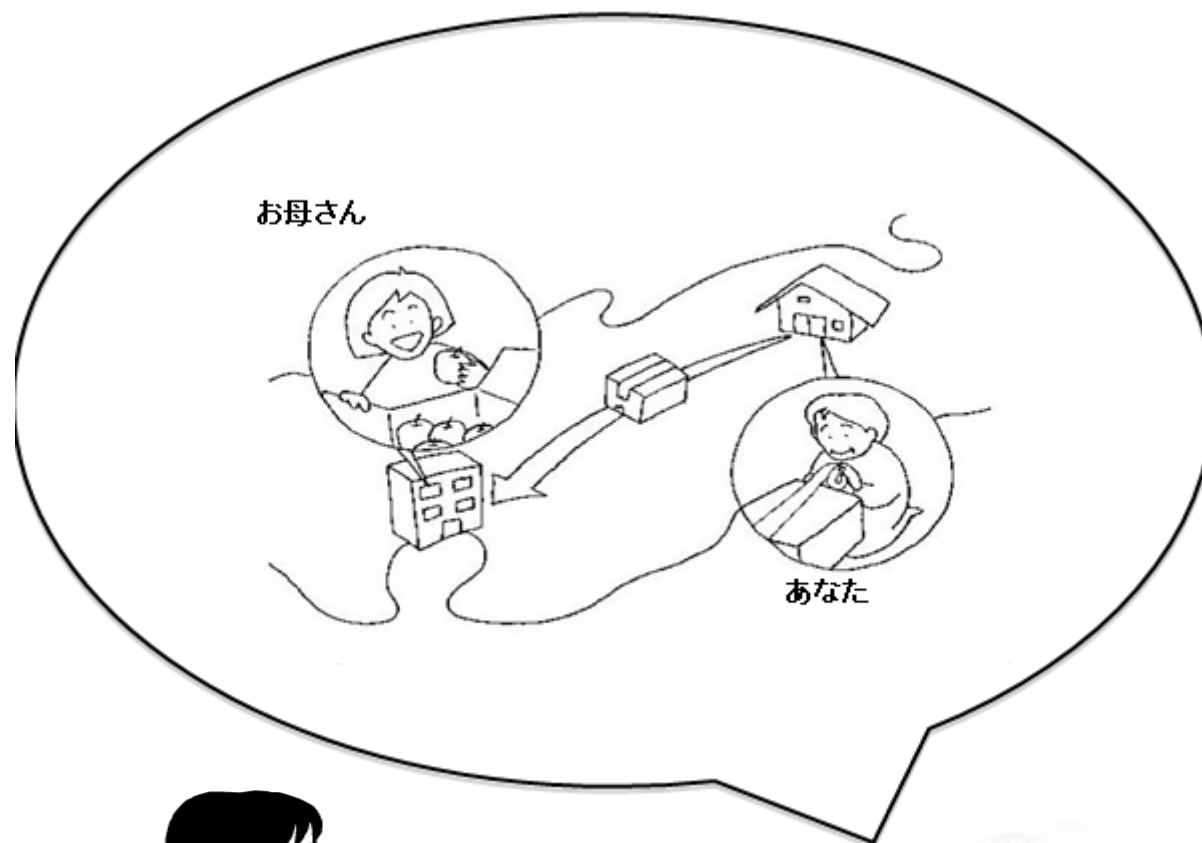
あなた：_____。

昨日、あなたの家にお母さんから、にもつが届きました。

あなたはお願いをしていないのに、

たくさんのリンゴが届いたので、

あなたは、そのことをうれしく思いました。



花子：こんなにたくさんのリンゴを買ったのですか。

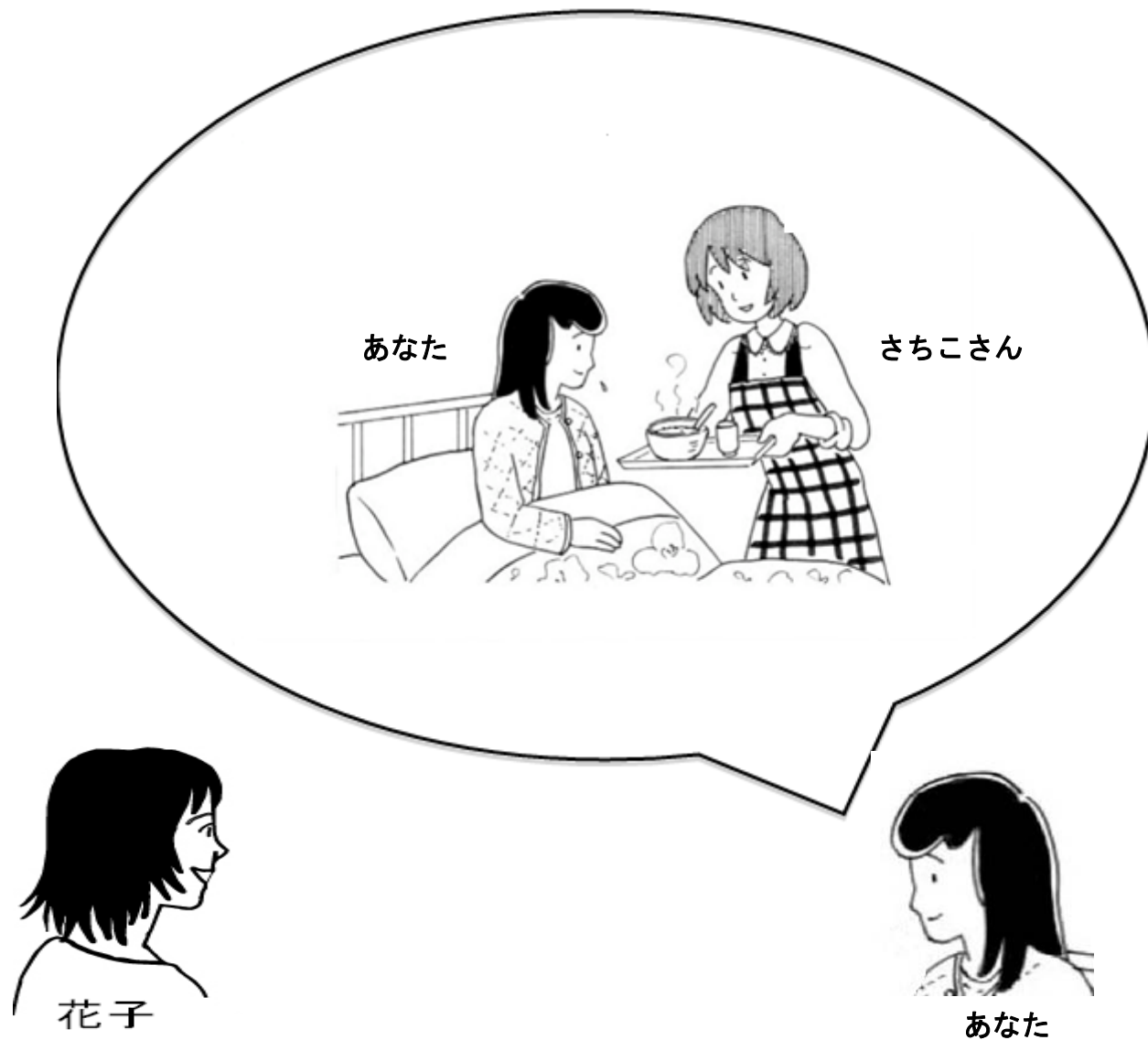
あなた：_____。

先週、あなたは病気でした。

さちこさんという友だちが家まで会いに来て、料理を作りました。

あなたはお願いをしていないのに、さちこさんが来たので、

あなたは、そのことをうれしく思いました。



花子：さちこさんは、あなたの家で何をしましたか。

あなた：_____。

昨日は、あなたの誕生日でした。
あなたはお願いしていないのに、
たくさんの友だちが家に来たので、
あなたは、そのことをうれしく思いました。



花子



あなた

花子：誕生日の日は、一人で家にいたのですか。

あなた：_____。

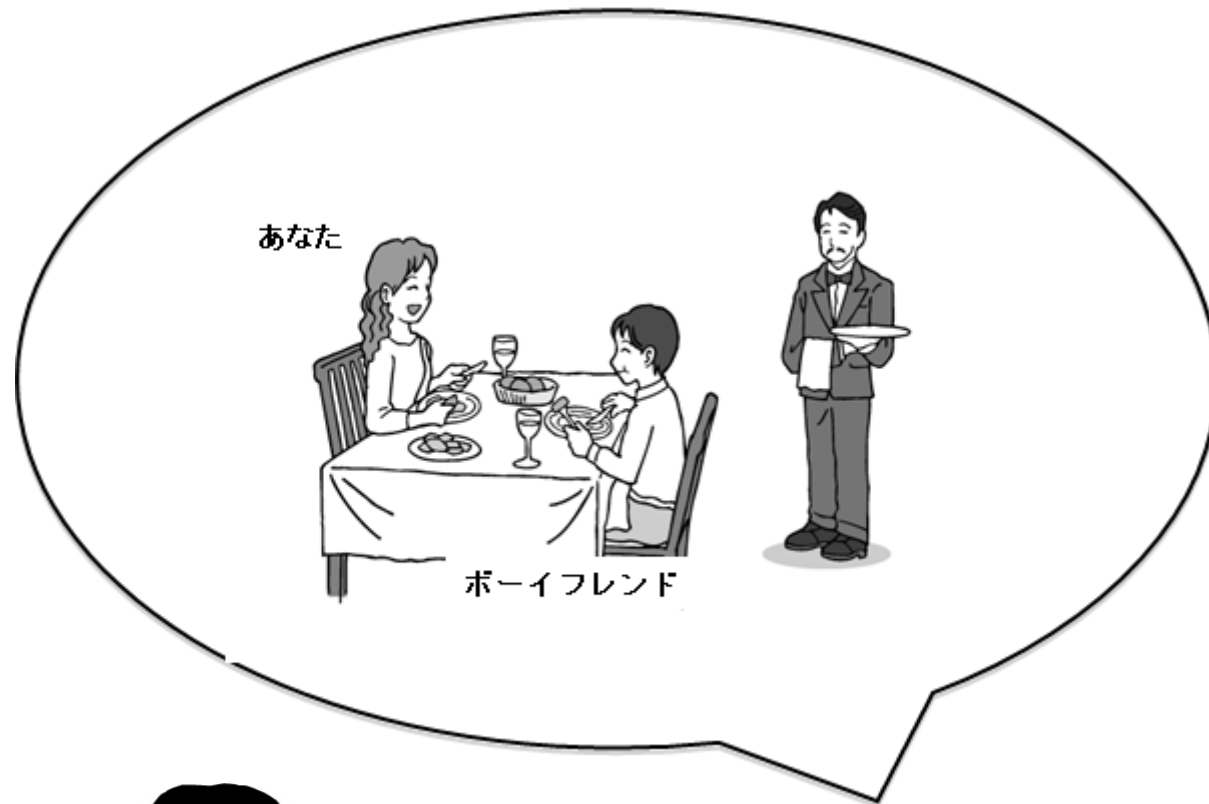
先週は、あなたの誕生日でした。
あなたはお願いをしていないのに、
おじいちゃんは、あなたに絵をかいたので、
あなたは、そのことをうれしく思いました。



花子：おじいちゃんは、あなたの誕生日に何をしましたか。

あなた：_____。

昨日は、あなたの誕生日でした。
あなたはお願いをしていないのに、ボーイフレンドは、
あなたをレストランに連れていったので、
あなたは、そのことをうれしく思いました。



花子：ボーイフレンドは、あなたの誕生日に何をしたのですか。

あなた：_____。

あなたは英語で作文を書きました。
あなたはお願いをしていないのに、
ケビンくんは、あなたの作文をチェックしたので、
あなたは、そのことをうれしく思いました。



花子



あなた

花子：英語の作文はよく書けましたね。一人で書いたのですか

あなた：_____。

先月、中国に行きました。

あなたには、中国人の友だちがいます。

あなたは、その友だちに「中国の町を案内してほしい」と

お願いしました。



花子：中国では、自分で旅行しましたか。

あなた：_____。

あなたは、この前、お父さんと一緒に買い物に行きました。

「服を買ってほしい」とお父さんをお願いしました。



花子

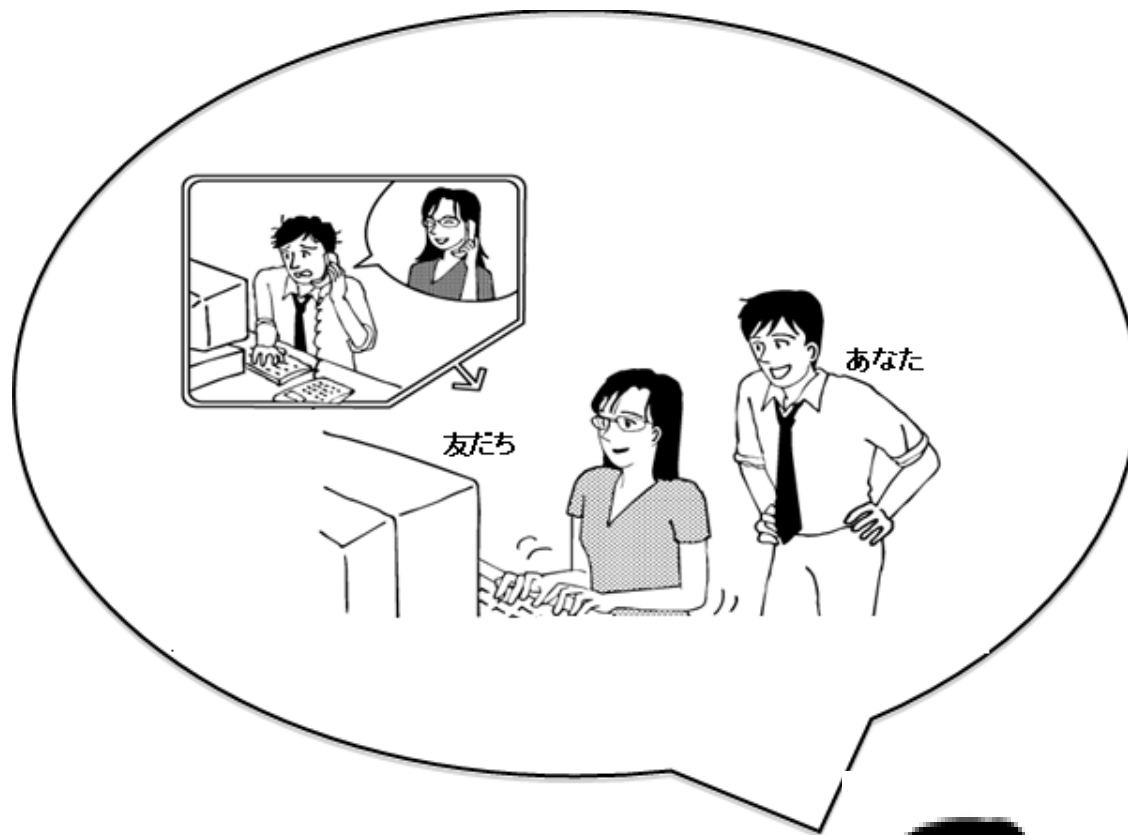


あなた

花子：きれいな洋服ですね。自分で買ったのですか。

あなた：_____。

今日は、パソコンがこわれてしまいました。
自分で直せなかったので、コンピューターにくわしい友だちに
「直してほしい」とお願いしました。



花子

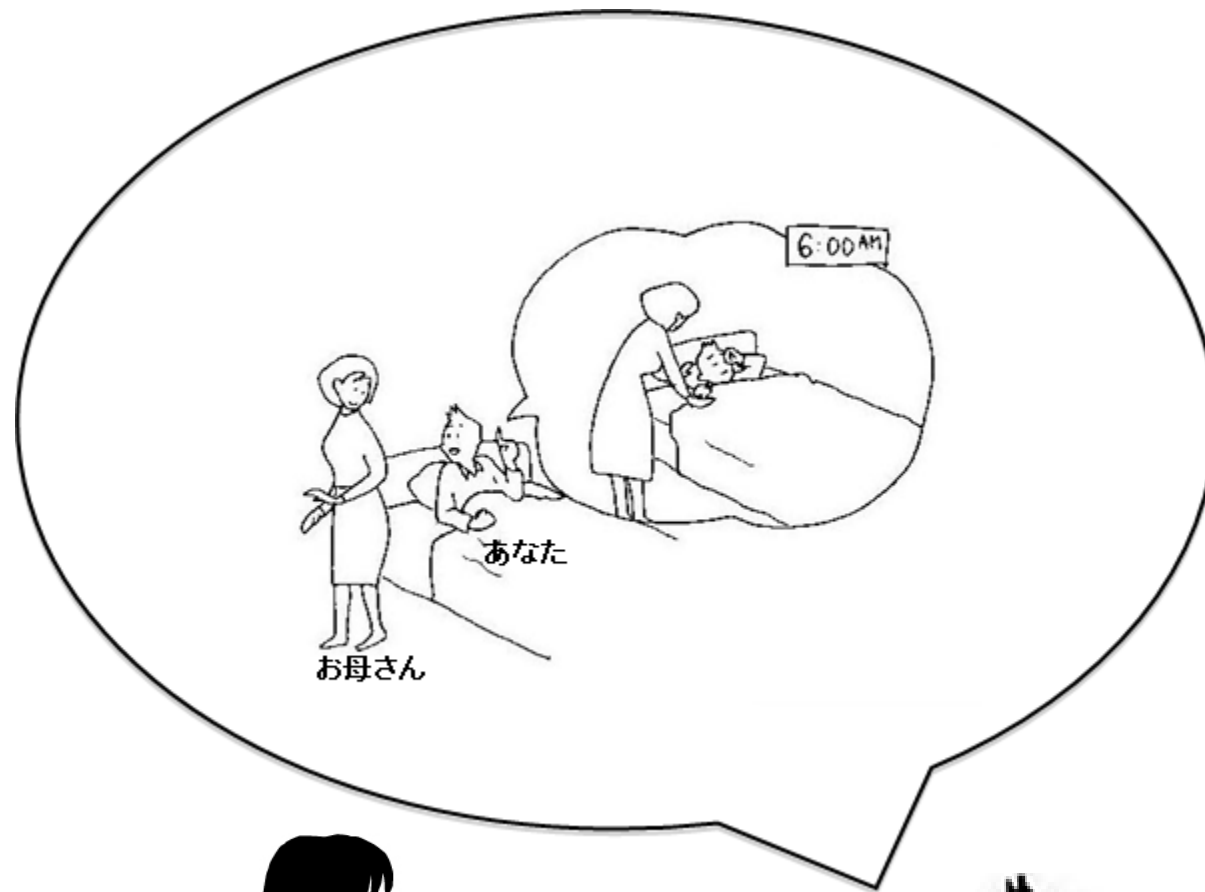


あなた

花子：パソコンは、自分で直したのですか。

あなた：_____。

あなたは、朝早く起きる時、
いつもお母さんに「起こしてほしい」とお願いしています。
今日も朝早く起きなければなりませんでした。



花子

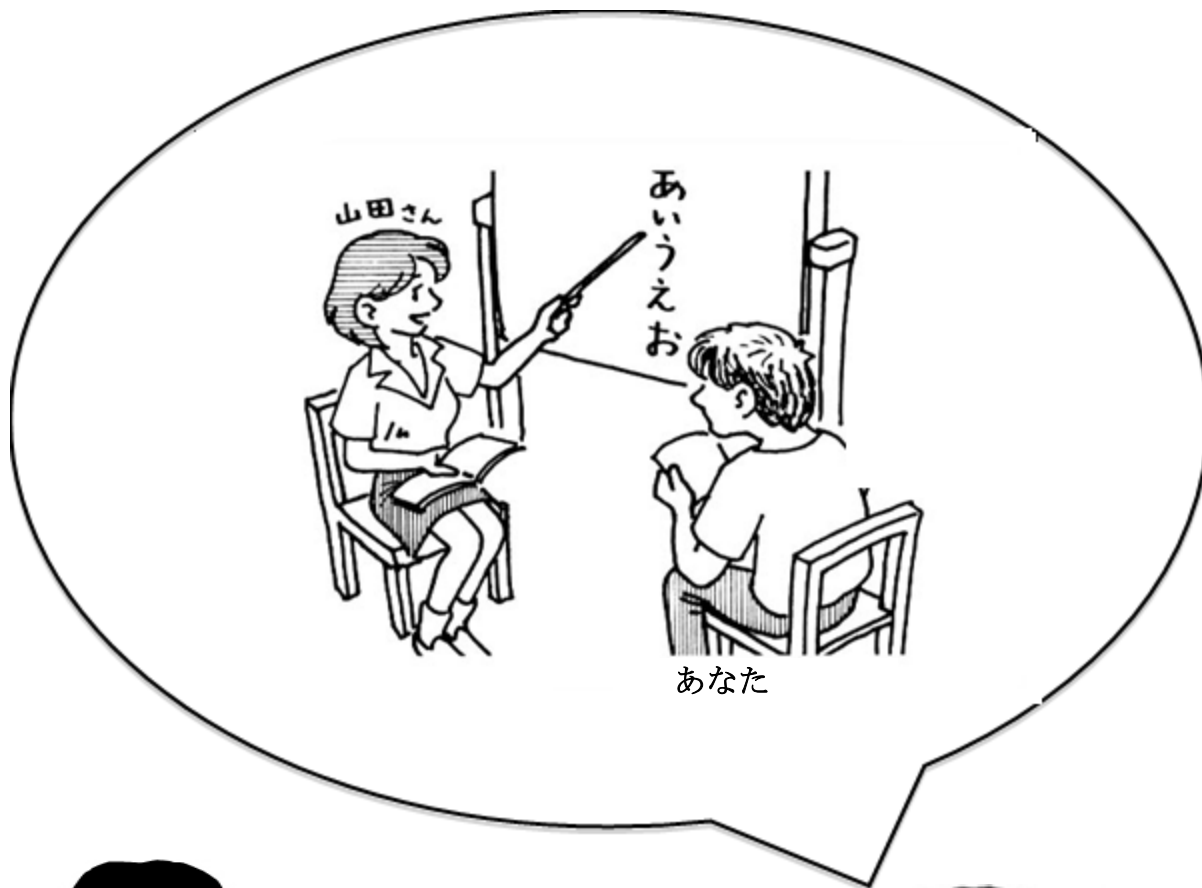


あなた

花子：今日は早いですね。自分で起きたのですか。

あなた：_____。

山田さんは、あなたの日本人の友だちです。
日本語が分からない時、彼女に「教えてほしい」とお願いしています。



花子



あなた

花子：日本語は、自分で勉強しましたか。

あなた：_____。

今日は友だちの家でパーティーがあります。

友だちに料理を「作ってほしい」と頼まりましたが、

あなたは料理ができないので、

お母さんに「料理を作ってほしい」とお願いしました。

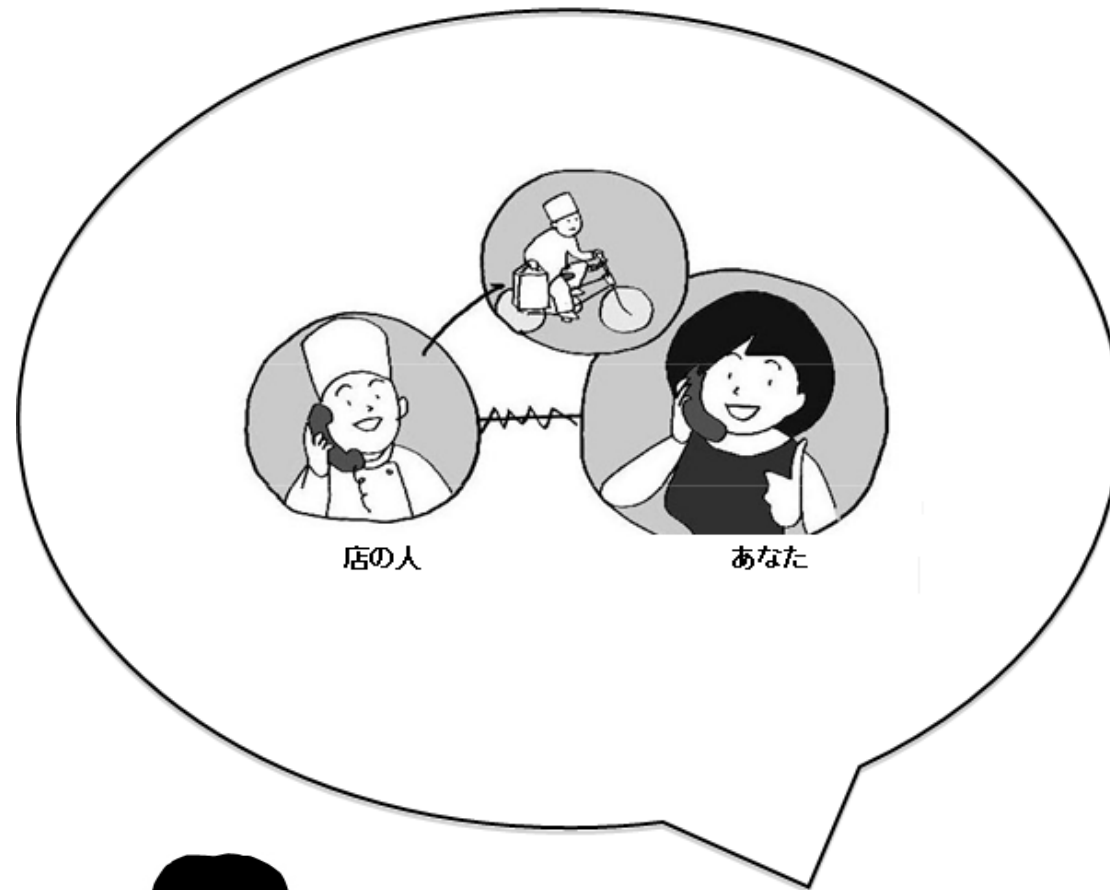


花子：この料理は、自分で全部作ったのですか。

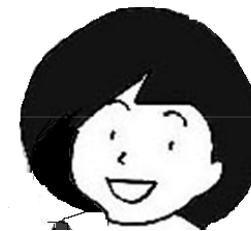


あなた：_____。

今日は、お客さんが家に来ます。
レストランに電話して、料理を注文しました。
しかし、取りに行く時間がないので、
店の人に「料理を持ってきてほしい」とお願いしました。



花子



あなた

花子：料理は、自分で運んだのですか。

あなた： _____。

あなたは手紙を出す時間がないので、
村田さんという友だちに「手紙を出してほしい」と
お願いしました。



花子：手紙は、どうやって出しましたか。

あなた：_____。

巻末資料 3 : 【知識テストの問題】

Adı-soyadı:

Sınıfı:

- (1) Resimlerde “わたし” olarak belirtilen kişilerin kendiniz olduğunuzu düşünün。
(2) Her soruda parantez içinde belirtilen fiil ve 「てあげる・てもらう・てくれる」 yardımcı fiillerinden birini mutlaka kullanarak resim içinde geçen olayları başka bir 3.kişiye anlatıyormuş gibi bir tek cümle ile anlatın.

* Dikkat:

* Resimlerdeki olayları anlatırken her soruda belirtilen fiili ve 「てあげる・てもらう・てくれる」 yardımcı fiillerinden birini mutlaka kullanmanız gerekiyor.

Örn :



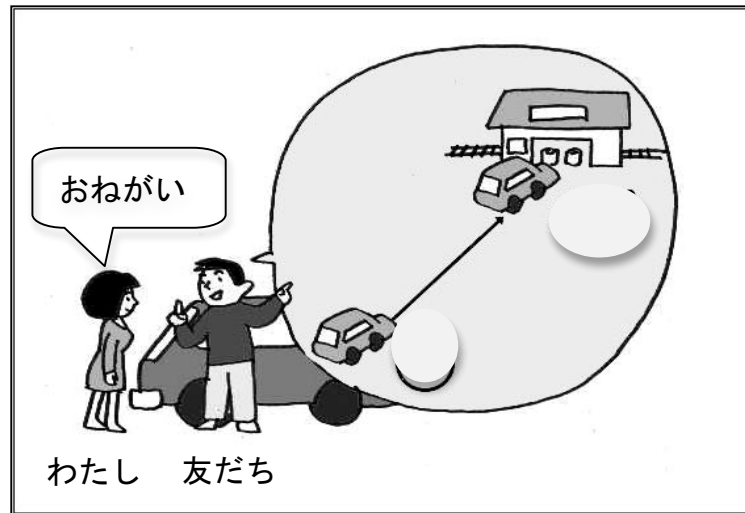
わたし (は) お母さんのかびん (を) わってしまいました。 (わる)

(1)



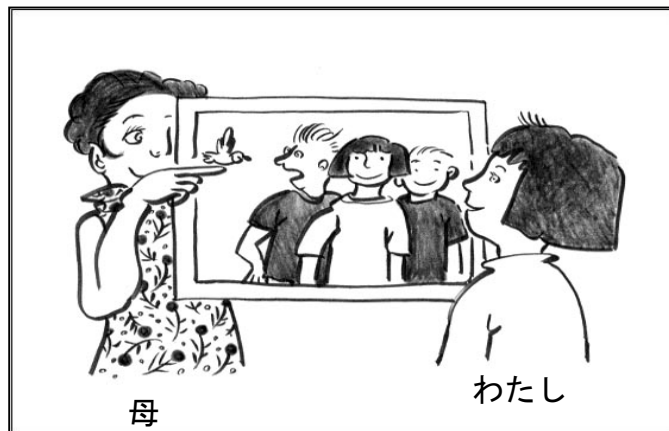
わたし () 姉 () シャツ () _____。 (洗^{あら}う:yıkamak)

(2)



わたし () 友だち () 駅^{えき}まで _____。 (送^{おく}る:götürmek)

(3)



母 () わたし () 写^{しゃ}真^{しん} () _____。 (見^みせる:göstermek)

(4)



わたし () 父 () お茶 () _____。 (入れる: (çay) yapmak)

(5)



わたし () おばあちゃん () _____。 (たす: yardım etmek)

(6)



わたし () 友だち () ^{かんじ}漢字 () _____。(説明する:anlatmak)

(7)



おばあちゃん () わたし () ^{てがみ}手紙 () _____。(書く:yazmak)

謝辞

本研究は、著者が名古屋大学大学院国際開発研究科に入学後 6 年間に渡る研究成果をまとめたものです。本研究を進めるにあたり、多くの方々にお世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

主指導教員の山下淳子先生には本研究の実施の機会を与えて戴き、その遂行にあたって終始、ご指導をいただきました。ここに深謝の意を表します。また、副指導教員の杉浦正利先生には、ゼミに参加させていただいたり、共同研究をさせていただいたり、調査を行うにあたり、相談にのっていただいたりしました。杉浦先生の御助言により、研究者としてだけでなく、人間としても成長する機会を与えていただきました。本当にありがとうございました。

また、同大学国際言語文化研究科の杉村泰先生には、お忙しいところ、本論文を何回も読んでいただき、アドバイスをいただきました。研究するにあたり、1 年前から行動計画を立てるという大変貴重なことを教えていただきました。本当にありがとうございました。さらに、大島義和先生には、突然のお願いであったのにもかかわらず、本論文の審査員を引き受けていただき、多忙の中、論文を読んでいただいたことに感謝いたしております。

学生生活においては、幸いにも多数の友人たちとの出会いに恵まれ、大いなる刺激と笑いを提供してもらいました。全員の名前を挙げることはできませんが、特に、明るく支えてくれた廖紋淑氏、香恵廣瀬氏、Judith Preston 氏、また、同僚でもある友人の Nilay ÇALŞİMŞEK 氏ならびに Aydın ÖZBEK 氏には大変お世話になりました。共に過ごした日々が有意義であったと、将来語り合うことを楽しみにしております。本当にありがとうございました。

そして、1993 年に大学に入学して以来、絶えずお世話になっております Çanakkale Onsekiz Mart 大学の近藤幸子先生には、恩師としてはもちろんのこと、母のように、時には友人のように、いつでもどこでもありとあらゆる相談に乗っていただきました。本当にありがとうございました。

その他にも名前をあげきれない多くの方や友人たち、また、本研究の調査にご協力いただいた学生のみなさんにお礼申し上げます。

最後に、家族への感謝を述べたいと思います。ありとあらゆる場面で私を温かく見守り続けてくれた両親に深く感謝いたします。これから少しずつ時間をかけて恩返しをさせてください。そして、夫の辰也は、草稿から最終稿が出来上がるまで、日本語表現のチェックから、内容に関する議論まで、この 6 年間、二人三脚でずっとそばで支えてくれました。彼の協力なくして本論文の完成はあり得なかったと断言できます。これからは、彼が博士論文を書く番になりますが、私が彼の支えとして精一杯頑張りたいと思います。本当にありがとう。

最後に、本研究の成果が皆様のご期待に沿うものかどうか甚だ疑問ではありますが、ここに改めて厚く謝意を表し、謝辞といたします。

平成 23 年 3 月 3 日

Derya AKKUŞ