

博士学位論文

中国語話者による日本語の動詞述語の習得

名古屋大学大学院国際言語文化研究科

日本語文化専攻

初 相娟

平成26年3月

目次

第 1 章 序論	1
1.1 研究目的	1
1.2 本研究で取り扱う項目	3
1.3 本論文の構成	11
第 2 章 格助詞「で」と「に」の習得から見る動詞の重要性	18
2.1 研究目的	18
2.2 研究背景と研究のデザイン	19
2.3 調査項目の設定	25
2.4 日本語学習者	27
2.5 分析と結果	28
2.5.1 分析手法	28
2.5.2 分析の結果	30
2.6 考察	34
2.6.1 動詞と格助詞「で」と「に」の習得	34
2.6.2 ユニット形成について	36
2.6.3 中国語の「在」の干渉について	38
2.6.4 読解力について	38
2.6.5 「で」と「に」の理解プロセス	40
第 3 章 動詞活用形の習得状況	42

3.1 研究の目的	42
3.2 中国での動詞活用の教え方	42
3.3 規則学習と項目学習	44
3.4 研究方法	47
3.4.1 日本語学習者	47
3.4.2 調査に使用した動詞	48
3.4.3 採点法	50
3.5 動詞出典別の分析	50
3.5.1 平均と相関	50
3.5.2 分散分析	51
3.6 動詞活用別の分析	54
3.6.1 平均と相関	54
3.6.2 分散分析	54
3.7 考察	55
第4章 動詞のテ形の習得	58
4.1 研究の目的	58
4.2 研究方法	59
4.2.1 日本語学習者	59
4.2.2 調査用のテスト	59
4.2.2.1 テ形書き込みテスト	59
4.2.2.2 文法能力テスト	61
4.3 動詞出典別の分析と結果	62

4.3.1 動詞出典別の習得状況	62
4.3.2 分散分析の結果	65
4.3.3 文法能力を予測する重回帰分析	66
4.4 テ形変化形別の分析と結果	67
4.4.1 テ形変化形別の習得状況	67
4.4.2 分散分析の結果	68
4.4.3 文法能力を予測する重回帰分析	70
4.5 考察	70
4.5.1 研究課題 1 および 2 の考察	70
4.5.2 研究課題 3 および 4 の考察	74
第 5 章 複雑な述部構造の習得	77
5.1 研究目的	77
5.2 日本語教育における述部構造の扱い	80
5.3 調査	82
5.3.1 日本語学習者	82
5.3.2 述部構造のテスト	83
5.3.3 読解テストの問題設定	87
5.4 述部構造の理解における背景要因	88
5.4.1 述部構造の理解に影響する要因	88
5.4.2 述部構造で予測する重回帰分析	92
5.5 考察	93
第 6 章 述部構造の理解をめぐる因果関係モデルの検証 .	97

6.1 研究目的	97
6.2 因果関係モデルの背景	98
6.3 方法	104
6.3.1 日本語学習者	105
6.3.2 語彙知識	105
6.3.3 文法知識	106
6.3.4 述部構造の理解および読解テスト	108
6.3.5 各種テストの得点と信頼性	109
6.4 分析	110
6.5 考察	114
第7章 語彙的複合動詞の習得	119
7.1 研究目的	119
7.2 調査	121
7.2.1 語彙的複合動詞の要因設定	121
7.2.2 日本語学習者	126
7.3 分析と考察	126
7.3.1 分析の手順	126
7.3.2 分散分析	127
7.3.3 分類木分析	128
7.3.4 階層的クラスタ分析と正準判別分析	133
7.4 総合考察	136
第8章 語彙的複合動詞をめぐる因果関係モデルの検証	

.....	141
8.1 研究目的	141
8.2 研究方法	142
8.2.1 日本語学習者	142
8.2.2 語彙知識と文法知識のテスト	142
8.2.3 語彙的複合動詞テスト	142
8.2.4 各種のテストの得点と信頼性	142
8.3 分析	143
8.3.1 モデル1とモデル2の検証	143
8.3.2 モデル1とモデル2の比較	147
8.4 考察	148
第9章 総論	150
9.1 各章のまとめ	150
9.1.1 文の理解における動詞の重要性	150
9.1.2 動詞の活用形の習得状況	153
9.1.3 動詞述語の習得に影響する要因	155
9.1.4 動詞述語と学習期間との関係	158
9.2 日本語教育への応用	160
9.2.1 『新編日語』における動詞述語の実態	161
9.2.2 『基礎日語総合教程』における動詞述語の実態	163
9.2.3 日本語教育への示唆	165

9.3 今後の課題	167
参考文献	169
添付資料Ⅰ第2章の格助詞「で」と「に」のテスト	187
添付資料Ⅱ第2章に使用された読解テスト	190
添付資料Ⅲ第3章の活用形の書き込みテスト	201
添付資料Ⅳ第4章の文法能力テスト	204
添付資料Ⅴ第5章の述部構造の問題	210
添付資料Ⅵ第6章に使用された読解テスト	219
添付資料Ⅶ第7章に使用された複合動詞の調査紙	237

目次

図 1-1 本論文の構成	12
図 2-1 格助詞「で」と「に」の習得に及ぼす諸要因 ..	33
図 2-2 格助詞「で」と「に」の理解プロセス	40
図 5-1 述部構造の階層性	79
図 5-2 中国人日本語学習者の述部構造の習得に影響する 3つの要因についての分類木分析の結果	89
図 6-1 語彙・文法知識から述部構造の理解を仲介して読 解に影響するモデルのSEM分析の結果	113
図 7-1 中国人日本語学習者の語彙的複合動詞の習得に影 響する4つの要因についての分類木分析の結果	130
図 7-2 日本語学習期間1年間と2年間の正答率の散布図 とクラスタ分析の結果	135
図 8-1 モデル1ー基礎的日本語能力としての語彙知識 および文法知識と複合動詞の習得を説明する構造方 程式モデリング	145
図 8-2 モデル2ー文法知識から語彙知識, さらに複合動 詞の習得の流れを示す構造方程式モデリング	146

表目次

表 2-1 読解力別の各問題の選択者数	29
表 3-1 動詞活用形における日本の学校文法と中国の日本語教育文法の相違	44
表 3-2 活用形書き込みテストに使用した動詞	49
表 3-3 動詞出典別の正答率の平均，標準偏差，および 内的相関	51
表 3-4 動詞活用別の正答率の平均，標準偏差，および 内的相関	54
表 4-1 テ形書き込みテストに使用した動詞	61
表 4-2 文法能力テスト，テ形動詞出典別の変数について の相関，平均，標準偏差および正答率	64
表 4-3 文法能力を予測する重回帰分析	66
表 4-4 文法能力テスト，テ形変化形別の変数についての 相関，平均，標準偏差および正答率	68
表 4-5 文法能力をテ形変化形別の習得で予測した重回帰 分析	70
表 5-1 『新編日語』に述部構造の構成要素の導入時期	81
表 5-2 述部構造の問題	86
表 5-3 読解テストの内容	88
表 5-4 述部構造の階層構造で読解を予測する重回帰分析	93

表 6-1 潜在変数と観測変数の満点，平均，標準偏差， および信頼性係数	109
表 7-1 語彙的複合動詞の日本語学習期間 1 年間と 2 年間の 正答・誤答者数および正答率	123
表 7-2 正しいと判断すべき項目	124
表 7-3 間違いであると判断すべき項目	125
表 8-1 潜在変数と観測変数の満点，平均，標準偏差， および信頼性係数	143
表 8-2 2つのモデルに対する主な適合度指標	148
表 9-1 全体のまとめ	160

第 1 章 序論

1.1 研究目的

第 2 言語習得を扱う研究においては、目標言語の習得には学習者の母語による影響を認める考え方が一般的である(例えば、Ellis, 1985)。第 2 言語習得研究の知見から広く認識されている主張として、第 1 言語である母語の獲得後に第 2 言語として外国語を習得しようとする成人の第 2 言語学習者の場合には、母語との類似性が高い言語であればあるほど理解は容易となり、母語との類似性が低い言語であれば習得が困難であると言われている(Odlin, 1989; 石橋, 2002 など)。ここでいう母語の類似性とは、言語的距離の近さとも言い換えられる。つまり、ある言語とある言語の間に、表記法・語彙的・統語的に共通する項目数が多いほど、その 2 つの言語は言語的距離が近いということが出来る。例えば、英語とインド・ヨーロッパ諸言語を比べると、その言語的距離は近いが、日本語は上述の要素の共通性が低いために、英語と言語的距離が離れている言語であるとされている。

中国語は日本語と漢字という共通の表記法を用いており、語彙面においても高い類似性を有する(菱沼, 1983, 1984)ことから、中国語母語話者にとっては語彙や読みの理解における

習得が比較的容易であるということが指摘されている（玉岡，1997；陳，2003 など）。ただし，中国語と日本語は，多くの語彙が共有されており，表記や語彙の面からは母語から大きな恩恵を受けている一方で，その統語的な側面においては相違点が数多く存在する。主たる相違点としては，第1に，中国語は「在」などの介詞を持っているが，格を表すマーカーとしての格助詞を有さないこと，第2に，中国語は動詞や形容詞が形態的屈折(inflexion)，つまり活用を伴わないこと，第3に日本語が SOV の語順であるのに対し，中国語は SVO 構造を持った語順である，という点で大きく日本語とは異なる統語的特徴を有している。これらの点を考慮する限りにおいても，必ずしも母語(中国語)の統語的知識が第2言語としての日本語の学習に貢献するとはいえないであろう。

母語の統語的知識を援用することが構造上困難であると考ええると，中国語を母語とする日本語学習者が日本語の統語的特性を学習するにあたり，母語の知識は，第2言語の理解過程においては援用されがたいのではないかと予想される。しかしながら，言語的類似性が存在しないことが，すなわち習得の困難度をそのまま反映するとは限らないとも考えられよう。そこで本研究では，中国語を母語とする日本語学習者が，母語とは類似した統語特性を持たない文の主要成分である動詞述語をどのように理解しているか，また，その理解にどの

ような要因が影響するか、これらを総合的に解明することを目的とする。

1.2 本研究で取り扱う項目

英語では、文の理解には動詞述語が重要であるといった議論が多く展開されている。英文では、動詞が主語の後に出現するため、動詞駆動型処理(verb-driven processing)が機能し、文処理においては動詞が重要となる。ところが、英語とは語順の異なる日本語においても、やはり動詞が含まれた動詞句が文理解においては重要であることが示された眼球運動の研究がある。Tamaoka, Asano, Miyaoka and Yokosawa (2013)は、日本語母語話者に対し、文処理における眼球停留時間を句ごとに測定したところ、二重のスクランブル(double scramble)のような複雑なかき混ぜ文であれば、動詞を見た後の読み返し(regression)が頻繁に起こり、読み返し後の眼球停留時間として測定される読み時間も一重のスクランブル(single scramble)に比べて有意に長いことを示し、動詞の重要性を実証した。この研究は、言語に関わらず、文処理においては動詞駆動型処理(verb-driven processing)が行われることを示唆しており、人間は文を処理する際に、動詞を中心に文の意味理解を進めていくという一般的な傾向があることを意味して

いる。とすると、英語と同様の SVO 語順である中国語母語話者の文処理は、動詞を中心に行われていることを示唆するのみならず、中国人日本語学習者が日本語文を処理する場合でも、それと同様に、動詞を基軸として文の意味理解を進めていることを仮定しうるものである。つまり、複雑な文構造を解析し、文の成す意味を理解するには、なにより動詞述語を適切に理解することが重要であることを示しているといえよう。

日本語の動詞述語文は、動詞の語彙知識、文法規則などさまざまな文法事項と関係しているが、本研究では文理解に重要な働きを果たしている動詞述語を中心に考察し、動詞述語の述部構造¹(「動詞テ形+補助動詞(+補助/助動詞)」の文)および複合動詞の2つを中心に研究を行う。

まず、動詞の述部構造は、日本語では用言複合と呼ばれる(花園, 1999; 丹羽, 2005, 2012)ように、動詞の語幹は形態統語的(morphosyntactic)な結合により作られている。日本語の述部構造の配列には、一定の規則がある(野田, 2006)。動詞述語の内部の順序は(1)のようになっており、一定の規則に則って構成されている。

¹先行研究では用言複合(河野, 1989; 花園, 1999; 丹羽, 2005, 2012)、動詞複合体(風間, 1992)と呼ばれているが、本研究では「述部構造」と呼ぶことにした。

(1) 述語の語幹ーボイスーアスペクトー否定ーテンスーモダリティ

(例：閉めーられてーいーなかつーたーようだ)

(野田, 2006)²

このような述部構造の構成要素となるテ形補助動詞「～てくる」や「～ておく」の組み合わせは、日本語教育の初級段階で導入されてはいるものの、日本語学習者にとって習得が困難であるとされている(水谷, 2001)。また、非常に高い日本語能力を身に付けている中国人日本語教師であってさえ、複合化された補助動詞にはそれほど馴染みがないことが報告されている(押尾, 2012)。押尾(2012)は、中国人日本語教師に対し、複合的な補助動詞を含む文「A: コンビニへコーヒーを買いに行きます。Bさんのも()。」を用いて、文脈を手がかりに空所に適切な会話文を完成させる、文完成テストの調査を行った。その結果、この文には、「コンビニへコーヒーを買いに行きます。Bさんのも(買ってきてあげましょう)」のように、補助動詞(この場合は「～てくる」と「～てあげる」)を組み合わせることも関わらず、このような表現は調査の回答にはまったく見られなかった。同じように

² 「座っていてくれた」「座っていていた」のように例外もある(野田, 2006)。

「窓を（開けておいてくれた）」「猫にえさを（やってもらっている）」など、計 12 問の問題のうち、正答となりうる補助動詞を組み合わせた表現は、中国人日本語教師の文完成テストには出現していなかったことから、押尾(2012)は、中国人日本語学習者を指導する中国語を母語とする教師にとっても補助動詞を組み合わせて使用することは容易ではないようであると結論付けている。ただし、この課題では、文の産出に適切な補助動詞を使用することが指示されたのみであり、複数の補助動詞を使用することを課されてはいなかった。そのため、被験者が複数の補助動詞を使用する文を産出することを要求されているとは想定していなかったと思われ、この結果から中国人日本語教師が補助動詞の組み合わせられた文に馴染みがないと判断してしまうのは些か早計であるといえよう。しかしながら、制約のない自由産出文であるにも関わらず、こうした複数の補助動詞を使った文が一つも出現されなかったという点では、そうした構造の文が日本語にあることを知らなかったのか、あるいは中国語に存在しないためにそうした構造の文を生成するのがそもそも困難であるのかという疑問を呈する報告例ではある。

実際のところ、このような述部構造は日本の大学の講義に

もよく使われるという(十島, 1995)。十島(1995)³は, 日本の大学の講義に使用されている動詞について調査したところ, 大学の講義の調査では, 動詞総数が 6,455 語であるのに対して, 「動詞テ形+補助動詞」の延べ語数は 1,280 語であり, その比率は動詞全体の 19.8%であった。その中には, 「中央大学でやってもらっていると言う」「値が入ってくれないと困る」「Aが出してしまえば B が分かってくる」のように補助動詞の後ろにさらに他の助動詞が付随した述部構造の例も多かったという。このように, 日本語ではよく使われる述語構造であり, インプットの多い項目とはいえ, 水谷(2001), 押尾(2012)の言うように述部構造の理解が学習者および超上級学習者(たとえば中国人日本語教師)にとって難しいのだとすると, 一般の日本語学習者は, 複合化された補助動詞をどのように理解しているのであろうか。野田(2006)の示しているとおりに, 日本語の動詞述語の内部には一定の配列規則があるが, 中国人日本語学習者には, その規則が習得されているのであろうか。第2言語学習者の述部構造の習得には, どういった要因が影響するのかを解明することによって, 述部構造の指導につなげていくことができると考えられる。

³ 十島(1995)は筑波大学構造工学分野の6講義, 各75分を文字化した資料を対象に, それらの講義に使用されている動詞, 助動詞の実態を調査し, 講義で使用されやすい語彙と日本語教育で扱っている語彙との比較を行い, 外国人留学生の講義聴解指導にむけての手がかりを探るものである。

さらに動詞述語の習得に影響する要因を解明するために、本研究では述部構造のほかに複合動詞の習得についても検証を行う。前述のように、日本語の述部構造は「 V_1 テ+ V_2 の補助動詞+助動詞」となっている。同様に、複合動詞は「 V_1+V_2 」という形を持ち、動詞が複数組み合わせられた条件の述語である。補助動詞の組み合わせの場合には、 V_1 となる動詞の語彙知識とともに、 V_2 の補助動詞の配列規則の知識、すなわち統語的知識が習得に影響すると考えられるが、複合動詞の場合には、より動詞の語彙知識の影響がはつきりと見て取れると考えられる。本研究では、より詳細に動詞述語の習得に対する影響要因を明らかにするために、複合動詞の語彙的複合動詞を扱うこととする。

複合動詞に関する先行研究は、(1)複合動詞の結合条件、分類方法に関する研究⁴、(2)個々の複合動詞の意味的研究⁵、(3)対照研究⁶、(4)習得研究⁷の4つのテーマに分けられており、特に習得に関する研究は不十分であるとされている(松田, 2002)。なお、複合動詞の分類方法については影山(1993, 1996)、影山・由本(1997)の「A 語彙的複合動詞」と「B 統語的複合動詞」の2分類は基準が明確であるため、本研究もこの分類

⁴ 以下の注4～7までは筆者が加えたものである。寺村(1978, 1984)、影山(1993, 1996)、影山・由本(1997)、由本(2004)、何(2001, 2002, 2003)など。

⁵ 姫野(1998, 1999, 2001)、松田(2001)、杉村(2006, 2007, 2008)など。

⁶ 望月(1990, 1991)、由本(1997, 2005)、影山(2004)など。

⁷ 松田(2004)、寺田(2001)、陳(2004, 2006, 2007, 2008)、何(2007)など。

に従う。以下の A と B は松田(2002)をもとにまとめたものである。

A. 語彙的複合動詞

語彙的な結合制限があり，補文関係を取らない複合動詞である(たとえば，飲み歩く，貼り付ける，書き込む，など)。

B. 統語的複合動詞

補文関係を取る複合動詞で，「話し始める」が「話すことを始める」と言い換えられるように前項が後項の目的語(もしくは主語)になるものである(たとえば，話し終わる，やり続ける，歩きすぎる，など)。

陳(2008)は，日本語学習者の複合動詞の習得を解明するために，話し言葉コーパス，書き言葉コーパスにおける学習者と母語話者の複合動詞の使用状況を比較した。複合動詞の延べ頻度を比較した結果，母語話者も学習者も複合動詞は語彙的複合動詞の方が統語的複合動詞よりも頻繁に使用したことを報告している。ただ，もともと語彙的複合動詞の方が統語的複合動詞よりも種類が多いことを考えると，これは当然予想される結果であるといえよう。また，話し言葉と書き言葉における日本語学習者の複合動詞の誤用について記述的に分

析したところ、統語的複合動詞の誤用は比較的少なく、語彙的複合動詞の間違いが多かったという⁸。これもまた、前述のように、語彙的複合動詞の種類が多いことが理由であろう。

本研究でも、日本語能力試験出題基準に多く取り上げられている語彙的複合動詞を中心に検討する⁹。陳(2008)の研究では、話し言葉での複合動詞の使用頻度は習熟度と関係があり、書き言葉では学習年数による差が小さく、複合動詞の使用頻度は学習年数との関係が無いことが明らかになった。しかし、学習者の産出データによれば、話し言葉コーパスでも書き言葉コーパスでも複合動詞のように誤りを起こしやすい項目については、使用を回避する可能性があるという(陳, 2008)。もし本当に語彙的複合動詞の使用を回避しているとすれば、使用頻度だけで学習者の習得状況を正確に把握することは難しい。したがって、日本語学習者がどのタイプの複合動詞が習得されやすいかについては実証的に検討を行わなければならないであろう。それにより、どのような条件の複合動詞が容易に習得されうるのか、習得における影響要因を明らかにすることによって、効果的な日本語の教授・学習過程の構築に

⁸母語話者の帰国子女を対象とした寺田(2001)は語彙的複合動詞と統語的複合動詞の習得を調査した結果、日本人の帰国子女の場合、統語的複合動詞より語彙的複合動詞の誤りが多いと指摘した。語彙的複合動詞が難しいという点では陳(2008)と同じ見方である。

⁹旧日本語能力試験出題基準に複合動詞は188語あり、そのうち、語彙的複合動詞は174語あり、複合動詞の全体の92.55%を占めている。

寄与できると考える。

本研究では、中国人日本語学習者を対象に、動詞述語(述部構造および語彙的複合動詞)の習得を実証的に研究する。これらの動詞述語の習得要因を明確にするために、まず学習者の文の理解において動詞の重要性を改めて検証する。また複雑な動詞述語を構成する際、基本となるのは動詞の活用形であるため、その活用形の習得を明らかにしておく必要もあるであろう。

以上から、本研究では、以下の3つの研究課題を設定する。

研究課題1：文の理解における動詞の重要性を実証する。

研究課題2：動詞の活用形の習得状況を明らかにする。

研究課題3：複雑な動詞述語の習得に影響する要因を明確にする。

1.3 本論文の構成

本論文の構成は図 1-1 に示した通りである。

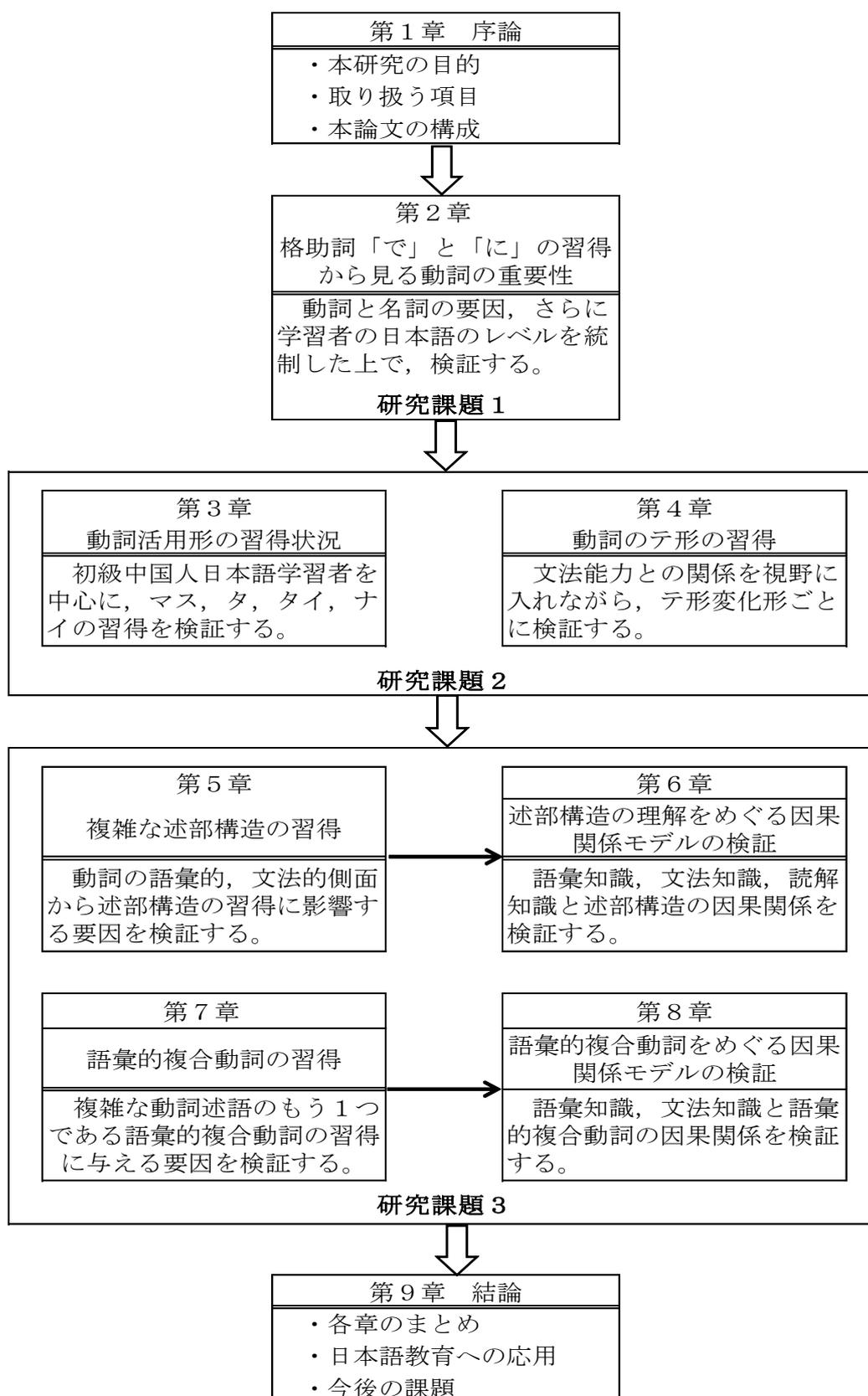


図1-1 本論文の構成

初めに、第1の研究課題である、学習者の文理解における動詞の重要性を証明するために、格助詞「で」と「に」を含む文を例に動詞の働きを検証する。それは、以下の理由からである。日本語では動詞が格助詞を支配し(仁田, 1993)、日本語母語話者は動詞を中心に格助詞を選択していると指摘されている(野田, 2001)。それでは、日本語学習者も母語話者と同様、動詞を中心に格助詞を選択しているのであろうか。日本語学習者の助詞について扱った先行研究(蓮池, 2004a, 2004b; 迫田, 2001; 若生, 2012)では、格助詞「で」と「に」の習得は動詞と関係せず、格助詞前の名詞により使い分けているという。つまり、これらの研究では日本語学習者は日本語母語話者とは違う観点で助詞を選択しているということを示しているが、これらの先行研究を見る限りでは、学習者のレベル、動詞の使用、格助詞の問題などが厳密に統制されていないため、研究結果の信憑性について慎重に検討しなければならない。そこで、格助詞「で」と「に」の習得に動詞が大きく左右していると予測し、動詞と学習者のレベルを厳密に統制し、格助詞の問題をバランスよく設定した上で、格助詞「で」と「に」の習得における動詞の働きについて検討を行う。

第3章では、本研究の第2の課題として、動詞述語の構成要素となる動詞の活用形の習得を検証する。

動詞の活用変化を持たない中国語を母語とする日本語学

習者は、まず活用形の変化の理解において英語のように形態的变化を母語に有する日本語学習者とは傾向が異なっている可能性がある。英語には動詞の語尾の変化が存在し、母語である英語の知識を日本語学習に生かすことができる可能性があるのに対し、中国人日本語学習者は母語の中国語の知識を援用することができない。特に初級で導入されている活用形(マス、タイ、タ、ナイなど)は中国人日本語学習者にとって、とても難しいと言われている(菊地, 1999; 水谷, 1985 など)。菅谷(2010)では日本にいる日本語学習者を対象に、活用形の習得を調査した。菅谷(2010)は、「かぷ」のように語尾と一致する実在語がない無意味語を用い、その「かぷ」の活用形がほかの動詞の活用形の正答率より低かったことを根拠に、動詞の活用は項目学習の効果があると結論付けている。しかし、そもそも日本語の実在語にも存在しない語尾であるならば、規則性を見出すことができなかつたことが正答率が低いことにつながっている可能性もあり、「かぷ」は調査語として適切ではないと考えられる。また、菅谷(2010)が使用した無意味語はたった4つのみに過ぎず、これだけで一般化した結論を導くのは難しいであろう。そこで第3章では、中国国内にいる中国人日本語学習者を対象に、動詞を実在動詞と無意味語、さらに語尾のバランスを考慮した上で動詞を設定し調査を行う。調査結果に基づいて、動詞の活用形の習得が項目学習に

よって成り立っているのか、もしくは規則学習によって成り立っているのか、という2点について実証し(二重メカニズムの検証、後述)、各活用形の習得状況も明らかにする。

第4章では第3章の続きとして、テ形の習得を検証する。学習の初級段階には、テ形で構成されている文型が多く、「～てしまう、～ておく、～てある、～ている、～てください、～てあげる、～てくれる、～てもらおう」などがある。このように、補助動詞との接続に使用されることが多く、テ形の使用頻度は高い。したがってテ形の習得はどのように進んでいくのかを明らかにする必要がある。第4章は第3章に続き、テ形の習得状況を語尾の変化ごとに検証する。

第5章では本研究の第3の課題として、動詞のテ形で構成されている述部構造の習得について検証する。既に述べたように、テ形で構成された文型(「～てしまう、～ておく、～てある」など)は、初級教科書で扱われているが、これらの文型を応用した「パーティー用の飲み物を事前に買っておいってください」のような述部構造の文は、教科書では補助動詞の指導に留まっておき、述部構造全体についてはほとんど指導されていないため、学習者の自らの理解に頼っているというのが現状である。そのため、中国人日本語学習者はどのようにこれらの述語構造の文を理解しているのか、その理解にどのような要因に影響されているのかを解明しなければならない。

第5章で動詞の語彙特性，述部構造の階層性などの面からその習得要因を明らかにする。第6章では第5章に続き，述部構造の習得をめぐる諸要因(語彙知識，文法知識，読解知識など)の因果関係モデルを示す。

動詞述語には，補助動詞を組み合わせて生成されるパターンのほかに，複合動詞のようなパターンもある。第7章では続けて本研究の第3の課題である語彙的複合動詞の習得要因について検証する。寺田(2001)が指摘したように，語彙的複合動詞は統語的複合動詞より習得が難しく，また意味制約を持っているため，習得が遅れていることが予想される。そこで，第7章では語彙的複合動詞を取り上げ，これらの動詞が習得される際にどのような要因(V_1 と V_2 の特性，語彙的複合動詞の意味などの要因)に影響されているかについて検証する。

第8章は第7章に続き，語彙的複合動詞の習得をめぐる因果関係(語彙知識，文法知識，読解知識との関係)を検証する。

第9章は全体のまとめと総合考察である。

なお，本論文の内容は筆者がこれまでに発表してきた研究成果を土台としている。各章は発表した研究成果に基づいて本論文としてまとめ直し，大幅に加筆，修正を行った。第2章は『日中言語研究と日本語教育』の第6号に，第3章は『日本教科教育学会誌』第35巻第2号に，第4章は『日語学習与

研究』167号に掲載されたものである。第5章は現在投稿準備中である。第6章は『ことばの科学』26号に掲載された論文であり、第7章と第8章は『複合動詞の謎に迫る』に掲載予定のものである。論文のリストは引用文献に示す。

第2章 格助詞「で」と「に」の習得から見る 動詞の重要性

2.1 研究目的

日本語は格標識を持ち、格は動詞に支配されていると言われている(仁田, 1993)。つまり、動詞は格標識の理解に大きく貢献し、日本人母語話者は動詞を中心に格助詞を理解している(野田, 2001)。しかし、日本語学習者は母語話者と異なり、格助詞を習得する際に、動詞より格助詞の前の名詞に着目していると指摘されている(蓮池, 2004a, 2004b; 迫田, 2001; 若生, 2012)。たとえば、次のような誤用が現れるのは、学習者が格助詞の前の名詞を選択のヒントとし、「場所+で」「位置+に」というユニットが形成されているからだという指摘がある。

(1)*ここににタバコを吸ってもいいですか。

(2)*今東京のアパートで住んでいます。

とりわけ中国語は格標識を持たず、中国人日本語学習者にとっては、(1)と(2)の正用文の場合、「ここでタバコを吸ってもいいですか」(可以在这吸烟吗)、「今東京のアパートに住んでいます」(现在住在在东京的公寓)のように、場所の「で」

と「に」はともに中国語の前置詞「在」に訳すことができるため、母語の中国語の「在」に干渉を受けている可能性があるという(岡田・林田, 2007; 上村・榊井, 2002; 村松, 1987)。

そこで、第2章では中国人日本語学習者を対象に、場所を表す格助詞「で」と「に」の習得に関して、次の3点を検証する。

1. 格助詞「で」と「に」の習得において、動詞の影響があるか。
2. 「場所+で」「位置+に」のユニット形成は学習者の格助詞選択の正確さに貢献するか。
3. 中国人日本語学習者の格助詞の習得に、母語の中国語の「在」の干渉があるか。

2.2 研究背景と研究のデザイン

多くの日本語学習者にとって、場所を表す格助詞「で」と「に」の使い分けが難しいと言われている(久保田, 1993; 迫田, 2001; 津留他, 1998; 蓮池, 2004a, 2004b; 福間, 1996; 水谷, 1987; 吉川, 1987 など)。その理由の1つは名詞と助詞でユニットを形成し記憶しているからであると主張するものに迫田(2001)と蓮池(2004a, 2004b)などがある。迫田(2001)は中国人日本語学習者, 韓国人日本語学習者, その他の英語を母語と

する学習者それぞれ 20 名を対象に，穴埋め形式で「で」と「に」の使い分けを調査した。その結果，「で」と「に」の正答率は，格助詞の前に来る名詞の「場所」と「位置」によって異なっており，後続の動詞を考慮せずに「場所＋で」「位置＋に」という特定の名詞と格助詞の固まりで選択されている傾向が見られたとしている。この理由から，迫田(2001)は，日本語学習者は「で」と「に」の使い分けに際し，独自のユニットを形成している可能性が高いと主張した。しかしながら，この調査では，どのような動詞が使用されたかは明記されておらず，調査項目にも統制が不十分な点が見られる。また迫田(2001)では，学習者のレベルの基準を教育機関での学習時間としている。しかし，たとえば3年間日本語を学習したとしても，到達度には大きな個人差があり，学習時間の長さが，必ずしも日本語能力を反映しているわけではない。このように調査デザインや学習者のレベル統制に問題があることから，迫田(2001)の主張するユニット形成の信憑性については慎重に検討しなければならない。

また同じくユニット形成を検討した蓮池(2004a, 2004b)では，迫田(2001)とは異なった結果を得ている。蓮池(2004a, 2004b)は，中国人日本語学習者および韓国人日本語学習者のそれぞれ中級 30 名，上級 30 名に調査した結果，「場所＋で」のユニット形成は見られなかったと報告されている。一方，

「位置＋に」というユニットの傾向が一部見られたのは、中級の中国人日本語学習者のみであった。しかし、蓮池(2004a, 2004b)の調査文を見ると「トイレはこの階段を上がって左にあります」「昨日、学校の前で交通事故があったそうです」「来週、鈴木さんのうちでパーティーがあるそうです」のように動詞「ある」が3回重複して使用されており、特定の動詞に対するパターンが結果に影響している可能性がある。その他にも、蓮池(2004a, 2004b)では「このCDの中で一番好きな歌は何ですか」「その先生は私の大学で一番人気がある先生です」のように範囲を表す「で」の用法もまた調査文に含まれており、場所の「で」と「に」の習得の検討に適切な項目であったとは言い難い。そのため、蓮池(2008)では、蓮池(2004a, 2004b)を踏まえ、調査文の動詞の要因を統制して自・他動詞を半分ずつ配置し、文法性判断テスト(「で」と「に」の正用、誤用の文はそれぞれ8文、合計32文)を用いて「名詞＋助詞」のユニット形成を検討した。その結果、「に」の過剰使用が見られたものの、やはりユニット形成の傾向は見られなかった。これは、迫田(2001)とは相反する結果である。ただ、蓮池(2008)では旧日本語能力試験4級レベルの易しい動詞しか使われていないことや、「テーブルの下にかばんを置いてください」「いすにかばんを置いてください」のようにやはり同じ動詞が重複していることが結果に影響しているとも考えられる。以上

の先行研究から分かるように、格助詞「で」と「に」の習得に直前の名詞とのユニット形成が影響しているかという点の検討については、調査文の動詞の要因、学習者の日本語レベルを統制した上で、再度、検証を行うべきである。

また、誤用分析からは、中国人日本語学習者は母語の中国語の前置詞「在」の影響により「で」と「に」を混同しているという指摘もある(岡田・林田, 2007; 上村・榎井, 2002; 村松, 1987)。中国語では、動詞による前置詞の区別はなく、場所や位置は全て「在」で表示される。もし中国人学習者が母語の干渉を受けているならば、「在」は「で」にも「に」にも対応するため、「で」と「に」の使用に混乱が見られる可能性がある。そのため、名詞の場所と位置の要因はランダムになるはずである。そこで第2章では、母語の中国語の「在」の干渉を検証するために、「で」と「に」がともに「在」に対応する調査文を作成することにした。

以上の日本語学習者の「で」と「に」の習得に関する先行研究で残された課題から、第2章では、中国人日本語学習者のそれらの習得に関わる要因を明確にするために、第1に格助詞「で」と「に」の習得において、動詞の影響があるか、第2に「場所+で」「位置+に」のユニット形成は学習者の格助詞選択の正確さに貢献するか、第3に母語の中国語の「在」の干渉があるかどうか、の3点を研究課題として、次のよう

なデザインで調査し、分析することにした。

第2章では、先行研究の結果を踏まえ、格助詞「で」「に」の習得には複数の要因が絡んでいると予想し、5つの要因を設定し、それらの関係を明らかにすることにした。

第1の要因は動詞の語彙的要因となる動詞の難易度(旧日本語能力試験で2級相当語か3・4級相当語か)である。第2言語学習の場合は、出現頻度の影響を受けやすいと言われている。そのため、24語の2級相当語と24語の3・4級相当語のそれぞれの頻度について、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(国立国語研究所)の語彙頻度表に従って頻度を抽出し、 t 検定で比較した結果、2級相当(低頻度)語と3・4級相当(高頻度)語の間には有意差が見られ [$t(23)=-8.06, p<.001$]、当該の難易度で分けた動詞の難易は頻度の面からも適切に分けられていることがわかった。さらに、学習者の教科書の主教材・副教材を調べた結果、1年生の場合、調査に使用した3・4級の動詞はすべて既習項目であり、2級語の動詞はほとんど未習の語であった。それに対し、2年生と3年生の場合は3・4級語も2級語もともに既習項目であった。第2の要因は動詞の自他である。蓮池(2008)で設定された要因を第2章でも検討するべく、調査文の動詞を自動詞と他動詞を半分ずつ配置した(自他両用の場合、調査文に使われている用法に従う)。第3の要因は名詞の種類である。格助詞の前に来る名詞が

「～の上/下/中/左」などの名詞がつく場合「位置」の名詞とし、それ以外の「学校」「東京」「駅」などの名詞は「場所」とした。たとえば「デパートの前で友達と話しました」「名前のシールを箱の表に貼ってください」の場合、「デパートの前」「箱の表」は位置名詞、「私はこれから部屋で本を読みます」「彼は東京で働いている」の場合、建物を表す「部屋」、地名を表す「東京」はともに場所名詞である。第4の要因は、読解力である。学習者のレベルを厳密に統制するため、読解テストによる群分けを行い、上位・中位・下位群を学習者の読解力とした。読解力は既存の日本語の語彙・文法等の言語知識から、文の意味やまとまった文章の意図を読み取る外国語学習の総合能力の1つの側面でもあり、そうした能力は日本語文における助詞の選択に強く関連していることを想定し、格助詞の習得の要因の1つとした。そして第5の要因は、格助詞「で」と「に」である。以上の5つの要因(独立変数)で、「で」と「に」の正答・誤答(従属変数)を予測する分類木分析を行った。なお、第2章では「で」「に」の習得に関わる複数の要因の影響関係を階層的かつ総括的に明示することにふさわしい決定木分析(分類木分析 **classification tree**)を用いるのが適切であると考えた(この種の分析としては、玉岡, 2006; Tamaoka and Ikeda, 2010などを参照)。

2.3 調査項目の設定

格助詞「で」と「に」に関する調査項目を合計 48 問設定した。この 48 問は、動詞の難・易，自・他動詞，場所・位置，格助詞の「で」・「に」という刺激文に関する 4 つの変数(2 × 2 × 2 × 2)のそれぞれの組み合わせに対して 3 問ずつ設定した。各項目には「で」と「に」が選択肢に含まれており，それ以外の助詞を錯乱肢として 2 つ加えた四者択一式の問題であった。以下は，実際に使用した調査文である。問 1 で使われている動詞の「鳴く」は，日本語能力試験基準 4 級レベルの易しい動詞であり，自動詞である。「木の上」は位置を表す名詞であり，正解は「で」である。問 2 の「残す」は 2 級レベルの難しい動詞かつ他動詞であり，「実家」は場所名詞であり，正解は「に」である。

問 1 小鳥は木の上 _____ 鳴いている。

1 へ 2 に 3 を 4 で

問 2 引越しの時，昔のアルバムを実家 _____ 残してきた。

1 で 2 に 3 を 4 が

また，学習者に調査のターゲットを意識させないようにす

るため、「で」と「に」の他に、以下の問3～4のように「へ」「を」などの助詞が正答となったダミー文を10文加えた。調査紙では合計58文提示されたが、分析対象としたのは「で」と「に」に関する48文のみである。

問3 自分の席 _____ 戻ってください。

1 で 2 が 3 を 4 へ

問4 姉は恋人のためにセーター _____ 編んでいる。

1 の 2 を 3 で 4 に

「で」と「に」の使用には、日本語母語話者でも揺れがある。そこで、日本語母語話者32名に対し第2章で使う全問題を、穴埋め形式で提示して、第2章で設定した正答と一致するかどうかを調べた。32名による48問全体の正答率の平均は96.09%($SD=3.56\%$)であった。なお、最も正答率が低かった問題でも、90.63%であり、すべての問題は90%以上の選択率であったので、第2章の設定した正答とほぼ一致していると言えよう。さらに「で」が正答の24問($M=96.74\%$, $SD=3.38\%$)と「に」が正答の24問($M=95.44\%$, $SD=3.68\%$)を、独立したサンプルの t 検定で比較した。その結果、有意な違いはなく [$t(23)=1.21$, $p=.24$, ns], 「で」と「に」の選択率は同じであり、これにより、「で」と「に」の揺れは結果に影響せず、第2章

の設定した問題文は適切であったと判断できよう。

2.4 日本語学習者

201名の中国人日本語学習者に対し、上記の四者択一の助詞選択テストを行った。学習者の内訳は、1年生が43名、2年生が78名、3年生が80名であった(男性52名、女性149名)。全体の平均年齢は21歳で、標準偏差は1歳8ヶ月であった。さらに、これらの学習者の読解力を判定するため、読解テストを行った。第2章は日本語の読解力を文章の理解力と位置づけている。読解テストは大部分を日本語能力試験から借用し、それ以外の部分は日本語能力試験の設問に準拠した問題を作成した。この読解テストは4つのテキストからなる。各テキストにつき4問の問いが設定されており、合計16問(16点満点)である。読解テストの結果、平均が10.79点、標準偏差が2.79点であった。読解テストの点数に基づいて、13点以上を上位群(62名)、10点から12点を中位群(70名)、9点以下を下位群(69名)とした。48問の格助詞の調査を201名の中国人日本語学習者に実施した結果、クロンバックの信頼性係数は、 $\alpha=0.90$ であり、信頼性が高いことが示された。

2.5 分析と結果

2.5.1 分析手法

第2章は決定木分析の一種で、頻度を予測する分類木分析の手法を使った。上記で設定した5つの独立変数(説明変数)で、格助詞の正誤を予測し、どれが強く影響するのかを見るため、各問題の正誤選択者数を質的データとして扱い、分類木分析の手法で分析を行った¹⁰(読解力別における各項目の正答数は表2-1を参照)。

¹⁰ 決定木分析(分類木分析)では、PASW Decision Trees, Version 18.0J.(SPSS Inc.2009)を用いた。

表2-1 読解力別の各項目正答数

動詞	問題文	上位群 N=62	中位群 N=70	下位群 N=69
他・難	今回のイベントは展示会として文化会館で開催する。	57	54	44
他・易	学校の食堂で昼ごはんを食べた。	59	59	48
他・易	居酒屋でカクテルを飲んだら、意外とおいしかった。	56	57	47
他・難	母が庭で忙しく洗濯物を干している。	48	50	37
他・易	私はこれから部屋で本を読みます。	52	48	29
他・難	レストランで友達誕生日を祝った。	59	59	54
他・難	友達と駅の前で待ち合わせるようになった。	33	32	21
他・難	船の上で一日をゆっくり過ごした。	48	47	37
他・易	バスの中でたばこを吸わないでください。	49	49	44
他・易	人の前で悪口を言ってはいけない。	29	38	27
他・難	コックさんは豆腐を手のひらの上でサイコロ状に刻む。	25	35	30
他・易	デパートの前で友達と話しました。	48	40	30
自・易	彼は東京で働いている。	51	44	38
自・易	アルバイトの人は休憩時間に社員食堂で休んでもいい。	56	55	45
自・難	なくなった財布は学校で見つかった。	50	47	34
自・易	昨日、教室で彼に会った。	57	54	45
自・難	あの町でひどい目に遭った。	51	43	32
自・難	(軍事訓練の時) 芝生で学生たちが這っている。	31	29	20
自・難	交番の前で道に迷いました。	43	31	18
自・易	あの木の下で待っていてください。	40	39	31
自・易	小鳥は木の上で鳴いている。	40	35	44
自・難	橋の上でバイクとぶつかった。	47	37	42
自・易	子供が公園の前で遊んでいる。	47	50	32
自・難	摩天楼の下で舞う歌姫という番組がある。	27	38	23
他・難	機械を工場の一角に配置するようにお願いします。	42	43	29
他・難	(実験の時) 先生：みなさん、手をテーブルに当ててみてください。	58	45	45
他・易	花の並べ場所ですね、ええっとじゃこの花を会場の入り口に並べてください。	40	41	32
他・難	引越しの時、昔のアルバムを実家に残してきた。	56	40	34
他・易	ゴミは外のゴミ箱に捨てなさい。	53	51	48
他・易	傘をドアの後ろに置いてください。	56	52	39
他・難	子供たちはビー玉を土の中に埋めて遊んだ。	52	43	31
他・易	ここは駐車場ですよ。入り口の前に車を止めないでください。	35	31	34
他・易	名前のシールを箱の表に貼ってください。	56	48	38
他・易	ポーっとしていて、線路の上に切符を落としてしまいました。	42	35	29
他・難	私の写真は写真集の5ページ目の下に載せたよ。	55	53	41
他・難	子供を自転車の後ろに乗せた。	57	50	35
自・易	彼女は今、日本にいます。	58	51	40
自・難	彼は大きな会社に就職している。	36	31	19
自・難	来月の3日は、大阪に滞在する予定になっています。	49	44	43
自・難	紙くずや空き缶が公園に散らかっていた。	46	28	20
自・易	彼は大学の寮に住んでいます。	52	47	43
自・難	泥棒がスーパーに現れた。	36	26	23
自・易	改札口の左に立っている人は誰ですか。	49	48	42
自・易	会社は駅の裏にあります。	61	57	44
自・易	たくさんのお菓子は砂場の上いっぱい落ちた。	49	43	34
自・難	出発は水曜日の9時です。広場の前に集合してください。	45	43	45
自・易	私は李さんの隣に座っています。	56	45	41
自・難	震災後、瓦礫の中に電車の一部が転がっていた。	33	21	16

2.5.2 分析の結果

分類木分析の結果，図 2-1(p.33)の樹形図に示したように，読解力が最も強い予測変数となった [$\chi^2(2)=427.39, p<.001$]。正答率は，ノード 3 の下位群 (51.2%)，ノード 2 の中位群 (62.1%)，ノード 1 の上位群 (76.4%)の順に高くなった。読解力が上がるにしたがって，格助詞「で」と「に」もより正確に選択されるようになることが分かった。さらに，読解力で分けた上位・中位・下位群でそれぞれの影響要因が異なっていた。以下に，読解力別の結果について詳細に述べる。

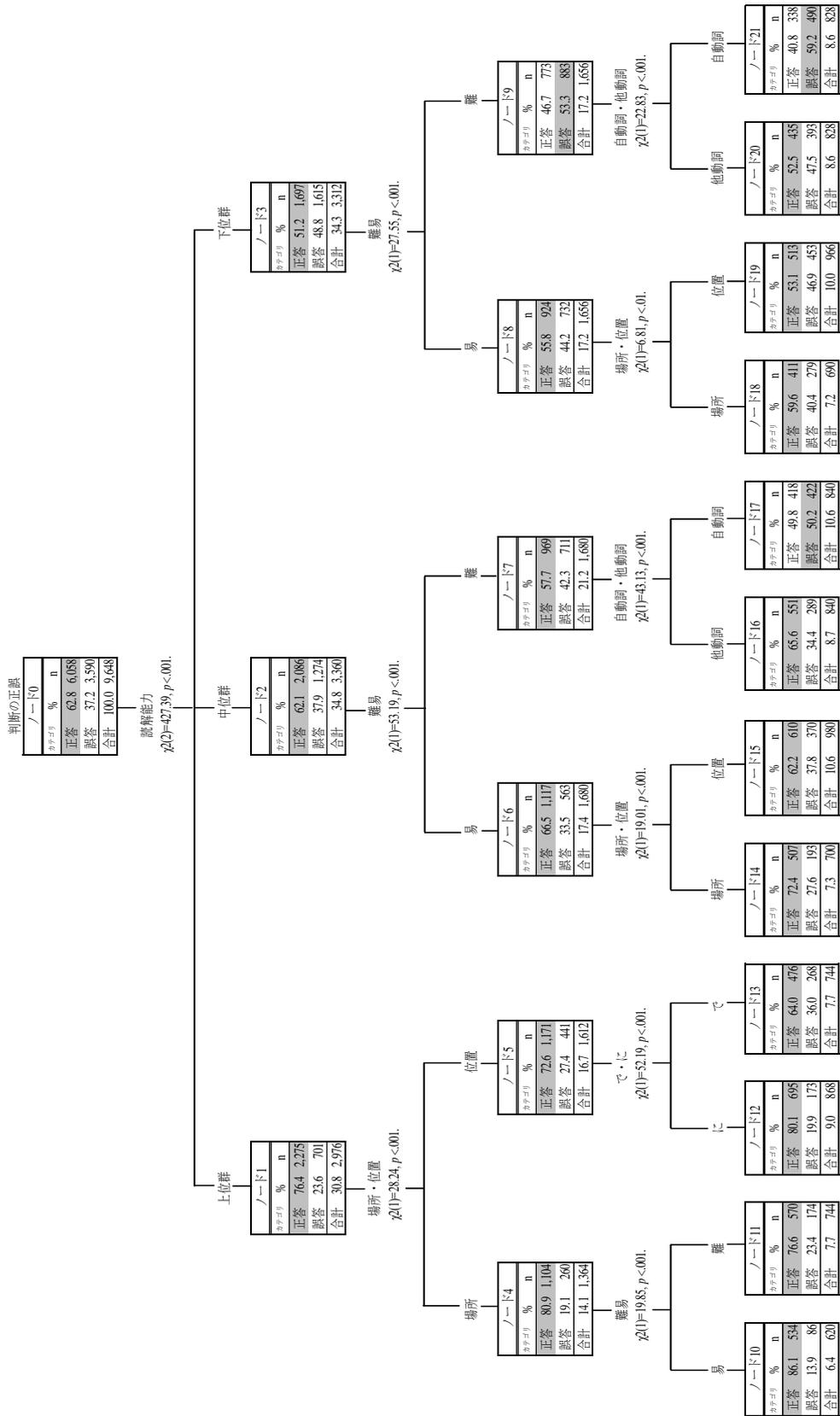
(1) 上位群の「で」と「に」の習得では，図 2-1 のノード 4，5，10，11，12，13 に示したように，場所と位置が読解力の第 2 に強く影響した変数であり [$\chi^2(1) =28.24, p<.001$]，場所 (80.9%)が，位置 (72.6%)よりも有意に正答率が高かった。具体的な実例を見ると，「学校の食堂で昼ごはんを食べた」と「デパートの前で友達と話しました」の場合，「食べる」と「話す」はともに 4 級相当語で早い時期に導入された動詞である。だが，位置名詞である「デパートの前」に対し，場所名詞である「学校の食堂」のほうが正答率が高くなっていた。つまり，動詞の習得時期や難易度が同等であっても，場所か位置かという名詞の違いにより，格助詞の理解が異なるということである。さらに，場所の場合は，動詞の難易度の影響が次に強

い第3の影響要因で [$x^2(1)=19.85, p<.001$], 易しい動詞(86.1%)の方が難しい動詞(76.6%)より正答率が高かった。「私はこれから部屋で本を読みます」と「レストランで友達の誕生日を祝った」の場合, 「部屋」と「レストラン」はともに場所名詞である。ただし, 「読む」は4級の易しい動詞であるのに対し, 「祝う」は2級の難しい動詞であった。この動詞の難易度の違いが正答率の違いとなった。一方, 位置の場合は, 「で」と「に」の違いが第3の影響要因となった [$x^2(1)=52.19, p<.001$]。位置を表す名詞に格助詞が付く場合に, 「に」(80.1%)は「で」(64.0%)よりも正答率が高かった。個別の例を見ると, 「名前のシールを箱の表に貼ってください」は「子供が公園の前で遊んでいる」よりも適切に選択されやすい傾向が見られた。

(2) 中位群の場合, 上位群と異なり, 図 2-1 のノード6, 7, 14, 15, 16, 17 に示したように, 格助詞「で」と「に」の習得に影響する第2の要因は, 動詞の難易度であった [$x^2(1)=53.19, p<.001$]。易しい動詞の場合(66.5%)(たとえば, 「彼は大学の寮に住んでいます(4級語)」)は難しい動詞(57.7%)(たとえば, 「彼は大きな会社に就職している(2級語)」)より格助詞の正答率が高かった。また易しい動詞の場合には, 場所と位置の影響が見られた [$x^2(1)=19.01, p<.001$]。場所(72.4%)(たとえば, 「ゴミは外のゴミ箱に捨てなさい」)

は、位置(62.2%)(たとえば、「会社は駅の裏にあります」)よりも正答率が有意に高かった。難しい動詞の場合には、自他動詞の影響が見られ [$x^2(1)=43.13, p<.001$] , 他動詞(65.6%)(たとえば、「船の上で一日をゆっくり過ごした」)の方が自動詞(49.8%)(たとえば、「なくなった財布は学校で見つかった」)よりも正答率が高く、理解されやすかった。

(3) 下位群の場合、図 2-1 のノード 8, 9, 18, 19, 20, 21 に示したように、中位群と同じ傾向であった(中位群の実例は下位群にも対応しているので、ここでは省略する)。まず、易しい動詞(55.8%)は、難しい動詞(46.7%)より正答率が高かった。さらに、易しい動詞の場合、第3の要因として場所と位置の影響が見られ [$x^2(1)=6.81, p<.01$] , 場所(59.6%)は位置(53.1%)よりも正答率が高かった。一方、難しい動詞の場合、自他動詞が第3の要因となり [$x^2(1)=22.83, p<.001$] , 他動詞(52.5%)の方が自動詞(40.8%)よりも正答率が高かった。



以上のように、「で」と「に」の習得は読解力によって第2・第3に影響する要因が異なり、中・下位群は類似したパターンを示したが、上位群は異なった傾向を示した。場所と位置の違いが顕著だったのは上位群だけであった。中・下位群では動詞の難易度と自他が強く影響しており、場所の「で」と「に」の習得に動詞が関与していることが示された。

2.6 考察

2.6.1 動詞と格助詞「で」と「に」の習得

第2章は第1の課題として動詞が格助詞「で」と「に」の習得に関わっているかについて検証した。その結果、上位群の場合、名詞が場所名詞である時、動詞の難易が選択に影響する有意な要因であった¹¹。また中位群と下位群の場合、動詞の難易が有力な影響要因であり、さらに難しい動詞の場合、自他動詞が有意な要因となった。第2章は蓮池(2008)と同じように自他動詞の要因を設定し、さらに中国語と日本語の自他動詞の対応を考慮した。項目の8割が中国語と日本語の自

¹¹分類木分析では有意な変数は樹形図に表示し、有意でない変数は樹形図に表示しない。上位群の場所の下に「で」と「に」の枝がないのは、「場所+で」と「場所+に」の正答率が同じであることを意味している。

他が対応しているという事実を考えれば、言語間の自他の違いによる影響はそれほどないと言えそうである。それにも拘らず、「～で/に＋他動詞」は「～で/に＋自動詞」より正答率が高くなっていた。第2章で使われている自動詞は「立つ、集合する」などの無対自動詞が多く、有対自動詞は「見つかる、ぶつかる、落ちる」の3例のみであり、同様に第2章で使用した他動詞も無対他動詞が多くなっていた。したがって、有対による形態的な混同が「で」と「に」の判断に非常に強い影響を与えていたとは考えにくい。他動詞は有生の主体者が対象に対して何らかの意志をもって働きかけるといった特徴を持つものが多いが、そうした動作性が意識しやすいことが「で」と「に」の適切性の判断に影響しているのかもしれない。この点については、さらなる検証が必要であろう。

以上述べたように、上位群の学習者は語彙知識が備わっており、動詞の語彙知識も中位群、下位群より豊富である。そのためか、動詞の影響が部分的に見られた。それに対し、中位群および下位群の学習者は語彙知識が不足しており、動詞に関する語彙知識の難易度、動詞の文法側面の自他動詞を中心に格助詞「で」と「に」を選択しているようである。動詞は格助詞「で」と「に」の習得において、重要な役割を果たしていることが分かった。

2.6.2 ユニット形成について

第2章では第2の課題として、迫田(2001)の主張するユニット形成について分析した。日本語学習者が「場所+で」「位置+に」のユニットを形成し、記憶しているなら、第2章の結果では「場所+で」の正答率は「場所+に」より、「位置+に」は「位置+で」より高くなるはずである。しかし、分類木分析の結果では、中位群と下位群ではユニット形成の傾向は見られず、上位群の位置の場合のみが「位置+に」が「位置+で」よりも高かった。上位群の「位置+に」の正答率は80.1%であり、高い正答率を示している。日本語会話のデータベースによれば、日本語会話の中で、「で」と「に」の出現数は、「位置(～の中/上)+に」が使用される場合は130例で、「で」が使用される場合は70例であった(野田, 2001)。とりわけ上位群の学習者は、日本語の会話では「位置+に」のインプット量が「位置+で」に比べて多いというインプットの影響を受けている可能性があり、そのためにこうした「位置+に」というパターンを抽出していることも考えられる。ただし、この点については更なる検証が必要であろう。しかし、場所に関しては「で」と「に」の使い分けはランダムであり、動詞の難易が選択に影響する有意な要因であった。これらのことから、上位群においても、「場所+で」といったユ

ユニットが形成されているわけではなく、あくまで動詞によって格助詞を選択しているということが分かる。

また、ユニット形成は見られなかったが、格助詞の前に来る名詞により「で」と「に」の理解が異なっていることが分かった。図 2-1 を見ると、場所と位置の枝が分かれた場合には(ノード 4 と 5, ノード 14 と 15, ノード 18 と 19), 場所名詞の方が位置名詞より正答率が高かった。これは教科書の導入による影響の可能性が大きいと思われる。第 2 章の日本語学習者が初級段階で使っている教科書は『新編日語 1』『総合日本語初級』『初級日本語』であった。3つの教科書の場所を表す「で」と「に」および名詞の導入を調べたところ、位置を表す名詞は基本的に存在の「に」(「机の上に本があります」「猫は椅子の下にいます」など)と同時に導入されている。「位置+に」は「ある, いる」の導入以外にはあまり見当たらず, そのほかにも「位置+で」の用例は教科書にはさほど多くなかった。それに対し, 「場所+に」はやや用例が少なく, 教科書の会話や本文中に現れており, 「場所+で」は「で」の導入時以外にも多くの用例が見られる。このように教科書ではむしろ「場所+で/に」の組み合わせの出現数は「位置+で/に」より多くなっていることから, 学習者の場所名詞の理解が促進されているのではないかと考えられる。

2.6.3 中国語の「在」の干渉について

第2章で使われている調査文の「で」と「に」はともに中国語の前置詞「在」に対応し、仮に中国人日本語学習者が母語の中国語の「在」の影響を受けているなら、場所・位置、またどのような動詞にも関わらず、格助詞「で」と「に」の正答率は同じであろう。しかし、分類木の樹形図の結果では、中位群と下位群において「で」と「に」の枝は分かれず、動詞の難易度により、正答率が異なっていた。易しい動詞の場合、場所名詞は位置名詞よりも有意に正答率が高かったが、難しい動詞の場合、場所と位置の要因は影響せず、自他動詞が影響していた。つまり、名詞が場所か位置かは、動詞の意味が分かった上での格助詞選択における学習者の1つの手がかりになっており、意味が分からない動詞の場合には、これらの手がかりを使用することができない。したがって、学習者は動詞の意味を基本とし、その次に場所か位置かを判断材料としていると考えられ、母語の中国語の「在」の干渉は見取れなかった。

2.6.4 読解力について

また分類木分析の樹形図に表示されるように、中国人日本

語学習者は場所を表す格助詞「で」と「に」の習得において、最も強く影響する要因は学習者の読解力であった。下位群から上位群へと「で」と「に」の正答率が上がっており、読解力が上がるにつれ、「で」と「に」の理解も進んでいくようになることが分かった。第2章の読解力は語彙、文法等の言語知識から文章の意図を読み取る総合能力の1つと位置づけている。このような読解力によって、「で」と「に」の習得に影響する傾向が異なっていたのは前述の通りであるが、読解力がまだ低い学習者に強く影響する要因は動詞の難易度であった。中・下位群の学習者は、日本語の動詞の知識が不十分なために、動詞に対して適切な助詞を選ぶことができなかったであろう。つまり、動詞を中心に格助詞を使い分けている点において、日本語母語話者が述語の種類によって格助詞「で」と「に」を選択する(野田,2001)のと同じように、中国人日本語学習者も、述語の種類によって格助詞を選択していることが明らかになった。

2.6.5 「で」と「に」の理解プロセス

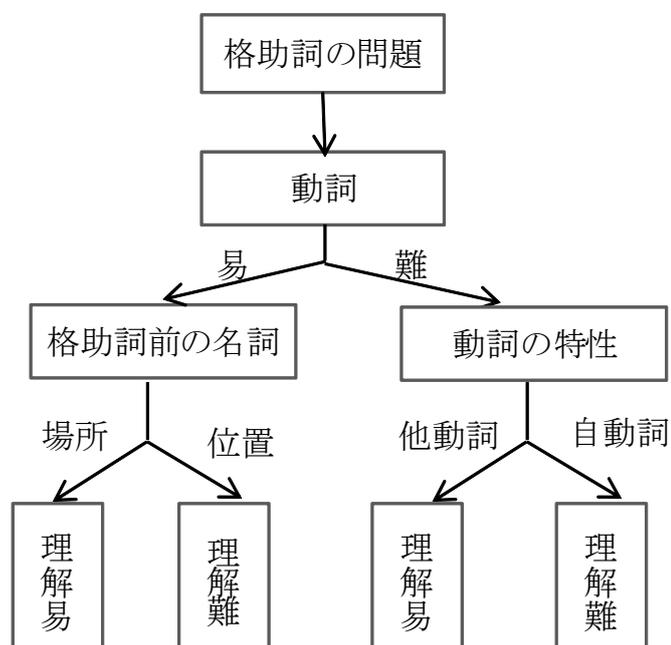


図2-2 格助詞「で」と「に」の理解プロセス

以上のように、第2章は場所を表す格助詞「で」と「に」の習得において、動詞との関わり、ユニット形成と「在」の干渉を検討してきた。上記の結果に基づいて中国国内にいる中国人日本語学習者の格助詞の「で」と「に」の理解において、次の図2-2のようなプロセスで理解しているのではないかと推測できよう。まず格助詞の問題を見て、最初の手がかりとなるのは動詞である。動詞が易しければ、次のヒントは格助詞の前に来る名詞であり、その名詞が場所を表すもののほうが選択しやすく、位置を表すものなら比較的選択が困難になる。それに対し、最初の手がかりとなる動詞が難しけれ

ば、動詞の特性に注目して、動作の明示性から他動詞はやや助詞が判断しやすく、自動詞なら比較的難しくなる。上位群の場合は動詞の知識がある程度備わっているため、このようなストラテジーは取られず、直接格助詞前の名詞に着目していた。つまり図 2-2 の左側の、動詞が易しい場合のプロセスである。またインプットの影響からか、「位置＋に」と「位置＋で」のパターン化が見られた。同じように動詞が分かっても完全に正しく判断できるとは限らず、場所の下の階層に易しい動詞と難しい動詞で枝が分かれていた。ただし、難しい動詞でも(ノード 11)76.6%の正答率があり、習得が進んでいるといえよう。

第 2 章では、動詞の難易、自他を影響の要因として設定し、検証した。動詞を中心に格助詞が選択されていることが分かり、動詞の重要性も検証できた。動詞を中心に格助詞を選択しているのならば、他の動詞特性も格助詞の選択に影響を与えるはずである。たとえば、動作性を持っている動詞とそうでない動詞、具体的な動作を表す動詞と抽象的な動作を表す動詞など、これらの動詞特性も格助詞の選択にも影響し得る。この点については、今後の課題としたい。

第3章 動詞活用形の習得状況

3.1 研究の目的

第2章では格助詞「で」と「に」の習得を例に、動詞の重要性を検証した。日本語を学習する際に、動詞はとても重要な項目であり、かつ学習の成功の鍵ともなる。第3章では動詞を学習する際に、学習初段階に導入されている動詞の活用形の習得状況について検証する。中国人日本語学習者は動詞の活用形を習得する際に、動詞の活用が語彙項目のペアとして個別に記憶されているか(以下、「項目学習」)、それとも規則を覚えて生産的に適用されるか(以下、「規則学習」)を明らかにすることにより、日本語教育への示唆を示すことができると思われる。そこで、第3章では、次の2点を研究課題とする。第1に、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、動詞出典別の習得状況を調べ、動詞活用形の習得が項目学習であるか規則学習であるかを明らかにする。第2に、各活用形の習得状況を明らかにする。

3.2 中国での動詞活用の教え方

日本と中国の日本語教育での動詞活用の指導の違いを示し

たのが表 3-1¹²である。中国でも、日本の日本語教育の概念や用語を用いてはいるが、「規則」の捉え方が両国で異なっている。「カ行変格活用動詞・サ行変格活用動詞」は、日本の日本語教育では不規則動詞に分類される。しかし、中国では、いずれの活用も規則動詞として捉えられており、動詞の活用形を指導する際、まず動詞の種類の見極め方を提示し、次に、各種類の動詞について語尾に従い、規則を明確に提示する。つまり、一段動詞、五段動詞、サ行変格活用動詞、カ行変格活用動詞に当てはまれば、基本的に規則動詞だと考える。それに対し、「焦る、走る、湿る」のような動詞は形式上は一段動詞に見えるが、実際には五段動詞として活用しなければならない動詞であり、特殊な動詞であるとされる。しかし、このような動詞は学習しなければ、一段動詞であるか五段動詞であるかの識別が難しく、正しく活用形を作ることができないと考えられる。

¹² 表 3-1 は山田(2004)、修(2009)、周等(1981)に従ってまとめたものである。一段動詞は「上一段、下一段」の下位分類があったが、実際日本語教育では山田(2004)と同じく、両者とも一段動詞に分類される。したがって、「見る、着る」のような動詞は例外としては扱われず、一般の一段動詞と認識されている。また、動詞の分類方法については、日本語教育の分野では、Ⅰ類(Ⅰグループ：五段動詞に相当する)、Ⅱ類(Ⅱグループ：一段動詞に相当する)、Ⅲ類(Ⅲグループ：「くる」「する」および「する」の変種)という分類方法もあるが、中国の教科書では五段動詞、一段動詞、サ行変格活用動詞、カ行変格活用動詞との分類方法がより一般的であるため、本章ではこのルールに従った。また調査に協力した初級学習者が使っている教科書もこの分類を採用している。

表3-1 日本と中国における動詞活用形の分類の相違

	日本の日本語教育		中国の日本語教育	
五段	読む, 話す, 変わる	規則	読む, 話す, 変わる	規則
	焦る, 走る, 湿る		焦る, 走る, 湿る	
一段	(上一段) 見る, 着る	規則	(上一段) 見る, 着る	規則
	(下一段) 教える, 食べる		(下一段) 教える, 食べる	
カ変	くる	不規則	くる	規則
サ変	する		する	

注：「焦る, 走る, 湿る」などの動詞を学習しないと, 動詞の種類判断が難しいため, 特殊な動詞である。

3.3 規則学習と項目学習

英語の動詞の過去形の規則形と不規則形の習得においては, 規則処理と記憶処理の二重処理メカニズムが提案された (Pinker, 1991, 1994, 1999; Pinker & Prince, 1994; Pinker & Ullman, 2002)。これは, 例えば, walk から walked のように規則的に -ed を付けて過去形を示す動詞は規則に従って生産していく (即ち, 規則処理) が, speak から spoke のように不規則に過去形を示す動詞は語彙項目として記憶されている (即ち, 記憶処理) とするものである。日本語の場合, 「くる」, 「する」は不規則とされているが, 表 3-1 に示したように中国の日本語教育現場では「くる」「する」の活用を規則的とみなして指導しているため, 不規則とは言えない。したがって, 日本語には英語のような規則と不規則がないため, 英語と同じやり

方で検証することは難しい。そこで、日本語学習者は動詞の活用形を習得する際には、規則学習であるか項目学習であるかを検討するに当たっては、有効な方法として無意味語を入れ、実在語と比較を行うのが妥当であろう。

日本語の動詞の活用の習得について検討した Klafehn (2003)は、実在動詞に似た無意味語を使って、動詞が項目学習されるのか、規則学習されるのかを日本語学習者と日本語母語話者を対象に調査した。その結果、日本語母語話者は、同じ無意味語の動詞であっても個々の動詞の正答率に大きな差があったのに対し、日本語学習者はこの差が小さかった。特に、日本語母語話者は「かぶ」のように実在語の語尾と一致しない動詞では正答率が著しく低かった。このことから、Klafehn (2003)は、日本語母語話者は規則を意識せず動詞の活用形を記憶する項目学習をしていると報告した。

さらに、Klafehn(2003)の結果を受け、菅谷(2010)¹³ は、無意味語動詞(「ほむ、ほく、むる、かぶ」)と実在動詞を使って日本語学習者に活用テストを行い、さらにその結果を Klafehn(2003)の母語話者の結果と比較した。その結果、実在語の正答率は無意味語より有意に高く、無意味語では、語尾の一致する実在語がない「かぶ」が他のより有意に低かった。このことから日本語の動詞活用の習得には、規則学習と項目

¹³ 菅谷(2010)は Klafehn(2003)の造語テストの質問紙を使用した。

学習の両者が関わっていると結論付けた。ただし、菅谷(2010)が使用した無意味語は4つに限られており、これだけで一般化した結論を導くのは難しいであろう。また、「かぶ」の語尾と一致する実在語がないので、「かぶ」を調査動詞とするのは適切ではないと思われる。さらに、菅谷(2010)は、学習環境の違いが影響している可能性があるとして述べたうえで、海外の日本語学習者の場合はインプットの頻度が少ないので、規則学習になり易いのではないかと指摘している。そこで、第3章では、より多様な動詞を対象として、中国国内の学習者を調査対象として、動詞の活用形の書き込みテストの調査を実施した。

一方、規則学習か項目学習かは固定的なものではなく、学習の過程で変化していくものであると指摘した研究もある。長友(1997)¹⁴は動詞のテ形を対象に、その習得について検討し、学習者の習得の段階によって異なってくると指摘した。長友(1997)は、学習者は、最初は導入された動詞のテ形を1つのかたまりとして学習し、学習が進むにつれて次第にその規則が内在化され、未導入の動詞にも適用できるようになると結論付けて、項目学習から規則学習に展開するというプロセスが存在すると主張した。そうであれば、第3章のような初期

¹⁴ Ellis(2003)は Formula→low-scope pattern→construction という言語習得の過程を提案し、長友(1997)も同じ観点から行われた研究であったと思われる。

の日本語学習者は、項目学習に強く依存しているとの仮説を立てることができる。

以上の先行研究を踏まえ、第3章では次の2点を検証する。第1に、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、動詞出典別の習得状況を調べ、動詞活用形の習得が項目学習であるか規則学習であるかを明らかにする。第2に、各活用形の習得状況について明らかにする。なお、学習者の学習状況に合わせて、対象となる動詞の活用形はマス形、タ形、タイ形¹⁵、ナイ形に限定している。

3.4 研究方法

3.4.1 日本語学習者

活用書き込みテストの被験者は中国国内の外国語大学で日本語を主専攻としている初級学習者である。学習者は入学して仮名から日本語を勉強しはじめ、1週間に10時間の日本語の授業を受けている。本調査は、学習開始後4ヵ月経った時点で行っており、この時点ではすでに対象となる活用形をすべて学習している。調査時まで基礎日本語の授業の教科書で導入された語彙は、946語であり(そのうち動詞は245語)、

¹⁵ 日本語教育では動詞と助動詞タイを接続させるとき、マス形と同じ接続とされているが、本研究では便宜上「タイ形」と呼ぶことにする。

会話と聴解の授業も履修しており，会話と聴解の授業の導入語彙数は合計で約 670 語である。つまり，第 3 章の被験者は約 1600 語¹⁶(延べ語彙数)の語彙知識があり，旧日本語能力試験の 3 級レベルに相当する初級学習者である。なお，入学前に日本語学習歴のある学習者は研究の対象外とした。調査の実施期間は 2010 年 12 月 30 日～2011 年 1 月 6 日である。これら 99 名の日本語学習者の内，83 名が女性で，16 名が男性であった。年齢は最も若い学習者は 17 歳 0 カ月で，最も年齢の高い学習者は 22 歳 3 カ月であった。全体の年齢の平均は，19 歳 1 カ月で，標準偏差が 9 カ月であった。彼らは，日本語を 4 カ月間学習した時点で，本調査を受けた。

3.4.2 調査に使用した動詞

調査の形式は活用形の書き込みテストであった。使用した動詞は，全部で 54 語である。動詞が既知か未知かという観点による区分をするために，出典を考慮して，日本語学習者の教科書に含まれている動詞(以下，教科書内)から 15 語，教科書に含まれていない動詞(以下，教科書外)から 15 語，実在するが辞書への記載がない比較的新しい語(以下，新語)から 9

¹⁶ 基礎日本語の授業の語彙と会話，聴解授業の語彙は多少重なっているものの，それほど多くない。学習者の語彙知識は概ね 3 級レベルの語彙を持っていると言えよう。

語，実在しないもの(以下，無意味語)から 15 語とした。これらの動詞は，すべて表 3-2 に示した。つまり，中国人日本語学習者は，教科書内，教科書外，新語，無意味語の順で，既知である可能性が低くなる。なお，教科書内・教科書外・無意味語は語尾のバラエティを考慮し，多様な語尾を含むように動詞を選んだ。動詞の種類は，五段動詞，一段動詞，サ変動詞(第 3 章ではサ変動詞を規則動詞とした)である。カ変動詞は「来る」しかないため，調査対象外とした。ただし，新語は語尾が偏っており，「る」で終わる動詞が多く，新語の由来を考慮しながら漢語由来の新語，和語由来の新語，外来語由来の新語をそれぞれ 3 語選んだ。

表3-2 活用形書き込みテストに使用した動詞

#	教科書内	教科書外	無意味語	新語
1	あう	まよう	たしかう	ばにくる
2	かく	とく	かじく	とらぶる
3	はたらく	うけつぐ	さらぐ	めもる
4	およぐ	いそぐ	のこつぐ	こくる
5	わたす	かす	ばこす	きよどる
6	まつ	はげます	ふなす	じこる
7	しぬ	かつ	つなつ	ちくる
8	まなぶ	とぶ	まけぶ	ぶっちゃける
9	よむ	すすむ	のりすむ	びびる
10	かわる	とりくむ	だまむ	
11	たべる	うかる	みある	
12	きる	くわえる	てきる	
13	おきる	もちいる	しょういる	
14	さんぼする	ひかえる	こみる	
15	べんきょうする	さんしょうする	たわんする	
合計	15語	15語	15語	9語

注: 合計54語である。

3.4.3 採点法

上記の 99 名の日本語学習者に対し、動詞の辞書形を提示し、その動詞の活用形(マス、タ、タイ、ナイ)を書いてもらう形で行った。学習者が書いた動詞活用形が正しいかどうかで採点した。例えば、「よむ(読む)」を提示し、そのマス形にあたる「よみます(読みます)」と記入できれば 1 点とした。誤った活用を書いた場合は、0 点とした。各分類の満点で割って正答率を算出して、分析した。たとえば、教科書内の動詞は、4 つの活用からなるので、1 つの動詞で 4 点になる。合計は、15 の動詞で 4 種類の活用であるため、60 点満点である。仮に、40 点を得れば、 $40 \div 60$ で、66.67% の正答率になる。新語については、9 語しかないので、36 点満点である。

3.5 動詞出典別の分析

3.5.1 平均と相関

教科書内、教科書外、無意味語、新語の平均点と正答率は、表 3-3 に示した通りである。動詞出典別に見ると、教科書内が 91.84%、教科書外でも 90.13%、無意味動詞でも 90.46%、新語でさえ 85.70% の高い正答率を示した。このように、動詞

出典別に教科書内，教科書外，無意味語，新語はどれも85%以上の高い正答率であり，学習者は4ヶ月の日本語学習で活用形がほぼ習得できていることが分かった。また各変数間のピアソン相関係数を，99名の日本語学習者の正答率で算出した。教科書内動詞，教科書外動詞，無意味語のどの組み合わせでも非常に高い有意な相関が見られた。新語については，若干低くなるものの，すべて有意な内的相関が得られた。

表3-3 動詞出典別の正答率の平均，標準偏差および内的相関

# 動詞出典別	1	2	3	4
1 教科書内の正答率	—			
2 教科書外の正答率	.775 ***	—		
3 無意味語の正答率	.791 ***	.719 ***	—	
4 新語の正答率	.451 ***	.498 ***	.336 **	—
平均正答率(%)	91.84	90.13	90.46	85.70
標準偏差(%)	6.88	9.11	8.34	8.24

注: N=99 (全学習者数). ** $p < .01$. *** $p < .001$.

3.5.2 分散分析

動詞出典別(教科書内，教科書外，無意味語，新語)の分散分析の結果，主効果が有意であった [$F(3,294)=25.135, p < .001$]。そこで，教科書内・教科書外・無意味語・新語の正答率について単純対比 (simple contrast) で比較した。その結果，教科書内と教科書外 [$F(1,98)=8.734, p < .01$]，教科書内と無意味語

[$F(1,98)=7.138, p<.001$], 教科書内と新語 [$F(1,98)=58.139, p<.001$], 教科書外と新語 [$F(1,98)=25.481, p<.001$], 無意味語と新語 [$F(1,98)=24.597, p<.001$]の間に, 有意な違いが見られた。教科書外と無意味語 [$F(1,98)=0.259, p=.612, ns$]の間には, 有意な違いは見られなかった。したがって, 教科書内 ($M=91.84\%$)>無意味語 ($M=90.46\%$)=教科書外 ($M=90.13\%$)>新語 ($M=85.70\%$)という結果であると要約される。教科書内の動詞は最も習得が進んでおり, 次に無意味語と教科書外の動詞であり, 両者の習得状況は同じであった。新語は, 他の動詞より有意に習得が遅れていた。

以上のように, 学習者にとって既知の語彙項目であるべき教科書内の動詞が最も高い正答率を示した。既知であることが活用形の理解をより促進しているので, 項目学習の効果がうかがえる。一方, 無意味語はそもそも実在しないため, 動詞活用の規則を適用するしかない。それでも, 無意味語の平均正答率は 90%を超えており, 規則学習の効果が見られたことは, 規則学習が進んでいることを裏付けている。4ヵ月程度の短い日本語学習だけでも, 動詞の活用規則が非常によく習得されるが, 語彙を知っていることによって, 活用形がより正確に習得されると言えよう。つまり動詞の活用形習得は項目学習・規則学習両面からのアクセスによるものだと考えられる。ただし, 教科書内と無意味語の正答率の差はわずか

1.38%であり、項目学習より規則学習のほうが優勢であると結論づけることができよう。

無意味語と新語は同じ程度に馴染みのない動詞である。それにもかかわらず、無意味語の方が新語よりも有意に正答率が高かった。新語は、外来語由来のもの(ぱにくる, とらぶる, めもる), 漢字語由来のもの(こくる, きよどる, じこる), 和語由来のもの(ぶっちゃける, ちくる, びびる)からなっている。各新語の正答率を調べたところ、「びびる」の正答率が最も低く、どの活用形でも30%程度の正答率であった。「びびる」は形式上、「食べる, 起きる」のような一段動詞に見えるが、「びびります」「びびった」「びびりたい」「びびらない」と活用し、五段動詞である。初級学習者は、「びびる」を知らないため、一段動詞と判断したと思われる。「びびる」の誤用例を見ると、「*びびます」「*びびた」「*びびたい」「*びびない」など一段動詞の変化形を書いたものが全体の82%を示していた。この例外的な活用方法である「びびる」を除外した上で、再度、教科書内・教科書外・無意味語・新語の4水準で単純対比を行った結果、教科書内 ($M=91.84\%$)>無意味語 ($M=90.46\%$)=教科書外 ($M=90.13\%$)=新語 ($M=89.79\%$)という結果が得られた。「びびる」を除く新語は、無意味語、教科書外の動詞の習得状況はほぼ同じになったので、教科書内の動詞の活用の正答率と他の動詞の活用の差は、すべての条件で約

2%の違いでしかなくなり，項目学習というより，規則学習の効果が強いことが分かる。

3.6 動詞活用別の分析

3.6.1 平均と相関

動詞活用別の正答率の平均，標準偏差および内的相関は表3-4に示した。平均は，すべての活用形で85%以上であり，4カ月の初級日本語学習者でも，動詞の活用形がよく習得できていることが分かる。動詞の出典別と異なり，ピアソン相関係数は決して高くはない。

表3-4 動詞活用別の正答率の平均，標準偏差および内的相関

#	動活用別	1	2	3	4	
1	マスの正答率	—				
2	タイの正答率	.313	**	—		
3	タの正答率	.328	**	.296	**	
4	ナイの正答率	.299	**	.134	.360	***
	平均正答率(%)	94.97	90.37	85.91	90.27	
	標準偏差(%)	3.08	15.68	11.28	9.40	

注: $N=99$ (全学習者数). ** $p < .01$. *** $p < .001$.

3.6.2 分散分析

動詞活用形別(マス，タ，タイ，ナイ)の被験者の正答率に

ついて、主効果が有意であった [$F(3,294)=14.615, p<.001$]。活用形別(マス, タ, タイ, ナイ)の4水準での単純対比(simple contrast)の結果, マス形とタイ形 [$F(1,98)=9.403, p<.01$], マス形とタ形 [$F(1,98)=71.883, p<.001$], マス形とナイ形 [$F(1,98)=23.375, p<.001$], タイ形とタ形 [$F(1,98)=7.383, p<.01$], タ形とナイ形 [$F(1,98)=13.639, p<.001$]の間に有意な違いが見られた。タイ形とナイ形 [$F(1,98)=0.003, p=.957, ns$]の間には有意な差は見られなかった。正答率の結果とまとめると, マス形 ($M=94.97%$) > タイ形 ($M=90.37%$) = ナイ形 ($M=90.27%$) > タ形 ($M=85.9%$) という結果が得られた。マス形の習得は他の活用形と比較して非常に進んでいることが分かった。ナイ形, タイ形の習得状況はほぼ同じであり, 他の活用形と比較して習得が遅れているのはタ形であった。

3.7 考察

本章は項目学習と規則学習の観点から動詞の活用形(マス, タ, タイ, ナイ)について検証した。まず, 動詞出典別の分析では, 教科書内 ($M=91.84%$) > 無意味語 ($M=90.46%$) = 教科書外 ($M=90.13%$) > 新語 ($M=85.70%$) という結果となった。また, 新語から「びびる」を除くと, 教科書内 ($M=91.84%$) > 無意味語 ($M=90.46%$) = 教科書外 ($M=90.13%$) = 新語 ($M=89.79%$) となっ

た。教科書内の動詞は既習動詞であり，他の動詞より有意に習得が進んでいた。ここでは，項目学習の効果が見られた。しかし，規則を応用するしかない無意味語でも，90.46%の高い正答率を示している。規則学習も見られた。この結果は，菅谷(2010)の項目学習と規則学習の両方に関わるという結果を支持する。しかし第3章では，4ヵ月の日本語学習で，無意味語の動詞を含んで天井効果とも思えるような高い習得レベルを示し，教科書内の動詞と無意味語との正答率の差はわずか1.37%であるため，基本的には，項目学習より規則学習のほうが優勢であると思われる。

また，長友(1997)は，初期の日本語学習者は導入されたばかりの動詞のテ形を1つのかたまりの項目として学習するため，すぐには未導入の動詞にテ形規則が適用できないとしている。そして，学習が進むにつれて次第に規則が内在化され，未導入の動詞にも適用できるようになると主張した。しかし，第3章の日本語学習者はわずか4ヵ月の学習歴であるにも拘わらず，各活用形において非常に高い正答率を示しており，動詞の規則をうまく適用できていると言えよう。本研究の結果は，この点において長友(1997)と異なっている。

また，動詞活用別の習得状況はマス形($M=94.97\%$)>タイ形($M=90.37\%$)=ナイ形($M=90.27\%$)>タ形($M=85.9\%$)となった。マス形はタイ形と同じ活用規則であるが，高い正答率が得られ

た。その理由は、マス形は丁寧体として学習者が目にすることが多く、インプットやアウトプットなどによる使用頻度が高いためであろう。タ形は過去形であるが、他の活用形と比較して難しいため、習得が進んでいなかったと思われる。

以上のように、初級中国人日本語学習者の動詞活用形の習得を検証した結果、項目学習と規則学習の両方からアクセスしているが、基本的に規則学習が優勢であることが分かった。また使用頻度が多い活用形は比較的習得が進んでいる可能性がある。たとえば、マス形とタイ形は同じ活用規則であるのに習得状況が異なっている。またタ形とテ形も同じ活用規則を持っており、初級段階ではテ形を使用する文型が比較的多いが、タ形よりテ形のほうが習得状況が進んでいるのであろうか。そこで、活用形の習得と使用頻度との関係を調べるために、第4章で引き続きテ形の習得状況を検証する。

第4章 動詞のテ形の習得

4.1 研究の目的

第3章で初級中国人日本語学習者を対象に、動詞の活用形(マス、タ、タイ、ナイ)の習得について検証した結果、項目学習と規則学習は両方とも関わるが、基本的に規則学習のほうが優勢であることが分かった。また「マス」のような使用頻度が高い活用形は比較的習得されやすいようである。初級の文型でよく使われている活用形には、第3章で取り上げたもののほかに、テ形¹⁷もある。初級の文型では「～ている、～てください、～てもいい」などのようにテ形は多く使われ、教室でのインプットが多く、会話でも使用頻度が高い。またテ形はタ形と同じ活用規則を持っているが、活用形の正答率に差があるのであろうか。さらにテ形は文法項目の1つでもあり、テ形の習得は文法能力の上達に貢献するかについても検討すべきである。そこで、本章では次の4点を研究課題として挙げる。

1. テ形の習得は他の動詞の活用形同様、規則学習を中心に行っているか。

2. テ形は規則が複雑であるが、使用頻度が高く、タ形と

¹⁷ 日本語教育では、テ形を導入する時、音便化後の形で導入している。本研究は日本語教育の立場と同じく、ここでいうテ形は音便化のことである。

比較して，習得が進んでいるか。

3．テ形の変化形別に習得は異なるか。

4．テ形の習得が文法能力をどう予測するか。

4.2 研究方法

4.2.1 日本語学習者

第3章と同じ大学で同じ学習者に対し，調査を行った。ただし，回収人数分は101であるため，以下の分析は101名についてのことである。

4.2.2 調査用のテスト

4.2.2.1 テ形書き込みテスト

テ形書き込みテストは動詞の辞書形を平仮名で提示し，それにしたがって，テ形を書いてもらう形式であった。例えば，「よむ」を提示し，そのテ形にあたる「よんで」を記入できれば1点と計算し，間違った場合は0点とした。なお，この54問のテ形書き込みテストの信頼性を調べたところ，クロンバックのアルファ信頼性係数が0.86であったため，信頼性が高いテストであると言える。また，第4章の結果に動詞のテ形の規則のみが強く意識されることを避けるため，書き込み

テストはテ形のほかに，動詞のマス，タイ，ナイ，タ等の活用形を問う問題も含まれていた¹⁸。

テ形書き込みテストでは，54の動詞を使った。内訳は，出典を考慮し，調査協力者が使用している教科書に含まれている動詞(以下，教科書内)から15，教科書に含まれていない動詞(以下，教科書外)から15，実在するが辞書への記載がない比較的新しい語(以下，新語)から9，実在しないもの(以下，無意味語)から15とした。

さらに，教科書内，教科書外，無意味語については，それぞれ15のうち，テ形変化形別に「いて・いで系」(五段動詞の語尾「く，ぐ」の場合)，「して系」¹⁹(五段動詞の語尾「す」とサ行変格活用動詞の場合)，「って系」(五段動詞の語尾「う，つ，る」の場合)，「て系」(一段動詞の場合)，「んで系」(五段動詞語尾「ぶ，ぬ，む」の場合)を各3語ずつ含むよう，出題する動詞を選択した(カ行変格動詞は「くる」しかなく，出典別にカ行変格動詞の選択ができないため，対象外とした)。新語は「る」で終わる動詞が多く，語尾のバラエティから新語を選ぶのは難しいため，新語の由来を考慮し，それぞれ3グループに分類した。具体的には，漢語由来が3語，和語由来が3語，外来語由来が3語，また新語の語尾が偏っており，

¹⁸ 第3章と同じ調査紙であった。

¹⁹ 「す」で終わる五段動詞はサ行変格活用動詞「する」はテ形に変化する際，同じく「して」なので，便宜上1つにした。

テ形変化形別に分けられないため，テ形変化形別に検討する際には，対象外とした(表 4-1 参照)。

表4-1 テ形書き込みテストに使用した動詞

テ形変化形	教科書内	教科書外	無意味語	新語
いて・いで系	かく	うけつぐ	さらぐ	外来語由来： ばにくる とらぶる めもる 漢語由来： こくる きよどる じこる 和語由来： ぶっちゃける ちくる びびる
	およぐ	とく	のこつぐ	
	はたらく	いそぐ	かじく	
して系	さんぼする	かす	ばこす	
	べんきょうする	はげます	ふなす	
	わたす	さんしょうする	たわんする	
って系	あう	まよう	みある	
	まつ	うかる	たしかう	
	かわる	かつ	つなつ	
て系	たべる	くわえる	しょういる	
	きる(注：着る)	もちいる	できる	
	おきる	ひかえる	こみる	
んで系	よむ	すすむ	のりすむ	
	まなぶ	とぶ	だまむ	
	しぬ	とりくむ	まげぶ	
合計54個	15個	15個	15個	9個

4.2.2.2 文法能力テスト

文法能力テストは 40 問からなり，その内訳は助詞に関する問題が 15 問，形態素変化を問う問題が 21 問，その他の文法問題が 4 問であった。テストは 2005 年に実施した日本語能力試験 3 級，4 級の「読解・文法」問題の内，文法の一部を使用した。問題形式は，「山田さんはとなりのへや ____ います。」

1. に 2. へ 3. や 4. を」のような四者択一のテストで、正解を選べた場合は1点、間違った場合は0点とした。この40問の文法能力テストの信頼性を調べたところ、クロンバックのアルファ信頼性係数は0.71であったため、文法能力のテストはある程度信頼性が高いと言える。

4.3 動詞出典別の分析と結果

4.3.1 動詞出典別の習得状況

動詞出典別にテ形の習得状況を確認するため、まず教科書内、教科書外、無意味語、新語の平均点と正答率を表4-2に示した。動詞出典別に見ると、教科書内が90.33%の正答率で、教科書外が87.20%、無意味動詞が88.00%、新語が86.44%の正答率であった。このように、動詞出典別に教科書内、教科書外、無意味語、新語はすべて86%以上の高い正答率であり、学習者は4カ月の日本語学習でテ形をほぼ習得できていることが分かった。また規則学習しか適用できない無意味語においても88.00%と高い正答率であったことから、規則学習が進んでいると言えよう。

またテ形すべての問題の平均正答率は88.46%であり、第3章のマス形(94.97%)、タイ形(90.37%)、ナイ形(90.27%)、タ

形(85.9%)と比較を行った²⁰。動詞活用形別(テ, マス, タ, タイ, ナイ)の被験者の正答率について, 主効果が有意であった [$F(4,392)=13.703, p<.001$]。活用形別(テ, マス, タ, タイ, ナイ)の5水準での単純対比(simple contrast)の結果, マス形とテ形 [$F(1,98)=46.669, p<.001$], タ形とテ形 [$F(1,98)=26.754, p<.001$]の間に有意な違いが見られた。タイ形とテ形 [$F(1,98)=1.263, p=.264, ns$], ナイ形とテ形 [$F(1,98)=2.701, p=.103, ns$]の間には有意な差は見られなかった。正答率の結果とまとめると, マス形($M=94.97%$)>タイ形($M=90.37%$)=ナイ形($M=90.27%$)=テ形($M=88.46%$)>タ形($M=85.9%$)という結果が得られた。つまりマス形はよく習得され, その次はタイ形, ナイ形とテ形であり, タイ形, ナイ形とテ形の習得状況はほぼ同じであった。比較的習得が遅れているのはタ形であった。タ形はテ形の変化規則と同じであるにもかかわらず, テ形ほど正答率は高くなかった。それは第3章で述べたように使用頻度による違いではないかと思われる。前述したようにテ形を含む文型が多く, そのため教室でのインプットやアウトプットも多くなっているのである。

では, それぞれの出典の動詞は文法能力テストの結果とどのような関連がみられるのか。この点を明らかにするために,

²⁰ 比較するために, テ形の分析はその他の活用形と同じように99人のデータを使用した。

教科書内，教科書外，無意味語，新語の出典別および文法能力テストとの相関を調べた。

表 4-2 に示したように，教科書外と教科書内 ($r=.79, p<.001$)，無意味語と教科書外 ($r=.79, p<.001$)，無意味語と教科書内 ($r=.74, p<.001$) は高い相関を示した。しかし，新語と教科書内 ($r=.27, p<.01$)，新語と教科書外 ($r=.23, p<.05$) の相関は，有意ではあるが低かった。また新語と無意味語 ($r=.16, ns$) の相関は低く，有意ではなかった。続いて文法能力テストと教科書内 ($r=.39, p<.001$)，文法能力テストと教科書外 ($r=.44, p<.001$)，文法能力テストと無意味語 ($r=.34, p<.001$) の間にはやや高い相関が見られ，これらの相関係数は有意であった。しかし，文法能力テストと新語の間 ($r=.13, ns$) の相関は低く，有意ではなかった。相関係数は新語と無意味語，文法能力テストと新語の間を除き，ある程度高い相関関係があることが示された。

表4-2 文法能力テスト，テ形動詞出典別の変数についての相関，平均，標準偏差および正答率

変数名	満点	1	2	3	4	5
1 文法テストの得点	40	—				
2 教科書内の得点	15	.39 ***	—			
3 教科書外の得点	15	.44 ***	.79 ***	—		
4 無意味語の得点	15	.34 ***	.74 ***	.79 ***	—	
5 新語の得点	9	.13	.27 **	.23 *	.16	—
平均		26.71	13.55	13.08	13.20	7.78
標準偏差		4.81	1.68	2.00	2.02	0.74
正答率		66.78%	90.33%	87.20%	88.00%	86.44%

注：N=101. * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

4.3.2 分散分析の結果

出典ごとの動詞の正答率について、4水準での反復測定による一元配置の分散分析を行った。その結果、主効果が有意であった [$F(3, 300)=4.43, p<.01$]。そこで、これらの4水準について単純対比 (simple contrast) を使って比較した。その結果、教科書内と教科書外 [$F(1,100)=15.09, p<.001$]、教科書内と無意味語 [$F(1,100)=6.71, p<.05$]、教科書内と新語 [$F(1,100)=10.65, p<.01$] の間に有意な違いがみられた。しかし、教科書外と無意味語 [$F(1,100)=0.85, p=.36, ns$]、教科書外と新語 [$F(1,100)=0.27, p=.60, ns$] および無意味語と新語 [$F(1,100)=1.08, p=.30, ns$] には有意な違いが見られなかった。以上の結果をまとめると、教科書内 (90.33%) > 無意味語 (88.00%) = 教科書外 (87.20%) = 新語 (86.44%) となり、教科書外、無意味語、新語の習得状況はほぼ同じであるが、教科書内だけが特に有意に正答率が高くなっていた。長友 (1997) は、初期の段階のテ形の習得は項目学習に依存すると指摘したが、本研究の結果は、無意味語でも 88.00% の正答率であり、無意味語は規則しか適用できないことから、規則学習が進んでいることが分かった。また、教科書内の動詞の活用が有意に高いことから、動詞の語彙項目を知っていることが、活用形をより正確に作ることに貢献していたと考えられる。つまり、

教科書内の動詞の活用には項目学習の要素も含まれていると考えられる。ただし、正答率が非常に高く、天井効果が見られ、教科書内の動詞の活用は無意味語と比べて 2.33%の違いでしかないので、規則学習に比べて項目学習の効果はかなり弱いと言えよう。

4.3.3 文法能力を予測する重回帰分析

テ形の習得は文法能力にどう貢献しているかについて、日本語の文法テスト(40点満点; $M=26.71$ 点, $SD=4.81$ 点)の得点を4つの動詞出典別得点で予測する強制投入法による重回帰分析($N=101$, $R^2=.20$)を行った。その結果、教科書外($\beta=.39$, $p<.05$)のみが有意な説明変数であることが分かった。教科書外の動詞のテ形習得が、文法能力の向上に有意に貢献していることが分かった。

表4-3 文法能力を動詞出典別の習得で予測した重回帰分析

説明変数名	標準偏回帰係数(β)	t 値	
教科書内	.12	0.78	
教科書外	.39	2.23	*
新語	.01	0.15	
無意味語	-.06	-0.39	

注1: $N=101$. * $p<.05$

注2: 決定係数(R^2)は.20であった。

4.4. テ形変化形別の分析と結果

4.4.1 テ形変化形別の習得状況

以上のように、動詞出典別にテ形の習得状況を確認したが、テ形の習得は動詞の出典による既知・未知によって異なるだけでなく、活用規則別に習得状況が異なることが示された。そこで、テ形変化形別のテ形の習得状況を検討するため、テ形変化形別の正答率および各変数間の相関係数を表 4-4 に示した。その結果、「いて・いで系」が 85.59%、「して系」が 94.06%、「って系」が 98.13%、「て系」が 90.76%、「んで系」が若干低く 74.03%であった。この結果は前節の結果と一致しており、初級学習者は4カ月の学習でテ形のどの活用形もほぼ習得できていることが分かった。変数間の関係を考察するために、各変数のピアソンの相関係数を算出した。「んで系」と「いて・いで系」($r=.54, p<.001$)、「って系」と「して系」($r=.27, p<.01$)、「んで系」と「って系」($r=.23, p<.05$)の間には有意な相関が見られた。しかし、「いて・いで系」と「して系」、「って系」、「て系」の間には相関がなかった。同じく、「して系」と「て系」の間、「して系」と「んで系」の間、「って系」と「て系」の間にも相関がなかった。文法能力テストとテ形変化形別の相関を見てみると、「いて・いで系」と文法

($r=.39, p<.001$), 「んで系」と文法($r=.42, p<.001$), 「って系」と文法($r=.20, p<.05$)で有意な相関が見られたが, 「して系」, 「て系」と文法能力の相関は有意ではなかった。

表44 文法能力テスト, テ形変化形別の変数についての相関, 平均, 標準偏差および正答率

変数名	満点	1	2	3	4	5	6
1 文法テスト	40	—					
2 いて・いで系	9	.39 ***	—				
3 して系	9	.08	-.02	—			
4 って系	9	.20 *	.06	.27 **	—		
5 て系	9	-.11	.06	.04	.01	—	
6 んで系	9	.42 ***	.54 ***	.06	.23 *	.06	—
平均		26.71	7.70	8.47	8.83	8.17	6.66
標準偏差		4.81	1.95	1.03	0.47	1.27	3.37
正答率		66.78%	85.59%	94.04%	98.13%	90.76%	74.03%

注: $N=101$. * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

4.4.2 分散分析の結果

テ形変化形別の正答率について, 5水準(「いて・いで系」・「して系」・「って系」・「て系」・「んで系」)での反復測定による一元配置の分散分析を行った結果, 主効果が有意であった [$F(4,400)=22.63, p<.001$]. そこで, これらの5水準について単純対比で比較した。その結果, 「いて・いで系」と「して系」 [$F(1,100)=11.92, p<.001$], 「いて・いで系」と「って系」

[$F(1,100)=32.88, p<.001$], 「いて・いで系」と「て系」
[$F(1,100)=4.23, p<.05$], 「いて・いで系」と「んで系」
[$F(1,100)=13.55, p<.001$], 「して系」と「って系」[$F(1,100)=13.36, p<.001$], 「して系」と「んで系」[$F(1,100)=27.47, p<.001$], 「って系」と「て系」[$F(1,100)=24.35, p<.001$], 「って系」「んで系」[$F(1,100)=43.88, p<.001$], 「て系」と「んで系」[$F(1,100)=18.40, p<.001$]の間に有意な違いが見られた。しかし, 「して系」と「て系」[$F(1,100)=3.45, p=.66, ns$]には有意な違いが見られなかった。以上の結果をまとめると, 「って系」(98.13%)> 「して系」(94.04%)= 「て系」(90.76%)> 「いて・いで系」(85.59%)> 「んで系」(74.03%)となり, 「って系」はよく習得できており, それに続いて習得が進んでいるのは「して系」および「て系」であった。それに続いて習得が進んでいた「いて・いで系」は「して系」「て系」より難しく, 「んで系」の習得が一番難しいことがわかった。全体的にみて「んで系」はやや低く, 他は85%以上の正答率であるため, 変化形別に規則学習が非常によくできていることが分かる。ただし, 「んで系」は74.03%の正答率であり, 他の変化形より有意に低いことから, 「んで系」は若干習得が進んでいないことがわかった。

4.4.3 文法能力テストの得点を予測する重回帰分析

以上の分析で、テ形の変化形別に習得状況を明らかにした。次にテ形変化形と文法能力の関係について検討する。テ形の5つの変化形で文法テストを予測する強制投入法による重回帰分析を行った結果($N=101$, $R^2=.25$), テ形の「いて・いで系」($\beta=.25$, $p<.05$)と「んで系」($\beta=.26$, $p<.05$)が有意な説明変数となった。このことから、テ形が文法項目の1つとして、文法と緊密な関係を持っていることを証明した。更に、「いて・いで系」と「んで系」の習得が進むと、文法能力の向上に有意に貢献することが明らかになった。

表45 文法能力をテ形変化形別の習得で予測した重回帰分析

説明変数名	標準偏回帰係数(β)	t 値	
いて・いで系	.25	2.35	*
して系	.04	0.40	
って系	.12	1.26	
て系	-.14	-1.60	
んで系	.26	2.43	*

注1 : $N=101$. * $p<.05$

注2 : 決定係数(R^2)は.25であった。

4.5 考察

4.5.1 研究課題 1 および 2 の考察

第4章は中国語を母語とする初級日本語学習者を対象とし

たテ形書き込みテストと文法能力テストを通して、テ形を習得する時、項目学習か規則学習か及びテ形の習得状況と文法能力との関係について検討した。その結果、動詞出典別でもテ形変化形別でも高い正答率を示し、とりわけ、規則学習を行っていないならば正答ができない無意味語でも 88.00%の正答率を得たことから、学習者がテ形活用規則を適応させ、生産的にテ形を作っており、4カ月の日本語学習で、規則学習が極めて進んでいることが分かった。

一方、教科書内の動詞のテ形の活用(90.33%)は、教科書外(87.20%)、無意味語(88.00%)、新語(86.44%)より有意に高く、最もよく習得されていた。ここでいう教科書内の動詞は学習者が既に学習した動詞であり、この種の動詞の活用が他の動詞より有意に正確にできることは、動詞の語彙項目を知っていることにより、正確な活用を促進していることを示している。ただし、教科書内の 90.33%と無意味語の 88.00%の差はわずかに 2.33%に過ぎず、全体でみた場合には、動詞の活用の習得が極めて進んでおり、天井効果が見られた。このことから、項目学習の影響は、ある程度は存在するものの、規則学習の習得への影響と比べると弱いと言えよう。動詞のテ形習得が項目学習・規則学習の両面を持つとする点では、菅谷(2010)を支持する結果である。しかし第4章では、4カ月の日本語学習で、無意味語の動詞を含んで天井効果とも思える

ような高い習得レベルを示したことは、基本的には規則学習が優勢であることを示唆している。この結果は第3章の結果を支持する。

また、長友(1997)は、初期の日本語学習者は導入されたばかりの動詞のテ形を1つのかたまりの項目として学習するため、すぐには未導入の動詞にテ形規則が適用できないとしている。そして、学習が進むにつれて次第に規則が内在化され、未導入の動詞にも適用できるようになると主張した。しかし、第4章の日本語学習者は4カ月の学習歴であるにも拘わらず、非常に高い正答率を示しており、動詞の規則をうまく適用できていると言えよう。

第4章の結果が長友(1997)と異なる理由は3つ考えられる。第1に、学習ストラテジーの違いが考えられる。長友(1997)は英語を母語とする日本語学習者を対象としている。そのため、活用形の規則も漢字や語彙と同じように記憶学習にたよることが考えられる。一方、第4章は中国語を母語とする日本語学習者が対象である。中国語母語話者は、試験対策を中心に勉強している学習者が多く、規則重視のストラテジーを用い、文法項目を規則的に適用している可能性がある。第2に、学習環境の違いが理由であると考えられる。長友(1997)の調査対象は日本で日本語教育を受けている学習者であり、日常生活でテ形に触れる機会が多い。それに対し、第4章で

は、中国国内在住の初級日本語学習者を対象としており、教室でのインプットが中心である。彼らは、規則の繰り返し学習に依存している可能性がある。そのため、規則学習が進んでいるのであろう。第3に、研究方法の違いである。長友(1997)は日本語学習者9名に対して月1回合計6回分のテ形を書かせる資料とテ形を言わせる音声資料を使用し、縦断的に分析した。それに対し、第4章では101名の日本語学習者に対し、テ形の書き込みテストを実施して、横断的な分析を行った。以上のような研究方法の違いが、結果にも影響した可能性がある。

またテ形とその他の活用形の習得を比較した結果、マス形はよく習得され、その次はタイ形、ナイ形、テ形であり、比較的習得が遅かったのはタ形であった。テ形はインプットが多いために、同じ変化規則のタ形より習得が進んでいることが分かった。

さらに、第4章は動詞出典別の習得状況と関係を検討した上で、文法能力との関係も検討した。動詞出典別で文法能力を予測する重回帰分析の結果、教科書外動詞のみが有意な説明変数であった。つまり、教科書外動詞のテ形習得に伴って文法能力も上がっていくことが分かった。第4章の初級学習者は、学習期間がわずかに4ヵ月であったため、教科書内の語彙知識の差が小さく、文法能力を予測することができな

ったのであろう。また無意味語は存在しない語彙であるため、文法能力との関係がなかったと考えられる。同様に新語が文法能力を予測しなかったのは、初級学習者にとって、新語がまったく未知の語彙であったためであると推察できる。以上の理由から、唯一文法能力を予測できたのは、教科書外の動詞であり、新しい語彙知識とそれに伴う規則的な活用形の習得が、全般的な文法能力の向上に貢献するという結果を得たと考えられる。

4.5.2 研究課題 3 および 4 の考察

テ形変化形別の習得状況も検討した。これらの 5 水準について、「って系」(98.13%)>「して系」(94.04%)=「て系」(90.76%)>「いて・いで系」(85.59%)>「んで系」(74.03%)という習得状況が得られた。つまり「って系」は習得が進んでおり、続いて「して系」と「て系」であり、習得状況はほぼ同じであり、次いで「いて・いで系」、最も習得が難しいのは「んで系」であることが分かった。坂本(1993)では英語母語話者を対象とした結果、「ぐ、く」(第 4 章の「いて・いで系」)で終わる動詞のテ形習得は高難易度階層であり、「ぶ、む」(第 4 章の「んで系」)で終わる動詞のテ形習得は低難易度階層であるとの結果を得ている。第 4 章は「いて・いで系」は習得が難しいという点では坂本(1993)の結果と一致している。しかし、「んで

系」が最も難しいという第4章の結果は、坂本(1993)と異なる。このように坂本(1993)と結果が異なる理由の1つとして、学習者の母語の影響が考えられる。張(1989)は中国語を母語とする初級日本語学習者は日本語を勉強する際、清濁音の区別がつかないと指摘している。もしそうであれば、第4章の「んで系」は他の活用系と誤ったのではなく、「んで」とすべきところを「んて」と誤答した母語干渉による誤答の可能性もあると考えられる。実際、101名の学習者の「んで系」に関する誤用例を抽出したところ、「んで系」の総誤用数255のうち、「んで」を「んて」とした誤用数は186であり、「んで系」全体の誤用数の73%を占めていた。これはまさに張(1989)が指摘しているように、清音と濁音の区別ができないということを示した結果である。同様に「いて・いで系」においても「いて・いで系」の総誤用数129のうち、「いて」を「いで」とした例及び「いで」を「いて」とした例は合計98であり、「いて・いで系」全体の誤用数の76.00%を占めていた。このことから、第4章で活用が難しいとされた誤用は清音と濁音の区別がつかないという母語干渉の影響を強く反映した結果であったと言えよう。この他に教科書によるインプットの差も、以上のような結果が得られた理由の1つとして考えられる。そこで第4章の日本語学習者の教科書を調べたところ、教科書に導入された動詞は245であり、その内、「っ

て系」56(22.90%),「て系」56(22.90%),「して系」109(44.50%),
「いて・いで系」11(4.40%),「んで系」13(5.30%),要するに
「いて・いで系」と「んで系」は比較的少なかった。このこ
とは「いて・いで系」と「んで系」の習得に影響する可能性
があることを示唆している。

さらに、文法能力をどのように予測するか検討した結果か
らも、「いて・いで系」「んで系」の習得が文法習得に貢献す
ることが示された。先に述べた正答率でも「いて・いで系」
および「んで系」は正答率が有意に低く、この結果とも合致
している。つまり、「いて・いで系」「んで系」を習得するこ
とが文法能力を分ける要因になっているということが明らか
になった。またこの結果はテ形が文法項目の1つであることを
を証明し、テ形と文法と緊密な関係を持っていることを実証
した。

今後は、初級学習者だけでなく、中級学習者や上級学習者
における活用形の習得状況、また作文などの産出に現れてい
る活用形の誤用傾向、更にテ形の応用文型の習得状況につい
ても解明すべきであると考えられる。

第5章 複雑な述部構造の習得

5.1 研究目的

第4章では動詞のテ形の習得状況を検証した結果、初級日本語学習者でもテ形はよく習得され、基本的に規則学習を中心に習得されていることを明らかにした。またタ形と比べ、テ形の使用頻度が比較的多いため、習得が進んでいることを検証した。日本語教育ではテ形で構成されている文型が多く、さらにその文型に助動詞、補助動詞が付加され、「歓迎パーティー用の飲み物を事前においてください」のような複雑な述部構造の文も使用されている。では、このような述部構造の習得にはどのような要因が影響するか、第5章で検証する。

まず、「歓迎パーティー用の飲み物を事前においてください」の文の場合、述部は、 $[_{VP} \text{買って} [_{VP} \text{きて} [_{VP} \text{おいて} [_{MP} \text{ください}]]]]$ となる。図5-1に示すように、「買う」の主要部(動詞)に対して、さらに3つの補部(complement)が付加され、 $[_{VP} \text{買って}]$ に $[_{VP} \text{きて}]$ 、 $[_{VP} \text{おいて}]$ および $[_{MP} \text{ください}]$ という複雑な述部構造を作る。日本語教育では、このような複雑な述部構造を、補助動詞(「いる、ある、おく、しまう、くる、いく、もらう(いただく)、くれる(くださる)、やる(あげる、さしあげる)、みる、みせる」など)と助

動詞(「ない, たい, られる, ば」など)の組み合わせで作られると説明する。これらの補助動詞および助動詞は, 日本語教育の初級段階で文法項目として個別に指導される。しかし, 中国では, こうした複雑な述部構造についてほとんど指導されていない。中国の大学でよく使われている教科書『新編日本語』(中国日本語検定4級NSS-4の指定教科書)を見ても, まったく触れられていない。そのため, 中国人日本語学習者は, 過去に学習した個々の文法項目を基に応用して, それらの組み合わせである述部構造を理解しなくてはならない。さらに, このような複雑な述部構造は, 中国人日本語教師にさえ馴染みが薄いと言われている(押尾,2012)²¹。

²¹押尾(2012)は中国人日本語教師を対象に, 補助動詞の使用を調査した結果, 中国人日本語教師でも補助動詞の組み合わせの使用は馴染みがないと述べている。

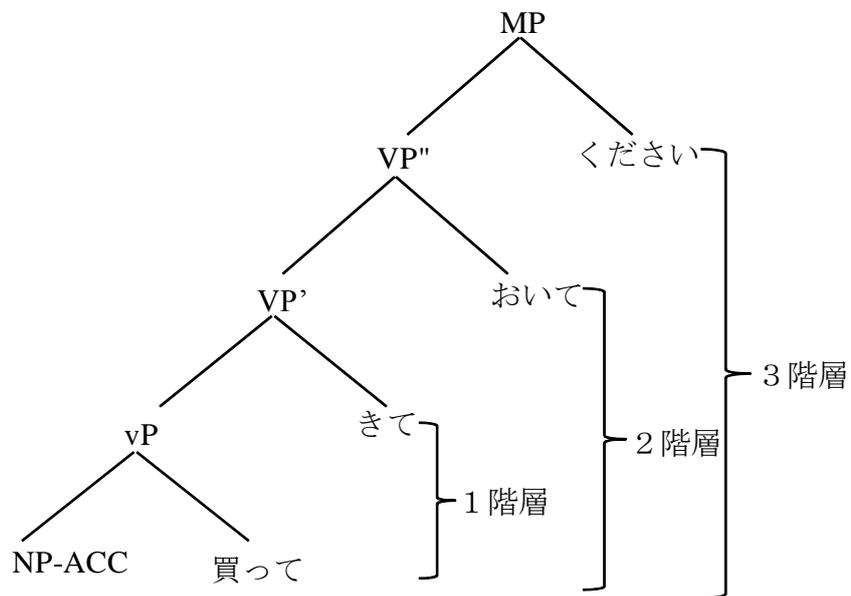


図5-1 述部構造の階層性

それでは、中国人日本語学習者は、こうした複雑な述部構造をどのように理解しているのでしょうか。また、述部構造の理解は、どの程度、読解に貢献するのであるでしょうか。第5章では、まず第1に、図5-1に示したような1階層から3階層までの階層を持つ述部構造の理解度を測定するためのテストを開発した。第2に、複雑な述部構造の理解に影響する諸要因を分類木分析で検討した。第3に、述部構造の理解が読解にどの程度貢献するかを重回帰分析で予測した。

5.2 日本語教育における述部構造の扱い

述部構造の習得を検討する前に、まず述部構造は日本語教育の現場でどのように扱われているかを見てみよう。中国の日本語教育では、複雑な述部構造について、その構成要素の補助動詞と助動詞を個々に指導するに留まっている。個々の補助動詞と助動詞は、日本語能力試験の出題基準では3・4級程度で、易しい文法項目に相当する。これらの文法項目の導入順序は教科書により異なっているものの、基本的に初級段階で導入されている。『新編日語』²²を例に述部構造の構成要素である補助動詞と助動詞の導入順序を見てみると、表5-1に示したように、「て、ている、てください、ない、たい、てみる、そうだ、よう」などは『新編日語』の第一冊の導入項目であり、1年生の前期で扱われる。「てほしい、てある、ておく、てしまう、ていく、てくる、てくれる、てあげる、てもらう、られる」などは第二冊の導入項目であり、1年生の後期で学習する。

²² 『新編日語』は合計四冊で、文法シラバスを中心とした教科書である。第5章の日本語学習者が使用する教科書である。

表5-1 『新編日語』に述部構造の構成要素の導入時期

導入時期	I 第9課	I 第13課	I 第17課	I 第18課	I 第19課
導入項目	て ている てください	ない たい	ば てみる	そうだ (様態)	よう (意志形)
導入時期	II 第11課	II 第1課	II 第6課	II 第7課	II 第8課
導入項目	てほしい	てある ておく てしまう	ていく てくる	てくれる てあげる てもらう	られる (可能)

注：Iは『新編日語』第一冊，IIは第二冊のことである。

補助動詞を表5-1のようにテ形で導入される。具体的には、『新編日語』の第二冊の第1課で、「てしまう」を動詞の連用形に接続し、「しまう」は補助動詞であると説明されている。そして、話し言葉では「ちまう，ちゃう」の形でよく使われていると加えられている。以下の(1)と(2)は実際に教科書に出ている例である。

(1)この本は1日で読んでしまいました。

(2)長年かわいがっていた犬が死んでしまった。

(1)の文は、動作や作用の完成を表す例である。(2)の文は、後悔などの気持ちを表す例である。このように「てしまう」を導入する際には、文型の接続と意味を中心に指導する。しかし、中級レベルの2年生の前期と後期に使われている『新編

日語』の第三冊と第四冊では，補助動詞および助動詞についてこれ以上の説明はなく，補助動詞と助動詞で作られる複雑な述部構造については，まったく触れられていない。そのため，「コーヒーを買ってきてあげましょうか」のような複雑な述部構造に遭遇すると，学習者が，補助動詞と助動詞に関する個々の知識を基に理解するしかない。したがって，第5章では，学習者はどのようなアプローチで複雑な述部構造を理解しているかを解明することにした。

5.3 調査

5.3.1 日本語学習者

中国の大学で日本語を専攻している 278 名の中国人日本語学習者を調査の対象とした。これら 278 名の内，23 名が男性で，255 名が女性であった。1 年の学習期間(テスト時点は 2 年生の始まり)が 177 名，2 年間(テスト時点は 3 年生の始まり)が 101 名であった。年齢は最も若い学習者が 15 歳と 4 カ月で，最も年齢の高い学習者が 22 歳と 7 カ月であった。全体の年齢の平均は 20 歳と 2 カ月で，年齢の標準偏差がちょうど 1 年(12 カ月)であった。2011 年 9 月 1 日から 9 月 30 日までの期間に調査を行った。中国人日本語学習者の 1 年または 2

年の日本語学習期間を分析の変数として使用した。

5.3.2 述部構造のテスト

第5章で対象とする複雑な述部構造の文は、「動詞のテ形」に続いて「補助動詞」がくるものに限定した。そして述部の構造について、2つの要因を設定した。第1の要因は、1階層、2階層、3階層の階層構造である。「買って来る」のように「動詞のテ形＋補助動詞」を1階層とし、「買ってきておく」のように「動詞のテ形＋補助動詞＋1つの助動詞/補助動詞」を2階層とし、「買ってきておいてください」のように「動詞のテ形＋補助動詞＋2つの助動詞/補助動詞」を3階層とした。第2の要因は、補助動詞に接続する前項動詞の難易度である。初めにくる前項動詞の難易度は、『日本語能力試験出題基準改訂版』（国際交流基金,2002）の語彙リストで3・4級相当語を易しい動詞とし、1級相当語であれば難しい動詞であると定義した。具体的には、述部構造の理解を測定する問題は、1から3階層まで各12問ずつで、合計が36問である。さらに、各12問について、動詞の難易度で2つに分け、6問ずつの設定とした。テストの問題は、すべて四者択一の形式である。たとえば、以下のような問題で文の下線に入る適切な答えを4つの選択肢から1つ選ぶという形式である。

問 1 会議用の資料は先に ____ ください。お願いします。

- もっていっておいて
- もってしまっておいて
- もんでいってあって
- もっておいていって

問 2 この料理の材料は十分 _____ ます。

- ぎんみしてあり
- ぎんみしってあり
- あってぎんみし
- ぎんみしあり

問 1 は「動詞のテ形 + 補助動詞(いく) + 2 つの補助動詞(おく, ください)」で、「持つ」は日本語能力試験の 4 級相当語であり, 易しい前項動詞を持つ 3 階層の問題である。4 つの選択肢は, 正解が「もっていっておいて」で, 錯乱肢は, 助動詞の順番を入れ替えた「もっておいていって」, 活用の間違いの「もんでいってあって」, さらにこれらに該当しない錯乱肢として「もってしまっておいて」が含まれている。問 2 は「動詞のテ形 + 補助動詞(ある)」で、「吟味する」は日本語能力試験の 1 級相当語であり, 難しい前項動詞を持つ 1 階層の

問題である。正解が「ぎんみしてあり」である。このような36問の述部構造の問題を作成し、各問1点で36点満点である。問題を作成する際に、中国語を母語とする日本語学習者の漢字知識の影響を排除するため、前項動詞はすべて平仮名²³で提示した。278名に対して、36問の述部構造のテストを実施した結果、クロンバック信頼性係数は、 $\alpha=.86$ であり、このテストの信頼性は非常に高かった。36問の述部構造の全問題(各選択肢省略)は表5-2に記した。

²³日本語能力試験出題基準に従い、前項動詞の難易度を定義したが、漢字で提出すると、中国語の母語の知識を援用してしまう可能性がある。動詞の難易度の設定を保証するため、平仮名で提示した。

表5-2述部構造の問題

難 易	述部 構造	正解を入れた問題文(下線部が四者択一問題の正解)
易	3階層	この前話した部活のことですが、メンバーに <u>いれてもらえそう</u> ですか。
易	3階層	会議用の資料は先にもって <u>いっておいて</u> ください。お願いします。
易	3階層	明日用事があるので、2、3時間でもいいですが、子供の面倒を <u>みていただけませんか</u> 。
易	3階層	卒業論文は自分で書くべきものです。私は <u>かいてあげられません</u> 。
易	3階層	これは私の日記だから、他人に <u>よんでもらいたくない</u> です。
易	3階層	歓迎パーティー用の飲み物は事前 <u>にかってき</u> ておいてください。
難	3階層	我が家の竹やぶで、珍しい双子のタケノコを見つけました。今後ちゃんと成長していくか、しっかり水遣りをして、 <u>みまもって</u> いってあげようと思っています。
難	3階層	両国民とも戦争を <u>ひきおこ</u> してもらいたくないと思っている。
難	3階層	現代の誤った日本語がこのま <u>まはんらん</u> して <u>いって</u> しまったらどうなるだろう。
難	3階層	改正法案はまだ議論している段階だが、野党が求める内容は <u>ふくまれて</u> いなさそうです。
難	3階層	節電時間の制限を <u>かんわ</u> して <u>いただけ</u> ないでしょうか。
難	3階層	市民課は「住民に情報を <u>と</u> うろく <u>して</u> おいてもらえば、市としては事故時に迅速に対応できる」と話している。
易	2階層	この年になると、メモをしておかないと、 <u>わす</u> れて <u>しま</u> いそうですよ。
易	2階層	悲しい思い出を一刻も早く <u>け</u> して <u>しま</u> いたいです。
易	2階層	田中さんは今回の企画を <u>てづ</u> だ <u>っ</u> てくれそうですか。
易	2階層	読み方について、事前 <u>に</u> べんき <u>ょう</u> してきてほしいのです。
易	2階層	ベートベンの曲を <u>ひ</u> いて <u>み</u> たいと思います。
易	2階層	こんな汚い言葉をおぼ <u>え</u> てほしく <u>な</u> いです。
難	2階層	映画『トウキョウソウナタ』の公開は12/26(金)までとなっております。決して <u>み</u> の <u>が</u> してほしく <u>な</u> い傑作です。
難	2階層	この際、君の希望を <u>かな</u> えてやろう。
難	2階層	「日ごろから防犯設備や器具を <u>てん</u> けん <u>し</u> ておいてほしい」とアドバイスした。
難	2階層	私たちの小さな願いを紡いで、すてきな布に <u>お</u> り <u>あ</u> げていき <u>たい</u> ものです。
難	2階層	高校三年生という人生の岐路に立って、いろいろ悩んで、 <u>にげ</u> だ <u>し</u> てしま <u>いた</u> くなる。
難	2階層	町長は講演会で「日本に住んでいる外国人の皆さんの生活不安を <u>や</u> わら <u>げ</u> て <u>あ</u> げてほしい」と話した。
易	1階層	知らない人に傘を <u>か</u> して <u>もら</u> いました。
易	1階層	ただいま父が <u>か</u> え <u>っ</u> てきました。
易	1階層	彼は「頑張 <u>っ</u> て」と <u>い</u> って <u>く</u> れました。
易	1階層	この件について、先日大家さんに <u>た</u> の <u>ん</u> で <u>お</u> きました。
易	1階層	ドアのベルを <u>お</u> し <u>て</u> みましたが、反応がありませんでした。
易	1階層	さあ、みんな川の向こうまで <u>お</u> よ <u>い</u> でい <u>き</u> ましょう。
難	1階層	この料理の材料は十分 <u>ざ</u> ん <u>み</u> して <u>あ</u> ります。
難	1階層	官房長官は記者会見で「うっかり読み間違えることがある」と、記者の批判から首相を <u>か</u> ば <u>っ</u> て <u>み</u> せた。
難	1階層	お年寄りには優しい言葉をかけて <u>いた</u> わ <u>っ</u> てほしい。
難	1階層	新婚さんに幸せな人生を <u>あ</u> ゆ <u>ん</u> で <u>く</u> だ <u>さ</u> いと祝辞を述べた。
難	1階層	大事なお客さんの電話番号を <u>ひ</u> か <u>え</u> て <u>お</u> きました。
難	1階層	宮崎さんは今年の春まで、総菜店を <u>ず</u> っ <u>と</u> い <u>と</u> な <u>ん</u> で <u>き</u> た。

5.3.3 読解テストの問題設定

述部構造の理解がどの程度、読解に貢献するかを検証するため、読解テストを作成した。この読解テストは論説文、物語文および説明文の3種類に分かれており、各5つの合計15のテキストから成る。さらに、この読解テストは人文科学、社会科学、自然科学の3つの分野から成り、文章の内容は各分野の内容を含むように設定した。各テキストには文章の全体理解を測定する問いとし、日本語能力試験の設問に準拠した問題を作成した。読解テストの詳細な内容は表5-3のとおりである。読解テストは学習者によって苦手な分野があることを考慮して、特定分野の文章に偏らないようにするために、領域、種類ごとに設定し、バランスが取れるように構成した。

278名の学習者に15問の読解テストを実施した結果、クロンバックの信頼性係数は、 $\alpha=0.72$ であった。信頼性の数値が述部構造のテストよりやや低いものの、問題数が15問であることを考慮すると、かなり高い信頼度係数であると言えよう。また3つの階層で読解がどの程度予測できるかを検討するのに、読解テストの結果を予測変数（従属変数）として使った。

表5-3読解テストの内容

文章の領域	テキスト	種類	文字数	延べ語数	異なり語数
人文科学	自動ドア	論説文	444	154	88
社会科学	数字信仰	論説文	405	145	89
社会科学	税金	論説文	465	154	68
自然科学	地球温暖化	論説文	609	205	110
自然科学	脳と睡眠	論説文	326	108	84
人文科学	変わりません	物語文	288	88	68
人文科学	ペットの目	物語文	629	214	158
人文科学	その日のドライブ	物語文	443	104	87
人文科学	女の人の差し指	物語文	393	116	94
社会科学	メディア	物語文	343	97	72
自然科学	ハトの実験	説明文	288	85	48
自然科学	大陸と島の動物	説明文	205	69	34
社会科学	栄養	説明文	354	95	75
社会科学	直線と曲線	説明文	220	93	66
自然科学	通信技術	説明文	460	152	117

注：延べ語数および異なり語数は、日本語読解支援システム「リーディングチュウ太」
<http://language.tiu.ac.jp/>を使って算出されたものを、筆者が形態素などを確認し、最終的な語数を算出した。

5.4 述部構造の理解における背景要因

5.4.1 述部構造の理解に影響する要因

述部構造の正答率を予測するにあたり、階層構造と前項動詞が被験者内要因、学習期間を被験者間要因として設定した。予測には、決定木 (decision tree) 分析の一種で、頻度を予測する分類木 (classification tree) 分析の手法を使った。

述部構造の階層構造(1階層・2階層・3階層)、前項動詞の難易度(易・難)、日本語学習期間(1年・2年)の3つの独立変数で、複雑な述部構造の正誤を予測する分類木分析を行った。

分析の結果は，図 5-2 の樹形図に示した通りである。

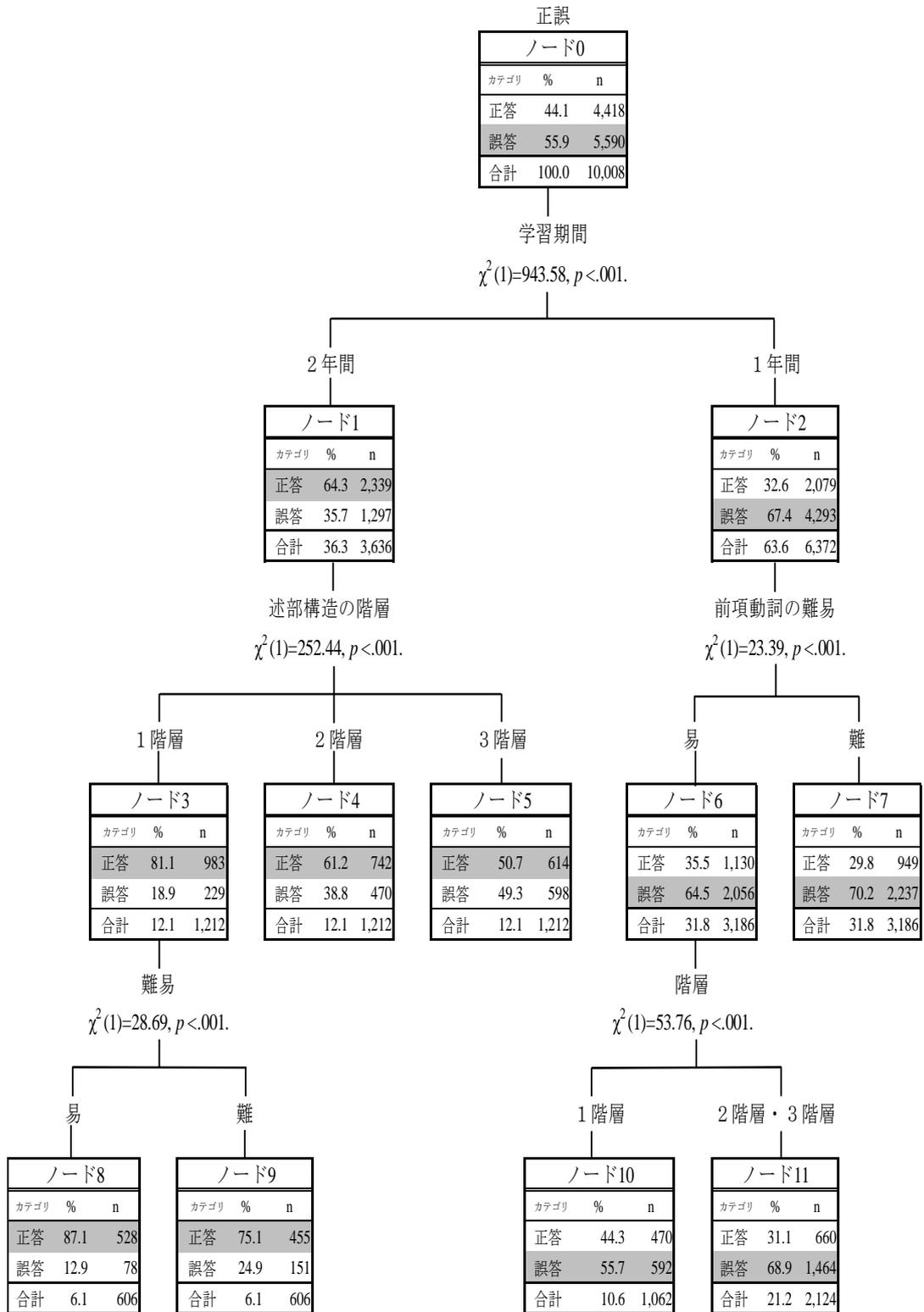


図5-2 中国人日本語学習者の述部構造の習得に影響する3つの要因についての分類木分析の結果

図 5-2 の樹形図を見ると、複雑な述部構造に最も強く影響したのは学習期間であった [$\chi^2(1)=934.93, p<.001$]。図 5-2 のノード 1 の「2年間」とノード 2 の「1年間」を比べると、2年間日本語を勉強した学習者は、述部構造の問題について 64.2%の正答率であった。それに対して、1年間勉強した学習者は、32.6%の正答率で有意な違いがみられた。正答率から分かるように、1年間の学習者は述部構造をよく理解ができておらず、1年から2年へと1年間の学習期間の違いが、述部構造の習得を大きく促進していた。

さらに、図 5-2 の樹形図は、2つの学習期間について別々の予測をしている。2年間については、述部構造の階層構造が2番目に強く影響した [$\chi^2(1)=153.57, p<.001$]。ノード 3 のように、1階層の述部構造は正答率が 81.1%、ノード 4 のように2階層の場合は正答率が 61.2%、またノード 5 のように3階層の場合は正答率が 50.2%であった。このように、述部構造の階層が複雑になればなるほど、正答率が下がることが分かる。2年間日本語を勉強した学習者は1階層構造の場合、前項動詞が「易しい」場合と「難しい」場合でノードが分かれていた。前項動詞が「易しい」場合には、図 5-2 のノード 8 で示されたように 87.1%の正答率であるのに対し、難しい場合には、ノード 9 で示されたように 75.1%の正答率であっ

た。なお、2年間勉強した学習者は、樹形図で2階層と3階層から枝が伸びていない。つまり、前項動詞の難易度によって有意な違いは見られないことを意味する。

それに対し、1年間の述部構造の学習に強く影響するのは前項動詞の難易度であった [$\chi^2(1)=23.39, p<.001$]。要するに、1年間勉強した学習者は述部構造を理解するのに前項動詞の難易度の影響を強くうけることが分かった。前項動詞が易しい場合には、図 5-2 のノード 6 に示したように 35.5%の正答率であり、前項動詞が難しい場合には、ノード 7 のように 29.8%の正答率であった。また、前項動詞が易しい場合には、1階層と2階層・3階層に分かれた。1階層は、ノード 10 のように 44.3%の正答率であり、2階層・3階層はノード 11 のように 31.1%であり、2階層と3階層の理解において、有意差が見られず、ほぼ同じであることが分かった。言い換えると、1年間勉強した学習者は簡単な構造の1階層の理解のみが複雑な構造の2階層・3階層と異なっている。しかし、前項動詞が難しい場合には、階層間の違いは見られなかった。ただし、1年間日本語を学習した場合の正答率は、どのノードでも高くはなく、最も高かったのは前項動詞が易しく、1階層の述部構造の場合だけである。それでも 44.3%の正答率でしかなかった。1階層でも正答率が低い理由は、水谷(2001)が指摘しているように、動詞に動詞を重ねるという使い方に

馴染みがなく，結果として補助動詞および助動詞の使い方が理解できなかったからであろう。

5.4.2 述部構造で予測する重回帰分析

各階層と読解 ($N=278$, $M=8.43$, $SD=3.32$) のピアソンの積率相関係数は，1階層が ($r=.43$, $p<.001$)，2階層が ($r=.47$, $p<.001$)，3階層が ($r=.41$, $p<.001$) で，すべて有意であった。さらに，階層構造による読解の促進効果があるかどうかを検証するために，1階層，2階層，3階層の3つの述部構造の理解で，読解を予測する重回帰分析を行った ($R^2=.265$)。その結果， $Y=4.61 + 0.10X_1 + 0.33X_2 + 0.29X_3$ という重回帰式が得られ，これは有意に読解を予測していた [$F(3,274)=32.990$, $p<.001$]。標準偏回帰係数 (β) は，表 5-4 に示した通りである。1階層の述語構造の文は読解を有意に予測せず ($\beta=.10$, ns)，2階層 ($\beta=.27$, $p<.001$) と 3階層 ($\beta=.22$, $p<.001$) が有意な予測変数であった。つまり，2階層と3階層というより複雑な述部構造の文を理解する能力が，読解を有意に促進するという結果である。

表5-4述部構造の階層構造で読解を予測する重回帰分析

変数名	満点	平均	標準偏差	β	t 値
1 階層	12	6.29	3.41	.10	1.40
2 階層	12	4.97	2.75	.27	3.47 ***
3 階層	12	5.38	2.50	.22	3.35 ***

注：N=278. *** $p < .001$. 決定係数 (R^2) は .265 であった.

5.5 考察

第5章は、中国語を母語とする日本語学習者による複雑な述部構造の理解の測定、その背景要因の判定、さらにその読解への貢献について検討した。検討の際に、まず複雑な述部構造の理解度を測定するためのテストを作成した。図5-1に示したように1階層から3階層までそれぞれ12問ずつの36問からなる四択一の問題を作った。これらの36問の述部構造理解テストを278名の学習者に対して行った。その結果、クロンバック信頼性係数は、 $\alpha = .86$ となり、テストの信頼性は非常に高かった。このように、第5章では、中国の大学で広く使用されている日本語教育の教科書『新編日語』にさえ記載の無い複雑な述部構造の理解力を測定するテストを作成した。このテストを使用し、述部構造理解の背景要因を検証した。その結果、次の2点を明らかにした。

第1に、述部構造理解の背景要因を明らかにした。述部構

造の特徴としては、前項動詞の難易度と階層構造の2つの変数を設定し、これに日本語学習者の要因として日本語学習期間を加えて、3つの独立変数から述部構造の理解を予測する分類木分析を行った。その結果、図5-2に示したように、学習期間が最も強い影響要因となり、階層構造と前項動詞の難易度が次に強い影響要因となった。具体的には、1年間しか日本語を勉強したことのない中国人学習者は、前項動詞が難しい場合には、後続する補助動詞を正しく理解することができなかった。つまり、1年間の勉強では、語彙知識が不十分であり、複雑な述語構造の理解までに至らず、主要部の動詞の段階で躓きが見られた。

一方、2年間日本語を勉強した中国人学習者は、1階層、2階層、3階層の3つの階層間の正答率の間にそれぞれ有意な違いが見られた。階層構造の違いが正答率に強く影響することを示した。つまり、2年間日本語を勉強した学習者は、述語構造の配列規則に敏感になり、教科書で触れられていなくても、こうした階層構造についても理解できるようになることが分かる。

述部構造の理解において、1年間日本語を勉強した初級学習者は語彙知識に大きく依存する傾向があり、2年間日本語を勉強した中級学習者は、語彙知識ばかりでなく、文構造の

情報も効率的に利用していたことを示した²⁴。日本人の英語学習者を対象にした研究(須田, 2011)でも, これと類似の結果が得られている。須田(2011)は, 英語の初級・中級学習者が能動態, 受動態, 分裂文をどのように処理するのか検証した。その結果, 初級学習者は文理解過程において語彙情報を利用しており, それに対し, 中級学習者は文構造に依存していたことを報告している。さらに, 玉岡(2005)は, 中国人日本語学習者による可能文の理解を測定する際に, 日本語の文法テストで 25 問中 22 問正解(91.7%の正答率)した上級学習者(87 名中 24 名)に限定して文処理実験を実施している。そして, 24 名の日本語学習者の間でも, 文理解の方略が大きく異なっていることを示し, 母語ばかりでなく, 個人差の影響を示している。第 5 章でも, 日本語学習期間で, 述部構造の理解度が異なっており, 習得経験による個々人の理解方略の違いが見られた。

第 2 に, 第 5 章の述部の階層構造の理解が, 読解にどの程度貢献しているかを重回帰分析で検討した。その結果, 1 階層までの述部構造の理解では, 読解を予測するに至らず, 2 階層と 3 階層になってはじめて有意な予測変数となった。つまり, 述部構造の理解において, 2 階層と 3 階層まで理解で

²⁴本研究の 1 年間勉強した日本語学習者が基礎日本語授業, 日本語会話, 日本語聴解などの授業で導入された語彙数(延べ語数)は 3000 語程度。2 年間勉強した日本語学習者が授業で導入された語彙数は 6000 語程度である。

きる能力を持っていることが、読解を促進するという結果である。玉岡・邱・宮岡・木山(2010)は、日本語能力のレベルによって学習者の文理解が異なることを報告している。玉岡他(2010)は、聴解の得点で分けた上位・中位・下位群の中国語を母語とする日本語学習者が、三項動詞の正順語順の文の理解では、下位群から上位群に向かって段階的に理解度が高くなるのに対して、かき混ぜ語順の理解では、下位・中位群では低く、上位群でようやく理解度が高くなることを示した。聴解能力は学習者の総合的な日本語能力の1つであり、つまり日本語能力が上がるにつれ、かき混ぜ語順の理解も高くなっている。第5章で行った読解テストも学習者の総合的な日本語能力ともとらえられる。そうすると、第5章の述部の複雑な階層構造の理解が高まるにつれて、読解の得点も向上するという結果は玉岡他(2010)と一致している。

最後に、たとえ教科書で触れられて来なかった述部構造であっても、読解へ強く貢献することが分かった以上、今後、こうした複雑な述部構造の学習も積極的に日本語教育に取り入れていくべきであろう。また述部構造の習得は学習期間により異なっている学習方略を示しており、初級学習者は動詞の語彙知識に依存し、中級学習者は文法の規則に頼っている結果が得られ、今後述部構造の習得に語彙と文法はどのように影響するかさらに検証する必要があると思われる。

第6章 述部構造の理解をめぐる因果関係

モデルの検証

6.1 研究目的

第5章では述部構造の習得に影響する諸要因を検証した結果、初級学習者は語彙知識、中級学習者は文法知識に依存し、それぞれ異なる学習方略を示していることが分かった。それと同時に、述部構造の理解に語彙知識と文法知識に関わることを示唆した。そこで、第6章では、複雑な述部構造²⁵の理解には、語彙と文法の知識が基本となり、さらに、述部は、主語と目的語の関係を定める重要な役割を担っているため、日本語の総合的な読解を促進する重要な仲介的役割を果たしていると考えられる。これら一連の理解の流れを考慮して、第6章では、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、語彙と文法の知識を基に述部構造が適切に理解され、さらに読解に強く貢献するという因果関係を想定し、構造方程式モデリング(SEM; structural equation modeling)の手法でモデルの妥当性を検討することにした。

²⁵「用言複合(verb complex)」とも呼ばれる(花園,1999;丹羽,2005,2012)。

6.2 因果関係モデルの背景

第6章では、従来の読解を決める要因として設定されてきた語彙と文法の知識のみではなく、仲介する変数として述部構造の理解を想定した。以下に、それぞれの要因と因果関係について述べる。

第1に、語彙知識の重要性である。児童の第1言語としての英語習得において、語彙の効率的(迅速かつ正確)な処理能力が読解に有意に貢献することが多数報告されている。LaBerge and Samuels (1974)は、「自動化(automaticity)」のモデルを提唱した。それによると、「心的辞書(mental lexicon)」へのアクセスが速いと、読解力が上がり、逆に遅いと読解力が低くなるという。このモデルについて、Beck, Perfetti and McKeown(1982)は実践的な応用研究を行っている。Beck他は、小学校4年生の27名(統制群は39名)に対して、104語を意味的な語彙のネットワークが構築できるように工夫して5ヵ月間教えた。その結果、実験群の語彙処理が統制群に比べてより効率化し、テキスト理解が向上したと報告している。

日本語を母語とする児童の読み能力と語彙処理の関係については、Tamaoka, Leong and Hatta(1992)が小学校4年、5年および6年の児童を対象に実験を行っている。なお、ここで言う「読み能力」とは、読解よりも広い言語理解として定義

されている。Tamaoka, Leong and Hatta (1992)の研究では、読み能力診断検査の得点を基に、3学年それぞれを読み能力で上位・下位群に分けた。そして、漢字表記語とカタカナ表記外来語の語彙性判断課題の実験を行った。その結果、漢字とカタカナ表記の両語彙の正誤判断に要する反応時間について、4年から6年という3年間の発達要因と上位・下位群という読み能力が共に有意な主効果を示した。発達要因と共に、語彙処理と読み能力の関係が強いことが示された。

また、高橋(1996)は、日本語を母語とする小学校5年生を対象にした調査を行っている。そして、前進ステップワイズ法による重回帰分析により、語彙知識が読解に強く影響することを示した。さらに高橋(2001)は、SEMの手法を用いて小学校1年から5年までの同一被験者についての縦断研究を行った。その結果、小学校1年および3年生では、仮名で表記した単語の命名潜時、リーディングスパンおよび語彙知識の3つの変数が読解に影響していた。ところが、5年生になると語彙知識のみが有意に読解に影響するようになった。小学校高学年になるにつれて、テキストが長くなり、内容も豊富になるため、語彙知識が読解の主な要因となるのではないかと考えられる。

また、外国語としての日本語の習得の研究においても、語彙知識が聴解や読解に強く影響するという結果が報告されて

いる。三國・小森・近藤(2005)は、正確な聴解のための既知語率は、93%以上であると報告している。一方、小森・三國・近藤(2004)によると、読解は聴解よりも若干既知語率が高く、95%から96%以上必要であるとしている。聴解・読解において、語彙知識が基本であることが分かる。しかし、既知語率と聴解、あるいは既知語率と読解の両者の得点は、連続して変化する。理解度がある一定の満足するレベルに達した時の既知語率を、テキスト理解の「閾値(Threshold)」を呼んでいるに過ぎない。そのため、外国語としての日本語の読解や聴解と語彙知識の関係については、重回帰分析あるいはSEMなどを使ってより厳密に因果関係を証明しなくてはならない。

第2に、読解に対する文法知識の重要性である。これまで読解の構成要素として、文法が無視されがちであった。しかし、文法知識がテキスト理解に重要な役割を果たすとする主張もある(e.g., Anderson, 2000; Bernhardt, 1991; Urquhart & Weir, 1998; Weir, 1983)。Weir (1983)は、イギリスの高等教育機関で学ぶ外国人の英語の文法と読解の相関が0.67と非常に高いことを示して、読解にとって文法は決して無視できない知識であると主張している。

日本語を母語とする英語学習者については、Shiotsu and Weir(2007)がSEMの手法を用いて、語彙知識よりも文法知識の方が読解に強く影響することを報告している。このSEMの

分析結果を見ると，日本で英語を学習する日本人大学生 588 名に実施した調査では，語彙知識の読解への影響は弱く，文法知識が強く影響していた。しかし，Shiotsu and Weir(2007)の研究では，イギリスで英語を学習する日本人大学生 107 名を対象とした予備調査も行っている。その結果は，語彙知識と文法知識がともに読解に有意に影響し，その貢献度はほぼ同程度であったことである。Shiotsu and Weir(2007)の予備調査と本調査の結果については，学習環境の違いが影響していると考えられる。イギリスで英語を学習した日本人の場合は，日常生活で多様な語彙や表現と接触する機会が多く，日本語への翻訳を介さずに，英語の語彙と文法の知識をそのまま援用して，意味内容を推測する傾向があったのではないかと推測される。一方，日本で英語を学習した日本人の場合は，英語を日本語に翻訳して理解する傾向が見られる。文構造の違う英語を日本語に置き換えるためには，文法知識が基本となり，結果的に読解に文法知識が強く影響したのではないかとと思われる。そう考えると，学習環境からくる学習対象の言語への理解のアプローチによって，読解に対する語彙および文法知識の影響の程度が変わることになるだろう。

Yamashita(1999)も，日本語を母語とする英語学習者の語彙と文法の知識が読解にどう影響するかを検討している。語彙と文法の両知識で読解を予測する重回帰分析の結果，両知識

が共に有意な予測変数となった。ただし、その程度を見ると、語彙の方が文法よりも予測力が強かった。同様に、トルコ語母語話者がオランダ語を第2言語として学習する条件での研究(Bosser, 1992)についても、語彙と文法の両方がオランダ語の読解を有意に予測していた。しかしこれらの研究に共通しているのは、語彙の方が文法よりも強い予測変数であったことである。このように、文法の知識のみが読解に強く影響するという研究は少なく、その影響力は比較的弱いようである。

第3に、述部構造の理解が果たす読解への影響である。動詞は、文の中心であり、文における主要部(head)である。日本語の文は、主語・目的語・動詞のSOV語順を取り、動詞が最後にくるので、主要部後置型言語(head-final language)と呼ばれる。英語では、主要部駆動型処理(head-driven processing)が行われるとする理論もある。しかし、「窓辺で長い黒髪の少女が遠くの雲間に浮かぶ富士山を見ている」のような長い日本語の文を想定すると、「見ている」という動詞句を見てから、それまでの長い主語と目的語の句を処理するとは考え難い。そこで、動詞駆動型処理に対する批判として、日本語の文は、動詞を見る前の早い段階で処理が始まっていることが眼球運動の研究で(Kamide, Altmann & Haywood, 2003)示された。この処理は、「主要部前予測処理(Pre-head anticipation processing)」と言われている。

しかし、文処理において動詞が重要な役割を果たさず、動詞を見る前に文処理がある程度終わっていると考えるのもまた極端である。Tamaoka, Asano, Miyaoka and Yokosawa(2013)は、文処理における眼球運動を句ごとに測定した。そして、二重のスクランブル(double scramble)のような複雑なかき混ぜ文であれば、動詞を見た後の読み返し(regression)が頻繁に起こり、読み返し後の眼球停留時間として測定される読み時間も一重のスクランブル(single scramble)に比べて長いことを示し、改めて動詞の重要性を強調した。

聴解と文処理の効率性の関係も示されている。玉岡・邱・宮岡・木山(2010)は、日本語能力のレベルによって学習者の文処理が異なることを報告している。玉岡他(2010)は、中国語を母語とする日本語学習者を聴解の得点で上位・中位・下位群に分けた。そして、3グループに対して文処理の実験を行った。その結果、三項動詞の正順語順の文の理解では、下位群から上位群に向かって段階的に理解度が高まるのに対し、かき混ぜ語順の理解では、下位・中位群では低く、上位群でようやく理解度が高くなることを示した。聴解の高得点者は、構造の複雑な文の理解に長けていたことが分かった。この結果から、聴解の違いが統語構造の複雑なかき混ぜ語順の処理および理解の違いに影響していることが示唆された。

また、大和・玉岡・初(2013)は、読解への語彙と文法の知

識の影響を検討した。大和他(2013)は、中国人日本語学習者を対象に、「自己制御読み(self-paced reading)」によるオンラインでの読み速度を測定して、読解における語彙と文法の両者の知識の影響を同時に検討した。その結果、読みの迅速さには、文法よりも語彙知識の影響が多く、句の処理速度で観察された。しかし、文の読みにおいて、述部などの文構造が複雑な箇所では、文法知識の影響が現れることを指摘した。そうであるなら、語彙知識ばかりでなく、文法知識が複雑な述部構造の理解に影響し、さらに読解にも貢献するような関係が存在するのではないかと思われる。

以上の語彙知識、文法知識、動詞・動詞句の文処理や読解への影響を統合して、第6章では、述部構造の理解が、語彙と文法知識の仲介としての役割を果たしたテキスト理解としての読解に強く貢献するという因果関係を想定した。そして、これら4つを潜在変数として設定して、SEMの手法で、この因果関係のモデルを検討することにした。

6.3 方法

SEMで因果関係を検討するにあたり、語彙知識、文法知識、述部構造の理解、読解の4つの潜在変数(latent variable)を設定した。これらの潜在変数は、12種類の観測変数で測定した。

以下に，詳細を説明する。

6.3.1 日本語学習者

第5章と同じ。

6.3.2 語彙知識

語彙知識は，動詞，名詞，形容詞，機能語の4つの語彙範疇(lexical category)からなるテストで測定した(詳細は，宮岡・玉岡・酒井，2011)。テストの問題は1つの範疇につき12問ずつ(合計48問)であり，配点は各問1点で48点満点である。たとえば，「彼女はどんなに大変なときでも，()ひとつ言わずに病人の世話をしている。」という文の括弧内に入れるのに適切な単語を，「語句」「苦難」「不評」「愚痴」の4つの中から1つ選ぶという四者択一の問題である。ここでは「愚痴」が正答である。テストに使用した語彙は、『日本語能力試験出題基準』の4級から1級までのものから選んだ。これらのうち，漢語(例えば，「不況」「趣味」)，和語(例えば，「てっぺん」「さかさま」)，外来語(例えば，「サイズ」「スタート」)については，出題基準(級)が同じになるように統制した。機能語(例えば，「～とって」「～早いか」)は，出題基

準でレベルを合わせていない。これら4つの範疇である観測変数から成る語彙知識を構成する48問全体についてのクロンバックの信頼度係数は、宮岡・玉岡・酒井(2011)が中国で行った調査では、被験者281名で $\alpha=0.737$ であり、内部一貫性はある程度高かった。本研究では、被験者278名でのクロンバックの信頼度係数はさらに高く、 $\alpha=0.87$ であり、信頼性の極めて高いテストである。

6.3.3 文法知識

玉岡・宮岡・福田・母(2007)は、1つのまとまった文を理解するのに必要な単語内外の関係の一連の規則を文法知識と定義した。具体的には、形態素変化、局所依存、構造の複雑性の3種類の観測変数で、文法知識という潜在変数を構成した。つまり、1つの単語内での形態素変化、隣り合う単語同士の間での局所的な依存関係、さらに1つの文の中で離れて位置する単語同士の関係からなる構造の複雑性である。

日本語は、多様な形態素の組み合わせで、様々な文法的な表現を生み出す。特に、動詞に結合する形態素は多様である。そのために、国文法あるいは学校文法では、助動詞という品詞を設けており、これは、時制(テンス)、相(アスペクト)、態(ヴォイス)、法(ムード)などの文法機能を表す品詞と定義され

ている。たとえば「殴られそうになる」であれば、「殴ら」が「殴る」の五段活用の未然形、「れ」は受け身の助動詞「れる」の連用形、「そうに」は様態の助動詞の「そうだ」の連用形、「なる」は、五段活用の動詞の終止形であると分析する。ここでいう形態素変化のテスト問題は、こうした助動詞を含む動詞や形容詞の変化の理解を問うものである。たとえば、「誤って花びんを壊した私を、父は()。」の括弧の中に入る正しい表現を、「責めないだった」「責めるなかった」「責めなかった」「責めなくてだった」の4つの中から1つ選ぶ問題である。この場合、「責めなかった」が正しい答えであるが、問題となっている部分以外の意味が分からなくても形態素の変化を知っているだけで正しく回答できる。

局所依存は、2つの隣り合う単語が正しく結び付けられるかどうかを問うテスト問題で構成した。たとえば、「彼女はいつも卵焼きを()作る。」という文の括弧の中に入る表現として、「上手な」「上手で」「上手の」「上手に」から正しい答えを1つ選ぶ問題である。この問題では、4つの選択肢の表現自体は正しい。しかし、次にくる「作る」という動詞との関係で、「上手な作る」「上手で作る」「上手の作る」は誤りであり、「上手に作る」だけが正しい答えであることが分かる。このように、空欄と隣り合う単語の2つの組み合わせの関係が正しいかどうかを問う問題である。

構造の複雑性は、2つの要素が、局所依存のように隣り合うのではなく1文の中で離れたところに位置している場合に、全体的な文の構造を正しく構築できるかどうかを問うものである。たとえば、「どんなに彼女が()、あの大学には合格しないだろう。」であれば、「どんなに」に繋がる構造になるものを「がんばって」「がんばるが」「がんばっても」「がんばるのに」の4つから選ぶ。この場合は、「どんなに」と「～ても」の共起関係が理解できれば、「がんばっても」を正しく選択できるはずである。

文法知識を構成する3つの観測変数は、それぞれ12問から成る。各問1点の36点満点である。玉岡・宮岡・福田・母(2007)は281名の中国人日本語学習者に対し文法テストを行った結果、クロンバックの信頼度係数は $\alpha=0.793$ と高く、信頼性の高いテストであった。本研究では、278名の被験者に対して同じ文法テストを行ったが、クロンバックの信頼度係数は、極めて高く、 $\alpha=0.88$ であった。

6.3.4 述部構造の理解および読解テスト

第5章と同じ。

6.3.5 各種テストの得点と信頼性

中国語を母語とする日本語学習者 278 名における各種のテストの満点，平均点，標準偏差および信頼性係数 (Cronbach's α) は表 6-1 に示したとおりである。表 6-1 から分かるように述部構造のテスト ($\alpha=0.86$)，語彙テスト ($\alpha=0.87$)，文法テスト ($\alpha=0.88$)，読解テスト ($\alpha=0.72$) はいずれも高い信頼性を得られた。第 6 章の因果関係の検証の使用には適切なテストであることが証明された。

表6-1 潜在変数と観測変数の満点,平均,標準偏差および信頼性係数

潜在変数	観測変数	満点	平均	標準偏差
複雑な述部構造の理解($\alpha=0.86$)		36	16.65	7.44
	1 階層	12	6.29	3.41
	2 階層	12	4.97	2.75
	3 階層	12	5.38	2.51
語彙知識($\alpha=0.87$)		48	22.06	8.40
	動詞	12	5.73	2.64
	形容詞	12	5.24	2.54
	名詞	12	6.36	2.20
	機能語	12	4.72	2.44
文法知識($\alpha=0.88$)		36	23.43	7.02
	形態素変化	12	7.88	2.61
	居所依存	12	8.19	2.36
	構造の複雑性	12	7.36	2.82
読解($\alpha=0.72$)		15	8.43	3.32
	論説文	5	3.08	1.31
	物語文	5	2.67	1.35
	説明文	5	2.68	1.49

注： α はクロンバックの信頼性係数を示す。

6.4 分析

第6章の因果関係のモデルの検証のためにSEMを使った。その解析には、PASW (SPSS) Statistics Version 18のAMOSの統計ソフトを使用した。

SEMの分析結果は図6-1(p.113)に示したとおりである。図6-1のモデルはカイ二乗適合度検定の χ^2 値が有意であった [$N=278, \chi^2(61)=159.95, p<.001$]。しかし、カイ二乗適合度検定はサンプル数に左右され易い指標 (dependence on sample size) である (例えば、Bentler & Bonnet, 1980; Hooper, Coughlan, Mullen, 2008; Jöreskog & Sörbom, 1993; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; 豊田, 1998)。そのため、サンプル数が多くなると有意になり易い。第6章のサンプル数は278と多く、カイ二乗検定が有意であることが、すぐにモデルの棄却を意味するとは限らない。この問題を回避するために、Jöreskog and Sörbom (1993)は、 χ^2/df が2以下であれば、良く適合しており、2から3であれば許容できる程度の適合 (acceptable fit) であるという基準を提案している。第6章では、 χ^2/df は2.62であり、彼らが基準としている2.00を超えているが3.00よりは低く、データとモデルの適合度はある程度許容できると言えよう。

GFI(Goodness-of-fit index)の指標は、Marsh and Grayson

(1995)によれば，1に近い程よく，0.95以上であれば良好な適合を，0.90以上であれば許容できる程度の適合を示すとしている。第6章では，0.92であり，許容できる程度の適合度を示した。また，自由度の影響を考慮してGFIを補正した指標であるAGFI (adjusted GFI)も1に近いほどよく，0.90以上で良好とされる(Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003)。AGFIは常にGFIよりも小さい値となる。この指標でも，第6章のモデルは，0.88と，ほぼ良好であった。

さらに，NFI (Normed Fit Index)の指標は，0.95以上であれば良好な適合(Kaplan, 2000)，0.90以上で許容できる程度の適合とされる(Marsh & Grayson, 1995)。第6章のモデルは，0.94であり，許容できる程度の適合を示した。また，NFIに自由度の影響を考慮したCFI (Comparative Fit Index)の指標は，Schermelleh-Engel 他(2003)によると，0.97以上が良好で，0.95以上が許容できる程度の適合であるとしている。第6章の場合は0.94であり，ほぼ許容できる程度の適合を示した。標本数と自由度で基準化したカイ二乗統計値であるRMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)の指標は，Browne and Cudeck(1993)によれば，0.05以下であれば良好な適合を示す。第6章のモデルは，0.08であり若干この基準を上回った。

以上のように，モデルとデータの適合度は，許容できる範囲で適合しているという結論になった。そこで，さらにモデ

ルの因果関係について検討した。

文法知識と語彙知識については一定の方向の因果関係は想定せず、相関関係を設定した。両潜在変数間の推定値による相関係数は非常に高く、その値は有意であった ($r=.64, p<.001$)。文法知識から述部構造の理解への方向の因果関係は、標準化係数が $\beta=0.14$ であり、弱かった。しかし、この値は有意であった ($p<.01$)。一方、語彙知識から述部構造への因果関係は、標準化係数が $\beta=0.89$ と極めて高く、有意であった ($p<.001$)。

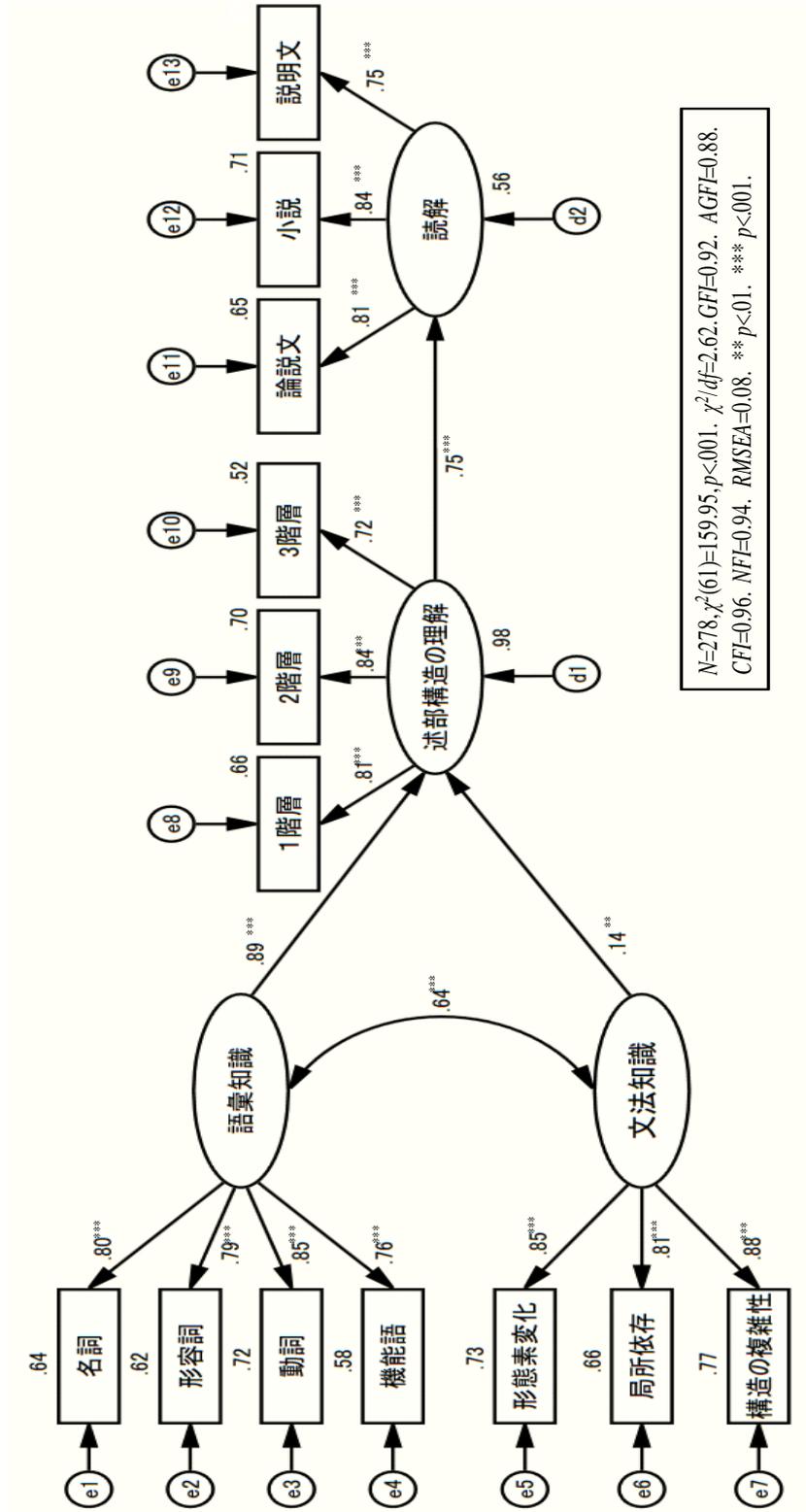


図6-1 語彙・文法知識から述部構造の理解を仲介して読解に影響するモデルのSEM分析の結果

つまり、述部構造の理解には、語彙知識が強く影響し、文法知識の影響は比較的弱いことを示している。さらに、述部構造の理解から読解への因果関係は、標準化係数が $\beta=0.75$ と非常に高く、この値も有意であった ($p<.001$)。以上のように、第6章のSEMの解析の結果、語彙知識が述部構造の理解を促進し、さらにそれを介して読解に強く影響しているという一連の因果関係を示した。

6.5 考察

これまでの読解に関する重回帰分析やSEMを使った研究では、語彙知識の読解への重要性に関する研究、あるいは語彙と文法の知識のどちらが読解に強く影響するかに焦点が絞られる (e.g., Anderson, 2000; Bernhardt, 1991; Urquhart & Weir, 1998; Weir, 1983; Yamashita, 1999) ことが多かった。しかし、語彙と文法から直接読解という因果関係のみでは、足りないと考えられる。むしろ、語彙・文法知識と読解を仲介する変数として、複雑な述部構造の理解や、文と文の橋渡しの推論能力を想定することが自然であると思われる。そこで、第6章では、中国語を母語とする日本語学習者 278 名に対して 13 種類の能力テスト(観測変数)を実施し、そこから導かれる語彙知識、文法知識、述部構造の理解、読解の4種類の潜在変

数の因果関係について，SEMの手法でモデルとデータの適合を検討した。以下，第6章の結果を，述部構造の理解を仲介とした読解への影響，語彙知識の役割，文法知識の役割の3点について議論する。

第1に，語彙・文法知識から述部構造の理解を介して読解に影響することを第6章のモデルで検証した。語彙と文法を基本知識として，特に文レベルの理解を促進すると考えられる。文の構造を決めるのは主要部である動詞である。しかし，日本語では用言複合と呼ばれる(花園，1999; 丹羽，2005，2012)ように，動詞の語幹が形態統語的(morphosyntactic)な結合により非常に複雑な述部構造を作る。そのため，文を正確に理解するためには，こうした複雑な述部構造の理解が鍵となると考えられる。

実際，Tamaoka 他(2013)では，複雑なかき混ぜ文の処理では，動詞を見た後の読み返しが頻繁に起こり，読み返し後の読み時間が有意に長くなることを示した。そう考えると，読解には，一連の流れがあると考えられる。まず，語レベルで個々の概念の理解を支える語彙知識があり，さらに形態素・単語および単語間の関係を決める規則である文法が各文の理解を支えている。ただし，文法知識の述部構造の理解に対する貢献度は，語彙知識と比べると弱い。そして，述部構造の理解が読解を大きく促進すると考えられる。ただし，述部構造の

理解が文全体の理解を促進するとしても、さらに複数の文間の橋渡しの論理的な推論の流れがあると想定される。これは、談話能力(discourse ability)と呼ばれている。この点についての検討は、今後の研究で取り扱いたい。

第2に、第6章では、語彙知識が読解において重要であることが示された。先行研究では(外国人日本語学習者については小森他, 2004; 三國他, 2005, 日本語を母語とする小学生については、高橋, 1996, 2001; Tamaoka 他, 1992), 読解において語彙知識が強く影響することが示されてきた。それでは、語彙知識はどのように述部構造の理解および読解を支えているのであろうか。漢字二字で作られている語彙は、日本語の国語辞典に掲載された語彙のうちおよそ70%にも上る(Yokosawa & Umeda, 1988)。そのため、第6章のような中国語を母語とする日本語学習者は、母語の漢字および漢語の知識を中心とした語彙の知識を活用していると思われる。実際、中国語を母語とする日本語学習者は、母語に漢字を表記形態として持たない日本語学習者に比べ、漢字表記語を迅速に処理することが分かっている(玉岡, 1997, 2000; Tamaoka & Menzel, 1995)。第6章の日本語学習者にとっても、語彙知識は、述部構造の文に使われる漢字語の理解に強く影響するのではないかと思われる。

第3に、文法知識は、述部構造の理解にあまり強く影響し

なかった。先行研究の Shiotsu and Weir(2007)は、日本で英語を学習する大学生は、文法知識がテキスト理解(読解)に大きく貢献するとした。第6章の日本語学習者も、中国で日本語を学習しており、言語が話されている地域以外で学習しているという点で、類似した学習環境である。しかし、第6章では、テキスト理解や談話能力が文法知識に依存するような結果は得られなかった。

文法知識の影響が弱かった理由としては、次のようなことが考えられる。外国人に対する初級レベルの日本語の文法の指導では、「文型教育」あるいは「文型積み上げ方式」が使われることが多い(ハント蔭山, 2004)。これは、文型を難易度、使用頻度、有用性によって順番を決めて提示し、パターンとして学習していくアプローチである。基本的な文型の数は多くはなく、ハント蔭山(2004)では38種類が挙げられている。日本語の一般的なテキストでこれらの基本文型を超えた難しい文法構造の文が用いられることはあまりなく、基本的な文法知識があれば文を理解できると考えられる。言い換えると、テキストで用いられている文は限られた数の基本文型の繰り返しである。そのため、複雑な文構造を解釈するような難易度の高い文法知識が要求されるような文に遭遇することは頻繁には起こらないと考えられる。その結果として、文法知識が談話能力やテキスト理解にさほど強く影響しなかったので

はなかろうか。

第6章では中国語を母語とする日本語学習者のみを調査の対象とした。しかし、学習者の母語によって、読解を促進する諸能力の因果関係が異なることが予想される。たとえば、韓国語を母語とする日本語学習者であれば、日本語と文法が類似している。しかし、漢字の知識は中国語母語話者ほど十分ではない。そのため、異なるストラテジーを用いて日本語のテキストを理解しようとする可能性がある。今後、母語の異なる日本語学習者についても同様の手法によって因果関係を検討することによって、第6章で得られた因果関係モデルが全ての日本語学習者に普遍的なのか、あるいは母語の影響によって異なるのかを解明しなくてはならない。

また日本語には同じく複雑な述部構造を持っている複合動詞もある。複合動詞の習得において、第6章の述部構造と同じように、語彙と文法から促進され、さらに複合動詞を仲介して読解に影響する因果モデルが存在するかどうかさらなる検証が必要であろう。

第7章 語彙的複合動詞の習得

7.1 研究目的

複雑な動詞述語は第6章のような補助動詞を組み合わせて生成される述部構造のほかに、 V_1+V_2 のような複合動詞のパターンがある。第7章では、 V_1+V_2 の複合動詞の語彙的複合動詞を対象に、その習得に影響する諸要因を明らかにする。

語彙的複合動詞を対象にする理由は次のようである。複合動詞は、一般に、補文を作るかどうかで、語彙的複合動詞と統語的複合動詞の2種類に分けられる(姫野, 1999; 影山, 1993, 1999; 影山・由本, 1997; 由本, 2011)。たとえば、「飲み比べる」という語彙的複合動詞は、先にくる動詞(V_1)である「飲む」が、次にくる動詞(V_2)の「比べる」と結合して1つの動詞[VP NP-o V_1 (飲み)+ V_2 (比べる)]を作る。これに対して、「飲み終える」という統語的複合動詞は、「コーヒーを」という名詞句が直接に V_1 動詞「飲む」と結合して動詞句(VP_1)を作る。さらに、この動詞句が後にくる「終える」の動詞(V_2)に結びつき、動詞句(VP_2)を作り、[VP_1 NP-o V_1 (飲み) [VP_2 V_2 (終える)]]という構造となる。統語的複合動詞では、 V_2 がいろいろな動詞句(VP_1)を取りうるので、一般に、語彙的複合動詞と比べて、多様な V_1 と結合しうる(Tamaoka, Lim & Sakai, 2004; 玉岡, 2010)。第5章と第6章で検証した複雑な述部構造も後

続される助動詞(補助動詞)が多様であり、この点は統語的複合動詞と類似している。おそらく統語的複合動詞の習得は複雑な述部構造の習得にも似ていると予測される。それに対し、語彙的複合動詞は、2つの動詞が「特有の(idiosyncratic)」結合をしており、意味的な制約が強い。そのため、2つの動詞の組み合わせから意味を類推するだけでは正しく理解できない場合が多い(由本, 2005)。たとえば、「飲み歩く」であれば、あちこちのバーやスナックを歩き回り、アルコール全般としての「酒を」飲むことを意味する。「なじみの店を飲み歩く」という表現だけで、何を飲むかを示さなくても、酒を飲むことを意味する。そのため、「ミルクを飲み歩く」と言うと、奇妙な感じを与える。同様に、「住み込む」という語彙的複合動詞の場合も、住み込むことになるのは、弟子や使用人であり、主人や家主であってはならない。こうした意味的な制約の強い語彙的複合動詞は、中国人日本語学習者にとって習得が難しいと考えられる。

そこで第7章では、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、語彙的複合動詞の習得に影響する要因を検討することにした。語彙項目に関係した要因として、語彙的複合動詞の V_1+V_2 を後続の動詞 V_2 が自動詞か他動詞か、 V_1 の難易度、複合動詞全体の意味が具体的か抽象的か、の3つを設定した。さらに、これに日本語学習期間が1年か2年か、という学習

者の特性を加えて、4つの要因を設定した。そして、これら4つの要因が語彙的複合動詞の習得に与える影響を検討した。

7.2 調査

7.2.1 語彙的複合動詞の要因設定

語彙的複合動詞の特性から考えて、日本語習得に影響を与えると思われる要因を3つ仮定した。第1に、 V_2 の他動性(transitivity)である。調査語を自動詞の「上がる」、「かかる」、「入る」とし、それに対応する他動詞の「上げる」、「かける」、「入れる」を選び、自動詞と他動詞の交替があるペアを3組設定した。第2に、 V_1 の難易度を要因として設定した。日本語能力試験で1級か2級に掲載されている「駆ける」(1級)、「襲う」(1級)、「攻める」(2級)などを難しい動詞とした。また、「立つ」(4級)、「降る」(4級)、「投げる」(3級)などの3級か4級の語彙を簡単な動詞とした。第3に語彙的複合動詞の全体の意味が具体的か抽象的かを要因として設定した。例えば、「立ち上がる」、「襲いかかる」、「投げ入れる」は、容易に状況が想像できるので、具体的な意味を示す語彙とした。一方、「震え上がる」、「死にかかる」、「聞き入る」は、状況が想像できるものの、それほど鮮明ではないので、抽象的な意

味を示す語彙とした。以上の3つの要因を基にして、 $2(V_2$ が自動詞・他動詞) $\times 2(V_1$ の難易度) $\times 2$ (語彙的複合語の意味; 具体的, 抽象的) $\times 3$ (3自他交替のセット) $= 24$ の語彙的複合動詞を選択した。これらの語彙的複合動詞の属性と各学習期間の正答者数, 誤答者数, 正答率は, 表 7-1²⁶に示した通りである。

さらに, 誤りの条件として, 「答え入れた」など16種類のありそうな2つの動詞の組み合わせの擬似複合動詞を作成した。これらを単文で提示して, 「大きな荷物を持ち上げた。」ならば正解であるが, 「難しい数学の問題を答え入れた。」ならば不正解を回答するようにした。合計40文になるが, 質問紙では, 正答と誤りの文をランダムに配列した。調査に使用した文は表 7-2, 表 7-3に示した。

²⁶ 本研究では「飲みかける」「倒れかける」「死にかかる」「崩れかかる」を「語彙的複合動詞」とする。

表7-1語彙的複合動詞の日本語学習期間1年間と2年間の正答・誤答者数および正答率

V ₂ の 種類	V ₁ 難 易度	V ₁ 難 複合動詞	学習期間1年間 (N=65)			学習期間2年間 (N=103)				
			正答者	誤答者	正答率	正答者	誤答者	正答率		
具体的	上がる	易	立ち上がる	56	9	86.2%	92	11	89.3%	
		難	駆け上がる	44	21	67.7%	71	32	68.9%	
	かかる	易	降りかかる	43	22	66.2%	75	28	72.8%	
		難	襲いかかる	26	39	40.0%	63	40	61.2%	
	入る	易	押し入る	48	17	73.8%	81	22	78.6%	
		難	攻め入る	45	20	69.2%	78	25	75.7%	
	上げる	易	持ち上げる	56	9	86.2%	92	11	89.3%	
		難	担ぎ上げる	39	26	60.0%	75	28	72.8%	
他動詞	かける	易	吹きかける	50	15	76.9%	75	28	72.8%	
		難	着せかける	40	25	61.5%	79	24	76.7%	
入れる	易	投げ入れる	60	5	92.3%	94	9	91.3%		
	難	抱き入れる	48	17	73.8%	66	37	64.1%		
抽象的	上がる	易	晴れ上がる	59	6	90.8%	99	4	96.1%	
		難	震え上がる	45	20	69.2%	64	39	62.1%	
	かかる	易	死にかかる	32	33	49.2%	73	30	70.9%	
		難	崩れかかる	39	26	60.0%	60	43	58.3%	
	入る	易	聞き入る	38	27	58.5%	70	33	68.0%	
		難	感じ入る	36	29	55.4%	51	52	49.5%	
	上げる	易	書き上げる	46	19	70.8%	94	9	91.3%	
		難	縫い上げる	42	23	64.6%	72	31	69.9%	
	他動詞	かける	易	飲みかける	42	23	64.6%	76	27	73.8%
			難	倒れかける	25	40	38.5%	59	44	57.3%
入れる	易	受け入れる	51	14	78.5%	96	7	93.2%		
	難	雇い入れる	37	28	56.9%	48	55	46.6%		

表7-2正しいと判断すべき項目

具体的な意味を持つ複合動詞

V ₂ の種類	V ₂	V ₁ 難易度	複合動詞	V ₁ の級	設問	1年間	2年間
自動詞	上がる	易	立ち上がる	4	彼は <u>ゆっくり立ち上がった</u> 。	86.15%	89.32%
		難	駆け上がる	1	小学生の男の子が <u>階段を駆け上がった</u> 。	67.69%	68.93%
	かかる	易	降りかかる	4	傘が小さかったので、 <u>肩に雨が降りかかった</u> 。	66.15%	72.82%
	難	襲いかかる	1	強盗が背中から <u>襲いかかってきた</u> 。	40.00%	61.17%	
他動詞	入る	易	押し入る	4	泥棒が家に <u>押し入った</u> 。	73.85%	78.64%
		難	攻め入る	2	敵が <u>城に攻め入ってきた</u> 。	69.23%	75.73%
	上げる	易	持ち上げる	4	大きな荷物を <u>持ち上げた</u> 。	86.15%	89.32%
		難	担ぎ上げる	2	箱を <u>肩に担ぎ上げた</u> 。	60.00%	72.82%
	かける	易	吹きかける	4	手に息を <u>吹きかけた</u> 。	76.92%	72.82%
		難	着せかける	2	寒がっている子どもに <u>上着を着せかけた</u> 。	61.54%	76.70%
	入れる	易	投げ入れる	3	ボールを箱に <u>投げ入れた</u> 。	92.31%	91.26%
	難	抱き入れる	2	けがをした犬を家の中に <u>抱き入れた</u> 。	73.85%	64.08%	

抽象的な意味を持つ複合動詞

V ₂ の種類	V ₂	V ₁ 難易度	複合動詞	V ₁ の級	設問	1年間	2年間
自動詞	上がる	易	晴れ上がる	4	雨がやんで、空が <u>きれいに晴れ上がった</u> 。	90.77%	96.12%
		難	震え上がる	2	怖い映画を見て <u>震え上がった</u> 。	69.23%	62.14%
	かかる	易	死にかかる	4	<u>死にかかっている</u> 鳥を助けた。	49.23%	70.87%
		難	崩れかかる	2	<u>崩れかかっている</u> 古い家を直した。	60.00%	58.25%
	入る	易	聞き入る	4	学生たちは先生の話 <u>に聞き入った</u> 。	58.46%	67.96%
		難	感じ入る	2	人々は <u>感じ入った</u> 様子でおばあさんの話を聞いた。	55.38%	49.51%
	上げる	易	書き上げる	4	30分で作文を <u>書き上げた</u> 。	70.77%	91.26%
		難	縫い上げる	2	母は一日で私のスカート <u>を縫い上げた</u> 。	64.62%	69.90%
	かける	易	飲みかける	4	お茶を <u>飲みかけた</u> 時、電話のベルが鳴った。	64.62%	73.79%
		難	倒れかける	2	<u>倒れかけている</u> 木を切った。	38.46%	57.28%
他動詞	入れる	易	受け入れる	3	先生は <u>学生たちの希望を受け入れた</u> 。	78.46%	93.20%
	難	雇い入れる	2	社長は新しくアルバイトを <u>雇い入れた</u> 。	56.92%	46.60%	

注: 語彙的複合動詞以外の設問中の語彙は日本語能力試験の2級までのものである。

表7-3 間違いでであると判断すべき項目

V ₂	間違った複合動詞	V ₁ の級	設問	1年間	2年間
付く	閉まり付く	4	風でドアが閉まり付いた。	38.46%	57.28%
	座り付く	4	彼女はいすに座り付いて動かなかった。	52.31%	54.37%
上がる	歩き上がる	4	坂道をゆっくりと歩き上がった。	78.46%	93.20%
	返し上がる	4	借りていた本を図書館に返し上がった。	73.85%	64.08%
かかる	渡しかかる	4	川に木の橋を渡しかかった。	56.92%	46.60%
	困りかかる	4	赤ちゃんが泣くので、若い母親は困りかかった。	40.00%	32.04%
入る	洗い入る	4	汚れたシャツをきれいに洗い入った。	86.15%	89.32%
	作り入る	4	人形作家がていねいに人形を作り入った。	41.54%	46.60%
付く	終わり付く	4	今日の仕事はすべて終わり付いた。	61.54%	76.70%
	分かり付く	4	先生の説明を聞いて、問題の意味が分かり付いた。	83.08%	74.76%
上げる	泳ぎ上げる	4	男の子が25メートルの長さのプールを泳ぎ上げた。	49.23%	58.25%
	使い上げる	4	ノートを最後まで大切に使い上げた。	60.00%	72.82%
開ける	忘れ開ける	4	今朝、ドアの鍵を忘れ開けた。	64.62%	69.90%
	会い開ける	4	友達にももらったプレゼントの箱を会い開けた。	40.00%	53.40%
入れる	答え入れる	4	難しい数学の問題を答え入れた。	73.85%	78.64%
	見せ入れる	4	友達に家族の写真を見せ入れた。	63.08%	66.02%

注: 設問中の語彙は日本語能力試験の2級までのものである。語彙的複合動詞はすべて、『逆引き広辞苑』にないものである。また、問題の構成を見破られないようにするために、正文と同じV₂動詞を使った。

7.2.2 日本語学習者

2009年9月に、中国の大学で日本語を学習している1年終了生65名、2年終了生103名の計168名(男性17名、女性151名)に対して紙媒体でのテストを行った。最年少の日本語学習者は18歳0カ月で、最年長は23歳3カ月であり、平均年齢は20歳5カ月(標準偏差は10カ月)であった(3名は未記入なので165名の平均)。ここで、語彙的特徴として設定した3つの要因に加えて、学習者の観点から、日本語学習期間(1年または2年)を、複合動詞習得の4つ目の要因として設定した。

7.3 分析と考察

7.3.1 分析の手順

語彙的複合動詞の習得に影響する要因を、以下の3つの手順で分析した。第1に、語彙的複合動詞の習得に影響する他動性、難易度、抽象性、学習期間の4つの要因を四元配置の分散分析(4-way analysis of variance)で検討した。第2に、語彙的複合動詞の正誤判断を決める4つの要因の影響の強さを階層的に検討するために分類木分析(classification tree analysis)で検討した。第3に、語彙的複合動詞の個々の項目

について、習得の類似性をクラスタ分析(hierarchical cluster analysis), さらにその分類の正しさを正準判別分析(canonical discriminant analysis)で検討した。

7.3.2 分散分析

語彙的複合動詞を含む 24 文について、文の複合動詞の使い方の正誤判断が正しい場合を 1, 正しくない場合を 0 とし、被験者ごとに得点化した。理解度(あるいは習得度)を 24 点満点のパラメトリックデータとして、2 (V_2 が自動詞・他動詞) × 2 (V_1 の難易度) × 2 (語彙的複合動詞の意味が具体的か抽象的か) × 2 (日本語学習期間が 1 年または 2 年) の分散分析を行った(初めの 3 つの変数が反復測定)。その結果、 V_2 の他動性 [$F(1,166)=7.475, p<.01$], V_1 の難易度 [$F(1,166)=145.766, p<.001$], $V_1 + V_2$ の抽象性 [$F(1,166)=24.979, p<.001$], さらに学習期間 [$F(1,166)=9.237, p<.01$] のすべての主効果が有意であった。自動詞の方が他動詞よりも得点が高く、 V_1 の日本語能力試験の配当レベル(4 級から 1 級に難易度が上がる)が低い方が高い動詞よりも得点が高く、抽象的な意味の語彙的複合動詞よりも具体的な方が得点が高く、2 年終了生の方が 1 年終了生よりも得点が高い。さらに、これら 4 種類の変数について有意な交互作用がみられたのは、他動性と抽象性

[$F(1,166)=4.079$, $p<.05$], 他動性と難易度 [$F(1,166)=5.864$, $p<.05$]および抽象性, 難易度と学年 [$F(1,166)=13.329$, $p<.001$]であった。これらの交互作用から, V_2 が自動詞で抽象的な複合動詞は得点が低く, V_2 が他動詞で抽象的な意味の場合は得点が低く, さらに, V_1 の配当級が高く V_2 が他動詞で意味が抽象的な条件である「縫い上げる」「倒れかける」「雇い入れる」が最も得点が低かった。

以上のように, 語彙的複合動詞の背景要因として設定した4つの背景要因である V_2 の他動性, V_1 の難易度, $V_1 + V_2$ の意味の抽象性および日本語学習期間のすべてが習得に影響していた。さらに, 複数の要因間に複数の交互作用があり, 4つの変数が複雑に絡み合っ互に関連して語彙的複合動詞の習得に影響していることが分かった。しかし, 分散分析では, これらの変数がどの程度の強さで語彙的複合動詞の習得に影響するかを判定することができない。そこで, 4つの要因の影響力を階層的に分析するために分類木分析で検討した。

7.3.3 分類木分析

各日本語学習者による複合動詞の正誤判断のデータの頻度

を使って、分類木分析²⁷を行った。第7章では、語彙的複合動詞 V_1+V_2 について、分散分析と同様に、(1) V_2 が自動詞か他動詞、(2) V_1 の難易度が高い(1・2級)か低い(3・4級)か、(3)複合動詞の意味が具体的か抽象的か、(4)日本語学習期間が1年か2年かの4つの変数で、語彙的複合動詞が使われている文の正誤判断の頻度(正答者数と誤答者数)を予測する分類木分析を行った。分類木分析の結果は、図7-1の樹形図に描いた通りである。

²⁷分類木分析は、複数の説明変数(あるいは、独立変数)で、質的データの目的変数(あるいは、従属変数)を予測する分析である。複数の変数に基づき、階層別の組み合わせによってモデルを構成する。その結果を木の枝葉のように描いてくれるので、樹形モデルとも言われる。分類木分析には、分析を繰り返すことにより犯しやすい第1種の誤りを考慮したボンフェローニの補正が組み込まれている。

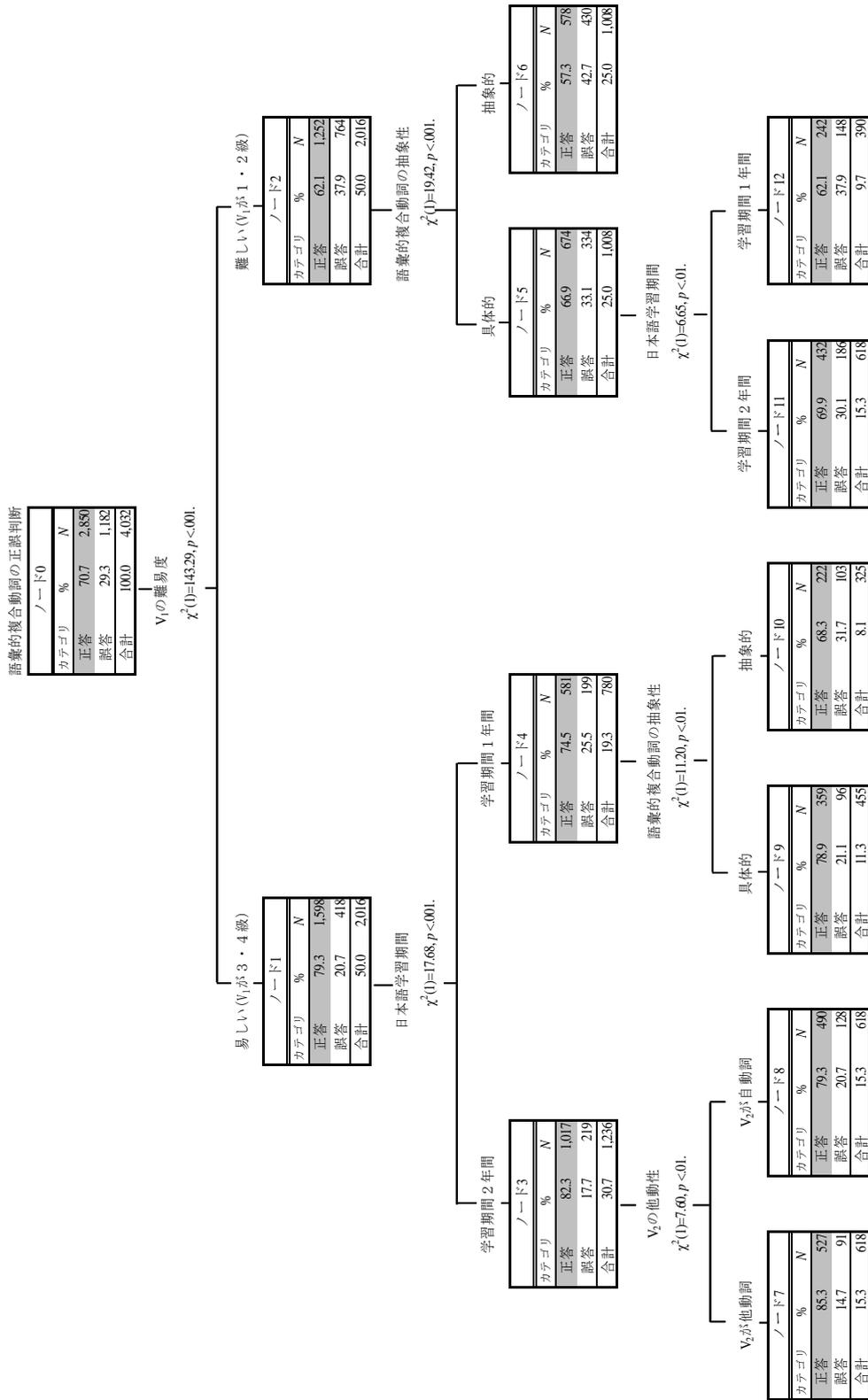


図7-1 中国人日本語学習者の語彙的複合動詞の習得に影響する4つの要因についての分類木分析の結果

図 7-1 の樹形図を見ると、語彙的複合動詞が正しいかどうかの判断に最も強く影響した要因は、 V_1 の難易度であることが分かった [$\chi^2(1)=143.29, p<.001$]。図 7-1 のノード 1 の「易しい」とノード 2 の「難しい」を比べると、3 級または 4 級相当の動詞である場合には、79.3% の正答率であるのに対し、1 級または 2 級相当の動詞である場合には、62.1% の正答率であった。 V_2 は同じ動詞のペアになるよう統制されているので、 V_1 の難易度が語彙的複合動詞の習得に最も強く影響していることが分かる。たとえ 2 つの動詞の結合である複合動詞であっても、それを構成する V_1 動詞を早い時期に学習している(3・4 級レベル)方が、遅い時期に学習する(1・2 級レベル)よりも容易であったと考えられる。

さらに、図 7-1 の樹形図に描かれたように、 V_1 動詞が「易しい」場合と「難しい」場合に分かれた。 V_1 動詞が「易しい」場合には、学習期間が 2 番目に強く影響した [$\chi^2(1)=17.68, p<.001$]。図 7-1 のノード 3 の「2 年間」とノード 4 の「1 年間」を比べると、2 年間の日本語学習期間を経ている場合には、82.3% の正答率であるのに対し、1 年間の場合には、74.5% の正答率であった。

学習期間が 2 年の学習者については、 V_2 動詞の他動性が強く影響した。図 7-1 のノード 7 の他動詞の場合、85.3% の正答

率となり，ノード8の自動詞の場合は，79.3%である。いずれも高い正答率ではあるが，他動詞の場合の方が，有意に高かった。一方，1年間の日本語学習経験を持つ学生は，複合動詞の具象性が次に強く影響していた [$x^2(1)=11.20$, $p<.01$]。図7-1ではノード4からノード9とノード10に示されたように，具体的な意味の語彙的複合動詞の方(78.9%)が，抽象的な意味のもの(68.3%)よりも有意に正答率が高くなった。

一方，ノード2のV₁動詞が難しい場合については，次に強い要因は，複合動詞の具象性であった [$x^2(1)=19.42$, $p<.001$]。ノード5の具体的な語彙的複合動詞の正答率は66.9%で，ノード6の抽象的な場合は57.3%であった。V₁動詞が難しく，具体的な意味の語彙的複合動詞については，さらに日本語学習期間の影響が見られた [$x^2(1)=6.65$, $p<.01$]。ノード11の日本語学習期間が2年の場合には69.9%の正答率だが，ノード12の日本語学習期間が1年の場合には62.1%の正答率であった。

最終的に，最も正答率が高い語彙的複合動詞は，樹形図の最終ノードとなるノード7であり，複合動詞全体の意味の抽象性には関係なく，V₁動詞が3・4級レベルの易しい動詞で，V₂動詞が他動詞の語彙的複合動詞を，2年間日本語を学習した学生が判断した場合であった。一方，最も習得の難しい語彙的複合動詞は，ノード6であり，日本語学習期間およびV₂

動詞の他動性に関係なく， V_1 動詞が難しく，語彙的複合動詞の意味が抽象的な場合であった。

7.3.4 階層的クラスタ分析と正準判別分析

分散分析と分類木分析では，語彙的複合動詞の特徴と日本語学習期間という4つの要因を基に習得の度合いを検討した。しかし，語彙的複合動詞24語にはそれぞれに固有の特徴がある。そこで，日本語学習期間の1年と2年の正答率を基に階層的クラスタ分析による分類を試みた。クラスタ併合の方法はウォード法，複合動詞間の距離は平方ユークリッド距離を使用した。まず最高値の25ポイントで，「立ち上がる」，「持ち上げる」，「投げ入れる」など6語が他の語と区別された。これらを，クラスタ I とする。次に10ポイントで「駆け上がる」，「縫い上げる」，「攻め入る」など12語が分類された。これを，クラスタ II とする。また，同じ10ポイントで，「感じ入る」，「雇い入れる」，「襲いかかる」など6語が1つの分類となった。これを，クラスタ III とする。

階層的クラスタ分析は，類似した複合動詞群を見出すために利用できる探索的な手法である。しかし，得られたクラスタが適切に分類されたものかどうかの保証はない。そこで，1年終了生と2年終了生の正答率の2つの変数に基づいて，

階層的クラスタ分析で得られた3つのクラスタが正しく分類されているかどうかを検討するために、正準判別分析を行った。第1正準判別関数は、固有値が10.224、寄与率が99.7%、正準相関が.954 ($p < .001$)で有意であったが、第2正準判別関数は、固有値が0.030、寄与率が0.3%、正準相関が.172 ($p = 0.434$, *ns*)で有意ではなかった。3つのクラスタ化について、第1正準判別関数のみで十分に識別されているといえる。また、3つのグループの判別の良さについて交差妥当化で検証したところ、正判別率は95.8%であった。正準判別分析によって、階層的クラスタ分析が作り出した語彙的複合動詞の3つのクラスタは、正確な分類であることが支持された。

クラスタ分析は、学習期間を基に語彙的複合動詞の習得を検討するためのものである。そこで、日本語学習期間1年の正答率をX軸、日本語学習期間2年をY軸として、語彙的複合動詞24語を図7-2のようにプロットし、その上にクラスタ分析の結果を重ねて描いた。まず全体として、日本語学習歴1年では、複合動詞24問の平均正答率は67.1%(標準偏差は14.1%)であった。日本語学習歴2年では、平均正答率が72.9%(標準偏差は13.7%)で、全体的な伸びは5.8%であった。

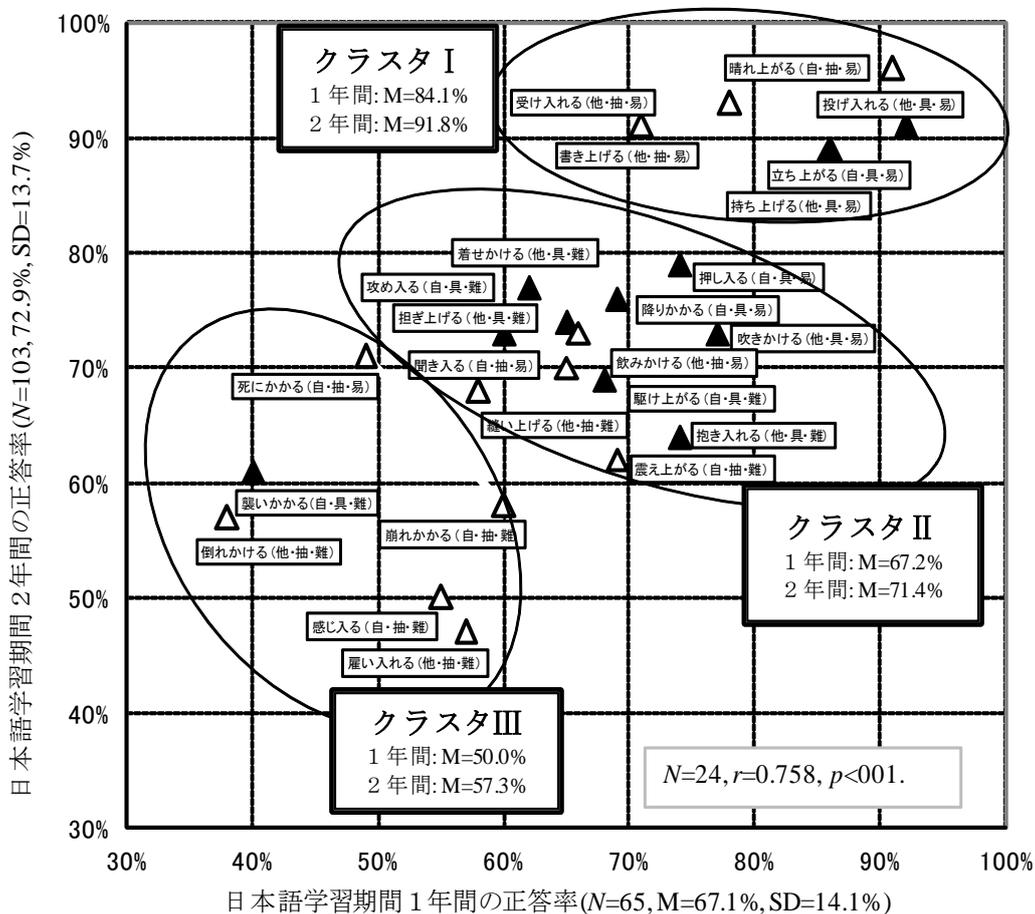


図7-2日本語学習期間1年間と2年間の正答率の散布図とクラスタ分析の結果

注1: 図のクラスタ I から III は、クラスタ分析による分類結果を示す。

注2: 白い表示(△)は抽象的意味、黒い表示(▲)は具体的意味を示す。

3つのクラスタを見ると、分類木分析が示したように、 V_1 動詞の難易度が強く影響していることが分かる。クラスタ I は、語彙的複合動詞の6語は「受け入れる、書き上げる、晴れ上がる、投げ入れる、立ち上がる、持ち上げる」であり、この6語はすべて V_1 が3・4級レベルの易しい動詞である。

結果として、クラスタ I の全体の平均も学習期間 1 年で 84.10%であり、2 年で 91.75%と高い。一方、クラスタ III は、6 語の内 5 語(襲いかかる、倒れかける、崩れかかる、感じ入る、雇い入れる)が V_1 が 1・2 級レベルの難しい動詞である。「死にかかる」の V_1 動詞の「死ぬ」は易しい動詞で、例外であるが、語彙的複合動詞全体の意味が抽象的であるため、日本語学習 1 年では正答率が低く、2 年になってはじめて伸びたのであろう。クラスタ III は「着せかける、攻め入る、担ぎ上げる、聞き入る、縫い上げる、震え上がる、抱き入れる、駆け上がる、飲みかける、吹きかける、降りかかる、押し入る」などの語彙的複合動詞を含め、全体の平均も低く、日本語学習 1 年で 50.0%であり、2 年で若干伸びて 57.3%であった。 V_2 が他動性は、クラスタ I と III において自動詞と他動詞で混在しているので、直接に正答率に影響していないことがうかがえる。クラスタ II は、クラスタ I と III の中間的な位置となり、さまざまな特性を持った語彙的複合動詞が混在している。

7.4 総合考察

第 7 章では、中国語を母語とする日本語学習者と対象に、特に語彙的複合動詞(複合動詞の分類については、姫野, 1999;

影山, 1993, 1999; 影山・由本, 1997; Tamaoka, Lim & Sakai, 2004; 玉岡, 2010; 由本, 2011 を参照)に焦点をあてて, その習得に影響する諸要因を検討した。研究対象とした要因は, V_1 動詞の難易度, V_2 の他動性, $V_1 + V_2$ 複合動詞の抽象性, 日本語学習期間の 4 つである。分散分析では, 4 つすべての要因の主効果が有意であり, すべてが影響していることが分かった。しかし, 同時に交互作用も複数見られ, これらの要因が絡み合っ て相互に関連しながら影響していることも分かった。そこで, 要因の影響の強さと交互作用を樹形図で示してくれる分類木分析を行うことにした。その結果, 主要な要因となったのは, 図 7-1 で示したように, V_1 動詞の難易度であった。 V_1 動詞が「易しい」(3・4 級相当)場合は 79.3%の正答率で, V_1 動詞が「難しい」(1・2 級相当)場合は, 62.1%の正答率であった。この傾向は, クラスタ分析で, クラスタ I と III の語彙的複合動詞の群を分ける特性が, V_1 動詞の難易度であったことから裏づけられる。 V_2 動詞は一定になるように統制しているので, V_1 動詞に関する語彙的知識の影響が, 複合動詞の習得に強く影響していたと言えよう。

次に, V_1 動詞の違いから分岐して, 「易しい」場合には, 日本語学習期間が影響した。2 年間の日本語学習期間では 82.3%の正答率であり, 1 年間の場合には 74.5%の正答率であった。難易度の低い V_1 動詞は, 早い時期に学習するので, そ

れが1年よりも2年の学習を経る方が、習得が定着し易いからであろう。学習期間が2年間の学習者はさらに分岐して、V₂動詞の他動性が強く影響した。他動詞の場合、85.3%の正答率で、自動詞の場合は79.3%であった。

語彙的複合動詞の多くは、他動詞＋他動詞という「他動性調和の原則」をとる(影山, 1993)。陳(2012)によると、『分類語彙表増補改訂版』(国立国語研究所, 2004)から抽出した2,499語の語彙的複合動詞のうち、この原則に反するのはわずかに155語であるとしている。つまり、93.8%が他動詞調和の原則に従っており、残る6.2%は例外といえる。この原則の説明力は極めて大きい。そうなると、第7章のように、V₁＋V₂が「自動詞＋自動詞」あるいは「他動詞＋他動詞」の場合には、「他動詞＋他動詞」が日本語の語彙における大多数の組み合わせであり、日本語学習者が頻繁に接していると予想されるので、習得されやすかったのかも知れない。ただしこの点については、今後、他動性調和の原則に従わない「打ち上がる」や「持ち上がる」のような「他動詞＋自動詞」の語彙的複合動詞(西尾, 1982; 須賀, 1984)の習得についても検討してみなくてはならない。さらに、この種の語彙的複合動詞は、「打つ」と「上がる」の主語あるいは「持つ」と「上がる」の主語が異なっており、「主語一致の原則」からも外れている(松本, 1998; 由本, 2005)ので、習得がより難しいことが予想

される。これらの複合動詞については、更なる研究が必要である。

一方、 V_1 動詞が「易しい」場合、さらに1年間の日本語学習期間であれば、次に複合動詞の抽象性が強く影響していた。しかし、図7-1の樹形図に描かれたように、 V_1 動詞が「難しい」条件で、かつ語彙的複合動詞が抽象的である場合に、もっとも習得が難しかった。この条件での語彙的複合動詞の正答率は57.3%に過ぎない。第7章では、「他動性調和の原則」や「主語一致の原則」に反するような例外的な複合動詞は検討していないが、それらを除いた一般的な結果として、日本語学習期間に関係なく、 V_1 動詞が難しく、 V_1+V_2 の意味が抽象的な語彙的複合動詞が、最も習得が難しいことが示された。

最後に、調査に使った語彙的複合動詞24語の中に、中国語と類似した複合動詞が2つあった。「投げ入れる」は中国語では「投入」であり、「攻め入る」は中国語では「攻入」である。仮に、日本語学習者の母語である中国語からの影響が顕著であるなら、これらの複合動詞は正答率が高くなると予想される。実際、「投げ入れる」は、クラスターⅠに分類されており、学習期間1年で92.3%、2年で91.3%であり、両学習期間で共に90%以上の正答率であった。しかし、「攻め入る」は、クラスターⅡの分類であり、学習期間1年で69.2%、2年で75.7%であり、他の複合動詞と比べて正答率はさほど高くない。「投

「投げ入れる」は、V₁動詞の「投げる」が3級レベルで易しく、
「攻め入る」は、V₁動詞の「攻める」が2級レベルで難しい。
そのため、語彙的複合動詞の正答率を決めるのは、分類木分析が示したようにV₁動詞の難易度のようである。わずかに2つの例ではあるが、中国語と日本語の語彙の類似性という母語の影響はなさそうである。この点について、今後の研究で、更に検討すべきであろう。

第 8 章 語彙的複合動詞をめぐる因果 関係モデルの検証

8.1 研究目的

第 7 章では語彙的複合動詞の習得に影響する要因を明らかにした。 V_1 の難易度はもっとも強い影響要因であり、言い換えると語彙知識から語彙的複合動詞への影響が強いことを示している。また語彙的複合動詞の習得は学習期間による影響は弱く、このことから語彙的複合動詞の習得は読解への促進効果が弱いことが予想される。さらに語彙的複合動詞の習得に V_2 の自他動詞の特性、語彙的複合動詞の全体の意味(具体・抽象)の影響を受けていることから、文法知識もまた、語彙的複合動詞の習得に影響する可能性がある。以上の内容を踏まえ、次のモデル 1 とモデル 2 を予測することができよう。第 8 章では構造方程式モデリング(SEM)でモデル 1 とモデル 2 の適切さを検証する。

モデル 1 : 語彙知識と文法知識の両方が同時に語彙的複合動詞に影響する因果モデル。

モデル 2 : 文法知識が基本となり、文法知識が語彙知識を促進し、さらに語彙的複合動詞の理解が促進されるという因果関係モデル。

8.2 研究方法

8.2.1 日本語学習者

第7章の7.2.2と同じである。

8.2.2 語彙知識と文法知識のテスト

使用した語彙知識のテストは第6章の6.3.2と同じであり、文法知識のテストは第6章の6.3.3と同じである。

8.2.3 語彙的複合動詞テスト

語彙的複合動詞のテストは第7章と同じである。

8.2.4 各種のテストの得点と信頼性

語彙知識，文法知識，語彙的複合動詞それぞれを成す観測変数の満点，平均，標準偏差および信頼性係数は表8-1に示した通りである。語彙知識の信頼性は0.867であり，文法知識は0.681であり，比較的信頼性が高いテストであった。また語彙的複合動詞の信頼性は0.530であり，やや低かった。語彙的複合動詞のテストは正しいかどうかの判断テストであり，また分析対象となる問題は24問と少ないため，信頼性が落ちていると思われる。

表8-1 潜在変数と観測変数の満点, 平均, 標準偏差および信頼性係数

潜在変数		観測変数	平均	標準偏差
語彙知識 $\alpha=.867$	1	和語	8.03	2.87
	2	漢語	8.95	1.82
	3	外来語	8.78	2.10
	4	機能語	6.56	2.71
文法知識 $\alpha=.681$	5	形態素変化	9.24	1.66
	6	局所依存	9.36	1.62
	7	構造の複雑性	8.73	1.97
語彙的複合動詞 $\alpha=.530$	8	具体的	8.32	1.65
	9	抽象的	8.42	1.78

注: $N=168$.

8.3 分析

8.3.1 モデル 1 とモデル 2 の検証

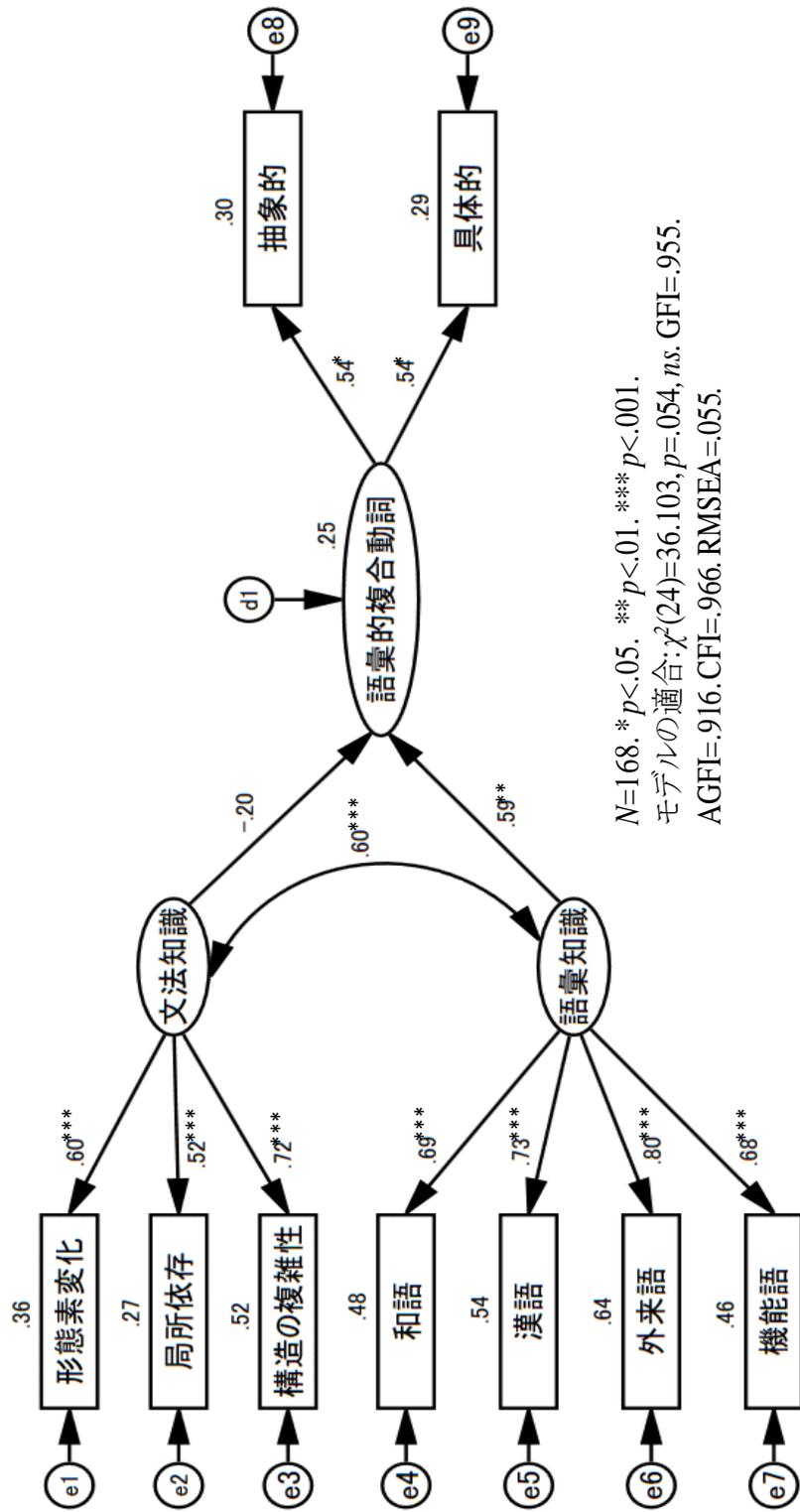
まず SEM でモデル 1 の語彙知識と文法知識の両方が同時に語彙的複合動詞に影響する因果モデルを検証した。その結果は, 図 8-1(p.145)に示したとおりである。

モデル 1 はカイ二乗適合度検定の χ^2 値が有意ではなく [$N=168, \chi^2(24)=36.103, p=.054, ns$], χ^2/df が 1.504 であるため, 良く適合しているモデルと言える。また GFI(Goodness-of-fit index)の指標は, 0.955 であり, 良好な適合を示している。自由度の影響を考慮して GFI を補正した指標である AGFI (adjusted GFI)も 0.90 を超えており, 0.916 であった。さらに, CFI (Comparative Fit Index)の指標は, 0.966 であり, 標本数と

自由度で基準化したカイ二乗統計値である RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)の指標は、0.055 であった。以上の指標から判断すると、モデル 1 の場合、データとモデルはよく適合していると言えよう。

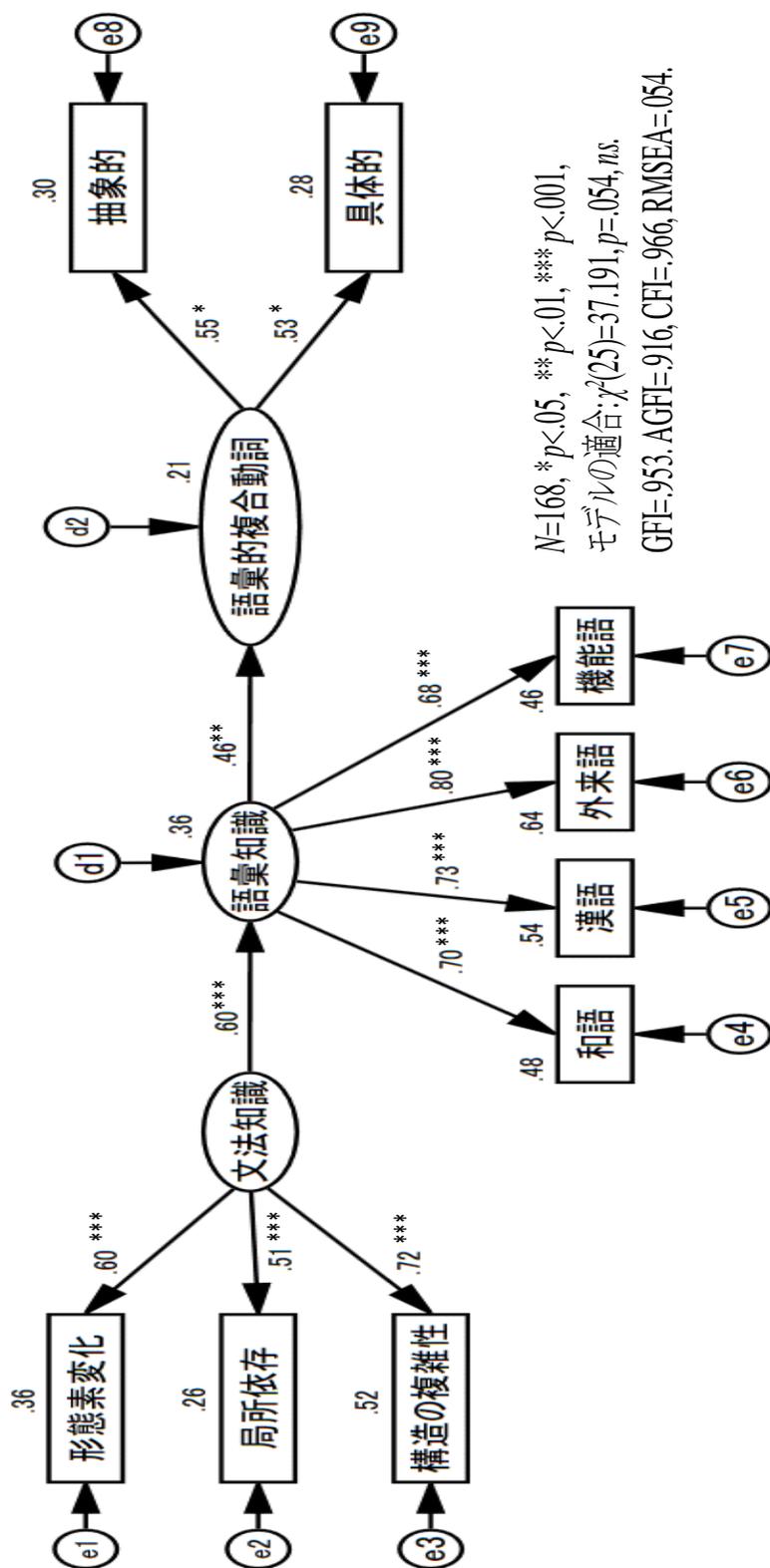
第 8 章ではモデル 2 も想定できるため、次はモデル 2 を検証する。モデル 2 は文法知識が基本となり、文法知識から語彙知識を促進し、さらに語彙的複合動詞の理解が促進されるという因果関係モデルである。SEM で検証した結果は図 8-2(p.146)に示したとおりである。カイ二乗適合度検定の x^2 値が有意ではなく [$N=168, x^2(25)=37.191, p=.054, ns$], x^2/df が 1.487 であるため、良く適合しているモデルだと分かった。また GFI は、0.953 であり、良好な適合を示している。AGFI も 0.90 を超えている 0.916 であった。さらに、CFI は、0.966 であり、RMSEA は、0.054 であった。以上の指標から判断すると、モデル 2 もデータとよく適合していると言えよう。

さらに語彙的複合動詞は読解への促進が本当にはないかを確認するために、モデル 1 に加え読解へ促進すると想定し、同じようにモデル 2 に加え読解へ促進するモデルも SEM で検証した結果、成立したモデルは得られなかった。このことから、語彙的複合動詞は読解への促進がないことが確認された。



N=168. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.
 モデルの適合: $\chi^2(24) = 36.103, p = .054, ns$. GFI = .955.
 AGFI = .916. CFI = .966. RMSEA = .055.

図8-1 モデル1－基礎的日本語能力としての語彙知識および文法知識と複合動詞の習得を説明する構造方程式モデリング



N=168, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$,
 モデルの適合: $\chi^2(25)=37.191, p=.054, ns$,
 GFI=.953, AGFI=.916, CFI=.966, RMSEA=.054.

図8-2 モデル2-文法知識から語彙知識、さらに複合動詞の習得の流れを示す構造方程式モデリング

8.3.2 モデル 1 とモデル 2 の比較

モデル 1 とモデル 2 は両方とも適合したモデルであるが、どちらがより適切なモデルであるかについて、この 2 つのモデルの適合度を比較した。なお、モデルの適合度の比較には、赤池情報量基準 (AIC) およびその補正された指標 (CAIC) を使用した (足立, 2006; 豊田, 1998)。まず表 8-2 に示したように、基準となる飽和モデルの AIC は 90.000, CAIC は 275.578 である。モデル 1 の AIC は 78.103, CAIC は 164.706 であった。一方、モデル 2 の AIC は 77.191, CAIC は 159.670 であった。AIC と CAIC の値は飽和モデルより小さく、またより小さい値を持っているモデルはより適合したモデルである。従って、モデル 2 のほうが両指標においてモデル 1 よりも小さな値を示しており、より高い適合度を示した。以上の結果により、第 8 章では最終的にモデル 2 を、語彙的複合動詞をめぐる因果関係モデルとして採択した。

そこでモデル 2 について詳述する。まず、文法知識が基本となり、それが語彙知識へと影響する ($\beta=.60, p<.001$)。さらに、動詞を 2 つ結合した語彙的複合動詞の理解が促進される ($\beta=.46, p<.01$)。つまり、語彙的複合動詞は、語彙知識の延長上に位置づけられ、語彙知識の拡大と共に、習得が進んでいくと考えられる。言い換えると、文法知識は文法の規則の

応用でもあり，その文法規則は語彙を埋め込むための枠組みであり，さらに V_1 がすでに学習している動詞であれば(即ち，語彙知識があれば)，それを含む複合動詞の習得も促進されるという流れである。要するに語彙的複合動詞の習得には語彙知識からの影響が強いことが分かった。

表8-2 2つのモデルに対する主な適合度指標

	χ^2	df	p	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC	CAIC
モデル1	36.103	24	.054	.955	.916	.966	.055	78.103	164.706
モデル2	37.191	25	.055	.953	.916	.966	.054	77.191	159.670
飽和モデル	—	—	—	1.000	—	1.000	—	90.000	275.578

8.4 考察

第8章では語彙的複合動詞の習得をめぐる因果関係モデルを検証した。その結果，語彙的複合動詞の習得は語彙知識から直接促進され，文法知識は間接的に影響があるにすぎなかった。文法知識は語彙知識を介して語彙的複合動詞へ影響する。これは語彙的複合動詞は「住み込む」「晴れ上がる」のように V_1 と V_2 を結合した後に，単純に V_1 と V_2 の組み合わせた意味ではなく，特定の意味しか表せないためであると考えられる。つまり語彙的複合動詞に意味的な制約がある。また語彙的複合動詞を作る2つの動詞の意味関係に多様性が見られ， V_2 によって意味関係が

決まるということはなく、組み合わせによっても意味関係が異なる(由本, 2013)。たとえば、「叩き落とす」と「書き落とす」の場合、前者の「落とす」は目的語への働きかけの手段を表し、後者の「落とす」は出来事の不履行を表している。このように、語彙的複合動詞の意味関係が多様であり、意味的な制約もあるため、第6章の複雑な述部構造と異なり、文法知識からの直接の影響がなかったのであろう。また語彙的複合動詞は語彙知識の一部であると言えるが、一般的な動詞、名詞などの語彙と異なり、やや特殊な語彙である。それに対し、同じ複合動詞である統語的複合動詞は、たとえば「書き始める」、「話し始める」、「読み始める」のように生産的に作られ、 V_1 と V_2 から複合動詞の意味を推測することもできる。そのため、統語的複合動詞を習得する際には、語彙的複合動詞とは異なった理解方略を示している可能性があると考えられる。

第 9 章 総論

9.1 各章のまとめ

動詞述語は日本語学習者にとって難しい項目の 1 つであり、日本語教育上は重要な項目でもある。教育現場ではより効果的に動詞述語を指導するために、その習得に与える要因を明らかにする必要がある。動詞述語(動詞の活用，述部構造，語彙的複合動詞)の習得にどのような要因から影響を受けているのか，という観点からの考察は重要である。本研究ではこのような問題意識から出発し，習得テストによって実証的な研究を行い，以下の 3 つの課題を検証した。

研究課題 1：文の理解における動詞の重要性を実証する。

研究課題 2：動詞の活用形の習得状況を明らかにする。

研究課題 3：動詞述語の習得に影響する要因を明確にする。

それぞれの課題の結果と考察を以下にまとめる。

9.1.1 文の理解における動詞の重要性(第 2 章)

第 2 章では場所を表す格助詞「で」と「に」の理解における動詞の重要性を実証した。まず動詞の要因として (1)動詞の難易，(2)自他動詞を設定し，また動詞の要因のほかに「で」

と「に」の習得にユニット形成の傾向が見られるかを検証するために、(3)格助詞の前に来る名詞の種類(場所・位置)を、(4)格助詞の「で」「に」、さらに被験者変数として(5)読解力(読解テストにより上位・中位・下位の群分け)の5つの変数を設定し、格助詞の正誤を予測する分類木分析を行った。なお、中国語の母語の「在」の影響を検証するために、設定した調査問題にある格助詞「で」(または「に」)はすべて中国語の「在」に訳すことのできる問題であった。分類木分析を行った結果、読解力で分けた上・中・下の各群の影響が最も強く、読解力(日本語の総合能力と位置づける)が上がるほど、場所を表す格助詞の正答率が上がっていた。

さらに、上位群では、格助詞の前に来る名詞は場所か位置かの影響が見られ、場所名詞の場合では動詞の難易、位置の場合では格助詞の「で」「に」が影響していた。中位・下位群では、一番の影響要因は動詞の難易であり、その次に動詞の自動詞か他動詞かの要因であった。先行研究で言われているユニット形成は上位群の位置名詞の場合のみ見られ、中国語の「在」の干渉は見られなかった。上位群の学習者にとって動詞の語彙知識が備えているため、格助詞の文をよく習得できており、中位群と下位群の学習者の場合は動詞の知識はまだ習得が不十分で、主に動詞の語彙知識の難易度、と動詞の文法的側面の自他動詞に頼って理解していることが分かった。

以上のことから、場所を表す格助詞の「で」と「に」の習得において、動詞を中心に使い分けられていることが分かった。

従来の先行研究で格助詞と動詞の関係を指摘していたのは、「が」と「を」の助詞の選択についてのものであった。日本語の構文では「目的語+を+他動詞」であるのに対し、自動詞の場合は「対象語+が+自動詞」である。自他動詞の区別ができないと「が」と「を」の使用にも混乱を生じるという、一般的によく知られた関係である。一方、場所を表す格助詞「で」と「に」では、誤用分析の手法により、中国語母語の「在」の影響があることが指摘されている(岡田・林田, 2007, 上村・榊井, 2002, 村松, 1987)。その習得を探究した検討においても、やはり助詞に前置される名詞に注目したユニット形成仮説(場所名詞+「で」、位置名詞+「に」)のみが主張され(迫田, 2001; 蓮池, 2004a, 2004b), 「で」と「に」の習得における動詞の位置づけは重要視されていなかった。しかし、本論の第2章では、格助詞「で」と「に」の理解を例に、影響要因を統制した上で検証を行った結果、学習者が基本的に動詞を中心に格助詞「で」と「に」を使い分けていることを示した。さらに、下位群、中位群、上位群の順に学習者の日本語レベルが上がるにつれ、格助詞「で」と「に」の習得が進んでいくことを実証した。以上の点から、文の理解において、動詞は重要な役割を果たしていることを明らかにした。

9.1.2 動詞の活用形の習得状況(第3章と第4章)

第3章と第4章では、動詞述語の構成要素の活用形の習得について検証した。第3章と第4章は初級日本語学習者を対象に動詞の活用形のマス、タ、タイ、ナイ、テの習得について、項目学習を行っているか、あるいは規則学習を行っているかの観点から検証を行った。その結果、初級学習者でもどの活用形もよく習得されており、存在しない無意味語であっても、活用形の変換においても正しく形態変化が行われている。さらに無意味語の活用形の習得と教科書内で学習した語彙の活用形の習得にわずかな差しかなかった。このことから、活用形の習得において基本的に規則学習が進んでいることが分かった。また各活用形の習得状況を調べた結果、マス形はよく習得され、その次はタイ形、ナイ形、テ形であり、比較的習得が遅かったのはタ形であった。マス形とタイ形、テ形とタ形同じ変化規則を持っているにもかかわらず、正答率には有意な差が見られた。それはマス形はタイ形より使用頻度が多く、同様にテ形はタ形より使用頻度が多いためであると考えられる。

さらに、テ形の変化形で文法能力を予測した結果、「いて・

いで系」「んで系」の習得が文法習得に貢献することが示された。つまり、「いて・いで系」「んで系」を習得することが文法能力を分ける要因になっているということが明らかになった。またこの結果は、テ形が文法項目の1つであることを証明し、テ形と文法と緊密な関係を持っていることを実証するものである。第3章と第4章で対象となる日本語学習者は4ヶ月しか日本語を習っていなかったが、動詞の活用形はよく習得されており、項目学習は見られたものの、比較的規則学習のほうが優勢であることが分かった。この結果から、中国人日本語学習者は中級、上級レベルになっても動詞の活用形はよく習得されていると推測できる。つまり、中国人日本語学習者は、日本語能力が比較的低い段階の初級レベルでも、動詞の活用形の習得においては、規則を正確に応用することに成功していると言える。先行研究では日本語動詞の活用形の習得において、項目学習から規則学習へのプロセスがあるという主張(長友, 1997)とともに、項目学習と規則学習の両方がともに存在するという主張もある(菅谷, 2010)。本論の第3章と第4章で、動詞の語彙を統制し、さらに実在語と一致しない語尾で調査する先行研究の問題点を克服し、実在動詞と無意味語の動詞の語尾も統制した上で検証したため、より客観的な結果が得られたと言えよう。本研究では、規則学習は優勢であることを実証し、項目学習の要因の影響が弱いこと

が示されたが，厳密に条件を統制したという点で，この結果は先行研究と比べてより信頼に足るものと言えるのではないかと思われる。

9.1.3 動詞述語の習得に影響する要因(第5章～第8章)

テ形は使用頻度が高く，文法と緊密な関係を持っている。そこで，テ形によって連結・構成される述部構造(動詞テ形+補助動詞+助動詞)はどのように習得されるのかについて第5章と第6章で検証した。第5章ではまず述部構造のテストを作成した。その述部構造の影響要因として，(1)前項動詞の難易度，(2)述部構造の階層性(1階層・2階層・3階層)，(3)学習者の学習期間(1年間・2年間)の3つの要因を設定し，分類木分析で解析した。さらにその述部構造の理解が読解へどのように貢献するかを重回帰分析で検討した。また，分類木分析を行った結果，述部構造の影響要因は，1年・2年の学習期間が最も強い影響要因で，次に述部構造の階層構造と前項動詞の難易度が影響していた。学習期間ごとに結果を見ると，日本語学習1年では述部構造を理解する際に，動詞の語彙理解(難易)に留まり，日本語学習2年では1階層，2階層，3階層とより複雑な構造の習得が進んでいることが分かった。つまり文の階層構造の規則も習得できていることが

明らかになった。また、階層構造の複雑さで読解を予測した重回帰分析の結果、2階層と3階層のより複雑な述部構造の理解が読解を促進していたことが示された。この結果をより深く追及すると、1年間、2年間と日本語の学習期間が進んでいくにつれ、述部構造の理解が進んでおり、語彙知識と文法知識を援用しながら述部構造の全体を理解できるようになっていることが伺える。この結果から、語彙知識と文法知識が述部構造の習得を促進し、さらに読解を促進するという因果関係を想定できよう。そこで、この想定された因果関係が妥当であるかどうか、SEMの手法を用いて第6章で検証を行った。その結果、モデルの指標は基準に満たし、良好なモデルであることが示された。つまり、語彙知識と文法知識は述部構造を仲介して読解へ促進するという因果モデルが成立していた。また語彙知識と文法知識を比較すると、語彙知識の影響力が強いことも確認された。述部構造の理解に文法が必要としているものの、語彙力と比較すると弱かった。また述部構造の理解は総合的な日本語能力を必要とし、同じく総合的な日本語能力を必要とする読解を促進していることが分かった。従来 of 先行研究でも語彙知識と文法知識は読解を促進していることが指摘されており (e.g., Anderson, 2000; Bernhardt, 1991; Urquhart & Weir, 1998; Weir, 1983; Yamashita, 1999), この結果は本研究の結果と一致するものである。ただし、

本研究は、語彙知識と文法知識のみが読解を促進しているのではなく、語彙知識と文法知識は述部構造を仲介し、読解を促進しているということを明らかにした。これは、読解は総合的な日本語能力を必要とし、その読解の発達は述部構造などのような複雑な文の理解から影響を受けているということの意味している。

また、動詞述語としては、他に複合動詞があることが知られている。第7章と第8章では複合動詞の語彙的複合動詞の習得に影響する要因を検証した。第7章では4つの要因を設定し、検証を行った。具体的には、(1)V₁動詞の難易度、(2)V₂の他動性、(3)複合動詞の抽象性、(4)日本語学習期間である。分析の結果、主要な影響要因はV₁動詞の難易度であった。V₁動詞の違いから分岐して、「易しい」場合には、日本語学習期間が影響していた。2年間の日本語学習期間では1年間より語彙的複合動詞の習得が進んでいた。さらに、V₂動詞の他動性の影響が見られ、最も習得が容易だったのは、V₁動詞が易しく、V₂動詞が他動詞で、2年間日本語を学習した条件であった。最も習得が難しかった条件は、V₁動詞が難しく、さらにV₁+V₂が意味的に抽象的な語彙的複合動詞の場合であった。

語彙的複合動詞の習得に影響する要因は述部構造と異なり、学習期間からの影響が弱かった。V₁動詞の難易度はもともと

強い影響要因であった。つまり、1年間日本語を学習しても2年間日本語を学習しても語彙的複合動詞の理解において、主に着目しているのはV₁動詞であった。また、V₁動詞が易しい場合にのみ日本語学習期間の影響が見られた。V₁動詞が難しい場合には、語彙的複合動詞の全体的な意味(抽象的・具体的)が理解に影響していた。さらに、語彙的複合動詞をめぐる因果関係を検証した第8章の結果では、全体的に見ると、文法知識から語彙知識へ、さらに語彙知識が語彙的複合動詞の習得を促進しているという因果モデルが得られた。語彙的複合動詞から読解へ促進する因果関係は不成立であった。このように、同じく動詞述語である述部構造と語彙的複合動詞の理解において、両者は異なる理解方略を示していることが分かった。以上の点も本研究によって、新たに明らかにされた点である。

9.1.4 動詞述語と学習期間との関係

以上の3つの研究課題の結果を日本語能力(または学習期間)、動詞の語彙的側面と文法的側面からの影響という点からまとめると表9-1になる。表9-1に示したように、格助詞「で」と「に」の理解において、学習者の日本語能力によって異なっている。それに対し、活用形の習得は主に活用規則に依存

して規則学習を行っており、初級段階でもかなり習得されていることが明らかになった。また述部構造の習得は学習期間とともに発達し、学年が上がれば上がるほど習得が進んでおり、学習の発達段階が関与していると言えよう。語彙的複合動詞の習得は学習期間からの影響が弱く、主に V₁ 動詞の語彙的側面に依存して学習していることが明らかになった。

さらに動詞述語の習得に、動詞の語彙的側面と文法的側面のどちらが関わっているかについて、まず格助詞「で」と「に」の文理解において、動詞の語彙的側面(難易)、動詞の文法的側面(自他)の両方から影響を受けており、語彙的側面の影響が比較的強かった。一方、動詞の活用形の習得においては、項目学習が弱く、規則学習のほうが優勢であり、かつテ形習得は文法と緊密な関係を持っているという結果から、学習者は主に文法の規則に依存しており、動詞の語彙からの影響が弱いということが明らかになった。それに対し、述部構造の理解において、語彙と文法の両方から影響を受けているものの、比較的語彙の影響力が強かった。それと同じように語彙的複合動詞のほうも主に V₁ 動詞の難易という語彙的側面からの影響が大きく、SEM の結果では文法からの直接的な影響は見られなかった。

表9-1 全体のまとめ

	学習期間の影響	動詞の語彙的側面と文法的側面からの影響
研究課題 1 (第 2 章)	○	両方とも，語彙的側面>文法的側面
研究課題 2 (第 3 章と第 4 章)	×	主に文法的側面
研究課題 3 (第 5 章と第 6 章)	○	両方とも，語彙的側面>文法的側面
研究課題 3 (第 7 章と第 8 章)	○	主に語彙的側面

9.2 日本語教育への応用

本研究で検証した結果は日本語教育へどのように応用でき得るかを考察するために，まず動詞述語は教科書でどのように扱われているかを明らかにした上で，日本語教育への示唆を考えてみたい。

中国の大学における日本語教育の「基礎段階」²⁸では、基礎言語知識と技能の訓練を教育の目的としている。教科書はいくつかの大学が『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』²⁹(1, 2年生基礎課程用)準拠の教材をそれぞれ作り，その他

²⁸中国における日本語教育の「基礎段階」とは日本語を専攻する学習者の大学1年と2年のことを指す。

²⁹『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』とは中国教育部が定めた日本語専攻大学生基礎課程(1, 2年生)用の指導要領のことである。

の大学はそれを利用することが多い。広く使われている教材としては、『新編日語』全4冊(上海外国語大学)がある。そのほかには『基礎日語総合教程』³⁰全4冊などもよく使われている。以下に、この2冊の教科書における動詞活用、述部構造、語彙的複合動詞の扱い方を述べる。

9.2.1 『新編日語』における動詞述語の実態

『新編日語』は、中国語母語話者を対象にした教科書であり、単語および文法に関する説明が中国語で書かれている。1つの課が本文、会話、応用文、単語、言葉と表現、慣用表現やこれらの練習から成り、文法シラバスで授業が進められることが念頭に置かれた教科書である。

(1) 動詞の活用

まず動詞の活用は動詞の辞書形から導入し、本研究で対象となる活用形の教科書での導入順序はマス形(第1冊第6課)、テ形(第1冊第9課)、ナイ形(第1冊第12課)、タイ形(第1冊第13課)、タ形(第1冊第16課)の順である。またそれぞれの活用形の規則は詳細に説明されている。

³⁰ 中国第11回五ヵ年建設発展計画(2006-2010)に採用された教材プロジェクトで中日両国の研究者の共同編集による出版した教科書である(曹大峰, 2011)。

(2)述部構造

第5章で述べたように、述部構造の構成要素の補助動詞が導入されており、それぞれの補助動詞の意味も中国語で説明されているものの、述部構造についてはまったく触れられていない。

(3)語彙的複合動詞

旧日本語能力試験の出題基準には4級～1級の語彙リストに複合動詞は188語あり、そのうち語彙的複合動詞は174語であり、複合動詞全体の92.55%である。『新編日語』全4冊で導入されている複合動詞は合計133語³¹、そのうち語彙的複合動詞は123語であり、複合動詞の全体の92.48%を占めている。またそれぞれの複合動詞は語彙リストに中国語訳をつけ、本文や会話に実用の例が出ている。たとえば、「書き入れる」の場合、語彙リストに①のような説明があり、本文には②のような実例がある。①と②から分かるように、語彙的複合動詞の導入では、中国語の翻訳と実例を介して理解させようとしている。

①書き入れる　かきいれる　写上，記入

②氏名欄に名前を書き入れてください。

³¹ 第1冊17語，第2冊35語，第3冊57語，第4冊24語。

9.2.2 『基礎日語総合教程』における動詞述語の実態

『基礎日語総合教程』は同じく中国語母語話者を対象にした教科書であり，単語の説明は中国語で書かれている。文法項目はヒントと例文を与えて，学習者の協働学習により文法の規則をまとめている形で導入する方針であり，1つの課が4つのステップがあり，それぞれは読み物，会話応用，聴解または絵の内容を語る応用，および会話やインタビューによる復習である。コミュニケーションを重視する教科書である。

(1)動詞の活用

『基礎日語総合教程』では同じく動詞の辞書形から活用を導入し，それぞれの活用形の導入順序はマス形(第1冊第4課)，テ形(第1冊第5課)，タ形(第1冊第5課)，タイ形(第1冊第6課)，ナイ形(第1冊第7課)の順である。またそれぞれの活用形について規則に対する説明はなく，学習者にヒントと実例に従い，グループの共同作業で規則をまとめてもらう。実用を重視し，場面練習を通じて応用で規則を覚えさせていくことをねらいとしている。比較的項目学習を中心に活用が導入されている教科書である。

(2)述部構造

同じように述部構造の構成要素の補助動詞は読み物や会話によって導入されており，それぞれの補助動詞の意味をその

読み物や会話の場面を通して理解させている。述部構造は必要に応じて場面に出てくるが、それに関する説明や練習はない。

(3) 語彙的複合動詞

『基礎日語総合教程』全4冊で導入されている複合動詞は合計205語³²、そのうち語彙的複合動詞は193語であり、複合動詞の全体の94.15%を示している。それぞれの複合動詞には語彙リストに中国語訳がつけられ、読み物や会話に実用の例が出ている。

以上の2つの教科書の比較から分かるように、(1)動詞の活用形は基本的に初級の前半で導入されており、導入順序は教科書により多少異なっている。また『新編日語』は規則を重視するのに対し、『基礎日語総合教程』は個別に活用形を覚えさせ、覚えた活用形から活用規則を取り出してもらうという、項目学習を重視している導入法である。(2)述部構造はその構成要素の補助動詞は導入されているものの、述部構造全体に対して、説明は一切付されておらず、これらは学習者の自主学習に依らねばならない。(3)導入されている複合動詞は、語彙的複合動詞の割合が高く、中国語訳と実例による導入法である。

³² 第1冊7語、第2冊37語、第3冊108語、第4冊53語。日本語能力試験の級外の動詞は132語も含まれており、全体の64.39%を占めている。

9.2.3 日本語教育への示唆

以上、教科書の実態について述べた。これらの実態と本研究で得られた結果を踏まえ、以下の3点において日本語教育に応用できると考える。

第1に、動詞活用の指導において、より明確に規則を提示すべきであろう。本研究で検証した結果では初級学習者でも規則を中心に学習していることが分かった。それを踏まえ、教育現場では1つ1つの動詞の活用形を指導するよりも、動詞の活用形の規則を詳細に明確に説明し、その規則に従って未知の活用形を作らせるほうが効果的であることが分かる。さらに中国語には活用がないため、ローマ字での活用規則の説明は漢字を中心に勉強している中国人日本語学習者にとっては理解されにくい。そのため、中国人日本語学習者に向けている活用規則の説明方法が必要であることが分かる。教科書『新編日語』は活用規則をはっきり提示し、説明することがより適切であると考えられている。それに対し、『基礎日語総合教程』は項目学習を中心に行っており、項目学習から規則学習への変換という考えで動詞の活用形を導入されているが、本研究の検証した結果を見た限りでは、この方法は中国

人日本語学習者の実情に合っているとは言いがたい。従って、教師としては教科書のこの問題点を予め認識しておいた上で、活用規則を徹底的に指導したほうがよいのではないかと考えられる。

第2に、述部構造の補助動詞と助動詞の組み合わせ規則は初級後半から導入されたほうがよさそうである。どの教科書でも補助動詞の意味説明に留まり、述部構造にはまったく触れられていない。本研究の結果でも、初級段階の学習者は述部構造の文法規則の階層構造が分かっておらず、前項動詞のみで理解している。これは教科書の説明不足、あるいは教師側の指導不足を反映したものである。従って、述部構造の補助動詞と助動詞の組み合わせ規則については、初級の後半から徐々に導入していくなどの方法を検討すべきであろう。

第3に、語彙的複合動詞の指導は教科書では、中国語翻訳と実例のみでの導入であり、その他の方法での指導も模索していくべきである。本研究では学習者が V_1 を中心に語彙的複合動詞を理解しており、また V_2 の他動性や語彙的複合動詞の全体の意味(具体的か抽象的か)からも影響を受けていることが分かった。従って、日本語教育では個々の単純動詞³³の指導を徹底的に行った上で、語彙的複合動詞の全体の意味、特

³³ ここで複合動詞に対し、「書く」「話す」「売る」などの動詞は単純動詞と呼ぶ。

に抽象的な意味の場合はさらに力を入れて指導すべきであろう。

第4に、表9-1に示したように、本研究では、動詞述語の習得は主に動詞の語彙的側面に依存していることが分かった。一方、日本語教育では文法シラバスに基づいた教授法が今でも行われており、試験対策のために文法を中心に教育しているところもある。しかし、本研究で検証した結果からは、動詞の活用形を除き、動詞述語の習得には、基本的に動詞の語彙的側面からの影響を強く受けていることが分かった。この結果を見る限り、動詞述語の指導において、文法的側面にばかり着目して指導することはかえって効率が悪く、語彙的側面を重視して指導するほうが適切であると考えられる。

9.3 今後の課題

本研究では動詞述語の習得に影響する要因を明らかにした。残されている課題は以下の4点である。

1つ目は本研究の結果の普遍性の検証である。中国人日本語学習を対象に検証してきたが、本研究で得られた結果が母語に関係なく普遍性がある結果であるかどうかさらに検証すべきであろう。つまり、今後中国人日本語学習者だけではなく

く、同じ調査紙を韓国人日本語学習者、英語を母語とする日本語学習者にも実施し、分析する必要があると思われる。

2つ目は他の動詞述語の学習方略の検証である。本研究の結果からは、動詞述語の習得において、述部構造と語彙的複合動詞のように異なった学習方略を使っていることが伺えた。では、ほかの動詞述語の習得(たとえば、動詞の使役、受身および使役受身など)、どのような学習方略によって習得されるのか。この点も検証すべきであろう。

3つ目は統語的複合動詞の習得に関わる要因についての検討である。本研究では語彙的複合動詞の習得を明らかにしたが、統語的複合動詞の習得も詳細に検証する必要がある。統語的複合動詞の意味制約は語彙的複合動詞ほどではなく、 V_1 動詞と結合は比較的自由であり、このような統語的複合動詞の習得はどのような要因に影響されるかをさらに検証する必要がある。

4つ目は自他動詞の習得に影響する要因の検討である。本研究では第2章、第7章の結果でもともに自他動詞の影響が見られ、中国人日本語学習者にとって自他動詞の習得は困難なようである。今後、自他動詞の習得に影響する要因をさらに明らかにする必要があると思われる。

参考文献

- 市川保子(2005). *初級日本語文法と教え方のポイント*. 東京:
スリーエーネットワーク.
- 石橋玲子(2002). *第二言語習得における第一言語の関与－日
本語学習者の作文産出から*. 東京: 風間書房.
- 岩佐靖夫・片桐史尚・桜井隆・横道千秋(2006). *留学生のため
の現代日本語読解*. 東京: Jリサーチ出版.
- 岩立志津夫(1981). 一日本語児の動詞形の発達順序について.
学習院大学文学部研究年報, 27, 191-205.
- 王燕(2012). 中国語訳から見た授受補助動詞構文. *日中言語
対照研究論集*, 14, 34-48.
- 大久保愛(1967). *幼児言語の発達*. 東京: 東京堂出版.
- 岡田美穂・林田実(2007). 日本語学習者による格助詞の混同－
存在場所の「に」と範囲限定の「で」. *日本語教育論集(国
立国語研究所)*, 23, 3-15.
- 押尾和美(2012). 補助動詞の難易度認識に関する調査報告－
中国の大学で教える中国人日本語教師を対象に. *明海日本
語*, 17, 85-91.
- 風間伸次郎(1992). 接尾型言語の動詞複合体について－日本
語を中心として. *北の言語－類型と歴史*(pp.241-260). 東
京: 三省堂.

- 河野六郎(1989). 日本語特質. 言語学大辞典 1. 東京: 三省堂.
- 影山太郎(1993). 文法と語形成. 東京: ひつじ書房.
- 影山太郎(1996). 動詞意味論－言語と認知の接点. 東京: くろしお出版.
- 影山太郎・由本陽子(1997). 語形成と概念構造. 東京: 研究社.
- 影山太郎(1999). 形態論と意味. 東京: くろしお出版.
- 影山太郎(2001). 非対格構造の他動詞－意味と統語のインターフェイス. 文法理論－レキシコンと統語(pp.119-145). 東京: 東京大学出版会.
- 影山太郎(2008). 語彙概念構造(LCS)入門. レキシコンフォーラム, 4, 239-264.
- 影山太郎(2011). 日英対照－動詞の意味と構文. 東京: 大修館書店.
- 上村文子・舛井雅子(2002). 第2言語としての日本語における格助詞習得の諸問題. 熊本大学留学生センター紀要, 6, 27-54.
- 菊地康人(1999). 動詞の活用をどう教えるか－日本語教授者のための知識・教授方針の整理. 東京大学留学生センター紀要, 9, 29-53.
- 許永蘭(2008). 「切る」の多義分析. 言葉と文化, 9, 303-320.
- 久保田美子(1983). 第2言語としての日本語の縦断的習得研究. 日本語教育, 82, 72-85.

- 国際交流基金(2002). *日本語能力試験出題基準(改訂版)*. 東京: 凡人社.
- 国立国語研究所(2004). *分類語彙表増補改訂版*. 東京: 大日本図書.
- 小西輝夫(1960). 幼児の言語発達. *児童精神医学とその近接領域*, 1, 62-74.
- 小森和子・三國純子・近藤安月子(2004). 文章理解を促進する語彙知識の量的側面－既知語率の閾値探索の試み. *日本語教育*, 120, 83-92.
- 財団法人日本国際教育支援協会・独立行政法人国際交流基金(2008). *日本語能力試験1・2級試験問題と正解*. 東京: 凡人社.
- 酒井弘(2010). ことばについて脳を調べてわかること・わからないこと－言語認知神経科学への招待. *第二言語としての日本語の習得研究*, 13, 147-160.
- 坂本正(1993). 英語話者における「て形」形成規則の習得について. *日本語教育*, 80, 125-135.
- 迫田久美子(2001). 第2章－学習者の文法処理方法. (野田尚史ほか), *日本語学習者の文法習得*(pp.25-44). 東京: 大修館書店.
- 修剛(2009). 日本語動詞活用形の再考察－中国の日本語教育の立場から. *日语动词及相关研究*(pp.2-13). 北京: 外语教

学与研究出版社.

周平・陳小芬(1981). *新編日語*. 上海: 上海外語教育出版社.

白井純子・小森早江子(1998). 母語習得と第二言語習得との相違-言語習得過程に現れる「動詞て形」の誤用からの考察. *日本認知科学会第15回大会発表論文集*, 162-163.

須賀一好(1984). 現代語における複合動詞の自・他の形式について. *静岡女子大学研究紀要*, 47, 57-68.

菅谷奈津恵(2010). 日本語学習者による動詞活用の習得について-造語動詞と実在動詞による調査結果から. *日本語教育*, 145, 37-48.

杉村泰(2006). コーパスを利用した日本語の複合動詞「～忘れる」「～落とす」「～漏らす」の意味分析. *日語教育*, 34, 63-79.

杉村泰(2007). コーパスを利用した複合動詞「～直る」の意味分析. *名古屋大学言語文化論集*, 28(2), 87-101.

杉村泰(2008). 複合動詞「～疲れる」の前項動詞の特徴について. *ことばの科学*, 20, 101-115.

須田孝司(2011). 初期段階における日本人英語学習者の文処理方略. *言語研究*, 139, 133-144.

曹大峰(2011). 内容と能力を重視した日本語教育へ向けてー中国語母語話者向けの新しい日本語教材の開発. *日本語/日本語教育研究*, 2, 253-265.

- 高橋登(1996). 学童期の子どもの読み能力の規定因について
-componential approachによる分析的研究. *心理学研究*, 67,
186-194.
- 高橋登(2001). 学童期における読解能力の発達過程－1～5
年生の縦断的な分析. *教育心理学研究*, 49, 1-10.
- 玉岡賀津雄(1997). 中国語と英語を母語とする日本語学習者
の漢字および仮名表記語彙の処理方略. *言語文化研究*, 17,
67-77.
- 玉岡賀津雄(2000). 中国語系および英語系日本語学習者の母
語の表記形態が日本語の音韻処理に及ぼす影響. *読書科学*,
44, 83-94.
- 玉岡賀津雄(2005). 中国語を母語とする日本語学習者による
正順・かき混ぜ語順の能動文と可能文の理解. *日本語文法*,
5(2), 92-109.
- 玉岡賀津雄(2006). 「決定木」分析によるコーパス研究の可能
性－副詞と共起する接続助詞「から」「ので」「のに」の文
中・文末表現を例に, *自然言語処理*, 13(2), 169-179.
- 玉岡賀津雄・宮岡弥生・福田倫子・母育新(2007). 中国語を母
語とする日本語学習者の語彙と文法の知識が聴解・読解お
よび談話能力に及ぼす影響. *2007年度日本語教育学会秋季
大会予稿集*, 131-136.
- 玉岡賀津雄(2010). コーパス分析の研究例 2－複合動詞の計

- 量的解析. 中本敬子・李在鎬(編) 認知言語学研究の方法 (pp.181-195). 東京: ひつじ書房.
- 玉岡賀津雄・邱学瑾・宮岡弥生・木山幸子(2010). 中国語を母語とする日本語学習者によるかき混ぜ語順の文理解－聴解能力で分けた上位・中位・下位群の比較. *日本語文法*, 10(1), 54-70.
- 玉岡賀津雄・初相娟(2013, 印刷中). 中国人日本語学習者の語彙的複合動詞の習得に影響する要因. (影山太郎編) *複合動詞の謎に迫る*. 東京: ひつじ書房.
- 張麗群(1989). 中国人学習者から見た日本語の擬音語と擬態語. *日本語教育*, 68, 128-130.
- 陳曦(2004). 中国人日本語学習者における複合動詞の習得に関する一考察－「～あう」と「～こむ」の理解に基づいて. *ことばの科学*, 17, 59-79.
- 陳曦(2006). 中国人学習者における複合動詞の習得に関する一考察－学習者の作文産出に基づいて. *ククロスー国際コミュニケーション論集*, 3, 1-15.
- 陳曦(2008). *第二言語としての日本語複合動詞の習得－コーパスによる使用実態を中心に*. 名古屋大学博士学位論文.
- 陳劫懌(2012). 「他動詞調和の原則」再考－なぜ語彙的複合動詞に「他動詞調和」が存在しているのか. *日本語レキシコンの文法的・意味的・形態的特性研究発表会の配布資料*,

2012年2月18日，東京：国立国語研究所．

陳毓敏(2003)．中国語を母語とする日本語学習者の漢語習得研究の概観－意味と用法を中心に．*言語文化と日本語教育* 2003年11月増刊特集号第二言語習得・教育の研究最前線，96-113．

筒井由美子・大村礼子・喜多民子(2010)．*日本語能力試験 N1・N2試験に出る読解*．東京：桐原書店．

津留紀子・舛井雅子・柳田恵里子(1998)．会話力の獲得を中心とした初級日本語における助詞習得の問題とその指導．*熊本大学留学生センター紀要*，2，13-33．

寺田裕子(2001)．日本語の二類の複合動詞の習得．*日本語教育*，109，20-29．

寺村秀夫(1978)．*日本語の文法(上)日本語教育指導参考書4*．東京：国立国語研究所．

寺村秀夫(1984)．*日本語のシンタクスと意味II*．東京：くろしお出版．

十島真理(1995)．大学講義に使用される動詞－有標表現と補助動詞を中心として．*筑波応用言語学研究*，2，37-50．

富岡純子・高岡サク(1997)．*日本語中級読解新版*．東京：アルク．

豊田秀樹(1998)．*共分散構造分析(入門編)－構造法的式モデリング*．東京：朝倉書店．

- 長友和彦(1997). 動詞テ形に関わる音韻規則の習得と言語の普遍性. *第二言語としての日本語の習得研究*, 1, 1-7.
- 何志明(2001). 日本語の語彙的複合動詞における「原因」の複合動詞の組み合わせ. *筑波応用言語学研究*, 8, 1-14.
- 何志明(2002). 様態・付帯状況の複合動詞の組み合わせ. *日本語日本文学*, 35, 31-48.
- 何志明(2003). *現代日本語における語彙的複合動詞の組み合わせの研究－前項動詞及び後項動詞の意味を中心に*. 筑波大学博士学位論文.
- 何志明(2007). 香港における上級日本語学習者の複合動詞の習得及び使用実態調査. *日本語教育学会 2007 年度春季大会予稿集*, 47-52.
- 西尾寅弥(1982). 自動詞と他動詞－対応するものとしらないもの. *日本語教育*, 47, 57-68.
- 仁田義雄編(1993). *日本語の格をめぐる*. 東京: くろしお出版.
- 丹羽一彌(2005). *日本語動詞述語の構造*. 東京: 笠間書院.
- 丹羽一彌編(2012). *日本語はどのような膠着語か－用言複合体の研究*. 東京: 笠間書院.
- 野田尚史(2001). 第3章－学習者独自の文法背景. (野田尚史ほか), *日本語学習者の文法習得*(pp.45-62). 東京: 大修館書店.

- 野田尚史(2006). 語の順序・成分の順序・文の順序－順序の自由度と順序の動機. 益岡隆志・野田尚史・森山卓郎(編), *日本語文法の新地平 1－形態・叙述内容編*(pp.179-199). 東京: くろしお出版.
- 蓮池いずみ(2004a). 場所を示す格助詞選択のストラテジー. *言葉と文化*, 5, 105-117.
- 蓮池いずみ(2004b). 場所を示す格助詞「に」の過剰使用に関する一考察. *日本語教育*, 122, 52-61.
- 蓮池いずみ(2008). *日本語学習者の空間表現使用における簡略化と言語転移－格助詞「に」と「で」の使用を中心に*. 名古屋大学博士学位論文.
- 初相娟・玉岡賀津雄・大和祐子(2011). 中国語を母語とする初級日本語学習者のテ形習得とその文法能力に及ぼす影響. *異文化コミュニケーションのための日本語教育*(pp.795-796). 高等教育出版社.
- 初相娟・玉岡賀津雄・早川杏子(2013). 中国人日本語学習者の場所を表す格助詞「で」と「に」の習得に影響する諸要因. *日中言語研究と日本語教育*, 6, 59-70.
- 初相娟・玉岡賀津雄・大和祐子(2012). 初級中国人日本語学習者のテ形習得. *日本教科教育学会誌*, 35(2), 63-72.
- 初相娟・玉岡賀津雄(2013). 中国人日本語学習者の述部構造の理解をめぐる語彙・文法知識と読解の因果関係. *ことばの*

科学, 26, 5-24.

初相娟(2013). 基于数据统计的日语动词活用形习得研究. *日語学習与研究*, 2013年第4期(総167号), 71-77.

花蘭悟(1999). 条件形複合用言形式の認定. *国語学*, 197, 6-30.

馬場典子(2003). 動詞「きれる」の意味分析. *日本認知言語学会論文集*, 3, 138-148.

早川杏子・玉岡賀津雄・初相娟(2013). 中国人日本語学習者による物理・精神活動動詞に対する格助詞「二」と「ヲ」の習得. *日本言語学会146回大会予稿集*. 126-131.

ハント蔭山裕子(2004). 第3章-日本語の文法. 高見澤孟(監修), *新・はじめての日本語教育1 - 日本語教育の基礎知識* (pp.45-116). 東京: アスク講談社.

菱沼透(1983). 日本語と中国語の常用字彙. *中国研究月報*, 428, 1-20.

菱沼透(1984). 中国の標準字体と日本の常用字体. *日本語学*, 3, 32-40.

姫野昌子(1998). 動詞の連用形に付く補助動詞及び複合動詞後項. *日本語教育事典(縮刷版2版)*. 東京: 大修館書店.

姫野昌子(1999). *複合動詞の意味用法と構造*. 東京: ひつじ書房.

姫野昌子(2001). 複合動詞の性質. *日本語学*, 20, 6-15.

福間康子(1996). 作文からみた初級学習者の格助詞「に」の誤

- 用. 九州大学留学生センター紀要, 8, 61-74.
- 松田文子(2001). コア図式を用いた複合動詞後項「～こむ」の認知意味論的説明. 日本語教育, 111, 16-25.
- 松田文子(2002). 複合動詞研究の概観とその展望－日本語教育の視点からの考察. 言語文化と日本語教育(5月増刊特集号), 12, 16-25.
- 松田文子(2004). 日本語複合動詞の習得研究－認知意味論による意味分析を通じて. 東京: ひつじ書房.
- 松田文子・白石知代(2011). 複合動詞「V-かける」の意味記述－L2学習者の「V1+V2 ストラテジー」を活かすための試み. 日本語教育, 150, 86-100.
- 松本曜(1998). 日本語の語彙的複合動詞における動詞の組み合わせ. 言語研究, 114, 37-77.
- 守屋三千代(1994). 日本語の自動詞・他動詞の選択条件－習得状況の分析を参考に. 講座日本語教育, 29, 151-165.
- 三國純子・小森和子・近藤安月子(2005). 聴解における語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響－読解との比較から. 日本語教育, 125, 76-85.
- 水谷信子(1985). 日英比較話しことばの文法. 東京: くろしお出版.
- 水谷信子(1987). 助詞指導. 日本語教育, 62, 13-26.
- 水谷信子(2001). 続日英比較話しことばの文法. 東京: くろ

しお出版.

宮岡弥生・玉岡賀津雄・酒井弘(2011). 日本語語彙テストの開発と信頼性:中国語を母語とする日本語学習者のデータによるテスト評価. *広島経済大学研究論集*, 34(1), 1-18.

村松恵子(1987). 日中語対照研究－中国語の干渉による日本語格助詞の誤用分析. *日本福祉大学研究紀要*, 73, 27-47.

森山新(1999). 動詞活用形の習得順序について. *日語日文学研究*, 34, 453-482.

森山新(2000). *認知と第二言語習得*. 東京: 図書出版啓明.

森山新(2001). 第二言語習得に関する縦断的研究－動詞活用形の習得順序を中心として. *同日語文研究*, 16, 15-38.

山田敏弘(2004). *国語教師が知っておきたい日本語文法*. 東京: くろしお出版.

大和祐子・玉岡賀津雄・初相娟(2013). 中国人日本語学習者のテキストのオンライン読みにおける語彙と文法能力の影響. *日本教科教育学会誌*, 36(1), 33-43.

由本陽子(1997). 複合動詞を作る「～直す」の意味と構造－英語の接頭辞 re-との相違を参考に. *言語と文化の対話* (pp.171-191). 東京: 英宝社.

由本陽子(2001). 語彙概念構造の組み替えを伴う統語的複合語. *文法理論－レキシコンと統語*(pp.61-89). 東京: 東京大学出版会.

- 由本陽子(2005). 複合動詞・派生動詞の意味と統語モジュール
－形態論から見た日英語の動詞形成. 東京: ひつじ書房.
- 由本陽子(2008). 複合動詞における項の具現－統語的複合と
語彙的複合の差異. *レキシコンフォーラム*, 4, 1-30.
- 由本陽子(2011). *レキシコンに潜む文法とダイナミクス*. 東
京: 開拓社.
- 由本陽子(2013). 動詞+動詞型の複合動詞. *レキシコンフォー
ラム*, 6, 59-78.
- 吉川武時(1987). 教科書から見た助詞指導の問題点. *日本語
教育*, 62, 1-12.
- 若生正和(2012). 韓国人日本語学習者による場所の格助詞「で」
と「に」の選択に関する研究. *大阪教育大学紀要*, I (60), 2,
91-99.
- Anderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Arbuckle, J. L.(2009). *AMOS 18.0 User's Guide*. Chicago. IL:
SPSS Inc.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., &McKeown, M. G. (1982). Effects of
long-term vocabulary instruction on lexical access and reading
comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74,
506-521.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and

goodness of fit in the analysis of covariance structures.
Psychological Bulletin, 88, 588-606.

Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.

Bosser, B. (1992). *Reading in two languages: A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Rotterdam. The Netherlands: Drukkerij Van Driel.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.33-68). Oxford: Blackwell.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M.(2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Models*, 6, 53-60.

- Jackendoff, Ray (1990). *Semantic Structures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kamide, Y., Altmann, G. T. M., & Haywood, S. L. (2003). Prediction and thematic information in incremental sentence processing: Evidence from anticipatory eye movements. *Journal of Memory and Language*, 49, 133-156.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundation and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Klafehn, T. D. (2003). *Emergent Properties of Japanese Verbal Inflection*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Hawaii, USA.
- LaBerge, D., & Samuels S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Marsh, H. W., & Grayson, D. (1995). Latent variable models of multitrait-multimethod data. In R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 177-198). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Odlin, T. (1989). *Cross-Linguistic influence in language*

- learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinker, S. A. (1991). Rules of language. *Science*, 253, pp.530-535.
- Pinker, S. A. (1994). *The language instinct*. New York: William Morrow.
- Pinker, S. A. & Prince, A. (1994). Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar. In S. D. Lina, R. L. Corrigan & G. K. Iverson (Eds.), *The reality of linguistic rules* (pp.321-351). Amsterdam: John Benjamins.
- Pinker, S. A. (1999). *Words and rules: The ingredients of languages*. New York: Basic Books.
- Pinker, S. A., & Ullman, M. T. (2002). The past-tense debate: The past and future of the past tense. *Trends in Cognitive Science*, 6, 456-463.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8, 23-74.
- Shiotsu, T., & Weir, C.J. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing*, 24, 63-72.

- Tamaoka, K., Leong, C. K., & Hatta, T. (1992). Effects of vocal interference on identifying kanji, hiragana and katakana words by skilled and less skilled Japanese readers in Grades 4-6. *Psychologia*, 35, 33-41.
- Tamaoka, K., & Menzel, B. (1995). Die alphabetische Verschriftlichung des Japanischen: "Sesam-öffne-Dich" order zusätzliche Fehlerquelle? *Zeitschrift für Fremdspracheforschung*, 6, 108-128.
- Tamaoka, Katsuo, Hyunjung Lim, and Hiromu Sakai (2004). Entropy and redundancy of Japanese lexical and syntactic compound verbs. *Journal of Quantitative Linguistics*, 11(3), 233-250.
- Tamaoka, K. & Ikeda, F. (2010). Whiskey, or Bhiskey?: Influence of first-element and dialect region on sequential voicing of shoochuu. *言語研究*, 137, 65-80.
- Tamaoka K., Asano, M., Miyaoka, Y., & Yokosawa K. (2013). Pre- and Post-head Processing for Single- and Double-Scrambled Sentences of a Head-Final Language as Measured by the Eye Tracking Method. *Journal of Psycholinguist Research*.
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product, and practice*. New York: Longman.
- Weir, C. J. (1983). *Identifying the language needs of overseas*

students in tertiary education in the United Kingdom.

Unpublished Ph.D. thesis, Institute of Education, London University.

Yamashita, J. (1999). *Reading in a First and a Foreign Language: A Study of Reading Comprehension in Japanese (the L1) and English (the L2).* Unpublished Ph.D. thesis, Lancaster University, UK.

Yokosawa, K. & Umeda, M. (1988). Processes in human Kanji-word recognition. *Proceedings of the 1988 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics*, (pp.377-380). August 8-12, Beijing and Shenyang, China.

添付資料 I : 第 2 章の格助詞「で」と「に」のテスト

日本語の助詞に関する調査

◆下の問題を読んで、最も適当だと思う助詞を一つ選んで、番号に丸をつけてください。

- (1) 今回のイベントは展示会として文化会館_____開催する。
1 まで 2 を 3 で 4 に
- (2) (軍事訓練の時) 芝生_____学生たちが這っている。
1 で 2 から 3 に 4 と
- (3) 改札口の左_____立っている人は誰ですか。
1 が 2 で 3 を 4 に
- (4) 機械を工場の一角_____配置するようにお願いします。
1 が 2 で 3 に 4 さえ
- (5) 彼は東京_____働いている。
1 へ 2 に 3 で 4 より
- (6) アルバイトの人は休憩時間に社員食堂_____休んでもいい。
1 が 2 で 3 を 4 に
- (7) 摩天楼の下_____舞う歌姫という番組がある。
1 で 2 が 3 へ 4 に
- (8) 彼女は今、日本_____います。
1 に 2 が 3 は 4 で
- (9) レストラン_____友達誕生日を祝った。
1 と 2 を 3 で 4 に
- (10) デパートの前_____友達と話しました。
1 さえ 2 で 3 を 4 に
- (11) 友達と駅の前_____待ち合わせるようになった。
1 と 2 に 3 を 4 で
- (12) 彼は大きな会社_____就職した。
1 が 2 で 3 を 4 に
- (13) 交番の前_____道に迷いました。
1 が 2 に 3 を 4 で
- (14) あの木の下_____待っていてください。
1 と 2 で 3 を 4 に
- (15) 引越しの時、昔のアルバムを実家_____残してきた。
1 と 2 だけ 3 に 4 で
- (16) ゴミは外のゴミ箱_____捨てなさい。
1 が 2 で 3 に 4 は
- (17) (実験の時) 先生：みなさん、手をテーブル_____当ててみてください。
1 へ 2 に 3 が 4 で

- (18) 学校の食堂_____昼ごはんを食べた。
 1 で 2 に 3 が 4 は
- (19) 小鳥は木の上_____鳴いている。
 1 に 2 で 3 を 4 ほど
- (20) なくなった財布は学校_____見つかった。
 1 が 2 で 3 を 4 に
- (21) 傘をドアの後ろ_____置いてください。
 1 で 2 に 3 が 4 は
- (22) 会社は駅の裏_____あります。
 1 に 2 へ 3 やら 4 で
- (23) 子供を自転車の後ろ_____乗せた。
 1 の 2 と 3 で 4 に
- (24) 居酒屋_____カクテルを飲んだら、意外とおいしかった。
 1 を 2 で 3 だけ 4 に
- (25) 子供たちはビー玉を土の中_____埋めて遊んだ。
 1 に 2 まで 3 で 4 より
- (26) 泥棒がスーパー_____現れた。
 1 が 2 を 3 に 4 で
- (27) 船の上_____一日をゆっくり過ごした。
 1 も 2 に 3 で 4 へ
- (28) 橋の上_____バイクとぶつかった。
 1 より 2 で 3 に 4 を
- (29) 来月の3日は、大阪_____滞在する予定になっています。
 1 の 2 に 3 を 4 で
- (30) たくさんの枯葉は砂場の上_____いっぱい落ちた。
 1 に 2 で 3 を 4 も
- (31) 私の写真は写真集の5ページ目の下_____載せたよ。
 1 で 2 に 3 を 4 やら
- (32) バスの中_____たばこを吸わないでください。
 1 を 2 に 3 から 4 で
- (33) 人の前_____悪口を言ってはいけない。
 1 で 2 を 3 に 4 が
- (34) 母が庭_____忙しく洗濯物を干している。
 1 へ 2 に 3 が 4 で

- (35) 私はこれから部屋_____本を読みます。
 1 へ 2 に 3 を 4 で
- (36) 震災後、瓦礫の中_____電車の一部が転がっていた。
 1 へ 2 に 3 で 4 より
- (37) ここは駐車場ですよ。入り口の前_____車を止めないでください。
 1 が 2 で 3 を 4 に
- (38) 昨日、教室_____彼に会った。
 1 で 2 に 3 と 4 の
- (39) 出発は水曜日の9時です。広場の前_____集合してください。
 1 で 2 に 3 が 4 は
- (40) 紙くずや空き缶が公園_____散らかっていた。
 1 で 2 に 3 を 4 から
- (41) 子供が公園の前_____遊んでいる。
 1 と 2 の 3 で 4 に
- (42) 名前のシールを箱の表_____貼ってください。
 1 に 2 で 3 を 4 ばかり
- (43) あの町_____ひどい目に遭った。
 1 へ 2 に 3 を 4 で
- (44) 花の並べ場所ですね、ええっとじゃこの花を会場の入り口_____並べてください。
 1 やら 2 に 3 を 4 で
- (45) 私は李さんの隣_____座っています。
 1 で 2 へ 3 を 4 に
- (46) 彼は大学の寮_____住んでいます。
 1 から 2 に 3 の 4 で
- (47) コックさんは豆腐を手のひらの上_____サイコロ状に刻む。
 1 に 2 の 3 で 4 に
- (48) ボーっとしていて、線路の上_____切符を落としてしまいました。
 1 さえ 2 で 3 に 4 は

添付資料Ⅱ：第2章に使用された読解テスト

読解：次の文章を読んで、質問に答えなさい。

問題 1

自動ドアを開け、客を乗せたとたん、①腐った柿の匂いが車内に満ちた。

他人の酒の匂いは臭い。タクシーの運転手になるまで、そんなことも知らなかった。少し前までは、自分も夜は酒を飲み、帰りが遅くなればタクシーを使う人間だったからだ。

まもなく午前一時。この時間に乗せる客はたいていが酔っているから、いちいち気にしていたら仕事にならないのだが、しらふ(注：お酒を飲まない時)で運転している身には胸が苦しくなるほどのアルコール臭に、②いまだに慣れることができずにいる。鼻から息をしなないようにして、後部座席に声をかけた。

「お客さん、どちらまで行きましょう」

「ふあぎなか」

酔っぱらいの声は必要以上に大きい。大きいのに聞き取りにくい。もう一度、尋ねた。

「ふあんぎにゃか」

ますます分からなくなった。

「すいません，道順を教えてくださいませんか。このあたりは不慣れなもので」

このあたりもなにも，タクシードライバーになってまだ三ヶ月。実は東京の道のどこもかしこもが不慣れだった。

(萩原 浩『その日にドライブ』光文社より)

問 1 「①腐った柿の匂い」は何の匂いか。

- 1)客の体の匂い 2)タクシーの匂い
- 3)アルコールの匂い 4)道からの匂い

問 2 「②いまだに慣れることができずにいる」のはどのようなことか。

- 1)タクシーの運転 2)酔った客の酒臭さ
- 3)酔った客の話し方 4)東京の道

問 3 本文の内容と合っている文は次のどれか。

- 1)タクシーの運転手も酔っ払いになってタクシーを捨てたことがある。
- 2)タクシーの運転手は東京についてとても詳しい。
- 3)タクシーの運転手は耳があまりよくない。
- 4)タクシーの運転手はベテランである。

問 4 本文から読み取れる答えを 1 つ選びなさい。

- 1)この運転手は、お酒が嫌いで飲めない。
- 2)この運転手は、客が酔っていなければ、道順は問題ない。
- 3)この運転手は、できれば客を乗せたくない。
- 4)この運転手は、タクシー運転手になるまでは別の仕事をしていた。

問題 2

首都圏(しゅとけん)(注1)在住(ざいじゅう)(注2)で4～9歳の子を持つお母さん500人を対象に実態(じったい)(注3)調査をしたところ、子どもたちは年平均4.6回風邪をひき、10回以上風邪をひく子が1割以上いることがわかった。

「今の子どもは、あなたの子どものころと比べて、風邪をひきやすくなったと感じるか」という問いに対しては半数以上が「今の子どもの方がひきやすい」と答え、原因として「外で遊ばなくなったから」「食文化の変化」「体力の減退(げんたい)」などを挙(あ)げた。

子どもが風邪をひいた時の夫の対応(たいおう)(注4)は、「協力的だ」が6割を超えた。夫に協力してほしいこととしては「早く帰宅して」「他の子どもの世話をして」「自分の身の回りのことは自分でして」という回答が多く、「看病してほしい」というのは1割ほど。父親には、看病する能力をあまり期待していないようだ。

(『サイアス』2000年3月号による)

(注1)首都圏：東京とその周辺の地域

(注2)在住：そこに住んでいること

(注3)実態：実際の状態

(注4)対応：ここでは、それに対する態度のこと

問5 今の子どもの風邪をひく回数について、正しいものはどれか。

- 1)1年に1回風邪をひく。
- 2)1年に6回風邪をひく。
- 3)1年に10回程度風邪をひく。
- 4)1年に4～5回程度風邪をひく。

問6 母親は、今の子どもについてどう思っているか。

- 1)風邪をひいたときでも外で遊びたがる。
- 2)自分の身の回りのことは自分でできる。
- 3)母親が子どもだったころより体力がある。
- 4)母親が子どもだったころより風邪をひきやすい。

問7 子どもが風邪をひいたとき、多くの母親は、夫にどうしてほしいと考えているか。

- 1)自分自身のことは自分でしてほしい。
- 2)家族のために料理や家事をしてほしい。
- 3)風邪をひいた子どもの世話をしてほしい。
- 4)子どものことは心配しないで仕事をしてほしい。

問 8 父親の能力について母親はどう評価しているか。

- 1)子どもを見る能力はないので頼りにしていない。
- 2)病気の子供の面倒を見る能力がないので、頼りにしていない。
- 3)仕事をする能力があるので、頼りにしていない。
- 4)病気の子供の面倒を見る能力があるので、頼りにしていない。

問題 3

メディア(注1)や大人たちは、みんなに夢を持たせようとする。そうすると、夢を語れない人は肩身(かたみ)が狭く(注2)なっていく。でも、僕(ぼく)はそういう空気はあまり好きではない。どうしてみんな、「夢を持て」と言うのか。冷静にしてくれるメッセージ(注3)があまりに少ない。

僕が小学校の頃(ころ)に読んだ本で印象的な内容のものがあつた。「将来プロ野球の選手になりたい」という子供の疑問に対して、筆者が冷静に答えているのである。

「たしかに夢を持つのはいいけれど、プロ野球選手になれるのは同年代で 100 人もいないし、そのうち毎試合出ている人は 10 人から 20 人くらい。100 万人の中で野球のうまい上位 20 人(注 4)になれますか？」

(山本直人『20 代会社員の疑問 いま、働くこと』PHP エディターズ・グループによる)

(注 1)メディア：新聞，テレビ，雑誌など

(注 2)肩身が狭い：恥ずかしくてその場にいつらい

(注 3)メッセージ：呼びかけ

(注 4)上位 20 人：1 位から 20 位までの 20 人

問 9 筆者はメディアや大人に対して、どんな不満をもっていますか。

1)メディアや大人は、子どもに対して、夢を語っていること。

2)メディアや大人は、子どもに対して、夢を語ろうとしないこと。

3)メディアや大人は、子どもに対して、夢を持たせたいと思っていること。

4)メディアや大人は、子どもに対して、夢を持たせないよ

うにしていること。

問 10 下線のそういう空気とはどんなものですか。

- 1) みんなが同じようなことを語らなければならないこと。
- 2) みんなが将来のことを考えること。
- 3) みんながいろいろなことを自由に話せること。
- 4) みんながメディアや大人の話聞くこと。

問 11 筆者が読んだ本の内容はどんなものでしたか。一番正しいものを選んでください。

- 1) プロ野球選手には 10 人から 20 人くらいの人になれるから、みんな夢を持ちなさい。
- 2) プロ野球選手には 100 人くらいの人になれるから、みんな夢を持ちなさい。
- 3) プロ野球選手になるためには毎試合出なければならないから大変です。
- 4) プロ野球選手になるためには 100 万人の中で 20 位に入らなければならないから大変です。

問 12 筆者が読んだ本の内容に合っているものはどれか。

- 1) プロ野球選手程度の夢では、あまりに小さすぎるのではないか。

2)冷静になることによって、夢を持つのはよくないと気づくべきだ。

3)大きな夢を持つあまり、現実的な判断ができなくなっ
てはいけない。

4)夢さえ持てば、だれでもプロ野球選手になれることを理
解してほしい。

問題 4

日本は昔から何度となく大きな地震にあい、多くの歴史的建造物を失いました。そのため、世界最古の木造建築物が、今から1400年以上も昔の西暦600年ごろに建造された日本の法隆寺だと知り、驚く人が少なくありません。また何度も地震に襲われながら、多くの塔のような高い木造建築物が日本各地に残っています。勿論、由緒ある建築物が数多く失われてきたことも事実ですが、その原因は地震の揺れではなく、その後の火災によることが多いのだそうです。

木造建築にもかかわらず、なぜ五重塔のような高い建物が倒壊せずに残ってきたのでしょうか。秘密は建物の構造にあるそうです。塔は地震のときに蛇のように体をくねらせて1階部分が右なら2階は左へ、3階はまた右へというように、地震と一緒に揺れるのだそうです。更に中央の柱も重要な働きをします。柱は振り子のような役目を持ち、揺れを抑えま

す。木と木の接合部分もがっしりと止めるのではなく、ゆとりを作ってあげるため、揺れが吸収できます。つまり五重塔は地震に逆らわず、一緒に揺れることで地震の力が一部にかかるのを防ぎ、すべての部分に受け入れることで、倒壊を免れているのだそうです。

反対に近代建築は高いビルを建てる場合、地震で倒壊しないようにコンクリートに鉄筋や鉄骨をたくさん入れ、建物が揺れないようにして建物を守ろうとしてきました。けれども、それでは建物に強い力がかかって、結局壊れてしまうことがわかってきました。ですから、最近の高層ビルは地震に逆らわないで、地震の力を受け止めて、逃がす構造になっています。適度に揺れる構造に変えることでビルの倒壊を防いでいるのです。まさに五重塔の知恵が活かされていると言えるでしょう。

問 13 世界最古の建築物が法隆寺だと知って、人々がなぜ驚きますか。

- 1) 1400 年以上前の建物だから。
- 2) 日本は地震の多い国だから。
- 3) 西暦 600 年の建物だから。
- 4) 日本は各地に木造建築物があるから。

問 14 日本の建物は揺れますが、揺れる建物の構造と違うものを選んでください。请选择不正确的！

- 1) 1階と2階が左右逆に揺れて地震と同じように揺れる。
- 2) 中央の柱が振り子のように揺れを抑える。
- 3) 木と木をつなぐ部分をゆるく止めてある。
- 4) 1階と2階が同じ方向に揺れて地震と同じように揺れる。

問 15 最近の建築物の傾向についての説明と同じものはどれですか。

- 1) 木造の建築物が増えてきました。
- 2) コンクリートや鉄筋で揺れないような建築物が増えてきました。
- 3) 建物が地震といっしょに揺れる建築物が増えてきました。
- 4) 背の低い建築物が増えてきました。

問 16 この文章の内容として、最も正しい答えを選びなさい。

- 1) 揺れるということは日本文化の特徴的な技術であると言える。
- 2) 揺れは日本人の好きな特長であると言える。
- 3) 揺れは地震から建物を守るために大きな役割を果たし

ていると言える。

4)揺れるということは建物をゆとりを持って作ることで
あると言える。

添付資料Ⅲ：第3章の活用形の書き込みテスト

问卷调查

此问卷不涉及个人成绩评价，仅作为科研论文使用。且使用时，保证不会泄露个人信息。谢谢配合！

学号： 性别： 出生年月： 年 月

请模仿例子，写出下列动词的各种活用形式。

		ます	て	たい	た	ない
例	くる	き ま	き て	き たい	き た	こ ない
1	だまむ	ます	て	たい	た	ない
2	かく	ます	て	たい	た	ない
3	しょういる	ます	て	たい	た	ない
4	およぐ	ます	て	たい	た	ない
5	みある	ます	て	たい	た	ない
6	はたらく	ます	て	たい	た	ない
7	ぱにくる	ます	て	たい	た	ない
8	うけつぐ	ます	て	たい	た	ない
9	とらぶる	ます	て	たい	た	ない
10	とく	ます	て	たい	た	ない
11	ばこす	ます	て	たい	た	ない
12	いそぐ	ます	て	たい	た	ない
13	まけぶ	ます	て	たい	た	ない
14	さんぼする	ます	て	たい	た	ない
15	ふなす	ます	て	たい	た	ない
16	かす	ます	て	たい	た	ない
17	めもる	ます	て	たい	た	ない

18	benkyousuru	ます	て	たい	た	ない
19	kokuru	ます	て	たい	た	ない
20	hajemasu	ます	て	たい	た	ない
21	norisumu	ます	て	たい	た	ない
22	watasu	ます	て	たい	た	ない
23	siragu	ます	て	たい	た	ない
24	sanshyousuru	ます	て	たい	た	ない
25	tsunatsu	ます	て	たい	た	ない
26	au	ます	て	たい	た	ない
27	kyodoru	ます	て	たい	た	ない
28	yomu	ます	て	たい	た	ない
29	jikoru	ます	て	たい	た	ない
30	matu	ます	て	たい	た	ない
31	kokotsugu	ます	て	たい	た	ない
32	mayou	ます	て	たい	た	ない
33	kajiku	ます	て	たい	た	ない
34	taberu	ます	て	たい	た	ない
35	tekiru	ます	て	たい	た	ない
36	kawaru	ます	て	たい	た	ない
37	bucchakeru	ます	て	たい	た	ない
38	ukaru	ます	て	たい	た	ない
39	chikuru	ます	て	たい	た	ない
40	kiru	ます	て	たい	た	ない

41	こみる	ます	て	たい	た	ない
42	かつ	ます	て	たい	た	ない
43	たわんする	ます	て	たい	た	ない
44	くわえる	ます	て	たい	た	ない
45	たしかう	ます	て	たい	た	ない
46	まなぶ	ます	て	たい	た	ない
47	びびる	ます	て	たい	た	ない
48	しぬ	ます	て	たい	た	ない
49	すすむ	ます	て	たい	た	ない
50	もちいる	ます	て	たい	た	ない
51	とぶ	ます	て	たい	た	ない
52	おきる	ます	て	たい	た	ない
53	とりくむ	ます	て	たい	た	ない
54	ひかえる	ます	て	たい	た	ない

再次感谢！

添付資料Ⅳ：第4章の文法能力テスト

問題Ⅰ _____のところになにをいれますか。1 2 3 4 からいちばんいいものをひとつえらびなさい。

問1 山田さんはとなりのへや _____います。

1 に 2 へ 3 や 4 を

問2 冬休みはらいしゅう _____はじまります。

1 と 2 まで 3 から 4 が

問3 このカメラ _____きのう かいました。

1 が 2 は 3 の 4 で

問4 わたしはきょう6時に会社 _____出ます。

1 を 2 と 3 が 4 で

問5 あねはデパートへかいもの _____出かけました。

1 が 2 を 3 と 4 に

問6 あにのへやにはラジオやテレビ _____があります。

1 も 2 など 3 と 4 や

問7 目の中にゴミ _____入って、いたいです。

1 を 2 が 3 に 4 で

問8 おなかがいいたいから半分 _____食べます。

1 だけ 2 しか 3 も 4 と

問9 大学の友達は、えいごの先生 _____なりました。

1 で 2 を 3 に 4 から

問 10 だれ _____ テストの時間を教えてください。

1 に 2 が 3 は 4 か

問 11 かれらはアジア _____ りゅうがくせいです。

1 への 2 から 3 からの 4 に

問 12 たくさんの料理があった _____, せんぶ食べる時間がなかつた。

1 のに 2 でも 3 ながら 4 と

問 13 おなかがいたいから半分 _____ 食べます。

1 だけ 2 しか 3 も 4 と

問 14 キムさん, 田中さん _____ あした 10 時に来るように言ってください。

1 を 2 に 3 や 4 の

問 15 先生は今度の土曜日はずっと研究室 _____ いらっしゃるそうです。

1 は 2 が 3 を 4 に

問題 II _____ のところになにをいれますか。1 2 3 4 からいちばんいいものをひとつえらびなさい。

問 16 このへやに _____ いけません。

1 入るは 2 入っては

3 入りますは 4 入らないは

問 17 前の人につづいてまっすぐ _____ なさい。

1 歩いた 2 歩く 3 歩き 4 歩け

問 18 その映画はとてもおもしろいので、一度 _____ 見てください。

1 見た 2 見て 3 見ている 4 見る

問 19 山田さんのアパートは _____ し、広いし、駅からも近い。

1 きれいな 2 きれい 3 きれいだ 4 きれいの

問 20 あの人は30分ずっと _____ つづけている。

1 話し 2 話そう 3 話す 4 話さ

問 21 公園の花はとても _____。

1 きれいだった 2 きれかった

3 きれくなかった 4 きれくないだった

問 22 きょうのテストは _____ なかったです。

1 むずかし 2 むずかしい

3 むずかしくて 4 むずかしく

問 23 わたしはまいばんこどもが _____ あとで本を読みます。

1 ねる 2 ねた 3 ねて 4 ねます

問 24 きよねんのふゆは _____。

1 あたたかいです 2 あたたかかった

3 あたたかかったです 4 あたたかくでした

問 25 あにの新しいカメラは _____ かるい。

1 小さいくて 2 小さいで

3 小さいと 4 小さくて

問 26 これはきのうわたしが _____ しゃしんです。

1 とる 2 とって 3 とった 4 とります

問 27 このりょうりはあまり _____ よ。

1 からくないです

2 からいです

3 からかったです

4 からいではあまりませんでした

問 28 きんのう友達に電話を _____ が， いませんでした。

1 します 2 しました 3 して 4 する

問 29 たくさんあるいたから， 足が _____ になりました。

1 いたくて 2 いたい 3 いたく 4 いたい

問 30 ひろごはんの時間をもっと _____ しませんか。

1 おそく 2 おそい 3 おそいに 4 おそくて

問題Ⅲ _____ のところになにをいれますか。 1 2 3 4 からい

ちばんいいものをひとつえらびなさい。

問 31 えいがは何時 _____ おわりますか。

1 など 2 ごろ 3 じゅう 4 か

問 32 ドアにカレンダーがはって _____。

1 なります 2 います 3 します 4 あります

問 33 すみません，トイレは _____ ですか。

- 1 どちら 2 どこか 3 どの 4 どなた

問 34 ゆきが，たくさんふったから，一人しか _____。

- 1 来ませんでした 2 来ました
3 来てください 4 来るでしょう

問 35 休みの日はテレビを _____ 本を _____ します。

- 1 見ると/読むと 2 みて/読んで
3 見たり/読んだり 4 見るや/読むや

問 36 つぎのバスまでまだ1時間 _____，きつさてんにいきま
しょう。

- 1 ないから 2 あるから 3 あって 4 なくて

問題Ⅳ どのこたえがいちばんいいですか。1 2 3 4 からい
ちばんいいものをひとつえらびなさい。

問 37 ①「すみませんが，そのしおをとってください。」

②「_____。」

- 1 いいえ，どうも 2 はい，ください
3 はい，どうぞ 4 いいえ，とります

問 38 ①「ペットがいますか。」

②「はい，かわいいいぬがいます。」

①「_____。それはいいですね。」

- 1 そうですよ 2 そうですね

3 そうですか 4 そうです

問 39 大川「高山さん、にもつが多いですね。少しわたしがもちましようか。」

高山「いいえ、_____。」

1 もってください 2 けっこうです

3 もちましよう 4 ちがいます

問 40 ①「郵便局の電話ばんごうをしっていますか。」

②「いいえ、_____。」

1 しっていないです 2 しっていません

3 しりないです 4 しりません

添付資料 V : 第 5 章の述部構造の問題

問題 _____のところになにをいれますか。1 2 3 4 からいちばんいいものをひとつえらびなさい。

1. 明日用事があるので、2, 3 時間でもいいですが、子供の面倒を _____か。

- 1 みなくてもいいです 2 みていただけません
3 みたらできます 4 みってあげません

2. 会議用の資料は先に _____ください。お願いします。

- 1 もっていっておいて 2 もってしまっておいて
3 もんでいってあって 4 もらっておいていって

3. これは日本人として _____まずいです。

- 1 しっておかなければ 2 しせてしまえば
3 しらなければならぬ 4 しってはいけない

4. 卒業論文は自分で書くべきものです。私は _____。

- 1 かってくれられません 2 かんでもらえません
3 かいてあげられません 4 かいてしまいません

5. 歓迎パーティー用の飲み物は事前に _____ ください。

- 1 かってきておいて 2 かってきてあって
- 3 かんでおいてきて 4 かわせてきておいて

6. あのう、荷物を _____ ですか。

- 1 いってもたなくてもいい
- 2 もっていかなくてもいい
- 3 たっていかなければいい
- 4 もちいていってもいい

7. わが家の竹やぶで、珍しい双子のタケノコを見つけました。今後ちゃんと成長していくか、しっかり水遣りをして、
_____ と思っています。

- 1 みまもえばいきたい
- 2 みまもっていつてあげよう
- 3 みまもんでいきたい
- 4 みまもってあげていこう

8. 両国民とも戦争を _____ と思っている。

- 1 ひきおこいていただきたくない
- 2 ひきずいてしまいたくない

3 ひきおこしてもらいたくない

4 ひきあげてしまえない

9. 現代の誤った日本語がこのまま _____ どうなるだろう。

1 はんらんしていつてしまったら

2 はんらんせてしまつていつたら

3 はんこうさせていつてしまえば

4 はんらくされればいつたら

10. 改正法案はまだ議論している段階だが、野党が求める内

容は _____ です。

1 ふくんでしなさそう

2 ふくんでいないそう

3 ふくまれようもない

4 ふくまれていなさそう

11. 節電時間の制限を _____ でしょうか。

1 かんわていただいでできない

2 かんわしていただけない

3 かんわしんできていただかない

4 かわつていただけない

12.「先輩たちの記録を常に _____ と思う。レベルアップして、
更に上を狙いたい」と鈴木選手は力強く語った。

- 1 したまわってしまわないと
- 2 うわまわいて行ってならない
- 3 うわまわっていかなければ
- 4 うわまわればいかないと

13. こんな汚い言葉を _____ です。

- 1 おぼえてほしい 2 おぼえろうとしない
- 3 おぼえてほしくない 4 おぼえなくてほしい

14. 悲しい思い出を一刻も早く _____ です。

- 1 けさせてしまいたい 2 けしてしまいたい
- 3 けしたくてしまおう 4 けておきたい

15. 田中さんは今回の企画を _____ ですか。

- 1 てつだってくれそう 2 くれててつだいそう
- 3 てつだってあげよう 4 くれっててつだうそう

16. すみません、スケジュール表を _____ いいですか。

- 1 もらってみせても 2 みせてもらっても
- 3 みさせてあげても 4 もらってもみせて

17. ベートベンの曲を _____ と思います。

- 1 ひいてみたい 2 ひきたくてみる
- 3 ひんでみたい 4 ひきさえすれば

18. ちょっと歩き疲れたので，五分間 _____ よろしいでしょう
うか。

- 1 やすまれていただいても
- 2 やすっていただいても
- 3 やすませていただいても
- 4 やせてあげられても

19. 映画『トウキョウソナタ』の公開は 12/26(金)までとな
っております。決して _____ 傑作です。

- 1 みのがしてほしくない
- 2 みのがさないてはほしい
- 3 みのがってなくてほしい
- 4 のがしていきたくない

20. この際，君の希望を _____。

- 1 やってかなえよう 2 かなえんでやりよう
- 3 やろうてかなえる 4 かなえてやろう

21.「日ごろから防犯設備や器具を_____」とアドバイスした。

- 1 てんけんしておいてほしい
- 2 てんけんしてほしくておく
- 3 けんていしていてほしい
- 4 ほしくててんけんしておいて

22. 私たちの小さな願いを紡いで、すてきな布に_____も
のです。

- 1 おりあげないでいく
- 2 おりあげたくていく
- 3 おりあげていきたい
- 4 おりあげりたくていく

23. 高校三年生という人生の岐路に立って、いろいろ悩ん
で、_____。

- 1 にげだしたくてしまいそうになる
- 2 にげだしてしまいたくなる
- 3 にげてしまっていけばいい
- 4 にげおおせられてしまいたくなる

24. 町長は講演会で「日本に住んでいる外国人の皆さんの生活不安を_____」と話した。

- 1 やわらげてあげてほしい
- 2 やすらいでいてほしい
- 3 やすらいでくれたらいい
- 4 やわらげってあげってほしい

25. 知らない人に傘を_____ました。

- 1 かしてもらい 2 もらってかし
- 3 かんでもらい 4 かせてくれ

26. ただいま父が_____ました。

- 1 かえんてき 2 かえってくる
- 3 かえってき 4 かえってきって

27. 彼は「頑張って」と_____ました。

- 1 いいてくれ 2 いってくれ
- 3 くれていい 4 いきてくれ

28. この件について、先日大家さんに_____ました。

- 1 たのみてしまい 2 たのんでおい
- 3 たのっていき 4 たのんでおき

34. 新婚さんに幸せな人生を _____ と祝辞を述べた。

- 1 あゆみてください 2 あゆいてください
3 あゆってください 4 あゆんでください

35. お年寄りには優しい言葉をかけて _____。

- 1 いたわってはいけない 2 いたわってほしい
3 いたわいてしまった 4 いたわんでほしい

36. 宮崎さんは今年の春まで、総菜店をずっと _____。

- 1 いたなんできた 2 きていたなみだ
3 いたないできた 4 きていたなした

添付資料Ⅵ：第6章に使用された読解テスト

次の文章を読んで、後の問いに対する答えとして最もよいものを、1・2・3・4から1つ選びなさい。

問題1

ついこの前、近くのお店に買い物に行った時のこと。私がお店を出ようとする時、前に電動三輪車に乗ったおじいさんがいた。私は急いでいたので、そのおじいさんを追い越して、先に自動ドアの前に立った。ドアが開くと、「ありがとね」という声が聞こえた。驚いて振り返ると、うれしそうに笑顔でお礼を言うおじいさんがいた。あと思った私は、おじいさんが通り過ぎるのを待った。

私はおじいさんに、とても申し訳ない気がした。お礼を言われるまで、おじいさんにとって自動ドアを通ることが大変だなんて、少しも気付かなかった。結果として親切な行動となったが、それは偶然のことで、親切な気持ちではなかったのだから。私には何ともないことでも、苦勞する人がいるのだと、実感した出来事だった。その人の立場にならなければ、なかなか分からないことだけれど、今度こんな状況に出合ったら、すぐに気が付くようにしたい。そして、今度はお礼を言われても、それにこたえられるような、気持ちからの行動

にしたい。

(2001年1月4日付朝日新聞による)

問1 筆者はこれからどうしようと思っているか。

- 1 お礼を言われたら、今度ははっきり返事をしたい。
- 2 相手のことを考えて、自分から人を助ける行動をしたい。
- 3 助けられたら、必ずお礼を言うようにしたい。
- 4 他の人がいやがることはしないようにしたい。

問題2

世界が多様な文化によって成り立っている。その多様な文化は非効率性、それを解決するのが「数字信仰」にほかならない。その文化がどうであれ、一万ドルは一万ドルでしょう？年収三万ドルのほうが一万ドルよりもいいでしょう？だからどんな文化に属する人でもみんなが高収入を求めていきますよね？というわけだ。グローバリズムが依拠しているのは、まさにこの「多様な文化を超える数字信仰」にほかならない。数字は効率的だ。数字は分かりやすい。相手の「生きる意味」だの何だの、面倒くさい話をする必要がない。ハウマッチ？とさえ聞いていればいいのか。しかし、現在の世界で起きていることは、そうやって誰にも通用する「意味」を求めるあまり、結局のところ誰の意味にもならなくなる、という皮肉

な現象である。収入の数字が上がればそれだけで幸せになるという薄っぺらな「生きる意味」では、私たちは実のところ自分の人生を生きている実感が得られないのである。

問 2 本文の内容と合っているものはどれか。

- 1 グローバリズムは、文化の多様性を認め合い、共存することを目指している。
- 2 グローバリズムは、収入が増えれば幸せが増えるという数字信仰に立っている。
- 3 グローバリズムは、多様な文化を1つの世界文化へと発展させつつある。
- 4 グローバリズムは、世界に存在している様々な文化を破壊しつつある。

問題 3

国民の多くが、自分たちのいいように税金を使ってほしいと考えている。道路を作ってもらいたいとか、学校をたくさん作ってほしいとか、反対に何も作らなくていいから、その分、税金を安くしてほしいとか、いろいろな意見がある。

税金は国民が払ったものである。しかし、税金が自分たちの都合がいいように使われないと行って、①政府を批判する

のはどうかと思われる。

税金の使い道は必ずしも国民の思い通りにはならない。ある国民にとって都合のよい使い道であっても、国全体から見るとそうでない場合があるからである。たとえば、税金を使って、ある県に高速道路を作ったと考えてみよう。その県の人々にとっては、高速道路が作られれば生活が便利になる。観光客も増える。しかし、同じだけの税金を払っている他の遠くの県の人にとっては、その高速道路を使う機会は全くないだろう。

このように、税金を全体にバランスよく使うことは難しい。したがって、国民は自分たちの直接の利益にならないといって、単純に政府を批判するべきではない。一方で、政府もできるだけ不公平が生じないように、十分気をつけて税金を使ってもらいたいものである。

問3 「①政府を批判するのはどうかと思われる」とあるが、筆者の考えに近いものはどれか。

- 1 政府の決定に賛成だ。
- 2 政府の決定に反対だ。
- 3 政府批判に疑問がある。
- 4 政府批判と同様の意見だ。

問題 4

実際、統計を取ったわけではないが、科学者のおそらく9割近くは「事実は科学の中に存在する」と信じているのではないかと思う。一般の人となると、もっと科学を絶対的だと信じているかもしれない。しかし、そんなことはまったく無い。

例えば、最近では地球温暖化の原因は炭酸ガスの増加だ、というのがあたかも「科学的事実」であるかのように言われている。この説を科学者はもちろん、官公庁も既に確定した事実のようにして、議論を進めている。ところが、これは単に1つの説に過ぎない。

温暖化でいえば、事実として言えるのは、近年地球の平均気温が年々上昇しているということだ。炭酸ガスの増加云々というのは、あくまでもこの温暖化の原因を説明する1つの推論に過ぎない。

ちなみに、温度が上昇していることも、それ自体は事実だが、では昔からどんどん右肩上がりで上昇しているかという確定は出来ないわけで、もしかすると現在は上下する波の中の上昇の部分にあたっているだけかもしれない。

(中略)

「科学的事実」と「科学的推論」は別物だ。温暖化で言えば、

気温が上がっている，というところまでが科学的事実。その原因が炭酸ガスだ，というのは科学的推論。複雑系の考え方でいけば，そもそもこんな単純な推論が可能なのかということにも疑問がある。しかし，この事実と推論とを混同している人が多い。厳密に言えば，「事実」とされていることも真理とは限らない。

(『バカの壁』による)

問4 筆者の最も言いたいことは何か。

- 1 科学的推論と事実を区別しなければならない。
- 2 地球の温暖化はだんだんひどくなっている。
- 3 科学者の9割は科学の中に事実があると思っている。
- 4 官公庁の言うことをそのまま信じてはいけない。

問題5

活動と脳のリズムは，ほとんどの生物に見られる現象だが，睡眠は単なる休息ではなく，発達した脳を持つ高等動物だけに見られる高度な総合機能である。睡眠は脳の進化と共に発達し，特に進化のプロセスの中で脳が大きくなるにつれて，睡眠の役割は重要になり，そのシステムも巧妙になってきた。脳は莫大な数のニューロンの集合であり，膨大な数の情報を処理する非常に忙しい場所である。エネルギー消費量がき

わめて高いので，連続運転するとオーバーヒートしやすい。
また酸欠に弱い上に疲労しやすい。しかもこの細胞は，発育のある時期で増殖が止まり，補給ができなくなるので，大事に扱わなければならない。この大脳を休ませることが，生きていくために，どうしても必要になる。これが睡眠である。

問 5 この文章によると，睡眠の目的は何ですか。

- 1 大脳での情報処理を助けること
- 2 大脳の細胞を発育させること
- 3 大脳を休ませること
- 4 活動と休息のリズムを保つこと

問題 6

「太田さん，変わりませんね」

(中略)，四年ぶりにホテルのティー・ルームでお会いした編集者の A さんからそのようにいわれた時，わたしはみた目のことをいわれたのだと思って，自然ににっこりした。

「A さんも，お変わりありませんわ」

スマートな背広姿は，四年前と変わりがなかったが，その髪にはいくらか白いものが目立つようになったなと思いながらそういったのである。

「いや，ちょうど十五分，遅刻したところですよ」

A さんは眼鏡の奥の眼をいたずらっ子の少年のように，わざ

と大きくしながらいわれた。私は、①しばらくの間、顔を上げることができなかった。

(太田治子『気ままなお弁当箱』中公文庫による)

問6 「①しばらくの間、顔を上げることができなかった」とあるが、それはなぜか。

- 1 Aさんのいたずらっ子の少年のような眼がとても面白かったから
- 2 約束の時間に十五分も遅れたことをはずかしいことだと思ったから
- 3 Aさんの背広姿があまりにスマートに見えたから
- 4 Aさんが言った言葉を自分が誤解していたことに気がついたから

問題7

学校から帰る度に、アパートのドアのそばでじっと伏せている白い猫を見るようになって五日目のことだった。一見して、どこかで捨てられた猫のようであった。顔は貧相な逆三角形で、ほこりっぽく、弱々しい体つきだった。後足の深い傷が痛そうで、猫はひっきりなしに小さい舌でなめていた。私は猫の目に心が引かれた。澄んだ青空のようにさわやかな目は、いかにも、人間と一緒に暮らしたいと訴えていた。

「ごめんね。ここはアパートだから、お前を飼うわけには
いかないわ。でも、餌ぐらいなら、少しあげるけど...」

私は猫の頭をなでながら言った。そして缶詰の魚を出した。
猫は脇目もふらずにむさぼり食べてしまった。それがきっかけで、
猫は毎日私の帰りを待ち続けた。時々恋人も連れて来たが、臆病で、
泥棒のような顔をした黒猫だった。

ある雨の日から猫の姿が見えなくなった。私はひょっとして、
猫は他の家の秋刀魚でも盗んで殺されたのではないかと、
ずっと悲しく思っていた。

一カ月後、私は思いがけず、あの猫に出会った。猫は近所に
住んでいる十数億の遺産相続に悩んでいるおじさんに抱かれて、
氷のような冷たい目で私を見つめていた。裕福な生活
に変わったのだろうか。猫は丸々と太って、毛も真っ白で、
ふさふさしていた。

おじさんと挨拶した時、①私は体中寒気がした。飼い主の
目つきが、猫のとあまりにも似すぎていたからである。あの
春の海を思わせるのどかな猫の目は一体どこに消えてしまっ
たのか。

(『日本語中級読解』 9課 ペットの目より)

問7 なぜ「①私は体中寒気がした」か。

- 1 猫が太ったから。
- 2 猫の目つきと飼い主の目つきが似すぎているから。

- 3 天気が寒いから。
- 4 猫は裕福な生活に変わったから。

問題 8

自動ドアを開け、客を乗せたとたん、腐った柿の匂いが車内に満ちた。

他人の酒の匂いは臭い。タクシーの運転手になるまで、そんなことも知らなかった。少し前までは、自分も夜は酒を飲み、帰りが遅くなればタクシーを使う人間だったからだ。

まもなく午前一時。この時間に乗せる客はたいていが酔っているから、いちいち気にしていたら仕事にならないのだが、しらふ(注：お酒を飲まない時)で運転している身には胸が苦しくなるほどのアルコール臭に、いまだに慣れることができずにいる。鼻から息をしないようにして、後部座席に声をかけた。

「お客さん、どちらまで行きましょう」

「ふあぎなか」

酔っぱらいの声は必要以上に大きい。大きいのに聞き取れにくい。もう一度、尋ねた。

「ふあんぎにやか」

ますます分からなくなった。

「すいません、道順を教えてくださいませんか。このあたり

は不慣れなもので」

このあたりもなにも，タクシードライバーになってまだ三ヶ月。実は東京の道のどこもかしこもが不慣れだった。

(萩原 浩『その日にドライブ』光文社より)

問 8 本文の内容と合っている文は次のどれか。

- 1 タクシーの運転手も酔っ払いになってタクシーを拾ったことがある。
- 2 タクシーの運転手は東京についてとても詳しい。
- 3 タクシーの運転手は耳があまりよくない。
- 4 タクシーの運転手はベテランである。

問題 9

友人のマンションを訪ね，3時のお茶を飲んでいたら，非常ベルが鳴った。これが普通の音ではない。頭の上から嘯み付くようにものすごい音で鳴り続ける。私たちは総立ちになった。

「火事だ」

かなりの高層マンションだが友人の部屋は3階である。いざとなったら飛び降りても命だけは何とかなると思ったが，お年寄りもいることだし，そうとなったら早いところ非常階段へ出たほうがいい。

①友人は玄関へ走った。

ドアを細目にあけて廊下を伺ったが、火の手も煙も見えない。隣の部屋、向かいの部屋のドアが開いて、不安そうな顔が覗く。

「おなかの大きい嫁がいるんですが、大丈夫でしょうか」と、お姑さんらしい方のオロオロ声は、大きなベルの音で、やっと聞こえるほどである。

友人が右代表の形で階段をかけおりて、管理人室へ飛んでいった。ベルが止んで、友人が戻ってきた。子供のいたずらだったという。

(向田邦子『女の人差し指』文春文庫による)

問9 「①友人は玄関へ走った」とあるが、どうしてか。

- 1 玄関から逃げようと思ったから
- 2 ドアの外の様子を見ようと思ったから
- 3 玄関を開けたほうが安全だと思ったから
- 4 隣の人に知らせようと思ったから

問題 10

メディアや大人たちは、みんなに夢を持たせようとする。そうになると、夢を語れない人は肩身が狭く(注: 恥ずかしくて、その場にいづらい)なっていく。でも、僕はそういう空気はあ

まり好きではない。どうしてみんな、「夢を持って」と言うのか。
冷静にしてくれるメッセージがあまりに少ない。

僕が小学校の頃に読んだ本で印象的な内容のものがあつた。
「将来プロ野球の選手になりたい」という子供の疑問に対し
て、筆者が冷静に答えているのである。

「たしかに夢を持つのはいいけれど、プロ野球選手になれる
のは同年代で 100 人もいないし、そのうち毎試合出ている人
は 10 人から 20 人くらい。100 万人の中で野球のうまい上位
20 人になれますか？」

(山本直人『20 代会社員の疑問 いま、働くこと』PHP エ
ディターズ・グループによる)

問 10 筆者が読んだ本の内容に合っているものはどれか。

- 1 夢さえ持てば、だれでもプロ野球選手になれることを理
解してほしい。
- 2 プロ野球選手程度の夢では、あまりに小さすぎるのでは
ないか。
- 3 冷静になることによって、夢を持つのはよくないと気づ
くべきだ。
- 4 大きな夢を持つあまり、現実的な判断ができなくなって
はいけない。

問題 11

ハトをつかって絵画を見わける実験をおこなってみよう。実験では 10 枚のピカソの絵と 10 枚のモネの絵をつかった。ハトは訓練用の小さな実験箱に入れられる。実験箱にはスクリーンがあり、スライド・プロジェクター(注：機械)で絵が映しだされる。ピカソの絵が映されたときにスクリーンをつつけば餌があたえられ、モネの絵のときには餌がもらえない。また、別のハトは逆にモネの絵では餌をもらえ、ピカソの絵ではもらえないという訓練を受ける。ハトはおよそ 20 日間程度の訓練で①この区別ができるようになる。ハトはモネの絵とピカソの絵がわかるようになったのだろうか。

(渡辺茂『ピカソを見わけるハト』による)

問 11 ハトがどのようなことをした場合に、①「この区別ができる」と筆者は判断したのか。

- 1 餌がもらえる絵を見たとき、スクリーンをつついた場合
- 2 餌がもらえない絵を見たとき、スクリーンをつついた場合
- 3 ピカソとモネの絵を見ても、スクリーンをつつかなかった場合
- 4 ピカソとモネの両方の絵を見たとき、スクリーンをつついた場合

問題 12

島に住んでいる動物と大陸に住んでいる動物とでは、大きさに違いがあるそうだ。例えば象のような大きい動物の場合、島に住んでいる象は大陸に住んでいる象よりもサイズが小さい。島は大陸に比べて面積も小さいし食べ物も少ないから、当然のことだろうと思う。ところが、ねずみやうさぎのような小さいサイズの動物は逆になるというから話はややこしい。島に住んでいるねずみは大陸に住んでいるねずみより大きいのである。

問 12 この文章の内容と合っているものはどれか。

- 1 島に住んでいる動物は大陸に住んでいる動物より小さい。
- 2 島に住んでいる動物は大陸に住んでいる動物より大きい。
- 3 島に住んでいる動物と大陸に住んでいる動物の大きさは同じである。
- 4 島のねずみは大陸のねずみより大きい。

問題 13

「オカアサンヤスメ(お母さん休め)」あるいは「ハハキトク(母危篤)」という標語があります。これはいずれも子供の好きな代表的な食べ物のリストで子供の食生活に警告を発す

るために作られました。ここに挙げられている食べ物はタンパク質や脂肪が多く，食物繊維やビタミンやミネラルが不足しているので食べ続けると体によくないのだそうです。

「オ」オムレツ，「カ」カレーライス，「ア」アイスクリーム，「サン」サンドイッチ，「ヤ」ヤキソバ，「ス」スパゲッティ，「メ」目玉焼き，「ハ」ハンバーグ，「ハ」ハムエッグ，「キ」ギョウザ，「ト」トースト，「ク」クリームスープです。

確かにリストの食べ物は子供の好きな物であって，それしか食べないのは問題ですが，その中にギョウザがあって栄養的に評価されていないのは私にはちょっと納得がいきません。

問 13 標語の食べ物についての筆者の意見はどれですか。

- 1 標語の食べ物を食べると病気になるかもしれません。
- 2 標語の食べ物が全てよくないとは限りません。
- 3 標語の食べ物は子供には食べさせたいです。
- 4 標語の食べ物ばかり毎日食べても問題ないです。

問題 14

建物や部屋，家具などには直線が多く使われています。作りやすくむだがないことが，その理由です。しかし，直線には冷たい感じを与えるという欠点もあります。

一方，曲線は，暖かい感じや柔らかい感じを与えるので，

最近では、技術の進歩もあって、曲線を用いることも多くなってきました。

家でも、大きな丸いテーブルを一つ置くと、座ることのできる人の数もあまり制限を受けず、心理的にもやさしい感じを与えます。

(家田重晴『すぐに役立つ保健シリーズ⑨』による)

問 14 最近の建物や家具の作り方の傾向として、この文章の内容と合っているものはどれか。

- 1 作りやすさを考えて直線を使うことが多くなった。
- 2 暖かい感じがする大きいものを作るようになった。
- 3 やさしい感じを与える曲線を使うことが多くなった。
- 4 技術の進歩により直線と曲線を混ぜて作るようになった。

問題 15

通信技術の進歩に伴って、マスメディアは目覚ましい発展を遂げてきた。中でもテレビは新聞に取ってかわり、今やマスコミの王様である。そのテレビの普及と技術的発達には、私たちの日常生活に大きな影響を与えている。だれもがいながらにして、世界のあちらこちらの出来事を同時に、あるいはほとんど間をおかずに目にし、耳にできる時代となっているのである。歴史の一ページを飾るような劇的な瞬間を目の当た

りにし、あたかも自分自身がその場にいるかのように感じられるのだ。目の前に映し出される人々と一緒になって喜び、怒り、悲しみ、胸を熱くすることができるのはテレビの映像のおかげであろう。刻々と知らされるニュースだけでなく、音楽やスポーツやクイズ番組、見知らぬ土地の紹介などは私たちに多くの話題を与えてくれる。同じ番組を見て、同じように笑い、同じように驚いたり感動したりしたのだということが分かると、それまでお互いに無関心だった人同士が親しく話し始めることさえある。テレビを通して共通の体験を持ったということなのかもしれない。

(『テーマ別 中級から学ぶ日本語』)

問 15 この文章の内容として、最も正しい答えを選びなさい。

- 1 テレビを通して共通の体験ができるようになった。
- 2 通信技術は目覚ましい発展を遂げてきた。
- 3 新聞は今やマスコミの王様である。
- 4 テレビのおかげで、いろいろな番組が見られた。

添付資料Ⅶ：第7章に使用された複合動詞の調査紙

日本語表現テスト

テストをした日：

生年月日：

性別：

学生番号：

学年：

日本語の学習：大学に入学する前に日本語を学習したことがありますか。

ある ⇒ それは、いつからですか？()

ない

文中の下線部の表現が日本語として正しいと思えば、()の中に ✓ を、正しくないと思えば ✕ を書いてください。

例 荷物を部屋の中に運び込んだ。

(✓)

1 人形作家がていねいに人形を作り入った。

()

2 崩れかかっている古い家を直した。

()

3 男の子が 25 メートルの長さのプールを泳ぎ上げた。

()

4 死にかかっている鳥を助けた。

()

5 ボールを箱に投げ入れた。

()

6 学生たちは先生の話に聞き入った。

()

7 川に木の橋を渡しかかった。

()

8 強盗が背中から襲いかかってきた。

()

9 30分で作文を書き上げた。

()

10 敵が城に攻め入ってきた。

()

11 赤ちゃんが泣くので、若い母親は困りかかった。

()

12 怖い映画を見て震え上がった。

()

13 大きな荷物を持ち上げた。

()

14 友達にもらったプレゼントの箱を会い開けた。

()

15 手に息を吹きかけた。

()

16 小学生の男の子が階段を駆け上がった。

()

17 雨がやんで、空がきれいに晴れ上がった。

()

18 風でドアが閉まり付いた。

()

19 人々は感じ入った様子でおばあさんの話を聞いた。

()

20 今日の仕事はすべて終わり付いた。

()

21 友達に家族の写真を見せ入れた。

()

22 傘が小さかったので、肩に雨が降りかかった。

()

23 今朝、ドアの鍵を忘れ開けた。

()

24 お茶を飲みかけた時、電話のベルが鳴った。

()

25 教室の壁に紙で作った花を飾り付けた。

()

26 倒れかけている木を切った。

()

27 借りていた本を図書館に返し上がった。

()

28 先生は学生たちの希望を受け入れた。

()

29 けがをした犬を家の中に抱き入れた。

()

30 社長は新しくアルバイトを雇い入れた。

()

31 彼女はいすに座り付いて動かなかった。

()

32 彼はゆっくり立ち上がった。

()

33 坂道をゆっくりと歩き上がった。

()

34 寒がっている子どもに上着を着せかけた。

()

35 汚れたシャツをきれいに洗い入った。

()

36 箱を肩に担ぎ上げた。

()

37 母は一日で私のスカートを縫い上げた。

()

38 ノートを最後まで大切に使い上げた。

()

39 泥棒が家に押し入った。

()

40 難しい数学の問題を答え入れた。

()

謝辞

この博士論文の執筆にあたって、様々な方に多くの御助言と御協力をいただきました。厚く御礼申し上げます。

まず、本論文の査読と審査をしていただいた、愛知淑徳大学の馮富栄先生、明治大学の小森和子先生、名古屋大学の杉村泰先生、堀江薫先生に感謝を申し上げます。先生方から賜った有益なコメントとご助言を今後の研究に大いに生かしていきたいと思っております。

また博士課程の3年間、中国政府から多大な経済的援助をいただきました。中国国家留学基金の奨学金に恵まれ、経済的な不安なく研究に専念することができました。さらに、博士課程にしながら、在職を許してくださった私の勤め先の天津外国語大学の修剛学長、李運博院長に感謝いたします。博士学位を取得し、元の職場に戻れることは私にとって何より幸運なことです。そして、本研究の調査には、私の上司である天津外国語大学日本語学部の朱鵬霄先生をはじめ、多くの先生方から多大な協力をいただきました。私が無事博士論文を仕上げることができたのも、先生方のおかげです。

さらに博士論文の日本語チェックをしてくれた、私の修士時代の同級生であり、現在大阪大学の講師である大和祐子先生、名古屋大学の博士課程の先輩である早川杏子さんに御礼を申し上げます。迅速に日本語を直すだけでなく、専門的なコメントもしていただきました。ありがとうございました。

そして何よりも指導教官の玉岡賀津雄先生は、3年間労を惜しまず指導してくださいました。玉岡先生には研究の面はもちろん、生活の面も含めて大変お世話になりました。研究方法、研究デザイン、投稿論文など長期にわたって懇切丁寧なご指導と励ましをいただきました。特に投稿の前には何日にも渡って徹夜に付き

合ったださり，論文の構成，文章の表現，文字の表記まで丁寧にご指導いただきました。博士課程在学中に多数の業績を積み重ねられたのも玉岡先生のおかげです。玉岡先生のご指導が受けられたからこそ，こうして博士論文を書き上げることができました。心より御礼を申し上げたいと思います。

最後にいつも温かく見守ってくれた家族に感謝したいと思います。経済面，子供の世話など様々な面で支えてくれた夫に感謝します。夫は，私が日本で研究に専念できる環境を作れるよう，常に努力してくれていました。また3年間さびしい思いをさせた娘に「ありがとう」と伝えたいです。帰国するたびに「ママの論文はいつ終わるの？私はもう上のクラスに上がったよ。ママの論文はまだできていないの？」という娘の言葉に返す言葉がなく，申し訳ない気持ちでいっぱいでした。それも論文を仕上げる原動力となりました。論文の執筆に行き詰まった時，家族のことを思うと再び努力しようと思えました。本当に家族に感謝したいと思います。

ここに御礼を申し上げられなかった方々も含め，皆様に心から感謝を申し上げます。