

中国人学習者を対象としたイメージを活用した格助詞教材の作成と評価

一場所を表す格助詞「に」「で」「を」を対象として一

冨 苑新* 中島 平**

* 東北大学大学院教育情報学教育部

** 東北大学大学院教育情報学研究所

要旨：本研究では、中国語を母語とする日本語学習者において、格助詞「に」「で」「を」をより効果的に習得させるため、イメージを活用した格助詞教材を開発する。また、教材を使用した実践に際し、学習者の習得状況の変化に着目した上で、教材の評価を行うことを目的とする。実践の結果、事後調査における学習者の誤答率の減少と選択ストラテジーの変化がみられた。このことから、本教材は場所を表す「に」「で」「を」の誤用状況の改善と習得段階の促進に有効であることが示唆された。

キーワード：格助詞習得 選択ストラテジー イメージスキーマ

1. 背景

日本語格助詞は膠着語である日本語の構造上、重要な役割を果たしている。しかしながら、孤立語である中国語を母語とする日本語学習者にとって、格助詞の習得は難しい。

格助詞の習得が困難な原因としては、学習者の母語の影響以外、主に二つの原因があると考えられる。第一に、一つの格助詞はいくつかの意味・用法を持つ。例えば、格助詞「に」の用法は極めて多様であって、林 (1992) では15種類の用法が挙げられ、菅井 (2007) では14種類の用法が挙げられている。第二に、同じような意味・用法の複数の格助詞が存在する。グエン (2013) は、格助詞「に」「で」「を」には共通の「場所」の用法があるが、格助詞「に」には「存在場所」と「着点」、格助詞「で」には「動作場所」と「範囲」、格助詞「を」には「通過場所」と「出発点」といったようにそれぞれ異なった場所を表すと述べた。

格助詞の誤用がなぜ起きるのか。その原因を探るため、学習者の選択ストラテジーについて研究が多く行われてきた。

Tomasello (2003) の認知言語学観点からの研究は、子供がいかに母語を獲得していくのか (第一言語習得) について、豊富な研究事例をもとにし

ながら論じている。その結果として、第一言語とする幼児の言語習得過程のモデルを示している。Tomasello が示したモデルでは、言語習得は一語文→語結合→ピボットスキーマ→アイテムベース構文→抽象的構文というプロセスを経ていくとされている。また、森山 (2007) は第二言語として日本語を学ぶ学習者の場合でも、言語能力が低い段階では格助詞が統語標識として機能しておらず、ピボットスキーマで文を処理するが、言語能力が上がるにつれて、動詞との関連で格助詞が統語標識として機能し、構文を形成、アイテムベース構文に至ると推測している。

ここで述べるピボットスキーマは、まだ語順や格標識などの統語標識を習得できていないが、その次の段階であるアイテムベース構文は文における各項に統語標識が用いられ、動詞ごとに構文を形成する段階である。

ピボットスキーマの段階は正しく格助詞を選択しても、それは統語的に格助詞を選択したのではないため、格助詞の用法が正しく習得できたとは言えない。後続の動詞と統語的な関係で選択して初めてその格助詞が習得できたと言える。

格助詞習得の段階を促進し、誤用状況を改善す

るため、杉村 (2005) は、格助詞を認知的イメージで教える方法を提案した。この方法によれば、学習者は格助詞の多様な意味役割を意味的ネットワークで理解できるため、機械的な暗記に比べて記憶に負担がかからなくて済むという利点がある。

また、山梨 (2010) は「イメージ文法」の中で、「言語能力は、人間の進化における単なる知性の産物ではなく、生物一般の感覚—運動的な身体的経験に根ざす認知能力 (特に、認知能力の中核を成す想像的イメージ能力) を不可欠の前提としている。想像的イメージ能力が、言語能力の根源的な基盤として日常言語の発現を支えている。」と述べている。つまり、イメージ能力が言語能力の基盤であるという視点を明確に打ち出している。

さらに、佐藤 (2014) は英語多義語「over」と「above」を対象として取り上げ、外国語学習における語彙学習、特に多義語と呼ばれる語彙学習において、イメージスキーマの提示が有効であることを論じた。

2. 目的

以上を踏まえ、本研究では、中国語を母語とする日本語学習者において、格助詞「に」「で」「を」をより効果的に習得させるため、イメージを活用した格助詞教材を開発する。また、教材の実践に際し、学習者の習得状況の変化に着目した上で、教材の評価を行うことを目的とする。

3. 教材開発

本教材では、岡 (2013) が述べた格助詞「に」「で」「を」のイメージスキーマを踏まえ、イメージ図を利用した教材を作成する。本教材の開発では、まず、格助詞「に」「で」「を」の意味・用法を整理する。そして、各意味・用法に対する例文を作成する。次に、格助詞のイメージスキーマに基づき、各例文の意味にふさわしいイメージを作成する。また、格助詞「に」「で」「を」の意味・用法および教材の使用方法を説明する。

格助詞「に」のスキーマは、場所に向かう指向性と言える。平たく言えば、場所を指し示すことである。「机の上にリングがある」(存在場所)、「太郎はゴミをゴミ箱に捨てた」(移動先) もいずれ

も「に」の意味としては場所を指し示しているだけである。

例文「太郎はゴミをゴミ箱に捨てた」のイメージ図2では、「ゴミ箱」は動作の目的点として赤い線で囲まれてあり、一方、指向性を表すために、緑の矢印が添付されている。

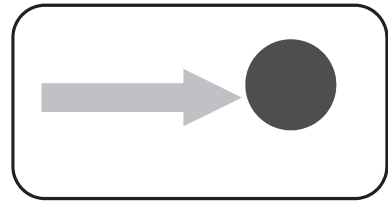


図1：格助詞「に」イメージスキーマ



図2：太郎はゴミをゴミ箱に捨てた。

次に、格助詞「で」のスキーマは、出来事の背景となる場のイメージである。「図書館で本を読む」などの動作の行われる場所が最も中心的な用法となるが、「富士山は日本で一番高い山です」(範囲) も広義の場所として解釈できる。

「富士山は日本で一番高い山です」のイメージ図4では、「日本」という範囲を強調するため、「日本」のイメージが赤い線で包まれてある。

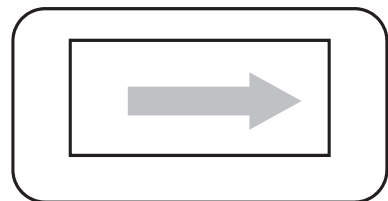


図3：格助詞「で」イメージスキーマ



図4：富士山は日本で一番高い山です。

また、格助詞「を」のスキーマは、起点・経路・着点のイメージスキーマをベースにして、経路が焦点化されれば経路用法（鳥は空を飛ぶ）となる。

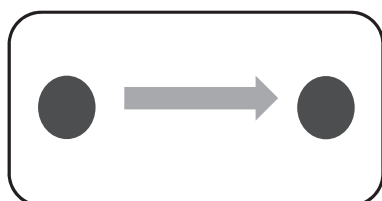


図5：格助詞「を」イメージスキーマ



図6：鳥は空を飛ぶ。

4. 教材使用の実践

本教材使用の実践のプロセスは、教材使用前の事前調査、教材使用、教材使用後の事後調査の3つのステップに分かれている。各学習者の実践の時間は1時間30分から2時間の間であった。事前調査と事後調査は調査テストと自由回答で構成され

る。事前調査と事後調査の目的は教材使用者が教材を使用する前後に格助詞「に」「で」「を」に対して習得状況および選択ストラテジーを明らかにすることである。また、事前調査と事後調査の結果を対照的に分析し、教材の評価を行う。

以下に、実践の各ステップの具体的な内容を示す。

ステップⅠ（事前調査）

本教材を使用する前に事前調査を行う。事前調査には自由回答と調査テストがある。自由回答は対象者が格助詞「に」「で」「を」に対するどのようなイメージを持っているかを問う。調査テストは穴埋めテスト式であり、文中の__にふさわしい格助詞を「に」「で」「を」の中から一つ書き入れるよう指示する。また、選択理由を簡潔に記入してもらう。図7に、調査の一部を示す。

格助詞「に」「で」「を」に対するどのようなイメージを持つか。

以下の角度から答えてください

意味・機能 習得の難易度

誤用したことがあるかどうかなど

以下の質問項目の__に、格助詞「に」「で」「を」のどれか一つを選んで、記入してください。また、選択理由を書いてください。

例：机の上__置いている蜜柑を食べてもいいですか。

選択理由：

図7：調査の一部

ステップⅡ（教材使用）

アンケート調査Ⅰ終了後、教材の使用を実践する。学習者に教材の使用法を簡潔に説明する。その後、学習者は格助詞「に」「で」「を」のイメージスキーマとその解釈を読む。次、格助詞「に」「で」「を」が場所を表す場合の意味・用法に対する例文とそのイメージを学習する。

ステップⅢ （事後調査）

教材を使用終了後、事後調査を実施する。これは、学習者が教材を使用した後、格助詞「に」「で」「を」に対する誤用状況と選択ストラテジーを明らかにするために実施する。本調査の自由回答と調査テストの内容は事前調査と同じであり、それに加え、学習者が教材を使用した後、教材に対するコメントを書いてもらう。

5. アンケート調査の結果

学習者を対象とした事前調査と事後調査の結果の一部を示す。

学習者 A

1、格助詞「に」「で」「を」に対するどのような

2、習得状況と選択ストラテジー

イメージを持つか。

表 1：学習者A 格助詞イメージ

事前調査	事後調査
「に」と「で」の意味： どこ、なにがある 誤用しやすい 使い分けが難しい とくに「に」と「で」	「に」： 指向性が強い、着点を表す 「で」： 事件発生の背景と場所 「を」： 起点、経路を表す

表 2：学習者A 事前調査の結果

	誤答率	選択ストラテジー		
		ピボットスキーマ	アイテムベース構文	それ以外
格助詞「に」	5/16	4	10	2
格助詞「で」	7/12	3	7	2
格助詞「を」	2/9	0	6	3

表 3：学習者A 事後調査の結果

	誤答率	選択ストラテジー		
		ピボットスキーマ	アイテムベース構文	それ以外
格助詞「に」	5/16	2	13	1
格助詞「で」	2/12	1	11	0
格助詞「を」	0/9	0	9	0

3、教材に対するコメントと意見

コメント原文：

该教材在对于三个助词的理解上有一定的作用，而且简单易懂，大大提高了答题效率，并且用漫画更加直观生动的表现了该语句的发生情景，提高了我对三个助词使用的准确率，但有的用法需要和动词含义结合起来对我而言稍微有难度，总体而言该教材应该可以对初学者在助词学习中起到很大帮助。

図8：学習者Aのコメント 原文

コメント翻訳文：

教材により、格助詞の意味・用法を理解できるから、ある程度役に立つ、わかりやすいと思う。教材を通じて、効率よく回答することができるようになった。

イメージで例文を説明することが直感的に、生き生きとしているから、格助詞に対する正答率が増えた。

格助詞のある用法において、文脈の理解と用法の結びがやや難しいと考える。

全体的に、初心者にとってはかなり効果的な教材だと思う。

図9：学習者Aのコメント 翻訳文

6. 教材の評価

本教材の評価を行うため、事前・事後調査において学習者が誤答した質問項目を整理し誤答率を集計し誤答状況の変化を調べた。次に、学習者の選択ストラテジーの使用状況を比較した。さらに各学習者のコメントをまとめて分析した。

6.1. 格助詞「に」「で」「を」の誤答状況

学習者の平均誤答率を図10に示す。

図10から、事後調査ではどれも誤答率が減少したということが分かった。

学習者は教材使用后、格助詞「に」では誤答率が7.5%減少し、また、「で」では約20%、「を」では30%減少した。特に「を」の使用法の理解が進んだことがわかる。

次に、各学習者における教材を使用した前後に誤答状況の変化について述べる。格助詞「に」では、学習者J以外は格助詞「に」で誤用があり、平均誤答率は25%を超えていた、さらに誤答率が50%

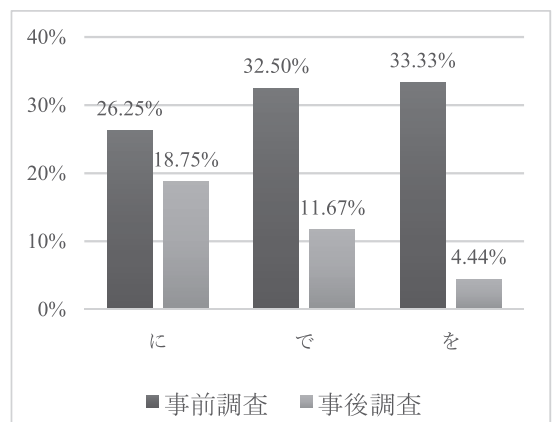


図10:事前調査と事後調査において格助詞「に」「で」「を」に対する平均誤答率

である学習者が2人いるということが分かった。しかし、事後調査では誤答率が20%未満まで下がり、誤答が1個しかない学習者も3人となった。

ただし、教材使用前後における誤答率の変化は

学習者によって差が大きい。たとえば、学習者 H、I は教材使用後に誤答率が下がったが、学習者 A と G の誤答率は変化なく、さらに学習者 J では誤答率が0から3に増えてしまった。

格助詞「で」では、教材使用前学習者 J 以外は誤答率が25%を超えていた。とくに、学習者 A、I の誤答率は60%に近かった。しかし、事後調査では、学習者 E 以外は、誤答数が1個または2個までに減った。事前調査の誤答率に比べると、事後調査の誤答率がかなり下降している。

格助詞「を」が、事前調査では誤答率が一番高く、誤答率が50%以上の学習者が2名いた。しかし、教材を使用した後では、学習者 F、J 以外は、学習者の誤答が0になった。

これらのことから、本教材を通じて格助詞の誤

用が改善されたと考えられる。

6.2. 選択ストラテジー

選択ストラテジーは言語習得段階の高さから、アイテムベース構文、ピボットスキーマ、それ以外に分けることができる（森山 2007）。そこで、事前調査と事後調査における選択ストラテジーの結果を図11に示す。

教材使用後は、使用前に比べ「それ以外」の選択ストラテジーの利用数が65から18に、「ピボットスキーマ」の利用数が103から49に減り、「アイテムベース構文」の選択ストラテジーの利用数が202から303までに上がった。このことから、本教材は、学習者における格助詞習得の段階を進めることに効果があると考えられる。

表4：事前調査と事後調査では学習者における格助詞に対する誤用状況

学習者	に		で		を	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
A	5/16	5/16	7/12	2/12	2/9	0/9
B	4/16	3/16	3/12	1/12	4/9	0/9
C	3/16	1/16	2/12	1/12	3/9	0/9
D	6/16	5/16	3/12	0/12	5/9	0/9
E	8/16	5/16	4/12	4/12	2/9	0/9
F	3/16	1/16	3/12	0/12	2/9	2/9
G	3/16	3/16	4/12	2/12	5/9	0/9
H	4/16	1/16	4/12	2/12	2/9	0/9
I	8/16	3/16	7/12	1/12	3/9	2/9
J	0/16	3/16	2/12	1/12	2/9	0/9
平均	26.25%	18.75%	32.5%	11.67%	33.33%	4.44%

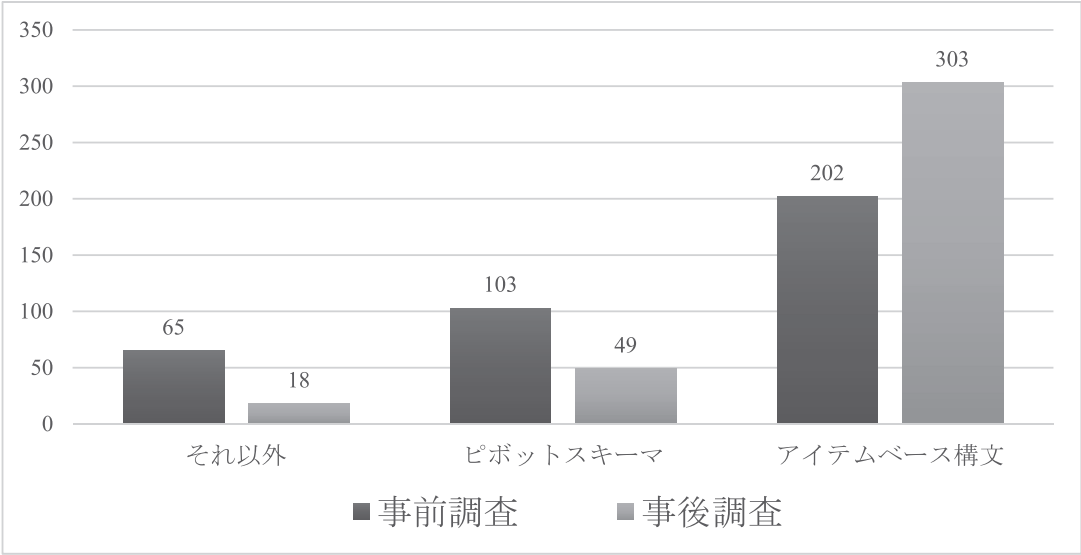


図11:事前調査と事後調査における選択ストラテジーの使用状況

表5:教材に対するコメントのまとめ

良い点	項目	内容
1	理解	シンプルに理解する
2		理解の定着を促す
3	学ぶ	効率的に学ぶ
4		効果的に学ぶ
5		学びの楽しさ
6	実用性	会話の現場でも使える
改善点		
1	説明	説明の不十分
2	分類	詳細的な分類が欠ける
3	文脈	格助詞と文脈のつながり
議論点		
1	対象者	教材にむく対象者
2	考え	既定の考えを変える

6.3. コメントの分析

事後調査では、自由回答により本教材へのコメントを得た。そのコメントを意味的に分類した上で、表5に示すようにまとめた。

7. 考察

7.1. 教材効果の考察

本教材を使用した後に、「に」「で」「を」の全てにおいて正答率が上がった。その理由としては、本教材を通じて以下のような学習が行われたからだと考えられる。

1) 用法に対する理解の深まり。

事前調査において、学習者は、「に＋存在場所」、「で＋動詞」、「を＋他動詞」の型として「に」「で」「を」を理解する傾向がみられる。事後調査では、誤用が減ったが、それは格助詞そのものに対する学習者の理解が深まったからだと考えられる。

2) 使い分けの明確な認識。

事前調査において、場所を表す「に」「で」「を」の間に混同がみられた。とくに、「に」と「で」、「で」と「を」の混同が多く見受けられた。事後調査では、混同することが少なくなっている。その変化から、本教材を通じて学習者は格助詞の使い分けをより明確に認識したと考えられる。

次に、学習者における選択ストラテジーに関して考察する。本教材を使用した後に、「アイテムベース構文」のストラテジーの使用数が増加し、「それ以外」と「ピボットスキーマ」のストラテジーの使用数が減少した。そのため、本教材は、習得段階を促進したと言える。その理由として一つ目は、教材を使用したことで、学習者は格助詞の理解が深まったことがあげられる。もう一つとしては、本教材での学習を通して格助詞の捉え方が変わったからと考えられる。

格助詞の学習は、その用法と例文を示すという型で学ぶ方法が一般的である。しかし、その方法では、格助詞を選択する際「動詞」に注目してしまい、「格助詞＋動詞」の型をもとに選んでしまうと推察される。一方で、本教材ではイメージを活用した格助詞の用法、すなわち、各用法の例文に対するイメージを構築して説明を行うため、学習者が教材使用後に、質問項目の意味に対してイメージを構築して格助詞を選択できるようになる

と考えられる。

次に学習者のコメントから、教材のメリットを考えると、学びの効率と楽しさが上げられる。

本教材では、イメージスキーマをあらかじめ示し、各格助詞の例文に対するイメージで説明する。すなわち、学習者は使い分けをイメージによって理解した上で、各用法を学習する。このことが学習者にとって、これまでの学習方法に比べると、効率が高いと感じさせた理由であると思われる。

本教材では、イメージで格助詞の使い分けと用法を説明するため、格助詞をシンプルに理解できるという利点がある。それが学習の楽しさにつながったものと思われる。

7.2. 本教材の改善に関する考察

本教材は学習者の誤用と選択ストラテジーが改善されるものの、必ずしも完全に習得させるとは言えない。

その理由として、以下に示すような二点が考えられる。

1) 学習者の文脈の理解と判断はそれぞれ異なる。

本教材では、いかに文脈を正しく理解するのかに関する指導がない。そのため、学習者は格助詞の理解が正しく、「アイテムベース構文」の選択ストラテジーを基にしたとしても、誤答してしまう可能性がある。たとえば、事後調査において、「電車 傘を忘れてしまった」という質問項目にたいして、「電車」は動作発生場所として判断して「で」を選んでしまうという誤答が見られた。

格助詞の習得の促進に関して、イメージに頼るのみではなく、文脈の理解も必要であると考えられる。

2) 学習経験の定着

事後調査でも「それ以外」と「ピボットスキーマ」といった選択ストラテジーが使用されたこともあった。これは、「かつての選択習慣で格助詞を選択することがある」とコメントにあったように、これまでの学習経験が定着してしまったことによるものだと推測される。さらに学習者には本教材に対する信頼感が薄いため、かつての選択ルールに基づき格助詞を選択する可能性もあったと考えている。

最後に、本実践は中級学習者10名を対象として

行った。このことから本実践で得られた結果および考察を元に、多人数での実践を行うことで、本教材の学習効果と日常的实施が可能か検証する必要がある。

参考文献

- 林璋 (1992) 「助詞の意義と用法の体系ー格助詞『に』を中心にー」『文化言語学ーその提言と建設』文化言語学編集委員会 p.516-530
- 菅井三実 (2007) 「格助詞「に」の統一的分析に向けた認知言語学的アプローチ」『世界の日本語教育 日本語教育論集』独立行政人国際交流基金17,p.113-135
- グエン・ヴァン・アイン (2012) 「ベトナム語を母語とする日本語学習者の格助詞の習得過程についてー場所を表す格助詞「に」・「で」・「を」の場合ー」
人間文化創成科学論業 第15巻
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press
- 森山新 (2007) 「第二言語として日本語の格助詞の意味構造と習得ー日本教育に生かすためにー」『日本語の研究』5 (3) 154
- 杉村泰 (2005) 「イメージで教える日本語の格助詞」『言語文化論集』27 (1) p.49-62
- 山梨正明 (2010) 「イメージ文法ー意味発生の創造基盤」『日本認知言語学会論文集』11,p.1-26
- 佐藤健 (2014) 「英語多義語学習におけるイメージスキーマの重要性和ニューメディアを用いたその表示の意義について」情報メディア研究 第2巻 第1号
- 岡智之 (2013) 「イメージ日本語文法の可能性：江副文法の批判的検討を通じて」『東京学芸大学紀要』65 (2) p.497-504

Development and Evaluation of Applied Imagery Materials in Japanese Particles Learning towards Chinese Japanese Learners

― targets at locative case particles “ni” “de” “wo” ―

Wanxin YAN*, Taira NAKAJIMA**

*Graduate School of Educational Informatics / Education Division, Tohoku University

**Graduate School of Educational Informatics / Research Division, Tohoku University

ABSTRACT

This paper presents an applied imagery approach to Japanese language acquisition, especially Chinese learners' acquisition of locative case particles “ni” “de” “wo”. This kind of approach, has been widely used in English learning, advocated by Sugimura(2008) and Oka(2013) in Japanese particle learning.

This paper shows an experiment of locative case particles learning by applied imagery. The experiment includes the development, the practical undertaking and the evaluation of learning materials within locative case particle “ni” “de” “wo”.