

第二言語としての「テイル」 の習得における語彙・文法能力の役割

孫猛・小泉政利・玉岡賀津雄・宮岡弥生

キーワード： 語彙能力，文法能力，「テイル」の習得，相関関係，因果関係

1 はじめに

日本語のテンス・アスペクト形態素「テイル」は様々な意味をもっているが、「動作の持続」と「結果の状態」という2つの意味が中心的な意味で、これ以外の意味は派生的な意味とされている（工藤 1995）。第二言語習得研究においては、基本的に「テイル」が表す2つの中心的な意味、すなわち「動作の持続」と「結果の状態」の習得の難易度を比較することを中心に議論されている（黒野 1995; Shirai & Kurono 1998; 許 1997, 2000; 小山 2003; 菅谷 2003; Sugaya & Shirai 2007）。母語を問わず、学習者にとって「動作の持続」という意味の習得は「結果の状態」より習得し易いことが明らかとなった。さらに、この習得パターンについては、習得の普遍性、母語の役割、インプットの役割などの角度から解釈されている。しかし、「テイル」が表す意味の習得のメカニズムは解明されているとはいえない。そこで、本研究は、学習者の語彙能力および文法能力がどのように「テイル」の意味の習得に影響するのかをパス解析という統計手法を用いて解明することを試みた。

2 先行研究

第二言語としての日本語の「テイル」の習得に関しては、「テイル」が表す「動作の持続」と「結果の状態」という2つの中心的な意味の習得順序（縦断研究）（Kurono 1995; Shirai & Kurono 1998; Sugaya 2003）および習得難易度（横断研究）（許 1997, 2000; 小山 2003; Sugaya & Shirai 2007）をめぐって多くの研究が行われている。

Shirai & Kurono (1998)では中国語を母語とする学習者を対象にインタビューを行ったところ、「テイル」は達成動詞・到達動詞よりも活動動詞に付与される頻度が高いことが分かった。また、様々な言語を母語とする学習者に対し、文法性判断タスクを用いて「テイル」の「動作の持続」と「結果の状態」の習得を直接比較した研究では、「動作の持続」のほうが「結果の状態」よりも習得しやすいという結果が得られている（Kurono 1995 も参照）。小山（2003）は中国語母語話者と韓国語母語話者を、許（1997, 2000）は中国語母語話者を対象に絵の描写タスクや文法性判断タスクを用いて「動作の持続」と「結果の状態」の意味の習得順序についても調べた。いずれも「テイル」が活動動詞に付与されやすく、「動作の持続」という意味の習

得は「結果の状態」より易しいという Shirai & Kuraono (1998) の結果と同じ結果となった。さらに、進行形のないロシア語、ドイツ語などのような言語を母語とする日本語学習者にも「テイル」が活動動詞に付与されやすく、「動作の持続」という意味の習得がより易しいという習得パターンが観察された (菅谷 2003; Sugaya & Shirai 2007)。しかし、その原因についてはいまだに定説がなく、おおむね普遍性を主張するプロトタイプ仮説と母語の影響による説に分かれている。

2.1 プロトタイプ仮説

進行形が活動動詞から習得されていくという普遍的なパターンを解釈するため、Shirai & Andersen (1995), Andersen & Shirai (1996) が人間の認知システムを説明するプロトタイプ理論を母語の獲得および第二言語習得研究に応用し、テンス・アスペクト形態素の習得は常にその形態素のプロトタイプから始まるというプロトタイプ仮説を提唱している。

Development starts with the prototype of the category, then extends to items similar to the prototype, and finally to least prototypical members.

(Shirai & Andersen 1995)

日本語の形態素「テイル」のプロトタイプ的な意味は「動作の持続」である。そのため、プロトタイプ仮説によると、「テイル」は、動詞の中でも「動作の持続」という意味と相性の良い内在的な意味素性を持つ活動動詞に最初に付与され、その後、達成動詞・到達動詞拡張されていく。プロトタイプ的な意味である「動作の持続」が先に習得され、その後、非典型的・周辺的な意味が習得される (Shirai & Kurono 1998; Sugaya & Shirai 2007)。

2.2 母語の影響

中国語には日本語の進行形「テイル」に対応する進行形「在」が存在する。「テイル」は活動動詞に付加されて「動作の持続」を、到達動詞に付加されて「結果の状態」を表す。一方、中国語では「在」は活動動詞に付加されて「動作の持続」という意味を表すが、到達動詞には付加されない。「結果の状態」という意味を表す場合には完了形の「了」が使われる。中国語母語話者による「テイル」の習得においては、「動作の持続」という意味は、学習者が母語の進行形「在」を直接に「テイル」にマッピングするという正の転移により、習得されやすい。中国語母語話者にとって「テイル」の「動作の持続」というプロトタイプ的な意味は母語の進行形「在」からくる可能性があることが指摘されている (Shirai & Kurono 1998; 許 1997, 2000; 小山 2003)。一方、「結果の状態」という意味は、中国語では進行形「在」ではなく、完了形「了」が対応する。学習者が過去形「タ」を用いて表現することから、母語の負の転移により、習得されにくいとされている (許 1997, 2000)。小山(2003)によると、韓国語母語話者も過去形「タ」を用いて「結果の状態」という意味を表現する傾向は見られたが、中国語母語話者ほど「タ」に引きずられていなかった。小山 (2003) はこれを、韓国語では進行形「-eiss」が到達動詞に付加されて「結果

の状態」という意味を表すことが可能であるが、中国語では進行形「在」は到達動詞とはむすびつけないことによるものであると解釈している。

さらに、Sugaya & Shirai (2007)は母語の役割を検討するために、進行形をもつ言語、(英語)を母語とする学習者と、進行形のない言語(ドイツ語やスラブ語)を母語とする学習者の「テイル」の習得を直接比較することを試みた。結果として、進行形のない言語を母語とする初級学習者だけに母語の影響が観察され、「動作の持続」と「結果の状態」が同じ程度困難であった。一方、上級学習者にとっては「動作の持続」は「結果の状態」より易しく、母語の影響が見られなかった。

3 本研究の目的

先行研究ではいずれも第二言語習得における学習者の内面的な要因という立場から検証したが、本研究では教室習得における教育効果を反映する要因、つまり、学習者の語彙・文法能力と形態素「テイル」の習得の因果関係を総合的に考察したうえで、「テイル」が表す「動作の持続」と「結果の状態」という2つの中心的な意味の習得がそれぞれどんな影響を受けるかを検討し、「テイル」の習得メカニズムをより明確にする。

4 調査方法

4.1 調査対象

中国にある2箇所の大学で、日本語を専攻している1年生、2年生、3年生、合計251名の学習者を調査対象とした。事前アンケート(年齢や学年などを含む質問)の未解答者3名を分析から外して、残りの248名(女性203名、男性45名)の月齢に対して、学年と性別の2条件で分散分析を行った。

表1 学習者の学年および性別でみた月齢

学年	男性 (n=45)			女性 (n=203)			分散分析の結果
	人数	平均	標準偏差	人数	平均	標準偏差	
1年 (n=90)	14	244	18	76	237	10	学年 $F(2, 242)=31.599, p<.001$
2年 (n=78)	12	250	15	66	249	13	性別 $F(1, 242)=1.214, p=.272, n.s.$
3年 (n=80)	19	260	15	61	261	14	交互作用 $F(2, 242)=1.460, p=.234, n.s.$

注: 本調査に参加した日本語学習者は251名であるが、性別または生年月日を記入しなかった学習者が3名いたので、月齢の分析は248名で行った。

その結果、学年の主効果は有意であった[$F(2, 242)=31.599, p<.001$]が、性別の主効果は有意ではなかった[$F(1, 241)=1.214, p=.271, n.s.$]。また、学年と性別の交互作用も有意ではなかった[$F(2, 242)=1.460, p=.234, n.s.$]。すなわち、学習者の学年は月齢に影響するが、性別は月齢に影響しないことが示された(表1)。

4.2 テストの作成

4.2.1 語彙能力テスト²

語彙能力テストは、文法的な機能を果たし単語として独立しうる機能語（たとえば、「だからといって」、「が早いか」など）、品詞別に分類された動詞（「注文する」、「出世する」）、形容詞（「ややこしい」、「あわただしい」など）、名詞（「調子」、「愚痴」など）の3種類、語種別に分類された和語（「てっぺん」、「さかさま」など）、漢語（「不況」、「趣味」など）、外来語（「サイズ」、「スタート」など）の3種類、合わせて7種類の下位語彙項目の習熟度を考察するものであり、四者択一の形で行った。機能語に関しては、日本語能力試験では文法に分類されたが、本研究では単語として独立しうることから、下位語彙項目として扱っている。テストには7種類の下位語彙項目それぞれについて12問ずつ含まれているが、機能語以外の語彙項目は同時に品詞（動詞・名詞・形容詞）と語種（和語・漢語・外来語）の両方の観点から分類できる（例えば、「サイズ」は同時に「名詞」であり「外来語」である）ので、問題数は全部で48問である。

4.2.2 文法能力テスト

文法能力テストは、学習者の文法能力を測定するもので、形態素変化（たとえば、過去の否定で「～しなかった」、受身で「叩かれた」）、局所依存（たとえば、疑問詞の「どんな」、動詞の連体修飾の「焼いた」）および構造の複雑性（たとえば、疑問詞+も+否定の「どこへも～ない」、副詞と否定の共起の「まだ～ていない」という3つの下位文法項目を含んでいる。テストは下位文法項目が12問ずつ、合計で36問からなり、四者択一の形にした。

4.2.3 「テイル」の習得テスト

「テイル」の習得テストは、形態素「テイル」が表す「動作の持続」と「結果の状態」という2つの中心的な意味の習得を考察するものである。形式は、ターゲット文の「テイル」が文脈の意味に合うかどうかを学習者に判断してもらう意味判断課題にした。そして、動作が未完了の場面を表す未完了の文脈と、動作が終わった後の状態を表す完了の文脈をそれぞれ16文用意し、8つの「動作の持続」という意味を表す「テイル」と8つの「結果の状態」という意味を表す「テイル」をそれぞれ2回使用した。テスト全体は32文の課題文と16文のフィラー文で構成される。動詞は『日本語能力試験出題基準』の4級から2級までの語彙表から選び出したもので、難易度について t 検定を行った結果、両グループの動詞の難易度 [$t(14) = -0.447, n.s.$] は有意ではなかった(表2)。これは、動

表2 テイルの習得テストに使用された動詞および難易度

「結果の状態」	級数	「動作の持続」	級数
始まっている	4	焼いている	3
終わっている	4	聴いている	4
離れている	2	作っている	4
帰っている	4	食べている	4
行っている	4	待っている	4
来ている	4	読んでいる	4
死んでいる	4	見ている	4
着いている	4	教えている	4

動詞の難易度に対する t 検定の結果: $t(14) = -0.447, n.s.$

という意味を表す「テイル」をそれぞれ2回使用した。テスト全体は32文の課題文と16文のフィラー文で構成される。動詞は『日本語能力試験出題基準』の4級から2級までの語彙表から選び出したもので、難易度について t 検定を行った結果、両グループの動詞の難易度 [$t(14) = -0.447, n.s.$] は有意ではなかった(表2)。これは、動

詞の難易度は課題に影響しないということを意味する。(1)(2)(3)(4)に挙げたのはテストに使用された4タイプの課題文の例である。

- (1) 未完了の文脈：飛行機が名古屋空港の上空に来て、
 空港が見えてきたので、飛行機は
 結果の状態の「テイル」：名古屋空港に着いている。
- (2) 完了の文脈：列車が仙台駅に止まっていて、
 添乗員が列車の掃除を始めたので、列車は
 結果の状態の「テイル」：仙台駅に着いている。
- (3) 未完了の文脈：田中さんは30分で魚を全部焼こうとしていて、
 あと一匹残っているので、田中さんは、
 動作の持続の「テイル」：魚を焼いている。
- (4) 完了の文脈：おなかがすいた佐々木さんはすべてのパンを
 焼き終わったので、佐々木さんは、
 動作の持続の「テイル」：パンを焼いている。

5. 分析の結果

5.1 語彙能力テストの分析結果

表3 語彙能力テストの平均、標準偏差、分散分析および多重比較の結果

下位項目	満点	合計 (n=251)		1年終了(n=90)		2年終了(n=79)		3年終了(n=82)		分散分析の結果	シェフェの多重比較の結果
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
テストの合計 ($\alpha=0.890$)	48	26.25	8.48	18.51	3.25	26.84	5.04	34.20	7.41	$F(2, 248)=178.084, p<.001$	1 2 3
動詞	12	6.99	2.49	5.00	1.40	7.11	1.72	9.06	2.31	$F(2, 248)=105.377, p<.001$	1 2 3
形容詞	12	6.04	2.34	4.19	1.15	6.05	1.62	8.07	2.21	$F(2, 248)=111.935, p<.001$	1 2 3
名詞	12	7.55	2.10	5.84	1.63	8.06	1.54	8.91	1.74	$F(2, 248)=80.697, p<.001$	1 2 3
機能語	12	5.67	2.75	3.48	1.51	5.61	1.92	8.15	2.38	$F(2, 248)=122.190, p<.001$	1 2 3
和語	12	5.13	2.98	2.52	1.46	5.54	2.05	7.60	2.68	$F(2, 248)=127.064, p<.001$	1 2 3
漢語	12	8.02	2.06	6.08	1.29	8.44	1.27	9.73	1.54	$F(2, 248)=158.015, p<.001$	1 2 3
外来語	12	7.43	2.14	6.43	1.78	7.24	1.75	8.72	2.20	$F(2, 248)=31.043, p<.001$	1 2 3

注: α は、クロンバックの信頼度係数を示す。

語彙能力テストの平均得点は 26.25 で、標準偏差は 8.48 であった。学年による分散分析およびシェフェの多重比較を行った結果、1 年生(M=18.51, SD=3.25), 2 年生(M=26.84, SD=5.04), 3 年生(M=34.20, SD=7.41)の間に有意差[F(2, 248)=178.084, $p<.001$]が観察されたほか、1 年生, 2 年生, 3 年生のいずれの組み合わせも有意であった(表 3)。

そして、各下位語彙項目の得点についても学年間の有意差が観察され、1 年生, 2 年生, 3 年生のいずれの組み合わせでも有意であった。この結果は、学年が学習者の語彙能力に影響することを示唆する。なお、クロンバックの α 係数によってテストの信頼性を測定したところ、 $\alpha=0.890$ となり、本テストは語彙能力を測るうえで、十分信頼度の高いテストといえる。

5.2 文法能力テストの分析結果

文法能力テストの平均得点は 26.20 であり、標準偏差は 5.32 であった。そして、学年による分散分析および多重比較を行ったところ、1 年生(M=23.48, SD=4.77), 2 年生(M=27.14, SD=5.33), 3 年生(M=28.27, SD=4.65)の得点に有意差が観察され[F(2, 248)=22.488, $p<.001$], 1 年生, 2 年生, 3 年生のいずれの組み合わせでも有意であった(表 4)。

表4 文法能力テストの平均、標準偏差、分散分析および多重比較の結果

下位項目	満点	合計 (n=251)		1年終了(n=90)		2年終了(n=79)		3年終了(n=82)		分散分析の結果	シェフェの多重比較の結果
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
テストの合計 ($\alpha=0.826$)	36	26.20	5.32	23.48	4.77	27.14	5.33	28.27	4.65	$F(2, 248)=22.488, p<.001$	<u>1 2 3</u>
形態素変化	12	8.15	2.26	6.77	1.94	8.66	2.07	9.18	1.99	$F(2, 248)=35.010, p<.001$	<u>1 2 3</u>
局所依存	12	9.73	1.60	9.46	1.67	9.96	1.73	9.82	1.33	$F(2, 248)=2.310, p=.101, n.s.$	—
構造の複雑性	12	8.31	2.39	7.26	2.17	8.52	2.46	9.27	2.11	$F(2, 248)=17.697, p<.001$	<u>1 2 3</u>

注: α は、クロンバックの信頼度係数を示す。

さらに、各下位文法項目の得点について、学年による分散分析を行ったところ、形態素変化[F(2, 248)=22.488, $p<.001$]と構造の複雑性[F(2, 248)=35.010, $p<.001$]の得点に有意差が観察されたが、局所依存の得点は3つの学年ともに高いスコアを示し、有意差が観察されなかった[F(2, 248)=2.310, $p=.101, n.s.$]。さらに、多重比較の結果、形態素変化の得点は、1 年生と 2 年生の間、および 1 年生と 3 年生の間に、有意差が観察された。2 年生と 3 年生の間には有意差がなかった。構造の複雑性の得点は 1 年生, 2 年生, 3 年生のいずれの組み合わせでも有意差があった。この結果は、形態素変化と構造の複雑性の 2 つの文法項目の習得は学年による影響があるが、局所依存という文法項目は、習得が容易で 1 年生の時点でかなりの水準に達しているということがわかった。なお、文法能力テストの信頼性もクロンバックの α 係数によって測定した。その結果、 $\alpha=0.826$ で、本テストは文法能力を測るため、十分信頼度の高いテストであることを示している。

5.3 「テイル」習得テストの分析結果

形態素「テイル」の習得テストについて、2（文脈の種類:未完了, 完了）×2（「テイル」の意味:「結果の状態」, 「動作の持続」）×3（学年:1年, 2年, 3年）の3要因の分散分析を行い、文脈の種類と「テイル」の意味の2変数の反復測定を行った（表5）。

表5 「テイル」習得テストの平均、標準偏差、分散分析および多重比較の結果

下位項目	満点	合計 (n=251)		1年終了(n=90)		2年終了(n=79)		3年終了(n=82)		分散分析の結果	シェフェの多重比較の結果
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
テストの合計 ($\alpha=0.510$)	32	21.63	3.17	20.44	2.38	21.82	3.08	22.76	3.57	$F(2, 248)=12.712, p<.001$	<u>1 2 3</u>
未完了文脈・結果の状態	8	3.67	1.80	3.73	1.83	3.52	1.71	3.76	1.88	$F(2, 248)=0.423, p=.655, n.s.$	—
完了文脈・結果の状態	8	5.40	1.76	5.58	1.65	5.39	1.76	5.21	1.88	$F(2, 248)=0.951, p=.388, n.s.$	—
未完了文脈・動作の持続	8	6.22	1.41	5.59	1.44	6.38	1.30	6.76	1.20	$F(2, 248)=17.571, p<.001$	<u>1 2 3</u>
完了文脈・動作の持続	8	6.34	1.57	5.54	1.62	6.53	1.29	7.04	1.38	$F(2, 248)=23.906, p<.001$	<u>1 2 3</u>

2（文脈の種類:未完了, 完了）×2（動詞の種類:結果の状態, 動作の持続）×3（学年:1年, 2年, 3年）の分散分析—最初の2変数が反復測定

文脈の種類の主効果 (反復測定)	$F(1, 248)=109.176, p<.001$	未完了 (M=9.89)	完了 (M=11.74)	
「テイル」の意味の主効果 (反復測定)	$F(1, 248)=256.611, p<.001$	結果の状態 (M=9.07)	動作の持続 (M=12.56)	
学年の主効果	$F(2, 248)=12.712, p<.001$	1年 (M=20.44)	2年 (M=21.82)	3年 (M=22.76)

注1: n=251.

注2: α は、クロンバックの信頼度係数を示す。

注3: 多重比較および反復測定の変数の単純対比の結果は下線で示した。下線が離れているもの同士に有意な違いがある。

結果として、合計得点は学年による有意差[$F(2, 248)=12.712, p<.001$]が観察された。さらに、シェフェの多重比較を行ったところ、1年生(M=20.44)と他の学年(2年生(M=21.82), 3年生(M=22.76))の得点差は有意ではあったが、2年生と3年生の間は有意ではなかったことが分かった(表5)。各下位項目を見ると、「結果の状態」の場合は、未完了の文脈[$F(2, 248)=0.423, p=.655, n.s.$]と、完了の文脈[$F(2, 248)=0.951, p=.388, n.s.$]のいずれの条件においても、学年による得点差は有意ではなかった。一方、「動作の持続」の場合は、未完了の文脈[$F(2, 248)=17.571, p<.001$]と完了の文脈[$F(2, 248)=23.906, p<.001$]の両条件において学年による得点差が有意であった。シェフェの多重比較の結果が示すように、1年生と他の学年の間には有意差があったが、2年生と3年生の得点差は有意ではなかった。これは、学年は「結果の状態」という意味の習得には影響しないが、「動作の持続」という意味の習得に影響し、1年生の時には「動作の進行」という意味が文脈にあうかどうかうまく判断できないが、2年以降になるとうまく判断できるようになることを示唆する。

さらに、文脈の種類[$F(1, 248)=109.176, p<.001$]と「テイル」の意味[$F(1, 248)=256.611, p<.001$]の主効果も有意であった。未完了の文脈の平均得点は9.84で、完了の文脈の平均得点

は 11.74 であり，完了の文脈の条件で「テイル」の表す意味がより判断しやすいことを示唆する。「結果の状態」という意味の平均得点は 9.07 であり，「動作の持続」という意味の平均得点は 12.56 であり，「テイル」の意味の主効果が有意であったことは，「動作の持続」の習得は，「結果の状態」よりも容易であるということを示す。

5.4 語彙・文法能力と「テイル」の意味習得の相関関係

語彙・文法能力と「テイル」の意味習得の相関関係を検討するために，各変数間の相関を算出した。表 6 に示しているのは学習者の語彙・文法能力および各下位項目と「テイル」の意味習得の相関関係である。

表6 語彙・文法能力テストと「テイル」習得テストとの相関

テストの種類	未完了文脈 結果の状態	完了文脈 結果の状態	未完了文脈 動作の持続	完了文脈 動作の持続	「テイル」習得テスト 合計
動詞	.032	-.060	330 ***	418 ***	339 ***
形容詞	.048	-.126 *	335 ***	328 ***	269 ***
名詞	-.015	-.081	287 ***	336 ***	240 ***
機能語	-.003	-.086	341 ***	353 ***	277 ***
和語	-.008	-.114 *	330 ***	386 ***	270 ***
漢語	-.007	-.074	320 ***	366 ***	279 ***
外来語	.093	-.057	264 ***	284 ***	279 ***
語彙合計	.018	-.100	371 ***	410 ***	323 ***
形態素変化	-.005	-.024	291 ***	446 ***	333 ***
局所依存	-.001	-.035	206 **	225 ***	183 **
構造の複雑性	-.048	-.050	331 ***	407 ***	294 ***
文法合計	-.024	-.043	334 ***	439 ***	328 ***
平均	3.67	5.40	6.22	6.34	21.63

注: $n=251$. * $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

語彙能力テストと「テイル」の意味習得テストの合計得点($r=.323$, $p<.001$)および文法能力テストと「テイル」の意味習得テストの合計得点($r=.328$, $p<.001$)の相関係数はともに有意であり，学習者の語彙・文法能力と「テイル」の意味習得が相関関係にあることを示した。

しかし，「テイル」の「動作の持続」と「結果の状態」という2つの意味の習得を別々に見ると，「動作の持続」の習得は語彙・文法能力と相関関係があるが，「結果の状態」の習得は語彙・文法能力とは相関関係がないことが観察された。

5.5 語彙・文法能力と「テイル」習得の因果関係

相関分析は語彙・文法能力と「テイル」の意味習得が相関関係にあることを説明できるが，因果関係があるかどうかは説明できない。そこで，語彙・文法能力と「テイル」の意味習得との因果関係をより詳細に検討するためにパス解析を行った。パス解析は，1パーセント有意を基準としたステップワイズ法による重回帰分析を用いた。具体的には，語彙能力，文法能力，「テイル」の意味習得の3つの変数を順番に目的変数とし，残りを説明変数として，重

回帰分析を繰り返した。パス解析の係数には、標準偏回帰係数(β)を使用し、(β)の数値が大きければ大きいほど、両変数の因果関係が強いことを示す。パス図1からわかるように、語彙能力と文法能力が互いに強く影響し合い、語彙能力の向上が文法能力($\beta=.536$, $p<.001$)の向上を促進し、逆に文法能力が向上すれば、語彙能力($\beta=.538$, $p<.001$)も向上する。一方、語彙能力($\beta=.199$, $p<.01$)も文法能力($\beta=.212$, $p<.01$)も「テイル」の意味習得にも影響するが、影響の程度はやや弱かった(図1)。

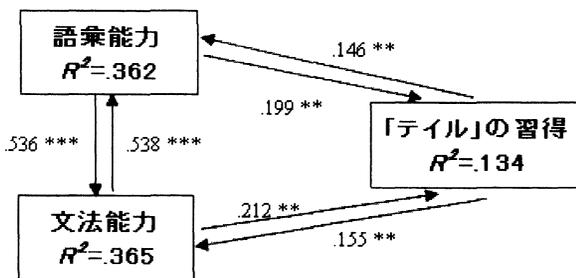


図1 語彙・文法能力と「テイル」習得との因果関係

5.6 語彙・文法能力の下位カテゴリと「テイル」習得の因果関係

5.6.1 品詞別に見た語彙習得と「テイル」の習得の因果関係

品詞別に分類された名詞、動詞、形容詞および文法的な機能を果たす機能語という4つの下位語彙項目の習得と「テイル」の習得の因果関係をパス図2に示した。結果として、4つの下位語彙項目の間のパス係数がいずれも有意であり、因果関係が観察された。これは、名詞、動詞、形容詞、機能語の習得が互いに影響し合うことを意味する。しかし、名詞、形容詞、機能語の習得と形態素「テイル」の習得の間には、直接的な因果関係が観察されず、動詞($\beta=.339$, $p<.001$)の習得だけが「テイル」の習得に影響することも分かった。これは、形態素「テイル」は形容詞、名詞、機能語と統語的にも意味的にも関係が弱い一方、つねに動詞とともに文全体のアスペクト的な意味を表すことによるものと考えられる。

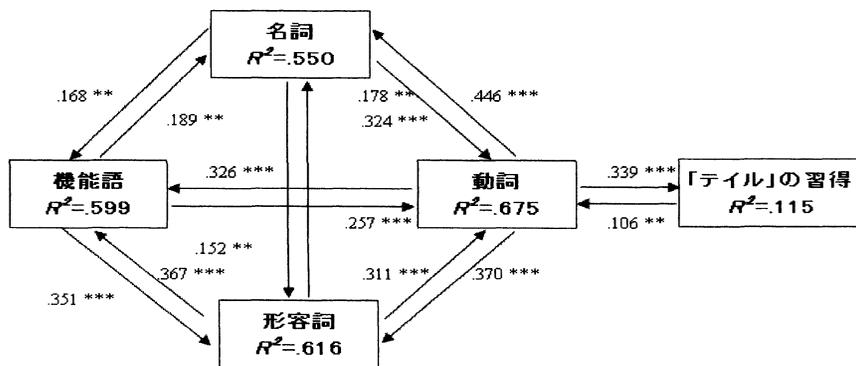


図2 品詞別の語彙下位項目の習得と「テイル」の習得との因果関係

5. 6. 2 語種別に見た語彙習得と「テイル」習得の因果関係

語種別に分類された和語、漢語、外来語と文法的な機能を果たす機能語の4つの下位語彙項目と形態素「テイル」の習得の因果関係についてもパス解析を行い、パス図3が得られた。図3に示すように、和語、漢語、外来語、機能語の習得は因果関係が観察されたが、この4つの下位語彙項目は形態素「テイル」の習得にはほとんど影響を与えないことがわかった。これは語種別に見る語彙項目の習得と形態素「テイル」の習得とが関係しないことを意味する。

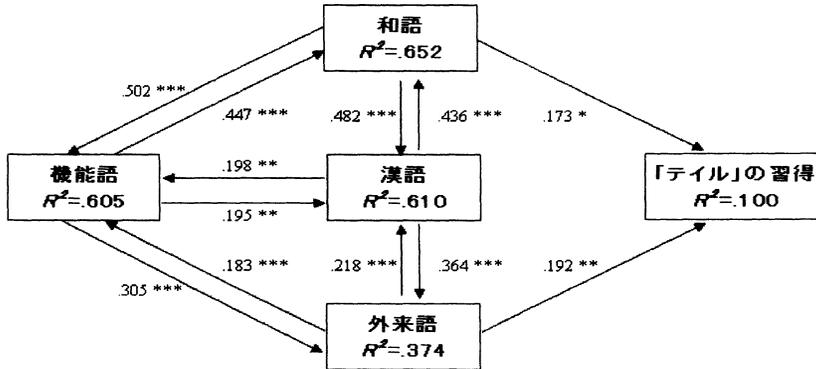


図3 語種別の語彙下位項目の習得と「テイル」の習得との因果関係

5. 6. 3 文法項目の習得と「テイル」習得の因果関係

図4は文法能力テストの各下位文法項目の習得と形態素「テイル」習得の因果関係を示すパス図である。構造の複雑性、局所依存、形態素変化の3つの下位文法項目間のパス係数がいずれも有意であることは、3者の習得が互いに因果関係にあり、影響しあっていることを示す。一方、構造の複雑性、局所依存の習得と「テイル」の習得の間には、直接の因果関係が観察されず、形態素変化だけが「テイル」の習得と因果関係をもつことが分かった。形態素変化($\beta=.333$, $p<.001$)の習得と形態素「テイル」($\beta=.153$, $p<.01$)の習得は互い影響しあい、促進することを意味する。

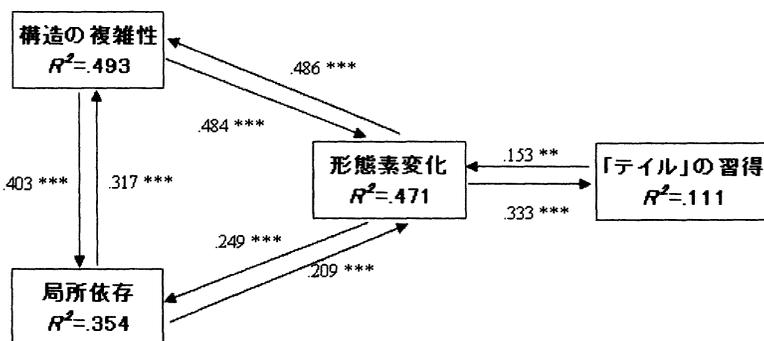


図4 文法下位項目と「テイル」の習得との因果関係

6. 総合考察

6.1 語彙・文法能力が「テイル」の習得に及ぼす影響

本研究はパス解析という統計手法を用いて学習者の語彙能力および文法能力とアスペクト形態素「テイル」の習得との因果関係を明らかにした。学習者の語彙・文法能力が「テイル」の習得に影響し、語彙・文法能力が向上すれば、「テイル」の習得も上達していくことが分かった。語彙・文法能力の両方が「テイル」の習得において肝心の役割を果たし、ともに重要であることが伺える。さらに、品詞別・語種別に分類された語彙下位項目を見ると、動詞の習得だけが「テイル」の習得と直接の因果関係にあり、文法下位項目を見ると、形態素変化という項目の習得が「テイル」の習得と直接の因果関係にあった。

動詞の習得は「テイル」の意味に、形態素変化の習得は「テイル」の使い方に関わっていると思われる。「テイル」は常に動詞と結び付いて文全体のアスペクト的な意味を表す機能を果たす。アスペクト仮説³によると、テンス・アスペクト形態素の習得は動詞の内在的なアスペクト素性（持続性・限界性・動作性）に影響されるという。動詞の習得、とくに動詞の内在的な意味素性の理解が「テイル」の意味の習得を促進するといえよう。一方、文法的に見ると、「テイル」を使うには動詞を活用（形態素変化）させる必要があるため、形態素変化という文法項目の習得が進むことが、「テイル」を正しく使うことに繋がるのであろう。

6.2 「動作の進行」と「結果の状態」の習得に影響する要因

形態素「テイル」が表す2つの中心的な意味と言われる「動作の持続」と「結果の状態」の習得難易度について、「動作の進行」は「結果の状態」より習得が容易であることが多くの先行研究（横断研究および縦断研究）によって示されている。その原因については習得普遍性や母語役割の角度から議論されているが、まだ明らかとなっていない。本研究5.3の分散分析でも、「テイル」の意味の主効果が観察され、「動作の持続」は「結果の状態」より習得しやすいというこれまでの先行研究と一致した結果となった。さらに、学年の主効果も観察され、「動作の持続」という意味の習得は学年があがるにつれて進むが、「結果の状態」という意味の習得は学年に影響されないことが分かった。語彙・文法能力と「動作の持続」と「結果の状態」との相関関係を検討する5.4の相関分析も学習者の語彙・文法能力は「動作の持続」の習得と相関関係があるが、「結果の状態」の習得とは相関関係がないことを示した。日本語学習者にとって「テイル」が表す「結果の状態」という意味の習得の難しさが伺える。

一般的に、第二言語習得に影響する要因は学習者内と学習者外の要因に分かれていると考えられている。前述したように、学習者内の要因による説明として、認知能力を強調するプロトタイプ仮説と母語の役割を重視する説とがある。中国語母語話者にとっては両方の可能性があると思われるが、本研究でもどちらにどの程度影響されるのかは断定できない。しかし、「結果の状態」の習得が学年があがっても進まないという本研究の結果は、教室で教育を受けることによって語彙・文法能力が上達していても、第二言語習得において学習者の内面的な影響を排除することが容易ではないことを示していると言えよう。

注

- 1) Vendler (1967) によって動詞は内在的なアスペクトの観点から活動動詞(activities), 達成動詞(accomplishments), 状態動詞(states), 到達動詞(achievements)に分類されている。活動動詞は終わり時点が含まれていない動詞で, *run*, *walk* などがその例である。達成動詞句というのは終わり時点が含まれている動詞句で, *paint a picture* がその例である。状態動詞は持続する状態を表し, 進行形と共起しない動詞で, *know* がこの種類の例である。到達動詞は動作が瞬間的に起こる動詞で, *reach* がその一例である。Smith(1997)は Vendler(1957)の動詞4分類を「動作性・瞬間性・限界性」という3つの素性を用いて説明することを試みた。
- 2) 本研究で使用した語彙能力テストと文法能力テストは2006年に独立行政法人科学技術振興機構(JST), 社会技術研究事業における研究領域「脳科学と教育」(タイプII)の研究課題「言語の発達・脳の成長・言語教育に関する統語的研究」(研究代表者:首都大学東京・萩原裕子)の助成を受けて宮岡弥生氏(広島経済大学)によって作成されたものである。テストの使用を許可してくださった宮岡氏ならびに関係者の方々に感謝いたします。
- 3) アスペクト仮説とは第一言語の習得においても, 第二言語の習得においても動詞の内在的なアスペクト意味性質(動作性・瞬間性・限界性)がテンス・アスペクト形態素の習得に影響することを論じるもので, 次のように述べられている。

- (1) Learners use (perfective) past marking on achievement or accomplishment verbs, eventually extending use to activity and state verbs.
- (2) In language that encode the perfective-imperfective distinction morphologically, imperfective past appears later than perfective past, and imperfect past marking begins with stative and activity(i.e., atelic) verbs, and then extends to accomplishment and achievement(i.e., telic) verbs.
- (3) In languages that have progressive aspect, progressive marking begins with activity verbs, and then extends to accomplishment/achievement verbs.
- (4) Progressive marking is rarely incorrectly overextended to stative verbs (in L1 acquisition.)
(Li & Shirai 2000:50)

引用文献

- 工藤真由美 (1995) 『アスペクト・テンス体系とテキスト』 ひつじ書房.
- 黒野敦子 (1995) 「初級日本語学習者における『テイル』の習得について」 『日本語教育』 87: 153-164.
- 小山悟 (2003) 「日本語のテンス・アスペクトの習得における普遍性と個別性—母語の役割と影響を中心に」 小山悟・大友可能子・野原美和子編 『言語と教育: 日本語を対象として』 くろしお出版. 415-436.
- 許夏珮 (1997). 「中上級台湾人日本語学習者による『テイル』の習得に関する横断研究」 『日本語教育』 95: 37-48.
- 許夏珮 (2005). 「日本語学習者によるアスペクトの習得」 くろしお出版.

- 許夏珮 (2000).「自然発話における日本語学習者による『テイル』の習得研究：OPI データの分析結果から」『日本語教育』104, 20-29.
- 独立行政法人国際交流基金 財団法人日本国際教育協会 (2004).『日本語能力試験出題基準改定版』凡人社.
- 菅谷奈津恵 (2003).「日本語学習者のアスペクト習得に関する縦断研究：「動作の持続」と「結果の状態」のテイルを中心に」『日本語教育』119: 65-74.
- 菅谷奈津恵 (2004).「文法判断による日本語学習者のアスペクト習得研究：L 1 の役割の検討」『日本語教育』123: 56-65.
- Andersen, R. & Shirai, Y. (1996). Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection. In: W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.) *Handbook of second language acquisition* 527-570. San Diego, CA: Academic.
- Li, P. & Shirai, Y. (2000). *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin Mouton de Gruyter.
- Shirai, Y., & Andersen, R. (1995). The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: a Prototype Account. *Language* 71: 743-762
- Shirai, Y., & Kurono, A. (1998) The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning*, 48, 245-279.
- Shirai, Y. (2002). The aspect hypothesis in SLA and the acquisition of Japanese. *Acquisition of Japanese as a Second Language* 5: 42-61.
- Smith, C. S. (1991). *The parameter of Aspect*. Dordrent: Kluwer.
- Sugaya, N., & Shirai, Y. (2007) The acquisition of progressive and resultative meanings of the imperfective aspect marker by L2 learner of Japanese. *Studies in Second Language acquisition*, 29, 1-38.
- Vendler, Z. (1967) Verbs and times. In Z. Vendler (Ed.), *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 99-121

(東北大学大学院言語学専攻博士後期課程)