

博士論文

中国人学習者の日本語受動文の習得研究

張 蘇
2014年

目次

第 1 章 序論	1
1.1 研究背景	1
1.2 研究目的	2
1.3 研究方法	3
1.4 本論文の構成と概要	4
第 2 章 日中両言語の受動文に関する先行研究	6
2.1 はじめに	6
2.2 日本語受動文の特徴	6
2.2.1 形態的特徴	7
2.2.2 構文的特徴	7
2.2.3 間接受動文の被害性	9
2.2.4 受動文の主語	12
2.2.5 受動文の動作主	16
2.3 日本語受動文の機能	18
2.4 日本語受動文のプロトタイプ	22
2.5 中国語の受動文	25
2.5.1 構文的特徴	25
2.5.2 意味的特徴	26
2.5.3 機能	29
2.6 日中両言語の受動文の比較	32
2.6.1 構文の比較	32
2.6.2 機能の比較	34
2.7 本章のまとめ	35
第 3 章 日本語受動文の第二言語習得に関する先行研究	37
3.1 はじめに	37
3.2 中間言語理論	37
3.3 習得順序・発達順序	39
3.4 プロトタイプ理論	41

3.5	形式と機能との結びつき	46
3.6	本論における研究課題	48
第4章	日本語受動文の構文に関する習得研究	50
4.1	はじめに	50
4.2	仮説	50
4.3	調査概要	51
4.3.1	調査対象者	51
4.3.2	問題の構成	51
4.3.2.1	文法性判断テスト	52
4.3.2.2	文産出テスト	53
4.3.2.2.1	予備調査	53
4.3.2.2.2	本調査	55
4.3.3	手続き	57
4.3.4	得点化	57
4.3.5	データ分析手法	57
4.4	調査結果	59
4.4.1	文法性判断テストの結果	60
4.4.1.1	学習者全員の正答率	60
4.4.1.2	レベル別の正答率	62
4.4.1.3	動詞別の正答率	72
4.4.2	文産出テストの結果	80
4.4.2.1	予備調査	80
4.4.2.2	本調査の結果	82
4.4.2.2.1	学習者全員の使用率	82
4.4.2.2.2	レベル別の使用率	88
4.4.2.2.3	動詞別の使用率	90
4.5	考察	95
4.5.1	レベルによる習得	96
4.5.2	母語転移の影響	98
4.5.3	プロトタイプ理論と日本語受動文の習得	99

4.5.4	誤用分析	101
4.6	まとめ	104
第5章	日本語受動文の機能に関する習得研究	105
5.1	はじめに	105
5.2	調査概要	106
5.2.1	調査対象者	106
5.2.2	調査方法	106
5.2.2.1	データの収集方法	106
5.2.2.2	受動文の各機能の判断方法	108
5.2.2.3	予備調査	112
5.2.2.4	手順	114
5.2.2.5	データ分析手法	115
5.3	調査結果	115
5.3.1	分析対象	116
5.3.2	学習者全員の使用頻度と使用率	118
5.3.3	レベル別の使用率	123
5.3.4	機能別の使用状況	128
5.3.4.1	「動作主の脱焦点化」の使用状況	128
5.3.4.2	「視点の統一」の使用状況	131
5.3.4.3	「受影性の表示」の使用状況	134
5.4	考察	137
5.4.1	形式と機能との結びつき	137
5.4.2	母語転移の影響	139
5.4.3	教材の影響	141
5.4.4	習得の普遍性と個別性	143
5.5	まとめ	146
第6章	結論	147
6.1	調査の結果及び考察	147
6.1.1	課題(I)(II)の結果	147
6.1.2	考察	148

6.2 日本語教育への示唆	149
6.3 今後の課題	151
謝辞	153
参考文献	154

付録：アンケート調査用紙

第 1 章 序論

1.1 研究背景

第二言語習得における文法習得の中で、日本語の受動文は多くの学習者にとって習得が難しい文法項目の一つであることがよく知られている(サウエットアイヤラム 2008)。例えば、(1-1)、(1-2)は学習者の間にしばしば見られる誤用である。

(1-1) ?私にくつをはいたまま玄関に入ったのでみんなが笑った。

田中(2004 : 67)

(1-2) ?推薦状はコーヒーに汚された。

張(2010 : 54)

(1-1)は英語話者の例、(1-2)は中国人学習者の例である。田中(2004)によると、(1-1)のような誤用が起こる原因は「視点制約の未習得」にあるという。また、張(2010)は(1-2)の誤用について「母語の転移」と関係があると述べている。

このような受動文における誤用の原因解明にあたり、第二言語習得の分野において日本語受動文に関する様々な研究が行われている。以下、主な研究とその成果について紹介する。

日本語受動文の形式・構文についての研究に田中(1996、1997、1999a、1999b、2004)がある。田中は絵を使った文生成テストにより受動文の構文の習得について検討した。その結果、学習者は「直接受動文」から「間接受動文」の順で習得していくことが判明した。

受動文の機能についての習得研究には作文データで調査した Watabe et al.(1991)と発話データで調査したサウエットアイヤラム(2008、2009、2010)がある。Watabe et al.(1991)は英語学習者と日本語学習者の作文データを考察した。その結果は、日本語学習者(英語話者)は母語の影響で、新聞記事では多く受動文を使用するが、被害の場面では受動文をほとんど使用しないということが分かった。サウエットアイヤラム(2008、2009、2010)では、タイ人学習者を対象に日本語の受動文の習得状況を調査した。その結果、タイ人学習者はタイ語の受動文の機能にもある「被害受身」を数多く使うが、タイ語の受動文の機能にはない「視点受身」をほとんど使わないというものであった。

日本語受動文の習得に関する主な先行研究は有益な示唆を与えてはくれるが、未解決の問題も多くある。例えば、田中の文生成テストにおける直接受動文の問題文は、その殆どが有生物主語の直接受動文であり、間接受動文は持ち主受動文に偏っている。また、無生物主語の直接受動文と不利益の間接受動文にはあまり言及されていない。つまり、田中の一連の研究は、ごく一部の受動文に関する習得研究を扱っただけであり、受動文全体の習得状況を把握したわけではない。

また、Watabe とサウエットアイヤラムの研究は受動文の被害・迷惑性を中心とした研究であり、日本語受動文のほかの機能について殆ど触れていない。Watabe とサウエットアイヤラムは学習者の母語が受動文の習得に影響していると主張しているが、迫田(2002)が指摘しているように、母語の影響であると判断するには、母語の異なる話者を対象にした研究を行う必要がある。

以上のように、日本語受動文に関する習得研究はそれなりの成果はあるが、同時に未解決の問題も少なくない。田中(2010)の調査によると、日本語の受動文についての習得研究はあまり多くなく、おおよそ 30 ほどであるという。その中で中国人学習者を対象にした研究は、田中(1999a、1999b、2004)と渡邊(1995)以外にほとんどない。このことから、第二言語の学習者を対象とした日本語の受動文習得に関する研究は決して十分になされてはいないと言えよう。また、多くの研究は、受動文の構文を対象にしたものであり、機能を対象にした習得研究はサウエットアイヤラム(2008、2009、2010)、佐藤(1997)、田中(2004)、棚橋(1995)、Watabe et.al.(1991)、渡邊(1995)などにとどまる。しかし、Rutherford(1983)、Klein(1990)及びサウエットアイヤラム(2010)が主張する通り、構文だけではなく受動文の機能についてもあわせて考察する必要があると思われる。

1.2 研究目的

本研究は「中国人学習者の日本語受動文の習得過程」を明らかにすることを目的とし、日本語受動文の構文と機能について考察する。具体的な研究課題は、以下の 2 点である。

研究課題：

- (I) 日本語受動文の構文に関する中国人学習者の習得過程では、受動文は実際にどのような順序で習得されているのかを、プロトタイプ性の観点から記述・分析して

明らかにする。

- (II) 日本語受動文の機能に関する中国人学習者の習得順序・習得過程にプロトタイプ及び形式と機能の結びつきがどのように影響を与えているかを明らかにする。

1.3 研究方法

研究課題(I)を明らかにするために、本研究ではプロトタイプ理論を援用し、仮説を立ててから、アンケート調査を行う。プロトタイプ理論は、認知心理学者Roschによって提唱された理論であり、現在では認知言語学や言語類型論、第二言語習得などの隣接分野にわたって様々な観点から論じられている(菅谷2004:135)。第二言語習得におけるプロトタイプ理論の基本的主張は、プロトタイプメンバーの習得は早い段階で始まり、周辺的なメンバーの習得は遅いということである(白井1998)。本研究では、日本語の受動文を「直接受動：ひと」、「直接受動文：もの」、「間接受動：持ち主」と「間接受動：不利益」に分けた上で、Shibatani(1985)の研究に基づいて、「直接受動：ひと」が日本語受動文のプロトタイプであると仮定する。プロトタイプ理論によれば、言語習得の際、プロトタイプメンバーの習得が最も早く、周辺的なメンバーの習得がそれより遅い。そこで、中国人学習者の日本語受動文の構文に関する習得過程を明らかにするために以下の仮説1を立てる。

仮説1：日本語受動文の種類により、習得状況が異なり、プロトタイプの「直接受動文：ひと」から習得が進む。

調査の対象となる学習者は中国国内の教室環境で日本語を第二言語として学習している大学生で、日本語学力により、三つのレベルに分けた。アンケート調査の問題紙は文法性判断テストと文産出テストの二つのテストから構成される。文法性判断テストとは、日本語受動文構文における格助詞、動詞の活用等の習得状況を考察するためのテストであり、文産出テストは学習者の受動文の使用意識を測るためのテストである。このように、アンケート調査を通して、仮説を検証しながら、中国人学習者による日本語受動文の習得の実態を明らかにしたいと考えている。

また、言語研究には言語形式の解明と言語使用の解明という二つの目的があると指摘さ

れている(高見 1995)。高見(1995)に従い、本研究を通じて実際の言語使用の立場から日本語受動文機能を捉え、研究課題(Ⅱ)を解明したいと考えている。研究課題(Ⅱ)を解明するために、日本語受動文の機能を「動作主の脱焦点化」、「視点の統一」、「受影性の表示」という三つに分けて、以下の仮説2を立てて、ストーリー構築法でアンケート調査を行うことにする。

仮説2：学習者は受動文を「動作主の脱焦点化」の機能に結びつけて習得し始め、「受影性の表示」を経て、最後に「視点の統一」の順序で習得していく。

仮説2を立てた理由は次の通りである。「動作主の脱焦点化」は受動文のプロトタイプの語用論機能であると仮定されるため(Shibatani1985)、学習者は受動文をこの機能と結びつけて使用すると考えられる。また、「受影性の表示」は中国語受動文の機能の最も大きな特徴であるため、ある程度習得することができると考えられる。目標言語の学習が進んでいくと、学習者は徐々に「視点の統一」を習得するようになると予測できる。また、ストーリー構築法を使用する理由は、受動文の機能が複文または談話レベルにしか働かないため、学習者に文章を書かせる必要があるからである。また学習者に受動文をできるだけ多く産出させるように、受動文が使用されやすい15コマの漫画を三つ使う。結果を分析する際に、プロトタイプ理論及び形式と機能の結びつきの観点から考察する。

本研究は二つのアンケート調査を通して、日本語受動文の構文と機能の習得状況を考察し、中国人学習者の習得過程を明らかにしたい。

1.4 本論文の構成と概要

本論文の構成は以下のとおりである。第1章は、本研究の研究背景、研究目的、研究方法について説明する。第2章は、日本語の受動構文に関する先行研究とそれぞれの特徴を整理する。第3章では、本研究の枠組みとなる「中間言語理論」、「習得順序」、「プロトタイプ理論」、「形式と機能の結び付き(Form-to-Function Mapping)」等の理論を使った日本語受動文の第二言語習得研究を検討する。第4章は、日本語受動文の構文についての調査結果と考察を説明する。第5章は日本語受動文の機能についての調査結果と考察を説明する。第6章は日本語受動文構文と機能の習得研究の結果をまとめ、結論を提示する。また、本

論文で得られた研究成果をもとに、日本語教育、特に受動文の指導へどのように応用すべきかを提言する。さらに、今回の研究で扱えなかったものを、今後の課題として提示する。

第2章 日中両言語の受動文に関する先行研究

2.1 はじめに

日本語の受動文は、受動態や受動構文、受身文などと様々な呼び名がある。これは、文法的な態(ヴォイス)の一つであり、能動文とは異なり、動作主を主語とするのではなく、動作を受ける側を主語として事態を描く表現である(寺村 1982)。

本章では、まず、第3章で記す日本語受動文の習得に関する議論の基盤として言語学的な観点から、日本語受動文の分類を考察する。

日本語の受動文は一般に「直接受動文」と「間接受動文」という二つのタイプに分けられるが、受動文の意味は、主語になる動作を受けた客体が有情物か非情物かという点に深く関係しているため、本論では、さらに主語の性質によって、「直接受動文」を「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」に分ける。また、「間接受動文」を利害性により「間接受動：持ち主」と「間接受動：不利益」に分ける。

以下 2.2 節では日本語受動文の特徴を概観し、2.3 節では、日本語受動文の機能について説明する。2.4 節では、日本語受動文のプロトタイプについての考察を行い、2.5 節では、中国語受動文の分類と機能を論述する。最後 2.6 節では、日中両言語の受動文の構文・機能の類似点と相違点について考察する。

2.2 日本語受動文の特徴

日本語には、「直接受動文」と「間接受動文」の二つのタイプの受動文があると言われていた(寺村 1982)。以下の例文(2-1)が「直接受動文」、(2-2)が「間接受動文」である。

(2-1) 花子は太郎に殴られた。

(2-2) 彼は母に死なれた。

「直接受動文」と「間接受動文」はともに動詞に「(ら)れる」が付き、主語が動作主の行為によって何らかの影響を受けることを表す。しかし、(2-1)の直接受動文は、主語の「花子」が動作主「太郎」の「殴る」という行為によって直接に影響を受け、能動文と同一の

事象を表している。それに対して、(2-2)の間接受動文は主語である「彼」が動作主「母」の行為「死ぬ」の影響を間接に受けることによって「彼は迷惑を被った」という被害・迷惑の意味を持ち、能動文とは異なる出来事を表している。

このように、日本語には二つのタイプの受動文が存在している。次節では「直接受動文」と「間接受動文」の形態、構文、機能の特徴について詳しく見ていく。

2.2.1 形態的特徴

寺村(1982 : 212)は、どの言語でも「文法的に受動態と認定されるためには、(それぞれの言語で)一定の形態的、統語的、意味的特徴を具えていなければならない」と述べている。日本語の場合、受動文の形態的特徴は、述語動詞に受動の意味を表す形態素「(ら)れる」が付いている。しかし、述語動詞に「(ら)れる」が付く文すべて受動文であるとは限らない。「(ら)れる」は受動文以外の構文にも現れる。以下の例を見てみよう。

(2-3) 昔のことが思い出される。(自発)

(2-4) 太郎には英語がしゃべられる。(可能)

(2-5) 山田先生が来られた。(尊敬)

柴谷(2000 : 159)

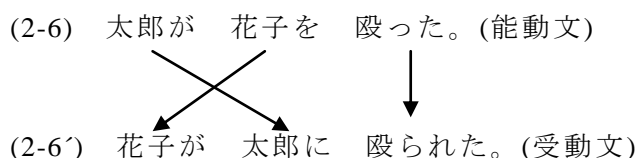
このように形態・統語の形式面において自発・可能と受動はどれも類似している。柴谷(2000 : 160)は自発・可能と受動の相違点について、受動を「主語が作用・影響を受け、そして話者はその心理的作用について情意的に表現するという意味的側面にある」と述べ、さらに、自発文・可能文の主語は(2-3)(2-4)のような無生物が一般的であるが、受動文においては「有情物が主語であることを旨とする。さらに尊敬においては、主語は通常動作主であり、この点で受動と尊敬は本質的な相違を見せる」と述べている。

2.2.2 構文的特徴

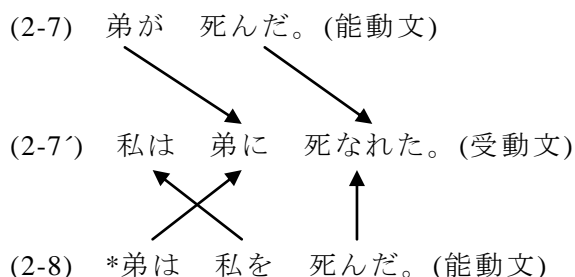
本節では受動文と能動文との関係を中心に、日本語の受動文の統語的な特徴について考察する。

前述したように、日本語の受動文には大きく「直接受動文」と「間接受動文」の二種類がある。この二種類の受動文の最も顕著な違いは、対応する能動文の有無にある。直接受動文は対応する能動文を持つのにに対して、間接受動文は対応する能動文を持たない。木村(1991: 187)では、「直接受動文とそれに対応する能動文とのあいだでは、動作に関与者が共通し、表現される事象が同一であるのに対して、間接受動文とそれに対応する能動文とのあいだでは、関与者の数が異なり、表現されている事象は同一ではない。間接受動文の関与者の数はそれと対応する基本文の関与者の数よりも一つ多い」と指摘されている。直接受動文と能動文との対応関係、間接受動文と能動文との対応関係を以下のように示すと、その構文的特徴の違いは明らかである。

直接受動文



間接受動文



(2-6)と(2-6')から分かるように、直接受動文では能動文の主語が受動文の目的語になり、能動文の目的語が受動文の主語になっている。一方、間接受動文(2-7')では直接受動文のような対応する能動文(2-8)が存在しない。

間接受動文は自動詞だけではなく、他動詞からも作られる。他動詞の間接受動文は能動文と次のような対応関係がある。

間接受動文

(2-9) 泥棒が (太郎の)財布を 盗んだ。(能動文)

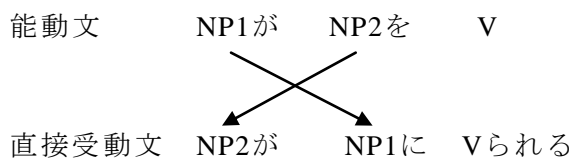
(2-9') 太郎が 泥棒に (太郎の)財布を 盗まれた。(受動文)

この種類の間接受動文の特徴は、前の(2-6')の直接受動文では対応する能動文の目的語全体が受動文の主語になっているのに対し、(2-7')のような間接受動文と異なり、対応する能動文の目的語の一部(ノ格)が受動文の主語になっていることにある(庵2001: 103)。(2-9')のような間接受動文を本論では「間接受動: 持ち主」と呼ぶことにする。

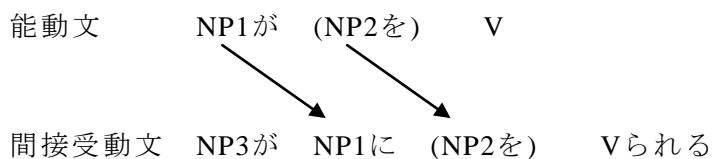
(2-7')、(2-9')から分かるように、能動文が表す出来事に直接関与していない「私」や「太郎」は、受動文ではその出来事によって何らかの影響を間接的に受ける存在として顕現している。

以下の(2-10)は日本語の直接受動文、(2-11)は間接受動文の構文的特徴をまとめたものである。

(2-10) 直接受動文



(2-11) 間接受動文



2.2.3 間接受動文の被害性

日本語受動文の意味的特徴は「主格に立つ名詞が、ある事象によって何らかの影響を受けたことを表している」ということである(寺村1982: 214)。一般的に、直接受動文では主語が直接影響を受け、間接受動文では主語が間接的に影響を受ける。つまり、この影響の

受け方の違いによって両者の意味が決まるのである。

上述の意味的特徴には「利害性」や「被害性」などがある。間接受動文では主に「被害性」について様々な研究がなされている。以下では受動文の被害性についての先行研究を概観する。受動文の被害性については松下(1930、1977)、佐久間(1967)を、間接受動文の被害性については工藤(1990)、鷲尾・三原(1997)の研究をそれぞれ検討する。

まず、松下(1930、1977)は受動文を「利害の被動」と「単純の被動」に分ける。「利害の被動」は「利害の主を一人格として取り扱い其れが或るものの動作に由って利害を被る意を表す被動」であり、「単純の被動」は利害を被る意味その他特殊の意味の無い被動」とする。松下(1930、1977)は以下のような例を挙げながら説明している。

利害の被動

(2-12) 子どもが犬に噛まれる。

(2-13) 女が薄情な男に捨てられる。

松下(1977 : 157-158)

単純の被動

(2-14) 国旗が高く檣上に掲げられた。

(2-15) 家毎に門松が立てられた。

松下(1977 : 160)

以上の例文から伺えるように、利害の被動の主語は利害を感じることでできる有情物であるのに対して、単純の被動の主語は非情物である。つまり、受動文の主語がどのような影響を受けるか、また受動文の主語が有情物であるか非情物であるかによって受動文の意味が決まるのである。

松下の考え方を受け継いだ研究者に佐久間がいる。佐久間(1967 : 116-118)は受動文の意味的特徴について「ヒト(他人)のしわざによってその影響をうけて迷惑を感じたり、事件の余波でとばっちりを引きかぶって困ったり、時としては好ましくないことの反対で、利益や光栄に浴したりする場合の立場が受身文である」、「利益の意味を表す受身文に、日本語の特有の親しみ、日本語らしさが感じられるほど、日本人はこうした利害の受身の表現を身につけているのです。身にしみて感じるまますを打ち出すという趣がある」と述べ、

受動文の意味的特徴は動きだけを表す「動作の受身」にはなく、人間の利害に関する感情を表す「利害の受身」にあると指摘している。

以上、日本語受動文の「利害性」を中心に論じたが、以下では間接受動文の「被害性」について検討する。工藤(1990)は、「間接受動：持ち主」ははた迷惑性＝不利益性に関して中立であると主張している。工藤によると、「太郎に死なれてつらい」「今花子に来られると困る」とは言っても「太郎に死なれてうれしい」「今花子に来られると都合がいい」とは言えないのに対し、「花子は太郎に手を握られてうれしかった」とも「太郎に手を握られて困った」とも言えよう。次の例(2-16)の「褒められて」は「褒めてもらって」と同義であり、明らかに不利益は受けていない。

(2-16) 桜井教授のコーヒーはモカとサントスを主にしたもので、すっぱい味が夏むきだった。コーヒーを褒められて喜びながら、教授は言った。(『笹まくら』)

工藤(1990:56)

次の(2-17)の場合、利害関係はない。

(2-17) 女は男に髪の毛を撫でられていた。(『砂の器』)

工藤(1990:56)

つまり、「間接受動：持ち主」は「間接性」において「間接受動：不利益」と共通する一方、「間接受動：持ち主」では「行為を間接に受ける」のに対し、「間接受動：不利益」では「不利益を間接に受ける」のであり、行為そのものを間接に受けるのではないからである。

また、受動文の意味的特徴を「被害性」にあるとし、被害性を中心にした鷲尾・三原(1997)の考え方も工藤(1990)の主張と一致する。鷲尾・三原(1997)の研究ではまず、「被害性」を「語彙的被害」と「排除による被害」に分けた上で、受動文の被害性について被動作主と出来事との関係に注目している。受動文が表す出来事に被動作主が関与している受動文を「関与受動文(Inclusion Passive)」、受動文が表す出来事に被動作主が関与していない受動文を「排除受動文(Exclusion Passive)」に分けて被害性との関係について分析し、次のような結論に到達した。

関与受動の場合、文全体の意味が被害性を帯びるかどうかは、動詞の選択等、様々な要因によって左右され、特定の文における被害性の有無を完全に予測することは(少なくとも現段階では)かなり困難である。これに対し、排除受動は基本的に「被害受動」であり、主語が出来事から受ける影響は、原則として「好ましくないもの」と理解される。(中略) 排除の状況——すなわち自分の制御が及ばない出来事によって影響を受ける、という事態はその影響を受ける者にとって、何らかの理由で「好ましくない」事態であると判断される。(鷲尾・三原1997:45)


鷲尾・三原(1997)は自動詞による「間接受動：不利益」は構文的な特徴として被害性(迷惑性・不利益性)が生じるのに対し、「間接受動：持ち主」は基本的に関与受動であり、語彙からの被害性或いは運用面的な特徴としてはそれが生じると主張している。これは「間接受動：不利益」と「間接受動：持ち主」の二種類の間接受動文が被害性を表す際の構文上の根本的な違いである。したがって、本論では、「間接受動文」を構文的な利害性により、「間接受動：持ち主」と「間接受動：不利益」に分けて説明したい。

2.2.4 受動文の主語

工藤(1990)で指摘されたように、現代日本語においては、すべての行為の対象が受動文の主語になれるわけではない。行為の対象が有情物であるか、非情物であるかということが意味を持っているのである。また、工藤(1990)により、行為の対象が有情物の場合には直接対象、間接対象を問わず、ヲ格、ニ格、カラ格、ノ格が受動文の主語になれる。例えば、工藤(1990)は以下の例文(2-18)～(2-22')を挙げた。

(2-18) 太郎は次郎をたたいた。

(2-18') 次郎は太郎にたたかれた。



(2-19) 太郎が次郎にかみついた。



(2-19') 次郎は太郎にかみつかれた。

(2-20) 太郎が次郎にお使いを頼んだ。



(2-20') 次郎は太郎にお使いを頼まれた。

(2-21) 占い師は次郎から祈禱料をとった。



(2-21') 次郎は占い師に祈禱料をとられた。

(2-22) 太郎は次郎の肩をたたいた。



(2-22') 次郎は太郎に肩をたたかれた。

工藤(1990 : 68-69)

一方、「行為の対象が非情物の場合には、基本的にヲ格しか主動文の主語になりえない」(工藤1990 : 69)。例(2-23)、(2-24)の受動文の主語は「手紙」、「門」が非情物であり、そもそも能動文のヲ格(「手紙を書く」、「門を閉める」)である。工藤(1990)によると、行為の対象が有情物であれば、直接的対象であるにせよ間接的対象であるにせよ、受動文の主語になりうる。これに対して、非情物であれば、基本的にヲ格の直接的対象のみがそれになりうるということである。

(2-23) この手紙はどんな気持ちで書かれたのだろう。(『砂糖菓子の壊れるとき』)

(2-24) 工場の門が閉められた。(『海の牙』)

工藤(1990 : 69)

また、前節でも少し触れたが、受動文の主語が有情物であるか非情物であるかという区

別は受動文全体の意味と深い関係がある。まず、直接受動文の主語を見てみよう。山田(1908)は、日本語の受動文は動詞の自他と関係なく、影響を受けるという意味特徴が求められるため、主語が有情物であることが必須と論じている。また、井上(1976 : 78)は松下(1930、1977)の主張と同様に、受動文の意味と主語の関係について、「受動文の主語は、もともと、動作の影響を受ける対象である。したがって、受動文には、多かれ少なかれ、『主語が影響をこうむる、作用をうける』という意味がある。そこで、有生主語を持つ受動文ではその意味がはっきりし、動詞の性質によっては、いわゆる『利害の受身』と感じられる」と述べた。例えば、例文(2-25)と(2-26)はこの区別を示している。

(2-25) 戸がはげしくたたかれた。

(2-26) 子供がはげしくたたかれた。

井上(1976 : 79)

井上によれば、(2-25)は主語が無情物であるため、影響を受ける或いは利害を被るという意味は伴わない単純な受動文である。一方、有情物の主語を持つ(2-26)は何らかの作用や影響を受けるまたは利害を被るという意味が出ている。もう少し非情物主語の直接受動文の例文(2-27)、(2-28)を見てみよう。

(2-27) 国旗が高く檣上に掲げられた。

(2-28) 家毎に門松が立てられた。

松下(1977 : 170)

以上の例文はいずれも非情物主語の直接受動文である。これらの受動文は変化が起こった後の状態を表すもしくは客観的描写を行うときに用いられる。したがって、この種類の受動文は動作主が背景化されやすいし、動作対象も主体化されやすい。例えば、例文(2-27)と(2-28)の受動文では動作主が背景化され、省略されている。

以上の分析から分かるように、有情物主語の直接受動文と非情物主語の直接受動文の最も大きな違いは主語が影響を受けるかどうかということである。そこで、本研究は直接受動文を主語の性質により、「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」に分けて論じたい。

次に、間接受動文の主語について考察する。間接受動文の主語は基本的に有情物である

(松下1930、1977；奥田1983；許2004等)。まず、「間接受動：持ち主」の場合、動作を直接に受けるのは人間の身体部分や所有物であるにもかかわらず、受動文の主語は身体部分や所有物ではなく、それらの持ち主なのである。当然ながら、その持ち主は人格を持つ有情物でなければならない。「間接受動：持ち主」の例文として(2-29)～(2-31')が挙げられる。

(2-29) 犬が(太郎の)手を噛んだ。

(2-29') 太郎は犬に手を噛まれた。

(2-30) 泥棒が(私の)財布を取った。

(2-30') 私は泥棒に財布を取られた。

(2-31) 先生が(田中さんの)子どもを褒めた。

(2-31') 田中さんは先生に子どもを褒められた。

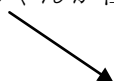
上の例文で動作の直接的影響を受けるのは「手」「財布」「子ども」のような身体部分や所有物の無情物であるが、主語はすべて新しく加えられた「太郎」「私」「田中さん」のような有情物である。

次に、「間接受動：不利益」の主語を考えてみよう。鷲尾・三原(1997)と工藤(1990)が提示したように、この種類の受動文は構文から被害・迷惑の意味が生じるため、主語は出来事の間接的影響を受けて、被害・迷惑を感じとれる有情物に限られる。例文(2-32')、(2-33')はこの特徴を示したものである。

(2-32) 雨が降った。

(2-32') 太郎は雨に降られた。

(2-33) 赤ちゃんが泣いた。



(2-33') 花子が赤ちゃんに泣かれた。

上の(2-32')と(2-33')の「間接受動：不利益」の主語「太郎」「花子」は(2-32)と(2-33)の能動文が表した出来事に直接には関係しないものの、その出来事による被害・迷惑は間接的に受けている。したがって、主語は被害・迷惑を感じることでできる有情物が必須である。

以上の考察から、間接受動文の主語は「間接受動：持ち主」であろうと、「間接受動：不利益」であろうと、基本的に有情物でなければならないと言える。

2.2.5 受動文の動作主

本節では動作を行った主体、つまり受動文の動作主について論じる。受動文においては、動作主が明示される場合と背景化されて明示されない場合がある。動作主が表示される場合、その表示の手段は、基本的に受動文の主語が有情物であるかどうかによって決まる。主語が有情物の場合、直接受動文、間接受動文を問わず、基本的に二格で表示される。これに対して、主語が非情物の場合、基本的に二格で表示できず、「によって」が用いられる(松下1930、1977；井上1976；工藤1990)。以下、主語が有情物である(2-34～2-36)また非情物である(2-37、2-38)それぞれの場合において、動作主をどう表示するかを考察したい。

有情物主語

(2-34) 武士が大名に抱へられる。

(2-35) 武士が敵に刀を落とされる。

(2-36) 亭主が女房に死なれる。

松下(1977：158-159)

非情物主語

(2-37) a 苦しい祖国復帰運動が続けられてきた。

b 有志によって苦しい祖国復帰運動が続けられてきた。

c *有志に苦しい祖国復帰運動が続けられてきた。

- (2-38) a 会談が日本語時間の16日早朝に予定されている。
 b 代表団によって会談が日本語時間の16日早朝に予定されている。
 c *代表団に会談が日本語時間の16日早朝に予定されている。

井上(1976 : 77)

有情物主語の受動文(2-34)~(2-36)から分かるように、主語が有情物であれば、受動文が直接か、間接かを問わず、その動作主は「ニ格」で表示される。一方、非情物主語の受動文(2-37)と(2-38)の場合、動作主が(2-37a)と(2-38a)のように背景化して明示されないことが多いが、あえて明示するならば(2-37b)と(2-38b)のように「によって」で表示することになる。「に」を使うと、非文の(2-37c)と(2-38c)になってしまうからである。この「に」と「によって」の違いについて井上(1976 : 84)は「「に」には受動文の主語に対する「動作主の働きかけ」の意味がある。受動文の主語がその働きかけを感じないもの、あるいはその働きかけによる直接の影響を受けないものである場合には「に」を使うことができない。したがって、主語が無生物の場合に「に」を排することが多い」と主張した。ここで井上が言った「働きかけ」は前節で分析した「影響を受ける」とは同じものであると考えられる。また、Kuroda(1979)は井上の考え方に賛同した上で「に受動文」は「受影的」(affective)意味を伴うのに対して、「によって」受動文は受影の意味を表さず、対応する能動文と同義的であると論じた。

次にこの二種の受動文の構造上の区別について簡単に説明する。松下(1930、1977)と金水(1993 : 503-504)によれば、「に」受動文では「ニ格名詞句が述語「られる」の項であるのに対し」、「によって」受動文には「動作主にあたる項が存在しない。どうしても動作主を表したいときは、「によって」等の付加詞即ち修飾語に頼ることになる」という。例(2-39)を見てみよう。

- (2-39) 国旗は水夫 {*に／によって} 高く檣上に掲げられた。

(松下1977 : 161)

(2-39)の主語である「国旗」は動作主の「水夫」の働きかけによる直接の影響を受けないため、「に」を使わず、「によって」という単に方法経路を表す修飾語が使われている。

以上、本節では日本語受動文について構文的、形態的、意味的な面から考察した。日本

語の受動文は一般的に「直接受動文」と「間接受動文」という二つのタイプに分けられるが、受動文の意味は、主語、つまり動作を受けた客体が有情物か非情物かという点に深い関係があるため、本論では、「直接受動文」を主語の性質により、「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」に、また、「間接受動文」を利害性により、「間接受動：持ち主」と「間接受動：不利益」に分ける。

2.3 日本語受動文の機能

前節では受動文の形態、構文を説明してきた。しかし、形態や構文という形式の面からのみ一つの言語現象である受動文を説明しようとするだけでは足りない。なぜなら、本研究は日本語受動文の形式だけではなく、その機能の習得についても明らかにすることを目的としているからである。なお、研究における形式主義と機能主義については高見(1995)が次のようにまとめている。

形式主義は、文法、つまり統語論を中心に据え、文法に内在する原理や原則のみによって言語事実を説明しようとする…一方、機能主義は、言語使用の立場から言語事実を捉え、文法に外在的な要因にその説明を求めようとする。つまり、機能主義は、言語事実を言語使用に係わる要因、例えば、言語の意味や機能、人間の認知や知覚、語用論的な要因によって説明しようとする(高見1995：4)。

2.2節では、単文レベルにおける日本語受動文の形態、構文、意味が明らかになったが、複文または談話レベルにおける受動文はどのように使用されるかには言及しなかった。そこで、本節において日本語受動文の機能について検討したい。

日本語受動文の機能については、これまで様々な議論がなされてきた。本研究では、先行研究を概観した上で、日本語受動文の機能を(2-40)のようにまとめる。

(2-40) 日本語受動文の機能

- ① 動作主の脱焦点化
- ② 視点の統一
- ③ 受影性の表示

まず、「動作主の脱焦点化」について説明する。「動作主の脱焦点化」(Agent Defocusing)とは、行為の動作主の際立ちを抑制することを指す(Shibatani 1985)。Shibatani(1985)では世界の諸言語の受動文を考察した上で、動作主の脱焦点化(agent defocusing)というのが受動文の最も重要な機能であると主張している。つまり、能動文と異なり、発話者が注目する焦点は働きかけた動作主ではなく、動作の受け手なのである。例文(2-41)で「動作主の脱焦点化」を説明する。

(2-41) たくさんの兵隊が殺された。

Shibatani(1985:837)

(2-41)の場合、発話者は誰が「たくさんの兵隊」を殺すかに関心を持たず、「殺す」の動作対象に当たる「たくさんの兵隊」により注目するために受動文を使用している。つまり、ここでは動作対象(「たくさんの兵隊」)が焦点化されると同時に、動作主の脱焦点化が起こっている。同様に、庵(2001)も (2-42)と(2-43)の例文を挙げながら「動作主の脱焦点化」を説明している。

(2-42) 1998年、長野でオリンピックが開かれた。

(2-43) 夜、爪を切ると縁起が悪いと言われている。

庵(2001 : 105)

庵(2001)の分析によると、(2-42)の動作主は特定できないが、(2-43)の動作主は「みんなが」を想定することはできるものの、この二つの文の動作主は具体的な存在ではない。そのため、能動文が使用されず、動作主を目立たせない動作主の脱焦点化という機能を持つ受動文が使われるのである。

次に、「視点の統一」について述べる。奥津(1983 : 71)は「能動文と受身文との対応には、単なる形式的な変換関係のほかに、話し手の「視点」の問題がからんでくるようである」という考えに基づき、「一度立てた主語は、必要のない限り、途中で変えない」という「視点固定の原則」を主張した。(2-44)と(2-45)を例文として説明したい。

- (2-44) a 先生が太郎を叱った。
b 太郎は泣いた。

庵(2001 : 106)

(2-44)の a、b を一つの文にすると、例(2-42) a、b になる。

- (2-45) a ? 先生が太郎を叱って、太郎は泣いた。
b 先生に叱られて、太郎は泣いた。

庵(2001 : 106)

(2-44)の a、b を(2-45a)「? 先生が太郎を叱って、太郎は泣いた」のように言っても間違いとは言えないが、日本語としてかなり不自然な文と見なされる。これは、発話者は同一の主語或いはテーマについて話す時に、主語あるいはテーマを変えず、前後の文の視点を統一した方が日本語としてより好ましいからである。この点について、工藤(1990 : 83)も「普通、人はただひとつのできごとだけを伝えてことたりるわけではなく、いくつかのまとまったできごとを伝える。その時、その複数の文＝発話におけるテーマ上の統一性＝結束性を保証するために、受動文が要求されることが起こってくる」と述べている。ここで工藤が言う「テーマの統一性」と「結束性」は奥津(1983)の「視点の固定」とほぼ同じ意味であると考えてよい。発話者は受動文の使用により、視点の統一性を維持することができる。その証拠として、工藤(1990)は(2-46)を挙げている。

- (2-46) 「ははあ、では、女中さんは、何時ごろ帰ったのですか」
「たしか女中さんは、30分くらいあとで、一人で帰ってきたようでした」
「そうすると、11時半過ぎですね」
「それで、あの女中さんは、先生に叱られていましたよ」
「え、叱られた? どうやって叱られたのです?」
「それは、はっきり分かりません。先生のお部屋からそんな声が聞こえてきたのです。その女中さんは、すぐに出てきましたが、廊下で行き会ったとき、泣いていましたわ」

『蒼い描点』

上の例では「女中さん」にいくつかの出来事があったことが確認できる。このような場合、発話者は視点の統一性を保証するために受動文を使っている。もしこれを能動文に変えてしまうと、視点の統一性は乱れてしまうだろう。

最後に「受影性の表示」について考察する。一般的に、直接受動文は動作の影響を直接に受けたことを、間接受動文は動作の影響を間接に受けたことを表す(寺村 1982)。次の例(2-47)~(2-49)で「受影性の表示」を考察してみたい。

(2-47) アーサー王子が予言者マーリンに助けられた。

(2-48) アーサー王子が両親をラビック王に殺された。

(2-49) 直孝は五歳のとき父母に死なれた。

寺村(1982 : 214-215)

(2-47)は述語動詞「助ける」によって表される動作の影響を直接に受ける「直接受動文」である。一方(2-48)と(2-49)は動詞「殺す」と「死ぬ」の影響を間接に受ける「間接受動文」である。(2-47)~(2-49)のいずれも「受影」の意味機能を持つが、次の(2-50)と(2-51)のような「直接受動：もの」は「受影」の意味機能を持たない。

(2-50) 19日に閉会式が行われる。

(2-51) 以上の手続きが取られたのは昨年のことである。

井上(1976 : 77)

井上(1976)と Kuroda(1979)はこの種の受動文は「働きかけ」、つまりは「受影性」が感じられないと主張している。寺村、井上と Kuroda それぞれの見解をまとめると、受動文の「受影性の表示」という機能は「直接受動：ひと」(2-47)、「間接受動：持ち主」(2-48)、「間接受動：不利益」(2-46)には確認できるものの、「直接受動：もの」(2-50、2-51)には確認できないという結論が得られる。

以上、本節は日本語受動文の機能について考察した。本研究では、先行研究を踏まえ、日本語受動文の機能を「動作主の脱焦点化」、「視点の統一」、「受影性の表示」に分類した。

次節 2.4 では、後述の習得研究に大いに関わる、Shibatani(1985)が提唱した日本語受動文のプロトタイプについて説明する。

2.4 日本語受動文のプロトタイプ

山梨(1995)はプロトタイプを以下のように説明している。

一般に、あるカテゴリーの領域にかかわる事例が、同等の資格でそのカテゴリーに属する保証はない。与えられた事例のうちのあるものは焦点化され、そのカテゴリーの代表的な成員として中心的な位置づけが与えられ、プロトタイプとみなされる(山梨 1995 : 142)。

認知言語学ではプロトタイプには二つのタイプがあると考えている。例えば、田中(1990 : 101)は「言語学的な基準に基づく「理論的プロトタイプ」と、心理学的基準に基づく「心理的プロトタイプ」を区別する必要がある」ことを主張している。「理論的プロトタイプ」は物理的現象を重視するため、「具体性」を基準とするから、言語学の有標性(markedness)とほぼ同義であると言える。これに対し、「心理的プロトタイプ」は連想喚起力、つまり、何が心理的に顕著であるかを問題とし、文化、年齢、性別などの変数によって基準が異なりはするものの、ある集団の意識を測定してみると意義のある安定値が得られるとしている(田中 1990 : 101 ; 加藤 2005 : 6)。また、「理論的プロトタイプ」と「心理的プロトタイプ」はそれぞれ認定方法も異なっている。

「理論的プロトタイプ」は、言語学的特徴に基づいた演繹的分析によって決定される(菅谷 2004 : 124)。例えば、Shibatani(1985,1990)は、日本語だけではなく、複数の言語の受動文も含めた類型論的考察から、受動文の主機能は動作主(行為者)の脱焦点化(defocusing)であるとし、これにより統語的には能動文に比べ受動文は結合価(valence)が減少すると述べている。

一方、「心理的プロトタイプ」は多くの変数を考慮する必要があることなどから「理論的プロトタイプ」と比べその認定はより複雑になる。菅谷(2004)は「心理的プロトタイプ」を認定するために必要な、典型性判断、反応時間測定、類似性判断、自由産出法、容認性判断、学習順序の観察などの方法をまとめている。以上、プロトタイプ概念と認定方法

について簡単に紹介したが、ここからは日本語受動文のプロトタイプについて説明する。

Shibatani(1985,1990)は、複数の言語の受動文について類型論から考察した上で、受動文の主機能は動作主の脱焦点化にあるという結論に到達し、統語的に見て、能動文の結合価に比べ受動文のそれは減少すると指摘した。受動文のプロトタイプの特徴は次のようなものである(表 2-3)。

表 2-3 受動文のプロトタイプの特徴(Shibatani 1985:842)

受動化の原型的語用論機能	動作主の脱焦点化
意味役割	意味項：述語(動作主、被動作主)
	主語が影響を受ける
文法関係	統語形態：動作主→表さない 被動作主→主語
	項数を減らす：能動：項 受動：項－1

日本語を例とすると、「直接受動文」(2-52)は日本語受動文のプロトタイプであると言える。しかし「間接受動文」はそのようには言えない。なぜなら、まず「間接受動：不利益」(2-53)はそもそも「動作主の脱焦点化」という特徴がないことから「プロトタイプ」にはなり得ない。さらに「間接受動：持ち主」(2-54)は「動作主の脱焦点化」という特徴は持つものの、能動文に比べ結合価(valence)が一つ増えるため「プロトタイプ」になることはできないからである。

(2-52) たくさんの兵隊が殺された。

(2-53) 警察は容疑者に逃げられた。

(2-54) 僕は太郎に自転車を盗まれた。

Shibatani(1985:837-842)

Shibatani(1985)は「直接受動文」が日本語受動文のプロトタイプであると指摘するが、本研究では、更に「直接受動文」を主語の性質によって「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」にわけて分析するため、受動文の主語の性質とプロトタイプの関係についても考察

する必要があるだろう。そこで以下では、受動文の主語の性質とプロトタイプの関係について考察する。

Shibatani が提示した「受動文のプロトタイプの特徴(表 2-3)」を見ると「動作主の脱焦点化」の語用論機能として「動作主はよく省略される」とある。このことから日本語受動文のプロトタイプは「直接受動：もの」であるように思われるが、実はそれほど簡単にはいかない。なぜなら、Shibatani はプロトタイプの受動文の意味役割として「主語が影響を受ける」ことを強調しており、また以下のようにも述べている。

I claim that the passive/reflexive/reciprocal correlation rises largely from a semantic property of these constructions : in all of them, surface subjects are affected. In the passive, the subject is affected by an external agent; (中略) The affectedness of the passive subject derives basically from the fact that is a patient. In many languages (e.g. Japanese), the affectedness of the patient subject in a passive is more pronounced than the patient object of an active sentence. (中略) The affected nature of the passive subject, when strongly felt, may lead to the use of passive morphology/syntax in a situation where the subject is indirectly affected by an event.

Shibatani(1985:840-841)

つまり、受影性がない「直接受動：もの」は日本語受動文のプロトタイプにはなれないのである。このことは、他の言語学者においても「直接受動：もの」の「受影性」について同様な見解がある。

山田(1908)と三矢(1908)は非情の受動文(ものを主語とする受動文)が日本語受動文の固有の受動文ではないという「非固有説」を初めて提出した。彼らによれば、日本語の受動文は「影響を受ける」という特質を求められるので、主語が有情物であることが必須である。彼らは、有情の受動文は日本語従来のものであるのに対し、非情の受動文はヨーロッパ言語の影響の産物であるため日本語に固有の受動文ではないと主張している。同様に、松下(1977: 161)は、主語が非人格である「単純の被動」が「欧文直訳風を混和した文語の口語化にのみ用いられる」という。つまり、主語が非人格の「直接受動：もの」はもともと日本語受動文になかった種類であり、欧文直訳の影響で発達してきた新しいタイプの受動文である。従って、本論では Shibatani(1985)に従い、「受影性」のある「直接受動：ひと」を日本語受動文のプロトタイプとして考える。

以上、本節では日本語受動文のプロトタイプについて考察した。次節では、中国語の受動文について論じる。

2.5 中国語の受動文

2.5.1 構文的特徴

中国語では受動の意味を表す受動文が二種類ある。一つは受動の意味を表す介詞「被 bèi」、「叫 jiào」、「让 ràng」、「给 gěi」などを用いる文であり、このタイプの受動文は普通「被」で代表され「被字句」(「被」構文)と呼ばれる(劉 1983)。ここで言う「被字句」という用語は中国語の直訳であり、日本語では「被」構文、「被動句」などと呼ばれるものである。本論では、中国語の文法用語である「被字句」を用いる。

もう一つは無標であるが、形式上は能動文と変わりなく「意味受動文」と呼ばれるものである(劉ほか 1991 : 641)。以下 (2-55)は「被字句」の例であり、(2-56)は「意味受動文」の例である。

(2-55) 王宝 被 地主 打了 一顿。
王宝 受動辞 地主 叩いた ひとしきり
王宝は地主ひとしきり叩かれた。

劉ほか(1991 : 643)

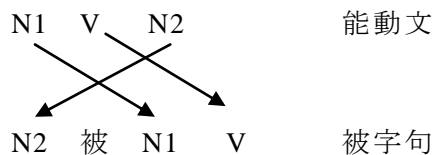
(2-56) 房间 打扫 干净 了。
部屋 掃除する きれい た
部屋はきれいに掃除した。

劉ほか(1991 : 641)

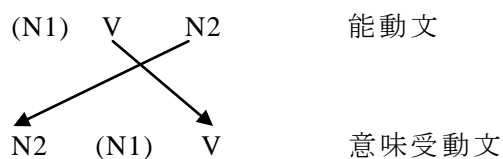
(2-55)のような「被字句」では、主語(王宝)は動作の受け手であり、介詞「被」の目的語(「地主」)は動作主である。(2-56)の「意味受動文」では、行為の受け手である「房间(部屋)」を主語の位置に置き、述語「打扫(掃除する)」をその後に置く、あるいは行為者が文中に現れる場合は受け手の後に置く。このような受動文と能動文の対立関係を明らかにす

るために、次の(2-57)と(2-58)のように図示してみよう。

(2-57) 被字句



(2-58) 意味受動文



(2-57)と(2-58)から分かるように、「被字句」は「被」、「叫」、「让」、「给」といった受動辞を用いる文であるのに対して、「意味受動文」は受動辞を用いず、文の構造や語順が一般の能動文と同じである。

2.5.2 意味的特徴

まず、受動文の「被字句」の意味を考察してみたい。「被」は被害、被災の「被」であり、受動の用法は「蒙る」という辞義に由来している(大河内 1982 : 319)。このことから「被字句」は主体の不如意、迷惑・被害のマイナスの意味を表している(王 1985 ; Li & Thompson 1989 ; 大河内 1982 ; 杉村 1992 ; 木村 1992 など)。以下の例文を検討しよう。

(2-59) 衣服 被 他 撕破 了。
 服 受動辞 彼 引き裂く た
 服は彼に引き裂かれた。

(2-59') *衣服 被 姐姐 做好 了。
 服 受動辞 お姉さん 作り上げる た
 服はお姉さんに作り上げられた。

(2-60) 飯 被 我 煮糊 了。

ご飯 受動辞 私 炊き焦がす た

ご飯は私に炊き焦がされてしまった。

(2-60') *飯 被 我 煮好 了。

ご飯 受動辞 私 炊き上げる た

ご飯は私に炊き上げられた。

(2-61) 自行车 被 小偷 偷走 了。

自転車 受動辞 コソ泥 もっていく た

自転車はコソ泥にもって行かれた。

(2-61') *自行车 被 我 领回来 了。

自転車 受動辞 私 受け取って来る た

自転車は私に受け取って来られた。

(2-62) 麦子 被 雨 淋湿 了。

麦 受動辞 雨 降って濡れる た

麦は雨に降られて濡れた。

(2-62') *麦子 被 太阳 晒干 了。

麦 受動辞 太陽 照らして乾燥する た

麦は太陽に照らされ乾燥した。

杉村(1992 : 49)

马真(1981)と杉村(1992)によると、(2-59、60、61、62)は「被字句」によって「不如意な遭遇」を伝えるための正しい受動文であるが、(2-59'、60'、61'、62')は「望ましい達成」を伝えようとするものであり、これは非文となる。

しかし、ヨーロッパ語の影響で「被字句」は好ましいことにも使われる(王 1985 ; Li &

Thompson1989；大河内 1982、1983；楊 1989；杉村 1992)。例えば、以下の(2-63)、(2-64)では「被字句」は中立的或いは好ましい意味で用いられている。

(2-63) 他 被 选为 会长。
彼 受動辞 選ぶ 会長
彼は会長に選ばれた。

王力(1985：488)

(2-64) 困难 被 我们 克服 了。
困難 受動辞 われわれ 克服する た
困難はわれわれによって克服された。

大河内(1983：32)

以上の二つの「被字句」は中立的或いは好ましい意味を表している。王力(1985：488)はこれらの「被字句」を「被動式の欧化」と呼んでいる。(2-63)と(2-64)の意味を表すために中国語はもともとの言い方の能動文「大家选他做会长」(みんなが彼を会長に選んだ)と「我们克服了困难」(われわれは困難を克服した)で表現する。つまり、これらの「被字句」は中国語本来のものではなく、「欧化語法」によるものであると言える。「無意志の事物、とりわけ抽象名詞を主語に立てて、それが「われわれ」の動作を蒙るというのは、中国人の伝統的認識ではない。やはり、意志ある主体が誰かの動作を蒙って、不快な、不利益な状況のもとにおかれているというのが基本である」(大河内 1983：32)。したがって、中国語受動文の「被字句」の意味特徴は不如意、迷惑・被害を表すということである。

次に、「意味受動文」の意味的特徴について述べる。まず、次の例文を見てみよう。

(2-65) 妇女 解放 了。
女性 解放する た
女性は解放された。

(2-66) 问题 提出来 了。
問題 提起する た
問題は提起された。

(2-67) 信 退回来 了。
手紙 送り返す た
手紙が送り返されてきた。

大河内(1983 : 36)

(2-68) 水 断 了。
水 とまる／とめる た
水はとまった。／水はとめられた。

楊(1989 : 329)

(2-65)～(2-68)の「意味受動文」は動詞の目的語が主語になり、動詞の前に「被」を使わなくても文法的な文である。「被字句」が迷惑・被害の意味を表すのに対して、「意味受動文」の意味は中立的である。例えば、(2-67)の「信退回来了」は「手紙が送り返された」という事実を述べるだけであるが、「被」を入れて、「信被退回来了」という「被字句」の形にすると、不如意と迷惑の意味が生じてくる(大河内 1983)。また、(2-68)「水断了」を日本語に翻訳すれば、「水はとまった」と「水はとめられた」が両方とも成立するが、「被字句」の「水被断了」に変えると、「水はとめられた」としか翻訳できない。前者は事態が引き起こした結果に関心があるのに対して、後者は事態を引き起こした主体が意識にある。このことから、「意味受動文」は日本語の自動詞文と近く、意味的に中立であり、説明文、述題文にすぎず、客体の様態を描写するものである(大河内 1982 ; 楊 1989)。

2.5.3 機能

中国語の受動文の機能は日本語のそれとほぼ同じである。まず、「被字句」の機能を述べる。王(1985:127-128)によると、「被字句」は以下(2-69)の三つの機能を持つ。

(2-69)

- ① 被动式所叙述者，对主位而言，必须是不如意或不企望的事
(不如意、迷惑・被害の意味を表す)
- ② 即使把主事者说了出来，如果说话人特别关心于受事者，也可以用被动式较为适宜

(動作主の脱焦点化)

- ③ 甲句和乙句连接时，被动式可给予连接上的便利
(前後の文のテーマ上の統一、視点の統一)

王(1984 : 127-128)、王(1985 : 131-137)

この「被字句」の三つの機能について以下の例(2-70)～(2-73)を挙げながら説明していく。

機能①

- (2-70) 我们 被 人 欺负 了。
私達 受動辞 人 いじめる た
私達は他の人にいじめられた。

王(1985 : 132)

機能②

- (2-71) 说起 宝玉的干妈……前几天 被 人 告发的。
言う 宝玉の義母 先日 受動辞 人 告発する
宝玉の義母といえば、(中略)、先日に告発されたばかりだ。

王(1984 : 127)

機能③

- (2-72) 史妹妹 这样一个人，又 叫 他叔叔 硬压着 配了人 了。
妹の史 という人 また 受動辞 彼の叔父 強引 嫁に行く た
妹の史が彼の叔父に圧力をかけられ、嫁に行かされた。

王(1985 : 132)

- (2-73) 我 上课 迟到， 被 老师 骂 了。
私 授業 遅刻する 受動辞 先生 叱る た
私は授業に遅刻したから、先生に叱られた。

(2-70)の「被字句」では、主語「我们(私達)」が「欺负(いじめ)」という行為によってマイナスの影響を受けるため、不如意、迷惑・被害の意味を感じさせる。前節にも挙げた例文(2-67)の「信退回来了」は「手紙が送り返された」という中立的な意味を表しているが、

「被」を入れて、「信被退回来了」という「被字句」の形にすると、不如意と迷惑の意味が生じてくる。次の(2-71)では動作対象である「宝玉的干妈(宝玉の義母)」を告発した動作主「人」が受動辞「被」で提示されているものの、発話者は動作主に関心を持たず、主語である「宝玉的干妈(宝玉の義母)」だけに注目したいため、「前几天人家把宝玉的干妈告发了(先日人が宝玉の義母を告発した)」という能動文を使うより、「動作主の脱焦点化」の機能を持つ「被字句」を使用したわけである。

最後の「視点の統一」という機能は日本語にもある。複文(2-72)の後半で発話者は「他叔叔(叔父)」を主語とする能動文「他叔叔把史妹妹配了人(彼の叔父は妹の史に嫁に行かせた)」を使用せず、受動文を使うことによって主語である「史妹妹(妹の史)」の後半までをカバーしており、前後の文の視点を統一しているのである。(2-72)は、王(1985)が小説から引用した例文であり、文語的であり日常ではあまり使われないため、より分かりやすい例として(2-70)を挙げることにした。中国語には「我上课迟到，老师骂了我(?私が授業に遅刻して、先生は私を叱った)」のように言っても自然ではあるが、(2-73)のように「我上课迟到，被老师骂了(私は授業に遅刻したから、先生に叱られた)」のような「被字句」を使うことでより自然となり、発話者は前半と後半の視点を統一しているのである。

「被字句」が三つの機能を持つのに対して、「意味受動文」は(2-69②)「動作主の脱焦点化」という機能しか持たない。

(2-74) 两个人 都 该 罚。

二人 とも べき 処罰する

二人とも処罰されるべきだ。

王(1984 : 126)

(2-75) 你 二哥哥 的 玉 丢 了。

あなた お兄さん の 玉 なくす た

あなたのお兄さんは玉をなくされた。

王(1984 : 127)

以上の(2-74)と(2-75)は「意味受動文」であり、両方とも動作主を表していない。発話者が注目する焦点は「処罰する」、「なくす」という動作を行った動作主ではなく、動作の受

け手「二人」、「あなたのお兄さん」である。そのため、能動文が使用されず、動作主を目立たせない動作主の脱焦点化という機能を持つ受動文が使われる。

2.6 日中両言語の受動文の比較

2.6.1 構文の比較

前述したように、本研究では、日本語の受動文を「直接受動：ひと」、「直接受動：もの」、「間接受動：持ち主」、「間接受動：不利益」に分ける。本節では、この4種類の日本語の受動文と中国語の受動文それぞれの構文を比較したい。まずは、4種類の受動文と中国語の訳文を見てみよう。

「直接受動：ひと」

(2-76) 太郎が次郎に殴られた。

太郎被次郎打了。

(2-77) 花子が先生に叱られた。

花子被老师骂了。

「直接受動：もの」

(2-78) このタワーは 1889 年に建てられた。

这座塔建于 1889 年。(意味受動文)

(このタワーは 1889 年に建った。)

(2-79) この工場でテレビが作られている。

这个工厂生产电视机。(能動文)

(この工場はテレビを作っている。)

「間接受動：持ち主」

(2-80) 私は蚊に腕を刺された。

我的胳膊被蚊子叮了。

(私の腕は蚊に刺された。)

(2-81) 私は泥棒に財布を盗まれた。

我的钱包被小偷偷了。

(私の財布が泥棒に盗まれた。)

「間接受動：不利益」

(2-82) 雨に降られて、遠足に行けなかった。

因为下雨了所以郊游没去成。

(雨が降ったので、遠足に行けなかった。)

(2-83) 私は友だちに来られて、勉強できなかった。

朋友来了，没能学习。

(友達が来たので、私は勉強できなかった。)

以上の例文から分かるように、(2-76)、(2-77)の「直接受動：ひと」の受動文は中国語の「被字句」にほぼ対応する。日本語受動文は、主語が有情物である場合には主語が動作の影響を受けることを表すことができる。同様に、中国語の「被字句」も主語が動作や行為の影響を受けることを示す表現であり、特に被害・迷惑を与える動詞(例えば、(2-76)「殴る」、(2-77)「叱る」)がよく使われるため、「直接受動：ひと」の受動文は中国語の「被字句」に対応する場合が多い。

一方、(2-78)、(2-79)の「直接受動：もの」は、中国語に翻訳すると「被字句」では表現できず、(2-78)の「意味受動文」或いは(2-76)の能動文で表現することになる。橋本(1969)によれば、「直接受動：もの」の受動文には主語が影響を受けるというより自発の意味が強い。つまり、この種の受動文は自動詞を用いた表現に近似するものである。そのため、「直接受動：もの」を中国語に翻訳すると、日本語の自動詞文と近い「意味受動文」或いは普通の能動文になる。

(2-80)、(2-81)の「間接受動：持ち主」の場合には、「被字句」に対応するが、「被字句」の主語は日本語の「私」ではなく、所属関係を表す連体修飾語の「我的胳膊」(私の腕)、「我的钱包」(私の財布)である。したがって、中国語の被動式の主語は、直接動作を受けるのに対し、日本語の受動文の主語は直接ではなく、いわば感覚的に影響を受けるため、有情物の被動作主がなりやすい と言える(王 2007)。

また、(2-82)、(2-83)のような「間接受動：不利益」では、使われる動詞の受動形「降られる」「来られる」のみ使い、後続する「遠足に行けなかった」「勉強できなかった」がない場合にも、不如意、迷惑の意味が伝わる。これに対して、中国には「被雨下」「被朋友来」のような言い方がないため、直訳はできず意識するしかない。中島(2007)が指摘するように、この種の受動文は日本語独特の受動であり、世界の諸言語の中では、英語はもとより、韓国語や中国語にもないのである。

以上の日中両言語の受動文の対応関係をまとめると表 2-4 になる。

表 2-4 日中両言語の受動文の対応関係

日本語	中国語	備考
直接受動：ひと	被字句	
直接受動：もの	意味受動文／能動文	被害性を感じる場合、 「被字句」との対応が可能
間接受動：持ち主	被字句	主語は所属関係を表す「ノ格」である
間接受動：不利益	なし	意識

2.6.2 機能の比較

前節では、日中両言語受動文の構文の相違点を比較したが、本節では日中両言語受動文の機能の異同について考察する。両言語の受動文の機能はほぼ同じであり、両者とも動作対象の焦点化、視点の統一、受影性の表示という三つの機能を持つ。ただし、「受影性の表示」について、日本語の受動文は迷惑・被害のみならず利益の意味を表す場合もある(松下 1977；佐久間 1967；高見 1995 など)のに対して、中国語の受動文は迷惑・被害(被字句)或いは中立の意味(意味受動文)を表す場合にしか使われない。この違いについて以下の例文(2-84)、(2-85)で示したい。

(2-84) 僕は先生に褒められた。

(高見 1995 : 110)

(2-84') 中訳：我受到了老师的表扬。

(2-85) 伊藤教授の論文は、山田博士に評価された。

(高見 1995 : 96)

(2-85') 中訳：伊藤教授的论文得到了山田博士的好评。

高見(1995)によると、(2-84)、(2-85)の動詞「褒める」「評価する」自身は語彙特性として恩恵の意味を持つ。したがって、これらの動詞の場合は、恩恵の意味が伝達できるので受動文を用いることが可能となる。これに対して、中国語の受動文は恩恵の意味を表すことができないので、やむを得ず日本語の「～てもらう」に相当する別の言い方「受到」「得到」で恩恵の意味を表すことになる。

2.7 本章のまとめ

以上、本章では、日本語の受動文と中国語の受動文の構文、意味、機能の特徴について考察した。本章の内容を簡単にまとめると以下のようなになる。

第一に、日本語の受動文は一般的に「直接受動文」と「間接受動文」という二つのタイプに分けられるが、本論では、「直接受動文」を主語の性質により、「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」に分ける。「間接受動文」を利害性により、「間接受動：持ち主」と「間接受動：不利益」に分ける。「直接受動：ひと」は日本語受動文のプロトタイプである。

第二に、日本語受動文の意味的特徴は「影響を受ける」ということにある。一般に、直接受動文では主格に立つ名詞が直接影響を受け、間接受動文では主格に立つ名詞が間接的に影響を受ける。日本語受動文の意味的特徴としてよく取り上げられる「被害性」について、「間接受動：不利益」は構文的な特徴に被害性が生じるのに対し、「直接受動：ひと」と「間接受動：持ち主」は語彙自身の被害性或いは運用面的な特徴により被害性が生じる。

「直接受動：もの」は中立的な意味を持つ動詞が使われやすい。

第三に、中国語では受動の意味を表す受動文が二種類ある。一つは受動の意味を表す介詞「被」、「叫」、「让」、「给」などを用いる「被字句」である。もう一つは何のマークも無く、形式上能動文と変わらない「意味受動文」である。

第四に、「被字句」は主体の不如意、迷惑・被害のマイナスの意味を表すのに対して、「意味受動文」は自動詞文に近く、意味が中立で、説明文、述題文のように客体の様態を描写する表現である。

第五に、日中両言語の受動文の対応関係について、「直接受動：ひと」と「間接受動：持ち主」には中国語の「被字句」が対応するが、「直接受動：もの」には中国語の「意味受動文」或いは能動文が対応する。「間接受動：不利益」は中国語には直訳はできず、意識をするしかない。

第六に、両言語の受動文の機能はほぼ同じであり、両者とも動作対象の焦点化、視点の統一、受影性の表示という三つの機能を持つ。ただし、「受影性の表示」について、日本語の受動文は利益を表す場合にも使えるのに対して、中国語の受動文は恩恵の意味を表すことができず、被害の意味を表すことしかできない。

本章で考察した日本語受動文の構文と機能を中国人学習者がどのように習得していくかは、次章で論じる。

第3章 日本語受動文の第二言語習得に関する先行研究

3.1 はじめに

第二言語(Second Language, L2)とは、一般的にその人の母語の次に習う言語を指し、第二言語習得(Second Language Acquisition, SLA)とは、母語以外の言語を習得する行為を指す(迫田 2002 ; 白畑他 2010)。本格的な第二言語習得研究は 1970 年代から始まり、その歴史は僅か 40 年しかない。したがって、まだ解明されていない課題が少なからず残っている。母語ではない言語第二言語がどのように習得されるかを研究することを通じて人間の認知メカニズムの解明と外国語教育への応用が期待されている。そこで、筆者は本研究を通じて、中国人学習者が日本語受動文をどのように習得するのかについて考察し、習得の過程に起こる様々な現象を分析し、その習得を左右する要因と日本語受動文の教授法を探りたい。

日本語受動文の習得研究についての論文は、田中(2010)が調べた結果によれば、およそ 30 本ある。本章は、本研究の基軸になる「中間言語理論」、「習得順序」、「プロトタイプ理論」及び「形式と機能の結び付き(Form-to-Function Mapping)」について検討する。

3.2 中間言語理論

1960 年代に行動主義的な言語習得観(Fries1945 ; Lado1957)により、対照分析(Contrastive Analysis)が盛んに行われた。この言語習得観とは、第二言語を習得する際に学習者の母語と違う項目や特性を習得することは難しいが、逆に、母語と同じ特性を持つ項目は習得が容易であるという考え方である(白畑他 2010)。したがって、学習者の習得困難点を明らかにして誤用を産出させないためには母語と目標言語を詳細に対照分析しなければならない。対照分析研究においての誤用は、「学習者が持っている古い習慣(母語)が新しい習慣(第二言語・外国語)を獲得する際に、母語の干渉(interference)として影響を与えてしまうために起きる」(迫田 2002 : 21)。しかし、対照分析で立てられた予測と異なる事実が頻出してしまふ。母語の影響による誤用はもちろん存在するが、すべての誤用が母語の影響によって起きるわけではないのである。このような言語習得の事実を基に、第二言語習得研究では、学習者の誤用を分析することが大切であると多くの学者によって指摘された。その結果、

対照分析研究は誤用分析研究へと移っていった。

誤用分析研究では、誤用に対する見方は対照分析研究と異なる。対照分析研究では、「誤用はできるだけ排除し、誤用を生じさせないように正確な表現を産出できるような訓練が重視された」(迫田 2002 : 23)。しかし、誤用分析では、誤用は必然的なものであるとされ、学習者の誤用は教師、研究者、学習者自身にとって重要な役割を果たしている。具体的には、学習者の誤用を分析することにより、教師であれば、学習者がどこまで目標言語を習得できたかが分かり、研究者であれば、学習者がどのような学習方法を用いたかが分かる。また、学習者であれば、自分が立てた仮説を検証し、正しい形式を選択し、目標言語を習得することができる(Corder1967 ; 迫田 2002)。しかし、誤用分析にも問題点が明らかとなった。それは、「誤用の判定」と「誤用の回避(avoidance)」の問題である。これらの問題により、誤用分析研究は、誤用だけでなく正用を含む学習者の言語体系を全体から考察する中間言語研究に発展した。

「中間言語(Interlanguage)」という名称は Selinker(1972)によるもので、「第二言語学習者の持つ独自の言語体系」を指す。中間言語は(3-1)が示した特徴を持つ(Selinker1972 ; 迫田 2002 ; 蘇 2007)。

- (3-1) a. 体系性：ある習得段階で色々な要因などが運用に作用し、その規則に一定の体系があること。
- b. 普遍性：ある習得においても連続体においても、その体系が一貫していること。
- c. 浸透性：過剰一般化や母語などの転移から影響を受けて変化しやすいこと。
- d. 遷移性：浸透性が作用する結果、いつも流動的な状況にあり、発達に応じて体系が改訂されること。
- e. 変異性：同一個人内で同じ意味を表すのに異なった言語形式が出現すること。

(蘇 2007 : 13)

(3-1)から分かるように、中間言語は習得段階に応じて変化していく体系なので、目標言語へと向かっていく段階のある時点での学習者の言語体系を指す場合と、その連続体としての学習者の言語体系を指す場合とがある(迫田 2002)。図(3-1)はこの二つの場合を示している。

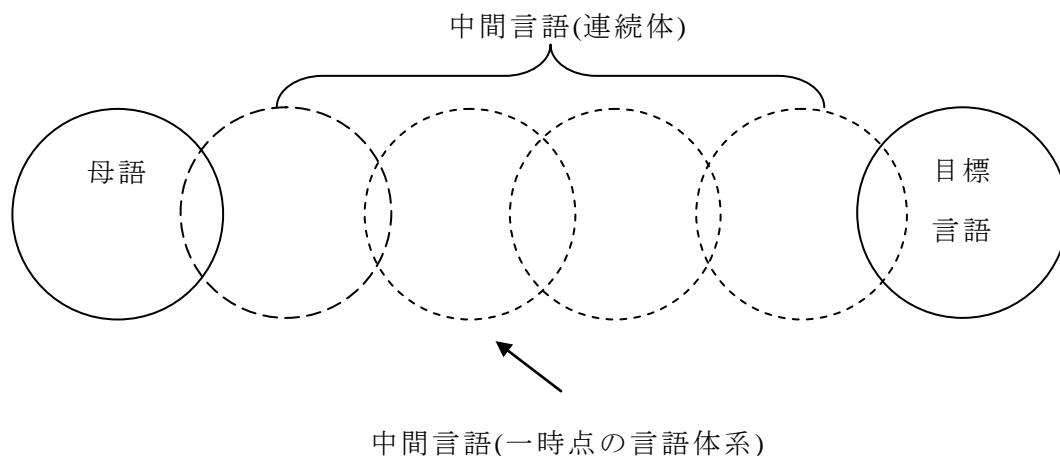


図 3-1 中間言語の二つの意味(迫田 2002 : 28)

Selinker の中間言語理論により、学習者の独自の文法規則を分析することができ、表面化しない問題点を解明することができる。これは学習者の誤用だけでなく、正用も含めて観察する中間言語研究は第二言語習得研究において重要な役割を果たしている。

以上、第二言語習得研究がどのように発展してきたかについて概観した。これから本研究では、「中間言語」の立場に立ち、学習者の実証データに現れた誤用と正用を分析する。中国人学習者が日本語受動文の習得順序と習得過程においてプロトタイプ、形式と機能との結び付けの役割について議論を進めていく。

3.3 習得順序・発達順序

第二言語学習者は自分の好きな順番で自由に第二言語の構造を習得していくのではない。母語を習得する幼児と同様に、第二言語学習者もある一定の道筋、一定の決まった発達段階をたどりながら習得を進めていく。しかも、教室環境で学習した場合にも、類似した習得過程を示す項目が多いことが判明している。教師、教授方法、教科書が異なっても、ある学習者にとって習得が難しい項目は他の学習者にとっても難しいのである(白畑他 2010)。

今までの第二言語習得研究では、学習者の習得順序・発達順序について解明されている項目は文法形態素、否定表現、疑問表現などがあるが、本研究が明らかにしたい中国人学習者の日本語受動文の構文・機能の習得順序に関する先行研究は少なく、未解明の点が多

い。以下では、まず日本語受動文構文の習得順序・発達順序について研究した田中(1999a、1999b)と森山(2000)について概観する。

田中(1999a)は複数の言語話者に文生成テストを実施し、日本語受動文構文の習得状況を観察した。その結果、学習者は「持ち主受動文」より「直接受動文」の方を先に習得していることが判明した。また、田中(1999b)は、OPI(Oral Proficiency Interview)の発話を文字化した KY コーパスの英語・韓国語・中国語話者のデータを分析した上で、「直接受動：ひと」が「持ち主受動文」より先に習得されているという結論を得た。

森山(2000)は日本語受動文構文の発達順序について韓国人学習者の縦断的データを調べた結果、「能動型」(先生が褒める)から使い始め、「半能動型」(先生に褒める)を経て、「受動型」(先生に褒められる)へと移っていると述べた。

しかしながら、これらの先行研究は以下のような問題もある。例えば、田中(1999a)の受動文の分類方では、受動文を「直接受動文」と「間接受動文」の2種類に分けているが、実際の調査に使ったテストは「直接受動：ひと」と「持ち主受動文」しかなかった。田中(1999b)はこの問題点を意識し、「直接受動文」を主語の性質により「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」に分けて考察した。その結果、OPI データでは受動文の発話数が少なく、「直接受動：もの」と「間接受動：不利益」がほとんど使われていなかった。つまり、田中の研究には限界があり、ごく一部の日本語受動文の習得順序の説明にとどまるという限界があった。また、森山(2000)は受動文全体の発達順序には注目したが、種類別に詳しく分析はしていない。そこで、本研究は中国人学習者日本語受動文の習得順序を明らかにするために、二つのタスクから成るアンケート調査を行い、日本語能力初・中・上級レベルの学習者の4種類の受動文の習得状況を詳しく調査する。

次に、受動文の機能に関する習得研究には作文データを調査した Watabe et al.(1991)と発話データを調査したサウエットアイヤラム(2008、2009)について概観する。Watabe et al.(1991)は英語学習者と日本語学習者の作文に使用した受動文を分析することによって、学習者が第二言語を習得する際にどのように母語の影響を受けるかを考察した。その結果、日本語学習者(英語話者)は英語母語話者と同様に、新聞記事で受動文を多く使っていた。日本人英語学習者は日本語母語話者と同様に、個人的体験で受動文を多く使っていた。このことから、Watabe et al.(1991)は目標言語の受動文の機能に学習者の母語の受動文の機能の転移が見られると主張している。

サウエットアイヤラム(2008)は、タイ人学習者を対象に日本語の受動文の習得状況を母

語の影響という視点から調査した。その結果、タイ語受動文の機能にもある「被害の気持ちの表示」の受動文は日本語の能力を問わず、数多く使用しているが、タイ語受動文の機能にない「前後の文の視点の統一」の受動文は日本語能力の上位群でもほとんど使用していないことを指摘した。サウエットアイヤラム(2009)は、日本語の受動文には「動作対象の記述」、「視点の統一」、「被害、迷惑の意味の顕在化」、「恩恵の意味の顕在化」という機能があることを認め、20コマからなるオーラルナレーションタスクを用いて、タイ人学習者による受動文の習得状況を調査している。日本語母語話者と学習者の間で検証した結果は、タイ語の受動文にある「被害、迷惑の意味の顕在化」の場合に、タイ人学習者の方が受動文を多く使用することが示唆された。つまり、サウエットアイヤラム(2008、2009)の調査結果は「被害」の受動文が先に習得されるということを示したといえる。

しかしながら、サウエットアイヤラムが(2009)で指摘したように、サウエットアイヤラム(2008)は4コマからなる短いオーラルナレーションタスクを使用しており、短いタスクであるにもかかわらず、発話生成前に準備時間を学習者に与えたことで、考えながらその場で発話するという自然な言語使用とは異なり、学習者が準備の段階で考えたことが反映されたアウトプットとなってしまった可能性がある。つまり、発話データとは言えるが、自然な会話データとは言えない。また、Watabeとサウエットアイヤラムの研究はいずれも受動文の被害・迷惑性を中心とした研究であり、日本語受動文のほかの機能については殆ど言及していない。更に、Watabeとサウエットアイヤラムは学習者の母語が受動文の習得に影響していると主張するが、迫田(2002)は母語の影響であると判断するには、母語の異なる話者を対象にした研究を行う必要があると指摘する。そこで、本研究は中国人学習者のデータを分析し、日本語受動文の機能についての習得過程を明らかにし、Watabeとサウエットアイヤラムの研究を比較しながら、中国人学習者が日本語受動文の機能を習得する際にどのような特徴を見せるかを考察する。

3.4 プロトタイプ理論

プロトタイプ理論は、認知心理学者Roschによって提唱された理論であり、現在では認知言語学や言語類型論、第二言語習得などの隣接分野にわたって様々な観点から論じられている(菅谷2004:135)。第二言語習得におけるプロトタイプ理論の基本的主張としては「カテゴリーのプロトタイプが、まず最初に習得される」というものがある(白井1998:95)。つ

まり、プロトタイプメンバーの習得は早い段階で始まり、周辺のメンバーの習得は遅いのである。この理論を第二言語習得に応用するものは、Kellerman(1978、1979)とShirai(1995)のような語彙習得研究、及び許(2000)と張(2010)のような文法形式の習得研究等が挙げられる。例えば、Shirai(1995)は英語の多義動詞putについて日本人英語学習者を対象にして調査を行い、その結果から、学習者のプロトタイプの形成が母語によって規定されることとプロトタイプ性の低い意味は習得しにくいことが分かった。また、文法形式の習得研究について許(2000)と張(2010)の研究を紹介する。

許(2000)は、KY コーパスに現れた「テイル」の用法に関して、中国語・韓国語・英語母語話者各 30 名(初級・中級・上級・超級の 4 レベル)における自然発話を分析し、「テイル」の習得状況を調べた。許(2000)は表 3-1 のように、従来の「テイル」を更に細かく 8 種類に分類した。

表 3-1 「テイル」の分類(許 2000 : 22)

運動の持続	+長期
	-長期
結果の状態	
繰り返し	
性状	+可変性
	-可変性
経歴・経験	
状態の変化	

許(2000)は、この 8 種類の「テイル」の習得は「現在性」「持続性」「運動性」という三つの典型的な要素が「テイル」のプロトタイプを形成していると指摘する。また、「テイル」の意味がこの三つの要素を欠けば欠くほど、またこの三つ以外の要素を加えれば加えるほど、「テイル」の意味の習得が遅くなるという。

プロトタイプ理論を用いた習得研究にはいくつかあるが、この観点で論じられた日本語受動文の習得研究は張(2010)以外にほとんどない。張(2010)はプロトタイプ理論を用いて日本語受動文の習得順序を解明するために、次の仮説を立てて、中国語母語話者を対象に調査を行った。

(3-2)

仮説：中国母語話者の日本語受動文の習得順序は「直接受動文(「被字句」との対応あり)」から、「持ち主受動文」及び「直接受動文(「被字句」との対応なし)」を経て、「間接受動文」へ進む。

以上のような仮説を立てた理由であるが、まず「直接受動文」は日本語受動文のプロトタイプであり、「被字句」は中国語受動文のプロトタイプであるため、「直接受動文(「被字句」との対応あり)」が習得されやすいことが予測できる。一方「間接受動文」は「被字句」との対応がほとんどないことから日中どちらの言語においてもプロトタイプではないため、習得が最も遅いと思われる。

また、「持ち主の受動文」及び「直接受動文(「被字句」との対応なし)」は両者の中間に位置すると考えられる。したがって、日本語受動文というカテゴリーの習得はプロトタイプのメンバー(「直接受動文(「被字句」との対応あり)」)から始まり、徐々に周辺的なメンバー(「間接受動文」)へと拡張が進むのではないだろうか。

張(2010)の研究では、中国の大連外国語学院の日本語科に在籍する学生 67名を対象とし、アンケート調査を行った。また、学習者の日本語学力を十分に把握するため、日本語能力試験 1 級・2 級にあたる文法試験に基づいて文法テストを実施し、SPSS の Ward's Method を用い、学習者を三つのレベルに分けた(表 3-2)。

表 3-2 学習者の構成(張 2010 : 26)

	初級学習者 (0 点~25 点)	中級学習者 (26 点~39 点)	上級学習者 (40 点~60 点)
人数	32 人	20 人	15 人

質問紙は、文法判断テストとプロダクションテストの二つのタスクで構成されている。それぞれのテストの内容であるが、受動文の構文の習得状況を調査するために行った文法判断テストは、学習者に問題文が正しいかどうかを判断させ、間違っている個所を訂正させるものである。また、学習者に受動文の使用意識があるかどうかを知るために、動詞を提示するとともに関連する絵を見てらい、作文をさせるプロダクションテストも行ってい

る。更に、日本語母語話者の受動文の使用状況と比較するために、25人の日本語母語話者を対象にしたプロダクションテストも行っている。

文法判断テストの結果は次の表 3-3 である。

表 3-3 文法判断テストにおける学習者全員の正答率(n=67)(張 2010 : 32)

	正答率 (%)	標準偏差
直接受動文(「被字句」との対応あり)	63.93	2.73
直接受動文(「被字句」との対応なし)	40.17	2.72
持ち主受動文	57.16	2.32
間接受動文	53.84	3.76

表 3-3 によると、四つの種類の受動文の習得難易度は易しい順に「直接受動文(「被字句」との対応あり)」、「持ち主受動文」、「間接受動文」、「直接受動文(「被字句」との対応なし)」であることが分かる。したがって、「直接受動文(「被字句」との対応あり)」、「持ち主受動文」、「間接受動文」、「直接受動文(「被字句」との対応なし)」の順番に習得が進んでいくものと考えられる。

プロダクションテストの結果は図 3-2 になる。

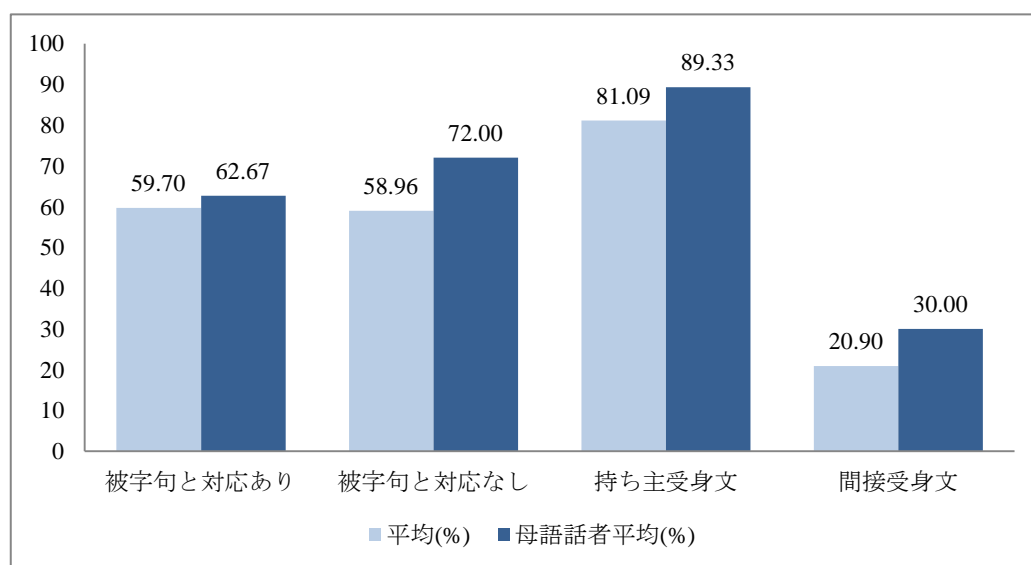


図 3-2 プロダクションテストにおける学習者と日本人の使用率(%) (張 2010 : 48)

図 3-2 を見ると、「直接受動文(「被字句」との対応あり)」と「持ち主受動文」の使用率は日本語母語話者の使用率に近いことが分かった。四種類の受動文それぞれの学習者全員の平均使用率と日本語母語話者の平均使用率の差を小さい順に並べると、「直接受動文(「被字句」との対応あり)」(2.97%)、「持ち主受動文」(8.24%)、「間接受動文」(9.1%)、「直接受動文(「被字句」との対応なし)」(13.04%)になる。

張(2010)の行ったプロダクションテストと文法判断テストの分析結果を見ると、中国語母語話者による日本語受動文の習得順序は、仮説とは異なり、中国語受動文のプロトタイプ「被字句」に対応する「直接受動文(「被字句」との対応あり)」→「持ち主受動文」→「間接受動文」→「直接受動文(「被字句」との対応なし)」の順に進むと言える。なぜこのような順序になるのかであるが、まず「直接受動文」は日本語受動文のプロトタイプであり、「被字句」は中国語受動文のプロトタイプであるため、「直接受動文(「被字句」との対応あり)」が先に習得されたと考えられる。次に、「持ち主の受動文」は中国語受動文のプロトタイプである「被字句」と一対一に対応するが、それに対して、「直接受動文」は「被字句」が対応する場合と対応しない場合があるため、学習者にとって、混乱を招きやすいと推測される。さらに、「間接受動文」はある程度習得されたが、教科書で教えられた「間接受動文」に使われる動詞を除けば、「間接受動文」の習得が困難なようである。

まとめると、日本語受動文というカテゴリーの習得では、中国語受動表現の典型的なものである「被字句」と対応のある「直接受動文」及び「持ち主の受動文」が早い段階に習得されることが分かった。すなわち、「直接受動文」は目標言語のプロトタイプであるにもかかわらず、すべての「直接受動文」が同じように習得されるわけではない。中国語(母語)の影響が大きいいため、母語のプロトタイプのメンバーと対応するものが習得されやすいのではないかと考えられる。

張(2010)の調査の結果から、中国語母語話者による日本語受動文の習得において、中国語と日本語のプロトタイプのうち、中国語(母語)の影響が日本語(目標言語)より大きく、中国語受動文のプロトタイプ「被字句」に対応する「直接受動文(「被字句」との対応あり)」が早い段階で習得されることが明らかになった。しかし、張(2010)の研究には日本語受動文の分類には以下のような問題がある。

張(2010)の分類は、中国語との対照結果に基づいた分類法であるが、日本語受動文自身の特徴について十分に考察しなかったため、各種類の受動文の間に曖昧なところは少なくないということである。したがって、日本語受動文の習得状況を正確に把握することがで

きるかどうかを検討する余地があると考え。また、前節でも概観した先行研究をまとめてみると、構文か機能かのいずれかを研究対象とする受動文の習得研究は複数あるが、両方を研究するものは殆どない。第二言語学習者がどのように形式と機能の結びつきを作るかは習得プロセスの非常に基本的な側面であると言われている(大関 2008: 6)。したがって、筆者は本研究を以て学習者の中間言語における日本語受動文の形式・機能の結びつきのプロセスを明らかにしたい。

3.5 形式と機能との結びつき

Rutherford(1983)、Klein(1990)、サウエットアイヤラム(2010)は学習者の中間言語を考察する際に、構文だけを考察することには限界があり、機能を考察する必要があると主張している。本研究では受動文の構文だけではなく、受動文の機能にも焦点を当てて、中国人学習者の日本語受動文の習得過程を明らかにする。この目的を達成するために、形式と機能の結びつき(Form-to-Function Mapping)を用いて考察する。

形式と機能の結びつきを援用した代表的な第二言語習得研究は Huebner(1983)の研究である。Huebner はモン語とラオス語を母語とする英語学習者 Ge の縦断データを使い、isa(it's a)や da(the)などの表現についての使用状況を詳細に分析した。その結果、学習者が独自のルールで isa や da を母語話者が使用していない機能と結びつけて使用していることが分かった。また、そのルールは習得の段階によって変化していったことも報告された。

類似的な研究方法を使った研究はほかに大関(2008)がある。大関(2008)は日本語の条件表現についてロシア語を母語とする日本語初級学習者 Alla の 9 ヶ月の習得プロセスを観察し、特に学習者の条件表現の使い方と「と」「たら」の機能について form-to-function と function-to-form の観点から分析した。form-to-function とは目標言語のある言語形式に学習者がどのような機能を付与して使っているかということを示し、function-to-form は目標言語のある機能を学習者がどのように表しているかということを示す。その結果、学習者は独自のルールで形式と機能或いは機能と形式を対応させていた。

形式と機能との結びつきを説明する際にはもう一つの重要な理論がある。それは Andersen(1984)の 1 対 1 の原理(One to One Principle)である。1 対 1 の原理とは、ひとつの言語形式がひとつの意味機能に結び付くことである(The 1: Principle is thus a principle of one form to one meaning. p.79)。この原理によれば、学習者はある文法形式をある機能に結

び付けて使用する際、ひとつの文法形式をいくつかの機能に結び付けるのではなく、一つの文法形式を一つの機能だけ結び付けて使用する。

Andersen(1984)はSmith(1982)の研究についても1対1の原理で説明している。Smith(1982)は日本人英語学習者 Fumiko のデータを収集し、itsa の使用状況を分析した。分析の結果、Fumiko は新しい話題を提起する時或いは前の話題をもう一度話す時、必ず itsa で切り出すことが観察された。つまり、Fumiko は話題を明確にする時に、itsa という形式と結び付けて使用している(Andersen1984)。Huebner(1983)と Andersen(1984)の研究によって明らかになったのは、学習者が第二言語を習得する際、独自のルールによりある文法形式をある機能に結び付けて使用するが、その時、一つの文法形式を複数の機能に結び付けるのではなく、一つの文法形式を一つの機能にだけ結び付けて使用する、ということである。

この Huebner(1983) の形式と機能の結びつきと Andersen(1984)の 1 対 1 の原理を日本語受動文の習得に応用した研究はサウエットアイヤラム(2010)しかない。サウエットアイヤラム(2010)は形式と機能の結びつきの観点からタイ人学習者の日本語受動文の機能の習得状況を研究した。研究方法はサウエットアイヤラム(2009)と同様に、日本語の受動文の機能を「動作対象の記述」、「視点の統一」、「被害、迷惑の意味の顕在化」、「恩恵の意味の顕在化」に分けて、20 コマからなるオーラルナレーションタスクを用いて、縦断的、横断的に自然発話データを分析した。その結果、タイ人学習者は日本語受動文の習得が 1 対 1 の原理に当てはまり、受動文の形式を「被害」という機能だけ結び付けて使用したことが分かった。その原因についてサウエットアイヤラム(2010)は形式と機能の結びつき、母語の影響、教材の影響と学習環境の影響の三つの要因から考察している。しかし筆者から見ると、1 対 1 の原理に当てはまるどころに疑問がある。なぜなら、サウエットアイヤラム(2010)の調査データでは、横断にせよ、縦断にせよ、被害受身の使用率は 5 割強(54%、55%)にとどまった。1 対 1 の原理の提示者である Andersen は何パーセントなら 1 対 1 と言えるか明確な基準を定めていないため、サウエットアイヤラム(2010)が 1 対 1 の原理にとうてい当てはまるかどうか筆者には断定できない。といえども、5 割強は決して高い数値ではない。この意味で、筆者はサウエットアイヤラム(2010)が 1 対 1 の原理に厳密には当てはまらない方向に考えたい。また、サウエットアイヤラム(2010)の研究は自然発話データを使用しているが、白畑他(2010: 209)が指摘するように、自然会話では「学習者は複雑な構造を持つ文や、使用に自信のない構造の使用を回避しようとする傾向がある」。したがって、学習者が短い時間で複雑な構文を持つ受動文を発話させようとしても、回避の現

象が起こる可能性が高い。つまり、学習者の受動文の知識を完全に反映することができるかどうか疑問があるのである。また、迫田(2002)も母語の影響であると判断するには、複数の母語話者を対象にした研究を行う必要があると反論する。そこで、本研究では、サウエットアイヤラム(2010)の調査用紙を参考し、15コマの漫画からなるストーリー構築法を用い、中国人学習者の日本語受動文の機能の習得状況を調査する。調査の結果をサウエットアイヤラム(2010)の調査結果と比較しながら、母語からの影響を解明し、日本語受動文の機能の習得に関する普遍性を探りたい。

3.6 本論における研究課題

以上のことから本論では、日本語受動文の構文と機能の習得過程を中心に、中国人日本語学習者がどのような順序で習得しているのかを考察する。そして、その習得過程にプロトタイプ性及び形式と機能の結びつきがどのように影響を与えているかという観点から考察を行う。本研究の研究課題は、以下の二点に集約される。

研究課題：

- (3-3) 日本語受動文の構文に関する中国人学習者の習得過程では、受動文は実際どのような順序で習得されているのかを、プロトタイプ性の観点から記述・分析して明らかにする。
- (3-4) 日本語受動文の機能に関する中国人学習者の習得順序・習得過程にプロトタイプ及び形式と機能の結びつきがどのように影響を与えているかを明らかにする。

以上、本章では、本研究に係わる第二言語習得理論と日本語受動文に関する先行研究を紹介した。うち、特に重要と思われる習得順序の説明にプロトタイプ理論及び形式と機能の結びつきに基づく研究を概説し、その上で先行研究の問題点を指摘しながら、本研究の研究目的を述べた。

4章と5章では、まず受動文構文の調査と受動文機能の調査の枠組みについてそれぞれ説明するとともに、調査の対象や調査の手順を明確に記述し、本論文の基盤を整える。また、本章で立てた研究課題を検証するためにどのような方法を用いるのかについて詳しく述べ

る。

第4章 日本語受動文の構文に関する習得研究

4.1 はじめに

前章では、プロトタイプ理論とそれを応用した先行研究を概観した。これまでの第二言語習得研究には、プロトタイプ理論を様々な言語項目の習得順序に応用したものがあるが、日本語受動文の習得にプロトタイプ理論を応用した研究はほとんどないと言える。そこで、本章では、次の研究課題を明らかにすることを目的とし、プロトタイプ理論を援用して実証的研究を行う。

研究課題：日本語受動文の構文に関する中国人学習者の習得過程では、受動文は実際どのような順序で習得されているのかを、プロトタイプ性の観点から記述・分析して明らかにする。

次節の4.2節ではプロトタイプ理論を援用して仮説を立て、4.3節では日本語受動文の構文に関する習得研究で行った研究方法について説明する。そして、4.4節では調査の結果について述べ、4.5節では分析と考察を述べる。4.6節では本章全体をまとめる。

4.2 仮説

本章はプロトタイプ理論を応用し、中国人学習者における日本語受動文構文の習得順序を明らかにすることを目的とする。

本研究では、日本語の受動文を「直接受動：ひと」、「直接受動文：もの」、「間接受動：持ち主」と「間接受動：不利益」に分けた上で、Shibatani(1985)の研究に基づき、「直接受動：ひと」を日本語受動文のプロトタイプを認定した。プロトタイプ理論によれば、言語習得の際に、ある文法項目のプロトタイプメンバーは最初に習得され、周辺的なメンバーの習得はそのあとである。そこで、中国人学習者の日本語受動文の構文に関する習得過程を明らかにするために以下(4-1)のような仮説を立てた。

(4-1)

仮説：日本語受動文の習得順序は種類により異なり、プロトタイプの「直接受動文：ひと」から習得が進む。

このような仮説を検証することで中国人学習者の日本語受動文の習得実態を明らかにする。

4.3 調査概要

4.3.1 調査対象者

日本語受動文構文の習得過程を明らかにするために、中国大連外国語大学の日本語科に在籍する学生を対象にアンケート調査を行った。調査の対象であるすべての中国人母語話者は、日本語学習者である。調査に参加した人数の内訳は、それぞれ大学二年生 30 人、大学三年生 25 人、そして大学四年生 14 人であり、有効回答者は合計 51 人であった。なお、本来であれば、大学一年生を含む全学年を対象に調査を行うのが理想であるが、日本語受動文の学習が大学一年生の後半からとなるため、大学一年生は今回の調査対象外とした。

学習者の日本語学力を十分に把握するため、日本語能力試験 1 級・2 級の難易度に相当する文法テストを実施した。彼らの成績を基準に SPSS の Ward's Method を用いて学習者を三つのレベルに大別した(表 4-1)。

表4-1 対象者の構成

	初級 11～21点	中級 23～31点	上級 33～51点	計
人数	15人	17人	19人	51人

4.3.2 問題の構成

テストの問題は、文法性判断テストと文産出テストの二つのタスクで構成されている。一つ目の文法性判断テストは、学習者の受動文構文の習得状況を知るためのものであり、

これは学習者に提示した問題文が正しいかどうかを判断してもらった上で、間違ったところがあれば書き直してもらうものである。二つ目の文産出テストは、学習者に受動文の使用意識があるかどうかを測るためのもので、これは動詞と絵を提示し、これを見た学習者が文を作るというものである。

調査のための問題を作成するにあたり、日本語母語話者にも協力を仰いだ。また、中国人学習者の日本語受動文の使用状況と日本語母語話者の使用状況を比較するため、中国人学習者にだけでなく、34人の日本語母語話者にも同様の調査を行った。

文法性判断テスト、文産出テストの予備調査、文産出テストの本調査の問題文はすべて日本語教科書の中から抽出したものである¹。ただし文法性判断テストの質問文13番、「財布が取られて、バスに乗れなかった」は田中(2004)から引用した。

4.3.2.1 文法性判断テスト

文法性判断テストは、学習者には問題文が正しいかどうかを判断してもらった上で、間違ったところを書き直してもらうテストであった。文法性判断テストは4種類の受動文がそれぞれ4問、ダミー問題が44問と計60問で構成されている。表4-2は文法性判断テストの例である。

¹飯島ひとみ・芝薫・高本佳代子・村上まさみ(2004)『みんなの日本語初級Ⅱ 導入・練習イラスト集』スリーエーネットワーク。

市川保子編著(2010)『日本語誤用辞典』スリーエーネットワーク。

岡本輝彦・木川和子・辻本澄子・西尾節子・松井充子(2002)『初級語学留学生のための日本語Ⅱ』凡人社。

文化外国語専門学校日本語科(1994)『文化中級日本語Ⅰ』文化外国語専門学校。

村野良子(1996)『絵でマスターにほんご基本文型 85』凡人社。

山崎佳子・石井怜子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子(2008)『日本語初級2 大地メインテキスト』スリーエーネットワーク。

TIJ 東京日本語研修所(2006)『はじめよう 日本語初級 2：毎日使えてしっかり身につくメインテキスト』スリーエーネットワーク。

表 4-2 文法性判断テストの例

受動文の種類	問題文
直接受動：ひと	子供の時、よく母に <u>叱</u> られました。()
直接受動：もの	ブラジルではポルトガル語が <u>話</u> しています。()
持ち主	田中さんは息子を先生に <u>叱</u> って <u>怒</u> っています。()
不利益	太郎は子供に夜中に <u>泣</u> かれました。()

次の表 4-3 にテストで用いた動詞を列挙した。

表 4-3 文法性判断テストで用いた動詞

直接受動：ひと	直接受動：もの	持ち主	不利益
信頼する	読む	取る	弾く
抱きしめる	話す	叱る	死ぬ
呼ぶ	代表する	踏む	書く
叱る	実施する	壊す	寝込む

4.3.2.2 文産出テスト

4.3.2.2.1 予備調査

文産出テストは提示された動詞の基本形を自由に活用して絵の内容について文を書いてもらうテストである。問題数は全部で 50 問だが、その構成は「直接受動：ひと」が 7 問、「直接受動：もの」が 4 問、「持ち主」が 6 問、「不利益」が 7 問、ダミー問題が 26 問であった。

次の表 4-4 に文産出テストの予備調査で用いた動詞を列挙する。

表 4-4 文産出テストの予備調査で用いた動詞

直接受動：ひと	直接受動：もの	持ち主	不利益
捕まえる	建てる	取る	降る
押す	作る	踏む	泣く
叱る	開く	汚す	弾く
刺す	壊す	検査する	吸う
笑う		読む	結婚する
はねる		捨てる	騒ぐ
褒める			来る

文産出テストは提示された動詞の基本形を自由に活用して文を書いてもらうテストであるため、動詞の受動型のみならず動詞の他の形式の答えも出る可能性がある。ゆえに、予備調査の結果により各動詞の使用率を計算した。使用率は日本語母語話者と学習者のうち何パーセントが受動文を使用したかを示すことができ、その絵に対して正解であるかどうかに関わらず、受動文の産出状況を表している。日本語母語話者に行った予備調査の結果は次のようになる(表4-5)。

表 4-5 文産出テストの予備調査における動詞別の日本語母語話者の使用率(n=39)

直接受動：ひと		直接受動：もの		持ち主		不利益	
動詞	使用率	動詞	使用率	動詞	使用率	動詞	使用率
捕まえる	5%	建てる	79%	取る	49%	降る	23%
笑う	87%	作る	54%	踏む	92%	泣く	13%
押す	51%	開く	90%	汚す	46%	弾く	18%
叱る	90%	壊す	38%	検査する	44%	吸う	15%
刺す	97%			読む	62%	結婚する	10%
はねる	74%			捨てる	79%	騒ぐ	23%
褒める	31%					来る	26%

4.3.2.2.2 本調査

本調査の文産出テストは予備調査と同様に、絵を見ながら提示された動詞の基本形を自由に活用して文を書いてもらうテストである。本調査に使用した動詞は、予備調査で明らかになったそれぞれの受動文における動詞の使用率から上位三つを選んだ。問題の数は予備調査より 10 問少なく、全 40 問からなる。その構成は「直接受動：ひと」が 3 問(図 4-1)、「直接受動：もの」が 3 問(図 4-2)、「持ち主」が 3 問(図 4-3)、「不利益」が 3 問(図 4-4)、ダミー問題が 28 問であった。学習者が例のように絵を見ながら提示された動詞の基本形を自由に活用し、絵の内容について中国語と日本語で作文をする。



24 中国語： _____
日本語： _____

図 4-1 文産出テストの「直接受動：ひと」の例



6 中国語： _____
日本語： _____

図 4-2 文産出テストの「直接受動：もの」の例



踏む

7

7 中国語： _____
日本語： _____

図 4-3 文産出テストの「持ち主受動文」の例



騒ぐ

31

私

31 中国語： _____
日本語： _____

図 4-4 文産出テストの「不利益」の例

次の表 4-6 に文産出テストで用いた動詞を列挙する。

表 4-6 文産出テストで用いた動詞

直接受動：ひと	直接受動：もの	持ち主	不利益
刺す	建てる	踏む	降る
笑う	作る	読む	騒ぐ
はねる	開く	捨てる	来る

ただし、「直接受動：ひと」において使用率の最も高い三つの動詞は「刺す」(97%)、「叱る」(90%)、「笑う」(87%)であるが、「叱る」という動詞は文法性判断テストにも出現したため、なるべく同じ動詞を使うことを避けるために使用率が4番目に高い「はねる」(74%)を使うことにした。

4.3.3 調査の手続き

本調査は2014年6月に実施した。調査に参加した人数の内訳は、それぞれ大学二年生30人、大学三年生25人、そして大学四年生14人であり、有効回答者は合計51人であった。文法テストと文法性判断テストは授業時間中に行ったが、調査を始める前に、本調査は日本語学習者が日本語の文法についてどのように学習しているかを調べ、今後の日本語教育の現場改善に役立てようとするものであると学習者に説明した。しかし、本調査の目的である日本語受動文の習得状況を調査することに関しては学習者に明かしていない。これは学習者の判断に影響を与えないようにするためである。

調査の時間は全員が書き終わるまで、約1時間を要した。調査紙は文法テスト、文法性判断テスト、文産出テストの三つに分けたが、休憩時間は取らずに行ってもらった。

4.3.4 得点化

文法テストは満点が60点で、正答を1点、誤答を0点とした。文法性判断テストで、学習者が問題文の正誤を判断したうえで、間違ったところを直せた場合は2点を与えたが、問題文の正誤を判断できても、間違ったところを直せなかった場合は1点を与えた。両方ともできなかった場合は、無得点である。文法性判断テストは満点が32点であった。文産出テストは満点が12点で、ターゲットの絵に動詞の受動態が使用できていれば1点を与えた。今回の調査の目的は、受動文の習得状況を明らかにするものであることから、採点の際、格助詞の誤用については問わなかった。

4.3.5 データ分析手法

本調査のデータ分析に使った統計ソフトはSPSS 17.0 for Windowsである。学習者の日本

語文法のレベル分けはWard's Methodを、文法性判断テストにおける統計的検定は分散分析(ANOVA ; Analysis of Variance)を、文産出テストには、t検定とKruskal-Wallis検定を使用した。更に、文法性判断テストと文産出テストにおいて具体的にどのグループ間に有意差があるのかを調べるために多重比較分析のLSD検定を利用した。

Ward's Methodは、すべてのケースをあらかじめ指定したクラスタ(グループ)数に分類することができるという非階層的クラスタ分析の方法である。具体的な分類方法は、クラスタ内の各ケースが所属クラスタの中心までの距離の二乗の総和を最小化すると同時に、各クラスタの間での二乗の総和を最大化する方法である(小田2007)。

t検定は二つの平均値に差があるかどうかを確かめる検定である。t検定は「独立したサンプルのt検定」と「対応のあるサンプルのt検定」がある。「独立したサンプルのt検定」は、異なる2グループ間の平均値の検定であるが「対応のあるサンプルのt検定」は同じグループの2回平均値を測定する検定である(小木曾2006)。本研究では、文産出テストにおける異なるグループ(学習者と日本語母語話者)の使用率の相違を検証するため「独立したサンプルのt検定」を行う。

分散分析(Analysis of Variance: ANOVA)は、「グループ間に平均値の差があるかどうかを検定する方法である。そのことは、取り上げた独立変数が従属変数に有意な影響を与えているかどうかを検定することでもある」(小田2007 : 239-240)。分散分析で有意差が見られた時に続けて多重比較分析LSD検定を行い、どのグループ間に有意差があるのかを調べることができる。

また、本研究では「2要因の分散分析」(TWO-WAY ANOVA)も使用した。「2要因の分散分析」では、三つの多重比較検定(Bonferroni、Sheffé、Tukey)から選んで、二つの因子間に相互作用があるかどうかを調べる。

Kruskal-Wallis検定はノンパラメトリック検定の一つである。これは3群以上における定量値によって順位の違いを検定する方法である。

分析するに当たり行った検定とその目的を以下(4-3)に記す。

(4-3)

(I) 1 要因の分散分析

- ① 文法性判断テストにおける学習者全体の中で、四つの受動文間の得点に差が見られるかどうかを明らかにする

- ② 文産出テストにおける学習者全体の中で、四つの受動文間の得点に差が見られるかどうかを明らかにする
- ③ 文法性判断テストにおける学習者(レベル)別に、四つの受動文間の得点に差が見られるかを明らかにする
- ④ 文産出テストにおける学習者(レベル)別に、四つの受動文間の得点に差が見られるかどうかを明らかにする

(II) t 検定

文産出テストにおける学習者群と日本語母語話者群間の得点に差が見られるかどうかを明らかにする

(III) 2 要因の分散分析

文法性判断テストにおける学習者のレベルと受動文の種類の間相互作用が見られるかどうかを明らかにする

(IV) Kruskal-Wallis 検定

文産出テストにおける学習者が受動文の種類別に使用の順位の違いを明らかにする

(V) 多重比較分析

- ① 文法性判断テストにおける学習者全体の中で、四つの受動文間の得点に差が見られたら、どこに有意差があるのかを明らかにする
- ② 文産出テストにおける学習者全体の中で、四つの受動文間の得点に差が見られたら、どこに有意差があるのかを明らかにする
- ③ 文法性判断テストにおける学習者(レベル)別に、四つの受動文間の得点に差が見られたら、どこに有意差があるのかを明らかにする
- ④ 文産出テストにおける学習者(レベル)別に、四つの受動文間の得点に差が見られたら、どこに有意差があるのかを明らかにする
- ⑤ 文産出テストにおける学習者群と日本語母語話者群間の得点に差が見られたら、どこに有意差があるのかを明らかにする

4.4 調査結果

本研究では文法テストの得点による学習者を初級(15人)、中級(17人)、上級(19人)の三

つのレベルに分けた。本節では収集してきたデータを統計的に分析し、中国人学習者の日本語受動文の習得過程を考察する。

4.4.1 文法性判断テストの結果

本節では、文法性判断テストの結果を分析する。データ分析の結果から、中国人学習者は、日本語受動文のプロトタイプである「直接受動：ひと」を早い段階で習得していることが分かった。データの分析は学習者全員の正答率、レベル別の正答率、動詞別の正答率の順で行われる。まず、学習者全員の正答率を説明する。

4.4.1.1 学習者全員の正答率

学習者全員の文法性判断テストの正答率と標準偏差を表 4-7 に示す。

表 4-7 文法性判断テストにおける学習者全員の正答率(n=51)

	正答率(%)	標準偏差
直接受動：ひと	81	1.39
直接受動：もの	52	1.90
持ち主	70	1.49
不利益	54	2.09

学習者は 51 名であり、四つの受動文の中で正答率が最も高いのは「直接受動：ひと」である。次は「持ち主受動文」、3 番目は「不利益」で、「直接受動：もの」が最下位であった。「直接受動：ひと」の、正答率は 81%、標準偏差は、1.39 である。「持ち主受動文」の正答率は 70%、標準偏差は、1.90 である。「不利益」の正答率は 54%、標準偏差は、1.49 である。「直接受動：もの」の正答率は 52%、標準偏差は、2.09 である。ANOVA 分析により四つの平均値間の差を検証してみると、 $F(776)=18.733$ で、5%水準で有意であることが分かった(表 4-8)。

表 4-8 文法性判断テストにおける全員の ONE-WAY ANOVA 分析の結果

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	170.407	3	56.802	18.733	.000
Within Groups	606.431	200	3.032		
Total	776.838	203			

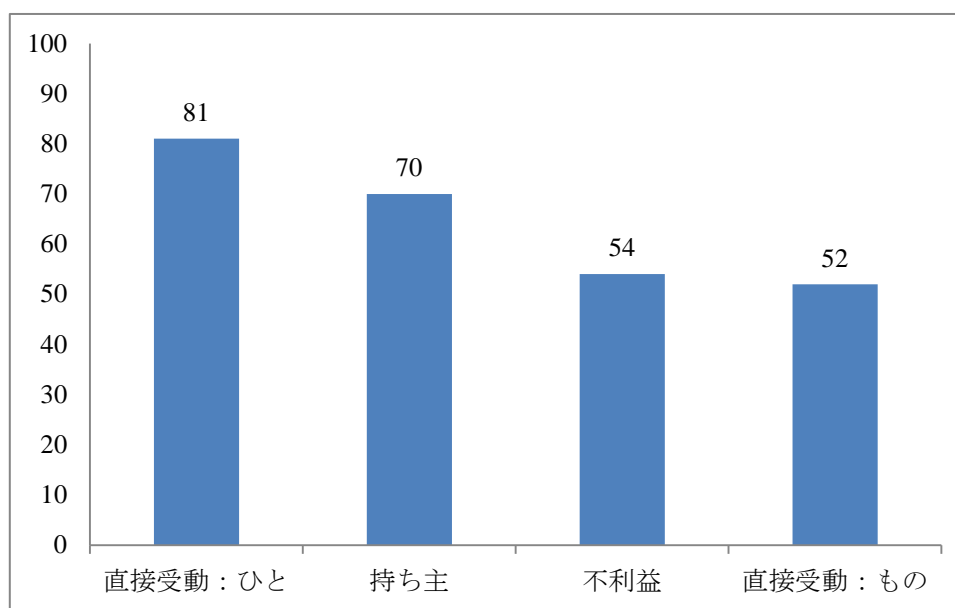


図4-5 文法性判断テストにおける学習者全員の正答率(%)

中国人学習者全員の四つの種類の受動文に対する文法性判断テストでは「直接受動：ひと」、「持ち主受動文」、「不利益」、「直接受動：もの」の順に正答率が下がっていくことを図4-5に示す。平均正答率の差を指標とするANOVAを行ったところ、検定結果が有意であった。この有意差がどこにあるかを知るために、LSDによる多重比較法を行った。その結果は表4-9に示している。

表4-9 文法性判断テストにおける多重比較分析の結果

(I) type	(J) type	MeanDifference (I-J)	Std Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
直接ひと	直接もの	2.196*	.345	.000	1.52	2.88
	持ち主	.804*	.345	.021	.12	1.48
	不利益	2.078*	.345	.000	1.40	2.76
直接もの	直接ひと	-2.196*	.345	.000	-2.88	-1.52
	持ち主	-1.392*	.345	.000	-2.07	-.71
	不利益	-.118	.345	.733	-.80	.56
持ち主	直接ひと	-.804*	.345	.021	-1.48	-.12
	直接もの	1.392*	.345	.000	.71	2.07
	不利益	1.275*	.345	.000	.59	1.95
不利益	直接ひと	-2.078*	.345	.000	-2.76	-1.40
	直接もの	.118	.345	.733	-.56	.80
	持ち主	-1.275*	.345	.000	-1.95	-.59

* 平均の差は0.05で有意。

表4-9から分かるように、「不利益」と「直接受動：もの」の平均値の差が5%水準で0.733であり、有意差が見られなかった。つまり、「不利益」と「直接受動：もの」の習得状況は同じである。「直接受動：ひと」、「持ち主受動文」と他の3種類の受動文ではそれぞれ有意差が見られた。つまり、文法性判断テストにおける中国人学習者の四つの種類の受動文の習得難易度は易しい順に「直接受動：ひと」、「持ち主受動文」、「不利益」と「直接受動：もの」であることが分かる。したがって、この順に習得が進んでいくものと考えられる。

4.4.1.2 レベル別の正答率

文法性判断テストの正答率を初級、中級、上級のレベル別に分けて見ると、表 4-10 のようになる。

表 4-10 文法性判断テストにおけるレベル別正答率(%)

	初級 (n=16)	中級 (n=18)	上級 (n=20)	平均
直接受動：ひと	72	81	88	81
直接受動：もの	39	52	63	52
持ち主受動文	78	62	70	70
不利益	53	46	61	54

学習者の日本語能力レベルと関係なく、「直接受動：ひと」は他の種類の受動文より比較的高い正答率を記録した。全学習者の平均正答率は81%であり、習得状況の2番目に良い「持ち主受動文」より約10%高かった。初級学習者においては72%の正答率が得られた。中級学習者ではより習得が進み、正しく答えている人が80%を超えた。更に、上級学習者の正答率が90%弱を占めており、「直接受動：ひと」がほとんどの学習者によって習得されていることを示している。正答率が一番低いのは「直接受動：もの」である。「直接受動：ひと」で86%という高い正答率を得た上級学習者でも「直接受動：もの」では正答率が23ポイント落ちて63%になった。初級学習者において「直接受動：もの」で40%以下に下がって「直接受動：ひと」と31ポイントもの差があった。また、「直接受動：もの」の正答率は初級39%、中級52%、上級63%、平均52%であり、初級から上級とレベルが上がるにつれて、正答率も上がっていく傾向がみられた。一方、「持ち主受動文」の正答率は初級78%、中級62%、上級70%、平均70%であった。初級が78%と高い正答率で中級になると16ポイント落ち、62%になった。上級になると、また正答率が大幅(8ポイント)に上昇し、70%になる。これをつなげると、U字型カーブが見えてきた。同様に、「不利益」にも同じ現象が見られた。「不利益」において53%である初級の正答率が中級になると7ポイント落ちて、46%になり、上級になると、また大幅(15ポイント)に上昇し、61%になる。なぜ初級より中級の正答率が低いかは4.5節で「U字型行動」(Kellerman,1985)と共に検討したい。

図4-6(棒グラフ)と図4-7(折れ線グラフ)は4種類の受動文について、レベル別に学習者の平均正答率の分布状況を示したものである。

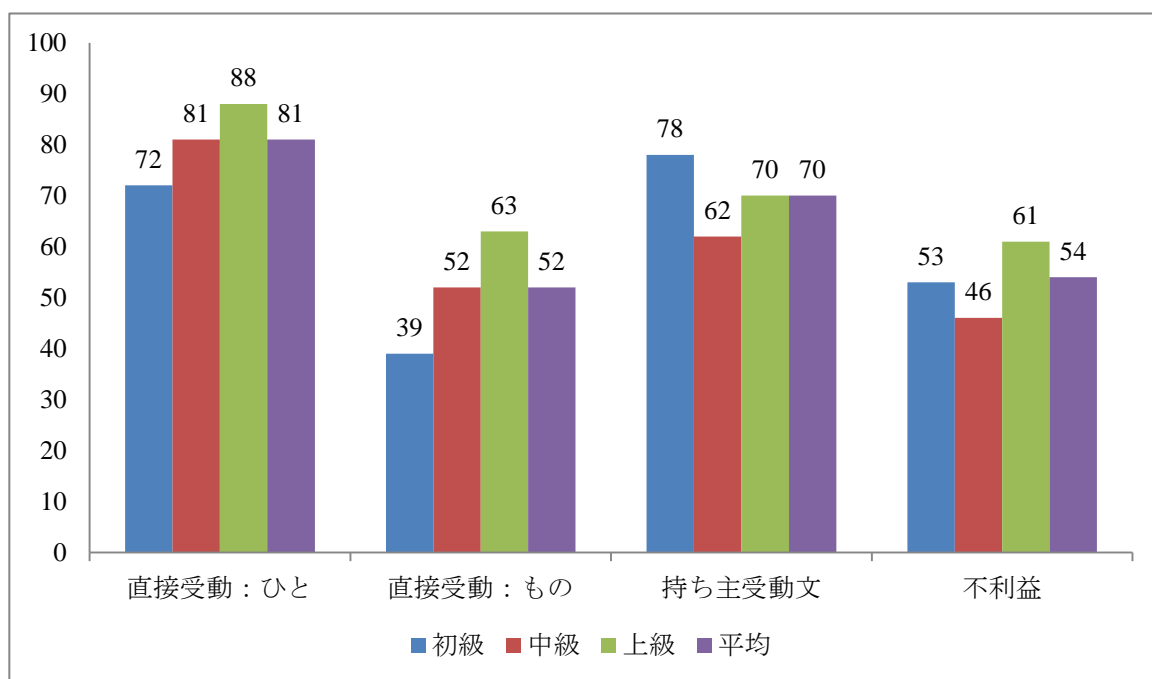


図 4-6 文法性判断テストにおけるレベル別正答率%(棒グラフ)

図 4-6 を見ると、「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」では、レベルが上がれば上がるほど正答率も上っていく傾向がある。表 4-10 で見たように「直接受動：ひと」と「持ち主受動文」は今回の調査でそれぞれ 81%、70%と相対的に高い正答率を見せた。「直接受動：ひと」が早い段階で習得されて定着し、順調な成長が見られた。それに対して、「直接受動：もの」と「不利益」では、初級と中級の学習者の正答率が低く、上級になると大幅に上昇する傾向を示し、習得していく傾向があるが、学習者全員の正答率(52%、54%)がなかなか 55%を上回らず、習得が困難なようである。「持ち主受動文」では、三つのレベルはあまり変わらなかった。

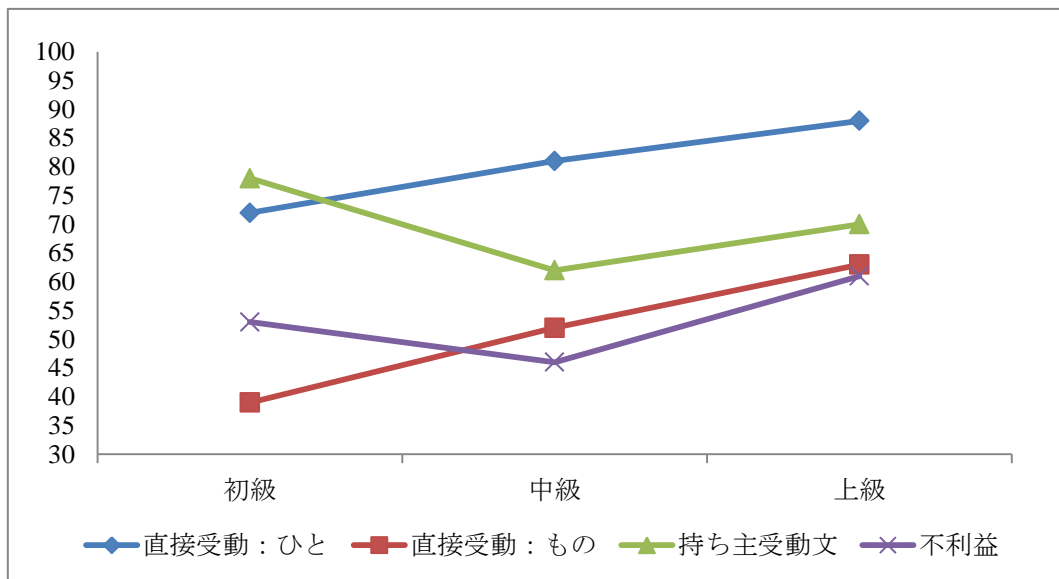


図 4-7 文法性判断テストにおけるレベル別正答率%(折れ線グラフ)

また、図 4-7 から分かるように、3 グループの学習者において「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」の習得が徐々に進む傾向を示している。この 2 種類の受動文について日本語能力レベルの上昇につれ、少しずつ正答率が伸びていく。正答率の一番高い「直接受動：ひと」において、7 割ほどの初級学習者、8 割の中級学習者、そして 9 割近くの上級学習者が正しく答えた。「直接受動：もの」については、日本語能力にしたがって正答率が初級の 39% から上級の 63% まで上昇したが、上級レベルになっても正答率は依然として高くない。

また、レベル別に各種の受動文の習得順序を見るために、ONE-WAY ANOVA 分析と多重比較分析を行った。表 4-11~4-16 は分析の結果を示している。まず、初級学習者の正答率の統計分析の結果を見たい(表 4-11、表 4-12)。

表 4-11 文法性判断テストにおける初級学習者の正答率の ONE-WAY ANOVA 分析の結果

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	91.117	3	30.372	12.103	.000
Within Groups	140.533	56	2.510		
Total	231.650	59			

表4-12 文法性判断テストにおける初級学習者の正答率の多重比較分析の結果

(I) type	(J) type	MeanDifference (I-J)	Std Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
直接ひと	直接もの	2.600*	.578	.000	1.44	3.76
	持ち主	-.533	.578	.360	-1.69	.63
	不利益	1.467*	.578	.014	.31	2.63
直接もの	直接ひと	-2.600*	.578	.000	-3.76	-1.44
	持ち主	-3.133*	.578	.000	-4.29	-1.97
	不利益	-1.133	.578	.055	-2.29	.03
持ち主	直接ひと	.533	.578	.360	-.63	1.69
	直接もの	3.133*	.578	.000	1.97	4.29
	不利益	2.000*	.578	.001	.84	3.16
不利益	直接ひと	-1.467*	.578	.014	-2.63	-.31
	直接もの	1.133	.578	.055	-.03	2.29
	持ち主	-2.000*	.578	.001	-3.16	-.84

* 平均の差は0.05で有意。

表 4-10、表 4-11、表 4-12 から、初級の学習者において、「直接受動：ひと」と「持ち主受動文」の正答率は 72%と 78%であるが、これらの差が 5%水準で 0.360 で有意差が見られなかったことが分かる。つまり、初級の学習者は「直接受動：ひと」と「持ち主受動文」を同様に早い段階で習得できていると言える。「不利益」の正答率は 53%であるが、ある程度習得できると言える。これに対して、「直接受動：もの」の正答率は 39%であり、初級学習者にとって習得はかなり困難であることを物語る。

次に、中級学習者の正答率の結果を見よう(表 4-13、表 4-14)。

表 4-13 文法性判断テストにおける中級学習者の正答率の ONE-WAY ANOVA 分析の結果

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	76.985	3	25.662	8.486	.000
Within Groups	193.529	64	3.024		
Total	270.515	67			

表4-14 文法性判断テストにおける中級学習者の正答率の多重比較分析の結果

(I) type	(J) type	MeanDifference (I-J)	Std Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
直接ひと	直接もの	2.294*	.596	.000	1.10	3.49
	持ち主	1.529*	.596	.013	.34	2.72
	不利益	2.824*	.596	.000	1.63	4.02
直接もの	直接ひと	-2.294*	.596	.000	-3.49	-1.10
	持ち主	-.765	.596	.204	-1.96	.43
	不利益	.529	.596	.378	-.66	1.72
持ち主	直接ひと	-1.529*	.596	.013	-2.72	-.34
	直接もの	.765	.596	.204	-.43	1.96
	不利益	1.294*	.596	.034	.10	2.49
不利益	直接ひと	-2.824*	.596	.000	-4.02	-1.63
	直接もの	-.529	.596	.378	-1.72	.66
	持ち主	-1.294*	.596	.034	-2.49	-.10

* 平均の差は0.05で有意。

表 4-10、表 4-13、表 4-14 から、中級の学習者において、「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」の正答率は大幅に伸び、それぞれ初級の 72%、39%から中級の 81%、52%まで上昇したのに対して、「持ち主受動文」と「不利益」の正答率はそれぞれ 78%、53%から 62%、46%まで落ちていることが分かる。特に注目したいのは、「直接受動：もの」の習得

状況である。初級において、「直接受動：もの」の正答率は一番低く、習得状況が一番悪かったが、中級になると、「持ち主受動文」、「不利益」との差が 5%水準で 0.204、0.378 であり、有意差が見られなくなった。すなわち、「直接受動：もの」の習得ははじめは遅かったが、日本語レベルの向上につれて徐々にできるようになったと言える。

最後に、上級学習者の分析結果を考察しよう(表 4-15、表 4-16)。

表 4-15 文法性判断テストにおける上級学習者の正答率の ONE-WAY ANOVA 分析の結果

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	53.513	3	17.838	6.222	.001
Within Groups	206.421	72	2.867		
Total	259.934	75			

表4-16 文法性判断テストにおける上級学習者の正答率の多重比較分析の結果

(I) type	(J) type	MeanDifference (I-J)	Std Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
直接ひと	直接もの	2.000*	.549	.001	.90	3.10
	持ち主	1.421*	.549	.012	.33	2.52
	不利益	2.105*	.549	.000	1.01	3.20
直接もの	直接ひと	-2.000*	.549	.001	-3.10	-.90
	持ち主	-.579	.549	.295	-1.67	.52
	不利益	.105	.549	.849	-.99	1.20
持ち主	直接ひと	-1.421*	.549	.012	-2.52	-.33
	直接もの	.579	.549	.295	-.52	1.67
	不利益	.684	.549	.217	-.41	1.78
不利益	直接ひと	-2.105*	.549	.000	-3.20	-1.01
	直接もの	-.105	.549	.849	-1.20	.99
	持ち主	-.684	.549	.217	-1.78	.41

* 平均の差は0.05で有意。

表 4-10、表 4-15、表 4-16 から、上級の学習者において、4 種の受動文の正答率はすべて大幅に伸びていることが分かる。「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」は順調な成長が見られたのに対して、「持ち主受動文」と「不利益」は習得が一時止まっていてその後また段々上がっていく。特に「持ち主の受動文」の正答率は 78%→62%→70%と変化しており、停滞が見られ、習得が止まっている「化石化(fossilization)」という現象が観察された。この現象については後で詳しく考察する。

次に、文法性判断テストにおける学習者の日本語レベルと受動文の種類との相互作用を明らかにするために 2 要因の分散分析で検証を行った(表 4-17、図 4-8)。

表4-17 文法性判断テストにおける学習全員の得点数の2要因の分散分析結果

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	251.452 ^a	11	22.859	8.120	.000
Intercept	5241.228	1	5241.228	1861.880	.000
type	183.010	3	61.003	21.671	.000
level	29.837	2	14.919	5.300	.006
type*level	40.816	6	6.803	2.417	.028
Error	540.484	192	2.815		
Corrected Total	6145.000	204			
Corrected Model	791.936	203			

表 4-17 を見ると、type と level の Sig.値は両方とも <0.01 であるので、日本語受動文の種類と学習者の日本語レベルは受動文の習得に大きな影響を与えていると言える。しかし、受動文の種類と学習者の日本語レベルの相互作用を示している Sig.値は $0.028 > 0.01$ であるので、この 2 要因の相互作用は学習者の習得に影響を与えていないことが分かった。また、表 4-17 によると、学習者の日本語レベルの F 値(14.919)が受動文の種類 F 値(61.003)より大きいため、受動文の種類が主効果であると言える。即ち、文法性判断テストでは、受動文の種類が学習者全員の得点数と正答率により大きな影響を及ぼしていると考えられる。次の図 4-8 は日本語受動文の種類と学習者の日本語レベルという 2 要因の相互作用があるか否かを示している。

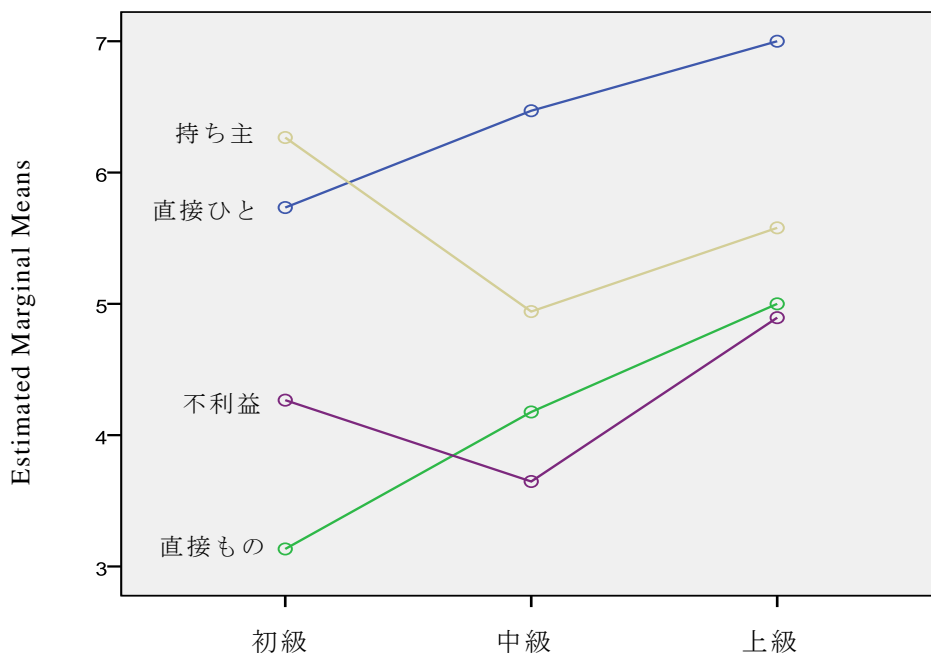


図 4-8 文法性判断テストにおける学習者全員の正答率の 2 要因の分散分析結果

図 4-8 では、横軸に三つのレベルの学習者が表示され、4 種類の受動文の折れ線が 4 本引かれている。4 本の線が交差しているため、学習者の日本語レベルと受動文の種類間に相互作用があると言える。しかしながら、表 4-17 のデータから分かるように、この相互作用は受動文の習得に影響を及ぼしていない。まとめると、2 要因分散分析の結果は、日本語受動文の種類と学習者の日本語レベルは受動文の習得に影響を与えているが、学習者の習得により大きな影響を及ぼしているのは受動文の種類であると考えられる。

以上のデータ分析から、次のような説明ができる。日本語受動文のレベル別の習得順序は、「直接受動：ひと」が全てのレベルで一番早く習得されている。つまり、学習者にとってプロトタイプメンバーである「直接受動：ひと」の習得は早い段階で始まり、周辺的なメンバー「直接受動：もの」、「持ち主受動文」、「不利益」の習得は遅いのである。この結果は(4-1)の仮説を支持していることになった。

(4-1)

仮説：日本語受動文の習得順序は種類により異なり、プロトタイプの「直接受動文：ひと」から習得が進む。

4.4.1.3 動詞別の正答率

前節でデータを分析する際に、同じ種類の受動文においても、正答率が必ずしも同じではないという現象が見られたので、本節では、学習者の受動文の習得状況をより詳しく分析するために、文法性判断テストにおける4種類の受動文に用いた動詞の正答率を調べた。4種類の受動文の問題に用いた動詞は4個ずつであった。表4-18は正答率の低い順番に学習者全体とレベル別に分けて示したものである。また、図4-9は、学習者全体の動詞別の正答率をグラフにしたものである。

表 4-18 文法性判断テストにおける「直接受動：ひと」の動詞別の正答率(%)

「直接受動：ひと」	全体 (n=51)	初級 (n=15)	中級 (n=17)	上級 (n=19)
信頼する	66	53	62	79
抱きしめる	75	73	68	82
呼ぶ	82	60	94	89
叱る	100	100	100	100

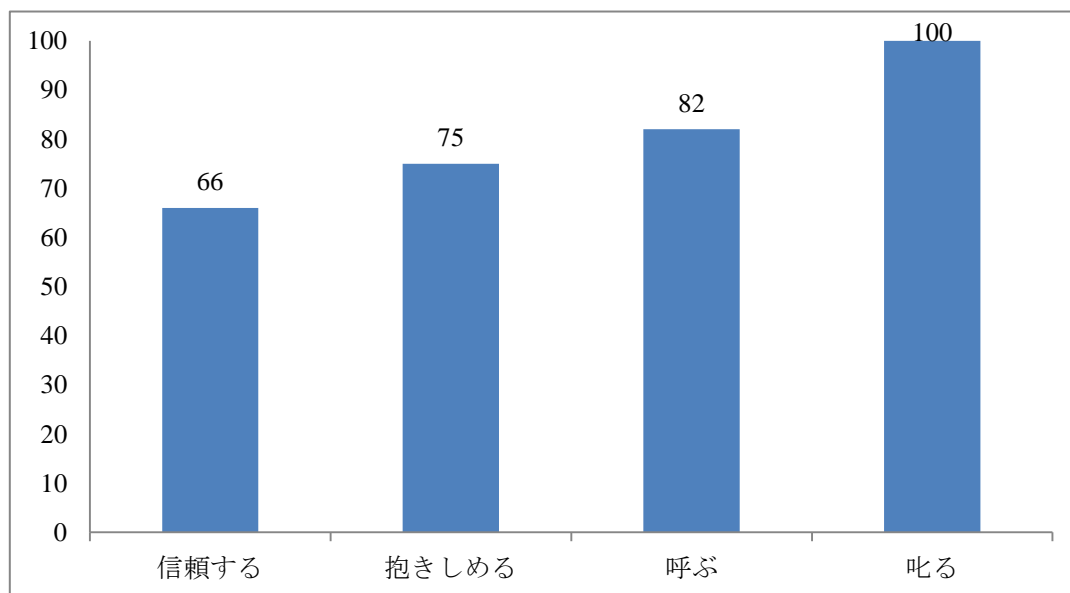


図 4-9 文法性判断テストにおける「直接受動：ひと」の動詞別の正答率(%)

表 4-18 と図 4-9 を見ると、「信頼する」の正答率が一番低いことが分かる。その原因と

して母語転移の影響が考えられる。例えば、文法性判断テストでは「信頼する」を用いた質問文は(4-1)のようになる。学習者に質問文が正しいかどうかを判断させた上で、間違っていたところを書き直してもらった。

(4-1) 彼は正直なので、誰からも信頼しています。()

(4-1') 因为 他 正直, 所以 被 大家 信赖。
 ので 彼 正直 ので 受動辞 皆さん 信頼する

31人の学習者が正しく判断できたが、間違っている箇所を書き直すことはできなかった。そのうち、14人(45%)の学習者が以下のように書き直している。

(4-2) ?彼は正直なので、誰でも信頼しています。

(4-2') 因为 他 正直, 所以 大家 信赖 他。
 ので 彼 正直 ので 皆さん 信頼する 彼

日本語においては(4-1)のような受動文が自然であり、(4-2)の日本語も可能だが、かなり不自然な文である。しかし、中国語に翻訳すると、(4-1')のような「被字句」が自然であるが、(4-2')のような能動文も成立し、意味はほとんど同じである。そこで、母語の中国語による「負の転移(negative transfer)」が起き、このような誤用を犯したと説明できる。中国語では日本語のように文の前半と後半の主語を統一することが要求されないため、(4-2')で前半の主語が「他(彼)」であっても、後半の主語が「大家(皆さん)」に変えた能動文も自然である。学習者は中国語の影響による母語の規則をそのまま日本語にはめてしまっているのである。また、「抱きしめられる」の正答率も高くない。文法性判断テストでは「抱きしめられる」を用いた質問文が次である。学習者に質問文が正しいかどうかを判断させた上で、間違っていたところは書き直してもらった。

(4-3) 親で 抱きしめられて、その子は本当に嬉しそうでした。()

7人の学習者が正しく判断できなかった。また、12人の学習者は正しく判断できたが、間違ったところを書き直すことができなかった。つまり、学習者は受動文の動作主を表す格助詞「ニ」の習得が不完全であることから、受動文の格助詞の習得は困難であると考えられる。

これらに対して、「叱る」の正答率が100%であった。これも母語の影響だと考えられる。中国語の「被字句」は、ほとんどが主語から見て不愉快あるいは被害的な事柄を表すのに用いられると、劉ほか(1996、1983)は指摘している。「叱る」という動詞が日本語も中国語も被害の意味を持つため、母語による「正の転移(positive transfer)」が起きやすい可能性も考えられる。

次に、「直接受動：もの」の動詞別の正答率を調べる。次の表4-19と図4-10のように、「直接受動：もの」の問題に用いた動詞は4個であった。正答率の低い順に、学習者全体とレベル別に分けて示している。

表 4-19 文法性判断テストにおける「直接受動：もの」の動詞別の正答率(%)

「直接受動：もの」	全体 (n=51)	初級 (n=15)	中級 (n=17)	上級 (n=19)
実施する	25	1	18	42
代表する	51	33	65	53
話す	54	40	50	68
読む	79	73	76	87

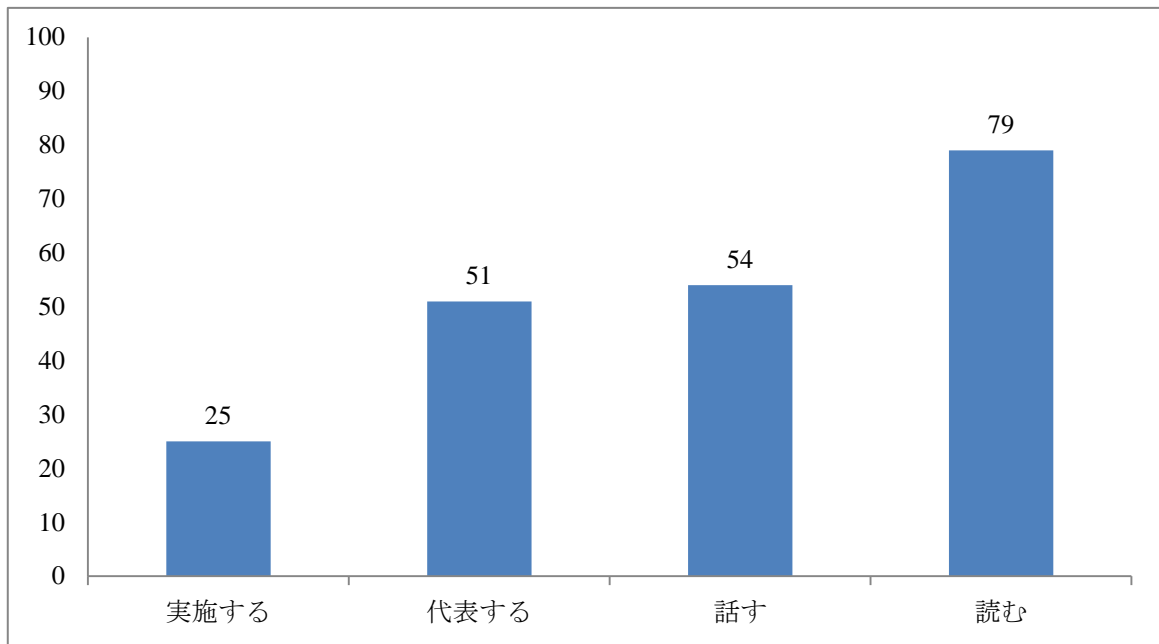


図 4-10 文法性判断テストにおける「直接受動：もの」の動詞別の正答率(%)

表 4-19 と図 4-10 をみると、「読まれる」以外の動詞の正答率が低いことが分かる。特に「実施される」の正答率は 25% であり、非常に低いと言える。初級、中級だけではなく、上級でも正答率が低く (42%)、平均が 25% 未満と、習得が非常に困難なようである。「実施される」を用いた質問文が(4-4)である。

(4-4) 交通事故の多発に対して交通安全のキャンペーンが実施しています。()

(4-4') 针对 交通事故 的 多发 实施了 交通安全 运动。

対する 交通事故 の 多発 实施 交通安全 キャンペーン

(4-4)の日本語は受動文であるが、(4-4')の中国語訳は能動文である。これは、前の 2.6.1 節でも述べたが、「直接受動：もの」を中国語に翻訳すると、日本語の自動詞文に近い「意味受動文」或いは普通の能動文になるからである。(4-4)のような受動文は中国語の受動文に翻訳できないため、中国人学習者にとってこのような日本語受動文の習得は大変難しいと言える。

また、「代表する」と「話す」の正答率も高くない。「代表する」と「話す」を用いた質問文が(4-5)、(4-6)のようになる。

(4-5) 有名な刺身に 代表する日本の食生活は健康にいいと言われます。()

(4-5') 据说 以 生鱼片 为 代表 的 日本 饮食生活 有益 健康。
言われる 介詞 刺身 介詞 代表 の 日本 食生活 有益 健康

(4-6) ブラジルではポルトガル語が 話しています。()

(4-6') 在 巴西 说 葡萄牙语。
で ブラジル 話す ポルトガル語

(4-5)の日本語は受動文であるが、中国語訳では、(4-5')のような「以……为……」パターンを用いた能動文である。(4-6)については、27人の学習者が正しく判断できたが、間違ったところを書き直すことができなかった。そのうち、11人(41%)の学習者が(4-7)のように書き直している。

? (4-7) ブラジルではポルトガル語を話しています。

「ブラジルではポルトガル語が話されています」という「直接受動：もの」は中国語に翻訳すると(4-6')のような能動文になり、受動文で表現することはあり得ない。そのため、学習者は母語の負の転移により、この中国語の能動文をそのまま不自然な日本語の能動文(4-7)に直訳してしまい、「直接受動：もの」を習得しない。

次に、「持ち主受動文」の動詞別の正答率を調べる。次の表 4-20 と図 4-11 のように、「持ち主受動文」の問題に用いた動詞は 4 個であった。正答率の低い順に、学習者全体とレベル別に分けて示している。

表 4-20 文法性判断テストにおける「持ち主受動文」の動詞別の正答率(%)

持ち主受動文	全体 (n=51)	初級 (n=15)	中級 (n=17)	上級 (n=19)
取る	35	57	35	18
叱る	71	77	59	76
壊す	82	80	82	84
踏む	90	100	71	100

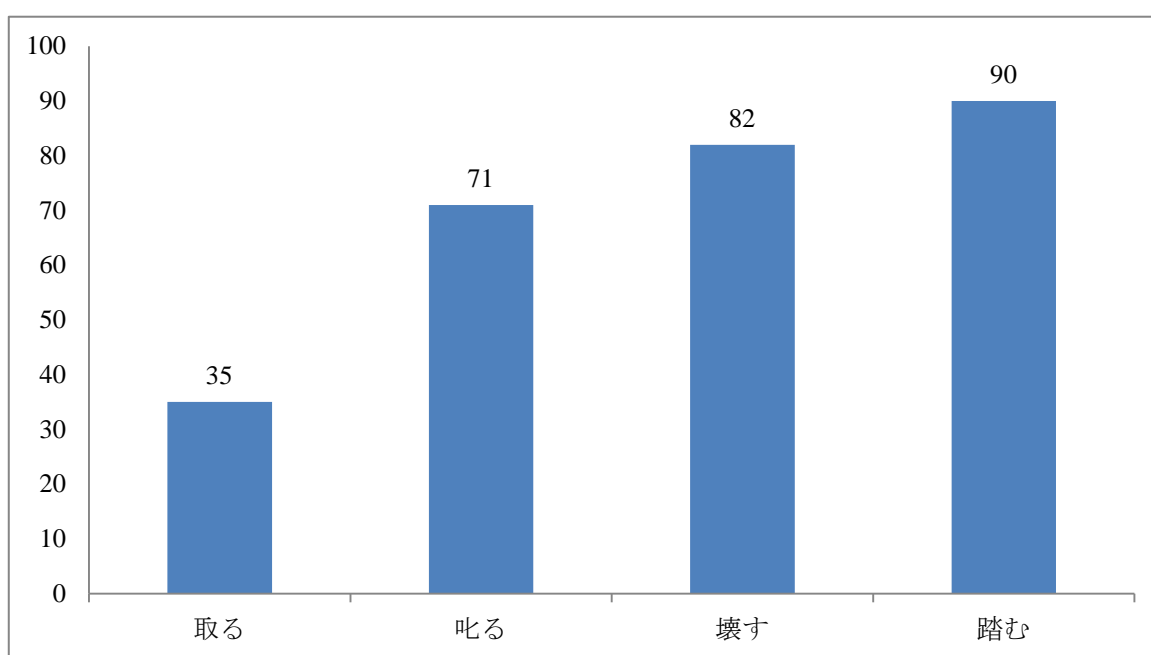


図 4-11 文法性判断テストにおける「持ち主受動文」の動詞別の正答率(%)

「持ち主受動文」が使用された動詞のうち、「取る」と「叱る」を含んでいる質問文を観察したい。表 4-20 と図 4-11 から分かるように、学習者全員における「取る」の正答率は一番低い。「取る」を用いた質問文が(4-8)のようになる。

(4-8) 財布が 取られて、バスに 乗れませんでした。()

23 人(45%)の学習者は正しく判断できなかった。また、20 人(39%)の学習者は正しく判断できたが、間違ったところを書き直すことができなかった。つまり、正しく書き直すことができたのはわずか 8 人(16%)しかいなかったのである。この原因を探るために、まず、(4-8)

の質問文を分析したい。(4-8)は主語の「私」が省略されている文である。学習者は「私は財布を取られた、バスに乗れませんでした」という「持ち主受動文」を認識できず、正しく答えられなかったのである。

次に、「叱る」の回答状況を見てみよう。「叱る」は「直接受動：ひと」にも使用され、正答率が100%であった。しかし、「持ち主受動文」に使用された場合には、正答率が三分の二強(71%)に落ちている。この場合の例文は次の(4-9)のようになる。

(4-9) 田中さんは息子を先生に叱って 怒っています。()

(4-9') 田中 的 儿子 被 老师 批评 了, 很生气。
田中 の 息子 受身辞 先生 叱る 過去 怒る

なぜ「持ち主受動文」の「叱る」という動詞の正答率が「直接受動：ひと」の「叱る」より低いかというと、「持ち主受動文」は三つの項を含んでいるからである。つまり、「持ち主受動文」が「直接受動文」より複雑的な構文であり、同じ動詞においても、習得に異なる結果が出たと考えられる。

最後に、「不利益」の動詞別の正答率を調べる。次の表 4-21 と図 4-12 のように、「不利益」の問題に用いた動詞は4個であった。正答率が低い順に、学習者全体とレベル別に分けて示している。

表 4-21 文法性判断テストにおける「不利益」の動詞別の正答率(%)

不利益	全体 (n=51)	初級 (n=15)	中級 (n=17)	上級 (n=19)
寝込む	37	37	29	45
書く	48	33	41	66
弾く	53	57	41	61
死ぬ	76	87	71	74

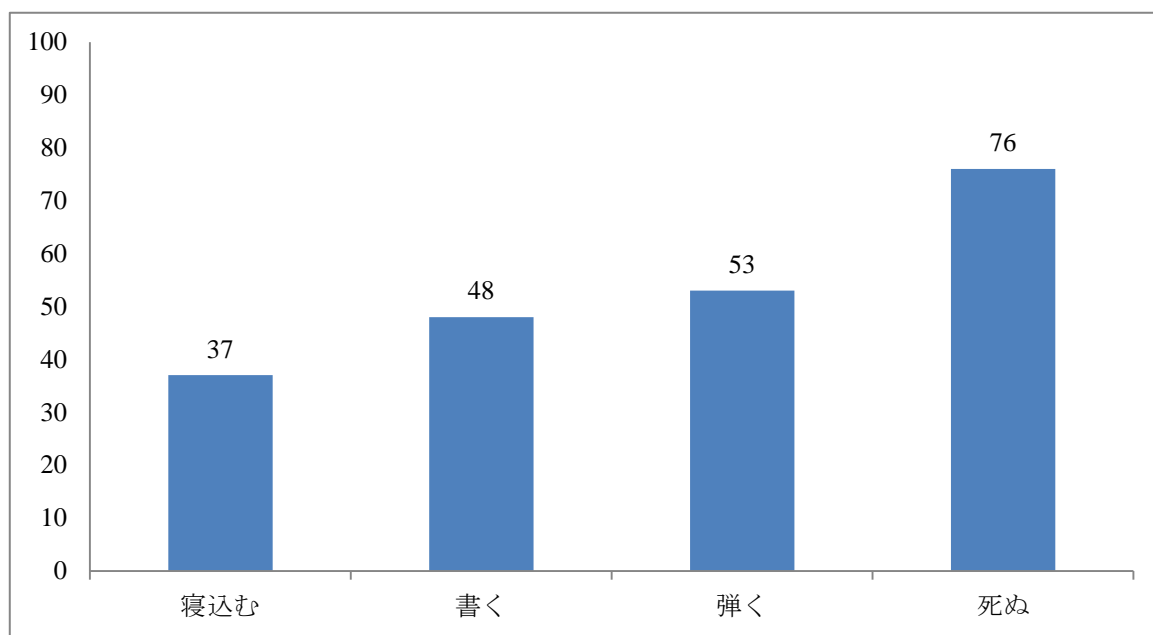


図 4-12 文法性判断テストにおける「不利益」の動詞別の正答率(%)

「間接受身文」の動詞別の正答率を見ると、全体的に高くないことが分かる。そのうち、「死ぬ」の正答率(76%)は比較的高いが、「寝込む」という動詞の正答率(37%)は低い。なぜならば、「死ぬ」という動詞が日本語教材の中では、「不利益」の例文としてよく使われるからである。「寝込む」を用いた質問文は(4-10)のようになる。

(4-10) 彼は女房を 寝込まれて会社を 休んでいます。()

(4-10') 因为 妻子 生病 卧床不起, 他 向 公司 请了假。
 ので 妻 病気 寝込む 彼 に 会社 休む

この正答率の差が出るのは教科書での動詞の出現頻度と関係があると考えられる。日本語教科書の中では、「不利益」の例文によく使われる「死ぬ」という動詞の使用頻度が高く、学習者にとって覚え易いのではないかと考えられる。

以上、本節では、文法性判断テストの結果を分析した。データ分析の結果から、中国人学習者にとって、日本語受動文のプロトタイプである「直接受動：ひと」が早い段階で習得されることが分かった。また、正答率の高い順には「直接受動：ひと」、「持ち主受身文」、「不利益」と「直接受動：もの」であり、習得難易度もその順になると言える。つまり、

「直接受動：ひと」、「持ち主受身文」、「不利益」と「直接受動：もの」の順に習得しやすく、この順に習得が進んでいくと考えられる。この文法性判断テストの結果から(4-1)仮説は支持される。

(4-1)

仮説：日本語受動文の習得順序は種類により異なり、プロトタイプの「直接受動文：ひと」から習得が進む。

次節では、文産出テストの結果について分析する。

4.4.2 文産出テストの結果

日本語受動文の構文の習得状況を見るために文法性判断テストを行ったが、学習者に受動文の使用意識があるかどうかを測るために、文産出テストも行った。本調査の質問紙を作成するために39人の日本語母語話者に予備調査を行った。本調査は学習者にだけでなく、日本語母語話者の受動文の使用状況と比較するために、34人の日本語母語話者にも文産出テストを行った。まず、4.4.2.1節で予備調査の結果を説明する。

4.4.2.1 予備調査

本調査の質問紙を作成するために、39人の日本語母語話者に予備調査を行った。表4-22(同表4-5)は予備調査の結果を示している。

表 4-22(同表 4-5) 予備文産出テストにおける動詞別の日本語母語話者の使用率(n=39)

直接受動：ひと		直接受動：もの		持ち主		不利益	
動詞	使用率	動詞	使用率	動詞	使用率	動詞	使用率
捕まえる	5%	建てる	79%	取る	49%	降る	23%
笑う	87%	作る	54%	踏む	92%	泣く	13%
押す	51%	開く	90%	汚す	46%	弾く	18%
叱る	90%	壊す	38%	検査する	44%	吸う	15%
刺す	97%			読む	62%	結婚する	10%
はねる	74%			捨てる	79%	騒ぐ	23%
褒める	31%					来る	26%

全般的に見ると、「直接受動：ひと」の使用率が一番高いのに対して、「不利益」の使用率が一番低い。つまり、日本語母語話者はプロトタイプである「直接受動：ひと」をよく使用しているが、日本語独特の受動文「不利益」はあまり使わない傾向がある。

表 4-22 に列挙した動詞において、各種の受動文の中で、使用率の最も高い三つの動詞を本調査に使用した。次の表 4-23 は文産出テストで用いた動詞のリストである。

表 4-23 文産出テストで用いた動詞

直接受動：ひと		直接受動：もの		持ち主		不利益	
刺す	97%	開く	90%	踏む	92%	来る	26%
笑う	87%	建てる	79%	捨てる	79%	降る	23%
はねる	74%	作る	54%	読む	62%	騒ぐ	23%

本調査において問題の数は全 40 問からなり、その構成は 4 種類の受動文が 3 問ずつ、ダミー問題が 28 問であった。学習者は絵を見ながら提示された動詞の基本形を自由に活用し、絵の内容について中国語と日本語で文を産出する。

4.4.2.2 本調査の結果

本節では文産出テストのデータを分析する。分析の結果、文法性判断テストの結果と同様に、中国人学習者は、日本語受動文のプロトタイプ「直接受動：もの」を先に習得している。データの分析は学習者全員の使用率、レベル別の使用率、動詞別の使用率の順で行う。まず、学習者全員の使用率を述べる。

4.4.2.2.1 学習者全員の使用率

文産出テストは提示された動詞の基本形を自由に活用して日本語を書いてもらうテストなので、動詞の受動型のみならず他の形式の答えも出るため、使用率について分析を行った。産出頻度の分析では細かい異同、また誤用は不問としている。例えば「足を踏まれた」を「足を踏まれた」、「足を踏んでされた」などと答えた場合は、受動を意識していると考え、正答と判断し、「足を踏まれた」の項目に含めてカウントしている。文産出テストにおける学習者全員の使用率は次のようになる(表 4-24)。

表 4-24 文産出における学習者全員と日本語母語話者の平均使用率(n=51)

	平均(%)	標準偏差	母語話者平均(%)
直接受動：ひと	87	0.603	86
直接受動：もの	50	0.925	57
持ち主受動文	73	0.800	88
不利益	69	0.977	25

「直接受動：ひと」の使用率は 87%、標準偏差は 0.603、「直接受動：もの」の使用率は 50%、標準偏差は 0.925、「持ち主受動文」の使用率は 73%、標準偏差は 0.800、「不利益」の使用率は 69%、標準偏差は 0.977 であった。更に、学習者と日本語母語話者の 4 種類の受動文の使用率の差について Kruskal-Wallis 分析を行った結果、5%水準で有意であった(表 4-25、表 4-26)。

表 4-25 文産出における学習者全員の使用回数の Kruskal-Wallis 分析結果

Test Statistics^{a,b}

	使用回数
Chi-Square	36.991
df	3
Asymp.Sig.	.000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 受動文の種類

表 4-26 文産出における日本語母語話者の使用回数の Kruskal-Wallis 分析結果

Test Statistics^{a,b}

	使用回数
Chi-Square	61.874
df	3
Asymp.Sig.	.000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 受動文の種類

表 4-25 と表 4-26 から、受動文の種類についての Sig.値は学習者群にも母語話者群にも.000で、有意水準 5%より小さく、有意差があるという結果が得られた。4 種類の受動文の使用回数には有意差が見られたが、どの 2 種類の受動文に有意差があるかは分からないため、多重比較分析で検定を行った(表 4-27、表 4-28)。

表4-27 文産出テストにおける学習者の多重比較分析の結果

(I) type	(J) type	MeanDifference (I-J)	Std Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
直接ひと	直接もの	1.098*	.166	.000	.77	1.43
	持ち主	.412*	.166	.014	.08	.74
	不利益	.529*	.166	.002	.20	.86
直接もの	直接ひと	-1.098*	.166	.000	-1.43	-.77
	持ち主	-.686*	.166	.000	-1.01	-.36
	不利益	-.569*	.166	.001	-.90	-.24
持ち主	直接ひと	-.412*	.166	.014	-.74	-.08
	直接もの	.686*	.166	.000	.36	1.01
	不利益	.118	.166	.479	-.21	.45
不利益	直接ひと	-.529*	.166	.002	-.86	-.20
	直接もの	.569*	.166	.001	.24	.90
	持ち主	-.118	.166	.479	-.45	.21

* 平均の差は0.05で有意。

表4-28 文産出テストにおける母語話者の多重比較分析の結果

(I) type	(J) type	MeanDifference (I-J)	Std Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
直接ひと	直接もの	.882*	.195	.000	.50	1.27
	持ち主	-.059	.195	.764	-.45	.33
	不利益	1.853*	.195	.000	1.47	2.24
直接もの	直接ひと	-.882*	.195	.000	-1.27	-.50
	持ち主	-.941*	.195	.000	-1.33	-.55
	不利益	.971*	.195	.000	.58	1.36
持ち主	直接ひと	.059	.195	.764	-.33	.45
	直接もの	.941*	.195	.000	.55	1.33
	不利益	1.912*	.195	.000	1.53	2.30
不利益	直接ひと	-1.853*	.195	.000	-2.24	-1.47
	直接もの	-.971*	.195	.000	-1.36	-.58
	持ち主	-1.912*	.195	.000	-2.30	-1.53

* 平均の差は0.05で有意。

表4-27によると、学習者群に「持ち主受動文」と「不利益」の差は有意ではなく、表4-28によれば、母語話者群に「直接受動：ひと」と「持ち主受動文」の差も有意ではなかった。つまり、学習者の「持ち主受動文」と「不利益」の使用状況はほぼ同じであるのに対して、母語話者は「直接受動：ひと」と「持ち主受動文」を同じ頻度で使っている。また、図4-13は受動文の種類別に学習者と日本人の使用率を棒グラフにしたものである。

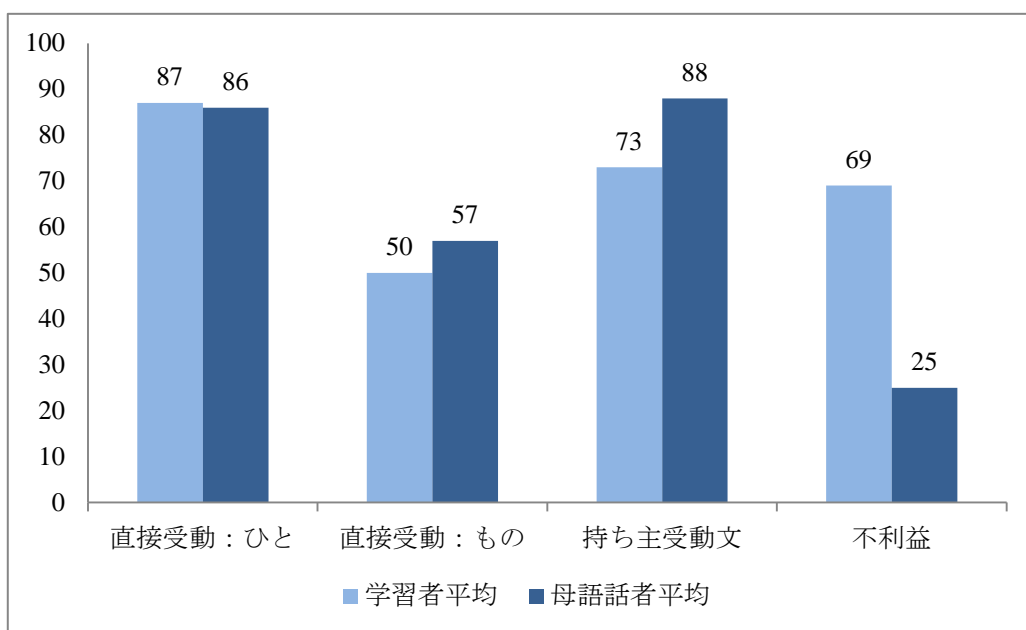


図4-13 文産出テストにおける学習者と日本人の使用率(%)

図 4-13 から、学習者にとって「直接受動：ひと」(使用率 87%)が一番使いやすく、「直接受動：もの」(使用率 50%)が一番使いにくいことが分かった。一方、母語話者は「直接受動：ひと」(使用率 86%)と「持ち主受動文」(使用率 88%)を頻繁に使っているのに対して、「不利益」はあまり使っていない。また、「直接受動：ひと」の使用率は日本語母語話者の使用率に近いことが分かった。「持ち主受動文」の使用率は日本語母語話者と比べると 15 ポイント少なく、「不利益」の使用率は 44 ポイント多かった。

更に、SPSS の Independent-Sample T Test を通して、四つの種類の受動文において学習者のそれぞれの平均値と日本語母語話者のそれぞれの平均値の差が有意であるかどうかを統計的に検証した。表 4-29 に検証の結果を示す。

表4-29 学習者と母語話者の受動文の使用率について種類別のT検定の結果

Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std.Error Difference
直接受動：ひと	Equal variances assumed	.025	.875	.146	83	.884	.020	.134
	Equal variances not assumed			.146	70.364	.884	.020	.134
直接受動：もの	Equal variances assumed	.119	.731	-.966	83	.337	-.196	.203
	Equal variances not assumed			-.970	71.894	.335	-.196	.202
持ち主	Equal variances assumed	3.492	.065	-2.804	83	.006	-.451	.161
	Equal variances not assumed			-2.970	81.877	.004	-.451	.152
不利益	Equal variances assumed	.337	.563	6.092	83	.000	1.343	.220
	Equal variances not assumed			6.034	68.514	.000	1.343	.223

表4-29によれば、「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」において、学習者の平均値と日本語母語話者の使用回数の差が5%水準でそれぞれ0.884、0.337であり、有意差が出なかった。また、「持ち主受動文」と「不利益」では使用回数の差がそれぞれ0.006、0.000で有意差が見られた。つまり、「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」において学習者全員の

使用状況は日本語母語話者と同じであるが、「持ち主受動文」と「不利益」において学習者の使用状況は母語話者と異なると言える。特に、「不利益」の使用状況は母語話者とかなり異なり、過剰使用の傾向が見られたため、「持ち主受動文」より習得が遅いと考えられる。また、文法性判断テストの結果は日本語受動文のプロトタイプである「直接受動：ひと」が最も習得しやすいことを示しており、文産出テストの結果と同様である。すなわち、文産出テストと文法性判断テストのデータ分析どちらも、中国人学習者による日本語受動文の習得順序の仮説を支持しており、プロトタイプメンバーである「直接受動：ひと」から習得が進んでいくと考えられる。

4.4.2.2.2 レベル別の使用率

文産出テストの使用率を初級、中級、上級のレベル別に分けて見ると、表 4-30 と図 4-14 のようになる。

表 4-30 文産出テストにおけるレベル別の使用率(%)

	初級 (n=15)	中級 (n=17)	上級 (n=19)	平均	母語話 者平均
直接受動：ひと	80	82	96	87	86
直接受動：もの	51	35	63	50	57
持ち主受動文	67	67	82	73	88
不利益	73	67	67	69	25

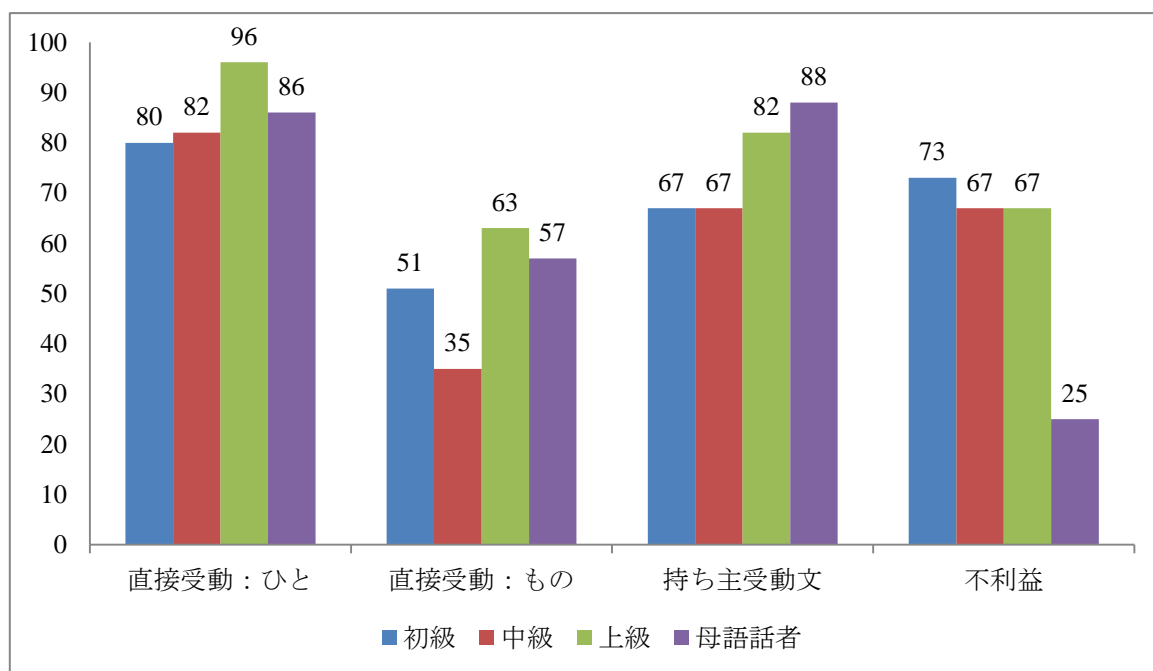


図 4-14 文産出テストにおける学習者レベル別の使用率(%)

表4-30と図4-14から分かるように、プロトタイプである「直接受動：ひと」の使用率は初級80%、中級82%、上級96%である。この種類の受動文は早くから出現して安定しており、母語話者との差が初級学習者においても見られず、レベルの向上につれ使用率も上がって、母語話者の使用状況に徐々に近づき、順調に習得していく。一方「直接受動：もの」において学習者全員の平均使用率(50%)は母語話者の平均使用率(57%)と有意差は見られなかったが、初級で51%であった使用率が中級では35%に落ち、上級になると、また使用率が大幅(63%)に上昇する。このようなパターンは文法性判断テストでも見られた。つまり、初級から中級までは使用率が下がり、上級になると大幅に上昇するU字型カーブが表されるということである。これはプロトタイプである「直接受動：ひと」は順調に習得できるのに対して、「直接受動：もの」の習得は非常に不安定であり、比較的困難であることを示す。「持ち主受動文」の初級の使用率は67%で、中級になっても使用率は変化せず67%であり、上級になってから大きな進歩が見られ、使用率は母語話者の88%に近づいて82%に達している。その原因については「持ち主受動文」自身の複雑さから説明できる。「持ち主受動文」は複雑な格体系「…は…を…に」を持つため、学習者にとって習得の初期段階になかなか習得できず、長時間の教育訓練、また学習者の自分なりのルールが確立してから習得が順調になると考えられる。最後に、「不利益」については、学習者の使用率は母語話者の使

用率よりかなり高く、何倍にもなってしまう。つまり、「目標言語をある程度習得していると、目標言語の規則の習得が少し進んでいるために、目標言語の規則を誤って一般化し、それを適用すべきではないところに適用する(蘇2004:108)」「過剰一般化(overgeneralization)」という現象が見られた。すなわち、「不利益」の受動文は、母語話者にはあまり使われな
いが、日本語独特の文法であるため、日本語教科書のなかで重要な文法項目として教えら
れているため、学習者は「教科書のインプット」の影響により、結局「不利益」を過剰に
使ってしまうのである。

4.4.2.2.3 動詞別の使用率

文産出テストにおける4種類の受動文に用いた動詞の正答率を調べた。次の表4-31のよ
うに、4種類の受動文の問題に用いた動詞は3個ずつであった。

表 4-31 文産出テストにおける学習者と日本語母語話者の動詞別の使用率(%)

		全体 (n=51)	初級 (n=15)	中級 (n=17)	上級 (n=19)	母語話者平均 (n=34)
直接受動：ひと	刺される	90	93	76	100	97
	笑われる	82	53	88	100	91
	はねられる	88	93	82	89	71
平均		87	80	82	96	86
直接受動：もの	建てられる	71	73	59	79	50
	作られる	22	33	6	26	29
	開かれる	59	47	41	84	91
平均		50	51	35	63	57
持ち主受動文	踏まれる	94	93	88	100	100
	読まれる	65	60	47	84	74
	捨てられる	61	47	71	63	91
平均		73	67	67	82	88
不利益	降られる	78	73	76	84	29
	騒がれる	63	73	59	58	24
	来られる	67	73	71	58	21
平均		69	73	67	67	25

また、学習者全員の受動文の種類別・動詞別の正答率をグラフにした(図 4-15、図 4-17、図 4-18、図 4-21)。

まず、文産出テストにおける学習者全員の「直接受動：ひと」の動詞別の正答率は図 4-15 に示す。

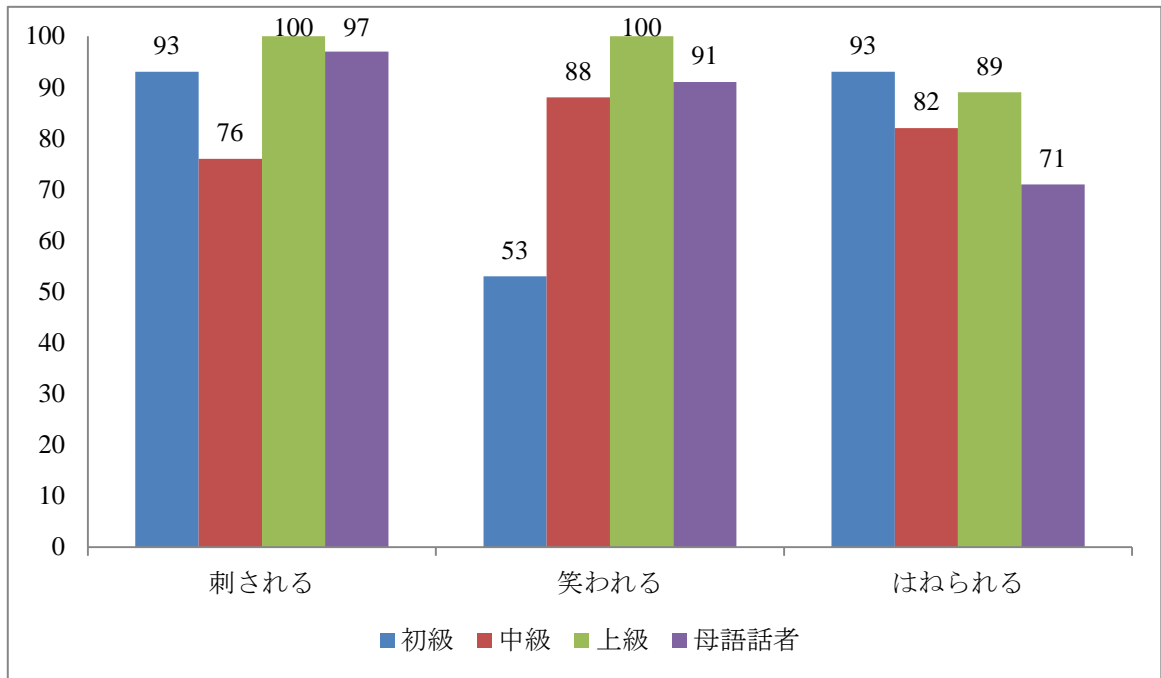


図4-15 文産出テストにおける学習者レベル別の「直接受動：ひと」の動詞別の使用率(%)

表 4-31 と図 4-15 を全般的に見ると、「直接受動：ひと」において学習者の使用率は母語話者と大きな差がないと言える。ただし、初級学習者の「笑われる」の使用率は低い。図 4-16 は「笑う」を使う絵である。



図 4-16 「笑う」を使っている絵

15 人の初級学習者のうち、8 人はターゲットの「笑われる」を使ったが、2 人は能動文を使い、5 人が使役の「笑わせた」を使った。注目したいのは「笑わせた」を使った 5 人

の学習者である。この5人が書いた中国語は「他让孩子们笑了」という文であり、受動辞「被」ではなく受動辞「让」を使っている。中国語の「让」は使役のマーカ―としても使われているので、学習者は母語の影響で日本語の受動文を産出する際に受動マーカ―を使役マーカ―と間違え、使役態「笑わせる」を使ってしまったのであろう。

次に、「直接受動：もの」の動詞別の使用率を調べる(図4-17)。

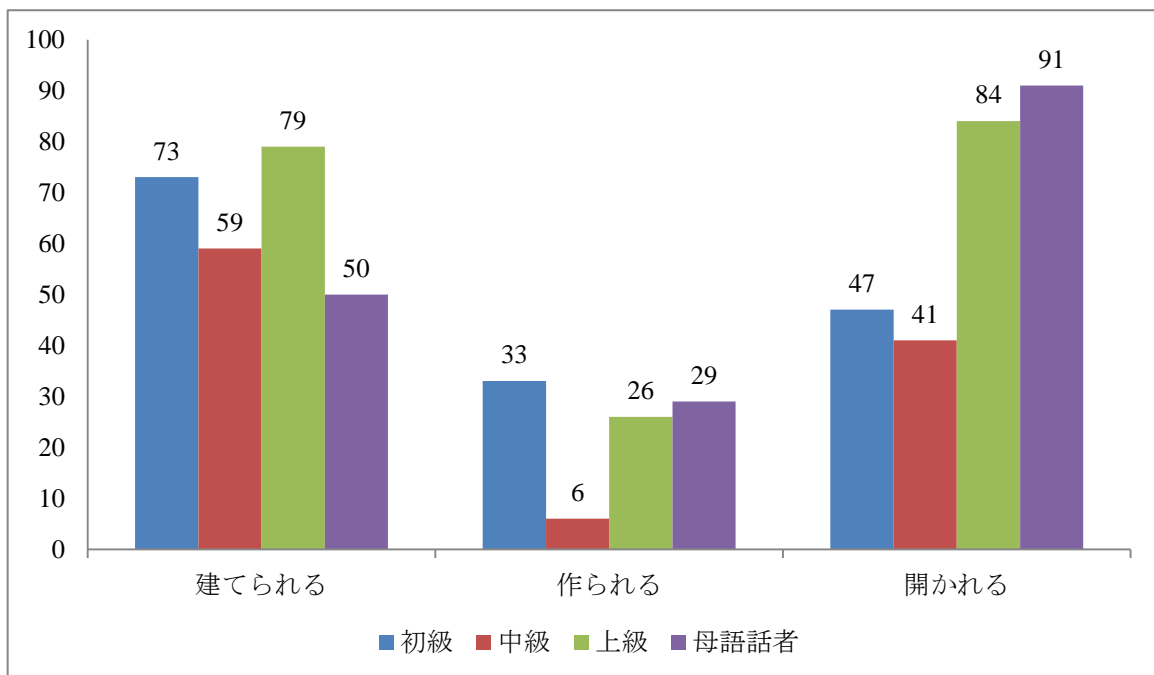


図4-17 文産出テストにおける学習者レベル別の「直接受動：もの」の動詞別の使用率(%)

表 4-31 と図 4-17 を見ると、教科書の例文によく使われる「建てられる」以外の動詞「作られる」と「開かれる」の使用率が母語話者との差が大きい。「建てられる」、「作られる」と「開かれる」は中国語はいずれも能動文で表すが、「建てられる」の使用は教科書の影響で母語話者の使用状況と近い。日本語教科書の中では、「直接受動：もの」のような種類の受動文を紹介する際に、「立てる」が典型的な動詞として例文がよく使用されているため、学習者にとって覚えやすいのではないかと考えられる。それに対して、日本語教科書の中で出現頻度が低い「作る」と「開く」の使用率が母語話者の使用率と大きな差が見られた。

次に、「持ち主受動文」の動詞別の使用率を調べる(図4-18)。

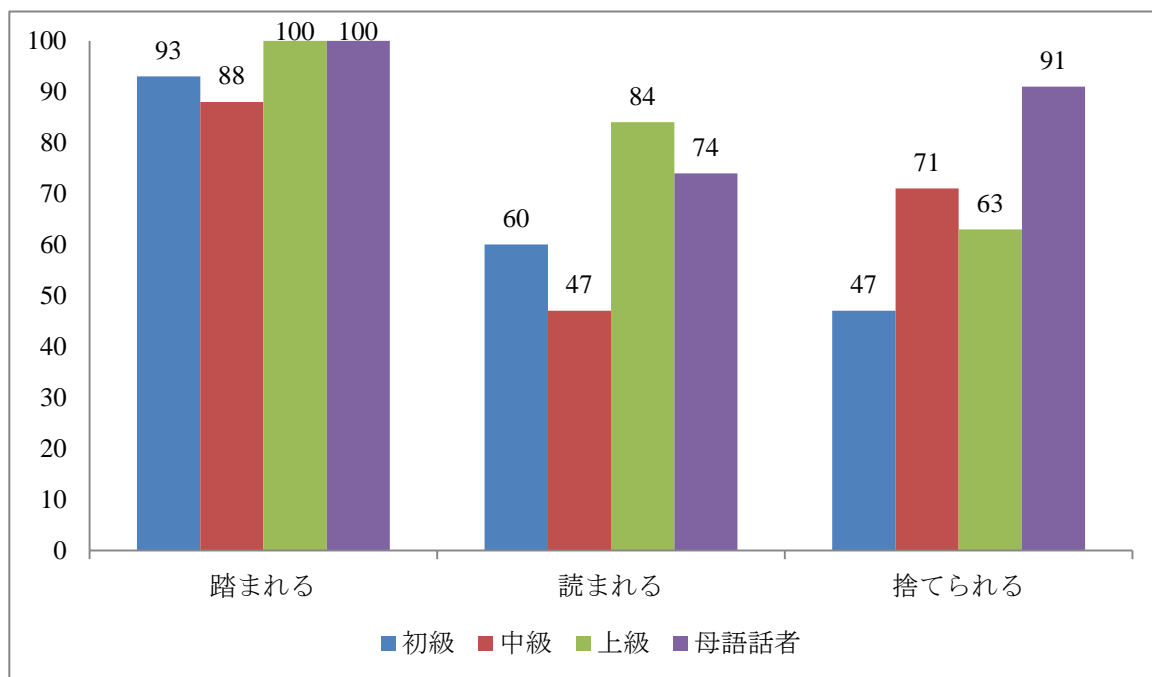


図4-18 文産出テストにおける学習者レベル別の「持ち主受動文」の動詞別の使用率(%)

表4-31と図4-18を全般的に見ると、学習者の使用率と日本語母語話者の使用率の差はあまり大きくないことが分かった。特に、「(足を)踏まれた」(図4-19)のような身体部分に使われる動詞の受動形の使用率が高い傾向がある。それに対して、「(メモを)捨てられた」(図4-20)のような普通の所有物に使われる動詞の受動形は、使用率が低いという傾向が見られた。



図 4-19 「踏まれる」



図 4-20 「捨てられる」

最後に、「不利益」の動詞別の使用率を調べる(図4-21)。

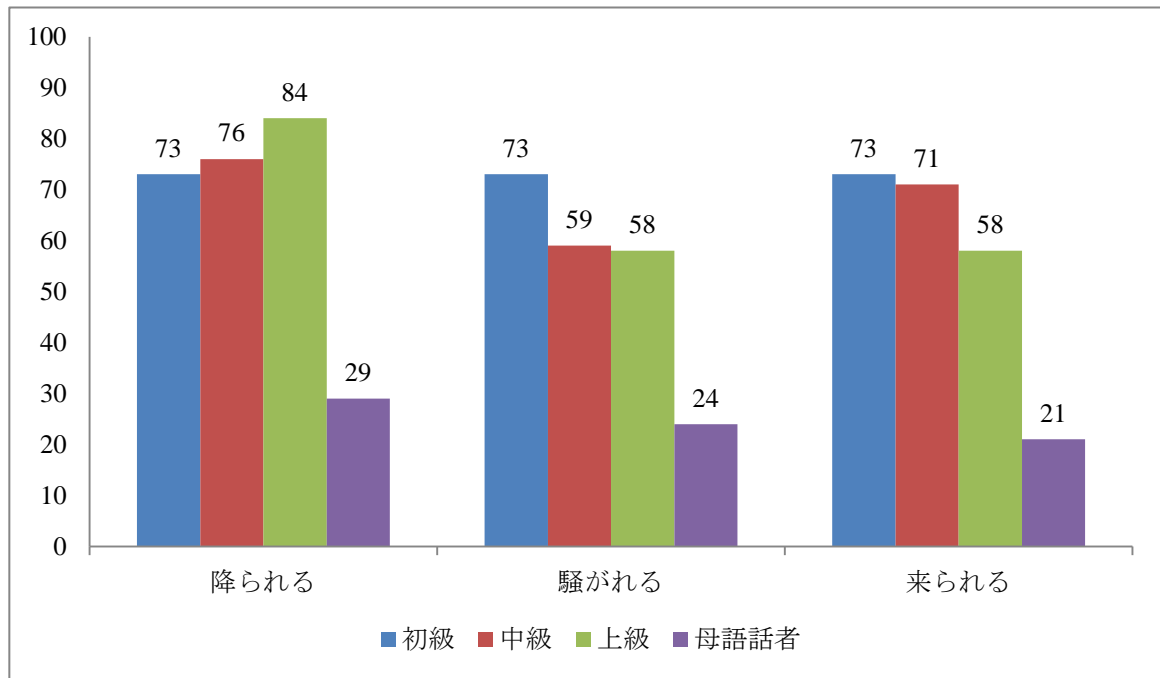


図4-21 文産出テストにおける学習者レベル別の「不利益」の動詞別の使用率(%)

表 4-31 と図 4-21 を見ると、「不利益」については、学習者全員の使用率と日本語話者の使用率がかなり異なるという結果が出た。学習者の「不利益」の使用状況は「教科書のインプット」の影響により、過剰使用の傾向が見られた。つまり、学習者は「不利益」をある程度習得できるが、過剰使用が見られ、習得が困難なようである。

以上の文法性判断テストと文産出テストのデータ分析から、中国人学習者による日本語受動文構文の習得順序は、仮説が支持され、日本語受動文のプロトタイプ「直接受動：ものの」から習得が進んでいくものと考えられる。

4.5 考察

本章の目的は、プロトタイプ理論に基づく仮説を検証しながら、中国語母語話者による日本語受動文の習得過程を解明することである。具体的な仮説は以下の通りである。

仮説：日本語受動文の習得順序は種類により異なり、プロトタイプの「直接受動：ひと」から習得が進む。

仮説を検証するために、本章では、中国人学習者を対象にしたアンケート調査を行った。本節では、アンケート調査の分析結果をまとめた上で、プロトタイプ理論から総合的に考察を行う。また、母語からの干渉および中間言語を分析するために誤用分析も行う。

4.5.1 レベルによる習得

本章では日本語受動文構文の習得過程を明らかにするために、文法性判断テストと文産出テストを通して中国人学習者の習得状況を調査した。前節ではテストごとに調査結果を分析したが、本節では両テストの結果を合わせて考察を行う。

学習者のレベルによる習得状況を考察するために、文法性判断テストにおいて各レベルの正答率を、文産出テストでは各レベルの使用率を分析した。その結果、両テストとも、初級の得点は中級より高いが、上級よりは低い。図表で示すと(図 4-22)、Kellerman(1985)が提示した「U字型行動(U-shaped behavior)」が見られた。具体的には、文法性判断テストでの「持ち主受動文」と「不利益」、文産出テストでの「直接受動：もの」においてこの「U字型行動」が見られた。

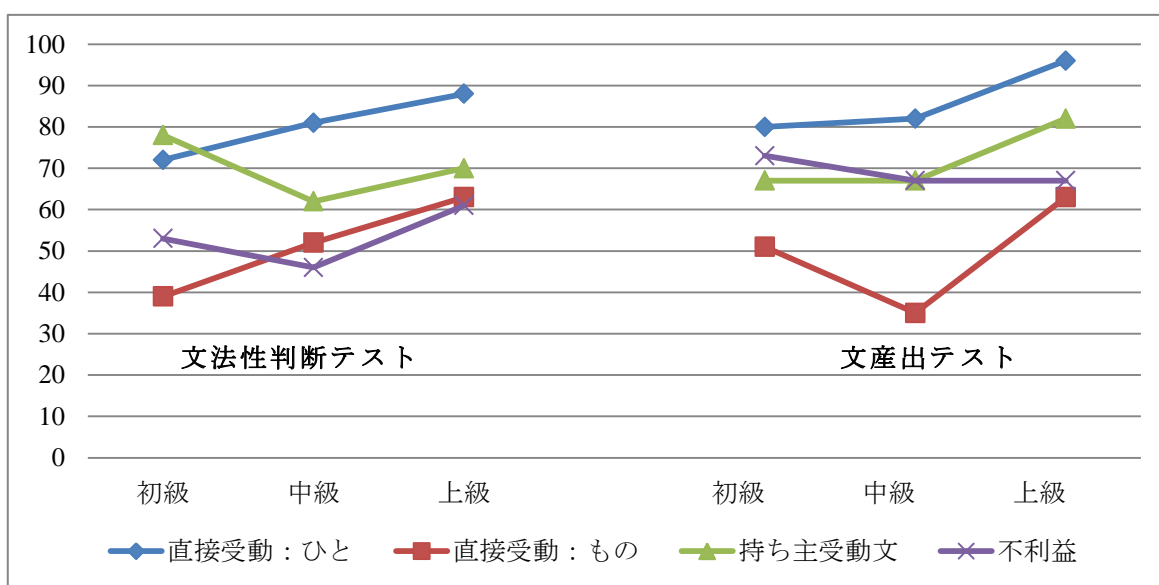


図 4-22 両テストにおけるレベル別の習得達成度(%)

この現象について Shirai(1990:691-695)では次の図 4-23 を挙げて説明している。

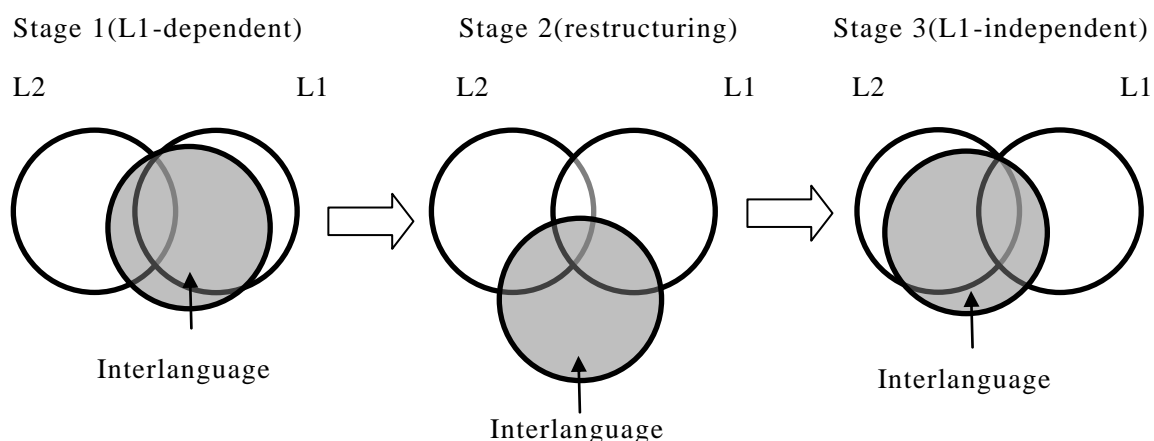


図 4-23 U 字型行動における三つの段階(Shirai1990:691)

図 4-23 は U 字型行動における三つの段階を示している。ここで、二つの白い円は目標言語(L2)と母語(L1)を、黒い円は学習者の中間言語(Interlanguage)を示している。まず、習得の初期段階 Stage 1 は、母語の依存期(first language (L1)-dependent)である。この段階では、学習者は母語に依存して、母語と目標言語を比較しながら習得していく。目標言語の文法項目が母語にある場合、学習者は両言語の類似性を発見し、母語からの「正の転移」を受けるので、誤用が少ない。なお、この段階でその文法項目を過剰使用する傾向も見られる。Stage 2 は習得の中期段階であり、中間言語の再構成期(restructuring)と呼ばれる。この段階で、学習者は初期より多くのインプットを受け、目標言語の知識も多様である。そのため、学習者の中間言語は母語の影響から離れてしまい、学習者は自分なりのルールを作り出して目標言語を習得していく。したがって、誤用が生じており、習得達成度は一時的に落ちてしまう。例えば、この段階の学習者のデータを分析すると、両テストで同様に中級レベルの学習者はプロトタイプである「直接受動：もの」から習得し始め、次に「持ち主受動文」、それから「直接受動：もの」、最後に「不利益」を習得する。この原因について、「直接受動：もの」と「持ち主受動文」は中国語受動文と対応できるので、母語から「正の転移」が起こり、学習を促すと考えられる。一方、「直接受動：もの」と「不利益」は中国語の受動文と対応させられないため、混乱を招きやすいと推測される。結局、習得を妨げ、得点が下がってしまう。しかしながら、習得の上級段階 Stage 3 である母語独立期(L1-independent)になると、学習が進むとともに、学習者の中間言語が母語の文法体系から独立して、目標言語に近くなるので、学習者は目標言語をうまく使用できるようになる。そのため、この段階では誤用はあまり見られず、初期と比べるとより高い習

得達成度を示す。

4.5.2 母語転移の影響

母語の転移には「正の転移」と「負の転移」があり、前者は学習者の母語が学習を促進させる場合を指し、後者は学習を遅延させる場合を指す。一般的に、母語と目標言語間の距離が大きければ大きいほど、「負の転移」が起こりやすくなり、誤用も生じやすい。一方、母語と目標言語が類似すれば、母語の影響が「正の転移」としてプラスに働き、習得を促すように働きかけると言われている(Odlin1989)。

例えば、文法性判断テストでの「直接受動：もの」の正答率が低いことについて、母語転移の影響として解釈できる。前章で述べたように、「直接受動：もの」は中国語で受動文ではなく能動文で表現されることが多いため、学習者が母語の「負の転移」の影響を受け、誤用が頻繁に見られたのである。そのため、初級、中級だけでなく、上級でも正答率が低く、習得が非常に困難なように見受けられる。特に「実施される」の正答率が25%であり、習得が非常に困難なようである。「実施される」を用いた質問文が(4-4)のようになる。

(4-4) 交通事故の多発に対して交通安全のキャンペーンが実施しています。()

(4-4') 针对 交通事故 的 多发 实施了 交通安全 运动。
对 于 交 通 事 故 的 多 发 实 施 交 通 安 全 营 销 活 动

(4-4)は日本語では受動文であるが、(4-4')の中国語訳には受動文が使えず、能動文しか使えない。このように母語と目標言語に大きな違いがあるため、中国人学習者にとって習得は大変難しいと言える。

これに対して、「直接受動：ひと」と「持ち主受動文」において両テストで習得達成度が高いことが分かった。これは、この2種の受動文は中国語の受動文「被字句」にほぼ対応するので、母語による「正の転移」が起きやすく、習得も速いと考えられる。代表的なのは正答率が100%であった「叱る」という動詞である。「叱る」の中国語訳は「责备、批评」であり、「叱られる」の中国語訳は受動マーカー「被」を加えて「被责备、被批评」である。このように母語と目標言語が類似している場合は、母語の影響が「正の転移」とし

てプラスに働き、習得を促すことができる。

4.5.3 プロトタイプ理論と日本語受動文の習得

本研究では、プロトタイプ理論による仮説を立て、文法性判断テストと文産出テストを通して、中国人学習者の日本語受動文の習得順序を明らかにした。

仮説：日本語受動文の習得順序は種類により異なり、プロトタイプの「直接受動：ひと」から習得が進む。

文法性判断テストと文産出テストの得点について、プロトタイプ理論を用いて考察する。プロトタイプ理論によると、典型的或いはプロトタイプメンバーの習得は早い段階で始まり、非典型或いは周辺的なメンバーの習得は遅い(白井 1998 ; Shirai1995 ; Taylor1995 ; Rosch1973 ; 菅谷 2004)。即ち、日本語受動文の習得が、「直接受動：ひと」から進んでいくはずである。

まず、文法性判断テストにおける学習者全員の正答率を図 4-24 に示す。

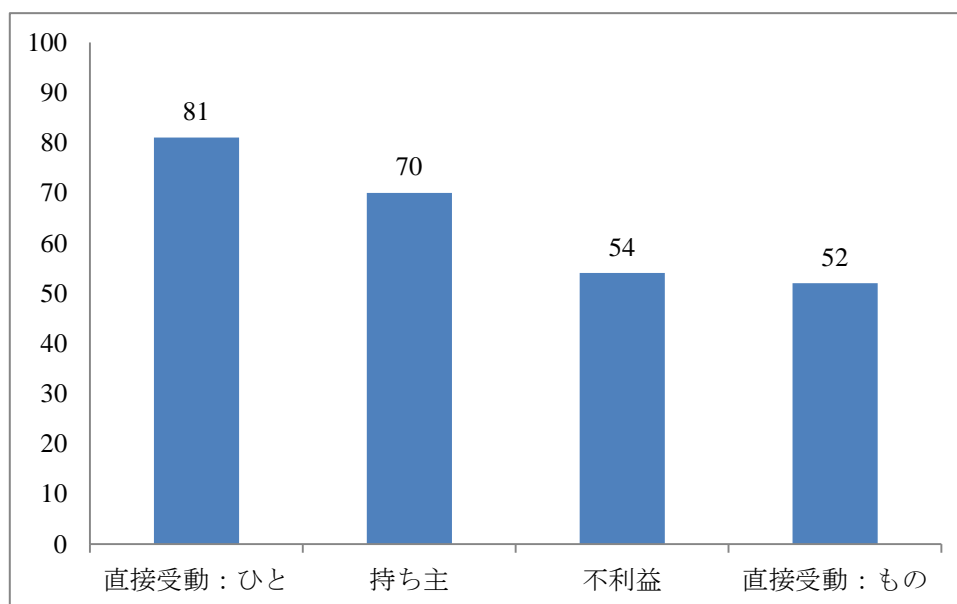


図4-24(同図4-5) 文法性判断テストにおける学習者全員の正答率(%)

図 4-24 を見ると、4 種類の受動文の習得難易度は易しい順に「直接受動：ひと」、「持ち主受動文」、「不利益」、「直接受動：もの」であることが分かる。分散分析の結果によると「不利益」と「直接受動：もの」には有意差が見られなかったため、同様に習得されると言える。したがって、「直接受動：ひと」、「持ち主受動文」、「不利益」と「直接受動：もの」の順番に習得が進んでいくと考えられる。

また、文産出テストにおける学習者全員の使用率を図 4-25 に示す。

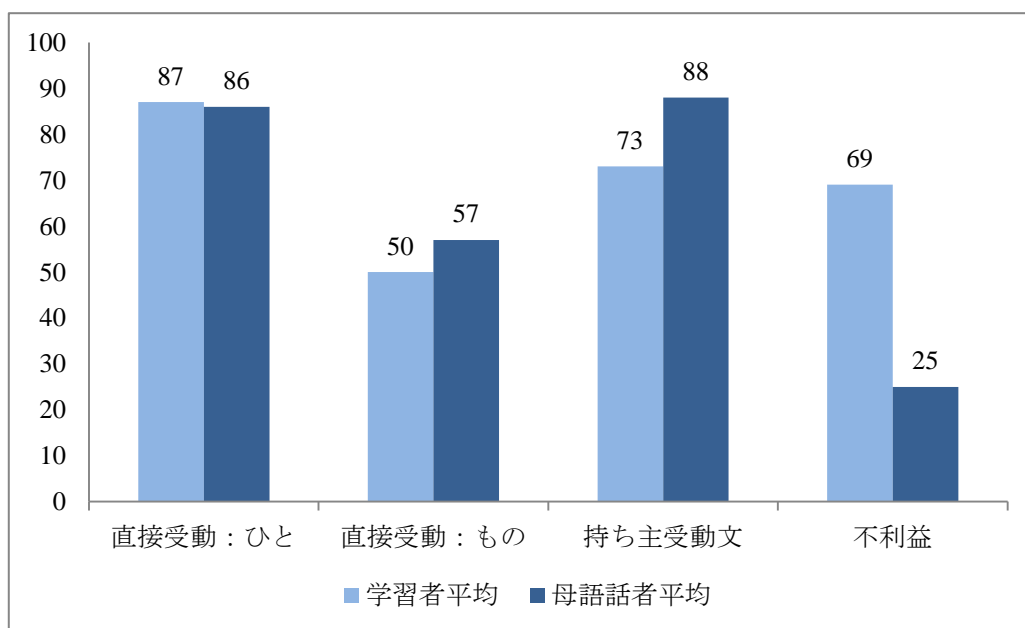


図4-25(同図4-13) 文産出テストにおける学習者と日本人の使用率(%)

図 4-25 を見ると、4 種の受動文において学習者全員の平均使用率と日本語母語話者の平均使用率の差の小さい順に並べると、「直接受動：ひと」(1%)、「直接受動：もの」(7%) 「持ち主受動文」(15%)、「不利益」(44%)となる。母語話者の使用率との有意差があるかどうかを見るために、t 検定を行った。その結果、「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」において有意差はなかった。つまり、「直接受動：ひと」と「直接受動：もの」は先に習得されるように見えるが、実際はそうではない。データを詳しく分析すると、日本語教科書によく使用される動詞の使用率は高いのに対して、出現頻度が低い動詞の使用率が母語話者の使用率と大きな差が見られた。すなわち、「直接受動：もの」の習得は不完全であると言える。一方、「持ち主受動文」において初級と中級の使用率は母語話者と差があるが、上級になると大きな進歩が見られ、差はなくなった。つまり、日本語レベルが上

がるにつれて、習得も進んだと考えられる。したがって、今回の文産出テストの結果から、習得順序は「直接受動：ひと」、「直接受動：もの」と「持ち主受動文」、「不利益」の順であると考えられる。この結果は、本論の仮説である「日本語受動文の習得はプロトタイプである『直接受動：ひと』から始まるが、『持ち主受動文』と『直接受動：もの』を経て、『不利益』へと進む」を支持するものである。しかし、「直接受動：もの」と「持ち主受動文」の習得順序はテストにより異なるため、今後より詳しい調査が必要である。

4.5.4 誤用分析

Corder(1967)は、誤用は言語習得の過程に必然的に生じるものであると主張している。学習者は目標言語を習得する際に、仮説を立て、検証しながら、習得を進めていく。しかし、その仮説が間違っていれば、誤用となる。本節では、文産出テストにおける学習者の4種類の受動文の誤用を抽出し、言語転移、母語からの干渉、「過剰一般化(Overgeneralization)」に関する分析を試みたい。

まず、「直接受動：ひと」における学習者の誤用であるが、単純な動詞の活用ミスと「受動態」を「使役態」に間違えたものがある。動詞の活用ミスは、日本語動詞の活用形を正しく書けない誤用を指す。例えば、「刺される」を「刺さられる」と「刺さるる」、「笑われる」を「笑われるる」と「笑われる」という誤用が見られた。このような単純な動詞の活用ミスは非干渉による誤用であるのに対して、「受動態」を「使役態」にしてしまう誤用は母語からの「負の転移」によって起こる間違いである。中国語では、受動文が介詞「被」、「叫」、「让」、「给」で表示されるが、この中の介詞「让」は使役のマーカーストしても使われる。つまり、一つの介詞を両構文が共有しているのである。学習者は母語の影響で日本語の受動文を産出する際に受動マーカースを使役マーカースと間違え、受動態を使用しようとして、使役態を使ってしまったのである。「笑われる」を使うべきところに「笑わせる」が使われていたのがその例である。

次に、「直接受動：もの」においては、学習者の活用ミスは全部で5例あった。「建てられる」を「建られる」と「建てれる」、「開かれる」を「開かられる」と「開られる」とする誤りである。「建てられる」、「作られる」と「開かれる」はどちらも「直接受動：もの」に使われた動詞である。これらの動詞の受動の意味は中国語ではいずれも能動文で表されているが、「建てられる」の使用は教科書の影響で母語話者の使用状況と近い。一方、「作

られる」と「開かれる」の使用率は母語話者との差が大きい。これも教科書の影響であると考えられる。日本語教科書にこの種類の受動文を紹介する際に、「立てる」が典型的な動詞としてよく使用されているため、学習者にとって覚えやすく、習得状況は良い。それに対して、教科書の中にも出現頻度が低い、中国語にも受動態が使われない動詞「作る」と「開く」の使用率は母語話者の使用率と大きく異なった。

次に、「持ち主受動文」の習得状況は比較的良かったが、中国人学習者の動詞の活用ミスは全部で6例あった。「踏まれる」を「踏みられる」と「踏まられる」と「踏まされる」、「読まれる」を「読まられる」と間違えていた。学習者の構文の誤用において一番多かったのは「私の足が踏まれた」、「私のメモは捨てられた」式の誤用である。その原因は、母語から干渉であると考えられる。中国語では主語の所有物、主語に属するものを受動文の主語にするのは自然である(4-11)が、(4-11)の日本語の直訳「？私の肩は先生に叩かれた」は不自然な日本語である。主語は中国語の所属関係を表す連体修飾語の「私の肩」ではなく、「私」である。要するに中国語には直接に動作を受けたそのものに対して、日本語では動作の影響を受けた有情物を被動作主として受動文の主語になるのである。中国人学習者は母語の影響によって「私の足が踏まれた」、「私のメモは捨てられた」式の誤用を起こしたのである。

(4-11) 我 的 肩 膀 被 老 师 拍 了 拍。

私 の 肩 受 動 辞 先 生 叩 く

？私の肩は先生に叩かれた。

私は肩を先生に叩かれた。

次に、「不利益」については、中国人学習者の動詞の活用ミスは全部で3例あった。「騒がれる」を「騒がらる」と「騒がられる」と間違えた。これらの活用ミス以外の誤用は「過剰一般化」による誤用であった。「過剰一般化」とは、学習者は目標言語をある程度習得していると、目標言語の「ルールを過剰に一般化し、そのルールが適用されない言語環境にも適用してしまう(長友1995: 161)」という現象を指す。本研究の文産出テストでは「不利益」において学習者の使用率は母語話者の使用率よりかなり多く、何倍にもなってしまった。「不利益」は、母語話者にもあまり使われないが、日本語独特の文法であるため、日本語教科書のなかで重要な文法項目として教えられている。学習者は「教科書のインプ

ット」の影響により、結局「不利益」を過剰に使ってしまう。しかし、「雨に降られる」、「友達に来られる」などの不利益の受動文は母語話者にもあまり使われないが、多くの教科書で取り上げられている。このように、母語話者の使用頻度が低く、かつ難しい「不利益」を教える必要はないと考えられる。

最後に、ダミー問題については興味深い誤用が見られた。これは「転ぶ」というダミー問題である(図 4-26)。



図 4-26 文産出テストにおけるダミー問題

36 人(70%)の学習者が「石に転ばれる」式の受動文を書いていた。このような誤用は母語からの干渉によるものと考えられる。中国語の受動表現では動作の主体は無生物でもよく、中国人学習者は中国語「被石头绊倒了」を日本語に直訳した「石に転ばれる」をそのまま使ってしまったのである(4-12)。指導する際には、日本語と中国語との相違点に注目し、学習者に明示しながら指導していくことが重要である。

(4-12) 手指 被 刀 切伤 了。

指 受動辞 ナイフ 切る 完了

? 指はナイフに切られた。

ナイフで指を切った。

4.6 まとめ

本章では日本語受動文構文の習得過程を明らかにすることを目的とし、文法性判断テストと文産出テストの二つのタスクを用い、中国人学習者の51名を対象として調査を行い、以下の仮説を検証した。

仮説：日本語受動文の習得順序は種類により異なり、プロトタイプの「直接受動：ひと」から習得が進む。

両テストの調査結果は仮説を裏付けており、中国人学習者による日本語受動文構文の習得過程はプロトタイプである「直接受動：ひと」から始まり、「持ち主受動文」と「直接受動：もの」を経て、「不利益」へと進むことが明らかになった。

この理由としては、まず、「直接受動：ひと」は日本語受動文のプロトタイプであり、プロトタイプ理論により、先に習得されたことが考えられる。次に、「持ち主受動文」は中国語の受動文と対応できるので、母語の「正の転移」により、比較的早い段階に習得できる。それに対して、「直接受動：もの」は中国語で意味受動文か能動文かで表現されるため、学習者にとって、混乱を招きやすいので、習得されるのが容易ではない。最後に、「不利益」はある程度習得されるが、教科書で教えられた「不利益」に使われる動詞を除いた場合、この種類の受動文の習得が困難なようである。

以上、本章では、中国人学習者のアンケート調査のデータを分析した上で、プロトタイプ理論を援用しながら、第二言語としての日本語受動文構文の習得順序を考察した。次章では、日本語受動文機能についてアンケート調査を行い、プロトタイプ理論及び形式と機能の結び付けを用い、中国人学習者の日本語受動文機能の習得過程を考察する。

第5章 日本語受動文の機能に関する習得研究

5.1 はじめに

前章は日本語受動文構文の習得について考察したが、言語はあくまでもコミュニケーションの手段で、その働きは話し手がどのように聞き手に伝達するかにある。例えば、学習者が「私は鞆を盗まれた」という意味を伝えたい場合に、「?私の鞆が盗まれた」のような不自然な文を使っても、母語話者はその文の意味を十分に理解できる。つまり、実際の言語使用の場面では、言語の形式が間違っても言語の「伝達」の目的を達成することができる。ある意味で言語の使用は言語の形式より重要であると考えられる。そこで、本章では実際の言語使用の立場から日本語受動文の機能を捉え、次の研究課題を明らかにすることを目的とし、中国人学習者を対象に日本語受動文機能について習得研究を行う。

研究課題：日本語受動文の機能に関する中国人学習者の習得順序・習得過程にプロトタイプ及び形式と機能の結びつきがどのように影響を与えているかを明らかにする。

形式と機能の結びつきを考察するために、以下の仮説を立てて、中国人学習者の日本語受動文機能の習得状況を考察する。

仮説：学習者は受動文を「動作主の脱焦点化」の機能に結びつけて習得し始め、「受影性の表示」を経て、最後に「視点の統一」の順序で習得していく。

この仮説を立てた理由は以下の通りである。「動作主の脱焦点化」は受動文のプロトタイプの語用論機能であるため(Shibatani1985)、学習者は受動文をこの機能と結びつけて使用する。また、「受影性の表示」は中国語受動文の機能の最も大きな特徴であるため、ある程度習得することができると考えられる。最後に、目標言語の学習が進んでいくと、学習者は徐々に「視点の統一」を習得するようになると予測される。

本章はこの仮説を検証しながら、中国人学習者日本語受動文の習得の実態を明らかにしたいと考えている。次の5.2節では調査概要について説明し、5.3節では調査の結果について

て述べる。5.4節では考察を述べ、最後の5.5節では第5章全体をまとめる。

5.2 調査概要

5.2.1 調査対象者

日本語受動文機能の習得過程について、中国の大連外国語大学と北京第二外国語大学の日本語科に在籍する学生を対象とし、アンケート調査を行った。対象者はすべて中国の教室環境において日本語学習者である。人数は大学3年生25人、4年生20人、大学院生30人であり、有効回答者は合計49人である。なお、前章の調査対象と同様に2、3、4年生に調査を行うのが理想であるが、本調査の方法は学習者が15コマの漫画を三つ見て、物語を作るというストーリー構築法であるので、学習者の日本語能力と作文能力のどちらも考慮しなければならない。中国で日本語作文の授業は第3学年から開設されるので、今回の調査は2年生を調査対象から外し、3年生、4年生と大学院修士1年生の学習者を調査対象にした。

学習者の日本語学力を十分に把握するため、日本語能力試験1級・2級の文法試験に基づいて文法テストを実施し、SPSSのWard's Methodを用い、学習者を三つのレベルに分けた(表5-1)。

表5-1 調査対象者の構成

	初級 20～44点	中級 45～50点	上級 51～58点	計
人数	19人	17人	13人	49人

5.2.2 調査方法

5.2.2.1 データの収集方法

第二言語習得研究のためのデータには産出データ、理解データ等がある。そのうち、産

出データには発話データ、筆記産出データがある。発話データの収集方法には、自然発話、面接法、ロールプレイ、オーラルナレーションタスクなどの方法があり、筆記産出データの収集方法には日記、ストーリー構築法、誘引タスクなどの方法がある。第二言語習得研究では様々なデータ収集方法があるが、これらの方法にはそれぞれ利点と欠点がある。

まず、発話データについて述べる。発話データの最大の長所はデータの妥当性の高さである。しかし、発話データを収集する際に、学習者には考える時間が短く、複雑な構造を持つ文や、自信のない文の使用を回避する傾向がある。この回避という現象について、調査者もコントロールできない。つまり、発話データにはターゲットの文法項目が出現せず、データが十分に得られない可能性がある。自由産出した日記データにも同様の問題点がある。また、発話データの文字化に相当の時間がかかる。特に、学習者の声が小さい場合、発音が正しくない場合は、聞き取れないことがよくある。これらの場合にはデータの正確性も低くなると言える。

次に、産出データについて述べる。産出データには調査者がターゲットの文法項目の産出をコントロールすることができ、一度に大量のデータを収集することができる。これは最も大きな利点である。また、この種類のデータは文字化する必要はないため、調査者にとって作業が一つ減ることになる。しかし、産出データを収集する際に、学習者には考える時間があり、書き直すことができる。この場合、学習者の言語知識を客観的に反映できなくなってしまう可能性がある。

このように、それぞれのデータには利点と欠点がある。本調査では、産出データの短所を避けながら、長所を活用して受動文のデータを収集することにした。具体的には、産出データのように一度に大量の受動文のデータを収集し、発話データのように学習者の受動文の使用を客観的に反映させることを目指す。そこで、本調査では、15コマの漫画を三つ使用し、ストーリー構築法で調査を行った。ストーリー構築法を使用する理由は、第2章に述べたように、受動文の機能が複文または談話レベルにしか働いていないため、学習者に文章を書かせなければならないからである。また、学習者に受動文をできるだけ多く産出させるように、受動文が使用されやすい15コマの漫画を三つ使った。さらに、なるべく学習者の言語知識を客観的に反映できるように、学習者の考える時間、書き直す時間を抑え、時間制限も設定した。以上のように、学習者の日本語受動文の機能の習得を明らかにすることを目的とし、ストーリー構築法で調査を行った。

5.2.2.2 受動文の各機能の判断方法

本研究では、日本語受動文の機能を「動作主の脱焦点化」、「視点の統一」、「受影性の表示」という三つの機能に分ける。しかし、サウエットアイヤラム(2010)が指摘したように、この三つの機能は独立せずにより一体化しながら働いている。(5-1)を例に説明する。

(5-1) 昨日、宿題を忘れたから、先生に叱られた。本当に悲しかったよ。

(サウエットアイヤラム 2010 : 42)

サウエットアイヤラム(2010)の説明によると、「叱る」という動詞は被害の意味を含んでいるので、主語の「私」は述語「叱る」の影響を受け、「悲しい」気持ちになってしまう。同時に、前後文の視点の統一性から見ると、「宿題を忘れた」、「叱られた」、「悲しかった」はすべて同じ主語である「私」の出来事であり、話者としての「私」の視点を統一させるために、受動態「叱られる」が使用されるのである。このように、一つの受動文に複数の機能が一体化したまま働いていることが多い。しかし、Anderson の 1 対 1 原則によると、学習者は全ての機能をまとめて使用しているわけではなく、形式と機能を一対一で結びつけて使用しているのである。そのため、学習者が産出した受動文を一つの機能のみに特定しなければならない。判断の方法はサウエットアイヤラム(2010)を参考にし、絵の内容と文脈の内容から各機能を判断する。

質問紙に「絵の出来事は先週あなたが主人公として体験した出来事です。あなたがその出来事を何も知らない友達にどう詳しく伝えますか？絵の中にある台詞を必ず使って、その内容を自然な日本語で書いてください」という指示が書いてあるので、学習者は主人公の視点で絵の内容を描くのが自然である。しかし、個別の絵の内容により、行為の受け手が主人公ではない場合がある。この場合に、「視点の統一」という機能は働かないが、「動作主の脱焦点化」と「受影性の表示」という機能は残っている。まず、「動作主の脱焦点化」について述べる。発話者が注目する焦点は働きかけた動作主ではなく、動作の受け手である。図5-1の例で「動作主の脱焦点化」を説明する。



図 5-1 「動作主の脱焦点化」に使用された絵

図5-1の二つの絵は連続しており、主人公が押入れを開け、妹を発見した状況を描いている。この場合、妹は確かに動作主の「縛る」という行為によって何らかの影響を受けている。しかし、「妹を縛る」という動作の動作主は不明であり、話者は「妹が影響を受ける」ことから動作の受け手「妹」の状態に焦点があたる。つまり、動作の対象が焦点化されている。このような受動文は「動作主の脱焦点化」とであると判断する。

また、「受影性の表示」について述べる。一般的に、直接受動文は動作の影響を直接受けたことを、間接受動文は動作の影響を間接的に受けたことを表す(寺村1982)。しかし、何の影響をどのように受けるかは曖昧で、明確に言いにくい。それを解決するために、動作の受け手が感じられやすい影響、「被害」と「恩恵」という二つの影響を描く絵を質問紙に加えた。図5-2と図5-3は「受影性の表示」の「被害」と「恩恵」の例である。



図 5-2 「受影性の表示」の「被害」

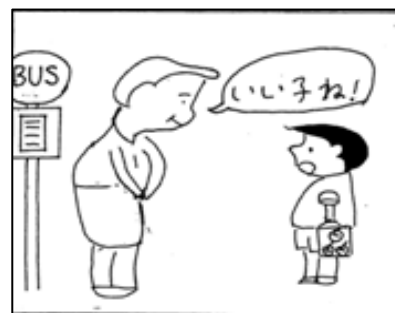


図 5-3 「受影性の表示」の「恩恵」

図 5-2 では妹は指輪と鞆を泥棒に盗まれたことを描いて、「悲しいことに」、「残念なことに」、「てしまう」等と共起できるので、「被害」の意味が感じられる。そのため、このような「被害」を表す受動文は「受影性の表示」と判断する。同様に、図 5-3 ではお

ばあさんに道を案内してあげて、「いい子ね」と言われる状況を描写し、「嬉しいことに」、「てくれる」等と一緒に使えるので、「恩恵」の意味が感じられる。そのため、このような「恩恵」を表す受動文も「受影性の表示」と判断する。

次に、行為の受け手が主人公である場合について述べる。この場合、「視点の統一」という機能は複文または談話レベルに働いているので、独立した絵だけからは判断しにくいいため、文脈から判断する。例えば、図 5-4 と図 5-5 は「視点の統一」の例である。

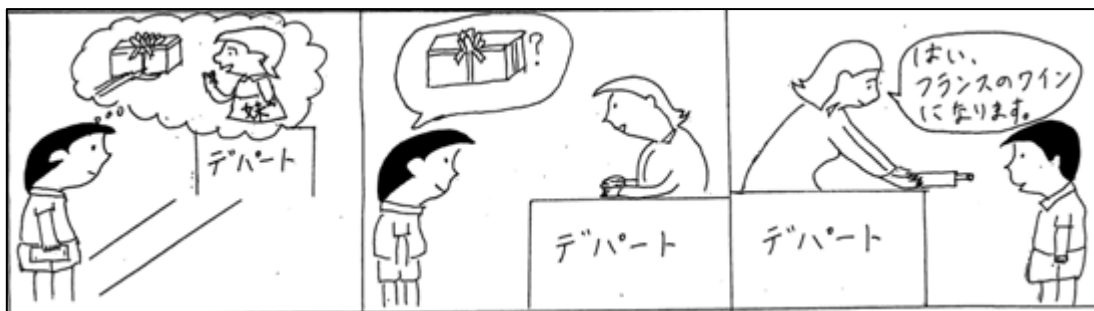


図 5-4 「視点の統一」に使用された絵 1



図 5-5 「視点の統一」に使用された絵 2

図 5-4 の「妹にプレゼントを贈りたい」、「デパートに行く」、「店員に聞く」と図 5-5 の「勉強している」、「リンゴを買いに行く」、「道を案内する」などの動作の主語は全て「私」であるので、主人公の視点で一連の出来事を述べるのが自然である。つまり、受動文は視点の統一性を保証することができるので、この場合、能動文ではなく、受動文の

使用が必要である。能動文にかえれば、視点の統一性が乱れてしまう。実際の調査結果を見ても、日本語母語話者は図 5-4(5-2)と図 5-5(5-3)についてほとんど受動文を使用している。

(5-2) 妹の誕生日だったから何かかってやろうと思ってデパートに行ってプレゼント探しに行ったんだよ。店員さんに聞いたらフランスのワインをすすめられたからそれに決めたんだ。(日本語母語話者 3)

(5-3) 部屋で本を読むんでいたら、母にリンゴを買ってこいと言われた。僕は「明日テストだ！いやだ！」と返したが、嫌々向かわされた。店でリンゴを 3 個買った帰り道、おばあさんに「バス停はどの？」と尋ねられたため、バス停まで一緒に行き、教えてあげた。(日本語母語話者 14)

(5-2)と(5-3)はすべて主語「僕」の視点で出来事を述べている。この場合、視点の統一性を保証するために、母語話者は受動文を使用している。

以上のように、日本語受動文の三つの機能を見た。図 5-6 は判断方法を図式化したものである。

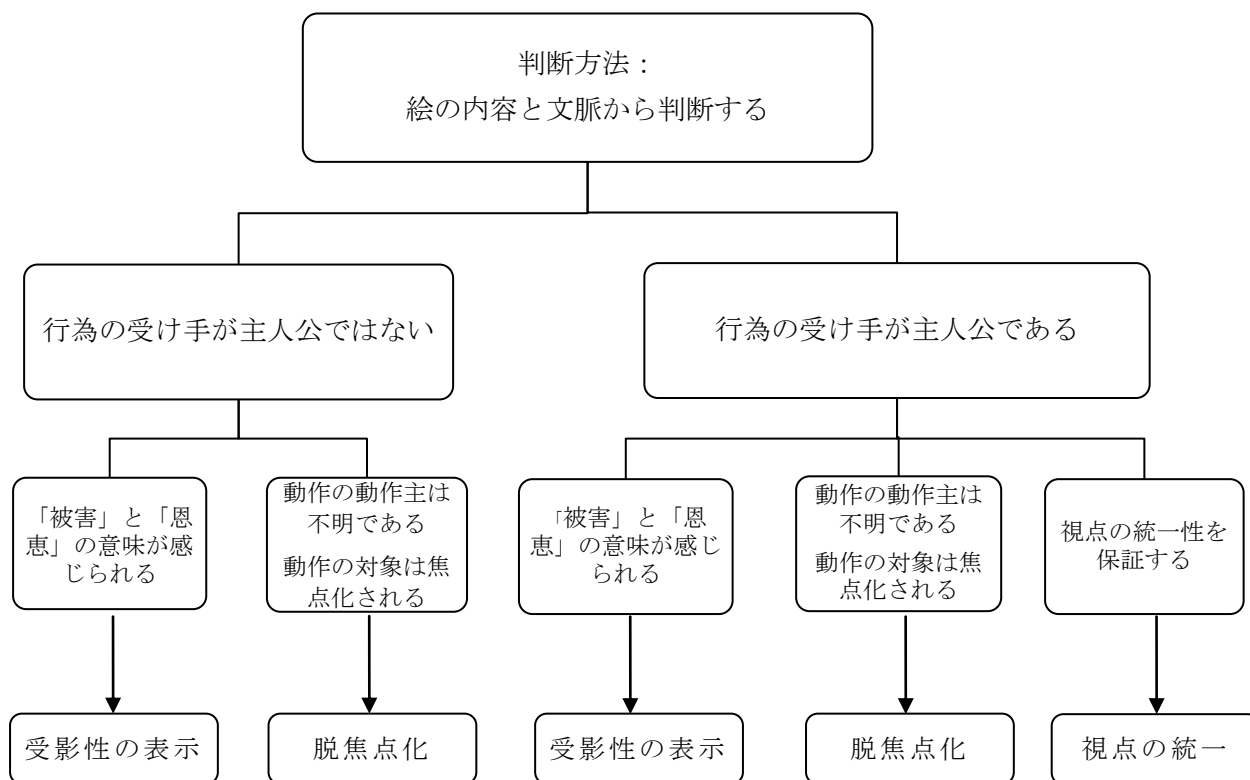


図 5-6 受動文各機能の判断方法

図 5-6 で示したように、まず、行為の受け手が主人公であるかどうかを判断する。行為の受け手が主人公ではない場合、それぞれ「受影性の表示」と「脱焦点化」を判断する。行為の受け手が主人公である場合、それぞれ「受影性の表示」、「脱焦点化」と「視点の統一」を判断する。

5.2.2.3 予備調査

本調査の質問紙を作成するために 10 人の日本語母語話者に予備調査を行った。予備調査に使用した質問紙はサウエットアイヤラム(2010)が作ったものである。サウエットアイヤラム(2010)の質問紙は漫画が 20 コマからなり、計三つである。質問紙に「絵の出来事は先週あなたが主人公として体験した出来事です。あなたがその出来事を何も知らない友達にどう詳しく伝えますか？絵の中にある台詞を必ず使って、その内容を自然な日本語で書いてください」という指示を書いてあり、日本語母語話者に漫画を見せ、その内容を自由に描いて、物語を作ってもらった。

ストーリー構築法による受動文機能の習得に関する予備調査と本調査でも前章の文産出テストと同様に、使用回数と使用率について分析を行った。日本語母語話者が使用した受動文を「動作主の脱焦点化」、「視点の統一」、「受影性の表示」の三つに分けた上で、調査の結果を分析する。予備調査の結果は次のようになる(表5-2、表5-3)。

表 5-2 予備調査における日本語母語話者の受動文の使用回数(n=10)

	絵 I	絵 II	絵 III
図 1	0	3回(焦点)	0
図 2	8回(視点)	0	0
図 3	2回(受影害)	0	8回(視点)
図 4	0	8回(受影害)	0
図 5	8回(視点)	0	0
図 6	0	7回(視点)	4回(焦点)
図 7	0	6回(受影害)	0
図 8	0	10回(受影害)	10回(焦点)
図 9	0	1回(視点)	0
図 10	6回(受影恩)	9回(受影害)	3回(視点)
図 11	5回(受影恩)	3回(受影恩)	5回(視点)
図 12	2回(受影恩)	2回(視点)	9回(受影害)
図 13	0	5回(視点)	7回(視点)
図 14	5回(受影恩)	0	0
図 15	3回(受影恩)	0	0
図 16	5回(受影恩)	1回(視点)	0
図 17	5回(受影恩)	3回(視点)	9回(受影害)
図 18	0	0	1回(視点)
図 19	0	0	9回(焦点)
図 20	3回(受影害)	1回(受影恩)	1回(視点)
合計	52回	59回	66回

表 5-2 にあるように、予備調査における日本語母語話者の日本語受動文産出数は合計 177 文である。産出した受動文を機能別に見ると、「動作主の脱焦点化」は 26 文、「視点の統一」は 60 文、「受影性の表示」は 91 文、そのうち、「被害」が 56 文、「恩恵」が 35 文であることが分かった。予備調査は三つの 20 コマ漫画を使用した。が、所要する時間が長くなってしまい、負担が大きいという回答者のコメントがあったため、本調査は、ストーリーの流れと各機能において受動文の使用頻度を考慮し、各ストーリーにおいて五つのコマを削除して三つの 15 コマ漫画を使用することにした。表 5-3 は本調査に使用された漫画を機能別に示している。

表 5-3 本調査に使用された絵(機能別)

	脱焦点化	視点の統一	受影性の表示	ダミー
絵Ⅰ		図 2、5	図 3、10、11、12、15、17、20	図 1、4、6、13、18、19
絵Ⅱ	図 1	図 6、9、13、16、17	図 8、20	図 2、3、5、14、15、18、19
絵Ⅲ	図 6、8、19	図 3、13、18、20	図 12、17	図 1、2、5、7、14、15
合計	4 コマ	11 コマ	11 コマ	19 コマ

5.2.2.4 手順

本調査は 2014 年 9 月に実施した。まず、第 3 学年、第 4 学年、大学院修士 1 年の各学年のクラス一つずつを選び、調査の概要と目的を説明し、学生達から調査実施の許可を得た。調査は授業時間中に行い、調査を始める前に本調査は日本語学習者が日本語の文法についてどのように学習しているかを調べ、今後の日本語教育の現場改善に役立てようとするものであると学習者に説明した。しかし、学習者の判断に影響を与えないよう、本調査の目的が日本語受動文の習得状況を調査することであるとは言わなかった。調査の時間は全員が書き終わるまで、1 時間前後を要した。調査紙は文法テストとストーリー構築テストに分けられているが、休憩時間を取らず一気に書いてもらった。

日本語母語話者受動文の使用状況と比較するために、19 人の日本語母語話者にもストー

リー構築テストを行った。

5.2.2.5 データ分析手法

データ分析における統計ソフトとして、SPSS 17.0 for Windowsを使用した。学習者日本語文法レベルの分けはWard's Methodを使い、ストーリー構築テストにおいて独立したサンプルのt検定とKruskal-Wallis検定を使用した。更に、具体的にどのグループ間に有意差があるのかを調べる方法として多重比較分析のLSD検定で分析を行った。

分析するに当たり行った検定とその目的を以下(5-1)に記す。

(5-1)

(I) t 検定

学習者群と日本語母語話者群間の得点に差が見られるかを明らかにする

(II) Kruskal-Wallis 検定

学習者が受動文の機能別に使用の順位の違いを明らかにする

(III) 多重比較分析

- ① 学習者全体で、受動文の三つの機能の使用頻度に差が見られた場合、どこに有意差があるのかを明らかにする
- ② 学習者(レベル)別に、受動文の三つの機能の使用頻度に差が見られた場合、どこに有意差があるのかを明らかにする
- ③ 学習者群と日本語母語話者群間の受動文の使用頻度に差が見られた場合、どこに有意差があるのかを明らかにする

5.3 調査結果

調査の結果は仮説を裏付けており、日本語受動文の「動作主の脱焦点化」、「視点の統一」、「受影性の表示」という三つの機能のうち、中国人学習者は受動文に「受動化の原型的語用論機能」—「動作主の脱焦点化」—という機能を先に付与して使い始める。目標言語の学習が進んでいくと、徐々に受動文の「受影性の表示(被害)」を習得し、最後に「視点の統一」が使えるようになった。データの分析は学習者全員の使用率、レベル別の使用率、

動詞別の使用状況の順で行われる。まず、分析対象について説明する。

5.3.1 分析対象

本調査は絵を見て文章を自由に書くテストであるので、人によって書かれた文の量も受動文の量も違うため、使用率について分析する。使用率の分析では細かい異同、また誤用は不問とした。例えば「殴られる」を「殴される」と答えた場合は、受動を意識していると考え、正答と判断してカウントしている。日本語母語話者と各レベルの学習者の産出した文の数、受動文の数及びそれぞれの平均値は表 5-4 で示している。

表 5-4 母語話者と各レベルの学習者の産出した文の数と受動文の数

	全体文数					受動文数				
	絵 I	絵 II	絵 III	合計	平均	絵 I	絵 II	絵 III	合計	平均
母語話者(n=19)	145	150	144	439	23.1	65	64	74	203	10.7
初級(n=19)	280	249	261	790	41.6	34	31	44	109	5.7
中級(n=17)	258	234	237	729	42.9	31	35	49	115	6.8
上級(n=13)	140	149	166	455	35	39	30	33	102	7.8
合計	823	782	808	2413	35.5	169	160	200	529	7.8

表 5-4 から分かるように、平均では中級学習者の産出した文が一番多いが、受動文の産出量はあまり多くない。逆に、日本語母語話者の全体の産出した文が一番少ないが、受動文の産出の総数と平均の産出の数は一番多い。学習者の日本語レベルが上がるにつれて、受動文の使用頻度が母語話者と近くになっていく傾向も見られる。この結果から、産出した全体の文の数と受動文の数は直接に関わっていないと言える。

また、個人の好みによって、受動文を産出させたいところにすべての人が産出するわけではない。そのため、母語話者が使用した頻度の高い 4 箇所を機能別に分析した。表 5-5 は母語話者の受動文の産出状況を示しており、表 5-6 は各機能別に頻度の高い 4 箇所を示している。

表 5-5 母語話者の受動文の産出状況(n=19)

	絵 I	絵 II	絵 III
図 1	0	9 回(焦点)	0
図 2	10 回(視点)	0	0
図 3	8 回(受影害)	0	10 回(視点)
図 4	0	0	0
図 5	18 回(視点)	10 回(視点)	12(焦点)
図 6	0	18 回(受影害)	0
図 7	10 回(受影恩)	14 回(受影恩)	17 回(焦点)
図 8	7 回(受影恩)	8 回(受影恩)	14 回(受影害)
図 9	3 回(受影恩)	0	0
図 10	0	0	0
図 11	10 回(受影恩)	7 回(視点)	0
図 12	5 回(受影恩)	13 回(視点)	0
図 13	0	0	15 回(受影害)
図 14	0	0	3 回(視点)
図 15	5 回(受影害)	3 回(受影恩)	11 回(焦点)
合計	76 回	82 回	82 回

表 5-6 各機能において頻度の高い 4 箇所

	動作主の脱焦点化	視点の統一	受影性の表示
1 箇所	絵 III 図 7(17 回)	絵 I 図 5(18 回)	絵 II 図 6(18 回)(害)
2 箇所	絵 III 図 5(12 回)	絵 II 図 12(13 回)	絵 III 図 13(15 回)(害)
3 箇所	絵 III 図 15(11 回)	絵 I 図 2(10 回)	絵 III 図 8(14 回)(害)
4 箇所	絵 II 図 1(9 回)	絵 III 図 3(10 回)	絵 II 図 7(14 回)(恩)
合計	49 回	51 回	61 回

5.3.2 学習者全員の使用頻度と使用率

ストーリー構築における学習者全員の使用率は次のようになる(表 5-7)。

表 5-7 ストーリー構築における学習者全員と日本語母語話者の平均使用率

	学習者		母語話者	
	使用回数	平均使用率	使用回数	平均使用率
動作主の脱焦点化	89	45%	49	64%
視点の統一	60	31%	51	67%
受影性の表示	71	36%	61	80%

表 5-7 から見ると、全体的に学習者の受動文の使用率は母語話者より低いことが分かった。具体的には、「動作主の脱焦点化」において学習者全員の使用率が 45%、母語話者は 64%であり、「視点の統一」の学習者使用率は 31%、母語話者は 67%であり、「受影性の表示」の学習者の使用率は 36%、母語話者は 80%であった。母語話者は「受影性の表示」の使用率は一番高いが、学習者は「動作主の脱焦点化」の使用率は一番高いことが分かった。更に、学習者と日本語母語話者による三つの機能の受動文の使用率の差について Kruskal-Wallis 分析を行った(表 5-8、表 5-9)。

表 5-8 学習者の使用回数の Kruskal-Wallis 分析結果

Test Statistics^{a,b}

	使用回数
Chi-Square	10.007
df	2
Asymp.Sig.	.007

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 受動文の機能

表 5-9 母語話者の使用回数の Kruskal-Wallis 分析結果

Test Statistics^{a,b}

	使用回数
Chi-Square	3.535
df	2
Asymp.Sig.	.171

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 受動文の機能

表 5-8 と表 5-9 によると、日本語母語話者における Kruskal-Wallis 分析の結果、Asymp.Sig. 値は.171 で >0.05 あり、有意ではなかった。つまり、母語話者は三つの機能の受動文を偏らずに使用していた。一方、学習者の Asymp.Sig. 値は $0.007 < 0.05$ であり、有意差があるという結果が得られた。三つ機能の受動文の使用回数には有意差が見られたが、どの種類の受動文に有意差があるかは分からないため、多重比較分析で検定を行った(表 5-10)。

表5-10 ストーリー構築における学習者の多重比較分析の結果(機能別)

(I) function	(J) function	MeanDifference (I-J)	Std Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
動作主の 脱焦点化	視点の統一	.592*	.216	.007	.17	1.02
	受影性の表示	.367	.216	.091	-.06	.79
視点の統一	動作主の脱焦点化	-.592*	.216	.007	-1.02	-.17
	受影性の表示	-.224	.216	.300	-.65	.20
受影性の表示	動作主の脱焦点化	-.367	.216	.091	-.79	.06
	視点の統一	.224	.216	.300	-.20	.65

* 平均の差は0.05で有意。

表 5-10 によると、学習者に「動作主の脱焦点化」と「視点の統一」の間の差は有意であったが、「動作主の脱焦点化」と「受影性の表示」、「視点の統一」と「受影性の表示」の間の差は有意ではなかった。つまり、学習者の「動作主の脱焦点化」と「視点の統一」の使用状況は異なり、習得も異なると言える。また、産出した受動文に対する各機能の受動文の割合を図 5-7 に示す。

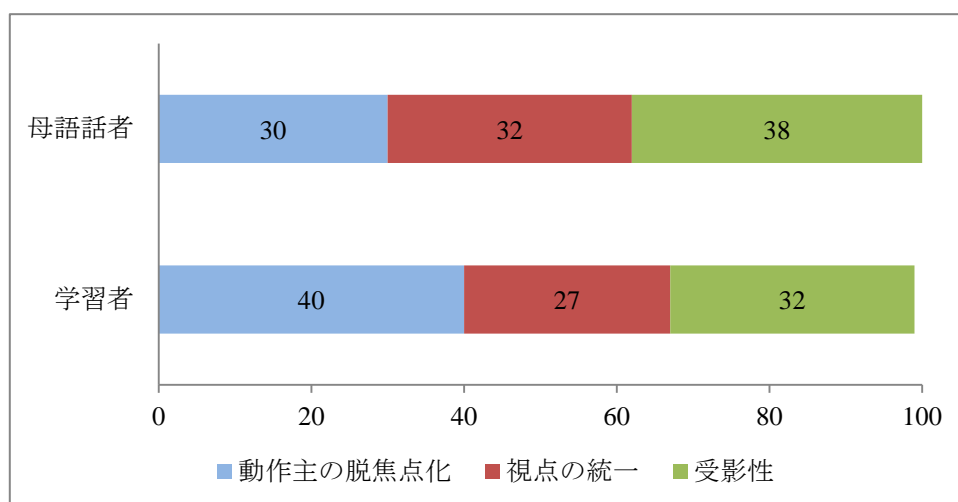


図 5-7 母語話者と学習者全員の産出した受動文に対する各機能の受動文の割合(%)

図 5-7 から、母語話者は三つの機能の受動文を偏らずに使用していたのに対して、学習者は「動作主の脱焦点化」を一番産出しやすいことが分かった。しかも、「動作主の脱焦点化」の使用率は日本語母語話者の使用率と最も近いことも分かった。つまり、「動作主の脱焦点化」の習得ははやいと言える。

SPSS の Independent-Sample T Test を通して、三つの機能の受動文において学習者のそれぞれの平均値と日本語母語話者のそれぞれの平均値の差が有意であるかどうかを統計的に検証した。表 5-11 は検証の結果を示している。

表5-11 学習者と母語話者の受動文の使用率について機能別のT検定の結果

Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std.Error Difference
動作主の 脱焦点化	Equal variances assumed	4.673	.034	3.011	66	.004	.763	.253
	Equal variances not assumed			2.676	26.590	.013	.763	.285
視点の統一	Equal variances assumed	.005	.944	4.770	66	.000	1.460	.306
	Equal variances not assumed			4.833	33.714	.000	1.460	.302
受影性の表示	Equal variances assumed	3.246	.076	6.024	66	.000	1.762	.292
	Equal variances not assumed			7.148	48.799	.000	1.762	.246

表 5-11 によれば、すべての機能において、学習者の平均値と日本語母語話者の使用回数の差が 5%水準で有意差が出た。つまり、三つの機能の受動文の使用は母語話者の使用と異なっている。どの機能の受動文でも完全に習得できず、受動文の機能の習得は構文の習得より困難であると言える。また、学習者は受動文をプロトタイプ機能である「動作主の脱焦点化」と結びつけて使用する傾向も見られる。

5.3.3 レベル別の使用率

ストーリー構築テストの使用率を初級、中級、上級のレベル別に分けて見ると、図 5-12、図 5-8、図 5-9 のようになる。

表 5-12 ストーリー構築テストにおけるレベル別の使用率(%)

	初級 (n=19)	中級 (n=17)	上級 (n=13)	平均	母語話者平均 (n=19)
動作主の脱焦点化	39	49	50	45	64
視点の統一	25	29	48	31	67
受影性の表示	34	35	40	36	80

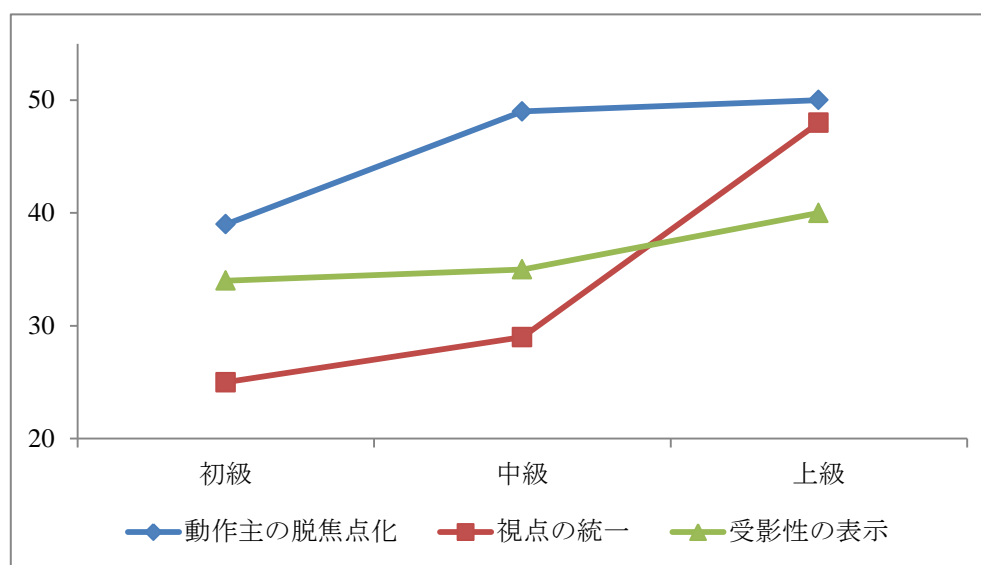


図 5-8 ストーリー構築テストにおける学習者レベル別の使用率(%)

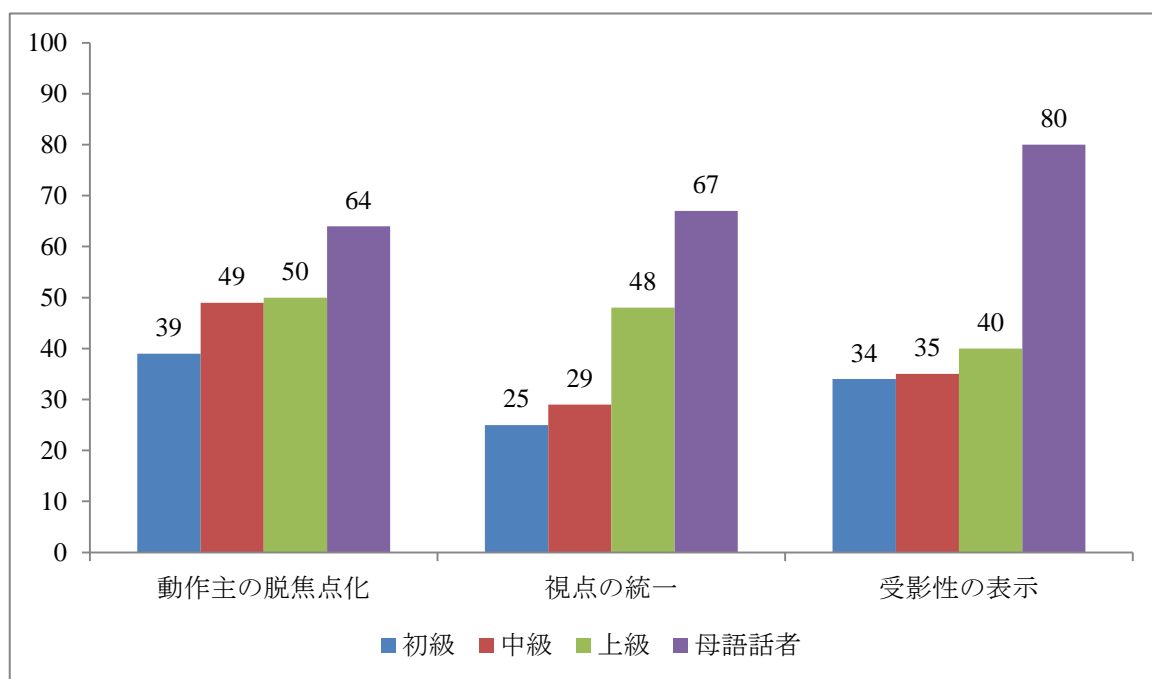


図 5-9 ストーリー構築テストにおけるレベル別の使用率(%)

表5-12、図5-8と図5-9から分かるように、三つの機能の受動文はレベルごとに使用率が上っている。また、三つのレベルにおいて「動作主の脱焦点化」の使用率が一番高く、初級39%、中級49%、上級50%である。使用状況で2番目に多い「視点の統一」より10ポイントほど高かった。この種類の受動文は早くから出現し安定しており、レベルごとに使用率が上っており、母語話者の使用状況に徐々に近くなり、母語話者との差も一番小さい。「視点の統一」については最初の使用率は非常に低く、初級で25%、中級で22%であるが、上級になると、使用率が大幅に上昇し、48%に達しているが、母語話者との差は小さくない。つまり、「視点の統一」の習得ははじめが遅くて、日本語レベルが上がるにつれて徐々にできるようになるのである。一方、「受影性の表示」では、初級の使用率が34%、中級は35%、上級は40%である。学習者のレベルに関わらず、使用率は低くて、日本語レベルが上がっても大きな変化が見られない。学習者全員平均の使用率はなかなか40%を超えず、母語話者の使用率80%とかなり大きな差があり、習得が困難なようである。

また、各レベルにおける学習者と母語話者が産出した受動文に対する各機能の受動文の割合は図5-10で示している。

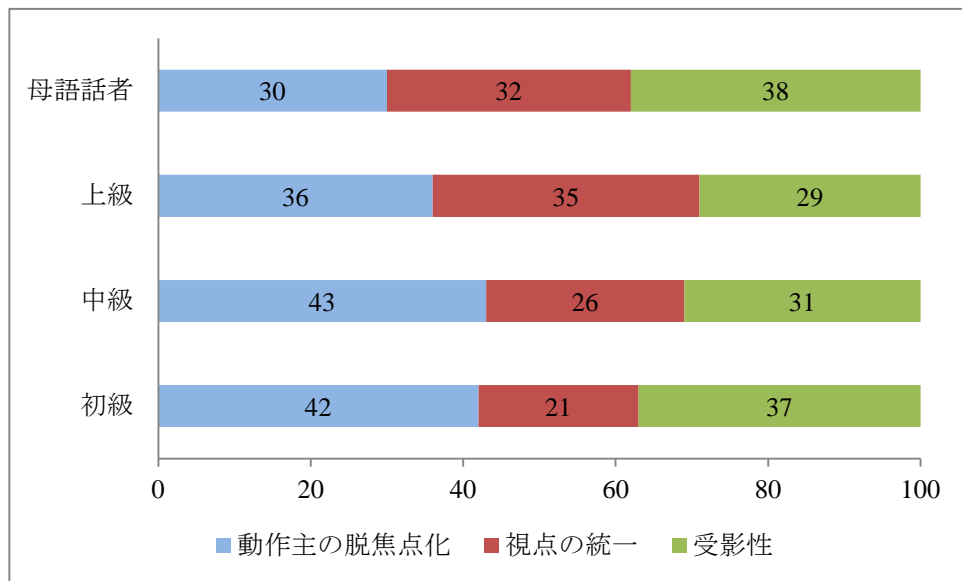


図5-10 各機能の受動文の割合(%) (レベル別)

母語話者は三つの機能の受動文を偏らずに使用したが、学習者の日本語能力レベルと関係なく、「動作主の脱焦点化」は他の機能の受動文より使用率が高い。この結果をプロトタイプ理論から考察すると、なぜ「動作主の脱焦点化」は他の機能の受動文より使用率が高くなったのかが明らかになる。

日本語受動文の「動作主の脱焦点化」、「視点の統一」、「受影性の表示」という三つの機能のうち、学習者は受動文に「受動化の原型的語用論機能」である「動作主の脱焦点化」という機能を付与して使い始める。目標言語の学習が進んでいくと、徐々に受動文の他の機能を習得するようになる。この現象は習得の初期段階によく見られるため、ここで、初級と中級学習者のデータを抽出して分析する(表5-13)。

表 5-13 ストーリー構築テストにおける初・中級学習者の使用回数

	初級 (n=19)	中級 (n=17)	合計
動作主の脱焦点化	30 回	33 回	63 回
視点の統一	15 回	20 回	35 回
受影性の表示	26 回	24 回	50 回

表5-13から分かるように、「動作主の脱焦点化」の使用回数が一番多くて、初級30回、中

級33回、合計63回であった。一方、「視点の統一」の使用回数は一番少なく、合計35回しかなかった。また、初・中級レベルにおいて全体の受動文に対する各機能の受動文の割合を図5-11に示す。

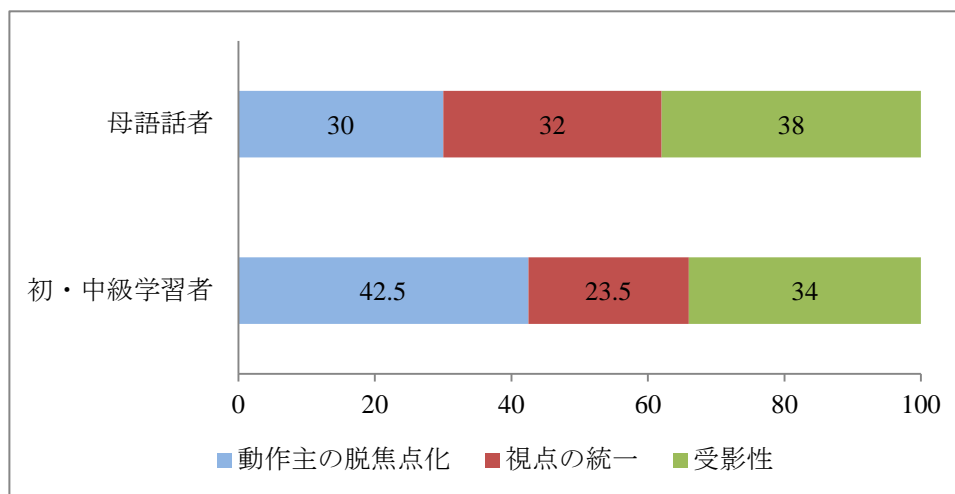


図5-11 初・中級レベルにおいて全体の受動文に対する各機能の受動文の割合

図5-11から分かるように、初・中級の学習者の受動文の「動作主の脱焦点化」という機能の使用率が一番高い。すなわち、習得の初期段階で学習者は受動文を「動作主の脱焦点化」という機能と結びつけて使用していると言える。更に、初・中級レベルの学習者は三つの機能の受動文の使用回数が異なるかどうかをKruskal-Wallisで検証した(表5-14)。

表 5-14 初・中級学習者の使用回数の Kruskal-Wallis 分析結果

Test Statistics ^{a,b}	
	使用回数
Chi-Square	11.394
df	2
Asymp.Sig.	.003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 受動文の機能

表 5-14 によると、Asymp.Sig.値は.003 で、有意水準 0.05 より小さく、有意差があるという結果が得られた。更に、どの二つの機能の受動文に有意差があるかを調べるために、多重比較分析で検定を行った(表 5-15)。

表5-15 初・中級学習者の使用回数の多重比較分析の結果(機能別)

(I) function	(J) function	MeanDifference (I-J)	Std Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
動作主の 脱焦点化	視点の統一	.778*	.244	.002	.17	1.02
	受影性の表示	.361	.244	.141	-.06	.79
視点の統一	動作主の脱焦点化	-.778*	.244	.002	-1.02	-.17
	受影性の表示	-.417*	.244	.090	-.65	.20
受影性の表示	動作主の脱焦点化	-.361	.244	.141	-.79	.06
	視点の統一	.417*	.244	.090	-.20	.65

* 平均の差は0.1で有意。

「動作主の脱焦点化」と「視点の統一」の間で、「視点の統一」と「受影性の表示」の間で、有意水準0.1で有意差がある。「動作主の脱焦点化」と「受影性の表示」の間では、有意差がなかったが、Sig.値は0.141で、有意水準0.1と近いので、有意の傾向があると言える。つまり、初・中級学習者は受動文を「動作主の脱焦点化」という機能と結びつけて使用していると見られる。何故三つの機能の中で「動作主の脱焦点化」を選択するかというと、プロトタイプ機能が先に習得されるからである。2.4節で述べたように、「動作主の脱焦点化」という機能は「受動化の原型的語用論機能」、つまり、プロトタイプメンバーである。プロトタイプ理論によれば、典型的なメンバーは先に習得されるので、この機能を持つ受動文は習得されやすいのである。そして、目標言語の学習が進んでいくと、徐々に受動文の他の機能を習得するようになっていくと考えられる。

5.3.4 機能別の使用状況

5.3.4.1 「動作主の脱焦点化」の使用状況

学習者の受動文の機能の使用状況をより詳しく分析するために、三つの機能の受動文に用いられた図の使用率を調べた。三つの機能の分析対象とする図は4個ずつであった。表5-16は使用率の高い順に、母語話者と学習者全体とレベル別に分けて示している。また、図5-12では、学習者全体の四つの図の受動文の使用率をグラフにした。

表 5-16 「動作主の脱焦点化」の使用率(%)

動作主の脱焦点化	初級 (n=19)	中級 (n=17)	上級 (n=13)	学習者全体 (n=49)	母語話者 (n=19)
絵Ⅲ図 15 逮捕される、運ばれる等	68	65	85	71	58
絵Ⅲ図 7 縛られる、閉じ込められる等	42	82	77	65	89
絵Ⅱ図 1 起こされる	26	41	38	35	47
絵Ⅲ図 5 荒らされる、散らかされる等	21	6	0	10	63

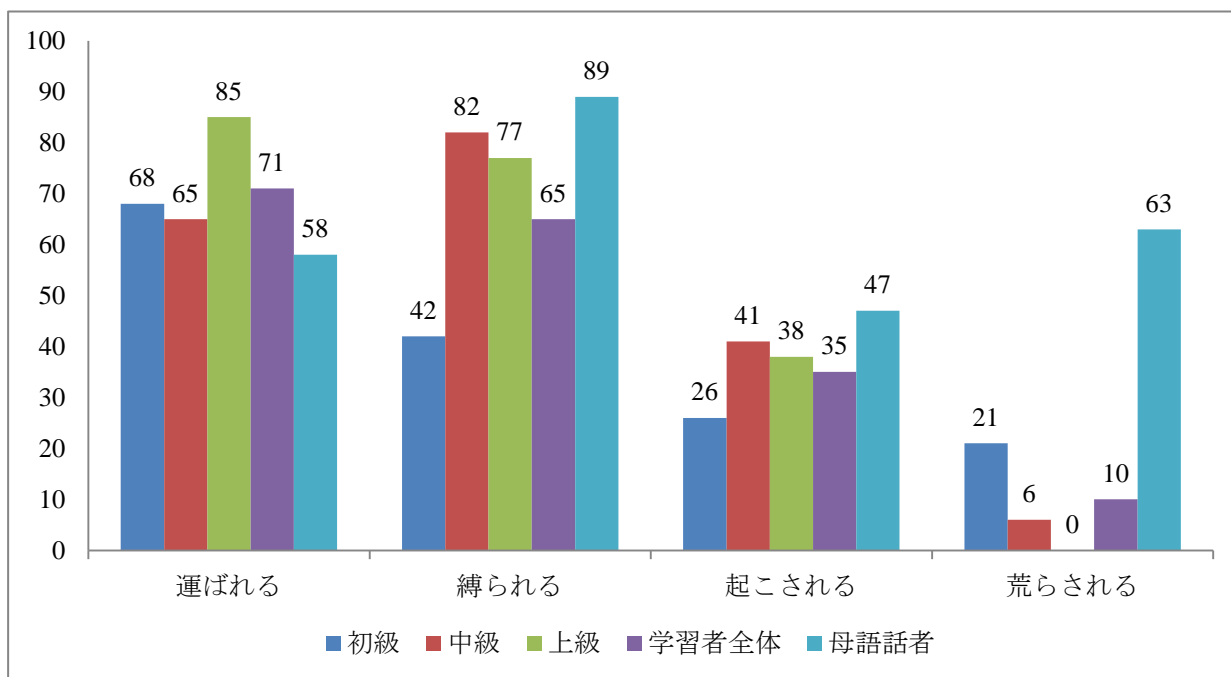


図 5-12 「動作主の脱焦点化」の使用率(%)

表5-16と図5-12によると、「運ばれる」、「縛られる」、「起こされる」の使用率は母語話者との差異があまり大きくないが、「荒らされる」の使用率は母語話者との差が非常に大きいことが分かった。図5-13は「荒らされる」を産出した図である。



図5-13 「荒らされる」

図5-13は主人公が妹の家に入って、荒らされている部屋の状態を見たことを描写している。12人(63%)の母語話者は「荒らされる」、「散らかされる」のような受動文を使用した(5-4、5-5)。3人の母語話者は他動詞文を使用し(5-6)、3人は自動詞文を使った(5-7)。

- (5-4) その後、妹の家に行ってみると玄関は開きっぱなしで、家の中も荒らされていました。(母語話者2)
- (5-5) 家に入ると、家中が散らかされていた。(母語話者14)
- (5-6) ワインを持って妹の家に行くと部屋が散らかっていた。(母語話者15)
- (5-7) 家の中はぐちゃぐちゃになっていて驚き、...(母語話者5)

一方、学習者は5人(10%)だけ受動文を使用し、23人(47%)が自動詞を使用していた(5-8、5-9)。そして、11人(22%)の学習者が他動詞文を使ったが(5-10)、10人(20%)はこの図を省略したり、形容詞文で描写したりした。

- (5-8) 私は入った後、妹の家がめちゃくちゃになっており、...(初級9)
- (5-9) 妹の家に入って、ものが雑然と散らかっている。(初級3)
- (5-10) 怪しいなあと思って入ったが、あちこち散らかしてしまって驚いた。(中級13)

つまり、母語話者は動作対象「家」を焦点化して描写する時に受動文で表現するのに対して、学習者は自動詞文を選択する傾向がある。しかし、他の三つの絵についてはこの傾向が見られなかった。その原因は受動文の主語の有生性から説明できる。「運ばれる」(図5-14)、「縛られる」(図5-15)、「起こされる」(図5-16)の主語は全て「人」であるが、「荒らされる」の主語は「もの」である。

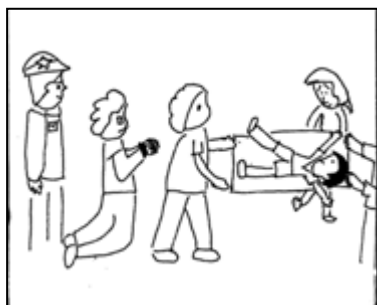


図5-14 「運ばれる」

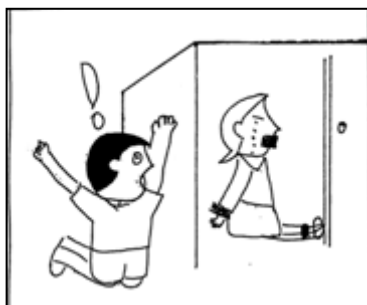


図5-15 「縛られる」



図5-16 「起こされる」

第2章でも述べたが、この種類の受動文には自発の意味が強い。つまり、この種の受動

文は自動詞を用いた表現に近似するものである(橋本 1969)。そのため、母語話者と学習者は自動詞文を使用した。しかし、何故学習者が非情物の受動について受動文より自動詞文を多く使用したかについては、受動文構文の習得の難しさから説明できる。第4章の受動文の習得研究では非情物の受動文は中国人学習者にとって習得しにくいことが明らかになった。「動作主の脱焦点化」において、この構文の習得の困難さは機能の習得にも支障をきたしていることがうかがえる。具体的には、有情物受動文の場合、学習者は母語話者のように受動文を自然に使用するのに対して、非情物受動文の場合、学習者は受動文ではなく自動詞文を使用してしまう。つまり、「動作主の脱焦点化」の習得については、単なる機能の習得ではなく、構文の習得にも関わっていると考えられる。

5.3.4.2 「視点の統一」の使用状況

「視点の統一」の分析対象とする図は4個であった。表5-17は使用率の高い順に、母語話者と学習者全体とレベル別に分けて示している。また、図5-17では、学習者全体の四つの図の受動文の使用率をグラフにした。

表 5-17 「視点の統一」の使用率(%)

視点の統一	初級 (n=19)	中級 (n=17)	上級 (n=13)	学習者全体 (n=49)	母語話者 (n=19)
絵 I 図 5 聞かれる、尋ねられる	32	47	85	51	95
絵 I 図 2 言われる、頼まれる	21	29	62	35	53
絵 II 図 12 誘われる、言われる等	11	24	31	20	68
絵 III 図 3 言われる、勧められる等	16	18	15	16	53

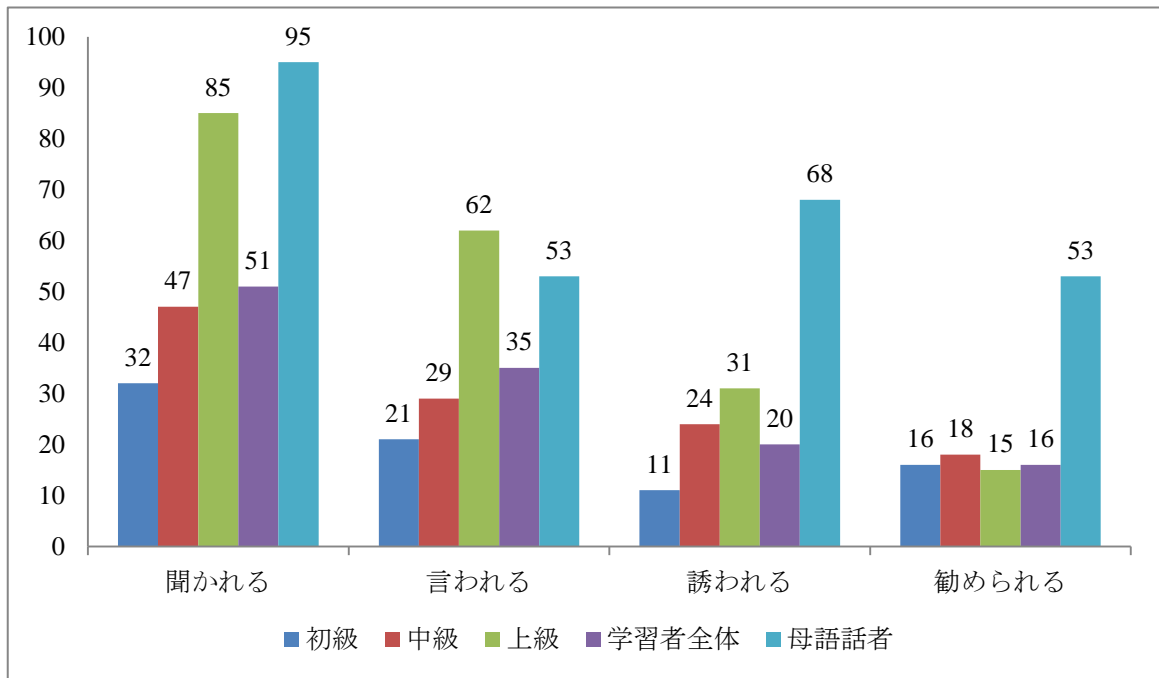


図5-17 「視点の統一」の使用率(%)

全体的に、「視点の統一」における学習者の使用率は母語話者との差が大きい。「聞かれる」と「誘われる」はそれぞれ初級で32%と21%、中級で47%と29%、上級で85%と62%であり、学習者の日本語レベルが上がるにつれて習得される傾向があるが、「言われる」と「勧められる」の使用率は初級で11%と16%、中級で24%と18%であり、上級になっても使用率(31%、15%)が依然として低い。図5-18と図5-19は「視点の統一」で用いられた図である。



図5-18 「聞かれる」、「尋ねられる」

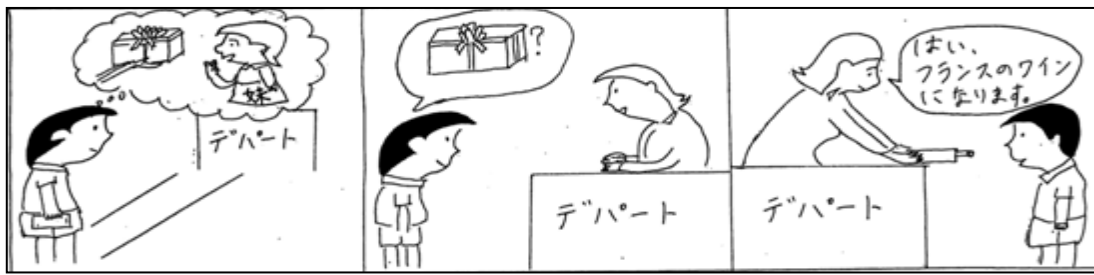


図5-19 「勧められる」、「言われる」

図 5-18 と図 5-19 は同一の主人公についていくつかのできごとが起きていることを描写している。母語話者は視点の統一性を保証するために受動文を使っている。例えば、図 5-18 の場合、18 人(95%)の母語話者が受動文(5-11、5-12)を使用し、図 5-19 については 10 人(53%)の母語話者が受動文(5-13、5-14)を使用し、2 人は「てくれる」を使用した(5-15)。店員さんが勧めくれたから、何をプレゼントにしたらいいか悩まずにすんだという文脈であり、店員の恩恵を受けたため、「てくれる」という表現を使ったものである。恩恵を感じる主体も主人公「私」であり、視点が統一されている。

- (5-11) その帰り道でお年寄りにバス停のあるかを尋ねられたので、...(母語話者16)
- (5-12) その帰りにおじさんに「バス停はどこ」って聞かれて教えてあげたら...(母語話者17)
- (5-13) 妹に何がプレゼントをあげようとデパートに行って、店員に何かいいものがないか尋ねたら、ワインを勧められて、ワインを買うことにしたんだ。(母語話者17)
- (5-14) 妹のプレゼントを買おうとデパートにいったら、店員にオススメをきいたら、ワインを勧められたが、それを買ったんだ。(母語話者9)
- (5-15) 「はい、フランスのワインになります。」と店員が渡してくれたものを購入して、...(母語話者19)

一方、図5-18については、学習者25人(51%)が受動文(5-16)を使用した。初級・中級は14人(29%)だけであった。上級になると、使えるようになっていく傾向が見られる。多くの学習者は「視点の統一」についての意識が希薄であり、一貫して「私」の視点から物事を述べずに、視点を「おばあさん」に変えて図の内容を描写していた(5-17)。更に、図5-19

については、半分以上(29人60%)の学習者が「視点の統一」を無視して、受動文を使わずに能動文を使用した。しかし、ここで能動文を使うと、前後文の視点が統一されず不自然な日本語になってしまう。一方、母語話者と同様に「てくれる」を使った学習者は12人いる(5-19)。

(5-16) 帰り道で、「バス停はどこ」とあるおばあさんに聞かれたので、私はそのおばあさんをバス停までにつれて行った。(上級46)

(5-17) 買った後、家に帰った道中、ある女の方は「バス停はどこだ」と私に聞いた、私はその女に答えた。(中級10)

(5-18) 私はプレゼントを探したいと言って、店員は「はい、フランスのワインになります」と勧めた。買った後、私は...(初級17)

(5-19) 先週、私が...デパートでプレゼントを買いに行った。デパートの人になにがいいかと聞いて、「はい、フランスのワインになります」って勧めてくれた。(上級43)

(5-18)のように、途中で主語を「店員」に変えたり、また「私」に戻したりするのは非常に不自然である。つまり、学習者は「視点の統一」についてまだ理解できていないと言える。

まとめると、「視点の統一」のために母語話者は受動文を使用したのに対して、学習者は能動文を使用する傾向がある。しかし、ここで能動文を使用すると、文脈から見て非常に不自然な日本語となっている。つまり、「視点の統一」という機能は学習者にとって習得が非常に難しい項目であると言える。

5.3.4.3 「受影性の表示」の使用状況

「受影性の表示」の分析対象とする図は4個であった。そのうち、「被害」について三つの図、「恩恵」について一つの図を考察する。表 5-18 は使用率の高い順に、母語話者と学習者全体とレベル別に分けて示している。また、図 5-20 では、学習者全体の四つの図の受動文の使用率をグラフにした。

表5-18 「受影性の表示」の使用率(%)

受影性の表示	初級 (n=19)	中級 (n=17)	上級 (n=13)	学習者全体 (n=49)	母語話者 (n=19)
絵Ⅱ図 6(害) 立たされる	32	47	69	47	95
絵Ⅲ図 13(害) 殴られる等	21	53	46	39	79
絵Ⅲ図 8(害) 盗まれる等	53	29	31	39	74
絵Ⅱ図 7(恩) 慰められる、言われる等	32	12	15	20	74

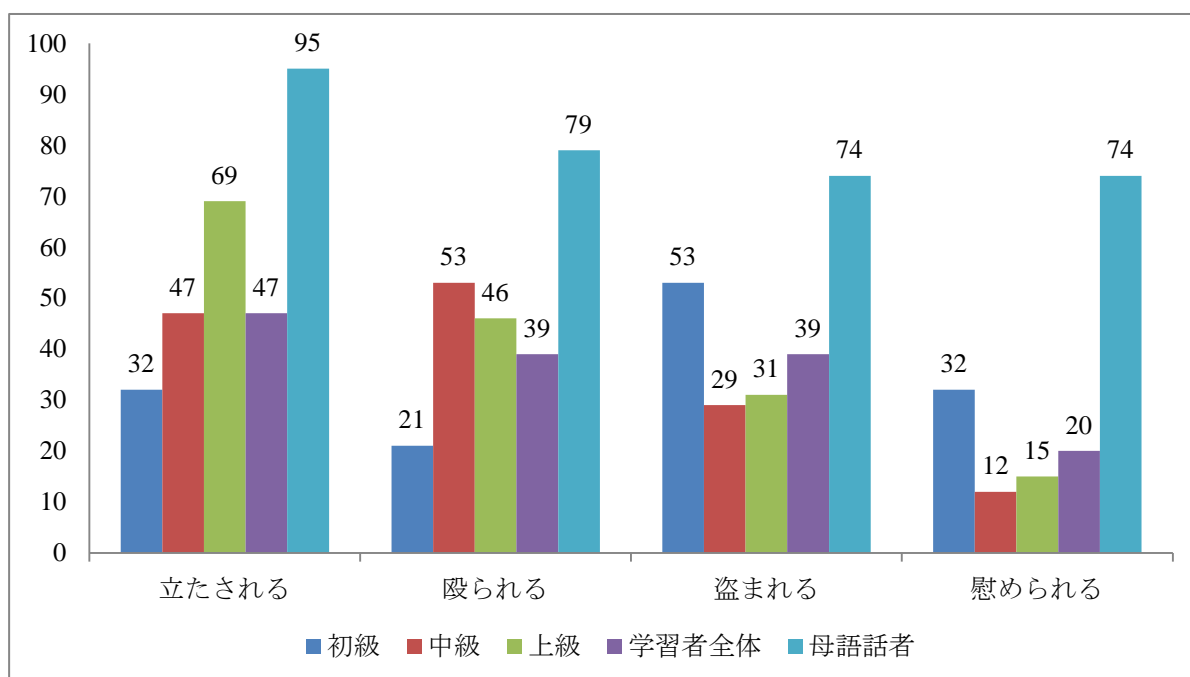


図5-20 「受影性の表示」の使用率(%)

表5-18と図5-20によると、「被害」と「恩恵」の使用率は両方とも母語話者と差があるが、「被害」の使用率は「恩恵」より母語話者と比較的に近いことが分かった。この原因は母語の転移から説明できると考えられる。中国語の受動文は「受影性の表示」という機能を持っているが、被害・迷惑の意味表示に限定されている。これに対して、日本語の受動文

は「被害」と「迷惑」の両方とも表示できる。したがって、学習者は「被害」を感じられる場合には受動文を使用した(5-20、5-21)、「恩恵」を感じられる場合には「授受表現」の「てくれる、てもらう」を使ったのである(5-22、5-23)。一方、5人(26%)の母語話者は「授受表現」を使用した(5-24)、多くの母語話者(14人74%)は受動文を使用した(5-25)。「恩恵」を表している図を図5-21に示す。



図5-21 「慰められる」

- (5-20) 「返せ！」と私言い出したが、強盗に殴られた。(上級48)
- (5-21) 妹は強盗に襲われて、60万円の指輪と15万円の現金が(を)奪われたと答えた(初級17)
- (5-22) 友達と一緒に家に帰る途中、友は「気にするな」と言ってくれて、...(中級24)
- (5-23) 帰り道に友達が「気にするな！」と言ってくれたが、...(上級39)
- (5-24) 友だちやママが「気にするな!」「泣かないで」ってなぐさめてくれて、...(母語話者17)
- (5-25) 友達とか母がなぐさめてくれてうれしかった。(母語話者16)

(5-22)、(5-23)のように「てくれる」を使用した学習者は29人いるが、受動文を使用した学習者は10人しかいない。そのほかの10人の学習者は能動文を使用していた。つまり、「恩恵」を表現する際に、学習者は受動文より授受表現と結びつけて使用していることがうかがえる。

まとめると、「受影性の表示」において、学習者は母語の影響で被害の影響を受ける時に受動文を使用しがちだが、恩恵の影響を受ける時には受動文ではなく授受表現或いはより簡単な表現形式、能動文を使用する傾向がある。このことから「受影性の表示」に関し

て「受影性の表示(被害)」の習得は「受影性の表示(恩恵)」より早くに行われると思われる。

以上のストーリー構築テストのデータ分析から、中国人学習者による日本語受動文機能の習得過程に、学習者は受動文をプロトタイプの機能である「動作対象の焦点化」と結びつけて使用している傾向がある。また、習得の順序もプロトタイプである「動作対象の焦点化」から、「受影性の表示(被害)」を経て、「視点の統一」へと進んでいくものと考えられる。

5.4 考察

本章では、第二言語として日本語を学ぶ中国人学習者を対象とし、日本語受動文機能の習得過程を分析した。本章の目的は(5-26)である。

(5-26) 日本語受動文の機能に関する中国人学習者の習得順序・習得過程にプロトタイプ及び形式と機能の結びつきが習得にどのように影響を与えているかを明らかにする。

(5-26)を解明するために、本章では、仮説を立ててから、中国人学習者を対象にしたストーリー構築法を用い、アンケート調査を行った。

仮説：学習者は受動文を「動作主の脱焦点化」機能に結びつけて習得し始め、「受影性の表示」を経て、最後に「視点の統一」の順序で習得していく。

本節では、アンケート調査の分析結果をまとめた上で、形式と機能の結びつきから総合的に考察を行う。また、母語からの干渉および中間言語を分析するために誤用分析も行う。最後に、学習者の習得に影響を与えるもう一つ重要な要因である「教材による影響」から考察する。

5.4.1 形式と機能との結びつき

前章では受動文の構文の習得過程を考察したが、Rutherford(1983)、Klein(1990)、サウエ

ットアイヤラム(2010)は学習者の中間言語を考察する際に、構文だけを考察することには限界があり、機能を考察する必要があると主張した。そこで、本章では、日本語受動文の機能に焦点を当てて、ストーリー構築タスクを通して中国人学習者の習得過程を分析する。分析の方法としては形式と機能がどのように結び付けられているかについて考察を行う。大関(2008)によると、形式と機能の結びつきを分析する際に **form-to-function** と **function-to-form** という二つの方法がある。**form-to-function** とは目標言語のある言語形式に学習者がどのような機能を付与して使っているかということを示し、**function-to-form** とは目標言語のある機能を学習者がどのように表しているかということを示す(大関 2008:122)。本節では、まず、**form-to-function** の観点から考察する。図 5-22 は学習者レベル別の各機能の使用率を示している。

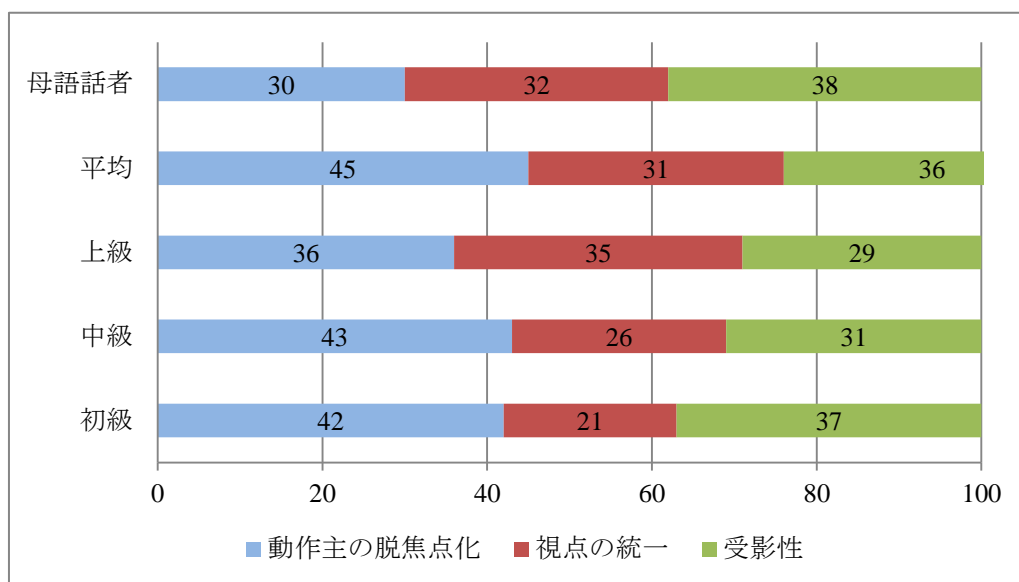


図 5-22 母語話者と学習者レベル別の各機能の使用率(%)

図5-22を見ると、母語話者は三つの機能の受動文を偏らずに使用していたが、全てのレベルにおいて「動作主の脱焦点化」の使用率が一番高いことが分かった。これはプロトタイプ理論から考察すると、なぜこのような結果になったのかが分かる。

2.4節で既に述べたように、「動作主の脱焦点化」の機能はプロトタイプメンバーである(表5-19)。プロトタイプ理論によれば、典型的なメンバーは先に習得されるため、この機能を持つ受動文は習得されやすいのである。そして、目標言語の学習が進んでいくと、徐々に他の受動文の機能も習得するようになっていくと考えられる。

表 5-19(同表 2-3) 受動文のプロトタイプの特徴(Shibatani 1985:842)

受動化の原型的語用論機能	動作主の脱焦点化
意味役割	意味項：述語(動作主、被動作主)
	主語が影響を受ける
文法関係	統語形態：動作主→表さない 被動作主→主語
	項数を減らす：能動：項 受動：項-1

したがって、分析の結果は仮説を支持している。具体的には、日本語受動文の「動作主の脱焦点化」、「視点の統一」、「受影性の表示」という三つの機能のうち、学習者は受動文に「動作主の脱焦点化」というプロトタイプとなる機能を先に付与して使い始める。目標言語の学習が進んでいくと、徐々に受動文の「受影性の表示(被害)」を習得し、最後に「視点の統一」が使えるようになるということだ。

次に、function-to-formの観点から考察する。「受影性の表示」において、受影性は「恩恵」の場合、半分以上(59%)の学習者が受動文を使用せず、「授受表現」で表現する。受動文を使用した学習者は10人(20%)にとどまる。つまり、「恩恵」を表す際に、受動文と授受表現両方とも表現できるが、学習者は受動文より授受表現と結びつけて使用するのである。Ellis(2006)、大関(2008)は、先に形成した結びつきが、新しい結びつきの形成に支障をきたしており、習得の停滞を起こす要因の一つであると指摘している。このように、「受影性の表示(恩恵)」という機能と「授受表現」という形式の結びつきは「授受表現」の習得を促進しているが、同じ機能を持つ「受動文」の習得を阻害しており、上級学習者でもなかなか習得できないと考えられる。

5.4.2 母語転移の影響

母語の転移には「正の転移」と「負の転移」がある。「正の転移」は習得を促し、「負の転移」は習得を遅延させる。ストーリー構築タスクにおいて母語の「正の転移」と「負の転移」はどちらも見られる。

例えば、図5-23によると、四つの図で産出された受動文は全て「受影性の表示」という機能を持っているが、同じように使用されているわけではなく、「被害」(「立たされる」「殴られる」「盗まれる」と「恩恵」(「慰められる」)の使用率の差が非常に大きいことが分かった。この差異は母語転移の影響で説明できる。

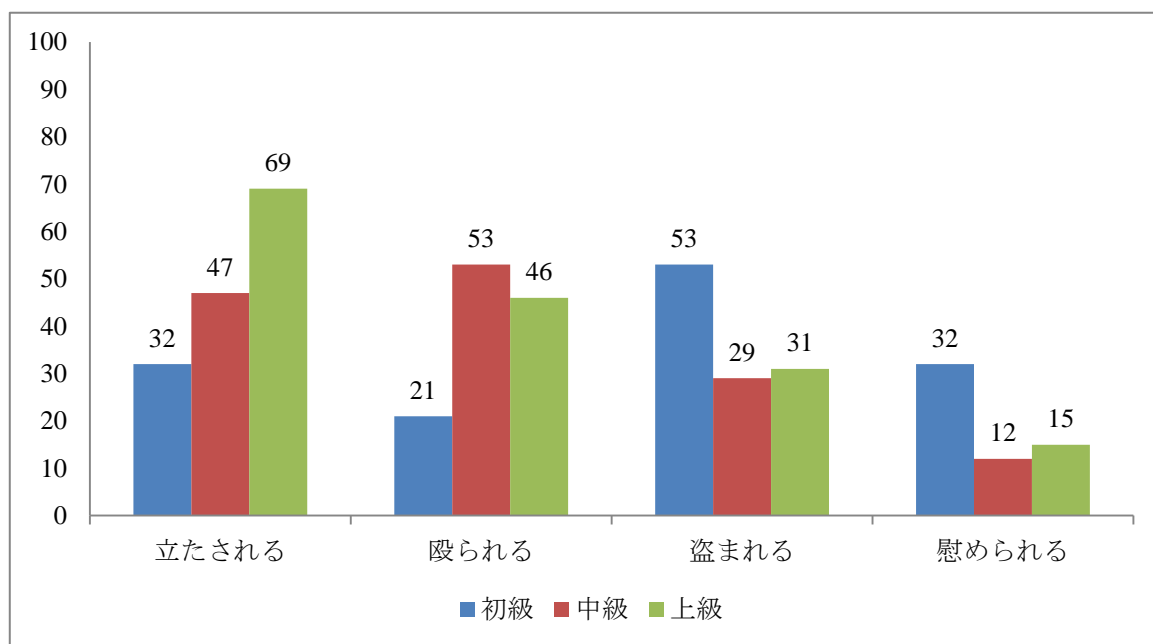


図5-23 「受影性の表示」の学習者のレベル別の使用率(%)

中国語の受動文は主体の不如意、迷惑・被害を表す「被字句」と中立的な意味を表す「意味受動文」があるが、「恩恵」の意味を表す時に、受動文が使えず、介詞「给」或いは動詞「得到、受到」でしか表現できない。

例えば、ストーリー構築テストに現れた「被害」を表す動詞「立たされる」「殴られる」「盗まれる」と「恩恵」を表す動詞「慰められる」の中国語訳は(5-27～30)である。

(5-27) 我 被 老师 罚站 了。
 私 受動辞 先生 立つ た
 私は先生に立たされた。

(5-28) 我 被 小偷 打 了。

私 受動辞 泥棒 殴る た

私は泥棒に殴られた。

(5-29) 戒指 和 包 被 小偷 偷 了。

指輪 と 鞆 受動辞 泥棒 盗む た

指輪と鞆を泥棒に盗まれた。

(5-30) 我 得到 了 朋友 和 妈妈 的 安慰。

私 もらう た 友達 と 母 の 慰め

私は友達と母の慰めをもらった。

このように、中国語では、「被害」の影響を受ける時に受動文を使うのに対して、「恩恵」の影響を受ける時に受動文ではなく、別の表現方法で表している。したがって、「被害」の場合、母語の「正の転移」の影響が学習者の受動文の習得を促進したと言える。一方、「恩恵」の場合、母語の「負の転移」の影響を受け、受動文を使用せずに別の代用形式を使ってしまい、習得が阻害されている。結局、「受影性の表示(被害)」より「受影性の表示(恩恵)」は中国人学習者にとって習得が大変難しいと言える。

5.4.3 教材の影響

第二言語習得に関わる要因は「言語転移」、「学習者環境」、「学習者のストラテジー」、「教授法の影響」などがあると言われているが(迫田2002)、本節では、中国国内の日本語教育が最も発達している大学で使用されている日本語教材の分析により「教授法の影響」を考察する。分析に用いた教材は(5-31)に示す。

(5-31) 北京大学：冷丽敏，近藤安月子（2008）《综合日语第二册》北京大学出版社

北京外国语大学：朱春跃，彭广陆（2004）《基础日语教程第2册》外语教学与研究出版社

大连外国语大学：蔡全胜，肖爽，盛凯，林乐常（2001）《新大学日本語第二册》

大连理工大学出版社

上海外国语大学：周小平，陈小芬（2013）《新编日语2》上海外语教育出版社

(5-31)にある各大学の教材は大学1年の後半部で受動文を導入していた。この4冊の教材は受動文について形式は詳しく説明しているのに対して、機能についての解説はほとんどない。機能の解説は(5-32)のように示されているだけである。

(5-32)

《综合日语第二册》

- 视点放在动作主体上时，就使用主动句；而视点放在动作客体上时，则使用被动句。

(p217)

(話者は焦点を動作主に当てれば、能動文を使用するが、焦点を動作対象に当てれば、受動文を使用する。)

- 物主被动句通常明显地表现出受害的意识。(p225)

(「持ち主受動文」は一般的に「被害」の意味を表す。)

- 第三者被动句的特点是谓语动词一般为自动词，其谓语动词所表示的动作间接地给第三者（主语）带来了不良的影响或损害。(p225)

(「第三者の受動文」の特徴は、動作動詞が自動詞であり、主語が動作主の行為によって不如意・被害の影響を間接的に受ける。)

《基础日语教程第2册》

- 主动句是说话人站在动作主体的立场上进行表达的，而被动句则是说话人站在动作对象（有时是动作对方）的立场上进行表达的。(p149)

(能動文は話者が動作主の立場で出来事を述べるが、受動文は動作対象(或いは動作相手)の立場で出来事を述べる。)

- 被动句一般都是表示人或事物受到某一事件的影响的，尤其是指称人的名词做主语的被动句大多表示该人物受到某一事物的不良影响。(p154)

(一般的に、受動文は人或いはものが動作主の行為によって何らかの影響を受けたことを表している。特に主語が人である場合に、受動文は、主語が動作行為によって不如意・被害の影響を受けることを表している。)

《新大学日本語第二冊》

なし

《新編日語2》

- 直接被动句是指人直接地承受他人行为的影响。(p185)
(「直接受動文」は人が動作主の行為によって直接の影響を受けたことを表している。)
- 自动词被动句中，句子的行为、作用虽然不是直接针对主语的，但结果却使主语受到了影响。带宾语的间接被动句的主体往往因承受他人的动作而受到影响或损害。(p187)
(「自動詞受動文」で主語は直接には動作主の動作を受けないが、その動作によって間接の影響を受ける。「目的語が付く間接受動文」の主語は動作主の行為によって被害の影響を受けたことを表している。)

以上から見ると、4冊の教科書における受動文の機能についての説明はいずれも十分とはいえない。「動作主の脱焦点化」と「受影性の表示」については、《総合日語第二冊》、《基礎日語教程第2冊》、《新編日語2》は少し説明しているが、「視点の統一」についてはいずれの教材においてもまったく説明されていない。特に「視点の統一」の習得が極めて遅れるのは当然の結果であろう。このことから、これまでの中国の日本語教育現場における問題点として「日本語受動文機能の説明不足」を指摘したい。

5.4.4 習得の普遍性と個別性

本調査の結果は中国人学習者が日本語受動文のプロトタイプ機能「動作主の脱焦点化」を先に習得しているということである。しかし、この結果は受動文機能の習得の普遍的な順序であるのか或いは中国人学習者のみの習得順序であるのかを考察するために、本節では、先行研究の結果と比較し、受動文機能の習得の普遍性と個別性について考察する。

本調査の調査方法とよく似ているサウエットアイヤラム(2010)は日本語受動文を「被害受身」、「恩恵受身」、「対象受身」、「視点受身」という4種類に分けて、オーラルナレーション方法でタイ人学習者を対象に調査した。調査の結果、タイ人学習者は「被害受身」を先に習得しているということが明らかになった。この理由について、サウエットアイヤラム

(2010)は母語の影響から説明している。タイ語の受動標識「thùuk」は「被害受身」に対応しているため、学習者は母語の転移により「被害受身」を多く使用し、先に習得するという。これに対して、母語の受動文が「被害」の意味を持っていない英語話者は「被害」の意味を表す場合に受動文を使用していない(Watabe et.al1991；棚橋1995；佐藤1997)。したがって、サウエットアイヤラム(2010：207)は「母語に「被害受身」がある学習者は日本語の「被害受身」を容易に使用することができるのに対し、母語に「被害受身」がない学習者は日本語の「被害受身」をなかなか使用することができない」という結論を出している。しかし、本調査の調査対象中国人学習者の母語には「被害受身」があるが、学習者は「動作主の脱焦点化」を先に習得している。すなわち、中国語には「被害」の受動文があるにも関わらず、学習者は「動作主の脱焦点化」の方が「受影性の表示(被害)」より習得しやすいという結果が得られた。この違いの理由は調査の方法にあると考えられる。サウエットアイヤラム(2010)はオーラルナレーション方法を使用し発話データを収集した。しかし、発話データを収集する際に、学習者が考える時間が短ければ、複雑な構造を持つ文や、自信のない文の使用を回避する傾向がある。この一つの証拠として、サウエットアイヤラム(2010：218)自身も指摘したように、「対象受身」において、受動文ではなく「他の文法形式で表すことができるため、「対象受身」の使用率が低い」という点がある。この回避という現象について、調査者もコントロールできない。つまり、発話データにはターゲットの文法項目が出現せず、データが十分に得られない可能性が高い。一方、本調査では、学習者に十分な時間を与えて産出データを収集した。このように、学習者の言語知識を客観的に反映できるので、データの妥当性も高いと考えられる。今後、同じ調査方法で複数の母語の学習者に調査を行い、「受影性の表示」の習得の普遍性について考察することが期待される。いずれにせよ、「受影性の表示」において習得の普遍性は見られない。

一方、「視点の統一」についての普遍性は見られる。田中(1996、1997、1999b、2004)とサウエットアイヤラム(2010)の研究は同様の結果が示されている。それは、「視点の統一」の受動文が習得できないということである。例えば、田中(2004)は類型論的に異なる4言語(英語、韓国語、中国語、インドネシア語・マレー語)の日本語学習者を対象に、視点の関係するヴォイス(直接受身、間接受身、受益文)について調査を行った。その結果、学習者の視点意識は総じて希薄であり、四つの言語話者の学習者いずれにも「視点の統一」は完全には習得されていないことが明らかになった。本研究でも同様に、学習者は「視点の統一」を習得していないという結果が得られている(図 5-24)。

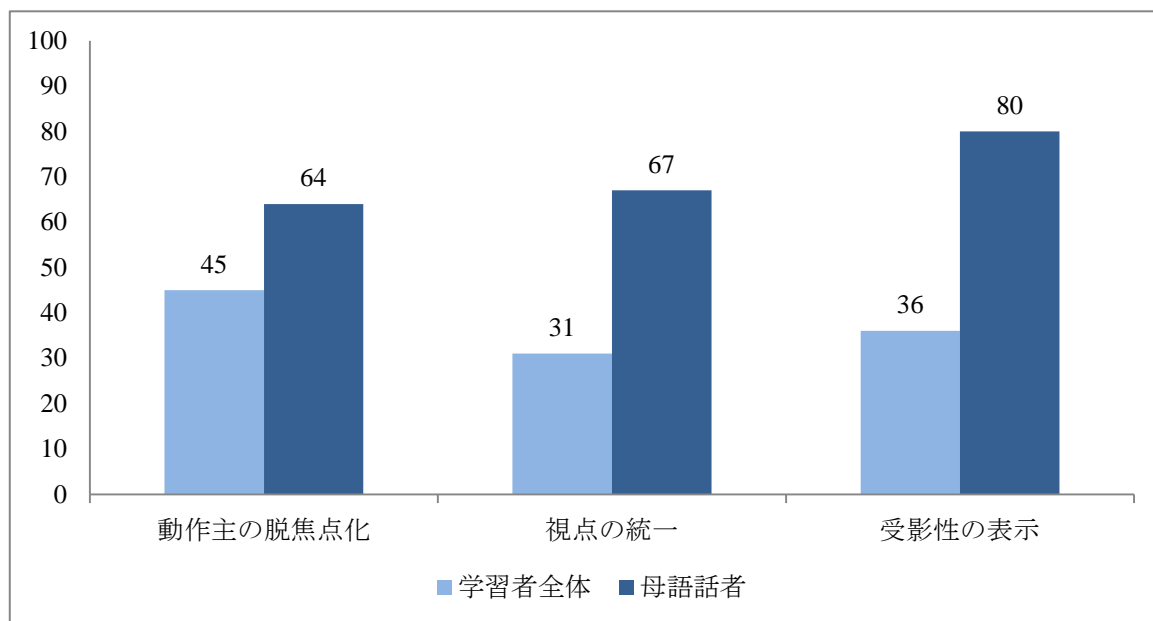


図5-24 ストーリー構築における学習者全員と日本語母語話者の平均使用率(%)

図5-24によると、「視点の統一」の使用率はわずか31%であり、一番低い。つまり、習得は「動作主の脱焦点化」と「受影性の表示」より遅れると言える。また、「視点の統一」に関わる誤用も一番多かった。(5-33)は「視点の統一」の誤用の例である。

(5-33) 先週、ママは私にリンゴを買われた。途中、あるおばあさんは私に道を聞いた。
私は彼女に教えた後に、褒められた。(初級9)

学習者は最初に「ママ」の視点で出来事を述べているが、途中で「おばあさん」の視点に変えて、最後に「私」の視点で絵の内容を描写してしまう。このように、「学習者は複文における視点の一貫性に気づいていない」ということは田中(2004)の研究で指摘されている。本調査でも先行研究においても異なる母語の学習者の習得過程にこの現象が見られるので、これは習得に関する普遍的な現象であると考えられる。

以上の考察から、「動作主の脱焦点化」と「受影性の表示」において習得の個別性は見られたが、「視点の統一」において習得の普遍性はあると言える。

5.5 まとめ

本章では日本語受動文機能の習得過程を明らかにすることを目的とし、ストーリー構築タスクを用い、中国人学習者の49名を対象として調査を行い、以下の仮説を検証した。

仮説：学習者は受動文を「動作主の脱焦点化」の機能に結びつけて習得し始め、「受影性の表示」を経て、最後に「視点の統一」の順序で習得していく。

調査の結果は仮説とほぼ一致しており、日本語受動文の「動作主の脱焦点化」、「視点の統一」、「受影性の表示」という三つの機能のうち、中国人学習者は受動文に「受動化の原型的語用論機能」—「動作主の脱焦点化」—という機能を先に付与して使い始める。しかし、母語の影響により、「受影性の表示」の習得は「受影性の表示(被害)」に限られている。学習者は母語の影響によって被害の影響を受ける時に受動文を使用しやすく、習得も早い。が、恩恵の影響を受ける時では受動文より授受表現と結びつけて使用する傾向があるため、習得の停滞が見られる。しかしながら、目標言語の学習が進んでいくにつれ、徐々に「受影性の表示(被害)」を習得し、最終的には「視点の統一」も使用できるようになった。

ところで「視点の統一」であるが、先行研究と比較した結果、中国人学習者だけではなく、どの言語の学習者もこの機能の習得がなかなか進まないことから、この習得には普遍性があるように思われる。

以上、本章では、中国人学習者のアンケート調査のデータを分析した上で、形式と機能の結びつきの観点から第二言語としての日本語受動文の習得順序を考察した。次章では、本研究の結論をまとめる。そして、日本語教育への示唆を述べ、最後に、今後の課題について述べる。

第6章 結論

第4章と第5章では、日本語受動文に関する構文と機能の習得研究についてそれぞれの考察を行ってきた。本章はまず研究課題(I)(II)に沿う調査の結果をまとめた上で、本研究の結論を提示する。次に、本研究の結論に基づいて、日本語教育への示唆を提言する。最後に、今後の課題を提示する。

6.1 調査の結果及び考察

6.1.1 課題(I)(II)の結果

日本語受動文の構文及び機能の習得状況を明らかにするために、本稿の冒頭で研究課題(I)(II)を提示した。研究課題の結果を求めるためにそれぞれに応じたアンケート調査を行った。アンケート調査の結果に基づいて、研究課題(I)(II)の結果を表6-1にまとめてみた。

表6-1 研究課題(I)(II)の結果

構文の習得研究	研究課題(I) 日本語受動文の構文に関する中国人学習者の習得過程では、受動文は実際どのような順序で習得されているのかを、プロトタイプ性の観点から記述・分析して明らかにする。
	結果：中国人学習者による日本語受動文の習得過程はプロトタイプである「直接受動：ひと」から始まり、「持ち主受動文」と「直接受動：もの」を経て、「不利益」へと進むことが明らかになった。
機能の習得研究	研究課題(II) 日本語受動文の機能に関する中国人学習者の習得順序・習得過程にプロトタイプ及び形式と機能の結びつきがどのように影響を与えているかを明らかにする。
	結果：中国人学習者は「動作主の脱焦点化」という機能を先に付与して使い始める。目標言語の学習が進むにつれ、徐々に受動文の「受影性の表示(被害)」を習得し、最後に「視点の統一」が使えるようになる。

6.1.2 考察

本研究は、中国人日本語学習者における日本語受動文の構文と機能における習得過程を明らかにしようとしたものである。

まず、受動文構文の習得過程を明らかにするため、51名の中国人学習者を対象に文法性判断テストと文産出テストに関するアンケート調査を行った。調査の結果は「日本語受動文の習得順序は種類により異なる。プロトタイプの「直接受動：ひと」から習得が進む」という仮説を裏付けた。つまり、中国人学習者による日本語受動文の習得過程はプロトタイプである「直接受動：ひと」から始まり、「持ち主受動文」と「直接受動：もの」を経て、「不利益」へと進むと結論付けることができた。こうした過程を経る理由は三つ挙げられる。まず、「直接受動：ひと」は日本語受動文のプロトタイプであるため、プロトタイプ理論により、プロトタイプが先に習得される。次に、「持ち主受動文」は中国語の受動文と対応できるので、母語の「正の転移」により、比較的早い段階で習得できる。一方、「直接受動：もの」は中国語で意味受動文か能動文かで表現されるため、学習者の混乱を招きやすく、習得が容易ではない。最後に、「不利益」はある程度習得されたが、教科書で教えられた「不利益」に使われる動詞以外の場合、この種類の受動文の習得が困難なようである。

次に、日本語受動文機能の習得過程を明かにするために、49名の中国人学習者を対象にストーリー構築に関するアンケート調査を行った。その結果は「学習者は受動文を「動作主の脱焦点化」の機能に結びつけて習得し始め、「受影性の表示」を経て、最後に「視点の統一」の順序で習得していく」という仮説とほぼ一致した。つまり、日本語受動文の「動作主の脱焦点化」、「視点の統一」、「受影性の表示」という三つの機能のうち、学習者は受動文に「動作主の脱焦点化」という機能を先に付与して使い始める。目標言語の学習が進むにつれて、徐々に受動文の「受影性の表示(被害)」を習得し、最後に「視点の統一」が使えるようになる。その理由も三つある。第一に、「動作主の脱焦点化」は受動文の「受動化の原型的語用論機能」であるため、学習者は受動文をこの機能と結びつけて使用するからである。第二に、「受影性(被害)」は中国語受動文の機能の最も大きな特徴であるため、ある程度は習得することができるからである。第三に、目標言語の学習が進んでいくと、学習者は徐々に「視点の統一」を習得するようになるからである。一方、三つの機能の中で「動作主の脱焦点化」を先に結びつけて使用する原因はプロトタイプ理論により説明できるが、「直接受動：もの」という構文の習得の困難さからこの機能の習得が阻害される現

象も見られた。また、「受影性の表示」については、学習者は母語の影響で被害の影響を受けた時に受動文を使用しやすく、習得も早い。恩恵の影響を受けた時に受動文より授受表現と結びつけて使用する傾向があり、習得の停滞が見られた。更に、「視点の統一」については、先行研究と比較した結果、中国人学習者だけではなく、母語が異なる学習者もこの機能の習得がなかなか進まないという習得の普遍性が見られた。

6.2 日本語教育への示唆

本研究で得られた成果は、どのようにして日本語教育に応用することができるだろうか。まず、日本語受動文の構文についてである。現在の日本語教育の現場では、4種類の受動文が同時に教えられている。しかし、本研究が明らかにした学習者の習得順序を配慮した上で、導入順序を調整すれば、学習者の余計な負担が減り、より効率のある学習が期待できるのではないかと考える。

また、本研究は調査の結果を分析すると同時に、学習者の誤用も観察した。ある場面を日本語の受動文で表現する時、中国語母語話者が母語の中国語からの干渉を受けやすいという現象にも気付いた。これに基づいて、中国人日本語学習者の受動文教授に対して、以下のような留意点を提案したい。ちなみに、この提案は葉(2003: 272)を参考している。

- (I) 中国語には「第一人称動作主」(「被我」)(6-1)と「非情物動作主」(「被+無情名詞」)(6-2)がある。日本語にはこのような受動文の使い方がないため、中国人学習者はこのようなところに母語の中国語からの干渉を受けやすく、誤用も多いと考えられる。

(6-1) 饭 被 我 吃 了。
ご飯 受動辞 私 食べる た
ご飯は私に食べられた。

(6-2) 手指 被 刀 切伤 了。
指 受動辞 ナイフ 切る た
?指はナイフに切られた。
ナイフで指を切った。

かし、本研究の結果から見ると、日本語教科書の教え方により、受動文の構文と機能の習得状況が異なることが分かった。明示的に説明して教えている形式は、学習者は4種類の受動文をほぼ習得しているのに対して、機能の場合、3種類の受動文はいずれも完全には習得されていない。このことから、中国の日本語教育現場では「日本語受動文機能の説明不足」という問題点があると言えよう。この問題点を改善するために、機能を教える際に、教師は日本語受動文の機能をはっきりと教授すれば、学習者の学習効果が向上すると考えられる。

6.3 今後の課題

本研究により日本語受動文と機能の習得過程が明らかになったが、研究方法、結果の考察等の面でいくつかの課題が残された。

まず、本研究は横断的研究である。それは「大きな集団を対象に、特定の一時期中に同時または短期間に行う研究である」(迫田2002:145)。しかし、同一の学習者の発達過程を観察するのは難しい。また、迫田(同上)が指摘するように、横断的研究に「研究対象の特定の項目以外のデータは収集されないため、習得にかかわる要因などの検討が難しい」。従って、横断的研究の短所を補うことのできる縦断的研究を行う必要がある。今後は日本語受動文と機能の習得について、縦断的研究を行いたい。

次に、本研究のデータは文法性判断テスト、文産出テストとストーリー構築テストを用いたものであり、データの種類が限られている。今後、発話データ等、様々な種類のデータを基に検証を行う必要があると考える。

また、調査の考察は母語の影響から分析したが、迫田(2002)が指摘する通り、母語の転移であると判断するには、複数の母語話者を対象にした研究を行う必要がある。特に、機能の習得についての普遍性を考察したが、先行研究と異なる結果が出た。今後、より多くの言語母語話者を対象に、母語の転移と習得の普遍性について妥当性を高めたい。

最後に、日本語受動文機能の習得について、今までの教授法を変えればよりよい習得効果が望めると指摘したが、実際にどの方法で教えれば良いかは明示していない。今後は日本語教育現場を改善するための実証的調査を行わなければならないだろう。

以上、成果はある程度出たが、課題もたくさん残っている。今後はこれらの課題を念頭に置きながら、より効果的な日本語受動文ないし日本語そのものの学習法を探索していく

ことに尽力したい。

謝辞

本研究を遂行し学位論文を纏めるに当たり、多くのご支援とご指導を賜りました、主指導教員である東北大学大学院国際文化研究科言語コミュニケーション論講座の小野尚之教授に深く感謝しております。小野教授には、研究のみならず留学生活でも多くの貴重な助言をいただきました。また、同講座のナロックハイコ准教授、中本武志准教授、宮本正夫名誉教授、同研究科で異文化間教育論講座の吉本啓教授には、時に応じて、厳しくご指導いただき、またやさしく励ましてくださいました。深く感謝いたします。

本研究のアンケート調査にあたっては、多くの方々のご協力により順調に研究を進めることができました。ここに改めて深く感謝いたします。アンケート調査の作成では、袁青氏のご協力を頂きました。実際の調査にあたっては、小野尚之教授、同講座の曾曾氏、及び中国大連外国語学院の周艷陽准教授、呂萍講師と北京第二外国語大学の先生方にご協力を頂きました。また、実際にアンケート調査に参加し協力して下さった日本語学習者の方々、および日本語母語話者の方々に深く感謝いたします。

既に修了された方々も含め、言語コミュニケーション論講座の学生の方々には、本研究の構想の段階から演習を通し、研究内容や研究方法などについて多くのご助言を頂きました。深く感謝いたします。同講座の中本武志准教授、福原裕一研究員、檜山祥太氏には、原稿の最初から最後までを非常に丁寧に修正していただき、また本研究にとって有意義なご意見を頂きました。心より感謝いたします。

最後に、これまで自分の思う道を進むことに対し、温かく見守りそして辛抱強く支援してくださった両親に対しては深い感謝の意を表して謝辞と致します。

参考文献

- 庵功雄(2001)「新しい日本語学入門」98-107. スリーエーネットワーク株式会社.
- 井上和子(1976)『変形文法と日本語』大修館書店.
- 马真(1981)『简明实用汉语语法』北京大学出版社.
- 大河内康憲(1982)「中国語の受身」寺村秀夫(編)『講座日本語学 10 外国語との対照 I』319-332.
- _____ (1983)「日・中語の被動表現」『日本語学』2-4, 31-38. 明治書院.
- 王国華(2007)「中国語と日本語の受動表現について」『長野大学紀要』29, 11-16.
- 王力(1984)『王力文集 第一巻』山東教育出版社.
- _____ (1985)『王力文集 第二巻』山東教育出版社.
- 大関浩美(2008)「学習者は形式と意味機能をいかに結びつけていくか—初級学習者の条件表現の習得プロセスに関する事例研究」『第二言語としての日本語の習得研究』11, 122-140.
- 小木曾道夫(2006)『SPSSによるやさしいアンケート分析』オーム社.
- 奥田靖雄(1983)『日本語文法・連語論 (資料編)』言語学研究会(編). むぎ書房.
- 小田利勝(2007)『ウルトラ・ビギナーのための SPSS による統計解析入門』プレアデス出版.
- 加藤稔人(2005)「中国語母語話者による日本語の語彙習得—プロトタイプ理論、言語転移理論の観点から—」『第二言語としての日本語の習得研究』8, 5-23.
- 木村英樹(1991)『日本語動詞の諸相』ひつじ書房.
- _____ (1992)「BEI 受身文の意味と構造」『中国語』389, 10-15.
- 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. 日本語教育学会.
- 金水敏(1993)「受動文の固有・非固有性について」『近代語研究 第九集』武蔵野書院.
- 工藤真由美(1990)「現代日本語の受動文」『ことばの科学 4』47-102. 東京むぎ書房.
- サウエットアイヤラム・テーウィット(2008)「タイ人日本語学習者の受身の習得」『言葉と文化』9, 187-204. 名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本言語文化専攻.
- _____ (2009)「受身文の談話機能の習得: タイ人日本語学習者を対象に」『第二言語としての日本語の習得研究』12, 107-126.
- _____ (2010)「日本語の受身に関する習得研究—タイ語を母語とする学習者の場合」名

- 古屋大学大学院国際言語文化研究科博士論文.
- 佐久間鼎(1967)『日本の表現の言語科学』厚生閣.
- 迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク株式会社.
- 佐藤史子(1997)「英語を母語とする日本語学習者の談話分析—話し手の心理的視点と表現に関する考察—」『言語科学研究 神田外語大学大学院紀要』3, 43-58.
- 柴谷方良(2000)『文の骨格』岩波書店.
- 白井恭弘(1998)「言語学習とプロトタイプ理論」奥田祥子(編)『ボーダーレス時代の外国語教育』69-108. 未来社.
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁(2010)『詳説第二言語習得研究—理論から研究法まで—』研究社.
- 菅谷奈津恵(2004)「プロトタイプ理論と第二言語としての日本語の習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』7号, 121-129. 日本語教育学会.
- 杉村博文(1992)「遭遇と達成—中国語被動文の感情的色彩—」大河内康憲(編)『日本語と中国語の対照研究論文集(下)』, 45-62. くろしお出版.
- 蘇雅玲(2004)「中国語を母語とする日本語学習者の文法習得過程の研究」東北大学大学院国際文化研究科修士論文.
- _____ (2007)「日本語を第二言語とする学習者における格助詞「を」「に」の習得過程の研究」東北大学大学院国際文化研究科博士論文.
- 高見健一(1995)『機能的構文論による日英語比較—受身文, 後置文の分析—』くろしお出版.
- 田中茂範(1990)『認知意味論: 英語動詞の多義の構造』三友社出版.
- 田中真理(1996)「視点・ヴォイスの習得—文生成テストにおける横断的及び縦断的研究—」『日本語教育』88号, 104-11. 日本語教育学会.
- _____ (1997)「視点・ヴォイス・複文の習得要因」『日本語教育』92号, 107-118. 日本語教育学会.
- _____ (1999a)「文生成テストにおける日本語ヴォイスの習得順序—L1別分析—」『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境と contextual variability を中心に—』平成8年度~平成9年度科学研究費補助金, 基盤研究(C)(2)研究成果報告書.
- _____ (1999b)「Oral Proficiency Interviewにおける日本語ヴォイスの習得順序—文生成テストとの比較—」『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境と contextual variability を

- 中心に一』平成8年度~平成9年度科学研究費補助金, 基礎研究(C)(2)研究成果報告書.
_____ (2004)「日本語の『視点』の習得」尚雅彦・浅野真紀子(編)『言語学と日本語教育
Ⅲ』59-76. くろしお出版.
- _____ (2010)「第二言語としての日本語の受身文の習得研究: 今後の研究の可能性」『第
二言語としての日本語の習得研究』13, 114-146.
- 棚橋明美(1995)「英語を母語とする日本語学習者における『非用』—授受表現行為と被害
の場面をてがかりとして—」『人間文化研究年報』18, 117-125.
- 張蘇(2010)『中国語母語話者の日本語受身文の習得に関する認知言語学的研究』東北大学
大学院国際文化研究科修士論文.
- 寺村秀夫(1982)『日本語のシンタクスと意味』205-249. くろしお出版.
- 中島悦子(2007)『日中対照研究 ヴォイス』おうふう.
- 長友和彦(1995)「第二言語としての日本語の習得研究」遠藤織枝(編)『概説日本語教育』
160-179. 三修社.
- 橋本進吉(1969)『助詞・助動詞の研究』岩波書店.
- 許明子(2004)『日本語と韓国語の受身文の対照研究』ひつじ書房.
- 松下大三郎(1930)『改撰標準日本文法』中文館書店.
_____ (1977)『改撰標準日本文法』勉誠社.
- 三矢重松(1908)『高等日本文法』明治書院.
- 森山新(2000)『認知と第二言語習得』216-379. 제이앤씨.
- 山田孝雄(1908)『日本文法論』宝文館.
- 山梨正明(1995)『認知文法論』ひつじ書房.
- 楊凱榮(1989)「文法的対照研究—中国語と日本語—」山口佳紀(編)『講座日本語と日本語教
育 5 日本語の文法・文体』312-333. 明治書院.
- 葉青(2003)「日中受動文の対照研究—『新編日語』における文法説明への提案」『早稲田大
学日本語教育研究』2. 261-274. 早稲田大学日本語教育研究科.
- 劉月華(1983)『实用現代漢語語法』外語教学与研究出版社.
- 劉月華ほか(1991)『現代中国語文法総覧』くろしお出版.
- 柳朱燕(2008)「日本語母語話者による韓国語のアスペクト形式「-ko iss- / -a iss-」の習得に
関する対照言語学的研究」東北大学大学院国際文化研究科修士論文.

- 鷲尾龍一・三原健一(1997)『ヴォイスとアスペクト』研究社.
- 渡邊亜子(1995)「中国語母語話者の日本語受身文の使用実態とその背景—母語との対照からの仮説設定—」『言語文化と日本語教育』9, 216-228.
- Anderson, R. (1984) The One to One principle of interlanguage construction. *Language Learning*: 34, 77-95.
- Corder, P. (1967). The Significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*: 5, 161-169.
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*: 27, 164-194.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Huebner, T. (1983). *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. KAROMA.
- Kellerman, E. (1978) Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working papers on Bilingualism*: 15, 59-92.
- _____ (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*: 1, 37-57.
- _____ (1985). If at first you do succeed...In S.M. Gass & C.G. Madden(eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 345-353. Rowley, MA: Newbury House.
- Klein, W. (1990). A theory of language acquisition is not so easy. *Studies in Second Language Acquisition*: 12, 219-231.
- Kuroda, S. (1979). *On Japanese Passive, in Explorations in Linguistics: Papers in Honor of kazuko Inoue*. Kenkyusha.
- Lado, R. (1957). *Language across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Li, C. N. & Thompson, S. A. (1989). *Mandarin Chinese*. University of California Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. E. Moore (eds.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, 111-114. New York: Academic Press.

- _____ (1975). Cognitive representation of semantic categories. *Journal of experimental Psychology: General* 104, 192-233.
- Rosch, E. & Mervis, C. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*: 1, 78-97.
- Rutherford, W. E. (1983). Language Typology and language transfer. In S. M. Gass & L. Selinker (ed.), *Language transfer in language learning*, 358-370. Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*: 10, 204-214.
- Shibatani, M. (1985). Passives and related constructions: A prototype analysis. *Language*: 61, 821-8.
- Shirai, Y. (1990). U-shaped behaviour in L2 acquisition. In H. Burmeister and P. L. Rounds (eds.), *Variability in Second Language Acquisition: Proceedings of the Tenth Meeting of the Second-Language-Research-Forum*: 2, 685-700. Eugene, Oregon: Department of Linguistics, University of Oregon.
- _____ (1995). The acquisition of the basic verb PUT by Japanese EFL learners: Prototype and Transfer. 『語学教育研究論叢』 12, 61-92. 大東文化大学語学教育研究所.
- Smith, W. (1982) *It's a left-dislocated topic. Term paper for English 262K. UCLA.*
- Taylor, J. (1995). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. 2nd edition. Oxford: Clarendon Press.
- Watabe, M., Brown, c., & Ueta, Y. (1991). Transfer of discourse function Passives in the writings of ESL and JSL learners. *IRAL*, 29(2), 115-134.

日本語の使用に関する調査

この度は、本調査にご協力いただきまして、誠にありがとうございます。

本調査は、日本語の使用上、外国人学習者と日本人とはどう異なるかを調べるために行うものです。本調査に基づく研究が今後の日本語教育の現場改善に役立つことを期待しております。

調査によって得られた情報は、本研究以外の目的で使用されることは一切ありませんので、どうぞご安心ください。

2012年6月

東北大学国際文化研究科国際文化交流論専攻

言語コミュニケーション論講座

博士課程後期3年

張 蘇

住所:980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41

TEL 022-795-4662

E-mail:zhangsu_bobo@yahoo.co.jp

絵を見て、提示された動詞を適当な形に直して、文を作ってください。

例1



見つかる

鍵が見つからない。

例2



見る

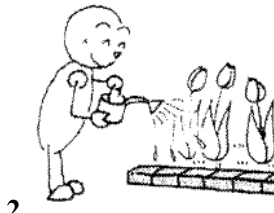
パスポートを警察官に見せる。



取る

1

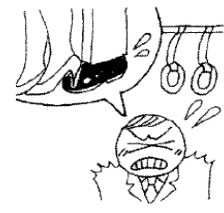
1



やる

2

2



踏む

3

3



汚す

4

4



コピーする

5

5



検査する

6

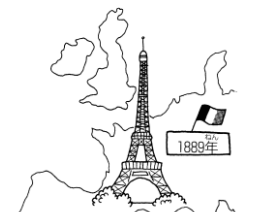
6



読む

7

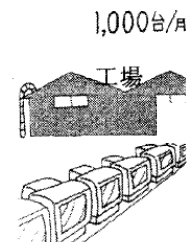
7



建てる

8

8



作る

9

9



10 _____



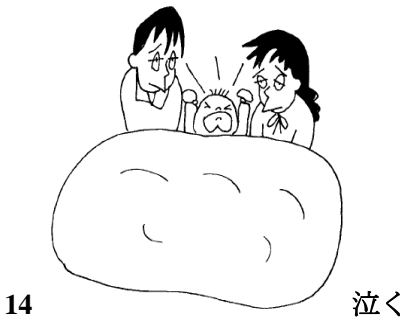
11 _____



12 _____



13 _____



14 _____



15 _____



16 _____



17 _____



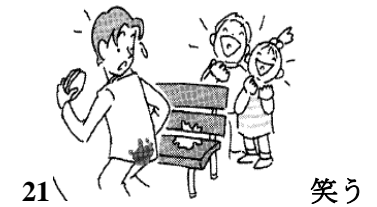
18 _____



19 _____



20 _____



21 _____



22 _____



23 _____



24 _____



25 _____



26 _____



27 _____



28 _____



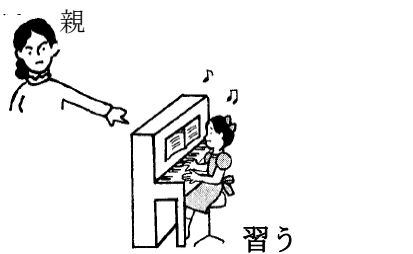
29 _____



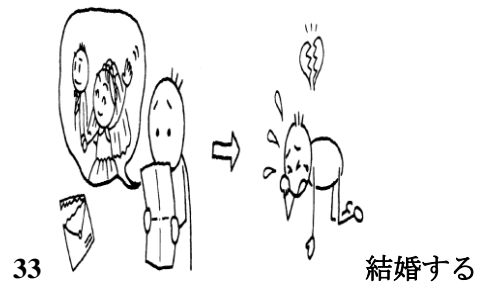
30 _____



31 _____



32 _____



33 _____



34 _____



35 _____



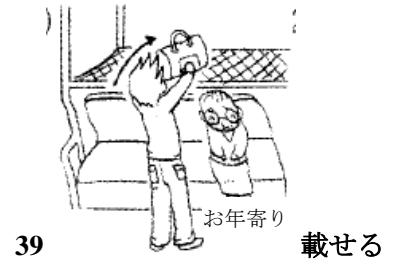
36 _____



37 _____



38 _____



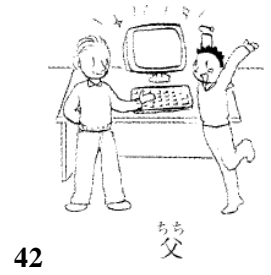
39 _____



40 _____



41 _____



42 _____



43 _____



44 _____



45 _____

友達



来る

46

46



こいびと

作る

47

47



飲む

48

48



おとしより

読む

49

49



子供

母

褒める

50

50

日本語の使用に関する調査

この度は、本調査にご協力いただきまして、誠にありがとうございます。

本調査は、日本語の使用上、外国人学習者と日本人とはどう異なるかを調べるために行うものです。本調査に基づく研究が今後の日本語教育の現場改善に役立つことを期待しております。

調査によって得られた情報は、本研究以外の目的で使用されることは一切ありませんので、どうぞご安心ください。

2014年8月

東北大学国際文化研究科国際文化交流論専攻

言語コミュニケーション論講座

博士課程後期3年

張 蘇

住所:980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41

TEL 022-795-4662

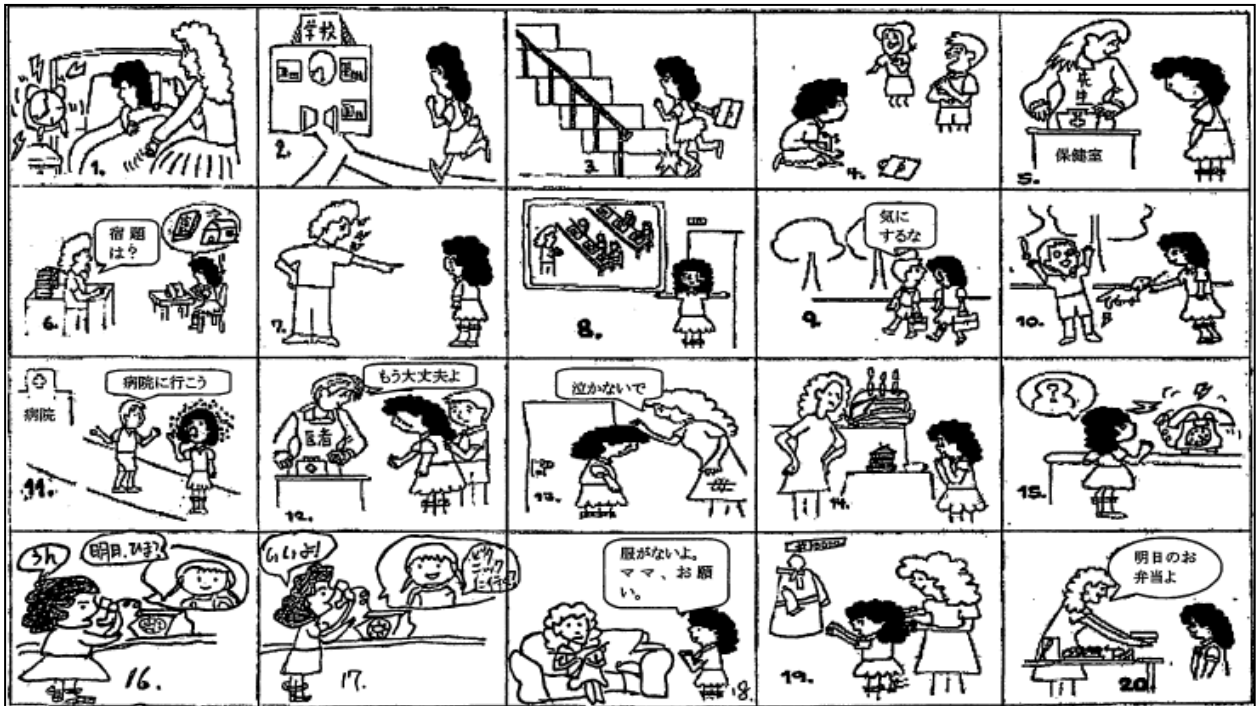
E-mail:zhangsu_bobo@yahoo.co.jp

絵の出来事は先週あなた(黒髪が付いている人物)が主人公として体験した出来事です。
 あなたはその出来事を何も知らない友達にどう詳しく伝えますか？絵の中にある台詞
 を必ず使って、その内容を日本語で書いてください。

絵 I



絵Ⅱ



絵Ⅲ



日本語の使用に関する調査

この度は、本調査にご協力いただきまして、誠にありがとうございます。

本調査は、日本語の使用上、外国人学習者と日本人とはどう異なるかを調べるために行うものです。本調査に基づく研究が今後の日本語教育の現場改善に役立つことを期待しております。

調査によって得られた情報は、本研究以外の目的で使用されることは一切ありませんので、どうぞご安心ください。

2014年6月

東北大学国際文化研究科国際文化交流論専攻

言語コミュニケーション論講座

博士課程後期3年

張 蘇

住所:980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41

TEL 022-795-4662

E-mail:zhangsu_bobo@yahoo.co.jp

姓名： _____ 学号： _____

选出你认为正确的一项。

(1)田中さんは、責任はお前にあると _____ ばかりの態度だった。

- 1 言う 2 言わん 3 言った 4 言わず

(2)コンピューターの使い方 _____、質問がある方は、私のところまでどうぞ。

- 1 にとって 2 によって 3 に関して 4 に際して

(3)山本さんは、意見を求められると、 _____ とばかりに自分の説を展開し始めた。

- 1 待ちます 2 待ちました 3 待っています 4 待っていました

(4)今まで何度酒をやめようと思った _____。

- 1 ことだ 2 ことか 3 ものだ 4 ものか

(5)彼は、事件には関係していない _____、知らぬふりをしていた。

- 1 かとは 2 かなにか 3 かのごとく 4 かといって

(6)おはがきをお送りくださった皆様の中から 100 名様 _____、すてきな商品をプレゼントいたします。

- 1 にしか 2 にしろ 3 にかぎり 4 によって

(7)住民の反対運動が盛り上がるのを _____、高層ホテルの建設工事はどんどん進められた。

- 1 よそに 2 そとに 3 あとに 4 ほかに

(8)母は駅まで客を送っていったついでに _____。

- 1 友達が遊びにきた 2 旅行に行ってきた 3 音楽が聞こえてきた 4 買い物をしてきた

(9)先生に _____、ますますお元気でご活躍のことと存じます。

- 1 おかれましては 2 なさいましては 3 なられましては 四つかれましては

(10)投票の結果、山田氏を会長と _____ ことに決定しました。

- 1 する 2 なる 3 とる 4 える

(11)仕事が山のようにあつて、日曜日 _____、出社しなければならない。

- 1 にそって 2 ともなく 3 とはいえ 4 にそくして

(12)私の見る_____、彼は信頼できる人物だ。

- 1 ほどでは 2 だけでは 3 とおりでは 4 かぎりでは

(13)かたづける_____子どもがおもちゃを散らかすので、いやになってしまう。

- 1 あとでは 2 そばから 3 よそには 4 ことまで

(14)田中は出かけておりますので、_____ご連絡を差し上げます。

- 1 戻りしだい 2 戻るとおり 3 戻るままに 4 戻りながら

(15)_____によっては、その仕事はもっと簡単に済ませることができる。

- 1 やりかけ 2 やりそう 3 やりよう 4 やりがち

(16)それぞれの説明をよく聞いた_____、旅行のコースを選びたいと思います。

- 1 うちに 2 うえで 3 ところに 4 おかげで

(17)親に経済的な負担を_____してアルバイトで生活費を稼いだ。

- 1 かけず 2 かけつつ 3 かけようと 4 かけまいと

(18)この劇場は、一番後ろの座席でもよく聞こえる_____設計されている。

- 1 ように 2 ために 3 だけに 4 ことに

(19)どんな相手でも、試合が終わるまでは一瞬_____油断ができない。

- 1 ばかりか 2 たりとも 3 ならでは 4 どころか

(20)台風で電車が不通になっていたが、10時間_____運転を始めたそうだ。

- 1 ごろに 2 ほどに 3 ぶりに 4 ぐらいに

(21)出席欠席の_____、同封した葉書にてお返事くださるようお願いいたします。

- 1 そばから 2 ないまでも 3 次第にしては 4 いかんによらず

(22)試験の結果を気にする_____、夜眠れなくなってしまった。

- 1 まで 2 わけ 3 あまり 4 ばかり

(23)私は、彼の失礼_____態度に我慢ならなかった。

- 1 きわまった 2 きわまりない 3 きわめた 4 きわめない

(24)騒ぎになり_____から、結婚のことはしばらく言わない方がいい。

- 1 きれない 2 きれる 3 かねない 4 かねる

(25)私の料理を一口_____なり、父は変な顔をして席を立ってしまった。

- 1 食べたら 2 食べて 3 食べる 4 食べよう

(26)ここまで来たらもうやる_____のに、君はまだ迷っているのか。

- 1 きりない 2 しかない 3 ほどはない 4 にすぎない

(27)山川さんは、この間彼自身が入院した時の話しをして、「僕は手術の前には水が飲めなくて、それはつらい思い_____。」と言った。

- 1 をさせる 2 をされた 3 をした 4 をする

(28)山田さんの家へ遊びに_____、ちょうど川本さんがきていた。

- 1 行くところ 2 行ったところ 3 行くばかり 4 行ったばかり

(29)この絵は、昔父が借金_____手に入れたものです。

- 1 まですて 2 からして 3 してさえ 4 してこそ

(30)きのう財布を忘れて出かけたが、困った_____、それほどでもなかった。

- 1 かなにか 2 かのよう 3 かといえば 4 かとすれば

(31)この程度の実力ならば、彼は_____たりない。

- 1 恐れるにも 2 恐れるに 3 恐れ 4 恐れて

(32)暗くなると_____、もう帰りましょう。

- 1 いけなくて 2 いけないので 3 いうところを 4 いうほどもなく

(33)皆の前でこれが正しいと言ってしまった_____、今さら自分が間違っていたとは言いにくい。

- 1 てまえ 2 ものの 3 ところ 4 ままに

(34)好きなことを職業にする人が多いが、私は映画が_____、職業にはしないことにした。

- 1 好きどころか 2 好きなわりには 3 好きだからこそ 4 好きというより

(35)部屋の中の物は、机_____いす_____、めちゃくちゃに壊されていた。

- 1 によらず／によらず 2 どうか／どうか

3 といわず／といわず 4 においても／においても

(36)説明書_____組み立ててみたのですが、動かないんです。

1 どおりに 2 次第で 3 のもとに 4 に応じて

(37)日本全国、その地方_____名産がある。

1 なみに 2 ながらの 3 なりとも 4 ならではの

(38)買い物に_____、この手紙を出してきてくれない。

1 行きつつも 2 行くとともに 3 行くかといえば 4 行くついでに

(39)そのパソコン、捨てる_____私にください。

1 のみか 2 もので 3 くらいなら 4 かいもなく

(40)時間がたつ_____、悲しいことは忘れていった。

1 につれて 2 にくらべて 3 にもかかわらず 4 にあたり

(41)こんな貴重な本は、一度手放した_____、二度と再びこの手には戻って来ないだろう。

1 そばから 2 とたんに 3 ところで 4 がさいご

(42)あの人もずいぶん_____、会社をやめることを決めたんでしょう。

1 悩みかけて 2 悩みぬいて 3 悩みだして 4 悩みかねて

(43)彼は本当に仕事をする気があるのかどうか、疑いたくなる。遅刻はする、約束は忘れる、ついには居眠り運転で事故を起こす_____。

1 まです 2 あげくだ 3 おかげだ 4 しまつだ

(44)悪い点を注意する親が多いで、子どもにとっては、ほめられたほうがどれだけうれしい_____。

1 ものだ 2 そうか 3 ことか 4 はずだ

(45)外国語教育について、政府の方針に_____計画を立てた。

1 一ついだ 2 至った 3 即した 4 比した

(46)あの鳥が日本で見られるのは、11月から3月_____です。

1 にかけて 2 をかねて 3 にそって 4 をめぐって

(47)1年に1回ぐらい_____こんなにしょっちゅう停電するようでは、普段の生活にもさしつかえる。

- 1 ならまだしも 2 ともなると 3 にあって 4 ほどでなくても

(48)あの日の記憶を_____ものなら消してしまいたい。

- 1 消す 2 消せる 3 消そう 4 消した

(49)今年は、息子の結婚、孫の誕生と、めでたいこと_____一年だった。

- 1 まみれの 2 ずくめの 3 めいた 四つぼい

(50)この公園では、季節を_____美しい花が見られます。

- 1 除き 2 問わず 3 こめて 4 はじめ

(51)暑い日に草むしりをしていたら、汗が滝_____流れてきた。

- 1 のごとく 2 なりに 3 らしく 4 じみて

(52)かたいあいさつは_____、さっそく乾杯しましょう。

- 1 ぬかずに 2 ぬくものか 3 ぬきながら 4 ぬきにして

(53)小学校からずっと仲のよかった彼女が遠くに引っ越すのは、寂しい_____。

- 1 ほかない 2 に限る 3 限りだ 4 にほかない

(54)台風の被害にあった人々のため、一日も早い生活環境の整備を_____。

- 1 願ってられない 2 願うわけでもない 3 願いようもない 4 願わずにはられない

(55)一人で暮らすように_____はじめて、家族がどんなにありがたいかがわかった。

- 1 なって 2 なれば 3 なりつつ 4 ならずに

(56)ここから200メートルに_____桜の並木が続いている。

- 1 沿って 2 応じて 3 際して 4 わたって

(57)この欠陥を直さないと、重大な事故が起こる_____。

- 1 ぐらいだ 2 ところだ 3 べきである 4 おそれがある

(58)同じ値段なら、質がいいほうがたくさん売れる_____。

- 1 わげがない 2 に限る 3 にきまっている 4 ばかりになっている

(59) 国外交官としてどう対処すべきか、彼女は身を_____示した。

- 1 かかげて 2 うけて 3 こめて 4 もって

(60) 採用の条件には合わないけど、_____もともとだから、この会社に履歴書を出してみよう。

- 1 だめが 2 だめな 3 だめに 4 だめで

姓名： _____ 学号： _____

判断对错。对的画“○”，错的画“×”，并将你认为错误的划线地方改正过来。每题只有一个错误。

1. 私はテニスが できます。()
2. 課長がファンさんに研修を受けさせます。()
3. 私は昨夜一晩中隣の人にピアノを 弾いて 眠られませんでした。()
4. 小さい時に習った日本語を、今ほとんど忘れました。()
5. 日本語を勉強した後で、手紙を 書きます。()
6. 若い頃は、よく親を 困らせました。()
7. 田中さんは事故で弟に 死なれました。()
8. すみませんが、ワープロの使い方が教えてくださいませんか。()
9. 彼女を会う度に、だんだん好きになりました。()
10. この本は世界中の子供たちに 読んでいます。()
11. コピーを とらせて もらえませんか。()
12. 日本語が少し分かれる ように なりました。()
13. 財布が 取られて、バスに 乗れませんでした。()
14. 医大に進むとなると、どのぐらい教育費が かかるんですか。()
15. アニルさんは私にテレビを くれました。()
16. 田中さんは息子を先生に叱って 怒っています。()
17. 母は、勤め先が遠いので、私はいつも手伝いを させられます。()
18. 彼は石に つまづきました。()
19. Mさんがアパートに来て、ノートを 貸して くれました。()
20. ブラジルではポルトガル語が 話しています。()
21. 学校へ来ているとき、駅前で化粧品のサンプルをもらいました。()

22. 私が 住んでいる アパートは広いです。()
23. テレビが壊れたので、買った店で直してもらいます。()
24. 男の人は女の人に靴 を 踏まれました。()
25. 荷物、持ってあげましょうか。()
26. たぶん明日は会社に 出られると思います。()
27. タバコは自分の体だけでなく、まわりの人にも迷惑させます。()
28. 彼は正直なので、誰からも信頼しています。()
29. バスが来なくて、バス停が 混乱しました。()
30. 授業に休んだ場合は、資料を コピーしてください。()
31. 論文を書こうと思っていたことを、他の人に先に書いてしまいました。()
32. 早めに 帰らせて いただけませんか。()
33. 森さんにお金を貸してあげました。()
34. 部長は鈴木さんに三日間休ませました。()
35. 親切にしてくださってありがとうございました。()
36. 昨日の誕生日にお父さんはこの時計を くれました。()
37. 昨日転んで歯が2本折れて しまったんですよ。()
38. 親で 抱きしめられて、その子は本当に嬉しそうでした。()
39. 大学を卒業してから、北京である会社に 勤めました。()
40. すみませんが、ちょっと相談 させて いただけ ませんか。()
41. 彼に 呼ばれ、会いに行きました。()
42. 彼はやっと試験に 受かって、進級 しましました。()
43. 昨夜もう少し早く寝て いれば、朝寝坊をしなかったに違いませぬ。()
44. 有名な刺身に 代表する日本の食生活は健康にいいと言われます。()
45. 先生に相談してから、論文のテーマを 決めてください。()
46. みんなの前でスピーチしなければならないとあって、評論家の彼でも緊張してしまうようです。

()

47. あの信号を 渡って ください。()
48. 父が空港まで送ってくださいました。()
49. 子供の時、よく母に 叱られました。()
50. 今度の試験に合格するために、一生懸命勉強しなければなりません。()
51. 先生が書類をチェックしてくださいました。()
52. 弟にカメラを 壊されました。()
53. あなたが帰ってからあなたのお母さんに電話がありましたよ。()
54. 交通事故の多発に対して交通安全のキャンペーンが実施しています。()
55. 指導教官と相談した結果、研究テーマはそのままに しました。()
56. 彼は女房を 寝込まれて会社を 休んでいます。()
57. 中国の場合は、たいていの人は車を 持っていません。()
58. 少し批判的な意見を言った ばかりに、彼を 怒らせてしまいました。()
59. 先生にお土産を いただきました。()
60. 地震は建物を 倒壊させるのみならず、人を傷つけます。()

看图写话。请用所给动词的正确形式分别用汉语和日语各写一句话。

例 1



見つかる

中国語：钥匙找不到了。

日本語：鍵が見つからない。

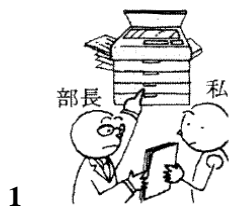
例 2



見る

中国語：让警察查看了我的护照。

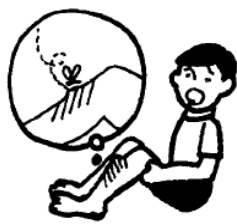
日本語：パスポートを警察官に見せる。



1 コピーする

1 中国語：_____

日本語：_____



2 刺す

2 中国語：_____

日本語：_____



3 入る

3 中国語：_____

日本語：_____



4 貸す

4 中国語：_____

日本語：_____



5 無くす

5 中国語：_____

日本語：_____



6 建てる

6 中国語：_____

日本語：_____



踏む

7

7 中国語：_____

日本語：_____



8 出す

8 中国語：_____

日本語：_____



9 落とす

9 中国語：_____

日本語：_____



10 捕まえる

10 中国語: _____
日本語: _____



11 降る

11 中国語: _____
日本語: _____



12 転ぶ

12 中国語: _____
日本語: _____



13 間違える

13 中国語: _____
日本語: _____



14 忘れる

14 中国語: _____
日本語: _____



15 読む

15 中国語: _____
日本語: _____



16 飲む

16 中国語: _____
日本語: _____



17 パンクする

17 中国語: _____
日本語: _____



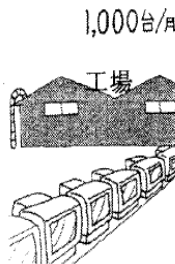
18 迷う

18 中国語: _____
日本語: _____



19 割れる

19 中国語: _____
日本語: _____



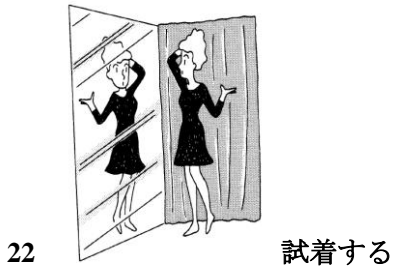
20 作る

20 中国語: _____
日本語: _____



21 開く

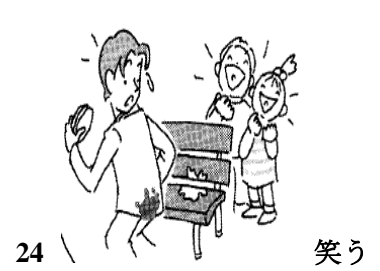
21 中国語: _____
日本語: _____



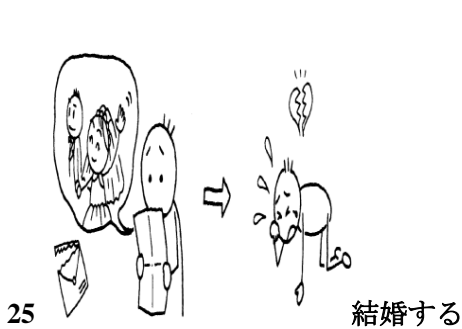
22 中国語: _____
日本語: _____



23 中国語: _____
日本語: _____



24 中国語: _____
日本語: _____



25 中国語: _____
日本語: _____



26 中国語: _____
日本語: _____



27 中国語: _____
日本語: _____



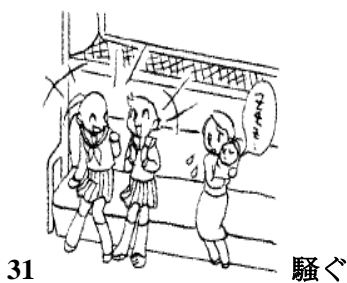
28 中国語: _____
日本語: _____



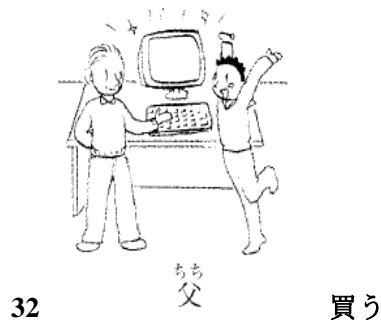
29 中国語: _____
日本語: _____



30 中国語: _____
日本語: _____



31 中国語: _____
日本語: _____



32 中国語: _____
日本語: _____



33 中国語: _____
日本語: _____



34 中国語： _____
日本語： _____

35 中国語： _____
日本語： _____

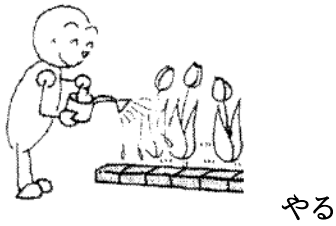
36 中国語： _____
日本語： _____



37 中国語： _____
日本語： _____

38 中国語： _____
日本語： _____

39 中国語： _____
日本語： _____



40 中国語： _____
日本語： _____

日本語の使用に関する調査

この度は、本調査にご協力いただきまして、誠にありがとうございます。

本調査は、日本語の使用上、外国人学習者と日本人とはどう異なるかを調べるために行うものです。本調査に基づく研究が今後の日本語教育の現場改善に役立つことを期待しております。

調査によって得られた情報は、本研究以外の目的で使用されることは一切ありませんので、どうぞご安心ください。

2014年9月

東北大学国際文化研究科国際文化交流論専攻

言語コミュニケーション論講座

博士課程後期3年

張 蘇

住所:980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41

TEL 022-795-4662

E-mail:zhangsu_bobo@yahoo.co.jp

姓名： _____ 学号： _____

选出你认为正确的一项。

(1)田中さんは、責任はお前にあると _____ ばかりの態度だった。

- 1 言う 2 言わん 3 言った 4 言わず

(2)コンピューターの使い方 _____、質問がある方は、私のところまでどうぞ。

- 1 にとって 2 によって 3 に関して 4 に際して

(3)山本さんは、意見を求められると、 _____ とばかりに自分の説を展開し始めた。

- 1 待ちます 2 待ちました 3 待っています 4 待っていました

(4)今まで何度酒をやめようと思った _____。

- 1 ことだ 2 ことか 3 ものだ 4 ものか

(5)彼は、事件には関係していない _____、知らぬふりをしていた。

- 1 かとは 2 かなにか 3 かのごとく 4 かといって

(6)おはがきをお送りくださった皆様の中から 100 名様 _____、すてきな商品をプレゼントいたします。

- 1 にしか 2 にしろ 3 にかぎり 4 によって

(7)住民の反対運動が盛り上がるのを _____、高層ホテルの建設工事はどんどん進められた。

- 1 よそに 2 そとに 3 あとに 4 ほかに

(8)母は駅まで客を送っていったついでに _____。

1 友達が遊びにきた 2 旅行に行ってきた 3 音楽が聞こえてきた 4 買い物をしてきた

(9)先生に _____、ますますお元気でご活躍のことと存じます。

- 1 おかれましては 2 なさいましては 3 なられましては 四つかれましては

(10)投票の結果、山田氏を会長と _____ ことに決定しました。

- 1 する 2 なる 3 とる 4 える

(11)仕事が山のようにあって、日曜日_____、出社しなければならない。

- 1 にそって 2 ともなく 3 とはいえ 4 にそくして

(12)私の見る_____、彼は信頼できる人物だ。

- 1 ほどでは 2 だけでは 3 とおりでは 4 かぎりでは

(13)かたづける_____子どもがおもちゃを散らかすので、いやになってしまう。

- 1 あとでは 2 そばから 3 よそには 4 ことまで

(14)田中は出かけておりますので、_____ご連絡を差し上げます。

- 1 戻りしだい 2 戻るとおり 3 戻るままに 4 戻りながら

(15)_____によっては、その仕事はもっと簡単に済ませることができる。

- 1 やりかけ 2 やりそう 3 やりよう 4 やりがち

(16)それぞれの説明をよく聞いた_____、旅行のコースを選びたいと思います。

- 1 うちに 2 うえで 3 ところに 4 おかげで

(17)親に経済的な負担を_____してアルバイトで生活費を稼いだ。

- 1 かけず 2 かけつつ 3 かけようと 4 かけまいと

(18)この劇場は、一番後ろの座席でもよく聞こえる_____設計されている。

- 1 ように 2 ために 3 だけに 4 ことに

(19)どんな相手でも、試合が終わるまでは一瞬_____油断ができない。

- 1 ばかりか 2 たりとも 3 ならでは 4 どころか

(20)台風で電車が不通になっていたが、10時間_____運転を始めたそうだ。

- 1 ごろに 2 ほどに 3 ぶりに 4 ぐらいに

(21)出席欠席の_____、同封した葉書にてお返事くださるようお願いいたします。

- 1 そばから 2 ないまでも 3 次第にしては 4 いかんによらず

(22)試験の結果を気にする_____、夜眠れなくなってしまった。

- 1 まで 2 わけ 3 あまり 4 ばかり

(23)私は、彼の失礼_____態度に我慢ならなかった。

- 1 きわまった 2 きわまりない 3 きわめた 4 きわめない

(24)騒ぎになり_____から、結婚のことはしばらく言わない方がいい。

- 1 きれない 2 きれる 3 かねない 4 かねる

(25)私の料理を一口_____なり、父は変な顔をして席を立ってしまった。

- 1 食べたら 2 食べて 3 食べる 4 食べよう

(26)ここまで来たらもうやる_____のに、君はまだ迷っているのか。

- 1 きりない 2 しかない 3 ほどはない 4 にすぎない

(27)山川さんは、この間彼自身が入院した時の話しをして、「僕は手術の前には水が飲めなくて、それはつらい思い_____。」と言った。

- 1 をさせる 2 をされた 3 をした 4 をする

(28)山田さんの家へ遊びに_____、ちょうど川本さんがきていた。

- 1 行くところ 2 行ったところ 3 行くばかり 4 行ったばかり

(29)この絵は、昔父が借金_____手に入れたものです。

- 1 までして 2 からして 3 してさえ 4 してこそ

(30)きのう財布を忘れて出かけたが、困った_____、それほどでもなかった。

- 1 かなにか 2 かのよう 3 かと いえば 4 かとすれば

(31)この程度の実力ならば、彼は_____たりない。

- 1 恐れるにも 2 恐れるに 3 恐れ 4 恐れて

(32)暗くなると_____、もう帰りましょう。

- 1 いけなくて 2 いけないので 3 いうところを 4 いうほどもなく

(33)皆の前でこれが正しいと言ってしまった_____,今さら自分が間違っていたとは言いにくい。

- 1 てまえ 2 ものの 3 ところ 4 ままに

(34)好きなことを職業にする人が多いが、私は映画が____、職業にはしないことにした。

- 1 好きなどころか 2 好きなわりには 3 好きだからこそ 4 好きというより

(35)部屋の中の物は、机____いす____、めちゃくちゃに壊されていた。

- 1 によらず／によらず 2 というか／というか
3 といわず／といわず 4 においても／においても

(36)説明書____組み立ててみたのですが、動かないんです。

- 1 どおりに 2 次第で 3 のもとに 4 に応じて

(37)日本全国、その地方____名産がある。

- 1 なみに 2 ながらの 3 なりとも 4 ならではの

(38)買い物に____、この手紙を出してきてくれない。

- 1 行きつつも 2 行くとともに 3 行くかといえば 4 行くついでに

(39)そのパソコン、捨てる____私にください。

- 1 のみか 2 もので 3 くらいなら 4 かいもなく

(40)時間がたつ____、悲しいことは忘れていった。

- 1 につれて 2 にくらべて 3 にもかかわらず 4 にあたり

(41)こんな貴重な本は、一度手放した____、二度と再びこの手には戻って来ないだろう。

- 1 そばから 2 とたんに 3 ところで 4 がさいご

(42)あの人もずいぶん____、会社をやめることを決めたんでしょう。

- 1 悩みかけて 2 悩みぬいて 3 悩みだして 4 悩みかねて

(43)彼は本当に仕事をする気があるのかどうか、疑いたくなる。遅刻はする、約束は忘れる、ついには居眠り運転で事故を起こす____。

- 1 まだだ 2 あげくだ 3 おかげだ 4 しまつだ

(44)悪い点を注意する親が多いで、子どもにとっては、ほめられたほうがどれだけうれしい____。

- 1 ものだ 2 そうか 3 ことか 4 はずだ

(45)外国語教育について、政府の方針に_____計画を立てた。

- 1 ついだ 2 至った 3 即した 4 比した

(46)あの鳥が日本で見られるのは、11月から3月_____です。

- 1 にかけて 2 をかねて 3 にそって 4 をめぐって

(47)1年に1回ぐらい_____こんなにしょっちゅう停電するようでは、普段の生活にもさしつかえる。

- 1 ならまだしも 2 ともなると 3 にあって 4 ほどでなくても

(48)あの日の記憶を_____ものなら消してしまいたい。

- 1 消す 2 消せる 3 消そう 4 消した

(49)今年は、息子の結婚、孫の誕生と、めでたいこと_____一年だった。

- 1 まみれの 2 ずくめの 3 めいた 四つぼい

(50)この公園では、季節を_____美しい花が見られます。

- 1 除き 2 問わず 3 こめて 4 はじめ

(51)暑い日に草むしりをしていたら、汗が滝_____流れてきた。

- 1 のごとく 2 なりに 3 らしく 4 じみて

(52)かたいあいさつは_____、さっそく乾杯しましょう。

- 1 ぬかずに 2 ぬくものか 3 ぬきながら 4 ぬきにして

(53)小学校からずっと仲のよかった彼女が遠くに引っ越すのは、寂しい_____。

- 1 ほかない 2 に限る 3 限りだ 4 にほかない

(54)台風の被害にあった人々のため、一日も早い生活環境の整備を_____。

1 願ってられない 2 願うわけでもない 3 願いようもない 4 願わずにはいられない

(55)一人で暮らすように_____はじめて、家族がどんなにありがたいかがわかった。

- 1 なって 2 なれば 3 なりつつ 4 ならずに

(56)ここから 200 メートルに_____桜の並木が続いている。

- 1 沿って 2 応じて 3 際して 4 わたって

(57)この欠陥を直さないと、重大な事故が起こる_____。

- 1 ぐらいだ 2 ところだ 3 べきである 4 おそれがある

(58)同じ値段なら、質がいいほうがたくさん売れる_____。

- 1 わけがない 2 に限る 3 にきまっている 4 ばかりになっている

(59)国外交官としてどう対処するべきか、彼女は身を_____示した。

- 1 かかげて 2 うけて 3 こめて 4 もって

(60)採用の条件には合わないけど、_____もともとだから、この会社に履歴書を出してみよう。

- 1 だめが 2 だめな 3 だめに 4 だめで

名前： _____ 学籍番号： _____

絵の出来事は先週あなた(黒髪が付いている人物)が主人公として体験した出来事です。あなたがその出来事を何も知らない友達にどう詳しく伝えますか？絵の中にある台詞を必ず使って、その内容を自然な日本語で書いてください。(假如你是以下 3 幅图中的主人公(黑头发人物)，图中所描述的是你上周所经历的事情。请试着用日语将你所经历的事情讲述给你的朋友。注意：请务必使用图中提示的台词。)

絵 I



絵Ⅱ



付録4：本調査のアンケート調査用紙(機能)

絵Ⅲ



付録 4：本調査のアンケート調査用紙(機能)