

第1章 序論

1.1 研究目的

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

中国語は日本語と漢字という共通の表記法を用いており、語彙面においても高い類似性を有する(菱沼, 1983, 1984)ことから、中国語母語話者にとっては語彙や読みの理解における習得が比較的容易であるということが指摘されている(玉岡, 1997; 陳, 2003など)。ただし、中国語と日本語は、多くの語彙が共有されており、表記や語彙の面からは母語から大きな恩恵を受けている一方で、その統語的な側面においては相違点が数多く存在する。主たる相違点としては、第1に、中国語は「在」などの介

詞を持っているが、格を表すマーカーとしての格助詞を有さないこと、第2に、中国語は動詞や形容詞が形態的屈折(inflexion)、つまり活用を伴わないこと、第3に日本語がSOVの語順であるのに対し、中国語はSVO構造を持った語順である、という点で大きく日本語とは異なる統語的特徴を有している。これらの点を考慮する限りにおいても、必ずしも母語(中国語)の統語的知識が第2言語としての日本語の学習に貢献するとはいえないであろう。

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

1.2 本研究で取り扱う項目

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

理(verb-driven processing)が行われることを示唆しており、人間は文を処理する際に、動詞を中心に文の意味理解を進めていくという一般的な傾向があることを意味している。とすると、英語と同様のSVO語順である中国語母語話者の文処理は、動詞を中心に行われていることを示唆するのみならず、中国人日本語学習者が日本語文を処理する場合でも、それと同様に、動詞を基軸として文の意味理解を進めていることを仮定しうるものである。つまり、複雑な文構造を解析し、文の成す意味を理解するには、なにより動詞述語を適切に理解することが重要であることを示しているといえよう。

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

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

(1) 述語の語幹－ボイス－アスペクト－否定－テンス－モダリティ

(例: 閉め－られて－い－なかつた－ようだ)

(野田, 2006)^②

このような述部構造の構成要素となるテ形補助動詞「～てくる」や「～ておく」の組み合わせは、日本語教育の初級段階で導入されてはいるものの、日本語学習者にとって習得が困難であるとされている(水谷, 2001)。また、非常に高い日本語能力を身に付けている中国人日本語教師でさえ、複合化された補助動詞にはそれほど馴染みがないことが報告されて

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

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

いる(押尾, 2012)。押尾(2012)は、中国人日本語教師に対し、複合的な補助動詞を含む文「A: コンビニへコーヒーを買いに行きます。Bさんのもの()。」を用いて、文脈を手がかりに空所に適切な会話文を完成させる、文完成テストの調査を行った。その結果、この文には、「コンビニへコーヒーを買いに行きます。Bさんのもの(買ってきてあげましょう)」のように、補助動詞(この場合は「～てくる」と「～てあげる」)を組み合わせることができるにも関わらず、このような表現は調査の回答にはまったく見られなかった。同じように「窓を(開けておいてくれた)」「猫にえさを(やってもらっている)」など、計12問の問題のうち、正答となりうる補助動詞を組み合わせた表現は、中国人日本語教師の文完成テストには出現していなかったことから、押尾(2012)は、中国人日本語学習者を指導する中国語を母語とする教師にとっても補助動詞を組み合わせで使用することは容易ではないようであると結論付けている。ただし、この課題では、文の産出に適切な補助動詞を使用することが指示されたのみであり、複数の補助動詞を使用することを課されてはいなかった。そのため、被験者が複数の補助動詞を使用する文を産出することを要求されているとは想定していなかったと思われ、この結果から中国人日本語教師が補助動詞の組み合わせされた文に馴染みがないと判断してしまうのは些か早計であるといえよう。しかしながら、制約のない自由産出文であるにも関わらず、こうした複数の補助動詞を使った文が一つも出現されなかったという点では、そうした構造の文が日本語にあることを知らなかったのか、あるいは中国語に存在しないためにそうした構造の文を生成するのがそもそも困難であるのかという疑問を呈する報告例ではある。

実際のところ、このような述部構造は日本の大学の講義にもよく使われるという(十島, 1995)。十島(1995)^①は、日本の大学の講義に使用されている動詞について調査したところ、大学の講義の調査では、動詞総数が6,455語であるのに対して、「動詞テ形＋補助動詞」の延べ語数は1,280

① 十島(1995)は筑波大学構造工学分野の6講義、各75分を文字化した資料を対象に、それらの講義に使用されている動詞、助動詞の実態を調査し、講義で使用されやすい語彙と日本語教育で扱っている語彙との比較を行い、外国人留学生の講義聴解指導にむけての手がかりを探るものである。

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

さらに動詞述語の習得に影響する要因を解明するために、本研究では述部構造のほかに複合動詞の習得についても検証を行う。前述のように、日本語の述部構造は「 V_1 テ+ V_2 の補助動詞+助動詞」となっている。同様に、複合動詞は「 V_1+V_2 」という形を持ち、動詞が複数組み合わせられた条件の述語である。補助動詞の組み合わせの場合には、 V_1 となる動詞の語彙知識とともに、 V_2 の補助動詞の配列規則の知識、すなわち統語的知識が習得に影響すると考えられるが、複合動詞の場合には、より一層動詞の語彙知識の影響がはっきりと見て取れると考えられる。本研究では、より詳細に動詞述語の習得に対する影響要因を明らかにするために、複合動詞の語彙的複合動詞を扱うこととする。

複合動詞に関する先行研究は、(1)複合動詞の結合条件、分類方法に関する研究①、(2)個々の複合動詞の意味的研究②、(3)対照研究③、(4)習得研究④の4つのテーマに分けられており、特に習得に関する研究は不十分であるとされている(松田, 2002)。なお、複合動詞の分類方法について

① 寺村(1978, 1984)、影山(1993, 1996)、影山・由本(1997)、由本(2004)、何(2001, 2002, 2003)など。

② 姫野(1998, 1999, 2001)、松田(2001)、杉村(2006, 2007, 2008)など。

③ 望月(1990, 1991)、由本(1997, 2005)、影山(2004)など。

④ 松田(2004)、寺田(2001)、陳(2004, 2006, 2007, 2008)、何(2007)など。

は影山(1993, 1996)、影山・由本(1997)の「A 語彙的複合動詞」と「B 統語的複合動詞」の2分類は基準が明確であるため、本研究もこの分類に従う。以下のAとBは松田(2002)をもとにまとめたものである。

A. 語彙的複合動詞

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

B. 統語的複合動詞

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

陳(2008)は、日本語学習者の複合動詞の習得を解明するために、話し言葉コーパス、書き言葉コーパスにおける学習者と母語話者の複合動詞の使用状況を比較した。複合動詞の延べ頻度を比較した結果、母語話者も学習者も複合動詞は語彙的複合動詞の方が統語的複合動詞よりも頻繁に使用したことを報告している。ただ、もともと語彙的複合動詞の方が統語的複合動詞よりも種類が多いことを考えると、これは当然予想される結果であるといえよう。また、話し言葉と書き言葉における日本語学習者の複合動詞の誤用について記述的に分析したところ、統語的複合動詞の誤用は比較的少なく、語彙的複合動詞の間違いが多かったという^①。これもまた、前述のように、語彙的複合動詞の種類が多いことが理由であろう。

本研究でも、日本語能力試験出題基準に多く取り上げられている語彙的複合動詞を中心に検討する^②。陳(2008)の研究では、話し言葉での複合動詞の使用頻度は習熟度と関係があり、書き言葉では学習年数による

① 母語話者の帰国子女を対象とした寺田(2001)は語彙的複合動詞と統語的複合動詞の習得を調査した結果、日本人の帰国子女の場合、統語的複合動詞より語彙的複合動詞の誤りが多いと指摘した。語彙的複合動詞が難しいという点では陳(2008)と同じ見方である。

② 旧日本語能力試験出題基準に複合動詞は188語あり、そのうち、語彙的複合動詞は174語あり、複合動詞の全体の92.55%を占めている。

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

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

以上から、本研究では、以下の3つの研究課題を設定する。

研究課題1: 文の理解における動詞の重要性を実証する。

研究課題2: 動詞の活用形の習得状況を明らかにする。

研究課題3: 複雑な動詞述語の習得に影響する要因を明確にする。

1.3 本書の構成

本書の構成は図1-1に示した通りである。

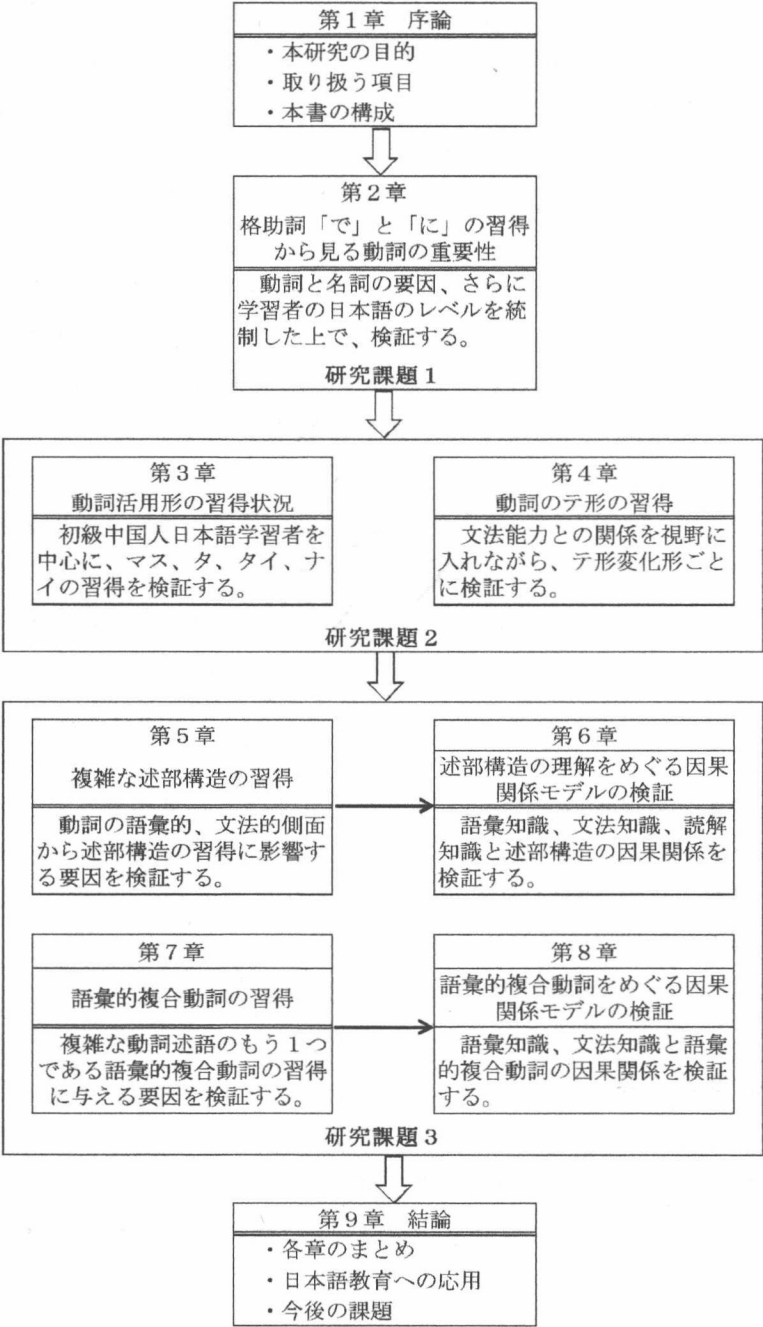


図1-1 本書の構成

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

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

動詞の活用変化を持たない中国語を母語とする日本語学習者は、まず活用形の変化の理解において英語のように形態的变化を母語に有する日本語学習者とは傾向が異なっている可能性がある。英語には動詞の語尾の変化が存在し、母語である英語の知識を日本語学習に生かすことができる可能性があるのに対し、中国人日本語学習者は母語の中国語の知識を援用することができない。特に初級で導入されている活用形(マス、テイ、タイ、タ、ナイなど)は中国人日本語学習者にとって、とても難しいと言われている(菊地, 1999; 水谷, 1985など)。菅谷(2010)では日本にいる日本語学習者を対象に、活用形の習得を調査した。菅谷(2010)は、「かぶ」のように語尾と一致する実在語がない無意味語を用い、その「かぶ」の活用形がほかの動詞の活用形の正答率より低かったことを根拠に、動詞の活用は項目学習の効果があると結論付けている。しかし、そもそも日本語の実在語にも存在しない語尾であるならば、規則性を見出すことが

できなかったことが正答率が低いことにつながっている可能性もあり、「かぶ」は調査語として適切ではないと考えられる。また、菅谷(2010)が使用した無意味語はたった4つのみに過ぎず、これだけで一般化した結論を導くのは難しいであろう。そこで第3章では、中国国内にいる中国人日本語学習者を対象に、動詞を実在動詞と無意味語、さらに語尾のバランスを考慮した上で動詞を設定し調査を行う。調査結果に基づいて、動詞の活用形の習得が項目学習によって成り立っているのか、もしくは規則学習によって成り立っているのか、という2点について実証し(二重メカニズムの検証、後述)、各活用形の習得状況も明らかにする。

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

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

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

動詞述語には、補助動詞を組み合わせて生成されるパターンのほかに、複合動詞のようなパターンもある。第7章では続けて本研究の第3の

課題である語彙的複合動詞の習得要因について検証する。寺田(2001)が指摘したように、語彙的複合動詞は統語的複合動詞より習得が難しく、また意味制約を持っているため、習得が遅れていることが予想される。そこで、第7章では語彙的複合動詞を取り上げ、これらの動詞が習得される際にどのような要因(V_1 と V_2 の特性、語彙的複合動詞の意味などの要因)に影響されているかについて検証する。

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

第9章は全体のまとめと総合考察である。

なお、本書の内容は筆者がこれまでに発表してきた研究成果を土台としている。各章は発表した研究成果に基づいて本論文としてまとめ直し、大幅に加筆、修正を行った。第2章は『日中言語研究と日本語教育』の第6号に、第3章は『日本教科教育学会誌』第35巻第2号に、第4章は『日語学習与研究』167号に掲載されたものである。第5章は現在投稿準備中である。第6章は『ことばの科学』26号に掲載された論文であり、第7章と第8章は『複合動詞の謎に迫る』に掲載されたものである。論文のリストは引用文献に示す。

第2章 格助詞「で」と「に」の習得から見る動詞の重要性

2.1 研究目的

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

(1)*ここにタバコを吸ってもいいですか。

(2)*今東京のアパートで住んでいます。

とりわけ中国語は格標識を持たず、中国人日本語学習者にとっては、(1)と(2)の正用文の場合、「ここでタバコを吸ってもいいですか」(可以在这吸烟吗)、「今東京のアパートに住んでいます」(现在住在东京的公寓)のように、場所の「で」と「に」はともに中国語の前置詞「在」に訳すことができるため、母語の中国語の「在」に干渉を受けている可能性があるという(岡田・林田, 2007; 上村・榊井, 2002; 村松, 1987)。

そこで、第2章では中国人日本語学習者を対象に、場所を表す格助詞

「で」と「に」の習得に関して、次の3点を検証する。

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

2.2 研究背景と研究のデザイン

多くの日本語学習者にとって、場所を表す格助詞「で」と「に」の使い分けが難しいと言われている(久保田, 1993; 迫田, 2001; 津留他, 1998; 蓮池, 2004a, 2004b; 福間, 1996; 水谷, 1987; 吉川, 1987など)。その理由の1つは名詞と助詞でユニットを形成し記憶しているからであると主張するものに迫田(2001)と蓮池(2004a, 2004b)などがある。迫田(2001)は中国人日本語学習者、韓国人日本語学習者、その他の英語を母語とする学習者それぞれ20名を対象に、穴埋め形式で「で」と「に」の使い分けを調査した。その結果、「で」と「に」の正答率は、格助詞の前に来る名詞の「場所」と「位置」によって異なっており、後続の動詞を考慮せずに「場所＋で」「位置＋に」という特定の名詞と格助詞の固まりで選択されている傾向が見られたとしている。この理由から、迫田(2001)は、日本語学習者は「で」と「に」の使い分けに際し、独自のユニットを形成している可能性が高いと主張した。しかしながら、この調査では、どのような動詞が使用されたかは明記されておらず、調査項目にも統制が不十分な点が見られる。また迫田(2001)では、学習者のレベルの基準を教育機関での学習時間としている。しかし、たとえば3年間日本語を学習したとしても、到達度には大きな個人差があり、学習時間の長さが、必ずしも日本語能力を反映しているわけではない。このように調査デザインや学習者のレベル統制に問題があることから、迫田(2001)の主張するユニット形成の信憑性については慎重に検討しなければならない。

また同じくユニット形成を検討した蓮池(2004a, 2004b)では、迫田(2001)とは異なった結果を得ている。蓮池(2004a, 2004b)は、中国人日

本語学習者および韓国人日本語学習者のそれぞれ中級30名、上級30名に調査した結果、「場所+で」のユニット形成は見られなかったと報告されている。一方、「位置+に」というユニットの傾向が一部見られたのは、中級の中国人日本語学習者のみであった。しかし、蓮池(2004a, 2004b)の調査文を見ると「トイレはこの階段を上がって左にあります」「昨日、学校の前で交通事故があったそうです」「来週、鈴木さんのうちでパーティーがあるそうです」のように動詞「ある」が3回重複して使用されており、特定の動詞に対するパターンが結果に影響している可能性がある。その他にも、蓮池(2004a, 2004b)では「このCDの中で一番好きな歌は何ですか」「その先生は私の大学で一番人気がある先生です」のように範囲を表す「で」の用法もまた調査文に含まれており、場所の「で」と「に」の習得の検討に適切な項目であったとは言い難い。そのため、蓮池(2008)では、蓮池(2004a, 2004b)を踏まえ、調査文の動詞の要因を統制して自・他動詞を半分ずつ配置し、文法性判断テスト(「で」と「に」の正用、誤用の文はそれぞれ8文、合計32文)を用いて「名詞+助詞」のユニット形成を検討した。その結果、「に」の過剰使用が見られたものの、やはりユニット形成の傾向は見られなかった。これは、迫田(2001)とは相反する結果である。ただ、蓮池(2008)では旧日本語能力試験4級レベルの易しい動詞しか使われていないことや、「テーブルの下にかばんを置いてください」「いすにかばんを置いてください」のようにやはり同じ動詞が重複していることが結果に影響しているとも考えられる。以上の先行研究から分かるように、格助詞「で」と「に」の習得に直前の名詞とのユニット形成が影響しているかという点の検討については、調査文の動詞の要因、学習者の日本語レベルを統制した上で、再度、検証を行うべきである。

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

母語の中国語の「在」の干渉を検証するために、「で」と「に」がともに「在」に対応する調査文を作成することにした。

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

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

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

東京で働いている」の場合、建物を表す「部屋」、地名を表す「東京」はともに場所名詞である。第4の要因は、読解力である。学習者のレベルを厳密に統制するため、読解テストによる群分けを行い、上位・中位・下位群を学習者の読解力とした。読解力は既存の日本語の語彙・文法等の言語知識から、文の意味やまとまった文章の意図を読み取る外国語学習の総合能力の1つの側面でもあり、そうした能力は日本語文における助詞の選択に強く関連していることを想定し、格助詞の習得の要因の1つとした。そして第5の要因は、格助詞「で」と「に」である。以上の5つの要因(独立変数)で、「で」と「に」の正答・誤答(従属変数)を予測する分類木分析を行った。なお、第2章では「で」「に」の習得に関わる複数の要因の影響関係を階層的かつ総括的に明示することにふさわしい決定木分析(分類木分析^① classification tree)を用いるのが適切であると考えた(この種の分析としては、玉岡, 2006; Tamaoka and Ikeda, 2010などを参照)。

2.3 調査項目の設定

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

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

問1 小鳥は木の上_____鳴いている。

- 1 へ 2 に 3 を 4 で

問2 引越しの時、昔のアルバムを実家_____残してきた。

- 1 で 2 に 3 を 4 が

また、学習者に調査のターゲットを意識させないようにするため、「で」と「に」の他に、以下の問3～4のように「へ」「を」などの助詞が正答となったダミー文を10文加えた。調査紙では合計58文提示されたが、分析対象としたのは「で」と「に」に関する48文のみである。

問3 自分の席_____戻ってください。

- 1 で 2 が 3 を 4 へ

問4 姉は恋人のためにセーター_____編んでいる。

- 1 の 2 を 3 で 4 に

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

2.4 日本語学習者

201名の中国人日本語学習者に対し、上記の四者択一の助詞選択テスト