

学習環境が「てくれる」の「非用」に与える影響について

—中国語母語話者を対象として—

張 卉娟

1. はじめに

授受補助動詞は日本語学習者にとって習得困難な学習項目の一つである。それはいくつかの要因が考えられるが、そのうちの一つは、事態に対する好ましさの言語化ということが多くの言語で日本語ほど顕著に見られないということである(益岡, 2001)。益岡(2001)は「日本語では、当該の事態が当事者にとっては好ましいかどうか言語化される傾向が強い」という。つまり、ある事態が当事者にとって恩恵的な(好ましい)場合であるなら、「てくれる」などの授受補助動詞が使用される。このように、日本語母語話者は日常のコミュニケーションの中で、授受補助動詞を多用しているのに対して、学習者には無使用が多く見られる(堀口, 1983)。堀口(1983)は、学習者の作文、誤用例集などから授受表現に関する誤りを抜き出し、分析した結果、授受補助動詞の無使用によって起こった表現レベルの不適切さが目立ち、その中でも特に(1)のような「てくれる」の無使用に関わる誤りが一番多く見られると述べられている。筆者自身も「てくれる」の使用に困難を感じていたが、来日してから徐々に使用できるようになったと考えている。

(1) 友達は名所旧跡を案内した。(→案内してくれた)

(括弧内は執筆者) (堀口 1983 : 100)

堀口(1983)により指摘される授受補助動詞の無使用については、王(2000)では「非用」

という用言を用いて、授受表現を使うべきところで使わないということを、授受表現の「非用」と定義している。本研究では、王(2000)における「非用」の定義に従い、(1)のような「てくれる」の無使用を「てくれる」の「非用」に統一する。

また、尹(2006)では、韓国語を母語とする学習者の授受補助動詞の習得は学習環境(JFL か JSL か)により影響されていると述べている。このように、学習環境(JFL か JSL か)は学習者の第二言語習得にかかわる要因の一つであるが、中国語を母語とする学習者に見られる「てくれる」の「非用」についても、この要因が影響しているかどうかを明らかにすることが必要だと思われる。

2. 先行研究

「てくれる」の「非用」を見るために、まずは「てくれる」の用法から見ていく。

2.1 「てくれる」の用法

大江(1975)、庵他(2000)では、「てくれる」は恩恵的行為を表す一方、(2)のような皮肉などの非恩恵的行為を表す用法もあると述べている。また、庵他(2001)によると、「てくれる」は恩恵的な行為を表す際に、行為者が有情名詞だけではなく、(3)のような無情名詞の場合にも使われることが示されている。さらに、(4)に示されている通り、話し手が自分のために聞き手に何かを依頼する時にも「てくれる」及び「てくれる」の否定形「てくれない」を使用すると指摘している(庵他, 2000)。

(2) 大変なことをしてくれた。

(大江 1975 : 51)

(3) やっと春がやってくれた

(庵他 2001:164)

(4) 窓を開けてくれ。

(庵他 2000:148)

山田(2004)は、受益文には、事態に直接参加する参加者の立場から描いた表現と、事態に直接には参加しないが間接的に何らかの関わりを持つ参加者の立場から描いた表現があると述べ、またそのような表現を「直接構造」と「間接構造」に分類した。さらに、(5)のように話し手である私が動詞の項となり、直接に恩恵を受ける文は「直接テクレル受益文」であり、(6)のように話し手が動詞の項とはならず、事態に含まれない参加者が受益者となる文は「間接テクレル受益文」とであると指摘している。

(5) 田中は私に本を売ってくれた。

(6) 田中は私のために走ってくれた。

(山田 2004:29)

大江(1975)、庵他(2000, 2001)、山田(2004)によって述べられた内容をまとめると、表1のようになる。

表1 「てくれる」の用法

用法			例文
恩恵を表す	主語が	直接	田中は私に本を売ってくれた。(山田 2004:29)
	有情名詞	間接	田中は私のために走ってくれた。(山田 2004:29)
	主語が無情名詞		やっと春がやってくれた。(庵他 2001:164)
「恩恵」を表さない(皮肉など)			大変なことをしてくれた。(大江 1975 : 51)
依頼表現			窓を開けてくれ。(庵他 2000:148)

要するに、「てくれる」の用法としては、「恩恵」を表す用法、皮肉、非難などの「恩恵」を表さない用法と、依頼を表す用法が挙げられている。また、「恩恵」を表す「てくれる」の中には、主語が有情名詞か無情名詞かにより分けることができる。さらに、山田(2004)に従うと、主語が有情名詞の場合、受益文は「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」の2つに分類にされる。

2.2 「てくれる」の「非用」に関する習得研究

堀口(1983)は、中級・上級学習者の作文および誤用例集から授受表現に関する誤りを抜き出し、またその286の誤りを音韻レベル、語彙の意味用法、文法的、表現レベルの不適切さに分類した。その結果、授受補助動詞を使っていないために起こった表現レベ

ルの不適切に関する誤用が目立っており、計 163 例であったことを報告している。さらに、その中で授受補助動詞の無使用に関わる誤りが一番多く見られ、94 例であることが分かった。尚、その 94 例の授受補助動詞の無使用の中では、「てくれる」の無使用が最も多く、72 例であった。

王 (2000) は、20 名の中国語母語話者を対象に、対面または電話でアンケート調査を実施し、与えられた中国語を日本語に訳させ、授受表現の「非用」の実態を調査した。その結果によると、「てくれる」の「非用」が多く見られたことが分かった。さらに、「非用」の原因としては、恩恵の授受を言葉にしない母語(中国語)からの干渉、及び日本語教育上の問題により非用が起これと指摘している。

中崎 (2001) は、212 名の学習者の作文に見られた「くれる」系の非用文を抽出し、「くれる」系が持つコミュニケーションの機能から非用文を分類した上で、「非用」の原因を日本文化との関わりという視点から分析した。また、中崎 (2002) では、257 名の日本語学習者の作文集テキストを分析し、「てくれる」の「非用」が多く見られ、その中に、主語が有生の場合と比べ、「無生主語+てくれる」文の「非用」率が格段に高いことを指摘した。さらに、「無生主語+てくれる」文に着目し、「非用」の原因を分析した。その結果によると、「てくれる」が「無生主語」と共起できるという文法的特性、及び動作主が無生であっても「恩恵」の評価を下すという文化的な特性により「非用」が多発することが分かった。「てくれる」によって話し手の有難い気持ちを伝えられる一方、日本社会における「敬意的配慮」を表すこともできる。しかし、「有難さ」と「敬意」は話し手の主観的な感情であり、このような日本文化とも関わっている文法が学習者にどれぐらい習得されるかが問題となる。

その他、学習環境が授受補助動詞に与える影響に関する研究として、尹 (2006) が挙げられる。尹 (2006) は絵を使用した文産出テストを用いて、学習環境が異なる韓国人学習者を対象に、恩恵の授受方向別(話者→他者、他者→話者)の授受補助動詞の習得状

況と、学習者と日本語母語話者の「てくれる」「てもらう」の選択の傾向を調査した。結果によると、「てあげる」の習得は学習環境に影響され、JFL 学習者より JSL 学習者の方が促進される一方、「てくれる」「てもらう」の習得は学習環境に関わらず、日本語能力の上昇と共に進むことが分かった。それから、「てくれる」「てもらう」の選択の傾向については、JFL 下位群は「てくれる」をより多く使い、それ以外の学習者グループでは有意差は見られず、またどの学習者グループも母語話者との間に差があることが分かった。しかし、尹(2006)の研究では視点の取り方と格関係の面から学習者の産出文を分析しており、堀口(1983)で指摘された(1)のような表現レベルの適切さを欠いている文には言及されていない。

そこで、分かりやすくするために、「てくれる」の「非用」に関する習得研究を表 2 ようにまとめた。

表2 「てくれる」の「非用」に関する習得研究

	調査対象	研究内容・結果
堀口 (1983)	中級・上級 学習者 (母語複数)	作文、誤用例集から授受表現に関する誤りを抜き出し、分類(音韻、語彙、文法、表現レベル)した結果、「てくれる」の無使用に関わる誤りが目立っていることが分かった。
王 (2000)	中国語 母語話者	授受表現の「非用」の実態を調査した結果、「てくれる」の「非用」が多く見られた。さらに、「非用」の原因を母語干渉と日本語教育上の問題という二つの面から分析した。
中崎 (2001, 2002)	212名 (母語複数)	作文に見られた「くれる」系の非用文を抽出し、「非用」の原因を日本文化との関わりという視点から分析した。また、文法的特性、及び文化的な特性により、「無生主語+てくれる」文の「非用」率が格段に高いを指摘した。
尹 (2006)	韓国語 母語話者 (JFL、JSL)	産出テストを用い、恩恵の授受方向別の授受補助動詞の習得状況と、学習者と日本語母語話者の「てくれる」「てもらう」の選択の傾向を調査した。正用文を分析した結果、「てあげる」の習得は学習環境に影響され、「てくれる」「てもらう」の習得は学習環境に関係ないことを指摘した。

2.3 先行研究の成果と問題点

これまでの先行研究では、学習者の母語、日本文化との関わり、文法的な特性などの面から「てくれる」の「非用」が起きた原因を解明しているが、学習環境(JFL か JSL か)が与える影響に関する研究は尹(2006)しか見られない。しかしながら、尹(2006)の研究は、視点の取り方と格関係の面から学習者の産出文を分析しており、堀口(1983)が指摘した(1)のような表現レベルの適切さを欠いている文には言されていない。また、

尹（2006）は正用文だけを分析し、非用文は取り扱っていない。学習環境は第二言語学習者の習得に関わる一つの要因であり、それが学習者の「てくれる」の習得に及ぼす影響について究明する必要があると考えられる。また、他の母語話者の場合を検討することも必要である。また、「てくれる」に関する文法的な知識を持っているかどうかにも関わらず、産出の面において使いこなせないことが従来の研究により指摘されている。しかしながら、従来の研究では、「てくれる」の「非用」を産出レベルでのみ論じており、知識レベルとの関連性についてはまだ不明である。

2.4 方法論

日本語学習者はペーパーテストで正しく回答したが、実際の会話場面では使えないのはよくあることである。それはルールなどの言語知識は持っているが言語運用に結びついていない場合である。つまり言語知識と言語運用の間にギャップがあり、言語運用はそのまま言語知識を反映しているとは限らない（迫田，2002）。このように、学習者の習得状況を全面的に把握するためには、言語知識と言語運用この二つの面から検証する必要があると考えられる。したがって、本調査では、学習者の「てくれる」の「非用」を明らかにするために、言語知識を見るだけでなく、言語運用と合わせて学習者における「てくれる」の使用実態を明らかにしていく。また、本稿では言語知識のことを「知識」、「言語運用」のことを「産出」と定義する。さらに、知識を測るには選択肢問題テストを実施し、産出を書く場合と話す場合に分けてそれぞれ文完成テストとロールプレイを実施する¹。

また、学習環境（JFL か JSL か）に関する「てくれる」以外の研究も見られる。許（1997）は、日本と台湾にいる中・上級台湾人日本語学習者を対象とし、学習環境が異なる学習者の8種類のテイルの習得状況について「絵を用いたオーラルプロダクション」と「文

¹ 本研究に使用された産出データの収集方法は白畑他（2010）によるものである。

法テスト」を使用して調査を行った。その結果、ほとんどの用法において JSL 学習者の平均値が高く、また t 検定を行ったところ、「所属・職業」及び「形容詞的な働き」この 2 つの用法に関して有意差が見られる。

その他、学習環境が指示詞の習得に与える影響については、孫(2005)と迫田(2006)が挙げられる。孫(2005)は、台湾人の日本語学習者を対象として、学習環境が異なる JSL 学習者と JFL 学習者の指示詞の使用実態を明らかにした。孫(2005)は指示詞の用法ごとに、学習環境によって学習者の指示詞用法それぞれの成績が異なるかについて検証したが、その結果、「現場指示の融合型」のみ JSL は JFL より有意に高く、他の指示用法には有意な結果が見られなかった。このように、豊富なインプットに晒されることが必ずしも指示詞の宣言的知識²の習得に結びつかないことが分かった。しかしながら、孫(2005)は知識レベルのみを研究したため、産出レベルにおいては学習環境がどう影響されるかは不明である。また、迫田(2006)は、指示詞コ・ソ・アの習得に関し、韓国語を母語とする JFL 学習者と JSL 学習者に対して調査を実施した。その結果、中級レベルの JSL 学習者に見られるア系文脈用法や概念用法の誤用は、中級レベルの JFL 学習者にはあまり見らず、上級レベルになってから誤用が観察される。そのことから、韓国語を母語とする日本語学習者の場合、JFL 学習者のア系指示詞の習得は JSL 学習者より遅れていることが分かる。

以上、インプットなどの影響により、目標言語圏で日本語を学習している JSL 学習者と海外で日本語を学習している JFL 学習者の「テイル」と指示詞の習得状況が違ってくることを示されているが、「てくれる」の習得に関するはどうなるかはまだ不明である。そこで、本研究では中国語を母語とする日本語学習者を対象として、異なる学習環境が授受補助動詞「てくれる」の「非用」に与える影響について、知識レベル及び産出レベルにおいて検討したい。

² 明示的知識、顕在知識とも呼ばれる。学習者が持っている学習言語に関する知識の中で、言語学的分析に基づいて説明できる言語ルールを宣言的知識という。

3. コーパスに見られた「てくれる」の使用

2.1 に述べたように、「てくれる」構文は「恩恵」の授受を表すだけではなく、依頼表現、または文脈により「恩恵」を表さない用法もある。しかし、日本語母語話者であっても、表1に示されている用法をすべて日常的に使用しているとは限らない。多く使用されている用法と、そうでない用法があると考えられる。そこで、日本語母語話者の使用実態を明らかにするために、まずコーパスを用い、日本語母語話者における「てくれる」の使用を調査する。また、その際に、依頼表現としての「てくれる」が中国語母語話者にどの程度習得されているかについても調べる。その上で、本研究を扱う「てくれる」の研究範囲を設定する。

3.1 分析対象としたコーパスについて

本研究では、mic-J コーパスと『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』（略称:YNU 書き言葉コーパス）の一部を用いて日本語母語話者の「てくれる」の使用実態を調査した。

mic-J コーパスは首都大学東京 mic-J 日本語教育 AV リソースサイトに公開されたものである。本研究の分析対象としたのは日本人へのインタビュー篇であった。日本人へのインタビュー篇は日本人の大学生・大学院生計24名(男女各12名)のおよそ15分のインタビュー資料を収録したものである。このコーパスを取り上げた理由としては、mic-J コーパスの日本人へのインタビューは、日本人の大学生を対象とし、日常生活のことを中心に談話を展開したものであるため、発話内容がそれほど難しくなく、使用された表現も日本語母語話者がよく使われている表現と考えられるためである。

YNU 書き言葉コーパスは日本語母語話者と非母語話者（韓国語・中国語）各30名の書き言葉資料（日本語作文等）、状況や難易度の異なる12種類の作文タスク計1080編を収集したものである。旧日本語能力試験、2010に改定された新日本語能力試験の受

験結果を見ると、韓国人留学生の内訳は1級、N1 合わせて19名、2級、N2 合わせて3名、未記入8名で、中国人留学生は1級、N1 合わせて26名、2級、N2 合わせて3名、未記入1名である。つまり、対象となるのは上級及び上級以上の日本語学習者である。

本研究の対象としたのは「タスク1(面識のない先生に図書を借りる)」と「タスク2(友人に図書を借りる)」この二つのタスクであった。この2つのタスクはメールで依頼するタスクである。それを選んだ理由としては、YNU 書き言葉コーパスの「タスク1」と「タスク2」は依頼に関するタスクである上に、依頼の相手が目上と友達この二つのパターンとも含まれている。依頼場面において、日本語母語話者の「てくれる」の使用実態、および前述したような「てくれる」の「非用」が中国人日本語学習者に見られるかどうかを明らかにするため、YNU 書き言葉コーのタスク1とタスク2を対象に調査を行った。

3.2 mic-J コーパスにおける「てくれる」の使用

mic-J コーパスにおいては、「てくれる」の使用例は26例³であった。mic-J コーパスに出現した「てくれる」は、主に話し手や聞き手が状況を説明をする際に、その場面の中に登場する人物について使われていることが多い。また、山田(2004)が指摘しているような「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」については、下記の(7)～(10)

³ mic-J コーパスに出現した26例の「てくれる」構文の中に、「恩恵」を表す「てくれる」構文は23例、

「先生方が書類を出してくれないわ」ような「てくれる」の否定形「てくれない」が使われた構文は2例、下記のような依頼行為で使われた「てくれる」構文は1例である。

決まったもので特にやってくれー。

「てくれ」は「てください」の普通形と考えられ、直接的な依頼の表現として、聞き手に発話する表現としてはぞんざいで、男性が家族や親しい友人に対して使う場合などに限られる(庵他 2000)。

のような例が見られた。

直接テクレル受益文

(7) A: じゃあ、逆に嬉しかったこととか、やっててよかったって思うことはなんですか？

B: この前、その子ども、その子が、えっと、修学旅行に行ったんですけど、それのお土産を買ってきてくれたことが嬉しかったです。

【F03】

(8) A: じゃあ、逆にあの一その仕事で一番嬉しかったこととか、やっててよかったなあって思うことはなんですか？

B: えっと、最近、中学３年生の男の子に言われたんですけど、えーと、いきなり授業中の説明が終わって、問題解いてって言った時に、“先生いい先生だね”って言ってくれたのが、すごいうれしかったですね。

【F07】

間接テクレル受益文

(9) A: じゃあ、自ら自然に馴染めるように、テントで。

B: あーあー、まあ、その旅行のプランは、その先生が考えてくれたんですけど、まあそれに沿って。

【F08】

(10) A: やってて良かったとか。

B: やったこと…、ああそう。ライブハウスの方はそのお客さんと盛り上がりてくれたりとか、そのえん、演奏者とかの人達が“良かったです”って。

【M02】

山田(2004)によると、(7)、(8)は話し手である私が動詞の項となり、直接に恩恵を受ける「直接テクレル受益文」である。それに対して(9)、(10)は話し手が動詞の項とはならず、事態に含まれない参加者が受益者となる「間接テクレル受益文」である。また、mic-J コーパスに出現した「恩恵」を表す「てくれる」構文はすべて主語が有情名詞の文であり、主語が無情名詞の文は一つも見られなかった。さらに、庵他(2001)が指摘している皮肉、非難などの「恩恵」を表さない「てくれる」構文は使われていなかった。

3.3 YNU 書き言葉コーパスにおける「てくれる」の使用

YNU 書き言葉コーパスの「タスク 1(面識のない先生に図書を借りる)」と「タスク 2(友人に図書を借りる)」対して調査を行った結果、「タスク 1」においては母語話者にも学習者にも「てくれる」の使用が見られなかった。その理由は、タスク 1 は面識のない先生へのメールなので、「てくれる」の敬語「てくださる」を使うべきである。「タスク 2」においては結果を表 3 のようにまとめた。具体的な例としては、(11)～(14)が挙げられる。

表 3 タスク 2 における依頼表現の使用

	「てくれる」 ⁴	その他 ⁵
母語話者	11例	19例
中国人日本語学習者	14例	16例

日本語母語話者

⁴ ここの「てくれる」は、「てくれる」の否定形「てくれない」も含む。また、母語話者には「てくれんない」の使用も見られた。

⁵ その他は、「てもらえる」(「てもらえない」)、「てほしい」「てもいい」などの依頼表現を指す。

- (11) 『環境学入門』って本もってる？レポート書くのに必要なんだけど、図書館に無くて、もしよかったらかしてくれないかな？

【J003】

- (12) 突然だけど、図書館で『環境学入門』の本で借りてる？実はレポート書くのに使いたいんだけど、鈴木さんが読み終わったらでいいんだけど、次貸してくれない？

【J027】

中国語母語話者

- (13) 実はね、今論本を書いてるけど、『環境学入門』という本が必要になるの。図書館で搜したけど見つからなくて……。ちょっとでいいから、鈴木さんのを貸してくれない？

【C002】

- (14) 実は、お願いがあるの。論文を書くため、『環境学入門』という本を参考したいの。図書館にはないから、困ってる。が、鈴木さんはその本を持っていると聞いたとき、よかったとほっとした。だから、ちょっと貸してくれる？

【C006】

(13)、(14)からも分かるように、学習者は「てくれる」、またはほかの依頼表現を用いて依頼行為を正しく行うことができ、依頼表現としての「てくれる」の「非用」は学習者に見られなかったと言えよう。また、YNU 書き言葉コーパスでは、対象となる中国語を母語とする学習者は上級レベル及びそれ以上のものであるため、依頼表現としての「てくれる」には JSL 上級学習者に習得されていると考えられる。

3.4 本研究で取り扱う「てくれる」と研究目的

3.4.1 本研究で取り扱う「てくれる」

「日本語では一般に話し手が恩恵を受けた場合、それを授受動詞で言語化することが文法上義務的となる。また、配慮表現から見ても、そのような義務的な場合に留まらず必要に応じて受益を表明することは、与益者への配慮という点からも必要とされることが多い (2003 守屋 p. 222)。」また、mic-J コーパスにおける日本語母語話者の「てくれる」の使用から見ると、話し手である行為を通して「恩恵」を受けた場合、第三者にそのことを伝える際に、事実を述べるだけでなく、自分の感謝の気持ちを含めて話すのが一般的である。このように、誰かに恩恵を受ける場合、「てくれる」を使うことにより、与益者へ感謝の意を表すこともでき、より自然な日本語にもなる。それに対して、「恩恵」を表さない非難などの「てくれる」の用法は使わなくても、聞き手に不快感を持たせることはない。また、「無情名詞+てくれる」は、中崎(2001)に指摘されたように、学習者の習得に負担が大きい使い方であり、コーパス調査からみると日本語母語話者の使用も少ないので、インプットの不足による習得困難も考えられるだろう。また、受益者が無情名詞である使用法は、確かにあるが、使わないことにより聞き手に不快感を持たせることはないと考えられる。したがって、学習者の負担を軽くするため、まず自分のことを聞き手に失礼であると思わせないようにすることが非常に重要である。さらに、3.3 で述べたように、YNU 書き言葉コーパスにおいては、依頼表現としての「てくれる」は JSL 上級学習者には習得された表現である。そこで、本研究では、「てくれる」を使うべきところで使わないという「てくれる」の「非用」を明らかにすることを考える上で、取り扱う「てくれる」の範囲を以下のように定める。

表 4 本研究で扱う「てくれる」

用法			例文	
恩恵を表す	主語が	直接	田中は私に本を売ってくれた。	○
	有情名詞	間接	田中は私のために走ってくれた。	○
	主語が無情名詞		やっと春がやってくれた。	×
「恩恵」を表さない（皮肉など）			大変なことをしてくれた。	×
依頼表現			窓を開けてくれ。	×

○→本研究の対象項目 ×→対象外

上記に述べたように、話し手である「私」は受益者として、与益者から直接的に、あるいは間接的に何かの「恩恵」を受けた際に、与益者に対する有難い気持ちを表すことが求められる。また、与益者は有情物である場合、感謝の意を表さないことにより、相手に不快感を持たせたり、失礼な人に思われたりする恐れがあるため、コミュニケーション上、注意が必要である。もともとは日本語の問題で起こったミスであるとしても、礼儀正しくない人だと誤解される危険性がある。そこで、本研究では、表 4 に示したように、「恩恵」を表さない用法と、依頼を表す用法を対象外とし、「恩恵」を表す用法、且つ主語が有情名詞の場合のみを研究対象として調査する。

3.4.2 研究目的

従来の研究では、中国語母語話者を対象とする研究が見られたが、それらは学習者の母語、日本文化との関わり、文法的な特性などの面から「てくれる」の「非用」が起きた原因を説明しようとしているものであり、学習環境との関わり、そして知識レベルと産出レベルでの違いなどは不明である。そこで、本研究において中国語母語話者を対象として調査を実施する。また、本研究における「てくれる」の「非用」に関しては、王

(2000)における「てくれる」を使うべきところに使わないという「非用」の定義に従う。

そこで、本研究では、中国語を母語とする日本語学習者を対象として、異なる学習環境が授受補助動詞「てくれる」の「非用」に与える影響について、知識レベル及び産出レベルにおいて検討したい。また、その際に、学習者の言語レベルと「てくれる」の「非用」の関連についても、合わせて探っていく。具体的な研究課題は以下の通りである。

- (1) 日本語学習者の「てくれる」の「非用」について、学習環境（JFL か JSL か）によりどのような違いがあるか。
- (2) 日本語学習者の「てくれる」の「非用」について、「直接テクレル」と「間接テクレル」で違いはあるか。
- (3) 日本語学習者の「てくれる」の「非用」について、知識レベルと産出レベルで違いはあるか。

4. 「てくれる」の使用に関する調査の概要

4.1 予備調査

調査方法、及びテストの内容の妥当性を検証するために、本調査を実施する前に予備調査を実施した。

4.1.1 調査時期

予備調査は 2016 年 6 月中旬頃に実施した。

4.1.2 被調査者

被調査者は日本国内の大学に在学している中国語を母語とする N2、N1 日本語学習者（日本滞在年数 1 年間以上、JSL 学習者）各 4 名、計 8 名であった。その理由としては、日本語教育現場において、授受補助動詞を導入されるのは初級の後期であり、また YNU 書き言葉コーパスの対象者となる中国語母語話者は上級レベル及びそれ以上のものであるため。本研究はそれを参照した上で、被調査者を N2、N1 日本語学習者に定めた。また、被調査者の日本語レベルは日本語能力試験の結果により判定した。N2、N1 合格済みの学習者をそれぞれ、N2 学習者、N1 学習者と見なした。

4.1.3 調査方法

産出レベルにおける学習者の「てくれる」の「非用」を見る際に、ロールプレイと文完成テストに分けて検討した。それは同じ「てくれる」構文について、話す場合と書く場合の産出に違いがあるかどうかを検証するためである。そこで、下記の(1)と(2)のように調査を実施した。また、知識レベルにおける学習者の「てくれる」の習得状況を把握するために、選択肢問題テストを実施した。選択肢問題テストは、学習者が「てくれる」に関する知識を持ってるかどうかを測るテストである。正解の場合には、まずは授

受補助動詞が必要かどうかを判断した上で、正しい授受補助動詞を選ぶことが必要とされる。したがって、「てくれる」だけではなく、授受補助動詞全般に対する知識が求められる。

調査の実施順番は、(1)、(2)、(3)の順で実施した。

(1) ロールプレイを実施

まずは、ロールプレイのルールを被調査者に説明した上で、中国語のみのロールカードを配った。二つのロールプレイを連続的に実施した。その際に、筆者は被調査者の相手役としてロールプレイを行った。また、被調査者の同意を得た上で、IC レコーダを使用して発話内容を録音した。

(2) 文完成テストを実施

次は、文完成テストを実施した。場面を設定し、被調査者にその場面に基づいて空欄部分を自由に記述してもらった。場面設定はロールプレイと同じ内容にした。また、ダミー問題としては、「てくれる」構文と関係なく、ほかの表現に関する二つの場面を設定した。回答時間への制限はなかった。

(3) 選択肢問題テストを実施

最後に、選択肢問題テストを実施した。ただし、選択肢問題テストの内容が文完成テストの回答にヒントを与える可能性があり、それに応じて被調査者は文完成テストの回答を修正する恐れがあると考えられるため、選択肢問題テストの問題用紙は文完成テストの問題用紙を回収した後に配った。質問紙の構成については、「てくれる」に関する問題やダミー問題を質問紙の中に提示した。問題は計 20 問であった。そのうち、「直接テクレル受益文」、「間接テクレル受益文」、は 5 問ずつ、計 10 問であり、ダミー問題は「て

くれる」以外の授受表現に関する問題、計 10 問であった。また、文完成テストと同じように、回答時間への制限はなかった。

以上の調査方法を表 5 にまとめる。

表 5 調査方法

	調査方法	調査内容	実施順番	時間制限
産出 レベル	ロールプレイ	学習者にロールカード(中国語のみ提示)を配り、著者自身も参加者と一緒にロールプレイをする。	1 番目	即時的
	文完成テスト	ロールプレイと同じ場面を設定し、学習者にその場面に基づいて空欄部分を自由に記述してもらう。	2 番目	なし
知識 レベル	選択肢問題 テスト	「てくれる」に関する問題とダミー問題を質問紙の中に提示する(問題用紙は文完成テストの問題用紙を回収した後に配る)。	3 番目	なし

4.1.4 予備調査の結果

予備調査は、主に調査方法、及びテストの内容の妥当性を検証するための調査であるため、それに応じて調査結果を述べていく。

調査はロールプレイ、文完成テスト、選択肢問題テストの順で実施したが、その理由は被調査者にそれが「てくれる」に関する調査であることを意識させないためである。その点については、調査が終わった後に被調査者全員に聞いた。被調査者の回答によると、ロールプレイと文完成テストだけでは何の調査かはよく分からなかったが、選択肢

問題テストが終わった段階で授受表現に関する調査であることが分かったという。このことから、被調査者は「てくれる」の調査であることを気付いていないと言える。つまり、調査の順番や調査項目について妥当であると判断した。また、テストの内容の妥当性については、大きな問題は見当たらなかったが、細かいところを多少修正した。それに関しては 4.1.5 で述べたい。

4.1.5 予備調査による変更点

予備調査により、調査資料の内容を一部修正した。まずはロールプレイについて、二番目のロールカードの中国語訳を変えた。

(15) 上周，你开了生日派对。为了帮你庆祝生日，朋友都带着自己做的菜来了。你度过了一个很棒的生日。请把这件事告诉樱井。

(予備調査)

(16) 上周，你开了生日派对。朋友都带着自己做的菜来了。你度过了一个很棒的生日。请把这件事告诉樱井。

(本調査)

(15) の下線部の日本語訳は「君の誕生日を祝うために」という文になる。「のために」は中国語の「为了」と対応しているが、「为了」という中国語により「てくれる」構文に思いつきやすいと考えられるので、その下線文を削除した。

文完成テストと選択肢問題に関しては、場面設定は修正していないが、細かいところ、例えば動詞、助詞などを多少修正した。

4.2 本調査

4.2.1 調査時期

本調査は中国語母語話者と日本語母語話者に分けて実施した。中国語母語話者を対象とした調査は2016年7月中旬から9月までの間に実施し、日本語母語話者を対象とした調査は12月の上旬から中旬までの間に実施した。

4.2.2 被調査者

被調査者は日本国内の大学あるいは語学学校に在学している中国語を母語とするN2、N1日本語学習者(日本滞在年数1年間以上、JSL学習者)各20名、計40名であった。中国国内の大学に在学している中国語を母語とするN2、N1学習者(日本語学科の3、4年生、JFL学習者)各20名、計40名であった。被調査者の日本語レベルは日本語能力試験の結果により判定した。N2、N1合格済みの学習者をそれぞれN2、N1学習者と見なした。また、日本語母語話者は大学に在学している学部生、計10名であった。

4.2.3 調査方法

産出レベルにおける学習者の「てくれる」の「非用」を見る際に、ロールプレイと文完成テストに分けて検討した。それは同じ「てくれる」構文について話す場合と書く場合の産出に違いがあるかどうかを検証するためである。そこで、下記の(1)と(2)のように調査を実施した。また、知識レベルにおける学習者の「てくれる」の習得状況を把握するために、選択肢問題テストを実施した。選択肢問題テストは、学習者が「てくれる」に関する知識を持っているかどうかを測るテストである。正解の場合には、まずは授受補助動詞が必要かどうかを判断した上で、正しい授受補助動詞を選ぶことが必要である。したがって、「てくれる」を使用するかどうかの問題だけではなく、授受補助動詞の使い分けも求められる。調査の実施順番は、(1)、(2)、(3)の順で実施した。

(1) ロールプレイを実施

まずは、ロールプレイのルールを被調査者に説明した上で、中国語のみのロールカードを配った。二つのロールプレイを連続的に実施した。その際に、筆者は被調査者の相手役としてロールプレイを行った。また、被調査者の同意を得た上で、IC レコーダを使用して発話内容を録音した。

(2) 文完成テストを実施

次は、文完成テストを実施した。場面を設定し、被調査者にその場面に基づいて空欄部分を自由に記述してもらった。場面設定はロールプレイと同じ内容にした。また、ダミー問題としては、「てくれる」構文と関係なく、ほかの表現に関する二つの場面を設定した。回答時間への制限はなかった。

(3) 選択肢問題テストを実施

最後に、選択問題テストを実施した。ただし、選択肢問題テストの内容が文完成テストの回答にヒントを与える可能性があり、それに応じて被調査者は文完成テストの回答を修正する恐れがあると考えられるため、選択肢問題テストの問題用紙は文完成テストの問題用紙を回収した後に配った。質問紙の構成については、「てくれる」に関する問題やダミー問題を質問紙の中に提示した。問題は計 20 問であった。そのうち、「直接テクレル受益文」、「間接テクレル受益文」、は 5 問ずつ、計 10 問であり、ダミー問題は「てくれる」以外の授受表現に関する問題、計 10 問であった。また、文完成テストと同じように、回答時間への制限はなかった。

日本語母語話者に対しても学習者と同様のテストを実施した。また、調査が終わった後に、学習者と日本語母語話者両方に、「てくれる」を使用した理由などを確認するた

めに、フォローアップインタビューを行った。

4.3 調査資料

ロールプレイの場面設定、文完成テスト及び選択肢問題テストの問題構成について説明する。テストの構成は表6の通りであり。テストの具体的な内容は添付資料1を参照されたい。

表6 テストの構成

問題 構成	直接 テクレル	間接 テクレル	ダミー 問題	計
ロールプレイ	1	1	0	2
文完成テスト	1	1	2	4
選択肢問題 テスト	5	5	10	20

テストはロールプレイ、文完成テスト、選択肢問題テストからなっている。また、「てくれる」構文を「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」に分けて検討する。さらに、被調査者に「てくれる」のテストであることを意識させないために、ダミー問題を入れた。このように、ロールプレイは「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」1問ずつ、計2問である。文完成テストは「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」1問ずつ、ダミー問題2問、計4問である。選択肢問題テストは「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」5問ずつ、ダミー問題10問、計20問である。

4.3.1 選択肢問題テストの構成

選択肢問題テストは 20 問からなっている。そのうち、「直接テクレル受益文」は問 2、6、8、12、15、計 5 問であり、「間接テクレル受益文」は 4、10、13、17、20、計 5 問であった。また、ダミー問題は「てくれる」以外の授受表現に関する問題、計 10 問であった。例として、問 2、問 4 を下記に示す。

問 2

私^{わたし}が試験^{しけん}に落ち^おてがっかりしていた時^{とき}、みんなが（ ）。

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| 1) 励 ^{はげ} ましてもらった | 2) 励 ^{はげ} ましてくれた |
| 3) 励 ^{はげ} ました | 4) 励 ^{はげ} ましてあげた |

問 4

鈴木^{すずき}さんは、いじめられた私^{わたし}のために田中^{たなか}さんを（ ）。ちょっとすっきりした。

- | | | | |
|--------------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1) 叱 ^{しか} ってくれた | 2) 叱 ^{しか} った | 3) 叱 ^{しか} ってあげた | 4) 叱 ^{しか} ってもらった |
|--------------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------|

4.3.2 文完成テストの構成

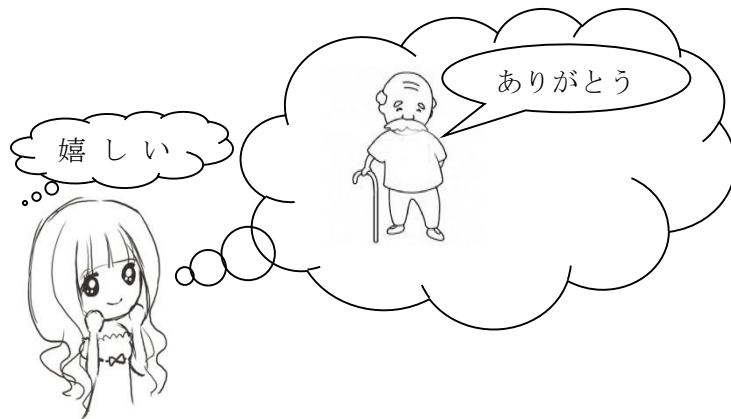
文完成テストは 4 つの場面からなっている。ロールプレイでは、話す場面においての被調査者の「てくれる」の使用を見たが、書く場面の使用はどうなるかを見るために、文完成テストの場面はロールプレイと同様の設定にした。場面 3 は「直接テクレル受益文」であり、場面 4 は「間接テクレル受益文」であった。また、「てくれる」のテストであることを被調査者に意識させないようにするために、ほかの表現に関する場面を 2 つ入れた。場面 1、場面 2 はそれぞれ「てしまう」構文と受身表現に関する問題である。それから、場面 1 と 2 は日本語文法の本(庵他 2000, 2001)を参照した上で作成した。

そこで、場面 3、4 を下記のように示した。

場面 3

あなたは老人ホームでボランティア活動をしています。その仕事で一番嬉しかった

ことは次のようなことです。そのことを友達鈴木さんに話してください。



鈴木さん：久しぶり。最近何してるの？なんか忙しそうだね。

あなた：ボランティア活動してるから、ちょっと忙しかったんだ。

鈴木さん：そっか。なんのボランティア活動？

あなた：老人ホーム。部屋の掃除を手伝ったり、話し相手になったりとか。

鈴木さん：へー、大変そうだね。

あなた：本当に疲れた。でも嬉しいこともあったよ。

鈴木さん：へー、どんなことが嬉しかったの？

あなた：そうだね。利用者の方が_____。(言う)

場面 4

せんしゅう、あなたはたんじょうびパーティーを開きました。ともだちのおかげで、すてきたんじょうびになりました。そのことを知り合いのさくらいさんに話してください。



桜井さん：せんしゅうほんとう、誠にごめんね。たんじょうびパーティー行きたかったんだけど、急に用事が入って行けなくなっちゃったんだ。

あなた：ううん、ぜんぜん気にしないで。

桜井さん：パーティーはどうだった？

あなた：すごく楽しかったよ。みんなが手作りの料理をもって_____。（来る）

桜井さん：へー

あなた：おかげですてきたんじょうびになったよ。

桜井さん：よかったね。

4.3.3 ロールプレイの構成

ロールプレイには2つのタスクからなっており、「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」をそれぞれ一つずつ入れた。「直接テクレル受益文」はロールプレイ①であり、「間接テクレル受益文」はロールプレイ②であった。そこで、日本語訳のロールカードを下記のように示した。ただし、予備調査と本調査ではロールカードを中国語

のみで提示し、また一部の単語は対応している日本語を出した。

ロールプレイ①

あなたは老人ホームでボランティア活動をやっています。仕事の内容は年配者たちの部屋の掃除と、彼らの話し相手になることです。その仕事で嬉しかったことは利用者の方が感謝の気持ちを込めてありがとうと言ってくれたことです。そのことを友達の鈴木さんに話してください。

ロールプレイ②

先週、あなたは誕生日パーティーを開きました。友達が料理を作って持ってお祝いに来てくれました。そのおかげで、素敵な誕生日になりました。そのことを桜井さんに話してください。

ロールプレイを作成には、mic-J コーパスの日本人へのインタビュー篇を参照した。日本人へのインタビュー篇では、すべてのインタビューを受けた日本人大学生に対し、「一番嬉しかったこととか、やってて良かったって思うことは何ですか?」という質問がなされていた。筆者はそれを参考に、JFL 学習者、JSL 学習者両者とも想像が付きやすいと思われるボランティア活動に関する場面を設定した。また、ロールプレイ②については、「来る」という動詞を決めた上で、誕生日パーティーの場面を設定した。

5. 「てくれる」の使用に関する調査の結果

5.1 日本語母語話者に対する調査結果

本調査は、10名の日本語母語話者を対象として、学習者と同様な調査を実施した。その結果、10問の選択肢問題テストはすべて「てくれる」の選択肢を選んでおり、また文完成テストについては、2問とも「テクレル」構文を使用して回答した。それから、ロールプレイには「てくれる」のほか、「てもらう」の使用も見られた。具体的な結果を表7に示した。

表7 日本語母語話者に対するロールプレイの調査結果

	直接テクレル受益文 (出現回数/出現率)	間接テクレル受益文 (出現回数)
てくれる	8 (80)	10 (100)
てもらう	2 (20)	0 (0)

「直接テクレル受益文」の場合、日本語母語話者は「てくれる」を使った他、「利用者の方にありがとうございますって言ってもらえるだけで嬉しいです」のような、「てもらう」の使用も見られた。その一方、「間接テクレル受益文」の場合には「テクレル」しか使わなかった。

5.2 研究課題(1)、(2)の結果

ここでは、研究課題ごとに調査結果を述べる。また、課題(3)知識レベルと産出レベルでの違いを明らかにするため、課題(1)及び課題(2)の結果を選択肢問題テスト、文完

成テスト、ロールプレイに分けて説明する。

研究課題(1)、(2)は以下の通りであった。

- (1) 「日本語学習者の「てくれる」の「非用」について、学習環境（JFL か JSL か）によりどのような違いがあるか。
- (2) 日本語学習者の「てくれる」の「非用」について、「直接テクレル」と「間接テクレル」で違いはあるか。

5.2.1 選択肢問題テストの結果

まずは、選択肢問題テストの結果について述べる。選択肢問題テストでは、ダミー問題を除いて、残りの 10 問の「てくれる」に関する問題を 1 問 1 点、満点 10 点とした。それに基づいて採点した結果を表 8 に示す。

表 8 選択肢問題テストの平均値及び標準偏差（SD）

被調査者	直接テクレル (SD)	間接テクレル (SD)
JFI (20 名)	2.95 (1.68)	1.70 (1.38)
JSI (20 名)	3.05 (1.53)	1.75 (1.48)
JFA (20 名)	4.40 (0.86)	2.90 (1.30)
JSA (20 名)	4.40 (0.92)	2.80 (1.44)

表 8 に示した JFI は JFL 環境における N2 学習者のことであり、JSI は JSL 環境における N2 学習者のことである。また、JFA は JFL 環境における N1 学習者のことであり、JSA は JSL 環境における N1 学習者のことである。

本調査の分析方法としては、日本語レベル (N2、N1 の 2 水準)、学習環境 (JFL、JSL の 2 水準) を参加者間要因、「てくれる」の分類 (「直接テクレル」、「間接テクレル」の 2 水準) を参加者内要因とする 3 要因分散分析を行った。その結果、日本語レベル×学習環境×「てくれる」の分類の 2 次交互作用も、日本語レベル×学習環境、学習環境×「てくれる」の分類、日本語レベル×「てくれる」の分類の 1 次交互作用も有意ではなかった。このことから、選択肢テスト問題においては、日本語学習者の「てくれる」の正答率は学習環境に影響されないことが分かった。

主効果検定を行ったところ、「てくれる」の分類の主効果が有意であった ($F(1, 76) = 70.63, p < .001$)。「直接テクレル」の方が「間接テクレル」より選択肢問題テストの正答数が高いことが明らかになった。このことから、日本語学習者の「てくれる」の正答率は「てくれる」の分類により異なることが分かった。

また、日本語レベルの主効果が有意であった ($F(1, 76) = 23.46, p < .001$)。N1 学習者の方が N2 学習者より選択肢問題テストの正答数が高いことが明らかになった。このことから、日本語学習者の「てくれる」の正答率は日本語レベルにより異なることが分かった。

5.2.2 文完成テストの結果

次は、文完成テストの結果について述べる。文完成テストでは、助詞の制限により正解は一つとなるが、すべての学習者が助詞に注意を払うわけではないので、「非用」以外の誤りも見られる。そこで、学習者の回答により、正用と誤用に分けてそれぞれの出

現数(正用数、誤用数)を数えた。その結果を表 9、表 10 に示す

表 9 文完成テストの正用数及び正用率(%)

被験者	分類	
	直接テケル	間接テケル
JFI (20 名)	3 (15)	4 (20)
JSI (20 名)	9 (45)	4 (2)
JFA (20 名)	10 (50)	9 (45)
JSA (20 名)	12 (60)	8 (40)

表 10 文完成テストの誤用数及び誤用率(%)

被験者 \ 分類	直接テクレル		間接テクレル		補備 ⁶	
	非用	他 ⁷	非用	他	直接	間接
JFI (20 名)	15 (75)	2 (10)	16 (8)	0 (0)	受身(言われる)	
JSI (20 名)	8 (40)	3 (15)	15 (75)	1 (5)	受身(言われる)	てもらう
JFA (20 名)	5 (25)	5 (25)	10 (50)	1 (5)	受身 3/てもらう /ていただく	ていただく
JSA (20 名)	3 (15)	5 (25)	11 (55)	1 (5)	受身 4/てもらう	てもらう

N2 学習者の場合、「直接テクレル受益文」において、JFI の正用率は 15%であったのに対し、JSI の正用率は 45%であった。JFI の非用率は 75%であったのに対し、JSI の非用率は 40%であった(差が見られたため、太線により表示した)。正用率も非用率も差が多かった。また、「間接テクレル受益文」において、JFI、JSI 正用率とも 20%であった。JFI の非用率は 80%であり、JSI の非用率は 75%であった。正用率には差が見られず、非用率は 5%でほとんど差がなかった。このことから、文完成テストにおいては、N2 学習者の「直接テクレル受益文」の「非用」は学習環境により異なり、JFI より JSI のほうの「非用」が少なかったことが分かった。

N1 学習者の場合、「直接テクレル受益文」において、JFI の正用率は 50%であったのに対し、JSI の正用率は 60%であった。また、JFI の非用率は 25%であり、JSI の非用

⁶ 「てくれる」以外の「非用」以外の誤りの内訳を示す項目である。

⁷ 表 10 は文完成テストの誤用数を示す表であるため、誤用には「非用」とそれ以外誤りが含まれている。「他」は「非用」以外の誤りを指す。

率は 15%であった。「間接テクレル受益文」において、JFI の正用率は 45%であり、JSI 正用率は 40%であった。また、JFI の非用率は 50%であり、JSI の非用率は 55%であった。つまり、どのグループの間でも差がほとんどなかったと言える。このことから、文完成テストにおいては、N1 学習者の「てくれる」の「非用」は学習環境に影響されないことが分かった。

「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」それぞれの非用率を見やすくするために、表 10 の一部の内容を表 11 のようにまとめた。

表 11 文完成テストの非用数及び非用率(%)

被験者 \ 非用率	直接テクレル	間接テクレル
JFI (20 名)	15 (75)	16 (80)
JSI (20 名)	8 (40)	15 (75)
JFA (20 名)	5 (25)	10 (50)
JSA (20 名)	3 (15)	11 (55)

表 11 により示した通り、JFI 以外に、JSI、JFA、JSA の場合(差が見られたため、太線により表示した)、「直接テクレル受益文」の非用率と「間接テクレル受益文」の非用率の間には差があると考えられる。また「直接テクレル受益文」より「間接テクレル受益文」の非用率が多かった。このことから、文完成テストにおいては、JSI、JFA、

JSA 学習者の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の分類により異なることが分かった。

5.2.3 ロールプレイの結果

最後に、ロールプレイの結果について述べる。

文完成テストでは助詞の制限により正解が限られているが、それに対してロールプレイではそのような制限がなく、正解も必ずしも一つではない。被調査者は「てくれる」構文を使わないとしても、ほかの表現で自然な文を作られるとしたら、正解となると考えられる。したがって、被験者のロールプレイの発話に関して、自然であるかどうかを判断する必要がある。筆者はロールプレイのデータを整理した結果、学習者の発話を正用と誤用に分類した上で、誤用を「非用」、「非用以外の誤り」、「タスク未達成」この三つの場合にまとめた。

まず、「非用」の場合、「おじいさん、おばあさんたちが私にありがとうございました」のように、「てくれる」が使われなかった文のことである。非用文は筆者により判断された。「非用以外の誤り」というのは「てくれる」の代わりにほかの表現を使用して文を作ったが、自然な日本語として認められず、間違っている文のことである。それらの文が自然かどうかは10名の日本語母語話者により判断された。それから、「タスク未達成」は(17)のように学習者がロールカードの指示通りにタスクを達成できなかったことを示している。

(17) みんなでわいわいして、一緒に料理しました。

【JSI20】

上記に述べたデータの整理方法を基に、ロールプレイの結果をまとめた。表 12 と表 13 はそれぞれロールプレイにおける正用率及び誤用率を示すものである。

表 12 ロールプレイの正用数及び正用率⁸(%)

被験者 \ 分類	直接テケル	間接テケル
JFI	2 (11)	2 (29)
JSI	9 (47)	3 (15)
JFA	5 (25)	3 (17)
JSA	14 (70)	5 (26)

⁸正用率は各グループにおけるタスク未達成の人を除いた後に計算した正用率=正用率/20-タスク未達成の人数。

表 13 ロールプレイの誤用数及び誤用率⁹ (%)

被験者 \ 分類	直接テクレル			間接テクレル		
	非用	他 ¹⁰	タスク ¹¹	非用	他	タスク
JFI	14 (74)	3 (16)	1 (5)	12 (71)	3 (18)	3 (15)
JSI	10 (53)	0 (0)	1 (5)	15 (75)	2 (10)	0 (0)
JFA	11 (55)	4 (20)	0 (0)	10 (56)	3 (17)	2 (10)
JSA	2 (10)	4 (20)	0 (0)	13 (68)	1 (5)	1 (5)

学習者の正用率から見ると、「直接テクレル受益文」においては、N2 学習者の場合、JFI の正用率は 11%であったのに対し、JSI の正用率は 47%であった。N1 学習者の場合、「直接テクレル受益文」において、JFI の正用率は 25%であったのに対し、JSI の正用率は 70%であった。つまり、正用だけ見ると、「直接テクレル受益文」においてはどのグループでも差が見られた。また、「間接テクレル受益文」においては、N2 学習者であっても、N1 学習者であっても、ほとんど差はなかった。しかしながら、正用には「てくれる」構文だけではなく、「てくれる」の代わりにほかの表現で作られる自然な文も

⁹誤用率は各グループにおけるタスク未達成の人を除いた後に計算した。誤用率=誤用率/20-タスク未達成の人数。

¹⁰他は「てくれる」の代わりにほかの表現で文を使ったが、自然な日本語として認められなく、間違っている文のことである。

¹¹タスクというのはロールカードの指示通りにタスクを達成させなかったことを示す。

含まれているので、誤用の内訳を見る必要がある。表 13 に示されている通り、N2 学習者の場合、「直接テクレル受益文」において、JFI の非用率は 74%であり、JSI の非用率は 53%であった。それから、N1 学習者の場合、JFA の非用率は 55%であったのに対し、JSA の非用率は 10%であった。また、「間接テクレル受益文」においては、どのグループの間でも差がほとんどなかった。このことから、ロールプレイにおいては、学習者の「直接テクレル受益文」の「非用」は学習環境により異なることが分かった。

「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」それぞれの非用率を見やすくするために、表 13 の一部の内容を表 14 のようにまとめた。

表 14 ロールプレイの非用率と非用率(%)

被験者 \ 非用率	直接テクレル	間接テクレル
JFI	14 (74)	12 (71)
JSI	10 (53)	15 (75)
JFA	11 (55)	10 (56)
JSA	2 (10)	13 (68)

表 14 に示したように、JSI、JSA の場合(差が見られたため、太線により表示した)、「直接テクレル受益文」の非用率と「間接テクレル受益文」非用率の間には差があると考えられる。また「直接テクレル受益文」より「間接テクレル受益文」の非用率が多かった。このことから、ロールプレイにおいては、JSI、JSA 学習者の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の分類により異なることが分かった。

ここでは、上記に述べた結果についてまとめる。

選択肢問題テストでは、「てくれる」の「非用」は学習環境に関わらず、学習者の日本語レベルと「てくれる」の分類により異なる。また、日本語レベルの上昇とともに、「てくれる」の習得が進んでいる。さらに、「直接テクレル受益文」は「間接テクレル受益文」より学習者に習得されやすい。

文完成テストでは、N2 学習者における「直接テクレル受益文」の「非用」は学習環境により異なる。JFL 学習者より JSL 学習者の習得が促進している。また、N1 学習者と JSL 環境の N2 の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の分類により異なり、「直接テクレル受益文」における「非用」が少ない。

ロールプレイでは、学習者における「直接テクレル受益文」の「非用」は学習環境により影響される。JFL 学習者の習得は JSL 学習者より進んでいる。また、JSL 環境の学習者の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の分類により異なり、「直接テクレル受益文」に見られる「非用」が少ない。

5.3 「てくれる」の個人内の知識と産出の比較

5.1 では、選択肢問題テスト、文完成テスト、ロールプレイから学習者の「てくれる」の使用をそれぞれ検討したが、学習者の個人内における「てくれる」の使用はまだ不明である。つまり選択肢問題テスト、文完成テスト及びロールプレイの間にはどのように関わっているか、いわゆる知識と産出の関連は明らかにされていない。そこで、本節は学習者個人内の知識と産出に関して検討する。また、その際に二つの面から分析する。まずは、知識がある場合、産出はどうなるかを見る。そのため、各被調査者グループ(環境別、レベル別)から、選択肢問題テストの得点の上位 5 名を抽出して比較する。

次は、知識がない場合、産出はどうなるかを見る。そのため、各被調査者グループ(環境別、レベル別)から、選択肢問題テストの得点の下位 5 名を抽出して比較する。

個人内における知識と産出を表 15 と表 16 に示す(カテゴリーごとに太線表示した)。

表 15 個人内における知識と産出(上位 5 名)

テスト 被験者	選択肢問題		文完成テスト		ロールプレイ	
	直接	間接	直接	間接	直接	間接
JFI3	4	3	×	×	×	×
JFI4	3	5	×	×	×	×
JFI11	5	3	○	×	○	×
JFI18	4	3	×	○	×	×
JFI19	4	4	○	○	×	×
JFA1	5	4	○	○	×	×
JFA14	5	5	○	×	○	×
JFA16	5	5	○	○	×	○
JFA17	5	5	△	○	×	×
JFA19	5	4	○	×	×	×
JSI2	5	5	○	○	○	○
JSI3	5	4	○	○	○	×
JSI4	5	3	○	×	○	×
JSI7	5	3	△	×	○	×
JSI20	4	3	×	○	×	×
JSA3	5	5	○	×	×	×
JSA4	5	5	○	○	×	○
JSA12	5	5	○	○	○	×
JSA17	5	5	○	○	○	○
JSA15	5	4	○	○	○	○

表 16 個人内における知識と産出(下位 5 名)

被験者 テスト	選択肢問題		文完成テスト		ロールプレイ	
	直接	間接	直接	間接	直接	間接
JFI1	0	0	×	×	×	×
JFI2	0	1	×	×	×	×
JFI12	1	0	×	×	×	×
JFI13	0	1	○	×	○	×
JFI8	3	1	×	×	×	×
JFA5	2	2	×	○	×	○
JFA7	5	1	×	×	×	×
JFA8	3	2	○	×	×	×
JFA9	3	1	×	×	×	×
JFA11	4	2	△	○	×	×
JSI9	1	0	×	×	○	×
JSI10	1	0	×	×	×	○
JSI12	1	0	×	×	×	×
JSI13	0	0	○	×	○	×
JSI16	2	0	×	×	×	×
JSA2	3	1	○	×	×	×
JSA7	2	3	△	○	×	×
JSA14	4	2	○	×	○	×
JSA16	3	2	△	○	○	○
JSA19	4	1	○	×	○	×

表 15 と表 16 には、選択肢問題テスト、文完成テスト及びロールプレイの「てくれる」の使用状況を「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」に分けて示した。選択肢問題テストは点数を示したものである(10 点満点)。文完成テストとロールプレイについては、○、×はそれぞれ正解と不正解を示しており、また△は「てくれる」の「非用」ではなく、受身表現と「てもらう」系が使われたことを示している。また、個人内の知識と産出を考察する差に、各被調査者グループごとに(JFI、JSI、JFA、JSA)分けて

検討する。

5.3.1 JFI 学習者の個人内の知識と産出

表 17 は JFL 環境における N2 レベルの学習者の「てくれる」の使用を示したものである。選択肢問題テストの成績の上位 5 名と下位 5 名を同じ表に示した。

表 17 JFI 学習者の個人内の知識と産出

被験者 \ テスト		選択肢問題		文完成テスト		ロールプレイ	
		直接	間接	直接	間接	直接	間接
上位	JFI3	4	3	×	×	×	×
	JFI4	3	5	×	×	×	×
	JFI11	5	3	○	×	○	×
	JFI18	4	3	×	○	×	×
	JFI19	4	4	○	○	×	×
下位	JFI1	0	0	×	×	×	×
	JFI2	0	1	×	×	×	×
	JFI12	1	0	×	×	×	×
	JFI13	0	1	○	×	○	×
	JFI8	3	1	×	×	×	×

JFI 学習者の場合、選択肢問題テストの正答率は低くなかったが、文完成テストとロールプレイの産出は少なかった。JFI11 のみに、「直接テクレル受益文」の使用はが選択肢問題テスト、文完成テスト、ロールプレイともに見られた。JFI19 は、文完成テストの「てくれる」の使用は見られたが、ロールプレイでは産出できなかった。また、選択肢問題テストの正答数が低い JFI 学習者のデータを見ると、JFI13 以外の学習者に「てくれる」の産出は見られず、上位の学習者より産出が少なかった。このことから、

JFI 学習者の場合、知識があるとしても、必ず産出できるわけではなく、それから知識がない場合には、産出がさらに難しくなることが分かった。

5.3.2 JSI 学習者の個人内の知識と産出

表 18 は JSL 環境における N2 レベルの学習者の「てくれる」の使用を示したものである。選択肢問題テストの成績の上位 5 名と下位 5 名を同じ表に示した。

表 18 JSI 学習者の個人内の知識と産出

被験者 \ テスト		選択肢問題		文完成テスト		ロールプレイ	
		直接	間接	直接	間接	直接	間接
上位	JSI2	5	5	○	○	○	○
	JSI3	5	4	○	○	○	×
	JSI4	5	3	○	×	○	×
	JSI7	5	3	△	×	○	×
	JSI20	4	3	×	○	×	×
下位	JSI9	1	0	×	×	○	×
	JSI10	1	0	×	×	×	○
	JSI12	1	0	×	×	×	×
	JSI13	0	0	○	×	○	×
	JSI16	2	0	×	×	×	×

JSI2 は、選択肢問題テストの正答率が高かった一方、文完成テストとロールプレイの使用も見られた。JSI3、JSI4 JSI7 の使用から見ると、「直接テクレル受益文」の産出は「間接テクレル受益文」より良く、また文完成テストはロールプレイより産出しやすいことが分かる。下位の JSI 学習者の場合、下位の JFI 学習者と同様に産出が少ない。また、表 17 から分かるように、ロールプレイの産出は文完成テストより多かった。以

上のことから、JSI 学習者の場合、知識があり、ある程度産出もでき、たとえ知識がないとしても、必ずしも産出できないわけではないことが分かる。

5.3.3 JFA 学習者の個人内の知識と産出

表 19 は JFL 環境における N1 レベルの学習者の「てくれる」の使用を示したものである。選択肢問題テストの成績の上位 5 名と下位 5 名を同じ表に示した。

表 19 JFA 学習者の個人内の知識と産出

被験者 \ テスト		選択肢問題		文完成テスト		ロールプレイ	
		直接	間接	直接	間接	直接	間接
上位	JFA1	5	4	○	○	×	×
	JFA14	5	5	○	×	○	×
	JFA16	5	5	○	○	×	○
	JFA17	5	5	△	○	×	×
	JFA19	5	4	○	×	×	×
下位	JFA5	2	2	×	○	×	○
	JFA7	5	1	×	×	×	×
	JFA8	3	2	○	×	×	×
	JFA9	3	1	×	×	×	×
	JFA11	4	2	△	○	×	×

上位の JFA 学習者の場合、文完成テストの正答率は高かったが、ロールプレイの産出は良くなかった。JFA1、JFA16 から見ると、文完成テストはできたが、ロールプレイはそうではなかった。下位の JFA 学習者は、産出が少なく、またロールプレイの産出は文完成テストよりさらに少ない。このことから、JFA 学習者について、知識があるため、

書く場合(文完成テスト)では産出できるが、話す場合には産出が難しく、また、知識がないと産出もよくできていないことが分かる。

5.3.4 JSA 学習者の個人内の知識と産出

表 20 は JSL 環境における N1 レベルの学習者の「てくれる」の使用を示したものである。選択肢問題テストの成績の上位 5 名と下位 5 名を同じ表に示した。

表 20 JSA 学習者の個人内の知識と産出

被験者 \ テスト		選択肢問題		文完成テスト		ロールプレイ	
		直接	間接	直接	間接	直接	間接
上位	JSA3	5	5	○	×	×	×
	JSA4	5	5	○	○	×	○
	JSA12	5	5	○	○	○	×
	JSA17	5	5	○	○	○	○
	JSA15	5	4	○	○	○	○
下位	JSA2	3	1	○	×	×	×
	JSA7	2	3	△	○	×	×
	JSA14	4	2	○	×	○	×
	JSA16	3	2	△	○	○	○
	JSA19	4	1	○	×	○	×

JSA15、JSA17 は、選択肢問題テストの正答率が高かった一方、文完成テストとロールプレイにおける産出も見られた。JSA4 と JSA12 は一部のロールプレイしか産出できなかったが、文完成テストの産出は見られた。下位の JSAJ 学習者の場合、選択肢問題テストの正答数は低いですが、産出はある程度できている場合もある。ことから、JSA 学習

者の場合、知識があるとしたら、産出もできており、それから知識がないとしても、必ず産出できないわけではないことが分かった。

5.3.5 まとめ

個人内の知識と産出の比較の結果をまとめていく。JFI 学習者の場合、知識があるとしても、必ず産出できるわけではなく、知識がない場合には、産出がさらに難しくなる。JSI 学習者の場合、知識を有しており、産出もある程度産出もできる。しかし知識がない場合でも、必ずしも産出できないわけではない。JFA 学習者の場合、知識があるため、書く場合(文完成テスト)には産出できるが、話す場合には産出が難しく、また、知識がないと産出もできない。JSA 学習者の場合、知識がある場合にも、産出もできており、また知識がない場合でも、必ずしも産出できないわけではない。要するに、JFL 学習者は知識があるとしても、産出は難しい場合がある。しかし、JSL 学習者は、知識がある場合には、産出はほぼできており、知識がない場合でも、必ずしも産出できないわけではないことが明らかとなった。

6. 考察

6.1 学習者の「てくれる」に関する認識

本研究では、ロールプレイ、文完成テスト、選択肢問題テストがすべて終わった後に、被験者にフォローアップインタビューを実施した。フォローアップインタビューでは、主に被験者の回答に基づいて「てくれる」を選んだ理由とそれを選ばなかった理由などに対し聞いた。そこで、フォローアップインタビューの内容を参考に、選択肢問題テスト、文完成テスト、ロールプレイごとに考察していく。まずはフォローアップインタビューの内容をまとめて表 21 に示す。各考察において、フォローアップインタビューの内容を参考に述べる際には、表 21 の番号(①～⑬)を示す。

表 21 フォローアップインタビューの内容

理由 テスト	正解の場合	不正解の場合
選択肢問題 テスト	① 主語、助詞により授受補助動詞を区別する。 ② 中国語訳から判断する(「のために」→为了)。 ③ 文脈を手掛かりとする。 ④ インプットの影響。 ⑤ 先生に教わった。 ⑥ 語感で選んだ。	⑦ 授受補助動詞の使い分けができない。 ⑧ 「のために」「の代わりに」があるので「てくれる」は不要。 ⑨ 単に事実を述べるだけであると思われた。 ⑩ 話し手だけの行為ではない場合「てくれる」は不要。 ⑪ 親疎関係と上下関係により判断する(うちの人と目下は不要)。
文完成テスト ロールプレイ	⑫ 恩恵の授受であると思われる。 ⑬ インプットの影響。	⑭ 単なる動作であり、恩恵の授受ではないと思われる。 ⑮ 文完成テストでは、助詞に注意を払わず「てもらう」系と受身を使ってしまった。 ⑯ ロールプレイなので、考える時間がほとんどなかった。

6.1.1 選択肢問題テストの場合

選択肢問題テストは、学習者が「てくれる」に関する知識を持っているかどうかを測るテストである。正解の場合には、まずは授受補助動詞が必要かどうかを判断した上で、正しい授受補助動詞を選ぶことが必要である。したがって、「てくれる」を使うかどうかの問題だけではなく、授受補助動詞の使い分けにも求められる。そこで、フォローアップインタビューを通し、学習者が授受補助動詞をどのように認識し、見分けるかについて探った。

まずは正解の場合である。学習者は主語、助詞により「てあげる」「てくれる」「てもらう」を区別したという(表 21①)。また、最初授受表現を教わった際に、方向性の他に、主語と助詞も重要な手掛かりとして先生に注意されたと言っていた(⑤)。また、学習者にどのように授受補助動詞が必要か否かを判断したかを聞いたところ、以下のような理由が挙げられた。その一つは、中国語訳から判断することである(②)。もし中国語の「为了我」「替我」(日本語訳:「私のために、私の代わりに」)に訳せるとしたら、私のために何かをしてくれたことを意味し、そのような場合には「てくれる」が必要と考えられる。それと関連し、もし文の中にすでに「～のために」「～の代わり」がある場合、それが「てくれる」を選ぶ根拠としていた。その点については、「私のために」「僕の代わりに」が見られる選択肢問題の問題(4)「鈴木さんは、いじめられた私のために田中さんを()。ちょっとすっきりした。」と、問題(17)「林くんがけがをした僕の代わりに()。助かったよ。」に当てはまる。そのことは、N2 学習者に最も多く見られた。また、N1 学習者になると、文脈により判断した人のほうが多かった(③)。例えば、問題(4)「鈴木さんは、いじめられた私のために田中さんを()。ちょっとすっきりした。」には「ちょっとすっきりした」という感情を表す言葉により、話し手が「恩恵」を受けたりありがたい気持ちを表したりすると考えられ、「てくれる」が必要であると判断したという。また、JSL 学習者と正答率が高かった JFL 学習者は、「イ

ンプットの影響」という理由を挙げた(④)。JSL 学習者は日本人とのコミュニケーションにより、日本語を習得することが多いのに対し、一部の JFL 学習者はインターネットなどのを通して日本のアニメ、番組、ドラマを見ることで教室の外でも日本語を勉強することができる。さらに、JSL 学習者のほうに多く見られた理由の一つとしては、「語感で選んだ」ことである(⑥)。「理由ははっきり説明できないが、何となく「てくれる」を選ぶべき気がする」と言った。すでに日本語に囲まれている JSL 学習者は、耳にした日本語をそのまま覚えていることもあるだろう。

続いて、不正解の場合である。不正解場合は「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」に分けて考察する。まずは「直接テクレル受益文」から見ていく。正解できた学習者と異なり、こちらの学習者は授受補助動詞の使い分けができておらず、文法上の問題が多かった(⑦)。また、授受補助動詞の「非用」も見られた。特に問題(15)「海外旅行へ行った教え子がお土産を() 嬉しかった。」には、お土産を買ったのは「教え子」、つまり話し手の目下なので、授受補助動詞は不要であるという考えを持っている N2 レベルの JFL 学習者が多かった(⑪)。

次は、「間接テクレル受益文」を見てみる。「てくれる」を選ばなかった理由の一つとしては、非常に興味深い発見があった。先に、「～のために」「～の代わりに」は学習者に対して「てくれる」を選ぶ手掛かりであることを述べたが、そこでは、それが「てくれる」が選ばれなかった一つの理由にもなる(⑧)。「～のために」「～の代わりに」にはすでに「てくれる」により表れることを含んでいるため、「てくれる」を再び使う必要はないと学習者が思っていた。また、学習者は文脈をよく見ず、あるいは文脈に注意を払ったものの、「恩恵」の授受ではなく、単に事実を述べるだけであると思っていた(⑨)。さらに「てくれる」がないとしても文の意味は変わらないため、「てくれる」はいらないと考えられる。それから、もう一つ N2 レベルの JFL 学習者に多く見られることがある。それは、問題(10)「ゴミの日に部屋の前に 出しておけば大丈夫ですよ。管理人さ

んが（ ）ので…」、問題(13)「うちのサークルはいつもリーダーが（ ）から楽だよ。」、問題(20)「去年は先生が（ ）けど、 今年はどうかなー。」に関しては、中国語に訳す際に、「为我」(「私のために」)に訳せないため、特別に私のための行為ではないと考えたと推察できる。つまり、それらの学習者は、「てくれる」を使用する前提の一つとして、話し手だけのための行為ではないといけなさを考えていることが分かる(⑩)。しかしながら、益岡(2001)は、「日本語では、当該の事態が当事者にとっては好ましいかどうかと言語化される傾向が強い」という。つまり、ある事態は当事者にとって恩恵的な(好ましい) 場合であるなら、「てくれる」などの授受補助動詞が使用される。「特別に私のための行為」という学習者の認識は、「てくれる」の理解と習得にマイナスの影響を与ええるだろう。最後は、N1 レベルの JFL、JSL 両方の学習者に見られることである。それは動作主が身内の人の場合、「てくれる」は不要である(⑪)。例えば、問題(13)「うちのサークルはいつもリーダーが（ ）から楽だよ。」には、動作主リーダーは身内の人として、「てくれる」の使用はいらないと考えられた。その他、問題(10)「ゴミの日に部屋の前に 出しておけば大丈夫ですよ。管理人さんが（ ）ので…」には、ゴミを収集することは動作主である管理人さんの仕事であるため、「てくれる」を使わなくても構わないと思われる学習者も見られた。

以上、選択肢問題テストに見られる学習者の「てくれる」の使用状況をまとめてみる。良い点としては、学習者は文脈により授受補助動詞があるかどうかを判断した上で、主語と助詞を手掛かりで授受補助動詞を区別することである。その一方、問題点も見られた。それは授受補助動詞の有無が親疎関係と上下関係により判断されることと、「てくれる」を使うかどうかは、その行為が直接に話し手である「私」と関わるかどうかにより決めている傾向があることである。しかしながら、日本語は利益、恩恵の関係を非常に敏感に表出する言語であり、話し手は自身の立場に立ってものを考え、自分が恩恵を受ける際に、それをはっきり表さないと失礼となるという配慮意識が強い。それに対し

て、中国語には物事を叙述する場合に、そのまま述べて客観的な態度をとるのが普通である(徐, 2003)。このように、中国語を母語とする学習者は母語からの影響を受けている可能性があると共に、日本語が持つ配慮意識の認識が不十分であると考えられる。

6.1.2 文完成テストとロールプレイの場合

文完成テストは選択肢問題テストと違い、文脈だけが与えられているため、動詞のどの形式を使うかは学習者自身で考えなければいけない。このテストは、学習者が書く場面において「てくれる」を運用できるかどうかを見るテストである。また、ロールプレイは、ロールカードの内容通りに話せることがポイントなので、自由度の高い課題である。ロールプレイを通し、話す場面における学習者の「てくれる」使用が見られる。文完成テストとロールプレイは、学習者の知識だけではなく、産出も求められる。そこで、6.1.1と同じく正解と不正解に分けて検討する。

まずは、正解の場合である。選択肢問題テストについて、「てくれる」を選んだ理由はいくつかあったが、文完成テストでは理由が比較的少なく、「「恩恵」の授受であると思われる」と、「インプットの影響」この二点にまとめられる。先に述べたように、学習者は文脈により「恩恵」の授受であるかどうかを判断した上で授受補助動詞の有無を決める(⑫)。「一番嬉しいことを聞いたので、そのことで私が嬉しかったから恩恵を受けたと思った」と学習者が述べた。また、インプット影響については、「ドラマなどを見た時にそのような言い方を聞いたことがある」、「知り合いの日本人が言っていた」などが挙げられた(⑬)。その一方、ロールプレイについては、学習者は「インプットにより覚えたものをそのままチャンクとして使っているから、「恩恵」の授受かどうかは特に意識していない」と述べた。文完成テストとロールプレイは同じく学習者の産出を測るテストであるが、文完成テストの場合は時間的猶予があるため、ゆっくり考えられるのに対して、ロールプレイの場合ほとんど考える余裕がなく、即時的な反応が求められる。

る。したがって、「恩恵」の授受まで考えられるかどうかは課題により異なると考えられる。

次は、不正解の場合である。6.1 に示したように、文完成テストに見られる誤用には「非用」と「それ以外の誤り」の2種類がある。「非用」の理由として、単なる動作であり、恩恵の授受ではないということが挙げられた(⑭)。また、残りの「それ以外の誤り」には、「てもらう」系と受身の使用が見られた。それについては、学習者は助詞に注意を払わなかった、あるいは普段そう言っているからつい使ってしまったと説明した(⑮)。それから、ロールプレイの場合は、考える時間がほとんどなかったため、学習者はその場で「てくれる」を思い出すのが困難であると述べた(⑯)。さらに、一部の学習者は「てもらう」系と受身を使った。しかしながら、ロールプレイでは、「てくれる」の代わりにほかの表現で文を作って自然な日本語として認められるとしたら、それも正用となる。

文完成テストとロールプレイに見られる学習者の「てくれる」の使用状況をまとめてみる。一つは、学習者が聞き覚えたことをそのままチャンクとして使っていることであり、もう一つは「てくれる」の代わりに「てもらう」系と受身を使っているということである。つまり、学習者は知識があるかどうかにも関わらず、覚えたことをある程度産出できる。それは孫(2005)の結果と一致している。孫(2005)は豊富なインプットに晒されることが必ずしも宣言的知識の習得に結びつかないと述べた。

6.2 研究課題別の考察

6.1 では学習者が「てくれる」に関してどのように認識するかについて述べたが、本節ではそれを踏まえて研究課題別に結果を考察する。

6.2.1 学習環境による「てくれる」の「非用」の差について

選択肢問題テストの場合、「てくれる」の「非用」は学習環境に影響されないことが分かった。選択肢問題テストは学習者の「てくれる」への知識をどれぐらい把握しているかを測るテストである。今回の被調査者は、みな大学あるいは日本語学校、つまり教室で日本語を教わった経験を持っており、また「てくれる」は初級後期に導入される文法であるため、授業を通して「てくれる」を勉強し始めたと言える。さらに、今回の選択肢問題テストでは、「てくれる」の他、「てあげる」及び「てもらう」も混ざっているので、学習者のすべての授受補助動詞の知識、つまり「てくれる」の「使用」と「非用」を見分けるだけではなく、主語、助詞により授受補助動詞を区別することも求められている。一般的に言うと、JSL 環境で日本語を勉強している学習者は、JFL 学習者より日本語に触れる機会が多いが、日常生活の会話場面では主語、助詞などの省略が多いことも確かである。また、フォローアップインタビューによると学習者はインプットをチャックとして覚えて使っているので、そのインプットに含まれている文法知識などをどの程度理解しているかは不明である。したがって、学習環境が異なるとしても知識レベルにおける「てくれる」の習得には差がないことが伺える。

文完成テストでは、学習者における「直接テクレル受益文」の「非用」は学習環境により影響される。このことから、書く場合においてのN2 学習者の「てくれる」の習得は学習環境から影響を受ける可能性があることが分かった。文完成テストは、「てくれる」を産出できるかどうかを見るテストであるが、しかし産出と言っても、回答した際に時間的猶予があるため、考える余裕が十分である。学習者の日本語レベルの上昇とともに、時間さえ与えられると、自分の持っている知識を産出面に生かせることができるようになると考えられる。このことから、学習環境の違うN1 学習者は、文完成テストにおける「てくれる」の「非用」に差がなかったと言える。

ロールプレイでは、学習者の「直接テクレル受益文」の「非用」は学習環境により異なることが分かった。つまり、JSL 学習者は JFL 学習者より「てくれる」の「非用」が少なかった。ロールプレイでは即時的な反応が求められるので、実際の会話場面に近いと考えられる。そのような場合には、たとえ知識を有しているとしても、即時的に産出できるとは限らない。しかしながら、日本語の環境に置かれている JSL 学習者は、JFL 学習者より比較的に耳も口も日本語に慣れているので、このような場合においては、有利であると考えられる。

6.2.2 「てくれる」の分類による「てくれる」の「非用」の差について

選択肢問題テストでは、学習者の「てくれる」の「非用」は日本語レベルと「てくれる」の分類により異なる。N1 学習者は N2 学習者より正答数が高く、また「直接テクレル受益文」の非用率は「間接テクレル受益文」の非用率より低かった。文完成テストでは、N1 学習者と JSL 環境の N2 の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の分類により異なる。「直接テクレル受益文」の非用率は「間接テクレル受益文」の非用率より低かった。ロールプレイでは、JSL 環境の学習者の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の分類により異なる。「直接テクレル受益文」の非用率は「間接テクレル受益文」の非用率より低かった。このことから、「間接テクレル受益文」より「直接テクレル受益文」のほうが学習者に習得されやすいことが分かった。

「直接テクレル受益文」は話し手が事態に直接参加する参加者の立場から描いた表現であり、話し手は動詞の項となり、直接に恩恵を受ける。それに対して、「間接テクレル受益文」は話し手が事態に直接に参加しないが間接的に何らかの関わりを持つ参加者の立場から描いた表現であり、話し手は動詞の項とはならず、事態に含まれない参加者が受益者となる(山田, 2004)。つまり、「間接テクレル受益文」の場合、その行為が話し手だけに対する行為とは限らない。しかし、フォローアップインタビューから見ると、

学習者が授受補助動詞を使うかどうかを判断した際の一つの基準としては、その行為が特別に話し手である私のために行う行為ではなくてはならないのである。つまり、学習者の「基準」は、「てくれる」の実際の使い方とは異なることが伺える。また、結果から見ると、「間接テクレル受益文」の使い方は JSL 学習者にも習得されにくいことが分かった。したがって、「てくれる」のような日本文化と関連する文法は、教室での教育とインプットだけでは不十分であり、学習者にその裏にある日本文化を知らせた上で教える必要があると考えられる。

6.3 個人内の知識と産出の比較に関する考察

本節では、JFL 学習者と JSL 学習者に分けて考察する。

本調査におけるすべての JFL 学習者は中国の大学に在学している日本語学科の学生であるため、みな教室で日本語教育を受けている。また、フォローアップインタビューから分かるように、一部の学習者はよくインターネットにより日本のアニメとドラマなどを見ており、それを一つの手段として教室の外でも日本語を勉強しているが、それは一方的な学習なので、聴解面の習得には有利であるが、会話を促進するには至らない可能性が高い。JFL 学習者は、日本語に関する知識を主に教室から入手すると言える。学習者は教室で日本語を勉強しているが、それにより入手されたのは日本語に関する語彙、文法などの知識であり、また教室を出たら日本語を使う必要もなくなってしまうため、日本語に触れるチャンスは極めて限られている。前述したように、JFL 学習者の場合、知識があるとしても、産出は難しい場合がある。JFA 学習者には、知識を有しているが、ロールプレイにおける産出は少なかった。書く場合(文完成テスト)ではまだ産出できるが、話す場合になると産出が難しいようであった。普段日本語を使える機会が非常に少ない JFL 学習者に対しては、即時性が求められているロールプレイは難しいと考えられる。

次は、JSL 学習者である。JSL 学習者は JFL 学習者と違い、知識がある場合には、産出もある程度できており、その一方知識がない場合であっても、必ずしも産出できないわけではないことが分かった。JSL 学習者は教室から出ても、日本語に触れるチャンスはたくさん存在し、日本語は生活するために不可欠な要素である。このように、彼らは教室で入手した日本語の知識を生活上の各々の場面で運用している。また、選択肢問題テストの正答率が低かった学習者にも、文完成テストとロールプレイでの産出が見られた。その一つの理由は、学習者は日本語をチャンクとして覚えていることが影響していると言える。フォローアップインタビューによると、彼らは周囲の日本語母語話者の話している日本語を覚えたり、真似したりしていることが分かった。「なぜそう話したかはよく理解していないが、母語話者がそう話しているから間違いない」という。つまり、JSL 学習者は明示的知識がない場合にも、日本語母語話者からのインプットにより暗示的知識¹²を獲得して日本語を学習していることが伺える。

6.4 日本語母語話者の使用に関する考察

日本語母語話者に調査を実施した後に、フォローアップインタビューを行った。フォローアップインタビューでは、主に下記通りの2つの問題に対し質問した。本節はその回答に基づいて、日本語母語話者における「てくれる」の使用を考察する。

- ①本調査のロールプレイのように、「てくれる」と「てもらう」両方が使える場合なら、その両者はどう違うか？
- ②学習者はロールプレイの正否を判断した際に、ロールプレイ①において「ありがとうと言われた」のような受身表現の使用を正解と判断したが、母語話者には同様の判断は見られなかった。それは「ありがとうと言ってくれた」とどう違うか？

¹²学習者が持っている言語に関する知識であり、明確にそのルールが説明できないが母語の規則のように直感で判断できる知識のことを指す。

ロールプレイ①

あなたは老人ホームでボランティア活動をやっています。仕事の内容は年配者たちの部屋の掃除と、彼らの話し相手になることです。その仕事で嬉しかったことは利用者の方が感謝の気持ちを込めてありがとうと言ってくれたことです。そのことを友達の鈴木さんに話してください。

ロールプレイ②

先週、あなたは誕生日パーティーを開きました。友達が料理を作って持ってお祝いに来てくれました。そのおかげで、素敵な誕生日になりました。そのことを桜井さんに話してください。

まずは質問①である。母語話者の回答によると、「てもらう」は「てくれる」より話し手である「私」自身の願望がより入るため、「てくれる」よりやや丁寧さが高く、また事前をお願いをしたことも考えられるという。例えばロールプレイ②の場合、「友達に自分で作った料理を持って来てもらった」を言うと、「私」が事前に頼んだから友達が来てくれたということもあり得る。それは高見他(2003)に述べていることと一致している。高見他(2003)は、「「～てくれる」が、単に話し手などがある事象から利益を受けていることのみを示すのに対し、「～てもらう」は、受益者が「二」格名詞句指示物に、ある事象が起こるように働きかけたり、期待を寄せていたことを示す」と指摘している。

次は質問②である。ロールプレイ①では、学習者に「ありがとうと言われて嬉しかったです」のような、受身表現の使用も見られた。10名の日本語母語話者はすべてそのような表現を正解と判断した。その理由は、違和感はそれほど感じなかったという。し

かしながら、日本語母語話者への調査では、受身表現の使用は見られなかった。そのことに関しては、母語話者は、「ありがとうと言われた」という文は単に事実を述べるだけであり、話し手の感情が入ってないため、感謝の気持ちが伝わらず、「ありがとうと言ってくれる」なら、気持ちが込められて、また「嬉しいこと」と結びつきやすいと説明した。

これらの結果、日本語母語話者は学習者のロールプレイに見られた受身表現を正しいと判断したが、母語話者自身はそのような表現を使用しないことが明らかとなった。したがって、学習者に、より母語話者らしい日本語を学習させるためには、どのような場面で「てくれる」を使うべきか、どのような場面で受身表現を使うべきか、その違いを教える必要があると考えられる。

7. まとめと今後の課題

本研究は、中国語を母語とする日本語学習者を対象として、異なる学習環境が授受補助動詞「てくれる」の「非用」に与える影響について、知識レベル及び産出レベルにおいて検討した。その結果、以下のことが明らかになった。

- (1) 選択肢問題テストでは、「てくれる」の「非用」は学習環境に関わらず、学習者の日本語レベルと「てくれる」の分類により異なる。そこから、日本語レベルの上昇とともに、「てくれる」の習得が進んでおり、また、「直接テクレル受益文」は「間接テクレル受益文」より学習者に習得されやすいことが明らかとなった。
- (2) 文完成テストでは、N2 学習者における「直接テクレル受益文」の「非用」は学習環境により異なる。JFL 学習者より JSL 学習者の習得が促進している。また、N1 学習者と JSL 環境の N2 の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の分類により異なり、「直接テクレル受益文」に見られる「非用」が少ないことが明らかとなった。
- (3) ロールプレイでは、学習者における「直接テクレル受益文」の「非用」は学習環境により異なる。JSL 学習者の習得は JFL 学習者より進んでいる。また、JSL 環境の学習者の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の分類により異なり、「直接テクレル受益文」に見られる「非用」が少ない。
- (4) JFI 学習者の場合、知識があるとしても、必ず産出できるわけではなく、知識がない場合には、産出がさらに難しくなる。JSI 学習者の場合、知識を有しており、産出もある程度産出もできる。しかし知識がない場合でも、必ずしも産出できないわけではない。JFA 学習者の場合、知識があるため、書く場合(文完成テスト)には産出できるが、話す場合には産出が難しく、また、知識がないと産出もできない。JSA 学習者の場合、知識がある場合にも、産出もできており、また知識がない場合でも、

必ずしも産出できないわけではない。要するに、JFL 学習者は知識があったとしても、産出は難しい。また、JSL 学習者は、知識があれば、産出もある程度できており、知識がないとしても、必ず産出できないわけではない。つまり、JSL 学習者はインプットにより暗示的知識として「てくれる」を習得していると考えられる。

以上の結果から、日本語教育現場における「てくれる」の教授に以下のような示唆が与えられると思われる。先に述べたように、N1 レベルの JFL 学習者は知識があるため、N2 レベルの JFL 学習者より産出が多いことから、JFL 学習者は「てくれる」に関する知識が増えることにより産出もある程度増えていくことが伺える。したがって、JFL 学習者に対し、産出面での学習を促進させるためには、まず知識を増やすことが大事である。また、N1 レベルの JFL 学習者は、時間的猶予がある書く場合にはできても即時的な話す場面には運用ができないことから、「てくれる」を教える際に、文法を教えるだけではなく、適切な会話場面を設定して教える必要があると考えられる。また、フォローアップインタビューから、JSL 学習者、特にN2 レベルの学習者はインプットにより日本語を学習しており、「てくれる」をチャンクとして覚えていることが伺える。しかしながら、チャンクとして覚えている「てくれる」構文は限られている可能性があるため、JSL 学習者に「てくれる」を教える際には、動詞のバリエーションを含む様々な場面を設定して教えることが必要である。このように、学習環境やレベルに応じて「てくれる」を教えることにより、学習者における「てくれる」の習得が促進されると思われる。

今回の調査では JSL 学習者の滞在年数をきちんと統制しなかったため、多少調査結果に影響を及ぼす可能性があると考えられる。また、文完成テストとロールプレイの問題数が少ないため、これから問題数を増やして再調査する必要がある。したがって、滞在

年数と問題数への再考を今後の課題として検討したい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご指導頂いた指導教官の奥野由紀子准教授に深く感謝の意を表します。御多忙中にもかかわらずいつでも熱心かつ親身にご指導くださり、本研究の全般に渡り多大なるご支援、ご協力を賜りました。また、研究の過程で適宜ご指導くださいました浅川哲也教授及び、長谷川守寿准教授に深く御礼申し上げます。

本研究を完成させるまで、本当に多くの方々にご協力いただきました。調査に参加してくれた日本語学習者と日本語母語話者の皆様に深く感謝しております。おかげさまで、貴重な研究データを得ることができました。

最後に、奥野ゼミの皆様からいつも貴重なご意見や励ましを頂きました。心より感謝いたします。

参考文献

- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘（2000）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.
- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘（2001）『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.
- 尹喜貞（2006）「授受補助動詞の習得に日本語能力及び学習環境が与える影響—韓国人学習者を対象に一」『日本語教育』130号 pp. 120-129.
- 王燕（2001）「授受表現における『非用』について—中国語を母語とする日本語学習者の場合」『2000年度日本語教育学会秋会予稿集』pp. 49-54.
- 大江三郎(1975)『日英語の比較研究—主観性をめぐって』南雲堂.
- 許夏珮(1997)「中上級台湾日本語学習者による『ている』の習得に関する横断研究」『日本語教育』95号 pp. 37-48.
- 阪田雪子・新屋映子・守屋三千代(2003)『日本語運用文法—文法は表現する—』凡人社.
- 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.
- 迫田久美子(2006)「第二言語習得に影響する言語と環境」『講座・日本語教育学第3巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク pp. 60-76.
- 孫愛維(2005)「指示詞の学習過程における JSL と JFL の相違性：台湾人の日本語学習者を中心に」『言語文化と日本語教育』30号 pp. 118-120.
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁 共著(2010)『詳説 第二言語習得研究—理論から研究法まで』研究社.
- 守屋三千代・新屋映子(2003)『日本語運用文法—文法を表現する』凡人社.
- 徐美華(2003)「日中対照配慮表現—授受動詞の用法を中心に—」『日本語日本文学』

(13)pp. 61-74.

高見健一・加藤鉦三(2003)「受益表現の新展開(5)「～てくれる/もらう」表現の基本的意味」『言語』32(5)pp. 96-101.

中崎温子(2001)「授与動詞と異文化コミュニケーション—『くれる』系の非用分析を中心に—」『北陸大学紀要』第25号 pp. 169-181.

中崎温子(2002)「『無生主語+～てくれる』文の『非用』の考察」『2000年度日本語教育学会秋会予稿集』pp. 129 - 134.

野田尚史(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.

堀口純子(1983)「授受表現にかかわる誤りの分析」『日本語教育』52号 pp. 91-103.

益岡隆志(2001)「日本語における授受動詞と恩恵性」『言語』30(5) pp. 26-32.

山田敏弘(2004)『日本語のベネファクティブ —「てやる」「てくれる」「てもらう」の文法—』明治書院.

調査資料出典

(1)mic-J コーパス(日本人へのインタビュー篇)

(2)YNU 書き言葉コーパス

