

第二言語としての日本語の多義語の習得と日本語教育への応用

森山新(お茶の水女子大学大学院)

<要旨説明>

2000年以降、「応用認知言語学」が叫ばれ、認知言語学が言語習得・教育研究へ応用されはじめている。また2004年に改定された日本語教育能力検定試験・出題範囲を見ると、「言語と心理」の区分に認知言語学が加えられている。では認知言語学はほんとうに第二言語としての日本語の習得・教育研究に使えるのであろうか。

森山(2006)では「第二言語教育への認知言語学からの提言」を①ボトムアップのプロセスの重視、②言語運用重視、③意味のカテゴリー構造の明示、④言語学習の語彙学習の側面の重視、⑤認知能力の発達に対する配慮、⑥百科事典的な背景知識の重視、⑦言語の類型論的特徴の重視、の7項目にまとめている。しかしこれらは理論的に導き出された提言であり、実証的に確認されているわけではない。

Tummers et al (2005)、早瀬・堀田(2005)は、認知言語学が使用を基盤とした言語観を有しながら、これまで生成文法同様、内省に頼りがちで、コーパスなどの言語使用データをあまり用いてこなかったという方法論上の問題点を指摘している。認知言語学における実証的研究の必要性は、それを習得や教育への応用を考える際にはよりいっそう重要となる。

本研究は認知言語学的観点を用いた第二言語としての日本語習得研究を行い、それを日本語教育に生かすことをめざす。内容語である名詞、動詞、形容詞などは、これまでもある程度研究が行われてきたため、今回はそれ以外の語の習得を研究対象とする。具体的には、以下の4つの研究を行った。

- ①意味的な抽象性と多義性の高い格助詞ヲ・ニ・デの意味構造とその実証的検証、及び習得との関係(森山)
- ②テンス・アスペクト・ムード標識として多義性を有するタの習得と学習者の母語の影響(石井)
- ③文法化が進み語彙的複合動詞と統語的複合動詞の両側面を有する補助動詞「～出す」の意味構造と習得との関係(白)
- ④品詞のはきだめともいわれる副詞のうち、特に意味的に抽象性と多義性が高く、モダリティを表すため重要語彙ともなっている陳述副詞「きっと・必ず」の意味構造と習得との関係(王)

その上で、これらの意味構造分析と第二言語習得研究の成果を第二言語としての日本語教育に応用していく。なお①、②では韓国語、及び中国語を母語とする学習者、③では韓国語を母語とする学習者、④では中国語を母語とする学習者を被験者としている。

なお本研究は平成14-16年度の科学研究費補助金研究基盤「認知言語学的観点を取り入れた格助詞の意味のネットワーク構造解明とその習得過程」、及び17-19年度の科学研究費補助金研究基盤「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究」によるものである。

【キーワード】認知言語学、第二言語習得、日本語教育、使用基盤モデル (usage-based model)

参考文献

Tummers, J., Heylen, K. and D. Geeraertsm (2005) Usage-based approaches in cognitive linguistics: A technical state of the art. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1(2): 225-261.

早瀬尚子、堀田優子(2005)『認知文法の新展開: カテゴリー化と用法基盤モデル』研究社出版。

森山新(2005)「認知言語学的観点を取り入れた格助詞の意味のネットワーク構造解明とその習得過程」(平成14-16年度科学研究費補助金研究基盤研究(C)(2)研究代表者:森山新)。

森山新(2006)「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究～1年次報告書～」(平成17～19年度科学研究費補助金研究基盤研究(C)、研究代表者:森山新)。

森山新(2007)「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究～2年次報告書～」(平成17～19年度科学研究費補助金研究基盤研究(C)、研究代表者:森山新)。

森山新(2008)「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究～最終報告書～」(平成17～19年度科学研究費補助金研究基盤研究(C)、研究代表者:森山新)。

(科研報告書は<<http://jsl.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>>よりダウンロード可)

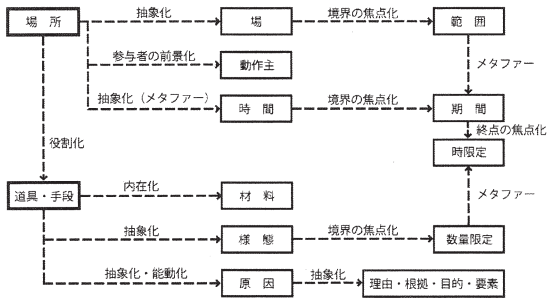


図4 格助詞の意味カテゴリー構造

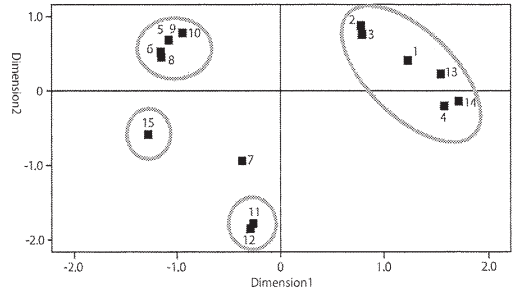


図5 格助詞の多次元尺度解析結果

2.2 意味構造の理論的分析の妥当性の検証

次に母語話者を被験者とし、これらの意味構造の妥当性を実証的に検証する。まず、それぞれの格助詞の様々な意味・用法で用いられた文を1つずつ書いたカードを提示し、意味の類似性に基づきグループ分けするよう指示した。得られたデータをもとに類似性行列を作成し、SPSS (Ver.10) を用いて非計量的多次元尺度解析を行った。多次元尺度解析は、何らかの類似性のデータに基づいて、項目間のつながりを多次元空間内の距離の遠近によって示す手法で、複雑な意味構造を、客観的な数量的尺度によってとらえやすく表示するという点で、語の意味構造を探り出すのに適した分析手法である。

①格助詞ア

用いられた例文は以下の15種である。

1. 子供をなぐる。【対格】
2. 家を建てる。【対格】
3. 本を貸す。【対格】
4. 母を恋しがる。【対格】
5. 駅を出る。【起点】
6. 故郷を去る。【起点】
7. 大学を卒業する。【起点】
8. 橋を通過する。【経路】
9. 空を飛ぶ。【経路】
10. 道を渡る。【経路】
11. 思春期を経て大人になる。【時】
12. 4年間を過ごした。【時】
13. 水を凍らせる。【対格 (使役)】
14. 選手を走らす。【対格 (使役)】
15. 雨の中を行く。【状況】

図5を見ると、格助詞アを「対格」、「場所」、「状況」、「時」の4つの下位カテゴリーからなると考えた図1の分析が妥当であることがわかる。7については、場所ではなく時間用法ともとれることから、場所と時間の中にカテゴリー化されたものと解釈できる。

②格助詞ニ

用いられた例文は以下の20種である。

1. 太郎が次郎にボールを投げた。【動作の相手】
2. 先生がごみ箱にごみを捨てた。【移動先】
3. 昨日、友だちはかつてのBFに会った。【動作の相手】
4. 兄は仕事で東京に行った。【移動先】
5. 社長は今、食事に出ています。【目的】
6. 祖母は病気に苦しんでいる。【原因】
7. 氷が水になった。【変化の結果】
8. 母親は娘に牛乳を飲ませた。【使役の相手】
9. 夫を亡くした洋子は長女に働かせた。【使役の相手】
10. 花子は真一に花束をもらった。【授与主】
11. 警官は男に殴られた。【動作主】
12. 庭に小さな池がある。【存在の位置】
13. 父は今、旅行会社に勤めている。【存在の所属】
14. 彼は毎朝8時に起きる。【時間】
15. 私の学校は海岸に近い。【空間的基点】
16. この素材は熱にとっても強い。【抽象的基点】
17. 彼女に孫が1人いる。【所有主】
18. 私に富士山が見える。【知覚主】

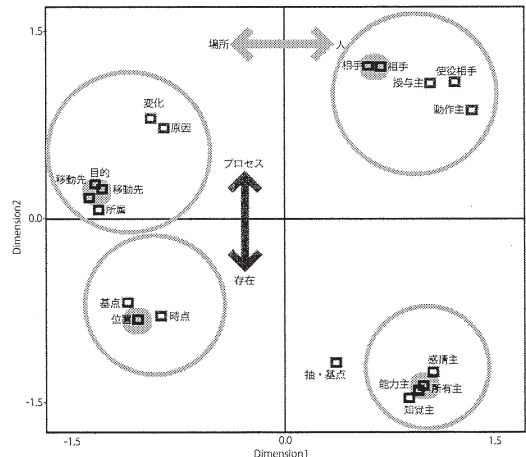


図6 格助詞ニの多次元尺度解析結果

- 19.彼にピアノが弾けるはずがない。【能力主】
 20.その学生にはその一言がとてもうれしかった。【感情主】

図6を見ると、「移動先」、「動作の相手」、「存在の位置」、「経験主」という4つの下位カテゴリーに分けた図2の意味構造が妥当であることがわかる。また母語話者は「人／場所」、「プロセス／存在」という2つの基準でカテゴリー化を行っていることがわかる。

③格助詞デ

用いられた例文は以下の19種である。

- 1.2004年のオリンピックはアテネで開かれる。【場所:場所】
- 2.彼は社会主義の環境でそだちました。【場所:場】
- 3.彼はこのクラスで一番背が高いです。【場所:範囲】
- 4.その事件は警察でしらべています。【場所:動作主】
- 5.食事のあとで、勉強をします。【時間:時間】
- 6.成長の過程で時々見られる現象です。【時間:期間】
- 7.長かった夏休みも明日で終わります。【時間:時限定】
- 8.日本人ははしてごはんを食べる。【道具:道具】
- 9.毎日地下鉄で学校へ来ます。【道具:手段】
- 10.このつくえは木でできています。【道具:材料】
- 11.病気で学校を休みます。【原因:原因】
- 12.彼のアイデアはその点でおもしろいと思います。【原因:理由】
- 13.テストの結果でクラスを決めようと思います。【原因:根拠】
- 14.出張で大阪へ行ってきました。【原因:目的・動機】
- 15.日本の文化というテーマで論文を書きました。【道具:要素】
- 16.タごはんは自分で作って食べます。【様態1】
- 17.夜遅いので小さな音で音楽を聞きました。【様態2】
- 18.時速200キロのスピードで走っています。【様態3】
- 19.このへやは30人でいっぱいになります。【様態:数量限定】

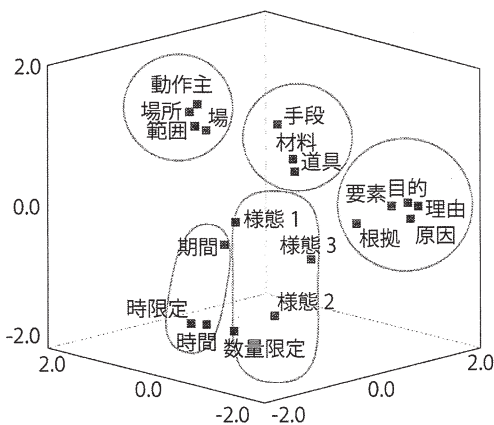


図7 格助詞デの多次元尺度解析結果

図7より、格助詞デの意味構造を「場所」、「時間」、「道具」、「原因」、「様態」という5つの下位カテゴリーに分け

ることが妥当なことがわかる。図で第1軸(←)は「空間性(空間/個体)」、第2軸(↑)は「具体性(具体/抽象)」、第3軸(→)は「能動性(能動/非能動)」を示していると考えられ、母語話者はそれらを尺度として下位カテゴリーを形成している。

3. プロトタイプ 認定の妥当性

一般にプロトタイプは、(1)使用頻度が高く、(2)想起されやすく、(3)母語習得が早く、(4)通時的にも先に出現するとされている。したがってプロトタイプ認定の妥当性を調べるためにはこれらのデータを用いる。(1)については日本語母語話者のOPIデータである「上村コーパス」を用いて母語話者(成人)の使用頻度を調べた。(2)は日本語母語話者を被験者として格助詞ヲ、ニ、デを用いた文を思いつく順序にそれぞれ5つずつ書いてもらう想起実験を行った。(3)、(4)についてはそれぞれの先行研究のデータを参考に分析を行った。

表1はその結果をまとめたものである。ヲについては「対格」、ニについては「移動先」をプロトタイプとすることについては異論がないであろう。デについては、「場所」がプロトタイプであることには異論がないであろうが、「道具」もプロトタイプとなっている可能性もある。

表1 プロトタイプ認定の妥当性の検討結果

	ヲ	ニ	デ
(1)	対格>他	移動先>相手・位置	場所>道具
(2)	対格>他	移動先・相手>他	道具>場所
(3)	対格>他	移動先・位置>他	道具・場所>他
(4)	-	-	場所>道具

4. プロトタイプ は先に習得されるか

最後に第二言語習得においてプロトタイプが先に習得されるという主張の妥当性を検討する。KY コーパスを用い、習得順序を見ると、以下ようになる(詳しくは森山(2008)を参照のこと)。

ヲ: 対格→場所→状況・時

ニ: 移動先→存在の位置・時→動作の相手・経験主

デ: 場所→道具→様態→原因→時間(各用法内では具体的用法→抽象的用法)

ヲではまず「対格」の使用が見られ、「場所」は中級以降用いられる。「状況」や「時」の用法は超級でも使用がきわめて少ない。

ニでは「移動先」の用法が多く、「存在の位置」、「時」の用法がこれに続く。「動作の相手」や「経験主」は上級以降でも使用が少ない。

デでは「場所→道具→様態→原因→時間」という習得順序が見られ、Implicational Scalingでも妥当性が示されている。また各用法内でも具体的用法の使用が早く、抽象的用法の使用が遅れている。

このように見ていくと、大まかにはプロトタイプの習得が早いという、これまで認知言語学が行ってきた主張は妥当性があることがわかる。しかし、プロトタイプはカテゴリーの形成を前提としており、カテゴリーの形成（第二言語習得においてはカテゴリーの再構成）にはかなりの時間を要することから、カテゴリー形成以前では、単に使用頻度やニーズ、認知のしやすさなどの個別の要因により習得順序が決まっている可能性が高い。

5. おわりに

以上、認知言語学の観点をを用いて意味構造分析や習得を論じ、日本語の習得や教育研究に応用することの妥当性について、格助詞を例に分析を行ってきた。大まかに言うところ、認知言語学は格助詞の意味構造や習得を論ずるにあたりその有効性が示された。

しかしながら、その応用にあたっては単に母語話者の内省に頼るのではなく、データに基づいた実証が求められること、カテゴリー形成は時間を要するため、それ以前の段階でプロトタイプが先に習得されるとは言い難い面があることは了解しておく必要があろう。

注) 本稿は紙面の都合上、十分な記述ができなかった。データなど、詳しくは森山(2008)も参照いただきたい。

参考文献

Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.

Tummers, J., Heylen, K. and D. Geeraertsm (2005) Usage-based approaches in cognitive linguistics: A technical state of the art. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1(2): 225-261.

早瀬尚子、堀田優子(2005)『認知文法の新展開: カテゴリー化と用法基盤モデル』研究社出版。

森山新(2005)「認知言語学的観点を取り入れた格助詞の意味のネットワーク構造解明とその習得過程」(科学研究費基盤研究(C)(2)課題番号14510615 研究代表者: 森山新)

森山新(2006)「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究1年次報告書」(科学研究費基盤研究(C) 課題番号17520253 研究代表者: 森山新)

森山新(2007)「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究2年次報告書」(科学研究費基盤研究(C) 課題番号17520253 研究代表者: 森山新)

森山新(2008)「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究最終報告書」(科学研究費基盤研究(C) 課題番号17520253 研究代表者: 森山新)

森山新(2008)『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得—日本語教育に生かすために—』ひつじ書房

* 森山の科研報告書は以下からダウンロードが可能

<http://jsl.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>

もりやま しん/お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科
moriyama.shin@ocha.ac.jp

言い切りの「た」の多義性とその習得

韓国語・中国語を母語とする学習者の場合

石井佐智子（お茶の水女子大学大学院生） sachiko_125@hotmail.com

1. 研究背景と目的

認知言語の分野では、各言語によって事態の把握が異なるとされている（池上 2000, 2006, 河上 1986）。池上（2006）によると、事態の把握とは話者がある事態をどう捉えるか、そのどの部分に焦点をあてるかであり、「認知言語学の基本的な概念の1つ」である。

同じ状況であっても言語によって事態の把握が異なる例として池上（2006）は次の例を挙げている。

(1) ここはどこですか。

(2) Where am I?

(1)は話者自らが原点であるのに対して、(2)は話者自らが客体化されているという。

このような点を踏まえて、池上（2006）は事態の把握において日本語は主観性が強く、それを好む傾向にあるのに対して英語は客観性が強いと述べている（池上 2000, 2006 等）。

主観性という概念には様々な論があり、池上(2003, 2004)でも諸説について論じられている。ただ、ここでは「ある事態を表現しようとする際には、自らがその事態の内に臨場し、それを直接体験しているという姿勢で把握しようとする」（池上 2006: 26）という考えを挙げておく。

言語による事態の把握の異なりは人称等で見られが、いわゆる時制表現でもそれが見られると指摘されている（池上 2000, 潘・小澤 2006, 森田 2002）。

潘・小澤（2006）は「た」を取り上げ、日本語の時間意識が主観的であり、「た」は客観的な時間軸に沿った過去・完了を示すのではないと述べている。(1)(2)は、現実にはまだ発生していないことでも「た」が用いられる例である。

(3) よし、買った！（決心）

(4) 退いた！退いた！（催促）

このような例から、潘らは「た」を「話者がそれらが実現した世界に身を置いた表現だと述べているが、潘らの主張は池上（2006）の「自らがその事態の内に臨場し、それを直接体験しているという姿勢で把握しようとする」とも一致していると思われる。

このように客観的ではなく、主観的だといわれる「た」が学習者にとって受け入れがたいという報告は森田(1987)によってなされている。森田(1987)は学習者が「た」を「行為や現象の過去、完了」と解釈するため、次のような文が受け入れがたいと述べている。

(5) 日本へ来て、もう3年以上たちます。

(6) あした試験はありましたか（森田 1987: 66）

森田（2001, 2002, 2006）は主観性の現れである「た」の分析を一步進めて、話者が「間違いなくそのような事実が成立していると判断」し、「その成立を確かなものと認識する」場合に用いる「確述表現」が「た」の性質だと述べている。この「確述表現」を用いると、(3)(4)(6)の表現も整理できる。

上記で挙げられている、言い切りの「た」（文末終止形の「た」という言い方もあるが、ここでは言い切りの「た」とする）は初級から導入されるにもかかわらず、主観的な時間軸という指摘に加え、多義語だという意見（森田 1989 ほか）もあり、習得は決して易しいものではないと考えられる。

これを反映するように、日本の大学院で日本語教育を専攻する留学生に言い切りの「た」の意味用法をまとめたものを見せたところ、「知らない意味用法が結構ある」、「聞いたことはあるが、いつ、どんな場面で使うのかはわからない」といった意見が多く見受けられた。

彼らが日本語学習の成功者ともいえる日本語に長けた学生であることから言い切りの「た」は乗り越えがたい項目であることが窺える。第2言語を高いレベルで習得しても乗り越えがたい壁については Coppieters（1987）でも指摘されている。Coppieters はフランス語の超級レベルと考えられる非母語話者と母語話者の相違は、目標言語における認知の仕方であり、人称やアスペクトの捉え方が両者間で異なることを報告している。

このような指摘がなされているにもかかわらず、日本語教材では「た」が「過去、(完了)」とされ、その例文も「昨日サッカーをしました。」「今は午後3時です。もう昼ご飯を食べました。」といったものが多い。日本語教育の現場では客観的な時間軸に焦点があてられており、日本語の主観的な時間軸にはまだ配慮されているとはいえないのが現状であると思われる。

既述した日本語における時間意識とそれが十分には反映されていない現状を考慮すると、言い切りの「た」の習得支援等に向けて何らかの提案をする必要があると考えられるが、そのためには習得研究などの基礎研究が必要である。そこで、本稿では日本語母語話者と日本語非母語話者を対象に調査を行い、両者間の相違、つまり時間意識のズレがどこにあるのかを考えていくこととする。

2. 時間意識の相違

2.1 調査の概要

日本語母語話者と日本語非母語話者の時間意識のズレを明らかにするために、日本語母語話者と日本語非母語話者を対象に調査を行う。ただし、言語により時間意識が異なることを考慮し、日本語非母語話者の母語は韓国語と中国語の2種類を選択する。非母語話者の母語を韓国語と中国語にするのは、日本語学習者が多いことと、韓国語のテンス・アスペクトマーカに類似点が多い一方、中国語のテンス・アスペクトマーカは相違点が多いと報告されているためである(伊藤 1990, 木村 1982, 塚本 1990, 楊 2001)。

データ収集にあたっては質問紙を作成し、日本語母語話者(以下 JS) 80 名、中国語母語話者(以下 CS) 50 名、韓国語母語話者(以下 KS) 47 名を対象に調査を行った。なお、3 者とも東京近郊の大学・大学院に在学する 10 代から 30 代の学生である。CS、KS に関しては日本語で高等教育を受けられるという日本語レベルに設定するため、文系大学・大学院の学生に限定した。

また、質問紙の調査文は調査者本人が作成し、質問紙の4択は「する、している、した、していた」から構成した。会話形式の問題であるため、話し言葉を基調とし、「している」を「してる」、「していた」を「してた」と表記した。

データの分析方法には CS、KS 間で相違があるかどうかを調べるために、カイ二乗検定を用いた。検定をかけるにあたっては、JS の回答を指標とし、CS、KS 間の相違の有無をもとめた。

2.2 結果と考察

言い切りの「た」における主観的な時間軸や事態の把握を見るため、現実にはまだ発生していない場合、現実の発生と発話が同時である場合を取り上げて考察を行う。これは「過去」といった客観的な時間軸で「た」が理解されている(森田 1987)と考えられるため、それとは異なる場面に絞って考察を行うためである。

まず、現実にはまだ発生していない場合として、以下の問題を用いた。

(1) ドイツ留学のためにドイツ語の試験を受けた友達に…

あなた: 試験どうだった?
 友達: 全然できなかつた。半分も書けなかつたよ。
 あなた: 結果はこれから出るんだし、あんまり落ち込まないでよ。
 友達: でも、60 点以上とらないと、この試験は不合格だから。
 はあ…。ドイツ留学のチャンス、() よ。
 (a) 逃す (b) 逃して (c) 逃した (d) 逃してた

この問題では、まだ試験の結果が出ておらず、現実にはまだ「ドイツ留学のチャンスを逃した」という事態は発生していない。しかし、話者が結果の出る前でも試験不合格

を確信しているため、「留学のチャンスを逃した」という事態が「実現した世界に身を置いて(潘・小澤 2006)」、つまり「その事態の内に臨場し、それを直接体験している」という姿勢で把握しようとする(池上 2006)」と、事実の成立を確かなものと認識(森田 2001, 2002, 2006)され、「逃した」を用いることができる。

この問題の結果は表 1 のとおりである。JS のおよそ 90% が「逃した」を選択していたが、CS、KS で「逃した」を選択したのは、それぞれ 52%、74% に留まっている。そして、CS、KS の回答をカイ二乗検定にかけたところ、1% 水準で有意差が見られ、両者間に差異があることがわかった。

表 1 問題 1 における CS、KS の回答

問題	「た」を選択した割合 (%) () 内は人数 (**p<.01, *p<.05)			JS
	CS	KS	カイ二乗検定	
1	52% (26)	74% (35)	5.240097663 *	89% (71)

ここから、CS の方が現実にはまだ発生していない場合に「た」を用いない傾向があるといえるだろう。ちなみに日本語では未来のことに「する」を用いることが多いが、CS で「逃す」を選択した者は 19 名、38% 見られた。「逃す」を選択した人数から、CS は現実では未然の出来事を「する」と捉える傾向があることが窺われる。つまり、ここでは CS が客観的な時間軸により事態を捉えやすいと考えられる。

次に、発話時に事態が発生した場合である。ここでは以下の問題を用いた。

(2) あなたは、友達と 2 人で先輩を待っています。

あなた: 先輩、ちょっと遅くない?
 友達: うん。映画、始まっちゃうよ。
 あなた: あっ、()。
 先輩! 早く、早く! 映画、始まっちゃいます。
 (a) 来る (b) 来てる (c) 来た (d) 来てた

この問題は、待っていた先輩を知覚した瞬間の発話である。

先輩が来るべきところは待っている 2 人のものである。2 人のもとへ来るという一連の過程の最初の部分が「先輩の姿」が知覚された瞬間である。この瞬間が認識されると、自分達のもとに「来た」ことが実現されたと捉えられ、「来た」というのではないだろうか(井上・生越 1997)。それを反映するように、この問題で JS の全員が「来た」を選択していた。

問題 2 における、CS、KS の回答は表 1 のとおりである。ここで「来た」を選択した CS、KS はそれぞれ 92%、68% であり、カイ二乗検定では 5% 水準で有意差が見られた。

ここから、この問題では KS の方が「た」を用いない傾向にあるといえる。

表2 問題2におけるCS、KSの回答

問題	「た」を選択した割合 (%) () 内は人数 (**p<.01, *p<.05)			JS
	CS	KS	カイ二乗検定	
2	92% (46)	68% (32)	8.796872541 **	100% (80)

問題1のように現実には未然であり、事態が実現するまでに時間がかかり、かつ自らそれを知覚できない場合、「実現した世界に身を置いて (潘・小澤 2006)」、「それを直接体験しているという姿勢で把握しようとする (池上 2006)」ことを CS はしないようである。しかし、問題2のように眼前である場合は、事態が実現するまでの過程の一部であっても知覚できれば、「た」を用いやすいようである。

問題1のように現実にはまだ発生していないものに KS は「た」を選択していたが、問題2のような眼前の場合は KS、CS 間で様相が異なるように思われる。

問題3も事態の発生と発話時が同じ場合である。ただし、問題3は目の中に虫のようなものがあると感じた瞬間の発話であるため、「入った」のように点的に捉えるか、「入っている」のように線的に捉えるか、興味深い場面であるといえる。問題2とはこの点で場面に違いがあると考えられる。

(3) あなたが道を歩いていると、虫のようなものが飛んできて…
あなた：何か目に ()。

(a) 入る (b) 入ってる (c) 入った (d) 入ってた

問題3におけるCS、KSの回答は表3の通りである。この問題においてJSの90%が「入った」を選択していた。一方、「入った」を選択したCS、KSはそれぞれ62%、89%であり、カイ二乗検定の結果、1%水準で有意差が見られた。つまり、問題3のような場合にはCSの方が「た」を用いない傾向にあるといえるだろう。

表3 問題3におけるCS、KSの回答

問題	「た」を選択した割合 (%) () 内は人数 (**p<.01, *p<.05)			JS
	CS	KS	カイ二乗検定	
3	62% (31)	89% (42)	9.740734723 **	91% (73)

なお、この問題で「入っている」を選択したCSは14名、28%見られた。これはやはり「何か目に入った」事態が生じたことではなく、「入った」後の「入っている」という状態に着目したと考えられる。

3. まとめと今後の課題

問題1から問題3を通してみると、CSは話者が発話の現場で知覚したことに基づいて、事態を捉えていると考えられる。つまり、発話時に自らが知覚した事態を現し(問題3)ている。成立までの過程の一部であっても、自らが知覚できれば、「た」を使うようである(問題2)。しかし、問題1のように自らがその成立を知覚できない、仮想空間のような場合は「た」が使いにくい傾向にあるようである。

一方のKSは問題2を除き、CSより「た」を用いやすいようである。問題1ではCSと異なり、現実には成立していなくとも、話者が「直接体験しているという姿勢」で事態を把握しようとし、「間違いなくそのような事実が成立していると判断」、「その成立を確かなものと認識」できるため、「た」を用いる。また、問題3では、「自らがその事態の内に臨場し、それを直接体験しているという姿勢で把握しようとする」ことができるため、「(虫みたいなものが)目に入っている」とせず、事態内に臨場し、直接体験しているかのような「入った」を用いるのではない。このようにKSはJSの事態の把握に大変、近づくことができるとも考えられるが、問題2のような場合はそうではないようである。問題2のように眼前で事態の成立の過程の一部のみ知覚する場合、韓国語では制約がかかると報告されている(井上・生越1997)。

時間意識は言語により異なり、日本語のそれも複雑である。そして、その習得は日本語力が上・超級と考えられる非母語話者であっても、乗り越えたい壁であり、その壁が事態の認識のしかたにあることが明らかになった。これはCoppierters(1987)の研究結果を支持するものである。

今後は日本語母語話者の言い切りの「た」のクラスター分析を行い、日本語母語話者が「た」をどのように認識し、体系化しているかを考慮しなければならないだろう。その上で母語話者の回答を基にして、クラスター分析を行えば、母語話者と非母語話者の意味知識などの相違がより見やすくなると考える。

参考文献

- 池上嘉彦(2000)『「日本語論」への招待』講談社
池上嘉彦(2003-04)「言語における<主観性>と<客観性>の指標(1)(2)『認知言語学論考』No.3, No.4
池上嘉彦(2006)「(主観的把握)とは何か—日本語話者における(好まれる言い回し)—」『月刊言語』5月号 20-27 大修館書店
伊藤英人(1990)「現代朝鮮語動詞の過去テンス形式の用法について(1)一翫字形について」『朝鮮学報』137: 1-53 朝鮮学会
井上優・生越直樹(1997)「過去形に使用に関わる語用論的要因—日本語と朝鮮語の場合—」国立国語研究所編『日本語科学』1: 37-51 国書刊行会

河上誓作(1996)『認知言語学の基礎』研究社
木村英樹(1982)「中国語」『講座日本語学 11』19-39 明治書院
塚本秀樹(1990)「日朝対照研究と日本語教育」『日本語教育』72 :
68-79
森田良行(1987)「誤用から日本語の性格を考える」『国文学』
32 : 66-70
森田良行(2001)「確実意識を表す『た』」『月刊言語』364 : 72-77

大修館書店
森田良行(2002)『日本語文法の発想』ひつじ書房
楊凱榮(2001)「中国語の“了”について」『「た」の言語学』61-
95 ひつじ書房
Coppiniers, R. (1987) “Competence differences between native
and near-native speakers” *Language Learning*, 63: 544-
573

複合動詞「～出す」の習得

－韓国語を母語とする学習者を中心に－

白 以然 (お茶の水女子大学大学院生) baekyiyun@yahoo.co.jp

1. はじめに

上級の学習者においても複合動詞(前項動詞の連用形+後項動詞)は難しい項目として挙げられる。前項動詞(以下 V1)と後項動詞(以下 V2)の結合様式や意味の派生が一律ではないからである。例えば、「飛び上がる」は「飛んで上がる」としてそのまま解釈できるが、「言い忘れる」は「言うことを忘れる」になる等、「複合動詞」といっても V1 と V2 の関係と構造は異なる。また、本動詞としては使われなかった新しい意味が複合動詞の用法としては派生、使われることもある。本発表では複合動詞のうち、頻度の高い「～出す」を認知的な観点から意味分析をして、それが韓国語を母語とする学習者の意味習得にどのように影響するかを見る。

2. 複合動詞「～出す」の意味

姫野(1999)によると、「～出す」の意味は大きく3つに分けられる。①具体的なモノの「外部への移動」(ex. 追出す)、②隠れていたものが姿を現す、無から有が生み出される「顕在化」(ex. 思い出す、聞き出す)、③アスペクトとして、動作や作用の「開始」(ex. 雨が降り出す)がその3つである。

このうち、具体的に物理的な移動の意味を表す①がプロトタイプであると思われる。そして、何かが中から外のように出る物理的な移動がイメージスキーマ変換によって、なかったものが生じた、できたという顕在化の意味になることが想定できる。これがさらに抽象化すると、文法化して「開始」のアスペクトになることである。なかった事態の出現がものごとの「始まり」という意味を持つようになったのである。

一方、日本語と同じく膠着語として分類される韓国語にも2つの動詞の結合による複合動詞があり、「～出す」に当たる、外への移動を表す複合動詞「～나다(～naida)」が存在する。李(1996)は日本語の「～出す」と韓国語の「～나다」の意味の対照分析を行い、姫野(1999)と同じく両語の意味を3つに分けて対照している。両語の共通点はまず、基本義が「ものの移動」であり、それに加え「表出」の意味も持つことが挙げられる。ここで「表出」とは姫野(1999)の「顕在化」とほとんど同じ概念である。即ち、両語共に、「外への移動」という具体的に物理的な動作を、目に見えない抽象的なものごとの出現・創出にまで拡張して使っていることである。しかし、3番目の意味になると

両語の差が出る。文法化したアスペクト用法として日本語の「～出す」が「開始」を表すのに対して、韓国語の「～나다」はその反対とも言える「完遂」を表わす。

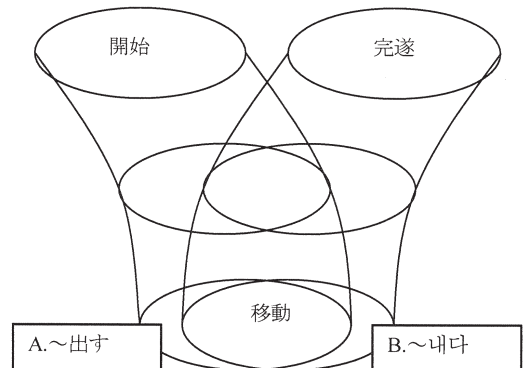


図1 「～出す」と「～나다」

このような差は基本的に同様の現象を異なった心的視点から眺めているから起こることだと思われる。もし、「外への移動」をその移動が向かっている外部から眺めるなら、その移動によってなかった事態が発生(開始)したと把握できる。これに対し、何かが外に移動することを中側から眺めるなら、ある事態が自分の領域から除去される、「完遂」・「終わり」となる。

3. 韓国語を母語とする学習者の「～出す」認識

3.1 調査の概要

白(2007)は韓国語を母語とする日本語学習者が持っている「～出す」の受容範囲を調査した。調査は文判断テストで、その文を読んだ自分の感じを「自然である—まあまあ自然である—あまり自然ではない—不自然である」の4段階にチェックしてもらった。調査の対象となった文は、「～出す」を使うことが自然な文と不自然な文が混ざっていた。自然な11項目は「移動」「顕在化」など両言語の共通の意味である。不自然な11項目は、韓国語の「～나다」のみが使われる「完遂」の意味であるので、全項目

が韓国語の直訳では自然な文となる。調査は日本語上級の韓国人学習者 64 名(日本語専攻の 3-4 年生)を対象にして行い、参考として日本語母語話者 36 名にも同じ内容の調査をした。

まず、被験者の答えを、自然(+2)、まあまあ自然(+1)、あまり自然ではない(-1)、不自然(-2)で数値化し、母語話者・学習者の平均を出してみた。「自然」予想 11 項目と「不自然」予想 11 項目を分けて母語話者と学習者の平均値をグラフ化すると<図 2>のようになる。

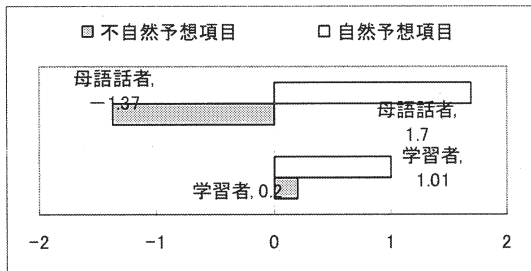


図 2 母語話者と学習者の平均

<図 2>が示すように母語話者の場合、自然な文と不自然な文が明確に分けられているのに対して、学習者は自然と不自然の判断がそれほどはっきりしていない。特に不自然が予想された項目についての抵抗感こそこまで目立たず、むしろ「自然」だと解していることがわかる。これは、今井(1993)と松田(2000)の学習者を対象にした受容度実験でも同様であったが、聞いたことのない間違った表現だとしても、学習者はその段階で自分が持っている語彙知識から自分なりに意味の拡張を行って判断するためだと思われる。特に今回の調査の場合、不自然な項目がすべて母語直訳では自然な範疇に入るので自然と受け入れた可能性が高い。しかし、学習者が母語のみを頼りに判断を下したのではなかった。項目によって母語話者に近い判断を下すものもあった。では、どのような項目で学習者と母語話者の差が目立つかをみるため、4つの答えを2分割し、「自然」と「まあまあ自然」は「受容」、「あまり自然ではない」、「不自然」は「非受容」として、それぞれ被験者の割合を百分率で表してみた。

3.2 項目別の考察

まず、「非受容」が予想された 11 項目をみると、母語話者はほとんど受容していないが、学習者は平均 52.4%、項目によって 21%から 90%までの受容度を示した。

- (1) 「10 年もその秘密を守り出した。」(21%受容)
- (2) 「大変な仕事だったが、一人で済み出した。」(48%受容)
- (3) 「これで庭の雑草は全部抜き出したね。」(90%受容)

同じく日本語では不自然であるとしても、(1)は(3)より受容度が低く、母語話者に近い判断を下している。これは、日本語では「10 年もその秘密を守り通した」というべき文であるが、韓国語ではこういった場合、強い意志を伴った「完遂」の意味として「(지켜)내다」が用いられ、正文となる。この文を正しいと答えた被験者はこのような母語の「完遂」の意味を「～出す」で表現することを自然と感じていたと思われる。しかし、母語の直訳としては成立するといっても、より多くの学習者は「非受容」を選んでいった。母語で可能な表現がすべて日本語に直訳できるわけではないという意識を持っていると解釈することができる。すなわち、母語でプロトタイプではない有標な項目は直訳できないと意識しているのである。(2)の場合、強い「意志」がある上、ある事態に対する心的「突破」のイメージが強く感じられたので、静的な(1)よりは「～出す」との関連性が見出されたのではないかと思われる。

学習者の受容度が 90%に及んだ(3)は「雑草を抜く」動作と「庭の雑草を抜く動作が終わった」の 2つの意味が重なっており、韓国語においては、この「移動」と「完遂」の結合が自然である(뽑아내다)。「～내다」の場合、自分の領域から何か「出す」、または「なくす」行動と、その行動が完全に終わったことを同時に示す場合が多く、その際、「～내다」が「移動」か「完遂」かは曖昧である。

このように純粋な動作の「完遂」のみを表す意味で用いられた「～出す」に比べ、「外に出す動作を完遂する」という、移動と完遂の両方の意味を含んだ意味で用いられた「～出す」の場合のほうが、学習者の受容度は高かった。これは L1 の「完遂」の意味は、いわゆる「有標」として意識されるが、「移動」の意味が入ることで、プロトタイプの意味として捉えられ、有標性が緩和されたからだと推測される。

一方、「移動」と「顕在化」の「～出す」を含んだ正文の場合、学習者の平均も母語話者より低いものの、79.5%でかなり高いが、項目によってばらつきがあった。

- (4) 『「ちょっと失礼します」と言うなり会議室を飛び出した。」(92%)
- (5) 「口座から必要なお金を引き出す。」(89%)
- (6) 「その作戦を考え出したのは花子だった。」(75%)
- (7) 「やっと実の親を探し出すことができた。」(75%)
- (4)、(5)のような「具体的なものの移動」が「顕在化」の意味をもっている文より相対的に高い受容度を示す傾向があった。これは、日本語そのままでも、韓国語直訳でも、物理的な動力による具体的な対象の移動が想定されている基本的な意味ともいえる。このようなプロトタイプの意味は何の違和感もなく、そのまま第 2 言語に転移させたと思われる。また、日本語の「～出す」の意味から考えても、こうした「～出す」は「具体的な移動」の意味が含まれ、「V1 して外に出した」の意味である。したがって、V1 と

V2 の意味をそのまま解釈しても、全体の意味の推測が困難ではなかったと思われる。

これが「顕在化」の意味になると少し受容度が下がっていた。もちろん、「顕在化」のすべて受容度が低かったわけではない。「つらかった時のことは思い出したくもない」(95%受容)の場合、「よく使われる表現である」、「熟語だから」自然だという答えが見受けられた。即ち、母語直訳「생각해내다(思う+出す)」を思い浮かべたり、「思う+出す」として意味を推測するよりは、1つの言葉として覚えていたのである。これは「思い出す」が普段、初級のテキストより導入される言葉で、「～出す」のうち、もっとも学習者が接した可能性の高い項目であることがその原因であると思われる。

4. おわりに

語彙を習得するという事は、その語が含む様々な意味を1つのカテゴリーとして把握し、他の語彙(カテゴリー)と適切に使い分けできるようになることであると言える。母語話者の場合、長い間、その言語に接した経験から自然にその語彙のプロトタイプ的な意味から周辺のところまで意味の拡張が行われるが、学習者には、そのような自然な拡張が行われにくく、すでに形成されている母語の意味領域の影響を受ける。実際、学習者は判断において、母語知識を頼りにすることがあった。受容の理由を「韓国語(直訳)で自然だから」と答えた人がいれば、「～내다」の意味領域をそのまま「～出す」に転移して、「『完遂』と『可能』の意味だから『～出す』は自然」と答えた被験者もいた。また、不自然の理由においても「無理やり韓国語を訳した感じだから不自然」と言って、母語の意味を意識しながら答えたことが窺える。

しかし、学習者の判断には母語直訳以外にも様々な要因が絡んでいた。母語において基本的で、具体的な意味(移動)を含んでいる場合、学習者の受容度は高くなる傾向があったのである。Kellerman(1979)は言語間の距離が近いほど、母語で無標な(プロトタイプ的な)項目のほど、L2への転移可能性が高いといった。Shirai(1995)は、母語でプロトタイプに近い意味は転移可能性が高く、L2でプロトタイプに近い意味は習得しやすい傾向があるという。

母語の「プロトタイプ性」とL2である日本語の意味構造によって習得の難易度と母語転移の度合いが決められるということである。今回の実験の結果はそのような見地から解釈できる。

また、このような受容度実験においては学習者の個別例に対する親密度も重要な変数となる。Tanaka & Abe(1984)が「言葉の意味転移は根強い現象」と言いながらも、学習者の判断は学習経験、インプットなど個別のケースによって制限される場合が多いと述べているのもそのためである。しかし、学習者は見たことのない表現であっても、自分なりの基準によって判断を下して受け入れることがあった。「済み出す」など学習者が接した経験のないはずの表現であるにもかかわらず、半分くらいの学習者がこれら項目を受容していたのである。学習者の判断基準はL1知識の選択的な使用、L2に対する不完全な知識、その語彙に関する学習経験から形成され、このように様々な要素が介入するので、母語話者とは違う意味領域を持つようになると思われる。

参考文献

- 李 暉洙(1996)「日韓両語における複合動詞「-出す」と「-내다」の対照研究—本動詞との関連を中心に—」『日本語教育』89: 76-78
- 今井むつみ(1993)「外国語学習者の語彙学習における問題点」『教育心理学研究』41: 243-252
- 姫野昌子(1999)『複合動詞の構造と意味用法』ひつじ書房
- 松田文子(2004)『日本語複合動詞の習得研究』ひつじ書房
- 白以然(2007)「韓国語母語話者の複合動詞『～出す』の習得」『世界の日本語教育』17: 79-91
- Shirai, Y. (1995) the acquisition of the basic verb Put by Japanese EFL learners: prototype and transfer. 『語学教育研究』12: 61-92, 大東文化大学

中国語を母語とする日本語学習者の「きっと」と「必ず」の意味知識

王 冲 (大連理工大学) wangchdlut@gmail.com

1. はじめに

「きっと」と「必ず」は多様な用法をもつ類義語である。本研究は中国語を母語とする日本語学習者の「きっと」と「必ず」の意味知識に関するいくつかの実験調査の結果を述べた上で、彼らを対象とした「きっと」「必ず」の新しい指導方法を模索する。

2. 学習者の「きっと」と「必ず」の各用法の使用率

2.1 調査方法

調査 1 では、中国語を母語とする日本語学習者（以下、学習者と省略する）の「きっと」と「必ず」の推量、意志、依頼、確率、義務用法の使用割合は日本語母語話者（以下、母語話者と省略する）と相違があるかを見たい。そこで、自由産出法を使用し、各被験者に「きっと」と「必ず」についてそれぞれ「すぐに思いつく例文を 10 個書いてください。」という指示を与えて、調査を行った。そして、被験者によって産出された 900 個の「きっと」の例文と 600 個の「必ず」の例文を各用法に分類し、「きっと」と「必ず」の各用法の使用割合をパーセンテージで表した。さらに、母語話者、学習者にとって「きっと」と「必ず」のどの用法が最初に想起されやすいかを知るため、10 個の「きっと」と 10 個の「必ず」の例文のうち最初に書かれた 1 つについて、どの用法かを調べた。

2.2 調査対象

「きっと」に関する調査では、調査対象は中級学習者 30 名、上級学習者 30 名と母語話者 30 名である。「必ず」に関する調査では、調査対象は中級学習者 20 名、上級学習者 20 名と母語話者 20 名である。いずれも学習者は中国の各地の出身で、中国の某大学で日本語を専攻している 2 年生、3 年生の 19 歳から 21 歳の男女である。母語話者は北海道から九州までの出身で 20 代から 60 代の男女である。

2.3 調査結果と考察

母語話者、学習者の「きっと」と「必ず」の「各用法の使用割合」と「最初に書かれた 1 つの用法の使用割合」をそれぞれ表 1 と表 2 で示す。これらの表からは「各用法の使用割合」と「最初に書かれた 1 つの用法の使用割合」には相関があることが見てとれる。また母語話者は「きっと」の推量用法と「必ず」の意志的用法（意志用法と依頼用法）を多く使用しているのに対し、学習者は「きっと」と「必ず」の両方で意志的用法を多く使用していることがわかる。また、「必ず」の確率用法においては、全体的に学習者の使用割合は母語話者の使用割合より低く、母語話者は確率

用法を 26% 使用しているのに対し、中級学習者は 22.5% 使用しており、上級学習者は学習が進んでいくと、使用割合は 12% に減っており、母語話者の使用割合から遠ざかっている。さらに、「必ず」の推量用法においては、母語話者の使用割合は 10.5% であるのに対して、中級学習者の使用割合は 4% であり、上級学習者になると、使用割合は 18.5% にも増えており、こちらは過剰に使用していることが見てとれる。

表 1 「きっと」の文の産出の結果 (%)

調査項目	調査対象	推量	意志的	確率
各用法の使用割合	母語話者	90	10	0
	上級学習者	70	30	0
	中級学習者	45	55	0
最初に書かれた用法の割合	母語話者	97	3	0
	上級学習者	50	50	0
	中級学習者	40	60	0

表 2 「必ず」の文の産出の結果 (%)

調査項目	調査対象	推量	意志的	確率	義務
各用法の使用割合	母語話者	10	62.5	26	1.5
	上級学習者	18.5	67.5	12	2
	中級学習者	4	73.5	22.5	0
最初に書かれた用法の割合	母語話者	10	65	25	0
	上級学習者	20	75	5	0
	中級学習者	5	80	15	0

このように母語話者は「きっと」の推量用法、「必ず」の意志的用法をプロトタイプとしているのに対し、学習者は「きっと」と「必ず」においてすべて意志的用法をプロトタイプとしていることがわかる。このことから、学習者は「きっと」と「必ず」には推量用法と意志的用法で役割分担があることを十分習得していないと考えられる。また、中国語母語話者は中国語「一定」の意志的用法をプロトタイプとしていること（王 2003）から、学習者の「きっと」「必ず」のプロトタイプの形成には母語である中国語の「一定」のプロトタイプの転移がある可能性があると考えられる。さらに、中国語の「一定」には確率用法がないため、学習者は「必ず」の確率用法の使用が全体的に母語話者よりすくないと言えるのかもしれない。また、学習者が産出した「きっと」「必ず」の例文では、「私はきっと先生になりたいです」と「明日テストがあるから、彼は必ず早く寝たと思います」のような「きっと」の意志的用法と「必

ず」の推量用法で多くの誤用が見られる。しかもこれらの誤用を中国語に訳すとほとんど「一定」を用いることができる。このことから、学習者の「きっと」の意志的用法と「必ず」の推量用法に対する理解は母語話者とズレがあり、習得には中国語の「一定」の転移がある可能性があると考えられる。

3. 学習者は「きっと」と「必ず」の使い分けができるか

3.1 調査内容

調査2では、母語話者と学習者の意味の理解にズレがあると推測された「きっと」の意志的用法と「必ず」の推量用法に着目し、学習者が「きっと」と「必ず」の使い分けができるかどうかを調べる。そのために以下のような「きっと」に関する調査文5文と「必ず」に関する調査文4文を作成した。これら「きっと」と「必ず」に関する調査文は正しくない文であり、それぞれ類義語の「必ず」と「きっと」に入れ替えると正しくなる。また、全ての調査文を中国語に訳した時、すべて「一定」を用いることができるものである。そして、これらの調査文を容認するか否かを○×で判定するように被験者に求めた。

#1A: そのミーティングなんですけど、出席しますか。

B: はい、きっと出席します。

#2 今年の夏こそきっと旅行に行きたいです。

#3 明日とても大切な会議があるので、きっと10時までに来てください。

#4 使用後きっと返すこと。

#5 会社を休む時はきっと連絡するようにしてください。

#1 あの人には必ず先生でしょう。

#2A: 田中さんは英語ができますか。

B: 彼はアメリカに住んでいたことがあるから、必ず英語ができますわ。

#3 あの人には必ず間違えていない。

#4 彼は昨日必ず10時に寝た。

3.2 調査対象

「きっと」に関する調査では、母語話者と中、上級学習者はそれぞれ調査1の「きっと」の調査対象のうちの15名である。「必ず」に関する調査では、母語話者と中、上級学習者はそれぞれ調査1の「必ず」の調査対象と同じ20名である。

3.3 調査結果

「きっと」の意志的用法と「必ず」の推量用法に関する調査結果は以下の図1と図2のようになる。

図1と図2を見ると、学習者は「きっと」の意志的用法と「必ず」の推量用法の容認範囲は母語話者より広いことがわかる。また、母語話者が全て項目を不適切と判断したのに対し、学習者はすべての項目において適切と判断した人がいた。このことは、学習者は「きっと」「必ず」という言葉を知っていて、かつその用法に意志的用法、推量用法

があることを知っていても、「きっと」と「必ず」の意味の境界は不安定であることを示している。さらに、教科書や辞書で「必ず」と「きっと」は中国語の「一定」と訳されていることが多いことを考えると、学習者は「きっと」=「一定」=「必ず」と捉えてしまい、「一定」は「きっと」「必ず」より使用範囲が広いことから、三語の間のずれは習得されていない可能性があると言える。このように、学習者は「きっと」も「必ず」も「一定」と理解してしまうと、「きっと」と「必ず」の使い分けが難しくなり、結果として「きっと」の意志的用法と「必ず」の推量用法の過剰般化を起こしてしまうことになる。このように、学習者が「きっと」「必ず」のプロトタイプ理解形成にあたって、母語を借用した可能性を考えることができる。

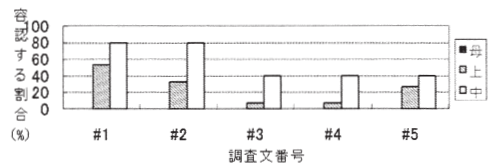


図1「きっと」の意志的用法に関する調査結果

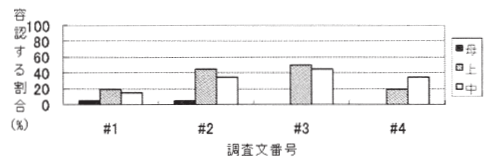


図2「必ず」の推量用法に関する調査結果

4. 学習者の「きっと」と「必ず」のプロトタイプ形成にはどんな要因があるか

4.1 調査内容

調査1では学習者は「きっと」「必ず」に対してすべて意志的用法をプロトタイプとして形成していることがわかった。調査3では、学習者がこれらの語「きっと」と「必ず」を習得する際、どんな要因があるかについて詳しく調べてみるため、以下の5つの調査文を作成した。これらの文はすべて「きっと」と「必ず」を用いることができなく、中国語に訳すと「一定」を用いることができる。そして、これらの文でそれぞれ「きっと」「必ず」を用いた場合、容認するか否かを○×で判定するように被験者に求めた。調査対象者はそれぞれ調査2と同一である。

#1 昨日私は～動物園に行きたかったが、彼は一緒に行ってくれなかったです。

#2 君がもし～その本が読みたいのなら、借りてきてあげよう。

#3 私は～行かない。君がこれ以上言っても無理だ。

#4 彼が～歌おうとしなかったら、無理やりさせないでよ。

#5 このボタンを押すと、機械が全部とまります。～触らな

いでください。

4.2 調査結果

調査3の結果は以下の図3と図4のようになる。

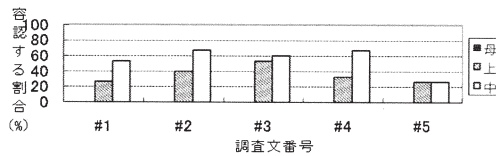


図3「きっと」の意味知識に母語の転移があるかに関する調査結果

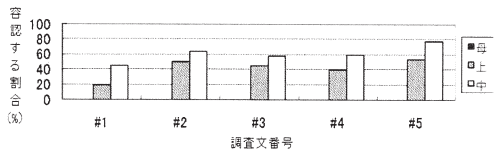


図4「必ず」の意味知識に母語の転移があるかに関する調査結果

このように、調査3では母語話者はすべての項目を非適切文と判定したにもかかわらず、学習者はほとんどの項目において容認度が高かった。これらの文は中国語に訳すとすべて「一定」を用いることができることから、学習者は中国語の「一定」を頭に浮かべて、これらの項目を容認している可能性がある。このことから、学習者は「きっと」と「必ず」の意志的用法があることについては知っているが、細かい制約があることは十分に理解しておらず、中国語の「一定」の転移を受けている可能性が考えられる。母語話者の場合は日常生活の中で自然に語感を身につけていくが、中国にいる学習者の場合、自然な日本語と接する機会が少なく、これらの用法の習得を促すには、自然な会話などによって具体的な場面を提示しながら説明するというような、何らかの指導が必要であると思われる。

5. 日本語教育への示唆

本研究では自由産出法（調査1）と受容度の判定の調査（調査2、3）を通じて、中国語を母語とする日本語学習者の「きっと」「必ず」の意味構造に対する意味知識を母語話者の持っている意味知識と比較し分析した。調査1からは、学習者がもっている「きっと」「必ず」の意味知識には母語話者とは大きな相違があることが明らかになった。また、学習者のもつ意味知識は母語である中国語「一定」などの影響を受けている可能性が示された。他に、学習者の「きっと」の意味知識において、意志的用法は母語の負の転移を受けている可能性があることもわかった。さらにまた学習者の「必ず」の意味知識では、意志的用法は母語の正の転移を受けているのに対し、推量、確率用法は母語の負の転移を受けている可能性があることがわかった。調査2からは、学習者は「きっと」と「必ず」の境界線について曖

昧であり、これらの語の理解は不安定であることも観察された。調査3からは、学習者の「きっと」「必ず」のプロトタイプの形成にも母語の転移がある可能性があることが示された。これらのことが事実なら、学習者は中国語の「一定」と日本語の「きっと」「必ず」の概念をはっきり区別していないこと、日本語母語話者は「きっと」「必ず」の使用の拠り所となるカテゴリー体系を持っているのに対して、学習者ではそのカテゴリー体系の獲得は十分にされていないということが言える。

習得の最初の段階において、学習者は母語の概念を目標言語に持ち込む可能性があるため、そこで「概念変化」を起こさなければならない。すなわち学習者は、もともと持っている中国語「一定」の概念から日本語の「きっと」と「必ず」の概念へと変化させなければならない。十分な概念変化が引き起こされないまま、上級段階に入ると、学習者は母語の概念で考えて、母語のカテゴリー体系から直接目標言語へと変換するようになってしまう。すなわち、学習者はもともと持っている中国語の「一定」のカテゴリー体系から「きっと」「必ず」の認知体系へと概念を変換する必要がある。しかし、このような「概念変化」「カテゴリー体系の再編成」を学習者が自力で学ぶことには限界があり、教師側から何らかの有効な指導の提供が必要であるということになる。具体的に言うと、「きっと」と「必ず」の指導において、まず、トップダウン的に「きっと」「必ず」及び中国語の「一定」のプロトタイプの違いを示し、「きっと」と「必ず」の役割分担を説明した上で、ボトムアップ的に具体的な例文を示した上で、文脈を理解させ、「きっと」「必ず」及び中国語の「一定」の用法の違い及び使用範囲および「きっと」「必ず」の共起条件、共起しない条件を説明することなどに注意して指導すれば、より一層の学習効果が期待できる。

参考文献

- 市川保子 (2000) 『続・日本語誤用例文小辞典 一接続詞・副詞一』 凡人社
- 今井つみ・野島久雄 (2005) 『人が学ぶということ—認知学習論からの視点—』 北樹出版
- 俞曉明 (1999) 『現代日本語副詞研究』 大連理工大学出版社
- 王冲 (2004) 「日本語陳述副詞「きっと」と中国語語氣副詞「一定」の対照研究—日本語教育における陳述副詞「きっと」の指導のために—」 『お茶の水女子大学大学院人間文化研究科人間文化論叢』 7: 325-334
- 王冲 (2006) 「副詞『きっと』の習得に関する研究—中国人日本語学習者における典型的用法から考える—」 『日本語教育論集』 22: 19-31
- 大堀壽夫 (2002) 『認知言語学』 東京大学出版会
- 河上誓作 (1996) 『認知言語学の基礎』 研究社出版
- 工藤浩 (1982) 「叙法副詞の意味と機能—その記述方法をもとめて

一」『国立国語研究所報告 71 研究報告集 3』45-92 秀英出版
香坂順一 (1988) 『初学者も使える中国語虚詞辞典』光生館
小林典子 (1992) 「「必ず・確かに・確か・きっと・ぜひ」の意味
分析」『筑波大学留学生センター—日本語教育論集』7: 1-17
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」『第二言語としての日本語の習得研究』7: 121-140
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
森山新 (2001) 「中間言語の化石化と第二言語習得のメカニズム」
『世界の日本語教育』11: 55-6