

初級中国人日本語学習者のテ形習得

天津外国語大学・講師 名古屋大学大学院国際言語文化研究科・博士後期課程 初 相 娟
名古屋大学大学院国際言語文化研究科・教授 玉 岡 賀津雄
国際交流基金日本語試験センター・研究員 桜美林大学言語教育研究科・特任講師 大 和 祐 子

本研究は中国語を母語とする日本語学習歴4ヵ月の初級日本語学習者を対象にして、テ形習得が項目学習か規則学習かについて検討した。中国で使用される教科書内の動詞から15、教科書外から15、無意味語（適当に動詞らしい無意味語を作成）を15、新語を9つ選んで（合計54の動詞）テ形書き込みテストを作成した。これらの動詞について、新語の9つを除いて、「いて・いで系」、「して系」、「って系」、「て系」、「んで系」が教科書内、教科書外、無意味語で各3問（テ形変化形ごとに各9つで、 $9 \times 5 = 45$ の動詞）となるようにした。教科書外（87.20%）、無意味語（88.00%）、新語（86.44%）でも85%以上の正答率で、4ヵ月の学習でもテ形の活用形がよく習得されていたことから、基本的に規則学習が進んでいることが分かった。それに加えて、教科書内の動詞（90.33%）が他の動詞群よりも有意に高いことから、語彙項目の学習の影響も見られた。しかし、無意味語と比べて2.33%の違いでしかないので、規則学習に比べて語彙項目の学習の効果は比較的弱いと言えよう。さらに、これらの分類ごとの動詞のテ形習得が総合的な文法能力の促進にどう貢献するかも検討した。

キーワード：初級学習者、テ形習得、文法能力、項目学習、規則学習

1. 研究の目的

「二重処理メカニズム（dual processing mechanism）」（Pinker, 1991）を第二言語習得に応用して、動詞の活用が語彙項目のペアとして個別に記憶されているか（以下、「項目学習」）、それとも規則を覚えて生産的に適用されるか（以下、「規則学習」）を解明する研究が行われている（例えば、Klafehn, 2003; 菅谷, 2010; 酒井, 2010など）。日本語動詞活用の中でテ形（例えば「書いて」、「読んで」）の活用はとりわけ動詞の種類によって活用の形が異なり複雑である。そのため、日本語学習者がどのように、これらの活用形を学習しているかを明らかにすることにより、日本語教育への示唆を示すことができると思われる。そこで、本研究では、次の4点を研究課題とする。第1に、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、動詞出典別の習得状況を調べ、テ形の習得が項目学習であるか規則学習であるかを明らかにする。第2に、本研究が設定した動詞の出典について、教科書内、教科書外、無意味語、新語のそれぞれは文

法能力をどう予測するかを明らかにする。第3に、テ形全体の学習ストラテジー（項目学習であるか規則学習であるか）を明確にした上で、テ形変化形^{註1)}別に習得状況の違いを比較する。第4に、テ形の活用規則の習得が文法能力をどう予測するかを検討する。

2. 中国での動詞活用の教え方

日本の学校文法と中国の日本語教育での動詞活用の指導の違いを示したのが表1である。中国でも、日本の学校文法のご概念や用語を用いてはいるが、「規則」の捉え方が両国で異なっている。「カ行変格活用動詞・サ行変格活用動詞」は、日本の学校文法では不規則動詞に分類される。しかし、中国では、いずれの活用も規則動詞として捉えられており、動詞のテ形を指導する際、まず動詞の種類の見極め方を提示し、次に、各種類の動詞について語尾に従い、規則を明確に提示する。^{註2)}つまり、一段動詞、五段動詞、サ行変格活用動詞、カ行変格活用動詞に当てはまれば、基本的に規則

動詞だと考える。それに対し、「焦る、走る、湿る」のような動詞は形式上は一段動詞に見える。しかし、実際には五段動詞として活用しなければならぬ動詞であり、不規則動詞であるとされる。し

かし、このような動詞は学習しなければ、一段動詞であるか五段動詞であるかの識別が難しく、正しく活用形を作ることができないと考えられる。

表1 日本の学校文法と中国の日本語教育文法の相違^{注3)}

| | 学校文法の動詞の分類 | | 中国での動詞の分類 ^{注4)} | |
|----|---------------|-----|--------------------------|-----|
| 五段 | 読む、話す、変わる | 規則 | 読む、話す、変わる | 規則 |
| | 焦る、走る、湿る | 不規則 | 焦る、走る、湿る | 不規則 |
| 一段 | (上一段) 見る、着る | 規則 | (上一段) 見る、着る | 規則 |
| | (下一段) 教える、食べる | | (下一段) 教える、食べる | |
| カ変 | くる | 不規則 | くる | 規則 |
| サ変 | する | | する | |

3. 規則学習と項目学習

英語の動詞の過去形の規則形と不規則形の習得においては、規則処理と記憶処理の二重処理メカニズムが提案された (Pinker, 1991, 1994, 1999; Pinker & Prince, 1994; Pinker & Ullman, 2002)。これは、例えば、walk から walked のように規則的に -ed を付けて過去形を示す動詞は規則に従って生産していく (即ち、規則処理) が、speak から spoke のように不規則に過去形を示す動詞は語彙項目として記憶されている (即ち、記憶処理) とするものである。日本語の場合、「くる」、「する」は不規則とされているが、表1に示したように中国の日本語教育現場では「くる」「する」の活用を規則的とみなして指導しており、規則に従って生産できるため、不規則とは言えない。従って、日本語には英語のような規則と不規則がないため、英語と同じやり方で検証することが難しい。そこで、規則学習であるか項目学習であるかを検討するに当たっては、有効な方法として無意味語を入れ、実在語と比較を行うのが妥当であろう。

日本語の動詞の活用の習得について検討した Klafehn (2003) は、実在動詞に似た無意味語を使って、動詞が項目学習されるのか、規則学習されるのかを日本語学習者と日本語母語話者を対象に調査した。その結果、日本語母語話者は、実在語と無意味語の動詞の正答率に大きな差があったのに対し、日本語学習者はこの差が小さかった。特に、日本語母語話者は「かぶ」のように実在語の語尾と一致しない動詞では正答率が著しく低

かった。このことから、Klafehn (2003) は、日本語母語話者は規則を意識せず動詞の活用形を記憶する項目学習をしており、日本語学習者は活用規則を適応する規則学習をしていると報告した。

さらに、Klafehn (2003) の結果を受け、菅谷 (2010)^{注5)} は、無意味語動詞 (「ほむ、ほく、むる、かぶ」) と実在動詞を使って活用テストを行った。その結果、実在語の正答率は無意味語より有意に高く、無意味語では、語尾の一致する実在語がない「かぶ」が他のより有意に低かった。このことから日本語の動詞活用の習得には、規則学習と項目学習の両者が関わっていると結論付けた。ただし、菅谷 (2010) が使用した無意味語は4つに限られており、これだけで一般化した結論を導くのは難しいであろう。また、「かぶ」の語尾と一致する実在語がないので、「かぶ」を調査動詞とするのは適切ではないと思われる。さらに、菅谷 (2010) は、学習環境の違いが影響している可能性があるとして述べたうえで、海外の日本語学習者の場合はインプットの頻度が少ないので、規則学習になり易いのではないかと指摘している。そこで、本研究では、より多様な動詞を対象として、中国国内の学習者を調査対象として、動詞のテ形書き込みテストの調査を実施した。

一方、規則学習か項目学習かは固定的なものではなく、学習の過程で変化していくものであると指摘した研究もある。長友 (1997) はテ形の習得は、習得の段階によって異なってくると指摘した。学習者は、最初は導入された動詞のテ形を1つの

かたまりとして学習し、学習が進むにつれて次第にその規則が内在化され、未導入の動詞にも適用できるようになると結論付けている^{注6)}。つまり、項目学習から規則学習に展開するプロセスが存在すると主張した。そうであれば、本研究の被験者のような初期の日本語学習者は、項目学習に強く依存しているとの仮説を立てることができる。

さらに、長友(1997)や菅谷(2010)をはじめとするテ形の習得を扱った研究の多くは、日本語の特に文法能力とテ形習得との関連について、直接検討しているわけではない。そこで、本研究では、テ形習得が日本語の文法能力をどのように予測するのかについても実証的に検討する。

4. 研究方法

4.1 被験者

本研究の被験者は中国国内の外国語大学で日本語を主専攻としている初級学習者である。学習者は入学して仮名から日本語を勉強しはじめる。1週間に10時間の日本語の授業を受け、テ形は2ヶ月くらいの時期に導入される。本調査は、学習開始後4ヶ月経った時点に行ったため、この時点ではすでにテ形をすべて学習している。調査時まで基礎日本語の授業の教科書で導入された語彙は、946語であり(そのうち動詞は245語)、会話と聴解の授業も履修しており、会話と聴解の授業の導入語彙数は合計で約670語である。つまり、本研究の日本語学習者は約1,600語の語彙知識があり、旧日本語能力試験の3級レベルに相当する初級学習者である。なお、入学前に日本語学習歴のある学習者は本研究の対象外とした。調査の実施期間は2010年12月30日～2011年1月6日である。調査に協力した被験者101名に対し、動詞の辞書形を提示し、その動詞のテ形を書いてもらうテストと文法能力テストの2種類のテストを行った。101名の被験者のうち、85名が女性で、16名が男性であった。年齢は最も若い被験者が17歳で、最も年齢の高い被験者が22歳3ヵ月であった。全体の平均年齢は、19歳1ヵ月で、標準偏差が9ヵ月であった。

4.2 調査用のテスト

4.2.1 テ形書き込みテスト

テ形書き込みテストは動詞の辞書形を平仮名で

提示し、それにしたがって、テ形を書いてもらうという形式であった。例えば、「読む」を提示し、そのテ形にあたる「読んで」を記入できれば1点と計算し、間違った場合は0点とした。なお、この54問のテ形書き込みテストの信頼性を調べたところ、クロンバックのアルファ信頼性係数が0.86であったため、信頼性が高いテストであると言える。また、本研究の結果に動詞のテ形の規則のみが強く意識されることを避けるため、書き込みテストはテ形のほかに、動詞のマス、タイ、ナイ、タ等の活用形を問う問題も含まれていた。

テ形書き込みテストでは、54の動詞を使った。内訳は、出典を考慮し、調査協力者が使用している教科書に含まれている動詞(以下、教科書内)から15、教科書に含まれていない動詞(以下、教科書外)から15、実在するが辞書への記載がない比較的新しい語(以下、新語)から9、実在しないもの(以下、無意味語)から15とした。このように動詞を設定した理由は以下の通りである。

本研究ではテ形が項目学習されているか、規則学習されているかを調べるため、学習者にとってその動詞が既知か未知かということが強く関係すると予想される。既知である動詞は項目学習と規則学習の可能性は、両方ともありうる。それに対し、未知の動詞の場合、規則学習以外に方法がないと考えることができる。そこで項目学習か規則学習かを考察するため、動詞の設定が重要になってくる。本研究は既知・未知の観点から、教科書内動詞(学習者がすでに学習しており既習の動詞)、教科書外動詞(学習者が使用している教科書には掲載されていない動詞、教室学習中心となっている学習者はおそらく知らない動詞が多いと想定した動詞)、新語(日本国内で近年使用され始めた動詞、中国国内で教室学習を主とする学習者がほとんど知らないであろうと想定した動詞)、無意味語(実在しない擬似動詞で、学習の有無にかかわらず知らないと想定される動詞)という4つの分類の中から動詞を選択した。つまり、既知度から考えると、教科書内→教科書外→新語→無意味語の順に、語彙に対する未知の可能性が次第に高くなり、無意味語は100%未知である。

さらに、教科書内、教科書外、無意味語については、それぞれ15のうち、テ形変化形別に「いて・

いで系」(五段動詞の語尾「く、ぐ」の場合)、「して系」^{註7)}(五段動詞の語尾「す」とサ行変格活用動詞の場合)、「って系」(五段動詞の語尾「う、つ、る」の場合)、「て系」(一段動詞の場合)、「んで系」(五段動詞語尾「ぶ、ぬ、む」の場合)を各3語ずつ含むよう、出題する動詞を選択した(カ行変格動詞は「くる」しかなく、出典別にカ行変格動詞の選択ができないため、対象外とした)。新語は「る」で終わる動詞が多く、語尾のパラエティから新語を選ぶのは難しいため、新語の由来を考慮し、それぞれ3グループに分類した。具体的には、漢語由来が3語、和語由来が3語、外来語由来が3語、また新語の語尾が偏っており、テ形変化形別に分けられないため、テ形変化形別に検討する際には、対象外とした(資料1参照)。

4.2.2 文法能力テスト

文法能力テストは40問からなり、その内訳は助詞に関する問題が15問、形態素変化を問う問題が21問、その他の文法問題が4問であった。テストは2005年に実施した日本語能力試験3級、4級の「読解・文法」問題の内、文法の一部を使用した(資料2参照)。問題形式は、「山田さんはとなりのへや___います。1. に2. へ3. や4. を」のような四者択一のテストで、正解を選べた場合は1点、間違った場合は0点とした。この40問の文法能力テストの信頼性を調べたところ、クロンバックのアルファ信頼性係数は0.71であったため、文法能力のテストはある程度信頼性が高いと言える。

5. 動詞出典別の分析と結果(研究課題1および2)

5.1 動詞出典別の習得状況

動詞出典別にテ形の習得状況を確認するため、

まず教科書内、教科書外、無意味語、新語の平均点と正答率を表2に示した。動詞出典別に見ると、教科書内が90.33%の正答率で、教科書外が87.20%、無意味動詞が88.00%、新語が86.44%の正答率であった。このように、動詞出典別に教科書内、教科書外、無意味語、新語はすべて86%以上の高い正答率であり、学習者は4カ月の日本語学習でテ形をほぼ習得できていることが分かった。また規則学習しか適用できない無意味語においても88.00%と高い正答率であったことから、規則学習が進んでいると言えよう。

それでは、それぞれの出典の動詞は文法能力テストの結果とどのような関連がみられるのか。この点を明らかにするために、教科書内、教科書外、無意味語、新語の出典別および文法能力テストとの相関について検討する。

表2に示したように、教科書外と教科書内($r=.79, p<.001$)、無意味語と教科書外($r=.79, p<.001$)、無意味語と教科書内($r=.74, p<.001$)は高い相関を示した。しかし、新語と教科書内($r=.27, p<.01$)、新語と教科書外($r=.23, p<.05$)の相関は、有意ではあるが低かった。また新語と無意味語($r=.16, ns$)の相関は低く、有意ではなかった。続いて文法能力テストと教科書内($r=.39, p<.001$)、文法能力テストと教科書外($r=.44, p<.001$)、文法能力テストと無意味語($r=.34, p<.001$)の間にはやや高い相関が見られ、これらの相関係数は有意であった。しかし、文法能力テストと新語の間($r=.13, ns$)の相関は低く、有意ではなかった。相関係数は新語と無意味語、文法能力テストと新語の間を除いて、ある程度高い相関関係があることが示された。

表2 文法能力テスト、テ形動詞出典別の変数についての相関、平均、標準偏差および正答率

| 変数名 | 満点 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------|----|---------|---------|---------|--------|--------|
| 1 文法テストの得点 | 40 | — | | | | |
| 2 教科書内の得点 | 15 | .39 *** | — | | | |
| 3 教科書外の得点 | 15 | .44 *** | .79 *** | — | | |
| 4 無意味語の得点 | 15 | .34 *** | .74 *** | .79 *** | — | |
| 5 新語の得点 | 9 | .13 | .27 ** | .23 * | .16 | — |
| 平均 | | 26.71 | 13.55 | 13.08 | 13.20 | 7.78 |
| 標準偏差 | | 4.81 | 1.68 | 2.00 | 2.02 | 0.74 |
| 正答率 | | 66.78% | 90.33% | 87.20% | 88.00% | 86.44% |

注：n=101.* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

5.2 分散分析の結果

出典ごとの動詞の正答率について、4水準での反復測定による一元配置の分散分析を行った。その結果、主効果が有意であった [$F(3,300)=4.43, p<.01$]。そこで、これらの4水準について単純対比 (simple contrast) を使って比較した。その結果、教科書内と教科書外 [$F(1,100)=15.09, p<.001$]、教科書内と無意味語 [$F(1,100)=6.71, p<.05$]、教科書内と新語 [$F(1,100)=10.65, p<.01$] の間に有意な違いがみられた。しかし、教科書外と無意味語 [$F(1,100)=0.85, p=.36, ns$]、教科書外と新語 [$F(1,100)=0.27, p=.60, ns$] および無意味語と新語 [$F(1,100)=1.08, p=.30, ns$] には有意な違いが見られなかった。以上の結果をまとめると、教科書内 (90.33%) > 無意味語 (88.00%) = 教科書外 (87.20%) = 新語 (86.44%) となり、教科書外、無意味語、新語の習得状況はほぼ同じであるが、教科書内だけが特に有意に正答率が高くなっていた。長友 (1997) は、初期の段階のテ形の習得は項目学習に依存すると指摘したが、本研究の結果は、無意味語でも88.00%の正答率であり、無意味語は規則しか適用できないことから、規則学習が進んでいることが分かった。また、教科書内の動詞の活用が有意に高いことから、動詞の語彙項目を知っていることが、活用形をより正確に作ることに貢献していたと考えられる。つまり、教科書内の動詞の活用には項目学習の要素も含まれていると考えられる。ただし、正答率が非常に高く、天井効果が見られ、教科書内の動詞の活用は無意味語と比べて2.33%の違いでしかないの、規則学習に比べて項目学習の効果はかなり弱いと言えよう。

5.3 文法能力テストの得点を予測する重回帰分析

テ形の習得は文法能力にどう貢献しているかについて、日本語の文法テスト (40点満点; $M=26.71$ 点, $SD=4.81$ 点) の得点を4つの動詞出典別得点で予測する強制投入法による重回帰分析 ($n=101, R^2=.20$) を行った。その結果、教科書外 ($\beta=.39, p<.05$) のみが有意な説明変数であることが分かった。教科書外の動詞のテ形習得が、文法能力の向上に有意に貢献していることが分かった。

表3 文法能力を動詞出典別の習得で予測した重回帰分析

| 説明変数名 | 標準偏回帰係数 (β) | t 値 |
|-------|---------------------|--------|
| 教科書内 | .12 | 0.78 |
| 教科書外 | .39 | 2.23 * |
| 新語 | .01 | 0.15 |
| 無意味語 | -.06 | -0.39 |

注1: $n=101$. * $p<.05$

注2: 決定係数 (R^2) は .20 であった。

6. テ形変化形別の分析と結果

(研究課題3および4)

6.1 テ形変化形別の習得状況

以上のように、動詞出典別にテ形の習得状況を確認したが、テ形の習得は動詞の出典による既知・未知によって異なるだけではなく、活用規則別に習得状況が異なる可能性がある。そこで、テ形変化形別のテ形の習得状況を検討するため、テ形変化形別の正答率および各変数間の相関係数を表4に示した。その結果、「いて・いで系」が85.59%、「して系」が94.06%、「って系」が98.13%、「て系」が90.76%、「んで系」が若干低く74.03%であった。この結果は前節の結果と一致しており、初級学習者は4ヵ月の学習でテ形のどの活用形もほぼ習得できていることが分かった。変数間の関係を考察するために、各変数のピアソンの相関係数を算出した。「んで系」と「いて・いで系」($r=.54, p<.001$)、「って系」と「して系」($r=.27, p<.01$)、「んで系」と「って系」($r=.23, p<.05$)の間には有意な相関が見られた。しかし、「いて・いで系」と「して系」、「って系」、「て系」の間には相関がなかった。同じく、「して系」と「て系」の間、「して系」と「んで系」の間、「って系」と「て系」の間にも相関がなかった。文法能力テストとテ形変化形別の相関を見てみると、「いて・いで系」と文法 ($r=.39, p<.001$)、「んで系」と文法 ($r=.42, p<.001$)、「って系」と文法 ($r=.20, p<.05$) で有意な相関が見られたが、「して系」、「て系」と文法能力の相関は有意ではなかった。

6.2 分散分析の結果

テ形変化形別の正答率について、5水準 (「いて・いで系」・「して系」・「って系」・「て系」・「んで系」) での反復測定による一元配置の分散分析を行った結果、主効果が有意であった [$F(4, 400)$]

表4 文法能力テスト, テ形変化形別の変数についての相関, 平均, 標準偏差および正答率

| 変数名 | 満点 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------|----|---------|---------|--------|--------|--------|--------|
| 1 文法テスト | 40 | — | | | | | |
| 2 いて・いで系 | 9 | .39 *** | — | | | | |
| 3 して系 | 9 | .08 | -.02 | — | | | |
| 4 って系 | 9 | .20 * | .06 | .27 ** | — | | |
| 5 て系 | 9 | -.11 | .06 | .04 | .01 | — | |
| 6 んで系 | 9 | .42 *** | .54 *** | .06 | .23 * | .06 | — |
| 平均 | | 26.71 | 7.70 | 8.47 | 8.83 | 8.17 | 6.66 |
| 標準偏差 | | 4.81 | 1.95 | 1.03 | 0.47 | 1.27 | 3.37 |
| 正答率 | | 66.78% | 85.59% | 94.04% | 98.13% | 90.76% | 74.03% |

注: $n=101$. * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

=22.63, $p<.001$]. そこで, これらの5水準について単純対比で比較した。その結果, 「いて・いで系」と「して系」 [$F(1,100)=11.92, p<.001$], 「いて・いで系」と「って系」 [$F(1,100)=32.88, p<.001$], 「いて・いで系」と「て系」 [$F(1,100)=4.23, p<.05$], 「いて・いで系」と「んで系」 [$F(1,100)=13.55, p<.001$], 「して系」と「って系」 [$F(1,100)=13.36, p<.001$], 「して系」と「んで系」 [$F(1,100)=27.47, p<.001$], 「って系」と「て系」 [$F(1,100)=24.35, p<.001$], 「って系」「んで系」 [$F(1,100)=43.88, p<.001$], 「て系」と「んで系」 [$F(1,100)=18.40, p<.001$] の間に有意な違いが見られた。しかし, 「して系」と「て系」 [$F(1,100)=3.45, p=.66, ns$] には有意な違いが見られなかった。以上の結果をまとめると, 「って系」(98.13%) > 「して系」(94.04%) = 「て系」(90.76%) > 「いて・いで系」(85.59%) > 「んで系」(74.03%) となり, 「って系」はよく習得できており, それに続いて習得が進んでいるのは「して系」および「て系」であった。それに続いて習得が進んでいた「いて・いで系」は「して系」「て系」より難しく, 「んで系」の習得が一番難しいことがわかった。全体的にみて「んで系」はやや低く, 他は85%以上の正答率であるため, 変化形別に規則学習が非常によくできていることが分かる。ただし, 「んで系」は74.03%の正答率であり, 他の変化形より有意に低いことから, 「んで系」は若干習得が進んでいないことがわかった。

6.3 文法能力テストの得点を予測する重回帰分析

以上の分析で, テ形の変化形別に習得状況を明らかにした。次にテ形変化形と文法能力の関係に

ついて検討する。テ形の5つの変化形で文法テストを予測する強制投入法による重回帰分析を行った結果($n=101, R^2=.25$), テ形の「いて・いで系」($\beta=.25, p<.05$)と「んで系」($\beta=.26, p<.05$)が有意な説明変数となった。このことから, テ形が文法項目の1つとして, 文法と緊密な関係を持っていることを証明した。更に, 「いて・いで系」と「んで系」の習得が進むと, 文法能力の向上に有意に貢献していることが明らかになった。

表5 文法能力をテ形変化形別の習得で予測した重回帰分析

| 説明変数名 | 標準偏回帰係数 (β) | t 値 |
|--------|---------------------|--------|
| いて・いで系 | .25 | 2.35 * |
| して系 | .04 | 0.40 |
| って系 | .12 | 1.26 |
| て系 | -.14 | -1.60 |
| んで系 | .26 | 2.43 * |

注1: $n=101$. * $p<.05$

注2: 決定係数(R^2)は.25であった。

7. 総合考察

7.1 研究課題1および2の考察

本研究は中国語を母語とする初級日本語学習者を対象にテ形書き込みテストと文法能力テストを通して, テ形を習得する時, 項目学習か規則学習か及びテ形の習得状況と文法能力との関係について検討した。その結果, 動詞出典別でもテ形変化形別でも高い正答率を示し, とりわけ, 規則学習を行っていなければ正答ができない無意味語でも88.00%の正答率を得たことから, 学習者がテ形活用規則を適応させ, 生産的にテ形を作っており,

4ヵ月の日本語学習で、規則学習が極めて進んでいることが分かった。

一方、教科書内の動詞のテ形の活用 (90.33%) は、教科書外 (87.20%)、無意味語 (88.00%)、新語 (86.44%) より有意に高く、最もよく習得されていた。本研究のいう教科書内の動詞は学習者が既に学習した動詞であり、この種の動詞の活用が他の動詞より有意に正確にできることは、動詞の語彙項目を知っていることにより、正確な活用を促進していることを示している。ただし、教科書内の90.33%と無意味語の88.00%の差はわずかに2.33%に過ぎず、全体でみた場合には、動詞の活用の習得が極めて進んでおり、天井効果が見られた。このことから、項目学習の影響は、ある程度は存在するものの、規則学習の習得への影響と比べると弱いと言えよう。動詞のテ形習得が項目学習・規則学習の両面を持つとする点では、菅谷 (2010) を支持する結果である。しかし本研究では、4ヵ月の日本語学習で、無意味語の動詞を含んで天井効果とも思えるような高い習得レベルを示したことは、基本的には規則学習が優勢であることを示唆している。

また、長友 (1997) は、初期の日本語学習者は導入されたばかりの動詞のテ形を1つのかたまりの項目として学習するため、すぐには未導入の動詞にテ形規則が適用できないとしている。そして、学習が進むにつれて次第に規則が内在化され、未導入の動詞にも適用できるようになると主張した。しかし、本研究の日本語学習者はわずかに4ヵ月の学習歴であるにも拘わらず、非常に高い正答率を示しており、動詞の規則をうまく適用できていると言えよう。

本研究の結果が長友 (1997) と異なる理由は3つ考えられる。第1に、学習ストラテジーの違いが考えられる。長友 (1997) は英語を母語とする日本語学習者を対象としている。そのため、語彙を学習していくのと合わせて動詞の規則性も同時に学習していくことが考えられる。一方、本研究は中国語を母語とする日本語学習者が対象である。中国語母語話者は、漢字表記が日本語と共通であるため、語彙概念は漢字形態素から理解し、文法項目を規則的に適用していくというストラテジーが採られる可能性がある。第2に、学習環境

の違いが理由であると考えられる。長友 (1997) の調査対象は日本で日本語教育を受けている学習者であり、日常生活でテ形に触れる機会が多い。それに対し、本研究では、中国国内在住の初級日本語学習者を対象としており、教室でのインプットが中心であり、規則の繰り返し学習に依存している可能性がある。第3に、研究方法の違いである。長友 (1997) は日本語学習者9名に対して月1回合計6回分のテ形を書かせる資料とテ形を言わせる音声資料を使用し、縦断的に分析した。それに対し、本研究では101名の日本語学習者に対し、テ形の書き込みテストを実施して、横断的な分析を行った。以上のような研究方法の違いが、結果にも影響した可能性がある。

さらに、本研究は動詞出典別の習得状況と関係を検討した上で、文法能力との関係も検討した。動詞出典別で文法能力を予測する重回帰分析の結果、教科書外動詞のみが有意な説明変数であった。つまり、教科書外動詞のテ形習得に伴って文法能力も上がっていくことが分かった。本研究で対象とした初級学習者は、学習期間がわずかに4ヵ月であったため、教科書内の語彙知識の差が小さく、文法能力を予測することができなかったのであろう。また無意味語は存在しない語彙であるため、文法能力との関係がなかったと考えられる。同様に新語が文法能力を予測しなかったのは、初級学習者にとって、新語がまったく未知の語彙であったためであると推察できる。以上の理由から、唯一文法能力を予測できたのは、教科書外の動詞であり、新しい語彙知識とそれに伴う規則的な活用形の習得が、全般的な文法能力の向上に貢献するという結果を得たと考えられる。

7.2 研究課題3および4の考察

テ形変化形別の習得状況も検討した。これらの5水準について、「って系」(98.13%) > 「して系」(94.04%) = 「て系」(90.76%) > 「いて・いで系」(85.59%) > 「んで系」(74.03%) という習得状況が得られた。つまり「って系」は習得が進んでおり、続いて「して系」と「て系」であり、習得状況はほぼ同じであり、次いで「いて・いで系」、最も習得が難しいのは「んで系」であることが分かった。坂本 (1993) では英語母語話者を対象とした結果、「ぐ、く」(本研究の「いて・いで系」)

で終わる動詞のテ形習得は高難易度階層であり、「ぶ、む」(本研究の「んで系」)で終わる動詞のテ形習得は低難易度階層であるとの結果を得ている。本研究は「いて・いで系」は習得が難しいという点では坂本(1993)の結果と一致している。しかし、「んで系」が最も難しいという本研究の結果は、坂本(1993)と異なる。このように坂本(1993)と結果が異なる理由の1つとして、学習者の母語の影響が考えられる。張(1989)は中国語を母語とする初級日本語学習者は日本語を勉強する際、清濁音の区別がつかないと指摘している。もしそうであれば、本研究の「んで系」は他の活用系と誤ったのではなく、「んで」とすべきところを「んて」と誤答した母語干渉による誤答の可能性もあると考えられる。実際、101名の学習者の「んで系」に関する誤用例を抽出したところ、「んで系」の総誤用数255のうち、「んで」を「んて」とした誤用数は186であり、「んで系」全体の誤用数の73%を占めていた。これはまさに張(1989)が指摘しているように、清音と濁音の区別ができないということを示した結果である。同様に「いて・いで系」においても「いて・いで系」の総誤用数129のうち、「いて」を「いで」とした例及び「いで」を「いて」とした例は合計98であり、「いて・いで系」全体の誤用数の76.00%を占めていた。このことから、本研究で活用が難しいとされた誤用は清音と濁音の区別がつかないという母語干渉の影響を強く反映した結果であったと言える。この他に教科書によるインプットの差も、以上のような結果が得られた理由の1つとして考えられる。そこで本研究の被験者の教科書を調べたところ、教科書に導入された動詞は245であり、その内、「って系」56(22.90%)、「て系」56(22.90%)、「して系」109(44.50%)、「いて・いで系」11(4.40%)、「んで系」13(5.30%)、要するに「いて・いで系」と「んで系」は比較的少なかった。このことは「いて・いで系」と「んで系」の習得に影響する可能性があることを示唆している。

さらに、文法能力をどのように予測するか検討した結果からも、「いて・いで系」「んで系」の習得が文法習得に貢献することが示された。先に述べた正答率でも「いて・いで系」および「んで系」は正答率が有意に低く、この結果とも合致してい

る。つまり、「いて・いで系」「んで系」を習得することが文法能力を分ける要因になっているということが明らかになった。またこの結果はテ形が文法項目の1つであることを証明し、テ形と文法と緊密な関係を持っていることを実証した。

今後は、初級学習者だけでなく、中級学習者や上級学習者における習得状況、更にテ形以外の活用形の習得状況についても解明すべきであると考える。

注

注1) 本研究では菅谷(2010)と同じく、テ形の活用規則という用語を使うことにした。長友(1997)と坂本(1993)は形成規則、白井他(1998)はテ形生成という用語を使用しているが、これらはすべて同じものを指していると思われる。なお、テ形に変化した形は本研究では「テ形変化形」とする。

注2) 例えば、テ形の変化規則について、次のように提示している。一段動詞は「食べる→食べて」のように語尾の「る」を取ってテ形に接続する。また五段動詞は語尾によって変化があり、「う、つ、る」で終わった五段動詞は促音便で、「く、ぐ」はイ音便で、更に「ぐ」の場合、テを「で」に直す。「ぶ、ぬ」は撥音便で、テを「で」に直す。「す」で終わる五段動詞は「す」を「し」に変え、サ行変格活用動詞は「する」を「し」に変え、カ行変格活用動詞は「くる」を「き」に直してから、テと接続する。

注3) 表1は山田(2004)、修(2009)、周小平等(1981)に従って、まとめたものである。一段動詞は「上一段、下一段」の下位分類があったが、実際中国の日本語教育では山田(2004)と同じく、両者とも一段動詞に分類される。したがって、「見る、着る」のような動詞は例外としては扱われず、一般の一段動詞と認識されている。

注4) 日本語教育の分野で、動詞の分類方法についてはI類(Iグループ:五段動詞に相当する)、II類(IIグループ:一段動詞に相当する)、III類(IIIグループ:「くる」「する」及び「する」の変種)という分類方法もあるが、中国の教科書では五段動詞、一段動詞、サ行変格活用動詞、

カ行変格活用動詞との分類方法がより一般的であるため、本研究ではこのルールに従った。また調査に協力した初級学習者が使っている教科書もこの分類を採用している。

注5) 菅谷 (2010) は Klafehn (2003) の造語テストの質問紙を使用した。

注6) Ellis (2003) は formula → low-scope pattern → construction という言語習得の過程を提案し、長友(1997)も同じ観点から行われた研究であったと思われる。

注7) 「す」で終わる五段動詞とサ行変格活用動詞「する」はテ形に変化する際、同じく「して」なので、便宜上一つにした。

引用文献

- 1) 酒井弘 (2010) 「ことばについて脳を調べてわかること・わからないこと一言語認知神経科学への招待」『第二言語としての日本語の習得研究』13, 147-160, 凡人社。
- 2) 坂本正 (1993) 「英語話者における「て形」形成規則の習得について」『日本語教育』80, 125-135.
- 3) 白井純子・小森早江子 (1998) 「母語習得と第二言語習得との相違一言語習得過程に現れる『動詞て形』の誤用からの考察」『日本認知科学会第15回大会発表論文集』162-163.
- 4) 菅谷奈津恵 (2010) 「日本語学習者による動詞活用の習得について—造語動詞と実在動詞による調査結果から」『日本語教育』145, 37-48.
- 5) 張麗群 (1989) 「中国人学習者から見た日本語の擬音語と擬態語」『日本語教育』68, 128-130.
- 6) 長友和彦 (1997) 「動詞テ形に関わる音韻規則の習得と言語の普遍性」『第二言語としての日本語の習得研究』1, 1-7.
- 7) 山田敏弘 (2004) 『国語教師が知っておきたい日本語文法』くろしお出版。
- 8) 修剛 (2009) 「日本語動詞活用形の再考察—中国の日本語教育の立場から」『日語動詞及相关研究』外语教学与研究出版社, 2-13.
- 9) 周小平・陳小芬 (1981) 『新編日語』上海外语出版社
- 10) Ellis, N. C. (2003). *Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second*

language structure. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.33-68). Oxford: Blackwell.

- 11) Klafehn, T. D. (2003). *Emergent Properties of Japanese Verbal Inflection*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Hawaii, USA.
- 12) Pinker, S. A. (1991). Rules of language. *Science*, 253, 530-535.
- 13) Pinker, S. A. (1994). *The language instinct*. New York: William Morrow.
- 14) Pinker, S. A. (1999). *Words and rules: The ingredients of languages*. New York: Basic Books.
- 15) Pinker, S. A. & Prince, A. (1994). Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar. In S. D. Lina, R. L. Corrigan & G. K. Iverson (Eds.), *The reality of linguistic rules* (pp.321-351), Amsterdam: John Benjamins.
- 16) Pinker, S. A., & Ullman, M. T. (2002). The past-tense debate: The past and future of the past tense. *Trends in Cognitive Science*, 6, 456-463.

資料1：テ形書き込みテストに使用した動詞

| テ形変化形 | 教科書内 | 教科書外 | 無意味語 | 新語 |
|--------|-----------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------------------|
| いて・いで系 | かく およぐ はたらく | うけつぐ とく いそぐ | さらぐ のこつぐ かじく | 外来語由来: ぱにくる とらぶる めもる |
| して系 | さんぼする べんきょう する わたす | かす はげます さんしょうする | ぼこす ふなす たわんする | 漢語由来: こくる きよどる じこる |
| って系 | あう まつ かわる | まよう うかる かつ | みある たしかう つなつ | 和語由来: ぶっちゃける ちくる びびる |
| て系 | たべる きる (注:着る) おきる | くわえる もちいる ひかえる | しょういる てきる こみる | |
| んで系 | よむ まなぶ しぬ | すすむ とぶ とりくむ | のりすむ だまむ まけぶ | |
| 合計54個 | 15個 | 15個 | 15個 | 9個 |

注:テ形変化形別の分析に「新語」は対象外とした。

資料2：日本語の文法能力テストの一部

問題Ⅰ _____のところになにをいれますか。1 2 3 4
からいちばんいいものをひとつえらびなさい。

問 (1) 山田さんはとなりのへや_____います。

1. に 2. へ 3. や 4. を

問 (2) 冬休みはらいしゅう_____はじまります。

1. と 2. まで 3. から 4. が

問題Ⅱ _____のところになにをいれますか。1 2 3 4
からいちばんいいものをひとつえらびなさい。

問 (16) このへやに_____いけません。

1. 入るは 2. 入っては
3. 入りますは 4. 入らないは

問 (17) 前の人につづいてまっすぐ_____なさい。

1. 歩いた 2. 歩く 3. 歩き 4. 歩け

問題Ⅲ _____のところになにをいれますか。1 2 3 4
からいちばんいいものをひとつえらびなさい。

問 (31) 今日は運動を_____にしてください。

1. しないで 2. しない
3. しなさそう 4. しないよう

問 (32) 学校をそつぎょうしても、日本語の勉強をつづけて_____つもりだ。

1. くる 2. いく 3. いこう 4. こよう

問題Ⅳ どのこたえがいちばんいいですか。1 2 3 4
からいちばんいいものをひとつえらびなさい。

問 (39)

先生「上山君、先週のレポートは終わったかい。」

上山「ぼくは、今やっている_____が、田中君はお
わったそうです。」

1. ようです 2. はずです
3. ところです 4. らしいです

問 (40)

①「このテストは、ひらがなで書いてもいいですか。」

②「ええ、_____。」

1. だめですよ 2. かまいませんよ
3. 書きますよ 4. 書きませんよ

Acquisition of *te* form by native Chinese speakers learning Japanese at the beginner's level

by

CHU Xiangjuan

Tianjin Foreign Studies University

Graduate School of Languages and Cultures, Nagoya University

Katsuo TAMAOKA

Graduate School of Languages and Cultures, Nagoya University

Yuko YAMATO

The Japan Foundation, Center for Japanese-Language Testing

J. F. Oberlin University, Graduate School of Language Education

The present study investigates how native Chinese speakers learning Japanese only for four months in China ($n=101$) acquire *te*-form in four categories and five inflection types of 54 different verbs (Cronbach's reliability, $\alpha=.86$). The results of the *te* form test indicate that already-learned verbs were better performed in *te* inflections than pseudo-verbs. Yet, both of these categories exhibited over 88.00% accuracy: *-nde* form was the most difficult and *-ite/itte* was the second most difficult *te* inflection to produce correctly. The study concluded that native Chinese speakers learning Japanese, even for a short period of four months, adequately apply their knowledge of *te* inflection rules to various verbs, with some assistance of lexical memory.

Keyword: native Chinese speakers, *te* form, *te* inflection types, word-based, rule-based