

# 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(2001:30)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、授受補助動詞を多く使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、学習者の作文や用例集などから授受表現に関する誤りを抜き出し、分析を行った。その結果、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、特に(1)のような「てくれる」の無使用による誤りが一番多く見られることが分かった。

- (1) 友達は名所旧跡を案内した。(→案内してくれた)  
(括弧内の記述は著者による) (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、王(2000)では「非用」という言葉を用いて、授受表現を使うべきところで使わないということ、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」と呼ぶ。

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「てあげる」の習得は学習環境に影響され、JFL 学習者より JSL 学習者の方が習得が促進されると述べている。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。したがって、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検討したい。

## 2. 先行研究

### 2.1 「てくれる」の用法

大江(1975)、庵他(2000)<sup>1</sup>では、「てくれる」は恩恵的行為と、皮肉などの非恩恵的行為を表す用法があると述べている。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、行為者が有情名詞の場合だけではなく、無情名詞の場合にも

<sup>1</sup> 庵他(2000)は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が、それは「てくれる」の活用にしたがうものであり、本研究では対象外とする。

使われることが示されている。

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「直接構造」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「間接構造」があると述べている。さらに、話し手である私が動詞の項となり、直接恩恵を受ける文は「直接テクレル受益文」であり、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」であると指摘している。

以上の先行研究の大江(1975)、庵他(2000, 2001)、山田(2004)によって述べられた内容を表1にまとめる。

表1 「てくれる」の用法

用法		例文
恩恵を表す	主語が 有情名詞	直接 田中は私に本を売ってくれた。(山田 2004:29)
		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	やっとな春がやってくれた。(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)

要するに、「てくれる」の用法としては、「恩恵」を表す用法と、「恩恵」を表さない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、受益文には「直接テクレル受益文」と「間接テクレル受益文」という2つの用法があることになる。

## 2.2 「てくれる」の「非用」に関する習得研究

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、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、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ると指摘している。

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、コミュニケーションの機能により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た結果、「てくれる」の「非用」が多く見られ、その中で、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、「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。

## 2.3 学習環境に関する習得研究

学習環境が授受補助動詞の習得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」の選択傾向について調査を行った。その結果によると、「てあげる」の習得は学習環境に影響され、JFL 学習者より JSL 学習者の方が習得が促進される一方、「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。さらに、「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、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)は視点の取り方と格関係の観点から学習者の産出文を分析したため、堀口(1983)で指摘された(1)のような表現レベルの不適切な文には言及していない。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。

また、学習環境に関する「てくれる」以外の研究も見られる。許(1997)は、日本と台湾在住の中・上級台湾人日本語学習者を対象とし、8種類のテイルの習得状況について調査した。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いことが分かった。その他の調査では、孫(2005)は、台湾人の日本語学習者を対象として、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結果、「現場指示の融合型」は JSL は JFL より有意に高いことが分かった。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、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った。このように、日本語学習者にけるテイル及び指示詞などの習得状況は学習環境により異なっているが、「てくれる」の「非用」についてはどうなるかはまだ不明である。

## 2.4 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観点から「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)が与える影響はまだ不明である。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、「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」<sup>2</sup>との関連性についてはまだ不明である。

## 3. 研究目的

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、学習者の日本語レベルと「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。

<sup>2</sup> 「知識レベル」は学習者が「てくれる」に関する明示的知識をどれぐらい持っているかを指す。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明示的知識という。

- 課題 i. 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。
- 課題 ii. 日本語学習者の「てくれる」の「非用」について、「直接てくれる受益文」と「間接てくれる受益文」で違いはあるか。
- 課題 iii. 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 調査の範囲

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、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、よく使用する用法と、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 mic-J コーパス<sup>3</sup>の一部を用いて調査し、本研究が扱う「てくれる」の研究範囲を設定した。その上で、取り扱う「てくれる」の用法を「恩恵」を表す用法で、且つ主語が有情名詞の場合のみに定めた。

##### 4.2 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、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、及び日本語母語話者 (大学に在学している学部生) 10 名、計 90 名<sup>4</sup>である。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。なお、本稿では JFL 環境における N2 学習者を JF1<sup>5</sup>、JSL 環境における N2 学習者を JS1、JFL 環境における N1 学習者を JFA<sup>6</sup>、JSL 環境における N1 学習者を JSA と呼ぶ。

##### 4.3 調査方法

日本語学習者は、ペーパーテストで正しく回答できるが、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からである (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という 2 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、言語知識と言語運用この 2 つの面から、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「知識レベル」、「言語運用」のことを「産出レベル」と呼ぶ。さらに、産出を測るためにロールプレイを実施し、知識を測るた

<sup>3</sup> 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。それは日本人の大学生・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。

<sup>4</sup> 本調査は 90 名の被調査者に承諾を得てから実施した。

<sup>5</sup> I は英単語の intermediate を指す。

<sup>6</sup> A は英単語の advanced を指す。

めに、選択肢問題テストを実施した<sup>7</sup>。調査方法を表2に示す。

表2 調査方法

調査方法	調査内容	実施順番	時間制限
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して一緒にロールプレイをする。	1 番目	即時的
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に提示する。	2 番目	なし

#### 4.4 調査資料

テストはロールプレイ、選択肢問題テストからなっている。また、「てくれる」構文を「直接てくれる受益文」と「間接てくれる受益文」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。テストの構成を表3に示す。

表3 テストの構成

問題 構成	直接 てくれる	間接 てくれる	ダミー 問題	計
ロールプレイ	1	1	0	2
選択肢問題 テスト	5	5	10	20

ここでは、ロールカードの日本語訳及び、選択肢問題テストの1例を挙げる。具体的な内容は資料に示す。

1. あなたは老人ホームでボランティア活動をしています。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。

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。

<sup>7</sup> 本研究に使用された産出データの収集方法は白畑他(2010)にしたがうものである。

私が試験に落ちてがっかりしていた時、みんなが（ ）。

- |             |            |
|-------------|------------|
| 1) 励ましてもらった | 2) 励ましてくれた |
| 3) 励ました     | 4) 励ましてあげた |

## 5. 「てくれる」の使用に関する調査の結果

### 5.1 ロールプレイの結果

ロールプレイでは、助詞などの制限がないため、正解は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が産出できたら、正解であると考えられる。したがって、被調査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分析した結果、学習者の発話を正用と誤用に分類した上で、さらに誤用を「非用」、「非用以外の誤り」、「タスク未達成」という3つの場合に分けることにする。

まず、「非用」は、(2)のように、王(2000)に指摘されている「てくれる」が使われなかった文のことである。「非用以外の誤り」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。それらの文の自然さの判断は10名の日本語母語話者により行った。最後に、「タスク未達成」は(3)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指している。

- |                                       |         |
|---------------------------------------|---------|
| (1) おじいさん、おばあさんたちが私にありがとうございますを言いました。 | 【JFI12】 |
| (3) 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4はロールプレイにおける誤用数及び誤用率を示すものである。

表4に示されている通り、N2学習者の場合、「直接てくれる受益文」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、「間接てくれる受益文」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「直接てくれる受益文」の「非用」は学習環境により異なることが分かった。

また、「直接てくれる受益文」の非用率と「間接てくれる受益文」の非用率を見たところ、JSIの「直接てくれる受益文」の非用率は53%であったのに対して、「間接てくれる受益文」の非用率は75%であった。また、JSAの場合、「直接てくれる受益文」の非用率は10%であり、「間接てくれる受益文」の非用率は68%であった。それに対して、JFL学習者の場合はほとんど差がなかった。このことから、ロールプレイにおいては、JSIとJSA、すなわち、JSL学習者の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の用法により異なることが分かった。

表 4 ロールプレイの誤用数及び誤用率<sup>8</sup> (%)

被調査者 \ 用法	直接てくれる			間接てくれる		
	非用	その他 <sup>9</sup>	タスク <sup>10</sup>	非用	その他	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%)

## 5.2 選択肢問題テストの結果

選択肢問題テストには、ダミー問題を除き、「てくれる」に関する問題が 10 問ある。「てくれる」に関する問題の採点基準は 1 問 1 点、満点 10 点とした。採点の結果を表 5 に示す。

表 5 選択肢問題テストの平均値及び標準偏差 (SD)

被調査者	直接てくれる (SD)	間接てくれる (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)

選択肢問題テストの結果は、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」の用法 (「直接てくれる」、「間接てくれる」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」の用法の 2 次交互作用も、日本語レベル×学習環境、学習

<sup>8</sup> 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。

<sup>9</sup> その他は「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。

<sup>10</sup> 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。

環境×「てくれる」の用法、日本語レベル×「てくれる」の用法の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」の用法の主効果が有意であった( $F(1, 76) = 70.63, p < .001$ )。つまり、「直接てくれる」の方が「間接てくれる」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」の用法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。

### 5.3 「てくれる」の個人内の知識と産出の比較

本節では学習者個人内の知識と産出に関して検討する。分析方法として、まずは、知識がある場合の産出状況を見る。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。次に、知識がない場合の産出状況を見る。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6と表7に示す(カテゴリーごとに太線を表示)。

表6と表7から分かるように、JFL学習者は知識があったとしても、産出は難しく、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ことが分かった。つまり、JSL学習者は明示的知識がないとしても、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。



表 6 個人内の知識と産出(上位)

テスト 被調査者	選択肢 問題		ロール プレイ	
	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 7 個人内の知識と産出(下位)

テスト 被調査者	選択肢 問題		ロール プレイ	
	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	○	×

## 6. 考察

本研究では、ロールプレイと選択肢問題テストが終了後、被調査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、主に被調査者の回答に基づき、「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ついて質問をした。そこで、フォローアップインタビューの内容を参考に、研究課題ごとに考察していく。

### 6.1 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結果から、「てくれる」の「非用」は学習環境に影響されないことが明らかとなった。選択肢問題テストは学習者が「てくれる」に関する知識をどれ

ぐらい把握しているかを測るテストである。前述したように、今回の被調査者全員は大学あるいは日本語学校に在学している。すなわち、教室で日本語を教わった経験を持っている学習者である。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」を勉強すると言える。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」も含まれているため、学習者のすべての授受補助動詞の知識、つまり「てくれる」が必要かどうかを判断するだけではなく、主語、格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、JSL学習者は日本語母語話者から受けたインプットをチャンクとして覚えて使っているため、そのインプットに含まれている文法知識をどの程度理解しているかは不明である。このように、JFL学習者もJSL学習者も、授受補助動詞に関する明示的知識の習得が不足している。したがって、学習環境の異なる学習者に対し、「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窺える。

ロールプレイでは、学習者の「直接てくれる受益文」の「非用」は学習環境により異なり、JSL学習者はJFL学習者より「てくれる」の「非用」が少ないことが分かった。ロールプレイでは即時的な反応が求められるため、実際の会話場面に近いと考えられる。そのため、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学習者より比較的耳も口も日本語に慣れているため、即時的な反応が求められるロールプレイにおいては、有利であったと考えられる。

## 6.2 「てくれる」の用法による「てくれる」の「非用」の差について

選択肢問題テストでは、「てくれる」の「非用」は「てくれる」の用法により異なり、「間接てくれる受益文」より「直接てくれる受益文」のほうが学習者に習得されやすいことが分かった。ロールプレイでは、JSL学習者の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の用法により異なり、「直接てくれる受益文」に見られる「非用」が少ないのに対して、JFL学習者の場合はほとんど差がなかった。

「直接てくれる受益文」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、「間接てくれる受益文」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)。すなわち、「間接てくれる受益文」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基準の一つとしては、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、日本語学的な「てくれる」の用法とは異なること

が窺える。また、ロールプレイの結果から見ると、「間接てくれる受益文」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。

### 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。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。本調査において、JFL 学習者全員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、教室環境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、一部の学習者は教室環境の他、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。しかし、アニメやドラマの視聴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。つまり、JFL 学習者は、主に教室環境で日本語を学習すると言える。そのため、日本語の運用より、規則的な文法知識の方を多く教わっている。さらに、教室の外には日本語を使用する環境もなく、自然な日本語環境で日本語を産出する機会が非常に少ないと推測できる。このような 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。

それに対して、JSL 学習者は JFL 学習者と異なり、知識がある場合には、産出もある程度できており、その一方知識がなくても、必ずしも産出できないわけではない。その原因は、JSL 学習者の場合、教室の外にも自然な日本語に触れるチャンスが存在し、日本語は不可欠な生活手段でもあるからである。このように、JSL 学習者は教室で学習した日本語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、ロールプレイでの正確な産出が見られた。その理由の一つは、学習者は日本語をチャンクとして覚えているからである。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」という考えを持つ JSL 学習者がいる。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<sup>11</sup>を獲得して日本語を学習していることが窺える。

## 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。

ロールプレイでは、学習者における「直接てくれる受益文」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

<sup>11</sup> 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。

者の「てくれる」の「非用」は「てくれる」の用法により異なり、「直接てくれる受益文」に見られる「非用」が少ない。

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」の用法により異なる。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、「直接てくれる受益文」は「間接てくれる受益文」より習得されやすいことが明らかとなった。

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窺える。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、話す場面に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、「友達が来てくれたんだ」のように、「来てくれる」をチャンクとして覚えていることが窺える。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した可能性がある。また、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。そこで、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。

## 付記

本稿は修士論文「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—」の一部に加筆、修正したものである。本稿の執筆にあたり、指導教官の奥野由紀子先生からご指導をいただきました。そして、匿名の査読委員の先生方、首都大学東京の孟盈さんからも、貴重な意見をいただきました。ここに記して深く御礼申し上げます。

## 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—韓国入習者を対象に—」『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季大会予稿集』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『てくれる』の習得に関する横断研究」『日本語教育』95号 pp. 37-48.
- 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.
- 中崎温子 (2001) 「授受動詞と異文化コミュニケーション—『てくれる』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季大会予稿集』pp. 129-134.
- 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

mic-J コーパス(日本人へのインタビュー篇)

## 資料

紙幅のため、一部の「てくれる」に関する問題、ダミー問題、およびルビを省略した。また、本調査ではロールカードを中国語のみで提示した。

## ロールプレイ

1. 你在养老院从事志愿者活动。工作的内容就是帮老人打扫房间和陪老人说话。这份工作虽然有一点辛苦，但也有让你感到高兴的事情。那就是你所帮助的人对你说谢谢。请把这件事告诉你的朋友铃木。

(日本語訳：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。)

2. 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。

(日本語訳：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。)

#### 選択肢問題テスト

1. 私が試験に落ちてがっかりしていた時、みんなが（ ）。  
1) 励ましてもらった                      2) 励ましてくれた  
3) 励ました                                      4) 励ましてあげた
2. お金を落として困っていると、見知らぬ人がお金を（ ）。  
1) 貸してあげた      2) 貸してくれた      3) 貸した      4) 貸してもらった
3. A:文化祭の出し物何にすればいいか決まらないんだわ。  
B:そうなんだ。うちのサークルはいつもリーダーが（ ）から楽だよ。  
1) 決めてくれる      2) 決める      3) 決めてもらう      4) 決められる
4. 林くんがけがをした僕の代わりに（ ）。助かったよ。  
1) 走っていた      2) 走ってもらった      3) 走ってくれた      4) 走った

(ちょう きけん・首都大学東京大学院博士前期課程)