

日本人中国語学習者の文法事項の習得に関する認知的研究

—「補語」表現の習得を中心に—

姚 艶玲*

A cognitive study on the acquisition of grammatical items among Japanese learners of the Chinese language: With special focus on the acquisition of the term “complement” (*buyu*)

by

Yanling YAO

(Received OCTOBER 29, 2008)

Abstract

In the current study, I conducted cross-sectional research on the acquisition condition of “complements” (complements of result, complements of direction, complements of possibility), from the point of view of second language acquisition study, with Japanese learners of Chinese in Japan and in China as an object of study. As a result of analysis by means of the statistical method, the following three points became clear:

- ① For Japanese learners of Chinese, the acquisition of the “the complement of possibility” is the most difficult.
- ② Japanese learners of Chinese studying in China are able to use “complements” more correctly than Japanese learners studying in Japan. The difference in study environment influences the acquisition of “complements”.
- ③ The acquisition of “complements” of Japanese learners is affected by their mother tongue Japanese.

1. はじめに

日本人中国語学習者にとって、習得の難しい中国語の文法項目の1つに、述語の表す内容をさらに詳しく説明する成分である「補語」(守屋 1995 : 169)の使用がある。

「補語」は述語の後に置かれ、文中で最も重要な情報を担う文成分である。日本語にはこれに該当する文

成分が存在しないため、日本語を母語とする学習者は、母語とは形式と意味のマッピングが異なるものの習得が求められる。これが「補語」の習得を困難にしている原因であると考えられる。「補語」の習得は日本語だけでなく英語や韓国語など母語背景の異なる学習者にとっても同様に難しく、母語にかかわらず共通した習得困難点である(趙金銘 2006 : 15 参照)。

本研究は第二言語習得研究の立場から、日本語を母語とする中国語学習者を対象に¹⁾、横断的調査によって²⁾「補語」がどのようなプロセスを経て習得されて

* 熊本教養教育センター講師、博士(比較社会文化、九州大学)

いるのか、どのような誤用が産み出されているのかなど、その習得過程と使用状況を明らかにすることを目的とする。日本人中国語学習者の「補語」習得のプロセスや特徴、及び問題点を分析・解明することによって、中国語教育における文法指導への新たな提言をし、現場での効果的な応用を目指したい。

2. 先行研究の問題点と本研究の立場

「補語」は第二言語としての中国語教育においても外国語としての中国語教育においても重要な位置を占めている³⁾。「補語」の教授においてはその構造的特徴によって、「結果補語」「方向補語」「可能補語」「程度補語」「時量補語」「動量補語」などいくつかのパターンに分類されているが、呂文华(1995、再録 2006: 423)によると、使用頻度は「方向補語」「結果補語」「程度補語」「可能補語」の4種類が最も高い。このうち、「程度補語」に関してはその定義や下位分類及び名称について、さまざまな議論が行われており、未だに統一の見解が得られておらず、教科書における扱い方もまちまちである⁴⁾。また日本人学習者にとって「程度補語」は理解するのが比較的容易なものである(丸尾 2003: 34 参照)といったことから、本研究ではひとまず「程度補語」を考察の対象から外し、最も習得が難しいとされている「方向補語」「結果補語」「可能補語」を中心に日本人中国語学習者の習得状況を調査した。

日本人中国語学習者の「補語」習得に関する研究、特に大勢の学習者を対象とする横断的研究はこれまであまり行われておらず、钱旭菁(1997)、吴丽君等(2002、邦訳 2005)、杨德峰(2004、再録 2006)などが挙げられる程度である。钱旭菁(1997)と杨德峰(2004)はいずれも「方向補語」についての調査研究であり、钱旭菁(1997)は学習者の作文データとアンケートの回答を分析することによって日本人学習者の「方向補語」の習得順序を提示している。杨德峰(2004)は中国語学習者の中間言語コーパス(汉语中介语语料库)⁵⁾における日本人学習者の書きのデータを分析することによって、初級、中級、上級というレベルごとの習得状況を調査している。一方、吴丽君等(2002)は学習者の「可能補語」と「方向補語」についての誤用例を分析することによって誤りのパターンを提示している。これらの先行研究は日本人学習者の「補語」習得の特徴をいくつか示しているが、その研究対象と研究手法に見直されるべきところがある。そのため、以下に挙げる問題点が依然として残る。

- ①「方向補語」「結果補語」「可能補語」をまとめて調査した習得研究はない。このため、このうちの

どれが最も習得されにくいのが明らかにされていない。

- ②先行研究はいずれも中国国内の日本人学習者を対象とした第二言語としての中国語の「補語」習得研究であるが、日本国内の日本人学習者を対象とする外国語としての中国語の「補語」習得研究が行われていない。このため、学習環境の違いによってもたらされる習得状況の違いが明らかにされていない。
- ③いずれの研究も収集した学習者の正用や誤用のデータに対して統計的検定が行われていない。このため、正答数や誤答数の差が、学習者のレベル間で統計的に有意であるかどうか判断できず、学習者の習得過程が明らかにされていない。
- ④いずれの研究においても「補語」における日本語との形式と意味のマッピングの違いが論じられていない。このため、「補語」習得に及ぼす日本語の影響が明らかにされていない。

以上の問題点を踏まえ、本研究では日本人中国語学習者の「方向補語」「結果補語」「可能補語」の習得をまとめて横断的に調査し、日本人学習者の「補語」の習得過程を明らかにするとともに、三種類の「補語」の習得難易度、及び学習環境によって「補語」の習得に差が生じるかどうか、それに「補語」の習得に日本語の影響がみられるかどうかなどの問題点も明らかにしていきたい。

本研究の構成は以下のとおりである。第3節では「補語」におけるマッピングの違いを認知言語学的観点から分析し、習得に及ぼす影響を予測する。第4節では文法テストを用いた習得調査を行い、第5節では調査結果の分析を行う。第6節では本研究をまとめ、習得調査の結果から得られた中国語教育への提言を述べる。

3. 「行為—結果」というスキーマの言語化の違いに関する認知言語学的考察

認知言語学では事態を参与者間の相互作用として理想化して捉え、＜因果連鎖＞(action chain)という認知モデルによって端的に表している(山梨 1995、谷口 2005 など参照)。

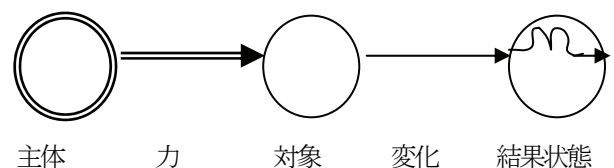
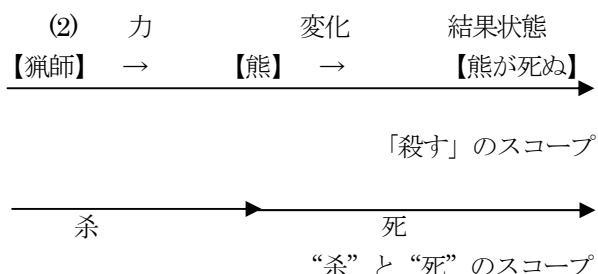


図1 事態認知モデル

図 1 が示しているようにわれわれの事態認識には「行為—結果」という因果関係のパターンが抽出できる。日常言語ではこの事態関係を、動詞及び動詞を中心とするさまざまな構文を通して表現している。この認知モデルの構成要素がどのように言語化されるかという言語化のプロセスは言語によって異なっている。例えば「猟師が熊を殺した。」という事態に対して、中国語では(1)のように表現しなければならない。事態関係は図式によって簡潔に示すと(2)のようになる。

- (1) 猎人 杀 死 了 熊。
 獵師 殺す 死ぬ アスペクト助辞 熊
 獵師が熊を殺した。



「杀」には獵師の働きかけしか含意されておらず、「熊が死んだ」という結果状態は「死」によって別に表現しなければならない。「死」のような語彙的な附加部分はいわゆる「補語」であり、ここでは動作・行為の結果を表していることから「結果補語」と分類されるのである。すでに指摘されているように、日本語の単純動詞は「行為—結果」という連鎖を全部含んで表現することが多いのに対して、中国語の単純動詞は行為の部分だけを言語化し、行為を行った結果について含意しないことが多い。「述語＋結果補語」という“VC”構造によって「行為—結果」という因果関係が表されるため、「結果補語」構造は＜因果連鎖＞を忠実に反映している言語形式であるといえる。

一方、「方向補語」は動作・行為の方向を表すものであるが、人やものの移動を示していることから、動作・行為によって生じた人やものの位置的な変化であると捉えることができる。よって、「方向補語」にも「行為—結果」というスキーマを適用することができると考えられる。

- (3) 我 从书包里 拿出来了 照片。
私はバッグの中から写真を(取り)出した。

“拿”にはバッグから写真を取り出そうとする行為

の部分しか表されず、写真がバッグの中から出てきたという結果事態を表すためには「出来」という方向補語を付加しなければならない。このように写真に生じた位置的な変化の結果を示すことから、「方向補語」は「結果補語」と同様に「行為—結果」スキーマが適用されていると考えられる⁹⁾。

さらに「可能補語」となると、意味的には動作を通じてある結果を達成できるかどうかを表しており、形式的には「V 得/不 C」という構造の C になれるものは結果補語と方向補語である(守屋 1995:192)ことから、「行為—結果」スキーマが「可能補語」として表現されている事態の中に内包されていると考えられる。可能補語は多くの場合、否定形がよく使われ、「ある人の能力に限界があるか現実の条件に限界があつて、ある事が実現されていないし、実現が不可能であること」(吴丽君等 2002、邦訳 2005:110)を表しているため、「V 不 C」構造は「VC」という「結果補語」「方向補語」構造によって表される事態(出来事や状況)に対する話し手の判断を表すものであると考えられる。よって、「VC」構造は「命題(proposition)」を表すのに対して、「V 不 C」構造は「モダリティ(modality)」を表すものであるといえる。つまり、話し手は、主観的・客観的条件が備わっていないことから、ある行為の結果が達成されるのが不可能であると判断するものである。

例えば、前掲例の表す事態に対する話し手の判断を表す場合、次のようになる。

- (4) 猎人杀不死熊。(例えば、熊があまりにも大きいので) 猟師は熊が殺せない。
(5) 我拿不出来照片。(例えば、バッグのチャックが壊れていて) 私は写真が出せない。

このように、“杀不死”“拿不出来”は何らかの主観的・客観的条件を欠いていることによって、「熊が死ぬ」「写真が出てくる」という結果を達成するのが不可能であるという話し手の判断を表している。「可能補語」を理解するためには「結果補語」「方向補語」についての十分な理解が不可欠である(守屋 1995 : 192)ため、「可能補語」も「結果補語」「方向補語」と同様に「行為—結果」スキーマで捉えることができると考えられる。

以上見てきたように、「補語」カテゴリーの下位分類として「結果補語」「方向補語」「可能補語」が挙げられるが、認知言語学的観点から考察を行ってきたように、いずれも「行為—結果」スキーマが適用される形式であるといえる。「行為—結果」スキーマとそれを反

映する言語形式との対応関係において、日本語はほとんどが単純動詞によって対応するが、中国語では行為と結果を別個に言語化する複合動詞によって対応するのである。つまり、「行為—結果」を表す場合、日本語と中国語で形式と意味のマッピングが異なっており、日本語は意味 1 対形式 1 という 1 対 1 の対応関係であるのに対して、中国語は 1 対 2 であるということである。

以上の理由から、日本語母語話者にとって、同一の事態を母語とは異なる語形成で表現する中国語の「補語」の習得は難しいと考えられる。日本語母語話者の認知様式と異なる認知パターンが反映された言語形式の習得が求められるためである。したがって、「行為—結果」スキーマの言語化の違いが日本人学習者の「補語」習得に影響を及ぼす可能性が十分予想される。

4. 文法テストを用いた日本人中国語学習者の「補語」の習得調査

4.1 目的

「補語」は初級段階で導入されるが、中・上級の中国語学習者でも「補語」の使用ができておらず、使い方を間違えることがしばしばある。中・上級学習者にとっても「補語」は難しく、ましてや初級学習者では和文中訳で「補語」をなかなか使えない(丸尾 2003 : 34)というのが現状である。

前掲した先行研究では 2 編が「方向補語」の習得を調査しているが、果たして日本人学習者にとって最も習得が困難なのは「方向補語」だろうか。三種類の「補語」の習得難易度はどのようになっているのだろうか。また「補語」習得の難しさをもたらす要因の一つに母語の影響が見られるのだろうか。そして母語の影響だけでなく、中国と日本という学習環境の違いが「補語」習得に関係するのだろうか。これらを解明するために本研究の目的を次の 3 点とする。

- I. 日本人中国語学習者にとって「結果補語」「方向補語」「可能補語」という三種類の補語のうちいずれの習得が困難であるかを明らかにする。
- II. 日本人中国語学習者が「補語」の用法を誤って使用する場合、その原因の一つとして日本語の影響があるかどうかを明らかにする。
- III. 学習環境、すなわち日本で学ぶか、中国で学ぶかによって、日本人学習者の「補語」の習得に差が生じているのかを明らかにする。

4.2 方法

4.2.1 対象及び期間

被調査者は 260 名の日本で学ぶ日本人中国語学習者と、21 名の中国で学ぶ日本人中国語学習者と、14 名の中国で学ぶ他言語話者の中国語学習者である。また 40 名の中国在住の中国語母語話者にも同じ調査を実施した。日本で学ぶ日本人中国語学習者 260 名は全員大学生である⁸⁾。

日本で学ぶ学習者のレベル分けは中国語検定試験を受験したかどうか、受験した場合は何級に合格したか、及び中国語の学習期間などの総合的な学習状況に基づいて判定を行った。中国語検定試験未受験で、学習期間 1 年未満の学習者を初級、学習期間 1 年以上、中国語検定試験未受験で、あるいは 4 級に合格した学習者を中級、中国語検定試験 3 級に合格した学習者を中上級、中国語検定試験 2 級に合格した学習者を上級と判定した⁹⁾。

調査期間は 2007 年 12 月から 2008 年 1 月までである。

4.2.2 手順

調査は学習者の言語理解能力を測る文法テストを用いて実施した。テストの形式は 4 つの選択肢から適当なものを選ばせる択一式である。テストは 20 問で、満点(100%)を 20 点とする。このうち、「結果補語」を問うものは 6 問、「方向補語」を問うものは 7 問、「可能補語」を問うものは 7 問である。

テストでは次のような点が明らかになるよう留意して問題の作成を行った。

- ①「結果補語」に関し、結果補語になれる基本的な動詞や形容詞を使えるかどうか、“VC”という述語との位置関係についての認識ができていitるかどうか。
- ②「方向補語」に関し、複合方向補語の使い分けができていitるかどうか、場所目的語及び非場所目的語と、述語や複合方向補語との位置関係の判断ができていitるかどうか。
- ③「可能補語」に関し、“V 得/不 C”という構造の使用ができていitるかどうか、“不能 VC”や“没 VC”との使い分けができていitるかどうか。

テストを作成するために日本及び中国で出版された中国語初級教科書 28 冊の「補語」項目の解説を調べ、出現頻度の高い「動補構造」を抽出した。そのリストに基づいて問題を作成した¹⁰⁾。1 例を挙げる。

1. 这件衣服没_____。
(この洋服はきれいに洗ってありません。)
- A 洗得干净 B 干净洗
C 洗干净 D 干净地洗

なお「V 不 C」構造は可能補語の典型的用法である(呂文华 1995、再録 2006 : 425 参照)ということから、7 問中に否定形を 6 問用意した。また「方向補語」は全問基本的な意味を中心に、複合方向補語の用法を用意した。そして意図した動補構造の意味を明確にするため、全ての問題に日本語で対訳を付けた。

日本国内の調査は 5 大学で実施した。中国国内の調査はある大学の留学生の中国語センターの学習者を対象に実施した。回収した調査用紙は採点をし、前述した基準によってレベル分けを行った。そして被験者全員の得点と三種類の「補語」別の失点を集計した。

5. 調査結果と分析

三種類の「補語」の習得に関して日本で学ぶ日本人学習者内でレベルによって差が見られるか、またそれぞれのレベルにおいて「補語」別の習得に差が見られるか、そして学習環境の違いによって、すなわち日本で学ぶ日本人学習者と中国で学ぶ日本人学習者の間で「補語」習得に差が見られるかなどについて、有意差検定を行った。

5.1 日本で学ぶ日本人学習者の回答結果

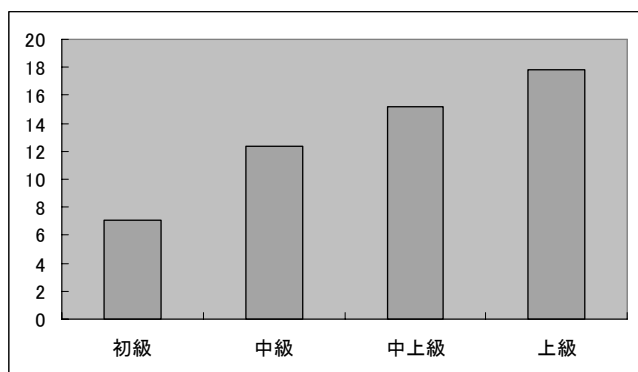


図2 日本で学ぶ日本人学習者のレベルごとの平均得点

図2は日本で学ぶ日本人学習者の平均得点をレベル別に示したものである。レベルが上がるにつれて平均得点が上昇していることが分かる。隣接する各レベル間の得点の差を有意水準 5 パーセントで多重比較法に

より検定を行った結果、それぞれ有意差が認められた。すなわち、学習段階が進むとともに「補語」の習得も進むということである¹¹⁾。

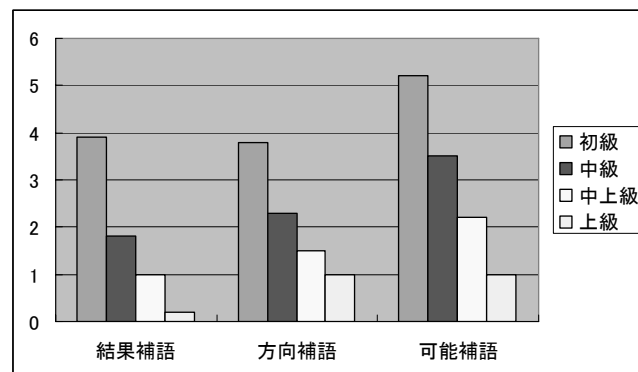


図3 日本で学ぶ日本人学習者の「補語」別のレベルごとの平均失点

図3は日本で学ぶ日本人学習者の「補語」の種類別の失点をレベルごとに示したものである。いずれの「補語」においてもレベルが上がるにつれて失点が減少している。つまり、学習段階が進むにつれて、いずれの補語も習得が進むということである。

また、初級、中級、中上級のいずれのレベルでも「可能補語」の失点が多い。「可能補語」の失点率が「結果補語」と「方向補語」の失点率に比べて高いかどうかを検定したところ有意水準 1 パーセントで有意差が認められた。つまり、日本で学ぶ日本人学習者にとっては「可能補語」が最も習得されにくいと判断される。なお、初級では方向補語<結果補語<可能補語の順に難易度が上がり、中級及び中上級では結果補語<方向補語<可能補語の順に難易度が上がるという結果になっている。

5.2 中国で学ぶ日本人学習者の回答結果

まず、中国で学ぶ日本人学習者の得点データと日本で学ぶ日本人学習者の得点データに対して片側検定を行った。有意水準 1 パーセントで両者間に有意差が認められ、中国で学ぶ日本人学習者が日本で学ぶ日本人学習者より「補語」の習得が進んでいると判断される。

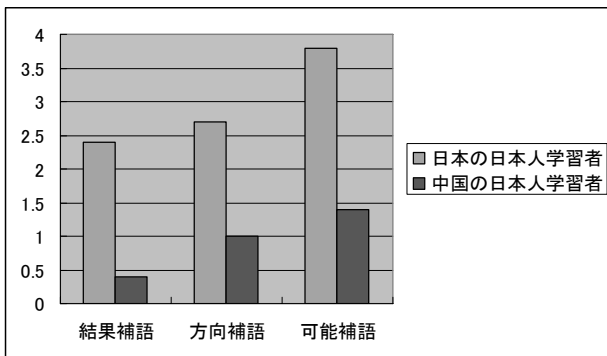


図4 日本で学ぶ日本人学習者と中国で学ぶ日本人学習者の「補語」別の平均失点

図4からいずれの「補語」の習得においても、日本で学ぶ日本人学習者の失点が大きく、中国で学ぶ日本人学習者と比べ習得が進んでいないことが分かる。つまり、学習環境の違いが日本人学習者の「補語」習得に影響を及ぼし、第二言語としての中国語を習得する場合のほうが、外国語としての中国語を習得する場合より、「補語」の習得が促されるものと考えられる。

5.3 分析

調査の結果、以下のような知見を得た。

- i. 日本人学習者の「補語」の習得は学習段階が進むにつれてよくなる。
- ii. 日本人学習者にとって、「可能補語」が最も習得されにくい。
- iii. 中国で学ぶ日本人学習者は日本で学ぶ日本人学習者より「補語」の習得が進む。

次に、補語ごとに日本で学ぶ日本人学習者の誤答状況を分析し、「補語」習得の難しさが生じる原因を探る。

5.3.1 結果補語

図3から「結果補語」の平均失点が初級段階では4点近くあったのに対して、中級段階へ進むにつれて誤答が半分以上減っているということが分かる。初級学習者にとって「結果補語」は初出の項目であり、結果補語になれるものにはどのような動詞や形容詞があるのか、どのような意味を表わすのかについての十分な認識と理解ができていないためと考えられる。しかし、中級段階へ進むと、学習時間が増えるにつれ、教室における「補語」のインプットの量も増え、それまで不十分だった結果補語の理解力が改善されたと考えられる。

初級学習者の誤答状況は大きく二つにまとめられる。

①意味的な誤用

結果補語になる動詞や形容詞の意味が理解できていないため、補語の使い分けができない。このため、述語と結果補語との意味的な組み合わせを間違えてしまう。例えば、「我昨天吃坏(×吃痛)了肚子。」「他的电话号码你记住(×记懂)了吗？」などである。

②形式的な誤用

一つは“VC”という「結果補語」構造と“V得C”構造との混用である。事態の結果が得られていないことを表わすとき、“没VC”構造をとるべきところを“(没)V得C”を使ってしまうという誤答が、全体に85件あった。例えば、“这件衣服没洗干净(×洗得干净)。”、“老师说的话我没听懂(×听得懂)。”などである。初級学習者にはまだ形式の面から結果補語と可能補語との使い分けができていないためと考えられる。

もう一つは“把”構文中における結果補語の構造的な誤用である。“把”構文を用いる場合の否定は“把”の前に“不”や“没”を加えるべきであり、“VC”構造自体を打ち消し形にすることはできない。“把～没VC”や“把～V不C”という構造的な誤用を起こしてしまったものは61件あった。例えば、“我把他的名字写错(×写不对 / ×没写对)了。”などである。このことから結果補語の学習には単なる語彙としての使用だけでなく、構文中における統語的な使い方の認識も必要であると思われる。

5.3.2 方向補語

図3から中級段階へ進むと、結果補語の誤答が一段と減少するのに対して、方向補語の誤答は結果補語ほど大きく減らないことが分かる。初級学習者の「方向補語」の誤答も大きく形式面での誤用と意味面での誤用にまとめられる。

①形式の面

複合方向補語の習得には、場所目的語や非場所目的語の、複合方向補語との位置関係の区別が肝要である。

「V+C+場所目的語+“来/去”」「V+C+非場所目的語+“来/去”」「V+C“来/去”+非場所目的語」などいく通りもの形式的な組み合わせがあるため、学習者の使用に混乱をもたらしてしまう。場所目的語を“C‘来/去’”の後に置いてしまう誤答が47件あった。例えば、“天太晚了，没车了，我们走回家去(×走回家去 / ×开回家去)吧！”などである。日本語の移動動詞(「家へ帰る」)や移動を表わす補助動詞(「家へ帰っていく/家へ帰ってくる」)と異なる形式であるため、使いこなすようになるには時間がかかり、習得が遅れるものと考えられる。

②意味の面

初級学習者の誤答には“过来/回来”“上来/出来”“进去/出去”などに関する使い分けの誤用が多く観察される。例えば、“山田，我刚刚买回来(×买过来)一本新杂志，你要看吗？”などである。複合方向補語の表わす移動には人やものの移動の方向と話者の視点とが絡んでいるため、このような表現法を理解し、違った移動の方向に対して適切な複合方向補語を使い分けするのが難しいのである。

5.3.3 可能補語

図3から初級、中級、中上級のいずれの学習段階においても、「可能補語」は失点が最も大きく、習得の遅れている補語であることが分かる。初級学習者の誤答は否定形の“V 不 C”の使用に集中しており、“不能 VC”や“没 VC”との混同が非常に目立っている。“V 不 C”を使うべきところを“没 VC”を使ってしまったものが105件、“不能 VC”を使ってしまったものが190件あった。すべて“不能 VC”を選んでしまうケースも多く見られた。例えば、“黑板上的字太小了，我看不见(×没看见/×不能看见)。”“你说得太快！我听不懂(×不能听懂)。”“这张桌子我一个人搬不动(×不能搬动/×没搬动)。”“这个照相机太贵，我买不起(×不能买)。”などである。“V 不 C”構造が使えず、“不能 VC”構造を過剰に使ってしまう大きな原因は日本語と中国語で可能性を表わす場合の形式とのマッピングが異なっているためと考えられる。

日本語では能力的可能性を表わす場合、動詞の可能形(「読める」「食べられる」)や可能の意味を含意する単純動詞(あるいはその否定形)(「分かる」「見える」「聞こえる」)を用いる。それに対応する中国語には“能”があつて、肯定形の場合「備わった能力」を表わすだけでなく、「都合による可能性」「条件による可能性」(郭春貴 2001: 340)も表わせる。しかし、「能力による可能性」や「都合による可能性」及びほとんどの「条件による可能性」を打ち消す場合、“不能”が使えず、「可能補語」の否定形しか使えない。この点で学習者の誤用が多いのは、肯定形においてはいずれのパターンでも“能”が使えることから、打ち消しの場合もすべて“不能”でカバーしてしまうという過剰拡張が起きているためと考えられる。“能/不能”は無標の可能性マーカーとして習得しやすいのに対して、“VC”構造から変形した“V 不 C”という有標の構造がなかなか使えないのである。

一方、“V 不 C”と“没 VC”の混同は話者の「不可能」と判断された事態の実現性が理解できていないためと考えられる。“V 不 C”が表わしているのは現在実

現していないこと、そしてこれからも実現できないことであるのに対して、“没 VC”は現在までに実現していなかったことを表わすのである。“V 不 C”が使えるようになるには中国語の可能性(不可能)を表わす場合の意味と形式との対応関係を明確に示しておく必要があると思われる。中国語では“V 不 C”“不能 VC”“没 VC”という異なる形式によって、同一の事態に対する話者の異なった述べ方を表わしているため、母語にそのような使い分けがない日本人学習者にとっては区別が困難である。このため、単なる事態を報告する「結果補語」「方向補語」より習得されにくいのだと考えられる。

以上見てきたように、日本語と中国語における形式と意味のマッピングの違いが日本人学習者の「補語」習得に影響を及ぼしていることが明らかになった。しかし母語の影響は中国で学ぶという学習環境においては抑えられているということも分かった。図4から中国で学ぶ日本人学習者の「補語」の理解能力が日本で学ぶ日本人学習者を大きく上回っていることが分かる。これは中国で中国語を第二言語として習得する場合、教室内だけでなく教室外の日常生活の中でも中国語のインプットの量が非常に多いためと考えられる。大量のインプットを受けることによって「補語」に反映されている認知様式が学習者に受容され、「補語」の理解能力が促進されと考えられる。

次節では調査の結果と分析をまとめた上で、中国語教育における「補語」項目の指導についての提言を述べる。

6. まとめと中国語教育への提言

6.1 まとめ

本研究は日本と中国で中国語を学習している日本人を対象として「補語」(「結果・方向・可能補語」)の習得状況を調査した。以下に明らかになったことを述べ、結論とする。

- I. 日本人中国語学習者にとって、「可能補語」の習得が最も困難である。
- II. 日本で学ぶ学習者にとって、三種類の「補語」の習得難易度は難しい順に、「可能補語」「方向補語」「結果補語」である。
- III. 中国で学ぶ日本人学習者は日本で学ぶ日本人学習者より正しく「補語」が使えている。学習環境の違いが「補語」の習得に影響を与えている。
- IV. 日本人学習者の「補語」習得に際し、日本語の単純動詞の意味構造との違いが大きく影響している。日本語における単純動詞一語に行為の結果までが含

意されるというマッピングの違いが負の転移という影響を及ぼしている。

V.日本人学習者の「補語」習得は学習段階が進むにつれてよくなる。

6.2 中国語教育への提言

本研究の結果に基づいて、中国語教育へ以下の2点を提言したい。

- ①中国語教育における「補語」の導入の順序について
日本及び中国国内で出版された中国語初級教科書28冊を調べた結果、「結果・方向・可能補語」の出現順は表1の通りであった。出現順は各教科書によってまちまちであることが分かる。

表1 中国語初級教科書における「結果・方向・可能補語」の出現順

結果補語→方向補語→可能補語	6冊
方向補語→結果補語→可能補語	2冊
結果補語→方向補語／可能補語	6冊*
結果補語／可能補語→方向補語	2冊
方向補語→結果補語／可能補語	1冊
可能補語→方向補語→結果補語	2冊
結果補語→可能補語→方向補語	1冊

(* “／”は同じ課に同時に導入していることを意味する。)

表1から分かるように、「結果補語」「方向補語」「可能補語」(易しい順に)という習得難易度を反映した出現順を採っているのは28冊中、6冊のみであった。学習者の習得過程に依拠しない配列では習得の混乱をもたらしてしまうだけでなく、学習の負担にもなる。「補語」項目の出現順について学習者の習得難易度を根拠として検討を行うことが必要である¹²⁾。

- ②「補語」の教授における中日両言語の相違の説明について

日本人学習者に「補語」を指導する際、中国語と日本語における「行為—結果」スキーマに対する捉え方が異なることを明確に説明する必要がある。「補語」における両言語の意味的・形式的な相違点をはっきり提示すれば、学習者の「補語」習得をさらに促進できると考えられる。特に「可能補語」と「結果補語」の否定形の習得において、“V不C”構造を正しく使用できない原因として、意味的に対応する日本語との違いについての説明が不十分であることが考えられる。日本で学ぶ日本人学習者にとって教室外で中国語に接する

機会が少ないため、“V不C”“没VC”及び“不能V(C)”などをどのような状況で使い分ければいいのか分からず、教室での十分な指導がなければ、適切に使用できるようになることは非常に困難であると考えられる。日本語との相違を明確に示して指導すれば、「補語」習得の困難を克服できるのではないかと思われる。

7. おわりに

本研究は第二言語習得研究の立場から、日本人中国語学習者の「補語」習得を横断的に調査した。第二言語としての中国語の習得研究を通して「補語」は事態認知様式が忠実に反映された文法形式であることが改めて実証できた。また「可能補語」習得に見られる学習者の誤用パターンから、中国語学と中国語教育学における「可能補語」についての新たな位置づけが必要であることも示唆された。今後は学習者の作文データや発話テストなど多方面の調査方法を用い、言語産出能力という視点から日本人中国語学習者による「補語」の習得研究を進めていきたい。

注

- 1) ロッド・エリス(牧野高吉訳、2003:20)によると、「第二言語習得」とは教室の内と外とを問わず、母語以外の言語の習得を意味し、「第二言語習得研究」とは、その言語の習得メカニズムについて研究する学問のことであるという。
- 2) 「横断的研究」とは集団テストによる研究とも呼ばれ、大きな集団を対象に、特定の一時期に同時または短期間に行う研究である(迫田2002:145参照)。
- 3) ロッド・エリス(金子朝子訳、1996:9)によると、第二言語習得の場合には、学習しようとしている言語は、その社会の中で公共的、社会的な役割を果たす。それに比べ、外国語としての学習は、その社会の中でその言語が特に重要な役割を持つことがなく、主に教室という環境だけで学ばれるという。また一般に用いられている「第二言語習得」という用語はこの両方を指す包括的な意味で用いられるという。
- 4) 「程度補語」の名称についてはそれぞれ呂文华(1995、再録2006)は“状態补语”、刘月华(1986)は“情态补语”、孙德金(2002)では“情状补语”、守屋(1995)は“様態補語”としている。
- 5) “汉语中介语语料库系统”(CCLI)(中間言語コーパス)は中国国家教育委員会と国家対外漢語教学領導小組辦公室による“八五”計画のプロジェクトであり、また北京語言学院による“八五”計画の重点プ

プロジェクトである。コーパスの規模は 352 万字にのぼる。

- 6) 西川(2007 : 213)は「方向補語」が表わす意味も一種の結果で、方向面での結果にすぎないと述べている。
- 7) 「可能補語」の位置づけについて、張旺熹(1997、再録 2006 : 251)は「我们认为,把“V 不 C”结构看作“VC”结构系统中一个表达下位语义范畴的扩展式,也许比把它看作同结果补语、趋向补语并列的第三种形式——“可能补语”,要更符合汉语语法系统的内在层次。」と指摘している。したがって張旺熹(1997、再録 2006)は「可能補語」を“补语的可能式”(「補語の可能式」)と呼ぶべきであると主張している。また李大忠(1996 : 227)は「可能补语也叫补语的可能式,顾名思义,它是表示可能性的句法成分。」と説明している。
- 8) 他言語話者の学習者に関しては、データが少なく統計的分析が難しいため、今回の分析対象から外した。また中国語母語話者データの分析にも触れていないが、いずれも今後の課題としてそれぞれ被験者の人数と幅を拡大し、他言語話者の学習者の習得状況及び中国語母語話者の回答状況と比較することによって、日本語母語話者の「補語」習得における他言語話者の学習者や中国語母語話者との違いを明らかにしたいと思う。
- 9) 日本語の習得研究において学習者のレベル判定はクローズテスト(許夏珮 2005 参照)、SPOT(Simple Performance-Oriented Test)(加藤 2005a、2005b 参照)によって行われていると報告されている。中国語の習得研究では管見のところ、レベル判定を行ったものはまだ見当たらない。銭旭菁(1997)、楊德峰(2004)などはいずれも学習者の学年を基準にレベルというよりも大まかに初級、中級、上級という三つの学習段階に分けている。本研究のレベル分けは精密な判定とはいえないが、中国語検定試験の受験成績を基準として取り入れることによって、従来と比べてより忠実に学習者のレベルを反映させることができたと思われる。
- 10) (14)~(20)間は陸庆和、徐菊秀、姚晓琳、叶翔、俞稔生、高山乾忠(2004)『汉语易读』(练习册 I : 75 頁, 北京大学出版社)を参考にしている。
- 11) 本研究におけるすべての統計的検定は統計学の専門家に依頼して行われたものである。
- 12) 興水(2005 : 118)は文法項目の配列の根拠として難易度の基準を検討しなければならないと指摘している。

参考文献

<日本語>

- 郭春貴 2001.『誤用から学ぶ中国語—基礎から応用まで—』。東京：白帝社。
- 加藤稔人 2005a.「中国語母語話者による日本語の漢語習得—他言語話者との習得過程の違い—」,『日本語教育』125号：96-105頁。日本語教育学会。
- 加藤稔人 2005b.「中国語母語話者による日本語の語彙習得—プロトタイプ理論、言語転移理論の観点から—」,『第二言語としての日本語の習得研究』8号：5-23頁。第二言語習得研究会。
- 興水優 2005.『中国語の教え方・学び方—中国語科教育法概説—』。東京：日本大学文理学部発行。東京：富山房インターナショナル発売。
- 許夏珮 2005.『日本語学習者によるアスペクトの習得』。東京：くろしお出版。
- 丸尾誠 2003.「文法事項の体系的理解を目指した中国語教授法について」,『中国語教育』創刊号：24-40頁。中国語教育学会。
- 守屋宏則 1995.『やさしくくわしい中国語文法の基礎』。東京：東方書店。
- 西川和男 2007.「日本語と中国語の違いからみた日本人に対する補語の教授法について」, 彭飛企画・編集『日中対照言語学研究論文集』：203-224頁。大阪：和泉書院。
- ロッド・エリス(金子朝子訳 1996).『第二言語習得序説—学習者言語の研究』。東京：研究社。
- ロッド・エリス(牧野高吉訳 2003).『第2言語習得のメカニズム』。東京：筑摩書房。
- 迫田久美子 2002.『日本語教育に生かす第二言語習得研究』。東京：株式会社アルク。
- 谷口一美 2005.『事態概念の記号化に関する認知言語学的研究』。東京：ひつじ書房。
- 山梨正明 1995.『認知文法論』。東京：ひつじ書房。

<中国語>

- 李大忠 1996.『外国人学汉语语法偏误分析』。北京：北京语言大学出版社。
- 吕文华 1995.「关于对外汉语教学中的补语系统」,『语言教学与研究』1995年第4期。并以「对外汉语教学语法的补语系统」为题,收入吕文华 1999『对外汉语教学语法体系研究』：59-68页。北京：北京语言文化大学出版社。还以「现行语法体系中的补语系统」为题,选入孙德金主编 2006『对外汉语语法及语法教学研究』：421-432页。北京：商务印书馆。
- 刘月华等 1986.『实用现代汉语语法』。外语教学与研究出版社。

- 钱旭菁 1997. 「日本留学生汉语趋向补语的习得顺序」, 『世界汉语教学』 1997 年第 1 期: 94-101 页。
- 孙德金 2002. 「外国留学生汉语“得”字补语句习得情况考察」『语言教学与研究』 2002 年第 6 期: 42-50 页。
- 吴丽君等 2002. 『日本学生汉语习得偏误研究』。北京: 中国社会科学出版社。邦訳『中国語の誤用分析—日本人学習者の場合—』, 西川和男編訳 2005。大阪: 関西大学出版部。
- 杨德峰 2004. 「日语母语学习者趋向补语习得情况分析—基于汉语中介语语料库的研究」, 『暨南大学华文学院学报』 第 3 期。以「日本留学生汉语趋向补语习得研究」为题, 选入王建勤主编 2006『汉语作为第二语言的学习者习得过程研究』: 457-479 页。北京: 商务印书馆。
- 张旺熹 1997. 「再论补语的可能式」, 『第五届国际汉语教学讨论会论文选』。北京: 北京大学出版社。以「补语的可能式」为题, 选入孙德金主编 2006『对外汉语语法及语法教学研究』: 231-251 页。北京: 商务印书馆。
- 赵金铭 2006. 「从对外汉语教学到汉语国际推广」, 王建勤主编 2006『汉语作为第二语言的学习者习得过程研究』: 1-38 页。北京: 商务印书馆。

日语母语学习者汉语补语习得的认知研究

提要 本文从第二语言习得研究的角度, 以在日本和中国学习汉语的日语母语学习者对象, 对其汉语补语(结果・趋向・可能补语)的习得情况进行了定量调查研究。通过统计分析, 得出了以下 3 点结论。

- ①对日语母语学习者来说, 可能补语的习得最困难。
- ②在中国的日语母语学习者比在日本的日语母语学习者能正确使用补语。学习环境的差异会对补语习得产生影响。
- ③日语母语学习者习得汉语补语时, 会受到其母语的影响。

关键词 第二语言习得 定量调查研究 补语
学习环境 母语的影响

付記

本研究は、九州東海大学(2007 年度現在)2007 年度「特色ある教育研究プロジェクト」萌芽的研究プロジェクトの補助金を受けて行われました。本研究の調査にご協力いただいた日本と中国の大学の先生と学生の方々に深く感謝いたします。また統計的検定を快く引き受けてくださった九州東海大学総合教養部(2007 年度現在)の今田恒久先生に深くお礼を申し上げます。

【資料】

日本人中国語学習者の「補語」「結果補語」「方向補語」「可能補語」の
習得状況に関するアンケート調査用紙

※本アンケートは日本人中国語学習者の「補語」「結果補語」「方向補語」「可能補語」の習得状況を調査するために実施されるものです。データは研究目的以外に使用されることはありません。お忙しい中を恐れ入りますが、ご協力をよろしくお願いいたします。

一、以下の①～⑤は中国語学習についてお尋ねします。下線部にご記入を、選択項目に○をお願いします。

- ①中国語学習の期間： _____ 年 _____ カ月
 ②中国語の学習レベル： A. 初級 B. 中級 C. 上級 D. 超級
 ③週の学習時間数：週に _____ 時間(或いは、週に _____ コマ)
 ④現在使用している教科書の書名を教えてください。 _____
 ⑤中国語検定試験に合格した方であれば、その級を教えてください。 _____ 級

二、以下の 20 問は「補語」の習得状況についての文法テストです。下線部に入れる適当な語句を、A～D の中から一つ選んでください。適当な語句を入れた後のそれぞれの完成文に日本語訳が付されています。

- 这件衣服没 _____。(この洋服はきれいに洗ってありません。)
A 洗得干净 B 干净洗 C 洗干净 D 干净地洗
- 我 _____ 了作业再出去玩。(宿題を書き終わってから、外へ遊びに行きます。)
A 写会 B 写完 C 写对 D 写了
- 老师说的话我没 _____。(先生のお話は聞いても分かっていませんでした。)
A 听见 B 听得懂 C 听到 D 听懂
- 我把他的名字 _____ 了。(私は彼の名前を書き間違えました。)
A 写错 B 写不对 C 没写对 D 写反
- 我昨天 _____ 了肚子。(私は昨日食事でお腹を壊してしまいました。)
A 吃饱 B 吃坏 C 吃多 D 吃痛
- 他的电话号码你 _____ 了吗?(彼の電話番号をちゃんと覚えましたが。)
A 记上 B 记完 C 记懂 D 记住
- 黑板上的字太小了,我 _____。(黑板の字があまりにも小さくて、見えません。)
A 没看见 B 看不见 C 不能看见 D 看不懂
- 这么多菜,我一个人 _____。(こんなにたくさんの料理は私一人では食べきれません。)
A 不能吃 B 没吃完 C 吃不起 D 吃不了
- 你说得太快!我 _____。(お話のスピードがあまりにも速くて、私には聞き取れません。)
A 不能听懂 B 没听懂了 C 听不懂 D 听不清楚
- 这个楼梯这么陡,我 _____ 吗?(こんなに急な階段で、私には登れるのだろうか?)
A 爬上得去 B 爬得上来 C 爬上得来 D 爬得上去
- 这张桌子我一个人 _____。(この机は私一人では運べません。)
A 不能搬动 B 搬不动 C 没搬动 D 搬不完
- 小明,快起床!要不该 _____ 电车了。
(小明,早く起きなさい!でないと電車に間に合わないよ!)
A 合不来 B 跟不上 C 来不及 D 赶不上
- 这个照相机太贵,我 _____。(このカメラはあまりにも高くて、私には買えません。)
A 不能买 B 买不了 C 买不起 D 买不着
- 天太晚了,没车了,我们 _____ 吧!(遅すぎて電車がなくなって、歩いて帰ろう!)
A 走回去家 B 走回家去 C 开回家去 D 开回去家

15. 我现在在五楼，你能帮我把电脑_____吗？
(今5階ですけど、パソコンを上まで送ってきてもらえませんか。)
A 走上来 B 走上去 C 送上来 D 送上去
16. 这是我做的点心，你给爷爷奶奶_____吧。
(これが私の作ったお菓子です。おじいさんとおばあさんのところへ送っていきましょう。)
A 送过去 B 送过来 C 走进去 D 走过来
17. 这些书不能借_____，只能在这儿看。
(これらの本は貸し出しができませんので、ここでしか読むことができません。)
A 出去 B 出来 C 进去 D 进来
18. 爸爸从国外带_____。(父が海外からたくさんのお土産を持って帰ってきました。)
A 进很多礼物来 B 进来很多礼物 C 回来很多礼物 D 出很多礼物来
19. 照片在书包里，你们自己拿_____看吧。
(写真はかばんの中よ！自分たちで取り出して見てちょうだい。)
A 上来 B 进来 C 起来 D 出来
20. 山田，我刚刚_____一本新杂志，你要看吗？
(山田さん，新しい雑誌を買ってきたばかりですけど，見られますか。)
A 买进来 B 买过来 C 买回来 D 买回去

注) (14)～(20)間は陆庆和、徐菊秀、姚晓琳、叶翔、俞稔生、高山乾忠(2004)『汉语易读』(练习册Ⅰ：75頁，北京大学出版社)を参考にしている。