

# 学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー(2)

—否定形「じゃない」の場合—

家村 伸子・迫田久美子

## A language Processing Strategy that Produces Learners' Errors (2)

—The Case of the Negative Form 'JYANAI'—

Nobuko KAMURA, Kumiko SAKODA

### 1. 研究の動機

#### 1. 1 誤用を産み出すストラテジー

Corder (1967) は、学習者はその習得段階で、学習者自身の文法を仮説設定し、検証しながらその体系を構築していると述べている。誤用を犯すのは、彼らの仮説の検証の現われであるとして、その重要性を説いた。誤用を研究することは、学習者の仮説設定のしくみを明らかにすることにつながり、学習者の仮説設定が明らかになれば、指導法への応用も可能になるであろう。第二言語習得研究において、「何を、どれだけ、間違うのか？」ではなく、「なぜ、間違うのか？」という観点からの研究が重要であると考えられる。

本研究は、迫田 (1998a) の指示詞コ・ソ・アの習得研究で明らかになったパターン形成や迫田 (1998b, 1999) の格助詞「に」「で」に見られる固まりのストラテジーを基盤として、誤用の原因の一端を探るものである。

迫田 (1998a) は、中国語話者 3 名と韓国語話者 3 名の 3 年間にわたる縦断的な対話調査により、両者の母語にかかわらずソ系指示詞を使う場合にア系を使う (1) のような誤用が多く、3 年かかっても習得が困難であることを明らかにした。

(1) A: 結婚したいと思わない?

B: 素敵なのが現れたら、\*あの人(一その人)と結婚する

これらの誤用がなぜ起きるのかについて、会話データを分析した結果、「～人」「～先生」などの具体名詞にはア系指示詞が選択され、「～こと」「～感じ」などの抽象名詞にはソ系指示詞が選択される傾向があり、パターンを形成していることが分かった。こ

れにより、学習者が「あの人」や「そんなこと」などの固まりで覚えている可能性が高いことを指摘した。この現象は、指示詞だけでなく、格助詞の選択にも見られた。迫田 (1998b) は、中国語・韓国語・英語話者の 3 つのグループの学習者に「に」と「で」の使い分けについて調査を行った結果、「上～」「中～」などの位置名詞には「に」が、「地名～」「会館～」などの場所の名詞には「で」が選択されやすく、ユニットとして固まりで覚えられている可能性を示した。迫田 (1998b) は、この「ユニットとして固まりで覚えて使うストラテジー」を、「誤用を産み出すストラテジー」として発表した。そして、学習者の発話における誤用の観察から、その原因となるストラテジーに関する新たな要因について研究することにした。

本研究で扱う言語処理のストラテジーとは、学習者が学習の際に意識的に使用する「学習ストラテジー」ではなく、多くの場合、無意識に設定された学習者自身の中にある文法、あるいは使い分けの要因のことを指している。

#### 1. 2 否定形の発達過程

これまでに第二言語としての日本語の否定表現の習得に関する研究は、Kanagy (1991)、Hansen-Strain (1993)、野呂 (1994)、松本 (1999)、家村 (1999) において行われてきた。

Kanagy (1991) は、アメリカの大学で日本語を学ぶ 29 名の成人学習者<sup>1)</sup>を対象に絵を用いた発話調査を約 6 ヶ月間に 4 回行った。その結果、否定辞は「(ない) > じゃない > ません > くない」の順で使用されるようになること、学習が進むと否定の形態のパターンも増えることを明らかにした。これらから、日本語の否定形の習得にも、英語やドイツ語のそれと同様に学習者に共通の発達過程が認められることが分

かった。

Hansen-Strain (1993) は、アメリカの高校で日本語を学ぶ24名<sup>2)</sup>に対して絵を用いて発話調査を行い、3ヶ月の夏休みの前後での習得状況の変化を分析した。その結果、Kanagy (1991) と異なり、日本語の否定形の習得には、学習者に共通する発達過程が見られなかったことを報告している。

野呂 (1994) は、中国人児童 (10才) の週一度の面接時における自然発話約1年分を分析し、否定形の発達過程を品詞別に明らかにした。その中で、特筆すべき点として、全ての品詞に「じゃない」が出現したことを挙げている。また、野呂 (1994) は、第一言語習得との比較を行い、Kanagy (1991) と異なり、否定形の発達過程の第一段階に相違点があると述べている。つまり、第一言語習得で確認された「核文+ない<sup>3)</sup>」(\*話さない) は第二言語習得の第一段階とは認められないという結論である。

松本 (1999) は、中国人児童 (9才) の日本語の授業 (約40分) と休み時間 (10分) の会話2年間分を分析し、否定表現の使用状況を報告した。調査の結果、マス形の否定形の出現はかなり遅れること、第一言語習得に認められた「核文+ない」の構造は認められず、初期から活用形に否定辞を伴う形態を使用することが分かった。

家村 (1999) は、日本語学習者45名 (初級、中級、上級学習者各15名)<sup>4)</sup>に対する約30分間のインタビュー調査から、各レベルの否定表現の特徴を量的、質的に記述し、否定表現の習得過程を明らかにした。初級や中級レベルでは「じゃない」「くない」は分析できないひとかたまりの否定辞として捉えられ、先行する品詞が何であれ、これらを単に先行要素に付加することで否定形を形成していると考えられること、上級に至ると「じゃない」「くない」の他にも「でもない」「くはない」のような否定の形態が出現し、否定辞を分析的に使用できるようになることを報告した。

これらの研究結果からは、否定形産出における学習者のストラテジーの一端が観察される。特に、動詞やイ形容詞に「じゃない」を付加することで否定を表す現象が見られる。しかし、これが否定形の産出に関わる言語処理のストラテジーの一つであるのかという点は、検証する必要がある。

そこで、本研究では、初級から中級レベルの日本語学習者に対して、否定形に関する文法性判断テストと誤文訂正テストを行い、誤用を産み出す言語処理のストラテジーに関する仮説を検証する。また、否

定形に関する知識と運用の関係についても言及する。

## 2. 研究の目的と仮説設定

本研究では、イ形容詞と動詞の否定形の誤用「\*楽しいじゃない」「\*行くじゃない」が初級レベルの日本語学習者に多く産出される要因、及び学習者独自の文法を形成する言語処理のストラテジーを探る。具体的には、イ形容詞と動詞の否定形の誤用を取り上げ、(2)の二点を明らかにすることを目的とする。

- (2) a. 否定形の習得において、誤用の原因にはどのような言語処理のストラテジーが考えられるのか。
- b. 否定形に関して学習者の知識と運用には違いが見られるのか。

本研究では、(2a.)の言語処理のストラテジーに関して仮説を設定したいと考える。

既述した通り、家村 (1999) は、初級・中級・上級レベルの日本語学習者各15名へのインタビュー調査から、初級から中級の学習者では、(3)や(4)のような「じゃない」が多用されていること、「じゃない」は上級に至ると「でもない」のように分析的に使用できるようになることを報告した。

- (3) (朝ご飯を毎日) \*食べじゃない (一食べない)  
(初級・中国)
- (4) (そのベトナム料理は) \*甘いじゃない (一甘くない)  
(中級・ベトナム)

これらの例から、初級から中級の学習者は「じゃない」を分析できない固まりの語として捉えている可能性が考えられる。そして、学習者はこの「じゃない」に否定の意味を持たせ、イ形容詞や動詞に接続させることによって否定形を作るというストラテジーをとっていることが推測される。

そこで、本研究は(5)のような仮説を立てた。

- (5) 初級から中級レベルの学習者は、否定を表すストラテジーの一つとして、「じゃない」全体を否定辞と捉え、否定を表す際に名詞と同様にイ形容詞や動詞にまで付加するであろう。

目的(2a.)に関しては、(5)の仮説を検証する。

表1 調査で正文と誤文に使用した語

	正文	誤文
イ形容詞	おいしくないんです	高いじゃないです
	古くないです	広くじゃないです
	暑くなかった	忙しかったじゃないです
動詞	見ない	飲むじゃないです
	食べない	(電話を)かけるじゃない
	話しませんでした	行ったじゃない

### 3. 調査の方法

調査は、二種類行った。まず、24問の談話文の聞き取りによる文法性判断テストを行った。24問のうち、12問が否定形に関する設問で、イ形容詞と動詞の否定形の正文と誤文を各3問ずつ用意した。表1に調査の対象とした正文、及び、誤文に使用した語を挙げる<sup>5)</sup>。残りの12問は調査の目的を特定されないためのダミーで、自動詞、他動詞、授受表現、受身表現、接続表現、アスペクト、助詞等に関わる設問であった。調査対象者に、(6)(7)に示すような短い会話文を聴かせ、Bの日本語が正しければ○、間違っていると判断したら×を記入させた。(6)は正文、(7)は誤文の例である。調査対象者に配布した用紙には、Aの会話文のみが示されており、Bの会話文は示されておらず、空欄であった。テープから流されたBの会話文を( )内に示す。また、設問と設問の間は3秒程度の間隔を置き、テープの日本語は、日本語母語話者が自然な早さで録音したものを使用した。これは、学習者の文法性を直感によって瞬時に判断させることで、学習者の運用時の状態に近づくと判断したためである。

- (6) A: 朝はいつもどんなものを食べるの?  
B: ( )

(朝は何も食べないよ)

- (7) A: 毎日、国に電話をかける?  
B: ( )

(毎日? そんなにかけるじゃないよ。1ヶ月に1回かな。)

また、学習者に既習知識として否定形の正しい形式が認識されているかどうかを調査するために、聞き取りによる文法性判断テストの後、同じ問題文(ダミーを含む)を与えて誤用部分の訂正テストを行っ

た。これは、(8)(9)のように、下線部分が正しければ○を、間違っていると判断したら×を選択し、さらに、一( )内に正しい形を書かせるものであった。(8)は正文、(9)は誤文の例である。

- (8) A: 朝はいつもどんなものを食べるの?

B: 朝はなにも食べないよ

(○ ×) → ( )

- (9) A: 毎日、国に電話をかける?

B: 毎日? そんなにかけるじゃないよ。1ヶ月に1回かな。

(○ ×) → ( )

調査対象者は、日本語能力テストでクラス分けされた日本語学校在籍の留学生41名(初級15名・初中級14名・中級12名)と日本語母語話者21名であった。調査対象者の母語を表2に挙げる。

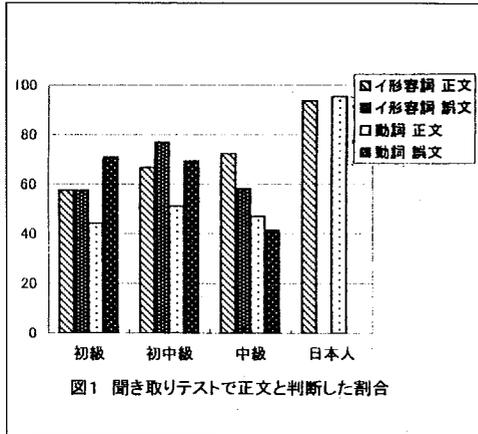
表2 調査対象者の母語(( )内は人数)

初級	(15)	初中級	(14)	中級	(12)
中国語	(9)	中国語	(12)	中国語	(10)
韓国語	(5)	韓国語	(1)	英語	(1)
英語	(1)	タガログ語	(1)	アラビア語	(1)

調査は、授業後に一斉に実施され、所要時間は20分程度であった。また、調査時には名詞、ナ形容詞、イ形容詞、動詞の否定形は既習項目であった。なお、文法性判断テスト終了後、直ちにテスト用紙を回収し、誤文訂正テストを実施した。

### 4. 調査の結果と考察

聞き取りによる文法性判断テストにおいて、初中級学習者1名の回答に、また、誤文訂正テストにおいて、初級学習者3名の回答に不備な点が見られた



ため、これらを分析の対象から外した。

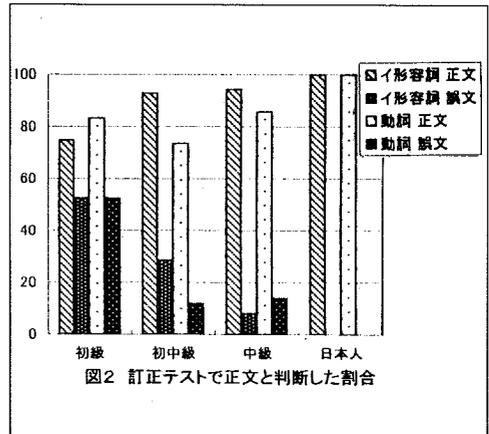
聞き取りによる文法性判断テストで、調査項目の正文、及び、誤文に対して正しいと判断した回答を1、正しくないや判断した回答を0とし、正誤文、品詞、レベルごとに平均値を算出した。図1は、日本語学習者と日本語母語話者が各品詞の正文、及び、誤文に対して正用と判断した割合を示したものである。

レベル要因(3)×正誤要因(2)×品詞要因(2)の三要因分散分析を行った結果、品詞の主効果が有意であった ( $F_{(1,37)}=7.24, p<.05$ )。また、正誤×品詞の交互作用に傾向差が認められた ( $F_{(1,37)}=3.77, p<.10$ )。その他の主効果、及び、交互作用はいずれも有意ではなかった。正誤×品詞の交互作用に傾向差が認められたので、単純主効果の検定を行った。その結果、動詞において、正文誤文間に有意な差が認められ ( $F_{(1,74)}=4.19, p<.05$ )、正文において、品詞間に有意な差が認められた ( $F_{(1,74)}=10.86, p<.005$ )。

これらは、学習者はレベルにかかわらず正文を正用と判断するが、「じゃない」を伴った誤文も正用と判断することを示しているといえる。ただし、動詞に関しては、正文を正文と判断できず、「じゃない」を伴った誤文を正文と判断する傾向があるといえる。

聞き取りによる文法性判断テストの結果から、初級から中級レベルの学習者は「じゃない」全体を否定辞と捉えてイ形容詞や動詞につける、付加のストラテジーをとる可能性が高いことが明らかになり、本研究の仮説(5)は検証された。

次に、誤文訂正テストで、調査項目の正文、及び、誤文に対して正しいと判断した回答を1、正しくないと判断した回答を0とし、正誤文、品詞、レベルごとに平均値を算出した。図2は、日本語学習者と



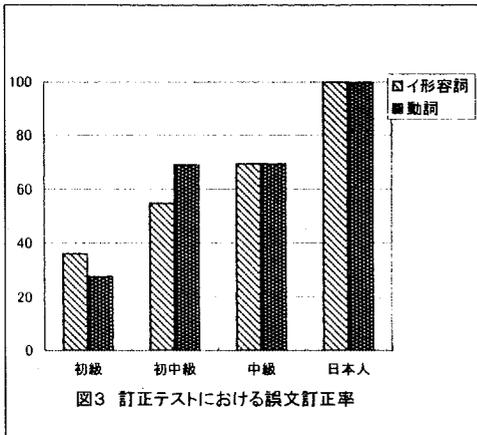
日本語母語話者が各品詞の正文、及び、誤文に対して正用と判断した割合を示したものである。

レベル要因(3)×正誤要因(2)×品詞要因(2)の三要因分散分析を行った結果、正誤の主効果 ( $F_{(1,35)}=106.36, p<.001$ )、及び、レベル×正誤の交互作用 ( $F_{(2,35)}=8.21, p<.005$ )、レベル×品詞の交互作用 ( $F_{(2,35)}=5.47, p<.05$ ) がそれぞれ有意であった。その他の主効果、及び、交互作用はいずれも有意ではなかった。レベル×正誤の交互作用が有意であったので、単純主効果の検定を行った。その結果、誤文において、レベル間に有意な差が認められた ( $F_{(2,70)}=8.76, p<.001$ )。Ryan法による多重比較を行った結果、初級と初中級 ( $p<.005$ )、及び、初級と上級 ( $p<.001$ ) の間に有意な差が認められた。また、初級 ( $F_{(1,35)}=7.81, p<.01$ )、初中級 ( $F_{(1,35)}=44.66, p<.001$ )、及び、中級 ( $F_{(1,35)}=70.31, p<.001$ ) において、正文誤文間に有意な差が認められた。

これらは、初中級と中級レベルでは正文を正用と判断し、かつ誤文を誤用と判断していることを示している。初級レベルでは正文を正用と判断できる一方で、他のレベルの学習者と比べると、誤文を誤用と判断できないことを示しているといえる。

また、誤文に対して実際にどの程度正しく訂正できているのかを明らかにするために、誤文を誤用と判断し、かつ、正しく訂正した回答に対して1点を与え、品詞、及びレベルごとに平均値を算出した。図3は、日本語学習者と日本語母語話者が各品詞の誤文に対して正しく訂正した誤文訂正率を示したものである。

レベル要因(3)×品詞要因(2)の二要因分散分析を行った結果、レベルの主効果が有意であった ( $F_{(2,35)}=4.07, p<.05$ )。その他の主効果、及び、交互作用はいずれ



も有意ではなかった。レベルの主効果が有意であったので、Ryan法による多重比較を行った結果、初級と初中級 ( $p < .05$ )、及び、初級と上級 ( $p < .05$ ) の間に有意な差が認められた。

これは、十分な時間を与えられた訂正テストにおいて、初級は、初中級や中級と比べると誤文を正しく訂正できず、知識が定着していないことを示している。

誤文訂正テストの結果からは、初中級と中級レベルでは、正文を正用と、また、誤文を誤用と判断し、かつ、誤文を正しく訂正することもできるため、否定形成の規則を知識として正しく認識できているといえる。しかし、初級レベルでは、他のレベルと比べると、誤文を誤用と判断できず、かつ訂正も正しく行われていないことから、授業で教えられているにもかかわらず、否定形成に関する知識が定着していないといえる。

以上、二つの調査結果から、否定形の誤用を産み出す原因として、(10)が明らかになった。

- (10) a. 初級レベルでは、教えられていても知識としての否定形の定着は困難であり、運用の面でも「じゃない」を否定辞のマーカースとして捉え、イ形容詞や動詞に付加してしまうストラテジーが考えられる。
- b. 初中級や中級レベルは、知識として「\*楽しいじゃない」は誤用だと分かっている、運用の際には正しいと判断してしまう。

第二言語としての英語の否定構造の発達過程においても、“don’t”や“can’t”を分析できないひとかたまりの形態として、これら全体に否定の機能を持たせ

て使用する段階が存在する (Ellis, 1994)。

また、ベトナム人英語学習者の初期の発話に“wadyu = (what d’you)”を疑問詞のマーカースとして使用している例が観察されている (Huebner, 1981)。

迫田 (1998a, 1998b) においても、既述したような特定の指示詞や助詞が特定の語と結びつきやすく、学習者独自の文法では、指示詞や助詞に対してあるパターンを形成したり、ユニットとして固まりで覚えていることが述べられている。

本研究で指摘した「じゃない」全体を否定辞と捉え、否定を表す際にイ形容詞や動詞にまで付加する否定形成のストラテジーは、語を固まりで捉えるという点で迫田 (1999) と同様である。しかし、本研究によって、ある語句の一部や全体を一般化し、特定の文法的機能 (本研究では、否定) を持たせて付加するという「付加のストラテジー」が学習者に存在することが新たに明らかになり、それが誤用を産み出す要因の一つとなることが分かった。

これまでの習得研究では、誤用の報告や習得困難点などの指摘はなされてきているが、なぜそのような誤用が産出されるのかを検証している研究は少ない。本研究において、誤用の原因として「付加のストラテジー」が示されたことは、学習者の習得のメカニズムの一端を解明する試みとして意義深いと考える。また、本研究では、迫田 (1998b) で指摘した「固まりで捉えるストラテジー」と共に、学習者が一つのストラテジーだけでなく、様々な言語処理のストラテジーを使用していることを明らかにした点にも意義がある。

## 5. 結論と今後の課題

本研究の結論を(11)にまとめる。

- (11) a. 否定形の習得過程に見られる誤用の原因の一つは、「じゃない」をひとかたまりの否定辞と捉え、これに否定の機能を持たせて語に付加するという「付加のストラテジー」が挙げられる。
- b. 否定形に関して学習者の知識と運用には違いが見られ、初級レベルでは、知識の定着、その運用共に困難であるが、初中級、及び中級レベルでは、知識としては定着している、それが運用には至らないことが考えられる。

本研究の問題点として、次の二点が挙げられる。まず、本研究では、学習者の母語を要因として取り上げなかったため、母語の統制は行わなかった。学習者の母語の違いが「付加のストラテジー」にどのような影響を与えるのかについては今後の課題である。二点目は、習得における語彙の要因への配慮である。質問紙を作成する際には、どの語を扱うかによって結果が異なる可能性がある。習得において語彙が何らかの影響を与えている可能性も検討すべきである。これらは、なぜ「じゃない」が付加されてしまうのかという課題とともに今後さらに追究していきたい問題である。

注)

- 1) 調査対象者の母語は様々で、英語の他にも中国語、韓国語、スペイン語、タガログ語などであった。
- 2) 調査対象者の母語は英語であった。
- 3) 「\*大きいない」「\*おんなじない」「\*冷えたない」のような一語、または数語文の文末に「ない」という否定辞を付加する外置否定をいう。この形態は、日本人幼児の否定形の発達過程の第一段階である。
- 4) 調査対象者の母語は様々で、英語、中国語、韓国語、スペイン語、ポルトガル語などであった。
- 5) 学習者は、「じゃない」に先行する形態に様々な活用形を使用している(家村,印刷中)。辞書形を使用した「楽しいじゃない」だけでなく、「\*楽しくじゃない」「\*楽しじゃない」「\*楽しかったじゃない」「\*食べじゃない」等である。しかし、本調査は、先行する活用形の習得への影響を探るものではないため、これらの統制は行わない。

本稿は、2000年度日本語教育学会春季大会においてポスター発表した「誤用を産み出す学習者のストラテジー(2)－否定形の習得に関して－」を加筆、修正したものである。

## 引用文献

家村伸子 (1999) 「日本語学習者における否定の習得に関する研究－横断的な発話資料に基づいて－」『広

- 島大学教育学部紀要第二部』第48号 pp.305-314.  
 家村伸子 (印刷中) 「日本語の否定形の習得－中国語母語話者に対する縦断的な発話調査に基づいて－」『第二言語としての日本語の習得研究』第4号  
 迫田久美子 (1998a) 『中間言語研究－日本語学習者による指示詞コ・ソ・アの習得研究』溪水社  
 迫田久美子 (1998b) 「誤用を産み出す学習者のストラテジー－場所を表す格助詞「に」と「で」の使い分け－」『平成10年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 128-134.  
 迫田久美子 (1999) 「学習者の文法習得の実例」『平成11年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.19-24.  
 野呂幾久子 (1994) 「第二言語における否定形の習得過程－中国人の子どもの事例研究－」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』第45号 pp. 1-12. 静岡大学教育学部  
 松本恭子 (1999) 「児童日本語学習者の「否定表現」の習得－1 中国人児童の2年間の縦断調査を通して－」『JCHAT言語科学研究会第1回大会予稿集』 pp. 9-12.  
 Corder, S. P. (1967) The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, pp.161-169.  
 Huebner, T. (1981) Creative construction and the case of misguided pattern. In Fisher, J, M. Clarke and J. Schachter (eds.) *On TESOL '80 Building Bridges*, pp.101-110. Washington D.C.: TESOL  
 Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford:Oxford University Press.  
 Hansen-Strain, L. (1993) Language loss over a break in instruction: Negation in the L2 Japanese of American high school students. *Proceedings of the 4th Conference on Second Language Research in Japan*, Vol.4, pp.123-134.  
 Language Programs of International University of Japan.  
 Kanagy, R. (1991) *Developmental sequences in the acquisition of Japanese as a foreign language: the case of negation*. Unpublished Ph. D. dissertation. University of Pennsylvania.