

## 日本語学習者の視点・ヴォイスの習得 —「受益文」と「視点の統一」を中心に—

田中真理

電気通信大学留学生センター

### 要旨

視点・ヴォイスの習得状況を測るための「文生成テスト」を日本語学習者（NNS）と母語話者（NS）を対象に行った。本稿では、そのうち「受益文」と「視点の統一」のカテゴリについて、調査（1）cross-sectional study と調査（2）follow-up study の結果を検討する。

「受益文」単独に関しては、「てくれる」が「てもらう」よりも早い時期から数量的にも多く生成され、さらにレベルの上昇、日本滞在の長期化に伴いNSの「てくれる」「てもらう」の使用分布状況に近づく。

複文内の「視点を統一」する手段としては、NSには受身文や受益文が使われるが、NNSの場合には、使役受身や「笑われる」のような受身文を除いて、単に視点を統一するためだけの中立的な受身文の生成は遅れ、代わりに能動文が使われる。また、受益文は上記単独での習得状況はよいが、視点統一の手段としては殆ど使われない。

以上より、「事実志向」型の母語（英語等）を持つNNSの「受益文」及び「視点の統一」の習得過程は、「能動文」（「てくれる」の非用）から、「能動文」と同じ視点のとり方をする「てくれる」の生成へと移行し、次に「てくれる」「てもらう」両方が生成されるようになり、これらの単独の用法としてのヴォイスが習得されてから、複文における「視点の統一」の手段としてのヴォイスが習得されると推測される。

キーワード： 第二言語習得、視点、ヴォイス、受益文、てくれる・てもらう

### 1. 本研究における「視点」と「ヴォイス」

「視点」は、簡単に言うと、「主役と脇役の二人が舞台上演じている」ときのどちらにスポットを当てて見るかということであり<sup>(1)</sup>、「ヴォイス」は、そのときの「スポットの当て方によって生じる言語構造（とりわけ動詞形態）の規則的な対応関係」（影山, 1989:58）をもつものである。奥津（1992:5）は歌劇『カルメン』の舞台を例にとり、ホセがカルメンを殺す場面で観客が「あっ、カルメンが殺される」と叫べば、その視点は主役のカルメンに置かれ、「受身文」がつくられるのだと説明している。

このように、ヴォイスは視点に伴うものであり、視点が決まれば、自動的にヴォイスも決まる。ただ、視点に関連する日本語のヴォイスは、能動文と受身文の二つに単純に分けられるものではなく、日本語教育においてはもう少し大きな枠組みが必要である。仮にこの視点に関連する日本語のヴォイスを「能動グループ」と「受動グループ」と呼ぶとすると、この

中で、いわゆる能動文、直接受身文、間接受身文、受益文、自動詞・他動詞、補助動詞「てくる」等を使い分けていかなければならないわけである（田中、1996b）。

「視点」の研究は以前から言語学の分野においてなされてきたが（久野、1978；大江、1975；澤田、1993）、最近では日本語教育においても学習者の「視点」の不自然さが指摘され、研究対象となってきた（水谷、1985；大塚容子、1989；大塚純子、1995；田代、1995；田中、1996a、1996b；渡邊、1996）。この「視点」の取り方の違いは、次の例のように、単に不自然ではすまされずコミュニケーションに支障を来す場合もある。

学習者A（アメリカ人）は日本にまず英語教師として数年滞在し、その後日本の大学で上級コースを修了して、帰国した。帰国後、アメリカにある日本企業の人事部で秘書として働いていて、ある日、上司に、ある応募者に採用の決まった旨を伝えるよう頼まれた。電話をしたところ、応募者の方は既に他の会社に就職が決まっていた、この会社の採用を断った。日本人上司がどうだったかと聞いたので、彼女は「断りました」と言った。すると、上司が「なぜ断ったのか」と怒ったということである。

この例は直接には主語を省略したために起きた誤解のようにみえるが、日本語の「視点」とそれに付随する「ヴォイス」が習得されていれば、主語省略をしても誤解されることはなかったわけである。

水谷（1985:23-24）は、言語の持つ志向について、「事実志向」と「立場志向」を指摘しているが、この概念は前述の「能動グループ」「受動グループ」にも通じ、本研究の「受益文」、「視点の統一」の習得段階を理論づけるものである。

水谷は「なんびとかが財布をぬすんだという事実を、そのまま事実として Someone took my wallet. と表現する文」は「事実志向」の文、それに対して、「財布をとられた」という文は、「わたくしは」が表面に出ていないが話者の立場から被害をとらえている点で「立場志向」の文であるとし、両志向の別は日本語と英語の文づくりの傾向や主語の立てかたを比較する上で大きな要素になり、一般に英語には事実志向が強く、日本語には立場志向が強いと述べている。

学習者Aの発話は事実志向に基づくものであり、母語における志向の根強さを表わすと同時に、仮に日本滞在中に日本語の視点を習得したとしても本国に戻った場合にそれを保持することの難しさを示していると言えよう。

本研究では、学習者の「視点」を調べるに当たり、一つの単文では視点を決定しにくいので、複文における「視点の統一」によって、「視点」の習得状況を考察する。例えば、[1]は本研究で用いた「文生成テスト」（後述）の問題の一つに対する大部分の日本語学習者の答である。

[1] 友達が春休みに旅行に行かないかと誘ったけれども、お金も暇もないので断った。

この文は文法的には非文ではないが、視点・ヴォイスの面から見ると、「ねじれ文」になる要素をもっている（田中、1996b）。同じ問題を日本人対象（有効  $n=94$ ）に行った調査では、「友達に誘われたけれど」という受身文や「友達が誘ってくれたけれど」等の受益文が使われ、複文の二つの節の視点が統一されている（後述）。

このように、複文の二つの節の視点を操作するためには、ヴォイスが自在に使えなければ

ならない。つまり、視点を統一、転換する手段として、受身文だけでなく、「てもらう」「てくれる」等の受益文、その他補助動詞「てくる」等も使えなければならないわけである。本研究では、単文レベルのヴォイスだけではなく、この複文における「視点の統一」を図るための手段としてのヴォイスを主たる検討対象にしている。

以下では、日本語母語話者（以下NS）と外国人日本語学習者（以下NN.S）を対象とした「文生成テスト」中の6つの調査カテゴリのうち、「受益文」と「視点の統一」のカテゴリの分析を行い、単独の用法としての「受益文」の生成、「視点の統一」の手段としての受身文と受益文の生成について考察する。そして、最後に、「受益文」と「視点の統一」の習得上の関係について検討する。

## 2. 調査の方法

### 2-1 「文生成テスト」

本研究では習得状況を測るために「文生成テスト」を用いた。

「文生成テスト」は視点・ヴォイスを中心とした文生成力と複文生成力を測ろうとするテストであり、絵を見て指示に従い文を筆記する。指示は、絵の中の人物Aになって起こったことをできるだけ一文で説明せよ、あるいはやはりAになって「どうしたの」ときくBに吹き出しの中の情報を使って起こったことを説明せよというものである。したがって、このテストを用いての本研究はすべて話者Aの視点に限っている（本稿末尾の資料1）。

方法・採点基準の詳細は、田中（1996a, 1996b, 1997）を参照されたいが、今回用いた「文生成テスト」は改訂版で、語彙指定形式を採用している。語彙は文構造を見るための最低限の語彙しか与えていないが、それ以外の必要な語彙も使ってよいと指示してある。

「文生成テスト」の調査カテゴリは次の1)～6)で、項目数は計33、各カテゴリの項目数は以下のとおりである。

- 1) 「複文における視点の統一」: 5
- 2) 「間接受身」: 8
- 3) 「受益文」: 3
- 4) 「複文の接続形」: 12
- 5) 「補助動詞『てしまう』の使用」: 3
- 6) 「名詞節ないしは副詞節の生成」: 2

今回、この「文生成テスト」を二つの調査において使用した。調査(1)は横断的調査のレベル別分析（以下 cross-sectional study）で、調査(2)は追跡調査（以下 follow-up study）である。

### 2-2 調査(1): JFLにおけるcross-sectional study

調査(1)は、国際基督教大学（以下ICU）の6週間の夏期コースに来日した学生112名を対象に行ったものである。学習環境としては来日直後に行ったので、foreign environment、即ちJFL (Japanese as a Foreign Language) だと言える。テスト方法は横断的・集団テスト法であり、プレースメントテストの下位テストの一つである文法・読

解テストによるレベル分け（L 1～L 6の6レベル）<sup>(2)</sup>を行い、カテゴリ別及び問題別に習得状況を分析した（表1参照）。

表1 調査（1）の調査概況（1995年7月実施）

cross-sectional study（横断的調査）	
学習環境	J F L
分析対象の分類法	L 1～L 6
対象数	112
対象者の母語	英語（69） 英語/中国語（5） 韓国語（9） 韓国語/英語（2） 中国語（8） ドイツ語（4） ドイツ語/英語（1） デンマーク語（2） ロシア語（2） ギリシャ語（2） 台湾語（2） ノルウェー語（2） スペイン語（1） フランス語（1） 広東語（1） カナダ語（1）

### 2-3 調査（2）：J S Lにおけるfollow-up study

調査（2）の対象はICUに1年以上在籍予定あるいは既に在籍している学生38名で、「文生成テスト」をほぼ1年の間隔をあけて2回行った。学習環境としては host environment であり、J S L（Japanese as a Second Language）である。38名の内訳は、（a）1995年7月ないし9月に来日した滞日経験のない学生33名と（b）10カ月以上の滞日経験がある学生5名である。（a）の学生のうち7月に来日した15名は調査（1）の対象と重なっている。テストの実施時期は、1回目が（a）は来日直後の1995年7月ないし9月、（b）の滞日経験のある学生は95年6月である。2回目は全員96年6月に行った。

分析に当たっては、1回目の文生成テストの総得点（33点満点）の得点分布により総得点が8点以下をL、9～21点をM、22点以上をHとし、38名を3グループに分けた。その結果、Lが12名、Mが17名、Hが9名となり、上記（b）の滞日経験のある学生5名は全てHグループに入った（表2参照）。そして、カテゴリ別及び問題別に習得状況を考察した。

表2 調査（2）の調査概況（1995年6月または7月または9月及び1996年6月実施）

follow-up study（追跡調査）			
学習環境	J S L		
分析対象の分類法	Lグループ	Mグループ	Hグループ
対象数	12	17	9
対象者の母語	英語（11） 広東語（1）	英語（11） 英語/中国語（1） 韓国語（2） 広東語（1） ロシア語（1） フィリピン語（1）	広東語（3） 英語（2） 韓国語（2） スペイン語（1） ドイツ語（1）

### 3. 「文生成テスト」の全体的傾向における「受益文」と「視点の統一」

田中（1997）では、調査（1）及び調査（2）における「文生成テスト」の6つのカテゴリの全体的傾向を論じた。田中（1997）の調査（1）では、レベルの上昇とともに通過率（正答率）が高くなる〔高カテゴリ群〕と通過率があまり高くない〔低カテゴリ群〕

が認められた。本稿の検討対象である「受益文」は前者に属し、「視点の統一」は後者に属する。例えば、調査（１）の「受益文」の通過率の平均値は、Ｌ１（初級中期）では1.7%、Ｌ２（初級後期）では15.1%であるが、Ｌ６（上級）では84.4%になる。一方、「視点の統一」の通過率の平均値はＬ６でも46.3%にしかならない。調査（２）においても同様の傾向が認められた。「受益文」のLMHグループ全体の最終通過率の平均値は72.6%とかなり高いのに対し、「視点の統一」は、Ｌ、Ｍグループでは１年間の滞在期間中に伸びは認められたものの（各々 $t=3.0$ :  $p<.01$ 、 $t=5.5$ :  $p<.001$ で有意）、LMHグループ全体の最終通過率の平均値は57.1%と低かった。

本稿では、「受益文」と「視点の統一」のカテゴリの問題別分析を行う。その際、まずNSの回答結果を示し、それを規範としてNNSの回答結果を分析し、習得過程を検討していく。

#### ４．「受益文」

##### ４－１ 単独の用法としての「受益文」

本研究の「文生成テスト」中の「受益文」のカテゴリで使用した問題文と絵は本稿末尾の資料１－１に示してあるが、「文生成テスト」の問題文は「受益文」のカテゴリに限らず全て、話者Ａ（私）が益あるいは何らかの行為の結果を受ける対象という設定になっている。したがって、「てあげる」は本来生成されるものではなく、「てくれる」「てもらう」の生成が考察の対象である。

「文生成テスト」における「受益文」のカテゴリでは、「送ってもらう」「買ってくれる」「書いてもらう」等の単独の用法としての「受益文」の習得状況の考察を目的としている。また、受益文には、「てもらう」一つをとっても、森田（1984:38-40）によると恩恵賦与が成り立つ状況が四つあるが、本調査はそれら全てを検討したものではない。あくまでも、視点・ヴォイスの習得研究の一部としてデータ収集したものであることを断っておく。

##### ４－２ 先行研究

授受表現、いわゆる「やりもらい」の習得研究の先行研究は少なく、「立場志向文」の分析の一部として取り上げた大塚（1995）、紙芝居の口頭説明から資料を収集した井ノ口（1996）、会話文の空欄補充形式の調査である坂本・岡田（1996）、同空欄補充形式調査に自由作文の分析を追加した岡田（1996）ぐらいである。

これらの研究では本動詞と補助動詞両方が対象となっているが、調査の結果は「（て）もらう」の方が「（て）くれる」より早く習得が進むと出ている。また、調査の結果ではないが、市川（1997:193-194）の『日本語誤用例文小辞典』にも「（て）くれる」が学習上最も困難だとある。

本研究における「受益文」の調査には、４－１に記したような制約はあるが、三例に現れた傾向及び二つの調査における傾向には共通性が見い出される。結果は、「てくれる」の方が「てもらう」より早く生成され、より多く使われている。

以下では、この点を中心に考察し、なぜ「てくれる」が「てもらう」より早い時期に生成され、多く使われるのかを「視点」との関連から検討していく。

#### 4-3 結果と考察

「受益文」生成の考察は以下の3段階に分けて行った。

- 1) 受益文を使おうとしているかどうか、つまり、広義の受益、恩恵の意味的な理解が構文として現れるかどうか
- 2) 次の段階として、受益文が正しい格関係を伴っているかどうか
- 3) さらに、形の生成と共に、「てもらう」「てくれる」の選択に何らかの傾向があるかどうか（この傾向はNSの結果との比較から検討する）

##### 4-3-1 NSの結果

「てくれる」と「てもらう」の違いについて、森田（1984:40）は、相手の発意による場合は「てもらう」よりも「てくれる」を用いるほうがより自然であり、例えば、「父に行ってもらった」と言うのと依頼意識が強まり、「父が行ってくれた」と言うのと父の自発的行為（少なくとも納得づくで快く出掛けるという状態）を想像させると述べている。

表3は「文生成テスト」の母語話者調査の結果（資料3の右端NSの欄）をまとめたものである。受益文の意味的な面では、(11)（空港まで送ってもらう／てくれる）、(15)（ドレスを買ってもらう／てくれる）は相手の自発的行為か話者の依頼かは不明だが、(18)（先生に推薦状を書いてもらう・ていただく／てくれる・てくださる）は話者の依頼だと考えられる。談話の中ではないので、視点の流れによる制約はあまりないと思われる。表3では、母語話者は「てもらう」の方を多く使い、特に依頼行為であることが明らかな「推薦状を書く」の場合には87.8%が「てもらう／ていただく」を使っている。

表3 NSによる「受益文」の使い分け

	問題文 (n)	意味	能動文	てくれる てくださる	てもらう ていただく	その他
(11)	父に送ってもらう／てくれる (n=70)	自発的・ 依頼	0	32.9%	67.1%	0
(15)	父に買ってもらう／てくれる (n=99)	自発的・ 依頼	0	35.4%	64.6%	0
(18)	先生に書いてもらう／てくれる 書いていただく／てくださる (n=90)	依頼	1.1% (尊敬)	4.4% (2.2%) (2.2%)	87.8% (46.7%) (41.1%)	6.7%

##### 4-3-2 NNSの結果

###### A. 問題別・通過率

まず、二つの調査の「受益文」の問題別・通過率をみる。

表4の調査(1)においても表5の調査(2)においても、(15)が最も通過率が高い。また、調査(1)のL5、調査(2)Hグループ1回目とMグループの2回目の通過率の傾向が似ている（表中の■部分）。即ち、JFLとJSLの中級後期の通過率の状況に共通性が認められ、これは、環境が違っても「受益文」の問題による困難度はあまり変わらず、ある一定のレベルでは同じような習得状況を示すことを表している。

表4 調査(1)「受益文」問題別・通過率(%)

レベル(n)	L 1 (20)	L 2 (27)	L 3 (21)	L 4 (18)	L 5 (18)	L 6 (8)	全体(112)
(11)	0	8.3	9.5	37.5	83.3	71.9	28.3
(15)	5.0	27.8	42.9	62.5	90.3	87.5	46.4
(18)	0	9.3	8.3	30.6	72.2	93.8	27.0

表5 調査(2)「受益文」問題別・通過率(%)

グループ (n)	Lグループ(12)		Mグループ(17)		Hグループ(9)		全体(38)	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
(11)	0	37.5	30.9	80.9	83.3	100	33.6	71.7
(15)	25.0	54.2	73.5	94.1	94.4	100	63.2	82.9
(18)	0	25.0	26.5	79.4	77.8	83.3	30.3	63.2

## B. 問題別・検討

次に、上記の通過率に寄与する要因について問題別に検討していく。

(11) では、状況設定の発想法がNNSとNSで異なることが一つの要因として考えられる。後で聞いた話だが、アメリカでは空港まで車で送るのは当然のことだそうである。したがって、恩恵の気持ちは日本より弱いであろうし、言い換えれば、受益文が出にくいと言える。また、依頼した行為である可能性も低いので、NSの傾向から考えると「てもらう」も出にくいと考えられる。逆に、(15)の通過率が最も高いのは、受益・恩恵の発想が理解されやすいからであろうか。それに加えて、テキストによく使われる等の教育的効果の影響も考えられる。

次に、linguistic context (言語学的環境)という面から見ると(cf. Ellis, 1994:143-145)、統語構造は(11)(15)が単文で(18)が複文である。(18)は、例えば「先生に書いてもらった推薦状」「せっかく先生が書いてくださったのに」のように名詞節あるいは副詞節の中で受益文が生成されるかどうかを調べたものである。linguistic contextの真の影響を測るのは難しいが<sup>(3)</sup>、結果的には、cross-sectional study、follow-up study 両調査において3問の中で(18)が最も通過率が低かった。また、個人データを調べてみても、(18)の名詞節中の受益文ができていて(11)(15)の単文の受益文ができていないというNNSは非常に少なかった。

## C. 調査(1) cross-sectional study

資料2より、調査(1)における全体的な傾向は、L1では「非文法的な文」と「能動文」(ここでいう「能動文」とは、「てくれる」「てもらう」等の補助動詞のついていない文を意味する)しか生成されていないと言ってもよい。L2以上ではレベルの上昇に伴い「能動文」が減り、「受益文」が生成されるようになる。

受益文の「てくれる」と「てもらう」の比率は、NSの場合には既にみたように(11)「空港に送ってもらう」、(15)「買ってもらう」ではともに「てもらう」の方が多く使われていたが、NNSでは(11)(15)は「てくれる」の方がより多く生成されている。

(11)では、L1からL6のNNS全体で「てくれる」:「てもらう」が19:12(\*3)、

(15) では、「てくれる」:「てもらう」が38 (\*3):16 (\*2) である (\* はそのうち助詞を間違えているもの)。(18)「推薦状を書いてもらう」は、NSの場合には約88%が「てもらう」であったが、NNSにおいても「てもらう」が増え、「てくれる」と「てもらう」の割合は17 (\*1):15 (\*6) となっている。つまり、問題による使用分布状況にNSとNNSには共通した傾向が認められる。また、レベル別・使用分布状況も、レベルの上昇に従いNSの分布状況に近くなってきている。

#### D. 調査(2) follow-up study

資料3を問題別にみると、例えば(11)の場合、Lグループでは、1回目は7名が能動文「送った」、つまり「てくれる」の非用(cf. 水谷, 1985:14, 28)であり、受益文は出ていない。2回目は「送った」:2名、「送ってくれた」:3名、「送ってもらった」:1名で、「送られた」:4名である<sup>(4)</sup>。Mグループでも、1回目は「能動文」が多く(9名)、受益文は「てくれる」:3名、「てもらう」:1名である。2回目は「能動文」は2名に減り、「てくれる」:11名、「てもらう」:2名で、「てくれる」の方が多い。Hグループでは、1回目が「能動文」は1名、「てくれる」:7名、「てもらう」:1名(\*1名)で、2回目は「能動文」はゼロになり、「てくれる」:4名、「てもらう」:5名で、「てもらう」が増える。

問題(15)、(18)においても同じ傾向が指摘できる。LMH全体では、(11)(15)(18)ともに2回目では「能動文」が減る。また3問とも、1回目は「てくれる」が「てもらう」より多く生成されている。2回目は(11)(15)では「てくれる」が「てもらう」より多いが、その比率は1回目より小さくなり、(18)では「てもらう」が「てくれる」より多くなっている。この使用分布状況は前述したNSに見られる傾向と一致し、また調査(1)の cross-sectional study における傾向とも一致する。

#### 4-4 個人データ

ここでは、各調査の個人別「てくれる」「てもらう」の使用分布状況について検討する。

表6は、調査(1) cross-sectional studyにおいて3問に現れた「てくれる」「てもらう」のレベル別・使用状況である。例えば、L2では、27名中、「てくれる」のみを使用したNNSが6名、「てもらう」のみが1名、両方を使用したのが2名である(ただし、( )の中は格助詞を間違えているものの数)。レベルが上がるにつれて、両方を使うようになるが、「てくれる」の方がその出現も早く数も多いことが分かる。

表7は、follow-up studyの個人データである。Lグループには7月、12月、翌年の6月と3回テストを受けたNNSもあり<sup>(5)</sup>、そのNNSについては3回のデータを記した。問題は3問なので、「てくれる」と「てもらう」の使用合計は各回3が最高得点である。個人データは番号で示し、母語を略号で示した。データは1回目のスコアが低い順から並んでいる。

まず、Lグループを見ると、(2)E、(3)E、(4)E、(9)広、(10)Eのように最後まで「受益文」の出なかったNNSがいる。また、(1)E、(5)E、(11)E、(12)Eのように「受益文」は出ても、最後まで「てくれる」しか出なかったNNSもいる。次に、Mグループでは、全体として、最終的には両方出るようになるが、1回目は「てくれる」が殆どである。Hグループでは、(35)韓、(36)E、(37)ドイツ、(38)



Eのように、分布が「てくれる」から「てもらう」に移ってくるのが認められる。

表6 調査（1） レベル別・「てくれる」「てもらう」使用状況

レベル (n)	使用人数		
	「てくれる」のみ	「てもらう」のみ	「てくれる」及び「てもらう」
L 1 (20)	1	0	0
L 2 (27)	6	1	(2) *
L 3 (21)	3 + (3)	3 + (1)	0
L 4 (18)	7	1 + (1)	1 + (2)
L 5 (18)	6	2 + (3)	5 + (1)
L 6 (8)	3	1	4
全体 (112)	26 + (3)	8 + (5)	10 + (5)

\*: ( ) 内は「てくれる」ないしは「てもらう」を使用しているが、格助詞の間違っているもの

表7 調査（2） 調査時期別・各学生の「てくれる」「てもらう」使用分布

Lグループ (12名)

学生・母語		1回目	2回目	3回目
(1) E*	てくれる	0	(1) **	(1)
	てもらう	0	0	0
(2) E	てくれる	0	0	0
	てもらう	0	0	0
(3) E	てくれる	0	0	
	てもらう	0	0	
(4) E	てくれる	0	0	
	てもらう	0	0	
(5) E	てくれる	0	(1)	2 (1)
	てもらう	0	0	0
(6) E	てくれる	0	0	0
	てもらう	0	0	0
(7) E	てくれる	0	1	0
	てもらう	0	0	3
(8) E	てくれる	1	0	
	てもらう	0	1	
(9) 広	てくれる	0	0	
	てもらう	0	0	
(10) E	てくれる	0	0	
	てもらう	0	0	
(11) E	てくれる	1	2	
	てもらう	0	0	
(12) E	てくれる	0	2	
	てもらう	0	0	

\*: E: 英語, 広: 広東語, 韓: 韓国語,  
中: 中国語

\*\* : ( ) 内は「てくれる」または「てもらう」を使用しているが、格助詞の間違っているもの

Mグループ (17名)

学生・母語		1回目	2回目
(13) E	てくれる	1	2
	てもらう	0	1
(14) E	てくれる	1	2
	てもらう	0	0
(15) 韓	てくれる	0	2
	てもらう	0	1
(16) E	てくれる	1	1
	てもらう	0	0
(17) E	てくれる	0	2
	てもらう	1	1
(18) E	てくれる	1	2
	てもらう	0	(1)
(19) ロシア	てくれる	0	0
	てもらう	0	(2)
(20) E	てくれる	0	1
	てもらう	0	1
(21) E	てくれる	2	2
	てもらう	0	1
(22) 韓	てくれる	1	2
	てもらう	(1)	1
(23) 広	てくれる	1	3
	てもらう	0	0
(24) E	てくれる	0	1
	てもらう	2	0
(25) E	てくれる	(1)	2
	てもらう	0	1
(26) E	てくれる	2	2
	てもらう	1	(1)
(27) E/中	てくれる	3	1
	てもらう	0	2
(28) E	てくれる	1	3
	てもらう	0	0
(29) フィリピン	てくれる	1	1
	てもらう	1	1

Hグループ (9名)

学生・母語		1回目	2回目
(30) 韓	てくれる	0	0
	てもらう	2	3
(31) 広	てくれる	2	2
	てもらう	1	1
(32) 広	てくれる	2	3
	てもらう	0	0
(33) スペイン	てくれる	(1)	1
	てもらう	(1)	1
(34) 広	てくれる	3	2
	てもらう	0	0
(35) 韓	てくれる	3	1
	てもらう	0	2
(36) E	てくれる	3	1
	てもらう	0	2
(37) ドイツ	てくれる	3	1
	てもらう	0	2
(38) E	てくれる	3	0
	てもらう	0	3

#### 4-5 作文における「受益文」の使用状況

参考までに、自然なデータである作文における受益文の使用状況を調べてみる。

本稿末尾の資料4-1は調査(1)の対象が書いた作文(全員同じ課題の自由作文で、時間は50分)に現れた「受益文」等、資料4-2は調査(2)の一部の対象が日本語学習期間中に書いた数篇の作文に現れた「受益文」等である。全体を概観すると、初級では「てくれる」の非用の形で現れ、中級では「てくれる」が使われ(格助詞を間違えた場合も含め)、上級では「てくれる」「てもらう」両方が正しく使われており、本研究の「文生成テスト」の結果と矛盾するものではない。但しサンプル数が少ないので、新たな調査が必要である。

また、岡田(1996)、坂本・岡田(1996)においても指摘されているが、資料4-1のL3Eの「てあげる→てくれる」の例を見ても分かるように、受益文の難しさの一つは、益を受けた人、行為の受け手を自分のグループに入れるかどうかの判断であろう。これについ

ては話者と行為の受け手が異なる場合の調査や談話レベルでの調査が必要である。

#### 4-6 まとめ「受益文」の習得段階

以上、調査(1)のレベル別分析、調査(2)のグループ別分析、調査(1)及び調査(2)の個人データ、自由作文における受益文の使用状況より、NNSでは全体的に「てくれる」が「てもらう」より早い段階から生成され、数量面からみても「てくれる」の方が生成されやすいと言える。さらに、日本語レベルの上昇あるいは日本滞在の長期化に伴い、二つの受益文が選択されて使われるようになることが分かった。

本調査から得られた「受益文」の習得段階は図1のように表せる。ただし、この習得段階は「文生成テスト」(行為の受け手が話者である調査)から得られた結果であり、調査対象の母語は主に英語である。

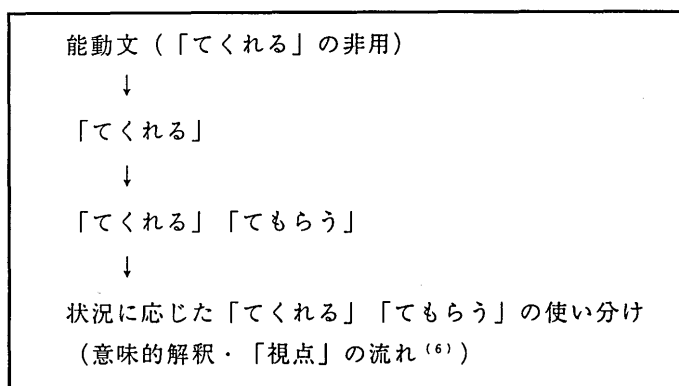


図1 「受益文」の習得段階

それでは、なぜ「てくれる」が「てもらう」より先にまた多く生成されるのだろうか。それは、図2に示すように、「事実志向」型のNNS(少なくとも英語話者)には「友達が(私を)誘った」という主語の立て方あるいは視点の取り方と同じ「友達が誘ってくれた」の方が生成しやすいと考えられるからである。

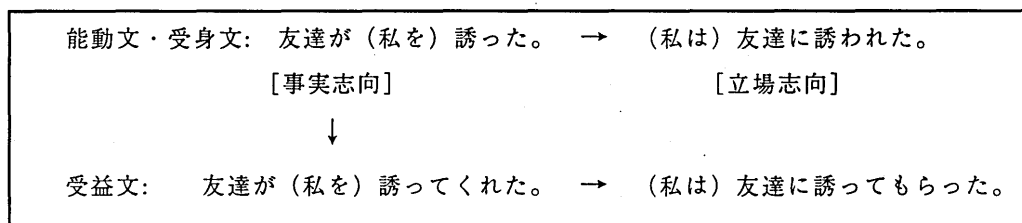


図2 主語の立て方からみた「受益文」の習得

これは、岡田(1996)の結論と異なる。岡田は、「学習者が恩恵を受けた経験について述べる際、....『くれる』の使用を回避して『もらう』で表現しようとする傾向がみられた....これは、視点が間接目的語の位置に置かれる『くれる』構文より『視点』が主語と一致している『もらう』構文の方がわかりやすいからであろう」と述べている。大塚(1995:286-

288) も同じように、「てくれる」は「(て) あげる／(て) もらう」に対し出現率が低く、使用が難しい、さらに、文の主題の視点をとる表現は習得しやすく、そうでない表現は習得が進みにくいと述べている。これらの説明は調査対象のNNSの母語が日本語と同じ「立場志向」型の場合には当てはまるかもしれないが、母語が「事実志向」型の場合には本研究の結果、解釈と異なることになる。

## 5. 「視点の統一」

### 5-1 「視点の統一」の手段としての受身文と受益文

本稿1において述べたように、受身文、受益文には各々舞台の上で殺される主人公にスポットを当てたり、感謝や恩恵の意を表わしたりするときに用いられる単独の用法以外に、視点を統一する手段としての用法がある。

NS (有効  $n=94$ ) を対象とした調査より、複文内の視点を統一する方法としては、二つの節の主語を統一するために、[2] のように片方の節に受身文を用いる方法と受益の意味がある時には [3] [4] のように受益文を用いる方法の二つが通常みられる。

[2] (私は) 友達に旅行に誘われたけれども、(私は) お金も暇もないので、断った。

[3] (私は) 友達に旅行に誘ってもらったけれども、(私は) お金も暇もないので、断った。

[4] 友達が(私を) 旅行に誘ってくれたけれども、(私は) お金も暇もないので、断った。

一方、「事実志向」型の母語を持つNNSは、一般的には「友達」を主語に立てた[1]'のような能動文を作る。

[1]' 友達が私を旅行に誘ったけれども、(私は) お金も暇もないので、断った。

以下では、NNSが[1]'の文から[2] [3] [4]の文を生成するまでの過程を調査(1) cross-sectional study と調査(2) follow-up study より考察する。

### 5-2 先行研究

「視点」に関する習得研究・中間言語研究については、本稿1において既に記した。田中(1996a)では、自然談話からのデータではないが、複文における「視点の統一」の習得段階について論じた。

### 5-3 結果と考察

#### 5-3-1 NSの結果

「文生成テスト」中の「視点の統一」を調べるための問題は(4) (6) (7) (8) (9)で、本稿末尾の資料1-2はそれに使用した絵と指定語彙である。NSの実際の回答結果は資料3の右端NSの欄にまとめてあるが、一般的な回答は次のようなものである。

(4) ボーイフレンドにきれいだねって言われて、うれしかった。

(6) 靴をはいたまま家に入って、笑われてしまった。

(7) おばあさんにバス停をきかれたので、連れて行った。

(8) 友達に旅行に誘われたけれど、お金も暇もなかったので、断った。

(9) 宿題を忘れて、廊下に立たされた。

資料3を見ると、NSの場合には殆どが上記のように受身文を使って視点を統一している。ただし、(4) (8)に関しては、(4)の23.1% (12/52名)が「きれいだねって言ってくれる」を、(8)の5.3% (5/94名)が「誘ってくれる」、2.1% (2/94名)が「誘ってもらう」を使っている。また、(7)で2名、(8)で1名が「てくる」を使用している。

### 5-3-2 NNSの結果

#### A. 調査(1) cross-sectional study

「視点の統一」は、前述したように、調査(1)では[低カテゴリ群]に属し、全体的にはレベル5以上にならないと統一が認められなかったが(田中, 1997)、個々の問題による差はないか検討する必要がある。ここでは、どの辺りのレベルから「視点の統一」ができればいいのか問題別に考察する(資料2参照)。

次の表8は各問題の絵の中の行為者を主語にした文と資料2より「視点の統一」のできたNNSが25%以上認められるレベルを示したものである。右端の( )内は少数でも統一のできたNNSが最初に現れたレベルである。

表8 「視点の統一」の問題分析

* (4) ボーイフレンドがきれいだと言う／私はうれしい:	L 5 (L 3)
(6) <u>私が</u> 靴をはいたままで家に入る／皆が(私を)笑う:	L 4 (L 2)
* (7) おばあさんがバス停をさく／私が連れて行く:	L 5 (L 4)
* (8) 友達が旅行に誘う／私が断る:	L 5 (L 3)
(9) <u>私が</u> 宿題を忘れる／先生が(私を)立たせる:	L 3 (L 1)

これをみると、問題(4) (7) (8) (\*を付したものは、より上のレベルにならないと「視点の統一」が認められないもので、通過率も低い<sup>(7)</sup>(後述)。

そこで、問題文を検討すると、\*のついていない(6) (9)は、まず第一に、複文を構成する二つの節の最初の文の主語が話し手A(私)である。したがって、次の節の視点を合わせやすいと考えられる。言い換えれば、\*の付いたものは従属節に受身文等が要求されている。

次に、受身文(直接受身文)の機能に注目すると、(a)本稿1の「あっ、カルメンが殺される」のように動作の受け手にスポットが当たった用法、つまり受身文の第一義的な用法と言えるものと、(b)単に視点を統一するための「中立的な」受身文の用法があると考えられる<sup>(8)</sup>。(6)「笑われる」や(9)使役受身「立たされる」は前者に属するだろう。

今回の考察では、その用法が機能的にも意味的にも明示的な(a)の受身文のほうが、(b)の視点を統一するためだけの中立的な受身文よりも習得状況がよい。ただし、前述したように、今回の調査では、使役受身と「笑われる」が複文の主節に現れ、他の「言われる」「きかれる」「誘われる」が従属節に現れるため、厳密な比較はできない。しかし、おそらく単文レベルで調査しても前者の「殺される」「笑われる」「立たされる」と後者の「言われる」

「きかれる」「誘われる」の生成には差が出ると推測される。

## B. 調査（２）follow-up study

資料３の全体的傾向をまずグループ別に見ると、Lグループでは、１回目は問題（９）の使役受身を除いて、視点の統一はできていない。２回目も「能動文」が残るが、「受身文」を用いて視点を統一させているNNSも認められる。Mグループでは、１回目で視点の統一のできているNNSもいるがまだ少なく、２回目で半数ないしはそれ以上ができるようになる。Hグループでは、１回目で視点の統一のとれていないNNSの方が既に少なく、２回目では80%前後のNNSができています。

LMH全体では、全ての問題で、１回目から２回目にかけて、「能動文」が減り、「受身文」が増えている。「視点の統一」のカテゴリにおける「てくれる」「てもらう」の使用は、（４）（８）でNSに認められるが、NNSでは「てくれる」が僅かに使用されているのみで、「てもらう」は使われていない。しかしながら、恐らく意味的な面から使われたにしろ、「てくれる」が視点統一の手段となってNNSに使われているのは注目値する（後述）。

## C. 問題別・通過率

次に、\*のついた問題が難しいという傾向は、表９の調査（１）cross-sectional studyの通過率においても、また表10の調査（２）follow-up studyのMグループの１回目、全体の１回目の通過率においても認められる（表中の■部分）。調査（２）の１回目の調査は来日後間もない時期なので、調査（１）の結果と一致するのも自然である。２回目の通過率の傾向が異なってくるのは日本で受けたインプットの差の影響だと考えられるが、JSLにおける１年後の調査では、（９）の使役受身の習得状況は良好であるのに対し、（６）の「笑われる」は他の中立的な受身文に比較して伸びが小さく、最終通過率はむしろ低くなっている。

表９ 調査（１）「視点の統一」問題別・通過率（％）

レベル (n)	L 1 (20)	L 2 (27)	L 3 (21)	L 4 (18)	L 5 (18)	L 6 (8)	全体 (112)
* (4)	0	0	11.9	5.6	44.4	43.8	13.4
(6)	0	11.1	4.8	30.6	44.4	50.0	19.2
* (7)	0	1.9	0	11.1	38.9	25.0	10.3
* (8)	0	0	7.1	2.8	55.6	56.3	14.7
(9)	5.0	20.4	42.9	27.8	47.2	56.3	29.9

表10 調査（２）「視点の統一」問題別・通過率（％）

グループ (n)	Lグループ (12)		Mグループ (17)		Hグループ (9)		全体 (38)	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
* (4)	0	33.3	11.8	52.9	77.8	88.9	23.7	55.3
(6)	0	33.3	29.4	41.2	77.8	88.9	31.6	50.0
* (7)	4.2	45.8	0	41.2	66.7	77.8	17.1	51.3
* (8)	0	33.3	8.8	70.6	55.6	83.3	17.1	61.8
(9)	33.3	41.7	60.3	73.5	66.7	88.9	53.3	67.1

#### D. 「使役受身」について

問題(9)は、NSでは視点を統一する方法として99%が「立たされた／立たせられた」と使役受身を使っている(資料3)。

NNSについては、これまでの研究(田中, 1996a, 1997)ではカテゴリ単位で分析してきたが、その場合、「視点の統一」や「間接受身」等のヴォイスは初級ではできていなかった。しかし、今回、問題別に考察すると、cross-sectional studyにおけるL1、L2及びfollow-up studyのLグループの1回目、つまり初級で使役受身が使われており、結果的に「視点の統一」に繋がっている。さらに、全体の通過率も二つの調査において明らかに他の問題より高い(表9)(表10)。

しかし、その一方で(9)には多様な答があり、混乱も多い。例えば、使役、受身、使役受身の混乱(「先生に立たせた」、「立たれた」)や語順方略あるいは格助詞の誤り(「先生が立たされた」)、自動詞と他動詞の混乱(「立てられた」)等が認められる(資料2及び資料3)。他の回答としては、「立たなければいけなかった／ならなかった」及び「先生に立つように言われた」が両調査においてかなりあったが、これらは視点の統一面でも意味的にも不自然でない。しかし、調査(1)の全体で28例(25%)、調査(2)の1回目のLMH全体で9例(23.7%)使われた「宿題を忘れて、廊下に立った」は、視点は統一されていても、自分の意志で「立つ」ことになり絵の状況設定に合わない。特に初級から中級前期で多く認められたが、このレベルではヴォイスを操作する能力がまだ備わっていないと考えられる。つまり、「立たされる」自体が定型表現(formulaic speech)(cf. Ellis, 1994:84; 水野, 1995:123)として生成されているのであって、それがヴォイスを操作した結果であるとは言いがたいだろう<sup>(9)</sup>。

以上、「視点の統一」をカテゴリ単位でみた場合は、中級後期以降にならないと統一は認められなかったが、問題別に検討すると、各々いくつかの要素があり(複文の最初の文の主語、受身文の種類等)、それによって初級、中級レベルにおいても生成されることが分かった。さらに、問題別の傾向は調査(1)と調査(2)において共通性のあること、また、調査(2)のlongitudinal dataからは「能動文」から「受身文」への移行が認められたが、「視点の統一」の手段として「受益文」が使われるのはNSに比較すると少ないことが分かった。

#### 6. 「受益文」と「視点の統一」の関係

最後に、「受益文」と「視点の統一」の習得順序について検討する。

「受益文」のカテゴリでは、受益文が単独で生成されるかどうか、「視点の統一」のカテゴリでは、複文の二つの節の視点の統一を図るために片方の節に「受身文」や「受益文」が使われるかどうかを調べるのが「文生成テスト」の目的であった。

この二つのカテゴリの習得状況を比べると、調査(1)の個人データを調べた結果では、圧倒的に「受益文」の生成が「視点の統一」より早いNNSの方が多い。調査(2)の個人データにおいては、Lグループでは「受益文」の伸びと「視点の統一」の伸びに関係が認められないが、Mグループでは「視点の統一」ができていなくても「受益文」(特に(15)「買ってくれる」)のできているNNSが多い。つまり、「受益文」の産出の方が「視点の統一」より早い場合が多い。

次に、「受益文」のカテゴリにおいて「てもらう」の出ているNNSの「視点の統一」の

習得状況を調べた。「てもらう」は主語の立て方としては「立場志向」の文なので、「事実志向」型のNNSには出にくいことは既に述べた。そのNNSに同様の主語の立て方を要求する「視点の統一」ができていないかどうかを調べたところ、調査（１）及び調査（２）において、「受益文」のカテゴリで「てもらう」が出ていても必ずしも「視点の統一」ができていないとは限らなかった。

これは、言い換えると、NNSは「やりもらい」を独立して覚えている、つまり、「やりもらい」練習の中での「視点」は学習されていても、複文における「視点の統一」という観点から「受益文」を捉えていないと言えよう。

それでは、逆に「視点の統一」のカテゴリにおいて、統一の手段として「受身文」ではなく「てくれる・てもらう」を使っているNNSの「受益文」の習得状況はどうなっているだろうか。

調査（１）及び調査（２）の個人データを調べた結果、「視点の統一」に「受益文」（実際には「てくれる」のみで「てもらう」の使用はない）を使っているNNSは全員「受益文」がほぼできていた。したがって、やはり「視点の統一」の手段としての「受益文」は単独の用法としての「受益文」より習得が遅れると言える。さらに、それらの「てくれる」を使用したNNSの背景を調べてみると、両親の一方が日本人である学生や日系の学生が多かった（但し母語は日本語ではない）。彼らに本国の環境でどの程度日本語のインプットがあるのかは分からないが、志向法、視点の取り方が純粋のNNSとは異なるのかもしれない。

以上の考察より、単独の用法としての「受益文」（てくれる・てもらう）と「視点の統一」の習得順序はおおよそ図３のようになると推測される。つまり、単独の用法として（単文レベル）の「てくれる」がまず最初に習得され、次に「てもらう」も含めた単独の用法としての「受益文」が習得される。そして、複文における「視点の統一」の手段としてのヴォイス、即ち「受身文」や「受益文」が習得されるようになる。ただし、今回の調査からは、「視点の統一」の手段としての「てもらう」は生成されていないので、図３では破線で囲んである。

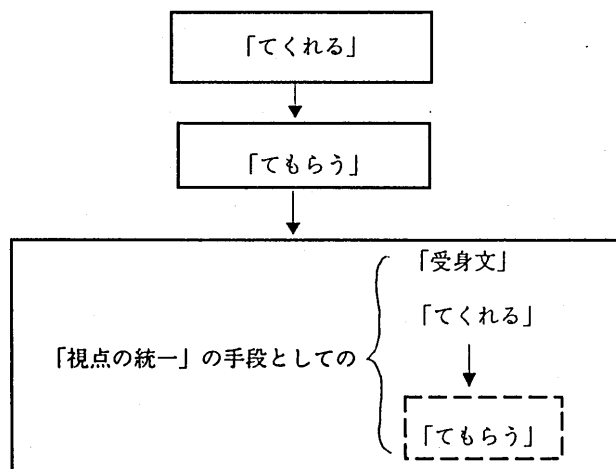


図３ 単独の用法としての「受益文」（てくれる・てもらう）と「視点の統一」の習得順序



## 7 今後の課題

「受益文」は、田中（1997）において報告したように、JFL及びJSL両環境において中級以降に飛躍的に習得が進み、本稿4の問題別分析においても単文レベルではほぼ習得されている。さらに、日本語学力テストにおける「授受表現」の（特に上位群の）正答率が高いという結果は、既に石田（1985:109）にも報告されており、「授受表現のむずかしさがかえってきめ細かい意識的な学習を促したのではなかろうか」と記されている。しかし、本稿4-4の個人データで見たように、日本に1年近くいても「受益文」の出ないNNSもあり、全体的な習得傾向だけで楽観すべきではないだろう。また、第二言語習得における個人差に関しても今後検討していかなければならない課題である。

「視点の統一」に関しては、本稿5の問題別分析より、JFLの環境においては「立たされる（使役受身）」と「笑われる」以外の「言われる」「きかれる」「誘われる」等の視点を統一するための中立的な受身文の通過率の低いこと、JSLでは「使役受身」の高通過率は維持されるが、「笑われる」は1年後には他の中立的な受身文と差がなくなることが分かった。ただし、今回の調査の使役受身の項目数は1であり、「立たされる」が定型表現として生成されている可能性があるため、今後新たに調査する必要がある。

また、今回の調査で、「受益文」は単独の用法としては習得されていても、「視点統一」の手段としての使用は難しいことが明らかになった。したがって、これからはヴォイスを単独で教えるのではなく、視点との関連から体系立てて教える方法を検討していかなければならないだろう。

本稿においては、「事実志向」型のNNSの「受益文」と「視点の統一」の習得過程を提示したが、今後の研究では、行為の受け手が話者でない場合や「事実志向」型ではない母語のNNSの習得過程を自然談話から分析したいと考えている。

## 謝辞

「文生成テスト」の調査に際しては、国際基督教大学の学生のみなさん、日本語教育プログラムの先生方にご協力をいただいた。また、母語話者調査に際しても多くの方々にご協力をいただいた。さらには、国際大学の藤村泰司先生、加藤陽子先生、田丸淑子先生には原稿を読んでいただき大変貴重なコメントをいただいた。記して感謝の意を表したい。

なお、本研究は平成8年度文部省科学研究費助成研究「視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境とcontextual variabilityを中心に—」基盤研究C2課題番号08680323の一部である。

## 注

(1) 「視点」は、更に、この舞台を、誰が、どこから、誰／何にスポットを当てて見るかという「視点人物、視座、注視点、見え」等の用語によって説明される（cf. 茂呂1985:52-53）。

(2) 1995年度夏期コースでは、海外の日本語教育機関で少なくとも1年間日本語を学習した者が対象となっている。したがって、ゼロレベルの学習者はいない。本研究ではプレースメントテストの下位テストの一つである文法・読解テストの得点でレベル分け（L1～L6）を行った。L1は国内における初級中期、以下、L2が初級後期、L3が中級前期、

L4が中級中期、L5が中級後期、L6が上級以上に相当する。調査(1)及び調査(2)の対象の日本語レベルについての詳細は、田中(1997:113)を参照されたい。

- (3) 調査の際に、単文と複文で同じ動詞、状況の「受益文」を使うべきであった。しかし、単文と複文で同じ動詞を使用した「間接受身」のfollow-up interviewから、テスト形式では心理的な要因も影響するので、単純にlinguistic contextが複雑になったから生成できなくなると結論するのは難しいと分かった。
- (4) 「受益文」の使用は、ヴォイスの概念は分かっているが、意味的に受益文が理解できていないと考えられる。例えば、インドネシア語では「送ってもらった」と「送られた」は同じ構文を使う。
- (5) follow-up studyのデータは1回目と3回目を使用した。
- (6) 「視点」の流れについては、談話の中で調査する必要がある、今後の課題である。
- (7) 「文生成テスト」の採点においては格助詞とヴォイス各々で点を与えている。表9及び表10の通過率はその方針に従って算出されたもので、本稿末尾の資料2及び資料3の完全正答のみを対象としたものではないことをお断りしておく。
- (8) 久野(1983:192-193)では、間接受身文に対して直接受身文全てを意味上から「中立受身文」と呼んでいるが、本稿では単に「視点の統一」の手段として使われる直接受身文を指して「中立的な」受身文と言っている。また、奥津(井上編, 1989:123)は「直接受身文は本来中立的なものである」と言っているが、この点にも異論はない。奥津の言う「中立的」という意味では「笑われる」も「道をきかれる」も中立的であるが、習得においては、動詞の持つ意味や使われる状況がNNSの印象を強く左右すると考えられる。
- (9) 「立たされる」という表現そのものが定型表現として生成されるのか、「行かされる」「食べさせられる」等の「使役受身」がNNSには印象が強く、その接尾辞「させられる」のみが定型化したのかは分からないが、「使役受身」という言語学上では有標の文法項目が習得上では何等かのインパクトを持ち、習得を容易にさせるのではないかと筆者は考えている。

#### 参考文献

- 石田敏子代表(1985)『外国人学習者の日本語学力構造の解明』 昭和57、58、59年度文部省科学研究費補助金(一般研究C)研究成果報告書
- 市川保子(1997)『日本語誤用例小辞典』 凡人社
- 井上和子編(1989)『日本文法小事典』 大修館書店
- 井ノ口悦子(1996)「日本語学習者の授受動詞習得について」未発表論文 南山大学
- 大江三郎(1975)『日英語の比較研究 主観性をめぐって』 南雲堂
- 奥津敬一郎(1992)「日本語の受身文と視点」『日本語学』Vol.11 8月号 明治書院
- 大塚純子(1995)「中上級日本語学習者の視点表現の発達について—立場志向文を中心に—」『言語文化と日本語教育 水谷信子先生退官記念号』 凡人社 281-292
- 大塚容子(1989)「視点による日英比較」『日本語教育』67: 173-180
- 岡田久美(1996)「授受構文習得における問題点について」 第7回第二言語習得研究会発表資料 1996年12月15日 於京都外国語大学

- 影山太郎 (1989) 「＜動詞の言語学＞動詞と態」『月刊言語』Vol.18 No.9 大修館書店 58-61
- 久野 璋 (1978) 『談話の文法』 大修館書店
- (1983) 『新日本文法研究』 大修館書店
- 坂本 正・岡田久美 (1996) 「日本語の授受動詞の習得について」『アカデミア』文学・語学編 第61号 南山大学 157-202
- 澤田治美 (1993) 『視点と主観性－日英語助動詞の分析－』 ひつじ書房
- 田代ひとみ (1995) 「中級日本語学習者の文章表現の問題点－不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる－」『日本語教育』85号 25-37
- 田中真理 (1996a) 「視点・ヴォイスの習得－文生成テストにおける横断的及び縦断的研究－」『日本語教育』88号 104-116
- 代表 (1996b) 『平成7年度科学研究費補助金研究成果報告書「ヴォイスに関する中間言語研究－複文における「ねじれ文」の研究から」』
- (1997) 「視点、ヴォイス、複文の習得要因」『日本語教育』92号 107-118
- 水谷信子 (1985) 『日英比較 話しことばの文法』 くろしお出版
- 水野光晴 (1995) 『外国語習得 その学び方100の質問』 研究社出版
- 森田良行 (1984) 『日本語の発想』 冬樹社
- 茂呂雄二 (1985) 「児童の作文と視点」『日本語学』Vol.4 12月号 明治書院 51-60
- 渡邊亜子 (1996) 『中・上級日本語学習者の談話展開』 くろしお出版
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

## 資料1 「文生成テスト」からの抜粋

### 資料1-1: 受益文

III あなたはAさんです。吹き出しの中の情報を使って、Bさんに一つの文で答えてください。

II と同じように、各問題に書いてある単語を必ず全部使って（動詞は必要なら適当な形に変えて）、必要な単語は適宜補ってください。

You are again A in the picture. Respond to B's question or comment. Just as in part II, make one sentence using the information shown and incorporate all the Japanese words indicated in each problem (change verb forms into appropriate ones if necessary). You can add any necessary words.

- 11) うち おく  
父、 送る

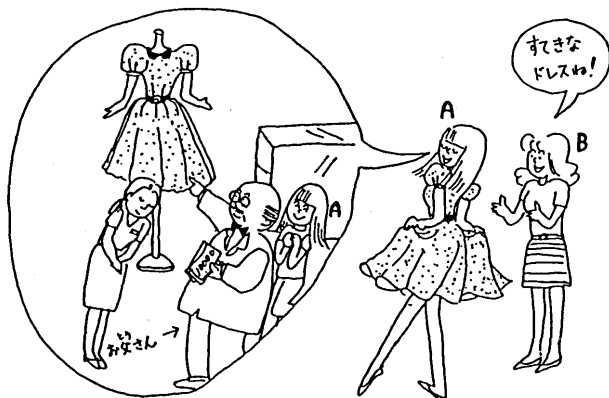
A:

- 15) うち か  
父、 買う

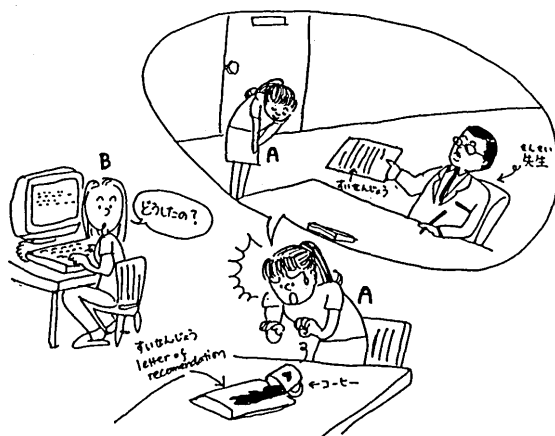
A:

- 18) コーヒー、 か 書く、 こぼす、 せんせい 先生、 すいせんじょう  
A: to spill letter of recommendation

15)



18)



## 資料 1 - 2 : 視点の統一

II あなたはAさんです。絵を見て、何があったか一つの文で説明してください。各問題に書いてある単語は必ず全部使って（動詞は必要なら適当な形に変えて）、必要な単語は適宜補ってください。

You are again A in each problem. Describe what has taken place. Try to use only one sentence and incorporate all the Japanese words indicated in each problem (change verb forms into appropriate ones if necessary). You can add any necessary words.

- 4) うれしい、 「きれいだね」、 いう  
A:

4)



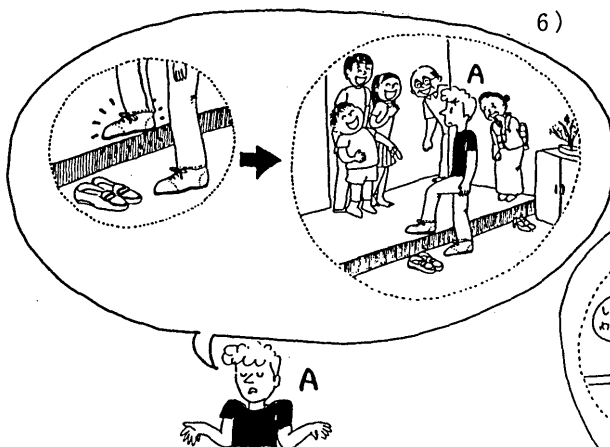
- 6) はく、 くつ、 わらう  
to wear to laugh  
A:

- 7) バスでい、 き 聞く、 つ 連れて行く  
bus stop to take with  
A:

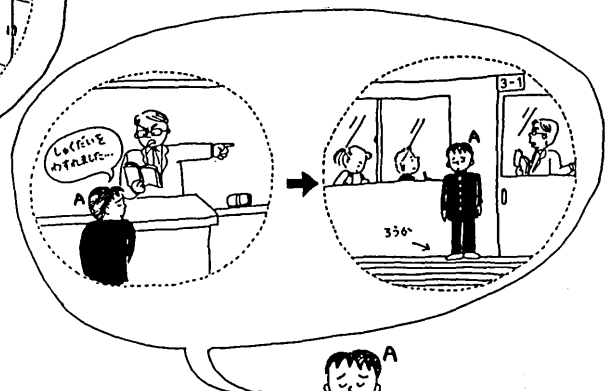
- 8) ひま、 ことわる、 かね お金、 りょうこう 旅行、 さそう  
free time to refuse to ask  
A:

- 9) しゅくだい、 た 立つ、 わすれる、 ろうか  
hall  
A:

6)



9)



絵：大野春見氏

			NNS							
			L 1	L 2	L 3	L 4	L 5	L 6	全体	
			n =20	n =27	n =21	n =18	n =18	n =8	n =112	
(%)										
視点の統一										
4	ボーイフレンドがきれいだねと言う *ボーイフレンドに言う ～に言われる *ボーイフレンドが言われる ～が言ってくれる	能動 能動（助詞×） 受身 受身（助詞×） てくれる その他 * 無回答	6 (30.0)	15 (55.6)	14 (66.7)	17 (94.4)	10 (55.6)	4 (50.0)	66 (58.9)	
					1 (4.8)			1 (0.9)		
					1 (4.8)	1 (5.6)	5 (27.8)	3 (37.5)	10 (8.9)	
					1 (4.8)		3 (16.7)	1 (12.5)	5 (4.5)	
			6 (30.0)	6 (22.2)	3 (14.3)				15 (13.4)	
			5 (25.0)	5 (18.5)					10 (8.9)	
			3 (15.0)	1 (3.7)	1 (4.8)				5 (4.5)	
6	みんなが／φ 笑った  みんなに笑われた ～ に笑われた φ 笑われた *みんなが笑われた みんなを／に笑わせる	能動 受身： みんなに＋受身 ～ に＋受身 φ ＋受身 受身（助詞×） 使役 その他 * NG 無回答	10 (50.0)	15 (55.6)	16 (76.2)	12 (66.7)	8 (44.4)	4 (50.0)	65 (58.0)	
				2 (7.4)	1 (4.8)	6 (33.3)	9 (50.0)	4 (50.0)	22 (19.6)	
				1			5	3	9	
						3			3	
				1	1 (4.8)	3	4	1	10	
			1 (5.0)	1 (3.7)	1 (4.8)				3 (2.7)	
			1 (5.0)						1 (0.9)	
				1 (3.7)					1 (0.9)	
			5 (25.0)	3 (11.1)	1 (4.8)		1 (5.6)		10 (8.9)	
				3 (11.1)	1 (4.8)				4 (3.6)	
			3 (15.0)	2 (7.4)	1 (4.8)				6 (5.4)	
7	おばあさんがバス停を聞いて／聞いたので *おばあさんに聞くから  バス停を 聞かれ 聞かれて 聞かれたので 聞かれたから 聞かれたとき *おばあさんが聞かれて等 バス停を聞いてきたおばあさんを バス停を捜しているおばあさんを	能動 能動（助詞×） 受身： 連用中止 て形 ので から とき 受身（助詞×） てくる その他 * NG 無回答	7 (35.0)	13 (48.1)	16 (76.2)	15 (83.3)	6 (33.3)	5 (62.5)	62 (55.4)	
				1 (3.7)			1 (5.6)	2 (25.0)	8 (7.1)	
						1				
							3	1	5	
						1	1		1 (7.0)	
							1	1	2 (7.0)	
						1	1 (5.6)		2 (1.8)	
							1 (5.6)		1 (0.9)	
			2 (10.0)	3 (11.1)	1 (4.8)		4 (22.2)	1 (12.5)	11 (9.8)	
			6 (30.0)	5 (18.5)	1 (4.8)				12 (10.7)	
				2 (7.4)	2 (9.5)				4 (3.6)	
			5 (25.0)	3 (11.1)	1 (4.8)	1 (5.6)			10 (8.9)	

8	友達が旅行に（行かないかと） 誘ったが／けれど * 友達に誘ったが、私は ～に誘われたが／けれど ～が誘ってくれたが／けれど ～に誘ってもらったが／けれど ～が誘ってきたが／けれど ～からお誘いを受けた／があったが等	能動 能動（助詞×） 受身 てくれる てもらう てくる その他 * NG 無回答	13 (65.0)	11 (40.7)	14 (66.7)	15 (83.3)	5 (27.8) 1 (5.6) 9 (50.0) 1 (5.6)  1 (5.6)	3 (37.5)  4 (50.0) 1 (12.5)          1 (12.5)	61 (54.5) 1 (0.9) 16 (14.3) 2 (1.8)  1 (0.9) 7 (6.3) 5 (4.5) 6 (5.4) 13 (11.6)	
9	先生が廊下に立たせた * 先生が立てさせた * 先生に立たせた 先生に立たされた * 先生が立たされた 立たなければならなかった 先生が立つように言った 先生に立つように言われた 立った * 立たれた * 立てられた * 先生に立てた	使役（能動） 「立てる」（使役） 使役（助詞×） 使役受身（受身） 使役受身（助詞×） なければならぬ ～ように言った（能動） ～ように言われた（受身） 能動 受身 「立てる」（受身） 「立てる」 その他 * NG 無回答	  1 (5.0)    1 (5.0)  7 (35.0)     4 (20.0)  7 (35.0)	  1 (3.7) 1 (3.7) 3 (11.1) 3 (11.1)  9 (33.3) 1 (3.7)  3 (11.1) 1 (3.7)  3 (11.1)  5 (18.5)	  1 (4.8)  1 (4.8) 7 (33.3) 3 (14.3)  5 (23.8)  1 (4.8)  1 (4.8)  2 (9.5)	 1 (5.6) 2 (11.1)  4 (22.2) 3 (16.7) 3 (16.7)  3 (16.7)  2 (11.1) 4 (22.2)  2 (11.1)  1 (5.6)	  1 (12.5) 4 (50.0)    2 (25.0) 1 (12.5)          1 (12.5)	3 (2.7) 2 (1.8) 3 (2.7) 17 (15.2) 2 (1.8) 14 (12.5) 10 (8.9) 4 (3.6) 28 (25.0) 2 (1.8)  1 (0.9) 1 (0.9) 9 (8.0) 2 (1.8) 14 (12.5)		
受益文										
11	父が送った 父が送ってくれた * 父に送ってくれた等 父が送ってくださった 父に送ってもらった * 父が送ってもらった等 父に送っていただいた 父に送られた * 父が送られた 父が送ってきた * 父が送ってあげた	能動 てくれる てくれる（助詞×） てくださる てもらう てもらう（助詞×） ていただく 受身 受身（助詞×） てくる てあげる * NG 無回答	10 (50.0)	17 (63.0) 1 (3.7)   1 (3.7) 1 (3.7) 1 (3.7)  3 (11.1)	13 (61.9) 2 (9.5)     1 (4.8)  2 (9.5) 1 (4.8) 2 (9.5)	10 (55.6) 4 (22.2)   1 (5.6)  1 (5.6)  1 (5.6) 1 (5.6)	2 (11.1) 9 (50.0)  3 (16.7) 2 (11.1) 1 (5.6) 1 (5.6)	2 (25.0) 2 (25.0)  1 (12.5) 3 (37.5)   <		

15	父が買った	能動	10	(50.0)	14	(51.9)	9	(42.9)	4	(22.2)	1	(5.6)	1	(12.5)	39	(34.8)
	*父に／から買った	能動（助詞×）			3	(11.1)	1	(4.8)						4	(3.6)	
	父が買ってくれた	てくれる	1	(5.0)	6	(22.2)	3	(14.3)	9	(50.0)	10	(55.6)	5	(62.5)	34	(30.4)
	*父に買ってくれた等	てくれる（助詞×）					3	(14.3)						3	(2.7)	
	父が買ってくださった	てくださる							1	(5.6)				1	(0.9)	
	父に買ってもらった	てもらう					3	(14.3)	1	(5.6)	7	(38.9)	1	(12.5)	12	(10.7)
	*父が買ってもらった等	てもらう（助詞×）			1	(3.7)			1	(5.6)				2	(1.8)	
	父に買っていたいだいた	ていただく							1	(5.6)			1	(12.5)	2	(1.8)
	*父に買われた	受身														
	*父が買ってあげた	てあげる			2	(7.4)	1	(4.8)	1	(5.6)				4	(3.6)	
		その他	1	(5.0)										1	(0.9)	
		*	4	(20.0)	1	(3.7)								5	(4.5)	
		無回答	4	(20.0)			1	(4.8)						5	(4.5)	
18	先生が書いた推薦状	能動	6	(30.0)	10	(37.0)	10	(47.6)	8	(44.4)	3	(16.7)			37	(33.0)
	*先生に／から書いた推薦状	能動（助詞×）			1	(3.7)			2	(11.1)				3	(2.7)	
	（先生の書かれた／お書きになった推薦状）	能動（尊敬）					1	(4.8)						1	(0.9)	
	先生が書いてくれた推薦状	てくれる			1	(3.7)			1	(5.6)	5	(27.8)	1	(12.5)	8	(7.1)
	*先生に書いてくれた推薦状等	てくれる（助詞×）			1	(3.7)								1	(0.9)	
	先生が書いてくださった推薦状	てくださる							2	(11.1)	3	(16.7)	3	(37.5)	8	(7.1)
	先生に書いてもらった推薦状	てもらう									2	(11.1)	1	(12.5)	3	(2.7)
	*先生が書いてもらった推薦状	てもらう（助詞×）					1	(4.8)	2	(11.1)				3	(2.7)	
	先生に書いていただいた推薦状	ていただく			1	(3.7)	1	(4.8)	1	(5.6)	3	(16.7)	3	(37.5)	9	(8.0)
	*先生が書いていただいた推薦状等	ていただく（助詞×）			1	(3.7)			1	(5.6)	1	(5.6)			3	(2.7)
	先生にもらった推薦状	もらう														
	先生からもらってきた推薦状	もらってくる														
	*先生が書いてあげた推薦状	てあげる					1	(4.8)						1	(0.9)	
	*先生に書かれた推薦状	受身														
		*	5	(25.0)	3	(11.1)	5	(23.8)			1	(5.6)			14	(12.5)
		NG														
		無回答	9	(45.0)	8	(29.6)	2	(9.5)							19	(17.0)

その他：文法的だが、上記に該当しない。

\*：非文法的で、上記に該当しない。

NG：絵の解釈が異なったり、回答者が話者Aの視点をとっていない等。

無回答：全くの無回答あるいは1、2語のみで放棄したと見做される回答。

NNS に使用した文生成テストは全て同じもの（語彙指定形式）で、絵の解釈が一様になるようにした。

NNS の回答の百分率の算出に当たっては母数にNG の回答も入れてある。

NS には、問題を差し替えた4つのversion において回答してもらったので、各問題の n の数が多少異なる。

また、完全記入法で記入してもらった場合もあり、絵の解釈にずれのあるものもあった。ずれのあるものはNG とし、NS の回答の百分率の算出に当たっては、母数を有効  $n = n - NG$  とした。



資料 3 調査(2)のNNS及びNSによる「視点の統一」「受益文」の回答

			NNS										NS	
			Lグループ n=12		Mグループ n=17		Hグループ n=9		LMH全体 n=38					
			1回目	(%)	2回目	(%)	1回目	(%)	2回目	(%)	1回目	(%)	2回目	(%)
視点の統一														
4	ボーイフレンドがきれいだねと言う ～に言われる *ボーイフレンドが言われる ～が言ってくれる その他 * 無回答	能動 受益 受益(助詞×) てくれる その他 * 無回答	9 (75.0)	7 (58.3) 3 (25.0) 2 (16.7)	15 (88.2) 1 (5.9) 1 (5.9)	8 (47.1) 7 (41.2)	2 (22.2) 5 (55.6)	1 (11.1) 7 (77.8)	26 (68.4) 6 (15.8) 1 (2.6) 2 (5.3)	16 (42.1) 17 (44.7) 2 (5.3) 3 (7.9)	能動 受益 てくれる n=56(有効n=52) NG	1 (1.9) 39 (75.0)	12 (23.1)	
6	みんなが/φ 笑った みんなに笑われた ～に笑われた φ 笑われた みんなを/に笑わせる その他 * 無回答	能動 受益: みんなに+受益 ～に+受益 φ +受益 使役 その他 * 無回答	8 (66.7)	7 (58.3) 4 (33.3) 2 (15.4) 2 (15.4)	11 (64.7) 5 (29.4) 3 (27.3) 1 (8.3) 1 (8.3)	9 (52.9) 7 (41.2) 3 (27.3) 1 (8.3) 3 (27.3)	2 (22.2) 7 (77.8) 5 (41.7) 1 (8.3) 1 (8.3)	1 (11.1) 8 (88.9) 5 (41.7) 1 (8.3) 3 (27.3)	21 (55.3) 12 (31.6) 8 (21.1) 2 (5.3) 2 (5.3)	17 (44.7) 19 (50.0) 10 (26.3) 1 (2.6) 8 (21.1)	能動 受益 みんなに+受益 ～に+受益 φ +受益 n=70(有効n=67) NG	0 (0.0) 67 (100.0)	25 (63.2) 7 (18.2) 35 (90.5)	
7	おばあさんがバス停を聞いて/聞いたの バス停を 聞かれ 聞かれて 聞かれたので 聞かれたから 聞かれたとき *おばあさんが聞かれて等 バス停を聞いてきたおばあさんを バス停を捜しているおばあさんを その他 * NG 無回答	能動 受益: 運用中止 て形 ので から とき 受益(助詞×) てくる その他 * NG 無回答	7 (58.3)	5 (41.7) 5 (41.7) 3 (23.1) 1 (7.7) 1 (7.7) 1 (7.7)	14 (82.4) 10 (76.9) 7 (53.8) 6 (46.2)	10 (58.8) 7 (53.8) 6 (46.2)	3 (33.3) 6 (66.7)	2 (22.2) 7 (77.8)	24 (63.2) 6 (15.8)	17 (44.7) 19 (50.0) 15 (37.9) 3 (7.7) 1 (2.6)	能動 受益 聞かれ 聞かれて 聞かれたので 聞かれたから てくる その他 n=100(有効n=94) NG	1 (1.1) 90 (95.7)	2 (2.1) 1 (1.1)	
8	友達が旅行に(行かないかと) 誘ったが/けれど ～に誘われたが/けれど ～が誘ってくれたが/けれど ～に誘ってもらったが/けれど ～が言ってきたが/けれど ～からお誘いを受けたが/があったが等 その他 * NG 無回答	能動 受益 てくれる てもらう てくる その他 * NG 無回答	10 (83.3)	8 (66.7) 4 (33.3)	13 (76.5) 1 (7.7)	4 (23.5) 8 (61.5) 4 (30.8)	2 (22.2) 5 (38.5)	1 (11.1) 7 (77.8) 1 (11.1)	25 (65.8) 6 (15.8)	13 (34.2) 19 (50.0) 5 (13.2)	能動 受益 てくれる てもらう てくる その他 n=100(有効n=94) NG	0 (0.0) 84 (89.4)	5 (5.3) 2 (2.1) 1 (1.1) 2 (2.1)	

その他：文法的だが、上記に該当しない。

\*：非文法的で、上記に該当しない。

NG：絵の解釈が異なったり、回答者が話者Aの視点をとっていない等。

		Lグループ n=12		Mグループ n=17		Hグループ n=9		LMH全体 n=38		NS		
		1回目 (%)	2回目 (%)	1回目 (%)	2回目 (%)	1回目 (%)	2回目 (%)	1回目 (%)	2回目 (%)		(%)	
9	先生が廊下に立たせた * 先生に立たせた 先生に立たされた * 先生が立たされた 立たなければならなかった 先生が立つように言った 先生に立つように言われた 立った * 立たれた * 立てられた その他 * 無回答	使役 (能動) 使役 (助詞×) 使役受身 (受身) 使役受身 (助詞×) なければならぬ ～ように言った (能動) ～ように言われた (受身) (能動) (受身) 「立てる」 (受身) その他 * 無回答	5 (41.7) 2 (16.7) 3 (25.0) 1 (8.3) 2 (16.7) 4 (33.3) 1 (8.3) 2 (16.7) 1 (8.3)	3 (17.6) 2 (11.8) 6 (35.3) 1 (5.9) 1 (5.9) 3 (17.6) 1 (5.9)	3 (17.6) 10 (58.8) 1 (5.9) 1 (5.9) 1 (5.9)	1 (11.1) 5 (55.6) 2 (22.2) 1 (11.1)	1 (11.1) 8 (88.9) 1 (11.1)	4 (10.5) 2 (5.3) 13 (34.2) 1 (2.6) 3 (7.9) 1 (2.6) 9 (23.7) 1 (2.6) 1 (2.6) 1 (2.6) 1 (2.6) 2 (5.3) 1 (2.6)	8 (21.1) 21 (55.3) 1 (2.6) 2 (5.3) 1 (2.6) 1 (2.6) 1 (2.6) 1 (2.6)	使役 (能動) 使役受身 (受身) なければならぬ n=100 (有効 n=98) NG	0 97 (99.0) 1 (1.0) 98 2	
受身文												
11	父が送った 父が送ってくれた * 父に送ってくれた等 父に送ってもらった * 父が送ってもらった等 父に送られた 父が送ってきた * 無回答	能動 てくれる てくれる (助詞×) てもらう てもらう (助詞×) 受身 てくる * 無回答	7 (58.3) 2 (16.7) 1 (8.3) 4 (33.3) 2 (16.7) 3 (25.0)	2 (16.7) 3 (25.0) 1 (8.3) 1 (8.3) 1 (8.3) 1 (8.3)	9 (52.9) 3 (17.6) 1 (5.9) 1 (5.9) 1 (5.9) 1 (5.9)	2 (11.8) 11 (64.7) 2 (11.8) 1 (5.9)	1 (11.1) 7 (77.8) 1 (11.1)	17 (44.7) 10 (26.3) 1 (2.6) 1 (2.6) 1 (2.6) 3 (7.9) 4 (10.5)	4 (10.5) 18 (47.4) 8 (21.1) 5 (13.2) 1 (2.6) 2 (5.3)	能動 てくれる てもらう n=70 (有効 n=70) NG	0 23 (32.9) 47 (67.1) 70 0	
15	父が買った 父が買ってくれた * 父に買ってくれた等 父に買ってもらった * 父が買ってもらった等 * 父に買われた 受身 その他 * 無回答	能動 てくれる てくれる (助詞×) てもらう てもらう (助詞×) 受身 その他 * 無回答	8 (66.7) 2 (16.7) 2 (16.7) 2 (16.7) 2 (16.7) 2 (16.7)	3 (25.0) 3 (25.0) 2 (16.7) 2 (16.7) 1 (8.3) 1 (8.3)	3 (17.6) 9 (52.9) 1 (5.9) 3 (17.6) 1 (5.9)	1 (5.9) 14 (82.4) 2 (11.8)	6 (66.7) 1 (11.1) 2 (22.2)	4 (44.4) 5 (55.6)	11 (28.9) 4 (10.5) 17 (44.7) 2 (5.3) 5 (13.2) 1 (2.6) 2 (5.3)	4 (10.5) 21 (55.3) 2 (5.3) 9 (23.7) 1 (2.6) 1 (2.6)	能動 てくれる てもらう n=100 (有効 n=99) NG	0 35 (35.4) 64 (64.6) 99 1
18	先生が書いた推薦状 (先生の書かれた推薦状) 先生が書いてくれた推薦状 * 先生に書いてくれた推薦状等 先生が書いてくださった推薦状 先生に書いてもらった推薦状 先生に書いていただいた推薦状 * 先生が書いていただいた推薦状等 先生にもらった推薦状 先生からもらった推薦状 * 先生に書かれた推薦状 受身 * NG 無回答	能動 能動 (尊敬) てくれる てくれる (助詞×) てくださる てもらう ていただく ていただく (助詞×) もらう もらってくる 受身 * NG 無回答	7 (58.3) 5 (41.7) 1 (8.3) 1 (8.3) 1 (8.3) 1 (8.3) 3 (25.0) 2 (16.7) 2 (16.7)	9 (52.9) 2 (11.8) 1 (5.9) 2 (11.8) 1 (5.9) 2 (11.8) 4 (23.5) 1 (8.3)	2 (11.8) 3 (17.6) 1 (5.9) 6 (35.3) 3 (17.6) 2 (11.8)	2 (22.2) 6 (66.7) 1 (11.1) 2 (22.2)	1 (11.1) 2 (22.2) 1 (11.1) 2 (22.2) 2 (22.2)	18 (47.4) 7 (18.4) 1 (11.1) 2 (5.3) 1 (2.6) 1 (2.6) 7 (18.4) 2 (5.3)	8 (21.1) 5 (13.2) 1 (2.6) 3 (7.9) 9 (23.7) 6 (15.8) 2 (5.3) 1 (2.6) 2 (5.3) 1 (2.6)	能動 (尊敬) てくれる てくださる てもらう ていただく もらう もらってくる n=100 (有効 n=90) NG	0 1 (1.1) 2 (2.2) 2 (2.2) 42 (46.7) 37 (41.1) 5 (5.6) 1 (1.1) 90 10	

NNSに使用した文生成テストは全て同じもの (語彙指定形式) で、絵の解釈が一樣になるようにした。

NNSの回答の百分率の算出に当たっては母数にNGの回答も入れてある。

NSには、問題を差し替えた4つのVersionにおいて回答してもらったので、各問題のnの数が多少異なる。

また、完全記入法で記入してもらった場合もあり、絵の解釈にずれのあるものもあった。ずれのあるものはNGとし、NSの回答の百分率の算出に当たっては、母数を有効 n=n-NGとした。

レベル	母語	ヴォイス	文例
L1	E	使役→てもらう	アメリカには、二ひやく五十ドラぐらい二倍買える。私は父にアメリカからバンドエイドを <u>Send</u> せた。バンドエイドとPostageは東京のねだんよりまだ安いであった。
L1	E	能動→てくれる	最初の日に大学に入った時、たくさん優しい学生と話しました。彼たちは大学のキャンパスを <u>紹介</u> しました。
L2	中	使役受身	実は、私は日本人に <u>びっくり</u> させられた。
L2	E	能動→てくれる	時々、まいごになった時、日本人いつもたくさん手伝いました。
L2	077	てもらう	そのうえに加えて東京の地下鉄とモスクのはとても違うんですからいつも独で行ったら迷ったけれども日本人はとても親切な人だから私は道を <u>教えて</u> もらったんだ。
L2	077	受身	もし日本人から <u>誘</u> かれたら沢山お世話をもらいます。
L3	E	てあげる→てくれる	例えは、日本では、誰か日本語を余り話せないのに、まだ日本人がしんぼして、たくさん <u>つた</u> てあげます。でも、アメリカでは、誰か英語が話せなかったら、みんながちょっとおこつて、余りてつだいしようとしなと思います。
L3	E	てくれる	それは、もし問だいがあったら、日本人に聞いたら、かれらはだいたいいつも <u>てつだ</u> てくれる。
L3	E	てくれる	い前に、私の意見はもししたし友だちだったら、もちろん <u>てつだ</u> てくれるがもししりあい人だったら、ぜんぜんてつだてくれない。
L3	E	*てくれる→?てもらえる	そのあとで、私は、だれに聞くと、 <u>てつだ</u> うをくれる。
L3	E	てくれる→?てもらえる	会った日本人の中で、皆は親切だったのでもし道をまよったら、近い日本人に聞き、 <u>せつめ</u> いしてくれと思った。
L3	E	ていただく	「家事のためにお父さんに手つだっていたいただきますか。」と聞いた時、...
L3	E	てくれる	...と聞いた時、「いいえ、あまり手つだてくれない」と言いました。
L4	E	能動→?てくれる	アメリカで日本語の先生は私達にけいごの表現を <u>教</u> えて、私達はクラスでよく練習をした。
L4	E・74 此ノ	受身	ある日、私は、ホームスティのおねえさんに <u>誘</u> われて、バーに行った。
L4	E	能動→受身	なぜなら、彼女は「うるさい女に <u>見</u> たくない」と言った。
L4	E	受身	私は「日本人は本当におなじように <u>見</u> られたいかな」と考えている。
L4	中	てやる	例えは、仕事から疲れた夫は同じ疲れた妻に家事を <u>し</u> てやって、妻につくづく感謝してもらって、夫も楽しくなります。
L4	中	てもらう	例えは、仕事から疲れた夫は同じ疲れた妻に家事を <u>し</u> てやって、妻につくづく <u>感謝</u> してもらって、夫も楽しくなります。
L5	中	能動→てくれる	たとえば、道順を路人に聞く時、いつも詳細な説明をして、ときどき、路人は私を目的地つれていく。
L5	E	てくれる	「あー、もうこういう話を <u>辞</u> めてくれた」と思ったのに、そうではなかった。
L5	E	てくれる	八人のクラスメイトは世界中の国々から来ていたので、クラスに国際的なふいんきを <u>与</u> えてくれています。
L5	E	てもらう	私の目を <u>開</u> けてもらい今終うと勉強続けることに熱心となり初めました。
L5	E	受身 間接受身(助詞×)	もしクラブやバーや酒の店は21歳以下の人に酒をあげてたと分かったら、その店は <u>閉</u> められて、大きいばっくんが取られる。
L5	E	受身	警察が21歳以下の酒のんでいる人をみつけたら、その子はjailに <u>入</u> れられこともあるのだ。
L5	E	てもらう	私は酒のほうりつのきびしいほうが正しいと思うが、ふしぎいなのは、なぜアメリカのきびしい国のほうが酒の題だいが日本より多いのか。二つの国に <u>か</u> んがえてもらいたいことだ。
L6	デノマ ク	てくれる 使役	私の文通相手は家の外でとてもていねいで、私達の為何でも <u>し</u> てくれた反面、家に帰ってあつと言う間に、何も伝わないでお母さんに全部を <u>さ</u> せた。

資料4-2 調査(2) longitudinal 作文「受益文」等

時期	学生	母語	題	ヴォイス	文例
1995/12	S	中	自己紹介状	てくれる	理想な大学生活について、寮の生活は必要だと思っています。みんなは親切で、日本語をいろいろに <u>教えてくれる</u> のです。
1995/12	J	フィリピン	驚いたこと	能動文→てくれる	それから、日本人の家に行きました。日本人もおくさんも子供達も私を <u>招待しました</u> 。みんな親切です。
1995/12	J	フィリピン	驚いたこと	能動文→てくれる?	日本人は毎週、家に遊びにいくと <u>言っていました</u> 。毎週、私は日本人の家に行っているのに、日本人が年をとったのに、 <u>だんだん私達は友人になりました</u> 。(筆者注:遊びにいく→遊びに來い)
1995/12	Y	香港	驚いたこと	能動文→てくれる	私の寮に行きときは、大泣きでした。新宿にときは、 <u>全然人は助けませんでした</u> 。交番はありませんでした。
1995/12	S	中	驚いたこと	受身→能動?	それに、台所とか、談話室とか、廊下とか、お風呂とかの掃除は寮生に <u>されています</u> 。
1995/12	S	中	驚いたこと	受身→能動?	年級が最高の人は選べます。本棚や机や衣箱など半分彼に使われています。みんなも学生だから、就職の前に地位がないほうがいいと思います。
1995/12	K	香港	驚いたこと	能動文→てくれる	スーパーや店に行くときは、店員がちゃんと「いらっしゃいませ」と言います。それに、楽しいこえで言います。店でなにかを買ったら、きれいな <b>かばんに入れます</b> 。おみやげだったら、すてきに <b>ラップします</b> 。
1996/1	D	E	スペイン語から英語の取り入れた言葉	能動→受身	アメリカの英語はたくさん言葉がスペイン語から <u>取り入れられました</u> 。
1996/2	B	ロシア	日本にいるロシア人の生活	受身→てくれる	たとえば、ある日私は電車に乗って日本語の勉強をして一人の日本のビジネスマンが私を見て「あなたは何人ですか。」とききました。私は「ロシア人」と答えたら彼はびっくりしてすぐ私を飲みみに <u>しようたいされました</u> 。たぶん彼は私はお酒に強いと思いました。
1996/2	S	中	ファミコン・ソフトの帝国ー日本	使役	夢中でゲーム・ソフトの製造と開発をしている日本人は世界中の人々をすっかり <u>驚かせている</u> 。
1996/2	Ku	E	アメリカの三菱自動車	受身	しかし、現在から四年経って契約が終った後は三菱自動車は自分の車だけを生産をするつもりである。その後でクライスラーに全然売らないのだ。したがって、三菱の車の値段が <u>どんどん下げられて</u> 、市場のシェアが増やされる。
1996/2	P	韓国	世界中にリュックサック友達を	てくれる	午後は自由時間である。ガイドは自由時間に必要な情報を <u>教えてくれて</u> 夕方に会う約束をする。
1996/2	P	韓国	世界中にリュックサック友達を	受身	実は国際的な海外旅行には英語がへただったのでこわかったのだが親切なガイドと色々な友達に <u>恵まれて</u> 有益な旅行ができた。

# Acquisition of Benefactive and the Point of View in Complex/Compound Sentences in Japanese as a Foreign/Second Language

Mari TANAKA

The University of Electro-Communications

## Summary

This study examines how learners of Japanese as a foreign/second language (JFL/JSL) acquire the benefactive system and understand the use of point of view in complex/compound sentences. Anecdotal evidence indicates not only that non-native speakers (NNSs) of Japanese are unable to produce sentences in which the use of point of view or the benefactive meets target language expectations, but also that errors, or failures to use these structures, lead to confusion or misunderstanding on the part of the native speaker (NS) listeners.

Data for this study were obtained from a production test which elicited sentences from examinees by means of picture prompts. The research included two approaches: a cross-sectional study of JFL learners; and a follow-up study with JSL learners. Additionally, data of NSs were collected as those of a control group.

Firstly, concerning the benefactive, "*te-kureru*" is produced more from an earlier time than "*te-morau*." Furthermore, the distribution of "*te-kureru*" and "*te-morau*" by NNSs becomes closer to that of NSs with the increase of Japanese language proficiency and the term of stay in the target language community.

Secondly, as a means of unifying the point of view in complex/compound sentences, NSs use the passive voice or the benefactive. However, NNSs fail to do so except for causative passives and passives such as "*waraw-are-ru*" (to be laughed at), though they acquire benefactives in simple contexts.

Hence, the acquisition order of the benefactive and the use of point of view by NNS (mainly English speakers) is proposed as follows.

First, active voice only is used (that is, failure to use "*te-kureru*"); next, "*te-kureru*" is produced; then, both "*te-kureru*" and "*te-morau*" can be produced in simple context; finally, they can be used, as well as the passive voice, as a means of unifying the point of view in complex/compound sentences.