

〈研究論文〉

博士後期課程中国人日本語学習者の博士論文草稿に 現れた誤用の傾向・要因と指導方法

—コロケーション、呼応表現、は／が、動詞、副詞、形容詞に焦点を当てて—

板 井 美 佐

【要旨】

板井（2021）では、本学博士後期課程に在籍している日本語学習者博士論文草稿、の誤用①接続、接続詞、連体修飾節、②テンス・アスペクト、③ヴォイス、④ムード（清水 2004 の分類）が、どのような環境下において生ずるのかを、主に学習者の母語である中国語との対応関係から分析、説明・解釈を行ない、指導方法について示した。

本稿では、板井（2021）の研究方法を踏襲した上で、13 の分類項目と構成のうち、⑤コロケーション、⑥呼応表現、主述呼応、⑦は／が、⑧動詞、⑨副詞、形容詞を選び、中国人日本語学習者によって書かれた博士論文草稿に出現した生データにおける誤用傾向とその要因について、先行研究で明らかにされた結果を踏まえて分析・考察した。その目的は、中国人日本語学習者が論文草稿上の誤用の原因と執筆のポイントを理解し、論文指導を行なう教師が指導のヒントが得られるようにすることである。

キーワード： 博士後期課程、学術論文、日本語作文コーパス、誤用の傾向と要因、指導のヒント

1. はじめに

筆者は、中国における連携大学の現職日本語教員を対象とした遠隔・同期型による博士論文指導を行なっている（板井：2020）。板井（2021）で指摘した通り、指導対象の日本語教員の日本語レベルは上級ではあるが、誤用の定着化が生じており、その多くは、母語である中国語の影響を少なからず受けている。

たとえば、次の学習者が書いた（1）において、学生は「る形」の「選ぶ」を使用している。しかし、文の意味関係から考えれば、後件文末には、陳述副詞「おそらく」と呼応する、書き手の推量を示すムード表現が来るべきである。ここでの誤用の一因は、野崎・岩崎（2013：65）が、「中国人母語話者の『だろう』の使用が突出して困難である」と指摘しているように、「だろう」が中国語には存在しないことに求めることができる（板井：2021）。

(1)

「誤」中国語の「谢谢你给我让座」の文形式に合っているので、おそらく前者を**選ぶ**。

「正」中国語の「谢谢你给我让座」の文形式に合っているので、おそらく前者を**選ぶだろう**。

本研究では、板井（2021）に引き続き、清水他（2004）の分類を改編した、タイプ別分類表の分類項目と構成（⑤コロケーション、⑥呼応表現、主述呼応、⑦は／が、⑧動詞、⑨副詞、形容詞）に従い、収集した博士論文草稿の学生誤用文を訂正文と共に示す。さらに、中国語を母語とする博士課程の学習者が、博士論文を執筆する際に、可能性として考えられる誤用を犯す要因を、中国人日本語学習者（以下 CN と略記）の誤用に関する先行研究において示された結果を踏まえて分析・考察を行なうことで明らかにし、指導方法においても示唆を行なう。本研究は、中国人日本語学習者に博士論文を指導する際の、教育上の示唆を提供しうるものであると考ええる。

本研究の構成は以下の通りである。まず、第2章では、中国人日本語学習者の誤用原因に関する研究及び誤用タイプの分類項目に関する研究を概観する。第3章では、調査概要を述べ、第4章では、先行研究で明らかにされた結果を踏まえて誤用文を分析・考察し、各誤用傾向とその要因について述べる。最後に、第5章では、本研究のまとめを行なう。

2. 先行研究

2.1 中国人日本語学習者の誤用原因に関する研究

2.1.1 野崎・岩崎（2013）、森山（1995）、二通・大島ら（2009）、大島（1993）、伊集院・高橋（2004、2010、2012）、高橋・伊集院（2006）の研究

大学・大学院において学術的な文章が書ける能力は必須である。学術的な文章とは、すなわち客観的・論理的な文章のことを指す。論理的文章では、通常、客観性を損なうと考えられる思考動詞「思う」の使用は避けられ、文末についても、主観性を排除した文末表現が使われる。

野崎・岩崎（2013）は、日本語母語話者（以下 JP と略記）の日本語作文と CN の中国語作文を比較することで、文末表現の使用実態の差異を分析した結果、主張動詞に関しては、JP は多様な主張動詞を使っているのに対し、CN は「思う」を多用しており、他の主張動詞（「考える」など）をほとんど使用していないと述べている。また、同掲書では、日本語作文の主張動詞「思う」が、それを翻訳した中国語作文には対応していなかった例を分析している。事実や客観性の強い文脈文において、中国語では主語が省略されることがあり、この省略により客観的に意見を述べるのだが、日本語作文では文末に「思う」を付与したことで、逆に意見の客観的度合いを低めてしまっているとし、「両言語の文章には主客性に

乖離が見られる」(野崎・岩崎 2013 : 56) と結論づけている。

この「思う」などの思考動詞については、森山(1995)では、「思う」が受身形となることで、命題の判断主体を見えなくする表現となり、文章が客観的になると指摘している。その他、「思う」の受身形である「思われる」、「考える」及びその受身形である「考えられる」については、二通・大島ら(2009)が、論文において使用・指導すべき表現として指摘している。

中国人の文末モダリティの特徴を、習得状況やデータベースという側面から扱った先行研究としては、大島(1993)と伊集院・高橋(2004、2010、2012)を挙げることができる。

大島(1993 : 96)は、アンケート調査により、CNの文末モダリティ表現の習得調査を実施した結果、CNは学習段階が進んでも、日本人のモダリティ表現選択に近づく傾向が少なかったとして、CNのモダリティ習得には、文法能力だけでなく母語の転移が関わっていることを示唆している。

伊集院・高橋(2004)、高橋・伊集院(2006)では、国立国語研究所(2001)からデータを取り出し、JPとCNの意見文に見られた文末のモダリティを分析した結果、CNのほうがJPより、相手に働きかけるモダリティを多く使うことを明らかにしている。伊集院・高橋(2010 : 26)では、前述した先行研究の枠組みを踏襲した上で、意見文に現れたモダリティを質的・量的に分析した結果、CNには「読み手に働きかける」タイプのモダリティが、JPには「書き手の内的思考を表わす」タイプのモダリティが多く用いられることを示唆している。

伊集院・高橋(2012)では、主張のある文末形式を、思考動詞(思う系、考える系)、文末モダリティ、及び立場表明に分類し、文章構造とこれら三者の出現位置の関わりについて分析を行なっている。その結果、JPは文末表現が多様で、かつ効果的に用いているのに対し、CNは「思う」など、思考動詞の使用が著しいとし、JPとCNの文末表現の使用実態の差異に対する学習者の母語(中国語)の影響を示唆している。

2.1.2 衣川(2000)、田中(2015)の研究

『新版日本語教育辞典』(2005 : 311)には、辞書について「学習者にとって語彙の学習に辞書は欠かせない」とある。この記述がなされた2005年までは、文章作成と辞書との関係は記述されていなかった。日本語教育では、衣川(2000)が、文章産出モデルに関する研究の中で、辞書を取り上げ、文章産出の思考過程における「外在的状況」の一つであるリソースとしての辞書のあるなしが文章産出過程に大きく影響を与えているとしている。

田中(2015)は、文章産出過程における辞書使用の実態を調査し、その結果、中国人日本語学習者には中日辞典と日中辞典が主に使用され、中日辞典は翻訳機能的な機能、日中辞典は文産出の支援的な機能を果していたとしている。しかし、同掲書(2015 : 124)では、辞書を用いて書いた箇所の正用率は約6割で、自力で書いた箇所の正用率と大きな差はな

かったとし、用例を参照して誤用となった原因は、辞書における文法やコロケーションで、用例参照により文法情報が得られても、コロケーションと語彙情報は用例から読み取り困難であることがわかったとしている。

2.2 中国人日本語学習者の誤用タイプ分類項目に関する研究

本研究の対象者である論文執筆者は、全て CN である。そこで、板井 (2021) では、大連理工大学外国語学院による CN の日本語作文コーパス構築プロジェクトにおいて作成された「誤用タグセット」(清水他 2004) の分類項目と構成を援用したが、収集したデータに密着させるべく、複数の分類項目を統合したり、誤用が存在しなかったものについては分類項目を削除したりすることで、修正を行ない、表 2 のように分類した。

本稿では、板井 (2021) の 13 の分類項目と構成のうち、⑤コロケーション、⑥呼応表現、主述呼応、⑦は／が、⑧動詞、⑨副詞、形容詞の項目における誤用文を扱う。そこで、ここでは⑤から⑨までの分類項目について改めて説明を行なう。清水他 (2004) の分類の、「7.コロケーション」は「⑤コロケーション」とした。「8.呼応表現」と「9.主述呼応」は別分類であったが、「呼応」という意味形式を共有するため、別分類から「⑥呼応表現、主述呼応」の 1 つに統合した。「4.やりもらい」、「6.スタイル」、「12.時間表現」、「13.慣用表現」、「22.数量詞」、「24.片仮名語」、「25.漢字」、「26.音声」、「27.句読点・記号」については、誤用の程度が軽微であり、かつ、その存在がほぼ確認できなかったため、本分類項目には含めなかった。「11.文要素(項・動詞等)」については、「16.動詞」と重複し、分類が繁雑になることを避けるため、「11.文要素(項・動詞等)」は「16.動詞」と統合し、「⑧動詞」とした。清水他 (2004) では分類要素として挙げられていなかった「形容詞」については、本稿では「⑨副詞」に含め、「⑨副詞、形容詞」とした。

また、板井 (2021 : 7) を踏襲し、上に述べた各分類項目のそれぞれについて、下位項目として、基本的に「脱落」、「付加」、「誤形成」、「混同」の 4 種類を設定した。各種類の定義についても、板井 (2021 : 7) を踏襲した。

表1 誤用タイプ分類表（清水他、2004）表2 （板井、2021）

誤用タイプ	誤用タイプ
1. 接続	①接続、接続詞、連体修飾節
2. テンス・アスペクト	②テンス・アスペクト
3. ヴォイス	③ヴォイス
4. やりもらい	
5. ムード	④ムード
6. スタイル	
7. コロケーション	⑤コロケーション
8. 呼応表現	⑥呼応表現、主述呼応
9. 主述呼応	
10. 転移	
11. 文要素	
12. 時間表現	
13. 慣用表現	
14. 語彙	
15. は／が	⑦は／が
16. 動詞	⑧動詞
17. 副詞	⑨副詞、形容詞
18. 助詞	⑩助詞
19. 接続詞	
20. 形式名詞	⑪形式名詞
21. 指示詞	⑫指示詞
22. 数量詞	
23. 漢語	⑬漢語
24. 片仮名語	
25. 漢字	
26. 音声	
27. 句読点・記号	

3. 調査概要

今回の2019年4月～2021年1月までの調査で8名の大学院生が執筆した修士・博士論文草稿の論文数は、241編（博士論文候補者の論文指導115回で指導した論文草稿115編、同候補者が学会誌に論文を投稿・再投稿するために指導した論文草稿13編、紀要論文投稿のために指導した論文草稿9編を含む）である。4ページ（4ページ以下は不採用）程度の短いものもあれば、最長は217ページ（2020年6月1日時点）である。その中に5回以上現れた特徴のある（先行研究で指摘されている）誤用を、2.2で作成した分類表に従って分類すると、上に示した①「接続、接続詞、連体修飾節」～⑬「漢語」となる（表2参照）。本稿では、このうち、⑤～⑨までを取り上げる。次の節では、誤用タイプ分類表の配列に従って、誤用文を訂正文と共に取り上げ、先行研究の結果を踏まえ、誤用傾向とその要因について分析・考察を行ない、指導の際のヒントも適宜示す。

尚、誤用文と訂正文については、当該項目の誤用箇所と訂正箇所を太字で示した。誤用箇所については全て原文に記載された通りに示した。執筆者の個人情報保護のため、誤用文の執筆者が特定できそうな情報はアルファベット、あるいは、〇〇印に置き換え修正を行なった。

活用のある語が前に来る場合は、その部分までを太字にした。見出し項目となっている中心的に扱う項目については太下線によって示した。脱落については、当該項目の脱落だけでなく、当該項目以外の脱落についても、その脱落箇所に「〇」を挿入した。

4. 各誤用タイプにおける誤用傾向、誤用要因、指導のヒント

4.1 コロケーション

(1)

①「誤」ピア・リスニングの効果を実現させるために、（中略）本実践授業を実施する。

「正」ピア・リスニングの効果を図るために、（中略）本実践授業を実施する。

②「誤」これは自分の欲しい生活ではない。

「正」これは自分の欲っした・望んだ生活ではない。

③「誤」大卒者の就職形態はますます厳しくなっている。

「正」大卒者の就職状況はますます厳しくなっている。

④「誤」これら研究がどこに問題点を当てて研究しているのかを探る。

「正」これら研究がどこに焦点を当てて研究しているのかを探る。

⑤「誤」大学生の就業観念を転換させることが必要だ。

「正」大学生の就業に対する意識を転換させることが必要だ。

⑥「誤」現代の若者〇は就職に関する科学的判断が欠けている。

「正」現代の若者には就職に関する客観的な判断力が欠けている。

- ⑦「誤」学生は、個人の発展を社会の発展に結びつけるべきである。
「正」学生は、個人の成長を社会の発展に結びつけるべきである。
- ⑧「誤」大学のカリキュラム・過程は形式と表面上に流れてしまっている。
「正」大学のカリキュラム・過程は形式的、表面的なものに流れてしまっている。
- ⑨「誤」学生のニーズに合った教育方案を設計するべきだ。
「正」学生のニーズに合った教育計画/構想を立てるべきだ。
- ⑩「誤」能力が高い教員を建設する必要がある。
「正」能力が高い教員を育成する必要がある。
- ⑪「誤」大学生は勉強意欲が発揮できないでいる。
「正」大学生は勉強に対する意欲を失ってきている。
- ⑫「誤」効果的な学習活動を開発し、動機づけを高める方略を提言する
「正」効果的な学習活動をデザインし、動機づけを高める方略を提言する

コロケーションとは共起関係にある主要語と中心語を連語とする語の慣用的な結びつきのことを指すが、一般の辞書では語彙の意味、用例などは多岐に渡るため、コロケーションについての説明は十分とは言えない。語彙と語彙が結びつくと、それぞれの語彙が示す意味とは異なった新たな意味とニュアンスが生じる。そのため、漢字を日本語と共有している CN にとって産出面で困難を伴うことは、容易に想像でき、上に示した誤用例からもそれは明らかである。

コロケーションに関わる誤用の主な原因は、中国語を日本語にそのまま翻訳することから生じている。中国語の前に来る語と後ろに接続する語をそれぞれ中日辞書で調べても、CN が多岐に渡る用例の中から適切な組み合わせとなるものを選ぶことはハードルが高い。日々の指導の中で、不自然さを伴う語の組み合わせをそのままにせず、正しいコロケーションが習得できるよう、丁寧な指導を行なう必要があるだろう。

4.2 主述（主語と述語）呼応、目的述（目的語と述語）呼応

以下では、主語と述語、目的語と述語など、文の首尾が一貫していない誤用例を挙げ、説明を行なう。

4.2.1 主語、述語の脱落による主述呼応の脱落

(2)

「誤」 \emptyset 、「ピア・リスニング」を導入した聴解授業を \emptyset 、 \emptyset 「ピア・リスニング」の効果を学習者間の「ピア活動」にどのように繋げるか \emptyset 。

「正」本研究では、「ピア・リスニング」を導入した聴解授業を行ない、先行研究で示された「ピア・リスニング」の効果を学習者間の「ピア活動」にどのように繋げるか（という

点) を明らかにすることを目的とする。

(2) は主語「本研究では」・述語「～ことを目的とする」ともに脱落した、主述呼応そのものが脱落した誤用文である。CN は日本語の主述構造を理解していないだけでなく、「研究の目的」の表現形式である「本研究では、～ことを目的とする」も習得していないため、意味不明な文章となっていた。「研究の目的」の表現形式は、「本研究」に2つの助詞が後接し、る形+形式目的語「こと」を「を」格で受けるという構造で、やや複雑であるためか、繰り返し明示的に指導しないと定着が難しい。

4. 2. 2 主題に合わない述語形式による混同

(3)

「誤」岑麟祥により編纂された『現代漢語外来語詞典』は中国語の外来語 4300 個を収録し、『現代漢語外来語詞典』には日本語からの外来語は 65 個を収録した。

「正」岑麟祥により編纂された『現代漢語外来語詞典』には中国語の外来語 4300 個が収録され、『現代漢語外来語詞典』には日本語からの外来語が 65 個収録されている。

(4)

「誤」〇〇の意味を明らかにするには、まず現代中国語の〇〇から分析しよう。

「正」〇〇の意味を明らかにするには、まず現代中国語の〇〇から分析する必要がある。

(5)

「誤」その原因は、中国の大学で日本語副専攻で使用しているテキストに影響されていると思われる。

「正」その原因は、中国の大学において日本語副専攻で使用しているテキストに影響されているからだと思われる

(6)

「誤」このような人数の明記が求められる場合にも、文頭にある“有个人”は、“有人”と置き換えることができる。は“有人”は、単数も複数も表すからである。

「正」このような人数の明記がなされている場合にも、文頭にある“有个人”は、“有人”と置き換えることができる。なぜなら、“有人”は、単数・複数ともに表すからである。

(3) (4) のような「には、～されている」、「には、～る+必要がある」の呼応関係を示す文型に関する誤用が多かった。2. 1. 2 の伊集院・高橋 (2004) では、CN は JP より読み手に強く働きかける文末形式を用いる傾向を指摘してきている。「分析しよう」は意向形であるので、書き手の意思を表す主観的色彩の濃い表現である。そこで、論文では意向形はあまり使用しないことを指導した。

着目すべきは、(5) の「その原因/理由は～からだ」の名詞と文末形式の呼応関係の誤

用が非常に多いこと、この呼応関係以外に、(6)のような中級文型である「なぜなら(副詞+助動詞)～からである」の「なぜなら」、あるいは「からである」の脱落が多かった点である。このような呼応関係は中級で指導されている項目であるが、この呼応が伴わない誤用例が多く、呼応関係がきちんと習得されていないことがわかる。また、複文が増え、文が複雑になるほど、このタイプの誤用が増える傾向が見られた。

(7)

「誤」本研究は、「ピア・リスニング」を聴解授業に取り入れることで、この両面における効果をどのように図ろうという視点から実践を通して試みたい。

「正」本研究は、「ピア・リスニング」を聴解授業に取り入れることで、この両面における効果をどのように図れるかという視点から実践を試みたい。

(7)は「どのように～か」という呼応関係が習得されていないだけでなく、誤用文では「可能形」が「意向形」で代替されている。誤用はこのような複数の要因が絡み合っただけでなく、誤用のそれぞれは初級文型であっても、それが組み合わせる場合に、誤用原因の複雑度は増していく。

以上は、首尾の不一致の誤用であるが、誤用を踏まえた効果的な指導のためには、高梨(2017)の指摘にもある通り、これらの誤用をより多く収集し、類型化していく研究が必要だと思われる。

4.2.3 述語形式に合わない従属節形式

(8)

「誤」〇〇(2017) の行なった結果を示すと、まず、日本語母語話者は相手との関わりを大事に思っているのは同様であったことを明らかにしている。

「正」〇〇(2017) は、調査結果から、まず、日本語母語話者は相手との関わりを大事に思っていることは同様であったことを明らかにしている。

「ことを明らかにしている」という述語形式には、仮定条件表現(「と」「ば」「たら」)は合わない。仮定条件表現のいずれも、一般的な条件を表すものであることから、既に確定した事態を示す「ことを明らかにしている」は使用できない。また、「と」は、主節末に無意志動詞が来ることから考えても、意志動詞「明らかにしている」の述語形式は用いられない。ここでは、論文の調査の「結果」を示す場合の表現形式「は、～結果から、～を明らかにしている」を示し、用いるように指導した。

4.2.4 結論部分の述語形式の脱落

(9)

「誤」 以上 \emptyset 、～一、十（助数詞）＋N が用いられる \emptyset 。

「正」 以上から、～一、十（助数詞）＋N が用いられることが明らかになった。

(10)

「誤」 以上から、（中略）聴解において、協働のコンセプトを積極的に取り入れることの可能性が研究者たちによって次第に意識されてきた \emptyset 。今後は、（後略）。

「正」 以上から、（中略）聴解において、協働のコンセプトを積極的に取り入れることの可能性が研究者たちによって次第に意識されてきたと言える。今後は、（後略）。

論文の「結果と考察」における「帰結」部分の書き方は以下の通りである。まず、「結論の切り出し」である「以上から／以上の結果より」、次に、わかったことの「確認」として「が わかった／明らかとなった／示された／示唆された」、最後に「最終的なまとめ」として「と言える／と言えよう」、最終部分で「問題解決としての提言」として「ことが必要であろう」などが用いられる。1つ目の誤用文(9)は、「確認」部分のものなので、「ことが明らかになった」を付加した。2つ目の誤用文(10)は、「最終的なまとめ」の部分のもので、「と言える」を付加させた。結論部分で出てくる誤用原因としては、日本語そのものの誤用の他に、アカデミック・ライティングの知識不足が挙げられる。

4.2.5 複数の目的語が1つの述語を修飾する混同

(11)

「誤」 たとえば、A (2008) で \emptyset 仮説検証を中心にさまざまな読解ストラテジーの使い方の観察 \emptyset 、B (2008) では、モニターストラテジーの効果、C では推測ストラテジーの指導の効果を中心に、ピア活動で実践を行っていた。

「正」 たとえば、A (2008) では、仮説検証を目的としてさまざまな読解ストラテジーの使い方の観察を行い、～という結果が得られている。B (2008) では、モニターストラテジーの効果、C では推測ストラテジーの指導の効果を検証するために、ピア活動による実践を行っている。

誤用文において、A では「仮説検証」、B では「モニターストラテジーの効果」、C では「推測ストラテジーの指導の効果」という目的語が使用されており、それら全てが「行っていた」という1つの述語を修飾している。各々の目的語がその他の要素を飛び越えて文末の述語にかかっているため、文末述語への負荷が大きくなり、修飾関係が見えにくい。そこで、文を2つに分け、第1文の述語の部分に2つの述語（「行い」、「得られている」）を付加し、修飾関係の構造を整理した。第2文では、「ピア活動による実践」の目的が読み手

に括めるように、「～ために」の従属節を使用し、全体として読み手が理解しやすい文章へと指導した。

中国語では、逗号（日本語の句読点）を使うことによって、切れ目なく文章を続けることができる。その影響を受け、CN はさまざまな目的語を中心とした品詞を並列させて、最後に1つの述語へと繋げる誤用例が少なくない。全体の文構造を示した上で、各々の目的語に相応しい述語を示す指導が必要である。

4.3 「が」と「は」

「が」は格助詞であり、「は」は係助詞で、どちらも助詞類であるが、清水他（2004）の分類では、「が／は」は15、助詞は18と別分類にされている（表1参照）。その理由については同論文では述べられていないが、全誤用例に対する綿密な分析から、異なった誤用タイプとして分類したことが推測される。以下では、「が／は」の誤用例を分析していく。

4.3.1 「は」の脱落

(12)

「誤」日本人学習者の「主張不明」の16例の中、9例は「疑問文」の形式である。具体的には「外国語を勉強する際先生がネイティブのほうがよいか、ノンネイティブがよいか」、「外国語学習における先生はネイティブとノンネイティブ、どちらが良いか」のように、筆者が提示した意見文のテーマと似ているタイトルが多い。一方、中国人学習者の場合g、「主張不明」のうち15例は「名詞」の形式である。

「正」日本人学習者の「主張不明」の16例のうち、9例は「疑問文」の形式である。具体的には「外国語を勉強する際先生がネイティブのほうがよいか、ノンネイティブがよいか」、「外国語学習における先生はネイティブとノンネイティブ、どちらが良いか」のように、筆者が提示した意見文のテーマと似ているタイトルが多い。一方、中国人学習者の場合h、「主張不明」のうち15例は「名詞」の形式である。

(13)

「誤」これにより、意見文において中国人学習者は日本人学習者のようにo、自分の主張をはっきり提示することができないと考えられる。

「正」これにより、意見文において中国人学習者は日本人学習者のようにh、自分の主張をはっきり提示することができないと考えられる。

(12)の「場合」、「場合は」は、どちらを使っても、表現上の意味に差が出ないことが少なくない。但し、「は」は、元々対比的にそのものを取り立てる働きを持つため、特定の場合のみ限定させるという意図があるときには「は」を用いる。(13)では、「中国人学習者」と「日本人学習者」の対比が文脈上読み取れるため、「は」の脱落は誤用となる。このよう

な文脈では、「は」を使用するよう指導した。

4.3.2 「が」と主題化の「は」の混同

(14)

「誤」さらに、⑥発表・質疑の段階で、まず、学習者が一度整理した理解を産出させるための発表をする。発表するに際し、タスクシートに纏めた内容に基づいて可とする。心理的な負担を学習者にかけないことを考慮に入れているからである。発表が終わり、教員が学習者の聴解内容への理解度を確認するため、トピックに関連する質問とピア活動に対する感想を聞き、合計3、4問ほどの質問に答えさせる。

「正」さらに、⑥発表・質疑の段階では、まず、学習者は一度整理した理解を産出させるための発表をする。発表するに際しては、タスクシートに纏めた内容に基づいて発表をしても可とする。心理的な負担を学習者にかけないことを考慮に入れるからである。発表が終わったら、教員は学習者の聴解内容への理解度を確認するため、トピックに関連する質問とピア活動に対する感想を学習者に聞き、合計3、4問ほどの質問に答えさせる。

「は」は様々な語について、主題的に、また、対比的にそのものを取り立てる働きを持つ(市川他、2010:603)のに対し、「が」は名詞について、動作や状態の主語を表し、あるいは、感情・感覚の向かう対象も表す(市川他、2010:58)。「は」を「が」としたり、逆に「が」をすべきところを「は」としたりする、「は」と「が」の「混同」は際立って多い(市川他:2010:607)。本研究では、「は(正用)」を「が(誤用)」とした誤用のほうが、「が(正用)」を「は(誤用)」とした誤用より数多く見られたが、高梨他(2017)では、「が(正用)」→「は(誤用)」>「は(正用)」→「が(誤用)」であったとしている。

第1行目の「学習者」及び第4行目の「教員」には「が」ではなく、「は」が使用される理由は、「学習者」・「教員」ともに、文脈の中で読み手にわかっている、既に予備知識として書き手と共有されている情報である「旧情報」に属するからである。さらに、第1行目の「発表・質疑の段階」、第2行目の「発表」は、文頭に位置するため、格助詞「で」、複合助詞「際して」を主題化しなければならない。そのため、どちらにも「は」を付与することで主題化し、「では」、「際しては」とすべきなのである。この旧情報と新情報の区別は、文脈によって決まる。つまり、書き手と読み手との間で内容が共有されていれば「旧情報」となるので「は」が選択され、内容を共有していないと、書き手が考える場合は「新情報」となり、「が」が選択されることとなる。誤用を犯した学習者には、こうした文の情報構造が見えておらず、「格助詞」の主題化が習得されてないことが伺われる。

また、注目すべきは、「格助詞」+「係り助詞の『は』」が共起すべき構造において、どちらか1つが脱落する誤用例(⑥発表・質疑の段階では)である。格助詞と係り助詞の共起規則の認識不足が誤用原因として考えられるが、両者が共起する場合について体系的な

指導があまりなされていないことにも起因するのではないだろうか。

(15)

「誤」～（先行研究）は、以下の結果を報告している。

- ①（後略）
- ②提示している語彙知識は不十分である
- ③復習・練習問題において、産出的な技能への訓練は少ない
- ④語彙が、当該語の発音、スペリング及び用法と共に使用されるのは通常である。

「正」～（先行研究）は、以下の結果を報告している。

- ①（後略）
- ②提示している語彙知識が不十分である
- ③復習・練習問題において、産出的な技能への訓練が少ない
- ④語彙が、当該語の発音、スペリング及び用法と共に使用されるのが通常である。

段落冒頭の中心文には「は、以下の結果を報告している」とあるので、以下の文では先行研究の結果報告内容が示されること、箇条書きの①から④までは、読み手にとっては初出の内容で、書き手と読み手との間に、内容の共有がなされていないことがわかる。したがって、「は」の使用は不適切で、「が」の使用は適切だと理解できる。この誤用からも、CN が旧情報と新情報に関する情報構造への理解が不十分であることが推測される。このような誤用については、書き手と読み手の情報共有のあるなしが理解できるような文脈の中で「旧情報」と「新情報」の相違について説明を行なうなどの指導が有効である。

4.3.3 「が」と対比の「は」の混同

(16)

「誤」“有人”が～を伴うが、“有個人”が～を伴うこともあるし、伴わないこともある。

「正」“有人”は～を伴うが、“有個人”は～を伴うこともあるし、伴わないこともある。

対比的な意味を持つ「A は、～が、B は、～」という構文で、「は」を使用せずに、「が」を用いる誤用が多く見られる。「が」を使用した場合には、文が対比的な意味にはならないことを理解していないケースである。前件と後件が対比的な意味を示す場合には、「は」を用いることは、繰り返し指導しないとなかなか習得されないようだ。そのため、対比的な構造を持った文が論文に出てきた際に、A と B の意味上の対比関係に気づかせる指導を根気強く続ける必要がある。

4.3.4 従属節内の「が」と「は」の混同

(17)

「誤」 先行研究では、“上”と“起来”は開始義を表す場合のニュアンスの違いについて、分析を行っている。

「正」 先行研究では、“上”と“起来”が開始義を表す場合のニュアンスの違いについて、分析を行っている。

「誤」 語を作って文を作るための知識は産出的であれば、これを産出知識という。

「正」 語を作って文を作るための知識が産出的であれば、これを産出知識という。

従属節（連体修飾節などを含む）の主語において、「は」格が「が」格になることを習得していないケースが多い。連体修飾節は初級で導入され、その際に節内における助詞（「は」格から「が」格へ）の変換も同時に導入・指導することになっている。しかし、CNは連体修飾節の作り方そのものは習得していても、節内の助詞の変換までは確実に習得していない。節内の助詞無変換が多く出現しているという誤用の状況から見れば、従属節内の「は」格から「が」格への変換を論文指導の際に、改めて指導する必要がある。

4.4 動詞

4.4.1 自動詞と他動詞の混同

(18)

「誤」 現場でのこういった困難な状況を打開し、日本語教育現場に役立つことが本研究の目的である。

「正」 現場でのこのような困難な状況を打開し、日本語教育現場に役立てることが本研究の目的である。

(19)

「誤」 これは学習者が授受表現への理解や使用に役に立っていると考える

「正」 これは学習者の授受表現への理解や使用に役立っていると考える

(20)

「誤」 筆者がその画像を切り分け、横に並んで示した。

「正」 筆者がその画像を切り分け、横に並べて示した。

市川他（2010）でも述べられているように、圧倒的に多い誤用の一つに「他動詞」を使うべきところで、「自動詞」を使っている誤用がある。日本語では、動作の主体ではなく、対象に視点を置いて、物の変化や結果を示すほうが自然なことが多い（市川他 2010:343）。この混同の誤り原因の主なものとしては、対になっている「自動詞」と「他動詞」の混同

があるという。ここでは、「立つ」、「立てる」、「並ぶ」、「並べる」の混同である。日本語上級者であっても、この自他のペアを区別する力は養成されていないことが多い。また、この誤用のもう一つの原因は、動作の主体を把握していないことに起因する。(20)の動作の主体は「筆者」であり、(19)の場合は「これ」で、(20)の場合は「筆者」である。そのため、(18)(20)では、発話者の意図は「筆者が対象・目的を～する」であるが、一方、(19)では、発話者の意図は「ものが～そのようになる」である。従って、前者には「他動詞」が、後者には「自動詞」を使う。動作の主体が「だれ」・「何」であるかをしっかりと把握させることが肝心で、この把握ができれば、自他の区別は可能であると思われる。

4.4.2 自動詞と受身形の混同

(21)

「誤」 「非総称的」用法は、「定」と「不定」に、さらに、「不定」は「特定の」と「不特定の」に分かれている。

「正」 「非総称的」用法は、「定」と「不定」に、さらに、「不定」は「特定の」と「不特定の」に分けられている。

(22)

「誤」 ○○問題については、先行研究では論点が大きく3つに分けられている。

「正」 ○○問題については、先行研究では論点は大きく3つに分かれている。

(21)の主題は「非総称的」用法で、ここに書き手の視点が置かれていることから、「分かれている」を「分けられている」に修正した。一方、(22)でCNは「分けられている」と受身形を使っている。「分けられる」を使用した場合、先行研究では意図を持って論点が分割されたことになるので、意図的ではなく自然に行なわれた場合は、「分かれている」と自動詞を用いるべきであろう。このように、「受身形」にすべきところで「自動詞」を、また逆に「自動詞」にすべきところで、「受身形」を用いる誤用が多いことから、「自動詞」と「受身形」の混同の誤用は根深く、しかも双方向性があることが特徴的であると言える。

4.4.3 思考動詞の混同

(23)

「誤」 これは、教師の一方的に伝授するだけの場合よりいい効果をもたらすと思う。

「正」 これは、教師の一方的に伝授するだけの場合よりいい効果をもたらすと思われる。

(24)

「誤」 教師として、知識を教えるだけでなく、学習者にストラテジーを身につけるための指導も絶えず磨いていかなければならないと考えている。

「正」 教師として、知識を教えるだけでなく、学習者にストラテジーを身につけるための指

導も絶えず磨いていかなければならないと考える。

(25)

「誤」ピア・リスニングは協働学習の一種であるから、協働学習の効果がある程度、ピア・リスニングにも反映されると一般的に考える／考えている。

「正」ピア・リスニングは協働学習の一種であるから、協働学習の効果がある程度、ピア・リスニングにも反映されると一般的に考えられている。

野崎・岩崎 (2013) は、JP はさまざまな主張動詞を使っていたのに対し、CN は「思う」だけを多用していたと述べている。「思う」より「思われる」のほうが論文では使われるという指導をしない限り、CN には (23) のように「思う」を極端に多用する傾向が見られる。

(24) の見えない主語は筆者であり、第一人称である。第一人称「私は」には「と考える」の述語形式が対応する。そのため、動詞には「考えている」ではなく、「考える」を用いるべきである。野崎・岩崎 (2013) では、CN は「考える」などの主張動詞をあまり使用していないが、逆に「考える」の活用形である「考えている」、「考えられている」は使用していたと述べている。このことからわかるように、この誤用例は典型的な例であると言えよう。CN は、教師から「考える」より受身形の「考えられる」のほうが主張に客観性を持たせるという説明をこれまで受けてきたことを誤用理由として挙げていた。一方、一般的に考えられていることを示す表現の、「考えられている」の代わりに、第 1 人称主語を伴う「考える」／「考えている」を用いた (25) のような誤用も多く見られた。このようなケースでは、まず、論文では、主張に客観性を持たせる必要があることを説明し、その上で「考える」、「考えている」、「考えられている」の用法の相違を説明し、それぞれを混同しないように指導する必要があるだろう。

4. 4. 4 「ている」と「きている」との混同

(26)

「誤」本研究では、日本語教育における BL (ブレンディッド・ラーニングの略称) とは何か、何のために研究が行なわれているか、(中略)を明らかにすることを目的とする。

「正」本研究では、日本語教育における BL とはどのような学習方法であるか、何のために研究が行なわれてきているか、(中略)を明らかにすることを目的とする。

「ている」と「てくる+ている」の誤用は多い。「行なわれる」は受け身形なので無意志動詞である。「てくる」が無意志動詞に後接すると、発話時までの「状態変化の出現」を表す(市川他、2010: 428)。日本語教育における BL の研究は、過去から現在まで変化しながら現れ、行なわれていることから考えれば、単なる継続を表す「ている」は相応しくない。この例は、CN における「てきている」の習得が遅れていることを示す一例であるが、誤用

修正指導の際に、過去から現在までの変化を明示することで、誤用は減少していく。

4.4.5 動詞に関する日本語能力試験のレベル

(27)

「誤」授受表現の習得は、学習者の母語に関係なく、日本語学習上の困難点として挙げられている。

「正」授受表現の習得は、学習者の母語にかかわらず、日本語学習上の困難点として挙げられている。

「に関係なく」は日本語能力試験（JLPT）の N3 レベルで、名詞「関係」に「ない」が結びついたものであるのに対し、「にかかわらず」は、同試験の N2 レベルの表現で、動詞「かわる」未然形に、打ち消しの「ず（現代語では「なく」）がついたものである。どちらも、「がどうであっても、～と言える」という意味ではあるが、論文の場合は、より改まった表現を用いたほうがいいだろう。そこで、N3 レベルの表現でなく、N2 レベルの表現を使用するよう指導した。日本語上級レベルであっても、CN は話し言葉と書き言葉の区別ができていないだけでなく、日本語のレベルごとに異なった表現が存在することを十分に理解していない。その原因の一つには、辞書に改まり度に応じた語彙・表現の記載がないことが挙げられる。また、『どんなときどう使う日本語表現文型 500』（2014）のような中・上級の文法形式を体系的に学ばせるために作成された教材がある。これは、文法形式を意味によって分類し、各項目について JLPT のレベル（N3 から N1 まで）別に分類している。文法形式の意味と機能はある程度網羅されてはいるが、同じ意味に対して異なる文法形式が存在する場合に、その異同を CN が理解できるような説明が十分に提示されているとは言い難い。そのため、学習者は各文法形式を検定対策として学んだというだけで、理解は未消化に終わり、使いこなせるレベルには到達し得ていないのである。JLPT で高いレベルとされている語彙が論文の改まり度と一致するとは必ずしも言い切れないが、論文指導の際には、JLPT のレベル区分を参考に文法形式の改まり度という点についても指導の一つとして押さえておきたい。

4.5 副詞、形容詞

4.5.1 「的」の脱落

(28)

「誤」多角な視点から、「ピア・リスニング」の実践を通し、（後略）。

「正」多角的な視点から、「ピア・リスニング」の実践を通し、（後略）。

「多角」を品詞から言えば、日本語の場合「多角」は「多角的」という形を取る形容動詞であるのに対し、中国語の場合ははだかの「多角」だけで名詞、形容詞句、副詞などを構成する。つまり、「多角」に関しては品詞の対応は、日本語「一」に対し中国語「多」となる。

4. 5. 2 「的」の付加

(29)

「誤」 対照分析では、「ある人」をより詳細的な記述することが必要である。

「正」 対照分析では、「ある人」をより詳細に記述することが必要である。

(30)

「誤」 明確に一人の先生に偏る意見文は6例だけであった。

「正」 明確に一人の教師に偏った意見文は6例のみであった。

中国語では連体修飾に「的」を使用することから、「的」の「付加」の誤用が多く出現する傾向にある。

4. 5. 1の「的」の脱落・「的」の付加ともに、以上のような理由から、両言語で品詞の対応が異なる場合、CNは混乱し、誤用が発生しがちなのではないだろうか。

4. 5. 3 「不」＋「形容詞な」と「な形容詞否定形」の混同

(31)

「誤」 高等教育機関の教員は〇〇教育に関して不十分な見方をしている。

「正」 高等教育機関の教員の〇〇教育に関する見方は充分ではない/十分とは言えない。

『中国語と対応する漢語』（1978）では、漢語をS、D、N、Oに分類している。Sは日本語の漢語を、中国語の語と同じ意味に解釈していいものであるという。Dは日本語の漢語を中国語の知識で理解をすると誤解を招くものであり、Nは、日本語から取り入れられた外来語でまだ外来語としての意識が残っているもので、Oは、日本語での意味が中国語での意味よりも広いものであるとしており、S及びNは全体の9割を占めるという。「充分」という語彙は同書では漢語のSに分類されている。中国語では「充分」の否定の意味を示す時に「不充分（充分ではない）」と表現するため、「不充分」という誤用を犯すことは不思議ではない。また、漢語には「な形」が多いという理解・指導が一部なされていることから、「不充分」を「な形」にしてしまうことも容易に想像できる。

4.5.4 「形容詞な」＋「ことが少ない」と「名詞」＋「が」＋「ない」の混同 (32)

「誤」授業の内容は、就活の際に有効なことが少ない。

「正」授業の内容は、就活の際に効果がありません。

「有効」も、『中国語と対応する漢語』（1978）で、S に分類されている語彙である。「有効」は漢語であることから、「有効な」と、「な形」にしたのであろう。「有効なことが少ない」というのは不自然な日本語であるので、「有効」の代わりに、「効果」という名詞を用い、それを否定形に修正した。漢語があると、その漢語の形に引かれ、自動的に「な形」を使ってしまう例が非常に多い。S に分類される漢語の誤用が出てきた場合は、漢語をそのまま使用して「な形」を用いても、日本語としては不自然か、意味をなさないということを繰り返し伝え、日本語として自然な表現を丁寧に指導していく必要がある。

5. おわりに

本研究では、先行研究の結果を踏まえ、いかなる環境下で博士論文草稿の誤用文が生ずるかを、主に CN の母語である中国語との対応関係から分析、解釈を行ない、適宜指導方法を示した。ここで、改めて指導方法を総括して終わりたい。

まず、コロケーションの誤用については、中国語の語彙の借用による混同との関連性が高いことを示唆した。中国語語彙のコロケーションは日本語語彙のコロケーションとは一致しないことを前提に、CN が自身の心的中国語の辞書中に存在する語彙をそのまま日本語へ翻訳しないよう指導をすべきである。2 つの概念がコロケーションを構成している場合、不自然な日本語を見逃さず、正しいコロケーションに気づかせ、その習得を促しうる丁寧な指導が必要である。

次に、主述呼応、目的述呼応などの誤用に関しては、日本語の呼応関係を理解していない場合と、アカデミック・ライティングの知識が不十分な場合があった。原因が前者の場合は、呼応関係を示す文型を改めて指導することが有効であり、後者の場合についても、学術論文の各構成部分によく使用される表現形式を CN に先に指導をしておき、誤用が生じた際に、改めて指導することが効果的であると考えられる。

次に、「が」と「は」については、前文と後文が対比的、「旧情報」と「新情報」が存在する、従属節の中に主題にかかわる助詞が存在する、という環境において、誤用が生じる傾向が強いことを示した。初級で既に暗示的、あるいは明示的に説明されている「対比」、「旧情報」と「新情報」の区別、従属節中の「が」格から「は」格への変換について改めて指導する必要がある。

自動詞と他動詞の混同については、文の動作主体がだれか、何であるかを十分に把握させ

る練習を指導の際に行なうことが、誤用を減少させることに結びつく。

最後に、副詞、形容詞の「的」の脱落・付加については、日中両言語の品詞の対応が異なること、S に分類される漢語に CN は「な形」を用いることは述べた。漢語は必ずしも「な形」にならないことを説明し、書く前に漢語の日本語における品詞を辞書で調べた上で、論文を書くよう指導すると役立つだろう。

今後の課題としては、助詞、形式名詞、指示詞、漢語に関わる誤用の傾向とその要因を明らかにすることである。CN に対する論文指導の方法やヒントを得るためには、このような誤用文の調査を地道に続けていく必要がある。

【参考文献】

- 伊集院郁子・高橋圭子 (2004) 「文末のモダリティに見られる “Writer/Reader visibility” —中国人学習者と日本語母語話者の意見文の比較—」『日本語教育』123, 86-95.
- 伊集院郁子・高橋圭子 (2010) 「日本語の意見文に用いられる文末のモダリティ—日本・中国・韓国語母語話者の比較—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』36, 13-27.
- 伊集院郁子・高橋圭子 (2012) 「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文の構造的特徴：「主張に着目して」」『日本語・日本語学研究』2 (2), 1-16.
- 板井美佐 (2021) 「中国人上級日本語学習者の博士論文における誤用の傾向・要因と方法—中国語を母語とする大学院生の調査から—」『城西国際大学大学院紀要』24, 1-23.
- 市川保子他 (2010) 『日本語誤用辞典—外国語学習者の誤用から学ぶ日本語の意味用法と指導のポイント—』スリーエーネットワーク.
- 大島弥生 (1993) 「中国語・韓国語話者における日本語のモダリティ習得に関する研究」『日本語教育』81, 93-103.
- 衣川隆生 (2000) 「日本語を第二言語とする書き手の文章産出研究の枠組みの提案」『筑波大学留学生センター』15号, 13-24.
- 小川泰生 (1990) 「日中対照研究—主語の省略について (本文編)」『広島大学総合科学部紀要II・社会文化研究』15, 1-19.
- 国立国語研究所 (2001) 『日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース ver.2. CD-ROM 版』
- 清水正明・宋哲・孟慶榮・杜鳳剛・壇辻正剛 (2004) 「中国人日本語学習者対訳作文コーパスの構築に関する誤りタグの構築について」『日本語言教学与研究国際学術研究会』, 1-8.
- 高梨信乃・朴秀娟・庵功雄・齋藤美穂・太田陽子 「上級日本語学習者に見られる文法の問題：修士論文の草稿を例に」『阪大日本語研究』29, 159-185.
- 高橋圭子・伊集院郁子・(2006) 「疑問文に見られる “Writer/Reader visibility” —中国人学習者と日本語母語話者の意見文の比較 (特集コーパスと日本語教育—現状と課題)—」『日本語教育』130, 80-89.

- 田中信之（2015）「文章産出過程における辞書使用—中国人学習者の場合—」『日本語教育』162, 113-128.
- 友松悦子・宮本淳・和栗雅子（2014）『どんなときどう使う日本語表現文型 500』株式会社アルク.
- 二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子（2009）『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会.
- 野崎まり・岩崎裕久美（2013）「中国語母語話者の日本語の意見文に用いられる文末表現—日本語話者・中国語話者の日本語意見文及び中国語意見文を比較して—」『神奈川大学言語研究』36, 45-67.
- 文化庁（1978）『中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局.
- 森山卓郎（1995）「ト思ウ，ハズダ，ニチガイナイ，ダロウ，副詞～φ—不確実だが高い確信があることの表現—」『日本語類義表現の文法（上）』くろしお出版.

Characteristic of Misuse Appeared in Doctoral Dissertation of Chinese Learners of Japanese and Pedagogy

— Focus on Collocations, Concords, WA & GA, Verbs, Adverbs, Adjectives —

Misa Itai

Abstract

For the advanced level of learners whose mother tongue is Chinese, it is not so difficult to write down essays, reports, dissertations using the vocabularies, expressions, and grammars which they acquired. But when they generate the academic thesis which meets the standards of PhD dissertation, they have a lot of difficulties and problems.

In this article, the author using the 13 labels and structures which I chose from the Japanese composition corpus by Chinese learners, showing the misuses by Chinese learners and the correct sentences, and the tendency of misuses and reasons, analyzed the data which was clarified by the previous papers.

The objectives of this paper are for Chinese learners to deeply understand how to write the papers by learning from the misuses and for teachers to have an idea on how to properly teach it.

1. connections, conjunctions, combined modifiers, 2. tenses and aspects, 3. voices, 4. moods, 5. collocations, 6. Concords, subject-predicate concords, 7. WA & GA, 8. Verbs, 9. Adverbs, 10. particles, 11. pronouns, 12. demonstrative nouns, 13. Japanese words of Chinese origin.

Key words: post-doctoral courses, academic papers, Japanese composition corpus, tendency of misuses & reasons, idea on how to teach properly