

中国語母語話者の日本語習得過程

—自由発話文に現れた複文の使用の広がり—

原 やす江

1 はじめに

本稿の目的は、中国語を母語とする日本語学習者の自由発話文を縦断的に観察することによって、学習者の複文習得過程を明らかにすることにある。初級教科書と中級教科書を終了した時点、及びそれから2年後の学習者の発話データをもとに、学習者の産出文の縦断的变化を明らかにするとともに、各段階における学習者独自の文法運用ルールを質的に記述しようとするものである。さらに、その調査結果に基づいて、教育的観点から文法項目の導入順序についても言及したい。

具体的な調査内容は、まず各データ採取時期の会話文に対して、総文数における複文の割合、1複文中に表れる節の平均数、節の種類と使用数について調査し、縦断的に複文習得過程を概観した。そして、複文を連体修飾節と連用修飾節に分けて、その使用状況と習得過程を質的に調査した。さらに、連用修飾節に関しては、特に条件節に焦点を絞って、学習者の条件接続辞^(註1)の習得順序と使い分けのルール(中間言語)を調査した。

本稿はまず文型・複文、連用修飾節、条件表現の各習得についての先行研究を概観し、次に調査資料と調査方法について触れたあと、調査結果と考察を複文習得、連体修飾節の習得、連用修飾節の習得の各視点から報告する。

2 先行研究

文型・複文、連用修飾節、条件表現の各習得について、次のような研究結果が報告されている。

2.1 文型・複文の習得

- 初級4ヶ月終了の非漢字圏学習者が作文で使用する文型を調査した結果、次のことがわかった。①使用頻度の高い文型と低い文型があり、その差が著しい。②使用頻度の高い文型はどの学生も使用する傾向にある。③学習者が書いた作文からの文型使用数とテストによる文型習得率を比較した結果、習得率の高い文型はその使用頻度も高い。逆に習得率の低い文型はその使用頻度も低く、実際に使われてもその誤用率が高い(長友・迫田、1988)。
- フランス語母語話者の1年時と3年時の口頭表現データを縦断的に調査した結果、1年生は多様な表現を、2年生は複雑な表現を使用するようになる。複文の使用は学習期間の長さとともに増加するが、「公の場での説明」場面では会話場面より減少する(石田、1991)。
- 日本語学習6週間後と18ヶ月後の非漢字圏学習者が絵を描写する発話を縦断的に調査した結果、文の長さが長くなり、埋め込み等による構文の重層的広がりも増したが、重文的な横への伸びは認め

られなかった (田丸ほか、1993)。

- OPI 初級上から上級までの 6 名の発話データを調査した結果、次のことがわかった。①レベルが上がるにつれて複文使用が増え、複文の割合は初級上で 2%、中級下では 17%、中級中では 19%～25%、中級上では 30%、上級では 45%以上になる、②中級では連用修飾節を使用した複文が目立つが、上級では連体修飾節、引用節の使用が増える、③中級下では同一文に 1 種類の節しか使用できないが、中級中・中級上では 2 種類、上級では 3 種類の節を組み合わせて使用できるようになる (伊藤ほか、1996)。

2.2 連用修飾節の習得

峯 (2007) は OPI の KY コーパスをもとに、英語、韓国語、中国語を母語とする学習者各 30 名の発話を分析し、各接続辞表現の出現のしやすさを確認した。その結果、て・から>けど・が・とき・てから・たら・し・ので>ながら・と・ば・てもの順に使用の開始が見られた。そして、このような接続辞の表現の広がり方は、事実的な表現から仮定的な表現へ、またそれぞれが順節から逆接へと広がる傾向があり、それは人間の認知的な思考の発達に付随するものであるとまとめている。峯はまた、Pienemann (1998) の言語処理可能性理論を用いてこの調査結果を理論付けている。つまり、語→句→文→複文の順で下層階層のものから次第に自動化処理が発達していくとする理論を構文的特徴で分類された従属節に当てはめて、句の階層の処理で使用される従属節 (「て (付帯状態)」、「ながら」) > 文の階層の処理で使用される従属節 (「けど」「が」「から」「て (並列)」) > 複文の階層の処理で使用される従属節 (「と」「ば」「たら」「なら」「ので」「て (理由・継起)」) という順序で発達すると説明している。

2.3 条件表現の習得

条件接続辞「と」「ば」「たら」「なら」の習得過程に関しては、稲葉 (1991) やニャンジャローン スック (1999、2001) などの調査報告がある。

- 英語を第一言語とする初級後半と中級前半の 45 名の日本語学習者に対して条件文の正否識別テストを行い、「と・ば (動作性)」条件文の習得は困難であるが、「ば (状態性)・たら・なら」条件文の習得は容易であるという結果を得た。前者の接続辞が習得困難であるのは、日本語と英語でモダリティ制約に差があるためである (稲葉、1991)。
- タイ語を母語とする 338 名の学習者に対して条件文の文法性判断テストを行い、「と」「なら」「たら」「ば」の順に正答率が高かったこと、使い方に対する理解が不十分なこと、母語からの正負の転移を受けて学習者独自の中間言語を形成していることなどが明らかになった (ニャンジャローン スック、1999)。
- 上記の調査が文法テストという形式を取り、学習者の自然な言語産出における習得状況ではないことから、中国語・韓国語・英語母語話者各 30 名の OPI 発話資料を用いて、特に条件表現の意味の習得過程に焦点を絞って調査した。その結果、初級レベルでは条件表現が出現しないこと、中級レ

ベルでは「仮説」(もし)、「予定」(たら)、「確定」(〜と/たら〜た)、「一般」(必然・真理)、「反復・習慣(−過去)」は出現するが、「反復・習慣(+過去)」「反実仮想」は出現しないことが明らかになった(ニャンジャロンスック、2001)。

3 資料

3.1 学習者

城西国際大学留学生別科に入学した中国人学習者13名(2002年9月入学11名、2004年9月入学2名)を対象に調査した。本稿では学習者を識別するために、イニシャルを使用する。入学前の日本語学習歴は、1〜2年が2名(O、Mo)、それ以外は2〜3ヶ月である。

3.2 資料収集

学習者の自然発話を録音し、それを文字化した。データ採取時期、採取方法、データの性質は次のとおりである。

[データ採取時]

次の3時点で録音を行った。なお、本稿でデータを引用する場合の出典は「O-II」のように表わし、学習者Oの2回目の発話文であることを示す。

- 1回目：初級教科書『みんなの日本語』を使った300時間の授業終了後(2003年4月に11名、2005年1月に2名)
- 2回目：中級教科書『テーマ別中級から学ぶ日本語』を使って200時間の授業を終えた時点(2003年6月に11名、2005年6月に2名)
- 3回目：2回目のデータ採取時(2003年6月)から2年後(2005年7月に5名)

[データ採取方法]

1、2回目の11名の学習者および3回目の4名の学習者は、学習者同士で約10分間の自由会話をしたものを録音した。1、2回目の2名の学習者(Ka、Y)は約10分間、および3回目の1名の学習者(R)は20分間の教師との会話を録音した。学習者同士の会話の場合、特にテーマを設けず、当事者が話題を選択して行った。また、会話ペアは1回目は教師が指定したが、2、3回目は学習者が自分たちで決めた。

[データの性質]

- テスト法による調査ではないので、学習者の知識全体を知ることはできない。このデータからわかるのは、学習者の中間言語の姿である。
- 運用場面でのデータ採取であるので、正しい知識は持っていても実際使うときに間違えるというミステイクの誤用も現れることになり、エラーとの区別が難しい^(註2)。

- データからは、使用された文型・文法の正用、誤用（エラーかミスタイク）はわかるが、出現しなかった文型・文法に関しては、それが未習得ゆえに使用が回避されたのか、会話の話題などの影響で使用する必要性がなかったのかについては判断できない。

4 分析方法

データ分析に当たっては、つぎの処理を行った。

- 各データ採取時期の会話文に対して、総文数における複文の割合、1 複文中に表れる節の平均数、節の種類と使用数について調査し、縦断的に複文習得過程を概観した。
 - 複文の中の連体修飾節について、その使用状況と習得過程を質的に調査した。
 - 連用修飾節について、学習者がどんな接続辞をどのくらい、どんな順序で使用しているかを縦断的に概観し、特に条件節に焦点を絞って、条件接続辞の習得順序（縦断的）と使い分けのルールを質的に調査した。
- また、データを処理する上で、文の認定基準を伊藤ら（1996）に従って次のように決めた。
- 述部を含むものを文と認め、途中で言いよどみ述部が認められないものは文として含めない。
 - 但し、名詞文で「だ」が省略されたもの、「から」「けど」などで終わる節、述語を述べる事が明らかに不必要な場合は一文として認めた。
 - 同じ文を単純に繰り返している場合、相手の言った文を単に繰り返している場合、「そうですね」「ほんとう」などのあいづちは含めない。
 - 発話された文は正誤に関わらず文数に数えた。

5 結果と考察

5.1 複文習得の概観

学習者の1回目から3回目の会話文の特徴を把握するために、総文数における複文の割合、1 複文中に表れる節の平均数（以上表1）、節の種類と使用数（表2）について調査した。表に現れた数値から、3点について述べたい。まず、複文使用の割合は学習期間が長くなるにつれて増加する傾向にある。しかし、中には下がる者もある。要因はさまざま考えられるだろうが、本調査に限って言えば、Maは1回目では同一文出現率が高いこと、Eは1回目ではやや難しい単一のテーマについての会話であったこと、SiとLはルームメイト同士で、この時も日常会話に終始し、テーマが乏しかったことなどが考えられる。次に、どんな種類の節を使用するかであるが、OPIの調査結果では上級に行くほど連体修飾節や引用節の使用が増えるという（伊藤ほか、1996）。これは、OPIでは何かを説明したり、意見を述べたりするタスクがあり、それを達成するためには名詞を詳しく説明する連体修飾節や意見を言うための「と思う」などの形式が多用されるためと思われる。本調査ではそのような顕著な傾向は見られない。ただし、連用修飾節の使用のみが増加した者はいる（T、Ko、Ma、So）が、連体修飾節と引用節のみの使用が増えた者はいないこと、3回目の調査時に教師と20分間話した学習者Rの連

体修飾節使用数が連用修飾節使用数に比べて伸び率が低いことなどを考えると、連体修飾節は学習時間が増えてもなかなか使用されない（あるいは、できない）こと、故により高い日本語レベルへと導いていくためには指導の必要性があることを示唆している。最後に、1文に現れる従属節の数は、複文の割合が増加した学習者の場合は次第に増加する傾向にある。つまり、複文で話すことが多い学習者は、複数の節を組み合わせることで複文を作ることが多いということである。このことは伊藤ほか（1996）の結果と合致する。

表1 複文の割合と1複文中の平均節数

	T			Ko			R			Si		L		E		Y*		Ma		So		Ka*		C		O			Mo		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III*	I	II	III	I	II	III																
総文数	32	29	45	47	53	32	52	36	102	28	50	33	39	37	45	22	42	28	44	41	43	50	43	34	40	63	64	69	61	30	63
単文数	27	19	29	43	41	16	40	24	37	19	38	21	29	24	34	16	22	17	29	28	27	25	16	17	16	39	37	34	35	11	29
複文数	5	10	15	4	12	16	12	12	65	9	12	12	10	13	11	6	20	11	15	13	16	25	27	17	24	24	27	31	26	19	34
複文の割合%	16	34	33	9	23	50	23	33	64	32	24	36	26	35	24	27	48	39	34	32	37	50	63	50	60	38	42	45	43	63	54
総節数	6	17	23	5	13	32	14	18	140	9	12	16	11	14	12	7	40	11	22	16	22	42	45	30	56	44	57	49	57	37	70
平均 段数	1.2	1.7	1.4	1.3	1.1	1.9	1.2	1.5	2.1	1.0	1.0	1.3	1.1	1.1	1.1	1.2	2.0	1.0	1.5	1.2	1.4	1.7	1.7	1.8	2.3	1.8	2.1	1.6	2.2	1.9	2.1

表2 節の種類と使用数

	T			Ko			R			Si		L		E		Y*		Ma		So		Ka*		C		O			Mo		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III*	I	II	I	II	I	II	I	II	III	I	II	III										
連体*	0	4	2	1	6	6	5	1	13	4	5	5	1	7	8	1	11	3	5	5	5	13	6	6	12	9	9	7	13	3	18
引用	1	5	0	0	0	6	0	2	21	1	2	4	2	3	1	1	4	0	2	3	1	1	11	8	9	9	4	3	12	5	11
連用	5	8	21	4	7	19	9	15	106	4	5	7	8	4	3	5	25	8	15	8	16	28	28	16	35	26	44	39	32	29	41
合計	6	17	23	5	13	31	14	18	140	9	12	16	11	14	12	7	40	11	22	16	22	42	45	30	56	44	57	49	57	37	70

*Y、Ka、およびR-IIIは教師との会話。R-IIIは20分。R-IIIに連用使用が多いのは、「て形接続」と文末用法の「けど」が多用されたため。
「連体」は補足節と名詞修飾節を含む。

5.2 連体修飾節の習得

連体修飾節を補足節と名詞修飾節に分け、さらに引用節も加えた以下の3種類の節について、それぞれの使用状況を見る。表3、4、5に1回目から3回目までの使用推移を表わす。

①補足節

従属節全体が述語の補足名詞節となり、形式名詞「こと」「の」「ところ」「もの」「ほう」などを修飾して名詞節となる場合のほかに、疑問文に「か（どうか）」をつけて名詞節にする場合も含む。

②名詞修飾節 名詞を修飾する節。

③引用節 発話内容や思考内容を表す文を「と」で引用する節。

表3 1回目の使用量（・は初出）

	T			Ko			R			Si		L		E		Y*		Ma		So		Ka*		C		O			Mo		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III*	I	II	III	I	II	III																
総文数	32	29	45	47	53	32	52	36	102	28	50	33	39	37	45	22	42	28	44	41	43	50	43	34	40	63	64	69	61	30	63
単文数	27	19	29	43	41	16	40	24	37	19	38	21	29	24	34	16	22	17	29	28	27	25	16	17	16	39	37	34	35	11	29
複文数	5	10	15	4	12	16	12	12	65	9	12	12	10	13	11	6	20	11	15	13	16	25	27	17	24	24	27	31	26	19	34
複文の割合%	16	34	33	9	23	50	23	33	64	32	24	36	26	35	24	27	48	39	34	32	37	50	63	50	60	38	42	45	43	63	54
総節数	6	17	23	5	13	32	14	18	140	9	12	16	11	14	12	7	40	11	22	16	22	42	45	30	56	44	57	49	57	37	70
平均 段数	1.2	1.7	1.4	1.3	1.1	1.9	1.2	1.5	2.1	1.0	1.0	1.3	1.1	1.1	1.1	1.2	2.0	1.0	1.5	1.2	1.4	1.7	1.7	1.8	2.3	1.8	2.1	1.6	2.2	1.9	2.1

表4 2回目の使用量

	T	Ko	R	Si	Y	Ma	L	E	So	Ka	C	O	Mo
補足節数	4	4	1	4	2	5	1	1	3	4	10	4	2
名詞修飾節数	0	2	0	1	9	0	0	7	2	2	2	5	1
引用節数	5	0	2	2	4	2	2	1	1	11	9	4	5

表5 3回目の使用量

	T	Ko	R		O	Mo
補足節数	0	5	5		1	14
名詞修飾節数	2	1	8		6	4
引用節数	0	6	21		3	11

表3、4、5を見ると、名詞修飾節が出現する前に補足節が現れていることがわかる。つまり、補足節がまず使用の広がりを見せてから、名詞修飾節の使用が広がる。これは話者にとっての必要性という観点から考えるとよく理解できる現象であろう。つまり、形式名詞「こと」や「の」が作る名詞節は主に述部と格関係を持つ補足節となるものなので、構文上なくてはならないものである。それに対して、名詞修飾節は体言を修飾する役割しか持たず、構文上の必要性はない。次の例は2回目の調査時のYの発話である。この場合は単に「自転車が」と言っても構文上は成立するので、おそらくYは連体修飾節が未出の1回目の調査時だったら、それで終わってしまっていたかもしれない。しかし、2回目の調査時には話者は進んで連体修飾節を使い、「自転車」に関する情報を詳述する表現方法をとっている。

[1] あの、朝スーパーへ行行って、朝自転車でスーパーへ行行って、買い物を買ってから、自転車が、スーパーの前に置いた自転車が、見なかったんです。(Y-II)

では、次に補足節、名詞修飾節、引用節について、その使用状況を詳述する。

5.2.1 補足節の使用の広がり

(1) 「こと」から「の」への使用の広がり

表6 形式名詞と使用頻度

	こと	の	ほう	ところ	もの	か	合計
1回目	30 (21) 75% (75%)	6 (4) 15% (14%)	2 (1)	1 (1)	0 (0)	1 (1)	40 (28)
2回目	25 (23) 56% (59%)	12 (10) 27% (26%)	5 (4)	0 (0)	1 (0)	2 (2)	45 (39)

()は他の学習者より日本語レベルの高いOとMoを除いた数字。使用頻度とは補足節全体量における使用割合。

1回目の調査時に「の」を使用している者はE、Ka、Oの3名、2回目にはKo、Y、Ma、Ka、C、Oの6名である。「の」を1度も使用しなかったものも5名いる。「こと」を使用しないものが一人もいないことを考えると、「の」名詞節の使用は限られた学習者にとどまっていることがわかる。これは「こと」を用いた機能表現が多いことや「こと」と「の」の機能が似ていることなどに起因するものと思われる。

(2) 「こと」名詞節の使用状況

「こと」名詞節はどのような文型で使用されているのだろうか。OとMo以外の学習者が使用した文型は次のようなものである。これを見ると、多くが初級教科書で学習する文型であることがわかる。ただし、本調査の中では、「-のが好きだ」と言う表現を使った者は一人もいなかったが、学習者が使用した『みんなの日本語』では「-のが好きだ」を教えている。

① 「V-たことがある」(17例)

[2] 以前はね、日本人の友達とこの戦争の問題について話したことがあります。(E-II)

② 「Nは-ことだ」、「-ことはNだ」、「-ことは-ことだ」(9例)

[3] 日本人の一番重要なことは礼儀だと思います。(T-II)

③ 「-ことが好きだ/わかる」(5例)

[4] わたしはビデオ見ることがとても好きです。(Si-II)

④ 「-ことがある」(6例)

[5] つまらないこと、たくさんある。(Si-I)

⑤ 「-ことは(を格)V」(3例)

[6] 勉強したいことはもう決めましたか。(C-II)

その他の例では「は知っている」「が楽しみにしている」(誤用)と使用されていて、「を」を使用した例はない。

⑥ 「-ことにする」(1例)

[7] もう半年日本語を勉強することにしました。(So-II)

⑦ 「-ことはA(形容詞)」(1例)

[8] 奨学金はもらいことはとても難しいかもしれません。(R-II)

(3) 「の」名詞節の使用状況

1回目の調査時より2回目の方が「の」名詞節の使用率が上がったことを先に見たが、学習者は「の」名詞節をどのような文型で使用し、「こと」名詞節とはどのように使い分けているのだろうか。学習者の使用例をみると、使用例の大半を占めた文型は次のような「-のはA(形容詞)」である。『みんなの日本語』で教えているとおりである。

[9] 自分で作るのは大変だと思う。(Y-II)

学習者全体の使用例 18 例中、15 例がこの用例である。先の「こと」の使用例でも見たとおり、「ーことは A (形容詞)」の用例もあるが、O と Mo を含めた全使用例中わずか 3 例しかない。O と Mo は両方の言い方を使用しているが、R 以外は「の」を使用している。

また、1 例ではあるが強調構文「ーのは N (名詞) だ」を使おうとしている箇所が、3 回目の Mo の発話に見られる。しかし、この文は首尾一貫性を欠いてしまっている。

[10] 長く話し続けられるのは、やっぱりあの異性と、男性の場合は女性と話した方が長く話せるんですよ。 (→長く話し続けられるのは、やっぱり異性と、男性の場合は女性と話すときなんですよ。) (Mo-III)

同じ話者の 2 回目の発話に次のような文がある。

[11] Mo: まずね、日本に来て、とりあえず、日本人らしい日本語、勉強したいと思いますけど。
C: でも、あの、日本語終わったら、大学に入って、
Mo: 日本語はまだまだ終わってないですけど、今終わったものは、別科の日本語学習です。

この文は「もの」を「の」に代えて言うと、そのまま強調構文となる文型であるが、このような表現の積み重ねから新たな表現使用へと広がっていくのであろう。

(4) 「か (どうか)」の習得

「か (どうか)」節の使用は、1 回目の調査時に So、2 回目に So と C、3 回目に R の発話に現れている。C は 1 回目の調査時には次のような言い方をしており、「か (どうか)」が運用段階になかったことが推測できる。

[12] どっちのほうがいい、ちょっと話してください。 (C-I)

その後、2 回目の調査時には、次のような正用例が見られた。

[13] 授業終わったら、本当、仕事があるかどうか、まだわかんないですよ。 (C-II)

しかし、同じ 2 回目の発話の中に、次のような文も見られることから、「か (どうか)」を完全に習得できているかは疑問である。

[14] でも、これは、大学に入って、入ってから、自分の専門を選んで、なんの技術を勉強するのは、また始まりますでしょう？ (→どんな技術を勉強する(の)かは、専門を選んでから始まりますでしょう？) (C-II)

C 以外の発話にも次のような文が見られるが、このときがまさに発話者がこの表現を必要とし、習得の準備ができているときであろう。フォームを教える最適のタイミングである。

[15] T: 日曜日の夜は何を食べましたか。

Y: 日曜日の夜は何を食べましたか、覚えていません。 (Y-II)

他の正用例は次の 3 文である。

[16] 今中国がどういう現状かちょっとわかりませんから。(R-III)

[17] 結婚するかどうか自分で決めます。(So-I)

[18] できるかどうかまだはっきりわかりません。(So-II)

5.2.2 名詞修飾節の使用の広がり

先にも述べたとおり、名詞修飾節の使用は補足節の使用に遅れて広がる傾向がみられる。T の場合は3回目に初めて使用がみられ、Ko、Si、Y は2回目で使用している。Y の場合を例にとると、1回目の調査では補足節が1例のみの使用であったが、2回目には補足節2例、名詞修飾節9例の使用が見られた。中でも次の例は補足節と名詞修飾節の両者で同様の文が産出されており、習得の連動性が垣間見られる。

[19] 自分で作るのは大変だと思う。

[20] 自分で作る料理はおいしかったです。

[21] 運動することがすきです

[22] バスケットやる男の子はすき。(以上 Y-II)

名詞修飾節の構造も形容詞や動詞の1語節が多用される段階から、格関係を持つ語の集まりからなる複雑な節も使用できる段階へと推移している。次の例はEとKaの1回目と2回目の発話に見られる例である。

1回目の発話

[23] いい仕事・いいあいさつ (E-I)

[24] いいの先生・きびしいな先生・嫌いの先生・親切な先生・勉強したの問題・この原因が探したい時間 (Ka-I)

2回目の発話

[25] わたし、さっき言ったの友達・日本人はわたしのふるさと大連で作ったの電車・日本人の残ったの日本文化 (→日本人が残した日本文化) (E-II)

[26] 海に遊びに行くの人・新聞を配るの仕事 (以上 Ka-II)

ところが、順調に習得できていると思われる名詞修飾節であるが、いわゆる「外の関係」の名詞修飾節で躓いている例がEの発話からうかがえる。次の例は、被修飾名詞である「話」や「はがき」の内容を説明する節を作ろうとしている場面である。

[27] 日本と中国の戦争について、あの関係はどうなりましたの話をしました。

(→日本と中国の関係がどうなったかという話)

[28] 戦争のときの建物とか、どう生活しますかのはがき (以上 E-II)

(→戦争のときの建物とか生活の様子を撮った絵はがき)

この学習者は連用修飾節の使用は少なかったが、積極的に名詞修飾節を使って、詳しい説明を試みようとしていた学習者である。名詞修飾節を教室学習の場で明示的に指導する必要がある。

5.2.3 引用節の使用の広がり

「と思う」「と言う」などの引用文はどのような過程をたどって使えるようになるのだろうか。Kaの場合を例にとって見ていこう。Kaは1回目の調査時では正しい引用文を産出できずにいるが、それを使おうとする場面がある。

[29] Ka: あの先生は、親切な先生ですね。わたし、あの時は数学は、毎日宿題を出して、授業のとき、ノート書いて、でも、よくわかりません。あの先生は、大丈夫です、あなたはよく勉強したら、よくの成績は・・・だします。

T: と言ったんですか。

Ka: はい。(Ka-I)

[30] わたしの友達の、きびしいな先生が好きです。だから、あの人は勉強するのとき、勉強したの問題は覚えました。それから、受験のとき、覚えました。出しました。わたしはちょっと違うので、わたしは、あ、この問題、この問題の原因は何です。あの原因のために、何の方法がいいです、と考えます。(Ka-I)

[29] の例は、「あの先生は」と言い出し、先生が言ったことばをそのまま引用したあとで、「と言いました」という述部を忘れている。[30] の例は、数学の問題の解き方を友達の場合と比較して述べている場面であるが、「わたしは・・・と考えます」の間に入る引用節が複数の文の形で入れられている。

このように、1回目の調査時では未完成であった引用文であるが、2回目では次の用例を初めとして、全部で11例の引用文を産出している。

[31] 日本の経済がとても進んだので、経済についての法律が中国より多いと思う。(Ka-II)

他の学習者の1回目の使用状況を見ると、使用回数が多い3名(C、O、Mo)以外は、次の例のような短い単文がほとんどである。

[32] でも、バトミントンは、あの、楽しいと思います。(Y-I)

[33] それいい習慣です、だと思います。(L-I)

[34] バイトの店でお客さんは食べてからいつもごちそうさまでしたと言います。(E-I)

[35] 日本人は中国、中国人、いつもうるさいと思う。(T-I)

その後、学習が進むとともに、引用節は長くなり、複文が多くなっている。それとともに、「と思う」「と言う」「と考える」のように固定的な表現だった述部が、「と誘う」「と感じる」「と言われる」「と考えられる」「って」などのように、そのバリエーションを増やしている。

[36] 実は（友達に）千葉の映画館は**いちばんいいと言われた**から、それ、後悔しました。(O-II)

学習者の誤用をみると、学習者が引用文を産出するときの最大の負担は二つあるようである。一つは引用したい文を節に変換する負担である。この負担には、まず引用したい文を正しく作ること、そしてそれを丁寧体から普通体に直すことという二つの負担が含まれよう。この負担は次のような学習者の誤用に現れている。

[37] よく〇〇さんから**いっしょにご飯を食べる**（→食べよう）と誘いました。(Y-II)

[38] 中国で母がいつも**勉強する**（→勉強しなさい）と言います。(Si-I)

[39] 僕は見合い結婚は両親の意見はちょっと強い**かもしれませ**んと思います。(C-I)

もう一つは引用節の後に「と聞いた」などの述部をつけることを覚えていなければならない負担である。この負担は引用節が長い場合は特に顕著で、学習者はワーキングメモリの空き容量を少しでも増やすために、次のような方法をとることがある。つまり、「聞く」や「言う」などの述部を先に言ってしまい、聞いたり言ったりした内容はその後でゆっくり言うという方法である。このような中間言語の文法は3名の学習者（O、C、E）に見られた。

[40] ポスター見て、**彼女を聞いて**、わたしは今この映画の切符を買いましたけど、今この映画の切符は、全国のやっている映画館、全部使えるけど、でも時間とか何か忘れ、知らないけど、ちょっと教えていいですか。それ聞いて、あの映画、彼女は教えてくれた。(O-II)

[41] だから、自分（日本人）も知りたいので、（その人は）あたし、**中国人に聞いて**、中国人と（どう）思いますか、とか。(E-II)

[42] わたしは昨日は、国際経営の教授、担当教授に聞いて、**ベトナムの教授がわたしに言って**、もし国際経営を勉強したら、だいたい自分の会社を作るとか、日本人の会社を入るとか。(C-II)

以上、学習者がどのように連体修飾節を使用しているか、習得過程を追いながら見てきた。次に連用修飾節の使用について述べる。

5.3 連用修飾節の習得

5.3.1 連用修飾節の接続辞の使用分布と習得順序

学習者の発話文を連用修飾節に焦点を絞って分析する。まず、学習者がどんな接続辞をどのくらい、どの時点で使用しているか、表にまとめて概観する。表に記載した接続辞以外では、「場合は」(C-I)、
「に(行く)」(O-I)、「ように(目的)」(Mo-I, III)、「うえで」(Mo-III)などが出現した。条件
「なら」の使用例はなかった。

表7 従属節の接続辞別使用数 (○の数字は誤用数) 注3

接続辞		時				理由		逆接				条件		並列		計	
学 習 者	調 査 時	と き ら	て か ら	ま え に	あと では	ので ・んで	か ら	け ど	が	の に	て も	た ら	ば	と	し り		な が ら
T	I	3												2			5
	II	2			1	2 ①			1			1 ①					7 ②
	III	1					3 ①	2				3	3		1		8 ① ②
Ko	I	1					2					1					4
	II	1					1	1					1				3 ① ①
	III		2			1	2	1				1		2	1		10 ① ①
R	I	2			1		2	2 ①							2 ②		1 ③
	II				2 ①		3	3 ①				3 ①	1			2	14 ③
	III	4		1			8	33				2	10 ②	1	8		39 ① ③
Y	I	1					1	1							2		5
	II		2				1					1			2		19 ① ①
So	I					1	1	2 ①				2					2 ①
	II	1			2		1	2				2					8 ② ②
Ka	I	3				14 ⑥						1	1				10 ③ ③
	II	1		1		5 ①	3	3			1	3		2 ①			9 ② ④

C	I				2		4	1					3			3		2	15
							②						①						③
	II		3			1		2	5				12	2				10	35
													②					①	③
Ma	I					2	1	2								1		2	8
	II					4	2	2					4				1	2	15
L	I	2						1					1	1				2	7
	II	3				1		3					1						8
E	I		1									1		2					4
	II		2			1											1		4
Si	I		1				2											1	4
	II						3					1	1						5
O	I					1	3	7				3		2	2	3	1	3	25
														①			①	①	③
	II	2					20	9		1		3		2	1			6	44
						①			①									①	③
	III					1	11	8	1		1	1		5	1			10	39
														③					③
Mo		2	1		1		8	4				3	4	2	1			5	31
	I						②					①	①						④
	II		1			2	6	9				2		4				5	29
					①	②							①						④
	III	1	1	1			7	7	2		1	4		5	1			9	39
																		①	①

表7の内容から、学習者11名（学習歴の長いOとMoを除く）の連用修飾節の接続辞の使用に関して、次のことが言える。

- (1) 1回目の調査では、逆接（けど・が）が使われなくても、時と理由の接続辞は使われている。
- (2) て形接続は1回目から使われるが、2回目はその2倍以上の出現率である（総文数における使用割合は4.8%から10.7%へ上昇）。
- (3) 逆接（けど・が）と条件（たら・ば）は同時期か前後して出現する。
- (4) 逆接（ても/確定）はEの1回目、Kaの2回目に出現する。
- (5) 条件（と）はKaの2回目、KoとRの3回目に出現する。
- (6) 逆接（ても/仮定）を使わなければならないところに、条件（たら・ば）を使っている学習者がいる（C 2回目、R 3回目）。^(注4)
- (7) 逆接（のに）は出現しない。^(注5)

以上をまとめたものが表8である。本調査結果はKYコーパスを調査した峯（2007）と大筋で一致する。つまり、事実的な順接から逆接へ、その後仮定的な順接から逆接へと広がる傾向は同じである。異なる点は、「から」（文処理レベルの従属節）と「ので」（複文処理レベルの従属節）の出現が同時であることである。しかし、これは本調査の1回目の対象者が「ので」の使用が出現する初級上から中級下であったために、それ以前から使われている「から」と共存することになったものと考えられる。

表8 連用接続辞の使用分布

	1回目（初級終了後）	2回目（中級後半）	3回目（2年後）
て形接続			→
時			→
理由			→
逆接「けど・が」	→	→	→
条件「たら・ば（状態性）」	→		
逆接「ても（確定）」		→	→
条件「と」		→	→
条件「ば（動作性）」(注6)			→
逆接「ても（仮定）」			→

5.3.2 条件節の使用

5.3.2.1 使用の広がりの過程

まず、本調査結果から得られた条件接続辞の使用過程を概観してみよう。表9に1回目の調査時から3回目までの学習者の接続辞の使用分布を示す。来日前に1～2年の日本語学習歴があるOとMoは他の学習者と区別して表わした。この表をもとに使用の広がりを図式化すると図1、2のようになる。言語運用上の制約が大きくなるほど習得が遅れるというビーネマン・ジョンストンモデル（土井・吉岡 1990 より）と合致する結果である。具体的には、初級終了後は条件文を産出しない者もいるが、産出するものは「ば（状態性）」か「たら」を使用する。中級後半になると、全員が条件文を産出し、「たら」のみの使用者、「ば（状態性）」と「たら」の使用者、その両者に「と」を加えた3種類の接続辞の使用者に分かれる。2年後の調査（一部）では新たに「ば（動作性）」を使用するものが現れた^(注6)。「なら」の使用は見られなかった。学習者OとMoは他の学習者とは異なった使用状況で、初めから「と」を使用し、2回目以降は「たら」と「と」のみで、「ば」の使用は見られなかった。

本調査で得られた結果を先行研究結果に照らし合わせて見ると、稲葉（1991）の「と・ば（動作性）」条件文は習得が困難であるという結果とは一致するが、「なら」条件文が容易であるという結果は当てはまらない。また、ニャンジャロンスック（1999）の「>たら>ば」の順に正しく理解しているという結果とは一致しない。これは学習者の母語の違いや調査方法の違いなどが影響しており、

「知っているも実際には使えない / 使わない」というような知識と運用の異なった能力を比較していることによるものかもしれない。

また、OPI 資料では初級レベルでは条件文が産出されないことは、本調査でも 1 回目の調査時には条件文を使用しない者がいたことと関連している。しかし、OPI 資料では中級レベルで出現する「確定」の用法（一たら / と～た）が現れていない。出来事を説明するときにはよく使う文型であるので、談話のテーマに起因するものか、この用法に関する知識不足か、知ってはいても使える段階にないかのいずれかであろう。

表9 「たら・ば・と」使用分布

表9 「たら・ば・と」使用分布

1 回目

(○ : 正用例 ● : 誤用例)

	たら	ば[状態性]	ば[動作性]	と
So	○ ○			
C	○○●			
Ko	○			
E		○○		
L		○		
Ka		○		
O	○○○			○●
Mo	○○●	○○○●		○○

2 回目

	たら	ば[状態性]	ば[動作性]	と
T	●			
L	○			
Ma	○○○○			
So	○○			
Si	○		○～ば～ほど	
Y	○			
R	○○●	○		
Ko		○		
C	○○○○○○○○○○○○●●	○○		
Ka	○○○			○●
O	○○○			○○
Mo	○○			○○○●

3回目

	たら	ば[状態性]	ば[動作性]	と
T	○○○	○○○		
R	○○	○○●	○○○○○○●	○
Ko	○			○○
O	○			○○●●●
Mo	○○○○			○○○○○

図1 条件接続辞の使用の広がり—O、Mo以外の学習者の場合—（「ば1」：状態性、「ば2」：動作性）

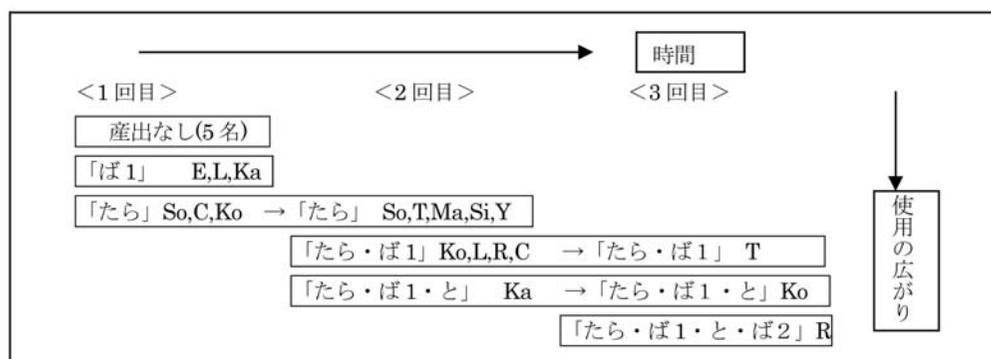


図2 条件接続辞の使用の広がり—学習者O、Mの場合—

	<1回目>	<2回目>	<3回目>
O	「たら」	→「たら」「と」	→「たら」「と」
Mo	「たら・ば1」	→「たら」「と」	→「たら」「と」

最後に「なら」について触れておく。「なら」の使用はなかったが、「なら」を使わなければいけないところに、「たら」を使った例が1回目の調査で見られる。

[43] C：いま、あの、Soさんは結婚したら、あの、見合い結婚と恋愛結婚とどちらがいいと思いますか。（→結婚するなら）

So：いままだわかりません。

ニャンジャロンスック（1999）の調査でも、「なら」の領域に「ば」「たら」を許容している学習者が多かったようだ。「なら」が使えないのは「たら」の領域を正しく認識していないことでもある。学習者が「たら」は万能選手のように考えているとしたら、どこかで「なら」と対照させる形で両者

をきちんと教える必要があるだろう。

5.3.2.2 話者の中間言語文法

話者がどのような基準で接続辞を選んで使用しているかをみてみよう。特に、接続する形容詞や動詞の種類と条件節の意味機能の2点から、学習者独自の中間言語文法を明らかにしたい。

(1) 「たら」と「ば (状態性)」の使い分け—接続語彙から (資料参照)

ここではまず、日本語レベルが他の学習者より高いOとMoを除いた11名の学習者についてみていく。1回目の初級後の調査では、「ば (状態性)」のみの使用者(3名)と「たら」のみの使用者(3名)に二分された。接続語彙の種類を見ると、「ば」は「ある」と「Vない」、「たら」は「ある」「ない」と動作性動詞の「帰る」「終わる」「結婚する」である。「ば (状態性)」はこれ以後もほとんど「ある」「ない」「Vない」に付いて用いられていることから、学習者が定型文として暗記使用していることが推測される。状態性動詞の条件節だけを産出し、動作性動詞の条件節を産出していないこれらの3名の学習者に加えて、条件節を使わない者も5名いることから、この段階ではまだ簡単な条件節さえも自由に使える段階にないことがわかる。

また、接続語彙やモダリティの制約がない「たら」のみを用いている学習者は、「ば」の必要性を感じていないことも想像できる。学習者Soは2回目の調査でも「たら」のみを使用し、他の学習者よりレベルの高いOは3回の調査を通じて一度も「ば」を使用していない。

2回目の調査では、初めて条件節を使った者が5名いるが、そのうちの4名は動作性動詞を接続する「たら」の使用で、1名は「たら」と「ば (状態性)」の使用であった。では、2回目以降、「たら」と「ば (状態性)」の両方を産出している者は、両者の使い分けをどのようにしているのだろうか。2回目以降の使用状況をみると、「ない」「Vない」「い形容詞」の場合は「ば」を使用し、「ある」「だ」の場合は「たら」を選択する傾向にある。「なかったら」より「なければ」を選択する要因としては、「なければならない」という初級文型に親しんでいる学習者には言い慣れたフレーズであることも何か関係がありそうである。

(2) 「と」とその他の接続辞の使い分け—条件節の意味機能から

「と」は2回目の調査で1名(Ka)の話者が使用しており(2例)、3回目では2名(Ko、R)が使用している(3例)。レベルの高い学習者OとMoは1回目から使用している。対照的に、「ば (動作性)」は3回目に1名(R)が使用しているだけであり(7例)、学習者OとMoにも使用が見られない。Oに関しては、「ば (状態性)」の使用も皆無であり、Moも2回目以降は使用がない。つまり、「ば」そのものがあまり使われていない状況である。そこで、ここでは「と」を中心にその他の接続辞との使い分けについてみることにする。

まず、2回目で「と」を使用したKaの例は次のとおりである。

[44] 夏になると、海に遊びに行くの人がどんどん増えます。(Ka-II)

[45] 授業が終わると、コンビニのことがしたいです。(Ka-II)

最初の正用例は教科書によく出てくる「春になると、桜の花が咲く」と同様、前件の条件を満たせば後件の事柄が成立するという一般性を述べた例である。このように、「と」はしばしば「春」や「4月」などの時間的な表現とともに用いられることなどから、Kaは「と」を時間的な接続辞のように捉えていたものと推測できる。産出例が少ないので断言はできないが、Kaはそのような自分なりの「と」の使い方のルールに従って、2番目の文を産出したものと思われる。

3回目で使用が確認されたKoとRの3例は次のとおりである。

[46] でも、内容も多いし、今からやらないと、たぶんは間に合わないと思います。(Ko-III)

[47] 今の状況を見ると、将来じゃなくて、今の世界も全部情報がものすごく成長しています。

(Ko-III)

[48] 実はね、中国を考えると、やっぱり日本の有名な企業に働いた経験があれば、これが履歴がすばらしいかな。(R-III)

Koの最初の文は仮定文であるが、「もしこうなら、こうなる」という必然的な結果を述べた文である(仮定必然)。2番目の文は、前置きとして後件で述べる話者の発言に対する立場・視点を述べる表現である。Rの「中国(の事情)を考えると」もこれと同様の用法である。

Koの場合は、「と」以外には「たら」(仮定意志)が1例あるのみだが、少ない使用の中でも「と」と「たら」の使い分けはできている。

Rは「たら」(2例)、「ば(状態性)」(3例)、「ば(動作性)」(7例)も同時に使用している。それぞれの接続辞を選択するルールはあるのだろうか。「と」と同じ前置き用法が「ば(動作性)」に1例、仮定必然が「たら」(2例)、「ば(状態性)」(1例)、「ば(動作性)」(4例)でみられた。仮定意志は「ば(動作性)」に1例ある(誤用)。その他の例は誤用(2例)と慣用的表現(1例)である。つまり、Rの場合は接続辞を意味・用法で選んで使っているわけではなく、ルールはないということになる。それにもかかわらず誤用が目立たないのは、Rの条件節のほとんどが仮定の必然文(もしこうなら、こうなる)だからである。

では、1回目の調査時から「と」を使用する学習者OとMoはどのように使っているのだろうか。Oは3回の調査を通じて「と」と「たら」しか使っていない。詳しく見ると、「たら」は仮定の意志(1例)と必然(5例)及び予定(1例)に、「と」は2回目までは仮定必然(1例)と反復(2例)に用いられているが、2年後の3回目の調査時には、反復(1例)と仮定意志(3例)(誤用)にも用いている。

[49] もしかすると、〇〇大学受かると、一回、帰ろうかなーと思って。(O-III)

他の学習者よりレベルも高く、しかも2年後にこのような「と」の誤用が3例も出るということは単なるミスタイクではなく、エラーと考えた方がいいだろう。1・2回目の調査では現れなかったエラーがいつまでも修正されずに残って、化石化している可能性が考えられる。

1回目から「と」の使用が見られるもう一人の学習者 Mo は、2回目からは「ば (状態性)」を用いずに、「たら」と「と」だけの使用である。「たら」も「と」も仮定必然の内容が中心であって、意味による使い分けは「たら」の仮定意志文 (2例) と予定 (2例) に見られる。また、この学習者はいつも「と」を「V (動詞) ないと」 (7例) の形で使用しており、「V (動詞) と」の例は1例しか見られない。

以上、「と」と他の接続辞の使い分けについてみてきた。用例が少ないので明確には言えないが、R以外では何らかの学習者の使用ルールが存在するといえよう。そもそも「ば」を使用しないということ自体が学習者の中間言語である。これらは、「ば」の用法が「たら」「と」に類似していることから、使えるのに使わない「簡略化」か、または、たとえば「意志文」が使える場合と使えない場合があって使用が煩雑なために使わずに「回避」しているかのどちらかであろう。また、「ば」を使うためには条件形を覚えなければならないという負担も回避の一因と考えられる。

5.3.2.3 指導順序

ここでは、実際に教育現場で条件表現をどのような順序で教えたらよいかを考えてみたい。現行の初級教科書を見ると、例えば『みんなの日本語』の場合は、「と」 (23課)、「たら」「ても」 (25課)、「ば (動作性) (状態性)」、「なら」 (35課) の順に導入している。また、『げんき』では、「なら (取り立て助詞)」 (L13)、「たら」 (L17)、「と」 (L18)、「ば (動作性)」 (L22)、「ても」 (L23) の順である。基本的には学習者が実生活でよく使うものから教えていくことが重要である。そう考えると、「春になると、桜が咲く」といった自然事象が言えるようになることよりも、例えば「あした晴れたら、泳ぎに行こう」などの仮定意志表現が言えることのほうが大切ではないか。学習者の条件使用の広がり過程をみてもわかるとおりである。

もう一つ考えるべき点は言語運用上の制約の問題である。今回の習得過程にも現れたとおり、言語運用上の制約が少ない項目から習得が進む (ピーネマン・ジョンストンモデル) ことから、学習者の習得過程に沿った導入順序が考えられるべきである。

また、学習者の産出した誤用が教育順序を示唆してくれることがある。学習者の発話する文には様々な誤用がみられるが、その中には使用領域の制約に関するものがある。たとえば、「たら」の習得が進む中で、学習者が「家を買ったら、庭がある家がいいな」と言った場合は、「たら」の制約からくる誤用である。そこで、次にこの制約を解決するための表現を教えれば、次の段階の習得へと順調に進むことができる。

以上の観点から、条件表現の指導順序を次の通り提案したい。

表 10 条件表現の指導順序案

指導 順序	条件表現	出現 順序	出現した誤用例
1	「たら」	1	・いま、So さんは結婚したら（→結婚するなら）、見合い結婚と恋愛結婚とどちらがいいと思いますか。(C-I) ・メディアの授業はおもしろいけど、卒業したら（→卒業しても）本当は仕事はない。(C-II)
2	「なら」	×	
3	「ば（状態性）」	1	・うまくいかなければ（→いなくても）、いま努力したら、たぶんは後悔ないかなと思って。(R-III)
4	「ても」	×	
5	「と」 「ば（動作性）」	2 3	・授業が終わると、コンビニのことがしたいです。(Ka-II) ・2・3年後か、大きい企業とか働けば、あとは帰国したいですけど。(R-III)

6 まとめ

最後に本調査結果を先行研究と比較しながらまとめる。

(1) 複文習得の概観

- 複文使用の割合は学習期間が長くなるにつれて増加する傾向にある。(先行研究と同じ)
- 1文に現れる従属節の数は、複文の割合が増加した学習者の場合は次第に増加する傾向にある。つまり、複文で話すことが多くなるにつれて、複数の節を組み合わせて複文を作ることが多くなり、より重層的な表現をするようになる。(先行研究と同じ)
- 連用修飾節の使用のみが増加した者はいるが、連体修飾節と引用節のみの使用が増えた者はいないことから考えると、連体修飾節は学習時間が増えてもなかなか使用しない（あるいは、できない）ことを示しており、教室での学習指導の必要性を示唆している。OPI 資料では、上級では連体修飾節、引用節の使用が増えるという調査結果（伊藤ほか、1996）からも、学習者が上級へと進むためには連体修飾節の習得が欠かせないことになる。

(2) 連体修飾節の習得

- 補足節がまず使用の広がりを見せてから、名詞修飾節の使用が広がる。
- 1、2回目の調査を通じて、「こと」は全員が使用したが、「の」は使用しなかった者が5人いた。

- 学習者全体の「の」の使用数は2回目では1回目の約2倍に増えた。
- 「こと」名詞節は、多くが初級教科書で学習した文型で使用されている。
- 「の」名詞節は「-のは（形容詞）」の形式で用いられ、「-のを（動詞）」の用法は見られなかった。また、強調構文「-のは（名詞）だ」の使用は誤用で1件のみである。
- 名詞修飾節の構造は、形容詞や動詞の1語節が多用される段階から、格関係を持つ語の集まりからなる複雑な節も使用できる段階へと推移している。
- いわゆる「外の関係」の名詞修飾節で躓いている例があった。
- 「か（どうか）」の使用は特定の話者に見られただけで、しかも2回目の調査時にも誤用例があった。
- 学習が進むとともに引用節は長くなり、複文が多くなっている。同時に、「と思う」「と言う」「と考える」のように固定的な表現だった述部が、「と誘う」「と感じる」「と言われる」「と考えられる」「って」などのように、そのバリエーションを増やしている。
- 学習者の誤用例から、引用文を産出するときの負担として、引用したい文を節に変換する負担、そして引用節の後に「と聞いた」などの述部を付加することを覚えていなければならない負担が読み取れる。後者の負担に対しては、「聞く」や「言う」などの述部を先に言ってしまい、聞いたり言ったりした内容を後回しにするという学習者独自の中間文法が観察された。

(3) 連用修飾節の習得

- 学習者がどんな接続辞をどのくらい、どんな順序で使用しているかを表にまとめてみると、事実に順接から逆接へ、その後仮定的な順接から逆接へと広がる傾向がみられた。(峯 2007 と同じ)
- 条件接続辞の使用過程を概観すると、条件文を算出しない段階 > 「たら」 > 「ば (状態性)」 > 「と」 > 「ば (動作性)」という順に使用が広がった。(制約の多いものは習得が遅れるという点で、稲葉 1991 と同じ。ニャンジャロンスック 1999 とは異なる)
- 「なら」の使用は見られなかったが、「なら」を使用すべき所に「たら」を誤用している例が見られた。
- OPI 資料には中級で出現する (ニャンジャロンスック、2001) という確定用法 (「-たら / と ~ た」) は使用が見られなかった。
- 初級後の1回目の調査で条件文を産出した学習者は、「ば」を使用するものと「たら」を使用するものがいたが、接続語彙の種類を見ると、「ば」は「ある」と「Vない」、「たら」は「ある」「ない」と動作性動詞の「帰る」「終わる」「結婚する」であった。「ば」を使うものは「あれば」「Vなければ」のみをいわば定型文のように使用し、「たら」を使うものは動作性動詞も状態性動詞も一つの「たら」で済ませている状況が伺える。
- 中級後半になると、「ば」と「たら」を両方使用するものが現れ、「ない」「Vない」「い形容詞」の場合、つまりい形容詞型活用語の場合は「ば」を、「ある」「だ」「動作性」の場合は「たら」を選択するという使い分けの傾向がみられる。
- 「と」は「仮定必然」「反復」「前置き」などに用いられているが、「仮定意志」に用いるなどの誤用例は3回目の2年後の調査でも見られた。

- 3回の調査を通して、「ば」を一切使用せず、「たら」「と」だけを用いるという「簡略化」または「回避」を行っている学習者がいた。

(4) 条件接続辞の導入順序

学習者の接続辞の使用過程、人が条件節を使いたいと思う場面、言語運用上の制約が少ない項目から習得が進むという習得モデル、使用領域の制約から生じる誤用の出現状況などを考慮すると、教育現場での条件接続辞の導入を、「たら」>「なら」>「ば(状態性)」>「ても」(仮定逆接)>「ば(動作性)」「と」の順序で行うことが適当ではないかと考える。

以上が今回の調査で明らかになったことである。限られたデータからではあるが、一つずつ細かく見ていく質的調査は習得研究には欠かせないものであると考える。今後は、今回の連用修飾節で取り上げなかった「て形接続」を初め、さらに多くの項目において、その習得過程を質的に観察し、適切な指導順序とは何か、Focus on Formなどで指導強化すべき項目は何かなど、教育に生かせる基礎資料の収集に努めていきたい。

【注】

1. 峯(2007)にならい、接続助詞、及び「とき」「ため」などのように動詞述語に接続して接続助詞に準じた働きをするものを「接続辞」と呼ぶ。
2. 母語話者でも犯す偶発的な誤りをミスタイク、第二言語習得過程での体系的な誤りをエラーとする。
3. 「誤用」とは、接続辞の誤選択や過剰使用を指し、その他の文法事項に誤りがあっても正用として扱った。
誤用例：今は授業が終わると(→たら)、コンビニのことがしたいです。(Ka II-5)
正用例：日本の大学は、心理学はいるの前に、必ず英語の勉強を必要なので、(Ka II-26)
4. 「ても/仮定」は定型的な表現ではあるがOの3回目に現れる。「卒業して、武江(市)で就職しても、だいじょうぶですか。」(O-III)
5. Oの2回目に「(私は)映画が好きなのに、日本で切符が高いから、日本であまり見たことない。」という誤用例がある。
6. 「ば(動作性)」は2回目の調査時にすでにSiが使用しているが、「～ば～ほど」の定型表現での使用であるので除外した。

【参考文献】

- 石田敏子 (1991) 「フランス語話者の日本語習得過程」『日本語教育』75号 pp.64-77 日本語教育学会
- 伊藤とく美ほか (1996) 「日本語中級者における発話分析—ACTFL-OPI基準の具体化を求めて—」『JALT日本語学習・日本語教育論集』1号 pp.79-99 JALT日本語教育研究部会
- 稲葉みどり (1991) 「日本語条件文の意味領域と中間言語構造」『日本語教育』75号 pp.87-99 日本語教育学会
- 田丸淑子・吉岡薫・木村静子 (1993) 「学習者の発話に見られる文構造の長期的観察」『日本語教育』84号 pp.43-54 日本語教育学会
- 土井利幸・吉岡薫 (1990) 「助詞習得における言語運用上の制約—ピーネマン・ジョンストンモデルの日本語習得研究への応用—」*Proceedings of the conference on second language acquisition and teaching, 1* International University of Japan
- 長友和彦・迫田久美子 (1988) 「誤用分析の基礎研究 (2)」『教育学研究紀要』34巻 pp.147-158 中国四国教育学会
- ニャンジャロンスック・スニーラット (1999) 「タイ話語母語話者による条件節『と・ば・たら・なら』の習得」『言語文化と日本語教育』18号 pp.25-35 お茶の水女子大学日本言語化学研究会
- ニャンジャロンスック・スニーラット (2001) 「OPIデータにおける『条件表現』の習得研究—中国語、韓国語、英語母語話者の自然発話から—」『日本語教育』111号 pp.26-35 日本語教育学会
- 峯布由紀 (2007) 「認知的な側面からみた第二言語の発達過程について—学習者の使用する接続辞表現の分析結果をもとに—」『日本語教育』134号 pp.90-99 日本語教育学会
- Pienemann, M (1998) *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.

資料 条件節「たら」「ば」「と」の接続語彙

接続用言	1回目	2回目	3回目
たら			
あったら	Ko,Mo,So,C	C(2),Ka	R
なかったら	O		
いいたら (よかつたら)		So	
だったら	O		Mo
行ったら	Mo	<u>T</u>	
入ったら		Ma(2)	T
卒業したら		<u>R(1)(2)</u> Ma(2) C(2) <u>C(1)(2)</u>	T,
取ったら			Ko
帰ったら	So		O
なったら		Mo(2)	
終わったら	C	So,C(2), <u>L,C(1)(1)</u>	
引越したら			T
努力したら			R
違ったら		O	
思い出したら	O		
話したら		O, Si	
来たら		O	
出たら			Mo
発達したら		Ka	
アルバイトしたら		Ka	
結婚したら	<u>C</u>		
勉強したら	Ka	C	
あたら	L		
落ちたら		Y	
帰っちゃたら	<u>Mo</u>		
取っと思ったら			Mo
出てきたら			Mo
ば (状態)			
あれば	<u>Mo(1)(3)</u> E(2)	Ko	T(2)R

	L		
なければ		C	
V-なければ	Ka	R,C	<u>R</u>
よければ			T
うまければ			R
ば (動作)			
働けば			<u>R</u>
話せば			<u>R</u>
付けば			R
努力すれば			R
やれば			R
説明すれば			R
～ばいい			R
～ば～ほど		Si	
と			
ないと	Mo(2)	<u>Mo(1)(2)</u>	
V-ないと			Ko,Mo(4)
しゃべると	<u>O</u>		O
話す		O(2)	
受かると			<u>O(3)</u>
入ると		Mo	
出ると			Mo
終わると		<u>Ka</u>	
なると		Ka	
話したいと	<u>O</u>		
見ると			Ko
考えると			R
～といい			O

注：() の数字は使用数。ただし、1回の場合は非表示。下線は誤用例。

How Chinese-native Speakers Develop their Complex Sentences in Japanese as a Second Language

Yasue Hara

Abstract

This study analyzes complex sentences in spoken language data collected from 13 Chinese native speakers learning Japanese. Their data was collected three times: after they had finished basic (1st collection) and intermediate (2nd collection) Japanese courses, and 2 years after the second collection (3rd collection). This study clarifies the acquisition process of adnominal (/noun modifying) clauses, quotational clauses, and continuous modification (/connective) clauses as well as their own rules for using those clauses at each stage. The paper mentions some pedagogical suggestions on the teaching order for conditional expressions.

The results are the following:

<General acquisition process>

- (1) The learners use more complex sentences as the learning period gets longer.
- (2) The learners who use more complex sentences use more subordinate clauses in a sentence.
- (3) The number of continuous modification (/connective) clauses increases as the learning period gets longer, but the number of adnominal (/noun modifying) clauses doesn't.

<Acquisition of adnominal (/noun modifying) clauses>

- (4) The adnominal (/noun modifying) clauses develop from nominalizing clauses (e.g. 'koto' 'no') to noun modifying clauses, and from 'koto' noun clauses to 'no' noun clauses.
- (5) 'no' noun clauses are used in the sentence patterns of 'no wa (adjective)', 'no wo (verb)' and 'no wa (noun) da' (emphasis pattern) are not seen in the data.

<Acquisition of quotational clauses>

- (6) Quotational clauses become longer and have more complex sentences as the learning period increases. Therefore, some learners use their own using rules that they put the main verbs (e.g. 'kiku' 'iu') before the quotational clauses. ('A ga watashi ni itte, — quotational clause — toka.')

<Acquisition of connective clauses>

- (7) The variation of connective clauses shows the tendency to increase from simple to complex: cause > adversative > hypothetical cause > hypothetical adversative.

<Acquisition of conditionals>

- (8) The learners develop conditionals: unproductive stage > 'tara' > 'ba (non-active)' > 'to' > 'ba (active)'. 'nara' is not seen in the data.
- (9) The learners use the conditional expressions based on their rules. At the intermediate stage, there is a tendency to select 'ba' for words having 'i' adjective conjugation and 'tara' for 'aru', 'da', and action verbs.

- (10) There is one learner who never used 'ba' and used only 'tara' and 'to' throughout the three data collections.

