



Title	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
Author(s)	高梨, 信乃; 齊藤, 美穂; 朴, 秀娟 他
Citation	阪大日本語研究. 2017, 29, p. 159-185
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/60630
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

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—

Grammatical problems observed in Japanese of advanced learners:
A case study based on the analysis of the drafts of master's theses

高梨信乃・齊藤美穂・朴 秀娟・太田陽子・庵 功雄
TAKANASHI Shino・SAITO Miho・
PARK Sooyun・OTA Yoko・IORI Isao

キーワード：上級日本語学習者、文法教育、自己訂正、モニタリング力、修士論文

要旨

上級日本語学習者は文章作成などの産出レベルにおいてさまざまな文法上の問題点を抱えている。本稿は、彼らが文法の誤りを自己訂正できるようなモニタリング力を養成するための教材を作成することを最終目標に置いた基礎研究である。上級学習者の産出物である修士論文の草稿を取り上げ、その中に見られる文法的な誤用を、文法カテゴリおよび誤用の種類に基づいて精査した。今回の調査で見られた誤用の90%以上が旧日本語能力試験3級以下の文法項目であったことから確認できるように、上級学習者の誤用の大半は初級の文法項目である。それらの誤用の一部は、初級から上級に至るプロセスの中で指導が行われていない、もしくは指導が不十分であることに起因すると考えられる。

1. はじめに

上級日本語学習者（以下、上級学習者）の中には、母語話者なみ（Native-like）の日本語を使えるようになりたいという強い願望を持っているものも少なくない¹⁾。そうした学習者は、文章作成などの産出レベルにおいて、さまざまな文法上の問題点を抱えている。また、彼らの多くは、卒業・帰国などによって日本語の授業や誰かに日本語を直してもらう機会を失う。彼らに必要なのは、誤りを自己訂正できるモニタリング力である。このようなモニタリング力を養うための指導ができれば、それは上級学習者を超級レベルの自立した日本語の使い手に育てるための大きな支援となるだろう。

本稿は、上級学習者が文章の誤りを自らチェックし修正できるようなモニタリング力を養成するための教材を作成することを最終目標としつつ、そのための基礎研究として、上級学習者が抱える文法的な問題を改めて精査しようとするものである。

2. 先行研究と本稿の目的

上級学習者の文法の問題を取り扱った先行研究は多くはない。小林（2009）などで指摘されているように、従来の日本語教育では、初級で構文や文型に関わる項目を網羅的に導入し、中級以降では複合辞や機能語を教えるという形の文法シラバスが非常に広く用いられており、「上級の文法」といえば旧日本語能力試験1級の文法項目を指すもののように捉えている日本語教師も少なくないようである。近年、上級学習者の文法的な誤用のうちの多くがいわゆる初級の文法項目に関わるものであることに注目する研究（高梨2014、松岡・岡本2015など）や、初級から上級への長いスパンに立ち文法シラバス再構築をめざす研究（庵2012）や、新しい上級の文法項目を提案する研究（庵2015）が見られるようにはなった。とはいえ、現在は問題の一部がようやく明らかになってきた段階だと言えよう。

一方、学習者のモニタリング力に注目した研究は比較的多く、小宮（1991）、坂本・小山（1997）、石橋（2000）、稲葉（2003）、西川（2009）、松岡・岡本（2015）などがある。しかし、その多くは、表記や文体なども含む誤り全般を扱うものであり、対象とする学習者のレベルも多様である。その中で松岡・岡本（2015）は、中・上級学習者による初級項目の誤用に注目する点で本稿の関心に近いと言えるが、調査対象を呼応の誤りに限定したものである。

以上のように、上級学習者の文法の問題の解明という点において、先行研究は甚だ不十分である。上級学習者が誤用を自己訂正できるような指導を構築するためには、何がこれまでの教育内容では十分に伝わっておらず、どのような観点に注意を払うべきかが明らかにされなければならない。そのためには、上級学習者の産出物を対象に、誤用の量、種類やその背景などを丁寧に分析・考察する作業が必要であろう。

上記のような見地に立ち、本稿では、超級を目指す上級学習者の産出物の例として、人文学系の修士論文の草稿3本分を取り上げ、分析する。

修士論文を調査対象とする理由は、日本語で修士論文を書く学習者が、超級をめざす（もしくはめざすことを期待される）上級学習者の典型例と考えられるからである。学習者は論文の完成までに母語話者による添削を受けるのが一般的であると思われるが、ここでは第1稿、すなわち学習者が自力で書き、母語話者による添削を受ける前の段階の原稿を調査する。

論文3本はデータの量として多いとは言えない。また、対象となる学習者が3名であることから、データが示す事実を上級学習者の学術的な文章に見られる一般的な傾向として論じるのは難しいだろう。しかし、上で見たように、上級学習者の文法の問題の詳細はまだほとんど明らかにされていない。ケーススタディとして、3名の学習者の誤用を質的にかつ丁寧に眺めることにより今後の考察の足掛かりにすることは、十分に可能であると考えられる。

以下、3節では調査の概要を述べる。4節では収集された誤用の概要について文法カテゴリと誤用の種類という観点から述べる。5節では文法カテゴリごとに、どのような誤用が見られたかをやや詳しく述べる。最後に6節で上級学習者の文法に関して今後考えるべき問題を示す。

3. 調査の概要

3. 1. 調査対象

本稿が調査対象とする修士論文草稿の筆者である3名の学習者についての情報を表1に示す。

表1 学習者の情報（草稿執筆当時）

	母語	年齢	性別	学習歴	滞日歴	日本語能力試験の結果	修士論文の分野
学習者A	中国語	25	女	7年	2年	N1合格（2010）	現代日本語文法
学習者B	中国語	25	女	6年	4年	N1合格（2011）	日本語教育
学習者C	中国語	28	女	7年	3年	N1合格（2011）	現代日本語文法

3名の学習者は学習歴、滞日歴などに差異はあるものの、日本の大学院で日本語を用いて研究を送り、修士論文を書く段階に至っているという点で共通する。また、この3名は、日本語もしくは日本語教育を専攻していることから、「母語話者なみの日本語能力」を周囲から期待される場面が一般的な上級学習者より多いだろう。加えて、本人たちの「母語話者なみの日本語能力」を獲得したいという希望も強いことが想像される。

以下では、上記3名の学習者が書いた修士論文の第1稿を、文法的な誤用に着目して、見ていくことにする。

3. 2. 調査結果の概要

3名の学習者の文法的な誤用の数と誤用率を表2に示す。「誤用率」については、本稿では便宜的に「誤用数÷総文数」で算出した。ただし、誤用は一文中に複数含まれていることもある。

表2 文法的な誤用の数と誤用率

	総誤用数	総文数	誤用率（／文）
学習者 A	68	777	0.09
学習者 B	132	387	0.34
学習者 C	54	213	0.25
計	254	1377	0.18

誤用率は3名の間で差が認められる。3名分を合わせると、誤用率は0.18であり、100文中に18箇所の割合で誤用が生じていることになる。

次に、誤用が起きている項目を日本語能力試験の級の区別で見てみよう。旧日本語能力試験の出題基準における各級の文法項目リストに基づいて内訳を調べると、表3のようになった²⁾。

表3 旧日本語能力試験の級による誤用の内訳

	1級	2級	3級以下	計
学習者 A	0 (0%)	11 (16.2%)	57 (83.8%)	68 (100%)
学習者 B	0 (0%)	5 (3.8%)	127 (96.2%)	132 (100%)
学習者 C	0 (0%)	2 (3.7%)	52 (96.3%)	54 (100%)
計	0 (0%)	18 (7.1%)	236 (92.9%)	254 (100%)

表3から、3名分の誤用のうち1級項目に関するものは0%、2級項目に関するものは7%に過ぎないことがわかる。また、該当する2級項目18例は全て複合格助詞であった。それ以外の236例、割合にして約93%が3級以下の項目に関する誤用である。2節で述べたように、先行研究で上級学習者の誤用の大半は初級段階で学習した文法項目に関するものであるという指摘がなされているが、表3のデータはそれを支持するものと言える。同時に、一般に中級以降の学習内容として重要視されている1～2級項目が上級学習者の誤用に絡む割合は、数の上でも種類の上でも非常に限定的であるということも見て取れるだろう³⁾。

4. 誤用のタイプ

本稿では、誤用のタイプを「誤選択」「余剰」「脱落」に分けて考える。三者の定義は次の通りである。

学習者が使用した形式をX、正用の形式をYとしたとき、

XとYが別形式である場合を「誤選択」、 $Y = X - a$ (a : 文法形式) である場合を「余剰」、 $Y = X + a$ である場合を「脱落」とする

また、文法カテゴリの観点からは、誤用を助詞、ヴォイス、アスペクト、文末詞、複文、その他に分類する。その他にはモダリティ、テンス、自他動詞、形式名詞、副詞などが含まれる。まず、誤用のタイプと文法カテゴリの関係は次のようになる。

表4 誤用のタイプと文法カテゴリ

	誤選択	余剰	脱落	計
助詞	90	15	19	124
ヴォイス	4	18	5	27
アスペクト	5	10	8	23
文末詞	6	1	4	11
複文	16	0	0	16
その他	28	13	12	53
計	149	57	48	254

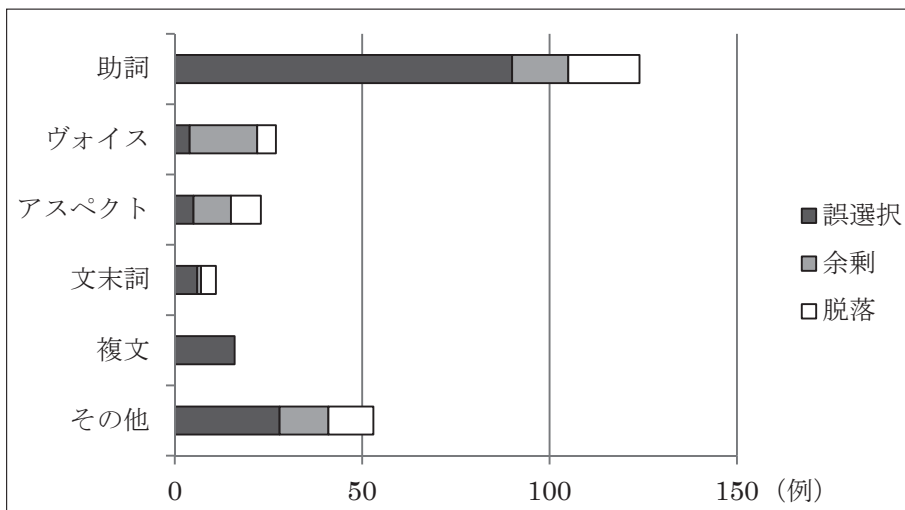


図1 文法カテゴリごとの誤用のタイプ

図1から、誤用は助詞に多く、助詞の誤用の中では誤選択が多数であることがわかる。誤用のタイプ別に表4の結果を示すと、図2のようになる。

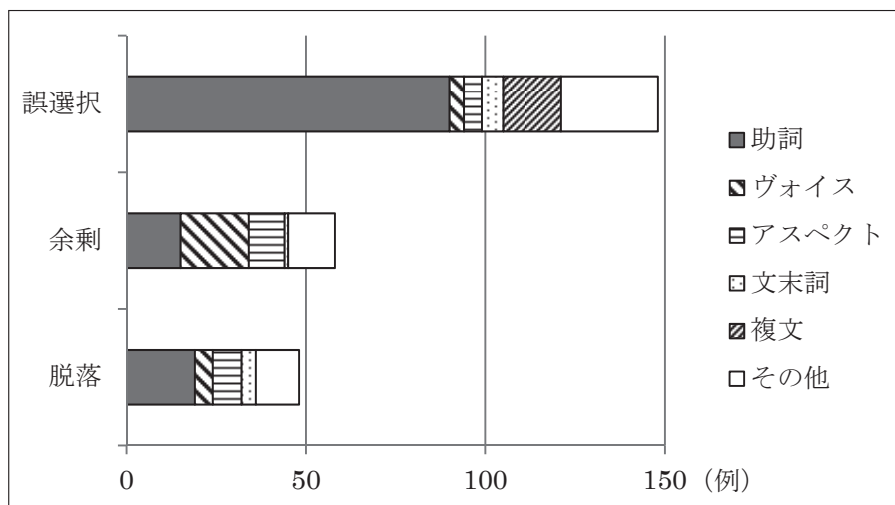


図2 誤用のタイプと文法カテゴリ

さらに、助詞と助詞以外に分けて誤用のタイプを見ると、図3のようになる。この図から、助詞における誤選択の比率の高さがわかる⁴⁾。

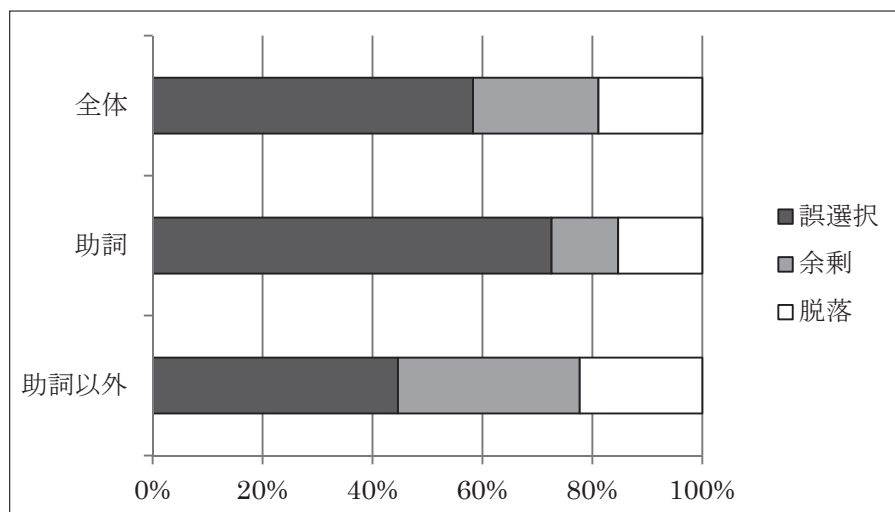


図3 助詞と誤用のタイプ

誤選択において助詞が多いということは、学習者にとって、初級項目と言える助詞の選択が難しいことを示している。

余剰と脱落に関しては、余剰に関する誤用はヴォイスが多く、脱落に関する誤用は助詞が多

い。また、アスペクトに関する誤用は両者にほぼ同程度に見られる。

詳しくは後述するが、ヴォイスの余剰に関する誤用は「可能」に関するものが中心である一方、助詞の脱落に関する誤用には「は」に関するものが多い。これらは、現在の文法指導で適切に扱われていない項目であると言えそうである。

5. それぞれの文法カテゴリに見られる誤用

本節では、4節で分類した誤用のタイプ別に実際の用例を見て行く。以下、用例を挙げる際には冒頭に用例番号を付し、対象となっている誤用部分に「*」を、誤用のあとに括弧に入れた形で正用を示す。(凡例：*誤用 (←○正用)) 当該部分には、下線を施しておく（これ以降矢印を用いる際は、矢印の先に示したものが誤用である）。また、末尾の【A】【B】【C】は、例文の筆者がそれぞれ学習者A、学習者B、学習者Cであることを示す。

5.1. 助詞

まず、最も誤用の多い助詞について、比率の高いものから誤選択（90例）、脱落（15例）、余剰（19例）の順に主な傾向を見ていく。なお、ここでは「によって」「として」などの複合格助詞も「格助詞」として扱う。

誤選択は、4節の表4に示したように、助詞の誤用全体の約73%を占める（124例中90例）。その内訳は多岐にわたるため、同じタイプの誤用が3例以上見られたものに限って、「正用→誤用」という形で表5に示す⁵⁾。これらで64例（誤選択全体の約71%）を占める。

表5 助詞の誤選択内訳（3例以上）

正用→誤用	が→は	が→を	は→が	を→は	を→が	で→に	を→から	の→が
誤用数	26	9	7	7	5	4	3	3

表5からわかるように、「が→は」の誤用が26例と助詞の誤用全体の約5分の1を占める。これに、「は→が」の誤用7例を加えると、助詞の誤用全体の4分の1に達する。

(1) つまり、*児童生徒は (←○児童生徒が) 日本語で教科支援を受けるのは日本語の方がよくできると思うからである。【B】

(2) このような場合には、助詞がない*形は (←○形が) 一番自然な文であると考えられる。【C】

- (3) *この2人が(←○この2人は)生まれてからずっと中国語という言語環境で育っている
ので、耳にする日本語のインプット量と質は非常に限られている。【B】

これら以外で用例数の多いものは、「が→を」9例、「を→は」7例、「を→が」5例⁶⁾と、すべて「は」「が」「を」の使い分けに関わるものであり、これら上位の5つのタイプだけで54例と、助詞の誤用全体の40%を超える。この3つの助詞の使い分けが、上級になっても大きな問題となっていると言える⁷⁾。

- (4) 初級レベルの中国語はピンイン、単語および*文法を(←○文法が)中心になっている。
【B】

- (5) 前節では、日本語教科書における無助詞表現の導入と文法説明、*出現数は(←○出現数を)考察した。【C】

- (6) 運営者としても支援間の連携の*必要性が(←○必要性を)認識している。【B】

次に、助詞の誤用124例中19例を占める脱落について見ていく。単独の助詞で複数回誤用が見られたのは、「を」の脱落例4例⁸⁾と、「の」の脱落例3例のみである。注目されるのは、格助詞(複合格助詞を含む)ととりたて助詞が共起すべき場合に、一方が脱落する例である。格助詞が脱落したものが4例、とりたて助詞が脱落したものが3例見られた。以下にそれぞれの内訳を、「正用→誤用」の順で示す。

- ・格助詞が脱落したもの：「では→は」2例、「でも→も」1例、「には→は」1例
- ・とりたて助詞が脱落したもの：「～においても→～において」2例⁹⁾、「～においては→～において」1例

- (7) *本節は(←○本節では)日本語教科書から抽出した無助詞表現の例文を分類して、詳しく分析しようと思う。【C】

- (8) *本調査は(←○本調査では)神戸市中山手放課後児童クラブに通っている中国人児童生徒を対象に一对一の面接調査を行った。【B】

- (9) 残りの*どの面において(←○どの面においても)「よくできない」と回答している人はピンインとか発音の仕方などを勉強している。【B】

これらの誤用の原因は、あまり体系だって教えられないことがないためと考えられるが、前者には、格助詞ととりたて助詞の共起に関する規則の認識不足、後者には文脈への配慮の欠如と

いった異なる要因も働いていると考えられる。

最後に、15例見られた余剰の例である。このうちの6例を「は」の余剰が占める。「は」が付与されていたのは、格助詞「で」(2例)・「と」(1例)と、複合格助詞「～によって」(2例)・「～に関して」(1例)で、特にきまった傾向は見られない。

(10) 本プロジェクトが* Y大学では (←○ Y大学で) 企画され、実行されているため、(後略)【A】

(11) 「ようだ」「らしい」「(し) そうだ」「(する) そうだ」の4つの助動詞が* 学者によっては (←○ 学習者によって) 捉え方が異なる。【A】

連体節内の主語を表すような例と異なり、これらについては「は」をつけてはいけないという指導がとりたてて行われていないことが影響していると考えられる。しかし、「～によって」と「～によっては」のように、とりたて助詞の有無で用法に差があるものもあるため、注意を促す必要があるだろう¹⁰⁾。

以上のように、助詞については多様な誤用が見られるものの、「は」「が」「を」の誤選択だけで全体の約40%を占めている。一方、脱落や余剰については、格助詞ないし複合格助詞と、とりたて助詞が共起する場合の誤用がいずれも一定数見られた。このうちの一部は誤選択における「は」と、「が」ないし「を」の使い分けとも関わる問題である。

5.2. ヴォイス

ヴォイスに関する誤用では、余剰が18例、脱落が5例、誤選択が4例見られた。

まず、余剰による誤用には、可能に関するもの(7例)、授受に関するもの(6例)¹¹⁾、受身に関するもの(5例)が見られた。

可能に関するものは、いずれも、次の例(12)、(13)のような、非意志性の自動詞を可能形にしてしまった誤用である。日本語の場合、自動詞そのもので可能の意味を表すことができるのに対し、中国語では、このような構文では可能を表す標識を用いなければならないため、可能形にしてしまったものと考えられ、母語の干渉による誤用だと思われる¹²⁾。

(12) 言語そのものより、学校生活に* 追いつける (←○ 追いつく) ことにもっと焦点を当てていると思われる。【B】

(13) このようなクラブが存在することによって、たくさんの支援者がいなくても、より順調に授業が進めるように* なれる (←○ なる) と予想できる。【B】

授受に関するもので、今回見られたのは、次のような、「てくれる」の余剰によるものであった。話し手への恩恵的な事態を表示する「てくれる」構文は、論文などの学術的な文章では一般的に使用されない。アカデミック・ライティングの指導において、文体に関する項目を指導する際には、こういった補助動詞構文も含めた、多様な観点からの指導が必要であることを示唆している。

(14) 現われている2例は「証拠」を*示してくれている(←○示している)。【A】

(15) また、(中略) 全員「楽しい」と*回答してくれた(←○回答した)。【B】

(16) 揚(1990)、費(1995)、李(2002)は同じく証拠性モダリティに対する対照研究をしたのに、なぜ異なる対訳を得たのか、についてはだれも*教えてくれていない(←○教えていない)。【A】

受身に関するものは、次のように、能動形でよいところに、受身形を使ってしまう場合である。例(17)のように、単に動詞を受身形にしてしまった誤用もあれば、例(18)のように、格助詞の選択と連動した誤用も見られる。後者は、文頭において動作主をすでにガ格で示しているにも関わらず(点線部)、動詞の直前に位置する対象をガ格で示してしまったために(波線部)生じた誤用だと思われる。

(17) 日本語支援、母語支援、日本語による教科支援、母語による教科支援をともに*行われている(←○行っている)。【B】

(18) 兵庫県においては、(中略)の三者がそれぞれ独自の活動支援が*行われている(←○行っている)。【B】

脱落による誤用においては、受身に関するものが目立つ(5例中、4例)。

(19) 中国語(言語)支援は有料で一对一の形で中国人教師によって*行っている(←○行われている)。【B】

(20) そこで、各日本語教科書の中で、この4タイプの無助詞の文は*導入しているか(←○導入されているか)、どのくらい現れているのかを考察してみよう。【C】

誤選択による誤用には、次のような「思われる」の誤用が目立つ(4例中、3例)¹³⁾。「思われる」は、学術的な文章で多用されるものであるが、その点を意識し過ぎたために生じた誤用だ

と思われる。

(21) 「学習者研究」について明らかにしたいと*思われる (←○思う)。【A】

(22) 今までの研究成果を生かし教科書のあるべき姿を提案しようと*思われる (←○思う)。
【A】

5. 3. アスペクト

アスペクトもまた、適切な運用の難しい項目であると言えるだろう。今回の調査では、「ている」に関するものが20例、「てくる」に関するものが3例、見られた。ここでは「ている」に関するものについてのみ扱うこととする¹⁴⁾。

まず、20例のうち6例は、脱落の例であった¹⁵⁾。現状を述べているにもかかわらず「ている」が使用されないもののほか、例(24)のようにスル動詞にしないことによりアスペクトの付与が行われないといった例も見られた。

(23) 続いて第5節では調査地で*行われる (←○行われている) 学習支援の内容を述べてから
学習支援の実態を分析する。【B】

(24) *充実 (←○充実している) とは言いがたい。【B】

例(23)のような誤用は、「これから行われる」ことなのか、「現在行われている」ことなのかの誤読につながるため、注意が必要である。例(24)は、アスペクトの脱落という以前に、「充実」という語の運用に際し、品詞の認定を誤っていることに起因すると思われる。

また、「た」と「ていた」の使い分けに関する誤用も気づきにくいものとして着目したい。

(25) 彼女は最初、日本に滞在している外国人児童生徒に中国語支援だけが行うクラブを設立
しようと*考えた (←○考えていた)。【B】

「た」は「動作や出来事が観察時に起こった(＝観察時より前には起こっていなかった)ことを表す(庵・清水 2016 :p.29)」のに対し、「ていた」は「動作や出来事が観察時において継続していた(＝観察時より前から起こっていた)ことを表す(同 :p.29)」ものである。一文だけで見た場合は「た」を用いても一見誤用とは言えないが、例(25)の意図する内容としては、観察時(筆者が「彼女」の意志を確認した時点)よりも以前からの「彼女」の意志の継続についての記述であり、「ていた」が適切な文脈である。記述の厳密さが要求される学術的な文章と

して、こうした使い分けについても敏感になる必要があるだろう。

一方で、「ている」の余剰の例も9例見られた¹⁶⁾。これらはいずれも次のように自らのデータを図や表で提示する際に生じた誤用である。

(26) 以上の学習支援の内容をまとめると表12のように*なっている (←○なる)。【B】

誤選択の例(5例)の中では、以下の2つのタイプの誤用に着目したい¹⁷⁾。

(27) 中国人学習者は、「そうだ」を動詞に*つけてある (←○つけている) ことがわかる。【A】

(28) 『新日本語教程 初級Ⅱ』では、推測の「ようだ」について、“(看上去) 像(中略) 似的”と中国語で*訳された (←○訳されている)。【A】

例(27)は他動詞「つける」に影響されて「てある」が選択された可能性がある。「自動詞+ている」「他動詞+てある」という単純化した練習に原因の一端があると言えるかもしれない。

例(28)の「ている」は、完了した事柄の影響(効力)が現在にも及んでいることを表し、「経験・記録」(庵・清水2016)と呼ばれる用法である。中国語を母語とする学習者はこうした場合に過去の出来事として「た」を選ぶことが多く¹⁸⁾、適切に運用するのが難しい用法の一つである。誤選択5例のうちの3例が同様の例であり、いずれも先行研究を紹介する記述の中で生じている。

5.4. 文末詞

文末詞に関する誤用は、全体として11例(誤選択6、脱落4、余剰1)と今回の調査では決して多くはないが、指導の上で示唆的な一定の傾向を見ることができる。

まず、文末詞の中でもっとも目立つ誤用は「のだ」に関わるものであり、11例中4例を占めている。また、調査対象者3名ともに誤用が見られることから適切な運用が難しいことがわかる。その内訳は、余剰1、脱落1、「から」との誤選択2と、3タイプのいずれにも渡っており、「のだ」をいつ使うのか(あるいは使うべきでないのか)が十分に理解されていないことがうかがえる。例(29)は余剰、例(30)は脱落、例(31)は誤選択の例である。

(29) 『総合日本語』は北京大学、北京師範大学などに指定された日本語教科書*なのであり (←○であり)、(後略)【A】

(30) 一つのタイプ「聞き手に情報や事項を求める文」にする方がいい*ではないだろうか (←

○のではないだろうか）と考えられる。【C】

- (31) 「ようでした」を用いているのは、「図書は先生の研究室にある」ということが、「図書検索をしたところ」発見したこと*なのである（←○だからである）と考えられる。【A】

特に、「のだ」＝理由を表すといった単純な用法理解は、例（31）のような誤用を上級レベルになっても引き起こしかねないことが示唆される。

一方、中上級の指導項目としてよく取り上げられる「わけではない／わけにはいかない」といった類似表現の使い分けに関する誤用（誤選択）は、今回は1例のみだった。

- (32) 語気詞のみですべての「語気」を表せる*わけがない（←○わけではない）。【A】

むしろ、以下に見られるような誤用については、中級～上級段階でこれまで十分には注意が払われてこなかったのではないと思われる。

- (33) 一つは、中国人学習者にとって有効であるかどうかという*こと（←○ことだ）。【A】

- (34) なぜなら、中国語においては（中略）、「そうだ」のようなモダリティ形式が必要とは*限らない（←○限らないからだ）。【A】

- (35) 今回選定した調査地に通っている児童生徒はほとんど中国児童生徒*になっている（←○である）。【B】

例（33）は「だ」が脱落し、体言止めとなっているため、学術的な文章として不適切な例である。例（34）は「～からだ」の脱落であり、文頭（「なぜなら～」）との呼応が伴わない例である。例（35）は「である」と「になる」の誤選択であり、これまであまり教育上、意識されてこなかった誤用ではないだろうか。確かに、分析の際にデータを見て「～になっている」と自身の気づきを述べることは可能であるが、例（35）のような場合は選択されない。これは、論文を書き進める上でのメタ言語表現に関わる誤用と言えるだろう。

5. 5. 複文

複文の場合、他のカテゴリとは異なり、全てが誤選択による誤用であった。また、複文の誤用全16例のうち10例が、否定の中止形にすべきところで終止形を用いてしまうという誤用であった。アカデミック・ライティングや作文の授業などで指導される点であるにもかかわらず、なかなか定着しないことがわかる。要因としては、学習者の母語である中国語に活用がな

いことの影響も考えられるが、肯定の中止形の誤用は見られないことから、否定の中止形については、インプットの量が肯定に比べ少ないこと、また肯定に比べ形態論的に複雑であることが影響していると考えられる¹⁹⁾。ただし、このタイプの誤用のうち、6例は「～だけではない」、1例は「～わけではない」を用いた誤用である（すべて同一学習者による）。これらの述語形式を「塊」として覚えてしまっており、中止形に変えるという発想がなかったという可能性もある。

- (36) 以上のように、(中略) 日本語そのものの支援を*求めているだけではない (←○求めているだけではなく)、学校の生活に追いつけるための支援も同時に求めている。【B】
- (37) 外国人児童生徒は全員自分の意思で日本に*来ているわけではない (←○来ているわけではない)、両親の関係で日本に来ている。【B】

また、別の学習者が形容詞の「ない」の終止形を、中止形の代わりに用いている例も1例見られた。今回、他の形容詞でこの種の誤用は見られなかったこと、また直前にとりたて助詞の「しか」があることから、文法的には肯定形式であるものの、上に挙げた否定中止形の誤用と同じ要因による誤用ではないかと考えられる。

- (38) そして、日本語教科書における無助詞表現についての文法説明はほとんど省略の用法説明しか*ない (←○なく)、無助詞については、全く解説されていない。【C】

一方で、今回は1例のみであったが、次の例(39)のように、動詞の否定の中止形自体の誤選択もあった。動詞の否定形の中止形として「～ず」ではなく「～なく」を用いてしまう要因としては、品詞による中止形の違いに対する認識不足もあるが、金沢(2000)が指摘するように、日本語母語話者の使用実態からの影響も考えられる²⁰⁾。

- (39) 証拠性モダリティを従属節内に*埋め込まなく (←○埋め込まず)、文末にしかつけない。【A】

否定に関わるもの以外では、接続助詞の誤選択(「て(または連用中止形)→と」、「が→のに」、「ために→ように」各1例)の例が見られた。論文等で図表を提示する際によく用いられる、「～を整理すると、次のようになる」のような文との混同が原因かと考えられるが、主節の述語が過去形である文における接続助詞「と」の使用は、初級では習わないものであり、日本

語の学習が進み、様々な日本語の経験が増えることで生じる誤用の一つと言えるのではないだろうか。

(40) 証拠性モダリティの使用状況を*整理すると (←○整理して／整理し、) 表2に示した。

【A】

(41) 揚(1990)、費(1995)、李(2002)は同じく証拠性モダリティに対する対照研究を*したのに (←○したが)、なぜ異なっている対訳を得たのか、についてはだれも教えてくれない。【A】

5. 6. その他

その他の誤用は、誤選択28例、余剰13例、脱落12例の計53例であった。この中には多様なものが含まれる。

そのうち統語的な性格が強い誤用としては、主述・呼応関係6例、形式名詞・補文標識(の・こと・か)7例、動詞の自他3例、テンス2例、モダリティ4例、丁寧さ2例が挙げられる。

ここでは主述・呼応関係と形式名詞・補文標識の誤用に注目したい。

主述・呼応関係の誤用とは、主語と述語など文の首尾が一致していないものである。ここでは誤用部分との対応が問題となる部分に波線を施して示す。

(42) 特徴なのはこの5人は全員算数の支援を*受けている (←○受けていることである)。【B】

(43) 以上より、児童生徒が自分自身のニーズに応じて学習支援の内容を*組み合わせている (←○組み合わせていることがわかる)。【B】

今回の調査では、このタイプの誤用はすべて同じ学習者によるものであったが、上級学習者の誤用として比較的よく見られるものだと思われる。

形式名詞・補文標識に関しては、「の」「こと」の脱落が2例、誤選択が3例見られた。

(44) 児童生徒にとって、このクラブは勉強が*できる (←○できること) より、むしろたくさんの友達がいてくれることの方がもっと楽しいのではないだろうか。【B】

(45) 省略は1割にも満たない*こと (←○の) に対して、(後略)【C】

(46) (前略) 大きな差が見られる。それは、中国人学習者の使用数は日本語母語話者の20%にとどまるという*の (←○こと) である。【A】

例(44)のような脱落、すなわち動詞に直接格助詞を付してしまう誤用は、不注意によるものである可能性が高い。一方、例(45)(46)のような「の」と「こと」の誤選択は知識の欠如による可能性もあるだろう。「の」と「こと」は同じ働きをするものと学習者が認識しているならば、それは基本的には正しいのだが、両者が常に互換可能なわけではない。両者の使い分けについてはきちんと教えられる機会がない場合が多いように思われる。

「か」に関しては、例(47)の疑問節の末尾を「か」ではなく「(という)こと」にしてしまった誤選択が1例のみ見られたが、注意すれば本人が気付くことができる誤用ではないかと思われる。

(47) どのような場合で「らしい」のような証拠性モダリティを使わなければならない*ということ(←○か)を説明しないと、(後略)【A】

自他動詞(例48)、テンス(例49)、モダリティ(例50)、丁寧さ(例51)に関わる誤用を以下に挙げておく。

(48) この調査を通して、外国人児童生徒に関して現在の学校現場が抱えている新たな課題を*判明した(←○明らかにした)。【B】

(49) 改めて分類し、*まとめる(←○まとめた)分類方法は以下になる。【C】

(50) 本研究では、(中略)三形式を比較することに限らず、重点を置く研究を*行おうとする(←○行うことを目指す)。【A】

(51) 以上のことから、これから、外国人児童生徒をよりよく支援するために、次の2点が*大事ではないでしょうか(←○大事ではないだろうか)。【B】

その他、統語的な性格が薄く、個々の形式に関わる誤用と言えるものが29例見られた。内訳は、多いものから副詞9例、形容詞5例、接辞4例、接続詞3例、動詞3例、疑問詞2例、連体詞1例、指示詞1例、名詞1例であった。この中には語彙的な選択の問題と言えそうなもの(例「網羅的→全面的」「(疑問)が浮かぶ→を持っている」)が少なからず含まれる。

注目すべき点としては、副詞と連体詞の誤用に「けっこう」「わりに」「わりと」「どのような」のような、文体的に不適切な形式を選んでしまった誤選択が4例含まれることがある。また、接続詞では、「しかし→にもかかわらず」「また→なお」の誤選択が見られた。

(52) 日本語の証拠性モダリティは認識モダリティの形式の類型の一つとして位置づけられる

のが一般的に受け入れられている。＊にもかかわらず (←○しかし)、本研究で「証拠性モダリティ」として捉えたい「ようだ」「らしい」「(し) そうだ」「(する) そうだ」の4つの助動詞が学習者によっては捉え方が異なる。【A】

指示詞の誤用は1例のみであったが、「この→その」の誤選択であった。文脈指示の「こ」と「そ」の使い分けについては、従来ほとんど指導がなされていないと思われる。

(53) 表4から分かるように、「標準日本語初級下」は以上の4種類の無助詞の文をすべて導入しているのに対して、他の5冊の日本語教科書はすべて導入していない。特に、「新編日本語」は＊その (←○この) 4種類の無助詞の文はあまり導入していない。【C】

以上、今回の調査で現われた誤用を文法カテゴリごとに見てきた。

誤用の中には、不注意によるミスや、比較的単純な覚え間違い(類義形式の使い分けなど)と考えられるものも少なくない。しかし、その一方で、いくつかのタイプの誤用は、上級学習者の指導にあたって留意すべき点や、従来見落とされがちな問題点を示唆するものと言える。

これらの誤用から受けた示唆をもとに、6節では、今後の考察に向けた問題点の整理を試みることとする。

6. 上級学習者の文法をめぐる問題点

6. 1. 指導が行われていない点・指導が不十分な点

学習者の誤用が生まれる背景にはいくつかの要因があるが、その中で特に注目すべきものは次の2種類だと考えられる。

A. 指導が行われていない場合

B. 指導が不十分である場合

A. は、複数の用法を持つ形式の一部の用法だけが初級で扱われ、その他の用法は扱われないために、適切な産出が行えないというものである。アスペクトや指示詞の文脈指示用法などに、このタイプの誤用が見られることが先行研究によって指摘されている(庵2012、高梨2014、庵・清水2015)。本調査でも、5.6節で見た指示詞の誤選択(例53)など、このタイプに該当する誤用が見られた。

次に、B. は指導が不十分なために学習者の過剰一般化(overgeneralization)を阻止できないケースである。例えば、5.2節で見た可能に関する誤用は、これに該当するものと言える。

- (54) 言語そのものより、学校生活に*追いつける (←○追いつく) ことにもっと焦点を当てていると思われる。【B】 (=例12)
- (55) 外国人児童生徒を受け入れる学校から、よく授業がなかなか*進めない (←○進まない)、支援する教師が確保できないという声が出てくる。【B】

5.2節で見たように、これらの誤用は、中国語で同じ状況を表現するには可能を表す標識が必要なことを背景としており、その点では母語の干渉によるものと言うことができる。しかし、日本語教育において、自他動詞の対応やそれぞれの使い方についての指導はなされていても、自動詞表現に可能の意味を表す用法があることについての指導はほとんどなされていないと思われる。その意味では、指導の不十分なことによる誤用ということになるだろう。

指導の行われていない点、不十分な点には他にもさまざまなことがらがあるだろう。それらは学習者の文法知識・文法能力における欠落部分とも言えるが、その中には、上級レベルになり、長い文章を書くようになって産出物の中に現われるタイプの問題点もある。

以下では、長い文章を書くことにより顕在化する問題点と (6.2節)、中でも特にアカデミック・ライティングに関わる問題点 (6.3節) に着目して見ていくことにする。

6. 2. 長い文章を書くことによって顕在化する問題点

6. 2. 1. 主語標示における「は」「が」の選択

5.1で見たように、助詞の誤用では「は→が」「が→は」の誤用が多かった。

「は」と「が」の選択には複数の要因が関わる。比較的指導がされていると考えられるのは、「は」が不可とされる場合である。たとえば、連体節や従属節内の主語は、「は」ではマークできない(「が」ないし「の」でマークする)という規則自体は初級でも指導されている。しかし、この使い分けは、文を書き始める段階において、文全体の構造が頭に描けていなければ難しい。上級になっても、実際にこれらの節を含む文を構成する際に自動的に「は」ではなく「が」を選ぶようになるほどには定着していないのが現状のようである。学習者自身でこれを意識化できるようになるまで、明示的なルールの提示を繰り返す必要があると考えられる。

- (56) *「(し) そうだ」は (←○「(し) そうだ」が) 文末の言い切りの形、(中略) 過去形に用いられる場合、中国語諸表現との間に生じる間違いを考察した。【A】
- (57) 様々な国籍の*児童生徒は (←○児童生徒が) 混在していたら、調査する時に、言語面に支障ができただけではない、実際に分析する時にたくさんの要因が入っていて、特徴なども抽出しにくいと思われる。【B】

一方で、単文や複文の主節などの場合にどちらが好まれるか、ということは必ずしも明示的に指導されていないのではないかと考えられる。初級で比較構文が導入される際に「～が一番(形容詞)」という「文型」として指導されることや、存在文などの指導において、「(場所)に(物)があります」「(物)は(場所)にあります」のように、語順とセットであるかのように、両形式の違いが示されることがあるが、ここではなぜ各文型において「が」あるいは「は」が好まれるかに関する本質的な説明はなされない。また、このような「構文」としての提示以外では、あまり「は」「が」の使い分けを取り上げること自体が少ないのではないだろうか。これらの使い分けには、文脈を視野に入れた体系的な指導が必要となるであろう。

- (58) 表2からわかるように、日本語教科書において、無助詞の文が一番多いタイプは眼前の事象についての文で、5割に近い。日本語教科書を分析してみると、話し手と聞き手は目の前の人や事柄について、話を展開する会話が多い。*これは(←○これが)眼前の事象についての文のタイプが一番多いの原因だと考えられる。【C】
- (59) 実際に日本語教科書で乗せている無助詞表現の文の中で、無助詞の方が圧倒的に*多いのは(←○多いのが)現状である。【C】
- (60) 残りの3人はどの面においても「よくできない」を回答している。なお、どの面において「よくできる」と回答している*人が(←○人は)中国語の作文を勉強している。【B】

なお、この問題は、次に挙げる他の格助詞や複合格助詞ととりたて助詞との共起の問題とも関係する。基本的な助詞の導入が終わった段階で、文脈をも考慮にいたれた、格・とりたて助詞の体系的な指導をすることが必要なのではないだろうか。

6. 2. 2. 格助詞・複合格助詞と、「は」の共起

今回の調査では、上級学習者が対象であることもあり、助詞についてのごく基本的な知識にかかわる誤用は少なかった。市川(2010)が、中国語のような孤立語の母語話者に見られると指摘している、主語と目的語を表示する際に「は」や「が」などの助詞をつけないという誤用は、今回見られなかった。また、格助詞ととりたて助詞の共起については、少なくとも「がは」「をは」のような誤用は見られなかった。一方で、5.1節で見たように、格ととりたて助詞の両形式が共起すべきところで一方が欠けていたり、とりたて助詞が不要な場合に付加されていたりすることがあった。限られた今回のデータの中でも、余剰・脱落の両方で目立ったのは、とりたて助詞「は」の誤用である。文全体の構造から誤用と判断されるものの場合(例61)、当該部分だけを目にしたとき、学習者には誤りであるという判断は難しいのかもしれない。また、

文脈上（ここでは「対比性」表示の要否から）誤用と判断されるものの場合（例 62）、文を超えたレベルでその使用の妥当性を判断する必要がある。

(61) *本節は（←○本節では）日本語教科書から抽出した無助詞表現の例文を分類して、詳しく分析しようと思う。【C】（＝例7）

(62) 最後に家での言語使用からこの36名の中国人児童生徒のことについて説明していく。さらに、家での言語環境は児童生徒の*言語能力意識とは（←○言語能力意識と）関係しているかどうかを検証したいと思っている。【B】

対比あるいは累加を表すとりたて助詞の用法そのものは、初級レベルで導入されているものの、「XはAは～が、Bは～」、「YはAも～し、Bも～」といった「文型」としての練習にとどまり、複数の文から成る文章における実践的な運用練習が行われないことが問題だと考えられる²¹⁾。

また、複合格助詞にとりたて助詞「は」がつく用法についても、中級レベルの教科書などで導入されていることはあるが²²⁾、文レベルの例文提示にとどまっていたり、個別の複合格助詞ごとに「は」との共起例が挙げられたりしており、とりたて助詞の本来の機能を適切に理解できるような、文脈を含めた指導というのは必ずしもなされていない。また、とりたて助詞がつく場合とつかない場合との比較もなされていないため、学習者には、その違いがあまり感じられず、任意のものであるかのように考えられているのではないだろうか。

(63) 先行研究にあった彭（2012）、楊（1990）、李（2001）を比較して読んでみると、*学者によっては（←○学者によって）「(し) そうだ」に対応した中国語訳が異なっている。

【A】

(64) *「証拠的 (evidential)」に関しては（←○「証拠的 (evidential)」に関して）モダリティとの関係をまとめたものが図1である。【A】

(65) *運営上において（←○運営上においては）、厚生労働省の「放課後児童クラブガイドライン」に沿って実施し、（後略）【B】

しかし、とりたて助詞の使用は、話の展開に関する読み手の予測に影響を与えるものであり、長い文章を構成する場面でより重要な役割を果たす。その意味で、長く複雑な文章を構成する場面が増える上級でこそ、改めて取り上げる必要があると思われる。

6. 2. 3. 主述・呼応関係の不一致

5.6で見たように、今回の調査では、主語と述語など文の首尾が一致していない誤用が6例見られた。以下にすべてを挙げる。

- (66) 特徴なのはこの5人は全員算数の支援を*受けている (←○受けていることである)。【B】
(=例42)
- (67) 実際にこの調査で分かってきたのは、日本に来て長い児童生徒も日本生まれの児童生徒も支援を*求めている← (○求めていることである)。【B】
- (68) このパターンは5.2.2節のパターンに比べ、中国語(言語)支援を*加えた (←○加えたものである)。【B】
- (69) 一つ目の問題点としては「生活言語」と「学習言語」の区別に対する理解が現場の教員に*欠けている点である (←○欠けている点がある)。【B】
- (70) これまでの先行研究の中で外国人児童生徒はどのような現状に*あるのか (←○あると述べられてきたのか)、(後略)【B】
- (71) 以上より、児童生徒が自分自身のニーズに応じて学習支援の内容を*組み合わせている (←○組み合わせていることがわかる)。【B】 (=例43)

このような文の首尾の不一致は必ずしも学習者にのみ見られるものではなく、母語話者が長い文章を書くときにも生じる可能性がある。ただ、母語話者の場合は、注意して読み返せば、通常、自分で不一致に気づき、訂正することができるだろう。学習者の場合は、不一致に気づくことが容易でないという点が異なる。

上の例のうち、例(66)～(68)は、主語が「名詞は」であり、文末に「ことである」「ものである」のような名詞述語が要求されるタイプである。このタイプの文は比較的注目されることが多く、アカデミック・ライティングの教材の一部でも取り上げられている(二通・佐藤2003、石黒・筒井2009など)。また、「なぜなら～からだ」のような副詞と文末形式の呼応関係も比較的指導されているだろう。一方、例(69)～(71)のようなものについては、個々の訂正にとどまり、体系的な指導は行われていないと思われる。

母語話者なみの言語直感をまだもたない学習者の指導のためには、個々の誤用の単なる訂正ではなく、文の始まりがXという形なら終わりはYにしなければ正しい文にならないということを、その理由とともに説明できるような知見が必要であろう。そのためには、首尾の不一致に関わる学習者の誤用をさらに収集し、類型化していくような研究が必要だと考えられる。

6. 2. 4. 否定の中止形

5.5 で見たように、今回の調査で見られた複文の誤用では、否定の中止形に関するものが多かった。

(72) 本クラブに通っている中国人児童生徒は中国生まれの*児童生徒だけではない (←○児童生徒だけではなく)、日本生まれの児童生徒 (後略) 【B】

(73) そして、日本語教科書における無助詞表現についての文法説明はほとんど省略の用法説明しか*ない (←○なく)、無助詞については、全く解説されていない。【C】 (=例38)

同じ中止形でも、今回、肯定の終止形と中止形の誤選択は見られなかった。学習者3名のデータであり、また個人的な偏りがあるものの、今回のデータからは、否定の中止形の使用は上級になっても自動化するほど定着していないと言える。これには、肯定と否定の中止形のインプット量の差、また肯定形に対する否定形の形態論上の相対的な複雑さに関わると考えられる。

特に、今回のデータで誤用が見られた「～だけではない」「～わけではない」あるいは「～しかない」のような形式は、終止形で導入され、練習することが多い。「あとに文を続ける時には中止形にする」といったことは、上級になるまでの過程で自明のこととされ、改めて練習することもない。しかし、レベルが上がれば上がるほど、複雑な長い文を構成する機会が増え、結果としてこのような問題が顕在化すると考えられる。

6. 2. 5. 接続詞

以上のほか、長い文章を書くことで顕在化する問題点としては、接続詞も挙げる必要があるだろう。今回の調査では少数であったが、接続詞も上級学習者の誤用 (特に、誤選択) がよく見られる項目だと言える。授業で接続詞に焦点を当てる機会は少なく、例えば、逆接の「にもかかわらず」や「ところが」が「しかし」とどう異なり、どのような場合に適するのかなどといった点には指導が行き届かない場合が多いと思われる。

6. 3. 特にアカデミック・ライティングに関わる問題点

6. 3. 1. 先行研究の引用、データの説明などに関わる点

まず、注目すべきは、5.3 節で見た、以下のようなアスペクトの誤用 (「ている」の脱落) である。このタイプの誤用は、学習者のアカデミック・ライティングにおいて頻繁に見られる。

(74) 『新日本語教程 初級Ⅱ』では、推測の「ようだ」について、“(看上去) 像……似的”

と中国語で*訳された (←○訳されている)。【A】 (=例28)

例(74)のような「経験・記録」の「ている」は、多くの教科書において「指導されていない」用法である(高梨2014)。この用法についての知識をもたない学習者がこのような誤用を犯すのは無理もないことであろう。アカデミック・ライティングをする段階になって、彼らは「た」を「ている」に直すように指導されることになるが、その際、指導者がどのように説明し、学習者がどのように理解するかが重要であろう。仮に、「文献やデータの説明をするときは「ている」を使う」というように単純に一般化してしまうと、5.3で見たような、自分のデータについて述べる場合に、先行研究の引用や説明に用いられるのと同様に「ている」形を使用する誤用につながる可能性もあると思われる。

(75) 以上の学習支援の内容をまとめると表12のように*なっている (←○なる)。【B】 (=例26)

(76) 結果は表3のように*示している (←○示す)。【C】

6.3.2. 意見や意向の表明に関わる点

次に、5.2節で見た、次のような「思う→思われる」の誤用に注目する。

(77) 「学習者研究」について明らかにしたいと*思われる (←○思う)。【A】 (=例21)

(78) 今までの研究成果を生かし教科書のあるべき姿を提案しようと*思われる (←○思う)。【A】 (=例22)

「と思われる」は、アカデミック・ライティングにおける「かたい文体」の指導の中で、必ず取り上げられる表現である。その際、「と思われる」は「と思う」よりも意見に客観性(objectivity)を出す効果がある(石黒・筒井2009:p.128)といった説明が付されることが多いと思われる。しかし、その際、意見ではなく意向を表す「～たいと思う」「～ように思う」は、「思われる」に置換できないことを注意事項として付け加える必要があり、それがなければ、これもまた「指導が不十分な」ケースになってしまうだろう。そもそも、意見の表明になぜ客観性が必要なのか、なぜ「と思われる」は「と思う」よりも客観性が強い表現なのかといった、表現上の習慣の裏にあることがらを踏まえた指導が望まれるのではないだろうか。

以上で見た「ている」と「と思われる」の問題に共通して言えることがある。すなわち、単

にアカデミック・ライティング上のきまり・習慣といった表面的なことだけでなく、「ている」や「思われる」（自発形）の意味という、より根本的で一般性のある文法上の内容を、少なくとも指導者側が理解していることが重要なのではないだろうか。

上記のような観点から言えば、5.2で見た例（79）（80）のような誤用は、「ている」「思われる」とはやや性格を異にする問題と言えるかもしれない。「アカデミック・ライティングでは「てくれる」のような恩恵を表す表現や敬語などは用いない」という単純なきまりを提示することで指導ができ、特に問題は生じないと思われる。

（79）現われている2例は「証拠」を*示してくれている（←○示している）。【A】（=例14）

（80）また、（中略）全員「楽しい」と*回答してくれた（←○回答した）。【B】（=例15）

以上、特にアカデミック・ライティングに関わる問題を取り上げ、文法との関わりについて見た。

7. おわりに

本稿では、上級学習者の修士論文の草稿に見られる誤用を調査することにより、上級学習者の文法の問題について考察した。本稿が最終的に目指すのは、上級学習者が文章の誤りを自らチェックし修正できるようなモニタリング力を養成するための教材を作成することである。今回、扱ったデータは限定的なものではあったが、最終目標に向けてもつべき、重要な着眼点を得ることができた。

なお、今回の調査では、学習者3名に共通して見られる誤用のほか、同一学習者にしか見られなかったり、個人が特に犯しやすい傾向を持っていたりする誤用が見られることがあった。このことは、学習者は個々に自分の理解による産出ルールを作って運用していることを示している。これは、第二言語習得を、各習得段階において学習者が持っている体系の持続的な変化の結果と見なす中間言語理論とも整合的であると考えられる。したがって、自分の犯しやすい誤用傾向を自ら意識化できれば、産出の改善につながっていく、すなわちモニタリング力を獲得できる可能性を示唆している。この点も踏まえて、考察を続けていきたい。

注

- 1) 本稿の立場は、菊地(2006)、庵(2013)と同じく、日本語学習者が日本社会に入るための必要条件がNative-likeになることであると考えたものではない。庵(2016)が述べているように、どのレベルの日本語能力を

必要と考えるかは学習者自身が選択すべきことである。ただし、それと同時に、学習者がNative-likeを目指したいとすれば、日本語教師はその希望をかなえられるだけのスキルを身につけていなければならないと考える（庵2013参照）。そうしたスキルは、音声教育で言えば、例えばアクセント教育である。本稿はそうしたスキルの文法教育における実態を考えるための基礎的作業として位置づけられる。

- 2) 当該箇所での誤用として用いられた形式とそれに対応する正用の形式のうちいずれか一方でも2級項目に該当すれば、2級の誤用としてカウントした。この中には、正用「によって」→誤用「によつては」のように「は」の有無による誤用なども含まれている。
- 3) 学習者の論文において1～2級項目の誤用が少ないというだけでなく、そもそも（母語話者の場合でも）論文執筆に使用される1～2級項目が限定的である可能性もある。この点については、別稿にて検討したい。
- 4) 図3の「助詞以外、助詞、全体」と誤用のタイプの3×3のカイ二乗検定を行った結果は、 $\chi^2(4) = 22.39$ 、 $p < .01$ であり、残差分析の結果、助詞の誤選択と助詞以外の余剰が有意に多く、助詞の余剰と助詞以外の誤選択が有意に少なかった。
- 5) 2例ずつ見られたものは、下記の4種で、いずれも複合格助詞に関わるものであった。
正用→誤用：①～に対して→～に比べて、②～について→～にとって、③～によって→～に、④複合助詞の連体形→連用形
- 6) ただし、「が→を」、「を→が」の誤用には、助詞の誤用と見るべきかヴォイスの誤用と見るべきか判断しがたいものが含まれている。
- 7) なお、「で→に」の誤用4例のうち3例は一人の学習者による「行う」とのくみあわせ、「を→から」の誤用3例のうち2例は、同じ学習者による「見る」とのくみあわせにおける誤用であった。
- 8) すべて同一学習者による、「基本的なもの__教える」のような例である。他の箇所では「を」の抜けは見られないため、これは、才段の音連続（mono - o - oshieru）に起因した入力ミスとも考えられる。
- 9) いずれも、疑問詞「どの」とくみあわさった名詞に接続するもので、「全て」を意味するため、この場合の「も」は任意の要素ではなく義務的なものである。
- 10) 「は→としては」の誤用が2例見られたが、これについては、共起する述語の問題（文構造との関係）としてとらえることもできる。
- 11) 本稿では、「てもらう」「てくれる」などの授受についても、広くヴォイスに関連する項目として扱うこととする。
- 12) 詳しくは、張（1998）、張（2001:pp.94-105）を参照されたい。
- 13) 今回の調査では、3例すべて学習者Aによるものであった。
- 14) 「てくる」の誤用（脱落2、余剰1）はいずれも時間経過の中で述べる必然性の有無として処理できるものであった。
- 15) ただし、6例とも学習者Bのものであり、個人の誤用傾向である可能性は否めない。
- 16) 余剰の例は学習者Bと学習者Cに見られた。
- 17) 誤選択は学習者Aと学習者Bに見られたが、例（28）に挙げた「ている→た」の例はいずれも学習者Aのものであった。
- 18) 例えば、張（2001）では、中国語母語話者に見られる「ている」の誤用の1つとして、効力の持続を表す「ている」の不使用があげられ、「日本語の発想では、基準時間までに事柄は完了したものの、その影響力、効力は依然起こっているのを、「ている」で表しています。それに対して、中国語の発想では、事柄の完了そのものを述べることに重きを置いています」と述べられている（p.164）。

- 19) この問題には、日本語と中国語における句読点及びその使用意識の差(佐々木・薄井2013参照)と、肯定文と否定文における情報量の差も関わっているかもしれない。
- 20) 金沢(2000)は、先行する自身の研究において、動詞のこの語形を「なく中止形」と称し、日本語母語話者による使用が近年見られるようになっており、この形式の出現には上接する動詞(句)の性格の点で大きな特徴が見られたとする。これをふまえ、日本語「超上級」学習者15名の修士論文を調査したところ、9名の作文に「ず」による中止形と「なく中止形」の両方が使われており、左記の15名のうち10名の超上級学習者に対して「なく中止形」の許容度に関するアンケート調査を行なったところ、「なく中止形」の許容度については個人差が大きいものの、母語話者と似た傾向であったことを示している。
- 21) 小口(2016)は、「を」格の主題化に焦点を当てて日本語初級教科書5種における導入実態を調査し、その問題点として、「が」格の非表示、用法の混在、文脈情報の不在の3点を指摘している。そして、学習者の主題に関する理解や習得を促し、連文や談話の産出に向けた前段階となるために必要だと思うこととして、以下の3点を挙げている(小口2016:p.51)。
- (1) 「は」と「が」の対立だけでなく、文の様々な成分が主題となれることを積極的に示すことで、「は」の主題を表す機能を提示すべき。
 - (2) 文脈を提示することでより実際の産出時に近い練習を行うべき。
 - (3) 文型の練習だけでなく、文中のどの成分を主題化するのが適切かについて、説明と練習が必要。
- 小口の指摘するように、「は」と「が」だけにとられるのではなく、広く「は」の主題化(及び対比)の機能を指導することで、複合格助詞との共起などの理解も進むものと考えられる。
- 22) 『みんなの日本語中級Ⅱ』(スリーエーネットワーク)を参照されたい。

引用教科書

- 石黒圭・筒井千絵(2009)『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』スリーエーネットワーク。
 二通信子・佐藤不二子(2003)『改訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク。
 スリーエーネットワーク編(2012)『みんなの日本語中級Ⅱ』スリーエーネットワーク。

参考文献

- 庵功雄(2012)「新しい文法教育のパラダイム構築のための予備的考察」『日中言語研究と日本語教育』5 好文出版。
- 庵功雄(2013)「たかがの「の」、されど「の」」・「Native-like ということ」『日本語教育、日本語学の「次の一手」』くろしお出版。
- 庵功雄(2015)「日本語学的知見から見た中上級シラバス」庵功雄・山内博之編『データに基づく文法シラバス』くろしお出版。
- 庵功雄(2016)『くやさしい日本語 一多文化共生社会へ』岩波新書。
- 庵功雄・清水佳子(2016)『上級日本語文法演習 時間を表す表現—テンス・アスペクト—(改訂版)』スリーエーネットワーク。
- 石橋玲子(2000)「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106。
- 市川保子編著(2010)『日本語誤用辞典 外国人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.

稲葉みどり (2003) 「意味的誤りと自己校訂能力の養成」『教養と教育』3 愛知教育大学.

金沢裕之 (2000) 「超上級学習者の隠れた文法判断能力—「なく中止形」を試験紙として—」『日本語教育』104 (『留学生の日本語は、未来の日本語』ひつじ書房2008再録).

菊地康人 (2006) 「受難の「んです」を救えるか」『月刊言語』35-12 大修館書店.

小口悠紀子 (2016) 「初級レベルにおける「を」格の主題化の扱い—日本語初級教科書での導入・練習の分析を例に—」『人文学報』512-7 首都大学東京.

小林ミナ (2009) 「基本的な文法項目とは何か」小林ミナ・日比谷潤子編『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻 文法』凡人社.

小宮千鶴子 (1991) 「推敲による作文指導の可能性—学習者の能力を生かした訂正—」『日本語教育』75.

坂本正・小山悟 (1997) 「日本語学習者の文法修正能力」『第二言語としての日本語の習得研究』1.

佐々木良造・薄井良子 (2013) 「中国語を母語とする日本語学習者の句読点使用に関する研究」『関西学院大学日本語教育センター紀要』2.

高梨信乃 (2014) 「上級学習者のテイル形使用にみられる問題点—文法指導の隙間—」『日本語／日本語教育研究』5 ココ出版.

張威 (1998) 『日本語研究叢書10 結果可能表現の研究—日本語・中国語対照研究の立場から』くろしお出版.

張麟声 (2001) 『日本語教育のための誤用分析—中国語話者の母語干渉20例—』スリーエーネットワーク.

西川寿美 (2009) 「中国人日本語学習者の作文における自己訂正—treatable errorsとuntreatable errorsの観点から—」『学苑日本文学紀要』819 昭和女子大学.

松岡知津子・岡本智美 (2015) 「中・上級日本語学習者による誤りの特定と訂正：初級項目を中心に」『三重大学国際交流センター紀要』10.

高梨信乃 (神戸大学教授・元助手)

齊藤美穂 (神戸大学准教授・元助教)

朴 秀娟 (神戸大学講師・博士後期課程修了生)

太田陽子 (一橋大学准教授)

庵 功雄 (一橋大学教授・元助手)