OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	中国人学習者への日本語の受身文指導に関する一考察：日本語教科書とコーパスの調査を通して
Author(s)	李, 偉
Citation	外国語教育のフロンティア. 2019, 2, p. 143-157
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/71887
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

中国人学習者への日本語の受身文指導に関する一考察
―日本語教科書とコーパスの調査を通して―

A study of Japanese passive sentences Teaching method for Chinese Learners:
Through a survey of textbooks and databases

李　偉

要約

本研究は、文脈構築の角度から中国人学習者への日本語の受身文指導法をさらに深く議論するための基本材料を提供すること目的とする。

具体的に、中国で刊行されている日本語教科書の調査と自然会話コーパスでの受身使用実態の調査を行った。

まずは、教科書調査の結果として以下の3点が挙げられる。

（1）今回の分析対象である教科書は、すべての文型と用法を、初級後半あたりで1回の授業で体系的に導入する傾向が強い。どの教科書においても文脈情報が不十分のまま、単文末に出現した受身を例文として提示される傾向がある。

（2）解釈方法に関して、能動文との対応性の角度から受身文の解説を行う傾向が見受けられたが、受身文の使用と視点とのかかわりに関する説明は教科書に記載されていない。

（3）例文のデザインに関して、書き言葉の例は圧倒的多数であるといえる。さらに、提示例文の割合に関して、単文末に出した受身は圧倒的に多く見られた

次は、現日研・職場コーパスを利用して行った受身使用実態の結果となる。

（1）受身の出現位置から整理すると、使用率の多い順に、連用修飾節、複文末、単文末、連体修飾節、引用節、疑問節となっているが、全体の傾向として、前田（2011）、李（2018）の調査結果とほぼ一致している。

（2）単文レベルを超える受身の使用は圧倒的に多いことが明らかになった。それは、許（2004）、李（2015）などの先行研究で指摘している受身の場面依存性あるいは文脈依存性の現れかもしれない。

（3）今回の自然会話データの整理から、受身が「ちゃう」「って」と共起しやすいことが明らかになった。

その調査結果の分析に基づいて、文脈構築の方法を視野に入れながら、中国人への受身文指導法に関して、次の提言を試みた。

（1）教科書における例文例示には偏りがあると言っても過言ではない。コミュニケーションをとることを学習目標の一つとする場合、使用実態に即した例文提示が必要となる

かもしれない。

（2）解決の仕方に関して、日本語教育の角度から受身の使用動機（日本語話者）に関する知識と研究報告、学習者の母語（本論文の場合は中国語）との比較対照研究の成果を積極的に現場に取り入れるべきではないかと考えている。

（3）文脈構築の方法を議論していくためには、受身と共起しやすい表現に関する情報、受身と類似する表現とのつながりを中級以降学習者に示すべきではないかと考えられる。

1. はじめに

これまでに、受身文に関する研究はさまざまな角度から数多く行われてきたが、教科書研究やコーパスを使用した研究はそれほど多くない。テレビドラマのシナリオと日本で刊行されている教科書、学習指導書を分析した前田（2011）、自然会話コーパスである名大会話コーパス、現日研・職場談話コーパスの分析とボイスの導入方法に関して教育的な示唆を行った庵（2012）、中国で刊行されている教科書における受身文の扱いをめぐる調査をした李（2017）、中日日中対訳データを用いた李（2018）などがある。本研究では初級日本語教科書 18 冊と現日研・職場談話コーパス[1)]を調査し、以下の 3 点をリサーチクエスチョンとしている。

1）中国で刊行されている初級・中級レベルの日本語教科書で扱われている受身文はどのようなものか。
2）現実に使われている受身文はどのようなものか。
3）初級の学習者にどのような受身文を指導したらよいのか。

以下は、まず本研究で扱う用語と受身文の分類に関して報告する（第 2 節）。その上で、調査データの説明（第3節）、調査結果及び分析（第4節）、現場への提言（第5節）まとめと今後の課題（第6節）の順に議論を進めていく。

2. 用語解説及び受身の分類について

教育現場では、受身文は形態的・統語的・意味的・機能的に難易度の高い文法項目とされている。中国人日本語学習者を想定すれば、教育現場で応用する際、分類の説明はもちろん不可欠な部分であるが、どの流れの観点を支持しても、日本語の受身文の本質と実態を反映できれば十分かもしれない。重要なのは、受身文を、誰に対して、どのように使えばいいのか、という問題であると考えた。分類を詳細化して、関連の専門用語で説明すれば、学習者の一部は関心を持つ可能性もあるが、大学でゼロ初級から日本語を学ぶ中国人学習者の全体像とニーズを考慮に入れると、どの先行研究成果を、どうのように応用をすればいいか、工夫する必要があると思われる。

以下は、本研究で扱った受身文の定義及び分類に関して整理する。

中国の日本語教科書では、直接、間接の二分類法が広く使われてきている。中国での受身文に関する学術研究では、基本的にその立場Aの観点の文献を引用しながら、議論を展開していく。（直接、間接、持ち主の三分類法も取り上げられるが、二分類法の延長とされている。川村（2012）の用語を援用すると、同じ立場Aに立っている観点ではないかと考えられる。）

〈被影響〉、すなわち「主語者の感じる被影響感」とは主語者の内面に関する話者の把握の仕方によって成立する意味であるから、〈被影響〉を表す受身文には、結果として主語者の内面に踏み込み解釈する話者の姿勢が当然読み取れる、ということであろう。

（川村2012：74）

川村（2012）で述べている「被影響」は「主語者の被影響感」のことを指していて、「話者の事態把握の仕方」の結果から現れる意味に当たる（川村2012：77）

川村（2012）は古代日本語の受身をも含めるラル形述語文を主な研究対象として研究を展開しているが、〈被影響〉は、主語者がどんな影響を感じているか、その影響によって出された判断の結果として、言語化した表現ではないだろうか。したがって、「被影響」は話者の判断あるいは話者の語感に頼りところが大きいと考えられる。示唆に富んだ指摘であるが、学習者にとってどのように〈被影響〉の内実を把握するか、形態上の支えを提供することは、そのための工夫の一つと言える。

示唆を受けている研究成果であるが、〈被影響〉の意味の把握は、ゼロ初級から日本語を学ぶ学習者にとって、理解しにくいところがあるかもしれない。しかも、日本語学研究の文の許容度と日常生活の許容度は別の次元の話ではないかと考えられる。受身の「被影響」という意味の内実を理解するために、前田（2011）で指摘している分類法の活用を考えた。

前田（2011）は、受身の認定について、「動詞の語幹に（r）areruを接続させた形態であり、能動形に戻せるものを受動表現と認定した。可能・尊敬・自発（思い出される・思い返される）は除き、また、受身形のみが慣用的に用いられると考えられる「（先が）思いやられる」、名詞化した「憎まれ（役）」「お呼ばれ」「とらわれ（身）」等も排除した。」（前田2011：69）と述べている。

前田（2011）は更に、受身の出現位置により、次の6種類に分類している。

① 単文末に現れる場合 （私は兄に叱られた。）
② 複文後行節（＝主節）に現れる場合（陽子は夜遅く家に帰り、兄に叱られた。）
③ 引用節に現れる場合（陽子は兄に叱られたと言った。）
④ 疑問節に現れる場合（陽子が兄に叱られたか、わからない。）

⑤　連体的複文先行節（＝連体修飾節）に現れる場合（兄に叱られた陽子は、大声で泣き出した。）

⑥　連用的複文先行節に現れる場合（兄に叱られて、陽子は泣き出した。）

前田（2011）の分類法では、慣用表現に現れている受身を除いている。しかし、それらの慣用表現から、受身の「被影響」の意味内実と文法的発想を反映できる可能性がある。上述の考慮から、受身形を含める慣用表現を別立てて扱う必要があるかもしれないが、認定範囲に入れる立場をとっている。視点に着目して、中国語を母語とする日本語学習者の文脈依存性の高い受身文習得を進めていくために、前田（2011）の受身分類に従う。文脈のある環境で習得研究を展開していくためである。

3. 受身の習得研究の教授法・教材論への応用に関する先行研究

習得研究は日本語教育と互いに補い合って、発展しつつある。習得研究の結果を日本語教育に生かすことは重要である。教師は習得研究の結果を把握することを通じて学習活動及び教育活動についての理解を深めることができると考えられる。学習者のある段階における共通の特徴と個人的な特徴を把握できる可能性を与えるだけでなく、シラバスデザイン、教材開発、授業改善の工夫もさらに高いレベルで学習者のニーズに合わせることに一歩近づくといえる。その一連の改善を通してよりよい学習環境として学習者へ還元することになる。

次に、受身の中日対照研究、習得研究の成果が現在どのように教育に生かされているかを報告する。葉（2003）は中国の大学で使われている日本語の教材『新編日語』から受身文の説明部分を取り出し、受身文の特徴や使用上の注意点を考察した上で、改善した受身文の分類法を提案した。そして、その各種類を中国語の表現と比較し、中国語を母語とする日本語学習者に受身文を教えるとき、「非情物主語の直接受身文」や「自動詞受身文」や「目的語がつく間接受身文」などは、指導上のポイントとしてあえて取り上げるべきである、と指摘した。同じ中国の教科書の中の受身に関する述研究として、刘・赵（2010）、刘（2013）が挙げられる。中国語を母語とする日本語学習者が受身文を学習し応用するとき、母語の干渉で、翻訳がうまく進まない状況がしばしば見受けられるという問題を解決するために、刘・赵（2010）は中国で出版された教材の中の受身文に関する記述が不十分で、例文も不自然であるなど、学習者に誤用を引き起こす可能性がある、と指摘した。特に自動詞によって構成された間接受身文は中国語を母語とする学習者には理解しにくい項目の一つであり、受身指導を有効に進めるには、教材以外の国内外の文法書も参考にしながら、対策を考えるべきだと述べている。刘（2013）は『新版中日交流標準日本語』（中国で第二外国語教材としてよく使われる）と『新編日語』（日本語専攻の基礎日本語の教材としてよく使用される）という二冊の代表的な教材における受身文解説を例にして、視点と受身文

との関係についての解説がなかったということと、文法・文型を強調しすぎる傾向があり、文脈に基づく練習は不自然であることを指摘した。その対策として、強化練習を通して、意味と語用の角度から受身文についての理解を深めさせること、比較対照法を生かすこと、などが挙げられる。程・韦（2014）は受身文の解説デザインを例にして、語用論から日本語閲読教材の編集への示唆を語った。具体的には、文脈説明の部分を増加する、語用論の基礎知識を適当にコラムで紹介する、読解の練習問題の設定は作者の意図を問うような問題となるように工夫することなどの、示唆をおこなった。

4. 調査について

今回の調査は二つの部分からなっている。1つ目は教科書における受身文の扱い方をめぐる調査であり、2つは「職場コーパス」を利用した使用実態調査である。

教科書は、海外で日本語を学んでいる学習者にとって重要なリソースとされている。学習者にとって大きな影響を与えるインプットとして、教科書は無視することが無視することができない大きな要因となっている。中国人学習者による日本語の受身文の使用と習得に関わる要因を日中対照研究の角度から考察してきたが、本報告では、中国で出版されている日本語教科書における受身文の提出順序や解釈の仕方、例文の提示状況などの実態を明らかにするために、初級・中級教科書を対象として、教科書の分析を行う。なお、本研究は中国の大学で日本語を学習者している学習者を考察の対象とするために、ここでは中国国内で使用されている教科書のみを分析の対象とした。

以下は、今回の調査対象となった日本語の教科書の関連情報を表1に示した。

表1　調査対象となった教科書一覧

	編集者	教科書の名称	出版年	出版社	教科書の数量
1	彭広陸・守屋三千代ほか	『総合日語』（改訂版）	2009年～2011年	北京大学出版社	第1冊～第4冊全4冊
2	周平・陳小芬ほか	『新編日語』（改訂版）	2009年～2011年	上海外語教育出版社	第1冊～第4冊全4冊
3	李筱平ほか	『新総合日本語基礎日語』（第2版）	2012年	大連理工大学出版社	第1冊～第4冊全4冊
4	光村図書出版株式会社,・人民教育出版社	『新中日交流標準日本語』	2005年～2006年	人民教育出版社	（上）、（下）全2冊
5	譚晶華ほか	『日語総合教程』	2014年～2015年	上海外語教育出版社	第1冊～第4冊全4冊
計					5種類18冊

現在、中国の高等教育機関で使用されている初級・中級段階向けの日本語教科書はほかにもあるが、今回の分析対象となる5種類（計18冊）は発行部数が最も多く、使用範囲が比較的広いものである。また、これらの教科書は、それぞれ中国人により編集されたもの、日中共同で編集したものがあり、教科書編集や教育分析の面においてもそれなりの価値があると思われる。

もう一つの調査は受身の使用実態であるが、李（2018）の第4章では書き言葉のデータを調査したが、今回は話し言葉を調査するために、今回は多くの文献で活用されている自然会話コーパスである現日研・職場コーパス（以下は職場コーパスと略す）を利用することとした。それは、コミュニケーションをとるために、中国人学習者による受身文の習得の促進のための例文提示の方法を考えるためでもある。

国立国語研究所のホームページの情報によると、職場コーパスで扱った談話資料は、1990年代にいち早く行われた先駆的な試みで、職場での会話を調査協力者自身に録音してもらい、自然な談話を収録するという方法で得られたという。たいへん画期的なコーパスとして評価されている。2018年9月からオンラインコーパス検索アプリケーション『中納言』で公開している。中納言を利用して、書字形「れ」、前後文脈30字という条件で検索したが、データ285を得た。その検索結果から受身文ではない項目を除いた後、データ251を収集した。

5. 調査結果の整理及び分析

この節では中国で刊行されている日本語教科書における受身の扱いをめぐって、提出順序及び例文提示の方法、解説の仕方に分けて、調査結果を報告し、考察・分析を行う。

5.1 日本語の教科書における受身文の提出順序及び例文提示の状況

この部分では、まず今回の分析対象である中国国内で広く使用されている教科書において、日本語の受身文はどうのように提示されているかを報告する。日本語の受身文の提示順序に関して、以下の表にまとめた。

表2から分かるように、5種類の日本語の教科書のうち、視点の角度から受身文を解説する内容は『総合日語』にしか見受けられなかった。具体的には「（主动句和被动句）二者表示相同的事实，但表达的视点（侧重点）不同，因此在表达形式上也有所区别，具体而言，视点放在动作主体上时，就使用主动句；而视点放在动作客体上时，则使用被动句。」（筆者訳：能動文も受身文も同じ事実を表すが、表現の視点が違う。よって、表現形式も異なるところがある。具体的に言うと視点を動作主体に置くときは能動文を使い、動作客体に置くときは受身文を使う。中国語原文の下線は筆者による。）という記述で解説しているが、能動文との対応関係の角度から「先生が学生をほめる。」と「学生が先生にほめられる。」

という2つの例を説明に用いた。それは、刊行されている日本語専攻向けの教科書として中国全国初のように見える。しかし、視点の受身文の使用に関して、言及レベルにとどまっている。視点の内容を、どういう時点で何をどのように学習者に提示したらよいのか、検討すべき課題であると考えた。

また、5種類の日本語の教科書は、どちらも基本的に寺村（1982）、鈴木（1972）で指摘している受身文の分類法の流れで、日本語の受身文を体系的に導入しているといえる。

表2　5種類の日本語の教科書における受身文の提出順序

教科書の名称	日本語の受身文	導入の課	視点に関する記述
『総合日語』（改訂版）	（1）直接受身文の文型1つ （2）持ち主の受身文文型1つ （3）間接受身文文型1つ （4）第四種直接受身文文型1つ	第2冊 第24課	あり
『新編日語』（改訂版）	（1）主語が人である直接受身文 （2）主語がものあるいはことである直接受身文 （3）間接受身文 ①自動詞による間接受身文 ②目的語がつく間接受身文	第2冊 第9課	なし
『新総合日本語基礎日語』（第2版）	（1）直接受身文文型 （2）持ち主の受身文文型 （3）間接受身文文型 （4）無生物主語受身文文型	第2冊 第30課	なし
『新中日交流標準日本語』	（1）名は（名に）動（ら）れます （2）名は名に名を動（ら）れます （3）名は名に動（ら）れます （4）名が／は動（ら）れます （5）名は名によって動（ら）れます	初級下冊 第41課	なし
『日語総合教程』	（1）Aが（は）Bを＋他動詞 →BはAに＋他動詞の受身態 （2）Aが（B）のものを＋他動詞 →BはAにものを＋他動詞の受身態 （3）Aが（は）Bに＋動詞→BがAに＋動詞の受身態 （4）Aが（は）Bを＋他動詞→Bが＋他動詞の受身態 （5）Aが＋自動詞→人がAに＋自動詞の受身態	第2冊 第8課	なし

具体的に言えば、間接受身文に関してより詳細な分類も見受けられるが、大きく直接受身文と間接受身文の二分類法で受身文の文型を整理して、すべての文型を初級の後半あたりで（第2冊で導入するのがほとんどである）1回の授業で導入する傾向が窺われた。

日本語の受身文が体系的に導入される理由を考えると、学習の便宜上、学習者に日本語の受身文のすべての文型を比較させ、わかりやすく習得させようとする狙いがあると思われる。この提出順序に関しては、すべての受身文の文型を一つのかたまりとして扱うこと

が妥当かどうか検討すべき課題であるとされる。現実には学習時間の制限も無視することができないといえる。庵（2012）で指摘したように、「日本語学習とは別に存在する自らの目標達成のために日本語を学習しているのであって、そのためにはできるだけ、短期間により効率的に日本語の知識を身につけられるようにシラバスを設計すべきである。そういう点で、文法に関わる教材は理解レベル／産出レベルといった観点から見直す必要がある」短期間により効率的に日本語の知識を身につけられるようにシラバスを設計すべきである。」（庵2012：42）

ここで日本語の教科書における受身文に関する新しい導入の仕方を視野に入れると、庵（2012）の受身文提出順序の提案が挙げられる。基本的に立場Aの分類法の枠で指摘しているが、間接受身文は、初級、中級の段階では導入せず、上級に回すほうがよい。初級では受身形の作り方、能動文から直接受身文を作る方法を学習させる。中級では中間的な受身直接受身の視点制約、テキストにおける視点統一のための直接受身の使用を学習内容として扱う（庵2012：48）示唆を受けている提案であるが、庵（2012）では、日本語学習者全体を想定していると考えたが、中国人日本語学習者を特定している提出順序を議論するわけではないようである。庵（2012）は、日本語の受身文と視点を結びついて提案しているが、日中両言語の視点の差異まで考慮に入れていない。視点に着目して、中国人学習者のための受身文の導入方法を、さらに深く議論する必要があると考えられる。

次に、日本語の教科書における日本語の受身文の説明に使用されている例文の提示状況を、『新総合日本語（基礎日本語）』（第2版）、『新中日交流標準日本語』、『日語総合教程』の例文分布を受身の出現位置の角度から整理して報告する。

表3　『新総合日本語基礎日語』（第2版）における日本語の受身文の分布状況

日本語の受身文に関する文型	第2冊（例）	第3冊（例）	第4冊（例）	計（例）
(1) 直接受身文の文型 ～は～に～（ら）れる	5	0	0	5
(2) 持ち主の受身文の文型 ～は～に～を～（ら）れる	6	0	0	6
(3) 間接受身文の文型 ～は～に～（ら）れる	5	0	0	5
(4) 無生物主語受身文の文型 ～が／は（～に）～（ら）れる	5	0	0	5
その他の受身形を含める文型	[3][2)]	[4]	[4]	11
計（例）	24	4	4	32

表3に示すように、日本語の受身文は初級後半あたりでは正式に導入されている（初出

しの課は導入の課ではない。初出しの課は第2冊第26課であり、導入の課は第2冊第30課である）それ以降3冊にわたり受身形を含める文型の形で分布し、散発的に提出されている。一つの課で集中して学習されるより、繰り返し学習されるによって、効果的に習得を進めることを狙ったデザインであるといえるだろう。この種類の教科書では、能動文との対応性の角度から出した能動文の用例は見受けられなかった。

以下は、受身の出現位置の角度から『新総合日本語基礎日語』（第2版）における日本語の受身文例文提示の傾向を表4に整理した。

表4 『新総合日本語基礎日語』（第2版）における日本語の受身文例の提示傾向

出現位置	単文末	複文末	連体修飾節	連用修飾節	引用節	疑問節	計
第2冊	13	3	3	5	0	0	24
第3冊	3	1	0	1	0	0	5[3)]
第4冊	1	2	0	1	0	0	4
出現回数（比率）	17（51.52）	6（18.18）	3（9.09）	7（21.21）	0（0.00）	0（0.00）	33（100.00）

受身文の説明に使用されている例文は、受身の出現位置の多い順に、単文末、連用修飾節、複文末、連体修飾節、連体修飾節となっている。そのうち、単文末に出現した受身は例文全体の半数以上を占めた。『新総合日本語基礎日語』の場合、引用節に出現した受身と疑問節に出現した受身の例が見受けられなかった。単文末の割合が多いことは、広く使用されている参考書『教師と学習者のための日本語文型辞典』における受身例文の提示傾向と同様である。しかも、それは、前田（2011）が日本語のシナリオを材料にして行った受身の出現位置調査結果とほぼ一致している。

しかも、文型解説に使用されている例文のなか、会話文の例が設けられている。日本語の受身文は文脈と場面に依存するところが大きい表現であるとされているが、上述のような会話例は、導入の課で出現したすべての受身文の文型解釈に用いられている。こういう例文の文体の違いへの配慮は、『新総合日本語基礎日語（第2版）』にしか見受けられなかった。

- A：顔色が悪いですね。どうしたんですか。
  B：雨に降られて、風邪を引いてしまったんです。
  （『新総合日本語基礎日語（第2版）』第2冊第30課ｐ198）

すべての例文に中国語訳がついていることは、学習者の母語（中国語）での理解を促進すう狙いがあると考えられる。日本語の受身文は必ずしも中国語の「被」構文に翻訳され

るとは限らない、そういうことを学習者に示したい工夫の一つかもしれない。しかし、中国語訳の表現の視点は、日本語の受身文の視点と異なっている場合もある。中国語の表現を日本語に翻訳されると、学習者は、能動文で表現する可能性がないとはいえない。初級段階でほかの学習内容もあるので、教科書編集の都合と学習時間への配慮の関係で、解説の一部を省いている可能性もあるが、自然な日本語を習得させるために、中級段階では、視点の角度から補充説明を加える必要があるといえるだろう。

次は『新中日交流標準日本語』における受身文の提示状況を整理する。

表5 『新中日交流標準日本語』における日本語の受身文の提示に関して

日本語の受身文に関する文型	下冊	比較説明に使用される他の例	出現位置
(1) 名は（名に）動（ら）れます	5	1（「てもらう」の例）	5（単文末）
(2) 名は名に名を動（ら）れます	4	0	4（単文末）
(3) 名は名に動（ら）れます	4	1（能動文の例）	4（単文末）
(4) 名が／は動（ら）れます	3	0	3（単文末）
(5) 名は名によって動（ら）れます	3	0	3（単文末）

『新中日交流標準日本語』の場合、受身文のすべての用法を1回の授業で体系的に導入する点で、ほかの教科書と同様であるが、受身文の導入課で提示されている例文は単文末に出現したものに集中していることが分かった。

部長は李さんをほめました。

（**部长表扬小李了。**）

李さんは部長にほめられました。

（**小李受到了部长的表扬。**）

表示受益时通常使用“～てもらいます”的形式。

日本語訳：受益の意味を表すとき、「～てもらいます」を使用するのがふつうである。

- 李さんは友達に助けられました。（客观叙述，不表示受益）

日本語訳：客観叙述を表す。受益の意味ではない。

（**小李得到了朋友的帮助。**）

- 李さんは友達に助けてもらいました。（表示受益）

日本語訳：受益の意味を表す。

（**小李得到了朋友的帮助。**）

（『新中日交流標準日本語』下冊第41課p189）

上述内容で示したように、すべての例文に中国語訳がついている。どの例文の主語も言

語化されている。また、受身文との対応性の角度から、能動文の例を 1 例、受身文の意味特徴との比較の角度から「もらう」用例 1 例を出している。中国語の訳文から考えると、「李さんは友達に助けられました。」と「李さんは友達に助けてもらいました。」は同じようであるが、そこから中国語表現の豊富さと曖昧さが見受けられる。しかし、日本語の受身文は場面依存性が高い表現と思われるので、意味特徴の解説より文脈情報を与えながら提示するほうが、学習者にとって理解しやすくなるかもしれない。

次は『日語総合教程』における受身文の提示状況を表で示した。

表6 『日語総合教程』における日本語の受身文の分布状況

日本語の受身文に関する文型、表現	第2冊（例）	比較説明に使用される他の例	出現位置
（1）Aが（は）Bを＋他動詞→ BはAに＋他動詞の受身態	2	2（能動文）	2（単文末）
（2）Aが（B）のものを＋他動詞→ BはAにものを＋他動詞の受身態	2	4（受身誤用例 2 例、能動文2例）	2（単文末）：
（3）Aが（は）Bに＋動詞→ BがAに＋動詞の受身態	2	2（能動文）	2（単文末）
（4）Aが（は）Bを＋他動詞→ Bが＋他動詞の受身態	2	2（能動文）	2（単文末）
（5）Aが＋自動詞→ 人がAに＋自動詞の受身態	2	4（「てもらう」用例2例、受身誤用例2例）	2（単文末1例、連用修飾節1例）
計	10	14	10

『日語総合教程』における受身文の提示実態を整理したところ、能動文との対応性、誤用例分析という二つの角度から受身文を解説していることが分かった。単文末に出現した受身は、解説に使用されている受身文の例文の全体の 9 割を占めた。以下は具体的に提示された例文である。

- 両親は子供を愛しています。

→子供は両親に愛されています。

- 冬が来て、雪が山を覆いました。

→冬が来て、山は雪に覆われました。

（『日語総合教程』第2冊第8課p107）

誤用分析の角度から提示されている例文もある。解説の日本語訳は筆者によるものである。

要注意，被动态有时会伴有蒙受损害的语感，因此，在带有强烈的受益色彩时不能用被动态，而要用「～てもらう」

日本語訳：注意点であるが、受身態の使用によって、被害を被るとう語感を伴うこともある。よって、明確な受益の意味を表すとき、「てもらう」を使うべきである。

×友だちに記念写真を撮られて、うれしかったです。

〇友だちに記念写真を撮ってもらって、うれしかったです。

×あなたは、お友だちに助けられて、ほんとうによかったですね。

〇あなたは、お友だちに助けてもらって、ほんとうによかったですね。

（『日語総合教程』第2冊第8課p108）

上述の内容のように、誤用分析あるいは中間言語分析の角度から受身文を解説することは日本語教育の新しい試みではないかと考えた。しかし、日本語らしい日本語を習得させるために、例文の後ろに中国語訳がついていない設定になっているかもしれない。

5.2 日本語の教科書における受身文解釈の仕方

中国国内で刊行されている教科書は、日本語の受身文を体系的に導入する傾向が強いが、具体的にどんな例文や場面が用いられ、どんな解釈の仕方や中国語訳をされているのか、この節で、今回の分析対象である 5 種類の日本語の教科書から、日本語の受身文に関する文法説明の課を取り出し、その解釈の仕方及び中国語訳について分析を行った。その結果から以下の6つの特徴が見受けられた。

（1）日本語の受身文は、文脈依存性の高い表現であるとされるが、どの教科書においても文脈情報が不十分のまま、単文末に出現した受身を例文として提示される傾向がある。さらに、提示例文の割合に関して、単文末に出した受身文は出した受身文例文全体の 9 割を占めた教科書（『日語総合教程』）もあるが、ほかの出現位置を配慮してバランスよく設けられている教科書もある（『新総合日本語基礎日語』第2版）。

（2）今回の分析対象である教科書は、能動文との対応性の角度から受身文の解説を行う傾向が見受けられた。どの教科書も立場 A の流れで、採択された受身文の分類方法は基本に直接受身文と間接受身文の二分類法であると考えられる。さらに、すべての文型と用法を、初級後半あたりで1回の授業で体系的に導入する傾向が強い。

（3）提示例文中国語訳のついているパターンと中国語訳のついていないパターンが見られる。中国語訳のついているパターンは主流のようである。とりわけ中国語の「被」構文で

日本語の受身文を翻訳しているほか、能動文での表現も見られた。翻訳者によって、中国語訳が変わる可能性もあるが、日本語の受身文と対応する中国語訳文の多様性から、ある意味で日本語の受身文が広い範囲で使用できることと、中国語の受動文は「被」構文という典型的な構文以外にほかの表現方法もあることを表していることが言えそうである。

（4）受身文の使用と視点とのかかわりに関して、『総合日本語』にしか見受けられなかった。しかし、視点のさらに、調査協力者が使用している 3 種類の教科書では見受けられなかった。連用修飾節に出現した受身文を例文として提示されているが、どうして受身文を使用すべきか、視点の統一規則の角度からの説明は教科書に記載されていない。

（5）解釈方法に関して、能動文との対応性の角度からの比較、誤用分析あるいは中間言語分析関係のコラムが見受けられた。具体的に、「てもらう」と受身文の使い分けに関する内容であるが、「てもらう」という授受表現は、視点という接点で日本語の受身文とつながっていると考えられる。意味特徴の角度からの解説は見られたが、視点の角度からの説明は見受けられた。さらに、中国語訳のついている教科書もあるが、その中国語訳の表現を契機に、日中視点の差異をめぐる内容は教科書に見られなかった。

（6）例文のデザインに関して、書き言葉の例は圧倒的多数であるといえる。会話文の例を受身文の解釈に用いた教科書は 1 種類しか見受けられなかった（『新総合日本語基礎日語』第2版）。

以下は、職場コーパスを利用して行った受身使用実態の調査に関して報告する。

表7　受身文の使用実態をめぐる調査結果の整理

出現位置	職場コーパスで	比（%）
単文末	50	19.9
複文末	55	21.9
連用修飾節	83	33.1
連体修飾節	43	17.1
引用節	14	5.6
疑問節	6	2.4
計	251	100.00

更なる話し言葉コーパスでの検証は必要となるかもしれないが、今回の受身の使用実態の調査を通して、以下の結論に至っている。

（1）受身の出現位置から整理すると、使用率の多い順に、連用修飾節、複文末、単文末、連体修飾節、引用節、疑問節となっているが、全体の傾向として、前田（2011）、李（2018）の調査結果とほぼ一致している。さらに、連用修飾節に出現した受身は今回のデータ総数の3分の1以上を占めている。ただし、今回のデータは話し言葉であったので、単文末に出現した受身は2割近くを占めた。

（2）単文レベルを超える受身の使用は圧倒的に多いことが明らかになった。それは、許（2004）、李（2015）などの先行研究で指摘している受身の場面依存性あるいは文脈依存性の現れかもしれない。さらに、この結果から、文脈構築の角度から使用実態に即した受身文指導法をめぐって議論する必要があることが示されていると言えるだろう。

（3）今回の自然会話データの整理から、受身が「ちゃう」「って」と共起しやすいことが明らかになった。とりわけ、「ちゃう」あるいはその活用形とほぼすべての出現位置の受身との共起が見受けられた。

6. 日本語教育への提言

上述した二つの調査の結果に基づいて、中国人への受身文指導法に関して、以下のように提言を試みたい。

（1）教科書における例文例示には偏りがあると言っても過言ではない。コミュニケーションをとることを学習目標の一つとする場合、使用実態に即した例文提示が必要となるかもしれない。連用修飾節に出現した受身の使用と視点の統一とのつながり、連体修飾節、複文末に出現した受身と視点の捉え方との関係といった内容を段階別に学習者に与えるべきだと考えている。

（2）解決の仕方に関して、学習者は日本語母語話者ほどの語感を持っていないと考えられるので、形と意味とを結び合わせて、日本語教育の角度から受身の使用動機（日本語話者）に関する知識と研究報告、学習者の母語（本論文の場合は中国語）との比較対照研究の成果を積極的に現場に取り入れるべきではないかと考えている。ただし、大学でゼロ初級から日本語を学ぶ中国人学習者にとって、学習時間が限られているので、学習段階別に関連内容を導入するタイミングをめぐって工夫する必要があるかもしれない。

（3）誰が誰に対して、どんな時に、どのように、何のために受身を使うか、といった文脈構築の方法を議論していくためには、受身と共起しやすい表現に関する情報、受身と類似

する表現とのつながりを中級以降学習者に示すべきではないかと考えられる。上述の内容は普段の文脈から判断に必要な情報を読み取るとトレーニングと密接な関係があるといえそうである。

7. まとめ及び今後の課題

本研究は、中国で刊行されている初級の日本語教科書における受身文の提出順序、解説の仕方、例文提示の状況などの調査と自然会話コーパスである職場コーパスの受身使用実態調査を通して、中国人学習者への受身文指導法に関して使用実態に即した例文提示、文脈構築を視野に入れた視点と関わりのある内容の説明などといった教育的な示唆を行った。教育現場に応用できるまで、文脈の認定基準、更なる使用実態の調査、学習者にわかりやすい文脈構築の具体案について、さらに深く議論する必要があるかもしれない。

注

1) 『現日研・職場談話コーパス』は、『女性のことば・職場編』『男性のことば・職場編』で得た談話の文字化テキストを元に作成されたものである。（URL：最終アクセス日 2018 年 10 月 5 日 http://pj.ninjal.ac.jp/conversation/event/sympo-shokuba2018.html）
2) ［　］は順に日本語の受身形を含める文型「～と言われている」、「～とされている」、「～ように思われる」の説明に使用される例文数である。
3) 「当時歌舞伎は風俗を乱すものとされ、禁止されていた。」において、受身が二回使用されている。ここでは、「され」を連用修飾節に出現した受身と、「禁止され」を複文末に出現した受身とカウントして整理している。

主な参考文献

庵　功雄
　2012　「文法シラバス改訂のための一試案―ボイスの場合―」『日本語／日本語教育研究』（3）、39-55
川村大
　2012　『ラル形述語文の研究』くろしお出版、東京
金水　敏
　1992　「場面と視点―受身文を中心に」『日本語学』11（8）、12-19
前田　直子
　2011　「受動表現の指導と「拡大文型」の試み」『日本語／日本語教育研究』（2）67-84
李　偉
　2015　「日本語の受身文の習得に関する文献から見た研究動向」『日本語・日本文化研究』（25）、90-101
　2018　「第二言語としての日本語の受身文の習得研究―視点に着目して―」大阪大学言語文化研究科博士論文