

格助詞「で」の学習・指導における「投射モデル(the Projection Model)」の応用

東北大学大学院 秋葉多佳子
東北大学 堀江薫
ピッツバーグ大学 白井恭弘

1. はじめに

近年、第二言語習得研究において教授法に関する様々な研究がなされてきたが、教師がいつどのような言語形式を教えれば効果的であるかを解明するような研究はあまりなされていない。このような問題について重要な示唆を持つ研究領域として、「投射モデル(the Projection Model, Zobl 1985)」が挙げられている(Shirai 1997)。例えば、Eckman et al. (1988)では、関係節の習得において、そのより基本的でない項目・難易度が高い項目(有標性が高い項目)を学習することによって、より基本的な項目・難易度が低い項目(無標あるいは有標性が低い項目)の学習も進むという実験を報告している。しかしながら、この「投射モデル」は、主としてヨーロッパ言語の限られた文法項目(関係節と人称代名詞)にしか実証的研究がなされておらず、その他の項目については研究が殆ど行われていない。本研究では、「投射モデル」が多義的な文法項目としての格助詞「で」に応用できるかどうかを検証するため初級日本語学習者を被験者として教授実験を行った。

2. 格助詞「で」

本研究では、格助詞「で」の意味用法の分類について認知言語学的観点から考察した森山(2005)に従う。投射モデルを格助詞「で」に応用するに当たり、森山(2005)「で」の意味分類を被験者が既習でより基本的な意味用法、未習でより基本的でない意味用法、中間的な意味用法に分類し教授実験を行った。既習・未習の判断基準は被験者が学習済みの教科書『みんなの日本語初級I』に記載されているか否かを参考に分類した。

3. 仮説

インストラクションで「原因、目的、時限定、場所」を取り扱う群(未習群)において、「範囲、道具、手段、動作主・対象の様態(以下様態)」の意味用法についての事前・事後テスト間の得点に有意な差があり、かつ「様態」についての得点が他群と比べて有意な差がある：投射が確認された。

4. 研究方法

4.1 被験者

被験者は平成19年4月に東北大学留学生等特別課程で行われたプレースメントテストのレベルがⅡの学生15名で、母語は中国語10名、英語2名、インドネシア語1名、スウェーデン語1名、ドイツ語1名である。

4.2 テスト

事前・事後テストは格助詞「で」の意味用法の中で、「場所、範囲、道具、手段、様態、原因、目的、時限定」の8つの意味用法について、その知識を測ることを目的とし、穴埋め式テストを用いた。テストは、8つの意味用法それぞれ3問ずつ計24問と、その他の助詞(「に、が、を、へ、は」)についてのダミー問題46問の計70問からなる。テストは、同質のものを2種類作成した。事前テストでテスト1を行った被験者は、事後テストではテスト2を行い、テスト2を行った被験者は事後テストでテスト1を行うよう計画した。これは、これはテスト要因のカウンターバランスをとり、事前・事後テストが異なることがテスト結果に及ぼす影響を排除するためである。

4.3 インストラクション

インストラクションでは、被験者を2つの群に分け、それぞれ異なる意味用法についてタスクを行った。タスクで対象とした意味用法は以下のとおりである。

既習群：「場所、範囲、道具、手段」(既習かつより基本的な意味用法)

未習群：「原因、目的、時限定」(未習かつより基本的でない意味用法)「場所」(既習かつより基本的な意味用法)

まず、両群にそれぞれ4つの意味用法の例文各4文、計16文を意味用法ごとにグループとして提示した。4つのグ

グループはA, B, C, Dとアルファベットを記した。被験者には、この4つの意味用法に名前をつけさせた。その後、各意味用法3文ずつ計12文を提示し、その文がどのグループに入るか判断させるタスクを行った。最後に解答を与え、自分が書いた答えが正しいか判断させた。4つのグループに名前をつけさせる際に、何の言語で書いてもかまわないと指示した。これは、このタスクの目的がグループの名前をつけさせることではなく、グループの共通性に注目して例文を読ませ、考えさせることが目的だからである。

4.4 アンケート調査

被験者変数を統制するために、アンケートを行い、被験者の母語、国籍、日本語およびその他の外国語の学習歴・習熟度、日本語能力試験受験の有無、外国語の標準テストの受験の有無を調査した。

4.5 手続き

本実験は平成19年7月10日～13日に実施した。まず、被験者を無作為に2つの群に分け、事前テスト、インストラクション、事後テスト、アンケート調査の順で実験を行った。両群はインストラクション以外同じタスクを行っている。事後テストにおいて被験者の解答が格助詞「で」に偏るのを防ぐため、実験を始める際に、テストではいろいろな助詞を取り扱うこととインストラクションでは助詞「で」のみについて練習を行うことを被験者に明示した。また、テストにおける単語の理解による影響を避けるため、実験の全てのセクションで、わからない単語があった場合実験者に尋ねるように被験者に求め、数名から質問を受けた。

4.6 採点

1問1点で、ターゲットの格助詞「で」の問題は24点満点とし、濁点を書き落とすなどのケアレスミスは問わなかった。

5. 結果

実験の結果、両群ともに事後テストにおいて得点の伸びが見られた。ウィルコクソンの符号付順位検定を行った結果、両群において5%水準で有意差が見られた。両群における意味用法別の事前・事後テスト間の得点の差を見るために、ウィルコクソンの符号付順位検定を行った。その結果、両群ともにインストラクションでタスクを行った意味用法はおおむね有意差が見られた。既習群の「道具」、未習群の「場所」の意味用法では有意差が見られなかったが、これは事前テストにおける得点が高かったために、差が出なかったためと考えられる。

タスクを行わなかった意味用法については、両群ともに事前・事後テスト間の有意差は検出されなかった。しかしながら、未習におけるタスクを行わなかった意味用法の中の「道具、手段、様態」について、事前・事後テストの平均値の差が既習群においてタスクを行わなかった意味用法（「様態、原因、目的、時限定」）の平均値の差の倍以上を示している。また、未習群の「様態」については、 $p=0.102$ であり、10%水準に極めて近い値を示している。

6. 結論と今後の課題

本研究における仮説については、未習群の「範囲、道具、手段、様態」において事前・事後テスト間で有意な差が見られず、投射は確認できなかった。しかしながら、未習群の「様態」の意味用法が10%水準に極めて近い値を示していることや、「道具・手段」の用法についても事前・事後テスト間で差が見られることもあり、また、被験者の数が少ないために有意差が出なかったとも考えられ、投射の可能性を完全に否定することはできない。本研究の「投射モデル」の応用という試みは、難しいものを教えれば簡単なものが同時にみについてしまう可能性があるという点で、日本語教育に重要な示唆を持つと考える。そこで、被験者数や問題数などの実験計画の再検討および仮説の再検証を今後の課題とする。

謝辞

本研究は、東北大学国際高等研究教育院修士研究教育院生奨学金を一部受けて行われています。

参考文献

- 森山新(2005) 「多義語としての格助詞デの習得過程」『認知言語学的観点を取り入れた格助詞の意味ネットワーク構造解明とその習得過程』(平成14～16年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究報告書), 136-142.
- Eckman, F., L. Bell, and D. Nelson. (1988). On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a

second language, *Applied Linguistics* 9:1-20

Shirai, Y. (1997). Linguistic theory and research: Implications for second language teaching. In G. R. Tucker & D. Corson (eds.), *The encyclopedia of language and education*, Vol. 4: Second language education. Dordrecht: Kluwe Academic.

Zobl, H. (1985). Grammars in search of input and intake. In S. Gass & C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 329-344.

用語リスト

投射モデル：ある言語項目の習得において、そのより基本的でない項目・難易度が高い項目（有標性が高い項目）を学習することによってより基本的な項目・難易度が低い項目（有標性が低い項目）の学習も進むというモデル