

「てもらう」を使った聴解問題における 文法能力と聴解能力の関係性

Relationship between Grammatical Ability and Listening Ability in Listening
Comprehension Problems Using 'te-morau'

白 鳥 藍
SHIRATORI Ai

【要旨】 聴解練習において教師はどのような文法項目に注意を向けさせて、練習をしたら良いのであろうか。学習者にとって誤答になりやすい文法項目が分かれば、教師は指導がしやすく、学習者も効率的に聴解能力をあげる練習ができるのではないだろうか。本稿では、白鳥（2018）での調査をふまえ、中級レベルの差のある2クラスの日本語学習者に「（動詞のて形）+もらう」を用いた7つの文型が入っている聴解問題を解かせ、クラス間で平均点の違いを調査した。聴解問題は、同じ「（動詞のて形）+もらう」の中でも、使われている文型によって難易度に差があるのか、どのような文法項目が誤答につながりやすくなるのか、を明確にするために、①文型による違い、②多義語、③動詞の方向性、④質問の対象者の違いにポイントをあてて作成した。

調査結果からは次の4点が言えた。①文型によって難易度に差があり、特に文中に「～てもらう」が使われて複文になる場合は難しくなる。②多義語については、その単語が同じ意味で使われている問題であっても、問題によって難易度に差は出る。しかし、意味の多義性よりも文型による難易度の差がある。③動詞の方向性については、動詞の方向性の有無に統計的な有意差は見られなかったが、一部の問題によっては、動詞の方向性の有無で平均点の差が大きく出た。④質問の対象者の違いについては、受け手を聞く問題が特に平均点が低かった。以上のことから、教師はその聴解問題に出てくる文型がどのような形であるのか、文法項目を指導するべきであり、また、質問の対象者が誰か、その問題の中にどのような人物が出てくるのか、人物構造の把握にも注意を払わせる必要があると言える。

【キーワード】 聴解能力、文法能力、「てもらう」、動詞の方向性、質問の対象者

【Abstract】 When teachers conduct listening comprehension practice, what kind of grammatical points should they direct attention to in carrying out the practice? If teachers can identify grammatical points on which learners tend to give incorrect responses, then it seems likely that the teachers will find instruction easier and that the learners will be able to raise their listening ability more efficiently in practice. This paper takes into account the research in Shiratori (2018) and a study of the difference in average scores between two classes of Japanese learners that are both at the intermediate level but with differences in ability, who were given listening comprehension problems that contained seven sentence patterns using the te-form of a verb followed by *morau* (*te-morau*). The listening comprehension problems were created to clarify whether there are differences in difficulty according to the sentence patterns used in problems that otherwise use the same '*te-morau*' construction and to identify what kinds of grammatical points tend to result in incorrect responses. For this purpose, the listening comprehension problems were created with a focus on (1) differences that are due to sentence patterns, (2) polysemic words, (3) the directionality of verbs, and (4) differences in who the problem is asking about.

The research results yielded the following four observations: (1) There were differences in difficulty depending on the sentence pattern, with difficulty particularly increased in the case of complex sentences that use the *te-morau* construction. (2) With regard to polysemic words, differences in difficulty were apparent, depending on the problem, even when those words were used with the same meaning. However, there was greater difference in difficulty due to sentence patterns rather than due to the multiplicity of meaning. (3) With regard to the directionality of the verb, no statistically significant difference was observed in the presence or absence of such directionality, but a major difference in average scores was found with some problems according to whether or not the verb had directionality. (4) With regard to differences in who the problem is asking about, average scores were notably lower on problems that asked about the recipient of an action.

The above results suggest that the instructor should give the students coaching on grammatical points for the kinds of sentence patterns that appear in the listening comprehension problems. The students need to be instructed to take care also to determine who the problem is asking about, what kinds of people appear in the problem, and how the people in the sentences are constructed.

[Key Words] Listening ability, grammatical ability, '*te-morau*' construction, verb directionality, the person the problem is asking about

1. はじめに

小林・フォード(1992)では、文法力とその文法項目の聴取能力について、「知っている文法項目は聞き取れるが知らない文法項目は聞き取れない」(p.176)ということをテスト結果から明示している。そして聴解力を高めるには、他の練習とともに、「文法項目に注意を向けた聞き取り練習によって、正確に構文を捉えさせること」(p.176)も必要であるとしている⁽ⁱ⁾。

では、教師はどんな文法項目に注意を向けさせたら良いのであろうか。聴解は言語学習において大事な技能の一つであるが、その指導法の開発は他の「話す」「読む」「書く」と比べて遅れているとされる(横山2004)。また、他の3技能と比べて、即時処理の効率の良さが必要となり、認知的な負荷も大きい技能でもある(福田2005)。そこで、聴解練習の際に、学習者にとって誤答になりやすい文法項目が分かれば、教師は指導がしやすく、学習者も効率的に聴解能力をあげる練習ができるのではないだろうか。

2. 先行研究

小林・フォード(1991)では、聴解力の養成を目指して、タスクリスニングと呼ばれる課題処理型の練習問題が増えている中で、大まかに聞き取り、課題処理に必要な情報を捉えて処理する練習は、自らの言語能力を総合的に運用する訓練としては有用であるが、聴解力養成のためには、大まかに聞き取るだけでなく、細かい部分にも注意を向けて聞くようにする訓練も必要である、と述べている(p.65)。また短い文で細かく聞き取らせる場合、大まかに聞く場合と違い、短文は類推できる情報が十分になく、聞き逃したことを再度聞き取るチャンスとなる文の余剰性がな

いため、混乱しやすいので、知っている語彙・文法の範囲内で行うのが基本的には良いだろう、としている (p.71)。しかし、よく分からない文の中から、キーワードを抜き出す練習も必要であり、これが2～3文でやれるのか、文の数の多いタスクでのみ可能なのかといった点を今後の課題としていた。

フォード (1992) では、中級レベルの学生の部分ディクテーションの「誤聴」分析をもとにして中・上級における文法上の困難な点を探っている。教材には、テレビドラマやニュースを用いており、授業後にスクリプトの部分ディクテーションを宿題として課し、提出してきたものを資料にして「誤聴」の分析を行った。その中に出てきた促音・長音の脱落、形式名詞の「ところ」、連体助詞の同格の「の」、接続部の「って」、文末部ヴォイスの可能形、文末部の説明の「のだ」、推量の「～そうだ」、縮約形、終助詞化している「～けど」「～のに」などの助詞、後続部の「省略」、補助動詞、といった内容の誤聴が多かったと指摘している。また、そうした誤聴が多かった項目について、形式名詞や補助動詞などの項目は上級レベルであっても誤聴をしていたことから、教師による十分な意味記述がされていないこと、あるいは文法項目としては初級文法の組み合わせでもそれらが組み合わさると高度になることを教師が認識していない、と問題視している (p.59)。さらに、意味、機能面においては「ムード」を表す部分の表現に弱く、話し手、聞き手がどのような気持ちを表しているのか分かっていないと述べている (p.59)。また、これらの分析に用いた誤聴は、宿題として出したディクテーションで、学生が自身の持っている文法知識を用いて何度も聞いた結果の誤聴であることから、単に間違っただけではなく、話す、書くといった表現方法の違いがあっても誤用、非用となりうることを指摘している (p.60)。

そして、文法項目の習得においては、フォード・小林 (1993) で、全ての文法項目が一様に、文法力に比例して習得されていくわけではない、と述べられている (p.196)。初級で導入される文法項目でも、中級や上級にいかなければ習得できない項目もあり、習得できないままそこにとどまっている文法項目もある、という (p.196)。文法項目がまだ導入されていなかったためになかったものもあるが、文法項目が複数重なったためにできなかった問題、教授シラバスからもれていたためにできなかった問題がある、と述べている (p.199)。なお、論文には文法項目の段階別リストにより、初級でも正答率が6割の問題と、上級になって6割になる問題が記載されているが、文法項目といっても個々の問題が記載されているだけであるため、わかりにくい部分がある。

このように、小林とフォードは文法項目と聴解力を関連付けた研究をおこない、その養成のために大まかに聞き取ることと、細かく聞き取ることの両方の必要性をのべ、さらに日本語能力簡易試験 (SPOT) を開発している。フォード他 (1994) においては、SPOTにおけるテープの要因を成績上位群と下位群で比較したところ、上位群はテープを聴きながら問題を解くことは正答を助けるように働くが、下位群にはその文法項目を習得して運用できるレベルに達していない場合、上位群のように正答を聞き取れず、間違いを誘発することがある、と述べている (p.19)。

また、横山 (2004) では、第2言語の聴解ストラテジーに関するこれまでの研究を概観し、今後の研究の方向性を探っている。学習者がどのような聴解ストラテジーを用いて、音声によるインプットを理解に繋げているのか、どのようなストラテジーの使い方が聴解において効果的な

か、教育によって聴解ストラテジーを身に付けさせることが可能なのか、について考察している。そして、先行研究を踏まえて、聴解力においても運用力においても「計画」「モニター」「評価」といったメタ認知ストラテジーが重要であるとしている (p.199)。しかし、このメタ認知ストラテジーを含む、効果的なストラテジーが教育によって指導可能かどうかについては、ごくわずかな研究しか行われていないために長期横断研究が必要で、今後の更なる発展を期待したい、と述べている (p.199)。

聴解におけるストラテジーについては、尹松 (2002) で、テープを聴かせた後に語彙などを説明し、繰り返し聴かせるという伝統的な方法と、ニュースの構成のパターンを学習する方法を比較している。その結果パターン学習の方が実際のニュース理解を促進し、スキーマを利用して内容を予測して聴く能動的な聞き方を養成した、とされている (p.41)。学生が必要とする情報を事前に与え、スキーマを活性化させることで、聴くテキストの展開を予測し、理解が容易になるという。しかし、与えた知識を学習者に定着させるために意識的に活用させることで聴解力の向上になる、というのが、必要とする情報を事前に与える練習で良いのか、学生自身がスキーマの活性化の仕組みや、活性化をどうやったらいいのか、について分かっていない、という点に疑問が残る。

また、三國他 (2005) では、語彙知識の面で聴解と読解を比較しており、聴解は読解に比べてやや低い既知語率で内容理解が促進されるとする (p.83)。読解では既知語率は内容理解に対して47%程度の説明力を有するが、聴解では語彙知識の説明力は30%であり、語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響は読解より低く、語彙知識以外の要因が作用していると結論づけている (p.83)。また、漢字圏学習者の場合、単語音声の認知から意味へのアクセスが自動化されなければ聴解における内容促進にはつながらない、と述べ、単語の発音や漢字語彙の読み方に留意した活動を取り入れることが望ましいとしている (p.84)。

また、松見他 (2017) では、日本語教育の聴解分野での先行研究を、聴解力を支える要因について研究したものと、聴解ストラテジーについて研究したもの、との2つに分けている。そして、学習者の視線の停留や移動を分析する「オンライン法 (online method)」による実験を行うことで、「日本語学習者が聴解時にどのような情報に注意を向けるか」検討している。実験内容は、J-TESTの聴解問題から説明文を抜粋し作成したテキストを聴き取らせたのち、同一テキストを見せて音読させ、先に聞いた内容と情報を照合する際の学習者の視線を分析するというものである。実験結果から、内容全体を聴く際には、テキストが視覚で与えられても細かな内容は飛ばすトップダウン的な処理をし、細かな情報を聴く際には、ボトムアップ的な処理が行われるとし、講義を行う教師は「まず講義全体の内容に着目するように教示し、必要に応じて、細部情報を重視するような教示を適宜行うことが有効である」(p.117) と述べている。

3. 本稿の目的

以上のように先行研究をみてきたが、小林とフォードの研究により、1990年代に初級文法の習得と聴解の関係性が指摘され、大まかに聞くだけではなく、文法に着目した練習の必要性がわかっ

たが、教師は具体的に文法のどの点に注意を払えば良いのか、学習者に聞かせる際にどの点を優先的に注目させるのが良いのか、については昨今の聴解研究においても言及されておらず、不明瞭である。また、横山（2004）では聴解ストラテジーについて言及されているものの、そのストラテジーが教育において指導できるか分かっていない現段階では、学習者の聴解能力を効果的に伸ばす方法としては難しいのではないだろうか。さらに、三國他（2005）において聴解では内容理解に際し、語彙知識以外の要因が関係していることが分かっていることから、聴解練習の際に、教師としては分からない語彙を学習者に教えることだけではなく、他の指導をする必要があるのではないだろうか。

白鳥（2018）でおこなった調査では、授受動詞や使役形を用いた許可と依頼の表現が入った聴解問題をレベル差のある2つのクラスで1回ずつ聞かせ、主語を問い、主語の正答率を算出した。その結果、「取ってくれない?」と「取ってもらえない?」では同じ意味を示す文にも関わらず「～てもらえない?」の文型を用いた場合の正答率のほうが低く、文型によって正答率に違いがあった。また、中上級レベルであっても「方向性のある動詞」⁽ⁱⁱ⁾を用いた問題は「方向性のない動詞」を用いた問題よりも正答率が低く、方向性のある動詞と他の文法カテゴリー等と一緒に使われることでより正答率も低くなることがわかった。さらに、普通体と丁寧体といった文体による違いよりも、個々の文型や動詞の種類、活用形によって誤答に繋がる可能性があることを指摘した。

そこで本稿では、中級レベルの差のある2クラスの日本語学習者に「(動詞のて形) + もらう」を用いた7つの文型が入っている聴解問題を解かせ、クラス間で平均点の違いを調査した。「(動詞のて形) + もらう」に絞って調査を行った理由は3つある。①白鳥（2018）での調査において、「～てもらえない?」の文型を用いた場合の正答率のほうが低かったため、②「(動詞のて形) + もらう」を用いた文型の種類があるため、③主語・受け手・第3者という人物構造の把握が必要になるため、である。

そこで、同じ「(動詞のて形) + もらう」の中でも、使われている文型によって難易度に差があるのか、どのような文法項目が誤答につながりやすくなるのか、を明確にするために、①文型による違い、②多義語、③動詞の方向性、④質問の対象者の違いにポイントをあてた聴解問題を作成した。調査結果からどのような文法項目が誤答になりやすいのか、聴解の際の文法項目の指導には教師は何を注意させたらいいのか、考察していく。なお、先行研究では「聴解力」や「聴解能力」と表記や定義の異なりがあるが、本稿では、「聴解能力」と表記し、「音声聞いてその意味を理解すること」と定義して述べていく。

4. 調査対象者とデータの収集方法について

調査対象者は2016年1月～2016年10月に来日し、2017年11月の調査の段階での日本語学習歴は約1年～2年の中級レベルの学習者で、全員中国語母語話者である。上位レベルのAクラスと下位レベルのBクラスの、2つのクラスで調査した。SPOT⁽ⁱⁱⁱ⁾の点数は下記の表1の通りである。上位レベルのAクラスは標準偏差が大きい、来日時期はクラス内でほとんど差がなく、同じレベルとしてクラス編成されていたため、今回の調査では1つのクラスとして取り扱った。また、

調査対象者が全員中国語母語話者であるのは、筆者が現在教えている日本語学校で担当したクラスの学生が、全員、中国語母語話者であったため、意図的に絞ったわけではない。

表1 クラス別のSPOTの結果

クラス	人数	平均点	標準偏差
Aクラス	27	51.11	18.50
Bクラス	13	17.15	9.82

データの収集方法は、筆者が作成した、「～てもらう」「～てもらえる?」「～てもらえない?」・「～てもらえますか」「～てもらえませんか」「～てもらってもいい?」「～てもらってもいいですか」という「(動詞のて形) + もらう」を用いた7つの文型が入っている25問の聴解問題（参考資料1、2）を対象者に解かせ、2クラスでの正答率の違いを調査した。なお、SPOTと聴解問題はそれぞれ異なる日に実施したため、対象者の人数がやや異なるが、調査対象者は全員SPOTを受けている。

表2 調査対象者の人数

クラス	Aクラス	Bクラス
SPOT受験者	27人	13
聴解問題受験者	25人	8人

4-1. 作成した聴解問題の内容

前述したように、白鳥（2018）でおこなった調査において「取ってくれない?」と「取ってもらえない?」では、「～てもらえない?」の文型を用いた場合の正答率のほうが低い結果となった。また、中上級レベルであっても他の文法カテゴリー等と一緒に使われることでより正答率も低くなったことから、これらの文型による違いや動詞の方向性は、誤答につながる要因の1つではないかと考えた。さらに、具体的にどのような文法項目が誤答になりやすいのかを明確にするために、今回の調査では、①「～てもらう」を使った異なる7つの文型の問題、②同じ動詞を用いるが多義語で意味が異なる問題、③「方向性のある動詞」と「方向性のない動詞」を用いた問題、④主語を聞く問題、⑤受け手を聞く問題、⑥文中で「に」格によって表現される第三者を聞く問題、の以上6つのポイントを入れた25問の聴解問題を作成した。

表3で示したように、「～てもらう」の文型を用いた問題を6問、「～てもらえる?」「～てもらえない?」「～てもらえませんか」「～てもらってもいい?」「～てもらってもいいですか」の文型を用いた問題を3問、「～てもらえますか」の文型を用いた問題を2問入れ、さらに、比較対象として「～てくれる」「～てあげる」の文型を用いた問題を1問ずつ入れた。また、方向性のある動詞を用いた問題を9問、方向性のない動詞を用いた問題を16問入れた。さらに、質問する対象によって正答率に違いがあるのか、を調査するために主語を質問する問題を16問、受け手を質問する問題を5問、第三者を質問する問題を4問入れた。これらの25問の問題を、文型が並ばないようにランダムに入れ替えたものを聞かせて調査した。

表3 調査項目

問題	文型	動詞	方向性	質問する対象	項目
1	～てもらう①	手伝って	方向性なし	主語	主語と「に格」の比較
2	～てもらう②	認めて	方向性なし	受け手	受け手を聞く
3	～てもらう③	配慮して	方向性なし	第3者	第3者を文中で表す「に格」／ てくれる／聞きなれない動詞
4	～てもらう④	直して	方向性なし	第3者	第3者を文中で表す「に格」
5	～てもらう⑤	知らせて	方向性あり	第3者	第3者を文中で表す「に格」
6	～てもらう⑥	紹介して	方向性なし	受け手	受け手を聞く
7	～てもらえる？①	払って	方向性なし	主語	動詞の方向性／てくれる
8	～てもらえる？②	伝えて	方向性あり	主語	動詞の方向性
9	～てもらえる？③	頼んで	方向性なし	主語	動詞の方向性
10	～てもらえない？①	聞いて	方向性なし	受け手	多義語「聞く」
11	～てもらえない？②	聞いて	方向性あり	第3者	多義語「聞く」
12	～てもらえない？③	教えて	方向性あり	主語	動詞の方向性
13	～てもらえますか①	閉めて	方向性なし	主語	動詞の方向性
14	～てもらえますか②	渡して	方向性あり	主語	動詞の方向性
15	～てもらえませんか①	見せて	方向性あり	主語	「見せて」
16	～てもらえませんか②	見て	方向性なし	主語	「見て」
17	～てもらえませんか③	見て	方向性なし	主語	「味を見る」という状況
18	～てもらってもいい？①	見て	方向性なし	主語	多義語「見る」
19	～てもらってもいい？②	見て	方向性なし	主語	多義語「見る」
20	～てもらってもいい？③	貸して	方向性あり	主語	動詞の方向性
21	～てもらってもいいですか①	撮って	方向性なし	主語	動詞の方向性
22	～てもらってもいいですか②	送る	方向性あり	主語	動詞の方向性
23	～てもらってもいいですか③	取って	方向性なし	受け手	受け手を聞く
24	～てあげる	持って	方向性なし	受け手	「てあげる」を聞く
25	～てくれる	伝えて	方向性あり	主語	「てくれる」を聞く／21との比較

5. 調査結果と考察

表4 2クラスの平均点とその文型

問題番号	Aクラス平均点	Bクラス平均点	文型
1	64.0	37.5	見てもらってもいい？①
2	48.0	62.5	聞いてもらえない？①
3	16.0	12.5	見せてもらえませんか①
4	48.0	25.0	持てあげる
5	64.0	62.5	見てもらってもいい？②
6	80.0	62.5	払ってもらえる？①
7	72.0	25.0	聞いてもらえない？②
8	92.0	37.5	見てももらえませんか②
9	60.0	62.5	貸してもらってもいい？③

表4は2クラスの平均点を問題番号順に並べたものである。また、図1は2クラスの平均点を棒グラフで示したものである。

上位レベルのAクラスでは、60点以下は、25問中11問で4割だった。下位レベルのBクラスでは、60点以下は、25問中18問で約7割だった。その中でも2クラスとも60点以下だったのは、問題3、4、10、14、

10	60.0	50.0	伝えてくれる
11	88.0	50.0	教えてもらえない?③
12	92.0	62.5	閉めてもらえますか①
13	84.0	50.0	見てもらえませんか③
14	52.0	12.5	配慮してもらおう③
15	72.0	37.5	渡してもらえますか②
16	88.0	87.5	撮ってもらってもいいですか①
17	76.0	50.0	直してもらおう④
18	60.0	62.5	頼んでもらえる?③
19	48.0	50.0	知らせてもらおう⑤
20	72.0	25.0	送ってもらってもいいですか②
21	84.0	62.5	伝えてもらえる?②
22	48.0	12.5	紹介してもらおう⑥
23	32.0	25.0	取ってもらってもいいですか③
24	64.0	50.0	手伝ってもらおう①
25	60.0	37.5	認めてもらおう②
平均点	65.0	44.5	

18、19、22、23、25で、網掛けにしてある。

問題4、10は「もらう」を使った文型の中に1問ずつ「あげる」・「くれる」が出てきているので、混乱したと考えられる。問題3の「見せてもらえませんか」は図1のグラフでも明確のように、Aクラスの平均点を大きく下回り、どちらのクラスでも低かった。問題14、22、25はその他の要因もあるが、いずれも「～てもらう」を使った複文の問題である。問題19は「知らせる」という方向性のある動詞に加え、「管理人さんに

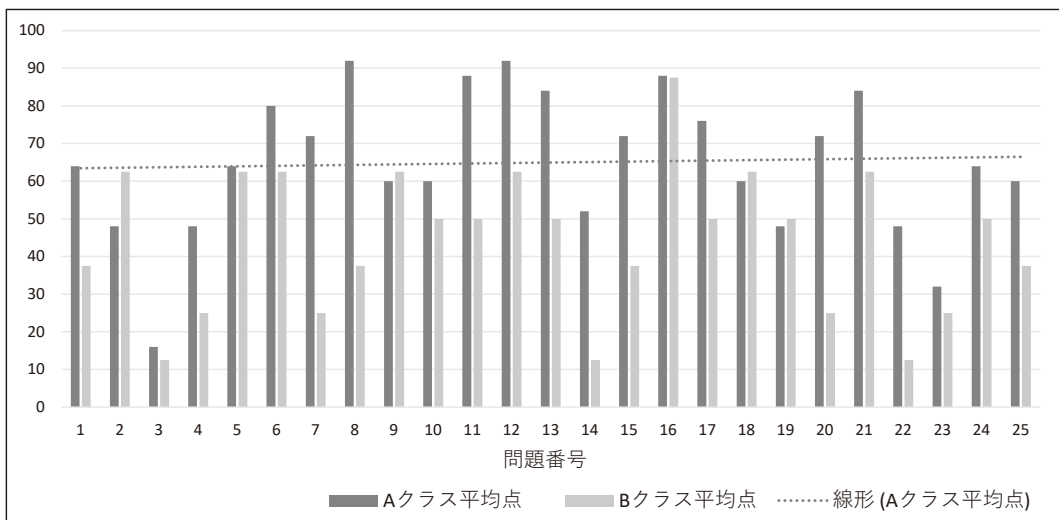


図1 2クラスの平均点

母に」という会話文で第三者が文中で「に」格によって表現される問題である。問題23は質問が「取ってもらうのは誰ですか」という受け手を質問する問題であり、その点で間違いやすかったのであろう。さらにより細かく文型、動詞の方向性、多義語、質問の対象者の観点から分析していく。

5-1. 文型による比較

図2は、問題を文型別にわけ、それぞれの文型の平均点をグラフにし、上位レベルのAクラスの平均点が高い文型から並べたものである。文型によって平均点の違いがみられたため、分析していく。

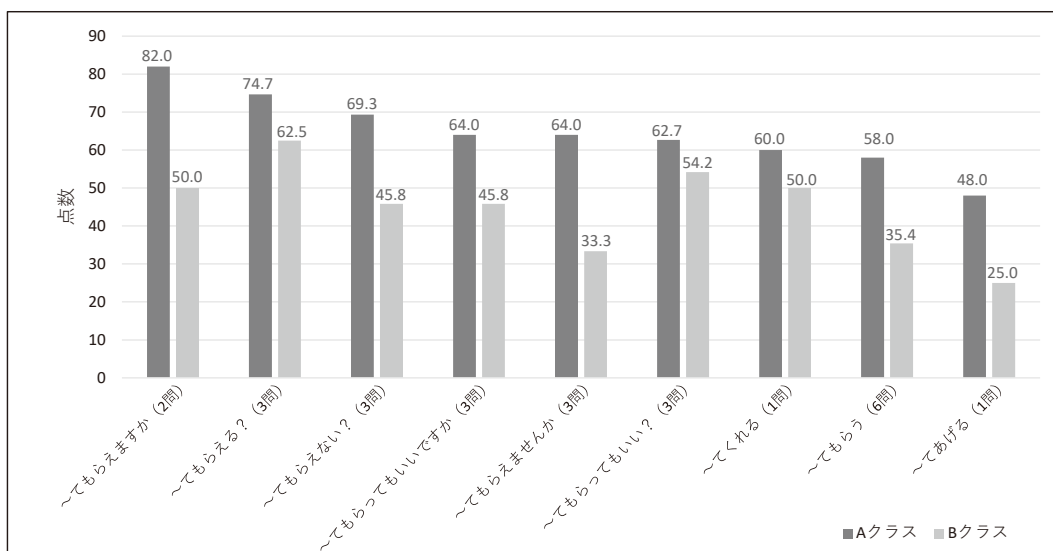


図2 文型ごとの平均点

5-1-1. 「～てもらう」の文型

「～てもらう」を使った文型の中では、図2で示したように「～てもらう」の平均点がAクラスでは58点で最も低く、Bクラスでは35.4点で2番目に低かった。「～てもらう」の文型を使った問題は表5で示した6問で、そのうち問題14、22、24、25の4問は文中に「～てもらう」があり、複文になっている。残りの問題17、19の2問は「～てもらう」の文末に「のだ」がついた形の単文も含まれている^(iv)。

表5 「てもらう」の文型の比較

問題番号	Aクラス平均点	Bクラス平均点	文型	方向性	質問の対象者
14	52.0	12.5	(お店の人に) 配慮してもらったから、席も料理も良かったね。	方向性なし	第3者
17	76.0	50.0	(管理人さんに) やっと直してもらったんだ。	方向性なし	第3者
19	48.0	50.0	(管理人さんに母に) 知らせてもらったんだ。	方向性あり	第3者
22	48.0	12.5	(佐藤先輩に) 紹介してもらったんだけど、店長さんも優しいし良いよ。	方向性なし	受け手
24	64.0	50.0	(引っ越し) 手伝ってもらって、助かりました。	方向性なし	主語
25	60.0	37.5	(部長にチームのリーダーとして) 認めてもらって、すごく嬉しかったんだよね。	方向性なし	受け手

上位レベルのAクラスで特に平均点が低かったのは問題19と問題22の2問で、どちらもAクラスの平均点65点より17点低い48点だった。Bクラスで特に低かったのは、Aクラスと同様に問題22と、問題14の2問で、どちらもBクラスの平均点44.5点より32点低い12.5点だった。

問題22はどちらのクラスでも低いですが、設定は先輩にアルバイトを紹介してもらったという留学生でもなじみのある状況だろう。しかし、「紹介してもらったんだけど…」と複文により1文が

長くなることで聞き取る負担が大きくなると考えられる。問題22の他にも、問題14、24、25も複文になっているため、文全体を聞き取る必要があり、難しかったと考えられる。

5-1-2. 肯定文と否定文の比較

表6 肯定文と否定文の平均点

	肯定文 (17問)	否定文 (6問)
Aクラス	65.6	66.7
Bクラス	47.1	39.6

次に、文型の中における肯定文と否定文の比較を行う。表6は「～てくれる」「～てあげる」をのぞいた「～てもらう」の文型の中で、肯定と否定の文型で分けた平均点の結果である。白鳥 (2018) では、問題の肯否に関しては初中級レベルではやや否定が難しいようだが、中上級レベルでは肯否での差は出ず、否定形であるために誤答に繋がる、というよりも、どの文型が使われているかということが誤答への要因になっていると結論付けた。

今回の調査でも、下位レベルのBクラスでは「～てもらえない?」「～てもらえませんか」の否定の文型の方が、肯定の文型よりも7.5点平均点は低かった。一方で上位レベルのAクラスは肯定文の方が否定文よりわずかに平均点が低い結果となった。Aクラスの肯定文と否定文の平均点の間に有意な差があるか t 検定を行ったところ有意差は認められなかった ($t(21) = -1.08, p = .915$)。また、Bクラスの肯定文と否定文の平均点の間に有意な差があるか t 検定を行ったところ、こちらも有意差は認められなかった ($t(21) = -.822, p = .421$)。したがって、下位レベルの学生においては、文型が「～ない」「～ませんか」といった否定の文型が使われている方が平均点は低くなってはいた。しかし、統計的な有意差は見られなかったため、否定の文型が誤答に繋がりがやすくなる、とは明言できない結果となった。

5-1-3. 普通体と丁寧体の比較

表7 普通体と丁寧体の平均点

	普通体 (15問)	丁寧体 (8問)
Aクラス	64.5	68.5
Bクラス	46.7	42.2

次に、文型の中で普通体と丁寧体の比較を行う。表7は「～てくれる」「～てあげる」をのぞいた「～てもらう」の文型の中で、普通体と丁寧体の文型で分けた平均点の結果である。白鳥 (2018) では、平均

正答率は文体による違いはそれほどなく、同程度であり、文体の違いは誤答に繋がる大きな要素ではない、と述べた。

今回の調査では、Aクラスの普通体と丁寧体の文型では、普通体の方が丁寧体より平均点は4点低かった。Bクラスは、丁寧体の方が普通体より平均点は4.5点低かった。また、Aクラスの普通体と丁寧体の文型の平均点の間に有意な差があるか、t 検定を行ったところ、有意差は認められなかった ($t(9) = -.369, p = .721$)。Bクラスの普通体と丁寧体の文型の平均点の間においても有意差は認められなかった ($t(21) = -.507, p = .618$)。以上のことより、普通体と丁寧体の平均点の差がクラスによって異なり、点差も5点未満であり、有意差が認められなかったことから、やはり普通体と丁寧体の比較においては、文体による違いは誤答の要因とは関連性が低いと考えられる。

5-1-4. 複雑な文型との比較

次に、前回の調査では入っていなかった「～てもらってもいい?」「～てもらってもいいですか」の文型について考察する。この文型は「てもらう」+「てもいい」という文型が組み合わさった、複雑な文型といえる。

表8 単純な文型と複雑な文型の平均点の比較

	単純な文型 ・～てもらえる? ・～てもらえますか	複雑な文型 ・～てもらってもいい? ・～てもらってもいいですか。
Aクラス	77.6	63.3
Bクラス	57.5	50.0

表8では、「～てもらえる」「～てもらえますか」の2つの文型を「単純な文型」とし、「～てもらってもいい?」「～てもらってもいいですか」の2つの文型を「複雑な文型」として、平均点を比較してみた。「～てもらってもいい?」「～てもらってもいいですか」の2つの文型は、複雑な文型だが、文末に「いい」という肯定が入っていることから、聴解問題においては聞き取りやすいのではないかと推測していた。しかし、「～てもらえる?」「～てもらえますか」の文型の問題と比べて、複雑な文型の方が、どちらのクラスでも平均点は低かった。Aクラスでは、単純な文型の平均点が77.6点だったのに対し、複雑な文型の平均点は63.3点と、複雑な文型の方が14.3点低かった。Bクラスでも、単純な文型の平均点が57.5点だったのに対し、複雑な文型の方は50点と、複雑な文型の方が7.5点低かった。

したがって、「いい」という肯定表現が末尾に入っていたとしても、聴解においてはそれが正答率につながり、理解しやすいわけではないと考えられる。

5-2. 多義語を使った問題の比較

5-2-1. 多義語「見る」を用いた問題の比較

ここでは、多義語が問題にあることにより、誤答になりやすいかどうかを見ていく。

表9 「見る」を用いた問題の比較

問題番号	Aクラス 平均点	Bクラス 平均点	文型
1	64.0	37.5	子どもたちを見てもらってもいい?
5	64.0	62.5	文法が合ってるか見てもらってもいい?
8	92.0	37.5	履歴書を見てもらえませんか
13	84.0	50.0	味を見てもらえませんか

まず表9は動詞「見る」の多義語を使った問題を集めたものである。今回の調査では「見る」の派生義の意味を3つ入れた。問題1は「面倒を見る」、問題5と8は「チェックする」、問題13は「味をみる」の意味である。

5と8は同じ「チェックする」といった意味だが、AクラスとBクラスとでは点差があった。上位レベルのAクラスを見ると、「てもらってもいい？」を使った問題5は64点に対し、問題8は92.0と「～てもらってもいい？」を使った問題5の方が28点低かった。一方で、Bクラスを見ると、「てもらってもいい？」を使った問題5は62.5点に対し、「～てもらえませんか」の否定の文型が入った問題8は37.5点と、問題8の方が25点低かった。多義語の単語が同じ意味で使われている問題であっても、問題によって難易度に差が出るのがわかった。また、「見る」という動詞の多義性に混乱するかと予想していたが、意味の多義性よりも「～てもらってもいい？」と「～てもらえませんか」という文型による難易度の差があると考えられる。

5-2-2. 多義語「聞く」を用いた問題の比較

表10 「聞く」を用いた問題の比較

問題番号	Aクラス 平均点	Bクラス 平均点	文型
2	48.0	62.5	スピーチを聞いてもらえない？
7	72.0	25.0	田中さんに都合の良い日を聞いてもらえない？

次に表10は動詞「聞く」の多義語を使った問題を集めたものである。「聞く」の意味として、問題2は「スピーチを聞く」、問題7は「尋ねる」の違いがある。上位レベルのAクラスでは問題2の方が問題7よりも点数が低かったが、下位レベルのBクラスでは問題7の方が低かった。こちらの「聞く」の動詞においても、点差は確かにあるが、多義性による点差ではなく、質問の対象者の違いや「田中さんに」といった第三者が出てくるなど、他の要素が関係しているのではないか、と思われる。

5-3. 動詞の方向性の有無による比較

表11 動詞の方向性による平均点の比較

	方向性あり (9問)	方向性なし (16問)
Aクラス 平均点	63.6	65.8
Bクラス 平均点	41.7	46.1

次に方向性のある動詞と、方向性のない動詞の平均点の比較をする。表11では使われている動詞が「方向性あり」か「方向性なし」か、の問題に分けて、それぞれのクラスの平均点を出したものである。どちらのクラスもそれほど大きな点差ではないが、方向性なしの動詞を用いた問題のほうが点数は高く、方向性ありの動詞を用いた問題の方が点数は低かった。そこでAクラスの方向性ありの動詞が入った問題と、方向性なしの動詞が入った問題との平均点の間に有意な差があるか、t検定を行ったところ、有意差は認められなかった ($t(23) = -.258, p = .800$)。また、Bクラスでも、方向性ありの動詞が入った問題と、方向性なしの動詞が入った問題との平均点の間に有意な差があるか、t検定を行ったところ、こちらも有意差は認められなかった ($t(23) = -.538, p = .596$)。

したがって、どちらのクラスでも、方向性ありの動詞が使われている方が平均点は低くなっているが、統計的な有意差は見られなかったため、方向性のある動詞が入った問題の方が誤答に繋がりがやすくなる、とは明らかに言えない結果であった。

5-3-1. 「見せて」と「見て」の動詞の方向性の比較

動詞の方向性の有無に統計的な有意差は見られなかったものの、方向性のある動詞「見せる」を使った問題3はどちらのクラスでも平均点を大きく下回った点数であったことから、もう少し考察したい。

表12 「見せて」と「見て」の平均点の比較

問題番号	Aクラス 平均点	Bクラス 平均点	文型	方向性	質問の対象者
3	16.0	12.5	(すてきな写真ですね) ちょっと 見せて もらえませんか	方向性あり	主語を聞く
8	92.0	37.5	(アルバイトの履歴書なんですけど) ちょっと 見て もらえませんか	方向性なし	主語を聞く

表12では、同じ「てもらえませんか」の文型を使っており、質問される対象も同じ「主語」ではあるが、方向性のある動詞「見せる」と方向性のない動詞「見て」を用いた問題3と8を比較した。どちらのクラスでも問題3の「見せて」の問題の方が、問題8の「見て」よりも平均点が低かった。問題3と8の点差は、Aクラスは76点、Bクラスは25点の差であった。

問題3の「見せて」は、「男」が「女」に男が持っている写真を「見せる」という状況である。このような、「男」が写真を「女」に「見せる」という状況の理解が、聴解問題として1度聞くだけでは、難しいようである。聞こえた単語からすぐに状況を把握する難しさが、こうした1つの動詞の違いからもうかがえる。また、中国語と日本語での「見せる」の文法形式による違いも要因と考えられ、中国語母語話者である調査対象者にとっては間違えやすいものと思われる。

同じ文型を用い、質問される対象者も同じであるにも関わらず、「見せて」と「見て」という動詞の違いだけで、上位クラスであってもその2つの問題には70点以上の点差が出た。今回調査した「見せて」という方向性のある動詞については、問題を解く際に気を付けるべき語ではないだろう。

5-3-2. 「～てもらう」の文型における動詞の方向性の比較

さらに、表13での3問は同じ「～てもらう」の文型を使った問題で、質問される対象者も同じ第3者である。こちらの3問も、同じ文型を用い、質問される対象者も同じだが、動詞の違いによってそれぞれ点差がある。

表13 「～てもらう」の文型における動詞の方向性の比較

問題番号	Aクラス 平均点	Bクラス 平均点	文型	方向性	質問の対象者
14	52.0	12.5	お店の人に 配慮 してもらったから、 席も料理もよかったよね	方向性なし	第3者
17	76.0	50.0	管理人さんにやっと 直 してもらったんだ	方向性なし	第3者
19	48.0	50.0	管理人さんに母に 知らせ てもらったんだ	方向性あり	第3者

Aクラスは方向性のある「知らせて」という動詞を使った問題19が3問の中では最も平均点が低く、48点であった。Bクラスは方向性のない「配慮して」という動詞を使った問題14が3問の中では最も低く、12.5点であった。下位レベルのBクラスは方向性の有無よりも、「配慮して」という聞き慣れない動詞が使われていることで、問題14の平均点が他の2問よりも低かったと考えられる。したがって、下位レベルのBクラスは、聞き慣れない語が入っていたことが問題であり、上位レベルのAクラスは方向性のある動詞が入っていたことが問題だったと思われる。

以上のように、同じ文型を用い、質問される対象者も同じで、動詞の方向性の有無がある問題を比較してきた。前述したように、動詞の方向性の有無に統計的な有意差は見られなかった。しかし、上位レベルのAクラスでは特に「見せる」・「知らせる」という方向性のある動詞が使われた問題においては、平均点が明らかに他の問題よりも低かった。今後の課題として、動詞の方向性の有無が、誤答につながるポイントであるかどうかを、平均点の差だけでなく、統計的な結果から明確に言えるように調査対象者及び、問題数を増やして調査する必要がある。

5-4. 質問の対象者による比較

表14 質問の対象者における平均点の比較

	主語を 聞く問題 (16問)	受け手を 聞く問題 (5問)	第3者を 聞く問題 (4問)
Aクラス 平均点	71.3	47.2	62.0
Bクラス 平均点	50.8	32.5	34.4

次に、質問の対象者による平均点の比較をする。表14では、質問の対象者を主語、受け手、第三者の3つに分けて、それぞれのクラスの平均点を出した。問題数に差はあるが、両クラスとも受け手を聞く問題の平均点が一番低かった。Aクラスは受け手を聞く問題の平均点だけが50点に満たず、47.2点だった。Bクラスでは、

第三者を聞く問題も30点台で低かったが、受け手を聞く問題の平均点32.5点で、最も低かった。

また、第三者を聞く問題は「お店の人に配慮してもらおう」というように、文中で「に格」によって第三者が表現される内容で作成しており、この「に格」は聴解の際には難易度が高いのではないかと、考えていた。しかし、平均点の結果からは、この第三者の

「に格」が入っている問題よりも、受け手を聞く問題の方が平均点が低いものが多く、それほど関係性がないと考えられる。

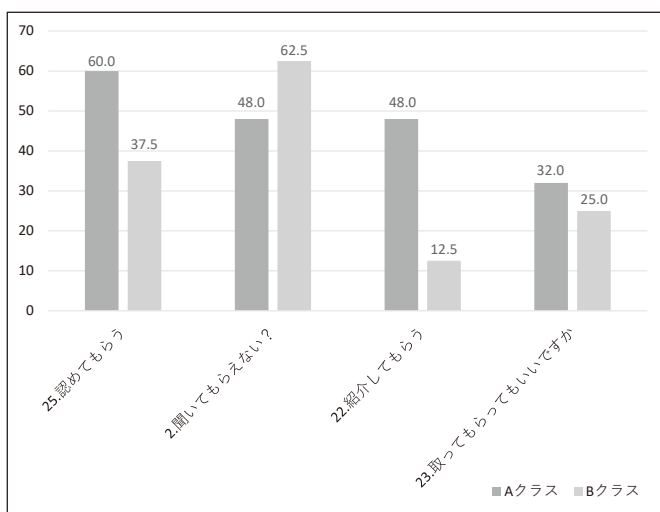


図3 受け手を聞く問題の平均点

図3では受け手を聞く問題をAクラスの平均点の高い順に並べたものである。Aクラスでは受け手を聞く問題の中で、問題23が一番平均点は低く、全25問中2番目に低い点数だった。状況設定として

は、本屋で一番上の本を店員に取ってもらう、という内容で、できほど難しくないかと予想していたが、会話の内容が聞き取れていても、受け手を聞く質問文を正しく聞けていない学生が多かったと思われる。

表15に主語を聞く問題と受け手を聞く問題の問題文と質問文を抜粋して載せた。問題4、22、23、25の4つは質問文で「～てもらったのは誰ですか」「～てもらうのは誰ですか」と受け手を答えることが明確に聞かれている。しかし、受け手を答える質問文をきちんと聞き取れない、または、主語を聞かれているのだと自分で解釈してしまう、または授受表現の理解が間違っている場合は、誤答に繋がってしまうのだろう。受け手を聞く問題は、特に文法項目に関しても細かく正確な聞き取りを要求されており、1度しか聞けない聴解問題では難しかったと考えられる。

表15 主語を聞く問題と受け手を聞く問題の問題文と質問文

	主語を聞く問題（問題番号順に抜粋）	問題	受け手を聞く問題（5問）
1	女：お父さん、ねえ、ちょっと買い物行ってくるから、こどもたち見てもらってもいい？ 男：あーわかった。いってらっしゃい。 Q：子供たちを見るのは誰ですか？	2	男：明日日本語のスピーチのテストがあつて練習したいんだけど、聞いてもらえない？ 女：えー大変だね。いいよ。 Q：スピーチを聞くのは誰ですか？
5	男：田中さん、確か、英語得意だったよね？ ちょっとこの文法が合ってるか、見てもらってもいい？ 女：え！そんなに得意じゃないけど、私でよければいいよ。 Q：文法を見るのは誰ですか？	4	男：田中さん、荷物重そうだね。 女：ああ、レポートのために図書館で本たくさん借りたから重くて… 男：大変だね。何冊か持ってあげるよ。 女：ありがとう！助かる。 Q：本をもつてもらうのは誰ですか？
6	女：ねえ、山田くん。ここ、払ってもらえる？ 男：あー、ま、昨日払ってくれたからね。 Q：今日お金を払うのは誰ですか？	22	女：山田君、最近バイト始めたんだってね！どう？ 男：佐藤先輩に紹介してもらったんだけど、店長さんも優しいし、良いよ。 女：それなら良かったね！居酒屋さんって大変そうだけど、頑張ってるね。 男：ありがとう！ Q：紹介してもらったのは誰ですか？
8	男：あのー先輩、すみません、これアルバイトの履歴書なんですけど、どう書いたらいいか分からないところがあるんです。ちょっと見てもらえませんか。 女：ああ、うん、いいよ。 Q：履歴書を見るのは誰ですか？	23	女：あの、すみません。あの一番上の本棚にある、あの本が欲しいんですけど、取ってもらっても良いですか？ 男：ああ、あの作品ですね？ 女：はい、そうです。 男：今、脚立を持ってくるので、少々お待ちください。 Q：本を取ってもらうのは誰ですか？
12	女：あの、すみません、ちょっと寒いので、そこのドア閉めてもらえますか？ 男：ああ、すみません。 Q：ドアを閉めるのは誰ですか？	25	男：田中さん、最近仕事頑張ってるよね。 女：ありがとう。この間部長にチームのリーダーとして認めてもらって、すごく嬉しかったんだよね。 男：そうなんだ！それはよかったね。 女：うん、それでますますやる気出たよ！ Q：認めてもらったのは誰ですか？

5-5. 登場人物の人数による比較

次に、会話文での登場人物の人数における平均点の比較を行う。表16は会話の中に何人の登場人物が出て来ているか、によって分け、その平均点を比較したものである。

表16 登場人物の人数における平均点の比較

登場人物	2人 (12問)	3人 (11問)	4人 (2問)
Aクラス 平均点	71.0	61.5	48.0
Bクラス 平均点	50.0	40.9	31.3

どちらのクラスでも会話の中に4人の人物が出て来ている場合が、平均点は一番低かった。ただし、4人の登場人物の問題数が、他の2つに比べて少ないため、もう少し均等な問題数が必要であった。会話中に4人出てくる問題19は女・男に加え、「管理人さんに母に知らせてもらった」というように、「管理人さん」と「母」も出てくる。その点で上位レベ

ルのAクラスでも混乱しやすく、難しかったようで4人出てくる場合の平均点が48点だった。Bクラスでは問題22が一番低く、平均が20点にも満たない点数だった。登場人物が男・女に加えて「佐藤先輩」と「店長」の合計4人出てくるため、会話を聞きながら混乱してしまったと思われる。登場人物の多さは、やはり聞いて理解する際には、混乱しやすくなり、誤答にもなりやすい可能性はあるが、比較した人数に差があることから、この点については今後の研究でさらに追及したい。

6. 考察と今後の展望

本稿では、中級レベルの差のある2クラスの日本語学習者に「(動詞のて形) + もらう」を用いた7つの文型が入っている聴解問題を解かせ、クラス間で平均点の違いを調査した。白鳥(2018)での調査をふまえ、今回の調査で分かったことを述べたい。

①文型による違いについては、同じ「～てもらう」の文型でも、難易度に差があり、特に文中に「～てもらう」が使われる複文の場合は難しくなると言える。次に②多義語については、その単語が同じ意味で使われている問題であっても、問題によって難易度に差は出る。しかし、意味の多義性よりも文型による難易度の差があると考えられる。③動詞の方向性については、動詞の方向性の有無に統計的な有意差は見られなかった。しかし、上位レベルのクラスでも問題によっては、動詞の方向性がある動詞と方向性がない動詞で70点以上の平均点の差が出るという点で、「見せる」という方向性のある動詞は、問題を解く際に気を付けるべきポイントだと考えられる。④質問の対象者の違いについては、受け手を聞く問題が特に文法項目に関しても正確な聞き取りを要求されるため、難しくなる。

したがって、同じ「(動詞のて形) + もらう」の中でもその文型によって難易度に差はあるため、その聴解問題に出てくる文型がどのような形であるのか、文法項目を教師は指導すべきだと言える。また、質問の対象者が誰であるのか、その問題の中にどのような人物が出てくるのか、人物構造の把握にも注意を払わせる必要があると言える。

今後の課題として、否定の文型と方向性のある動詞が誤答に繋がりやすい要因であるのかどうか、平均点の差だけでなく、統計的な結果から明確に言えるように調査対象者及び、問題数を増

やして調査しなければならない。現段階では、下位レベルの学生においては、文型が「～ない」「～ませんか」といった否定の文型が使われている方が平均点は低くなってはいたものの、統計的な有意差は見られなかったため、否定の文型が誤答に繋がりがやすくなる、とは明言できなかった。また、方向性のある動詞が使われた問題に学生がつまずいていることは確かだが、それを明確にするためにさらなる調査が必要である。さらに、文法項目に注意を向けた聴解練習を実際に集中的に行うことで、どれほどの聴解能力の向上がはかれるのか、より実践的な調査を今後こころみたい。

注

- (i) 小林・フォード (1992) では、「聴取」を「耳に入った言語音声を、その言語の音素で認識すること」とし、「意味を認識する」意味での「聴解」とは区別している (p176)。また、「音声の聴取は聴解という認知システムの中の一部を切り取ったにすぎない」ものではあるが、「音声の聴取と文全体の聴解は双方向で作用しあっている」(p176) と述べている。
- (ii) 本稿では、方向性がある動作や授与において、その相手を格助詞「に」によって表す動詞を「方向性のある動詞」とし、その動作の相手を格助詞「に」によって表すことのできない動詞を「方向性のない動詞」として論じる。例えば、贈る、貸す、預ける、返す、渡す、教える、伝える、知らせる、見せる、などの動詞を「方向性のある動詞」とする。
- (iii) SPOT (Simple Performance-Oriented Test) は筑波大学CEGLOCで作成された短時間で日本語運用力を測定できるテストである。今回は全65問のver.2を使用した。
- (iv) 「のだ」について、フォード (1992) で誤聴が多かった項目の1つに入っており、学習者はいつ「ん」を入れて、いつ「ん」を入れないのかということをはっきり知らず、聞けないでいるとされている (p54)。そのため、「のだ」が「説明」を表すという説明だけでは不十分ではないかと述べている (p54)。

【参考文献】

- ・小林典子、フォード順子 (1991) 「基礎的聴解力の積み上げをねらった聴解教材の開発」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』6号, p65-78
- ・小林 典子、フォード順子 (1992) 「文法項目の音声聴取に関する実証的研究」『日本語教育』78号, p167-177
- ・白鳥藍 (2017) 「文法能力と聴解能力の関係性:一授受動詞と使役の依頼・許可表現に焦点をあてて」『日本語教育方法研究会誌』24(1), 30-31
- ・白鳥藍 (2018) 「文法能力と聴解能力の関係性: 授受動詞と使役の依頼・許可表現の主語に焦点をあてて」『日本女子大学大学院文学研究科紀要 = Journal of the Graduate School of Humanities』(24), 21-41
- ・日本語記述文法研究会等 (2009) 『現代日本語文法②第3部格と構文 第4部ヴォイス』くろしお出版
- ・フォード順子 (1992) 『聴解ディクテーションの「誤聴」分析—中・上級の文法の困難点を探る』『筑波大学留学生センター日本語教育論集』7号p.45-64.
- ・フォード順子、小林典子 (1993) 「日本語学習者による文法項目の習得に関する一考察—文法能力集団別の習熟度の差—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8号
- ・フォード順子、小林 典子、山元啓史 (1994) 「日本語能力簡易試験 (SPOT) における音声テープの役割に関する研究」『日本語教育方法研究会誌』vol.1 No.3
- ・福田倫子 (2003) 「作動記憶理論を援用した文聴解研究の展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 (文化教育開発関連領域)』52号, 237-242.
- ・福田倫子 (2005) 「第二言語としての日本語の聴解とワーキングメモリ容量—中国語母語話者を対象とした習熟度別の検討—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 (文化教育開発関連領域)』53号, 299-304.
- ・藤田佐和子 (1998) 「聞こえない助詞について: 日本語教育・聴解の授業から」『金沢大学国語国文』23号, p346-356
- ・松見法男他 (2017) 「日本語学習者は聴解においてどのような情報に注意を向けるか: 聴解時の教示操作とテキ

スト読解時の視線分析を用いた実験的検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要・第二部, 文化教育開発関連領域』(66), 111-118.

- ・三國純子他(2005)「聴解における語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響－読解との比較から」『日本語教育』125号, 76-85
- ・尹松(2002)「調査報告 パターン学習は理解を促進させるか－ラジオニュースの聴解の場合」『日本語教育』112号, 35-44.
- ・横山紀子(2004)「第2言語における聴解ストラテジー 研究－概観と今後の展望－」『言語文化と日本語教育増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』, 185-201.

【参考資料1】

1.

女：お父さん、ねえ、ちょっと買い物行ってくるから、こどもたち見てもらってもいい？

男：あーわかった。いってらっしゃい。

Q：子供たちを見るのは誰ですか？

2.

男：明日日本語のスピーチのテストがあつて練習したいんだけど、聞いてもらえない？

女：えー大変だね。いいよ。

Q：スピーチを聞くのは誰ですか？

3.

女：あ、ご家族の写真ですか。

男：この間、娘の誕生日だったから、みんなで撮ったんですよ。

女：わあ！すてきな写真ですね。ちょっと見せてもらえませんか。

Q：写真を見せるのは誰ですか？

4.

男：田中さん、荷物重そうだね。

女：ああ、レポートのために図書館で本たくさん借りたから重くて…

男：大変だね。何冊か持ってあげるよ。

女：ありがとう！助かる。

Q：本をもってもらうのは誰ですか？

5.

男：田中さん、確か、英語得意だったよね？ちょっとこの文法が合ってるか、見てもらってもいい？

女：え！そんなに得意じゃないけど、私でよければいいよ。

Q：文法を見るのは誰ですか？

6.

女：ねえ、山田くん。ここ、払ってもらえる？

男：あー、ま、昨日払ってくれたからね。

Q：今日お金を払うのは誰ですか？

7.

男：今度の合宿のミーティングをしたいんだけど、田中さんに都合のいい日を聞いてもらえない？

女：うん、いいよ。じゃ、午後の授業で会うから聞いておくね。

Q：女の人は誰に聞きますか？

8.

男：あの一先輩、すみません、これアルバイトの履歴書なんですけど、どう書いたらいいか分からないところがあるんです。ちょっと見てもらえませんか。

女：ああ、うん、いいよ。

Q：履歴書を見るのは誰ですか？

9.

女：ちょっとお願いがあるんだけど、国際関係論の授業のノート、貸してもらってもいい？先生の話でメモできなかったところがあつて。

男：うん、いいよ。あの先生、話すの早いからメモ取るの結構大変だよな。

Q：ノートを貸すのは誰ですか？

10.

女：あ、山田くん、学生課に用事があるから、飲み会に10分くらい遅れそうって佐藤くん伝えてくれる？

男：おう、了解！じゃ、先にみんなで行ってるね。

Q：佐藤くんに伝えるのは誰ですか？

11.

女：山田君って、パソコン得意だったよね。どうしてもこのやり方が分からないんだけど、教えてもらえない？

男：得意って訳じゃないですけど、僕でよければちょっと見てみますよ。

Q：パソコンを教えるのは誰ですか？

12.

女：あの、すみません、ちょっと寒いので、そこのドア閉めてもらえますか？

男：ああ、すみません。

Q：ドアを閉めるのは誰ですか？

13.

男：先輩、甘いもの、好きですか？

女：うん、好きだよ！なんで？

男：あの、ここのケーキ、この間、テレビでやってて、簡単そうだなあと思って作ってみたんですけど、味見てもらえませんか。

女：ええっ！すごいね！

Q：味を見るのは誰ですか？

14.

女：この間の忘年会のお店、すごくよかったね。

男：そうだね。色々お店の人に配慮してもらったから、席も料理もよかったよね。

女：山田君が事前にお店のの人に頼んでおいてくれたの？

男：ううん、お店の人が親切だったんだよ。

Q：配慮したのは誰ですか？

15.

男：あの、先輩、すみません、明日、田中先輩に授業で会いますか？

女：うん、ゼミで会うよ。

男：田中先輩にこの間この本借りたんですけど。僕、田中先輩にその後全然お会いできなくて、返せていないんです。それで、申し訳ないんですが、この本、田中先輩に渡してもらえますか。

女：あーオッケー！

男：すみません。ありがとうございます！

Q：本を渡すのは誰ですか？

16.

男：すみません、あの一、写真を撮ってもらってもいいですか？

女：ええ、いいですよ。はい、チーズ！

Q：写真を撮るのは誰ですか？

17.

男：あ、部屋のエアコン直ったんだね。良かったね。

女：そうなの。この間、管理人さんにやっと直してもらったんだ。

Q：エアコンを直したのは誰ですか？

18.

女：あ、山田君、次に店員さん呼ぶときに、お水も頼んでもらえる？

男：ああ、いいよ。お酒飲み過ぎた？大丈夫？

女：うん、大丈夫！今日はちゃんと気を付けてるよ！

Q：お水を頼むのは誰ですか？

19.

男：聞いたよ！この間の事故のけが、大丈夫？

女：うん、ありがとう。そんなにひどくなかったし、大丈夫！

男：そうなんだ！事故の後、すぐお母さん来てくれてよかったね。

女：うん、管理人さんに母に知らせてもらったんだ。

Q：知らせたのは誰ですか？

20.

女：あ、山田先輩、この間の合宿お疲れ様でした。

男：おーお疲れ様！

女：ちょっとお願いなんですけど、先輩、合宿で撮った写真、携帯にありますか？私の携帯壊れちゃって、せっかく撮ったのに、写真が見られなくなっちゃったんです。もしあったら、写真のデータ、送ってもらってもいいですか？

男：えーそれは大変だね。写真あるから送るよ。

女：ありがとうございます！すみません！

Q：データを送るのは誰ですか？

21.

男：あ、田中さん！部長に、ゼミの用事があるからサークルに10分くらい遅れるって、伝えてもらえる？

女：うん、いいよ。わかった。

Q：部長に伝えるのは誰ですか？

22.

女：山田君、最近バイト始めたんだってね！どう？

男：佐藤先輩に紹介してもらったんだけど、店長さんも優しいし、良いよ。

女：それなら良かったね！居酒屋さんって大変そうだけど、頑張ってね。

男：ありがとう！

Q：紹介してもらったのは誰ですか？

23.

女：あの、すみません。あの一番上の本棚にある、あの本が欲しいんですけど、取ってもらっても良いですか？

男：ああ、あの作品ですね？

女：はい、そうです。

男：今、脚立を持ってくるので、少々お待ちください。

Q：本を取ってもらうのは誰ですか？

24.

男：田中さん、先週の引っ越し、手伝ってもらって、助かりました！

女：いいえ、とんでもない。引っ越しって一人じゃ大変ですよ。

Q：引っ越しを手伝ったのは誰ですか？

25.

男：田中さん、最近仕事頑張ってるよね。

女：ありがとう。この間部長にチームのリーダーとして認めてもらって、すごく嬉しかったんだよね。

男：そうなんだ！それはよかったね。

女：うん、それですますやる気出たよ！

Q：認めてもらったのは誰ですか？

【参考資料2】

解答用紙

回答欄に○を書いてください。

例1	女： ○	男：		
例2	みき： ○	もう一人の女性：		
1	女：	男：○	子供たち：	
2	女：○	男：		
3	女：	男：○	娘：	
4	女：○	男：		
5	女：○	男：		
6	女：	男：○		
7	女：	男：	田中さん：○	
8	女：○	男：		
9	女：	男：○	先生：	
10	女：	男：○		
11	女：	男：○		
12	女：	男：○		
13	女：○	男：		
14	女：	男：	お店の人：○	
15	女：○	男：	田中先輩：	
16	女：○	男：		
17	女：	男：	管理人さん：○	
18	女：	男：○	店員さん：	
19	女：	男：	管理人さん：○	母：
20	女：	男：○		
21	女：○	男：	部長：	
22	女：	男：○	佐藤先輩：	
23	女：○	男：		
24	女：○	男：		
25	女：○	男：	部長：	

(日本文学専攻 博士課程前期2年)