

# 相対自・他動詞の習得は可能か —スペイン語話者の場合—

小林 典子 直井恵理子

## 要 旨

日本語教育の文法シラバスの中で、ヴォイスと一般にくくられている文法項目(すなわち、能動態に対する受動態、非使役に対する使役、他動詞に対する自動詞、さらに自発、可能、授受表現など)は中上級レベルになっても使い方の難しいものようで、日本語学習者の作文等で誤りを多くみかける。本稿ではペアのある相対自・他動詞<sup>1)</sup>、特に「アク」「アケル」の習得に焦点をあてて、その問題点の考察を学習者のクイズ結果を通して試みた。習得のレベルを語彙レベルから表現の適切さのレベルまで5段階に分けて考察した結果、ディスコース(談話)の中で、ヴォイスの適切な使い分けをすること、特に作用が及んだ結果生じた対象の状態を表現する場合、その対象を主語に立てる自動詞構文を運用することは非常に困難であることが明らかになった。

【キーワード】 相対自・他動詞 ヴォイス 習得過程 スペイン語話者

## Are Japanese transitive/intransitive verbs learnable?

Kobayashi, Noriko

Naoi, Eriko

It seems difficult for JSL (Japanese as a Second Language) students to learn grammatical items generally classified under 'voice'. Many mistakes are found in their compositions, including use of active/passive, causative/non-causative, transitive/intransitive, etc.

In this paper, we discuss how learners acquire transitive/intransitive verb pairs such as "aku" / "akeru" through analyzing the results of their quizzes. If we divide the learning process into 5 steps from lexical knowledge to pragmatic knowledge (discourse appropriateness), the difficulty of learning the use of intransitive verbs, which describe the state caused by some action, becomes clear.

## 1. はじめに

日本語の文を述べようとするとき、その文はどのような態(ヴォイス)で述べるのかをまず決めなければ、文を言い始めることはできない。その文の主語は、行為の「仕手」なのか「受け手」なのか、述部で述べるのは「作用・動作」なのか「結果・状態」なのか、また、それは「意志的動作」なのか「自然な変化」なのか、というような対立のいずれの一方なのかを決定しなければ、ヴォイスが決まらず、文は組み立てられない。母語話者は無意識に瞬時にこれを適切におこなっているわけであるが、日本語学習者にとって、このような決定をし、またその具体的な表現形を正しく述べるのは難しいようである。例えば「ドアがアイタ」「ドアがアケタ」という表現の場合、格助詞と動詞が適切に結び付けられるかどうか、「ドア」は主語なのか、目的語なのか、「アケタ」動作を表現しようとしているのか、「アケタ」後の状態を問題にしているのか、というようなことが問題になってくる。また、更に、「ドアがアイテイル」「ドアがアケテアル」のような場合は、「仕手」の意志性が問題になる。これらは日本語学習者が初期の段階で必ずぶつかる難関である。

また、文の述べ立て方が「日本語らしいか、適切な表現か」(寺村1976)という問題は、さらに習得の困難な問題である。つまり主語に何をたて、述部でどのように述べるのかは、言語によって異なる場合が多い。構造的には正しいにも関わらず、適切な表現ではない、という例は学習者の文に多数ある。例えば、なかなか開けられなかったドアをやっと開けたとしよう。その場合、「アッ、アケタ」といっても、「アッ、アイタ」といっても文法的には間違いではない。しかし、前者は日本語らしくない不適切な表現である。このような適切さの習得は、非常に難しいようである。

自・他動詞構文がどのように習得されていったのか、あるいは、習得されなかったのか、メキシコのヌエボレオン大学で初級の日本語教科書「Situational Functional Japanese」(以後S F J)を使って学習している初級のスペイン語話者<sup>④</sup>の習得状況を追ってみた。また、筑波大学で学ぶ中上級レベルの学習者についても調べてみた。

## 2. 他動性と意志性の問題がS F Jでどのように扱われているか。

筆者らはS F Jの制作に深く関わり、かつ、実際に教室でこれを使用して日本語の授業にあたっている。<sup>⑤</sup> S F J制作に取りかかるにあたって、文法シラバスを考えた際、日本語の文法の中心的な柱として、「スル」「ナル」の対立をたて、これを教科書の中で、スパイラルに取り上げながら習得させることにした。

「スル」「ナル」はそれぞれ他動詞、自動詞と重なる場合が多いが、S F Jでは意志的か、そうでないかの対立を示す動詞のグループとして名付けてある。一方、対象の「を」格(通過点などを表す「を」は含めない)をとるかどうかが自動詞・他動詞を分けるものとした。つまり、図1のような動詞の捉え方を基本とした。

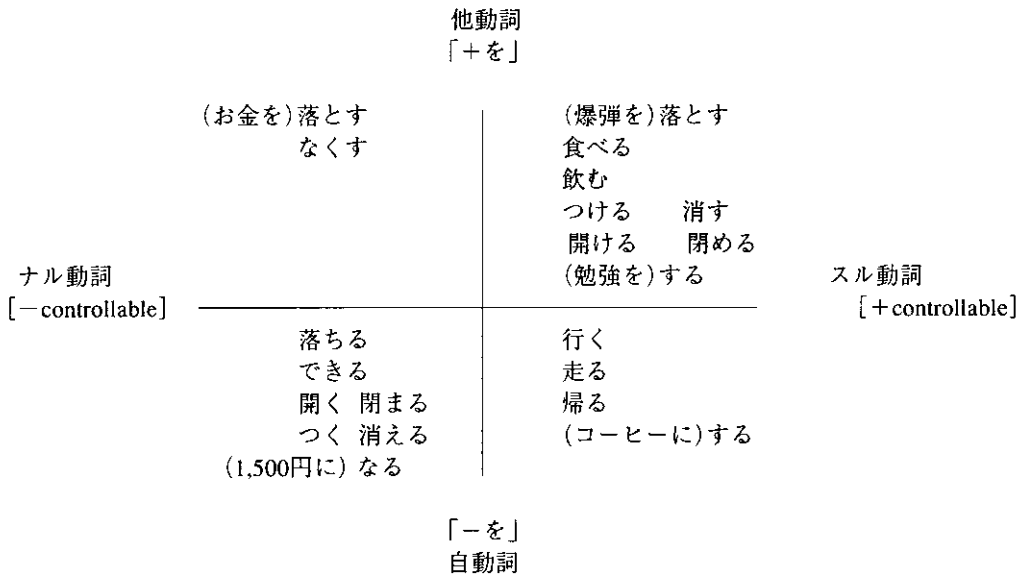


図1 意志性と他動性による動詞の分類

また、SFJの中でのヴォイス関係の扱いは表1のようにになっている。

表1 SFJでのヴォイスに関わる項目

3課	～にる ～になる(コーヒーにする 1500円になる)
8課	開く/開ける 消す/消える ～ている(状態) ～(ない)てください
9課	暖かくする/なる 静かにする/なる
11課	自他対応動詞(止める/止まる 決める/決まる 始める/始まる等)
12課	見える/聞こえる
15課	(意志動詞)てみる ～ておく (+を動詞)である
16課	(y)oo form
17課	受身文
21課	～ようにする/なる
22課	使役文
23課	ことにする/なる (+controllable)ために/(-controllable)ように

### 3. クイズ結果が示す習得状況

SFJ学習者に対して、4課ごとにクイズを実施しているが、そのうちの自他動詞に関係する問題の出来具合を見てみよう。

学習者：メキシコの大学で学習するスペイン後話者、能力別にクラス分けして授業は行っている。

クラス1 = 1課～ 6課	クラス4 = 13課～18課
クラス2 = 6課～10課	クラス5 = 18課～21課
クラス3 = 10課～13課	クラス6 = 21課以上

実施時期：それぞれの課を学習した後に。

クイズ：筑波大学留学生センター作成のもの。自他に関する問題は以下のもの。

クイズ2 (5課～8課)の3番と4番

クイズ3 (9課～12課)の3番

クイズ4 (13課～16課)の4番

ただし、クイズ2については、学習直後(クラス2の段階で)に1回目のクイズ実施をし、更に8か月後(クラス3、とクラス5の段階で)に再度実施した。受験者が入れ替わっていたりして、単純な比較はできないのではあるが、中で3人は同一人物である。3人全員が、日本語の学習を続け、日本語能力が上がっているにも関わらず自他の問題は8か月後の結果のほうが悪い。また、クラス5の学習者の出来具合がクラス2の学習者の1回目の結果よりもいいわけではない。

#### <クイズ2の3番>(資料1参照)

問題は絵を見ながら例に示されているような文を作るものである。適切な語彙、正しい格助詞、後続の語句につなぐ正しい活用形(ここではテ形、ナイデ形)、が使えるかが問われている。

ex.1) ここでたばこをすわないでください。

ex.2) えんぴつをかしてください。

ex.3) ここでたばこをすってもいいですか。

相対自・他動詞は「消す」「止める」「閉める」が、それぞれ、2)5)7)で問われている。

2) 電気を消してください。

5) 車を止めないでください。

7) 窓を閉めてもいいですか。

受験者の生のデータは興味深い間違いを示しているが、これを数字でまとめると以下のようになる。なお、1回目のクイズのときクラス2の学生は、2回目のときはクラス3になっており、その中の3人は同一テストを2回受けていることになる。動詞語彙選択は活用や表記は間違ってもほぼそれらしき語彙を書いている、つまり、意味があっていて、自他の選択までできているものを(後述4.2節のレベル1の②まで出来ている)正答として数えている。

受験者数	1回目	7人(クラス2)	2回目	3人(クラス3) 2人(クラス5)
	'93年11月実施		'94年7月実施	
	正答率		正答率	
助詞選択「を」	0.86		0.53	
動詞語彙選択	0.48		0.53	
動詞活用	0.48		0.47	

以上のものであった。この問題では3問とも他動詞で答えるもので、助詞はすべて「を」でよかったのであるが、レベルが高い学習者の方に、「が」の利用傾向が出て、誤答が多かった。動詞語彙の方は動詞の語幹、つまり a k-、t o m-、s h i m-までは大部分の学生が簡単に到達しているようであるが、次に自・他のいずれが来るのかは難しいようである。

<クイズ2の4番>(資料2参照)

この問題は先の3番よりは易しい問題であった。これは家の中の状態を絵を見て表現する問題で、次のようなものである。助詞が示してあること、すべて「～ている」に接続するという統一性が問題をやりやすくしていると考えられる。

ex) お金が(落ちています)

- 1) ドアが(しまっています)
- 2) テレビが(ついています)
- 3) まどが(あいています)
- 4) 人が(死んでいます)

受験者数	1回目	7人(クラス2)	2回目	3人(クラス3) 2人(クラス5)
	'93年11月実施		'94年7月実施	
	正答率		正答率	
動詞語彙選択	0.86		0.90	
動詞活用	0.57		0.55	

クイズ2の3番、4番の結果を初回と再テストとで比較してみると、進歩が見えず、後退しているようにも見える結果であった。

その他クイズ3(資料3)、クイズ4(資料4)についても自・他動詞の問題を検討した。詳しくは省略するが、正答率だけ示す。

		正答率			正答率
クイズ3	動詞語彙選択	0.50	クイズ4	動詞語彙選択	与えている
	動詞活用	0.47		動詞活用	0.61

クイズ4は語彙は辞書形で「落ちる」「開ける」「書く」のように与えられており、これに補助動詞を考えて活用ができるかチェックする問題である。

使用している語彙はクイズ2～4と、同じ様な語彙が使われているにも関わらず(つける、けす、消える、開けるなど)なかなか定着しない実態が見られる。

#### 4. 相対自・他動詞の使用の調査

構文的に正しく自・他動詞を使い分けることもなかなか習得できないのが現実ではあるが、実際の場面に適切な表現ができるのかどうか、表現の適切性を見てみることにした。

「アケ」「アケル」について日本語学習者にアンケート1、2、3のような調査をした。スペイン語話者についてはアンケート1、2(状況はスペイン語に翻訳)を使って、メキシコのヌエボレオン大学で調査した。その他の外国語話者は、筑波大学の留学生である。彼らの日本語能力は中上級レベル(日本語能力試験2級程度以上)のため、アンケート3を使って、調査した。日本語母語話者については、選択式ではなく自由記述で書き込んでもらった。その結果は表2のとおりである。

##### アンケート1 状況をスペイン語で与えて、3肢選択で答えるもの

¿Qué dirías en los siguientes casos?

Seleccione una expresión más natural que se te ocurra.

1. Quiero entrar al cuarto y no tenía la llave. Parece que se me perdió.

- Yo digo: 困ったなあ。 ① ドアがあかない。  
② ドアをあけない。  
③ ドアがあげられない。

2. Entonces, metí el alambre para intentar abrir, pero ① あきません。  
② あけません。  
③ あげられません。

3. Se acercó el vecino y me dijo: ¿Qué pasó?

- Yo le contenté: ① ドアがあかないんです。  
② ドアをあけないんです。  
③ ドアがあげられないんです。

4. El vecino me dijo: Aquí está la llave. Estaba tirada. ¿Es tuya?

Yo le contenté: Sí, es mía. (yo metí la llave)

- y digo: ああ ① あけた。  
② あいた。  
③ あげられた。

アンケート2 スペイン語ではどのような表現が出るか自由記述させるもの

¿Qué dirías en los siguientes casos?

Escribe una expresión más natural que se te ocurra.

1. Quiero entrar al cuarto y no tenía la llave. Parece que se me perdió.

Yo digo: ¡Que hago! No \_\_\_\_\_

2. Entonces, metí el alambre para intentar abrir, pero no \_\_\_\_\_

3. Se acercó el vecino me dijo: ¿Que paso?

Yo le contenté: Se me perdió la llave de la puerta, por eso no \_\_\_\_\_

4. El vecino me dijo: Aquí esta la llave. Estaba tirada. ¿Es tuya?

Yo le contenté: Sí, es mía. (yo metí la llave)

y digo: ¡Que bueno! \_\_\_\_\_

アンケート3 中上級レベル対象の日本語だけの3肢選択

1. 部屋に入ろうと思ったのですが、部屋の鍵が見つかりません。鍵をなくしてしまったようです。

「困ったなあ、①ドアがあかない。

②ドアをあけない。

③ドアがあげられない。」

2. そこで、針金を鍵穴に入れて、開けようとしたのですが、なかなか

①あきません。

②あけません。

③あげられません。

3. それを見た隣の人が「どうしたんですか。」と聞きました。それで答えました。

「実は、鍵をなくしたので、

①ドアがあかないんです。

②ドアをあけないんです。

③ドアがあげられないんです。」

4. 隣の人が「鍵ならありますよ。ここに落ちていました。これですか。」と鍵を見せました。「ええ、そうです。」(ガチャガチャと鍵を鍵穴に入れる。)

「ああ、①あけた。

②あいた。

③あげられた。」

表2 アクとアケルの使用傾向調査

母 語	日 本 語	ス ペ イ ン 語 SFJ L16	ス ペ イ ン 語 SFJ L23	中 国 語	韓 国 語	英 語	イ タ リ ア 語	ポ ル ト ガ ル 語	オ ラ ン ダ 語	タ イ 語	イ ン ド ネ シ ア 語
人 数	15	6	5	16	12	2	2	2	1	1	1
1 アク アケル アケラレル	9 0 6	0 4 2	0 5 0	2 4 10	4 6 2	1 1 0	0 1 1	1 0 1	1 0 0	0 0 1	0 0 1
2 アク アケル アケラレル	12 0 3	0 2 4	0 5 0	2 4 10	4 3 5	2 0 0	1 1 0	1 0 1	0 0 1	1 0 0	0 0 1
3 アク アケル アケラレル	8 0 7	0 4 2	1 4 0	1 6 9	1 3 8	0 1 1	1 0 1	1 0 1	0 0 1	0 0 1	0 0 1
4 アク アケル アケラレル	15 0 0	2 0 4	0 5 0	2 12 2	6 4 2	1 1 0	1 1 0	1 0 1	0 0 1	1 0 0	0 1 0

## 5. 相対自・他動詞の調査結果の考察

### 5. 1. メキシコの学生の場合

各国語の母語干渉についてはデータが少なすぎることに、学習者のレベルが異なることから、今後の調査を待たねばならないが、ここでは、スペイン語話者について注目したい。SFJによる学習者であるために、表1のような流れで、自他の問題は教授されてきているが、その習得が難しいことが表2からわかる。

SFJ L16の学習者群のほうが、L23の学習者群よりも、受け入れ可能な答えを選んでいる。L23の学習者群の選んだほうは全くの非文(つまり、アクまたはアケラレルを選んでほしいところを、アケルを選んでいる)が多かった。このことは、指導者を失望させる結果であった。日本語能力は高まっているのにも関わらず、習得されていないことを示したからである。L16の学習者のほうは、L15で自他をおおいに意識させられた直後の調査であったためか、L23の学習者よりよりかえってよい結果であった。また日本語母語話者が決してアケルを使わなかったこと、アケラレルが適節に使用可能な場面でも、アクの使用の方が好まれているらしいことが明かになった。

このことから、授業の上で学習者は知識としては理解可能であるが、授業を離れて、運用する場面に



なると使えないことを推測せざるをえない。

## 5. 2. 自・他動詞の習得の段階

自動詞、他動詞というのはヴォイスの問題であるが、ヴォイスについて村木(1991)は次のように述べている。

「ヴォイスというのは、何に視点をおいて表現するかという文の機能意味構造にもとづく統語論的な側面と、述語になる動詞がどのような形態をとるかという動詞の形態論的な側面の相互関係の体系であるといえる。」

また、村木(1991)は文構造に次のような4つのレベルを考えている。

<補語と述語の関係の4つのレベル>

- $\alpha$  意味統語論的なレベル(名詞の動詞に対する意味的な役割)
- $\beta$  形態統語論的なレベル(名詞の動詞に対する統語的な形式=格形式)
- $\gamma$  機能統語論的なレベル(名詞の動詞に対する呼応=一致関係)
- $\delta$  通達統語論的なレベル(言語使用に際しての通達的な側面に関わる問題)

ヴォイスの問題を上記の4レベルで考えると、 $\alpha \beta \gamma$ は記憶の問題はあるとしても学習しやすいのに対して、 $\delta$ のレベルは難しいのではないか。場面や状況によって、どのように「アク」「アケル」を使い分けるのかは $\delta$ のレベルであって、これはこれまでの教室活動では習得が非常に困難なようである。

学習者の誤りを観察してきた結果、以下のような習得のレベルが考えられた。これは上記の村木の体系とも通じるものであろう。

表3 自・他動詞の習得の段階

レベル1	語彙を選択する	① 語幹を選ぶ(ak-, shim-) ② 自他を選ぶ(akeru/aku, Shimeru/Shimaru)
レベル2	格助詞を選択する	
レベル3	動詞の後に続く補助動詞等に正しい活用で接続する	
レベル4	意味的に内容にあった文を作る	
レベル5	文法的に正しいだけでなく日本語として適切な表現を選ぶ	

多くの学習者はレベル1の①まではうまくいくのであるが、②以降となると苦戦するようである。

早津(1989)が「基本的な動詞ほど自他対応をなすものが多い」と指摘しているように、この相対自・他動詞は基本的な動詞であるだけに、習得を望むものである。対応のない動詞の場合は文法規則によって受身形にしたり、可能形、自発形、使役形にしたりして、「仕手」あるいは「受け手」のいずれかに焦点を

あて、主語、目的語を選ぶことになる。

自他の対応のある動詞と、そうでない動詞の両方を含めたヴォイスに関わるテストを次のような形式で、おこなってみた。受験したのはいわゆる中上級レベルの学習者で、600時間以上は学習してきた人とみていだろう。これは「動詞を適当な形にするように」また、「後半は結果を示す表現だ」と口頭で指示をした。(資料5)

テスト問題の1は次のような単純なパターンの問題である。

授業を始めた。授業が(はじまった)

子供を働かせた。子供が(働いた)

問題の2では、次のようにした。

朝早く起きようとしても、なかなか(おきられない)。

この棒はいくら曲げようとしても(曲がらない)。

問題1では主語が「が」で示されているが、問題2ではこれが見えないぶん、難しくなっている。文の途中までは、「私」が主語で、後半はその作用の及ぶ「対象」が主語に入れ替わるというこのような表現は、考えてみれば、複雑なものである。このテストの考察はここでは取り上げないが、学習者は自他の対応のある動詞でも、語彙を覚えていないのか、あるいは母語の干渉か、受身、可能使役、のような文法的に派生させて作った形式を利用するという傾向が見えた。これは文法的には正しい文でも、日本語としては不自然で、何か特別な意味を担った表現に聞こえ「わざとらしい」「仰々しい」、という印象を与えるものである。

このような表現の適切さの問題とされているものは、いちいちその場面において、こういう時はこう言うものだ、というように覚えるしかない、放っておくわけにはいかないだろう。しかし、日本語教育ではこれを理論的に習得させるところまでは至っていないと思われる。「作用」に焦点をおいた表現なのか、「結果・状態」を描写することに焦点をおいた表現なのかによって、ヴォイスが変わることを強調した指導も必要である。また、その際、相対自・他動詞と、そうでない動詞では動詞の形の選択が違ってくとも体系的に教えると、多少は習得の助けになるかもしれない。

## 6. 日本語とスペイン語のヴォイスの傾向

出口(1982)はスペイン語は「何かが何かを引き起こす」他動性への指向が根強く、自動詞の豊富な日本語と好対照をなすと指摘し、「日西両語における“態”の風土とでも言うべきものを捉えるために、敢えて単純化するならば、'なる''される'が優越する日本語の世界と、'させる''する'を基本に据えるスペイン語世界の対立を見ることが出来る。実際、自動詞の代表格であり、我々にとって不可欠な'なる'に相当する語はスペイン語になく、場合に応じて様々な複合表現に訳し分けられなければならないのである。」と述べている。

スペイン語話者が自動詞よりも他動詞を好んで使う傾向は前述のアンケート調査でも推測ができよう。スル／ナルを選び間違っても、通じるなら、許せるかと言うと、場合によっては、相手に不快感を与え

るという問題が残る。日本語話者はナル的な表現を好み、スペイン語話者はスル的な表現を好むとしたら、それぞれその反対の表現に不信感や、不快感が残り、相手の文化の評価にまで至る可能性もある。

## 7. おわりに

これまでの結果からは、自他の適切な使い分けは、かなり習得困難なことのようである。しかしながら教科書SFJを使用して、スル／ナル感覚を繰り返し指導してきたヌエボレオン大学の場合、初めからSFJで学習してきた学生と、途中からSFJのVOL.3を始めた既習者を比べると、第23課の目的の「ために」「ように」の使い分け(「水があふれないために水を止める」「私は日本に留学するように日本語を勉強したい」が非文であること)などの、理解の速さが全く異なることに驚かされた。少数のインタビュー調査でしかないので、今後さらに実証する必要がある。実際に使用できるレベルまで習得できるのが理想だが、それができずとも、知識としては持っているというレベルも意味ありと認められるべきだろう。人の話を理解することができるし、自他に関連する他の文法項目の習得も促進されるようだ。

また、4節でも述べたように、ヴォイスと発話場面、状況とを結び付けた理論が整理されて日本語教育にも反映させられれば、学習者の習得を助けることになるであろう。

## 注

- (1) 対のある自動詞と他動詞のことを寺村(1982)にならって、相対自動詞、相対他動詞と呼ぶ。
- (2) ヌエボレオン大学で学習している直井の指導している学生。
- (3) SFJ制作にあたって、小林は文法解説、文法シラバス作成に関わり、直井はスペイン語版翻訳者である。

## 参考文献

1. VanPatten, Bill (1990) Attending to form and content in the input — An experiment in consciousness, *SSLA*,1: 287-301
2. 青山文啓 (1994) 「日本語の自他とスペイン語の再帰」 『国立国語研究所報告 108 日本語とスペイン語 (1)』 くろしお出版: 105-119
3. 佐藤琢三 (1994) 「動詞の自他対応と様態指定」 『筑波応用言語学研究』 1: 21-32
4. 高橋太郎 (1985) 「現代日本語のヴォイスについて」 『日本語学』 4-4: 4-23
5. 筑波ランゲージグループ (1992) 『Situational Functional Japanese』 凡人社
6. 寺村秀夫 (1975) 「「表現の比較」ということについて」 『日本語と日本語教育 —発音・表現編—』 文化庁・国立国語研究所
7. ——— (1976) 「「ナル」表現と「スル」表現 —日英「態」表現の比較—」 『日本語と日本語教育 —文字・表現編—』 国立国語研究所
8. ——— (1977) 「態の表現と「適切さ」の条件」 『日本語教育』 33: 23-35

9. ————— (1982) 『日本語のシンタックスと意味Ⅰ』 くろしお出版
10. 出口厚実 (1982) 「スペイン語 —再帰形式をめぐる—」 『講座 日本語学10外国語との対照Ⅰ』  
明治書院: 305-318
11. 中右 実 (1994) 「第4部空間の文法」 『認知意味論の原理』 大修館書店: 309-440
12. 早津恵美子 (1989) 「有対他動詞と無対他動詞の違いについて」 『言語研究』95: 231-256
13. 宮島達夫 (1985) 「「ドアをあけたが、あかなかった」—動詞の意味における<結果性>」 『計量国  
語学』14-8: 335-353
14. 村木新次郎 (1991) 「ヴォイスのカテゴリーと文構造のレベル」 『日本語のヴォイスと他動性』  
(仁田義雄編) くろしお出版: 1-30
15. ————— (1991) 『日本語動詞の諸相』 ひつじ書房

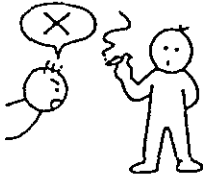
資料1 クイズ2

ex. 1) ここでたばこをすわないでください。

ex. 2) えんぴつをかしてください。

ex. 3) ここでたばこをすってもいいですか。

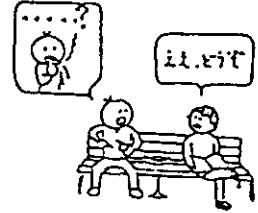
ex. 1



ex. 2



ex. 3

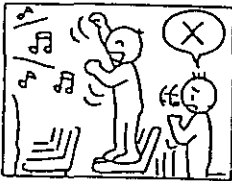


- 1) いすの上\_\_\_\_\_ください。
- 2) 電気\_\_\_\_\_ください。
- 3) 写真\_\_\_\_\_ないでください。
- 4) \_\_\_\_\_ください。
- 5) 車\_\_\_\_\_ないでください。
- 6) ここ\_\_\_\_\_もいいですか。
- 7) まど\_\_\_\_\_もいいですか。
- 8) えんぴつ\_\_\_\_\_もいいですか。

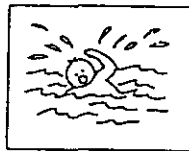
6)



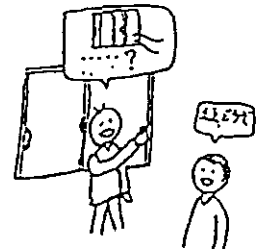
1)



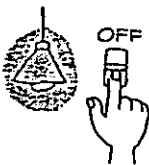
4)



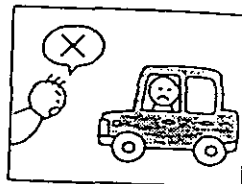
7)



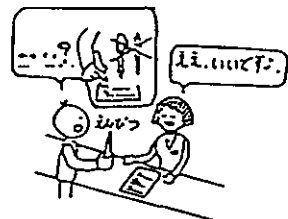
2)



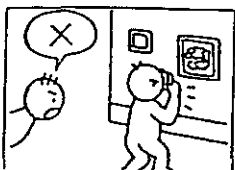
5)



8)



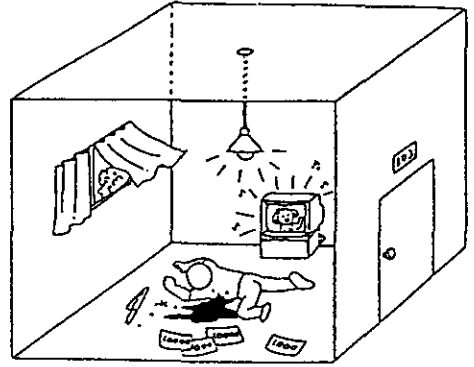
3)



資料2 クイズ2

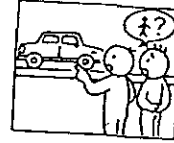
eg) お金が落ちています。)

- 1) ドアが( )。
- 2) テレビが( )。
- 3) まどが( )。
- 4) 人が( )。



資料3 クイズ3

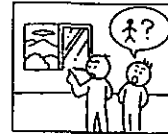
ex. A: 車が止まっていますよ。  
B: だれが(止めた)んでしょうか。



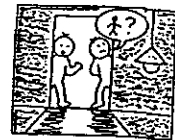
1. A: 部屋がきれいに( )いますよ。  
B: だれがきれいにしたんでしょうか。



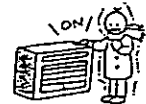
2. A: まどが開いていますよ。  
B: だれが( )んでしょうか。



3. A: 電気が( )いますよ。  
B: だれが消したんでしょうか。



4. 寒いのでヒーターを( )ください。



5. 階段から( )、足をひねったんです。



資料4 クイズ4

4. \_\_\_\_\_に、〈 〉の動詞と「～である」「～ている」「～てみる」「～ておく」「～てくる」「～ていく」を適当な形に直して文を完成しなさい。

e. g. A：写真を持ってきましたか。

B：あ、忘れました。今、取ってきます。

〈取る + ?〉

1) あっ、お金が\_\_\_\_\_よ。

〈落ちる + ?〉

2) A：川村さん、いらっしゃいますか。

B：今、となりの部屋なので\_\_\_\_\_。

〈呼ぶ + ?〉

3) A：寒いのでまどを閉めましょうか。

B：いいえ、\_\_\_\_\_ください。

〈開ける + ?〉

4) A：もう遅いですから、私のうちでどうぞごはんを\_\_\_\_\_ください。

〈食べる + ?〉

B：ありがとうございます。

5) A：すみません。これ、何て\_\_\_\_\_人ですか。

〈書く + ?〉

B：「事務室に来てください」ですよ。

6) A：どちらのコンピュータがいいかな。

B：どうぞ、\_\_\_\_\_ください。

〈使って + ?〉

資料5

1. 例のように文を完成させよ。

例：電気をつけた。電気が(ついた)。

- 1) 授業を始めた。授業が( )。
- 2) お金を集めた。お金が( )。
- 3) 時間割を変えた。時間割が( )。
- 4) お金を落とした。お金が( )。
- 5) ドアを閉めた。ドアが( )。
- 6) 鍵をかけた。鍵が( )。
- 7) こどもを働かせた。子供が( )。
- 8) 犬に餌を食べさせた。犬が餌を( )。
- 9) 餌を食べた。餌が( )。
- 10) 富士山を見た。富士山が( )。
- 11) 木村さんを押した。木村さんが( )。
- 12) ひげを伸ばした。ひげが( )。
- 13) ひもを切った。ひもが( )。
- 14) 難しい漢字を書いた。難しい漢字が( )。
- 15) 立派な家を建てた。立派な家が( )。

2. 例のように文を完成させよ。

例：ドアを開けようとしても、なかなか(開かない)。  
木の実をとろうとしても、なかなか(とれない)。  
子供を買物に(行かせ)ようとしても、なかなか行かない。

- 1) 朝早く起きようとしても、なかなか( )。
- 2) 彼のことを母に言おうと思っても、なかなか( )。
- 3) 火を消そうとしても、なかなか火は( )。
- 4) いくら大きい声で起こしても、子供は全然( )。
- 5) この棒はいくら曲げようとしても、( )。
- 6) 古い家を壊そうとしても、なかなか( )。
- 7) お金を貯めようとしても、なかなか( )。
- 8) コンピュータを直そうとしても、なかなか( )。
- 9) 壁に絵をはろうとしても、なかなか( )。
- 10) ビールを冷やしても、なかなか( )。
- 11) いくら椅子を( )としても、椅子は重くて動かない。
- 12) 窓を( )としても、なかなか閉まらない。
- 13) 網戸を( )としても、はずれない。
- 14) 字を( )としても、うまく書けない。
- 15) 子供に宿題を( )としても、しない。
- 16) いくらお見合いの写真を( )としても、彼は見ない。
- 17) いくら富士山を( )と思っても、ここからじゃ見えない。
- 18) 髪を( )と思っているが、なかなかのびない。
- 19) 論文を( )と思っても、なかなかまとまらない。
- 20) この方法を全国に( )としても、なかなか広まらない。