

第2言語としての日本語学習に 関する縦断的事例研究

松田由美子*・斎藤俊一**

キーワード： 中間言語、認知方略、自動的発話、制御的発話

要 旨

第2言語としての日本語習得過程を明らかにするための基礎研究として、韓国人の日本語学習者2名を対象に事例研究を行った。実験者が日本語指導を兼ねて観察を行い、学習期間約6ヵ月、計16回の観察場面から得た学習者の発話資料に基づき、分析を試みた。

分析Ⅰにおいて、日本語学習者の発話構造の基本的な枠組みを構成した。その結果、学習者は、発話時点で既に持っている中間言語をよりどころとして、発話を試みるが、その際伝達を円滑に進める手段として、さまざまな方略を用いるという基本的な発話構造が明らかにされた。中間言語が形成される過程において、学習者は目標言語の構造を常に仮説設定しようとする認知方略を基礎として使用するものと想定され、また、伝達上の方略としては、目標言語をモニターしたり、対話者を利用したりする方略が認められた。

分析Ⅱでは、格助詞使用状況を調べ、分析Ⅰで構成した枠組みに沿って、学習者の認知過程を考察した。分析の対象とした格助詞は10種類である。この結果、学習者に共通した使用傾向と、学習者間での個人差が明らかになった。共通傾向は、特定の格助詞使用に見られる顕著な脱落や、他の助詞の選択等において認められる。これらの結果から、分析Ⅰで想定したように、第2言語学習者は仮説設定方略により、目標言語の言語構造に接近しつつ、かつ、効果的な伝達を目指すという認知行動をとるものと考えられる。

はじめに

第2言語習得に関しては従来、さまざまな分野及び観点から研究が進められているが、日本語を対象とした研究は第2言語習得研究の歴史の中で、緒についたばかりといえる。特に日本語を習得する学習者の内部に存在する認知過程を明らかにすることは、普遍的な第2言語習得理論の構築に関する基礎となるばかりでなく、今後益々必要とされるであろう日本語教育の実践面においても、有用な示唆を与えるものと思われる。人が第2言語を習得しそれを運用するという行動は、生理的レベルから社会的レベルに至るまでの、さまざまな側面での認知過程が相互に影響し

* MATSUDA Yumiko: 新潟大学 (Niigata University) 大学院教育学研究科教育心理学分野大学院生。

** SAITO Shun'ichi: 新潟大学大学院教育学研究科教育心理学分野教授。

あいながら構成する、総合的な認知行動である。水野(1987)が指摘するように、より包括的な第2言語習得理論を構築するには、まず部分的な真理を結合させてゆく必要がある。そのためにはあらゆる角度からのアプローチがとられる必要があるが、事例研究はそうしたアプローチのひとつとして、有用な情報を与えるものと思われる。縦断的事例研究の長所は第一に、観察者が直に被験者を観察することにより、一人の人間の行動をさまざまなレベルから、より包括的にとらえることができるということである。本研究はそうした事例研究の長所を活かし、成人の学習者の日本語習得過程を時間軸に沿って分析することにより、その諸相の一端に触れようとするものである。

1. 研究の構成

日本語を第2言語として習得しようとする外国人学習者が、日本語習得においてどのような認知過程をたどるのかを解明するための基礎研究として、少数の個人観察による縦断的事例研究を行う。研究概要は以下のとおり設定された。

1-1. 分析概要

1-1-1. 分析Ⅰ

日本語学習者が目標言語を使用して談話する際に表出する発話に見られる誤りや特徴に基づき、第2言語発話行動の構造の枠組みをモデル化し、その背景にあると想定される認知方略の枠組みを理論構成する。

1-1-2. 分析Ⅱ

学習者の日本語習得過程を明らかにする指標として、格助詞の使用状況を取りあげ、分析Ⅰで構成した枠組みに基づいて、時間軸に沿って検討する。

1-2. 対象学習者

韓国語を母語に持つ韓国人の成人女性2名を学習者とした。共に専業主婦であり、観察期間における年齢は学習者 K: 32歳、学習者 A: 38歳であった。夫の大学留学に伴い、初めての海外渡航として、Kは1990年7月来日、Aは1990年11月来日した。両学習者は年齢、母語の他、学歴、夫の職業・家族構成等の生活環境、日本における言語環境等に類似した背景を持ち、学習者としてはかなり共通した条件を持つと判断してよいと思われた。第2言語学習に関しては両者共高校卒業まで教科としての英語学習歴があり、日本語に関しては K は韓国において独学で平仮名習得、A は韓国の小学校における母親対象の趣味講座で3ヵ月程学習歴があった。いずれも来

日直前の期間においてであり、両者共観察開始時点においては平仮名の読み書きがようやくでき、会話力は挨拶ができる程度であった。日常生活における日本語使用の必要性を認識した本人たちの希望を受け、観察者自身が日本語の個人指導を開始した。

1-3. 観察期間

K の観察は1990年9月に開始し、1991年2月に終了した。また、A は1990年12月に開始し、1991年5月に終了した。いずれも実質観察期間は約6ヵ月である。観察には週1回約90分をかけた。全実施回数は17回であったが、この間6回は学習者の都合上 K と A 両者を複式で学習指導した。

1-4. 観察方法

大学研究室において実施。机をはさんで向かいあい、直接対話する形式で行った。指導教材としては「新日本語の基礎 I (財団法人海外技術者研修協会編)」を使用し、その他学習内容に応じて補助資料を用いた。教授法は原則として“直接法”に従った。ただし、学習者の不安を除き学習効果を上げるために、韓日辞典の持ち込みは許可した。

1-5. 指導内容

学習者の学習ニーズから「話す」「聞く」を中心とした日常会話の習得を学習目標として指導を開始した。具体的な観察場面は主に(1)学習項目等の学習場面と(2)自由会話場面によって構成されている。学習者が成人であり、フォーマルな形での教育ではないことから、できるだけ、本人の自発的な発話を尊重した。また学習が進むにつれ、日本語学習に関する学習者の内省報告等も、できるだけとりいれるよう配慮した。

1-6. 記録法

観察場面はテープレコーダーにより、90分のカセットテープに録音した。また、観察者の留意点はメモするように努めた。

2. 分析 I

2-1. 目的

日本語学習者の日本語習得過程を個々のレベルで分析する前に、巨視的なレベルでの視点から、まず、学習者が談話場面において目標言語で発話する際に、基本的にどのような認知過程の枠組みをもっているのかを理論構成する必要があると考えられる。従来これら習得過程の枠組み

は Corder (1971), Nemser (1971), Selinker (1972) 等によって提示されてきたが、日本語学習者の縦断的な発話資料からもう一度再構成を試みることにした。そこで分析 I では、主に学習者 K の発話資料に基づき、学習者の発話構造の枠組みをモデル化し、そこにどのような認知過程が介在するかを分析することにした。

2-2. 方 法

2-2-1. 対 象

学習者の発話資料のうち、ほとんど自発的な発話がみられなかった初回を除き、計 16 回の録音テープをすべて文字化した。その中から誤用あるいは不自然であると判断される発話部分を抜き出し、分析対象のデータとした。16 回の観察期間は便宜上 8 回目までを前半とし、9 回目以降を後半とした。

2-2-2. 観察場面の構成

前述のとおり観察場面における会話は (A) 学習会話と (B) 自由会話によって構成されている。

(A) 学習会話：具体的な学習項目の習得を目標に、意識的に行われる会話。基本的には学習指導者（観察者）が主導権をとる指導統制のもとに行われ、観察者・学習者共に自分の発話をモニターする度合いが強いと想定される。

〈会話の内容例〉

(a) 学習指導者の学習項目に関する説明。

(b) 学習指導者の発話を繰り返す。

(c) 代入・拡大等のドリルや、会話スタイルの練習、教科書の練習問題等。

(B) 自由会話：学習者が学習項目の習得を意識せず、自由に行う会話。内容は主に下記のとおりである。

(a) 学習に組み込まれた会話……学習指導者は学習項目を意識し、学習者から特定項目を誘出しようと意識的に働き掛けるが学習者がそれに気付かず自由な発話をする。学習指導者は自分の発話を意識しているが、学習者はあまり意識していない場合が多い。

(b) 学習項目に関連した、学習者の考えや意見等。

(c) 学習項目とは離れた学習前の雑談や、学習場面に導入された話題等から発展した会話。学習段階にもよるが、学習指導者・学習者共に自分の発話を意識的にモニターする度合いは少ないと想定される。

学習会話と自由会話は概ねまとまった時間単位で区別されるが、場合によっては短い時間単位で相互に組み込まれることもある。つまり、学習会話に自由会話が現れたり、逆に自由会話の中で学習項目の訂正をしたりといったような場合である。対象となる発話は主に、自由会話部分か

ら拾ったが、学習会話においても、データとして適切と思われる部分は対象とした。発話資料を基本的に自由会話場面に限ったのは、意識的 / 無意識的といった条件を統一したかった理由による。ただし、両場面を区別する明確な基準はなく、学習者と直に接する観察者の主観に頼らざるを得ない。発話収集に関しては前後の談話の流れの中で、できるだけ自然な学習者の中間言語が現れている自由会話から収集するよう配慮した。データ化に当たっては、下記の手順で行った。

2-2-3. 誤用及び不自然な発話の判断

観察者自身の日本語話者としての直観を判断基準として用いた。判断に当たっては、学習者が日本語学習の初級段階であることを考慮しながら、日本語話者であれば、前後の状況から当然学習者のようには発話しないであろうと思われる部分をとりあげた。これらの部分は大きく3種類にわけられる。

- (a) 助詞の誤用や動詞活用の誤りといった主として文法上の誤用を含む部分
- (b) 文法上は正しいが、談話上不適切な語彙や表現を含む部分
- (c) 学習者に固有の言い替えや、質問機能等を含む部分

談話文であるため、言いかけて発話が終わるものや部分的な省略等、文が完結しない例も多かったが、談話の流れから、充分判断可能と思われるものは句単位でも対象とした。また、当然のことながら、ひとつの句、文の中に複数のタイプの誤用が現れる発話も対象とした。

2-2-4. 目標文への書き換え

対象となる発話は、Corder (1971) に従い、まず、① 文法上の確かかどうか → ② 文脈上の確かかどうかにより、基本的な適否判断を行った上で、発話文が意図した日本語文を記述した。上述(c)のタイプに関しても、参考までに意図した日本語文を記述した。例文は次のとおりである。

分析Ⅰにおける発話文から目標文への書き替え例

〈学習者発話文〉	〈目標文〉
1) 留学生達に日本語()勉強()教えます。	→ 留学生達に日本語の勉強を教えます。
2) 料理()ものが同じです…味が違う…	→ 料理の材料は同じですが、味が違います。
3) 主人が学校に…学校から…家に…家へ来ます。	→ 主人が学校から家へ帰ります。

2-3. 結果と考察

収集した発話データは全部で600余りであった。これらのデータを基に、観察者から見た学習者の発話構造の枠組みを構成してみた。結果は図1の示すとおりである。

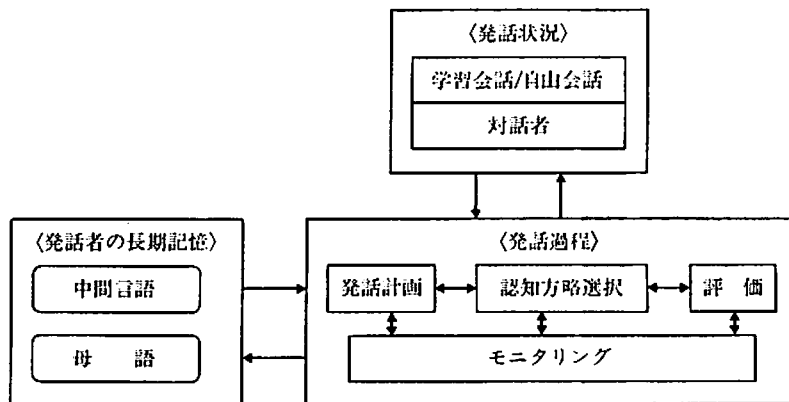


図1 学習者の発話構造

2-3-1. 発話行動の基本的構造

第2言語を学習途中の学習者言語は一般に、Selinker (1972) 以降、中間言語と定義されている。中間言語は母語から目標言語に至るまでの間に存在する独立した言語体系であると想定されるが、中間言語は語彙や表現、及びそれらを組み合わせる文法、そしてこれを使用する上での状況的知識を備えるものである。学習者が目標言語で発話しようとする際、学習者はその時点で持っている中間言語を媒介として用いる。このような中間言語を形成する情報源は目標言語圏で生活する成人の場合、いわゆる教室内での日本語学習の他にもさまざまな形で存在すると思われる。本研究での学習者 K, A は共に日本語習得に対する意欲が高く、特に K においては普段の生活の中で積極的に日本語を使おうとする姿勢がうかがわれた。本人の内省報告や会話の内容から、K の場合主に次のような機会を活用して中間言語を形成していったと想像される。

- (1) 家族との会話。(日本語及び日本語に関する知識)
- (2) 日本人の知人との会話。
- (3) 同郷の知人その他外国人と話す日本語。
- (4) 日本人同士の日常会話からの聞き取り。
- (5) テレビ等マスメディアからの聞き取り、読み取り。
- (6) 学習メモや辞書等による自主学习。

さて、学習者は中間言語を媒介として発話を計画するが、談話場面においては、自分の伝えたい内容を時間的な制約の中でできるだけ正確に伝えるという基本的な条件がある。このような条件の下に目標言語で発話する際、学習者はそれに見合った運用を目指し、効果的な方略を用いようとする。また、談話の状況によっては、当初の発話計画や手持ちの中間言語では間に合わない場合が起こってくる。そのような状況に対し、学習者は場面に応じて自分の発話をモニターし、対処的な方略を用いて発話を完成させ、伝達効果をあげようと試みる。つまり、学習者の発話構

造の枠組みは基本的には、中間言語を伝達媒介とし、認知方略を用いて最大限の伝達効果を持たせようとするものである、と定義することができる。

2-3-2. 発話構造に係わる認知方略

次に主に K の発話資料に基づき、発話例を具体的に検討することにより、発話構造に係わる認知方略の枠組みを構成してみた。結果は表1に示すとおりである。まず発話は大きく2つに分類される。ひとつは(i)自動的発話、もうひとつは(ii)制御的発話である。Ellis (1985) が示しているように、第2言語知識の構造の背景には、既存の情報を自動化して再生するといったブラックボックス的な認知過程から、対社会認知過程に至るまでの複雑な過程があると考えられる。今回の分析で得た認知方略は、これら総合的な認知過程の一部であり、Ellis の枠組みの中で、手続きの知識の下位にあたる方略のひとつとしてあげられた認知方略と、位置づけとしては一致するものである。それぞれの発話で用いられる方略を具体的に考察する。

[i] 自動的発話

この過程の基礎となる認知方略は、仮説設定による目標言語への接近であると想定される。学習者が学習項目の習得において、単純な勘違いをおかしたり、また指導者の側からの不適切な指導により誤って覚えたりすることは充分にあり得るが、Cord r (1967) が示唆するように、学習者の誤用は目標言語を指向する学習者の仮説検証行動の結果であると考えた方がむしろ適切に説明できるものと思われる。自動的発話はその場の状況に応じて対処的に行われるものではないため、どちらかという、(a) 無意識的であり、(b) 発話時のちゅうちょがなく、(c) 語句にとぎれめがない、といった特徴を持つ。具体的な方略としては以下のようなものが考えられる。

(1) 言語構成要素の意味認知方略

学習者は初期の段階では目標言語を構成している言語要素のもつ実質的、現実的な意味をまず重視し、生成しようところみるものと推測される。従来、簡略化、過剰般化として説明された過程も、単に学習の負担を軽減するためだけの方略ではなく、限られた条件下で伝達効果が要求される談話場面において、学習者が優先順位をつけた言語要素を取捨選択する過程であると仮定すると、より明確に説明できるようになると思われる。具体的な方略としては、

- ① 意味の優先づけによる省略 → 助詞の脱落等、学習者によって文中において重要でないと認知された言語要素が省略される。
- ② 複数要素の単純化 → 接続助詞の単純化等、複数の使い分けが要求される要素が単純化される。
- ③ 実質意味の優先 → 意味の指標が明確である名詞や動詞語幹を並べ文を構成する。

(2) 言語構造の認知方略

学習初期の段階では前述の意味認知方略が主に用いられるが、学習が進んだ段階で、言語構造

表 1 発話構造に係わる認知方略の枠組み

	基礎となる 認知過程	学習者の方略	具体的運用例	具体的発話例	目 標 文
自動的発話	仮説設定による目標言語への接近	(1) 言語形成要素の意味認知方略 ①意味の優先づけによる省略 ②複数要素の単純化 ③実質意味の優先	○助詞の脱落 ○接続詞の単純化 ○文法を無視した語句の羅列	「勉強()おわりです?」 「では皆()のことばを使うとき全然わかりません」 「若い会社で 行きますとき…」	「勉強は おわりですか」 「でも皆がこのことばを使うと、全然わかりません」 「若くて 会社に 勤めていた頃は…」
		(2) 言語構造の認知方略 ①既習の知識からの類推 ②既習項目を用いての様式構築	○不必要な規則の付加 ○学習者に固有の言い回しを構成	「とっても いいの 先生です」 「一緒に勉強する いいですか なあ」	「とっても いい 先生です」 「一緒に勉強するのが いいかしら」
		(3) 母語との比較方略 ①母語の形式の採択	○母語と類似した助詞の混同	「私と これが 難しいです」	「私も これが 難しいです」
制御的発話	学習者の負担をおさえた、最大限の効果への接近	(1) 目標言語による調整方略 ①知識のチェックによることばの再選択 ②未知や不確実部分の代用表現	○ことばの言い替えによるモニター ○直接語法の使用	「主人が 学校に…学校から…家に…家へ来ます」 「お母さんが…おいくつ…古いの人」	「主人が 学校から 家へ帰ります」 「お母さんが としをとって…」
		(2) 母語の使用方略 ①母語の使用による補完 ②目標言語との対照	○不確実部分を直接母語で言い替える ○母語で言い替えた後目標言語で再表現	「洋服は デパート (L1: エソ) 買います」 「なか…(L1: チュンガン) 中間サイズ」	「洋服は デパートで 買います」 「中間サイズ」
		(3) 対話者の利用方略 ①質問 ②対話者による選択要求	○不確実部分を直接目標言語話者に問う ○語句の語尾を上げ、目標言語話者に選択させる	「日本人が 私に あげます…いいですか?」 「切手…ねだん? …料金? …わかりません」	「日本人が 私に くれます」 「切手(の)料金が わかりません」
		(4) 非言語材料の利用方略 ①辞書の利用 ②視覚材料の利用 ③行動	○辞書を引く ○図や字を書く ○身振りや指差し等	— 「子どもが…(身振り)」	「子どもが できました」
放棄	伝達不可能の認知	(1) 途中で発話を放棄する ①計画段階での打ち切り ②途中段階での打ち切り	○計画を試みるが、発話をせずに終わる ○発話はするが途中段階で打ち切る	— 「時間が…わかりません! ……」	「?」

* 本文では放棄については論じていない。

に着目した認知過程が存在するのではないだろうか。例えば「いいの本です」というような誤用は母語の背景に関係なくひろく現れるとされているが、この誤用に関し、田中・野元(1990)は学習者が文の基本的な構成要素として、「主要要素+付属要素」という単位を想定していると示唆しているが、これは構造認知方略の現れと考えられる。具体的な方略としては、

① 既習の知識からの類推→不必要な規則の付加、及び規則の転換。

② 既習知識を用いての様式構築→学習者に固有の言い回しを構成。

(3) 母語との比較方略

母語の影響については第2言語習得過程においてその存在を全く否定する視点から脱却し、現在では母語の影響も少なからず存在することを認める傾向にあるが、成人の学習者の場合、母語の影響はやはり、かなり大きいと思われる。Kの資料にも、母語の影響と推測される誤用がいくつかあったが、学習者Aの内省報告の中にも、母語に関する報告がしばしばみられた。例えば簡単な文は母語を意識することなくすぐ発話できるが長文はどうしても母語から翻訳してしまう、というものや新しい学習項目を理解する上で母語の形式との比較をおこなう、といったものである。それらが結果として学習を促進するものか、干渉を与えるものかについては結論を得ないが、学習方略としては確実に存在するものと思われる。

[ii] 制御的発話

制御的発話の基礎となる認知方略は学習者の負担を軽減しつつ最大の伝達効果をあげることへの接近である。自動的発話に比べ、自分の発話をモニターする必要があることから、(a)意識的であり、(b)発話時にちゅうちょがみられ、(c)語句のとぎれ目がある、という特徴をもつ。

(1) 目標言語の調整方略

学習者が自分自身の目標言語の知識を用い伝達を円滑におこなおうとする方略で、以下の下位方略に分類される。

① 知識のチェックによることばの再選択→言葉の言い替えにより、知識をモニターし適切なことばを選択する。

② 未知や不確実部分の代用→直接語法を用いる等、文法や語句を別の表現で代用する。

(2) 母語の使用方略

① 母語の使用による補完→未知や不確実な部分を母語で補う。学習初期段階に多い。

② 目標言語との対照→母語での言い替え後目標言語で再表現する。

(3) 対話者の利用方略

目標言語の使用では不足部分を補えない場合や自信がない場合等自分自身では処理しきれないと判断した場合、対話者(多くの場合目標言語話者)を利用する方略がとられる。

① 質問→未知や不確実な部分を直接対話者に聞く。

② 対話者による選択要求→不確実部分や言い替え部分の語尾を上げて、対話者に選択させ

る等.

(4) 非言語材料の利用方略

自分自身での処理や対話者の利用によっても対処できないとき、あるいは、最初からそれらが不可能と判断したときは非言語材料を利用する。

- ① 辞書の利用
- ② 視覚材料の利用——図や字を書く
- ③ 行動

以上のように、日本語学習者の発話構造とそれに伴う認知方略過程の枠組みを構成してみた。ここで示された方略は必ずしも体系的に存在するわけではなく、ひとつの発話文や句における誤用や不完全さは、それぞれ単独の認知方略の結果として表出するとは限らないので、発話を方略別に分類することは困難であり、あまり意味がないと思われる。よって、本分析においてデータから枠組みを構成するに当たっては、数量化に頼らず、あくまでもデータが示す傾向を観察者が主体的に把握することにより理論構成した。実際の方略運用に当たっては、それぞれの過程が有機的に組み合わせられ、フィードバックしあっているものと考えられる。

3. 分 析 II

3-1. 目 的

学習者2名の発話資料から具体的な指標として格助詞の使用状況を取りあげ、分析Ⅰで理論構成した学習者の発話構造とその背景にある認知方略の枠組みのうち、自動的発話の場合を分析する。なお、(3) 母語との比較方略は今回の分析では取りあげなかった。

格助詞は膠着言語としての日本語の構造上、実質的意味を表す名詞句と述語の関係を表す機能語として重要な役割を果たす。動詞が文の最後に来る構造を持つ日本語では、格助詞の使い方にによっては、文全体の意味が不明瞭となる場合も少なくなく、意思伝達上の妨げとなることも多い。このように、格助詞は日本語を学習する初級学習者にとって必修事項であると同時に、指導側からみても重要なポイントのひとつともなっている。機能語である格助詞の使用状況を分析することは、初級段階での第2言語習得過程の一側面を分析する上で適切な指標と思われる。また、談話文では、完結した文形態をとらない発話も多いが、格助詞は句単位でも使用されるので、談話の文脈上格関係が明らかであれば、使用上の正否の判定が比較的容易であるという利点もある。

3-2. 方 法

3-2-1. 指標とした格助詞

格助詞は「が・を・に・へ・と・より・で・から・まで・の」の10種類とした。分析の際の
てがかりとするため、格助詞の基本的な用法を表2のとおり分類整理した。

表2 格助詞の基本的な用法

〈基本的用法〉	〈例 文〉
【が】	
1-1 動作・変化・状態の主体を表す。	アリさんが このシャツを くれました。
1-2 状態述語の対象	わたしは りんごが好きです。
【を】	
2-1 動作・作用の対象	ごはんを 食べます。
2-2 移動の経路・動作の場所	橋を 渡ります。
2-3 期間	楽しい時間を 過ごした。 (* 未提出)
2-4 起点	部屋を 出ます。
【に】	
3-1 具体物・抽象物の存在位置	田中さんは 事務所にいます。
3-2 所有者	わたしには子どもが3人ある。 (* 未提出)
3-3 動作や事態の時、順序	毎朝、6時に 起きます。
3-4 動作主	わたしには それはできない (* 未提出)
3-5 着点	部屋に 入ります。
3-6 変化の結果	リーさんは 病気に なりました。
3-7 受け取り手・受益者	わたしは 友達に、本を あげました。
3-8 相手	わたしは加藤さんに時計をもらいました。
3-9 対象	提案に 賛成する。 (* 未提出)
3-10 目的	スキーに 行きます。
3-11 原因	寒さに 震える。 (* 未提出)
【へ】	
4-1 方向・目的	京都へ 行きます。
【と】	
5-1 共同動作の相手・一緒に動作する者	わたしは 友達と 東京へ 行きます。
5-2 関係の相手	以前と 違う。 (* 未提出)
5-3 変化の結果	雪が 雨となる。 (* 未提出)
5-4 思考内容や言葉の引用	今晚 雨が 降ると 思います。
【より】	
6-1 比較・選択の対象	インドは 日本より 暑いです。
6-2 場所・時間の起点	3時より会議を 始めます。 (* 未提出)
6-3 限定	待つより 仕方が ない。 (* 未提出)
【で】	
7-1 動作・出来事が行われる場所	デパートで シャツを 買います。
7-2 手段・道具	電車で 東京へ 行きます。
7-3 原因	病気で 会社を休みました。 (* 未提出)

〈基本的用法〉	〈例 文〉	
7-4 材料	紙で飛行機を作る。	(* 未提出)
7-5 範囲・限度	スポーツで サッカーが 一番好きです。	
7-6 状態	一人で日本へ来ました。	
7-7 動作主	その仕事は我々でやりましょう。	(* 未提出)
【から】		
8-1 起点	日本語の勉強は 9時からです。	
8-2 動作主	その件は私から 彼に伝える。	(* 未提出)
8-3 経由点	窓から 入った。	(* 未提出)
8-4 原因・理由・判断の根拠	不注意から 事故を 起こす。	(* 未提出)
8-5 原料	ビールは 麦から 作られる。	(* 未提出)
【まで】		
9-1 動作・出来事が終わる時間・場所	デパートは 夜 7時までです。	
9-2 範囲(から一まで)	毎朝 9時から5時まで 働きます。	
【の】		
10-1 所属先の指定	わたしは インドの ラオです。	
10-2 性質の指定	NTC は コンピューターの会社です。	
10-3 対象の指定	日本語の 勉強は9時からです。	
10-4 時の指定	きのうの 晩 勉強しましたか。	
10-5 所の指定	机の 上に 本が あります。	
10-6 数量指定	3匹のこぶた	(* 未提出)
10-7 動作・状態の主体	雨の降る日	(* 未提出)

※1 基本的用法は「日本語文法セルフ・マスターシリーズ3: 格助詞」及び「日本語教育事典」に基づいた。
 ※2 用例は「新日本語の基礎 I」「日本語の基礎 II」及び「日本語文法セルフ・マスターシリーズ3: 格助詞」から引用した。
 ※3 (* 未提出)は「新日本語の基礎 I」で未提出の用例である。

3-2-2. 対 象

学習者 K と学習者 A の全体発話記録のうち、分析 I で定義した自由会話場面から格助詞を使用している箇所、及び使用すべき箇所での脱落・誤りを含む句、文を抽出した。前述したように前後の文脈から格関係が明瞭であれば、言いかけや省略を含む句や文も対象とした。ひとつの句、文の中で格助詞が複数回使用されている場合は、使用された格助詞すべてをデータの対象とした。学習回数は両学習者とも全部で 17 回であったが(学習者 A に関してはその後も観察中である)自由会話がほとんどみられなかった初回分を除き、全 16 回分の記録から収集した。データ化に当たっては以下の手順で行った。

3-2-3. 誤用の判断

分析 I での方法に準じて、文法判断→文脈判断を行い、正用/誤用を判定した上で、さらに誤用を種類別に 3 つに分類した。なお、対象となるのは格関係の把握の仕方であるため、それ以

外の語彙や語尾変化の誤り等は考慮に入れなかった。記述例は下記のとおりである。

〔正 用〕 …文法的にも談話的にも正しく使用している。

〔誤 用〕 …文法上あるいは談話上不適切な使用をしている。

A: 脱 落——使用すべき箇所での脱落。

B: 誤選択——使用箇所では他の格助詞を選択。

C: その他——重複した格助詞の使用、母語での置き替え等。

分析Ⅱにおける発話文から目標文への書き替え例

〈学習者発話文〉		〈目 標 文〉
1) あたま(が)痛いです。	→	〔正用〕
2) こども[が]運動会に行く…	→	〔脱落〕 こども[わ]運動会に行く…
3) おとうさんは家[へ]いる? …	→	〔誤選択〕 おとうさんは家[に]いる? …
4) デパート[エソ]買います	→	〔その他: 母語選択〕 デパート[で]買います。

3-2-4. 目標文への書き替え

発話文と意図した日本語文を対にして記述し、1次データとした。記述例は前述のとおりである。

3-3. 結果と考察

結果はまず、全体の傾向を把握し、次に格助詞別の分析へと順に考察を加えてゆく。格助詞別の使用状況は表3に、誤選択文の一覧表は表4に示したとおりである。

3-3-1. 使用度数

自由会話の量は各学習回毎にさまざまであり、KとAの発話量も異なっている。格助詞全体の使用度数は表5に示すとおりであるが、学習期間によって両学習者の間にはかなりの使用度数の差がある。これは前述したようにKの後半6回とAの前半6回を複式に行ったことと、両学習者の性格傾向の相違によるものと思われる。観察者の観察によれば、Kはどちらかというと、外向的な性格特徴を持ち、誤りを気にせずどんどん発話するタイプであるが、Aは自分でも表現しているように内向的な性格で、発話する際にも慎重にことばを選ぶタイプである。つまり、Aは前半日本語知識が不十分であることも加わり、発話を控えめにし聞き役に回っていたのに対し、Kは後半持ち時間は減ったものの運用力の拡大でこれを補い、発話量があまり変化しなかったものと思われる。ただし、Aも後半は観察者との関係も親密となり、積極的に発話するようになったため、発話量も増え、全体としての使用度数はかなり近い結果となった。使用度数そのものを直接分析の対象とすることは適切ではない。ただし、学習者によって発話の話題が異なるにも

表 3 格助詞別使用状況表

「かへ」

前 半 (1回～8回)							後 半 (9回～16回)							全 体 (16回)							
学 習 者 K	使用数 (回)		132		正用率 (%)			使用数 (回)		148		正用率 (%)			使用数 (回)		280		正用率 (%)		
	正 用 数		105		79.55			正 用 数		130		87.84			正 用 数		235		83.93		
	誤 用 数	A:脱 落	19	27	種 別 誤 用 率	14.39	誤 用 数	A:脱 落	16	18	種 別 誤 用 率	10.81	誤 用 数	A:脱 落	35	45	種 別 誤 用 率	12.50			
		B:誤選択	8			6.06		B:誤選択	2			1.35		B:誤選択	10			3.57			
		C:その他	0			0.00		C:その他	0			0.00		C:その他	0			0.00			
	誤 選 択 内 訳 →「は」… 4回 →「を」… 2回 →「に」… 1回 →「へ」… 1回						誤 選 択 内 訳 →「を」… 2回						誤 選 択 内 訳 →「は」… 4回 →「を」… 4回 →「に」… 1回 →「へ」… 1回								
学 習 者 A	使用数 (回)		32		正用率 (%)			使用数 (回)		215		正用率 (%)			使用数 (回)		247		正用率 (%)		
	正 用 数		28		87.50			正 用 数		208		96.74			正 用 数		236		95.55		
	誤 用 数	A:脱 落	2	4	種 別 誤 用 率	6.25	誤 用 数	A:脱 落	4	7	種 別 誤 用 率	1.86	誤 用 数	A:脱 落	6	11	種 別 誤 用 率	2.43			
		B:誤選択	2			6.25		B:誤選択	3			1.40		B:誤選択	5			2.02			
		C:その他	0			0.00		C:その他	0			0.00		C:その他	0			0.00			
	誤 選 択 内 訳 →「は」… 1回 →「を」… 1回						誤 選 択 内 訳 →「を」… 3回						誤 選 択 内 訳 →「を」… 4回 →「は」… 1回								

「を」

前 半 (1回～8回)							後 半 (9回～16回)							全 体 (16回)							
学 習 者 K	使用数 (回)		53		正用率 (%)			使用数 (回)		45		正用率 (%)			使用数 (回)		98		正用率 (%)		
	正 用 数		16		30.19			正 用 数		10		22.22			正 用 数		26		26.53		
	誤 用 数	A:脱 落	33	種 別 誤 用 率	62.26	誤 用 数	A:脱 落	27	種 別 誤 用 率	60.00	誤 用 数	A:脱 落	60	種 別 誤 用 率	61.22	誤 用 数	B:誤選択	9	72	種 別 誤 用 率	9.18
		B:誤選択	1		37		1.89	B:誤選択		8		35	17.78		C:その他		3	3.06			
		C:その他	3		5.66		C:その他	0		0.00											
	誤 選 択 内 訳		→「が」… 1回					誤 選 択 内 訳		→「が」… 2回 →「へ」… 2回 →「は」… 2回 →「で」… 1回 →「に」… 1回					誤 選 択 内 訳		→「が」… 3回 →「へ」… 2回 →「は」… 2回 →「で」… 1回 →「に」… 1回				
学 習 者 A	使用数 (回)		21		正用率 (%)			使用数 (回)		105		正用率 (%)			使用数 (回)		126		正用率 (%)		
	正 用 数		11		52.38			正 用 数		73		69.52			正 用 数		84		66.67		
	誤 用 数	A:脱 落	8	種 別 誤 用 率	38.10	誤 用 数	A:脱 落	26	種 別 誤 用 率	24.76	誤 用 数	A:脱 落	34	種 別 誤 用 率	26.98	誤 用 数	B:誤選択	8	42	種 別 誤 用 率	6.35
		B:誤選択	2		10		9.52	B:誤選択		6		32	5.71		C:その他		0	0.00			
		C:その他	0		0.00		C:その他	0		0.00											
	誤 選 択 内 訳		→「と」… 1回 →「が」… 1回					誤 選 択 内 訳		→「と」… 2回 →「に」… 2回 →「が」… 1回 →「へ」… 1回					誤 選 択 内 訳		→「と」… 3回 →「に」… 2回 →「が」… 2回 →「へ」… 1回				

「こ」

		前 半 (1回～8回)				後 半 (9回～16回)				全 体 (16回)										
学習者 K	使用数 (回)	46		正用率 (%)		使用数 (回)	47		正用率 (%)		使用数 (回)	93		誤用率 (%)						
	正 用 数	14		30.43		正 用 数	19		40.43		正 用 数	33		35.48						
	誤 用 数	A:脱 落	7	種別 誤用率	15.22	誤 用 数	A:脱 落	8	種別 誤用率	17.02	誤 用 数	A:脱 落	15	種別 誤用率	16.13					
		B:誤選択	20		32		43.48	B:誤選択		20		28	42.55		B:誤選択	40	60	43.01		
		C:その他	5		10.87		C:その他	0		0.00		C:その他	5		5.38					
誤 選 択 内 訳	→「へ」… 8回 →「で」… 6回 →「が」… 2回 →「と」… 1回 →「か」… 1回				→「は」… 1回 →「の」… 1回				→「で」… 10回 →「へ」… 5回 →「は」… 3回 →「が」… 1回 →「の」… 1回				→「で」… 16回 →「へ」… 13回 →「は」… 4回 →「が」… 3回 →「の」… 2回				→「か」… 1回 →「と」… 1回			
学習者 A	使用数 (回)	18		正用率 (%)		使用数 (回)	103		正用率 (%)		使用数 (回)	121		正用率 (%)						
	正 用 数	12		66.67		正 用 数	76		73.79		正 用 数	88		72.73						
	誤 用 数	A:脱 落	1	種別 誤用率	5.56	誤 用 数	A:脱 落	13	種別 誤用率	12.62	誤 用 数	A:脱 落	14	種別 誤用率	11.57					
		B:誤選択	5		6		27.78	B:誤選択		14		27	13.59		B:誤選択	19	33	15.70		
		C:その他	0		0.00		C:その他	0		0.00		C:その他	0		0.00					
誤 選 択 内 訳	→「で」… 2回 →「へ」… 2回 →「を」… 1回				→「で」… 5回 →「を」… 3回 →「が」… 3回 →「へ」… 2回 →「は」… 1回				→「で」… 7回 →「を」… 4回 →「へ」… 4回 →「が」… 3回 →「は」… 1回											

「へ」

	前半 (1回~8回)				後半 (9回~16回)				全体 (16回)			
	使用数 (回)	37	正用率 (%)		使用数 (回)	15	正用率 (%)		使用数 (回)	52	正用率 (%)	
学習者 K	正用数	31	83.78		正用数	7	46.67		正用数	38	73.08	
	誤用数	A:脱落 4	種別誤用率 10.81		誤用数	A:脱落 2	種別誤用率 13.33		誤用数	A:脱落 6	種別誤用率 11.54	
		B:誤選択 2	5.41			B:誤選択 6	40.00			B:誤選択 8	15.38	
		C:その他 0	0.00			C:その他 0	0.00			C:その他 0	0.00	
学習者 A	誤選択内訳	→「で」… 2回			誤選択内訳	→「で」… 6回			誤選択内訳	→「で」… 8回		
	誤選択内訳	→「で」… 2回			誤選択内訳	→「で」… 6回			誤選択内訳	→「で」… 8回		
学習者 K	使用数 (回)	1	正用率 (%)		使用数 (回)	16	正用率 (%)		使用数 (回)	17	正用率 (%)	
	正用数	0	0.00		正用数	11	68.75		正用数	11	64.71	
	誤用数	A:脱落 1	種別誤用率 100.00		誤用数	A:脱落 4	種別誤用率 25.00		誤用数	A:脱落 5	種別誤用率 29.41	
		B:誤選択 0	0.00			B:誤選択 1	6.25			B:誤選択 1	5.88	
学習者 A	誤選択内訳	→「で」… 1回			誤選択内訳	→「で」… 1回			誤選択内訳	→「で」… 1回		
	誤選択内訳	→「で」… 1回			誤選択内訳	→「で」… 1回			誤選択内訳	→「で」… 1回		

前半 (1回~8回)						後半 (9回~16回)						全体 (16回)						
使用数 (回)		7		正用率 (%)		使用数 (回)		18		正用率 (%)		使用数 (回)		25		正用率 (%)		
正用数		3		42.86		正用数		9		50.00		正用数		12		48.00		
学習者 K	誤用数	A:脱 落	2	4	種別誤用率	28.57	誤用数	A:脱 落	6	9	種別誤用率	33.33	誤用数	A:脱 落	8	13	種別誤用率	32.00
		B:誤選択	1			14.29		B:誤選択	3			16.67		B:誤選択	4			18.00
		C:その他	1			14.29		C:その他	0			0.00		C:その他	1			4.00
	誤選択内訳	→「が」…1回					誤選択内訳	→「は」…3回					誤選択内訳	→「は」…3回 →「が」…1回				
学習者 A	使用数 (回)	5		正用率 (%)		使用数 (回)	50		正用率 (%)		使用数 (回)	55		正用率 (%)				
	正用数	1		20.00		正用数	37		74.00		正用数	38		69.09				
	誤用数	A:脱 落	2	4	種別誤用率	40.00	誤用数	A:脱 落	9	13	種別誤用率	18.00	誤用数	A:脱 落	11	17	種別誤用率	20.00
		B:誤選択	2			40.00		B:誤選択	4			8.00		B:誤選択	6			10.91
	C:その他	0			0.00		C:その他	0			0.00		C:その他	0			0.00	
誤選択内訳	→「は」…1回 →「に」…1回					誤選択内訳	→「が」…2回 →「で」…1回 →「は」…1回					誤選択内訳	→「が」…2回 →「は」…2回 →「で」…1回 →「に」…1回					

		前 半 (1回～8回)					後 半 (9回～16回)					全 体 (16回)						
学 習 者 K	使用数 (回)	7		正用率 (%)			使用数 (回)	12		正用率 (%)			使用数 (回)	19		正用率 (%)		
	正 用 数	7		100.00			正 用 数	12		100.00			正 用 数	19		100.00		
	誤 用 数	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—	誤	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—	誤	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—
		B:誤選択	0			—	用	B:誤選択	0			—	用	B:誤選択	0			—
		C:その他	0			—	数	C:その他	0			—	数	C:その他	0			—
誤選択内訳						誤選択内訳						誤選択内訳						
学 習 者 A	使用数 (計)	0		正用率 (%)			使用数 (計)	4		正用率 (%)			使用数 (計)	4		正用率 (%)		
	正 用 数	0		—			正 用 数	4		100.00			正 用 数	4		100.00		
	誤 用 数	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—	誤	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—	誤	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—
		B:誤選択	0			—	用	B:誤選択	0			—	用	B:誤選択	0			—
		C:その他	0			—	数	C:その他	0			—	数	C:その他	0			—
誤選択内訳						誤選択内訳						誤選択内訳						

「で」

	前半 (1回~8回)				後半 (9回~16回)				全体 (16回)			
	使用数 (回)	37	正用率 (%)		使用数 (回)	53	正用率 (%)		使用数 (回)	90	正用率 (%)	
学習者 K	正用数	17	45.95		正用数	50	94.34		正用数	67	74.44	
	誤用数	A:脱落 3	種別誤用率	8.10	誤用数	A:脱落 3	種別誤用率	5.66	誤用数	A:脱落 6	種別誤用率	6.67
		B:誤選択 7	20	18.42		B:誤選択 0	3	0.00		B:誤選択 7	23	7.78
		C:その他 10		27.13		C:その他 0		0.00		C:その他 10		11.11
	誤選択内訳	→「から」… 4回 →「に」… 2回 →「は」… 1回			誤選択内訳				誤選択内訳	→「から」… 4回 →「に」… 2回 →「は」… 1回		
学習者 A	使用数 (回)	32	正用率 (%)		使用数 (回)	57	正用率 (%)		使用数 (回)	89	正用率 (%)	
	正用数	22	68.75		正用数	52	91.23		正用数	74	83.15	
	誤用数	A:脱落 4	種別誤用率	12.50	誤用数	A:脱落 1	種別誤用率	1.75	誤用数	A:脱落 5	種別誤用率	5.62
		B:誤選択 6	10	18.75		B:誤選択 4	5	7.02		B:誤選択 10	15	11.24
		C:その他 0		0.00		C:その他 0		0.00		C:その他 0		0.00
	誤選択内訳	→「に」… 4回 →「は」… 1回 →「へ」… 1回			誤選択内訳	→「に」… 3回 →「を」… 1回			誤選択内訳	→「に」… 7回 →「は」… 1回 →「へ」… 1回 →「を」… 1回		

「から」

	前半 (1回~8回)				後半 (9回~16回)				全体 (16回)			
	使用数 (回)	8	正用率 (%)		使用数 (回)	13	正用率 (%)		使用数 (回)	21	正用率 (%)	
学習者 K	正用数	5	62.50		正用数	9	69.23		正用数	14	66.67	
	誤用数	A:脱落 0	種別誤用率	0.00	誤用数	A:脱落 0	種別誤用率	0.00	誤用数	A:脱落 0	種別誤用率	0.00
		B:誤選択 3	3	37.50		B:誤選択 4	4	30.77		B:誤選択 7	7	33.33
		C:その他 0		0.00		C:その他 0		0.00		C:その他 0		0.00
	誤選択内訳	→「に」… 2回 →「で」… 1回			誤選択内訳	→「で」… 3回 →「へ」… 1回			誤選択内訳	→「で」… 4回 →「に」… 2回 →「へ」… 1回		
学習者 A	使用数 (回)	5	正用率 (%)		使用数 (回)	22	正用率 (%)		使用数 (回)	27	正用率 (%)	
	正用数	4	80.00		正用数	21	95.45		正用数	25	92.59	
	誤用数	A:脱落 0	種別誤用率	0.00	誤用数	A:脱落 0	種別誤用率	0.00	誤用数	A:脱落 0	種別誤用率	0.00
		B:誤選択 1	1	20.00		B:誤選択 1	1	4.55		B:誤選択 2	2	7.41
		C:その他 0		0.00		C:その他 0		0.00		C:その他 0		0.00
	誤選択内訳	→「で」… 1回			誤選択内訳	→「で」… 1回			誤選択内訳	→「で」… 2回		

「まで」

前 半 (1回～8回)							後 半 (9回～16回)							全 体 (16回)							
学 習 者 K	使用数 (回)		2		正用率 (%)			使用数 (回)		4		正用率 (%)			使用数 (回)		6		正用率 (%)		
	正 用 数		2		100.00			正 用 数		4		100.00			正 用 数		6		100.00		
	誤 用 数	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—	誤 用 数	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—	誤 用 数	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—			
		B:誤選択	0			—		B:誤選択	0			—		B:誤選択	0			—			
		C:その他	0			—		C:その他	0			—		C:その他	0			—			
誤選択内訳						誤選択内訳						誤選択内訳									
学 習 者 A	使用数 (回)		4		正用率 (%)			使用数 (回)		5		正用率 (%)			使用数 (回)		9		正用率 (%)		
	正 用 数		4		100.00			正 用 数		5		100.00			正 用 数		9		100.00		
	誤 用 数	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—	誤 用 数	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—	誤 用 数	A:脱 落	0	0	種別誤用率	—			
		B:誤選択	0			—		B:誤選択	0			—		B:誤選択	0			—			
		C:その他	0			—		C:その他	0			—		C:その他	0			—			
誤選択内訳						誤選択内訳						誤選択内訳									

「の」

		前 半 (1回~8回)					後 半 (9回~16回)					全 体 (16回)					
学 習 者 K	使用数 (回)	148		正用率 (%)		使用数 (回)	131		正用率 (%)		使用数 (回)	279		正用率 (%)			
	正 用 数	95		64.19		正 用 数	72		54.96		正 用 数	167		59.86			
	誤 用 数	A:脱 落	50	53	種別誤用率	33.78	A:脱 落	59	59	種別誤用率	45.04	A:脱 落	109	112	種別誤用率	39.07	
		B:誤選択	3			2.03	B:誤選択	0			0.00	B:誤選択	3			1.08	
		C:その他	0			0.00	C:その他	0			0.00	C:その他	0			0.00	
	誤選択内訳	→「へ」… 2回 →「を」… 1回					誤選択内訳						誤選択内訳	→「へ」… 2回 →「を」… 1回			
学 習 者 A	使用数 (回)	53		正用率 (%)		使用数 (回)	127		正用率 (%)		使用数 (回)	180		正用率 (%)			
	正 用 数	16		30.19		正 用 数	82		64.57		正 用 数	98		54.44			
	誤 用 数	A:脱 落	35	37	種別誤用率	66.04	A:脱 落	44	45	種別誤用率	34.64	A:脱 落	79	82	種別誤用率	43.89	
		B:誤選択	2			3.77	B:誤選択	1			0.80	B:誤選択	3			1.67	
		C:その他	0			0.00	C:その他	0			0.00	C:その他	0			0.00	
	誤選択内訳	→「に」… 1回 →「へ」… 1回					誤選択内訳	→「は」… 1回					誤選択内訳	→「に」… 1回 →「へ」… 1回 →「は」… 1回			

表4 格助詞誤選択文一覧表

	正→誤	〈学習者：Kの発話〉	〈学習者：Aの発話〉
「が」	が→は	7-1 ちょっと意味「が→は」違います 7-1 意味「が→は」ちょっと(違います) 7-2 話をするのは今日「が→は」始めてです 8-2 先生は韓国人のことば「が→は」わかります	6-2 (兄弟は)男の子「が→は」二人
	が→を	4-2 若い人の歌「が→を」好きです 6-2 “金山”の意味「が→を」私はわかりません 9-2 私は表現「が→を」よくできません 10-2 時々日本の食べ物「が→を」おいしいです	8-2 主人はテニス「が→を」好きです 12-2 使い方「が→を」わかりません 15-2 私の気持ち「が→を」わかりません 16-1 私の家に電話「が→を」来ました
	が→に	1-1 (部屋に)私とMさん「が→に」います	* * * * *
	が→へ	5-2 私は日本「が→へ」好きです	* * * * *
「を」	を→が	8-1 わかることば「を→が」聞いて… 9-1 “暑くない”のほう「を→が」人が使いますか。 9-1 ことば「を→が」早く(覚えなければ…)	7-1 笛「を→が」たくさん習います 14-1 勉強してわからないもの「を→が」子どもに教えてくださいと…
	を→へ	10-1 韓国「を→へ」見物します 10-1 色々な町「を→へ」旅行しました	13-1 工場「を→へ」見学したいです * * * * *
	を→は	13-1 これ「を→は」たくさん聞きます 13-1 これ「を→は」使いますか	15-4 家「を→に」出る前… 15-2 一人で公園「を→に」歩いていました * * * * *
	を→に	10-1 妹がソウル「を→に」案内します	7-1 メロディオン「を→と」習います 11-1 家族「を→と」よく知っています 12-1 卓球とバドミントン「を→と」しました
	を→で を→と	9-1 先生はこれ「を→で」全部使う… * * * * *	
「に」	に→で	4-9 会社「に→で」勤めていたとき… 6-1 観光バス「に→で」人が6人しかいませんでした 7-1 私の家「に→で」あるんです 8-1 (主人は)家「に→で」いました 8-1 家「に→で」一人でした 8-1 家「に→で」一人ですとき… 9-1 大学のそば「に→で」住んでいます 10-5 家「に→で」遅く帰ります 10-7 妹が家「に→で」電話します 10-7 私の家「に→で」電話をかけます	7-3 音楽の時間「に→で」(習いました) 8-8 講師「に→で」習いました 9-1 そと「に→で」います 10-1 階段の左「に→で」あります 11-1 本町「に→で」店があります 16-1 そこ「に→で」住んでいました 16-1 外「に→で」アパートが(建って…)

		14-1 朝は教会「へ→で」行きます 14-1 家「へ→で」遊びに来ました 15-1 保育園「へ→で」行きました 15-1 友達の家「へ→で」遊びに行きます	
「と」	と→は	9-2 “持って”「と→は」「飼う」はちょっと違います 12-2 貸してもらった本はこれ「と→は」同じですか 14-2 “が”「と→は」「これ」は同じですか	3-2 “安くなかったです”「と→は」同じです 16-1 他の女の人「と→は」結婚して…
	と→が	7-1 主人や子供「と→が」練習します	14-2 韓国語は日本語「と→が」同じですから… 16-1 他の女の人「と→が」結婚する…
	と→で	* * * * *	11-4 “せかい”を“せいかつ”「と→で」聞きました
	と→に	* * * * *	8-1 大家さん「と→に」話します
「で」	で→から	2-1 韓国「で→から」人は自転車に乗りません 2-1 ホテル「で→から」韓国のおばあさんが料理します 2-1 私達東京「で→から」(韓国料理を食べます) 4-1 家「で→から」作ります	* * * * *
	で→に	4-1 私の家「で→に」飲みません 7-1 食堂「で→に」会います	5-5 韓国「で→に」一番高い山は… 7-1 韓国で小学校「で→に」タンバリンを習います 8-1 (家賃は)東京「で→に」8万円位です 8-1 スポーツセンター「で→に」習いました 9-1 家「で→に」休みます 13-1 国際交流会館「で→に」外国人がみんな会います 15-1 家「で→に」色々な事をしています
	で→は	4-5 歌手「で→に」ペトゥキムが好きです	4-5 今日「で→は」勉強は終わりですか
	で→へ で→を	* * * * * * * * * *	8-2 この自転車「で→へ」一緒に… 13-2 水「で→を」煮ます
「から」	から→で	9-1 韓国「から→で」日本へ来て… 9-1 家「から→で」歩いてきますから… 6-1 一番上「から→で」下が見えない 10-1 ソウル「から→で」釜山まで…	8-1 電車「から→で」見えますか 13-1 ひとつの家族「から→で」千円ずつ集めて…
	から→に	2-1 保育園「から→に」帰ります 6-1 一番上「から→に」下が見えない	* * * * *

	正→誤	〈学習者：Kの発話〉	〈学習者：Aの発話〉
	から→へ	10-1 (Mさんが)韓国「から→へ」帰る切符	* * * * *
「の」	の→へ	3-5 皇居「の→へ」中に… 5-3 東京「の→へ」男の人が私の国へ行きました	8-5 私の家「の→へ」隣の主婦(と話をします)
	の→を	2-1 ホテル「の→へ」主人が…	* * * * *
	の→は	* * * * *	16-5 ソウル「の→は」近くに京畿道が…
	の→に	* * * * *	8-1 韓国「の→に」妹に(電話をもらいました)

※文頭の番号は学習回、及び助詞の用法を示す
例) 3-1 …学習3回目における用法1の誤用文

表 5 格助詞全体の使用度数

	前半		後半		全体	
K	477	正 295	486	正 322	963	正 617
		誤 182		誤 164		誤 346
A	171	正 98	704	正 569	875	正 667
		誤 73		誤 135		誤 208

表 6 全体使用度数に対する正誤率

		前半	後半	全体
K	正用	61.84	66.26	64.07%
	脱落	24.74	24.90	24.82
	誤選	9.43	8.85	9.14
	他	3.98	0.00	1.97
A	正用	57.31	80.82	76.23
	脱落	30.99	14.35	17.60
	誤選	11.70	4.83	6.17
	他	—	—	—

かわらず、助詞別の使用頻度傾向は、表7にみるように両学習者共に似た使用傾向を示している。これは日常会話における日本語の格関係の使用傾向の特徴をうかがわせるとともに、初級学習者の格助詞の使用傾向の特徴を示しているとも考えられる。ただし、発話資料が観察者との対話に限られていることから、一般化するにはより広範囲のデータが必要となるであろう。

3-3-2. 正 用 率

学習者別の正用に関する傾向は表6・8に示すとおりである。正用率を学習者間で比較すると、期間別には両学習者共に前半より後半の方が正用率が高くなっている。学習者間の比較では、全体としてAの方が若干高い。特にAは後半の正用率の伸びが大きく、個人差の要因が強く現れている。ただし、助詞によって使用度数のばらつきがあることから、正用率の重みが異なってくることは考慮に入れなければならない。

表7 格助詞別の使用数, 及び全体に対する使用率の順位 上段: 使用数/(下段): 使用率

順位	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
K	が 280 (29.08)	の 279 (28.97)	を 98 (10.18)	に 93 (9.66)	で 90 (9.34)	へ 52 (5.40)	と 25 (2.60)	から 21 (2.18)	より 19 (1.97)	まで 6 (0.6)%
A	が 247 (28.23)	の 180 (20.57)	を 126 (14.40)	に 121 (13.83)	で 89 (10.17)	と 55 (6.29)	から 27 (3.09)	へ 17 (1.94)	まで 9 (1.03)	より 4 (0.46)

表8 格助詞別の使用数に対する正用率の順位

順位	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
K	より 100.00	まで 100.00	が 83.93	で 74.44	へ 73.08	から 66.67	の 59.86	と 48.00	に 35.48	を 26.53%
A	より 100.00	まで 100.00	が 95.55	から 95.55	で 83.15	に 72.73	と 69.09	を 66.67	へ 64.71	の 54.44

表9 格助詞別の使用数に対する脱落率の順位

順位	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
K	を 61.22	の 39.07	と 32.00	に 16.13	が 12.50	へ 11.54	で 6.67	から 0.00	より —	まで —%
A	の 43.89	へ 29.41	を 26.98	と 20.00	に 11.57	で 5.62	が 2.43	から 0.00	より —	まで —

表10 格助詞別の使用数に対する誤選択率の順位

順位	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
K	に 43.01	から 33.33	と 16.00	へ 15.38	を 9.18	で 7.78	が 3.57	の 1.08	より —	まで —%
A	に 15.70	で 11.24	と 10.91	から 7.41	を 6.35	へ 5.88	が 2.02	の 1.67	より —	まで —

3-3-3. 誤用傾向

誤用傾向は表6・9・10に示した。両学習者共、誤用の中では脱落の占める割合が大きい。これは分析Iで仮定した、言語構成要素の意味認知方略のうち、初級学習者が意味の優先づけによる省略を行うためと考えられる。学習期間別にみると、Kの場合は大きな差がないが、Aは後期における脱落率はかなり減少しているのが認められる。これは学習者によってこの方略の使用傾

向に差があることを示すものではないかと推測される。誤選択に関しても学習者間で脱落と同様の傾向が認められる。

3-3-4. 格助詞別傾向

次に格助詞別に使用傾向を考察する。

[i] 「が」

(a) 使用傾向及び正用傾向

K, A 共に使用頻度は格助詞の中で一番高い。これは動作等の主体や対象を表す「が」の特徴から、日本語文における使用頻度の高さを示すものと思われる。格助詞「が」は係助詞「は」との関連で考察したいところであるが、それは別の機会に譲る。正用率は両者共3番目である。

(b) 誤用傾向

脱落、誤選択共に他の助詞と比較して、その比率はあまり高くない。誤選択の例を見ると、Kの場合は対比表現としてしまう誤りが学習前半に見られた。また、両学習者共に状態述語の対象を表す際に「を」を選択する誤りが見られた。特にAは後半にかけて見られたが、これは対象に対応する動詞の種類の拡大に比例したものと思われる。

[ii] 「を」

(a) 使用傾向及び正用傾向

使用頻度は両学習者共に、3番目である。

(b) 誤用傾向

両学習者共に脱落が多い。特にKは「を」における脱落の比率が10種類中一番高い。初級段階で使用される用法はほとんどが動作・作用の対象であるが、動作・作用の対象は格助詞が抜けても指標としては明確であり、意味が通じることが多い。ことばの具体的な意味を重視する意味の優先づけによる省略が方略として用いられたものと解釈される。誤選択に関しては、誤選択総数が多い割には誤選択される助詞の種類が多い。これは「を」のとする用法の拡大に伴い、その使い分けが定着しないためであるが、このなかで特に注目されるのは対象が場所となる場合の誤選択である。場所と動詞が文中で用いられる場合、動詞によって格関係はかなり異なってくるはずであるが、「に／へ」の誤選択は学習者が格関係の違いより、むしろ格助詞がとる名詞句の実質的な意味に着目しているからではないかと推測される。格助詞の使い分けが充分できるのは文の構造認知方略がとられる段階であり、その前段階では実質的な意味に注目する意味認知の優先方略がより多くとられるのではないかと想定される。

[iii] 「に」

(a) 使用傾向及び正用傾向

使用頻度は両学習者共に同じ順位を示すが、正用率は両者においてかなり差があり、個人差が

はっきり現れた。

(b) 誤用傾向

脱落の比率の順序は K が4番目、A が5番目とそれほど高くはないが、誤選択率は両学習者共、格助詞の中で一番であった。特に K においては、使用度数に占める誤選択の度数が約半数近くとなっており、「に」の使用の未定着の度合いを示している。誤選択の種類の多様さは格助詞中一番であるが、両者において顕著な特徴は場所を表す名詞句に続いて「で」を選択する誤りである。場所に続く格助詞「に/で」の使用に関しては、格助詞の次に続く動詞が動作性の動詞か状態性の動詞かによって、使い分ける必要が出てくるが、それにもかかわらず誤選択が多いのは、やはり場所という実質的意味のみに注目する方略がとられているものと考えられる。特に K の場合、方向を示す「へ」の誤選択も「で」と同程度あり、その傾向の強さが個人差となって現れたものと思われる。

[iv] 「へ」

(a) 使用傾向及び正用傾向

使用頻度、正用率共に両学習者間で若干の差がある。A は方向を示す格助詞として「に」を使用するためか、使用数が少なくなっている。

(b) 誤用傾向

A の場合使用数が少ないことが脱落率を高くする結果になったと思われる。方向を示す「へ」の用法もほとんどの場合名詞句は場所をとり、格関係は助詞がなくとも明確に表しやすい。ここでも意味の優先づけ方略による省略が行われたといえる。K の誤選択はすべて「で」であり全学習期間を通じて見られた。K の場合「に→で」の誤選択も多いことから、場所を表す名詞句を「で」でとる傾向が強いことがわかる。「場所を表す指標+で」といった単位を想定しているとも考えられ、言語構造の認知方略の存在をうかがわせる誤りといえる。

[v] 「と」

(a) 使用傾向及び正用傾向

学習者 A の前半正用率が低いのは使用数の少なさによるものである。使用頻度は類似している。

(b) 誤用傾向

脱落、誤選択の割合は両学習者共に類似した順位を示している。脱落のうち、K は引用の用法が定着していなかったことによる脱落が多い。また K においては2つの名詞句を比較、対照させる場合の「と」と「は」の同時使用の使い分けができなかったことによる誤選択がほとんどである。これは文のなかでの機能を認知する段階に至っていなかったことを示すものと考えられる。

[vi] 「より」

(a) 使用傾向及び正用傾向

使用度数の少なさにも関係するが、両学習者共に、誤用は見られなかった。今回のデータにおいては「より」の使用は比較・選択の対象を表す用法に限られていたが、この使用は使用場面が独特であるため、使用する際の指標が容易に設定しやすいものと考えられる。

[vii] 「で」

(a) 使用傾向及び正用傾向

使用頻度、正用率共に両学習者に共通した傾向が見られる。

(b) 誤用傾向

脱落率は両学習者共格助詞の中では低い。誤選択に関しては A の方が使用比率が高い。K は前述したように場所に続く格助詞に「で」をとる傾向が強く、逆に「で」を他の助詞に誤選択する例は少ない。前半で、場所に続き「から」を誤選択した例が数例見られたが、いずれもごく初期の段階に限られている。A の場合は場所を表す名詞句のあとに「に」を取る誤用が目立つ。A の場合逆に「に」とすべきところを「で」とした誤用も同程度あることから、動詞の機能による使い分けが明確に行える段階にいたらず、実質の意味に着目する方略を用いたと考えられる。また同時に「場所＋に / で」の構造単位を言語構造の認知方略によって設定しているが、K の例に見られるように特に「で」と強く結びつけて設定はしなかったものと思われる。

[viii] 「から」

(a) 使用傾向及び正用傾向

使用頻度は両学習者共に類似している。

(b) 誤用傾向

脱落は両学習者共に見られなかった。誤選択は使用数が少ない割には K においてかなりみられ、やはり場所に続く「で」に誤る傾向が見られた。ただし、「に」「へ」と異なり、後半はあまり見られない。

[ix] 「まで」

(a) 使用傾向及び正用傾向

使用頻度は両学習者共に類似しており低い。

(b) 誤用傾向

誤用はまったく見られなかった。格関係の指標としてはわかりやすいものと思われる。

[x] 「の」

(a) 使用傾向及び正用傾向

使用頻度は両学習者共に「が」に続いて2番目と高い使用傾向を示す。「の」の使用数に対する正用率そのものは類似した率を示す。

(b) 誤用傾向

「の」は非常に特徴的な傾向を持ち、誤選択はほとんど見られず、誤りの大部分が脱落である。脱落率は格助詞10種類の中で、Kの場合は「を」に続いて2番目、Aは1番目と非常に高い。特にAの場合、使用度数の約半数近く脱落をおかしている。名詞句と名詞句をつなぐ性質から他の格助詞と異なり、ひとまとまりの複合名詞化しやすく、意味の優先づけによる省略が最も起こりやすいと考えられる。

以上のように、格助詞によって使用の特徴はさまざまであり、使用頻度の低さから明確な特徴がつかめない助詞もあったが、部分的には分析Iで設定した認知方略の存在を示す特徴も明らかになった。誤用の原因の背景には母語の干渉や練習不足による未定着といった要因も考えられるが、視点を変えれば、第2言語学習者に特有の共通した認知過程が少なくとも要因の一部として作用しているといえよう。

4. 要約と問題

4-1. 分析 I

学習者の発話資料を観察することにより、学習者の発話は、(a) 自動的発話、(b) 制御的発話、(c) 放棄の3つのタイプに分類されることが明らかになった。また、各発話の背景にはさまざまな認知方略があるものと考えられるが、これらの方略を理論構成し、特に自動的発話過程においては、(1) 言語要素の意味認知方略、(2) 言語構造の認知方略、(3) 母語との比較方略、を設定した。

4-2. 分析 II

格助詞別の使用頻度及び正用率には両学習者に類似した傾向があることがわかった。誤用の特徴に関しては、個人差のある部分と共通した部分が認められた。誤用のうち脱落は分析Iで設定した言語要素の意味に着目する認知方略がとられた結果である可能性が示唆された。誤選択においては意味認知方略の存在と言語構造に着目する認知方略の存在が同時に示された。

4-3. 課題

発話によるデータは学習者の書きことばによるものに比べ、無意識性が強いいため、第2言語習得における認知過程のある側面の特徴が出やすいと考えられる。しかし、無意識性が強いだけに体系的誤り以外の誤りも混入しやすく、それらを排除しきれないという欠点ももつ。また、ごく初期の段階での学習者がまったく無意識に発話をするかどうかについては検討する余地があり、分析を行う観察時期の選択の問題とも関連してくると思われる。本研究では基本的な発話構造の理論構成から特定の認知方略の存在を示唆するまでの段階に終わったが、今後は分析対象とする

指標の選定や、学習者がこれらの方略を使用する時期との関連等にも視点を当て、さらに検討を加えてゆきたいと考えている。

参 考 文 献

- 内田伸子(1990)『子どもの文章』, 東京大学出版会.
- 海外技術者研修協会編(1990)『新日本語の基礎 I』, スリーエーネットワーク.
- 海外技術者研修協会編(1981)『日本語の基礎 II』, スリーエーネットワーク.
- 小篠敏明編(1983)『英語の誤答分析』, 大修館書店.
- 渋谷勝巳(1988)「中間言語研究の現状」, 『日本語教育』, 日本語教育学会 64 号 176, 190.
- 田中 望, 野元菊雄(1990)「日本語教育から見た日本語の個性・日本語学習者の誤りの研究」, 井上和子編『日本語の普遍性と個性に関する理論的及び実証的研究 研究報告(6B)』, 平成元年度科学研究費補助金特別推進研究(1).
- 長友和彦(1990)「誤用分析研究: 日本語の中間言語の解明へ向けて」, 細田和雅編『第2言語としての日本語の教授・学習過程の研究』, 平成元年度科学研究費補助金一般研究(B)研究成果報告書.
- 日本語教育学会編(1982)『日本語教育事典』, 大修館書店.
- 益岡隆志, 田窪行則(1987)『格助詞』, 日本語文法セルフ・マスターシリーズ 3, くろしお出版.
- 水野晴光(1987)「日本語の中間言語分析」, 『日本語教育』, 日本語教育学会 62 号, 152, 164.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. In *Error analysis*, ed. J. C. Richards, 19-30. Longman.
- Corder, S. P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. In *Error analysis*, ed. J. C. Richards, 158-171. Longman.
- . 1971. Describing the language learners' language. In *Error analysis and interlanguage*, ed. S. P. Corder, 26-33. Oxford University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Nemser, W. 1971. Approximative systems of foreign language learners. In *Error analysis*, ed. J. C. Richards, 55-63. Longman.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. In *Error analysis*, ed. J. C. Richards, 31-54. Longman.