

第二言語習得に関する縦断的研究

—動詞活用形の習得順序を中心として

森山新*

morishin@kunja.sejong.ac.kr

1. はじめに

第二言語として日本語を習得するにあたって、動詞活用形の習得は学習者にとってむずかしいものの一つである。しかしこれまで動詞活用形をどのような順序で教えるべきかについての研究は行われてこなかった。動詞活用形のカリキュラムは、もっぱら教師の意のままに決められてきたのが実情である。

ところが英語教育を中心とした第二言語習得研究では、文法形態素の習得に「自然の習得順序」という普遍的な順序があると言っている。もしこれが事実であるなら、日本語習得にあたって、動詞活用形などの文法形態素がどのような順序で習得されるのかを研究することは、一日も早く行われなければならないであろう。

本稿ではこのような理由から、日本語の動詞活用形の習得順序を縦断的実験を通して調査する。調査結果はまず最初に全体的分析を行い、大まかな傾向を見た上で、被験者一人一人の個人別分析を行う。

全体的分析では、表出数・誤り・正答率が学習段階の進展と共にどのように変化するのかを調査し、それをもとに習得順序の全体的な傾向を調べる。

次に各被験者別に習得順序を追跡調査し、習得順序に普遍性が見られるのか、それとも被験者間で個人差が見られるのかを調査する。

2. 先行研究

第二言語としての日本語の動詞活用形の文法形態素の習得順序を扱った研究として挙げることができるのは、Banno & Komori(1989)や長友(1997)などである。

Banno & Komori(1989)はDulay & Burt(1973)の研究方法を応用し、名古屋大学で日本語を学ぶ外国人22名を被験者として、正用順序(accuracy order)により日本語形態素の習得順序を提示したものである。それによれば、動詞活用形の正答率は、

—タイ(98.8)→—マス(94.7)→連体形(89.8)→—マシタ(80.2)→テ形(76.1)となっている。

* 世宗大学校日語日文学科 <http://dasan.sejong.ac.kr/~morishin/>

また長友(1997)では動詞テ形の習得順序を調べ、それを音韻規則との関係から分析している。しかし動詞活用形全体の習得順序を扱った研究は筆者の知る限り、これまで存在していない。

3. 調査方法

3.1. 調査対象

調査は1998年度に実施した。したがって1998年度入学の学生は1学年、1997年度入学の学生は2学年に在籍中であった。調査の対象となったA、B、2大学はソウル市内の日本語日文学科のある4年制大学で、A大学は1995年度、B大学は1998年度より学部制が導入されている。A大学は3学年進学時に定数枠なしに専攻学科が決定し、B大学は2学年進学時に定数枠ありで専攻が決定する。したがって被験者のうち、A大学の学生は1997、98年入学ともに、学部生としていまだ専攻が決定していない状態であるが、B大学の場合には、1997年入学の学生は入学当時から日本語日文学科所属の学生、1998年入学の学生は1学年当時は学部生の学生として専攻が未決定の状態であった(学部制実施に伴うA、B両大学学生の学年別所属状況を表1に、両大学の被験者の詳細については表2、3に示す)。

3.2. 調査時期

調査を実施したのは1年生の場合、大学で動詞を習得し、発話が始まると思われる1学年時の第2学期(実際に調査を実施したのは1999年10月~12月)であり、10月、11月、12月にそれぞれ1回ずつ同様な調査を繰り返した(ただしB大学の2名の学生には12月の3回目の調査が実施できなかった)。2年生の場合は、1999年の1・2学期(5月、6月、7月、9月)に実施した。

表1 学部制移行に伴うA、B両大学学生の学年別所属状況

大学	97年入学		98年入学		専攻決定
	1学年時	2学年時	1学年時	2学年時	
A大学	学部生	学部生	学部生	学部生	3学年進学時
B大学	日文科	日文科	学部生	専門課程	2学年進学時

表2 A大学の被験者リスト

学 年	被験者 番号	高校時代			大学1学年		大学2学年		3学年	学院・課外活動そ の他
		1年	2年	3年	1学期	2学期	1学期	2学期	1学期	
9 8 年 入 学	a11a	0	0	0	文	文	会	読聴		98年演劇/NHK
	a11b	0	0	0	文	文読	会文	読聴読		98年演劇/NHK
	a11c	2	1	0	文	文読	会文	読		
	a11d	0	0	0	文	文	会文			
	a12a	2	2	0	文	文読	会文	読聴		98年演劇/NHK
	a12b	0	0	0	文読	文読	会文	読聴		98年NHK
	a12c	2	2	0	文	文読	会文	読		98年演劇/NHK
	a12d	0	0	0	文	文読	×			

9 7 年 入 学	a21a	0	0	0	文読	読	会文読聴	会作 H		
	a21b	4	0	0	文読	読	会文読聴	会作文H		
	a21c	2	2	0	文読	読	会文読聴	会作文H		
	a21d	0	0	0	文読	読	会文読聴	会作 H		
	a22a	0	0	0	文読	読	会文読聴	会作読H	会	98年NHK
	a22b	0	0	0	文読	読	会文読聴	会作読H	会文	98年NHK
	a22c	0	0	0	文読	読	会文読聴	会作読		9月欠席
	a22d	0	0	0	文読	読	会文読	会作読H	会	98年演劇/NHK

註1) 高校時代の数字は日本語科目の学年別週当たり時間数の合計を示す。

註2) 文：文法または教養、読：読解、会：会話、聴：聴解、作：作文、H：ホテル観光実務日語、演劇は日本語劇への出演、NHKは自主的なスタディーグループを示す。

表3 B大学の被験者リスト

学 年	被験者 番号	高校時代			大学1学年		大学2学年		3学年	学院・課外活動そ の他
		1年	2年	3年	1学期	2学期	1学期	2学期	1学期	
9 8 年 入 学	b11a	0	0	0	文会	文会				仏文科進学/12月欠席
	b11b	0	0	0	文会聴	文会聴	文会読聴			日文科進学
	b11c	0	0	0	文会	文会				仏文科進学/12月欠席
	b11d	0	0	0	文会	文会	文会読聴			日文科進学
	b12a	0	0	0	文会	文会				仏文科進学
	b12b	0	0	0	文会	文会作	文会作			日文科進学
	b12c	0	0	0	文会	文会	文会読聴			日文科進学
	b12d	0	0	0	文会	文会	文会読聴解			日文科進学
9 7 年 入 学	b21a	0	2	1	文会聴	文会聴	会文読作	会読作	会	
	b21b	0	2	2	文会聴	文会聴	会文読作	会読作	会	
	b21c	0	1	1	文会聴	文会聴	会文読	会読	会	
	b21d	0	0	0	文会聴	文会聴	会文読	会読	会	
	b22a	0	2	2	文会聴	文会聴	会読	会	会	98年7-8月学院
	b22b	2	2	0	文会聴	文会聴	会文読	会読	会	
	b22c	0	0	0	文会聴	文会聴	会文読	会読	会	
	b22d	0	1	1	文会聴	文会聴	会文読	会読	会	
	b23a	2	2	3	文会聴	文会聴	会文読作	会読作	会	
	b23b	2	1	1	文会聴	文会聴	会文読作	会読作	会	
	b23c	7	9	11	文会聴	文会聴	会文読作	会読作	会	
b23d	2	2	1	文会聴	文会聴	会文読作	会読作	会		

註1) 高校時代の数字は日本語科目の学年別週当たり時間数の合計を示す。

註2) 文：文法または教養、読：読解、会：会話、聴：聴解、作：作文を示す。

3.3. 調査方法

学生を4人(これをa、b、c、dとする) ずつのグループに分け、各人に以下のような基本動詞の絵カード17枚ずつを配り、これを用いて4人にa→b→c→d→a→...というようなローテーションで自由な口頭発話を求める。自分の発話の順番が回ってくるたびに被験者は17の動詞を1つずつ順々に使って発話を行う。

68枚の絵カードにはその動詞を描いた絵と、ヒントとして漢字が1字書かれている³⁾。例えば「書く」の絵カードには、「書く」という単語は書かれておらず、そのかわりに「書く」動作を描いた絵と、

「書」という漢字が書かれている。なお「できる」「あげる」「なる」の3つの動詞については、漢字がヒントとなりにくいと考え、代わりに「can do」「give」「become」という英語が記入されている。また「する」には「勉強する」絵が描かれ、ヒントとして「勉強__」と書かれている。

例えば被験者は「起きる」の動詞カードを見ながら、

私は毎日7時に起きます。

今朝、私は6時に起きようと思いましたが、朝寝坊をしてしまいました。それで遅刻しました。

などといった発話を行うことになる。わからない動詞は飛ばして次の動詞を用いてもかまわない。調査は各回30分ずつ行われ、発話された内容はすべて録音する。ただし1年生の調査では、未だ会話力が十分ではないので7分30秒ごとに、17枚1組の動詞群をローテーションして交換し、30分で各被験者がそれぞれ68枚の動詞全てが回るようにしたが、2年生の場合には、1つの動詞を用いて、かなり長い発話が可能となったので、動詞群のローテーションは行わず、1組の動詞群の17枚のカードを用いて30分間発話を行ってもらった(2年生調査実施ごとに動詞群のローテーションを行い、4回の調査で4つの動詞群が一巡するようにした)。録音テープを掘り起こし、各被験者ごとに用いられた動詞とその活用形、さらに動詞の誤りの実態などをデータベースにまとめた。

調査に使用した17枚ずつ4グループの動詞は以下に示す通りである。

Iグループ：起きる 飲む 洗う 磨く 履く 着る 来る 行く 乗る 降りる 帰る 脱ぐ 見る 書く 話す 習う できる

IIグループ：働く 遊ぶ 勤める 住む 走る 立つ 登る 太る 瘦せる なる 言う 泣く 捨てる 送る 買う 待つ 死ぬ

IIIグループ：食べる 読む 歌う 歩く 着く 出る (勉強)する 置く 撮る 教える 入る 泳ぐ 寝る 聞く 押す 思う あげる

IVグループ：弾く 飛ぶ 生まれる 休む 切る 打つ 座る 叱る 誉める 降る 吸う 咲く 過ぎる 作る 会う 持つ 呼ぶ

活用形は以下のように分類した。

(1)ル形：いわゆる終止形。ル、ルデショウ、ルト(条件)、ルト(引用)、ルソウダ(伝聞)ルカ(疑問の終助詞)、ルヨ(終助詞)、ルネ(終助詞)など。

(2)N形(連体形)：名詞を(現在・肯定で)修飾する形。

(3)マス形：-mas(-u)に接続する形。マス、マセン、マシタ、マセンデシタ、マスカ、マシタカ、マショウ、マショ

- 3) 調査で用いた絵カードに示された68の動詞はA大学の中級日会話や日作文で用いられている教科書「*그림이 있는 日本語作文入門*」(進明出版社)の巻末索引に出てくる動詞の中から使用頻度が高く、しかも絵により容易に表現できるものを選んだ。但し「終わる/終える」「開く/開ける」「あげる/くれる/もらう」など、絵と一字の漢字によって表現した場合に複数の動詞が思い浮かぶようなものは除外した。

ウカなど。

- (4)テ形：接続助詞テに接続する形。
- (5)タ形：タ、タラに接続する形。
- (6)ナイ形：否定の-na(-i)に接続する形。
- (7)タイ形：願望の-ta(-i)に接続する形。
- (8)バ形：条件のバに接続する形。
- (9)ヨウ形：意思の助動詞ウ・ヨウに接続する形。
- (10)その他：命令形、名詞化、連用修飾、中止形など。
- (11)無回答：無回答または、発話に動詞が含まれていない場合。

動詞の誤りは語彙的誤りと形態的誤りとに分けた。語彙的誤りとは、語彙自体の習得が不完全なことから生じる誤りであり、誤りの起きる範囲が語尾だけでなく語幹など語彙全体に及んでいる。例えば以下のような誤りを指す（カッコ内が正答）。

大きい（太る）、よむ（飲む）、やすい（瘦せる）、生きる（生まれる）、出す（出る）

また形態的誤りとは活用語尾の接続に関する誤りであり、誤りは基本的に語幹と語尾の連結部分に起きる。語幹と語尾の連結部分とは以下の下線部分である。

kak- <u>a</u> -na(i)	tabe- <u> </u> -na(i)
kak- <u>i</u> -mas(u)	tabe- <u> </u> -mas(u)
kak- <u>u</u> -(./desyo)	tabe- <u>r-u</u> -(./desyo)
kak- <u>u</u> -(noun)	tabe- <u>r-u</u> -(noun)
kak- <u>e</u> -ba	tabe- <u>r-e</u> -ba
kak- <u>o</u> -u	tabe- <u>yo</u> -u
ka- <u>i</u> -te	tabe- <u> </u> -te

具体的には以下のような誤りをさす。

読まない（読まない）、瘦せります（瘦せます）、書いて（書いて）、濡れば（濡れれば）

連体形の形態的誤りとは活用語尾が名詞に正しく接続されていない以下のような誤りを含む。

休むの日（休む日）、エロチックと言うな映画（言う映画）、山に登りこと（登ること）

但し以下のノバナイ、ツキマスなどのように、語幹と語尾の境界を間違えて、誤りの範囲が語幹にも食い込むこともある。これはその学習者の中間言語での語幹と語尾の境界や活用形の変形規則が、

目標言語と異なっているためであり、これらも形態的誤りに含めた。例えば以下のような誤りである。

のばない (登らない) 、つきます (作ります) 、起かない (起きない)

語彙的誤りは、動詞自体の習得が未だ不完全な状態を表していることから、各動詞を習得し、発話する最も初期に多く現れると思われる。これに対して形態的誤りは、動詞のある何らかの形は既に習得し、それを別の活用形に変形して表出しようとして起きる誤りであると考えられ、語彙的誤りよりは後に発生すると予想される。

この他にも、音声的誤り、意味的誤りなどが考えられる。音声的誤りとは、以下のような誤りである。

はだらきます (はたらきます) 、泳いて (泳いで) 、れます (寝ます) 、すぎます (着きます)

これらは語彙的、形態的には学習されているものの、単に発音の面で誤りが生じていると推測されるため、語彙的誤りや形態的誤りには含めなかった。

また意味的な誤りとは、類義語の混同、自動詞と他動詞の混同や、能動態と受動態の混同、可能の意味の欠如や不必要な付加などをさす。例えば次のような誤りである。

あの人は金と話します。(言います)

窓をあいてください。(あけて)

学生が先生に叱りました。(叱られました)

彼は日本語をよくします。(できます)

これらも語彙的誤り、形態的誤りとは区別して取り扱った。

4. 調査結果

4.1. 高校時代の日本語学習経験と日本語習得レベルとの相関関係

本調査の被験者をみると、高校時代に日本語学習経験を持っているものと持っていないものが存在している。したがってまず、高校時代の日本語学習経験の有無と日本語習得段階との相関関係を調べる必要がある。もし高校時代の日本語学習経験の有無と日本語習得段階との間に有意の相関関係があるとすれば、データ集計を分けて行う必要があるからである。

表4は、高校時代の日本語履修時間と誤り率との関係を示したものである。高校時代の日本語学習経験の有無と日本語習得段階との相関関係を調べるため、ここでは高校履修時間と誤り率との相関関係の有意性を調査した。

t検定を応用した相関係数の有意差検定の結果、1年生の場合も2年生の場合も以下のように有意な相関が認められなかった。

1年生: $t = 0.54$ $t < t_{0.05}$ ($t_{0.05} = 2.15$)

2年生: $t = 1.62$ $t < t_{0.05}$ ($t_{0.05} = 2.10$)

つまり高校時代の日本語学習経験の有無は、今回調査した形態的誤りや語彙的誤りの比率には有意な相関がないため、以下の集計においては高校時代の日本語学習経験の有無により集計を分けずに行った。

表4 高校時代の日本語履修時間と誤り率との相関 (上が1年生、下が2年生)

No.	高校履修時間	表出数(個)	語彙的誤り数(個)	形態的誤り数(個)	誤り率(%)
b11d	0	296	3	8	3.71
b11b	0	249	7	5	4.81
a12b	0	343	11	6	4.95
a11a	0	424	10	14	5.66
b12d	0	228	3	10	5.70
a12a	4	295	9	8	5.76
a11d	0	206	6	8	6.79
a12c	4	357	18	10	7.84
b11c	0	115	9	3	10.43
a12d	0	263	17	20	14.06
a11b	0	306	31	15	15.03
b12b	0	201	10	21	15.42
b12c	0	183	8	21	15.84
a11c	3	275	23	24	17.09
b12a	0	250	7	60	26.80
b11a	0	148	27	24	34.45
total	11	4139	199	257	11.01
No.	高校履修時間	表出数(個)	語彙的誤り数(個)	形態的誤り数(個)	誤り率(%)
b23c	27	301	0	2	0.66
b22b	4	523	1	8	1.72
a22a	0	278	1	5	2.15
b21b	4	294	0	9	3.06
b23b	4	257	0	8	3.11
b22a	4	296	0	10	3.37
b23d	5	172	1	5	3.48
a22b	0	245	4	5	3.67
b21d	0	201	6	2	3.98
b21a	3	305	1	12	4.26
b22c	0	218	1	9	4.58
b23a	7	222	3	8	4.95
b22d	2	303	3	14	5.61
a21a	0	242	3	12	6.19
a22d	0	162	0	11	6.79
b21c	2	291	3	20	7.90
a22c	0	161	0	14	8.69
a21b	4	222	2	20	9.90
a21c	4	248	13	15	11.29
a21d	0	204	10	24	16.66
total	70	5145	52	213	5.15

註) 高校履修時間は週1時間×1年を1単位として計算した。誤り率は語彙的誤りと形態的誤りを含む。

4.2. 動詞活用形の習得順序に関する全体的分析

4.2.1. 表出数

被験者1人当りの活用形別表出数の変化を表5に示す。これを見ると、次のようなことがわかる。

1年生	る	N	ます	て	た	ない	たい	ば	よう
10月	12.93	1.31	53.62	5.43	0.50	1.06	0.81	0.18	0
11月	20.37	1.31	46.56	13.81	1.62	3.56	1.56	0.50	0
12月	13.81	2.18	37.81	17.93	4.37	4.31	0.93	0.25	0.12
2年生	る	N	ます	て	た	ない	たい	ば	よう
5月	2.25	8.40	24.85	13.15	3.20	3.65	2.90	1.35	0.45
6月	2.80	9.70	21.40	14.00	3.00	4.10	2.95	1.75	1.05
7月	4.65	10.85	22.90	14.35	3.20	3.55	2.70	2.20	1.05
9月	3.60	10.55	25.45	15.60	4.60	4.95	3.35	1.15	0.60

註) ここでいう表出数とは、動詞の全表出数から語彙的誤り数を差し引いた数である。

①全体としてマス形が圧倒的に多い

これは語のレベルではル形で記憶するが、文表出の段階になると学習者はマス形に換えて表出すべきであると考えていることがわかる。

②マス形は徐々に減少傾向にある

学習者ははじめ、ほとんどの文表出をマス形、特にマスで行うが、次第にテンスや丁寧さ、認め方(肯定・否定)などを多様化させていき、マス→ル、マス→テイマス、マシタ→タ、マセン→ナイなどの表現の分化が行われるため、マス形の比率は相対的に低下する。

③ル形は1年生に多く、2年生に少ない

1年生にル形が多いのは、マス形の代用形としてのル形の表出が多いためである。すなわち学習者は文はマス形で表出すべきであると思いながらも、初期段階においてはル形からマス形への変形が難しく、記憶形(ル形)をそのまま表出するケースが多く見られるということである。但しマス形の代用形としてル形を表出する学習者と、マス形を表出できない場合には発話をしない学習者に二分された。おおまかにいうと、文法などの教科書でル形をよく目しているA大学の学生は、マス形の代用形としてル形を表出する傾向にあり、文法や会話の授業を主にマス形で行い、日頃表出形としてのル形を目にしていないB大学の学生は、どちらかという代用形としてのル形表出をしない傾向にあった。

④ル形は2年生において徐々に増加傾向にある

これに対し、2年生のル形表出の多くは、文体の多様化に基づくものである。学習者は中級から上級になるにつれ、親密体としての普通体（ダ体）を授業の中でも習うようになる。そのためデス・マス体一辺倒から脱却し、ル形が現れるのである。

⑤連体形は1年生においては少なく、学習の進展とともに増加する

動詞は学習初期においては述語として用いられるが、次第に文が複雑化し、複文や重文が生まれるようになるにつれて、動詞が連体修飾語や連体修飾文の中で用いられるようになるため、動詞連体形の表出数が徐々に増えていく。したがって連体形の増加は文構造の複雑化を反映している。

⑥テ形は学習の進展とともに増加する

上述したように学習者は始め、ほとんどの文表出をマス形、特にマスで行うが、次第にテンスや丁寧さ、認め方(肯定・否定)などをかえていき、そのなかでアスペクトが多様化し、マス→テイマス、テシマウなどといった分化も始まる。また文が単文から複文が多くなるにつれて、文と文を連結するテの使用も増える。

⑦タ形、ナイ形も学習の進展の中でかなり増加する

丁寧さの多様化の中でマシタ→タやマセン→ナイが増加するほかに、連体修飾語、連体修飾文が増加し、ナイやタが増加する。また重文が増え、間接話法などの引用におけるタ、ナイも増加の原因である。

⑧ヨウ形は学習が進展しても表出数があまり増加しない

ヨウ形は学習が進展しても表出数があまり増えないのは(1)のような「～よと思う」の表現のかわりに(2)や(3)のような「～つもりだ」「～と思う」といった表現が用いられるためである。

- (1) 明日、遊びに行こう(か)と思っています。
- (2) 明日、遊びに行くつもりです。
- (3) 明日、遊びに行く(か)と思っています。

このうち(2)はよりやさしい表現を用いて、ヨウの使用を回避している場合があり、(3)は母語である韓国語の干渉をある程度受けていると思われる。韓国語ではこのような文は(4)だけでなく(5)のように表現されることが多いからである。

- (4) 내일 놀러 가려고 생각하고 있습니다.
- (5) 내일 놀러 갈까(하)고 생각하고 있습니다.

⑨命令形は学習が進展しても表出数がほとんど見られない

命令形は教科書でも扱われないことが多い。またデス・マス形が中心の現在の日本語学習では、命令形は用いられたとしても間接話法の中で用いられる程度である。ところが学習者のほとんどはこのような用法にあまり接したことがなく、その結果こうした場合にも(6)のような直接話法的な表現や(7)のようにテ形を用いることが多い。

(6) 母は早く起きなさいと言います。

(7) 弟はこれを教えてと言います。

4.2.2. 誤り

(1) 語彙的誤りと形態的誤りの比較

表6は1年生と2年生の語彙的誤りと形態的誤りとをまとめたものである。前述したように 語彙的誤りは、動詞自体の習得が未だ不完全な状態を表していることから、各動詞を習得し、発話する最も初期に多く現れるのに対して、形態的誤りは、動詞を別の活用形に変形して表出しようとして起きる誤り(中間言語)であると考えられ、語彙的誤りより後に発生すると予想される。

表6 語彙的誤り数と形態的誤り数の変化

(単位:個)

1年	る		N		ます		て		た		ない		たい		ば		よう	
	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態
10月	2.31	0.25	0.37	3.75	4.37	0.12	1.37		0.06	0.31							-	-
11月	2.12	0.31	0.06	0.25	1.50	1.56	0.50	2.00	0.12	0.18	0.06	0.93	0.06	0.43	0.06	0.12	-	-
12月	0.37	0.06	0.06	0.93	1.12	0.37	1.43				0.56		0.06		0.06			

2年	る		N		ます		て		た		ない		たい		ば		よう	
	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態	語彙	形態
5月	0.10	0.05	0.05	0.20	0.15	0.70	0.15	0.60	0.05	0.10	0.05	0.50	0.05	0.40		0.40		0.05
6月	0.05	0.05	0.35	0.50	0.30	0.60	0.40	0.75	0.05	0.15	0.20	0.15	0.60	0.15	0.15	0.15		0.10
7月		0.10		0.45	0.05	0.35		0.50	0.15		0.05		0.35		0.40			0.05
9月	0.05		0.05	0.25	0.15	0.80	0.10	0.45	0.15		0.15		0.10		0.10			0.10

註) 空欄は表出はあったが誤りがなかったことを意味し、「-」は表出自体がなかったことを示す。

まず各月別、学年別に語彙的誤りと形態的誤りの数を比較してみると、次のようなことがわかる。

①語彙的誤りも形態的誤りも学習が進む中で次第に減少している。

②語彙的誤りは1年生に多く、特に10月、11月に多いが12月以降激減している。

③形態的誤りも次第に減少傾向を見せているが、その減少速度は語彙的誤りに比べて遅い。

すなわち語彙的誤りは学習の初期に多く、語彙の習得とともにほとんどなくなっていくが、形態的誤りは語彙的誤りが終わった後でも発生し、誤りが見られなくなるのに時間がかかることがわかる。

次に各活用形別に語彙的誤りと形態的誤りの数を比較してみると、次のようなことがわかる。

- ①ル形では形態的誤りは少なく、語彙的誤りが多い。
- ②マス形では語彙的誤りよりも形態的誤りのほうが多いが、語彙的誤りもかなり見られる。
- ③その他の活用形では語彙的誤りはかなり少なく、ほとんどが形態的誤りである。

これらの事実から学習者は、語彙を記憶する際にはたいていル形で記憶をするが、マス形で記憶する場合もあること、またその他の活用形は基本的にル形から、時にはマス形から活用語尾の変形により作り出していることなどがわかる。

連体形は語彙的誤りより形態的誤りのほうが多い。これは修飾語の動詞と被修飾語の名詞との間に不要な「の」などが付加される誤りがそのかなりの部分を占めている。例えば次のような誤りである(カッコ内は被験者番号及び調査年月日を示す。以下同様)。

明日は学校が休む日ですから、休みます。(b21a/98/05/29)

赤ちゃんは毎日体をきれいに洗ってくれるのが、くれるのほうがいいです。(b22c/98/09/08)

このごろはポケットベルとか、携帯電話のスイッチを消す、消すのようにアナウンスをよく聞けました。(a22a/98/07/10)

横断的調査において、学習者は動詞をル形で記憶するか、教科書に出た形で記憶する場合が多かった。教科書の本文には動詞はマス形で登場することが多い。したがって学習者は教科書に出た形をそのまま記憶すると、マス形を記憶する場合が多くなる。1年生の初期、すなわち10月や11月にル形のみならず、マス形でも相当数の語彙的誤りが生じているのはそのためであると思われる。

(2) 形態的正答率

形態的正答率とは形態的誤りを犯さない確率である。形態的誤りは語彙的には学習が済んでいるものの、未だ活用変形が正確に行えないために生じる誤りをさす。語彙的正用数は語彙的に学習が済んでいない語彙的誤り数を全表出数から削除して算出する。

$$\text{形態的正答率} = 100 - \frac{\text{形態的誤り数}}{\text{語彙的正用数}} \times 100 = 100 - \frac{\text{形態的誤り数}}{\text{全表出数} - \text{語彙的誤り数}} \times 100$$

各活用形において、習得の完了をどこにおくかということは、被験者間のゆれや、誤りには単なる言い間違いなども含まれるなど、容易に決めることは困難である。一般的に習得の基準は義務的な環境（その形態素がなければ文が非文になってしまう環境）で、その形態素が正しく用いられる確率が90%を越えた時点としている場合が多い。しかし本研究では調査が義務的な環境で行われておらず、自由発話中の形態素の習得状況を調べている。したがって被験者は自信のない形態素については使用を回避するという回避行動をとることができることから、習得の基準をやや高くし、正答率が恒常的に95%を越える時点と仮定して、その時期を調べた。その結果は表7に示されている（数値は%で表示した）。ル形が1年生10月、続いてマス形が11月、連体形（N形）とタ形が12月、テ形が2年生

5月、ナイ形が6月、タイ形が2年生の9月というようになる(それぞれ表中に下線を引いて示されている)。2年生の9月で正答率が95%を恒常的に越えていないのはバ形とヨウ形である。すなわち習得順序は、

ル形→マス形→タ形→連体形→テ形→ナイ形→タイ形→バ形・ヨウ形

ということになる。なお、参考までに習得の時点が90%としても、結果は同じになる。

1年	る	N	ます	て	た	ない	たい	ば	よう
10月	<u>98.0</u>	71.4	91.8	74.7	87.5	70.5	100.0	100.0	-
11月	98.4	80.9	<u>96.6</u>	85.5	88.4	73.6	73.0	75.0	-
12月	99.5	<u>97.0</u>	97.0	91.9	<u>100.0</u>	86.9	93.3	75.0	100.0
2年	る	N	ます	て	た	ない	たい	ば	よう
5月	97.7	97.6	97.1	95.4	96.8	86.3	86.2	70.3	88.8
6月	98.2	94.5	97.1	95.7	98.3	95.1	79.6	91.4	90.4
7月	97.8	95.8	98.4	96.5	95.3	98.5	87.0	81.8	95.2
9月	100.0	97.6	96.8	97.1	93.5	96.9	97.0	91.3	83.3

註) 下線を引いた時期がそれぞれの形態素が習得されたと考えられる時期、すなわち恒常的に95%を越えるようになった時期を示している。「-」は表出がなかったことを意味する。

4.3. 動詞活用形の習得順序に関する個人別分析

今回の縦断的調査では、自由口頭発話という形をとった。したがって未だ十分に習得がなされていないものに対して被験者は回避行動をとりうる。つまり学習者は、まず最初の段階で回避行動がとられ、表出はすでに習った表現など、定型表現に限られる。その結果、正答率は高いが表出数が少なくなる。次に表出に対する自信や勇気が生まれてくると表出は次第に増加していくが、表出に誤りが多く、正答率は逆に低下する。しかし表出が繰り返されながら正答率は次第に上昇し、習得が進んでいく。つまり習得は次のようなU字型曲線をたどることになる(Schachter, 1974, 森山, 1996)。

①習得初期：回避段階

表出は主にすでに習った表現などの定型表現で、それ以外は回避行動が取られる段階。

②習得中期：表出試行段階

回避行動が少なくなり、表出が増えるが、未だ試行錯誤の段階であるため誤りが目立つ。

③習得末期：習得段階

表出数も多く、誤りもほとんど見られなくなって、習得が完了する段階。

したがって自由表出による調査の場合、習得が終わったかどうかは、U字型のプロセスをたどるため、単に正答率だけの比較では不十分であり、表出数の増加や、正答率が恒常的に高い値に安定したかなどを考慮に入れる必要がある。

このような意味から表出数をも考慮に入れながら、動詞活用形の習得順序を明らかにしてみたいと思う。しかしながら、活用形別の表出数を単純に比較することは意味がない。なぜならば活用形によっては、よく用いられるものもあれば、めったに用いられるものもあるからである。例えばマス形は丁寧な文末に、テ形は文と文の連結やテイマス、テシマウといったアスペクト表現、テクダサイ、テモラウなどの受給表現などで絶えず用いられるが、命令形などは日本人話者でも用いる機会は決して多くない。それらを等しく表出数が習得順序を反映するということとはできない。それが可能なのは、使用頻度が習得順序に比例していることが明らかになった場合に限られよう。

こうした問題を解決するために、今回は日本語の母語話者にも同様の絵カードを使って、調査に加わってもらい、日本人が口頭表出にあたって、活用形をどのような割合で用いているのかを調べ、それと韓国人学習者の表出数を比較した。

日本語母語話者は交換留学で大阪外国語大学から韓国にきている学生K、Iの2人（女性）で、絵カード68枚を1枚ずつ見せながら、その動詞が含まれる文を口頭で表出してもらった。なお、韓国人学習者の場合は、4人一組でローテーションして表出をさせたが、母語話者には1人ずつ、68枚に対する表出を一気にしてもらった。表出はすべて録音し、調査後にそのテープを掘り起こしながら、動詞（補助動詞などを含む）の表出数を数えた。

4.3.1. 日本語母語話者の表出の特徴

日本語母語話者による口頭表出に含まれる動詞活用形の割合は表8のようになった。また各活用形の具体的内訳を表9に示す。

表8 日本語母語話者による口頭表出に含まれる動詞活用形の割合（単位：％）

活用形	ru	N	masu	te	ta	nai	tai	ba	you
K	12.0	19.4	22.9	24.8	5.4	9.3	5.4	0.3	0.3
I	12.7	20.9	17.5	24.0	10.1	7.4	5.3	0.5	1.7
Av.	12.3	20.1	20.2	24.4	7.8	8.4	5.3	0.4	1.0

註）タラはタに含めた。上記活用形以外は除外した。

表9 日本語母語話者の口頭発話中の動詞活用形の具体的内訳

活用形	K		I	
	表出数	%	表出数	%
ル形	。(終止)	0	2	0.48
	と(条件)	24	25	6.00
	と・って・そうだ(引用)	2	18	4.31
	し・から・けれども(接続助詞)	5	5	1.20
	か	0	3	0.71
連体形	一般名詞を修飾	9	16	3.83
	形式名詞を修飾	31	56	13.43
	のです、のだ、のか	3	10	2.40
	ので、のに	7	5	1.20
マス形	ます	37	48	11.51
	ますか	2	0	
	ません	12	6	1.43
	ました	7	18	4.32
	ませんでした	0	1	0.34
	ましょう	1	0	
テ形	て	64	100	23.98
タ形	た	8	30	7.19
	たら	6	12	2.88
ナイ形	ない	24	31	7.43
タイ形	たい	14	21	5.04
バ形	ば	1	2	0.48
ヨウ形	よう	1	7	1.70

これを見ると2人の被験者は別々に調査を行ったにもかかわらず、動詞活用形の割合は非常に似通っている。各活用形の表出に含まれる活用形で特徴的な点を挙げてみると、

①ル形では条件のトに接続する形が両被験者とも非常に高く、ル形の半数以上であった。Iでは引用のト、ツテも多かった。接続助詞への接続もかなり見られた。

②連体形では形式名詞が多く用いられた。ノデス(シデス)、ノカ、ノダ(シダ)やノデも多かった。

③タ形ではタラが多く、Kでは約4割、Iでも3割近くを占めた。

④仮定条件を両被験者ともト、またはタラで表現し、バはあまり用いなかった。

⑤Kでは意思をタイで表す傾向が非常に強く、ヨウはあまり用いなかった。Iではタイで表すものとヨウで表すものに分かれた。

⑥命令形は両被験者とも表出しなかった。

4.3.2. 母語話者と韓国人学習者の表出の違い

表10は1年生の被験者16名の10月から12月までの調査結果を総合し、日本語母語話者のものと比較したものである。これを見ると、

- ① 1年生の表出はマス形がほとんどを占める。これは学習早期ほど顕著である。
- ② ル形の割合も母語話者のそれよりかなり多くなっている。これはほとんどがマス形の代用形としての用法であり、母語話者に多かった条件のトや引用のト、ッテ、接続助詞への接続はあまり見られなかった。
- ③ 連体形は母語話者よりずっと少ない。これは1年生の表出のほとんどが単文であること、ノデスといった文末表現（終助詞的用法）が少ないことなどによる。
- ④ テ形も母語話者よりかなり少ないが、テ形は学習が進むにつれその割合を増していく。この傾向はタ形についても同様である。タ形ではタラの表出がほとんど見られない。
- ⑤ 母語話者ではマス形よりもテ形のほうが多いが、1年生は逆である。
- ⑥ ナイ形は母語話者よりかなり少ないが、学習が進む中で次第に増加する。
- ⑦ タイ形は母語話者より少なく、学習が進んでも増加はほとんど見られない。
- ⑧ バ形、ヨウ形は母語話者、1年生ともに表出が少ない。

表10 1年生と母語話者との正答表出の活用形別割合の比較 (単位：%)

活用形	ru	N	masu	te	ta	nai	tai	ba	you
native	12.3	20.2	20.2	24.4	7.8	8.4	5.2	0.4	1.0
Oct.	18.4	1.4	71.2	5.9	0.6	1.1	1.2	0.3	0
Nov.	24.0	1.3	53.9	14.1	1.7	3.1	1.3	0.4	0
Dec.	17.5	2.7	46.8	21.1	5.6	4.8	1.1	0.2	0.2

表11は2年生の調査結果を日本人母語話者のものと比較したものである。

これを見ると、2年生の表出の割合は母語話者のそれとかなり接近してきていることがわかる。具体的にみると次のようになる。

① ル形は1年生と異なり、2年生ではむしろ母語話者のそれより少ない。これは1年生に見られた代用形としてのル形が一部被験者を除きほとんど見られなくなった一方、条件のトが母語話者のようにあまり見られないことが主な原因である。

② 連体形は母語話者よりはまだ少ないものの、近い水準にまで増加した。これは連体修飾用法が使えるようになったこと、文の複雑さから言えば、単文だけでなく複文をも表出できるようになったことを意味している。しかし語尾に現れる連体形ノデス、ノ?などの終助詞的な使用は未だ一部の学生に限られ、その用法も本来のものとは異なっており、これが母語話者よりも使用頻度を少なくしている原因であると思われる。

③ マス形の割合は1年生に比べると少なくなっているものの、未だ40%前後を占め、母語話者の2倍近くになっている。

④ テ形も母語話者とほとんど同じ割合に近づいているが、まだ母語話者のようにマス形より多くなっていない。

⑤ タ形、ナイ形、タイ形などは母語話者とほぼ同じ割合にまで増加している。タ形ではタラの表出が

ほとんど見られない。

⑥バ形は母語話者よりむしろ割合が多い。これは活用形を作るのが簡単のため、そしてトやタラがそれぞれル形、タ形（またはテ形）の一つとして学習されるのに比べ、バは独立した一つの活用形を有しており、条件の助詞として明示的に教えられるためと思われる。母語話者で多かったトやタラはあまり見られないのとは対照的である。つまり学習者は仮定表現に関して単純化の方略（仮定条件をト、バ、タラに分けて表現せず、一まとめにバで代表させるなど）を用いているのである。

こうした結果を踏まえ、被験者別に表出の変化から活用形の習得について見てみたい。

表11 2年生と母語話者との正答表出の活用形別割合の比較 (単位：%)

活用形	ru	N	masu	te	ta	nai	tai	ba	you
native	12.3	20.2	20.2	24.4	7.8	8.4	5.2	0.4	1.0
May.	3.9	14.4	42.3	21.7	5.4	5.5	4.4	1.7	0
Jun.	4.8	15.1	36.0	22.9	5.1	6.8	4.9	2.8	0
Jul.	7.2	16.4	35.5	22.6	4.6	5.5	3.7	2.8	1.6
Sep.	5.4	15.4	36.8	22.6	6.3	6.4	4.8	1.6	0

4.3.3. 1年生の各学習者の活用形表出分析

以下、活用形習得の進展過程を分析するにあたって、正答率だけではなく、表出数をも考慮に入れて、活用形がどのような順序で各自習得されているのかを被験者別に見てみたい。なお、習得されたかを判断する基準を次のように定めた。

①正答表出数が原則として5回以上であること（但し母語話者でも表出数が少ないものについては3回、または4回以上とした）。

②正答率が95%を越え、その後恒常的に95%を維持すること。

③正答率が90%以上の場合を含め、上記の2条件を何らかの形でわずかに満たない場合は、まもなく習得がなされるものとみなし、() でくくった。

4.3.4. 1年生の個人的分析の結果

1年生の被験者別の習得の過程や習得順序を表出数と形態的正答率をもとに分析した。

ここで明らかになった16人の習得順序を一つの表にまとめると表12のようになる。表から次のようなことが言える。

①どの被験者もル形、マス形の習得が先行している。ル形とマス形とではル形が先行している被験者が多いが、マス形が先行している被験者も3人（A大学1名、B大学2名）いる。

②ル形とマス形以外の活用形の習得順序には個人差がかなり見られる。これにはもちろん調査上の問題点が含まれようが、それだけとは到底考えられず、したがってこの結果から一貫した自然の習得順序があると結論づけることはかなり難しいように思われる。

③ A 大学では B 大学に比べ、連体形、タ形、ナイ形などの習得が早まっているが、これはカリキュラムや教材の影響を考慮することができる。

表12 縦断研究から見た1年生の習得順序のまとめ

	10月	11月	12月	12月以後
alla	ル・マス	テ	N・タ	タイ・ナイ
allb	ル	マス		タイ・テ
allc	ル・マス			テ・ナイ
alld	ル	マス・テ	ナイ	
al2a	ル・N	マス・ナイ・タイ・バ	テ・タ	
al2b	ル・N・マス	タ	ナイ	テ
al2c	マス	ル・テ	タ	ナイ
al2d	ル		マス	テ・タ・ナイ
b11a	ル		マス	
b11b	ル・マス			テ・ナイ
b11c	ル・マス・テ・タイ			
b11d	マス・ル		ル・N	タ
b12a	ル		マス	
b12b		ル	N	マス・テ・タイ
b12c		マス	ル	テ
b12d	マス			ル・テ

表13 1年生の各活用形の月別習得人数とポイント

活用形	月別習得人数 (名)					point (点)
	10月	11月	12月	以降	その他	
ル形	11	2	2	1		25
マス形	8	4	3	1		29
テ形	1	3	1	8	3	57
N形	2		3		11	66
ナイ形		1	2	5	8	68
タ形		1	3	2	10	69
タイ形	1	1		3	11	70
バ形		1			15	77
ヨウ形					16	80

習得順序の一般的傾向を知るために、10月、11月、12月に習得した場合にはそれぞれ1、2、3ポイントとし、12月以降にまもなく習得すると思われるものを4ポイント、この調査ではいつ習得されるかが未知数なものを5ポイントとしてポイントを計算すると、表13のようになる。

これによると1年生の平均的順位は、以下のようになる。

ル形→マス形→テ形→連体形→ナイ形→タ形→タイ形→バ形→ヨウ形

一方、各被験者の習得順序を正用順序から調べてみよう。但し、順序を比較するにあたり、厳密に正答率を比較するのではなく、95%以上を9.5、90%以上95%未満を9.0、85%以上90%未満を8.5、というように5%単位で考えることにする。なぜならば表出数が多い活用形は正答率が100%になりにくい反面、表出数が少ない活用形は正答率が100%になりやすいからである。また表出数が全体で3以下のものや表出のないもの、正答率が55%未満のものは一律に5とした。

表14は1年生16名全体の正用順序のポイントをまとめたものである。これによると、平均的な習得順序は、

ル形→マス形→テ形→ナイ形→連体形→タ形→タイ形→バ形→ヨウ形

となる。これを縦断的調査での平均的習得順序と比べると、ナイ形と連体形の順序が入れ替わっているだけで似たような結果となった。

表14 1年生の正用順序 (数字はポイント点数を示す)

	ru	N	masu	te	ta	nai	tai	ba	you
all1a	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	7.5	8.0	5	5
all1b	9.5	9.5	9.5	8.5	5	8.0	9.5	5	5
all1c	9.5	5	9.5	7.0	5	5.5	5	5	5
all1d	9.5	5	9.0	9.0	5	9.5	5	5	5
al2a	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.0	9.5	9.5	5
al2b	9.5	9.5	9.5	9.0	9.5	9.0	5	5	5
al2c	9.5	9.5	9.5	9.0	9.0	9.0	5	5	5
al2d	9.5	6.5	9.0	8.5	9.5	8.5	5	5	5
b11a	9.5	5	8.5	6.5	5	5	5	5	5
b11b	9.5	5	9.5	9.5	5	9.5	5	5	5
b11c	9.5	5	9.5	9.5	5	5	9.5	5	5
b11d	9.5	9.5	9.5	9.5	9.0	5	5	5	5
b12a	9.5	5	8.0	5	5	6.5	5	5.5	5
b12b	9.5	7.5	8.5	9.0	5	5	9.5	5	5
b12c	9.0	5	9.0	5	5	8.0	5	5	5
b12d	9.5	5	9.5	8.0	5	5	5	5	5
Av.	9.47	6.94	9.19	8.25	6.63	7.19	6.31	5.31	5.00

4.3.5. 2年生の各学習者の活用形表出分析

2年生についても同じように見ていくことにする。1年生の時点で16人名全員が習得が終わったと考えられるのがル形とマス形である。したがって2年生のデータを分析するにあたり、この2つの活用形については、正答率が95%を割らない限り、習得がすでに済んだものと仮定して分析を進めたい。

またいつをもって習得が終わったか、その時期を見極めるのが、1年生の場合のように容易でない。したがって今回は習得時期の分析を「各月別に横断的」に見ていくのではなく、「各活用形別に縦断的」に見ることとし、習得終了の是非についても、単に表出数と正答率(95%)だけを根拠にする

のではなく、誤りの有無やその分布、5月からその月までの累計正答率、さらに発生した誤りが学習者のその時点での中間言語を反映した体系的な誤り(error)なのか、それとも運用上偶発的に生じた間違い(mistake)なかなどを見極めながらより慎重に決定をしていきたい。実際このように様々な観点から総合的に判断してもなお、決定が難しい場合も少なくない。それは習得というものがある期間をかけてなされていくものであり、また一旦習得がなされたとしても、逆戻り現象が起こることもあり得るものであり、さらに言えば同じ活用形といっても、同じ時期に同時に習得が行われるというように単純なものでもないからである。ほかの動詞では問題がなくても、ある動詞については、なぜか誤りを犯してしまうといったこともあり得るであろう。今回の正答率95%といった線引きも、あくまでも便宜的なものであることを断った上で、分析を開始していきたい。

また用法の分析では、正答だけでなく誤答を含めた分析を行うこととする。

4.3.6. 2年生の個人的分析の結果

被験者別の習得の過程や習得順序を表出数や形態的正答率などをもとに分析した。ここで明らかになった20人の習得順序を一つの表にまとめると表15のようになる。

表15 縦断研究から見た2年生の習得順序のまとめ

	May	Jun.	Jul.	Sep.	以降
a21a	ル、マス、テ	ナイ、バ		タイ	N、タ、ヨウ
a21b	ル、N		マス	ナイ	テ、タ、タイ、バ、ヨウ
a21c	ル、マス、ナイ	N、テ、バ		ヨウ	タ、タイ
a21d		マス、N、タ	ル、ナイ		テ、タイ、バ、ヨウ
a22a	ル、N、マス、テ、タ、ナイ、タイ		バ		ヨウ
a22b	ル、N、マス、テ、タ、バ	ナイ	タイ、ヨウ		
a22c	ル	ナイ、バ	マス、テ		N、タ、タイ、ヨウ
a22d	ル、N、ナイ、タイ	タ		テ	マス、バ、ヨウ
b21a	ル、マス、テ、ナイ	タイ		N、タ	バ、ヨウ
b21b	ル、マス、テ、ナイ、ヨウ	タ	N、バ		タイ
b21c	ル、N	マス	テ、タ	ヨウ	ナイ、タ、バ
b21d	ル、マス	テ	N	バ	タ、ナイ、タイ、ヨウ
b22a	マス、タ	ル、テ、ナイ		N	タイ、バ、ヨウ
b22b	ル、N、マス、テ、タ、ヨウ			ナイ、タイ、バ	
b22c	ル、マス、タイ	N、タ	バ	ナイ	テ、ヨウ
b22d	テ	ル、ナイ	マス、ヨウ	N、タ、タイ、バ	
b23a	N、マス、テ	ル、ナイ		タイ	タ、バ、ヨウ
b23b	ル、N、マス、テ		タイ、ナイ	タ	バ、ヨウ
b23c	ル、N、マス、テ、タ、ナイ	タイ	ヨウ	バ	
b23d	ル、N、マス、テ、タ			ナイ	タイ、バ、ヨウ

結果は1年生の場合と同様に、習得順序に大まかな傾向を見ることはできるものの、かなりの個人差も見られ、この結果をもって「自然の順序」の存在を断定するのはかなり難しいと思われる。

次に習得順序の一般的傾向を知るために、5月、6月、7月、9月に習得した場合にはそれぞれ1、2、3、4ポイントとし、9月以降に習得すると思われるものを5ポイントとしてポイントを計算すると、

表16のようになる。

表16 2年生の各活用形の月別習得人数とポイント

活用形	月別習得人数(名)					point (点)
	5月	6月	7月	9月	以降	
ル形	16	3	1			25
N形	10	3	2	3	2	44
マス形	14	2	3		1	32
テ形	11	3	2	1	3	42
タ形	6	4	1	3	6	59
ナイ形	6	6	2	2	4	51
タイ形	3	2	2	4	9	74
バ形	1	3	3	3	10	78
ヨウ形	2		3	1	14	85

これによると2年生の平均的順位は、

ル形→マス形→テ形→連体形→ナイ形→タ形→タイ形→バ形→ヨウ形

となる。これを下の1年生の結果と比較すると、完全に同じ順序となっている。

ル形→マス形→テ形→連体形→ナイ形→タ形→タイ形→バ形→ヨウ形

つまり個人差は見られるものの、全体としてみれば習得順序に一つの傾向性を認めることはできそうである。

一方、1年生同様、各被験者の習得順序を正用順序から調べてみよう。95%以上を9.5、90%以上95%未満を9.0、85%以上90%未満を8.5、というように5%単位で考えることにする。また表出数が全体で3以下のものや表出のないもの、正答率が55%未満のものは一律に5とした。

表17は2年生20名全体の正用順序のポイントをまとめたものである。

表17 2年生の正用順序 (数字はポイント点数を示す)

	ru	N	masu	te	ta	nai	tai	ba	you
a21a	9.5	9.0	9.5	9.5	5	9.0	9.0	9.5	5
a21b	9.5	9.5	9.0	9.0	5	9.0	7.5	5	5
a21c	9.5	9.5	9.5	9.0	8.5	9.5	8.0	8.0	7.5
a21d	9.0	9.5	9.5	8.5	9.0	9.5	5	6.5	5
a22a	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	8.5	5
a22b	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5
a22c	9.5	8.5	9.0	7.5	5	7.5	5	9.5	5
a22d	9.5	9.5	9.0	8.0	9.5	9.5	9.5	5	5
b21a	9.5	9.0	9.5	9.5	9.5	9.5	9.0	7.0	5
b21b	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	8.5	9.0	9.5
b21c	9.0	9.5	9.5	8.5	9.5	8.5	8.5	8.5	5
b21d	9.5	9.0	9.5	9.5	9.5	9.5	5	9.5	5
b22a	9.5	9.0	9.5	9.5	9.0	9.5	8.0	5	6.0
b22b	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.0	8.5	9.5
b22c	9.5	9.5	9.5	8.5	9.5	8.0	9.5	9.5	5
b22d	9.5	9.5	9.0	9.5	9.0	8.0	9.0	8.5	9.5
b23a	9.5	9.5	9.5	9.5	8.5	9.5	9.5	5	5
b23b	9.5	9.5	9.5	9.5	9.0	8.5	9.5	7.5	5
b23c	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	5	5
b23d	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5	7.5	8.5	5	5
Av.	9.45	9.35	9.40	9.13	8.63	9.00	8.32	7.47	6.08

これによると、正用順序による平均的な習得順序は、

ル形→マス形→連体形→テ形→ナイ形→タ形→タイ形→バ形→ヨウ形

となる。1年生の結果、

ル形→マス形→テ形→ナイ形→連体形→タ形→タイ形→バ形→ヨウ形

と比較すると、連体形の習得順位だけが異なっているが、あとは似たような結果となった。

この違いから、連体形は習得が始まるのは遅いが、一旦習得が始まると習得が終わるのは早いということができる。

5. まとめ

縦断的実験を通じた調査により表出数や誤り、正答率の変化などを調べ、それをもとに習得順序を分析した。

まず表出数は、以下のような傾向が認められた。

- ①全体としてマス形が圧倒的に多いが、徐々に減少していく。
- ②ル形は1年生に多く、2年生に少ない。2年生においてル形は徐々に増加傾向にある。

③連体形は1年生においては少なく、学習の進展とともに増加する。

④テ形、タ形、ナイ形は学習の進展とともに増加する。

⑤ヨウ形、命令形は学習が進展しても表出数があまり増加しない。

また誤りについては、次のような傾向があった。

①語彙的誤りも形態的誤りも学習が進む中で次第に減少している。

②語彙的誤りは1年生の10月、11月に多いが12月以降激減している。

③形態的誤りも次第に減少傾向を見せてはいるが、その減少速度は語彙的誤りに比べて遅い。誤りを活用形別に見ると、次のようになる。

①ル形では形態的誤りは少なく、語彙的誤りが多い。

②マス形では語彙的誤りよりも形態的誤りのほうが多いが、語彙的誤りもかなり見られる。

③その他の活用形では語彙的誤りはかなり少なく、ほとんどが形態的誤りである。

これらの事実から、学習者は語彙を記憶する際にはたいていル形で記憶をするが、マス形で記憶する場合もあること、またその他の活用形は基本的にル形から、時にはマス形から活用語尾の変形により作り出していることなどがわかった。

被験者全体の正答率から見た習得順序は、次のようになった。

ル形→マス形→タ形→連体形→テ形→ナイ形→タイ形→バ形・ヨウ形

次に、個人別の追跡調査により明らかになったことは、

①習得順序に全体的な傾向性は認められるものの、個人差もかなり見受けられた。

②平均的な習得順序は、1年生、2年生ともに以下のようになった。

ル形→マス形→テ形→連体形→ナイ形→タ形→タイ形→バ形→ヨウ形

③正用順序による平均的な習得順序は、

1年生：ル形→マス形→テ形→ナイ形→連体形→タ形→タイ形→バ形→ヨウ形

2年生：ル形→マス形→連体形→テ形→ナイ形→タ形→タイ形→バ形→ヨウ形

となり、この違いから、連体形は習得が始まるのは遅いが、一旦習得が始まると習得が終わるのは早いということもわかった。

<参考文献>

Banno, E., and S. Komori (1989). "A Study of Japanese Acquisition Order" 『白馬夏季言語学会論文集』
3: 60-73. 白馬夏季言語学会.

- Corder, S. P. (玉川大学応用言語学研究会訳) (1988). 「中間言語入門：誤答分析を超えて」. 東京：三修社.
- Dulay, H. C., M. K. Burt, and S. D. Krashen (牧野高吉訳) (1984). 「第2言語の習得」. 東京：鷹書房弓プレス.
- Ellis, R. (牧野高吉訳) (1988). 「第2言語習得の基礎」. 東京：nci.
- Ellis, R. (金子朝子訳) (1996). 「第二言語習得序説：学習者言語の研究」. 東京：研究社出版.
- 森山新 (1996). 「韓国人日本語学習者の誤用について」, 高麗大学校教育大学院日本語教育専攻修士論文.
- 森山新 (1999a). 「動詞活用形の習得順序について」, 『日語日文学研究』34, 韓国日語日文学会.
- 森山新 (1999b). 「第二言語習得の歴史」, 『高大日語教育研究』3: 1-38. 高大日語教育研究会.
- 森山新 (1999c). 「認知的観点から見た第二言語習得に関する実験的研究」, 同徳女子大学校大学院日語日文学科日本語教育専攻博士学位論文.
- 森山新 (2000a). 「日本語動詞習得の中間言語研究」, 『日本学報』44, 韓国日本学会.
- 森山新 (2000b). 「認知と第二言語習得」, 図書出版啓明.
- 森山新 (2000c). 「中間言語の化石化と第二言語習得のメカニズム：動詞と共起する格助詞の習得を中心として」(準備中)
- 長友和彦 (1997). 「動詞テ形に関わる音韻規則の習得と言語の普遍性」, 『第二言語としての日本語の習得研究』1: 1-8. 第二言語習得研究会.
- 山岡俊比古 (1997). 「第2言語習得研究<新装改訂版>」. 東京：桐原ユニ.

