

# JSL (第二言語としての日本語) における 格助詞デの習得過程に関する認知言語学的考察

森 山 新 (お茶の水女子大学)

morishin@cc.ocha.ac.jp

## 1. はじめに

第二言語習得 (SLA) 研究が始まって以来半世紀近くになるが、その中で語彙や意味の習得研究は遅れがちであった (長友 1999, Laufer 1990)。その一つの要因に SLA 研究の成立と発展に少なからぬ影響を及ぼし続けてきた Chomsky の生成文法の存在を挙げることができる。生成文法は 1950 年代にそれまでの構造主義言語学や行動主義心理学を鋭く批判する形で登場し、言語学や言語習得研究に多大な影響を及ぼした。これによれば、人間は生得的に「普遍文法 (UG)」という言語習得装置を持っているが、この制約を受けつつ獲得されるものは、統語 (文法) である (ゆえに言語及びその習得研究の中心は統語論であると考えた)。UG は第一言語 (母語) のインプットを受けながらパラメータを設定していき「核文法」を形成、特定の言語の文法 (個別文法) が習得されていく。このプロセスの中で「語彙」は、生得的な「普遍文法」の制約に基づく導きを受けることができず、個々に学習していかなければならないものであるとされた。この考え方は母語習得だけでなく、第二言語習得にも影響を及ぼし、その結果、統語 (文法) は規則的であり、科学的な研究の対象に値するが、語彙 (意味) は非規則的でとらえどころのないものとして、研究の対象から外れることとなった (Laufer 1990)。当時 Chomsky の影響が大きかっただけに、言語や習得に関する研究は文法や統語に関する研究が中心となり、語彙や意味の習得研究は立ち遅れることとなった。

これに対し、1960 年代に生成文法 (当時は「標準理論」) が統語論と意味論との関係に言及を始めて以来、統語論と意味論との関係をめぐり、意見の対立が表面化していったが、意味の重要性に気づいたグループは「生成意味論」を打ち立て、意味論を言語研究の中心にすえていった。このグループは当時こそ生成文法を凌駕する力を持つまでには至らなかったが、その後も Lakoff や Langacker などを中心として、意味論を中心とした研究が続けられ、認知心理学や脳神経科学などの知見なども取り入れつつ、近年生成文法の代案として「認知言語学」という新しい理論的パラダイムを提示することとなった。

生成文法などの生得的アプローチでは、統語 (文法) やその習得に関心が向けられたが、認知言語学のアプローチでは、生得的アプローチが主張する言語能力の「モジュール性」や「自律性」を否定し、言語は認知プロセスに基礎づけられ、認知と言語とは密接な関係があると考えられる。また、言語にとって最も大切なものは意味であり、意味とは、認知する主体としての人間が自らと環境世界との関わりの中から作り出す概念であると考えられる。そして、意味の習得やそれが言語化された語彙の習得を重視し、生得主義が重視した統語や文法は、抽象度の高いスキーマ的な語彙として語彙習得の延長線上にとらえている。また認知言語学にとって言語習得とはカテゴリー化のプロセスと表裏一体のものであり、言語 (語彙) とは基本的にカテゴリーに貼られたラベルであると考えられるため、語彙習得はカテゴリー化のプロセス同様のプロセスで進むと考えている。

本稿では日本語の格助詞デを取り上げ、認知言語学的な観点から意味の放射状カテゴリー構造と習得 (第二言語習得) との関係性を考察する。いうまでもなく格助詞デは機能語であるが、認知言語学では内容語と機能語は区別しておらず、機能語も内容語と同じように考えることが可能である。

認知言語学では多義語の意味構造に関し、個々の意味は核となるプロトタイプ的な意味から動機づけられて拡張したものであり、プロトタイプを中心とした放射状カテゴリー構造を持つとしている。また習得については原則としてプロトタイプの用法の習得が早く、順次その拡張的用法へと習得が進むとしている<sup>1</sup>。但しプロトタイプと習得との関係は、第一言語 (母語) 習得では比較的明確な形で現れるであ

ろうが、第二言語習得の場合にはカテゴリーやプロトタイプ形成に第一言語が影響を及ぼすなどの要因により、学習者が独自のプロトタイプ（中間言語プロトタイプ）を形成する可能性もあるなど、プロトタイプと習得との関係は単純ではないと思われる。しかしプロトタイプと類似の概念である有標性と習得との関係については、第一言語習得のみならず第二言語習得との関係を示唆する研究がいくつか見られ（Kellerman 1979、Gass & Ard 1984、Rutherford 1982、Mazurkewich 1984、1985、Wode 1984、Bardovi-Harlig 1987、Tanizawa 1989 他）、これらでは無標性の高い項目が有標性の高い項目に比べて習得されやすいという結果が報告されている<sup>2</sup>。それが事実であるとすれば、プロトタイプを中心とした多義構造が習得に影響を及ぼし、プロトタイプの用法の習得がそうでない用法に比べ先行する可能性を否定することはできない。

本稿では、多義語としての格助詞デを取り上げ、その様々な意味・用法がどのようなプロセスで習得されていくかを明らかにし、その上でこの習得のプロセスが、認知言語学で主張する「プロトタイプを中心とした意味の放射状カテゴリー構造」と密接な関係があることを示していく。

## 2. 先行研究

第二言語としての日本語（JSL）における格助詞デの習得研究は、他の格助詞との間の習得順序について研究したものはかなり存在するが（井内 1993、久保田 1994 など）、多義語としてのデが持つ様々な意味・用法の習得過程について実証的に研究したものはあまり見あたらない（但し八木(1996)では、格助詞デの「手段」、「動作の場所」、「数量限定」の3つ意味カテゴリーの正用順序が言及されている）。

認知言語学の観点からデの多義について触れたものには、菅井(1997、2001)、間淵(2000)、杉村(2002)、森山(2002、2004)などがあるが、デの様々な意味・用法の「習得過程」については論じていない。

## 3. 研究方法

### 3. 1 格助詞デの意味構造

本稿では森山(2004)の考察をふまえ、デの意味・用法を以下のように分類する。また図1は森山(2004)が示したデの意味構造である。

<道具>：道具、手段、材料、媒体、構成要素

「日本語で話す。(道具)」「地下鉄で来る。(手段)」「竹でできた筆箱。(材料)」「テレビでやっていた映画。(媒体)」「日本の位置づけという題目で論文を書く。(構成要素)」

<原因>：原因、理由、根拠、目的・動機

「風邪で休む。(原因)」「その点でおもしろいと思う。(理由)」「私の記憶では確かです。(根拠)」「出張で大阪に行く。(目的・動機)」

<場所>：場所（具体的場所）、場（抽象的场所)、数量限定、範囲、動作主

「日本で経済を学ぶ。(場所)」「貧しい環境で育つ。(場)」「3本で100円です。(数量限定)」「日本で一番高い山は富士山だ。(範囲)」「それは警察で捜査している。(動作主)」

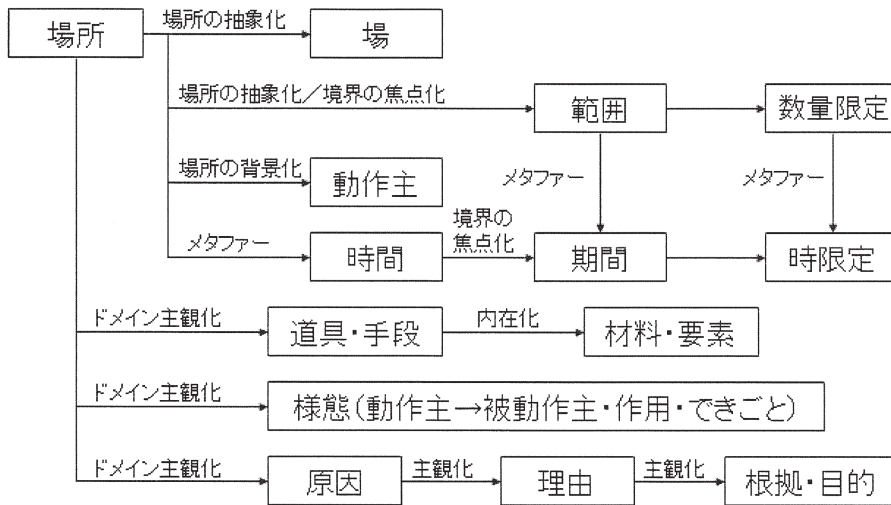
<時間>：時間、期間、時限定

「食事のあとで勉強をします。(時間)」「経済が発展していく中でそのようになった。(期間)」「7時で図書館が閉まります。(時限定)」

<様態>：動作主・対象の様態、作用・できごとの状態

「一人で住んでいます。(動作主の様態)」「第二外国語で日本語を教えている。(動作対象の様態)」「急スピードで発展している。(作用・できごとの状態)」

図1 格助詞デの意味構造（森山：2004）



### 3. 2 研究の方法

冒頭で述べたように、本研究はJSLの習得過程において、多義語デの様々な意味・用法が如何に習得されているのかを、認知言語学で主張する「意味の放射状カテゴリー構造」との関係の中で分析、考察することにある。そのためJSLのデータはKYコーパス<sup>3</sup>を用い、中国語、韓国語、英語母語話者の初級から超級までのデータを分析し、レベルごとのデの意味・用法の使用（正用）実態について調べ、その習得のプロセスを分析、考察した。被験者は各母語とも初級5名、中級10名、上級10名、超級5名の合計30名で、3言語全体で90名である。

なおこれまで習得順序を明らかにする研究では、正用順序研究に代表されるように、「正用率」をもって習得がなされたことを判定することが多かった。しかし本研究では習得順序などのプロセスを明らかにするにあたり、最近のいくつかの研究と同じように、「正用率」でなく「正用とその頻度」を用いている。これは本研究が認知言語学的な観点からの習得研究であることにもよる。認知言語学では言語習得を、語彙（意味）の習得という側面から見つめ、それを学習者の脳内で展開される言語的なカテゴリー化のプロセスと考える。例えば学習者が格助詞デを「原因」の意味で使用していれば、学習者の脳内にあるデのカテゴリー内には、既に「原因」という下位カテゴリーが形成されつつあるわけで、さらにそれがもし正用されていれば、そのカテゴリーは（境界部分において未だ母語話者の持つカテゴリーと異なる部分が残っている可能性はあるにせよ）母語話者の持つカテゴリーにかなり近づいている（または近づきつつある）と考えるのである。また誤用は、母語のカテゴリー構造の転移などの原因により、目標言語のカテゴリー化が未完成（または不十分）であることから生じたものであると考えられる。このように本研究は認知言語学的観点から、言語習得を、学習者の脳内で起きる語彙の意味に関するカテゴリー化のプロセスとしてとらえ解明するものであるため、学習者の中間言語に見られる正用とその頻度を見ていくことにした（以下特に断らない場合には、使用とは正用をさすことにする）<sup>4</sup>。

## 4. 結果

### 4. 1 デの正用分布

表1はデの正用頻度をOPIの学習段階、用法別にまとめたもの、図2はデの正用比率の変化を学習者の母語、レベル別にまとめたものである。被験者C、E、Kは各々中国語、英語、韓国語母語話者、1、

2、3、4は各々初級、中級、上級、超級のレベルであることを意味する。例えば「C1」は中国語母語話者の初級学習者を意味する。

表1 デの学習段階、用法別正用頻度

被験者	場所					道具					様態		原因				時間		
	場所	場	範囲	数限定	動作主	道具	手段	材料	媒体	要素	動作主	その他	原因	理由	根拠	目的	時間	期間	時限
C1	10		1														2		
C2	51	1	5	4		6	15				10	2	1						
C3	103	18	13	2	4	20	11		1		19	9	11	1	7	1	1	2	2
C4	55	6	9	4		6			1	1	16	6	8		3	4			4
E1	11					2	4					1					2		
E2	58	4	3			26	15				12	2	2	1			4		1
E3	71	5	5	9		25	11		1		10	6	9	1	4	3	1		1
E4	27	10	1	2	1	3	5	1			5	8	12	3	4	1	1		2
K1	5					2	3				4								1
K2	85	3	7	5		17	13	2	1	1	16	2	4	1		2	5		
K3	79	12	6	4	1	15	5	2	1		15	7	4	3	11	2	1	2	2
K4	57	20	7	6	4	13	6				9	7	10	2	13	3	2		3

図2 デの正用比率の変化

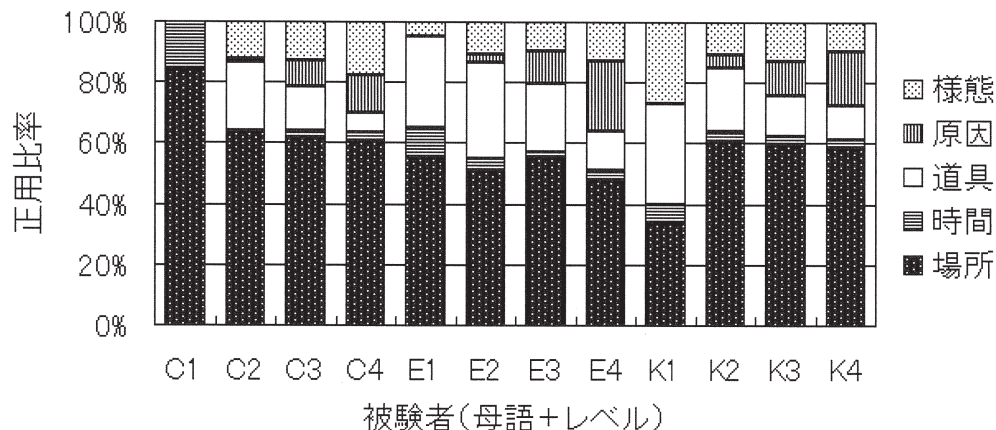


図2より学習者の母語、学習レベルに関わらず、〈場所〉の正用は最も多く、初級レベルから過半数に達している（K1が例外で、〈場所〉は最も多いものの、過半数には達していない）。〈道具〉も英語、韓国語母語話者では初級レベルから正用されている（中国語話者では初級での正用はなかったが、中級からかなりの頻度で正用が出現している）。〈様態〉も英語、韓国語母語話者では初級レベルから正用されているが、〈道具〉に比べるとその頻度は少ない。〈原因〉用法は中級から正用が始まるが少なく、上級になって本格的な正用が見られるようになる。〈時間〉用法は初級で少し見られるが、中級以降ではむしろ正用が少なくなる。ゆえに正用から見た習得順序は、「場所→道具→様態→原因（→時間）」の順であると考えられる。

習得順序判定の客観性を高めるため、正用があったものを1、なかったものを0として、その結果を含意スケールリング (implicational scaling) <sup>5)</sup> にしてみると、習得順序は学習者の母語の違いに関係なく、同じく「場所→道具→様態→原因→時間」の順となる。表2のように各母語別及び全体でいづれも、再現性指数 (Coefficient of Reproducibility) > 0.90、拡張性指数 (Coefficient of Scalability)



>0.60 であり、妥当性があると考えられる。

表2 各母語別、及び全体の含意スケーリング

	中国語	英語	韓国語	全体
Coefficient of Reproducibility	0.920	0.912	0.920	0.924
Coefficient of Scalability	0.775	0.707	0.657	0.722

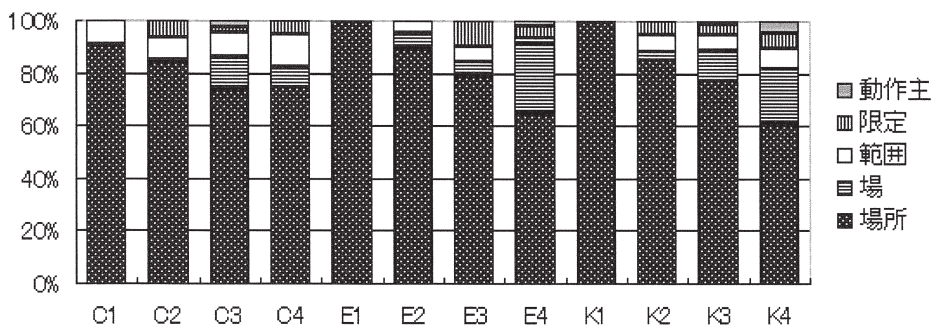
#### 4.2 用法別の正用分布

次に学習レベルの進展に伴うそれぞれの用法の正用比率の変化を見てみたい。以下、図3～8は各用法内の正用比率の変化を被験者の母語別に追ったものである。用法別の正用使用においては、含意スケーリングでは明確な形で習得順序は出てこなかった。したがって各用法内の習得順序については確かなことは言うことができないが、そのレベル別の正用の出現やその頻度から各用法の習得プロセスのおおまかな傾向だけでも考えてみたい。

##### 4.2.1 <場所>用法

図3はデの<場所>用法の正用比率の変化を表したものである。これを見ると、全体的に「場所（具体的場所）」の用法が60～100%を占め、圧倒的に多いことがわかる。レベル別に見ると、初級では、中国語話者で「範囲」の用法が少し見られる以外は、「場所」の用法が90～100%とほとんどを占める。中級以降、「場」の用法や、「範囲」、「数量限定」といった「場所」の拡張用法が見られるようになる<sup>6</sup>。「場所」のメトニミー的な拡張用法である「動作主」の用法は上級以降に若干見られる。使用の頻度の多いことは、それだけで単純に習得順序を表すということとはできない。しかしそれに時間軸を加味し、下のレベルの学習段階ほど使用頻度が高いものは習得が早く、上の学習段階になって使用頻度が増えてくるものは習得が遅いということは可能であろう。そのように考えれば<場所>用法は、大まかに言ってプロトタイプである「場所」の用法から、「場」や「範囲」、「数量限定」、「動作主」といった派生的用法へと習得が進んでいるということは言えそうである。

図3 デの場所用法の正用比率の変化



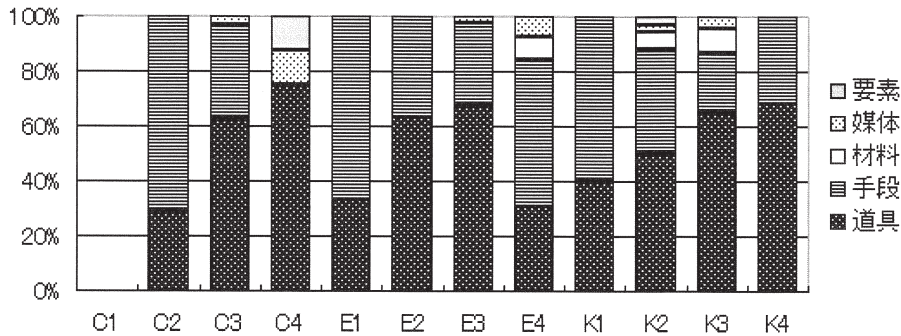
##### 4.2.2 <道具>用法

図4はデの<道具>用法の正用比率の変化を表したものである。<道具>用法は中国語母語話者を除き、初級から正用がかなり見られる（表1も参照）。

全体的に「手段」、「道具」用法が圧倒的に多いが、とりわけ初級では「手段」、「道具」の用法のみが見られる。中、上級以上で「材料」、「媒体」、「構成要素」などの用法が見られるようになる。このことは前章で考察したプロトタイプを中心とした放射状カテゴリー構造と習得のプロセスとの相関の可能

性を示している。但し初級で「手段」、「道具」用法が多いのは、このほかに、発話のコンテキストの中で、「手段」や「道具」用法の使用頻度が高いことも原因であろう。

図4 デの道具用法の正用比率の変化



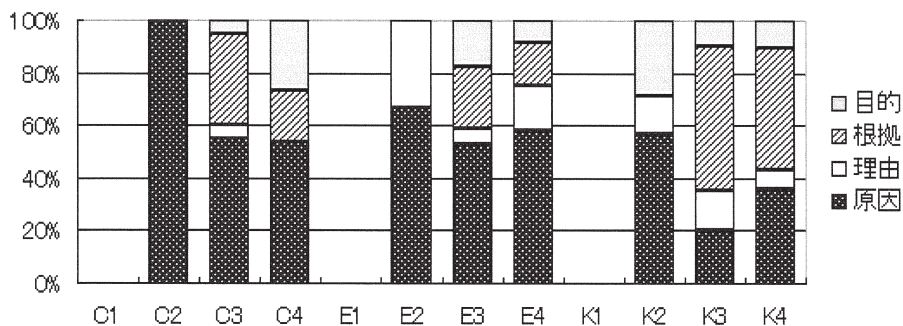
#### 4.2.3 <原因>用法

図5はデの<原因>用法の正用比率の変化を表したものである。<原因>用法はどの母語話者でも初級では正用が見られず、中級から見られはじめる。内訳を見ると、中級では「原因」用法が過半数を占めて最も多く、「理由」の用法がそれに次いでいる。上級以降に「理由」、「根拠」、「目的」などの用法が見られるようになる。

<原因>用法には、事態との因果関係の客観性が高いものと、認知主体の認識に依存する主観性が高いものがある。「原因」用法は事態との因果関係が客観的に存在する場合が比較的多く、「理由」用法では客観的に存在する場合と主観的に存在する場合とが考えられ、「根拠」用法では事態との関係はもっぱら認知主体が定立する主観的なものとなる。さらに「動機・目的」用法では事態が未だ実現していないことから、事態との関係は主観的である。

<原因>用法の習得が、「原因→理由→理由・根拠・目的」と進んでいくことはより具体性、客観性の高い用法ほど習得が早いという放射状カテゴリー構造と習得のプロセスとの相関の可能性を示している。但し「原因」の正用が早く、その他の正用が遅いのは、このほかに、「原因」用法のニーズが高いことや、「理由」、「根拠」、「目的」の用法が用いられるコンテキストは抽象性が高くなり、その分高い言語運用能力を必要とすると推されることなども原因となっている可能性がある。

図5 デの場所用法の正用比率の変化



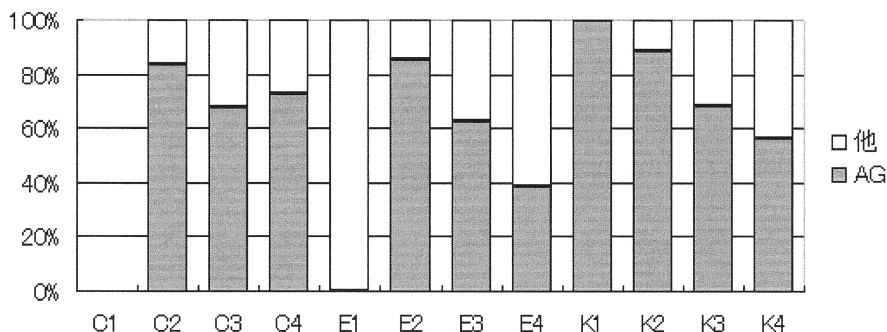
#### 4.2.4 <様態>用法

図6はデの<場所>用法の正用比率の変化を表したものである。凡例で「AG」とは「動作主の様態」

を示したものの、「他」とはその他の様態をさす（「動作主の様態」以外は区分为容易でなかったため、まとめて扱った）。

これを見ると、全体的に「動作主の様態」を示す用法が高い比率を占める（表1を見ると、E1が例外のように見えるが、E1は正用が1例のみで、それが「その他」であったために100%となっているに過ぎない）。どの母語話者も中級以上で「動作主の様態」以外の用法が用いられるようになり、その比率が増加する。したがって習得順序は大まかに、まず「自分で」、「一人で」といった「動作主の様態」が習得され、続いてそれ以外の用法が習得されるようである。前述のように<様態>用法では、どの用法がプロトタイプ的であるかということを示すことはできないが、動作主は動力連鎖の起点であり動力連鎖の中で最も注目されやすく際立ちが高くなる。そのことが「動作主の様態」を表す用法の使用を促進し、習得を早めている可能性がある。

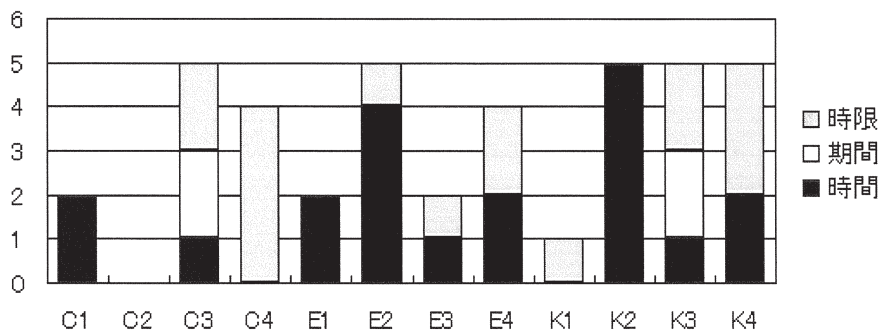
図6 デの様態用法の正用比率の変化



#### 4.2.5 <時間>用法

図7はデの<時間>用法の正用比率の変化を表したものである。<時間>用法は正用が少ないため、比率ではなく頻度（回数）を示した。

図7 デの時間用法の正用比率の変化



これを見ると、<時間>用法は全体的に正用が少ないが、初、中級では2例を除き、「あとで」といった「時間」用法での使用で、学習者はこの用法を格助詞デとしてではなく、「あとで」という固まりとして覚え使用していると思われる。上級になると「時間」用法も固まり表現としての「あとで」だけでなく、様々な形で用いられるようになり、「期間」や「時限定」といった用法も見られるようにな

る。「期間」や「時限定」の用法は、「時間」の境界部分がプロファイルされ限定性が強まった結果、意味的に拡張したものである(森山 2004)。その意味から、大まかに言って<時間>の用法では、「あとで」という表現を中心にまずプロトタイプとしての「時間」用法が習得され、拡張的用法である「期間」や「時限定」は習得が遅れると考えることができ、このことはプロトタイプを中心とした放射状カテゴリー構造と習得のプロセスとの相関の可能性を示している。

## 5. 考察

以上、格助詞の正用分布の変化を見てきた。全体として次の点が明らかになった。

- ① 正用からみた習得順序は「場所→道具→様態→原因→時間」である。この習得順序は学習者の母語に関わらず共通であった。
- ② <場所>用法内での習得順序は「場所→場・範囲・数量限定<sup>7</sup>→動作主」と推される。<場所>用法からメタファー拡張したと考えられる<時間>用法では正用の出現は早いものの、その使用は「あとで」という固まり表現以外は少なく、「限定」という意味の加わった用法である「期間」、「時限定」の正用はさらに遅れる。
- ③ 「背景」としての意味が主観化し、「機能的な背景」を表す用法に関しては、<道具>では、「手段・道具→材料・媒体・構成要素」、<原因>では「原因→理由・根拠・目的」、<様態>では「動作主の様態→その他の様態」へと進む。

①の結果は、前章で見てきたような、場所格がプロトタイプであるという考えや、放射状カテゴリー構造における拡張の方向性とも一致し、習得はプロトタイプからその拡張へ進むとする認知言語学の主張を裏づける形となっている。さらに通時的に見て「場所格→様態格・手段格→動作主格・原因格」と派生が進んだとする間淵(2000)とも合致している<sup>8</sup>。

またそれぞれの用法内でも、含意スケールでは明確な習得順序が明らかにならなかったものの、②、③の結果のように、プロトタイプの用法や認知的際立ちの高い用法が派生的な用法や認知的際立ちの低い用法に比べて習得が先行するように見受けられ、これは上で示した放射状カテゴリー構造におけるカテゴリー拡張とも一致し、認知言語学の主張を裏づける結果となっている。

このように見てくると、即断はできないが、第二言語としての多義語の習得過程に関しては認知言語学的観点により、少なくとも矛盾なく説明できることがわかる。

但し冒頭でも述べたが、第二言語習得の場合、目標言語のカテゴリーやプロトタイプ形成に際し、第一言語の影響を受けるなどの要因により、習得過程において学習者が独自のプロトタイプやカテゴリー構造(中間言語プロトタイプ・中間言語カテゴリー構造)を形成することもありうる。従って第二言語習得の場合にはプロトタイプと習得との関係は複雑なものとなり、そのプロセスは第一言語習得時のように「プロトタイプの意味・用法からその拡張的な意味・用法へ」といった単純な形にはならないであろう。ただ、何がプロトタイプになりやすいかという点に関しては、言語を越えた普遍性があることも事実である。例えば事態の「背景」としてまず「場所」が想起される(つまりプロトタイプの)という点や、「時間」は「場所」からメタファー的に拡張されて概念化されることが多く、その意味で「場所」は「時間」よりもプロトタイプの点であるという点、さらに「道具」や「原因」といった「機能的背景」は文字通りの背景である「場所」に比べ、「背景」として非プロトタイプの点などと言語を越えた普遍的側面であろう。実際本研究でも、結果①のように、学習者の母語を越えた普遍性が見出されている。そう考えると、今回の格助詞の場合、第二言語と第一言語間のプロトタイプや意味構造の違いといった影響があまり見られなかったケースとも考えられる。但し少し考えれば明らかなことだが、日本語では格助詞が場所も道具も表すが、英語や韓国語、中国語などではそれらは異なるマーカで言語化されるなど、第二言語と第一言語の意味構造は一致しているわけではないので、



そのような違いが習得に何らかの影響を及ぼしている可能性がある。

また Shirai (1995) によれば、第一言語のプロトタイプは転移可能性と、第二言語のプロトタイプは習得可能性と関係があるという。その点から考えると今回の研究は後者の第二言語（日本語）のプロトタイプと習得可能性との関係を考察したにとどまり、第一言語のプロトタイプと転移可能性の関係については扱われたとは言えない。この点に関しては、今後研究が必要である。

最後に、これまでの先行研究との比較から本習得研究の成果を整理する。

- ① これまでの格助詞の習得研究は、様々な格助詞「間」の習得順序を研究するものがほとんどであったが、本研究は格助詞「内」の様々な意味・用法、すなわち多義語としてのデの習得プロセスを明らかにしている。
- ② これまでの習得研究は、「文法の習得」という観点から、主に文法形態素や構文の習得過程を研究したものが多かったが、本研究は「語彙（意味）の習得」として研究を行い、カテゴリー形成という観点から多義語の意味の習得がどのように行われるかについて考察している。
- ③ これまでの習得研究とは異なり、認知言語学の考えを援用、プロトタイプや放射状カテゴリーなど、認知との関わりから習得のプロセスを説明している。

## 6. おわりに

以上、多義語としての格助詞デの様々な意味・用法がどのようなプロセスで習得されていくかを実証的に明らかにし、森山(2004)が示した意味構造との関連を見てきた。第二言語習得のプロセスは概してプロトタイプから拡張へと進んでいるようであり、認知言語学が主張してきたことの妥当性が示された。

認知言語学は言語習得に対し、有意義な示唆を与えてきているが、残念ながらそれを実証的に示した研究は決して多いとは言えない。その意味でこうした研究がさらに積み重ねられていくことを期待したい。また認知言語学は言語習得を語彙（意味）習得の観点からとらえていることから、今まで研究の遅れがちであった語彙（意味）習得やそのメカニズムの解明にも貢献していくことが期待できよう。

## 注

- 1 プロトタイプの用法のほうが習得が早いということに関しては、反例がないわけではない。これに関しては早瀬・堀田(2005)の7～8章を参照。
- 2 有標性（無標）とプロトタイプとが類似の概念であることについては、Lakoff(1987)を参照。
- 3 KY コーパスは、平成8年度から平成10年度にかけて行なわれた科学研究費補助金研究プロジェクト「第2言語としての日本語の習得に関する総合研究」（研究代表者：カッケンブッシュ寛子）の成果の一部で、英語、中国語、韓国語の母語話者各30名、計90名分のOPIテープを文字化した言語資料である。詳しくはカッケンブッシュ寛子(1999)を参照。
- 4 例えば八木(1996)によると、格助詞デの正用率は「手段」、「数量限定」の用法が100%（使用頻度は少ない）であるのに対し、「動作の場所」は60%程度（使用頻度は多い）であり、正用順序は「手段・数量限定→動作の場所」ということになる。しかしここで注意しなければならないことは、この結果は、「手段」、「数量限定」は他の格助詞との間に紛らわしい用法が存在しないのに比べ、「動作の場所」は格助詞二などとの間に紛らわしい用法が存在しており、そのことが正用率に大きな影響を及ぼしていると考えられる点である。すなわち正用率の高さと、学習者が格助詞デの意味として何を最初にカテゴリー化するかということとはまったく別の問題だということである。例えば学習者が格助詞デの意味として、まず「場所」の用法を習得したとしても、他の格助詞との間に紛らわしい用法があれば、正用率は下がってしまうからである。確かに習得の基準に正用率は重要であるが、同時に語彙習得とは中心的には意味習得であることから、意味のカテゴリー形成の側面も重要である。本稿は認知言語学的な観点からの言語習得研究であり、語彙の意味のカテゴリー形成の面から習得のプロセスを見つめているため、正用率でなく、正用の使用頻度を用いている。
- 5 算出方法は、Hatch & Lazaraton(1991)による。
- 6 デの意味拡張のプロセスについては森山(2004)を参照。
- 7 水口・森山(2006)は森山(2004)の意味構造のうち、「数量限定」が<場所>のカテゴリーであること、「構成要素」が<道具>のカテゴリーであることについて、実験的に批判している。
- 8 本稿は共時的なカテゴリー拡張のプロセスが通時的なそれと一致していると言っているわけではない。両者は一致する場合が多いが、一致しない場合もある。一致しない場合については、早瀬・堀田(2005:185)を参照。

<参考文献>

- 井内麻矢子(1993)「初級日本語学習者を対象とした助詞の縦断的習得研究」お茶の水女子大学人文科学研究科日本言語文化専攻修士論文.
- カッケンブッシュ寛子(1999)『第2言語としての日本語の習得に関する総合的研究(平成8年度～平成10年度科学研究費補助金研究(基盤研究(A)1) 課題番号 08308019、研究代表者:カッケンブッシュ寛子)成果報告書』.
- 久保田美子(1994)「第2言語としての日本語の縦断的習得研究—格助詞「を」「に」「で」「へ」の習得過程について—」『日本語教育』82: 72-85、日本語教育学会.
- 菅井三実(1997)「格助詞『で』の意味特性に関する一考察」『名古屋大学文学部研究論集』127(文学 43): 23-40.
- 菅井三実(2001)「現代日本語における格の暫定的体系化」『言語表現研究』17: 109-119、兵庫教育大学言語表現学会.
- 杉村泰(2002)「イメージで教える日本語の格助詞」『言語文化研究叢書』1: 39-55、名古屋大学大学院・国際言語文化研究科.
- 長友和彦(1999)「第二言語としての日本語の習得研究」『第2言語としての日本語の習得に関する総合的研究(平成8年度～平成10年度科学研究費補助金研究(基盤研究(A)1) 課題番号 08308019、研究代表者:カッケンブッシュ寛子)成果報告書』、9-41.
- 早瀬尚子・堀田優子(2005)『認知文法の新展開:カテゴリー化と用法基盤モデル』、東京:研究社.
- 間淵洋子(2000)「格助詞『で』の意味拡張に関する一考察」『国語学』51: 15-30、国語学会.
- 森山新(2002)「認知的観点から見た格助詞デの意味構造」『日本語教育』115: 1-10、日本語教育学会.
- 森山新(2004)「格助詞デの放射状カテゴリー構造と習得との関係」『日本認知言語学会論文集』4: 66-75、日本認知言語学会.
- 水口里香・森山新(2006)「日本語学習者と日本語母語話者の持つ「で」のカテゴリー構造比較」『日本学報』66: 43-54、韓国日本学会.
- 八木公子(1996)「初級学習者の作文に見られる日本語の助詞の正用順序:助詞別、助詞の機能別、機能グループ別に」『世界の日本語教育』6: 65-81、国際交流基金.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1987 Markedness and salience in second-language acquisition. *Language Learning* 37: 385-407.
- Gass, Susan and Ard, Josh. 1984 Second language acquisition and the ontology of language universals. In William E. Rutherford (ed.), *Language Universals and Second Language Acquisition*.33-68. Amsterdam: John Benjamins.
- Hatch, Evelyn, and Lazaraton, Anna. 1991 *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Kellerman, Eric. 1979 Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37-57.
- Lakoff, George. 1987 *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laufer, Batia.1990 Why are some words more difficult than others? *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching* 28-4.
- Mazurkewich, Irene. 1984 The acquisition of the dative alternation by second language learners and linguistic theory. *Language Learning* 34: 91-109.
- Mazurkewich, Irene. 1985 Syntactic markedness and language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 15-36.
- Rutherford, William E. 1982 Markedness in second language acquisition. *Language Learning* 32(1):85-108.
- Shirai, Yasuhiro. 1995 The Acquisition of the basic Verb PUT by Japanese EFL Learners: Prototype and Transfer. 『語学教育研究論叢』12: 61-92.
- Tanizawa, Yoshimitsu. 1989 *Markedness in Second Language Acquisition: An Analysis of the Acquisition of the Dative Alternation by Japanese EFL Learners*. Master's thesis, Hyogo University of Education.
- Wode, Henning. 1984 Some theoretical implications of L2 acquisition research and the grammar of interlanguages. In Alan Davies, Clive Criper, and Anthony Howatt, eds., *Interlanguage*. Scotland: Edinburgh University Press.

<Abstract>

**The Acquisition Process of Japanese Case Particle DE as a Second Language  
: Cognitive Linguistics Perspective**

MORIYAMA, Shin  
Ochanomizu University

The purpose of the study is to show that the acquisition process of the various meanings of the Japanese case particle DE as a second language. Furthermore, the relation between the semantic structure centering on the prototypical usage and its acquisition based on the standpoint of cognitive linguistics was discussed.

The following findings were observed.

1. The acquisition order shifts from “place > instrument > manner > cause > time”. This order is universal regardless of learners’ first language.
2. In each usage, the acquisition process moves from very concrete and objective usages to abstract and subjective ones.
3. As for the usage of place, it originates from “concrete place > abstract place, range, limitation > agent”.
4. Regard to the usage of instrument, it derives from “means, instrument > material, medium, composition”.
5. Regarding the usage of cause, it shifts from "cause > reason, ground, purpose".
6. As for the usage of time, which is used less, the usage of "period" and "fixed time" are revealed later on.
7. Regarding the usage of manner, "manner of agent" is revealed first, then, it shifts to "manner of patient", "manner of action or event".

These results clearly support the view of cognitive linguistics. It claims that the acquisition progresses spread out from the prototypical usage to the extensive ones, from very concrete and objective usages to more abstract, subjective, or metaphorical ones. Besides this, it derives from more prominent to less prominent ones.