

日本學報 第45輯 別冊
2000年 12月 pp.85~102

韓國人日本語學習者の學習初期の動詞習得過程

森山新

韓國日本學會

韓国人日本語学習者の学習初期の動詞習得過程

森山新*

morishin@kunja.sejong.ac.kr

<要旨>

韓国語母語話者が初めて日本語の動詞を学習する際、どのようなプロセスで習得がなされるか、語彙や活用形、共起する格の習得順序を中心に調査を行うとともに、その習得順序の決定要因は何かを考察する。

調査対象は韓国の世宗大学校にて「第2外国語」の授業を受講する学生の中から、以前に日本語学習経験がなく、授業の欠席も少ない学生19人を選び実施した。調査時期は授業で動詞が教えられ始めた直後に2回にわたり口頭で行われた。

その結果語彙は1段動詞の習得が5段動詞の習得に先行した。これには調査方法の影響も考えられたが、その他に教授順序や動詞語彙の形態的単純さ、活用変形の単純さ、母語の正の転移などが影響していると推測された。

動詞活用形では大まかにル形→ナイ形→マス形→連体形といった順序が認められた。これは教授順序や認知的影響を考えることができる。

動詞に共起する格の習得では、動作主を表すガ・ハ→動作対象を表すヲ（学習者によってはニ）→時や場所を表すニの順に習得が進んでいたが、これには認知上の際立ちや前景・背景の違いなどといった認知的な要因が習得の順序に影響を及ぼしていると考えられる。

キーワード: 第二言語習得, 格助詞の共起, 動詞活用形, 認知

1. 研究の目的

第二言語として日本語を習得するにあたっては、動詞習得に際し、語彙の習得の他に、活用に基づいた動詞の種類分け、必要な活用形を作るための変形操作、さらにはそれぞれの動詞がどのような格を共起させ、格の表示にはどの格助詞が必要かなど、学習すべき項目が多岐にわたっている。学習者たちがこれらの課題をどのように処理し習得を進めているかの研究は、日本語を教えるにあたっての教材作りやシラバス決定にも影響を及ぼすだけでなく、認知と言語習得との関係など、言語習得のメカニズムを解明し、あるべき言語習得理論の構築にも貢献し得ると考えられる。

本稿では、以上のような動機から、韓国語母語話者の日本語学習者が初めて日本語の動詞を学習するにあたって、語彙や活用形、共起する格などがどのようなプロセスで習得¹⁾されていくかを明らか

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

1) 第二言語習得研究では、「学習」と「習得」を別に扱うことが多い。両者の区別についてはインターフェイスを認めるか否かなど、さまざまな立場があるが、本稿では長友(1995)、森山(1999b)などの先行研究の結果に基づき、「学習」段階は次第に自動化を経て徐々に「習得」段階に至ると考えるものとする。また本稿では学習初期を扱っているため、両者を用語的に区別する立場からすれば、未だ自動化の進んでいない「学習」段階を扱うことになる。しかしながら学習と習得とは自動化のプロセスに従って漸次的に移行していくものであり、授業で学習された知識は学習されたその時点から少しずつ自動化が始まっていると考えられる。しかも本研究では口頭での表出による調査が行われており、口頭表出される発話は多少なりとも自動化がなされたものと見ることができる。そのため本稿では学習と習得という用語をあえて区別せず、「習得」という用語を用いることにした。

にすると共に、そのプロセスの背後に潜むメカニズムがどのようになっているのかについて、とりわけ認知との関わりに重点を当てながら考察していくことを目的としている。

2. 先行研究

動詞の習得、とりわけ活用形の習得に関する先行研究としては、Banno & Komori(1989)、長友(1997)、森山(1999a, 1999b, 2000b)などがある。Banno & Komori(1989)では、さまざまな母語を持つ日本語学習者を対象に動詞活用形を含む文法形態素の習得順序が研究されている。また長友(1997)では動詞のテ形の習得順序とその背後に潜むメカニズムについての分析がなされている。

森山(1999a, 1999b, 2000b)では韓国語母語話者の大学生を対象にして縦断的・横断的調査を実施し、動詞活用形の習得順序とその決定要因について研究されている。その結果、動詞活用形の習得順序には大まかに「自然の順序」と言えるような順序が見られるが、教材やカリキュラムの影響、または認知のしやすさなどの認知的な影響、さらには母語の転移などの影響を受けることを示した。

格助詞の習得に関しては松田・斎藤(1992)、八木(1992, 1996)、久保田(1993)、細川(1993)、猪崎(1995)、井内(1995)、中川(1995)、森山(1996, 1999b, 2000b, 2000c)などの先行研究がある。これらのほとんどは縦断または横断的調査を実施、これに基づき誤用分析が行われたり、助詞の習得順序が分析されたりしている。

その中で松田・斎藤(1992)は、2名の韓国人日本語学習者の縦断的な調査を行い、単に学習者言語(中間言語)の発達傾向を明らかにするにとどまらず、第二言語としての日本語習得過程において用いられる認知方略に関する分析を行っているものとして注目される。

また森山(1999b, 2000b, 2000c)では、動詞などに共起する格助詞のうち、特に化石化しやすいものの習得過程を調査し、それに基づいて格助詞習得などの第二言語習得のメカニズムについて認知的観点からの説明が試みられている。

これらの先行研究と比較すると本研究の特徴は、第一に学習きわめて初期の状態での動詞とそれに共起する格助詞についての第二言語習得研究であること、さらにそのプロセスに認知的観点からの分析が加えられ、認知が中間言語形成や習得順序にどのような影響を与えているかに言及している点にある。

3. 研究の方法

研究のための調査は、世宗大学校において教養科目として開設されている「第二外国語(日本語)」科目(分班2, 使用教科書: 世宗大学校出版部刊「大学日本語」, 担当教授: 森山新, 2000年度第1学期, 月水金10:00-10:50)を受講している学生のうち、以下のような学生を選抜し、被験者とした。被験者は合計19名(1年男8名, 女7名, 3年女4名)となった。

①授業外の個別指導を自ら希望する学生

②授業の欠席がほとんどない学生

③高等学校、学院など、以前に日本語学習経験の全くない学生

授業は教養の授業であるため、150名を越えるものであったが、大部分イラストなどを駆使しながら直接法で教えられた。しかし動詞活用など、文法の一部は媒介語を用いて教えられたがそれはわずかで、文法は豊富な文例から帰納的に習得されるようになっていた。

調査は授業で動詞が教えられ始めた翌週と翌々週に実施した。尚、使用教科書で動詞が教えられ始めるのは9-1課からであるが、その時点でアル、イルは既出している。被験者に5月30日(学習時間26時間)、6月8日(学習時間30時間)の2度、1名ずつ研究室に来てもらい、以下のよう調査を行った。

森山(1999b)で用いた68枚の動詞絵カードの中から、授業で習ったものを予め選び出し、その絵カードを1枚ずつ見ながら、口頭で以下の表出を求めた。

<課題1>絵が示す動詞(何形で答えるかは指定しなかった)

<課題2>その動詞の活用形(授業で習ったものに限る)

<課題3>その動詞を含む文

2回の調査時点での既習の動詞及びその活用形の概略を表1に示す。5月30日の調査では11の動詞とその活用形(ル形、ナイ形)、さらにその動詞を用いた文の表出を求め、6月8日の調査では、21の動詞とその活用形(ル形、ナイ形、マス形)、及びその動詞を用いた文の表出を求めた。

表1 調査の概要

	教科書 進度	既習の活用形				既習動詞
		ル	ナイ	N	マス	
5/30 (火)	9-2課 まで	5段	○			掃る/行く
		1段	○	○		見る/起きる/寝る/食べる/できる/出る/教える
		不規則	○	○		来る/(勉強)する
6/08 (木)	10-3課 まで	5段	○	○	○	掃る/行く/会う/乗る/入る/習う/吸う/待つ/聞く/遊ぶ/読む/飲む
		1段	○	○	○	見る/起きる/寝る/食べる/できる/出る/教える
		不規則	○	○	○	来る/(勉強)する

4. 結果及び考察

4.1 動詞の活用形の習得について

(1) 語表出時の活用形

課題1において語表出時の活用形は指定しなかったが、被験者全員がル形で答えている。これは教科書においてル形が初出し、活用の原形もル形であるなど教科書の原因も否定できないが、何よりも学習者がル形を動詞の基本の形(プロトタイプの形)と捉えていることの反映であろう。2)

(2) 各活用形の正答率と習得順序

表2, 3は2回の調査での各動詞の教授頻度と課題2での活用形別の正答数とをまとめたものである。正答数とは、言い直しく正答すれば1.0, 1回の言い直しは0.5, 2回の言い直しは0.3を加算した数値である。被験者数が19名であるため、全員が正答の場合は正答数は19.0となる。例えば「食べる」の正答数を見ると、第1回目の調査ではル形10.0, ナイ形9.0であるから、正答率としては50%前後であるが、第2回目の調査では、ル形, ナイ形共に19.0となり、正答率は100%になっている。ここで活用形別の正答数を比較するとル形, ナイ形, マス形の順になっている。この正答数が習得順序を表しているとすれば、習得順序は教授順序に一致しているが、森山(1999b)の特にB大学における習得順序とは異なったものとなった。B大学では文法, 会話の授業ともに、マス形重視の授業が行われ、習得順序もマス形はナイ形に先行し、ル形の習得とはほぼ同時期になされている。ということは、習得順序は教授順序の影響を受けるということになる。教授順序と習得順序が完全に一致するかどうかについては、今回の調査だけでは資料が十分でなく、また以下の考察の中で両者が一致しないという結果もあり何とも言えない。

表2 第1回調査の教授頻度と活用形別の正答数

動詞	活用形	活用形別教授頻度				課別教授頻度									合計	活用形別延べ頻度					正答数			
		ル	ナイ	N	マス	9課			10課			ル	ナイ	N		マス	total	ル	ナイ	マス	total			
						1	2	3	1	2	3													
帰る	5*					*									2	1	0			1	1.0	0.0		1.0
できる	1*	*					**								2	1	1			2	1.0	1.0		2.0
教える	1*	*					**								2	1	1			2	2.0	2.0		4.0
行く	5*					*									2	1	0			1	4.0	0.0		4.0
出る	1*					*									2	1	0			1	3.0	2.0		5.0
来る	変**	*				*	**								3	2	1			3	6.0	2.0		8.0
する	変**	*				*	**								3	3	1			4	7.0	5.5		12.5
寝る	1**	*				*	**								3	2	1			3	10.0	8.0		18.0
起きる	1**	*				*	**								3	2	1			3	9.0	9.0		18.0
見る	1**	*				*	**								3	2	1			3	10.0	9.0		19.0
食べる	1**	*				*	**								3	4	1			5	10.0	9.0		19.0
															28	20	8			28	63.0	47.5		110.5

注1) 網のかかった部分は未習部分を示す。

注2) 「活用形別学習頻度」は各活用形がいくつの課で出るか、「課別学習頻度」は、各課でいくつの活用形が出るか、「延べ頻度」は動詞の各活用形が本文中に延べ何回出るかを示す。「*」が頻度1回を示す。

注3) 「正答数」は、言い直しく正答すれば1.0, 1回の言い直しは0.5, 2回の言い直しは0.3を加算した。

2) このことについては森山(1999b: 364)または森山(2000b: 345-346)を参照。

表3 第2回調査の教授頻度と活用形別の正答数

動詞	活用形	活用形別教授頻度				課別教授頻度						合計	活用形別延べ頻度					正答数			
		ル	ナイ	N	マス	9課			10課				ル	ナイ	N	マス	total	ル	ナイ	マス	total
						1	2	3	1	2	3										
乗る	5	***	*		*	*		**			**	5	3	1		1	5	8.0	4.0	4.0	16.0
会う	5	*			*	*					*	2	1			1	2	7.0	5.0	5.0	17.0
入る	5	*	*		*				*		**	3	1	1		1	3	9.0	3.0	5.0	17.0
習う	5	*	*	*	*					**	**	4	1	1	1	1	4	6.0	6.0	5.0	17.0
吸う	5	*	*						**			2	1	1			2	8.5	6.0	4.0	18.5
帰る	5	***	*		*	*		**			**	5	3	1		1	5	9.0	5.0	7.0	21.0
待つ	5	*	*					**				2	1	1			2	10.0	8.0	6.0	24.0
遊ぶ	5	**	*		*			**			**	4	2	1		1	4	11.0	10.0	7.8	28.8
来る	変	***	*	*	*	*	**		**	**		7	3	2	1	1	7	14.0	5.5	9.0	28.5
教える	1	**	*	*	*		**		*	**		5	2	1	1	1	5	12.0	9.0	7.5	28.5
聞く	5	**	*		*			**			**	4	2	1		1	4	13.0	7.0	9.5	29.5
出る	1	**			*	*					**	3	2			1	3	12.0	10.0	9.0	31.0
読む	5	*	*					**				2	1	1			2	12.0	10.0	10.5	32.5
できる	1	*	*				**					2	1	1			2	11.0	11.3	10.5	32.8
飲む	5	**	*		*		**				**	4	2	1		1	4	13.0	11.0	11.0	35.0
行く	5	**			*	*					**	3	2		1	1	4	16.0	8.0	13.5	37.5
寝る	1	***	*		*	*	**				**	5	3	1		1	5	17.0	15.5	13.5	46.0
する	変	***	**	*	*	**	**		**	**		7	4	2	1	1	8	17.0	17.0	16.0	50.0
起きる	1	***	**		*	*	**		*	**		6	3	2		1	6	17.0	18.0	16.5	51.5
見る	1	***	*		*	*	**		**	**		5	3	1		1	5	18.0	18.0	16.0	52.0
食べる	1	***	*		*	*	**			**		5	5	1		1	7	19.0	19.0	17.0	55.0
												85	46	21	5	17	89	259.5	206.3	203.3	669.1

(3) 文表出時の活用形

表4は、動詞活用形の教科書での使用頻度と文表出調査での使用頻度を比較したものである。これを見れば明らかのように、教科書での使用頻度とは異なり、被験者の文表出(課題3)において用いられた活用形はほとんどがル形であり、ナイ、マス形の表出はどちらも0.8%と、ごくわずかに留まっている。ル形が多いのは教科書でル形が初出し、活用の原形もル形であるなどといった教科書の影響だけではなく、ル形が丁寧さや肯定・否定のみとめ方などで有標の機能的意味をもたず、認知しやすいといった認知的な要因なども作用していると思われる。³⁾ また教授順序としてはル形、ナイ形について3番目、マス形より先に学習している連体形の表出が1回も見られなかったことは、習得や表出の順序といったものが単に教授順序のみで決定されるのではないことを示している。⁴⁾ しかし使用された教科書でル形が初出し、活用の原形もル形であるといったことなどがル形表出を促進しており、教授順序や教科書の影響はまったくないとも言いがたい。

3) 詳しくは森山(1999b: 264-270)または森山(2000b: 253-258)を参照のこと。

4) 連体形の文表出が遅れているのは、連体形はたいてい連体修飾語として用いられるため、連体形自体の表出の難しさではなく、連体形が用いられる構文上の難しさに起因している。

表4 動詞活用形の教科書での使用頻度と文表出の際の使用頻度との比較

	ル形	ナイ形	マス形	連体形	その他
教科書での 使用頻度	49 50.9%	23 24.0%	18 18.8%	6 6.3%	0 0.0%
文表出での 使用頻度	233 94.0%	2 0.8%	2 0.8%	0 0.0%	テ形2, ルアス9 4.4%

(4) 動詞活用の種類と習得順序との関係

表2, 3を見ると動詞の習得は1段動詞は早く, 5段動詞は遅れる傾向が見つけられる。調査がわずか2回であり, このようになった原因を特定するのはやや無理があるが, このようになった原因としては以下のようなものが考えられる。

① 教授順序が及ぼす影響

授業中での教授順序を見ると, 1段動詞が5段動詞に先行している。例えばナイ形は1段動詞が9-2課で, 5段動詞は9-3課で学習されている。マス形でも1段動詞は10-2課, 5段動詞は10-3課で学習されている。こういった教授順序が習得順序に影響を及ぼしている可能性がある。

② 調査方法が及ぼす影響

1段動詞のほとんどは進度との関係で2回の調査で共に用いられているのに対し, 5段動詞は2回目の調査にのみ用いられているものが相当数ある。こうしたことが語彙の長期記憶に少なからず影響を及ぼしている可能性がある。

③ 形態的な単純さが及ぼす影響

1段動詞は-iruまたは-eruで終わる動詞で, 形態的に単純で判別が容易であり, 記憶しやすいが, 5段動詞は語尾が-ruで終わるものと終わらないものがあり, -ruで終わらないものにはさらに-ku, -gu, -su, -tsu, -nu, -bu, -mu, -uなどで終わるなど形態的に多様であり, 記憶が難しい。例外5段動詞(入る, 帰る)などの存在も形態上, 5段動詞の記憶を難しくしている。

④ 活用変形の単純さが及ぼす影響

1段動詞ではナイ形, マス形ともに単純に語尾の-ruを捨ててナイ, マスを接続すればよいが, 5段動詞は語尾の-uを-a, -iなどに替えてからナイ, マスを接続しなければならない。初期の学習者には活用変形が自動化されておらず, 変形操作の難易度は表出の難易度と密接に結びついている。そのため1段動詞は習得が容易な反面, 5段動詞は習得が難しいものと思われる。また表5に示したように, 日本語の1段動詞は韓国語動詞の活用変形と形態的に類似しているが, こうした母語と目標言語との類似性も, 正の転移として作用し, 1段動詞の習得を早めていると思われる。

表5 日本語の1段動詞と韓国語動詞との活用比較

	日本語の1段動詞 (見る)	韓国語の動詞 (보다)
ル形	mi-ru	bo-da
ナイ形	mi-nai	bo-ji anta
マス形	mi-masu	bo-mnida

4.2 動詞に共起する助詞の習得について

(1) 記憶の形態と文表出との関係

表6は被験者に課題3の文表出を求めた際に表出された文の形態と、教科書に掲載された文の形態とを比較し、教科書に掲載された文がそのまま用いられた割合を調べたものである。これを見ると、教科書に掲載された文がそのまま表出された割合は49%、教科書に掲載された文に「私は」などの主語が追加されて表出したものまで加えると、65%にも及んでいる。このことから学習者は教科書に掲載され、授業中に学習した文をそのままの形で記憶しており、語の単位に分けて記憶しているとは言えない。その結果、動詞とそれに共起する格の組み合わせは、教科書または授業に出てくる形をそのまま実例にして記憶しているようである。言いかえれば初期段階の学習者は文表出の際に学習した語を組み合わせさせて文を作っているというよりは、文または文の一部をそのまま実例として記憶し、表出している場合が多い。つまり初期段階においては習得は語と語の組み合わせの結果として文全体に進むというよりは、文からそれを構成する語へと進むと考えられる。

表6 表出文に占める教科書そのままの文の割合

	表出数	比率
表出文全体	271	100%
そのまま	132	49%
私は+そのまま	44	16%

したがって初期学習者が記憶する際の実例は(a)文全体、(b)動詞とそれに共起する格役割を担った名詞句とのセット、(c)名詞に格助詞を付けたひとかたまり、などとして記憶する場合が多い。またそれら文や句も語が集まって文や句を構成したもの、言いかえれば「部分の総和としての全体」として記憶されているのではなく、全体が一つの意味のまとまりを持ったゲシュタルトとして漠然と記憶されている可能性が高い。文表出に関して言えば名詞、動詞、助詞などの一つ一つの語は記憶されてはいても、それらを組み合わせて自由に文を作るまでには至っておらず、動詞に必要な格を選んで動詞に共起させることや、名詞に適当な格助詞をつけることなどは学習初期には難しいようである。

第二に意味と音(語)との連合についてである。表7は動詞活用形の誤用例を動詞別にまとめたものであるが、意味と音(語)との正確な連合形成はまだのようである。

森山(1999b, 2000a, 2000b)などでも指摘していることであるが、初期段階における学習者は「飲む・読む」、「会う・遊ぶ」など、お互いに発音が似ている動詞を混同したり、「行く・来る・出る」など、意味が似ている動詞を混同したりしており、意味と音(語)との連合が不完全であり、混同が生じ

ていることがこの表にあらわれている。

表7 動詞活用形の動詞別誤用例一覧(1回目・2回目調査)

動詞	る	ない	ます	
出	くる2/いく/いる	くない/こない/いない/でらない/でるない	います/できます/でります2	
遊	ぶ	そぶ/ならう	そびます/ならます/あします/あそばます/あそます/あそぶます	
聞	く	きる2/きて/き	きない7/ききない2/きくない	きます7
寝	る		ねるない/ねらない	ねります2/ねみます/ねらます
行	く	くる3/いる/する/いきる	くない/いけない/しない/いない2/いくない3/いきない3/くらない	いきます/いします/いきます/くます
待	つ		まつない	またます/まています/まいます
起	きる	おきだ/きる/おき	きない	おきります2
読	む	のむ	よみない2/のらない	よみます/のます
見	る	み	みらない	みます2
す	る	勉強3/かい	勉強ない2/勉強すない	勉強ます
入	る		はいない5/ひない/はわない	はいます4
習	う	あらう/おしえる/はなる	あらない/はなわない	あにます/あらにます/ならます
乗	る	かえる	かえない/のない2/のまない/のわない	かえます/のます2/のみます2/のらます
吸	う	する/きく	すうない2/すない/きらない	すうます2/すます/すみます/すわます/きます
飲	む	よむ	よまない/のみない2	よみます/のます2
でき	る	きです/でき	くない/きでない/きらない	できります/きでます
会	う	ある/あそぶ	あない2/あうくない/あそばない	あります/あます/あういます/あそます
来	る	のる/いく	くない7/のない/きない2/くらない/くわない/いくない	くます/くります/ききます/いきます
教	える	おしる2	おしない3/おしえらない	おしえます3/おします2/おしります
食	べる	たん/たべ/たべく/たばく/できる		たべります
帰	える	かける2/ねる/いる/いく/くる/かける/いえる	かきない2/かえない/かけない/かわない/かえわ ない/いえない/くらない	かけます/かえます/かけります/いえます/くます

註) 右の数字は表出回数を示す。数字のないものは表出が1回だけであったことを示す。

(2) 動詞に共起する格助詞の習得

次に動詞に共起する格助詞の習得過程について見てみよう。表8は教科書に出てくる文と表出した文とを比較したものである。これを見ると教科書では、格助詞は動詞がどのような格を必要とするかといった共起関係の中で習得がなされるよう提示されている(動詞学習初期であるため、共起する格は最少限にとどめられている)。また「～に乗る」「～に会う」「～ができる」など、韓国語と共起する格助詞が異なっているものも提示されている。授業は直接法で行われているため、動詞と格助詞の共起関係は、文法説明の中で学習されているのではなく、多くの事例に触れる中で機能的に学習することになる。なお助詞ハは厳密には格助詞でないが、この調査が行われた学習初期の段階では、学習者はまだ主語のガと主題のハの正しい使い分けができていない。ガとハはどちらも主格を表しているに過ぎず、したがって本稿ではハも主格を表すものとして考察の範囲に含めておく。

表8 教科書に出てくる文と表出した文との比較

動詞	課	教科書に出ている文	学生表出文(文末の動詞を省略して記述)
する	101	日本語を勉強する日は、	日本語を勉強14 私は2 日本語の勉強を 私は日本語を
	102	大抵9時から4時まで勉強する、勉強します。	
	091	9時から4時まで大学で勉強する。	
	101	日本語を勉強しない日は、	
	092	毎日、図書館で勉強する、勉強しない。	
	091	4時から6時まで、運動をする。	
できる	092	日本語が、よくできる、できない。	日本語が5 私は 私は英語が2 英語が 勉強が
見る	091	10時から11時までテレビを見る。	私はテレビを4 テレビを12 あの山を シンさんはテレビを
	102	少し、テレビを見る、見ます。	
	092	朝、テレビを見る、見ない。	
教える	102	5時から7時まで、高校生に英語を教える、教えます。	日本語を6 日本語で 韓国語を 女の先生が 私は英語を 私は日本語を 先生は
	101	高校生に英語を教える日は、	
	092	先生は日本語で教える、教えない。	
帰る	091	7時頃家に帰る。	家へ3 うちへ 家へ6 私は6, 7時に 学校から 私は8時に家へ 大学から
	093	よく、12時すぎに家へ帰る、帰らない。	
	103	たいいてい、7時頃に家へ帰る、帰ります。	
起きる	091	6時に起きる。	8時に 7時に10 朝に 私は6時に2 私は7時に2 私は
	101	朝早く起きない日は、	
	092	朝、7時に起きる、起きない。	
	102	6時10分に起きる、起きます。	
来る	092	毎日、大学に来る、来ない。	地下鉄で バスが7 バスで 大学に 自転車が 7時にバスが
	101	大学に来る日は、月曜日から金曜日までです。	
	101	大学に来ない日は、	
	102	9時に大学に来る、来ます。	
	091	9時に大学に来る。	
待つ	093	1時間以上、友だちを待つ、待たない。	私は友だちを3 友だちを4 友を 先生を
読む	093	朝、新聞を読む、読まない。	本を9 新聞を2 今日漫画を 私は新聞を
聞く	103	ときどき、ラジオで音楽を聞く、聞きます。	私は音楽を2 ラジオを3 ラジオで 音楽を4 聞いてください2 ラジオで音楽を2 B'zの歌を 歌をウォークマンを
	093	よく、ウォークマンで音楽を聞く、聞かない。	
習う	101	水泳を習わない日は、	私は 日本語を4 私は日本語を 私は英語を
	101	水泳を習う日は、	
	103	大学で日本語や英語を習う、習います。	
乗る	091	地下鉄に乗る。	タクシーに3 地下鉄に2 車に バスに 私はタクシーに
	093	よく、タクシーに乗る、乗らない。	
	103	地下鉄に乗る、乗ります。	
食べる	092	朝ごはんを食べる、食べない。	私は朝ごはんを3 パンを10 朝ごはんを3 私はうちで 私はパンを
	091	12時に昼ごはんを食べる。	
	102	7時に朝ごはんを食べる、食べます。	
	091	7時に朝ごはんを食べる。	
	091	7時半頃に、夕ごはんを食べる。	
会う	103	時々、友だちに会う、会います。	友だちに3 友だちと 先生に 奥さんに 私は友だちに 私は公園で友だちに
飲む	093	よく、コーヒーを飲む、飲まない。	私はコーヒーを2 コーヒーを9 おいしいお茶を
	103	朝ごはんのあと、コーヒーを飲む、飲みます。	
入る	101	お風呂に入らない日は、	私はお風呂に2 お風呂に2 彼女が
	103	夕ごはんのあと、お風呂に入る、入ります。	

出る	091	8時に家を出る。	私は家を 家を8 学校へ 私は7時に家を
	102	8時20分に家を出る, 出ます。	うちを2 彼女は
寝る	092	夜, 12時に寝る, 寝ない。	私は2 12時に10 私は1時に2 私は12時に
	102	11時半に寝る, 寝ます。	2 夜に
行く	091	3時から4時までは図書館に行く。	大学に10 大学へ 学校に 学校へ
	103	大学に行くときは,	私は今日明洞へ 私は大学に うちに 彼女は
吸う	093	たばこを吸う, 吸わない。	たばこを8 あなたはたばこを
	103	週末によく友だちと遊ぶ, 遊ばない。	友だちと4 大学で 友だちと一緒に 人が
遊ぶ	093	週末によく友だちと遊ぶ, 遊ばない。	友だちと4 大学で 友だちと一緒に 人が
	103	いっしょに遊ぶ, 遊びます。	私は友だちと2

注) 教科書には出てきたが、調査に用いられなかった動詞 (ある, かける, 使う) は省略した。

表9, 10は2回の調査で動詞に共起する格助詞の誤用例を整理したものである。また表11はこれらの誤用を正答・誤答の対応関係からまとめたものである。これを見ると、初期段階において以下のような誤りが多く発生している。

- ① ガ・ハの過剰表出 (24例) : これはヲ格などがガやハで表されているものである。また表には表れていないが、主格の過剰表示も見られる。
- ② ヲの過剰表出 (26例) : これはヲ格の習得の過程であられるものだが、ヲとニの混同や未分化によるもの (17例) と、動詞テキルの動作対象をヲ格で表すもの (9例) に大別することができる。

表9 第1回調査での動詞に共起する格助詞の誤用例

正	正→誤	誤用数	誤用例 (カッコ内の数字は誤用を犯した被験者の番号を表している)
を	を→が	7	パンが食べる(07,15,11) 日本語が勉強する(07,15) テレビが見る(07,15)
	を→に	2	家に出る(06,14)
	を→で	1	家が出る(15)
が	が→を	1	英語をできる(14)
に	に→へ	1	12時へ寝る(13)
	に→で	2	韓国で行く(13) 韓国で来る(13)
	に→φ	3	7時起きる(08) 家行く(08) 12時寝る(08)

表10 第2回調査での動詞に共起する誤用例

正	正→誤	誤用数	誤用例 (カッコ内の数字は誤用を犯した被験者の番号を表している)
を	を→は	17	ラジオは聞く(01,15) 本は読む(02,04,15) テレビは見る(02) 日本語は勉強する(02,04) 日本語は習う(02) 日本語は教える(02,04) パンは食べる(02,16,18) 音楽は聞く(04) 煙草は吸う(04) コーヒーは飲む(15)
	を→が	1	本が読む(15)
	を→に	7	家に出る(03,06,18) 友だちに待つ(01,03,13) 日本語に教える(14)
	を→へ	2	家へ出る(01,13)
	を→φ	1	うち出る(02)

が	が→を	9	英語をできる(01,12,13,14) 日本語をできる(10,16,19) 勉強をできる(15) バスを来る(15)
	が→に	3	バスに来る(13,14) 英語にできる(14)
	が→は	3	バスは来る(04,07) 日本語はできる(02)
	が→へ	1	バスへ来る(13)
に	に→を	8	友だちを会う(07,14,18) 先生を会う(08) 奥さんを会う(12) 家を帰る(08,09) 車に乗る(12)
	に→へ	3	12時へ寝る(02,18) 7時へ起きる(18)
	に→は	2	7時は起きる(07) 世宗大学は行く(11)
	に→が	1	友だちが会う(15)
と	と→に	2	友だちに遊ぶ(01,13)
	と→や	1	友だちや遊ぶ(07)
	と→へ	1	友だちへ遊ぶ(13)
	と→を	1	友だちを遊ぶ(19)
	と→φ	6	12時寝る(08,10) 7時起きる(10,15) 7時出る(13) おふろ入る(08)
で	で→へ	1	大学へ遊ぶ(02)
	で→に	1	うちに食べる(05)
から	から→で	1	学校で帰る(12)
	から→に	1	学校に帰る(07)

表11 動詞に共起する助詞の誤用のまとめ

		誤答											計									
		は	が	を	に	と	で	へ	から	や	φ											
正 答	は																					
	が	3															1	16				
	を	17	7	1													1	28				
	に	2		1	8											3	6	5	20			
	と				1	2												1	4			
	で					1													2			
	へ										1								0			
	から						1												2			
	や																		0			
	φ																		0			
計	0	22	7	2	1	18	2	14	0	0	2	1	1	7	0	0	0	1	3	7	16	72

注) 各欄左が第1回, 右が第2回の誤答数を示す。

③ 格助詞ニの欠如 (9例) : 格助詞の欠如は全部で10例あるが, そのうち9例までが時や場所を表すニに集中している。残り1例はヲの欠如であるが, これも場所を表す用法である。

④ 格助詞の名詞との共起 : 格助詞は本来, 動詞に共起するものであるが, 先行する名詞に共起していると見られるものがある。

⑤ 誤った学習ストラテジーによる格助詞の誤用 (4例) : これは格助詞「へ」の使用に見られる。

以下順を追って述べて行きたい。

① ガ・ハの過剰表出

まず「ラジオは聞く」, 「パンは食べる」, 「本は読む」, 「本が読む」などのハやガの過剰表出が目立っている。このうちハが用いられたものは動作の対象格に正しくヲが共起せず, 誤ってハが用いられているに過ぎず, 対象格を主題化したりとりたえているものでは決してないことに注意しなければならない。

動作に関与するモノ (名詞, ヒトを含む) には動作主, 動作対象など様々な格役割があり, それに

よって必要とする格助詞が決まってくる。ところが動詞の運用に慣れていない学習者は、それまでの学習において名詞文や形容詞文などで絶えず名詞にはガ・ハを共起させていたことから練習の転移が起り、モノには格役割に関係なく、無条件にガ・ハを共起させてしまっているようである。言いかえれば学習初期においては動詞に共起する格の分化が正しく行われていない可能性があるということである。その意味で動詞を習得して間もない学習者が用いるガ・ハは、動作主を表す格のみならず、「動作に関わるモノ全てを表す格」を示すものとして機能していることがあるといえる。その結果「ラジオは聞く」などといった文が表出するのだと考えられる。名詞に適切な格役割を付与することは動詞の習得と共に始まり、進行していくものなのかもしれない。なお、表10を見ると第1回調査では「を→が」の誤りが多いのに対し、第2回調査では「を→は」の誤りが多くなっているが、この原因については不明である。

また表12は動詞に共起する格助詞の頻度と割合を、教科書と2回の調査での文表出とで比べたものである。頻度とは教科書や発話に使用された頻度(回数)を示し、共起率は格助詞が動詞に共起する割合を示している。教科書に掲載された文のほとんどでは、主格が明示された文(ガまたはそれが主題化してハが共起した文)が56文中ごくわずか1文(1.8%)なのに反し、実際の表出文では主格が明示された文が非常に多い(第1回調査では62の正用文中、31文で主格が主題化したハが共起しており共起率は50%、第2回調査では274の正用文中、55文で主題化した主格(ハ)が、6文でガが共起しており、共起率は22%になっている)。教科書に出ている形をそのまま記憶することの多い初期段階の学習者においては、このことは特に注目すべきであろう。この現象の原因としては、認知的に動作に動作主が最も共起しやすいことのほか、動作主の明示は特に英文科の学生に顕著であることから、第二言語習得としての英語習得の転移などが考えられよう。

② フの過剰表出

表12を見ると教科書では10の助詞(16の意味)が用いられているが、1回目の調査ではハ、ヲ、ニ、デの4つの助詞(6つの意味)が正しく用いられるに留まっている。また2回目の調査では、ガ、ト、ヘが加わり7つの助詞(12の役割)が正しく用いられるようになり、動詞に共起する格使用が徐々に広がりを見せている様子を見てとることができる⁵⁾。しかしカラ、マデ、ヤなど、未だ用いられていない助詞もあるほか、用いられている助詞とその役割が一部に集中していることもわかる。

5) 誤用まで含めると第1回調査では、ガ、ヘが、第2回調査ではヤも用いられている。

表12 動詞に共起する格助詞の正用頻度と動詞に共起する割合の推移

助詞		教科書使用頻度		正用頻度			
種類	意味	頻度	共起率 %	第1回調査		第2回調査	
				頻度	共起率 %	頻度	共起率 %
は	主題	1	1.8	31	50.0	55	20.1
	とりたて	1	1.8			1	0.4
が	主語					6	2.2
	対象	1	1.8			1	0.4
を	対象	22	39.3	14	22.6	104	38.0
	場所	2	3.6			5	1.8
に	時	16	28.6	12	19.4	27	9.9
	場所	11	19.6	9	14.5	31	11.3
	対象(人)	3	5.4			2	0.7
から	起点	6	10.7				
まで	終点	6	10.7				
で	手段	3	5.4	3	4.8	6	2.2
	場所	3	5.4	2	3.2		
と	同伴	2	3.6			4	1.5
へ	場所	3	5.4			10	3.6
や	同伴	1	1.8				
文の数		56		62		274	

表13は被験者の文表出において、動詞と共起した格助詞の正用使用の頻度と誤選択使用の頻度とをまとめたものである。ここで教科書使用及び正用使用の頻度の割合(%)は、格助詞全体に占める割合を示している。例えば動作の対象を表すヲは、教科書では22回用いられ、これは全格助詞使用81回の27%に相当する。これに対し、正用使用では第1回目調査で14回動作の対象を表すヲが用いられ、これは格助詞全体(71回)の約20%に相当する。第2回調査ではこの数値が41%にまで上昇していることがわかる。また誤選択使用の頻度は、格助詞の表出全体に占める誤選択の割合を示している。例えば対象を示すヲの第1回調査を見ると、誤選択使用は7回で、これは表出全体21回(正用14, 誤用7)の33%に相当していることがわかる。

表12, 13を見ると動詞が学習されはじめると次第に格助詞の使用が拡大し、ヲを用いる機会も多くなるが、ヲ使用の初期段階では表9, 10に示されているように、「英語をできる」「バスを来る」などといったヲの過剰表出の傾向が見られる。

表13 動詞と共に起る格助詞の正用使用の頻度と誤選択使用の頻度

助詞		教科書使用頻度		正用使用				誤選択使用			
種類	意味	頻度	%	第1回調査		第2回調査		第1回調査		第2回調査	
				頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%
は	主題	1	1.2	31	43.7	55	21.8				
	とりたて	1	1.2			1	0.4		-		
が	主語					6	2.4		-	6	50.0
	対象	1	1.2			1	0.4	1	100.0	10	90.9
を	対象	22	27.2	14	19.7	104	41.3	7	33.3	22	17.5
	場所	2	2.5			5	2.0	3	100.0	6	54.5
に	時	16	19.8	12	16.9	27	10.7	4	25.0	9	25.0
	場所	11	13.6	9	12.7	31	12.3	2	18.2	4	11.4
	対象(人)	3	3.7			2	0.8		-	6	75.0
から	起点	6	7.4						-	2	100.0
まで	終点	6	7.4						-		-
で	手段	3	3.7	3	4.2	6	2.4				
	場所	3	3.7	2	2.8					2	100.0
と	同伴	2	2.5			4	1.6		-	5	55.6
へ	場所	3	3.7			10	4.0		-		
や	同伴	1	1.2						-		-
合計		81	100.0	71	100.0	252	100.0	17	19.3	72	22.2

注) 誤選択頻度とは、ある助詞が使われるべき場所に別の助詞が誤選択されている場合の頻度を指す。誤選択頻度の「%」の空欄は誤選択が0%であることを示し、「-」は、表出自体がなかったことを示す。

このような過剰表出は動作に関わるモノに対し、動作主とそれ以外のモノ（動作対象を含む）との格役割の分化がはっきりしてくる段階に至ると、動作主にはガ・ハ、それ以外のモノにはヲで示すようになるためと推測される。しかし学習者によってはヲのかわりにニで示す場合もある（表9, 10を見ると被験者03, 06, 14などでは、動作の対象が過剰にニ格で表されている傾向が表れている）。動作主以外の格表示にヲを用いるかニを用いるかは、学習者によって変異性を持っている。

このように学習の初期段階においては、動作の対象がヲ格またはニ格のいずれかで表され、ヲとニの格役割の分化はやや遅れて生じている。この中で、「友だちを会う」などは母語の転移と捉えられることも多いが、被験者の表出の中には「友だちに待つ」などの例も存在しており、単純に母語の転移に帰着できない面がある⁶⁾。これらは動作の対象を表す格が過般化され、単純化されてしまったものであると考えられる。

表12, 13に見られるように、人としての対象を表すニ格はあまり習得が進んでおらず、誤りも多い。これは上述したように学習者は動作主以外の関与者をすべてヲ格で表してしまったためであろう。韓国語が転移して「~ヲ会う」などとなることも原因の一つとなっている。

③ 助詞ニの欠如

助詞の欠如は前述したように「12時寝る」「7時起きる」「お風呂入る」など、時や場所を表す

6) 習得の速さや誤りの原因を母語の転移に歸すことができない證據は他にもある。例えば場所を表すヲ格は韓国語にも存在(집을 나온다/家を出る など)し同じように表現できるが、この場所を示すヲは母語の正の轉移により習得が進むということはなく、むしろ誤りも目立ち習得も遅れている。

ニ、特に時を表すニに集中している。このことは動作主や動作対象は前景的であるのに比べ、時や場所は背景的であり、動作との関連が直接的ではないため、認知的に格役割を示す格助詞が欠落しやすいことが原因となっている可能性がある。唯一ニ以外で欠如したヲの欠如の例を見ても、対象を表すヲではなく、場所を表すヲである。つまり前景的な対象格のヲは欠如しにくく、背景的な場所を表すヲが欠如しやすいようである。

④ 格助詞の名詞との共起

また格助詞は本来、動詞と共起すべきものだが、名詞と共起してしまっていると考えられる表出がいくつかある。これは被験者03, 13, 14などで特に見られている。表9を見ると、被験者03では「家に帰る」と正しく表出する一方で「家に出る」という表出をしている。つまり格助詞ニは先行する名詞「家」に共起している。同じように被験者13では「友だちに会う」や「バスに乗る」では正しい表出を行う一方で、「友だちに待つ」「友だちに遊ぶ」、また「バスに来る」という文表出を行い、やはり格助詞ニが先行する名詞「友だち」、「バス」に共起している。被験者14では「タクシーに乗る」では正しい表出を行う一方で「バスに来る」という表出が行われている。これらの学習者では格助詞が先行する名詞に共起し、動詞が要求する本来の格役割を表していない。上述したように名詞と格助詞がそれぞれ独立して習得された後に両者が接続されているのではなく、名詞と格助詞がひとかたまりとなった形で習得され、未だ格助詞の格役割が分離されて認知されていないためと推測できる。言い方をかえれば際立ちの高い内容的意味から際立ちの低い機能的意味が未分化であることが原因であると思われる。

⑤ 誤った学習ストラテジーによる格助詞の誤用

最後に母語との類似性から誤った学習ストラテジーが使われたために誤用が生じているものがいくつかある。これは「12時へ寝る」、「7時へ起きる」などに見られるもので、「へ」は韓国語の「에」と発音や意味が似ていると判断したために生じたと思われる。

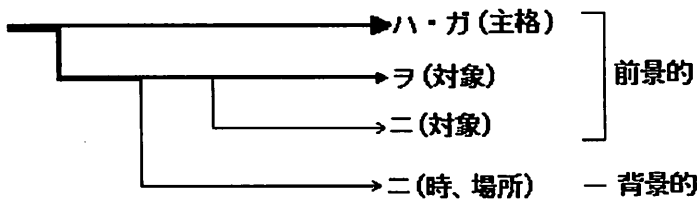
5. まとめ

今回の調査においては、まず動词语彙の習得において、1段動詞のほうが5段動詞よりも早かった。しかしその要因には活用の種類など、動詞自体に起因するものばかりではなく、調査方法なども関与していると思われるので、本研究だけから1段動詞の習得が5段動詞の習得に先行すると結論づけることは危険である。しかし仮に1段動詞の習得が先行するとすれば、それは形態的な単純さが認知的に記憶を容易にしていることや母語の正の転移が作用しているためと思われる。

動詞の活用形では、森山(1999b)と同様、ル形の習得が他の活用形に先行していた。また活用形の習得順序は単純に教授順序に比例してはいないが、その影響をまったく受けないわけではないようである。

次に動詞と共起する格助詞の習得については、大まかに以下のような道筋が示された。図1はそれを図式化したものである。

図1 動詞に共起する格助詞の初期習得過程



- ①まずは動作主を表すガ・ハ格が動詞に共起する。動詞文のガ、ハの共起の割合は、教科書に出てきた文に動作主としてのガ・ハ格がほとんど共起していないことを考えると異常に高い。
- ②次に動作対象を示すヲ格が多く共起する。対象(人)を表すニ格はあまり習得が進まず、誤りも多い。表11を見ると、動作対象を示すヲ格は第1回調査では共起率が22%ほどで教科書の共起率(39%)の半分ほどでしかなかったが、第2回調査では38%にまで達し、教科書に出ている文とほぼ等しい共起率を見せている。しかし動作対象をヲではなく、ハで示すなど、動作主を表すガ、ハと動作対象を表すヲの分化が不完全だったり、ヲ格をニ格で表すなど、未だ誤りも多い。
- ③ヲ格に続いて、時や場所を表すニ格が習得されている。但しこれらのニは他の助詞に比べ欠如しやすい。

格の共起と格助詞の習得プロセスには教授順序や頻度なども影響している可能性はあるが、同時に認知が深く関わっている可能性もある。具体的に言えば、動作においてもっとも際立ちの高い動作主がまず主格として共起する。これは日本語においては往々にして主格が省略されるといった目標言語(日本語)の規則には従わず、学習者の中間言語独自の様相を呈している。また動詞に共起する名詞に付加されるすべての格役割がガ・ハで表されるといった現象も初期には見られる。続いて動作主について際立ちの高い動作対象が共起されるようになるが、最初の段階では動作主以外のすべての格がヲ格(またはニ格)で表されたり、ヲ格とニ格との正しい分化が遅れたりしている。最後に動作に対しては背景として存在する時や場所を示すニ格に関しては欠如や習得の遅れなどの現象が見られた。このように格の共起と格助詞の習得には認知上の際立ちや前景と背景との違いなども影響を及ぼしていると思われる。

最後に本研究の問題点であるが、今回の研究は本来、少なくとも3、4回の調査を予定していた。しかしながら5月における進度の遅れなどもあって、6月に入り現実問題として期末試験、そして夏休みに突入し、授業の進展が中断してしまった。調査が夏休みをはさんで行われた場合、習得に断絶が生じることは否めない。夏休みが明けた9月以降に継続的な調査を続けることも考えているが、カリキュラム上、被験者の全てが2学期にも同じ授業を受けるわけではないことがわかっており、担当教官も変更

してしまう。そのため2回の調査のみでそれなりの結果を導き出さなければならなかった点に多少の無理が生じてしまったといえよう。今後同様の研究を積み重ねつつ、初期段階の動詞習得のプロセスやそのメカニズムの解明を継続、発展させていく必要がある。

また本研究では学習初期の中間言語発達の全体的傾向を明らかにしているが、学習者個々人の個別性に触れるまでには至らなかった。これまでの研究でも中間言語発達にはある程度の普遍性は見られるものの、その一方で個別性があることも事実である。この点については今後の課題としたい。

◀ 参考文献 ▶

【韓国語】

Langacker, R. W. (1991a) 李基東・金淙度訳 「認知文法」, 翰信文化社.

Langacker, R. W. (1999a) 金淙度訳 「認知文法Ⅰ 土台Ⅰ」, 図書出版博而情.

Langacker, R. W. (1999b) 金淙度訳 「認知文法Ⅱ 土台Ⅱ」, 図書出版博而情.

【日本語】

細川英雄 (1993) 「留学生日本語作文における格関係表示の誤用について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』5, 早稲田大学日本語研究教育センター.

猪俣保子 (1995) 「中国人日本語学習者にみられる助詞の習得について」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』20, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.

井内麻矢子 (1995) 「初級日本語学習者による助詞「は」・「が」・「を」の習得過程」『言語文化と日本語教育』9 日本言語文化学会.

久保田美子 (1993) 「第2言語としての日本語の縦断的習得研究」『日本語教育』82, 日本語教育学会.

松田由美子・斎藤俊一 (1992) 「第2言語としての日本語学習に関する縦断的事例研究」『世界の日本語教育』2, 国際交流基金.

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) 「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」(準備中)

長友和彦 (1995) 「第二言語習得における意識化の役割とその教育的意義」『言語文化と日本語教育』9: 161-169. 日本言語文化学会.

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.

中川良雄 (1995) 「日本語助詞習得に関する一考察: CAIによる学習履歴の分析」『無差』2, 京都外国語大学.

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, 国際交流基金.

山梨正明 (1995) 「認知文法論」, ひつじ書房.

山梨正明 (2000) 「認知言語学原理」, くろしお出版.

【英語】

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.

Langacker, R. W. (1988) A usage-based grammar. *Topics in cognitive grammar*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Langacker, R. W. (1991b) *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Bases of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Yagi, K. (1992) *the accuracy order of Japanese Particles*. 『世界の日本語教育』2, 国際交流基金.

- 투 고: 2000. 9.26
- 심 사: 2000.10.15
- 심사완료: 2000.11. 4

