

日本語の格助詞習得はどのようになされるか 韓国語母語話者に対する実験的研究

森 山 新（お茶の水女子大学）

<http://jsl-server.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>

キーワード：韓国語母語話者、格助詞、習得順序、誤り分析、
認知言語学

1. 研究の目的

本研究の目的は第二言語としての日本語習得(JSL)において、動詞に共起する格助詞が如何に習得されていくかについて、習得過程のみならず、その背後に存在するメカニズムに至るまでの分析を試みることにある。研究は動詞の習得が始まって間もない韓国語母語話者の日本語学習者を被験者として、縦断的調査を実施し、その結果について、最近言語習得に有意義な知見を提示している認知言語学の観点を取り入れて分析を行った。

2. 先行研究

JSLの格助詞習得に関しては小森・坂野(1988)、石田(1991)、Yagi(1992)、久保田(1993)、細川(1993)、猪崎(1995)、井内(1993、1995)、八木(1996)、森山(2000)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し、誤用分析や助詞の習得順序分析がなされている。このうち森山(2000)では、韓国語母語話者の日本語習得の中で、動詞習得のごく初期段階に焦点をあて、動詞活用形や動詞に共起する格助詞の習得順序について、認知的観点も取り入れながら研究がなされている。これによれば、動詞に共起する格助詞の習得順序に認知が影響を及ぼし、前景の格から背景の格へ、前景の格の中でも動作の主体を表す格(主格)から動作の対象を表す格(対格、与格など)

へというように、認知的に際立ったものほど早く習得されるというものである。本研究は森山(2000)に引き続き、認知言語学的観点から韓国語母語話者の日本語習得過程やその背後に潜むメカニズムを明らかにしていく。

3. 研究の方法

調査は2000年度に韓国の世宗大学校で開講された「第二外国語(日本語)」科目(教養科目、教科書は世宗大学校出版部刊『大学日本語』、授業は週3時間×16週×2学期)の受講生のうち、それ以前の日本語学習経験が全くなく、授業の欠席も少ない学生を被験者として実施した。被験者数は19名(1年男8名、女7名、3年女4名)、10月以降は受講者が減少し12名(1年男2名、女7名、3年女3名)であった。6月中旬から9月中旬までは夏休み及び秋夕連休の関係で調査を行えなかった。

調査方法は森山(1999、2000)で用いた動詞絵カードのうち、既習の動詞を予め選び出し、それを1枚ずつ見せながら、その動詞を用いた文を口頭で表出してもらった。用いられた動詞は以下の49種類である。

帰る、行く、見る、起きる、寝る、食べる、できる、出る、教える、来る、する、会う、乗る、入る、習う、吸う、待つ、聞く、遊ぶ、読む、飲む、歩く、飼う、働く、休む、勤める、洗う、言う、置く、書く、咲く、死ぬ、住む、座る、着く、作る、飛ぶ、撮る、泣く、なる、脱ぐ、話す、降る、磨く、持つ、呼ぶ、切る、降りる、捨てる

また今回の調査対象となった助詞(ガ、ヲ、ニ、デ、カラ、マデ、ト、ハ)は第1回目調査の時点で全て既習している。

調査は動詞を習い始めた直後から5回(5月下旬、6月上旬、10月初旬、10月中旬、11月下旬)、被験者に1名ずつ研究室に

呼び実施した(但し、3回目調査では4名の学生が欠席した)。毎回調査後、助詞を中心に誤用を指摘し、正用を示した。

データのうち助詞が用いられている文を集め、正用、誤用に分け、格助詞の習得のプロセスやメカニズムについて考察した。

4. 結果と考察

4.1. 動詞に共起する項の種類とその数の推移

5回の調査全体で1234の文(他動詞文564、自動詞文668)が表出された。助詞が正しく用いられている文は962、助詞の誤りが含まれている文は272であった。表1は正しく共起した格や助詞の種類とその数の推移をまとめたものである。

他動詞文では1回目調査で、主題化された主格ハ(以下「主格ハ」とする)が対象格ヲよりわずかに多い(14>13)が、2回目以降はヲが圧倒的に多くなる。主格ではハが先行し、ガの使用は少なく、初出したのも第3回目で遅い。主格ハ・ガ、対象格ヲ以外は常に10%以下に留まっており、使用は少ない。

自動詞文では絶えず主格ハの使用が多い。主格ガの使用は第2回からで、その使用は第4回調査までは多くはないが、第5回調査で急増している。主格に次いで使用が始まるのは、場所、時、対象を表す二格である。これらの二格の使用は共起する動詞の意味にかなり強く支配されるようである。例えば移動動詞(行く、来る、帰るなど)の場合には場所を表す二格が用いられやすく、主格の動作を表す動作動詞(会う、起きる、寝るなど)の場合には対象や時間を表す二格が用いられやすい。換言すれば、これらの格助詞は動詞の意味に支配されつつ習得が進むように見える。続いて場所格デ、ヲ、へ、無助詞の時格(時格×)、同伴を表すトなども少しずつ使用が始まっていく。

表 1 正しく共起した格や助詞の種類とその数の推移

格	助詞	他動詞文						自動詞文					
		1	2	3	4	5	計	1	2	3	4	5	計
主格	ハ	14	29	18	30	41	132	19	35	25	47	59	185
	ガ	0	0	2	1	10	13	0	7	2	8	46	63
対象格	ヲ	13	103	44	117	178	455	0	0	0	0	0	0
	ニ	0	0	0	0	2	2	0	7	10	15	21	53
	ガ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	8	10
場所格	ニ	0	0	1	0	3	4	9	27	18	30	40	124
	デ	2	0	0	2	3	7	0	0	2	4	4	10
	ヲ	0	0	0	0	0	0	0	5	1	9	7	22
	カラ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	マデ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
時格	ニ	0	0	0	0	0	0	12	27	13	27	25	104
	ニハ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3
	ハ	0	1	0	0	4	5	0	0	1	3	3	7
	×	0	1	0	5	7	13	3	1	4	13	15	36
	カラ	0	1	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0
	マデ	0	1	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0
具格	デ	1	4	0	4	2	11	1	2	0	4	2	9
並列	ト	0	0	0	0	2	2	0	4	2	3	8	17
Total		30	140	65	161	254	650	44	123	79	177	246	669

4. 2. 動詞に共起する格の数の増加と格助詞の習得

次に動詞に共起する格の数が1つ、2つ、3つと増えるにつれて、その種類がどのように変化するかを見てみたい。表2、3は、共起する格の数と共起する格助詞の内訳をまとめたものである。他動詞文では、格が1つの場合には目的語のヲ格が共起する場合がほとんどである。これは他動詞に共起する格助詞の使用が、他動的な動詞の意味に強く支配されて進むことを示唆している。基本的に他動詞文は主語を省略することはあっても、目的語（ヲ格）抜きに表現することは難しい。従ってこう

表 2 他動詞文に共起する格の数と共起する格助詞との関係

	共起する助詞 1 個		共起する助詞 2 個		共起する助詞 3 個	
	助詞	数	助詞	数	助詞	数
共起する助詞とその数	主 wa	14	主 wa + 对 wo	94	主 wa + 对 wo + 所 ni	2
	主 ga	3	主 wa + 所 de	2	主 wa + 对 wo + 具 de	2
	对 wo	320	主 wa + 具 de	1	对 wo + 時 x + 具 de	2
	所 de	4	主 wa + 並 to	1		
	時 x	1	主 ga + 对 wo	7		
	具 de	3	主 ga + 所 ni	2		
	並 to	1	主 ga + 对 ni	2		
			对 wo + 对 ni	1		
			对 wo + 時 x	4		
			对 wo + 時 wa	5		
		对 wo + 具 de	4			

表 3 自動詞文に共起する格の数と共起する格助詞との関係

	共起する助詞 1 個		共起する助詞 2 個		共起する助詞 3 個	
	助詞	数	助詞	数	助詞	数
共起する助詞とその数	主 wa	23	主 wa + 主 ga	1	主 wa + 所 ni + 時 ni	1
	主 ga	57	主 wa + 对 ga	8	主 wa + 所 he + 時 ni	1
	对 ni	32	主 wa + 時 ni	30	主 wa + 時 x + 時 ni	3
	对 ga	1	主 wa + 時 x	1	主 wa + 所 ni + 時 x	4
	所 ni	70	主 wa + 所 wo	5	主 wa + 所 he + 時 x	2
	所 de	4	主 wa + 所 ni	40	主 wa + 所 ni + 具 de	1
	所 he	18	主 wa + 所 he	2	主 wa + 具 de + 並 to	1
	所 wo	15	主 wa + 所 de	5	主 wa + 对 ni + 時 x	2
	時 ni	60	主 wa + 对 ni	14		
	時 niwa	3	主 wa + 並 to	3		
	時 x	3	主 ga + 所 ni	1		
	時 wa	3	主 ga + 時 ni	1		
	具 de	2	主 ga + 時 x	1		
	並 to	10	時 ni + 所 ni	2		
			時 x + 所 ni	2		
			時 x + 時 ni	6		
			時 wa + 時 ni	2		
			時 wa + 所 ni	3		
			時 wa + 对 ni	1		
			对 ni + 並 to	1		
		所 kara + 所 made	1			
		所 ni + 具 de	1			

した動詞の意味的制約がヲ格使用を促進すると考えられる。また主語のみを付加し目的語が欠如した他動詞文は、学習初期に表出の比率が高くなっている（第1回調査では13例中4例と30%を超える）。これは他動詞文では目的語を共起させること

は必須であるが、初期学習者には容易でない反面、自由な表出が可能な自由作文では主語の共起は動詞の意味にあまり制約を受けないため、学習初期にも容易なのであろう。例えば、「食べる」に共起する目的語は必ず食べ物を選択する必要があるが、主語は人であればよく、選択に困ることはほとんどない。

動詞に1つの格が共起する文で、主格(ハ、ガ)や対象格ヲの代わりに時、場所など背景を示す格が共起することは少なく、場所や道具などを表すデ格の表出が少数見られるのみである。

動詞に2つの格が共起する文になると、主格ハと対象格ヲとが共起する文(即ちSOV型の文)がほとんどを占める。しかし主格ガと対象格ヲとが共起することは多くない。また対象格や主格に次いで、時格や具格の共起がわずかに見られる。

動詞に3つ以上の格が共起する他動詞文はほとんど見られなかった。

一方自動詞文では、動詞に1つの格が共起する文の場合、主格では最初ハが多いが、第5回目になるとガが急増し、ハを大きく上回るようになる。これは降ル、死ヌ、咲クなどガ格を主語にとりやすい動詞の使用が増えたこと、主語の省略が少なくなったこと、それまで「私」が多かった主語が多様化し、眼前の状況描写型の表現が増えたことなどによるものであろう。

また自動詞文では主格ハ、ガよりもむしろ時、場所、対象を表すニの使用が増加している。他動詞文では動詞の意味は対象格ヲの使用を促進していたが、自動詞文では動詞の意味によって場所格、時格、対象格のニの使用が促進されるようである。

動詞に2つの格が共起する文になると、主格と(時・場所・対象を表す)ニ格とが共起することが多くなる。また「主格ハ+対象格ガ」(例：私は日本語ができます。)のような文、あるいは「主格ハ+場所格デ・ヲ」(例：私は家を出る。 / 私は学

校で勉強する。)、さらに二重の時の表現(例:朝、7時に起きる。)などもわずかに見られるようになる。

2つの格が共起する自動詞文は、他動詞文に比べ種類、数とも多くなっている。動詞に3つの格が共起する文になると「主格八+場所格+時格」「主格八+2つの時格」などが見られる。

4.3. 格助詞の誤りの原因

次に格助詞習得過程を誤りのデータをもとに分析する。表4は格助詞の誤りの種類と数の推移をまとめたものである。これを見ると誤りにはいくつかの原因の類型が考えられる。

表4 格助詞の誤りの種類と数の推移

誤り(正誤)	1	2	3	4	5	計	誤用例	原因
1 対 ga 対 wo	1	8	4	9	8	30	英語をできる	1a、2b
2 対 ni 対 wo		6	3	8	5	22	友達を会う、バスを乗る	1a、2b
3 所 wo 所 ni	2	3	3	7	5	20	家に出る、道に歩く	2b
4 対 wo 主 wa		17		1	1	19	パンは食べる	2a
5 所 de 所 ni		2	3	5	7	17	家に夕ご飯を食べる	2b
6 対 wo 対 ni		4		5	5	14	友達に待つ、ラジオに聞く	2b
7 時 ni 時 x	2	5		4	2	13	12時、寝る	2b、4
8 主 wa 主 x					13	13	私、洗った	4
9 対 wo 主 ga	7	1	1	1		10	私はテレビが見る	2a
10 並 to 対 ni		2	1	6	1	10	友達に遊ぶ	3
11 所 ni 所 de	2	2	1		5	10	会社で勤める	2b
12 所 kara 所 de	1	2	1	2	5	11	家が出る	1b、2b
13 主 ga 対 ni		3	1	3	1	8	バスに来る、日本語にできる	3
14 主 ga 対 wo		1		3	3	7	バスを来る、雨を降る	2a
15 主 ga 主 wa		4		1	1	6	バスは来る、日本語はできる	2b
16 主 wa 対 wo			5	1		6	私を雑誌を読む	2a
17 所 ni 所 wo		2	1	2		5	家を帰る	2b
18 時 ni 時 he	1	3			1	5	12時へ寝る	1c
19 並 to 主 wa					4	4	友達は話す	1c
20 時 x 時 ni		1	1	1	1	4	朝に起きる、昨日に会う	1a、2b

21	並 to 对 wo	1	1	1	3	友達を遊ぶ	2a、3	
22	对 ni 主 ga	1	1	1	3	友達が会う、タクシーが乗る	2a	
23	所 kara 所 ni	1	1	1	3	学校に帰る、家に出る	2b、3	
24	所 ni 所 x	1	1	1	3	お風呂入る、学校行く、家帰る	4	
25	所 wo 所 he	1	2		3	家へ出る	2b、3	
26	並 to 並 ya	1	1		2	友達や遊ぶ	1b	
27	所 de 所 he	1		1	2	大学へ遊ぶ	2b、3	
28	時 ni 主 wa	1			2	7時は起きる	2a	
29	对 wo 具 de		1	1	2	日本語で勉強する	3	
30	对 wo 有 no	1			2	日本語の教える	3	
31	並 to 所 he	1			1	友達へ遊ぶ	2a	
32	並 to 並 x				1	1	友達、遊ぶ	4
33	对 ni 对 ga				1	1	先生になる	1a
34	所 ni 所 he	1			1	1	バスへ乗る	1c
35	所 ni 所 he				1	1	アパートへ住む	1c
36	所 ni 主 wa	1			1	1	大学は行く	2a
37	所 wo 所 x	1			1	1	家、出る	4
38	对 wo 並 to			1	1	1	友達と待つ	3
39	对 wo 所 he				1	1	学校へ休む	3
40	主 ga 所 he	1			1	1	バスへ来る	2a
41	主 ga 有 no			1	1	1	日本語のできる	3

注1) 主:主格、对:対象格、所:場所格、時:時格、具:具格、並:並列格、有:所有格

注2) 表4で原因欄の「1a」とは、4.3節で<1>(a)が原因となっていることを示す。

<1>母語の負の転移によるもの

(a) 動詞に共起する格が母語と目標言語で異なるもの

表4(1)のように、母語ではヲ格が共起する動詞に日本語ではガ格が共起するもの、(2)のように母語ではヲ格が共起する動詞に日本語では二格が共起するもの、(33)のように母語ではガ格が共起する動詞に日本語では二格が共起するものなどがある。誤り数は最大52個になる¹⁾。

(b) 格助詞の用法の一部が母語と目標言語で異なっているもの

韓国語の「」は「動作の場所」を表す用法と「起点」を

表す用法があるが、これに似た日本語のデには、前者の意味はあるが、後者の意味はない。また韓国語の「()」は「名詞を列挙」する用法と共に、「同伴」を表す用法とがあるが、これに似た日本語のヤは前者の用法はある(例:本やノートがある。)ものの、後者の用法はない(例:*友達や遊ぶ)。このように格助詞の用法の一部が異なっているために生じる誤りは、表4の(9)(20)(26)で、誤り数は最大17個である。

(c) 意味的、音声的な類似性が混同を引き起こしたもの

韓国語の「 [e]」と日本語の「へ[e]」は発音も意味も似ており、学習者はそれらを混同したり、同一視して記憶する学習方略を用いたりする。また韓国語の「 [wa]」と日本語の「ハ[wa]」とは、意味は異なっているが発音が似ており、それが誤りを誘発することもある。こうした誤りは(18)(19)(34)(35)があり、誤り数は最大11個である。

<2>意味役割のカテゴリー分化が不十分なために起こるもの

(a) 過剰般化が起こるもの

動詞を習得する中で、それまでの名詞文や形容詞文には用いられない対象格ヲ、ニが習得され始めるが、最初、名詞句を主格と対象格に使い分けることがうまくいかず、主格の対象格への過剰般化(一部では対象格の逆過剰般化)が起きる。とりわけ主題ハは格助詞ではなく、本来格としての意味役割を持っていないため、主格としての意味役割を帯びたハ(主格ハ)は主格以外の他の格にも過剰般化しやすい。表4では主格の対象格・時格・場所格への過剰般化が(4)(11)(22)(28)(36)で35個、対象格の主格への逆過剰般化が(14)(16)で13個、対象格のその他の格への過剰般化が(21)で3個、場所格の主格への逆過剰般化が(40)で1個である。誤り総数は最大53個となる。これら過剰般化は一部の逆過剰般化の場合を除き、概して主格 対象格

時格・場所格と、前景から背景の方向へなされている。

(b) 類似の意味役割のカテゴリー分化が不十分で起こるもの

主格のハ・ガ、場所格のニ・デ・ヲ、対象格のヲ・ニ・ガ、時格のニ・×同士の間で、意味的、運用的な分化が不十分なために起きるもので、主格同士の誤りは(15)、対象格同士の誤りは(6)、場所格同士の誤りは(3)(5)(11)(17)(23)(25)(27)、時格同士の誤りは(7)(20)である。誤りの総数は最大93個にもなる。また<1>で(1)(2)(9)(20)は母語の転移によるとしたが、類似した意味役割のカテゴリー分化が不十分なため誤った可能性もあり、これも含めると270個の誤りの中で最大160個になる。

<3>「名詞+助詞」のユニット形成が誤りを引き起こしたもの

学習初期においては言語運用に際して、名詞の持つ意味と格助詞の持つ(未だ曖昧な)意味役割が相互に引き合ったり、名詞と格助詞がセットで用いられたりすることが習慣化し、学習者は「名詞+助詞」というユニットを形成させてしまうことがしばしばある(野田他 2001)。例えば場所名詞と場所の格助詞とのユニット形成がこれにあたる。(10)(13)(21)(23)(25)(27)がそれで、誤り総数は最大29個である。

<4>機能語の脱落が起こったもの

一般に内容語に比べ機能語は、学習初期に脱落が起きやすい。(7)(8)(32)(37)がこれにあたり、誤り総数は最大30個である。

4.4. 格助詞習得に対する認知的観点からの考察

韓国語母語話者の初期の格助詞習得プロセスを、正用と誤用のデータから分析してきた。主格では、主題化された主格ハの使用が、主格ガに先行していた。主格を表すマーカーとしてハが先行する原因には様々なものが考えられるが、一つには動詞に先立ち学習した名詞文や形容詞文の主格のほとんどがハであったことが原因であると思われる。また主格を除けば、他動

詞文ではヲが、自動詞文ではニが共起しやすいこともわかった。自動詞に共起するニの意味役割は対象、時間、場所など多様で、それらの意味役割は共起する動詞の持つ意味に支配されていることもわかった。その他の格助詞の使用はこれらより遅れていた。これらの結果から、格助詞の習得のプロセスを決定する要因として以下のようなものを考えることができる。

(1) 慣習化：主格のマーカ―としてハが先行していたのは、慣習化が原因であると考えられる。上述した名詞と助詞のユニット形成や、練習のパターンが転移する「練習の転移」なども(負の意味での)慣習化と考えることができる。

(2) 意味的要因：動詞との関係において、その格助詞が持つ意味役割の必要度や、動詞との意味的な密接度が高いと、その格助詞は早くから共起し、習得が進む。

(3) 認知的要因：動詞文は、動作など、動詞が示す事態を表現したものである。人間がある事態をとらえる際には、事態の一部を前景化し、他を背景化する傾向がある。ここで前景化された部分は、認知主体にとって重要な部分であり、それらは主格、対格、与格などの前景格で表される。一方前景以外の部分は前景が成立する基盤として背景となり、それらはデなどの背景格で表される。また時・場所は、本来事態が展開する背景であるが、動詞が示す事態に密接な関係がある場合には前景化され二格で表される。例えば移動動詞における着点は、動作の動作対象のように扱われて前景化する。ハ、ヲ、ニの習得が早いのはそれらが前景あるいは前景に準ずる参与者としての意味役割が与えられるからであり、習得の順序にはこうした前景・背景などの認知的要因が関与している可能性がある²。

また前節では格助詞の誤りをその原因により分類した。第二言語習得にあたっては、新たな言語体系の再構築と共に、母語

習得時に形成されたスキーマやカテゴリーなどの認知体系を第二言語に合ったものに再構築しなければならない。前節で見た様々な誤りはそうした認知体系再構築の過程において生じたものと考えられる。ここでは誤りの生じるメカニズムや助詞の習得過程を、認知的観点を取り入れつつ明らかにしてみたい。

例えば(1a)の場合として「*友達を会う。」を考えてみよう。これは母語では他動的な関係スキーマが用いられて表現されていたものが、目標言語では対象格二を伴う自動的な関係スキーマでとらえられているものである。従ってこうした認知的なスキーマの違いが学習者をして誤りを起こさせるのである。(1a)の他の場合も同様で、言語運用の背景に存在するスキーマの違いが格の誤りを生じさせている(認知的なスキーマが誤りの原因になっていることについては、森山(2001、2002)を参照)。

次に(1b)の場合として「*家が出る。」を考えてみよう。格助詞は一般的に多義のネットワーク構造を有している。韓国語の「가」、日本語のデもその例外ではなく、そこにはプロトタイプ的な意味を中心とした多義のネットワークがある。一般に「가」とデは似た意味を持つと考えられているが、厳密にいうとそれらはプロトタイプの意味が似ていたり、ネットワーク構造に重なりが多いというだけのことに過ぎない。従って「가」の意味のネットワーク構造がデの使用の中で無意識に借用された場合、デの意味領域にない起点の意味などにデが用いられ、こうした誤りが起こると考えられる。

(1c)の場合はどうか。認知言語学では言語習得を、言語が慣習的に持っている音声と意味の連合の単位を覚えること(慣習化)としてとらえている。しかし母語と目標言語の間に同じ音や意味を持つものがあると、音声と意味との連合の慣習化に混同が生じ、その結果母語の「가」「데」の意味のネットワーク

構造が無意識的に第二言語転用されることになるのであろう。

次に(2)の誤りについて考えたい。動詞には複数の異なった意味役割を持つ名詞が共起する。例えば「食べる」には動作主と被動作主の存在が必要で、言語表出の際にそれらを表す名詞は、各々主格と対格のマーカ―を伴って表現されることが求められる。従って学習者は、動作が表す事態に関係する名詞にその意味役割を示すマーカ―をつけることを慣習化しなければならない。この際主格は、それまでの学習で使い慣れており、表出にさほど困難を感じないが、対象格(ヲ、ニ)は、動詞の習得と共に新たに習得されなければならない。さらに事態をとりまく背景としての時や場所、道具なども言語的に表現する方法を知り、慣習化する必要がある。従ってその過程においては、既習のものから未習のものへ過剰般化が起きやすいであろう。また言語表現は重要度の高い前景的なものから、重要度の低い背景的なものへ表現範囲が拡大していく。故に過剰般化も前景的なものから背景的なものへなされると思われる(逆過剰般化は、それが正に習得される際に見られる一時的現象であろう)。

同時に類似のカテゴリー間の区切り方も、母語と目標言語とは異なる。場所格を例にとれば、上述のように、起点の用法は韓国語と日本語とで微妙なずれがある。従って学習者は第二言語習得の中で、目標言語に慣習化されたカテゴリーの区切り方を新たに学び慣習化させる必要がある。しかし初期学習者はそれがうまくいかず、(2b)のように同類のカテゴリー間で混同が起きたり、(3)のように同じ意味を持つ名詞と格助詞が意味的に吸引しあったり、練習の中で共起が習慣化しユニットを形成してしまったりするのであろう。

最後に(4)の機能語の脱落だが、内容語は具体的意味を持ち、認知的にも際立っているが、格助詞のような機能語の意味は抽

象的で、認知的な際立ちが低い。機能語が内容語に比べ、脱落しやすいのはこうした認知的な際立ちの低さが原因であろう。

以上、母語のスキーマやカテゴリー、意味構造の転用、カテゴリー形成過程で生じる異なるカテゴリー間の過剰般化や同類のカテゴリー間の混同、機能語の認知的際立ちの低さなど、認知的要因にも誤りの原因を求めうることが示唆された。

5. おわりに

本研究を通じ、格助詞の習得や誤りが生じる過程には、意味的要因や認知的要因が深く関与している可能性が示された。しかし本稿のように、認知的観点から習得順序や誤りのプロセスを分析した研究は少なく、本研究だけから習得過程に意味的要因や認知的要因が深く関与していると断言することは危険で、今後もこうした研究をさらに積み重ねていく必要がある。

参考文献

- 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
- 猪崎保子(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
- 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
- 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
- 石田敏子(1991)「フランス語話者の日本語習得過程」『日本語教育』75
- 小森早江子・坂野永理(1988)「集団テストによる初級文法の習得について」『日本語教育』64
- 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
- 森山新(1999)「認知的観点から見た第二言語習得に関する実験的研究」、同徳女子大学大学院日語日文学科日本語教育専攻博士学位論文(『認知と第二言語習得』として、啓明(ソウル)、凡人社(東京)から出版)
- 森山新(2000)「韓国人日本語学習者の学習初期の動詞習得過程」『日本学報』45

森山新(2001)「中間言語の化石化と第二言語習得のメカニズム」『世界の日本語教育』11

森山新(2002)「認知的観点から見た中間言語発達に関する実験的研究」『総合的日本語教育を求めて』. 国書刊行会

野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(2001)『日本語学習者の文法習得』. 大修館書店

Yagi, K. (1992) The Accuracy Order of Japanese Particles. 『世界の日本語教育』2

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

¹ 誤りの原因は様々な可能性が考えられるため、本稿では最大～個といった書き方をした。

² 意味的要因と、認知的要因とは非常に密接な関係にある。但し主格は、意味的には動詞とさほど強い関係にはないが、主格が持っている動作主などの意味役割は認知的に際立っているなど、意味的要因と認知的要因の多少に食い違いが見られることもある。