

# 韓国語母語話者の格助詞習得に関する認知言語学的研究

森山新\*  
morishin@cc.ocha.ac.jp

## <要 旨>

本研究は最近の認知言語学の知見を参考に、格助詞習得のプロセスや誤りの発生に意味的要因や認知的要因が深く関わっていることを示したものである。データは筆者が韓国世宗大で教鞭をとっていた2000年度に行った調査のデータを用いている。その年度の教養日本語科目を受講する学生の中から過去に日本語学習歴のない学生19名を選び5月から11月までに5回の調査を実施した。調査方法は授業の既出動詞が描かれた絵カード49枚を用い、それを1枚ずつ見せながら、その動詞を用いた文を口頭表出させて行った。

本研究を通じてわかったことは以下の点である。

- 1) 先行研究と同じく主題のハは主語のガより先に習得される。これは機能主義的アプローチであるGivonらの「主題構文の普遍的卓越」という考えを支持するものである。
- 2) 格助詞の習得過程には、「意味的要因」、すなわち動詞が表す動作に對して格が持つ意味的な重要性が深く關與し、その決定要因となっている可能性が高い。
- 3) 格助詞の誤りには母語の影響を受けたものと母語の影響のないものがある。前者には母語のスキーマやカテゴリー構造の轉用などがあり、後者には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があり、どちらも「認知的要因」が誤りの原因となっている。

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. はじめに

日本語格助詞の習得研究は1990年代を前後し数多く行われてきた。しかしそれらの多くは誤用や助詞の習得順序が分析されているものの、記述的研究の次元を脱しきれておらず、その背景に存在する習得のメカニズムについての分析、考察を行った研究は八木(1998)、森山(2000)などごく少数にとどまっている。本研究は認知言語学の知見を参考に、その習得過程の背後に存在するメカニズムを考察することを目的としている。

## 2. 先行研究

前章で述べたように日本語の格助詞習得の背景に存在するメカニズムについての分析、考察を行った研究には八木(1998)、森山(2000)などがある。前者はGivonなどの機能主義的な観点か

---

\*お茶の水女子大学助教授

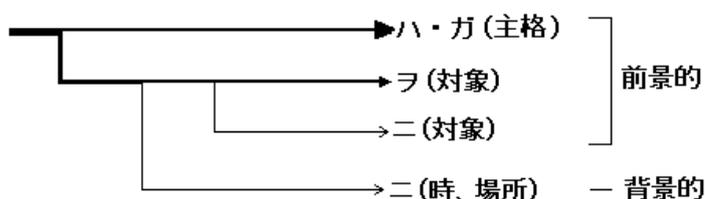
1) 格助詞の習得には小森・坂野(1988)、石田(1991)、Yagi(1992)、久保田(1993)、細川(1993)、猪崎(1995)、井内(1993、1995)、八木(1996、1998)、森山(2000)などの先行研究がある。

らの分析であり、後者は認知言語学的観点からの分析である。

八木(1998)では第二言語としての日本語のハとガの習得順序の先行研究をまとめ、その上で学習者の母語、データの種類の違いなどにかかわらず、初級の段階から主題を表すハの習得が主語を表すガの習得に先行するという事実が述べられている。そしてこのような事実は、第二言語習得過程（特に初期）において、主題構文が普遍的に優勢に現れるとするGivon(1979, 1995)やFuller and Gundel(1987)の機能主義的観点からの主張が正当であることを示すとしている。

一方、森山(2000)では、韓国語母語話者の初級日本語学習者を被験者として動詞習得に関する調査を行い、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などを明らかにするとともに、その習得順序決定のメカニズムについて考察している。それによれば、次に動詞と共起する格助詞は、大まかに図1のような道筋を通して習得されるとしている。

図1 動詞に共起する格助詞の初期習得過程



①まず動作主を表すガ・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習得される。対象（人）を表すニ格はあまり習得が進まず、誤りも多い。

③続いて時や場所を表すニ格が習得されている。但しこれらは他の助詞に比べ欠如しやすい。

その上で、こうした習得のプロセスを認知との関わりから説明をしている。すなわち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。日本語においては往々にして主格が省略されるのに反して、この段階では過剰使用の傾向も見られ、学習者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見られたという。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。このように森山(2000)では格の共起と格助詞の習得には認知的な際立ちが影響を及ぼしているとしている。

### 3. 研究の方法

研究のための調査は、2000年度に韓国の世宗大学校において教養科目として開設された「第二外国語（日本語）」科目（教科書は世宗大学校出版部刊『大学日本語』を使用、授業は1学期当り週3時間×16週）を受講している学生のうち、高等学校や外国語学院など、以前に日本語学習経験の全くなく、授業の欠席も少ない学生を選抜し、被験者とした。

被験者は1学期調査時（5、6月）は19名（1年男8名、女7名、3年女4名）、2学期調査時（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）である。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。1学期の授業（3月～6月）は筆者が担当した。受講者数は150名を越えるものであったが、授業の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。2学期（9月～12月）には被験者が2クラスに分かれ、担当教官も大学のカリキュラム編成のため交替した。また2学期の授業形式は文法訳読法的なものであった。

調査方法は森山(1999)で用いた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、それを1枚ずつ見せながら、その動詞を用いた作文の表出を口頭で求めた。動詞は第1回調査が始まる少し前から授業で教えられた。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は、主題を表すハ、及び格助詞ガ、ヲ、ニ、デ、カラ、マデ、ト、ノなどであるが、これらは第1回目調査の時点で全て既習している。

調査は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名ずつ研究室に来てもらい実施した（但し、3回目の調査では4名の学生が調査に欠席した）。調査後、どこがどのように間違っただかについて10～15分程度のインタラクションを行った。

データのうち格助詞が用いられているものを集め、それらを正用、誤用に分けた。4章では1節において正用データをもとに格助詞の習得のプロセスについて考察する。続いて2節では誤用データをもとに習得のプロセスについて分析を加える。

### 4. 結果と考察

#### 4.1. 動詞に共起する格助詞習得のプロセス

全体で1234の文が表出された。表1は他動詞文、自動詞文のそれぞれにおいて正しく共起し

た格や助詞の種類とその表出数の推移を1回から5回までの調査ごとにまとめたものである。ここで動作の対象を表すヲ（対格）、ニ（与格）、ガなどはまとめて対象格としてまとめている。表出された文のうち助詞が正しく用いられた文は962、助詞の誤りを含む文は272であった。

表1 正しく共起した格や助詞の種類とその表出数の推移

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	135
	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

また表2は、他動詞、自動詞に共起した格の数と共起した助詞の内訳をまとめたものである。表中「対wo」とは「対象格のヲ」を示し、右の数字は正用の表出数を示している。

表2 他・自動詞に共起した格の数と助詞の内訳 (正用の表出数)

Vt	共起した助詞 1個		共起した助詞 2個		共起した助詞 3個	
共起する助詞	対 wo	320	主 wa + 対 wo	94	主 wa + 対 wo + 所 ni	2
	主 wa	14	主 ga + 対 wo	7	主 wa + 対 wo + 具 de	2
	所 de	4	対 wo + 時 wa	5	対 wo + 時 x + 具 de	2
	主 ga	3	対 wo + 時 x	4		
	具 de	3	対 wo + 具 de	4		
	その他	2	その他	9		
Vi	共起した助詞 1個		共起した助詞 2個		共起した助詞 3個	
共起する助詞	所 ni	70	主 wa + 所 ni	40	主 wa + 所 ni + 時 x	4
	時 ni	60	主 wa + 時 ni	30	主 wa + 時 x + 時 ni	3
	主 ga	57	主 wa + 対 ni	14	主 wa + 所 he + 時 x	2
	対 ni	32	主 wa + 対 ga	8	主 wa + 対 ni + 時 x	2
	主 wa	23	時 x + 時 ni	6		
	その他	59	その他	33	その他	4

表1、2から格助詞の習得プロセスに関して以下のようなことがわかる。

まず他動詞文、自動詞文いずれにおいても、主格のハ<sup>2)</sup>の習得が主格のガに比べて早いことが見て取れる。これは八木(1998)の分析結果とも合致するものである。すなわち第二言語習得過程(特に初期)において、主題構文が普遍的に優勢に現れるとするGivon(1979, 1995)やFuller and Gundel(1987)の機能主義的観点からの主張の正当性がここでも立証されている。

次に他動詞文では、大まかに言って、まず対格ヲが、続いて主格のハ、ガが多く共起している。森山(2000)では他動詞文、自動詞文の区別なく分析が行われ、主格ハ→対格ヲと習得が進むとしているが、他動詞文のみを分けて分析すると、むしろ対格ヲ→主格ハと習得が進むと考えるべきであろう。このことは特に表2を見ると明らかである。表2では、他動詞に助詞が一つだけ共起する場合には、対格ヲが圧倒的に多い(320)ことを示す一方、ハが最初に共起することは少なく(14)、むしろハはヲ格に続いてヲ格と共に動詞に共起することが多い(94)ことを示している。

森山(2000)では、格助詞の習得が主格ハ→対格ヲと進むことから、これを「認知的際立ち」の高さから説明していた。すなわち認知言語学によれば、無標の状態では、認知主体(人間)は動作主を動作対象よりも高い際立ちを持ったものとして認知する。従って動作対象を表す対格よりも、動作主を表す主格のほうが習得が早まるとした。しかし主格ハより対格ヲがまず共起していることは、格助詞の表出や習得が「認知的際立ち」だけでは説明できないことを示している。ではどのような説明が可能であろうか。他動詞的事態の場合には、動詞で表された動作に対し最も必要度の高い参加者は、主格で表された動作主ではなく、対格で表された動作対象である。その点から考えると、動詞に共起する格助詞の習得はむしろ「動詞の意味」に強く支配されて進んでいく可能性を示唆している。

一方自動詞文の場合には表1を見ると主格(ハ)の共起が始まり、続いて場所や時、対象を表すニ格の共起へと進むことがわかる<sup>3)</sup>。また表2を見ると、動詞に最初に共起する格に主格ガ

2) 本来ハは格助詞ではないが、ハで示された名詞句が主格である場合のハを主格のハと表すことにする。

3) 但し表2を見ると、最初に動詞に共起する助詞はハより場所や時のニのほうが多くなっており、動詞との共起という意味で

も多いことがわかる。しかしガは表1を見ると第5回に集中しており<sup>4)</sup>、動詞に共起する早さはそれほど早いとは言いがたい。ということは自動詞の場合、動詞への共起に伴う格助詞の習得は主格ハ→場所格・時格・与格を表すニ格→主格ガという形で進んでいくといえる。ニ格では場所格、時格、与格が共起しているが、これは移動動詞には場所格、動作動詞には時格、授受・伝達動詞には与格というように、ここでも「動詞の意味」に強く支配されて格助詞が表出されていることがわかる。またニ格の共起は表1、2を見る限り、場所格・時格→与格の順に進むと言えるが、これは「認知的際立ち」の高さからは説明できない。

さらに自・他動詞文いずれの場合にも、主格や対格、与格の表出が先行する一方で、その他の格の表出は時のニ格を除いて遅れている。この点については、森山(2000)のように「認知的際立ち」の観点からも、以下のように説明が可能である。すなわち人間はある事態をとらえる際に、事態の一部をプロフィール(profile)して前景化し、その他の部分はそのベース(base)として背景化される。前景は、無標の場合、動作主や動作対象など、動詞が表す動力連鎖の参与者であり、それらは普通主格、対格、与格などで表される。一方前景以外の部分(背景)はデなどの格助詞で表される。このようなことから、主格、対格、与格の習得が早いのは、認知主体によって注意を向けられ、プロフィールされやすく、その結果際立ちの高い前景として認知されているためであると解釈することが可能である。しかしこれらの参与者は意味役割の上で、動詞が表す事態に重要な役割を果たしているため、動詞との共起が促進され、習得が進むと考えることも可能である。

このように考えてみると、格助詞の習得プロセスを決定する要因としては、以下の2つを考慮することができる。

- ①意味的要因：動詞が表す動作に対し、格が持つ意味的な重要性
- ②認知的際立ち：認知主体によって、どの程度プロフィールされ、際立ちをもって認知されるか(特に事態の中で前景として認知されるか、背景として認知されるか)

しかしプロセス全体を一貫性を持って説明できるのは、以下に示すように「認知的際立ち」よりは「意味的要因」であるといえる(この点では森山(2000)とは見解を異にしている)。

両者は表裏一体の関係にある。なぜなら意味役割の重要性が認知主体の注意を引きつけ、その結果「認知的際立ち」を高くする原因ともなっているからである。しかし厳密に見ていくと両者は食い違うこともある。例えば「認知的際立ち」としては動力連鎖の起点としての動作主は着点としての被動作主よりも高い際立ちが与えられるが、「意味的要因」としては、動詞で表された動

---

は、ハより場所や時のニのほうが早い可能性もある。このことは、自動詞文の場合、主格ハの共起が先行するものの、意味的に場所や時のニ格の共起を必要とするような場合には、ハの共起よりニの共起が先行すると考えることができる。例えば移動動詞のような場合には、場所のニ格の共起が優先される。時のニ格の共起については後述する。このような点でも格助詞の習得は「認知的際立ち」ではなく、「動詞の意味」に支配されて進む可能性を示している。

4) 第5回目にガが急増したのは、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、眼前の状況描寫型の表現が増えたことなどによるものであろう。

作との意味的な関わりは、目的語となる被動作主のほうが主語となる動作主よりも密接に関わりあっている。他動詞文で対格の習得が主格に先行することは、「認知的際立ち」より「意味的要因」の影響が大きいことを示唆している。また自動詞文では前景格である与格より、背景格である場所格ニの習得が早い。これも「認知的際立ち」では説明ができず、学習初期の重要語句の移動動詞（行く、来る、帰るなど）や存在動詞（住む）などにおいて場所が共起しやすいこと、言い換えれば動詞が表す動作に対する意味的重要度が高いためであると考えられる。このように、格助詞の習得は「認知的際立ち」よりは「意味的要因」、すなわち動詞が表す動作に対する意味的な重要性に支配されて進むと考えるほうが妥当であるといえる。

但し、これら2つの観点では、自動詞文で時格ニの習得が与格のニよりも早いことが説明できない。なぜなら時格は背景格であるので、その習得は前景格より遅くなるはずであるし、また共起する動詞に対し時格ニが与格ニよりも意味的重要性が高いとも言いがたいからである。時格ニの習得が早いことについては、いくつかの原因を考えることができる。第一に、時を表す格助詞が他になく、習得しやすいこと、第二に、授業で学習した「起きる」、「寝る」などは意味的に時間との関わりが強く、時のニ格が共起しやすいこと（実際に調査で用いられた「起きる」、「寝る」の絵カードの中には時計が描かれている）、第三に、動詞が初出した9課は「私の一日」が話題として扱われ、「～時に～する」という表現がたくさん用いられていること、などがその要因であろう。このうち第二の要因は、「意味的要因」である。

## 3.2. 格助詞の誤りとそのメカニズム

### 3.2.1. 格助詞の誤りとその原因

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3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。例えば表中誤りの(1)は、対象格のガをヲとしてしまった誤りで、1回目に1回、2回目に8回、3回目に4回、4回目に9回、5回目に8回、合計30回の誤りが発生したことを示している。右端の原因は、誤りの原因を示している。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3 格助詞の誤りの種類と数の推移 (誤り数の合計が2以下は省略した)

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	家を出る	1b、3
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	家を守る	2b
18 時 ni→時 he	1	3			1	5	12時へ寝る	1c
19 並 to→主 wa					4	4	友達に話す	1c
20 時 x→対 ni		1	1	1	1	4	朝に起きる、昨日に会う	1a、2b
21 並 to→対 wo		1		1	1	3	友達を遊ぶ	2a、3
22 対 ni→主 ga		1	1		1	3	友達に会う、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	お風呂に入る、学校行く、家帰る	4
25 所 wo→所 he	1	2				3	家へ出る	2b、3

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

注2) 原因欄は考えられる原因を示す。「1a」は、3. 2節の原因(1a)を表している。

### <1>母語の負の転移によるもの

#### (1a) 動詞に共起する格が母語と目標言語で異なるもの

表3(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ニ格が共起するものなどがこれである。但しこれらの誤りは、表にも示したが韓国語母語話者以外の第二言語習得過程にも見られることから、その原因の全てを母語に帰することはできないことはいうまでもない。

#### (1b) 格助詞の用法の一部が母語と目標言語で異なるもの

韓国語の「에서」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「(으)랑」は「名詞を列挙」する用法と「同伴」を表す用法とがあるが、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誤りが生じることがある。

**(1c) 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「에[e]」と日本語「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、学習方略として同一視して記憶したりする。また韓国語「와[wa]」と日本語「ハ[wa]」とは、意味は異なっているが発音が似ており、それが誤りを誘発している。

**<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**

**(2a) 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が起きる。その他主格から時格・場所格への過剰般化も起きている。これら過剰般化は、「対象格・場所格→主格」といった一部の逆過剰般化を除き、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。

**(2b) 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・x（無助詞）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ある。また<1>で母語の転移によるとしたものも、類似した意味役割のカテゴリー分化が不十分なため誤りが生じた可能性がある。

**<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やすくなるのが習慣化し、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。

**<4>機能語の脱落が起こったもの**

学習初期には、内容語に比べ機能語の脱落が起こりやすい。

**3.2.2. 誤り発生のメカニズム**

以上、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について、認知言語学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ニ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(認知的スキーマと誤りとの関係は森山(2001、2002)を参照)。

次に(1b)の場合として「\*家で出る。」を考えてみよう。認知言語学によれば、格助詞はプロトタイプ(proto-type)的な意味を中心とした多義のネットワーク構造を持っている。一般に韓国語「에서」と日本語デは似た意味を持つと考えられているが、厳密にいうと両者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「에서」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、デの意味領域になり起点の意味などにデが用いられ、その結果、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「에」や「斗」の意味のネットワーク構造が無意識に第二言語の「へ」や「は」へ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。学習者は動詞が表す動作に関係する名詞を共起させる必要があるが、その際、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、それまでの名詞文や形容詞文、さらにはイル・アル動詞文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、対格(ヲ)や与格(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。また言語表現は習得に伴い、重要度の高い前景から、重要度の低い背景へと表現範囲が拡大していく。故に格の過剰般化も前景的な格から背景的な格へなされると思われる(逆過剰般化は、量的にも少なく、それが正に習得される時点を前後して一時的に見られる現象であろう)。

同時に類似のカテゴリー間の区切り方も、場所格で見たように、母語と目標言語とでは異なる。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んだり調整を加えたりしたのちに慣習化させる必要がある。しかし初期学習者は(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。

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。

#### 4. おわりに

本研究を通じて、わかったことは以下ようになる。

1) 先行研究と同じく主題のハは主語のガより先に習得される。これは機能主義的アプローチであるGivonらの「主題構文の普遍的卓越」という考えを支持するものである。

2) 格助詞の習得過程には、「意味的要因」、すなわち動詞が表す動作に対し、格が持つ意味的な重要性が深く関与し、その決定要因となっている可能性が高い。

3) 格助詞の誤りには母語の影響を受けたものと母語の影響のないものがある。前者には母語のスキーマやカテゴリー構造の転用などがあり、後者には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があり、どちらも「認知的要因」が誤りの原因となっている。

本稿では認知言語学的観点を用い、格助詞習得のプロセスや誤りの発生に意味的要因や認知的要因が深く関わっていることを示したものである。しかし本稿のように、認知言語学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 ▶

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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(図書出版啓明から『認知と第二言語習得』として出版) .
- 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.
- 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.
- 八木公子(1998)「中間言語における主題の普遍的卓越—「は」と「が」の習得研究からの考察—」『第二言語としての日本

語の習得研究』2.

Fuller, J. and J. Gundel (1987) The resolution of conflicts among competing systems: a bidirectional perspective. *Applied Psycholinguistics*. 8: 329-350.

Givon, T.(1979) *On Understanding Grammar*. NY:Academic Press.

Givon, T.(1995) *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

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

※本研究は日本學術振興會科學研究費補助金基盤研究(C)(2) 平成14年～16年度「認知言語學的觀點を取り入れた格助詞の意味のネットワーク構造解明とその習得過程」(研究代表者：森山新)の一環で行われたものである。