

# 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

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。本研究は、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

英語・韓国語・中国語を母語とする学習者の習得を調べたKYコーパスを用い、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考察した。また本研究では習得順序のプロセスを明らかにするにあたり、正用率ではなく、正用の出現順序や使用頻度を用いている。そ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よる。認知言語学では言語習得を、カテゴリー化のプロセスと表裏一体のものと考えている。即ち語が正用されているということは、正しいカテゴリー化が行われたことの反映として捉える。また習得順序判定の正当性を高めるため、習得順序決定においてしばしば用いられる implicational scaling の結果を使用する。

## 4. 格助詞デの多義構造

本研究では森山(2004)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)」「その点でもおもしろいと思う。(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(抽象的場所)、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

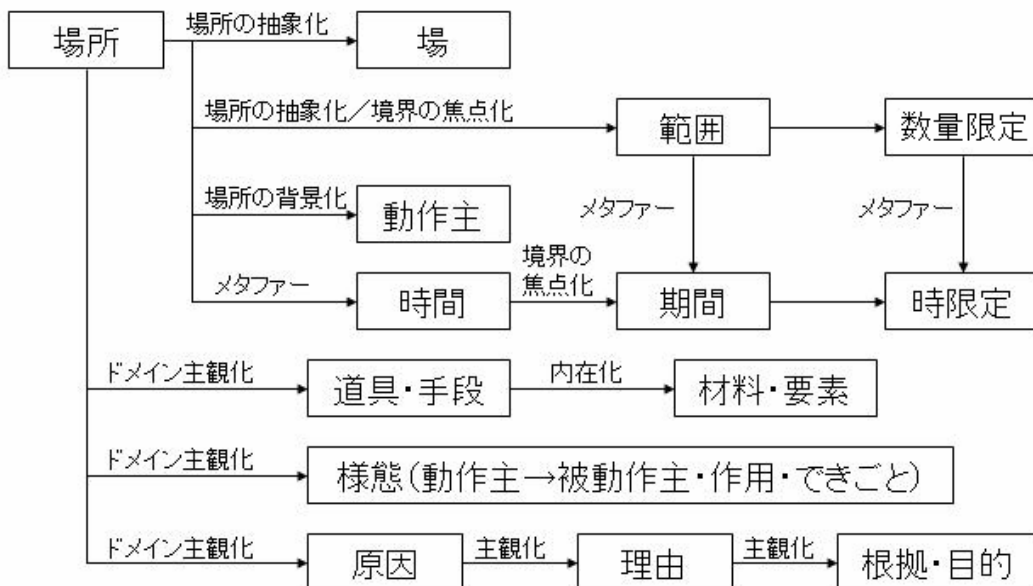
時で図書館が閉まります。(時限定)」

< 状態 > : 動作主・対象の状態、作用・できごとの状態

「一人で住んでいます。(動作主の状態)」 「第二外国語で日本語を教えている。(動作対象の状態)」

「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)



5. 結果 (図2)

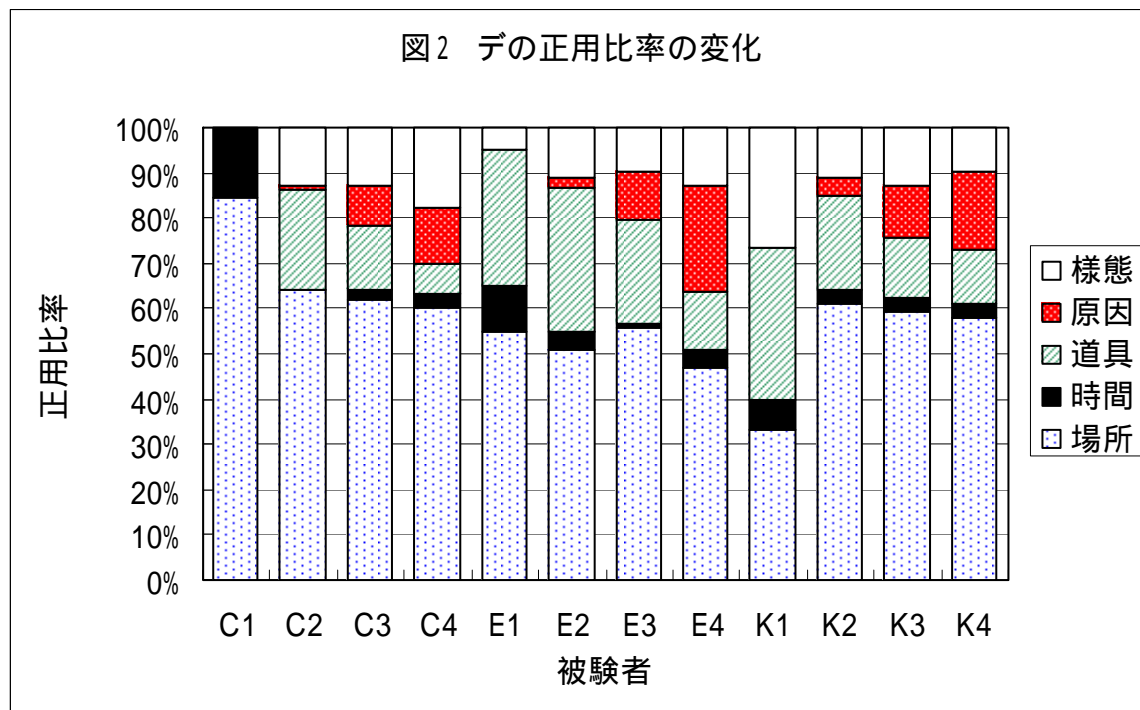


表1 各母語別、及び全体の Implicational Scaling の結果

	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

学習者の母語、学習レベルに関わらず<場所>の正用は最も多い。特に学習レベルが低いほど<場所>用法の正用の比率が高く、使用が容易である。このことから<場所>用法が最も習得しやすいと言えそうである(但し、韓国語母語話者の<場所>の正用比率はやや少ない)。

正用から見た習得順序は「場所 道具 様態 原因 時間」の順であるように見える。

この習得順序は学習者の母語の違いに関わりなく共通であった(中国語母語話者では初級では<場所>と共に<時間>用法が用いられ、韓国語母語話者では初級で<場所>と<道具>用法の比率がほぼ等しい)。従って習得順序をより正確に把握するため、正用があったものを1、なかったものを0とした implicational scaling を調べてみると、表1のように、どの母語話者の場合も、また全体においても上の結果と一致する。Coefficient of Reproducibility > 0.90、Coefficient of Scalability > 0.60)

英語、韓国語母語話者は、初級から<場所>用法と共に<道具>用法を多く用いている。実際、英語や韓国語においては、それら2つの用法に対応するマーカー(前置詞や格助詞)が異なっており、初級において、デの両用法は同音異義語として理解され、使用されている可能性がある。但し、中国語においても両用法のマーカーは異なっているが、そのような現象は現れていない。用法別では、具体的、客観的な用法から抽象的、主観的な用法へと使用が進むように見受けられる。即ち<場所>では「場所 場・範囲・限定 動作主」、<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」と進む。<時間>の用法も「場所」とともに正用の出現は早い但其の使用は限られ、「期間」、「時限定」の正用は遅れる。但し implicational scaling から明らかな習得順序を見出すことができなかったため、この点についてはさらなる研究が必要である。また KY コーパスは OPI データを用いているため、「用法の具体性 抽象性」はデータ収集方法の影響を受けた可能性もあり、その意味でも本研究のみからは何ともいいがたい。

## 6. 考察

デのプロトタイプは場所用法であり、習得順序は学習者の母語に関わらず「場所 道具 様態 原因 時間」である。この結果は間淵(2000)などの先行研究、さらに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と合致している。

各用法内では具体的、客観的な用法から抽象的、主観的な拡張用法へと使用が進んでいるようであるが、さらなる研究が必要である。但しこれが事実であるとすれば、具体的、客観的な用法は認知が容易であり、かつ使用も頻繁に行われることが、定着を促進するものと推測され、用法の具体性や客観性の高さが習得順序に影響を及ぼしている可能性を示唆する。またカテゴリー化が具体的、客観的な用法から抽象的、主観的な用法へと拡張し、習得もその方向で進むとする認知言語学の主張とも一致する。

<時間>の用法の使用が遅れるのは、デが<場所>という「空間的用法」をプロトタイプとし、「時間的用法」はそこからメタファー的拡張により生じた派生的な用法であり、その使用が限られているためと判断される。

このように見てくると、第二言語としての日本語の習得において、多義語デの習得過程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。

最後にこれまでの先行研究との比較から、本研究の成果を整理すると以下ようになる。

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だったが、本研究は格助詞「内」の様々な意味・用法、即ち多義の習得プロセスを明らかにしている。これまでの習得研究は、「文法の習得」という意味から、主に文法形態素や構文の習得過程が研究されてきたが、本研究は「語彙（意味）の習得」を取り扱い、カテゴリー形成という観点から多義語の習得がどのように行われるかについて考察している。

これまでの習得研究は、「(自然の)習得順序(acquisition order)」や「発達順序(developmental sequence)」を確認する諸研究に代表されるように、生得的要因によって説明されることが多かったが、本研究では特別に生得的なメカニズムを仮定することはせず、認知との関わりの中で習得のプロセスを説明している。

これら3点は相互に関連しあっている。第二言語習得研究はChomskyの登場が一つの契機となって始まった面があり、そのため言語習得に何らかの規則性や普遍性が見出された場合、それを生得的な要因に帰結させることが多かった。また仮定されている生得的な言語習得装置が文法(統語)的なものであったため、習得研究は文法や統語面に偏りがちであった。反面、語彙の習得はこうした生得的習得装置の助けを借りることなく一つ一つ学習するものと考えられてきたため、今日に至るまで語彙の習得研究は遅れがちであった。

認知言語学の観点をういた第二言語習得研究は始まったばかりである。認知言語学は言語習得に様々な観点を提示してくれているが、それを実証的に検証した研究はまだ決して多くない。その意味でこうした研究がさらに積み重ねられ、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が明らかにされていくことが期待される。

#### 【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語文化専攻修士論文
- 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、日本語教育学会 72-85
- 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
- (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、兵庫教育大学言語表現学会 109-119
- 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、名古屋大学大学院・国際言語文化研究科 39-55
- 間瀬洋子(2000)「格助詞『で』の意味拡張に関する一考察」『国語学』51、国語学会 15-30
- 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、日本語教育学会 1-10
- (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、日本認知言語学会 66-75
- 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 65-81