

## 初級学習者の習得過程における諸相についての縦断調査(2)\*

久保田美子・大島弥生

### 要 旨

本稿は、英語圏出身学習者の日本語習得過程縦断調査第2段階について記録したものである。初歩から日本語学習を始めた2名の学習者について、初級の学習内容(累計87時間分)を整理し、各学習項目の習得状況について分析を行った。その結果、特に助詞の習得に関しては、各段階を通じて系統的と思われる誤用が観察された。本稿においてはこの点を中心に述べる

[キーワード] 言語習得過程の縦断調査 英語圏の初級学習者 助詞誤用の傾向

#### I. 研究の対象および方法について

対象とした学習者は2名とも英語を母語とし、大学教育を受け、91年に来日後すぐに日本語学習を始めた。それ以前の日本語学習歴はない。学習者Aはカナダ出身の女性(21歳)で、86年に2週間の滞日歴がある。現在は高校の英語教師をしており、日常的に日本人と接し、日本語の日常会話の必要性が高い。学習者Bはオーストラリア出身の男性(30歳)で以前の滞日歴はない。技術者であり、日本人と接する機会が多いが、日本語の日常会話の必要性は相対的に低い。

日本語学習は、91年8月にのべ8日間(24時間)、お茶の水女子大学日本語文化専攻の学生6名の教育実習という形で開始された(注1)。教材には『An Introduction to Modern Japanese』(水谷修・水谷信子著、ジャパントイムズ社 1977)(以下IMJと略す)に基づいた自主製作教材を用いた。その後10月より学習を再開し、週1回3時間で91年11月までに24時間、12月から92年5月7日までに39時間の授業を行った。授業はIMJに基づき、ひらがなの読み、書きも含んでいる。調査は10月の学習再開時から開始し、今回の資料は、日記・書きテスト(文完成・穴埋め・選択等)・発話テスト(ストーリーテリング)・対話テスト(ロールプレイ)によって得られたデータである。

## II. 助詞の習得について

始めに、助詞の習得について、現段階（1992年5月7日）までの調査結果から幾つかの特徴的な側面を取り上げ考察する。尚、調査期間区分は、1991年10月～11月（学習再開直後）をⅠ期、1991年12月～1992年2月（春休み前）をⅡ期、1992年4月～5月（春休み後）をⅢ期とした。

### 1) 助詞の導入時期

主な助詞の導入時期については、以下の通りである。

助詞	例/用法	導入時期	(略称)	助詞	例/用法	導入時期	(略称)
は	としかんはどこですか	91.8.19		が	～にがあります	91.8.26	
の	アメリカのどちらですか	91.8.20		を	行為の対象	91.8.28	を(対象)
から	デパートは10時からです	91.8.20		へ	行為の方向	91.8.28	へ(方向)
まで	デパートは10時までです	91.8.20		も	これも500円です。	91.10.3	
に	存在の場所	91.8.26	に(場所)	と	並列・並立	91.10.24	
に	時	91.8.27	に(時)	と	相手・共同者	91.12.5	
に	到達点・目的地	91.10.3*	に(到達点)	で	行動の場所	91.10.24	で(場所)
に	相手・対象	91.11.24	に(相手)	で	手段	91.11.24	で(手段)
に	行為の目的	91.11.28	に(目的)				

\* 到達点・目的地を表す用法の「に」は、授業では導入していないが、10月ごろから学習者Aの使用がめだつたため、授業中に説明を加えた。

\* 接続助詞についてはⅢ. その他の表現形式の習得について を参照のこと。

\* (略称)は、この論文中で使用する略称である。

### 2) 助詞のデータ集計の方法

調査方法全般についてはⅠで述べた通りである。今回は、早い時期から導入し、使用数が各期共に安定してほぼ2桁以上であった助詞「を」(標)、「に」(駢)、「で」(駢)、「へ」(旃)の4つを中心に集計し、その習得の流れを追った（[表1・図1] ①～④参照）。各助詞を使用すべき箇所において、その助詞が正しく使われている場合を正用、下記の例のようにそれ以外の場合を誤用とした。

(例1) 食堂\_うどんを~~た~~べました。→「で」(駢)の誤用〔誤用の種類：脱落〕  
→「を」(標)の正用

(例2)銀座に友達にいました。→「で」(駢)の誤用 [誤用の種類: 「に」使用]  
 →「に」(駢)の正用

この方法で集計した場合、同一助詞で用法の違うものが区別してとらえられる。

[表1・図1] 中に件数を記すことができなかつた、助詞を必要としないところで使用する付加の誤用については、下記の通りである。4つの助詞「を」「に」「で」「へ」に関してこれ以外の付加の誤用はみられなかつた。

「を」の付加の誤用: I期(学習者A・1件、B・3件)、  
 II期(学習者A・1件、B・1件)、III期(B・1件)  
 「に」の付加の誤用: I期(学習者A・1件)

### 3) 助詞「を」(駢)、「に」(駢)、「で」(駢)、「へ」(施)の習得

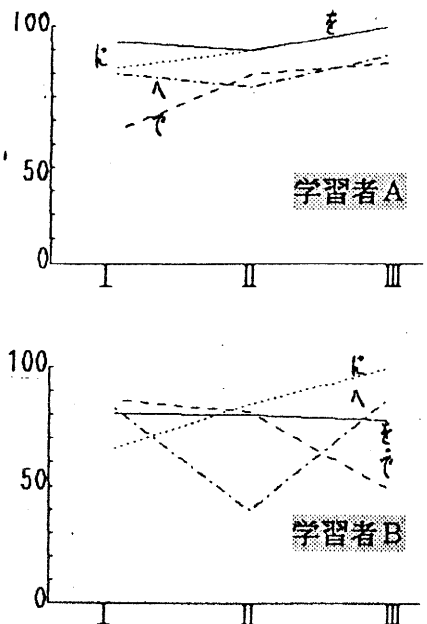
ある助詞の習得は早く、ある助詞の習得は遅い、といったように単純に習得状況を把握することができれば、助詞の習得の難易差を知ることも容易になるであろう。しかし実際には、そこに幾つかの問題が伴う。ここでは調査の結果得られた数字をもとに、ある程度そうした習得の難易差に関する予測を加えながら、そこに含まれているいくつかの問題点についても考えていきたい。

#### ① 正用率の比較

[図2] は4つの助詞の正用率の変化を比較したものである。学習者Aの場合、「に」(駢)と「で」(駢)が正用率を上げ続け、「を」(駢)と「へ」(施)はII期に一時的に正用率を下げている。学習者Bの場合、「に」(駢)はI期の段階で一番正用率が低かったのだが、その後逆転し、III期には一番高い正用を示している。「で」(駢)と「を」(駢)は、正用率が下がり続けており、「へ」(施)は、Aの場合と同様、II期に一時的な正用率の低下がみられる。

こうした正用率の逆転や一時的な正用率の低下は、習得初期の段階で一時期を見ただけでは習得状況をとらえることができないことを物語っている。

次に、こうした現象の原因を探るために、その誤用について検討してみた。



[図2] 正用率の変化

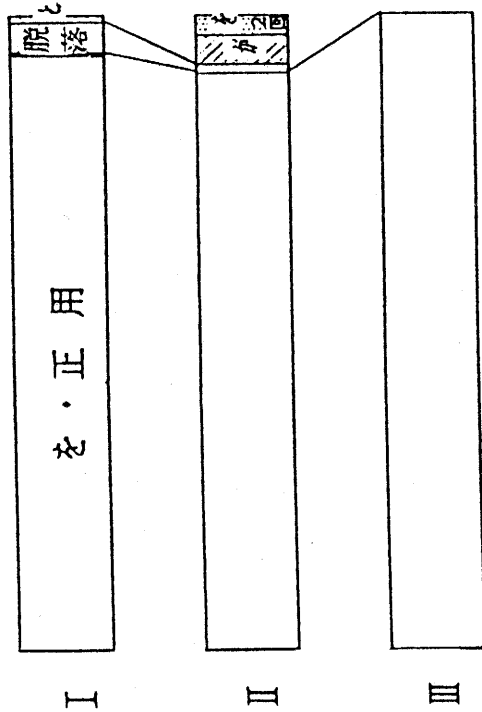
[表1] [図1] 助詞の習得状況の変化

①助詞「を」(動作・行動の対象を表す用法)の習得状況の変化

(件数)

学習者A

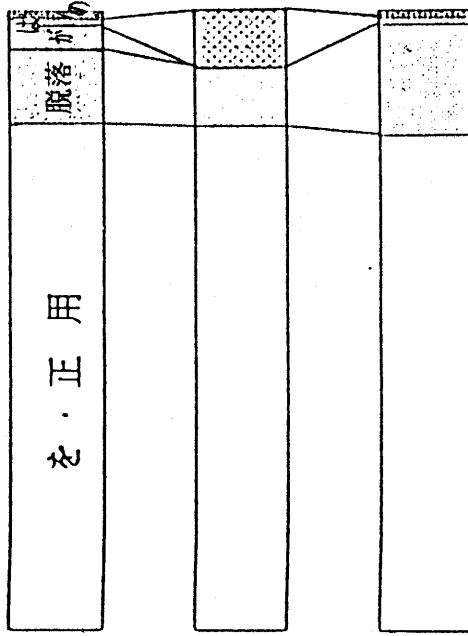
期	計	正用	誤用の種類	
			脱落	が・翻と・使用を・2回
I	81 (29)	76 (28) (93.8%)	4 (1) (4.9%)	1 (0) (1.3%)
II	63 (59)	57 (54) (90.5%)	1 (0) (1.6%)	3 (3) (4.7%)
III	52 (29)	52 (29) (100%)	0	0
	0	50	100	



\*各件数右下( )内の数字は、件数中書き資料によるものの数字である。

学習者B

期	計	正用	誤用の種類		
			脱落	が・使用	は・翻と・翻
I	74 (26)	60 (20) (81.1%)	9 (2) (12.2%)	3 (2) (4.1%)	1 (1) (1.3%)
II	31 (24)	25 (22) (80.6%)	3 (0) (9.7%)	0	3 (2) (9.7%)
III	77 (30)	61 (28) (79.2%)	14 (3) (18.2%)	0	1 (1) (1.3%)
	0	50	100		

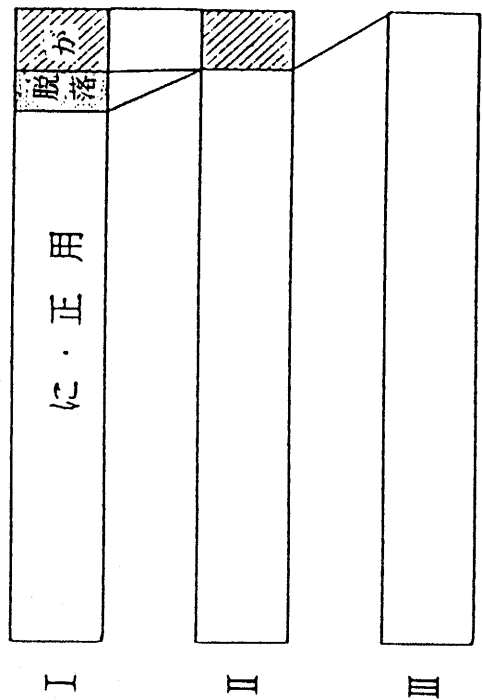


[表1] [図1] - ②助詞「に」(存在の場所を表す用法)の習得状況の変化

(件数)

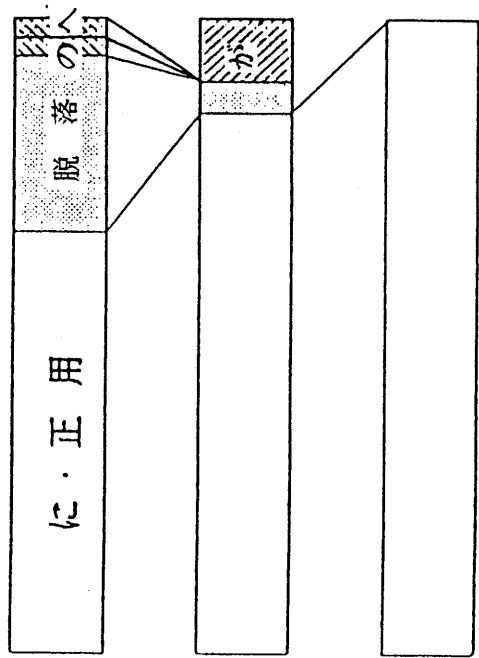
学習者A

期	計	正用	誤用の種類	
			脱落	の・使用へ・使用
I	30 (9)	25 (83.3%)	2 (6.7%)	3 (10.0%)
II	21 (20)	19 (90.5%)	0	2 (9.5%)
III	28 (15)	28 (100%)	0	0



学習者B

期	計	正用	誤用の種類	
			脱落	の・使用へ・使用
I	33 (6)	22 (66.6%)	9 (27.4%)	1 (3.0%)
II	20 (18)	17 (85.0%)	1 (5.0%)	2 (10.0%)
III	33 (12)	33 (100%)	0	0

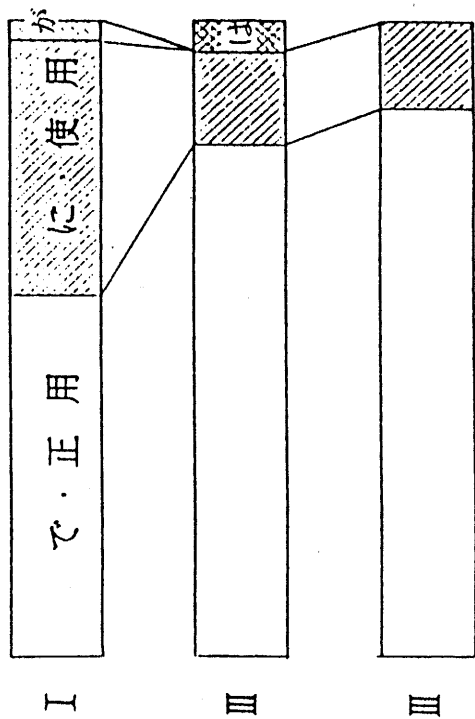


[表1] [図1] - ③助詞「で」(動作、行動が行われる場所・空間を表す用法)の習得状況の変化  
(件数)

学習者A

期	計	正用	誤用の種類	
			脱落	が・使用
I	30 (17)	17 <sub>(10)</sub> (56.7%)	0	1 <sub>(1)</sub> (3.3%)
II	40 (40)	32 <sub>(32)</sub> (80.0%)	0	2 <sub>(2)</sub> (5.0%)
III	28 (24)	24 <sub>(22)</sub> (85.7%)	0	4 <sub>(2)</sub> (14.3%)

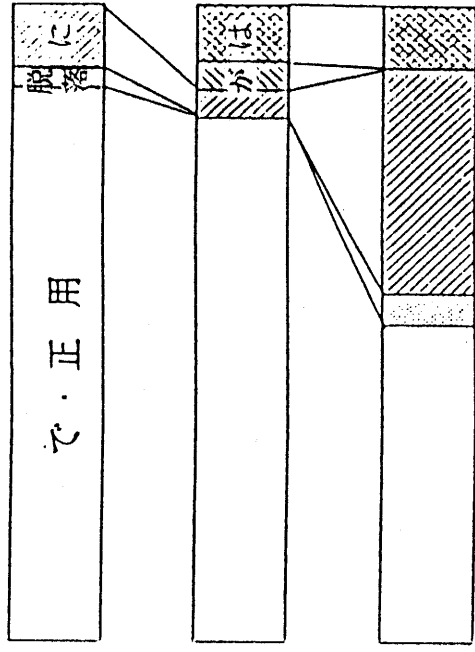
0      50      100



学習者B

期	計	正用	誤用の種類	
			脱落	が・使用
I	30 (16)	26 <sub>(16)</sub> (86.7%)	1 <sub>(0)</sub> (3.3%)	3 <sub>(0)</sub> (10.0%)
II	22 (22)	18 <sub>(18)</sub> (81.9%)	0	1 <sub>(1)</sub> (4.5%)
III	20 (12)	10 <sub>(7)</sub> (50.0%)	1 <sub>(0)</sub> (5.0%)	7 <sub>(3)</sub> (35.0%)

0      50      100



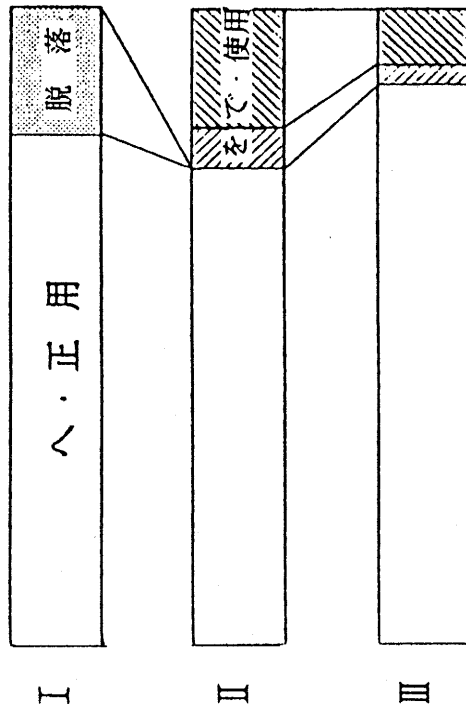
[表1] [図1] -④助詞「へ」(方向を表す用法)の習得状況の変化

(件数)

学習者A

期	計	正用	誤用の種類	
			脱落	で・使用の誤用
I	5 (1)	4 (1) (80.0%)	1 (0) (20.0%)	0
II	16 (16)	12 (12) (75.0%)	0	1 (1) 3 (3) (6.2%) (18.8%)
III	33 (23)	29 (20) (87.9%)	0	1 (0) 3 (3) (3.0%) (9.1%)

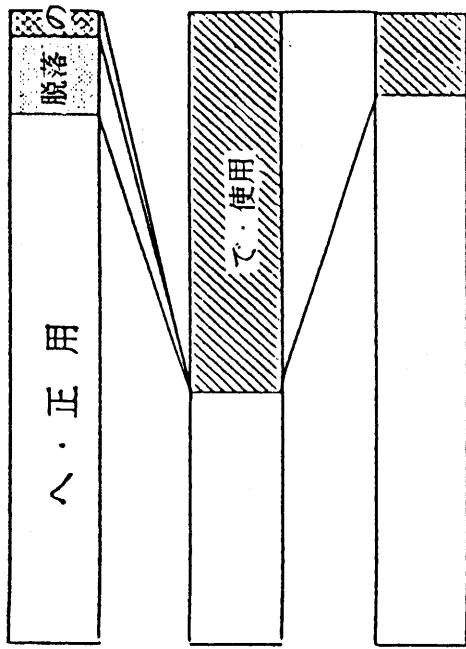
0 50 100



学習者B

期	計	正用	誤用の種類		
			脱落	で・使用	の誤用
I	24 (10)	20 (10) (83.3%)	3 (0) (12.5%)	0	1 (0) (4.2%)
II	5 (5)	2 (2) (40.0%)	0	3 (3) (60.0%)	0
III	15 (14)	13 (12) (86.7%)	0	2 (2) (13.3%)	0

0 50 100



## ②誤用の検討

[図1]の各グラフは[表1]をグラフ化したものである。①助詞「を」(を)のグラフを見ると、学習者Bの脱落による誤用が目につき、Aに比べ正用率が上がらないのはこれが原因となっていることが分かる。もう一つ特徴的なのは、誤用に偏りがあることである。③「で」(で)のグラフを見ると、A、B共に誤用として[「に」の使用]が多く、④「へ」(へ)のグラフを見ると[「で」の使用]が多いことがわかる。この誤用の偏りについて次にもう少し詳しく考察する。

### a. 誤用の傾向

前述したように[図1]の③助詞「で」(で)のグラフの中で、「で」とすべきところを「に」とする誤用がみられた。しかし、②「に」(に)のグラフを見ても、その逆、つまり「に」とすべきところを「で」とする誤用はみられない。さらに前述のように助詞「へ」(へ)とすべきところを「で」としている場合がほとんどであるが、③「で」(で)のグラフにはその逆、つまり「で」とすべきところを「へ」とする誤用は現れない。誤用に一定の傾向がみられる。

### b 「に」(に)の過剰一般化

「で」(で)とすべきところを「に」(に)としてしまうような誤用について、それは、一見、機能の似ている二つの助詞を混同しているように見える。しかし、単にそれだけであるなら、「に」(に)も「で」(で)と同様の誤用率を示すはずである。しかし実際には、「に」(に)は正用率を上げ、Ⅲ期には100%の正用をみている。「で」(で)を「に」(に)とする誤用の傾向は、「に」の機能を過剰一般化していることのあらわれである。「に」の正用率が100%になったからといって「に」の機能が習得されていることにはならない。

## ③文型の多様化が助詞習得に及ぼす影響

次に、「へ」(へ)を「で」(で)とする誤用の傾向を考察する。再び[図1]-④助詞「へ」(へ)のグラフを見ると、A、B共に「で」を使用する誤用が現れたのはⅡ期になってからであることが分かる。Ⅰ期とⅡ期の違いの一つとして、一文中の文節数が増加し、それに伴って他の助詞とともにこの助詞「へ」を用いることが多くなったことがあげられる。例えばⅠ期の学習者Aには、[～へ(へ)・動詞] (例：学校へ行きました。)のような使い方のみがみられ、Bはこれに[～に(に)・～へ(へ)・動詞] (例：日曜日に公園へ行きました)の文が加わる。Ⅱ期・Ⅲ期になると、さらに[～へ(へ)・～に(に)・動詞] (例：海へ泳ぎにいきました)を加えた三種類の文型を使用するようになった。[図3]-①のグラ



フは各文型における「へ」(施)の誤用率の比較である。このグラフからも明らかのように〔～へ(施)・～に(贈)・動詞〕の文型における誤用率が他の文型の場合に比べて非常に高い。つまり、「へ」(施)を「で」(駢)とする誤用は、助詞機能の混同や「で」の機能の過剰一般化に原因があるのではなく、文型の多様化に伴い、新たな文型において助詞の機能が習得できていないことが原因となっている。

以上のようにみてもとb. で述べた助詞「に」(駢)と「で」(駢)の場合も単に「に」の過剰一般化の問題であると簡単には結論付けられなくなってくる。

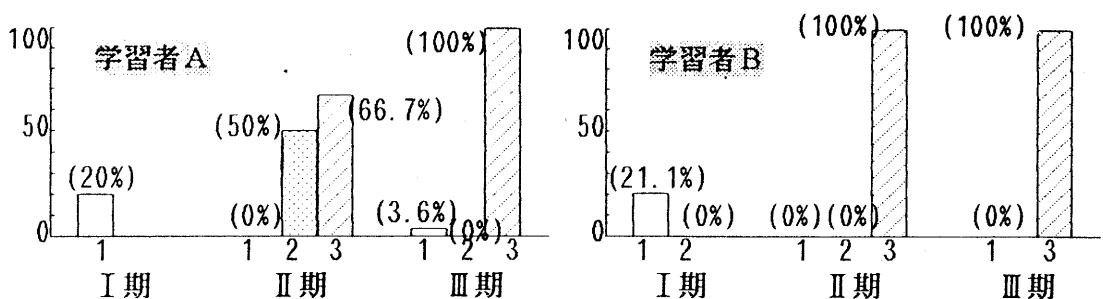
〔図3〕-②は「で」(駢)の、文型の違いによる誤用率の比較である。学習者Aの場合、Ⅱ・Ⅲ期には〔～で(駢)～に(駢)・動詞〕(例：新宿で友達に会う)の文型中の「で」の誤用率が高く、〔～で(駢)・動詞〕(例：海で泳ぐ)の文型中の誤用は全くない。つまりAの、「で」(駢)を「に」(駢)とする誤用は、あらゆる場合に生じるのではなく、ある特定の文型中に限られている。この場合もやはり、「へ」(施)の誤用の場合と同様、新たな文型中での助詞機能の習得に問題がある。

一方、学習者Bは〔～で(駢)・動詞〕のような〔で〕以外の助詞を含まない文型中でも〔で〕の誤用率が高い。Ⅱ、Ⅲ期とみられる「で」(駢)の誤用の増加は、もともと「で」を「に」とする誤用がある上に、新たな文型中での助詞機能の習得にも困難をきたしているからであり、文型に関係なく「に」を過剰一般化する傾向が強い。

〔図3〕-①助詞「へ」(施)：文型の違いによる誤用率の変化

(使用文型)

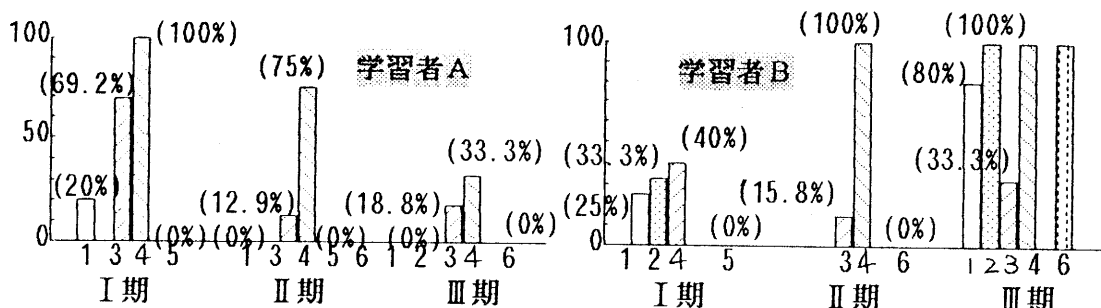
1. 〔～へ(施)～〕(例：学校へ行きました。)
2. 〔～に(時)～へ(施)～〕(例：日曜日に公園へ行きました。)
3. 〔～へ(施)～に(贈)～〕(例：海へ泳ぎに行きました。)



[図3] -②助詞「で」(駢): 文型の違いによる誤用率の変化

(使用文型)

1. [～で(駢)～] (例: 海で泳ぎます。)
2. [～に(時)～で(駢)～] (例: 日曜日に新宿で遊ぶ。)
3. [～で(駢)～を(対象)～] (例: 日曜日に新宿で映画を見る。)
4. [～で(駢)～に(相手)～] (例: 新宿で友達に会う。)
5. [～に(時)～で(駢)～を(対象)～] (例: 日曜日に新宿で映画を見る。)
6. [～に(時)～で(駢)～に(相手)～] (例: 日曜日に新宿で友達に会う。)



以上、4つの助詞の習得、及びその誤用傾向について考察した。正用率の上昇の裏には過剰一般化の問題があり、また、正用率の一時的、あるいは継続的な下降には、新たな文型の中での助詞機能の習得という問題も関係していることが分かった。

### Ⅲ. その他の表現形式の習得について

学習者A、Bの助詞以外の学習項目の習得状況を把握するため、91年10月から92年4月までに学習した主な表現形式55項目について、学習者の日記・発話テスト・対話テスト(第Ⅱ・Ⅲ期実施分=91年12月～92年5月)の中での使用・不使用、正用・誤用の状況を調べた([表2]参照)。使用絶対数の不足から統計的処理にはいたらなかったが、ある程度の傾向が観察された。なお第Ⅰ期の調査段階で誤用の見られなかった文末表現(「<名詞/形容詞>です」「<名詞/な形容詞>ではありません(でした)」「<動詞>ます/ました/ません/ませんでした)」については、前回(注2)同様、今回も誤用がみられず集計から外した。

まず使用した表現形式の種類は、55項目中13項目あった。1・2月に導入したのに5月まで使用がみられなかったものとしては、「～たほうがいい・～て

はいけない・～eばいい・～だろう・～はずだ・～そうだ(伝聞)・～って(伝聞)」の項目が上げられる(〔表3〕参照)。これらについてその後確認テストを行ってみたが、ヒントなしではBが「eばいい」を思い出したのみで、Aは「ほうがいい」は思い出したが「かってほうがいい」という誤用になってしまった。

高率の誤用の主な内容としては、次のようなものがあった。

・接続形式の作り方の誤用の例

A: 接続助詞「から」「あと・あとで」「ので」、動詞て形接続、等

例) 「きょうはMay Day から」「こうこうあと」「おしえましたあとで」「えいがは3時間ので」「ほんをよんだで、スノークルをした」等

B: 「てもいいですか」等

例) 「とめますいいですか」等

・動詞の活用の誤用の例

AB: 意思形等

例) A「あようといいました」 B「やめろとおもいます」

〔表2〕91年12月～92年5月7日 各表現形式の使用状況

表現形式 (分類ごとに導入順)	導入時期	学習者A 誤用数/使用数	学習者B 誤用数/使用数
--- ABがともに使用した表現 ---			
--- ABともに誤用のないもの ---			
1終助詞よ	91.10.17	話0/4	話0/3
2～が(逆接)	91.10.24	書0/2	話0/1
3名詞・な形容詞じゃない	91.11.28	話0/1	話0/1
--- ABともに誤用の少ないもの ---			
4い形容詞かった・くなかった	91.10.24	書1/13 話0/5	話0/5
5～ている・ています	91.11.4	書1/2 話1/5	話0/10
6～とおもう・おもっている	91.11.28	話0/4	話1/4
--- ABいずれかまたは双方に1/3をこえる高率の誤用が現れたもの ---			
7そのあと(で)	91.10.3	書1/13 話0/2	話5/5
8～から(理由)	91.11.7	書7/14 話0/15	書1/1 話4/5
9～といった・といていた	91.11.28	書0/1 話2/6	話2/5
10動詞て形接続	91.12.5	書4/4 話2/7	話5/5
11～くなる・になる	91.12.5	話1/2	話1/2
12～のほうが(-より)	92.1.9	話2/6	話2/6
13～するのは・が等	92.1.16	話1/1	話2/2
14～んです・んだ	92.1.16	書1/4 話2/11	話1/2
15～てくる	92.1.16	書0/1	話1/1
16意志形とおもう	92.1.23	書1/1 話4/12	話4/5
17～もいい	92.2.6	話2/7	話4/7
18～たい	92.2.27	話1/4	話11/13
19可能形	92.4.30	話1/1	話1/2

[表2] (前ページの続き)

Aのみが使用した表現				
誤用のないもの				
1名詞・な形容詞 でした	91. 10. 31	書0/1	話-	-
2名詞・な形容詞 だった	91. 11. 28	書0/3	話0/2	-
3名詞という名詞	91. 11. 28	書0/3	話0/3	-
4普通体かもしれない	92. 1. 16		話0/1	-
5様態そうだ	92. 2. 6		話0/1	-
6〜けど	92. 2. 6		話0/12	-
誤用の少ないもの				
7〜の/〜するとき (に)	91. 10. 24		話1/4	-
1/3をこえる高率の誤用が現れたもの				
8い形容詞 くない	91. 10. 24		話1/2	-
9〜てください	91. 11. 7		話1/2	-
10そして	91. 11. 7	書1/2	話1/1	-
11でも	91. 11. 14		話1/2	-
12〜あと・あとで	91. 11. 14	書5/7	話1/1	-
13〜ので	91. 11. 14		話2/3	-
14動詞による連体修飾	91. 12. 5		話1/1	-
15〜たがっている	92. 4. 16		話5/7	-
Bのみが使用した表現				
誤用のないもの				
1い形容詞 くて〜	91. 10. 24	-	書0/1	話0/2
2〜しながら	92. 1. 16	-		話0/1
3そのあいだに	92. 1. 23	-		話0/1
4〜てみる	92. 2. 13	-		話0/1
授業中では未導入にも関わらず使用がみられたもの				
1〜でしょ?	未導入	-		話0/1
2それから	未導入		話1/3	-
3だから	未導入	書5/7	話1/3	-
4それで	未導入		話1/1	-

[表3]

A・Bともに資料内での使用が見られなかったもの			
1〜たほうがいい	92. 1. 9	7〜したことがある	92. 4. 16
2普通体だろう	92. 1. 9	8ほしい	92. 4. 16
3〜てはいけない	92. 2. 6	9ほしがっている	92. 4. 16
4eばいい	92. 2. 13	10〜つもりだ	92. 4. 16
5普通体はずだ	92. 2. 13	11〜てしまった	92. 4. 23
6伝聞って	92. 2. 20	12〜したまま	92. 4. 23
		13伝聞そうだ	92. 4. 30

#### IV. まとめと今後の課題

以上のように、初級日本語学習者（5月7日の時点で累計87時間学習）の習得過程を縦断的に調査した結果について述べてきた。助詞の習得に関しては助詞そのものの誤用だけではなく、文型の習得との関わりも見ていかなければならないことが分かった。また、各表現形式の習得については、まだ学習者の使用件数が十分ではないため、統計的な処理を行うまでには至ってはいないが、今後資料の

充実と共に統計的な処理も進めていきたい。さらに、状況も考慮にいった、発話資料、書き資料、各々における誤用の分類を行い、より正確な分析を行いたい。

最後に、今後学習者の習得過程を総合的にとらえるためには、こうした文法的な項目だけではなく、その言語能力を左右する他の要素についても分析する必要があると考えている。例えば学習者Aの場合、Bに比べあいづちを打つ回数がやや多く、またその種類も豊富である。問いかけに対する反応も、Aは考えている間に相手の質問を繰り返したり、「えーと」のような発話を伴うが、Bは考えている間は沈黙が多い。単純にこうした傾向から、Aのほうが言語運用能力が上回っていると断定することはできないが、こうしたあいづちや反応の仕方、また反応するまでの速さや発話のスピード、流暢さなど、文法的な項目以外の要素も考慮にいれながら、習得過程調査やその統計的な処理を続けていきたい。

\* 「初級学習者の習得過程における諸層についての縦断調査(1)」については、第三回日本言語文化研究会発表要旨を参照のこと。縦断調査(1)の調査期間は本論文中での調査期間区分第Ⅰ期とほぼ重なる時期に当る。

注1) 夏期教育実習中のレッスンには、本論文の研究対象学習者2名の他にさらに2名の学習者の参加があり、計4名を対象としたグループレッスンであった。尚、本研究のためご協力を頂いた2名の対象学習者には心から感謝したい。

注2) 注1 参照のこと

#### [参考文献]

Heidi Dulay, Marina Burt and Stephen Krashen, (1982) *LANGUAGE TWO*  
Oxford University Press.

Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*  
Oxford University Press.

長友和彦(1990)「誤用分析研究：日本語の中間言語の解明に向けて」細田和雅編  
『第2言語としての日本語の教授・学習過程の研究』

平成元年度科学研究費補助金〔一般研究(B)〕研究成果報告書、pp. 1-53.

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号  
pp. 64-77

(お茶大日本言語文化専攻修士2年)