

ベトナム語を母語とする日本語学習者の格助詞の習得過程について
— 場所を表す格助詞「に」・「で」・「を」の場合 —

グエン・ヴァン・アイン

お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科
『人間文化創成科学論叢』第15巻（2012年）
2013年3月発行 抜刷

ベトナム語を母語とする日本語学習者の格助詞の習得過程について

— 場所を表す格助詞「に」・「で」・「を」の場合 —

グエン・ヴァン・アイン*

The acquisition process of case makers by Vietnamese Japanese learners

— in case of location case makers “ni” “de” “wo” —

Nguyen Van Anh

Abstract

This study is about the acquisition process of the location case makers “ni” “de” and “wo” by Vietnamese Japanese learners (VJL) whose first language is Vietnamese. The result is showing that the acquisition of the case maker develops from pivot schemas to item based construction. It improves that part of Tomasello’s L1 acquisition process could be applied to L2 learner’s case maker acquisition. But this process also has its original feature. It is that between pivot schemas and item based construction, it also exists the verb pivot schemas. So that the VJL’s case makers acquisition process is showed that it moves from noun pivot schema to verb pivot schemas and then to item based construction.

Keywords: Vietnamese Japanese learner, Japanese, location case maker, pivot schema, item based construction

I. はじめに

日本語の格助詞の研究は、日本語学的なものから日本語教育的なものまで数多く行われてきた。それは格助詞というものが、日本語学習の初級段階から導入され、日本語の文法習得上、欠かせない重要な要素であり、学習者の母語を問わず習得しにくいためであろう。学習者にとってなぜ格助詞が難しいか、格助詞を持つまた持たない言語を母語とする学習者はどのように格助詞を習得するのか、習得上どんな問題を抱えているのかなどを明らかにすることは第二言語習得研究において有意義だと思われる。

格助詞の習得が難しいと思われる原因には様々なものがあるが、第一に一つの格助詞にいくつもの意味用法があること、第二に同じような意味用法が複数の格助詞にまたがって存在することなどが考えられる。このような特徴を持つ格助詞として代表的なものを挙げると、「に」・「で」・「を」がある。これらの格助詞はいずれも多数の意味用法[†]を有しており、「に」・「で」・「を」には共通の「場所」の用法があるが、格助詞「に」には「存在場所」と「着点」、格助詞「で」には「動作場所」と「範囲」、格助詞「を」には「通過場所」と「出発点」といったようにそれぞれ異なった場所を表す。このことから格助詞「に」・「で」・「を」の使い分けは学習者にとって混乱しやすいものであると考えられる。これらの使用によく誤用がみられるということは多数の研究で明らかになって

キーワード：ベトナム人学習者、日本語、格助詞、ピボットスキーマ、アイテムベース構文

*平成23年度生 比較社会文化学専攻

いる（久保田・大島 1992、久保田 1994、福間 1996）。

また、これらの格助詞の習得過程について複数の研究が行われたが、「場所」用法だけをとりあげその習得過程についての研究したものはあまり見当たらない。例えば森山（2006）は格助詞「で」のすべての意味用法の習得過程についての考察であり、迫田（2001）、蓮池（2004）は「場所」を表す格助詞についての研究であるが、それらの格助詞の習得におけるストラテジーと母語の影響が中心であり、習得過程についての研究ではない。

ベトナム語を母語とする学習者の場合、ベトナム語が格助詞を持たない孤立語であることから、日本語の格助詞の習得は他の学習者よりも困難を要すると予想される。本稿では格助詞を持たないベトナム語を母語とする日本語学習者が混乱や誤用が生じることが多い場所を表す格助詞「に」・「で」・「を」をどのような過程を経て習得しているか、その習得過程のそれぞれの段階でどのような特徴があるかを明らかにし、ベトナム語を母語とする学習者の習得過程の全体像を探ることを目的とする。

Ⅱ. 先行研究

松田・斎藤（1992）は、韓国人の日本語学習者2名を対象にし、約6か月間の発話資料に基づき、10種類の格助詞の使用状況を調べ、認知過程を考察する縦断的事例研究を行った。それによれば、格助詞「に」の誤用が一番多く、格助詞「を」の対象が場所となる場合に「に」か「で」に誤用することが多い。学習者が動詞によって決める格役割より、むしろ格助詞に前接する名詞句の実質的な意味に着目している可能性がある結論づけている。これは格助詞の使い分けが充分できるのは文の構造認知方略がとられる段階であり、その前の段階では実質的な意味に注目する意味認知の優先方略がより多くとられるのではないかと分析している。

迫田（1998）は、学習者がある段階では、格助詞と名詞が一つのかたまりの語としてとらえられると推測した。具体的には、「に」と「で」が名詞と「一語化」の現象を起こしていると推測している。迫田（2001）は、さらに「に」と「で」の使い分けが前接する名詞に関係があると考え、それについて中国人学習者と韓国人学習者の60名を対象に、四肢選択式の穴埋めテストを行い、検証を行った。その結果、学習者は近くの語である前接する名詞に着目し「位置を示す名詞+に」や「地名・建物を示す名詞+で」のユニットを形成し、後続の動詞に関係なく助詞を選択するというルールを作り上げることを明らかにした。また、場所を表す名詞「に」と「で」の使い分けには母語の影響はなかった。

森山（2007）では迫田（2001）で提唱された「ユニット形成ストラテジー」という命名はあまり相応しくないと指摘している。森山（2007）は、ユニットとは「上に」「中に」「東京で」「図書館で」のようにある具体的な語と語の組み合わせの固まりを示すものであるが、「上に」「中に」「東京で」「図書館で」といった固まりの一部はスキーマ化して「□+に」と「□+で」というようにスロット（□）となっており、ユニットではなく、格助詞をピボット（軸語）とするピボットスキーマが形成されたとすべきであると述べている。ここでいうピボットスキーマというのはTomasello（2003）が明らかにした母語習得過程における1つの発達段階である。森山（2007）は、第二言語学習者の「ユニット形成」は幼児のピボットスキーマの段階と同じ現象ではないかと指摘し、認知言語学観点であるTomasello（2003）の母語習得過程から得られたモデルは第二言語習得プロセスをも説明できる可能性や、使用基盤モデルを第二言語としての日本語教育に応用できる可能性があるとして提案した。

「ピボットスキーマ」の段階では、まだ語順や格標識などの統語標識を習得できていないが、その次の段階であるアイテムベース構文は文における各項に統語標識が用いられ、動詞ごとに構文を形成する段階である。そこで、第二言語として日本語を学ぶ日本語学習者の場合でも、言語能力が低い段階では格助詞が統語標識として機能しておらず、ピボットスキーマで文を処理するが、言語能力が上がるにつれて、動詞との関連で格助詞が統語標識として機能し、構文を形成、アイテムベース構文に至ると推測される。

そこで、グエン（2012）は、ベトナム人学習者の63名を対象にTomaselloの母語習得過程の一部である「ピボットスキーマ」から「アイテムベース構文」までの過程を第二言語習得に適用できるか検証を行った。しかしながら、グエン（2012）は、どのようなプロセスを経てピボットスキーマの段階から動詞ごとの構文が形成され、統語標識としての格助詞が正しく使えるようになってアイテムベース構文に至るのかについては明確に述べていない。

以上のようなことから、グエン（2012）におけるピボットスキーマからアイテムベース構文までのプロセスをより深く分析し、考察を行う。また、アイテムベース構文の段階で学習者はどのように動詞ごとにアイテムベース構文を習得し、統語標識としての格助詞を習得するか考察を行い、ベトナム人学習者の格助詞の習得過程の全体像を描いてみる。

研究課題1はグエン（2012）の考察をさらに深めた部分である。また、研究課題2はグエン（2012）に新しく加えた部分である。

研究課題1（RQ1）：ベトナム語を母語とする日本語学習者が場所を表す格助詞の習得過程にはどのような特徴が見られるか。

研究課題2（RQ2）：上記の特徴からベトナム語を母語とする日本語学習者が場所を表す格助詞の習得過程の全体像はどのようなものと考えられるか。

Ⅲ. 研究方法

1. 研究対象と調査テスト

本稿はグエン（2012）と同じデータを用い、そこからベトナム語を母語とする日本語学習者の構文習得とその中で「場所」を表す格助詞習得の全体像を明らかにする。対象者はベトナムにある某大学の日本学科に在籍している日本語を専攻とする学習者66名であり、上位群と下位群に分けた。

上位群と下位群は以下の通りである。

- ・上位群：4年生であり、日本語学習期間は3年6カ月。日本語能力試験1級と2級の合格者。
- ・下位群：2年生であり、日本語学習期間は1年6カ月。日本語能力試験3級の合格者。いずれの群の学習者も日本留学経験を持たない。

調査テストは穴埋めテスト式であり、ふさわしい格助詞を「に」・「で」・「を」の中から一つ選択し、記入してもらうというものである。

名詞の種類は迫田（1998）と蓮池（2004a）に基づいて、三つに分けた。

- ・位置を示す名詞（「に」と共起しやすい名詞）：上、前、中、となり、ここ、そこ。
- ・地名・建物を示す名詞（「で」と共起しやすい名詞）：東京、ベトナム、図書館、大学、公園、銀行。
- ・一般名詞：道、家、電車。

場所を表す三つの格助詞の用法は以下の通りである。

- ・「に」：と共起する【存在の場所】を表す動詞「ある、泊まる、忘れる、住む」。【着点を表す】を表す動詞「建てる、引っ越す、着く、入る、座る、置く、集まる、乗る、出る、入学する、勤める」。
- ・「で」：と共起する【動作の場所】を表す動詞「寝る、見る、乗る、発表する、降りる、読む、話す、遊ぶ、ぶつかる、会う、過ごす」。【出来事の場所】を表す動詞「行う、ある」。
- ・「を」：と共起する【経路】を表す動詞「通る、巡回する、歩く、通り過ぎる、旅行する、走る、渡る、回る」。【出発点】を表す動詞「越える、出る、卒業する、退職する、降りる、出発する、去る、離れる」。

2. 研究方法

2.1. RQ1の研究手法

学習者が文を処理する際に、前接する名詞に頼っているのか、それとも、後続の動詞に頼っているのかに関して、どのように判断するかについて以下の問題文で説明する。

- (1) テレビの上_____家族の写真があります
- (2) 山の上_____越えたら、海がみられます。

「前接する名詞」である「上」を手掛かりに格助詞を選択すると、おそらく「に」と回答する学習者が多いだろう。その場合、(1)は正答になるが、(2)は誤答になる。(2)の誤答の場合、学習者は格助詞のピボットスキーマを用いて「前接する名詞」により選択していると判断する。「前接する名詞」を手掛かりにした学習者は文の動詞を見て各項の統語的役割を考えた上で格助詞を選択しておらず、その格助詞の「前接する名詞」しか見ていないためである。

一方、「後続の動詞」の「ある」「越える」を手掛かりに格助詞を選択した場合、(1)は「に」、(2)は「を」を選択しどちらも正答になる。この場合はアイテムベース構文の知識を用いていると判断する。「後続の動詞」を手掛かりに格助詞を選択したが、誤答になった場合、フォローアップインタビューで、なぜこの動詞でこの格助詞を選んだかを尋ね、その理由によって、学習者が格助詞を選択する際に用いた他の処理方法が何であったかを明らかにする。

言い換えれば、(1)のような問題は「前接する名詞」でも「後続の動詞」でも「に」という正答が出ることが予測されるが、そのように決めたヒントに対し学習者が引いた下線で「前接する名詞」で判断したのか、それとも「後続の動詞」で判断したのか知ることができる。また、(2)のような問題は「前接する名詞」を手掛かりにした場合は「に」を選択し誤答となり、「後続の動詞」を手掛かりにした場合は、「を」を選択し正答になると推測するため、おそらく「に」と答えた学習者は「前接する名詞」を手掛かりに、「を」と答えた学習者は「後続の動詞」を手掛かりに格助詞を選択したと判断できる。これ以外の回答の場合、フォローアップインタビューでその理由を尋ねた。

さらに、ピボットスキーマの段階は正しく格助詞を選択しても、それは統語的に格助詞を選択したのではないため、格助詞の用法が正しく習得できたとは言えない。後続の動詞と統語的な関係で選択して初めてその格助詞が習得できたと言える。それで、アイテムベース構文の習得に至っているかを調べるために、後続の動詞に着目し、それぞれの動詞にどんな名詞及びどんな格助詞が共起するかを調べる。名詞の種類を問わず、正しく格助詞を選択できればアイテムベース構文が習得できたと判断できる。

2. 2. RQ2の研究手法

RQ1で明らかになった下位群、上位群の特徴をもとに、ベトナム語を母語とする日本語学習者は場所を表す格助詞をどのように習得していくのか、その全体像について考察を加える。

IV. 結果と考察

1. 研究課題1の結果と考察

格助詞を選択する手がかりでは「前接する名詞」の手がかりの使用は両群の間に有意な差が見られた ($F(1, 61) = 58.3, p < 0.01$)。

下位群においては格助詞の前接する「前」「となり」「中」「上」「図書館」「銀行」などの名詞を手がかりに格助詞を選ぶ傾向が強かった。

一方、上位群においては「後続の動詞」を手がかりとして格助詞を選ぶ傾向が強かった。

このように、言語能力がまだ低い下位群は構文の核として統語構造を決定する動詞の役割より、名詞に注目し格助詞を選択する傾向がある。一方、言語能力が高い上位群では名詞に注目することは少なく、文中の動詞の用法で格助詞を選択する傾向が強い。つまり、下位群はピボットスキーマで文を処理するが、上位群はアイテムベース構文で文を処理していると言える。

また「前接する名詞」の手がかり以外に、格助詞を選択する際、学習者は「後続の動詞」という手がかりも多く使用していた。但し、これは動詞を見て格助詞を選択するものの、動詞から前接する名詞の統語役割を判断して格助詞を選択できていない段階であり、アイテムベース構文の段階には至っておらず、単にその動詞に特定の格助詞を固まりとして覚えてしまう「格助詞+動詞」のピボットスキーマの傾向があると思われる。具体的にどのような現象なのか以下の文で説明する (()の中の格助詞は正答である)。

- (3) ここ (を) 出たら、まっすぐ行けば本屋さんがあります。
 (4) 今、図書館 (を) 出たところです。5分後に着くと思います。
 (5) まっすぐ行ったら、花のいっぱい道 (に) 出ました。

同じ動詞の「出る」を使ってはいるものの、(3)と(4)番は「起点・出発点」を表し、その場所を表すためには「を」を使い、(5)は「着点」を表し、その場所を表すためには「に」を使うべきである。しかし、実際の学習者の回答は以下の表1のように、(5)でも「を」を選ぶ傾向にある。これは「格助詞+動詞」の固まりを使用していることを示している。

表1 動詞の「出る」に共起する格助詞の回答数

例 文	上位群の回答 (人数)			下位群の回答 (人数)		
	に	で	を	に	で	を
(3)ここ <u> </u> 出たら、まっすぐ行けば本屋さんがあります	0	0	30	2	1	30
(4)今、図書館 <u> </u> 出たところです。5分後に着くと思います	0	0	30	1	2	30
(5)まっすぐ行ったら、花のいっぱい道 <u> </u> 出ました	9	0	21	9	0	24

同様に、「降りる」・「乗る」・「ある」・「過ごす」・「会う」といった動詞にも「格助詞+動詞」の固まりを使用する傾向がある。具体的には【を降りる】・【に乗る】・【にある】・【に会う】・【を過ごす】の固まりの傾向が見られている。以下のような問題を与えた。

- 【降りる】 (6) 横浜駅で電車 (を) 降りてください。
 (7) 新幹線にのるために、(で) 降りてください。
 【乗る】 (8) 東京へ行くには、次の電車 (に) 乗ってください。
 (9) 大阪行きのバスはここ (で) 乗れますか。
 【過ごす】 (10) 金曜日に授業がないため、ゆっくり家 (で) 過ごしました。
 【会う】 (11) 小学生時代の友達にばったり電車 (で) 会いました。
 【ある】 (12) ABC銀行 (で) 強盗事件がありました。
 (13) 今晚、田中さんにうち (で) パーティーがあります。

次の図1と図2で表示されるように、【場所】+「を降りる」・「に乗る」・「である」・「で会う」・「を過ごす」の場合では上位群で正答できた人数が多かったが、正答である【場所】+「で降りる」・「で乗る」・「である」の場合では「を降りる」・「に乗る」・「にある」と誤答してしまった人も多数みられた。特に、両群とも【場所】+「で降りる」と「で乗る」という問題文で誤答した人数が非常に目立った。

本稿の調査で用いられる動詞「降りる」は「起点の場所」と「動作の場所」の用法として使われている。「起点の場所」の用法である(4)「電車を降りる」の問題では両群とも正解の「を」を選択する学習者が多かった。「東京で降りる」の問題では、名詞句が「動作の場所」であるため、本来は「で」が正解であるが、実際には「を」の選択数が「で」より多くなっていた。学習者は動詞の「降りる」という動作における名詞「電車」「東京」の格役割を考慮することなく、単に動詞「降りる」と格助詞「を」とを固まりとして覚え、「を」を選択している可能性が高い。恐らくその固まりは【乗り物(電車・バス・自転車...)を降りる】という文型によって定着してしまったものだと考えられる。他の動詞のピボットスキーマも同じように、【すべての場所にある】【人(友達、先生...)に会う】【時間(夏休み...)を過ごす」といった文型から生み出したと考えられる。

この段階は動詞を注目してはいるが、アイテムベース構文の段階には達し切れていない場合である。アイテムベース構文では、動詞が注目されるが、同時に動詞との関係でそれぞれの各項の格役割も考え、その動詞の用法に当てはまる格助詞が選択されなければならない。つまり構文全体を見て格助詞を判断しなければならない。一方、「格助詞+動詞」の固まりでは動詞には注目しているが、構文は形成されてないため、格役割は考えられ

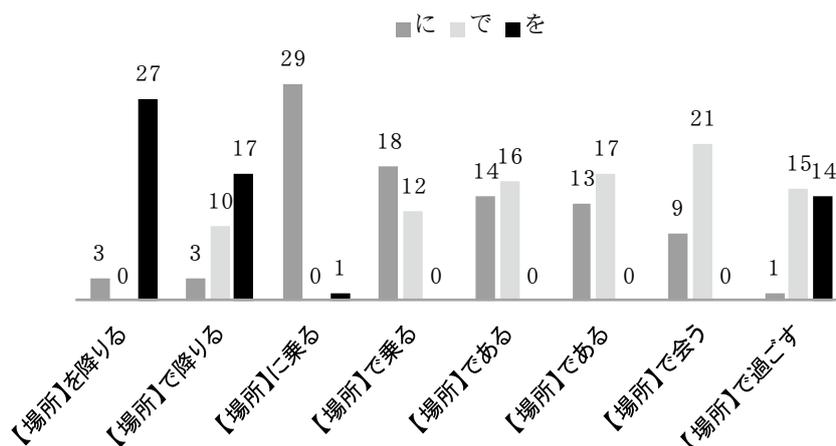


図1 上位群の「に」「で」「を」の選択人数

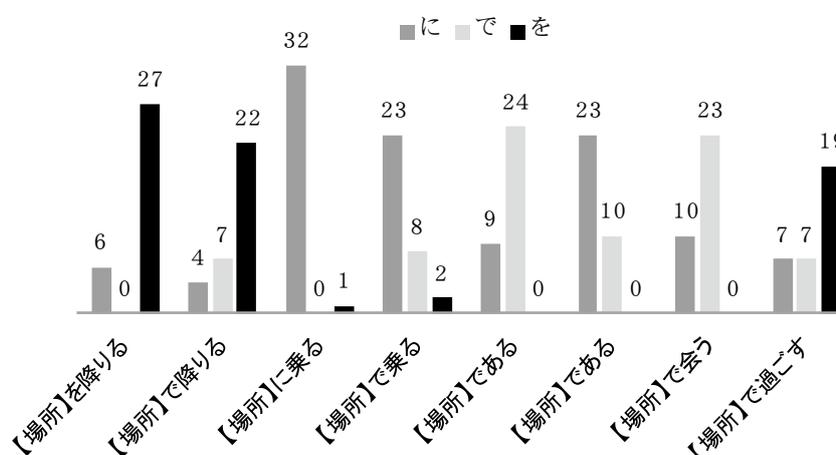


図2 下位群の「に」「で」「を」の選択人数

ておらず、相応しい格助詞も選択されなかった。その代わりに、その動詞とよく共起する格助詞が選択されたわけである。この「格助詞+動詞」の固まりの使用はアイテムベース構文の一步前のストラテジーであると考えてよいであろう。

このようにこの「格助詞+動詞」を固まりとして使用とする「～格助詞+動詞」のスキーマの使用は両群で見られたが、下位群のほうが上位群より多かった（図1と図2参照）。格助詞を決めるにあたり動詞に注目するところまでは成功したが、動詞を中心に構文を形成するところまでは至らず、したがって格助詞が統語標識として機能し切れていない。

2. 研究課題2の結果と考察

前項で述べたように日本語能力が低い下位群の学習者は、ピボットスキーマの段階である、前接する名詞によって格助詞を決定する傾向が強かった。しかし、能力が高くなるとこのような傾向は見られなくなり、その代わりに動詞を中心に構文を形成し、格助詞を決定できるようになる。

最初の段階、学習者は後続の動詞より前接する名詞に注目し、その名詞の特徴（位置を示すか、場所を示すか）によって格助詞を決定する傾向が目立った。しかし、学習レベルが上がるにつれて名詞で格助詞を決められないこと気づきはじめ動詞に注目するようになる。動詞に格を決定する役割があることに気づき、構文が形成されてくると、動詞を中心にそれぞれの項の格役割が理解できるようになると考えられる。この段階では格助詞が正確に選択することができ、その格助詞が習得されたから、その動詞の構文も習得されると言えるだろう。

さらに、この段階の前に「格助詞+動詞」の固まりの使用が過度期として考えられる。名詞に注目するピボッ

トスキーマの段階から学習者の注目が動詞に移され始めた。しかし、格助詞決定に気付いたが、そのそれぞれの項の格役割を考えながら格助詞を使い分ける段階には至っていない。「出发点+を出る」と「到着点+に出る」のように同じ動詞でも異なる格助詞と共起しうるが、学習者はその動詞なら特定のこの格助詞が付いていると自分でその文法を形成し、柔軟に格助詞を決定できず、一つの格助詞しか共起できない段階にある。

本研究では様々な「場所」を表す動詞が用いられたが、二つの格助詞が共起する動詞は「ある」「出る」「降りる」「乗る」がある。「ある」の場合、前接する名詞が「存在」用法であっても「出来事」用法であっても「～にある」という構文が形成されてしまう。おそらく一つの用法が多く使用されていたため、その用法のほうが残りの用法より定着してしまう可能性が考えられる。同じように「出る」・「降りる」・「乗る」も「～を出る」・「～を降りる」・「～に乗る」というピボットスキーマが用いられる。これでは格助詞が統語標識として機能していないためアイテムベース構文とは言えない。これらはアイテムベース構文の習得の前に、動詞のピボットスキーマを生み出しやすい動詞であると言える。つまりピボットスキーマからアイテムベース構文に至る際に、「～格助詞+動詞」のピボットスキーマの段階を経由する動詞がある。

「住む」「卒業する」「勤める」「入学する」など一つの用法しかない動詞は【場所】+「に住む」「を卒業する」「に勤める」「に入学する」の構文が形成されやすい。この動詞は「～格助詞+動詞」のピボットスキーマを用いても正答となるが、それではアイテムベース構文や格助詞が習得されたとは言えない。

また、「旅行する」「回る」「離れる」は本調査ではそれぞれ「経路」と「出発」の用法を用いたが、【場所】+「に旅行に行く」「で回る」「で離れる」という「方向」「動作」を表すこともできる。学習者は「ベトナムを旅行する」「図書館を回る」「ベトナムを離れる」と正しく格助詞を決定しており、「～格助詞+動詞」のピボットスキーマを経ずにアイテムベース構文の形成に至ったと言える。

動作場所と共起する動詞の場合、下位群の学習者は「前接する名詞」に影響され、ピボットスキーマが使用されたが、上位群の学習者には名詞の影響を受けず、【場所】+「で寝る」「で見る」「で遊ぶ」などという構文が形成された。したがって、これらの動詞も「前接する名詞+格助詞」のピボットスキーマからアイテムベース構文へ構文が形成されると言えよう。

このように前接する名詞や後続の動詞を手がかりとし、ピボットスキーマを用いて格助詞を決定するのではなく、動詞を中心に構文を形成して正しく格助詞が共起できるようになることはアイテムベース構文が習得されたことを意味する。

繰り返しになるが、名詞を手がかりとして格助詞を決定するピボットスキーマと動詞を中心とするアイテムベース構文以外に、能力が低い学習者も能力が高い学習者も共通して使用しているもう1つの処理方法である「～格助詞+動詞」のピボットスキーマの使用はTomasello (2003) では述べられていないが、ピボットスキーマとアイテムベース構文との間に存在する過度期にみられるプロセスであると考えられる。最初はまだ統語的な文処理ができず、句レベルで前接する名詞に注目する段階があるが、次第に動詞に注目ようになるものの、動詞に対する格役割によって格助詞を決定するといった文処理がまだできていない段階である。最後に、動詞に注目し、各名詞句が動詞に対しどのような格役割を持つかを考えて、格助詞を選択する構文形成の段階に至る。

以上のことから、ベトナム語を母語とする学習者の場所を表す格助詞の習得プロセスは以下のような仮説が考えられる(図3)。但し、前述したように「～格助詞+動詞」のピボットスキーマを経ずに直接アイテムベース構文に至る動詞も存在する。

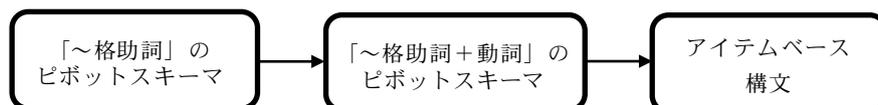


図3 学習者の場所を表す格助詞の習得プロセス仮説

V. 総合的考察と結論

前項で述べたように学習者の格助詞習得プロセスの処理可能範囲が段々広がっていくため、この言語処理の三

つの段階の関連はPienemann (1998) の言語処理可能性理論 (Processability Theory) によっても説明可能ではないかと考えられる。

言語処理可能性理論によると、言語の発達段階は「語彙・範疇処理 (統語的処理を伴わない形態素の使用) → 句処理 (句内で情報処理が行われる) → 文処理 (同一文中の句間での情報処理が行われる) → 従節処理 (主文と従属節の間で情報処理が行われる)」というような段階で進むとしている。

本稿の学習者の格助詞に関する処理方法を言語処理可能性理論の発達段階に照らしてみると、ピボットスキーマは第2段階 (句レベル処理) に当たり、学習者は処理すべき文法項目が全体構造の中でどのような格役割を担っているかという統語的処理がまだ上手にできず、句処理の段階であると考えられる。次に、「～格助詞+動詞」のピボットスキーマの使用に関しては、文の意味や格助詞を決める重要な役割を担う動詞に注目するものの、その動詞を文全体つまり全体構造の中での役割を意識できず、その動詞だけに目を向け、格助詞を決定している。この段階は句処理から文処理へ移行する過渡期のものであろう。最後に、アイテムベース構文では、文全体を考え、動詞から名詞句の格役割を判断できるため、文処理の段階であると考えられる。

このようにベトナム語を母語とする学習者は3段階を経て場所を表す格助詞「に」「で」「を」を習得したと推測する。第一段階では名詞を手掛かりに文を処理した。第二段階は動詞を手掛かりにしたが、文の他の項と各役割で結ぶことができず、動詞の形式で文を処理した。ただし、どの動詞もこの段階を経るわけではない。第一段階と第二段階は誤用も正用生み出した特徴を持つ。第三段階になると、動詞に対する各項の各役割が理解できるようになり、動詞ごとに格助詞を習得し構文が形成される。

VI. 今後の課題

本稿で格助詞の習得プロセスについて3段階のプロセス (「名詞+格助詞」のピボットスキーマ・「格助詞+動詞」のピボットスキーマ・アイテムベース構文) を示した。しかし、母語が異なる学習者でもこのプロセスで格助詞を習得するのか、他の格助詞もこのプロセスで習得されるのかなどについてさらなる検証が必要であると考えている。今後の課題としたい。

注

† 市川 (1997) によると、場所を表す格助詞「に」「で」「を」は次のような意味・機能を持っている。

「に」の場合：①存在の場所 ②時 ③着点 ④動作・作用の対象 ⑤動作・作用の源 ⑥原因・理由 ⑦目的 ⑧比較・頻度・割合の基準

「で」の場合：①動作・作用の場所 ②手段・方法・道具・材料 ③範囲 ④限度・期限

「を」の場合：①動作・作用の対象 ②動作・通過の場所 ③動作の起点・出発点

参考文献

- 市川保子 (1997) 『日本語誤用例文小辞典』、凡人社
- 迫田久美子 (1998) 「誤用を生み出す学習者のストラテジー—場所を表す格助詞「に」と「で」の使い分け—」『平成10年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、pp.128-134.
- 迫田久美子 (2001) 「第2章 場所を表す「に」と「で」のユニット形成」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子著『日本語学習者の文法習得』、pp.29-35、大修館書店
- グエン・ヴァン・アイン (2012) 「使用基盤モデルの観点からの第二言語としての日本語習得」『日本認知言語学会論文集』12、pp.570-575
- 久保田美子・大島弥生 (1992) 「日本語初級学習者の習得過程縦断調査—格助詞「を」「に」「で」「へ」・接続表現についての考察—」『平成4年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、pp.31-39.
- 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」の習得課程について—」『日本語教育』82号、pp.72-85 日本語教育大会
- 蓮池いずみ (2004) 「場所を示す格助詞『に』の過剰使用に関する一考察—中級レベルの中国語母語話者の助詞選択ストラテジー分析—」『日

- 本語教育』122号、pp.52-61、日本語教育学会
- 松田由美子・佐藤俊一（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、pp.129-156.
- 森山新（2006）「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」『日本認知言語学会論文集』6、pp.64-74
- 森山新（2007）『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究』、科学研究費補助金研究 基盤研究(C)、お茶の水女子大学
- Tomasello, M. (2003) *Constructions a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA, and London: Havard University Press.
- Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Studies in Bilingualism 15, Amsterdam, John Benjamins.