

初級日本語学習者による助詞の習得 —助詞の学習法の影響—  
 THE ACQUISITION OF PARTICLES IN JAPANESE BY ELEMENTARY-LEVEL  
 LEARNERS: EFFECTS OF STUDYING METHODS

加山裕子, マニトバ大学  
 Yuhko Kayama, University of Manitoba

## 1. はじめに

外国語としての日本語学習において、誤用率が高く学習者の習得が最も困難とされる文法項目の一つは助詞であると言えよう。助詞は各項の文法的役割を決定する機能を持つため、日本語文法の中でも非常に重要な位置を占めている。助詞の習得を特に困難にしている理由は、一つの助詞に複数の用法があることとそれぞれの助詞の意味や用法が微妙に重複していることである。例えば、助詞の「に」には「時間」の他に「場所」を表す機能もあり、それが別の助詞「で」の機能と重複するため、学習者には「に」と「で」の区別が難しいとされている（若生 2012、岡田他 2013、初他 2013、など）。その他にも格助詞の「は」や「が」は、それらにあたるものが存在しない英語や中国語などの言語を母語とする学習者にはその使い分けが難しいと言われる（坂本 1997、謝・金城 2005、など）。

助詞、特に格助詞は初級レベルの初めから次々と教授され、学習項目としては初級の内容に当たるが、それゆえに習得が易しいものとは言えない。学習者が上級あるいは超上級レベルに至っても母語話者と同様に助詞を使いこなせるわけではない（上村 2003、吉田・白畑 2013）ことから、習得の困難さは明らかである。これまで助詞の習得について多数の研究がなされているが、その多くは、どの助詞に習得の困難さが現れやすいか、あるいは第一言語によって助詞の習得・使用に違いが見られるかなどに注目している。本研究では、助詞の習得を確実にしていくためにどのような学習方法が効果的であるかを模索する。すなわち、助詞を習い始めた初級レベルの学習者が学習方法によって助詞を習得しやすくなるか、その可能性を格助詞を中心に習得状況を調査しながら考察する。

## 2. 先行研究

### 2.1 学習者の助詞の習得

助詞の選択に関わる要因として、学習者は助詞に隣接する名詞に着目する（迫田 2001）、空間表現「で・に」では母語の影響が強く表れる（蓮池 2012）、助詞の選択は母語や述語の語彙的意味に左右される（蘇・吉本 2006）などが報告されている。

迫田（2001）は、学習者が目標言語を学ぶ過程で自身の言語体系（中間言語）を作り上げる、その方法の一つとして「ユニット形成」のストラテジーを挙げる。「ユニット形成」とは、学習者が文法を習得しようとする際、その文法事項の近く語に着目して言語処理をするストラテジーのことである。これは教員が教える方法とは異なる習得の仕方であり、教員が「学習者はなぜこんな間違いをするのか」と考え込んでしまう発話には、このようなストラテジーが使われていることが多いと指摘する。迫田は、こうした学習者によるユニット形成は指示詞「コ・ソ・ア」の違いをはじめ、助詞の選択にも言語処理方法として使われていると論じる。学習者は第一言語に関わらず、助詞の前に来

る名詞が「位置」（うしろ・中など）であるか「場所」（大学・東京など）であるかによって助詞の「に」と「で」を使い分けている場合が多いという。つまり、迫田によると、多くの学習者は助詞の選択を決定する文末の動詞ではなく、助詞の前に現れる名詞を助詞の選択の手がかりにしてしまっているのである。

一方、小林（2001）は文法の誤用に関する考察を行い、文法テストの種類によって引き起こされがちな誤りについて述べている。助詞などのテストによく使われる穴埋め問題に関しては、空欄の周辺に学習者の注意が集中しすぎてしまうことで、文全体からの判断がされにくく誤用にいたってしまうと述べる。つまり、穴埋め式の助詞のテストや練習法は、文全体の意味を考えずに文を部分的に見てしまう傾向を引き起こしている可能性があると言えるのである。また小林は、語順や文型が部分的に固定してしまったために助詞の誤りが起きるといふ現象にも言及している。例えば「～は～を～する」という例文を習った学習者が、文の最初の語は主語、次の語は目的語というルールを自分なりに作りあげ、日本語は常にその順で並んでいると思いつく。あるいは「～が～たい」という文型から、「～たい」の前の名詞には必ず助詞の「が」がつくというようなルールを固定化してしまう。そうしたルールは時には正解に導くので、学習者の作りあげた誤ったルールがますます強化されてしまうことになる。学習者が文の一部のみに注目するのではなく、文全体に目を向けて意味を捕らえるようにするには、従来の助詞の学習法に改善の余地があるのではないかと考えていいたい。

初他（2013）は中国人日本語学習者の助詞の習得を調査した。場所を表す助詞「に」と「で」は多くの日本語学習者にとって習得が難しいとされるが、初他はそれがユニット形成（迫田 2001）による、助詞の前の名詞を選択のヒントにしているからなのか、それとも中国語の場所を表す前置詞「在」が干渉しているからなのかを検証した。その他にも動詞の難易度や読解力など、合計5つの習得の要因を設定し、四者択一の助詞選択テストを行った。その結果、学習者の母語である中国語の「在」の干渉は見られず、ユニット形成は一部の結果に見られたのみで、最も強く影響していた要因は読解力であることが分かった。学習者は、読解力が上がるにつれて助詞「に」と「で」の理解が進み、正答率が上がっていくことが観察された。つまり、語彙や文法の知識を用いて文の意味や文章の意図を読み取るという総合的な能力が、助詞の習得に大きく関連していると言えるのである。

## 2.2 助詞の指導法

従来の助詞の学習法は、文中の空欄に助詞を書き込む穴埋め形式が一般的で、どの教科書・問題集を見ても穴埋め式で助詞の練習をさせるものが大半である。しかし他の研究で報告されているように習得レベルに関わらず助詞の誤用が見られるということは、穴埋め式の練習が助詞の習得に最適の足がかりにはなっていないからかもしれないと推測される。

先行研究の中で日本語の助詞の指導法・学習法について言及したものは意外に少ないように見受けられる。著者が検索した中では、杉村（2005）や矢沢（2007）のイメージを使用した指導法がある（矢沢は聴覚障害児向けに格助詞の指導法開発を行っている）。イメージを使った指導とは、矢印や点や円を組み合わせた図式によって助詞のコアとなる意味（プロトタイプの意味）を表そうとしたものである。例えば、「に」のイメージ

には左から右への矢印と矢印の先に点が描かれている。この点は「行為の結果の及ぶ『着点』」を表すという。学習者が「に」と混同しやすい「で」に関しては、円の中に矢印が描かれ、この円は「で」のプロトタイプ的な意味「領域」を表すという。これらの図式的な「イメージ」は抽象的な概念を伝えようとする指導法であって詳細な解説を要し、習得のきっかけにはなっても、学習者が繰り返し練習として使うことのできる学習法とは異なると言わざるを得ない。

市川（1993、2013）は、寺村（1987）が日本語母語話者に行った文完成の調査を日本語学習者を対象に行い、その結果から学習者の文法的予測力が母語話者のそれとは大きく異なることを指摘する。日本語母語話者が正確にかなり先までの語を予測できるのに対し、日本語学習者は新しく表れた語に注目してしまう余り、文全体を見通さずに文の続きを予測しようとする傾向が見られると言う。助詞に関して言えば、初級学習者は「名詞+助詞」を聞いてもその後続く動詞を予測することが難しい（市川 2005）のであるが、そうした能力を養うために、市川（2005、2013）は助詞からどんな述語が予測されるかを問う練習問題を提示している。蘇・吉本（2006）は、言語転移による助詞の間違ひは教授法や教材といった外的な要因ではなく、学習者の内的な習得メカニズムに起因すると述べる。しかしそうした習得傾向に対しても、指導法や学習法という外的な要因を変えることで助詞の習得が促進できないだろうか。それを調査するため、これまでとは違う助詞の学習法を適用し、初級日本語学習者を対象に比較研究してみることにした。採用した学習方法は、市川（2005、2013）の中に提案されている、従来の穴埋め式のものとは異なった指導法・学習法を応用した。詳しい学習方法については、以下の3.2で述べる。

### 3. 本研究

#### 3.1 被験者と方法

被験者は、カナダの大学で日本語を学び始めたばかりの初級レベルの学習者2グループ（グループA：18名、グループB：22名）、合計40名である。学習者の第一言語は英語、中国語、韓国語、フィリピン語などであり、どちらのグループにも同様の第一言語のバリエーションが見られた。

学習法を提示する前と後で二回テストを実施した。まず、「は・を・に・で・も」などの助詞を初めて習った後にプレテストを行ったが、これは日程的には、授業で使用されている教科書「げんき」の第三課の直後に位置する。プレテストの返却とともに、授業でグループごとに異なった学習方法を提示し、助詞の練習を行った。それぞれの学習法を学んでから約2週間半ほど経ったあと（「げんき」の第五課を学習している時点）で、プレテストと同じ形式でポストテストを行った。テスト形式は、2グループの条件を同一にするため穴埋め形式を採用した。プレテストとポストテストの両方とも、場所や時間を表す助詞「に・で」や格助詞「は・を」を中心に助詞の問題を課したが、ポストテストでは「げんき」第四課で新たに習った「に（存在）・が・と」も追加した。プレテストはその時点での被験者の到達度を図るために抜き打ちクイズとして予告なく行い、ポストテストに関しては、助詞のクイズを行うことを予め被験者に知らせ、事前の学習を促した。

被験者の中でプレテストとポストテストのどちらか一方しか受けなかった者、または遅刻などの理由で制限時間内にテストを終わらせることができなかった者は、結果から除外した。

### 3.2 学習方法

グループAには名詞+助詞の後を空欄にした未完成の文を提示し、空欄に動詞句を書き込んで文を完成する形式の練習法を課した。参考にした市川（2005, p.32）では口頭の練習で、教員が前半の部分を言い学生は後に続く動詞を予測しながら口頭で文を完成するという方式になっている。この練習法を筆記で行った場合でも同様の思考プロセスを必要とすると考え、筆記で文を完成する形式を採った。学習者には、空欄の前の助詞から後に続く動詞を予測して考えるように指導した。以下がその例で、練習や宿題にはこのような文がそれぞれ8つ出された。

例1) ともだちと としょかんで \_\_\_\_\_。

例2) メアリーさんと ゆうびんきょくへ \_\_\_\_\_。

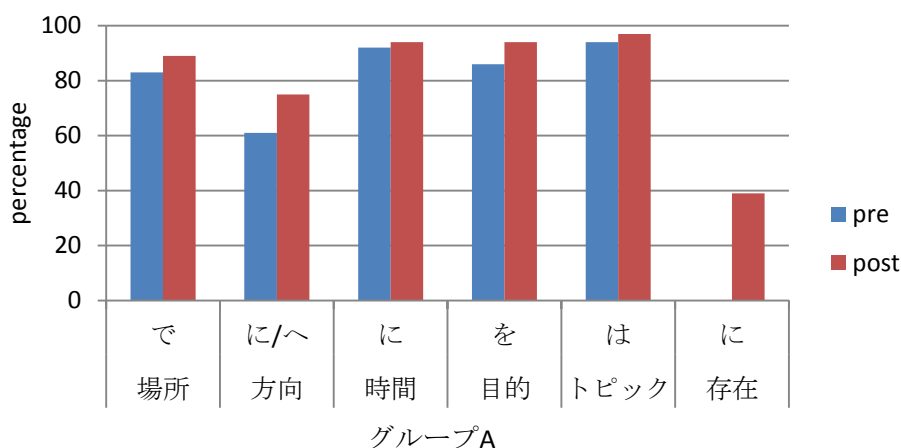
学習者は未完成の文を読んで、空欄の前の句と助詞を頼りにどのような動詞があとに続くか推測しなくてはならない。例えば（例1）では、動作の行われる場所を表す「で」が使われているため、そのあとには動作を表す動詞「勉強します」や「会います」などが適切な答えになる。一方（例2）の場合、移動の方向を表す「へ」が使われているため、そのあとに続く動詞は、移動を表す動詞「行きます」などが適切である。この学習法は空欄に助詞を書き込む従来の練習と違って、学習者が助詞に注意を払い、その意味や用法をより深く吟味しなくてはならない方法であり、初他（2013）が指摘したような、助詞を習得するのに必要な読解力を養い、さらに助詞の習得を促すのに効果的ではないかと期待される。他にも「を・は・に・も」の助詞も使って、同様に文完成の練習をさせた。

グループBには、助詞の部分が空欄になっていて文の内容から助詞を推測する従来の穴埋め式の学習法を課した。練習問題や宿題に使用される文の語彙はグループAのものにできる限り合わせた。教室では各グループに別々の学習方法が紹介され、続いて短い練習問題とその答え合わせが行われた。それに加えて同様の練習問題が宿題として与えられ、次の授業までに完成・提出することでそれぞれの学習法の強化を図った。

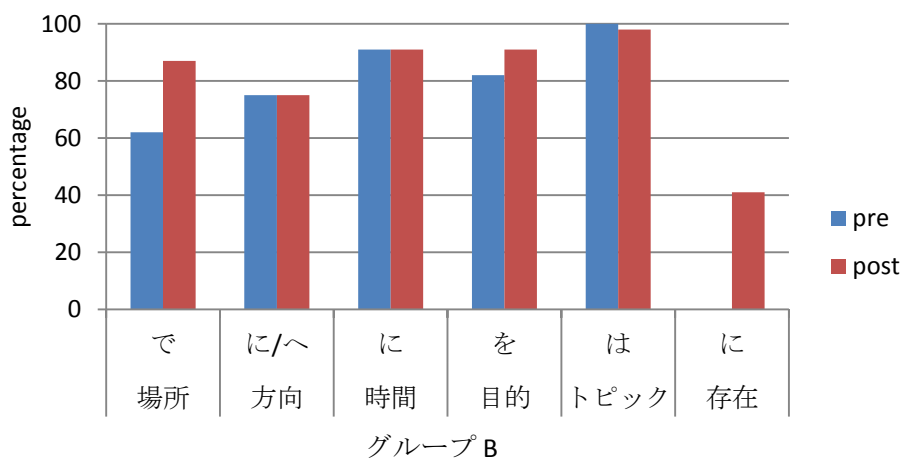
### 4. 結果と考察

まず、プレテストとポストテストの結果をグループごとにまとめた。助詞の種類によって正解数を合計し、平均正解率（%）を計算してグラフにしたものがグラフの1と2である。

グラフ1：グループAのテスト結果 平均正解率（％）



グラフ2：グループBのテスト結果 平均正解率（％）

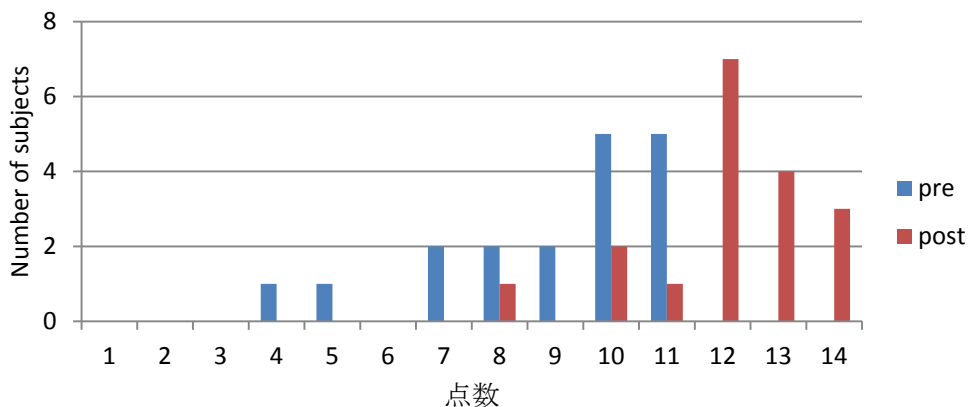


グループA（文完成グループ）では、学習法を課される前と後を比べるとすべての助詞の正解率が上昇していた。一方グループB（穴埋めグループ）では、助詞「に／へ」「に」は学習法導入の前と後とで変わらず、「は」に関してごくわずかに正解率が下がったが、それ以外の助詞は正解率が上昇していた。グループBで変化の見られなかった方向や時間を表す「に／へ」「に」に関しては、もともとプレテストの点数がある程度高かったため、学習法の効果が見られなかったようである。一方、「で」に関してはグループBのプレテストの結果は低めだったが、ポストテストではグループAとほぼ同じ正解率にまで上がっている。存在の「に」（～に...がある）に関しては、両グループともポストテストの正解率が四割以下であった。これは、存在の場所を表す「に」が「げんき」第四課で新しく習った用法であったため、プレテストやその後の練習・宿題には含まれておらず、ポストテストにおいて定着がされていなかったと考えられる。両グループとも、存在の「に」が不正解だった被験者のほとんど全員が「で」を解答にしていた。両グループのプレテストの結果には多少の違いが見られるが、興味深いことにポス

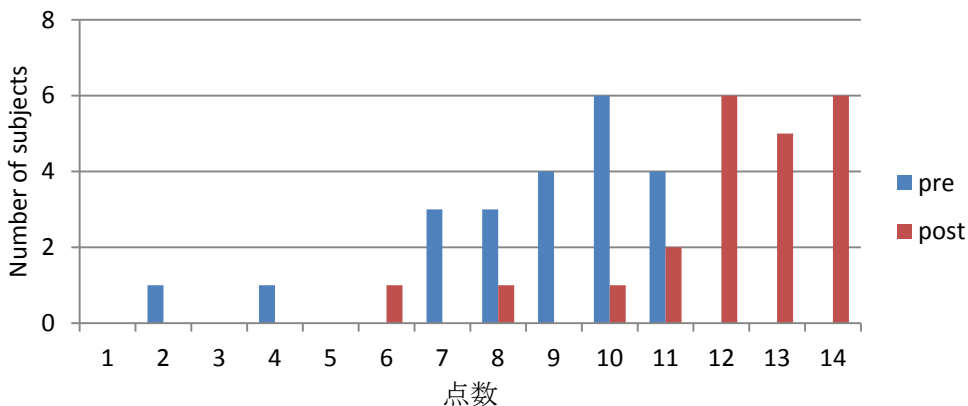
トテストの結果（赤い棒線）を見ると正解率は二つのグループでほとんど同じになっている。

グラフの1と2は各テストの平均値をグループ全体の結果から観察しているが、二つのグループの結果から学習法の効果に決定的な違いが見られるとは言えない。それでは被験者一人ひとりの結果はどうだったのだろうか。それを確認するために、次にプレテストとポストテストでそれぞれのグループの被験者を合計点数ごとに棒グラフにまとめて比較した（グラフ3と4）。

グラフ3：プレテストとポストテストの点数（グループA）



グラフ4：プレテストとポストテストの点数（グループB）



プレテストの合計点数は11点、ポストテストは合計14点のため、プレテストよりポストテストのほうが当然点数が高くなっている。しかし、両グループで点数の分布にある程度の違いが見られた。まず、プレテストで満点・あるいは満点近くの点数を取っている被験者（10～11点）はグループAでは10人いて、グループBでも9人である。一方ポストテストの結果を見ると、13点か14点とれた被験者はグループAで7人であるが、グループBでは11人になっている。これのみを考慮するとグループAよりグループBの被験者のほうがポストテストで高得点を得た者が多いため、グループBで助詞の習得がより進んだように見える。

しかしプレテストで正解率の高かった被験者は、ポストテストでも同様に高得点をおさめている。つまり両テストで高得点を取っている被験者は、すでに助詞の使い方をある程度習得してしまっているため、学習方法の効果を観察することは難しいと言える。そこで、プレテストで成績のあまり振るわなかった被験者が、どの程度の学習効果を上げることができたかを調べることにした。表1は、プレテストが7点以下だった被験者の助詞ごとの正答数を表したものである。被験者番号の下のカッコ内の数字は、プレテストの点数である。

表1：助詞ごとのプレテストとポストテストの正解数（プレテスト7点以下の被験者）

被験者#	グループA				グループB				
	13 (7 pt)	17 (4 pt)	18 (5 pt)	19 (7 pt)	2 (4 pt)	5 (2 pt)	15 (7 pt)	27 (7 pt)	28 (7 pt)
で (場所)	1 2	1 2	2 1	1 1	0 2	0 1	0 2	1 1	1 2
に/へ	2 2	0 0	0 0	1 2	1 0	0 0	0 1	0 2	1 1
に (時間)	2 2	2 2	1 2	1 2	1 0	0 2	2 1	2 1	1 2
を	0 2	0 2	1 1	2 1	0 2	0 1	2 2	2 2	2 2
は	2 2	1 2	1 2	2 2	2 2	2 1	2 2	2 2	2 2

両テストにおいて表内の助詞は2回ずつ試されており、それをプレテスト（上段）とポストテスト（下段）の点数で比較してみると、それぞれの助詞の習得の様子がよりはっきりと見えてくる。プレテスト・ポストテストとも2点（満点）取れている助詞に関しては、その助詞の使い方が既に分かっているものと考えて、ここでは取り上げない。緑でハイライトしたのはポストテストで点数が上がったもので、正しい助詞の使用が習得されてきているものと考えられる。黄色のハイライトはプレテストとポストテストの点数に変化が見られなかったものである（1点→1点あるいは0点→0点）。それらの助詞に関しては、まだ習得が進んでいないと言える。そして、青のハイライトは、プレテストに比べてポストテストの点数が減少（2点→1点あるいは1点→0点）してしまったものを示す。プレテストとポストテストは同じ形式で作られ語彙も既習のものが使われていて、難易度としては上がっていないはずである。それにもかかわらずポストテストで点数が下がったということは、プレテストにおいても助詞の使い方を確実に理解していなかったと考えていいであろう。表1の被験者に見られた誤答には、プレテスト・ポストテストとも「に」と「で」の混同という典型的なものもあったが、例えば「に/へ」の部分に「を」や「が」を書き込むなど助詞の機能と文の意味とのつながりを理解していないように見受けられるものもあった。

プレテストで7点以下だった被験者の数は2グループで差がある（4人と5人）とは言え、習得が進まなかった助詞の数（黄色と青のハイライト）を考慮すると、穴埋め式で学習していたグループBの方がポストテストで点数が下がる割合がやや高く、僅かであるが習得状況が芳しくなかったことが見て取れると言えよう。一方グループAでは、習得が

進まなかったと思われるケースがグループBのそれよりもやや少なく、より習得が進んだのではないかと考えられる。

最後に、表1以外の被験者たちの誤用について述べたい。最も誤用が多かったものは「に」と「で」の混同であったが、他にも何人かの被験者に見られたのは「は」の誤用であった。例えば「はちじ（ ）がっこう（ ）きます」という文の最初の空欄に「は」を入れてしまう被験者がいた。これは、小林（2001）の文法誤用に関する考察にも述べられている学習者独自の分析から生じる過剰一般化であると推測される。初級の最初に習う「～は...です」の文型から、文の最初に「は」が現れやすいと一般化してしまうのだろう。確かに文の最初の語句に「は」がついても必ずしも間違いにはならないものもある。例えば「どうようび（ ）きっさてん（ ）いきませんか」などである。しかしこうした文で「は」が使われた場合、含意に違いが生じもとの助詞（ここでは「に」）が使われた場合と同一の意味になるわけではないことから、日本語を習い始めたばかりの初級学習者を対象とした本研究では正解としては扱わなかった。

## 5. おわりに

日本語の助詞は、学習者のレベルが上がっていても誤用が出やすいと言われる、習得が難しい文法事項である。助詞の用法を初級の早い段階から確実に習得させるにはどうしたらいいのか、それを模索するために行ったのが本研究である。ここでは、一般的な助詞の学習方法である穴埋め方式と、述部を書き込ませて文を完成する形式の学習方法を別々のグループに課すことで、助詞の習得に違いが出るか否かを調査した。異なる学習方法を課す前と後の2グループのテスト結果を助詞ごとに観察したところ、二つのグループに顕著な違いは見られなかった。しかしグループ内の結果を詳しく分析してみると、テスト1で点数の低かった被験者の助詞の習得の伸びについてはグループA（文完成による学習）のほうがグループB（穴埋めによる学習）よりわずかに高いようであることがわかった。

今回の学習法は授業内で提示され、授業内での作業と持ち帰る宿題があったが、合計の学習時間としては短いため、結果に影響した割合は大きくなかったかもしれないと考えられる。仮にこの学習法をその後も繰り返し実施させていくことができたなら、グループAとグループBの間にさらに大きな違いが見られたかもしれない。

また本研究の調査では、2グループの学習成果を測るのに穴埋め形式の助詞のテストを共通して用いたため、同じ形式で学習してきたグループBにとって有利になったとも考えられる。グループAの被験者たちは文完成で練習していたとは言え、あるいは小林（2001）が指摘するように、テスト形式に影響されて空欄の直前の語に意識が集中してしまっただけの可能性もあるだろう。今後二つのグループに公平なテスト方法を工夫する必要がある。

本研究では、学習者が個人で利用できる学習法を中心として助詞の習得を調査したが、学習法とは文法習得を促進する一つの要素であり、他にも様々な要素が存在すると言える。習得を促すには、学習法だけでなく教師側が採用する指導法にも工夫を加えるべきである。例えば、杉村（2005）の提唱するイメージによる助詞の機能の説明は、「場所」や「方向」といった言葉による解説を上手く飲み込めない学習者たちに効果が期待でき



るかもしれない。初級学習者の助詞習得を促進する学習法とともに教授法もさらに検討するべきである。

今回、市川（2005、2013）が提案した文完成の作業を学習法として応用したわけだが、助詞を手がかりに文を完成するには、学習者はどんな述部が助詞に続くか想像・予想しなくてはならない。寺村（1987）や市川の言う文法的予測能力とは、文法や語彙などの個々の言語要素から文全体を見渡す能力であり、初他（2013）の論じる日本語の文章を理解する能力（＝読解力）にも通じるところがある。日本語の母語話者はそうした能力を長い期間をかけて積み上げていくが、学習者にとって、しかも母語の語順が日本語と違う学習者や日本語のような助詞が存在しない言語を母語とする学習者には、そう簡単に獲得できる能力ではないであろう。予測能力・読解力は一朝一夕に養えるものではなく、学習者の日々の練習と絶え間ない努力を必要とする。日本語教員である我々にしても、初級で教えられる助詞がその最初の段階で一気に習得されるはずはないことを認識して、長期体制で助詞の習得・そして読解力の育成を促していくことが重要であろうと考える。

### 参考文献

- 市川保子（1993）「外国人日本語学習者の予測能力と文法知識」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第8号1-18
- （2005）『初級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク
- （2013）「外国人日本語学習者の文法的予測力をどう育てるかー初級段階の学習者に向けてー」『日本語教育紀要』第10号 国際交流基金バンコク日本文化センター 1-14
- 岡田美穂 林田実 李相穆（2014）「存在場所「に」と範囲限定「で」の混同ー中国語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者ー」*The University of Kitakyushu Working Paper Series, No. 2013-6, The Society for Economic Studies.*
- 上村文子（2003）「第二言語の文法習得ー格助詞ニを中心として」熊本大学言語学論集『ありあけ』2号 151-170
- 小林典子（2001）「誤用の隠れた原因」『日本語学習者の文法習得』63-81 大修館書店
- 坂本正（1997）「第二言語習得研究と日本語教育ー助詞「は」と「が」についてー」『日本語教育：異文化の懸け橋：三浦昭先生古稀記念論文集』175-189 アルク
- 迫田久美子（2001）「学習者の文法処理方法」『日本語学習者の文法習得』25-44 大修館書店
- 謝福台 金城尚美（2005）「日本語学習者の「は」と「が」の使い分けに関する一考察：中国語母語話者と韓国語母語話者の場合」『琉球大学留学生センター紀要』2, 41-59
- 蘇雅玲 吉本啓（2006）「日本語学習者における格助詞「を」「に」の習得過程の研究」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』63-76
- 杉村泰（2005）「イメージで教える日本語の格助詞と構文」『言語文化論集』第XXVII巻 第1号 49-62
- 初相娟 玉岡賀津雄 早川杏子（2013）「中国人日本語学習者の場所を表す格助詞「で」と「に」の習得に影響する諸要因」『日中言語研究と日本語教育』第6号 59-70

- 寺村秀夫 (1987) 「聴き取りにおける予測能力と文法的知識」 『日本語学』 Vol.6, No.3, 56-68
- 蓮池いずみ (2012) 「日本語の空間表現「に」と「で」の選択にみられる母語の影響—助詞選択テストの結果分析—」 『言葉と文化』 13, 59-75
- 矢沢国光 (2007) 「単語の「コア」と言葉の獲得・習得 (3) 格助詞指導法の開発のために」 『聾学校教師のための言語学入門』  
[http://www.deaf.or.jp/edh/cat180/post\\_8.html](http://www.deaf.or.jp/edh/cat180/post_8.html)
- 吉田智佳 白畑知彦 (2013) 「日本語学習者の助詞の習得調査」 『外国語教育—理論と実践—』 第 39 号 95-197
- 若生正和 (2012) 「韓国人日本語学習者による場所の格助詞「に」と「で」の選択に関する研究」 『大阪教育大学紀要』 第 I 部門 第 60 巻 第 2 号 91-99