

国立国語研究所学術情報リポジトリ

日本語学習者の書き言葉における格助詞混同の実態 調査：「日本語学習者作文コーパス」に基づく分析

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 国立国語研究所 公開日: 2025-07-25 キーワード (Ja): 格助詞, 混同 (誤選択), 書き言葉, 学習者コーパス, コンピュータ支援の誤用分析 キーワード (En): case particles, alternating forms (misselection), written language, learner corpus, computer-assisted error analysis (CEA) 作成者: 堀内, 仁 メールアドレス: 所属: 国際教養大学
URL	https://doi.org/10.15084/0002000511

日本語学習者の書き言葉における格助詞混同の実態調査 ——「日本語学習者作文コーパス」に基づく分析——

堀内 仁

国際教養大学／国立国語研究所 共同研究員

要旨

本稿では、日本語学習者の書き言葉に見られる格助詞の誤用のうち、「混同（あるいは誤選択）」のタイプのものに関して、「日本語学習者作文コーパス」を用いてその実態を把握することを目的とする。可能な混同のうち、実際に見られるものは何か、どの混同が特に多く現れるのか、各混同について習熟度レベル毎にどのような違いが見られるか等精査し、日本語教育における格助詞の指導で特に留意すべき混同の種類や発達過程を明らかにする。また、調査の結果に基づき、格助詞の習得順序に関する仮説、及び、その習得順序の要因に関する仮説を提案し、日本語教育における格助詞指導の可能な方向性について提言する*。

キーワード：格助詞、混同（誤選択）、書き言葉、学習者コーパス、コンピュータ支援の誤用分析

1. はじめに

日本語を母語としない学習者、特に母語に日本語と類似の体系を持たない学習者にとって、日本語格助詞の習得は容易ではない。一方、日本語の格助詞は述語と補語の間に成立する文の基本的な意味関係・文法関係を表示するため、その知識なしに日本語のコミュニケーションは成立しない。そのため、多くの日本語学習者にとって、日本語格助詞の学習を促進する指導法・教材が求められている。

また、そうした教育・学習の重要性にもかかわらず、日本語教育（特に初級段階）において、格助詞は「文型」の一部として提示されることが多い。例えば、初級日本語教科書『げんき』（坂野他 2020）においても「(Place) に { (Thing) / (Person) } があります／います」「(Goal) 行きます／来ます」「(Giver) が (Recipient) に (Thing) をあげます／もらいます」などのように、格助詞「が、に、を」などは文型の一部として導入され、それらがどのような機能を担っているか（つまり、補語名詞句が述語に対してどのような意味・文法関係を担うか）が文型ごとに説明される。

もちろん、外国語・第二言語教育において、文法を分析的に説明するより、ある共通の意味を

* 本稿は国立国語研究所共同研究プロジェクト「多様な語彙資源を統合した研究活用基盤の共創（プロジェクトリーダー：小木曾智信）」のサブプロジェクト「学習者用「日本語機能語バンク」の構築」（同：プラシャント・パルデシ）の成果の一部である。また、同プロジェクトはJSPS科研費（22H00672）の助成を受けたものである。本稿の内容は、2024年6月22日に行われた国立国語研究所オンライン機能語バンクプロジェクト研究会での発表に基づくものである。同研究会でいただいた数々のご指摘に感謝申し上げたい。特に、砂川有里子先生には貴重なご助言をいただき、御礼申し上げます。

表す句や文の骨組みとなる文型を与える方が、効率的かつ実用的であると見做され、実際、日本語教育でも成果を上げてきたと考えられる。ただ、文型ごとに学んだ格助詞に関する断片的な知識だけでは、類義の格助詞との区別（例：場所を表す「に」「で」「を」）や、所与の格助詞の多義的用法（例：「に」〈場所〉〈時〉〈着点〉〈目的〉〈相手〉ほか）を理解するのに十分とは言えず、それぞれの格助詞に対する分析的な知識や、文法格一般に関する体系的な知識を補う必要があるかと思う。

本稿では、類義の格助詞の区別に関わる日本語学習者の格助詞の混同¹（あるいは誤選択）といったタイプの誤用についての基礎的な調査を行う。主語の「は」と「が」、場所の「に」と「で」などの類義表現としての格助詞の誤用を「混同」と呼ぶが、実際に日本語教育の現場では、どのような種類の混同が多く見られるのか、発達段階に応じてそうした混同はどのように変化するのかといった基本的な事実に関する客観的かつ包括的な調査は管見の限り皆無である。しかし、こうした事実を把握しないままでは、実際の日本語教育の現場のニーズに応えられるような基礎研究とはならない。そこで、本稿では、日本語学習者の作文コーパスを基礎資料とし、格助詞の混同に関する定量的調査を行う。なお、本稿の考察の対象となる「格助詞」は、「が、を、に、で、へ、と、から、まで、より」であるが、これらとの混同が見られる提題助詞「は」と連体助詞「の」も考察対象に含め、以下ではこれらも含めて「格助詞」と呼ぶことにする。

2. 先行研究

本節では、日本語学習者の格助詞の誤用や習得、及び、誤用研究一般に関する先行研究の知見や方向性を概観し、本稿の学術的な意義について述べる。

2.1 日本語教育における誤用例の収集と分析

日本語格助詞の混同研究は、従来、日本語教育の観点から誤用例の収集と分析という形で行われてきた（国際交流基金 1978、鈴木 1978、日本語教育学会 1987、寺村 1990、市川 2010）。これらの研究では、実際の誤用例を収集し、様々なタイプの格助詞の混同を整理・分析している²。

本稿では、先行研究のうち、国際交流基金（1978）、日本語教育学会（1987）、市川（2010）で網羅された格助詞混同のタイプを表1のように整理した。同表は、縦軸に誤用の格助詞、横軸に正用の格助詞を並べ、混同は横軸の格助詞を使用すべきところで縦軸の格助詞を用いた誤用のことであり、○で示した。×はそうした混同が報告されていないことを示す。NAは論理的に混同が起こり得ない同じ格助詞の組み合わせを示す。格助詞の混同の可能な組み合わせは表1のように整理できるが、横軸の○の有無から分かるように、誤用例が報告されたものは、「が、を、に、で、の、は、と、から、まで」であり、とりわけ、○が1つしかない「と、まで」を除いて、「が、を、に、で、の、は、から」がそれぞれ他の格助詞と混同しやすいと考えられる。

¹ 以下、「混同」という用語で統一する。

² 寺村（1990）は、格助詞の誤用の記述であり、「混同」として整理・分析されていない。

表1 先行研究で扱われた格助詞の混同

正誤	が	を	に	で	の	は	と	から	まで	より
が	NA	○	○	○	○	○	×	×	×	×
を	○	NA	○	○	○	○	○	○	×	×
に	○	○	NA	○	○	×	○	○	○	×
で	○	○	○	NA	×	○	○	○	×	×
の	○	○	○	○	NA	○	○	×	×	×
は	○	○	○	○	×	NA	○	×	×	×
と	×	×	○	×	×	×	NA	×	×	×
から	○	○	○	○	○	×	×	NA	×	○
まで	×	×	○	×	×	×	×	×	NA	×
より	×	×	×	×	×	×	×	×	NA	

2.2 第二言語習得順序・習得過程

次に、第二言語習得論（Second Language Acquisition：以下、SLA）の観点から行われた先行研究を取り上げる。SLA の分野では、対照言語学、誤用分析の限界が指摘され、中間言語の発達過程や形態素習得順序の研究が盛んになると、日本語の格助詞についても、その誤用がその発達過程や習得順序の手がかりとして研究されるようになった。とりわけ、学習者の習熟度レベルや学習段階に応じて格助詞の正用率（あるいは誤用率）がどう変化するか見ることにより、その発達過程や習得順序を明らかにする試みがなされてきた。

小森・坂野（1988）は、Dulay et al. (1982) の方法に基づく集団テストを行い、グループ・スコア法、グループ・ミーンズ法、階層法に基づき分析し、既に学習者（被験者）が学んだ述語形式 15 項目及び助詞 7つ（「が、を、に、で、と、の、は」）の習得順序・習得段階を調査した。その結果、助詞に関しては、「と、は、の」→「に（方向）、に（存在場所）、で」→「を、が（直接目的語）、が（主格）」といった習得順序が得られた（但し、「と」は格助詞ではなく名詞と名詞をつなぐ接続助詞である）³。

その後、助詞の習得研究は、「は、を、が」3つの助詞の習得順序をめぐる議論が活発になり、土井・吉岡（1990）や Yagi (1992) では、小森・坂野（1988）同様、「は」→「を」→「が（目的格）」→「が（主格）」、石田（1991）や横林（1994）では、「を」→「は」→「が」の習得順序が報告された。八木（1996）は、これらの異なる結果について、Yoshioka (1991) の結果と重ね合わせ、初級前期では「は」→「を」→「が」、初級中期・後期では「を」→「は」→「が」と変わるという仮説を提示した。八木（1996）では、同じ初級修了レベルの異なる 2 グループで、「は」→「を」→「が」と「を」→「は」→「が」の異なる正用順序が得られたが、これら 2 グループがちょうど初級前期から中・後期への移行期だったことからそうした結果が得られたのではないかと推測し、上記の仮説を支持している。

³ ここで記号「→」は習得順序を示す。例えば、「は」→「を」であれば、「は」は「を」より先に習得されることを示す。

助詞の習得研究は「は, を, が」の他にも、広範な格助詞を対象としたものが出てきた。八木(1996)では、「は, を, が」の他にも、格助詞「に, へ, で, と, から」(及び「の」), 接続助詞「から, ので, や, と」, 取り立て助詞「も, だけ, まで」といった多岐にわたる助詞を対象とし、助詞別・助詞の機能別・助詞の機能グループ別に分類し、正用順序の傾向を調べた。特に、助詞の機能別では、「で(動作場所)」「に(存在場所)」「が(中立叙述)」「は(対照)」、また助詞の機能グループ別では、主体「が(排他・中立叙述・従属節主語)」や場所「に, で, を」の正用率が低いことが示され、「は, が」「に, で」の混同が目立つことが指摘された。

また、助詞の習得研究は、横断的な研究だけではなく、縦断的な研究も行われるようになった。久保田(1994)では、英語を母語とする2名の初級学習者を対象に、穴埋めテスト・日記・対話タスク・ストーリーテリング等の調査を行い、1年10か月に渡り格助詞「を, に, で, へ」の習得過程を分析した(1期: 6か月, 2期: 5か月, 3期: 5か月, 4期: 6か月)。その結果、正用率については、3期までは「を(対象)」「に(場所)」のほうが「で(場所)」「へ(方向)」より上位を占め、4期に至り、「へ(方向)」の正用率上昇、「に(場所)」の正用率低下が見られた(学習者Bは「を(対象)」の正用率低下も見られた)。とりわけ、助詞の誤用傾向については、「に」と「で」の誤用から「に」の過剰一般化が指摘された(例: *食堂にうどんを食べます)。

2.3 学習者独自の文法

SLAの分野における助詞の誤用研究は、その習得順序・習得過程に関するものに加えて、誤用を含む中間言語の文法(「学習者独自の文法」cf. 野田(2001))や助詞選択のストラテジーに関するものなどが出てきた。迫田(2001)では、場所を表す「に」と「で」に関して学習者の誤用例と正用例を比較し、位置を示す名詞+「に」、地名や建物を表す名詞+「で」といったユニット形成のストラテジーがとられているのではないかという仮説を提唱した⁴。しかし、その後、学習者は「に」を特定の名詞や動詞と結びつけるストラテジーを用いる(蓮池2004)、存在場所「に」を「で」と混同するのは、存在場所「に」と範囲限定「で」との混同により生じている(岡田・林田2007)、「に」の過剰一般化は見られるが、ユニット形成の傾向は見られない(山木2012)、などといったユニット形成の修正や反論が見られるようになった。

2.4 学習者コーパスに基づく誤用研究

近年、コンピュータによる大量のテキスト処理が可能になり、SLAの分野においても、学習者の産出した目標言語を収集し、研究や教育に利用できるような学習者コーパスが開発されている。James(1998: 124)がそれらを「コンピュータ化した誤用コーパス(computerized corpora of errors)」と呼んだことに対し、Granger(2002: 9)は「学習者コーパスはその言語の誤用も正用も含む連続する談話からなる(Learner corpora are made up of continuous stretches of discourse which

⁴ ユニット形成とは、「ある語の習得に関して、その語が置かれている前後の語を手がかりとして、しばしば1つの固まり(ユニット)を形成して習得しようとする方法」(迫田2001: 28)のことである。

contain both erroneous and correct use of the language)」とし、「コンピュータ支援の誤用分析 (computer-aided error analysis: 以下, CEA)」を提倡した。CEA では、特に標準化された誤用タグをコーパスに付与することにより文脈化された誤用が正確に統一的に分析できるようになること、更にその分析を「対照中間言語分析 (Contrastive Interlanguage Analysis: CIA)」の一部に組み入れることで、母語話者のデータや他の言語を母語とする学習者のデータと比較することにより、誤用だけではなく「非用 (回避: avoidance)」や「過剰使用・過少使用 (overuses/underuses)」についても分析可能になることが期待されている。

日本語を目標言語とする学習者コーパスも、「KY コーパス」や「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS)」をはじめ、様々な学習者コーパスが開発されており、それらを用いた SLA 研究は始まっている。学習者コーパスに基づく助詞の習得研究・誤用研究も行われるようになってきた。2.3 で「に」の過剰一般化傾向を認め、ユニット形成の傾向を否定した山木 (2012) は、「東京大学作文コーパス (LARP at SCU)」の「作文 1」に基づく調査を行った。小森 (2007) では、独自に収集した中級以上の作文データを CHAT フォーマットに成形しコンピュータで処理できる形にし、誤用タグを付与して学習者コーパスを作成し、助詞の誤用を分析した。とりわけ、初級より中・上級の方が正用率が高い (つまり、助詞の習得が進む) こと、上級者ほど「は (主題)」の誤りが少なく「が (中立叙述)」の誤りが見られることなどが報告された。杉村 (2010) では、独自に収集した学習者データ (『魯東大学会話コーパス』) を用いて、中国人学習者の格助詞「が、に、を」の誤用分析が試みられている。

2.5 本稿の意義

以上のように、日本語格助詞の誤用や混同の研究は SLA 研究の流れを反映して脈々と行われている。しかし、従来、個々の格助詞の誤用やその習得、またある特定の格助詞間で見られる混同に焦点が当たり、日本語の格体系に関する学習者の理解や学習を助けるような基礎研究にはなっていないように思われる。また、研究対象となってきた格助詞も経験的・主観的理由以外にその選択の正当性は見当たらない。実際の日本語教育の現場でどのような知識が必要かという観点から、必要性・重要性の高い問題から解決していくかないと、研究と教育の協力関係が効率の悪いものになってしまうだろう。

先行研究のそうした問題から本稿では学習者の格助詞の混同の実態に関する鳥瞰図を得るために基礎研究を行い、その後の研究の方向性に関する示唆を与えることを目的とする。

3. 研究課題と調査の方法

本節では、本稿の具体的な研究課題、及び、調査の方法を提示する。

3.1 研究課題

以下、本稿では、コーパスデータの定量的な分析に基づき、学習者の書き言葉に見られる日本語格助詞の混同の実態を明らかにする。とりわけ、以下の研究課題を設定する。

(1) 研究課題 (RQ = Research Question)

- a. RQ1：格助詞がコーパスの総語数に対してどのぐらい使われているか
- b. RQ2：格助詞の誤用がコーパス総誤用数に占める割合はどのぐらいか
- c. RQ3：格助詞の誤用のうち格助詞の混同が占める割合はどのぐらいか
- d. RQ4：格助詞の混同のうち、どの格助詞の混同が特に多く現れるのか
- e. RQ5：各混同について習熟度レベル毎にどのような違いが見られるか

これらの研究課題のうち、(1a) から (1d) までの問い合わせに明確な答えを得ることにより、教師の経験や主観的な思い込みによらず、実際の日本語教育ではどのような格助詞の混同に特に注意していくべきなのか明らかにすることができます。更に、(1e) の問い合わせに答えることにより、どの学習段階でどの格助詞の混同に対処すればよいのかといった問い合わせに対する客観的な答えを与えることができると言える。

3.2 調査の方法

3.2.1 混同

本稿では、混同を次のように定義する。

- (2) 格助詞 X の Y との混同 (「X > Y」)：格助詞 X の誤用のうち、本来格助詞 Y を使用すべきところで格助詞 X を用いたことによって起こるもの⁵。

例えば、「結婚式を参加しただけでなく、スピーチも頼まれた」(市川 2010: 782) では、本来格助詞「に」を用いるところで格助詞「を」を使用したため誤用となり、格助詞「を」が格助詞「に」と混同された (「を > に」) と見做される。

3.2.2 データ

本稿では、「日本語学習者作文コーパス」のテキストを資料とする⁶。このコーパスは、李在鎬氏による科研費プロジェクト「自然言語処理の技術を利用したタグ付き学習者作文コーパスの開発」(22520537) の成果物であり、2013年3月20日より2023年5月までオンライン検索インターフェイス上で公開してきた。

本コーパスを用いた理由は、1) データのサイズ (学習者 304 名分) が本稿には十分な規模であること、2) 学習者の母語 (中国語・韓国語)、習熟度レベル (初・中・上級)、学習地 (国外・国内) を分類・配慮したデザインとなっていること (中国語母語話者 160 名: 初級 20, 中級 99, 上級 41, 韓国語母語話者 144 名: 初級 11, 中級 50, 上級 83), 3) 文字、文体の他に品詞別に文法の誤用タグが付いており、対応する正用もタグ付けされていること、及び、4) タグ付けデータ

⁵ 誤用は「混同 (alternating forms)」の他に、「脱落 (omission)」「付加 (addition)」「誤形成 (misformation)」「位置 (misordering)」のような種類に分類される (市川 2001)。

⁶ 「日本語学習者作文コーパス」の Web インターフェイスは 2023 年 6 月 1 日に公開が終了した。本稿では、公開終了前に入手した本コーパスデータを資料としている。

タがダウンロードできることである。既存の学習者作文コーパスでこれら 4 つの条件を備えたものは他になかった。

本稿では、「日本語学習者作文コーパス」のオンライン検索インターフェイス公開終了前に、誤用を含むタグ付けされた形態素解析済みファイルとテキストファイル（「外国語がうまくなる方法について」192 ファイル、「インターネット時代に新聞や雑誌は必要か」112 ファイル）をそれぞれダウンロードし、表計算ソフト Excel で集計作業を行った。

3.2.3 誤用率・混同率

本稿では、八木（1996）の「正用率」（＝正用数／正用数 + 誤用数 × 100）を参考に、以下のように「誤用率」及び「混同率」を算出する。

(3) 誤用率・混同率

- a. 誤用率 = 誤用数 / (誤用数 + 正用数) × 100
- b. 混同率 (1) = 混同数 / (誤用数 + 正用数) × 100
- c. 混同率 (2) = 混同数 / 誤用数 × 100

「誤用率」は、所与の格助詞の誤用数をその格助詞の出現総数（誤用数 + 正用数）で割ることで求められる（3a）。「混同率」は、2 通りの解釈が可能である。まず一つ目の解釈では、所与の格助詞（及び「は」「の」）の誤用のうち、他の特定の格助詞（即ち、訂正された格助詞）との混同によって生じたものの総数を、その格助詞の出現総数（誤用数 + 正用数）で割ることにより求められる（3b）。もう一つの解釈では、所与の格助詞の誤用数に占める他の特定の格助詞（即ち、訂正された格助詞）との混同数の割合を求めるこどもできる（3c）。

4. 調査結果 1：格助詞の誤用

以下、本節及び次節では、本稿の調査の結果を報告する。本節では、格助詞の誤用に関する結果を、次節では、格助詞の混同に関する結果を扱う。

4.1 全格助詞の総出現数・総誤用数・総誤用率

本節では、格助詞全体の誤用に関する調査の結果について報告する。まず、本稿で用いるコーパス全体の格助詞の誤用率は以下の通りである。

(4) 格助詞の誤用率：13.7%（格助詞誤用数：3,104、格助詞総数：22,590）

つまり、学習者の使用した格助詞のうち、約 14% は誤用であったということになる。

次に、RQ1 と RQ2 に答えるため、コーパス総語数に占める格助詞総語数の割合と、コーパス全体の総誤用数に占める格助詞総誤用数の割合を調査した。結果は以下の通りである。

(5) RQ1（「格助詞がコーパスの総語数に対してどのぐらい使われているか」）：19.9%（コーパス

総語数：113,656 語、格助詞総語数：22,590)

- (6) RQ2 「(格助詞の誤用がコーパス総誤用数に占める割合はどのくらいか)」：23.8% (格助詞の総誤用数：3,104, コーパス総誤用数：13,018)

以上の結果より、格助詞の誤用を調べることの重要性が確認できるだろう。格助詞数はコーパス総語数の約 20% を占め、格助詞の誤用数はコーパス総誤用数の約 24% を占める。つまり、作文中の 5 語に 1 語は格助詞を用い、コーパス中の誤用のうち 4 回に 1 回は格助詞の誤用であるということになる。日本語教育でこの事実は看過できない。

また、一般にコーパス全体でどのくらい誤用が起こっているのか、特に、そのうち格助詞の誤用はどのくらい起こっているのかについても調べ、以下の結果が得られた。

- (7) コーパス総語数に占める誤用の割合：11.5% (コーパス総誤用数：13,018, コーパス総語数：113,656)
- (8) コーパス総語数に占める格助詞の誤用の割合：2.7% (格助詞の総誤用数：3,104, コーパス総語数：113,656)

(7) が示すように、コーパス全体から見て誤用は 12% 程度であるが、(8) からは、格助詞の誤用がその 4 分の 1 にあたる約 3% を占めていることが分かる。つまり、格助詞の誤用は、日本語教育における誤用分析の主な対象と言えるのである。

4.2 各格助詞の総出現数・総誤用数・総誤用率

本項では、各格助詞の誤用に関する調査の結果を報告する。まず、本稿でコーパスに出現する各格助詞の誤用率は表 2 の通りである。この結果から、「まで」(23.1%) と「より」(8.1%) を除き、各格助詞が 10% ~ 20% 程度の誤用率を示し、特定の助詞に誤用率の偏りが見られないことが分かる。

しかし、この結果は全ての格助詞に対する各格助詞の使用頻度を考慮に入れたものではない。日本語教育現場では、学習者によって多く用いられる格助詞の誤用と、あまり用いられない格助詞の誤用とを比べた場合、前者の方が相対的に重要な問題と見做すことができるであろう。そのため、コーパスに出現する各格助詞が格助詞全体に占める割合（表 3）、各格助詞の誤用が格助詞全体の誤用に占める割合（表 4）を調査した。

まず、表 3 は各格助詞が全格助詞総数に占める割合を示す。表 3 より、格助詞のうちよく使われるものは、「は、の、を、が、に、と、で」であり、「から、より、まで、へ」は使用が少ないと分かる。

表 4 は、各格助詞の誤用が格助詞全体の誤用に占める割合を示す。各格助詞の誤用数も表 2 の頻度を反映しており、相対的に頻度の多い格助詞グループは誤用数も多くなるが、格助詞総誤用数に占める割合の順序はやや異なり、「は、に、が、の、を、と、で」の順に誤用の割合が少なくなる。

表2 各格助詞の誤用率

格助詞	頻度	誤用数	誤用率	格助詞	頻度	誤用数	誤用率
まで	104	24	23.1%	の	3743	457	12.2%
に	2933	549	18.7%	と	2718	329	12.1%
から	405	63	15.6%	へ	27	3	11.1%
で	1682	261	15.5%	を	3511	353	10.1%
が	3217	481	15.0%	より	198	16	8.1%
は	4052	568	14.0%				

表3 各格助詞の使用割合

格助詞	頻度	割合
は	4052	17.9%
の	3743	16.6%
を	3511	15.5%
が	3217	14.2%
に	2933	13.0%
と	2718	12.0%
で	1682	7.4%
から	405	1.8%
より	198	0.9%
まで	104	0.5%
へ	27	0.1%
計	22590	99.9%

表4 各格助詞の誤用割合

格助詞	誤用数	割合
は	568	18.3%
に	549	17.7%
が	481	15.5%
の	457	14.7%
を	353	11.4%
と	329	10.6%
で	261	8.4%
から	63	2.0%
まで	24	0.8%
より	16	0.5%
へ	3	0.1%
計	3104	100%

以上の結果から、日本語教育において誤用研究の優先度が高い格助詞は、「は、に、が、の、を、と、で」であると考える。

5. 調査結果2：格助詞の混同

以下、本節では、格助詞の混同に関する結果を報告する。

5.1 全格助詞の総混同数・総混同率

まず、RQ3に答えるため、全格助詞の誤用に占める格助詞の混同の割合を調査した。結果は以下の通りである。

- (9) RQ3（「格助詞の誤用のうち格助詞の混同が占める割合はどのくらいか」）：38.2%（格助詞総混同数 1,187、格助詞総誤用数 3,104）

もちろん、混同だけが格助詞の誤用ではないが、格助詞の誤用のうち約4割を占める誤用であれば、日本語教育の重要な一つの課題と言えそうである。

5.2 各格助詞の総混同数・総混同率

次に、どの格助詞の混同の問題が特に深刻なのか、つまり日本語教育にとって重要度の高い格

助詞混同の問題を特定するため、各格助詞の混同数が格助詞の総混同数に占める割合を調べた。結果は以下の通りである。

表 5 各格助詞混同数が格助詞総混同数に占める割合

格助詞	混同数	割合
が	271	22.8%
は	243	20.5%
を	218	18.4%
に	194	16.3%
で	83	7.0%
の	88	7.4%
と	61	5.1%
から	20	1.7%
まで	5	0.4%
より	3	0.3%
へ	1	0.1%
計	1187	100.0%

第4節では、日本語教育における誤用研究の重要度が高い格助詞として「は、に、が、の、を、と、で」が考えられたが、誤用の一種である「混同」に関しても、これらの格助詞が上位を占めることが表5から分かる。特に、日本語教育にとっては、表5の上位の「が、は、を、に、で、の」の混同は特に重要な課題であると考えられる。「と」に関しては、混同の割合が5%程度であることに加え、形態素解析では接続助詞や引用の助詞といった格助詞以外の「と」も格助詞と分析されることが多いため、これ以降の分析の対象からは除外する。

5.3 各格助詞のタイプ別混同数

ここまで調査で、日本語教育で扱うべき重要な格助詞の混同は、「が、は、を、に、で、の」を含むものということが明らかになってきたが、では、一体それらの可能な混同の組み合わせのうち、どのようなタイプの混同が特に重要なのだろうか。例えば、「が」の可能な混同の組み合わせは、「が>を、が>に、が>で、が>の、が>は」のように所与の格助詞それ自身を除く他の5つの格助詞との組み合わせということになる。つまり、30通りの可能な混同の組み合わせがあるのだが、そのいずれが特に多いのであろうか。また、混同タイプごとに習熟度レベル間の違いが見られるのであろうか。

以下では、各格助詞の各混同タイプの混同数が各格助詞の総混同数に占める割合、及び、どの習熟度レベルでどのぐらい混同が見られたか調査した。格助詞「が、は、を、に、で、の」を含む混同の可能な組み合わせのうち、表6から、「は>が (174)」「が>は (121)」「を>が (109)」「が>を (98)」「に>で (76)」「を>に (69)」「で>に (50)」「に>を (38)」が特に多く現れ、「が>に (30)」「に>の (29)」「の>に (28)」「は>に (28)」「は>を (27)」「に>が (26)」「に>は (25)」等が続くことが分かる。

表6 各格助詞の混同タイプごとの混同数

ガ混 数	ヲ混 数	ニ混 数	デ混 数	ノ混 数	ハ混 数
>ヲ 98	>ガ 109	>ガ 26	>ガ 11	>ガ 24	>ガ 174
>ニ 30	>ニ 69	>ヲ 38	>ヲ 10	>ヲ 21	>ヲ 27
>デ 13	>デ 8	>デ 76	>ニ 50	>ニ 28	>ニ 28
>ノ 9	>ノ 18	>ノ 29	>ノ 9	>デ 12	>デ 7
>ハ 121	>ハ 14	>ハ 25	>ハ 3	>ハ 3	>ノ 7
計 271	計 218	計 194	計 83	計 88	計 243

注:「ガ混」「ヲ混」等は格助詞「が, を」等の「混同」を、「>ヲ」「>ガ」等は混同された正用の助詞を示す。

以上の結果に基づき、RQ4への答えを以下のように示す。

- (10) RQ4（「格助詞の混同のうち、どの格助詞の混同が特に多く現れるのか」）：格助詞の混同のうち、「は」と「が」、「を」と「が」、「に」と「で」、「を」と「に」が特に多い。

以下、これらの特に多い混同タイプの具体例を示しておく（丸括弧内は学習者 ID、用例はいずれも中級レベルの中国語母語話者のものである）。

- (11) a. 「は>が」例) 母語は中国語である私にとって, . . . (CG029)
- b. 「が>は」例) 確かに, 外国語を覚えるのが大変ですが . . . (CN011)
- (12) a. 「を>が」例) 外国語をうまくなる方法は . . . (CG057)
- b. 「が>を」例) 私は外国語がうまくなる方法があまり知らない。 (CN007)
- (13) a. 「を>に」例) その主張を反対する理由はないはずだ。 (CG121)
- b. 「に>を」例) 普段の生活中で友達と先生と交流に通じて練習する。 (CG090)
- (14) a. 「に>で」例) しかし, その中にに一番大切な点は勤勉だ。 (CG041)
- b. 「で>に」例) コンピュータの前で座ってニュースを見る . . . (CG121)

5.4 各格助詞のレベル別混同数・混同率

では、こうした特に多くの現れる格助詞の混同をレベル別に見た場合、どのようなことが言えるのだろうか。以下では、格助詞「が, を, に, で, の, は」それぞれの混同をレベル別に調査した結果を示す。特に、本稿の調査対象となるコーパスは3.2.2で示した通り、学習者のレベルや母語に配慮されたデザインではあるものの、レベル間で人数差（初級31、中級149、上級124）があるため、各格助詞の混同率を求めるために、以下のように計算する。

- (15) 格助詞 X のレベル別混同率 = レベル A での格助詞 Y との混同数 / 格助詞 X のレベル A での出現数（誤用数 + 正用数）× 100

5.4.1 「が」の混同

格助詞「が」のレベル別混同率は表7の通りである。

表7 「が」 レベル別混同率

ガ混同	初級 (24)	中級 (179)	上級 (68)
>ヲ	2.4% (6)	4.1% (66)	2.1% (29)
>ニ	1.2% (3)	1.0% (16)	0.8% (11)
>デ	0.4% (1)	0.7% (11)	0.1% (1)
>ノ	0.8% (2)	0.4% (6)	0.1% (1)
>ハ	4.9% (12)	5.2% (83)	1.9% (26)

以下、表中の（ ）内の数値は当該格助詞の混同数を表す。「が」の頻度（出現数）は、初級 247、中級 1608、上級 1362 であった。表7より、「が」の混同に多いのは「は」との混同（「が>は」）と「を」との混同（「が>を」）だが、前者（「が>は」）については初級・中級で、後者（「が>を」）については中級で特に多いことが分かった。

5.4.2 「を」の混同

格助詞「を」のレベル別混同率は表8の通りである。「を」の頻度（出現数）は、初級 319、中級 1734、上級 1458 であった。表8より、「を」の混同に多いのは、「が」との混同（「を>が」）と「に」との混同（「を>に」）だが、前者（「を>が」）については初級で多く見られ、減少傾向を示す。後者（「を>に」）については中級で特に多く見られ、上級でも大きな減少傾向は認められない。

表8 「を」 レベル別混同率

ヲ混同	初級 (26)	中級 (114)	上級 (78)
>ガ	6.0% (19)	2.9% (51)	2.7% (39)
>ニ	0.6% (2)	2.2% (39)	1.9% (28)
>デ	0.3% (1)	0.3% (5)	0.1% (2)
>ノ	0.3% (1)	0.7% (12)	0.3% (5)
>ハ	0.9% (3)	0.4% (7)	0.3% (4)

5.4.3 「に」の混同

格助詞「に」のレベル別混同率は表9の通りである。「に」の頻度（出現数）は、初級 217、中級 1504、上級 1212 であった。「に」の混同に多いのは、「で」との混同（「に>で」）と「を」との混同（「に>を」）だが、前者（「に>で」）については中級が相対的に多いが、初級から上級まで混同が 2% 前後で継続している。後者（「に>を」）は初級で最も多く、その後は減少傾向が見られる。

表9 「に」レベル別混同率

ニ混同	初級 (19)	中級 (109)	上級 (66)
>ガ	1.4% (3)	0.9% (13)	0.8% (10)
>ヲ	2.8% (6)	1.4% (21)	0.9% (11)
>デ	1.8% (4)	3.0% (45)	2.2% (27)
>ノ	1.4% (3)	1.1% (16)	0.8% (10)
>ハ	1.4% (3)	0.9% (14)	0.7% (8)

5.4.4 「で」の混同

格助詞「で」のレベル別混同率は表10の通りである。「で」の頻度（出現数）は、初級104、中級797、上級781であった。「で」の混同に多いのは、「に」との混同（「で>に」）だが、これも初級で最も多く、その後は減少傾向となる。但し、上級になっても2%以上の混同は続いている。また、「が」（「で>が」）との混同が初級で多く、中級以降で大きく減少する傾向も見られた。

表10 「で」レベル別混同率

デ混同	初級 (15)	中級 (40)	上級 (28)
>ガ	3.8% (4)	0.6% (5)	0.3% (2)
>ヲ	1.9% (2)	0.5% (4)	0.5% (4)
>ニ	8.7% (9)	2.9% (23)	2.3% (18)
>ノ	0.0% (0)	0.6% (5)	0.5% (4)
>ハ	0.0% (0)	0.4% (3)	0.0% (0)

5.4.5 「の」の混同

格助詞「の」のレベル別混同率は表11の通りである。「の」の頻度（出現数）は、初級314、中級1862、上級1567であった。混同数では相対的に少ない「の」の混同の場合、「が」との混同（「の>が」）が初級で、「に」との混同（「の>に」）が中級で多少見られるが、他の助詞に比べて目立った混同は見られない。

表11 「の」レベル別混同率

ノ混同	初級 (7)	中級 (52)	上級 (27)
>ガ	1.4% (3)	0.8% (12)	0.7% (9)
>ヲ	0.5% (1)	0.7% (11)	0.6% (7)
>ニ	0.5% (1)	1.4% (21)	0.5% (6)
>デ	0.9% (2)	0.4% (6)	0.3% (4)
>ハ	0.0% (0)	0.1% (2)	0.1% (1)

5.4.6 「は」の混同

格助詞「は」のレベル別混同率は表12の通りである。「は」の頻度（出現数）は、初級315、中級2011、上級1726であった。「は」の混同に多いのは「が」との混同（「は>が」）だが、表7で示した「が」の「は」との混同（「が>は」）同様、初級・中級で多く見られる。ただ、「が>は」が初級より中級での混同率がやや増えるのに対し、「は>が」では中級での混同率が大幅に減り、

レベルを通じて減少傾向が見られる。

表 12 「は」レベル別混同率

ハ混同	初級 (37)	中級 (135)	上級 (73)
>ガ	9.2% (29)	4.7% (94)	3.0% (51)
>ヲ	1.3% (4)	0.7% (14)	0.5% (9)
>ニ	0.3% (1)	0.7% (15)	0.6% (11)
>デ	0.3% (1)	0.2% (5)	0.1% (1)
>ノ	0.6% (2)	0.3% (7)	0.1% (1)

5.4.7 レベル別格助詞の混同

以上、レベル別に格助詞「が、を、に、で、の、は」の混同タイプ別混同率を見てきた。これらに共通して言えることは、まず上級レベルで混同率が増加することではなく、初級あるいは中級で増加するという点である。特に、「の」を除く主な格助詞の混同対（例：「を>が」と「が>を」のペア）を並べて、表 13 のようにレベル別混同率をまとめると、興味深い事実が観察できる。

表 13 主な格助詞混同対のレベル別混同率

	初級	中級	上級
ヲ>ガ	6	2.9	2.7
ガ>ヲ	2.4	4.1	2.1
ニ>ヲ	2.8	1.4	0.9
ヲ>ニ	0.6	2.2	1.9
デ>ニ	8.7	2.9	2.3
ニ>デ	1.8	3	2.2
ハ>ガ	9.2	4.7	3
ガ>ハ	4.9	5.2	1.9

注：太字の数値は格助詞混同対のうち他の格助詞混同より高い混同率を示す。

表 13 では、例えば、「を>が」と「が>を」のような混同対を上下に並べて、それぞれのレベル毎の混同率を示した。それにより、初級では「を>が」のほうが「が>を」よりも、中級では「が>を」のほうが「を>が」よりも混同率が高いことが分かる。表 13において、このような混同率に関するレベル間での非対称性は、他の混同対（「に>を」と「を>に」、「で>に」と「に>で」、「は>が」と「が>は」）についても観察できる。

この点に関して、RQ5（「各混同について習熟度レベル毎にどのような違いが見られるか」）の答えを以下の通りにまとめた。

- (16) RQ5（「各混同について習熟度レベル毎にどのような違いが見られるか」）：格助詞の混同は初級あるいは中級で多く見られ、上級での増加傾向は見られない。「を>が」「に>を」「で>に」「は>が」に関しては、基本的に初級レベルで頻出し、その後減少に向かう。一方、「が

「>を」「が>は」「を>に」「に>で」に関しては、中級レベルで頻出し、特に「が>は」では、初級でも頻出する。

6. 考察

本稿では、4節・5節での調査結果から、(10)で示した混同の種類（「は」と「が」、「を」と「が」、「を」と「に」、「に」と「で」）や（16）のレベル別の混同のパターンといった日本語教育における格助詞の指導で特に留意すべきポイントを明らかにすることができたと思われる。本節では、まず、レベル別の格助詞混同パターン（16）を手掛かりに、格助詞の習得順序仮説を提案する。次に、特定の混同例を観察し、そうした習得順序の背後にある要因に関する仮説を提案する。最後に、その仮説に基づき、今後の日本語教育における文法教育（特に格助詞指導）の方向性を示す。

6.1 格助詞の習得順序仮説

まず、格助詞混同に関する事実に基づき、格助詞習得順序について考察を加える。前節の（16）でまとめた格助詞混同のレベル別混同パターンについて再考する。議論の余地はあるが、仮に初級レベルで頻出し、その後減少傾向をたどる混同タイプが相対的に修復が容易なもので、中級レベルで頻出する混同タイプを相対的に修復が困難なものとするなら、「を>が」と「が>を」、「に>を」と「を>に」、「で>に」と「に>で」、「は>が」と「が>は」はそれぞれ同じ対の格助詞の組み合わせであるにもかかわらず、修復の難易度が非対称的であるように見える。更に、格助詞の混同「X > Y」は格助詞 X の誤用（の一種）であるため、上記の混同対の非対称的な修復難易度は、「を」より「が」、「に」より「を」、「で」より「に」、「は」より「が」に誤用が残りやすく、前者の格助詞より後者の格助詞の方が相対的に習得が困難と言えそうである。以上のこととを以下の仮説（17）として提案する。

(17) 混同パターンから見た格助詞の習得順序仮説：

- 混同対の修復順序：「を>が」 → 「が>を」、「に>を」 → 「を>に」、「で>に」 → 「に>で」、「は>が」 → 「が>は」
- 格助詞対の習得順序：「を」 → 「が」、「に」 → 「を」、「で」 → 「に」、「は」 → 「が」

仮説（17）では矢印（→）の左辺が相対的に習得が容易であり、右辺が相対的に習得が困難であることを示す。つまり、習得順序としては、相対的に矢印の左辺の要素が矢印の右辺の要素より先に習得されることを示している。（17a）は混同対の相対的修復順序であり、（17b）は（17a）の帰結としての格助詞対の相対的習得順序である。

6.2 習得順序の背後にある要因に関する仮説

次に、特定の格助詞の混同対（「で>に」と「に>で」、「を>が」と「が>を」、「に>を」と「を>に」）を取り上げ、その習得順序の背後にある要因を検討する。（16）で記述した事実としては、

例えば格助詞「に」「で」の場合、「で>に」は初級で、「に>で」は中級で頻出するということであった。この点に関して、以下、それぞれの格助詞の混同対の具体例を観察してみよう。

まず、「で>に」(初級) の例は以下の通りである。

(18) 「で>に」(初級) の例

- a. 休みでは、外国人から交流の活動で参加しました。 (CG032 中国語初級)⁷
- b. それで外国語の勉強で有用です。 (CG032 中国語初級)
- c. 外国でどのぐらいでも住みながら、 (KG004 韓国語初級)
- d. 学院の授業の内用と教科書を中心で子習、復習をしました。 (KG087 韓国語初級)

このレベルでは9例が見られたが、(18a, b, c) の例では、それぞれ「～に参加する」「～に有用な」「～に住む」のような述語の補足語がとる二格に関する知識が十分でないため生じた誤用であると見做すことができる。(18d) では、「～を（中心）に」といった文型で用いられる二格に関する知識が十分でないため生じた誤用であると考えられる。その他5例に関しても、「暑休みでは」「地味で（読む）」「～でなっている」のように、時を表す「に」、ナ形容詞の副詞的用法、「～になる」や、「誰でもに対して」「何でも成功できない」のように「～に対して」「～に成功する」のような文型の知識が欠如しているために生じた誤用が観察された。

一方、「に>で」(中級) については、以下のような例が見られた。

(19) 「に>で」(中級) の例

- a. 字幕を見てばかりに、字幕に依頼になった。 (CG025 中国語中級)
- b. 日本人の方の前にペラペラ喋る自身も全くない⁸。 (CG059 中国語中級)
- c. その新聞社に働いている人も多いと思います。 (KG103 韓国語中級)
- d. いつのまにかからは字幕なしに見たいなと思って (KG071 韩国語中級)

中級レベルの「に>で」の混同45例のうち、(19b, c) のような「(場所) に」を含む文型に起因する誤用が最も多く見られた(18例: 40%)。そのうちの約39%にあたる7例は、「(～の) 中に」を含むものであった。(19c) の「(場所) に働いている」のような誤用は、「～に勤めている」のような「(場所) に」と共起する類義の動詞文型からの影響が考えられる。その他、(19a, d) のように、「～ばかりに」「～なしに」といった文型に起因する誤用(5例) や、「日常生活に実践すれば」のような「(目的) に」に起因するもの(6例)、「長時間に」のような「(時) に」に起因するもの(5例) も見られた。

以上のような初級レベルの「で>に」と中級レベルの「に>で」の具体的な混同例の観察に基づき、可能な混同の要因を分析した結果、以下のような仮説を提示する。

⁷ 以下、学習者ID及び学習者の母語(中国語・韓国語)と習熟度レベル(初級・中級)を()内に示す。例えば、学習者IDがCG032の初級レベルの中国語母語の学習者を(CG032 中国語初級)のように表す。

⁸ 「自身」は「自信」の誤記と思われる。

- (20) 「で>に」と「に>で」の頻出レベルの違いの要因：学習者は初級段階で格助詞「に」をとる述語や文型に関する知識が十分でなく代わりに類義の「で」を用いようとするが、中級段階では「に」をとる述語や文型に関する知識が備わった分、逆にその知識が先行し、類義の「で」の可能性を排除してしまう傾向にある⁹。

更に、これを一般化すると以下のような仮説を導くことができる。

- (21) 格助詞混同対の頻出レベルの違いの要因に関する仮説：格助詞混同対の頻出レベルの違いは、初級レベルにおける文型の知識不足から生じる格助詞混同と、中級レベルにおける文型知識の過剰一般化による格助詞混同によって生じる。

では、この仮説（21）が他の格助詞混同対にも当てはまるのだろうか。ここで、「を>が」（初級）の例を見てみよう。

- (22) 「を>が」（初級）の例

- a. それで、日本語を上手になるための、…… (CG011 中国語初級)
- b. 外国語をうまくなる方法については、…… (CN001 中国語初級)
- c. ドラマやアニメ、映画など日本語を分るになる。 (KG054 韓国語初級)
- d. 私が思う外国語をうまくなる方法について書きます。 (KG004 韓国語初級)

(22) の例が示すように、初級の「を>が」の混同は、19例中14例（約74%）が「うまくなる（上手になる）」「分かる」といった特定の動詞に起因する。特に、14例中12例（約86%）は「うまくなる（上手になる）」であった。これらの混同についても、「～がうまくなる（上手になる）」や「～がわかる」といった対象の「が」をとる述語の文型がこのレベルではまだ身に付いていないために生じると考えられる。

一方、「が>を」（中級）については、以下のような例が見られた。

- (23) 「が>を」（中級）の例

- a. 私は、自分自身に対する方法がすごい考えてみた。 (CG021 中国語中級)
- b. 企業でも外国語が喋れる人が最優先に募集する。 (CN011 中国語中級)
- c. ドラトでは同じ表現が繰り返すので、…… (KG093 韓国語中級)
- d. 自自分が習っている外国語が母語で使っている場所が…… (KG033 韓国語中級)

⁹ 迫田（2001）は、日本語学習者が位置を示す名詞（「中」「前」等）には「に」を、地名や建物を示す名詞（「東京」「食堂」等）には「で」を用いる傾向に基づき、学習者が「ユニット形成」と呼ばれる無意識の文法を形成していると分析している。野田（2001）は、そうした学習者独自の文法の要因として、母語話者の話し言葉での「に」と「で」の使い分け、及び、日本語初級教科書で位置を表す名詞と「で」の結びつく形が示されないことを挙げている。これら要因のうち、後者の日本語初級教科書の不十分さこそが、(20)の仮説と密接に関わると思われる。また、現行の日本語教育では「～なしに」「～ばかりに」といった文型は広く認知されているが、「～なしで」「～ばかりで」といった文型は認知されていないようである（国際交流基金・日本国際教育協会 2002、友松他 2010）。グループ・ジャマシイ（編）（2023: 432）には「～ばかりで」の項はあるが、(19a)のような「動詞テ形+ばかり」を含む形は認められていない。このような事情も(20)の仮説と関係づけられるだろう。

中級の「が>を」の混同については、一見、述語や補足語の種類だけを考えてもパターンは見出しそうにない。しかし、文構造に目を向けると、(23a, c) のように、「～は～が」のような構文（66例中17例；約26%）や、(23b, d) のように、文頭の主語名詞句（66例中47例；約71%）に「が」を用いる傾向が見られた。これらの混同についても、「～は～が…」といった文型や、主語が文頭に現れる日本語の基本語順（SOV）を反映する動詞文型（「～が～を…」「～が～に…」等）の知識が先行し、「を」ではなく「が」を用いたと考えることができる。

以上のように、「で>に」と「に>で」同様、「に>を」と「を>に」に関しても（21）の仮説が当てはまり、文型知識の有無がレベル間の違いを反映しているように見える。では、「に>を」と「を>に」に関しても同様の説明ができるのであろうか。まず、「に>を」（初級）の例を見てみよう。

(24) 「に>を」（初級）の例

- a. ぼく私勉強に一生懸命がんばります。 (CG015 中国語初級)
- b. それは日本語科に選択するのが原因だ。 (CG031 中国語初級)
- c. 知らずうちにこの短文に覚る。 (CG069 中国語初級)
- d. 外国人と交流に通じて、… (CN001 中国語初級)

初級レベル6例のうち、4例が上記のようなものであった。（24a）は「～を頑張る」、（24b）は「～を選択する」、（24c）は「～を覚える」、（24d）は「～を通じて」のような正用の文型を習得していないために生じた混同例と見ることができる。因みに、このレベルでは韓国語話者の混同例は見られなかった。

一方、「を>に」（中級）の例は以下のようなものであった。

(25) 「を>に」（中級）の例

- a. 生活を影響するのはコンピュータだと思う。 (CG101 中国語中級)
- b. 中国語と違う意味を持つ漢字はノートを取らなければならないと思う。 (CG048 中国語中級)
- c. なぜなら外国語を接する時間が多いためです。 (KG028 韓国語中級)
- d. 単語を書きながら音を出して勉強しています。 (KG055 韓国語中級)

39例の混同が見られたが、多くの場合、(25a, c) のように学習者の母語や他の外国語で「対象」を表す補足語として用いられるものを「に」で表す特別な動詞「影響する」「接する」を含んでいた。益岡・田窪（1987: pp.24–25）の日本語学習教材には、対象を「ニ」で表す形容詞の類型、働きかけの対象を「ニ」で表す動詞の類型、「ヲ」を取る感情動詞と「ニ」を取る感情動詞がリストされているが、「を>に」（中級）の10例はそのリストに挙がっており、類似の意味を表すと思われる語を入れると更に多くのものが含まれると考えられる。日本語教育では、特に有対他動詞のペア等を教える際に、基本的に他動詞の対象を表す目的語は「を」で表すことを学ぶことが多いと思われるが、こうした「（主語）が（目的語）を V（他動詞）」のような文型知識が与

えられ、更に母語で対応する動詞が他動詞として用いられる場合は、そうした知識を過剰一般化して日本語にも適用すると考えて良いかもしれない。

また、(25b, d) のような例は混同と見做すことさえ微妙ではあるが、「ノートを取る」「音を出す」という表現自体は、「ノート」や「音」が対象名詞句となり問題なくとも、「(対象) をノートに取る」「(対象) を音に出す」のように他の対象名詞句が含まれる場合、「ノート」や「音」は他の対象の移動の着点と見做され、格助詞「に」を取ることになる。このように、既に習得した「ノートを取る」「音を出す」等の文型知識が影響して、(25b, d) の混同をもたらしたとは考えられないだろうか。

以上のように、混同対「で>に」「に>で」、「を>が」「が>を」、「に>を」「を>に」の具体例からは、その頻出レベルの違いは(21)で仮定した要因を反映するものであると言えそうである。その他の混同対「は>が」「が>は」に関しては、本稿の冒頭でも触れたように、「は」は本来、提題助詞と見做され格助詞とは区別しなければならないことから、本節では取り上げなかつた。ただ、多くの場合「XはYです」という文型から始まり「が」の導入が遅れる日本語教育の傾向から考えれば、「～が」で始まる文型知識が十分でないため、初級では「は>が」の混同が多く見られ、ある程度「～が」で始まる文型知識が獲得された中級でその知識を過剰一般化した結果、「が>は」という混同が多くなるという説明は理に適っているように思われる。

しかし、いずれにせよ、「は」と「が」の混同については、更なる検討が必要と思われる。また、以上では、混同対の一方の混同率が他方の混同率より高い例（例えば、初級では「に>で（1.8%）」より高い「で>に（8.7%）」、中級では「で>に（2.9%）」より高い「に>で（3%）」）だけを取り上げたが、混同対の一方の混同率が他方の混同率より少なく見られたレベルの例（例えば、初級では「で>に（8.7%）」より低い「に>で（1.8%）」、中級では「に>で（3%）」より低い「で>に（2.9%）」）については精査できなかった。後者の例を詳しく観察することで見えてくるような言語発達に関わる要因もあるかもしれない。更に本稿では、学習者の母語に関わる要因や特定の語彙的・文法的要因などについて一部触れたが、詳細には検討できなかった。これらも今後の課題としたい。

6.3 日本語教育における文法教育（特に格助詞指導）の方向性

以上、格助詞混同対の頻出レベルの違いについて、「で>に」と「に>で」、「を>が」と「が>を」、「に>を」と「を>に」といった格助詞混同対の具体例を見ながら、(21)の仮説の妥当性を検討してきた。もしこの仮説が正しければ、日本語教育における「文型」中心の文法教育の在り方を再検討していく必要性が生じると思われる。以下、本節では、格助詞混同に対する訂正フィードバックを中心とした実際の日本語教育における格助詞指導の可能性について提言する。

6.3.1 日本語教育における文型中心の文法指導の功罪

本稿冒頭でも触れたように、確かに「文型」中心の文法教育は、従来の日本語教育において大きな成果をあげてきたと言えるであろう。現在に至るまで、多くの場合、初級の「構造文型」の

集合のみならず、中級・上級でも、節末文型・文末文型と呼ばれる複合辞を含む「表現文型」の集合も日本語教育における「文法」項目と見做されているように思われる（筑波大学日本語教育研究会 1991, 森田・松木 1989, 国際交流基金・日本国際教育協会 2002, グループ・ジャマシイ(編) 2023, 友松他 2010）。

ただ、こうした「型」にはめるだけの知識に依存してしまうと、文型を構成する言語要素の特性や文型の背後にある文法体系に関する知識への意識が薄れ、柔軟な対応が困難になるのではないだろうか。(18) (19) のような混同の具体例やそれを基にした仮説(21)を考慮するなら、今後の中級レベル以上の文法教育においては、単なる文型教育にとどまらず、個々の文法要素の特性や文法体系に関する指導を積極的に組み込んでいく必要があろうかと思う。とりわけ、格助詞の扱いについては、本稿の調査の結果を踏まえ、文型学習を終えた学習者に文型の要素としての格助詞の文法特性や格の体系に関する指導を補っていく必要を感じる。

6.3.2 格助詞指導法の具体例：「に>で」の混同の場合

具体的に文型と格助詞の文法特性・格の体系をどのように橋渡していくかに関しては、さまざま方向性が考えられるが、一つの可能性としては、中級レベルで、(19) (23) (25)のような誤用例が見られた場合に、学習者に誤用分析を行わせながら、教師とのやり取りを通じて、文型を超えた文法の体系に関する気づきを与えるというやり方が考えられる。とりわけ、(19)の「に>で」(中級)のような混同例に関しては、以下のような指導ができるようと思われる。まず、学習者に何故「で」ではなく「に」を選んだのか理由を考えさせる。次に、教師が「に」の選択に影響したと思われる文型に触れ、その例文と誤用例を比べながら、何故「に」の選択が誤りで「で」が妥当なのかについて学習者に考えさせたり、ヒントを与えたりし、文型の記憶のみに頼る学習法から、文型の背後にある助詞選択に関わる文法体系・文法特性を考える習慣を形成させる。

例えば、「日本人の方の前にペラペラ喋る自身も全くない (=19b)」に関しては何故「に」を選択したのかその理由を考えさせ、初級で学ぶ存在文と組み合わせて学ぶことが多い位置表現に触れ、「駅の前に郵便局があります」等の例文と誤用例(19b)との違い、例えば、(19b)では存在動詞を含まず「ない」も所有を表し、「日本人の方の前」は「(自分が)喋る」活動の場所を表すといった違いに気づき、活動の場所を表す格助詞「で」を選択すべきであると理解できる。

また、「その新聞社に働いている人も多いと思います (=19c)」に関しても何故「に」を選択したか考えさせ、初級で学ぶ「(場所)に勤める／住む」といった動詞文型との類似性を指摘しながら、「新聞社に勤める」「アパートに住む」等の動詞との意味的な差異について触れ、例えば、「働く」は単純に活動を表すので活動の場所を表す「で」をとるのに対し、「勤める」は場所として「組織」を表す名詞をとることから分かるように「組織のために」仕事をするといった含意があり、その組織は「受益者」と考えられることから「～に～をあげる／やる」等に用いられる「～に」をとることができることが分かるであろう。「住む」は「寝泊まりするための一定の場所」に限定される行為であり、その場所が極めて「存在の場所」や「移動の着点(接觸点)」と意味

が近いことが認識されれば、この動詞が「に」をとることが納得できると思われる。

更に、「字幕を見てばかりに」、字幕に依頼になった (=19a)、「いつのまにかからは字幕なしに見たいなと思って (=19d)」といった文においても、まず学習者に何故「で」ではなく「に」を選択したのか考えさせる。学習者自身でその答えが見つからない場合、教師の方からこの誤用(混同)に関連すると思われる類似の文型「～ばかりに」「～なしに」の影響を指摘する。その上で、(19a) や (19d) の文と「～ばかりに」「～なしに」の例文とを比べて、前者の誤用文が後者の正用例とどのような文法的・意味的な違いがあるか考えさせる。「あの国は鉱物資源が豊かなばかりに、常に他国からの脅威にさらされている」「この山は冬は届け出なしに登山してはいけないことになっている」(グループ・ジャマシイ (編) 2023: 433, 339) といった例文を与えることによって、学習者が、「～ばかりに」の前には名詞+「である」、ナ形容詞+「な／である」、イ形容詞・動詞辞書形／タ形等が現れ、「～なしに」の前には動作を表す名詞(動名詞)が現れるといった事実を知れば、(19a, d) の誤用文の文脈では「に」が使用できないことに気づくであろう。

一方、何故 (19a) や (19d) では「で」をとるのかについては、「ばかり」「なし」に後接する「に」や「で」が何なのか考えさせる必要がある。これらは表面的には格助詞「に」や「で」と似ているが、「最近雨が降ってばかりいる／ばかりだ」「この映画は日本語の字幕なしだ」のようなコピュラを含む節を後続する主節と接続する場合、「最近雨が降ってばかりで、憂鬱になる」「この映画は日本語の字幕なしで、劇場で公開された」のように、付帯状況を表すコピュラのテ形の用例が得られることなどを知れば、(19a, d) の文脈では「で」が可能であることが理解できるであろう。

以上のように、本稿では、「に>で」(中級) の混同に関連する格助詞の指導法の具体例について考えたが、「が>を」「を>に」といった混同に関しても同様に、学習者による誤用分析と教師とのやり取りを通じての気づきを与えることにより、文型の背後にいる格助詞の文法特性や格の体系等に関する指導が可能であると考える。紙幅の都合上、後者の混同に関連する指導法に関する言及は割愛する。

7. おわりに

以上、本稿では、格助詞の混同の実態について、「日本語学習者作文コーパス」のデータの定量的調査を行った。その結果、日本語教育において、1) 日本語学習者の格助詞の混同は、「が、を、に、で、の、は」といった特定の格助詞に多く見られ、決して見過ごすことができるような誤用ではないこと、2) 特に、「は」と「が」、「を」と「が」、「を」と「に」、「に」と「で」の間に見られるような混同対(「は>が」「が>は」等)は重要度が高いこと、3) レベル別に見ると、そのような混同対は初級で頻出するものと中級で頻出するものとに分かれることが分かった。

この調査の結果から、先行研究において経験的に習得が困難であると見られてきた「は」と「が」、「を」と「が」、「に」と「で」などの混同が、実際に習得が困難であることが検証できた。また、習得順序に関しても、「は」→「が」、「を」→「が」のような順序を示唆する結果となり、先行

研究の結果を裏付けることになった。

一方、習得レベルとの対応の点から、同じ格助詞の対を含む異なる混同パターンで異なる習得難易度や習得順序を示唆することなどは先行研究では意識されていなかったし、何故そうした異なる習得順序となるのかといった要因分析の方向性を示した点は本稿の意義と言えるのではないかと思う。

既存の日本語学習者コーパスは、「現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）」のような大規模な日本語母語話者コーパスとは異なり、代表性や均衡性を反映するとは言い難い。しかし、偏りはあっても、ひとまとめのデータの中に見られる何らかの傾向やパターンを明らかにすることで、日本語学習者言語の実態の一侧面を捉えたことにはなるであろう。

今後は、具体的にそれぞれの格助詞混同例をレベル別に比較しながら、言語発達・言語習得における混同プロセスの変化の要因について考え、格助詞指導の在り方について考察を深めていきたい。

参照文献

- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2020）『初級日本語 げんき I & II 第3版』東京：ジャパンタイムズ出版。
- 土井利幸・吉岡薰（1990）「助詞の習得における言語運用上の制約：ピーネマン・ジョンストンモデルの日本語習得研究への応用」*Proceedings of the Conference on Second Language Research in Japan*. <https://ijj.repo.nii.ac.jp/records/814> (2023年9月18日閲覧)
- Dulay, Heidi, Marina Burt and Stephen Krashen (1982) *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Granger, Sylviane (2002) A bird's-eye view of learner corpus research. In: Sylviane Granger, Joseph Hung and Stephanie Petch-Tyson (eds.) *Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- グループ・ジャマシイ（編）（2023）『日本語文型辞典 改訂版』東京：くろしお出版。
- 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: 52–61. 日本語教育学会。
- 市川保子（2001）「日本語の誤用研究」『日本語教育通信』40: 14–15. 国際交流基金。
- 市川保子（2010）『日本語誤用辞典 外国人学習者の誤用から学ぶ日本語の意味用法と指導のポイント』東京：スリーエーネットワーク。
- 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: 64–77. 日本語教育学会。
- James, Carl (1998) *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. New York: Routledge.
- 国際交流基金（1978）『教師用日本語教育ハンドブック③ 文法I』東京：凡人社。
- 国際交流基金・日本国際教育協会（2002）『日本語能力試験 出題基準 [改訂版]』東京：凡人社。
- 小森早江子（2007）「日本語学習者コーパスを使った助詞の誤用研究」安達隆一先生古稀記念論文集刊行委員会（編）『ことばの論文集—安達隆一先生古稀記念論文集—』398–417. 東京：おうふう。
- 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』65: 126–128. 日本語教育学会。
- 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: 72–85.
- 益岡隆志・田窪行則（1987）『日本語文法セルフマスターシリーズ3 格助詞』東京：くろしお出版。
- 森田良行・松木正恵（1989）『日本語表現文型：用例中心・複合辞の意味と用法』東京：アルク。
- 日本語教育学会（1987）『縮刷版 日本語教育事典』東京：大修館書店。
- 野田尚史（2001）「第3章 学習者独自の文法の背景」野田・追田・渋谷・小林（2001），45–62.
- 野田尚史・追田久美子・渋谷勝己・小林典子（2001）『日本語学習者の文法習得』東京：大修館書店。
- 岡田美穂・林田実（2007）「日本語学習者による格助詞の混同：存在場所の『に』と範囲限定の『で』」「日

- 本語教育論集』23: 3–15. 国立国語研究所.
- 迫田久美子 (2001) 「第2章 学習者の文法処理方法」野田・迫田・渋谷・小林 (2001), 25–43.
- 杉村泰 (2010) 「コーパスから見た中国人日本語学習者の格助詞に関する問題点について」『言語文化研究叢書』9: 137–152. 名古屋大学大学院国際言語文化研究科.
- 鈴木忍 (1978) 「格助詞を中心にして」『日本語教育』34: 1–14.
- 寺村秀夫 (1990) 『外国人の日本語誤用例集』(特別推進研究「日本語の普遍性と個別性に関する理論的及び実証的研究」分担研究「外国人学習者の日本語誤用例の収集、整理及び分析」資料) <https://doi.org/10.15084/00003533>
- 友松悦子・宮本淳・和栗雅子 (2010) 『新装版 どんなときどう使う 日本語表現文型』東京：アルク.
- 筑波大学日本語教育研究会 (1991) 『日本語表現文型 中級 1, 2』東京：凡人社.
- Yagi, Kimiko (1992) The accuracy order of Japanese particles. 『世界の日本語教育』2: 15–25. 国際交流基金日本語教育センター.
- 八木公子 (1996) 「初級学習者の作文にみ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: 65–81. 国際交流基金日本語教育センター.
- 山木真理子 (2012) 「中国語話者における格助詞「ニ」と「デ」の混同問題—作文コーパスの分析を通して—」『中国語話者のための日本語教育研究』3: 33–46. 日中言語文化出版社.
- 横林宙世 (1994) 「中級・上級学習者の中間言語：助詞習得を中心に」『平成6年度日本語教育学会春季大会予稿集』7–12. 日本語教育学会.
- Yoshioka, Kaoru (1991) The acquisition of Japanese particles: An effort to test the Pienemann-Johnston model with three measures. MA Thesis, University of Hawaii.

A Survey of Alternating Forms of Case Particles in Learners' Written Japanese: An Analysis Based on the Corpus of Japanese Learners' Compositions

HORIUCHI Hitoshi

Akita International University / Project Collaborator, NINJAL

Abstract

This study is conducted to understand the “alternating forms (or misselection)” of case particles in the written production of Japanese language learners using the Corpus of Japanese Language Learners’ Compositions. I will attempt to identify the possible alternating forms that occur more frequently and how their occurrence patterns differ by proficiency level to determine the types of alternating forms and developmental processes to be prioritized when teaching case particles in Japanese language education. Based on the survey results, I propose a hypothesis regarding the order in which case particles are acquired and a hypothesis regarding the factors that contribute to the acquisition order. Finally, I suggest a possible direction for teaching case particles in Japanese language education.

Keywords: case particles, alternating forms (misselection), written language, learner corpus, computer-assisted error analysis (CEA)