

シンハラ語母語話者の日本語作文に見られる格助詞の誤用とそのフィードバックに関する研究

著者	永井 絢子
発行年	2016
学位授与大学	筑波大学 (University of Tsukuba)
学位授与年度	2015
報告番号	12102甲第7622号
URL	http://hdl.handle.net/2241/00143756

筑波大学博士（国際日本研究）学位請求論文

シンハラ語母語話者の日本語作文に見られる
格助詞の誤用とそのフィードバックに関する研究

永井 絢子

2015年度

目次

1. 序論	1
1.1. 本研究の目的	1
1.2. 本研究の課題	2
1.3. スリランカの日本語教育概観.....	4
1.3.1. 高等教育	6
1.3.2. 中等教育	6
1.3.3. 学校教育以外の機関.....	8
1.3.4. スリランカ日本語教師会.....	8
1.4. スリランカの日本語教育の問題点.....	9
1.5. 本研究の意義	11
1.6. 本研究の構成	12
第一部 シンハラ語母語話者日本語学習者の格助詞の誤用.....	15
2. 格助詞の誤用に関する先行研究.....	15
2.1. 誤用に関する研究の流れ.....	16
2.1.1. 誤用（エラー、error）の定義	16
2.1.2. 誤用に関する研究の種類.....	16
2.1.3. 誤用の分類.....	18

2.2.	誤用に関する研究	20
2.2.1.	市川の誤用研究	20
2.2.2.	格助詞の誤用に関する研究	22
2.3.	スリランカの日本語教育に関する研究	29
2.4.	永井（2013）	31
2.5.	シンハラ語の格	35
2.5.1.	「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」との対応	38
2.6.	先行研究から得られた本研究の観点	44
2.6.1.	研究方法	44
2.6.2.	誤用判断	46
2.6.3.	助詞の誤用に関して	48
2.6.4.	誤用の予測	49
3.	研究方法	53
3.1.	研究対象	53
3.2.	研究方法	54
4.	SJの誤用傾向	56
4.1.	誤用傾向	56
4.2.	助詞の誤用傾向	58
4.3.	助詞の誤用率	61
4.4.	作文コーパスとの比較1 —作文対訳DB—	63
4.4.1.	様々な母語話者との比較	63
4.4.2.	シンハラ語母語話者との比較	64

4.5.	まとめ	67
5.	SJの格助詞の誤用	68
5.1.	「ガ」の使用状況	68
5.1.1.	「ガ」が取る述語	68
5.1.2.	意志性と「×ガ→○ヲ」	72
5.2.	「ヲ」の使用状況	80
5.2.1.	「分かる」と「×ヲ→○ガ」	80
5.3.	その他の問題	88
5.3.1.	場所を表す「×ニ→○デ」「×デ→○ニ」	88
5.3.2.	場所を表す「×ノ→○ニ」	91
5.3.3.	シンハラ語の二項述語階層	92
5.4.	作文コーパスとの比較2 —日本語学習者作文コーパス「なたね」—	98
5.4.1.	マラーティー語母語話者との比較	98
5.5.	まとめ	100
5.6.	結論 I	101
第二部	シンハラ語母語話者日本語学習者に対する格助詞のフィードバック	102
6.	フィードバックに関する先行研究	102
6.1.	フィードバックとは	103
6.1.1.	本研究のフィードバックの定義および対象	103
6.1.2.	フィードバックの種類	104
6.2.	フィードバックに関する研究	107

6.2.1.	作文フィードバック	107
6.2.2.	社会文化理論と発達の最近接領域	110
6.2.3.	ダイナミック・アセスメントと第二言語習得	111
6.3.	先行研究から得られた本研究の観点	115
6.3.1.	研究方法	115
6.3.2.	本研究の立場	116
7.	フィードバック調査 I	117
7.1.	研究の対象と方法	117
7.1.1.	研究対象	117
7.1.2.	研究方法	118
7.2.	調査結果	119
7.2.1.	A さんの場合	120
7.2.2.	B さんの場合	122
7.2.3.	C さんの場合	125
7.2.4.	D さんの場合	127
7.3.	A さん・B さんと C さん・D さんの違い	129
7.4.	まとめ	131
8.	フィードバック調査 II	132
8.1.	研究の対象と方法	132
8.1.1.	研究対象	132
8.1.2.	研究方法	132
8.2.	調査結果	146
8.2.1.	「ガ」の問題に関して	152

8.3.	フィードバックの効果	154
8.3.1.	「ガ」の問題に関して	154
8.4.	まとめ	157
8.5.	結論Ⅱ	158
9.	まとめと今後の課題	160
9.1.	本研究のまとめ	160
9.2.	今後の課題	161
	参考文献	165
	付録	174

図表目次

図 1	スリランカにおける日本語能力試験の受験者数の推移	5
図 2	スリランカの日本語学習者数の推移.....	5
図 3	A レベル・0 レベル試験受験者数の推移	7
図 4	対照分析・誤用分析・中間分析の関係の、より適切な図解（佐々木 2010 : 5）	18
図 5	永井（2013）の誤用判断の手順.....	47
図 6	初級 SJ の誤用の割合（作文数 : 28 編、誤用数 : 822 例）（永井 2013 : 33）	57
図 7	中級 SJ の誤用の割合（作文数 : 24 編、誤用数 : 744 例）（永井 2013 : 33）	57
図 8	初級・中級 SJ の誤用の割合（作文数 : 52 編、誤用数 : 1,566 例）（永井 2013 : 33） ..	57
図 9	「ガ」の使用例 1（2013 年 9 月）	155
図 10	「ガ」の使用例 2（2014 年 12 月）	155
図 11	「ガ」の使用例 3（2014 年 12 月）	155
図 12	「ガ」の使用例 4（2015 年 1 月）	156
図 13	「ガ」の使用例 5（2015 年 1 月）	156
表 1	スリランカにおける日本語教育略年表	9
表 2	市川（1997）の誤用分類（8 分野、86 項目）	21
表 3	先行研究での「ガ」「ヲ」の誤用傾向	27
表 4	シンハラ人初級日本語学習者の助詞に関する誤用（error）（宮岸 2009 : 1 より） .	30
表 5	SJ の主な助詞の誤用（作文数 : 52 編）（永井 2013 : 36）	32
表 6	SJ の主な助詞の誤用率（作文数 : 52 編）（永井 2013 : 37）	33
表 7	シンハラ語の格の形態（口語体）	36
表 8	文章体の格形態の例（Gair1968 : 2-3 より）	38
表 9	シンハラ語と日本語の格の対照（宮岸 2009 : 4 より）	49
表 10	作文概要（計 130 編）	54
表 11	SJ（3 群合計）の主な助詞の誤用（計 130 編）	58
表 12	SJ（下位群）の主な助詞の誤用（計 38 編）	60
表 13	SJ の「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の誤用率（計 130 編）	62
表 14	作文対訳 DB の「ガ」の正用数と誤用数および「×ガ→○ヲ」数（計 157 編）（永井 2015 : 34） ..	64

表 15	作文対訳 DB 執筆者（シンハラ語母語話者）の学習歴（計 34 編）	65
表 16	作文対訳 DB（シンハラ語母語話者）の主な助詞の誤用（計 34 編）	65
表 17	作文対訳 DB（シンハラ語母語話者）の主な助詞の誤用率（計 34 編）	66
表 18	「ガ」の取る述語（永井 2015 : 35）	69
表 19	「×ガ→○ヲ」の取る述語（永井 2015 : 36）	70
表 20	「覚える」などの取る助詞（永井 2015 : 36）	72
表 21	「分かる」類と「tērenavā」類の対象が取る助詞（永井 2013 : 67）	85
表 22	二項述語の階層（角田 2009 を一部改変）	92
表 23	マラーティー語母語話者の「ガ」「ヲ」の誤用率（計 36 編）	99
表 24	マラーティー語母語話者の「×ガ→○ヲ」が取る述語（計 36 編）	99
表 25	口頭訂正フィードバックとライティング・フィードバックの比較（田中 2015 : 110）	106
表 26	調整のスケール—暗示的（戦略的）から明示的な調整—（Aljaafreh & Lantolf 1994 : 471）	114
表 27	フィードバック調査 I 協力者概要	117
表 28	A さんの作文概要	120
表 29	主な助詞の作文チュートリアル結果（A さん）	121
表 30	B さんの作文概要	123
表 31	主な助詞の作文チュートリアル結果（B さん）	123
表 32	C さんの作文概要	126
表 33	主な助詞の作文チュートリアル結果（C さん）	126
表 34	D さんの作文概要	128
表 35	主な助詞の作文チュートリアル結果（D さん）	128
表 36	作文チュートリアルでの支援段階	134
表 37	作文チュートリアル結果（誤用パターン別）	146
表 38	作文チュートリアル結果（誤用助詞別）	149

略記法

直格 = 直格 (direct case)	過去 = 過去	非過 = 非過去
対格 = 対格 (accusative case)	完了 = 完了形	不定 = 不定詞
与格 = 与格 (dative case)	焦点 = 焦点形	命令 = 命令形
属格 = 属格 (genitive case)		連体 = 連体修飾
具格 = 具格 (instrumental case)		

1. 序論

本章では、まず本研究の目的および課題を述べる。次に、本研究の背景であるスリランカの日本語教育を概観し、その歴史および現状をまとめる。続いて、スリランカの日本語教育の問題点を指摘し、それに対する本研究の意義を述べる。最後に、本研究の構成を示す。

1.1. 本研究の目的

本研究には、二つの目的がある。一つは、シンハラ語¹母語話者日本語学習者²（以下、SJ）の作文に見られる格助詞の誤用傾向と、主な格助詞「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の使用状況および誤用の要因を明らかにし、SJ に対する格助詞の指導方法を提案することである。もう一つは、SJ の格助詞の誤用、特に「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の誤用に対するフィードバック方法を示すことである。

筆者は、スリランカの各種教育機関において約 7 年間日本語を教えたが、その際、スリランカ人日本語学習者の作文には数多くの誤用が観察された。中でも格助詞の誤用が多く見られ、特に多いのが「×ガ→○ヲ」³の誤用であった（永井 2013）。例を二つ挙げる。

- (1) けれども、スリランカではまだロボットのぎじゅつ（×ガ→○ヲ）あまりつか
いません。 (初級 23)

¹ スリランカ人の 74.9%がシンハラ人であり（2012 年、Statistical Abstract, Department of Census and Statistics）、シンハラ人の母語は、通常シンハラ語である。シンハラ語話者は約 1,600 万人であるという（チャンドララール 2008）。

² ただし、一部シンハラ語母語話者日本語教師を含む。

³ 「×ガ→○ヲ」とは、「(私は) 本が読む」のように、「が」が誤りで「を」が正しいという誤用を指す。

(2) 車、電器製品、様々なきかいなど (×ガ→○ヲ) 作ることと、農業が主な職業である。

(中級 1) ⁴

(永井 2013 : 55)

このような誤用は、読者によってどのように解釈されるであろうか。「ガ」の主な用法は動きや状態などの「主体」⁵であるが、(1)の「ぎじゅつ」、(2)の「きかい」などが「主体」だと解釈されることは考えにくい。本来は「ヲ」を用いるべき、変化や動作の「対象」だと解釈される場合がほとんどであろう。その結果、(1)・(2)の「×ガ→○ヲ」についても、多くの場合、文全体の意味は伝達されるであろう。しかし、格助詞の使用頻度や化石化の可能性を考えると、格助詞の誤用は看過できない問題であると言えよう。

「×ガ→○ヲ」のような格助詞の誤用が多く見られるのにもかかわらず、スリランカ人日本語学習者の習得研究は数少なく、助詞の習得研究は、管見の限り永井 (2013) のみである。そこで本研究では、まず、研究対象をシンハラ語母語話者に絞り、SJ の作文に見られる助詞の誤用傾向を明らかにする。次に、特に誤用が多い格助詞「ガ」に注目し、その要因を考察するとともに、SJ に対する指導法を提案する。さらに、本研究の後半 (第二部) では、それらの格助詞の誤用に対するフィードバックを行い、その効果を検討する。その上で、SJ の格助詞の習得を促すため、具体的なフィードバック方法を提案する。

1.2. 本研究の課題

本研究の二つの目的を達成するために、次の二つの課題を設定する。

⁴ ここでは、中級は日本語能力試験旧 2 級/N2 以上に合格していること、初級は合格していないことを示す。また、その後の番号は、学習者の番号である。

⁵ 助詞の用法分類は、日本語記述文法研究会 (2009) による (資料 1 参照)。

〈課題Ⅰ〉 SJの「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の使用状況と誤用の要因を明らかにする

〈課題Ⅱ〉 SJの格助詞の習得を促すフィードバック方法を探る

本稿では、課題Ⅰに対する研究を第一部、課題Ⅱに対する研究を第二部として記述を進める。各課題の詳細は、次のようにまとめられる。なお、()内に本稿の章・節を示す。

第一部

〈課題Ⅰ〉 SJの「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の使用状況と誤用の要因を明らかにする

〈課題Ⅰ-1〉 SJの全体的な誤用傾向および助詞の使用・誤用傾向を明らかにする

(4.1~4.3)

〈課題Ⅰ-2〉 SJの助詞の誤用傾向と他の言語を母語とする日本語学習者の誤用傾向の違いを明らかにする (4.4)

〈課題Ⅰ-3〉 SJの格助詞の誤用の要因を考察する (第5章)

〈課題Ⅰ-4〉 SJの「ガ」と「ヲ」、「ニ」と「デ」の使い分けの状況を明らかにする (第5章)

第二部

〈課題Ⅱ〉 SJの格助詞の習得を促すフィードバック方法を探る

〈課題Ⅱ-1〉 日本国内の SJに継続的フィードバックを実施し、有効な方法を検討する (第7章)

〈課題Ⅱ-2〉 スリランカ国内の SJに継続的フィードバックを実施し、有効な方法を検討する (第8章)

1.3. スリランカの日本語教育概観

本節では、本研究の背景である、スリランカの日本語教育の現状を概観する。

南アジアの島国スリランカ（スリランカ民主社会主義共和国、Democratic Socialist Republic of Sri Lanka、ශ්‍රී ලංකා ප්‍රජාතාන්ත්‍රික සමාජවාදී ජනරජය Srī Lankā Prajātāntrika Samājavādī Janarajaya）は、面積は 65,610 km²、人口は 20,771,000 人（2014 年央推計）⁶であり、日本との国交は 60 年に及ぶ。シンハラ人やタミル人、ムーア人などの民族がおり、シンハラ語とタミル語が公用語（official language）、英語が連結語（link language）とされている。

スリランカにおける日本語教育は、約半世紀の歴史を持つ。スリランカにおける組織的な日本語教育は、1967 年にコロンボで開かれた私塾が、1975 年に大使館日本語普及講座として受け継がれたのが始まりであるという（井上 1999）。その後、日本語は A レベル試験⁷・O レベル試験⁸の選択科目となり、学校教育にも広まっていった。日本語能力試験受験者数も増加している（図 1）。将来の仕事や日本留学、日本語や日本人・日本文化に対する興味が主な学習動機になっているという（井上 1999、宮岸 2000、山本 2001、和田 2007、De Silva 2015）。日本語学習者は増え続け、1990 年代に急増した（図 2）。2009 年には 12,430 人に達し、海外日本語学習者数の世界第 19 位となった（国際交流基金 2011）。しかし、2012 年度日本語教育機関調査では、3,665 人と減少しており（国際交流基金 2013）、日本語能力試験受験者数の増加傾向とは相反する傾向⁹を示している。

⁶ Estimates on Mid-year Population 2012 - 2014 (Revised based on final results of the Census of Population and Housing 2012)、Department of Census and Statistics, Sri Lanka ([http://www.statistics.gov.lk/page.asp?page=Population and Housing](http://www.statistics.gov.lk/page.asp?page=Population%20and%20Housing))による。

⁷ General Certificate of Education (Advanced Level) Examination、高等学校卒業認定試験である。なお、A レベル試験の日本語受験者のうち 99%以上がシンハラ語で受験している（2005～2010 年、Department of Examinations）。

⁸ General Certificate of Education (Ordinary Level) Examination、中学校卒業認定試験である。

⁹ 総合的に考えると、図 2 の日本語学習者数の減り方はやや不自然であり、日本語能力試験受験者数が減っていない点を考えても、国際交流基金（2013）に現れていない学習者がいることが考えられる。

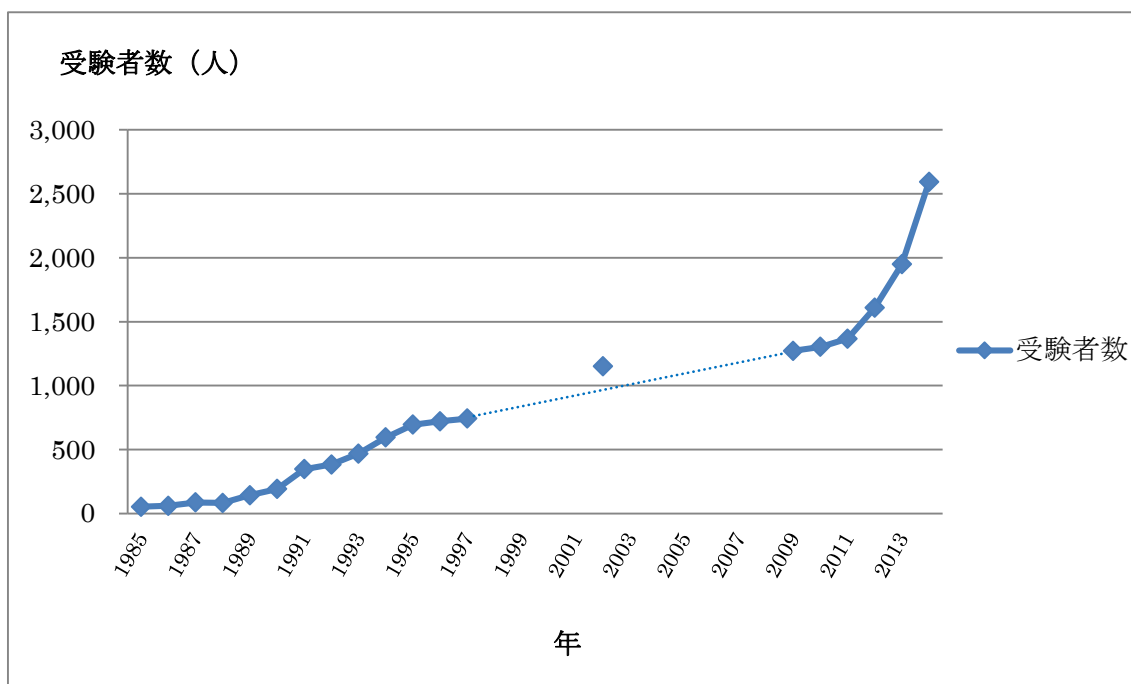


図 1 スリランカにおける日本語能力試験の受験者数の推移

(出典：1985-97年…井上 1999、2002年…国際文化振興協会、
2009-2014年…国際交流基金)

※ 一部期間の受験者数は不明

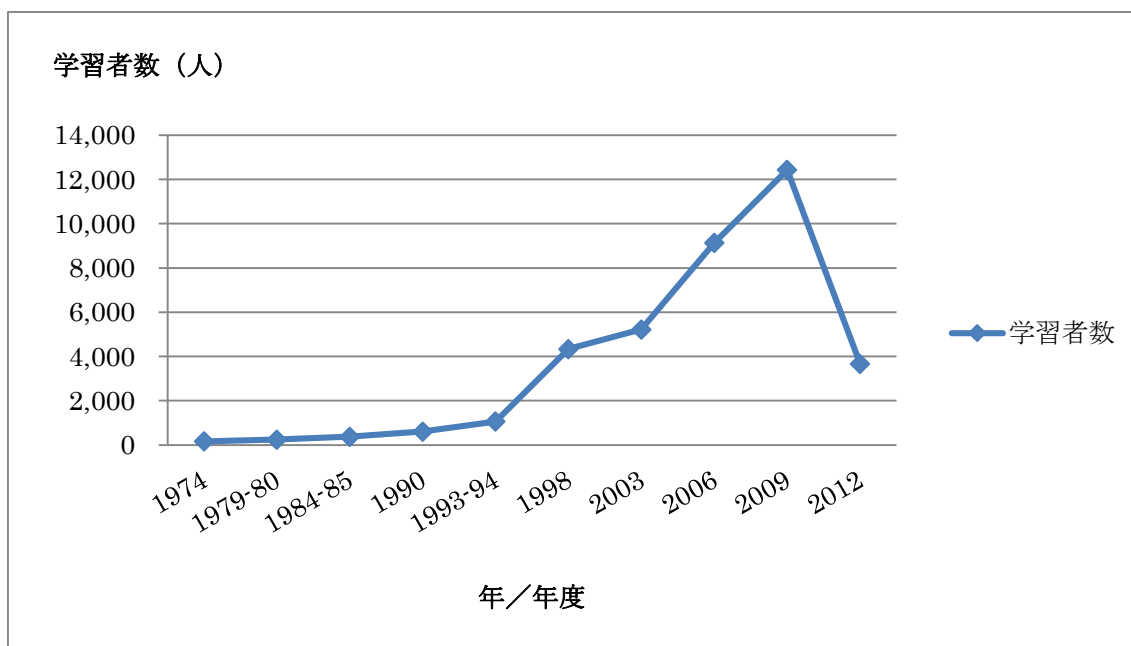


図 2 スリランカの日本語学習者数の推移

(出典：国際交流基金)

1.3.1. 高等教育

1978年、コロンボ郊外にあるケラニア大学（University of Kelaniya, Sri Lanka）に課外コースが開講された。1980年には学位コースが開講し、同年国際交流基金より日本語教育専門家の派遣も始まり（山本 2001）、現在も続いている。また、スリランカ南部の中央高地に位置するサバラガムワ大学（Sabaragamuwa University of Sri Lanka）には、1998年に日本語研究コースが設立され（岸 2011）、現在も JICA ボランティアの派遣が続いている。

中級レベルの日本語を学ぶことができ、かつ学部において学位が取得できる大学として、ケラニア大学人文学部現代言語学科の日本語コースと、サバラガムワ大学社会科学言語学部言語学科の日本研究コースがある。いずれも3～4年間のプログラムである。また、中級レベルの日本語に特化してはいないが、コロンボ大学には日本研究の修士課程（1995年開講）があり、日本の歴史や文化、経済などについて英語で学ぶことができる。さらに、学位コース以外では、その他の大学でも日本語講座が開講されている¹⁰。国際交流基金（2013）によると、高等教育機関における2012年度の日本語学習者数は、275人であった。

1.3.2. 中等教育

国際交流基金（2013）によると、2012年度、中等教育機関における日本語学習者数は1,904人であり、全学習者数の約半数を占めている。

その歴史は、まず1979年に日本語がAレベル試験の選択科目となり、1980年代に二つの学校¹¹で日本語を教え始めた（宮岸 1997、山本 2001）。Aレベルは日本の高等学校に相当し、第12～13学年の2年間である。Aレベル試験は、卒業認定試験であるとともに、国立大学の入学試験でもある（山本 2001）。教科書としては、『日本語初歩』（国際交流基金日本語国際センター）と、スリランカで出版された読解教材『Pupil's

¹⁰ 例として、スリランカ南部のルフナ大学（University of Ruhuna, Sri Lanka）が挙げられる。

¹¹ 当時、デーヴィバーリカ校で日本語を教えていたX氏によると、初めての日本語クラスには14人の学生がおり、その後、Aレベル試験にみな合格したという。当時は十分なシラバスや教材もなく、『正しい日本語』をコピーして教えたという。

Book for Japanese G.C.E. (A/L)』(Miyagishi & Kamura) が用いられていたが、2009年のシラバス再改訂により、新たな教科書『Japanese Text Book for G.C.E. Advanced Level』(NIE¹²) が指定された。A レベル試験の受験者数は、1986年には11人だったが、2010年には752人にまで増加している(図3)。A レベル試験では文字、語彙、文法、文学、読解などの様々な問題が出題されるが、350字程度の作文も出題されている。

中学校卒業試験に当たる O レベル試験では、2001年から日本語が選択科目に採用された。O レベルの教科書としても『日本語初歩』が用いられていたが、2015年にシラバス改訂・教科書変更の予定がある。O レベル試験の受験者数はまだ安定していないが、2010年の受験者数は585人であった(図3)。

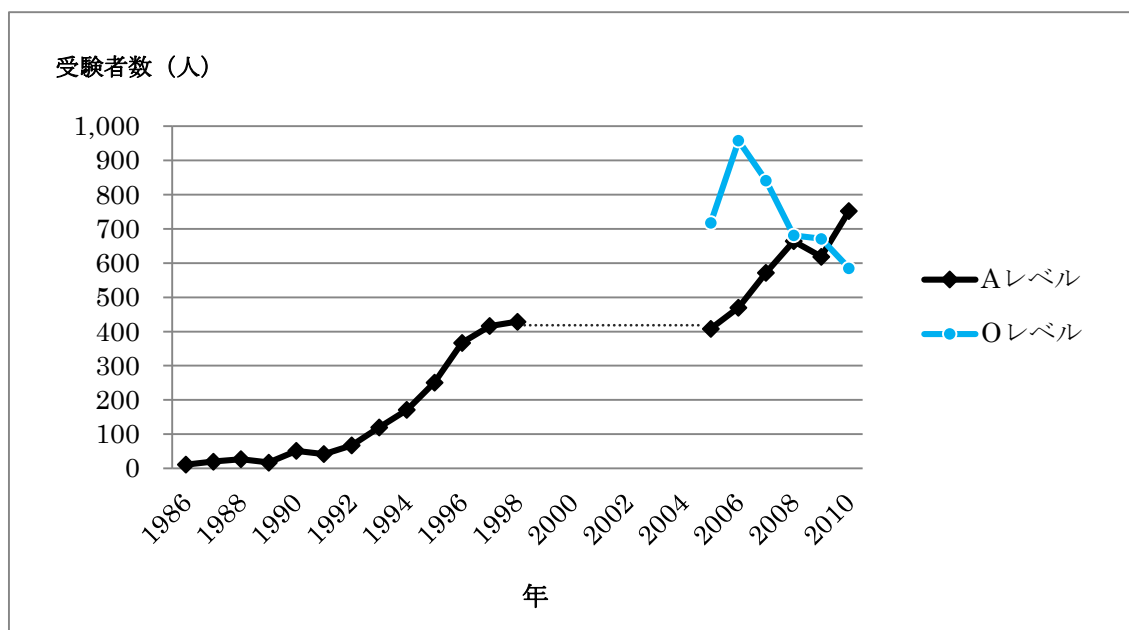


図3 Aレベル・Oレベル試験受験者数の推移

出典：1986-88年、1990年、1993-96年 … 山本 2001、
 1989年、1991-92年 … 宮岸 1997、
 2005-2010年 … Department of Examinations

※ 一部期間の受験者数は不明

¹² National Institute of Education, Sri Lanka (<http://nie.lk/>)

1.3.3. 学校教育以外の機関

国際交流基金(2013)によると、2012年度、学校教育以外の日本語学習者数は1,466人であった。有名な機関としては、日本語教育協会(Japanese Language Education Association of Sri Lanka, JLEA)¹³が挙げられる。JLEAの日本語講座は、ゼロ初級からの八つのコースに分かれており、各コースは6か月間である。全コース修了時には、日本語能力試験2級レベルに到達することを目標としている。また、これらのコースとは別に、Aレベル試験のための2年間のコースも開講されている。

各地で行われている個人教授¹⁴は統計に現れていない。また、日系企業では、主に自社社員向けの日本語教室を開いているところもある。

1.3.4. スリランカ日本語教師会

2001年に正式発足したスリランカ日本語教師会(以下、教師会)は、有志の勉強会から始まった。現在は、月に1回ほどコロomboで定例会を開き、模擬授業や研修報告、討論などを行い、日本語教師にスキルアップを目指す場所を提供している。会員の多くはスリランカ人であり、特に若手Aレベル教師が多数を占めている。参加者の日本語能力は、日本語能力試験N1~N3程度と幅がある。また、国際交流基金の日本語専門家やJICAボランティア、スリランカ在住の日本人教師など、日本人も参加している。

近年は、会員たちで集まるだけではない。2008年からは教師向けの「日本語教育セミナー」をコロomboにおいて年1回開催し、2009年からは各地のAレベル校を回る「巡回セミナー」を年1~2回開催している。また、日本文化のイベントを行ったり¹⁵、ウェブサイト¹⁶を通して国内外へ情報発信を行ったりしている。教師会の体制も、日本人主導ではなく、若手スリランカ人教員が主体的に活動するようになってきている。

¹³ 大使館の日本語講座が民営化されてできた機関である。

¹⁴ 中等教育の日本語教師が、自宅で塾を開いている場合などがある。

¹⁵ 日本文化展などのイベントに参加したり、演劇コンテストを開催したりしている。

¹⁶ スリランカ日本語教師会 <https://www.facebook.com/sljpltas?fref=ts>

表 1 スリランカにおける日本語教育略年表

年	出来事
1967	コロンボに日本語クラス開講（私塾）
1975	大使館に日本語講座開講（1994年民営化）
1978	大学に課外コース開講（ケラニア大学）
1979	A レベル試験選択科目に日本語採用
1980	学位取得コース開講（ケラニア大学）
1995	A レベル試験シラバス改訂
1996	A レベル教師養成講座開講（NIE、1期のみ）
1999	教授法の授業開始（ケラニア大学）
2001	O レベル試験選択科目に日本語採用 スリランカ日本語教師会発足
2008	第1回日本語教育セミナー開催（スリランカ日本語教師会）
2009	A レベル試験シラバス再改訂 第1回巡回セミナー開催（スリランカ日本語教師会）
2010	A レベル教員研修実施（NIE、2日間）
2012	日本語教授法ディプロマコース開講（NIE）
2015	O レベル試験シラバス改訂

1.4. スリランカの日本語教育の問題点

一私塾から始まったスリランカの日本語教育は、現在、学校教育から学校教育以外の機関まで、また都市部から地方まで、広まってきたと言える。学校教育においては、シラバス改訂、教科書の刷新、教員研修が進められている。教師会も特に近年、若手教師が中心となって活動実績を重ねてきており、スリランカ人教師の活躍が目立つようになってきている。またその一方で、2009年の内戦終結により国内情勢も安定し、日本

からの教師派遣や、日系企業の進出¹⁷もしやすくなっている。2012年度の日本語学習者数は減少したものの、日本語能力試験受験者数は増え続けている。永井（2013）も述べているように、スリランカの日本語教育には、発展の土壌が認められると言えよう。

しかしスリランカの日本語教育には、現在も、①教師自身の問題と、②教師以外の問題がある（永井 2013）。①の問題について、井上（1999）は教師の日本語運用能力や日本文化の知識、教授技術の問題を挙げている。前述の教師会は、これらの問題を解決する機能を担いつつあるが、日本語運用能力や教授技術などを上げるためには、定期的に参加する必要がある。しかし実際には、会員の流動があり、参加し続ける教師は多いとは言えないのが現状である。また、教員研修などの機会も、まだ十分だとは言えないであろう。

②の問題は、スリランカの教育制度に深く関わる問題である。シラバスや試験¹⁸、教科書、教師の待遇¹⁹、学習時間や学習環境の問題であり、教師個人や、教師会の力で解決するのは難しい。国際交流基金や国際協力機構、在スリランカ日本国大使館などの協力で、シラバス・教科書の変革や教材寄贈は行われているが、教師の待遇や、教室や視聴覚機器不足などの問題は、なお残っている。さらに、日本語学習を修了しても、それを生かした就職や進学の手続きが少ないという問題もある。日本語学習者および日本語学習修了者に対して、就職や進学に関する情報を提供し、支援していく必要もあると言えるであろう。

このように様々な問題を抱えてはいるものの、熱心な教師たちは、毎月教師会の定例会に参加し、日本語運用能力や教授技術などの向上を目指している。しかし、色々

¹⁷ 内戦終結後、堅調な経済成長を遂げており、地理的重要性からも注目されている。2015年には、コロンボにおいて両国政府機関共催による初の IT セミナーも開催されている（日本貿易振興機構による）。

¹⁸ 試験の問題としては、試験内容や採点に関わる問題がある。試験が文法重視で行われているのも問題の一つと言えるであろう。また、学生が、ただ大学・学校に入るという目的のために、教科を選択するという問題もあるという。

¹⁹ 学校教育において、常勤として働いている教師は少ない。公立学校で教えていても、課外活動になっており、無償で教えているという教師もいる。

な理由²⁰から、参加したくてもできない教師もいる。

また近年は、奨学金を得て日本留学を果たすスリランカ人日本語学習者や日本語教師が毎年出ている。中には、博士課程に進み、研究を続ける人もいる。スリランカの日本語教育に関する研究を続ける、日本人研究者もいる。今後さらに研究を進め、スリランカの現場に還元していくことは、①の問題を解決するのに有効であり、スリランカの日本語教育を発展させるために不可欠であると考えられる。永井（2013）も指摘しているように、スリランカ人・日本人双方が研究成果を積み重ね、スリランカの日本語教育文法を構築することが急務であると考えられる。スリランカの日本語教育文法が構築されれば、スリランカ人向けの指導法²¹や、スリランカ人日本語教員研修にも生かせるであろう。

1.5. 本研究の意義

1.3.および 1.4.で述べたように、スリランカの日本語教育は約半世紀の歴史を持っている。学校教育にも取り入れられ、地方にも広がりを見せている。教師会も発足から10年以上がたち、活発な活動を続けている。25年以上続いた内戦が終結したことも、日本語教育の発展に弾みをつけるものである。

しかし発展を継続させるためには、前述の①教師自身の問題と、②教師以外の問題を解決することが必要である。本研究の目的は、「SJ」の作文に見られる格助詞の誤用傾向と、主な格助詞「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の使用状況および誤用の要因を明らかにし、「SJ」に対する格助詞の指導方法を提案すること」「SJ」の格助詞の誤用、特に「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の誤用に対するフィードバック方法を示すこと」である。本研究では、SJの日本語作文の誤用・正用を分析し、フィードバックを行うことにより、高等教育は

²⁰ 教師会や教員研修などへの参加が困難な理由として、地方に住んでいてコロomboに出るのが時間的あるいは金銭的に容易でないことが挙げられる。また、スリランカ人日本語教師の多くが女性であることと、スリランカの文化的背景も関係しており、教師会への参加を希望しても、家族の理解が得られない場合もあるという。

²¹ スリランカの日本語教育文法構築の先駆けとして、宮岸による研究が挙げられる。2.3.を参照されたい。

もちろん、スリランカの日本語学習者の約半数を占める中等教育にも応用が可能である。特に、作文を分析するだけでなくフィードバックも行うことで、研究成果をただちに現場の教師たちに還元し、より具体的な指導方法を提案することができたと考える。

また、本研究は SJ に多く見られた「×ガ→○ヲ」を中心に分析しており、先行研究ではあまり取り上げられてこなかった、「ガ」「ヲ」に注目した研究である。筆者はシンハラ語の知識を持つ日本語母語話者であるが、筆者が誤用分析をしたことにより、スリランカ人教師には見つけにくい誤用が発見されたと考える²²。

本研究の意義は、先行研究であまり取り上げられてこなかった「ガ」「ヲ」に注目して、スリランカ人教師が気づきにくい誤用を発見した点、スリランカの教育現場に即時に応用が可能な点であると考えている。本研究は、スリランカの日本語教育文法構築の一部であると言えよう。

1.6. 本研究の構成

本論文は 9 章から成る。第 1 章が序論であり、第一部（第 2 章～第 5 章）、第二部（第 6 章～第 8 章）、および第 9 章のまとめという二部構成となっている。

第 1 章

本研究の目的および課題を二つずつ述べた。さらに、その背景であるスリランカの日本語教育の歴史と現状および問題点を記述し、本研究の意義を述べた。

次に、第一部「シンハラ語母語話者日本語学習者の格助詞の誤用」に入る。

²² 筆者はこれまで、スリランカ日本語教師会の月例会や日本語教育セミナーにおいて、「×ガ→○ヲ」をはじめとする SJ の助詞の問題点について指摘してきた。その中で、シンハラ語を母語とする日本語教師たちとディスカッションを重ねたが、ほとんどの教師や学習者は「×ガ→○ヲ」の誤用の多さに気づいていなかった。

第2章

誤用に関する研究およびスリランカの日本語教育に関する研究を概観する。特に、シンハラ語母語話者日本語学習者の助詞の習得状況を明らかにした永井（2013）をまとめ、その問題点についても述べる。さらに、シンハラ語の格についても概要をまとめ、格助詞「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の主な用法とシンハラ語の格標識との対応についても述べる。最後に、先行研究から得られた本研究の観点を述べる。

第3章

課題Ⅰ「SJの「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の使用状況と誤用の要因を明らかにする」に対する研究方法を述べる。

第4章

SJの主な助詞の誤用傾向をまとめ、主な助詞の誤用率も明らかにする。作文コーパス（様々な母語話者と、シンハラ語母語話者）と本研究のSJを比較し、SJは「ガ」の誤用、特に「×ガ→○ヲ」が運用上の大きな問題になっていることを述べる。

第5章

「ガ」「ヲ」の問題を中心に、SJの使用状況をまとめるとともに、誤用の要因を探る。「×ガ→○ヲ」が多く見られるのは絶対他動詞であるが、その要因として、①シンハラ語の格標示の影響、②意志性やコントロール性の高低が関わっていることを述べる。また、「ニ」「デ」「ノ」間の「場所」用法での誤用も取り上げる。さらに、シンハラ語の二項述語階層をまとめることで、誤用の要因についての考察を深める。

最後に、第一部の結論を述べ、早い時点から「ガ」「ヲ」に注目し、特に思考・知覚活動や受身的動作を表す他動詞に注意して指導することを提案する。

続いて、第二部「シンハラ語母語話者日本語学習者に対する格助詞のフィードバック

ク」に進む。

第6章

本研究でのフィードバックを定義するとともに、フィードバックの種類をまとめる。次に、フィードバックに関する先行研究を概観し、①作文フィードバック、②社会文化理論と発達の最近接領域、③ダイナミック・アセスメントと第二言語習得というポイントからまとめる。最後に、先行研究から得られた本研究の観点を述べる。

第7章

日本国内の初級 SJ4 人に、作文フィードバックを実施した結果を述べる。4 人の結果を比較しながら考察し、助詞の誤用に関しては、少しの支援があれば、早い段階での訂正が可能であったことを述べる。

第8章

スリランカ国内の SJ に実施した作文フィードバックを実施した結果をまとめる。SJ は、多くの助詞の誤用について早い段階での訂正が可能であったことから、学習者自身に注意を促すこと、学習者自身による訂正を促すことが重要であると主張する。さらに、助詞の誤用に対する具体的なフィードバック方法を提案する。

最後に、第二部の結論を述べ、第二部の結果が第一部の結果を支持するものであったこと、「×ガ」と「×ニ」の誤用の性質が違うことも指摘する。

第9章

最終章である第9章では、第一部と第二部の研究を合わせて、本研究全体をまとめる。さらに、今後の課題として、研究を発展させる方向性を述べる。

第一部 シンハラ語母語話者日本語学習者の格助詞の誤用

第一部では、課題 I に対する研究を記述する。

〈課題 I〉 SJ の「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の使用状況と誤用の要因を明らかにする

〈課題 I-1〉 SJ の全体的な誤用傾向および助詞の使用・誤用傾向を明らかにする

〈課題 I-2〉 SJ の助詞の誤用傾向と他の言語を母語とする日本語学習者の誤用傾向の違いを明らかにする

〈課題 I-3〉 SJ の格助詞の誤用の要因を考察する

〈課題 I-4〉 SJ の「ガ」と「ヲ」、「ニ」と「デ」の使い分けの状況を明らかにする

2. 格助詞の誤用に関する先行研究

SJ の誤用に関する研究は、管見の限り宮岸（2009）および永井（2013）のみである。そこで、本章ではまず誤用の定義を確認し、誤用に関する研究の流れを広く概観する。次に、誤用に関する研究を、格助詞「ガ」「ヲ」を中心にまとめる。続いて、スリランカの日本語教育に関する研究に触れ、本研究の出発点となった宮岸（2009）を取り上げる。さらに、永井（2013）をまとめながら、永井（2013）の問題点も述べる。また、母語の影響を考えるため、シンハラ語の格についてもまとめる。最後に、様々な先行研究から得られた、本研究の観点を述べる。

2.1. 誤用に関する研究の流れ

2.1.1. 誤用（エラー、error）の定義

田中ほか（1988：200）では、error（誤用、誤り）とは「第二言語（second language）または外国語（FOREIGN LANGUAGE）の学習者が犯す誤り」である。Dulay et al.（1982：138）では、errorは学習者の会話や作文において、熟達した言語基準から逸脱した部分とされる。先行研究の中には、「誤用」がはっきり定義されていないものや、全く定義されていないものも見られるが、「学習者が産出したもので、大人の母語話者の一般的な言語基準から逸脱したもの」というのが研究者たちの共通認識であると思われる。本研究では、永井（2013）に引き続き、この定義を採用する。

誤用はエラーとも呼ばれ、“systematic（体系的）”（Corder1967：166）なものである。不注意や疲れなどによる言い間違い・書き間違いであるミステイクは体系的ではないため、誤用とは区別されるべきものとされる（同1967）。

2.1.2. 誤用に関する研究の種類

第二言語習得研究は、複数の言語間の異同を明らかにしようとする対照研究から、学習者の誤用に注目した誤用研究、正用・誤用を含めた学習者独自の言語体系を明らかにしようとする中間言語研究へと進化してきた。

対照研究は「複数の言語体系を比較し、その異同から対象とする諸言語の特徴を明らかにしようとするもの」（日本語教育学会 2005：697）である。その始まりとしてラドローの“Linguistics across Cultures”が挙げられるが（石綿・高田 1990）、当時の対照研究は行動主義的な言語習得観を背景に、学習者の誤用の原因を、主に母語の干渉だと考えていた。対照研究により誤用を予測することで、より効率的な教育が可能になると考えられたのである。欧米では、1950～70年代に英語やドイツ語を中心に盛んに行われ、日本では70年代半ばに取り上げられるようになった（同1990）。しかし、対照研究の成果と外国語学習者の誤りの現れ方は必ずしも一致せず、対照研究だけでは学習上の問題点を解明できないことが分かっている（日本語教育学会 2005）。

誤用研究の始まりとされるのは、Corder (1967) である。Corder は、対照研究では取り除くべき欠陥²³として捉えられてきた誤用に、三者三様の意義を見出した。まず教師にとっては、学習目標のどこまで到達したかを知ることができる。そして研究者にとっては、学習者がどのように言語を習得しているか、証拠を得ることができる。さらに学習者にとっては、目標言語についての仮説を検証し、学習を促進することができるのである。

また、日本語の誤用研究としては、1978 年の『日本語教育』34 号の誤用分析特集が挙げられる。

母語を異にする学習者に同様の誤用が見られること、誤用研究では回避が扱えないこと、中間言語²⁴の一部しか研究対象になっていないことなどから、1970 年代中期以降、「誤用と正用、さらに誤用と正用のバリエーションの変化の過程を、単に音韻、形態、統語のレベルだけでなく、言語行動というコミュニケーションのレベルまで広げて観察し、第 2 言語の習得過程を明らかにしようとする」(長友 1993 : 6) 中間言語研究へ移行していった。

この流れを、佐々木 (2010) は端的に図示している (図 4)。

²³ 坂本 (2002) などが用いている「誤用矯正」という言葉も、誤用を否定的にとらえていることの表れであろう。

²⁴ Selinker (1972) が名付けた「習得の段階に応じて変化していく第二言語学習者の言語体系」を指す (日本語教育学会 2005 : 698)。

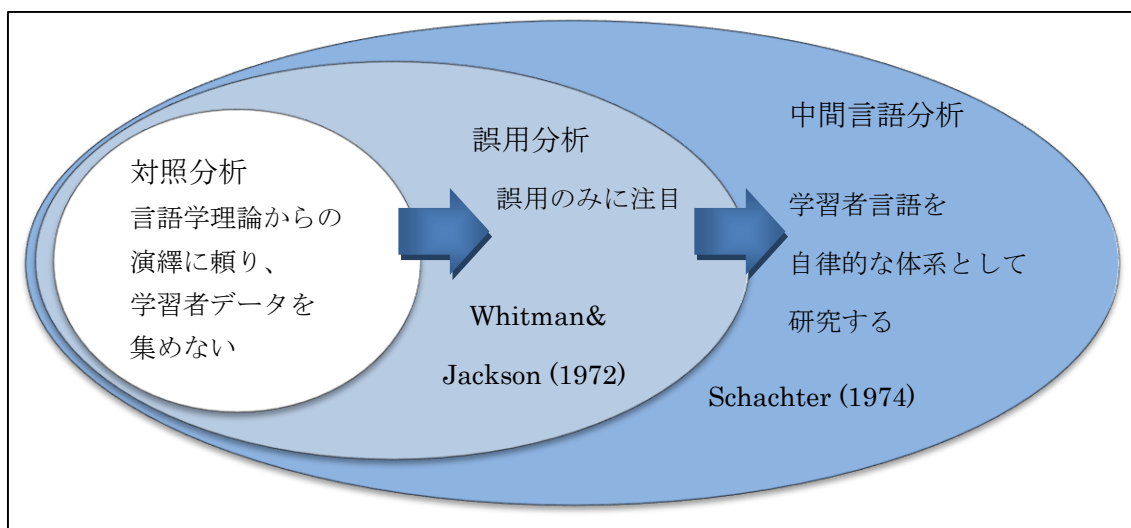


図 4 対照分析・誤用分析・中間分析の関係の、より適切な図解（佐々木 2010 : 5）

対照研究が学習上の問題点を全て明らかにできるわけではないが、母語別に学習上の問題点を整理しておけば、実際にその問題が起こった際に対処しやすい。誤用研究により実際の誤用例を分析しておけば、表出しやすい誤用が分かり、教授法や教材に即時的に応用することが可能となる。さらに、様々な母語話者の日本語の正用・誤用データを、大量に蓄積し、学習者独自の言語を、回避も含めて縦断的に調査・分析する中間言語研究を行えば、第二言語習得過程全体が明らかになっていくであろう。これらの研究は、「言語学はもちろんのこと、心理学、教育学、社会学、脳科学などとも関わる学際的研究分野」（小柳 2011 : 222）である第二言語習得研究の中で、それぞれの役割を果たしていると考えられる。

2.1.3. 誤用の分類

誤用は、母語の影響の有無によって大別できる。母語の影響によるものが言語間誤用、それ以外のものが言語内誤用である。

誤用の原因による細分類として、小篠（1983 : 37-42）は、母語の影響によらない誤用を（1）言語内の誤り、（2）発達上の誤り、（3）誘発された誤り、（4）伝達方略に基づく誤り、（5）学習方略による誤り、の五つに分類している。（1）の言語内の誤

り (intralingual error) とは、「目標言語の構造そのものが困難」な場合や、「既習の言語規則を未知の構造に適用しようとした」場合の誤りであり、「目標言語内部の干渉」と言うことができる。言語内の誤りは、さらに①過剰般化 (overgeneralization)、②規則の無視 (ignorance of rule restrictions)、③規則の不完全な応用 (incomplete application of rules) などに分けることができる。(2) の発達上の誤り (developmental error) は、母語の習得過程における誤りと類似したものとされる。(3) 誘発された誤り (induced error) は、「学習者の方略ではなく、教授側の方略やその他の外的要因により引き起こされたと考えられる誤り」である。具体的には、教師の誤った説明、教材および教材提示の不備、文脈を無視したドリルなどによる誤りである。(4) 伝達方略 (communication strategy) に基づく誤りとは、「話者が自分の意図を伝えるために用いるさまざまな方法を使用することにより生じる誤り」である。具体的には、①内容放棄 (誤りを恐れて発話を中止する)、②形式置換 (言語形式を取り替えて内容を伝達する)、③内容調整 (微妙な点は抑えて、より一般的な語や意味の近い語で代用する) などに分けることができる。(5) 学習方略 (learning strategy) による誤りとは、「学習場面で学習者が取るアプローチに起因する誤り」で、多くの場合、「目標言語を簡略化した結果」であるという。

コミュニケーションの観点から誤用を二分したものに、全体的誤用 (グローバルエラー) と局所的誤用 (ローカルエラー) がある。学習者の誤用を、聞き手側が理解可能かどうかという観点で分類した場合、「文全体の理解に支障を来すような誤用」(迫田 2002 : 209) が全体的誤用、特に支障がない誤用が局所的誤用である²⁵。

²⁵ Burt&Kiparsky (1972 : 6-7) は、次の例を挙げて、全体的誤用と局所的誤用を説明している。

Clause 1	Clause 2
† Since the harvest was good, was rain a lot last year.	

この文で問題となるのは、“Since”、“it” の脱落、および “was rain” である。このうち Clause 2 の二つ (“it” の脱落と “was rain”) は、一つの節に限られた問題であることから、局所的誤用であるという。しかし、“Since” は接続する節が間違っており、両方の節に関わる問題であることから、全体的誤用であるという。

誤用の言語構造による分類として、Dulay et al. (1982) が大別した (1) 脱落、(2) 付加、(3) 誤形成、(4) 語順の誤りが挙げられる。(1) の脱落 (Omission) とは、ある項目が使われるべきところで使われないこと、(2) の付加 (Additions) とは、逆に余分な項目が使われることである。(3) の誤形成とは (Misformation)、形態素や構造が正しくない形態で使用されることであり、(4) の語順の誤り (Misordering) とは、項目の使われている文中の位置が不適切なことである。

2.2. 誤用に関する研究

1978 年、『日本語教育』34 号には誤用分析特集が生まれ、誤用例も数多く紹介された。その中で、「誤用例による研究は、新しい文法の規則の発見につながる」(吉川 1978 : 17)、「誤用例から得たものを学習指導や教材に取り入れていく」(鈴木 1978 : 14) という二つの方向性が示された。すなわち、誤用研究によって「日本語の特色を探る」方向性と、誤用研究の成果を「日本語教授法に生かす」方向性である(宮崎 1978 : 48)。後者が結実したのものとして、日本語の誤用を広範にまとめた市川 (1997、2000、2010) が挙げられる。

2.2.1. 市川の誤用研究

市川は取り立て助詞「ハ」の誤用などを対象に、長年にわたり誤用研究を続けてきたが、それらを包括的にまとめた辞典(市川 1997、2000、2010)を著した。

市川 (1997) は、留学生の作文を中心に、約 1,500 例の文から約 1,000 例の誤用例文を選び、1 文レベルの誤用を中心に 8 分野・86 項目に分類して整理している(表 2)。さらに、項目ごとに①脱落、②付加、③誤形成、④混同、⑤位置、⑥その他の 6 種類に分けて示しているが、①、②、③、⑤は 2.1.3. の Dulay et al. (1982) に基づいている。④の混同は、他の項目との混乱による誤用であるが、例として助詞の「ハ」と「ガ」、「ている」「である」、自動詞と他動詞が挙げられている。

表 2 市川（1997）の誤用分類（8分野、86項目）

分野		項目	
I. ムード		1. (し) よう 2. つもりだ 3. たい	など 20 項目
II. テンス・アスペクト		1. た 2. ている 3. てある	など 10 項目
III. 自動詞・他動詞・ヴォイス		1. 自動詞 2. 他動詞 3. 使役文・使役やりもらい	など 5 項目
IV. やりもらい		1. (て) あげる・(て) さしあげる 2. (て) もらう・(て) いただく	など 3 項目
V. 取り立て助詞		1. は 2. も 3. だけ・しか	3 項目
VI. 格助詞・連体助詞・複合助詞		1. が 2. を 3. に 4. で	など 10 項目
VII. 連用修飾・連体修飾			1 項目
従属節	VIII. 引用節	1. と思う 2. と言う 3. 疑問引用	など 4 項目
	IX. 名詞節	1. こと 2. の	2 項目
	X. 連体修飾節		1 項目
	XI. 理由節	1. から 2. ので 3. ために 4. て	4 項目
	XII. トキ節	1. とき 2. てから 3. あと (で)	など 5 項目
	XIII. 条件節	1. たら 2. ば 3. と 4. なら	4 項目
	XIV. 逆接節	1. が・けれども 2. ても 3. のに	3 項目
	XV. 目的節	1. ために 2. ように 3. には	など 5 項目
	XVI. 並立（継起）節	1. 並立助詞と・や、および名詞の並立 2. 名詞文・形容詞文の並立 3. たり	など 6 項目

市川（2000）は、市川（1997）で扱えなかった接続詞と副詞という談話レベルの誤用を扱った。市川（2010）は誤用例文を 2,720 文に増やして 170 項目とし、文法を超えた伝達の誤用²⁶にも言及している。

これら 3 冊の辞典は、市川の誤用研究を 1 文レベルから談話レベルまで網羅し、現場の教師や学習者に分かりやすく示したものとして高く評価できる。誤用の傾向と指導のポイントを示すだけでなく、誤用項目ごとに関連性を示し、市川（2010）では誤用項目を 50 音順に並べたことも、特に学習者の便宜を図ったものとして教育的価値が高いと思われる。「どうして日本語ではこのように言えないのか」と疑問を持つ学習

²⁶ 「文としては正しいが、コミュニケーション上の適切さから言うと不自然であるもの」などが含まれる。

者も、誤用の理由とともに、類義表現との相違点や関連性も知ることができるであろう。ただ、辞典ということもあり数量的分析はされていない。市川自身も認めているとおり、誤用傾向を一般化するのに例文数が十分か疑問も残る（市川 1996）。また、広範囲に誤用を扱っている分、一つ一つの誤用傾向については細かく言及されていない。学習者の日本語力レベルが、「目安」（市川 1996 : 54）であり、明示されていないのも残念な点である。

市川（1997）は「ガ」「ヲ」について、「ガ」は「ハ」との混同が多く、「ヲ」は「ヲ＋わかる、できる」「ヲ＋自動詞」という誤用や、脱落が多いと述べている。また市川（2010）では、「使い方ガ教えてくださいませんか」は「使い方ガ分かりません」という日本語教科書などでよく見られる基本パターンを用いている可能性を指摘している。

2.2.2. 格助詞の誤用に関する研究

格とは、「主に名詞相当語句が係り先である文中の支配要素とのあいだで取り結ぶ統合的（syntagmatic）な関係」（日本語教育学会 2005 : 97）のことである。その統合的な関係を表す表現手段（表現形式）を表層格と呼び、ある表現形式で実現される意味的な統合関係を深層格と呼ぶ（同 : 97）。日本語の場合、後置詞である助詞によって格が標示される。これまで、誤用研究も含めて、格助詞の第二言語習得研究には、「ニ」と「デ」の混同や「ヲ」と「ニ」の混同など、「ヲ」「ニ」「デ」を扱ったものが多く見受けられる。

前述した『日本語教育』34号の中で、格助詞を中心に誤用を取り上げたのは鈴木（1978）である。鈴木（1978）は、主に東南アジア出身の学習者の作文から、混同が多い助詞を指摘している²⁷。その一つである「ガ」と「ヲ」の混同の要因としては、自動詞と他動詞の取り違えから来る場合が多いと述べている。具体的には、①日本語の自・他動詞の形態の難しさ、②日本語と学習者の母語の自・他動詞の非対応を挙げ

²⁷ 「ガ」と「ハ」、「ガ」と「ヲ」、「ニ」と「デ」、「デ」と「へ」「ニ」と「ヲ」などを挙げている。

ている。

松田・斎藤（1992）では、韓国語を母語とする初級日本語学習者 2 人の 6 か月間の発話資料を対象に、「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」「へ」など 10 種の格助詞の使用傾向を調査し、誤用に至る認知方略について考察した。「ガ」については、使用頻度も正用率も高いが、状態述語の対象を表す際「ヲ」を選択する誤用が見られることを指摘している。

「ヲ」は脱落の比率が一番高いが、初級段階で使用される「ヲ」の用法は脱落しても意味が通じることが多いことから、「意味の優先づけによる省略という方略が用いられた」と考察している。「ニ」は誤って他の助詞を選択することが多く、誤選択する助詞の種類も多様であるが、特に場所を表す名詞句に「デ」の誤選択が見られるという。

久保田（1994）は、英語を母語とする初級学習者 2 人の発話・書き資料²⁸を対象に「ヲ」「ニ」「デ」「へ」の 1 年 10 か月間の習得過程を分析し、文型による正用率の違いにも言及した。各格助詞の正用率の変動や、個人別、資料別の誤用傾向についても触れられているが、両人の発話・書き両資料に共通した傾向として、「デ」の誤用の大半が「ニ」の誤選択であることを挙げている。

松田・斎藤（1992）と久保田（1994）の共通点は、韓国語話者か英語話者かという違いはあるものの、2 人の初級学習者を一定期間調査し、「ニ」「デ」の混同が見られるという結果を得た点である。しかし、松田・斎藤では「×デ→○ニ」²⁹が、久保田では「×ニ→○デ」が多いという相違点もある³⁰。この違いが母語の違いによるものなのかは不明である。また、少数の学習者に対して縦断研究を行い、個人差や学習時期による誤用の変動についても分析している点は評価できる。しかし、2 人の傾向を一般化できるかは疑問であり、母語の影響や、後続する述語についての分析は見られない。

²⁸ 発話資料は対話タスクやストーリー・テリングなど、書き資料は穴埋めテストや日記などである。

²⁹ 本研究で、「×デ→○ニ」とは、「日本で留学する」のように、「デ」が誤りで「ニ」が正しいという誤用を示す。

³⁰ 「ニ」の習得状況を調査した福間（1997）では、久保田同様「ニ」の過剰般化が見られたという。対象は初級学習者（16 か国 19 人）の 6 か月間のクイズ・テスト中の作文であった。なお、福間の調査対象には、母語は不明であるがスリランカ人が 1 人含まれている。

それに対し、生田・久保田（1997）は、対象者を 17 カ国、50 人³¹とし、レベルも上級学習者として、横断研究を行った。誤用傾向と助詞の意味機能との関係を解明するため、「ヲ」「ニ」「デ」「へ」など八つの助詞について機能別の穴埋めテストを行い、誤用に特徴的な傾向が見られた「ヲ」「ニ」「デ」に絞って分析した。その結果、①対象を表す意味機能では「ヲ」の過剰般化が起こっており、②感情を表す動詞の対象では「ヲ」「ニ」「デ」の間に選択上の混乱があることなどを示している。ただし、母語別や個人別の傾向については特に差異が見られず、そのことが中間言語の存在を意味するのか、あるいはデータを増やすことで母語干渉が見られるのか明らかにするのは今後の課題としている。

これらの研究では後続する述語についての記述があまり見られないが、今井（2000）も指摘しているとおり、本来格助詞は「名詞に後接し述語との意味関係を表す格の表現形式」であり、名詞句と述語との結び付きについての分析が必要である。今井（2000）は、中国語・韓国語を母語とする各 45 人、計 90 人の上級学習者を対象に穴埋めテストを行い、精神的活動動詞と共起する名詞の格という観点から「ニ」「ヲ」の習得状況を調査した³²。その結果、「ニ」「ヲ」の選択が困難であり、「×ヲ→〇ニ」とする過剰般化が見られること、形容詞に意味的に隣接した動詞文に「ガ」を選択する誤用が見られることを示している。また、中国語母語話者の傾向としては「ヒト名詞+ガ」「ガ+自動詞」「ヲ+他動詞」というパターン形成が見られることから、一語化のストラテジーを取っている可能性を指摘している。中国語母語話者は、「主格ガ+対象格（ニ）+自動詞」という主格の示された文においても対象の格に「ガ」を選択しているという。韓国語母語話者は日本語の格助詞と対応しない格語尾で表される「気づく」「迷う」などが低正答率であったという。母語の負の転移が疑われたが、中国語母語話者も同様の傾向があることから、誤用の主な要因とみなすことは難しいとした。

「ニ」「デ」の一語化のストラテジーを指摘したものに迫田（2001）がある。迫田

³¹ 母語は不明であるが、スリランカ人 1 人を含む。

³² 生田・久保田（1997）の調査では「ヲ+感情を表す動詞」「ニ+感情を表す動詞」は合計 18 問出題され、今井（2000）の調査では「ヲ+精神的活動動詞」「ニ+精神的活動動詞」は合計 40 問出題された。このうち「ヲ」の四つの動詞と「ニ」の四つの動詞が重なっている。

(2001) は、中国語・韓国語・その他を母語とする各 20 人、計 60 人の中級学習者を対象に穴埋めテストを行い、学習者が「位置を示す名詞+ニ」「地名・建物を示す名詞+デ」というユニット・ストラテジーを使用している可能性が高いこと、その結果、誤用を生み出す原因の一つになっていることを示唆した。

格助詞の誤用を扱う研究は近年も続いており、中国語母語話者の作文コーパスを対象に「ニ」と「デ」選択のストラテジー³³を考察した山木 (2013) や、アラビア語母語話者の日本語作文に見られる「ニ」の使用状況を分析したハーネム (2013)³⁴などが挙げられる。2.1.2 でも述べたように、今後も諸言語母語話者の日本語の正用・誤用データの分析を続け、研究を積み重ねていくことで、格助詞の習得過程全体が明らかになっていくと考えられる。

「ガ」「ヲ」に注目した研究は少ないが、「ガ」「ヲ」の一方または両方に主眼を置いた研究に、杉本 (1997)、杉山 (2001) および坂口 (2004) がある。

杉本 (1997) は中国語を母語とする中級・上級日本語学習者 30 人の作文に見られた約 220 例の「ヲ」の誤用を、「ヲを使ったことによる誤用」、「ヲを使わなかったことによる誤用」、「×ヲ→○ガ」「×ガ→○ヲ」の誤用に大別して分析した。その結果、様々な格助詞・機能との間で誤用が見られ³⁵、着点の「ニ」と対象の「ヲ」の混同が多いことなどを示した。その理由として、誤用の起きにくい「場所」や「起点」などは具体的に捉えやすいが、「対象」「着点」は表す範囲が広く抽象的で捉えにくいことを挙げている。「ガ」「ヲ」の問題については、動詞の自他の誤用が多く、「ヲ+自動詞」の誤用には、対になる他動詞がある場合が多く、「ガ+他動詞」の誤用には、対になる自動詞がない場合が多いことを示している。また、受身表現に関わる誤用は多いが、使役表現に関わる誤用は少ないという。

³³ 「ニ」は述語の移動性、「デ」は動作性を助詞選択のストラテジーとして使用している可能性を指摘している。

³⁴ ハーネム (2013) は「ニ」の理解調査も行っており、アラビア語母語話者日本語学習者が、特定の動詞について「助詞+動詞」をセットにして暗記している可能性を示唆している。

³⁵ 「ヲ使用の誤用」で見られたのは、着点「ニ」、対象「ニ」、手段・材料「デ」、場所「デ」、動作性名詞を修飾する「ノ」、引用「ト」の誤選択などである。「ヲ不使用の誤用」で見られたのは、対象を「ニ」や「ノ」で表す、対象の「ヲ」が脱落するなどである。

杉山（2001）は、日本語母語話者 29 人と上級日本語学習者 41 人³⁶を対象に、助詞を一つ、あるいは複数書き入れる空所補充テスト³⁷を実施した。分析では、日本語母語話者・学習者間の格助詞使用の揺れを比較し、「ガ」「ヲ」を中心に、省略も含めて検討した。その結果、「ガ」「ヲ」使用の揺れに関して、日本語学習者は日本語母語話者と比べ、「格助詞のバラエティー」が多かったが、使用・省略のどちらも可能と判断することは少なかったと述べている。また、上級学習者でも、自他動詞の取る格助詞の理解が不十分であること、場所を表す名詞につく「ヲ」「ニ」「デ」の理解が不十分であることを指摘している。

坂口（2004）は、中国語母語話者・韓国語母語話者各 6 人が初級から上級に至るまでの 2 年間の作文データを対象に、「ガ」と「ヲ」の誤用を分析した。さらに、日本の大学に留学中の中国語母語話者と韓国語母語話者計 32 人に、作文データから抽出した誤用文を訂正させる調査を行った。「×ヲ→○ガ」では中国語話者に動詞の自他の問題が多く、「ヲ+対のある自動詞」が多いが、「ヲ+対のない自動詞」も見られること、「×ガ→○ヲ」でも自他の問題が見られることを指摘している。また、使役・可能・受身・授受表現を用いた際に混乱したと思われる「×ガ→○ヲ」の誤用が見られるという。

同様の指摘は、誤用の多い格助詞「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」を分析した細川（1993）³⁸にも見られ、自他同形の動詞や、受身・可能の形式になっている場合に誤用が多いとした。

2.2.1.および 2.2.2.から、本研究が特に注目する「ガ」「ヲ」についての記述を、誤用を中心にまとめると表 3 のようになる。

³⁶ 母語の内訳を見ると、中国語 26、韓国語 5、台湾語 3、広東語 3、タイ語 3、英語 1、タガログ語 1 と述べられている。これを合計すると 42 人となり、正しい対象者数は、41 人か 42 人かのいずれかであると思われる。

³⁷ 2 種類の空所補充テストを実施した。一方のテストは、必ず一つの助詞を記入するものであった。もう一方のテストは、複数の助詞を記入してよく、助詞の省略が可能な場合は「×」を記入するものであった。

³⁸ 対象は 13 か国 80 人、計 3,003 文の作文である。対象者のレベル・母語は一部不明であるが、33 人はフランス人大学生（2 年生）、14 人は日本の大学の学部生で、朝鮮語を母語としているという。

表 3 先行研究での「ガ」「ヲ」の誤用傾向³⁹

研究者	対象者の母語 レベル	「ガ」「ヲ」についての誤用傾向
鈴木 (1978)	東南アジア系 不明	・自動詞と他動詞の取り違えから来る場合が多く、①日本語の自・他動詞の形態の難しさ、②日本語と学習者の母語の自・他動詞の非対応から来る
市川 (1997) (2000)	多言語 初級～	・「ガ」は「ハ」との混同が多く、「ヲ」は脱落が多い ・「ヲ+わかる、できる」「ヲ+自動詞」という誤用が多い ・「使い方ヲ教えてくださいませんか」は「使い方ガ分かりません」という基本パターンを用いている可能性がある
松田 ・斎藤 (1992)	韓国語 初級	・「ガ」は使用頻度、正用率が高い ・状態述語の対象を表す際「×ヲ→○ガ」の誤選択が見られる ・「ヲ」は脱落の比率が一番高い
久保田 (1994)	英語 初級	・「ヲ」の正答率は、「場所デ+対象ヲ+V」文型と「対象ヲ+V」文型でありあまり変わらず、「ヲ」は文節数の増加、文型の違いの影響を受けない
生田 ・久保田 (1997)	多言語 上級	・対象を表す意味機能では「ヲ」の過剰般化が起こっている ・感情を表す動詞の対象では、感情の対象を原因とみなした「デ」の誤選択が加わり、「ヲ」「ニ」「デ」間の混乱が見られる
今井 (2000)	中・韓国語 上級	・精神的活動動詞と共起する「ニ」「ヲ」は選択が困難である ・(精神的活動動詞と共起する「ニ」「ヲ」において)中国語母語話者は「ヒト名詞+ガ」「ガ+自動詞」「ヲ+他動詞」というパターンを形成し、「主格ガ+対象格(ニ)+自動詞」文においても対象の格に「ガ」を選択する
杉本 (1997)	中国語 中～上級	・動詞の自他の誤用が多い ・「ヲ+自動詞」の誤用には、対になる他動詞がある場合が多い ・「ガ+他動詞」の誤用には、対になる自動詞がない場合が多い ・受身表現は誤用が多いが、使役表現は少ない
杉山 (2001)	多言語 上級	・「ガ」「ヲ」使用の揺れに関して、日本語学習者は「格助詞のパラエティー」が多かったが、使用・省略のどちらも可能と判断することは少ない ・自他動詞の取る格助詞の理解が不十分である ・場所を表す名詞につく「ヲ」「ニ」「デ」の理解が不十分である

³⁹ 一部、正用についての記述も含む。

坂口 (2004)	中・韓国語 初～上級	・「×ヲ→○ガ」では中国語話者に自他の問題が多く、「ヲ+対のある自動詞」が多いが、「ヲ+対のない自動詞」も見られる ・「×ガ→○ヲ」でも自他の問題が見られ、使役・可能・受身・授受表現を用いた際に混乱したと思われる誤用も見られる
細川 (1993)	多言語 (中級)	・「×ヲ→○ガ」には、自他同形の動詞や、受身や可能になっているものが多い

先行研究の「ガ」「ヲ」に関する記述は、自他動詞との関係で、「ガ+他動詞」「ヲ+自動詞」の誤用を指摘したものが多く見られる。「ヲ」の脱落の多さを指摘しているのは市川（1997）と松田・斎藤（1992）である。「ヲ」と「ニ」に関しては、対象を表す意味機能では「ヲ」の過剰般化が見られるが、感情を表す動詞の対象では「ヲ」「ニ」「デ」間の混乱が見られる（生田・久保田 1997）、精神的活動動詞と共起する「ニ」「ヲ」は選択が困難である（今井 2000）という指摘がある。中国語母語話者の誤用傾向としては、「ガ+自動詞」「ヲ+他動詞」というパターンの形成（今井 2000）も見られる。「×ヲ→○ガ」の誤用として挙げられるのが、「わかる、できる」（市川 1997）、状態述語の対象（松田・斎藤 1992）である。受身・使役などの有標表現により誤用が増えるとしたものに杉本（1997）、坂口（2004）、細川（1993）がある。

これらの誤用傾向は、自他動詞だけではなく、格助詞の意味機能や述語の意味、文型という様々な観点から示されているが、その結果には共通点だけではなく、細かな違いが見られる。誤用に関する研究では、研究者の誤用判断により結果が変わることが考えられるが、「ガ」「ヲ」に関しては誤用の判断が比較的はっきりしていると思われる。従って、結果に違いをもたらしたのが母語の違いなのか、あるいは研究方法や学習者のレベルの違いなのかなど、今後も調査を重ねて検討することが必要であろう。

また、「ガ+自動詞」「ヲ+他動詞」という動詞との一語化の可能性だけではなく、「ヒト名詞+ガ」という名詞との一語化の可能性も示されている（今井 2000）。「使い方ヲ教えてくださいませんか」は「使い方ガ分かりません」という日本語教科書などでよく見られる基本パターンを用いている可能性（市川 2000）も指摘されている。格が「名詞句が文中で述語や他の語に対してどのような関係にあるかを示す文法範疇」

(近藤・小森 2012 : 3) であることを考えると、SJ の誤用分析でも同様に、様々な観点から検討する必要があると考えられる。

2.3. スリランカの日本語教育に関する研究

スリランカの日本語教育に関する研究として、まず宮岸による一連の対照研究が挙げられる。宮岸 (1999) や宮岸 (2004) などが挙げられるが、中でも宮岸 (2015) は日本語とシンハラ語の格標識の対照研究を網羅的に行っており、SJ の母語の転移を知る上で、多くの手がかりを提供している。さらに、宮岸 (2012) は、日本語とシンハラ語の授受表現について対照研究および習得研究を行い、シンハラ人用の日本語授受表現指導書を作成・配布したことを報告している。

その他に、日本人による研究としては、ビリーフ調査などによりスリランカの日本語教育の現状・問題点を明らかにした井上 (1999)、山本 (2001)、和田 (2007)、宮岸 (2000) などが挙げられる。近年はスリランカ人による研究も増えつつある。日本語とシンハラ語の対照研究・習得研究としては、ラトナーヤカ (2008) の非意志性、Priyadarshani (2010) の授受表現、デヒピティヤ (2012) の依頼表現、ウィラシンハ (2012) の応答表現などが挙げられる。

スリランカの日本語教育に関する研究のうち、SJ の誤用を分析したものは、管見の限り宮岸 (2009) のみである。SJ の助詞の誤用・正用を分析し、SJ の助詞の習得状況を明らかにしたものは、永井 (2013) のみである。永井 (2013) については、次節で詳述する。

宮岸 (2009) は 2009 年 3 月のスリランカ日本語教師会定例会の中で行われた講演資料であるが、シンハラ人初級日本語学習者 106 人⁴⁰の助詞に関する誤用を示し(表 4)、スリランカで出版された日本語教材における「ガ」と「ハ」の説明の問題点を指摘している。講演では、スリランカの日本語教材に見られる「ガ」と「ハ」の説明と例文が合っていないなどの問題も指摘されたほか、参加者とディスカッションを行い、「ガ」

⁴⁰ A レベル学習者 56 人、大学生 37 人、社会人 13 人の計 106 人

と「ハ」の説明にシンハラ語の感覚を生かす方法が検討された。

表 4 シンハラ人初級日本語学習者の助詞に関する誤用 (error) (宮岸 2009: 1 より)

○ ^x	が	を	に	で	へ	から	まで	と	も	より	は	の	+ ^{※1}	- ^{※2}
が		10	19	1				1			56	4	6	21
を	39		21	2				3	2		25	4	5	27
に	3	8		33				2			3	19	27	23
で	1	1	44		3	2		3			2	8	5	7
へ			2											
から														3
まで														
と		1	2						1	2		1	1	3
も														
より														
は	32	9	24	6				2	1			6	3	47
の	2	6	10	4				3	1		3		8	47
計	※ ³ 78	35	※ ⁴ 121	46	3	2	0	14	5	2	89	42	※ ⁵ 55	178

※ 1・2 「+」は余分な助詞の付加を、「-」は必要な助詞の脱落を示す。

※ 3・4 宮岸 (2009) では 78、121 となっていたが、計算上は 77、122 である。

※ 5 枠外の数字は筆者が付け加えた。

表 4 の誤用数の合計は 670 であり、誤用の多いものは「ガ」と「ハ」の混同、「ハ」と「ノ」の脱落、「×ガ→○ヲ」「×ニ→○デ」などである。多くの誤用を整理し、SJ の助詞の誤用傾向を初めて量的に示したものとして評価できる。しかし、スリランカ日本語教師会における講演資料であることもあり、誤用判断の手続きは不明であり、調査対象の情報も詳しく示されていない。

またグナセカラ（2015）によると、シンハラ語母語話者日本語学習者は、主語が人間の場合、「私学生です。」のような助詞の脱落が多く見られるという。

2.4. 永井（2013）

永井（2013）は、スリランカ・ケラニヤ大学の初級・中級 SJ⁴¹の日本語作文（計 62 編）⁴²に見られる主な助詞の誤用を分析した。まず、宮岸（2009）を参考に、SJ の作文に見られる主な助詞の誤用を示した（表 5）⁴³。また、主な格助詞の誤用数、誤用率を示した（表 6）。さらに、二つの作文データベースと比較して、SJ の誤用の特徴を探った。

⁴¹ 日本語能力試験をレベル分けに用い、N2/2 級以上の学習者を中級、それ以外の学習者を初級と分類している。また、永井（2013）では SJL と略したが、本研究の SJ と同じ意味であるため、本研究では SJ に統一して記述を進める。

⁴² 日本語母語話者 3 人で誤用を判定した「判定作文」52 編、筆者 1 人で誤用を判定した「参考作文」10 編の計 62 編である。

⁴³ 宮岸（2009）との違いは、余分な助詞の付加あるいは必要な助詞の脱落を、「+/-」を用いて表すのではなく、「φ」を用いて表した点である。

表 5 SJの主な助詞の誤用（作文数：52編⁴⁴）（永井 2013：36）

○ ^x	ガ	ヲ	ニ	デ	ヘ	カラ	マデ	ト	モ	ヨリ	ハ	ノ	φ	計
ガ		50 (9.0%)	11 (2.0%)	2 (0.4%)				1 (0.2%)			68 (12.2%)	1 (0.2%)	14 (2.5%)	147 (26.4%)
ヲ	61 (11.0%)		14 (2.5%)	1 (0.2%)							18 (3.2%)	3 (0.5%)	23 (4.1%)	120 (21.5%)
ニ	3 (0.5%)	6 (1.1%)		18 (3.2%)					1 (0.2%)		2 (0.4%)	4 (0.7%)	20 (3.6%)	54 (9.7%)
デ			21 (3.8%)			2 (0.4%)						1 (0.2%)	5 (0.9%)	29 (5.2%)
ヘ														0 (0.0%)
カラ		1 (0.2%)	3 (0.5%)											4 (0.7%)
マデ														0 (0.0%)
ト	1 (0.2%)	2 (0.4%)	1 (0.2%)										6 (1.1%)	10 (1.8%)
モ											1 (0.2%)		5 (0.9%)	6 (1.1%)
ヨリ														0 (0.0%)
ハ	19 (3.4%)	4 (0.7%)	7 (1.3%)										18 (3.2%)	48 (8.6%)
ノ		2 (0.4%)	7 (1.3%)	2 (0.4%)		2 (0.4%)		1 (0.2%)					80 (14.4%)	94 (16.9%)
φ			14 (2.5%)	2 (0.4%)		1 (0.2%)		3 (0.5%)	12 (2.2%)		6 (1.1%)	7 (1.3%)		45 (8.1%)
計	84 (15.1%)	65 (11.7%)	78 (14.0%)	25 (4.5%)	0 (0.0%)	5 (0.9%)	0 (0.0%)	5 (0.9%)	13 (2.3%)	0 (0.0%)	95 (17.1%)	16 (2.9%)	171 (30.7%)	557 (100.0%)

⁴⁴ 永井（2013）では「本」という助数詞を用いているが、本研究の「編」と同じ意味であるため、ここでは「編」に統一する。また、「52編」は、「判定作文」52編を指す。「判定作文」については、注42を参照されたい。

表 6 SJ の主な助詞の誤用率（作文数：52 編⁴⁵）（永井 2013：37）

	初級			中級			合計			初級・中級の 誤用率の比較
	使用数	誤用数	誤用率	使用数	誤用数	誤用率	使用数	誤用数	誤用率	
ガ	337	47	(13.9%)	357	37	(10.4%)	694	84	(12.1%)	(+ 3.5%)
ヲ	567	36	(6.3%)	475	29	(6.1%)	1042	65	(6.2%)	(+ 0.2%)
ニ	437	48	(11.0%)	420	30	(7.1%)	857	78	(9.1%)	(+ 3.9%)
デ	234	15	(6.4%)	227	10	(4.4%)	461	25	(5.4%)	(+ 2.0%)
へ	10	0	(0.0%)	17	0	(0.0%)	27	0	(0.0%)	—
カラ	51	1	(2.0%)	79	4	(5.1%)	130	5	(3.8%)	(- 3.1%)
マデ	10	0	(0.0%)	21	0	(0.0%)	31	0	(0.0%)	—
ト	393	2	(0.5%)	282	3	(1.1%)	675	5	(0.7%)	(- 0.6%)
モ	307	10	(3.3%)	280	3	(1.1%)	587	13	(2.2%)	(+ 2.2%)
ヨリ	21	0	(0.0%)	21	0	(0.0%)	42	0	(0.0%)	—
ハ	816	68	(8.3%)	563	27	(4.8%)	1379	95	(6.9%)	(+ 3.5%)
ノ	835	6	(0.7%)	857	10	(1.2%)	1692	16	(0.9%)	(- 0.5%)
φ ⁴⁶	—	87	(100.0%)	—	84	(100.0%)	—	171	(100.0%)	—
計	4,018	320	(8.0%)	3,599	237	(6.6%)	7,617	557	(7.3%)	(+ 1.4%)

さらに、「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の誤用のうち、特に多く見られた「ガ」と「ヲ」の問題に注目して、誤用の要因を考察した。その結果は、次のようにまとめられる。

- 1) SJ の全誤用のうち、助詞の誤用が約 4 割を占めている
- 2) SJ は特に「ガ」と「ヲ」の混同の割合が高く、「×ガ→○ヲ」の誤用が多く見られ、「ガ」の誤用率も高い
- 3) 「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の誤用率は、初級より中級の方が低かったが、「ヲ」の誤用率は初級・中級で大差がない。「ガ」の誤用率は、改善傾向は見られるもの

⁴⁵ 永井（2013）では「本」という助数詞を用いているが、本研究の「編」と同じ意味であるため、ここでは「編」に統一する。また、「52 編」は、「判定作文」52 編を指す。「判定作文」については、注 42 を参照されたい。

⁴⁶ 「φ」の行は助詞の脱落を示しており、全て誤用であるため、誤用率は 100%となっている。

の、中級になっても1割に達している

- 4) SJ はシンハラ語の直格⁴⁷の影響で、目的語を「ヲ」で示すことに注意が向きにくいと考えられる。そのため、「ガ」と「ヲ」の区別があいまいになり「ガ+他動詞」とした結果、「×ガ→○ヲ」の誤用が増えている
- 5) 「～ヲ分かる」の誤用が多い理由として「シンハラ語の格枠組みの違いの影響」が考えられるが、それ以外にも「分かる」という動詞の意味理解が不十分であることが考えられる
- 6) 「～ト分かる」という引用の多さは、「～ガ分かる」を習得する機会を逃す原因となる危険性がある。また、使用教材に「分かる」があまり取り上げられておらず、化石化が促進されていることが考えられる
- 7) シンハラ語の属格は「存在・出現の場所」「動きの場所」「時」⁴⁸を表すことから、「×ニ→○デ」「×デ→○ニ」の誤用が生じるものと考えられる
- 8) シンハラ語の二項述語には「与+□」型が早くから見られるが、問題として現れにくい
- 9) 二項述語の第2項の格には、両言語の格枠組みの違いを反映した「×ヲ→○ニ」「×ニ→○ヲ」「×ニ→○ガ」などの誤用が多く見られ、特に5類「感情」⁴⁹に多い。これらの誤用は、シンハラ語の負の転移が化石化する前に対処する必要がある
- 10) 「×ニ」「○ニ」の誤用の種類が多い理由として、シンハラ語の負の転移が考えられる

永井（2013）は、SJの主な助詞の誤用を分析し、「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」を中心に、習得状況を示すとともに、誤用の要因を考察した初めての研究と言える。しかしながら、永井（2013）が対象とした作文は、一大学の授業の課題として出されたものであ

⁴⁷ 「直格」(direct case)については、次節2.5.を参照されたい。

⁴⁸ 助詞の用法分類は、日本語記述文法研究会（2009）による。

⁴⁹ 「5類 感情」は角田（2009）の二項述語階層の分類の一つである。二項述語階層については、5.3.3.を参照されたい。

り、執筆時の制限がなかったため、辞書などを参考にした可能性は否定できない。そのため、①SJ全体の誤用傾向を示しているのか、②実際の日本語能力かどうか、という点について、やや疑問が残る。また、横断的なデータをレベル分けして分析を行っており、縦断的な調査は行っていない。さらに、作文データベースと比較を行った際、誤用判断は永井1人で行っている。

SJの助詞の習得状況や、誤用の要因を明らかにするためには、①複数の教育機関からより多くのデータを収集し、②縦断的なデータも収集する必要があると言えよう。また誤用判断についても、2.6.2でも述べるとおり、可能な限り複数の母語話者が行う方が適切であろう。

2.5. シンハラ語の格

シンハラ語は、インド・ヨーロッパ語族の近代インド・アリア諸語に属し、その特徴は次のようにまとめられる（中村ほか1989、Chandralal 1993）。

- ・ 屈折語に分類されるが、膠着語的な形態法を示すことも多い
- ・ 語順はSOV型であるが比較的自由であり、主語の省略もよく行われる
- ・ 有生名詞は他動詞文の主語になるが、無生名詞はならない⁵⁰
- ・ 口語体と文章体⁵¹は、語彙・文法に違いがある。特に大きな違いは、文章体では主語と述語の一致が求められること、文章体には受動態があることである

シンハラ語の名詞は、「語尾変化によって、性、数、格」（中村ほか1989：294）を表す。シンハラ語の格をどう分類するかは、研究者によって異なっているが、本研究では、教育学的見地から名詞を5分類したKarunatilake（2010）の格分類を採用する。

⁵⁰ ただし、宮岸（2015）には、無生名詞が他動詞文の主語となる例が紹介されている。

⁵¹ 日常会話や個人的な手紙などでは口語体が、ニュース報道や新聞、小説（地の文）などでは文章体が用いられるという。

口語体のシンハラ語を扱った Karunatillake (2010) は、まず名詞を大きく無生名詞と有生名詞の二つに分けた。さらに、無生名詞を属格の形態によって I 類～IV 類の四つに分け、有生名詞を V 類とした。有生名詞には男性・女性の区別があるが、無生名詞は全て中性となる。無生名詞は direct case (直格)、dative case (与格)、genitive case (属格)、instrumental case (具格) の四つの格があり、直格と対格に形態上の区別はない。有生名詞は、direct case (直格)、accusative case (対格)、dative case (与格)、genitive case (属格)、instrumental case (具格)、vocative case (呼格) の六つの格がある。

無生名詞のうち、I 類は外来語であり、直格は「-eka」で終わり、属格のマーカは「ē」である。II 類の直格は「a/æ」で終わり、属格のマーカは「e/ē」である。III 類の直格と属格は同形であり、「a」で終わる。IV 類の直格と属格は同形であり、「e/ē」で終わる⁵²。V 類の有生名詞の場合、直格に「va」が付いた形が対格、「ta」が付いた形が与格、「ge」が付いた形が属格、「gen」が付いた形が具格となる⁵³。

I～V 類の格の形態を簡略化してまとめると、表 7 のようになる⁵⁴。

表 7 シンハラ語の格の形態 (口語体)

	有生	無生
直格	φ	φ
対格	-(n) va	
与格	-(n) ta	-(vala) ta
属格	-(n) ge	- ē / -e /-vala
具格	-(n) gen	- en / -(val) in
呼格	末尾の母音の変化	—

⁵² ただし IV 類には不規則変化が存在する。

⁵³ I～V 類の格変化は資料 5～9 参照

⁵⁴ 代名詞の格変化も同様である。

口語体の格は直格が基本であり、直格に接辞を付けたものが他の格を構成していることが分かる。直格と対格を形態的に区別するのは有生名詞のみであり、対格のマーカは *va* であるが、この格標示は義務的ではない場合が多く (Chandralal 1993)、SOV 型の通常の話順では、動作対象もしばしば直格で示されるという⁵⁵。

文章体の場合、対格が区別されるのは、①人称代名詞、②単数不定有生名詞、③複数有生名詞の三つである (Paolillo2000)。文章体では、対格は与格と属格という非直格の語幹になっている (Gair1968、表 8)。

文章体では人称・数・性によって主語と述語を一致させることが求められる。この一致は主に単文で起こり従属節では欠落するが、従属節の主語は対格で示される (Paolillo2000、Gair1968)。Gair はこれを “accusative rule” と呼び、「一致を行う動詞の主語ではなく、他の斜格を取る構文でもない場合、名詞や代名詞は対格となる」と説明している。つまり直格は、口語体では主語、名詞述語文の述語や他動詞文の目的語になるが、文章体では一致を示す主語にしかないのである。このことから Paolillo (2000) は、シンハラ語の口語体では主格⁵⁶が基本の格 (default case) であり、文章体では対格が基本の格であると述べている。

⁵⁵ OSV 型など、通常と異なる話順を取る場合は、対格標示が義務的になる。シンハラ語母語話者によると、通常の話順で対格標示を行う場合、動作の対象を強調するニュアンスがあるという。

⁵⁶ 本研究の直格に相当する。

表 8 文章体の格形態の例 (Gair1968 : 2-3 より)

有生/ 無生	日本語訳	性	格	単数		複数
				定	不定	
有生	「男」	男性	直格	minisā	minisek	minissu
			対格	minisā	minisaku (-eku)	minisun
			与格	minisāṭa	minisakuṭa (-ekuṭa)	minisunṭa
			属格	minisāgē	minisakugē (-ekugē)	minisungē
	「雌牛」	女性	直格	dena	denak	dennu
			対格	dena	denaka	denun
			与格	denaṭa	denakaṭa (-akuṭa)	denunṭa
			属格	denagē	denakagē (-akugē)	denungē
	「本」	中性	直格	pota	potak	pot
			対格	pota	potak	pot
与格			potāṭa	potakaṭa	potvalāṭa	
属格			potēhi (-ē)	potaka	potvala	

2.5.1. 「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」との対応

ここでは、Karunatillake (2010) からシンハラ語の例文⁵⁷を挙げ、日本語の格助詞「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の主な用法⁵⁸との対応を示す。

⁵⁷ シンハラ語文と英訳は、いずれも Karunatillake (2010) による。筆者が各語の説明と日本語訳を付け加えた。各例文の (p.) は、Karunatillake (2010) 中のページ番号を示している。

⁵⁸ 格助詞の用法については、資料 1 を参照されたい。

「ガ」

〈主体〉

・動きの主体

(3) එයා සිංහල ඉගෙනගන්නවා. He learns Sinhala.

eyā simhala igenagannavā.

彼／彼女－直格 シンハラ（語）－直格 習う－非過

彼がシンハラ語を習う。 (p.205)

・状態の主体

(4) පාඨශාලාවේ ශිෂ්‍යයන් වෙයි. There are students in the class.

pantiye lamayi innavā.

教室－属格 子どもたち－直格 いる－非過

教室に子どもたち（学生たち）がいる。 (p.12)

〈対象〉

・心的状態の対象

(5) මම ඒ පොත ඕන. I want that book.

maṭa ē pota ōna.

私－与格 その 本－直格 必要だ

私（に）はその本がほしい。 (p.55)

・能力の対象

(6) මම වැඩ බැරි නිසා... because I can't (do) work...

maṭa vāḍa bāri nisā

私－与格 仕事－直格 できない ので

私には仕事ができないので… (p.246)

・所有の対象

- (7) මම පොත් නැති නිසා... because I don't have books...
- maṭa pot næti nisā
私-与格 本-直格 ない ので
私には本がないので… (p.246)

「ヲ」

〈対象〉

・変化の対象

- (8) එයා පොත ලියනවා. He writes the book.
- eyā pota liyanavā.
彼/彼女-直格 本-直格 書く-非過
彼は本を書く。 (p.244)

・動作の対象

- (9) මම සිංහල උගන්වනවා. I teach Sinhala.
- mama siṃhala ugannanavā.
私-直格 シンハラ (語)-直格 教える-非過
私はシンハラ語を教える。 (p.11)

・心的活動の対象

- (10) මම ඒක අමතකවෙනවා. I forget that.
- maṭa ēka amatakavenavā.
私-与格 それ-直格 忘れる-非過
私 (に) はそれを忘れる。 (p.165)

「二」

〈着点〉

・移動の着点

(11) ලමයි පංතියට යනවා.

The students go to the class.

lamayi pantiyaṭa yanavā.

子どもたち-直格 教室-与格 行く-非過

子どもたち（学生たち）は教室に行く。

(p.8)

〈相手〉

・授与の相手

(12) මට එක පොතක් දෙන්න.

Give me one book.

maṭa eka potak denna.

私-与格 一つ 本-直格 与える-命令

私に本を1冊ください。

(p.56)

〈場所〉

・存在の場所

(13) = (4) පංතියෙ ලමයි ඉන්නවා.

There are students in the class.

pantiye lamayi innavā.

教室-属格 子どもたち-直格 いる-非過

教室に子どもたち（学生たち）がいる。

(p.12)

〈主体〉

・状態の主体（所有の主体）

(14) ඒ ලමයාට සිංහල පොතක් තියෙනවා. That child has a Sinhala book.

ē lamayāta siṃhala potak tiyenavā.

その 子ども-与格 シンハラ（語）本-直格 ある-非過

その子どもにはシンハラ語の本がある。 (p.70)

・状態の主体（能力の主体）

(15) ඒ මුදලාලිට දෙමළ තේරෙනවා. That shopkeeper understands Tamil.

ē mudalāliṭa demaḷa tērenavā.

その 商人、店主-与格 タミル（語）-直格 分かる-非過

その店主にはタミル語が分かります。 (p.38)

〈時〉

・時点

(16) මහත්තයා එන්නේ අටට. The master is coming at eight o'clock.

mahattayā enne aṭaṭa.

ご主人-直格 来る-焦点 8時-与格

ご主人が来るのは8時だ（ご主人は8時に来る）。 (p.54)

〈目的〉

・移動の目的

(17) බස් උන්නැහෙ කෑමට ගිහිල්ලා. The mechanic had gone (out) for lunch, (meals).

bās vunnæhe kāmāṭa gihillā.

職人、大工-直格 食事-与格 行く-完了

修理工は食事に行った。 (p.157)

「デ」

〈場所〉

・動きの場所

(18) මම යාපනේ උගන්නනවා. I teach in Jaffna.

mama yāpanē ugannanavā.

私-直格 ジャフナ-属格 教える-非過

私はジャフナ（地名）で教える。 (p.2)

〈手段〉

・方法

(19) මම ඒ රස්සාවෙන් හොඳ ආදායමක් ලැබෙනවා. I get a good inome from that job.

maṭa ē rassāven hoṅda ādāyamak læbenavā.

私-与格 その 仕事-具格 良い 収入-直格 得る-非過

私はその仕事でいい収入を得る。 (p.98)

〈領域〉

・認識の成り立つ領域

(20) එයා මේ රටේ මිනිස්සු අතර බොහෝම පිහිඳ්දයි. He is well-known among
the people of this country.

eyā mē raṭē minissu atare bohoma prasiddayi.

彼-直格 この 国-属格 人々-直格 間-属格 とても 有名だ

彼はこの国の人々の間でとても有名だ。 (p.289, 465)

以上の例文から、「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の主な用法におけるシンハラ語の格形態の対応を見てきた。これらは「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」およびシンハラ語の格の全ての用法を網羅するものではないが、「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の主な用法に対するシンハラ語の格標識を簡潔にまとめると、概ね次のような対応関係となる。

- ・「ガ」—直格「 ϕ 」
- ・「ヲ」—直格「 ϕ 」、対格「-va」
- ・「ニ」—与格「-ta」、属格「-ge / -ē / -e / -vala」
- ・「デ」—具格「-gen / -en / -in」、属格「-ge / -ē / -e / -vala」

しかし実際には、上記の例文に挙げた用法以外にも様々な用法があり、日本語とシンハラ語の格標識の対応は、複雑なものになっている。他の用法における日本語とシンハラ語の格標識の対応については、2.6.4.で述べる。

2.6. 先行研究から得られた本研究の観点

2.6.1. 研究方法

2.1.2.で述べたように第二言語習得研究は新たな観点を得ながら、範囲を広げて発展してきたが、対照研究・誤用研究・中間言語研究はそれぞれの目的を持って、今なお存在している。程度の差こそあれ、誤用もそれぞれの研究対象となっている。肝要なのは、目前にある教育上の課題などによって研究方法を選ぶことだと考えられる。

筆者は、Corder (1967) も指摘しているように、誤用を肯定的・積極的にとらえることができると考える。すなわち、学習者の習得状況を知る手がかりとなるだけでなく、研究成果を教育現場に還元することで、学習を促進することができると考える。

また従来、助詞の習得を調査する際に、助詞を空所に補充する穴埋めテストが用いられることが多かったことは、ハーナム (2013) や山木 (2013) にも指摘されている。しかし学習者の誤用傾向をつかむためには、山木 (2013) も指摘しているように、学

習者の実際の言語運用を調査し、使用状況を把握する必要があると考えられる。

筆者はスリランカの諸機関で日本語を教えた際、SJの誤用と、教授法に悩む教師たちを目の当たりにした。そこで、本研究では即応性を重視してSJの作文に見られる誤用・正用を分析し、研究成果をただちに現場に還元することを目指す。

誤用分析に作文を使う場合の利点と欠点については、長友・迫田（1988）が簡潔にまとめている。

利点：

- ア. 文の単位と談話のコンテキストがはっきりしており、比較的簡単に文単位の誤用および談話のコンテキストにおける誤用を発見することが出来る。
- イ. 作文の場合、たいてい、書く過程で作者が推敲するので、誤用はいわゆるミスタイクよりもエラーの場合が圧倒的に多いと考えられる。
- ウ. 一つ一つの文に関する作者の意図（内省）を聞きやすい。
- エ. いわゆる表記上の誤用が分かる。

欠点：

- ア. 録音または録画した自然な会話の場合と違い、コミュニケーションという観点からコミュニケーション・ストラテジー等の観察が出来ない。
- イ. ここ⁵⁹でデータとして使う作文の場合、宿題として課した作文なので、日本語の教科書や辞書類に頼ったり、日本人に翻訳してもらったりする可能性がある。必ずしも、学習者の習得したありのままの言語能力がその作文に反映されているとは限らない。（中略）
- ウ. 音声あるいは音韻論上の誤用が十分に把握できない。

（長友・迫田 1988 : 146）

⁵⁹ 「ここ」とは、長友・迫田（1988）の研究を指すものと思われる。

これ以外の利点または欠点として、研究者の介在がないこと (Larsen-Freeman & Long 1991)、学習者によって文の量が違ったり、特定の項目が使われるかどうか不明であったりするため、学習者間の比較が困難であること (迫田 2002) が挙げられる。

長友・迫田 (1988)、迫田 (2002)、Larsen-Freeman & Long (1991) の指摘する利点または欠点は、筆者が対象とする SJ の作文にもほぼ当てはまる。また、利点「イ」で、ミステイクよりもエラーが多いと考えられる理由として「書く過程で作者が推敲する」ことが挙げられているが、テストという緊張下でないことも、ミステイクを増やすのを防ぐと思われる。

また、格助詞の正用・誤用を分析する際、格助詞が付く名詞だけでなく、動詞に注目して分析を行う必要性を、久保田 (1994) や今井 (2000) が指摘している。

誤用分析では、表出された誤用に注目するため、回避⁶⁰は扱えないことが指摘されている。本研究でも即応性を重視して誤用分析を行うため、回避の問題は扱えないことになる。ただし、本研究で注目した格助詞「ガ」「ヲ」の場合、作文では「ガ」「ヲ」は必須の格である場合が多い。特に「主体」の「ガ」、「対象」の「ヲ」は初級初期に提出される基本的用法である。回避されることは考えにくく、大きな問題はないと考えられる。しかし今後、SJ の他の誤用研究などをする際には、考慮する必要がある。

2.6.2. 誤用判断

2.1.1.で、誤用を「学習者が産出したもので、大人の母語話者の一般的な言語基準から逸脱したもの」と定義したが、母語話者であっても、「一般的な言語基準」とは何か、常に意見が一致するわけではない。

市川 (1996) は、一般的な言語基準からの逸脱度の大小、判断者の言語観が誤用判断に影響することを指摘している。また、他の基準として、1 文レベルか談話レベルか、正確さ重視か適切さ・自然さ重視かという違いも挙げている。

誤用分析の目的によって誤用判断の基準を設定することが考えられるが、その基準

⁶⁰ 「正しく使えるか自信がない」などの理由で、学習者がある言語形式の使用を避けることを回避または非用と言う。

を共有した複数の母語話者が誤用判断をすることが、より客観的な誤用判断につながるものと思われる。

これを踏まえ、永井（2013）では、3人の日本語母語話者を判定者として、誤用判断を行った。具体的な手順は、図5のとおりであった。

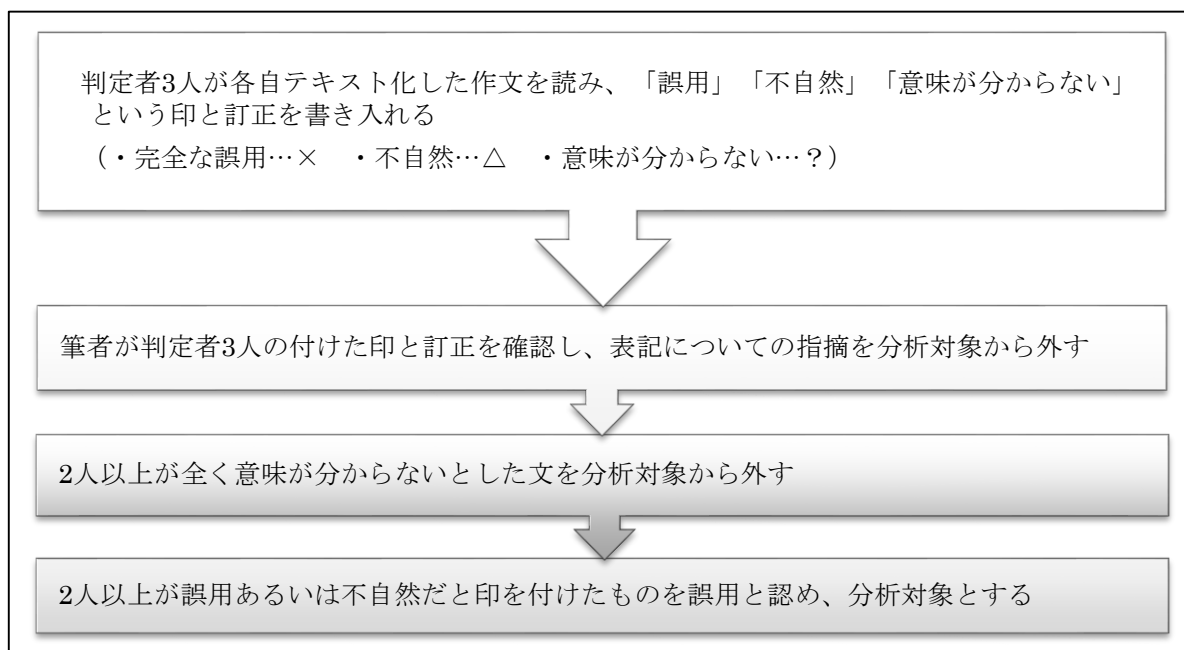


図5 永井（2013）の誤用判断の手順

趙（1990）の調査⁶¹では、5年以上教授経験のあるネイティブ日本語教師が最も日本語の誤用に対して厳しいという結果が出ているが、永井（2013）の判定者も、日本語母語話者の中で比較的厳しい判定をしたと思われる。

誤用判断は市川（1996）や長友・迫田（1988）も指摘しているとおり、難しい問題であり、誤用判断には「絶対的基準は存在しない」（長友・迫田 1988：1）と言えるであろう。本研究では、永井（2013）に準じ、できる限り複数の日本語母語話者による

⁶¹ 日本語母語話者と非母語話者に対して誤用の重み付けの調査を行った。一番誤用を厳しく判定し、かつ正しく訂正したのは日本語母語話者の中の、日本語教師のグループであった。日本語教師グループを教授経験5年未満、5年以上で分けると、5年以上の日本語教師たちの方がより厳しく判定していたという。なお、趙（1990）では「誤用」の代わりに「誤り」という語を用いている。

誤用判断を行う⁶²。複数の誤用判断を受けて、半数以上が誤用、あるいは不自然としたものを誤用と認め、本研究の分析対象とする。なお、半数未満が誤用、あるいは不自然としたものを分析対象としないのは、誤用の範囲を絞り込むためである。半数以上が不自然としたものを分析対象とするのは、①過半数の母語話者が不自然だと感じたものは何らかの指導を考えた方がよい、②自分が学習者であったら何らかの指導をしてもらいたい、という筆者自身の教育観・学習観による。

2.6.3. 助詞の誤用に関して

市川（1993）は、中級レベルの複文習得時点における全体的誤用を点数化して検討した。その中で、全体的誤用の点数はそれほどでもないが誤用の多いものとして格助詞を挙げている⁶³。しかし、一つ一つの格助詞が全体的誤用としての重大性が低かったとしても、誤用が重なれば理解が難しくなり、コミュニケーションに支障をきたす危険性も増す。また、コミュニケーションをする上であまり問題がないからといって訂正が行われなかった場合、学習の初期から化石化⁶⁴が起りやすくなることが指摘されている（Lightbown&Spada1999：119）。

これまで格助詞の習得に関しては、「ニ」と「デ」、「ヲ」と「ニ」などに注目した研究は多く行われてきたが、「ガ」と「ヲ」に注目したものは少ない。その理由の一つとして、通常、学習初期に導入され、比較的用法が多様でない「ガ」「ヲ」よりも、用法が多様で複雑な「ニ」「デ」に注目してきたことが挙げられよう。

しかし、永井（2013）は、SJにとって「ガ」が大きな問題になっていることを指摘している。SJはそれらの文法知識は持っているものの、正しい言語運用には至ってい

⁶² 本研究において、誤用判断を1人で行う場合は、その都度明記する。

⁶³ 市川（1993）が着目したのは複文習得であり、調査では接続語を指定して複文を作らせたことから、必然的に接続語の全体的誤用の点数と誤用数が上がったことが考えられる。

⁶⁴ 「中間言語」という語を初めて使った Selinker（1972）が同時に提唱した。言語項目や規則などが中間言語の中で保持される現象（Selinker1972）、つまり「学習者の不完全な発音や文法の誤りがそのまま定着し、言語習得が停滞してそれ以上の改善が見られない状態」（近藤・小森 2012：53）を指す。最近は、証明が難しい化石化に代わり、化石化が始まる兆候を示す「定着化」（stabilization）という語が使われることもある（同 2012）。

ないとも考えられる。「ガ」「ヲ」の誤用は、全体的誤用としての重大性が低く、コミュニケーション上あまり問題がないかもしれない。しかし、初級で導入され、かつ用法の少ない「ガ」「ヲ」を誤ることは、読み手／聞き手によくない印象を与えることが予想され、SJの不利益にもつながり得ると考える。

2.6.4. 誤用の予測

対照分析の観点から、母語の負の転移による誤用を予測する。

まず、シンハラ語と日本語の述語が取る格枠組みの違い⁶⁵から、誤用が起りやすくなることが考えられる。宮岸（2009）はシンハラ語と日本語の格を対照し、簡潔に示している（表9）⁶⁶。表9で宮岸が塗りつぶしているところが、シンハラ語と日本語の格標示の違いから、混乱が予想されるところである。これらは、母語であるシンハラ語の直訳により誤用が増える可能性がある。

表9 シンハラ語と日本語の格の対照（宮岸 2009：4より）

Case marker	#	格助詞	意味	シンハラ語文とその翻字 ⁶⁷	日本語文
nominative ⁶⁸ —	1	が	動作主	☺☺ පොතක් කියවනවා. mama potak kiyavanavā.	私が本を読む。
	2	が	要求の対象	ජපන් ඉබන්ධ කතා පොත් අවශ්‍යයි. japan prabandha katā pota avasāyi.	日本の小説がほしい。
	3	が	状態の主体	මොළය හොඳයි. molaya hoñdayi.	頭がいい。
	4	を	動作の対象	☺☺ පොතක් කියවනවා.mama potak kiyawanavā.	私が本を読む。

⁶⁵ 日本語とシンハラ語が取る格標識の対応関係についての詳細は、資料 10 および宮岸（2015）を参照されたい。

⁶⁶ 宮岸はシンハラ語名詞の格標示を日本語の格助詞と比較する便宜上、後置詞が付いた sociative（共格）、comparative（比較基準格）、terminative（限度格）という三つを追加している（宮岸 2008）。

⁶⁷ 翻字および（ ）内は、筆者が付け加えた。また、振り仮名は削除した。翻字の際、シンハラ語母語話者にチェックしてもらい、一部誤植を修正した。

⁶⁸ 本研究での「直格」に相当する。

	5	を	移動の経路	පඩිපෙළ නඟිනවා. padipela naṅginavā.	階段を上がる。
	6	に	変化の結果	හොඳ භාර්යාවක් වෙනවා. hoṇḍa bhāryāvaka venavā.	いい妻になる。
	7	に	相手	යාළුවෙක් හමුවූ වෙනවා. yāluveka hambu venavā.	友達に会う。
	8	と	共同動作の 相手	ඔහු අමෙරිකානු ස්ත්‍රීයක් සරණ පාවා ගන්නවා. ohu amerikānu striyaka sarana pāvā gannavā.	彼がアメリカ人 女性と結婚する。
accusative ච (va)	9	を	動作の対象	තාත්තා මාව වඩා ගන්නවා. tātta māva vaḍā gannavā.	父が私をだく。
	10	が	変化の主体	මාව පොකුණට වැටුනා. māva pokuṇaṭa vāṭunā.	私が池に落ちる。
	11	に	相手	මම යමඳ මෙනවියව් හමිබ වෙනවා. mama yamada menaviyava hamba venavā.	(私が) 山田 さんに会う。
	12	と	共同動作の 相手	ඔහු මාව සරණ පාවා ගන්නවා. ohu māva sarana pāvā gannavā.	彼が私と 結婚する。
locative / genitive ඒ, වල් (ē, val)	13	で	動作の場所	කන්තෝරුවල වැඩ කරනවා. kantōruvala vāḍa karanavā.	会社で働いて いる。
	14	で	出来事の場所	ඕස්ට්‍රේලියාවේ පැවැත්වුණු ඒදර්ගනය. ōstriyāvē pāvāṭvūṇu pradarśanaya.	オーストラリアで 開かれた絵画展
	15	に	存在の場所	නගරයේ කඩයක් තියෙනවා. nagarayē kaḍayak tiyenavā.	駅の前に大学 がある。 ⁶⁹
	16	に	着点	කාමරයේ විචි එල්ලනවා. kāmarayē citra ellanavā.	部屋に絵をはる。
	17	の	所有格	ගසේ කොළ gasē koḷa	木の葉
dative ඔ (ta)	18	に	相手	ළමයින්ට රසකැවිලි දෙනවා. lamayinṭa rasakāvili denavā.	子供におかし をあげる。
	19	に	所有者	මට ළමයි තුන් දෙනෙක් ඉන්නවා. māta lamayi tun denek innavā.	私には子供が 3人ある。

⁶⁹ シンハラ語文と日本語文が一致していないが、シンハラ語文を訳すと「町に店がある。」、日本語文を訳すと“dumriyapola idiripīṭa viśvavidyālayak tiyenavā.”となる。

	20	に	時	මම හයට යනවා. mama hayāta yanavā.	私は6時に行く。
	21	に	能力の所有者	මට කරන්න බෑ. maṭa karanna bā.	私にはできない。
	22	に	着点	බස් නැවතුමට යනවා. bas nævatumata yanavā.	バス停に行く。
	23	に	変化の結果	ජපන් බසට පරිවර්තනය කරනවා. japan basata parivartanaya karanavā.	日本語に翻訳する。
	24	に	態度の対象	මහුට විරුද්ධ වෙනවා. ohuṭa viruddha venavā.	彼に反対する。
	25	に	目的	වැඩට යනවා. væḍata yanavā.	仕事に行く。
	26	に	関係	ප්‍රේමයට සමාන වෙනවා. prēmayaṭa samāna venavā.	愛に似ている。
	27	に	方向	දකුණට හැරෙනවා. dakuṇaṭa hærenavā.	右にまがる。
	28	へ	方向	දකුණට හැරෙනවා. dakuṇaṭa hærenavā.	右へまがる。
	29	が	状態の主体	මට ජපන් ඉබන්ධ කතා පොත් අවශ්‍යයි. maṭa japan prabandha katā pot avaśayi.	私が日本の小説がほしい。
	30	が	好悪の対象	එයා ඒකට කැමැතී. eyā ēkaṭa kæmati.	彼はそれが好きだ。
	31	を	動作の対象	මම මයාට ගනනවා. mama oyāṭa gahanavā.	私が彼をなぐる。 ⁷⁰
	32	と	関係	අනික් ශිෂ්‍යයින්ට වෙනස් වෙනවා. anik śisyayinta venas venavā.	他の学生とちがう。
ablative / instrumental එන්, ඉන් (en, in)	33	から	起点	කඩවලින් ඇතට යනවා. kaḍavalin ætaṭa yanavā.	店からはなれる。
	34	から	供給者	බාප්පාගෙන් ලැබුණ මුදල. bāppāgen læbuṇa mudala.	おじからもらったお金
	35	から	原料	සකෙ හාල්වලින් හදනවා. sake hālvalin hadanavā.	酒は米から作る。
	36	から	経由点	දොරකින් ඇතුළු වෙනවා. dorakin ætuḷu venavā.	ドアから入る。
	37	で	手段	විදුලි (දුම්)රියෙන් යනවා. viduli (dum)riyen yanavā.	電車で行く。
	38	で	原因	රෝගයෙන් මිය ගියා. rōgayen miya giyā.	病気で死んだ。

⁷⁰ シンハラ語文と日本語文が一致していないが、シンハラ語文を日本語に訳すと「私があなたをなぐる。」、日本語文をシンハラ語に訳すと“mama oḥuṭa gahanavā.”となる。

	39	で	材料	කඩදාසිවලින් සෙල්ලම් ගෙයක් සඳහවා. kaḍadāsivalin sellam geyak sadanavā.	紙でおもちゃ の家を作る。
	40	で	範囲・程度	පැයකින් දෙකකින් ආපසු එනවා. pæyakin dekaḍin āpasu enavā.	1・2時間で 戻る。
	41	で	様態	ලොකු හඬකින් කතා කරනවා. loku haṇḍakin katā karanavā.	大きな声で 話す。
	42	に	相手	ඔබෙන් බැණුම් අහනවා. oben bæṇum ahanavā.	あなたに しかられる。
	43	を	移動の経路	මම තරප්පු පේලියෙන් බැස ගියා. mama tarappu pēliyen bæsa giyā.	私が階段を かけ下りた。
	44	を	起点	කාමරයෙන් පිට වෙනවා. kāmarayen piṭa venavā.	部屋を出る。
sociative හා, එක්ක (hā, ekka)	45	と	共同動作の相手	මා හා විවාහ වෙනවා. mā hā vivāha venavā.	私と結婚する。
	46	と	いっしょに 動作する人	මාත් එක්ක යනවා. māt ekka yanavā.	私と行く。
comparative ට වඩා (ṭa vaḍā)	47	より	比較の対象	ඇ මට වඩා අවුරුදු හයක් පමණ වැඩිමල් වෙනවා. ã maṭa vaḍā avurudu hayak pamaṇa vāḍimal venavā.	彼女は私より 6 才年上だ。
	48	と	関係	අදට වඩා වෙනස් වෙනවා. adaṭa vaḍā venas venavā.	今日とちがう。
terminative වෙනකම් (venakam)	49	まで	時間の終点	ඊ වෙනකම් ම හරි ම සෝභාවක් තිබුණ. rē venakam ma hari ma ghōṣāvak tibuṇa.	夜までにぎや かだった。
	50	まで	場所の終点	කොළඹ වෙනකම් යනවා. koḷaṃba venakam yanavā. ⁷¹	コロンボまで 行く。

⁷¹ あるシンハラ語母語話者によると、“koḷaṃba venakam”のように“ṭa”が必要だという。しかし、別のシンハラ語母語話者からは、“ṭa”がなくても正しいという意見もあった。

3. 研究方法

本章では、課題 I である「SJ の「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の使用状況と誤用の要因を明らかにする」に対する調査分析方法を述べる。課題 I の詳細は、次のとおりである。

〈課題 I〉 SJ の「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の使用状況と誤用の要因を明らかにする

〈課題 I-1〉 SJ の全体的な誤用傾向および助詞の使用・誤用傾向を明らかにする

〈課題 I-2〉 SJ の助詞の誤用傾向と他の言語を母語とする日本語学習者の誤用傾向の違いを明らかにする

〈課題 I-3〉 SJ の格助詞の誤用の要因を考察する

〈課題 I-4〉 SJ の「ガ」と「ヲ」、「ニ」と「デ」の使い分けの状況を明らかにする

3.1. 研究対象

本研究は、2013～2015 年に、高校や大学などのスリランカの九つの教育機関⁷²において調査を行い、SJ の作文を収集した。作文は、題⁷³および作文用紙⁷⁴を与え、辞書などを使わずに 15～30 分で書くよう指示した。その際、協力機関の教師・学習者に対し、研究の大まかな趣旨は伝えたが、助詞に焦点を当てた研究であることは伝えなかった。これは、特に助詞のみを意識させずに、その時点での実際の日本語能力を見るためである。また、SJ 1 人 1 人から研究利用の許諾を得るとともに、これまでのスリランカでの作文教育について、アンケート調査を行った。

⁷² 内訳は、高校 6、大学 2、その他 1 である。その他の一機関は、National Institute of Education (NIE) である。

⁷³ 作文の題には、「日本語を勉強しておどろいたこと」「たばこについての意見」「私の一日」「私の国」「旅行者へのアドバイス」などがある。

⁷⁴ 主に A4 サイズの紙（罫線入りまたは白紙）を用いた。

作文執筆者は、主に高校生と大学生であり、一部日本語教師が含まれる。学習歴⁷⁵を見ても、約1～25年と幅広く、日本語能力も初級から上級にわたっていた。そこで、小テスト⁷⁶得点から、収集した130編の作文を下位群（38編）・中位群（46編）・上位群（46編）の3群に分けた。学習歴の平均を見ると、下位群は1.4年、中位群は5.1年、上位群は6.7年であり、下位群と中・上位群の間にやや開きがあった。下位群のほとんどはAレベルの学生、中位群のほとんどは大学生であり、上位群には大学生・日本語教師が含まれていた。

本研究の第一部では、これらの130編の作文を分析の対象とする（表10）。

表10 作文概要（計130編）

群	作文数 (編)	学習歴 平均(年)	小テスト			総字数 (字)	総文数 (文)	1文あたり 字数(字)
			最低～最高(点)	平均(点)	標準偏差			
下位群	38	1.4	4～12	8.5	2.38	10,425	559	18.6
中位群	46	5.1	13～19	17.5	1.47	29,549	944	31.3
上位群	46	6.7	20～28	23.0	2.72	30,457	914	33.3

3.2. 研究方法

主な助詞の誤用傾向を示すため、計130編の作文における主な助詞の誤用と、その誤用を訂正した場合、何の助詞になるかを調べた。次に、使用頻度が高い格助詞、「ガ」

⁷⁵ アンケート調査の回答による。

⁷⁶ 日本語能力試験を参考に作成した四肢選択の文法テストを、約10分で実施した。助詞の問題が15問、その他の文法問題が15問の合計30問であった（資料12参照）。なお、SJには、筑波大学留学生センターが開発したTTBJ（紙版SPOT, Simple Performance-Oriented Test）も実施し、3群に分ける際に参考にした。TTBJの詳細は「<http://ttbj.jp/>」を参照されたい。

「ヲ」「ニ」「デ」の正用数と誤用数、および脱落数を調べ、誤用率⁷⁷を求めた。さらに、「ガ」「ヲ」を中心に、誤用の多い述語や助詞の用法⁷⁸を調べ、誤用の要因を考察した。

⁷⁷ 誤用率は、誤用数を使用数（正用数と誤用数の合計）で割った割合を指す。

⁷⁸ 助詞の用法分類は、永井（2013）と同じく、日本語記述文法研究会（2009）による。

4. SJの誤用傾向

本章では、課題 I-1「SJの全体的な誤用傾向および助詞の使用・誤用傾向を明らかにする」および課題 I-2「SJの助詞の誤用傾向と他の言語を母語とする日本語学習者の誤用傾向の違いを明らかにする」に対する研究を記述する。

4.1. 誤用傾向

本節では、永井（2013）から、SJの誤用傾向をまとめる。

まず、誤用を主に品詞によって分類したところ、SJの誤用のうち、文を構成する基本的な組み合わせとなる名詞・助詞・動詞の誤用が全体の6割を占めていたという。この中で、助詞⁷⁹の誤用は初級では43.9%、中級では37.2%、初級・中級全体では40.7%を占めており、SJにとって助詞の誤用が非常に多いことが分かる（図6～8）。また、作文は主に敬体で書かれていたが、常体と敬体の混用という、文体の誤用も見られた。その他の区分には、語順の誤用や、類義表現の重複、接続助詞、終助詞などが含まれている。

2.6.3.で述べたとおり、格助詞は全体的誤用としての重大性が低いことが指摘されているが（市川 1993）、コミュニケーション上あまり問題がないからといって訂正が行われなかった場合、学習の初期から化石化が起りやすくなるという指摘もある（Lightbown&Spada1999）。初級でも中級でも、全誤用の約4割というSJの助詞の誤用の多さは、看過できない問題だと言えよう。

⁷⁹ 節間の関係を示す接続助詞と、モダリティを示す終助詞を除く。

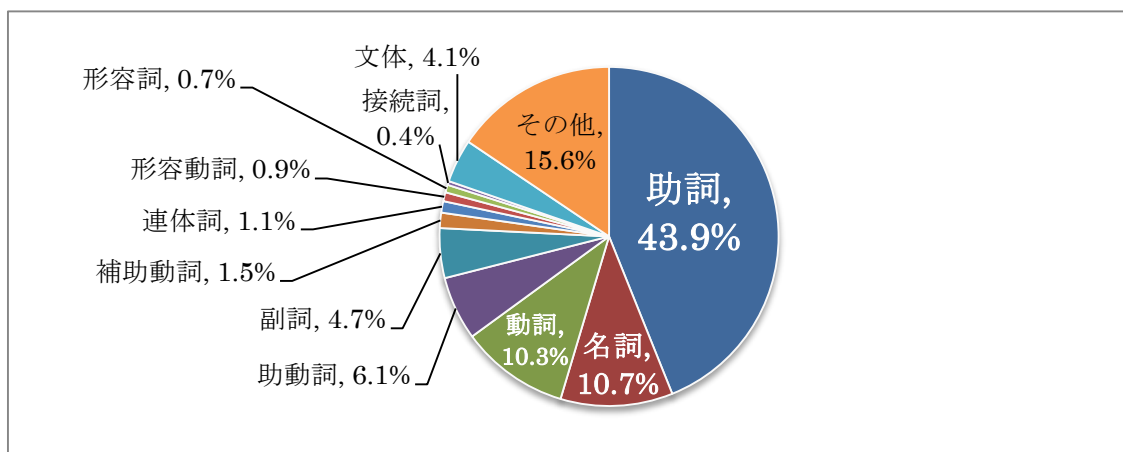


図 6 初級 SJ の誤用の割合（作文数：28 編、誤用数：822 例⁸⁰）（永井 2013：33）

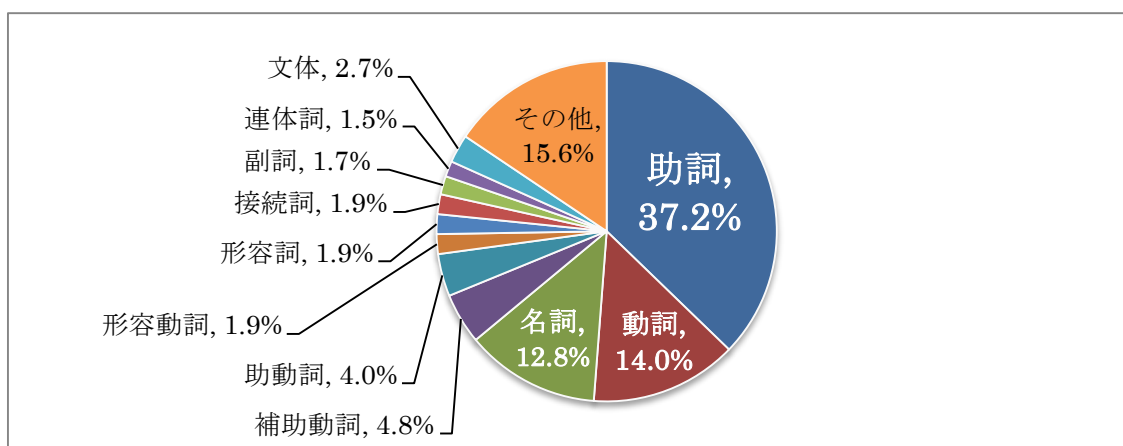


図 7 中級 SJ の誤用の割合（作文数：24 編、誤用数：744 例）（永井 2013：33）

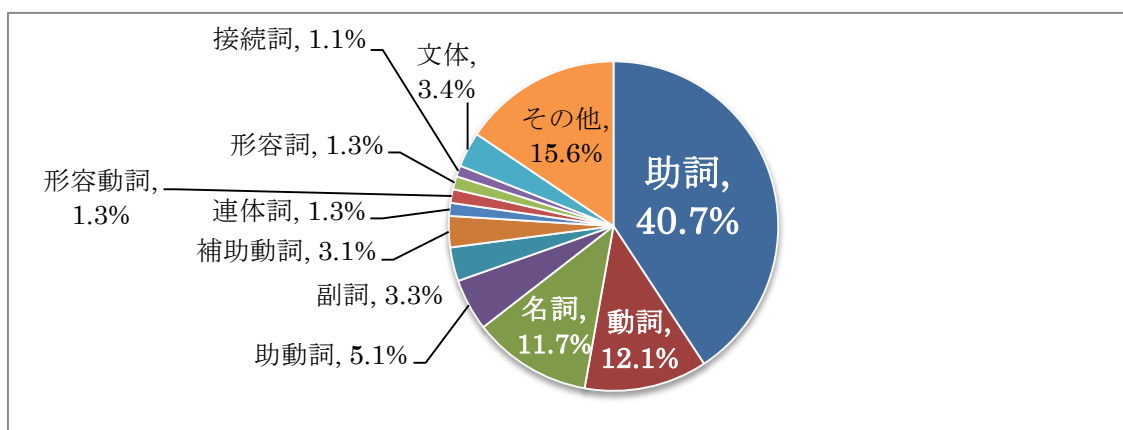


図 8 初級・中級 SJ の誤用の割合（作文数：52 編、誤用数：1,566 例）（永井 2013：33）

⁸⁰ 1 文に複数の誤用がある場合、一つ一つを数え、2箇所ある場合は2例としている。

4.2. 助詞の誤用傾向

4.2.および4.3.では、永井（2015）を再検討し、SJの主な助詞の誤用傾向と誤用率を示す。

まず、宮岸（2009）同様に、誤用とその訂正からまとめたものが、表11・12である。

表中の割合は、全誤用数に対する各誤用数の割合を示している。また表中の空欄は、誤用がなかったことを示している。

表11 SJ（3群合計）の主な助詞の誤用（計130編）

○×	ガ	ヲ	ニ	デ	ヘ	カラ	マデ	ト	モ	ヨリ	ハ	ノ	φ	計
ガ		27 (4.6%)	20 (3.4%)	1 (0.2%)		2 (0.3%)			1 (0.2%)		50 (8.5%)		12 (2.0%)	113 (19.1%)
ヲ	74 (12.5%)		10 (1.7%)	1 (0.2%)				1 (0.2%)	1 (0.2%)		22 (3.7%)	1 (0.2%)	35 (5.9%)	145 (24.5%)
ニ	7 (1.2%)	8 (1.4%)		52 (8.8%)	1 (0.2%)	2 (0.3%)		1 (0.2%)			2 (0.3%)	9 (1.5%)	25 (4.2%)	107 (18.1%)
デ		1 (0.2%)	29 (4.9%)		1 (0.2%)	7 (1.2%)						2 (0.3%)	5 (0.8%)	45 (7.6%)
ヘ		1 (0.2%)									1 (0.2%)			2 (0.3%)
カラ														0 (0.0%)
マデ														0 (0.0%)
ト			3 (0.5%)			2 (0.3%)			1 (0.2%)	2 (0.3%)			3 (0.5%)	11 (1.9%)
モ													2 (0.3%)	2 (0.3%)
ヨリ														0 (0.0%)
ハ	11 (1.9%)	2 (0.3%)	3 (0.5%)					2 (0.3%)				7 (1.2%)	25 (4.2%)	50 (8.5%)
ノ		9 (1.5%)	9 (1.5%)	1 (0.2%)	1 (0.2%)						2 (0.3%)		57 (9.6%)	79 (13.4%)
φ		3 (0.5%)	14 (2.4%)	1 (0.2%)		1 (0.2%)		5 (0.8%)	2 (0.3%)		2 (0.3%)	9 (1.5%)		37 (6.3%)
計	92 (15.6%)	51 (8.6%)	88 (14.9%)	56 (9.5%)	3 (0.5%)	14 (2.4%)	0 (0.0%)	9 (1.5%)	5 (0.8%)	2 (0.3%)	79 (13.4%)	28 (4.7%)	164 (27.7%)	591 (100.0%)

3群（計130編）の作文に見られる主な助詞の誤用を示したものが表11である。全誤用数591例の中で割合が最も高いものは、「×ガ→○ヲ」であり、74例（12.5%）を占めていた。次いで、「×φ→○ノ」（ノの脱落）が57例（9.6%）、「×デ→○ニ」が52例（8.8%）、「×ハ→○ガ」が50例（8.5%）、「×φ→○ヲ」が35例（5.9%）、「×ニ→○デ」が29例（4.9%）の順に多く見られた。

混同の割合が高いのは、①「ガ」と「ヲ」101例（17.1%）⁸¹、②「ニ」と「デ」81例（13.7%）、③「ガ」と「ハ」61例（10.4%）、④「ガ」と「ニ」27例（4.6%）の順であった。また、「×マデ」「○マデ」「○カラ」「○ヨリ」⁸²の誤用は見られなかった。

誤用の縦の集計を見ると、「×φ」（助詞の脱落、164例）に次いで、「×ガ」（「ガ」を使用したことによる誤用、92例）が多く見られた。そのほとんどは、「×ガ→○ヲ」であり、3群とも約8割を占めていた。「×ヲ」は51例見られたが、そのうちの約半数は「×ヲ→○ガ」（27例）であった。また、「×ニ」88例を見ると、「×ニ→○デ」29例、「×ニ→○ガ」20例、「×ニ→○ヲ」10例など、複数の助詞に分散していた。「×デ」（56例）のほとんどは、「×デ→○ニ」（52例）であった。

助詞の脱落164例では、「ノ」（57例）が約3割を占めるが、「ヲ」（35例）、ニ（25例）、ハ（25例）、「ガ」（12例）なども脱落していた。助詞の付加37例は、「ニ」（14例）が最も多く、次に「ノ」（9例）が続いていた。前述したように、縦横の集計で「マデ」の誤用は見られず、「へ」「モ」「ヨリ」の誤用は少なかった。

助詞の脱落を除くと、縦の集計では「×ガ」（92例）が多く、縦の集計では「○ヲ」（145例）が最も多かった。その中で特に目立って見られるのが「×ガ→○ヲ」74例（12.5%）であった。SJにとって、「ガ」が最も習得困難な助詞であることがうかがわれた。また、以上の誤用傾向は、2.4.で取り上げた永井（2013）と同様であった。

下位群（38編）の主な助詞の誤用を見ると、計119例の誤用が見られた（表12）。中でも多かったのが助詞の脱落（56例）であり、「×φ→○ノ」17例、「×φ→○ニ」

⁸¹ 「×ガ→○ヲ」と「×ヲ→○ガ」の合計である。

⁸² 「×マデ」は「マデ」を使用したことによる誤用、「○マデ」は「マデ」を使用しなかったことによる誤用を指す。

16例、「×φ→○ハ」9例、「×φ→○ヲ」8例などが見られた。その他に、「×ガ→○ヲ」と「×ハ→○ガ」が8例ずつ見られた。混同の割合が高いのは、①「ガ」と「ヲ」10例(8.4%)、②「ニ」と「デ」10例(8.4%)、③「ガ」と「ハ」9例(7.6%)であった。また、「×カラ」「○カラ」「×マデ」「○マデ」「×ヨリ」「○ヨリ」の誤用は見られなかった。

表 12 SJ(下位群)の主な助詞の誤用(計38編)

○×	ガ	ヲ	ニ	デ	ヘ	カラ	マデ	ト	モ	ヨリ	ハ	ノ	φ	計
ガ		2 (1.7%)	1 (0.8%)	1 (0.8%)							8 (6.7%)		2 (1.7%)	14 (11.8%)
ヲ	8 (6.7%)		1 (0.8%)	1 (0.8%)							4 (3.4%)		8 (6.7%)	22 (18.5%)
ニ	1 (0.8%)	1 (0.8%)		6 (5.0%)	1 (0.8%)							1 (0.8%)	16 (13.4%)	26 (21.8%)
デ			4 (3.4%)									1 (0.8%)	2 (1.7%)	7 (5.9%)
ヘ											1 (0.8%)			1 (0.8%)
カラ														0 (0.0%)
マデ														0 (0.0%)
ト									1 (0.8%)				1 (0.8%)	2 (1.7%)
モ													1 (0.8%)	1 (0.8%)
ヨリ														0 (0.0%)
ハ	1 (0.8%)							1 (0.8%)				6 (5.0%)	9 (7.6%)	17 (14.3%)
ノ				1 (0.8%)	1 (0.8%)						2 (1.7%)		17 (14.3%)	21 (17.6%)
φ		2 (1.7%)	2 (1.7%)	1 (0.8%)				2 (1.7%)				1 (0.8%)		8 (6.7%)
計	10 (8.4%)	5 (4.2%)	8 (6.7%)	10 (8.4%)	2 (1.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (2.5%)	1 (0.8%)	0 (0.0%)	15 (12.6%)	9 (7.6%)	56 (47.1%)	119 (100.0%)

次に、下位群（38編）の主な助詞の誤用（表12）と、2.3.で取り上げた宮岸（2009）（表4）⁸³を比較する。縦横の集計で「へ」「カラ」「マデ」「モ」「ヨリ」の誤用がない、あるいは少ないという点は一致している。「ノ」の脱落、「×ガ→○ヲ」、「×ハ→○ガ」の割合が高いことも共通点として挙げられる。混同の割合では、宮岸（2009）は①「ガ」と「ハ」（13.2%）、②「ニ」と「デ」（11.5%）、③「ガ」と「ヲ」（7.3%）、④「ヲ」と「ハ」（5.0%）の順に高かった。「ガ」と「ヲ」、「ガ」と「ハ」、および「ニ」と「デ」の混同の割合が高い点は一致している。

表11・12からは、それぞれの助詞の誤用率は分からない。そこで、次に「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の正用数と誤用数を調べ、誤用率を示す。

4.3. 助詞の誤用率

3群の誤用率を比べると、「ヲ」を除いて上位群<下位群<中位群であり、中位群の「ガ」の誤用率14.8%が最も高かった（表13）。しかし下位群は、総文数も1文あたりの文字数も少なかった（表10）。既習の述語と助詞の用法が限られるために自由に文を産出できず、そのために誤用も現れにくいと考えられた。

⁸³ 2.3.の表4および付録の資料11参照

表 13 SJの「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の誤用率（計130編）

	下位群（38編）				中位群（46編）				上位群（46編）				合計（130編）			
	正用数	誤用数 （誤用率）	脱落数		正用数	誤用数 （誤用率）	脱落数		正用数	誤用数 （誤用率）	脱落数		正用数	誤用数 （誤用率）	脱落数	
ガ	86	10 (10.4%)	2		271	47 (14.8%)	7		341	35 (9.3%)	3		698	92 (11.6%)	12	
ヲ	227	5 (2.2%)	8		503	22 (4.2%)	14		497	24 (4.6%)	13		1227	51 (4.0%)	35	
ニ	111	8 (6.7%)	16		380	54 (12.4%)	5		384	26 (6.3%)	4		875	88 (9.1%)	25	
デ	81	10 (11.0%)	2		186	29 (13.5%)	1		173	17 (8.9%)	2		440	56 (11.3%)	5	
計	505	33 (6.1%)	28		1,340	152 (10.2%)	27		1,395	102 (6.8%)	22		3,240	287 (8.1%)	77	

「ガ」の誤用率は、下位群は10.4%、中位群は14.8%と、1割を超えていた。上位群（9.3%）では下がるものの、3群ともに9%以上という高い割合を示していた。脱落は、3群合計で12例見られた。また2.3.で、グナセカラ（2015）の「主語が人間の場合に「ガ」の脱落が多い」という指摘を取り上げたが、本研究ではそのような傾向は見られなかった。

「ヲ」の誤用率は3群ともに低く（2.2～4.6%）、安定されて使用されていたが、脱落（35例）も比較的多かった。また、「ヲ」の用法は全て「対象」であり、「起点」「経過域」用法は使用されていなかった⁸⁴。

「ニ」の誤用率は、中位群では12.4%に上るが、上位群では6.3%と大きく下がっていた。脱落も25例と、「ヲ」に次いで多く見られた。また、「ニ」の用法は、「着点」「相手」「場所」「主体」「時」「領域」「目的」など、多岐にわたって使用されていた。

「デ」の誤用率も「ガ」同様に高かったが、「ガ」「ヲ」「ニ」に比べ、使用数が少なかった。

⁸⁴ ただし、第8章のフィードバック調査Ⅱの作文には、「経過域」と思われる用法が見られた。

「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の中で、「ガ」は使用数が多く、また誤用率が高い。SJ にとって、「×ガ→○ヲ」をはじめとする「ガ」の習得が困難であることが、誤用率からもうかがえた。

4.4. 作文コーパスとの比較1 —作文対訳 DB—

本節では、SJ の誤用と、「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」の誤用とを比較し、SJ の誤用の特徴を述べる。

4.4.1. 様々な母語話者との比較

「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」(以下、作文対訳 DB) は、インターネット上で公開されている作文データベースである。作文対訳 DB には、次のデータが収録されている。

I : 日本語学習者による日本語作文と関連情報

- a 日本語学習者による日本語作文
- b 作文執筆者本人による母語訳 (または最も楽に文章を書ける言語への翻訳)
- c 日本語教師による作文の添削
- d 作文執筆者・添削者の言語的履歴に関する情報

II : 日本語母語話者による日本語作文 井上 (2006)

※ 下線は井上 (2006) が付したものである。

永井 (2015) は、作文対訳 DB の「c 日本語教師による作文の添削」が含まれる作文の中から七つの母語話者⁸⁵による 157 編⁸⁶を選び、「ガ」の正用数と誤用数、および

⁸⁵ 中国語の 19 編については、執筆者の母語が中国語であるとは明記されていない。しかし、日本語作文を中国語に翻訳していることから、中国語が母語であると思われる。

⁸⁶ 作文の題は、「たばこについての意見」または「国の行事についての説明」であった。作文執筆者の日本語学習歴は 3~72 か月であったが、学習歴不明のものが 11 編含まれている。

「×ガ→○ヲ」数を示した（表 14）。なお誤用判断は、作文対訳 DB の添削作文と筆者の判断を総合して行った。

表 14 作文対訳 DB の「ガ」の正用数と誤用数および「×ガ→○ヲ」数（計 157 編）

（永井 2015 : 34）

日本語学習者の 母語	作文数	ガ		
		正用数	誤用数（誤用率）	「×ガ→○ヲ」数
タイ語	61	507	32 (5.9%)	5
韓国語	50	477	10 (2.1%)	1
中国語	19	143	3 (2.1%)	3
モンゴル語	12	101	10 (9.0%)	2
カンボジア語	11	85	5 (5.6%)	1
英語	2	17	1 (5.6%)	1
フランス語	2	11	1 (8.3%)	0
計	157	1,341	62 (4.4%)	13

表 14 を見ると、モンゴル語母語話者およびフランス語母語話者の「ガ」の誤用率がやや高かった。しかし、SJ ほど「ガ」の誤用率が高く、特に「×ガ→○ヲ」が問題になっている日本語学習者は見られなかった。

4.4.2. シンハラ語母語話者との比較

次に、作文対訳 DB に収録されているシンハラ語母語話者の作文の中から 34 編（25,837 字）を選び、主な助詞の誤用および誤用率を調べた。作文執筆者の日本語学習歴は、20～48 か月であった（表 15）。作文執筆者のレベルは不明であるが、学習歴および作文の内容から、初～中級であると思われた。作文対訳 DB のシンハラ語母語話者による作文には、添削作文がない。そこで、誤用判断は筆者 1 人で行った。

表 15 作文対訳 DB 執筆者（シンハラ語母語話者）の学習歴（計 34 編）

学習時間	20 か月	30 か月	40 か月	42 か月	48 か月	計
作文数（編）	14	8	4	2	6	34

表 16 作文対訳 DB（シンハラ語母語話者）の主な助詞の誤用（計 34 編）

○ ^x	ガ	ヲ	ニ	デ	ヘ	カラ	マデ	ト	モ	ヨリ	ハ	ノ	φ	計
ガ		16 (7.9%)	4 (2.0%)						2 (1.0%)		14 (6.9%)		2 (1.0%)	38 (18.7%)
ヲ	16 (7.9%)		5 (2.5%)	1 (0.5%)					1 (0.5%)		5 (2.5%)		5 (2.5%)	33 (16.3%)
ニ	1 (0.5%)	9 (4.4%)		20 (9.9%)		2 (1.0%)						4 (2.0%)	11 (5.4%)	47 (23.2%)
デ			21 (10.3%)			1 (0.5%)							1 (0.5%)	23 (11.3%)
ヘ														0 (0.0%)
カラ			3 (1.5%)											3 (1.5%)
マデ														0 (0.0%)
ト												1 (0.5%)		1 (0.5%)
モ														0 (0.0%)
ヨリ														0 (0.0%)
ハ	7 (3.4%)	2 (1.0%)	7 (3.4%)										5 (2.5%)	21 (10.3%)
ノ		1 (0.5%)	3 (1.5%)	1 (0.5%)									15 (7.4%)	20 (9.9%)
φ		1 (0.5%)	8 (3.9%)					1 (0.5%)	2 (1.0%)		1 (0.5%)	4 (2.0%)		17 (8.4%)
計	24 (11.8%)	29 (14.3%)	51 (25.1%)	22 (10.8%)	0 (0.0%)	3 (1.5%)	0 (0.0%)	1 (0.5%)	5 (2.5%)	0 (0.0%)	20 (9.9%)	9 (4.4%)	39 (19.2%)	203 (100.0%)

作文対訳 DB (シンハラ語母語話者) の主な助詞の誤用 (表 16) と SJ の主な助詞の誤用 (表 11・12) を比べると、「×ニ」「○ニ」が多いという相違点が見られたが、「×ガ」のうちの大半が「×ガ→○ヲ」である点は一致していた。

次に、作文対訳 DB (シンハラ語母語話者) 主な助詞の誤用率 (表 17) と SJ の「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の誤用率 (表 13) を比べると、「ガ」の誤用率が高く、「ヲ」の誤用率が低いという点は一致していた。SJ の「ニ」の誤用率は、中位群 (12.4%) では高いものの、上位群 (6.3%) では下がっていた。しかし、作文対訳 DB ではレベル分けされていないため、SJ 同様に、レベルが進むにつれて「ニ」の誤用が減少するのか、不明であった。「デ」の誤用率が高いが、使用数が少ない点も SJ と同じであった。

表 17 作文対訳 DB (シンハラ語母語話者) の主な助詞の誤用率 (計 34 編)

	作文対訳 DB (34 編)		
	正用数	誤用数	誤用率
ガ	231	24	(9.4%)
ヲ	549	29	(5.0%)
ニ	543	51	(8.6%)
デ	151	22	(12.7%)
へ	42	0	(0.0%)
カラ	69	3	(4.2%)
マデ	14	0	(0.0%)
ト	261	1	(0.4%)
モ	280	5	(1.8%)
ヨリ	6	0	(0.0%)
ハ	570	20	(3.4%)
ノ	506	9	(1.7%)
φ	—	39	(100.0%)
計	3,183	203	(6.0%)

4.5. まとめ

本章では、SJの全体的な誤用傾向および助詞の使用・誤用傾向を、永井（2013）や宮岸（2009）を引用・比較しながら示した。SJの使用・誤用傾向をまとめると、次のようになる。

- ・誤用を品詞によって分類すると、助詞の誤用は約4割を占めている。
- ・下位群・中位群・上位群のいずれのレベルにおいても「ガ」の誤用率が高く、中でも「×ガ→○ヲ」が多い。
- ・いずれのレベルにおいても「ヲ」の誤用率が低い。ただし、「対象」用法のみを使用している。
- ・「ニ」はレベルが上がると、いったんは誤用率が上がるが、その後は下がる。また、用法も多岐にわたり、様々な助詞にまたがって広く誤用が現れる。
- ・「デ」はいずれのレベルにおいても誤用率が高いが、使用数が少ない。
- ・「ノ」の脱落など、助詞の脱落が多く見られる。

本研究でのSJの全体的な誤用傾向および助詞の使用・誤用傾向は、永井（2013）同様の結果を示しており、永井（2013）の結果を強化するものであると考えられる。

さらに、作文対訳DBの様々な母語話者と比較したところ、SJほど「ガ」の誤用率が高く、「×ガ→○ヲ」が多い母語話者は見られなかった。一方、作文対訳DBのシンハラ語母語話者は似た傾向を示していた。

以上から、「ガ」の誤用率が高く、「×ガ→○ヲ」が多いことが、SJの誤用の特徴だと言えよう。

5. SJの格助詞の誤用

本章では、課題 I-3「SJの格助詞の誤用の要因を考察する」、課題 I-4「SJの「ガ」と「ヲ」、「ニ」と「デ」の使い分けの状況を明らかにする」に対する研究を記述する。

5.1. 「ガ」の使用状況

本節では、永井（2015）を再検討し、SJの「ガ」の使用状況をまとめる。

5.1.1. 「ガ」が取る述語

「ガ」の取る述語は、3群ともに「ある」「好きだ」「できる」が約6割を占めていた（表18）。これらの述語は誤用も少なく、「ガ」の使用が定着していた。ただし、「好きだ」には(21)のような「×ニ→○ガ」がやや多く見られ、シンハラ語の負の転移と考えられる⁸⁷。

⁸⁷ 「ニ」とシンハラ語の“Tə”には、与格としての機能を中心に意味・機能に共通点が多いが、いくつかの差異も認められる（宮岸 1999a, 1999b）。シンハラ語では「好き」の対象は“Tə”で示すが、“Tə”を「ニ」に置き換えたため、「×ニ→○ガ」の誤用になったと考えられる。なお本研究では、“Tə”ではなく、“ta”と表記する。

表 18 「ガ」の取る述語（永井 2015 : 35）

下位群		中位群		上位群	
ある	36	ある	132	ある	139
好きだ	17	できる	34	できる	32
できる	8	好きだ	19	好きだ	28
難しい	5	覚える	7	多い	10
その他	30	その他	126	その他	167
計	96	計	318	計	376

(21) ごはんの時、ごはんのあと、使っていることば(×ニ→○ガ)とてもすきです。
(上位群)

4.2.でも述べたように、「×ガ」の誤用のうち「×ガ→○ヲ」が占める割合は、3群とも約8割と高かった。「×ガ→○ヲ」の取る述語としては、「覚える」「知る」「もらう」「勉強する」「使う」などが挙げられ、その多くが絶対他動詞⁸⁸であった(表19)。(22)のような相対他動詞⁸⁹の誤用例も見られるものの、永井(2013)同様、SJの「×ガ→○ヲ」の多くは「ガ+絶対他動詞」であり、対となる自動詞がないものであった。つまり、SJの「×ガ→○ヲ」の多くは、動詞の自他の問題からは説明できないと言える。

⁸⁸ 絶対他動詞とは、「形態的に対立する相手を持たない」他動詞を指す(寺村1982)。

例：食べる

⁸⁹ 相対自・他動詞とは、「形態的な対立の相手のある」自動詞および他動詞を指す(寺村1982)。例：壊れる - 壊す

表 19 「×ガ→○ヲ」の取る述語（永井 2015 : 36）

	ガ使用数	「×ガ→○ヲ」数
覚える	12	12
知る	6	6
もらう	6	6
勉強する	7	6
使う	7	6
習う	4	4
持つ	5	4
書く	3	3
聞く	2	2
見る	3	2
食べる	3	2
その他 ⁹⁰	732	21
計	790	74

(22) 日本人は自分の気持ち（×ガ→○ヲ）あらわす時にことばだけでなく、ひょうじょうもつかいます。（中位群）

(23)～(26)は、「×ガ→○ヲ」の絶対他動詞の誤用例である。

(23) LとTのことに日本語には「ら」と「た」（×ガ→○ヲ）使います。（中位群）

(24) その文字はいろいろな国から来た新しい言葉（×ガ→○ヲ）書くために使います。（上位群）

⁹⁰ 用例が1例のみの場合は、「その他」に入れた。「その他」の「×ガ→○ヲ」の述語には、絶対他動詞（「吸う」「読む」「選ぶ」「探す」「与える」）や、相対他動詞（「表す」「始める」）、スル動詞（「開発する」「練習する」「体験する」）などがあった。

(25) スリランカでなまの魚 (×ガ→○ヲ) 食べないのでスリランカ人としてそれはふしきなことでした。 (上位群)

(26) このような悪いえいきょう (×ガ→○ヲ) 与えるたばこをこの社会からなくさなければなりません。 (上位群)

シンハラ語の対格名詞は基本的に無標形であり (宮岸 2008)、通常、自・他動詞の主語も他動詞の目的語も格標示が同じである⁹¹。そのため、「ガ」と「ヲ」の区別に注意が向きにくいと考えられた。このことは、「ガ」「ヲ」の脱落 (例(27)・(28)) や、「×ヲ→○ガ」 (例(29)) の要因にもなると考えられるが、特に多く現れているのが「×ガ→○ヲ」である (表 11・12)。SJ は、主語を「名詞+ガ」と覚え、目的語も同じように「名詞+ガ」としてしまうことが多いと考えられる。

(27) 電車やバスなど (×φ→○ガ) 時間どおりに来ることもとてもすてきだと自分では思っています。 (上位群)

(28) じょし (×φ→○ヲ) 使うのは日本語文法のひとつのとくちょうだと思います。 (上位群)

(29) 日本ではじどうはんばいき (×ヲ→○ガ) たくさんあることもおどろきました。 (上位群)

⁹¹ シンハラ語の有生名詞には対格標示のマーカがあるが、基本語順 (SOV) において、その使用は義務的でない (宮岸 2008)。

5.1.2. 意志性と「×ガ→〇ヲ」

ラトナーヤカ（2012）は、非意志性⁹²をキーワードに、シンハラ語の動詞分類を考察している。ラトナーヤカ（2012）によれば、シンハラ語には意志的他動詞と非意志的他動詞⁹³が存在するという。SJの作文を見ると、「覚える」「知る」「もらう」という他動詞に「ガ」を取る場合が多い（表20）。

表20 「覚える」などの取る助詞（永井2015：36）

	ガ	ヲ	φ	その他	計
覚える	12	18	1	15	46
知る	6	5	2	13	26
もらう	6	9	0	2	17
習う	4	24	1	6	35

また、「習う」は「ヲ」を取る場合が多かったが、「ガ」を取る場合もあった。これらの他動詞は思考・知覚活動や受身的動作を表しており、意志性やコントロール性が低いと言える。SJは、日本語の他動詞の目的語においても、意志性やコントロール性が低い場合に「ガ」を選択している可能性が考えられた。

⁹² ラトナーヤカ（2012）では、意志性・非意志性は、次のように定義されている。「意志性とは、動作主（人間）が故意に、ある行動を引き起こすと決意し、その行動を生起させようとする、または持続させようとする心の機能を表す現象である。非意志性とは、動作主（人間）がある行動をとろうと思うことなく生起させる行動、動作主または動作に関わる者の視点から期待していなかった出来事を意味する。つまり、意志性とは動作主の行動に対する心の機能を表す現象である。」

⁹³ 例として、「洗う」“hōdanavā”（意志的）、“hēdenavā”（非意志的）などがある。シンハラ語母語話者による“hēdenavā”の用例を挙げる。

• མཛིན་པའི་ལོ་མ་ མཛིན་པའི་

hēdicca eka hoñdayi.

洗った こと よい

（ズボンのポケットに、財布を入れたままであることに気づかずに洗濯した。しかし、結果的には財布がきれいになったので）洗ったことはよかった。

ただし、シンハラ語の動詞分類には他の説もある。

- (30) なぜなら大学であったしけんでかって、日本に行くチャンス (×ガ→○ヲ) もらったからです。 (中位群)
- (31) 日本語でむかしばなし (×ガ→○ヲ) ならうときとてまたのしかったでスリランカでないようないろいろなはなし (×ガ→○ヲ) しってびっくりしました。 (中位群)
- (32) 日本のざっしや映画や哥など (×ガ→○ヲ) 知った後で私は日本語をべんきょうしはじめた。 (中位群)
- (33) なんかいもべんきょうしましたが、れんしゅうしましたがとくにカタカナじをよくおぼえませんでした。でも、一か月、二か月のあとで文しょうをよくよんだあとで、じ (×ガ→○ヲ) よくおぼえました。 (中位群)
- (34) おそないときいちばん好きなテレビばんぐみはおしんでした。それも見てたくさんのこと (×ガ→○ヲ) 習いました。(8文略) 日本語の勉強だけでなくその国の内部のことも習わなければなりません。ほんとうに日本は違う国だと思います。日本語を習って私の生活もよく整理したいです。 (上位群)

(30)では、「試験で勝った」ことを継起として、いい結果を得たことを述べている。

(31)では、日本語クラスにおいて、教師に日本の昔話を紹介されて「習い」、色々な話を教わって「知った」ことを述べていると推測できる。

(32)では、日本のメディアなどから、偶然、あるいは受動的に日本のことを「知った」後で、日本語についても知りたくなり、今度は意志的に「勉強しはじめた」と考えられる。

(33)では連続する二つの文それぞれに「覚える」が用いられている。一つ目の「ヲ+覚える」では、「何回も勉強し」「練習し」たことが書かれていることから、懸命にカタカナを覚えようとしたことが分かる。しかし、そのときは覚えることに失敗している。一方、二つ目の「ガ+覚える」では、「一か月、二か月の後」に、文章をよく読んだ結果として、自然に覚えたことが書かれていると推測される。

(34)では「ガ+習う」と「ヲ+習う」が用いられており、その間はやや離れている。前方の「ガ+習う」では、幼い頃見たテレビ番組から自然に多くのことを学んだことが述べられている。その後の8文では、日本語の敬語に感心したり、戦後の発展に驚いたりしたということが述べられ、次の「日本語の勉強だけでなくその国の内部のことも習わなければなりません。」につながっている。その上で後方の「ヲ+習う」では、積極的に日本語を習い、自分の生活に生かしたいという意志が述べられていると考えられる。

表20の「覚える」「知る」「もらう」「習う」を用いたシンハラ語の例文として、次の(35)~(38)が挙げられる。

〈覚える〉

(35a) මම ජපන් භාෂාව මතක තියා ගන්නවා.

mama japan bhāṣāva mataka tiyā gannavā.

私-直格 日本 語-直格 記憶 手元に置く-非過 (+意志)

私は日本語を覚える。

(35b) මම ඒවා තිකංම මතක තියා ගන්නවා.

maṭa ēvā nikamma mataka tiyā gænenavā. (まれ)

私-与格 それら-直格 ただ何もしないで 記憶 手元に置く-非過 (-意志)

私はそれらを自然に覚える。

(35c) මට ඒවා නිකංම මතක හිටිනවා.

maṭa ēvā nikamma mataka hiṭinavā.

私-与格 それら-直格 ただ何もしないで 記憶 ある、とどまる-非過 (-意志)

私はそれらを自然に覚える。

〈知る〉

(36a) ඔයා මොන දේ කලත් මම ඒක දැන ගන්නවා.

oyā mona dē kalat mama ēka dāna gannavā.

あなた-直格 どんな こと-直格 しても 私-直格 それ-直格 知る-非過 (+意志)

あなたが何をしても私はそれを知る。

(36b) ඔයා වැඩ කරන කොට ඔයාට නිකංම වැඩ දැන ගැනෙනවා.

oyā vāḍa karana koṭa

あなた-直格 仕事をする-連体 とき

oyāṭa nikamma vāḍa dāna gānenavā. (まれ)

あなた-与格 何もしないで 仕事-直格 知る-非過 (-意志)

あなたは働くとき、自然に仕事(の仕方)を知る。

(36c) ඔයා වැඩ කරන කොට ඔයාට නිකංම වැඩ හුරු වෙනවා.

oyā vāḍa karana koṭa

あなた-直格 仕事をする-連体 とき

oyāṭa nikamma vāḍa huru venavā.

あなた-与格 何もしないで 仕事-直格 慣れる-非過 (-意志)

あなたは働くとき、自然に仕事に慣れる。

〈もらう〉

(37a) දුප්පත් අය අනික් අයගෙන් උදව් ලබනවා.

duppat aya anik ayagen udav labanavā.

貧しい 人-直格 他の 人-具格⁹⁴ 支援-直格 得る-非過 (+意志)

貧しい人は他の人から支援をもらう。

(37b) දුප්පත් අයට අනික් අයගෙන් උදව් ලැබෙනවා.

duppat ayaṭa anik ayagen udav læbenavā.

貧しい 人-与格 他の 人-具格 支援-直格 得る-非過 (-意志)

貧しい人は他の人から支援をもらう。

〈習う〉

(38a) මම ජපන් ගුරුතුමියකගෙන් ජපන් භාෂාව ඉගෙන ගන්නවා.

mama japan gurutumiyakagen japan bāshāva igena gannavā.

私-直格 日本(語) 教師(女性形)-具格 日本語-直格 習う-非過 (+意志)

私は女性日本語教師から日本語を習う。

(38b) මම ජපන් යාළුවෙකුගෙන් ජපන් භාෂාව ඉගෙන ගන්නෙනවා.

maṭa japan yāluvekugen japan bāshāva igena gānenavā.

私-与格 日本(人) 友だち-具格 日本語-直格 習う-非過 (-意志)

私は日本人の友だちから日本語を習う。

(作例) ⁹⁵

⁹⁴ シンハラ語では、具格 (instrumental case) と奪格 (ablative case) が同形態である。2.5.でも述べたとおり、本研究では Karunatillake (2010) の分類を採用し、具格と呼んでいる。

これらの例文を見ると、いずれも意志性の有無によって、用いられる動詞が異なっている。意志的な場合は「直格+直格+意志的な動詞」となるが、非意志的な場合は「与格+直格+非意志的な動詞」という組み合わせになる。いずれも、「対象」は同じく直格標示となる。日本語の場合、意志性にかかわらず、「対象」は「ヲ」で示される。例えば、覚えようとして覚えた場合でも、いつの間にか自然に覚えた場合でも、「ヲ+覚える」となる。しかしSJは、これらの動詞の他動性の違いを、日本語の格標示に反映させていると考えられる。すなわち、他動性の高い場合は「(ガ+) ヲ+動詞」、他動性の低い場合は「(ニ+) ガ+動詞」を選択した結果、「×ガ→〇ヲ」が生じやすくなっていると考えられるのである⁹⁶。ここで、「主体」に「ニ」を選択し、(39)のような「×ニ→〇ガ」の誤用となることも考えられる。しかし実際には、主語が省略されたり、「ハ」で取り立てられたりすることが多いためか、表面化することが少ないと考えられる。

(39) 先生(×ニ→〇ガ) まちがえてしまって2級のテ~~?~~⁹⁷ストを~~やらね~~やらせてしまった~~?~~しまいました。(上位群)

(40) ගුරුතුමියාට වැරදිලා දෙවෙනි අදියර විභාගය කෙරෙවුනා.
 gurutumiyāṭa vāradilā deveni adiyara vibhāgaya kerevunā.
 教師(女性形) - 与格 間違う-完了 2 級 試験-直格 させる-過去
 女性日本語教師が間違って2級のテストをさせた。

⁹⁵ シンハラ語文は、シンハラ語母語話者による作例である。筆者が日本語訳などを付け加えた。

⁹⁶ これらの誤用の要因は、「～ヲ分かる」の誤用にもつながると考えられる。5.2.1.を参照されたい。

⁹⁷ ここで、「?」は解読不能であった文字を示している。SJ自身が、その文字に取り消し線を引いている。その他の取り消し線も、SJ自身によるものである。なお、取り消し線の引かれている部分については、字数には数えていない。

(39)では、SJ がクラスで日本語能力試験 3 級の勉強をしていた際、教師が SJ に、誤って 2 級の試験の練習問題をさせたことを述べている。(39)を、別のシンハラ語母語話者がシンハラ語訳したものが、(40)である。非意志的な動詞「間違ふ」の主体は、与格標示であり、そのために(39)で「×ニ→○ガ」となったと考えられる。ただしここでは、「(先生) ニ (テスト) ガ間違えてしまった」のように、「(ニ+) ガ+動詞」の組み合わせにはなっていない。

「覚える」「知る」「もらう」「習う」のみならず、表 19 の「×ガ→○ヲ」の取る述語のほとんどに、シンハラ語では意志・非意志動詞のペアが存在する。(41)・(42)に「書く」と「聞く」の例を挙げる。

〈書く〉

(41a) මම අකුරු ලියනවා.

mama akuru liyanavā.

私-直格 字-直格 書く-非過 (+意志)

私は字を書く。

(41b) මම සිංදු ලියවෙනවා. / මම නිකම ජපන් ලියවෙනවා.

maṭa siṃdu liyavenavā. / maṭa nikamma japan

私-与格 歌-直格 書く-非過 (-意志) 私-与格 ただ何もしないで 日本(語)-直格

liyavenavā.

書く-非過 (-意志)

私は(自然に)歌を書く。 / 私は自然に日本語を書く。

〈聞く〉

(42a) මම සිංදු අහනවා.

mama siṃdu ahanavā.

私-直格 歌-直格 聞く-非過(+意志)

私は歌を聞く。

(42b) මම එහා පැත්තේ රේඩියෝ එක ඇහෙනවා.

maṭa ehā patte radio eka æhenavā.

私-与格 向こう側-属格 ラジオ-直格 聞こえる-非過(-意志)

私は向こうのラジオが聞こえる(向こうのラジオを非意志的に聞く)。

(作例) 98

SJ が非意志的な場面を想定している場合、これらの述語についても、「ガ」を選びやすくなっていることも考えられる。誤用例として、(43)が挙げられる。

(43) 私ははじめた日本語のことば(×ガ→○ヲ) きいた時は学校ではじめた日本語を勉強した日~~でした~~⁹⁹です。(中位群)

(43)では、日本語を初めて耳にしたのが、学校で初めて日本語学習をした日であったことを述べている。つまり、「勉強した」のは意志的であったが、「聞いた」のは非意志的であったことが考えられよう。

98 シンハラ語文は、シンハラ語母語話者による作例である。筆者が翻字し、各語の説明と日本語訳を付け加えた。

99 「~~でした~~」は、SJ 自身が「でした」に取り消し線を引いていることを示す。なお、取り消し線の引かれている部分については、字数には数えていない。

5.2. 「ヲ」の使用状況

4.3.で述べたように、「ヲ」は誤用率が低く、「対象」用法において安定的に使用されていた。特に摂取や産出、言語活動を表す他動詞に「ヲ」の正用例が多く見られた。例として、「食べる」「(タバコを) 吸う」「作る」「話す」などが挙げられる。これらの述語はいずれも、「×ガ→○ヲ」の多い他動詞（「覚える」「もらう」など）と比べ、動作が主体の意志によらないことは考えにくく、意志性が高い他動詞であると言えよう。

「×ヲ」51例中、「×ヲ→○ガ」が27例見られたが、そのうち10例が「分かる」であった。小テストでも、「～ヲ読む」「～ニある」「～デする」「～ガ好きだ」の正答率が90%以上であったのに対し、「～ガ分かる」の正答率は77%にとどまっていた。

また、「×ヲ→○ガ」が多い述語として、市川（1997）では「分かる」「できる」が指摘されていた。SJの場合、「できる」は正用である「ガ」が選択される一方、「分かる」は誤選択として「ヲ」が選択される傾向があった。

5.2.1. 「分かる」と「×ヲ→○ガ」

高橋（2003）によれば、「分かる」の別義¹⁰⁰の一つは「現在、主体がある能力を持っている」ことである。そのため、「できる」とは共起しない。「分かる」はシンハラ語の“tērenavā”に相当するが、シンハラ語には意味・形態のよく似た“tērum gannavā”¹⁰¹（理解する）や“tērum yanavā”¹⁰²（合点がいく、自然に分かる）も存在する。このうち、tērum gannavā は「何か（努力を）して分かるようにする」という意味が含意されており、Karunatillake（2010）によると、自分自身で注意して理解することを示す¹⁰³。また“tērum gannavā”は、“puḷuvan”（できる）と共起して可能の意味も表せる¹⁰⁴。このように、“tērum gannavā”の意味は、「(努力あるいは注意して) 分

¹⁰⁰ 別義とは、「多義語が持つ複数の意味」を指す（高橋 2003 : 35）。

¹⁰¹ “tērum”（意味）＋“gannavā”（取る）で、「理解する」となる。

¹⁰² “tērum”（意味）＋“yanavā”（行く）で、「合点がいく、自然に分かる」となる。

¹⁰³ “understand in the sense of taking note for oneself”（Karunatillake 2010 : 244）

¹⁰⁴ “tērum ganna puḷuvan”（理解することができる）のようになる。なお、“tērenavā”および“tērum yanavā”が“puḷuvan”と共起する場合、“tērenna puḷuvan”（分かるかもしれない）、“tērum yanna puḷuvan”（合点がいくかもしれない）のように推量の意味になり、可能の意味では用いられない。

かるようにする」という意志性の高いものである。一部の SJ は、「分かる = tērum gannavā」と捉えた結果、「ヲ+分かる」を誤って選択していることが推測される。

- (44) 勉強しているあいだにわからなかったこと (×ヲ→○ガ) 今わかって私はおどろきました。 (上位群)

シンハラ語の「分かる」相当語とその類義語を詳述すると、日本語の「分かる」に相当するシンハラ語は「tērenavā」である。日本語では動作・変化の対象全般を「ヲ」で示すのに対し、「分かる」という「能力の対象」は「ガ」で示す。それに対し、シンハラ語では「tērenavā (分かる)」の対象を、有生名詞は対格、無生名詞は直格で表す。

〈「分かる」の日本語文・シンハラ語文の例〉

- (45) මම සිංහල තේරෙනවා. I understand Sinhala.

maṭa siṃhala tērenavā.

私-与格 シンハラ語-直格 分かる-非過 (-意志)

私 (に) はシンハラ語が分かります。

(Karunatillake 2010 : 38) ¹⁰⁵

- (46) මම ඔහු කල්පනා කරන විදිය / ඔහුගේ ආකල්ප තේරෙනවා.

maṭa ohu kalpanā karana vidīya / ohuge ākalpa¹⁰⁶ tērenavā.

私-与格 彼-直格 じっくり考える-連体 方法-直格 / 彼-属格 意見、考え方-直格 分かる-非過 (-意志)

私 (に) は彼の考え (方) が分かります。

¹⁰⁵ 実際の文はシンハラ語文と英訳のみであったが、筆者が翻字し、各語の説明と日本語訳を付記した。なお、説明の中の「-意志」は、意志性がないことを示している。

¹⁰⁶ シンハラ語文の “ohu kalpanā karana vidīya” 「彼が考える方法」が口語的表現であるのに対し、“ohuge ākalpa” 「彼の意見、考え方」は文語的表現である。

(47) මම ඔහුව තේරෙනවා.

mama ohuva tērenavā.

私-与格 彼-対格 分かる-非過 (-意志)

私(に)は彼が分かります。

(作例) 107

学習者が「～ヲ分かる」と誤りやすいことは市川(1997)にも指摘があり、SJだけの問題ではない。しかし、シンハラ語の「分かる」は複雑である。tērenavāには類義語の tērum gannavā や tērum yanavā も存在する¹⁰⁸。

(48) මම ඔහු කල්පනා කරන විදිය / ඔහුගේ ආකල්ප තේරුම් ගන්නවා.

mama ohu kalpanā karana vidiya / ohuge ākalpa¹⁰⁹ tērum gannavā.

私-与格 彼-直格 じっくり考える-連体 方法-直格 / 彼-属格 意見、考え方-直格 理解する-非過 (+意志)

私は彼の考えを理解します。

(49) මම ඔහුව තේරුම් ගන්නවා.

mama ohuva tērum gannavā.

私-直格 彼-対格 理解する-非過 (+意志)

私は彼を理解します。

107 シンハラ語文は、シンハラ語母語話者による作例である。筆者が翻字し、各語の説明と日本語訳を付け加えた。

108 「分かる」という意味からやや離れるが、tērum karanavā (説明する、釈明する)などの言葉もある。

109 シンハラ語文の“ohu kalpanā karana vidiya”「彼が考える方法」が口語的表現であるのに対し、“ohuge ākalpa”「彼の意見、考え方」は文語的表現である。

(50) මම ඔහු කල්පනා කරන විදිය / ඔහුගේ ආකල්ප තේරුම් ගන්න පුළුවන්.

maṭa ohu kalpanā karana vidiya / ohuge ākalpa

私-与格 彼-直格 じっくり考える-連体 方法-直格 / 彼-属格 意見、考え方-直格

tērum ganna puḷuvan.

理解する-不定 できる (-意志)

私 (に) は彼の考えが理解できます。

(51) මම ඔහුව තේරුම් ගන්න පුළුවන්.

maṭa ohuva tērum ganna puḷuvan.

私-与格 彼-対格 理解する-不定 できる (-意志)

私 (に) は彼が理解できます。

(52) මම ඔහු කල්පනා කරන විදිය / ඔහුගේ ආකල්ප තේරුම් ගියා.

maṭa ohu kalpanā karana vidiya / ohuge ākalpa

私-与格 彼-直格 じっくり考える-連体 方法-直格 / 彼-属格 意見、考え方-直格

tērum giyā.

意味 行く-過去 (-意志)

私 (に) は彼の考えが分かりました。

(53) මම ඔහුව තේරුම් ගියා.

maṭa ohuva tērum giyā.

私-与格 彼-対格 意味 行く-過去 (-意志)

私 (に) は彼が分かりました。

(作例) 110

110 シンハラ語文は、シンハラ語母語話者による作例である。筆者が翻字し、各語の説明と日本語訳を付け加えた。

(45)~(47)のように、「分かる」状態一般には「tērenavā」を用いる。日本語の「分かる」との共通点は、意志性がないことと、能力を表す表現（できる／puḷuvan¹¹¹）と共起しないことである。日本語でもシンハラ語でも能力を有する主体が与格で示されることも共通している。ただし、日本語では主格でも示せる。

(48)・(49)では、「分かる」「tērenavā」の代わりに「理解する」「tērum gannavā（理解する）」が用いられている。gannavā は単独では「取る」という意味を表すが、状態述語と結びついて「状態の変化」を表す（Chandralal 1993）。tērum gannavā は「意味（tērum）+取る（gannavā）」つまり「理解する」という意味になる。「何か（努力を）して分かるようにする」という意味が含意されており、Karunatillake (2010)の言葉では「自分自身で注意して理解する」ことを示す。状態の変化を起こす tērum gannavā の主体は直格で示される。(50)・(51)のように、能力を表す表現 puḷuvan とともに用いることもできるが、その際、能力を有する主体は与格標示となる。

非意志的な状態変化を表すには、(52)・(53)のように tērum yanavā（過去形：tērum giyā）を用いる。yanavā は単独では「行く」という移動動詞であり、ラトヤーヤカ（2008）によれば、ここでの yanavā は非意志性を表す補助動詞である。tērum yanavā は「意味+行く」で「合点が行く、（自然に）分かる」という意味になる。変化の主体は与格を取る。

このように、シンハラ語では tērenavā（分かる）とその類義語によって、①「現在、能力を持っている」という状態（tērenavā）、②「何か（努力を）して分かるようにする」という意志的な状態変化（tērum gannavā）、③「合点が行く」という非意志的な状態変化（tērum yanavā）というそれぞれの意味を表しているのである。能力の対象や状態変化の対象は、いずれも対格か直格で標示されるが、能力を有する主体や変化の主体は与格、あるいは直格になる。与格標示の(45)~(47)と(50)~(53)は、状態や、

¹¹¹ puḷuvan は能力（～できる）や推量（～だろう・～かもしれない）を表す。Henadeerage (2002) や野口 (2015) によれば、形容詞である。注 104 でも述べたように、tērenavā（分かる）と結びついて tērenna puḷuvan となった場合は、可能ではなく、推量「分かるだろう、分かるかもしれない」という意味になる。

非意志的な状態変化を示す。直格標示の(48)・(49)は意志的に状態を変えることを示す。つまり、意志性がない場合は与格、意志性がある場合は直格になるのである。

このような例は、(54)・(55)にも見られる。(54)は「能力がある」という非意志的な状態を示し、主体は与格で示す。それを(55)のように「～しようとした」という意志的な変化を示す文に変えると、主体は直格になるのである。

(54) = (51) ②② ③④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

maṭa ohuva tērum ganna puḷuvan.

私-与格 彼-対格 理解する-不定 できる(-意志)

私(に)は彼が理解できます。

(55) ②② ③④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

mama ohuva tērum ganna hæduvā.

私-直格 彼-対格 理解する-不定 作る-過去(+意志)

私は彼を理解しようとした。

(作例) 112

表 21 「分かる」類と「tērenavā」類の対象が取る助詞 (永井 2013 : 67)

	日本語		シンハラ語	
	主体	対象	主体	対象
-意志	ニ/ガ	ガ	与格	対格/直格
+意志	ガ	ヲ	直格	対格/直格

※ 塗りつぶしたところは、日本語とシンハラ語で格標示が異なる。

112 シンハラ語文は、シンハラ語母語話者による作例である。筆者が翻字し、各語の説明と日本語訳を付け加えた。

(45)～(55)から日本語の「分かる」などの動詞の対象と、シンハラ語の「tērenavā」などの動詞の対象が取る助詞をまとめた(表 21)。意志性がない場合の対象を示す場合は、日本語とシンハラとで格標示が異なることから誤用が生じやすいと考えられる。また、SJの作文には、「分かろうとする」という形では、意志性のある「分かる」の使用例は見られなかった。

日本語の場合、「一意志」には「分かる」「理解できる」があり、主体は「ニ」または「ガ」、対象は「ガ」で示される。「+意志」には「理解する」があり、主体は「ガ」、対象は「ヲ」で示される。「一意志」の「分かる」に意志性が加わると、「分かろうとする」などのように変わり、主体は「ガ」、対象は「ヲ」で示される。

シンハラ語の場合、「一意志」には「tērenavā (分かる)」「tērum yanavā (合点がいく)」「tērum ganna puḷuvan (理解できる)」があり、主体は与格、対象は対格または直格で示される。「+意志」には「tērum gannavā (理解する)」があり、主体は直格、対象は対格または直格で示される。

SJの「～ヲ分かる」の誤用の要因は、2種類あると考えられる。一つ目は、「分かる=tērenavā」と捉えている場合である。「分かる」も「tērenavā」も意志性がないという共通点を持つが、格枠組みの違いから対象の格標示を誤り、「～ヲ分かる」とする。主体については、日本語で「ニ」も「ガ」も取れることから、シンハラ語の与格を「ニ」に置き換えて問題はない。実際にSJの作文を見ると、主体が文中に出てこない場合が多く、特に誤用も観察されなかった。

二つ目は、「分かる」を「理解する」の同意語だと考えている場合である。「分かる」に意志性があると考え、「分かる=tērum gannavā」と捉えて「～ヲ分かる」とする。この場合は、(56)・(57)のような「(～ヲ) 分かることができる/分かれる」という誤用も生じうる。

(56) かいたことばのいみをそれからわかることができます。 (上位群)

(57) 今までよくきいたことがあったが私は自分で経験してつよくわかるようになり
 ました。 (初級 19)

(永井 2013 : 63)

「分かる」は初級語彙、「理解する」は中級語彙だと考えられるが、誤用例が見られたのは「分かる」の方である。初級では「分かる=tērum gannavā (理解する)」と捉え、中級では「理解する=vatahā gannavā (理解する：やや文語的)」と捉えていることが推測され、中級になっても「分かる」の意味を正しく理解していないことが考えられる。

また、「分かる」には別の問題もあり、引用の「ト」を取る場合が多く見られる。これらは誤用とは言えなくても、「ト」を使った直接・間接引用ばかり用いていると、「～ガ分かる」を習得する機会を逸してしまうことが考えられる。

(58) 日本人はいっしょうけんめいに何にかのことをする...とわかりました。

(上位群)

このように SJ の「分かる」には様々な問題があるのにもかかわらず、近年まで中等教育の主教材であった『日本語初歩』では「(～ニ) ～ガ分かる」という基本の格枠組みが最後の方まで提出されず、練習もほとんどないと言える¹¹³。同様に、中等教育の主要な読解教材であった『Pupil's Book for Japanese G.C.E. (A/L)』では、本文や練習の例文などに「～ガ分かる」が 7 例あるが、「～ガ分かる」を実際に練習する機会は設けられていない¹¹⁴。

一方、「できる」は『日本語初歩』の 23 課でも取り上げられている。「分かる」に誤用が多く「できる」に誤用が少ない原因の一つとして、教材に「分かる」があまり取り上げられていないことが考えられる。『日本語初歩』でも『Pupil's Book for Japanese

¹¹³ 資料 13 参照

¹¹⁴ 資料 14 参照

G.C.E. (A/L)』でも「分かる」を重視している様子は見られず、そのためにSJの「～ヲ分かる」が化石化していることが考えられる。

5.3. その他の問題

本節では、「×ニ→○デ」「×デ→○ニ」など、「ガ」「ヲ」以外の誤用を挙げ、その要因を考える。これらの誤用は、「ガ」「ヲ」ほど多くはないものの、何例かまとまって見られたものである。さらに、角田(2009)の二項述語階層の表に、SJの誤用に現れた二項述語を加え、シンハラ語と日本語の格枠組みの違いと誤用の出方を分析する。

5.3.1. 場所を表す「×ニ→○デ」「×デ→○ニ」

「ニ」「デ」間に選択上の混乱が見られることは、生田・久保田(1997)などでも指摘されているが、SJにも「×ニ→○デ」「×デ→○ニ」の誤用が見られた。

〈場所を表す「×ニ→○デ」「×デ→○ニ」の例〉

(59) たばこはいませかい(×デ→○ニ) いるひとびとはとてもすいます。(中位群)

(60) 人がおおぜいいる所(×ニ→○デ) もたばこをすったらばつをつけます。

(中位群)

日本語では、「動きの場所」は「デ」、「存在の場所」「出現の場所」は「ニ」を取るが(日本語記述文法研究会 2009)、シンハラ語では、いずれも genitive case (属格)を取る。Karunatilake (2010)は、属格の用法の一つは場所を示すことであり、通常は無生名詞が用いられると述べている。シンハラ語の無生名詞の属格は、末尾が「-ē」「-e」または「-vala」で示される(表7)。例として、(61)～(64)が挙げられる。

〈場所を表すシンハラ語文の例〉

(61) ඒ ලමයා යාපනේ ඉන්නවා. That child is (lives) in Jaffna.

ē lamayā yāpanē innavā.

その 子ども-直格 ジャフナ-**属格** いる-非過

その子どもはジャフナ（地名）にいます。 (Karunatillake 2010 : 9)

(62) බොස්ටන්වල තියෙනවා බොස්ටන්වල මියුසියම් කියලා ඒසිද්ධ කවුතුකාගාරයක්.

In Boston there is a well known museum called “Boston Museum”.

bostanvala tiyanavā bostan miyusiyam kiyalā prasidda kavutukāgārayak.

ボストン-**属格** ある ボストン ミュージアム という 有名 美術館-直格

ボストンにあります、ボストンミュージアムという美術館が。

(Karunatillake 2010 : 267)

(63) මම විශ්වවිද්‍යාලෙ උගන්නනවා.

I teach at the university.

mama viśvavidyāle ugannanavā.

私-直格 大学-**属格** 教える-非過

私は大学で教えます。

(Karunatillake 2010 : 9) ¹¹⁵

(64) ඇය කුස්සියා ඇතුළේ වැඩ කරනවා.

æya kussiya ætuḷē vāḍa karanavā.

彼女-直格 台所-直格 中-**属格** 仕事 する-非過

彼女は台所で仕事をしている。

(野口 1984 : 282) ¹¹⁶

¹¹⁵ (61)~(63)は、Karunatillake (2010) によるシンハラ語文とその英訳に、筆者が各語の説明と日本語訳を付記した。

¹¹⁶ 野口 (1984) によるシンハラ語文とその日本語訳に、筆者が各語の説明と翻字を付記した。なお、野口 (1984) では、“æya kussiya ætuḷē vāḍa karanavā” と発音表記されている。また、「ætuḷa (中)」を使わず、「æya kussiyē vāḍa karanavā.」としても同じ意味になる。

(61)・(62)は、「存在の場所+属格+いる／ある」という例である。(63)は「動きの場所+属格」の例であり、「教える」場所を示している。(64)には「ætuļē (中に／中で)」が用いられているが、「ætuļē」は属格型の後置詞である。派生関係にある名詞は「ætuļa (中)」であるが、「ætuļa → ætuļē」への音変化は、名詞の「直格→属格」の音変化と同じである。

「ニ」と「デ」の混同のほとんどが「場所」の用法であったが、シンハラ語の「動きの場所」と「存在の場所」は格標示が同じであることから、母語の負の転移により、習得が困難であると考えられる。

また、迫田(2001)は、日本語学習者が「位置を示す名詞+ニ」「地名・建物を示す名詞+デ」というユニット・ストラテジーを使用している可能性を指摘した。もしそうであれば、「位置を示す名詞+(×ニ→○デ)」「地名・建物を示す名詞+(×デ→○ニ)」の誤用が増えると思われる。しかしSJの誤用を見た限りでは、特にそのような傾向は見られず、「位置を示す名詞+(×ニ→○デ)」(例(65))「位置を示す名詞+(×デ→○ニ)」(例(66)・(67))もあれば、「地名・建物を示す名詞+(×デ→○ニ)」(例(68))「地名・建物を示す名詞+(×ニ→○デ)」(例(69))もあった。

(65) 日本人が木でできた家で生活をしているし、たたみの上(×ニ→○デ)ごはんを食べたり、あそんだりいろいろなことを話したりということでずしています。
(中位群)

(66) また日本文化の中(×デ→○ニ) あるきょうげん、のう、かぶきについてまなぶときもびっくりしました。
(上位群)

(67) さらにことばの中(×デ→○ニ) スペースがないことも私はおどろいたことの一つでした。
(上位群)

(68) その食べ物のような食べ物はスリランカ (×デ→〇ニ) ないのでそれも聞いた時
びっくりしました。 (中位群)

(69) 6. 30じから1. 30じまでがっこう (×ニ→〇デ) べんきょうします。 (下位群)

SJの場合、名詞が「位置」を示すか「地名・建物」を示すかで「ニ/デ」を選んでいるとは考えにくい。いずれも属格を取るという母語の影響により「ニ」「デ」間の混乱が起きている可能性が高いと考えられる。しかし、「デ」の誤用が十分に収集できなかったことから、誤用の要因を考えるためには、正用・誤用も含めて、より多くの使用例を集める必要があると思われる。

さらに、「×ニ→〇デ」「×デ→〇ニ」の問題ではないが、シンハラ語の属格は「経過域」も表す。日本語は「経過域」を「ヲ」で表すが、「経過域」の「×デ→〇ヲ」の誤用は見られなかった。

5.3.2. 場所を表す「×ノ→〇ニ」

5.3.1.で述べたとおり、シンハラ語の属格の用法の一つは、場所を表すことである。SJの誤用の中には、「シンハラ語の属格=ノ」と覚え、日本語の場所用法を「ノ」で示したと見られる誤用がいくつか存在した。

(70) だから、せかい (×ノ→〇ニ) あるいろいろなげんごの中で日本語が一番になると私は信じられています。 (中位群)

5.3.3. シンハラ語の二項述語階層

表 22 二項述語の階層（角田 2009 を一部改変）¹¹⁷

類	1		2		3	4	5	6	7
意味	直接影響		知覚など		追求	知識	感情	関係	能力
下位類	1A	1B	2A	2B					
意味	変化	無変化	(+到達)	(-到達)					
例	殺す 壊す 温める 曲げる	叩く 蹴る ぶつかる 触る 食べる 抱く	see hear 見つける	look listen 見つける	待つ 探す	知る 分かる 理解する 忘れる 考える 思う	愛す 惚れる 好き/嫌い 欲しい 要る 怒る	持つ ある 欠ける 似る 成る 対応する	出来る 得意 強い 苦手 good capable
	miśra karanavā (混合する)	turul karanavā (抱きしめる) haras karanavā (邪魔する)	dakinavā (見る、見える)	balanavā (見る)	soyanavā (探す)	amataka karanavā (忘れる)	gaṇan gannavā (気にする)	pās venavā (合格する)	dakṣa (A) (巧み)
	namanavā (折る)	kanavā (食べる)	hambavenavā (故意に会う)	æhumkan denavā (聞く)	hoyā gannavā (探し出す)	matak karanavā (思い出す)	kæmati venavā (気に入る)	kīkaru venavā (従う)	puḷuvan (A) (できる)
	kaḍanavā (壊す)	kanavā (食べる)	pēnavā (見える)	(vibhāge)	(vibhāge)	tērum gannavā (理解する)	garu karanavā (尊敬する)	venas (A) (違う)	bāri (A) (できない)
	maranavā (殺す)	kævenavā (食べる、 一意志)	hambavenavā (偶然会う、 見つける)	aragannavā (受ける)	(vibhāgeṭa)	tērenavā (分かる、一意志)	ādaraya karanavā (愛する)	udav karanavā (手伝う)	salakanavā (もてなす)
	mærenavā (殺す、 一意志)	happanavā (ぶつかる)	ehenavā (聞く、 一意志)	hitinavā (試験を) 受ける)	hitinavā (試験を) 受ける)	tērum yanavā (合点がいく、 一意志)	taraha venavā (怒る)	samat venavā (合格する)	ōna (A) (合合格する)
		gætenavā (衝突する、 一意志)				amataka venavā (忘れる、一意志)	āsa (A) (好き)	ven venavā (離れる・別れる)	
						matak venavā (思い出す、 一意志)	baṇinavā (叱る、どなる)	tiyenavā (ある)	
						dana gannavā (知る)			
						dana genenavā (知る、一意志)			

¹¹⁷ シンハラ語および教科書体の言葉は筆者が追加した。それ以外は角田（2009）の二項述語階層の表および説明による。例えば「主+対」は「主格+対格」（ガ+ヲ）の格枠組みを指す。また、(A)は形容詞、「一意志」は意志性がないことを示す。

日本語	主+対 主+与	主+対 主+与	主+対	主+対	主+対	主+対 与+主	主+対 主+与 主+主 与+主	主+対 主+与 主+奪 与+主	主+与 主+主 与+主
シンハラ語	直+対 直+直 直+与 直+属 直+ekka 与+直 atin+対	直+対 直+与 直+属 直+ekka 与+直 atin+直	直+対 直+直 与+対 与+直	直+対 直+直 直+与	直+対 直+直 直+与	直+対 直+直 与+対 与+直	直+対 直+直 直+与 直+ekka 与+対 与+直 与+与	直+直 直+与 直+具 与+直	直+与 与+直

「ガ」と「ヲ」、「ニ」と「デ」の問題以外に、「ヲ」と「ニ」、「ガ」と「ニ」の問題もある。そこで、シンハラ語と日本語の二項述語階層をまとめながら、主に「ヲ」と「ニ」、「ガ」と「ニ」の問題について、一つ一つ具体的に見て行きたい。

二項述語は多くの格枠組みを持っているが、角田（2009：101）の二項述語の階層を表した表に、シンハラ語を加えたものが表 22 である。二項述語の階層は被動作性の高低を表しており、左端の 1 類は被動作性が高く、右端の 7 類に向かうほど低くなる。そして、被動作性の高い方では「主格+対格」が出やすく、低い方は「与格+主格」が出やすいとされる。

シンハラ語については、誤用に現れた二項述語を中心にまとめた¹¹⁸。また、(72)のような意志性のない二項述語も付け加えた。

¹¹⁸ 全ての二項述語を網羅したものではなく、この他の格枠組みの存在を否定するものではない。

〈シンハラ語の「食べる」の例（＋意志／－意志）〉

(71) mamə bat kanawa
 Sub Obj V(vol)

私は ご飯を 食べる

(72) matə mas kəuna
 Sub (Dat) Obj V(invol)

私に 肉を 非意志的に食べてしまった¹¹⁹ (ラトナーヤカ 2008:46)

筆者注

mamə : 私 (直格)、本研究での表記は mama。

bat : ご飯 (直格)

kanawa : 食べる、本研究での表記は kanavā。

matə : 私 (与格)、本研究での表記は maṭa。matə= maṭa を mage atin にしても同様の意味になるが、mage atin の方が動作主の感じる責任は重い (ラトナーヤカ 2012 : 42)。

mas : 肉 (直格)

kəuna : (うっかり) 食べた、本研究での表記は kəvunā。

表 22 には、シンハラ語の場合、有生名詞と無生名詞の 2 種類の格枠組みが入っている。そのことを考慮しても、日本語よりシンハラ語の格枠組みの方が多様だと思われる。日本語には「主＋主」があるが、その述語は限られている。シンハラ語には、「直＋直」の組み合わせが多くなっている。またシンハラ語には、「与＋与」という、日本語には全く見られない組み合わせも見られた¹²⁰。

¹¹⁹ (72)は、私 (動作主) は、普段肉を食べない、または食べないと意識していたが、何らかの理由で、自分の意志に反して肉を食べるという行為を行った、と解釈される (ラトナーヤカ 2008)。

¹²⁰ ただし、Henadeerage (2002) によれば「与＋与」となる動詞は少数である。

まず、第1項の両言語の格の違いを考える。5.2.1.で、「tērenavā」類が、「+意志」は「主+□」型、「-意志」は「与+□」型になる例を挙げたが、形態が全く同じであるのにもかかわらず、意志性の有無によって格枠組みが異なる述語も見られた。

〈シンハラ語の「hambavenavā（会う）」の例（+意志／-意志）〉

(73) මම අද එයාට හමුව උනා. I met him today (deliberately).

mama ada eyāva hamba unā.

私-直格 今日 彼-対格 会う-過去（+意志）

私は今日、彼に会った。

(74) මම අද එයාට හමුව උනා. I met him today. (casually).

maṭa ada eyāva hamba unā.

私-与格 今日 彼-対格 会う-過去（-意志）

私は今日、彼に（偶然）会った。

(Karunatillake 2010 : 183) ¹²¹

日本語の場合、「ト」は「相互動作の相手」を表す。意志性を持って「会う」ことは、「動作の相手」を表す「〜ニ会う」ではなく、「相互動作の相手」を表す「〜ト会う」とすることで、明確になる。それに対し、シンハラ語では主体を直格とするか与格とするかで意志性の有無が示せる。いずれにしても相手は対格となり、2.6.4.の宮岸（2009）の表でも両言語の格枠組みの違いが示されていた。誤用例を見ると、1例ではあるが、動作の相手を「〜ガ会う」とする例が見られた¹²²。

¹²¹ Karunatillake (2010) によるシンハラ語文とその英訳に、筆者が各語の説明と日本語訳を付記した。また、説明の中の「-意志」は、意志性がないことを示している。

¹²² 第二部でも、「動作の相手」を「〜ガ会う」とする誤用が見られた（7.2.2.参照）。

(75) そのほかに、日本語を~~に~~まなべているとき日本人 (×ガ→〇ニ) あうことがで
きました。 (中位群)

(75)においても、5.1.2.の「×ガ→〇ヲ」同様に、非意志的な場合に「ガ」を選択していることが考えられる。

シンハラ語では、1類にすでに(72)のような「与+直」が現れていた。また、(76)・(77)のような「atin+対/直」という格枠組みも見られた。「与+直」や「atin+対/直」が現れるのは、「動作主が何らかの理由で非意志的に引き起こした行為を意味する。基本的には、動作主の後悔、マイナスの気持ちを表す」(ラトナーヤカ 2008 : 55) 場合である。

〈「atin+対/直」の例〉

(76) gowiya atinj sattun-wə mæruna.

farmer. NOM INST animal. PL-ACC kill. INV. PST

‘The farmer accidentally killed the animals’ (by giving a wrong treatment).

(Henadeerage 2002 : 41)

筆者注

atin : ata (手) の具格、本研究での表記は atin。

atin の前の名詞は直格/属格標示となる。

sattun-wə : sattu (動物・複数) の対格、本研究での表記は sattunva。

mæruna : (意図せず) 殺した。一項動詞として「(～ガ) 死んだ」の意味でも使われる。

本研究での表記は mærunā。

(77) Mage atin bæriwela malpo:chiya biduna

Agn (Gnt) + 手 (Inst) Adv Obj (Acc) V (invol)

私の手で コントロールできなくて 花瓶 が 割れる (ラトナーヤカ 2008:58)

筆者注

mage : mama (私) の属格

malpo:chiya : 花瓶。ラトナーヤカは対格としている。本研究での表記は malpōchiya。

biduna : 割れた。本研究での表記は bindunā。

SJ の作文タイトルにネガティブなものもなかったこともあり、「動作主が何らかの理由で非意志的に引き起こした行為」で「動作主の後悔」を表すと思われるものは、本研究の SJ には見られなかった。しかし、永井 (2013) では 1 例が見られた。

(78) 私の誤りでアリが死んでしまっても悲しくて悲しくて我慢できません。

(中級 11)

(永井 2013 : 77)

(78)は、SJ が動植物を愛する気持ちを書いた作文の中の 1 文である。(78)を、別のシンハラ語母語話者がシンハラ語訳したものが、(79)である。

(79) මගෙ අතින් කුඹිය මැරුනොත් එහෙම දුකින් පසුතැවිල්ලෙන් ඉවස ගන්න බැරි වෙයි.

mage atin kūmbiyā mærunot ehema

私-属格 手-具格 アリ-直格 死んだら そのように

dukin pasutævillen ivasaganna bæri veyi.

悲しみ-具格 後悔-具格 がまんする-不定 できない だろう

私の誤りでアリが死んだりしたら、悲しみと後悔でがまんでできないだろう。

(76)・(77)と、(78)「私の誤りでアリが死んでしまった」は意味的にも、構文的にも近似しているように思われる。(78)の「誤り」は、(76)・(77)の「atij (atin)」に相当するものと考えられる。ラトナーヤカ(2008)も述べているように、これらは非意志的な行為で引き起こした行為に対する後悔を表すものであろう。ただし、(78)では、有生名詞の「アリ」は「sattun-wə (動物を)」のように対格標示されていなかった。このような例は、永井(2013)の1例のみということもあり、母語の正の転移があるとも、負の転移があるとも言えない。

また、日本語の場合、「与+主」が出るのは4類以降である。シンハラ語の場合、1B以降にすでに「与+直」あるいは「与+対」が存在している。つまり、日本語では「主+□」型で表すことが多く、シンハラ語では「与+□」型で表すことが多いと言える。誤用にも「与+□」型が多く現れそうに思えるが、作文ではしばしば主語が省略されており、第1項の格枠組みの違いは、実際には問題として現れにくかった。

誤用が多く見られたのは対象などを示す第2項の格の方であった。中でも5類「感情」にまとまって見られた。精神的活動動詞¹²³の助詞の選択が困難であることは今井(2000)でも指摘されているが、両言語において格枠組みの種類が一番多いのが5類であることを考えると、SJにとって5類の難易度が高いことも理解できる。

5.4. 作文コーパスとの比較2 —日本語学習者作文コーパス「なたね」—

本節では、SJの誤用と、「日本語学習者作文コーパス「なたね」」の誤用とを比較する。

5.4.1. マラーティー語母語話者との比較

「日本語学習者作文コーパス「なたね」」(以下、「なたね」)は、インターネット上で公開されている作文データベースである。そのうち、約半数の作文は中国語母語話者によるものだが、マラーティー語、ベトナム語、韓国語など、他の母語話者の作文

¹²³ 知覚・感覚・感情・思考などを表す動詞であるという。

も含まれている。

マラーティー語は、シンハラ語と同じインド語派に属するが、「なたね」にはマラーティー語母語話者の作文が36編（916文・24,306字）収録されている。そこで、これらの36編に見られる「ガ」「ヲ」の誤用率、「×ガ→〇ヲ」の取る述語を調べた。学習歴は不明であったが、作文内容から推測すると、日本語能力試験N3前後ではないかと推測される。「なたね」には誤用タグ¹²⁴が付けられており、誤用判断は、「なたね」の誤用タグと、筆者の誤用判断を総合して行った。

マラーティー語母語話者の「ガ」「ヲ」の誤用率を見ると、SJほどではないが、「ガ」の誤用率が高かった（表23）。また、SJ同様、「ヲ」の誤用率が低かった。

表 23 マラーティー語母語話者の「ガ」「ヲ」の誤用率（計36編）

	マラーティー語母語話者		
	使用数	誤用数	誤用率
ガ	260	22	(7.8%)
ヲ	417	14	(3.2%)

次に、マラーティー語母語話者の「×ガ→〇ヲ」を見ると、誤用例は少ないが、その中では絶対他動詞が多く、SJと似た傾向を示していた。

表 24 マラーティー語母語話者の「×ガ→〇ヲ」が取る述語（計36編）

	マラーティー語母語話者	
絶対他動詞	5	(45.5%)
相対他動詞	5	(45.5%)
スル動詞	0	(0.0%)
その他	1	(9.1%)
計	11	(100.0%)

¹²⁴ 誤用の対象（例：格助詞）、誤用の内容（例：脱落）、誤用の要因・背景（例：母語干渉）という三つの誤用タグが付けられている。

「ガ」の誤用 22 例のうち、「×ガ→○ヲ」が半数の 11 例を占めていた。「×ガ→○ヲ」が取る述語は、絶対他動詞（習う 2、忘れる 1、見る 1、作る 1）が約半数を占めていた（表 24）。

5.5. まとめ

第 4 章で、SJ は「ガ」の誤用、中でも「×ガ→○ヲ」が運用上の大きな問題になっていることを述べた。本章では、その要因を探るとともに、マラーティー語母語話者との比較も行った。その結果は、次のようにまとめられる。

- ・シンハラ語は通常、自・他動詞の主語も他動詞の目的語も格標示が同じである。その影響で「ガ」「ヲ」の区別に注意が向きにくく、主語だけでなく目的語も「ガ」で示している。
- ・「ガ」「ヲ」の選択には意志性やコントロール性の高低が関わっており、意志性・コントロール性の低い場合には「ガ」、高い場合には「ヲ」を選択している SJ が存在する。
- ・「ニ」と「デ」の混同のほとんどが場所の用法であったが、シンハラ語の「動きの場所」と「存在の場所」は格標示が同じであることから、母語の負の転移により、習得が困難である。また、場所用法で「ノ」との混同も見られる。
- ・SJ とマラーティー語母語話者の「ガ」「ヲ」の誤用率を見ると、いずれも「ガ」の誤用率が高く、「ヲ」の誤用率が低い。また、「×ガ→○ヲ」の取る述語は、いずれも絶対他動詞が多く見られる。

5.6. 結論 I

本節では、第一部の結論を述べる。

第一部の研究から、SJは「ガ」の誤用率が高く、特に「×ガ→○ヲ」が多いことが分かった。作文コーパスとの比較からも、それはSJの特徴であると考えられる。その要因には、母語であるシンハラ語の格標示が大きく関わっていると言えよう。「×ガ→○ヲ」の化石化を防ぐためにも、早い時点から「ガ」「ヲ」に注目し、特に思考・知覚活動や受身的動作を表す他動詞に注意して指導することを提案したい。

また、「ヲ」の誤用率は低かったが、「分かる」に「ヲ」の誤選択が多く見られた。SJが「分かる」を意志性の高い“*tērum gannavā*”と捉え、「ヲ」を選択していることが推測された。「分かる」という動詞の意味を詳しく説明し、「分かる=*tērum gannavā*」ではないこと、「分かる」は「できる」と共起しないことを強調して教える必要があると考えられる。

「×ガ→○ヲ」を防ぐための具体的な指導例として、意志性・コントロール性が低い場合の例文や文型を挙げて教えることが挙げられる。例えば、「たまたま(知った)」のように非意志的な副詞とともに教えたり、「いつの間にか(覚え)てしまった」のように非意志的な文型を教えたりする方法が考えられる。

第二部 シンハラ語母語話者日本語学習者に対する格助詞の フィードバック

第二部では、課題Ⅱに対する研究を記述する。

〈課題Ⅱ〉 SJの格助詞の習得を促すフィードバック方法を探る

〈課題Ⅱ-1〉日本国内のSJに継続的フィードバックを実施し、有効な方法を検討する

〈課題Ⅱ-2〉スリランカ国内のSJに継続的フィードバックを実施し、有効な方法を検討する

6. フィードバックに関する先行研究

第二言語習得におけるフィードバックに関して、今までに様々な研究が数多く行われてきた。フィードバックには様々な種類があり、例として直接・間接フィードバック、形式面・内容面のフィードバックなどが挙げられる。

本章では、まず本研究のフィードバックの定義を行い、フィードバックの種類を整理する。次に、作文を対象とするフィードバックに関する研究の流れを概観する。続いて、特に本研究に関係が深い研究をまとめ、先行研究から得られた本研究の観点を述べる。

6.1. フィードバックとは

6.1.1. 本研究のフィードバックの定義および対象

先行研究の中には、フィードバックの定義を行っていないものも多く見られる。本研究では、まず定義を明記して、記述を進めたい。

田中ほか（1998）によると、広義のフィードバック¹²⁵とは、教師が生徒の学習状況に応じて指導の内容や方法を調整することを指す。語学教育の現場では、学習者が産出した作文や発話に対する教授者、クラスメートからの反応をフィードバックと呼ぶことが多い（日本語教育学会 2005）。つまり、「教師フィードバック」だけを指すのではなく、「訂正フィードバック」だけを指すのでもない。フィードバックには、産出内容についてのコメントや、ピア・レスポンスなども含まれている。また、言語教育におけるフィードバックの主な目的は、言語の習得を促し、言語能力を向上させることであると考えられるが、学習者を動機づける目的もある。近年は技術の発展とともに教育メディアも進化しており、フィードバックを受けることも容易になっている¹²⁶。インターネットなどを利用することによってフィードバックの時機が増え、フィードバックを受ける時間や場所、フィードバックの与え手も広がっている¹²⁷。現在は、多種多様なフィードバックが存在すると言える。

しかし本研究では、教育機関において、教師（あるいは、それに準ずる者）から学習者に対してなされるもののみを扱う。そこで、宇佐美（2007）の「教師フィードバック」¹²⁸を若干修正し、フィードバックを次のように定義する。

¹²⁵ フィードバックとは、元々は受信者に向けて発せられた信号の一部が発信者のほうへ送り返される現象であり、本来は電子工学などにおいて、出力の一部を入力源の方へ戻すことを指す（田中ほか 1998）。

¹²⁶ 例えば、SNS の Lang-8 (<http://lang-8.com/>) では、目標言語の母語話者に作文を添削してもらったり、自分の母語を学習する学習者の作文を添削してあげたりすることができるという。ただしスリランカでは、インターネットの利用は必ずしも容易ではない。

¹²⁷ 日本語教育学会（2015：869）も、「産出の誤りを指摘し修正を促すことだけではなく、スピーチを基にしたクラスメートとの意見交換や聞き手からの賞賛をフィードバックとして捉え、動機づけとしてのはたらきがあることを認識することも大切である」と指摘している。

¹²⁸ 「教師が教育的配慮に基づき、学習者の作文に対して提示するあらゆる種類の言及のうち、文字によって書き記されたもの」（宇佐美 2007：68）

本研究のフィードバックの定義：

「教師あるいは教師に準ずる者が教育的配慮に基づき、
学習者に対して提示するあらゆる種類の言及」

また本研究では、フィードバックの対象を SJ の日本語作文に絞る。

6.1.2. フィードバックの種類

大関（2015）も指摘しているとおり、第二言語の教育現場で注目されており、近年、第二言語習得研究分野で盛んに研究されているのは、誤用を訂正する「訂正フィードバック」（corrective feedback）である。また、フィードバックは、いくつかの観点によって、様々に分けることができる。例として、口頭・記述フィードバック、形式面・内容面のフィードバック、直接・間接フィードバックなどが挙げられる。

まず、フィードバックの言語媒体が何であるかによって、口頭フィードバックと記述（式）フィードバックに分けることができる。つまり、口頭でフィードバックするか、書いたものによってフィードバックするかという違いである。田中（2015）も述べているとおり、書かれた作文に対しては、書くことによってフィードバックすることが多いであろう。

何をフィードバック対象とするかによって、形式面のフィードバック（grammar-based feedback）と内容面のフィードバック（content-based feedback）に大別できる。形式面のフィードバックとは、「文法や語彙などの形式面に関わる表層的なエラーへの対処」であり、内容面のフィードバックとは、「内容や構成などについてのコメント」である（田中 2015）。第一言語の場合と第二言語の場合を比べると、第二言語の方が形式面のフィードバックの重要性が高いであろう。また、特に文法に焦点のあるフィードバックは、文法フィードバックとも言われる。

では、実際にどのような形式面のフィードバックがあるかということ、直接フィードバックと間接（的）フィードバック¹²⁹の二つが挙げられる。直接フィードバック（direct

¹²⁹ 田中（2015）は、「間接的フィードバック」という術語を用いている。

feedback) が正しいフォームを提供することであるのに対し、間接フィードバック (indirect feedback) は、何らかの方法で誤用の存在を示し、正答は提供しないことである (Ferris&Roberts 2001)。直接フィードバックは肯定証拠¹³⁰、間接フィードバックは否定証拠¹³¹を示すことだとも言える (田中 2015)。間接フィードバックの方法としては、口頭の場合はリキャスト¹³²やプロンプト¹³³、記述の場合は誤用に下線やコード¹³⁴を付けたり、誤用の数を示したりすることが例として挙げられる。

田中 (2015) は、口頭訂正フィードバックとライティング・フィードバック¹³⁵を比較しながら、それぞれの特徴をまとめている (表 25)。

¹³⁰ 肯定証拠とは、ある言語において、ある発話が文法的であることを伝える情報である (小池ほか 2003)。

¹³¹ 否定証拠とは、ある発話が非文法的であることを伝える情報である (小池ほか 2003)。否定証拠の中で、特に誤り訂正 (error correction) のことを否定的フィードバック (negative feedback) ということもある (近藤・小森 2012)。

¹³² リキャストとは、「意味伝達を主たる目的とした目標言語 (target language: TL) による口頭のやりとりで、学習者が発したエラー (誤り) に対し会話の流れを遮らずに対話者がそのエラーを正しい表現に言い換える口頭のエラー訂正」(名部井 2015 : 31) である。

¹³³ リキャストは「インプット提供型」の訂正フィードバックであるが、「アウトプット強制型」の訂正フィードバックを「プロンプト」と呼ぶ (名部井 2015)。

¹³⁴ 誤用の種類を示すために付ける記号のことである。田中 (2015) は日本語教育で有効だと思われるコードとして、(1)助詞の間違いは○で囲む、(2)漢字の間違いは□で囲む、(3)文末スタイル (普通体と丁寧体) が統一されていない箇所には波線を引く、という3点を挙げている。

¹³⁵ 書かれた作品に対するフィードバックを指す (田中 2015)。

表 25 口頭訂正フィードバックとライティング・フィードバックの比較(田中 2015:110)

	口頭訂正 FB	ライティング FB
FB の時機	・発話直後 (immediate feedback)	・遅れて (delayed feedback)
認知的負荷	・短期記憶に負荷が大きくかかる	・それほど大きくない
FB の対象	・その発話のみ → 【形式面の FB】	・学習者の書いた text 全体 → 【内容面の FB】 と 【形式面の FB】
明示性	・学習者は FB に気がつかない場合もある (リキャスト: 暗示的)	・何かを記すという点で全て明示的 ・ただし、明示性による差 (下線、コード etc.) がある
直接 FB 間接的 FB	・直接 FB (+メタ言語説明) ・間接的 FB (リキャスト、プロンプト etc.)	・直接 FB (+メタ言語説明) ・間接的 FB (下線、コード etc.)
Input-providing Output-pushing	・Input-providing : リキャスト ・Output-pushing : プロンプト	・Input-providing : 学習者がインプットを取り入れるかどうかは選択的 ・Output-pushing : 書き直し (revision)
意図の確認	・発話意図を確認しながら、FB を与えることができる	・教師が書き手の意図が分からなかったり、誤解したりする可能性がある

FB=フィードバック

6.2. フィードバックに関する研究

本節では、作文を対象にしたものに絞って、フィードバック研究をまとめる。第二言語学習者の作文に関しては、様々な観点からフィードバックの有効性が検証されてきた。その観点には、フィードバックの種類と効果あるいは時機、フィードバックが効果的な言語項目などが挙げられる。これらの研究から得られた結果にも様々なものがあり、一致した結論は得られていない。そこで、代表的な研究をいくつか取り上げることによって、研究の流れを概観したい。

また、近年、第二言語習得にも社会的視点を取り入れられるようになってきている。それらの新しい視点の中から、発達の最近接領域とダイナミック・アセスメントの概要も述べる。

6.2.1. 作文フィードバック

形式面・内容面のフィードバックに関しては、Fathman&Whalley (1990)、直接・間接フィードバックに関しては Chandler (2003) が挙げられる。

Fathman & Whalley (1990)

Fathman&Whalley (1990) は、中級英語学習者¹³⁶ 4 グループ (計 72 人) に異なる作文フィードバック (①フィードバックなし、②文法フィードバック¹³⁷のみ、③内容フィードバック¹³⁸のみ、④文法・内容フィードバック) を行い、オリジナルの作文と書き直した作文を文法・内容別に採点した。その結果、(1) 文法的誤用を下線で示した場合に、文法的正確さが顕著に改善した、(2) フィードバックの種類にかかわらず内容は改善されており、書き直し自体が重要であることが示唆される、(3) 文法・

¹³⁶ 学習者の主な言語背景は、アジアおよびヒスパニックであったという。

¹³⁷ 全ての文法的な誤用 (例：動詞フォーム、テンス、冠詞など) の場所を下線で示したものであり、誤用の種類や正しいフォームは示されなかったという。

¹³⁸ 作文の特定の部分に向けられたものではなく、一般的なコメント (general comments) であり、短いものであったという。具体的には、ポジティブなコメント (例：good description) や一般的な提案 (例：add details) が挙げられる。

内容フィードバックは別々または同時の提供が可能¹³⁹で、文法および内容フィードバックがある場合、文法・内容両面が顕著に改善した、と述べている。

Chandler (2003)

Chandler (2003) は、ヒスパニックおよびアジア系の英語学習者 36 人の作文を対象に、4 種のフィードバック (①direct correction、②underline and describe、③describe、④underline) を実施した。ここで“describe”というものは、ww (=wrong word)、art (=article)、insert などのようなものであった。②underline and describe では、誤用箇所と誤用のタイプが示されたが、③describe では誤用のタイプが余白に書かれており、誤用箇所は明示されなかった。④underline では、誤用の場所だけが示された。これらの中で最も誤用を減少させたのは、直接フィードバックである①correction であったが、④underline だけでも効果があったという。Chandler (2003) は、この 2 種のフィードバックをコース目標や時間などによって使い分けるか、自己訂正ができる学習者には④underline、できない学習者には①correction を示すとよいと述べている。

日本語教育において、Chandler (2003) 同様の結論を得たものに石橋 (2000) がある。その他に、学習者の自己訂正を調査したものとして西川 (2009, 2012)、山村 (2011)、書く直前に文法項目を意識させた上で誤用を調査したものに山田 (1999) が挙げられる。

石橋 (2000)

石橋は、教師フィードバックと学習者の自己訂正に関して一連の研究を行っている。石橋 (2000) では、予備教育の JSL59 人に作文の自己訂正を実施し、自己訂正の量と質 (数、正誤、水準) を見た。その結果、自己訂正はほぼ表層レベルで行われ、表

¹³⁹ ただし、過度の負担を与えないように (“without overburdening”) とも述べている。

層レベルではかなり自己訂正が可能であったことから(×→○79.9%、○→○7.0%)、モニターで気づく学習者には自己訂正、気づかない学習者には印で気づかせることが、有効な自律的学習であることを示唆した。

西川 (2009, 2012)

西川 (2009, 2012) は、Ferris (2002) の「処理できる誤用」(treatable errors)¹⁴⁰、「処理できない誤用」(untreatable errors) という観点から、中上級日本語学習者(中国人・韓国人各 8 人)の自己訂正を調査した。調査は、①授業中に作文を書く、②担当教員が誤用に線を引く、③翌週の授業中に学習者が自己訂正する、という流れで行われた。その結果は、「表記」「語選択」「接続表現」「受身」など、様々な項目ごとに分析されたが、助詞の誤用に関しては、中国人学習者は 55.9%、韓国人学習者は 81.3% が自己訂正可能であったという。西川は助詞の誤用について、中国人学習者にとっては「処理できない誤用」、韓国人学習者にとっては「処理できる誤用」だとした。ただし、二者択一の訂正ストラテジーを用いている可能性も指摘している。

山村 (2011)

山村 (2011) は、2011 年 1～3 月、中級 JSL2 人(ベトナム・ミャンマー各 1 人)を対象に計 7 回の作文調査を行い、自己訂正率の変化を見た。調査は、①作文産出、②内容推敲→書き直し、③文法推敲→書き直し、という流れで行われた。③の文法推敲は、「自己訂正 1 (学習者が誤用を探して訂正する) →フィードバック 1 (調査者が誤用に下線を引く) →自己訂正 2 (学習者が指摘された箇所を訂正する) →フィードバック 2 (調査者が正答を示す)」という手順で行われた。山村はフィードバック 2 の前に訂正できたものを自己訂正と呼んでいるが、自己訂正を複数回繰り返した結果、

¹⁴⁰ 文法ルールが明示的で、学習者がそのルールを意識化することにより訂正しやすいものを指す。詳細は、Ferris (1999) を参照されたい。

自己訂正率は緩やかに上昇したと述べている。しかし、自己訂正 1 で訂正できる割合は変わらなかったことから、指摘を受けずに誤用を認識できるようにはならなかったとも述べている。

山田 (1999)

山田 (1999) は、ある大学の日本語コースを受講する中級日本語学習者 43 人¹⁴¹に対し、書く直前に文法項目 (①連体修飾の「ノ」、②「て形」と「た形」、③場所を表す「ニ」と「デ」、④コピュラの「だ」) を意識させた上で、作文の誤用率を調査した。15 週のコース中に書かれた 10 回の作文のうち、作文No.3、No.4、No.5、No.7 の直前に、それぞれ①「ノ」、②「て形」と「た形」、③「ニ」と「デ」、④「だ」のミニレッスンを行い、二者択一のテスト A を行った上で、作文を書かせた。さらに、作文No.10 の直後に、文法項目①～④を含むテスト B を行った。その結果を見ると、③「ニ」と「デ」については、ミニレッスンの直後には作文の誤用数も誤用率も減っていた。しかし、テスト A とテスト B を比較すると、テスト B では正答数が減っていた。よって、ミニレッスンは「ニ」と「デ」の誤用に対し短期の影響を与えたが、ミニレッスンで意識化された文法知識は次第に忘れられたと述べている。

6.2.2. 社会文化理論と発達の最近接領域

社会文化理論は、「学習は学習者の内面の認知的活動と社会文化的な環境との相互作用だと考えるロシアの心理学者ヴィゴツキー学派の影響を受けた習得理論」である(近藤・小森 2012 : 67)。「発達の最近接領域 (the zone of proximal development)」は、その中でも重要な概念であり、ダイナミック・アセスメントにも深く関わっている。Vygotsky (1978) によれば、発達の最近接領域とは、子どもの現下の発達水準 (the actual developmental level) と、潜在的な能力発達水準 (the level of potential

¹⁴¹ 学習者の出身は、アメリカ 18、インドネシア 7、中国 6、香港 2、韓国 2、インド 1、オーストラリア 1、シンガポール 1、ドイツ 1、スイス 1、スウェーデン 1、ジャマイカ 1、タイ 1 であった。

development) との間の距離¹⁴²を指している。すなわち、①子どもが単独で問題解決できることと、②大人や、より有能な仲間の指導や協働の下で問題解決できることの差である。現下の発達水準が示すのは、すでに成熟した機能であるという。それに対し、潜在的な能力発達水準が示すのは、未発達ではあるが成熟しつつある機能であり、近い将来に成熟するであろう機能を示しているという。これは発達を動的なものと捉える考え方である。また、発達の最近接領域は個々人によって異なるものとされている。つまり、2人の子どもの現下の発達水準が同じであっても、発達の最近接領域が大きく異なることもあり得るのである。

この概念は、協働学習の重要性をも示唆していると言えよう。発達の最近接領域に基づいて学習可能性を評価するのが「ダイナミック・アセスメント (Dynamic Assesment)」である。

6.2.3. ダイナミック・アセスメントと第二言語習得

ダイナミック・アセスメントは、ヴィゴツキーの発達の最近接領域の理論を受け継いだ、評価と指導のアプローチである (Poehner and Lantolf 2005)。評価者が評価時に指導的介入を行い、それによって引き出された学習成果を将来の学習可能性として評価する (小村 2009)。従来の評価は、学習者 1 人による、ある時点での静的な能力を測定しようとするものであった。しかしダイナミック・アセスメントでは、他者の支援を受けて可能になる、学習者の学習可能性を動的に評価する。言わば、協働による評価であり、指導と評価が一体化している。

ダイナミック・アセスメントにおける指導的介入の方法は、“intervention” と “interaction”¹⁴³に大別することができる。Poehner (2005)によれば、“intervention” は、指導的介入の内容・方法を、ある程度形式化しておくものである。定量化も容易

¹⁴² “the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (Vygotsky1978 : 86)

※ 原文はイタリック体表記

¹⁴³ 小村 (2009) では、“intervention” は「計画的介入」、「interaction」は「即興的介入」と訳されている。

であり、あらかじめ定められた目標に短時間で効率的に到達するかを重視する。一方“interaction”では、あらかじめ目標や指導的介入方法を定めておくのではなく、評価者と学習者のインタラクションに応じて即時的な介入を行う。そのため、それぞれの学習者の発達の最近接領域にも、より深く関わることになる。

現在、日本におけるダイナミック・アセスメントの研究は多くはないが、日本の学校教育でも試みが始まっている（寺本 2009 など）。ダイナミック・アセスメントの代表的な研究には、Poehner（2005）がある。

Poehner（2005）

Poehner（2005）によれば、第二言語習得におけるダイナミック・アセスメントは、次のように捉えられる。

- ① 学習者が単独で取り組むだけでは分からなかった学習者の能力を察知する
- ② 学習者の能力を促進することが見込まれる
- ③ 個別指導により発達の最近接領域に深く関わる
- ④ 与えられた評価の文脈を超えて、さらに発達する

Poehner（2005）は、ダイナミック・アセスメントを第二言語学習に応用する方法を探るため、上級フランス語学習者 6 人¹⁴⁴を対象にナラティブタスクを行った。その結果、ダイナミック・アセスメントにより、支援者と学習者双方が学習者の能力をよりよく理解することができた。インタラクションを持続することで、学習者の発達を促すとともに、言語の問題を克服する効果的な方法であることが示唆された。特に、学習者が自身の能力を確実に認識した¹⁴⁵ことが重要であると述べている。

¹⁴⁴ いずれもフランス語のコースに属する学部生であった。

¹⁴⁵ Poehner（2005）によれば、ダイナミック・アセスメント研究において、この点は議論されてこなかったという。

社会文化理論の立場からの第二言語習得は、主に成人学習者に注目したものであるが、「発達の最近接領域」における第二言語の発達を捉えた最初の研究が Aljaafreh and Lantolf (1994) である (Lantolf 2011)。

Aljaafreh and Lantolf (1994)

Aljaafreh & Lantolf (1994) は、「発達の最近接領域」の概念に基づいており、個々の「発達の最近接領域」に合わせて、効果的教育活動を行うことが必要だと考えた。すなわち、novice と expert が話し合うことで、妥当なフィードバックが決められると考えたのである。また、Aljaafreh らは、教育活動はいずれ卒業されるべきであり、手助けは必要な時のみに行われるべきだと考えた。そのためには、まず expert と novice が話し合い、手助けが必要かどうかを見極めなければならない。その上で、もし必要な場合は、適切なレベルで協働を行う。つまり、学習者に対し、最小限の支援を行うということである。

Aljaafreh & Lantolf (1994) は、成人第二言語学習者に対する否定的フィードバックの効果を調査するため、expert1 人 (研究者) と ESL 女性 3 人 によるチュートリアルを行った。ESL3 名は、週 1 回作文を書き、チュートリアルに参加して訂正フィードバックを受けた。チュートリアルは、チューターのオフィスで一対一で行われた。チュートリアルの時間は 30~45 分であり、録音された。チュートリアルでは様々な誤用について支援が行われたが、分析対象は、次の作文でも再発する可能性が高いと思われる四つの文法項目 (冠詞、テンスマーキング、前置詞、モーダルな動詞) とした。チューターはチュートリアルの前に novice の作文を読むが、この時点で訂正方法を決めることはせず、チュートリアルで話し合い、歩み寄ることによって決められた。具体的には、チュートリアルでは調整のスケール (表 26) が用いられたが、次第に直接的で、明示性の高いフィードバックとなるよう、チューターの支援段階が設定されている。

表 26 調整のスケール —暗示的（戦略的）から明示的な調整—

(Aljaafreh & Lantolf 1994 : 471) ¹⁴⁶

0.	チュートリアルの前に、T は L に（作文を）読み、誤用を見つけ、（1 人で）訂正するように求める
1.	潜在的な対話者であるチューターの存在によって“協働の枠組み”の構築を促す
2.	L または T が、誤用を含む文を読むことを促す
3.	T は、ある部分（文や句など）に間違いがあるかもしれないことを示す 「この文に何か間違いがある？」
4.	T は誤用認識の失敗を退ける
5.	T は誤用の場所を狭める（該当箇所を復唱するなど）
6.	T は誤用の性質を示すが、誤用を示さない「ここに何かテンスの間違いがあるよ」
7.	T は誤用を示す「ここに助動詞は使えないよ」
8.	T は L の誤用訂正の失敗を退ける
9.	T は正しいフォームに導くヒントを出す 「それは本当は過去じゃなくて続いていることだよ」
10.	T は正しいフォームを提供する
11.	T は正しいフォームの使い方について説明する
12.	T は（他の支援がうまくいかなかったとき）正しいパターンの例を示す

(L : 学習者、T : チューター)

チュートリアルの結果、3 人の学習者に違いは見られるものの、作文の誤用が減少する傾向が見られた。また、調整のスケールを見ても、チューターの関与がより少ないレベルへと移っていったという。さらに、同じ学習者であっても、文法項目によって必要な支援段階が異なっていたことを指摘している。

¹⁴⁶ 翻訳は筆者による。

6.3. 先行研究から得られた本研究の観点

6.3.1. 研究方法

石橋（2000）・山村（2011）は、日本語学習者は作文の形式面の誤用に対して、ある程度自己訂正が可能であったことを指摘している。間接フィードバックは、学習者の気づきを促し、自己訂正を可能にするのではないかと考えられる。SJの「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」の誤用についても、自己訂正を促すことでいくらかの訂正が可能であると考えられる。

しかし、西川（2009, 2012）も指摘しているように、助詞の誤用に対して二者択一の訂正ストラテジーが用いられている可能性もある。その場限りで二者択一の訂正をしたのか、あるいは次に続く訂正なのかを知るためには、時間をかけて観察する必要がある。また、フィードバックに効果があったとしても、短期的な効果しかないのか、長期的な効果があるのか見極めるには、山村（2011）や山田（1999）同様に、やはり時間をかけて観察する必要がある。

さらに、「発達の最近接領域」は個人によって異なるものとされている。どのような支援があれば訂正が可能であるかも、1人1人異なることが考えられる。Aljaafreh & Lantolf（1994）は同じ学習者でも文法項目によって必要とされる支援が異なることを指摘したが、助詞はどのような段階の支援が必要なのか、また助詞の中でも必要な支援が異なるのか、確かめる必要がある。

そこで本研究では、SJに対して作文チュートリアル¹⁴⁷による記述・口頭併用の文法フィードバックを行う。継続的なフィードバックを行うことで、どの程度訂正が可能であるか観察する。分析は主な助詞に絞り、特に「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」についてのフィードバック方法を検討する。

具体的なフィードバック方法に関しては、記述・口頭フィードバックの双方を組み合わせる。これには、助詞の誤用に関してどのような支援が必要であるか、記述・口

¹⁴⁷ 本研究のチュートリアルとは、西口（2001）同様、「第二言語学習途上の任意の時期に設定が可能」な、「学習者と教師の一対一で」行われる「個別指導の時間」を指す。

頭の一方に限定せずに広く探る目的がある。また、記述・口頭フィードバックのそれぞれの利点を取り入れることもできる。記述フィードバックであれば、誤用箇所を示すという、より少ない支援を簡単に提供することができる。また、どのような問題があったのか、学習者自身の記録として残すことができる。記述フィードバックに、学習者自身がフィードバック結果を書き込むことも可能である。必要なときに、学習者自身が復習することも容易になる。口頭フィードバックであれば、フィードバックの過程が明らかになり、発達の最近接領域に近づいて、必要な支援を見極めることが容易になると考えられる。

6.3.2. 本研究の立場

本研究は、スリランカの教育現場の教師たちの支援となることを目指している。本研究の第一部では、主な格助詞の誤用を分析し、その特徴を明らかにした。第二部ではそれらの誤用が生じた場合の対策や、誤用の予防策となるフィードバック方法を探りたい。

その際、スリランカの教育現場の状況も考慮し、ネイティブ・ノンネイティブにかかわらず、日本語教師であれば誰でも簡易に実行できることが肝要であると考え。細かすぎたり、長すぎたりするフィードバックは、実用性の面から、あまり有益とは言えないであろう。そこで本研究では、フィードバックをいくつかの段階に分け、スリランカの教育現場に即時に応用可能、かつ継続可能なフィードバック方法を提案することで、文法学習の支援につなげることを目指したい。

7. フィードバック調査 I

本章では、課題Ⅱ-1「日本国内の SJ に継続的フィードバックを実施し、有効な方法を検討する」に対する研究を記述する。

7.1. 研究の対象と方法

7.1.1. 研究対象

日本の T 大学に所属する、4 人の SJ (A さん、B さん、C さん、D さん) が書いた作文を対象とする。SJ4 人は、いずれも 20~30 代の女性であった。日本語能力はいずれも初級であったが、A さん・B さんは日本語学習を開始してから時間が経過していたのに対し、C さん・D さんは 2, 3 か月前に日本語学習を始めたばかりであった。

表 27 フィードバック調査 I 協力者概要

	年齢	性別	調査開始時の 日本語学習歴	調査時期 (調査期間)
A さん	20 代	女性	9 か月	2013 年 7 月~2014 年 2 月 (8 か月)
B さん	30 代	女性	1 年 5 か月	2013 年 6 月~2014 年 3 月 (10 か月)
C さん	30 代	女性	2 か月	2014 年 6 月~7 月 (2 か月)
D さん	20 代	女性	3 か月	2013 年 7 月 (1 か月)

7.1.2. 研究方法

筆者がチューターとなり、2013年7月～2014年7月の約1年間に、作文チュートリアルによるフィードバックを実施した¹⁴⁸。

最初に、6～8コマ漫画¹⁴⁹を渡し、その漫画をもとに、一連のストーリーを書いてきってもらった。作文の字数や執筆時間・場所、作文を書く紙は自由だが、辞書は使わないよう指示した¹⁵⁰。作文は手書きとした。ただし、Bさんは手書きする時間があまりないと述べたため、基本的にパソコンを利用してタイプしてもらい、余裕があるときだけ手書きしてもらうことにした。

協力者が作文を執筆した後、筆者が作文を受け取り、コピーをとって¹⁵¹、誤用あるいは不自然なところに下線を付けた¹⁵²。本研究の分析対象は主な助詞であるが、教育的観点から、助詞の誤用だけではなく、表記や語彙の誤用、不自然な表現なども指摘し、作文チュートリアルで伝えることにした¹⁵³。誤用判断は、筆者1人による¹⁵⁴。その後、対面してチュートリアルを実施し、フィードバックを行いながら訂正が可能か観察した。なお、フィードバックは可能な限り日本語で行い、日本語でのフィードバックが困難な場合のみ、英語またはシンハラ語を用いた。チュートリアルの時間は、毎回10分程度であった。

作文チュートリアルでのフィードバックの手順は、Aljaafreh & Lantolf (1994) の調整のスケールを参考に、次の四つの支援段階を設定した。

¹⁴⁸ 調査協力者に研究内容を説明して、調査協力と研究利用の同意を得た。

¹⁴⁹ 資料 15～17 参照

¹⁵⁰ しかし実際には、まれにではあるが、SJが辞書を用いて、知らない単語を調べた場合があった。その場合は、調べた単語が何であったか、作文に記してあった。

¹⁵¹ 作文の行間が狭い場合は、行間隔をあけたコピーを用意した上で、下線を付けた。

¹⁵² 誤用を赤線、不自然なところを青線で示した。

¹⁵³ 作文の内容について、短いコメントをしたり、話し合ったりすることもあった。

¹⁵⁴ 誤用判断からフィードバックまでの時間が短く、複数の日本語母語話者による誤用判断が困難なためである。

〈フィードバックの手順—四つの支援段階〉

- ① SJ に（オリジナルの）作文を読んでもらい、訂正を促す。
- ② SJ に下線付きの作文を渡し、再度訂正を促す。
- ③ 訂正がうまくいかない場合は、ヒントを提供する。ヒントの明示性は徐々に上げていく。
- ④ 訂正が不可能な場合は、模範例を提供する。

最初に、チューターは SJ にオリジナルの作文を渡し、SJ に訂正を促した（①）。この間、SJ から質問が出ることもあったが、それには答えず、まずは SJ 自身による訂正を促した。訂正したい場合は、オリジナルの作文に記入させた。それが終わると、チューターはオリジナルの作文を受け取り、下線付きの作文を渡して¹⁵⁵再度訂正を促した（②）。訂正したい場合は、下線付きの作文に記入させた。訂正がうまくいかない場合は、チューターがヒントを提供した（③）。ヒントの明示性は、徐々に上げていくようにした。具体的には、「チューターが誤用箇所を読んで、誤用の存在・場所をはっきり示し、訂正を促す」→「必要であれば文意を確認し¹⁵⁶、否定フィードバックを提供する」→「文法的なヒントを提供する¹⁵⁷」という流れで行った。それでも訂正が不可能な場合は、チューターが模範例を提供した（④）。

7.2. 調査結果

本節では、個人別にフィードバック調査 I の結果をまとめる。

¹⁵⁵ 作文チュートリアル終了後、下線付きの作文は SJ が持ち帰ることができる。そのため、SJ 自身がフィードバックの記録を持つことになり、必要に応じて復習も可能である。

¹⁵⁶ まず、チューターが「この文の意味は何ですか。」のように質問し、文全体の意味を確認した。それだけで問題が解決されない場合は、「〇〇したのはだれですか。」のように質問し、格関係を明確にしていた。

¹⁵⁷ 文中に手がかりとなる部分があれば、チューターが強調したり、繰り返したりして読んだ（例えば、「帰る」という動詞を思い出させるために、「家に？」と読んだ）。それでも問題が解決されない場合は、文法的なキーワードや、簡単な説明を提供した（「new information です。」「〇〇は transitive verb です。」など）。

7.2.1. A さんの場合

A さんがフィードバック調査に参加したのは、2013 年 7 月～2014 年 2 月であった。来日後 T 大学の日本語クラスを受講しはじめたが、来日前にもスリランカで半年弱、個人教授で仮名とあいさつを習っていた。さらに漢字は、スリランカの教科書で自習していたという。来日前と後の両方を合わせると、調査開始時の日本語学習歴は 9 か月であった。クラス外で日本語で読み書きする機会はほとんどないが、簡単な日本語で話す機会は毎日のようにあるということであった¹⁵⁸。

A さんの作文は全部で 14 編（108 文・2,952 字）あり、全て作文チュートリアルを行った（表 28）。作文執筆にかかった時間は、それぞれ 5～30 分ということであった。14 編の作文の 1 文あたりの字数は 27.3 字、1 編あたりの執筆時間は 13.9 分であった。A さんの作文チュートリアルにおける誤用訂正数を、支援段階別に示したものが表 29 である。

表 28 A さんの作文概要

	No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7	No.8	No.9	No.10	No.11	No.12	No.13	No.14	平均
字数 (字)	113	190	360	179	139	72	178	120	123	376	401	160	324	217	210.9
文数 (文)	6	6	14	5	6	4	7	6	4	13	11	8	10	8	7.7
執筆 時間 (分)	5	10	15	30	15	10	15	15	25	15	10	5	15	10	13.9

※ 「No.」は作文の番号を指す。

¹⁵⁸ ゼミのメンバーと毎日あいさつ程度の会話をするほか、大学のチューターと週 1 回話すという。また、A さんによると、A さんと同居している家族は日本語が堪能であり、A さんとも時々日本語で話すということであった。

表 29 主な助詞の作文チュートリアル結果 (A さん)

作文 No. 支援 段階	No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7	No.8	No.9	No.10	No.11	No.12	No.13	No.14	計
①	0	0	0	0	1	1	2	1	4	0	0	0	2	0	11
②	1	2	0	6	5	1	4*1	0	0	3	2	0	4	0	28
③	2	0	0	3	2	0	0	1*2	0	0	0	0	2*3	2	12
④	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
計	3	2	2	9	8	2	6	2	4	3	2	0	8	2	53

*1 ①では自己訂正できなかったが、②で訂正できた1例を含む。

*2 ①で正用を過剰に訂正し、誤用となった1例であった。

*3 ②では正しく訂正できなかったが、③でできた1例を含む。

Aさんは、作文チュートリアル第1回～第4回(作文No.1～4)では、①の段階(オリジナルの作文を読んで訂正する)で誤用訂正をすることができなかった。助詞だけではなく、全ての誤用を訂正することができず、全く誤用に気づいていない様子であった。①の段階で訂正できるようになりはじめたのは、第5回(No.5)からであった。

また、①の段階での訂正11例のうち、8例は格助詞の脱落であった。脱落は、誤用の中でも比較的気づきやすいものと思われる。第5回まで誤用に気づけなかったAさんだが、作文チュートリアルに慣れることで、脱落に気づき、また、訂正も可能になったと考えられる。

全ての助詞の誤用53例のうち、最も誤用訂正ができたのは②の段階(下線付きの作文を読んで訂正する、28例)であった。①と合わせると39例となり、誤用の箇所が示されれば、大半の誤用が訂正できると言える。ヒントを提供しても訂正できず、模範例の提供に至った例(支援段階④)も、2例のみであった。

作文チュートリアルから見えたAさんの変化として、「ガ」と「ハ」の使用が挙げられる。

(80) まいしゅう ちいさい テトス ~~テス~~ **ガ** があります。この テトス **ガ** かんた
 んです。 → ハ (②)

わたし **ガ** にほんご べんきょうする が すきです。

→ ハ (③)

(No.1)

(81) でも まいにち かんじをべんきょうしなかった ので さいごの ひに せんふ
 かんじを よく べんきょうする こと が できなかつた。そのとき おかさん
ハ 行って がんばって くださいと 行って ほめました。

→ ガ (①)

(No.13)

A さんの第 1 回 (No.1) の作文には「×ガ→○ハ」が 2 例見られたが、チュートリアル中も「ガ」が正しいと思っていた。訂正できたのは③の段階であったが、訂正するまでに時間がかかり、筆者が「new information じゃありません。」と言ってから、「ハ」を思い出すという状況であった。しかし第 13 回 (No.13) の作文に見られた「×ハ→○ガ」は、①の段階で訂正することができた。チュートリアル中に確認したところ、「新しい information = ガ」という認識も持っていた。

7.2.2. B さんの場合

B さんがフィードバック調査に参加したのは、2013 年 6 月～2014 年 3 月であった。来日後、T 大学の日本語クラスで日本語学習を始めたが、約 1 年中断して再開した。調査開始時の日本語学習歴は 1 年 5 か月であった。それまで、クラス外でも日本語を使用する場面がよくあったという¹⁵⁹。

前述したとおり、B さんの作文の多くは、パソコンを利用してタイプしたものであり、計 12 編の作文中、3 編だけ (No.3、No.9、No.11) が手書きであった。作文執筆にかかった時間は、15 分～1 時間とのことであった。なお、No.4 と No.5 の作文は、筆者が

¹⁵⁹ 日本語を話したり聞いたりするところとして、市役所、病院、大学事務、店があり、日本語を書いたり読んだりするものとして、保育園の交換ノートがあったという。

日本を離れていたため、作文チュートリアルは実施できなかった¹⁶⁰。作文チュートリアルを行った 10 編は、200 文・5,845 字であった。10 編の作文の 1 文あたりの字数は 29.2 字、1 編あたりの執筆時間は 29.8 分であった。

表 30 B さんの作文概要

	No.1	No.2	No.3	No.6	No.7	No.8	No.9	No.10	No.11	No.12	平均
字数(字)	801	599	375	422	479	554	419	584	527	1,085	584.5
文数(文)	13	21	16	16	17	19	17	19	23	39	20.0
執筆時間(分)	45	20	25	15	20	20	40	20	40	45-60	29.8

※ 灰色部分はパソコンを用いて執筆した作文、その他は手書きの作文を示す。

表 31 主な助詞の作文チュートリアル結果 (B さん)

作文 No. 支援 段階	No.1	No.2	No.3	No.6	No.7	No.8	No.9	No.10	No.11	No.12	計
①	3	4	2	3	2	2	0	0	1	3	20
②	5	5*1	2	3	2	1	2	3	4	11	38
③	0	0	1*2	0	0	0	0	0	0	4	5
④	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
計	8	9	5	6	4	3	2	3	5	18	63

※ 灰色部分はパソコンを用いての作文、その他は手書きの作文を示す。

*1 ①では自己訂正できなかったが、②で訂正できた 1 例を含む。

*2 正用を過剰に訂正し、誤用となった 1 例であった。

¹⁶⁰ 筆者はメールで作文（タイプされたもの）を受け取り、コメントを付けて返送した。これは、執筆から時間をあけてチュートリアルを行うよりも、早めにフィードバックを提供した方がよいと判断したためである。

Bさんは他の3人に比べて、1編あたりの平均字数・文数が多かった。その一因として、パソコンを用いて執筆した作文が多かったことが挙げられる。しかし、執筆時間も長かったこと、漫画の内容をふくらませて執筆していること¹⁶¹を考え合わせると、調査協力者の中で、最もじっくり時間をかけて、熱心に作文を執筆していたと言えるであろう。

Bさんの助詞の誤用63例のうち、①の段階（オリジナルの作文を読んで訂正する）で訂正できたものは20例、②の段階（下線付きの作文を読んで訂正する）で訂正できたものは38例であった。合わせると58例となり、誤用箇所が示されれば、ほとんどの誤用が訂正できると言える。また、Bさんは初回であるNo.1から、①の段階で助詞の誤用訂正ができていた。ただし、「ガ」と「ハ」の混同が継続的に現れており、習得が困難な様子がかがえた。

またBさんは、「ガ」と「ニ」「ヲ」の使い分けを、意志性の高低よって行っている例が見られた。

(82) でも先週、あゆみさんの 自転車にパンクがあった時 ぼくが直して

→ 自転車がパンクした (③)

あげましたので あゆみさんは とても よろこびました。 (No.11)

(83) ルーニー **ガ**初めて会った時僕は小学校の二年生でした。

→ ニ (③)

(No.12)

(84) 学校で箱のこと **ガ**忘れてしまったのですが、学校の後で、家へ帰っているとき、

→ ヲ (②)

急にそれについて思い出しました。 (No.12)

¹⁶¹ 例えば、(82)にある自転車のパンクの話は、漫画には入っていない。Bさんがストーリーを想像して執筆した部分である。(資料16参照)

No.11 の作文に見られた「自転車にパンクがあった」は助詞の誤用には数えていないが、「ガ」の問題が関わっている (例(82))。このとき、どうして「(パンク／パンクを)する」を使わなかったのかたずねたところ、「～する」は他動詞だと思って使わなかったということが確認された。つまり、Bさんは「～する」を自分の意志によって何かを行う、意志性の高い他動詞と捉えており、そのために「自転車のパンク」には、「～ガ～する」が使えなかったのである。

最終回であるNo.12で、「～ガ会う」を③の段階（ヒントを提供する）で訂正する際には、「に？を？」と口に出して迷う様子が観察された (例(83))。「会う」はよく「ガ」を選ぶと話しており、その理由をたずねると「(会うことを) 約束していないから」ということであった。ここで、「ルーニー」とは、道を歩いていたときに偶然見つけた捨て犬であった。つまり、意志的に会ったのではない。

また、同じNo.12で「～ガ忘れる」も見られた (例(84))。②で「ヲ」に訂正することができたが、最初に「ガ」を使った理由をたずねると、「することじゃないから」ということであった。

これらの例から、Bさんは意志性の低い場合に「ガ」を選ぶ場合があると言えよう。

7.2.3. Cさんの場合

Cさんがフィードバック調査に参加したのは、2014年6月～7月の2か月間であった。来日後にT大学の日本語クラスで日本語学習を始めており、調査開始時の日本語学習歴は2か月であった。クラス外で日本語を使用する場面はほとんどないということであった。

Cさんの作文は、4編（33文・568字）についてチュートリアルを行った。作文執筆にかかった時間は、それぞれ10～15分ということであった。4編の作文の1文あたりの字数は17.2字、1編あたりの執筆時間は11.3分であった。

表 32 Cさんの作文概要

	No.1	No.2	No.3	No.4	平均
字数 (字)	99	141	173	155	142.0
文数 (文)	7	9	10	7	8.3
執筆時間 (分)	10	10	15	10	11.3

表 33 主な助詞の作文チュートリアル結果 (Cさん)

作文 No. 支援 段階	No.1	No.2	No.3	No.4	計
①	0	0	0	0	0
②	0	1	3	0	4
③	0	2	0	1	3
④	0	0	1	0	1
計	0	3	4	1	8

Cさんの作文は4編のみであり、助詞の誤用も計8例だけであった。それらの誤用のうち、作文チュートリアルでは、①（オリジナルの作文を読む）で訂正できたものはなかった。②（下線付きの作文を読む）で訂正できたものが4例、③（ヒントを提供する）で訂正できたものが3例であった。④（模範例を提供する）に至ったものは1例であった。

(85) きのう テストハありました。

→ ガ (②)

(No.3)

(86) (on the way)¹⁶²ともたち **ヲ** あいました。

→ ニ (③)

(No.2)

(86)の例では、チューターが「ヲじゃありません。」と伝えたところ、Cさんはしばらく考えてから、「ト」と訂正した。しかし漫画では偶然出会ったようにも見えたため、チューターがシンハラ語で「トは約束して会ったときに使う」と伝えた。するとCさんはさらに考えて、最終的に「ニ」と訂正した。

(87) あさごはん**デ** パン を バターを たべました。

→ ニ (②) → パンをたべました (③)

(No.2)

(87)の「×デ→○ニ」は②の段階で訂正できた例であったが、この文には「パンをバターを食べました」という、もう一つの問題があった。チューターが「バターをたべました」は言いにくいことをジェスチャーで伝えたところ、Cさんは「バターを」をカットすると言った¹⁶³。

このように、媒介語やジェスチャーによる支援もあったが、Cさんは1例を除いて、②または③で訂正することができた。

7.2.4. Dさんの場合

Dさんがフィードバック調査に参加したのは、2013年7月の1か月であった。Dさんは、来日後、T大学の日本語クラスで日本語学習を始めたが、1学期間のみの受講であった。日本語学習意欲はあったが、研究などで多忙となり、日本語学習を中止したためである。作文チュートリアルができたのも3回のみであった¹⁶⁴。調査開始時の

¹⁶² 英語で書いた部分「(on the way)」については、字数に数えなかった。

¹⁶³ なお、「バターを」を削除したことで訂正が完了し、助詞を訂正するものではなかったため、助詞の誤用には数えていない。

¹⁶⁴ Dさんは、9月に最後の作文である第4回目の作文(タイプされたもの)をメールで送付してくれた。しかしDさんは多忙であったため、作文チュートリアルはできなかった。そこで、コメントを付けてメールで返送した。

日本語学習歴は 3 か月であった。クラス外で日本語を使用することはほとんどなく、あいさつ程度ということであった。

D さんの作文、全 4 編のうち、作文チュートリアルを行った 3 編は 34 文・854 字であった。作文執筆にかかった時間は 10～20 分ということであった。3 編の作文の 1 文あたりの字数は 25.1 字、1 編あたりの執筆時間は 15.0 分であった。

表 34 D さんの作文概要

	No.1	No.2	No.3	平均
字数 (字)	171	402	281	284.7
文数 (文)	7	14	13	11.3
執筆時間 (分)	10	20	15	15.0

表 35 主な助詞の作文チュートリアル結果 (D さん)

作文 No. 支援 段階	No.1	No.2	No.3	計
①	1	0	0	1
②	0	1	0	1
③	0	1	0	1
④	0	1	0	1
計	1	3	0	4

作文が 3 編のみであったこともあり、D さんの助詞の誤用は、計 4 例と少なかった。

作文チュートリアルでは、①・②・③・④がそれぞれ 1 例ずつという結果であった¹⁶⁵。

(88) おとこのこ ■ なにも おぼえました。

→ ハ (①)

(No.1)

(89) いま 山下さんと 田中さん は おこさん を もって ひよくのとり です。

→ おこさんがいて (③)

(No.4)

(87)は第 1 回の作文チュートリアルの例であったが、オリジナルの作文を見ただけで、助詞の脱落を補うことができていた。

また(88)は、助詞の誤用に数えた例ではないが、チューターが「“いる”の方がいいです。」と言ったところ、Dさんは「いて」と直すことができた。さらにチューターが「“いる”は particle が違います。」と言ったところ、Dさんは「ガ」と言うことができた。なお、「ひよくのとり (比翼の鳥)」はDさんが辞書で調べた言葉で、“beautiful couple”の意味で用いていた。

このように、助詞の誤用例は少なかったものの、Dさんは初回に①の段階での訂正が見られた。また、できるだけ日本語を使って交渉する中で、誤用を訂正していく様子が観察できた。

7.3. Aさん・BさんとCさん・Dさんの違い

調査結果を見ると、学習がやや進んでいるAさんとBさんは、①・②の段階で大半の助詞の誤用を訂正することができた。まず、作文チュートリアルにおいてオリジナ

¹⁶⁵ Dさんの第3回 (No.3) の作文チュートリアルは、日本語クラスの直後に実施した。Dさんは、日本語クラスで行ったポスター発表の後で疲れており、頭が働かないと言っていた。

ルの作文を読み直すだけで訂正できる誤用があった。さらに誤用箇所の下線を付けるという間接フィードバックにより、多くの誤用訂正が可能だったのである。また、日本語学習を始めて間もない C さんと D さんは、①・②で訂正できたものと、③・④で訂正できたものが、およそ半数ずつという結果になった。このような違いが現れた理由として、いくつかの要因があると考えられる。

一つ目は、日本語学習歴や、日常生活において日本語に接する機会の多さである。調査協力者 4 人は、日本語能力初級の 20～30 代女性という共通点があったが、日本語学習歴や、日本語に接する機会には差があった。A さんと B さんは日本語学習がやや進んでおり、C さんと D さんは日本語学習を始めたばかりであった。A さんは、スリランカで半年ほど日本語の個人レッスンを受けており、来日後も家族やチューターと日本語を話す機会があった。B さんは日本語学習を中断した期間もあったが、約 1 年半の学習歴があり、クラス外でも日本語を用いる機会があった。特に B さんの場合は、日本語を書く機会もあった。それに対し、C さんと D さんは、日本語学習を始めて 2～3 か月であり、いわゆるゼロ初級の学習者と言えた。クラス外で日本語を使用する機会もあまりなかった。C さん・D さんの場合、クラスや日常生活において日本語に接してきた機会の少なかったことが、作文チュートリアルでの訂正量にも影響していると考えられる。

二つ目は、作文チュートリアルの回数と作文チュートリアルへの慣れである。A さんと B さんは、10 回以上作文チュートリアルを行ったが、C さんと D さんは 3～4 回のみであった。B さんは初回から①の段階で誤用訂正ができていたが¹⁶⁶、A さんは第 1 回～第 4 回では、①の段階で誤用訂正をすることができなかった。①の段階で訂正できるようになりはじめたのは、第 5 回からであった。回数を重ねることで作文チュートリアルに慣れるとともに、誤用に気づくようになり、訂正も可能になっていったと考えられる。C さんと D さんも、作文チュートリアルを重ねれば、①の段階での誤用

¹⁶⁶ B さんは他の 3 人に比べ、作文チュートリアル中に熟考する様子が見られ、慎重な性格であることがうかがえた。また、来日後に、学会論文を含む数本の論文を、英語で書いた経験があった。早い段階での訂正に成功した理由として、その慎重な性格や、論文を推敲した経験が豊富であることが考えられた。

訂正ができるようになったことも十分に考えられる。しかし実際には、作文チュートリアルを継続できなかったため、その真偽は不明である。

いずれにしても、A さん・B さんが①・②の段階で大半の助詞の誤用を訂正することができたことと、C さん・D さんにも②の段階（下線付きの作文を読んで訂正する）で訂正できる誤用があったことは、注目すべき点である。

7.4. まとめ

日本国内の SJ に対するフィードバック方法を検討するため、T 大学に所属する初級 SJ4 人に対して、作文チュートリアルによるフィードバック調査を行った。その結果、学習がやや進んでいる 2 人の SJ は、①・②の段階で大半の助詞の誤用を訂正することができた。まず、チュートリアルにおいてオリジナルの作文を読み直すだけで訂正できる誤用があった。さらに誤用箇所に下線を付けるという間接フィードバックにより、多くの誤用訂正が可能だったのである。また、日本語学習を始めて間もない 2 人は、①・②で訂正できたものと、③・④で訂正できたものが、およそ半数ずつという結果になった。その理由として、日本語に接する機会や、作文チュートリアルへの慣れが異なることが考えられた。

また、B さんは作文チュートリアルの期間を通して助詞の誤用訂正ができていたが、A さんは作文チュートリアルの期間中に助詞の誤用に関する改善が見られた。一方、C さん・D さんは、作文チュートリアルの回数も少なく、目立った変化は観察できなかった。

これらの結果から、ただ書くだけではなく作文を読み直すこと、継続的に訂正を促すことの重要性が示唆される。また、スリランカ国内の SJ も、少しの支援があれば、助詞の誤用が訂正できると考えられた。

8. フィードバック調査Ⅱ

本章では、課題Ⅱ-2「スリランカ国内の SJ に継続的フィードバックを実施し、有効な方法を検討する」に対する研究を記述する。

8.1. 研究の対象と方法

8.1.1. 研究対象

スリランカ・サバラガムワ大学¹⁶⁷の SJ を対象とする¹⁶⁸。そのほとんどが、中等教育において日本語を選択して大学に合格した、日本研究を主専攻とする学生である。主専攻学生のほとんどが、塾で日本語を学んだ経験もあった。また、少数ではあるが、大学入学後に日本語を学び始めた副専攻の学生も含まれている。主専攻の学生の多くは中級レベルであったが、副専攻の学生は全員、初級レベルであった¹⁶⁹。

8.1.2. 研究方法

フィードバック調査Ⅰ同様、筆者がチューターとなり、作文チュートリアルを行った¹⁷⁰。調査期間は、2014年3～4月、9月～10月および2014年12月～2015年2月であった。

まず準備段階として、主に大学の授業時間の一部を利用し、SJ に作文を書いても

¹⁶⁷ 1.3.1.でも述べたように、サバラガムワ大学は、スリランカで日本語の学位が取得できる大学の一つである。

¹⁶⁸ サバラガムワ大学は都市部から離れており、学生の多くが寮生活をしていましたが、筆者もサバラガムワ大学に滞在して調査を行った。そのため、調査を実施するのは一大学のみになるが、調査協力者を確保しやすいという利点があった。

¹⁶⁹ 主専攻では、『中級へ行こう』、『読 \times 話』(未出版)などの複数の教材が使われている。副専攻の主教材は『みんなの日本語』である。なお、『読 \times 話』は SJ のために開発された読解・会話教材であり、開発には筆者も参加している。

¹⁷⁰ 調査協力者に研究内容を説明して、調査協力と研究利用の同意を得た。

らった。SJ に題¹⁷¹と作文用紙¹⁷²を与え、執筆時間は 10 分程度とした。フィードバック調査Ⅰ同様に、筆者は作文を受け取った後、下線付き¹⁷³の作文を用意した。その際、助詞の誤用だけではなく、表記や語彙の誤用、不自然な表現なども、なるべく指摘し¹⁷⁴、誤用と思われるものは赤い下線、誤用ではないが不自然な表現は青い下線で示した。作文執筆の翌日からチュートリアルを開始し¹⁷⁵、SJ の都合のいい時間に、筆者のところに 1 人ずつ来てもらって、フィードバックを行った。作文チュートリアルは、原則的に日本語のみで行い、録音した。

作文チュートリアルでのフィードバック方法は、Aljaafreh & Lantolf (1994) の調整のスケールを参考に、フィードバック調査Ⅰを改良して設定した。4 段階から 9 段階へと、より細かく設定し、二度目の音読を追加するなどした。これは、SJ の自己訂正をさらに促し、チューターの支援をさらに減らすためである。また、毎回の作文チュートリアル終了時に、作文に関する質問を何でも受け付けた。フィードバック調査Ⅰ同様、チュートリアル終了後は、下線付きの作文を SJ に持ち帰ってもらった。なお、誤用判断は、フィードバック調査Ⅰ同様、筆者 1 人による。

171 「私の日本語勉強法」「大学生活」「旅行者へのアドバイス」「〇〇の思い出」「〇〇の大切さ」などがあった。なお一部ではあるが、SJ からの希望を受けて、自由題とした場合があった。

172 20×20 字の 400 字詰め原稿用紙 (A4) を用いた。ただし、一部は原稿用紙以外の紙 (罫線のみが引かれた紙など) を用いた。

173 ただし脱字の場合は、下線ではなく、「^」「v」のような記号を用いて示した。また、意味の分からない部分には、疑問符「？」を付して示した。

174 フィードバックⅡの作文は、フィードバックⅠより字数も多く、誤用や不自然な箇所も増えた。過度の指摘は学習者のストレスとなることも考えられたため、それらの全てを指摘しない場合もあった。

175 ただし、SJ からのリクエストがあった場合は、作文執筆当日に作文チュートリアルを実施することもあった。

表 36 作文チュートリアルでの支援段階

段階	内容	
①	支援なし 1	SJ に作文を読ませ(黙読)、自己訂正を促す
②	支援なし 2	SJ にもう一度作文を読ませ(音読)、自己訂正を促す
③	誤用箇所を提示する	SJ に下線付きの作文を見せる
④	誤用箇所を読む	SJ に下線付きの作文を読ませ(音読)、自己訂正を促す
⑤	誤用の性質を示す	「文法の間違ひがあります」「漢字の問題です」など
⑥	否定フィードバックを提供する	「ガじゃありません」
⑦	ヒントを提供する	「subject には何を使いますか」「〇〇は他動詞です」など
⑧	模範例を提供する	チューターが模範例を言う
⑨	説明を加える	必要に応じて、チューターが誤用に関する説明をする

具体的な支援段階は、①～⑨の 9 段階である。主な助詞の誤用がどの段階で訂正されるかを分析対象とし、録音や手順に不備があったものは分析対象から除いた。ただし、日本語の助詞は通常ひらがな 1 字で表すことから、⑨の段階で助詞の下に線が引いてあるのを見ただけで、助詞の誤りであることに気づくと考えられる。そのため、実際の作文チュートリアルにおいては、助詞の誤用に関して、④の段階は必要がないことが多い。

次に、①～⑨の 9 段階を、作文チュートリアルの実例とともに挙げる。T はチューター、下線は誤用指摘箇所（赤い下線）を示す。

〈① 支援なし 1 の例〉

(90) 日本語が勉強する前英語とシンハラ語だけ話すことや書くことができました。

(90)は、「日本語 (×ガ→○ヲ) 勉強する」という「×ガ→○ヲ」の誤用であった。SJ はオリジナルの作文を黙読で読み返した際、「が」の上に「を」と書いて訂正しており、❶の例と言える。

〈❶ 支援なし 2 の例〉

(91) その上バスにどこへ行く時、どろぼうが多いですから中意しなければなら
ない。(へは脱字を示す)

(91)は、「バス (×ニ→○デ) 行く」という「×ニ→○デ」の例であった。SJ は、音読中に「で」と訂正して読んでいたので、❶の例であった。

〈❷ 誤用箇所を提示する の例〉

(92) でも私の友だちは前のように百点がもらいました。

(92)は、「百点 (×ガ→○ヲ) もらう」という「×ガ→○ヲ」の例であった。SJ は、音読後に下線付きの作文を受け取り、それを見ただけで「を」に訂正していたので、❷の例であった。

〈❸ 誤用箇所を読む の例〉

この段階では、まず SJ が音読する。その後チューターが、誤用である助詞を含む文 (あるいは文の一部) を読み上げながら、「～はどうですか。」「～はいいですか。」のように問いかけて、自己訂正を促すことが多かった。しかし、音読の途中や、音読後にチューターが問いかけようとした際に SJ が訂正する場合もあった。それらの全てを❸の段階とした。

(93) 家に帰ったあとも勉強した時テストに100点がとる[∨]はかんたんですと
 思っていました。 (∨は脱字を示す)

(93)は、「100点(×ガ→○ヲ)とる」という「×ガ→○ヲ」の誤用例であった。作文チュートリアルでは、脱字箇所について確認した後、「100点がとる」についての短いやりとりがある。

(94)

T : 「100点がとる」はいいですか。

SJ : 「100点を」

T : そうですね、「私は100点をとる」…

作文チュートリアルでは、音読後、チューターが「100点がとる」のみを読み上げ、「いいですか。」と問いかけた。その直後に、SJが「100点を」と訂正している。

また次の「大学(×ニ→○ヲ)卒業する」の例では、「いいですか。」のように明示的に問いかけてはいないものの、チューターが誤用箇所を復唱した直後にSJが訂正を行っている。

(95) そして、大学に卒業してからいい仕事をすぐにさがしたこともできます。

(96)

T : じゃあ、「大学に卒業する」？

SJ : 「を」

T : あ、そうですね。「大学を卒業して」…

(97) そして私は日本語を勉強するゆめがあるので大学に入ること^Vできましたが今
私はとても楽[^]んで日本語を勉強しています。 ([^]および^Vは脱字を示す)

(97)の文は、「入ること (×φ→○ガ) できる」という脱字の例であった。

(98)

T : 「そして」？えー「そして」かな、「そして」、はい。

SJ : 「私は日本語を勉強するゆめがあるので」

T : うん。

SJ : 「大学に入ること」…

T : あ、あ。

SJ : … 「が、できましたが」

この1文は、SJが音読する前に、チューターが「そして」だけ先に読み上げて、SJを促している。その後SJは順調に文を読み上げていったが、脱字箇所の直前で問題に気づき、直後に「が」を挿入して読み続けることができた。

(99) その日に私は学校で休みます。

(99)は、「学校を欠席する」という意味で用いられており、「×デ→○ヲ」の誤用例であった。

(100)

T : で、「学校」…

SJ : 「を」

T : 「で」、あ、そうですね。

この例では、作文チュートリアルにおいて、チューターは「学校で休みます」を読み上げようとした。しかしその途中で、SJが「(学校)を」と訂正した。

〈④ 誤用の性質を示す の例〉

(101) また大学生活が★続けたいと思ったけど今友★達とはなれることはとてもたいへんです。 (★は誤字であったことを示す)

(101)は、「大学生活(×ガ→○ヲ) 続けたい」という「×ガ→○ヲ」の誤用例であったが、SJは当初、助詞の問題であることに気づいていなかった。

(102)

T : まずじゃあ「大学生活が続けたい」これどうですか、「大学生活が続けたい」いいですか。

SJ : えー。

T : うん。

SJ : つづ…んー続けたらという気持ちがあります。

T : ああ、それはいいですが、その、これどうですか。「大学生活が続けたい」はいいですか。「続けたい」はいいと思いますが、んー。

SJ : せいか…助詞の問題ですか。

T : うんうんうん。

SJ : あー「生活」…「を」

T : あ、そうですね。「生活を続けたい」

(102)において SJ は、チューターが「続けたい」を肯定した後に助詞の問題である

ことに気づいた。しかし前述したように、助詞の誤用に関しては、④の段階は必要ないことが多く、ほとんど見られなかった。

〈⑤ 否定フィードバックを提供する の例〉

チューターが SJ に提供した否定フィードバックには、「～じゃありません。」とはっきり述べるものもあれば、「ん？」というように、非常に簡潔なものもあった。また、否定フィードバックの回数および種類は、複数である場合もあった。

(103) 私は100%点がもらうとかんがえていました。(4文略) 私のともたちはつぎの しけんでいい点がもらうために今から勉強 してくださいと言いました。

(103)に見られる二つの誤用例は、どちらも「点 (×ガ→○ヲ) もらう」という「×ガ→○ヲ」の誤用例であったが、一つ目は⑤の例であり、二つ目は⑥の例であった。作文チュートリアルは、一つ目の例を音読した後、次のように続いている。

(104)

T : じゃ、ここどう。

SJ : 「点は」

T : ん？

SJ : 「点を」

(約3分40秒略。他の部分についてのチュートリアルが続く)

T : えー、「私のともたち」？あ、あれ？書いてある。「つぎのしけんでいい点がもらうために今から勉強してくださいと言いました」。じゃ、そ、「が」だけです。

SJ : 「を」

T : うん、そ、そうですね。はい。

SJ は一つ目の「点 (×ガ→○ヲ) もらう」について、最初は「点が」を「点は」と言い直したが、「点は」も不適切であった。そこでチューターが「ん？」という非常に簡潔な否定フィードバックを提供したところ、今度は「点を」に訂正することができた。

〈⑥ ヒントを提供する の例〉

(105) ある日先生は教える時その二人はよく聞いていました。

(105)は、「先生 (×ハ→○ガ) 教える」という誤用例であった。作文チュートリアルは、(106)のように行われた。

(106)

T : じゃあ最初ここですね、これ、どう、どう思いますか。

SJ : うーん…「先生を教えるとき」…「先生を」

T : うーん…「を」ではないんですけど、ここに「は」がある、ので、「は」じゃない方がいいですね。

SJ : うーん… (小声で)「先生」…

T : 「は」じゃなくて、「を」じゃなくて…他の…おっ、何がいいですか。…何がいいと思いますか。

SJ : うーん…。んー…。

T : なんかサブジェクト、サブジェク…トーだったら、ここに、何を書きますか。
これ先生、

SJ : うん。

T : サブジェクトですね。で、サブジェク…「教える」…だったらここに何を、

他に何か…うーん。

SJ：あー。「先生は」、んー「日本語を教える時」

T：うん、そうなんです、**「は」** じゃなかったら、何を入れますか。…うーん…
もう一つ何か、サブジェクトのとき使える、particle あるんですね、

SJ：うん。

T：なに、何でしょう。うん。…**「は」** じゃなくて、**「を」** じゃなくて…

SJ：**「が」**

T：そうですね、**「が」** がいいと思います。

〈⑦ 模範例を提供する の例〉

(107) 高校で日本語が大好[∨]で上手に習ってエ[∨]レベル試^{*}験 がよくごうかくしました。
([∨]は脱字を示し、^{*}は誤字であったことを示す)

(107)についての作文チュートリアルでは、「験」の誤字などを訂正した後、「試験(×ガ→○ニ)合格する」部分のチュートリアルに移った。

(108)

T：で、「試験**が**、合格します」はどうですか。「試験**が**合格します」、いいですか。

SJ：「試験**が**」…

T：「試験**が**合格します」か？…「テスト**が**、ごうか」

SJ：(小声で何か言う)

T：う、うーん？

SJ：(何か言おうとする)

T：はい、はい？

SJ：(笑い)

- T : う、うーん。「が」じゃないんですね。何か…
- SJ : 「よく」…
- T : うん。あ、「よく合格します」？まあ「合格します」はいいんですが、…「が」
…「が」、助詞、助詞、「が」ですか？
- SJ : 「を」
- T : あーん、「を」じゃないんですね。…そしたら何でしょう。
(5秒ほどの間)
- SJ : (笑い)
- T : あ、分からないですか？…あの一、「が」じゃなくて、「を」じゃない、からー
…
- SJ : …「で」？
- T : あ、いや、もう、いや、違う、んですね。(笑い)
- SJ : (笑い)
- T : 「合格する」は、「が」じゃない、「を」じゃない、「で」じゃない…。これは、
…「に」、「に」ですね。

この例でチューターは、しばしば2, 3秒の間を入れたり、助詞の「が」が問題であることを特定したり、否定フィードバックを複数提供したりして、SJによる訂正を待った。しかし、SJから出たのは誤答である「を」であり、熟考した後に出たのも誤答である「で」であった。その後も、チューターは間を入れながら話したが、SJからの発話は得られなかったため、模範例の提供に至った。

〈⑧ 説明を加える の例〉

(109) O レベルしけんのあとでながい休みがあったので友だちをくれた日本語のえいが見ました。

(110)

T : じゃ、これどうですか。「友だちをくれた」は大丈夫ですか。

SJ : 助詞

T : 助詞は、うん。助詞「を」はいいですか。「友だちをくれた」

SJ : 「友だちが」

T : そうですね。「友だちが映画をくれた」んですね。

SJ : 「くれた」と一緒に「が」の助詞いいですか。

T : あ、これはちょっと違いますね。「友だちがまあ日本語の映画をくれた」なんですけど、映画は後ろに行ってるから、はい。

(110)では、SJ は最初から助詞の問題であることを認識し、チューターがそのことを肯定した後で「友だちが」と訂正している。ただし、その直後に助詞「が」+「くれる」が使えるかどうかを質問しており、チューターが説明を加えているので、③の段階となった。

なお、下線付きの作文で助詞について指摘した場合であっても、チュートリアルにおいて助詞の前後の言葉を変更し、助詞を変更する必要がなかった場合などは、①～③の9段階のいずれにも数えず、分析の対象外とした。例えば次のように、後続の述語を変更した例や、前出の名詞との組み合わせ自体は正しい例が挙げられる。

〈①～③のいずれにも入らない例〉

(111) でもだんだん話せるようになると心の中でそんな気持がうしなってしまう
ました。

(111)でチューターが下線を引いたのは、「気持がうしなっていました」の「が」

であった。作文チュートリアルでは、「気持」の送り仮名を訂正した後に、「気持がうしなう」に対してのやりとりがある。

(112)

T : 「気持がうしなう」はどうですか。いいですか、「気持がうしなう」、うーん。

SJ : あ。

T : どうですかね、「気持がうしなう」、うーん。

SJ : (笑い) 正しくないですか。

T : そうですね、あの「が」を替えるか、後ろの「うしなう」を替えるか、どちらかにした方がいいですね。「が」を替えますか、それとも「うしなう」を替えますか。「うしなう」のときは…どうでしょう。

SJ : 気持がなく…

T : うん？

SJ : なり…

T : ああ、「なくなる」、だったらいいです。

SJ : なくなっていました。

T : そうですね、はい。

オリジナルの作文に見られた「～ガ失う」は正しくなかったことから、チューターは、「気持(×ガ→○ヲ)失う」とするのが正しいと判断した。しかし実際の作文チュートリアルにおいては、学習者自らが「気持がなくなる」と述語を替えて訂正しており、助詞を替える必要がなかった。そのため、①～③の 9 段階のいずれにも数えていない。

(113) ★旅行の中とところどころにごみをすてなくようにアドバイスをします。

(★は誤字であったことを示す)

(113)の「旅行の中」の例は、チューターが「旅行(×ノ→○φ)中」(ノを除いて、「旅行中」にする)が適切だと考えた例である。しかし作文チュートリアルでは、SJから別の提案(「旅行の間」)があったため、①～⑧の9段階のいずれにも数えていない。

(114)

T : そして…

SJ : うーん。

T : 「旅行の、中」かな？

SJ : うーん…、「中」

T : 「中」？「ところどころ」…

SJ : 「ところどころに」

T : 「ごみをすてなくように」

SJ : 「アドバイスをします」

T : じゃ、「旅行の中」、そうですねえ…

SJ : 「旅行の間」

T : 「旅行の間」、の方がいいかもしれませんね、はい。

(115) 私はほんとうに勉強するために大好[∨]です。

([∨]は脱字を示す)

また、(115)でチューターが下線を引いたのは、「ために」であった。「名詞+助詞+

述語」の組み合わせにおいて、「名詞+助詞」(ため+に)のみを見ると正しかったが、「助詞+述語」(に+大好きだ)は正しくなかった。また、助詞だけを訂正し、「ためが大好きだ」としても正しくない。そのため作文チュートリアルでは、名詞も助詞も訂正したが、オリジナルの作文において、「名詞+助詞」(ため+に)の組み合わせ自体は正しかったため、①～⑧の9段階のいずれにも数えていない。

(116)

T : うーん。そうですね、これどうですか、「勉強する**ために**大好きです」はいいですか。

SJ : … (小声で)「勉強する**に**、大好きです」

T : あー、「**に**」じゃないんですね。「好き」は、あの「**に**」じゃないんですけど…

SJ : 「**が**」

T : あ、そうですね。で、「**ため**」より他の言葉の方がいいと思うんですが、「勉強する」…んん、「**が**」大好きです」

SJ : んー。…「**のが**」

T : 「**のが**」でもいいですね。「**ことが**」でもいいかな。「勉強する**のが**大好きです」、ま「勉強する**ことが**」、ま、どちらでも大丈夫ですね。ここはあの、「**が**」を使ってください。

8.2. 調査結果

47人のSJによる91編の作文において、「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」などの主な助詞の誤用159例がどの段階で訂正されたかを調べた(表37)。なお、表中の空欄は、誤用がなかったことを示している。

表 37 作文チュートリアル結果（誤用パターン別）

誤用パターン ×→○	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	計
ガーヲ	3		1	20	1	4	1		30
ガーニ						2	1	2	5
ガーデ									0
ガーハ				3		1			4
ガーφ				1					1
ヲ→ガ	1			6	1	2	1		11
ヲ→ニ								1	1
ヲ→デ									0
ヲ→ハ				1					1
ヲ→ノ				1					1
ヲ→φ						1			1
ニ→ガ	1			3		2	2	1	9
ニ→ヲ				5		2	3	3	13
ニ→デ				2		2	1		5
ニ→ハ	1					1			2
ニ→ノ				1					1
ニ→φ	1			1					2
デ→ガ									0
デ→ヲ				1					1
デ→ニ	1	1		11		1		1	15
デ→φ				1					1
カラ→デ	2			1					3
カラ→マデ	1								1
ト→ヲ				1					1
ト→ニ				1					1
ト→デ	1								1
ハ→ガ				5			1		6
ハ→ヲ				5		1			6
ハ→ニ						1	1		2
ノ→ニ				3					3
ノ→φ				1				1	2
φ→ガ	2	1		4					7
φ→ヲ	1	1		2					4
φ→ニ	1								1
φ→ハ				1					1
φ→ト				1					1
φ→ハ	1					1			2
φ→ノ	3			9				1	13
計	20	3	1	91	2	21	11	9	159

表 37 を見ると、全ての誤用 159 例のうち、最も多いのは③の段階の「×ガ→○ヲ」(20 例)であった。誤用パターンを見ると、「×ガ」(40 例)のほとんどは「×ガ→○ヲ」(30 例)、「×ヲ」(15 例)のほとんどは「×ヲ→○ガ」(11 例)、「×デ」(17 例)のほとんどは「×デ→○ニ」(15 例)であった。しかし「×ニ」(32 例)は、「×ニ→○ヲ」(13 例)、「×ニ→○ガ」(9 例)、「×ニ→○デ」(5 例)など、複数の誤用パターンに散らばっていた。

また、①～⑧の支援の段階別に見ると、最も多かったのは、二度目の音読をし、誤用を訂正していく③の段階(91 例)であった。以下に、誤用例の多いパターンを挙げる。

- ・「×ガ→○ヲ」(30 例：①3 例、②1 例、③20 例、④1 例、⑤4 例、⑥1 例)
- ・「×ヲ→○ガ」(11 例：①1 例、③6 例、④1 例、⑤2 例、⑥1 例)
- ・「×ニ→○ガ」(9 例：①1 例、③3 例、⑤2 例、⑥2 例、⑦1 例)
- ・「×ニ→○ヲ」(13 例：③5 例、⑤2 例、⑥3 例、⑦3 例)
- ・「×デ→○ニ」(15 例：①1 例、①1 例、③11 例、⑤1 例、⑧1 例)
- ・「×φ→○ノ」(13 例：①3 例、③9 例、⑦1 例)

表 37 を誤用助詞別にまとめたものが、表 38 である。表 38 を見ると、助詞の脱落(×φ)は、③の段階までに、ほぼ訂正できることが分かる。「×ガ」「×ヲ」および「×デ」は、③の段階までに、その多くが訂正できる。チューターは②の段階で下線付きの作文を渡し、③の段階で音読の誤りがある場合は訂正する。しかしその他は、SJ の前にいて、自己訂正を促すだけである。つまり、SJ はチューターの支援をあまり必要としていないと言えよう。

また、「×ガ」(40 例)のうち、「×ガ→○ヲ」(30 例)が四分之三を占めており、表 37 の誤用パターンの中でも最も多い。これは、第一部の結論(5.6.)を支持する結果であると言えよう。

表 38 作文チュートリアル結果（誤用助詞別）

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	計
×ガ	3		1	24	1	7	2	2	40
×ヲ	1			8	1	3	1	1	15
×ニ	3			12		7	6	4	32
×デ	1	1		13		1		1	17
×カラ	3			1					4
×ト	1			2					3
×ハ				10		2	2		14
×ノ				4				1	5
×φ	8	2		17		1		1	29
計	20	3	1	91	2	21	11	9	159

(117) ぼうしとかスリッパなど（×ガ→○ヲ）ぬがなければならない。（③）（中位群）

(118) こんな料理はともだちといっしょに時間（×ガ→○ヲ）過し時食べます。（⑥）
（中位群）

(119) ホステルで色々な友★達（×ガ→○ニ）会って（中略）ある時けんかもしながら
いました。（⑤） ★「達」は誤字 （中位群）

(120) でもいいりょうり（×φ→○ガ）あるばしよときれいりょうりかあるばしよが
ありますからいいりょうりがあるはしよをえらんで行ってください。（①）
（中位群）

(121) ですから、私達は世界（×φ→○ノ）どこへ行っても使える言語として英語を示されます。（③）（上位群）

一方、「×ニ」については、③の段階までに訂正できるものは少ない。「ニ」の問題について、誤用のパターンが多いことは4.2.の表11からも分かっている。5.3.で述べたとおり、「場所」用法における「ニ」「デ」「ノ」間の混乱も見られる。「ニ」の訂正が困難な理由としては、シンハラ語の“ta”を「ニ」に置き換えるという負の転移に加え、「ニ」の用法の多様さが訂正を困難にしていることがうかがえる。

(122) 「大学（×ニ→○ヲ）そつぎょうしたらそんなにこまらないでいいしごとをみつかるとはかんたんですよ」と言いました。（③）（中位群）

(123) 初めて私（×ニ→○ガ）会った旅行者のグループは日本人でした。（⑤）（上位群）

(124) また、★旅行者（×ニ→○ヲ）案内するためにスリランカ人もいます。（⑦）

★「旅」は誤字（中位群）

また、作文チュートリアルにおいても、SJが「×ニ」の訂正に迷う様子が見られた。

(125) 私は私の大学にととてもあいしている。（中位群）

(126)

SJ：「私は」

T：うん。

SJ : 「私の大学」 … 「に」

T : 「にととても愛している」

SJ : 「にととても愛している」

T : どうですか。

SJ : うーん。

T : うん。

SJ : (小声で) 「大学を」 … 「の」

T : 「愛している」 ?

SJ : はい。「大学の」こと」

T : じゃあどうしますか。「大学」ん? 「愛している」

SJ : 「大学が」

T : あー。

SJ : (笑い)

T : 「大学が」 …いやあ、「大学が」 じゃないかな、「大学」

SJ : 「大学」 … 「の」 ?

T : ん? 「大学の」 ? でも「愛する」 だから動詞ですよ。

SJ : んー。

T : 「の」 は名詞に使う…

SJ : 「大学を」

T : そうですね、「大学を」 です。

この例は、「大学 (×ニ→〇ヲ) 愛する」という誤用例であった。作文チュートリアルにおいて、SJ は、一度は小声で「大学を」と述べた。しかし自信のない様子であり、直後に「の」と言い直している。その後、SJ は「大学が」とも述べたが、チューターが否定している。SJ が自信を持って「大学を」と述べられたのは、チューターが「愛するは動詞」というヒントを出した後であった。

8.2.1. 「ガ」の問題に関して

5.1.において、「×ガ→○ヲ」の要因として、SJはシンハラ語の格標示の影響で「ガ」「ヲ」の区別に注意が向きにくいこと、意志性の低い他動詞に「ガ」を選択している可能性があることを挙げた。作文チュートリアルの中から、次のSJ-1さんの例を考えてみよう。

(127) でも日本人は料理を食べる時おはしがよく使います。 (中位群)

(128)

0:25 SJ-1:「おはしを、おはしがよく使います」

T : あ、じゃあそうですね。

(約3分20秒略。2:30まで作文の音読を続け、その後、チューターとのやり取りに入る)

3:51 T : じゃ、これどうですか。「おはしがよく使います」、これはいいですか。

SJ-1:「おはし、よく使います」「おはし、よく使います」

T : あ、うんそうですね。でもここに…おはし…

SJ-1:「を」

T : あ、「を」、「を」。あ、いいですね。

作文チュートリアルにおいては、作文に「ガ」と書いてあるにもかかわらず、最初の音読では「ヲ」と読んでいた。その後の作文チュートリアルにおいては、最初は助詞をとばして復唱していたが、少し後に、「を」に訂正できている。「ガ」「ヲ」の区別があいまいになっている証拠であると考えられる。

また、1文中で、「料理を食べる時」と「を」を使用していたのに対し、続く「お箸がよく使います」では「が」を使用していた。その理由として、「料理を食べる」は意志性が高く、「おはしがよく使う」は意志性が低いと捉えていることが考えられる。以

下に、シンハラ語の「使う」の例文を三つ挙げる。

(129) මම කොම්පියුටර් එක job එකට පාවිච්චි කරනවා.

mama computer eka job ekaṭa pāvichchi karanavā.

私-直格 コンピューター-直格 仕事-与格 使う-非過 (+意志)

私はコンピューターを仕事に使う。

(130) මම phone එක / වාහන නිතරම පාවිච්චි කෙරෙනවා.

maṭa phone eka / vāhana nitarama pāvichchi kerenaṅvā. (まれ)

私-与格 電話-直格 / 車-直格 いつも 使う-非過 (-意志)

私は電話／車をいつも使う。

(131) මම phone එක / වාහන නිතරම පාවිච්චි වෙනවා.

maṭa phone eka / vāhana nitarama pāvichchi venavā.

私-与格 電話-直格 / 車-直格 いつも 使う-非過 (-意志)

私は電話／車をいつも使う。

(作例) 176

シンハラ語の「使う」は三つある (“pāvichchi karanavā” “pāvichchi kerenaṅvā” “pāvichchi venavā”)。(129)では、仕事に意志的にコンピューターを使用していることを述べており、意志的な “pāvichchi karanavā” が用いられている。それに対し、非意志的な「使う」には、形態のよく似た “pāvichchi kerenaṅvā” (例(130)) もあるが、それより “pāvichchi venavā” (例(131)) を使うことが多いという。(130)・(131)では、意志の有無にかかわらず、いつもよく電話あるいは車を使うことが述べられている。

176 シンハラ語文は、シンハラ語母語話者による作例である。筆者が日本語訳などを付け加えた。

日本語の例文に戻ると、料理は普通、食べようと思って食べるものである。そして日本人は料理を食べるときに、いつも自然に箸を取ることが多い。ここに意志性の違いがあると捉えることができる。そのため、「ガ」「ヲ」の区別が元々あいまいになっていることに加え、「使う」においては「ガ」をより選択しやすくなっていることが考えられる。

また、5.2.において、摂取を表す動詞に正用の「ヲ」がよく使用されていることを指摘したが、SJ-1も「食べる」には全て「ヲ」を用いていた。

この例のSJ-1は、第一部では中位群に入っていた。会話は流暢ではないが、熱心に作文チュートリアルに取り組んでいる学生であった。2013年9月～2015年1月の間に6回作文を執筆し、全て作文チュートリアルにも参加していた。上記の作文は、第4回の作文であったが、続く第5回、第6回の作文にも「×ガ→○ヲ」の誤用が1例ずつ見られた。SJ-1の「×ガ→○ヲ」の誤用に関しては、作文チュートリアルによるフィードバックの効果があったのかなかったのか、はっきりしない。いずれにしても、SJ-1に対しては、今後さらに「ガ」「ヲ」の区別に注意を向けさせる必要があると考えられる。

8.3. フィードバックの効果

8.3.1. 「ガ」の問題に関して

しかし中には、フィードバックの成果が現れたと見られる例もあった。次の図9～13は、SJ-2さん（第一部では上位群）の作文を時系列に並べたものである。

また日本の料理で魚の魚がある料理があると聞いた時それもあつたことでした。スリランカで魚を食べないのでスリランカ人としてそれはふしぎなことでした。日本のそのような料理を食べたことがないのでいつか日本へ行って日本人の料理を食べたいと思いますがそれは私のゆめになりました。

図9 「ガ」の使用例1 (2013年9月)

私は今までに日本語は六年ぐらい勉強して
います。日本語が勉強する前英語とシン
ハラ語だけ話すことと書くことができま
した。今は私の学校や大学の先生たちのおかげ

図10 「ガ」の使用例2 (2014年12月)

私は学校のころから日本語を学習してきま
す。初めのころ日本語はむずかしいと思っ
ていましたが今は日本人に思いません。本
当に日本語の文法はむずかしくなりました。
しかし今私に日本語の文法はとてもかんた
んになりました。また私の日本語を学んで
いる友達の中には日本語の漢字がむずか
しいと言っています。

図11 「ガ」の使用例3 (2014年12月)

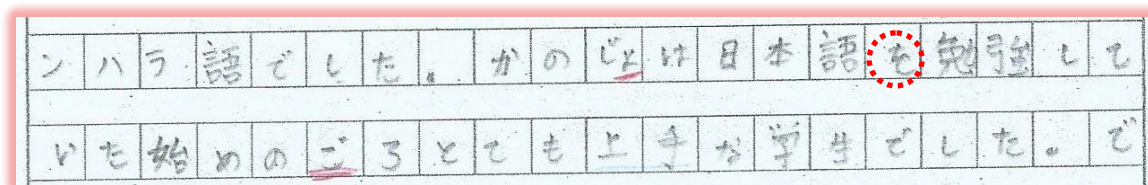


図 12 「ガ」の使用例 4 (2015 年 1 月)

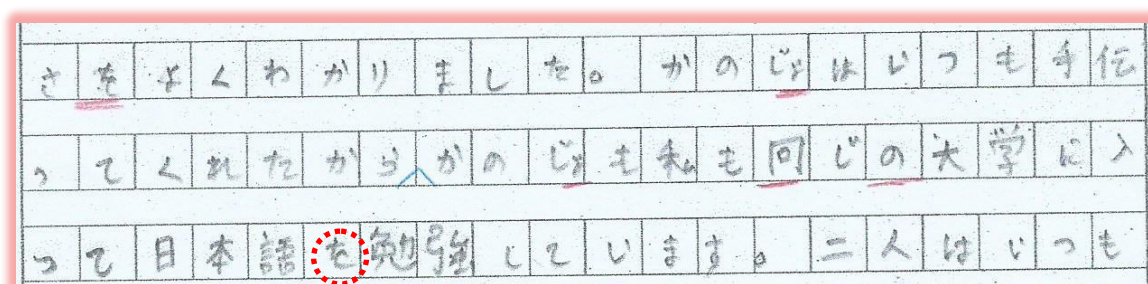


図 13 「ガ」の使用例 5 (2015 年 1 月)

図 9～13 を見ると、まず図 9 (2013 年 9 月執筆) では、意志性の高いと思われる他動詞「食べる」にも「ガ」を使用し、「×ガ→○ヲ」の誤用となっている。

続いて、図 10 (2014 年 12 月) では、「勉強する」に「ガ」が使われている。5.1.2. で、思考・知覚活動や受身的動作を表す、意志性やコントロール性が低い他動詞に「ガ」を選択している可能性を示唆した。「習う」はその一つであった。図 10 で、SJ が「勉強する」も「習う」同様に受身的動作であると考えている場合、「ガ」を選択しやすくなっていると考えられる。

図 11 (2014 年 12 月) で用いられた「学習する」「学ぶ」も「勉強する」の類義語であるが、ここでは誤用の「ガ」ではなく、「ヲ」を使った正用となっている。

図 12・13 (2015 年 1 月) にも「勉強する」が使用されているが、いずれも「ヲ」が使用されている。

図 9～13 に見られる「勉強する」とその類義語が取る助詞の変化は、作文チュートリアルでのフィードバックにより、「ヲ」の使用が定着したものと考えられる。

8.4. まとめ

本節では、第8章のまとめを述べる。

日本国内で行ったフィードバック調査Ⅰの結果から、スリランカ国内のSJも少しの支援が得られれば誤用訂正が可能であると予測し、フィードバック調査Ⅱを実施した。フィードバック調査Ⅱは2014年3月から2015年2月にかけて複数回実施したため、複数のSJに対し、継続的に作文チュートリアルを行うことができた。作文チュートリアルでは、作文を用いた文法フィードバックを、記述・口頭の両面から行い、双方を記録した。

その結果、主な助詞の誤用159例のうち、最も多かったのは③の段階の「×ガ→○ヲ」(20例)であった。また、「×ガ→○ヲ」は「×ガ」の四分の三を占め、誤用パターンの中でも最も多かった。これは、本研究の第一部の結果を支持している。

作文チュートリアルの結果を見ると、最も多く誤用を訂正できた段階は、③の段階(二度目の音読をし、訂正する)であった。特に、助詞の脱落(×φ)は、③の段階までに、ほぼ訂正でき、「×ガ」「×ヲ」および「×デ」は、多くが訂正できる。SJは、チューターの支援をあまり必要としていないと言えよう。フィードバックに際しては、否定フィードバックやヒントのような口頭フィードバックを提供する以前に、何らかの方法で学習者自身に注意を促すこと、学習者自身による訂正を促すことの重要性が示唆される。

また、5.1.2.で、思考・知覚活動や受身的動作を表す、意志性やコントロール性が低い他動詞に「ガ」を選択している可能性を示唆した。長期的に作文チュートリアルを実施した中で、それらの他動詞に関し、「ガ」の誤用から「ヲ」の正用が定着したと思われる例が見られた。

一方、「×ニ」については、⑥の段階までに訂正できるものは少ない。この理由として、シンハラ語の“ta”を「ニ」に置き換えるという負の転移に加え、「ニ」の用法の多様さが訂正を困難にしていることが考えられる。

8.5. 結論Ⅱ

本節では、第二部の結論を述べる。

日本国内の T 大学で実施した作文チュートリアルによるフィードバック調査Ⅰの結果、T 大学の SJ は、①・②の段階で大半の助詞の誤用を訂正することができた。まず、チュートリアルにおいてオリジナルの作文を読み直すだけで訂正できる誤用があった(①)。さらに誤用箇所を下線を付けるという間接フィードバックにより、多くの誤用訂正が可能だったのである(②)。ただ書くだけではなく作文を読み直すこと、自己訂正を促すことの重要性が示唆される。このことから、スリランカ国内の SJ も、少しの支援があれば、助詞の誤用訂正ができると予測し、スリランカ・サバラガムワ大学においてフィードバック調査Ⅱを実施した。フィードバック調査Ⅰ・Ⅱの結果を総合すると、主な助詞の誤用に関して、SJ は少しの支援があれば、多くの誤用の訂正が可能であると言えよう。それはすなわち、教師などの支援者が、「誤用の訂正を促すことの重要性」を示しているとも言える。すぐに正答を与える必要はなく、自己訂正を促したり、支援や協働の「存在」を示したりすることが、学習者自身による習得を促すと考えられる。特に「×ガ」「×ヲ」「×デ」および助詞の脱落は、早い段階での訂正が可能であったことから、作文執筆後に自己訂正を促すだけでも、多くの誤用が訂正されることが期待される。

また、第二部のフィードバック調査Ⅱの結果は、第一部で見られた SJ の助詞の誤用の特徴「「ガ」の誤用率が高く、特に「×ガ→○ヲ」が多い」を支持するものであった。第二部でも、作文に見られた主な助詞の誤用は、「×ガ→○ヲ」が最も多かったのである。また、「×ガ→○ヲ」をはじめとする「×ガ」の誤用は、早い段階で訂正できるものが多かった。一方で、「×ニ」の誤用は、③の段階(二度目の音読をし、訂正する)までに訂正できるものが少なく、誤用パターンも広く見られた。

「×ガ→○ヲ」の誤用も「×ニ」の誤用も、その要因としてシンハラ語の負の転移が考えられる点は共通していた。しかし、フィードバック調査Ⅱの結果は、この二つ

の誤用の性質が違うことを示唆している。「×ガ→○ヲ」は、誤用であることを指摘されれば、そのほとんどが訂正できる。「×ガ→○ヲ」は、注意を向ければ訂正可能なことから、ミスタイクに近い誤用だとも考えられよう。しかし「×ニ」は、誤用であることを指摘されても、なかなか訂正できない。「×ニ」の問題はより根深く、習得に時間がかかるものと考えられる。SJの主な助詞の誤用の中で、最も多いのは「×ガ→○ヲ」である。しかし、SJは少しの支援があれば、この誤用を訂正できる。一方、誤用パターンが広く見られる「ニ」は、SJ自身での訂正が難しく、教室での指導方法やフィードバック方法を再考する必要があると言えるであろう。

訂正が困難な誤用もあったが、作文チュートリアルにより、どのような助詞の誤用に、どの段階の支援が必要かを示すことができた。教師が最初から正答を与えたり、支援を与えすぎたりすることなく、まずは学習者に注意を促し、必要に応じて支援を提供していった。このようなフィードバック方法は、学習者の自律的な学習にもつながっていくであろう。スリランカの教育現場においても、まずは授業の合間などに作文チュートリアルの時間を設けることを奨励したい。それによって、SJは多くの助詞の誤用訂正が可能になるであろう。

しかし、学習者1人1人に作文チュートリアルを行うことが難しい場合も考えられる。そのときは、授業の中で少しの時間を取って、誤用の訂正活動を行うことを提案したい。例えば、まずは各学習者にオリジナルの作文を読み直させることにより訂正を促す。次に各学習者に下線付きの作文を読ませることにより、再度訂正を促す。学習者がオリジナル／下線付き作文を読む間、教師は机間巡視を行い、学習者による訂正の成功・不成功を見極めておく。その後、状況に応じて、教師が教室で一斉指導を行ったり、教室内外で個別指導を行ったりする。このような訂正活動も、学習者自身による訂正を促し、助詞の習得を促すであろう。また、何回も繰り返すことにより、徐々に支援が不要となり、学習者自身が問題を発見・解決していけるようになることが期待できる。

重要なのは、支援者の「存在」であることを、改めて主張したい。

9. まとめと今後の課題

9.1. 本研究のまとめ

本節では、第一部・第二部の結論から、本研究を総合的にまとめる。

SJ の作文に見られる助詞の誤用・正用を分析した第一部の研究から、SJ の主な助詞の誤用の特徴は、以下のようにまとめられる。

- ・シンハラ語は通常、自・他動詞の主語も他動詞の目的語も格標示が同じである。その影響で「ガ」「ヲ」の区別に注意が向きにくく、主語だけでなく目的語も「ガ」で示している。
- ・「ガ」「ヲ」の選択には意志性やコントロール性の高低が関わっており、意志性・コントロール性の低い場合には「ガ」、高い場合には「ヲ」を選択している SJ が存在する。
- ・「ニ」と「デ」の混同のほとんどが「場所」の用法であったが、シンハラ語の「動きの場所」と「存在の場所」は格標示が同じであることから、母語の負の転移により、習得が困難である。また、「場所」用法で「ノ」との混同も見られる。
- ・SJ とマラーティー語母語話者の「ガ」「ヲ」の誤用率を見ると、いずれも「ガ」の誤用率が高く、「ヲ」の誤用率が低い。また、「×ガ→○ヲ」の取る述語は、いずれも絶対他動詞が多く見られる。

作文コーパスとの比較からも、SJ は「ガ」の誤用率が高く、特に「×ガ→○ヲ」が多いことが分かった。その要因には、母語であるシンハラ語の格標示が大きく関わっていると見えよう。「×ガ→○ヲ」の化石化を防ぐためにも、早い時点から「ガ」「ヲ」に注目し、特に思考・知覚活動や受身的動作を表す他動詞に注意して指導する必要性

を指摘した。

具体的な指導例としては、「×ガ→○ヲ」を防ぐために、意志性・コントロール性が低い場合の例文や文型を挙げて教えることが挙げられる。例えば、「たまたま(知った)」のように非意志的な副詞とともに教えたり、「いつの間にか(覚え)てしまった」のように非意志的な文型を教えたりする方法を提案した。

では、今現れている「×ガ→○ヲ」に対処するためにはどうしたらよいか。第二部では、SJの作文に見られる主な助詞の誤用に対し、作文チュートリアルを用いてフィードバックを実施した。その結果、日本国内のT大学およびスリランカのサバラガムワ大学のいずれにおいても、主な助詞の誤用に関して、SJは少しの支援があれば、多くの誤用の訂正が可能であった。これらの結果から、作文はただ一度書いて終わるのではなく、作文を読み直すこと、自己訂正を促すことが重要であることが示唆された。特に、「×ガ」「×ヲ」「×デ」および助詞の脱落は早い段階での訂正が可能であったことから、作文執筆後に自己訂正を促すだけでも、多くの誤用が訂正できると考えられた。第一部で述べたSJの誤用の特徴(「ガ」の誤用率が高く、特に「×ガ→○ヲ」が多い)は、第二部でも支持されたが、第二部では「×ガ→○ヲ」の誤用は訂正可能な誤用であることも明らかになった。

一方、第一部でも誤用パターンが広く見られた「×ニ」の誤用は、第二部では訂正困難な誤用であることが明らかになった。「ニ」については、指導方法やフィードバック方法を再考する必要があると言えるであろう。

9.2. 今後の課題

本研究で、SJの主な助詞の誤用の特徴が明らかになり、それらの誤用に対するフィードバック方法を提案した。今後の研究の発展の可能性としては、いくつかの方向性を挙げるができる。

一つ目は、助詞の誤用の特徴を、さらに分析することである。本研究では、誤用が多かった「×ガ→○ヲ」に注目して分析を行ったが、その他の誤用についてもさらな

る分析を行えば、教育現場への示唆も深まるであろう。またそのためには、収集方法を工夫しながら、正用・誤用例をさらに集める必要もある。

二つ目は、フィードバック方法を発展させることである。本研究から、「×ガ」「×ヲ」「×デ」や助詞の脱落は、比較的早い段階で訂正できることが明らかになった。しかし「×ニ」については、早い段階での訂正がより困難であった。「×ニ」には、より多くのフィードバックを、より長い期間をかけて行うことが必要だと考えられるが、具体的なフィードバック方法を探るためには、さらに詳細な分析が必要であろう。例えば、支援段階を細分類して継続的な作文チュートリアルを行い、効果的なフィードバックの方法や頻度などを検討することが考えられる。

三つ目は、誤用やフィードバックの分析対象を広げることである。本研究で分析対象としたのは主な助詞間の誤用のみであったが、実際の SJ の作文には、助詞のみの問題では捉えられないものがあった。例としては、以下のような例「名詞＋がある＋名詞」「名詞＋である＋名詞」が挙げられる。

(132) 大学はとてもきれいなけしきがある所にあつて外の大学よりまわりを見ると勉強もかんたんにできるようです。

(133) でもいいりょうりがあるばしよときれいいりょうりかあるばしよがありますからいいりょうりがあるはしよをえらんで行ってください。(再掲)

これらの「名詞＋がある＋名詞」「名詞＋である＋名詞」という名詞修飾は、適切な場合もあるが、過剰に使用すると不自然になり得る。

本研究では、「ためニ好きだ」のように、「名詞＋助詞」の組み合わせ自体は正しい例を分析対象から除いた。しかし SJ は作文調査・フィードバック調査中、「ために」を多用する様子が見られた。

(134) 私はほんとうに勉強するために大好^Vです。 (Vは脱字を示す記号) (再掲)

(135) 授業で友だちのみんなを見ている時話すためにはずかしかったです。

(132)~(135)の要因としてもシンハラ語の影響が疑われるが、助詞が関わる問題に広く対処するためには、これらの問題も看過することはできない。

また、SJの次のような用例を耳にすることがある。

(136) 昨日、眠らなかつた。

このような例では、昨日は試験勉強などで意志的に眠らなかつたのか、あるいは騒音など、何らかの原因で眠れなかつたのか、さらに情報がなければ不明である。しかし、筆者の考えでは、「眠れなかつた」という意味で「眠らなかつた」を用いているSJがいるのではないかと思う。意志性やコントロール性から助詞を選択するSJの存在も考えると、助詞の枠を越えて、助詞以外の語句・表現が関わる誤用も、分析していく必要があると言えよう。

四つ目は、シンハラ語母語話者以外への応用の可能性である。ラトナーヤカ(2012)は、シンハラ語において「意志性」の有無は形態的・統語的に区別される重要な要素であり、同様の区別がある言語として南アジア諸言語の例を挙げている。意志性の低い述語において「ガ」を選択して「×ガー→○ヲ」の誤用となる問題が、南アジア諸言語を母語とする日本語学習者に共通する問題だとすれば、本研究の成果は、それらの学習者にも応用が可能であると考えられる。シンハラ語母語話者だけでなく、南アジア諸言語を母語とする日本語学習者を対象に、研究することも望まれる。

本研究を始めたころ、SJになぜ「×ガー→○ヲ」が見られるのか、日本語母語話者の筆者には理解しがたかった。研究を進め、その要因を詳しく考察したことによって、今では理解が深まっている。しかしシンハラ語母語話者から見れば、日本語母語話者

がなぜシンハラ語の直格／与格を正しく使えないのか、理解が難しいであろう。最後に、本研究が日本語などを母語とするシンハラ語学習者の研究にもつながることを願いたい。

参考文献

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994) Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, Vol. 78, pp.465-483.
<http://www.jstor.org/stable/328585>, (2013年6月8日参照)
- Burt, K. & Kiparsky, C. (1972) *The Gooficon : a repair manual for English.*, Rowley, Mass. : Newbury House.
- Chandler, J. (2003) The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12, pp.267-296.
- Chandralal, D. (1993) Correspondence between Semantic Categories and Morphosyntax : Case Marking and Cause Structure in Sinhala, 『文化學年報』12, 神戸大学, pp. 48-1.
- チャンドララール ディリープ (2008) 「シンハラ語」石井米雄編『世界のことば・辞書の辞典アジア編』三省堂, pp.278-289.
- 趙南星 (1990) 「韓国人の日本語学習者の誤りの評価—日本語話者と韓国話者による誤りの重み付け—」筑波大学地域研究科修士論文
- Corder, S. P. (1967) The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*. Vol.5, No.4, J. Gross, pp.161-170.
- デヒピティヤ スランジ ディルーシャ (2012) 「日本語とシンハラ語の「依頼」に関する対照研究—シンハラ語母語話者日本語学習者の分析を通じて—」筑波大学人文社会科学部国際地域研究専攻修士論文
- Department of Census and Statistics, Sri Lanka,
Estimates on Mid-year Population 2012-2014 (Revised based on final results of the Census of Population and Housing 2012),
<http://www.statistics.gov.lk/page.asp?page=Population and Housing>,
(2015年6月13日参照)
- Department of Census and Statistics, Sri Lanka, Statistical Abstract,
<http://www.statistics.gov.lk/Abstract2014/index.htm>, (2015年6月13日参照)

- Department of Examinations, Sri Lanka,
<http://www.doenets.lk/exam/download.html>, (2015年6月13日参照)
- De Silva, U. I. (2015) Language Learning Motivation and Achievement : Sri Lankan University Students of Japanese as a Foreign Language. 『一橋日本語教育研究』(3), ココ出版, pp.61-72.
- Dulay, H.; Burt, M. ; Krashen, S. (1982) *Language two*. New York: Oxford University Press
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990) Teacher responses to student writing : Focus on form versus content. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge : Cambridge University Press. pp.178-190.
- Ferris, D. (1999) The case for grammar correction in L2 writing classes : A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.1-10.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374399801106>,
(2014年7月15日参照)
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001) Error feedback in L2 writing classes : How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, pp.161-184.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S106037430100039X>,
(2014年7月15日参照)
- 福間康子 (1997) 「作文からみた初級学習者の格助詞「に」の誤用」『九州大学留学生センター紀要』8, 九州大学留学生センター, pp.61-74.
- Gair, J. W. (1968) Sinhalese Diglossia. *Anthropological Linguistics*. Vol. 10, No. 8, Trustees of Indiana University, pp.1-15. <http://www.jstor.org/stable/30029181>,
(2012年9月17日参照)
- グナセカラ スチッタ (2005) 「現代における日本語とシンハラ語の格助詞についての一考察」『別府大学日本語教育研究』5, 別府大学日本語教育研究センター, pp.35-41.
<http://repo.beppu-u.ac.jp/modules/xoonips/detail.php?id=nk00505>,
(2015年10月30日参照)
- ハーネム アハマド (2013) 「アラビア語を母語とする日本語学習者の助詞「に」に

- 関する習得研究』『日本語・日本学研究』3, 東京外国語大学国際日本研究センター, pp.159-174. <http://hdl.handle.net/10108/73010>, (2014年3月21日参照)
- Henadeerage, D. K. (2002) *Topics in Sinhala Syntax*. Ph.D Dissertation, The Australian National University. <http://hdl.handle.net/1885/47148>, (2011年7月23日参照)
- 細川英雄 (1993) 「留学生日本語作文における格関係表示の誤用について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』5, 早稲田大学, pp.70-89.
- 市川保子 (1989) 「取り立て助詞「ハ」の誤用—談話レベルの誤用を中心に」『日本語教育』67, 日本語教育学会, pp.159-172.
- _____ (1993) 「中級レベル学習者の誤用とその分析—複文構造習得過程を中心に」『日本語教育』81, 日本語教育学会, pp.55-66.
- _____ (1996) 『外国人学習者の日本語誤用例文小辞典の研究と開発 (文部省科学研究費補助金研究成果報告書)』筑波大学
- _____ (1997) 『日本語誤用例文小辞典』凡人社
- _____ (2000) 『続・日本語誤用例文小辞典』凡人社
- 市川保子編 (2010) 『日本語誤用辞典』スリーエーネットワーク
- 生田守・久保田美子 (1997) 「上級学習者における格助詞「を」「に」「で」習得上の問題点—助詞テストによる横断的研究から—」『日本語国際センター紀要』7, 国際交流基金, pp.17-34.
- 今井洋子 (2000) 「上級学習者における格助詞「に」「を」の習得—「精神的活動動詞」と共起する名詞の格という観点から—」『日本語教育』105, 日本語教育学会, pp.51-60.
- 井上亜子 (1999) 「スリランカにおける日本語教育の現状と課題」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』5, 国際交流基金日本語国際センター, pp.137-155.
- 井上優 (2006) 「言語データとしての作文対訳データベース」
http://jpforlife.jp/pdf/pr_02-04_inoue.pdf, (2013年6月6日参照)
- 石橋玲子 (2000) 「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106, 日本語教育学会, pp.56-65.
- 石綿敏雄・高田誠 (1990) 『対照言語学』桜楓社

- 加納満 (1996) 「多言語社会スリランカにおけるシンハラ人日本語学習者の言語態度」
『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』10, 長岡技術科学大学, pp.83-95.
- Karunatilake, W. S. (2010) *An Introduction to Spoken Sinhala*. Colombo: Godage International Publishers.
- 岸晴苗 (2011) 「海外 (スリランカ) における日本語教育実習」名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本言語文化専攻『2011年度日本語教育実習報告書』pp.6-31.
<http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/menu5.html>, (2012年9月9日参照)
- 小林典子 (2005) 「言語テスト SPOT について—用紙形式から WEB 形式へ—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』20, 筑波大学留学生センター, pp.67-82.
- 小池生夫ほか編 (2003) 『応用言語学辞典』研究社
- 国際文化振興協会 2002年日本語能力試験受験者数 (国別上位20カ国),
<http://www.npo-icpa.or.jp/db/kyoiku/nihongonouryoku.htm>,
(2012年9月10日参照)
- 国際交流基金 (2002) 『基礎日本語学習辞典 [シンハラ語版] මූලික ජපන්-සිංහල බසද කතෝපය』Clombo: Vijithayapa Publications.
- _____ (2011) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年 概要』
国際交流基金,
<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey09.html>,
(2012年9月10日参照)
- _____ (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度 日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 国際交流基金日本語国際センター (1993) 『日本語初歩』改訂版, 凡人社
- 小村親英 (2009) 「日本語口答試験におけるダイナミック・アセスメントの試み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』19, 関西外国語大学, pp.1-19.
- 近藤安月子・小森和子編 (2012) 『研究社日本語教育事典』研究社
- 小柳かおる (2011) 「第二言語習得研究の新たな展開」『日本語学』30-14, 明治書院, pp.222-230.
- 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, pp.72-85.

- Lang-8, <http://lang-8.com/>, (2014年6月14日参照)
- Lantolf, J. P. (2011) *The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition*.
In Atkinson, D., *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*,
London: Routledge, pp.24-47.
- Larsen-Freeman, D. ; Long, M. H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- Lightbown, P. M. ; Spada, N. (1999) *How languages are learned*. 2nd ed., Oxford;
Tokyo: Oxford University Press.
- 松田由美子・斉藤俊一 (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 日本語教育論集』 2, 国際交流基金, pp.129-156.
- 宮岸哲也 (1997) 「海外の日本語教育への援助に関する一考察—スリランカの学校教育における日本語教育の改善を通して—」『日本語教育』 95, 日本語教育学会, pp.97-108.
- _____ (1999) 「シンハラ語 T_o 格名詞の意味的特徴」『安田女子大学紀要』 27, 安田女子大学・安田女子短期大学, pp.57-74.
- _____ (2000) 「スリランカ A レベル(中等教育)における日本語学習者の BELIEFS」『安田女子大学紀要』 28, 安田女子大学, pp.265-277.
- _____ (2003) 「シンハラ語の奪格・具格名詞と動詞の結び付き」『安田女子大学紀要』 31, 安田女子大学, pp.1-26.
- _____ (2004) 「日本語とシンハラ語における場所格と与格の両形態素の意味的類似性」『国語国文論集』 34, 安田女子大学, pp.2030-2020.
- _____ (2006) 「シンハラ語における必須要素としての共格名詞と動詞の結び付き」『安田女子大学紀要』 34, 安田女子大学, pp.1-11.
- 宮岸哲也編 (2008) 『日本語とシンハラ語における動詞連語の対照用例集』 安田女子大学言語文化研究所
- 宮岸哲也 (2009) 「シンハラ人学習者対象の日本語教育文法を作るために—助詞に焦点を当てて—」 2009年3月スリランカ日本語教師会講演資料
- _____ (2012) 『日本語とシンハラ語の授受表現—シンハラ人向け日本語教育文法の構築に向けて—』 科学研究費助成事業(科学研究費補助金) 研究成果報告書(課

- 題番号：21520557, 研究代表者：宮岸哲也) .
<https://kaken.nii.ac.jp/d/p/21520557/2011/8/ja.ja.html>, (2015年11月22日参照)
- _____ (2015)「日本語とシンハラ語における動詞構文とその格標識の対照研究」
大阪府立大学博士論文. <http://hdl.handle.net/10466/14471>,
(2015年6月9日参照)
- Miyagishi, T.; Kamura, N. (1996) *Pupil's Book for Japanese G.C.E. (A/L)*, National
Institute of Education.
- 宮崎茂子 (1978)「誤用例をヒントに教授法を考える」『日本語教育』34, 日本語教育
学会, pp.47-56.
- 名部井敏代 (2015)「ヴァーバル・インタラクションと訂正フィードバック」大関浩
美編『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック—』くろしお
出版, pp.31-70
- 永井絢子 (2013)「シンハラ人日本語学習者の助詞の誤用—格助詞を中心に—」筑波
大学人文社会科学研究科修士論文
- _____ (2015)「スリランカ人日本語学習者の格助詞の誤用—シンハラ語母語話者
の作文に見られる「ガ」を中心に—」『日本語教育』161, 日本語教育学会, pp.31-41.
- 長友和彦 (1993)「日本語の中間言語研究—概観—」『日本語教育』81, 日本語教育学
会, pp.1-18.
- 長友和彦・迫田久美子 (1988)「誤用分析の基礎研究 (1)」『教育学研究紀要』第二部
33, 中国四国教育学会, pp.144-149. <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00027400>,
(2011年5月5日参照)
- 中村尚司・土田滋・Chandralal, D. (1989)「シンハラ語」亀井孝・河野六郎・千野
栄一編『言語学大辞典第2巻世界言語編 (中)』三省堂, pp. 292-300.
- 西口光一 (2001)「発達の最近接領域としてのチュートリアル・セッション」『多文化
社会と留学生交流』5, 大阪大学留学生センター, pp.1-18.
- 日本貿易振興機構, <http://www.jetro.go.jp/>, (2015年6月14日参照)
- 日本語記述文法研究会編 (2009)『現代日本語文法 2』くろしお出版
- 日本語教育学会編 (2005)『新版日本語教育事典』大修館書店
- 西川寿美 (2009)「中国人日本語学習者の作文における自己訂正—treatable errors と

- untreatable errors の観点から一」『學苑・日本文学紀要』No.819, 昭和女子大学, pp.10-19. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110007041837>, (2013年5月6日参照)
- _____ (2012)「韓国人日本語学習者の作文における自己訂正—treatable errors と untreatable errors の観点から一」『學苑・日本文学紀要』No.857, 昭和女子大学, pp.24-33. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110008802599/en/>, (2013年5月6日参照)
- 野口忠司 (1984)『シンハラ語の入門』大学書林
- _____ (1992)『シンハラ語辞典』大学書林
- _____ (2015)『シンハラ語・日本語辞典』三省堂
- 小篠敏明編, 垣田直巳監修 (1983)『英語の誤答分析』大修館書店
- Paolillo, J. C. (2000)
- Formalizing formality: an analysis of register variation in Sinhala. *Journal of Linguistics*. Vol.36, Cambridge University Press, pp.215-259.
- <http://www.jstor.org/stable/4176592>, (2012年9月17日参照)
- Poehner, M. E. (2005) *Dynamic Assessment of Oral Proficiency among Advanced L2 Learners of French*. Ph.D Dissertation, The Pennsylvania State University.
- Poehner, M. E. and Lantolf, J. P. (2005) Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research* 9 (3), pp. 233-265.
- Priyadarshani, R. M. S. (2010)「日本語とシンハラ語の授受表現の対照研究—学習者の誤用に着目して—」『ニダバ』39, 西日本言語学会, pp.136-145.
- ラトナーヤカ ディルルクシ (2007)「シンハラ語の動詞分類と動詞の形態的特徴の関係」pp.1-7.
- <http://dilrukshi.webs.com/NihonGenngoYokoushu1.pdf>, (2011年7月1日参照)
- _____ (2008)「非意志性の表し方—シンハラ語と日本語を中心に—」『名古屋大学人文科学研究』37, 名古屋大学大学院文学研究科人文科学研究, pp.43-62.
- <http://hdl.handle.net/2237/23247>, (2015年12月1日参照)
- _____ (2012)「非意志性の分析 シンハラ語をはじめアジア語の状況を巡って」名古屋大学博士学位論文. <http://hdl.handle.net/2237/17968>, (2013年12月22日参照)
- 坂口昌子 (2004)「日本語学習者が生成する格助詞「が」・「を」の誤用とその修正につ

- いて一作文データからみた母語別誤用傾向―』『研究論叢』63, 京都外国語大学, pp.65-75.
- 迫田久美子 (2001) 「学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー (1) 場所を表す「に」と「で」の場合」『広島大学日本語教育研究』11, 広島大学教育学部日本語教育学講座, pp.17-22. <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00027779>, (2014年3月21日参照)
- _____ (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 佐々木嘉則 (2010) 『今さら訊けない…第二言語習得再入門』凡人社
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10 (3), J. Gross, pp.209-231.
- 杉本妙子 (1997) 「格助詞「を」をめぐる誤用～分類と分析」『茨城大学人文学部紀要 コミュニケーション学科論集』1, 茨城大学, pp.31-50.
- 杉山有香 (2001) 「上級日本語学習者の格助詞使用の揺れ—格助詞「が」と「を」を中心に—」『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 日本語教育学会, pp.79-83. スリランカ日本語教師会, <https://www.facebook.com/sljpltas?fref=ts>, (2015年6月14日参照)
- 鈴木忍 (1978) 「文法上の誤用から何を学ぶか—格助詞を中心にして」『日本語教育』34, 日本語教育学会, pp.1-14.
- 高橋圭介 (2003) 「類義語「しる」と「わかる」の意味分析」『日本語教育』119, 日本語教育学会, pp.31-40.
- 田中春美ほか編 (1988) 『現代言語学辞典』成美堂
- 田中真理 (2015) 「ライティング研究とフィードバック」大関浩美編『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック—』くろしお出版, pp.107-138.
- 寺本貴啓 (2009) 「授業実践場面におけるダイナミック・アセスメントの効果に関する研究—小学校第6学年「水溶液の性質」における知識再生力、知識表現力の育成について—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域』58, 広島大学大学院教育学研究科, pp.57-64.
- 寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版
- 角田太作 (2009) 『世界の言語と日本語：言語類型論から見た日本語』改訂版, くろ

しお出版

宇佐美洋 (2007) 「学習者作文に対する教師コメントの分析—より効果的なコメントを書くための視点—」, 『日本語教育』 135, 日本語教育学会, pp.60-69.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

和田衣世 (2007) 「スリランカの大学生の言語学習ビリーフから日本語教育の改善を考える」『国際交流基金日本語教育紀要』 3, 国際交流基金, pp.13-28.

<http://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/03/index.html>,

(2011年7月1日参照)

ウィラシンハ ディリニ ハサンティカ (2012) 「日本語とシンハラ語の応答表現の対照」『日本語研究』 32, 首都大学東京, pp.163-175.

山木真理子 (2013) 「LARP at SCU コーパスに見る中国語話者の「ニ」と「デ」選択のストラテジー」『2013年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 日本語教育学会, pp.266-271.

山本和子 (2001) 「スリランカの日本語教育への協力—中等教育機関のスリランカ人教師支援—」『小出記念日本語教育研究会論文集』 9, 小出記念日本語教育研究会, pp.89-103.

山村玲子 (2011) 「作文活動における日本語学習者の自己訂正能力—誤用の訂正率に関するケーススタディー—」『第22回 第二言語習得研究会 (JASLA) 全国大会予稿集』, pp.32-37.

吉川武時 (1978) 「誤用例による研究の意義と方法」『日本語教育』 34, 日本語教育学会, pp.15-34.

コーパスなど

国立国語研究所 「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース (作文対訳 DB) オンライン版」

<http://jpfforlife.jp/taiyakudb>, (2015年4月22日)

ひのきプロジェクト 「学習者作文コーパス「なたね」」

<https://hinoki-project.org/natane/>, (2014年6月11日)

付録

資料 1 格助詞と用法の対応（日本語記述文法研究会 2009 : 5-6）

格助詞	用法		例文	
が	主体	動きの主体	子どもたちが公園で遊ぶ。（意志動作の主体） 弟が女の子から花束をもらった。（受身的動作の主体） 雨が降る。（自然現象の主体） 洪水で橋が壊れる。（変化の主体） 田中が弟の成功を心から喜んだ。（心的活動の主体）	
		状態の主体	このホテルには有名なレストランがある。（存在の主体） この子が専門書が読めるはずがない。（能力の主体） 君が悲しいときは、私も悲しい。（心的状態の主体） 今朝は空がとてもきれいだった。（性質の主体） このマークが進入禁止を表す。（関係の主体）	
	同定関係の主体	あの眼鏡をかけた人が田中さんだ。		
	対象	心的状態の対象	恩師の死が悲しい。	
		能力の対象	この子は逆上がりができる。	
		所有の対象	私には大きな夢がある。	
	を	対象	変化の対象	ハンマーで氷を砕いた。（形状変化の対象） 花を鉢から花壇に移した。（位置変化の対象） 植木を囲った。（状況変化の対象） 小説を書いた。（産出の対象）
			動作の対象	太鼓をたたく。（働きかけの対象） 市町村合併問題を議論する。（言語活動の対象）
			心的活動の対象	友人との約束をすっかり忘れていた。
起点		移動の起点	昨日は8時に家を出た。	
経過域		空間的な経過域	川を泳いで渡った。	
		時間的な経過域	お正月を実家で過ごした。	
に	着点	移動の着点	子どもが学校に行く。（到達点） 糸くずが服につく。（接触点）	
		変化の結果	信号が青に変わる。	
	相手	動作の相手	隣の人に話しかける。	
		授与の相手	おばあさんが孫に絵本をやる。	
		受身的動作の相手	犯人が警察に捕まった。	
		基準としての相手	体格が大人にまさる。	
	場所	存在の場所	机の上に本がある。	

		出現の場所	あごに髭か生える。
起因・根拠		感情・感覚の起因	職員の横柄な態度に腹を立てる。
		継続的状态の起因	潮風に帆が揺れていた。
主体	状態の主体		私には大きな夢がある。(所有の主体)
			この子に専門書が読めるはずがない。(能力の主体)
			私には弟の成功が心から嬉しい。(心的状態の主体)
対象		動作の対象	親にさからう。
		心的活動の対象	先輩にあこがれる。
手段		内容物	新入生の顔は希望にあふれている。
		付着物	全身が泥にまみれる。
時	時点		1時に事務所に来てください。(時名詞)
			午前中に用事を済ませた。(期間名詞)
領域		認識の成り立つ領域	私には、山本さんの意見は刺激的だった。
目的		移動の目的	母が買い物に行く。
役割		名目	お礼に手紙を書く。
割合			1週間に2日は酒を飲んでいる。
へ	着点	移動の方向	船が港へ向かう。
で	場所	動きの場所	庭で犬が吠えている。
		道具	ナイフでチーズを切る。
	手段	方法	遠近法で図を描く。
		材料	千代紙で鶴を折る。
		構成要素	委員会は5人のメンバーで構成される。
		内容物	会場が人でいっぱいになる。
		付着物	服がホコリで汚れる。
		変化の原因	強い風で看板が倒れた。
	起因・根拠	行動の理由	急用で家へ帰った。
		感情・感覚の起因	友人とのことで悩んでいる。
		判断の根拠	隣の部屋の人物がだれなのか、甲高い声でわかった。
	主体	動きの主体	私と佐藤でその問題に取り組んだ。
	限界	範囲の上限	先着30名で締め切る。
	領域	評価の成り立つ領域	富士山が日本でいちばん高い山だ。
	目的	動作の目的	観光で京都を訪れた。
	様態	動きの様態	裸足で歩く。
から	起点	移動の起点	子どもたちが教室から出てきた。
		方向の起点	ここから富士山がよく見える。
		範囲の始点	本を10ページから読みはじめる。
		変化前の状態	信号が青から黄に変わる。

	主体	動きの主体	私 <u>から</u> 集合時間を連絡しておきます。
	起因・ 根拠	出来事の原因	たばこの火の <u>不始末から</u> 火事になった。
		判断の根拠	隣の部屋の人物が誰なのか、 <u>甲高い声から</u> わかった。
	経過域	空間的な経過域	虫は <u>窓から</u> 出ていった。
	手段	構成要素	国会は衆議院と参議院 <u>から</u> 成り立っている。
より	起点	移動の起点	遠方より <u>友来</u> たる。
		方向の起点	これは東京タワーより <u>撮影</u> した富士山の写真である。
		範囲の始点	本を10ページより <u>読み</u> はじめる。
		変化前の状態	書類の提出期限が2月末より <u>3月末</u> に変更された。
まで	着点	範囲の終点	子どもが学校 <u>まで</u> 自転車を通う。
と	相手	共同動作の相手	友達 <u>と</u> 喫茶店でコーヒーを飲んだ。
		相互動作の相手	弟 <u>と</u> けんかをする。
		基準としての相手	弟 <u>と</u> 趣味が違う。
	着点	変化の結果	氷が溶けて水 <u>と</u> なる。
	内容		あの方は恩師 <u>と</u> 呼べる。

資料 2 本研究での主なシンハラ語子音の音声表記一覧

	破裂音				鼻音	前鼻音化 閉鎖音	接近音	側面音	摩擦音
	無気音	有気音	無気音	有気音					
声門音									හ් h
軟口蓋 音	ක් k	ඛ් kh	ග් g	ඝ් gh	ඛ් ñ	ඛ් ñg			
硬口蓋 音	ච් c	ඡ් ch	ජ් j	ඣ් jh	ඤ් ñ	ඞ් ñj	ය් y		ශ් ś
そり舌 音	ට් t	ඨ් th	ද් d	ඳ් dh	න් n	ඤ් ñd	ර් r	ල් l	ඡ් ś
歯音	ත් t	ඬ් th	ද් d	ඳ් dh	න් n	ඤ් ñd		ල් l	ස් s
両唇音	ප් p	ඵ් ph	බ් b	භ් bh	ම් m	ඹ් mb			
唇歯音							ව් v		

資料 3 本研究での主なシンハラ語母音の音声表記一覧

母音字	母音記号	音声表記	母音字	母音記号	音声表記
අ	—	a	උ	උ	ū
ආ	ආ	æ	ඵ	ඵ	e
භා	භා	ā	ඵ	ඵ ^D	ē
ආ	ආ	æ	ඹ	ඹ	o
ඉ	ඉ	i	ඹ	ඹ	ō
ඊ	ඊ	ī	ඵ	ඵ	ai
උ	උ	u	ඹ	ඹ	au

資料 4 シンハラ語の主な文字と本研究での音声表記一覧

母音 子音	අ	ආ	ඇ	ඈ	ඉ	ඊ	උ	ඌ	එ	ඒ	ඔ	ඌ
	a	ā	æ	ǣ	i	ī	u	ū	e	ē	o	ō
ක	ක	කා	කැ	කෑ	කි	කී	කු	කූ	කෙ	කේ	කො	කෝ
	ka	kā	kæ	kǣ	ki	kī	ku	kū	ke	kē	ko	kō
ග	ග	ගා	ගැ	ගෑ	ගි	ගී	ගු	ගූ	ගෙ	ගේ	ගො	ගෝ
	ga	gā	gæ	gǣ	gi	gī	gu	gū	ge	gē	go	gō
ච	ච	චා	චැ	චෑ	චි	චී	චු	චූ	චෙ	චේ	චො	චෝ
	ca	cā	cæ	cǣ	ci	cī	cu	cū	ce	cē	co	cō
ජ	ජ	ජා	ජැ	ජෑ	ජි	ජී	ජු	ජූ	ජෙ	ජේ	ජො	ජෝ
	ja	jā	jæ	jǣ	ji	jī	ju	jū	je	jē	jo	jō
ට	ට	ටා	ටැ	ටෑ	ටි	ටී	ටු	ටූ	ටෙ	ටේ	ටො	ටෝ
	ta	tā	tæ	tǣ	ti	tī	tu	tū	te	tē	to	tō
ඩ	ඩ	ඩා	ඩැ	ඩෑ	ඩි	ඩී	ඩු	ඩූ	ඩෙ	ඩේ	ඩො	ඩෝ
	da	dā	dæ	dǣ	di	dī	du	dū	de	dē	do	dō
ණ	ණ	ණා	ණැ	ණෑ	ණි	ණී	ණු	ණූ	ණෙ	ණේ	ණො	ණෝ
	na	nā	næ	nǣ	ni	nī	nu	nū	ne	nē	no	nō
ත	ත	තා	තැ	තෑ	ති	තී	තු	තූ	තෙ	තේ	තො	තෝ
	ta	tā	tæ	tǣ	ti	tī	tu	tū	te	tē	to	tō
ද	ද	දා	දැ	දෑ	දි	දී	දු	දූ	දෙ	දේ	දො	දෝ
	da	dā	dæ	dǣ	di	dī	du	dū	de	dē	do	dō
න	න	නා	නැ	නෑ	නි	නී	නු	නූ	නෙ	නේ	නො	නෝ
	na	nā	næ	nǣ	ni	nī	nu	nū	ne	nē	no	nō
ප	ප	පා	පැ	පෑ	පි	පී	පු	පූ	පෙ	පේ	පො	පෝ
	pa	pā	pæ	pǣ	pi	pī	pu	pū	pe	pē	po	pō
බ	බ	බා	බැ	බෑ	බි	බී	බු	බූ	බෙ	බේ	බො	බෝ
	ba	bā	bæ	bǣ	bi	bī	bu	bū	be	bē	bo	bō
ම	ම	මා	මැ	මෑ	මි	මී	මු	මූ	මෙ	මේ	මො	මෝ
	ma	mā	mæ	mǣ	mi	mī	mu	mū	me	mē	mo	mō
ය	ය	යා	යැ	යෑ	යි	යී	යු	යූ	යෙ	යේ	යො	යෝ
	ya	yā	yæ	yǣ	yi	yī	yu	yū	ye	yē	yo	yō
ර	ර	රා	රැ	රෑ	රි	රී	රු	රූ	රෙ	රේ	රො	රෝ
	ra	rā	ræ	rǣ	ri	rī	ru	rū	re	rē	ro	rō
ල	ල	ලා	ලැ	ලෑ	ලි	ලී	ලු	ලූ	ලෙ	ලේ	ලො	ලෝ
	la	lā	læ	lǣ	li	lī	lu	lū	le	lē	lo	lō
ව	ව	වා	වැ	වෑ	වි	වී	වු	වූ	වෙ	වේ	වො	වෝ
	wa	wā	wæ	wǣ	wi	wī	wu	wū	we	wē	wo	wō
ස	ස	සා	සැ	සෑ	සි	සී	සු	සූ	සෙ	සේ	සො	සෝ
	sa	sā	sæ	sǣ	si	sī	su	sū	se	sē	so	sō
හ	හ	හා	හැ	හෑ	හි	හී	හු	හූ	හෙ	හේ	හො	හෝ
	ha	hā	hæ	hǣ	hi	hī	hu	hū	he	hē	ho	hō
ළ	ළ	ළා	ළැ	ළෑ	ළි	ළී	ළු	ළූ	ළෙ	ළේ	ළො	ළෝ
	la	lā	læ	lǣ	li	lī	lu	lū	le	lē	lo	lō

※シンハラ語の q/ɹ/ は /a/ と発音される場合が多いが、本研究では区別せず、両方 a と表記する。

資料 5 シンハラ語のⅠ類（無生名詞）の格変化

有生/ 無生	日本語訳	性	格	単数		複数
				定	不定	
無生	「バス」	中性	dir.	bas eka	bas ekak	bas
			dat.	bas ekaṭa	bas ekakaṭa	basvalaṭa
			gen.	bas ekē	bas ekaka	basvala
			ins.	bas eken	bas ekakin	basvalin

※ dir.=direct case, dat.=dative case, gen.=genitive case, ins.=instrumental case である。
本研究では direct case=直格、dative case=与格、genitive case=属格、instrumental case
=具格と訳す。

資料 6 シンハラ語のⅡ類（無生名詞）の格変化

有生/ 無生	日本語訳	性	格	単数		複数
				定	不定	
無生	「木」	中性	dir.	gaha ¹⁷⁷	gahak	gas
			dat.	gahaṭa	gahaṭa	gasvalaṭa
			gen.	gahē	gahaka	gasvala
			ins.	gahen	gahakin	gasvalin

資料 7 シンハラ語のⅢ類（無生名詞）の格変化

有生/ 無生	日本語訳	性	格	単数		複数
				定	不定	
無生	「うち」 (宅)	中性	dir.	gedara	gedarak	gedaraval
			dat.	gedaraṭa	gedarakṭa	gedaravalvalaṭa
			gen.	gedara	gedaraka	gedaravalvala
			ins.	gedarin	gedarakin	gedaravalvalin

¹⁷⁷ 語頭の音節を除いて、*ɸ/a/* は通常 */ə/* と発音される。

資料 8 シンハラ語のIV類（無生名詞）の格変化

有生／ 無生	日本語訳	性	格	単数		複数
				定	不定	
無生	「店」	中性	dir.	kaḍē	kaḍayak	kaḍa
			dat.	kaḍēṭa	kaḍēkaṭa	kaḍavalāṭa
			gen.	kaḍē	kaḍēka	kaḍavala
			ins.	kaḍen	kaḍēkin	kaḍavalin
	「家」 （家屋） ※不規則変化	中性	dir.	gē	geyak	geval
			dat.	geṭa	gēkaṭa	gevalvalāṭa
			gen.	geyi	gēka	gevalvala
			ins.	geyin	gēkin	gevalvalin

資料 9 シンハラ語のV類（有生名詞）の格変化

有生／ 無生	日本語訳	性	格	単数		複数
				定	不定	
有生	「少年」	男性	dir.	kollā	kollek	kollō
			acc.	kollāva	kollekva	kollanva
			dat.	kollāṭa	kollekuṭa	kollanṭa
			gen.	kollāge	kollekuge	kollange
			ins.	kollāgen	kollekugen	kollangen
			voc.	kollō	—	kollanē
	「姉」	女性	dir.	akkā	akkākenek	akkalā
			acc.	akkāva	akkākenekva	akkalāva
			dat.	akkāṭa	akkākenekuṭa	akkalāṭa
			gen.	akkāge	akkākenekuge	akkalāge
			ins.	akkāgen	akkākenekugen	akkalāgen
			voc.	akkē	—	akkalā
	「トラ」 （雄）	男性	dir.	koṭiyā	koṭiyek	koṭi
			acc.	koṭiyāva	koṭiyekva	koṭinva
			dat.	koṭiyāṭa	koṭiyekṭa	koṭinṭa
			gen.	koṭiyāge	koṭiyekge	koṭinge
			ins.	koṭiyāgen	koṭiyekgen	koṭingen
			voc.	koṭiyō	—	koṭinē / koṭiyanē

※ acc.= accusative case, voc.= vocative case である。本研究ではそれぞれ対格、呼格と訳す。

資料 10 日本語とシンハラ語の間での動詞がとる格標識の対応関係 (宮岸 2015 : 71-72)

日本語	シンハラ語	小分類
ヲ格	対格	働きかけ： <u>私</u> を慰めて下さい。 <i>maawə sanəsanna</i>
		所有： <u>お金</u> を貯めて、 <i>salli ituru kərāla</i>
		かかわり： <u>私</u> を誤解する <i>maawə warədəwa teerum gannəwa</i>
		状況的な結びつき： <u>階段</u> を上がり <i>padi pelə nægga</i>
	与格	働きかけ： <u>あなた</u> をぶんなぐる <i>oyaata gahanəwa</i>
		かかわり： <u>自分</u> を愛する <i>tamaata aaləyə kəḷa</i>
		状況的な結びつき： <u>通り</u> を曲がって <i>paarata hærii</i>
	奪格	働きかけ： <u>手</u> を握って <i>atin alla gattee</i>
		かかわり： <u>顕微鏡の中</u> を覗いた <i>anudaknəyə tulin baləna</i>
		状況的な結びつき： <u>階段</u> を上がって <i>tarappu peeliyəkin nanwa</i>
	位格	かかわり： <u>母親</u> を哀れむ <i>mawə kerehi anukampaa kəḷa</i>
		状況的な結びつき： <u>道</u> を行こうと <i>maargayee gaman kiriimə</i>
共格	かかわり： <u>私</u> を怒らないで <i>maat ekkə tarəha wendə epaa</i>	
ニ格	位格	対象的な結びつき： <u>全員</u> ここにいます。 <i>kawurut mehee innəwa</i>
		規定的な結びつき： <u>狩り</u> に行って <i>dadəyəmee gihilla</i>
		状況的な結びつき： <u>空</u> にはばたく <i>ahasehi piyaasə kərənə</i>
	与格	対象的な結びつき： <u>日本</u> に近づく <i>japaanəyəta lan wee</i>
		規定的結びつき： <u>3センチの長さ</u> に切って <i>3k digata kapanna</i>
		状況的結びつき： <u>午後</u> にいらしてください <i>hawəsata enna</i>
	奪格	対象的な結びつき： <u>片隅</u> に置く <i>pattakin tiyanna</i>
		規定的結びつき： <u>銀色</u> に光った <i>ridi paatin babəḷamin</i>
		状況的結びつき： <u>一月</u> に始まり <i>durutten paṭangenə</i>
	対格	対象的な結びつき： <u>学校</u> に連れていく <i>paasal genə yanə</i>
		規定的結びつき： <u>先生</u> になる <i>guruwərayak wiimə</i>
		状況的結びつき： <u>土曜日</u> に行きましょう <i>senəsuraadaa yamu</i>
共格	対象的な結びつき： <u>バス</u> に衝突した <i>bas ekə saməⁿgə gəṭuna</i>	
デ格	奪格	対象的な結びつき： <u>ロープ</u> で縛り <i>ka^mbəwəlin bəndəla</i>
		規定的結びつき： <u>大きな声</u> で返事をした <i>maha handin uttərə dunna</i>
		状況的な結びつき： <u>病気</u> で亡くなった <i>roogəyəkin miyə giya</i>
	位格	対象的な結びつき： <u>コンロ</u> で料理をする <i>udunehi pisiimə</i>
		規定的な結びつき： <u>一日</u> で経験した <i>ekə dawəsehi muhunə dunnemə</i>
		状況的な結びつき： <u>大雨</u> で濡れ <i>maha wəssee tememin</i>
	与格	規定的な結びつき： <u>25 ルピー</u> で契約し <i>wisi pahata yi porondu ŋee</i>
		状況的な結びつき： <u>仕事</u> で使う <i>katə yutu walata paawicci kərənə</i>

へ格	与格	対象的な結びつき：国へ行く <i>ratə tə yannṭə</i>
		規定的な結びつき：悪いほうへ進む <i>narəkə atətə hærenə</i>
	位格	対象的な結びつき：森へ行って <i>kælee gihin</i>
	対格	対象的な結びつき：外国へ行く <i>pitə ratə yanə</i>
	奪格	対象的な結びつき：傍らへ置いた。 <i>maa asəlin tibuwa</i>
	共格	対象的な結びつき：教育課へ相談して <i>adhyaēpanə ansšəyat ekkə saakəcjaa kərəla</i>
カラ格	奪格	状況的な結びつき：外国から来る <i>pitə ratin enə</i>
		対象的な結びつき：社会から切り離して <i>wataapitaawen wen kərəla</i>
		規定的な結びつき：背後からついてきた <i>pitupasin pæmiṇi</i>
	位格	状況的な結びつき：竹の中から生まれ <i>unə gahak tulə ipədii</i> 規定的な結びつき：天井から吊り下げ <i>ahasehi ela</i>
	与格	状況的な結びつき：口元から出た <i>detolətə na"gaaganṭə</i> 対象的な結びつき：銀行から借金し <i>bənkuwətə ṇayə wii</i>
ト格	共格	対象的な結びつき：妻と話し合う <i>biri"da saməgə saakəcjaa kərənə</i>
	対格	対象的な結びつき：彼はアメリカの女性と結婚して <i>ohu amerikaanu striyak sərənə paawaa genə</i>
	与格	対象的な結びつき：緒方さんと約束し <i>ookətəa santə porondu wuṇa</i>
	奪格	対象的な結びつき：他の社員と別れ <i>sesu ayagen wen wii</i>
	比較基準格	対象的な結びつき：今と違った <i>adətə wenas wuu</i>
マデ格	到達格	状況的な結びつき：トンネルまで来て <i>bimi geyə dakwaa pæmiṇi</i>
		規定的な結びつき：頭までかぶった <i>hisə dakwaa wæsenə</i>
	与格	状況的な結びつき：端まで歩きながら <i>pahalətə əwidə əwidə</i> 規定的な結びつき：心の底までしみわたる <i>hadəwətə ki"daa bæsiimə</i>
	位格	状況的な結びつき：身体の隅々まで伝わって <i>maa ətulehi pətiri</i>
ヨリ格	比較基準格	規定的な結びつき：Kより遅れて <i>Ktə wadaa pramaadə wii</i>
	奪格	状況的な結びつき：月曜日より授業が始まります <i>angəharuwaadə hiṭan panti paṭan gannəwa</i>
対象的な結びつき：友人より一通の手紙を受け取った <i>miturekugen maṭə liyumak læbiṇa</i>		

資料 11 シンハラ人初級日本語学習者の助詞に関する誤用 (error) (宮岸 2009 を一部改変)

○ ^x	が	を	に	で	へ	から	まで	と	も	より	は	の	+	-	
が		10 (1.5%)	19 (2.8%)	1 (0.1%)				1 (0.1%)			56 (8.4%)	4 (0.6%)	6 (0.9%)	21 (3.1%)	118 (17.6%)
を	39 (5.8%)		21 (3.1%)	2 (0.3%)				3 (0.4%)	2 (0.3%)		25 (3.7%)	4 (0.6%)	5 (0.7%)	27 (4.0%)	128 (19.1%)
に	3 (0.4%)	8 (1.2%)		33 (4.9%)				2 (0.3%)			3 (0.4%)	19 (2.8%)	27 (4.0%)	23 (3.4%)	118 (17.6%)
で	1 (0.1%)	1 (0.1%)	44 (6.6%)		3 (0.4%)	2 (0.3%)		3 (0.4%)			2 (0.3%)	8 (1.2%)	5 (0.7%)	7 (1.0%)	76 (11.3%)
へ			2 (0.3%)												2 (0.3%)
から														3 (0.4%)	3 (0.4%)
まで															0 (0.0%)
と		1 (0.1%)	2 (0.3%)						1 (0.1%)	2 (0.3%)		1 (0.1%)	1 (0.1%)	3 (0.4%)	11 (1.6%)
も															0 (0.0%)
より															0 (0.0%)
は	32 (4.8%)	9 (1.3%)	24 (3.6%)	6 (0.9%)				2 (0.3%)	1 (0.1%)			6 (0.9%)	3 (0.4%)	47 (7.0%)	130 (19.4%)
の	2 (0.3%)	6 (0.9%)	10 (1.5%)	4 (0.6%)				3 (0.4%)	1 (0.1%)		3 (0.4%)		8 (1.2%)	47 (7.0%)	84 (12.5%)
計	77 (11.5%)	35 (5.2%)	122 (18.2%)	46 (6.9%)	3 (0.4%)	2 (0.3%)	0 (0.0%)	14 (2.1%)	5 (0.7%)	2 (0.3%)	89 (13.3%)	42 (6.3%)	55 (8.2%)	178 (26.6%)	670 (100.0%)

※ 枠外および () 内は筆者が付け加えた。

資料 12 小テスト¹⁷⁸ (正答および予想される誤答付き)

れい： あした ^{がっこう} 学校 () ^い 行きます。

- 1 で 2 へ 3 を 4 に

1 わたしは ^{だいす} ねこ () ^{だいす} 大好きです。

- 1 が 2 を 3 に 4 で

2 ひまな ^{ほん} とき ^{ほん} 本 () ^よ 読みます。

- 1 が 2 を 3 に 4 で

3 わたしの ^{colombo} うちの ^{colombo} コロンボ () ^あ あります。

- 1 より 2 まで 3 に 4 で

4 わたしは ^{かんじ} 漢字 () ^わ すこし ^わ 分かります。

- 1 が 2 を 3 に 4 で

5 いつも ^{しゅくだい} としょかん () ^{しゅくだい} 宿題を ^し します。

- 1 が 2 から 3 に 4 で

6 ^{おとうと} 弟は ^{まいにち} 毎日、 ^{べんきょう} 勉強 ^せ せずに ^あ あそんで () ^い いる。

- 1 ばかり 2 ぐらい 3 しか 4 など

7 この ^{ほん} 本は ^{かんたん} かんたんだから ^こ 子ども () ^よ 読む ^こ ことができる。

- 1 だけ 2 しか 3 でも 4 とか

8 ^{べんきょう} きのう ^{べんきょう} たくさん ^{べんきょう} 勉強 ^{した} した () ^{もう} もう ^{わす} 忘れた。

- 1 ので 2 のに 3 から 4 でも

¹⁷⁸ 実施にあたっては、適宜出題の順番を換えた。なお、○は正答、○は予想される誤答を示す。

9 えっ、この かばん、5,000 ^{rupees} ルピー () するんですか。 ^{たか}高い!

- 1 も 2 で 3 ぐらい 4 でも

10 〈としょかんで〉 この ^{ほん}本は 12日 ^{にち}() ^{かえ}返して ください。

- 1 まで 2 も 3 までも 4 **までに**

11 ^{door}ドアに ^{calender}カレンダーが はって ()。

- 1 **あります** 2 います 3 します 4 なります

12 ^{せんせい}先生： みなさん、 ^{かんじ}漢字を () ^か書いて ください。

- 1 きれい 2 **きれいに** 3 きれく 4 きれいで

13 ※^{てら}お寺に () くつを ^{ぬい}いで ください。 ※^{てら}お寺 temple

- 1 ^{はい}入って 2 ^{はい}入った あとで 3 ^{はい}入りながら 4 **^{はい}入る前に**

14 A: () ^{えいが}映画を ^み見ますか。

B: そうですね。 ^{Bollywood}ボリウッド ^{えいが}映画を よく ^み見ます。

- 1 どう 2 **どんな** 3 どれぐらい 4 どれ

15 A: ^{Kelaniya}ケラニヤ大学の ^{でんわばんごう}電話番号を ^し知って いますか。

B: いいえ、 ()。

- 1 ^し知って いません 2 ^し知って いません 3 ^し知りないです 4 **^し知りません**

16 ※^{てんきよほう}天気予報によると、あした ^{あめ}雨が ()。 ※^{てんきよほう}天気予報 weather forecast

- 1 ふりそうだ 2 **ふるそうだ** 3 ふると ^{おも}思う 4 ふるつもりだ

17 ^{きやく}客： あの一、この ^{shirt}シャツ、 ^き着て () いいですか。

^{てんいん}店員： ええ、どうぞ。

- 1 **みても** 2 しまっても 3 いても 4 おいても

18 A: いい とけいですね。

B: ありがとう ございます。 たんじょうびに ともだちに ()。

- 1 あげました 2 もらいました 3 くれました 4 やりました

19 いしゃ 医者: さむい さむい ひ 日は かぜ かぜを () から、 き 気をつけて ください。

- 1 ひきすぎる 2 ひいて いる 3 ひきやすい 4 ひいたままだ

20 がくせい 学生: さくぶん 作文は えんぴつで か 書かなければ なりませんか。

せんせい 先生: いいえ、 pen ペンで ()。

- 1 か 書かなくても いいです 2 か 書いては いけません 3 か 書いてもいいです
4 か 書きなさい

21 ことし 今年の なつ 夏は、 きょねん 去年 () あつ 暑くない。

- 1 ほど 2 しか 3 のわりに 4 ぐらい

22 かのじょ 彼女は かじ 家事をした ことが なく、 だいどころ 台所に た 立った こと () な
い。

- 1 でも 2 しか 3 だけ 4 さえ

23 じしん 地震 () おお 多くの ひと 人が けが けがを したり、 いえ 家を うしな 失ったり した。

- 1 たい に対して 2 かん に関して 3 によって 4 につき

24 いま 今まで ずっと おうえん 応援して きた ()、 ゆうしょう 優勝した ときは ほんとう 本当に う
れしかった。

- 1 ばかりに 2 だけに 3 わりに 4 とおりに

24 hamburger ハンバーガーは からだ 体に わる 悪いと おも 思い ()、 た ついつい 食べて しまう。

- 1 つつも 2 くせに 3 ばかりに 4 にもかかわらず

25 はし 走る ことが す 好き ()、 つらい つらい れんしゅう 練習も つづ 続ける ことが できた。

- 1 なわりに 2 な^{かぎ}限り 3 なばかりに 4 **だからこそ**

26 ^か書き () レポートが ^{いくつも} いくつも あるが、 ^{まだ} まだ ^{ひとつも} ひとつも ^お終わって ^い いない。

- 1 きった 2 ぬいた 3 つつある 4 **かけの**

27 ^{そつぎょうしき}卒業式が ^お終わり ()、 ^{かたづけ}かたづけを ^{はじ}始めます。

- 1 **次第** 2 ^{いらい}以来 3 とたんに 4 うちに

28 ^{ちち}父は ^{ひこうき}飛行機が ^{にがて}苦手だから、 ^{かいがいりょこう}海外旅行には ^{はんたい}反対 ()。

- 1 **するに^{ちが}違いない** 2 するにほかならない 3 しないことはない
4 するどころではない

29 ^{まいにち}毎日 ^{がいしょく}外食だと、 ^{やさいぶそく}野菜不足になり () だ。

- 1 きり 2 **がち** 3 ^{いっぽう}一方 4 ^む向き

30 この ^{えいが}映画は、 ^{ふる}古い ^{でんせつ}伝説 () つくられた。

- 1 **に^{もと}基づいて** 2 において 3 ^{ともな}に伴って 4 につれて

資料 13 『日本語初歩』に見られる「わかる」

課	本文	文型	練習
1～13	—	—	—
14	はい、 <u>わかりました</u> 。	—	—
15～18	—	—	—
19	まだ <u>わかりません</u> が、東京大学に入りたいと思っています。	—	—
20	おいしいかどうか <u>わかりません</u> 。	—	「～か～ないか <u>わかりません</u> 。→～かどうか <u>わかりません</u> 。」の変換練習 (計 10 文)
21～24	—	—	—
25	よく <u>わかりません</u> が、どちらもむずかしいと思います。	—	—
26～27	—	—	—
28	よく <u>わかりません</u> が、何か悪い物を食べたらしいですよ。	「よく <u>わかりません</u> が、来週のはじめごろだろうと思います。」など (計 3 文)	「よく <u>わかりません</u> が、～だろうと思います。」の代入練習 (計 6 文)
	よく <u>わかりません</u> が、来週のはじめごろだろうと思います。		「よく <u>わかりません</u> が、～らしいです。」の代入練習 (計 6 文)
29	—	—	—
30	次に、足の動かしかたやタイミングのとりかたを説明して、やりかたを <u>よくわからせます</u> 。	—	「やりかた○よく <u>わかりません</u> 。」「やりかた○よく <u>わから</u> せます。」の空所補充
31～32	—	—	—
33	駅までおむかえにまいるつもりでしたが、お着きになる時間が <u>わかりませんでした</u> ので失礼いたしました。	—	「お着きになる時間○ <u>わかりませんでした</u> 。」の空所補充

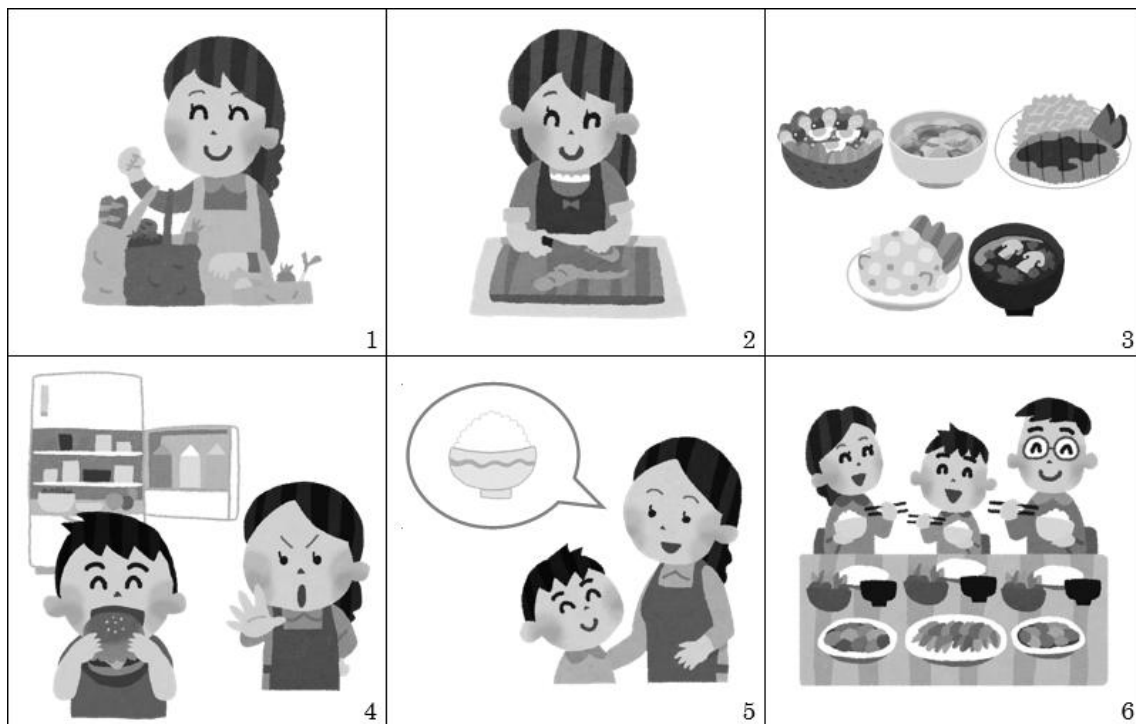
※ 教材では分かち書きされている。下線および太字化は筆者による。

資料 14 『Pupii's Book for Japanese G. C. E. (A/L)』に見られる「わかる」

課	本文	練習または問題
1	それは、外国で働く日本人がふえて、外国の日本料理の店が多くなってきたこと <u>からも</u> わかります。	私は勉強の大切さ <u>が</u> よく <u>わかり</u> ませ ん。(「～さ」の例文)
2	どうして百八回なの <u>か</u> わかりますか。	—
3	日本で生活してみたら、 <u>わかる</u> でしょう。	—
4～5	—	—
6	日本で首を左右にふる動作は「いいえ」という意味なので、スリランカ人に何かお願いをして、この動作をされると、それが「いいえ」なのか「はい」なの <u>か</u> 、 <u>わからなくな</u> ってしまいます。 ところが、シンハラ語を勉強してから、シンハラ語の文字は日本語のひらがなやカタカナよりも覚えやすい文字だ <u>と</u> わかりました。	山本さんは、スリランカ人が首を左右にふる動作 <u>が</u> わ かりませ ん。どうしてわ からないのですか。
7～8	—	—
9	それから、何をしているの <u>か</u> よくわかりませんでした。おゆを茶わんの中に入れてたり、竹で作ったあわ立て器のようなものでかきまぜたり、いろいろなことをしていました。	—
10	しかし、どうしてそうなったの <u>か</u> よくわからないのですが、ごんべいのお父さんが生きていたころから、わなはいつでも一つだけしかけておいて、カモを一びきだけとることになっていました。	—
11	—	—
12	これからの日本人は、いつ会社をやめさせられる <u>か</u> わからないと <u>考</u> えて、十分な心がまえをしておかなければなりません。	「～ <u>か</u> わからない。」 で短い文を作成
13	—	—
14	たしかに、日本人でもむずかしい漢字をはっきり覚えていなくて、辞書を引いて調べないと、正しく書けなかったり、人名や地名の漢字の読み方 <u>が</u> わからなくて、困ったりすることがあります。 また、動詞や形容詞など形が変わる語を書く時は、漢字とひらがなをいっしょに使いますが、その場合、どこまで漢字で書いて、どこからひらがなで書いたらいい <u>か</u> 、よくわかりません。 これでは、どのようなルールにしたがったらいいの <u>か</u> わかりませ <u>ん</u> し、全部を一つずつ覚えていくのは大変なことです。 これだけ <u>で</u> はよくわかりませ <u>ん</u> が、漢字を使って「母は歯が痛い」と書けば、よくわかります。 つまり、文が漢字とかなで書かれていれば、その文がどのように作られている <u>か</u> よく <u>わかる</u> のです。 また、日本語には同じ音でも意味のちがう言葉がたくさんあるので、ローマ字やひらがなだけで書くと意味 <u>が</u> わからなくな <u>り</u> ます。 「かじ」という字は漢字で書いてはじめて、その意味 <u>が</u> わかるのです。	—
15～19	—	—
20	少年が自さつしてから数日後、少年の部屋に「いじめられ、お金を取られた」という内容の手紙が残されていること <u>が</u> わかりました。 このような子どもたちは、人の心の痛み <u>が</u> わからず、何をしたら人がいやがるか、人がきずつくかが見えなくなり、それで、ほかの人をいじめても何も感じない人間になってしまうのだろうと思います。 たしかに、大人の側にもいろいろな都合があるの <u>は</u> わかります。	—

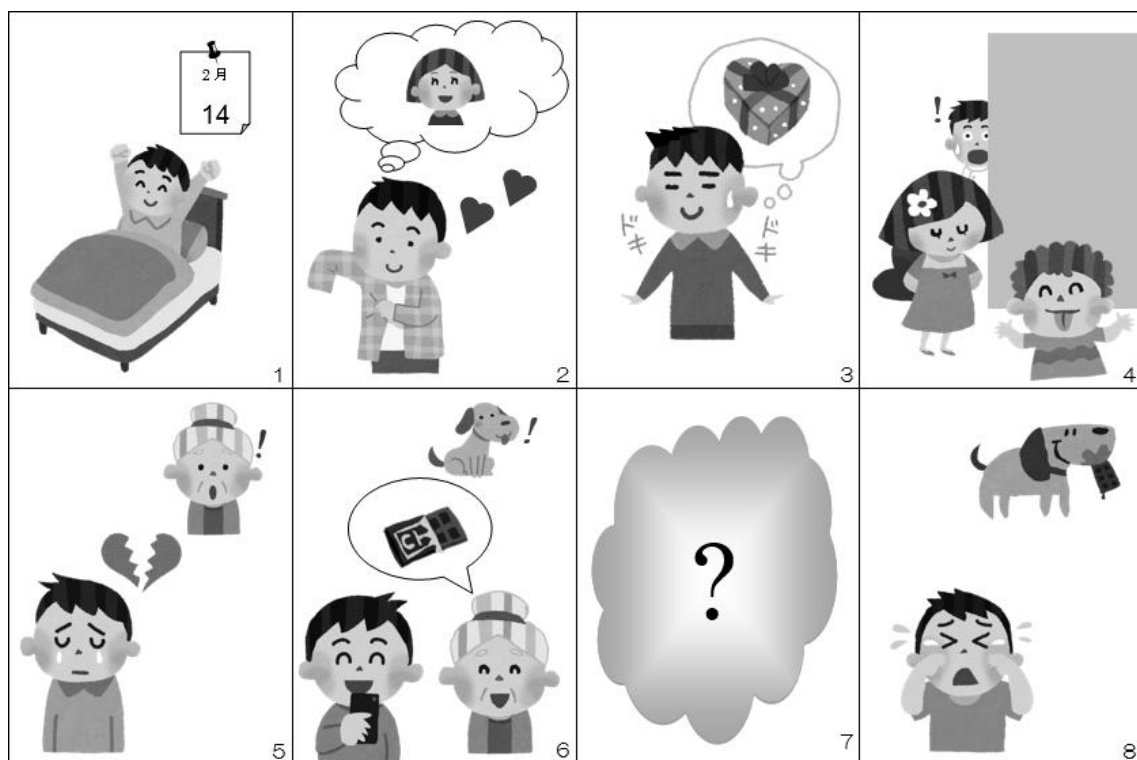
※ 下線および太字化は筆者による。

資料 15 6~8コマ漫画の例 1¹⁷⁹



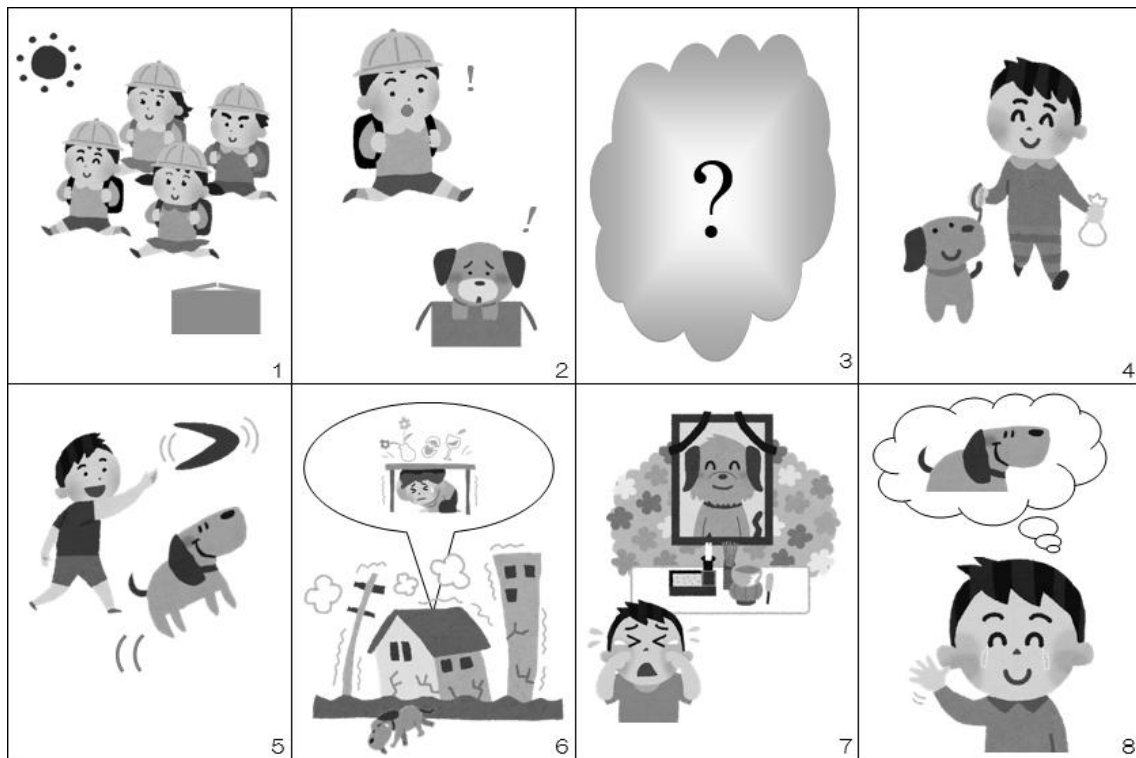
¹⁷⁹ 「いらすとや」 (<http://www.irasutoya.com/>) のイラストを利用させていただいた。

資料 16 6~8 コマ漫画の例 2¹⁸⁰



¹⁸⁰ 資料 15 同様、「いらすとや」のイラストを利用させていただいた。また、「？」のコマは、SJ に自由に考えてもらった。

資料 17 6～8 コマ漫画の例 3¹⁸¹



資料 18 自己訂正の例 (A さん)

おわいさん^は あたがし^はい やさし^はか^ててきました。あとで^{それか} わさ^はいり^はようり
と ご^はん^は を つくり^はました。そのとき わたし^は ハレベ^はか^は を
たべると おも^はったとき おか^はさん^は きて おい^しい ご^はん^は つくる
あ^る か^ら これ^は たべ^ないと い^はました。あとで^{それか} み^なな^て
おか^はさん^は の おい^しい ご^はん^は を たべ^ました。

※ 点線で囲んだ箇所が自己訂正した部分

¹⁸¹ 資料 15・16 同様、「いらすとや」のイラストを利用させていただいた。また、「？」の
コマは、SJ に自由に考えてもらった。

謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々からご指導とご協力を賜りました。

指導教員の許明子先生には、多くのご指導と励ましを賜りました。道に迷ったとき、いつもあたたかく導いてくださいました。常日頃から先生の研究者・教育者としての姿勢に触れられたことにも感謝しております。今後も教育に携わり、研究を続けようとする私にとって、大変貴重な機会であり、深い示唆をいただきました。心から御礼を申し上げます。

論文の副査をお引き受けくださった今井新悟先生、ブッシュネル・ケード先生、杉本武先生には、いつも懇切丁寧なご指導をいただきました。それぞれの立場から多くのご指摘をいただいたことにより、新たな視点を得ることができました。厚く御礼申し上げます。

安田女子大学の宮岸哲也先生との出会いは、スリランカ時代にさかのぼります。当時は毎日、ただ教えるだけで精一杯だった私でしたが、スリランカで先生にお会いし、刺激を受けたことが本研究のきっかけとなりました。宮岸先生には、大学院入学前からシンハラ語について教えていただいたばかりではなく、ご著書なども賜りました。論文指導の際には、遠方にもかかわらず、細かいご指導と励ましを賜りました。深く感謝申し上げます。

スリランカでの調査にあたっては、各大学・高校の先生方、学生のみなさん、職員の方々に助けていただきました。特に、サバラガムワ大学のヴィジタ・アヤガマ先生には、多大なご支援をいただきました。スリランカ滞在時は、ラナウィーラお兄さん・ワサンティお姉さんのご一家にいつもお世話になりました。シンハラ語に関する疑問点は、スリランカや日本にいるスリランカの方々に教えていただきました。どうもありがとうございました。

筑波大学での出会いや支援も、私を支えてくださいました。博士前期・後期課程を通して、国際日本研究専攻および国際地域研究専攻の先生方には貴重なご指導をいただき、院生の皆様には多くのアドバイスをいただきました。研究室の皆様には、ゼミを通して多くの助言と励ましをいただきました。筑波大学に在学するスリランカ人留学生にも助けていただきました。また、本研究には、筑波大学留学生センターで開発された TTBJ (紙版 SPOT) を利用させていただきました。さらに博士前期・後期課程を通して、筑波大学から経済的に支援していただきました。この場をお借りして、御礼申し上げます。

また本研究には、「いらすとや」のイラストを利用させていただきました。本論文への掲載も快諾してくださった三船様に、御礼申し上げます。

このように、本研究は多くの方々からの支援を得て、完成したものです。改めて御礼申し上げます。最後に、筆者を支えてくれた家族に、心より感謝の意を表します。

永井絢子