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

<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>内容</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>著者</td>
<td>永井 紬子</td>
</tr>
<tr>
<td>発行年</td>
<td>2015</td>
</tr>
<tr>
<td>学位授与大学</td>
<td>筑波大学</td>
</tr>
<tr>
<td>学位授与年度</td>
<td>2015</td>
</tr>
<tr>
<td>報告番号</td>
<td>未定</td>
</tr>
<tr>
<td>URL</td>
<td><a href="http://hdl.handle.net/2241/00143756">http://hdl.handle.net/2241/00143756</a></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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

2.2.1. 市川の誤用研究

2.2.2. 格助詞の誤用に関する研究

2.3. スリランカの日本語教育に関する研究

2.4. 永井（2013）

2.5. シンハラ語の格

2.5.1. 「ガ」「ヲ」「ニ」「デ」との対応

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

2.6.2. 誤用判断

2.6.3. 助詞の誤用に関して

2.6.4. 誤用の予測

3. 研究方法

3.1. 研究対象

3.2. 研究方法

4. SJの誤用傾向

4.1. 誤用傾向

4.2. 助詞の誤用傾向

4.3. 助詞の誤用率

4.4. 作文コーパスとの比較1 —作文対訳DB—

4.4.1. 様々な母語話者との比較

4.4.2. シンハラ語母語話者との比較
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
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・O 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、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
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年間日本語を教えだが、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ゅつ（×ガ→○ヲ）あまりつかいません。

(2) 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）。

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、「ガ」が誤りで「ヲ」が正しいという誤用を指す。
1. 序論

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」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を考えにくい。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文化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。

---

(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。

（永井 2013：55）

---

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）。
1. 序論

〈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、スリ・ランカ・プラジャタニトリカ・サマジャヴィー・ジャンアジャヤ Srī Lankā Prajātāntrika
Samājavādī Janarajaya）は、面積は 65,610 ㎢、人口は 20,771,000 人（2014 年央推
計）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（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（井上 1999、宮岸
2000、山本 2001、和田 2007、De Silva2015）。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
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
※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 借として、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 人の学生があり、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。

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


※一部期間の受験者数は不明

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）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回ほどコロンボで定例会を開き、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」をコロンボにおいて年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

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

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、教科書、教師の待遇、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機会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・学校に入ること目的のために、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におけ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ンボに出てく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は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。

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）をまとめて、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て、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「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てるとともに、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てことで、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、早い時点でから「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と、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と、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. 格助詞の誤用に関する先行研究

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）。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

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）。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

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の、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。

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。このような語を、「Since」の後の文のうち 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に使われていないこと、（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


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」「てある」、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）

<table>
<thead>
<tr>
<th>分野</th>
<th>項目</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>I. ムード</td>
<td>1. (し)よう 2. つもりだ 3. たい など20項目</td>
</tr>
<tr>
<td>II. テンス・アスペクト</td>
<td>1. た 2. ている 3. である など10項目</td>
</tr>
<tr>
<td>III. 自動詞・他動詞・ヴォイス</td>
<td>1. 自動詞 2. 他動詞 3. 使役形・使役やりもらい など5項目</td>
</tr>
<tr>
<td>IV. やりもらい</td>
<td>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</td>
</tr>
<tr>
<td>V. 取り立て助詞</td>
<td>1. は 2. も 3. だけ・しか など3項目</td>
</tr>
<tr>
<td>VI. 格助詞・連体助詞・複合助詞</td>
<td>1. が 2. を 3. に 4. で など10項目</td>
</tr>
<tr>
<td>VII. 連用修飾・連体修飾</td>
<td>1項目</td>
</tr>
<tr>
<td>VIII. 引用節</td>
<td>1. と思う 2. と言う 3. 疑問引用 など4項目</td>
</tr>
<tr>
<td>IX. 名詞節</td>
<td>1. こと 2の 2項目</td>
</tr>
<tr>
<td>X. 連体修飾節</td>
<td>1項目</td>
</tr>
<tr>
<td>XI. 理由節</td>
<td>1. から 2. ので 3. ために 4. て 4項目</td>
</tr>
<tr>
<td>XII. トキ節</td>
<td>1. とき 2. てから 3. あと（で） など5項目</td>
</tr>
<tr>
<td>XIII. 条件節</td>
<td>1. たれ 2. ば 3. と 4. なら 4項目</td>
</tr>
<tr>
<td>XIV. 逆接節</td>
<td>1. が・けれども 2. ても 3. のに 3項目</td>
</tr>
<tr>
<td>XV. 目的節</td>
<td>1. ために 2. ように 3. には など5項目</td>
</tr>
<tr>
<td>XVI. 並立（継起）節</td>
<td>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. あたり など6項目</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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はなく、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される。「どうして日本語ではこのように言えないのか」と疑問を持つ学習者に読みやすいものである。

「文として是正しいが、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。

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、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、「使い方が教えてくださいませんか」は「使い方が分かりません」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的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」、「ニ」との混同など、「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「ヘ」「ニ」と「ヲ」などを挙げている。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

している。

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」「ヘ」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・書き資料を対象に「ヲ」「ニ」「デ」「ヘ」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、「ニ」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ヵ国、50人とし、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」「ヘ」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。その結果、「ニ」「ヲ」の選択が困難であり、「×ヲ→○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。韓国語母語話者は日本語の格助詞に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。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

（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）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、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」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→〇ガ」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→〇ヲ」でも自他の問題が見られることが指摘している。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→〇ヲ」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）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

<table>
<thead>
<tr>
<th>研究者</th>
<th>対象者の母語レベル</th>
<th>「ガ」「ヲ」についての誤用傾向</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>鈴木（1978）</td>
<td>東南アジア系不明</td>
<td>・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</td>
</tr>
<tr>
<td>市川（1997）</td>
<td>多言語初級</td>
<td>・「ガ」は「ハ」との混同が多く、「ヲ」は脱落が多い</td>
</tr>
<tr>
<td>市川（2000）</td>
<td>多言語初級</td>
<td>・「ヲ」は脱落の比率が一番高い</td>
</tr>
<tr>
<td>松田・斎藤（1992）</td>
<td>韓国語初級</td>
<td>・「ガ」は使用頻度、正用率が高い</td>
</tr>
<tr>
<td>松田・斎藤（1992）</td>
<td>韓国語初級</td>
<td>・状態述語の対象を表す際「×ヲ→ガガ」の誤選択が見られる</td>
</tr>
<tr>
<td>久保田（1994）</td>
<td>英語初級</td>
<td>・「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</td>
</tr>
<tr>
<td>生田・久保田（1997）</td>
<td>多言語上級</td>
<td>・対象を表す意味機能では、「ヲ」の過剰誤用が起こっている</td>
</tr>
<tr>
<td>生田・久保田（1997）</td>
<td>多言語上級</td>
<td>・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</td>
</tr>
<tr>
<td>今井（2000）</td>
<td>中・韓国語上級</td>
<td>・精神的活動動詞と共起する「ニ」「ヲ」の誤選択が困難である</td>
</tr>
<tr>
<td>今井（2000）</td>
<td>中・韓国語上級</td>
<td>・（精神的活動動詞と共起する「ニ」「ヲ」において）中国語母語者「ニの名詞+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</td>
</tr>
<tr>
<td>杉本（1997）</td>
<td>中国語中～上級</td>
<td>・動詞の自他の誤用が多い</td>
</tr>
<tr>
<td>杉本（1997）</td>
<td>中国語中～上級</td>
<td>・「ヲ+自動詞」の誤用には、対になる他動詞がある場合が多い</td>
</tr>
<tr>
<td>杉山（2001）</td>
<td>多言語上級</td>
<td>・「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</td>
</tr>
<tr>
<td>杉山（2001）</td>
<td>多言語上級</td>
<td>・自他動詞の取る格助詞の理解が不十分である</td>
</tr>
<tr>
<td>杉山（2001）</td>
<td>多言語上級</td>
<td>・場所を表す名詞につく「ヲ」「ニ」「デ」の理解が不十分である</td>
</tr>
</tbody>
</table>

39 一部、正用についての記述も含む。

これらの誤用傾向は、自他動詞だけでなく、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を考えられるが、「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＋動詞」「ヲ＋他動詞」という動詞との一語化の可能性だけでなく、「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）。「使い方がわからない」は「使い方が分かりません」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。


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）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>が</th>
<th>を</th>
<th>に</th>
<th>で</th>
<th>へ</th>
<th>から</th>
<th>まで</th>
<th>と</th>
<th>も</th>
<th>より</th>
<th>は</th>
<th>の</th>
<th>の</th>
<th>+※1</th>
<th>−※2</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>10</td>
<td>19</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>56</td>
<td>6</td>
<td>21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>39</td>
<td>21</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>25</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>27</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>8</td>
<td>33</td>
<td></td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>19</td>
<td>27</td>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>44</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>8</td>
<td>5</td>
<td>7</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>32</td>
<td>9</td>
<td>24</td>
<td>6</td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>47</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>10</td>
<td>4</td>
<td></td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>8</td>
<td>47</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>78</td>
<td>35</td>
<td>121</td>
<td>46</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>14</td>
<td>5</td>
<td>42</td>
<td>55</td>
<td>178</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 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 SJの日本語作文（計62編）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）。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。

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、本研究では SJに統一して記述を進める。

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。

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。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

表 5 SJ の主な助詞の誤用（作文数：52 編④）（永井 2013：36）

<table>
<thead>
<tr>
<th>×</th>
<th>ガ</th>
<th>ヌ</th>
<th>ニ</th>
<th>デ</th>
<th>ヘ</th>
<th>カラ</th>
<th>マデ</th>
<th>ト</th>
<th>モ</th>
<th>ヨリ</th>
<th>ハ</th>
<th>ノ</th>
<th>φ</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ガ</td>
<td>50 (9.0%)</td>
<td>11 (2.0%)</td>
<td>2 (0.4%)</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>68 (12.2%)</td>
<td>1</td>
<td>14</td>
<td>147</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヌ</td>
<td>61 (11.0%)</td>
<td>14</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>18</td>
<td>3</td>
<td>23</td>
<td>120</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ニ</td>
<td>3 (0.5%)</td>
<td>6 (1.1%)</td>
<td>18 (3.2%)</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>20</td>
<td>54</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>デ</td>
<td>21 (3.8%)</td>
<td>2 (0.4%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1 (0.2%)</td>
<td>5</td>
<td>29</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヘ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(0.0%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>カラ</td>
<td>1 (0.2%)</td>
<td>3 (0.5%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>マデ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(0.7%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ト</td>
<td>1 (0.2%)</td>
<td>2 (0.4%)</td>
<td>1 (0.2%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>6</td>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>モ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(1.1%)</td>
<td>(1.8%)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヨリ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1 (0.2%)</td>
<td>5</td>
<td>6</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ハ</td>
<td>19 (3.4%)</td>
<td>4 (0.7%)</td>
<td>7 (1.3%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>18</td>
<td>48</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ノ</td>
<td>2 (0.4%)</td>
<td>7 (1.3%)</td>
<td>2 (0.4%)</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>80</td>
<td>94</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>φ</td>
<td>14 (2.5%)</td>
<td>2 (0.4%)</td>
<td>1 (0.2%)</td>
<td>3</td>
<td>12 (2.2%)</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>45</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>84 (15.1%)</td>
<td>65 (11.7%)</td>
<td>78 (14.0%)</td>
<td>25 (4.5%)</td>
<td>0</td>
<td>5 (0.0%)</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
<td>13</td>
<td>0</td>
<td>95</td>
<td>16</td>
<td>171</td>
<td>557</td>
</tr>
</tbody>
</table>

④ 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。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>初級</th>
<th>中級</th>
<th>合計</th>
<th>初級・中級の誤用率の比較</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>使用数</td>
<td>誤用数</td>
<td>誤用率</td>
<td>使用数</td>
</tr>
<tr>
<td>ガ</td>
<td>337</td>
<td>47</td>
<td>(13.9%)</td>
<td>357</td>
</tr>
<tr>
<td>フ</td>
<td>567</td>
<td>36</td>
<td>(6.3%)</td>
<td>475</td>
</tr>
<tr>
<td>ニ</td>
<td>437</td>
<td>48</td>
<td>(11.0%)</td>
<td>420</td>
</tr>
<tr>
<td>デ</td>
<td>234</td>
<td>15</td>
<td>(6.4%)</td>
<td>227</td>
</tr>
<tr>
<td>ヘ</td>
<td>10</td>
<td>0</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>カラ</td>
<td>51</td>
<td>1</td>
<td>(2.0%)</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>マテ</td>
<td>10</td>
<td>0</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>ト</td>
<td>393</td>
<td>2</td>
<td>(0.5%)</td>
<td>282</td>
</tr>
<tr>
<td>モ</td>
<td>307</td>
<td>10</td>
<td>(3.3%)</td>
<td>280</td>
</tr>
<tr>
<td>ヨリ</td>
<td>21</td>
<td>0</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>ハ</td>
<td>816</td>
<td>68</td>
<td>(8.3%)</td>
<td>563</td>
</tr>
<tr>
<td>ノ</td>
<td>835</td>
<td>6</td>
<td>(0.7%)</td>
<td>857</td>
</tr>
<tr>
<td>φ46</td>
<td>—</td>
<td>87</td>
<td>(100.0%)</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>4,018</td>
<td>320</td>
<td>(8.0%)</td>
<td>3,599</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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の

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。

「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。

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 編を指する。『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と考えられる

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る

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。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

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・アーリア諸語に属し、その特徴は次のようにまとめられる（中村ほか1989、Chandralal1993）。

・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型であるの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Karunatillake（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、属格のマーカーは「ē」である。II 類の直格は「a/xa」で終わり、属格のマーカーは「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。V 類の有生名詞の場合、直格に「va」が付いた形が対格、「ṭa」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。

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。

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>有生</th>
<th>無生</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>直格</td>
<td>φ</td>
<td>φ</td>
</tr>
<tr>
<td>対格</td>
<td>- (n) va</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>与格</td>
<td>- (n) ṭa</td>
<td>- (vala) ṭa</td>
</tr>
<tr>
<td>属格</td>
<td>- (n) ge</td>
<td>- ē / -e /-vala</td>
</tr>
<tr>
<td>具格</td>
<td>- (n) gen</td>
<td>- en / -(val) in</td>
</tr>
<tr>
<td>呼格</td>
<td>末尾の母音の変化</td>
<td>ー</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

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、対格のマークは 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 型の通常の語順では、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。この一致は主に文で起こり従属節ではなく欠落するが、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らないのである。このことから Paollio（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、通常と異なる語順を取る場合は、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 SOV 型の語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）

<table>
<thead>
<tr>
<th>有生／無生</th>
<th>日本語訳</th>
<th>性</th>
<th>格</th>
<th>単数</th>
<th>複数</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>定</td>
<td>不定</td>
</tr>
<tr>
<td>有生</td>
<td>「男」</td>
<td>男性</td>
<td>直格</td>
<td>minisā</td>
<td>minisēk</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>対格</td>
<td>minisā</td>
<td>minisaku(-eku)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>与格</td>
<td>minisātā</td>
<td>minisakuţa(-ekuţa)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>属格</td>
<td>minisagē</td>
<td>minisakugē(-ekugē)</td>
</tr>
<tr>
<td>「雌牛」</td>
<td>女性</td>
<td></td>
<td>直格</td>
<td>dena</td>
<td>denak</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>対格</td>
<td>dena</td>
<td>denaka</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>与格</td>
<td>denatā</td>
<td>denakaţa(-akuţa)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>属格</td>
<td>denagē</td>
<td>denakagē(-akugē)</td>
</tr>
<tr>
<td>「本」</td>
<td>中性</td>
<td></td>
<td>直格</td>
<td>pota</td>
<td>potak</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>対格</td>
<td>pota</td>
<td>potak</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>与格</td>
<td>potatā</td>
<td>potakaţa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>属格</td>
<td>potehi(-ē)</td>
<td>potaka</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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) シンハラ語を学ぶ。

He learns Sinhala.

cyā simhala igenagannā.

(彼/彼女＝直格) シンハラ（語）＝直格 学ぶ＝非過

彼がシンハラ語を習う。 (p.205)

・状態の主体

(4) 教室に子どもたちがいる。

There are students in the class.

pantiye lamayi innāva.

(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) 私はその本がほしい。

I want that book.

maṭa ē pota ōna.

(私＝与格) その＝直格 本＝必要だ

私（に）はその本がほしい。 (p.55)

・能力の対象

(6) 因為我不能工作...

because I can't (do) work...

maṭa vaḍa bari 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)
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

・所有の対象

(7) มะท่า พอ นัดิ นิส้า... because I don’t have books...

because I don’t have books...

masa pot naeti nisa

私たち 本 直格 ない ので

私たちには本がないので… (p.246)

「ヲ」

(9) イャ ポタ リヤナバ.

He writes the book.

eya 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) มะมา ซิมฮ่า ยุงนันนา.

I teach Sinhala.

mama simhala ugannanava.

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) มะตา โอ๋ อะมาตาคาเวนา.

I forget that.

matha eka amatakavenavā.

私たち それ 直格 忘れる 非過

私たち（に）はそれを忘れる。 (p.165)
「ニ」

〈着点〉
・移動の着点
(11)  proprietà を _SL.

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。

(12)  お げ か て фр.

maṭa  eka  potak  denna.

私 与格 一冊 本 直格 与える 命令

私が1冊ください。

〈相手〉
・授与の相手
(13)  お げ か て фр.

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。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

（主体）

・状態の主体（所有の主体）

（14）_that child has a Sinhala book.

ē lamayāṭa simhala potak tiyenaṭa.

その子ども（所有の主体）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）_that shopkeeper understands Tamil.

ē muddalāliṭa demaṭa tērenaṭa.

その商人（能力の主体）タミル（語）（直接格）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）_the master is coming at eight o’clock.

mahattaya enne aṭṭaṭa.

ご主人（時点）来（直接格）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）_the mechanic had gone (out) for lunch, (meals).

bās vunnāhe kēmaṭa gihillā.

職人（移動の目的）食事（与格）行う（完了）

修理技は食事に行った。 （p.157）
「デ」

〈場所〉
・動きの場所
(18) おぼえで 東京へ 入った。
I teach in Jaffna.
mama yāpanē ugannanavā.

私はジャフナ（地名）で教える。
(p.2)

〈手段〉
・方法
(19) おぼえで 仕事で 高収入を 見た。
I get a good inome from that job.
maṭa ē rassāven hoḍda āḍayamak lēbenavā.

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) おぼえる 話 で いつも 発表 して 有名だ。
He is well-known among
the people of this country.
eya mē raṭān minissu atare bohoma prasiddhayi.

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、概ね次のように対応関係となる。

・「ガ」―直格「φ」
・「ヲ」―直格「φ」、対格「-va」
・「ニ」―与格「-ṭa」、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。

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ない。

利点:
ア. 文の単位と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テ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うりする可能性があるので、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. 音声あるいは音態度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が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にないことも、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2文レベルか、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。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

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。


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。複数の誤用判断を受けて、半数以上が誤用、あるいは不自然とされたものを誤用と認め、本研究の分析対象とする。なお、半数を満たすが誤用、あるいは不自然とされ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受かった方がよい、②自分が学習者であっただけ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。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が起こりやすくなることが指摘されている（Lightbown & Spada 1999: 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る。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、その都度記明する。
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（Selinker 1972）、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、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）。
1. グ助詞の誤用に関する先行研究

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心配されない。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から、誤用が起こ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。

<table>
<thead>
<tr>
<th>Case marker</th>
<th>格助詞</th>
<th>意味</th>
<th>シンハラ語文とその翻字67</th>
<th>日本語文</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>nominative68</td>
<td>が</td>
<td>動作主</td>
<td>māmapotak kiyavanā.</td>
<td>私が本を読む。</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>が</td>
<td>要求の対象</td>
<td>japān prabandhakatā potavaśayi.</td>
<td>日本の小説がほしい。</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>が</td>
<td>状態の主体</td>
<td>molāva hoñdayi.</td>
<td>頭がいい。</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>を</td>
<td>動作の対象</td>
<td>māmapotak kiyavanā.</td>
<td>私が本を読む。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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、一部訳呑を修正した。

68 本研究での「直格」に相当する。

49
<table>
<thead>
<tr>
<th>番号</th>
<th>例文</th>
<th>シンハラ語</th>
<th>日本語</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5</td>
<td>2.格助詞の誤用に関する先行研究</td>
<td>抜粋</td>
<td>抜粋</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>変化の結果</td>
<td>に hōnda [phāryāvak] venavā.</td>
<td>いい妻になる。</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>相手</td>
<td>に [valvek] hambu venavā.</td>
<td>友達に会う。</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>共同動作の相手</td>
<td>とに [striyak] sarana pāvā gannavā.</td>
<td>彼がアメリカ人女性と結婚する。</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>動作の対象</td>
<td>を tāttā māva vaḍa gannavā.</td>
<td>父が私をだく。</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>変化の主体</td>
<td>が nāva pokunāa vaṭunā.</td>
<td>私が池に落ちる。</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>相手</td>
<td>に [mama] yamada menaviyavā hambu venavā.</td>
<td>山田さんに会う。</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>共同動作の相手</td>
<td>とに ohu nāva sarana pāvā gannavā.</td>
<td>彼と結婚する。</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>動作の場所</td>
<td>で kantōruvāla vaḍa karanavā.</td>
<td>会社で働いている。</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>出来事の場所</td>
<td>で [striyāve] pavaetvuṇu pradarśanaya.</td>
<td>オーストラリアで開かれた絵画展。</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>存在の場所</td>
<td>に hagarāyāvā kadaya tiyenavā.</td>
<td>駅の前に大学がある。</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>着点</td>
<td>に [āmaraya] citra ellanavā.</td>
<td>部屋に給をはる。</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>所有格</td>
<td>の gasē kola</td>
<td>木の葉</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>相手</td>
<td>に lamayinta rasakēvili denavā.</td>
<td>子供におかしをあげる。</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>所有者</td>
<td>に mata lāmyi tun denek innavā.</td>
<td>私には子供3人ある。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

シンハラ語文と日本語文が一致していないが、シンハラ語文を通りに「町に店がある。」、日本語文を通りに「dumriyapola idiripita viśvavidyālayak tiyenavā。」となる。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

| 20 | に | 時 | mama hayata yanavā. | 私は6時に行く。 |
| 21 | に | 能力の所有者 | mata karanna bē. | 私にはできない。 |
| 22 | に | 着点 | bas hevatumata yanavā. | バス停に行く。 |
| 23 | に | 変化の結果 | japan basata parivartanaya karanavā. | 日本語に翻訳する。 |
| 24 | に | 態度の対象 | bhuṭa viruddha venavā. | 彼に反対する。 |
| 25 | に | 目的 | vādaṭa yanavā. | 仕事に行く。 |
| 26 | に | 関係 | brēmayata samāna venavā. | 愛に似ている。 |
| 27 | に | 方向 | dakunata harenavā. | 右にまがる。 |
| 28 | へ | 方向 | dakunata harenavā. | 右へまがる。 |
| 29 | が | 状態の主体 | mata japan prabandha katā pot avaśayi. | 私が日本の小説がほしい。 |
| 30 | が | 好悪の対象 | eyā Ekata kāmati. | 彼はそれが好きな。 |
| 31 | を | 動作の対象 | mana vyāṭa gahanavā. | 私が彼をなぐる。 |
| 32 | と | 関係 | anik sisyayinta venas venavā. | 他の学生とちがう。 |
| 33 | から | 起点 | kadavalin etata yanavā. | 店からはなる。 |
| 34 | から | 供給者 | hāppāgen labuṇa mudala. | おじからもらったお金 |
| 35 | から | 原料 | sake hāvalin hadanavā. | 酒は米から作る。 |
| 36 | から | 経由点 | forakini entu venavā. | ドアから入る。 |
| 37 | で | 手段 | viduli [dumiri] yanavā. | 電車で行く。 |
| 38 | で | 原因 | rōgayen miya giyā. | 病気で死んだ。 |

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 ohuṭa gahanavā.”となる。
2. 格助詞の誤用に関する先行研究

| 39 | で | 材料 | ざくろしたりんにせきしるすめをはがす。 | 紙でおもちゃの家を作る。 |
| 40 | で | 範囲・程度 | せんぼちんとよくねんで一杯をなす。 | 1・2時間で戻る。 |
| 41 | で | 様態 | ほどほのせきしるすめをはがす。 | 大きな声で話す。 |
| 42 | に | 相手 | ざくろしたりんにせきしるすめをはがす。 | あなたにしかられる。 |
| 43 | を | 移動の経路 | えいぱくしておくまを行く。 | 私が階段をかけ下りた。 |
| 44 | を | 起点 | ざくろしたりんにせきしるすめをはがす。 | 部屋を出る。 |
| 45 | と | 共同動作の相手 | せきしるすめをはがす。 | 私と結婚する。 |
| 46 | と | いっしょに動作する人 | せきしるすめをはがす。 | 私と行く。 |
| 47 | より | 比較的対象 | せきしるすめをはがす。 | 彼女は私より6才年上だ。 |
| 48 | と | 関係 | せきしるすめをはがす。 | 今日とちがう。 |
| 49 | まで | 時間の終点 | せきしるすめをはがす。 | 夜までにぎやかだった。 |
| 50 | まで | 場所の終点 | せきしるすめをはがす。 | コロンボまで行く。 |

71あるシンハラ語母語話者によると、"kolaṁba venakaṁ"のように"ta"が必要だという。しかし、別のシンハラ語母語話者からは、"ta"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1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1の詳細は、次のとおりである。

〈課題1〉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1-1〉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1-2〉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1-3〉SJの格助詞の誤用の要因を考察する

〈課題1-4〉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において調査を行い、SJの作文を収集した。作文は、題目および作文用紙を与え、辞書などを使わずに15～30分で書きよう指示した。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てなかった。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、SJ1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。

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

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

主にA4サイズの紙（罫線入りまたは白紙）を用いた。
3. 研究方法

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）。

<table>
<thead>
<tr>
<th>群</th>
<th>作文数（編）</th>
<th>学習歴平均（年）</th>
<th>小テスト</th>
<th>総字数（字）</th>
<th>総文数（文）</th>
<th>1 文あたり字数（字）</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>下位群</td>
<td>38</td>
<td>1.4</td>
<td>4〜12</td>
<td>8.5</td>
<td>10,425</td>
<td>559</td>
</tr>
<tr>
<td>中位群</td>
<td>46</td>
<td>5.1</td>
<td>13〜19</td>
<td>17.5</td>
<td>29,549</td>
<td>944</td>
</tr>
<tr>
<td>上位群</td>
<td>46</td>
<td>6.7</td>
<td>20〜28</td>
<td>23.0</td>
<td>30,457</td>
<td>914</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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\textsuperscript{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\textsuperscript{78}を調べ、誤用の要因を考察した。

\textsuperscript{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。
\textsuperscript{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、習得の初期から化石化が起こ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。
4. SJの誤用傾向

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）

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）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ガ</th>
<th>ヨ</th>
<th>ニ</th>
<th>デ</th>
<th>ヘ</th>
<th>カラ</th>
<th>マデ</th>
<th>ト</th>
<th>モ</th>
<th>ヨリ</th>
<th>ハ</th>
<th>ノ</th>
<th>ϕ</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ガ</td>
<td>27</td>
<td>20</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>50</td>
<td>12</td>
<td>113</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(4.6%)</td>
<td>(3.4%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(8.5%)</td>
<td>(2.0%)</td>
<td>(19.1%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヨ</td>
<td>74</td>
<td>10</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>22</td>
<td>1</td>
<td>35</td>
<td>145</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(12.5%)</td>
<td>(1.7%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(3.7%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(5.9%)</td>
<td>(24.5%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ニ</td>
<td>7</td>
<td>8</td>
<td>52</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>9</td>
<td>25</td>
<td>107</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(1.2%)</td>
<td>(1.4%)</td>
<td>(8.8%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(1.5%)</td>
<td>(4.2%)</td>
<td>(18.1%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>デ</td>
<td>1</td>
<td>29</td>
<td>1</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>45</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(4.9%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(1.2%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.8%)</td>
<td>(7.6%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヘ</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.2%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(0.3%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>カラ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>マデ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ト</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.5%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.5%)</td>
<td>(1.9%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>モ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヨリ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ハ</td>
<td>11</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>7</td>
<td>25</td>
<td>50</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(1.9%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.5%)</td>
<td></td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(1.2%)</td>
<td>(4.2%)</td>
<td>(8.5%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ノ</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>57</td>
<td>79</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(1.5%)</td>
<td>(1.5%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(9.6%)</td>
<td>(13.4%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ϕ</td>
<td>3</td>
<td>14</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>9</td>
<td>37</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.5%)</td>
<td>(2.4%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.8%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(6.3%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>92</td>
<td>51</td>
<td>88</td>
<td>56</td>
<td>3</td>
<td>14</td>
<td>0</td>
<td>9</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>79</td>
<td>28</td>
<td>164</td>
<td>591</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(15.6%)</td>
<td>(8.6%)</td>
<td>(14.9%)</td>
<td>(9.5%)</td>
<td>(0.5%)</td>
<td>(2.4%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(1.5%)</td>
<td>(0.8%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(13.4%)</td>
<td>(4.7%)</td>
<td>(27.7%)</td>
<td>(100.0%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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、「×フ→○ノ」（ノの脱落）が57例（9.6％）、「×デ→○ニ」が52例（8.8％）、「×ハ→○ガ」が50例（8.5％）、「×フ→○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％）、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」の誤用は見られなかった。

誤用の縦の集計を見ると、「×フ」（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。「×フ」は51例見られたが、そのうちの約半数は「×フ→○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、「ヘ」「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みると、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、「×フ→○ノ」17例、「×フ→○ニ」

---

81「×ガ→○ヲ」と「×フ→○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。
4. SJの誤用傾向

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）

<table>
<thead>
<tr>
<th>×</th>
<th>ガ</th>
<th>ヲ</th>
<th>ニ</th>
<th>デ</th>
<th>ヘ</th>
<th>カラ</th>
<th>マデ</th>
<th>ト</th>
<th>モ</th>
<th>ヨリ</th>
<th>ハ</th>
<th>ノ</th>
<th>φ</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ガ</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>8</td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヲ</td>
<td>8</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
<td>8</td>
<td>22</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ニ</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>16</td>
<td>26</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>デ</td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td>(3.4%)</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>(0.8%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>(1.7%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヘ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>(0.8%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>カラ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>マデ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>ト</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>(0.8%)</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>(0.8%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>モ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>(0.8%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>(1.7%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>ヨリ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>ハ</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>6</td>
<td>9</td>
<td>17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ノ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>17</td>
<td>21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>φ</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>10</td>
<td>5</td>
<td>8</td>
<td>10</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>15</td>
<td>9</td>
<td>56</td>
<td>119</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(4.2%) (6.7%) (8.4%) (1.7%) (0.0%) (2.5%) (8.4%) (0.0%) (12.6%) (7.6%) (47.1%) (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）を比較する。縦横の集計で「ヘ」「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」を除いて上位群く下位群く中位群であり、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）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>下位群（38編）</th>
<th>中位群（46編）</th>
<th>上位群（46編）</th>
<th>合計（130編）</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>正用数</td>
<td>誤用数</td>
<td>誤用率</td>
<td>脱落数</td>
</tr>
<tr>
<td>ガ</td>
<td>86</td>
<td>10  (10.4%)</td>
<td>2</td>
<td>271</td>
</tr>
<tr>
<td>ワ</td>
<td>227</td>
<td>5   (2.2%)</td>
<td>8</td>
<td>503</td>
</tr>
<tr>
<td>ニ</td>
<td>111</td>
<td>8   (6.7%)</td>
<td>16</td>
<td>380</td>
</tr>
<tr>
<td>デ</td>
<td>81</td>
<td>10  (11.0%)</td>
<td>2</td>
<td>186</td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>505</td>
<td>33  (6.1%)</td>
<td>28</td>
<td>1,340</td>
</tr>
</tbody>
</table>

「ガ」の誤用率は、下位群は10.4％、中位群は14.8％と、1割を超えている。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％）、安定し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。

「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。

なお、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。
4. SJの誤用傾向

「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→〇ヲ」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による157編を選び、「ガ」の正用数と誤用数、および

83 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）

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

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）

<table>
<thead>
<tr>
<th>学習時間</th>
<th>20か月</th>
<th>30か月</th>
<th>40か月</th>
<th>42か月</th>
<th>48か月</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>作文数（編）</td>
<td>14</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>34</td>
</tr>
</tbody>
</table>

4. SJの誤用傾向

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）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ガ</th>
<th>ワ</th>
<th>ニ</th>
<th>デ</th>
<th>ヘ</th>
<th>カラ</th>
<th>マデ</th>
<th>ト</th>
<th>モ</th>
<th>ヨリ</th>
<th>ハ</th>
<th>ノ</th>
<th>φ</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ガ</td>
<td>16</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>14</td>
<td>2</td>
<td>38</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ワ</td>
<td>16</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ニ</td>
<td>1</td>
<td>9</td>
<td>20</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>11</td>
<td>47</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>デ</td>
<td>21</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヘ</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>カラ</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>マデ</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ト</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>モ</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ヨリ</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ハ</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ノ</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>15</td>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>φ</td>
<td>1</td>
<td>8</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>24</td>
<td>29</td>
<td>51</td>
<td>22</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>0</td>
<td>20</td>
<td>9</td>
<td>39</td>
<td>203</td>
</tr>
</tbody>
</table>

学習時 | 20か月 | 30か月 | 40か月 | 42か月 | 48か月 | 計 |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>作文数（編）</td>
<td>14</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>34</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(学習時 | 20か月 | 30か月 | 40か月 | 42か月 | 48か月 | 計) |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>作文数（編）</td>
<td>14</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>34</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>作文対訳 DB（34 編）</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>正用数</td>
</tr>
<tr>
<td>ガ</td>
<td>231</td>
</tr>
<tr>
<td>フ</td>
<td>549</td>
</tr>
<tr>
<td>ニ</td>
<td>543</td>
</tr>
<tr>
<td>デ</td>
<td>151</td>
</tr>
<tr>
<td>ヘ</td>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>カラ</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>マデ</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>ト</td>
<td>261</td>
</tr>
<tr>
<td>モ</td>
<td>280</td>
</tr>
<tr>
<td>ヨリ</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>ハ</td>
<td>570</td>
</tr>
<tr>
<td>ノ</td>
<td>506</td>
</tr>
<tr>
<td>オ</td>
<td>–</td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>3,183</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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→〇ガ」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 「ニ」とシンハラ語の“Tә”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“Tә”で示すが、“Tә”を「ニ」に置き換えたため、「×ニ→〇ガ」の誤用になったと考えられる。なお本研究では、“Tә”ではなく、“ṭa”と表記する。
表 18 「ガ」の取る述語（永井 2015：35）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>下位群</th>
<th>中位群</th>
<th>上位群</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ある</td>
<td>36</td>
<td>132</td>
<td>139</td>
</tr>
<tr>
<td>好きだ</td>
<td>17</td>
<td>34</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>できる</td>
<td>8</td>
<td>19</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>難しい</td>
<td>5</td>
<td>7</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>その他</td>
<td>30</td>
<td>126</td>
<td>167</td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>96</td>
<td>318</td>
<td>376</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(21) ごはんの時、こはんのあと、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であった（表 19）。

(22) そのような相対他動詞88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→〇ヲ」の取る述語（永井 2015：36）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ガ使用数</th>
<th>「×ガ→〇ヲ」数</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>覚える</td>
<td>12</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>知る</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>もらう</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>勉強する</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>使う</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>習う</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>持つ</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>書く</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>聞く</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>見る</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>食べる</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>その他</td>
<td>732</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>790</td>
<td>74</td>
</tr>
</tbody>
</table>

日本人は自分の気持ち（×ガ→〇ヲ）をあらわす時にとばしてなく、ひょうじょうもつかいます。（中位群）

(23)～(26)は、「×ガ→〇ヲ」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→〇ヲ）を使います。（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→〇ヲ）を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→〇ヲ」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。
SJ の格助詞の誤用

(25) スリランカでなまの魚（×ガ→〇ヲ）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。

(26) このような悪いえいきょう（×ガ→〇ヲ）を与えるたばこをこの社会からなくなければなりません。

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→〇ガ」（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→〇ヲ」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→〇ガ）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。

(28) じょし（×φ→〇ヲ）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。

(29) 日本ではじどうはんぱいき（×ヲ→〇ガ）たくさんあることもおどろきました。

91 シンハラ語の有生名詞には対格標示のマーカーがあるが、基本語順（SOV）において、その使用は義務的でない（宮岸 2008）。
5. SJの格助詞の誤用

5.1.2. 意志性と「×ガ→○ヲ」

ラトナーヤカ（2012）は、非意志性をキーワードに、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）。

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ガ</th>
<th>オ</th>
<th>ギ</th>
<th>その他</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>覚える</td>
<td>12</td>
<td>18</td>
<td>1</td>
<td>15</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>知る</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>13</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>もらう</td>
<td>6</td>
<td>9</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>習う</td>
<td>4</td>
<td>24</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>35</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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い出来事を意味する。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。

・.prepend eb eka hōdayi.
  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、そして日本に行くチャンス（×ガ→〇ヲ）もらったからです。 （中位群）

(31) 日本語でむかしばなし（×ガ→〇ヲ）ならうときとてもたのしかったでスリランカでないよういろいろななし（×ガ→〇ヲ）しってびっくりしました。 （中位群）

(32) 日のざっしや映画や哥など（×ガ→〇ヲ）知った後で私は日本語をべんきょううしはじめだ。 （中位群）

(33) なんかいもべんきょうしましたが、れんしゅ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→〇ヲ）よくおぼえました。 （中位群）

(34) おそらく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→〇ヲ）習いました。 （上位群）

(30) では、「試験で勝った」ことを経起として、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」、色んな話を教わって「知った」という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」「練習」したことが書かれていることから、懸命に
catakanawo覚えるようとしたことがある。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
いたことも述べられ、次の「日本語の勉強だけでなくその国の内部のこと
と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) とと 蒸せ でんで サンマ ニーマ ター

mama  jpan bhāṣāva  mataka tiyā gannavā.

私は日本語を覚える。

(35b) とと エア ニンカ ニケン ター サンマ ターナ

maṭa  evā  nikamma  mataka tiyā genenavā.  (まれ)

私はそれらを自然に覚える。
5. SJの格助詞の誤用

(35c) おの まの てま おの まの おの てま おの てま。

<table>
<thead>
<tr>
<th>ma'ata</th>
<th>ēvā</th>
<th>nikamma</th>
<th>mataka hiṭinavā.</th>
</tr>
</thead>
</table>

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

私はそれらを自然に覚える。

〈知る〉

(36a) おの まの てま おの まの おの てま おの てま。

<table>
<thead>
<tr>
<th>oyā</th>
<th>mona dē</th>
<th>kalat</th>
<th>mama</th>
<th>ēka</th>
<th>dēna gannavā.</th>
</tr>
</thead>
</table>

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) おの まの てま おの まの おの てま おの てま。

<table>
<thead>
<tr>
<th>oyā</th>
<th>vēda karana</th>
<th>koṭa</th>
</tr>
</thead>
</table>

あなた-直格 仕事をする-連体 とき

oyāta  nikamma  vēda  dēna gennavā. (まれ)

あなた-書物 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) おの まの てま おの まの おの てま おの てま。

<table>
<thead>
<tr>
<th>oyā</th>
<th>vēda karana</th>
<th>koṭa</th>
</tr>
</thead>
</table>

あなた-直格 仕事をする-連体 とき

oyāta  nikamma  vēda  huru venavā.

あなた-書物 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。
5. SJの格助詞の誤用

〈もらう〉

(37a) 贫しい人から支援をもらう。

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) 貧しい人から支援をもらう。

duppat  ayat  anik  ayagen  udav  labenavā.

貧しい人－直格 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) 私は女性日本語教師から日本語を習う。

mama  japan gurutumiyakagen  japan bāshāva  igena gannavā.

私の－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) 私は日本人の友だちから日本語を習う。

maṭa  japan yāluvekugen  japan bāšāva  igena genenavā.

私の－具格 日本（人）－友だち－直格 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

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、いずれも、「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＋覚えある」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＝→○ガ」が生じやすくなっていると考えられるのである。ここで、「主体」に「ニ」を選択し、「ガ＝→○ガ」の誤用となることも考えられる。しかし実際には、主語が省略されることが多いから、表面化することが少ないと考えられる。

(39) 先生（×ニ→○ガ）まちがえてしまって２級のテストをやられやられてしまった Reasons.

(40) ふるふんじつ きょうしゅ 女の 教師（女性形）
gurutumiyata varadila deveni adiyara vibhayaga kerevuna.

女性日本語教師が間違って２級のテストをさせた。
(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。SJがクラスで日本語能力試験3級の勉強をしていたとき、教師がSJに、「誤って2級の試験の練習問題をさせた」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」の組み合わせによっている。

「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、シンパラ語では意志・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) በአකܘරUARIO ኃይኬ。

mama akuru liyanavā.

私は字を書く。

(41b) እና ኋንጋ ጥርጋ ኃይኬ。 / እና ትጋ ዓለም ኃይኬ。

maṭa sinду liyavenavā。 / maṭa nikamma japan

私は（自然に）歌を書く。/ 私は自然に日本語を書く。
5. SJの格助詞の誤用

〈聞く〉

(42a) まる ください すてん

 mama  simdu  ahanavā.

  私→直格  歌→直格  聞ぐ→非過（+意志）

 私は歌を聞く。

(42b) まる おんざい おつり おたと

 maṭa  ehā patte  radio eka  æhenavā.

  私→与格  向こう側→属格  ラジオ→直格  開こえる→非過（+意志）

 私は向こうのラジオが開こえる（向こうのラジオを非意志的に聞く）。

（作例）

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) 私はじめた日本語のことば（×ガ→〇ヲ）きいた時は学校ではじめた日本語を勉強した日でした。

（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た部分については、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る。

「×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。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）の正用例が見られる。このうち、tērum gannavā は「何か（努力を）して分かるようにする」という意味が含まれており、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、“puļuvan”（できる）と共起して可能の意味を表す104。このように、“tērum gannavā” の意味は、「（努力あるいは注意して）分かる」の意味を持つ。
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）I understand Sinhala.

maṭa sinhala tērenavā.

私（に）はシンハラ語が分かります。

（Karunatillake 2010：38）

（46）彼が考える方法分かります。

maṭa ohu kalpanā karana vidiya / ohuge ākalpa106 tērenavā.

私（に）は彼の考え（方）が分かります。

実際の文はシンハラ語文と英訳のみであったが、筆者が翻訳し、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。

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。
5. SJの格助詞の誤用

(47) シンハラ語文。

mața ohuva tērenavā.

私の（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) シンハラ語文。

mama ohu kalpanā karana vidiya / ohuge ākalpa109 tērum gannavā.

私は彼の考えを理解します。

(49) シンハラ語文。

mama ohuva tērum gannavā.

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、析明する）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。
5. SJの格助詞の誤用

(50) みや おは がくん かくね れん / みや おは がくん かくね れん ねぶん。

maṭa ohu kalpanā karana vidiya / ohuge ākalpa

理解する（否定）できる（意志）

私（に）は彼の考えが理解できます。

(51) みや おは がくん かくね れん みぶん。

maṭa ohuva tērum ganna puluwan.

理解する（否定）できる（意志）

私（に）は彼が理解できます。

(52) みや おは がくん かくね れん みぶん / みや おは がくん かくね れん みぶん。

maṭa ohu kalpanā karana vidiya / ohuge ākalpa

意味 行く（過去）（意志）

私（に）は彼の考えが分かりました。

(53) みや おは がくん みぶん。

maṭa ohuva tērum giyā.

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。
SJの格助詞の誤用

(45)〜(47)のように、「分かる」状態一般には「tērenavā」を用いる。日本語の「分かること」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/puḷuvan）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「合点がいく、（自然に）分かる」という意味になる。変化的主体は与格を取る。

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「合点がいく」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的対象は、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的主体は与格、あるいは直格になる。与格標示の(45)〜(47)と(50)〜(53)は、状態や、

注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)

maṭa ohu va tērum ganna puluva.

私たち彼]{意志}{対格}理解する～不定}{できる}{意志}

私は（に）彼が理解できます。

(55)

mama ohu va tērum ganna haeduva.

私たち彼]{意志}{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「terenavā」類の対象が取る助詞（永井 2013：67）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>日本語</th>
<th>シンハラ語</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>主体</td>
<td>対象</td>
</tr>
<tr>
<td>−意志</td>
<td>ニ／ガ</td>
<td>ガ</td>
</tr>
<tr>
<td>+意志</td>
<td>ガ</td>
<td>ワ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 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。
5. SJの格助詞の誤用

(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、日本語とシンハラ語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、「分からそうとする」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、「－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。「－意志」の「分かる」に意志性が加わると、「分かりそうとする」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、「－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）
「分かりる」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「分かりる」の方である。初級では「分かりる＝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「分かりる」の意味を正しく理解していないことが考えられる。

また、「分かりる」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、「〜ガ分かりる」を習得する機会を逸してしまうことが考えられる。

このように SJ の「分かりる」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）〜ガ分かりる」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「〜ガ分かりる」が 7 例あるが、「〜ガ分かりる」を実際に練習する機会は設けていない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。「分かりる」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「分からない」があ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
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」間の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。Karunatillake（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。
5. SJの格助詞の誤用

〈場所を表すシンハラ語文の例〉

(61) addChild 例句 は、“That child is (lives) in Jaffna.”

ē lamayā yāpanē innavā.

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

(62) 例外的な 場所を表す シンハラ語文 は、“In Boston there is a well known museum called “Boston Museum”.”

bostānvala tiyenavā bostān miyusiyam kiyālā prasidda kavutukāgarayak.

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) 例外的な 場所を表す シンハラ語文 は、“I teach at the university.”

mama viśvavidyāle uganannavā.

私は大学で教えます。 （Karunatillake 2010: 9）

(64) 例外的な 場所を表す シンハラ語文 は、“彼女は台所で仕事をしている。”

āya küssiya ætuḷē vēḍa karanavā.

彼女が台所で仕事をしている。 （野口 1984: 282）

115 (61)-(63)は、Karunatillake（2010）によるシンハラ語文とその英訳に、筆者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、“āya küssiya ætuḷē vēḍa karanavā”と発音表記されている。また、「ætuḷa（中）」を使わず、「āya küssiyē vēḍa karanavā」としても同じ意味になる。
5. SJの格助詞の誤用

(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「ætulē（中に／中で）」が用いられているが、「ætulē」は属格型の後置詞である。派生関係にある名詞は「ætula（中）」であるが、「ætula → ætulē」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した。

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

(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。
その食べ物のような食べ物はスリランカ（×デ→○ニ）ないのでしも聞た時びっくりしました。

（中位群）

6．30じから1．30じまでがっこう（×ニ→○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→○デ」「×デ→○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→○ヲ」の誤用は見られなかった。

5.3.2. 場所を表す「×ノ→○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、場所を表すことができる。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。

だから、せかい（×ノ→○ニ）あるいはいろいろなげんごの中で日本語は一番になると私はしんじられています。

（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）

<table>
<thead>
<tr>
<th>意味</th>
<th>直接影響</th>
<th>知覚など</th>
<th>追求</th>
<th>知識</th>
<th>感情</th>
<th>関係</th>
<th>能力</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>下位類</td>
<td>1A</td>
<td>1B</td>
<td>2A</td>
<td>2B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>変化</td>
<td>無変化</td>
<td>(＋列達)</td>
<td>(－列達)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>例</th>
<th>殺す</th>
<th>叩く</th>
<th>see</th>
<th>look</th>
<th>見つける</th>
<th>待つ</th>
<th>知る</th>
<th>愛す</th>
<th>持つ</th>
<th>出来る</th>
<th>出来る</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>負す</td>
<td>躯る</td>
<td>hear</td>
<td>listen</td>
<td>見つける</td>
<td>探す</td>
<td>分かる</td>
<td>忍える</td>
<td>恨れる</td>
<td>持つ</td>
<td>ある</td>
<td>得意</td>
</tr>
<tr>
<td>温める</td>
<td>ぶつかる</td>
<td>けんか</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>理解する</td>
<td>好き/嫌い</td>
<td>欲しい</td>
<td>欲しい</td>
<td>積む</td>
<td>強い</td>
</tr>
<tr>
<td>曲げる</td>
<td>触る</td>
<td>けんか</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>忘れる</td>
<td>要る</td>
<td>成る</td>
<td>成る</td>
<td>育み</td>
<td>苦手</td>
</tr>
<tr>
<td>食べる</td>
<td>抱く</td>
<td>けんか</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>考える</td>
<td>怒る</td>
<td>対応する</td>
<td>対応する</td>
<td>育み</td>
<td>good</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>類</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>意味</td>
<td>dakṣa (A)</td>
<td>capable</td>
</tr>
<tr>
<td>「主+対」</td>
<td>「主格+対格」 (ガ+ヲ)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(A)</td>
<td>形容詞</td>
<td>「-意志」</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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、「-意志」は意志性がないことを示す。
「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。
5. SJの格助詞の誤用

〈シンハラ語の「食べる」の例（＋意志/－意志）〉

(71) mama bat kanawa
    Sub  Obj  V(vol)
    私は ご飯を 食べる

(72) mata mas kæuna
    Sub(Bat)  Obj  V(invol)
    私に 肉を 非意志的に食べてしまった

筆者注
mama : 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。

mata : 私（与格）、本研究での表記は mata。mata=maṭaをmageatinにしても
    同様の意味になるが、mageatin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）
kæuna :（うっかり）食べた、本研究での表記は kævunā。

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。

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) ប Mike ada eyāva hamba unā.
    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) ប Mike ada eyāva hamba unā.
    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。

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、日本語をまなべているとき日本人（×ガ→○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→○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 atiŋ sattun-wə mæruna.

ˈThe farmar accidentally killed the animals’ (by giving a wrong treatment).

（Henadeerage 2002：41）

筆者注
atiŋ : 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。
5. SJの格助詞の誤用

(77) Mage atiŋ bæriwela malpo:chiya biduna
    Agr(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が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のが、(79)である。

(79) mage atin kūnhiyā mærunot ehema
    mage 手一具格 アリ一具格 死んだら もうそう

dukin pasutævillen ivasaganna bæri veyi.
    悲しみ一具格 後悔一具格 がまんする一不定 できない らだろう

私の誤りでアリが死んだりしたら、悲しみと後悔がまんできないだろう。
5. SJの格助詞の誤用

(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「atiŋ (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たなかった。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、他の母語者者の作文

123 知覚・感覚・感情・思考などを表す動詞であるという。

98
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→○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。

<table>
<thead>
<tr>
<th>マラーティー語母語話者</th>
<th>使用数</th>
<th>誤用数</th>
<th>誤用率</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ガ</td>
<td>260</td>
<td>22</td>
<td>(7.8%)</td>
</tr>
<tr>
<td>ワ</td>
<td>417</td>
<td>14</td>
<td>(3.2%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

次に、マラーティー語母語話者の「×ガ→○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。

<table>
<thead>
<tr>
<th>マラーティー語母語話者</th>
<th>絶対他動詞</th>
<th>相対他動詞</th>
<th>スル動詞</th>
<th>その他</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>5</td>
<td>5</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>11</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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、早い時点で「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. フィードバックに関する先行研究

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、記述を進める。

田中ほか（1998）によると、広義のフィードバックとは、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、学習者の習得を促し、学習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。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。現在は、多種多様なフィードバックが存在するとされる。

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」を若干修正し、フィードバックを次のように定義する。

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方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）。

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うったり、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。

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賛美をフィードバックとして捉え、動機づけとしての役割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。

「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）
フィードバックに関する先行研究

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、様々な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
(grammer-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と、直接フィード
バックと間接 (的) フィードバック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。
フィードバックに関する先行研究

フィードバック（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、間接フィードバックは否定証拠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やプロンプト、記述の場合は誤用に下線やコード付けたり、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・フィードバックを比較しながら、それぞれの特徴をまとめていている（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)助詞の間違いは〇で囲む、(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）。
6. フィードバックに関する先行研究

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）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>口頭訂正 FB</th>
<th>ライティング FB</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>FBの時機</strong></td>
<td>発話直後（immediate feedback）</td>
<td>遅れ（delayed feedback）</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>認知的負荷</strong></td>
<td>短期記憶に負荷が大きくかかる</td>
<td>それほど大きくない</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>FBの対象</strong></td>
<td>その発話のみ</td>
<td>学習者の書いたtext全体</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>→【形式面のFB】</td>
<td>→【内容面のFB】と【形式面のFB】</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>明示性</strong></td>
<td>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）</td>
<td>何かを記すという点で全て明示的</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ただし、明示性による差（下線、コード 等）がある</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>直接FB</strong></td>
<td>直接FB（＋メタ言語説明）</td>
<td>直接FB（＋メタ言語説明）</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>間接的FB</strong></td>
<td>間接的FB（リキャスト、プロンプト等）</td>
<td>間接的FB（下線、コード等）</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Input-providing</strong></td>
<td>Input-providing ：リキャスト</td>
<td>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</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Output-pushing</strong></td>
<td>Output-pushing ：プロンプト</td>
<td>Output-pushing ：書き直し（revision）</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>意図の確認</strong></td>
<td>発話意図を確認しながら、FBを与える  ができる</td>
<td>教師が書き手の意図が分からない  や、誤解したりする可能性がある</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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が取り入れられるようになっている。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のみ、③内容フィードバックのみ、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。


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

gląd

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目指す。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コーデックスの「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№3、№4、№5、№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№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。
フィードバックに関する先行研究

**development**との間の距離を指している。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一緒であっても、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”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定量化も容易である。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。定量化も容易である。

---

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。
フィードバックに関する先行研究

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模索するため、上級フランス語学習者6人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・アセスメントに依って、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。
6. フィードバックに関する先行研究

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ま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、手助けは必要な時にのみ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ませんがを示す |
| 4. | 「この文に何か間違いがある?」 |
| 5. | T は誤用認識の失敗を退ける |
| 6. | T は誤用の場所を狭める（該当箇所を復唱するなど） |
| 7. | T は误用の性質を示すが、誤用を示さない「ここに何かテンスの間違いがあるよ」 |
| 8. | T は誤用を示す「ここに助動詞は使えないよ」 |
| 9. | T は正しいフォームに導くヒントを出す |
| 10. | 「それは本当は過去じゃなくて続いていてることだよ」 |
| 11. | T は正しいフォームを提供する |
| 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」は個々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...
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単に実行できることが肝要であると考える。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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>年齢</th>
<th>性別</th>
<th>調査開始時の日本語学習歴</th>
<th>調査時期（調査期間）</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A さん</td>
<td>20 代</td>
<td>女性</td>
<td>9 か月</td>
<td>2013 年 7 月～2014 年 2 月（8 か月）</td>
</tr>
<tr>
<td>B さん</td>
<td>30 代</td>
<td>女性</td>
<td>1年 5 か月</td>
<td>2013 年 6 月～2014 年 3 月（10 か月）</td>
</tr>
<tr>
<td>C さん</td>
<td>30 代</td>
<td>女性</td>
<td>2 か月</td>
<td>2014 年 6 月～7 月（2 か月）</td>
</tr>
<tr>
<td>D さん</td>
<td>20 代</td>
<td>女性</td>
<td>3 か月</td>
<td>2013 年 7 月（1 か月）</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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、下線をつけた。
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。
フィードバック調査Ⅰ

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、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」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。まず、チューターが「この文の意味は何か。」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、「○○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った。

１５６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。」「○○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なかったが、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

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。

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

※「№」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選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）

<table>
<thead>
<tr>
<th>作文No</th>
<th>支援段階</th>
<th>No.1</th>
<th>No.2</th>
<th>No.3</th>
<th>No.4</th>
<th>No.5</th>
<th>No.6</th>
<th>No.7</th>
<th>No.8</th>
<th>No.9</th>
<th>No.10</th>
<th>No.11</th>
<th>No.12</th>
<th>No.13</th>
<th>No.14</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>①</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>②</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>4*1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>4</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>③</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1*2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>2*3</td>
<td>2</td>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>④</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>53</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*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だと思われる。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、大半の誤用が订正できると言える。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。
フィードバック調査 Ⅰ

(80) まいしゅう ちいさい テトス テトスがあります。この テトスガ かんたんです。
→ハ (9)

わたしガ にほんご ベンきょうする が すきです。
→ハ (9) (No.1)

(81) でも まいにち かんじをベンきょうしなかった ので さいごの ひに せんふ
かんじを よく ベンきょうする こと が できなかった。そのとき おかさん
ハ って がんばって くださいと って ほめました。
→ガ (9) (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⑨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、⑨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。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

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

※灰色部分はパソコン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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>作文支援段階</th>
<th>No.1</th>
<th>No.2</th>
<th>No.3</th>
<th>No.6</th>
<th>No.7</th>
<th>No.8</th>
<th>No.9</th>
<th>No.10</th>
<th>No.11</th>
<th>No.12</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>①</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>②</td>
<td>5</td>
<td>5*1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>11</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>③</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1*2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>④</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>8</td>
<td>9</td>
<td>5</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>5</td>
<td>18</td>
<td>63</td>
</tr>
</tbody>
</table>

※灰色部分はパソコン用いての作文、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。

7. フィードバック調査Ⅰ

笔者はメールで作文（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、執筆から時間をか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により考え合わせると、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№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うかがえた。

またBさんは、「ガ」と「ニ」「ヲ」の使い分けを、意志性の高低に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。 (№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） (№12)

(84) 学校で箱のことヲ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（③）

急于それについて思い出しました。 (№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）
№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す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」が使えないかったのである。

最終回である№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」といったことであった。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か。

また、同じ№12 で「～ガ忘れる」も見られた（例(84)。②で「ヲ」に訂正することでできたが、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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>No.1</th>
<th>No.2</th>
<th>No.3</th>
<th>No.4</th>
<th>平均</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>字数（字）</td>
<td>99</td>
<td>141</td>
<td>173</td>
<td>155</td>
<td>142.0</td>
</tr>
<tr>
<td>文数（文）</td>
<td>7</td>
<td>9</td>
<td>10</td>
<td>7</td>
<td>8.3</td>
</tr>
<tr>
<td>執筆時間（分）</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
<td>15</td>
<td>10</td>
<td>11.3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

表 33 主な助詞の作文チュートリアル結果（C さん）

<table>
<thead>
<tr>
<th>支援段階</th>
<th>No.1</th>
<th>No.2</th>
<th>No.3</th>
<th>No.4</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>①</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>②</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>③</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>④</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 テストがありました。

→ 「ガ」 (②)  (No.3)
7.フィードバック調査

(86) (on the way) 162ともたちヲありました。
→ニ(⑨) (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(⑨)→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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>No.1</th>
<th>No.2</th>
<th>No.3</th>
<th>平均</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>字数（字）</td>
<td>171</td>
<td>402</td>
<td>281</td>
<td>284.7</td>
</tr>
<tr>
<td>文数（文）</td>
<td>7</td>
<td>14</td>
<td>13</td>
<td>11.3</td>
</tr>
<tr>
<td>執筆時間（分）</td>
<td>10</td>
<td>20</td>
<td>15</td>
<td>15.0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

表35 主な助詞の作文チュートリアル結果（Dさん）

<table>
<thead>
<tr>
<th>支援段階</th>
<th>作文No.1</th>
<th>作文No.2</th>
<th>作文No.3</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>①</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>②</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>③</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>④</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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。

(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、と言われたところ、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"の意味で用っていた。

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ル

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おり、頭が働かないと言っていた。
フィードバック調査

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、日本語学習を初めて間もない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、スリランカ滞在中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、日本語学習を始めた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。
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、日本語学習を初めて間もない 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・サバラガムワ大学の SJ を対象とする。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。

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。調査期間は、2014年3月〜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 に作文を書いてもらった。

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たが、筆者が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見られた。
169 主専攻では、『中級へ行こう』、『読chi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chi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。
フィードバック調査 II

らった。SJ に題と作文用紙を与え、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、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、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」「○○の思い出」「○○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、「∧」「∨」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りました。
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>段階</th>
<th>内容</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>①</td>
<td>支援なし1</td>
</tr>
<tr>
<td>②</td>
<td>支援なし2</td>
</tr>
<tr>
<td>③</td>
<td>誤用箇所を提示する</td>
</tr>
<tr>
<td>④</td>
<td>誤用箇所を読む</td>
</tr>
<tr>
<td>⑤</td>
<td>誤用の性質を示す</td>
</tr>
<tr>
<td>⑥</td>
<td>否定フィードバックを提供する</td>
</tr>
<tr>
<td>⑦</td>
<td>ヒントを提供する</td>
</tr>
<tr>
<td>⑧</td>
<td>模範例を提供する</td>
</tr>
<tr>
<td>⑨</td>
<td>説明を加える</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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、①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、①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、の例と言える。

〈① 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ねから中意しなければならない。

(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、の例であった。

〈② 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、の例であった。

〈③ 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。

(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合わせてはいないものの、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」…
フィードバック調査Ⅱ

(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ができました(×φ→○ガ)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∨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。

〈① 誤用の性質を示すの例〉

(101) また大学生活が×続けたいと思っただけ今友×達とはなれることはとてもたいへんです。

(101)は、「大学生活（×ガ→〇ヲ）続けたい」という「×ガ→〇ヲ」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…ん一緒に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、の段階は必要ないことが多く、ほとんど見られなかった。

〈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ん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→〇ヲ）もらう」という「ガ→〇ヲ」の誤用例であったが、一つ目はの例であり、二つ目はの例であった。
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。「つぎのしん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」だけですね。
SJ：「を」
フィードバック調査Ⅱ

T: うん、そうですね。はい。

SJ: 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。

〈ヒントを提供するの例〉

ある日先生は教える時その二人はよく聞いていました。

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…。
T: なんかサブジェクト、サブジェクト…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、サブジェクト「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、そうなんですが、「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。

〈模範例を提供するの例〉

(107) 高校で日本語が大好き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（が→○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」じゃないんでしょ。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。…それから何でしょう。
（5秒ほどの間）
SJ：（笑い）
T：あ、分からないですか？…あのう、「が」じゃなくて、「を」じゃない、から一
…
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。

〈5. 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も見ました。
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: は、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、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、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。

〈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ちがうしなってしまいま

した。

(111) でチューターが下線を引いたのは、「気持ちがうしなってしまいました」の「が」
であった。作文チュートリアルでは、「気持ちがうしなう」に対してのやりとりがある。

(112)
T: 「気持ちがうしなう」はどうですか。いいですか、「気持ちがうしなう」、うーん。
SJ: あ。
T: どうですかね、「気持ちがうしなう」、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、どっち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: 気持ちがなく…
T: うん?
SJ: なり…
T: ああ、「なくなる」、だったらいいです。
SJ: なくなってしまいました。
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、「気持ち（×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、学習者が「気持ちがなくなる」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、①〜⑨の9段階のいずれにも数えていない。
フィードバック調査II

(113) *旅行の中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、①～④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＋
フィードバック調査

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、①～③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）

<table>
<thead>
<tr>
<th>誤用パターン</th>
<th>0</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ガーワ</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>20</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>ガーニ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>ガーデ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3</td>
<td></td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>ガーハ</td>
<td></td>
<td></td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>ガーフ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>ハーワ</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>ハーニ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>ハーデ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>ハーハ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>ハーノ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>ハーフ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>ニーワ</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>ニーニ</td>
<td></td>
<td></td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>ニーデ</td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>ニーハ</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>ニーノ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>ニーフ</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>デーワ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>デーニ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>デーデ</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>11</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>デーフ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>カラーデ</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>カラーマデ</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>トーワ</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>トーニ</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>トーデ</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>ハーワ</td>
<td></td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>ハーニ</td>
<td></td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>ハーノ</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>ノーニ</td>
<td></td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>ノーフ</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>フーワ</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>フーニ</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>フーデ</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>フーテ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>フーハ</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>フーノ</td>
<td>3</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>20</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td>91</td>
<td>2</td>
<td>21</td>
<td>11</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>159</td>
</tr>
</tbody>
</table>

8. フィードバック調査Ⅱ

ページ 147
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、①～⑩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：③ 例、⑩ 例、① 例、② 例、④ 例、① 例）
・「×ヲ→○ガ」（11 例：③ 例、① 例、② 例、③ 例、① 例）
・「×ニ→○ガ」（9 例：③ 例、① 例、③ 例、② 例、① 例）
・「×ニ→○ヲ」（13 例：③ 例、① 例、① 例、① 例、① 例）
・「×デ→○ニ」（15 例：③ 例、① 例、① 例、① 例、① 例）
・「×φ→○ノ」（13 例：③ 例、③ 例、① 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③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）が四分の三を占めており、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）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>0</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>×ガ</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>24</td>
<td>1</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>40</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>×ヲ</td>
<td>1</td>
<td>8</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>×ニ</td>
<td>3</td>
<td>12</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
<td>32</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>×デ</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>13</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>×カラ</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>×ト</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>×ハ</td>
<td>10</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>×ノ</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>×φ</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>17</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>29</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>20</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>91</td>
<td>2</td>
<td>21</td>
<td>11</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>159</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(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。（③）

(119) ホステルで色々な友（×ガ→○ニ）会って（中略）ある時けんかもしながら

いました。（③）

★「達」は誤字 （中位群）

(120) でもいいりょうり（×φ→○ガ）あるぼしょときれいりょうりかあるぼしょが

ありますからいいりょうりがあるはしょをえらんで行ってください。（①）

（中位群）
一方、「×ニ」については、①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。

「大学（×ニ→〇ヲ）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のはかんたんですよ」と言いました。（⑥）（中位群）

初めて私の会った旅行者のグループは日本人でした。（⑥）（上位群）

また、旅行者（×ニ→〇ヲ）案内するためにスリランカ人もいます。（②）

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。

私は私の大学にとてもあいしている。 （中位群）

SJ：「私は」
T：うん。
SJ: 「私の大学」…「に」
T: 「にとても愛している」
SJ: 「にとても愛している」
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: じゃあどうですか。「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」だから動詞ですよね。
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→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はシンガワ語の格標示の影響で「ガ」「ヲ」の区別に注意が向かにくいこと、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文の中で、「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
シンハラ語の「使う」の例文を三つ挙げる。

(129) mama computer eka job ekaṭa pāvichchi karanavā.

私はコンピューターを仕事に使う。

(130) maṭa phone eka / vāhana nitarama pāvichchi kerenavā. （まれ）

私は電話／車をいつも使う。

(131) maṭa phone eka / vāhana nitarama pāvichchi venavā.

私は電話／車をいつも使う。

シンハラ語の「使う」は三つある（“pāvichchi karanavā” “pāvichchi kerenavā” “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 kerenavā”（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。
フィードバック調査II

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に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える例もあった。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。
図 9 「ガ」の使用例 1（2013年9月）

図 10 「ガ」の使用例 2（2014年12月）

図 11 「ガ」の使用例 3（2014年12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①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1章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。

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。この理由としては、シンハラ語の“ṭa”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と考えられる。
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（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。それならば、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
フィードバック調査Ⅱ

の誤用の性質の違いを示唆している。「×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、ミスティック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、最も多くのは「×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。スリランカの教育现场においても、まずは授業の合間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ある。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／下線付き作文を読み、教師は機間巡視を行い、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、徐々に支援が必要となり、学習者が問題を発見・解決していく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必要性
9. まとめと今後の課題

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、自己訂正を促する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ことができる。

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、誤用が多くかった「×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
9. まとめと今後の課題

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＋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って外の大学よりまわりを見るとき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ょときれいりょうりがあるばしょがありますからもいいりょうりがあるばしょをえらんで行ってください。 （再掲）

これらの「名詞＋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。

162
私はほんとうに勉強するために大好∨です。 （∨は脱字を示す記号） (再掲)

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、助詞に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。

昨日、眠らなかった。

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ったのか、あるいは騒音など、何らかの原因で眠れなかったのか、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、「眠らなかった」という意味で「眠らなかった」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→○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。

本研究を始めると、SJになぜ「×ガ→○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。
Reference


http://www.jstor.org/stable/328585, （2013年6月8日参照）


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


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―」筑波大学人文学部社会科学研究科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),


Department of Census and Statistics, Sri Lanka, Statistial Abstract,

Department of Examinations, Sri Lanka,
http://www.doenets.lk/exam/download.html, （2015年6月13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.
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.
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

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—読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.

市川保子（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出」『日本語教育』81, 日本語教育学会, pp.55-66.

市川保子（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

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）


石綿敏雄・高田誠（1990）『対照言語学』桜楓社


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（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』
http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey09.html，（2012年9月10日参照）

国際交流基金日本語国際センター（1993）『日本語初步』改訂版, 凡人社

久保田美子（1994）「第2言語としての日本語の継続的習得研究—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.
In Atkinson, D., Alternative Approaches to Second Language Acquisition.,
London: Routledge, pp.24-47.
Lightbown, P. M. ; Spada, N. （1999）How languages are learned. 2nd ed., Oxford:
Tokyo: Oxford University Press.


宫岸哲也（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

169
参考文献

題番号：21520557，研究代表者：宮岸哲也）。


大阪府立大学博士論文. http://hdl.handle.net/10466/14471，
（2015 年 6 月 9 日参照）


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

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

「スリランカ人日本語学習者の誤用―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・迫田由美子（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）


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
参考文献


野口忠司（1984）『シンハラ語の入門』 大学書林
野口忠司（1992）『シンハラ語辞典』 大学書林
野口忠司（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）


http://dilrukshi.webs.com/NihonGenngoYokoushu1.pdf, （2011 年 7 月 1 日参照）

Priyadarshani, R. M. S.（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学科研究, pp.43-62.
http://hdl.handle.net/2237/23247, （2015 年 12 月 1 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
参考文献

--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）
佐々木嘉則（2010）『今さら訳けない…第二言語習得再入門』凡人社

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.
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.

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

172
参考文献


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.

山本眞理子 (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.


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://jpforlife.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）

173
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）

<table>
<thead>
<tr>
<th>格助詞</th>
<th>用法</th>
<th>例文</th>
</tr>
</thead>
</table>
| が | 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）
この子が専門書を読めるはずがない。（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。（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った。 |
| 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。 |
| 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）
植木を園に植えた。（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。 |
| 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） |
<p>| 変化の結果 | 信号が青に変わる。 |
| 増大の相手 | 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 | 枠の上に乗本がある。 |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>内容</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>出現の場所</td>
<td>あごに髭が生える。</td>
</tr>
<tr>
<td>起因・根拠</td>
<td>感情・感覚の起因</td>
</tr>
<tr>
<td>継続的状態の起因</td>
<td>職員の横柄な態度に腹を立てる。</td>
</tr>
<tr>
<td>主体</td>
<td>状態の主体</td>
</tr>
<tr>
<td>状態の主体</td>
<td>私には大きな夢がある。（所有の主体）</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>この子に専門書が読めるはずがない。（能力の主体）</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>私には弟の成功が心から嬉しい。（心の状態の主体）</td>
</tr>
<tr>
<td>対象</td>
<td>動作の対象</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>親にさがらう。</td>
</tr>
<tr>
<td>心的活動の対象</td>
<td>先輩にあこがれる。</td>
</tr>
<tr>
<td>手段</td>
<td>内容物</td>
</tr>
<tr>
<td>新生の顔は希望にあふれている。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>付着物</td>
<td>全身が泥にまみれる。</td>
</tr>
<tr>
<td>時</td>
<td>時点</td>
</tr>
<tr>
<td>1時に事務所に来てください。（時名詞）</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>午前中に用事を済ませた。（期間名詞）</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>領域</td>
<td>認識の成り立つ領域</td>
</tr>
<tr>
<td>私には、山本さんの意見は刺激的だった。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>目的</td>
<td>移動の目的</td>
</tr>
<tr>
<td>母が買い物に行く。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>役割</td>
<td>名目</td>
</tr>
<tr>
<td>お礼に手紙を書く。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>割合</td>
<td>1週間に2日は酒を飲んでいる。</td>
</tr>
<tr>
<td>着点</td>
<td>移動の方向</td>
</tr>
<tr>
<td>船が港へ向かう。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>場所</td>
<td>動きの場所</td>
</tr>
<tr>
<td>庭で犬が吠えている。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>道具</td>
<td>ナイフでチーズを切る。</td>
</tr>
<tr>
<td>方法</td>
<td>遠近法で図を描く。</td>
</tr>
<tr>
<td>材料</td>
<td>千代紙で鶴を折る。</td>
</tr>
<tr>
<td>構成要素</td>
<td>委員会は3人のメンバーで構成される。</td>
</tr>
<tr>
<td>内容物</td>
<td>会場が大でいっぱいになる。</td>
</tr>
<tr>
<td>付着物</td>
<td>服がホコリで汚れる。</td>
</tr>
<tr>
<td>起因・根拠</td>
<td>変化の原因</td>
</tr>
<tr>
<td>強い風で看板が倒れた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>行動の理由</td>
<td>急用で家へ帰った。</td>
</tr>
<tr>
<td>感情・感覚の起因</td>
<td>友人とのことで悩んでいる。</td>
</tr>
<tr>
<td>判断の根拠</td>
<td>隣の部屋の人間がだれなのか、甲高い声でわかった。</td>
</tr>
<tr>
<td>主体</td>
<td>動きの主体</td>
</tr>
<tr>
<td>私と佐藤でその問題に取り組んだ。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>限界</td>
<td>範囲の上限</td>
</tr>
<tr>
<td>先着30名で締め切る。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>領域</td>
<td>評価の成り立つ領域</td>
</tr>
<tr>
<td>富士山が日本でいちばん高い山だ。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>目的</td>
<td>動作の目的</td>
</tr>
<tr>
<td>観光で京都を訪れた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>様態</td>
<td>動きの様態</td>
</tr>
<tr>
<td>裸足で歩く。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>起点</td>
<td>移動の起点</td>
</tr>
<tr>
<td>子どもたちが教室から出てきた。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>方向の起点</td>
<td>ここから富士山がよく見える。</td>
</tr>
<tr>
<td>範囲の始点</td>
<td>本を10ページから読みはじめる。</td>
</tr>
<tr>
<td>変化前の状態</td>
<td>信号が緑から青に変わる。</td>
</tr>
<tr>
<td>主体</td>
<td>動きの主体</td>
</tr>
<tr>
<td>------</td>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>起因・根拠</td>
<td>出来事の原因</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>判断の根拠</td>
</tr>
<tr>
<td>経過域</td>
<td>空間的な経過域</td>
</tr>
<tr>
<td>手段</td>
<td>構成要素</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>より</th>
<th>起点</th>
<th>移動の起点</th>
<th>遠方より友来たる。</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>方向の起点</td>
<td>これは東京タワーより撮影した富士山の写真である。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>範囲の始点</td>
<td>本を10ページより読みはじめる。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>変化前の状態</td>
<td>書類の提出期限が2月末より3月末に変更された。</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>まで</td>
<td>着点</td>
<td>範囲の終点</td>
<td>子どもが学校まで自転車で通う。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>相手</td>
<td>共同動作の相手</td>
<td>友達と喫茶店でコーヒーを飲んだ。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>相互動作の相手</td>
<td>弟とけんかをする。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>基準としての相手</td>
<td>弟と趣味が違う。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>着点</td>
<td>変化の結果</td>
<td>氷が溶けて水となる。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>内容</td>
<td>あの方は恩師と呼べる。</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
資料 2 本研究での主なシンハラ語子音の音声表記一覧

<table>
<thead>
<tr>
<th>語音</th>
<th>鼻音</th>
<th>前鼻音化</th>
<th>接近音</th>
<th>側面音</th>
<th>摩擦音</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>破裂音</td>
<td>無気音</td>
<td>有気音</td>
<td>無気音</td>
<td>有気音</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>声門音</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>口蓋音</td>
<td>k</td>
<td>kh</td>
<td>g</td>
<td>gh</td>
<td>ň</td>
</tr>
<tr>
<td>硬口蓋音</td>
<td>c</td>
<td>ch</td>
<td>j</td>
<td>jh</td>
<td>ň</td>
</tr>
<tr>
<td>そり舌音</td>
<td>t</td>
<td>th</td>
<td>d</td>
<td>dh</td>
<td>n</td>
</tr>
<tr>
<td>齧音</td>
<td>t</td>
<td>th</td>
<td>d</td>
<td>dh</td>
<td>n</td>
</tr>
<tr>
<td>両唇音</td>
<td>p</td>
<td>ph</td>
<td>b</td>
<td>bh</td>
<td>m</td>
</tr>
<tr>
<td>唇歯音</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>v</td>
</tr>
</tbody>
</table>

資料 3 本研究での主なシンハラ語母音の音声表記一覧

<table>
<thead>
<tr>
<th>母音字</th>
<th>母音記号</th>
<th>音声表記</th>
<th>母音字</th>
<th>母音記号</th>
<th>音声表記</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>අ</td>
<td>a</td>
<td>a</td>
<td>අ</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>අ</td>
<td>ã</td>
<td>ã</td>
<td>අ</td>
<td>ā</td>
<td>ā</td>
</tr>
<tr>
<td>ආ</td>
<td>Æ</td>
<td>Æ</td>
<td>ආ</td>
<td>ē</td>
<td>ē</td>
</tr>
<tr>
<td>ඇ</td>
<td>Æ</td>
<td>Æ</td>
<td>ඇ</td>
<td>ō</td>
<td>ō</td>
</tr>
<tr>
<td>ඉ</td>
<td>ō</td>
<td>ō</td>
<td>ඉ</td>
<td>ō</td>
<td>ō</td>
</tr>
<tr>
<td>ඊ</td>
<td>i</td>
<td>i</td>
<td>ඊ</td>
<td>i</td>
<td>i</td>
</tr>
<tr>
<td>උ</td>
<td>ō</td>
<td>ō</td>
<td>උ</td>
<td>ə</td>
<td>ə</td>
</tr>
<tr>
<td>ඌ</td>
<td>u</td>
<td>u</td>
<td>ඌ</td>
<td>au</td>
<td>au</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>字音</th>
<th>a</th>
<th>ă</th>
<th>e</th>
<th>ē</th>
<th>i</th>
<th>ī</th>
<th>u</th>
<th>ū</th>
<th>c</th>
<th>ē</th>
<th>e</th>
<th>ö</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>子音</td>
<td>a</td>
<td>ă</td>
<td>e</td>
<td>ē</td>
<td>i</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
</tr>
<tr>
<td>ga</td>
<td>ga</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ca</td>
<td>ca</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ja</td>
<td>ja</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ta</td>
<td>ta</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>da</td>
<td>da</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>na</td>
<td>na</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pa</td>
<td>pa</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ba</td>
<td>ba</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ma</td>
<td>ma</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ya</td>
<td>ya</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ra</td>
<td>ra</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>la</td>
<td>la</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>wa</td>
<td>wa</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sa</td>
<td>sa</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ha</td>
<td>ha</td>
<td>ă</td>
<td>ē</td>
<td>ī</td>
<td>u</td>
<td>ū</td>
<td>c</td>
<td>ē</td>
<td>e</td>
<td>ö</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

※シンハラ語の a /a/ は la /lɔ/ 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。

178
### 資料 5 シンハラ語のⅠ類（無生名詞）の格変化

<table>
<thead>
<tr>
<th>有生／無生</th>
<th>日本語訳</th>
<th>性</th>
<th>格</th>
<th>単数</th>
<th>複数</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>無生</td>
<td>「バス」</td>
<td>中性</td>
<td>dir.</td>
<td>bas eka</td>
<td>bas ekak</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>dat.</td>
<td>bas ekaṭa</td>
<td>bas ekaṭa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>gen.</td>
<td>bas ekē</td>
<td>bas ekaka</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>ins.</td>
<td>bas eken</td>
<td>bas ekakin</td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>有生／無生</th>
<th>日本語訳</th>
<th>性</th>
<th>格</th>
<th>単数</th>
<th>複数</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>無生</td>
<td>「木」</td>
<td>中性</td>
<td>dir.</td>
<td>gaha177</td>
<td>gahak</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>dat.</td>
<td>gahaṭa</td>
<td>gahaṭa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>gen.</td>
<td>gahē</td>
<td>gahaka</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>ins.</td>
<td>gahen</td>
<td>gahakin</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 資料 7 シンハラ語のⅢ類（無生名詞）の格変化

<table>
<thead>
<tr>
<th>有生／無生</th>
<th>日本語訳</th>
<th>性</th>
<th>格</th>
<th>単数</th>
<th>複数</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>無生</td>
<td>「うち」 (宅)</td>
<td>中性</td>
<td>dir.</td>
<td>gedara</td>
<td>gedarak</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>dat.</td>
<td>gedaraṭa</td>
<td>gedarakata</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>gen.</td>
<td>gedara</td>
<td>gedaraka</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>ins.</td>
<td>gedarin</td>
<td>gedarakin</td>
</tr>
</tbody>
</table>

177 語頭の音節を除いて、q/a/ は通常 /a/ 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>有生／無生</th>
<th>日本語訳</th>
<th>性</th>
<th>格</th>
<th>単数</th>
<th>複数</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>無生</td>
<td>「店」</td>
<td>中性</td>
<td>dir.</td>
<td>kađē</td>
<td>kaḍayak</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>dat.</td>
<td>kađēta</td>
<td>kađēkata</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>gen.</td>
<td>kađē</td>
<td>kađēka</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>ins.</td>
<td>kaden</td>
<td>kađēkin</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| 有生       | 「家」（家屋） | 中性  | dir. | gē | geyak | geval |
|            |              |       | dat. | geṭa | gēkata | gevalvala |
|            |              |       | gen. | geyi | gēka | gevalvala |
|            |              |       | ins. | geyin | gēkin | gevalvalin |

※不規則変化

### 資料 9 シンハラ語のⅤ類（有生名詞）の格変化

<table>
<thead>
<tr>
<th>有生／無生</th>
<th>日本語訳</th>
<th>性</th>
<th>格</th>
<th>単数</th>
<th>複数</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>有生</td>
<td>「少年」</td>
<td>男性</td>
<td>dir.</td>
<td>kollā</td>
<td>kollek</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>acc.</td>
<td>kollāva</td>
<td>kollekva</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>dat.</td>
<td>kollāta</td>
<td>kollekuta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>gen.</td>
<td>kollāge</td>
<td>kollekuge</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>ins.</td>
<td>kollāgen</td>
<td>kollekugen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>voc.</td>
<td>kollō</td>
<td>—</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| 有生       | 「姉」 | 女性  | dir. | akkā | akkākenek | akkālā |
|            |       |       | acc. | akkāva | akkākenekva | akkālāva |
|            |       |       | dat. | akkāṭa | akkākenekuta | akkālāṭa |
|            |       |       | gen. | akkāge | akkākenekuge | akkālāge |
|            |       |       | ins. | akkāgen | akkākenekugen | akkālāgen |
|            |       |       | voc. | akkē | — | akkālā |

| 有生       | 「トラ」（雄） | 男性  | dir. | koṭiyā | koṭiyek | koṭi |
|            |              |       | acc. | koṭiyāva | koṭiyekva | koṭinva |
|            |              |       | dat. | koṭiyāṭa | koṭiyekṭa | koṭiṇṭa |
|            |              |       | gen. | koṭiyāge | koṭiyekge | koṭinge |
|            |              |       | ins. | koṭiyāgen | koṭiyekgen | koṭingen |
|            |              |       | voc. | koṭiyō | — | koṭiṇē / 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）

<table>
<thead>
<tr>
<th>日本語</th>
<th>シンハラ語</th>
<th>小分類</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>働きかけ：私を慰めて下さい。</td>
<td><em>maawo sansan na</em></td>
<td>對格</td>
</tr>
<tr>
<td>所有：お金を貯めて</td>
<td><em>sali ituru kora</em></td>
<td>對格</td>
</tr>
<tr>
<td>かかわり：私を誤解する</td>
<td><em>maawo wareowa teerun gann</em></td>
<td>對格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：階段を上がれ</td>
<td><em>paal pele negg</em></td>
<td>對格</td>
</tr>
<tr>
<td>働きかけ：あなたをぶんなぐる</td>
<td><em>oyaa</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>かかわり：自分を愛する</td>
<td><em>tamaa aalo ko</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：道を行こうと</td>
<td><em>maargayee gaman kiriim</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>働きかけ：手を握って</td>
<td><em>atn alla gatte</em></td>
<td>奪格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：顕微鏡の中を覗いた</td>
<td><em>anudaknaa</em></td>
<td>奪格</td>
</tr>
<tr>
<td>かかわり：母親を哀れむ</td>
<td><em>maawo kerehi anukampa</em></td>
<td>位格</td>
</tr>
<tr>
<td>かかわり：母親を哀れむ</td>
<td><em>maawo</em></td>
<td>位格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：道を行こうと</td>
<td><em>maargavee gaman kiriim</em></td>
<td>位格</td>
</tr>
<tr>
<td>働きかけ：手を握って</td>
<td><em>atn alla gatte</em></td>
<td>共格</td>
</tr>
<tr>
<td>かかわり：私を怒らないで</td>
<td><em>maat ekk</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：全員ここにいます。</td>
<td><em>kawurum mehee inn</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>規定的な結びつき：空にはばたく</td>
<td><em>ahasehi piyaas</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：学校に連れていく</td>
<td><em>paasal gen</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>規定的な結びつき：先生になる</td>
<td><em>gunawurovuk wii</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：土曜日に行きましょう</td>
<td><em>sensuradaa yamu</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>働きかけ：手を握って</td>
<td><em>atn alla gatte</em></td>
<td>徳格</td>
</tr>
<tr>
<td>かかわり：大きな声で返事をした</td>
<td><em>maha hanvin uttar daan</em></td>
<td>位格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：病気で亡くなった</td>
<td><em>roog miya giya</em></td>
<td>位格</td>
</tr>
<tr>
<td>働きかけ：コツで料理をする</td>
<td><em>udunehi pisit</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>規定的な結びつき：一日で経験した</td>
<td><em>eka dawasehi muhunu dunn</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：大雨で濡れ</td>
<td><em>maha waessee temeni</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>働きかけ：25 ルピーで契約し</td>
<td><em>wisi pahato</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
<tr>
<td>状況的な結びつき：仕事で使う</td>
<td><em>kata yutu walo</em></td>
<td>与格</td>
</tr>
</tbody>
</table>

181
付録

| 付録 | 与格 | 対象的な結びつき:国へ行く  
| 位格 | 対象的な結びつき:森へ行って  
| 対格 | 対象的な結びつき:外国へ行く  
| 奪格 | 対象的な結びつき:傍らへ置いた。  
| 共格 | 対象的な結びつき:教育課へ相談して  
| カラ格 | 奪格 | 対象的な結びつき:社会から切り離して  
| 位格 | 対象的な結びつき:竹の中から生まれ  
| 与格 | 対象的な結びつき:銀行から借りた  
| 共格 | 対象的な結びつき:妻と話し合う  
| 対格 | 対象的な結びつき:彼はアメリカの女性と結婚して  
| ト格 | 与格 | 対象的な結びつき:緒方さんと約束し  
| 奪格 | 対象的な結びつき:他の社員と別れ  
| 比較基準格 | 対象的な結びつき:今と違った  
| マデ格 | 到達格 | 状況的な結びつき:トンネルまで来た  
| 与格 | 状況的な結びつき:端まで歩きながら  
| 位格 | 状況的な結びつき:身体の隅々まで伝わって  
| ヨリ格 | 比較基準格 | 規定的な結びつき:Kより遅れて  
| 奪格 | 状況的な結びつき:友人より一通の手紙を受け取った  

182
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）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>が</th>
<th>を</th>
<th>で</th>
<th>へ</th>
<th>から</th>
<th>まで</th>
<th>と</th>
<th>も</th>
<th>より</th>
<th>は</th>
<th>の</th>
<th>+</th>
<th>-</th>
<th>合計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>が</td>
<td>10</td>
<td>19</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>56</td>
<td>4</td>
<td>6</td>
<td>21</td>
<td>118</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(1.5%)</td>
<td>(2.8%)</td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(8.4%)</td>
<td>(0.6%)</td>
<td>(0.9%)</td>
<td>(3.1%)</td>
<td>(17.6%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>を</td>
<td>39</td>
<td>21</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>25</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>27</td>
<td>128</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(5.8%)</td>
<td>(3.1%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.4%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(3.7%)</td>
<td>(0.6%)</td>
<td>(0.7%)</td>
<td>(4.0%)</td>
<td>(19.1%)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>に</td>
<td>3</td>
<td>8</td>
<td>33</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>19</td>
<td>27</td>
<td>23</td>
<td>118</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.4%)</td>
<td>(1.2%)</td>
<td>(4.9%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(2.8%)</td>
<td>(4.0%)</td>
<td>(3.4%)</td>
<td>(17.6%)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>で</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>44</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>8</td>
<td>5</td>
<td>76</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(6.6%)</td>
<td>(0.4%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.4%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(1.2%)</td>
<td>(0.7%)</td>
<td>(1.0%)</td>
<td>(11.3%)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>へ</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>から</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.4%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>まで</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>と</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(1.6%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>も</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>より</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td>(0.0%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>は</td>
<td>32</td>
<td>9</td>
<td>24</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>47</td>
<td>130</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(4.8%)</td>
<td>(1.3%)</td>
<td>(3.6%)</td>
<td>(0.9%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(0.9%)</td>
<td>(0.4%)</td>
<td>(7.0%)</td>
<td>(19.4%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>の</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>10</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>8</td>
<td>47</td>
<td>84</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.9%)</td>
<td>(1.5%)</td>
<td>(0.6%)</td>
<td>(0.4%)</td>
<td>(0.1%)</td>
<td>(0.4%)</td>
<td>(0.4%)</td>
<td>(1.2%)</td>
<td>(7.0%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>計</td>
<td>77</td>
<td>35</td>
<td>122</td>
<td>46</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>14</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>89</td>
<td>42</td>
<td>55</td>
<td>178</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(11.5%)</td>
<td>(5.2%)</td>
<td>(18.2%)</td>
<td>(6.9%)</td>
<td>(0.4%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(0.2%)</td>
<td>(0.7%)</td>
<td>(0.3%)</td>
<td>(13.3%)</td>
<td>(6.3%)</td>
<td>(8.2%)</td>
<td>(26.6%)</td>
<td>(100.0%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 枠外および（ ）内は筆者が付け加えた。
資料 12 小テスト（正答および予想される誤答付き）

れい： あした 学校（ ） 行きます。
   1 で           2 へ       3 を       4 に

1 わたしは ねこ（ ）大好きです。
   1 が           2 を       3..に       4 で

2 ひまな とき 本（ ）読みます。
   1...が          2 を       3 に       4 で

3 わたしの うちは コロンボ（ ）あります。
   1 より       2 まで       3 に       4...で

4 わたしは 漢字（ ）すこし 分かります。
   1 が          2...を       3 に       4 で

5 いつも としようかん（ ）宿題を します。
   1 が          2 から       3 に       4 で

6 弟は 毎日、 勉強せずに あそんで（ ）いる。
   1 ばかり       2 くらい       3 しか       4 など

7 この 本は かんたんだから 子ども（ ）読む ことが できる。
   1 だけ       2 しか       3 でも       4 とか

8 きのう たくさん 勉強した（ ）もう 忘れた。
   1 ので       2 のに       3 から       4 でも

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。
えっ、このかばん、5,000ルピー（）するんですか。高い！

えっ、このかばん、5,000ルピー（）するんですか。高い！

（としょかんで）この本は12日（）返してください。

ドアにカレンダーがはって（）。

先生：みなさん、漢字を（）書いてください。

※お寺に（）つくをぬいでください。

A：（）映画を見ますか。

B：そうですね。ボリウッド映画をよく見ます。

A：ケラニヤ大学の電話番号を知っていますか。

B：いいえ、（）。

※天気予報によると、あした雨が（）。

客：あのー、このシャツ、着て（）いいですか。

店員：ええ、どうぞ。
付録

18 A: いいとけいですね。
B: ありがとうございます。

186

18 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 医者: さむい日は かぜを ( ) から、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 学生: 作文は えんぴつで 書かなければなりませんか。
先生: いいえ、ペンで ( )。

1 書かなくても いいです 2 書いては いけません 3 書いてもいいです
4 書きなさい

21 今年の夏は、去年 ( ) 熱くない。

1 ほど 2 しか 3 のわりに 4 ぐらい

22 彼女は家事をしたことがなく、台所に立ったことが ( ) ない。

1 でも 2 しか 3 だけ 4 さえ

23 地震 ( ) 多くの人が けがをしたり、家を失ったりした。

1 にに対して 2 に関しても 3 によって 4 につき

24 今までずっと応援してきた ( )、優勝したときは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

25ハンバーガーは 体に悪いと 思い( )、ついに 食べてしまう。

1 つも 2 くせに 3 ばかりに 4 にもかかわらず

25 走ることが好き ( )、ついに 練習も続けることができた。
1 なわりに  2 な限り  3 なばかりに  4 だからこそ

書き（ ）レポートがいくつもあるが、まだ一つも終わっていない。

1 きっかけ  2 ぬいた  3 つつある  4 かけの

卒業式が終わり（ ）、かたづけを始めます。

1 次第  2 以来  3 とたんに  4 うちに

父は飛行機が苦手だから、海外旅行には反対（ ）。

1 するに違いない  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

毎日外食だと、野菜不足になり（ ）だ。

1 きり  2 がち  3 一方  4 向き

この映画は、古い伝説（ ）つくられた。

1 に基づいて  2 において  3 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」

<table>
<thead>
<tr>
<th>課</th>
<th>本文</th>
<th>文型</th>
<th>練習</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1〜13</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>はい、わかりました。</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>15〜18</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>まだわかりませんが、東京大学に入りたいと思っています。</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>おいしいかどうかわかりません。</td>
<td>—</td>
<td>「〜か〜ないかわかりません。→〜かどうかわかりません。」の変換練習（計10文）</td>
</tr>
<tr>
<td>21〜24</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>よくわかりませんが、どちらもむずかしいと思います。</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>26〜27</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td>よくわかりませんが、何か悪い物を食べたらしいです。</td>
<td>「よくわかりませんが、来週のはじめごろだろうと思います。」の代入練習（計6文）</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td>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、やりかたをよくわかりさせます。</td>
<td>「やりかた○よくわかりません。」「やりかた○よくわかります。」の空所補充</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>31〜32</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td>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わかりませんでしたので失礼いたしました。</td>
<td>—</td>
<td>「お着きになる時間○わかりませんでした。」の空所補充</td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 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 『Pupil's Book for Japanese G.C.E. (A/L)』に見られる「わかる」

<table>
<thead>
<tr>
<th>課</th>
<th>本文</th>
<th>練習または問題</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>それは、外国で働く日本人がふえて、外国の日本の料理の店が多くなってきたからかもしれませんが。</td>
<td>私は勉強の大切さがよくわかりません。「〜さ」の例文</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>どうして百八回もかかわるんですか。</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>日本で生活してみたら、わかるでしょう。</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>4～5</td>
<td>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」なのか、わからなくなってしまいます。</td>
<td>山本さんは、スリランカ人が首を左右にふる動作がわか りません。どうしてわかりならないのですか。</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>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とわかりました。</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>7～8</td>
<td>これから、何をしているのかよくわかりませんでしたが、おゆを茶わんの中に入れたり、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。</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>しかし、どうしてそうだったのかよくわからないのですか。人に教えていただいたから、わなはいつもどおりでかきまぜて、かそをべくびだけことになっていました。</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>これから、日本は、いつ会社をやめさせられるかわからないと、十分な心がまえをしておく必要がある。</td>
<td>「〜かわからない」で短い文を作成</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>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ても、辞書を引いて調べないと、正しく書けなかったり、人が読めなくなったり、困ったりすることがあります。</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>たしかに、日本語には同じ音でも意味が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がわからない。</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>これから、日本は、いつ会社をやめさせられるかわからないと、十分な心がまえをしておく必要がある。</td>
<td>「〜かわからない。」で短い文を作成</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>たしかに、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がわからない。</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>15～19</td>
<td>少年が自殺してから数日後、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たことがわかりました。</td>
<td>—</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>それから、何をしているのかよくわかりませんでしたが、おゆを茶わんの中に入れたり、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。</td>
<td>—</td>
</tr>
</tbody>
</table>

※ 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 1 179

イラストを利用させていただきました。

179 いらせとや（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②

180 資料15同様、「イラストや」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

資料18 自己訂正の例（Aさん）

※ 点線で囲んだ箇所が自己訂正した部分

181 資料15・16同様、「イラスト」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る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、深い感謝をいたきました。心から御礼申し上げます。

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、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ャ・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・後期課程を通じて、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」のイラストを利用していただきました。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、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