序章

近年、数ある国の中から日本に興味を持ち、日本語を学びたい、日本で働きたいと考える外国人の数が増加している。また、今後日本では超高齢化社会に加えて少子化の問題もより深刻になり、労働力不足が起こることが予想されている。そのため、日本政府も外国人の受け入れを拡大している。特にアジア圏の国々から日本へ来る外国人は多く、これからも一定数の留学生や外国人労働者の来日が見込まれる。そのような、言葉も文化も全く異なる異国の地から訪れる外国人が、日本人とコミュニケーションを取りながら日本社会に馴染んでいくためには、日本の言葉や文化を正しく理解し使用することが重要な要素の一つである。また、外国に住みながらも日本のアニメや J-POP などの独自のカルチャーに興味を持ち、それをきっかけに日本語学習を始める外国人も増加傾向にある。2015 年に国際交流基金が実施した「海外日本語教育機関調査」によると、日本語教育は世界の 130 の国と 7 つの地域で行われている。また、2010 年には 58 か国であった日本語能力試験の実施国、地域数は年々増加し 2018 年には 86 か国になり、各年の受験者数も 2010 年から 8 年で 40 万人以上増加している。このように日本語は仕事や進学、趣味など様々な目的で学習されるようになり、世界中で需要が高まっている。しかし一方で、日本語能力検査の合計認定率は毎年 20%代後半から 40%代前半に留まっており、外国人日本語学習者にとって日本語の習得が容易ではないことが伺える。

本論文では日本語の中でも、特に学習者に多く見られる助詞の誤用を主題とし、助詞「に」に関してどのような誤用傾向が見られるのかを明らかにする。また、日本語学習者コーパス I-JAS を用いた誤用研究を通して英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者の誤用傾向を比較することで、母語が第二言語習得に影響を与えているのかという点を分析する。誤用研究の結果をふまえて、母語の異なる学習者を対象とする、より良い日本語教育の方法を提示することを目的とする。

第 1 章では第二言語としての日本語習得の現状を確認する。まず最初に、日本国内外における第二言語としての日本語教育の現状について確認する。次に第二言語習得の上での誤用に対する認識を分析し、それをもとに最後に、現在の日本語教育の問題点を明らかにしていく。

第 2 章では本論文の調査で使用する学習者コーパスについて取り上げる。まず、言語使用の傾向を見出すために欠かせない大量のデータベースである、学習者コーパスについて説明する。次に、これまでの日本語学習者コーパスの特徴や問題点を明らかにする。最後に、本研究で使用する I-JAS コーパスとは何かを明らかにし、I-JAS コーパスのメリットについて論じる。

第 3 章では、実際に I-JAS コーパスを用いて英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者それぞれの助詞「に」の誤用傾向を分析する。まず、先行研究をもとに英語母語話者と韓国人母語話者の助詞「に」の誤用傾向を明らかにする。次に、I-JAS コーパスを使用し、英語母語話者と韓国語母語話者の日本語作文の中で実際にどのような

助詞「に」の誤用傾向が見られるか調査する。最後に調査結果を基に、誤用の要因をそれぞれの母語の影響や助詞の特徴と関連づけて考察する。

終章では、結論としてより良い日本語教育方法を提案する。1 章から 3 章までの議論と自身の日本語教師アシスタントとしての経験を踏まえて、それぞれの言語を母語とする日本語学習者が、助詞「に」の誤用を減らすためのより良い日本語教育方法を提言する。

第1章　第二言語および外国語としての日本語習得

本章では、現在世界中で広まりつつある日本語教育についての現状と問題点を把握することを目的とする。まず、日本語学習者が多い国で現在日本語教育がどのような状況にあるのかについて論じる。次に、第二言語を習得する上での誤用についての認識を明確にし、それを踏まえた上で最後に、現在の日本語教育の問題点を明らかにする。

第1節　日本語教育の現状

国際交流基金は、1974 年から約 3 年に 1 度「海外日本語教育機関調査」を実施し、世界各国、各地域での日本語教育の状況について報告している。本節では、「海外日本語教育機関調査」の報告書に基づき、日本語学習が盛んな上位国を確認する。また、それらの国での日本語教育の現状についても確認する。

2018 年度の「海外日本語教育機関調査」の調査では、現在世界全体で約 385 万人が日本語を学習していると報告されている。国際交流基金の前回の調査（国際交流基金, 2017）の 365 万人という数字と比較すると、日本語学習者は約 20 万人増加している。また、新たに日本語教育が実施されていることが明らかになった国・地域が 5 か国あったという報告（国際交流基金, 2020）からも、日本語教育が世界中で行われ、需要が高まっている事が分かる。日本語学習者の内訳上位 10 か国は表 1 の通りである。

表 1　2018 年 各国の日本語学習者数

順位	国	学習者数	2015 年 学数者数者
1 位	中国	1,004,625 人	953,283 人
2 位	インドネシア	706,603 人	745,125 人
3 位	韓国	531,511 人	556,237 人
4 位	オーストラリア	405,175 人	357,348 人
5 位	タイ	184,962 人	173,817 人
6 位	ベトナム	174,462 人	64,863 人
7 位	台湾	170,159 人	220,045 人
8 位	米国	166,565 人	170,998 人
9 位	フィリピン	51,892 人	50,038 人
10 位	マレーシア	39,247 人	33,224 人

（出典　国際交流基金　2020 年日本語教育機関調査「海外の日本語教育の現状」p15）

この表からも分かるように、東アジアの国々が占める割合が高く、次いで東南アジアとなっており、この 2 地域が全世界に占める日本語学習者の割合は 76.8%である。1 位の中国では 2015 年度の調査と比較して機関数、教師数、学習者数の全てが増加している。幼少期か

ら時間をかけて国際的視野をじっくりと養う教育、また中等教育における日本語教育の先行導入を目的に、初等教育から日本語クラスが設置されている事例が複数の地域で見られている。国際交流基金（2020）によると、これまで地方レベルの出版社の刊行に留まっていた小学生向けの日本語教材も、2017 年には中国教育部傘下の人民教育出版社より『らくらく小学生日本語』という教材が発刊された。また、特に広東省、貴州省、江蘇省、浙江省等が位置する南方地方において、中国語話者にとって比較的学習しやすい日本語を大学入学試験の外国語科目として選択する学生の増加により、中等教育の機関数、教師数、学習者数も増加している。一方同じ東アジアの 3 位の韓国では少子化や 2011 年施行の改正教育課程において日本語を含む第二外国語が必修科目から選択科目になった事から若年層の学習者が前回よりも減少しているが、民間の日本語学校などを含む学校教育以外のカテゴリにおける学習者は前回調査より 3 万人近く増加した。その背景として、韓国での新卒学生の就職状況の厳しさに伴って日本での就職を目指したり、それを視野に日本へ留学する学生の数が増加していることが挙げられる。

2 位のインドネシアでは、2015 年度調査と同様に機関数、教師数は増加しているが、学習者数は前回よりも減少している。国際交流基金（2020）によると、同国では中等教育の学習者が全体の 9 割以上を占めるが、2013 年の教育課程改訂によってそれまで必修だった第二外国語が選択科目になって以来、日本語クラスの開講を取りやめたり、クラスを縮小したりする中等教育期間が出ている事が理由と考えられる。しかし 2015 年度調査に比べると減少幅は小さくなり、学習者の減少に歯止めがかかりつつあることもうかがえる。民間の日本語学校や研修機関等を含む学校教育以外のカテゴリでは、高校卒業程度のインドネシア人が民間の機関において 4〜6 ヶ月程度の短期間で日本語を学習し、技能実習制度等を利用して渡日するケースが増加し、このカテゴリの学習者は前回調査と比較して 3 倍近くになっている。さらに 2019 年度からは新しい在留資格である「特定技能」が創設され、就労を目的として訪日する人の増加が見込まれるため、それに伴い日本語学習者も増加する可能性が考えられる。同じ東南アジアの 5 位のタイでも 2015 年調査に引き続き機関数、教師数、学習者数のいずれも増加しており、特に国全体の学習者数の 8 割近くを占める中等教育における学習者数が前回から約 25%、人数にして 3 万人近く増加している。これには中等教育機関の教育レベルを国際化に対応できる水準にすることを目的にタイ教育省が 2010 年から設置を進めてきた学校 World Class Standard School(WCSS)の数の増加が寄与していると考えられる。また、タイ教育省が国際交流基金とともに 2013 年から 4 年間にわたって実施した「タイ中等教育公務員日本語教員養成研修」の修了生約 200 名が公立の中等教育機関に配属され、各校で日本語クラスが新設されたり拡充されたりしたことも影響している。

4 位のオーストラリアでは、機関数、教師数、学習者数の全てが増加しており、特に初等教育においては学習者が前回比で 24%、人数にして 5 万人近く増加している。全豪統一のカリキュラム Australia Curriculum(2011)において外国語の必修化に向けた方針が打ち出

され、それに基づいて各州のカリキュラムが段階的に改訂されたため、日本語を含めた外国語教育を受ける児童・生徒数が大幅に増加している州もある。日本文化全般への関心の高さ、旅行やビジネスなど民間レベルでの日豪の相互交流の機会の多さ、州ごとに強固な教師間のネットワークが存在するといった優位性があることも、日本語がこの政策変更に伴う学習者増加の恩恵を受ける要因となっている。しかし、一方で中等教育では、中国語をはじめとする他言語の導入に伴い日本語学習が中止になったり、言語そのものが、科学・技術・工学・数学の教育分野を総称した STEM 科目に切り替えられたりしたために、1974 年の調査開始以来初めて学習者が減少した。

ここまで日本語学習者数上位 5 か国の日本語教育状況について確認してきたが、アジア圏では日本語母語教師の割合が 10～20%と低いことや、オセアニアでは教師 1 人あたりの学習者数が 121 人であったりと、各国での日本語教育の環境はまだ完全ではないと見られる。日本語学習者は、各々で様々な目的があり日本語を学習しているが、国際交流基金の 2018 年度「海外の日本語教育の現状」によると、日本語学習者の学習目的・理由として挙げられた項目のうち最も回答が多いのは「アニメ・マンガ・J-POP・ファッション等への興味」（66.0%）、次いで「日本語そのものへの興味」（61.4%）、「歴史・文学・芸術などへの関心」（52.4%）である。日本独自の文化の人気に加え、近年は日本政府が技能実習生等の外国人労働者の受け入れを拡大しているため、日本文化の魅力が損なわれたり国の政策が大きく変更されたりしない限り、今後も世界全体で日本語学習者が増加する事が見込まれる。

本節では、国際交流基金の海外の日本語教育の現状の調査を基に、日本語学習者数上位 5 ヵ国における日本語教育の現状について取り上げた。その結果、各国の日本語学習者数は政治的な要因や経済的要因、国の教育方針によって影響されているということが明らかになった。また、日本語教育が盛んな国にも、教師不足をはじめとする問題があるということが分かった。

第 2 節　現在の日本語教育の問題点

現在世界には 385 万人の日本語学習者が存在していると国際交流基金（2020）に報告されている。海外の日本語学校で日本語を集中的に学んでいる学習者や、海外の小・中・高等教育の中で外国語の授業として日本語を受講している学習者、留学生および外国人労働者や帰国子女などの、日本国内で日本語習得を目指す学習者など、それぞれの学習環境や学習目的は様々である。本節では日本国内外それぞれの日本語学習者がどのような問題に直面しているかを、筆者自身のオーストラリアでの日本語教師アシスタントの経験も踏まえて確認する。また、問題を改善するためにどのようなことが為されているのかについて調査する。

国際交流基金（2011）の調査によると、世界全体の日本語教育上の問題点は図 1 に示したとおりで、棒グラフが表すように「教材不足」が 34.6%と最も高く、次いで「施設・設備

不十分」が 31.1%となっている。また、教師関連の問題点も「教授方法不十分」21.6%や「教師不足」20.0%を始め複数存在する。

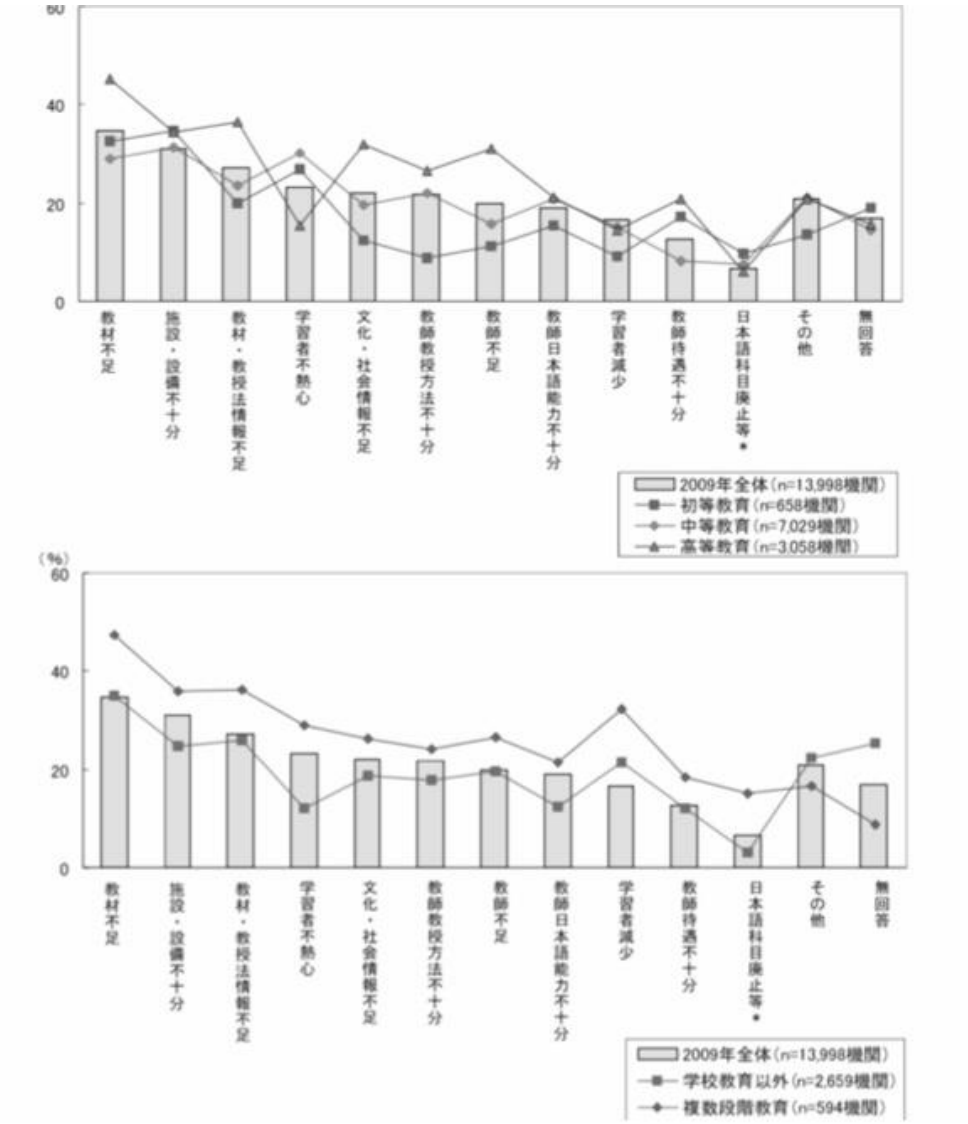

図 1 日本語教育上の問題点（上：教育段階別　下：学校教育内外別
（出典　国際交流基金　(2011)日本語教育上の問題点 p7）

日本語教育学者の中川（2018）は、中国、台湾、香港、韓国、タイ、オーストラリア等の日本語教師および学習者を対象とした「いい授業」に関する調査を行った。その調査結果によると、日本語学習者がネイティブ（日本人）教師に求める資質能力として、正しい発音やアクセントで流暢に話せたり、コミュニケーション重視の練習をたくさん取り入れたりと、目標言語でのコミュニケーションを可能にする役割を果たすことや、日本人の考え方や思考方法を理解していたり、日本の歌やドラマ・アニメなどを紹介したりと、カルチャーモデル

として目標文化の伝授者、紹介者となることが挙げられていることが明らかになった。一方で、ノンネイティブ教師は教室を和やかでくつろいだ雰囲気にすることや、すべての学習者に公平であることに加え、学習者に日本語で話すことを促すことや、文法上の間違いを適切に訂正すること、日本の歌やドラマ・アニメなどを紹介することなどの資質、能力が求められている。これらの結果から、海外の日本語学習者は正しい日本語を話せるようになることと、日本の文化について理解を深めることを重視していることが分かり、正しい日本語や日本文化を知っているという点で、日本語ネイティブ教師はノンネイティブ教師よりも学習者の求める教育を与えることが可能であると考えられる。しかし、国際交流基金（2020）によると、海外の日本語教師のうち 2018 年時点でネイティブ教師は 21%のみである。学習者の需要に対しネイティブ教師数が極端に少ないのが現在の海外での日本語教育の問題点であることが分かる。

一方で、日本に在住する大半の学習者にとっての学習目的は、日本社会において生活する上で最低限必要となるコミュニケーション手段として生活レベルでの日本語能力を習得することである。そのため、生活レベルでの日本語に対応した教育内容や教育方法の開発が進められることが求められている。しかしこれまでの日本語教育の研究において地域社会における日本語学習支援の分野は比較的軽視されていた。一方、留学生や日本語教育施設の学生などに対して専門の教育機関で行われる日本語教育分野では、学習者の専攻や母語の違いなどに応じてきめ細かい教育内容、方法の開発が求められている。文化庁によると、（ア）地域の日本語教育において活用できる日常生活に必要なコミュニケーション能力を身につけるための教材、補助教材、解説書等や、（イ）外国人児童生徒が学校教育活動において必要とする日本語能力習得のための多様な教材、（ウ）特に海外における学習者向けの日本文化や日本事情を紹介した教材、（エ）用例付きの母語別日本語辞典及び技能別、職業・専門別の日本語学習辞典、（オ）メディア利用の教材、が現在不足している教材であり、今後積極的な開発、利用が求められている。更に、日本語教材はこれまで一般的に完成品として教育現場に提供されていたが、この学習者の属性や学習ニーズに適合した教材として利用されるためには、必ずしも完成品の形ではなく、現場の教員によって適宜加工できる余地を残した教材や指導書を提供していくことも求められ、それを実現するためには一人一人の日本語教員の教材制作能力を養うための研修が必要であると指摘されている。

ここまでで述べてきた、ネイティブ教員不足や教材不足等は、筆者がオーストラリアのビクトリア州で日本語教師アシスタントをしていた際にも問題視していた点である。筆者が約半年間インターンシップを行なっていた Mount Lilydale Mercy College（以下 MLMC と省略）というセカンダリースクール（日本の中学校、高等学校に相当）では、いくつかの問題点、改善できると考えられる点が存在した。

まず 1 つ目は、教員不足と教師の日本語能力不足である。MLMC では 5 名のオーストラリア人教師が日本語の授業を行っていたが、そのうち大学などの高等教育機関で日本語を専攻していた教師は 3 名のみであった。残りの 2 名は他の教科を主に教えていて、MLMC

に日本語専任の教師が不足していたために急遽低学年の日本語の授業を任されたという状況であった。2 名の教師は日本語を専門的に学習した経験はなかったため、ひらがなを教授する際に間違った書き順で教えてしまっていたり、教科書に書いてあることだけしか教えることができず生徒からの質問にしっかりと回答できなかったりする様子が度々見られた。このような状況は、自分の専攻していた科目以外も教えることができるという、ビクトリア州独自の制度によって引き起こされたと考えられるが、教師自身が日本語を十分に理解しきれていないにも関わらず、生徒に教える立場になるという事は重大な問題であると考えられる。

次に、教材の情報が間違っていたり古い情報だったりするという点である。MLMC の日本語の授業では、『おべんとう』という日本語の教科書が使用されていた。『おべんとう』は、掲載されている写真が 1980 年代から 1990 年代に撮られたであろうものが多く、教科書内の文の中には、「かんじょうがき」のように現在の日本で生活していて 1 度も使用したことがないような古い言い回しがいくつか見られた。また、和食の紹介をしている文章の中に、「日本ではキャセロールがよく食べられる」といった、誤った情報も書かれていた。こうした古い情報や、事実でない情報は、現在の日本に対する誤ったイメージを学習者に植え付けてしまう恐れがあるため、改善すべきである点であると考えた。

本節では、日本語教育上の問題点を調査し、現状ではネイティブ教師の不足や、教材不足をはじめ世界中で様々な問題点があることが明らかになった。また、筆者自身のオーストラリアでの日本語教師アシスタントの経験を基に、日本語教師の日本語能力不足や、教材の不備といった問題点について論じた。

本章ではまず、国際交流基金による「海外日本語教育機関調査」をもとに、日本語学習が盛んな上位国における日本語学習状況の現状が明らかになった。次に、「海外日本語教育機関調査」と「いい授業に関する調査」、自身のオーストラリアのセカンダリースクールでの経験から、現在の日本語教育における問題点として教師不足や教材不足などを指摘した。

第２章　学習者コーパスについて

前章では、世界各地での日本語教育の現状について確認し、日本語教育の問題点や日本が行なっている事業について取り上げた。これらを踏まえた上で、本章では次章で重要になる学習者コーパスの理解を深めるために、本論文のキーワードの 1 つである学習者コーパスについて考察する。初めに、学習者コーパスとはどのようなものであるかについて調査し、本論文におけるコーパスの定義を明確にする。次に、コーパスに基づく言語研究の歴史を振り返り、コーパス言語学にはどのような特徴があるかを分析する。最後に、本研究で用いる I-JAS コーパスの特徴や第二言語習得研究に用いるメリットを分析する。

第１節　コーパスの定義およびコーパス言語学の特徴

本節では、コーパスとはどのようなものであるかについて明確にする。まず最初に広義の意味でのコーパスについて示し、次に狭義の意味でのコーパスを示す。広義と狭義を比較することで、本論文内でのコーパスの定義を明確にする。また、コーパスを用いたコーパス言語学の歴史をもとに、その特徴について論じる。

まず、コーパス（corpus）とは何かについて確認する。言語学者後藤（1995）によると、コーパスという語は、元々はラテン語で「体」を意味する語で、古代ローマ時代から文献や事実の集大成を指す言葉として用いられていた。このコーパスという語はそのままの形で学術用語としてヨーロッパの多くの言語に取り入れられ、この用法は現代まで引き継がれている。コンピュータが発明され、言語学においても使用されるようになると、それまでのコーパスがコンピュータでデータ化されて扱われるようになった。それは、大規模なデータを扱うことが得意というコンピュータの特性を生かしたためである。そして後に、コーパスといえばコンピュータ化されたコーパスを指すことが一般的になった。

現在コーパスという語は、広義と狭義のコーパスに区別することができると言われている。広義の定義として、The Oxford English Dictionary（second edition, 1989）では、コーパスを“The body of written or spoken material upon which a linguistic analysis is based”と定義している。また、言語学者である Leech（1991）は、コーパスについて“At its most general, a corpus (plural: corpora) may be defined as a body or collection of linguistic data for use in scholarship and research. Since the early 1960s, interest has increasingly focused on computer corpora or machine-readable corpora,…”（73）と説明している。これらの共通点として、コーパスは学問や研究に用いられる言語データの集積であると理解されていることが分かるが、そのデータに備えられているべき特徴については触れらていない。

一方で英語圏では、これより狭い概念をコーパスの定義とする研究も見られる。1960 年代に言語研究のための初のコンピュータコーパスである Brown コーパスを開発し、事実上コーパス言語学を作り上げたと言われるアメリカの構造言語学者である Francis（1982）は、コーパスを“a collection of texts assumed to be representative of a given language,

dialect, or other subset of a language, to be used for linguistic analysis”（7）と定義したいと述べている。上述した広義の定義とは、「ある一定の言語、方言、言語のその他の部分の集合を代表するものと想定される」という部分が異なっている。このことから、Francis はコーパスを作成あるいは扱う際に、そのコーパスがどのような言語を代表しているかに注意を向け、自覚することが必要だと考えていることが分かる。また、Brown と同様の方法で集められたイギリスの英語コーパスである LOB コーパス作成の中心人物である Johansson（1991）は、“A corpus is a body of texts put together in a principled way, often for the purpose of linguistic research”（3）と定義している。ここでは、「ある規則によって集められた」という点が特徴的である。この定義では、コーパス作成側の主体的な作業が明確に強調されていることが読み取れる。

以上のことから、コーパスには広義と狭義の定義がある事が明らかになった。広義では、大規模なテキスト、データの集積であり、その性質については問われていない。しかし一方で狭義では、広義のコーパスで定義されたものの中でも、言語学研究を目的として、一定の方法で集められたものだけがコーパスとされている。本研究で用いる学習者コーパスは、言語研究のために作成されたコーパスであるため、狭義の「ある一定の言語、方言、言語のその他の部分集合を代表し、ある規則によって集められた言語データの集積である」と定義する事ができる。

次にコーパス言語学の歴史的背景について確認する。コンピュータ発明以前にも、子供の言語習得状況に関する親の育児記録や、ドイツ語の文字頻度分布などのコーパスが存在し、コーパスを利用した言語学研究は 1870 年頃から行われていた。明確なコーパス・デザインをもって編纂された中で最も古いコーパスは、1960 年に発表された Survey of English Usage Corpus（SEU コーパス）と言われていて、このコーパスは全て手作業によって編纂されたイギリスの話し言葉と話し言葉それぞれ 100 万語からなる計 200 万語のコーパスである。このコーパスの話し言葉の部分は 1975 年に電子化され、London-Lund Corpus of Spoken English として現在も話し言葉コーパスのモデルとなっている。

これと同時期である 1961 年から 1964 年にアメリカのブラウン大学の Francis らによって編纂されたのが、現在でも幅広く利用されている Brown コーパス（正式名称は The Brown University Standard Corpus of Present-Day Edited American English）である。Brown コーパスは、現在に至るまで英語コーパス言語学の在り方を規定し続けている初サンプルコーパスであり、サンプルコーパスとは、一定量のサンプルを電子化したコーパス、一般的にコーパスと呼ばれるものである。後藤によると、Brown コーパスの特徴は、「一定の観点から分けたジャンルにそれぞれ重みをつけ、その重みに比例した数の比較的小さなサンプルを無作為に選び、それによって母集団を代表させた事」である。このような Brown コーパスのデザインは後にコーパスのモデルとなり、1978 年に完成したイギリス英語初のサンプルコーパスである LOB コーパス（正式名称は The Lancaster-Oslo / Bergen Corpus）はその代表的な例の 1 つである。また、Brown コーパスによって初めてアメリカ英語の本格

的な統計的研究が可能になったため、Brown コーパスは、コンピュータ利用のコーパス言語学の祖ともいう事ができる。

Brown コーパスや LOB コーパスのように、従来の大型コンピュータでは 100 万語規模が限界であったが、1980 年代以降、パーソナル・コンピュータの開発と、コンピュータ能力（CPU、カードディスク、メモリー等）の向上により、億語単位のコーパスの作成が可能になった。1994 年に、イギリス英語が対象とされ、書き言葉 9000 万語、話し言葉 1000 万語の計 1 億語からなる The British National Corpus という大規模コーパスが初めて完成した。また、1995 年に完成した BOE（Bank of English）は現在世界最大のコーパスと言われている。大規模コーパス以前の 100 万語規模のコーパスは、100 万語規模で十分な研究には役立ったが、それ以上の語彙数とサンプル数を必要とする研究には不十分であったため、大規模コーパスの誕生により、言語学研究の幅が大幅に拡大された事が窺える。

吉野（2000）は上述した代表的なコーパスを分析して、コーパス言語学の特徴として 4 つの点を挙げている。1 つ目は、言語能力（competence）よりも言語運用能力（performance）に中心を置いている事、2 つ目は言語の普遍的特性（linguistic universals）の解明よりも個別言語の言語記述（linguistic description）に中心を置いている事、3 つ目は質的な（qualitative）言語モデルのみならず、数量的な（quantitative）言語モデルにも中心を置く事、そして最後に言語研究における合理主義的（rationalistic）な立場よりもむしろ、経験主義的（empirical）な立場に中心を置くことである。これらの特徴をまとめると、コーパス言語学は実践的（理論よりも、実際の経験および観察に関心を持つこと）で、現実的（現実に即している）で、帰納的（個々の具体的な事例から、一般的に通用するような原理、法則を導き出すこと）で、経験主義的（理論よりも自己の経験を重視し、それによって物事を判断すること）なものであると考えられる。

本節では、コーパスの定義として英語圏と日本それぞれの広義と狭義の定義をいくつかの論文を引用し確認した。その結果、言語研究で使用するコーパスは狭義の定義のコーパスであるということが分かったため、言語研究を行う本研究では狭義の「ある一定の言語、方言、言語のその他の部分集合を代表し、ある規則によって集められた言語データの集積である」という定義を使用することに決定した。また、代表的なコーパスの例を挙げながらコーパスの歴史に触れた。その結果、コーパス言語学には、実践的で、現実的で、帰納的で、経験主義的であるという特徴があるということが明らかになった。

第２節　日本語学習者コーパス

前節では、コーパスについての定義を確認し、コーパス言語学の特徴を分析した。次章で日本語学習者コーパスを用いて外国人日本語学習者の誤用調査を行うため、本節ではこれまでの日本語学習者コーパスにはどのようなものがあるかを示し、その特徴についてまとめる。また、これまでの日本語学習者コーパスに共通する問題点や課題を分析することで、本論で使用する日本語学習者コーパスとしてどのようなコーパスが最適であるかを明確に

する。

国立国語研究所の言語学者である迫田他（2016）は、既存の日本語学習者コーパスを以下の表 2 ようにまとめている。

表 2 これまでの主な日本語学習者コーパス

コーパスの名称	データ量（時間）	学習者の母語	背景調査	データ収集方法	レベル判定	検索システム有無
KY コーパス	90 本（30 分/1 本）	中、韓、英（各 30 名）	×	OPI	OPI	○
会話 DB（横断）	339 本（30 分/1 本）	韓、中、英、尼、他	○	OPI	OPI	×
会話 DB（縦断）	12～25 本（30 分/1 本）	比、韓、中、露、馬、葡	×	OPI	OPI	×
BTSJ	57 会話（約 17 時間）	韓、中、仏、その他	×	対話 : 雑談、論文指導、電話	×	×
上村コーパス	66 本（20～30 分/1 本）	英、韓、中、丁、露、その他 9 カ国	×	OPI 準拠 : 会話、ロールプレイ	×	○
発話対象 DB	190 名	中（69 名）、韓（70 名）、泰（51 名）	○	朗読 3、スピーチ、ロールプレイ	SPOT	×
LARP	37 本（20 分/月 1×3 年半）	中（37 名）	○	作文→フォローアップインタビュー	SPOT	×
C-JAS	47 本（60 分/1 本）	中、韓（各 3 名）	△	NS との自由会話（テーマ有）	×	○

（出典　迫田久美子他（2016）「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」p95）

表 2 に示されている項目の「背景調査」は、調査対象者（学習者）の詳細な背景が分かる情報が含まれているかどうかを意味している。また、OPI とは Oral Proficiency Interview の頭文字を取ったもので、全米外国語教育協会が行う、外国語の口頭運用能力を測定するためのインタビューテストである。国立国語研究所（2010）によると、判断尺度としては、超級（Superior）、上級（Advanced）、中級（Intermediate）、初級（Novice）が設けられ、超級以外の級ではそれぞれの級をさらに上中下に下位分類しているため、全体としては 10 段階に分けられる。

KY コーパスは、中国語、韓国語、英語を母語とする日本語学習者それぞれ 30 名ずつを

対象としており、学習者のレベルは各言語初級 5 名、中級 10 名、上級 10 名、超級 5 名となっている。データ量は 30 分の対話が 90 名分で合計 45 時間分である。迫田他（2016）によると、KY コーパスは学習者の母語と各レベルの人数が統一されているため、定量的分析や統計分析に便利で、これまで多くの習得研究に利用されている。しかし、KY コーパスは幅広いレベルの学習者を対象としているが、それぞれのレベルの学習者が 5〜10 名と少数であるため、習熟度別に比較する際などにデータ量が十分でないと考えられる。また、学習者のレベル分けが OPI によって為されているため、レベル分けの基準が明確ではないと考えられる。

会話 DB は、日本語学習者会話データベースという正式名称で、横断調査編と縦断調査編がぞれぞれ公開されている。迫田他は、横断データについて、より多くの学習者、母語の異なった学習者を対象としたデータであるため、一定の数量があれば、母語の影響や母語話者との違いなどを観察し、統計分析にかけることが可能と説明している。また、迫田は縦断調査について、時間を追って学習者の習得の変化を観察することができると述べている。このように、同一コーパスで横断調査と縦断調査を行っていて、様々な調査目的に対応できる点は会話 DB の強みであると言えるだろう。また、国立国語研究所によると、会話 DB の調査対象の母語は韓国語が 53%、中国語 17%、英語 8%である。それぞれの母語話者の比率が等しくなく、残りの 22%は明確に示されていない点は会話 DB の問題点であると考えられる。

BTSJ と上村コーパス、発話対象 DB は、それぞれ様々な言語を母語とする日本語学習者を調査対象としているが、その人数に偏りがある。また、データ収集が OPI ではなく、複数の状況やタスクを通じて行われているという点が共通している。また、発話対象 DB では一部の対象者に SPOT のテストによるレベル判定を行なっているが、それ以外の対象者と、BTSJ、上村コーパスの調査対象者はレベル判定が行われていないという点も 3 つのコーパスに共通する問題点である。LARP、C-JAS は、それぞれ中国語、中国語と韓国語母語話者に対象を絞り 3 年半の横断調査をしたコーパスである。これらのコーパスは、特定の母語の学習者や同一学習者の習得の変化について研究する際に利用される。

以上それぞれの日本語学習者コーパスの特徴を示してきたが、既存の学習者コーパスにはそれぞれ課題があることも明確になった。既存の学習者コーパス全体の問題点として、調査対象者の母語が中国語と韓国語に偏っていて、別の母語の学習者のデータが十分ではないことや、検索システムを備えていないものが多いこと、調査対象者の背景が公開されておらず、コーパス使用者がどのような学習者のデータを扱っているか知ることができないこと、OPI によりレベル判定をされているものやレベル判定をされていないものが多く、調査対象者のレベルの基準が曖昧なことが考えられる。迫田他も、既存の日本語学習者コーパスの課題を 6 つにまとめている。1 つ目は、母語別、学習環境別のデータ数が少なく、データの言語に偏りがあること、2 つ目は学習者の背景情報が不足している、または詳細ではないこと、3 つ目はレベル判別が、日本語能力の客観テストとしては不十分であること、4 つ

目はタスクのバリエーションが乏しいこと、5 つ目は同一の学習者による発話と作文を備えたデータが少ないこと、最後に検索システムを備えたものが少ないことである。以上の課題を改善したものが最も理想的な日本語学習者コーパスであると言える。

本節では、既存の日本語学習者コーパスのそれぞれの特徴を確認した。また、それらのコーパスに調査者の母語の偏りや、調査対象者のレベル判定が明確でないなどの問題点があることを明らかにした。

第 3 節　I-JAS コーパス

前節では、コーパスについての定義を確認し、コーパス言語学の特徴を分析した。本節では、コーパスの中でも、実際に本研究で使用する I-JAS コーパスに焦点を当て、I-JAS コーパス構築者である言語学者の迫田他（2016）のプロジェクト紹介資料を基に I-JAS コーパスとはどのようなものであるのか、他の日本語コーパスとはどのような点が異なるのかについて明らかにする。

迫田他によると、I-JAS コーパスの正式名称は「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS: International Corpus of Japanese As a Second Language)」であり、共同研究プロジェクト「多文化共生社会における日本語教育研究」により構築されたものである。迫田他によると、I-JAS コーパスはそれまでの日本語学習者コーパスのデータ量や学習者の母語、レベル判定、タスクのバリエーションといった問題点をカバーする、日本語学習者を対象とする大規模な学習者コーパスである。構築の目的は、第二言語習得研究、対照言語学、社会言語学、心理言語学、コーパス言語学などの幅広い学問領域の連携により、第二言語としての日本語の教育・学習をめぐるさまざまな問題について実証的な研究を行うことである。2012 年からサブ・プロジェクトとして、海外で学ぶ日本語学習者のコーパスを構築するための調査とそれに伴う研究が開始され、2020 年 3 月に I-JAS コーパスは完成した。

迫田他によると、I-JAS コーパスの調査対象者は、学習環境別に 3 種類に分類され、海外の教室環境学習者、国内の教室環境学習者、国内の自然環境学習者である。3 種の環境下の学習者の共通の条件は、日本語学習者で、日本語母語話者との 30 分の対話に対応でき、ある程度読み書きも可能な学習者という 3 点である。海外の教室環境学習者は、海外 17 の国と地域、計 20 ヵ所の JFL（Japanese as a foreign language:外国語としての日本語教育）環境の教育機関において、体系的に日本語を学んでいる学習者である。調査地は、インドネシア、スペイン、タイ、トルコ、ハンガリー、フランス、ベトナム、ロシア、英語圏であるアメリカ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランド、ドイツ語圏のドイツ、オーストリア、韓国国内の 2 ヶ所、中国語圏の中国本土 2 ヶ所、台湾 2 ヶ所である。母語の種類は、言語類型論における分類を参考に決定された 12 言語である。国内の教室環境学習者は、初級の段階で来日し、日本における教育機関で 1 年以上日本語を体系的に学んでいる学習者で、主に日本語学校の在学生や日本の大学に留学している大学生が対象となっている。国内の自然環境学習者は、日本で生活をしながら自然に日本語を習得している学習者である。国

内の教室環境学習者、自然環境学習者の調査は、東京都、静岡県、広島県内の計 8 カ所で行われた。上記の 3 種類の日本語学習者に加え、20 代から 50 代の日本語教育経験のない日本語母語話者にも同様の調査を行った。データ公開の人数及び各言語類型は表 3 の通りである。

表 3 調査地および調査環境別の公開人数と言語類型

	環境/母語		言語類型	公開予定人数（人）
1	海外（教室環境）	インドネシア語	オーストロネシア語族	50
2		スペイン語	印欧語族―イタリック語派	50
3		タイ語	カム・タイ語族	50
4		トルコ語	アルタイ語族	50
5		ドイツ語	印欧語族―ゲルマン語派	50
6		ハンガリー語	ウラル語族	50
7		フランス語	印欧語族―イタリック語派	50
8		ベトナム語	モン・クメール語族	50
9		ロシア語	印欧語族―スラブ語派	50
10		英語	印欧語族―ゲルマン語派	100
11		韓国語	不明	100
12		中国語	シナ・チベット語族	200
13	国内	教室環境	―	100
14		自然環境	―	50

（出典　迫田久美子他（2016）「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」p97）

この表から、I-JAS コーパスでは、インドネシア語、スペイン語、タイ語、トルコ語、ドイツ語、ハンガリー語、フランス語、ベトナム語、ロシア語を母語とする学習者それぞれ 50 名ずつと、英語、韓国語を母語とする学習者それぞれ 100 名、更に中国語を母語とする学習者 200 名分のデータが公開されていることが分かる。また、これらの言語は言語類型的にも偏っていないことが読み取れる。I-JAS コーパス以前の日本語学習者コーパスでは最大のデータ量のもので 339 名分であるため、I-JAS コーパスはそれまでの日本語学習者コーパスとは比較できないほど膨大なデータが集積されていると言える。

迫田他によると、I-JAS コーパス作成のための調査では、国内外の多様な日本語学習者のデータを収集するため様々な学習環境や背景情報を詳細まで正確に収集する必要があった。そのため、アンケート形式で学習者の属性 7 項目、現在の言語環境 7 項目、日本語学習開始から現在までの日本語との関わり 6 項目の全 20 項目の情報を収集した。それぞれの学習者の情報はコーパス上でフェイスシートとして公開されているため、I-JAS コーパス利用者は、それぞれのデータがどのようなバックグラウンドを持つ学習者のものであるのかまで知る事が可能である。

さらに、迫田他によると I-JAS コーパスでは、コーパスを利用する研究者それぞれの研究内容に応じてレベル判定基準を選択できるよう、対象者に 2 種類の日本語能力の客観テストを行い、コーパス上で公開されている。実際に行われたテストは、J-CAT (Japanese

Computerized Adaptive Test)という、聴解、語彙、文法、読解の 4 セクションから日本語能力を測定する所要時間 1 時間程度のウェブテストと、TTBJ (Simple Performance-Oriented Test)という所要時間 15 分程度の、言語知識と言語運用の両面から日本語能力を測定するウェブテストである。従来の日本語学習者コーパスでは、調査対象の日本語レベルが不明である事が多かったため、客観テストにより日本語レベルが明確になったことで、コーパス使用者は研究の質を高められるという事が考えられる。

迫田他は、I-JAS コーパスの大きな特徴として、1 人の学習者に対して 7 種類、12 のタスクを行なったという点を挙げている。タスクは、ストーリーテリング 2 タスク、約 30 分間の対話、ロールプレイ 2 タスク、絵描写、ストーリーライティング 2 タスク、メール文 3 タスク、エッセイの計 12 タスクであるストーリーテリングからストーリーライティングまでは対面調査で、調査実施者の日本語母語話者が対応し、メール文とエッセイは任意で対面調査の事前に行った。I-JAS 以前の日本語学習者コーパスは、タスクのバリエーションが多くて 3 つ程度であったため、それぞれの学習者に 12 タスクのタスクを行った I-JAS コーパスでは、言語研究の幅が大きく広げられるという事が考えられる。同一学習者の発話データと作文データを備えた日本語学習者コーパスはそれまであまり見られなかったため、同一コーパス上で 2 種類のデータを扱っている点も I-JAS コーパスの特徴と言えるだろう。

本節では、本研究で使用する I-JAS コーパスについてプロジェクト紹介資料を通して分析した。その結果、I-JAS コーパスはそれまでの日本語学習者コーパスと比較して、調査対象やデータ量が膨大なこと、調査対象のバックグラウンドまで調査し公開していること、調査対象の日本語レベルを明確にするために 2 種類の日本語能力のテストを行っていること、同一学習者が 12 タスクを行っているという特徴がある事が明らかになった。これらの特徴は、従来の日本語学習者コーパスの欠点や問題点を全てカバーできるものであるため、I-JAS コーパスが完成した今、日本語学習者コーパスの中で最も優れていて幅広い研究に対応できるものであると言う事ができるだろう。そのため、本研究では I-JAS コーパスを調査に使用する。

本章ではまず、本論文におけるコーパスを「ある一定の言語、方言、言語のその他の部分集合を代表し、ある規則によって集められた言語データの集積である」と定義づけた。次に、従来の代表的な日本語学習者コーパスを例に挙げ比較したことで、これまでの日本語学習者コーパスには調査対象者の母語の偏りやレベル判定の不明瞭さなどの欠点があることを指摘した。最後に、従来の日本語学習者コーパスの欠点をカバーする新たな日本語学習者コーパス「I-JAS」について分析し、これまでの日本語学習者コーパスとの違いと本論文における有用性を検証した。

第 3 章　学習者コーパスを用いた誤用研究

本章では、英語と韓国語それぞれを母語とする日本語学習者について、助詞の「に」にどのような誤用が見られるかについて研究する。まず、第二言語習得の中で誤用がどのように認識、分類されているかを示す。次に、細川（1993）の先行研究を通してそれぞれの母語話者の誤用傾向を分析する。更に、前章で紹介した I-JAS コーパスを使用して実際にどのような誤用が見られるのか、どのような傾向があるのかを調査する。最後にその結果を分析し、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者には助詞「に」の誤用傾向に共通点や相違点があるのかを分析する。

第 1 節　第二言語習得と誤用の認識

文字や用語、語法などの誤用は、外国語、第二言語学習をする者によって使用される、学習者言語の中で広く見られるものである。そのため、学習者言語の中での誤用は、必ずしも言語習得の失敗と言えないのではないだろうか。本節では、第二言語習得において誤用がどのように認識されているかを、いくつかの文献をもとに分析する。

50 年ほどの歴史を持つ第二言語習得研究では、確立初期の 1960 年代までは、学習者言語の誤りは習得の失敗であり避けるべきものと否定的に捉えられていた。しかし、イギリスの言語学者である Corder（1967）の、第一言語習得との比較の中で、誤りとは学習者が目標言語に対し、自ら立てた仮説に対する検証の結果であり、学習のために用いられる方略であるとし、さらに学習者言語には目標言語とは異なるものの、体型性が備わっているという視点の提示により、学習者の誤用は肯定的に捉えられるようになった。この捉え方に基づく研究は誤用分析（Error Analysis）と呼ばれ 1970 年代初頭まで続いた。誤用分析では不注意などにより思いがけず起こす間違い（mistake）と、知識の不十分さから繰り返し起こる誤り（error）に区別され、後者に焦点が当てられた。しかし誤用分析には以下 2 つの弱点があった。1 つ目は、第二言語を学習中の学習者が犯すのは誤用だけではないという観察が組み込まれていないという点である。表面的には誤用として観察されないが学習者が抱える問題には「回避」や「非用」と呼ばれるものがある。「回避」「非用」とは、学習者が教わったにもかかわらず用法がよく分からない場合や、実際の運用場面で使いこなす自信がない時に、そうした文法項目や表現の使用を避けることである。2 つ目は、誤用分析は、個別言語に対して適切な文法を構築するレベルにとどまり、言語獲得の説明を志向していなかったという点である。これらの弱点により誤用分析は次第に衰退し、別の捉え方に基づく研究に取って代わられた。また、それまでは学習者の犯す誤りのほとんどは母語の影響であるとされていたが、言語学者 Dulay and Burt（1972）によって、学習者の誤りは、学習したあるルールをそのルールが適用できる範囲外のものにも当てはめてしまう、過度の一般化（overgeneralization）による割合の方がはるかに高いと指摘された。このことから学習者の母語だけではなく、学習者が実際に犯す誤り自体が注目されるようになった。

このような流れの中で、アメリカの言語学者 Selinker（1972）は、母語の異なる学習者

の誤用に共通性が見られることから、それぞれの言語の第二言語学習者はある程度共通した言語体系を持っていると考えた。また、これらの学習者言語を不完全ながらも体型性を持った一つの言語としてとらえる視点で、かつ習得段階に応じて変化することを指摘し「中間言語」と呼んだ。中間言語の特徴には体型性、浸透性、遷移性、普遍性、異変性・化石化などがあり、中間言語を形成する要因として Selinker は下記の 5 点を挙げた。

1. 既習文法規則の過剰一般化
   ある規則を別の語にも適用できると考え、広く一般化してしまう
2. 言語移転
   母語干渉のうちプラスに働くと正の移転、マイナスに働くと負の移転
3. 訓練上の転移
   教室での指導や訓練が与える影響
4. 学習ストラテジー
   直接ストラテジーと間接ストラテジーに分けられる（例：記憶ストラテジー、社会的ストラテジーなど）
5. コミュニケーションストラテジー
   学習者の知識や能力が足りなかったり、言葉や表現を思い出せなかったりしてコミュニケーションに支障をきたす場合に使用される（例：回避、ジェスチャーなど）

社会言語学者である橋本（2006）は、学習者の習得過程を動的に解明しようとする点で、Selinker の提唱した中間言語研究のアプローチは、第二言語習得研究のレベルをそれまでの記述レベルから説明理論へと引き上げる役目を果たしたといえると評価している。

このように第二言語習得研究の変遷を確認してきたが、第二言語としての日本語習得分野でも誤用について様々な意見が述べられている。日本語教育学者の中嶌（2018）は、主に初級学習者に見られる単に適切な語を知らないために起こる語彙的な知識不足のような誤用もあるが、それは上級学習者に限ればまず見られないものであり、上級者の誤用は、語法的なことに関わる場合が多い。上級学習者の誤用は単なる知識不足というより、かえって語彙の知識があるためにその適用を誤ってしまうものであり、学習者なりのルールから生じた構造的な誤用であると考えられると述べている。

また、日本語学者である細川（1993）は誤用を語彙レベルの誤用、文構成レベルの、談話レベルの誤用の 3 種類に分類した。語彙レベルの誤用とは、例を挙げると「昨日の朝はとてもつめたかった」のようなケースで、この場合「朝」に対して「つめたい」ではなく「さむい」を用いるのが適当であるため語彙選択の段階での誤用と認識できる。分構成レベルの誤用例は「川の水はとてもつめたいかった」で、この文は「つめたい」の活用に問題があり、テンスとの関係を含めて活用上の区別がついていないことが分かる。「つめたい」という語の意味の問題ではなく文構造の問題で、前述の語彙レベルの誤用と同じ形容詞の誤用でも

質の異なる問題である。談話レベルの誤用は「長い間風にあたっていたので、つめたくなった」のような文で、「つめたくなった」のが自分自身の身体である場合には「さむい」という語が適切である。しかしこの文だけでは語の適否の判断がつかないため、前後の文脈との関係で規定されるという意味で談話レベルの誤用とされる。細川は上記の 3 種類の誤用をより細分化し、以下の表 4 のように分類した。

表 4 誤用の分類

1	語彙レベルの誤用	
1-1	音韻と文字表記の関係の誤用	引く音の誤用・つまる音の誤用・はねる音の誤用・清濁の誤用
1-2	文字・仮名遣いに関する誤用	文字の誤用・送りがなの誤用・仮名遣いの誤用
1-3	語の選択に関する誤用	モノ（名詞）の誤用・コト（動詞）の誤用・サマ（形容詞・形容動詞・副詞等）・複合辞に関する誤用
2	文構成レベルの誤用	
2-1	単文構成上の誤用	
2-1-1	述語の種類と格助詞の選択に関する誤用	
2-1-2	述語の活用に関する誤用	
2-1-3	述語の補助形式（ヴォイス・テンス・アスペクト等）に関する誤用	
2-1-4	修飾成分に関する誤用	
2-1-5	主題取り立ておよびモダリティの形式に関する誤用	
2-2	複文構成上の誤用	
2-2-1	接続形式に関する誤用	
2-2-2	名詞句構造に関する誤用	
2-2-3	引用形式に関する誤用	
3	談話レベルの誤用	
3-1	場面・文脈との関係に関する誤用	
3-2	成分の欠如・重複	
3-3	文体的レベルの誤用	

（出典　細川（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」 p71）

このように日本語学習者に見られる誤用は 14 種類に分類することができる。この表における誤用の分類は、日本語学習者が起こしうる誤用のあらゆるケースを当てはめることがで

きるため、本論文で扱う誤用は表 4 の方法に従って分類する。

本節では、第二言語習得の歴史的な流れから、第二言語習得の中での誤用が習得の失敗であり避けるものであるという認識から、言語を習得するために必須な過程であるという認識に変化したということを確認した。また、細川によって為された日本語学習者の誤用の分類を紹介し、本研究における誤用の分類の仕方を決定した。

第２節　英語と韓国語を母語とする日本語学習者の助詞「に」の誤用

本節では、英語を母語とする日本語学習者と、韓国語を母語とする日本語学習者それぞれの使用する日本語の中で、助詞の「に」にどのような誤用が見られるかについて、先行研究を基に紹介する。助詞の「に」の誤用に焦点を絞った理由としては、筆者がオーストラリアのセカンダリースクールで日本語教師アシスタントをしていた際や、外国人日本語学習者と会話した際に、助詞の誤用が非常に多いと感じたためである。更に言語教育学者の細川（1993）の調査によると、外国人日本語学習者の助詞の誤用の中でも、「に」とするべきところで「を」や「で」を使用する誤用や、その逆で「を」や「で」を使用するべき箇所で「に」を使用するなど、「に」に関する誤用が最も多く見られるということが示されている。このことから、外国人日本語学習者にとって助詞の「に」は習得の難易度が高い助詞の 1 つであるということが考えられ、「に」の誤用がなぜ起こるのか、その誤用を防ぐために何かできることはないのかを考えることで、日本語学習者の助詞の習得をより容易にすることができると考えたためである。

日本語学習者の中でも、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者を選択した理由は、日本語との文法の違いである。例えば、「私は（＝主語）日本語を（＝目的語）話します（＝動詞+助動詞）」を英語に訳すと‘I speak Japanese’となり、これは主語（＝I）、動詞（＝speak）、目的語（＝Japanese）という語順である。このことから、英語と日本語は語順が異なるということが分かる。また、英語には日本語には存在しない冠詞が使われていることや、日本語には存在する助詞が存在しないことから、英語は日本語の文法とは大きく異なるものであると言えるだろう。一方で韓国語で「私は日本語を話します」を表すと저는 일본어를 말합니다となり主語（＝저는：私は）、目的語（＝일본어를：日本語を）、述語（＝말합니다：話ます）となり、これは日本語の語順と一致することが分かる。また、日本語と同様に는（＝は）や를（＝を）などの助詞が存在していることからも、文法の面で日本語と近い言語であると言うことができる。このように、日本語と文法が全く異なる英語と、文法がほとんど同じ韓国語を母語とする学習者同士を比較することで、日本語習得における母語の影響がある場合に差が分かりやすいのではないかと考えられるため、本研究では、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者を扱う。

細川は、1983 年から 1991 年にかけて国外の大学での日本語受講生と、日本での留学生計 82 名の日本語作文を対象に格助詞の誤用についての調査を行った。その結果は表 5 の通りである

表 5 格助詞の誤用の国別分布

資料		①	②											③	合計
誤用	正用	フランス (33)	ドイツ (1)	イタリア (1)	豪州 (1)	アメリカ (3)	カナダ (1)	ブラ (2)	マレー (3)	タイ (3)	イン (1)	台湾 (4)	中国 (14)	韓国 (14)	(82)
ガ	ø				2					1			1		4
	ヲ	7				2	3		4	3	1	8	5	2	35
	ニ							1				3	5	1	10
	デ														0
ヲ	ø					1						1	2		4
	ガ	6	1	3	4	2	1		3	6	3	5	4	1	39
	ニ			1	1		1	2	1	3	2	4	6		21
	デ														0
ニ	ø					3			2	2	1	5	8		21
	ガ									1			7		8
	ヲ	7			1	2			3	4		4	5	2	28
	デ	4		2	2	4	1	3	2	3	2	5	7	2	37
デ	ø									2		1			3
	ガ														0
	ヲ									3			4		7
	ニ	4	1	1	2			2	3			3	7		23
ø	ガ		4					15	1	2		3	4		29
	ヲ		4				1	33	2	3			5		48
	ニ	4	1		2	3	1	26		3		2	8	1	51
	デ	2						4				3	2		11
合計		34	11	7	14	17	8	86	21	36	9	47	80	9	379
2-1-1		54	13	7	20	23	8	107	33	45	10	67	139	12	538
文の数		558	36	26	137	218	51	488	193	215	104	273	536	168	3,003

（出典　細川（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」 p77）

表 5 は、各国出身の日本語学習者の日本語作文の中でどのような格助詞の誤用が見られたかを表にしたもので、国名の下の括弧の中の数字はそれぞれの国ごとの調査対象者の人数を示している。また、表の中のそれぞれの数字は、見られた誤用のそれぞれの助詞ごとの回数を表していて、例えば助詞が必要のないところで「が」を使用した誤用はオーストラリア人の作文の中で 2 例、タイ人の作文の中で 1 例、中国人の作文の中で 1 例の計 4 例が見られることが分かる。表中のØは、助詞を表記しないという意味である。

細川の調査対象の中で、英語を母語とする日本語学習者はオーストラリア人 1 名、アメリカ人 3 名、カナダ人 1 名の計 5 名である。一方で韓国語を母語とする日本語学習者は 14 名である。表 5 をもとに、それぞれの母語別に「に」の誤用をまとめると表 6 のようになる。

表 6 細川による助詞誤用調査結果

誤用→正用	英語母語日本語学習者	韓国語母語日本語学習者
が→に	0	1
を→に	2	0
で→に	2	0
無し→に	6	1
に→が	0	0
に→を	3	2
に→で	7	2
に→無し	3	0
	計 5 名	計 14 名

（出典　細川（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」 p77）

英語を母語とする日本語学習者の調査対象数が、韓国語を母語とする日本語学習者の調査対象数の約 3 分の 1 程度と、調査対象者数に大きな差があるが、英語を母語とする日本語学習者の方に圧倒的に多くの誤用が見られることが表 7 から明らかである。また、本来「に」が必要な場所で省略してしまう誤用、本来「を」を使用すべき場所で「に」を使用する誤用、本来「で」を使用すべき場所で「に」を使用する誤用が、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者どちらにも比較的多く見られる傾向があることが分かる。細川は、「に」と「を」の混同について、述語との関係把握が目的格の「を」、「に」の選択において混同していると見ることができ、要求する動詞によってどちらの助詞を使用するか規定されるため、同じ目的格という範疇の中で、用法の近さ故に戸惑っていると分析している。また、細川は、「に」と「で」の混同については、誤用の例のほとんどが場所を表す用法において見られると述べている。本来「に」が必要な場所での省略については何も述べられていない。

英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者の誤用傾向の違いとして最も目立つ点は、英語を母語とする日本語学習者には、本来必要のないところで「に」を使用したり、反対に「に」を使用すべきところで省略してしまう誤用が見られる一方で、韓国語を母語とする日本語学習者にはそのような誤用がほとんど見られないという点である。特に、「に」が必要な場所で省略してしまう誤用は、英語を母語とする全ての国の調査対象者に見られることから、英語を母語とする日本語学習者の苦手なポイントと言うこと

ができるだろう。

細川の調査から、「に」に関する英語を母語とする日本語学習者と、韓国語を母語とする日本語学習者の共通点と相違点が明らかになった。共通点としては、本来「に」が必要な場所で省略してしまう誤用、本来「を」を使用すべき場所で「に」を使用する誤用、本来「で」を使用すべき場所で「に」を使用する誤用がどちらの言語を母語とする学習者にも見られた点である。相違点は、英語を母語とする学習者のみが本来必要のないところで「に」を使用したり、反対に「に」を使用すべきところで省略してしまうという点である。しかしながら、細川の調査は、調査対象の人数が極めて少人数であることや、それぞれの母語の調査対象人数に差があることに問題がある。そこで、次節では I-JAS コーパスを用いて、細川の調査よりも多い人数の日本語学習者を対象に、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者の「に」に関する誤用の傾向を調査し、それぞれの母語の学習者の誤用傾向が細川の調査と同様の結果になるのかを検証したい。

第 3 節　I-JAS コーパスを用いた「に」の誤用調査

本節では 2020 年 3 月に完成した日本語学習者コーパス「I-JAS」を使用し、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者の助詞「に」の誤用の数と傾向について調査する。I-JAS コーパスの 12 タスクの中でも、任意で行われたエッセイタスクを調査対象とする。エッセイタスクを選択した理由は 2 つある。1 つ目は、日本語学習者が自分の考えを自らの言葉で自由に記述することが可能なエッセイタスクでは、普段使用している日本語の癖や特徴が見られやすいためである。2 つ目は、他のタスクは文字数が指定されていないことやタスク内容の特徴からも文字数が少ないものが多いが、エッセイタスクでは文字数が指定されているため、他のタスクに比べて対象となる文の量が多いためである。

I-JAS コーパスについて報告している迫田他（2016）の報告書によると、エッセイタスクは対面調査の対象者に任意で行われたものであり、学習者は対面調査前にタスクが与えられ、各自自宅や学校でタスクを行なっている。タスクは実際に学習者が日本語で書く可能性がある状況を想定したもので、辞書やインターネットの使用は可能で時間制限も設けられていない。しかし、日本人や日本語教師に尋ねたり、助けを求めることはしないよう指示されている。タスクのインストラクションは、内容を正確に理解できるよう、学習者の母語に合わせ 10 言語全 11 種類（インドネシア語、英語、韓国語、スペイン語、タイ語、中国語：簡体字版、中国語：繁体字版、ハンガリー語、フランス語、ベトナム語、ポルトガル語）の翻訳版が作成され、使用されている。I-JAS コーパスを公開している国立国語研究所（2020）によると、エッセイ調査で、海外の教室環境学習者に与えられたプロンプト（課題文）のタイトルは、「私たちの食生活：ファーストフードと家庭料理」である。また、説明文として「日本の新聞社が『私たちの食生活』というタイトルで、エッセイを募集しています。最優秀作品には、賞金 3 万円が与えられます」と記されている。エッセイの課題は、「私たちは日常生活で、ファスト・フードと家庭でゆっくり味わう手作りの料理を食べています。ファ

ースト・フードと家庭料理を比較し、それぞれの良い点や悪い点などを説明して、『食生活』についての意見を 600 字程度で書いてください」という内容である。

I-JAS コーパスでは、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者それぞれ 100 名ずつのデータが公開されているが、本研究ではそれぞれの母語ごとに 15 名ずつ（イギリスはエッセイタスクを行なった学習者がいなかったため、英語母語話者はオーストラリア、ニュージーランド、アメリカ各 5 名ずつ）を無作為に選択し、調査対象とした。なお、無作為で選択した調査者のエッセイに解読不明な点が多すぎる場合には、別の学習者へと調査対象を変更した。

本研究での誤用の調査は、前節での細川（1993）の調査に倣い、エッセイの中で「に」が使用されるべき場所で別の格助詞「が」「を」「で」が使用されている、または「に」が省略されている数と、格助詞「が」「を」「で」がそれぞれ使用されるべき場所、あるいは助詞が必要ない場所で「に」が使用されている数を調べるという方法で行なった。その結果は以下の表 7 の通りである。

表 7 エッセイタスクに見られた「に」の誤用数

誤用→正用	英語母語日本語学習者（15 名）	韓国語母語日本語学習者（15 名）
が→に	1	0
を→に	1	0
で→に	0	0
無し→に	2	0
に→が	1	0
に→を	2	0
に→で	5	0
に→無し	7	0
計	19	0

表 7 から分かるように、今回の調査対象であった韓国語を母語とする日本語学習者 15 名には助詞「に」の誤用が 1 つも見られていないのに対し、英語を母語とする日本語学習者には合計で 19 もの「に」の誤用が見られる。細川の調査でも、韓国語を母語とする日本語学習者の調査対象が 14 名だったのに対し「に」に関する誤用数は 6 例のみであり、英語を母語とする日本語学習者は 5 名に対して誤用が 23 例と、英語を母語とする日本語学習者の方が「に」に関する誤用が多く見られた。本調査も同様の結果であったため、日本語と文法が近い韓国語を母語とする日本語学習者の方が、日本語と文法が大きく異なる英語を母語とする日本語学習者よりも助詞「に」を正しく習得しやすいと考えられる。

本調査で 19 例見られた、英語を母語とする日本語学習者の誤用の中でも、「で」を使用すべき場所で「に」を使用してしまう誤用と、助詞が必要のない場所に「に」を使用してしま

う誤用が目立つ。細川の調査結果をまとめた表 7 と比較すると、英語を母語とする日本語学習者が、「で」を使用すべき場所で「に」を使用してしまう傾向があるという点は一致する。細川の調査では 23 例中 3 例とあまり多い印象のなかった、助詞の必要のない場所で「に」を使用するという誤用が、今回の研究では 19 例中 7 例と最も多い誤用であったのは、大きな違いであった。また一方で、前節で英語を母語とする日本語学習者の苦手なポイントであると推察した、「に」を使用すべき場所で省略してしまうという誤用は、今回の調査では 19 例中 2 例と、あまり目立たない結果となった。これらのことから、英語を母語とする日本語学習者の特徴としては、「で」を使用すべき場所で「に」を使用する傾向があるという点のみ指摘することができるだろう。

本節では、I-JAS コーパスのエッセイタスクの中に見られる助詞「に」に関する誤用を調査し、前節で示した細川の調査結果と比較した。その結果、細川の調査と同様に、韓国語を母語とする日本語学習者よりも英語を母語とする日本語学習者の方が「に」の誤用をしやすいということが明らかになった。また、英語を母語とする日本語学習者の誤用の中でも「で」を使用すべき場所で「に」を使用しがちであるという傾向があることが分かった。

第 4 節　「に」の誤用調査結果の分析

前節では、I-JAS コーパスを用いた分析調査により、韓国語を母語とする日本語学習者より英語を母語とする日本語学習者の方が助詞「に」に関する誤用が多いことが明らかになった。また、英語を母語とする日本語学習者が「に」と「で」を混同してしまう傾向があることも分かった。本節では、それらの傾向の違いを、東京外国語大学言語モジュールを基にそれぞれの助詞の用法の観点から考察する。

まず、東京外国語大学大学院の 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の研究成果を活かして開発された新しいインターネット上の言語教材である東京外国語大学モジュールによると、「に」の用法は 13 種類あるとされている。具体的には、1）ものや情報の受け取り手を表すとき、2）ものを移動させる行為を表す動詞について対象であるものの到着点を表すとき、3）いくつかの動詞について動作の相手となる人を表すとき、4）移動の到着場所（着点）を表すとき、5）変化の結果を表すとき、6）使役を表す動詞・受身を表す動詞の文で動作主を表すとき、7）比較の基準や適用の範囲を表すとき、8）ものや人の存在場所、現れる場所を表すとき、9）ことがらが生じる時点を表すとき、10）行為の目的を表すとき、11）2 つ以上の名詞を並べ立てるとき、12）原因・理由を表すとき、13）連用形の動詞を重ねて強調するときである。その中でも日本語学習者が主に使用する用法は、「学校<u>に</u>行きます」、「家<u>に</u>帰ります」など移動の到着場所を表す時（＝移動する方向）、「8 時<u>に</u>学校に行きます」、「土曜日<u>に</u>帰ります」などの、ことがらが生じる時点を表す時（＝時間を示す）、「電車<u>に</u>乗ります」、「家<u>に</u>います」などの、ものや人の存在場所、現れる場所を表す時（＝持続行為の行われる場所）である。

韓国語と英語の中で日本語の「に」に対応する文法について比較すると、まず韓国語は、

前節でも述べたように日本語と文法が近いため、助詞が存在している。日本語の「に」に対応する韓国語の助詞には、場所に対して使用する에/로（エ/ロ）、人に対して使用する에게/한테（エゲ/ハンテ）があり、「場所の名前+에 가다（行く）」「場所の名前+로 가다」「진구（友達）에게 편지를（手紙を） 보내는（送る）」のように使われる。人に対して使用される에게と한테の使い分けは、文章の中で使う言葉である文語か、会話で使う言葉である口語かの違いのみである。前述の日本語学習者が主に使用する「に」の用法から、韓国語を母語とする日本語学習者が日本語で使用する「に」は、韓国語の「에」「로」に対応するものがほとんどであると言うことができる。そのため、韓国語を母語とする日本語学習者は、母語の中で使用される「에」「로」を日本語の「に」に置き換えるだけであるため、比較的助詞「に」の習得が困難ではなく、実際のエッセイの中でも誤用が見られにくいと考えられる。一方で、英語には助詞が存在しておらず、「学校に行きます」は“I go to school”、「土曜日に帰ります」は“I will be back on Saturday”、「家にいます」は“I am at home”と、日本語の「に」に対応する語は文によって to、on、at など様々な前置詞が用いられる。このことから、英語には日本語の「に」に完全に対応する語はないと言えるため、母語と異なる文法である助詞「に」は英語を母語とする日本語学習者にとって習得が困難であるのではないかと考えられる。また、「家に帰ります」が“I'm going home”のように、日本語では「に」が使用されても、英語では前置詞が使用されない文もある。そのため、英語を母語とする日本語学習者は、日本語を使用する際に助詞が必要であるか不要であるかを考えなければならず、それが、本来「に」が必要な場所で省略してしまったり、助詞がいらない場所に「に」を使用してしまうという誤用に直接的に影響しているのではないかと推察できる。このような日本語との文法の違いによって、韓国語を母語とする日本語学習者よりも英語を母語とする日本語学習者の方が、助詞「に」を完全に習得できていない学習者が多く、エッセイの中でも誤用が多く見られたと考えられる。

次に、英語を母語とする日本語学習者が「で」を使うべき所で「に」を混用してしまう原因について考える。東京外国語大学言語モジュールによると、助詞「で」の用法は 9 種類に分けられる。具体的には、1）ことがらが起きる場所を表すとき、2）ことがらが成立する範囲を示すとき、3）手段、方法を表すとき、4）材料を表すとき、5）ことがらを表す名詞について原因・理由を表すとき、6）状態を表す名詞について状態を表すとき、7）数量・部分量を表す名詞について行為の数量を表すとき、8）ことがらが成立するのに使う時間などの量を表すとき、9）場所を表す用法の拡張として主語を場所風に表すときに、使用される。

日本語学習者が主に使用する用法は、「学校で運動会があります」や「ラーメン屋でつけ麺を食べました」など、ことがらが起きる場所を表すとき（活動の場所）、「飛行機で行きます」、「小麦粉でうどんを作ります」など、手段方法を表すときや材料を表すとき（手段・方法・材料）、風邪「で」休みますや事故「で」入院しますなど、原因を表すときである。日本語学習者が主に使用する「で」の用法と「に」の用法では、「で」は活動の場所、「に」は移動する方向や持続行為の行われる場所と、場所を表す際に使用されるという共通点がある。この共通点が、学習者が場所を示す語の後ろにくる助詞を、「に」とするべきか「で」とするべきか混乱する原因であるのではないかと考えられる。実際に前節で行った調査の中で見られた、英語を母語とする日本語学習者の「に」と「で」の混同の誤用は、「最近、社会の中に食べ物はそろそろ問題になっています」や「世界中に若い人はファストフードを食べ過ぎて太ってしまいます」など、社会や世界中といった場所を表す名詞の後につく助詞の誤用がほとんどであった。「で」も「に」も場所を表す名詞の後に付く名詞であり、「で」よりも「に」の方が場所に関する用法が多い。このことから、学習者は場所の名詞の後には「に」を付けると覚えてしまっている、もしくは迷ったら「に」を使っておいた方が正解する可能性が高いと考えることから「に」を使う傾向があり、本来「で」とする場所でも「に」を使用してしまう誤用が多く見られたのではないかと考えられる。

本節では、前節での調査結果で明らかになった、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者の助詞「に」の誤用傾向の違いについて分析した。その結果、それぞれの母語と日本語の文法の関係から韓国人母語話者は英語母語話者より誤用が少ないことが分かった。また、助詞「に」と「で」は、どちらも場所を表す名詞の後に付けられ、場所を示す際に使用されるという共通の用法があることから、学習者が混乱しやすいのではないかと考えられた。

本章ではまず、第二言語習得と誤用の認識について明らかにした。次に、細川（1993）の調査を参考に英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者の助詞「に」の誤用にどのような違いがあるのかについて示し、次に日本語学習者コーパス I-JAS のエッセイタスクを使用して、無作為に抽出した学習者のタスク内での誤用調査を行った。その結果と細川の調査結果に共通する傾向が見られたため、最後にその傾向の原因を明らかにした。その結果、「に」の誤用には母語の文法が影響すること、「に」と「で」を混用しやすいのは、2 つの助詞の用法に、場所を表す際に使用されるという共通点があるためであるということが推測できた。

終章　より良い日本語教育のための提案

近年、アジア圏をはじめ世界中で日本語教育が盛んになり、学習者は年々増加傾向にある。しかし一方で外国人日本語学習者にとって日本語の習得は難易度の高いものであり、学習者の使用する日本語には多くの誤用が見られている。本論文のテーマは、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者の助詞「に」の誤用傾向について、誤用研究を行い、その結果を比較してそれぞれの言語を母語とする日本語学習者の誤用傾向を比較することであった。本研究の目的は、日本語の中でも特に学習者に多く見られる助詞の誤用についての傾向を明らかにし、その結果をもとにより良い日本語教育の方法を提案することであった。研究方法として、2020 年に完成した日本語学習者コーパスである I-JAS コーパスを用いて、無作為に選出した学習者の誤用を調査分析した。

第 1 章では、第二言語としての日本語教育の現状に着目した。2018 年に行われた国際交流基金による海外日本語教育機関調査の報告を基に、日本語教育が盛んな国での日本語教育の実情を確認した。その結果、特にアジアの国々で、就労などの観点から日本語需要が高まっていることが明らかになり、その他の国でも日本文化の人気などの理由で今後も日本語学習者が増加することが見込まれた。また、第二言語習得上の誤用の認識を確認し、本論文における誤用の認識を明らかにした上で、現在の日本語教育における問題点を指摘した。その内容として、海外での教育機関でネイティブの日本語教師が不足していること、各言語やレベルに適した教材が不足していることが明らかになった。また、日本国内の日本語学習者に対する学習支援が軽視されていることについても触れた。しかし一方で、現在日本政府が日本語学習者をサポートするために、国を挙げて海外に人材を派遣したり教材や教育法を教授したりという学習支援を行っていることも明らかになった。

第 2 章では、本論文の研究で使用する学習者コーパスについて理解を深めるため、コーパスについて着目した。そこで、狭義と広義でのコーパスの定義が存在することを示し、本論文では「ある一定の言語、方言、言語のその他の部分集合を代表し、ある規則によって集められた言語データの集積である」をコーパスの定義とした。また、代表的なコーパスの歴史に触れ、コーパス言語学は実践的、現実的、帰納的、経験主義的なものであるということを指摘した。また、これまで公開された日本語学習者コーパスをそれぞれ比較することで、

従来の日本語学習者コーパスには学習者の母語が偏っていることや学習者のレベル判定が明確ではないこと、データ量が十分ではないことなどの問題点があることを指摘した。それらの問題点をカバーする新たな日本語学習者コーパスとして、I-JAS コーパスの有用性を検討し本論文において I-JAS を使用した調査を行うことを決定した。

第 3 章では、I-JAS コーパスを用いて、英語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者それぞれの、助詞「に」の誤用傾向を分析した。その結果、英語を母語とする日本語学習者の方が韓国語を母語とする日本語学習者よりも「に」の誤用が多く、それは韓国語には助詞「に」に対応する助詞が文法上存在するが、英語には助詞という概念が存在しないため生じる違いなのではないかと考えられた。また、英語を母語とする日本語学習者には助詞「に」を「で」と混用しやすい傾向があり、それは、それぞれの助詞に場所に関する用法があることによって生じていると考えられた。本来「で」を使用すべきところに「に」を使用する誤用が、本来「に」を使用すべきところで「で」を使用する誤用より多く見られることについては、「に」の方が「で」よりも日本語内での用法が多いことに起因するのではないかとも考えられた。

以上のように、1 章から 3 章では、日本語教育についての問題点を示し、また、実際に多く見られる助詞の「に」の誤用傾向について調査してきた。本稿で論じた日本語教育の問題点や誤用傾向などと、筆者が以前オーストラリアで日本語教師アシスタントをしていた経験を踏まえて、より良い日本語教育を行う方法を検討した。その結果、2 つの案を提案する。まず 1 つ目は、日本語のネイティブ教師を増やすことである。日本語教育の問題点でも触れたように、現在日本語教育の場で日本語教師の数が不足している。実際に、筆者が派遣されていたオーストラリアのセカンダリースクールで教師として日本語を教えていたのは、全て英語を母語とする教師であった。しかしそこで、英語を母語とする教師が話したり、書いたりする日本語にすら違和感を抱くことが多々あった。日本語は、現地の日本語教師ですら完全に習得することが困難な難易度の高い言語であるため、難易度の高い作文の添削や、オーラルコミュニケーションの練習にはネイティブの日本語教師が必要である。また、ネイティブの日本語教師は、文法的には正しいけど日本では実際に使われていない言い回しや、そのとき日本で流行っている言葉など、ネイティブならではの生の日本語を教えることができるため、将来的に日本に住むことを目指している学習者にとって、より理想的な日本語を学べるということが期待できる。

2 つ目は、助詞について教授する際に、1 つ 1 つの助詞の用法をきちんと説明することである。筆者が働いていたセカンダリースクールでは、初めて助詞の存在に触れる生徒に対し、助詞とは何かの説明を一切せずに、またそれぞれの助詞の意味も説明せずに、「私はオーストラリア人です」「学校に行きます」のようにいきなり例文で教えていた。生徒たちは「名詞+は+〇〇です」「場所+に+行きます」のように動詞との組合せで暗記していて、助詞の意味や役割を理解していないように思われた。特に英語をはじめとする、ヨーロッパ系の言語を母語とする学習者の中には、母語に助詞の概念がないため助詞とは何かを理解せずに闇

雲に暗記し使用しているがために、助詞の誤用が頻発していると推測できる。そのため、まずは助詞の存在やそれぞれの助詞の用法を丁寧に解説し、それぞれの助詞が混同しないよう対策することが必須である。これらのことを改善することで、助詞を感覚的ではなく、論理的に使用できる学習者が増えると考えられ、日本語学習者にとって困難とされている助詞が少しでも習得しやすくなるということが期待できる。

本論文では、より良い日本語教育を提案するために日本語教育の現状や日本語学習者の助詞誤用について論じた。その結果、コーパスを使用した研究では、十分なデータ量の統計を取ることが叶わなかった。また、より良い日本語教育を目指すために提案した、日本語ネイティブ教師を増やすという案は実現の可能性が低いと考えられる。しかしながら、先行研究や自身の経験も踏まえて、より良い日本語教育にするためにネイティブの日本語教師を増やすことと、助詞の意味をきちんと教えるという 2 つの策を提示することができたことに本論文の意義がある。

参考文献

Corder, S, P. (1967). The Significance of Learners Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* (5), 161-70.

Dulay, H.and M. Burt. (1972). Goofing:On Indication of Children's Second Language Strategies. *Language Learning,* (2), 235-52.

Francis, W. N. (1982). Problems of assembling and computerizing large corpora. *Johansson*. 7-24.

Gardner, R, and Lambert, W. (1972). Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. *Encyclopedia of Language & Linguistics,* 348-55.

Johansson, S. (1991). Computer corpora in English language research. *English computer corpora, Selected papers and research guide.* 3-6.

Leech, Geoffrey. (1991). Copora and theories of linguistic performance. *Directions in Corpus Linguistics.* 105-22.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (10), 209-41.

Simpson, J,A & Weiner, E, S, C. (1989). *The Oxford English Dictionary.*

Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second. Language Acquisition,* (13) , 275-98.

柏崎雅世（2007）「テーマを示す複合助詞「について」と格助詞「を」」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』(33) 1-14.

楠本徹也（1992）「格助詞「が」の構文変換に伴う機能変化 ： 機能交差(functional. crossover)の 1 例として」『日本語学校論集』東京外国語大学外国語学部附属日本語学校 18 号 19-33.

———.(1995）「終助詞「よ」の待遇性に関する一考察」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 No.21 1-14.

国際交流基金（2017）「海外の日本語教育の現状　2018 年度日本語教育機関調査より」

https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf（最終閲覧日：2020 年 12 月 1 日）
国際交流基金（2020）「海外の日本語教育の現状　2018 年度日本語教育機関調査より」https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf（最終閲覧日：2020 年 12 月 1 日）
国立国語研究所（2020）「I-JAS 他言語母語の日本語学習者横断コーパス」https://chunagon.ninjal.ac.jp/static/ijas/about.html （最終閲覧日 2020 年 12 月 1 日）
後藤斉(1995) 「言語研究のデータとしてのコーパスの概念について－日本語のコーパス言語学のために－」『東北大学言語学論集』第 4 号　71-87.
小林幸江（1983）「モンゴル人学習者の作文にあらわれた誤用例の分析 ： 格助詞に関する誤用について」『日本語学校論集』東京外国語大学外国語学部附属日本語学校 10 号 44-53.
小山悟（2003）「連帯修飾構造の習得における母語の影響について–過程的転移としての「の」の過剰使用」『日本語教育論集』国立国語研究所 19 巻 41-52.
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』 第 11 号 17-22.
迫田久美子, 小西円, 佐々木藍子, 須賀和香子, 細井陽子（2016）「他言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』6 巻 3 号　国立国語研究所　93-110.
鈴木綾乃（2014）「日本語学習者のコロケーション習得に関する研究　–動詞「する」を中心に–」『学士学位論文（東京外国語大学）』http://hdl.handle.net/10108/77764 （最終閲覧日 2021 年 1 月 4 日）
末松大貴（2017）「「新しい日本語学習者の実態と学習コミュニティに対する評価 Facebook グループ「The 日本語 Learning Community」での調査結果から」『言語文化教育研究』言語文化教育研究学会　第 15 巻 172-193.
趙乃音（2011）「非母語話者日本語教師の文法教育能力改善の試みについて」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』2 巻 75-95.
豊田豊子（1976）「本校の学生の作文にみられる誤りの傾向の調査」『日本語学校論集』東京外国語大学外国語学部附属日本語学校 3 号 17-42.
———.（1978）「接続詞「と」の用法と機能」『日本語学校論集』東京外国語大学外国語学部附属日本語学校 5 号 28-46.
———.（1979）「接続助詞「と」の用法と機能(III)：後件の行われる時を表す「と」」『日本語学校論集』東京外国語大学外国語学部附属日本語学校 6 号 92-110.

———.（1982）「接続助詞「と」の用法と機能(IV)：後件の行われるきっかけを表す「と」」『日本語学校論集』東京外国語大学外国語学部附属日本語学校 9 号 1-16.
———.（1983）「接続助詞「と」の用法と機能(V)：因果を表す「と」」『日本語学校論集』東京外国語大学外国語学部附属日本語学校 10 号 1-24.
中川良雄（2020）「海外で求められるネイティブ／ノンネイティブ日本語教師の資質・能力と「優れた」日本語授業」『無差』京都外国語大学日本語学科研究会 第 27 号 17-36.
中嶌容子（2018）「上級日本語学習者の論文に見られる格助詞の誤用について」『立命館経営学』第 56 巻 第 5 号 173-88.
奈良毅（1979）「ＡＡ諸語の対照研究—助詞「の」，「に」の用法について−日本語対ベンガル語」『アジア・アフリカ文法研究』東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所 7 99-114.
日本語能力試験 JLPT（2020） 「統計データ」 https://www.jlpt.jp/statistics/index.html （最終閲覧日：2020 年 12 月 1 日）
ハーネム・アハマド(2013)「アラビア語を母語とする日本語学習者の助詞「に」に関する習得研究」*Journal for Japanese studies* 東京外国語大学国際日本語研究センター No.3 159-74.
橋本学（2006）「第二言語学習者の誤用に関する分析を第二言語教育に活かすための予備的考察」『アルテス　リベラレス』岩手大学人文社会科学部 第 78 号 105-13.
蓮池いずみ（2012）「日本語の空間表現「に」と「で」の選択に見られる母語の影響：助詞選択テストの結果分析」『言語文化論集』名古屋大学大学院国際言語文化研究科 13 巻 59-76.
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』 第 5 巻 70-89.
望月通子（2012）「日本語教育における学習者コーパスの構築と ICLEAJ」『関西大学第国語学部紀要』 第 7 巻 111-119.
森山新（2001）「中間言語の化石化と第二言語習得のメカニズム」『世界の日本語教育：日本語教育論集』国際交流基金 11 号 55-68.
吉野貴好（2000）「英語コーパス言語学の歴史的背景」『高崎経済大学論集』第 1 号 97-107.
若生正和（2010）「韓国人日本語学習者の誤用分析」『大阪教育大学紀要　第 I 部門』第 59 巻　第 1 号 109-119.
———.（2012）「留学生の使用する日本語に見られる諸特徴：中間言語分析の観点から」『大阪教育大学紀要 第 I 部門』 第 61 巻 第 1 号 35-40.