

第二言語としての「は」構文の習得 —相互行為能力の観点から—

遠山 千佳

1. 係助詞としての「は」

日本語学習者にとって、「は」の習得は早い時期から始まる一方で、超級レベルになっても難しさが残る項目である。そのため「は」の機能別による習得研究や、学習者が「は」をどのような機能として用いているかを分析する習得研究が行われてきたが、日本語教育へ応用できるような成果があがっているとはいえない。本発表では「は」が係助詞である点に立ち戻り、「は」の談話における習得について考察し、日本語教育への示唆を得ることを目的とした。

係助詞は主述関係を表現するのではなく、話し手のモダリティの発話態度を伝える手段である（メイナード 1997）が、これまで「は」の習得研究では、主に情報伝達機能に焦点が当てられ、発話態度にはほとんど焦点があてられてこなかった。発話態度は発話者がその時参加している場面に大きく依存すると考えられ、場面には談話の参加者間や話し手と環境間などの相互行為が含まれる。このことは「は」が情報伝達の機能をもつことと矛盾しておらず、談話において「は」が情報伝達に加え発話態度も伝えあっていることを意味する。

本研究では、「は」が係助詞であり発話態度を伝える機能を合わせもつ点、文を超えた談話レベルで機能する点から、「は」の習得を語用論的能力の発達として捉え、相互行為による創発的な言語習得に重きをもつ社会認知理論(sociocognitive theory)に基づく第二言語習得理論から考察する。そして「は」が談話の中でどのように使用されているかを相互行為という言語行為である観点から分析を試みた。

2. 先行研究

2.1 第二言語習得理論背景

Johnson(2004)は第二言語習得を行動主義派(Behaviorist)、認知-コンピューター派(Cognitive-Computational)、対話派(Dialogical)の3つの流派

(tradition)に分けている。本研究は相互行為に注目した対話派の立場で分析を行った。Johnsonは対話派を学習者に日々対面しその状況を観察している現場の教師と研究者の間のギャップを埋めるための習得理論としても位置付けている。

Kasper(2002)はこのような習得研究を「社会認知的(sociocognitive)研究」とし、言語がコミュニケーションの手段と思考のための道具として二重の類似した機能を有していることから、相互作用を第二言語学習の道具として、また権利の能力としてみなしているとし、その点において社会認知的立場からの研究は語用論的能力の発達に適しているとしている。

第二言語習得における社会認知的理論(対話派理論)では、言語の知識は相互行為の中で全ての参加者によって協同的に創造される(Johnson 2004)とされる。Young(1999)は相互行為で用いられる「相互行為能力(interactional competence)」を参加者が相互行為において伝えることができ実現できるかどうかという知識の理論」として捉え、どのようにその知識が習得されたのかという説明を含むと定義している。Johnsonはこの相互行為能力は個人的でコンテクスト特有の能力であるが、一旦習得された知識は相互行為的実践(interactional practice)において一般化されるとしている。このような相互行為によって習得される知識は社会文化的に慣習化されており、学習者は自分の存在する共同体の成員になる過程として言語知識を習得するとされ、Pavlenko & Lantolf(2000)は相互行為による第二言語学習を「参加メタファー」と表現している。

2.2 談話における「は」の機能

先述したように談話において「は」は情報伝達に加え、発話態度も伝えあう。山梨(2004)は、Langacker(1996)による認知スペース(Current Discourse Space(CDS))のモデルをベースとして、図1のように「は」による談話のプロセスを示してい

る。認知スペース(CDS)の領域が、話し手の知識と聞き手の知識の双方によって共有されている情報の一部によって構成されており、情報を単なる新旧で捉えず、談話の参加者の共有知識かどうかという観点でモデルに取り込まれている。

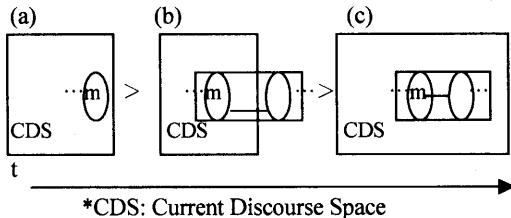


図1 談話・テキストの情報統合プロセス
(山梨 2004:103)

このモデルは会話参加者の共有知識は示されているが、主体となる参加者は話し手のみ示されている。参加者の相互行為によるダイナミックな文脈構築を考える場合は、CDSの更新にもない共有知識が活性化している(Chafe 1987)と考えられる(図2)。メイナード(2004)は談話は主体と相手との進行中の相互行為であり、談話の構造はその行為の結果であるとしている。そしてそれぞれの単位(本研究では係助詞「は」)が最終的には、ある談話の出来事を創造的に実現するために機能するとしている。

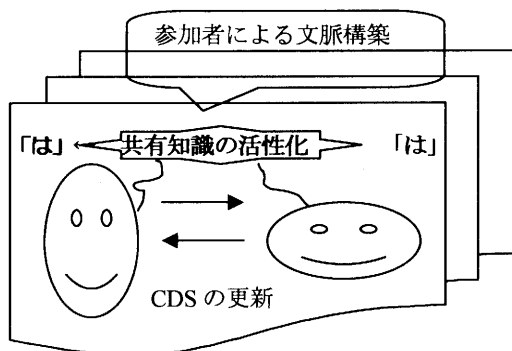


図2 相互行為としての談話の「は」

このような相互行為を行うことにより、山下(2005)は、学習者言語は自分を語ったり表現したりするための言語へ変化すると考察している。談話における「は」もある談話の出来事を創造的に実現するために機能することにより、変化をするのであるか。

3. 研究課題

そこで本研究では、以下の3つの課題について調査を行った。

- (1) 対象者の使用する「は」は、相手の発話とどのように関わっているか。
- (2) 対象者の使用する「は」は日本語口頭運用能力のレベルによって変化するか。
- (3) 変化するとしたら、それは自分を語ったり表現するための言語への変化か。

4. データ

次の2種類のOPIの資料を用いた。

① KY コーパス

- ・英語、韓国語、中国語の母語話者
- ・初級5名、中級10名、上級10名、超級5名
- ・各母語30名、合計90名

② 上村コーパス

- ・日本語母語話者
- ・ランダムに10名

OPIはインタビュー形式であり、質問する側と答える側という立場の違いがあり、更に学習者を対象としたKYコーパスは自分の日本語能力が判定されるという条件が加わっている。そのため日常会話とは異なるジャンルであると考えられる。本調査はその前提の下で行った。

5. 分析方法

1. Text Finderを使用し、対象者の使用した係助詞「は」を全て抽出する。(但し意味不明のものは除き、2回以上連続して同じ名詞句に「は」が後続する場合は1回のみ抽出した。)
2. 対象者がインタビュアーと「は」を使ってどのような文脈を構築しているか、ターンの最初の部分に焦点を当てて観察する。

野田(1996)は、談話における主題は、談話の種類や談話のどこに現れるかによっても現れ方が違おうとし、日常の談話では、談話の最初の文は「話の現場にあるもの」や「聞き手の意識にあるもの」が典型的な主題であり、談話の途中の文は「前に出てきたもの」を指すものが典型的な主題であると分析している。OPIのような相互行為の談話においても、ターンの最初と途中では「は」の機能が異なると考えられる。特にターンの初めは日常談話の最初の文のように聞き手の意識をどう捉えているかが関わって

いると考えられるため、相互行為をみる本調査ではターンの最初の部分に現れた「は」の分析を行った。ただし、「は」は参加者の共有知識を指示するため、その機能は文を超えて広い範囲（談話に現れていない範囲を含む）にまたがっている。

6. 結果

6.1 日本語母語話者の場合

母語話者のターンの最初の部分に現れる「は」の使用には主に次のような4つのパターンが見られた。

- ① エコー：相手が出したトピックを同じ語を使用して受け、「は」を使って答える。
T: 将来はどんなことを考えてらっしゃるんですか。
S: 将来は、そうですね、できれば～
- ② トピック化：相手から受けた質問の一部をトピック化する。
T: えっと何を専攻していらっしゃいますか。
S: はい、今の専攻は、あの一、言語学でか、語、語学ですね。
- ③ 意味交渉：相手の質問に訂正、反論、限定、補足などを加え、文脈を精緻化する。
T: それでわざわざやめてそこを。
S: いややめたんじゃない。いちお卒業までは..
- ④ 自分自身についての説明をする。
S: 私個人は／私はどちらかというと
S: ぼくは～（話し手の癖もあり）
わたしは～（主張の場合が多い）

6.2 初級学習者の場合

初級学習者には、日本語母語話者のターンの最初に現れる「は」のうち①のみが見られた。初級の段階では、インタビュアーの質問1つに対して、学習者が1文で答える中に「は」が現れる。(1)は初級学習者の例である。

- (1) T: ご家族は?
S: ご家族は。わたし、うーん、むつめ、むつめ、えー、うー、つま、わたし、です。(中初中001)
- (2)は言語化はされていないが、相手の発話に学習者の発話を暗示的に促すものもあり、学習者はそれに答えている。
(2) T: こんにちは。 わたしは T です。
S: わたしは S です。(英初中001)

6.3 中級学習者の場合

中級になると(3)のように「は」によって話題を続けることができるようになる。日本語母語話者に見られた①と②のパターンが主に現れた。

- ① エコーは、知らない語彙を聞いた時の聞き返しに見られるようになった。
- ② 相手から受けた質問の一部をトピック化する方略では、質問に対して答えるといった形式は初級同様であるが、ある程度まとまった談話として自分の考えを相手に伝えようとする発話態度が表現されている。(3)の対象者は「中級の下」レベルである。

(3) T: ソウルと岡山と、どう違いますか?

S: えーんーソウルは えー韓国で一番 あ、大きいの えー市です。えーソウルはあー大阪?あーたぶん同じのえー同じのイメージ?同じのイメージです、えー岡山は・・・(韓中下001)

さらに中級の上になると、相手から受けた質問の一部をトピック化する方略(②)を使い、相手の発話の補助をしたり、相手の質問の言い換えをしたりするなど、インタビュアーとの共有知識を自分なりの言葉(名詞句)でトピック化している。(4)、(5)はその例である。(5)は相手の出したトピックをカテゴリー分けしている。

(4) T: 学校は何時から、始まりますか。

S: うーんだいたい授業はあ、9時40(えー)9時40分になります

(英中上003)

(5) T: 土曜日とか日曜日ひまな時はいつも何をしてるんですか。

S: あ勉強しない時は、(うん)普通ボート部で(笑い)、(うんうん) ボートしない時は、たまーにあ、飲みに行きます、(あーなるほどねえ) たまーに(英中上004)

6.4 上～超級学習者

上級～超級になると長いまとまりで談話・テキスト主題に一貫性が見られ、(6)のようにインタビュアーと双方向的に主題の提示を行うこともある。また(7)のように、相手の発話に対する理解を自分の言葉でまとめ直して「は」構文として提示し、話題を深めていくという手法がとられるようになる。日本語母語話者の分類では③にあたり意味交渉を行っている。

- (6) T が S に映画のあらすじを話すように指示し、さらにそのあらすじについて質問をする。
T: じゃあなたが12歳ぐらいの時に、そんな友達

がいましたか？

S: いやーあんまり覚えていないんですね。いやあの、日本と韓国はちょっと違うのが、韓国は高校生まではすっごく子供だと思っているんですよ、全部。高校生までは全部子供だから・・・(中上上003)

→話題は学習者が提示した日韓の子どもの違いへと移っていく。

(7) 消費税を上げるメリットについて話し合っている。

T: 誰か得する人がいるんでしょうね？(んーはいー)なるほど。

S: そうです。やっぱりーあ お金持ちにいい政策(んー)だと先生は思っているんですか？そのーしょう消費税を上げる(んー)所得税を下げるとのことは。(中上上004)

7. 考察

日本語母語話者は③の意味交渉のストラテジーとして「は」を顕著に使用していた。学習者に③の機能が現れたのは上～超級にかけてである。中級からはさまざまなトピック化が見られたにもかかわらず、文脈を精緻化するようなトピック化は見られなかった。初級ではエコーを使用するパターンが多かった(図3)。

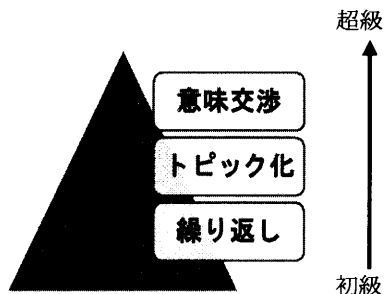


図3 ターンの初めの部分の「は」

「は」は一問一答の短いコンテキストを創り出す初級から始まり、コンテキストを変更したり精緻化したりするなど、そこに話し手・聞き手双方の意識にあるものを理解し、聞き手の声を取り入れ、新しい視点を創る機能として「は」を使用する上級～超級へと進んでいる。聞き手への理解と話し手の考え

を「は」を用いて談話に取り込もうとする発話態度の表現が習得されていっていると考えられる。

また、相互行為には相手と伝えあい理解し合おうというコミュニティへの参加動機が存在し、その実践のプロセスが存在する。係助詞「は」は、参加者や環境などの制約のある社会的文脈の中で、情報のみならずモダリティ的発話態度の伝達を実現する「相互行為能力(interactional competence) (Johnson 2004) が顕著に影響する項目であると考えられる。

「は」の習得過程を相手との関係性を創造する社会的相互行為を支えるための発話の観点から捉え直すことで、日本語教育における「は」の習得にも1つの可能性を投じることができると考えられる。

本調査は、OPI という質問者と回答者の関係にある談話のうち、回答者のみの分析であった。今後は他のタイプの談話の分析も行いたい。また、今回は文脈を精緻化するような文脈を構築できたかどうかのみの分析に終わってしまったため、更に分析を進める必要がある。

参考文献

- 野田尚史(1996)「文章・談話の中の「は」と「が」」『「は」と「が」』くろしお出版, 153-168.
- メイナード, 泉子(1997)『談話分析の可能性』くろしお出版
- メイナード, 泉子(2004)『談話言語学』くろしお出版
- 山梨正明(2004)『ことばの認知空間』開拓社
- Chafe, W.L.(1987) Cognitive constraints on information flow, In R. S. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse*, Amsterdam: John Benjamins, 21-51.
- Johnson, M. (2004) *A philosophy of second language acquisition*, Yale University Press.
- Kasper, G.(2002) Approaches to L2 pragmatic development, 白井恭弘・小林春美・スザンヌ宮田・中邑啓子・小椋たみ子・白井英俊(編), *Studies in Language Science 2*, くろしお出版 63-83.
- Pavlenko & Lantolf(2000) Second language learning as participation and the (re)construction of selves, In J.Lantolf(ed), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, 155-197.
- Young, R.(1999) Sociolinguistic approaches to SLA, *Annual review of applied linguistics*, 19, 105-32.