

Processability theory に基づいた第二言語習得研究

峯 布由紀

要 旨

本稿では Processability theory(言語処理可能性理論: 筆者訳)の概要や理論的背景、第二言語習得研究等でどのような影響を及ぼしているか、また、この理論に対する批判等を考察しながら、Processability theory の妥当性を概観した。更に、この理論を用いて行われた日本語の習得研究を紹介し、ここで示された日本語の発達段階を、Processability theory を用いていない日本語習得研究の成果と比較、検証した。

これまでの日本語の習得研究では、特に、「は」「が」の習得、およびヴォイス(受身、使役、授受表現)の習得研究において、日本語の習得にはどこに焦点を当てて話すか、誰の立場で話すかといった視点の習得が必要であり、そして、それは習得困難な項目であると指摘されている。しかし、Processability theory で示される発達段階にはそれが考慮されておらず、現在の Processability theory に基づく研究により示された日本語の発達段階では予測範囲が限られていると思われる。日本語においても Processability theory の妥当性は横断および縦断研究により実証されているが、視点の習得を考慮した発達段階の枠組みの再構成により、日本語の発達段階の予測可能な範囲が拡大し、精緻化すると期待される。

【キーワード】 Processability theory、 発達段階、 文法構造、 日本語、 視点

1. はじめに

Processability theory (言語処理可能性理論: 筆者訳、以下 PT と称す)とは「それぞれの言語発達段階において学習者が言語処理可能な文法構造を予測する理論である(Pienemann 1998a, xv 筆者訳¹⁾)」。

この PT は Multidimensional Model (Meisel, Clahsen & Pienemann 1981; Pienemann 1984, 1989; Pienemann & Johnston 1987; Pienemann, Johnston & Brindley 1988; Pienemann, Johnston & Meisel 1993)を発展させたものである。Multidimensional Model は、ZISA (Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter イタリア人とスペイン人労働者の第二言語習得: 筆者訳) 研究²で得られたデータをもとに Pienemann と Johnston が開発したモデルである。イタリア語母語話者とスペイン語母語話者の移民が独語をどのように習得するか、横断及び縦断的手法により発話の記述的研究を行い、それをもとに普遍的な発達段階を示したものである。また、このモデルを用いて英語の発達段階も示され (Pienemann & Johnston 1987; Pienemann et al. 1988)、土井・佐々木(1987)においては、外国語教育への応用の可能性を秘めた理論として詳しく紹介されている³。

しかし、この Multidimensional Model では言語操作(語順の変更等)で発達段階を説明しており、この説明では発達段階がなぜこの順序で起こるかの説明に限界があった。例えば、全ての形態素の習得段階を言語操作の枠組みで説明することは困難である。そして、この限界から、新たな理論的枠組みを用いて言語発達段階を説明しなおした理論が PT である。発達段階は Multidimensional Model で扱った横断および縦断的記述研究のデータをもとにしているため、それぞれの段階に属する言語項目は Multidimensional Model で示されていたものと基本的には同じである(Pienemann 1998b 参照)。

PT は、全ての言語に共通する、第二言語の普遍的な発達段階を、学習者の言語処理能力の発達という観点から説明する。この発達理論が妥当なものであれば、各第二言語発達段階において発話可能となる言語項目を推測可能なものとし、また、学習者がどの段階に属し、何が習得可能かを予測することが可能なものとなる。

日本語の習得研究においても日本語の文法項目の習得段階を模索する研究がなされているが(長友 1998 参照)、その多くがある特定の項目に焦点を当

てた研究であり、このような局所的な習得研究では習得順序の全体像は把握できず、その研究成果を教育現場に応用することは難しい。

例えば、取り立て助詞の「ハ」の習得について、「対比のハ」は「主題のハ」より習得が遅い、あるいは難しいということが言えたとしても、どの時点で「対比のハ」を教えれば効果的かということは言えないのである。

そこで、本稿では、PT (Multidimensional Model を含む)に基づく日本語の習得研究を概観し、他の日本語習得研究で報告されている結果と照応させながら、今後の日本語習得研究における PT の可能性について展望を探りたいと思う。

2. Processability Theory の概要

ここでは、まず、PT の理論的枠組みと研究手法を述べ、そこから導き出された第二言語の発達段階を提示し、ここで説明される学習者の多様性について述べる。また、PT から導き出された、教授可能性の仮説を紹介し、さらに、この研究が第二言語習得研究でどのような位置付けとなり、習得研究や言語教育の現場でどのような貢献をするものであるかを概観する。

2.1 理論的枠組みと研究手法

まず、PT に示される発達段階がどのような理論のもとに行われているのか、また、どのような研究手法を用いて研究が行われているのかについて概要を述べる。

2.1.1 理論的枠組み

PT は Lexical-Functional Grammar (Kaplan & Bresnan 1982 語彙機能文法)と Incremental Procedural Grammar (Kempen & Hoenkamp 1987 漸進的処理文法: 筆者訳)、これらを取り入れた Levelt (1989)のスピーチモデルをもとに、第二言語習得の発達段階を理論的に説明するものである。Lexical-Functional Grammar、Incremental Procedural Grammar、どちらも語彙に含まれる情報(意味、統語、音声)を最小単位として取り扱い、それが配置され、文の意味が形成されると説明する。どちらも機械翻訳プログラム等に応用される言語理論である。以下にそれぞれの特徴について簡単に説明する。

Lexical-Functional Grammar では、いわゆる変形文法(Transformational Grammar)や関係文法(Relational Grammar)とは異なり、文の構造を表層構造のみで

とらえる。従って、文法関係(主語、目的語)などの転換規則を認めない。語彙(形態素や活用語尾もこれに含まれる)に意味や統語規則に関わる情報が含まれ、それが配置され、各階層による情報のやりとりにより、意味を形成すると考えられている。言語構造は平行する二種類の構造で明示的に説明される。C(constituent)構造と呼ばれる句構造と F(functional)構造と呼ばれる機能構造である。C 構造は、当該言語の句構造規則に従い、枝分かれ図を用いて示される。この規則には意味は反映されず、形式のみを扱う。意味解釈は F 構造で決定され、また、文法機能(主語、目的語、述語等)も F 構造で示される。F 構造には文法機能や、語彙を単位とする意味情報(動詞が何項動詞であるか、時制、性、数、人称など)が階層的に示され、文法素性はここで照応が行われる。一旦処理されて保持された情報も、次の段階の情報として利用される。そして、F 構造で示された機能を C 構造で示された句構造に対応させることにより、文の構造が明示的に示される。

この F 構造に示される要素は言語に関係のない普遍的な概念構造を示す。Lexical-Functional Grammar は当該言語特有の C 構造と語彙情報、普遍的な概念構造を示す F 構造で成り立ち、いかなる言語もこの構造により説明可能であるとされている。

Incremental Procedural Grammar は、言語産出の過程を心理言語学的に説明するものである。その説明によると、言語産出は語順に沿って逐次的に行われるが、語彙、句、文構造といった複数レベルの処理が順次に並行して行われる。言語情報はレベル間で漸次的にやり取りが行われる。ここで示される言語産出過程は Lexical-Functional Grammar の、語彙情報、C 構造、F 構造によって示される言語構造と適合する。

これら二つの文法理論を取り入れ、Levelt (1989)は以下のスピーチモデルを提唱している。このモデルによると、まず、発話意図は概念化され、文法化装置に送られる。そこでは、語彙レベル、句レベル、文レベルと処理されていく。その処理過程は逐次的であるが、最初の処理が終わらないうちに次の処理が始まるというように、平行して行われる。そして、句レベル、文レベルで、情報が交換され、数、性、時制といった文法素性の統一が行われ、発話となる。

以下、Levelt のスピーチモデルの特徴を挙げる。

(1) 処理をする情報によって脳内の処理過程は決

まっており、情報は自動的に処理される。

- (2) 文法処理は文法メモリーにアクセスする。通常は無意識的に行われる。
- (3) 処理過程は漸次的(incremental)に行われる。つまり、意味伝達内容が、概念化装置の中で語彙レベル、句レベル、文レベルと逐次進行的に平行して情報処理が行われる。
- (4) 処理後の言語発話は線的であるが、語順が入れ替わったりするため、意味も線的に配列されるとは限らない。その場合、情報はメモリーに一時保留される。

Levelt (1989)のスピーチモデルは、発話の運用モデルを Incremental Procedural Grammar によって説明し、そのプロセスに関わる情報の構造を Lexical-Functional Grammar を用いて示したものと言えるであろう。

2.1.2 研究手法

Pienemann (1998a)は Levelt (1989)のスピーチモデルを用い、言語の処理制約からその発達段階を説明している。詳細は 2.2 で述べるが、当然、その研究で扱う資料は学習者の発話に限られる。発話では、学習者は瞬時に頭の中のアイディアを記号化し、言葉に変えなければいけない。発話では、学習者の限られた言語能力で瞬時に行われた処理が言葉となって現れてくる。この学習者の発話を横断及び縦断的手法を用いて、記述的に発達段階が検証される。

では、何を基準にある言語項目が「習得された」と判断するか、これに関して、習得研究における統一された見解はない。現在に至るまで、各研究者によって異なる基準が設定され、習得研究が行われている。英語の形態素習得研究では義務的生起箇所を占める形態素の正用割合からその習得順序を述べる (Dulay & Burt 1973, 1974)、あるいは正用率 90%以上で最低 5 つの使用を基準に「習得された」と判断 (Brown 1973: 258)がなされている。しかし、この手法は目標言語を基準に中間言語を分析しており、正用順序のみで第二言語習得を記述することには限界があるとして、PT では対象とする言語項目の出現を「習得が始まった」として分析に用いる立場をとっている (Meisel et al. 1981; Pienemann 1984, 1989, 1996, 1998a; Pienemann et al. 1988, 1993)。

Pienemann (1998a: 144)では、形態素が習得されたと判断する基準に関して、異なる複数の語彙環境での使用、4 回以上の義務的生起箇所、60%以上の正

用率、0%の過剰使用という基準を設けている。しかし、基本的には、習得よりも出現を重んじており、義務的生起箇所数、正用数、誤用数、過剰使用数を明記し、誤用がどの発達段階の制約に起因するものであるか、誤用の起こる言語環境を調べる分布分析を提案している。

Pienemann (1998a)の習得基準については、なぜ 60%以上なのか、検証可能な理論と謳ってはいても、正用率が 58%の時や、義務的生起箇所での正用率が 100%で 2%の過剰使用が見られた場合はどう扱うのかなど、習得基準の設定が曖昧であるとの指摘もある (Jansen 2000: 33)。

しかしながら、Pienemann (1998a)でも述べられているように、同じ学習者でも話す内容やタスクにより、発話の特徴が変わり、誤用の割合等も変化する。また、扱う言語項目によっては十分な出現を期待できないものもある。このことから、全ての言語項目、全ての会話データで扱える習得基準を設定することは困難であろう。この習得基準の設定については、PT に基づく研究に限らず、自然発話を対象とした言語習得研究に伴う問題でもある。

この解決策として、PT に基づいて行われた研究 (Di Biase & Kawaguchi *in press*; Kawaguchi 2001)では、義務的生起箇所数、正用数、誤用数、過剰使用数、誤用がどのようなもので、どの段階に属するものかという分布分析の結果が明記されており、後の研究での比較及び再検証も可能なものとなっている。このような研究の積み重ね、その比較検証により生み出される成果は価値あるものと予想される。

2.2 第二言語発達段階

コンピューターを常時使う人にはわかるであろうが、図や写真など、メモリーサイズの大きいものを扱っていると、コンピューターが動かなくなってしまうことがよくある。メモリー不足が原因であるが、これと同じように、人間の脳内で言語処理に使われるワーキングメモリー (Working Memory)にも一度に処理できる情報量には限度がある。

この限度から第二言語の発達段階を説明するのが PT である。母語話者は文法など意識せずに話をする。Levelt (1989)のスピーチモデルにも述べられているように、一般的に文法は無意識のうちに自動処理される。意識が向かうのは話されている内容の方である。使う言葉や文法を意識していたら、話すスピードは遅くなるであろう。一方、学習者は文法の

自動処理がスムーズにいかない。意識的に処理をしなければならず、その処理はワーキングメモリーで行われる。ここで、意味情報だけでなく、統語情報の処理も行われるのである。

PTはIncremental Procedural Grammar (Kempen & Hoenkamp 1987)で示される「語彙処理⇒範疇化処理⇒句処理⇒文処理⇒複文処理」といった統語情報の処理の階層をもとに、この階層の順に言語処理過程が発達すると説明する。そして処理可能な言語構造はその発達段階の処理制約を受けるため、どのような言語項目が、各発話段階で発話可能かを明示的に提示する理論である。

下表1は第1段階から第5段階へと、言語処理過程と文構造が発達する過程を示す。この発達過程において、下位の言語処理は上位の処理に必要な不可欠なものであり、したがって、上位の段階に行くには下位の段階の習得が不可欠であり、この順序を変えることはできない。つまり、表1の第1段階の言語処理ができなければ、第2段階へ進むことは不可能である。

この理論は言語発達のメカニズムを説明するためのものではなく、中間言語がどのように発達するかを明示的に提示することに焦点を当てたものである。言語処理が自動化され、上級へと進むにつれて、処理可能な言語情報量は、語彙から句、句から文へと次第に増えて行く。PTは、このように処理可能な言語情報量が増えるに従って、使用可能な文構造が複雑化し発達していくという段階を明示的に示し、習得段階を検証可能なものとしている。

PTに示される言語処理の階層性は、前述のLexical-Functional Grammarによって示される文の構

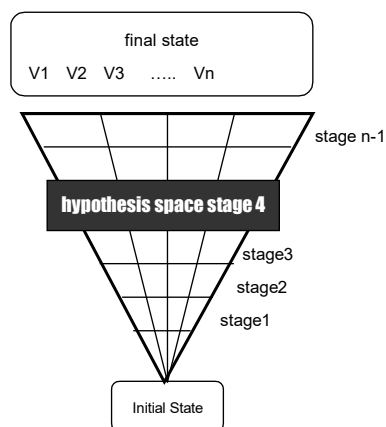


図1 Hypothesis Space development and variation (Pienemann, M. 1998a. *Language processing and second language development: Processability theory*.の Figure 6.1-1. (p.232)より引用)

造により、予測可能なものとなっている。Lexical-Functional GrammarではC構造とF構造、統語情報の照応が明示的に示され、どの統語レベルでの照応であるかが一目でわかる。つまり、Lexical-Functional Grammarを用いて示される言語構造から、どの段階の言語処理であるかが明示的に示されるため、調査対象が何語であれ、どのような形態素であれ、PTではその習得段階が予測可能なものとなる。

更に、Pienemann (1998a)は、学習者に見られる発話の多様性について、Hypothesis Space (仮説空間：筆者訳)という言葉を用いて説明する⁴。文法的に正確な発話をする学習者もいれば、ブロークンな発話をする学習者もある。この多様性もまた、発達段階の言語処理の制約によって説明されるのである。

上図1は発達段階とそのHypothesis Spaceを示す。図の下から上へと縦に発達段階が進むことを示し、

表1 言語処理過程の階層 (Pienemann 1998a, 和訳説明: 筆者)

段階	Process procedure (言語処理過程)	structural outcome	発話の文構造
第1段階	Word/lemma access (語彙処理)	word	語彙や決り文句だけに限られる。
第2段階	the category procedure (範疇処理)	lexical morphemes	統語的照応を伴わない形態素が使用される。典型的な語順に沿っている。
第3段階	the phrasal procedure (句処理)	Phrasal info. exchange	修飾された名詞句など、句内での統語的照応が行われる。
第4段階	the S-procedure (文処理)	inter-phrasal exchange	文中の句間で統語的照応が行われる。
第5段階	the subordinate clause procedure (従節処理)	main and sub clause	主節と従属節の間で統語的照応が行われる。

横の幅は同じ段階に見られる多様性の幅を示す。発話可能な言語項目は各発達段階の言語処理の制約により決められるが、同じ stage 4 (第4段階) に属する項目であっても、学習者によって使用、不使用、誤用といった多様性が見られることを表わしている。

PT は学習者が各発達段階で発話する項目を予測するものではなく、各段階で何が発話できないのか、何が習得可能なものかを示唆する理論である。そして、その Hypothesis Space とは PT で示される発話可能な範囲の中で、同じ段階に属する学習者であっても、学習動機や社会環境などの要因により、その発話には多様性が見られること、つまり、各段階における多様性の幅を説明するものである。

2.3 教授可能性の仮説 (Teachability Hypothesis)

授業によって、言語習得順序を変えることは可能であろうか。もし、変更可能であれば、学習者の内的要因に基づいた制約を前提とする PT の妥当性は失われることとなる。

Pienemann (1989, 1998a) はイタリア語を母語とし、独力で独語を学ぶ小学生 10 名、及び、外国語環境で独語を学ぶ初級の大学生 3 名を対象とした縦断的調査結果から、以下の結論を導き出し、『教授可能性の仮説』として提唱した⁵⁾。

①授業で言語の発達段階を変更することは不可能である。しかしながら、②学習者の現在属する発達段階の制約を受けない項目については授業効果が見られる。③授業効果は学習者の属する発達段階により制約を受けるが、発達段階を考慮した授業は習得を速めるという効果がある。

これは、Krashen(1981)の提唱するインプット仮説に類似する。インプット仮説によると①習得可能なインプットは自然な習得順序に従う。②習得可能なインプットとは、学習者の現在の言語能力レベルよりほんの少し高いレベルのインプット、すなわち、“i+1” レベルの理解可能なインプットに限られる (“i” は学習者の現在の言語レベルを意味する)。

しかし、インプット仮説では、教授可能性の仮説とは異なり、学習者の現在の言語能力のレベルで習得可能なものが一体何なのか具体的に示されていない。したがって、語学教師はこの仮説をもとに授業を改善しようとしても、学習者にとって何が習得可能かという言語項目は経験に頼るしかほかないのである。一方、教授可能性の仮説は言語構造をもとにした発達段階を前提にしているため、習得可能な

ものがある程度予測がつくものとなっている。言語教育の現場や研究に使用可能な理論と言えよう。

2.4 第二言語習得研究における位置付け

1970 年代に行われた英語の形態素の習得研究で示された調査結果から、年齢、環境、母語等の外的要因に影響を受けない第二言語の普遍的な習得順序の存在に脚光が当てられるようになった(例. Dulay & Burt 1973, 1974)。しかし、形態素研究では、研究によって異なる習得順序が示され、またその順序を決定する要因についても統一した結論を出すに至っていない(英語の形態素研究の詳細については Goldschneider & Dekeyser 2001 参照)。

Krashen (1981)の提唱するモニターモデル(インプット仮説を含む)は学習者の内面に目を向け、習得過程の説明を試みたものであり、言語習得研究のみならず言語教育においても多大な影響を及ぼしている。しかし、その内的要因がどのように発話に現れるかという測定可能な理論ではないため、実証不可能という致命的な欠陥を抱えている。それ故に、このモデルに対する批判も数多くなされている(Ellis 1994; Lightbown & Pienemann 1993; McLaughlin 1978; White 1987)。

前節で述べたように、PT は実証可能な形で発達段階を示したという点で、言語教育現場のみならず、言語習得研究においても応用可能な理論である。

近年、授業効果を調査する研究において、PT の発達段階をもとにした評定が用いられている(Mackey 1999; Mackey & Philp 1998; Spada & Lightbown 1993, 1999)。また、PT を考慮に入れた言語指導も提案されている(Long & Crookes 1996)。

PT は発話における言語の発達段階のみを示すものであり、他の言語習得研究で扱っているような、言語理解や input がどのように intake に変わるか等、言語習得の全体像については説明できず、限られた範囲のみしか説明できないと指摘されている(Ellis 1993, 1994; Hudson 1993)。そして、この点については、Pienemann (1989, 1998a) も認めている。しかし、言語理解と言語産出は、人間の脳内で異なる処理により行われているということは、言語障害における研究で指摘されていることである(今井 1979 参照)。確かに、現状の理論で示される範囲に限界はあるが、一つの理論で言語習得に関わるプロセスの全てを説明すること自体に無理があるのではないだろうか。

ここで示された発達段階は、これからの研究によ

り拡張可能なものであり、普遍的な言語の発達段階を学習者の内面的な要因から説明し、しかも、実証可能なモデルを提示したということで、評価されるべき研究理論と言えよう。

3. Processability theory に基づく日本語習得研究とその検証

PT の妥当性については英語、独語、スウェーデン語、デンマーク語、ノルウェー語、イタリア語の第二言語習得研究で検証され、実証されており (Di Biase & Kawaguchi *in press*; Glahn 2001; Pienemann 1998a 参照)、日本語においてもその妥当性が認められている(土井・吉岡 1990; Di Biase & Kawaguchi *in press*; Kawaguchi 1999, 2000, 2001) ⁶。Sabourin (2001)が指摘するように、語族の全くことなる日本語においての PT の立証は、この理論の妥当性を確固たるものとするものと言えよう。

ここでは、PT に基づいて行われた研究を紹介し、それを他の習得研究と比較し、検証及び考察を行う。

下表 2 は PT の発達段階のモデルを基にして行われた研究、①土井・吉岡(1990)の「は」「が」「を」の習得研究、②Kawaguchi (Di Biase & Kawaguchi *in press*; Kawaguchi 1999, 2000, 2001)の研究、によって示された日本語の発達段階である。

土井・吉岡(1990)は、以下に示す Pienemann(1987)の Multidimensional model をもとに、「は」「が」「を」の発達段階の仮説を立て、調査を行った。このモデルは前述したように PT の発達段階と基本的には同一である。しかし、Pienemann (1987)のモデルでは以下のように説明されるが、表 1 に示す Pienemann (1998a)のモデルでは Pienemann (1987)の第 4 段階と第 5 段階が同じ文レベルの処理として統合され、第 4 段階(文処理過程)のものとして扱われている。

Pienemann (1987: 76-77)の発達段階のモデル

- 第 1 段階：語彙、決り文句が言える。
- 第 2 段階：典型的な語順で話ができる。
- 第 3 段階：文頭の言葉を文末に、文末の言葉を文頭に移動ができる。しかし、主語―述語といった、言葉をつなげる際に必要な特別な文法知識はない(例. Yesterday, I sick./ I sick, yesterday)。
- 第 4 段階：文の構成要素(element)に対する認識ができ、文中の語を前や後ろに移動することができる (例. Can you tell me?)。
- 第 5 段階：様々な構成要素(element)が使えるようになり、単文構造の中でその操作も自由にできるようになる (例. What are you studying at Tech?)。
- 第 6 段階：複文構造の中での構成要素(element)の操作ができる。

表 2 PT に基づいた日本語の発達段階

段階	特徴	土井・吉岡 (1990)	Kawaguchi (Kawaguchi 1999, 2000, 2001, Di Biase & Kawaguchi <i>in press</i>)
第 1 段階	word/lemma 基本形		食べ <u>ます</u>
第 2 段階	lexical-semantic morphemes		語順 (動詞が文末に来る)
	動詞、名詞の区別が行われる 語幹と活用語尾の区別はできない		食べ <u>ますか</u> 食べ <u>ました</u> 食べ <u>ません</u>
第 3 段階	phrasal morphemes	• X は[文]	飲 <u>まない</u> (nom-a+nai)
	語幹と活用語尾の区別ができる		飲 <u>む</u> 飲 <u>んだ</u> 飲 <u>んで</u> (います/ください)
第 4 段階	Inter-phrasal morphemes	• (主語)が	• に(与格)
	句を超えた統語的情報の 照応が行われる	• (目的語)を	• 適切に格助詞が使える • 語順を変えて話せる 食べ <u>ながら</u> 、 食べ <u>られる</u> (受身) 食べ <u>れば</u> 、 食べ <u>させる</u> (使役) 〜て <u>あげる/くれる/もらう</u> (受給表現)

注. 土井・吉岡(1990)が参照した Multidimensional Model(Pienemann 1987)はこの表での第 4 段階を二つに分け、第 4、第 5 としていたため、土井・吉岡(1990)の論文中には「が」「を」は第 5 段階として論じられている。ここでは Pienemann(1998,p9)をもとに、表を構成したため、土井・吉岡(1990)の論文とは第 4 段階が異なる(本文参照)。

ここでは、混乱を避けるため Kawaguchi の研究と同様に、表 1 に示した Pienemann (1998a)の段階を用いる。したがって、土井・吉岡 (1990)が第 5 段階として扱っていたものは、この論文では第 4 段階として扱う。

以下、表 2 とこれまで発表された日本語の習得順序の研究と比較し、①助詞「は」「が」「を」の習得、②ヴォイスの習得、の二つに焦点を当て、日本語の発達段階について考察する。そして、この比較考察から、日本語の発達段階のモデルを再構築する。

なお、日本語の習得研究で、助詞と動詞形態素を扱った研究の手法と結果を、稿末資料の表に記した。本文中では各論文の研究手法などにはあまり触れないので、この資料を参考にされたい。

3.1 助詞「は」「が」「を」の習得について

土井・吉岡 (1990)は先に述べた Pienemann (1987)の発達モデルをもとに以下の「は」「が」「を」の発達段階の制約モデルを想定した。

「は」「が」「を」の発達過程の制約(土井・吉岡 1990)

- 主題の助詞「は」が特定の名詞(あるいはその他の品詞)に付くかどうかは、後続の内部構造とはほとんど関係がない。
⇒ 第 3 段階の制約を受ける。
- 「が」「を」の習得は動詞との関係が「は」よりも密接で、言語運用上の制約を受ける。
⇒ 第 4 段階(原文：第 5 段階)の制約を受ける。

これにより「『が』と『を』を正しく使用する学習者は必ず『は』も正しく使用するが、『は』を正しく使用する学習者が必ずしも『が』と『を』を正しく使用するとは限らない。」という仮説をたて、検証を行った。そして、調査の結果、「は」⇒「を」⇒「が(目的格)」⇒「が(主格)」の順で習得が進むことが示され、仮説は立証された。

ここで、土井・吉岡の扱ったデータにどのような文が出現していたかわからないため断言はできないが、他の成分につく「は」は第 3 段階と思われるが、主格主題の「は」は第 2 段階から出現可能なものと言えるのではないだろうか。「は」は主題でありかつ主語もマークするという点、また一般的に主語は主題になりやすいという点から、主語に「は」がつく形は日本語の構文において典型的と思われる。英語の習得段階で典型的な語順「SVO」の習得と、日本語の「S は V」という語順の習得は同等のレベルのも

のとしてみなせないだろうか。

しかしながら、ここで示された習得順序、「は」⇒「を」⇒「が(目的格)」⇒「が(主格)」という順序は、猪崎 (1995)、小森・坂野 (1988)、Yagi (1992)の調査でも同様の順序が認められており、普遍的なものと思われる。

八木 (1996)の調査による学習者の作文に現れた「は」「が」の正用率は、「は(主題)」の正用率が 77.1%であるのに対し、「が(対象)」の正用率は 100%であった。この「が(対象)」⇒「は(主題)」という正用順序は上に挙げた習得順序に反する。しかし、使用数を見ると、「は(主題)」の使用数が 83 文であるのに対し、「が(対象)」の使用数は 3 文のみである。このように、「が」の使用数が圧倒的に少ないことから、この正用順序の結果は他の研究で述べられている「は(主題)」⇒「が(対象)」という順序を否定するものとは言えないだろう。

一方、市川 (1989)は「は」の誤用の実態から、とりわけ談話レベルの「が」と「は」の使い分けが困難であることを指摘している。また、他の横断的な研究調査においても、主格主題の「は」、決まった表現形式に用いられる「が」⁷、疑問詞に続く「が」の習得は早い、従属節の「が」、新出既出、総記など談話的要素が関係する「は」と「が」の使い分けが難しいということが報告されている(長友 1991; 花田 1994; 八木 1996)。

更に、富田 (1997)は、アメリカの大学で日本語を勉強する 4 つのレベルの学習者(英語話者 29 名、韓国語話者 3 名、中国語話者 3 名)にクローズテストを行い、ローカル環境(含まれる文の構造で使用が決定されるもの)の「は」と「が」、グローバル環境(文脈から使用が決定されるもの)の「は」と「が」の習得を誤答率の減少から調べた。ここで示された習得順序はローカル「は」⇒ローカル「が」⇒グローバル「は」⇒グローバル「が」の順であった。

石田 (1991)、井内 (1995)の行った調査結果では、「は」「が」よりも「を」の正用率が高く、先に示した「は」⇒「を」⇒「が」という順序と異なる。しかし、井内(1995)では、連体修飾節の導入で「は」「が」の誤用が増えたことが述べられている。このことから、両研究とも誤用分析にあたって、主節、従属節、グローバルといった使用環境の違いを区別せずに正用率を出しているため、従属節やグローバル環境の「は」「が」の誤用が影響し、このような正用順序となつて

現れたと推察される。

以上の研究を統合し、「は」「が」「を」の習得段階を Processability theory に照らし合わせて考えてみる。

主格主題を表わす「は」は前述の通りまだ議論の余地があるが、それに続く内部構造を知らなくても使用可能なものであるため、ローカルの「は」は第3段階で習得されると考えられる。

そして、ローカル「が」及び「を」は句構造の知識ができ、述部との統語的照応ができるようになった第4段階で使い分けができるようになる。同様に、Kawaguchi (2001)で示されているように(表2参照)、他の格助詞、例えば、動作の場所を表す「で」と存在の場所を表す「に」なども、第4段階で他の助詞との適切な使い分けが可能となると思われる⁸。

従属節中の「が」は主文主語との照応が必要となる。したがって、これは表2には示されていないが、表1の第5段階に属する。また、グローバルの「は」と「が」については、文を超えたさらに大きな談話要素、既知情報か未知情報か、どこに焦点が当てられるかという視点の問題も関わってくるので第5段階後半、

あるいは次の段階に属すると考えられる。

3.2 ヴォイスの習得について

表2のKawaguchiの研究(Di Biase & Kawaguchi in press; Kawaguchi 2001)はLexical-Functional Grammarに基づいた文構造の分析から、その発達段階の仮説をたて、横断および縦断研究によって示したものである。表2から、第4段階になって受身、授受表現や使役文が発話可能となることがわかる。

日本語のヴォイス習得研究において、その習得にはその構造のみならず、視点をどこに置くかという問題が伴うと指摘されている。水谷(1985)は英語話者と日本語話者の視点の取り方の違いを事実志向型と立場志向ということばで説明し、英語話者は事実志向が強く、日本語話者は立場志向が強いと述べている。たとえば、日本人なら「足を踏まれた」と言うところを、英語話者は「誰かが私の足を踏んだ」という形でその事象をとらえ、そのまま表現してしまう。すると、日本人にとってはまるで自分が関わっていない、他人事のような表現になってしまうのである。

表3 複文における視点の習得段階：特徴と文例 []は学習者のレベルとL1を示す。

段階	特徴(複文の主語数等)	「ねじれ文」の可能性
第1段階	異なる2主語の複文	不自然だが誤解されない
	(1) ぼくは先生に「おくれました。すみません。」といて先生がおこって私に「きょうしつのとにいきなさい」といて私はいちにちきょうしつのとにたった。[中級前期・英語]	
第2段階	異なる主語のうち一方を省略 主語省略の過剰般化(overgeneralization)	*「ねじれ文」の可能性あり
	(2) 日本人はアメリカのどこから来たかについて聞いて、アメリカ人じゃありませんから、困っていました。[中級中期・英語]	
	(3) 電車がすぐくんでいてとなりの女性がくちびるで口べにつけて駅のトイレでシャツをあらった。[中級後期・英語(中国語)]	
第3段階	1主語の複文(片方の節は受身文)が始めるが、安定していない	「ねじれ文」の可能性あり
	** (4) 1回目：友達は春休みに旅行しないかと私に聞いて、私はお金なしひまもないと答えた。 2回目：私は春休みに旅行しないと聞かれて、お金もひまもないと答えました。 [上級前期・中国語]	
第4段階	1主語の複文で、安定している。	主語は同一なので、省略しても「ねじれ文」にならない。
	** (5) 1回目：一郎に旅行さそわれたけど、あのやつきらいだから、行く気持ちがぜんぜんなくて、お金もひまもないと答えた。 [上級後期・中国語]	

*. (2)は「日本人にアメリカのどこから来たか聞かれて」の意、(3)は「隣の女性に口紅をつけられて」の意。このように「ねじれ文」になるかどうかは従節の従属度(「て形」は従属度が高い)、主節に「は」が使われているか「が」が使われているか、アスペクト(「困っていました」)等による。

** (4)(5)はプロセス調査の例で、2回答えてもらった。第3段階では2回目、第4段階では1回目から視点の統一がとれている。

(田中真理 1996「視点・ヴォイスの習得：文生成テストにおける横断的及び縦断的研究」『日本語教育』88, 104-116.の表1より一部変更して引用)

大塚 (1995)は横断及び縦断調査を行い、「～ていく、～てくる、～てあげる、～てもらう、～てくれる、受身、使役、～てしまう」の使用から「視点」の習得について調査分析を行った。そして、①話者の立場から叙述する。②話者自身が関与しない情報では、関与者の誰かの立場に立って事態を叙述できるようにする。③視点を一貫した叙述ができる。④視点人物を示す省略が増える、という4つの習得の段階を提示した。この視点の習得は特にヴォイスの習得には欠かせない要素である。

前頁表3は、田中 (1996)が示す、複文における視点、間接受身、受益文の習得段階である。受身という単文レベルで考えてしまい、助詞や動詞の活用などに目がいってしまうが、なぜ「能動態」でなく「受身」でなければいけないのかを考えた場合、単文レベルでは説明できないということが、この表からわかる。田中 (1996)では、表3の(2)のような「ねじれ文」つまり主語と述語が一致しない文について、視点の統一ができないために受身文を従属文に使えない事が原因であると指摘している。ここで、田中は一文内の統語上の誤用として扱っているが、これは2つの文に分かれたとしても談話レベルの視点の統一ができていない不自然な文、あるいは聞き手にとって理解困難な文となってしまうであろう。このことから、「受身」の習得は「能動文」から「受身文」への単純な文の操作だけの問題ではないということが伺える。

田中 (1996, 1997, 1999a, 1999b, 1999c, 2001)は、

横断的、縦断的手法により、英語話者の可能形、受身、受益文と視点の習得について調査を行っている。Implicational scaling を用いて得られたヴォイスの表出順序は、JFL、JSL 両環境⁹⁾において、受益文⇒直接受身文⇒間接受身文であった。下の表4は田中 (1999a)が一連のヴォイスに関する研究結果をもとに立てた習得段階の仮説を示す。

田中 (1996)は個人や母語、更に日本滞在開始時のレベルにより習得の速さに差はあるものの、この順序は逆行することなく、習得が進むとしている。表4は英語話者の場合として仮説提示されているが、田中 (1999b, 2001)では他言語を母語(中国語、韓国語、マレー語等)とする学習者を対象に調査を行い、同様の習得段階を確認している。

ただ、英語話者の調査では「～てくれる」⇒「～てもらう」という習得順序が顕著に見られたが、他言語母語話者を対象に行った調査では、「～てくれる」⇒「～てもらう」という習得順序を否定はしないが、この二つの項目の間に大きな差は見られなかった。一方、前述の大塚 (1995)の調査では「～てあげる」「～てもらう」「～てくれる」の順で出現率が高く、田中の、「～てくれる」が「～てもらう」に先行すると言う結果(表4参照)と矛盾する。更に、留学生の作文を分析した猪崎 (1994)の調査においては、「受益文」は全く使用されず、代わりに「受身文」の汎用が見られている。このように研究間で様々な結果となるということは、この「受益文」と「受身」に関して、田中が習得段階(表4)に示した第2段階から第3段階

表4 「視点」との関係からみた「ヴォイス」の習得段階(英語話者の場合)

段階	特徴	例文
第1段階	ヴォイスの非用(能動文や「てくれる・てもらう」のつかない文)	
第2段階	①受益文(～てもらうの使用は次の段階以降) ②受身文の形の「出現」: 間接受身に対する受身意識(間接受身の代わりに直接受身や非文法的な間接受身が使われる)	*私の手が か まれる, *私の足を 踏 まれる, *泥棒が財布を と られる
第3段階	マイナス概念の明確な直接受身	立たされる, 笑われる
第4段階	①中立的な直接受身(視点統一の手段としての受身) ②マイナス概念の明確な間接受身(formulaicなもの)	誘われる, 言われる, 聞かれる 財布を取られる, 足を踏まれる
第5段階	中立な間接受身や対の自動詞を持つ間接受身(formulaicではなく、自然に生成されるようになる段階)	ガールフレンドをほめられる ワイシャツに口紅をつけられる

注1: 例文の「*」は非文法的な文を示す。

注2: PTの発達段階とは異なる。

注3: 「マイナス概念の受身」というのは「されたことが好ましいことではなかった」という気持ちも含まれる受身と考えられる。

(田中真理 1999a「第二言語習得における日本語ヴォイスの習得順序」『視点・ヴォイスに関する習得研究-学習環境と contextual variabilityを中心に』平成8-9年度科学研究費補助金研究成果報告書75-94の図1より一部変更して引用、注2,3は筆者加筆)

階では、どちらが先に「習得される」ということは言えず、同じ習得段階に属するものと考えられるのではないだろうか。

以上、ヴォイスの習得研究を簡単に述べたが、この田中 (1999)の示した視点との関係からみたヴォイスの習得段階(表 4)を Processability theory の発達段階にあてはめてみる。田中 (1999)の第 1 段階、第 2 段階に当たるものが、前述した Kawaguchi (表 2)のそれぞれ順に第 3 段階、第 4 段階に相当すると思われる。更に、田中の第 3 段階は、まだ文内の統語制約のみが機能する段階であり、表 2 の第 4 段階後半に属する。田中の第 4、第 5 段階は「視点の統一」という単文レベルを超えた統語的照応が必要となるので、表 2 には書かれていないが、表 1、つまり、Pienemann (1998a)に示された第 5 段階と考えられる。

3.3 日本語の発達段階モデルの再構築

以上の研究結果をもとに、日本語の発達段階を示したのが、表 5 である。

研究手法が異なる研究であっても、普遍的な習得段階が存在するのであれば、同じ結論にたどり着くことができるはずである。田中 (1996, 1997, 1999a, 1999b, 1999c, 2001)が行ったような、ある特定の項目に焦点をあてた局所的な研究の積み重ねと、Kawaguchi (Di Biase & Kawaguchi *in press*; Kawaguchi 1999, 2000, 2001) が試みているような PT の枠組みによる全体的な習得研究の組合せにより、全体的でかつ精緻な日本語の習得段階(発話可能な段階)がある程度予測可能なものとなるのではないだろうか。習得段階の全体像を把握することにより、それぞれ

の段階に応じた効果的な日本語教育カリキュラムの作成や教授方法に示唆するものとなり、教育現場に生かせる研究となるであろう。

4. Processability Theory の今後の課題と展望

Hudson (1993)は、Pienemann & Johnston (1987)で提示された調査対象者の言語運用能力(proficiency)を測るテスト(Adult Migrant Education Service scale)の結果と Pienemann のモデルで示される発達段階を比較し、Pienemann のモデルでは第 5 段階に属するとされる学習者が、言語運用能力テストでは 7 レベル中の 3 レベル、つまり中級程度という判定でしかなく、PT では上級まで含めた発達段階を説明することができないと批判している。

これに対して、Tschirmer(1996)では、言語運用能力を測るテスト(ACTFL-OPI)と PT モデルで示された独語の発達段階で、学習者 6 名の言語能力を評定し、両方の評定の妥当性を示している。表 6 にその結果を示す。

表 6 独語義務的生起箇所における語順の正用率の平均

発達段階 : 文法項目	ACTFL Proficiency Level			
	中級 中 (n=2)	中級 上 (n=1)	上級 上級 (n=2)	上級 上 (n=1)
第3段階: 動詞分離 (verb separation)	92% (20)	97% (37)	100% (40+)	100% (40+)
第4段階: 倒置 (inversion)	5% (7)	61% (18)	95% (19)	100% (25)
第5段階: 動詞後置 (verb-end)	0% (6)	65% (17)	98% (26)	97% (35)

注: 義務的生起箇所数は()内に提示した。+は 40 以上の義務的生起箇所があったことを示す。

(Tschirmer, M. 1996. Scope and sequence: Rethinking beginning foreign language instruction. *The Modern Language Journal*, 80,

表 5 日本語の助詞とヴォイスの発達段階

段階	助詞	ヴォイス
第 1 段階	助詞無し	
第 2 段階	{(主格主語) は}	
第 3 段階	ローカル「は」	ヴォイスの非用 能動文のみ
第 4 段階	ローカル「が」 ローカル「を」 その他助詞助詞の使い分けができるようになる	①受益文・受身文の出現 ②マイナス概念の明確な直接受身文
第 5 段階	①従属節中「が」 ②グローバルの「は」「が」	①中立的な直接受身 (視点の統一ができる) ②マイナス概念の明確な間接受身文 ③自然な形で間接受身を使いこなす

注: 第 5 段階は、文脈情報を含めた複文レベル以上の言語処理を行う段階とするという前提で、グローバルの「は」「が」を第 5 段階に含めた。

1-14.の Table2 より一部変更して引用, 筆者訳)

この表 6 から、運用力が上がるにつれ、発達段階の高レベルのものの正用率の平均が高くなっており、PT の発達段階の妥当性が伺える。また、Tschirmer は、この表の第 4 段階、第 5 段階に属する学習者は上級に属すると述べている。

しかし、PT モデルは正用率よりもむしろ出現を重んじるため、表 6 の OPI の判定での中級の上の学習者は既に発達段階の段階 5 の正用率が 60% を超えており、既に第 5 段階に到達しているとも言えるであろう。つまり、この表に見られる結果も、PT モデルで立証可能な範囲が中級レベルであることを示していると考えられる。

Pienemann et al. (1993)は、運用力判定テストの評価基準が明確ではないことを指摘しながらも、PT で示される発達段階は運用力を測定できないことを認めている。しかし、前述の Hudson (1993)の指摘に対しては、PT は運用力を測る目的のものではないとの反論も行っている。この運用力判定テストにおける評定の問題点については Thomas (1994)においても論じられているが、果たして、OPI の判定での中級上と上級者の発話に現れる言語構造に差はないのであろうか。

PT に基づいて行われた日本語の習得研究をみても、その研究で示されている言語項目は現在初級の文法項目として日本語教育の現場で扱われているものである。また、日本語の習得には視点の習得が欠かせないとも言われているが、現段階の PT に基づいた研究においては考慮されていない。PT に基づく日本語の発達段階の研究においても、表 5 に示したように視点の習得を考慮した発達段階の枠組みの再構成が必要であろう。このように、「は」「が」の習得研究や、ヴォイスにおける視点の習得など、これまで特定の文法項目に焦点を当て局部的に行われてきた日本語の習得研究の成果を PT で示される言語発達の枠組みに取り入れることにより、第二言語としての日本語の発達段階の予測可能な範囲が拡大し、また、精緻化すると期待される。

注

1. 原文 : This theory formally predicts which structures can be processed by the learner at a given level of development (Pienemann 1998a: xv).
2. ZISA 研究は、1970 年代、独国に移住したイタリア人とスペイン人労働者の独語習得を調査するために行われ

た研究プロジェクトである。調査対象者 45 名の会話をもとにした横断的資料と、12 名の 2 年間に及ぶ縦断的会話資料をもとに研究が行われた。

3. 土井・佐々木(1987)では、「Pienemann-Johnston モデル (P-J モデル)」として紹介されている。
4. Multidimensional Model (Meisel et al. 1981; Pienemann 1984, 1989; Pienemann et al. 1988, 1993)では、学習者の多様性は発達性項目 (Developmental feature) と可変性項目 (Variational feature) を用いて説明されていた。発達性項目というのは、言語発達上習得が必要な項目であり、またその習得順序も決まっている項目である。可変性項目とは第二言語社会における学習者の位置付けなど、外的要因が深く関わっており、学習者によってその習得に個人差が見られる項目である。しかしながら、この二つに区別する基準ははっきりしない等の批判が挙げられていた (Hudson 1993; Ellis 1994)。PT では、これを考慮し、この発達性、可変性の別をなくし、Hypothetical Space という用語を用いて各発達段階における学習者の発話に見られる多様性を説明している。
5. Pienemann (1989)では、授業効果は発達性項目のみ発達段階の制約を受け、可変性項目については発達段階の制約を受けないとしていた。しかし、PT (Pienemann 1998a)では、注 3 にも示したように、全ての項目が発達段階の制約を受けるとし、授業効果についても、その別を排除している。
6. Huter (1996)も PT モデルを引用しながら日本語の発達段階を調査研究し、また、その発達段階を示しているが、PT の発達段階の言語処理制約に基づいた段階ではないので、ここでは扱わない。
7. 例えば「あるいる」「好きだ」「頭が痛い」等の表現が挙げられる。
8. 横林 (1995)では、中級、上級学習者の教室内会話を分析した結果、最も多い誤用は「で」と「に」の誤選択であったと報告されている。八木 (1996)の調査でも、動作の場所を表す「で」と存在の場所を表す「に」は、「が(中立的叙述)」同様に正用率が約 60% と低い。一方、「が(対象)」、「で(手段)」、「まで」、「と(並列)」、「に(行き先)」、「に(動作の先)」、「の」については、正用率は約 85~100% とかなり高いと報告されている。
9. 日本語を日本国外で外国語として学ぶのは JFL (Japanese as Foreign Language)、日本国内で第二言語として学ぶのは JSL (Japanese as Second Language) と区別して呼ばれる。

参考文献

- 井内麻矢子 (1995) 「初級日本語学習者による助詞「は」「が」「を」の習得過程」『言語文化と日本語教育』9, 246-256.
- 今井邦彦 (1997) 『言語障害と言語理論』大修館書店
- 市川保子 (1989) 「取り立て助詞「ハ」の誤用—談話レベルの誤用を中心に」『日本語教育』67, 159-164.
- 石田敏子 (1991) 「フランス語話者の日本語習得過程」『日

- 本語教育』75, 64-77.
- 猪崎保子 (1994) 「日本語学習者の作文にみられるヴォイス・アスペクト・ムードの習得—ケーススタディー—」『東京外国語大学留学生センター論集』20, 197-215.
- 猪崎保子 (1995) 「中国人日本語学習者にみられる助詞の習得について」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』21, 15-27.
- 大塚純子 (1995) 「中上級日本語学習者の視点表現の発達について—立場志向文を中心に」『言語文化と日本語教育』9, 281-292.
- 田中真理 (1991) 「インドネシア語を母語とする学習者の作文に現れる「受身」についての考察」『日本語教育』74, 109-122.
- 田中真理 (1996) 「視点・ヴォイスの習得—文生成テストにおける横断的及び縦断的研究」『日本語教育』88, 104-116.
- 田中真理 (1997) 「視点・ヴォイス・複文の習得要因」『日本語教育』92, 107-118.
- 田中真理 (1999a) 「第二言語習得における日本語ヴォイスの習得順序」『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境と contextual variability を中心に』平成 8-9 年度科学研究費補助金研究成果報告書 75-85.
- 田中真理 (1999b) 「文生成テストにおける日本語ヴォイスの習得研究-L1 別分析」『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境と contextual variability を中心に』平成 8-9 年度科学研究費補助金研究成果報告書 95-114.
- 田中真理 (1999c) 「Oral Proficiency Interview における日本語ヴォイスの習得順序—文生成テストとの比較」『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境と contextual variability を中心に』平成 8-9 年度科学研究費補助金研究成果報告書 115-158.
- 田中真理 (2001) 『日本語の視点・ヴォイスに関する習得研究—英語、韓国語、中国語、インドネシア語・マレー語話者の場合』国際基督教大学博士学位論文
- 富田英雄 (1997) 「L2 日本語学習者における「は」「が」の習得—キューの対立が引き起こす難しさ」『世界の日本語教育』7, 157-174.
- 土井利幸・佐々木嘉則 (1987) 「外国語習得の自然な順序に基づいた外国語指導を目指して—P・J モデルの紹介」『英語教育』6 月号 43-45, 7 月号 32-34, 8 月号 28-31.
- 土井利幸・吉岡薫 (1990) 「助詞の習得における言語運用上の制約—ピーネマン・ジョンストンモデルの日本語習得研究への応用」*Proceeding of the 1st Conference on Second Language Acquisition and Teaching*, 1, 23-33.
- 長友和彦 (1990) 「誤用分析研究—日本語の中間言語の解明へ向けて」『第 2 言語としての日本語の教授・学習過程の研究』平成元年度科学研究費補助金研究成果報告書 1-53.
- 長友和彦 (1991) 「談話における「が」「は」とその習得について—Systematic Variation Model」『言語理論と日本語教育の相互活性化』津田日本語教育センター 10-24.
- 長友和彦 (1998) 「第二言語としての日本語の習得研究」橋口英俊・稲垣佳代子編『児童心理学の進歩 1998 年度版』日本児童研究所 79-110.
- 長友和彦・法貴則子・初鹿野阿れ (1993) 「縦断的 second 言語習得研究—初級日本語学習者の中間言語」『平成 5 年度日本語教育学会春季大会予稿集』149-159.
- 花田敦子 (1994) 「外国人の「は」「が」の習得について」『日本語教育論文集』6, 福岡 YWCA 27-43.
- 水谷信子 (1985) 『日英比較 話しことばの文法』くろしお出版
- 八木公子 (1996) 「初級学習者の作文にみられる日本語の助詞の正用順序-助詞別, 助詞の機能別, 機能グループ別に」『世界の日本語教育』6, 65-81.
- 八木公子 (1998) 「中間言語における主題の普遍的卓越—「は」「が」の習得研究からの考察」『第二言語としての日本語の習得研究』2, 57-67.
- 横林宙代 (1995) 「中級・上級学習者の発話に現れる助詞」『国際言語文化研究』1, 鹿児島純心女子大学 125-140.
- Brown, R. (1973) *The first language: The early stages*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Di Biase, B. & Kawaguchi, S. (2002) Exploring the typological plausibility of Processability Theory: Language development in Italian L2 and Japanese L2, *Second Language Research*.
- Dulay, H. & Burt, M.K. (1973) Should we teach children syntax?, *Language Learning*, 23, 245-258.
- Dulay, H. & Burt, M.K. (1974) Natural sequence in child second language acquisition, *Language Learning*, 24, 37-53.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982) *Language two*, NY: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1993) The structural syllabus and second language acquisition, *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*, NY: Oxford University Press.
- Glahn, G. (2001) [Review of the book *Language processing and second language development: Processability theory*], *Applied Linguistics*, 22, 552-554.
- Hudson, T. (1993) Nothing does not equal zero: Problems with applying developmental sequence findings to assessment and pedagogy, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 461-493.
- Huter, K. (1996) Atarashii no kuruma and other old friends: The acquisition of Japanese syntax, *Australian Review of Applied Linguistics*, 9, 39-60.
- Jansen, L. (2000) Second language acquisition: From theory to data, *Second Language Research*, 16, 27-43.
- Kaplan, R.M. & Bresnan, J. (1982) Lexical-functional grammar: A formal system for grammatical representation, In J. Bresnan (Ed.), *The Mental presentation of grammatical relations*, Cambridge, MA: The MIT Press, 173-281.

- Kempen, G. & Hoenkamp, G. (1987) An incremental procedural grammar for sentence formulation, *Cognitive Science*, 11, 201-258.
- Kawaguchi, S. (1999) The acquisition of syntax and nominal ellipsis in JSL discourse, In P. Robinson (Ed.), *Representation and process: Proceedings of the 3rd Pacific second language research forum*, 1, 85-94.
- Kawaguchi, S. (2000) Acquisition of Japanese verbal morphology: Applying Processability theory to Japanese, *Studia Linguistica*, 54, 238-248.
- Kawaguchi, S. (2001) Acquisition of L2 Japanese word order: Processability perspective, Paper presented at EURO SLA 11 at University of Paderborn, September 2001.
- Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon.
- Levelt, W. J. W. (1989) *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, London: MIT Press.
- Lightbown, P. & Pienemann, M. (1993) Comments on Stephen D. Krashen's "Teaching issues: Formal grammar instruction", *TESOL Quarterly*, 27, 717-725.
- Long, M. & Crookes, G. (1992) Three approaches to task-based syllabus design, *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- Mackey, A. (1999) Input, interaction, and second language development, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.
- Mackey, A. & Philp, J. (1998) Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings?, *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- McLaughlin, B. (1978) The Monitor Model: Some methodological considerations, *Language Learning*, 28, 309-332.
- Meisel, J.M., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981) On determining developmental stages in second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-135
- Pienemann, M. (1984) Psychological constraints of the teachability of languages, *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 184-214.
- Pienemann, M. (1989) Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses, *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pienemann, M. (1998a) *Language processing and second language development: Processability theory*, Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. (1998b) Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability theory and generative entrenchment, *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 1-20.
- Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999) A unified approach toward the development of Swedish as L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 383-420.
- Pienemann, M. & Johnston, M. (1987) Factors influencing the development of language proficiency, In Nunan D. (Ed.), *Applying second language acquisition research*, Adelaide: National Curriculum Research Center, Adult Migrant Education Program, 45-141.
- Pienemann, M. & Johnston, M. (1996) A brief history of processing approaches to SLA: Reply to Mellow. *Second Language Research*, 12, 319-34.
- Pienemann, M. Johnston, M. & Brindley, G. (1988) Constructing an acquisition-based procedure for assessing second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 217-243.
- Pienemann, M. Johnston, M. & Meisel, J. (1993) The multi-dimensional model, linguistic profiling, and related issues: A reply to Hudson, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 495-503.
- Sabourin, L. (2001) [Review of the book *Language processing and second language development: Processability theory*], *Studies in Language*, 24, 738-745.
- Spada, N. & Lightbown, P. (1993) Instruction and the development of questions in L2 classrooms, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Spada, N. & Lightbown, P. (1999) Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition, *The Modern Language Journal*, 83, 1-22.
- Thomas, E. (1994) Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research, *Language Learning*, 44, 307-336.
- Tschirner, M. (1996) Scope and sequence: Rethinking beginning foreign language instruction, *The Modern Language Journal*, 80, 1-14.
- White, L. (1987) Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence, *Applied linguistics*, 8, 95-110.
- Yagi, K. (1992) The accuracy order of Japanese particles 『世界の日本語教育』 2, 15-26.

稿末資料：日本語の助詞および動詞形態素を扱った日本語の習得研究

研究者	調査対象者 (母語)、人数、レベル	調査方法/分析方法	調査項目	調査結果
猪崎 (1994)	留学生 49 名 (うち中国人 3 名にインタビュー分析を行った) 初級	作文試験 2 回(間 5 ヶ月)、3 名に作文 6 回(間 3 週間)とインタビューを行った	ヴォイス、アスペクト、受益文	授受表現を使用せずに受身を使う誤用が多い。「～ている」の使用が一番多く、これに「～ていく」「～てくる」「～てしまう」が続く受益文は受身との混同が多い。
猪崎 (1995)	中国大学生 (中)64 名	作文試験 1 回目:日本語学習時間約 500 時間 2 回目:約700時間後	は、が、を、に(与格)	「は」「を」の習得は「が」よりも早い。
石田 (1991)	仏国大学生 (仏)63 名 初級	会話資料 大学 1 年生:2 回分 大学 3 年生:3 回分 /正用率	助詞 テ形 文型	「を」⇒「は」⇒「が」の順で正用率が高い。
市川 (1989)	留学生	作文 /誤用分析	は	「は」と「が」の混同による誤用が多い。文法レベルより談話レベルのものの習得が難しい。従属節内の主語名詞につく「は」の誤りが、「は」の不正使用の約半数を占める。
井内 (1995)	在日外国人 (英)4 名 初級	クローズテスト,作文 /正用率	「は」「が」「を」	正用順序:「を」⇒「は」⇒「が」
大塚 (1995)	留学生 縦断研究 13 名 横断研究 (英)7 名 (韓)10 名、 (中)10 名 中上級	台詞のない漫画をみて話を作る /平均出現率	視点 ～ていく、 ～てくる、 (て)あげる、 (て)もらう、 (て)くれる、 受身、 使役、 ～てしまう	視点の習得段階 ①話者の立場から叙述する。 ②話者自身が関与しない情報では、関与者の誰かの立場に立って事態を叙述できるようになる。 ③視点を一貫した叙述ができる。 ④視点人物を示す省略が増える。 受益文:「あげる」「もらう」「くれる」の順で難しい。「～ていく」よりも「～てくる」の方が難しい。
小森・坂野 (1989)	留学生 22 名 初級	インタビューによる発話 /正用率	用言の活用 助詞	肯定文は否定文より早く習得される。正用率から見た習得順序は以下の通りである。 ● ます/ません⇒Aい/です/Nです⇒て form, あります/います。 ● とは/の⇒で/に(存在)/に(到達点)⇒を/が(目的格)
田中 (1996)	留学生 1回目:125名 (初級後半～上級) 2回目:93名 (初級～上級) 3回目:13名 (中級～上級)	ブレースメンテスト 絵を見て文生成テスト /正答数 テストの2回目は6週間後、3回目は9ヵ月後 (2回目と3回目のテストの間、1年間帰国していた学生もいる)	視点 複文 受益文 間接受身文	日本に滞在する学生は、習得の速さに差はあるものの習得の順序は仮説で立てたもの(本文表3)と同じであった。1年間、帰国していた学生は、帰国前に来ていなかった学生は帰国後JFL環境で勉強しても「視点」「受益」「間接受身」が習得できない。出来ていた学生は「間接受身」以外のものは、わずかに進むか保持されていた。「間接受身」に関しては、逆行することはあっても進むことはなかった。
田中 (1997)	JFL 来日直後留学生 112 名 (初級～上級) JSL 10 ヶ月以上在日留学生 38 名	JFL 絵を見て文生成テスト JSL 同じテストを2回やる (間約1年置いた) /正答数	視点 てしまう 複文 名詞節 副詞節 受益文 間接受身文 直接受身文	JFL レベルの上昇に伴い得点が高くなる項目: 「複文」「名詞節・副詞節の生成」「受益文」 レベルが上がっても得点が上がりにくい項目: 「視点」「間接受身」「てしまう」 JSL でも JFL と同様の結果が見られたが、唯一「てしまう」に関しては大きく伸びを見せていた。
田中 (1999a)	JFL(横断研究) 来日直後学習者 (英)87 名 初級後～上級 JSL(横断研究) (英)58 名 中級前～上級 JSL(縦断研究) (英)27 名 中級後～上級	絵を見て文生成テスト 縦断研究グループ: テストは間 1 年置いて 2 回行う /Implicational scale	受益文 間接受身文 直接受身文	英語母語話者のヴォイスの習得順序: 能動文⇒受益文(テクレル⇒テモラウ)⇒直接受身(マイナス概念の受身⇒中立的受身・使役受身)⇒間接受身(マイナス概念の明確な受身⇒中立的間接受身や対の自動詞をもつ受身)

田中 (1999b)	JFL(横断研究) 来日後の留学生 (英)87名、初級後～上級 JSL(横断研究) (英)58、(中)33名、(韓)13 (マレー・インドネシア)19名、 (英以外印欧語)33名、 他26名 中級前～上級 JSL(縦断研究) (英)27、(中)13、(韓)4、 (マレー・インドネシア)14、 (英以外の印欧語)7、 他12名 中級後～上級	絵を見て文生成テスト 縦断研究グループ: テストは1年間を置いて 2回行う /Implicational scale	受益文 間接受身文 直接受身文	ヴォイスの習得順序: 能動文⇒受益文⇒直接受身(マイナス概念の受身 ⇒中立的受身・使役受身)⇒間接受身(マイナス概念 の明確な受身⇒中立的間接受身や対の自動詞を もつ受身) 英語母語話者と同じであるが、テクレル⇒テモラウの順 序は明確ではなかった。
田中 (1999c)	(英・韓・中) 30×3=90名 それぞれ、初級5名、 中級10名、上級10名、 超級5名	Oral Proficiency Inter- view テストを文字化した コーパス /Implicational scale	可能 受益 直接受身 間接受身 使役 使役受身 使役受益 自発	各母語で implicational relation が見られた習得順序: 可能⇒受益文⇒直接受身(有生物主語)⇒直接受 身(無生物主語) 初級ではヴォイスの使用は殆ど見られない。 中級から可能形受益文の使用が始まる。 習得順序は各言語で同じであるが、英語話者のヴォイス の習得は韓国語話者や中国語話者に比べて遅い。
田中 (2001)	絵をみて文を書くテスト: 横断及び縦断研究 JFL(英)90名 JSL (英)95名、(韓)65名、 (中)87名、 (マレー・インドネシア)33名 OPI (英)30名、(韓)30名、 (中)30名、	絵を見て文生成テスト、 Oral Proficiency Inter- view テストを文字化した コーパス /Implicational scale	可能、 受益文 間接受身文 直接受身文	環境、L1に関係のない以下の習得順序が見られた。 絵をみて書くテストの結果 受益文⇒直接受身⇒間接受身(持ち主の受身) OPIの結果 可能⇒受益文⇒直接受身⇒間接受身(持ち主の受 身)
土井・ 吉岡 (1990)	米大学生(英) 24名 初級	インタビュー /正用率と使用分布	は、を が(目的格) が(主格)	は⇒⇒が(目的格)⇒が(主格)
富田 (1997)	米大学生 (英)29名、(韓)3名、 (中)3名	クローズテスト /誤答率	「は」「が」	誤答率の低い順から ローカル「は」⇒ローカル「が」⇒グローバル「は」⇒グ ローバル「が」
長友 (1990)	留学生 横断研究15名 縦断研究20名 初級	横断研究: スピーチ原稿 日記、文法テスト 縦断研究: 1ヶ月間の日記 /誤用数、誤用率、 文型使用率	はが 使用文型 テ形 形容詞過去 形	テストの点の高いものは使用率も高い。 誤用率から習得の難易度は言えない。 教えられた文型以外の文型は全体で一例しか見られか った。 「が」のほうが「は」よりも誤用率が高い。 テ形・形容詞過去の習得過程: 正用だけの時期⇒過剰般化で誤用が見られる時期 ⇒正用
長友 (1991)	在日外国人 (中)33名、(韓)29名 (英)12名、(その他)9名 上級	ハ・ガのクローズテスト 日本人に行ったテスト結 果と相関係数を用いて 比較	はが	母語別:韓⇒全体⇒中の順で日本人との相関が高い。 韓国語母語話者以外の学習者には従属節中の「が」は 難しい。 母語に関係なく、構文的制約よりも談話的制約をうける 「は」「が」の使用は困難である。
長友・ 法貴・ 初鹿野 (1993)	在日外国人 (英)3名 (デンマーク)1名 初級	日記、復習テスト、インタ ビュー、自由会話 形容詞過去:日記分析 は・が:テストの答え分析 ね:自由会話・インタビュ ーに見られた機能 別出現順序	形容詞過去 は、が 終助詞、 接続表現	「と」で文をつなぐ誤用が見られた。 使用された終助詞は「ね」だけであった。 使用するべきところで「が」を用いていない。 誤答率からみると習得順序は「は」⇒「が」である。
花田 (1994)	在日外国人 (中)48名、(韓)22名 (英)14名、(スウェーデン)1名 初級後半～中級	クローズテスト	は、が	「慣用的言い回し」「判断文」の「は」は習得しやすい。 従属節の「が」や総記の「が」は難しい。 在日期間と習得率は一致しない。 韓国語母語話者は「は」「が」の習得率が高い。

松田・齋藤 (1992)	在日外国人 (韓)2名 初級	縦断研究 週1回6ヶ月計13回 学習場面・自由会話場 面の会話	格助詞	対象の「が」を用いるべきところに「を」の誤選択がみられる。 「を(場所)」を用いるべきところに「に/で」の誤選択がみられる。 動詞の性質ではなく、名詞の影響と思われる。 に/で(場所)の誤選択が多い
八木 (1996)	留学生17名 母語: (インドネシア、マレー、 タイ、タガログ)	作文 /正用率	助詞	正用率「は」のほうが「が」よりも高い。 正用順序:が(対象)⇒は(主題)⇒が(中立叙述)⇒は(対照) 助詞の正用階層: が(対)で(手段),から(接),が(接),まで,と[並列],に(行先),に(動作先),の⇒を(対),から(格),は(主)⇒で(場),が(中),に(場),も⇒に(時)⇒は(対照)
横林 (1994)	留学生 中級15名 上級12名	教室内発話	助詞	中級では主題の「は」に「が」を用いる誤選択が多い。 節内主語の「が」の習得は上級になっても難しい。 上級では見られないが、中級では「が(総記/対象)」に「は」を用いる誤用が見られる。 中級上級ともにデ(場所)とに(存在)の誤選択が多い。 ヴォイスが多い順は:受身⇒可能⇒使役 正用順は可能⇒受身⇒使役 受身の誤用の9割は「助詞」と「過剰な使用」が占める。
Di Biase & Kawaguchi, (in press)	濠大学生 縦断(3年間):(英)1, 横断:(英)9	絵を見ての発話、 自由会話 /Implicational scale	動詞形態素	第二言語の発達段階が Processability theory に沿うことを示した。
Kawaguchi (1999)	濠大学生 (英)8名	絵を見ての発話 /Implicational scale	動詞形態素 名詞省略	動詞形態素及び名詞省略の発達段階が Processability theory に沿うことを示した。
Kawaguchi (2000)	濠大学生 縦断 2年間:(英)1,(仏)1名 3年間:(英)1名 横断 絵を見て話す・自由会話: (英)7 横断 絵を見て話す:(英)1, (韓)1,(中)1	絵を見ての発話 自由会話 /Implicational scale	動詞形態素 与格 語順	動詞形態素の発達段階が Processability theory に沿うことを示した。
Kawaguchi (2001)	濠大学生 初級2名、 中級2名、 上級3名	絵を見ての発話(授受 表現) /Implicational scale	動詞形態素 与格 語順	第二言語としての日本語の発達段階が Processability theory に沿うことを示した。
Yagi (1992)	米大学生 38名 中級前期	自由作文/正用率	助詞	正用順序からみた習得段階: ①が(接続助詞)・から(接続助詞)⇒②に、は⇒③が(格助詞) 「の」は①か②、「を」は②か③に属する。

Processability theory and the acquisition of Japanese as a second language

MINE Fuyuki

Abstract

This paper gives an outline of the Processability theory and an overview of its influence on SLA study. Criticisms of the theory and its validity to SLA study are also introduced.

The acquisition of Japanese as second language based on the Processability theory is considered, along with a reexamination of the developmental hierarchy in comparison with the results of other Japanese acquisition studies not based on this theory.

Some Japanese acquisition studies suggest that the key to the acquisition of the particles 'wa' and 'ga' and voices (passive, causative, and giving/receiving verbs) is to learn how to focus on the information, or way of setting the point of view (*shiten*), and that this is the most difficult feature of Japanese acquisition. But the developmental hierarchy of the processability theory applied to Japanese does not include such features, and it seems that the predicable range of the hierarchy is therefore limited.

The validity of the theory is demonstrated by cross-sectional and longitudinal studies on Japanese acquisition. However, there is the possibility to expand and reveal details of the hierarchy by considering within the study the process of acquisition of setting the standpoint.

【Keywords】 Processability theory, developmental hierarchy, syntax, Japanese, point of view (*shiten*)

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)