

助詞「は」に関する第二言語習得研究の流れと展望

—探索的研究と演繹的研究の枠組みから—

遠山 千佳

詳細目次

1. 第二言語学習者にとっての「は」
2. 本稿の目的
3. 本稿の分析枠組み
4. 本稿における「は」の定義
 - 4.1. 「は」の定義
 - 4.2. 「主題」について
5. 「は」の習得に関する先行研究
 - 5.1. 探索的研究
 - 5.1.1. 助詞の正用順序
 - 5.1.2. 「は」と「が」の機能別正用順序
 - 5.1.3. 誤用パターン
 - 5.1.4. 談話の意味的なまとまりや推移と指示表現
 - 5.1.5. 探索的研究のまとめ
 - 5.2. 演繹的研究
 - 5.2.1. 習得理論に基づく仮説の検証
 - 5.2.1.1. ピーネマン・ジョンストンモデルによる説明
 - 5.2.1.2. 普遍的な発達の筋道
 - 5.2.1.3. 中間言語における主題の普遍的卓越
 - 5.2.2. 学習者による「は」の捉え方
 - 5.2.3. 文脈要因
 - 5.2.3.1. キューに導かれた学習(cue-based learning)
 - 5.2.3.2. 心的態度に基づく使い分け
 - 5.2.4. 演繹的研究のまとめ
 - 5.3. 「は」の習得研究に関する先行研究のまとめ
6. 「は」の習得研究の今後の課題—文章・談話レベルの研究
 - 6.1. 今後の課題
 - 6.2. テキストレベルの実証的枠組み
 - 6.2.1. トピックの連続性(topic continuity)
 - 6.2.2. 日本語への応用
 - 6.2.3. 第二言語習得におけるテキストレベルのトピック研究
7. おわりに

稿末注

参考文献

稿末資料：「は」に関する第二言語習得研究(研究時期順)

助詞「は」に関する第二言語習得研究の流れと展望

— 探索的研究と演繹的研究の枠組みから —

遠山 千佳

要 旨

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、最後まで難しさが残るとされている。本稿は、「は」の使い方が超上級レベルの学習者にまで説明できることを目標に、「は」の習得の難しさがどこにあるかを明らかにし、「は」の習得プロセスを全体的かつ分析的に捉えることを目的とする。そのために、これまで行われてきた「は」の習得研究が何をどこまで明らかにしてきたかを整理し、さまざまな習得理論の観点から考察する。分析の範囲は、成人学習者の日本語習得を対象とした先行研究に限定する。分析の枠組みは、Seliger & Shohamy(1989)を参考に「探索的研究」、「演繹的研究」という 2 つの研究目的パラメータを用いた。「探索的研究」は主に仮説生成型アプローチをとり、「演繹的研究」は主に仮説検証型のアプローチをとっている。本稿では、このような研究目的別に明らかにされた結果をレビューし、連続体として捉えることにより、今後の研究として更に演繹的研究を積み重ねる必要があること、長い談話・文章レベルの指示表現に関する研究を探索的にも演繹的にも展開する必要があることを指摘する。

【キーワード】 助詞「は」、探索的／演繹的、主題化、第二言語習得、中間言語

1. 第二言語学習者にとっての「は」

助詞「は」(以下、「は」とする)が後続する名詞句は、文においてはその文の「主題」であり、文章・談話においては話題を継続する(野田 1996)といわれている。

日本語教育では、「は」は初級の初めから学習項目として挙げられ、初級から中級、上級、超級にかけてずっと高頻度で使用され続ける文法項目である。学習者に発話内容の選択権を与えられない機械的な代入練習ドリル等でない限り、学習者の意図を伝えるためには、主題のない発話や作文はほとんど存在しない。「は」は学習者にとって、常に必要な文法項目であるといえる。また、日本語母語話者の発話や文章にも主題がないということは考えられないため、日本に在住する学習者には、日常的に「名詞(句)+「は」」のインプットが与えられていると考えられる。

それにも関わらず、日本語学習者にとって、いつ「は」を使い、いつ使わないかという使い分けは、上級レベルになっても難しいようである。超上級レベルの学習者を研究対象とした坂本・町田・中窪(1995: 83)も主題・トピックの「は」は、「最終的に一番最後まで残る難しい用法なのかもしれない」と

している。「は」を使う場合と使わない場合では、聞き手(読み手)に伝わる内容がどのように違うのかが明らかでないと、学習者にとって使い分けは難しい。ある留学生が博士論文を日本人に添削してもらったところ、1人の日本人が「は」に修正したところを、別の日本人が再び「が」に訂正したという話を耳にしたことがある。学位論文のような高度な論理性を必要とする文脈での主題化は、執筆者の意図や文脈上の複雑な要因が絡まって、日本語母語話者にとっても説明の難しい選択である可能性が高い。このように日本語母語話者にも「は」の使い方に揺れがあるように見られることは、「は」をどう使うかが本当に重要なことなのかという疑いを学習者に生じさせても不思議ではない。

しかし日本語母語話者の「は」の使用は本当に揺れているのであろうか。完全に同じ意図を伝えるときに「は」が使用される場合と使用されない場合があるのだろうか。

文章を書いているとき、日本語母語話者が「は」を使用するか否かを迷う場合、それは単に文法的な選択の問題ではなく、その部分において何を自分の心的表象とするか、或いはその部分で自分がどのような論理展開をしていくのかという選択ではないだ

ろうか。同じ文章内の同じ文において、「は」を使う人と使わない人がいるのは、心の中で描いていることや論理展開が異なるからであると考えられる。産出されたものだけを見ると揺れがあるように見えても、産出者が表現しようとしていることに違いがある可能性がある。「が」や「を」のような格助詞は文成分としての役割から形式的に正しい助詞が決定されるが、それらの文成分を主題化するかどうかは、任意の方略であることが多く、言語使用者の意図やその人が描く談話の進め方に関わってくるものであろう。

日本語学習者の「は」の習得を考える場合も、学習者が、なぜ「は」を使用したかを無視するわけにはいかない。学習者は「は」をどう捉えているか、「は」に関してどのような学習者文法を作っているのか。学習レベルや学習環境、母語によっても違ってもかもしれない。なぜ学習者が「は」を使用したかを明らかにすることにより、日本語教育への示唆が得られると考える。

2. 本稿の目的

第二言語としての日本語の習得研究は、1990年代に入って本格的になった(坂本他 1995)。その中で、「は」と「が」の研究は1980年代中ごろから始まっており(Sakamoto 1993)、日本語の習得研究において草分け的存在としてスタートしたといえる。日本語教育においても早い時期から関心の対象であった。そういう意味で、「は」の習得研究を歴史的に辿ることは、日本語の習得研究、中間言語研究の流れを追うことにもなるであろう。

「は」の習得研究は、学習者レベル、学習者の環境などにより、さまざまなアプローチ法で研究されてきている。その結果、「は」の習得プロセスの全体的な側面や、「は」を使用するかどうかの要因など構成要素的な側面が、明らかにされつつあるが、まだ未解明な部分も多い。習得プロセスに関わる全体的な側面は、主に仮説を生むことを目的とした探索的研究によって研究が進められてきた。また、習得プロセスに関わる構成要素的な側面は、主に仮説を検証することを目的とした演繹的研究から明らかにされてきているといえる。仮説生成か、仮説検証かという研究の目的の違いにより、明らかにされてきた面も違っている。そこで本稿では、これまでの「は」の習得研究を、仮説生成を目的とした探索的

研究と、仮説検証を目的とした演繹的研究という枠組みで概観する。そうすることにより、学習者の「は」の習得プロセスの何が明らかにされているかを整理し、超上級レベルの日本語学習者が「は」が習得できることまでをターゲットとした場合、今後どのような研究が必要とされているのかを考察したい。

3. 本稿の分析枠組み

本稿では、Seliger & Shohamy (1989)による研究目的のパラメータに基づき、「探索的研究」と「演繹的研究」という分類で、これまでの「は」の習得研究を概観し、整理する。前者は、外国語学習のある局面についてのパターンや関係を発見したり記述したりすることにより、研究対象の現象について仮説を生み出す(generate hypotheses)ことが目的である。後者は、外国語学習についてのある仮説を検証する(test hypotheses)ことが目的である(Seliger & Shohamy 1989)。

4. 本稿における「は」の定義

「は」に関する先行研究を整理するに当たり、以下のことを前提とした。

4.1 「は」の定義

野田(1996)は、「は」の基本的な性質は「主題」を示す働きであるとしている。そして「は」と格助詞を主題と非主題の対立として捉えている。「が」格の格成分は、ほとんどすべての文に出てくるので、主題になることが他の格成分と比べて圧倒的に多い(野田 1996)ため、国語学・日本語学、日本語習得研究、日本語教育の分野でも「は」と「が」の使い分けをテーマとした研究が多い。本稿では、野田を参考に、「は」と格助詞を主題と非主題の対立として捉える立場をとり、多くの研究対象となってきた「は」と「が」の問題も主題と非主題の対立の一つとして考察を進める。また、国語学・日本語学では「は」と「が」について多様な分析がなされているが、本稿ではそれぞれの習得研究がそれらの枠組みを援用した場合、どの枠組みを用いたか、その枠組みの是非については論じない。学習者が「は」をどのように捉えているか、つまり「は」に関する学習者文法の実態が現在まだ完全に明らかにされていないからである。むしろ、さまざまな枠組みで分析された研究の蓄積によって「は」の習得研究は現在

まで発展してきたと考える。また研究方法についても、「個々の研究者の一つ一つの研究には、及ぶところに限りがあり、大切なのはその集積された研究結果を総合的に分析していくこと」(八木 1996: 66) であると考え、「は」の習得研究を「探索的研究」と「演繹的研究」の2つに大きく分けた上で、さまざまな観点から概観する。

4.2 「主題」について

「は」の文法的な性質を「主題」を表わす(野田 1996)としたが、「主題」とは何か。

国語学・日本語学の分野でも「は」とは何か、或いは「は」と「が」は何がどう違うかという問題は、現在に至っても議論され続けている。このような国語学・日本語学の分野では母語話者の直観が活用されている。

庵(1997: 49)は、次のような文(1)(2)を挙げ、日本語母語話者であれば、(1)の[]には最初の文から予測される内容と対立的な内容が入り、(2)の[]には、非対立的な内容がくるという一般化が可能であるとしている。これは「は」の使用に関して、テキストレベルの文法能力が母語話者に存在していることを示しているという。

(1)健はずっと病気知らずだった。

その健が[]

(2)健はずっと病気知らずだった。

その健は[]

しかし日本語教育においては、日本語を母語としない学習者に日本語母語話者の直観を説明するのは限界があるだろう。発話、文章などの談話には必ず発話者の何らかの意図があるとすれば、「主題」という概念はどの言語にも普遍的にあると考えられる。だが、日本語の「は」と同様、英語の「トピック」の定義に関しても「やっかいな問題をはらんでいる」(Odlin 1989: 88)、「満足できる定義を知らないが、それに関わらず「トピック」という語が広く使用されているので、定義について考察せざるを得ない」(Myhill 1992: 24)というように、主題(トピック)の同定は日本語に限らず、メタ言語的に明文文化することが難しいようである。更に、トピックの存在が普遍的にあるとしても、その表現の仕方は言語によって異なることが、Li & Thompson (1976)によって述べられている。Li & Thompson は、全ての

言語にトピックコメント構造があるが、主語一述語構造は全ての言語にあるとは限らないと述べ、主語とトピックのどちらが卓立しているかという観点から、世界の言語を次の4つのタイプに分類している。

①主語卓立(subject-prominent)型: インド・ヨーロッパ諸語、インドネシア語など

②主題卓立(topic-prominent)型: 中国語、Lisu 語、Lahu 語など

③主語卓立とトピック卓立の両方がある型: 日本語、韓国語など

④どちらも存在しない型: タガログ語、イロカノ語など

ここで言われている主語は非主題であり、世界の言語には主題と非主題の対立がさまざまな形で表現されていることがわかる。

以上のことから「主題」は、日本語に限らず同定が難しく、言語により卓立の仕方が異なること、明文文化は難しいがその言語の母語話者に文法能力として存在するものであるといえる。八木(2000)が日本語学習者に行ったフォローアップインタビューでは、学習者が「「は」は主語であり主題である文成分を表わす」と認識している様子が窺えたとしている。このことから、日本語母語話者にとって「は」は主題化標示をする助詞であるが、日本語学習者にとってはそうとは限らず、「主題」という説明をしても「主題」が何かという問題が存在すると考えられる。

本稿では「は」の機能を「主題化」とするが、「は」がどのように学習者に理解されているかは別の問題であるということ的前提に先行研究を概観する。

5. 「は」の習得に関する先行研究

5.1 探索的研究

本節では、データから浮かび上がる「は」の習得パターンを検討したものを「探索的研究」として扱う。「は」に関する探索的研究のほとんどは、正用順序に関するものである。本節では、研究対象とした項目別に、何が明らかにされたかということを示す。また、年代を追いながら先行研究を示すことにより、第二言語習得としての「は」の習得研究の流れを概観する。

5.1.1 助詞の正用順序

1980年代は、第二言語としての日本語習得の研究はまだそれほど行われていない時期であり、小森・坂野(1988)は英語習得の調査法が日本語習得研究にも応用できるかどうか試みている。小森・坂野は、子供のL2英語習得研究で使用されたDulay & Burtの調査法(Dulay & Burt 1974)を用いて日本語の助詞の習得段階を探る調査を行った。小森・坂野は名古屋大学の多国籍の留学生22名を対象に、既習の初級15項目と助詞7項目が産出されるように作成された質問を使ってインタビューし、Dulay & Burtの使用したグループ・スコア法、グループ・ミーンズ法、階層法によって分析した。その結果、「は」は名詞と名詞をつなぐ格助詞「と」「の」とともに、「で」「に」「を」「が」という格助詞よりも早く習得されることがわかった。また英語習得の調査法と同様の方法で、日本語の助詞の習得段階も得られることが示された。

1990年代に入り、「は」を含む助詞に関する研究が本格的に始まった。発話(石田 1991; 坂本他 1995; 谷口 1998; 横林 1994, 1995 など)、作文(Yagi 1992 など)、穴埋め(長友 1991 など)などさまざまなデータをもとに、数多くの探索的研究が行われた。その中で中心となったのは、正用率を指標とした正用順序に関する研究である。90年代の探索的研究でも、小森・坂野(1988)と同様に助詞の正用率はほぼ「は」>「が」・「を」という順序を示している。一方、坂本他(1995)は超上級学習者を対象とし、一般的に正用率が高いとされた「は」が実は最後まで難しさが残ることを示した。

これらの正用率を指標とした研究は、「正用順序」や「難易度」を示唆するものであるが、「習得順序」を決定するものではない。後述する土井・吉岡(1990a)は、言語習得が常に直線的に進行するものではなく、ある時点での正答率だけを規準に言語習得を研究するのは限界があるとしている。また、Hatch(1978)は、義務的に使用しなければならない箇所(obligatory instance)に対する疑問など正用率を使用した分析法の問題点を指摘しており、八木(1996)は正用順序が習得順序を表わすという理論的、実証的根拠はないとしている。しかし、その限界を認めたと、「正用順序」「難易度」に関する探索的な研究結果を蓄積することにより、「は」の習得の進み方を予測することは可能であろう。更に演繹

的研究の仮説を立てる際にも、重要な資料となりうる。

石田(1991)の調査は外国語としての日本語習得研究である。フランス国立東洋言語・文化研究所で学ぶ1年生30名(50分授業30回学習後と50回学習後)と3年生33名(50分授業20回学習後、40回学習後、50回学習後)を対象に、日本語のインプットが限定されている環境において、話す力の諸相を5段階のレベルで明らかにしようとした研究である。対象者の口頭表現を誤用分析し、必要と思われる場合に正用との関係を見ている。その結果、「は」の正用率は、段階に関わらず「が」の正用率を上回っていた。これは課題の差に関わらず小森・坂野(1988)、土井・吉岡(1990a, 1990b、後述)の知見とも一致するとしている。また第2段階(1年生の50回学習後)の結果では、「は」と「が」の混在が顕著だったという。このことは、第1段階から第2段階にかけて、あるタイプの誤用が増加していると考えられ、「は」の習得が直線的ではないことを示唆している。

Yagi(1992)は、アメリカの大学で日本語を学ぶ学生38名(英語母語話者32名、中国語・ベトナム語母語話者6名)による作文データを用い、助詞の正用順序を報告している。その結果中級初期の学生の正用は、「が(接続助詞)」「から(接続助詞)」>「に」「は」>「が(格助詞)」の順であり、「を」は2番目のグループか3番目のグループだと考えられている。そしてこの結果は、Dulay & Burtによる、文法構造に関する正用順序は1つ1つの形態素の直線的な順序ではなく、正用率の近いいくつかの形態素による「習得階層(the hierarchy of acquisition)」があるという主張と矛盾しないとしている。同時に、最も使用頻度の高かった「が(格助詞)」「を」「は」だけを取り出して分析すると、正用順序は「は」>「を」>「が」となったとしている。Yagiの研究でも、文の中心的な意味役割を果たす格助詞より、「は」のほうが正用率が高いことが示された。

坂本他(1995)は、成人になって日本語学習を開始した、在日20年以上の超上級外国人日本語話者3名(英語話者1名、ドイツ語話者2名)を対象に、約1時間のインタビュー調査を行った。分析の結果、「は」を使わなければいけない文脈のところに「が」を使った誤用が圧倒的に多かったとしている。これについては、Yagi(1992)でも同じ結果が述べら

れているが、市川(1989、後述)とは若干異なる。坂本他は、超上級レベルの学習者を対象にすることで、これまで正用率が高いとされていた「は」が、超上級になっても最後まで難しさが残る可能性を指摘した。そしてその理由として、「は」が旧情報を担ってインパクトが弱いこと、saliency が低いこと、「は」が文脈に依存した助詞であるため語用論的な習得も必要であることを挙げている。

横林(1994)は、欧米系留学生を中心とした中級 4 名¹、上級 6 名²の学習者の会話をデータとし、助詞「の」「は」「が」「を」「に」「で」の正用率・誤用率を分析した。その結果、「に」と「で」を除く 4 つの助詞に関しては中級の 8 割、上級の 9 割の正用率を得ているが、談話レベルでの「は」と「が」の習得が上級になっても不完全であることを指摘している。横林(1995)では、人数を増やし、多国籍の中級学習者 15 名³、上級学習者 12 名⁴の会話を対象に助詞全般を正用率・誤用率によって分析し、主題の「は」の使用例が多く、対比的に使用している「は」は使用頻度が少ないこと、どちらも中級学習者より上級学習者のほうが正用率が高いことを述べている。正用率は、中級では主題の「は」が 93.5%、対比的な「は」が 91.4%、上級では主題の「は」が 98.2%、対比的な「は」が 100%とどちらも 90%以上の高い正用率であった。誤用の内訳は、中級では(3)のように呼びかけに不必要な「は」が付加されるような文レベルであり、上級では、(4)のような談話レベルの誤用であったという(横林 1995: 131)。

(3) Kさんハ(→×ハ)どうぞ。

(4) 非難ハ(→×ハ)できないと思います。

また、中級では主題の「は」に「が」を使う例が 8 割であったとしており、Yagi(1992)、坂本他(1995)の結果に一致している。上級では節内主語における「は」と「が」の誤選択が多かったという。

それまでの研究のほとんどが教室学習者を対象にしていたのに対し、谷口(1998)は自然習得研究として、助詞の習得順序の調査を行った。谷口(1998)は、「就労を目的として滞在する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研究」の一環として、日本に 1 年程度滞在するブラジル出身者 8 名を対象に、動作表現に関する発話と日常語彙の産出に関するデータを縦断的に調査した。対象者は日本語教育機関で学習した経験がなく、日本語との接触も全く、またはほとんどない。調査の結果、助詞

に関しては、対象者の語数の増加に伴って、使用される助詞にある一定の順序が見られた。また、語数の少ないグループで使用されている助詞は、語彙数が中くらいや多いグループでも必ず使用されているが、その逆の現象は起こっていないということが示された。語数が少ないうちは、使われる助詞は「ね」に限られ、次に使われるようになるのが「は」であり、「これは+名詞」という環境で多用されていた。次に名詞と名詞をつなぐ「と」と「の」が使われていた。小森・坂野(1988)でも「は」「と」「の」は正用率が高く、教室学習者の正用率の順序と自然習得者の助詞を使い始める順序がよく似た結果となっている。

以上、日本語の文法項目全体、或いは助詞全体を対象に調査し、その中で「は」についても分析している研究を取り上げた。正用率を指標としたこれらの研究の結果は、「は」の正用率が文成分の関係を表わす格助詞(「が」や「を」など)より高いことで一致している。その中で、坂本他(1995)が超上級学習者に最後まで「は」の誤用が見られたとし、正用率は高いが超上級になっても誤用が残るという「は」の習得プロセスを示唆している。また、この時期の多くの研究では、誤用の文脈の分析はなされていたものの、正用の文脈の分析はあまり見られなかった。坂本他は、どのような文脈において正しく使われていて、どのような文脈で誤用が出ているか、誤用だけではなく、正用の場合の文脈を分析する必要性を課題として述べている。また、自然習得においても、教室習得の正用順序と同じ傾向であることも示された。

5.1.2 「は」と「が」の機能別正用順序

次に、助詞全般ではなく、「は」と「が」の習得に焦点を絞った研究を概観する。

Sakamoto(1993)は、1986 年 9 月から 1987 年 5 月までの 9 ヶ月間、名古屋の南山大学で日本語を勉強している 18 歳~25 歳の英語母語話者を対象に、初級(11 名)、中級(8 名)、上級(11 名)の 3 レベルで、3 回のクローズテスト(1 回あたり 25 分程度)による縦断研究を行っている。その結果、「は」の習得については、正答率を指標にレベル別に難易度の高いほうから並べると、表 1 のようになった。対照を表わす「は」と主題を表わす「は」の難易度は、初級から中級にかけて逆転し、更に中級から上級にかけて再び逆転している。つまり、機能別に見ても習得が

表 1 Sakamoto(1993)による「は」の習得の難易度

	(難)	→	(中程度)	→	(易)
初級:	対照ハ	→	主題ハ		
中級:			主題ハ	→	対照ハ
上級:			対照ハ	→	主題ハ

直線的ではないことを示している。この原因として、Sakamoto は、中級では、初級と上級より改まった説明と練習が行われるという、インストラクションの影響を挙げている。

花田(1994)は、中国人学習者 48 名、韓国人学習者 22 名、欧米系言語話者の学習者 15 名⁵という 3 つのグループを対象に、18 項目 33 箇所の空欄を設けたクローズテストを行い、「は」「が」のいずれかを記入させた。その結果、最も正答率が高かったのは「慣用句」(～が好き、～ができる、～がほしい、～たほうがいい、の 4 例)としての使い方であり、次に「XはY」の使い方が続き、対比を表わす「は」の正用率は 63%しかなかった。また従属節内の「が」と「は」の混用が多く見られた。花田は「は」が主題を表わし主文節全体にかかるのに対し、「が」は単なる主格を表わすため影響が従属節内にとどまることを、学習者が十分理解していないとしている。野田(2001)は、花田の結果のうち、(5)のような名詞修飾節の「が」の正答率が 81%なのに対し、(6)のような副詞節の「が」の正答率が 50%以下である(花田 1994: 35)ことから、名詞修飾節に比べ、副詞節のほうが、複文における「は」の使い方を習得していない学習者が多いことを指摘している。

(5) 先生はわたし(が)書いた絵をほめてくれます。

(6) おばあさん(が)せんたくをしていると、大きな桃がながれてきました。

日本語文法の観点から、あるいは文法を教える側の観点から見ると、学習者が複文における「は」や「が」を理解していないと捉えられるが、実は学習者は文の最初の動作主に「は」をつけるというような、学習者ルールを作っている可能性もある。複文における「は」や「が」を理解していないことと、学習者ルールが存在することは、この一時点だけを取り出すと表裏一体であるかもしれないが、「学習者の理解不足」という捉え方は日本語母語話者中心であり、「学習者ルール」の存在を認めることは学習者が第二言語を発達させる過程の一段階として捉

えることになる。誤用の捉え方の違いは、第二言語習得研究を第二言語のインストラクションに応用する際、違いとなって現われると考えられる。「学習者の理解不足」という問題を解決するためには、その時点での不足を補えばよいという発想につながりやすい。一方、言語習得過程の一段階という捉え方をすると、学習者の目下のルールから、更に習得を進めルールの再構築を促すためのインストラクションを選択することになる。しかし、探索的研究からは、学習者ルールの仮説を立てることはできるが、学習者ルールを同定するためには限界がある。学習者ルールをはっきりと同定するためには、後述する演繹的研究が必要である。

花田は、用法別の分析以外に、母語の影響、在日期間の影響との関係も調査し、中国人学習者、韓国人学習者、欧米系言語話者の 3 つのグループのうち韓国人学習者の正答率が最も高かったこと、在日期間はあまり関係なかったということを報告している。

長友(1991)はクローズテストを用いて、正答率ではなく、「は」と「が」の使用状況を調査し、Systematic Variation Model(以下 SVM モデル)という枠組みを提示している。SVM モデルというのは、日本語母語話者の談話における「が」と「は」の運用には、系統的な(systematic)、可変性(variation)が観察され、日本語学習者による「が」と「は」の運用能力の習得過程は、この系統的な可変性に近づいていく過程であるとするものである。長友は、川端康成の『雪国』から冒頭部分の 26 箇所の「が」と「は」を空欄にし、「が」か「は」を入れさせるタスクを、30~40 代の主婦を中心とする成人男女 101 名、中学生男女 128 名の日本語母語話者、及び 20 代~30 代の日本語学習者 83 名(中国・台湾 32 名、韓国 29 名、その他 22 名⁶)に課した。その結果、日本語母語話者については、可変性が存在すること、その可変性がかなりの幅をもっていることが確認された。日本語学習者の結果については、長友は「は」と「が」を、照応があるかどうか、構文的制約を受けているかどうか、現象文か判断文か、という観点から分類し、習得過程は、unmarked(無標)の機能から marked(有標)の機能への連続体であると考察している。長友によると、言語習得という観点から習得しやすい規則や構造は unmarked(無標)、習得しにくい規則や構造は marked(有標)であるという。

また、韓国語母語話者、中国語母語話者、その他を含めた日本語学習者全体を比較したところ、類型論的に日本語と近似の文法体系を持つ韓国語母語話者と日本語母語話者の相関係数はかなり高く($r=0.81$)、「は」と「が」の使用状況は、両者とも、「が」の部分、「が」「は」の揺れる部分、「は」の部分に3分化していた。一方、中国語母語話者と日本語母語話者の相関係数は相対的に低く($r=0.53$)、特に構文的制約を受ける埋め込み文の主語名詞句をマークする「が」の機能は、中国語母語話者及び日本語学習者全体では、「は」「が」の変異性が大きかった。このことから、韓国人学習者の「は」と「が」の習得には正の転移の可能性があるとしている。

1990年代後半以降は、1990年代前半までに行われた多くの先行研究との比較が行われ、正用順序の姿は、ほぼ明らかにされてきた。坂本(1997)や八木(1998、後述)により、それまでの先行研究の結果が一旦まとめられた。2000年代に入り、学習者が「は」(と「が」)をどう捉えているかという学習者の認知の仕方(八木 2000、後述)が問われたり、自然習得の学習者を対象にした研究(遠山 2005)が積み重ねられるなど、これまでの研究を土台にした研究が進められた。

坂本(1996)は、まず八木(1996、後述)までの「は」と「が」に関する習得研究 20 編を整理し、文法性判断テストの結果と比較検討している。坂本・小山(1997)は、誤用と判断されたものがエラーなのかミスタイクによるものかは判断が難しく、発話や作文などの産出データからその時点での学習者の中間言語システムを正確に把握できるかどうか疑問であるとし、学習者の文法性判断能力と文法修正能力から、中間言語システムが探れる可能性を示している。坂本(1996, 1997)による先行研究の一般的な結論では、すべて「は」のほうが「が」より正用率、正答率が高いことが述べられ、機能別の正用順序は研究によって多少異なるが、「は」の機能の正用順序に関しては、主題の「は」>対照の「は」である。先行研究の概観によって「は」と「が」の難易度を検討した後、坂本(1996)は、初級終了程度の学習者 35 名⁷を対象に文法性判断テストを行い、その結果をこれまでの正用率を指標とした先行研究の結果と比較している。文法性判断テストは、13 の短文或いは短い会話において、「は」の 2 つの用法(主題、対照)、「が」の 5 つの用法(総記、中立叙述、

状態述語の目的語、部分、節内の主語)がそれぞれ用いられる文脈で、正用と誤用を設定し、対象者に正誤を判断させ、誤りと判断した場合は正しい助詞を、助詞が不要な場合は「/」を書かせた。5名の日本語母語話者全員によって一致した解答が正解とされている。全体、母語別、用法別の正判断率、被験者3グループ間の相関、正判断・誤判断・正判断の誤修正・誤判断の誤修正の傾向を調査した結果、先行研究で易しいとされた主題の「は」は、問題間で正判断率の差が大きく、先行研究で難しいとされた対照の「は」も問題間で正判断率の差が大きかった。坂本は、言語コンテキストによって習得の難易度が左右される可能性があるとしている。

遠山(2003)は、八木(2000、後述)が演繹的研究により、「は」は「主題マーカー」としてではなく、「主語であり主題であること」を標示していると学習者に認識されている可能性があるとした研究を参考に、どのような格及び文成分に「は」が使用されているか、タガログ語を母語とする自然習得者5名のインタビューを分析している。遠山は30分あたりの格及び文成分別の「は」の使用頻度を算出し、implicational tableを作成し、格及び文成分別、対象者別に比較した。その結果、「は」を使用した格及び文成分は、「が」格が最も多く、次に「時を表わす副詞」が続き、両者で3分の2を占めた。また、対象者の日本語レベルとの比較から「は」の使用が習得されやすい格及び文成分は、「が格」「時を表わす副詞」>「に格」「を格」>「で格」の順である可能性が示された。これは教室学習者の作文データを対象とした八木(2000)の結果と同じ傾向を示しており、自然習得か教室習得かに関わらず、また作文か発話かというデータの種類にも関わらず、学習者にとって主題化されやすい格及び文成分の特徴が現れている。また、遠山はタガログ語のトピック標示と比較対照し、「が格」「時を表わす副詞」以外の格成分及び文成分にも3分の1に「は」がついていることについて、母語の影響の可能性を論じている。

遠山(2005)は、教科書やインストラクションの影響を受けず、日常生活のインターアクションだけで日本語を習得しているフィリピン人学習者1名の自然会話を対象に9ヶ月間の縦断研究を行っている。対象者は16年間日本に滞在し、日本人家族と同居している。データの収集は2001年3月から11月までの9ヶ月間、週1回20分から60分行われた。遠

山は話し言葉の主題化として「は」と「無助詞」をとりあげ、「が」とともに分析している。その結果、学習者は「は」の機能として、「説明したり、自分の意見や判断を述べたりする」ときに使用するが、日本語母語話者のような「対照」の機能は与えていないようであった。また、インターアクションから自然習得できる「は」の機能として、「説明、意見を述べる」「対照の決まり文句」を挙げている。「対照の決まり文句」とは、「日本では～、フィリピンでは～」や「昨日は～、今日は～」のような日常よく使用する表現で塊として使用していると思われる発話である。会話練習相手⁸(調査者)による新しいインプットによって、学習者の会話に新たに現れたのは、「が」の機能の一部であり、対比的な表現の「は」、及び「～は～が～」という1文中に「は」と「が」の両方を使用する構文は、最後まで正しく使用されなかった。遠山は対比的な表現の「は」や「～は～が～」構文など、「は」の発展的な機能は、明示的なインストラクションが必要であると考察している。この研究によって得られた自然習得者にとっての「は」の機能の難易度は、これまでの教室学習者の先行研究(坂本 1997; 花田 1994; 八木 1996; 横林 1995)と同傾向であり、自然習得か教室習得かという環境には関わらず、対照を表わす「は」は学習者にとって難しいということが示唆された。またこの研究は、一見化石化したように見えても、新たなインプットで再び習得が始まる可能性も示している。

5.1.3 誤用パターン

市川(1989)は、日本語学習者による総データ数4601文の作文コーパスの中から、「は」に関する誤用462文(505例)を対象に誤用分析を行っている。その結果、誤用の53%が「が」格(主として主格)で起こっていた。このことは、日本語学習者にとって「は」と「が」の使い分けが難しいことを裏付けている。更に細かく分析すると、「が」格に起こった誤用のうち、48%は「が」を使うべきところに「は」を使い(「は」の不正使用)、36%は「は」を使うところに「が」を使い(「が」との混同)、15%は「は」の脱落であった。また、「は」の不正使用のうち、従属節内の誤りが47%を占めていた。市川は、その原因として、学習者が従属節とは何か、従属節と主文との関係はどうか、従属節の主語と主文の主題は何かなどをよくつかめていないためと考察している。次に誤用の段階を、文文法レベルの誤

用と、談話レベルの誤用の二段階に分け、次のような場合に誤用が生じるとしている。まず、「は」が使えていなかった場面として、一般的な事柄を述べる文、状態・性質を表わす文、既知情報を表わす文、対比的文脈、存在文や範囲・限定を表わす文、全体と部分を表わす文が挙げられている。次に、「は」を不正使用した場面として、現象を表わす文、対比的文脈がない文、従属節内のガ格を挙げている。

このような誤用が生じた原因は、日本語母語話者とは異なる「は」の使用システムが学習者の言語運用に影響していると考えられる。市川は、「は」が1つの語や句を場面、談話の中でどう扱っていくかにかかわる場面依存の助詞であるとし、「は」と「が」の使い分けに関しては、主格がどのように談話に関わっているか、主格をどのように談話の中で位置づけ、取り立てていくかという判断が、学習者にできなかったために誤用が生じたと考察している。このように「は」の使用を語用論的に捉えていかなければならないことが示されているが、どのような語用論的ルールを学習者が用いていたために、誤用が生じたのか、興味深い点である。コーパス研究として仮説生成できれば、演繹的研究の仮説を立てる際にも大きく貢献できるであろう。

5.1.4 談話の意味的なまとまりや推移と指示表現

「は」と「が」の第二言語習得研究が日本語の中間言語研究でも早い時期から始まり、多くの研究がなされてきた理由の1つに、日本語教育において日本語能力の高い学習者でさえも混同しやすい、使い分けが難しい、という問題が挙げられる。超上級の学習者にまで説明するためには、文や短い談話だけではなく、更に大きい文章・談話レベルを対象にしていく必要がある。

渡辺(2003)は、ストーリーを語る際に登場する人やものを指示する表現形式、その表現形式とエピソードの推移や談話の意味的なまとまりとの関係を、日本語母語話者(20例)と非母語話者(24例⁹)の談話データを対象に分析している。談話データは、対象者がアニメーションを見た後、聞き手に話したストーリーである。日本語母語話者の談話と非母語話者の談話とを比較対照した結果、1つのまとまりある場面の中で、日本語母語話者が、主体となる関与者を一貫して「が」格で表現し、授受表現を使うなどして主体が一定となるようにしているのに対し、非母語話者は、動作主が替わるたびに新しい動作主を

「名詞句+「は」」で導入していた。非母語話者の形式の選択は先行研究から得られた基準に従っているが、場面の一貫性が損なわれ、誰が主要な登場人物であり、誰が副次的な登場人物であるかが分かりにくくなってしまっているという。空間的場面展開や場面内での指示表現(referring expressions)は、中上級以上のレベルに産出されるような長い談話や文章において必要となる知識である。長い談話や文章の中で学習者がどのように「は」を使用するのか、また「は」を捉えているのかという研究はまだあまりなされておらず、中上級以上の学習者に「は」を提示するためには、このような談話場面における談話の展開というレベルで今後更に研究が進められる必要があるだろう。

5.1.5 探索的研究のまとめ

以上概観したように「は」に関する多くの探索的研究により、「は」が文の中心となる格助詞(「が」や「を」)より正用率が高いこと、「は」の機能を主題化と、対比のニュアンスの表現(対照)に分けると、主題>対照となり、「主題」のほうが正用率が高いこと、対象とするデータや学習環境に関わらずこれらの傾向が見られることなどが文レベルの正用順序においてほぼ明らかにされたといえる。また、助詞別の正用順序、「は」の機能別の正用順序ともに直線的には進まないことも示された。

今後明らかにしていく必要があるのは、長い談話や文章レベルにおいて、「は」がどのように使用されていくかという指示表現の問題である。

探索的研究は帰納的研究方法であるがゆえに、どこに難しさがあるかは予測できるが、学習者がなぜデータに現れたような助詞の選択をしたのかを明らかにするための、調査項目間に正用率の差が出る原因や使い分けの要因を決定するには限界がある。これらは、次節に述べる演繹的研究の役割であるといえる。

5.2 演繹的研究

演繹的研究は、研究結果について何らかの予見から出発する(Seliger & Shohamy 1989: 64)。予見は、次に、予測(prediction)や仮説(hypothesis)として組み立てられ、立証されたり棄却されたりする。「は」の習得に関する演繹的研究では、「は」の正用率が高いという結果を生み出す要因は何か、何を基準に学習者は「は」と「が」を使い分けるのか、探索的研究で見られた正用順序は既存の習得理論で説明で

きるか、など1つ1つの研究課題に予測や仮説が立てられ、検証されてきている。

5.2.1 習得理論に基づく仮説の検証

5.2.1.1 ピーネマン・ジョンストンモデルによる説明

土井・吉岡(1990a, 1990b)は、ハワイ大学マノア校の日本語プログラムに在籍する学生 24 名¹⁰(1 年後期(グループ 1)、2 年前期(グループ 2)、2 年後期(グループ 3)から 8 名ずつ選出)に対し、約 15 分のインタビューを行い、データとした。インタビューは、英語で質問が書かれたカードを対象者に見せ、日本語で応えさせた。ピーネマンとジョンストンによって提唱された第二言語習得のモデル¹¹(以下 P-J モデルと略称)では、言語の習得過程が、言語の表層構造ではなく、その背後で機能していると考えられる言語運用上の制約に関わっていると、制約が大きくなるほど習得が遅れると考えられている。土井・吉岡は、日本語では「は」がどの言葉が主語で、どの言葉が動詞かなどには関係なく使え、言語運用上の制約が少ないのに対し、格助詞がどの言葉が主語か、目的語か、動詞かなどを知らなければ使えず、言語運用上の制約が大きいことに着目して、P-J モデルを日本語の「は」と格助詞の習得に応用することを試みた。そして「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 P-J モデルに基づく仮説を立てた。分析の結果、「は」>「を」>「が(目的語)」>「が(主語)」の含意的関係(implicational relationship)が見られた。このことから、「は」は格助詞よりも早く習得されていることが示され、仮説を支持する傾向が見られた。土井・吉岡が分析に用いた含意的関係の表は、単に正答率だけを比較したものではなく、習得が必ずしも直線的には進まないという性質にも対応している。

5.2.1.2 普遍的な発達の筋道

八木(1996)は、学習時期だけが異なり、母語、使用テキスト、教師、受けた授業時間数(約 100 時間)が等しい同質といえる 2 つのグループ(G1、G2)の学習者を比較することにより、「第二言語習得の過程には学習者に共通する自然な発達の筋道があり、同段階にある学習者の中間言語はほぼ一致している」(Ellis 1985: 56, 89 訳は八木による)という中間言語理論の仮説の検証を試みている。対象者は埼玉大学大学院政策科学研究科で学ぶ、主にアセアン諸

国からの留学生¹²で、G1(10名)は1990年10月から11ヶ月間、G2(7名)は1991年10月から11ヶ月間、どちらもゼロ・レベルから週2回(計3時間)のペースで同大学院で日本語を学習した2グループである。G1、G2の2グループの作文を対象に、終助詞を除く助詞全ての正用率と機能別正用率を分析した。助詞別正用率の相関係数を計算したところ、0.614(両側検定の5%水準、自由度13)で、2グループ間で統計的に有意な相関が出た。また、サンプル数が10以上の助詞8つの正用順序は、2グループ間でほぼ一致し、大きく3つの階層に分かれた。最も正用率が高い階層には、名詞と名詞を接続する「と」「の」が入っており、次に「は」「に」が続き、最も正用率が低い階層に「が」が入っている。これはG1、G2が同じような発達の筋道を通っていることを示唆し、前述した小森・坂野(1988)とも同じ傾向を示している。次に、助詞の機能別に正用率を比較したところ、サンプル数が1のものを除外すると、相関係数が0.902(両側検定の1%水準、自由度21)で、助詞別の正用率より機能別の正用率のほうが、2グループ間の類似性が顕著になっている。「は」に関する機能別の正用率では、主題の「は」の正用率が77.1%、79.5%なのに対し、対照の「は」は50.0%、33.3%と大きな差が現れた。このことは、助詞の正用率を正確に把握するには、機能別に分類して考察する必要があることを示している。更に「は」と「が」の機能間で正用順序を検討したところ、従属節では学習者は「は」と「が」を使い分けているというより、特定の表現を塊として覚えている可能性があることを考察している。

5.2.1.3 中間言語における主題の普遍的卓越

八木(1996)によって、「は」と「が」の習得にも自然な習得の筋道があるということが示された。更に八木(1998)は、「は」と「が」の習得過程が「主題・主題構文の卓越が中間言語に普遍的に現れる」という主題の普遍的卓越を支持するものかどうか、先行研究から得られた正用順序の結果を総合的にメタ分析している。その結果、レベルの違い、学習者の母語、データの種類や収集方法の違いに拘わらず「は」は「が」よりも正用率が高いという点で一致が見られ、この傾向が主題の普遍的卓越を支持している可能性があることを考察している。

八木は今後の課題として学習者が「は」と「が」を使う際、それぞれを「主題マーカ」と

して使用しているのか否かについての検証をするべきであるとしている。八木(2000)はその検証である。

5.2.2 学習者による「は」の捉え方

八木(2000)は(1)「文中の様々な成分を主題化する」という「は」の機能は、初級の段階から習得が進んでいるのか、(2)どのような「は」「が」から適切に使うようになるのか、それは何故か、(3)初級学習者は「は」「が」を各々何を表わすものとしてとらえているのか、という課題について調査し、考察している。対象者は、在日11ヶ月で約100時間の日本語クラスを終えた学習者17名(G1)、在日16ヶ月で約150時間の日本語クラスを終えた学習者10名(G2)の2グループである。どちらのグループも、全員ほぼゼロ・レベルから日本国内の大学院で日本語の学習を始め、同一教師による日本語クラスを受けている。G1とG2の違いは学習時間とレベルであり、G2はG1と同じテキストを終了後、「ヤンさんと日本の人々」で初級を復習、終了した段階である。母語は、タイ語、インドネシア語、マレー語、タガログ語、ベトナム語のいずれかであった。自由作文のデータ、及び「は」「が」についての説明を求めるフォローアップインタビューが分析対象である。また、日本語母語話者と比較するためのベースラインデータとして、日本語母語話者である短大生51名分の作文が使用された。分析の結果、使用頻度はG1、G2ともに主格主語を主題化する「は」が圧倒的に多く、「は」の使用において両グループとも80%以上であった(G1: 84.2%、G2: 81.9%)。これはベースラインの短大生の場合(34.9%)と比べるとかなり多い。正用率は、主格主語の「が」を主題化する「は」と、「が」格以外の文成分を主題化する「は」を、フィッシャーの直接確率法で確認したところ、G1では主格主語を主題化する「は」の方が有意に正用率が高く($p < 0.001$)、G2では統計的に有意な差は見られなかった。「が」格以外の文成分を主題化する「は」の正用例のほとんどは、G1、G2とも「その日」「夜」などの時を表わす連用成分の主題化であった。また「は」と「が」の使用例の分析を総合すると、主題化された主語には「は」が付き、主題化されていない主語には「が」がつくという、「は」と「が」の使い分けはほとんど習得が進んでいなかった。以上のことから、調査時点では「文中の様々な成分を主題化する」という「は」の

機能全体の正用率が高いのではなく、主格主語を主題化する「は」のみが突出して適切に使われている段階であったとしている。特に学習時間数の少ない G1 はその傾向が強かった。次にフォローアップインタビューの分析結果として、学習者が「「は」が主語であり主題である文成分を表わす」と認識している様子が窺われた。八木は学習者がなぜこのような認識に至ったかについて、教育の影響、学習者の母語からの機能的転移、インプットの豊富さを原因として考察している。

伊藤・田原・朴(1993)は、格標示の方法が異なる日本語話者と英語話者の文理解の方略を比較している。対象者は、日本語単一使用者群 4 名、日英二言語併用者¹³群 8 名、アメリカ人日本語教師¹⁴群(以下「日本語教師」) 5 名、アメリカ人日本語学習者群(以下「学習者」) 8 名である。実験方法は、3 つの名詞の意味(有生名詞 A と無生名詞 I)の組み合わせ(AA, AI, IA)と、3 つの語順の組み合わせ(NVN, VNN, NNV¹⁵)、2 つの名詞に後置される助詞の組み合わせ 6 種類(は・ ϕ 、 ϕ ・は、が・ ϕ 、 ϕ ・が、は・が、が・は)を組み合わせた刺激文を対象者に提示し、動作主を選択させた。この実験方法は、Bates & MacWhinney による「文の産出と理解についての競合モデル(The Competition Model)」という実験心理学的パラダイムによる(伊藤他 1993: 4)。伊藤他(1993: 5)によると、競合モデルは、文理解において統語的決定の根拠を得るために、いくつかの手掛り(cue)を利用すると仮定し、文法項目・名詞の意味・語順等の手掛りがお互いに反対・対立の働きをする条件(「競合(competition)」)と、諸要因間で同方向に作用するような条件(「連携(coalition)」)を実験的に作り出し、言語行動者の反応をみるものである。

実験の結果、日本語単一使用者における統語方略は、助詞の種類を手がかりにする方略であり、助詞の位置や語順は格決定の手がかりとせず、「が」も「は」も動作主の marker として働くが、一文中に「は」と「が」の両方が現れた場合には「が」が動作主となる。しかし、学習者の場合には、「が」よりも「は」の動作主性が強かった。このことから、学習者は日本語単一使用者のような「は」と「が」の違いを獲得しているとはいえないとし、その原因の 1 つとして、「カンガルーはボクシングができる」のように動作主にあたる名詞にハが付く場合が

多いことを挙げている。また、助詞が基準的な位置にある方が、非基準的な位置にある場合よりも、日本語単一使用者の反応に近づくことも示された。このことは、第二言語習得過程において、助詞が基準的な位置にある場合にこそ、助詞の手掛りが正しく働きやすいことを示唆している。一方、日英二言語併用者と日本語教師は、両者とも日本語単一使用者と学習者の中間的な反応が見られた。

伊藤他は英語による実験結果と比較し、文理解において、第二言語学習者に採用された方略は、対象言語(target language)固有の手掛りによる方略ではなく、L1 習得の過程において現れた方略であったとしている。アメリカ人日本語学習者の場合、基準的語順(NNV)であれば語順の要因から第 1 名詞を動作主として選択したが、日本人は英語の文法的手掛りで判断できない場合には、意味の要因に基づいた反応が多かったという。しかし、非基準的語順の場合は反応が異なり、L2 の文理解においては L1 の方略を機械的・類推的に適用しているのではないとしている。

伊藤他により、母語の文理解の方略が、第二言語における方略に影響を与えることが実験的に示された。この実験は、英語母語話者の L1 の習得過程が、L2(日本語)の「は」の習得過程に影響を与えていることの実証例であるが、英語以外の言語を母語とする学習者にとっても、文理解の方略面において L1 習得の影響があるのか、あるとしたらどのような L1 習得の影響を L2 の「は」の習得過程に与えるのかということについても、今後の研究テーマとなりうるだろう。

5.2.3 文脈要因

5.2.3.1 キューに導かれた学習(cue-based learning)

富田(1997)は、Bate & MacWhinney の競合モデルにおいて、相反するキューが存在する場合は習得が難しく、単純明快なキューは習得が易しいとされていることに基づき、「は」と「が」の使い分けの実験を行った。富田(1997: 163)は「は」か「が」の使用される環境を、「表層において「は」または「が」のいずれかの助詞だけを示唆している言語形式がある場合」をローカルキュー、「二つ以上の相反するキューが共起している場合にその競合的な言語環境」をグローバルキューとし、2 つの言語環境に分けている。例えば「誰」「何」のような疑問詞を用いる主語には必ず「が」が後続する。このような

言語環境はローカルキューである。一方、主語の環境が、「新情報の提示」という「が」のキューでありながら、「2項対比の1項」という「は」のキューでもある場合は、「が」と「は」のどちらの助詞を選択するかに競合がある。このような場合がグローバルキューである。富田は、ローカルキューよりグローバルキューのほうが、正しい助詞の選択をするために高度な文脈の意味理解が要求されることから、習得が難しいと予想して実験を行った。

実験の対象者は、アメリカの大学の日本語学習者 35名¹⁶であり、「は」「が」それぞれのローカルキュー、グローバルキューに当たる質問を各 12 問ずつ、計 48 問のクローズテストの課題を提示した。その結果、他の先行研究(石田 1991; 小森・坂野 1988; 土井・吉岡 1990a, 1990b; Yagi 1992 など)同様、「は」は「が」より誤答率が低いことが示され、更にキューのタイプ別には、ローカルキューがグローバルキューより誤答率が統計的に有意に低いこと、日本語レベルが上がってもグローバルキューではローカルキューほど誤答が減少しないことが示された。このことから、富田は学習者が困難を示し、学習指導が必要とされているのはグローバルキューを含む文脈であるとしている。グローバルキューにおいて、どのキューが他のキューより強いかなど複数のキューの関わり方を明らかにすることが今後の課題としている。

キューという見方をすると、次節の柏崎(1988)は、新旧情報のキューと心的態度のキューの両者が混在する場合の実験といえる。

5.2.3.2 心的態度に基づく使い分け

柏崎(1988)は、文表現とその発話者の関係という語用論的立場から、発話者は心情や意図(心的態度)に従って「は」と「が」を選択するという仮説をたてている。それを検証するため、心的態度による力点の置き方説を教示する群(「力点説群」)と、新旧情報説を教示する群(「新旧説群¹⁷」)の教示効果を比較する実験を行った。初級から中級くらいの学習者 14名¹⁸を、力点説群と新旧説群の 7名ずつに分け、まず柏崎(1987)¹⁹で用いた 8 文に、「N₁が N₂です」の形の文を加えた 9 問を教示前の文として示し、文中の名詞句に後置される助詞として「は」か「が」を選択させた。その後グループごとに力点説か新旧説の教示を行い、教示後、再び質問を提示し、「は」か「が」を選択させた。教示後の質問は、順

番を変えた最初の 8 問に更に教示差異が表れると予想した「後半力点・新情報」「前半力点・旧情報」を 2 問ずつ転移課題として加えた 13 問であった。

実験の結果、教示前は有意差が見られなかったが、教示後は、力点説群では正答が増大し、新旧説では減少していた。正答率の両群間差は統計的に有意であり、力点説群のほうが正答率が高かった。また、実験 2 では、統制群を加え、遅延テストも行った。対象者 42名²⁰は 14名ずつ、統制群を加えた 3 群に分けられた。統制群には日本語学習に関する短い随筆が「は」「が」の使い分け教示文の代わりに提示された。実験の結果、教示直後、遅延条件のどちらの正答率においても、力点説群が優位なことが明らかにされた。

ただ、本来「新情報」「旧情報」の概念は「主格主語」を問題にしている(野田 1996)。柏崎(1987)で使用された質問の「が」格は、8 問中 3 問が主格主語とはいえ、更にもう 1 問は小説の冒頭と考えられ、特殊な文脈である。これらを除くと、主格主語で捉えられる質問数は 4 問のみとなる。同じ「が」格でも異なる機能の格を刺激文に使用すると、それぞれの格の機能的特徴が助詞選択に反映される可能性がある。このことは「は」と「が」を一要因だけで決定していくことの困難さを示しているともいえる。

またこの実験は、力点が必ず助詞の前か後ろのどちらかにはっきり分けて置かれている場合に限られていることを押さえておく必要がある。たとえば、「そのとき八木がホームランを打った」という文はホームランを打ったのはだれかを知らせるものではなく、できごとの発生そのものを伝える文である(野田 1996: 12)。このように文全体が新情報となる場合は心的態度が助詞の前か後ろかという判断は説明が難しいだろう。

しかし、話し手の意図と表現の関係という語用論的な観点からの規則を検証する試みは、学習者の立場から「は」の運用ルールの説明を提示したことで、実践的な日本語教育の場において貢献しうるものである。Comrie (1989/1992: 69 訳とページ数は松本・山本による)は「文法関係は、意味役割および語用論的役割と関連付けられない限り、その全体相を把握できない」と主張している。日本語の「は」に関しても例外ではないであろう。また柏崎の実験デザインは今後の演繹的研究の参考にもされるべき

ものがある。富田(1997)にも述べられているように、文脈に関わる要因の関わり方は様々であるが、それらを柏崎のような実験によって1つ1つ明らかにしていくことは、学習者にとって何が難しいかを明らかにするためには重要である。

5.2.4 演繹的研究のまとめ

本章で取り上げた演繹的研究は、外側から見た現象と、話し手の認識や理解の仕方、助詞選択の決定要因などの関係を解き明かす試みを行っている。これらの演繹的研究は2種類に分けることができる。1つは、既に英語を中心とした他言語の習得研究で得られた習得理論の検証である。土井・吉岡(1990a, 1990b)は、P-Jモデルを適用することにより「は」「を」「が」の正用順序に含意的関係があることを検証している。八木(1996, 1998)は普遍的発達の筋道、中間言語における普遍的卓立という仮説を「は」と「が」の習得からも支持することができることを示している。

もう1つは、仮説検証の実験である。八木(2000)は「は」の正用率の高さは主格主語の主題化に導かれているのであって、「は」全体の機能が習得されているわけではないことを、伊藤他(1993)は、動作主を決定する手掛りが得にくいときは、L1の理解方略がL2の文理解に影響していることを明らかにした。富田(1997)は「は」選択の決定要因の数が正用率に関係していること、柏崎(1988)は、話し手の心的態度から「は」「が」の選択ができることを明らかにしている。

これらの習得研究の多くは、言語習得の理論を枠組みとしている。日本語の文法習得研究の分野では、国語学・日本語学の枠組みや分類方法、分析方法などの研究方法論が大きく影響を与えている。しかし、言語の習得や発達に関する研究では、上述の演繹的研究に見られたような、言語習得理論や心理学分野からの枠組みや研究方法論への発想のシフトも重要である。特に「は」(と「が」)のような、国語学・日本語学の分野でいくつかの定義が提唱されている項目を扱う習得研究では、分類枠組みや分析方法の段階で日本語母語話者の視点による議論にとらわれがちであるが、学習者は日本語母語話者とは異なるシステムで日本語(ここでは「は」)を使用していることは、本稿に取り上げた研究からも明らかである。もちろん日本語の文法習得の場合、国語学・日本語学の知見とのインターアクションは必要

であるが、国語学・日本語学の延長あるいは応用分野として捉えるのではなく、学習者がどのように言語を発達させていくかについて、発達過程を分析することに焦点化できるような枠組みを用いることが必要であろう。その枠組みとして、言語習得の理論から仮説を立てて検証を行うことは、言語習得理論へのフィードバックとしても貢献することになる。

しかし、このような演繹的研究は、まだ十分に行われているとは言えない。「は」の使用が難しいのは、統語論的問題(語順や助詞の位置、複文における制約など)、語用論的問題(主題の卓立、心的態度など)、L1の影響など多くの要因が複雑に絡んでいるからであるが、それらの要因がどのように関係しあっているのか、学習者にとって他に要因はないのか、など今後分析的に検証していく項目はまだ多く存在する。

5.3 「は」の習得に関する先行研究のまとめ

本章では「は」の習得が関わっている先行研究を「探索的研究」「演繹的研究」に分けて概観した。探索的研究では正用順序がほぼ明らかになり、2000年以降談話分析研究も始まった。演繹的研究では習得理論の検証、「は」「が」の使い分け要因や認識の仕方のいくつかが明らかにされてきた。探索的研究と演繹的研究はその方法論の違いから、アプローチも異なる。探索的研究は総合的・全体的なアプローチがなされることが多く、演繹的研究は分析的・構成要素的なアプローチがされることが多い。しかし、得られた結果は連続体であり、両者を総合することにより全体的な習得の現象とその要因がつながり、プロセス全体が見えてくると考えられる。

「は」の習得研究は、日本語習得研究、日本語の中間言語研究分野の発展に大きな貢献をしてきたといえる。また、「は」習得の全体像を把握することにより、教師の教え方に焦点が置かれていた日本語教育に、学習者中心の視点を注ぐ土台ができあがった点では、日本語教育史的にも価値があるといえる。探索的研究と演繹的研究を研究時期順にまとめたものを稿末資料として添付したので参照されたい。

6. 「は」の習得研究の今後の課題—文章・談話レベルの研究

6.1 今後の課題

前章で概観したように、「は」の関わる習得研究が多数行われてきたにも関わらず、超上級の学習者

にまで有効な説明はまだ示唆されていない。今後必要とされる研究課題として次の2つが挙げられる。

1つ目は、「は」の使用要因に関してである。2つ目は、大きな談話や文章レベルにおける指示表現に関する「は」の使用についてである。

1つ目の「は」の使用要因については、第5章で述べたように、解き明かされていない問題が多く、更に演繹的研究が必要である。

2つ目の談話・文章レベルでの「は」の使用については、「は」に関する第二言語習得研究としてはまだほとんど研究が進められておらず、探索的研究、演繹的研究の両者が必要である。大きな談話や文章レベルでの指示表現に関する「は」の使用については、今後も渡辺(2003)のような談話・文章単位で、エピソードの推移や談話の意味的なまとまりと「は」がどう関わっているか見ていく必要があるだろう。文章・談話レベルでの「は」、つまりある程度まとまりのある長さの文章や談話における主題化についての研究は、日本語母語話者に関する実証研究もまだ少ない。

本章では、談話・文章レベルの「は」に関して、トピックを量的に捉え、実証的な研究の枠組みとなりうる枠組みについて紹介する。

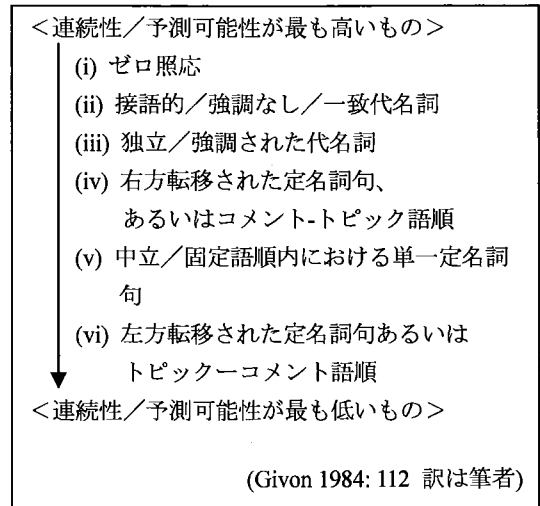
6.2 テキストレベルの実証的枠組み

6.2.1 トピックの連続性(topic continuity)

トピックを量的に捉える枠組みとして、トピックを1回限りのものとして同定せず、文章の中でどのように連続して現れるかを示した「トピックの連続性(topic continuity)」という捉え方がある。

Givon(1984, 1988)は、トピックの概念を、テキスト中の「トピックの連続性(topic continuity)」「トピックの同定のしやすさ(ease of topic identification)」という観点から、トピックを量的に測定する方法を提示し、心理言語学的な説明(Givon 1984)を試みている。そして、測定のパラメータとして、指示距離²¹が短いほど同定しやすく、トピックが長く持続するほど²²そのトピックが重要であるとしている。指示距離とトピックの持続性の測定から、Givon(1984, 1989)は、表2のようにトピックの連続性/予測可能性(predictable)²³を示し、トピックのタイプを連続したものとして捉えている。また、さまざまな言語を調査し、トピックの表現形式と連続性/予測可能性が、類型言語学的に共通したものであるとしている。

表2 トピックの表現形式と連続性/予測可能性の段階



6.2.2 日本語への応用

Bekes(1995)は、前節で述べた Givon(1984, 1989)のようにトピックを量的に測定する方法を日本語に応用している。

Bekes は、「トピックらしさ」を数値的に表すために、Thompson(1990)の提唱した「トピック比(topic quotient, TQ)」、Givon の提唱した「指示距離(RD)」「トピックの持続性(TP)」の3つのパラメータを使って朝日新聞のニュース記事を分析し、「は」の必要十分条件について論じた。

Bekes はトピック比の定義を「テキスト全体における主題性(topicality)を測るパラメータ」であり、言及されている節(clause)の数(省略された場合を含める)とテキスト全体の節の数との割合として規定されている(Bekes 1995: 161)。Bekes は、トピック比と「NP+ハ」「NP+CP(格助詞)」「省略」という3つの指示表現の関係を調べるために、データ中の名詞句を「人間」「有生」「無生」という有生性(animacy)別に分けて比較した。「人間」は最も「有生性」が高いカテゴリー、「有生」は人間以外の生物、「無生」は生物以外を指している。調査の結果、有生性が高いほどトピック比が高いという相関関係があること、「は」の使用そのものは有生性ともトピック比とも相関が認められないこと、「無生」の名詞句では格助詞の使用が高い使用頻度を示している(有生性の低い名詞句はトピック化されにくい)こと、「人間」の名詞句において、トピック比の最も高い名

詞句は格助詞で標示された頻度が最も低いこと、「無生」の名詞句は省略される頻度が著しく低いことが明らかになった。このことは、トピック比は「は」の出現を予測するための条件ではないが、トピック化と有生性は相関関係をもつことを示している。

次に「指示距離(RD)」と指示表現の選択の関係であるが、Bekes は、Givon と同様に、指示距離(RD)が短いほどその指示対象の文脈における探索がしやすいと述べている。更に、指示距離(RD)が短いほど新情報か旧情報かという情報のステータスが主因のパラメータとなりやすいとしている。

指示距離(RD)が短いということは、直前にトピック化された名詞句が出現しているということである。つまり、指示距離(RD)が短いということは、明らかな旧情報である。Myhill(1992)はこのようなトピックを「無標トピック」と呼んでいる。また結果として、短い指示距離(RD)が「省略」を予測できるということが明らかになった。長い指示距離(RD)の場合は、「NP+ハ」或いは「NP+CP(格助詞)」のいずれかが使われる。しかし、「は」の使用だけを予測することはできなかった。

続いて、3 番目に挙げられたパラメータ、「トピックの持続性(TP)」は、トピック化された対象(名詞句)が、いくつの節に続いて言及されているかを測定したものである(Myhill 1992)。トピックの重要性が高いほど、長い持続が予測される。Bekes の調査では、「無生」の対象は出現頻度が低すぎて有意な考察ができなるとし、有生性の高い「人間」を対象にした結果を考察している。その結果、「NP+ハ」の使用はトピック比と弱く相関し、トピック比が高いほど「NP+ハ」の連続使用頻度が高くなっている。

「省略」に関しては、指示距離(RD)が反映している探索のしやすさ(つまり予測可能性)の制約を受け、探索のしやすさの度合いが高いほど省略されやすいという結論を出している。これは、Givon のトピックの連続性/予測可能性の段階と表現形式の関係を支持している。「NP+ハ」と3つのパラメータとの関連があまり見られなかったのは、日本語のトピック化が、「は」及び省略(ゼロ照応)だけではなく、他の助詞も関わっていることも考えられる。また、調査対象が「朝日新聞」のニュース記事に限られているので、一般化するには、他のメディアや話し言葉なども調査する必要があるだろう。

6.2.3 第二言語習得におけるテキストレベルのトピック研究

第二言語習得としての「は」に関する心理学的な実証研究は管見の限りまだ見当たらないが、英語習得では Sasaki(1997)などによってトピックに関わる習得研究が行われ始めている。

Sasaki(1997)は、日本人英語学習者1名²⁴が英語母語話者で行った45分間のインタビューにおいて、新しいトピックをどのように導入し、維持し、変化させていくか、調査している。その結果、指示距離(RD)などに、母語や目標言語とは異なるテキストレベルでの中間言語システムが見られた。Sasaki は中間言語におけるトピック標示は複雑であり、このような研究は重要な試みであるとしている。第二言語習得としての「は」に関する文章・談話の分析は Bekes や Sasaki のような方法で演繹的研究が可能であり、今後展開していくことにより、超上級の学習者だけではなく、日本語母語話者の文章作成にも貢献できると考えられる。

7. おわりに

本稿では、第二言語としての「は」の習得に関する研究を概観し、探索的研究か演繹的研究かという研究目的を意識しながら、「は」の習得についてどのようなことが明らかになってきたかを概観した。また、可能な限りそれらの研究結果を連続体として捉える試みを行った。

「は」の習得研究は、今後第二言語習得の更に広い分野や教室研究などの日本語教育現場における研究とのインターアクションを重ねる必要もあるだろう。坂本(1996, 1997)、坂本他(1995)が日本語教育への応用として提示している学習者の気づき(noticing)、意識化(consciousness-raising)を高める試みや、遠山(2005)に述べられているような、「は」の機能によって、インターアクション中心のタスクと明示的なインストラクションの使い分けをすることなどは、今後「は」に関する研究の対象になりうると考えられる。「は」に関する習得研究は、日本語の第二言語習得研究の草分け的存在として早い時機から始まり、第二言語習得研究の進歩と共に進展してきた。「は」の使用にはさまざまな要因が関わり複雑であるが、今後も現在研究が展開しつつある、個人差や気づき、インストラクションやタスクの影響など、第二言語習得のメカニズムの解明とともに

「は」に関する習得も解明されていくと期待している。更に「は」の習得プロセス解明のためには、談話分析や心理学など周辺領域分野の研究手法や結果も視野に入れていくべきであろう。また、本稿では取り上げなかったが、第一言語の習得研究からの知見も無視することはできない。「は」の習得過程にはさまざまな要因が絡み合い、多次的に捉えていく必要がある。今後も探索的研究と演繹的研究のインターアクションを重ねることによって日本語学習者の「は」の習得に貢献できる知見が得られると考えられる。

注

1. アメリカ人
2. ドイツ人 2名、オーストラリア人、アメリカ人、イタリア人、ニュージーランド人、各1名
3. アメリカ人 10名、インド人、オーストラリア人、フィリピン人、フランス人、ブラジル人各1名
4. アメリカ人 3名、ドイツ人 2名、オーストラリア人、イタリア人、ニュージーランド人、イギリス人、フィリピン人、シンガポール人、タイ人各1名
5. アメリカ人 8名、イギリス人 2名、オーストラリア人 2名、ニュージーランド人 2名、スウェーデン人 1名
6. アメリカ 5名、オーストラリア 5名、タイ 3名、インドネシア 2名、イギリス 1名、オランダ 1名、シンガポール 1名、ソ連 1名、ニュージーランド 1名、フランス 1名、モンゴル人 1名
7. 英語話者 15名・中国語話者 9名・その他 11名(ベトナム語話者 4名、ドイツ語話者 3名、ネパール語・タイ語・ポーランド語・マレー語話者各1名)
8. インストラクションは行わず、対象者の質問には答えた。対象者からの質問は、語彙や表現に関する質問のみで、文法に関する質問はなかった。
9. 学習歴約 450時間。母語は英語。
10. 英語母語話者。
11. P-Jモデルについては、土井・佐々木(1987)に詳しい解説がある。
12. 母語はタイ語、マレー語、インドネシア語、タガログ語のいずれかである。
13. 第一言語は日本語だが、青年期以前より長期にわたり英語的環境の中で生活し、英日両語が堪能な大学生。
14. 日本語に習熟しており、十分な知識を備えている。大学入学以降日本語学習を開始し、全員が在日経験が1~3年ある。
15. 日本語の基準的語順。
16. 母語は、英語 29名、韓国語 3名、中国語 3名であった。レベルは、授業時間数約 275時間(2年生)が 11名、約 400時間(3年生集中及びレギュラーコース)が 20名、約 500時間(4年生)が 4名であった。
17. 柏崎の「新情報」「旧情報」は、正確には「先行する文中

に既出」「先行する文中に未出」という意味で使用されている。野田(1996: 109)によると、「新情報」「旧情報」の概念を提示してきた松下大三郎、久野暉、大野晋、北原保雄らの概念は、「主格名詞が、話の現場や文脈とどのような関係をもっているか」、つまり主格名詞が知られていない情報のときはその主格に「が」がつき、知られている情報のときは主格に「は」がつくというものであり、柏崎の「新情報」「旧情報」の定義とは異なる。

18. 出身国/地域は、台湾 5名、香港 3名、中国 2名、アメリカ・インドネシア・メキシコ・マカオ 1名であり、在日期間は3年未満(平均1年5ヶ月)であった。
19. 日本語を母語とする大学生及び大学院生 30名を対象に、「A+ {は or が} +B」という形式の文において、前半力点・後半力点の各文脈と旧情報・新情報の各文脈を組み合わせた 8文の文中で、「は」か「が」を選択させた。その結果、後半力点の文脈では「は」が、前半力点の文脈では「が」が選択された。
20. 出身国は、台湾 12名、ブラジル 8名、中国 6名、タイ 4名、シンガポール・インドネシア・メキシコ各 2名、アメリカ・コンゴ・スリランカ・スペイン・パラグアイ・フィリピン各1名。
21. 指示距離(RD: Referential Distance to the left): トピックとなった名詞句が、最初に現れたところから、最後に現れた同一指示名詞句までの節の数。
22. トピックの持続性(TP: Topical Persistence): 同じトピックが、ディスコースの中で何節続くか。
23. 「トピックの同定のしやすさ」と同じものであると考えられる。
24. 26歳主婦。渡米前に8年間の英語の授業を受けている。インタビュー当時、一年半在米しており、渡米後1年間英語とフランス語のコースを取っている。

参考文献

- 庵功雄 (1997) 「国語学・日本語学におけるテキスト研究」 荻野綱男編『言語とコミュニケーションに関する研究概観』平成 8年度文部省科学研究費補助金基盤研究(B)(企画調査)・研究成果報告書, 48-70.
- 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.
- 市川保子 (1989) 「取り立て助詞「ハ」の誤用一談話レベルの誤用を中心に一」『日本語教育』67, 159-172.
- 伊藤武彦・田原俊司・朴媛淑 (1993) 『文の理解にはたす助詞の働き一日本語と韓国語を中心に一』風間書房
- 柏崎秀子 (1987) 「発話者の心的態度からみた助詞「は」と「が」の使い分け」『教育心理学研究』35, 57-64.
- 柏崎秀子 (1988) 「助詞の使い分け課題における教示効果一心的態度と新旧情報に関して」『人間文化研究年報』12, 91-104.
- 久野暉 (1973) 『日本文法研究』大修館書店
- 小森早江子・坂野永理 (1988) 「集団テストによる初級文法の習得について」『日本語教育』65, 126-128.

- 坂本正 (1996) 「助詞「は」と「が」の習得について—文法性判断テストを通して—」『平成8年度日本語教育学会秋季大会予稿集』166-171.
- 坂本正 (1997) 「第二言語習得研究と日本語教育—助詞「は」と「が」について—」真紀 ハーバード・坂本正・ジェームス デービス(編)『日本語教育・異文化の懸け橋』アルク, 175-189.
- 坂本正・小山悟 (1997) 「日本語学習者の文法修正能力」『第二言語としての日本語の習得研究』1, 9-28.
- 坂本正・町田延代・中窪高子 (1995) 「超上級日本語話者の発話における誤りについて」*Proceedings: The 6th International University of Japan Conference on SLR in Japan*, 66-94.
- 谷口すみ子 (1998) 「絵の説明のタスクの分析結果」『就労を目的として滞在する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研究』文部省科学研究費補助金・研究成果報告書, 23-31.
- 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 (1990a) 「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への応用」*Proceeding of the 1st Conference on Second Language Acquisition and Teaching*, International University of Japan, 23-33.
- 土井利幸・吉岡薫 (1990b) 「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」『平成2年度日本語教育学会大会予稿集』27-32.
- 遠山千佳 (2003) 「自然習得者による「は」の習得—タガログ語を母語とする学習者の発話から—」『言語文化と日本語研究』25, 54-65.
- 遠山千佳 (2005) 「日本語自然習得者による「は」「が」及び「無助詞」の習得—語用論的運用と統語論的運用—」『神田外語大学紀要』17, 211-228.
- 富田英夫 (1997) 「L2 日本語学習者における「は」と「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.
- 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—」『第4回言語理論と日本語教育の相互活性化予稿集』10-17.
- 野田尚史 (1996) 『新日本語文法選書1 「は」と「が」』くろしお出版
- 野田尚史 (2001) 「文法の理解と運用—「分かった」と「使える」は違う」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(編)『日本語学習者の文法習得』大修館書店 121-138.
- 花田敦子 (1994) 「外国人の「は」「が」の習得について」『日本語教育論集』6, 27-43.
- Bekes, Andrej (1995) 「文脈から見た主題化と「ハ」」益岡隆志・野田尚史・沼田善子(編)『日本語の主題と取立て』くろしお出版 155-174.
- 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」と「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, 57-66.
- 八木公子 (2000) 「「は」と「が」の習得—初級学習者の作文とフォローアップインタビューの分析から—」『世界の日本語教育』10, 91-107.
- 横林宙世 (1994) 「中級・上級日本語学習者の中間言語—助詞習得を中心に—」『平成6年度日本語教育学会春季大会予稿集』7-12.
- 横林宙世 (1995) 「中級・上級学習者の発話に現われる助詞」『国際言語文化研究』1, 125-140.
- 渡辺文雄 (2003) 「日本語母語話者而非母語話者の語りの談話における指示表現と談話のまとまり」『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』236-238.
- Comrie, B. (1989) *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology*, Oxford: Blackwell.(松本克巳・山本秀樹(訳)1992『言語普遍性と言語類型論』ひつじ書房)
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974) Natural sequences in child second language acquisition, *Language learning*, 24, 37-53.
- Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Givon, T (1984) Universals of discourse structure and second language acquisition, In W. E. Rutherford (Ed.), *Language Universals and second language acquisition*, Philadelphia: John Benjamins, 109-139.
- Givon, T (1988) The pragmatics of word-order: Predictability, importance and attention, In M. Hammond, E. A. Moravcsik & J. R. Wirth (Eds.), *Studies Syntactic Typology*, John Benjamins, 243-284.
- Givon, T (1989) The pragmatic of anaphoric reference: Definiteness and topicality, In T. Givon (Ed.), *Mind, code and context-essays in pragmatics*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, Inc., 205-235.
- Hatch, E. (1978) Acquisition of syntax in a second language, In J. C. Richard (Ed.), *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches*, Rowley, Massachusetts: Newbury house Publishers, Inc., 34-70.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*, Longman Group UK Limited.(牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正(訳)1995『第2言語習得への招待』鷹書房弓プレス)
- Li, C. N. & Thompson, S. A. (1976) Subject and topic: A new typology of language. In C. N. Li (Ed.) *Subject and topic*, UK: Academic Press, 457-489.
- Myhill, J (1992) *Typological discourse analysis: Quantitative approach to the study of linguistic function*, Oxford: Blackwell.

- Odlin, T. (1989) *Language Transfer*. Cambridge University Press.
- Sakamoto, T. (1993) On acquisition order: Japanese particles WA and GA, *Proceedings of the 4th conference on second language research in Japan*, International University of JAPAN, 105-122.
- Sasaki, M. (1997) Topic continuity in Japanese-English interlanguage, *IRAL*, 35, 1-21.
- Seliger, H. W. & Shohamy, E. (1989) *Second language research methods*, UK: Oxford University Press.(土屋武久・森田彰・星美季・狩野紀子(訳)2001『外国語教育リサーチマニュアル』大修館書店)
- Thompson, C. (1990) On the treatment of topical objects in Chepang: Passive or inverse?, *Studies in Language*, 14, 405-427.
- Yagi, K. (1992) The accuracy order of Japanese particles, 『世界の日本語教育』2, 15-25.

とおやま ちか／神田外語大学
chika@kanda.kuis.ac.jp

稿末資料 「は」に関する第二言語習得研究(研究時期順)

研究	目的	母語	データ		調査内容	「は」に関する主な結果
小森・坂野(1988)	探索的	多言語	発話	横断	助詞の正用順序	助詞の習得段階： 「と」「の」「は」>「で」「に」「を」「が」
柏崎(1988)	演繹的	多言語	2者択一	横断	心的態度による「は」「が」の使い分け	教示効果：力点説明>新旧説明
市川(1989)	探索的	多言語	作文	横断	誤用分析	「は」が使えない文：一般的な事柄を述べる文、状態・性質を表わす文、既知情報を表わす文、対比的文脈、存在文や範囲・限定を表わす文、全体と部分を表わす文 「は」を不正使用する文：現象を表わす文、対比的文脈がない文、従属節内のガ格
土井・吉岡(1990a, 1990b)	演繹的	英語	発話	横断	P-J モデルの適用	「は」>「を」>「が(目的語)」>「が(主語)」の含意的関係(implicational relationship)。
石田(1991)	探索的	仏語	発話	横断・縦断	助詞の正用順序	正用順序：「は」>「が」 「は」の習得は直線的ではない。
長友(1991)	探索的	多言語	穴埋め	横断	系統的な可変性	SVM モデル提唱。「が」と「は」の習得過程は、母語話者の系統的な可変性に近づいていく過程である。
Yagi(1992)	探索的	英語 中国語 ベトナム語	作文	横断	助詞の正用順序	正用順序：「が(接続助詞)」>「から」>「に」「は」>「が(格助詞)」 助詞の正用順序は、1つ1つの直線的な順序ではなく、グループごとの「習得階層(the hierarchy of acquisition)」がある。

伊藤・田原・朴(1993)	演繹的	英語 日本語	実験	横断	文理解方略におけるL1のL2への影響	日本語単一使用者：助詞の種類を手掛りにし、語順は手掛りにしない。「は」と「が」の両方が現れた場合は、「が」を動作主とする。 学習者：「が」より「は」のほうが動作主性が強い。 二言語併用者：日本語母語話者と学習者の中間的な反応。 ・L2の文理解においては、L1の影響があるが、機械的・類推的にL1の方略を適用しているわけではない。
Sakamoto(1993)	探索的	英語	クローズテスト	横断・縦断	「は」と「が」の機能別正用順序	主題の「は」と対照の「は」の難易度がレベルによって変化する(習得は直線的ではない)。
花田(1994)	探索的	韓国語 中国語 欧米系言語	クローズテスト	横断	「は」と「が」の機能別正用順序	正用順序： 「慣用句」>「XはY」>対比の「は」 従属節内の「は」と「が」の混同が多い。
横林(1994)	探索的	欧米系言語	発話	横断	助詞の正用順序	「に」「で」を除く「は」「の」「が」「を」で中級8割、上級9割の正用率。「は」と「が」は上級になっても不完全。
坂本・町田・中程(1995)	探索的	英語 独語	発話	縦断	「は」と「が」の誤用分析	「は」を使うところに「が」を使った誤用が多い。
横林(1995)	探索的	多言語	発話	横断	助詞の正用順序	使用頻度：主題の「は」は高く、対比の「は」は低い。 中級では文レベル、上級では談話レベルの誤用が多い。
坂本(1996)	探索的	多言語	文法性判断テスト	横断	先行研究の結果と文法性判断テストの結果の比較	同じ機能でも、言語コンテキストによって習得の難易度が左右される。
八木(1996)	演繹的	タイ語 マレー語 インドネシア語 タガログ語	作文	横断	普遍的な発達の筋道の有無	正用順序(助詞別)： 「と」「の」>「は」「に」>「が」 正用順序(機能別)： 主題の「は」>対照の「は」
坂本(1997)	レビュー					正用順序：主題の「は」>対照の「は」
富田(1997)	演繹的	英語 韓国語 中国語	クローズテスト	横断	キューによる「は」と「が」の使い分けの難易	正用順序： ローカルキュー>グローバルキュー
八木(1998)	レビュー				中間言語における主題の普遍的卓越の有無	正用順序：「は」>「が」(学習者の母語、データの種類、収集方法にかかわらず) 主題の普遍的卓越を支持。
谷口(1998)	探索的	ポルトガル語	発話	縦断	助詞の使用順位	使用順序：「ね」→「は」→「と」「の」
八木(2000)	演繹的	タイ語 マレー語 インドネシア語 タガログ語 ベトナム語	作文	横断	1.「は」の機能は初級の段階から進んでいるか。 2.どのような「は」「が」から適切に使うか 3.学習者は「は」「が」をどう捉えているか	1-2.主格主語を主題化する「は」のみ突出して適切に使われている。 3.学習者は「は」は主語であり主題である文成分を表わすと認識している可能性がある。

遠山(2003)	探索的	タガログ語	発話	横断	格・文成分別主題化	「は」による主題化の頻度： 「が」>「時を表わす副詞」 >「に」「を」>「で」
渡辺(2003)	探索的	英語 日本語	発話	横断	指示表現	日本語母語話者：主体となる関与者を 一貫して「が」格で表現。 学習者：動作主が替わるたびに新しい 動作主を「名詞句+「は」」で導入。
遠山(2005)	探索的	タガログ語	発話	縦断	「は」と「が」の機能別 正用順序	正用順序：「説明、意見を述べる」「対照 の決まり文句」>対比の「は」・「～は ～が」構文。 前者はインターアクションから習得可 能、後者は明示的インストラクション の必要性がある。

Research on the particle 'WA' as the second language acquisition — Overview for the future —

TOHYAMA Chika

Abstract

Japanese language learners generally begin to acquire the particle 'WA' in the early stage of learning Japanese. However, it is difficult to use it correctly even for advanced level learners. This paper aims to find what the problems are in acquiring the particle 'WA' as part of a second language. It also aims to view the process of the 'WA' acquisition wholly and analytically. For that purpose, this paper uses the framework of 'inductive research', which in turn generates hypotheses and 'deductive research', testing the hypothesis. The paper indicates the need to pursue deductive research on 'WA' at a sentence level with in contexts and to develop inductive and deductive research on 'WA' in long discourse or long text for the future.

【Keywords】 particle 'WA', inductive/deductive, topicalization, second language acquisition, interlanguage

(Kanda University of International Studies)