

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——

富田 英夫*

キーワード: 競合モデル, ローカルキュー, グローバルキュー, キュー学習

要 旨

本稿は第二言語としての日本語学習者(L2日本語学習者)を対象に、日本語の助詞「は」と「が」の習得状況を調査した結果の報告である。調査では MacWhinney (1987) などの競合モデル(The Competition Model)で提唱されている「キューに導かれた学習」(cue-based learning)の仮説に基づいて、「は」と「が」の言語環境を二つのキュー(ローカルキューとグローバルキュー)で分類し、この分類をもとに実験を行った。実験は調査用紙にある日本語の小会話を読みながら「は」と「が」の穴埋めをしてもらった。その誤答数を集計分析した主な結果は以下の通りである。(1) ローカル環境にある「は」または「が」が関与している場合は学習者の誤答率は低かった。(2) 助詞別の誤答率を比較すると先行研究の結果と同様、「は」の方が「が」よりも誤答率が一般に低かったが、これはローカル環境にある「は」についてしか当てはまらなかった。(3) グローバル環境にある「は」または「が」が関与している場合には学習レベルにかかわらず、学習者は高い誤答率を示した。

MacWhinney (1987) や Bates and MacWhinney (1989) などの競合モデル(The Competition Model)では「言語獲得とは機能と形式の関係を習得していく過程である」(problem of mapping function and form)と定義され、このモデルの中核をなす仮説の一つは「キューに導かれた学習」(cue-based learning)である。すなわち、機能と形式の関係習得過程には有限数のキューが存在し、それらのキューを習得することが、ひいては言語獲得につながるものと考えられる。Kail (1989) は上のモデルを発展させ、「トポロジカルキュー(=本研究のグローバルキュー)と比べ、ローカルキューの解釈には理解のプロセスに必要な記憶の容量(storage)や、事実照合(cross-referencing)の手続きが少なくすむため、ローカルキューが指示する言語事実は早い時期に習得されるであろう」と主張している。本研究の実験ではこの Kail の主張を支持する結果を得た。

本稿はこの結果をもとに「キュータイプ」による「は」と「が」の言語環境分類が今後の体系的な「は」と「が」の習得研究、および指導に貢献する可能性があることを議論する。

* TOMITA Hideo: ケニヨン大学外国語学部日本語科準教授。

1. はじめに

Tomita (1994) は、日本語のさまざまな言語環境が「は」と「が」の選択可能性によって三つに分類できることを主張している。それは(1)「が」のみが可能な場合、(2)「は」のみが可能な場合、そして(3)「は」または「が」のいずれも可能な場合で選択は話者(または書き手)によって決定される場合の三つである。これは、日本人が同一言語環境において当該助詞を選択する時に、ばらつきが出る可能性を示唆するものである。Tomita and Hiki (1994) は、100名の日本人大学生を対象に調査を行い、上の可能性を確認した。この調査は朝日新聞の随筆「窓」の記事の22箇所の「は」と「が」を空欄にして、100名の大学生に空所を埋めさせるものであった。回答はほとんどの場合が同じものであったが、5段階に分けて示してもらった確信度にはややばらつきがあり、100名全員が一致して絶対の確信をもって選んだ箇所は数えるほどしかなかった¹。また、「は」と「が」とで判断がほぼ50%ずつに割れた箇所が2箇所あった。当該随筆は500字程度の文章であり、全く同一の文脈でこのようなばらつきがみられたことは非常に興味深いものといえる。「は」と「が」の選択には話者(または書き手)の思い入れとか発話の動機などが深く関わっていることをこの実験は示唆しているように思われる。このように母語の話者でさえも個人によって選択が違ふ可能性のある「は」と「が」の習得が第二言語として日本語を学習している者(以下、L2日本語学習者)にとって難しいことは容易に推測できるところである。しかし、実際にどこがどう難しいのかとなると詳細についてはまだ明らかにされていない。本研究は「は」と「が」の習得が学習者にとって難しい言語環境を特定化し、同時にその環境がなぜ難しいのかを明らかにすることでL2日本語学習者の「は」と「が」の体系的な習得を支援しようとするものである。

1-1. 難しさの原因は何か?

一般に「は」と「が」の談話的機能の典型としては次のようなものが上げられる(益岡 1987; 三尾 1948; Kuno 1973)。

(1) 「は」と「が」の談話的機能

- (a) 「が」は眼前描写における主語名詞句をマークする。
- (b) 「が」は焦点となっている主語名詞句をマークする。
- (c) 「は」は文脈指示的な(または前提と了解されている)主語名詞句をマークする。
- (d) 「は」は対比される(既知の)主語名詞句をマークする。

学習者にとって上の(1)は「は」、「が」選択の際のキュー(cue)と考えることができる。しか

¹ 確信度のレベルは次の5段階に分けた。絶対「は」、多分「は」、決定不可、多分「が」、絶対「が」。

し、個々のキューを知っていても、それがいつも適切な選択に結び付くとはかぎらない。実際には同一の談話環境で相反するキューが対立していることが多いからである。以下の例で(2)は「対比」と「眼前描写・焦点」という相反するキューが対立しているように思われる。

(2) (昼間の会話)

A: あれ、テレビがつかないぞ。停電かな。

B: ちょっと待ってください。あら、ステレオは/が つきますけど。

次の(3)と(4)でも「対比」と「焦点」のキューが対立していると考えられる。

(3) A: 今度の商談がうまくいってくれるといいんだけどなあ。

B: こっちはよくても、むこうは/が うんと言わないだろう。(寺村 1991)

(4) A: もっとゆっくりして行けばいいのに。

B: ええ、でも門限は/が 11 時なんです。(丹羽 1988)

日常生活の中で注意深く観察するとこうしたケースは珍しくないしネイティブスピーカーの直観ではだいたい選択が一致する。(2)は「は」、(3)は半々、(4)は「が」しかし、これらは日本語学習者にとっては難しいケースであると思われる。このようなケースで学習者にとって有用なのは、どういう手順で選択を決定すべきかという方略を持つことであろう。その方略とは唯一の可能性を知るだけでは不十分で「は」を使用した時の意味と「が」を使用した時の意味の両方を理解した上で一方を意図的に選べるように導いてくれる手順である。本研究はこのようにキューが対立して現われるケースを整理し、学習者にとって有用な方略を模索する研究である。従来の「は」と「が」の研究は主に、二つのうちのどちらか一方のみが適切という前提のもとに、なぜ当該の助詞をそこで使わなくてはならないかという説明がなされてきた。これは、いわばその言語環境を静的にとらえてみているといえることができる。しかし、上の例はあたかも騙し絵のように、とり方によっては「は」であっても「が」であってもよさそうにも思えてくる。これは言語環境の動的特徴を表わしており、今後の「は」と「が」の研究がめざすべき方向を示唆しているように思われる。L2 日本語学習者を対象にした「は」や「が」の先行研究では言語学者による分類を用いて、分類項目ごとに習得率が報告されている(石田 1991; Doi and Yoshioka 1990; Yagi 1992 など)²。これらによると「は」の誤答率が「が」の誤答率よりも一般に低いということが今までに分かっている。しかし分類された項目間に誤答率の差が出るのはどうしてなのかについては今までのところ、あまり明かではない。なぜある用法が学習者にとって他の用法よりむずかしいのであろうか。これにはさまざまな要因が考えられる。一つは学習者本人に特有の要因であり、もう一つは学習者の周囲にある要因である。前者の例としては「当該学習者の第一言語は何か、日本語の学習を始めた時の年齢はいくつか、現在の習得レベルはどの辺か」な

² これらは参照した文献の一部である。より詳細な文献については Tomita (1995) をご覧いただきたい。

どがあげられる。後者は学習者の外部にあるインプット的环境がどうであったかということであり、例としては「それまでの主たる習得の場が教室であったか、あるいは日常生活の場であったか、もし教室ならどんな指導法や教科書が用いられたか」などの学習環境がある。さらにより細部のインプット環境として「当該の「は」や「が」が現われる言語環境、すなわち、発話の文脈や文の構造の違い」などがあげられる。本研究はこの最後の要因である言語環境に焦点をあて、ある用法がなぜ他の用法よりも学習者にとって難しいのかを解明しようとするものである。こうした問題を解決するために本研究は人間に普遍的認知や感覚の面における難易を予見するような言語獲得モデルである Bates and MacWhinney の競合モデル (The Competition Model) における「キュー学習」の仮説を用いる。

1-2. 競合モデル (The Competition Model)

Bates and MacWhinney (1989) の競合モデル (The Competition Model) においては、言語獲得は「キューに導かれながら進行する(言語形式と機能の)分布の分析である」と考えられる (cue-driven distributional analysis: p. 27). そして、言語獲得が単純明快なキューの蓄積(例えば、主語の疑問詞の「だれ」の後にはいつも「が」あるというような分布の単純な事実)に始まり、対立するキューによる不安定な時期を経て機能と形式の結合及び内在化に進むプロセスであると考えるのである。すなわち、さまざまなキューを習得することが、そのまま言語習得の促進につながるわけである。したがって、認知のプロセスにおいてみつけにくいキュー、あるいは相反するキューが競合する場合は難しいキューということになり、そのようなキューが関係する言語的事実の習得は難しいと考えられる。また逆に複数のキューが同じ言語の形式や機能を示唆していれば、手がかりが多いために習得が早いことが予想される。例えば言語獲得において、ある特定の場所(例: 文頭)に現われる言語形式や、また二つの言語形式が頻繁に共起する場合は、認知や探知が容易であると考えられる。(例: 「私は」における「私」と「は」は文頭には頻繁にみられる連鎖であるため、学習の早い時期にこのような言語連鎖が使われ始めることが予見できよう。) これに反して「X が/は好きじゃない」という言語形式における X の後では文脈によって「が」または「は」がしばしば入れ替わる。ここでは「が」を合図するキュー(「好き」という述語の目的語は「が」でマークする)と「は」を合図するキュー(「好きじゃない」という否定形の前ではしばしば「が」ではなく「は」が使われる)という二つの相反するキューが対立していると考えることができる。このような場合に適切な助詞を選択するためには文脈をよく把握していなければならない。したがって、キューの対立もなく、まだ形式の連鎖の丸暗記をすればよいというケースと比べて、キューの対立がある場合にはより高度な理解力が要求されることになり、習得にも時間がかかることが予測されることになる。そしてこのような認知に関する現象は人間に普遍のものと考えられ言語習得に深く関与するものと思われる (Slobin 1982). 競合モデルは

「認知とコミュニケーションの普遍性」(p. 18) をベースにして言語形式と機能の関係をキューによって特定化し、第一及び第二言語獲得の発達事情を詳細に捉えようとする試みである。本稿はこのモデルの「キュー学習」の仮説にもとづいて、L2 日本語学習者の「は」と「が」の習得事情を調査した。

2. 実験の概要

2-1. 実験の対象

米国中西部にある州立大学の L2 日本語学習者 35 名を対象に実験を行った。被験者の数と日本語のクラスレベルは表 1 に示した通りである。被験者 35 名を母国語別に分けると、英語話者が 29 名、韓国語話者が 3 名(2 年: 2 名, 4 年: 1 名)、それに中国語話者が 3 名(2 年: 1 名, 3 年レギュラー: 2 名)であった³。この大学は 1 年が 3 学期制(秋, 冬, 春)となっており、実験を行ったのは 1995 年春学期のなかばであった。被験者の実験時までの授業時間を算出すると、おおむね 2 年生が約 275 時間、3 年生集中およびレギュラーコースの学生が約 400 時間余り、そして 4 年生が約 500 時間となる⁴。

表 1 被験者のクラスレベルと人数

ク ラ ス	2 年	3 年レギュラー	3 年集中	4 年	合 計
人 数 (人)	11	13	7	4	35

1 年以上日本に滞在したことがある者が全部で 6 名いた(2 年と 4 年に 2 名ずつと、それに 3 年レギュラー、3 年集中コースに 1 名ずつ)。また、被験者全体の平均年齢は 20 歳前後と推定される。この大学では教科書は 2 年生と 3 年生が Japanese: Spoken Language (Jorden and Noda, 1987) を使い 4 年生は主に自主教材を使用している。Jorden and Noda (1987) はそのタイトルが

³ 韓国語には日本語の「は」と「が」に相当する助詞として、それぞれ *nun* と *i/ka* があり、その使い方も非常に似ていることがよく知られている。そのため、本実験でも韓国語話者が「は」と「が」の穴埋めテストにおいて英語話者よりも有利な立場にあるものと推測された。事実、4 年生の 1 人である韓国語話者は 48 問全問を正答した。4 年生は全体が 4 名で、残る 3 名は全員、英語を母語とする米国人であったが、この 3 名の正答数は低い順からそれぞれ、31 問、36 問、40 問とばらつきがあった。こうした種々の理由からこの学年は再調査がとくに望まれる。また 2 年生の韓国人 2 名は 48 問中、それぞれ 32 問(67%)と 36 問(75%)正答した。この学年の最低正答数は 17 問、最高は 39 問(米国人)で上の 36 問が 2 番目に高い正答数であった。2 年生は 11 名全体のうち 32 問正答したのは上の韓国人を含めて 3 名でこれはちょうどこの学年のモードにあたる。また全体の平均は 29.3 問であった。したがって、全問正答した 4 年生韓国人と比べ 2 年生韓国人の、母語による影響は、感じられるものの、どれほどの影響があったかを判断するのは難しい。また中国語話者 3 名(2 年: 1 名, 3 年レギュラー: 2 名)の中では 3 年生の 1 名が 48 問中 40 問(83.3%)を正答したが、他の 2 名は各学年の平均正答数よりやや高いが、際立った特徴はみられなかった。

⁴ これは各学生が初年度から同じ大学のプログラムで日本語を学習した場合を想定して単純に授業時間を計算したものである。詳細については Tomita (1955) を参照されたい。

示す通り日常の会話によるコミュニケーションに焦点をおいて編集されている。

2-2. 実験の方法

実験は三つの部分からなり、(1) 被験者の言語経験に関するアンケート (Language Questionnaire), (2) クローズテスト(穴埋め形式)による「は」と「が」の習得状況の調査、および(3) 面談による追調査である。先に上の(1)と(3)について簡単に述べ、その後(2)のクローズテストの結果を説明する。また、本稿は主に(2)の報告であり、(1)と(3)は紙面の都合上、割愛せざるを得なかった。(1)と(3)の詳細については Tomita (1995: 255-267) をご参照いただきたい。

2-2-1. 被験者の言語経験に関するアンケート (Language Questionnaire)

このアンケートでは被験者の母語の確認をはじめ、学習において助詞がどの程度、障害になっているか、それからクラス外で日本語を話す機会がどの程度あるかなどを調査し、あとのクローズテストの結果を解釈する際に参考にした。

2-2-2. 面接による追調査

クローズテストの直後に面談(約 20 分)の日時と場所を決めて、ほぼ 1 週間以内にできるだけ多くの被験者と面談した(2 年 4 名, 3 年レギュラー 5 名, 3 年集中 6 名, 4 年 4 名で合計 19 名)。面談では、(1) テストに関する一般的な感想、(2) 日本語の学習で、一番むずかしいものは何か、(3) 助詞のなかでは何がむずかしいかの三つを共通の質問として、全員に訊いた。そのほかは、主に被験者が正解した問題を取り上げ、なぜ「は」または「が」を選んだのか、その理由を訊いた。

2-2-3. クローズテスト(穴埋め形式)のパイロットテスト

クローズテストの問題(付録 1 参照)は、普段のクラスのなかでまちがいの目立つものをもとに筆者が 48 問作成し、筆者の教えるケニヨン大学の学生 10 名(初級 4 名, 中級 3 名, 上級 3 名)を対象にパイロット調査を行った。ケニヨン大学の 1 年生は本実験の被験者と同じ教科書を使用しているので、語彙や文法のレベルをこの学年にわかるものにコントロールし、本実験で、読みの問題のために助詞の選択ができないという事態をできるだけ少なくするよう気を配った。実際にはパイロット調査の後、これらの 1 年生にわかりにくかった箇所や、見慣れない語彙を指摘してもらい、意味の不明瞭な文はわかりやすくなるよう書きなおした。また、パイロット調査の中・上級生にも面接をして、助詞選択の際の方路についての情報を探り、これをもとに本実験に用いるクローズテストを多少、修正した。最終的には 12 名のネイティブスピーカーを対象に本実験

用のクローズテストを実施をしたところ、12名とも筆者の期待する解答と100%一致した⁵。質問に用いた文は48問とも「やまだ」と「さとう」の簡単な会話形式になっている。どちらも、男性の話者を想定し、「やまだ」の発話は常体、「さとう」の発話は丁寧体に統一してある。

2-3. 用語の定義

中心概念を表わす用語は次のように定義し、これにしたがって「は」と「が」を2-4.に示すようにローカルグループとグローバルグループに分類した⁶。

- ・ローカルキュー：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これをローカルキューとよぶ。多くの場合、その形式の存在そのものが助詞を決定するのに十分な条件となっている。このような言語環境をローカル環境と呼び、この環境においては相反する助詞を合図するようなキューの競合はない。

(例) 「だれが行くの?」における「だれ」は「が」を示唆するローカルキューである。この言語環境で上のキューと競合して「は」を合図するようなキューが共起することはまずないといえよう。したがってこれはローカル環境であり、この「が」をローカル「が」と呼ぶ。

- ・グローバルキュー：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考える。このようなケースではただ一つのキューを理解しているだけでは不十分である。なぜなら、ある言語形式とそれが表われている場所、及び談話の文脈などから合成的に得られる意味解釈が、キューとなっているからである。このような言語環境をグローバルキューと呼ぶ。グローバルキューとグローバル環境はほぼ同義であると考えてよい。このようにある言語形式そのものの存在が間接的にしか特定の助詞を示唆しえない場合には助詞の選択過程は複雑となり、習得は遅くなることが予想される。

(例) A: 「もう帰るの?」 B: 「ええ、父が病気なんです。」のような理由節の主語は「が」になる傾向が強い。ここで「が」を示唆するキューの一つは「～んです」という理由を示す形式と考えられる。一方、「父」という語彙はしばしば照応指示的に使われる言葉であり、このような場合はよく「は」でマークされる⁷。したがって正しい助詞の選択には高度な文脈の意味理解が要求されることになるために習得

⁵ ネイティブスピーカーの回答の中には「は」または「が」を選んだうえで、「どちらも使わないのが本当が一番自然」というようなコメントのあるものがいくつかあった。このような、いわゆる無助詞のケースについての問題は興味のあるところであるが、これについては本稿では扱わない。

⁶ キューの分類には Kail (1989) のローカルキューとトポロジカルキューの概念を参考にした。Kail はトポロジカルキューの例として、語順、数語に及ぶ音調のバタン、語彙や形態素の呼応などをあげている (p. 97)。本稿ではこのような言語情報に加えて、強調や対比などの談話上のコミュニケーションの動機もキューになり得ると考える。この点において Kail のトポロジカルキューと区別するためにグローバルキューという用語を使った。

⁷ ここでいう照応指示的とは主に(注9)にある Exophoric Reference (テキスト外の照応的指示) をいう。

は容易でないと思われる。

2-4. ローカルキューとグローバルキューの分類

まず、「は」と「が」をローカルグループとグローバルグループに分類した。キューの記述は言語学の解釈(主に Kuno 1973)とパイロット調査から得た情報をもとに調査の前に設定したものであるが、実際に被験者が使うキューと全てが一致するものではないことが調査後の面談でわかっている⁸。また、グローバルキューの場合には二つのキューの対立を想定して記述してあるが、このようなキューの競合における詳細(例えば、キューの強さの序列など)についてはまだあきらかになっていない⁹。

表 2 ローカル「は」

	カ テ ゴ リ ー	「は」の キ ュ ー
「は」 1	疑問詞を伴う照応的指示(テキスト外)	指示詞、述部内の疑問詞
「は」 2	照応的指示(テキスト外)	文頭の指示詞、固有名詞
「は」 3	照応的指示(テキスト内)	同一物に対する言及の繰り返し

(例) 「は」1: あのおおきいひと()だれ?

「は」2: これ()ほんなの、それともざっし?

「は」3: A: あした、きんようび? B: いえ、あした()きんようびじゃありません。

表 3 グローバル「は」

	カ テ ゴ リ ー	キ ュ ー の 対 立	
		「が」のキュー	「は」のキュー
「は」 4	「が」格動詞の否定	「が」格動詞	否定形の後続
「は」 5	重点のない対比項目	新情報の提示	2項対比の1項
「は」 6	非焦点的な応答	先行の主語疑問詞	限定表現

(例) 「は」4: A: テニスしない? B: テニス()できないんです。

「は」5: A: えいごのがっこう、どう? B: せんせい()おもしろいんですけど、

homework がちょっとおおいんです。

「は」6: A: きょうのかいぎには だれがいくの?

B: さあ、よくわかりませんが、わたし()ちょっといそがしいんですが....

⁸ 本稿の「は」と「が」の分類を Kuno (1973) の分類と比較すると、「は」の1~4が Thematic WA (主題の「は」), 5~6が Contrastive Wa (対比の「は」)と対応し、「が」の1, 3, 4, 5が Exhaustive Listing GA (総記の「が」), 2が Objective GA (目的格の「が」), そして6が Neutral Description GA (中立叙述の「が」)にほぼ対応する。

⁹ 表2において、「テキスト外の照応的指示」及び、「テキスト内の照応的指示」はそれぞれ、Halliday and Hasan (1976) の Exophoric Reference と (Endophoric reference の下位範疇である) Anaphoric Reference を筆者が日本語訳したものである。また表5、「が」5において「動作主の明示」という「が」のキューがあげられている。この「動作主の明示」というキュー名はデータの、より正確な記述をめざして Tomita (1995: 217) における「動作動詞」(Action verb) から修正したものである。

表 4 ローカル「が」

	カテゴリー	「が」のキュー
「が」 1	焦点的質問	疑問詞の主語
「が」 2	「が」格動詞の目的語	「が」格動詞
「が」 3	焦点的応答	先行の疑問詞主語文

- (例) 「が」 1: A: だれ()がくせいなの? B: スミスさんです。
「が」 2: A: Audition どうだった? B: あした、けっこう()わかります。
「が」 3: A: だれがいちねんせい? B: スミスさん()いちねんせいです。

表 5 グローバル「が」

		キューの対立	
	カテゴリー	「が」のキュー	「は」のキュー
「が」 4	反転的な同定	新情報の提示	2項対比の1項
「が」 5	動作主の同定	動作主の明示	共有情報
「が」 6	理由節の主語	新情報の提示	共有情報

- (例) 「が」 4: A: あしたきんようび? B: いえ、きょう()きんようびです。
「が」 5: A: あしたの party でしたべたいねえ。 B: じゃ、わたし()すしかってきましょう。
「が」 6: A: きょう party にかかないの? B: ええ、ともだち()うちにくるんです。

表2～5に示した12カテゴリー(「は」と「が」がそれぞれ12カテゴリーずつ)のもとに4問ずつ穴埋めの問題をつくった。したがって、表6に示すようにローカル「は」(1～3)の質問が4問ずつで、全部で12問、またグローバル「は」(4～6)の質問も4問ずつでこれも12問となる。「が」の場合も同様にローカルとグローバルを12問ずつで計24問用意した。したがって質問の総数は「は」と「が」合わせて48問ということになる¹⁰。

表 6 クローズテストの問題配分

「は」 24 問		「が」 24 問	
ローカル	グローバル	ローカル	グローバル
12 問	12 問	12 問	12 問
「は」 1～3	「は」 4～6	「が」 1～3	「が」 4～6

以上のように全体が48問からなるこのクローズテストの正解は、「は」と「が」が半数ずつになっている。一つのカテゴリーのもとにある4問の問題はローカルキュー、またはグローバルキューの定義(2-3.を参照)に当てはまるものを、筆者が恣意的に無数の可能な言語環境から選ん

¹⁰ 実際の調査資料にはこれに加え最後のページに英文から日本語への部分訳がある。これらは「では/には」など、格助詞「で」、「に」に後続する「は」の習得状況を試験的に調べたものであるが本稿では扱っていない。

だ。また、ローカル内の番号、1~3も、恣意的なもので、数字が必ずしも難易度等を表わしているわけではない。グローバル内の数字についても同様である。ただし、1~3の(ローカル)グループよりも4~6の(グローバル)グループの方がむずかしいであろうという推測である。実際の調査用紙ではローカルとグローバル及び「は」と「が」の質問をランダムに配列し、各ページに6問ずつ8ページに分けて出題した¹¹。問題の中には前のページに戻ると、解答が得られるものもあるので、2ページ目からは前のページには戻らないよう、各ページの冒頭で指示した。また、各問題のすぐ下に自己の解答に対する確信の度合を5段階に分けて示してもらった。

3. 結 果

問題の誤答率を分散分析して以下の事項を調べた^{12,13}。

- (5) a. 「は」と「が」で誤答率にどのような差がみられるか。
- b. ローカルキューとグローバルキューで誤答率にどのような差がみられるか。
- c. クラスレベルの違いが誤答率にどのような差として現われるか。
- d. 上の三つの要因(助詞、キュー、クラスレベル)間に交互作用がみられるか。

分析の結果は以下の通りである。(5a)においては、「が」の問題での誤答率の方が「は」の問題での誤答率よりも高かった。これには統計的に有意な差がみられた¹⁴。これに関しては従来の研究においても同じ傾向のデータが出ている(石田 1991; Doi and Yoshioka 1990; Yagi 1992)。しかし、こうした傾向から判断して「が」の方が「は」よりも難しいのかどうかは、まだ明らかになっていない。これについては本研究の別なデータと共に4.で詳しく考察する。上の(5b)においてはグローバルキューの方がローカルキューよりもかなり多くの誤答を誘因した。これにも統計的に有意な差がみられた¹⁵。また、(5c)は期待通りクラスレベルが高いほど少ない誤答率を示したが統計的に有意な差はみられなかった¹⁶。

最後に(5d)の交互作用はどの要因間にもみられなかった。詳しいデータについては付録2の

¹¹ 詳細についてはTomita (1995: 319-323)を参照されたい。

¹² 分散分析の対象データは各被験者の4項目(ローカル「は」、ローカル「が」、グローバル「は」、グローバル「が」)における誤答率である。例えば、各被験者のローカル「は」の誤答率は誤答数をローカル「は」の出題数12で割った結果である。他の3項についても同様に12で割って誤答率を計算した。したがって被験者1名から得られる誤答率は上の4項目から一つずつで、計4個ということになる。被験者の総数は35名であったので、140(35×4)が観察の対象となる。また、被験者の数のばらつきを補正するためにWiner (1971)のleast square solutionに倣って分散分析を行った。

¹³ 正答数を集計すると偶然による正答を不本意に加えてしまう危険があると考え、誤答数を集計した。しかし編集委員の方からご指摘があったように正答数も集計し誤答数と比較分析することも興味深く、これは今後の課題としたい。

¹⁴ $P < .05$, $F(1, 31) = 9.99$ 。付録2を参照。

¹⁵ $P < .01$, $F(1, 31) = 52.30$ 。付録2を参照。

¹⁶ 3年集中は3年レギュラーよりも誤答率が低かった。

「誤答率の3要因分散分析結果」と付録3の「全体の平均と偏差値」を参照されたい。助詞の違い(「は」または「が」)とキューの違い(ローカルまたはグローバル)に統計的な有意差が出たのでこれらの効果をさらに詳しくみるためにローカル「は」、グローバル「は」、ローカル「が」、グローバル「が」の4項目の平均値を多重比較したところ、まずローカル「は」とグローバル「は」の値に統計的に有意な差がみられた。ローカル「が」とグローバル「が」との差も統計的に有意であった。これによりグローバルとローカルの差はいずれの助詞の場合にも誤答率のちがいが歴然としていることが確認された¹⁷。

4. 考 察

4-1. 助詞別にみた誤答率

図1にある「助詞別にみた誤答率」を参照しながら説明する。この図は「が」の問題における誤答率が、どのクラスレベルにおいても「は」のそれよりも高いことを示している。先にも述べたように過去の研究でも同様な傾向が報告されている(石田 1991; Doi and Yoshioka 1990; Yagi 1992)。また、クラスレベルが2年から4年へと進むにしたがって、期待すべき通り順当に「は」も「が」も誤答率が減っているのがわかる。したがって、この図は従来の類似の研究結果にみられる一般的な傾向を再確認するものといえよう。

4-2. キュー別にみた誤答率

図2にある「ローカル」というのは、ローカル「は」12問とローカル「が」12問の両方を合わせた24問に対する誤答率の百分率である。「グローバル」の場合も同様にグローバル「は」とグローバル「が」を合わせた24問をもとに算出した結果である。ローカルキューをみると一番高い誤答率を示しているのは2年生[31.4%]で、4年生[9.38%]が一番低い。この意味するところは次のように考えることができる。つまりローカルキューの場合にはレベルが初級から上級へと上がるにしたがって順当に誤答率が減少し、上級時には10%以下になるまでの進展を望むことができるということである。これに対して、グローバルキューの場合には事情が多少違っている。ここでも一番高い誤答率を示したのは2年生[46.6%]、そして一番低いのは4年生[29.17%]であった。しかし、この4年生のグローバルにおける誤答率はローカルと比べてあまり低いとはいえない。誤答率の傾向をみるとローカルキューの場合には2年生で約30%、それが3年生においては10%減少している[20.9%](3年集中においてはさらに約5%ほどの減少を示している[15.48%])。ところがグローバルキューの場合は上に示したように、一番低い誤答率

¹⁷ このテストには Tukey-Kramer HDS 多重比較を用いた。Pレベルはすべて .05 である。この比較のもとなった「平均」は付録3にかかげてある。

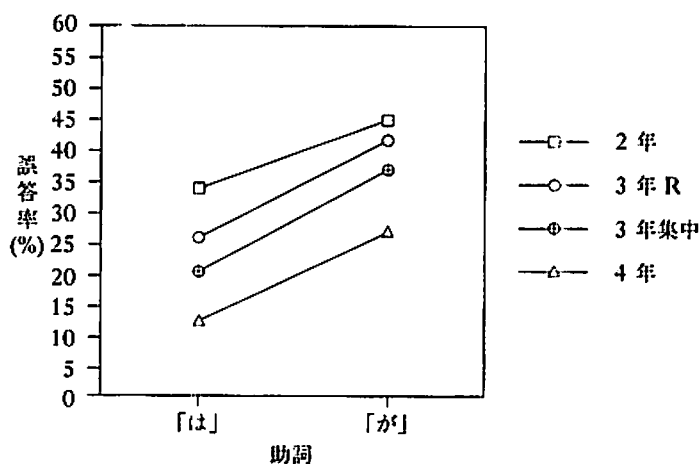


図1 助詞別に見た誤答率

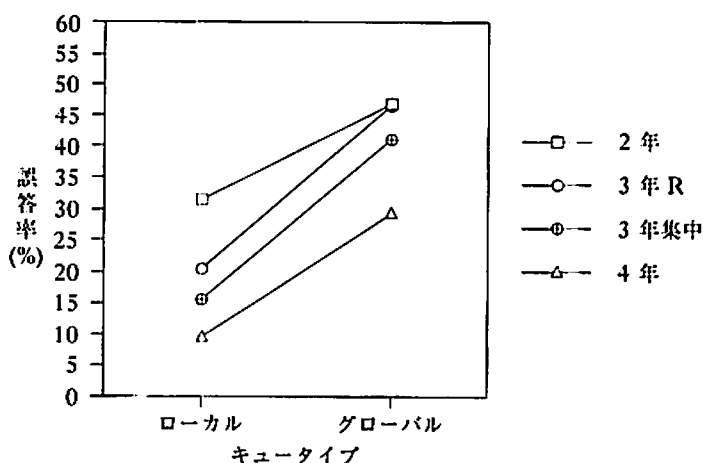


図2 キュー別に見た誤答率

である4年生の場合でさえ約30%であり、これはローカルキューにおいて一番高い2年生の誤答率[31.4%]とあまり変わっていない¹⁸。したがって、グローバルキューの場合、被験者のクラスレベルが上がれば誤答率の減少はみられるが、4年生時においてローカルキューの場合と同程度の減少率には至っていない、ということである。もしこれが広く一般化できる傾向であるとなれば、これはグローバルキューを含む文脈における「は」と「が」の研究および学習指導が必要であることを意味しているといえよう。このように学習者が困難を示している分野を特定化する

¹⁸ ここで約30%の誤答率とは24問のうち、誤答数の平均が8問ということである。

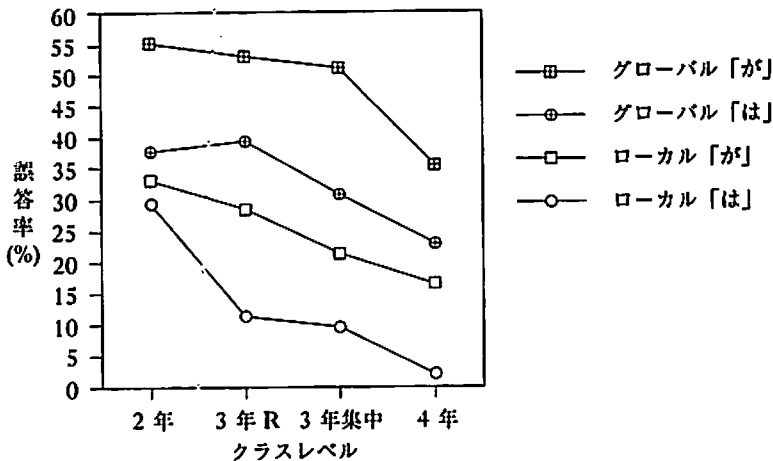


図3: 助詞とキューの組み合わせでみた誤答率

ことで、重点的かつ系統的な指導が可能になることが予想される。次の4-3.ではこの特定化をさらに掘り下げ、より詳細な誤答率の結果を考察する。

4-3. 助詞とキューの組み合わせでみた誤答率

図3は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」、およびグローバル「が」の4項目に関する集計である¹⁹。過去の研究においては、「は」の問題の方が「が」の問題よりも低い誤答率(または高い正答率)を示すという報告が多くなされてきた。図3はキューによって二つの助詞を分けることで、学習者の習得状況に関して今までの報告よりも詳しい情報を提供している。この図3を下からみていくと、まず、どの学年においてもローカル「は」の誤答率が一番低く、逆にグローバル「が」の誤答率が一番高い結果となっている。これは過去の研究報告の『「が」よりも「は」の方が誤答率が低い』という観察と一致するが、それが何を意味するかについては今までのところ明らかにされていない。「は」の誤答率が「が」に比べて低いことが「は」のより高い習得度を示すとする、「は」はむずかしいという日本語教師やL2学習者の声と矛盾するのである。しかし上の図3のように「は」のタイプをローカルとグローバルの二つのグループに区別することでこの矛盾を解決する糸口をつかむことができそうである。すなわち、「は」のむずかしさはそれがローカルな環境にあるかグローバルな環境にあるかによって違ってくる可能性があるということである。特定の場所に特定の言語形式と頻繁に現われる「は」(例えば、文頭の「私

¹⁹ 各項目のもとには問題が12問ずつあった。データは各被験者の誤答数を12で割って出た誤答率を集計したものである。

ープに属するものと思われ、学習者は典型的に現われる場所さえ知っていれば、意味や機能を理解していなくても使える可能性がある。したがって、ローカル「は」だけにおける高正答率(=低誤答率)はかならずしも「は」の高い習得度を表わすものではないということがいえよう。「が」についても同様なことがいえる。図3が示しているように、ローカル「が」だけをみてグローバル「が」のでき具合をみずに学習者の習得度を判断することはできない。現にグローバル「が」の誤答率はどのクラスレベルでも一番高い。4年生時においてさえ約35%という高さである。グローバルグループに属するものは一見「は」でも「が」でもよさそうなものが多く、意味・機能を知らなくては適切な選択をするのはむずかしいので習得にも時間がかかると考えられる。また図3はローカル「が」がクラスのレベルにかかわらず、一貫してグローバル「は」よりも低い誤答率を示している。これは「がの方が「は」よりも誤答率が高いという従来的一般化をくつがえすものである。すなわち、今までとは逆に、このデータは「がの方が「は」よりも誤答率が低かったことを示している。キューによる分類なくしてはこの過去のデータとの矛盾を説明するのは困難である。しかし、上のデータをキューで分類することによりローカル「が」の誤答率がグローバル「は」の誤答率よりも低かったのであろうというように無理なくこのデータを説明することができるのである。このように「は」と「が」をキューによって分類することで今までより詳細で有用な情報を得ることができる。以上、上の結果をまとめるとグローバルキューが関係している言語環境ではクラスレベルが進んでも誤答率が(とくにグローバル「が」の場合に)高く、この言語環境は学習者がもっとも助けを必要とする箇所のように思われる。したがってキューによる「は」と「が」の分類をさらに進めることによって体系的に的を絞った研究、及び指導が期待できるといえよう。

5. 今後の課題

本研究の目的は、「は」と「が」の習得が学習者にとって難しい言語環境を特定化し、その環境がなぜむずかしいのかを明らかにすることである。それがわからなければ学習者を助けることはできないと考えるからである。その解明のためにはまず、データを言語学的に分析することが必要であろう。このような考えにもとづいて、過去の研究は学習者がよく誤りをおかす言語環境を主に Kuno (1973) などの分類に従って記述した。こうした研究によって、例えば「学習者の誤用は言語環境 A にある「が」の場合よりも言語環境 B における「が」の場合の方が多い」といったことが少しずつわかってきている。しかし、その理由については必ずしも明らかにされていなかった。本研究は上の場合「なぜ環境 B が環境 A よりも多く誤用を誘因するのか」という問題に焦点をあて、その理由としては「キューの対立」の有無あるいは、対立関係の構造的複雑さが難易度の違いをつくりだす結果になっていることを指摘した。本研究はこの点に関しては

「は」と「が」の今後の研究と学習指導に新しい方向を示したと考えたい。しかし、複数のキューの関わり方などについてはまだわかっていない。例えば、ある特定の言語環境において複数のキューのうちどれが他よりも強いキューかなどを調査していく必要がある。今後はより厳密にこのようなキューの対立を記述する必要がある。同時にそれぞれの対立環境において学習者がどのようなプロセスを経て助詞を選択するのかを観察することも重要であろう。両方の記述を照らし合わせることによって学習者の誤用が予測できれば、それが彼等の学習を助ける手がかりになり得ると考えるからである。

実験方法についてもいくつか述べなくてはならない。まず被験者の数が少ないため結果の一般化についてはより規模の大きい実験結果が出るまでは注意が必要である。また、「は」と「が」のカテゴリーについては、これらの助詞が現われる言語環境を網羅したものではない。キューの名前の記述にも恣意的なところがあり、その妥当性や信頼性についての検討も今後の課題である。

最後に本実験に使用されたクローズテストそのものの妥当性に言及する必要がある。クローズテストの文は全て会話形式をとっているが、それはあくまでも書かれた文である。面談の際に何人かの上級レベルの被験者からも聞かれたことだが、実際に会話をする場合と、書かれた文の穴埋めのために「は」と「が」を選択するのでは方略がおのずと違うことが考えられる。その意味で本実験のクローズテストが計っているものはL2日本語学習者の「は」と「が」に関する文法知識といえるもので、実際の言語運用能力とは区別して考えることが必要と思われる。これに関しては本研究が土台とする競合モデルもそもそも、運用モデル(performance model)であり、このような文法能力と運用能力の違いを認識した上で今後の研究に臨む必要がある。

参 考 文 献

- 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.
 伊藤武彦・田原俊司・朴媛淑(1933)『文の理解にはたす助詞の働き——日本語と韓国語を中心に』, 東京: 風間書房.
 尾上圭介(1981)「「は」の係助詞性と表現機能」、『国語と国文学』5月特集号, 102-118.
 柴谷方良(1985)「主語プロトタイプ論」、『日本語教育』4: 4-16.
 田原俊司・伊藤武彦(1985)「助詞へとガの談話機能の発達」、『心理学研究』56, 4: 208-214.
 寺村秀夫(1991)『日本語のシンタックスと意味 III』, 東京: くろしお出版.
 富田英夫(1995)「キューの対立: 「は」と「が」の選択におけるむずかしさの原因として」, 牧野成一(編)『第三回プリンス頓・日本語教育研究会論文集』, 22-38.
 丹羽哲也(1988)「有題文と無題文, 現象(描写)文, 助詞「が」の問題」(上)・(下), 『国語国文』57. 6: 41-58, 57. 7: 29-49.
 野田尚史(1968)「複文における「は」と「が」の係り方」, 『日本語教育』5: 31-43.
 益岡隆志(1987)『命題の文法』, 東京: くろしお出版.

三尾 砂 (1948) 『国語法文章論』, 東京: 三省堂.

- Bates, E. and B. MacWhinney. 1982. Functionalist approach to grammar. In *Language acquisition: The state of the art*, ed. Eric Wanner and Lila R. Gleitman. New York: Cambridge University Press.
- . 1987. Competition, variation, and language learning. In *Mechanisms of language acquisition*, ed. Brian MacWhinney. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- . 1989. Functionalism and the Competition Model. In *The crosslinguistic study of sentence processing*, ed. Brian MacWhinney and Elizabeth Bates. New York: Cambridge University Press.
- Doi, T. and K. Yoshioka. 1990. Speech processing constraints on the acquisition of Japanese particles: Applying the Pienemann-Johnston Model to Japanese as a second language. *Proceedings of the 1st conference on second language acquisition and teaching*. The Language Programs, International University of Japan.
- Halliday, M.A.K. and R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Jorden, E. and M. Noda. 1987. *Japanese: The spoken language, part I*. New Haven: Yale University Press.
- Kail, M. 1989. Cue validity, cue cost, and processing types in sentence comprehension in French and Spanish. In *The crosslinguistic study of sentence processing*, ed. B. MacWhinney and E. Bates. New York: Cambridge University Press.
- Kuno, S. 1973. *The structure of the Japanese language*. New York: Academic Press.
- MacWhinney, B. 1987. The Competition Model. In *Mechanisms of language acquisition*, ed. Brian MacWhinney. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D. I. 1982. Universal and particular in the acquisition of language. In *Language acquisition: The state of the art*, ed. Eric Wanner and Lila R. Gleitman. New York: Cambridge University Press.
- Tomita, H. 1994. Range delimiter (WA) and speaker's recognition point (GA). In *Proceedings of the Second Princeton Japanese Pedagogy Workshop*, ed. Seiichi Makino. Princeton, N. J.
- . 1995. Identifying and explaining L2 learners' difficulties: A case of the Japanese particles WA and GA. Doctoral Diss., The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Tomita H. and M. Hiki. 1994. Native Japanese don't always agree in selecting WA and GA: Implications to L2 Japanese research. Unpublished ms.
- Yagi, K. 1992. The accuracy order of Japanese particles. *Sekai no Nihongo Kyoiku* [Japanese-Language Education around the Globe], v. 2, 15-25. Kokusai Koryu Kikin Nihongo Kokusai Center [The Japan Foundation Japanese Language Institute].
- Winer, B. J. 1971. *Statistical principles in experimental design*, 2nd ed., New York: McGraw-Hill.

付録 1: クローズテスト問題例

* Fill in the blanks below with a particle that you think sounds most natural. Please indicate your confidence level on a five point scale by circling the number 1 (LOW)-5 (HIGH). Please work only forward and do not work backward after the second page.

- (1) さとう: だれ()がくせいなの?
やまだ: スミスさんです。

LOW		AVE		HIGH
1	2	3	4	5

- (2) さとう: これ()ほんなの, それともざっし?
やまだ: ほんです。 *それとも=or

LOW		AVE		HIGH
1	2	3	4	5

- (3) さとう: Audition, どうだった?
やまだ: あした けっか()わかります。 *けっか=result

LOW		AVE		HIGH
1	2	3	4	5

- (4) さとう: このくろいカサ, やまだくんの?
やまだ: いえ, それ()わたしのじゃありません。

LOW		AVE		HIGH
1	2	3	4	5

- (5) さとう: このケーキ, おいしいねえ。
やまだ: おいしいですねえ, これ, スミスさん()つくったんです。

LOW		AVE		HIGH
1	2	3	4	5

- (6) さとう: あたらしい かいしゃ どう?
やまだ: Owner ()いいんですけど Manager がちよつとうるさいんです。 *かいしゃ=company
*うるさい=rigid

LOW		AVE		HIGH
1	2	3	4	5

付録 2: 誤答率の 3 要因分散分析結果 (4 [クラスレベル] × 2 [助詞] × 2 [キュー])

Source	DF	Sum of Square	Mean Square	F
Between Ss	34	2.9139		
A (クラスレベル)	3	0.5204	0.1735	2.2467
S/A	31	2.3935	0.0772	
Within Ss	105	5.2497		
B (助詞)	1	0.5514	0.5514	9.9951*
AB	3	0.0181	0.0060	0.1095
SB/A	31	1.7103	0.0552	
C (キュー)	1	1.3444	1.3444	52.30**
AC	3	0.0864	0.0288	1.1205
SC/A	31	0.7967	0.0257	
BC	1	0.0015	0.0015	0.5166
ABC	3	0.0525	0.0175	0.7883
SBC/A	31	0.6884	0.0222	
Total	139	8.1636		

* $P < .05$.** $P < .01$.

付録 3: 全体の平均と偏差値

	「は」				「が」			
	ローカル		グローバル		ローカル		グローバル	
	平均	偏差	平均	偏差	平均	偏差	平均	偏差
2 年	0.2955	0.1914	0.3788	0.2368	0.3333	0.1936	0.5530	0.2694
3 年 R	0.1154	0.1785	0.3974	0.1929	0.2865	0.1943	0.5321	0.2167
3 年集中	0.0952	0.0891	0.3095	0.2915	0.2143	0.1791	0.5119	0.2782
4 年	0.0208	0.0417	0.2292	0.2083	0.1667	0.2357	0.3542	0.2580