

## 超上級日本語話者の発話における誤りについて

坂本 正・町田延代・中窪高子  
南山大学

### 要旨

近年日本語教育者による日本語習得研究が活発に行われるようになったが、現在発表されている、ほとんどの研究は初級から上級レベルの日本語学習者を対象としている。本発表は、「超上級(near-native speakers)」と言われる外国人日本語話者とのインタビューから得られた発話資料を整理し、調査時点で安定化している(stabilized)と思われる文法項目を指摘して、日本語教育へのフィードバックを図ろうとするものである。

被験者は、在日期間が20年以上と長く、日本語能力が非常に高い外国人(3名)である。全員成人になって日本語学習を始めており、小さい時に第二言語として日本語を習得した者はいない。彼らは、音声面で多少外国人アクセントは残すものの、日本語の母語話者に近い日本語能力をつけた外国人日本語話者である。

約1時間のインタビュー調査で全員に同じ質問をし、全発話を録音するという方法で発話資料を収集した。調査者3人がそれぞれテープを聞き、発話に現れた文法上の誤用を分類、整理した。本稿においては特に、日本語教育上大きな問題になっている、1) コソアの指示詞、2) テンス・アスペクト、3) 助詞(特に「は」「が」)を中心に習得状況を報告する。

### 1. はじめに

1990年代に入り本格的な第二言語としての日本語の習得研究が始まり、数多くの研究がなされるようになった。これらは、研究方法として、多くの被験者の習得状況を一時に調べる横断的研究と、少数の被験者を長期間にわたって追跡調査する縦断的研究の2つに分けられる。本稿は、被験者の数は少ないものの、しいて言えば横断研究の方に分類されるであろう。

本稿は、長期間日本に住み、日本人とほとんど変わらない程の日本語運用能力を身につけた超上級の外国人日本語話者の発話上の誤用(ここでは、厳密にエラーなのかミスメイクなのかの区別はせず、それが使われた文脈で文法的に不適當な形だと思われるものを誤用とする。)について調査したものである。特に、今回は、指示詞のコ・ソ・ア、テンス・アスペクト、そして、助詞の「は」と「が」の習得状況を中心に報告する。この三つの項目に関する習得の先行研究を被験者の日本語能力別に挙げると、以下のようなものがある。学習環境の違い、つまり、JSL(Japanese as a Second Language)かJFL(Japanese as a Foreign Language)の違いはあるが、日本語教育機関で日本語を学んでいる初級から上級レベルの学習者を対象とした研究が圧倒的に多く、超上級話者の習得状況を調べた研究は今のところほとんどないようだ。超上級者の習得状況を調べることによって、日本語を母語としない外国人話者の日本語の最終到達度(に近い習得状況)をわずかでも明らかにし、逆の視点から日本語教育を眺め、少しでも日本語教育に貢献できたらと思う。

初級<----->中級<----->上級<----->超上級

<長友(1990)[JSL]>

<Doi & Yoshioka(1990)[JFL]>

<Yoshioka(1991a)[JFL]>  
 <Yoshioka(1991b)[JFL]>  
 <長友・他(1993)[JSL]>  
 <湯川(1994)[JSL]>  
 <黒野(1994)[JSL]>  
     <Russel(1985)[JFL]>  
     <Yagi(1992)[JFL]->  
 <-----市川(1989)[JSL]----->  
 <-----石田(1991)[JFL]----->  
                     <佐藤(1989)[JSL] 2>  
     <-----荒張(1982)[JSL] --->  
     <-----猪崎(1994)[JSL]----->  
 <-----坂本(1986)[JFL]----->  
 <-----江口・他(1993)[JSL]----->  
 <-----花田(1993)[JSL]----->  
 <-----Sakamoto(1993)[JSL]----->  
 <-----迫田(1993)[JSL]----->  
 <-----河先(1994)[JSL]----->  
 <-----坂本(1994)[JSL]----->  
                                     <本研究(1995)[JSL]>

## 2. 研究目的

20歳を超えた成人になってから来日し、その後日本に長年滞在し、成人の日本語母語話者とほとんど変わらない程の日本語運用能力をつけた超上級レベルの外国人の発話データの中から、特に日本語習得の分野で先行研究の多い、助詞の「は」と「が」、指示詞のコ・ソ・ア、テンス・アスペクトを中心に、その誤用を通して、習得状況を推測し、日本語教育との関わりを探ることを目的とする。

## 3. 被験者

被験者3人は全員20歳を過ぎて来日し、その後ずっと現在まで日本に住んでいる外国人大学教授である。少々外国人なまりのアクセントは残るものの、その日本語の運用能力は非常に高く、日常会話はもちろんのこと、日本語での講演、学会発表もよくしている。また、日本の新聞や雑誌、そして自分の専門分野の学会誌、書物なども日本語で読んでいる。以下に3人の母語、在日年数、来日してから日本語教育を受けた期間、そして、大学での専門を記す。

- A: 英語話者、在日21年(1カ月、個人教授で)、英語教育
- B: 独語話者、在日26年(1年半、日本語学校で)、宗教学
- C: 独語話者、在日28年(2年、日本語学校で)、社会学

## 4. 調査方法

筆者のうちの1名がA、B、C3人の被験者に異なる場所で別々に会って同じ質問をし、その会

話を録音した。筆者たち3人が各自そのテープを聞き、会話の流れ・文脈から日本語として文法的に不適当だと思われる発話部分を誤りとみなし、別々に文字化した。文字化した被験者A、B、Cの資料を持ち寄り、3人で検討し、誤りかどうかの判定を下した。誤りと判定された誤用文を項目・用法別に分類し、誤用の傾向とその出現頻度を見ることによって習得状況を推測した。

## 5. 先行研究

まず、本稿が超上級レベルの被験者を対象としていることから、言語の化石化、それに、第二言語話者の最終到達度についての先行研究を概観し、その後、指示詞のコ・ソ・ア、テンス・アスペクト、助詞の「は」と「が」に関する先行研究を報告する。

### 5. 1 化石化と最終到達度

#### 5.1.1 化石化

母語獲得に関しては、成人話者は、文法性判断においてある程度のバリエーションはみられるものの、同一の言語インプットをある期間ある程度受け続けていれば、人間はほぼ同一の文法体系、文法知識を有するようになり、母語の場合、「完全習得」と言ってよかろう。だが、母語(L1)を既に有する成人が第二言語を学び始めた場合、第二言語を「完全習得」することは至難の業で、結局多くの場合「不完全習得」に終わることが多い。つまり、音声、文法、語彙、そして、談話などの面で母語話者とは異なるところが残る。第二言語話者が構築する中間言語(IL)は目標とする第二言語(L2)の体系に限りなく近づくが、完全に一致するところまでは行かないということである。

0 <-----> L1 'Complete Acquisition'  
L1 <----- I L -----> L2

Selinker(1972)は、このような現象を言語の化石化、Fossilization と呼んだ。この化石化についての定義をいくつかの文献から集めてみる。

(第二言語または外国語の学習において) 不正確な言語的特徴が、言語を話したり書いたりする時の永続的な特徴になる過程のことで、時としてみられる、発音や語法のさまざまな側面が、第二言語や外国語の学習で固定化、すなわち、化石化する。化石化した発音の特徴は、外国人なまりの一因になる。(ロングマン応用言語学用語辞典143頁、下線は筆者)

The long term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage (even those who are very fluent speakers of the L2)

(Selinker & Lakshamanan, 1992:197)

The relatively permanent incorporation of incorrect linguistic forms into a person's second language competence.

(Brown, 1987:186)

といったように化石化された項目は文法的にはL2の体系とは異なった、L2母語話者から見ると不正確な形式であるという定義が多い中、Majorの定義は注目に値する。

Fossilization means the internalization of all forms -- both correct and incorrect.

(Major, 1988:86)

Major は化石化をより大きな視点から眺め、L2 の体系から見てその形式が正確であろうと、不正確であろうと、すべての形式の内在化を化石化と呼んでいる。これから、次のような解釈が可能になると筆者たちには思われる。第二言語話者が有する中間言語体系の中で、L2 の体系から見て正しく内在化したものは「完全習得した」とされ、L2 の体系から見て異なった形式で内在化したものは「不完全習得した」とみなされるのではないか。

また、化石化と区別して、安定化 (stabilization) という用語を導入した Selinker & Lamendella (1979) も忘れてはならない。

..permanent fossilization is carefully distinguished from temporary stabilization of  
IL forms and systems.

(Selinker & Lamendella, 1979:363)

また、彼等は半永久的な化石化と一時的な現象である安定化を区別することによって、脱安定化 (Destabilization) は存在するが、脱化石化 (Defossilization) は存在しないと言っている。

化石化の定義に関しての考え方を中心に述べてきたが、化石化の原因は何であろうかという議論に話を移したい。Scovel(1969)は、思春期以降に第二言語の習得を始めた者は Fossilization を逃れることができず、それは脳の plasticity の消滅が原因ではないだろうかと言っている。特に、音声 (phonology) に関して顕著に現われるとしている。Selinker & Lamendella (1978)は、子供とは違い、成人の場合は個人差が大きく、いつ化石化が起こるか、早い時点か遅い時点かは個人によって決まっていて、遺伝学的な傾向があると述べている。また、化石化は第二言語習得の sensitive period とも関係があると述べている。つまり、第二言語学習者がその人の sensitive period 以降に第二言語に接触し始めた場合、化石化は避けられないというのである。

Selinker, Swain & Dumas(1975)は、仏語イマーション・プログラムの子供の仏語にいつまでも誤りがあり、なかなか直らないことの原因として、1) 仏語母語話者の仲間 (peer) がいないこと、2) 仏語非母語話者の仲間から同じ間違いを何度も聞くこと、そして、3) 教師が negative feedback をしていないこと、の3点を挙げている。Schumann(1975)は、IL(inerlanguage)を十分にコミュニケーションできる状態で発達させたら、それ以上L2 に近づける努力をしなくなるのが原因ではないかと言っている。Schmidt(1983)は、Wes(33才)という日本人の芸術家の例を出し、ハワイに同化(acculturation)しようと努力し、アメリカ人のルームメイトと共に暮らし、高い英語の伝達能力 (communicative competence) を持ったが、文法能力はあまり発達しなかったと報告している。Selinker, Swain & Dumas、Schumann、そして、Schmidtの研究からL2でのインターアクションの機会をただ多く持つだけでは、言語の化石化を避けることはできないことが推測される。

Selinker & Lakshamanan(1992)は、L2 のinputの量を問題にし、input が足りないと早い時点で化石化してしまうが、かと言って、input が十分でも化石化する構造があるようだと言っている。これは、上級レベルの日本語教育の経験が豊富な教師なら頷ける点であろう。

次に化石化と feedback の関係を論じた先行研究を見てみよう。Vigil & Oller(1976)は化石化は学習者がN S(native speaker)から受け取る corrective feedback と関係があると言っている。彼らは、corrective feedback を、顔の表情やジェスチャーで行う affective feedback と言語形式に関する言葉による cognitive feedback の二つに分けて、もし cognitive feedback が positive な場合 (例、「分かりますよ」)、化石化につながり、affective feedback が negative な場合 (例、「ん?」、「分からない」という表情)、修正の努力を第二言語学習者に促すことになる言っている。Major(1988)は、feedback を positive と negative に分け、positive feedback は正しい構造・形を内在化 (internalize) するのに必要で、negative feedback は間違った構造・形が化石化しないようにするのに必要であると言っている。

また、言語インプットを分析・統合する力と化石化の関係について、Boulouffe(1986)と Thep-Ackrapong(1990)は、学習者のL2の言語インプットを分析、統合する力が高くない場合に

化石化が起りやすいと述べている。

### 5.1.2 最終到達度

最近、第二言語学習者はいったいどのぐらいその言語を母語とする成人話者にその言語に関して近づけるのかという議論が盛んになっている。つまり、第二言語習得における最終到達度 (ultimate attainment) に関する議論である。今のところ、報告されているのは、おおまかに述べると、第二言語が話されているところに何年住んでいたかということよりも、何歳の時にそこに到着したかの方が最終到達度により大きく影響を与えるということである。

Long(1990)は、到着時の年齢を問題にし、その人の年齢が6才以下ならその言語を母語とする成人話者と phonology に関しては差がない程度まで習得が進み、15才以下なら morphology と syntax においてその言語を母語とする成人話者と差がない程度まで習得が進むようだと述べている。Coppieters(1989)は、母語はいろいろであるが平均17.4年フランスに滞在していて、仏語の言語運用能力が仏語母語話者と変わらない程度までついた仏語非母語話者21人と仏語母語話者20人にインタビューして仏語107文の文法性について尋ねたところ、仏語非母語話者と仏語母語話者の間でかなり intuition が異なると報告している。Birdsong(1992)は、仏語母語話者20人と英語話者20人(仏到着時平均28.5才、在仏平均11.8年)に対し、1-5のスケールを使った文法性判断テスト(正文、非文合計76文)を行ったところ、仏語母語話者の文法性判断のバリエーションは小さく、仏語非母語話者である英語話者のそれは大変大きかったと述べている。また、Johnson & Newport(1989)は、米国到着時の年齢3才~39才(在年3年~26年)の中国人と韓国人、計46人と英語母語話者23人に対してテープで文法性判断テスト(276文:140の非文法的な文と136の文法的な文)を行ったところ、米国到着時の年齢が3才~7才のグループ(7名)は英語母語話者と全く変わらず、8才~10才(8名)、11~15才(8名)、17~39才(23名)と米国到着時の年齢が高くなるにつれて、平均得点が下がっていると報告している。

## 5.2 コ・ソ・ア

迫田(1993)は日本語学習者が話し言葉でどのようにコ・ソ・アを使用しているか、習得状況を調査するため、大学や語学学校で日本語を学んでいる初級、中級、上級の各レベル20人ずつの計60人に1時間のインタビューを行なった。対象群(control group)として日本人10人にも同様に調査した。被験者の会話内容の中から正用も誤用も含めコ・ソ・アが使用されている談話部分を文字化した。指示対象と話し手の関わりや指示対象の導入者などのフィルターを設定し、非現場指示用法を7つの用法に分類している。その分類の枠組みの中には、母語話者ならあまり使用しない、誤用に近い用法も分類されている。それは、A) 対話相手が導入した指示対象をコ系で指す場合と、B) 対話者同士の非共有体験・知識をア系で指示する場合である。以下に例を示す。(日=日本人、被=被験者)

A) 日: 来年卒業したら、どうするの、家を継ぐの?

被: これはまだ決めていないんだ。

B) 日: 夏休みはどうでしたか。

被: 友達の家遊びに行きました。あの友達はフランス人です。(迫田の作例より)

学習レベル別のコ・ソ・アの習得状況の結果は以下の通りであった。

- 1) 初級は、どの指示系列の使用も極めて低く、使用されていても誤用に近い用法が多かった。
- 2) 中級は、初級に比べてどの指示対象の指示詞も使用数が増加している。同時に誤用に近い用法も増加し、実際の発話例にも選択のゆれが他のレベルに比べて多かった。

- 3) 上級は、コ系使用の減少とソ系使用の著しい増加が見られた。上級レベルになると、日本人の使用の傾向に接近していることから、コ系・ソ系の習得は中級から上級の段階に進展すると言える。上級では誤用に近いA)は減少するが、B)の使用が依然と増加傾向にある。

迫田(1993, p.79)は「一般的に学習レベルが進むと誤用は減少していくと思われる」が「ソとアの使い分けが学習困難点であり、ソ系を使用すべき場合にア系を使用する傾向に大きな問題があると考えられる」と述べている。

### 5. 3 テンス・アスペクト

日本語のテンス・アスペクトの習得過程については、黒野(1994)、河先(1994)が調査している。黒野(1994)は、大学の留学生17名を対象に文法性判断テストを行った。被験者の日本語は初級レベルで、母語は様々である。全員が、来日後、1カ月の集中日本語コースを受講しているが、その後の学習状況は人によって異なる。テストは、被験者の来日後、約3カ月の時点で1度行い、その後、3カ月毎に合計3度行なっている。河先(1994)は韓国の大学で日本語を学習している初級(1級)から上級(6級)の学習者の作文に現われた誤用を分析した。

この2つの調査は、被験者の母語、学習環境、日本語のレベル等、様々な点で異なっているが、以下の2点を共通の結果として得ていた。

- 1) テンス的意味の違いの方が、アスペクト的意味の違いより早く習得される。
- 2) テンス・アスペクトは、「同じような段階」を経て習得される。

1) について黒野は、「非過去」を表す「-(r)u/teiru」形が適格である場合に、被験者が「過去」を表す「-ta/te ita」形を適格と判断することは稀であり、同様に「過去」を表す「-ta/te ita」形が適格である場合に「非過去」を表す「-(r)u/te iru」形を適格と判断することは稀であったこと、それに対して「-te iru」が適格である場合に「-(r)u」を、「-te ita」が適格である場合に「-ta」を適格と判断してしまうアスペクトに関する誤用は、来日後9カ月経っても見られたことを報告している。

2) の「同じような段階」とは、以下のようなものである。

- (a) 被験者はあるテンス・アスペクトを習得していない段階では、既に習得したテンス・アスペクトで代用し、
- (b) その後、両方を用いる過渡期を通じて、
- (c) 正しいテンス・アスペクトを習得していく。

河先は過去形の習得について、黒野は非完結相の習得について、このような段階が考えられると述べている。黒野はさらに、被験者の母語が様々であったにも関わらずテンス・アスペクトの習得過程に同じような傾向が見られたことから、この過程がある母語の学習者に特有ではなく、普遍的である可能性を示唆している。

また、猪崎(1994)も学習者の作文における誤用から、アスペクトの習得過程を観察している。被験者は大学入学予定の留学生用日本語コースで学習している中国語母語話者3名である。約3週間毎に課された被験者の作文それぞれ6点について毎回作文訂正のインタビューを行い、作文に現れた誤りのうち、学習者が教師に指摘されても訂正できなかったものを誤用として扱った。その結果、主節については「-te iru/ita」の正用が92例あったのに対し、誤用は、「-(r)u/ta」を「-te iru/ita」で表してしまう例(過剰使用)が10例、「-te iru/ita」を「-(r)u/ta」で表してしまう例(「欠」)が19例あった。従属節については、正用が17例あったのに対し、過剰使用が

3例、「欠」が3例あった。このことから、主節については被験者が「-te iru/ita」を「-(r)u/ta」で表現してしまう傾向にあることが分かった。

以上の黒野、河先、猪崎の調査では、特に習得の難しい用法として次のようなものが挙げられている。

- 3) 結果の残存を表す「-te iru/ita」(黒野 1994、猪崎 1994)
- 4) 動作の継続を表す「-te iru/ita」(河先 1994、猪崎 1994)
- 5) 状態を表す「-te iru/ita」(猪崎 1994)

## 5. 4 助詞

外国人成人話者を対象にした日本語習得研究でおそらく最も多く研究されているのが助詞の「は」と「が」についてではないかと思う。これは、日本語を教える教師も日本語を学ぶ学習者も教授、学習する際にお互い苦労しているからではないかと思われる。日本語学・言語学の研究課題としてもよく取り上げられ、今までに数多くの論文が書かれている。

日本語教育の世界に目を向けよう。「は」と「が」についていろいろな教科書、日本語教育関連の文法書でいろいろな用法が記述されているが、ほとんどの用法、分類はKuno(1973)を基にしているか、または、Kunoの用法に分類しなおすことができる。Kunoの用法だけでは十分分類できない用法もあることから、異なる角度から分類したものもあるが、それらは日本語教育者の間ではまだまだ一般には認識されていないと思われるので、「は」と「が」の習得に関する多くの先行研究が用いて、また、日本語教育者もよく教育現場で使っている、Kunoの分類に本稿も従うことにする。

Kuno(1973)を基にして分類すると、「は」を主題、対照の2つの用法に、「が」を総記、中立叙述、状態述語の目的語を表すもの、従属節・関係節内の主語を表すものの4つの用法にそれぞれ分けられる。しかし、よく考えてみればかなり荒っぽい分類で、あるものは統語的なレベルの用語、あるものは意味論的・語用論的なレベルの用語で厳密に言えば別々の範疇のものであるが、日本語教育的な観点から見ると、分かりやすさ、習いやすさを問題にするので、欠点を知りつつ本稿もこの分類を用いることにする。

以下に簡単な例を挙げておこう。下線部分の助詞が該当する用法の助詞である。

主題の「は」	Topic Marker "Speaking of...; talking about..." 「今日は何日ですか。」
対照の「は」	Contrast Marker "...X...(,but...Y...)" 「山田さんは行きますが、田中さんは行きません。」
総記の「が」	Exhaustive Listing Marker in Subject Position "X (and only X)..." 「誰が来ましたか。」 「良子さんが来ました。」
中立叙述の「が」	Neutral Description Marker ""(Look!)..." 「あっ、雨が降っていますよ。」
状態述語の目的語の「が」	Object Marker in Stative Predicate 「トムは日本語がわかります。」
(従属・関係) 節内の主語の「が」	Subject Marker in Subordinate Clause 「昨日私が会ったのは本田さんです。」 「彼が来たら、ミーティングを始めましょう。」

次に先行研究を概観してみよう。資料の取り方によって大きく、1) 作文、2) 発話、そして、3) 穴埋め形式のクローズ・テストから、の3種類に分けられる。

## 1) 作文資料からの先行研究

荒張(1982)[JSL]は、英語を母語とする日本語の中上級者の作文に現れる誤用を調べ、従属節内の主語「が」を「は」にする誤用が多いことを伝えている。また、この用法の習得に関しては、学習期間の長さよりも読解量の多さによるのではないかと付け加えている。市川(1989)[JSL]は、初級から中級レベルと思われる、主に中国語話者の作文に現れる誤用を調べ、「が」を使うべきなのに「は」を使った誤用が48%、そのうち従属節内の誤用の「は」が47%あり、逆に「は」を使うべきなのに「が」を使った誤用が36%あったことを報告している。佐藤(1989)[JSL]は、上級の中国語話者(2名)と韓国語話者(3名)の作文中の誤用の中で、中国語話者に、判断文の主題の「は」を「が」とする誤用と従属節内の主語「が」を「は」とする誤用が多いと述べている。Yagi(1992)[JFL]は、中級の英語話者38人の作文資料を基にして、助詞の使用状況(機能別には見ていないが)を調べ、「は」(82.0%)、「に」(81.3%)、「を」(76.9%)、「が」(63.1%)が正しく使われていたと報告している。湯川(1994)[JSL]は、入学4ヵ月目の学生(初級)の作文に現れる誤用の特徴として、(1)「は」を用いるところに「が」を用いる、(2)従属節内の主語「が」の代わりに「は」を用いる、(3)格助詞「が」「を」「に」「で」などを代行する「は」の用法は難しい、の3つを挙げている。

## 2) 発話資料からの先行研究

Doi & Yoshioka(1990)[JFL]は、ハワイ大学で日本語を学んでいる1年後期8名、2年前期8名、2年後期8名に15分程度のインタビュー調査を行い、その正答率から習得状況を調べ、習得難易順で易しい方から1)「は」、2)「を」、3)「が」(目的格)、4)「が」(主格)であったと報告している。長友(1990)[JSL]は、日本語学習400時間終了者(中級前半程度)35人の作文を調査し、「は」の方が「が」より正答率が高いことを伝えている。石田(1991)[JFL]は、仏語母語話者でフランスの大学の日本語コース1年生(30人)と3年生(33人)に口頭表現テストを行った結果、「は」の方が「が」(主格)より正答率が高いと述べている。

Yoshioka(1991a)[JFL]は、3つの異なる初級レベル(J101が9名、J102が6名、J202が8名)の英語を母語とする学習者(計23名)を対象に elicitation imitation test を行った。その結果、1)文頭に現れる助詞ほどよくできていて、文末に近づくにつれてできていないこと、2)どのレベルでも「は」の方が「が」よりもよくできていること等を報告している。また、Yoshioka(1991b)[JFL]では、初級から中級にかけての学習者計70名(J101が15人、J102が21人、J201が26人、J202が8人)に対し、1) comprehension test、2) elicited imitation test、そして3) free-style interviewing を行い、1)「は」「が」の正答率がそれぞれ71.4%と69.7%で、統計的に有意差がなかったこと、2)と3)では、(易)「は」、「を」 > 「が」(subj.) > 「が」(exist.) > 「が」(obj.) (難)の implicational relationship が見られたことを報告している。しかし、興味深いことに、1)2)3)のテスト結果には統計的に有意な相関が見られなかったと述べている。これは、同じ言語項目を調べても、調査方法によって結果が異なってくる可能性があることを示唆していて、第二言語の習得研究をする者に、いろいろな角度から調査し、総合的に判断しなければならないことを教えてくれる、よい例である。

江口・他(1993)[JSL]は、初級学習者10名(タイ2名、マレーシア2名、シンガポール、パラグアイ、アルゼンチン、中国、台湾、インドネシア各1名)、中級7名(中国6名、ブラジル1名)、上級5名(中国3名、韓国、台湾各1名)を対象にし、教室内で(4コマ漫画や絵、写真を見せて説明させる)タスクを行っている時の発話を資料にして、(1)初級学習者は、「は」の使用頻度が高く、そのほとんどが主題の「は」であること、(2)中級学習者は、「は」の使用の方が「が」より多く、対比の「は」も見られるようになり、「が」は「～がある」「～ができる」「～が好き」などの文型に多く見られること、(3)上級学習者は、現象描写文の「が」、従属節内の「が」がよく見られるようになること、を報告している。



### 3) クローズ・テストからの先行研究

Russel(1985)[JFL]は、中級レベルの英語を母語とする日本語学習者(80人)に対し、御伽話の「桃太郎」を使い、「は」「が」の部分抜いたクローズ・テストを行った。被験者は実験群(Experimental group)39人(テストの数日前に45分の「は」「が」の文法解説有り)と統制群(Control group)41人(解説無し)に分け、この2つのグループ間の平均の差をt検定で調べたところ、0.1%水準で統計的に有意な差が見られた。テストの数日前に「は」「が」の文法解説が行われたということから、明示的な文法の解説が長期的にみて効果があったかどうかを見るには、テストまでの期間があまりにも短いが、この結果からは一応明示的に文法教育をする方がしない方より学習効果があると言えよう。この論文では状態述語の目的語をマークする「が」は扱っていないが、正答率の高い順から、1) (中立叙述の)「が」、94.4%、2) (主題の)「は」、77.7%、3) (対照の)「は」、71.2%、4) (総記の)「が」、41.5%、5) (従属節内の主語の)「が」、26.9%、という結果が報告されている。

坂本(1986)[JFL]は、米国のミドルベリー大学夏期日本語学校(50分授業を週20時間、10週間のプログラム)で初級から上級の学習者を対象にして、会話形式のクローズ・テストを行った。英語母語話者(77名)のみを選び、正答率を出した結果、一般的に各レベルで易しかったのは、(主題の)「は」と(状態述語の目的語をマークする)「が」、次に、(総記の)「が」と(中立叙述の)「が」、そして難しかったのは、(対照の)「は」と(従属節内の主語をマークする)「が」であった。本稿に関係が一番近いと思われる上級(6名)だけの結果を見ると、正答率の高い方から、1) (主題の)「は」と(状態述語の目的語をマークする)「が」、90%、3) (中立叙述の)「が」、67%、4) (対照の)「は」、63%、5) (従属節内の主語をマークする)「が」、60%、そして、6) (総記の)「が」、57%、となっている。初級から上級の正答率の変化を見ると、だいたいの傾向として日本語学習が進むにつれて、正答率も上がっているが、(総記の)「が」だけはほとんど変化がない、つまり、習得が進んでいないことがわかった。正答率をあげると、初級(19名)66%、準中級(16名)59%、中級(25名)63%、準上級(11名)65%、上級(6名)57%、となっている。正答率を基にして相対順位を調べてみると、(総記の)「が」は、初級では3位、準中級3位、中級4位、準上級5位、上級6位と、日本語学習が進むにつれて相対順位が低くなっている。これを見ると、習得順位に関して論じる時は、学習者の学習レベルを無視しては論じることができないことが分かる。

長友(1991)[JSL]は、日本人成人と中学生の計229名、中国語・韓国語を主な母語とする外国人日本語学習者83名に川端康成「雪国」の冒頭部分を用い、「は」か「が」を入れるクローズ・テストを行った。その結果、日本語母語話者の間でも、系統的な可変性が観察され、「が」の部分、「が」「は」の揺れる部分、「は」の部分と三分化されていることが分かった。これを前提とし、日本語学習者による「は」「が」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Systematic Variation Model (SVMM)を提唱した。また、母語別に日本語母語話者との相関係数を求めると、日本人と韓国人(29名)の相関が0.81と高く、日本人と中国人(32名)の相関が0.5で、日本人と日本語学習者(83名)が0.72であったことから、中国人学習者よりも韓国人学習者の方が日本人の系統的な可変性に近づいていることを実証している。自由度は報告されていないが、恐らく1%水準でもこれら3つの相関は統計的に有意な相関が出ていると察せられる。また、有標性(markedness)との関連でも習得を実証的に論じている点も大いに評価される。

花田(1993)[JSL]は、中国語話者(48名)、韓国語話者(22名)、そして、欧米語話者(15名)を対象にし、クローズ・テストを行った。在日期間別(1年未満、1年-3年、3年以上)に分析した結果、(1)韓国語話者は在日期間にかかわらず最初からよくできる、(2)欧米語話者については、「従属節内の主語」以外の用法の正答率は在日期間と比例する、(3)中国語話者の場合、在日期間と習得率は比例しない、ということが分かった。特に、今までの常識的な予想と反する結果が出ている中国語話者について少し詳しく紹介すると、在日期間が1年

未満の者(29名)と1年-3年の者(18名)を比べた場合、前者の平均正答率が70%、後者が62%に落ちている。用法別に前者後者間の正答率(%)を見てみると、主題(85-->83)、対照(73-->40)、総記(60-->38)、中立叙述(79-->69)、状態述語の目的語(99-->92)、従属節内主語(34-->40)、未知・既知(72-->72)、と正答率が下がっている。これは、どうい理由によるものか分からないが、我々日本語教育に従事する者が一般的に持っている「学習・滞在期間が長くなるにつれて、学習者の日本語運用能力(文法能力も含めて)もつく」という考え方に真っ向から挑戦するもので、この点は今後大いに実証的な研究を積んで明かにしていきたい。また、最後に、花田はこの中国語話者の結果から「単に日本での日常会話の経験だけでは「は」「が」を習得できない」とまで述べている。

長友・他(1993)[JSL]は、初級日本語学習者4人(英語話者3人、デンマーク語話者1人)の8ヵ月間の記録(日記、テスト、日記についてのインタビュー、教師との自由会話の録画テープ)を取り、縦断的研究を行っている。助詞「は」と「が」については10回分の穴埋め形式の助詞テストからの結果を報告し、「は」を使用すべきところでの正答率が82.5%(188/228個)、また、「が」を使用すべきところでの正答率:70.2%(59/84語)だったと述べている。(機能別正答率は明かにされていない)

Sakamoto(1993a、1993b)[JSL]は、英語を母語とする初級者(11名)、中級者(8名)、上級者(11名)、そして、坂本(1994a)[JSL]では超上級者(7名)も加えて、会話形式のクローズ・テストを行っている。初級者、中級者、上級者に対して、日本留学期間の9月から翌年の5月までの間に、間を3ヵ月、5ヵ月おき合計3度(初級者は2度)行っており、横断的研究でありながら同時に縦断的研究とも言えよう。また、従来の正答率(accuracy)を持って習得状況を推測していた方法に加えて、学習者自身の助詞使用に関する、心理学的尺度の確信度(confidence)も導入し、一歩突っ込んだ習得状況を調べている。全体的な傾向としては、学習者の学習レベルが進むと、正答率も上がっている。教室での授業効果が最もあったと解釈されるのが、対照を表す「は」であった。これは、3度目に行われたクローズ・テストの結果、中級者の正答率(90%)が上級者(70%)、超上級(74%)よりもはるかに高いことから窺われる。また、各レベルにおける難易度階層も示している。全体として大まかに初級から上級までをまとめると、主題の「は」と状態述語の目的語をマークする「が」は易しく、対照の「は」と従属節・関係節内の主語をマークする「が」は難しい。総記の「が」と中立叙述の「が」はその中間に位置する。超上級においては対照の「は」(70%の正答率)以外は、ほとんど90%以上の正答率でかなり習得が進んでいると言える。確信度に関しては、ほとんど変化のない用法と僅かに上がっているものと、(幼児の母語獲得過程にはときどき見られるものだが)U-Shape型の変化を見せるもの、の三種類があった。正答率と確信度の相関を調べた結果、統計的に1%水準、5%水準(共に自由度4)で有意な相関が見られる時期と有意な相関が見られない時期とがあり、学習が進めば正答率も確信度も両方共順調に上がる、とは一概に言えず、言語習得の複雑性、多様性を再確認させられたこと等を報告している。

## 6. 誤用例と考察

### 6. 1 コソア

#### 6.1.1 本調査における分類

金水・他(1989,p.1)は「日本語の指示詞をマスターするためには、3次元にわたる学習が必要となる」と述べているが、本調査ではこれと堀口(1990)の分類(\*の部分)を基に以下のような枠組みを設定した。

##### (1) コ・ソ・アの系列による分類:コ・ソ・アの使い分け

コ(近称)話し手の近くにある対象を指し示す。

ソ(中称)聞き手に属する対象を指し示したり、コヤアでは指せない対象を指し示したりする。

ア（遠称）話し手から遠くにある対象を指し示す。

\*対象に対する話し手の気持ちがどうであるか

コ・ア：強烈指示：強い関わりの気持ちがある。

コ：身近な存在として対象を捉えた場合

ア：遥かな存在として対象を捉えた場合

ソ：平静指示：かかわりの気持ちを特に持つことなく対象に即して穏やかに中立的に指す。  
聞き手への配慮から自己を抑制する。

(2) 用法による分類：現場指示／文脈指示／知覚指示／観念指示／絶対指示

現場指示：話し手、聞き手が見たり、触ったりできる「現場」の対象を示す場合

文脈指示：談話や文章によって持ち出された「文脈」上の対象を指し示す場合

\*知覚指示：他にその実態を示すことなく自分が知覚している事物を指す用法

内省、独白にはアやコが多用され、ソはない。

身振りなどで他にその実態を示しつつ、自分が知覚している事物を示す用法は「現場指示」である。

\*観念指示：他にその実態を示すことなく自分の観念の中にある事物を指す用法

内省、独白に多い。ア（その指示対象が遥かな存在）が圧倒的に多い、次にコ（その指示対象が身近な存在）が多く、ソ（その指示対象が不明、不確かなもの）は少ない。

「文脈指示」も観念の中にある事物を指すという点では同じであるが、その実態が文脈に明示されている場合を言う。

\*絶対指示：指示対象が常に定まっていて、絶対的にそれを指す。

例）名古屋よりあちら、その町、この前、これまで

(3) 各系列における語形による分類：例えば、コ系の中で「この」か「こんな」の選択の問題

これ／それ／あれ：物事（人、もの、事柄、時間など）を指し示す。

このX／そのX／あのX（Xは名詞）：物事（人、もの、事柄、時間など）を指し示す。

ここ／そこ／あそこ：場所

こう／そう／ああ、こんなふうに／そんなふうに／あんなふうに：

動詞を修飾して、動作・作用の様態（仕方・進み方）を指し示す。

「発言・思考を表わす動詞」を修飾すると、発言、思考の内容を表わす。

こんなX／そんなX／あんなX（Xは名詞）：

{こ／そ／あ} によって指し示される物事と同じ性質・特徴を持ったX  
という意味を表わす。

こんなに／そんなに／あんなに：

形容詞を修飾してその性質・状態の程度が大きいこと、動詞を修飾してその動作に関わる量が大きいこと、連用修飾語を修飾してそれが表わす様態の程度・量が大きいことを表す。

### 6.1.2 結果と考察

実際に観察されたのは (1) と (3) の分類における誤用であった。3人の合計で17例の誤用が観察された。

1) 系列の違い：8例の誤用があった。

1.ソ系を使うべきところにア系を使用（ア→ソ）

それぞれ、A（1例）、B（2例）、C（2例）に観察された。

(A) 高い。物価が高いし、値段ね。びっくりそのものですね。一番印象に残っているのはあれ

[→それ] ですね。

- (B) (最初の日本語の先生) すごく期待してくれたから、私もどんどんどんどん伸びたわけなんですね。あの方 [→その方] は [→が] どうして印象に残ったかと・・
- (B) ようく指導してくれたんですよ。いつも、この、同じ先生だったんですよ。あの人 [→この人/その人] が [→は] 神風の人だったんですよ。
- (C) 言葉が分かんなかった。<そんな違いましたか?>ええ。と言いますのはね、学校では、私たちはいつも、こう、例えば、食べますとか、読めますとか、こう、割と丁寧に話したでしょ。で、あそこ [→そこ] 行った時にね、そんなのはまず、全部省略してしまうし、・・・
- (C) それは、最初、まあ、私と一緒に勉強した人が大変だ大変だと思ひ込んでしまったく覚えなかった人がいたわけです。こう、思ひ込み、あの人 [→その人] の場合は思ひ込みだったと思う。

この誤用は迫田のB)の誤用に当たる。迫田は上級においてもソ系を使用すべき場合にア系を使用する傾向があり、ここに大きな問題があると指摘していたが、超上級においても依然としてこの傾向が続いていることが分かる。ア系を使用する時は、聞き手が知っていることを指す時であるが、超上級話者でも、時として聞き手の持っている情報を配慮することを忘れてしまうようである。迫田はアの正用の用法(対話者同士の共有体験・知識)がほとんど増加していないと述べており、アの使用に問題があるとしている。本調査では、3人の被験者に観察されたことから、対話者同士の非共有体験、知識に、ソ系を使うということがまだ習得されていないということが言える。

## 2. コ系を使うべきところにソ系を使用 (ソ→コ)

Aに1例観察された。

- (A) <日本人に是非この習慣は真似てもらいたいとか、面白いからやってほしいとか、そういうのはありますか。>それ [→これ] というものはないんですね。

## 3. ソ系を使うべきところにコ系を使用 (コ→ソ)

Bに1例観察された。

- (B) ちょこっと行ってもまた神社とかお寺が出てくるわけなんですけど、こんな [→そんな] ところでうろうろ歩いてですね。

## 4. ア、コ系を使うべきところにソ系を使用 (ソ→ア、コ)

Cに1例、観察された。

- (C) あ、また一つ覚えた。ああ、それ [→あれ/これ] も読める、そういうのが面白かった。

## 2) 語形の違い:

コ・ソ・アの使い分けは正しいのであるが、形態的に異なるものを選択してしまう誤用が5例あった。

### 1. ソ系列においてBに1例、Cに2例観察された。

- (B) 自分の、わが身をどこへ投資していくかということを考えれば、まあ、その [→そんな/その] ところなんですね。
- (C) まあ、普通でもですね、いろんな辛い経験もありますよね。で、じゃ、そういうのがある

から、常にそれに [→そう] 思い込んじゃって、もうどうしようもなくなってきた場合に、もう本当にどうしようもないでしょう。

(C) (子どもが自分を呼ぶ時に) なんで私をそんなに [→そんなふうに] 呼ぶんですか。

独語話者Cは動詞を修飾する指示語の使い方に問題がある。

2.コ系列においてAに1例、観察された。(この→こんなに)

(A) 自分は日本人じゃないからね、溶け込めないというか、やっぱりこの [→こんなに] 長い間やっても、時々自分は別人だというか、別の世界に動いているという感じがしますね。

3.ア系列においてCに1例、観察された。(あそこ→あれ)

(C) あの、日本語で「前向きになって」という言い方がありますね。<はい>政治家がよく使うんだけど。あそこ [→あれ] はあまり意味がないと思うけど。

3) その他にイディオムの誤用としてBに3例、「あれこれ」というべきところを「これあれ」としてしまった誤用(これあれ→あれこれ)が観察された。この誤用は個人的なものと考えられる。

(B) これもあれも [→あれもこれも] 色々ありますが。

そして、「その」という指示詞を使うべきところを使わなかった誤用(φ→ソ)が、Cに1例、観察された。

(C) で、最後に彼が、じゃ、これから家に来て泊まってくださいと、いくらでもいいから、ね。<はい>で、まさかと思ったんですね。で、晩で [→その晩は] その形で [→それで] 終わる、あの、別れて。で、彼が帰った。自分の家へ帰った。

本調査では、超上級話者に17例の誤用が観察された。ソ系を使うべきところをア系を使用した(ア→ソ)誤用は、3人に共通に観察されたことから習得が難しいものの一つと言える。しかし、その他は被験者一人に1回だけの誤用が観察されただけであり、1回ではたまたま出た誤用なのか、その人の特有の個人的な誤用なのかどうか、判断できかねる。

## 6. 2 テンス・アスペクト

### 6.2.1 本調査における分類

砂川(1986)を参考に、日本語のテンス・アスペクトの分類表を作成した。なお本研究において、テンスとは、ある時点を基準として、ある事象のその時点に対する時間的前後関係を表すための形式、アスペクトとは、ある事象のとらえ方を意味する。

		名詞+だ	
静的述語		ナ形容詞+だ	
		イ形容詞	
述語		静的動詞	状態動詞
			形容詞的動詞
動的述語	動的動詞		継続動詞
			瞬間動詞

- (a) 静・動的述語—1.名詞 「-da」—普遍の真理 (例) 1週間は7日ある。  
 2.ナ形容詞 「-da」  
 3.イ形容詞 「-i」  
 4.静的動詞 「-(r)u」  
 5.動的動詞 「-(r)u」
- (b) 静・動的述語—1.名詞 「-da」—現在の習慣・繰り返し (例) 毎日、学校に行く。  
 2.ナ形容詞 「-da」  
 3.イ形容詞 「-i」  
 4.静的動詞 「-(r)u」  
 5.動的動詞 「-(r)u」
- (c) 静的述語— 1.名詞 「-da」—未来の状態 (例) 明日、妹は家にいる。  
 2.ナ形容詞 「-da」  
 3.イ形容詞 「-i」  
 4.静的動詞 「-(r)u」
- (d) 静的述語— 1.名詞 「-da」—現在の状態 (例) 今、妹は家にいる。  
 2.ナ形容詞 「-da」  
 3.イ形容詞 「-i」  
 4.静的動詞 「-(r)u」
- (e) 動的述語— 動的動詞 「(r)u」—未来の出来事 (例) 明日、学校に行く。
- (f) 静・動的述語—1.名詞 「-datta」—過去の習慣・繰り返し (例) 毎日、学校に行った。  
 2.ナ形容詞 「-datta」  
 3.イ形容詞 「-katta」  
 4.静的動詞 「-ta」  
 5.動的動詞 「-ta」
- (g) 静的述語— 1.名詞 「-datta」—過去の状態 (例) 昨日、妹は家にいた。  
 2.ナ形容詞 「-datta」  
 3.イ形容詞 「-katta」  
 4.静的動詞 「-ta」
- (h) 動的述語— 動的動詞 「-ta」—過去の出来事 (例) 昨日、学校に行った。
- (i) 動的述語— 動的動詞 「-ta」—完了 (例) もう学校に行った。
- (j) 動的述語— 動的動詞 「-te iru」—現在の習慣・繰り返し  
 (例) 毎日、学校に行っている。
- (k) 静的述語— 静的動詞 「-te iru」—現在の状態 (例) この機械は優れている。
- (l) 動的述語— 継続動詞 「-te iru」—現在の動作の継続 (例) 本を読んでいる。
- (m) 動的述語— 瞬間動詞 「-te iru」—現在の結果の残存 (例) 電気がついている。
- (n) 動的述語— 動的動詞 「-te ita」—過去の習慣・繰り返し  
 (例) 毎日、学校に行っていた。
- (o) 静的述語— 静的動詞 「-te ita」—過去の状態 (例) この機械は優れていた。
- (p) 動的述語— 継続動詞 「-te ita」—過去の動作の継続 (例) 本を読んでいた。
- (q) 動的述語— 瞬間動詞 「-te ita」—過去の結果の残存 (例) 電気がついていた。

### 6.2.2 結果

「-(r)u」「-ta」「-te iru」「-te ita」の誤用は14例見られ、これを分類表に従って分けた。なお、1つの誤用について2通りの正用が考えられる場合があったため、それらを含めて計16例が用法別に分類されている。

(d) 静的述語—「-(r)u」—現在の状態—名詞（1例）

- (C)（日本語での誤解について）一つは、あの、まあ、東北の話でした [→です] けど、僕が、泊まった、泊めてもらった家におばあさんがいたわけ、いたんですけど、その人の話最初はほとんどわからなかったんですね。

(f) 静・動的述語—「-ta」—過去の習慣・繰り返し—動的動詞（2例）

- (C)（自分の過去の勉強法について）新聞でも必ず日本の新聞読みます [→読みました] よね。あるいは、ほとんどそれだけ読みます [→読みました] 。

(g) 静的述語—「-ta」—過去の状態—ナ形容詞（1例）、静的動詞（4例→否定形3例）

- (B) 学生時代に行ったわけなんです、田舎町だなと思ったね。ただし、お城とかきれいです [→でした] よ。
- (C)（下宿が）半年かかって、やっと決まったんです。半年かかったんです。まあ、それも、まあ、いろいろ問題がある [→あった] んですけども・・・
- (C) <特別に自分の勉強法とかありましたか>いや、もうない [→なかった] と思いますね。
- (C)（著の話）その前に全然使ったことない [→なかった] ですよね。
- (B)（印象に残った先生の話を話した後）考えたことはない [→なかった]、でも、今、先生の方から初めてそんな質問されたわけなんです、平針先生の顔がすぐにうかんできます [→きました] ね。

(h) 動的述語—「-ta」—過去の出来事—動的動詞（否定形1例）

- (B)（名古屋駅は）東京駅と比べても、まあそんなに変わってなかった [→変わらなかった] んですね。

(l) 動的述語—「-te iru」—現在の動作の継続—動的動詞（1例）

- (C) その時、あれは50年です。57年でしょうかなあ。日本はちょうど、こう、成長した [→成長している/いた] ところなんですね。それで、そういうことについて話した。いろいろ大使館あたりから文献をたくさんもらってそれを読んで、まとめて・・・。

(m) 動的述語—「-te iru」—現在の結果の残存—動的動詞（1例）

- (B)（学園紛争時代の学生の考え方）その考え方がちゃんとした [→ちゃんとしている/いた] かどうか別ですよ。

(p) 動的述語—「-te ita」—過去の動作の継続—動的動詞（4例）

- (B) 本日の読売新聞を読んだ [→読んでいた] わけなんです
- (B) 帰りの電車で私が [→は] 読売新聞を読んでいる [→読んでいた] んですね。
- (C) 私はその当時、あの、役場の方で、あの、戸籍調査した [→していた] わけなんです。
- (C) その時、あれは50年です。57年でしょうかなあ。日本はちょうど、こう、成長した [→成長している/いた] ところなんですね。それで、そういうことについて話した。いろいろ大使館あたりから文献をたくさんもらってそれを読んで、まとめて・・・。

(q) 動的述語—「-te ita」—過去の結果の残存—動的動詞（1例）

(B) (学園紛争時代の学生の考え方) その考え方がちゃんとした [→ちゃんとしている/いた] かどうか別ですよ。

### 6.2.3 考察

テンス・アスペクトの誤用については、テンスの誤用が9例、アスペクトの誤用が5例あり、テンスの誤用の方がアスペクトの誤用より多かった。日本語のレベルが上級以下の被験者を対象とした先行研究では、テンスの誤用が早くから見られなくなるのに対し、アスペクトの誤用は学習者の日本語レベルが上がっても見られることが報告されていたが、本調査ではそれとは逆の結果が出たことになる。中でも、「-ta」形を「-(r)u」形で表す誤用の方が「-(r)u」形を「-ta」形で表す誤用よりもかなり多く、前者が8例、後者が1例あった。また、アスペクトの誤用については、「-te iru/ta」形を「-(r)u/ta」形で表す誤用（「欠」）が4例、「-(r)u/ta」形を「-te iru/ta」形で表す誤用（過剰使用）が1例で、誤用数は少ないものの、猪崎（1994）の報告と同じく過剰使用による誤用より「欠」による誤用の方が多かった。

被験者の誤用を用法別に見ると、最も多かったのは過去の状態を表す「-ta」で、計5例見られた。次に多かったのは過去の動作の継続を表す「-te ita」の誤用である。この用法は先行研究でも誤用の多かったことが報告されているが、超上級者でも計4例見られ、日本語のレベルがかなり高くなっても間違え易いと言える。先行研究では他に、結果の残存を表す「-te ita」、現在の動作の継続を表す「-te iru」、状態を表す「-te iru/ita」も習得が難しいと報告されているが、超上級レベルの被験者には、これらの用法の間違いはそれほど見られなかった。

超上級者はアスペクトよりテンスの間違い、特に過去形を用いるべきところで現在形を用いる間違いが多かった。上級以下を対象とした調査ではテンスの方が早く習得されるのに対し、超上級でこのような結果になったのは、日本語では過去のことで現在形で表すことができる場合があるからだと推測される。

もう薄暗くなった畑で、かがみこんで野菜を採っていた母の耳に、突然赤ちゃんの激しい泣き声が聞こえてきました。大急ぎで家かけ戻ってみると、眠っていたはずの赤ちゃんがいつ這い出してきたのか、囲炉裏に落ちているのです。夢中で抱き上げたときには、もう、赤ちゃんの左手が、真っ赤に焼けただれていました。これは、野口英世が二つの時のことです。

(Soga 1990, p.100)

上の例では、過去のことを表すのに過去形と現在形が併用されているが、特に違和感はなく、現在形でも十分過去の出来事表せることが分かる。しかし、このような現象には制約があり、ある過去の出来事がまとまった談話の中での主な出来事である場合は、「-ta」形で表される傾向にある(Soga 1983, 1990)。母語話者はそのような使い分けを無意識のうちにしているが、超上級者はその点を習得していないために誤って「-ta」形を使うべきところで「-(r)u」形を使ってしまおうと考えられる。

テンス・アスペクトの誤用はいくつか見られたが、1人約1時間のインタビュー3時間分で14例というのは、決して多いとは言えないだろう。

### 6.2.4 その他の誤用

1) 「引用節+思う」におけるテント・アスペクトの誤用（2例）

(C) (押入の使い方について) それはやっぱり、家を本当にものすごく大きくすることがで



- きるから、良かったなあと思うんです [→良いと思ったんです]。  
(C) (子供の時、下校中よく喧嘩していたことについて) よくあんなことやったんだなと思っ  
たんです [→やっていたなと思います] ね。

## 2) 「のです」構文におけるテンスの誤用 (1例)

- (C) 大人になったような学生が割といたんですね [→いたんですね]

## 3) 従属節におけるテンス・アスペクトの誤用 (2例)

- (C) 突然、みんなが集まる会合があった時に、もう、あ、ちゃんと覚えない [→覚えていない]  
のに、行かなければならないということになっちゃって、ちょっと恥ずかしかったな。  
(C) (自分の国の格闘技について) 衣装を着ている [→着た] ままでやっているんですね。

## 4) 「-te kuru」に関わる誤用 (テンス—2例、アスペクト (過剰使用) —3例)

- (B) 自分でも勉強すればするほど、そういうのはわかってくる [→わかってきた] わけです  
ね。  
(B) (印象に残った先生のことを話した後) 考えたことはない [→なかった]、でも、今、  
先生の方から初めてそんな質問されたわけなんです、平針先生の顔がすぐに浮かんで  
きます [→きました] ね。  
(B) 名古屋に来る前に軽井沢知ってきた [→知っている] わけなんです。  
(C) 新しい表現の仕方とか、単語、本当にこう、例えば、手紙を書くときに使えるような単  
語、やっぱり、そこで覚えてくる [→覚える] のね。  
(C) しかし、気づかないうちに、こう、単語とか覚えてきちゃって [→覚えちゃって]、そ  
して、こう世間を歩く時に、「あっ、これも分かった」とか、こう、常に新しい発見が  
できる。

## 6. 3 助詞

ここでは、「は」と「が」の誤用を中心に述べるが、他の助詞の誤用も参考程度に挙げて  
おく。まず、用法の分類の際には挙げなかったが、文脈上、または構文上、助詞を使用しない方  
がよいと思われる場合もある。

### <×>

[→×] で示されるものは、[×] のところには普通は助詞が使われないことを表す。  
「は」が使われているが、ない方が自然なものが2例見られた。どちらも独語話者Bの発話から  
である。

- (B) (日本の電柱の多さ) そこには [→×] 私が [→は] 一番驚きましたよ。  
(B) ドイツはもうずっと、私も子供の時から [→×] そうなんですよ。

次に「が」が使われているが、ない方がいい例として2例。

- (B) ものすごい動機付けがあって、自分としてはどうしても私が [→×] 早く日本語を知りた  
い。(日本語を) 使うわけですから。これからずっと将来過ごしたいということですし。  
(C) あの、最近、僕が [→×] 気がついたんだけど、言われて気がついたんですけども・・・

動詞の直前に来る助数詞には普通、助詞「は」「が」は使わないが、独語話者Cの発話にだけ2例だが、見られた。

(C) 友達が三人が [→×] いたのね。

(C) 同じクラスに12人が [→×] いたんですけども、みんなに通じるほかの言葉がなかったわけです。

「を」の例が1例Aの発話から見られた。

(A) 一人か二人を [→×] 見つけて、1週間か1日1回ぐらい自分の間違いを直してもらった方が上達にいいんじゃないかと思うんです。

その他の助詞では「で」を使用した誤用が2例あった。

(B) 人生の半分以上は日本ですから、面白い習慣があるだろうか。正直なところで [→×] 思い出せないね。

(C) 細かいところに於てかなり違う点があるんですけど、見たところで [→×]、結構似てるんだな。

## 〈は〉

### 1) 主題・トピックの「は」

旧情報を表わす既知の名詞は、主題を表わす「は」でマークされるが、圧倒的に多かったのは「は」を使わなければいけない文脈のところに「が」を使った誤用である。独語話者のBとCにそれぞれ15例と3例見られた。英語話者Aの発話にはこの種類の誤用は見られなかった。先行研究を振り返ると、どの先行研究にも主題・トピックの「は」は割と習得しやすいと報告されているが、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。ここでは特に独語話者のBの発話に顕著に現れたが、同じ独語話者のCにはあまり見られなかったことや英語話者のAには全く見られなかったことからして、超上級レベルになると母語の違いより個人差の方が大きく出てくるのかもしれない。筆者の1人は先日、同じ超上級レベルと思われる英語母語話者の日本語による1時間ほどの講演を聞く機会に恵まれたが、助詞の誤用で特に目立ったのはこの誤用であった。このことも考慮に入れると、談話の流れの中で正しく主題・トピックの「は」を使うことは結構難しいのではないかと推測される。

(B) わたしが [→は] 家にいて読書が好きだったのですね。

(B) ようく指導してくれたんですよ。いつも、この、同じ先生だったんですよ。あの人 [→この人] が [→は] 神風の人だったんですよ。

(B) まあ、ドイツ人が [→は] よくきちんとしていると言われますし、日本人が [→も] 同じ様なことなんですね。

(B) 日本人が [→は]、あの、よく「東方のプロシア人」と言われますね。

(B) (日本の電柱の多さについて) そこには [→に] 私が [→は] 一番驚きましたよ。

(B) (電車の中で) 私が [→は] 座っていたわけなんです、前に、方 [→ある方] が立って、ずっとじろじろと見てるわけなんです。

(B) (話せる現代語について) 現代の、私が [→は] たまたまイタリア語なんですけれども、現代のラテン系の言葉一つ知っていれば、他の言葉ほとんどわかります。

(B) <何か国語ぐらいお読みになれますか。>読む [→読める] 言葉が [→は、なら] いくらでも。古代言語がギリシャ語、ラテン語、現代言語がドイツ語、英語、イタリア語、フ

ランス語・・・。

- (B) (誤解に関しての話) 曲がって伝わっていくか。本人に [→の意図に] 反してですね。まあ、そのことが [→は]、それが [→は]、変わらないでしょうねえ。文化的な違いですから。
- (B) 日本人と話す、そして、なるべくたくさん読む。これが [→は] もちろん最初は大変なんですけれども、私が [→は]、今、いろいろなイタリア語を使っていませんですね。ほとんど使う機会がないわけなんです。
- (B) ご存じのように、イエズス会が [→は] 非常に個人主義的な修道会でありまして・・・。
- (B) 先生が [→は] 大学も熊本大学でしたか。
- (B) それ以外の遊びが [→は] 仲間といっしょですね。仲間たちといっしょに、何か、戦争をやったりとか・・・。
- (B) 当時、南山が [→は] 決してまだ今のような大学ではありませんでしたね。
- (B) ビザンチン帝国が [→は] ご存じのように1430、あの、51年まで続いたわけなんです。
- (C) それは疲れたという意味なんです。＜方言ですね。＞そうです、そうです。＜意味が違いますね。＞で、私が [→は] もちろん、その、恐ろしいとかね、おっかないとかね、そういうようなこと考えたのね。
- (C) 南山の特徴かもしれませんね。やっぱり、ここに入るとる人達が [→は] あんまり、こう、ものすごく努力して入った人がいても、比較的、もう、当然、名古屋、南山に来ると思っっている人が多いんでしょう [→多いでしょう]。
- (C) 例えば、私が [→は] 本当、日本のことを中心にして、勉強 [→研究] しているんですけど・・・。
- (C) あの頃にいた学生と今の学生が [→は]、ものの考え方が違ってたと思うんですね。

## 2) 対照の「は」

対照に関しては、はっきりと比べているものが発話上出ている場合と、談話の流れから判断しないと分からない場合があり、なかなかこれが対照の「は」だ、と判定を下すことは易しくないが、話の流れから対照の意味合いが強く出ていると思われたものをここでは挙げておく。日本語母語話者の場合、前に来る名詞などをやや強調して話す傾向があり、割と判定しやすいのだが、超上級においてはそれがそのまま当てはまらないこともあり、最終的な判定は文脈に依存した。三者とも対照の「は」を普通使うところで使わなかったり、代わりに「が」を使っている誤りが見られる。

- (A) 昔は観光客が多くて、最近 [→最近は] 働きに来る人が多い。
- (B) 文化系大学としては一応の完成を見ているわけなんですけれども、これでいいと私が [→は] 思いませんね。
- (B) (日本に長く住んで、性格の上でいろいろと変わった点はあるが) 核心、その、それ自体が [→は] 変わらないと思うんですが。
- (B) (昔の日本語学習者と比べて) 今の別科生が [→は] もっとですね、会話など実用的な日本語で、もっと発達が速いと思うんですね。
- (B) (外国人で日本語を読む人が少ないことに関して) 楽に小説を読むとか、新聞を読む人が [→は] 更にはない。
- (C) 日本語を教えてくださいました先生の紹介で行ったんですけど、それは、なかなか、少なくとも僕が知っている学生が [→は] いなかったです。
- (C) 昔僕らが使っていた言葉がなくなったし、それから、今使われているものが [→は]、私たちが全く使わなかったものが多いんです。
- (C) もう一回日本の漁村を調査したいんだ。＜漁村でどういうことを？＞ああ、本当が [→は]

何でもいいわけですけども・・・

- (C) (自分の名前の呼ばれ方について) 知らない子供、小さいのが [→は]、まあいいですけども、もう小学生ぐらいになってくると嫌なんですよ。
- (C) (日本人の会合などに) 民族学をやってる人たちに [→には] まず呼ばれないですよ。

以上、主題の「は」と対照の「は」について見てきたが、英語話者Aに関してはほとんど誤用が見られなかった。一方、独語話者のBとCは共に両用法に誤用が見られた。「は」を使わなければならないところで、「が」を使った誤りが圧倒的に多かったが、これは、多くの先行研究でも言われていることの1つである。ただ、超上級日本語話者に関しては、この調査の結果だけから見ると、母語によって誤用の出現数に大きな差が見られるが、個人差による可能性もあり、即断は避けなければならない。このレベルの被験者を増やすことによって今後明らかになるであろう。

## 〈が〉

### 1) 総記の「が」

5. 4で説明した総記の例は、典型的な例だが、そういう誤用は見られなかった。ここで見られたのは、どちらかという文脈上、新しい情報 (new information) というよりも、そこに談話の流れから焦点 (focus) が置かれるような使い方である。つまり、一口に総記と言っても、「だれ」「どこ」などの疑問詞を含む疑問文に使われる「が」(例、だれがそう言いましたか。) やその答え(田中さんがそう言いました。) に用いられる基本的な「が」の使い方は、もうこのレベルでは問題ではなく、文脈上、焦点を置かなければならないようなところでの「が」の使い方が問題であるようだ。2人の独語話者にはそれぞれ一例だけ、「が」を使わなければならないところで「は」を使った誤用が見られた。しかし、クローズ・テストを用いて、英語話者の中級者を調べた Russel(1985)と初級から上級まで調べた坂本(1986)、そして欧米語話者と中国語話者(韓国語話者も調べたが、すべての項目でよくできているのでここでは省く)を調べた花田(1993)などの、この総記に関する正答率は、どれもあまり高くないことから考えて、学習歴2、3年の話者にはどちらかという難しい用法に入ると思われる。しかし、超上級においてはこの誤用の出現数は非常に少ないことが分かった。独語話者Cの発話には不注意からだと思われるが「が」の代わりに「に」を使った誤用も1例見られた。

- (B) (日本で一番印象に残っているのが最初の日本語の先生であるということについて) すごく期待してくれたから、私もどんどんどんどん伸びたわけなんですよ。あの方 [→その方] は [→が] どうして印象に残ったかと言うと・・・
- (C) 私の一番関心あるのは、民間信仰なんですよ。〈民間信仰・・・〉ええ、と言いますのは、宗教は、その、まあ、小さい社会の人達の生活においてどういうふうに生きて来るか、ということは [→が]、関心のところ [→関心のあるところ] なんですよ。
- (C) (宿泊の世話をしてくれたおじさんとの関係) あ、その住民課の若い人に [→が]、そのおじさんの息子だったんです。

### 2) 中立叙述の「が」

眼前で起こっている事柄を聞き手にそのまま伝える(例、あっ、雨が降っている! いやだねえ。) のが、最も基本的な使い方だと思うが、ここではそのような単純な使い方の誤用は見られなかった。話し手が聞き手にとっては新しい情報だと思って説明しているような文での誤用が独語話者Cに2例だけ、見られた。いろいろな母語話者の発話資料を分析した江口・他(1993)では現象描写文(本稿の中立叙述の文に相当)がよく見られるようになったのは上級になってからであると報告されており、また英語母語話者に対してクローズ・テストを行った坂本(1986,1994)、

Sakamoto(1993a, 1993b)の調査結果を見ると、中立叙述の「が」は初級から上級になるにつれて、正答率は全体的に上がっているが、他の用法の正答率と比べた場合の相対順位は逆に下がっている(初級2位、中級3位、上級4位)ことが分かる。ただ、英語母語話者でもクローズ・テストによって中級日本語学習者を調査したRussel(1985)の結果は他と異なり、中立叙述の「が」が最も正答率が高い(もちろん相対順位も第一位)という報告をしている。同じクローズ・テストでも文章形式か会話形式かで中立叙述の「が」の正答率、相対順位がこれほど異なると、Yoshioka(1991b)が述べているように、資料の収集方法によって異なる結果が出る可能性があり、いろいろな角度から複合的、多角的に調査をし、判断する必要がある(鎌田、1995)。

(C) 日本にもあると思うけど、こう、村は [→が] ね、2箇所に分かれていたんですよ。こう2つのかたまりがあったんですよ。

(C) わかったと思ったのに、実際に後で話を聞くとわからなかったなということに気がついたの [→こと] は [→が] 多かったんですね、割と。

### 3) 状態述語の目的語をマークする「が」

状態述語の目的語をマークする「が」の誤用は1例も見られなかった。坂本(1986,1994)、Sakamoto(1993a, 1993b)でもこの用法の正答率は非常に高く、相対順位も初級から上級まで常に上位(ほとんど1位)を占めていることから、この「が」の用法は習得しやすいことが分かる。

### 4) 従属節内の主語をマークする「が」

従属節、関係節内の主語をマークするには「が」を用いるが、「は」を用いた誤用が英語話者Aに1例、独語話者Cに3例見られた。この誤用は、初級から上級までの被験者を調査した先行研究でも多く指摘されている(荒張1982; Russel 1986; 佐藤1989; 市川1989; 坂本1986, 1994; Sakamoto 1993a, 1993b; 花田1993; 湯川1993)。しかし、超上級者を調査した坂本(1994)、Sakamoto(1993b)では、この用法の正答率は、状態述語の目的語をマークする「が」の正答率と同じく最も高かったと報告している。これらの研究から推測すると、10年以上前に荒張が述べているように、読解量の多さがこの用法の習得に影響している可能性があるという指摘は、今でも十分に耳を傾けるに値する鋭い指摘である。

(A) 東京はそういう感じはしないですね。僕、東京あんまり行かないんですが、外国人は [→が] 東京を歩いてもうほとんどの人が振り向きもしないし・・・。

(C) 家の作り方なんですよ。僕は [→が] 思うのは、押入みたいなものは非常に便利だなと思うな。

(C) できれば、ちょっとこう、比較というような目的でもう、あの、漁村あるいは、それは [→が] だめだったら、今まで東北の方を中心にしてやっているんですから [→んで]、こう西の方行きたいんだよね。

(C) 例えば、ある程度僕は [→が] しているのは、そのカルチャー・ショックなんですよ。

「は」を用いた誤用以外にも以下のような誤用が2例見られた。

(A) 私の生活に [→が/の] かかっていることです。

(B) 自分で [→の/が] 勉強しましたその学校には、まあ、月に1回か2回か、各地からそういう会員が戻って・・・

### 5) 「NがN」

これは少し慣用的な使い方になるので、先行研究にも本稿にも入れなかったが、同じ名詞を「が」を間に挟んで2つ重ね、話者の否定的な気持ちを表す用法である。「が」を使うべきとこ

ろに「は」を使った誤用が、英語話者Aに1例だけ見られたので、挙げておく。

(A) まあ、経済は [→が] 経済ですから、アメリカ人はあまり海外旅行しないんですが・・・

#### 〈その他〉

ここでは、「は」「が」以外の助詞-「も」「を」「に」「で」「から」「と」「の」、終助詞、そして、複合助詞-が使われるところで、他の助詞を使ってしまったという誤用を参考までに挙げておく。

#### 1) 「も」

(A) 結構いい町だと思うんですが。まあ、広い道路もあるし、公園は [→も] 少しあるし、あのう、生活のペースが [→も] 東京と比べてもう少しゆっくりしているし・・・。

(A) だから、みだれてるところは [→も] あるはある [→あることはある] んですけど。

(A) 今は [→も] 勉強する学生がいるはいる [→いることはいる] と思うんですね。

(A) 近所の中の騒音とか、日本ではその問題確かにあるはある [→あることはある] けど、何 [→何も] 言いたくないでしょ。

(B) まあ、ドイツ人が [→は] よくきちんとしていると言われますし、日本人が [→も] 同じ様なことなんですねえ。

#### 2) 「を」

(A) 日本語に [→を] 習いはじめたころ・・・。

(B) その時からずっと私が将来どこで働くかということが [→を] 当然に [→当然] 考えたわけなんですけど・・・。

(B) 例えば、新しい学部の可能性が [→を] 考えることができるんじゃないか。

(B) 読む力がつくと、言葉が [→を] まず忘れない。

(B) 上智大学で [→を] 定年なさったわけなんですね。

(B) 参加者の一人が足と手で [→を] ひっぱられて・・・。

#### 3) 「に」

(A) お巡りさんと [→に] 道案内 [→道を] 聞いたんですね。

(A) 日本人の友達と [→に] 一生懸命話しかけて、とにかく、一生懸命時間を使って、無駄のないように。

(B) 彼が、あの、神風の特攻隊に入っていて、そして、あの、彼が8月16日か17日は [→に] 立つ予定だったんですね。だから、ちょうど人生 [→命] を救われたんですよ。

(B) 国際的な雰囲気 [→雰囲気に] なるの [→なる] ようなところ・・・

(C) 先生の、何か会があって、そこを [→に] 呼ばれたんですね。

#### 4) 「で」

(C) <どうして先生をそんなに長く泊めてあげようと思ったんですか。何かの理由があるはずですよ。>ええ、それはずっと、後に [→後で] 分かったんです。

#### 5) 「から」

(C) 今、例えば、外国、外国からこういうこと勉強して来る [→勉強しに来る] 学生がいるんですけど、その人達の場合は、比較的いいです。あの、やはり最初からね、最初が [→から] 一緒に勉強して、やってきた人が呼ばれやすいわけです。

## 6) 「と」

(A) 自分の [→と] 同じ歳の、アメリカしか住んだことないアメリカ人としゃべると、ちょっと違いあるかなあと思うんです。

## 7) 「の」

(B) 文を [→の] 開始部分なんです。

## 8) 終助詞

(B) 何が難しかった [→難しかったか] と言えば・・・

(B) ドイツ語はかわったね [→な] と思います。

(B) なんって言いますかな [→ね] 。

(C) 今はほとんどないんじゃないんでしょうかな [→か/かね] と思う。

## 9) 複合助詞

(A) 近くにいた親がめちゃくちゃ怒ってね。自分の子供に [→に向かって] 怖いと言われたらね、どんな親でもね。

(C) 70年代の終わりごろここへ来たんですけども、ある意味で南山の特徴も [→でも] あるかもしれません。あの、やっぱり、ここに入って来る人達、あんまり、こう、ものすごく努力して入った人がいても、比較的にもう当然、名古屋、南山に来ると思っている人が多いでしょう。

(C) で、それは、ほとんどの人が恐らく、まあ大なり小なりというような形で経験すると思う。そう言えば、私もある程度してると思うけれども、それね、1つの経験として見た方がいいと思う。あんまり問題にしないで [→しないで]、そこからもう1回再出発の方がいい、それは、病気にも [→でも] ないし、別に自分が変だということでもないし、やっぱり、あの親離れと同じ様なことだと思うんですね。

(C) 1つの自分に [→にとって] チャレンジになるような感じですよ。

## 7. 日本語教育との係わり

ここでは、以上の分析結果から日本語教育へどのような貢献ができるかを考えてみたい。

1) 本調査では、独語話者Bには主題の「は」の誤用(15例)が多く見られたが、筆者たちの今までの日本語教育の経験から言うと、この主題の「は」というのは案外我々が思っているより習得難易度が高い、つまり難しい、のではないと思われる。最後まで誤用が残りやすいのは対照の「は」と、この主題の「は」ではないだろうか。「が」の方は、構文上の制約(状態述語の目的語の「が」と従属節内の主語をマークする「が」)があったり、新情報を担って文脈の中でのインパクトが強かったりする(総記の「が」と中立叙述の「が」)が、どちらかという「は」の方は旧情報を担ってインパクトが弱いと考えられるので、それだけ学習者に対して saliency が低

く、また、「が」が格助詞と言われているのに対して「は」は副助詞と呼ばれていることから分かるように「は」はより文脈に依存した助詞であることから、語用論的な側面での習得が進まない、なかなか習得が進まないと思われる。この主題の「は」の使い方の練習方法の一つとして、会話や文章の流れでどこをトピックとして日本語話者が話を進めているかを探し出す練習というのが考えられる。つまり、1つの文だけではなく、もっと大きな談話、文章の流れを意識した授業活動である。最近、短い談話を利用した口頭練習もかなり教科書などに見られるようになったが、このような練習をもっと教師が意識的に「は」が使われているところに学習者の注意を向けさせて行うことによって、主語の「は」の習得が進むのではないかと期待している。

2) 本調査では、過去の動作の継続を表す「-te ita」は超上級者にもまだ習得が難しいものの1つであることが分かった。これに関する練習方法として、ある時点を基準として、時間の流れの中でその事象をどのようにとらえた場合に「-te ita」が使われるのか、時間線やビデオなどを用いて教師が意識的に教え、「-te ita」が使える状況を理解させ、それを文にして表す練習などが考えられる。

3) コ・ソ・アに関しては、会話の授業において、コ・ソ・アを使わなければならないような活動を考える。教師が誤用が多いと分かっている用法を含むモデル会話を示し、学習者のペアを作り、同じような状況で学習者に会話を作らせる。また、本調査ではソを使うべきところにアを使った誤用が多かったが、これに関する練習として、以下の1と2の練習が考えられる。

1. 対話者同士の非共有の体験、知識をソで示す練習

例えば、学習者(A・B)をペアにしてお互いをインタビューさせる。AがBに相手のことをインタビューすることで、Aはソの練習ができ、今度は立場を変えて、BがAにインタビューすれば、Bがソの練習ができる。

2. 共有体験のアを使う練習

例えば、共通の話題(先生、友達、パーティ)について話し合う。

4) これは、なかなか実現できないかもしれないが、大学などで日本人(学生)の教室参加が可能であれば、ぜひ勧めたい方法である。あらかじめ、参加協力してくれる日本人に、例えば「今日は会話の中で、助詞の「が」の使い方についてだけでいいから、間違いが出たら、指摘、修正してほしい」と頼んでおき、会話の相手になってもらう。教室外で間違いを直してくれる日本人の友達がいる学習者は非常に少なく、ある程度日本語運用能力のついた上級者ほどそういう日本人の友達を欲しているということを日本語教育者は知っておく必要がある。

## 8. 今後の課題

以下に今回調査をして気づいた反省点、改良点、また今後の課題等を簡単に付け加えておく。

1) 発話資料を得るときの問題点

本調査はインタビューで発話資料を得たが、被験者にできるだけ長く話させようとして、過去の事柄についての質問が多くなったため、独話に近くなっているところがあった。そのため、インタビュアーの存在が薄れたことで、相手(インタビュアー)の知識を想定して話すという被験者の意識が低くなった。コ・ソ・アの習得状況を調べるには、何かトピックを決め、インタビュアーと話し合いをするような形式にするのがよいであろう。

2) 被験者の数

今回はたった3名の発話資料についての報告であるが、最近はかなり日本語運用能力の高い外国人も増えてきた。大人になって日本語を学んだ外国語母語話者という条件で、少なくとも各母語別に5、6名ほどは欲しいところである。

3) 用語の定義

日本語のテンス・アスペクトの習得に関する先行研究では、テンスやアスペクトの定義が不明確なものもあり、その点を明確にして調査を行なう必要がある。



#### 4) 共通点、相違点、個人差

ここでは英語話者と独語話者の資料しか見ていないが、他言語を母語とする超上級者の習得状況もぜひ調べてみたい。学習者の母語(L1)が日本語習得に影響している点はどういうところか。母語の違いにもかかわらず共通する誤用にはどのようなものがあるか。同じ母語を持つ話者の間で個人差が大きく出るものはどのような項目か。また、日本語を母語として獲得中の幼児と第二言語として日本語を習得中の学習者に共通して見られる誤用はどのようなものかなど、これからの研究課題としたい。

#### 5) 正用との比較

今回は誤用を中心に見てきたが、習得状況を語るには正用も同時に調査する必要がある。ある誤用が出た時に、果たして同じ項目に関して正用は1つもないのか。または、正用もあるのか。ある場合、どのような文脈において正しく使われているのか。逆に、どのような文脈で誤用が出ているのか、なども見なくては片手落ちになってしまう。

最後に、まだまだ日本語習得研究は、英語などの習得研究と比べると、質、量ともに大きく遅れていると言わざるを得ない。これは、日本語教育に携わる者の中で、第二言語としての日本語の習得研究に興味・関心を持つ者の数がまだ少ないということが一因であろうが、現場の教師でないといけない研究も数多くあり、今後、日本語教育者の習得研究を大いに期待したい。

#### [付記]

化石化、助詞は坂本が、コ・ソ・アは町田が、そしてテンス・アスペクトは中窪がそれぞれ担当した。

## 参考文献

- 荒張和子(1982)「作文に見られる「は」と「が」」「紀要」5、1-10頁、  
アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター
- 市川保子(1989)「取り立て助詞「は」の誤用」『日本語教育』67号、  
159-172頁、日本語教育学会
- 猪崎保子(1994)「日本語学習者の作文に見られるヴォイス・アスペクト・ムードの習得一  
ケース・スタディ」『留学生日本語教育センター論集』20、197-215頁、東京外国語大学
- 江口英子・實平雅夫・山中美恵子(1993)「第2言語としての日本語習得過程解明に向けて：  
ケーススタディー「は」と「が」」『平成5年度秋季大会予稿集』、69-74頁、日本語教育学会
- 鎌田 修(1995)「語学教育における中間言語」『月刊言語』2月号、44-53頁、大修館書店
- 河先俊子(1994)「誤用分析による韓国学習者のテンスとアスペクトの習得過程の考察」  
『平成6年度秋期大会予稿集』、76-79頁、日本語教育学会
- 金水 敏(1989)『セルフマスターシリーズ4 指示詞』、くろしお出版
- 黒野敦子(1994)「日本語のテンスとアスペクトの習得一初級学習者の場合」  
『平成6年度春期大会予稿集』、1-6頁、日本語教育学会
- 坂本 正(1986)「アメリカ人学習者における「は」と「が」の習得」  
中部日本語教育研究会、名古屋YWCA、11月29日
- 坂本 正(1994a)「中間言語の習得はACCURACYだけではかれるか」中間言語研究会・  
第2言語習得研究会第2回合同研究会、早稲田大学、5月29日
- 坂本 正(1994b)「化石化について」第二言語研究会・中間言語研究会第3回合同研究会、  
東北大学、10月8日
- 迫田久美子(1992)「話し言葉におけるコ・ソ・アの中間言語研究」  
『平成4年度日本語教育学会春季大会予稿集』、159-165頁、日本語教育学会
- 迫田久美子(1993)「話し言葉におけるコ・ソ・アの中間言語研究」  
『日本語教育』81号、67-80頁、日本語教育学会
- 佐藤美恵子(1989)「韓国人、中国人学習者による日本語の誤用に関する小考」  
『九州大学留学生教育センター紀要』第1号、45-58頁
- 砂川有里子(1986)『セルフ・マスターシリーズ2 する・した・している』、くろしお出版
- 長友和彦(1990)「誤用分析研究：日本語の中間言語の解明に向けて」  
『第2言語としての日本語の教授・学習過程の研究』、1-53頁、  
平成元年度科学研究費補助金[一般研究(B)]研究成果報告書(研究代表者細田和男)
- 長友和彦(1991)「談話における「が」「は」とその習得について一 Systematic Variation  
Model」『日本語シンポジウム：言語理論と日本語教育の相互活性化』予稿集、  
10-24頁、津田日本語教育センター
- 長友和彦・法貴則子・初鹿野阿れ・登里民子・井内麻矢子・高橋紀子・広利正代(1993)  
『縦断的第2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頁、日本語教育学会
- 花田敦子(1993)「外国人の「は」と「が」の習得について」『日本語教育論文集』、  
27-44頁、福岡YWCA
- 堀口和吉(1990)「指示詞コ・ソ・アの表現」『日本語学』vol.9 No.3、59-70頁
- 町田 健(1989)『日本語の時制とアスペクト』、アルク
- 湯川作次(1994)「作文指導一係助詞「は」の誤用」『天理大学別科日本語課程紀要』  
5、113-133頁、天理大学
- 横林宙世(1994)「中級・上級日本語学習者の中間言語一助詞習得を中心に」  
『平成6年度春期大会予稿集』、7-12頁、日本語教育学会

- Birdsong, D.(1992) "Ultimate Attainment in Second Language Acquisition".*Language* 68(4): 706-755.
- Boulouffe, J.(1986) "Intake, as the Locus of Equilibrium in Language Learning". *Language Learning* 36: 245-275.
- Brown, H.(1987) *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd ed.).Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Coppieters, R.(1989) "Competence Differences between Native and Near-Native Speakers". *Language* 63(3): 544-573.
- Doi, T. and K. Yoshioka(1990) "Speech Processing Constraints on the Acquisition of Japanese Particles: Applying the Piennemann - Johnston Model to Japanese as a Second Language". *Proceedings of the 1st Conference on Second Language Acquisition and Teaching* 1: 23-33, The International University of Japan.
- Johnson, J. S. and E. L. Newport(1989) "Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language". *Cognitive Psychology* 21: 60-99.
- Kuno, S. (1973) *The Structure of the Japanese Language*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Long, M. (1990) "Maturational Constraints on Language Development". *Studies in Second Language Acquisition* 12: 251-285.
- Major, R. C. (1988) "Balancing Form and Function". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 26(2): 81-100.
- Russell, R. A. (1985) "An Analysis of Student Errors in the Use of Japanese -WA and -GA". *Papers in Linguistics* 18(2): 197 - 221.
- Sakamoto, T.(1993a)"On Acquisition Order: Japanese Particles WA and GA". *Proceedings of the 4th Conference on Second Language Research in Japan* . 105 - 122, The International University of Japan.
- Sakamoto, T.(1993b) *A Longitudinal and Cross-Sectional Study of the Acquisition of Japanese Particle Functions*, Doctoral dissertation, Boston University.
- Schmidt, R.(1983) "Interaction, Accultulation, and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of an Adult". In N. Wolfson & . Judd(Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. 137-174. Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J.(1975) *Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis*, Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Scovel, T.(1969) "Foreign Accent, Language Acquisition. and Cerebral Dominance". *Language Learning* 19: 245-254.
- Selinker,L.(1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Selinker, L. and U. Lakshmanan (1992) "Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle". In Gass, S. M. and Selinker, L. (Ed.s) *Language Transfer in Language Learning*, 197-216. Amsterdam: Benjamins.
- Selinker, S. and J. Lamendella(1978) "Fossilization in Interlanguage Learning". *On TESOL '78*, 240-249.
- Selinker, S. and J. Lamendella(1979) "The Role of Extrinsic Feedback in Interlanguage Fossilization: A Discussion of Rule Fossilization: A Tentative Model". *Language Learning* 29: 363-375.
- Selinker, S., M. Swain, and G. Dumas(1975) "The Interlanguage Hypothesis Extended to Children". *Language Learning* 25: 139-152.
- Soga, M.(1983) *Tense & Aspect in Modern Colloquial Japanese*. Vancouver: University of British Columbia Press.

- Soga, M.(1990) "The Modal Nature of Tense Markers in Japanese". In O. Kamada and W. M. Jacobsen (Eds.) *On Japanese and How to Teach It*. 100-110, Tokyo: The Japan Times.
- Thep-Ackrapong, T.(1991) *Fossilization: A Case Study of Practical and Theoretical Parameters*, Doctoral Dissertation, Illinois State U.
- Vigil, N. & Oller, J. (1976) "Rule Fossilization: A Tentative Model". *Language Learning* 26:281-296
- Yagi, K.(1992) "The Accuracy Order of Japanese Particles". *Japanese-Language Education around the Globe 2*: 15-25, The Japan Foundation Japanese Language Institute.
- Yoshioka, K.(1991a) "Elicited Imitation Test for Oral Production Assessment". *Working Papers 2*: 127-140, The Language Programs of the International University of Japan.
- Yoshioka, K.(1991b)*The Acquisition of Japanese Particles : An Effort to Test the Piennemann-Johnston Model with Three Measurements*. Unpublished MA thesis. University of Hawai'i at Manoa.

#### 資料：インタビューにおける質問事項

- a) 日本に来たのは何才の時ですか。
  - b) 日本にはもう何年住んでいますか。
  - c) 日本語を初めて習ったのは何才の時ですか。
  - d) 何年ぐらい日本語を習いましたか。
- 1) 日本に来たきっかけは？
  - 2) 来日前に日本のことをどう思っていましたか。
  - 3) お国の習慣で面白い習慣がありますか。
  - 4) お国の習慣で日本の習慣と似ているものがありますか。
  - 5) 名古屋の印象は？
  - 6) 前住んでいた所と比べて名古屋はどうですか。
  - 7) 日本に来て驚いたことは？
  - 8) 日本に来て感心したこと、見習いたいと思ったこと？
  - 9) 日本に来て困ったと思ったこと？
  - 10) 日本人と話をしている誤解したことはありますか。
  - 11) 帰国されたとき何か違和感がありますか。
  - 12) 日本に来る外国の方も増えましたが、昔来た外国の方と最近来る外国の方に違いはありますか。
  - 13) 日本に長く住んでいて、考え方が変わった点がありますか。
  - 14) 子供の頃はどんな子供でしたか。
  - 15) 日本の大学生に接してきて、昔と今ではどういう点が違いますか。
  - 16) 今の仕事の内容は？
  - 17) 仕事の上でこれからどういうことをしていきたいと思っていますか。どうしてですか。
  - 18) 日本人と一緒に仕事をしていて、仕事しやすい点は？しにくい点は？
  - 19) 今の日本の社会に対する不満は？
  - 20) 日本に来て、一番印象に残っている日本人は？
  - 21) どのように日本語をマスターしましたか。
  - 22) 日本語を学習していて何が易しかったですか。どうしてだと思いますか。
  - 23) 日本語を学習していて何が難しかったですか。どうしてだと思いますか。
  - 24) 日本語で一番好きな言葉は？どうしてですか。
  - 25) 今日本語を学んでいる学生に対するアドバイスを何かお願いします。
  - 26) ホームシックにかかっている外国人留学生にアドバイスしてください。

## Errors in the Speech by the Near-Native Speakers of Japanese

Tadashi Sakamoto, Nobuyo Machida, Takako Nakakubo  
Nanzan University

### Summary

The number of studies on acquisition of Japanese as a second or foreign language done by the Japanese language teaching professionals has been growing steadily in recent years. However, most of the studies to date have mainly investigated learners of elementary, intermediate and advanced levels in the Japanese language proficiency. Present study, based on the data obtained from individual interviews with the foreigners who reached a level of native-like proficiency of Japanese language, tries to find possible stabilized grammatical items, and to contribute to the Japanese language education.

There are three subjects in this study who achieved native-like proficiency after having stayed in Japan for over twenty years. None of them studied Japanese at international schools in Japan in their childhood, but began studying Japanese after puberty. They can give a lecture, discuss on their professional fields, and read Japanese newspapers and books though they still have a slight foreign accent in their speeches.

The data were collected from approximately one-hour interviews with each subject. In this research, we will focus on and discuss the following aspects of the Japanese language, all of which are known for the very problematic points in learning Japanese as a second language : (i) demonstratives (*ko, so, a*) , (ii) tense and aspect markers (*-ru, -ta, -te iru, -te ita*), (iii) phrase particles (*wa, ga*).