

由作文探討台灣人 JFL 學習者焦點詞的習得 ——縱斷的習得研究——

翟翠翎

東吳大學日本語文研究所博士課程

中文摘要

本論文以 LARP 作文語料庫為對象，探究台灣 JFL 學習者「焦點詞」的習得狀況。研究結果發現：1) 習得順位為「も 1／は／だけ」→「も 2／ばかり」→「しか」→「など 1」→「さえ 1」→「まで」→「くらい／こそ」。2) 被聚焦的文法詞類中，有 3 分之 2 在第 1 期就已陸續出現；而「述語 VP+F(焦點詞)」的進展順序，則是「V-(r)u+F」→「V-te+F+いる」與「V-(i)+F+する」。3) 在偏誤用法方面，與被聚焦的文法詞類相關的，有「聚焦主格型」、「NP・PP 混淆型」、「NP・PP 以外文法詞類混淆型」等 3 種偏誤發生；而與焦點詞相關的，則有「も 1 的過度使用」以及「結構的錯誤」等 2 種現象發生。焦點詞的習得順位、使用次數、習得難易三者間有密切關聯；而學習者是否使用與焦點詞相關的句構，除了和學習準備度有關外，也和學習者的類型（亦即學習者是否為「謹慎型」）有關。此外，「聚焦主格型」的偏誤則是一種母語遷移現象。

關鍵字：焦點詞、JFL、LARP、習得順位、進展順序

作文から見る台湾人 JFL 学習者の取り立て詞の習得 ——縦断的研究——

翟翠翎

東吳大學日本語文研究所博士課程

要旨

本研究では、LARP コーパスの資料を対象に、台湾人 JFL 学習者による取り立て詞の習得について分析・考察を行った。その結果、①「も 1／は／だけ」→「も 2／ばかり」→「しか」→「など 1」→「さえ 1」→「まで」→「くらい／こそ」という習得順位になること、②取り立てられる要素の 3 分の 2 が時期 1 から現れ始め、「述語 VP + F (取り立て詞)」の形式においては、「V-(r) u + F」→「V-te + F + いる」と「V-(i) + F + する」という発達順序をたどること、③ 取り立てられる要素に関して「主格配置型」と「NP・PP 混同型」と「NP・PP 以外の文法種類の混同」の 3 種、取り立て詞に関して「も 1 の過剰使用」と「言語形式の間違い」の 2 種の誤用があることなどが分かった。取り立て詞の習得順位と使用頻度と習得難易の 3 者間に相関関係が見られる。また、取り立て詞に関わる言語形式の使用・不使用は学習のレディネスばかりでなく、学習者のタイプ（つまり、「慎重型」か否か）にも関連する。さらに、「主格配置型」の誤用は母語転移に起因すると考えられる。

キーワード：取り立て詞、JFL、LARP、習得順位、発達順序

On the Acquisition of the Focus Particle by Taiwanese JFL Learners Through Compositions—A Longitudinal Study

JER, Tsuey-lin

Doctoral Student, Department of Japanese Language and Culture
Soochow University

Abstract

The present paper, based on LARP composition corpus, aims at clarifying the route and rate of the acquisition of the focus particle by Taiwanese JFL learners. The research has led to the following findings: 1) The acquisition order goes as “*mo1* • *wa* • *dake*”→“*mo2* • *bakari*”→“*shika*”→“*nado1*”→“*sae1*”→“*made*”→“*kurai* • *koso*.” 2) Two thirds of the focused elements emerge in phase 1, and concerning the development of the form of “predicate VP+F(focus particle),” it goes as “V-(r) u+F”→“V-te+F+iru” as well as “V-(i)+F+suru.” 3) Three types of misuses of focused elements, namely “focus-on-subject type,” “NP-PP confusion type,” and “confusion of the other parts beyond NP-PP type,” as well as two types of misuses of focus particle, namely “overuse of *mo1*” and “structural mistake,” are found. It shows a correlation between the order of acquisition, the frequency of use, and the degree of difficulty of the particles. The development of focus particle has to do with not only readiness but also the type of the learner, namely whether the learner is of a prudent type or not. Moreover, “focus-on-subject type” of misuse is considered a form of mother tongue transfer.

Keywords: focus particle, JFL, LARP, order of acquisition,
sequence of development

作文から見る台湾人 JFL 学習者の取り立て詞の習得 ——縦断的研究——

翟翠翎

東吳大學日本語文研究所博士課程

1. はじめに

Pienemann (2005、白畑ら訳 2010) は、言語知識の発達は漸進的で、発達段階ごとにおいてその段階にふさわしい文法項目に限って習得可能だと考えている。本稿の目的は、台湾人 JFL (Japanese as a foreign language) 学習者による縦断的な作文コーパスを通して、学習者の書きことばにおける、文法項目の 1 つである取り立て詞 (focus particle) の使用状況を記述し、その習得過程を探求することにある。具体的に下の 3 点に重点を置いて考察を進める。

1. 学習者の作文における各取り立て詞の初出と使用頻度に基づいて、取り立て詞の習得順位¹と習得難易度を考察する。
2. 取り立てられる要素の発達順序¹を明らかにする。
3. 学習者による取り立て詞の誤用タイプの推移を探る。

取り立て詞の内容について諸説によって若干異なるところがある。本研究の対象となるのは沼田 (2009) で取り扱う、口頭語の「だって」を除いた、累加の「も₁」、対比の「は」、限定の「だけ／しか／ばかり／のみ」、意外の「も₂／さえ₁／まで／すら」、最低条件の「さえ₂」、最低限の「くらい (ぐらい)」、特立の「こそ」、選択的例示の「でも」、擬似的例示の「など₁／なんて₁」、否定的特立の「など₂／なんて₂」など、18 の取り立て詞である。

「習得」の定義については、本稿は、処理可能性理論 (Processability

¹ 「発達順序」 (sequence of development) とは、ある項目の習得過程で現れる一連の段階であり、「発達順位」 (order of development) とは、発達順序を構成するステップ①、ステップ②、ステップ③、ステップ④…のような、一つ一つの段階の出現の順番である。Ellis (1985: 63-64) を参考されたい。

Theory, PT) の展開の中心となっている Pienemann (2005: 54、白畑ら訳 2010: 79) のいうところの「ある構造が初出された時点で、その構造に必要な文法知識は習得されたと見なす」という観点を取る。筆者は JFL 学習者は教室学習を主とした、フォームに重点がおかれる学習活動の中で、意思疎通のために何らかの言語形式を作り出すこと自身は意味深いと考えている。それゆえ、本研究は Pienemann の観点を踏まえ、学習者の作文に現れる取り立て詞の初出は、当該取り立て詞がその学習者によって習得されたと見なししている。また、一旦ある言語形式が表出され習得されたら、その成果の力は学習期間にわたって続いていくと思われる。なぜなら、学習の過程が建築物の構築過程と同様、段階から段階へと努力を積み重ねていくものであり、段階ごとに得た学習成果の力が存続できないと、基盤になるものと胴体になるものとの結びつきが崩れてしまって前進できないからである。それゆえ、初出時点を習得時点と見なし、その勢力は学習過程を貫いていくと考える。

本稿はまずは上述した「習得」の定義に基づき、研究の課題を示す。つぎに中西らによる取り立て詞の習得に関する先行研究を概観する。つづいて研究方法と調査結果を述べてから、分析と考察を行う。最後に本研究をまとめ、今後の課題を提示する。

2. 先行研究と本稿の立場

2.1 取り立て詞の習得に関する研究

中西 (2008, 2012) は「だけ・しか・ばかり・こそ・さえ・まで・でも・など・なんか・なんて・くらい・も・なら」などの「とりたて助詞」を対象とし、書きことば・話しことばをもとに、日本語母語話者の使用実態と対照しながら、日本語学習者の使用実態・習得を調査した。中西は学習者が習得しやすいものと習得しにくいものの特徴を実証的に論じ、誤用や不使用の原因を追究した。中西の研究で次のようなことが明らかになった：①「学習者が異要素にするのは素材レベ

ルのモノ²であり、述語成分など文の成分の場合は誤用や不使用になりやすい」。②学習者が習得しやすいものは名詞と「を格」や「が格」の格成分を取り立てる用法で、述語の位置の「動詞＋だけだ」と主題のとりたて（具体的に、述語の位置の「動詞＋しかない」「名詞＋でしかない」、「動詞＋ばかりだ」「動詞（マス形）＋さえ～ば」「でさえ」、引用の「と」節を含む「なんて」、「くらい」、極限を表す「も」）など特別な取立ての場合は不使用あるいはほとんど使用しない問題があり、学習者が習得しにくいものである、③誤用の頻度が高い用法は述語の位置の「だけだ」、「数量語＋だけ」などである。

翟（2010）は、沼田（2009）で認められる「は、も₁、だけ、しか、さえ₁、も₂、さえ₂、でも、ばかり、のみ、まで、こそ、くらい、など₁、など₂、なんて₁、なんて₂、だって、すら」の19語の取り立て詞を対象に、LARP コーパス（LARP について3節で説明する）という作文データベースから任意に選び出した1人の学習者のデータをもとに取り立て詞の「習得順位」と「多用された語と構造」と「誤用」について、調査を行った。その結果、①「も₁・は・だけ・など₁・も₂・ばかり」→「しか・くらい・まで・こそ・さえ₁」→「のみ・なんて₁・でも」→「さえ₂・なんて₂」のような習得順位と、②「も₁／は／だけ」と「NP」（名詞句）の多用と、③「も₁」の過剰使用と化石化などのことが分った。

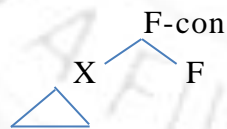
中西（2012）の研究は、JSL 学習者（Japanese as a second language）を対象として、JFL 学習者のデータに触れていない。また、ある特定の学習者の資料にしばって、その発達過程を追及するものではない。翟（2010）は、学習者一人のみの資料に限って縦断的研究を行ったもので、偏りが免れない。また取り立てられる要素の発達順序や、時間系列で誤用タイプの推移に関しては言及されていない。

2.2 本稿の立場

² 中西（2012: 5）で、「異要素」とは、「とりたて助詞」で取り立てられる要素、「素材レベル」とは、名詞や語幹などのものをさす（中西 2012: 5）。

本稿では、取り立て詞とそれに取り立てられる「要素」³は一種の構造（つまり、「要素＋取り立て詞」のような構造）をなすと見なす。湯（2010: 420）では、日本語は言語類型の中で「主要部末端」（head-final）言語に属し、「名詞句」、「動詞句」、「形容詞句」、「副詞句」、「後置詞句」などの句構造の主要部はその構造の後ろに位置すると述べている。例えば、「{我が家の／小さい／母が育てた} 花」（名詞句）、「太郎が作文を書く」（動詞句）、「大変失礼だ」（形容詞句）、「慰めれば慰めるほど 泣く」（副詞句）、「学校から」（後置詞句）などの句構造において、名詞「花」、動詞「書く」、ナ形容詞「失礼だ」、副助詞「ほど」、後置詞「から」などはそれぞれの構造の末端に置かれるのである。「要素＋取り立て詞」といった構造の末端に来るのは取り立て詞なので、この構造をあえて「取り立て構造」（focus construction, 以下「F-con」と称することがある）と呼ぶことにする⁴。取り立てられる要素を X、取り立て詞を Y とすれば、X と Y の関係を樹形図で示すと（1）のようになる。本調査で取り扱う X と F の内容はそれぞれ（2）に示す通りであり、X に含まれる F は取り立て詞の中で相互承接のできるもの（例えば、「だけしか」の「だけ」や「さえも」の「さえ」）である。各名称に対する説明は（3）に整理しておく。

（1）取り立て構造：F-con（focus construction）



³ ここでいう「要素」は、中西（2012）で「異要素」や「焦点」、沼田（2009）で「焦点」や「要素」、益岡（1991）で「取り立ての焦点」というものと同義である。

⁴ 「とりたて構造」という名称は、管見の限り、はじめて現れたのは南不二男（1993）である。南は、文は重層的な性格を持つものと見て、それらの層は「描叙段階」、「判断段階」、「提出段階」、「表出段階」である。とりたて構造は判断段階で現れ、判断段階の「ある部分に注目して」（同：204）、それを判断段階の中心的部分「との関係において問題にするもの」（同：204）と規定している。南（1993）では、「極限」（だけ・のみ・ばかり・しか）や「排他」（が）や「対比」（は・も）などを扱って、特にとりたて構造の構成しかたについては言及していない。

(2) X: 述語 VP、述語 NP、述語 AP、NP、PP、Adv、Adv-cl、N-cl、
Q、Aux、F、主題

F: は、も 1、だけ、しか、ばかり、のみ、も 2、さえ 1、ま
で、さえ 2、くらい、こそ、でも、など 1、なんて 1、な
ど 2、なんて 2、すら、

(3) 述語 VP: 述語の位置に来る動詞句 (verb phrase)

述語 NP: 述語の位置に来る名詞句 (noun phrase)

述語 AP: 述語の位置に来る形容詞句 (adjective phrase)

NP: 「が」・「を」・他の格助詞の前に来る NP

PP⁵: 後置詞句 (postpositional phrase)

Adv: 副詞 (adverb)

Adv-cl: 副詞節 (adverb clause)

N-cl: 名詞節 (noun clause)

Q: 数量詞 (quantifier)

Aux: 助動詞 (auxiliary)

F: 取り立て詞 (focus marker)

主題: (topic)

本稿では、こういった構造化をもとに、台湾人学習者による取り
立て詞の縦断的習得研究を行う。

3. 研究方法

本研究で、調査対象となるのは LARP コーパスという作文データ
ベースにおける 8 名の学習者の縦断的書きことばの資料である。

3.1 LARP コーパスについて

LARP コーパスは LARP at SCU (Language Acquisition Research
Project at Soochow University) の略称で、東呉大学日本語学科に発足

⁵ 日本語で PP とは「助詞格」(あるいは「後置詞句」(postpositional phrase)) をさ
す。述語の意味を補完するために述語に伴ない現れるのは「項」であり、項は「必
須項」と「随意項」の 2 種類に分けられる。必須項には「主格」(が格) と「目的
格」(を格) があるが、随意項には「{場所/手段/道具/経路/方向/起点/着点
/相方}」などの意味を表す格(即ち「助詞格」、PP) がある。命題、述語、必須項・
随意項に関する論述について簡 (2012: 32, 76-78, 121,) を参照されたい。

した日本語習得研究プロジェクトによって構築された学習者の作文データベースである。プロジェクトに参加する学習者は、当該学科に所属する在籍学生 37 人で、調査の第 1 回から最終回まで調査に協力し作文を書き続けた学習者は 17 人である。コーパスの構築については、データの収集期間は 2004 年 3 月～2007 年 5 月（学習者が 1 年次 2 学期から 4 年次 2 学期まで）の 3 年間半で、収集方法は学期期間中、月に 1 回のペースで計 33 回調査が行われ、調査の手順は(陳 2007: 382 によると) ①第 1 稿の作文（テーマを統一、600 字以内）、②作文の朗読（録音）、③フォローアップインタビュー・フィードバック（回想法で産出表現の選択を述べる。作文の内容について確認、気づかせる方法で訂正させる）、④第 2 稿の作文、⑤2 回の作文と文字化したインタビューのデータをコーパス化し管理するというステップである。

本研究で扱った資料は、学習者が指定されたテーマに沿って自らの発想をそのまま書いた第 1 稿である。

3.2 LARP コーパスにおける時期区分と作文テーマ

本研究では、筆者は 1 学期を 1 時期とし、学習者の年次・学期に沿って LARP コーパスの実施期間を 7 時期に分ける。下表に示すのは学習者の年次・学期に対応する各時期の期間とその期間内に書かれた作文のテーマである。

| | 時期 1 | | | | | 時期 2 | | | | | 時期 3 | | | | | 時期 4 | | | | | 時期 5 | | | | | 時期 6 | | | | | 時期 7 | | |
|-----|-----------|-----|------|-----|------|------------|-------|-------------|-------------|-----------|-----------|------|-----|----|----|-----------|-------|-----|----|------------|-----------|------|----|-------|--------|-----------|------|--------|--------|-----------|-----------|---------|-----------|
| | 1 年次 2 学期 | | | | | 2 年次 1 学期 | | | | | 2 年次 2 学期 | | | | | 3 年次 1 学期 | | | | | 3 年次 2 学期 | | | | | 4 年次 1 学期 | | | | | 4 年次 2 学期 | | |
| 回 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 |
| テーマ | 私の一日 | 春休み | 私の部屋 | 私の夢 | 高校生活 | 忘れられないできごと | 十年後の私 | もし一千万円当たったら | 大学生活に期待すること | 私と日本語の出会い | お正月 | 携帯電話 | 母の日 | 友情 | 流行 | 夏休み | 私の愛用品 | 旅する | 選挙 | 2006 年を迎えて | 最近の出来事から | スポーツ | 町 | 私の愛読書 | 最後の夏休み | 台湾のデモについて | ゴミ問題 | 台湾の食文化 | 台湾の野良犬 | 台湾のヒーロー文化 | 少子化 | 大学生の恋愛感 | 大学に参加した感想 |

3.2 8 名の学習者のプロフィール

8 名の学習者は日本語を大学入学前に学習したことのある人とな

い人をランダムに4名ずつ選び出した⁶。8名とも同じ年次で参加当初は1年次の第2学期であった。表2に示すように、彼らの母語は中国語と1つか2つの方言であり、ある学習者には家族のうち日本語が話せる人がいる。なお、以降、図・表以外特定の学習者を言及するとき、「学習者 A」のような、「「学習者」＋アルファベット A～H」という用語を用いる。これは、取り立て詞を表示するアルファベット F がのちほどの分析でしばしば使われるので、こちらの学習者 F とそちらの取り立て詞を表示する F を混同させないように、学習者を指す時「学習者 A」のような用語を用いるわけである。

表2：学習者のプロフィール

| 学習者 | 始めて日本語を習った時期 | 母語 | 家族のうち日本語が話せる人 |
|-----|--------------|-------------|----------------------------------|
| A | 高2 | 中国語、閩南語 | 父方の祖父、父方の祖母、母方の祖父 母方の祖母、母方のおば |
| B | 高校 | 中国語、閩南語 | 無し |
| C | 高校 | 中国語、閩南語 | 無し |
| D | 中3 | 中国語、閩南語 | 母方の祖父、母方の祖母、母方のおば |
| E | 大学入学後 | 中国語、閩南語、客家語 | 無し |
| F | 大学入学後 | 中国語、広東語 | 無し |
| G | 大学入学後 | 中国語、閩南語 | 無し |
| H | 大学入学後 | 中国語、閩南語 | 父方の祖父（ただし、親戚の中で、日本語の話せる人が何人かいる。） |

3.3 分析手順

① 8名の学習者の作文から考察対象の取り立て詞を含む文を全て抽出し、取り立て詞と考えない語（例えば、慣用句の一部である語：「何でも」、「それにつけても」、「できるだけ」、「言うまでもない」、「これからも」あるいは「主題」の「は」等）を取り除く。なお「は」の使用において、「主題」か「対比」かが判断できないものも調査対象から外す。1回の使用を頻度1とし、各取り立て詞の使用頻度を

⁶ 学習者が大学に入る前に正式に学校であるいは非正式に塾で日本語を習ったことがあるかどうかは LARP 運営委員会が提供する学習者プロフィールによるものである。ただし、選び出した学習者の書いた作文に対する調査が終わった後、学習者 H と学習者 E と学習者 F が入学前日本語の接触がまったくなかったとは言えないことが分かった。

数え、使用頻度のほかに、誤用も数える。

②「正／誤」の判断は長友和彦・迫田久美子（1987: 144-245）で提示された「文文法」（sentence grammar）と「談話文法」（discourse grammar）という規範に基づいて行った。文文法とは「文という単位における文法規則の体系をさし、談話文法は文という単位を越えた談話というコンテキストにおける言語学的規則の体系をさす」（同: 144）ものである。筆者は長友・迫田にしたがって、文文法上は正しいと判断されるが、談話文法上は正しくないと判断されるもの（例えば、「私はドラマも見ました」という意味を表したいが「私もドラマを見ました」のように書いてしまう、という累加を表す取り立て詞「も 1」の配置箇所を間違えるもの）を、「誤」と判定した。しかし、「学校や病院や電車の中に も電話を利用している人が多い。」のような、前接成分「PP」の誤用ではあるが取り立て詞「も」の正用である場合、「正用」と考えた。作業の手続きについては、筆者はまず、学習者がフォローアップインタビューを受けてから修正・作成した第2稿を参考しながら⁷「正／誤」判断を下して、誤用例を集めた。そして、集めた誤用例を大学の日本語教師である日本語母語話者2名にチェック・修正を依頼した。最後に、その2名の日本語教師とともに認定された「誤用」を「誤用」とみなした。

③ 各学習者による各々の取り立て詞の初出と使用総数と誤用を集計する。

④ 時期ごとに習得される取り立て詞を確認する。各学習者による取り立て詞の初出を累算し、本調査で取り扱う学習者8名の中、半数を占める4名による使用が確認される回をめぐり、その回が属する時期は当該取り立て詞が習得される時期とする。累算して半数を占める4名による使用が確認される回を習得された時点とするのは、学習者全員が同級生で、同大学での教室学習の開始点が同じで、かつだいたい同じ教材を使ってほぼ同じペースで学習していくから、50%を占める

⁷ 第2稿は、学習者がフォローアップインタビューを受けてから書き直したもので、そこで文法上の誤りがだいたい直された。それゆえ、第2稿は正誤判断の参考になりうると筆者は考えた。

人数が習得するなら、その成果が認められ得ると考えるからである。

⑤ 各種要素 X の初出と「X+F」形式別の初出を記録する。

4. 結果と分析

4.1 取り立て詞の初出と使用頻度と習得順位

表 3 は、各取り立て詞の初出と使用頻度と習得順位を示したものである。表は左から右へ大きく「取り立て詞」、「学習者」、「調査回」、「集計」、「総計」の 5 つの欄が設けられている。「取り立て詞」の欄には、取り立て詞が習得順位に沿って上から下へと並べていく。「学習者」の欄には、その取り立て詞を習得した学習者が記入されている。「調査回」の欄が上下 2 段に分けてあり、左から右へと上の段は時期の 1～7、下の段は調査回の 1～33 などの数字が書かれている。調査回のまずに記入されている数字は使用頻度で、各行に最初に出てくる数字は当該取り立て詞の、その学習者による初出の記号にもなる。「集計」の欄には各学習者によるその取り立て詞の使用頻度が記されているが、「総計」の欄にはその取り立て詞の 8 名の学習者による使用総数が記されている。

表 3 取り立て詞の初出と使用頻度と習得順位

| 取り立て | 学 習 者 | 時期 1 | | | | | 時期 2 | | | | | 時期 3 | | | | | 時期 4 | | | | | 時期 5 | | | | | 時期 6 | | | | | 時期 7 | | | 集 計 | 総 計 | |
|------|-------|------|---|---|---|---|------|---|---|---|----|------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|------|----|----|-----|-----|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | | | |
| も 1 | A | 3 | 3 | | | 6 | 1 | | 5 | 7 | 2 | | 4 | 6 | 2 | 8 | 3 | 5 | 1 | 4 | 6 | 2 | 5 | 8 | 12 | 8 | 4 | 6 | 7 | 6 | 4 | 1 | 5 | 2 | 2 | 138 | 649 |
| | B | 1 | 1 | 7 | | | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 7 | 1 | 2 | 2 | 6 | 2 | | 2 | 2 | 3 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 7 | 1 | 3 | 3 | 4 | 7 | 89 | | |
| | C | 1 | 2 | | 4 | | 7 | | 2 | 6 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | | 3 | 2 | 6 | 3 | 2 | | 2 | | 2 | 1 | 2 | 2 | 5 | 7 | 10 | 90 | | |
| | D | 1 | | 2 | | 1 | | | 2 | 3 | 3 | 5 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 5 | 2 | 2 | 4 | | 3 | 2 | | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 61 | | |
| | E | | 1 | 1 | | | | | | | 2 | | 3 | | | 1 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | | 3 | 1 | 2 | 2 | | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 45 | | |
| | F | 1 | 2 | 2 | 3 | | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 75 | | |
| | G | | 1 | 1 | 1 | | | 2 | | 2 | 4 | 5 | 3 | | 3 | 2 | 1 | | 4 | 1 | 2 | | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | | 5 | 2 | 1 | 58 | | |
| | H | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | | | | 2 | 3 | 2 | 4 | | | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | | | 7 | 6 | 5 | | | 2 | 4 | 4 | 4 | 10 | 6 | 4 | 93 | | |
| は | A | | | | | 2 | | 4 | 2 | 2 | | 1 | | | 2 | 2 | 5 | | 2 | | 1 | 7 | | 4 | 1 | 4 | 1 | 3 | | 1 | | 2 | | 1 | 47 | 210 | |
| | B | | | 4 | | | | | | 1 | 1 | | | | 2 | 1 | | 2 | | | | 1 | | | 2 | 2 | 4 | | 2 | | | | 4 | | 26 | | |
| | C | | 2 | 1 | | | | | | | 2 | | 1 | 1 | 2 | | | 1 | 1 | | | | | | 2 | 4 | | | | | | 1 | | | 18 | | |
| | D | | 1 | | | 2 | | 2 | | 2 | 2 | | 1 | 1 | 2 | | 1 | 2 | 1 | | | | 1 | 2 | | 2 | | | 2 | | 1 | | 4 | | 30 | | |
| | E | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | 2 | | 2 | | | | | | | 1 | | 6 | | | |
| | F | 2 | | | 1 | 3 | | | | | 1 | | 4 | 1 | | 3 | 2 | | 1 | | 4 | | | 2 | | 2 | 3 | 2 | | | | | | 31 | | | |
| | G | | 2 | | 2 | | | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | 3 | | 13 | | | |
| | H | | | | | 1 | | 5 | | 2 | | 6 | 1 | 4 | 1 | | 2 | | 1 | 2 | | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | | 4 | | 1 | 1 | | | 39 | | | |
| だけ | A | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 11 | 109 | | |
| | B | | 2 | | | | | | 1 | 3 | | | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | | 3 | 1 | | | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | | 35 | |
| | C | | | | | | | | | | 1 | | 2 | | | 1 | 2 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | | 1 | | 13 | | | |
| | D | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | | 13 | | | |
| | E | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | 8 | | | |
| | F | | | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | | 1 | | | | 1 | 13 | | | |
| | G | | | | | | 1 | | 2 | | | | | 2 | 1 | | | | | | | | 1 | 1 | | 2 | | | | 2 | | | 1 | 4 | | | |
| | H | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | 1 | | 12 | | | |
| も 2 | A | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | 1 | 2 | | | | | | 2 | 1 | | 1 | | 8 | | | |

[illegible]

1. 各ますに示されている数字は当該取り立て詞がその回に用いられる頻度である。
2. 「集計」の欄に記入する数字は第 2 欄に示す学習者による当該取り立て詞の使用延べ回数で、「総計」の欄に示すのは当該取り立て詞を使用した全ての学習者の使用総数である。
3. 丸印は第 4 名の学習者による当該取り立て詞の初出を表示する。例えば、「も 2」の習得において、学習者 G が時期 1 に、学習者 F と学習者 D と学習者 H が時期 2 に初出を出した。学習者 H は 4 人目となるので、学習者 H による 1 回の使用を示す数字「1」が丸で囲まれて「①」のように表示されている。時

期 1 に「も 1／は／だけ」の使用人数が 4 人以上であることが一目瞭然なので、丸印は表示されていない。

4. 「のみ・なんて 1・でも・さえ 2・なんて 2」5 語は、使用総数が合わせて 1 つの数字で示される。

3.3 節第④条に述べた基準に基づいて、時期 1 に「も 1・は・だけ」、時期 2 に「も 2・ばかり」、時期 3 に「しか」、時期 4 に「など 1」、時期 5 に「さえ 1」、時期 6 に「まで」、時期 7 に「くらい・こそ」が習得されたことを明らかにした。また、「のみ・なんて 1・でも・さえ 2・なんて 2」などは 1 名か 2 名の学習者にだけ用いられたことと、「すら・など 2」は使用されなかったことも分った。

なお、表 3 において、時期ごとに習得された取り立て詞の使用頻度を記録する区域の底部に横線を引いて、隣接する 2 本の横線を直線で繋げば、一続きの階段のような形を成している。その階段を描く線を境界に、上部と右側は習得を示す区域であり、左側は未習得を示す区域である。習得区域の上部へ行くほど、幅が広くなるし、分布する数字も密集している。逆に下部へいくほど、幅が狭くなり、分布する数字も希薄になる。言い換えれば、取り立て詞の習得順位はそれらの使用頻度に相関しており、取り立て詞の習得順位に沿って、上から下へと各々の使用総数が次第に減っていく。そのうえ、取り立て詞の習得順位と使用頻度の両者は取り立て詞の習得難易にも反映している。とにかく、時期 1 に習得された、どの時期においても多く使われた「も 1／は／だけ」はもっとも多用され、かつ一番習得しやすい。それに続いて順次に時期 2 の「も 2・ばかり」、時期 3 の「しか」、時期 4 の「など 1」、時期 5 の「さえ 1」、時期 6 の「まで」、時期 7 の「くらい・こそ」は使用頻度が逡減していくし、習得もしにくくなる。1 名か 2 名の学習者に用いられる「のみ・なんて 1・でも・さえ 2・なんて 2」などは使用頻度が低く、習得が非常に困難なものでもある。さらに、「すら・など 2」は一度も使われなかった。取り立て詞における習得順位と使用頻度と習得難易の 3 者間の相関関係を図 1 にまとめて示す。

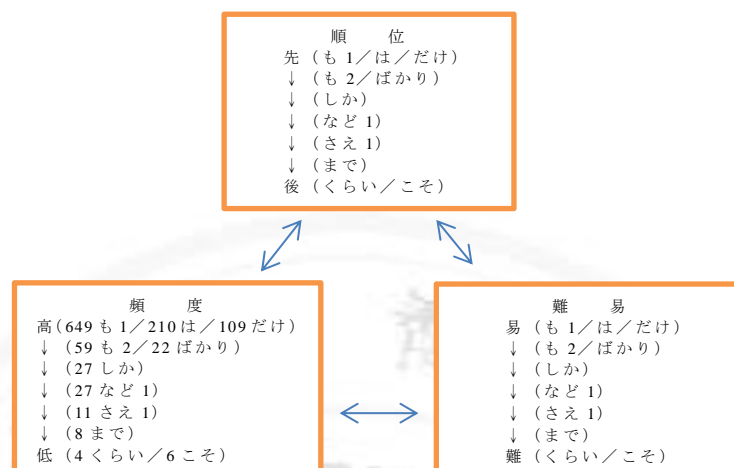


図 1：取り立て詞の習得順位と使用頻度と習得難易の相関関係

4.2 各種要素 X の発展

X と F から形成された F-con においては、F が X に依存して振舞っており、F の発達には X の発展と絡み合っている。この節で、X と F の依存関係をもとに、12 個の要素 X に対し、その発展を見ていくことにする。

まず、①個々の学習者による各種要素 X の初出を表 4-1 に整理し、そして、②全体としての要素 X の初出と発展と、③「X+F」形式別の初出と、④その例文、を表 4-2～4-4 に示しておく。

表 4-1 個々の学習者による各種要素 X の初出

| 欄 1 | 時期 1 | 時期 2 | 時期 3 | 時期 4 | 時期 5 | 時期 6 | 時期 7 |
|--------|--------------------------|------------------------|----------------------------|------------------------|----------------|----------------------|--------------------|
| A | NP/F/主 題/Q | Adv/N-cl/ 述語 V-(r)u | Aux | PP/述語 NP | | | |
| B | NP/Adv/述 語 V-(r)u/PP | 述語 NP | | Q | 主題 | 述語 AP/ Aux | N-cl |
| C | NP/Adv | 述語 NP | F | Adv-cl/Q | PP/述語 V-(r)u | | |
| D | NP/Adv | 述語 NP/Q | PP/F/主題 | | | Adv-cl/述 語 V-(r)u | N-cl V-(i)+F+する |
| E | NP | Aux | Q/述語 NP | PP/Adv/述 語 V-(r)u/F | | | Adv-cl/述 語 AP |
| F | NP/PP/ Adv | Aux/述語 NP/Q | Adv-cl/述語 AP /述語 V-(r)u | | | | 主題 V-te+F+いる |
| G | NP/Q | PP/Adv | Aux | 述語 NP | 述語 AP/ N-cl | | 主題 |
| H | NP/PP/述語 NP/述語 V-(r)u | Adv | Adv-cl/Q | | | F | 主題 |

註：「欄 1」には学習者を表示するアルファベット A～H、「時期 1」～「時期 7」には X の種類が入っている。「述語 V-(r)u」は動詞原形（「終止形」、あるいは「辞書形」）で、「V-(i)」と「V-te」はそれぞれ動詞の「連用形」（あるいは「ます形」と「て形」）である。

表 4-2 要素 X の初出と発展

| 欄 1 | 時期 1 | 時期 2 | 時期 3 | 時期 4 | 時期 5 | 時期 6 | 時期 7 |
|---------|----------|------|------|------|------|------|---------------------------------|
| V-(r) u | BH | A | F | E | C | D | V-te+F+いる (F) V-(i)+F+する (D) |
| 述語 NP | H | BCDF | E | AG | | | |
| NP | ABCDEFGH | | | | | | |
| Q | AG | DF | EH | BC | | | |
| PP | BFH | G | D | AE | C | | |
| F | A | | CD | E | | H | |
| 主題 | A | | D | | B | | FGH |
| Adv | BCDF | AGH | | E | | | |
| Aux | | EF | AG | | | B | |
| N-cl | | A | | | G | | BD |
| 述語 AP | | | F | | G | B | E |
| Adv-cl | | | FH | C | | D | E |

註：

1. 「欄 1」には各種要素 X、「時期 1」～「時期 7」の欄にはその時期に当該要素 X を使用した学習者（アルファベット）が入っている。
2. 矢印は、当該フォームが初出した時期から時期 7 へと向いていき、これは習得された言語形式が学習過程を経て蓄積され、最終段階まで保持されていくことを示す。

表 4-3 「X+F」形式別の初出

| 時期 1 | 時期 2 | 時期 3 | 時期 4 | 時期 5 | 時期 6 | 時期 7 |
|--------------------------------|------------|-----------------------|--------------------|-------|-------------------------------|-----------------------------|
| 述語 VP+だけだ | 述語 VP+ばかりだ | 述語 VP+こそだ | 述語 VP+{くらいだ / のみだ} | | 述語 VP+{も 1 だ / しかない / など 1 だ} | V-te+ばかり+いる V-(i)+も 2+する |
| 述語 NP+だけだ | 述語 NP+ばかりだ | | 述語 NP+しかない | | | |
| NP+{は / も 1 / だけ / ばかり / など 1} | NP+も 2 | NP+{しかない / さえ 1 / まで} | NP+{こそ / のみ} | NP+でも | NP+さえ 2 | NP+くらい |

| | | | | | | |
|-------------------|-------------------|--------------------|---------|-----------|---------|-----------|
| PP+{は／も 1／ だけ} | PP+も 2 | | | | PP+さえ 1 | |
| Adv+{は／も 1} | | Adv+し かな い | Adv+も 2 | | | |
| Q+{だけ／も 2} | Q+{し かな い／くらい} | | | | Q+も 1 | |
| F+は | F+も 1 | F+も 2 | F+ばかり | | | |
| 主題+は | | 主題+{も 1／ こそ} | | 主題+なんて 1 | | 主題+など 1 |
| | N-cl+など 1 | | | | | N-cl+さえ 1 |
| | Aux+{も 1／ だけ} | Aux+は | | | Aux+も 2 | |
| | | 述語 AP+だけ だ | | | | |
| | | Adv-cl+{は／ も 1} | | Adv-cl+こそ | | |

註：表 4-3 では、要素 X 初出の提示部分に網掛けが施してある。

表 4-4 「X+F」形式別の初出の例文

| 時期 1 | 時期 2 | 時期 3 | 時期 4 | 時期 5 | 時期 6 | 時期 7 |
|------------------------|---|--|------|------|------|--|
| V-(r) u+だけだ | 例：水曜日にちょっと勉強しました。でもすこし時間をかける だけでした。(B) (註：この文は修正稿では「…でもすこしだけの時間をかかりました。」のように書き直された) | | | | | |
| 述語 NP+だけだ | 例：勿論、夢は仕事 だけではありません。学校の授業も家族の生活もあります。(H) | | | | | |
| NP+{は／も 1／だけ／ばかり／など 1} | 例：本棚の中に中学校から今まで使った教科書があるし、他に興味がある本 もあるし、たくさん CD もあるし、いろいろな物があるし、とても大きい本棚です。(A) | | | | | |
| PP+{は／も 1／だけ} | 例：学校で朝ご飯を食べています。家で は食べません。(F) | | | | | |
| Adv+{は／も 1} | 例：実は、私は中学生の時 もその学校で生活しました。(B) | | | | | |
| Q+{だけ／も 2} | 例：母と姉はタイと韓国へ行ったことがあるのですが、父と私、弟と妹は一度 も行ったことはありません。(G) | | | | | |
| F+は | 例：授業があるとき以外、私は部屋に自分のしたい事をします。音楽を聴くことと勉強をすることと読書と寝ることなど。ただ、食べ物を食べることだけは絶対駄目です。(A) | | | | | |
| 主題+は | 例：私の高校はほかの高校よりちょっと違います。私の高校 は一年生が全部第二外国語を必ず習います。(A) | | | | | |
| 時期 1 | 時期 2 | 時期 3 | 時期 4 | 時期 5 | 時期 6 | 時期 7 |
| | N-cl+など 1 例：いつも「お医者さんになりたい」 など話しを楽しみ話しました。(F) | | | | | |
| | Aux+{も 1／だけ} 例：でも、私は日本語が嫌いで もありません。(F) | | | | | |
| 時期 1 | 時期 2 | 時期 3 | 時期 4 | 時期 5 | 時期 6 | 時期 7 |
| | | 述語 AP+だけだ 例：本当の友達はお互いに楽しい だけでいいと思う。(F) | | | | |
| | | Adv-cl+{は／も 1} 例：五月の第二の日曜日は、世界中の母たちの大喜びの日だが、子供たちにとって は母に何をあげようかのは悩むことだ。(F) | | | | |
| 時期 1 | 時期 2 | 時期 3 | 時期 4 | 時期 5 | 時期 6 | 時期 7 |
| | | | | | | V-te+ばかり+いる 例：[略] 大学生は、遊んで ばかり いるなどのイメージを与えてしまって、[略] (F) V-(i)+も 2+する 例：私はここで感想を書くことが頻りに考えも2しなかった。(D) |

註：表 4-4 では表 4-3 と同様、要素 X 初出の提示部分に網掛けが施してある。

なお、下線部は要素 X と取り立て詞 F が表示されている。

4.2.1 X の 3 分の 2 が時期 1 から現れ始める

学習者にとって、時期 1 から現れ始める「V-(r) u」(述語 VP の原形) / 述語 NP / NP / PP / Adv / Q / F / 主題」の 8 種類はわりに単純で取り立てやすい、時期 2 になって使用され始める「N-cl」と「Aux」はやや複雑で

ある、時期 3 に出現する「述語 AP」と「Adv-cl」は困難である、ということが推測される。なお、誰もが時期 1 から NP を使い始めることから、NP は非常に取り立てられやすい要素 X だと分かった。

4.2.2 「述語 {NP/VP/AP} + だけだ」の形式について

F-con において、X が「述語 NP」、「述語 VP」、「述語 AP」である場合は、つねに「述語 {NP/VP/AP} + だけだ」の形式から始まり、その以後は述語の種類によってその発展が多岐にわたっている。述語 VP の場合は多種多様な F と結合させられるのに対し、述語 NP の場合は 3 種の F、述語 AP の場合は 1 種の F だけと結合させられるのである。

4.3 誤用

まず、取り立て詞の配置箇所と使用状況を見る。

配置箇所に関して、F が X の後に位置するかどうかを調べた。その結果、学習者 C が作った下の 1 文を除いて、他のすべての取り立て詞が焦点の後ろに配置されることを確認した。

- (4) そして、一日中、ばかり コンピューターを使ったから、疲れてしまいました (C 時期 2)

つづいて、F の使用が正しいか、X の種類が正しいかなどにせまった。誤用が見つけられ、それは大まかに①「X の種類の間違い」と、②「F の言語形式の間違い」と、③「F のも 1 の過剰使用」の 3 パターンに分かれる。①「X の種類の間違い」のパターンはさらに「主格配置型」と「NP・PP 混同型」と「NP・PP 以外の文法種類の混同」の 3 つに分けられる。以下、各誤用タイプの頻度と推移を表 8 にまとめる。

表 8 では、「欄 1」(取り立て詞)、「欄 2」(学習者)、「調査回」(時期 1～時期 7 と調査回 1～33)、「集計」、「総計」などの欄が設けられている。「欄 1」は誤用が生じた取り立て詞が入れてある。「欄 2」は当該取り立て詞の使用で誤用を起こした学習者 (アルファベット) と誤用のタイプ (符号) が表示される。「調査回」の欄は上の段に誤

用の集計が数字で、その下に誤用のタイプが符号で示されている。
「集計」は個々の学習者による当該取り立て詞の誤用数、「総計」はその取り立て詞の個々の誤用の小計の合算である。

表 8：誤用の頻度と推移

| 欄 1 | 欄 2 | 時期 1 | | | | | 時期 2 | | | | 時期 3 | | | | | 時期 4 | | | | | 時期 5 | | | | | 時期 6 | | | | | 時期 7 | | | 集 計 | 総 計 |
|--------|--------|------|---|---|---|---|------|---|---|---|------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|------|----|----|--------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | | |
| も 1 | A | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 2 | | | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | | 11 | |
| | ○ | | ○ | | | | | | | ◎ | | | | | ○ | | | | ◎ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ◎ | | | | | ◎ | | | | | ◎ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ★ | | | | | | | | | | ★ | | | | | | | | | | | ★ | | ★ | | | | | | | | | | | |
| | ● | | | | | | | | | | | | | | | | | | ● | | | | | | | | | | | | | ● | | | |
| | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | B | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| | ★ | | | | | | | | | | | | | | | | | ★ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| だけ | C | | | 1 | | 1 | | | | 3 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | 8 | |
| | ● | | | ● | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | △ | | | |
| | ★ | | | | | | | | ★ | | | | | | | | | | ★ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | D | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 2 | |
| | △ | | | | | | | | | | | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ◎ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | F | 1 | | | | 1 | 1 | 2 | 1 | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | | | 10 | |
| ★ | ★ | | | | | | | | | | ★ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ばかり | △ | | | | | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | △ | | | | | | | | | | |
| | ◎ | | | | | | | | | | ◎ | ◎ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ○ | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | G | | | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | | | | | | | 2 | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | | 9 | |
| | ○ | | | ○ | ○ | ○ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | | | |
| | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | △ | | | | | | | |
| | ◎ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ◎ | | | | | |
| | H | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | |
| ◎ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ◎ | | | | |
| しか | A | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| | ● | | | | | | | | ● | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | D | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| さえ 1 | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | C | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | ⊕ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | D | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| くらい | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | C | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| こそ | B | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | ● | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| こそ | C | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| こそ | F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | △ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | </ | | |

註：

1. 符号の説明：

○：主格配置型、◎：NP・PP 混同型、●：NP・PP 以外の文法種類の混同

△：表現形式、★：過剰使用、⊕：その他

2. ある取り立て詞の使用で、同じ学習者が複数のタイプの誤用を犯した場合、誤用の初出の順に沿って誤用のタイプを上下に並べる。
3. 誤用が1回以上発生した場合、その頻度を符号の右に数字で示す。

表8を見て分るように、「X+F」のF-conの構造において誤りが起こったのは「も1／だけ／ばかり／しか／さえ1／くらい／こそ」の7つに関わるものである。誤りが犯されがちなのは「も1」で、しかも、「も1」に関する誤用はどのようなタイプでもどの時期にも発生する。つぎに、各種類の誤用の内訳を見ていくことにしよう。

①「Xの種類の間違い」の下位分類の中、「主格配置型」は(5a)のような、一律に主格に取り立て詞をおくもので、「NP・PP混同型」は(5b)のような、学習者がPPをNPに置き換え、あるいは逆にNPをPPに置き換えるようなもので、「NP・PP以外の文法種類の混同」は(5c)のような誤用である。

- (5) a. 私は毎日部屋の中で勉強をします。私 も部屋でときどき音楽を聞いて、友達の手紙を書きます。(G 時期1)
- b. 私は高校の時、クラブの団長 もなりました。(A 時期1)
- c. しかし台所がないので我慢 しかないです。(B 時期6)

「主格配置型」(符号：○)はすべて「も1」に関わるものである。このタイプの誤用は時期1に学習者Aに1つ、学習者Gに3つ、時期3に学習者Aに1つ、時期4に学習者Fに1つ、時期6に学習者Gに1つ見られる。その集計は7である。

「NP・PP混同型」(符号：◎)は、時期1に学習者A、時期2に学習者Aと学習者F、時期4に学習者Aと学習者Dと学習者G、時期5に学習者G、時期6に学習者G、時期7に学習者Hの作文に見られる。誤用の大半は述語動詞「なる」「感動する」「出席する」「行く」「乗る」「注意する」「付き合う」に伴なう、着点や相手を表すPPの中の「に」や「と」の脱落である。その集計は10である。

「NP・PP 以外の文法種類の混同」(符号：●)は、時期 2 に学習者 A、時期 4 に学習者 A、時期 6 に学習者 B、時期 7 に学習者 A によって犯される。その集計は 6 である。

②の「F の言語形式の間違い」(符号：△)に関わる誤用は「も／しか／くらい／ばかり／こそ」などの使用にあたって発生するのである。主に、語の選択や語と語の共起制限や文の表現形式に問題が生じるタイプである。例えば、(6a)は「も」を「でも」に置き換える必要があり、(6b)は「まだいろいろ習わなければならないこともあります。」のように表現形式を置き換える必要があり、(6c)は「ばかり」が不要で、(6d)は「しか+ない」の「ない」の部分を補わなければならない、(6e)は「あるこそ」を「あるからこそ」へ取り換えなければならない。

- (6) a. どんなこともできるそうだと思います。(C 時期 1)
b. 私は今、日本語が下手です。まだいろいろなことを習うこともあります。(G 時期 2)
c. それだけばかりでなく、立候補者たちは自分の存在が民衆に忘れる恐れがあるみたいに、宣伝用車で、道を込むように走らせる。(D 時期 4)
d. でも、その時、まだ作文の授業を取らなかったし、勉強した語彙と文型もまだ少ないので、下手で間違いだらけの作文しか出しました。(C 時期 7)
e. が、こういうことがあるこそ⁸、自分が成長してきました。(C 時期 7)

③の「F のも 1 の過剰使用」(符号：★)は (7a-d) に示すようなもの

⁸ この文で従属文「こういうことがある」の後ろに原因・理由を表す「～から」が必要である。また、「～から」原因・理由節や「～ば」条件節などの後ろに現れ得るのは「こそ」だけ (例えば、「A 社から融資を得たからこそ、この入札に参加したのだ。」) である。

のであり、このタイプは半数の学習者によって犯されるのである。

- (7) a. 皆もおはらがすきましたから、人が大勢いる店で食事をしました。(F 時期 1)
- b. 暑休みの時、私は父の会社でアルバイトをしました。このアルバイトも私の始めの経験でした。(C 時期 2)
- c. 今、誰でも携帯電話が持っている時代なのだ。携帯が持たない人はだんだん少くなる。携帯は日常生日の必需品と言っても、よいであろうか。使いやすくために、携帯ももっともっと小さくて、軽くなっていく。(A 時期 3)
- d. それは雨が強すぎて、傘が持っていたても体も濡れてしまったのだ。(B 時期 4)

5. 考察

この節で、調査結果で分った取り立て詞の発達と、それに伴う要素 X の発達と、学習者が引き起こした誤用について、「インプット・レディネス (readiness)・アウトプット」や「使用頻繁・使用回避」や「母語転移」などの側面から考察を試みようと思う。

5-1 インプット・レディネス・アウトプット

考察に入る前にまず、筆者が考えている 8 名の学習者における習得プロセスを図 2⁹で示しておく。それは、学習者がインプットを受けてからその内容を内化 (internalize) し、内化してレディネス (readiness) ができたものをコミュニケーションに応じてアウトプットし、コミュニケーションの過程においてアウトプットはまたインプットになる、というプロセスである。

⁹ 図は Krashen (1988: 33) と Ellis (1997: 118-119) を参考して作成される。また、3.3 節で述べた「学習者全員が同級生で、同大学での教室学習の開始点が同じで、かつだいたい同じ教材を使ってほぼ同じペースで学習していく」とのことを想起されたい。

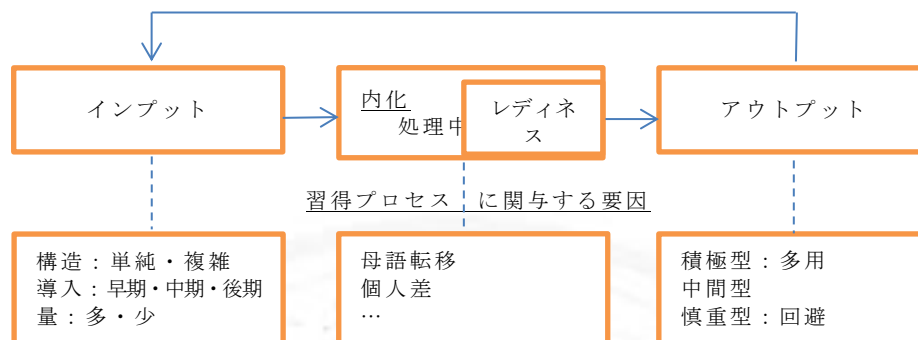


図 2：インプットとレディネスとアウトプット

このプロセスにおいてインプットされた内容は、構造の単純なものもあるし、複雑なものもあるほか、導入時期も学習の早期・中期・後期のようにさまざまである。また、インプットの量は多と少の違いがあり、学習者によって（例えば、日本語の学習歴や家族が日本語が話せるか否かや個人的な学習ストラテジーなど）インプットに晒される量もまちまちである。内化のステージでレディネス (readiness) ができたものが産出されるが、レディネスの状態は母語転移や個人差などの要因に影響される。さらに、アウトプットのステージで積極的なタイプの学習者はある言語形式を多用する可能性があるが、一方で、慎重なタイプの学習者がある言語形式の使用を回避することも可能である。

そこで、図 1 の「取り立て詞の習得順位と使用頻度と習得難易の相関関係」と表 4-2 の「要素 X の初出と発展」を想起しよう。図 1 と表 4-2 とともに、早期に導入された構造が単純なものの使用率が高い、逆に中後期に導入された構造が複雑なものの使用率が低い、ということを示唆している。要素 X 中の {V-(r) u/ 述語 NP/ NP/ PP/ Adv/ Q/ F/ 主題/} と F 中の {だけ/は/も 1} との組み合わせは、時期 1 に 8 名の学習者の中で誰かによって産出される。このことから、これらの言語形式は時期 1 に処理可能なものであることが分った。N-cl と Aux は、N-cl の習得は複文の習得と関わって、

Aux の習得は動詞語尾屈折変化の知識が要求される、といういずれも導入時期はやや遅く、構造はより複雑なので、時期 1 の産出成果を踏まえて時期 2 になってはじめてレディネスを備えてアウトプットされるのである。時期 3 に出される Adv-cl は主に「～にとって {は／も}」の形式で現れる。Adv-cl+F は、「動詞語尾変化」などの知識が身に付けられてからレディネスができる、という一層困難な構造であることがわかる。時期 3 になってはじめて産出される「楽しい だけでいい」のような言語形式については、述語 AP は簡単ではあるが、述語 AP+F の形式はおそらく早く導入されるものではなく、しかもその量もそれだけ大きくないと考える。

つづいて、「V-(i/e)+F+する」と「V-te+F+いる」の 2 つの形式は時期 7 になってはじめてアウトプットされる理由については、つぎのように説明される。取り立て詞が動詞句の中に割り込んで現れる場合、位置と構造の制限を受ける。例えば、動詞「掛ける」の語幹と語尾変化を含む「掛け_{語幹}ーられ_{ヴォイス}ーてい_{アスペクト}ーなかつ_{肯否}た_{テンス}」のような構造において、取り立て詞が出現しうる箇所を考えると、①「掛けもする」(語幹)、②「掛けられまでする」(ヴォイス)、③「掛けてはいる」(アスペクト)の 3 種の構造が可能である。その 3 種のいずれも語尾変化が起こってから生成する、非常に困難な構造である。文法項目の発達の視点から見ると、「VP+F」といった構造の発達はいくつかのステップを持っている。簡単な構造である「掛ける_{VP 原形}+F」を学習の起点、とても困難な構造である①②③を習得の着点と見なすなら、その過程で「語幹と語尾」、「動詞種類」、「語尾変化」、「語尾変化の種類」などさまざまな知識を学んでいかなければならない。「V-(i/e)+F+する」は①のような、「V-te+F+いる」は③のような構造であり、2 つの発展は容易な「VP+F」から、積み重ねてきたプロセスを経て、困難な「VP+F」にたどりつくというルートである。これは Pienemann (2005、白畑ら訳 2010) でいうように、「言語知識の発達は漸進的」で、その形式のレディネスにかなりの時間が掛かることを伺わせる。

「すら／など 2」はアウトプットされなく、レディネスを備えていないことが本調査で明らかになった。「すら」は「さえ」の類義語とされるが、「「さえ」よりも文章語的であり、衰退の傾向にあるとされる〔略〕」（沼田 2009: 180）。沼田（2009: 180-181）では、（意外の）「さえ 1」、（最低条件の）「さえ 2」、（意外の）「すら」の使用実態について電子コーパス①〈新潮文庫 100 冊中の 21 作品〉②〈読売新聞記事データ〉③自然談話資料『男性のことば・職場編』④自然談話資料『女性のことば・職場編』などを利用し調査を行った。その結果、「さえ 1」と「すら」の用例が①で 663 と 127、②で 788 と 334 で、いずれも「さえ 1」は「すら」を上回っている。③と④と合わせて、「さえ 1」の使用数が 1 で、「すら」が 0 で、「すら」は全然使用されていない。以上のことから、日本語母語話者が使用量の少ない「すら」は、台湾 JFL 学習者が受けるそのインプットの量も極めて少ないと推測される。それはアウトプットに大きな影響を及ぼすのではないかと考えられる。「など 2」もまたインプットの量が少なく、台湾 JFL 学習者にあまりなじみのない言葉かもしれないので、時期 7 になってもレディネスができていないと推測される。

5-2 使用頻繁・使用回避

レディネスは学習者の個人差とも関係している。例えば、学習者 A による「も 1／は／だけ」の使用数はそれぞれ 138／47／11 であり、「も 1」「は」ともに 8 名の中で一番高い使用数である。これに対して、学習者 E による「も 1／は／だけ」の使用数はそれぞれ 45／6／8 であり、「も 1」「は」ともに 8 名の中で一番低い使用数である。学習者 A と学習者 E による表出は極異なっているところは他にも数多く観察される。まず、F の使用においては、学習者 A は計 11 種を使って、時期 7 に習得とされる「くらい」まで発展していくばかりでなく、習得されていないとされる「のみ」も時期 4 に 1 つ用いるが、学習者 E は計 8 種を使って、時期 5 に習得とされる「さえ 1」までにとどまる。また、X の使用においては、学習者 A は時

期 1 に {NP/F/主題/Q} などの X を F と共起させ、時期 4 まで計 10 種類の X を使用し、やや難しいとされる N-cl/Aux にとどまり、時期 4 以後新出の X はない。一方、学習者 E は、時期 1 に誰もが用いる NP だけを出して、それ以後徐々に新しいものを出し時期 7 になって難しいとされる「Adv-cl+F」と「述語 AP+F」を出す。さらに、誤用においては、学習者 A はすべてのタイプの誤りを引き起こして、計 14 個で一番多いのと逆に、学習者 E は誤用を一個も引き起こしていない。この 2 名の学習者のタイプを区別すると、学習者 A は「積極型」、学習者 E は「慎重型」と名づけてよかろうと思う。

「積極型」の学習者 A は頻繁に取り立て詞を使って、「慎重型」の学習者 E はつねに表出するフォームを監視し、100 パーセント正しさの保証がないと取り立て詞を使わない（つまり、使用回避）、という違うタイプの姿を伺わせる。要するに、「使用頻繁」と「使用回避」などの学習者の個人差もレディネスと関係していると考えられる。

5-3 母語転移

誤用について、「X の種類の間違い」のパターンの 1 つである「主格配置型」が「も 1」に関わっている。これらの誤用の原因は学習者の母語中国語と関連していると考えられる。「も 1」と対応する中国語は「也」で、そこで、「も 1」と「也」の関連について、次の日本語の例文と中国語の訳文と対照しながら、考察していく。

(8) a. ジョンも₁ (が→も₁) 大晦日花火を見た。

(中国語訳：約翰也看了除夕煙火)

b. ジョンが大晦日花火も₁ (を→も₁) 見た。

(中国語訳：約翰也看了除夕煙火)

(8a) は、「人が大晦日花火を見る」という命題において、「メアリが大晦日花火を見た」の陳述に対し「ジョン も₁ 大晦日花火を見た」という意味を伝達する。(8b) は、「ジョンが動作をする」という命題において、「ジョンがテレビで紅白歌合戦を見た」の陳述に対し「ジ

ジョンが大晦日花火も「見た」という意味を伝達する。つまり、意味合い（取り立てられるのは主格か目的格か）が異なれば、統語構造（取り立て詞の配置箇所）も異なってくる。

これと対照的に、中国語の「也」の出現場所は固定している。(8a-b)を中国語に翻訳すれば、両者とも「約翰也看了除夕煙火」となる。つまり、日本語で主格・目的格を別々に取り立てる文構造は中国語で一律に「主格+也」という構造となる。かくして、「主格配置型」は学習者の母語影響による転移であると説明される。この母語影響による転移のタイプは、早期段階に現れ、中期になって消滅するもので、母語の転移は日本語の上達につれ、その影響力がいち早く薄まって、やがて消滅してしまうと思われる。

6. 終わりに

以上、LARP の 8 名の学習者の作文を対象に、「X（取り立てられる要素）+F（取り立て詞）」といったフォームをもとに、台湾の JFL 学習者による取り立て詞の習得について調査を行った。その結果を次のようにまとめる。

1. 取り立て詞の習得順位は図 3 に整理するとおりである。取り立て詞の習得順位に沿って各々の語の使用総数が次第に減っていく。使用頻度が逡減していくにつれて、習得もしにくくなる。かくして、習得順位と使用頻度と習得難易の 3 者間に相関関係が見られる。一方、使われていない「すら／など 2」は、習得されていないとされる。

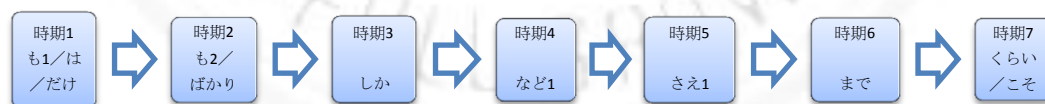


図 3 取り立て詞の習得順位

2. 取り立てられる要素 X の 3 分の 2 が時期 1 から現れ始める。その発達順序は図 4 に示すとおりである。X が述語である場合、つねに「述語+ただだ」の形式で登場する。「述語 VP+F」の形式においては、

時期 1 の「V-(r) u+F」から始まり、時期 7 に「V-te+F+いる」と「V-(i)+F+する」の形式が生まれるという発達順序をたどる。

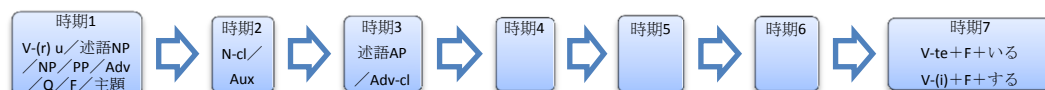


図 4 X の発達順序

「取り立て詞の習得」、「要素 X の発展」とともに、①早期に導入された、構造が単純なもののレディネスが早い、逆に中後期に導入された、構造が複雑なもののレディネスが遅いまたはできない、ということと、②「積極型」の学習者は頻繁に取り立て詞を使って、「慎重型」の学習者は正しさが保証できないと取り立て詞の使用を回避する、ということを示唆している。

3. 誤用に関しては、要素 X に関わる誤用は「主格配置型」と「NP・PP 混同型」と「NP・PP 以外の文法種類の混同」の 3 種に分かれているが、F に関わる誤用は「も 1 の過剰使用」と「言語形式」の 2 種に分かれている。「主格配置型」と「も 1 の過剰使用」が「も 1」に関わっており、「主格配置型」の誤用に母語転移が観察される。

このように、取り立て詞の習得は易から難へと漸進的である。台湾の JFL 学習者は「教室学習」の環境で、数多くの取り立て詞を習得し、早い時期で多種多様な前接要素 X と結合させるという高い学習効果を示している。一方、あるフォームの習得に言語知識の積み上げが必要なので、学習後期になってはじめて習得が可能になる。さらに、後期になっても習得が困難なものもある。しかし、それらの習得されなかったものは果して習得不可能なのか疑問に思う。なお、本研究で、十分に考察されていない部分も残っている。この疑問と残っている問題は本調査で解明できないが、今後の課題としたい。

付記

本稿を執筆・修正する際に、長友和彦先生、東呉大学陳淑娟先生・許夏珮先生、筑波大学伊原大策先生から懇切丁寧なご指導をいただき、輔仁大学小針浩樹先生、致理技術学院佐伯真代先生からご協力やご教示をいただきました。査読の先生方から貴重なご指摘・ご助言をいただきました。諸先生方に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 湯廷池。2010。《語言学、語言分析與語言教學（下）》。台北：致良出版社，2010。
- Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1985
- Ellis, R. *SLA Research and Language Teaching*, Oxford University Press, 1997
- Ellis, R. *Analysing Learner Language* (2009 Edition), Oxford University Press, 2005.
- Krashen, S. and T. Terrell, *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*, Prentice Hall, 1988
- Pienemann, M. “Psychological constraints on the teachability of languages.” *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 1984: 186-214
- Pienemann, M. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. John Benjamins, 1998.
- Pienemann, M. “An Introduction to Processability Theory.” In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory* 2005: pp.1-61). John Benjamins.
- 奥津敬一郎・沼田善子・杉本武『いわゆる日本語助詞の研究』、東京：凡人社、1986。
- 簡嘉菁『主述文・題述文と二重主部構文-日中対照分析の視点も含めて』、東呉大學日本語文學系所博士論文、2012。

- 許夏珮『日本語学習者によるアスペクトの習得』、東京：くろしお出版、2005。
- 陳淑娟「作文における漢語語彙の習得についての考察——LARP at SCUに基づく事例研究」『台湾日本語文学報』22号、2007。
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁（2010）『詳説第二言語習得研究：理論から研究法まで』、東京：研究社、2010。
- 寺村秀夫「ムードの形式と意味（3）－取立て助詞について－」『文芸言語研究言語篇』6、筑波大学文芸・言語学系、1981。
- 中西久実子『現代日本語のとりたて助詞と習得 シリーズ言語学と言語教育、第28巻』、東京：ひつじ書房、2012。
- 長友和彦・迫田久美子「誤用分析の基礎研究（1）」『教育学研究紀要』33巻、中国四国教育学会、1987。
- 長友和彦「第二言語としての日本語の自然習得、第1,2,6節」『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』、東京：スリーエーネットワーク、2008。
- 沼田善子「第2章とりたて詞」『いわゆる日本語助詞の研究』、東京：凡人社、1986。
- 沼田善子「第3章とりたて」『日本語の文法2 時・否定と取り立て』、東京：岩波書店、2000。
- 沼田善子『現代日本語とりたて詞の研究』、東京：ひつじ書房、2009。
- 野田尚史「文の階層構造から見た主題ととりたて」益岡隆志・野田尚史・沼田善子（編）『日本語の主題と取り立て』pp.1-35、東京：くろしお出版、1995。
- 南不二男『現代日本語文法の輪郭』、東京：大修館書店、1993。
- 山内博之「話すための日本語教育文法」『コミュニケーションのための日本語教育文法』pp.147-166、東京：くろしお出版、2005。
- 益岡隆志『モダリティの文法』、東京：くろしお出版、1991。
- 宮田幸一『日本語文法の輪郭』、東京：三省堂、1948。
- 『日本語文法の輪郭 ローマ字による新体系打立ての試み 解題：鈴木重幸・仁田義雄』、東京：くろしお出版、2009。
- 宮田幸一「格助詞と取り立て助詞」『月刊言語』9-12、東京：大修館書店、1980。