

アカデミック・ライティングのための 初級文法項目の再学習の必要性

— 対比の「は」を例に —

The Necessity of Relearning Elementary Grammar Items for Academic Writing: A Case study of *Wa* as a Contrast Marker

高 梨 信 乃
Shino TAKANASHI

Abstract :

The main purpose of this paper is to propose the concept of relearning elementary grammar items. Focusing on the contrast marker *wa* in Japanese, this paper argues that advanced learners need to relearn elementary grammar items to improve their academic writing. In this paper, relearning refers to selectively revisiting elementary grammar items and providing targeted instruction based on learners' specific needs, ensuring that they acquire the necessary skills for effective use. Advanced learners often misuse *wa* as a contrast marker, primarily by omitting it when required. An analysis of Japanese textbooks conducted in this paper reveals that elementary-level textbooks focus solely on explicit contrast markers and provide limited instruction. Moreover, textbooks for intermediate and higher-level learners offer little additional guidance on *wa*. Conversely, an investigation into academic writings in the humanities and social sciences conducted in this paper demonstrates that *wa* is used in a wide variety of contexts, covering both explicit and implicit contrasts. The findings indicate a significant gap between the way *wa* is taught and how it is actually needed in academic writing. To bridge this gap, relearning *wa* as a contrast marker is essential.

キーワード :

初級文法項目の再学習、アカデミック・ライティング、対比の「は」

Key Words :

relearning elementary grammar items, academic writing, *wa* as a contrast marker

1. はじめに ― 初級文法項目の再学習とは ―

日本語教育において学習者と学習目的の多様化が進む中、日本語教育文法についても「どんな学習者が」「何をするため」の日本語学習／教育なのかをふまえて考えることがますます重要になっている(高梨 2023)。本稿では、上級学習者のアカデミック・ライティング(以下、AW)の支援に役立つ文法を考える。そして、それには「初級文法項目の再学習」(高梨 2023)が必要であることを、対比の「は」の問題を例にして論じたい¹⁾。

まず、初級文法項目の再学習について改めて述べる。2000年代以降、活発に行われてきた日本語教育文法のさまざまな研究の中に、文法項目全体(文法シラバス)の見直しを行おうとするものがある(山内 2005、庵 2009、森 2011、岩田・小西 2015 など)。それらは、初級文法項目が多すぎる(野田編 2005)、初級文法項目を学んだ後、それらを振り返ることがない(小林 2005)といった現行の文法シラバスの問題点の解消・軽減を目指すものであり、教育文法の改善のために非常に重要な研究である。しかし、こうした研究の成果がまとまり、教育に反映されるまでには長い時間が必要である。このことをふまえ、現行のシラバスで学ぶ現在の学習者を支援するための考え方として高梨(2023)が提案しているのが、初級文法項目の再学習である。

ここでの「再学習」は、単なる復習ではなく、「学習者が必要とする能力に合わせて取り上げる項目を選び、指導のポイントをしばって再度学ぶ機会を与えることにより、学習者が必要とする使用につなげる」という意味で用いている。「どんな学習者が」「何をするため」かによって、必要な能力はそれぞれ異なる。必要な能力(いわば目的地)を明確にし、そこから学習者と教育の現状(現在地)を見て、両者の間のギャップを埋める手立てを示すというのが「再学習」の考え方である。

本稿の主な目的は、以上のような初級文法項目の再学習の考え方を具体的に示すことである。そのために上級学習者のAWという目的を例にし、対比の「は」の問題に焦点を当てて論じたい。

以下では、AW全般についての本研究の立場を示すため、まず2節と3節で上級学習者のAWにおける文法の問題と、従来のAW指導における文法の扱いについて述べる。4節以降が対比の「は」についての議論となる。

2. アカデミック・ライティングにおける文法の問題

まず、上級学習者のAW全般に関する文法の問題について述べる。

AWに必要な知識・スキルは、①文レベル(文を正確に書く)、②文章レベル(文章を明快に書く)、③AWレベル(学術的文章らしく書く)の3つに分けて捉えることができる(高梨 2013)。①より②、さらに②より③のほうがより高度なレベルの知識・スキルとして位置づけられるだろう。しかし、実際に上級学習者のAWの産出物をみると、誤用などの問題が多いの

はより基礎的な①もしくは②のレベルであり、指導側はそのような誤用の添削に手を取られることが少なくない。

このことに注目した高梨ほか（2017）は、上級学習者3名の修士論文の草稿に見られた誤用を分析しているが、その結果明らかになったのは、3名分の誤用254件のうち236件（93%）が旧日本語能力試験の3級以下の文法項目に関するものであったということである。

以上が示唆するのは、AWでは初級文法項目を正確に運用することが重要であること、そして、それが十分にできていない上級学習者が少なくないということである。

3. アカデミック・ライティング指導における文法の扱い

では、学習者を対象とするAW指導において、文法はどのように扱われているのだろうか。その手がかりとなるのはAWのための教科書だと思われる。学習者のAWのための教科書は多数出版されている。上級レベルが中心だが、中級後半レベルを対象にしたものもあり、また、学習者（留学生）と母語話者（大学生）の両方を対象にするものもあるが、それらも含め、主なAWの教科書12種をみる。教科書のリストは論文末の資料1に提示する。

これら12種は、扱われている内容からおおむね次のように分けられると思われる。

- A) 文法重視のもの：石黒・筒井（2009）、アカデミック・ジャパニーズ研究会（2015a）、小森・三井（2016）
- B) 表現・文型の提示が中心のもの：浜田ほか（1997）、佐々木ほか（2006）、アカデミック・ジャパニーズ研究会（2015b）、二通ほか（2009）
- C) AとBの折衷的なもの：友松（2008）、二通・佐藤（2020）、伊集院・高野（2020）
- D) その他：鎌田・仁科（2014）、大島ほか（2012）²⁾

12種の教科書の中で文法重視のAタイプは必ずしも多くないことがわかる。もっとも多いのはBタイプである。Bタイプは、アカデミックな文体やそれにふさわしい表現、論文の構成、論文の各部分で必要な表現・文型などを中心に構成されており、2節でみた①～③のレベルのうち、③AWレベルの内容を扱うものといえる。こうした内容は、AWを行うにあたって学習者のみならず母語話者にも必要なものである。実際、浜田ほか（1997）や二通ほか（2009）は母語話者も対象に含めて作成されている。しかし学習者については、2節で述べたように、より基礎的な①文レベル・②文章レベルにおける文法がむしろ問題になる。そして、そのような問題への手当を目指すAWの教科書は多くないのである。

以上、2節と3節では、上級学習者のAWには初級文法項目が正確に運用できないという問題が存在すること、その問題に対する手当が現状では十分ではないということを主張した。このことをふまえ、以下では、対比の「は」を例にして上級学習者のAWのための初級文法項目の再学習の必要性について述べていく。

4. アカデミック・ライティングにおける対比の「は」の問題

日本語の助詞は、学習者にとって習得が難しいものであり、学習者の AW においても困難点の 1 つである。高梨ほか (2017) では、3 名の上級学習者の修士論文草稿にみられた誤用を文法カテゴリーによって分類しているが、誤用のうち助詞に関わるものが全体のほぼ半数にあたる 49% を占めたことが明らかになった。このことから、学習者が適切な AW に到達するためには、助詞の正確な使用が重要であることが確認できる。

従来、日本語教育の助詞の指導において特に注目されてきたのは、「は」と「が」の使い分けである。AW のための教科書でもそれは同様であり、いずれの教科書においても「は」と「が」の使い分けについて紙数を割いて説明されている。一方、「は」に関して取り上げられることが比較的少ないものに、対比の「は」としての使い方がある。しかし、対比の「は」が学習者にとって易しいかといえば、決してそうではない。(1)～(3) は筆者が接した学習者の AW からの例であるが、いずれも下線部が不自然であり、自然にするためには () 内のように対比の「は」を使用する必要がある。

- (1) 『総合日語』以外の教科書は「依頼」と「指示」に関する説明が(→は)なされているが、「勧め」に関する説明が(→は)なされていない。
- (2) JP の用例に(→には)ノデハナイカが 10 件あるが、CN に(→には)1 件もない。
- (3) このような応答が 10 件のみで、頻繁に(→には)使用されていない。

学習者による対比の「は」の誤用(主として、不使用)が少なくないことは、これまでも指摘されている。謝・金城(2005)は、中・上級学習者を対象とする助詞穴埋め問題による調査から、対比の「は」の誤用率が高いことを指摘している。野田(2007)は、非母語話者の会話データから、対比の「は」を使ったほうがよいのに使われないことがあることを述べ、その背景として対比の「は」の使用には文脈との関係を考える高度な処理が要求されることと、どんなときに対比的な関係を明示したらよいかの判断が難しいことを挙げている。一方、誤用の詳しい分析などの詳細な考察、特に書くための指導に関わる研究は見当たらないようである。

そこで、本研究では、上級学習者の AW という目的に焦点を当てて、対比の「は」についてどのような指導を補えばよいかを明らかにすることを目指したい。そのためには、以下のような考察が必要であると思われる。それぞれを研究設問(RQ)として、番号を付す。

- RQ1) 対比の「は」は、従来どのように指導されているのか。
- RQ2) 対比の「は」は、AW でどのように使われているのか。
- RQ3) 学習者は、対比の「は」をどのように使うのか。
- RQ4) 母語話者は、対比の「は」をどのように使うのか。

RQ1 と RQ3 は、対比の「は」に関する指導側・学習者側それぞれの現状について探るものである。一方、学習者が AW において対比の「は」を正確かつ適切に使用するために理解・習

得が必要なことがらを明らかにするには RQ2 が基盤となり、RQ4 も補助的な役割を果たすと考えられる。つまり、RQ1 と RQ3 から現在地を、RQ2 と RQ4 から目的地を明確にすることにより、両者のギャップを埋めるためには何を補う必要があるかを探るという流れである。

以上が本研究全体の構想であるが、本稿では、そのうち RQ1 と RQ2 を論じる。結論からいえば、AW における対比の「は」の使用の実態（RQ2）と、対比の「は」について学習者が教えられていること（RQ1）との間には大きなギャップがある。このことに基づいて、上級学習者の AW には対比の「は」についての再学習が必要だと述べるのが、本稿の主張ということになる。RQ3 と RQ4 については、今後の見通しを述べるにとどめる。

5. 対比の「は」の性質

対比の「は」とは、「文中のある要素をとりたてて、それと同類のものとの違いを示す（日本語記述文法研究会 2009：29）」という働きをもつ「は」である。

文法研究において対比の「は」は、助詞「は」の詳細な考察の中で取り上げられてきた。重要な研究として尾上（1981）、青木（1992）、野田（1996）などがあるが、特に野田（1996）では、先行研究をふまえたうえで、対比の「は」の性質が具体例に即して明快に記述されている。

以下では、対比の「は」の性質のうち、本稿の目的すなわち AW の指導のために確認しておきたいことを、主に野田（1996）の記述を引きつつ、【1】～【4】に挙げる。そして、それぞれについての本稿の見解を簡単に述べる。

【1】対比には、対比の相手が明示されている「明示的な対比」と、対比の相手が明示されていない「暗示的な対比」がある。

(4) 子供たちはカレーは作っているが、ごはんは炊いていない。（野田 1996：200）

(5) 子供たちは食器は持ってきた。（野田 1996：200）

(4) の 2 つめと 3 つめの「は」は、「カレーを作っている」「ごはんを炊いていない」が互いに対比の相手であることを示す、明示的な対比の「は」である。一方、(5) の 2 つめの「は」は、「食器を持ってきた」の対比の相手が表されない、暗示的な対比の「は」である（野田 1996：200）。

このような、対比の相手が言語形式によって明示されるかどうかの違いは、学習者の理解・習得の難易度に関わると予想されることから、両者の区別は、教育上も重要だと考えられる。ただ、留意が必要なのは、後でみる通り、いずれの対比にもいろいろな場合があるということである。

【2】対比の「は」には、使わなければ文が不自然になるもの（必須）がある。

(4) の 2 つめと 3 つめの「は」は、使わなければ(4)のように不自然になる、必須の場合である。野田（1996）は「対比される部分が構造的に対立しているとき」は対比の「は」がほぼ必ず使われるとしている（野田 1996：205）³⁾。

(4)？子供たちはカレーを作っているが、ごはんを炊いていない。

対比の「は」に必須の場合があるという野田（1996）の指摘は重要である。後で述べるが、このことは学習者に教えられることが非常に少ないと思われる。一方、非必須の場合に該当するのは(5)の2つめの「は」であり、(5')のように使わなくても、文が不自然になるわけではない。(6)の2つめの「は」も同様である。

(5) 子供たちは食器を持ってきた。

(6) あの政治家は国民には人気がある。

(6') あの政治家は国民に人気がある。

必須の場合と非必須の場合のうち、教育上いずれがより重要かといえば、前者だと考えるのが妥当であろう。しかし、ここで注意が必要なのは、非必須の場合も、「は」の有無によって意味が異なるということである。表現活動、特にAWにおいては、文法的に自然であるだけでなく、伝えたい意味を正確に伝えることが重要である。意味の違いに関わる以上、非必須の場合も軽視することはできないと思われる。

[3] 否定文では「は」が使われることが多い。これは、暗示的な対比の「は」である。

野田（1996：214）では、(7)を例に、否定文で対比の「は」が使われやすい理由を、否定文を使うときは肯定文を意識しやすく、対比の相手を想定しやすいためだと説明している。そのうえで、(8)の最後の「は」のように、対比を表す働きがなくなり、形式化が進んだものがあることも示している。

(7) 日本の老人はシャワーではがまんできん。（野田 1996：214）

(8) 人間の麻薬には中毒がつきものだが、猫のマタタビには中毒はない。（野田 1996：215）

「は」が使われる否定文については、後でみるように、初級段階で教える教科書があり、学習者にも否定と「は」の結びつきを意識している者が少なくないようである。ただ、否定文では「は」が使われることが多い一方、何らかの理由で「は」が使われない場合もあり、否定と「は」の関係は単純ではないことにも留意が必要である⁴⁾。

[4] 対比の「は」は、格成分のほか、副詞的成分、述語などさまざまな要素に現れる。

(9) 彼は研究室ではいつも無口だ。

(10) その件は聞いたが、詳しくは知らない。

(11) 新聞をとってはいるが、ほとんど読まない。

(9)(10)(11)では、それぞれ格成分、副詞的成分、述語に「は」が現れている。このようにさまざまな要素に現れることは、とりたてて助詞である「は」の基本的な性質であるが、運用において非常に重要であり、学習者への指導の際には留意すべき点だと考えられる。

以上、対比の「は」についての先行研究の知見のうち、本稿の目的のために特に確認しておきたいことを述べた。

6. 対比の「は」は、従来どのように指導されているのか

本節では、RQ1)「対比の「は」は、従来どのように指導されているのか」について考える。そのための手立てとなるのは、日本語教科書であろう。以下、6.1 で初級総合教科書、6.2 で AW の教科書における対比の「は」の扱いをみる。

6.1 初級総合教科書における対比の「は」の扱い

まず、主な初級総合教科書 10 種類において、対比の「は」が文法項目として提出されているかどうかを、明示的な対比と暗示的な対比に分けて整理した。結果を表 1 に示す。×印は文法項目としての扱いがみられないことを示す。なお、中級以降の後継教科書があるもの（★印）については、中級以降での扱いの有無も確認した。

表 1 主な初級総合教科書における対比の「は」の提出課

初級総合教科書		対比の「は」のタイプ		中級以降
書名	課数	明示的な対比	暗示的な対比	
Situational Functional Japanese	全 24 課	まとめ 2 (8 課後) どちらか不明		
日本語初級大地	全 42 課	×	×	
★初級日本語 新装改訂版	全 28 課	9 課	×	×
★NEJ テーマで学ぶ基礎日本語	全 24 課	×	×	×
★みんなの日本語初級第 2 版	全 50 課	27 課	×	×
★文化初級日本語改訂版	全 34 課	8 課	6 課 (否定)	×
大学の日本語初級ともだち	全 24 課	8 課	×	
初級日本語げんき第 3 版	全 23 課	×	11 課 (否定)	
★初級日本語とびら	全 20 課	3 課	7 課 (否定)	5・15 課
★できる日本語初級第 2 版	全 15 課	11 課	×	×

表 1 から明示的な対比の「は」は、比較的多くの初級総合教科書が扱っていることが確認できる。ただ、挙げられている例は、いずれの教科書においても(12)(13)のように、野田(1996)のいう「対比される部分が構造的に対立している」典型的なものに限られる(以下、6.1 の例文における下線は筆者による)。

- (12) 『みんなの日本語初級Ⅱ』27 課 翻訳・文法解説英語版

Nは (contrast) In addition to introducing a topic, は can also indicate a contrast.

⑮ ワインは飲みますが、ビールは飲みません。

⑯ きのは山が見えましたが、きょうは見えません。

- (13) 『大学生の日本語ともだち』8 課 練習 6

例 1) 紅茶は飲みますが、コーヒーは飲みません。

例2) 京都へは行きましたが、奈良へは行きませんでした。

次に、暗示的な対比の「は」をみると、扱っているのは『文化』『げんき』『とびら』の3種のみである。また、3種のいずれについても、扱っているのは(14)～(16)のような否定文における「は」の使用に限られている⁵⁾。

(14) 『文化初級日本語改訂版』6課 文型5

1) A: 朝、コーヒーを飲みますか。

B: いいえ、コーヒーは飲みません。ミルクを飲みます。

6) A: うちで晩ごはんを食べますか。

B: いいえ、うちでは食べません。外で食べます。

(15) 『初級日本語げんき第3版』11課 表現ノート「は in negative sentences」

Q: 山下先生はテレビを見ますか。

A: いいえ、テレビは見ません。

(16) 『初級日本語とびら』7課 げんごノート「は in negative sentences」

(2) ユミさんは昨日はテニスをしませんでした。

(3) ユミさんは昨日テニスしませんでした。

続いて、中級以降の後継教科書についても触れておく。表1が示すように、★印の教科書のうち中級以降で対比の「は」を扱っているのは、『初級日本語とびら』の後継である『上級へのとびら』のみである。また、同書で扱われているのは「1週間に1回は泳ぐようにしている」「忙しくても、昼ごはんだけは食べてください」「まだ慣れていないけれど、少しは話せるようになった」(以上5課)、「少なくとも一度は日本へ行ってみよう」(15課)のような、“at least”つまり「少なくとも」という意味を表す場合に限られている。

6.2 アカデミック・ライティングの教科書における扱い

次に、AWの教科書をみる。6.1で述べた総合教科書にみられる傾向は、AWの教科書にも共通する。3節でみたA)文法重視タイプにおいても、対比の「は」についての記述は、簡単な紹介に留まっている。文法重視タイプの中でもっとも網羅的で詳細なものは、小森・三井(1996)であるが、同書では「は」と「が」の使い分けについて解説・練習する課において、以下のように記述されている。

(17) 小森・三井(2016:60)

[1] 対比を明確に表す「は」

「は」には、物事を対比させる機能があります。したがって、①、②のようにあるテーマについて2つの物事を対比させて述べたい時、「は」または「助詞+は」を使います。対比を表す文型には、「Aは～が、Bは～」、「Aは～のに対して、Bは～」があります。

- ①（前略）先進国には、積極的に温暖化対策を進めようとしている国が多いの対して、途上国には、経済発展のほうが先決であると考える国が多いのである。
- ②（前略）私は政府の方向性には賛成するが、単にお金をばらまくだけの方法には賛成できない。

小森・三井（2016）では、AW の文章における対比の「は」の使い方が具体例を用いて紹介されている。ただ、示されている例はすべて「対比される部分が構造的に対立している」典型的なものであり、それ以外のものは扱われていない。その点では初級総合教科書と同様である。

また、(17)の説明における「2つの物事を対比させて述べたい時」という部分は、やや問題があると思われる。この説明は対比の「は」の使用が任意のように解釈される可能性があるからである。実際には、①②の下線部の「は」は、野田（1996）の指摘の通り、使わなければ不自然であり、必須である。

ここまでみてきたように、多くの総合教科書・AW の教科書が取り上げているのは、明示的な対比の典型的なものなのだが、その場合には対比の「は」が必須であるということに言及しているものはみつからなかった。学習者が教科書のみから学ぶわけでないことはもちろんであるが、対比の「は」が必須になる場合について明示的に教えられる機会は、非常に限られていると推察される。このことは、先述のように学習者に対比の「は」の不使用が多くみられることと無関係ではないと思われる。

以上から、RQ1)「対比の「は」は従来どのように指導されているのか」の結果は次のように要約できるだろう。

- i) 初級においては、明示的な対比の「は」は、扱われることが比較的多いが、典型的なものに限られる。暗示的な対比の「は」は、扱われることが少なく、かつ否定文での使用に限られる。
- ii) 中級以降においては、AW の教科書も含め、発展的な指導がほとんどみられない。
- iii) 対比の「は」が必須になる場合については指導されることがほとんどない。

このように、対比の「は」について従来、指導されている内容はかなり限定的であることがわかった。

7. 対比の「は」は、AW においてどのように使われているのか

次に、RQ2)「対比の「は」は、AW でどのように使われているのか」について考えるため、研究論文における対比の「は」の使用をみる。

7.1 調査の方法

研究論文における使用をみるため、人文科学・社会科学分野の論文における対比の「は」の

用例を収集した。人文科学・社会科学の論文を調査対象とする理由の第1は、日本の留学生のうち両分野を学ぶ学生の割合が高いことである⁶⁾。また、両分野では、理工系などほかの分野に比べ、日本語での論文執筆が求められる場合が多いと考えられる。

対象とする学会誌は、佐藤ほか(2013)が分析対象としているものから人文科学および社会科学領域に属する『日本語の研究』(以下、日研)、『日本語教育』(日教)、『日本文学』(日文)、『日本近代文学』(近文)、『社会学評論』(社評)、『日本経営学会誌』(日経)、『アジア研究』(ア研)の7誌を取り上げ、『日本語文法』(文法)を加えた8誌とした。以上8誌から5本ずつ、計40本の論文を調査対象とした⁷⁾。

調査では、対比の「は」の使われ方を観察して、いくつかのパターンに整理することを試みる⁸⁾。パターンごとの用例数の比較など量的な分析は行わない。パターンごとの使用頻度は、分野、研究対象、分析・論述の方法などにより異なると思われるからである。ここでは、学習者が書く必要があるものの候補として、観察されたパターンを一通り提示することを重視した。

7.2 AWにおける対比の「は」の用例

以下では、明示的な対比の「は」と暗示的な対比の「は」に分けて、収集した用例から観察されることと、指導との関連で注目したいことを述べる。なお、引用した論文は各用例の末尾に略号で示す。

7.2.1 明示的な対比の「は」

同形の対比／異形の対比

まず、明示的な対比には、「同形」と「異形」の場合があることを指摘する。同形とは、(18)～(20)のように「は」がつく成分が同じ形の場合である⁹⁾。しかし、収集した用例には以下の(21)～(23)のように、対比される「は」がつく成分が異なる形である場合も少なくない。このようなものを異形と呼ぶことにする。

- (18) 一方、拾篇目集は、玉部では類聚名義抄との一致率が低く、風部では一致が目立つ。
(日研②)
- (19) 構成効果を追加したモデル2では、時代効果はあまり変わらないが、世代効果は大きく減少する。(社評③)
- (20) また、(1)の文には、「50%に」のような二格句を挿入できるのに対し、(2)の文には挿入できないという違いもみられる。(文法①)
- (21) 本稿の結果では、2007-08年までは係数が統計的に有意に負であり、2017-18年からは有意に正である。(ア研④)
- (22) さて、令和3(2021)年度の全国学力・学習状況調査には「家でどのくらい日本語を話しますか」という質問項目(質問番号30)が導入されたが、令和4年度以降の

調査ではこの質問項目は問われていない。（日教③）

- (23) 本人の学歴や仕事の有無についての構成効果を分析した研究は存在するものの、さまざまな社会的地位の構成変化がそれぞれどの程度、性役割意識の平等化に寄与したかについては十分明らかにされていない。（社評③）

日本語教科書で提示される明示的な対比の「は」は、同形に限られていた。また、野田（1996）など文法の先行研究で挙げられている例も、ほぼ同形である。しかし、実際の AW に現れる用例には異形も少なくない。このことには注目する必要があるだろう。

1 文内の対比／2 文以上での対比

次に、ここまで見てきた例は、1 つの文の中に対比される両者が現れているものであったが、(24)～(25)のように複数の文にまたがる対比もある¹⁰⁾。

- (24) 類・事例モデルによるカテゴリー化においては、対象が類概念の指定する特徴に合致するかどうかには焦点が置かれる。一方、フレーム・役割モデルによるカテゴリー化においては、対象が状況の中で他の事物と結ぶ関係に焦点が置かれる。（文法②）
- (25) この観点から、「主役」は芝居や映画をパラメータに取る非飽和名詞であると認められる。一方、「俳優」という語については、あるひとが俳優であるかどうかを問題にすることが原理的に可能であると、飽和名詞と呼んでいる。（文法②）

「は」が2つの対比／「は」が1つの対比

さらに、(26)～(27)のような場合もみられた。(26)では、「数学では上回っていない」の対比の相手は「理科において日本人生徒全体の全体の得点の平均値・中央値を上回っている」である。つまり、対比の相手が明示されているのだが、対比の相手には「は」が使われていない。(27)も同様である。これらは「は」が1つしか現れない明示的な対比といえる¹¹⁾。

- (26) 中学校2年生では、「いつも」日本語を話す外国につながる生徒は、数学では上回っていないが、理科において日本人生徒全体の全体の得点の平均値・中央値を上回っている。（日教③）
- (27) しかしながら、五六四番歌が心に掛けて神に祈ると詠むのに対し、一四二番歌は年の経過に思いを馳せるのみに過ぎない。（日文②）

以上から、明示的な対比には多様なものがあることがわかる。同形／異形、1 文内／2 文以上、「は」1 つ／「は」2 つという3つの要素が組み合わさった、さまざまなパターンがみられる（7.2.2 の表2に示す）。

7.2.2 暗示的な対比の「は」

5 節において否定文では暗示的な対比の「は」が使われやすいということをみた。先行研究で挙げられている暗示的な対比は、ほとんどが否定述語とともに使われた例である。実際、収集した用例でも否定述語と共起しているものが多くみられる。

- (28) 一方、(27)はガの用例で最も RD が高いタイプの用例で、対象名詞「凜くん」の先行詞となる語は 20 節以内にはない。(日研③)
- (29) そもそも陸委会と海基会は委任関係にあるが、海基会は民間の寄付も受けており、政府が完全には管轄できない財団法人である。(ア研②)
- (30) 同記事によると、「日本の従来の文学」は必ずしもその目的に合致してはいないため、(後略) (近文①)

これらの暗示的な対比の「は」は、(28)では格成分、(29)では副詞的成分、(30)では述語についているが、いずれも必須とまではいえなくとも、使った方が自然だと思われる。(28)を例にすると、「対象名詞「凜くん」の先行詞となる語」は「20 節以内に」という範囲には「ない」が、その範囲外には「ある」可能性が暗示されている。

一方で、暗示的な対比とみとめられる「は」が肯定述語とともに使われている例も少なくない。学習者は、これまで受けてきた指導から「否定のときに「は」を使う」と認識している場合がある。一方、肯定との共起については留意していない可能性が高い。そのため、それぞれの場合を[～否定][～肯定]として区別することにする。(31)～(33)が[～肯定]の例である。

- (31) これは、高外交性組織であれば(中略)結果的にその集団や組織内では孤立するということが現実的にも考えられるからである。(日経③)
- (32) この古文書は、『伯耆民談記』に記載のあることから百年ほどは何らかの効力があつたのだろう。(日文③)
- (33) 著者が気に掛けているのは線部のところで、この神社の「縁起」がこの元禄七年には失われているということである。(日文③)

(31)では格成分、(32)(33)では副詞的成分に暗示的な対比の「は」がついている。これらの「は」は、使わなくても文が不自然になるわけではない、必須／非必須の区別でいえば、非必須の場合といえるだろう。しかし、「は」を使わなければ、意味は変わるということに注意が必要である。たとえば、(31)では、「その集団や組織内で」という範囲で「孤立する」が、その範囲外では「そうではない」可能性が暗示されている。副詞的成分につく場合も「は」の働きは同様と考えられるが、結果として(32)の「百年ほど」のような〈程度・量〉を表すものでは「少なくとも～」、(33)の「この元禄七年に」のような〈時間・局面〉を表すものでは「遅くとも～」といった意味になる。「は」の有無によるこうした意味の違いは、AW において重要であり、丁寧に扱う必要があると思われる。

以上で観察したことを表2にまとめる。AW における対比の「は」の使われ方のパターンとして、明示的な対比が A1～A6 の 6 パターン、暗示的な対比が B1～B5 の 5 パターン、合わせて 11 パターンに整理された¹²⁾。

表2 AWにおける対比の「は」の使われ方のパターン

					用例
A1	明示的	「は」 2つ	1文内 での 対比	同形	(上掲19) 構成効果を追加したモデル2では、時代効果はあまり変わらないが、世代効果は大きく減少する。(社評③)
A2			1文内 での 対比	異形	(34) エンジン系では、全体としては地域的な偏りなく輸出が伸びているが、個別品目別には例えばガソリンエンジン部品(HS840991)は、韓国、ASEAN向けが全体の67%を占める。(ア研⑤)
A3			2文以上 での 対比	同形	(上掲24) 類・事例モデルによるカテゴリー化においては、対象が類概念の指定する特徴に合致するかどうかには焦点が置かれる。一方、フレーム・役割モデルによるカテゴリー化においては、対象が状況の中で他の事物と結ぶ関係に焦点が置かれる。(文法②)
A4				異形	(上掲25) この観点から、「主役」は芝居や映画をパラメータに取る非飽和名詞であると認められる。一方、「俳優」という語については、あるひとが俳優であるかどうかを問題にすることが原理的に可能であるとし、飽和名詞と呼んでいる。(文法②)
A5		「は」 1つ	1文内 の 対比		(上掲27) しかしながら、五六四番歌が心にかけて紙に祈ると詠むのに対し、一四二番歌は年の経過に思いを馳せるのみに過ぎない。(日文②)
A6			2文以上 での 対比		(35) 多くの場合、他動詞文(1b, 2b)が用いられ、自動詞使役文(1c, 2c)を用いることがない。あるいは他動詞文が使えない場合(3b)、自動詞使役形がその空白を補う(3c)。しかし、実際には自動詞使役文と他動詞文の両方が存在する場合もある(4b, 4c)。(文法③)
B1	暗示的	～否定	格成分 につく		(36) 前節で述べたように、自発性と意図性いずれによっても単一の概念では自動詞使役文の成立条件を説明できない。(文法③)
B2			副詞的成分 につく		(37) 一方、サチ子も「品物として愛されるのは迷惑千万」、「自由を束縛されることが厭」と言いながら、表立っては反抗せず、贅沢な暮らしを享受し、決して母から離れようとはしない。(近文④)
B3			述語につく		(上掲30) 同記事によると、「日本の従来の文学」は必ずしもその目的に合致してはいないため、… (近文①)
B4		～肯定	格成分につく		(38) このように定義される「可逆性」は、意図的に動作や出来事を起こさせることを表す「自制性」とは区別される。(文法③)
B5			副詞的成分 につく		(39) ただし、いくつかの課題が残されている。第一に、「一つのカテゴリーを形成する」ことが正確にはどのようなことが明確ではない。(文法②)

RQ2) 「対比の「は」は、AW でどのように使われているのか」の結果は、表2が示す通りである。AWにおける対比の「は」の使われ方は非常に多様であることが明らかになった。

8. 対比の「は」の再学習の必要性

RQ1 と RQ2 の結果から、初級における対比の「は」の指導が限定的で、かつ中級以降の補充もほとんどないのに対し、AWにおける対比の「は」の使われ方は多様であることがわかった。対比の「は」に関して、AWにおける使用の側から従来の指導をみたとき、その間に大き

なギャップがあるということである。表2で示したパターンでいえば、AWにおいてみられた11のパターンのうち、従来、教えられているのは、A1（明示的・「は」が2つ・1文内・同形）とB1～B3（暗示的・「～否定」）の4パターンのみということになる。また、もっともよく取り上げられているA1に関しても、対比の「は」の必須性が教えられていないといった、内容面での問題も明らかになった。

上級学習者がAWにおいて対比の「は」を適切に使えるようになるためには、AWにおける使用と従来の指導の間にあるギャップを埋めることが必要である。それこそが本稿の考える対比の「は」の再学習である。

9. おわりに

以上、本稿では、上級学習者のAWのために、対比の「は」の再学習が必要であるということとを主張した。

次の段階では、再学習としてどのような対比の「は」をどのように取り上げるべきかを明らかにしなければならない。そのためには、RQ1とRQ2では不十分であり、4節でみたRQ3とRQ4を考察することが必要だと思われる。

RQ3) 学習者は、対比の「は」をどのように使うのか。

RQ4) 母語話者は、対比の「は」をどのように使うのか。

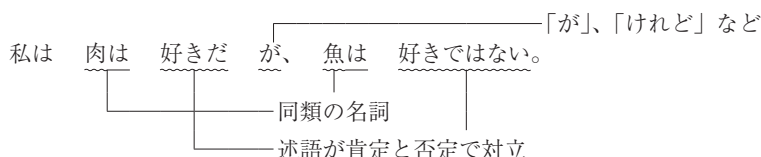
RQ1では指導の現状をみたが、RQ3によって学習者の現状もみる必要がある。学習者の対比の「は」の誤用（不使用）が多いことはすでに明らかであるものの、その詳細については十分わかっていない。また、問題となるのは誤用だけではない。何度も述べているように、「は」が非必須の場合であっても、「は」の有無によって意味は異なるのである。正用であるだけでなく、意図に合致した表現になっているかどうかという観点からも学習者の使用をみていく必要があるだろう。一方、RQ2によってAWにおける対比の「は」の使用パターンが明らかになったが、そのすべてを同様に指導する必要があるとは限らない。学習者の負担も考慮しながら、どのようなものを優先的に指導するかを判断する必要がある。そのためには、RQ4により、どれくらいの母語話者がそこで「は」を使うかを明らかにすることが手がかりになるとと思われる。今後の課題として取り組みたい。

付記

本稿は、日本語文法学会第25回大会パネルセッション「アカデミック・ライティングのための初級文法項目の再学習」（2024年12月15日・九州大学、共同発表者：朴秀娟・庵功雄）における全体趣旨説明およびパネル1の口頭発表に基づいている。発表会場において貴重な質問やコメントをくださった方々に感謝申し上げます。また、本稿はJSPS科研費219K00637の助成を受けている。

注

- 1) 「再学習」という語は教育学、情報処理、理学療法学などの分野で使われているが、特に決まった定義はみられないようである。
- 2) 鎌田・仁科（2014）は、レポートや論文、発表スライドなどにおいて適切なパラフレーズができるようになることを目的とするものである。大島ほか（2012）は、ピア活動を通じたアカデミックなコミュニケーション能力の育成の中でライティング能力の向上を目指すものである。
- 3) 対比の「は」が必須になる、「対比される部分が構造的に対立する文」について、野田（1996：209）では以下のように示されている。



- 4) 野田（1996：216）では、「は」が使われない否定文には、（ア）否定辞と述語の結びつきが強いときと（イ）述語と格成分との結びつきが強いときがあるとしている。
- 5) 『げんき』が明示的な対比は取り上げない一方、否定文における「は」は取り上げている点は注目される。同書では、“negative Japanese sentences tend to contain at least one は phrase” すなわち、日本語の否定文には少なくとも一つの「～は」が含まれることが多いという説明がなされている。また、『とびら』では、例(2)(3)を用いて、「は」には主題を表す機能、対比を表す機能のほかに、“indicating the scope of negation in negative sentences” すなわち、否定文において否定のスコープを示す機能があると説明されている。
- 6) 日本学生支援機構（2025）によれば、2024年度の在籍留学生の専攻分野別内訳では、もっとも多い人文科学が47.1%、2つめに多い社会科学が22.9%であり、両分野で全体の7割を占めている。
- 7) 具体的には、論文選定に着手した時点で入手できた最新号、あるいは最新号を含む何号かの中から、全抽出法もしくは等間隔抽出法によって論文を選んだ。なお、原著論文に限定し、書評論文、特集論文、寄稿論文は除外した。
- 8) 否定とともに使われる、対比的な意味の薄い形式化した「は」（「～ではない」など）や、もとは対比の「は」だと考えられるものを含む固定的な表現（「～とは限らない」「～とはいえ」など）は、対象外とした。
- 9) 野田（1996：205）のいう「対比される部分が構造的に対立している文」は同形に含まれる。
- 10) 2文以上にまたがる対比は、青木（1992）では「文脈対比」と呼ばれている。
- 11) 野田（1996：203）では、「～のに」、「～ても」、「～のに対し」、「～のと対照的に」などの節の中では対比の「は」が使われないことがあることを述べ、その理由をこれらの節が従属度の高い節であることから説明している。
- 12) 組み合わせとしては暗示的／～肯定／述語につくという場合もありうるが、収集した用例に該当するものはみつからなかった。野田（1996：228）は、このタイプに該当する雑誌記事からの用例を挙げた上で、「思わせぶりで、もったいぶった言いかたになる」としており、AWにおいてはあまりみられないものと思われる。

資料

1. アカデミック・ライティングの教科書

- 浜田麻里・平尾徳子・由井紀久子 (1997) 『大学生と留学生のための論文ワークブック』 くろしお出版
佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子 (2006) 『大学で学ぶための日本語ライティング』 The Japan Times
友松悦子 (2008) 『小論文への12のステップ』 スリーエーネットワーク
二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子 (2009) 『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』 東京大学出版会
石黒圭・筒井千絵 (2009) 『留学生のためのここが大切文章表現のルール』 スリーエーネットワーク
大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂・池田玲子 (2012) 『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション』 ひつじ書房
鎌田美千子・仁科浩美 (2014) 『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ練習』 スリーエーネットワーク
アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2015a) 『改訂版留学生の日本語・作文編』 アルク
アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2015b) 『改訂版留学生の日本語・論文作成編』 アルク
小森万里・三井久美子 (2016) 『レポート・論文を書くための日本語文法』 くろしお出版
二通信子・佐藤不二子 (2020) 『新訂版留学生のための論理的な文章の書き方』 スリーエーネットワーク
伊集院郁子・高野愛子 (2020) 『日本語を学ぶ人のためのアカデミック・ライティング講座』 アスク

2. 総合教科書

初級

- 『Situational Functional Japanese volume one 第2版』『同 volume two』『同 volume three』 (1994) 筑波ランゲージグループ：凡人社
『日本語初級1大地』『同2』 (2009) 山崎佳子・石井怜子ほか：スリーエーネットワーク
『初級日本語 上 新装改訂版』『同 下』 (2010) 東京外国語大学留学生日本語教育センター：凡人社
『NEJ テーマで学ぶ基礎日本語1』『同2』 (2012) 西口光一：くろしお出版
『みんなの日本語初級I 第2版』『同II』 (2013) スリーエーネットワーク：スリーエーネットワーク
『文化初級日本語I テキスト改訂版』『同II』 (2013) 文化外国語専門学校：凡人社
『大学の日本語初級ともだち vol.1』『同 vol.2』 (2017) 東京外国語大学留学生日本語教育センター：東京外国語大学出版会
『初級日本語げんきI 第3版』『同II』 (2020) 坂野永理・池田庸子ほか：The Japan Times
『初級日本語とびらI』 (2021) 『同II』 (2022) 岡まゆみ・近藤純子ほか：くろしお出版
『できる日本語初級第2版』 (2024) できる日本語教材開発プロジェクト：アルク

中級以降

- 『文化中級日本語I 第2版』 (2004) 『同II』 (2014) 文化外国語日本語学校：凡人社
『みんなの日本語中級I』 (2008) 『同II』 (2012) スリーエーネットワーク：スリーエーネットワーク
『上級へのとびら』 (2009) 岡まゆみ・近藤純子ほか：くろしお出版
『中級日本語 上』『同 下』 (2015) 東京外国語大学留学生日本語教育センター：凡人社
『NIJ テーマで学ぶ中級日本語』 (2018) 西口光一：くろしお出版
『できる日本語初中級第2版』『同 中級』 (2024) できる日本語教材開発プロジェクト：アルク

3. 用例を引用した研究論文

- (日研) 『日本語の研究』：②＝高橋・高橋論文，③＝池田論文，以上20-1

- （日教）『日本語教育』：③＝市瀬論文，187
（日文）『日本文学』：②＝古家論文，③＝原論文，以上 68-6
（近文）『日本近代文学』：①＝田部論文，④＝中尾論文，以上 108
（社評）『社会学評論』：③＝阪口論文，74-1
（日経）『日本経営学会誌』：③＝高橋論文，52
（ア研）『アジア研究』：②＝黄論文，70-3，④＝山本論文，⑤＝杉田論文，70-1
（文法）『日本語文法』：①＝新谷論文，②＝氏家・田中論文，③＝王論文，以上 24-1

4. その他

独立法人日本学生支援機構（2025）「2024（令和6）年度外国人留学生在籍状況調査結果」

https://www.jasso.go.jp/statistics/ryugaku_zaiseki.html（2025年6月3日最終確認）

参考文献

- 青木伶子（1992）『現代語助詞「は」の構文論的研究』笠間書院
庵功雄（2009）「地域日本語教育と日本語教育文法——「やさしい日本語」という観点から——」『人文・自然研究』3，一橋大学全学共通教育センター
岩田一成・小西円（2015）「出現頻度から見た文法シラバス」『データに基づく文法シラバス』くろしお出版
尾上圭介（1981）「「は」の係助詞性と表現機能」『国語と国文学』58-5，至文堂
小林ミナ（2005）「コミュニケーションに役立つ日本語教育文法」野田尚史編『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
佐藤勢紀子・大島弥生・二通信子・因京子・山路奈保子（2013）「学术论文の構造型とその分布——人文学・社会科学・工学270論文を対象に——」『日本語教育』154，日本語教育学会
謝福台・金城尚美（2005）「日本語学習者の「は」と「が」の使い分けに関する一考察——中国語母語話者と韓国語母語話者の場合——」『琉球大学留学生センター紀要』2，琉球大学留学生センター
高梨信乃（2013）「大学・大学院留学生の文章表現における文法の問題——動詞のテイル形を例に——」『神戸大学留学生センター紀要』19，神戸大学留学生センター
高梨信乃（2023）「チュートリアル第5回：日本語教育文法」『日本語文法』23-1，日本語文法学会
高梨信乃・齊藤美穂・朴秀娟・太田陽子・庵功雄（2017）「上級日本語学習者に見られる文法の問題——修士論文の草稿を例に——」『阪大日本語研究』29，大阪大学大学院文学研究科日本語学講座
日本語記述文法研究会（2009）『現代日本語文法5とりたて・主題』くろしお出版
野田尚史（1996）『「は」と「が」』くろしお出版
野田尚史編（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
野田尚史（2007）「日本語非母語話者の日本語とりたて助詞の不使用」中西久実子編『主題・とりたてに関する非母語話者と母語話者の運用能力の対照研究』平成15年度～平成18年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書
森篤嗣（2011）『現代日本語書き言葉均衡コーパス』コアデータにおける初級文法項目の出現頻度』『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房
山内博之（2005）「日本語教育における初級文法シラバスに関する一考察」『実践國文學』6，実践女子大学国文学会

