

# 早稲田大学

## 博士学位申請論文

日本語学習者における文法知識の習得  
—ガ格をマークする「は」と「が」を事例に—

大学院日本語教育研究科  
日本語教育学専攻 博士後期課程

ゲオルギエバ・ベロニカ・トドロバ

日本語学習者における文法知識の習得  
—ガ格をマークする「は」と「が」を事例に—

2015年2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

ゲオルギエバ・ベロニカ・トドロバ



# 目次

<b>第1章 序論</b> .....	<b>1</b>
1.1 本研究の背景と目的 .....	2
1.2 研究方法.....	8
1.3 本論文の構成.....	8
<b>第1部 理論編</b> .....	<b>10</b>
<b>第2章 先行研究における「は」と「が」の扱われ方</b> .....	<b>11</b>
2.1 日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方.....	11
2.1.1 「は」と「が」の機能に関する研究.....	11
2.1.2 先行する名詞句の統語論的役割に関する研究.....	25
2.1.3 日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方のまとめ.....	39
2.2 日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方 .....	40
2.2.1 空所補充のタスクを用いた研究 .....	41
2.2.2 発話のタスクを用いた研究.....	56
2.2.3 作文のタスクを用いた研究.....	61
2.2.4 その他のタスクを用いた研究.....	69
2.2.5 日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方のまとめ .....	71
2.3 日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方 .....	74

2.3.1	日本語の総合教科書.....	74
2.3.2	文法に特化した教材.....	85
2.3.3	助詞に特化した教材.....	90
2.3.4	日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方のまとめ .....	97
2.4	先行研究における「は」と「が」の扱われ方のまとめ .....	98
2.5	第2章のまとめ .....	101

### **第3章 現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点. 102**

3.1	現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方 .....	102
3.1.1	特徴1 「は」と「が」の両方の使用 .....	102
3.1.2	特徴2 学習者が習得する知識の種類.....	104
3.1.3	「は」と「が」の扱われ方のまとめ.....	106
3.2	現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点 .....	106
3.2.1	問題点1 「は」と「が」の両方の使用 .....	106
3.2.2	問題点2 学習者が習得する知識の種類.....	111
3.2.3	問題点のまとめ.....	119
3.3	本研究の立場.....	120
3.4	第3章のまとめ .....	121

### **第4章 先行研究における調査方法の問題点 .....** 123

4.1	先行研究における調査方法の問題点.....	123
4.1.1	「は」と「が」の範囲と捉え方に関する問題点.....	123
4.1.2	調査協力者に関する問題点.....	127
4.1.3	タスクに関する問題点.....	130
4.2	本研究において用いる調査方法.....	134
4.2.1	調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方.....	134
4.2.2	対象とする調査協力者.....	136
4.2.3	用いるタスク.....	139
4.3	第4章のまとめ.....	140
<b>第5章</b>	<b>研究課題.....</b>	<b>142</b>
5.1	研究課題1 「は」と「が」の両方の使用.....	142
5.1.1	RQ1 母語話者による「は」と「が」の両方の使用.....	144
5.1.2	RQ2 母語話者と学習者の違い.....	145
5.1.3	RQ3 学習者の母語と日本語のレベルの関係.....	146
5.1.4	RQ4 母語話者の判断に関わる要因.....	146
5.1.5	RQ5 要因に関する母語話者と学習者の違い.....	147
5.1.6	RQ6 要因と学習者の母語と日本語のレベルの関係.....	148
5.1.7	研究課題1に関するまとめ.....	149
5.2	研究課題2 学習者が習得する知識の種類.....	150

5.2.1	RQ7	学習者が習得する知識の種類と比較.....	151
5.2.2	RQ8	知識の種類と学習者の母語と日本語のレベルの関係 .....	152
5.2.3	RQ9	「わかる」知識の習得が進んでいない要因.....	153
5.2.4	RQ10	要因と学習者の母語と日本語のレベルの関係 .....	153
5.2.5		研究課題 2 に関するまとめ.....	154
5.3		本研究における研究課題の意義.....	155
5.4		第 5 章のまとめ .....	158
 <b>第 2 部 実証編 .....</b>			<b>161</b>
 <b>第 6 章 調査の概要 .....</b>			<b>162</b>
6.1		調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方.....	162
6.2		調査協力者の詳細.....	163
6.2.1		母語 .....	163
6.2.2		日本語のレベル.....	164
6.2.3		人数.....	167
6.3		調査方法.....	167
6.3.1		調査の全体概要.....	167
6.3.2		タスク 1 《口頭発話》の手続き .....	175
6.3.3		タスク 2 《空所補充》の手続き .....	180

6.3.4	タスク 3《理由説明》の手続き	185
6.4	第 6 章のまとめ	187
<b>第 7 章 データの例と分析方法</b>		<b>189</b>
7.1	タスク 1《口頭発話》	189
7.1.1	データ 1 の例	189
7.1.2	データ 1 の分析方法	192
7.2	タスク 2《空所補充》	196
7.2.1	データ 2 の例	196
7.2.2	データ 2 の分析方法	200
7.3	タスク 3《理由説明》	204
7.3.1	データ 3 の例	204
7.3.2	データ 3 の分析方法	210
7.4	第 7 章のまとめ	219
<b>第 8 章 「は」と「が」の両方の使用</b>		<b>220</b>
8.1	RQ1 の検証 母語話者による「は」と「が」の両方の使用	221
8.1.1	「は」と「が」の両方の使用の有無	221
8.1.2	「は」と「が」の両方の使用の重要性	228
8.1.3	「は」と「が」の両方の使用の普遍性	230

8.1.4 RQ1 に関するまとめ.....	231
8.2 RQ2 の検証 母語話者と学習者の違い.....	232
8.2.1 「は」と「が」の両方の使用の有無.....	233
8.2.2 「は」と「が」の両方の使用の重要性.....	237
8.2.3 「は」と「が」の両方の使用の普遍性.....	240
8.2.4 統計検定の結果.....	242
8.2.5 RQ2 に関するまとめ.....	243
8.3 RQ3 の検証 学習者の母語と日本語のレベルの関係.....	245
8.3.1 学習者の母語と日本語のレベルの傾向.....	245
8.3.2 統計検定の結果.....	247
8.3.3 RQ3 に関するまとめ.....	249
8.4 RQ4 の検証 母語話者の判断に関わる要因.....	250
8.4.1 割合が低い空所における要因.....	251
8.4.2 割合が高い空所における要因.....	262
8.4.3 RQ4 に関するまとめ.....	269
8.5 RQ5 の検証 要因に関する母語話者と学習者の違い.....	272
8.5.1 手がかりが同様な場合.....	272
8.5.2 手がかりが異なる場合.....	279
8.5.3 RQ5 に関するまとめ.....	288
8.6 RQ6 の検証 要因と学習者の母語と日本語のレベルの関係.....	290

8.6.1	学習者による手がかりの傾向.....	290
8.6.2	母語の関係.....	301
8.6.3	日本語のレベルの関係.....	302
8.6.4	RQ6に関するまとめ.....	303
8.7	研究課題1からの日本語教育への示唆.....	305
8.8	第8章のまとめ.....	310
<b>第9章</b>	<b>学習者が習得する知識の種類.....</b>	<b>313</b>
9.1	RQ7の検証 学習者が習得する知識の種類と比較.....	314
9.1.1	「わかる」知識を要求する《空所補充》における正用率.....	315
9.1.1.1	正用率の分析方法.....	315
9.1.1.2	回答の正誤判断の結果の具体例.....	320
9.1.1.3	《空所補充》における正用率.....	325
9.1.2	「できる」知識を要求する《口頭発話》における正用率.....	327
9.1.2.1	正用率の分析方法.....	327
9.1.2.2	回答の正誤判断の結果の具体例.....	328
9.1.2.3	《口頭発話》における正用率.....	337
9.1.3	タスク別に比較した正用率の統計検定の結果.....	339
9.1.4	RQ7に関するまとめ.....	342
9.2	RQ8の検証 知識の種類と学習者の母語と日本語のレベルの関係.....	345

9.2.1	母語と日本語のレベル別の傾向 .....	346
9.2.2	統計検定の結果 .....	351
9.2.3	RQ8 に関するまとめ .....	356
9.3	RQ9 の検証 「わかる」知識の習得が進んでいない要因 .....	360
9.3.1	KH の場合 .....	361
9.3.2	CH の場合 .....	366
9.3.3	BH の場合 .....	372
9.3.4	KL の場合 .....	377
9.3.5	CL の場合 .....	380
9.3.6	BL の場合 .....	386
9.3.7	RQ9 に関するまとめ .....	392
9.4	RQ10 の検証 要因と学習者の母語と日本語のレベルの関係 .....	395
9.4.1	誤用があった場合の手がかりの傾向 .....	395
9.4.2	母語と日本語のレベル別の傾向 .....	402
9.4.3	RQ10 に関するまとめ .....	407
9.5	研究課題 2 からの日本語教育への示唆 .....	409
9.6	第 9 章のまとめ .....	414
<b>第 3 部</b>	<b>結論 .....</b>	<b>417</b>



<b>第 10 章 結論</b> .....	<b>418</b>
10.1 「は」と「が」に事例に関する総合的考察.....	418
10.1.1 研究課題 1 に関する総合的考察.....	419
10.1.2 研究課題 2 に関する総合的考察.....	425
10.2 日本語学習者における文法知識の習得に関する結論.....	432
10.3 教育文法研究への貢献.....	435
10.4 日本語教育の実践への貢献.....	436
10.5 本研究の意義.....	440
10.6 今後の課題.....	442
<b>参考文献</b> .....	<b>443</b>
<b>謝辞</b> .....	<b>459</b>
<b>付属資料</b> .....	<b>460</b>

# 第1章 序論

本研究は、日本語学習者(以下、学習者とする)における文法知識の習得のプロセスを明らかにし、日本語の習得に貢献する文法知識は何かを考察するものである。そのために、ガ格をマークする「は」と「が」を事例に用い、理解面と運用面の両方から、「は」と「が」の習得を実証的に考察する。

本研究の主張は、以下の3点である。第1に、「文脈を伴って提示されるべき言語項目がある」ということである。現行の日本語教育では、ほとんどの言語項目が単独の文で学習者に提示されている。これに対して、本研究では、単独の文ではなく、文脈を伴って使い分けが提示された方が習得しやすい言語項目があることを、実証的な裏付けをもって示す。あわせて、同一箇所に複数の言語項目が使用可能な場合が指導されるべきであることを主張する。現行の日本語教育では、練習問題などにおいて、複数の解答が正解とされることはほとんどなく、唯一の正解が提示されることが多い。本研究では、日本語教育において、複数の言語項目が使用可能な場合、まずその全てを正解として認め、それぞれの使用によってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきであることを示す。

第2に、「文法知識が習得されるプロセスは、言語項目によって異なる」ということである。学習者が習得する文法知識には、「わかる」知識と「できる」知識の2種があるとされている(迫田 2002)。前者は文法規則の理解などのように頭で理解する知識のことであり、後者は言語を用いることができる能力のことである。現行の日本語教育では、「わかる」知識が土台となり、その後に「できる」知識が習得されると想定されている。つまり、文法知識が習得されるプロセスは、学習者がまず「わかる」知識を習得してから、練習を重ねることによって、その「わかる」知識が「できる」知識に変わるという順序で習得されると考えられているのである。しかし、本研究での主張により、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される場合があることが分かった。

第3に、「学習者が用いる言葉を、プロダクトではなくプロセスとして見ることの重要性」を主張する。現行の日本語教育では、学習者が用いる言葉の正誤から、学習者が母語話者と同じ文法知識を習得しているかを判断してきた。しかし、本研究では、学習者が用いる言葉の正誤を表層レベルのプロダクトとして見るだけでは、学習者が持っている文法

知識が母語話者の文法知識に近づいているかが十分に分からないことが明らかになった。よって、表層レベルに表れる正誤のみならず、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを明らかにすることが必要であるということを主張する。それによって、「は」と「が」の使い分けの困難点、および、学習者が必要としている支援がより明らかにされると思われる。

第1章では、本研究の背景と目的、研究方法、本論文の構成を述べる。

## 1.1 本研究の背景と目的

1.1 では、本研究の背景と目的を述べる。

本研究では、事例に用いる言語項目として、ガ格をマークする「は」と「が」を選んだ。その理由は、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得を区別するには、使い分けが複雑な言語項目が適していると考えたためである。

ガ格をマークする「は」と「が」は、初級から導入される言語項目ではあるが、上級まで誤用が残る習得が困難な言語項目であると指摘されている(市川 1989, 石田 1991, Yagi 1992, 井内 1995, 猪崎 1995, 坂本・町田・中窪 1995, 横林 1995, 八木 1996, 坂本 1998 國師 1999, 八木 2000 など)。例えば、八木(1996)は、『「は」が』間の使い分けは、初級学習者にはもちろん、中級・上級になっても誤用が目立ち、さらに超上級になっても誤用が残る、習得が難しいものといえる(八木 1996:78)と述べている。

そして、「は」と「が」は、ともに助詞であるため、活用形がなく、形として作ることが難しくない項目である。従って、「は」と「が」に関して見られる学習者の誤用は、初級で多く見られながらも次第に減少していくという形の難しさによる誤用ではなく、上級まで誤用として残り得る用法の難しさによる誤用である。

また、「は」でマークされる主題化されたガ格の名詞句と、「が」でマークされる主題化されていないガ格の名詞句が果たす統語的な役割は、言語によって異なることが指摘されている(Li and Thompson 1976)。Li and Thompson (1976)は、主題化されたガ格の名詞句と主題化されていないガ格の名詞句が果たす統語的な役割によって、世界の言語を4つの異なる類型論的カテゴリーに分類している。本研究では、類型論的に異なるカテゴリーに属する言語を母語としている学習者の使用実態を比較することによって、文法知識の習得に関して普遍的な結論に達することができると思われる。

「は」と「が」の使い分けの習得が困難である理由として、現行の日本語教育における

「は」と「が」の扱われ方が考えられる。例えば、主題をマークする「は」を例にすると、初級日本語教科書では、導入において、下記の(1)のような例文が用いられている。

(1) 文型<sup>1</sup>

わたしは マイク・ミラーです。

『みんなの日本語 I』(1998:6)<sup>2</sup>

(1)に示した文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「は」のみが使用可能(正用)であるとされている。

また、中立叙述を表す「が」を例にすると、初級日本語教科書では、導入において、下記の(2)のような例文が用いられている。

(2) 雨 **が** 降ってきましたよ。

『初級日本語文法総まとめポイント 20 短期集中』(2004:13)

(2)に示した文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「が」のみが使用可能(正用)であるとされている。

以上から、現行の初級日本語教育教科書では、「は」と「が」が導入される際に用いられる文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるとされていることが分かる。つまり、文脈を伴う「は」と「が」の使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていない、ということである。

本研究で示すように、以上の「は」と「が」の扱われ方は、日本語のレベルと関係なく、現行の日本語教育に共通して見られるものである。

さらに、現行の日本語教育では、「は」と「が」の使い分けの習得は、次のようなプロセスを辿ると見なされている。まず、学習者は、該当の助詞が使用されている例文と、その助詞の機能に関する文法規則を学習する。次に、その例文と似たような空所補充などの文

---

<sup>1</sup> この教科書において、振り仮名が振ってある箇所があるが、「は」と「が」の扱われ方に関連がないため、ここでは省く。以下も、引用において振り仮名を省く。

<sup>2</sup> 本来のタイトルは、『みんなの日本語 初級 I 本冊』であるが、以下では『みんなの日本語 I』と略し、表示する。

において、「は」と「が」の使用を練習する。次第に、学習者は、練習を重ねることにより、頭の中で理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく使用できるようになると考えられている。

例えば、初級日本語教科書では、主題をマークする「は」に関する文法規則は、下記の(3)のように示されている。

(3) 

N <sub>1</sub> は N <sub>2</sub> です
------------------------------------

1) Particle は

The particle は indicates that the noun before it (N<sub>1</sub>) is the topic of the sentence.

『みんなの日本語 I 翻訳・文法解説』(1998:14)<sup>3</sup>

上記の(3)に示した文法規則から、学習者は主題をマークする「は」を理解すると見なされている。

また、中立叙述を表す「が」に関する文法規則は、下記の(4)のように示されている。

(4) 目や耳に入ってくることを描写するとき→「が」

『初級日本語文法総まとめポイント 20 短期集中』(2004:13)

(4)に示した文法規則から、学習者は中立叙述を表す「が」を理解すると見なされている。

そして、学習者は、空所補充などの文において、「は」と「が」を練習することにより、「は」と「が」を正しく使用できるようになると考えられている。例えば、初級日本語教科書では、下記の(5)の文は、主題をマークする「は」の練習に用いられている。

(5) ワンさん( ) 医者です。

『みんなの日本語 I』(1998:13)

上記の(5)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、( )括弧内に「は」のみを使用することが正解(正用)とされている。学習者は、括弧内に「が」ではなく、「は」を記入することにより、主題の「は」を正しく使用できるようになると考

---

<sup>3</sup> 本来のタイトルは、『みんなの日本語 初級 I 翻訳・文法解説 英語版』であるが、以下では『みんなの日本語 翻訳・文法解説 I』と略し、表示する。

えられている。

また、下記の(6)の文は、中立叙述を表す「が」の練習に用いられるものである。

(6) ほら、見て。鳥( )木の実を食べているよ。

『初級日本語文法総まとめポイント 20 短期集中』(2004:13)

上記の(6)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、( )括弧内に「が」のみを使用することが正解(正用)とされている。学習者は、括弧内に「は」ではなく、「が」を記入することにより、中立叙述の「が」を正しく使用できるようになると考えられている。

以上から、現行の日本語教育では、学習者は、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則を理解し、空所補充などで練習することにより、次第に理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく使用できるようになると見なされていることが分かる。つまり、現行の日本語教育では、文法規則の理解が重視されているといえる。

本研究で示すように、以上の「は」と「が」の扱われ方は、初級だけではなく、日本語のレベルと関係なく、現行の日本語教育に共通して見られるものである。

以上のことをまとめると、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方に関して、次の2点が明らかになった。1. 文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないこと、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視されていること、という2点である。

現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の背景には、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方が考えられる。日本語学の研究では、「は」と「が」の使い分けが論じられる際に用いられる文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるとされている。例えば、「は」と「が」に関する研究として、日本語教育に強く影響を与えている久野(1973)の研究を例にすると、主題をマークする「は」の具体例として、下記の(7)に示す文が用いられている。

(7) 太郎は学生デス。

(久野 1973:27)

(7)の文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、下線部に「は」のみが使用可能であるとされている。

そして、下記の(8)の文は、中立叙述の「が」の具体例として用いられている。

(8) 雨が降ッテイマス。 (久野 1973:28)

(8)の文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、下線部に「が」のみが使用可能であるとされている。

久野(1973)では、(7)と(8)のような単独の文が用いられても、日本語母語話者(以下、母語話者)の読み手はこの文が想定する文脈を容易に思い浮かべることができると思われる。つまり、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の使い分けが扱われているにも関わらず、単独の文のみが用いられるのは、読み手に文脈を示す必要がないと思われるためである。また、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされるのは、「は」と「が」の相違点を論じるためであると考えられる。

しかしながら、上記の(1)と(2)に示したように、現行の日本語教育においても、「は」と「が」の使い分けが指導される際に用いられる文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるとされている。

そして、上記の(7)に示した文に関して、久野(1973)では、主題をマークする「は」について、下記の(9)のように指摘されている。

(9) 主題は文脈指示の名詞句か、総称名詞句でなければならない (久野 1973:30)

また、上記の(8)に示した文に関して、久野(1973)では、中立叙述を表す「が」について、下記の(10)のように指摘されている。

(10) 中立叙述の「ガ」は、述語が動作を表すか、存在を表すか、一時的な状態を表す (久野 1973:32)

久野(1973)では、(9)と(10)のような文法記述がなされているのは、日本語の体系を明らかにするためである。

しかし、上記の(3)と(4)に示したように、現行の日本語教育では、この文法記述は、文法規則として学習者に提示されている。つまり、日本語学の研究成果は、学習者の文法規則に応用され、この文法規則の理解が重視されているということである。

本研究で示すように、以上の「は」と「が」の扱われ方は、久野(1973)に限らず、日本語学の研究に共通して見られる扱われ方である。

以上のことから、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方は、現行の日本語教育にもそのまま受け継がれていることが分かる。しかしながら、日本語学は日本語の運用および正誤判断に関する内省を持っている母語話者を対象としているのに対し、日本語教育は日本語の運用および正誤判断に関する内省を持っていない学習者を対象としている。そのため、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、学習者の必要に応じておらず、「は」と「が」の使い分けの習得の弊害となっている可能性があると考えられる。

具体的には、第1に、日本語教育において、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されると、学習者は想定される文脈を容易に思い浮かべることができず、「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まる、という誤った認識を持ち、談話的機能を習得することができなくなる恐れがあると考えられる。また、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されないと、学習者は「は」と「が」の両方が使用可能な場合がない、という誤った認識を持ち、「は」と「が」の両方が使用可能な場合、どのように使い分けるのかを習得することができなくなる恐れがあると考えられる。

第2に、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得するために、文法規則を理解する必要があるかどうかは実証的に検証されていない。さらに、学習者が上級レベルになっても、誤用が残る言語項目の場合、文法規則の理解を重視した明示的学習より暗示的学習の方がふさわしいことが指摘されている(Long 1991, Long and Robinson 1998, 小柳 2002)。この指摘を踏まえ、「は」と「が」の使い分けに関しても、明示的学習より暗示的学習の方がふさわしい可能性があると考えられる。

そこで、本研究は、学習者による「は」と「が」の使い分けの習得を促すために、日本語教育において、「は」と「が」がどのように指導されるべきかを明らかにすることを目的とする。具体的には、現行の日本語教育のように、1. 単独の文のみで「は」と「が」の使



い分けが示され、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされるべきか、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視されるべきか、という2点を明らかにすることを目的とする。この2点を明らかにすることによって、学習者における文法知識の習得のプロセスを明らかにし、日本語の習得に貢献する文法知識は何かを明らかにすることを目指している。

以上、1.1 では、本研究の背景と目的を述べた。

## 1.2 研究方法

1.2 では、研究方法を述べる。

本研究では、学習者における文法知識の習得のプロセスを明らかにするために、ガ格をマークする「は」と「が」を事例に用い、理解面と運用面の両方から、「は」と「が」の使い分けの習得を実証的に考察してゆく。

まず、「は」と「が」に関する文献を精査し、先行研究における「は」と「が」の扱われ方とその問題点を明らかにする。次に、文献研究で明らかになった問題点を解決するために、日本語教育では、「は」と「が」がどのように指導されるべきかを実証的に研究する。具体的には、1. 「は」と「が」の使い分けの実態を明らかにすることを目的とした使用調査、および、2. 「は」と「が」の使い分けに関する捉え方を明らかにすることを目的とした意識調査を実施し、得られたデータを量的かつ質的に分析する。そして、調査の結果によって、理解面と運用面の両方から、「は」と「が」の習得を実証的に明らかにする。

以上、1.2 では、研究方法を述べた。

## 1.3 本論文の構成

1.3 では、本論文の構成を示す。

本論文は、全10章からなり、第1部「理論編」、第2部「実証編」、第3部「結論」の3つの枠組みによって構成されている。第1章は、本研究の背景と目的、研究方法、本論文の構成という3部から構成されている。

第1部「理論編」では、本研究の理論的な枠組みを提示する。第2章では、「は」と「が」に関する先行研究を概観し、その扱われ方を示す。第3章では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方とその問題点を述べ、本研究の立場を示す。第4章では、先

行研究における調査方法の問題点を示し、その問題点を解決するために、本研究で用いる調査方法を述べる。第5章では、本研究で明らかにする研究課題を2つ設ける。

第2部「実証編」では、本研究で実施した調査とその結果を述べる。第6章では、調査の概要を述べる。第7章では、データの例と分析方法を示す。次に、第8章と第9章では、調査結果を述べる。第8章では、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題1を量的かつ質的に検討し、明らかにする。第9章では、学習者が習得する文法知識の種類に関する研究課題2を量的かつ質的に検討し、明らかにする。

第3部「結論」では、本研究の結論を述べる。第10章では、「は」と「が」の事例に関する総合的考察として、文法知識の習得に関する結論を示す。最後に、本研究からの教育文法研究および日本語教育の実践への貢献を述べ、本研究の意義、今後の課題を示す。

以上、1.3では、本論文の構成を示した。

# 第 1 部 理論編

## 第2章 先行研究における「は」と「が」の扱われ方

第2章では、「は」と「が」に関する先行研究を概観し、「は」と「が」の扱われ方の特徴を示す。まず、2.1で日本語学の研究、2.2で日本語の習得研究、2.3で日本語教育の教材を概観し、それぞれにおいて「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。そして、2.4では、先行研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめる。最後に、2.5では、第2章のまとめを示す。

### 2.1 日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方

2.1では、「は」と「が」の使い分けに関する日本語学の研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。

日本語学では、様々な観点から「は」と「が」の研究がなされてきた。本節では、その研究を大きく2つに分け、概観する。1つ目は、「は」と「が」が果たす機能という観点から、「は」と「が」の使い分けを論じた研究である。2つ目は、「は」と「が」に先行する名詞句の統語的役割という観点から、「は」と「が」の使い分けを論じた研究である。本節では、時間軸に沿って研究を概観し、「は」と「が」の扱われ方の特徴を示す。

具体的には、2.1.1で「は」と「が」が果たす機能に関する研究、2.1.2で「は」と「が」に先行する名詞句の統語論的役割に関する研究を概観し、それぞれの研究において「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。最後に、2.1.3では、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめる。

#### 2.1.1 「は」と「が」の機能に関する研究

2.1.1では、「は」と「が」が果たす機能に関する日本語学の研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。

日本語学では、「は」と「が」の機能に関する膨大な先行研究がある(三尾 1948, 久野 1973, 北原 1981, 野田 1996 など)。本節では、時間軸に沿って研究を概観し、「は」と「が」の扱われ方の特徴を明らかにする。

最初に、三尾(1948)の研究について述べる。三尾(1948)は、場と文の関係から文の種類

を分類している。その結果、文は、1. 現象文、2. 判断文、3. 指向する未展開文、4. 分節文、の4種に分類されると主張している。具体的には、現象文とは場の文であり、判断文とは場を含む文、未展開文とは場を指向する文、分節文とは場を相補する文であるとしている。その中で、特に現象文と判断文が「は」と「が」の使い分けに関係あるため、ここで取り上げることにする。

三尾(1948)は、現象文は、話す場に従属した文であり、時間空間の制約を持っている文であると定義している。三尾(1948)は、現象文に関して、(1)のような例文を挙げている。

(1) 雨がふってる。

とんぼがとんでる。

(三尾 1948:82)

そして、(1)に示した2文について、下記の(2)のように指摘している。

(2) 現象文は現象をありのまま、そのままをうつしたものである。判断の加工をほどこさないで、感官を通じて心にうつったままを、そのまま表現した文である。(略)「今」「この所に」という時間空間の制約を持っている。 (三尾 1948:83-84)

(2)から、現象文は現象をありのままを表し、時間空間の制約を持っている文であると定義されていることが分かる。

一方、判断文は、論理的にある命題が真理であるかどうかを述べる文であり、時間空間の制約を持っていない文であると定義している。三尾(1948)は、判断文に関して、下記の(3)のような例文を挙げている。

(3) あの山は東山です。

この花は美しい。

(三尾 1948:90)

そして、(3)に示した2文について、下記の(4)のように述べている。

(4) 心理を表すもので、時間空間の制約はうけない。

(三尾 1948:84)

(4)から、判断文は真理を表し、時間空間の制約を受けていない文であることが分かる。

さらに、三尾(1948)は、文の形式上の特徴として、判断文においては「は」が用いられること、現象文においては「が」が用いられることを挙げている。三尾(1948)は、「は」を用いると判断文になり、「が」を用いると現象文になるとは直接いっていない。しかし、下記の(5)のような2文で判断文と現象文の違いを説明しているため、後に判断文と現象文の概念は「は」と「が」の使い分けに適用されるようになったと思われる。

(5) 雨が降ってる。

雨は降ってる。

(三尾 1948:88)

(5)に示した2文は、「は」と「が」の部分以外は、同一である。その2文の違いについて、三尾(1948)は下記の(6)のように説明している。

(6) ちがいについては、もはやいう必要もないぐらいである。前のは現象文で、後のは判断文である。

(三尾 1948:88)

(6)から、現象文と判断文の違いとして、用いられる助詞が異なることが分かる。

以上で示したように、三尾(1948)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、上記の(1), (3), (5)から、三尾(1948)で用いられた文は、次の2点が共通していることが明らかになった。

第1に、三尾(1948)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。このように、単独の文が用いられたのは、母語話者の読み手は想定される文脈を容易に思い浮かべることができるためであると考えられる。つまり、三尾(1948)では、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の使い分けが扱われているにも関わらず、単独の文のみが用いられるのは、読み手に文脈を示す必要がないと思われるためである。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。三尾(1948)では、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされるのは、「は」と「が」がもたらす相違を論じるためであると考えられる。

第2に、以上の(2), (4), (6)に示したように、三尾(1948)では、「は」と「が」の使い分

けに関する文法記述がなされている。文法記述がなされるのは、日本語の体系を明らかにするためであると考えられる。

次に、永野(1958:153-158)について述べる。永野(1958)は、文の部分となる各種の表現の意味の違いを解明することを目的とし、その1つの事例として、「は」と「が」の使い分けを取り上げている。永野(1958)は、「は」と「が」の叙述の力点の置き方が異なると主張している。下記の(7)の2文を例文として挙げ、違いを説明している。

(7) 梅が咲いた。

梅は咲いた。

(永野 1958:154)

(7)に示した2文は「は」と「が」の部分以外は、同一である。そして、永野(1958)は、この2文の違いについて、下記の(8)のように説明している。

(8) 「AガBスル」においては、「Aガ」と「Bスル」とは一まとまりの事がらである。

切りはなすことができない。「AガBスル」こと全体が伝えようとする内容になる。

ところが、「AハBスル」においては、「Aハ」と「Bスル」との間には、質の差がある。伝えようとするのは「Bスル」のほうである。「Aハ」はすでに共通の話題となっている。

(永野 1958:155-156)

(8)から、「が」を用いた場合、伝達される内容が「が」の前の部分と後の部分の両方にあるのに対し、「は」を用いた場合、伝達される内容が「は」の後の部分のみであると述べていることが分かる。つまり、前者では叙述の力点は「が」の前後の両方の部分に置かれているのに対し、後者では「は」の後の部分のみに置かれているということである。このことから、前者と後者では叙述の力点の置き方が異なることが分かる。

以上で示したように、永野(1958)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、永野(1958)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。この点では、以上で概観した三尾

(1948)と同様である。また、三尾(1948)と同様に、永野(1958)においても、このような単独の文が用いられるのは、母語話者の読み手に文脈を示す必要がないためであると思われる。そして、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされるのは、「は」と「が」の相違点を論じるためであると考えられる。第2に、上記で概観した三尾(1948)と同様に、永野(1958)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされている、ということが分かった。

次に、久野(1973)の「は」と「が」の機能と使い分けに関する研究を概観する。これは「は」と「が」の使い分けに関して最も広く知られているものである。久野(1973)は、「は」の機能を1. 主題、2. 対照の2種、および、「が」の機能を1. 中立叙述、2. 総記、3. 状態述語の目的語の3種に分類している。その5種の機能について、下記の(9)のように例文を挙げている。

(9) (6) a. 主題を表す「ハ」:

太郎ハ学生デス。

b. 対照を表す「ハ」:

雨ハ降ッテイマスガ、雪ハ降ッテイマセン。

(7) a. 総記を表す「ガ」:

太郎ガ学生デス。

(「(今話題になっている人物の中では)太郎だけが学生です。」の意味)

b. 中立叙述を表す「ガ」:

雨ガ降ッテイマス。

オヤ、太郎ガ来マシタ。

(観察できる動作・一時的状態を表す)

c. 目的格を表す「ガ」:

僕ハ花子ガ好キダ。

(久野 1973:27-28)

(9)に示した機能について、次のように文法記述がなされている。「は」の機能に関していえば、主題は、総称名詞句または照応的な(anaphoric)名詞句であり、1つの文に1つしか現れないと述べている。また、対照の機能とは、「は」でマークされた名詞句が他の名詞句と対比されたり、あるいは、「は」が用いられている文または節そのものが他の文や節と



対比されたりする機能であるとしている。

一方、「が」の機能に関していえば、中立叙述の機能について、述部が動作、存在、または一時的な状態を表す場合に、「が」でマークされる名詞句は叙述の解釈を受けると述べている。また、総記とは、「が」を用いることにより先行する名詞句を類型している名詞句の中から特定するという機能であるとしている。そして、目的を表す「が」とは、述部の目的格に立つ名詞句を「が」でマークする場合をいう。

また、久野(1973)は、「が」に関して従属節内の「が」の機能という、もう1つの機能を加えている。久野(1973)は、従属節内においては主題、総記、中立叙述の機能の区別が中和され、名詞句が「が」でマークされると述べている。その具体例として、下記の(10)の文を挙げている。

(10) [太郎が好キナ]子ハ花子デス。

(久野 1973:33)

(10)に示した文において、従属節内の述部が恒常的な状態を表しているため、普通は主題を表す「は」を用いるべきである。しかし、(10)の文では、「太郎」は「は」ではなく「が」でマークされている。しかも、その「が」は、総記の「が」および中立叙述の「が」として解釈されない。久野(1973)では、この場合に働く「が」の機能は従属節内の「が」の機能とされている。

さらに、久野(1973)は、もう1つの異なる観点から、「は」と「が」の使い分けについて論じている。それは旧情報・新情報に関する使いわけである。久野(1973:207-218)は、「は」と「が」の使い分けの規則として古いインフォメーションと新しいインフォメーション(以下、「古いインフォメーション」を旧情報と示し、「新しいインフォメーション」を新情報と示す)の規則を提案し、文が伝達する情報内容は2種に分けられると述べている。具体的には、旧情報は既に知られている、文が前提としている情報のことであり、新情報は文が新しく伝えようとする、相手が知らない、あるいは、予測できない情報のことである。

久野(1973)は、旧情報という概念は照応的な名詞句(anaphoric noun)という概念とは別のものであり、「old information」という共通名称で呼ばれるにも関わらず、一致した概念ではないと主張している。下記の(11)のように、文脈指示と旧情報の2つの概念を定義し、区別している。

(11) 繰り返して述べれば、**anaphoric** という概念は、名詞句に独立して適用される概念、すなわち、その名詞句が指し出す事物が既に話題にのぼったか否か、或いは、それが話者聞き手に良く知られている事物であるかに関する概念である。他方、古いインフォーメーションという概念は、名詞句に独立に適用する概念ではなく、名詞句(或いは他の構成要素)が与えられた文の中で占める意味的機能に関する概念である。

(久野 1973:217)

久野(1973)は、照応的な名詞句は旧情報となり、非照応的な名詞句は新情報となることが多いが、照応的な名詞句は新情報になることも可能であると述べている。例えば、下記の(12)のような場合である。

(12) 太郎が一番背が高イ。

(久野 1973:217)

(12)に示した文は、「太郎と花子と夏子のうちで、誰が一番背が高いか。」(久野 1973:217)という質問に対する返答として用いられる文であるとされている。(12)の「太郎」という名詞句は、既に質問に出ているため、照応的な名詞句である。それにも関わらず、返答においては伝達される新情報であるため、「が」でマークされている。このような場合、旧情報・新情報と照応的・非照応的な名詞句の概念が重ならないのである。

以上で示したように、久野(1973)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、久野(1973)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、久野(1973)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされている、ということが分かった。

次に、大野(1978)について概観する。大野(1978)は、久野(1973)の旧情報・新情報の概念を取り上げ、発展させている。大野(1978)は、旧情報を既知の情報と呼び、新情報を未知の情報と呼んでおり、このような言語表現は、情報を伝達する構造になっていると指摘している。つまり、既知の情報を前提として未知の情報が伝達されるということは一般的な文の構造であると述べている。この既知の情報・未知の情報の概念は久野(1973)の旧情

報・新情報の概念と同様であると思われる。

さらに、大野(1978)は、既知の情報・未知の情報の組み合わせには4種があり、その組み合わせにより「は」と「が」の使い分けが決まるとしている。4種の組み合わせとは、「既知－未知」、「既知－既知」、「未知－既知」、「未知－未知」の4種である。

具体的には、「既知－未知」の組み合わせでは、「は」が用いられるとし、下記の(13)の例文を挙げている。

(13) 私は大野です (大野 1978:24)

(13)に示した文において、「私」は既知の情報であり、「私」を前提に、「私」に関する未知の情報の「大野」が伝達される。この組み合わせは、久野(1973)の主題に該当するものであると考えられる。

一方、2つ目の組み合わせは「既知－既知」であり、下記の(14)の例文を挙げている。

(14) どうせ日本人は日本人だ (大野 1978:32)

(14)の文では、最初の「日本人」は既に知られている既知の情報であり、「日本人」について「それ以外ではない」(大野 1978:32)という情報を確認する意味が伝達される。「既知－既知」の組み合わせは、久野(1973)の主題に含まれるものであると考えられる。

また、3つ目の組み合わせは、「未知－既知」であり、下記の(15)の文が挙げられている。

(15) 私が大野です (大野 1978:34)

(15)の文は、「大野さんはどちらですか。」(大野 1978:34)の質問の返答として用いられる文であるとされている。この文では、「大野さん」が既知の情報であり、「大野さん」を前提に、未知の情報の「私」が伝達される。この「未知－既知」の組み合わせは、久野(1973)の総記に該当すると思われる。

最後に、4つ目の組み合わせは、「未知－未知」であり、例えば下記の(16)のような場合である。

(16) 花が咲いている

(大野 1978:35)

(16)の文では、「花」と「咲いている」の両方が未知の情報であり、(16)の文において両方が伝達される。「未知-未知」の組み合わせは、久野(1973)の中立叙述に該当すると考えられる。

以上で示したように、大野(1978)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、大野(1978)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、大野(1978)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされている、ということが分かった。

次に、北原(1981)について述べる。北原(1981)は、大野(1979)の研究における未知・既知に関する研究をまとめ、議論している。北原(1981)は、大野(1979)と同様に、「既知-未知」、「未知-既知」、「未知-未知」の組み合わせを認め、下記の(17)~(19)のような例文を挙げている。(17)では、「既知-未知」の組み合わせ、(18)では、「未知-既知」の組み合わせ、(19)では、「未知-未知」の組み合わせの例文を示す。

(17) 私は山田です。

(北原 1981:253)

(18) 私が山田です。

(北原 1981:253)

(19) 犬が走っている。

(北原 1981:259)

(17)に示した文は、「あなたはどなたですか。」(北原 1981:253)の質問の返答として用いられる文であり、その文において「私」は既知の情報であり、「私」を前提に、「私」に関する未知の情報の「山田」が伝達されるとしている。一方、(18)の文は「どなたが山田ですか。」(北原 1981:253)の質問の返答として用いられる文であり、その文では、「山田」が既知の情報であり、「山田」を前提に、未知の情報の「私」が伝達される。最後に、(19)の文では、未知の情報が「が」の前の部分と後ろの部分の両方に現れている。

しかし、大野(1979)と異なり、北原(1981)は、「既知-既知」の組み合わせは新しい情報を伝達するための表現として無意味であるため、存在しないと主張している。北原(1981)

では、下記の(20)に示す、大野(1978:32)と同じ文が挙げられている。

(20) どうせ日本人は日本人だ。 (北原 1978:260)

北原(1981)では、この例は「既知-未知」として分類すべきであると指摘している。(20)の文では新しく伝達されることは既知の繰り返しではあるが、文そのものは『日本人』は何なのかというと、やはり『日本人』だ(北原 1981:261-262)ということ述べている。そのため、2回目の「日本人」は未知の情報として見なされるべきであると主張している。

以上で示したように、北原(1981)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、北原(1981)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、北原(1981)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされている、ということが分かった。

次に、野田による2つの研究を概観する。最初の研究は、従属節内の「が」の機能に関するものである(野田 1986)。野田(1986)は、複文の従属節における「は」と「が」の使い分けを論じており、従属節の種類により「は」と「が」の係り方が異なると指摘している。具体的には、従属度が最も強い「～ながら」(同時)、「～まま」などを含む節の場合、「は」と「が」のいずれも従属節内だけに収まらず主節の述語まで係ると主張している。例文として、野田(1986)は下記の(21)の文を挙げている。

(21) 秋幸は頭をおさえたまま、歩いた。 (野田 1986:33)

野田(1986)は、(21)の文において、「は」がマークする名詞句の「秋幸」は従属節の述語の「おさえる」と主節の述語の「歩く」の両方に係ると主張している。言い換えれば、「秋幸」は「頭をおさえたまま」だけに係ることはできないということである。また、(21)の文において、「は」の代わりに「が」を用いても、「が」も「は」と同じように「おさえる」と「歩く」の両方に係る、と述べている。

さらに、仮定条件節、連体修飾節などの場合、「は」が従属節の中に収まることができず、

文末まで係っていくのに対し、「が」は従属節内に収まり、文末まで係らないと述べている。具体例として、下記の(22)と(23)の文を挙げている。

(22) 僕はアパートを出ると、金網を乗り越えた。 (野田 1986:34)

(23) 僕がセーターを脱ぐと、彼女は脇を縫い始めた。 (野田 1986:35)

野田(1986)は、(22)の「僕」は従属節の述語の「出る」を超えて主節の「乗り越える」まで係るのに対し、(23)の「僕」は従属節内に収まり主節の述語まで係らない、と主張している。しかし、野田(1986)は、意味的な要素などにより、「は」がついている場合でも、従属節内に係らない場合がある一方、「が」がついている場合でも、従属節内に収まらない場合があるという主張を加えている。例えば、「は」に関して、下記の(24)を挙げている。

(24) 五郎は話しかけて来てもナマクラな返事をするだけだった。 (野田 1986:34)

(24)の「五郎」は主節の「返事をする」に係っているが、従属節内の「話かけてくる」には係らず、話かけてくるのは別人であると解釈される。つまり、「五郎」は従属節に係らずに、文末に直接に係っていくということである。

一方、「が」の例文として、下記の(25)の文を挙げている。

(25) 彼が門まで来ると、私を抱きしめていった。 (野田 1986:35)

(25)の文は、予想外の出来事を表す文であり、このような場合、「が」が従属節内に収まらず、従属節内と主節の両方に係ると指摘している。

最後に、単文に近い性質を持っている「～けれども」、「～から」などを含む文の場合、「は」と「が」の係り方は単文と同じであり、従属節内に収まる場合があれば、主節まで係る場合があると主張している。例えば、下記の(26)と(27)のような文を挙げている。

(26) 母親は押そうとするが、男の子の顔は泣きそうだ。 (野田 1986:38)

(27) 母は楽天的な性格なので、勇気と夢があった。 (野田 1986:38)

(26)の「母親」は従属節内に収まり、(27)の「母」は従属節と主節の両方に係っている。また、野田(1986)は、「～けれども」、「～から」などを含む文においては、「が」の係り方は「は」の係り方と同じであり、文末まで係る場合が稀であると述べられている。

次に、野田(1996)を取り上げる。野田(1996)は、従来の研究で提案された「は」と「が」の機能や使い分けの規則に関して、「それぞれ別々の例文を説明するために、別々の視点から、ばらばらに述べられていた」(野田 1996:112)と主張している。その短所を乗り越えるために、野田(1996)では、これまでに提案された使い分けの規則を統一した視点から、「は」と「が」の機能を捉え直し、体系化した新しい5つの原理を提案している。この新しい5つの原理には階層構造があり、上位の原理で使い分けが決まれば、下位の原理を考察しなくてもよいとされている。新しい原理とは、下記の(28)に示すものである。

(28) 「は」と「が」の機能や使い分けを捉え直し体系化した新しい5つの原理

1. どう取り立てるかの原理
2. 主題をもてるかどうかの原理
3. 主題をもつかどうかの原理
4. 何を主題にするのかの原理
5. 主題を明示するかどうかの原理

(28)の原理を具体的に見ていくと、まず、原理1「どう取り立てるかの原理」で取り立てがある場合、対比の「は」または排他的「が」のいずれかを用いることになる。つまり、先行する名詞句が他の同類の名詞句と対比される場合、「は」が用いられ、同類の名詞句中から特定される場合は、「が」が用いられる。この原理を説明するために、野田(1996)で挙げられた文は、下記の(29)と(30)の通りである。

(29) 魚は好きですが、肉は嫌いです。 (野田 1996:116)

(30) 1月より2月のほうが寒い。 (野田 1996:117)

(29)では、「魚」と「肉」が対比されているため、「は」の使用が決まる。一方、(30)では、「2月」を特定するため、「が」が用いられると説明している。

一方、取り立てがない場合、つまり、取り立ての原理1で助詞の使用が決まらない場合、

下位の原理 2 へ進むことになる。原理 2「主題をもてるかどうかの原理」を用いると、強い従属節のように主題がもてない節であれば、「が」を用いることが決まる。例えば、(31)のような強い従属節をもつ文の場合である。

(31) 八木がよくホームランを打つことは、みんな知っている。 (野田 1996:114)

(31)の強い従属節内の「八木」に「が」がつくことは、この原理によって決まる。さらに、先行する名詞句は、取り立てられておらず、強い従属節内に入っていない場合、原理 3 へ進むことになる。原理 3「主題をもつかどうかの原理」は主題をもつ文であるか、主題をもたない文であるか、で決める原理である。例えば、(32)のような文の場合である。

(32) 富士山が見えるよ。 (野田 1996:115)

(32)は主題をもたない文であるため、「富士山」には「が」がついている。その一方、主題をもつ文であれば、原理 3 で助詞の使用が決められず、次の下位の原理 4 へ進むことになる。原理 4「何を主題にするのか」は旧情報・新情報の使い分けの原理を受け継いだものである。主題をもつ文において文のどの成分を主題にするかにより「は」と「が」の使用が決まる。例えば、下記の(33)のように、主題が主部にある場合、「は」がつくことがこの原理で決まる。

(33) そのあと、私はカラオケボックスに行きました。 (野田 1996:115)

その一方、主題が述部にある場合、助詞の使用が原理 4 で決まらない。その場合、原理 5 へ進むことになる。原理 5「主題を明示するかどうか」により、下記の(34)と(35)のように「は」と「が」の使用が決まる。

(34) 責任者は私です。 (野田 1996:116)

(35) 私が責任者です。 (野田 1996:116)

(34)のように主題の「責任者」が主部にあれば、「は」を使用することになり、(35)のよ



うに述部にあれば、「が」を使用することになる。

野田(1996)で提案された新しい体系の特徴は、従来の研究において切り離されていた使い分けの規則を1つの体系にまとめ、規則の階層構造を示したことにある。また、この体系は発話者の発話意図に基づいて「は」と「が」の使用が決まるという前提に立っていることが、従来の研究と大きく異なる点である。

以上で示したように、野田(1986, 1996)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、野田(1986, 1996)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、野田(1986, 1996)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされていることが分かった。

以上で述べたことをまとめると、「は」と「が」が果たす機能に関する日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられる。

第1に、「は」と「が」の機能に関する日本語学の研究で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。このように、単独の文のみで示されるのは、文脈を示さなくても、母語話者の読み手は想定される文脈を容易に思い浮かべることができるためであると思われる。さらに、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされるのは、「は」と「が」の相違点を論じるためであると考えられる。

第2に、「は」と「が」の機能に関する文法記述がなされている。文法記述がなされているのは、日本語の体系を明らかにするためであると考えられる。

つまり、「は」と「が」が果たす機能に関する日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられることが分かった。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされていること、という2点である。

以上、2.1.1では、「は」と「が」が果たす機能に関する日本語学の研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。

## 2.1.2 先行する名詞句の統語論的役割に関する研究

2.1.2 では、「は」と「が」に先行する名詞句が果たす統語論的役割に関する日本語学の研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。

「は」と「が」に先行する名詞句が「主語」と呼ばれ、日本語における「主語」の統語論的役割が議論的となり、数多くの研究で取り上げられていた(三上 1953, 寺村 1982, 柴谷 1985, 尾上 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 益岡 2000 など)。その中には、主題化されたガ格の名詞句と、主題化されていないガ格の名詞句を区別し、前者を「主題」、後者を「主語」としている研究がある。また、両者を区別せず、「は」と「が」の両方に先行する名詞句を扱っている研究もある。本節では、「が」に先行している名詞句のみを扱っているのか、「は」と「が」の両方に先行している名詞句を扱っているのかと関係なく、時間軸に沿って研究を概観する。

日本語における「主語」の概念の有効性という観点から、先行研究は2つの立場に分かれる。1つ目は、「主語」は補語の中の1つに過ぎないとし、日本語において不要な概念であるとする立場である。2つ目は、主語は文の重要な成分であり、ほかの補語と異なる特質を有しており、日本語において有効な概念であるとする立場である。

まず、松下(1928)の研究について述べる。松下(1928)は、後者の立場に立ち、「主語」が述語と結ぶ関係を「主体関係」とし、ほかの名詞句が述語と結ぶ関係(補語)と区別した。松下(1928)は、例として下記の(36)の文を挙げている。

(36) 花が咲いた。 (松下 1928:640)

松下(1928)は、(36)に示した例文の「花が」と「咲いた」の関係を「主体関係」とし、「主体関係」を表す成分、つまり「花が」を「主語」と呼んだ。また、この「主体関係」を表す「主語」は、「客体関係」を表す「花を折る」の「花を」などの「客語」と異なると指摘している。つまり、松下(1928)は、「主語」を、ほかの「客語」(つまり補語)と区別している立場をとっているということである。

以上で示したように、松下(1928)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、前節で示した研究と同様に、松下(1928)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う

文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「が」のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、松下(1928)では、日本語の体系を明らかにするために、「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされていることが分かった。

次に、山田(1936)の研究について述べる。山田(1936)は「主語」ではなく、「主格」という用語を用いている。「主格」の具体例として、下記の(37)の文を挙げている。

(37) 花がさく。

鳥がなく。

(山田 1936:412)

山田(1936)は、(37)の「花」や「鳥」が「主格」とし、「本を読む」、「水を飲む」の「本」と「水」という「補格」に用いている成分と区別している。つまり、山田(1936)は、「主格」を、「補格」(つまり補語)と区別している立場をとっているということである。

以上で示したように、山田(1936)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、山田(1936)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「が」のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、山田(1936)では、日本語の体系を明らかにするために、「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが分かった。

次に、時枝(1950)の研究について述べる。時枝(1950)は、「は」と「が」の両方に先行する名詞句を「主語」と呼んでいる。また、「主語」の役割は述語の表現を、より詳細かつ的確にするものであるとした。例文として、下記の(38)に示す文を挙げている。

(38) 風が吹いている。

万葉集は歌集である。

(時枝 1950:219)

時枝(1950)は、(38)に示した文の「風」と「万葉集」を「主語」とし、「主語」は述語の表現を、詳細かつ的確にする連用修飾語(つまり補語)と本質的に相違がないものであると主張している。つまり、時枝(1950)は、主語を補語の中の1つに過ぎないとする立場をと

っているということである。

以上で示したように、時枝(1950)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、時枝(1950)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、時枝(1950)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされているということが分かった。

次に、三上(1953, 1960, 1975)の研究について述べる。まず、三上(1953)の研究を取り上げる。三上(1953)は、時枝(1953)の立場をさらに進め、「主語」は「補語」の1つに過ぎないため、「補語」と区別する必要がないと主張した。その理由として、印欧言語における「主語」と、日本語における「主語」の役割が異なるため、日本語には印欧言語と違って、「主語」という概念が不要であると述べた。具体的には、印欧言語では、「主語」はほかの「補語」と異なり、述語と呼応することや語順で先頭の位置をとることから、形態論的・統語論的に規定できる概念である。それに対し、日本語では、「主語」は形態論的・統語論的に規定することができる概念ではないため、廃止すべきであると主張している。

例として、三上(1953)は、下記の(39)の文を挙げている。

(39) 甲ガ乙ニ丙ヲ紹介シタ。 (三上 1953:38)

三上(1953)は、日本語では、印欧言語と異なり、(39)の「甲ガ」だけが述語と呼応する現象が存在しないため、「主語」の概念は日本語の文法にとっては不要であると主張している。三上(1953)は、「甲ガ」を「主格」とし、ほかの格と相違がないとする立場をとった。

しかしながら、三上(1953)は「主格」がほかの格より相対的に優位であることを認めている。その理由として、1. ほかの格が限られている用言に係るのに対し、「主格」はほとんどあらゆる用言に係ること、2. 命令文で振り落されること、3. 受身で変換の軸となること、4. 敬語では最上位であること、5. 用言の形式化に最も抵抗すること、という5点を挙げている。

次に、三上(1960, 1975)について述べる。三上(1960, 1975)は、提題の言語形式について論じており、提題の言語形式として、「も」、「って」、「ったら」などを挙げている中で、

「は」も扱っている。「は」は、係助詞の1つであり、「についていえば」という意味を表しているとしている。また、「は」は、格助詞の「が」と異なり、文末まで係ること、ピリオドを超えて、機能することを指摘している。

例として、三上(1960, 1975)は、下記の(40)と(41)の文を例として挙げている。

(40) 新聞ハ、「毎日」ヲ読ンデイマス。 (三上 1975:180)

(41) 像ハ、陸上最大ノ動物ダ。 (三上 1975:181)

(40)と(41)に示した文において、三上(1975)は、「は」が「についていえば」という意味を表しており、提題の言語形式であると述べている。

また、「は」と「が」の使い分けに関しては、下記の(42)の文でその違いを説明している。

(42) 鳥ガ飛ブ時

鳥ハ飛ぶ時, 羽ヲコンナフウニ動カス。 (三上 1975:184)

三上(1975)は、(42)に示した文では、「鳥」の後に「が」を用いた場合、文法的には、読点の次には鳥の動作ではないものが続くはずであるとしている。一方、「鳥」の後に「は」を用いた場合、「鳥」は文末まで達すると指摘している。このように、格助詞は小さく係るのに対し、係助詞は大きく係ると説明している。

以上で示したように、三上(1953, 1960, 1975)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、三上(1953, 1960, 1975)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、三上(1953, 1960, 1975)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが分かった。

次に、渡辺(1971)の研究について述べる。渡辺(1971)は、時枝(1950)、三上(1953)と同様に、「主語」は「補語」の1つに過ぎないとする立場をとっている。「主語」をほかの「補語」と区別せずに、ほかの「補語」と同様に、述語の中から抽出されたものであるとして

いる。渡辺(1971)は、下記の(43)の文を例として挙げている。

(43) 花が咲く。 (渡辺 1971:154)

渡辺(1971)は、(43)の「花が」を「主語」とし、「本を読む」の「本を」や「山に登る」の「山に」という「補語」と区別せずに、述語の中から抽出されたものであるとしている。つまり、時枝(1950)、三上(1953)と同様に、主語を補語の中の1つに過ぎないとする立場をとっているということである。

以上で示したように、渡辺(1971)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、渡辺(1971)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「が」のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、渡辺(1971)では、日本語の体系を明らかにするために、「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが分かった。

また、北原(1981)も同様な立場をとり、日本語の「主格」は述語の補充成分に過ぎないとして、日本語には「主語」という概念が不要であると主張している。北原は下記の(44)の例文を用いている。

(44) 犬が走っている。 (北原 1981:259)

北原(1981)は、(44)の「犬」は述語と特別な関係にあるものではないとし、ほかの「補語」と同様に、述語の「補充成分」の1つであると述べている。

以上で示したように、北原(1981)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、北原(1981)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「が」のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、北原(1981)では、日本語の体系を明らかにするために、「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが分かった。

また、寺村(1982)も同様に、「主語」という概念を不要なものとし、「主格」がマークする名詞句を補語の1つと見なしている。例として、下記の(45)の文を挙げている。

(45) 私ガソノ男ヲ育テタ

(寺村 1982:80)

寺村(1982)は、(45)に示した文の「私ガ」を「主格」とし、「私ガ」と「ソノ男」は同様に補語であるとしている。

以上で示したように、寺村(1982)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、寺村(1982)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「が」のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、寺村(1982)では、日本語の体系を明らかにするために、「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが分かった。

これに対して、柴谷(1985)は、「主格」に立っている名詞句を、統語論的に優位な役割を担っているため、ほかの「補語」と区別して、「主語」として認める立場をとっている。柴谷(1985)は、下記の(46)と(47)の例文を用いている。

(46) 僕は先生にほめられたい。

(柴谷 1985:7)

(47) 先生が太郎に花子をご紹介になった。

(柴谷 1985:5)

柴谷(1985)は、「主格」に立っている、(46)の「僕は」と(47)の「先生が」を「主語」としている。そして、「僕は」と「先生が」は、ほかの格に立っている「先生に」、「太郎に」、「花子を」より統語論的に優位であると主張した。柴谷(1985)は、「主格」に立っている名詞句が統語論的に優位である理由として、1. 尊敬語化を引き起こすこと、2. 再帰代名詞「自分」の先行詞として働くこと、3. 等位構文において  $\phi$  となり、 $\phi$  の先行詞として働くこと、4. 同一名詞句が主文と補文で要求される場合、補文の  $\phi$  となること、5. 「の」と「が」の交替が可能であること、6. 恣意的なゼロの代名詞がその位置に起こること、の5点を挙げている。このように、特別な統語的役割をしている名詞句を「主語」として規定し、ほかの「補語」と区別している。

以上で示したように、柴谷(1985)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、柴谷(1985)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、柴谷(1985)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが分かった。

次に、永野(1985, 1986)の研究について述べる。まず、永野(1985)を取り上げる。永野(1985)は、文章における「は」と「が」の機能に関して論じており、「は」と「が」の使い分けが論じられる際に、単独の文における機能を問題とすることが一般的であると指摘している。その例として、「雨がやんだ。」と「雨はやんだ。」を挙げている。

しかし、この扱われ方は適切ではないと主張し、常に「は」と「が」の使い分けを「文章の連鎖の中」(永野 1985:33)、つまり具体的な文脈の中で扱い、考えるべきであると述べている。永野(1985)は、「は」と「が」の使い分けを具体的な文脈の中で扱うことの重要性を指摘している点では、従来の研究と大きく異なっている。

また、永野(1985)では、3つの異なる調査が実施され、具体的な文脈の中で「は」と「が」が扱われることの重要性が示されている。第1の調査として、新聞の報道記事の政治面と社会面における冒頭文を取り上げ、「は」と「が」の違いを調べている。調査の結果、政治面の報道記事では「は」が圧倒的に使われているのに対し、社会面の記事では「が」の使用が「は」の使用を上回っていることを明らかにした。その理由は、政治面では既知の話題や行為主体について報道されるのに対し、社会面では既知の話題が扱われておらず、登場する人物、行為主体は大多数が無名の庶民であるためであると説明している。

第2の調査は、詩における「は」と「が」の機能に関するものである。調査は、小学校の5年生43名を対象に行い、詩の中の「が」(現象文)を「は」(判断文)に置き換え、置き換えた前の詩と置き換えた後の詩の違いについて、意識調査を行った。調査の結果、「が」を用いた方が力強く、生き生きしており、勢いがあるのに対し、「は」を用いた方は静かに様子を伝えている印象を与えることを明らかにした。

最後に、第3の調査では、「は」と「が」の部分が6箇所空所となっている文章を用い、小学校5年生42名を対象に、「は」か「が」を選択し、文章を完成させる調査を実施



した。調査の結果、「は」と「が」の使用に個人差が大きく観察され、6箇所のうち1箇所のみにて、全回答が一致したことを報告している。

以上の3つの調査を通して、永野(1965)は、「は」と「が」の使い分けを具体的な文脈の中で扱う必要があることを指摘している。

永野(1965)で用いられた文章は、次の(48)に示すようなものである。

- (48) 小さな川 { が は } ありました。むこうがわを、板 { が は } ながれていきました。こっちがわを、お面 { が は } ながれていきました。ふたつ { が は } 川のまん中で、しょうとつしました。板 { が は } 「いたい。」といいました。お面 { が は } 「ごめん。」といいました。

(永野 1965:45)

永野(1965)で用いられた文は、従来の研究と異なり、単独の文のみで示されておらず、文脈を伴って示されている。また、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされておらず、調査協力者によって同一箇所に使用された助詞が異なる場合があることが報告されている。

次に、永野(1986)の研究について述べる。永野(1986)は、「主語」の概念の有効性を認め、文法論的文章論の「連鎖論」において、「主語の連鎖」を論じている。文章論の立場から、「は」がマークする名詞句と「が」がマークする名詞句の性格を区別して切り離すよりも、「は」と「が」の違いを認めた上で、両者を一括する「主語」という概念を用いる方が妥当的であると述べている。その理由として、文章の展開の上で、両者は互換性をもち、相関関係にあるためであると説明している。

そして、永野(1986)は、題目提示の語例として、「も」、「さえ」、「なんか」、「といえば」などを扱っている中で、「は」と「が」を挙げている。具体的には、「は」に先行する名詞句と「が」に先行する名詞句の両方を「主語」とし、それぞれを「主題主語」と「主格主語」と称した。永野(1986)は、「は」と「が」の例文として下記の(49)と(50)を用いている。

- (49) ネズミは、はしらでも はりがねでも、ガリガリと かじります。ネズミは、はしらや はりがねを たべるわけではありません。

ネズミが そういう ものを かじるのは、はを とぐ ためと、はが 長く な

りすぎないように する ためです。

ネズミは、もともと、かたい からで つつまれて いる 木の みや、こくも  
つを たべる どうぶつです。 (永野 1986:177-178)

- (50) 彼は目がくらみそうになった。駆けているのか、駆けていないのか、自分にもわからなかった。ただ、からだがふわり、ふわり浮いて、地面がうしろへ、うしろへ、ずれて行くのが感じられるだけだった。(山本有三「真実一路」の結尾)

(永野 1986:168)

(49)の文章は、判断文の連鎖を基調とする文章の例として用いられている。この文章では、1つ1つの判断文で、細分された主題主語が提示され、文章を展開していく。(49)では、「は」の使用は、単独の文ではなく、文脈を伴って示されている。また、(50)の文章は、現象文で書き納める場合の文章の例として挙げられている。この文章では、「が」で新事実が提示されることによって、主格主語が際立たせられ、盛り上がりをもたらしている。(50)では、「が」の使用は、単独の文ではなく、文脈を伴って示されている。

以上で示したように、永野(1986)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と異なり、永野(1986)で「は」と「が」の例として用いられた文は、文脈を伴って示されている。また、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされておらず、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることが指摘されている。第2に、従来の研究と同様に、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが明らかになった。

次に、佐久間(1987, 1989b, 2010)、河内・佐久間(2007, 2010)の研究について述べる。佐久間(1987)は、文章における文段認定を論じている。佐久間(1987)は、三上(1960, 1975)、永野(1985)の提題の言語形式をより広く捉え、「提題表現」と呼んだ。提題表現は、文章の成分としての「文段」の認定基準の1つとして位置づけられ、文や節における情報内容の中核をなすものであるとされている。佐久間(1987)は、提題表現として、「は」と「が」などを含む提題助詞によって示されているもののほかには、存在文や節などに提題の機能を認めている。

また、佐久間(1989b)は、要約文における原文の表現の残存傾向を調べている。要約文の分析尺度として、「原文残在認定単位(ZT)」を設定している。原文残在認定単位(ZT)は、提

題表現に対応している文末叙述表現と節末叙述表現から形成されており、情報内容の中核をなす基本的単位であるとされている。

佐久間(1987, 1989b)では、「は」と「が」の例で用いられた文は、例えば、下記の(51)のようなものである。

(51) E1-3 つくづく思い知らせるノハ、

E1-4 つらいことを「先送りするな」ということデアル。

(佐久間 1989b:219)

(51)では、E1-4は、E1-3の提題表現に対する叙述表現であるとされている。この文は、文章全体の主要な話題を示す主題文になっており、要約文では最大の残存数を示している文であると指摘している。

次に、河内・佐久間(2007, 2010)、佐久間(2010)の研究について述べる。河内・佐久間(2007)は、人文学系の講義の談話を扱い、提題表現の形式として、「は」と「が」のほかには、「も」、「無助詞」、「複合形」などの全77種を挙げている。そして、提題表現と叙述表現の対応関係に注目し、その関係から講義における話題の展開を論じる必要があることを明らかにしている。

また、河内・佐久間(2010)は、人文学系の講義の談話における提題表現と叙述表現の組み合わせから、講義の談話の展開的構造を作り上げる中心文の話段の統括機能と表現特性について分析している。結果として、講義の分野や内容、または講義する人の年齢、性別、個性などの違いにより、中心文の話段の統括機能と表現特性が異なることを示している。

そして、佐久間(2010)は、講義の談話資料、受講者の要約文と受講ノートを調査資料として用い、講義の談話の分析単位である情報伝達単位CUの分類と記述方法を示し、その出現傾向と残存傾向を明らかにしている。

河内・佐久間(2007, 2010)、佐久間(2010)で用いられた例文は、例えば、下記の(52)と(53)のようなものである。

(52) A-106-1 ま、(11.4) 106-2 数字は、(5.1) 106-3 そのことを(3.3+7+12) 106-4 示して  
います。(1) (佐久間 2010:34)

(53) A-143-1 で、(8) 143-2 あの一、(11.4) 143-3 「要するに」一、この3番の例を

(7+10.2+12) 143-4 見てみますと, (2.2) 143-5 その, (11.4) 143-6 言い換える(3.2  
／+6.1+5.3) 143-7 前の表現が, (6.1+5.3) 143-8 ないというか, (2.3) 143-9 線が(5.3)  
143-10 引っ張れなかったんですね↑。(1) (佐久間 2010:34)

(52)に示した文の提題表現は、「数字は」であり、文末叙述表現の「示しています」と対応している。また、(53)に示した文の提題表現は、「前の表現が」と「線が」であり、節末叙述表現の「ないというか」および文末叙述表現の「引っ張れなかったんですね」と対応している。

以上で示したように、佐久間(1987, 1989b, 2010)、河内・佐久間(2007, 2010)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、佐久間(1987, 1989b, 2010)、河内・佐久間(2007, 2010)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、日本語の体系を明らかにするために、文法記述がなされているということが分かった。

次に、鈴木(1992)の研究について述べる。鈴木(1992)も、「主語」の概念の有効性を認め、「主語」をほかの「補語」と区別している。具体例として用いた文は、下記の(54)と(55)のようなものである。

(54) 太郎は 学生だ。 (鈴木 1992:96)

(55) 次郎が さち子に はなしかけた。 (鈴木 1992:97)

鈴木(1992)は、(54)の「次郎は」と(55)の「次郎が」を「主語」とし、(46)の「さち子に」を「補語」とし、両者を区別した。そして、「主語」と述語の間の特別な結びつきを認めた上で、「補語」を二次的な要素であると主張している。

以上で示したように、鈴木(1992)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、鈴木(1992)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、

同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、鈴木(1992)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが分かった。

そして、「主語」を「補語」と異なるという立場をとっている研究もある。仁田(1997)では、「主語」と「補語」の間に絶対的な違いがあるとはいえないものの、「主語」は文法的意味やほかの成分との関係のあり方において、「補語」と異なりを有するため、別の概念として認めている。その理由として、1. モダリティによる「主語」の人称性の指定、2. 「主語」のために特別な「言表事態修飾語」や文末形式が存在すること、3. ヴォイスの交替が「主語」を軸とし起こること、の3点を挙げている。例として、下記の(56)と(57)の例文を用いている。

(56) {僕/\*君/\*彼}は酒が飲みたい。 (仁田 1997:169)

(57) {\*私/君/\*彼}が彼女にその事を伝えてくれ。 (仁田 1997:168)

(56)に示した「希望」のモダリティの場合、文法的には、「主語」として1人称名詞のみしか用いることができない。また、(57)に示した「働きかけ」のモダリティの場合には、「主語」として2人称名詞のみしか用いることができない。仁田(1997)は、これらの現象を指摘し、「主語」が「補語」と異なる特質をしている成分であると述べている。

以上で示したように、仁田(1997)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、仁田(1997)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、仁田(1997)では、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが明らかになった。

また、尾上(1997a, 1997b, 1998a, 1998b)は「主語」という概念の有効性を認めている。そして、1つの事態認識の中核の項目がガ格で示されるため、「主語」を事態認識の中核項目として規定している。例えば、下記の(58)と(59)の例文を挙げている。

(58) 煙突は高い (尾上 1997a:91)

(59) ねこが歩いている

(尾上 1997a:91)

尾上(1997a)は、(58)に示した文の「煙突」と(59)に示した文の「ねこ」を「主語」とし、認識の中核の項目として、ほかの格に立つ名詞句と区別している。

以上で示したように、尾上(1997a, 1997b, 1998a, 1998b)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第 1 に、従来の研究と同様に、尾上(1997a, 1997b, 1998a, 1998b)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第 2 に、従来の研究と同様に、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが明らかになった。

また、益岡(2000)も日本語における「主語」の概念の有効性を認めている。そして、「主語」は、述語に対して相互依存の関係にあるため、対立的な関係にあり、文の構造を 2 つの部分に分ける働きをしているとしている。また、「主語」として認めるのは、属性叙述における属性の持ち主を表す「主格」の名詞句、有題の事象叙述における「主格」の名詞句、二重主格構文の最初の「主格」の名詞句であると述べている。例として、下記の(60)と(61)のような文を挙げている。

(60) 花子はフランス語ができる。

(益岡 2000:81)

(61) 花子がフランスができること

(益岡 2000:81)

益岡(2000)は、(60)の「花子は」と、(61)の「花子が」は、述語と対立的な関係にあり、構造を 2 つの部分に分ける働きをしているため、「主語」としている。一方、事象叙述が無題の場合の「主格」の名詞句、および、二重主格構文の 2 つ目の「主格」の名詞句を「主語」として認めていない。つまり、益岡(2000)は、日本語において「主語」という概念が有効であるという立場をとっているが、「主語」の範囲を制限しているということである。

以上で示したように、益岡(2000)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第 1 に、従来の研究と同様に、益岡(2000)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文とし

てではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、日本語の体系を明らかにするために、「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが分かった。

最後に、森山(2008)について述べる。森山(2008)は、「が」に先行する名詞句は意味役割として動作、経験、変化、存在、属性などの主体を表したり、経験の対象を表したりするとしている。森山(2008)は、下記の(62)と(63)に示すような例文を挙げている。

- (62) 太郎が次郎を殴った。【動作主】  
太郎がその場面を見た。【経験主】  
雨が降る。【変化主】  
あそこに鈴木さんがいる。【存在主】  
空が青い。【属性主】 (森山 2008:59)
- (63) 彼には子供がいない。【所有の対象】  
あそこに富士山が見える。【知覚の対象】  
彼には英語がわからない。【能力の対象】  
新しい車がほしい。【感情の対象】 (森山 2008:59)

森山(2008)は、意味と形式の対応関係を重視する認知言語学の立場から、(62)に示したように、動作、経験、変化、存在、属性などの主体、および、(63)に示したように、経験の対象を表す「が」の用法が1つのネットワークを成すと主張している。具体的には、「が」の用法は、認知主体に第一の際立ちが与えられた参与者という共通したスキーマを有しつつ、動作主というプロトタイプを中心にしたネットワークを成していると主張している。

以上で示したように、森山(2008)における「は」と「が」の扱われ方に関してまとめると、次のことが分かる。第1に、従来の研究と同様に、森山(2008)で用いられた文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「が」のみが使用可能とされている。第2に、従来の研究と同様に、森山(2008)では、日本語の体系を明らかにするために、「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされている、ということが分かった。

以上で述べたことをまとめると、次の2点が明らかになった。第1に、永野(1965, 1986)の研究を除くと、「は」と「が」に先行する名詞句の統語論的役割に関する研究で用いられる文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されていた。このように、単独の文が用いられたのは、文脈を示さなくても、母語話者の読み手は想定される文脈を容易に思い浮かべることができるためであると思われる。さらに、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていた。「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされたのは、「は」と「が」の相違点を論じるためであると考えられる。

一方、従来の研究と異なり、永野(1965, 1986)では、「は」と「が」の例として用いられた文は、文脈を伴って示されており、「は」と「が」の使い分けを文脈の中で研究することの重要性が指摘されていた。そして、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることが指摘されていた。

第2に、全ての研究において、「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされていた。文法記述がなされていたのは、日本語の体系を明らかにするためであると考えられる。

つまり、「は」と「が」に先行する名詞句が果たす統語論的役割に関する研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられる。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」に先行する名詞句の役割に関する文法記述がなされていること、という2点である。

以上、2.1.2では、「は」と「が」に先行する名詞句が果たす統語論的役割に関する日本語学の研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。

### 2.1.3 日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方のまとめ

2.1.3では、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめる。

前節の2.1.1では「は」と「が」が果たす機能に関する研究、2.1.2では「は」と「が」に先行する名詞句の統語論的役割に関する研究を概観した。その結果、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方について、以下のことが明らかになった。

第1に、日本語学の研究で用いられる文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されていた。日本語学の研究で用いられる文は、単独の文のみで示されたのは、文



脈を示さなくても、母語話者の読み手は想定される文脈を容易に思い浮かべることができるためと考えられる。つまり、日本語学の研究において、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の使い分けが扱われているにも関わらず、単独の文が用いられるのは、読み手に文脈を示す必要がないと思われるためである。さらに、文脈が示されていないにも関わらず、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていた。「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされたのは、「は」と「が」の相違点を論じるためであると考えられる。

第 2 に、日本語学の研究では、「は」と「が」の使い分けに関して、文法記述がなされていた。日本語学の研究では、文法記述がなされていたのは、日本語の体系を明らかにするためであると考えられる。

以上のことをまとめると、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の 2 点が挙げられる。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされていること、という 2 点である。

以上、2.1.3 では日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめた。

## 2.2 日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方

2.2 では、「は」と「が」の使い分けに関する日本語の習得研究を概観し、その研究において「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。

「は」と「が」の使い分けに関する日本語の習得研究は、日本語を第 2 言語として習得する学習者による「は」と「が」の習得プロセスを解明することを目的とした、80 年代に始まったものである。「は」と「が」の習得研究において、多様な母語、日本語のレベル、学習者環境をもつ学習者を対象に、多様な調査方法で「は」と「が」の習得が研究されてきた。学習者に「は」と「が」の使い分けをどのように指導すればいいかを検討する上で、習得研究の研究成果は日本語教育において重要であると思われる。

本節では、「は」と「が」の習得研究を、用いられた調査方法別に分け、概観する。具体的には、2.2.1 で空所補充のタスクを用いた研究、2.2.2 で発話のタスクを用いた研究、2.2.3 で作文のタスクを用いた研究、2.2.4 でその他のタスクを用いた研究を概観し、それぞれの研究において「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。最後に、2.2.5

では、日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめる。

### 2.2.1 空所補充のタスクを用いた研究

2.2.1 では、調査方法として空所補充のタスクを用いた研究を概観し、その研究において「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。その際、時間軸に沿って研究を概観する。

空所補充のタスクを用いた最初の「は」と「が」の習得研究は、Russell (1985)である。Russell (1985)は、英語を母語とする学習者 80 名を対象に、助詞の空所補充のタスクを行った。学習者は、1.5 年から 2 年間日本に滞在してから、Brighman Young University にて教室内教授を受け始めた者であり、実験群 39 名と統制群 41 名に分けられている。実験群は、空所補充のタスクを行う数日前、久野(1973)の主題の「は」、対照の「は」、中立叙述の「が」、総記の「が」、目的語の「が」、従属節内の「が」の機能について 45 分の授業を受けている。一方、統制群は、授業を受けずに、以前から無意識的に習得していた知識や直感の判断で助詞を選んでいった。

Russell (1985)は、「桃太郎」を要約したものを調査資料として用いた。その空所補充の資料において 50 箇所が空所となっている。そのうち、ベースラインデータとして用いられた母語話者 9 名の回答が 35 箇所において一致した。Russell (1985)は、母語話者の回答が一致した 35 箇所を調査対象としている。例えば、下記の(64)に示す空所 1 は母語話者の回答が一致したものである。

(64) Mukasi mukasi aru tokoro \_\_\_\_\_ oziisan to obaasan 1 sunde imasita.

(Russell 1985:217)

(64)の空所 1 において、母語話者全員が「が」のみを記入した。そのため、Russell (1985)は、この空所を調査対象としている。また、この空所において「が」を用いることを正用と見なしている。

一方、残りの 15 箇所は調査対象外であった。調査対象外となった 15 箇所のうち、2 箇所は、慣用句に含まれているため、学習者が理解できなかったものである。後の 13 箇所

は、母語話者の回答が一致しなかったため、調査対象外とされたものである<sup>4</sup>。例えば、下記の(65)に示す空所 13 では母語話者の回答が一致しなかった。

(65) Obaasan 12 momo \_\_\_\_\_ kiroo to suru to, momo 13 hutatu \_\_\_\_\_  
warete naka kara genki na otokono ko 14 umaremasita.

(Russell 1985:217)

(65)の空所 13 において母語話者の回答が一致しなかった。そのため、空所 13 は分析の際、調査対象外とされた。以上より、Russell (1985)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かる。

空所補充のタスクの結果をまとめると、「は」と「が」の機能や使い分けについて教授を受けた実験群は、受けていない統制群より有意に平均正用率<sup>5</sup>が高かったことが明らかになった。しかし、Russell (1985)は、この結果が示すのは、特定の文法規則についての授業を受けた学習者の方が、意識的に習得した知識をより正確に応用できたということではないと主張している。むしろ授業と関係なく、学習者が以前から無意識的に習得していた知識をより意図的に応用することができたためであると述べている。

また、実験群と統制群の両者の学習者は同様の空所で間違える傾向があったことを報告している。特に、従属節内の「が」26.9%と総記の「が」41.5%の正用率はどちらのグループも低かった。

さらに、Russell (1985)は、異なる学習者 17 名を対象に、同様の空所補充のタスクと作文のタスクを実施し、その結果についても報告している。両者のタスクの結果について一緒に考察しているため、ここでは両者の結果について述べる。学習者は、上記と同様に、英語を母語としており、1.5 年から 2 年間日本に滞在してから、Brighman Young University にて教室内教授を受け始めた者である。

空所補充のタスクは、上記と同様であるが、作文のタスクは、学習者がタスクを行う数日前に習った物語を作文に書くものである。そのタスクにおいて、学習者にはできるだけ

---

<sup>4</sup> 母語話者の回答が一致しなかった空所において、主題の「は」と従属節内の「が」の対立、対照の「は」と対比の「が」の対立、対照の「は」と目的語の「が」の対立があったことを報告している。

<sup>5</sup> 本研究において、「正答率」と「正用率」を区別せず、タスクの形式と関係なく、助詞を正しく用いる割合のことを「正用率」とする。

たくさん書くよう指示している。調査している「は」と「が」の範囲は空所補充のタスクと同様であるが、扱っている誤用の種類に関しては述べていない。

また、作文のタスクにおいて「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しても言及していない。つまり、作文のタスクにおいて、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、作文の分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものがなかったか、あるいは、分析の際、その箇所が対象外とされたと考えられる。

この2つ目の調査について、空所補充のタスクでは「は」と「が」の正用率が74.8%であった。この結果は、上記で示した1つ目の調査の結果と同様であると述べている。一方、作文における「は」と「が」の正用率が79.4%であり、空所補充のタスクを多少上回ったが、有意差が見られなかった。

以上の2つの調査を合わせた結果、Russell (1985)は、「は」と「が」の機能に自然習得順序があることを結論づけている。

以上で示したように、Russell (1985)で実施された空所補充のタスクにおける「は」と「が」の扱われ方の特徴に関してまとめると、次のことが分かった<sup>6</sup>。

第1に、母語話者の回答が一致しなかった空所は、分析の際に対象外とされた。つまり、Russell (1985)において調査対象とされた文は、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能なものであり、「は」と「が」の両方が使用可能な文が調査から外されていた。「は」と「が」の両方が使用可能な文が調査から外されたのは、誤用分析ができるように、回答の正誤判断を決めるためであると思われる。

第2に、Russell (1985)では、日本語学の研究成果である文法記述、とりわけ久野(1973)の文法記述が文法規則として学習者に提示されている。つまり、日本語学の研究成果は、Russell (1985)では学習者に教える文法規則に応用されているということが分かった。

次に、柏崎(1988)を取り上げる。柏崎(1988)では、「は」と「が」の使い分けに関する2つの説を日本語教育において活用できるかどうかを実践的に検証している。その説とは、新旧情報に基づいた説と、力点の置き方に基づいた説である。

しかしながら、先行研究と同じ用語が用いられているものの、柏崎(1988)はこの用語を違う意味で使っている。柏崎(1988)は新旧情報の説に関して、下記の(66)の例文を調査に

---

<sup>6</sup> 作文のタスクにおける「は」と「が」の扱われ方の特徴に関して2.3.3で述べる。

おいて用いている。

(66) A: 「文学部はどこですか。この建物ですか、それともあの建物ですか。」

B: 「この建物 {は・が} 文学部です。」 (柏崎 1988:93)

柏崎(1988)では、(66)のBの返答にある、下線が付してある「この建物」が旧情報とされている。これは久野(1973)の旧情報の定義と異なるため、柏崎(1988)の独自の用語であると考えられる。また、下記の(67)の文も用いている。

(67) むかしむかし、ある所におじいさんが住んでいました。おじいさんは毎日、山へ木を切りに行きました。 (柏崎 1988:94)

(67)の文章に入っている1度目の「おじいさん」が新情報、2度目の「おじいさん」は旧情報とされている。

さらに、新旧情報の説の説明として、「は」は以前に出てきた言葉、またはもう知っている言葉の時に使い、「が」は初めて出てきた言葉、まだ知らない言葉の時に使うと定義している。以上の具体例と定義から、柏崎(1988)の新旧情報は久野(1973)と異なり、文脈指示の概念として用いていることが明らかである。

一方、柏崎(1988)は、「永野の説を心的態度による力点説として捉え」(柏崎 1988:92)していると述べている。つまり、永野(1958)では、発話者が助詞の前の部分を強調したい場合は「が」を用い、後ろの部分を強調したい場合は「は」を用いると述べられていると捉え、下記の(68)のように、永野(1958)を引用している。

(68) 「が」の文では主語に力点が置かれ、「は」の文では述語に力点が置かれる」(永野 1958) (柏崎 1988:92)

しかし、永野(1958)では上記の文は応答文の力点の置き方の説明において用いられている。その上、永野(1958)では、柏崎(1988)が述べているような「心的態度による力点」とは全く関係なく、文を4種類、つまり平叙文、疑問文、応答文、命令文に分け、文の種類により力点の置き方が異なると主張している。下記の(69)の引用からも分かるように、永

野(1958)では、無条件に「が」の文では主語に力点が置かれ、「は」の文では述部に力点が置かれるとは述べていないことが分かる。

- (69) 「が」の文では、普通、主語と述語との両方に叙述の力点が置かれ、疑問文や応答文・命令文などでは、特に主語に力点が置かれる。「は」の文では、主語は、主題として提示されたものであって、常に叙述の力点は述語にある。ただし、多数の中から主題を取りだすばあいには、主語と述語との両方に力点が置かれ、他のものと対照して示す形になる。(永野 1958:158)

一方、柏崎(1988)は、力点の置き方の説について、空所より後ろの部分強調したい場合に「は」を使い、前の部分を強調したい場合に「が」を用いると定義している。これは永野(1958)で用いられている力点の置き方の定義と異なるため、柏崎(1988)の独自の用語であると考えられる。

以上より、柏崎(1988)は、独自の「は」と「が」の使い分けの2説、つまり「新旧説」と「力点説」を立て、教示効果を実験で比較している。柏崎(1988)は、初級と中級の学習者を対象に調査を行っている。この学習者は合計14名であり、「新旧説」群と「力点説」群の2つに分け、9問の空所補充のタスクにおいて「は」か「が」を選択させた。その後、前者に「新旧説」、つまり文脈指示に基づいた使い分けを読ませ、後者に「力点説」、つまり心的態度の力点の置き方に基づいた「は」と「が」の使い分けを読ませた。それぞれに「新旧説」、「力点説」を読ませた後、最初の空所補充のタスク9問に、新たな5問を加えた空所補充のタスク、計14問を実施した。

一方、回答の正誤判断の基準として「日本人被験者から得られた結果に従い」(柏崎 1988:95)、正誤判断を行ったと説明している。柏崎(1988)は、日本人被験者の人数や回答の一致については言及していないが、回答が全ての空所において一致した、あるいは、一致した空所のみを調査対象としていると思われる。以上より、柏崎(1988)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが明らかになる。

調査の結果、柏崎(1988)は、文脈指示の「新旧説」群の正用率が低下し、発話者の心的態度による「力点説」群の正用率が上昇したことを報告している。また、正用率に有意差が見られたため、柏崎(1988)は「新旧説」が学習者を混乱させ、教示効果がなかったのに

対し、「力点説」には教示効果があったと結論づけている。

さらに、柏崎(1988)では 2 つ目の実験を組み、42 名の初級と中級の学習者を対象に同様の実験を行っている。この実験は、人数の増加、統制群の追加、遅延テストの実施という 3 点で発展されている。この 2 つ目の実験の結果、前の実験と同じく、「新旧説」群の正用率が低下し、「力点説」群の正用率が上昇したことを報告している。また、統制群には変化が見られなかった。遅延テストでも「力点説」の教示効果が保たれた。このことから、柏崎(1988)は再び、「新旧説」が学習者を混乱させ、教示効果がなかったのに対し、「力点説」には教示効果があったと結論づけている。

以上より、柏崎(1988)における「は」と「が」の扱われ方の特徴について、次の 2 点が挙げられる。1 点目は、調査資料として用いられた文は、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能なものである。この点では、上記で示した Russell (1985)と同様である。言い換えれば、Russell (1985)と同様に、柏崎(1988)では、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされ、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が調査対象とはされていないということが明らかになった。

2 点目は、柏崎(1988)では、日本語学の研究成果である文法記述、とりわけ久野(1973)、永野(1958)に基づいた独自の文法記述を文法規則として学習者に提示している。つまり、日本語学の研究成果は、学習者に提示される文法規則に応用され、文法規則の理解が重視されているということが明らかになった。

次に、長友(1991)について述べる。長友(1991)は、83 名の学習者を対象に空所補充の調査を行い、特に多かった韓国語母語話者 29 名と中国語母語話者 32 名に焦点を当てて、「は」と「が」の使用に学習者の母語が影響を与えているかについて調べている。調査協力者全員は、『雪国』の原本を理解できる上級の学習者である。調査資料として、川端康成著『雪国』の冒頭部分を用いており、26 箇所において「は」と「が」を空所としている。なお、調査対象としている「は」と「が」の範囲を示していない。

長友(1991)で調査資料として用いられた文は、下記の(70)のようなものである。

(70) 国境の長いトンネルを抜けると雪国であった。夜の底【<sup>1</sup>】白くなった。信号所に汽車【<sup>2</sup>】止まった。

向こう側の座席から娘【<sup>3</sup>】立ってきて、島村の前のガラス窓を落とした。雪の冷氣【<sup>4</sup>】流れ込んだ。娘【<sup>5</sup>】窓いっぱいになり出して、遠くへ叫ぶように、

「駅長さあん、駅長さあん。」

(長友 1991:18)

(70)から、長友(1991)では、調査資料として用いられた文は、単独の文としてではなく、文脈を伴う文として示されていることが分かる。また、母語話者 239 名の回答をベースラインデータとして用いている。従来の研究と異なり、長友(1991)は、母語話者の回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した場合だけでなく、回答が一致しなかった場合も扱い、調査の対象としている。上記の(70)に示した文の空所の全ては、母語話者の回答が一致しなかったものである。

調査の結果、母語話者と学習者が記入した「は」と「が」の回答には相関関係が 0.53 と高く、学習者の「は」と「が」の習得が進んでいることを明らかにしている。そのうち、韓国語母語話者のグループとの相関の高さが目立ち、0.81 にも及んでいる。その一方、中国語母語者との相関は 0.43 と低かった。この結果は、類型論的に日本語に近い韓国語を母語とする者に母語の正の転移が働いた結果であると説明している。その一方、類型論的に遠い中国語を母語とする者では母語の正の転移が働かずに、「は」と「が」の習得がそれほど進んでいない結果となったと述べている。

さらに、長友(1991)は、母語話者が空所に記入する助詞が異なる現象を揺れと呼び、揺れの度合いが低い機能を無標(unmarked)の機能とし、揺れの度合いが高い機能を有標(marked)の機能とした。そして、学習者と母語話者の揺れの度合いを比較し、学習者にとって無標・有標となっている機能が母語話者と同様であるかについて検討している。

その結果、学習者は母語話者と同様に、典型的な現象文の場合には、「が」を記入し、典型的な判断文の場合には「は」を記入する傾向が見られた。これは、いずれの機能も母語話者と同じように、学習者にとっては無標の機能であることを示していると主張している。また、照応的な名詞句は「は」でマークされ、非照応的な名詞句は「が」でマークされる傾向が見られた。この 2 つの機能も母語話者と同じように無標の機能となっていると結論づけている。

また、母語話者では、有標の機能であった談話的な結束性を保持する名詞句をマークする「は」の機能、および、新たな場面への展開をもたらす、結束性を断絶する「が」の機能、結束性の保持や展開と関係なく、照応的な名詞句、非照応的な名詞句の両方の解釈を受ける名詞句をマークする「は」と「が」の機能は、学習者にとっても同様に有標の機能



であることが明らかになった。

しかし、構文的な制約を受ける埋め込み文内のガ格の名詞句につく「が」は、韓国語を母語とする学習者には見られたが、中国語を母語とする学習者には見られなかった。その結果、埋め込み文内の「が」の機能は中国語を母語とする学習者にとって有標の機能である可能性がある結論づけている。

以上より、長友(1991)における「は」と「が」の扱われ方の特徴について、次のことが明らかになった。「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけではなく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合も調査対象とされた。この点では、従来の研究と大きく異なっている。

次に、長友によるもう1点目の研究(長友 1992)を紹介する。長友(1992)は、以上で紹介した長友(1991)でベースラインデータとして用いられた母語話者の回答について報告しているものである。具体的には、対象とされた母語話者は成年男女 101 名と中学生男女 128 名の 2 世代である。そして、母語話者の間にどのような揺れが見られるか、また世代間で揺れには違いがあるかについて検討している。

上記の長友(1991)で示した通り、分析の際に調査対象とした文は、回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致したもののだけでなく、回答が一致しなかった文も扱っている。この点では、長友(1991)以前の従来の研究と大きく異なっている。

調査の結果、0%から 68.1%までの幅広い揺れが存在することを報告している。そして、世代間で非常に高い相関関数(0.93%)があったことが分かった。さらに、「は」と「が」の機能を分類し、機能別に揺れの度合いが異なり、揺れの度合いは低い機能から高い機能への連続体であることを明らかにしている。揺れの度合いが低い無標(unmarked)の機能は、下記の(71)の 5 つである。

(71) 「は」と「が」の揺れの度合いが低い無標の機能

1. 非照応的な名詞句をマークする「が」の機能
2. 照応的な名詞句をマークする「は」の機能
3. 構文的制約を受ける埋め込み文の名詞句をマークする「が」の機能
4. 現象文の名詞句をマークする「が」の機能
5. 判断文の名詞句をマークする「は」の機能

以上の機能の場合、揺れが 24.9%以下という結果となった。一方、揺れの度合いが高い有標(marked)の機能は、下記の(72)の 3 つである。

(72) 「は」と「が」の揺れの度合いが高い有標の機能

1. 談話的な結束性を保持する名詞句をマークする「は」の機能
2. 新たな場面への展開をもたらす結束性を断絶する「が」の機能
3. 結束性の保持と展開と関係なく照応的な名詞句と非照応的な名詞句の両方の解釈を受けることができる名詞句をマークする「は」と「が」の機能。(「が」でマークされると非照応的な解釈を受け、「は」でマークされると照応的な解釈を受ける。)

以上の(72)の 3 つの機能においては、24.5%から 43.7%までの揺れが観察された。長友(1992)では、このような有標の機能は揺れの引き金になりやすいと説明している。

つまり、助詞の選択が談話の流れに関わっている場合、揺れになりやすく、一方、談話に依存しない規則が働く場合、揺れになりにくいという結果である。機能により揺れの度合いが異なるということは、揺れの規則性を示し、世代の間に非常に高い相関関数があったこと、つまり世代間で揺れが共通していたことは、揺れが系統的であることを裏付けていると主張している。

長友(1992)は、母語話者間に「は」と「が」の運用において系統的で規則性をもった揺れが存在するということが、「は」と「が」が「複数の規則が重なりながら、談話の流れに関わっている」(長友 1992:237)ためであると結論づけている。

以上より、長友(1992)における「は」と「が」の扱われ方の特徴についていえば、長友(1991)と同様に、分析の際に調査対象とされたのは、「は」と「が」の両方が使用可能な場合であるということが分かった。この点で、長友(1991)以前の研究と大きく異なっている。

長友(1991, 1992)の 2 つの研究についてまとめると、母語話者に観察される、系統的で規則性をもった揺れは、学習者の中間言語にも観察されるということが報告されている。つまり、両方の研究において、初めて「は」と「が」の両方が使用可能な場合が調査対象とされ、重要な現象として扱われた。

つまり、長友(1991, 1992)の両方における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の 1 点が挙げられる。1. 文脈を伴う文で「は」と「が」の両方が使用可能な場合が調査対

象とされているということである。

次に、井内(1995)を紹介する。井内(1995)は、初級学習者を対象とした縦断的研究を通して、中間言語のシステムの解明を試みている。対象者は英語を母語とする3名とデンマークを母語とする1名であり、調査開始時は日本語学習時間が18時間であった初級の者である。調査終了時は日本語学習時間が132時間であった。井内(1995)は、学習開始後の1週間から25週間までの間を1期、25週間から50週間で2期、51週間から71週間で3期とし、71週間が終了した時点で学習者は130学習時間を終えていた。

また、調査資料は20回分の空所補充のタスクと2点の自由作文である。空所補充のタスクの結果と作文のタスクの結果について一緒に考察しているため、ここでは両方の結果について述べる。なお、調査対象としている「は」と「が」の範囲を示していない。

井内(1995)は、空所補充のタスクにおいて用いられた文について言及していないが、下記の(73)のような学習項目が誤用に影響したと述べている。

(73) 私 は この映画を見ました。 → これは私 が 見た映画です。

(井内1995:248)

(73)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、下線部に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるとされている。このことから、空所補充のタスクにおいても同様に、「は」と「が」が単独の文のみで示されており、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるとされているということが分かる。

そして、誤用の種類には、他の助詞との混同、脱落、付加の3種を扱っている。しかし、空所補充のタスクと作文のタスクにおける「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していない。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、井内(1995)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、「は」と「が」に関しては、誤用が2期に増加しており、とりわけ「は」の過剰般化傾向が強いことを報告している。誤用が2期に増える傾向は、新しく導入された「連体修飾節」に関連があると説明している。つまり、井内(1995)は、助詞の新しい機

能の導入が、誤用を増加させた原因であると結論づけている。さらに、「は」と「が」の間では「は」の正用率がより高いと報告している。これは従来の研究結果と一致している。

また、井内(1995)<sup>7</sup>における「は」と「が」の扱われ方の特徴についていえば、調査の資料において用いられた文は、文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされている、ということが明らかになった。

次に、富田(1997)について述べる。富田(1997)は、米国の大学で学ぶ学習者を対象に空所補充のタスクを行っている。学習者は、日本語学習時間別に3つのグループに分けられ、それぞれ日本語学習時間がおおよそ275時間、400時間、500時間である。また、学習者の日本滞在経験と母語が異なっている。

空所補充のタスクの質問に用いられた資料は、12名の母語話者の回答が一致した48問の文である。調査対象としている「は」と「が」の範囲については、久野(1973)にほぼ対応していると述べている。

空所補充のタスクの分析においては、MacWhinney (1987)や Bates and MacWhinney (1989)において提案されているキューに導かれた学習の競合モデルの仮説をもとに、「は」と「が」の言語環境を2種に分類したものをを用いている。その2種とは、表層において「は」か「が」のいずれか一方の使用を示唆している言語形式が1つのみある場合、および、対立する言語形式が2つ以上ある場合、の2種である。前者はローカル・キューとし、後者はグローバル・キューとした。例えば、下記の(74)のような場合、前者に分類される。

(74) だれが行くの? (富田 1997:163)

富田(1997)は、(74)のような質問の場合、「だれ」という疑問詞が「が」の使用を示唆するため、競合モデルのローカル・キューに分類している。

一方、下記の(75)のような場合、グローバル・キューと分類される。

(75) A: テニスしない?  
B: テニスはできないんです。 (富田 1997:164)

---

<sup>7</sup> 作文のタスクにおける「は」と「が」の扱われ方の特徴に関して2.3.3で述べる。

富田(1997)は、(75)の「できる」が「が」の使用を示唆し、「ない」の否定形が「は」の使用を示唆していると思われるため、相反するキューがあると見なし、競合モデルのグローバル・キューに分類している。

富田(1997)は、空所補充の資料は、ローカル・キューの「が」の質問、「は」の質問、各 12 問と、グローバル・キューの「が」の質問、「は」の質問、各 12 問、合計 48 問から成り立っている。上記の(74)と(75)に示したように、用いられた文は、文脈を伴わない単独の文である。また、48 問において母語話者 12 名による回答が一致しており、その回答をベースラインデータとして正誤判断の基準に用いている。つまり、空所補充のタスクにおいて用いられた文は、単独の文のみで示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な文である、ということが明らかである。

ただし、富田(1997)は、「は」のみが使用可能な場合、「が」のみが使用可能な場合、「は」と「が」の両方が使用可能な場合の 3 つがあると指摘している。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めているということである。それにも関わらず、調査においては、母語話者 12 名の回答が一致した質問のみを用いている。以上より、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、「が」の誤答率がどのレベルにおいても「は」の誤答率を上回ったこと、レベルが上がるにつれて誤答率が下がることを報告している。この結果は従来の研究と一致している。

また、キュー別にみると、表層的に助詞を示唆する言語形式が 1 つあるローカル・キューの場合、誤答率はどのレベルにおいても低くなっている。その一方、対立している助詞の使用を示唆する言語形式が 2 つ以上あるグローバル・キューの場合、誤答率はどのレベルにおいても高くなっている。この結果は、ローカル・キューの場合、キューの競合がないため、選択が比較的簡単であるのに対し、グローバル・キューの場合、キューの競合があるため、助詞の選択が複雑となるためであると述べている。しかし、レベル別に見ると、ローカル・キューでは、レベルが上がるとともに誤答率が順当に低くなり、最もレベルが高い 4 年生の場合、10%にまで下がっている。しかし、グローバル・キューでは、誤答率は下がってはいるものの、4 年生の場合でもおよそ 30%であり、それほど大きくは変わっていない。この結果は、グローバル・キューの「は」と「が」の学習指導が必要であることを示唆していると結論づけている。

そして、助詞とキューの組み合わせで見た誤答率は、ローカルキューの「は」の誤答率がどのレベルでも最も低く、グローバル・キューの「が」が最も高くなっている。しかし、ローカル・キューの「が」は、どのレベルでもグローバル・キューの「は」より誤答率が低い。この結果は、『『が』の方が『は』よりも誤答率が高い』という従来の一般化をくつがえすものである』(富田 1997:170)と主張している。つまり、「が」の方が「は」よりも困難だというのは、一般化した傾向に過ぎず、言語環境により逆の場合もあるのである。

また、富田(1997)における「は」と「が」の扱われ方の特徴についていえば、調査の資料において用いられた文は、文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能である、ということが明らかになった。さらに、「は」と「が」の両方が使用可能な文があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かる。

次に、國師(1999)について述べる。國師(1999)は、初級の学習者4名に実施した空所補充のタスクと作文のタスクを資料とし、助詞の習得状況を調べている。國師(1999)では、対象とされた学習者は母国でおよそ3ヶ月間日本語を学習した経験があり、日本では1年間『Situational Functional Japanese』を用い、日本語を習っている。空所補充のタスクの結果と作文のタスクの結果について一緒に考察しているため、ここでは両者のタスクについて述べている。

空所補充のタスクにおいて用いた資料は、1年間の間に実施した8回のテストと終了試験に出現した助詞の空所補充の問題である。「は」と「が」以外の助詞の習得状況も調べているが、以下では「は」と「が」に絞って紹介する。調査対象としている「は」と「が」の範囲は、対比の「は」、主題の「は」、数・程度の上限・下限の「は」、主語の「が」、対象の「が」、接続助詞の「が」である。

「は」と「が」の空所補充の問題は18問である。そのうち、「が」の問題は14問、「は」の問題は4問である。國師(1999)で用いられた文は、下記の(76)と(77)に示すものである。

(76) 何 ( ) 2階 ( ) ありますか。 (國師 1999:43)

(77) サラミヤさん ( ) 漢字の辞書を貸してくれました。 (國師 1999:43)

(76)と(77)に示した文は、単独の文のみで示されている。また、國師(1999)は、(76)の最初の空所、および、(77)に示した空所において、「が」を用いることを正用としている。

國師(1999)は、空所補充のタスクで正誤判断の基準については言及していないが、(68)の文に関しては、「この短い文のみで「は」は間違いとは言い切れない。正用とすべきか難しいところである。」(國師 1999:44)と指摘している。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能であると認めているものの、「は」の使用を誤用に分類している。このことから、正誤判断の可能な「は」と「が」と、正誤判断の不可能な「は」と「が」は区別せずに、同様に正誤判断のできるものとして扱われていることが分かる。つまり、國師(1999)は、調査において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かる。

以上、(76)と(77)の2文から、國師(1999)の空所補充のタスクで用いられた文は、文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能なもの、あるいは、いずれか一方のみが使用可能とされているものであることが明らかになる。

一方、作文のタスクの資料として、コース終了時に課した600時程度の自由課題を用いている。作文の誤用の種類には、混同、脱落、追加<sup>8</sup>の3種を挙げている。例えば、下記の(78)に示す文は「は」と「が」の混同の具体例である。

(78) でも、べんきょうが昼間におわったことが(→は)ありませんでした。

(國師 1999:51)

國師(1999)は、(78)の文で太字となっている「が」の代わりに「は」を用いることを正用とし、そのところに学習者が「が」を用いたため、「は」の誤用として分類している。

しかし、作文のタスクにおいて、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していない。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、作文の分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、國師(1999)は、作文の分析において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが明らかになる。

---

<sup>8</sup> 國師(1999)は過剰使用と呼んでいる。過剰使用とは、不必要なところに使用したということである。そのため、ここでは他の研究と同様に追加と呼ぶことにする。

調査の結果、空所補充のタスクでは、「は」の正用率は88%であり、「が」の正用率の75%を上回ったことを報告している。この結果は、従来の研究の結果と一致している。そして、作文においても「は」の正用率が80%であり、「が」の正用率の74%を上回っていた。また、誤用の種類について、脱落と追加よりも混同の方が多く、特に「が」を書くべきところに「は」を書く混同は、「は」を書くべきところに「が」を書く混同より多く観察されたことを報告している。前者の混同は「が」の誤用として分類し、後者の混同は「は」の誤用として分類している。

國師(1999)<sup>9</sup>で用いた空所補充のタスクにおける「は」と「が」の扱われ方の特徴について、次のことが分かった。空所補充のタスクの資料において用いられた文は、文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であることが分かった。さらに、「は」と「が」の両方が使用可能と判断した文があったことを報告しているものの、分析の際、その文において「は」か「が」のいずれか一方のみを正用とした。

以上の結果をまとめると、空所補充のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴について、以下の2点が明らかになった。

第1に、多くの研究において、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な文が扱われており、「は」と「が」の両方が使用可能な文が扱われていなかった(Russell 1985, 柏崎 1988, 井内 1995, 富田 1997, 國師 1999)。具体的には、「は」と「が」の両方が使用可能な文は、最初から調査に組み込まれなかった研究(柏崎 1988, 富田 1997)、または分析の際に調査から外された研究(Russell 1985)、あるいは、便宜上、研究者が「は」か「が」のいずれか一方の使用を正用と決めた研究(國師 1999)があった。これらの研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かった。さらに、「は」と「が」の両方が使用可能な文があったかどうかについて言及していない研究もあった(井内 1995)。つまり、この研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かった。空所補充のタスクを用いた研究において、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な文が扱われたのは、誤用分析ができるように、回答の正誤判断を決めるためであると思われる。一方、長友(1991, 1992)のみは、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認め、調査対象としているため、調査結果には反映している。

---

<sup>9</sup> 作文のタスクにおける「は」と「が」の扱われ方の特徴に関して2.3.3で述べる。



また、多くの研究において、用いられた文は文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されていた(柏崎 1988, 井内 1995, 富田 1997, 國師 1999)。このような単独の文が用いられたのは、文脈を示さなくても、学習者は想定される文脈を思い浮かべることができるためであると思われる。一方、Russell (1985), 長友(1991, 1992)のみにおいて、文脈を伴う文が用いられた。

第2に、日本語学の研究成果である文法記述を文法規則として学習者に提示し、教授効果を調べた研究があった(Russell 1985, 柏崎 1988)。つまり、これらの研究において、日本語学の研究成果は、学習者に提示される文法規則に応用されていた。

つまり、空所補充のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられる。1. 用いられた文が文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が図られていること、という2点である。

以上、2.2.1 では、調査方法として空所補充のタスクを用いた日本語の習得研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。

## 2.2.2 発話のタスクを用いた研究

2.2.2 では、調査方法として発話のタスクを用いた日本語の習得研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。その際、時間軸に沿って研究を概観する。

発話のタスクを用いた最初の「は」と「が」の習得研究は、小森・坂野(1988)である。小森・坂野(1988)は、日本の大学で学ぶ多国籍の学習者 22 名を対象に、発話のタスクを実施している。具体的には、発話のタスクは、文法項目の使用を促す質問をするインタビュー形式である。調査方法は、Dulay and Burt の方法に基づいた集団テストである。助詞と動詞の活用など幅広い項目を調査しており、その中で「は」と「が」の使用も扱っている。調査対象としている「は」と「が」の範囲については、述べていない。分析において、誤用分析を用いているが、扱っている誤用の種類に関しては述べていない。

また、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しても言及していない。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、「は」と「が」の正誤判断の不可能なものはなかったか、あるいは、正誤判断の不可

能なものは調査対象外とされたと考えられる。つまり、小森・坂野(1988)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないということが分かる。

「は」と「が」に関する結果をまとめると、「は」の習得が「が」の習得より早く、「は」と「が」には習得順序があることを報告している。

また、小森・坂野(1988)における「は」と「が」の扱われ方の特徴についていえば、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているということが分かった。

次に、石田(1991)について述べる。石田(1991)は、フランスの大学で学ぶ学習者を対象に、発話のタスクを実施している。対象としている学習者は、1年生30名と3年生33名である。学習者は、会話クラスを受講しており、それぞれ2回と3回会話テストを受けている。石田(1991)は、この会話テストを調査資料として用い、誤用分析を行っている。データ分析の際、会話クラスを受講期間により学習者の日本語のレベルを5つの段階に分けている。1年生で25時間の会話クラスを終えたレベルを段階1、およそ40時間後のレベルを段階2としている。また、3年生で、16時間後のレベルを段階3、32時間後のレベルを段階4、40時間後のレベルを段階5としている。

石田(1991)は、「て」形、時間、アスペクト、音声音韻上などの幅広い項目を検討している。その中で、「は」と「が」も調べているが、調査対象としている「は」と「が」の範囲については述べていない。扱っている誤用の種類は、脱落、付加、混同の3種である。

しかし、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していない。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、石田(1991)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、「は」と「が」には習得順序があることを報告している。具体的には、主題化された名詞句をマークする「は」の正用率は、主題化されていない名詞句をマークする「が」の正用率を上回っており、これは従来の研究で得られた結果と一致していると述べている。また、「が」の誤用が最も多く観察されるのは、1年生で、会話クラスの学習およそ40時間を終えた者、つまり段階2にある学習者であることが明らかになっている。

また、石田(1991)における「は」と「が」の扱われ方の特徴についていえば、同一箇所  
に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているとい  
うことが明らかになった。

次に、坂本・町田・中窪(1995)を概観する。坂本・町田・中窪(1995)は、母語話者とほ  
とんど変わらない「できる」知識を習得しており、かつ日本に 20 年以上に滞在している  
日本語の上級学習者 3 名を対象としている。調査において用いられた発話の形式は、イン  
タビュー形式であり、誤用分析を通して言語項目の習得状況および最終到達度を調べてい  
る。調査している言語項目が幅広く、コ・ソ・ア、テンスとアスペクト、助詞などである。  
その中では、「は」と「が」の使用も含まれている。調査対象としている「は」と「が」の  
範囲は、久野(1973)による分類に対応しており、「は」と「が」の正用率は機能別に分類さ  
れている。また、扱っている誤用の種類は、付加と混同の 2 種である。

しかし、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していな  
い。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あつ  
たのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことか  
ら、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われているこ  
とが分かる。つまり、坂本・町田・中窪(1995)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合  
があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、「は」を使わなければならないところに「が」を使った誤用が圧倒的に多く、  
主題の「は」の習得に関して「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」(坂  
本・町田・中窪 1995:83)と述べている。この結果は、従来の研究において報告されている、  
主題の「は」と対比の「は」の機能が比較的習得しやすいという結果とは異なる。坂本・  
町田・中窪(1995)では、「は」の最終到達度が「が」の最終到達度より低いという結果は、  
「が」の使用には、構文上の制限が多く、saliency が高いのに対し、「は」は文脈に依存し  
た助詞であり、saliency が低いため、習得の困難度が高いと主張している。また、この難  
易度は母語の干渉より個人差に強く影響されると加えている。

また、坂本・町田・中窪(1995)における「は」と「が」の扱われ方の特徴についてい  
えば、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされ  
ているということが分かった。

次に、横林(1995)について述べる。横林(1995)は、日本国内の大学で日本語を学ぶ中級  
学習者 15 名と上級学習者 12 名を対象に調査を行っている。学習者をレベル別に 2 つのグ

ループに分け、教室内の自然発話をデータとし、誤用分析を通して助詞の使用状況を調査している。その中には、「は」と「が」の使用も含まれており、日本語のレベル別、および、誤用の種類別に見られる正用率を調べている。調査対象としている「は」と「が」の範囲を示していないが、調査結果から主題の「は」、対比の「は」、主体の「が」、対象の「が」、従属節内の「が」であると考えられる。また、扱っている誤用の種類は、脱落、付加、混同の3種である。

しかし、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していない。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、横林(1995)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

「は」と「が」に関する調査の結果をまとめると、主題の「は」の使用例が数多くあったのに対し、対比の「は」は少なく、また主体の「が」が対象の「が」の2倍超えていたことが明らかになった。誤用の種類に関しては、「は」の場合、中級より上級の方において正用率が高く、また追加の誤用が見られたことを報告している。その一方、「が」に関しては、上級の学習者の場合、単文より複文の使用が増え、それにつれて従属節内の「が」の誤用が増加していることを明らかにしている。誤用の種類では、混同が最も多く観察され、脱落や追加は少なかった。レベル別に誤用をまとめると、中級では談話にかかわる主題に「が」を使う混同、上級では従属節内に「は」を使う混同が多かったと報告している。

また、横林(1995)における「は」と「が」の扱われ方の特徴についていえば、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているということが分かった。

最後に、遠山(2005b)を概観する。遠山(2005b)は、自然習得者1名を対象に9ヶ月間の縦断研究を行い、自然会話における「は」、「が」、「無助詞」の運用を調べている。調査対象者は20歳で来日し、16年間日本に滞在しているフィリピン出身の女性であり、生活言語として日本語を用いている。来日直後に、1ヶ月ぐらいフォーマル・インストラクションを受けたことがあるが、それ以降は家庭の中や日常生活の中で日本語を自然に習得してきている。

調査では、収集された5時間42分のデータから助詞が使われている箇所を抽出し、正

用率を機能別に分類している。機能の分類では、久野(1973)による分類が用いられている。つまり、調査対象としている「は」と「が」の範囲は、主題の「は」、対照の「は」、総記の「が」、中立叙述の「が」、目的格の「が」、従属節内の「が」である。また、扱っている誤用の種類は、脱落と混同の2種である。

さらに、正誤判断について言及しており、研究者本人以外にはもう1名の日本語教師の母語話者による判定が行われたと述べている。そして、結果が一致したものはそのまま採用し、結果が分かれたものは、協議の上、正誤を決めたと述べている。つまり、遠山(2005b)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めているものの、協議の上、正誤を決めていたということである。このことから、正誤判断の可能な「は」と「が」と、正誤判断の不可能な「は」と「が」は区別せずに、同様に正誤判断のできるものとして扱われていることが分かる。以上より、遠山(2005b)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かった。

遠山(2005b)の「は」と「が」に関する調査の結果をまとめると、調査協力者は自分の意見や判断を述べる場合、何かを説明する場合は、「は」を用い、事実を述べる場合には「が」を用いることが明らかにされた。機能別では、対照の「は」を除外すれば、全ての機能で80%から100%の高い正用率が見られた。しかし、対照の「は」、従属節内の「が」、目的格の「が」の使用数が少なく、助詞を含むチャンクとして用いられている可能性がある」と述べている。

遠山(2005b)は、収集された9ヶ月間のデータを2期に分け、縦断的な変化を考察している。そして、1期と2期の間で、調査協力者の日本語能力に上達が見られたと報告している。1期では、調査協力者の発話に助詞の脱落や文が最後まで述べられないことが多く見られたが、2期目では、助詞の脱落と意味不明な発話が減り、正用の「が」の使用が増えている。この結果は、調査協力者は研究に協力したことが刺激となって、化石化した中間言語が上達したことに因ると説明している。

結論として、「は」の習得が「が」の習得よりも早く行われるのではなく、機能により自然習得が難しいものと、簡単なものがあると主張している。また、1期目で習得が進んだのは、主題の「は」であり、2期目から「が」の習得が進んだと述べている。そして、2期目の最後まで対照の「は」と「～は～が」のような複雑な構文の習得は、進まなかったことを報告している。

また、遠山(2005b)における「は」と「が」の扱われ方の特徴についていえば、同一箇

所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているということが分かった。

以上の結果をまとめると、発話のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴について、以下の1点が明らかになった。

多くの研究は、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関して言及していなかった(小森・坂野 1988, 石田 1991, 坂本・町田・中窪 1995, 横林 1995)。これらの研究において、研究者が正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関しては説明されていない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、これらの研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

一方、遠山(2005b)において、研究者以外にはもう1名の日本語教師の母語話者が正誤判断を行い、正誤判断の結果が一致しなかった場合、協議の上、正誤を決めていたことが分かった。このことから、遠山(2005b)では正誤判断の可能な「は」と「が」と、正誤判断の不可能な「は」と「が」は区別せずに、同様に正誤判断のできるものとして扱われていることが分かった。つまり、遠山(2005b)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かった。

つまり、発話のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の1点が挙げられる。1. 同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているということである。

以上、2.2.2 では、調査方法として発話のタスクを用いた日本語の習得研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。

### 2.2.3 作文のタスクを用いた研究

2.2.3 では、調査方法として作文のタスクを用いた日本語の習得研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。その際、時間軸に沿って研究を概観する。

作文のタスクを用いた最初の「は」と「が」の習得研究は、市川(1989)である。市川(1989)は、文部省科学研究費による研究「外国人による誤用例の収集、整理、及び分析」(研究分担者寺村秀夫)により作成されたコーパスを用いている。研究者自身がコーパスの作成に関わり、データのラベルづけ、誤用の収集、分類に関わっている。

市川(1989)は、「は」に関する誤用を抽出し、分析している。このコーパスには、日本語教育機関で学ぶ学習者が作成した文が 4601 文収集されている。この文は、学習者の母語と日本語のレベル別に分類されていないが、誤用の種類別に分類されている。市川(1989)は、調査対象としている「は」の範囲については述べていないが、調査結果を見ると、主題の「は」と対比の「は」の両方を調査対象の範囲としていることが考えられる。「は」の誤用は脱落、混同、不正使用の 3 種に分類しており、前者の 2 種は従来の研究における分類と一致している。一方、後者の不正使用とは、他の助詞を使うべきところに「は」を使ったり、不必要なところに「は」を追加したりするという誤用のことである。つまり、従来の研究では他の助詞との混同、および、追加に分類される誤用を含んだものである。不正使用には、下記の(79)のような誤用が分類されている。

(79) もしあなたはは香港に来ると、これは何にもましていいことだ。 (市川 1989:162)

(79)の下線部に「は」を用いることが不正使用の誤用に分類されている。このような誤用は、研究により分類が異なっている。「は」と「が」の両方の助詞を扱っている研究では「は」の誤用として分類されるのではなく、「が」の誤用として分類されることが多くある。この点では、市川(1989)は従来の研究における誤用の分類と異なる。

また、市川(1989)は、誤用を文文法レベルの誤用と談話レベルの誤用とに分けている。前者は文法的、構文的な誤用であり、文を文脈から取り出しても、非文になるものである。後者は談話の中で前後の文とのつながりから誤用と判断されるが、一つの文としては座りがいい文である。市川(1989)は、談話レベルの誤りを中心に述べているが、文文法レベルの誤用である従属節内の「が」を使うべきところに「は」を使う誤用も取り上げている。

しかし、「は」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していない。つまり、研究者が「は」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、分析において、「は」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、市川(1989)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、「は」に関する誤用がある文は、462 文でおよそ 10%を占めていることが明らかにされた。特に、その中の誤用の 53%がガ格で起きている。これは、ガ格が他の格

より文に多く現れることに由来すると説明されている。その中では、「は」の不正使用、つまり「が」を使うべきところに「は」を使うという誤用が、全ての誤用のうち、48%である。次に、「が」との混同、つまり「は」を使うべきところに「が」を使う誤用は、36%を占めている。上記の誤用は、学習者がマークされる名詞句をどのように談話に関係させるべきか、談話的にどう取り立てるべきかを判断できないために生じる誤用であると結論づけている。

また、市川(1989)における「は」と「が」の扱われ方の特徴についていえば、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているということが明らかになった。

次に、Yagi (1992)を概観する。Yagi (1992)は、英語を母語とする学習者 38 名を対象とし、作文における助詞の正用率を調べている。その中で、「は」と「が」も扱っている。調査対象としている「は」と「が」の範囲は、「は」、格助詞の「が」、接続助詞の「が」としか述べていない。扱っている誤用の種類は、過剰使用(必要ではない箇所において使用すること)と過少使用(必要な箇所において使用しないこと)の 2 種である。この誤用の分類は従来の研究と異なっている。その結果、Yagi (1992)において、「は」を使うべきところに、学習者が「が」を使った誤用は、「は」の過少使用としても分類され、「が」の過剰使用としても分類されている。一方、従来の研究では、このような誤用は「は」の誤用のみとして分類されている。反対の場合も同様である。すなわち、Yagi (1992)では、「が」を使うべきところに、学習者が「は」を使った誤用は、「が」の過少使用としても分類され、「は」の過剰使用としても分類されている。一方、従来の研究では、このような誤用は「が」の誤用のみとして分類されている。

しかし、Yagi (1992)は、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していない。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、Yagi (1992)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、「は」の正用率が 82%であり、「が」の正用率の 63%を上回ることを明らかにしている。これは学習者が言語規則を単純化するストラテジー、つまり「は」か「が」のいずれかを使えばいいか判断できない場合に、「が」を用いる傾向があることが原因だ



と推測している。また、「は」の正用率が高いこと、「は」を使用すべきところに「が」を使用する誤用が特に顕著であることを報告している。この結果は、従来の研究と同様である。しかし、Yagi (1992)では、正用率と習得順序とは異なる現象であると主張している。「は」と「が」には、習得順序があるのではなく、正用順序がある、という言い方がより適切であると指摘している。その結果、従来の研究と異なり、「は」と「が」には習得順序があるのではなく、正用順序があり、「は」>「が」と結論づけている。

また、Yagi (1992)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされていることが分かった。

次に、猪崎(1995)について述べる。猪崎(1995)は、中国を母語とする学習者 64 名の作文に現れる「は」と「が」、「を」、「に」の誤用を縦断的に調べている。分析の際、日本語の学習期間は、500 時間の学習が終わった時点を 1 期、700 時間の学習が終わった時点を 2 期とし、誤用の変化に反映される助詞の習得順序について考察している。作文の量は、1 期目で 400~600 字、2 期目で 600~800 字である。調査対象としている「は」と「が」の範囲は示していないが、扱っている誤用の種類は、混同、脱落、追加の 3 種である。

しかし、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していない。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、猪崎(1995)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、「は」と「が」については、従来の研究と同様ように、「は」の習得が「が」の習得より早く進むことを明らかにしている。また、日本語のレベル別に、1 期から 2 期にかけて、「は」の正用率が上昇するのに対し、「が」の正用率が低下するという結果も報告している。これは、動詞のヴォイスが導入されたことが、学習者を混乱させる原因となったのではないかと説明している。

そして、誤用の種類に関しては、「が」を用いるべきところに「は」を用いた混同の誤用(50%台)と、「は」を用いるべきところに「が」を書いた混同の誤用(40%台)が最も数多く観察されていることを明らかにしている。

また、猪崎(1995)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされていることが分かった。

そして、八木(1996)について述べる。八木(1996)は、学習時間、指導法、教師などという点で同質の学習者の自由作文を分析している。学習者は母語がタイ語、マレー語、インドネシア語、タガログ語と様々である。また、日本語のレベルは、およそ100時間の学習を終えた初級である。八木(1996)は、作文で使用された助詞の誤用分析を行い、助詞別、機能別、機能グループ別に、正用率を調べている。機能の分類では、久野(1973)による分類が用いられている。調査対象としている「は」と「が」の範囲は、主題の「は」、対照の「は」、総記の「が」、中立叙述の「が」、目的格の「が」、従属節内の「が」である。助詞の誤用の分類として、Yagi (1992)と同様に、過剰使用と過少使用の2種を設けている。

また、「は」と「が」の正誤判断に関して言及しており、正誤判断は研究者が1人で行ったと述べている。下記の(80)のように述べている。

(80) 「は」と「が」の使い分けについては日本語の母語話者の間でもかなり判断が分かれるものもあり、今回もとくに判断に迷うものが多かった。今後の研究では、複数の日本語母語話者による正誤の判断が望ましい。また、判断の基準となる母語話者の助詞の使い方、使い分け方についてのデータも必要である。

(八木 1996:67)

(80)から、「は」と「が」の正誤判断は母語話者の間で分かれることがあり、調査の分析において研究者本人が判断に迷うものが多くあったと指摘していることが分かる。しかし、Yagi (1992)において研究者が誤用分析を行った上で、「は」と「が」の両方が使用可能と判断された箇所をどのように扱ったかに関しては言及していない。(80)の指摘から、研究者が正誤判断について迷った箇所を分析の際に対象外としたか、あるいは、便宜上、正誤を決めたか判断しかねる。このことから、正誤判断の可能な「は」と「が」と、正誤判断の不可能な「は」と「が」は区別せずに、同様に正誤判断のできるものとして扱われていることが窺える。つまり、分析において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、「は」は「が」より正用率が高いことが明らかにされている。この結果は従来の研究と一致している。特に、「は」と主体を表す「が」の混同が80%と最も高いという結果となっている。

久野(1973)の分類をもとに、学習者が用いた助詞の機能には、主題の「は」、対照の「は」、

中立叙述の「が」、対象の「が」の4つがあることを報告している。そして、総記の「が」の使用は見られず、従属節内の「が」の使用もわずかであり、これらの機能が習得されているというよりも、「が」を含むチャンクとして習得されていると結論づけている。機能別の正用順序は、対象の「が」、中立叙述の「が」、対照の「は」の順となっている。この助詞の機能別正用順序の結果は、坂本(1986)<sup>10</sup>の結果と統一している。このことから、学習者に共通する自然な発達の道筋という仮説(Ellis 1985)が裏付けられたと主張している。

また、八木(1996)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされていることが分かった。

最後に、森本(1998)について述べる。森本(1998)は、オーストラリア国籍の初級学習者158名の作文を資料として用いた。作文は大学入学試験の1部であり、200時程度のものであった。この資料をもとに、「は」と「が」の使用状況を調べている。調査対象としている「は」と「が」の範囲は、主題の「は」、対比の「は」、主語の「が」(行為者、主体、対象)であると示している。また、扱っている誤用の種類に関しては述べていないが、調査結果を見ると、混同のみを扱っていると考えられる。

しかし、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していない。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、森本(1998)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、初級の学習者がガ格の名詞句をマークする際、「は」に依存する傾向が見られ、1246箇所において「は」が使用され、正用率は96.8%であった。一方、「が」は471箇所に使用され、正用率は86.2%であった。また、機能別には、「が」の使用は、状態述語の対象、形容詞文、自動詞文、存在文の順で使用頻度が高かった。その結果、「が」の習得は、定型的な機能、つまり対象の「が」から入り、中立叙述の機能を通して、定型でない機能へ拡張されると主張している。次第に、主題化された名詞句をマークする「は」と主題化されていない名詞句をマークする「が」の使い分けの習得が進み、「は」と「が」の使い分けへの意識が高まると述べている。このように「は」と「が」の使い分けは、「は」の過剰使用から「が」の習得へと進んでいくと結論づけている。森本(1998)は「は」は使

---

<sup>10</sup> 坂本(1986)について、2.3.4で詳しく述べる。

用頻度だけでなく正用率も非常に高いことが明らかになった。これは、学習者がどの助詞を使用すればいいか分からない場合、あるいは、自信がない場合、「は」を優先するというストラテジーを用いることに因ると結論づけている。

しかし、森本(1998)は、「は」と「が」の正用率が高いという結果は、「は」の主題の機能と「が」の主体の機能が正しく習得されていることの表れとはいえないと主張している。「一見正しく見える運用も、正確な知識にもとづいているとは言い切れない」(森本1998:126)と指摘している。

また、森本(1998)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされていることが分かった。

そして、八木(2000)を概観する。八木(2000)は、日本国内の大学院で日本語を学ぶ学習者を対象とし、作文の分析から、「は」と「が」の使用状況を調べている。調査対象としている「は」と「が」の範囲は、主題の「は」、主格主語の「が」、主格目的語の「が」である。誤用の種類としては、Yagi (1992)、八木(1996)と同様に、過剰使用と過小使用の2種類を設けている。また、媒介語として英語で行われたフォローアップインタビューを通して、学習者は「は」と「が」が何を表すものとして捉えているかを調べている。

対象とした学習者は、タイ語、インドネシア語、マレー語、タガログ語、ベトナム語のいずれかを母語とする学習者であり、日本滞在11ヶ月で100時間の学習を終了した者17名と、日本滞在16ヶ月で150時間の学習を終えた者10名である。ただし、フォローアップインタビューは後者のグループのみが受けた。さらに、大学生の母語話者51名の作文を用い、学習者の作文との比較を行っている。

しかし、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していない。つまり、研究者が「は」と「が」の正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、八木(2000)は「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、学習者の作文では、母語話者の作文と同様に、主題の「は」の使用が多いが、母語話者より、その使用数が圧倒的に多かった。学習者では、主題の「は」の使用が「は」全体の使用のうち86%を占めていたのに対し、母語話者の使用は34.9%であった。すなわち、初級では、主題の「は」のみが突出して正確に使われていると結論づけている。

「が」に関しては、「ある」、「いる」と共起する「が」、チャンクと思われる表現の中で現れる「が」の正用率が 80%以上であるが、それ以外は正用率が 15%以下であった。「が」の誤用には、「は」との混同が多く、さらに「が」の過少使用、つまり必要なのに使われていないという誤用が顕著であった。この誤用は、学習者はある名詞句をマークする助詞として、主題化する必要がなくても、「は」を使用する傾向があることに因ると説明している。つまり、非主題の「が」の機能は、ほとんど見られないということである。その一方、「が」は、定型的な表現の中で多く用いられており、非主題をマークする助詞としてではなく、それ以外の名詞句をマークする助詞として習得されると主張している。この結果は、坂本(1998)、森本(1998)の結果と一致している。

また、フォローアップインタビューから、学習者は、『「は」は主語であり主題であり文成分を表す』(八木 2000:99)と認識している一方、「が」は目的語を表したり、定型表現に用いられたりするものとして捉えていることが分かった。とりわけ、「が」が主題ではない名詞句をマークすると認識している学習者が 1 人もいなかったことを指摘している。

そして、八木(2000)は、学習時間の異なる 2 つのグループを比較しているが、学習時間の 50 時間の差は「は」と「が」の使用と認識に影響をほとんど与えていないということを示した。

結論として、「は」が「が」より高い正用率となっているが、主題の「は」の使用頻度はもともと非常に高いため、結果としてそれが「は」全体の正用率を引き上げることになったと述べている。このことから、学習者が主題・非主題の概念を正確に習得しているかどうかについて判断できないと主張している。また、学習者が「は」の使用頻度が多いのは、教育の影響、母語からの転移、インプットの頻度に因るものだと述べている。

また、八木(2000)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされていることが分かった。

以上の結果をまとめると、作文のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴について、以下の 1 点が明らかになった。

多くの研究は、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していなかった(市川 1989, Yagi 1992, 猪崎 1995, 森本 1998, 八木 2000)。また、前節の 2.2.1 において述べた、作文のタスクを用いた研究も同様である(Russell 1985, 井内 1995, 國師 1999)。以上の研究において、研究者が正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明がない。この

ことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、これらの研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めておらず、調査対象とはしていないことが分かる。

一方、八木(1996)は、「は」と「が」の正誤について判断に迷うものが多くあったと指摘している。しかし、誤用分析を行った上で、正誤判断に迷った「は」と「が」をどのように扱ったかに関しては言及していない。その箇所を分析の際に対象外としたか、あるいは、便宜上、正誤を決めたか判断しかねる。このことから、八木(1996)において、正誤判断の可能な「は」と「が」と、正誤判断の不可能な「は」と「が」は区別せずに、同様に正誤判断のできるものとして扱われていることが窺える。つまり、八木(1996)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かった。

つまり、作文のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の1点が挙げられる。1. 同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているということである。

以上、2.2.3 では、調査方法として作文のタスクを用いた日本語の習得研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。

#### 2.2.4 その他のタスクを用いた研究

2.2.4 では、調査方法として前節の2.2.1～2.2.3 で述べたタスク以外のものを用いた日本語の習得研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。

前節で述べたタスク以外のものを用いた研究として、坂本(1998)について述べる。坂本(1998)は、初級終了程度の学習者 35 名を対象に、文法性判断のタスクを実施した。学習者を母語別に3つのグループ、つまり1. 英語、2. 中国語、3. その他の言語(ベトナム語、ドイツ語、ネパール語、タイ語、ポーランド語、マレー語)に分け、分析を行っている。学習者には13文において助詞の文法性判断と修正を求め、「は」と「が」の母語別、機能別の正用率を調べている。調査対象としている「は」と「が」の範囲は、主題の「は」、対照の「は」、総記の「が」、中立叙述の「が」、状態述語の目的語の「が」、従属節内の「が」、部分の「が」である。

坂本(1998)で用いられた文は、例えば下記の(81)のようなものである。

(81) このあいだ山田さんはデパートで買ったスーツは、たいへんいいスーツらしいですよ。  
(坂本 1998:507)

(81)の文は、単独の文のみで示されており、下線部に「が」のみが使用可能であるとされている。

また、13 文において、母語話者 5 名による回答が一致しており、その回答をベースラインデータとして正誤判断の基準に用いている。つまり、文法性判断のタスクにおいて用いられた文は、単独の文で「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるということが分かる。このことから、坂本(1998)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かる。

調査の結果、母語別の正判断率に関しては、英語話者は他の 2 つのグループよりやや低かったが、母語に関わらず文法性に関する正誤判断の程度が似ていたことを報告している。また、学習者は母語と関係なく、同じような箇所ですべて誤修正しており、その誤修正の内容も似ていた。

一方、機能別の正判断率の順序は 1. 部分の「が」、状態述語の目的語をマークする「が」、2. 対照の「は」、中立叙述の「が」、主題の「は」、従属節内の「が」3. 総記の「が」であることが明らかにされている。この結果は従来の研究で明らかになっている 1. 主題の「は」、状態述語の目的語の「が」、2. 中立叙述の「が」、3. 総記の「が」、対照の「は」、従属節内の「が」の順序と異なっている。この結果の不一致は、状態述語の目的語の「が」が習得しやすく、総記の「が」が習得困難であるが、その間にある主題の「は」、対照の「は」、従属節の「が」、中立叙述の「が」は、用いられる文脈により習得の難易度が異なることに因ると説明している。

従って、習得が比較的容易なものは、教室内であまり時間をかけて説明、練習する必要はないが、文脈により習得の難易度が左右されるもの、あるいは、どの文脈でも習得困難なものは教師が授業中に学習者に気づかせ、意識させる必要があると結論づけている。

以上で示したように、坂本(1998)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、次のことが分かった。調査の資料において用いられた文は、文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な文であった。一方、「は」と「が」の両方が使用可能な文は、最初から調査に組み込まれなかった。このことから、坂本(1998)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはい

るものの、調査対象とはしていないことが分かる。

つまり、調査方法として 2.2.1～2.2.3 で述べたタスク以外のものを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴について、次の 1 点が挙げられる。1. 用いられた文が文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているということである。

以上、2.2.4 では、調査方法として前節の 2.2.1～2.2.3 で述べたタスク以外のものを用いた日本語の習得研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。

### 2.2.5 日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方のまとめ

2.2.5 では、日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめる。

第 1 に、2.2.1 で示したように、空所補充のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方について、以下の 2 点が明らかになった。

第 1 に、多くの研究において、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な文が扱われており、「は」と「が」の両方が使用可能な文が扱われていなかった(Russell 1985, 柏崎 1988, 井内 1995, 富田 1997, 國師 1999)。具体的には、「は」と「が」の両方が使用可能な文は、最初から調査に組み込まれなかった研究(柏崎 1988, 富田 1997)、または分析の際に調査から外された研究(Russell 1985)、あるいは、便宜上、研究者が「は」か「が」のいずれか一方の使用を正用と決めた研究(國師 1999)があった。つまり、これらの研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かった。さらに、「は」と「が」の両方が使用可能な文があったかどうかについて言及していない研究もあった(井内 1995)。つまり、この研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かった。以上のように、空所補充のタスクを用いた研究において、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な文が扱われたのは、誤用分析ができるように、回答の正誤判断を決めるためであると思われる。一方、長友(1991, 1992)のみは、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認め、調査対象とした。

また、多くの研究において、用いられた文は文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されていた(柏崎 1988, 井内 1995, 富田 1997, 國師 1999)。文が単独の文のみで示されていたのは、文脈を示さなくても、学習者は想定される文脈を思い浮かべることができると思われたためである。一方、Russell (1985)、長友(1991, 1992)のみにおいて、



文脈のある文が用いられた。

第2に、日本語学の研究成果である文法記述を文法規則として学習者に提示し、教授効果を調べた研究があった(Russell 1985, 柏崎 1988)。つまり、これらの研究において、日本語学の研究成果は、学習者に提示される文法規則に応用されていた。

つまり、空所補充のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、1. 用いられた文が文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が図られていること、という2点が挙げられる。

第2に、2.2.2で示したように、発話のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方について、以下の1点が明らかになった。

多くの研究は、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関して言及していなかった(小森・坂野 1988, 石田 1991, 坂本・町田・中窪 1995, 横林 1995)。これらの研究は、研究者が正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、これらの研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かった。

一方、遠山(2005b)において、研究者ともう1名の日本語教師の母語話者が正誤判断を行い、正誤判断の結果が一致しなかった場合、協議の上、正誤を決めたことを報告している。このことから、遠山(2005b)では正誤判断の可能な「は」と「が」と、正誤判断の不可能な「は」と「が」は区別せずに、同様に正誤判断のできるものとして扱われていることが分かった。つまり、遠山(2005b)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かった。

つまり、発話のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、1. 同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているという1点が挙げられる。

第3に、2.2.3で示したように、作文のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方について、以下の1点が明らかになった。

多くの研究は、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関しては言及していなかった(市川 1989, Yagi 1992, 猪崎 1995, 森本 1998, 八木 2000)。また、前節

の 2.2.1 において述べた、作文のタスクを用いた研究も同様であった(Russell 1985, 井内 1995, 國師 1999)。以上の研究において、研究者が正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関しては説明されていない。このことから、分析において、「は」と「が」は正誤判断の不可能なものはないように扱われていることが分かる。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かった。

一方、八木(1996)は、研究者が「は」と「が」の正誤について判断に迷うものが多くあったと指摘している。しかし、誤用分析を行った上で、正誤判断に迷った「は」と「が」をどのように扱ったかに関しては言及していない。分析の際に、その箇所を対象外としたか、あるいは、便宜上、正誤を決めたか判断しかねる。つまり、八木(1996)は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないということが分かった。

つまり、作文のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、1. 同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているという 1 点が挙げられる。

第 4 に、2.2.4 で示したように、調査方法として 2.2.1~2.2.3 で述べたタスク以外のものを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方について、以下の 1 点が明らかになった。

調査の資料として用いられた文は、文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な文であった。一方、「は」と「が」の両方が使用可能な文は、最初から調査に組み込まれなかった。このことから、その研究では、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが分かる。

つまり、調査方法として 2.2.1~2.2.3 で述べたタスク以外のものを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴について、1. 用いられた文が文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が調査対象とされているという 1 点が挙げられる。

以上のことをまとめると、日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の 2 点が挙げられる。1. 同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合を調査対象とした研究が多いこと、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解を図っている研究があること、という 2 点である。

以上、2.2.5 で、日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめた。

## 2.3 日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方

2.3 では、「は」と「が」の使い分けに関する日本語教育の教材を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。

日本語教育で用いられる教材は、幅広い言語項目を取り上げているものから、助詞の使用に特化したものまで、扱っている日本語の範囲が多様である。本節では、教材を大きく3つに分け、概観する。1つ目は、日本語の様々な側面を取り上げている総合教科書である。また、2つ目は、日本語の様々な側面の中で、とりわけ文法に特化した教材である。そして、3つ目は、文法の中で、とりわけ助詞に特化した教材である。つまり、言語項目を幅広く取り上げている教材から、ある特定の言語項目に特化した教材を見ていき、それぞれの教材において「は」と「が」がどのように扱われているかを考察する。

具体的には、2.3.1 で日本語の総合教科書、2.3.2 で文法に特化した教材、2.3.3 で助詞に特化した教材のそれぞれにおいて、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。最後に、2.3.4 では、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方についてまとめる。

### 2.3.1 日本語の総合教科書

2.3.1 では、日本語の総合教科書において、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。

本節では、時間軸に沿って教科書を概観する。具体的には、80年代、90年代、2000年以降に出版された教科書の中から、日本語教育の現場でよく使用されているものを具体例として取り上げ、「は」と「が」の扱われ方の特徴を示す。

まず、80年代の教科書の具体例として、『日本語初歩』(1981)について述べる。『日本語初歩』(1981)は、初級学習者向けのものである。この教科書では、文字、語彙、文法など日本語の様々な側面が提示されている中で、「は」と「が」も取り上げられている。各課において、まず導入される言語項目が用いられている例文が提示されている。そして、その言語項目を練習するための問題が載っている。

最初に、具体例として、下記の(82)では、「は」の使用について提示されている例文の抜粋を示す。

- (82) これは つくえです。  
それは いすです。  
あれは でんきです。

『日本語初歩』(1981:7)

(82)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、それぞれの指示詞の後に「は」のみが使用可能とされている。学習者は(82)のような例文から、「は」の使用を理解すると考えられている。

次に、助詞の使い分けを練習できる問題が提示されている。問題は、助詞を記入し、文を完成させる空所補充の形式である。例えば、下記の(83)のようなものである。

- (83) これは とけいですか。  
はい、 それ ○ とけいです。

『日本語初歩』(1981:11)

(83)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、丸の箇所において「は」を用いることが正用とされている。学習者は、(83)のような文において、「は」の使用を練習することにより、次第に理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『日本語初歩』(1981)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、用いられる文が文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている、ということが分かった。

次に、90年代の教科書について述べる。最初に、具体例として、『Situational Functional Japanese』(1991)について述べる。『Situational Functional Japanese』(1991)は、『SFJ Notes』(1991)<sup>11</sup>と『SFJ Drills』(1991)<sup>12</sup>の2冊から成り立っている。前者では例文と文法解説が載っており、後者では練習のための問題が提示されている。初級学習者向けであり、日本語の文字、語彙、文法などの様々な側面が提示されている中で、「は」と「が」の使用も取り上げられている。

まず、『SFJ Notes』(1991)について述べる。具体例として、下記の(84)では、存在文に

---

<sup>11</sup> 本来のタイトルは、『Situational Functional Japanese Volume One: Notes』であるが、以下では『SFJ Notes』と略し、表示する。

<sup>12</sup> 本来のタイトルは、『Situational Functional Japanese Volume One: Drills』であるが、以下では『SFJ Drills』と略し、表示する。

おける「が」の使用について提示されている例文の抜粋を示す。

(84) この大学には留学生がたくさんいます。

Kono daigaku ni wa ryuugakusee ga takusan imasu.

There are many foreign students in this university.

『SFJ Notes』(1991:83)

(84)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「留学生」をマークする助詞として「が」のみが使用可能とされている。また、下記の(85)のように、例文の後には、存在文における「が」の使用に関する文法規則が提示されている。

(85) <place> ni <thing> ga arimasu/imasu: *there is*

This structure indicates that a thing or a person can be found at the place mentioned.

『SFJ Notes』(1991:84)

学習者は、(85)のような文法規則と上記の(84)の例文から、存在文における「が」の使用を理解すると見なされている。

また、『SFJ Notes』(1991)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていることが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

次に、『SFJ Drills』(1991)について述べる。『SFJ Drills』(1991)において練習のための問題が提示されている。助詞の練習に用いられる問題は、助詞などを補い、文を完成させる代替問題である。例えば、下記の(86)のようである。

(86) テレビ・上・電話

→ テレビの上に電話があります。

1. ふとん・下・新聞
2. いす・近く・テープレコーダー
3. テレビ・前・本

『SFJ Drills』(1991:75)

(86)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、それぞれ1. の「新聞」、2. の「テープレコーダー」、3. の「本」の後に「が」のみを使用することが正用とされている。学習者は、(86)のような文において、「が」の使用を練習することにより、次第に理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『SFJ Drills』(1991)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている、ということが分かった。

次に、もう1つの90年代の教材を具体例として取り上げる。この教材は、『みんなの日本語 I』(1998)である。『みんなの日本語 I』(1998)には、本冊と副教材があり、ここでは出版年数と関係なく一緒に紹介する。副教材の中で助詞の使用を扱っているものは、学習者向けの翻訳・文法の解説書と問題集、および、教師向けの教え方の手引きであり、以下で順に概観する。

最初に、『みんなの日本語 I』(1998)について述べる。この教科書の各課は「文型」と「練習」から成り立っており、「文型」では導入される言語項目が提示され、「練習」では練習のための問題が載っている。

具体例として、下記の(87)では、存在文における「が」の使用について「文型」で提示されている例文の抜粋を示す。

#### (87) 文型

1. あそこに コンビニが あります。
2. ロビーに 佐藤さんが います。 『みんなの日本語 I』(1998:82)

(87)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、1. の「コンビニ」、および、2. の「佐藤さん」をマークする助詞として「が」のみが使用可能とされている。学習者は、(87)のような文から、存在文における「が」の使用を理解すると考えられている。

また、下記の(88)のように、「練習A」では存在文の作りが提示されている。

(88) あそこに でんわ が あります。  
ビル  
こうえん  
なに ……………か。

『みんなの日本語 I』(1998:84)

(88)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「が」のみが使用可能とされている。学習者は、(88)のような文を通して、存在文の作りと、存在文における「が」の使用を理解すると考えられている。

そして、「問題」では、学習者が言語項目を練習できる問題が提示されている。助詞の練習に用いられる問題は、空所補充の形式である。例えば、下記の(89)のようである。

(89) 駅 ( ) 近く ( ) コンビニ ( ) スーパーなど ( ) あります。

『みんなの日本語 I』(1998:89)

(89)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、最後の( ) 括弧内に「が」のみを使用することが正用とされている。学習者は、(89)のような文において、「が」の使用を練習することにより、理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『みんなの日本語 I』(1998)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていることが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

次に、副教材について述べる。まず、様々な言語に訳された文法の解説書を概観する。具体例として、英語に訳された『みんなの日本語 I 翻訳・文法解説』(1998)を取り上げる。この教材では、各科において提示された言語項目に関する文法規則が載っている。例えば、存在文における「が」の使用について、下記の(90)のように述べられている。

(90) N が あります/います

あります and います indicate the existence of a thing, person, etc. Since a sentence

using these simply tells the listener that a thing or person exists, the noun representing that thing is marked by が.

『みんなの日本語 I 翻訳・文法解説』(1998:68)

(90)において、「が」の使用に関する文法規則が提示されている。そして、その後、下記の(91)のような例文が挙げられている。

- (91) ① コンピューターが あります。      There is a computer.  
      ② さくらが あります。              There are cherry trees.  
      ③ 公園が あります。              There's a park.

『みんなの日本語 I 翻訳・文法解説』(1998:68)

(91)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「あります」の前に「が」のみが使用可能とされている。学習者は、(91)のような例文と上記の(90)の文法規則から、存在文における「が」の使用を理解すると考えられている。

また、『みんなの日本語 I 翻訳・文法解説』(1998)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが明らかになった。

次に、副教材である『みんなの日本語 I 問題集』(1999)<sup>13</sup>について述べる。この教材において、学習者が本冊の各科において勉強した言語項目を練習できる問題が提示されている。助詞の練習のための問題は、空所補充の形式である。

具体例として、下記の(92)では、存在文における「が」の使用について提示されている問題の抜粋を示す。

- (92) あそこ (     ) 高いビル (     ) ありますね。あれ (     ) 何ですか。

『みんなの日本語 I 問題集』(1999:21)

---

<sup>13</sup> 本来のタイトルは、『みんなの日本語 初級 I 標準問題集』であるが、以下では『みんなの日本語 問題集』と略し、表示する。



(92)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、2番目の( )括弧内に「が」のみを使用することが正用とされている。学習者は、(92)のような文において、「が」の使用を練習することにより、存在文において「が」を正しく用いることができるようになると考えられている。

また、『みんなの日本語 I 問題集』(1999)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが分かった。

最後に、教師向けの『みんなの日本語 I 教え方の手引き』(2000)<sup>14</sup>について述べる。この教材では、教師が教える内容に関する例文と文法規則が提示されている。

具体例として、下記の(93)では、存在文における「が」の使用について提示されている例文と文法規則を示す。

### (93) あそこに佐藤さんがいます

～N(人・動物)がいます

「います」は人や動物の存在を述べる場合に用いられる。存在の主体となる名詞は助詞「が」で示される。

『みんなの日本語 I 教え方の手引き』(2000:119)

(93)で提示されている例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「佐藤さん」をマークする助詞として「が」のみが使用可能とされている。また、例文の後に存在文における「が」の使用に関する文法規則が提示されている。

また、『みんなの日本語 I 教え方の手引き』(2000)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されているということが明らかになった。

次に、もう1つの90年代の教材を具体例として取り上げる。この教材は、『げんき』

---

<sup>14</sup> 本来のタイトルは、『みんなの日本語 初級 I 教え方の手引き』であるが、以下では『みんなの日本語 教え方の手引き』と略し、表示する。

(1999)<sup>15</sup>である。この教科書は初級学習者向けであり、様々な日本語の側面を扱っている中で、「は」と「が」の使用も取り上げている。各課では、導入される言語項目に関する文法規則と例文が提示されており、最後にその言語項目を練習するための問題が載っている。

具体例として、下記の(94)では、「は」の使用について提示されている文法規則と例文の抜粋を示す。

(94) Similarly, one can use the pattern X wa Y desu to identify a person or a thing X as item Y.

XはYです。	<i>X is Y. As for X, it is Y.</i>
--------	-----------------------------------

わたしは スー・キムです。 *I am Sue Kim.*

Watashi wa Suu Kimu desu.

やましたさんは せんせいです。 *Mr. Yamashita is a teacher.*

Yamashita san wa sensei desu.

『げんき』(1999:42-43)

(94)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「は」のみが使用可能とされている。また、例文の前に「は」の使用に関する文法規則が提示され、主題の「は」が紹介されている。学習者は(94)のような文法規則と例文から、主題の「は」を理解すると見なされている。

次に、練習問題が提示されている。助詞の練習に用いられる問題は、助詞などを補い、文を完成させる代替問題である。例えば、下記の(95)のようである。

(95) メアリーさん／さんねんせい

Mearii san sannensee

→ Q: メアリーさんは さんねんせいですか。

Mearii san wa sannensee desu ka

A: いいえ、にねんせいです。

<sup>15</sup> 本来のタイトルは、『初級日本語 げんき』であるが、以下では『げんき』と略し、表示する。

lie, ninensee desu.

1. めありーさん／アリゾナだいがくの がくせい

Mearii san Arizona daigaku no gakusee

2. メアリーさん／いちねんせい

Mearii san ichinensee

3. たけしさん／にほんじん

Takeshi san nihonjin

『げんき』(1999:53)

(95)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「は」のみを使用することが正用とされている。学習者は、(95)のような文で、「は」の使用を練習することにより、理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『げんき』(1999)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

次に、2000年以降の日本語の総合教科書について述べる。最初に、具体例として、『J. Bridge』(2007)<sup>16</sup>を取り上げる。この教科書は初級学習者向けであり、様々な日本語の側面を扱っている中で、「は」と「が」の使用も取り上げている。各課において、導入される言語項目が用いられている例文が提示されており、最後にその言語項目を練習するための問題が載っている。

具体例として、下記の(96)では、「は」の使用について提示されている例文の抜粋を示す。

(96) Focus on Language (文法)

山川さんは学生です。

『J. Bridge』(2007:4)

(96)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「は」のみ

---

<sup>16</sup> 本来のタイトルは、『J. Bridge ジェイ・ブリッジ for Beginners Vol. I』であるが、以下では『J. Bridge』と略し、表示する。

が使用可能とされている。学習者は、(96)のような例文から、主題の「は」を理解すると見なされている。

次に、助詞を練習できる空所補充の問題が提示されている。例えば、下記の(97)のようである。

- (97) 1. キムさん( )留学生です。リーさん( )留学生です。  
 2. キムさん( )韓国( )留学生です。  
 3. 山川さん( )趣味( )テニスです。 『J. Bridge』(2007:4)

(97)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、それぞれ1. と2. の1番目の括弧、および、3. の2番目の括弧において「は」のみを使用することが正用とされている。学習者は、(97)のような文において、「は」の使用を練習することにより、理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『J. Bridge』(2007)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている、ということが分かった。

最後に、もう1つの2000年以降の教科書を具体例として取り上げる。この教科書は、『とびら』(2009)<sup>17</sup>である。この教科書は初級学習者向けに作成されたものであり、様々な日本語の側面を扱っている中で、「は」と「が」の使用も取り上げている。各課において、導入される言語項目に関する文法規則と例文が提示されており、次にその言語項目を練習するための問題が載っている。

具体例として、下記の(98)では、「は」の使用について提示されている例文の抜粋を示す。

(98)

Topic		Comment	
Noun 1	Particle (topic marker)	Noun 2	Copula

<sup>17</sup> 本来のタイトルは、『日本語5つのとびら - 初級編 1 - 』であるが、以下では『とびら』と略し、表示する。

(私)	は	なかむら	です。
I am Nakamura.			
くに	は	インド	です。
My country is India.			

『とびら』(2009:6)

(98)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、最初の名詞をマークする助詞として「は」のみが使用可能とされている。また、下記の(99)のように、例文の前に「は」の使用に関する文法規則が提示されている。

(99) 1. Identifying someone or something. A は B です

① This sentence structure means 'A is B'. は is a topic marker and comes after the sentence's topic (noun1). Thus, は is attached to noun 1 in order to indicate the topic of the sentence. 『とびら』(2009:6)

(99)において、主題の「は」が紹介されていると思われる。学習者は(99)のような文法規則と上記の(98)のような例文から、主題の「は」を理解すると見なされている。

次に、その科で提示された言語項目を練習できる問題が載っている。助詞の練習に用いられる問題は、空所補充の形式である。例えば、下記の(100)のようである。

- (100) ① 私 ( ) くに ( ) \_\_\_\_\_ です。  
 ② \_\_\_\_\_さん ( ) くに ( ) \_\_\_\_\_ です。  
 ③ 私 ( ) にはご ( ) 先生 ( ) \_\_\_\_\_先生です。

『とびら』(2009:6)

(100)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、①と②の2番目の( )括弧、および、③の3番目の( )括弧に「は」のみを使用することが正用とされている。学習者は、(100)のような文において「は」の使用を練習することにより、理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『とびら』(2009)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていることが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

以上のことをまとめると、日本語の総合教科書における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられることが明らかになった。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という2点である。この特徴は、教科書が出版された年数、および、対象としている読み手が学習者か教師かに関わらず、共通して見られる特徴であるということが分かった。

以上、2.3.1では、日本語の総合教科書において、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。

### 2.3.2 文法に特化した教材

2.3.2では、文法に特化した教材において、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。

本節では、時間軸に沿って教材を概観する。具体的には、80年代、90年代、2000年以降に出版された教材の中から、日本語教育の現場でよく使用されているものを具体例として取り上げ、「は」と「が」の扱われ方の特徴を示す。

まず、80年代の教材について述べる。その具体例として、『A Dictionary of Basic Japanese Grammar 日本語基本文法辞典』(1986)について述べる。この教材は、初級学習者向けに作成されたものであり、様々な文法項目を扱っている中で、「は」と「が」も取り上げている。この教材では、各文法項目に関する文法規則と例文が提示されている。

具体例として、下記の(101)では、「は」の使用について提示されている文法規則と例文の抜粋を示す。

(101) **wa**<sup>1</sup> は prt.

a particle which marks a topic or a contrastive element
--

talking about ~; as for ~; the  
【REL. *ga*<sup>1</sup>】

## Key Sentences

(A)

Topic (subject)		
私	は	学生 だ／です。
<b>Watashi</b>	<b>wa</b>	<b>gakusei da / desu.</b>
(I am a student.)		

『A Dictionary of Basic Japanese Grammar 日本語基本文法辞典』(1986:517)

(101)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「は」のみが使用可能とされている。また、例文の前に主題の「は」の使用に関する文法規則が提示されている。学習者は、(101)のような文法規則と例文から、主題の「は」を理解すると考えられている。

また、『A Dictionary of Basic Japanese Grammar 日本語基本文法辞典』(1986)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

次に、文法に特化した、90年代の教材について述べる。その具体例として、『教師と学習者のための日本語文法辞典』(1998)を取り上げる。この教材は、上級学習者や教師向けに作成されたものであり、様々な文法項目を扱っている中で、「は」と「が」の使用も取り上げている。この教材では、各文法項目に関する文法規則と例文が提示されている。

具体例として、下記の(102)では、「が」の使用について提示されている文法規則と例文の抜粋を示す。

(102) 1 N が

- (1) あの人が山本さんです。
- (2) 隣のうちには猫が3匹いる。
- (3) あ、財布が落ちている。
- (4) この本は表紙がきれいですね。

- (5) 私はジャズが好きです。
- (6) 外交官になるには語学力が必要だ。
- (7) 彼は10ヶ国語ができるらしい。

名詞に付いて、(1)(2)(3)(4)のようにその名詞が述語の動作や状態の主体であることを表しており、(5)(6)(7)のように述語の状態の対象であることを表したりする。

『教師と学習者のための日本語文法辞典』(1998:66)

(102)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、同一箇所  
に「が」のみが使用可能とされている。そして、例文の後に「が」の使用に関する文法規則  
が提示されている。学習者は、(102)のような例文と文法規則から、「が」の使用を理解  
すると考えられている。

また、『教師と学習者のための日本語文法辞典』(1998)における「は」と「が」の扱われ  
方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されて  
おり、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているというこ  
とが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること  
が明らかになった。

次に、文法に特化した、2000年以降の教材について述べる。最初に、『初級を教える人  
のための日本語文法ハンドブック』(2000)を取り上げる。この教材は、教師向けであり、  
様々な文法項目を取り上げている中で、「は」と「が」も扱っている。この教材において、  
各文法項目に関する文法規則と例文が提示されている。

具体例として、下記の(103)では、「は」の使用について提示されている文法規則と例文  
の抜粋を示す。

- (103)
- (1) 洋子さんは美しい。
  - (2) スミスさんはハンサムだ。
  - (3) 山田さんは学生です。
  - (4) 山田さんはパーティーに来ました。

これだけは

「は」の基本的な機能は文の**主題**を表すことです。主題というのはその文で述べ



たいことの範囲(対象)を限定したものです。主題の後にはその主題について叙述した**解説**が続きます。

『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』(2000:254)

(103)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、下線部に「は」のみが使用可能とされている。そして、例文の後には、主題の「は」に関する文法規則が提示されている。

また、『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』(2000)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

次に、2000年以降の教材の具体例として、『教える前に確認しよう!日本語文法の要点』(2007)を取り上げる。この教材は、教師向けであり、様々な文法項目を取り上げている中で、「は」と「が」も扱っている。この教材では、各文法項目に関する文法規則と例文が提示されている。

具体例として、下記の(104)では、「は」の使用について提示されている文法規則の抜粋を示す。

(104) 主題(topic)を表すハの基本的機能

ハは文の主題を示します。主題とは、話し手が主観的に選択する話題のことです。

『教える前に確認しよう!日本語文法の要点』(2007:65)

(104)から、主題の「は」に関する文法規則が提示されていることが分かる。また、主題の「は」の具体例として下記の(105)のような例文が載っている。

(105) お宅のご主人は毎晩遅いの?

お手洗いはこっちですよ。

『教える前に確認しよう!日本語文法の要点』(2007:66)

(105)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、下線が付してある名詞句の後に「は」のみが使用可能とされている。

また、『教える前に確認しよう!日本語文法の要点』(2007)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

最後に、2000年以降の教材の具体例として、『新装版 基礎日本語文法教本』(2011)を取り上げる。この教材は、初級学習者向けであり、様々な文法項目を取り上げている中で、「は」と「が」も扱っている。この教材では各文法項目に関する文法規則と例文が提示されている。

具体例として、下記の(106)では、「が」の使用について提示されている文法規則と例文の抜粋を示す。

(106) **Rule 1 Use が** in the following sentence patterns.

- ① ～は～**が** structure
- ② ～に～**が**あります/います

Examples:

- ① 姉はかみ**が**長いです。 My sister has long hair.
- ② 弟はテニス**が**上手です。 My younger brother is good at playing tennis.
- ③ うちの近くに郵便局**が**あります。 There is a post office close to my house.
- ④ 机の上にねこ**が**います。 There is a cat on the desk.

『新装版 基礎日本語文法教本』(2011:26)

(106)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、太字の箇所に「が」のみが使用可能とされている。そして、例文の前に「が」の使用に関する文法規則が提示されている。学習者は、(106)のような例文と文法規則から、「が」の使用を理解すると考えられている。

また、『新装版 基礎日本語文法教本』(2011)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていることが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

以上のことをまとめると、文法に特化した教材における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられることが分かった。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という2点である。この特徴は、教材が出版された年数、および、対象としている読み手が学習者か教師かに関わらず、共通して見られる特徴であることが分かった。

以上、2.3.2では、文法に特化した教材において、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。

### 2.3.3 助詞に特化した教材

2.3.3では、助詞に特化した教材において、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示す。

本節では、時間軸に沿って教材を概観する。具体的には、80年代、90年代、2000年以降に出版された教材の中から、日本語教育の現場でよく使用されているものを取り上げ、「は」と「が」の扱われ方の特徴を示す。

まず、80年代の教材について述べる。最初に、具体例として、『日本語文法セルフ・マスターシリーズ1 はとが』(1985)について述べる。この教材は、上級学習者向けであり、「は」と「が」の使い分けのみを扱っている。この教材では、「は」と「が」の使用に関する文法規則と例文、および、「は」と「が」の使い分けを練習できる問題が提示されている。

具体例として、下記の(107)では、「は」の使用について提示されている文法規則と例文の抜粋を示す。

(107) ① 私のいちばん好きなスポーツ**は**野球です。

② 山下さんの家**は**、新しくとてもきれいです。

11 「私のいちばん好きなスポーツは**何**ですか」「山下さんの家は**どう**ですか」というように、述部を選んで相手に伝える文では、主語に「**は**」をつける。

『日本語文法セルフ・マスターシリーズ1 はとが』(1985:16)

(107)の①と②の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、太字の箇所において「は」のみが使用可能とされている。また、例文の後に「は」の使用に関する文法規則が提示されている。学習者は、(107)のような文法規則と例文から、主題をの「は」を理解すると見なされている。

次に、助詞の使い分けを練習できる問題が提示されている。問題は、「は」か「が」のいずれか一方を記入し、文を完成させる空所補充の形式である。例えば、下記の(108)のようである。

(108) 私の趣味（ ）音楽を聞くことです。

『日本語文法セルフ・マスターシリーズ1 はとが』(1985:18)

(108)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、( )括弧内に「は」を使用することが正用とされている。学習者は、(108)のような文において、「は」の使用を練習することにより、理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『日本語文法セルフ・マスターシリーズ1 はとが』(1985)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

次に、80年代の教材の具体例として、『外国人のための日本語例文・問題シリーズ7 助詞』(1988)を取り上げる。この教材は、中・上級学習者向けであり、様々な助詞を扱っている中で、「は」と「が」の使用も取り上げている。この教材は、例文が提示されている「例文編」と、助詞の使用を練習できる「実践編」の2部から成り立っている。前者においては、例文のみが載っており、文法規則は載っていない。

具体例として、下記の(109)では、「が」の使用について「例文編」で提示されている例文の抜粋を示す。

(109) A1 が

- 1 千葉県には東京ディズニーランドがある。

『外国人のための日本語例文・問題シリーズ7 助詞』(1988:1)

(109)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、下線部に「が」のみが使用可能とされている。学習者は、(109)のような例文から、「が」の使用を理解すると考えられている。

次に、「実践編」において、学習者が「は」と「が」の使い分けを練習できる問題が提示されている。問題の形式は、「は」か「が」のいずれか一方を選ぶ二者選択形式の問題である。例えば、下記の(110)のようである。

- (110) 1 日本で一番高い山はどこでしょうか。 → やはり富士山(が・は)一番高いでしょう。

- 2 誰が来たんですか。 → 田中さん(が・は)来ました。

『外国人のための日本語例文・問題シリーズ7 助詞』(1988:60-61)

(110)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、( )括弧内に「が」を使用することが正用とされている。学習者は、(110)のような文において、「が」の使用を練習することにより、理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『外国人のための日本語例文・問題シリーズ7 助詞』(1988)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされている、ということが分かった。

次に、助詞の使用に特化した、90年代の教材について述べる。最初に、具体例として、『すぐに使える実践日本語シリーズ9 ことばをつなぐ助詞(初・中級)』(1997)について述べる。この教材は、初・中級学習者向けであり、様々な助詞を扱っている中で、「は」と「が」の使用を取り上げている。この教材では、助詞の使用に関する文法規則と例文が提示されており、教材の最後に助詞の使い分けを練習できる問題が載っている。

具体例として、下記の(111)では、疑問詞をマークする「が」の使用について提示されて

いる文法規則と例文の抜粋を提示する。

(111) (1) 疑問詞につけるとき

パーティーにだれが来ましたか。

旅行はいつがいいですか。

コーヒーと紅茶とどちらがいいですか。

『すぐに使える実践日本語シリーズ9 ことばをつなぐ助詞(初・中級)』(1997:14)

(111)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、下線部に「が」のみが使用可能とされている。また、例文の前には、「が」の使用に関する文法規則が提示されている。学習者は、(111)のような文法規則と例文から、疑問詞をマークする「が」の使用を理解すると見なされている。

そして、教材の最後に、助詞の使い分けを練習できる問題が提示されている。その問題の形式は、4つの助詞の中から1つを選ぶ四者選択形式である。例えば、疑問詞をマークする「が」の練習に用いられている問題は、下記の(112)のようである。

(112) どれ( )あなたのかさですか。

1 は      2 が      3 の      4 を

『すぐに使える実践日本語シリーズ9 ことばをつなぐ助詞(初・中級)』(1997:119)

(112)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、( )括弧内に「が」のみを使用することが正用とされている。学習者は、(112)のような文において、「が」の使用を練習することにより、理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『すぐに使える実践日本語シリーズ9 ことばをつなぐ助詞(初・中級)』(1997)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

次に、助詞の使用に特化した、2000年以降に出版された教材を取り上げる。最初に、具

体例として、『助詞で変わるあなたの日本語 All About Particles』(2001)について述べる。この教材は、初級学習者向けであると考えられる。様々な助詞を扱っている中で、「は」と「が」の使用も取り上げている。この教材では、助詞の使用に関する文法規則と例文が提示されているが、練習のための問題は載っていない。

具体例として、下記の(113)では、照応的な名詞句をマークする「は」の使用について提示されている文法規則と例文の抜粋を示す。

- (113) 1. Indicates that information is being presented about something that is already known or that has been identified.
- 

あそこに赤い本がありますね。あれ**は**漢字の本です。

Asoko ni akai hon ga arimasu ne. Are **wa** kanji no hon desu.

Over there there is a red book, right. It's a kanji book. / See the red book over there? That's a kanji book.

あの大学**は**、四谷の近くにあります。

Ano daigaku **wa**, Yotsuya-eki no chikaku ni arimasu.

That university - it's near Yotsuya Station. That university is near Yotsuya Station.

『助詞で変わるあなたの日本語 All About Particles』(2001:10)

(113)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、太字の箇所において「は」のみが使用可能とされている。また、例文の前には、照応的な名詞句をマークする「は」に関する文法規則が提示されている。学習者は、(113)のような文法規則と例文から、「は」の使用を理解すると見なされている。

また、『助詞で変わるあなたの日本語 All About Particles』(2001)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが分かった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが明らかになった。

最後に、2000年以降に出版された教材を具体例として、『比べて分かる日本語の助詞

How to Tell the Difference between Japanese Particles』(2005)を取り上げる。この教材は、初級学習者向けであると考えられる。様々な助詞を扱っている中で「は」と「が」の使用も取り上げている。それぞれの助詞については、機能別に文法規則と例文が載っており、最後に練習問題が提示されている。

具体例として、下記の(114)では、非照応的な名詞句をマークする「が」の使用について提示されている文法規則と例文の抜粋を示す。

(114) が (ga). Indicates the subject of a clause or sentence, particularly when the speaker is mentioning a subject that the listener is hearing for the first time. This contrasts with は(wa; IX-1b), which marks a subject that the listener already knows about.

i) その問題については、木村**が**担当していますので、木村に電話で問い合わせてください。

Sono mondai ni tsuite wa, Kimura **ga** tantō shite imasu no de, Kimura ni denwa de toiwase kudasai.

Concerning that issue, Kimura is the person in charge, so please check with her.

ii) 客：どのセーターが**い**いかしら？

店員：その白いの**が**，一番お似合いかと思いますが…

Kyaku: Dono sētā **ga** ii kashira?

Ten'in: Sono shiroi no ga, ichiban oniai ka to omoimasu...

Customer: I wonder which sweater would be best?

Clerk: That white one would look best on you, I think.

『比べて分かる日本語の助詞』(2005:91)

(114)の例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、太字の箇所において「が」のみが使用可能とされている。また、例文の前には、非照応的な名詞句をマークする「が」に関する文法規則が提示されている。学習者は、(114)のような文法規



則と例文から、「が」の使用を理解すると見なされている。

次に、学習者が助詞の使い分けを練習できる問題が提示されている。その問題の形式は、4つの助詞の中から1つを選ぶ四者選択形式である。例えば、非照応的な名詞句をマークする「が」の練習に用いられている問題は、下記の(115)のようである。

(115) 山崎：これは僕の実家の写真です。

美子：いいお写真ですね。どのかた( )お兄様ですか？

Yamazaki: Kore wa boku no kazoku no shashin desu.

Yoshiko: Ii oshashin desu ne. Dono kata ( ) onii-sama desu ka?

1. は (wa) 2. も (mo) 3. が (ga) 4. として (toshite)

『比べて分かる日本語の助詞』(2005:97)

(115)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、( )括弧内に「が」のみを使用することが正用とされている。学習者は、(115)のような文において、「が」の使用を練習することにより、理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく運用できるようになると考えられている。

また、『比べて分かる日本語の助詞』(2005)における「は」と「が」の扱われ方についていえば、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされているということが明らかになった。そして、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されているということが明らかになった。

以上のことをまとめると、助詞の使用に特化した教材における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられることが明らかになった。1. 用いられる文が文脈を伴わない単独の文のみで示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という2点である。この特徴は、教材が出版された年数、および、対象としている学習者の日本語のレベルと関係なく、共通して見られる特徴であることが分かった。

以上、2.3.3では、助詞に特化した教材において、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。

### 2.3.4 日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方のまとめ

2.3.4 では、日本語教育の教材における「は」と「が」が扱われ方についてまとめる。

第 1 に、2.3.1 で示したように、日本語の総合教科書における「は」と「が」の扱われ方について、以下のことが明らかになった。

教科書が出版された年数、および、対象としている読み手が学習者か教師かに関わらず、次の 2 点が共通して見られることが明らかになった。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という 2 点である。

第 2 に、2.3.2 で示したように、文法に特化した教材における「は」と「が」の扱われ方について、以下のことが明らかになった。

教材が出版された年数、および、対象としている読み手が学習者か教師かに関わらず、次の 2 点が共通して見られることが明らかになった。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という 2 点である。

第 3 に、2.3.3 で示したように、助詞に特化した教材における「は」と「が」の扱われ方について、以下のことが明らかになった。

教材が出版された年数、および、対象としている学習者の日本語のレベルと関係なく、次の 2 点が共通して見られることが明らかになった。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という 2 点である。

以上、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方について、次のことが明らかになった。

分析した教材は、扱われている言語項目の範囲、出版された年数、対象としている読み手が多様であった。具体的には、扱っている言語項目の範囲が広いものから狭いものまであり、また、出版された年数が 80 年代の教材から近年の教材までであった。そして、教材の対象者に関しては、対象としている読み手が学習者であるものから教師であるものまであり、また、学習者の日本語のレベルも初級から上級者向けのものがあった。

しかしながら、扱われている言語項目の範囲、出版された年数、対象としている読み手と関係なく、いずれの教材も共通している点があることが分かった。つまり、文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされており、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていたことが共通して見られた、ということである。

以上のことをまとめると、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられる。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という2点である。

以上、2.3.4では、日本語教育で用いられる教材における「は」と「が」の扱われ方についてまとめた。

## 2.4 先行研究における「は」と「が」の扱われ方のまとめ

2.4では、先行研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめる。

前節の2.1では日本語学の研究、2.2では日本語の習得研究、2.3では日本語教育の教材を概観し、それぞれにおいて「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。その結果、明らかになったことは、以下の3つである。

第1に、前節の2.1で示したように、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方について、以下のことが分かった。

まず、日本語学の研究において用いられた文は、単独の文のみで示されていた。単独の文が用いられたのは、文脈を示さなくても、母語話者の読み手は想定される文脈を容易に思い浮かべることができるためであると思われる。さらに、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていた。「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていたのは、「は」と「が」の相違点を論じるためであると考えられる。

そして、日本語学の研究では、「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされていた。文法記述がなされていたのは、日本語の体系を明らかにするためであると考えられる。

以上の結果をまとめると、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられる。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされてい

ること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされていること、という2点である。

第2に、前節の2.2で示したように、日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方について、以下のことが明らかになった。

まず、空所補充のタスクと文法性判断のタスクを用いた日本語の習得研究について述べる。空所補充のタスクと文法性判断のタスクを用いた多くの研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが明らかになった。具体的には、「は」と「が」の両方が使用可能な文は、最初から調査に組み込まれなかった研究、または分析の際に調査から外された研究、あるいは、便宜上、研究者が「は」か「が」のいずれか一方の使用を正用と決めた研究があった。つまり、これらの研究は、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合を調査対象としていることが分かった。

また、「は」と「が」の両方が使用可能な文があったかどうかについて言及していない研究もあった。このことから、これらの研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはしていないことが分かった。つまり、これらの研究は、同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合を調査対象としていることが明らかになった。

さらに、日本語学の研究成果である文法記述を文法規則として学習者に提示し、教授効果を調べた研究があった。これらの研究において、日本語学の研究成果は、学習者の文法規則の理解に応用されていたということが分かった。

つまり、空所補充のタスクと文法性判断のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられる。1. 同一箇所「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合を調査対象とした研究が多いこと、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解を図っている研究があること、という2点である。

次に、発話のタスクと作文のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴について述べる。発話のタスクと作文のタスクを用いた多くの研究は、「は」と「が」の正誤判断の際に用いた基準や判定方法に関して言及していなかった。具体的には、多くの研究は、研究者が正誤判断について迷った場合があったのか、あったのであれば、その回答をどのように分析したのかに関して説明していなかった。このことから、これらの研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは認めておらず、調査対象とはし

ていないことが分かった。つまり、これらの研究は、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合を調査対象としていることが明らかになった。

一方、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていない研究もあった。具体的には、研究者以外にもう1名の母語話者が正誤判断を行い、正誤判断の結果が一致しなかった場合は、協議の上、正誤を決めたことを報告している研究があった。この研究では正誤判断の可能な「は」と「が」と、正誤判断の不可能な「は」と「が」を区別せずに、同様に正誤判断の可能なものとして扱われていた。このことから、この研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないということが分かった。さらに、研究者が、「は」と「が」の正誤について判断に迷うものが多くあったと指摘している研究もあった。しかし、この研究において、誤用分析の際、研究者が正誤判断に迷った「は」と「が」をどのように扱ったかに関しては言及されていなかった。研究者が正誤に迷った箇所は、分析の際に調査から外されたか、または便宜上、正誤を決めたか判断しかねる。以上から、これらの研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないということが分かった。

つまり、発話のタスクと作文のタスクを用いた研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の1点が挙げられる。1. 同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合を調査対象とした研究が多い、ということである。

以上のことをまとめると、日本語の習得研究における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられることが分かった。1. 同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合を調査対象とした研究が多いこと、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解を図っている研究があること、という2点である。

第3に、前節の2.3で示したように、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方の特徴について、以下のことが明らかになった。

具体的には、扱っている言語項目の範囲が広いものから狭いものまであり、また、出版された年数が80年代の教材から近年の教材までであった。そして、教材の対象者に関しては、対象としている読み手が学習者であるものから教師であるものまであり、また、学習者の日本語のレベルも初級から上級者向けのものがあつた。

しかしながら、扱われている言語項目の範囲、出版された年数、対象としている読み手と関係なく、いずれの教材も共通している点があることが分かった。つまり、文脈を伴わ

ない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていた。また、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていたことが共通して見られた、ということである。

以上のことをまとめると、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられる。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という2点である。

以上、2.4では、先行研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめた。

## 2.5 第2章のまとめ

2.5では、第2章のまとめを示す。

第2章では、「は」と「が」の使い分けに関する先行研究を概観し、「は」と「が」の扱われ方の特徴を示した。

2.1では、日本語学の研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。その扱われ方の特徴としては、次の2点が挙げられる。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法記述がなされていること、という2点である。

2.2では、日本語の習得研究を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。その扱われ方の特徴の特徴としては、次の2点が挙げられる。1. 同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合を調査対象とした研究が多いこと、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解を図っている研究があること、の2点である。

2.3では、日本語教育の教材を概観し、「は」と「が」がどのように扱われてきたかを示した。その扱われ方の特徴としては、次の2点が挙げられる。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という2点である。

2.4では、先行研究における「は」と「が」の扱われ方についてまとめた。

最後に、2.5では、第2章のまとめを示した。

## 第3章

### 現行の日本語教育における 「は」と「が」の扱われ方の問題点

第3章では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方とその問題点を述べ、本研究の立場を示す。具体的には、3.1で現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示し、3.2でその問題点について述べる。そして、3.3では、本研究の立場を示す。最後に、3.4では、第3章のまとめを示す。

#### 3.1 現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方

3.1では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示す。

第2章で示したように、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方の特徴として、次の2点が挙げられる。1. 文脈を伴わない単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされていること、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていること、という2点である。本節では、この2点をもとに、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示す。

具体的には、3.1.1で特徴1を、3.1.2で特徴2をもとに、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示す。最後に、3.1.3では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方についてまとめる。

##### 3.1.1 特徴1 「は」と「が」の両方の使用

3.1.1では、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方に関する特徴1をもとに、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示す。

第2章で示したように、多様な教材における「は」と「が」に関する記述を分析した結果、扱われている言語項目の範囲、出版された年数、対象としている読み手と関係なく、多くの教材において、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで「は」と「が」の使い分けが示されており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされ

ていることが共通しているということが分かった。

例えば、日本語教育の教材では、「は」が導入される際に、下記の(1)のような例文が用いられている。

(1) 文型

1. わたしは マイク・ミラーです。
2. サントスさんは 学生じゃ ありません。

(では)

『みんなの日本語 I』(1998:6)

(1)に示した例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「は」のみが使用可能(正用)であるとされている。

そして、「が」が導入される際に、下記の(2)のような例文が用いられている。

(2) 文型

1. あそこに コンビニが あります。
2. ロビーに 佐藤さんが います。

『みんなの日本語 I』(1998:82)

(2)に示した例文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「が」のみが使用可能(正用)であるとされている。

また、日本語教育の教材では、「は」の練習において、下記の(3)のような文が用いられている。

(3) ワンさん( ) 医者です。

『みんなの日本語 I』(1998:13)

(3)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、( )括弧内に「は」のみを使用することが正解(正用)とされている。

そして、「が」の練習において、下記の(4)のような文が用いられている。



(4) 駅 ( ) 近く ( ) コンビニ ( ) スーパーなど ( ) あります。

『みんなの日本語 I』(1998:89)

(4)の文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、最後の( )括弧内に「が」のみを使用することが正解(正用)とされている。

以上のことをまとめると、日本語教育の教材では、「は」と「が」の導入と練習の両方に用いられる文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されており、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるとされていることが分かった。このことから、現行の日本語教育において、導入と練習では、文脈を伴う「は」と「が」の使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないということが分かる。

以上、3.1.1では、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方に関する特徴1をもとに、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示した。

### 3.1.2 特徴2 学習者が習得する知識の種類

3.1.2では、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方に関する特徴2をもとに、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示す。

第2章で示したように、多様な教材における「は」と「が」に関する記述を分析した結果、扱われている言語項目の範囲、出版された年数、対象としている読み手と関係なく、多くの教材において、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが共通しているということが分かった。

例えば、「は」の使用に関して、学習者向けの教材では、下記の(5)の文法規則が提示されている。

(5) N<sub>1</sub> は N<sub>2</sub> です

1) Particle は

The particle は indicates that the noun before it (N<sub>1</sub>) is the topic of the sentence.

『みんなの日本語 I 翻訳・文法解説』(1998:14)

上記の(5)は、主題をマークする「は」に関する文法規則を示している。また、教師向けの教材では、下記の(6)の文法規則が提示されている。

(6) わたしはマイク・ミラーです

「N<sub>1</sub> は N<sub>2</sub> です」の形で人の名前・国籍・身分・職業を表す。助詞「は」は N<sub>1</sub> が文の主題であることを示す。

『みんなの日本語 I 教え方の手引き』(2000:37)

上記の(6)は、主題をマークする「は」に関する文法規則を示している。

次に、「が」について述べる。学習者向けの教材では、下記の(7)の文法規則が提示されている。

(7) N が あります/います

あります and います indicate the existence of a thing, person, etc. Since a sentence using these simply tells the listener that a thing or person exists, the noun representing that thing is marked by が.

『みんなの日本語 I 翻訳・文法解説』(1998:68)

上記の(7)は、存在文における「が」に関する文法規則を示している。また、教師向けの教材では、下記の(8)の文法規則が提示されている。

(8) あそこに佐藤さんがいます

～N(人・動物)がいます

「います」は人や動物の存在を述べる場合に用いられる。存在の主体となる名詞は助詞「が」で示される。

『みんなの日本語 I 教え方の手引き』(2000:119)

上記の(8)は、存在文における「が」に関する文法規則を示している。

以上のことをまとめると、日本語教育の教材において、学習者向けと教師向けの両方では、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則が提示されていることが分かった。そして、

学習者は、自分で学習する上記の(5)と(7)の文法規則、あるいは、教師に教わる上記の(6)と(8)の文法規則から、主題をマークする「は」、および、存在文における「が」の使用を理解すると考えられている。このことから、現行の日本語教育において、学習者は「は」と「が」の使い分けに関する文法規則を理解することが重視されていることが分かる。

以上、3.1.2では、日本語教育の教材における「は」と「が」の扱われ方に関する特徴2をもとに、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示した。

### 3.1.3 「は」と「が」の扱われ方のまとめ

3.1.3では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方についてまとめる。

以上のことをまとめると、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方に関して、1. 文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないこと、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視されていること、という2点が明らかになった。

以上、3.1.3で、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方についてまとめた。

## 3.2 現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点

3.2では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点を述べる。

3.2.1では、文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないことの問題点、3.2.2では、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視されることの問題点について述べる。最後に、3.2.3では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点についてまとめる。

### 3.2.1 問題点1 「は」と「が」の両方の使用

3.2.1では、現行の日本語教育では、文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないことの問題点について述べる。

まず、現行の日本語教育において、「は」と「が」の使い分けが上記のように扱われる理由について考察する。その扱われ方の背景には、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方があると考えられる。

つまり、第2章で示したように、日本語学の研究において、「は」と「が」の使い分けが論じられる際に用いられる文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示され

ており、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるとされている。例えば、日本語学の研究において、下記の(9)の文は、中立叙述の「が」の具体例として用いられている。

(9) 雨が降ッテイマス。

(久野 1973:28)

(9)の文は、文レベルを超えた談話レベルの「が」の具体例として用いられているが、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。また、文脈が示されていないにも関わらず、下線部に「が」のみが使用可能であるとされている。日本語学の研究では、(9)のような単独の文が用いられても、母語話者の読み手はこの文が想定する文脈を容易に思い浮かべることができると考えられている。つまり、日本語学の研究では、談話レベルの「は」と「が」の使い分けが扱われているものの、単独の文が用いられる理由は、読み手に文脈を示す必要がないと思われるためである。

さらに、上記の(9)の文では、下線部に「が」のみが使用可能であるとされている。しかしながら、先行研究において、同一箇所において母語話者間に「は」と「が」の使用に相違が見られ、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることが指摘されている(永野 1965, Russell 1985, 柏崎 1988, 長友 1991, 長友 1992, 富田 1997, 坂本 1998, 遠山 2005b)。つまり、同一の文章において、ある母語話者が「は」を用いた箇所に、異なる母語話者が「が」を用い、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることが報告されている、ということである。それにも関わらず、日本語学の研究では、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が扱われていない。その理由は、日本語学の研究は、「は」と「が」の相違点を論じることを目的としているためであると考えられる。

また、日本語学の研究と同様に、現行の日本語教育においても、文レベルを超えた談話レベルの「は」と「が」の使い分けが指導されているが、具体例として用いられる文は、文脈を伴う文としてではなく、単独の文のみで示されている。そして、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることが指摘されているにも関わらず、その両方が使用可能な場合が指導されていない。つまり、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方は、現行の日本語教育にもそのまま受け継がれているということである。

しかしながら、日本語学は日本語の運用および正誤判断に関する内省を持っている母語話者を対象としているのに対し、日本語教育は日本語の運用および正誤判断に関する内省

を持っていない学習者を対象としている。そのため、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となる場合があるのではないかと考えられる。

具体的には、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けが文脈を伴わない単独の文のみで示されると、学習者は想定される文脈を容易に思い浮かべることができず、「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まる、という誤った認識を持つ可能性があるのではないかと考えられる。そのため、学習者は「は」と「が」の談話的機能を習得することができなくなる恐れがあると考えられる。また、日本語教育において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されないと、学習者は「は」と「が」の両方が使用可能な場合がない、という誤った認識を持ち、「は」と「が」の両方が使用可能な場合、どのように使い分けるのかを習得することができなくなる恐れがあると考えられる。

現行の日本語教育における文法の扱われ方には、日本語学の研究成果が応用されており、学習者の必要にできていないということが既に指摘されている(水谷 1999, 小林 2005, 白川 2005, 野田 2005, 野田 2006, 小林 2009)。

具体的には、水谷(1999)は、現行の日本語教育では、日本語学が基礎の研究と見なされていることが問題であると述べている。下記の(10)のように、現行の日本語教育が日本語学の研究成果を応用することの問題点について指摘している。

- (10) 問題はその基礎の内容であって、応用して効果的な結果が得られるのであれば良いのだが、現在までの基礎研究の成果は残念ながら多様で明確な目的を持つ学習者の要望に応えられるものとはなっていない。

(水谷 1999:29)

(10)に示した水谷(1999)は、現行の日本語教育において、日本語学の研究成果が基礎とされ、応用されていることが効果的ではなく、学習者の必要には応えていないことを指摘している。

また、野田(2005)は、日本語学の形式主義が現行の日本語教育にそのまま受け入れられていることが問題であると指摘している。具体的には、「日本語教育文法は文の骨格部分を重視していた」(野田 2005:13)と述べ、その具体例として、現行の日本語教育では学習者が述語の活用形とそれに結びつく格成分などの文法形式を理解し使用できるようになるこ

とが重視されてきたことを挙げている。例えば、動詞の「飲む」を取り上げると、現行の日本語教育では、学習者は、「飲ま」、「飲み」、「飲む」、「飲め」、「飲も」の活用形と、それに助動詞がついた形の「飲ませる」、「飲みました」、「飲むそうだ」、「飲めば」、「飲もう」の形を理解し、作れるようになることが重要とされている。そして、学習者がその述語に先行する名詞句に助詞をつけ、「母親が子供に薬を飲ませる」などの文を理解し、作れるようになることが重要とされている。そして、野田(2005)は、その背景には日本語学の形式主義が現行の日本語教育にそのまま受け入れられていることがあると指摘している。下記の(11)のように、現行の日本語教育における文法の扱われ方が学習者の必要に応えていないことについて述べている。

- (11) 日本語学に依存しない日本語教育文法: これまでは日本語学で研究された文法をもとにしてきたため、それに引きずられてきた。これからは日本語学習者がコミュニケーションするときに必要な文法にする必要がある。

(野田 2005:2)

(11)では、野田(2005)は、現行の日本語教育において、日本語学で研究された文法がもとにされているため、学習者が必要としている文法ではないと主張している。

さらに、野田(2006)では、現行の日本語教育における文法の特徴の1つとして、「動詞の活用や文型など、明確で教えやすい『形』を重視する」(2006:208)ことが挙げられている。そして、学習者が必要としているかどうかに関わらず、文の構造に関する文法項目は初級で網羅的に導入される傾向が強いと指摘している。

以上、野田(2005, 2006)は、現行の日本語教育における文法の扱われ方は、学習者の必要に応えたものではなく、日本語学に依存しており、ゆえに問題であると指摘している。

また、小林(2005)は、現行の日本語教育において、初級では文型に関わる要素が教えられ、中級以降では複合辞や機能語が教えられるという文法教育観があることを指摘している。そして、現行の日本語教育では、構造が複雑な文法項目、あるいは、用法が体系をなしている項目が中心とされている。それに対し、構造が複雑ではないものや用法が体系をなしていないものは断片的にしか指導されない。

例えば、現行の日本語教育では、命令形や否定形などのように構造が複雑なもの、または「ている」などのように用法が複数あって、体系をなしているものが重視されている。

それに対し、「そうですね」の相槌などのように構造が複雑ではないものや終助詞などのように用法が体系をなしていないものは重視されていない。

小林(2005)は、下記の(12)のように、この扱われ方の背景には日本語学の研究の影響があると指摘している。

- (12) これまでの文法教育観やシラバスの設計の理念は、日本語学の視点に全面的に依存していたものであったが、これからはことばの使い手である学習者の視点に基づくべきである。

(小林 2005:24)

(12)に示した小林(2005)は、現行の日本語教育で指導される文法は、日本語学に依存したものであり、学習者の必要に応じていないことを指摘している。

さらに、小林(2009)は、1970以降に普及したコミュニカティブ・アプローチの影響を受けた現行の日本語教育では、文法を中心とした文法構造シラバス(structural syllabus)の代わりに、Wilkins (1976)、ウィルキンズ(1984)が提唱した、機能や概念を中心とした概念機能シラバス(notional functional syllabus)へと移行する動きが広まり、教科書では縮形や相槌など、実際の日本語の使用を反映した場面が提示されるようになったと指摘している。しかしながら、文法を中心としたものではなく、自然な言語使用を重視するコミュニカティブ・アプローチのようなアプローチが現行の日本語教育に取り入れられるようになったにも関わらず、実際の言語使用を反映した要素が「従来の文法シラバスにさらに付け加えられる形で盛り込まれている」(小林 2009:30)ことに過ぎないと主張している。つまり、現行の日本語教育では、実際の言語使用を反映した要素が付随的に取り入れられることにとどまり、教える内容は文法構造を中心とした文法シラバスに基づいたものであり、根本的には変わっていない、ということである。そして、小林(2009)は「言語の体系的な側面ではなく、『実際にどのように使われているのか』という視点からの言語事実の記述は、新しい文法教育に必ず示唆を与えてくれる」(小林 2009:33)と指摘し、現行の日本語教育では実際の言語使用を取り入れることの重要性を主張している。

以上、小林(2005, 2009)は、現行の日本語教育で指導される文法は、日本語学に依存したものであり、学習者の必要に応じたものではないと指摘していることが分かった。

また、白川(2005)は、文法を教える際の様々な問題の原因は、現行の日本語教育におい

て文法を母語話者の視点から考えていることにあると述べている。その結果、現行の日本語教育では文法が体系的で網羅的に示されており、文型積み上げ式に導入されている。つまり、現行の日本語教育では、単純な文型から複雑な文型へ、基礎から応用へ、易から難へという順次に文型が提示されていると指摘している。そして、学習者が完成した文法体系を習得するために、初級から1つ1つの文型を体系的かつ網羅的に積み上げ、習得していくと考えられている。しかし、このような体系的かつ網羅的な文法は、日本語学の体系主義の影響を受けたものであり、学習者の視点が欠けた文法であると主張し、下記の(13)のように、見直しが必要であると述べている。

- (13) 母語話者と学習者とでは、文法を見る見方がまったく異なる。日本語教育文法を考える際は、日本語学の文法のように「母語話者の視点」からではなく、「学習者の視点」から発想された文法であるかどうか点検する必要がある。

(白川 2005:43)

(13)では、白川(2005)は、日本語教育で指導される文法は、日本語学の文法と異なり、母語話者の視点ではなく、学習者の視点を重視すべきであることを指摘している。

以上のことをまとめると、現行の日本語教育における文法の扱われ方は、学習者の必要に応えたものではなく、日本語学の研究に依存していることが指摘されている(水谷 1999, 小林 2005, 白川 2005, 野田 2005, 野田 2006, 小林 2009)。

本研究では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方に関しても、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方を受け継いでいることを示した。そのため、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、学習者の必要に応えたものではない可能性がある。その結果、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となる可能性があると考えられる。

以上、3.2.1では、現行の日本語教育において、文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないことの問題点について述べた。

### 3.2.2 問題点2 学習者が習得する知識の種類

3.2.2では、現行の日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の



理解が重視されることの問題点について述べる。

まず、現行の日本語教育において、文法規則の理解が重視される理由について考察する。現行の日本語教育では、「は」と「が」の使い分けの習得は、次のようなプロセスを辿ると見なされている。まず、学習者は、該当の助詞が使用されている例文と、その助詞の機能に関する文法規則を明示的に学習する。次に、空所補充などにおいて助詞を用いる練習を重ねることにより、次第に頭の中で理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく使用できるようになると考えられている。

具体的には、「は」と「が」の使い分けに関して、現行の日本語教育では、まず学習者は、下記の(14)~(16)のような文法規則と例文から、「は」と「が」の使い分けを明示的に学習すると考えられている。

(14) **ポイント 1 大切な情報**

(1) 伝えたい情報の前 → 「は」

伝えたい情報の後 → 「が」

田中社長**は** 3時に来ます。

→伝えたい情報

田中社長**が** 3時に来ます。

→伝えたい情報

(2) 疑問詞の前 → 「は」      答えも「は」で答える

疑問詞の後 → 「が」      答えも「が」で答える

A: これ**は**何ですか。      B: これ**は**時計です。

A: だれ**が**来ましたか。      B: 田中さん**が**来ました。

『初級日本語文法総まとめポイント 20 短期集中』(2004:10)

(15) **ポイント 2 はっきり示したい場合**

(1) 取り立てて話題にするとき → 「は」

お酒**は**好きなんです、すぐ顔が赤くなってしまいます。

\* 特に、否定したい部分をはっきり示したいとき、「は」になることが多いです。

わたしのうちに犬**は**いません。

- (2) 対比して示したいとき→「は」

家の外は寒いですが、中は暖かいです。

『初級日本語文法総まとめポイント 20 短期集中』(2004:11)

(16) ポイント 3 描写と構文上の決まり

- (1) 目や耳に入ってくることを描写するとき→「が」

あ、鳥が水を飲んでいます。

雨が降ってきましたよ。

- (2) 複文では、主節の主語→「は」

従属節の主語→「が」

わたしは子どもがかいた絵を見ました。

わたしはいつも子どもが寝てからテレビを見ます。

『初級日本語文法総まとめポイント 20 短期集中』(2004:13)

現行の日本語教育では、(14)～(16)のような文法規則と例文から、学習者は「は」と「が」の使い分けを理解すると見なされている。

次に、学習者は、下記の(17)のように、括弧内に「は」か「が」のいずれか一方を記入する練習をする。

- (17) 1. わたし ( ) 田中先生ではありません。この方 ( ) 田中先生です。  
2. A: バス ( ) 来ましたよ。あのバス ( ) どこへ行くバスですか。  
B: 東京駅行きですよ。  
3. A: あのビルの前に赤い車 ( ) 見えますね。あの車 ( ) だれのですか。  
B: ああ、あれ ( ) わたしのです。  
4. A: 地震 ( ) あったとき、どこ ( ) いちばん安全ですか。  
B: そうですね。家の外に出てください。

『初級日本語文法総まとめポイント 20 短期集中』(2004:14)

(17)のような練習を重ねることにより、学習者は、次第に理解した文法規則に基づいて、

「は」と「が」を正しく使用できるようになると考えられている。

以上、現行の日本語教育では、学習者は、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則を理解し、その文法規則を空所補充などにおいて用いる練習を重ねることにより、次第に理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく使用できるようになると見なされていることが分かった。つまり、「は」と「が」の使い分けに関して、明示的学習法が基本と見なされているということである。

次に、現行の日本語教育では、「は」と「が」の使い分けに関して、明示的学習が基本と見なされる理由について検討する。前節の 3.2.1 で示したように、「は」と「が」の使い分けに関して、現行の日本語教育は日本語学の研究成果を応用している。

具体的には、日本語学では、下記の(18)のように、「は」と「が」の機能に関する文法記述がなされている。

(18) (6) a. 主題を表す「ハ」:

太郎ハ学生デス。

b. 対照を表す「ハ」:

雨ハ降ッテイマスガ、雪ハ降ッテイマセン。

(7) a. 総記を表す「ガ」:

太郎ガ学生デス。

(「(今話題になっている人物の中では)太郎だけが学生です。」の意味)

b. 中立叙述を表す「ガ」:

雨ガ降ッテイマス。

オヤ、太郎ガ来マシタ。

(観察できる動作・一時的状態を表す)

c. 目的格を表す「ガ」:

僕ハ花子ガ好キダ。

(久野 1973:27-28)

(18)に示した「は」と「が」の機能に関して、久野(1973)は次のように説明している。「は」の機能に関しては、主題は総称名詞句または照応的な名詞句であり、1つの文に1つしか現れない。また、対照とは、「は」でマークされた名詞句が他の名詞句と対比されたり、あるいは、「は」が用いられる文または節そのものが他の文や節と対比されたりする機能であ

ると述べている。

一方、「が」の機能に関しては、中立叙述の機能について、述部が動作、存在、または一時的な状態を表す場合に、「が」でマークされる名詞句は叙述の解釈を受けると述べている。また、総記とは、「が」を用いることにより先行する名詞句を類型している名詞句の中から特定するという機能であるとしている。そして、目的を表す「が」とは、述部の目的格に立つ名詞句を「が」でマークする場合をいう。

日本語学の研究において、上記のような文法記述がなされているのは、日本語の体系を明らかにするためであると考えられる。しかし、上記の(14)～(16)に示したように、現行の日本語教育においても、この文法記述は簡略化された形での文法規則として学習者に提示され、学習者が文法規則を理解することが重視されている。

以上、現行の日本語教育では、「は」と「が」の使い分けに関して、日本語学の研究成果が学習者に提示される文法規則に応用され、文法規則の理解が重視されていることが明らかになった。つまり、現行の日本語教育では、「は」と「が」の使い分けに関する明示的知識が土台となり、暗示的知識が習得されると見なされている、ということである。

学習者が言語に関して習得する知識と能力の全てを明示的知識(*explicit knowledge*)と暗示的知識(*implicit knowledge*)の2種<sup>18</sup>に分かれるとされている(Bialystok 1978, 1982)。明示的知識とは、学習者が言語の規則について授業や教科書などで身につける、明確に説明することができる知識のことである。一方、暗示的知識とは、母語の文法規則のように学習者が直感で判断できるが、明確に説明することができない知識のことである。

また、Anderson (1982)は言語に限らず、人間の認知的な営みを可能としており、頭の中で蓄積されている全ての知識は、宣言的知識(*declarative knowledge*)と手続き的知識(*procedural knowledge*)の2種から成り立っているとしている。宣言的知識とは、頭で理解し、言葉で説明することができる知識のことであり、例として日本の首都が東京であるという知見が挙げられる。一方、手続き的知識とは、運用において用いられ、自動化された、言葉で説明することができない知識のことであり、例としてピアノの弾き方、自転車の乗り方などが挙げられる。Anderson (1982)は、前者を *knowing that* (ある事柄を知っていること)であるとし、後者を *knowing how* (仕方を知っていること)であるとしている。

---

<sup>18</sup> Bialystok (1978)の *explicit knowledge* は明示的知識のほかに顕在的知識とも訳され、*implicit knowledge* は暗示的知識のほかに潜在的知識とも訳されることがある。本研究において、明示的知識と暗示的知識を用いることにする。

上記の概念に基づいて、日本語教育では、迫田(2002)は、学習者が言語に関して習得する知識を「わかる」知識と「できる」知識の2種に分かれると指摘している。前者は文法規則の理解などのように頭で理解する知識のことであり、明示的知識、宣言的知識に該当する概念である。一方、後者は言語を用いることができる能力のことであり、暗示的知識、手続き的知識に該当する概念である(迫田 2002)。例えば、「わかる」知識の例として、学習者は『走る』は1グループの動詞である」という知見など、言語構造や文法規則を知っていることが挙げられる。一方、「できる」知識の例として、実際の運用において「走る」を正しく活用し用いることができることが挙げられる。本研究において、迫田(2002)に倣い、「わかる」知識と「できる」知識と呼ぶこととする。

そして、迫田(2002)は、羽生(1999)の指摘を踏まえて、一般的に物事の習得は、「分からなくて、できない」状態から、「分かって、できる」状態へと進むとし、その途中の段階として、「分からないけれども、できる」あるいは「分かっているけれども、できない」という状態が存在すると主張している。

さらに、学習者が外国語を習得する際に、「わかる」知識と「できる」知識<sup>19</sup>が果たす役割という観点から、外国語の教授法は3つの立場に分かれるとされている(Ellis 1994)。1つ目は、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には強い関連があり、両方の知識の習得が重要であるとする立場である。2つ目は、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には全く関連がなく、「できる」知識の習得のみが重要であるとする立場である。そして、3つ目は、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には関連があるが、「できる」知識の習得が重要であり、「わかる」知識の習得が「できる」知識の習得を補うものとする立場である。以下では、この3つの立場と現行の日本語教育の位置づけを検討する。

第1に、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には強い関連があるとする立場は、両方の知識には接点(インターフェース)があるとしていることから、強いインターフェースの立場(**strong interface position**)と呼ばれる(Ellis 1994)。この立場では、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされているため、「わかる」知識の習得、つまり文法規則の理解が重視されている。この立場では、学習者が文法規則を明示的に学ぶことにより、「わかる」知識を習得し、練習を通して「わかる」知識を「できる」

---

<sup>19</sup> 本研究では、Bialystok (1978, 1982), Anderson (1982), 迫田(2002)に倣い、学習者が言語使用に関して習得している全ての知識と能力のことを総称し、「知識」と呼んでいる。

知識に変えると考えられている。つまり、明示的学習を前提としている立場である。

また、Long (1991), Long and Robinson (1998)は、このような立場をとる教授法を **Focus on FormS (FonFS)**と呼び、具体例として、文法訳読法やオーディオ・リンガル・メソッドなどを挙げている。この教授法では、Wilkins (1976), ウィルキンス(1984)により提唱された文法シラバスが用いられることが一般的であり、言語項目が積み上げ式に体系的に習得されると見なされている。

第2に、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には関連がないとする立場である。この立場では、「わかる」知識の習得は「できる」知識の習得にはつながらない、つまり両方の知識には接点(インターフェース)がないとすることから、非インターフェースの立場(**non-interface position**)と呼ばれる(Ellis 1994)。この立場では、外国語の習得は母語の習得と同様であるとされている。その結果、この立場をとる教授法では「わかる」知識の習得が不要とされ、「できる」知識の習得のみが重視されている。

この立場は、Krashen (1980, 1985)が提唱した非インターフェース仮説(**non-interface hypothesis**)に基づいているものである<sup>20</sup>。Krashen (1980, 1985)は、伝統的な文法規則の理解を中心とした学習により学ばれる知識と、意味の伝達を中心としたコミュニケーションの活動により習得される知識を完全に切り離し、前者の知識を身につけることを「学習」とし、後者の知識を身につけることを「習得」と呼んだ。つまり、「わかる」知識の習得を「学習」とし、「できる」知識の習得を「習得」と呼び、両者を違うものとして区別した。さらに、従来の文法訳読法などのように、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるとする立場を批判し、2つの知識には全く接点がないと主張した。そして、学習者は母語話者と同じように暗示的にしか言語を習得できないとし、「わかる」知識を学習することは言語習得には不要なものであると指摘した。

この立場に基づいた教授法は、意味伝達を中心とした活動が用いられていることから、**Focus on Meaning (FonM)**と呼ばれている(Long 1991, Long and Robinson 1998)。その例として、ナチュラル・アプローチ(Krashen and Terrell 1983)、コミュニカティブ・アプローチやイメージ教育などが挙げられ、母語の習得と同様に、学習者が文法規則を学ぶことなく、意味伝達を中心とした暗示的学習が用いられている。つまり、暗示的学習

---

<sup>20</sup> Krashen (1980, 1985)が唱えた仮説は、実証されていない点などで後に批判的になるが、言語知識の習得に「わかる」知識と「できる」知識が果たす役割に焦点を当てた点では、重要な研究であると思われる。

を前提としている立場である。

第3に、「わかる」知識と「できる」知識には関連があるが、「できる」知識の習得が重要であり、「わかる」知識の習得が「できる」知識の習得を補うものとする立場である。この立場は、「わかる」知識と「できる」知識には弱い関連がある、つまり弱い接点(インターフェース)があることから、弱いインターフェースの立場と呼ばれる(Ellis 1994, 1997)。この立場では「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされるのではなく、「できる」知識の習得が重視され、「できる」知識の習得の補助的なものとして、「わかる」知識の習得が位置づけられている。また、この立場では、「わかる」知識が明示的に習得されるものではなく、学習者が自分で言語規則に気づくことにより、暗示的に習得されると見なされている。そのため、学習者が明示的に文法規則を学ぶのではなく、言語規則に気づくという暗示的な学習が用いられている。つまり、暗示的学習を前提としている立場である。

Long (1991), Long and Robinson (1998)は、この立場をとる教授法を Focus on Form (FonF)と呼び、例としてタスク中心の教授法(Task Based Language Teaching)を挙げている。タスク中心の教授法では、学習者が意味伝達を中心としたタスクを遂行する中で、必要に応じ、意味伝達から言語形式へと学習者の注意を移行させる学習が用いられている。

また、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が果たす役割という観点から、現行の日本語教育は、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるとする、という明示的学習を前提としている第1の立場をとっているといえる。具体的には、上記で示したように、現行の日本語教育において、文法項目を中心とした文法シラバスに基づいた明示的学習が用いられている。つまり、コミュニカティブ・アプローチなどの影響により、相槌や終助詞などの自然な言語使用の要素が教材で提示されているにも関わらず、文法項目を中心とした文法シラバスに基づいた明示的学習が主流であることは、根本的には変わっていない。しかし、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるとする現行の日本語教育における前提は、研究の結果に基づいたものではない。

一方、学習者が文法規則を理解し、練習において用いるという明示的学習は、易しい規則に関しては短期的に効果的だが、その効果は多くの場合、持続しないことが報告されている(Long 1991, Long and Robinson 1998, 小柳 2002)。それに対し、難しい規則に関しては、過剰般化が起こり、効果が見られないことが報告されている。そのため、学習者にとって習得上の問題となるような文法項目を暗示的学習で習得することが望ましいとされ

ている(Long 1991, Long and Robinson 1998, 小柳 2002)。

第 2 章で示したように、「は」と「が」の使い分けは、学習者が上級になっても誤用が残っており、習得が難しい言語項目の 1 つであるとされている(市川 1989, 石田 1991, Yagi 1992, 井内 1995, 猪崎 1995, 坂本・町田・中窪 1995, 横林 1995, 八木 1996, 坂本 1998 國師 1999, 八木 2000 など)。このことから、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者が「できる」知識の習得に至るために、明示的学習ではなく、暗示的学習がふさわしい可能性があると考えられる。つまり、「は」と「が」の使い分けに関して、明示的学習が「は」と「が」の使い分けの習得の弊害となっている可能性があると考えられる。

以上のことをまとめると、現行の日本語教育は、日本語学における文法の扱われ方を受け継いでいるため、文法項目を中心とした文法シラバスに基づいた明示的学習が多く用いられている。その結果、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解、つまり「わかる」知識の習得が重視され、「わかる」知識の習得が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている。

しかし、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者が「できる」知識の習得に至るために、「わかる」知識を習得する必要があるかどうかは実証的に検証されていない。また、学習者が上級になっても、「は」と「が」の使い分けに誤用が残ることから、「は」と「が」の使い分けに関しては、明示的学習ではなく、暗示的学習がふさわしい可能性があると考えられる。つまり、「は」と「が」の使い分けに関して、明示的学習が「は」と「が」の使い分けの習得の弊害となっている可能性があると考えられる。

以上、3.2.2 では、現行の日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視されていることの問題点について述べた。

### 3.2.3 問題点のまとめ

3.2.3 では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点をまとめる。

以上のことをまとめると、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方を受け継いでいるため、次の 2 点の問題点が考えられる。1. 文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないこと、2. 「わかる」知識の習得が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされていること、という 2 点が「は」と「が」の使い分けの習得の弊害となっている可能性があると考えられる。



3.2.3 では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点をまとめた。

### 3.3 本研究の立場

3.3 では、本研究の立場を示す。

第1に、前節の3.2.1で示したように、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方を受け継いでいるため、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となる可能性があると考えられる。

具体的には、現行の日本語教育では、文脈を伴う「は」と「が」の使い分けが指導されていない。しかし、文脈を伴う「は」と「が」の使い分けが指導されないと、学習者は「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まるものである、という誤った認識を持ち、「は」と「が」の談話的機能を習得することができなくなる恐れがあると考えられる。

本研究は、文脈を伴う「は」と「が」の使い分けが指導されないことは、学習者の必要に応じていない、という立場に立っている。学習者が習得する必要があるのは、単独の文中で決まる「は」と「が」の使い分けだけではなく、文脈の中で決まる「は」と「が」の使い分けであるとする。つまり、学習者が必要なのは、「は」と「が」が果たす談話的機能を理解し、伝えたいことによって、「は」と「が」を使い分けられるようになることであると考えられる。

さらに、現行の日本語教育において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されないことが明らかになった。しかし、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されないと、学習者は「は」と「が」の両方が使用可能な場合がない、という誤った認識を持ち、「は」と「が」の両方が使用可能な場合、どのように使い分けるのかを習得することができなくなる恐れがあると考えられる。

本研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されないことは、学習者の必要に応じていない、という立場に立っている。学習者が習得する必要があるのは、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合における「は」と「が」の使い分けだけではなく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けであるとする。つまり、学習者が必要なのは、「は」と「が」の両方が使用可能な際、「は」を使った場合と、「が」を使った場合の違いを理解し、伝えたいことによって、「は」と「が」を使い分けられるようになることであると考えられる。

第2に、前節の3.2.2で示したように、現行の日本語教育では、文法項目を中心とした文法シラバスに基づいた明示的学習が多く用いられている。その結果、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解、つまり「わかる」知識の習得が重視され、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている。しかしながら、学習者は上級になっても、「は」と「が」の使い分けに誤用が残ることから、「は」と「が」の使い分けに関して、明示的学習が習得の弊害となっている可能性があると考えられる。

本研究は、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者が「できる」知識の習得に至るために、「わかる」知識を習得する必要があると見なすことは、学習者の必要に答えていない、という立場に立っている。学習者が必要なのは、明示的学習ではなく、暗示的学習である可能性があるため、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の関連を調べ、学習者が「できる」知識の習得に至るために、「わかる」知識を習得する必要があるかどうかを明らかにする必要があると考える。

以上のことをまとめると、本研究は、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、学習者の必要に答えていないという立場に立つ。従って、日本語教育では、「は」と「が」の習得を促すために、「は」と「が」をどのように指導すればいいかを明らかにする必要があるとする。

以上、3.3では、本研究の立場を示した。

### 3.4 第3章のまとめ

3.4では、第3章のまとめを示す。

第3章では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方とその問題点を述べ、本研究の立場を示した。

3.1では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方を示した。その扱われ方に関して、1. 文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないこと、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視されていること、という2点を明らかにした。

3.2では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点について述べた。現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方を受け継いでいるため、「は」と「が」の使い分けの習得の弊害とな

っている可能性があると考えられる。具体的には、1. 文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないため、学習者は「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まるものであり、「は」と「が」の両方が使用可能な場合がない、という誤った認識を持つのではないかと考えられる。その結果、学習者は「は」と「が」が果たす談話的機能を習得することができず、「は」と「が」の両方が使用可能な場合、どのように使い分けるのかを習得することができなくなる恐れがあると考えられる。また、2. 「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている。しかし、「できる」知識の習得のために、「わかる」知識の習得が必要なのかどうかは、実証的に検証されていない。さらに、学習者が上級になっても、「は」と「が」の使い分けに誤用が残ることから、明示的学習ではなく、暗示的学習がふさわしい可能性があると考えられる。

3.3 では、本研究の立場を示した。本研究は、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方を受け継いでおり、学習者の必要に答えていない、という立場に立っている。従って、日本語教育では、学習者による「は」と「が」の習得を促すために、「は」と「が」をどのように指導すればいいかを明らかにする必要があるとする。

最後に、3.4 では、第3章のまとめを示した。

## 第4章

### 先行研究における調査方法の問題点

第4章では、先行研究における調査方法の問題点を示し、その問題点を解決するために、本研究で用いる調査方法について述べる。具体的には、4.1で、先行研究における調査方法を概観し、調査方法の問題点を示す。また、4.2では、先行研究における調査方法の問題点を解決するために、本研究で用いる調査方法について述べる。最後に、4.3では、第4章のまとめを示す。

#### 4.1 先行研究における調査方法の問題点

4.1では、先行研究における調査方法を概観し、調査方法の問題点を示す。

第2章で示したように、学習者の習得を調べた「は」と「が」の習得研究においては、調査対象とされた「は」と「が」の範囲と捉え方、対象とされた調査協力者、調査において用いられたタスクが多様であった。本節では、先行研究における調査方法を上記の観点から概観し、それぞれの問題点を示す。

具体的には、4.1.1で先行研究において調査対象とされた「は」と「が」の範囲と捉え方、4.1.2で対象とされた調査協力者、4.1.3で調査において用いられたタスクに関する問題点について述べる。

##### 4.1.1 「は」と「が」の範囲と捉え方に関する問題点

4.1.1では、先行研究において、調査対象とされた「は」と「が」の範囲と捉え方に関する問題点について述べる。

第1に、「は」と「が」の範囲について述べる。その観点から、先行研究は、調査対象とした「は」と「が」の範囲を示したものと、範囲を示さなかったもの、の2種に大きく分けることができる。

まず、範囲を示した研究について述べる(Russell 1985, 柏崎 1988, Yagi 1992, 坂本・町田・中窪 1995, 八木 1996, 富田 1997, 坂本 1998, 國師 1999, 八木 2000, 遠山 2005b)。これらの研究では、調査対象とした「は」と「が」の範囲について、例えば下記の(1)のよ

うに述べられている。

- (1) 多くの研究で用いられている久野(1973)の枠組みを援用し、(省略)分類を行うことにした。

(遠山 2005b:216)

(1)の遠山(2005b)は、多くの研究で用いられている久野(1973)による「は」と「が」の機能の分類を用いると述べている。このことから、遠山(2005b)は、調査対象とした「は」と「が」の範囲を示しており、その範囲を久野(1973)の分類の機能に限定していることが分かる。

同様に、多くの研究は、久野(1973)による「は」と「が」の機能、つまり主題の「は」、対照の「は」、中立叙述の「が」、総記の「が」、目的語の「が」、従属節内の「が」を調査対象としている(Russell 1985, 坂本・町田・中窪 1995, 八木 1996, 富田 1997, 森本 1998, 遠山 2005b)。

一方、その機能の一部しか扱わない研究(柏崎 1988, 森本 1998, 八木 2000)、またはそれ以外の機能を扱っている研究もある(Yagi 1992, 國師 1999)。具体的には、「は」に関していえば、対照の「は」を扱わない研究(柏崎 1988, 八木 2000)や、久野(1973)の分類に含まれていない、数と程度の上限・下限の「は」を扱う研究(國師 1999)がある。そして、「が」に関していえば、目的語の「が」を扱わない研究(柏崎 1988, 森本 1998)、従属節内の「が」を扱わない研究(柏崎 1988, 坂本 1998)や、久野(1973)の分類に含まれていない接続助詞の「が」を扱っている研究(Yagi 1992, 國師 1999)がある。以上から、調査対象とされた「は」と「が」の範囲が、研究により異なることが分かった。

次に、「は」と「が」の範囲を示していない研究について述べる(小森・坂野 1988, 市川 1989, 石田 1991, 長友 1991, 長友 1992, 井内 1995, 猪崎 1995, 横林 1995)。この研究において、「は」と「が」の範囲について、例えば下記の(2)のように述べられている。

- (2) 分析の対象としては、学習初期段階に導入され使用頻度も比較的高い助詞「は」「が」「を」を取り上げた。

(井内 1995:246)

(2)の井内(2005)は、「は」と「が」の範囲を示していない。このことから、この研究において調査対象とされた「は」と「が」の範囲が明らかではないことが分かる。

しかしながら、調査対象とされた「は」と「が」の範囲を示しているか否か、および、その範囲が異なるか否かにも関わらず、多くの研究の結果が1点で共通している。その1点とは、「は」の誤用の中では「が」との混同の誤用が占める割合が最も高く、「が」の誤用の中では「は」との混同の誤用が占める割合が最も高い、ということである(市川 1989, 石田 1991, Yagi 1992, 井内 1995, 猪崎 1995, 坂本・町田・中窪 1995, 横林 1995, 八木 1996, 國師 1999, 八木 2000)。例えば、(3)と(4)のような場合である。

(3) 私は日本語教師です。 (八木 1996:67)

(4) 社長が行くべきだ。 (八木 1996:68)

(3)の文においては、「は」を用いることが正用とされ、「が」を用いることが誤用とされている。一方、(4)の文においては、「が」を用いることが正用とされ、「は」を用いることが誤用とされている。先行研究において、上記の(3)と(4)のように、ガ格で起きている「は」と「が」の混同の誤用は、最も多いことが明らかにされている。その理由として、ガ格において「は」と「が」は、統語的な観点から同一箇所を使用されているため、使い分けの習得が特に困難であると考えられる。

以上、調査対象とした「は」と「が」の範囲を示している研究から、範囲を示していない研究まであり、研究により「は」と「が」の範囲が異なることが分かった。しかし、多くの研究において、学習者にとって習得が特に困難であるのは、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」の使い分けであることが分かった。その結果、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」の使い分けの習得に焦点を当てて、研究することが必要であるといえる。

第2に、先行研究における「は」と「が」の捉え方について述べる。「は」と「が」の捉え方という観点から、多くの研究が次の1点で共通している。その1点とは、「は」と「が」の混同の誤用が「は」か「が」のいずれか一方のみの誤用と見なされている、ということである(Russell 1985, 小森・坂野 1988, 市川 1989, 柏崎 1988, 石田 1991, 井内 1995, 猪崎 1995, 坂本・町田・中窪 1995, 横林 1995, 富田 1997, 坂本 1998, 國師 1999, 遠山 2005b)。つまり、多くの研究では、一方の助詞を使うべきところに、学習者が他方

の助詞を使った場合、その誤用が「は」か「が」のいずれか一方のみの誤用と見なされている、ということである。

例えば、多くの先行研究において、下記の(5)のように、学習者が「は」を使うべきとされるところに、「が」を使った場合、その誤用は「は」の誤用として分類されている。

(5) サラミヤさん ( ) 漢字の辞書を貸してくれました。 (國師1999:43)

國師(1999)では、(5)の文の括弧において、「は」を使用することが正用とされ、「が」を使用することは、「は」の誤用として分類されている。

一方、下記の(6)のように、「が」を使うべきとされるところに、学習者が「は」を使った場合、その誤用は「が」の誤用として分類されている。

(6) 何 ( ) 2階 ( ) ありますか。 (國師1999:43)

國師(1999)では、(6)に示した文の最初の括弧において、「が」を使用することが正用とされ、「は」を使用することは、「が」の誤用として分類されている。

以上、多くの研究において、一方の助詞を使用すべきところに、学習者が他方の助詞を使用した場合、その誤用が「は」か「が」のいずれか一方のみの誤用と見なされていることが分かった。

しかしながら、「は」を使うべきところに学習者が「が」を使ってしまった場合は、「は」の誤用であると同時に、「が」の誤用でもあると考えられる。また、「が」を使うべきところに学習者が「は」を使ってしまった場合は、「は」の誤用であると同時に、「が」の誤用でもあるといえる。つまり、学習者が習得していないのは、「は」か「が」のいずれか一方のみではなく、「は」と「が」の両方であると考えられる。

多くの先行研究と異なり、Yagi (1992)、八木(1996)、八木(2000)では、一方の助詞を使用すべきところに、学習者が他方の助詞を使用した場合、その誤用が「は」と「が」の両方の誤用と見なされている。

また、野田(2001b)は、言語項目を習得するということは、2つ以上の言語形式の互いの対立を習得することであると指摘している。すなわち、ガ格をマークする「は」と「が」の習得とは、主題化されたガ格の名詞句には「は」をつけ、主題化されていないガ格の名

詞句には「が」をつけることの習得であると指摘している。

このことから、「は」と「が」の混同の誤用は、「は」と「が」の対立が習得されていないことを表しており、「は」か「が」のいずれか一方のみの誤用ではなく、「は」と「が」の両方の誤用であると見なすべきであることが分かる。そのため、ガ格をマークする「は」と「が」をともにガ格標識として、1つのカテゴリーと捉え、その誤用をガ格標識の誤用として、1つと捉えるべきであることが明らかになった。

以上の結果をまとめると、先行研究で調査対象とされた「は」と「が」の範囲と捉え方に関して、統語的な観点から同一箇所に使用できるガ格をマークする「は」と「が」の使い分けの習得に焦点を当てて、「は」と「が」をともにガ格標識として、1つのカテゴリーと捉え、その誤用を「は」と「が」の両方の誤用であると見なし、研究することが必要であるということが明らかになった。

以上、4.1.1 では、先行研究において、調査対象とされた「は」と「が」の範囲と捉え方に関する問題点について述べた。

#### 4.1.2 調査協力者に関する問題点

4.1.2 では、先行研究では、対象とされた調査協力者に関する問題点について述べる。

第2章で示したように、先行研究において、多様な母語と日本語のレベルを持つ調査協力者を対象に、「は」と「が」の習得が研究されてきた。本節では、調査協力者の母語と日本語のレベルを順に、先行研究の問題点について述べる。

第1に、調査協力者の母語について述べる。調査協力者の母語という観点から、先行研究は、2種に分けることができる。具体的には、調査協力者の母語が「は」と「が」の習得に与える影響を調査対象としている研究と、調査対象としていない研究、の2種である。

まず、調査協力者の母語が「は」と「が」の習得に与える影響を調査対象としている研究について述べる(長友 1991, 坂本 1998)。これらの研究は、母語別に調査協力者をグループに分けた後、それぞれのグループ間の習得の相違を調べ、「は」と「が」の習得に母語が与える影響を考察している。

具体的には、長友(1991)は、83名の学習者を対象に空所補充の調査を行い、特に多かった韓国語母語話者29名と中国語母語話者32名に焦点を当てて、分析している。その結果、ベースラインデータとして用いた母語話者の回答と韓国語母語話者の回答との相関の高さが目立ち、0.81にも及んでいることを明らかにした。その一方、ベースラインデータの



母語話者の回答と中国語母語話者の回答との相関は、0.43 と低かった。この結果は、類型論的に日本語に近い韓国語を母語とする者には母語の正の転移が働き、類型論的に遠い中国語を母語とする者には母語の正の転移が働かず、「は」と「が」の習得がそれほど進んでいない結果となったと述べている。つまり、長友(1991)は、学習者の母語と日本語の類型論的な類似により、「は」と「が」の習得に相違が見られることを明らかにした。

その一方、坂本(1998)は、母語別に3つのグループに分けられている調査協力者35名を対象に、文法性判断のタスクを実施している。そのグループは、1. 英語、2. 中国語、3. その他の言語(ベトナム語、ドイツ語、ネパール語、タイ語、ポーランド語、マレー語)の3つである。調査の結果、母語別の正判断率に関しては、英語話者は他の2つのグループよりやや低かったが、母語に関わらず、文法性に関する正誤判断の程度が似ていることを明らかにした。また、学習者は母語と関係なく、同じような箇所でも誤修正しており、誤修正の内容も似ていることを報告している。

しかしながら、坂本(1998)で対象とされた調査協力者は3つのグループに分けられているが、3つのグループとも、類型論的に日本語に遠い言語である。つまり、坂本(1998)は、類型論的に日本語に近い言語を母語としている調査協力者を対象としていないため、学習者の母語により相違が見られない結果となった可能性があると考ええる。

一方、調査協力者の母語が「は」と「が」の習得に与える影響を調査対象としていない研究は、2種に分けられる。1つは、母語が同じ調査協力者を対象とした研究である(Russell 1985, 石田 1991, 猪崎 1995, 森本 1998, 遠山 2005b)。これらの研究はそれぞれ、英語母語話者(Russell 1985, 森本 1998)、フランス語母語話者(石田 1991)、中国語母語話者(猪崎 1995)、フィリピン語母語話者(遠山 2005b)を対象としている。これらの研究において、調査協力者の母語が「は」と「が」の習得に与える影響を排除するため、母語が同じ調査協力者を対象としていると考えられる。

また、もう1つは、母語の異なる調査協力者を対象としているが、母語が「は」と「が」の習得に与える影響を調査対象としていない研究である(柏崎 1988, 小森・坂野 1988, 市川 1989, Yagi 1992, 井内 1995, 坂本・町田・中窪 1995, 横林 1995, 八木 1996, 富田 1997, 國師 1999, 八木 2000)。

以上、調査協力者が学習者の場合、母語が「は」と「が」の習得に影響を与える可能性があることが示唆された。その結果、調査協力者の母語が「は」と「が」の習得に与える影響に焦点を当てて、研究することが必要であると考えられる。

第2に、「は」と「が」の習得に関する先行研究において、対象とされた調査協力者の日本語のレベルについて述べる。調査協力者の日本語のレベルという観点から、先行研究は、2種に大きく分けることができる。つまり、日本語のレベルが「は」と「が」の習得に与える影響を調査対象としている研究と、調査対象としていない研究、の2種である。

まず、調査協力者の日本語のレベルが「は」と「が」の習得に与える影響を調査対象としている研究について述べる(小森・坂野 1988, 石田 1991, 猪崎 1995, 横林 1995, 富田 1997, 八木 2000)。この研究は、調査協力者を日本語のレベル別にグループに分けた後、それぞれのグループ間の習得の相違を調べ、「は」と「が」の習得に日本語のレベルが与える影響を考察している。

石田(1991)は、フランスの大学で学ぶ1年生の学習者と3年生の学習者を対象に、発話のタスクを実施した結果、日本語のレベルが「は」と「が」の習得に影響を与えることを明らかにした。また、横林(1995)は、日本国内の大学で日本語を学ぶ中級学習者と上級学習者を対象に発話のタスクを行った結果、同じように日本語のレベルが「は」と「が」の習得に影響を与えることを明らかにした。そして、猪崎(1995)は、同一の調査協力者を対象に、縦断的研究を行った結果、500時間の学習が終わった時点と700時間の学習が終わった時点では、「は」と「が」の習得に差が見られることを報告した。さらに、富田(1997)は、日本語学習時間がおおよそ275時間、400時間、500時間である3つのグループに分かれる調査協力者を対象に、空所補充のタスクを行った結果、日本語のレベルが「は」と「が」の習得に影響を与えることを報告している。

最後に、八木(2000)は、日本滞在11ヶ月で100時間の学習を終えた者と、日本滞在16ヶ月で150時間の学習を終えた者を対象に、作文のタスクを実施した結果、学習時間の50時間の差では「は」と「が」の使用に差が見られないことを明らかにした。この結果は、調査協力者の日本語のレベルの差が小さいことに因ると考えられる。

その一方、調査協力者の日本語のレベルが「は」と「が」の習得に与える影響を調査対象としていない研究は、2種に分けられる。1つは、日本語のレベルが同じ調査協力者を対象とした研究である(Russell 1985, 小森・坂野 1988, 長友 1991, Yagi 1992, 井内 1995, 坂本・町田・中窪 1995, 八木 1996, 坂本 1998, 森本 1998, 國師 1999, 遠山 2005b)。具体的には、これらの研究において、対象とされた日本語のレベルは、初級(小森・坂野 1988, 井内 1995, 八木 1996, 森本 1998, 國師 1999), 中級(Russell 1985, 坂本 1998), 上級(長友 1991, 坂本・町田・中窪 1995, 遠山 2005b)である。これらの研究において、

調査協力者の日本語のレベルが「は」と「が」の習得に与える影響を排除するため、同じ日本語のレベルの調査協力者を対象としていると考えられる。

また、もう1つの研究は、日本語のレベルの異なる調査協力者を対象としているが、日本語のレベルが「は」と「が」の習得に与える影響を調査対象としていない研究である(柏崎 1988, 市川 1989)。

以上の結果をまとめると、先行研究を概観した結果、調査協力者の母語と日本語のレベルが「は」と「が」の習得に影響を与える可能性があることが明らかになった。そのため、調査協力者の母語と日本語のレベルが与える影響に焦点を当てて、研究することが必要であるということが明らかになった。

以上、4.1.2 では、先行研究において、対象とされた調査協力者に関する問題点について述べた。

#### 4.1.3 タスクに関する問題点

4.1.3 では、先行研究において、用いられたタスクに関する問題点について述べる。

先行研究において、用いられたタスクに関する問題点は、3つ報告されている。本節では、順にその問題点について述べる。

第1に、1つ目の問題点は、用いられたタスクにおいて使用できる「は」と「が」の制限である。具体的には、先行研究において、「は」と「が」の使用には母語話者間に相違が見られることが報告されている(永野 1965, Russell 1985, 柏崎 1988, 長友 1991, 長友 1992, 富田 1997, 坂本 1998, 遠山 2005b)。つまり、同一の言語環境において、ある母語話者が「は」を用いた箇所に、異なる母語話者が「が」を用い、使用された助詞には母語話者間に相違が見られたということである。

具体的には、永野(1965)は、空所補充のタスクを用い、母語話者の「は」と「が」の使用を調べた結果、「は」と「が」の使用には母語話者間に相違が見られることを指摘している。同様に、長友(1992)は、空所補充のタスクを用い、母語話者の「は」と「が」の使用を調べた結果、「は」と「が」の使用には母語話者間に系統的で規則性を持った揺れが存在することを明らかにした。また、Russell (1985), 柏崎(1988), 富田(1997), 坂本(1998)は、「は」と「が」の使用には母語話者間に相違が見られるため、母語話者の回答をベースラインデータとして用い、回答が一致した箇所のみを調査対象としていることを報告している。さらに、遠山(2005b)は、「は」と「が」の正誤判断が2名の母語話者間で一致し

なかったことを報告している。つまり、上記の研究において、「は」と「が」の使用には母語話者間に相違が見られることが報告されている。

しかしながら、永野(1965)、長友(1992)以外の研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていない。具体的には、「は」と「が」の両方が使用可能な文は、最初から調査に組み込まれなかったこと(柏崎 1988, 富田 1997, 坂本 1998)、または分析の際に調査から外されたこと(Russell 1985)、あるいは、便宜上、研究者が「は」か「が」のいずれか一方の使用を正用と決めたこと(遠山 2005b)が報告されている。

従って、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能な場合には、「は」と「が」がどのように使い分けられているかは未だ十分に明らかにされていないと考える。言い換えれば、「は」と「が」の両方が使用可能である際、「は」を用いた場合と「が」を用いた場合では、何が異なるかは未だ十分に明らかにされていない、ということである。また、学習者は「は」と「が」の両方が使用可能な場合があること、および、その場合の「は」と「が」の使い分けをどのように習得しているかが十分には研究されていないことが分かった。

以上、「は」と「が」の使用には母語話者間に相違が見られることが報告されているものの、多くの先行研究において、その相違は調査対象とされていなかったことが明らかになった。その結果、「は」と「が」の使用に見られる母語話者間の相違の実態と学習者によるその相違の習得に焦点を当てて、研究することが必要であると考えられる。

第2に、2つ目の問題点は、先行研究では、調査協力者が「は」と「が」をどのように認識し捉えているかを調べる必要があることが指摘されている(坂本 1996, 富田 1997, 森本 1998, 八木 2000)ものの、調べていないことである。

具体的には、坂本(1996)は、文法性判断のタスクを用い、「は」と「が」の習得を調べた結果、調査協力者は文法性を判断する際に、なぜそのように判断したかをフォローアップインタビューで確かめ、より総合的に判断することが必要であると述べている。

また、富田(1997)は、「は」か「が」のいずれか一方を記入する空所補充のタスクを用いた。そして、調査協力者が助詞を選択した理由は、研究者の想定したものと大きく異なることをフォローアップインタビューから分かったことを報告している。そのため、調査協力者がどのようなプロセスを経て、「は」と「が」を選択するかを考察する必要があると指摘している。

次に、森本(1998)は、作文のタスクを用い、「は」と「が」の習得を調べた結果、主題

の「は」が圧倒的に多く使用されたこと、および、その正用率が高いことを報告している。しかし、一見正しく見える運用も、正確な知識にもとづいているとは言い切れないと指摘している。つまり、森本(1998)は、学習者による「は」の正用は、主題化されたガ格の名詞句には「は」をつけ、主題化されていないガ格の名詞句には「が」をつけることが正確に習得されていることを意味しているとは限らないと主張している。

そして、八木(2000)は、作文のタスクを用い、「は」と「が」の習得を調べた結果、フォローアップインタビューから、「わかる」知識として学習者は、『「は」は主語であり主題であり文成分を表す』(八木 2000:99)と認識している一方、「が」は目的語を表したり、定型表現に用いられたりするものとして捉えていることが分かった。特に、「が」が主題ではないガ格をマークすると認識している学習者が1名もいなかったと指摘している。

つまり、以上の研究は、学習者が用いる「は」と「が」の正誤を表層レベルのプロダクトではなく、プロセスとして見るのが重要であると指摘している。「は」と「が」の正誤を表層レベルのプロダクトとして見るだけでは、その使用が正しい知識に基づいているかが十分に明らかにされない。従って、表層レベルに表れる正誤のみならず、学習者がなぜ「は」と「が」を用いたのか、用いた助詞にたどり着いたプロセスを明らかにすることが必要であると考えられる。それによって、「は」と「が」の使い分けの困難点、および、学習者が必要としている支援がより明らかにされると思われる。

以上、先行研究では、調査協力者は「は」と「が」をどのように認識し捉えているかについて調査する必要があることが指摘された。そのため、調査協力者は「は」と「が」をどのように認識し捉えているかに焦点を当てて、研究することが必要であると考えられる。

第3に、3つ目の問題点とは、日本語ではガ格が無助詞で使用されること、および、ガ格の名詞句自体が主題の場合、省略されることである。

具体的には、話し言葉の日本語では、ガ格において、「は」と「が」のほかに無助詞が使用される傾向があることが指摘されている(尾上 1987, 長谷川 1993, 丸山 1995, 加藤 1997, 菊池 2006 など)。これらの研究では、助詞の有無により文の意味が変わらない場合と、変わる場合があることが報告されている。つまり、「は」を使用した際の文の意味と、無助詞を使用した際の文の意味とが同じである場合と、異なる場合がある、ということである。また、「が」を使用した際の文の意味と、無助詞を使用した際の文の意味とが同じである場合と、異なる場合がある、ということである。

例えば、長谷川(1993)は、助詞の有無で文の意味が変わらないのは、述語と名詞句が隣

接し意味的な結びつきが明らかな場合であると指摘している。一方、助詞の有無で文の意味が変わるのは、聞き手の注意を喚起しようとして合図を送るために、および、「は」の対比の意味合いや「が」の排他的意味合いを避けて中立的にするために、無助詞が使用される場合であるとしている。

従って、本調査では口頭のタスクを用いた場合、ガ格が無助詞で使用されることが予測される。しかし、学習者の場合、無助詞が使用された際、それは日本語の傾向に合った使用なのか、「は」と「が」の回避によるものなのかは判断しかねる。

さらに、日本語は、主題の場合に、ガ格の名詞句が省略される傾向がある言語であると指摘されている(三上 1960, 久野 1978, 畠 1980, 寺倉 1986, 砂川 1990, 熊谷 1997 など)。

例えば、三上(1960)は、「は」がピリオドを越えて、次の文まで提題の役割を果たすと指摘している。また、久野(1978)は、三上(1960)の指摘を踏まえ、機能主義という観点から、主題の省略現象を談話法規則として明示的に整理している。そして、同一の主題が、1つの文から次の文へと引き継がれる際、第2文以降では主題を省略することができると指摘している。

従って、本調査では口頭のタスクを用いた場合、主題のガ格の名詞句が省略されることが予測される。しかし、学習者の場合、主題のガ格の名詞句が省略された際、それは日本語の傾向に合った省略なのか、「は」と「が」の回避による省略なのかは判断しかねる。

以上、先行研究では、話し言葉の日本語では、ガ格が無助詞で使用されること、および、主題のガ格の名詞句は省略される傾向があることが指摘された。そのため、本調査では、「は」と「が」の使用を確保するために、口頭のタスクとして、ガ格における無助詞の使用、および、ガ格の名詞句の省略が少ないタスクを用いる必要があると考えられる。

以上の結果をまとめると、先行研究において、「は」と「が」の使用には母語話者間どのような相違が見られ、学習者がその相違をどのように習得しているか、および、調査協力者が「は」と「が」をどのように認識し捉えているかについて調査する必要があることが明らかになった。さらに、話し言葉の日本語ではガ格が無助詞で使用されること、および、主題のガ格の名詞句は省略される傾向があるため、本調査で口頭のタスクを用いる際、「は」と「が」の使用数を確保できるように、タスクを工夫する必要がある、ということが明らかになった。

従って、「は」と「が」の使用に見られる母語話者間の相違の実態、および、学習者によるその相違の習得に焦点を当てて、研究することが必要であることが明らかになった。

また、調査協力者は「は」と「が」をどのように認識し捉えているかに焦点を当てて、研究することが必要であることが分かった。さらに、本調査では、口頭のタスクにおいて、「は」と「が」の使用を確保するために、タスクを工夫する必要があることが分かった。

以上、4.1.3 では、先行研究で用いられたタスクに関する問題点について述べた。

## 4.2 本研究において用いる調査方法

4.2 では、先行研究における調査方法の問題点を解決するために、本研究において用いる調査方法について述べる。

前節の 4.1.1～4.1.3 では、先行研究における調査方法を 3 つの観点から概観し、調査方法の問題点を示した。本節では、同様の 3 つの観点から、先行研究における調査方法の問題点を解決するために、本研究において用いる調査方法について述べる。

具体的には、4.2.1 で調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方、4.2.2 で対象とする調査協力者、4.2.3 で用いるタスクについて述べる。

### 4.2.1 調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方

4.2.1 では、先行研究の問題点を解決するために、本研究において調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方について述べる。

第 1 に、調査対象とする「は」と「が」について述べる。前節の 4.1.1 で示したように、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに焦点を当てて、研究することが必要であることが分かった。

具体的には、学習者にとって習得することが特に困難であるのは、下記の(7)と(8)のような場合である。

(7) 私はは学生です。 (作例)

(8) 私が学生です。 (作例)

(7)と(8)の文は、下線が付してある「は」と「が」の部分以外は、同一である。つまり、「は」と「が」は、統語的な観点から同一箇所を使用されているということである。先行研究において、このように、「は」と「が」は統語的な観点から同一箇所を使用されてい

る、ガ格の名詞句をマークしている場合、混同の誤用が目立ち、習得が進んでいないことが明らかにされている。

一方、下記の(9)と(10)のように、統語的な観点から同一箇所を使用されていない「は」と「が」の使い分けの習得は困難ではないと考えられる。

(9) 昨日は、中村さんと映画を見に行った。 (作例)

(10) 横浜にはよく行くが、千葉にはあまり行かない。 (作例)

(9)と(10)の文において、下線が付してある「は」と「が」の部分以外は、同一ではない。具体的には、(9)の「は」は、ガ格の名詞句をマークしておらず、(10)の「が」は、格助詞ではなく、接続助詞の「が」である。このように、「は」と「が」は統語的な観点から同一箇所を使用しておらず、ガ格の名詞句をマークしていない場合、誤用が少なく、習得が進んでいると考えられる。さらに、統語的な観点からガ格の名詞句を「は」と「が」のほかに「も」、「さえ」などの副助詞および無助詞でマークすることができるが、これらの助詞と「は」と「が」の使い分けに誤用が目立つことは報告されていない。

従って、本研究では、調査対象とする「は」と「が」は、統語的な観点から同一箇所を使用できる、ガ格の名詞句をマークしているものであることが示された。つまり、調査対象とする「は」と「が」は、主題化されたガ格の名詞句をマークする「は」、および、主題化されていないガ格の名詞句をマークする「が」である、ということである。一方、ガ格以外の名詞句をマークする「は」、および、接続助詞の「が」は、統語的な観点から「は」と「が」の両方が使用できないため、調査対象とする必要がないと考えられる。また、ガ格をマークする「は」と「が」と、副助詞および無助詞との使い分けに誤用が目立つことは報告されていないため、調査対象とする必要がないと考えられる。

以上、先行研究の問題点を解決するために、本研究において調査対象とする「は」と「が」の範囲は、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」であることを示した。

第2に、「は」と「が」の捉え方について述べる。前節の4.1.1で示したように、ガ格をマークする「は」と「が」をともにガ格標識として、1つのカテゴリーと捉え、「は」と「が」の誤用は「は」と「が」の両方の誤用と見なし、研究することが必要であるということが分かった。



それと異なり、多くの先行研究において、「は」と「が」の混同の誤用は「は」か「が」のいずれか一方の誤用のみと見なされていた。しかし、一方の助詞を使うべきところに、学習者が他方の助詞を使ってしまった場合は、習得されていないのは、主題化されたガ格の名詞句には「は」をつけ、主題化されていないガ格の名詞句には「が」をつけるということであることが示された(野田 2001b)。

従って、先行研究と異なり、本研究において、ガ格をマークする「は」と「が」をともにガ格標識として、1つのカテゴリーと捉え、「は」と「が」の誤用は「は」か「が」のいずれか一方のみの誤用ではなく、「は」と「が」の両方の誤用と見なすべきであると考えられる。

以上の結果をまとめると、先行研究における問題点を解決するために、本研究において調査対象とする「は」と「が」の範囲は、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」であり、「は」と「が」をガ格標識として、1つのカテゴリーと捉え、「は」と「が」の誤用を「は」と「が」の両方の誤用と見なすことを示した。

以上、4.2.1 では、先行研究の問題点を解決するために、本研究において調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方について述べた。

#### 4.2.2 対象とする調査協力者

4.2.2 では、先行研究の問題点を解決するために、本研究において調査対象とする調査協力者について述べる。

第1に、本研究において調査対象とする調査協力者の母語について述べる。前節の4.1.2で示したように、先行研究では、調査協力者の母語が「は」と「が」の習得に影響を与える可能性があることが報告されている。

しかしながら、調査協力者の母語が与える影響を調査対象としている研究は少なく、長友(1991)、坂本(1998)のみである。これらの研究において、調査協力者の母語と日本語の類型論的な類似は、「は」と「が」の習得に影響を与える可能性があることが示された。つまり、主題化されたガ格の名詞句(主題)をマークする「は」と主題化されていないガ格の名詞句(主語)をマークする「が」の役割と、調査協力者の母語における主題と主語の役割の類似は、「は」と「が」の習得に影響を与える可能性がある、ということである。

Li and Thompson (1976)、角田(1991)、野田(1996)は、主題と主語が果たす統語的な役割によって世界の言語が異なると指摘している。具体的には、Li and Thompson (1976)

は、主題と主語の卓越によって世界の言語が4つのカテゴリーに分類されると主張している。そのカテゴリーは、(11)の通りである。

(11) 主題と主語の卓越別に、言語が分類されるカテゴリーとそれに属す言語の例

1. Languages that are both subject-prominent and topic-prominent (主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語)：日本語，韓国語<sup>21</sup>
2. Topic-prominent languages (主題卓越型の言語)：中国語
3. Subject-prominent languages (主語卓越型の言語)：印欧言語
4. Languages that are neither subject-prominent nor topic-prominent (主語卓越型と主題卓越型のいずれもない言語)：タガログ語

(Li and Thompson 1976:457-489)

(11)に示した分類では、1.「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」は、主語・述語という文法関係、および、主題・コメントという文法関係の両方が明示的に区別され、両方が重要な役割を果たす言語である。また、2.「主題卓越型の言語」は、主題・コメントという文法関係のみが構文において重要な役割を果たす言語であるのに対し、3.「主語卓越型の言語」は、主語・述語という文法関係のみが重要な役割を果たす言語である。そして、4.「主語卓越型と主題卓越型のいずれもない言語」は、主語と主題がどの文においても区別できないほど融合されている言語である。

また、角田(1991)は言語を主語の強さで並べると、印欧言語は主語が重要な役割を果たしており、強であるのに対し、日本語は中間、つまり強くも弱くもなく、中国語は主語が弱い言語であるとしている<sup>22</sup>。

そして、野田(1996)は言語が主題を表す文法的な標識を持つか否かによって、世界の言語は2つに分類できると述べている。1つは日本語や韓国語のように「は」や「un」, 「nun」を使って、形態論的に主題をマークする「主題明示型の言語」であり、もう1つは印欧言語や中国語のように語順や音声の方法以外に主題を表す方式がない「主題暗示型の言語」である。

---

<sup>21</sup> 類型論の分野では「韓国語」を「朝鮮語」と呼ばれるが、本研究では日本語教育の分野で頻繁に用いられる「韓国語」を用いることにする。

<sup>22</sup> 角田(1991)は韓国語について言及していない。

また、文のどの成分が主題になり得るかという観点から見れば、印欧言語では、主題となる成分には強い制限があるのに対し、日本語では制限がほとんどなく、中国語はその中間であると述べている。具体的にいえば、印欧言語<sup>23</sup>では、格成分や節以外のものは主題になれないのに対し、中国語や日本語では格成分の連体修飾節も主題になることができる。さらに、日本語では、述語名詞の連体修飾部も主題となり得るのである。

従って、本研究では、Li and Thompson (1976)、角田(1991)、野田(1996)の分類を踏まえ、主題と主語の卓越の観点から、日本語と同じカテゴリーに分類される言語、および、異なるカテゴリーに分類される言語を母語とする調査協力者を対象に調査を行うべきであることが明らかになった。

以上、先行研究における調査方法の問題点を解決するために、本研究で対象とする調査協力者は、日本語と同じカテゴリーに分類される言語、および、異なるカテゴリーに分類される言語を母語とする調査協力者であることを示した。

第2に、先行研究の問題点を解決するために、本研究では調査対象とする調査協力者の日本語のレベルについて述べる。前節の4.1.2で示したように、先行研究では、調査協力者の日本語のレベルが「は」と「が」の習得に影響を与える可能性がある、ということが報告されている。

具体的には、調査協力者の日本語のレベルの差が小さい場合は「は」と「が」の習得に差が見られず(八木 2000)、日本語のレベルの差が大きい場合は「は」と「が」の習得に差が見られる(小森・坂野 1988, 石田 1991, 猪崎 1995, 横林 1995, 富田 1997)ことが分かった。つまり、日本語のレベルの差を考慮する必要があることが示された。

従って、本研究では、日本語のレベルが異なる調査協力者を対象に調査を行うべきであることが分かった。

以上の結果をまとめると、先行研究の問題点を解決するために、本研究で対象とする調査協力者は、日本語と同じカテゴリーに分類される言語、および、異なるカテゴリーに分類される言語を母語とする調査協力者、また、日本語のレベルが異なる調査協力者であるということを示した。

以上、4.2.2では、先行研究の問題点を解決するために、本研究において調査対象とする調査協力者について述べた。

---

<sup>23</sup> 野田(1996)は、スペイン語を具体例として取り上げている。

### 4.2.3 用いるタスク

4.2.3 では、先行研究の問題点を解決するために、本研究において用いるタスクについて述べる。前節の 4.1.3 では、先行研究の問題点は 3 つであることを示した。1 つは、タスクにおいて使用可能な「は」と「が」の制限に関する問題点であり、もう 1 つは、「は」と「が」の習得をプロセスと見なす必要があることに関する問題点である。3 つ目は、話し言葉の日本語ではガ格が無助詞で使用されること、および、ガ格の名詞句が主題の場合に省略されることに関する問題点である。

第 1 に、タスクにおいて使用可能な「は」と「が」の制限について述べる。前節の 4.1.3 で示したように、先行研究において、「は」と「が」の使用には母語話者間に相違が見られることが報告されている。しかしながら、先行研究は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを認めてはいるものの、調査対象とはしていないことが明らかになった。つまり、同一箇所に両方の助詞が使用可能な場合には、「は」と「が」がどのように使い分けられているかを調査対象とし、研究する必要があることが分かった。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能である際、「は」を用いた場合と「が」を用いた場合では、どのように異なるかは未だ十分に明らかにされていない。また、学習者は「は」と「が」の両方が使用可能な場合があること、および、その場合の「は」と「が」の使い分けをどのように習得しているかが十分には研究されていないことが明らかになった。そのため、「は」と「が」の使用に見られる母語話者間の相違の実態、および、学習者によるその相違の習得に焦点を当てて、研究することが必要であることが分かった。

従って、本研究で用いるタスクは、「は」と「が」の選択を 1 つに制限したタスクではなく、「は」と「が」の両方が使用可能なタスクにすべきであることが明らかになった。「は」と「が」の選択を 1 つに制限しないタスクを用いれば、調査協力者が同一箇所に 2 つ以上の助詞を使用可能と判断した場合、その事実が調査結果に反映されるためである。

第 2 に、「は」と「が」の習得をプロセスと見なす必要があることについて述べる。前節の 4.1.3 で示したように、先行研究において、調査協力者が「は」と「が」をどのように認識し捉えているかについて調査が不十分であることが指摘されていた。このことから、調査協力者が用いる「は」と「が」の正誤を表層レベルのプロダクトではなく、プロセスとして見る重要性であると指摘されている。つまり、表層レベルに表れる正誤のみならず、学習者がなぜ「は」と「が」を用いたのか、用いた助詞にたどり着いたプロセスを明らかにすることが必要である、ということである。

従って、本研究で用いるタスクは、調査協力者が「は」と「が」をどのように使用しているかを調べるタスクだけではなく、調査協力者が「は」と「が」をどのように認識し、捉えているかを明らかにすることを目的とするタスクにすべきであると考えられる。

第3に、話し言葉の日本語における無助詞の使用とガ格の名詞句の省略について述べる。前節の4.1.3で示したように、話し言葉の日本語では、ガ格において「は」と「が」のほかに、無助詞が使用される傾向があることが報告されている。そして、ガ格の名詞句が主題の場合に省略される傾向があることが指摘されている。

従って、「は」と「が」の使用を確保するために、本研究で用いる口頭のタスクは、ガ格における無助詞の使用、および、ガ格の名詞句の省略が少ないタスクにする必要があると考えられる。

以上の結果をまとめると、先行研究の問題点を解決するために、本研究で用いるタスクは、調査協力者が同一箇所に「は」と「が」の両方を使用できるタスクで、「は」と「が」をどのように認識し捉えているかを明らかにすることを目的とするタスクとすることを示した。さらに、話し言葉の日本語でのガ格における無助詞の使用、および、ガ格の名詞句が省略される傾向を考慮し、「は」と「が」の使用数を確保するため、本研究で用いる口頭のタスクは、無助詞の使用、および、省略が少ないタスクにする必要があるということを示した。

以上、4.2.3では、先行研究の問題点を解決するために、本研究において用いるタスクについて述べた。

### 4.3 第4章のまとめ

4.3では、第4章のまとめを示す。

第4章では、先行研究における調査方法の問題点を示し、その問題点を解決するために、本研究で用いる調査方法について述べた。

4.1では、先行研究における調査方法を概観し、3つの問題点を示した。

第1に、先行研究において、調査対象とされた「は」と「が」の範囲に関して、統語的な観点から同一箇所に使用できるガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに焦点を当てて、研究することが必要であるということが分かった。また、先行研究において、調査対象とされた「は」と「が」の捉え方に関して、「は」と「が」をともにガ格標識として、

1つのカテゴリーと捉え、「は」と「が」の誤用を「は」と「が」の両方の誤用であると見なし、研究することが必要であるということが明らかになった。

第2に、先行研究において対象とされた調査協力者に関して、調査協力者の母語と日本語のレベルが習得に与える影響に焦点を当てて、研究することが必要であるということが明らかになった。

第3に、先行研究では、用いられたタスクに関して、「は」と「が」の使用に見られる母語話者間の相違の実態と学習者によるその相違の習得に焦点を当てて、研究することが必要であるということが分かった。また、調査協力者は「は」と「が」をどのように認識し捉えているかに焦点を当てて、研究することが必要であるということが分かった。さらに、話し言葉の日本語ではガ格が無助詞で使用されること、および、ガ格の名詞句は省略される傾向があるため、本調査で口頭のタスクを用いた場合、「は」と「が」の使用を確保するために、タスクを工夫する必要がある、ということが示唆された。

4.2では、先行研究における調査方法の問題点を解決するために、本研究において用いる調査方法について3点述べた。

第1に、本研究で調査対象とする「は」と「が」の範囲は、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」である。そして、本研究で調査対象とする「は」と「が」の捉え方は、「は」と「が」をガ格標識として、1つのカテゴリーと捉え、「は」と「が」の誤用を「は」と「が」の両方の誤用と見なす。

第2に、調査協力者の母語が「は」と「が」の使い分けの習得に与える影響を明らかにするために、本研究で対象とする調査協力者は、主題と主語が果たす統語的な役割の観点から、日本語と同じカテゴリーに分類される言語、および、異なるカテゴリーに分類される言語の母語話者にする。また、調査協力者の日本語のレベルが「は」と「が」の使い分けの習得に与える影響を明らかにするために、本研究で対象とする調査協力者は、日本語のレベルが異なる者にする。

第3に、先行研究の問題点を解決するために、本研究で用いるタスクは、調査協力者が同一箇所に「は」と「が」の両方を使用できるタスクで、「は」と「が」をどのように認識し捉えているかを明らかにすることを目的とするタスクとする。さらに、話し言葉の日本語ではガ格における無助詞の使用、および、ガ格の名詞句が省略される傾向を考慮し、「は」と「が」の使用を確保するために、本研究で用いる口頭のタスクは、無助詞の使用、および、省略が少ないタスクとする。

## 第5章 研究課題

第5章では、本研究で明らかにする研究課題を設ける。第3章で述べたように、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点が大きく2つに分かれる。本章では、この問題点をもとに、2つの研究課題を設ける。

具体的には、5.1で「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題1、5.2で学習者が習得する知識の種類に関する研究課題2を設ける。そして、5.3では、本研究における研究課題の意義を示す。最後に、5.4では、第5章のまとめを示す。

### 5.1 研究課題1 「は」と「が」の両方の使用

5.1では、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題1を設ける。

第3章で示したように、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、学習者の必要に応じていないため、「は」と「が」の使い分けの習得の弊害となっている恐れがある。具体的には、現行の日本語教育において、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけが指導されており、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されていない。

そこで、本節では、このような扱われ方は、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となっているかどうかを明らかにするために、下記の(1)に示す研究課題1を設ける。

- (1) 研究課題1 「同一個人が同一箇所に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか。あるのであれば、その要因は何か」

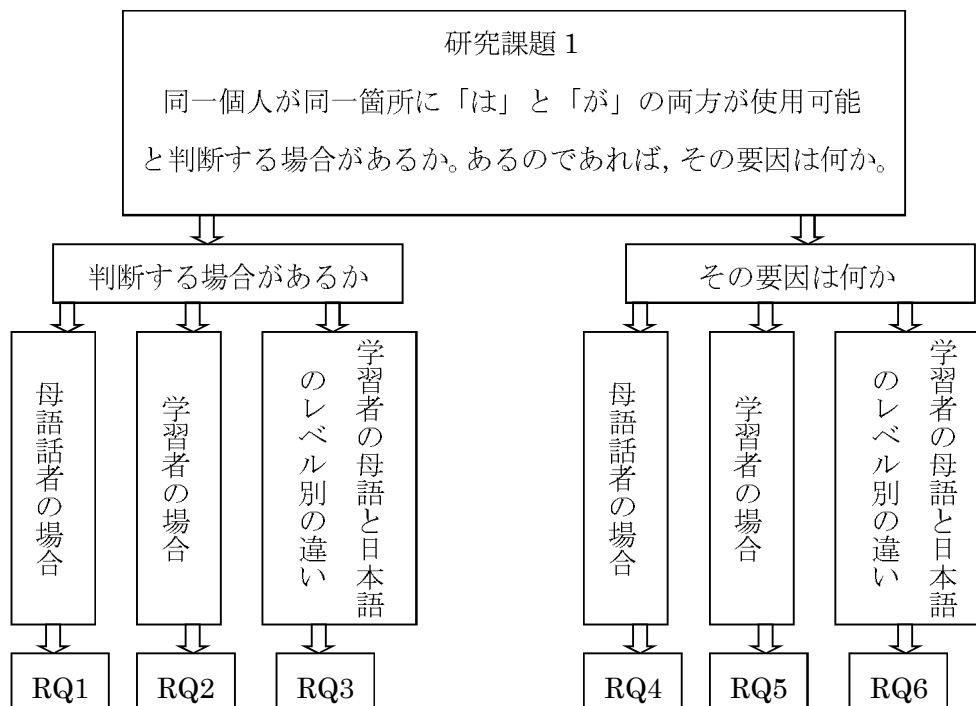
研究課題1を明らかにするために、まず母語話者による「は」と「が」の使用に焦点を当てて、母語話者は同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるか、および、その要因は何か、を明らかにする。その結果により、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、実際の「は」と「が」の使い分けを反映しているかを考察する。

次に、学習者による「は」と「が」の使用に焦点を当てて、学習者は母語話者と同様に、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があるか、および、その判断の要因は何か、を明らかにする。その結果により、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能な場合を習得しているかを考察する。

最後に、先行研究では、対象とされた学習者の母語と日本語のレベルが「は」と「が」の使い分けの習得に影響を与えることが報告されているため、学習者の母語と日本語のレベル別に見られる「は」と「が」の使用の違いに焦点を当てる。そして、学習者は母語話者と同様に、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断するか否か、および、その判断の要因は、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか、を明らかにする。その結果により、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

具体的には、研究課題1を明らかにするために、下記の(2)に示すリサーチ・クエスチョン(以下、RQ)のRQ1~RQ6を設ける。

(2) 研究課題1とRQ1~RQ6





以下では、5.1.1 では RQ1, 5.1.2 では RQ2, 5.1.3 では RQ3, 5.1.4 では RQ4, 5.1.5 では RQ5, 5.1.6 では RQ6 について詳細に述べる。最後に、5.1.7 では研究課題 1 についてまとめる。

### 5.1.1 RQ1 母語話者による「は」と「が」の両方の使用

5.1.1 では、RQ1 について述べる。

第 4 章で示したように、先行研究では、ある母語話者が一方の助詞を使用する箇所において、異なる母語話者が他方の助詞を使用することが報告されている。つまり、「は」と「が」の使用には母語話者間に相違が見られる、ということである。しかし、先行研究では、個人間に見られる相違を指摘することだけに留まっており、同一個人内に見られる相違、言い換えれば、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断し、「は」を使うのか「が」を使うのかで迷うことは指導されてこなかった。

同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが指導されてこなかった理由の 1 つには、先行研究における調査方法が関係していると考えられる。つまり、先行研究では、同一個人が同一箇所に使用できる助詞が 1 つに限定されていたため、調査協力者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断した場合、それは調査結果に反映されることはなかった、ということである。

また、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが指導されてこなかった理由のもう 1 つには、日本語学の研究における「は」と「が」の扱われ方が考えられる。つまり、日本語学の研究では、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合しか指導されてこなかったため、日本語教育においても、この扱われ方が引き継がれ、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合しか指導されてこなかった。

しかしながら、学習者が習得する必要があるのは、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけではなく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における「は」と「が」の使い分けであると考えられる。そのため、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があるのであれば、その場合において、「は」と「が」がどのように使い分けられるかを明らかにすることが重要であると考えられる。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、「は」と「が」は実際にどのように使い分けられているかを明らかにすることが必要であると考えられる。そのため、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけではなく、「は」

と「が」の両方が使用可能な場合も含め、母語話者による「は」と「が」の使用実態を明らかにすることが重要であると考ええる。

従って、本研究では、下記の(3)に示す RQ1 を設ける。

- (3) RQ1 「母語話者が同一箇所 to 『は』 と 『が』 の両方が使用可能と判断する可能性があるか」

(3)に示した RQ1 の結果をもとに、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方が実際の「は」と「が」の使い分けを反映しているかを明らかにする。

以上、5.1.1 では、RQ1 について述べた。

### 5.1.2 RQ2 母語話者と学習者の違い

5.1.2 では、RQ2 について述べる。

第3章で示したように、現行の日本語教育において、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけが指導されているため、学習者は「は」と「が」の両方が使用可能な場合がない、という誤まった認識を持ち、「は」と「が」の両方が使用可能な場合、「は」と「が」がどのように使い分けられるのかを習得することができなくなる恐れがあると考えられる。

そのため、前節の 5.1.1 で示した RQ1 の結果、母語話者の場合、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があるということが明らかになれば、学習者はこの「は」と「が」の両方の使用を習得しているかを明らかにする必要があると考えられる。つまり、学習者は、「は」と「が」の両方が使用可能な場合、「は」と「が」の使い分けを理解し、伝えたいことによっては「は」と「が」を使い分けられるかを明らかにすることが重要であると考ええる。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者は、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけでなく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合においても、「は」と「が」を使い分けられるようになることが重要であると考ええる。

従って、本研究では、下記の(4)に示す RQ2 を設ける。

(4) RQ2 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」

(4)に示した RQ2 の結果をもとに、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能な場合を習得しているかを明らかにする。

以上、5.1.2 では、RQ2 について述べた。

### 5.1.3 RQ3 学習者の母語と日本語のレベルの関係

5.1.3 では、RQ3 について述べる。

第4章で示したように、先行研究では、対象とされた学習者の母語と日本語のレベルが「は」と「が」の使い分けの習得に影響を与えることが報告されている。

そのため、前節の 5.1.2 で示した RQ2 の結果、学習者が母語話者と異なり、「は」と「が」の両方が使用可能と判断しないことが明らかになれば、その判断は、学習者の母語あるいは日本語のレベルによって異なる可能性があると考えられる。つまり、学習者の母語あるいは日本語のレベルによって、日本語教育に求められる支援が異なる可能性がある、ということである。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを明らかにすることが重要であると考ええる。

従って、本研究では、下記の(5)に示す RQ3 を設ける。

(5) RQ3 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

(5)に示した RQ3 の結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

以上、5.1.3 では、RQ3 について述べた。

### 5.1.4 RQ4 母語話者の判断に関わる要因

5.1.4 では、RQ4 について述べる。

第4章で示したように、調査協力者による「は」と「が」の使用実態だけではなく、その使用実態を裏付ける要因を明らかにする必要がある。つまり、調査協力者はどのように「は」と「が」を使い分けているのかだけではなく、「は」と「が」の使い分けをどのように認識し捉えているのかを明らかにする必要がある、ということである。

そのため、前節の5.1.1で示したRQ1の結果、母語話者の場合、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があることが明らかになれば、この「は」と「が」の両方の使用を裏付ける要因を明らかにする必要があると考える。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、母語話者の場合、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断した場合、その要因は何か、を明らかにすることが重要であると考え。また、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断した場合、「は」を使った場合と、「が」を使った場合では何が異なるか、を明らかにすることが重要であると考え。

従って、本研究では、下記の(6)に示すRQ4を設ける。

- (6) RQ4 「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する可能性があるのであれば、その要因は何か」

(6)に示したRQ4の結果をもとに、「は」と「が」の両方の使用を裏付ける要因を明らかにし、日本語教育では「は」と「が」はどのように指導されるべきかを明らかにする。

以上、5.1.4では、RQ4について述べた。

### 5.1.5 RQ5 要因に関する母語話者と学習者の違い

5.1.5では、RQ5について述べる。

第4章で示したように、調査協力者による「は」と「が」の使用実態だけではなく、その使用実態を裏付ける要因を明らかにする必要がある。つまり、調査協力者はどのように「は」と「が」を使い分けているのかだけではなく、「は」と「が」の使い分けをどのように認識し捉えているのかを明らかにする必要がある、ということである。

そのため、前節の5.1.2で示したRQ2の結果、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者と学習者では異なる、ということが明らかになれば、その要因を明らかにする必要があると考える。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、母語話者と学習者では「は」と「が」の両方の使用に見られる違いの要因を明らかにする必要があると考える。つまり、学習者は、母語話者と異なり、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能ではないと認識しているのであれば、その要因は何かを明らかにすることが重要であると考えられる。

従って、本研究では、下記の(7)に示す RQ5 を設ける。

- (7) RQ5 『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か

(7)に示した RQ5 の結果をもとに、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者が必要とする支援とはどのようなものかを明らかにする。

以上、5.1.5 では、RQ5 について述べた。

### 5.1.6 RQ6 要因と学習者の母語と日本語のレベルの関係

5.1.6 では、RQ6 について述べる。

第4章で示したように、先行研究において、対象とされた学習者の母語と日本語のレベルが「は」と「が」の使い分けの習得に影響を与える場合があることが報告されている。

そのため、前節の 5.1.5 で示した RQ5 の結果、同一個人が同一箇所において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者では異なることが明らかになれば、その要因は、学習者の母語あるいは日本語のレベルによって異なる可能性があると考えられる。つまり、学習者の母語あるいは日本語のレベルによって、日本語教育に求められる支援が異なる可能性がある、ということである。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、「は」と「が」の両方が使用可能と判断するか否かの要因は、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを明らかにすることが重要であると考えられる。

従って、本研究では、下記の(8)に示す RQ6 を設ける。

- (8) RQ6 『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか

(8)に示した RQ6 の結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

以上、5.1.6 では、RQ6 について述べた。

### 5.1.7 研究課題 1 に関するまとめ

5.1.7 では、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 についてまとめる。

本節では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となっているかどうかを明らかにするために、下記の(9)に示す研究課題 1 を設けた。

- (9) 研究課題 1 「同一個人が同一箇所に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか。あるのであれば、その要因は何か」

研究課題 1 を明らかにするために、母語話者による「は」と「が」の使用、学習者による「は」と「が」の使用、学習者の母語と日本語のレベル別に「は」と「が」の使用に見られる違いに焦点を当てて、下記の(10)に示す RQ1～RQ6 の 6 つを設けた。

- (10) RQ1 「母語話者が同一箇所に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか」
- RQ2 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」
- RQ3 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」
- RQ4 「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」
- RQ5 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か」
- RQ6 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

以上, 5.1.7 では, 「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 についてまとめた。

## 5.2 研究課題 2 学習者が習得する知識の種類

5.2 では, 「は」と「が」の使い分けについて, 学習者が習得する知識の種類に関する研究課題 2 を設ける。

第 3 章で示したように, 現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は, 学習者の必要に応じていないため, 学習者は「は」と「が」の使い分けを習得する上で, 弊害となっている恐れがある。具体的には, 現行の日本語教育では, 「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識と「できる」知識が果たす役割が明らかにされていないにも関わらず, 「わかる」知識が土台となり, 「できる」知識が習得されると見なされている。

そこで, 本節では, このような扱われ方は, 学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で, 弊害となっているかどうかを明らかにするために, 下記の(11)に示す研究課題 2 を設ける。

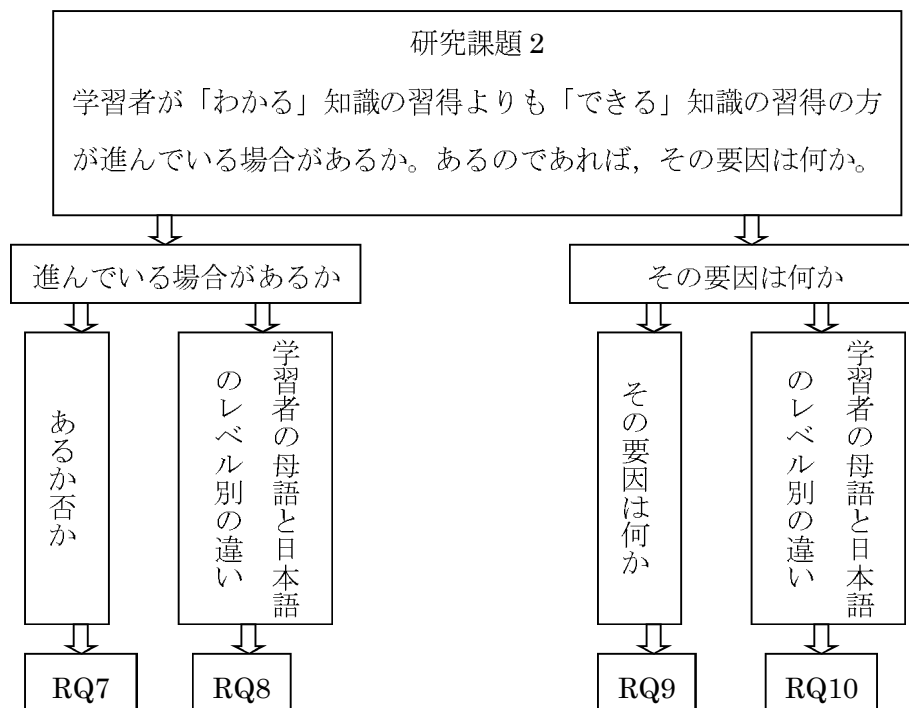
- (11) 研究課題 2 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか。あるのであれば, その要因は何か」

研究課題 2 を明らかにするために, まず学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があるか, あるのであれば, その要因は何か, 明らかにする。その結果により, 日本語教育において, 「できる」知識の習得のために, 「わかる」知識の習得を支援する必要があるかを考察する。

次に, 学習者の母語と日本語のレベル別に見られる違いに焦点を当てて, 学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があるか否か, および, その要因は, 学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか, を明らかにする。その結果により, 日本語教育に求められる, 学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

具体的には, 研究課題 2 を明らかにするために, 下記の(12)に示す RQ7~RQ10 の 4 つを設ける。

(12) 研究課題 2 と RQ7~RQ10



以下では、5.2.1 では RQ7, 5.2.2 では RQ8, 5.2.3 では RQ9, 5.2.4 では RQ10 について詳細に述べる。最後に、5.2.5 では、研究課題 2 についてまとめる。

### 5.2.1 RQ7 学習者が習得する知識の種類と比較

5.2.1 では、RQ7 について述べる。

第 3 章で示したように、現行の日本語教育では、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解、つまり「わかる」知識の習得が重視され、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている。その結果、「は」と「が」の使い分けに関して、文法項目を中心とした文法シラバスに基づいた明示的学習が主流である。

しかしながら、学習者は上級になっても、「は」と「が」の使い分けに誤用が残るため、「は」と「が」の使い分けに関して、明示的学習が習得の弊害となっている可能性があると考えられる。つまり、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得される場合のほかには、「わかる」知識の習得よりも「できる」知



識の習得の方が進んでいる可能性があると考え。つまり、「わかる」知識の習得が進んでいないにも関わらず、「できる」知識の習得が進んでいる場合があるということである。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者が「できる」知識を習得するためには、「わかる」知識を習得する必要があるかを明らかにする必要があると考える。つまり、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があるかを明らかにすることが重要であると考え。

従って、本研究では、下記の(13)に示す RQ7 を設ける。

(13) RQ7 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」

(13)に示した RQ7 の結果をもとに、日本語教育では、学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があると見なされるべきかを明らかにする。

以上、5.2.1 では、RQ7 について述べた。

## 5.2.2 RQ8 知識の種類と学習者の母語と日本語のレベルの関係

5.2.2 では、RQ8 について述べる。

第4章で示したように、先行研究において、対象とされた学習者の母語と日本語のレベルが「は」と「が」の使い分けの習得に影響を与えることが報告されている。

そのため、前節の5.2.1 で示した RQ7 の結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが明らかになれば、そのことは学習者の母語あるいは日本語のレベルによって異なる可能性があると考え。つまり、学習者の母語あるいは日本語のレベルによって、日本語教育に求められる支援が異なる可能性があるということである。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいることは、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを明らかにすることが重要であると考え。

従って、本研究では、下記の(14)に示す RQ8 を設ける。

(14) RQ8 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでい

る場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

(14)に示した RQ8 の結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

以上、5.2.2 では、RQ8 について述べた。

### 5.2.3 RQ9 「わかる」知識の習得が進んでいない要因

5.2.3 では、RQ9 について述べる。

第4章で示したように、調査協力者による「は」と「が」の使用実態だけではなく、その使用実態を裏付ける要因も明らかにする必要がある。

そのため、前節の5.2.1で示したRQ7の結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが明らかになれば、その要因を明らかにする必要があると考える。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何かを明らかにすることが重要であると考えられる。

従って、本研究では、下記の(15)に示すRQ9を設ける。

(15) RQ9「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」

(15)に示したRQ9の結果をもとに、日本語教育において、「わかる」知識の習得はどのように位置づけられるべきかを明らかにする。

以上、5.2.3 では、RQ9 について述べた。

### 5.2.4 RQ10 要因と学習者の母語と日本語のレベルの関係

5.2.4 では、RQ10 について述べる。

第4章で示したように、先行研究において、対象とされた学習者の母語と日本語のレベルが「は」と「が」の使い分けの習得に影響を与えることが報告されている。

そのため、前節の 5.2.3 で示した RQ9 の結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる要因が明らかになれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルによって異なる可能性があると考えられる。つまり、学習者の母語あるいは日本語のレベルによって、日本語教育に求められる支援が異なる可能性がある、ということである。

上記の点を踏まえ、本研究では、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを明らかにすることが重要であると考えられる。

従って、本研究では、下記の(16)に示す RQ10 を設ける。

- (16) RQ10 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

(16)に示した RQ10 の結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

以上、5.2.4 では、RQ10 について述べた。

### 5.2.5 研究課題 2 に関するまとめ

5.2.5 では、学習者が習得する知識の種類に関する研究課題 2 についてまとめる。

本節では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となっているかどうかを明らかにするために、下記の(17)に示す研究課題 2 を設けた。

- (17) 研究課題 2 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか。あるのであれば、その要因は何か」

研究課題 2 を明らかにするために、下記の(18)に示す RQ7～RQ10 を具体的に設けた。

- (18) RQ7 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」
- RQ8 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」
- RQ9 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」
- RQ10 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

以上、5.2 では、学習者が習得する知識の種類に関する研究課題 2 について述べた。

### 5.3 本研究における研究課題の意義

5.3 では、本研究における研究課題の意義を示す。

第 1 に、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 の意義について述べる。本研究では、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されていないことは、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となっているかどうかを明らかにするために、下記の(19)に示す RQ1～RQ6 の 6 つを設けた。

- (19) RQ1 「母語話者が同一箇所に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか」
- RQ2 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」
- RQ3 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」
- RQ4 「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」
- RQ5 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か」

RQ6 『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

(19)に示した RQ1～RQ6 の意義は以下の通りである。

RQ1 と RQ4 の結果をもとに、母語話者は「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるか、あるのであれば、その要因は何かを明らかにする。その結果により、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、実際の「は」と「が」の使い分けを反映しているかを考察する。RQ1 と RQ4 の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるために、実際の「は」と「が」の使い分けに基づいた「は」と「が」の扱われ方を明らかにすることである。

そして、RQ2 と RQ5 の結果をもとに、学習者は、母語話者と同様に、「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるか、および、その判断の要因は何か、を明らかにする。その結果により、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能な場合を習得しているかを考察する。RQ2 と RQ5 の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるために、「は」と「が」の両方が使用可能な場合の習得を明らかにすることである。

また、RQ3 と RQ6 の結果をもとに、学習者は母語話者と同様に、「は」と「が」の両方が使用可能と判断するか否か、および、その判断の要因は、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか、を明らかにする。その結果により、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。RQ3 と RQ6 の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者の母語と日本語のレベルに応じた「は」と「が」の扱われ方を明らかにすることである。

そして、RQ1～RQ6 の 6 つを合わせ、「同一個人が同一箇所『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか。あるのであれば、その要因は何か。」という研究課題 1 を明らかにする。研究課題 1 の結果をもとに、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけが指導されることは、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となっているかを明らかにすることを目指す。つまり、研究課題 1 の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者による「は」と「が」の習得のプロセスを、明らかにすることである。

第 2 に、学習者が習得する知識の種類に関する研究課題 2 の意義について述べる。本研究では、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識が土台となり、「できる」知識

が習得されると見なされていることは、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となっているかどうかを明らかにするために、下記の(20)に示す RQ7～RQ10 の4つを設けた。

(20) RQ7 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」

RQ8 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

RQ9 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」

RQ10 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

(20)に示した RQ7～RQ10 の意義は以下の通りである。

RQ7 と RQ9 の結果をもとに、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があるか、あるのであれば、その要因は何か、を明らかにする。その結果により、日本語教育において、「できる」知識の習得のために、「わかる」知識の習得を支援する必要があるかを考察する。RQ7 と RQ9 の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるためには、「は」と「が」の使い分けに関する「できる」知識と「わかる」知識の関連を明らかにすることである。

RQ8 と RQ10 の結果をもとに、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるか否か、および、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを明らかにする。その結果により、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。RQ8 と RQ10 の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるために、学習者の母語と日本語のレベルに応じた「は」と「が」の扱われ方を明らかにすることである。

そして、RQ7～RQ10 の4つを合わせ、「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか。あるのであれば、その要因は何か。」と

いう研究課題 2 を明らかにする。研究課題 2 の結果をもとに、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされることは、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となっているかを明らかにすることを旨とする。つまり、本研究における研究課題 2 の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者による「は」と「が」の習得のプロセスを明らかにすることである。

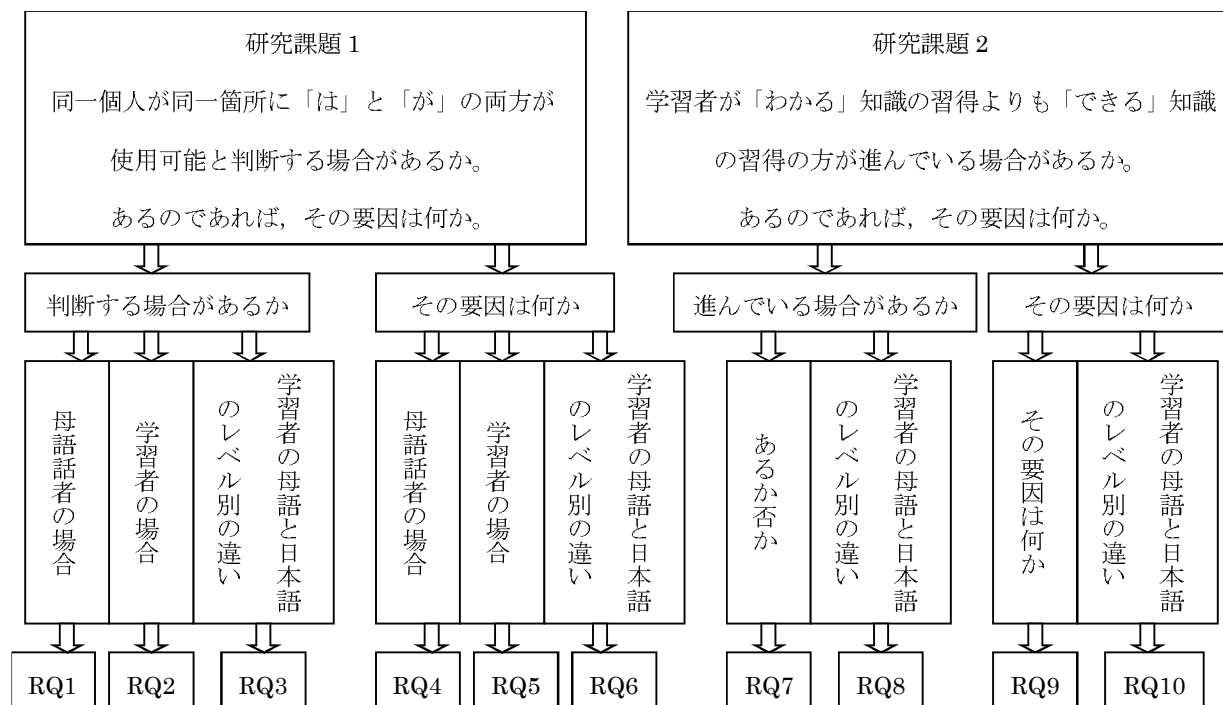
以上のことをまとめると、本研究における研究課題 1 と研究課題 2 の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者による「は」と「が」の習得のプロセスを明らかにすることである。

以上、5.3 では、本研究における研究課題の意義を示した。

## 5.4 第 5 章のまとめ

第 5 章では、本研究で設ける 2 つの研究課題を示した。それを下記の(21)に示す。

(21) 本研究で設ける研究課題と RQ



5.1 では、「同一個人が同一箇所には」と『が』の両方が使用可能と判断する場合があ

るか。あるのであれば、その要因は何か。」という研究課題 1 を提示した。研究課題 1 を明らかにするために、母語話者の場合、学習者の場合、学習者の母語と日本語のレベル別の違いに焦点を当てて、RQ1～RQ6 の 6 つを設けた。

5.1.1 では、RQ1 「母語話者が同一箇所に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか」について述べた。RQ1 の結果をもとに、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方が実際の「は」と「が」の使い分けを反映しているかを明らかにする。5.1.2 では、RQ2 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」について述べた。RQ2 の結果をもとに、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを習得しているかを明らかにする。5.1.3 では、RQ3 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」について述べた。RQ3 の結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。5.1.4 では、RQ4 「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」について述べた。RQ4 の結果をもとに、日本語教育において、「は」と「が」はどのように指導されるべきかを明らかにする。5.1.5 では、RQ5 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か」について述べた。RQ5 の結果をもとに、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して学習者が必要とする支援とはどのようなものかを明らかにする。5.1.6 では、RQ6 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」について述べた。RQ6 の結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。最後に、5.1.7 では、研究課題 1 についてまとめた。

5.2 では、「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか。あるのであれば、その要因は何か。」という研究課題 2 を提示した。研究課題 2 を明らかにするために、RQ7～RQ10 の 4 つを設けた。

5.2.1 では、RQ7 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」について述べた。RQ7 の結果をもとに、日本語教育において学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があると見なされるべきかを明らかにする。5.2.2 では、RQ8 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは



日本語のレベルと関係があるか」について述べた。RQ8の結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。5.2.3では、RQ9「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」について述べた。RQ9の結果をもとに、日本語教育において、「わかる」知識の習得はどのように位置づけられるべきかを明らかにする。5.2.4では、RQ10「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」について述べた。RQ10の結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。5.2.5では、研究課題2についてまとめた。

5.3では、本研究における研究課題の意義を示した。具体的には、本研究では、研究課題1の結果をもとに、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけが指導されることは、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となっているかを明らかにすることを目指す。そして、研究課題2の結果をもとに、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされることは、学習者が「は」と「が」の使い分けを習得する上で、弊害となっているかを明らかにすることを目指す。つまり、本研究における研究課題1と研究課題2の意義は、日本語教育に求められる支援を考えるためには、学習者による「は」と「が」の習得のプロセスを明らかにすることである。

最後に、5.4では、第5章のまとめを示した。

## 第 2 部 実証編

## 第6章 調査の概要

第6章では、本研究で実施した調査の概要を述べる。まず、6.1では、調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方を述べる。そして、6.2では、本調査に参加した調査協力者の詳細を提示する。具体的には、6.2.1で調査協力者の母語、6.2.2で調査協力者の日本語のレベル、6.2.3で調査協力者の人数について述べる。次に、6.3では、調査方法を述べる。本調査では、3つのタスクを実施した。6.3.1で本調査の全体概要を示し、6.3.2、6.3.3、6.3.4では、それぞれ実施したタスク1、タスク2、タスク3の手続きについて述べる。最後に、6.4では、第6章のまとめを示す。

### 6.1 調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方

6.1では、本研究で調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方を述べる。

第4章で示したように、学習者にとって習得が特に困難であるのは、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」の使い分けである。そのため、本研究において対象とした「は」と「が」は、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークするものである。すなわち、本研究で調査対象とした「は」は主題化されたガ格の名詞句をマークするものであり、調査対象とした「が」は主題化されていないガ格の名詞句をマークするものである。一方、ガ格以外の名詞句をマークする「は」、および、接続助詞の「が」は、統語的な観点から「は」と「が」の両方が使用できないため、調査対象としなかった。

また、第4章で示したように、「は」と「が」の使い分けの誤用は、「は」と「が」の対立が習得されていないことを表しており、「は」か「が」のいずれか一方のみの誤用ではなく、「は」と「が」の両方の誤用であると見なすべきである。そのため、本研究では、野田(2001b)の立場に立ち、ガ格をマークする「は」と「が」の習得は、「は」と「が」の対立の習得、つまり主題化されたガ格の名詞句には「は」をつけ、主題化されていないガ格の名詞句には「が」をつける、という「は」と「が」の使い分けの習得であると見なす。そして、ガ格をマークする「は」と「が」をともにガ格標識として1つのカテゴリーと捉え、「は」と「が」の正誤をガ格標識の正誤として1つと捉える。

以上、6.1 では、本研究で調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方を述べた。

## 6.2 調査協力者の詳細

6.2 では、本調査に参加した調査協力者の詳細を提示する。本調査において、母語と日本語のレベルの 2 つの基準で調査協力者を無作為に選定した。具体的には、6.2.1 で調査協力者の母語、6.2.2 で調査協力者の日本語のレベルについて述べる。また、6.2.3 では、調査協力者の人数を提示する。

### 6.2.1 母語

6.2.1 では、調査協力者の母語について述べる。

第4章で示したように、学習者の母語が「は」と「が」の使用に影響を与えることが報告されている(長友 1991)。つまり、調査協力者の母語と日本語の類型論的な類似が「は」と「が」の習得に影響を与える可能性があるということである。

類型論的な類似という観点から、主題と主語が果たす統語的な役割によって世界の言語が異なることが指摘されている(Li and Thompson 1976, 角田 1991, 野田 1996)。すなわち、主題化されたガ格の名詞句、つまり主題と、主題化されていないガ格の名詞句、つまり主語が果たす統語的な役割が言語によって異なるということである。そのため、本研究ではこの指摘を踏まえ、異なるカテゴリーに分類される言語の母語話者を対象に調査を実施することにした。そのことによって、学習者の母語が「は」と「が」の使い分けに与える影響について、より普遍的な考察を目指した。

具体的には、Li and Thompson (1976), 角田 1991, 野田(1996)の分類に基づいて、本調査で対象とする調査協力者は下記の言語を母語とする者にした。まず、日本語を選択した。そして、日本語と同じカテゴリーに分類されており、類似している言語としては、韓国語を選択した。また、日本語と異なるカテゴリーに分類されており、最も異なる言語としては、印欧言語の 1 つであるブルガリア語を選択した。最後に、日本語と異なるカテゴリーに分類されており、かつ韓国語とブルガリア語の中間に当たる言語としては、中国語を選択した。

つまり、本調査の調査協力者は母語別に 4 種のグループに分けられる。そのグループとは、1. 日本語母語話者、2. 韓国語母語話者、3. 中国語母語話者、4. ブルガリア語母語話

者、の4種である。グループ1の調査協力者のみは日本語を第1言語としているのに対し、グループ2、グループ3、グループ4の調査協力者は日本語を第2言語としている。

以下、グループ1の調査協力者を「母語話者」、グループ2、グループ3、グループ4の調査協力者を「学習者」と呼ぶことにする。また、調査協力者を示す際、日本語母語話者を「J」、韓国語母語話者を「K」、中国語母語話者を「C」、ブルガリア語母語話者を「B」と略し表記する<sup>24</sup>。

以上、6.2.1では、調査協力者の母語について紹介した。

## 6.2.2 日本語のレベル

6.2.2では、調査協力者の日本語のレベルについて述べる。

第4章で示したように、学習者の日本語のレベルが「は」と「が」の使用に影響を与えることが報告されている(石田1991, Yagi1992, 横林1995, 八木1998など)。そのため、本調査では日本語のレベルが異なる調査協力者を対象に調査を実施することにした。そのことによって、学習者の日本語のレベルが「は」と「が」の使い分けに与える影響について、より普遍的な考察を目指した。

具体的には、本調査の調査協力者は日本語のレベル別に3種のグループに分けられる。そのグループとは、1. 日本語の母語話者、2. 日本語の上級学習者、3. 日本語の初級学習者、の3種である。以下、学習者の日本語のレベルを示す際、上級学習者を「H」、初級学習者を「L」と略し<sup>25</sup>、母語話者の日本語のレベルは表記しないことにする。つまり、「J」は日本語母語話者を指し、「KH」は日本語上級の韓国語母語話者、「CH」は日本語上級の中国語母語話者、「BH」は日本語上級のブルガリア語母語話者を指す。一方、「KL」は日本語初級の韓国語母語話者、「CL」は日本語初級の中国語母語話者、「BL」は日本語初級のブルガリア語母語話者を指す。

グループ別の調査協力者の日本語のレベルを具体的に見ていくと、J全員は日本語について専門的知識を習得している者である。具体的には、J全員は日本国内の大学院で日本語教育を専攻しており、日本語教師として平均2.0年(標準偏差1.0, 最短0.5年, 最長3.0年)の経験がある。なお、Jの調査協力者別の日本語教師としての経歴を付属資料1に添付

<sup>24</sup> 日本語母語話者は「Japanese」の頭文字「J」、韓国語母語話者は「Korean」の頭文字「K」、中国語母語話者は「Chinese」の頭文字「C」、ブルガリア語母語話者は「Bulgarian」の頭文字「B」に略した。

<sup>25</sup> 上級学習者は「High」の頭文字「H」、初級学習者は「Low」の頭文字「L」に略した。

する。日本語教育を専攻している者を対象としたのは、本調査において、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識を言語で明示化することが要求されるタスクを用いるためである。日本語教育を専攻している者の方が、一般の母語話者より、無意識的に行っている「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識を言語で明示化することができる

と判断した。つまり、本調査において、日本語教育を専攻している者を対象としたことによって、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識のデータが確保され、学習者による「わかる」知識のデータとの比較が可能になったと考えられる<sup>26</sup>。

一方、学習者は日本語に関して「わかる」知識と「できる」知識の両方を習得していることを保障するため、成人として日本語の学習を開始し、自然習得者ではない者に限定した。学習者の日本語のレベルは、以下の基準で上級または初級と判断した。

まず、学習者の日本語のレベルを上級と判断するには、学習者は日本国内の大学において、日本語で授業を受けるために必要な日本語の知識を身につけていることを基準とした。つまり、KH、CH、BH 全員は日本語能力試験 1 級、あるいは、それと同等以上の日本語の知識が要求される入学試験に合格して、国内の大学または大学院に在籍し、日本語で授業を受けている者、あるいは、国内の大学において日本語で授業を受け、卒業した後、日本で就職している者である。調査当時、全員は国内に滞在していた。

母語別に見た上級学習者の国内滞在期間と国外学習期間の平均を下記の表 6.1 にまとめる。なお、調査協力者別の詳細を付属資料 2 に添付する。

表 6.1 上級学習者の国内滞在期間と国外学習期間の平均 (年数)

	国内滞在期間			国外学習期間		
	平均	標準偏差	最短～最長	平均	標準偏差	最短～最長
KH	2.9	2.0	0.6 ~ 7.0	4.6	1.6	2.0 ~ 6.5
CH	1.9	1.3	0.6 ~ 4.0	5.3	1.7	3.0 ~ 8.0

<sup>26</sup> 日本語教育を専攻している者だけでなく、一般の母語話者を対象に調査を行い、「は」と「が」の使い分けに関する相違を調べることは、「は」と「が」の使い分けの実態をより多面的に捉えるために、重要であると思われる。しかし、本研究では、「わかる」知識に焦点を当てて、分析を行っているため、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識のデータを確保することを優先した。そのため、「わかる」知識を言語でより明示化することができる日本語教育を専攻している者を対象に調査を実施することとした。一般の母語話者を対象に調査を行い、「は」と「が」の使い分けの実態をより多面的に調べることを今後の課題としたい。

BH	4.4	2.5	1.7 ~ 9.5	3.0	2.2	0.0 ~ 6.4
全員	3.1	1.9	0.6 ~ 9.5	4.3	1.8	0.0 ~ 8.0

表 6.1 から、上級学習者全員の平均国内滞在期間は 3.1 年(標準偏差 1.9)であり、最短は 0.6 年、最長は 9.5 年であることが分かる。また、平均国外学習期間は 4.3 年(標準偏差 1.8)であり、最短は 0.0 年、最長は 8.0 年である。このことから、上級学習者の国内滞在期間と国外学習期間が一律ではないことが分かる。国内滞在期間が長い者がいる一方、国外学習期間が長い者もいる。しかし、調査協力者全員が日本の大学において日本語で授業を受けるために必要な日本語の知識を身につけていると判断されている点では、同様である。そのことを基準に、本研究では、KH、CH、BH の日本語のレベルは上級であるとする。

一方、学習者の日本語のレベルを初級と判断するには、学習者は国内滞在期間が 1 ヶ月未満であり、国外学習期間が 1 年間前後であることを基準とした。調査当時は、国内に滞在している者もいれば、国外に滞在している者もいたが、国内滞在期間が 1 ヶ月未満である点では同様である。国内滞在期間を 1 ヶ月未満にしたのは、これほどの短い滞在期間は初級学習者が「は」と「が」の使用に関して習得している「わかる」知識と「できる」知識に大きく影響を与えることがないと考えたためである。また、国外学習期間を 1 年間前後にしたのは、調査を実施するのに、最低限必要な日本語の知識を身につけていることを保証するためである。つまり、初級学習者は国外で日本語を学習し、初級後半の日本語の知識を身につけている者である。

母語別に見た初級学習者の国内滞在期間と国外学習期間の平均を下記の表 6.2 にまとめる。なお、調査協力者別の詳細を付属資料 2 に添付する。

表 6.2 初級学習者の国内滞在期間と国外学習期間 (年数)

	国内滞在期間			国外学習期間		
	平均	標準偏差	最短～最長	平均	標準偏差	最短～最長
KL	0.0	0.0	0.0 ~ 0.1	1.1	0.4	0.6 ~ 1.5
CL	0.1	0.1	0.0 ~ 0.1	1.4	0.3	0.7 ~ 1.7
BL	0.0	0.0	0.0 ~ 0.1	1.5	0.0	1.5 ~ 1.5
全員	0.0	0.0	0.0 ~ 0.1	1.3	0.2	0.6 ~ 1.7

表 6.2 から、初級学習者全員の平均国内滞在期間は 0.0 年(標準偏差 0.0)であり、最短は 0.0 年、最長は 0.1 年であることが分かる。また、平均国外学習期間は 1.3 年(標準偏差 0.2)であり、最短は 0.6 年、最長は 1.7 年である。このことから、調査協力者の国内滞在期間と国外学習期間は一律ではないが、全員が日本国外で日本語を 1 年間前後学習し、国内滞在期間が 1 ヶ月未満である点では、同様である。そのことを基準に、本研究では、KL, CL, BL の日本語のレベルは初級であるとする。

以上、6.2.2 では、調査協力者の日本語のレベルについて述べた。

### 6.2.3 人数

6.2.3 では、調査協力者の人数を提示する。

調査協力者の人数は全 70 名である。そのうち、J が 10 名であり、学習者は KH, CH, BH, KL, CL, BL 各 10 名ずつ、合計 60 名である。各グループの人数を 10 名ずつにしたのは、得られたデータを統計検定で量的に分析することができるためである。そのことによつて、「は」と「が」の使い分けに母語と日本語のレベルが与える影響について、より普遍的な考察を目指した。

以下、調査協力者個人を示す際、調査協力者番号を 1 から 10 までつける。つまり、J1 とは母語が日本語(J)、調査協力者番号が 1 ということを示す。また、KH1 とは母語が韓国語(K)、日本語のレベルが上級(H)、調査協力者番号が 1 ということを示す。そして、KL1 とは母語が韓国語(K)、日本語のレベルが初級(L)、調査協力者番号が 1 ということを示す。中国語母語話者とブルガリア語母語話者も同様である。

以上、6.2.3 では、調査協力者の人数を提示した。

## 6.3 調査方法

6.3 では、調査方法を述べる。6.3.1 では、本調査の全体概要を示した上で、6.3.2, 6.3.3, 6.3.4 では、それぞれ実施したタスク 1, タスク 2, タスク 3 の手続きについて述べる。

### 6.3.1 調査の全体概要

6.3.1 では、本調査の全体概要を示す。

本調査では、ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して、調査協力者が習得している「できる」知識と「わかる」知識の実態を実証的に明らかにするために、3 つの



タスクを実施した。

タスク 1 は、ストーリー・テリングの口頭発話のタスクである。以下、そのタスクを《口頭発話》と呼び、6.3.2 で詳細を述べる。《口頭発話》は、ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して、調査協力者が習得している「できる」知識の実態を明らかにし、量的かつ質的に分析するために実施した。《口頭発話》において、調査協力者全員は日本語のみを使用した。

そして、タスク 2 は、助詞を記入し、文章を完成させる空所補充のタスクである。以下では、そのタスクを《空所補充》と呼び、6.3.3 で詳細を述べる。《空所補充》は、ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して、調査協力者が習得している「わかる」知識の実態を明らかにし、量的に分析するために実施した。《空所補充》において、調査協力者全員は日本語のみを使用した。

また、タスク 3 は、調査協力者が《空所補充》において、空所に助詞を記入した理由を口頭で説明するタスクである。以下では、そのタスクを《理由説明》と呼び、6.3.4 で詳細を述べる。《理由説明》は、ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して、調査協力者が習得している「わかる」知識の実態を明らかにし、質的に分析するために実施した。《理由説明》において、母語話者および上級学習者は日本語を使用し、初級学習者はそれぞれの母語を使用した。初級学習者は「わかる」知識を日本語で説明することは可能であるが、母語で説明する場合と比べると、得られるデータの質には大きい差が現れるため、《理由説明》では初級学習者が助詞の記入理由について母語で説明することとした。

つまり、母語話者、上級学習者および BL の調査の場合、調査者はブルガリア語を母語とする筆者であり、KL と CL の調査の場合、調査者はそれぞれの言語を母語とする者である。調査者 3 名は同一の調査を実施するために、同一の調査手続きと指示を用い、決められた指示を与えた後、調査協力者の回答を誘導しないよう調査中に発言を控えた。また、調査者 3 名はそれぞれの言語で模擬調査を各 3 回実施することにより、調査の手続きを練習し、実施の仕方を統一させた。

母語話者および上級学習者の場合には、調査者は調査中に与えた指示、および、用いた調査説明と調査同意書などにおいて、日本語のみを使用し、初級学習者の場合には、それぞれの母語を使用した。なお、調査協力者に与えた全ての指示、および、調査説明書と調査同意書を付属資料 3 に添付する。

本研究では、第 5 章で述べた 2 つの研究課題を明らかにするために、それぞれのタスク

で得られたデータを下記の通りに分析する。

最初に、母語話者と学習者のデータの中から、《空所補充》と《理由説明》で得られたデータに注目し、量的かつ質的に分析することにより、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 を明らかにする。

具体的には、《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1～RQ3 を検証し、《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4～RQ6 を検証する。まず、母語話者による《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1 「母語話者が同一箇所『は』と『が』の両方が使用可能と判断する可能性があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方が実際の「は」と「が」の使い分けを反映しているかを明らかにする。また、母語話者と学習者による《空所補充》のデータを量的に分析し比較することにより、RQ2 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」を検証する。そして、その結果をもとに、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを習得しているかを明らかにする。また、《空所補充》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に量的に分析し比較することにより、RQ3 「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

次に、母語話者による《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4 「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する可能性があるのであれば、その要因は何か」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、「は」と「が」はどのように指導されるべきかを明らかにする。また、母語話者および学習者による《理由説明》のデータを質的に分析し比較することにより、RQ5 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して学習者が必要とする支援とはどのようなものかを明らかにする。また、《理由説明》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し比較することにより、RQ6 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

そして、《空所補充》、《口頭発話》、《理由説明》の 3 つのタスクで得られた、学習者に

よるデータに注目し、量的かつ質的に分析することにより、学習者が習得する知識の種類に関する研究課題 2 を明らかにする。

具体的には、《口頭発話》と《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ7 と RQ8 を検証し、次に《理由説明》で得られたデータを質的に分析することにより、RQ9 と RQ10 を検証する。まず、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を分析することにより、RQ7 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があると見なされるべきかを明らかにする。また、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を分析し比較することにより、RQ8 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

次に、《理由説明》で得られたデータを質的に分析することにより、RQ9 と RQ10 を検証する。まず、学習者別にデータを分析し比較することにより、RQ9 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」を検証する。また、その結果をもとに、日本語教育において、「わかる」知識の習得はどのように位置づけられるべきかを明らかにする。そして、学習者の母語と日本語のレベル別にデータを分析し比較することにより、RQ10 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。また、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

調査実施の当時に、タスクを実施した順番は、まず《口頭発話》を行い、その終了後すぐに《空所補充》と《理由説明》を同時に実施した。なお、本章ではタスクの詳細を 1. 《口頭発話》、2. 《空所補充》、3. 《理由説明》の順に説明する。

次に、調査の所要時間について述べる。全てのタスクを実施するのに、時間制限を設けなかったため、調査協力者別の所要時間には差が見られた。グループ別の所要時間を下記の表 6.3 にまとめる。なお、調査協力者別の所要時間を付属資料 4 に添付する。

表 6.3 調査の平均所要時間 (時間 ~ 分)

	平均	標準偏差	最短 ~ 最長
J	0:31	0:10	0:19 ~ 0:49
H	0:44	0:09	0:27 ~ 1:18
L	0:37	0:09	0:21 ~ 1:06
全員	0:39	0:09	0:19 ~ 1:18

表 6.3 から、調査協力者全員の平均所要時間は 39 分(標準偏差 9 分)であり、最短は 19 分、最長は 1 時間 18 分であることが分かる。このことから、調査協力者別の所要時間には差があることが窺える。しかし、グループ別に見ると、母語話者(J)の平均所要時間は 31 分であり、上級学習者(H)の平均所要時間の 44 分と、初級学習者(L)の平均所要時間の 37 分と比べると、多少短い、さほど変わらないといえる。また、最短と最長の数値から、どのグループにおいても所要時間の短い調査協力者もいれば、長い調査協力者もいることが分かる。従って、調査協力者別の所要時間に差が見られるものの、それは個人差に因るものであり、日本語のレベルが所要時間に大きく影響を与えているとはいえない。

次に、調査に用いた資料について述べる。タスクの一貫性を図るために、全てのタスクにおいて、調査資料として同一の絵本を用いた。その絵本は、“Frog, Where Are You?”<sup>27</sup>という絵本であり、男の子と犬が飼っている蛙がいなくなって、探しに行く物語である。以下、「物語」を使用する際、絵本の絵によって描写された話を指す。一方、それと区別して、調査協力者が口頭で語った話を「ストーリー」と呼ぶ。

“Frog, Where Are You?”の絵本は全く文字がなく、24 の絵だけで物語が分かるようになっている。物語のあらすじをまとめると、次のようになる。物語は、男の子と犬が寝る前に、瓶の中にいる蛙を見ている場面から始まる。しかし、2 人が寝た後に、蛙が逃げ出す。翌朝、2 人は蛙がいなことに気づき、探し始める。部屋中に見つからないため、近くにある森に探しに行く。森で 2 人は蛙を探す途中に、モグラ、フクロウ、蜂、鹿など様々な動物に出会う。最後に、池の近くで蛙の家族を見つけ、蛙の 1 匹と一緒に家へ帰る。

具体的には、絵本のそれぞれの絵に描かれた場面と、想定されるストーリーの例を下記

<sup>27</sup> Mayer, M. (1969) *Frog, Where Are You?*, Dial Books for Young Readers.

の表 6.4 に示す<sup>28</sup>。

表 6.4 絵に描かれた場面と想定されるストーリーの例

絵番号	描かれた場面	ストーリーの例
[絵 1]	部屋の中で男の子と犬が瓶の中にいる蛙を見ている。	トムという男の子が犬と蛙を飼っています。犬の名前はポピーです。3人は仲よく毎日遊んでいます。
[絵 2]	男の子と犬がベッドで寝ている。蛙が足を伸ばして、瓶から出ようとしている。	しかし、ある夜、トムとポピーが寝ている間に、蛙が逃げ出しました。
[絵 3]	男の子と犬が空いている瓶を見ている。	朝になって、トムとポピーが起きたら、蛙がどこにもいません。
[絵 4]	男の子が長靴の中を探している。犬が空いている瓶に頭を入れている。	2人は部屋中に蛙を探し始めました。トムは長靴の中を探しました。ポピーは瓶の中を探しました。その時、頭が瓶の中に入って、出られません。
[絵 5]	男の子が窓を開けて、手を口に当てて、蛙を呼んでいる。頭が瓶に入った犬が窓から覗いている。	部屋の中に蛙がいなかったため、トムは窓を開けて、蛙を呼んでみました。ポピーは頭が瓶に入ったまま、窓から外を見えています。
[絵 6]	頭が瓶に入ったまま、犬が窓から地面へ落ちている。	その時、ポピーが窓から落ちてしまいました。
[絵 7]	窓の下に瓶が割れている。その隣に男の子が犬を抱き、怒った顔をしている。犬が男の子の顔をなめている。	瓶が割れて、トムはポピーを叱りました。でも、ポピーは怪我をしなかったため、よかったです。
[絵 8]	男の子と犬が森の近くに来ている。男の子が手を口に当てて、蛙を呼んでいる。犬が周りの匂いを嗅いでいる。	蛙がどこにもいないので、トムとポピーは森へ蛙を探しに出かけました。
[絵 9]	男の子が地面の穴に向かって、蛙を呼ん	森の中で、トムは地面の穴に向かっ

<sup>28</sup> 著作権のため、本研究で絵を省いた。

	でいる。犬は蜂の巣がある木の下で嬉しそうに跳んでいる。	て、蛙を呼んでみました。ポピーは蜂の巣の下で遊んでいます。
[絵 10]	穴の中からモグラが出ている。男の子が鼻に手を当てて、怒った顔をしている。一方、犬は蜂の巣がある木に寄りかかっている。	穴の中からモグラが出てきました。モグラが怒って、トムを鼻を噛みました。ポピーはずっと蜂の巣と遊んでいます。
[絵 11]	蜂の巣が地面に落ちてあり、蜂が出ている。近くにいる犬が蜂を見ている。男の子が木の上に登って、木の穴に向かって、蛙を呼んでいる。	しかし、蜂の巣が木から落ちてしまっていて、蜂が巣から出てきました。その間、トムは木の上に登って、穴の中へ蛙を呼びました。
[絵 12]	木の穴からフクロウが出ている。男の子が地面に落ちている。犬が蜂に追われて、逃げている。	しかし、木の穴から蛙ではなくて、フクロウが出てきました。トムはびっくりして、木から落ちてしまいました。その間、ポピーは怒った蜂の群れに追われて、逃げていきました。
[絵 13]	男の子が大きい岩の近くでフクロウを手で追い払っている。	トムはフクロウから逃げようとして、大きい岩の近くにきました。
[絵 14]	男の子が岩の上に登って、岩の後ろの枝のような物をつかんでいる。犬が岩の近くに体を丸めている。	そして、トムは岩の上に上って、枝をつかみました。ポピーは蜂に刺されて、戻ってきました。
[絵 15]	岩の後ろから鹿が現れている。男の子が鹿の頭の上に乗っている。	しかし、トムがつかんだのは枝ではなくて、鹿の角でした。びっくりして、鹿の頭の上に落ちました。
[絵 16]	頭の上に男の子が乗ったまま、鹿が崖の方へ走っている。犬も追いかけている。	鹿が怒って、走り出しました。トムを頭の上に乗せて、鹿が崖まで走ってきました。ポピーも鹿と一緒に崖まで走ってきました。
[絵 17]	鹿が崖の前で止まって、男の子と犬が崖から落ちている。	急に鹿が止まって、トムとポピーは崖から落ちました。

[絵 18]	男の子と犬が水に落ちている。	2人は池に落ちました。でも、2人とも大丈夫です。
[絵 19]	男の子が水の中に座っており、手を耳に当てている。犬が男の子の頭の上に上っている。	その時、近くから蛙の声が聞こえてきました。ポピーは泳げないので、トム の頭の上に上りました。
[絵 20]	男の子と犬が丸太の近くにいる。男の子が口に人差し指を当てて、犬を静かにさせている。	蛙の声が丸太の後ろから来ています。トムがポピーに、しー、静かにしなさいと言って、2人は丸太に近づいてきました。
[絵 21]	男の子と犬が丸太の後ろを見ている。	こっそりと丸太の後ろを見てみました。
[絵 22]	丸太の前に蛙の2匹が座っている。メスとオスの蛙のように見える。男の子と犬が丸太の上に上り、蛙を見ている。	そこにはトムの蛙がいました。奥さんと一緒です。
[絵 23]	複数の子蛙が現れて、丸太の近くに跳んでいる。	また、近くの草から蛙の子供たちも出てきました。
[絵 24]	男の子が掌の上に1匹の子蛙を乗せて、蛙の家族の方に手を振って、犬と一緒に帰ろうとしている。蛙の家族が丸太の上から笑顔で見送っている。	トムは蛙のお父さんとお母さんに相談して、子供の中から1匹を育てることにしました。子供の1匹を手にとって、犬と一緒に家へ帰りました。

表 6.4 から、“Frog, Where Are You?”の絵本の物語は、主人公が男の子と犬の2人いることが分かる。2人はそれぞれ異なる行動をする場面もあれば、一緒になって同じ行動をする場面もある。本調査の資料として“Frog, Where Are You?”の絵本を選んだのは、この絵本では、2人の主人公の行動を描写するため、ガ格の名詞句を明示化する必要がある場面が、複数あるためである。また、この絵本は、発話を促すものとして、日本語を含む30言語以上の第1言語と第2言語の習得研究で用いられている(Berman and Slobin 1994)ため、本調査でも用いることにした。

本調査は、調査者が調査協力者とそれぞれ1対1で対面し実施した<sup>29</sup>。調査中の発話を Sony IC Recorder ICD-U60 を用いて録音し、文字化して、1次資料として用いた。1次資料の具体例を、第7章で提示し、詳細に説明する。

以上、6.3.1 では、本調査の全体概要を示した。

### 6.3.2 タスク1《口頭発話》の手続き

6.3.2 では、タスク1《口頭発話》の手続きを述べる。

《口頭発話》は、調査協力者が絵に沿って物語を語るストーリー・テリングのタスクである。《口頭発話》において、調査資料として上記で説明した“Frog, Where Are You?”の文字のない絵本を用い、調査協力者に絵本を見せ、自由にストーリーを語ってもらった。

《口頭発話》の具体的な手続きは、下記の通りである。最初に、調査協力者に絵本を渡し、最後まで目を通し、物語全体の内容を把握するよう指示した。調査協力者が物語全体の内容を知っているかどうかは、「は」と「が」の使用に影響を与えられと考えられる。調査協力者が物語全体の内容を知らない場合、次に何が起きるか分からず、登場人物が後でどれほど重要な役割を果たすか、物語のどこに焦点を当てて語っていけばいいのかが分からないことが起きるのではないかと考える。

また、《口頭発話》、《空所補充》、《理由説明》の3つのタスクにおいて実施条件が揃うように、全てのタスクの開始時点で調査協力者が物語を知ることに統一した。調査協力者が《口頭発話》の開始時点で物語を知らず、《空所補充》と《理由説明》の開始時点で物語を知っていれば、そのことが「は」と「が」の使用の相違につながると考えたためである。全てのタスクの開始時点で調査協力者が物語を知ることによって、実施条件が統一され、得られたデータの比較がより詳細なものになったと考えられる。具体的には、調査者が調査協力者に与えた指示は、「それでは、ストーリーを語る活動を始めます。まず、絵に目を通してください。」である。

さらに、調査協力者が学習者の場合、物語に出てくる動物や鳥などの単語を知らないことは、ストーリー・テリングの支障になる可能性があると考えた。つまり、学習者はストーリーを語る際、知らない単語が複数あると、混乱し、ストーリー・テリングを妨げる恐れが

---

<sup>29</sup> 調査にあたって、調査協力者に調査の目的を説明し、得られた文字化したデータを研究目的で使用することについて承諾していただき、調査協力依頼書に同意の署名をいただいている。



あると判断した。一方、調査実施の前に知っておきたい単語を学習者に教えることは、調査中の「は」と「が」の使用に影響を与えないと思われる。そのため、学習者が物語全体の内容を把握する際、知っておきたい単語があれば、それを調査者に尋ね、紙に書き留めることを可能とした。調査者が与えた指示は、「知らない単語があったら、聞いてください。」である。また、単語の確認が終わった後、「これから、もう言葉を教えられません。」という指示を追加した。なお、学習者が確認した全単語を学習者別に付属資料5に添付する。

次に、調査協力者がストーリーを1人称で語ることを避けるため、調査協力者全員には主人公の2人に名前をつけるよう指示した。調査協力者がストーリーを1人称で語った場合、自分自身と主人公の視点を統一させることが多く、ガ格の名詞句の省略が起きやすいためである。調査者は指示として「主人公の男の子と犬に、どういう名前をつけますか。」を用いた。なお、調査協力者は名前を自分でつけることに苦勞している場合、「私はトムとポピーと呼んでいます。」という指示を追加した。その結果、《口頭発話》において、主人公に同じくトムとポピーという名前をつけている調査協力者が見られる。

最後に、調査者は「それでは、ストーリーを語ってください。」という指示を与えた後、調査協力者の回答を誘導しないよう調査中に発言を控えた。

《口頭発話》のタスクとして、絵本の絵に沿ったストーリー・テリングのタスクを用いたのは、次の2点のためである。

第1に、第4章で示したように、話し言葉の日本語では、ガ格が、「は」と「が」のほかには無助詞で使用される傾向がある。そのため、発話のタスクでは、ガ格が無助詞で使用されることが予測されるが、学習者の場合、無助詞で使用された際、それは日本語の傾向に合った使用なのか、「は」と「が」の回避によるものなのかは判断し兼ねる。

しかしながら、ストーリー・テリングのタスクでは、書き言葉の意識が働き、調査協力者が無助詞を避ける可能性がより高くなると考えられる。その結果、ストーリー・テリングのタスクでは、助詞がより多く使用され、無助詞がより少なく使用されると期待される。つまり、《口頭発話》のタスクとして、ストーリー・テリングのタスクを用いることにより、「は」と「が」の使い分けの実態を明らかにする、「は」と「が」の使用数をより多く確保できると考えられる。

第2に、《口頭発話》のタスクとして、ストーリー・テリングのタスクを用いたのは、このタスクでは、ガ格の名詞句の省略が、ほかの発話のタスクに比べ、少なくなると考えたためである。第4章で示したように、日本語は、主題の場合に、ガ格の名詞句が省略さ

れる傾向がある言語である。そのため、《口頭発話》のタスクでは、ガ格の名詞句が省略されることが予測されるが、学習者の場合、ガ格の名詞句が省略された際、それは日本語の傾向に合った省略なのか、「は」と「が」の回避による省略なのかは判断しかねる。

しかしながら、ストーリー・テリングのタスクでは、発話の内容を絵によって促すことができるため、調査協力者がストーリーを語る際、登場人物のそれぞれの行動を描写するために、ガ格の名詞句を明示化する必要がある。その結果、ガ格の名詞句の省略がほかの発話のタスクに比べ、少なくなると考えられる。つまり、《口頭発話》のタスクとして、ストーリー・テリングのタスクを用いることにより、ガ格の名詞句の使用数をより多く確保できると考えられる。

以上のことから、本調査において、《口頭発話》のタスクとして、ストーリー・テリングのタスクを用いることにした。以下では、ガ格における無助詞の使用、および、ガ格の名詞句の省略に関するデータをグループ別に示す。なお、調査協力者別のデータは、付属資料 6 に添付する。

まず、下記の表 6.5 では、ガ格における助詞の平均使用数および無助詞の平均使用数をグループ別に示す。

表 6.5 ガ格における助詞の平均使用数と無助詞の平均使用数

	助詞 <sup>30</sup> の 平均使用数	無助詞の 平均使用数	合計
J	36	1	37
H	45	2	47
L	30	0	30
全員	37	1	38

表 6.5 から、調査協力者全員による、ガ格における助詞の平均使用数は 37 であるのに対し、無助詞の平均使用数は 1 であることが分かる。このことから、《口頭発話》において、無助詞の使用が見られるものの、使用数が非常に少ないことが分かる。この結果は、《口頭発話》のタスクとして、ストーリー・テリングのタスクを用いたことに因ると考えられる。

<sup>30</sup> ガ格において用いられた助詞は「は」、「が」、「も」、「って」の 4 種である。

従って、本調査において、ストーリー・テリングのタスクを用いたことにより、「は」と「が」の使い分けの実態を明らかにする、「は」と「が」の使用数が確保できたといえる。

また、グループ別の無助詞の平均使用数を見ると、母語話者(J)では1であるのに対し、上級学習者(H)では2であり、初級学習者(L)では0である。このことから、どの日本語のレベルのグループにおいても、無助詞の使用数が非常に少なく、日本語のレベル別には相違がさほどないことが分かる。従って、《口頭発話》において、学習者による無助詞の使用が見られるものの、それは日本語の傾向に合った使用であり、「は」と「が」の回避によるものとはいえない。

次に、下記の表 6.6 では、《口頭発話》におけるガ格の名詞句の平均省略数をグループ別に示す。なお、調査協力者別のデータは、付属資料 6 に添付する。

表 6.6 ガ格の名詞句の平均省略数

	適切な省略数	不適切な省略数 31	合計
J	22	0	22
H	48	1	49
L	13	1	14
全員	28	1	29

表 6.6 から、調査協力者全員による、ガ格の名詞句の平均省略数は 29 であることが分かる。また、以上の表 6.5 に示したガ格の名詞句の平均使用数 38 と比べると、省略数がより少ないことが分かる。この結果は、本調査において、《口頭発話》のタスクとして、ストーリー・テリングのタスクを用いたことに因ると考えられる。つまり、調査協力者がストーリーを語る際、登場人物のそれぞれの行動を描写するために、ガ格の名詞句を明示化する必要があり、それによりガ格の名詞句の省略がより少なくなったと考えられる。

そして、表 6.6 に示したガ格の名詞句の平均省略数のうち、適切な省略数、つまり意味の理解を妨げない、自然な省略数は 28 であるのに対し、不適切な省略数、つまり意味の理解を妨げる、不自然な省略数は 1 であることが分かる。日本語のレベルのグループ別に、

<sup>31</sup> 省略が適切か不適切かに分類するには、日本語教師 3 名による結果を用いた。

省略数の内訳を見ると、母語話者(J)では、平均省略数は 22 であり、その全部は適切な省略と判断された。また、上級学習者(H)では、平均省略数は 49 であり、そのうち 48 は適切な省略であるのに対し、1 は不適切な省略であると判断された。そして、初級学習者(L)では、平均省略数は 14 であり、そのうち 13 は適切な省略であるのに対し、1 は不適切な省略であると判断された。この結果から、上級学習者(H)と初級学習者(L)による不適切な省略数が非常に少ないことが分かる。従って、《口頭発話》において、学習者によるガ格の名詞句の省略が見られるものの、その省略は、日本語の傾向に合った省略であり、「は」と「が」の回避によるものとはいえない。

そして、上級学習者(H)と母語話者(J)による省略数を比べると、上級学習者による省略数が母語話者による省略数より多いが、この結果は、上級学習者のストーリーが母語話者のストーリーより長いことに因ると考えられる。また、初級学習者(L)と母語話者(J)による省略数を比べると、初級学習者による省略数が母語話者による省略数より少ないが、この結果は、初級学習者のストーリーが母語話者のストーリーより短いことに因ると考えられる。従って、上級学習者と初級学習者による省略数には差が見られるものの、その差は「は」と「が」の回避によるものとはいえない。

次に、《口頭発話》の所要時間について述べる。《口頭発話》の平均所要時間は、グループ別に下記の表 6.7 にまとめる。なお、調査協力者別の所要時間を付属資料 4 に添付する。

表 6.7 《口頭発話》の平均所要時間 (時間 ～ 分)

	平均	標準偏差	最短 ～ 最長
J	0:04	0:01	0:03 ～ 0:05
H	0:08	0:02	0:04 ～ 0:12
L	0:07	0:03	0:04 ～ 0:14
全員	0:07	0:02	0:03 ～ 0:14

表 6.7 から、調査協力者全員の平均所要時間は 7 分(標準偏差 2 分)であり、最短は 3 分、最長は 14 分であることが分かる。このことから、調査協力者別の所要時間には差があることが窺える。グループ別に見ると、母語話者(J)の平均所要時間は 4 分であり、上級学習者(H)の 8 分と、初級学習者(L)の 7 分と比べると、2 倍短いことが分かる。しかし、上級学習者(H)と初級学習者(L)の最短の所要時間は 4 分であることから、学習者のグループに

においても所要時間が短い調査協力者がいることが分かる。従って、調査協力者別に所要時間には差が見られるものの、日本語のレベルより、個人差が大きく影響しているといえる。

また、《口頭発話》において要求される知識の種類に関していえば、調査協力者が助詞の使用について考える時間が与えられておらず、即座に言語を使用することが求められるため、「できる」知識を要求するタスクと考える。

本研究において、《口頭発話》で得られたデータ、つまり調査協力者が語ったストーリー内に使用された、ガ格をマークする「は」と「が」を「データ 1」とする。本研究では、データ 1 をもとに、学習者が「は」と「が」の使い分けに関して習得している「できる」知識の実態を明らかにする。データ 1 の分析は、RQ7、RQ8 の検証において用いる。

具体的には、学習者によるデータ 1 を量的に分析した結果、《口頭発話》における正用率を明らかにし、《空所補充》における正用率と比較することにより、RQ7「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」を検証する。また、学習者によるデータ 1 を量的に分析し、学習者の母語と日本語のレベル別に比較した結果、《口頭発話》における正用率を明らかにし、《空所補充》における正用率と比較することにより、RQ8「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。

以上、6.3.2 では、《口頭発話》の手続きを示した。

### 6.3.3 タスク 2 《空所補充》の手続き

6.3.3 では、タスク 2 《空所補充》の手続きを述べる。

《空所補充》は、空所に助詞を記入し、文章を完成させるタスクである。《空所補充》において、上記の“Frog, Where Are You?”のそれぞれの絵の下に空所補充の文章を添え、調査資料として用いた。この文章は、筆者が調査のために作製したものであり、ところどころ助詞が空所となっている文章である。調査資料として絵を伴う、まとまりのある文章を用いたのは、文脈の解釈をできるだけ限定することにより、未知・既知といった情報に関する調査協力者間の揺れを排除するためである。

《空所補充》の文章を下記の通りに作成した。まず、母語話者 3 名に絵本を見せてストーリーを自由に語ってもらい、そのデータに基づいて文章を作成した。その際、主人公の男の子に「トム」、犬に「ポピー」という名前をつけた。次に、この文章に入っている助詞

の 63 箇所を空所とし、《空所補充》の文章を作成した。その空所のうち、調査対象として  
いる、ガ格の名詞句をマークする空所は 46 箇所である。一方、調査対象としていない、  
ガ格以外の名詞句をマークするダミーの空所は 17 箇所である。

《空所補充》の文章を下記の表 6.8 に示す。調査当時と同じく空所となっている箇所に  
空所番号を振り、下線を付する。なお、初級学習者用の《空所補充》の文章には、文章理  
解を手助けするため、漢字に振り仮名をつけたが、ここでは省く。

表 6.8 《空所補充》の文章

絵番号	文章
[絵 1]	ある夜、トムの家 <sup>(1)</sup> に蛙君 <sup>(1)</sup> _____やってきました。トム <sup>(2)</sup> _____犬のポピー と一緒に蛙君の様子を夜遅くまで見ていました。
[絵 2]	「もう、寝る時間ですよ」とお母さんに言われて、トム <sup>(3)</sup> _____いつものよう にポピーと一緒にベッドに寝ています。でも、2 人 <sup>(4)</sup> _____寝た後、蛙君 <sup>(5)</sup> _____そっと逃げ出したのです。
[絵 3]	次の日の朝、トムとポピー <sup>(6)</sup> _____起きてみると、昨日の夜までいた蛙君 <sup>(7)</sup> _____どこにもいません。「いない！蛙君 <sup>(8)</sup> _____いない！」とトム <sup>(9)</sup> _____叫びました。
[絵 4]	そこで、トムとポピー <sup>(10)</sup> _____探し始めました。「蛙君、どこ <sup>(11)</sup> _____行 ったの？」トム <sup>(12)</sup> _____長靴の中を探します。ポピー <sup>(13)</sup> _____瓶の中を探 します。
[絵 5]	「外 <sup>(14)</sup> _____行ったのかもしれない！」とトム <sup>(15)</sup> _____思いつきました。 そこで、トム <sup>(16)</sup> _____窓から蛙君 <sup>(17)</sup> _____呼びました。「蛙君！」
[絵 6]	あ、大変！ポピー <sup>(18)</sup> _____落ちてしまいました。
[絵 7]	大きな音を立てて、ガラス瓶 <sup>(19)</sup> _____割れてしまいました。トム <sup>(20)</sup> _____ 窓から飛び降りて、ポピー <sup>(21)</sup> _____助けました。「大丈夫？ポピー、だめだ よ！」
[絵 8]	そして、トムとポピー <sup>(22)</sup> _____一緒に森 <sup>(23)</sup> _____蛙君を探しに行きまし た。「蛙君、どこ <sup>(24)</sup> _____行ったの？」
[絵 9]	ポピー <sup>(25)</sup> _____、蜂の巣を見つけて、吠え始めました。トム <sup>(26)</sup> _____「蛙

	君！」と穴に向かって、呼んでみました。
[絵 10]	すると、穴の中からモグラ君(27)_____出てきました。「僕(28)_____蛙君じゃないよ。」トム(29)_____がっかりです。
[絵 11]	トム(30)_____木の穴を覗いている間に、ポピー(31)_____蜂の巣(32)_____落としてしまいました。蜂(33)_____怒って、飛び出してきました。ポピー(34)_____危険です。ところが、トム(35)_____気づかずに木の穴の中(36)_____向かって、「蛙君！」と叫びます。
[絵 12]	すると、木の穴からフクロウ(37)_____出てきました。「僕(38)_____蛙君じゃないよ。」トム(39)_____びっくりして、地面(40)_____落ちてしまいました。ポピー(41)_____まだ怒っている蜂の群れ(42)_____追われています。
[絵 13]	「あっち(43)_____行け！」とトム(44)_____フクロウを追い出しました。
[絵 14]	それから、大きな岩(45)_____登り、木の枝につかまって、叫びます。「蛙君！」
[絵 15]	おや、木の枝だと思ったの(46)_____, なんと大きな鹿の角だったのです。トム(47)_____鹿の頭の上に乗かってしまいました。大変！
[絵 16]	大きな鹿(48)_____走り出しました。「わー、どこ(49)_____行くの？」ワンワン、ワンワン。ポピー(50)_____鳴きながら、追いかけてきました。
[絵 17]	ガラガラ！ドカーン！2人(51)_____, 崖から落ちてしまいました。
[絵 18]	でも、浅い川(52)_____助かりました。
[絵 19]	「あれ？何か聞こえるよ！」
[絵 20]	「しー！ポピー、静かに。」
[絵 21]	トム(53)_____倒れた木の向こう側(54)_____覗きました。すると…
[絵 22]	「あ、蛙君(55)_____いた！」しかも、1人ではありませんでした。蛙君の横に女の蛙さん(56)_____いました。蛙君(57)_____奥さん(58)_____いたのですね。
[絵 23]	あ！さらに、小さな蛙たち(59)_____出てきました。蛙君(60)_____お父さんだったのです。
[絵 24]	トム(61)_____蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃん(62)_____預かることになりました。「蛙君、ありがとう。必ず大切に育てて、大きくなったら、またここ(63)_____戻すからね。バイバイ。」

表 6.8 から、《空所補充》の文章において名詞句をマークする 63 箇所が空所となることが分かる。そのうち、ガ格の名詞句をマークする空所は、空所(1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (12), (13), (15), (16), (18), (19), (20), (22), (25), (26), (27), (28), (29), (30), (31), (33), (34), (35), (37), (38), (39), (41), (44), (46), (47), (48), (50), (51), (53), (55), (56), (57), (58), (59), (60), (61)の 46 箇所であり、73%を占めている。

一方、ガ格以外の名詞句をマークするダミーの空所は 17 箇所であり、27%を占めている。具体的には、ニ格の名詞句をマークする空所は、(11), (14), (23), (24), (36), (40), (42), (43), (45), (49), (63)の 11 箇所であり、ヲ格の名詞句をマークする空所は、(17), (21), (32), (54), (62)の 6 箇所、デ格の名詞句をマークする空所は(52)の 1 箇所である。

また、表 6.8 から、《空所補充》の文章内では、ガ格の名詞句をマークしている箇所は全て空所となっているのに対し、ガ格以外の名詞句をマークしている箇所には助詞が使用されている場合があることが分かる。文章内に「は」と「が」以外の助詞が使用されていることは、調査協力者の「は」と「が」の使用に影響を与えないと考えられるが、文章内の助詞を全て空所とすることにより、文章理解が難しくなり、タスク実施が困難になるのではないかと考えられる。そのため、《空所補充》の文章内では、ガ格以外の名詞句をマークする箇所の全てを空所としなかったのである。一方、調査対象の「は」と「が」が使用できる箇所を全て空所としたのは、調査協力者の回答を一切誘導しないためである。

《空所補充》を実施した具体的な手続きは下記の通りである。まず、“Frog, Where Are You?”のそれぞれの絵の下に添えた《空所補充》の文章を絵とともに調査協力者に提示し、空所に助詞を記入し、文章を完成させるよう指示した。なお、回答方法として、同一の空所に複数の助詞を記入することを可能とした。つまり、記入される助詞の種類および数に制限を設けなかったということである。複数の助詞を記入することを可能としたのは、調査協力者が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断した場合、それが調査結果に反映されるためである。このことによって、文脈の解釈を限定した文章において、同一個人によって同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合があるかを実証的に検証し、明らかにすることを目指した。

調査協力者に与えた指示は、「次は、穴埋めのテストです。空所に入ると思う助詞を全部書いてください。1つだけが使えると思ったら、1つを書いて、2つ以上の助詞が使えると



思ったら、その全部を書いてください。」である。

次に、《空所補充》の所要時間について述べる。《空所補充》は《理由説明》と同時に実施したため、両方のタスクの所要時間は厳密に分けられない。そのため、下記の表 6.9 では、《空所補充》と《理由説明》の両方が合わせてかかった平均所要時間を示す。なお、調査協力者別の所要時間を付属資料 4 に添付する。

表 6.9 《空所補充》と《理由説明》の平均所要時間 (時間 ~ 分)

	平均	標準偏差	最短 ~ 最長
J	0:27	0:11	0:14 ~ 0:44
H	0:36	0:09	0:21 ~ 1:10
L	0:30	0:07	0:16 ~ 0:54
全員	0:32	0:08	0:14 ~ 1:10

表 6.9 から、調査協力者全員の平均所要時間は 32 分(標準偏差 8 分)であり、最短は 14 分、最長は 1 時間 10 分であることが分かる。このことから、調査協力者別の所要時間には差があることが窺える。しかし、グループ別に見ると、母語話者(J)の平均所要時間は 27 分であり、上級学習者(H)の 36 分と、初級学習者(L)の 30 分と比べると、さほど変わらないことが分かる。また、標準偏差および最短と最長の数値から、どのグループにおいても所要時間が短い調査協力者もいれば、長い調査協力者もいることが分かる。従って、調査協力者別に個人差が見られるものの、所要時間には日本語のレベルが大きく影響を与えているとはいえない。

また、《空所補充》において要求される知識の種類に関していえば、調査協力者は回答について考える時間が与えられており、助詞の使用に関して考えることができるため、「わかる」知識に基づいて助詞を記入することができる。本調査において《空所補充》では調査協力者に「わかる」知識に基づいて助詞を記入してもらうために、空所に助詞を記入すると同時に、口頭でその助詞を記入した理由を説明する《理由説明》のタスクを与えた<sup>32</sup>。つまり、調査協力者に助詞を記入する《空所補充》を実施すると同時に、記入理由を口頭で言語で明示化する《理由説明》のタスクを実施したことによって、調査協力者が習得し

<sup>32</sup> そのタスクについて、以下の 6.3.4 で具体的に述べる。

ている「わかる」知識が活性化され、「わかる」知識に基づいて助詞を記入することを促した。そのため、本研究では、《空所補充》は「わかる」知識を要求するタスクと考える。

本研究では、《空所補充》で得られたデータ、つまり調査協力者が記入した回答を「データ 2」とする。また、データ 2 をもとに、調査協力者が「は」と「が」の使い分けに関して習得している「わかる」知識の実態を明らかにする。データ 2 の分析は、RQ1, RQ2, RQ3, RQ7, RQ8 の検証において用いる。

具体的には、母語話者によるデータ 2 を量的に分析することにより、RQ1「母語話者が同一箇所には『は』と『が』の両方が使用可能と判断する可能性があるか」を検証する。また、母語話者および学習者によるデータ 2 を量的に分析し比較することにより、RQ2「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」を検証する。そして、データ 2 を学習者の母語と日本語のレベル別に量的に分析し比較することにより、RQ3「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。さらに、学習者によるデータ 2 を量的に分析し、データ 1 と比較することにより、RQ7「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる可能性があるか」を検証する。また、学習者によるデータ 2 を学習者の母語と日本語のレベル別に量的に分析し比較することにより、RQ8「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。

以上、6.3.3 では、《空所補充》の手続きを述べた。

### 6.3.4 タスク 3 《理由説明》の手続き

6.3.4 では、タスク 3 《理由説明》の手続きを述べる。

《理由説明》は、調査協力者本人が空所に記入した助詞の記入理由を口頭で説明するタスクである。《理由説明》は、前節の 6.3.3 で述べた《空所補充》と同時に実施した。つまり、調査協力者には、空所に助詞を記入するタスクと同時に、口頭でその助詞を記入した理由を説明するタスクの 2 つを与えた。

《理由説明》を実施した目的は 2 つある。1 つ目は、《理由説明》と《空所補充》の同時実施により調査協力者の「わかる」知識が活性化され、《空所補充》において「わかる」知識に基づいて助詞を記入してもらうことを促すためである。もう 1 つ目は、調査協力者の頭の中で起きていることを言語で明示化することにより、調査協力者本人が習得している

「わかる」知識の実態を実証的に検証し、明らかにするためである。

調査協力者に与えた指示は、「空所に助詞を書きながら、その助詞を記入した理由を説明してください。」である。この指示は《空所補充》の指示の直後に与えた。つまり、合わせて与えた《空所補充》と《理由説明》の指示は、「空所に入ると思う助詞を全部書いてください。1つだけが使えると思ったら、1つを書いて、2つ以上の助詞が使えると思ったら、その全部を書いてください。空所に助詞を書きながら、その助詞を記入した理由を説明してください。」である。

指示を与えた後、調査者は、調査協力者の回答を誘導しないよう調査中に発言を控えた。その結果、調査協力者が記入理由を具体的に説明しない回答が見られるが、本調査ではその回答の分析を行わず、調査協力者が記入理由を説明した回答に焦点を当てて、分析を行う。また、調査対象としている「は」と「が」の使い分けに調査協力者の注意を引かないよう、「は」と「が」の使い分けについて明示的に尋ねていない。その結果、「は」と「が」の使い分けではなく、例えば「が」と「を」などの使い分けについて述べている回答が見られる。その回答の分析は本研究で行わない。

また、《理由説明》において要求される知識の種類に関していえば、調査協力者に回答について考える時間が与えられており、記入理由を言語で明示化することが求められることによって、「わかる」知識が活性化されるため、「わかる」知識を要求するタスクと考える。

《理由説明》の所要時間について前節の 6.3.3 では既に述べたため、ここでは省く。

また、《理由説明》で調査協力者が記入理由を語るのに用いた言語に関していえば、前節の 6.3.1 において触れたが、母語話者および上級学習者の場合は日本語を用い、初級学習者の場合はそれぞれの母語を用いた。初級学習者が自分の母語で記入理由について説明することにしたのは、助詞の記入理由について日本語で正確に説明できる知識を持っていないと判断したためである。その結果、初級学習者には助詞の記入理由について、「わかる」知識を日本語で明示化を要求することはタスクの妨げとなり、初級学習者の「わかる」知識の実態が明らかにされないのではないかと考えた。

調査協力者が口頭で語った説明は、全て録音し、文字化して、1次資料として用いる<sup>33</sup>。本研究では、《理由説明》で得られたデータ、つまり調査協力者が空所に記入した助詞について、口頭で説明した記入理由を「データ 3」とする。本研究では、このデータ 3 をもと

---

<sup>33</sup> 初級学習者の場合、日本語に訳されたものを1次資料として用いる。

に、「は」と「が」の使い分けに関して調査協力者が習得している「わかる」知識の実態を明らかにする。データ 3 の分析は、RQ4, RQ5, RQ6, RQ9, RQ10 の検証で用いる。

具体的には、母語話者によるデータ 3 を質的に分析することにより、RQ4 「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」を検証する。また、母語話者および学習者によるデータ 3 を質的に分析し比較することにより、RQ5 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か」を検証する。そして、データ 3 を学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し比較することにより、RQ6 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。さらに、学習者別にデータ 3 を分析することにより、RQ9 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」を検証する。最後に、学習者の母語と日本語のレベル別にデータ 3 を分析し比較することにより、RQ10 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。

以上、6.3.4 では、《理由説明》の手続きを述べた。

## 6.4 第 6 章のまとめ

6.4 では、第 6 章のまとめを示す。

第 6 章では、本研究で実施した調査の概要を示した。

6.1 では、調査対象とする「は」と「が」の範囲と捉え方を示した。本調査において、調査対象とした言語項目は、統語的な観点から同一箇所を使用できるガ格をマークする「は」と「が」である。

6.2 では、本調査に参加した調査協力者の詳細を提示した。本調査では、対象とした調査協力者は、母語と日本語のレベルにより、次の 7 種のグループに分けられる。1. 日本語母語話者(J), 2. 日本語上級の韓国語母語話者(KH), 3. 日本語初級の韓国語母語話者(KL), 4. 日本語上級の中国語母語話者(CH), 5. 日本語初級の中国語母語話者(CL), 6. 日本語上級のブルガリア語母語話者(BH), 7. 日本語初級のブルガリア語母語話者(BL), の 7 種である。また、調査協力者の人数は各グループ 10 名ずつ、全 70 名である。

6.3 では、調査方法を述べた。本調査において実施したタスクは、1. 《口頭発話》, 2. 《空

所補充》, 3.《理由説明》の3つである。タスクの一貫性を図るために, 全てのタスクにおいて, 調査資料として同一の絵本を用いた。タスク1は, 調査協力者が絵本の絵に沿って, 物語を語るストーリー・テリングのタスクである。《口頭発話》は, ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して, 調査協力者が習得している「できる」知識の実態を明らかにし, 量的に分析するために実施した。タスク2《空所補充》は, 調査協力者が助詞を記入し, 文章を完成させる空所補充のタスクである。《空所補充》は, ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して, 調査協力者が習得している「わかる」知識の実態を明らかにし, 量的に分析するために実施した。タスク3《理由説明》は, 調査協力者が《空所補充》において空所に助詞を記入した理由を口頭で説明するタスクである。《理由説明》は, ガ格をマークする「は」と「が」の使い分けに関して, 調査協力者が習得している「わかる」知識の実態を明らかにし, 質的に分析するために実施した。

最後に, 6.4では, 第6章のまとめを示した。

## 第 7 章

### データの例と分析方法

第 7 章では、本調査で得られたデータの例と分析方法を示す。具体的には、7.1 でタスク 1《口頭発話》、7.2 でタスク 2《空所補充》、7.3 でタスク 3《理由説明》、のそれぞれで得られたデータの例と分析方法を提示する。最後に、7.4 では、第 7 章のまとめを示す。

#### 7.1 タスク 1《口頭発話》

7.1 では、タスク 1《口頭発話》で得られたデータ 1 の例と分析方法を順に提示する。具体的には、7.1.1 でデータ 1 の例、7.1.2 でデータ 1 の分析方法を提示する。

##### 7.1.1 データ 1 の例

7.1.1 では、《口頭発話》で得られたデータ 1 の例を提示する。《口頭発話》は、調査協力者が絵に沿って物語を語るストーリー・テリングのタスクである。つまり、本節では、調査協力者本人が口頭で語ったストーリー、および、そのストーリー内に使用された、ガ格をマークする「は」と「が」の具体例を提示する。

以下の(1)～(3)では、母語話者、上級学習者、初級学習者の各グループの中から具体例として、1 名の調査協力者によるデータ 1 を示す。(1)では、母語話者のデータ 1 として J5 によるストーリーの抜粋を示し、(2)では、上級学習者のデータ 1 として BH3、(3)では、初級学習者のデータ 1 として CL1 によるストーリーの抜粋を示す。なお、調査協力者別のデータ 1 を付属資料 7 に添付する。

(1)～(3)のデータ 1 は、絵本の同じ場面の絵 1～絵 4 で得られたものである。データ 1 の具体例を示す際、ストーリー内に使用された「は」と「が」に下線を付し、その前に便宜上、番号を振る。また、[ ]括弧の中で絵番号を示す。

まず、下記の(1)では、J5 によるストーリーの抜粋を示す。

- (1) **【絵 1】** トムとペロとフロッグ、3 人<sup>(1)</sup>が、す、3 人<sup>(2)</sup>は住んでいました。いつも 3 人<sup>(3)</sup>は仲よしで、夜、夜<sup>(4)</sup>はお話をしてから、寝ることにしていました。**【絵 2】** ある日の

夜、フロッグ<sup>(5)</sup>は瓶からそっと抜け出しました。トムとペロ<sup>(6)</sup>はぐっすり布団の中。  
 [絵 3] あれれれ。次の日の朝、トムとペロ<sup>(7)</sup>はフロッグ<sup>(8)</sup>がいないことに気づきました。  
 [絵 4] トムとペロ<sup>(9)</sup>は慌てて、フロッグを探し出しました。帽子の中や瓶の中、  
 どこを探しても、見当たりません。フロッグ<sup>(10)</sup>はどこに行ってしまったんでしょう。

(1)のデータ 1 は、J5 によるものであり、10 箇所において「は」と「が」が用いられている。そのうち、(1) , (2) , (3) , (5) , (6) , (7) , (8) , (9) , (10)の 9 箇所はガ格の名詞句をマークしているのに対し、(4)の「は」はガ格以外の名詞句をマークしている。また、「帽子の中や瓶の中、どこを探しても、見当たりません。」の文内にガ格の名詞句が省略されているが、これは日本語の傾向に合った自然な省略だと思われる。省略されたガ格の名詞句を次のように二重線の部分で補うと、この文は「2 人は帽子の中や瓶の中、どこを探しても、蛙が見当たりません。」のようになると想定される。

次に、下記の(2)では、上級学習者によるデータ 1 の具体例として、BH3 によるストーリーの抜粋を提示する。

(2) [絵 1] ある夜、男の子と犬と蛙<sup>(1)</sup>が部屋の中にいました。男の子の名前<sup>(2)</sup>は、えっと、トムで、飼っている犬の名前<sup>(3)</sup>はポピーです。蛙<sup>(4)</sup>はクリクリと言います。[絵 2] 遅くなりましたので、男の子、トムとポピー<sup>(5)</sup>はベッドの中に入って、入って寝ました。しかし、クリクリ<sup>(6)</sup>は家族<sup>(7)</sup>が寂しくなったので、瓶から出て、窓<sup>(8)</sup>が開いていましたので、外へ逃げました。[絵 3] 次、次の朝になりました。トムとポピー<sup>(9)</sup>は起きたら、蛙<sup>(10)</sup>がいないことに気づきました。蛙<sup>(11)</sup>はどこでしょう。瓶<sup>(12)</sup>が空いていましたけど、蛙<sup>(13)</sup>が近くにどこにもいませんでした。蛙どこか行ったみたいですね。[絵 4] 2 人<sup>(14)</sup>は蛙のことをとても心配になって、探すことにしました。まず<sup>(15)</sup>は部屋の中から探し始めました。えっと、トム<sup>(16)</sup>はブーツをひっくり返して、中を探しました。あ、ポピー<sup>(17)</sup>は匂い<sup>(18)</sup>が得意なので、あ、蛙<sup>(19)</sup>がいた瓶の中をかぐ、かいで、蛙の匂いを覚えました。

(2)のデータ 1 は、BH3 によるものであり、19 箇所において「は」と「が」が用いられている。そのうち、(1) , (2) , (3) , (4) , (5) , (6) , (7) , (8) , (9) , (10) , (11) , (12) , (13) , (14) , (16) , (17) , (18) , (19)の 18 箇所はガ格の名詞句をマークしているのに対し、(15)の「は」

はガ格以外の名詞句をマークしている。また、「まず<sup>(15)</sup>は部屋の中から探し始めました。」の文内にガ格の名詞句が省略されているが、これは日本語の傾向に合った自然な省略であると思われる。省略されたガ格の名詞句を次のように二重線の部分で補うと、この文は「まずは2人は部屋の中から探し始めました。」のようになると想定される。そして、「蛙どこか行ってみたいですね。」の文ではガ格の名詞句の「蛙」をマークする助詞が省略されている、つまり無助詞になっているが、これはガ格をマークする助詞の回避とは思われない。

最後に、下記の(3)では、初級学習者によるデータ1の具体例として、CL1によるストーリーの抜粋を示す。CL1のストーリー内に言い直し、フィラー、不適切な表現が見られるため、ストーリーの理解を補うため、注<sup>34</sup>で要約を示す。

- (3) **【絵 1】 ある夜、えっと、家ね、あ、おこと、あ、男の子、男の子、リウ、あ、と犬、カカと、1つ蛙<sup>(1)</sup>は部屋に遊び、遊ん、遊んでいました。【絵 2】 えっと、後で、リウとカカ寝ていきました。その時、えっと、あ、蛙<sup>(2)</sup>は、缶に、缶に出ます、出ました、出まいました、出まいました。【絵 3】 ん、次の日、次の日、次の朝、あ、次の朝、リウとカカ<sup>(3)</sup>が寝た、寝た、ます、おき、あ、起きた後で、あ、蛙<sup>(4)</sup>は、あ、あります、蛙<sup>(5)</sup>はありませんでした。【絵 4】 それから、カカとリウ<sup>(6)</sup>はかかります、かかりました。ん、カカとリウ<sup>(7)</sup>は、カカとリウ<sup>(8)</sup>は家のどこでも探し、あ、探していました。しかし、あ、蛙<sup>(9)</sup>は、蛙<sup>(10)</sup>は、あ、いませんでした。えっと、靴とか缶とか、あ、どこでもいません。**

(3)のデータ1は、CL1によるものであり、10箇所において「は」と「が」が用いられている。その全部はガ格の名詞句をマークしているものである。また、「えっと、靴とか缶とか、あ、どこでもいません。」の文内にガ格の名詞句が省略されているが、これは日本語の傾向に合った自然な省略だと思われる。省略されたガ格の名詞句を次のように二重線の部分で補うと、この文は「えっと、靴とか缶とか、あ、蛙はどこでもいません。」のように

---

<sup>34</sup> CL1のストーリーから言い直し、フィラー、不適切な表現をなくすと、次のようになると想定される。「【絵 1】 ある夜、リウという男の子と、カカという犬と、1匹の蛙が部屋の中で遊んでいました。【絵 2】 遊んだ後、リウとカカは寝ました。その時、蛙が瓶から出ました。【絵 3】 次の朝、リウとカカが起きた後、蛙はいませんでした。【絵 4】 そこで、カカとリウは探し始めました。家の色々なところで探しましたが、蛙はいませんでした。靴や瓶の中、どこにもいません。」



なると想定される。そして、「えっと、後で、リウとカカ寝ていきました。」の文ではガ格の名詞句の「リウとカカ」をマークする助詞が省略されている、つまり無助詞になっているが、これはガ格をマークする助詞の回避とは思われない。

上記の(1)～(3)に示したデータ 1 から、調査協力者がガ格の名詞句を省略すること、および、無助詞にすることが見られるが、それは日本語において自然な傾向であり、「は」と「が」の回避とは考えられないことが分かる。また、ガ格の名詞句の省略、および、無助詞が少ないことは、ストーリー・テリングのタスクを用いたことに因ると考えられる。つまり、調査協力者は、登場人物がそれぞれ行う行動を描写するには、ガ格の名詞句を明示化するため、ガ格の名詞句の省略を避け、書き言葉という意識が働いたため、無助詞を避けたと考えられる。

また、学習者によるストーリーに焦点を当てて、(2)と(3)のデータ 1 を比較すると、いずれの学習者のストーリーにおいても、文の構造が統語的に複雑なものが見られることが分かる。統語的に複雑な文は、(2)の BH3 のストーリーにおいてはより多く見られるが、(3)の CL1 のストーリーにおいても見られる。つまり、日本語のレベルと関係なく、学習者はストーリーを語る際、統語的に複雑な文を用いることを回避していないことが分かる。いずれのレベルにおいても複雑な文の回避がないことは、ストーリー・テリングのタスクを用いたことに因ると考えられる。つまり、登場人物がそれぞれ行う行動を描写するには、学習者は統語的に複雑な文を用いる必要があったためであると考えられる。

以上、7.1.1 では、《口頭発話》で得られたデータ 1 の例を提示した。

### 7.1.2 データ 1 の分析方法

7.1.2 では、データ 1 の分析方法を述べる。まず、分析の手順を記述し、その後、具体例として、上記の(1)～(3)に示したデータ 1 の分析結果を提示する。

データ 1 の分析手順は次の通りである。まず、調査協力者が語ったストーリーを文字化し、スクリプトを作成した。そして、スクリプト内の「は」と「が」を 2 種に分けた。その 2 種とは、ガ格をマークするものと、ガ格の名詞句をマークしないもの、の 2 種である。さらに、ガ格をマークするものを言い直しと思われるものと、言い直しと思われないものに分けた。

この分類の具体例として、上記の(1)に示した J5 によるデータ 1 の分析結果を下記の(4)で提示する。その際、前節と同様に、使用された「は」と「が」に下線を付し、その前に

便宜上、番号を振る。また、該当の助詞がガ格の名詞句をマークしていないもの、または言い直しと思われるものである場合、「は」と「が」の直後に(-)を提示する。つまり、「は」と「が」の後に(-)が付してある場合、これは該当の助詞がガ格の名詞句をマークしていないこと、または言い直しと思われることを意味し、本研究で扱わないことを示す。一方、何も付していない「は」と「が」は、ガ格の名詞句をマークしており、本研究で扱うものである。

- (4) **【絵 1】** トムとペロとフロッグ, 3人<sup>(1)</sup>が(-), す, 3人<sup>(2)</sup>は住んでいました。いつも3人<sup>(3)</sup>は仲よしで, 夜, 夜<sup>(4)</sup>は(-)お話をしてから, 寝ることにしていました。**【絵 2】** ある日の夜, フロッグ<sup>(5)</sup>は瓶からそっと抜け出しました。トムとペロ<sup>(6)</sup>はぐっすり布団の中。**【絵 3】** あれれれ。次の日の朝, トムとペロ<sup>(7)</sup>はフロッグ<sup>(8)</sup>がいないことに気づきました。**【絵 4】** トムとペロ<sup>(9)</sup>は慌てて, フロッグを探し出しました。帽子の中や瓶の中, どこを探しても, 見当たりません。フロッグ<sup>(10)</sup>はどこに行ってしまったんでしょう。

(4)から, J5 は「は」と「が」を 10 箇所において用いていることが分かる。そのうち, 本研究で扱う「は」と「が」は, (-)を付していない<sup>(2)</sup>, <sup>(3)</sup>, <sup>(5)</sup>, <sup>(6)</sup>, <sup>(7)</sup>, <sup>(8)</sup>, <sup>(9)</sup>, <sup>(10)</sup>の 8 箇所である。一方, (-)が付してある<sup>(1)</sup>, <sup>(4)</sup>の 2 箇所は本研究では扱わない。具体的には, <sup>(1)</sup>は言い直しと判断したもの, <sup>(4)</sup>はガ格の名詞句をマークしていないものである。

次に, 分析において, 学習者によるデータ 1 の場合, 本研究で扱う「は」と「が」を丸で囲んだ。そして, 日本語を母語とする日本語教師の 1 名に丸で囲まれた「は」と「が」の使用の正誤を判断してもらった。その際, 「は」と「が」の使用を下記の(5)に示すカテゴリーに分類してもらった。

- (5) ガ格をマークする「は」と「が」を分類してもらったカテゴリー

1. (○) — 正用
2. (×) — 誤用
3. (\*) — 「は」と「が」の両方が使用可能であるため, 正誤判断ができないもの
4. (-) — 「は」と「が」以外のところで誤用があるため, 正誤判断ができないもの

(5)に示した4種のカテゴリーは次のことを表す。母語話者は該当の助詞の使用を正用と判断した場合は(O), 誤用と判断した場合は(X)に分類した。また、「間違いではないが、もう一方の助詞の方がいいかもしれない」あるいは「ここは両方大丈夫」のように助詞の正誤判断に関して迷った場合は、(\*)に分類した。そして、「文には別のところに誤用があり、それをどう訂正するかによって助詞が決まるので、判断できない」場合は、(-)に分類した。つまり、(-)に含まれるものは、母語話者と同様に言い直しと思われるもの、またはガ格の名詞句をマークしていないものである。さらに、母語話者では見られないが、学習者の回答に見られる、文全体が不適切なため正誤判断が不可能な回答である。本研究で扱わないという点で同様であるため、同じく(-)に含めることにした。

次に、学習者による分析結果を示す。下記の(6)と(7)では、上記の(2)と(3)に示した学習者によるデータ1の分析結果を提示する。その際、上記と同様に、使用された「は」と「が」に下線を付し、その前に便宜上、番号を振る。また、「は」と「が」の直後の( )括弧内に(5)に示した記号を用い、正誤判断の結果を示す。用いる記号をまとめると、(O)は正用、(X)は誤用、(\*)は「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたため正誤判断が不可能なもの、(-)は本研究で扱わないものを示す。

最初に、上級学習者の具体例として、上記の(2)に示したBH3によるデータ1の分析結果を下記の(6)で提示する。

(6) **【絵1】ある夜、男の子と犬と蛙<sup>(1)</sup>が(O)部屋の中にいました。男の子の名前<sup>(2)</sup>は(O)、えっと、トムで、飼っている犬の名前<sup>(3)</sup>は(O)ポピーです。蛙<sup>(4)</sup>は(O)クリクリと言います。【絵2】遅くなりましたので、男の子、トムとポピー<sup>(5)</sup>は(O)ベッドの中に入って、入って寝ました。しかし、クリクリ<sup>(6)</sup>は(O)家族<sup>(7)</sup>が(-)寂しくなったので、瓶から出て、窓<sup>(8)</sup>が(O)開いていましたので、外へ逃げました。【絵3】次、次の朝になりました。トムとポピー<sup>(9)</sup>は(O)起きたら、蛙<sup>(10)</sup>が(O)いないことに気づきました。蛙<sup>(11)</sup>は(O)どこでしょう。瓶<sup>(12)</sup>が(O)空いていましたけど、蛙<sup>(13)</sup>が(\*)近くにどこにもいませんでした。蛙どこか行ってみたくださいね。【絵4】2人<sup>(14)</sup>は(O)蛙のことをとても心配になって、探すことにしました。まず<sup>(15)</sup>は(-)部屋の中から探し始めました。えっと、トム<sup>(16)</sup>は(O)ブーツをひっくり返して、中を探しました。あ、ポピー<sup>(17)</sup>は(O)匂い<sup>(18)</sup>が(O)得意ので、あ、蛙<sup>(19)</sup>が(O)いた瓶の中をかぐ、かいで、蛙の匂いを覚えました。**

(6)から、BH3 は、19 箇所において「は」と「が」を用いていることが分かる。そのうち、正用と判断されたものは、(○)が付してある<sup>(1)</sup>、<sup>(2)</sup>、<sup>(3)</sup>、<sup>(4)</sup>、<sup>(5)</sup>、<sup>(6)</sup>、<sup>(8)</sup>、<sup>(9)</sup>、<sup>(10)</sup>、<sup>(11)</sup>、<sup>(12)</sup>、<sup>(14)</sup>、<sup>(16)</sup>、<sup>(17)</sup>、<sup>(18)</sup>、<sup>(19)</sup>の 16 箇所であり、誤用と判断されたものはない。一方、(\*)が付してある<sup>(13)</sup>は、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたため、正誤判断が不可能なものである。一方、(-)が付してある<sup>(7)</sup>は、文全体が不適切なため、<sup>(7)</sup>の「が」の正誤判断が不可能なものである。すなわち、BH3 のストーリーにおいて使用された「クリクリ<sup>(6)</sup>は(○)家族<sup>(7)</sup>が(-)寂しくなった」という表現が不適切なため、正誤判断ができないということである<sup>35</sup>。また、同じく(-)が付してある<sup>(15)</sup>の「は」は、ガ格の名詞句をマークしていない。本研究では(-)が付してあるものを扱わない。

最後に、下記の(7)では初級学習者の具体例として、上記の(3)に示した CL1 によるデータ 1 の分析結果を提示する。

- (7) **【絵 1】** ある夜、えっと、家ね、あ、おこと、あ、男の子、男の子、リウ、あ、と犬、カカと、1 つ蛙<sup>(1)</sup>は(X)部屋に遊び、遊ん、遊んでいました。**【絵 2】** えっと、後で、リウとカカ寝ていきました。その時、えっと、あ、蛙<sup>(2)</sup>は(\*)、缶に、缶に出ます、出ました、出まいました、出まいました。**【絵 3】** ん、次の日、次の日、次の朝、あ、次の朝、リウとカカ<sup>(3)</sup>が(○)寝た、寝た、ます、おき、あ、起きた後で、あ、蛙<sup>(4)</sup>は(-)、あ、あります、蛙<sup>(5)</sup>は(\*)ありませんでした。**【絵 4】** それから、カカとリウ<sup>(6)</sup>は(○)かかります、かかりました。ん、カカとリウ<sup>(7)</sup>は(-)、カカとリウ<sup>(8)</sup>は(○)家のどこでも探し、あ、探していました。しかし、あ、蛙<sup>(9)</sup>は(-)、蛙<sup>(10)</sup>は(○)、あ、いませんでした。えっと、靴とか缶とか、あ、どこでもいません。

(7)から、CL1 は、10 箇所において「は」と「が」を用いていることが分かる。そのうち、正用と判断されたものは(○)が付してある<sup>(3)</sup>、<sup>(6)</sup>、<sup>(8)</sup>、<sup>(10)</sup>の 4 箇所であり、誤用と判断されたものは(X)が付してある<sup>(1)</sup>の「は」である。一方、(\*)が付してある<sup>(2)</sup>と<sup>(5)</sup>は、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたため、正誤判断が不可能なものである。一方、(-)が付してある<sup>(4)</sup>、<sup>(7)</sup>、<sup>(9)</sup>の 3 箇所は言い直しと判断されたものである。本研究で

<sup>35</sup> この文では BH3 は「クリクリは家族が懐かしくなった」という表現をしようとしたと想定される。

は、(-)が付してあるものは扱わない。

以上の(4)~(7)では、データ1の分析方法、および、(○)(×)(\*)(-)に分類される回答の具体例を示した。

本研究では、データ1の分析結果を同様に示す。

以上、7.1.2では、タスク1《口頭発話》で得られたデータ1の分析方法を述べた。

## 7.2 タスク2《空所補充》

7.2では、タスク2《空所補充》で得られたデータ2の例および分析方法を順に提示する。具体的には、7.2.1でデータ2の例、7.2.2でデータ2の分析方法を提示する。

### 7.2.1 データ2の例

7.2.1では、《空所補充》で得られたデータ2の例を提示する。

《空所補充》は、空所に助詞を記入し文章を完成させるタスクである。つまり、本節では調査協力者が空所に記入した助詞の具体例を提示する。調査協力者別のデータ2を付属資料9に添付する。

下記で示す回答は、絵11と絵12の空所(30)~(38)で得られたものである。絵11は、ポピーが蜂の巣を落とし、トムが木に登り、木の穴を覗いている場面を描写している。また、絵12は、ポピーが蜂に追われている間に、穴からフクロウが出て、トムが地面に落ちる場面を描写している。まず、下記の(8)では、空所(30)~(38)を含む文章を提示する。調査当時と同じく、空所となっている箇所には( )括弧の中で空所番号を振り、下線を付する。また、[ ]括弧の中で絵番号を示す。

(8) [絵 11]トム(30)\_\_\_\_\_木の穴を覗いている間に、ポピー(31)\_\_\_\_\_蜂の巣(32)\_\_\_\_\_落としてしまいました。蜂(33)\_\_\_\_\_怒って、飛び出してきました。ポピー(34)\_\_\_\_\_危険です。ところが、トム(35)\_\_\_\_\_気づかずに木の穴の中(36)\_\_\_\_\_向かって、「蛙君!」と叫びます。[絵 12]すると、木の穴からフクロウ(37)\_\_\_\_\_出てきました。「僕(38)\_\_\_\_\_蛙君じゃないよ。」

(8)の文章は、空所(30)~(38)の9箇所を含んでいる。そのうち、調査対象としているの

は、ガ格の名詞句をマークする空所(30), (31), (33), (34), (35), (37), (38)の7箇所である。その一方、ヲ格の名詞句をマークする空所(32), および、ニ格の名詞句をマークする空所(36)は、調査対象外のダミーの空所である。

次に、上記の(8)で提示した文章の空所に記入された回答を提示する。下記の(9)では、母語話者全10名による回答を示し、(10)では、上級学習者の回答の具体例としてBH全10名による回答を示し、(11)では、初級学習者の回答の具体例としてCL全10名による回答を示す。回答を示す際、「は」のみが記入された回答を白色、「が」のみが記入された回答を黒色、「は」と「が」の両方が記入された回答を灰色、調査対象外の回答を横線で表示し、該当の空所の上に棒グラフで示す。また、回答数を数字で提示する。以下も同様に回答を示す。

まず、下記の(9)において、母語話者全10名の回答を提示する。

- (9) [絵 11] トム(30) 

10
----

 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 

3	6	1
---	---	---

 蜂の巣(32) 

10
----

 落としてしまいました。蜂(33) 

4	2	4
---	---	---

 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) 

2	2	6
---	---	---

 危険です。ところが、トム(35) 

10
----

 気づかずに木の穴の中(36) 

10
----

 向かって、「蛙君!」と叫びます。[絵 12]すると、木の穴からフクロウ(37) 

10
----

 出してきました。「僕(38) 

10
----

 蛙君じゃないよ。」

(9)から、母語話者全10名の回答が一致した空所と、一致しなかった空所があることが分かる。前者は、「は」のみ(白色)が記入された空所(35), (38), および、「が」のみ(黒色)が記入された空所(30), (37)である。

一方、空所(31), (33), (34)において、「は」のみ(白色), 「が」のみ(黒色), 「は」と「が」の両方(灰色)という3種の回答があり、母語話者の回答が一致しなかった。具体的には、「は」のみが記入された回答は、空所(31)では3, 空所(33)では4, 空所(34)では2である。また、「が」のみが記入された回答は、空所(31)では1, 空所(33)では4, 空所(34)では6である。そして、「は」と「が」の両方が記入された回答は、空所(31)では6, 空所(33)では2, 空所(34)では2である。以上より、母語話者の場合、「は」か「が」のいずれか一方のみの回答が多い空所があれば、「は」と「が」の両方の回答が多い空所もあることが分かる。

なお、空所(32), (36)は、ガ格の名詞句をマークしていないため、その空所に記入され

た全回答は対象外(横縞)である<sup>36</sup>。

次に、上級学習者の回答の具体例として、BH 全 10 名の回答を下記の(10)に示す。

- (10) [絵 11] トム(30) 4 6 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 7 3 蜂の巣(32) 10 落としてしまいました。蜂(33) 2 7 1 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) 6 4 危険です。ところが、トム(35) 7 3 気づかずに木の穴の中(36) 10 向かって、「蛙君！」と叫びます。[絵 12]すると、木の穴からフクロウ(37) 10 出してきました。「僕(38) 9 1 蛙君じゃないよ。」

(10)から、BH 全 10 名の回答が一致した空所と、一致しなかった空所があることが分かる。前者は、「が」のみが記入された空所(37)、および、「は」のみが記入された回答が 9 ある空所(38)である。なお、空所(38)において「は」と「が」以外の助詞が記入された回答が 1 あるが<sup>37</sup>、「は」と「が」の回答のみに関係していれば、全 9 回答において「は」のみが記入されたため、空所(38)の回答が「は」に一致していると捉える。

一方、空所(30)、(31)、(33)、(34)、(35)において、「は」のみの回答と、「が」のみの回答があり、回答が一致しなかった。具体的には、「は」のみが記入された回答は、空所(30)では 4、空所(31)では 7、空所(33)では 2、空所(34)では 6、空所(35)では 7 である。また、「が」のみが記入された回答は、空所(30)では 6、空所(31)では 3、空所(33)では 7、空所(34)では 4、空所(35)では 3 である。そして、空所(33)において「は」と「が」以外の助詞が記入された回答が 1 あり、その回答は対象外である<sup>38</sup>。また、どの空所においても「は」と「が」の両方が記入された回答は見られない。以上より、BH の場合、「は」のみの回答が多い空所がある一方、「が」のみの回答が多い空所があることが分かる。しかし、全回答は「は」か「が」のいずれか一方のみである。

なお、空所(32)、(36)は、対象外の空所であるため、その空所に記入された全回答は対

<sup>36</sup> 空所(32)は、ヲ格の名詞句をマークしており、全回答に「を」のみが記入された。空所(36)は、ニ格の名詞句をマークしており、「に」が記入された回答が 9、「へ」が記入された回答が 1 ある。

<sup>37</sup> 空所(38)において、「は」と「が」以外に記入された回答は「無助詞」である。この回答は、「は」と「が」の混同ではないため、本研究では扱わない。

<sup>38</sup> 空所(33)において、「は」と「が」以外に記入された回答は「を」である。この回答は、「は」と「が」の混同ではなく、ガ格・ヲ格の混同であるため、本研究では扱わない。

象外である<sup>39</sup>。

最後に、下記の(11)では、初級学習者の回答の具体例として、CL全10名の回答を示す。

- (11) [絵 11] トム(30) 

5	5
---	---

 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 

8	2
---	---

 蜂の巣(32) 

10
----

 落としてしまいました。蜂(33) 

6	4
---	---

 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) 

7	2	1
---	---	---

 危険です。ところが、トム(35) 

10
----

 気づかずに木の穴の中(36) 

10
----

 向かって、「蛙君！」と叫びます。[絵 12] すると、木の穴からフクロウ(37) 

2	1	7
---	---	---

 出してきました。「僕(38) 

10
----

 蛙君じゃないよ。」

(11)から、CL全10名の回答が一致した空所と、一致しなかった空所があることが分かる。前者は、「は」のみが記入された空所(35)、(38)である。

一方、空所(30)、(31)、(33)、(34)、(37)において、「は」のみの回答、「が」のみの回答、「は」と「が」の両方の回答の3種があり、CLの回答が一致しなかった。具体的には、「は」のみが記入された回答は、空所(30)では5、空所(31)では8、空所(33)では6、空所(34)では7、空所(37)では2である。また、「が」のみが記入された回答は、空所(30)では5、空所(31)では2、空所(33)では4、空所(34)では1、空所(37)では7である。そして、「は」と「が」の両方が記入された回答は、空所(34)では2、空所(37)では1である。以上より、CLの場合、「は」のみの回答が多い空所がある一方、「が」のみの回答が多い空所があることが分かる。また、「は」か「が」のいずれか一方の回答は、「は」と「が」の両方の回答を上回っていることが分かる。

なお、空所(32)、(36)は、対象外の空所であるため、その空所に記入された全回答は対象外である<sup>40</sup>。

上記の(9)～(11)を比較すると、母語話者の回答においても、学習者の回答においても、回答が一致した空所と、一致しなかった空所があることが分かる。しかし、回答が一致しなかった空所において、「は」と「が」の両方が記入された回答は、学習者より母語話者

<sup>39</sup> 空所(32)において全回答に「を」が記入され、空所(36)において「に」の回答が7、「へ」の回答が2、「を」の回答が1ある。

<sup>40</sup> 空所(32)において、「を」が記入された回答は8、「から」が記入された回答は1ある一方、「が」が記入された回答も1ある。ただし、空所(32)は、ヲ格の名詞句をマークしているため、この「が」の回答は「は」と「が」の混同ではなく、ガ格・ヲ格の混同であるため、本研究では扱わない。また、空所(36)において、「に」が記入された回答は9、「へ」が記入された回答は1ある。



の方に多く見られる。その一方、学習者の場合、回答が一致しなかった空所では「は」のみが記入された回答と、「が」のみが記入された回答が多く見られるが、「は」と「が」の両方が記入された回答はほとんど見られないことが明らかになった。

以上、7.2.1 では、データ 2 の例を提示した。

## 7.2.2 データ 2 の分析方法

7.2.2 では、データ 2 の分析方法を述べる。まず、分析の手順を記述し、その後、具体例として上記の(9)～(11)に示した回答の分析結果を提示する。

まず、分析の手順について述べる。最初に、全空所を、ガ格の名詞句をマークする分析対象の空所と、ガ格以外の名詞句をマークする分析対象外の空所、の 2 種に分けた。

次に、母語話者全 10 名の回答をベースラインデータとして用い、分析対象の空所をさらに 2 種に分けた。1 種目は、母語話者の回答が「は」か「が」のいずれか一方のみに一致した空所である。もう 1 種目は、母語話者の回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかった空所である。前者は「は」と「が」の正誤判断ができる空所であるのに対し、後者は正誤判断ができない空所である。従って、前者において学習者の「は」と「が」の回答は母語話者の回答と同じである場合は正用とし、異なる場合は誤用とした。一方、後者における学習者の回答に関して正誤判断をしなかった。

つまり、本調査で分析対象とする回答は、ガ格の名詞句をマークする空所において記入された「は」のみの回答(以上で白色で表示したもの)、「が」のみの回答(以上で黒色で表示したもの)、および、「は」と「が」の両方の回答(以上で灰色で表示したもの)の 3 種である。一方、ガ格以外の名詞句をマークする空所に記入された全回答(以上で横縞で表示したもの)、および、ガ格の名詞句をマークする空所において記入された「は」と「が」以外の回答(同様に以上で横縞で表示したものを)を分析対象から除いた。

次に、分析結果の具体例を提示する。具体例として、上記の(9)～(11)に示した回答の分析結果を、以下で提示する。まず、母語話者の回答の分析結果を示す。その際、下記の(12)に示す記号を用いる。

### (12) 母語話者の回答の分析結果を示す際に用いる記号

1. (○) — 全回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致し、正誤判断ができるもの

- 2. (\*) — 全回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかったため、正誤判断ができないもの
- 3. (-) — 分析対象外のもの

(12)に示した記号は、次のことを表す。(○)とは、母語話者全 10 名の回答は、「は」か「が」のいずれか一方に一致したことを表す。本調査において、この回答を正用と見なすことから、(○)の記号を用いることにした。一方、(\*)とは、全員の回答は「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかったことを表す。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたため、その空所の回答は正誤判断ができないことを示す。そして、(-)とは分析対象外の回答であることを表す。なお、記号の直後に数字で回答数を提示する。下記の(13)では、母語話者の回答の分析結果を示す。

(13) [絵 11]トム(30) (○):10 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) (\*):10 蜂の巣(32) (-):10 落としてしまいました。蜂(33) (\*):10 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) (\*):10 危険です。ところが、トム(35) (○):10 気づかずに木の穴の中(36) (-):10 向かって、「蛙君！」と叫びます。[絵 12]すると、木の穴からフクロウ(37) (○):10 出してきました。「僕(38) (○):10 蛙君じゃないよ。」

(13)から、母語話者全 10 名の回答が一致したのは、(○)と付してある空所(30), (35), (37), (38)の 4 箇所であることが分かる。この空所は本調査において正誤判断ができる空所とする。一方、(\*)と付してある空所(31), (33), (34)において回答が、「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかった。この空所は本調査において正用判断ができない空所とする。また、(-)と付してある空所(32), (36)における回答は分析対象外である。

次に、学習者による回答の分析結果を提示する。まず、学習者の回答の分析結果を示す際に用いる記号を下記の(14)に示す。

(14) 学習者の回答の分析結果を示す際に用いる記号

- 1. (○) — 母語話者が記入した助詞と同じであるため、正用とする回答
- 2. (×) — 母語話者が記入した助詞と異なるため、誤用とする回答

3. (\*) - 母語話者の回答が一致しなかったため、正誤判断が不可能な回答

4. (-) - 分析対象外の回答

(14)に示した記号は、次のことを表す。(○)とは、母語話者の回答が一致した空所に記入された回答で、母語話者の回答と同じもの、つまり正用ということを表す。(×)とは、母語話者の回答が一致した空所に記入された回答で、母語話者の回答と異なるもの、つまり誤用ということを表す。一方、(\*)とは、母語話者の回答が一致しなかった空所に記入された回答であるため、正誤判断が不可能であることを表す。(-)とは、分析対象外の空所に記入された回答、または分析対象の空所に記入された「は」と「が」以外の助詞であるため、分析対象外であることを表す。

まず、下記の(15)では、上級学習者の具体例として、上記の(10)に示した BH による回答の分析結果を、(○)(×)(\*)(-)の4種の記号で示す。

(15) [絵 11] トム(30) (○):6, (×):4 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) (\*):10 蜂の巣(32) (-):10 落としてしまいました。蜂(33) (\*):10 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) (\*):10 危険です。ところが、トム(35) (○):7, (×):3 気づかずに木の穴の中(36) (-):10 向かって、「蛙君！」と叫びます。[絵 12]すると、木の穴からフクロウ(37) (○):10 出してきました。「僕(38) (○):9, (-):1 蛙君じゃないよ。」

(15)から、正誤判断ができる空所に記入された回答に関していえば、正用の回答と誤用の回答の2種があることが分かる。具体的には、空所(30)において、正用の回答は6、誤用の回答は4である。つまり、母語話者と同じく空所(30)に「が」が記入された正用の回答(○)は6、母語話者の回答と違って「は」が記入された誤用の回答(×)は4あるということである。そして、空所(35)において、正用の回答は7、誤用の回答は3であり、空所(37)において全10回答は正用である。また、空所(38)では、正用の回答は9、「は」と「が」以外の助詞が記入された回答が1あり、その回答は分析対象外(-)である。

また、空所(31)、(33)、(34)は、母語話者の回答が一致しなかった空所であるため、BHによる回答の正誤判断が不可能(\*)である。そして、空所(32)、(36)は、分析対象外の空所

であるため、全 10 回答が分析対象外(-)である。

次に、初級学習者によるデータ 2 の具体例として、上記の(11)に示した CL による回答の分析結果を(16)で提示する。

- (16) [絵 11] トム(30) (○):5, (×):5 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) (\*):10 蜂の巣(32) (-):10 落としてしまいました。蜂(33) (\*):10 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) (\*):10 危険です。ところが、トム(35) (○):10 気づかずに木の穴の中(36) (-):10 向かって、「蛙君!」と叫びます。[絵 12]すると、木の穴からフクロウ(37) (○):7, (×):3 出してきました。「僕(38) (○):10 蛙君じゃないよ。」

(16)から、正誤判断ができる空所に記入された回答に関していえば、空所(30)において CL による回答は、正用(○)と誤用(×)に分けられており、正用の回答は 5、誤用の回答も 5 であることが分かる。つまり、母語話者の回答と同じく空所(30)に「が」が記入された回答は 5、母語話者の回答と違って、「は」が記入された回答は 5 である。そして、空所(37)も回答が同じように正用と誤用に分かれ、それぞれの回答数は 7 と 3 である。一方、空所(35)、(38)において、全回答は正用である。

また、空所(31)、(33)、(34)は、母語話者の回答が一致しなかった空所であるため、CL の回答の正誤判断が不可能(\*)である。そして、空所(32)、(36)は、分析対象外の空所であるため、全 10 回答が分析対象外(-)である。

上記の(15)と(16)のデータ 2 から、母語話者の回答が一致し、正誤判断ができる空所において記入された学習者の回答には、正用と誤用のものが見られることが分かる。また、どのレベルにおいても、正用の回答が誤用の回答を上回っているが、誤用の回答がある空所には、レベル別に相違が見られる場合がある。つまり、誤用の回答は、空所(30)においてどのレベルでもほぼ半分であるのに対し、空所(35)において上級学習者による誤用のみが見られ、空所(37)において初級学習者による誤用のみが見られるということである。

本研究では、データ 2 の分析結果を同様に示す。

以上、7.2.2 では、タスク 2 《空所補充》で得られたデータ 2 の分析方法を述べた。

## 7.3 タスク 3 《理由説明》

7.3 では、タスク 3《理由説明》で得られたデータ 3 の例および分析方法を順に提示する。具体的には、7.3.1 でデータ 3 の例、7.3.2 でデータ 3 の分析方法を提示する。

### 7.3.1 データ 3 の例

7.3.1 では、《理由説明》で得られたデータ 3 の例を提示する。

《理由説明》は、調査協力者本人が《空所補充》において助詞を記入した理由について説明するタスクである。つまり、本節では調査協力者が口頭で述べた記入理由の具体例を提示する。

まず、データ 3 を提示する際に用いる記号を説明する。記号説明のため、J4 が空所(30)に記入した助詞について口頭で述べた記入理由を提示する。

最初に、下記の(17)では、空所(30)を含む《空所補充》の文章を提示する。調査当時と同じく、空所となっている箇所に( )括弧の中で空所番号を振り、下線を付する。

(17) トム(30)\_\_\_\_\_木の穴を覗いている間に、ポピー(31)\_\_\_\_\_蜂の巣  
(32)\_\_\_\_\_落としてしまいました。

(17)の文章は、空所(30)、(31)、(32)の 3 箇所を含んでいるが、下記の(18)で提示する説明は空所(30)についてのみである。空所(30)には J4 が「が」のみを記入し、口頭で次のことを述べた。

(18) え、「トム」がかな。

(18)から、J4 は、空所(30)がマークする名詞句の「トム」を 2 回繰り返し、2 回目の時に「が」を加えたことが分かる。つまり、(18)において、「」括弧に入っている「トム」と「トムが」は、J4 が読み上げたと想定される、空所(30)を含む文章の 1 部と、そこに記入した助詞である。また、「トムが」の「が」に下線が付してあるのは、J4 が空所(30)に記入した助詞であることを示すためである。一方、(18)において、「」括弧に入っていない、「え」、「かな」は、J4 が読み上げたものではなく、自ら語ったと想定される部分であ

る。以下では同様に、《理由説明》のデータ 3 を提示する際、調査協力者が読み上げた想定される部分と、自ら語ったと想定される部分を区別するために、前者を「 」括弧の中で示し、後者に何も付しない。

また、どの空所について語られた説明であるかななどを示すために、便宜上、筆者による追加説明を[ ]括弧で提示する。具体的には、以上の(18)は下記の(19)の通りになる。

(19) [空所(30)について] え、「トム」,「トムが」かな。[⇒空所(30) : が (○)]

(19)で提示した [空所(30)について] および [⇒空所(30) : が (○)] の部分は、筆者による追加説明である。[空所(30)について] という部分は、直後の説明が対象とする空所の番号を示している。その後、「え、『トム』、『トムが』かな。」の部分は、J4 が口頭で語ったことである。最後に、[⇒空所(30) : が (○)] は、筆者による追加説明であり、空所(30)に筆記で記入された助詞と、その助詞の分析結果を提示している。つまり、[⇒空所(30) : が (○)] は、空所(30)において J4 が「が」を筆記で記入し、その空所において母語話者全員の回答が、「が」に一致した(○)ことを示している。以下も同様にデータ 3 を提示する。

次に、データ 3 の分析結果の具体例を示す。具体的には、絵 11 の空所(30)～(34)に記入された助詞について、母語話者、上級学習者、初級学習者の各グループの中から具体例として、1名の調査協力者によるデータ 3 の抜粋を示す。母語話者の具体例として J4、上級学習者の具体例として CH9、初級学習者の具体例として BL3 によるデータ 3 の抜粋を示す。また、調査協力者別のデータ 3 を付属資料 11 に添付する。

まず、下記の(20)では、空所(30)～(34)を含む《空所補充》の文章を提示する。

(20) トム(30)\_\_\_\_\_木の穴を覗いている間に、ポピー(31)\_\_\_\_\_蜂の巣  
(32)\_\_\_\_\_落としてしまいました。蜂(33)\_\_\_\_\_怒って、飛び出してきました。  
ポピー(34)\_\_\_\_\_危険です。

(20)の文章は、空所(30)～(34)の 4 箇所を含んでいる。次に、その空所に対し、J4 が記入した助詞と、口頭で説明した記入理由を下記の(21)で提示する。

(21) [空所(30)について] え、「トム」,「トムが」かな。[⇒空所(30) : が (○)] [空所(31),

(32)について]「木の穴を覗いている間に、ポピーは、」**「ポピーは蜂の巣を落としてしまいました。」**、31番に両方が入ります。[⇒空所(31)：は・が(\*)、空所(32)：を(-)] [空所(33)について]「**蜂が怒って、**」**「蜂は、**」**「蜂は怒って飛び出してきました。」**、**臨場感があるので。** [⇒空所(33)：が(\*)] [空所(34)について]「**ポピーは、**」**「ポピーが危険です。」**、**なんか、とっさに危険になった、瞬間的な感じがするので、**「**ポピーは危険です。」**と**言う**と、**あの、ポピーが危険な、危ない犬みたいな、ポピー is dangerous みたいなイメージがあります。** [⇒空所(34)：が(\*)]

(21)から次のことが分かる。空所(30)について J4 が述べたことを既に紹介したため、ここでは省く。そして、空所(31)に関して、J4 は「は」と「が」の両方を記入し、その空所は母語話者の回答が一致しなかった(\*)ことが分かる。J4 は「は」と「が」の両方を記入したことについて、口頭で「31番に両方が入ります。」と述べている。また、空所(32)について何も述べずに「を」を記入している。空所(32)がガ格の名詞句をマークしていないため、その回答は分析対象外(-)である。以上より、J4 は空所(30)～(32)における助詞の記入理由について、明示的に説明していないことが分かる。しかし、調査者は、調査協力者の回答を誘導しないよう、調査中に発言を控えたため、それ以上の明示的な記入理由を求めていなかった。本調査では、空所(30)～(32)のように、調査協力者が明示的に記入理由について説明していない回答、および、空所(32)のように、分析対象外の回答の分析は行わない。

また、空所(33)について J4 は「『**蜂が怒って、**』、『**蜂は、**』、『**蜂は怒って飛び出してきました。**』と《空所補充》の文章を読み上げ、「が」を記入するか、「は」を記入するかで迷っていることが分かる。最終的に J4 は「が」を記入するが、空所(33)は母語話者全員の回答が一致しなかった(\*)空所である。J4 は空所(33)に「が」を記入した理由として、「臨場感があるので。」と述べている。このことから、J4 は、空所(33)に「が」を記入すると、臨場感が伝わるのに対し、「は」を記入すると、臨場感が伝わらないと考えていることが窺える。また、空所(34)に関していえば、その空所は母語話者全員の回答が一致しなかった(\*)空所であり、J4 は「が」を記入するか「は」を記入するか迷った後、「が」のみを記入したことが分かる。その理由として「なんか、とっさに危険になった、瞬間的な感じがするので、『**ポピーは危険です。**』という**と、あの、ポピーが危険な、危ない犬みたいな、ポピー is dangerous みたいなイメージがあります。**」と述べた。つまり、空所(33)、(34)に関し

て、J4 は「は」と「が」の使い分けについて明示的に述べていることが分かる。本調査では、このように調査協力者が明示的に記入理由を説明した回答に焦点を当てて分析を行う。

次に、上級学習者の具体例として、下記の(22)では、CH9 による記入理由の回答の抜粋を提示する。上級学習者のデータ 3 を提示する際、母語話者のデータ 3 と同様に、調査協力者が読み上げたと想定される部分と記入した助詞を「 」括弧の中で示し、調査協力者が自ら語ったと想定される部分には何も付しない。また、必要に応じて筆者が[ ]括弧で追加説明を補うことがある。

- (22) [空所(31)について] **これは複文だから、まずはこれを決めて**、[空所(31)に記入する助詞を決めて] **「ポピーは」何々を落としました。で、ここにまず「は」を決めて。**  
[⇒空所(31): は (\*)] [空所(32)について] **で、これは「どこどこから」、ん、違う。「を」。**他動詞だから、「を」**、「を落とすしてしまいました。」**[⇒空所(32): を (-)] [空所(30)について] **で、ここ、ここ、従属節だからか。うん。**[⇒空所 30 : が (○)] [空所(33)について] **「蜂が怒って」、「蜂は怒って」、ここ、「は」なのか、「が」なのか、分からなくて。「が」。**さっきも言ったんですけど、このストーリーの主人公は 2 人しかいないので、ここ、これ、「蜂」としては初登場だから。文の中で、ここにちょっと「が」を入れたいんですね。**「蜂が怒って、飛び出してきました。」**正しいかどうかは分かりませんが、ここは 1 つの新しい事象として語られている感じで、「が」をつける。[⇒空所(33): が (\*)] [空所(34)について] **「危険です。」**  
[⇒空所(34): は (\*)]

(22)から、CH9 は、最初に空所(30)ではなく、空所(31)について説明し始めることが分かる。CH9 は、空所(31)に「は」を記入し、その理由として「これは複文だから、まずはこれを決めて」と述べている。このことから、CH9 は、従属節を持っている複文の主節のガ格の名詞句に「は」がつくと考えていることが窺える。その一方、その空所は母語話者の回答が一致しなかったため、CH9 の「は」の回答の正誤判断ができない(\*)。次に、空所(32)に対し、「どこどこから」と述べ、「から」を記入しようとしたが、「違う」と追加し、最終的に「を」を記入したことが分かる。そして、「を」を記入した理由として、「落とす」は「他動詞だから」と説明している。この回答はガ格の名詞句をマークしていないため、分析対象外(-)である。また、CH9 は空所(30)に「が」を記入し、「ここ、従



属節だからか。うん。」と記入理由について述べた。このことから、CH9 は空所(30)に「が」を記入したのは、従属節の名詞句をマークしているためであることが分かる。その空所は母語話者の回答が一致した空所であるため、CH9 の「が」の回答を正用(○)と分類した。

そして、CH9 は、空所(33)に「が」を記入するか、「は」を記入するかどうか迷った後に、「蜂が新登場だから」、「1つの新しい事象として語られている感じで、『が』をつける。」と述べ、「が」を記入した。このことから、CH9 は「蜂」が非照応的名詞句であるため、空所(33)に「が」を記入したことが窺える。また、CH9 は空所(34)に「は」を記入したが、記入理由について説明していない。なお、空所(33)、(34)は母語話者の回答が一致しなかったため、CH9 の回答の正誤判断ができない(\*)。

以上、CH9 は、調査対象の空所(30)、(31)、(33)に記入した助詞の記入理由に関して、「は」と「が」の使い分けについて明示的に述べていることが分かる。つまり、本研究では分析を行う回答である。一方、空所(34)に記入した助詞の記入理由については、明示的に説明していないことが分かる。本調査では、調査協力者が明示的に記入理由を説明していない回答の分析は行わない。また、空所(32)は分析対象外の空所であるため、回答の分析は行わない。

最後に、初級学習者の具体例として、BL3 による記入理由の回答の抜粋を下記の(23)に示す。初級学習者のデータ 3 を提示する際、母語話者と上級学習者のデータ 3 と異なり、調査協力者は日本語で述べた部分と記入した助詞を「 」括弧の中で示し、自分の母語で述べた部分には何も付しない。初級学習者が日本語で述べた部分のほとんどは《空所補充》の文章を読み上げたと想定される部分、または、記入した助詞であるため、母語話者と上級学習者と同様に「 」括弧で示すことにした。なお、調査協力者が自分の母語で述べた部分は日本語に訳した際、普通体にした。

- (23) [空所(30)、(31)について]「**トムは木の穴を覗いている間に、ポピーは蜂の巣**」、「**トムが木の穴を覗いている間に、ポピーは蜂の巣を落としてしまいました。**」[空所(31)について] **ここもまたポピーが蜂の巣を落としたことが主節だから、ポピーを「は」でマークする。**[⇒空所(31) : は (\*)] [空所(30)について]「**トムが木の穴を覗いている間に**」という節は、主節を説明している補足節だから、トムの後に「が」をつける。[⇒空所(30) : が (○)] [空所(32)について] **そして、「落とす」が他動詞だから、一緒に「を」が使われる。ポピーが蜂の巣を落とした。直接目的語だから。**[⇒空所

(32) : を (-) [空所(33)について] **新しい主語，動作主が登場する場合に，「が」でマークされるから，ここは蜂の後に「が」をつける。** [⇒空所(33) : が (\*)] [空所(34)について] **「ポピーは危険です。」** だと思う。ポピーが既に出ているため，「は」を使うべきだと思う。 [⇒空所(34) : は (\*)]

まず，BL3 は(23)に示した記入理由の回答において，どの言語を用いたかを説明する。その際，具体例として，空所(31)に対して説明されたことを取り上げる。最初に，BL3 は「『トムは木の穴を覗いている間に，ポピーは蜂の巣』，『トムが木の穴を覗いている間に，ポピーは蜂の巣を落としてしまいました。』」と日本語で《空所補充》の文章を読み上げた。そして，「ここもまたポピーが蜂の巣を落としたことが主節だから，ポピーを『は』でマークする。」と「は」以外の部分を自分の母語で述べた。以上，(23)の「」括弧内の部分は，日本語で述べられたものであり，何も付していない部分は学習者の母語で述べられ，日本語に訳されたものである。

そして，(23)から BL3 は，空所(31)に対し「主節だから」と述べ，「は」を記入したことが分かる。このことから，BL3 は主節においてガ格をマークする助詞は，「は」であると考えていることが窺える。その空所は母語話者の回答が一致しなかったため，BL3 の「は」の回答の正誤判断が不可能である(\*)。また，BL3 は空所(30)に「が」を記入し，その記入理由として「主節を説明している補足節だから」と述べた。このことから，BL3 は従属節のガ格の名詞句を「が」でマークすると考えていることが窺える。空所(30)は母語話者の回答が一致した空所であるため，BL3 の「が」の回答が正用(○)と分類された。次に，BL3 は空所(32)に後続する述部の動詞の「落とす」は他動詞であるため，その空所に「を」を記入した。その回答は分析対象外(-)である。

また，BL3 は，空所(33)に「が」を記入し，その理由として，「新しい主語，動作主が登場する場合に，『が』でマークされるから」と説明している。そして，空所(34)には「ポピーが既に出ているため」，「は」を記入したと述べている。なお，空所(33)，(34)は，母語話者の回答が一致しなかったため，BL3 の回答の正誤判断が不可能である(\*)。

以上，BL3 は調査対象の空所(30)，(31)，(33)，(34)の4箇所<sup>1</sup>に記入した助詞の記入理由に関して，「は」と「が」の使い分けについて明示的に述べていることが分かる。そのため，分析を行う回答である。一方，空所(32)は分析対象外の空所であるため，この空所に記入された回答の分析は行わない。

以上、7.3.1 では、データ 3 の例を提示した。

### 7.3.2 データ 3 の分析方法

7.3.2 では、データ 3 の分析方法を述べる。最初に、分析の手順を記述し、その後、具体例として口頭で説明された回答の分析結果を提示する。

最初に、データ 3 の分析の手順について述べる。まず、口頭で述べられた記入理由の回答を、分析対象のガ格をマークする「は」と「が」に関するものと、分析対象外の助詞に関するもの、の 2 種に分けた。前者は本研究で調査対象としているのに対し、後者は調査対象としていない。さらに、前者を、「は」と「が」の使い分けについて記入理由が明示的に説明されているものと、説明されていないもの、の 2 種に分けた。本研究では、「は」と「が」の使い分けについて記入理由が明示的に説明されている回答に焦点を当てて、分析を行う。

次に、データ 3 の分析方法の具体例を提示する。具体例として、空所(33)に記入された助詞に対し、説明された記入理由の分析を提示する。その際、母語話者、上級学習者、初級学習者を順に、各グループの中から具体例として、それぞれ 10 名によるデータ 3 の分析を示す。

最初に、下記の(24)では空所(33)を含む《空所補充》の文を提示する。調査当時と同じく、空所となっている箇所には( )括弧の中に空所番号を振り、下線を付する。

(24) 蜂(33)\_\_\_\_\_怒って、飛び出してきました。

そして、下記の(25)では母語話者全 10 名が空所(33)に記入した助詞を提示する。

(25) 蜂(33) 

4	2	4
---	---	---

 怒って、飛び出してきました。

(25)から、空所(33)において、母語話者の 4 名が「は」のみを記入し、2 名が「は」と「が」の両方を記入し、4 名が「が」のみを記入したことが分かる。以下では、口頭で述べられた記入理由を質的に分析しながら、記入された助詞に相違が現れた理由を考察する。

最初に、「が」のみを記入した母語話者が述べた記入理由を下記の(26)～(29)で提示し、分析を行う。その際、【 】内に調査協力者番号と記入された助詞を提示する。

- (26) 【J4: が】 臨場感があるので。
- (27) 【J8: が】 人間じゃないから、「飛び出してきました」という状況になってる気がする。
- (28) 【J7: が】 ここは「蜂は怒って、飛び出してきました。」だったら、なんか、その、この前までは、蜂が中にいて蜂のこと見えなくて、中に蜂がいるって知らなかったのに、「蜂は怒って、飛び出してきました。」だと、なんか、前から知ってたみたいな感じがする。蜂がいることを。
- (29) 【J9: が】 これは「が」です。

(26)～(29)から次のことが分かる。(26)の J4 は、「が」の使用によって臨場感が伝わるため、「が」を使用したと説明している。また、(27)の J8 は、状況として、この場面で起きていることを描写するため、「が」を使用したと述べている。つまり、J4 と J8 の 2 名とも、談話的解釈を考慮し、「が」を用いた場合の解釈の方がよりふさわしいと判断したため、「が」のみを使用可能としたと考えられる。

また、(28)の J7 は、「蜂のこと見えなくて、中に蜂がいるって知らなかった」と述べ、「が」のみを使用可能としている。その理由として、「は」を記入すると、「蜂がいることを」「前から知ってたみたいな感じがする。」と述べている。つまり、J7 は、「蜂」を非照応的な名詞句として捉えたため、「が」のみを使用可能としたことが分かる。このことから、J7 は、「蜂」の照応性により「は」と「が」が使い分けられていると考えていることが窺える。つまり、J7 は、前後の言語環境に現れている言語要素<sup>41</sup>に注目し、その言語要素を手がかりに助詞の使用を判断しているといえる。

一方、(29)の J9 は、「これは「が」です。」としか述べず、「が」の記入理由について明示的に説明していない。本研究では、J9 の回答のように「は」と「が」の使い分けについて記入理由が明示的に説明されていないものの分析は行わない。

次に、「は」のみを記入した母語話者の記入理由を下記の(30)～(33)で提示する。その際に、必要に応じて筆者が[ ]括弧の中で追加説明を補うことがある。

<sup>41</sup> 以下、言語要素は、音韻素、形態素、語彙素、語順、文構造などの広範囲の言語的特徴を総称し指す言葉として用いる。

- (30) 【J2: は】 ここに[前の文に]もう蜂が, 蜂の巣ってあるから, 蜂が当たり前なので。
- (31) 【J3: は】 蜂の巣から蜂が出てきたから, 蜂はもう 1 度出てきたから, ここに。[前の分に] 蜂の巣に蜂がいるのは当然だから, ここは別に「が」じゃなくても, 「は」で大丈夫。
- (32) 【J6: は】 ここは, [前の文には] 蜂, 蜂の巣があつて, 蜂が出てきたのはここ, [前の文]だから。
- (33) 【J5: は】 これは, こっちは絶対「は」。怒ったのは他でもない蜂。

(30)の J2 は「もう蜂が, 蜂の巣ってあるから」, (31)の J3 は「蜂はもう 1 度出てきたから」, (32)の J6 は「蜂が出てきたのはここ [前の文] だから」と述べている。このことから, J2, J3, J6 の 3 名が「は」のみを使用可能としたのは, 「蜂」を照応的な名詞句として捉えたためであることが分かる。上記の(28)で提示した, 「蜂」を非照応的な名詞句として捉えた J7 とは異なっているが, 4 名とも「蜂」の照応性により「は」と「が」が使い分けられると説明している。つまり, 4 名とも前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに助詞の使用を判断している点では同様である。

一方, (33)の J5 は, 「怒ったのは他でもない蜂。」だから, 「は」のみを記入したと述べた。この説明から, J5 は「蜂」を排他的に捉えているということより, 「蜂」が怒る主体であるため, 「は」を記入したと述べていると考えられる。つまり, 「蜂」がヲ格やニ格などではなく, ガ格の名詞句であると述べていると考えられる。そのため, J5 の回答は, 「は」と「が」の使い分けを説明していることより, 「蜂」がガ格の名詞句であることに言及しているといえる。本研究では, このように「は」と「が」の使い分けではなく, 「は」と「が」とそれ以外の助詞の使い分けについて説明している回答の分析は行わない。

ここまでに明らかになったことをまとめると, 母語話者の中には「は」のみを使用可能とした者と, 「が」のみを使用可能とした者がいる理由は, 2 つあることが分かった。1 つ目は, 空所がマークする名詞句の照応性のように, 前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに助詞の使用を判断し, その言語要素が異なることを示唆していると理解している者がいたからである。もう 1 つ目は, 臨場感が伝わるか否か, または状況を説明する場面であるか否かのように, 談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い, 成立可能な解釈の一方の方がよりふさわしいものと判断した者がいたためである。

次に, 「は」と「が」の両方を記入した母語話者 2 名の記入理由を(34)と(35)で提示する。

- (34) 【J1: は・が】 「蜂は」にしたら、やっぱり、その、トム、トムがやっていることとかがまだメインで、で、「蜂が」という、なんか、もっと、こう、何と言うんだろう、蜂、蜂の威力というか、蜂の力が強く感じる、させるのかな。すみません、なんか、言葉になってない気がするけど。だから、「蜂は、蜂が、蜂は怒って、飛び出してきました。」うん、多分、蜂は怒るんですね。怒る、怒りやすいですね。誰か、他の動物とか人間とかが触ったりすると、怒るもので、本当に非日常的な行動なら、「が」になるかもしれないんですけど、多分よく怒るから、「蜂は怒る」。「蜂は怒る」ってしたら、ま、日常的な感じになるんですけど、「蜂が怒る」っていうふうにしたら、なんか、すごい蜂、蜂が、蜂にフォーカスが注がれるというか、で、そんな気がします。
- (35) 【J10: は・が】 「が」も入る気がするけど。でも、なんか、ん、落とされたことに対して怒っているから、「は」がいいかな。なんか、詳しい理由は分からないけど。「が」。「蜂が怒って」。なんか、ん、例えばポピーは悪いことしてないのに、蜂が勝手に怒るとか、ん、そういうイメージです。

(34)のJ1は、両方の助詞を使用可能としており、「は」を用いた場合と、「が」を用いた場合の効果の違いについて説明している。「が」の使用により、蜂が巣から怒って飛び出したことに焦点を当てて、物語を展開する解釈ができる一方、「は」の使用により焦点を当てずに、トムを物語の中心に据える解釈ができると説明している。そして、J1は、空所(33)を含む文が描写する出来事を非日常的な出来事として解釈し、焦点を当てるか否かにより、「は」と「が」が使い分けられていると述べている。

また、(35)のJ10は、「は」を用いた場合に、蜂が怒った原因はポピーが巣を落としたことであるという解釈が伝わり、「が」を用いた場合には伝わらないと述べている。J10は、「は」を用いた場合の解釈の方がよりふさわしいと述べつつも、「が」も使用可能としている。つまり、J1とJ10は2名とも談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、成立可能な2つの解釈の両方をふさわしいものと判断したため、「は」と「が」の

両方を使用可能としているといえる。

一方、記入理由が明示的に説明されているかどうかに基づいて、回答を分けると、8名(J1, J2, J3, J4, J6, J7, J8, J10)の回答では記入理由が明示的に説明されているのに対し、2名(J5, J9)の回答では記入理由が明示的に説明されていないことが分かる。本研究では、前者のように「は」と「が」の使い分けについて記入理由が明示的に説明されている回答に焦点を当てて分析を行う。一方、後者の回答について分析を行わない。以下は、学習者による回答の分析結果を示す際、分析を行う回答と分析を行わない回答を分けて示す。

次に、学習者による記入理由の分析結果を提示する。最初に、上級学習者の具体例として、CH全10名が空所(33)に記入した助詞を(36)で提示する。

(36) 蜂(33) 4 6 怒って、飛び出してきました。

(36)から、CHの中には「は」のみを記入した者が4名、「が」のみを記入した者が6いるのに対し、「は」と「が」の両方を記入した者はいないことが分かる。以下では、CHが述べた記入理由を質的に分析しながら、この相違が現れた理由について考察する。

まず、空所(33)に「が」のみを記入したCHが述べた記入理由のうち、分析を行うものを下記の(37)～(41)で提示する。

(37) 【CH1: が】 おこ, おこ, 「怒る」は自動詞だから, 「が」を使いました。

(38) 【CH9: が】 これ, 「蜂」としては初登場だから。

(39) 【CH3: が】 あることが起こったんですから。

(40) 【CH5: が】 ここは, なんか, 物語を, ん, 物語っている感じで「が」。

(41) 【CH7: が】 このセンテンスは, 実は前のセンテンスは, ポピーが危険な状態に落ちてしまう原因なので, だからここは「が」を使います。

(37)のCH1は、「怒る」が自動詞であるため、「が」を記入したと述べている。つまり、後続する述語に注目し、その述語の他動性を手がかりに「が」を記入したことが分かる。また、(38)のCH9は、「蜂」が非照応的な名詞句であるため、「が」を記入したと述べている。つまり、CH9はマークされる名詞句の「蜂」に注目し、その名詞句の照応性を手がかりに「が」を記入したと述べている。このことから、CH1とCH9の2名とも、前後の言

語環境に現れている言語要素を手がかりに助詞の使用を判断していることが分かる。

一方、(39)の CH3 は、「あることが起こったんですから」と述べ、(40)の CH5 は「物語を、ん、物語っている感じで」と説明している。このことから、CH3 と CH5 は物語で起きている出来事を描写するため、「が」を記入したといえる。そして、(41)の CH7 は、「このセンテンスは、実は前の文は、ポピーが危険な状態に落ちてしまう原因なので、だからここは「が」を使います。」と述べている。このことから、CH7 は空所(33)を含む文が後続する文の原因であり、出来事の因果関係を表すため、「が」を記入したことが分かる。つまり、CH3、CH5、CH7 の 3 名とも物語の出来事を表すため、または因果関係を表すため、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったと考えられる。そして、成立可能な解釈のうち、「が」を用いた解釈の方がよりふさわしいものと判断したため、「が」のみを使用可能としたといえる。

次に、空所(33)に「は」のみを記入した CH による記入理由のうち、分析を行うものを下記の(42)と(43)で提示する。

(42) 【CH2: は】 **蜂たちは蜂の巣を落としたりどうしよう、という、主に言いたい、述べたい内容だから。**

(43) 【CH10: は】 **この文の主題は「蜂」ですので、「は」にしたんです。主題というのは、この文は何について、後ろの、ん、内容は何についての話なのか、というふうに理解しています。**

(42)の CH2 は、空所(33)を含む文で伝えたい内容が述部にあるため、「は」を記入したと述べている。つまり、CH2 は伝えたい内容が述部にあるかどうかにより、「は」と「が」を使い分けているといえる。また、(43)の CH10 は、空所(33)を含む文は述部がガ格の名詞句について述べており、空所(33)をマークしている「蜂」が主題であるため、「は」を記入したと説明している。このことから、C2 と C10 は 2 とも同様に空所(33)を含む文で伝えたい内容が述部にあるため、「は」を用いたと述べているといえる。つまり、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、成立可能な 2 つの解釈のうち、一方の方がよりふさわしいものと判断したため、「は」のみを使用可能としたと考えられる。

最後に、「は」と「が」の使い分けについて記入理由が明示的に説明されていないため、分析を行わない回答を下記の(44)～(46)で提示する。なお、(44)～(46)で提示する回答を述



べた学習者のうち、2名が「は」のみ、1名が「が」のみを記入している。

(44) 【CH4: は】ここは「が」より「は」の方がいいです。

(45) 【CH6: は】直観的です。

(46) 【CH8: が】なんか、蜂の巣を落として、怒るのは、ま、モグラでもない、トムでもない、蜂だから。

(44)のCH4は、「ここは『が』より『は』の方がいいです。」と述べ、(45)のCH6は「直感でやっています。」と述べている。前者は「が」を入れるか「は」を入れるかで迷ったことを説明しており、後者は直感で「は」を記入したと説明している。このことから、CH4とCH6は「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していないことが分かる。

そして、(46)のCH8は「怒るのは、ま、モグラでもない、トムでもない、蜂だから」と述べた。このことから、CH8は「が」を使用したのは、排他的「が」の機能のためか、または怒った主体が「蜂」であるということを表すためか、判断しかねる。

本研究では、CH8の回答のように、「は」と「が」の使い分けを説明しているかどうか判断し難いもの、および、CH4とCH6の回答のように、記入理由が明示的に説明されていないものについて分析を行わない。

以上、CHの回答から明らかになった結果をまとめると、空所(33)がマークする名詞句の照応性、または後続する述語の他動性など、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに助詞を使用し、手がかりにした言語要素が学習者別に異なったため、助詞の使用に相違が現れた場合があったことが分かった。一方、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、成立可能な2つの解釈のうち、一方の方がよりふさわしいものと判断し、よりふさわしいと判断した解釈が学習者別に異なったため、助詞の使用に相違が現れた場合があったことが明らかになった。

最後に、初級学習者の具体例として、BL全10名の回答の分析結果を提示する。まず、空所(33)にBLが記入した助詞を(47)で提示する。

(47) 蜂(33) 

1	1	8
---	---	---

 怒って、飛び出してきました。

(47)から、BLの1名が「は」のみ、1名が「は」と「が」の両方、8名が「が」のみを

記入したことが分かる。以下では、BL が述べた記入理由を質的に分析しながら、この相違が現れた理由について考察する。

まず、「が」のみを記入した BL の回答のうち、分析を行うものを(48)～(52)で提示する。

- (48) 【BL3: が】 **新しい主語，動作主が登場する場合に、「が」でマークされるから，ここは蜂の後に「が」をつける。**
- (49) 【BL4: が】 **今まで出ていない，新しい主語を導入するため。**
- (50) 【BL10: が】 **新しい登場人物だから。**
- (51) 【BL6: が】 **「自動詞」だから。**
- (52) 【BL9: が】 **ここに「が」を入れる。「が」を入れたのは，述語が動詞だから。**

(48)の BL3, (49)の BL4, (50)の BL10 は 3 名とも「蜂」が非照応的な名詞句であるため、空所(33)に「が」を記入したと述べている。つまり、空所(33)がマークする名詞句の「蜂」の照応性を手がかりに「が」を記入したといえる。

また、(51)の BL6 は述語の「怒る」が自動詞であるため、「が」を記入したと説明している。つまり、述語の他動性を手がかりに「が」を使用していると窺える。一方、(52)の BL9 は、述語が動詞であるため、「が」を記入したと述べている。このことから、BL6 と BL9 の 2 名とも述語を手がかりに「が」を記入したことが分かる。

以上、BL3, BL4, BL10, BL6, BL9 の 5 名とも前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに助詞の使用を判断していることが分かった。

次に、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明されていないため、分析を行わない記入理由を提示する。(53)～(55)では「が」のみを記入した者、(56)では「は」のみを記入した者、(57)では「は」と「が」の両方を記入した者の回答を示す。

- (53) 【BL2: が】 **33 番は「が」だ。**
- (54) 【BL5: が】 **直感で。**
- (55) 【BL7: が】 **自信がないけど，座りがいいと思う。どこかで似たような文を見た気がする。**
- (56) 【BL8: は】 **蜂が文の主語だから。蜂が怒って，飛んできたから。主語だから，「は」か「が」が使えるけど，直感的に「は」の方が正しいと思う。**

**「が」を入れたら、座りが悪い気がする。**

- (57) 【BL1: は・が】 **ここも両方が使えるけど、この場合、「が」の方がいいと思う。「蜂が怒って、蜂が怒って、蜂は、蜂が怒って、飛び出してきました。」えっと、なぜかは説明できない。**

(53)の BL2 は、「33 番は『が』だ。」としか述べず、記入理由について説明していない。

(54)の BL5 は、直感で「が」を記入したと説明している。(55)の BL7 は、似たような文において「が」が使用された覚えがあるため、「が」を記入したと説明している。この説明は「が」の記入理由ではあるが、「は」と「が」の使い分けについて言及していない。

また、(56)の BL8 は、蜂が「怒る」と「飛んでくる」の主体であり、直感的に「は」の方がふさわしいと判断したと述べている。しかし、この説明は「は」と「が」の使い分けを説明していることより、「蜂」がガ格の名詞句であることに言及していると考えられる。

一方、(57)の BL1 は、「は」と「が」の両方が使用可能だと思っているが、理由は説明できないと述べている。この回答は、「は」と「が」の使い分けに関して明示的に説明していないため、本研究では分析を行わない。

本研究では、BL2, BL5, BL7, BL8, BL1 の 5 名のように、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明されていない記入理由の分析は行わない。

以上、BL の回答から明らかになった結果をまとめると、「が」のみを記入した学習者は、空所(33)がマークする名詞句の照応性、または後続する述語の他動性など、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに助詞を記入したことが分かった。一方、「は」のみ、および、「は」と「が」の両方を記入した学習者は、明示的に記入理由を説明しなかったため、空所(33)に記入された「は」と「が」に相違が現れた理由は明らかにならなかった。

以上から、母語話者、CH、BL の回答を分析した結果、明らかになったことをまとめると、空所(33)において「は」と「が」の使用に相違が現れた理由は 2 つあると考えられる。1 つ目は、調査協力者はその空所がマークする名詞句の照応性または述語の他動性などのように、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに助詞の使用を判断し、調査協力者別に手がかりにした言語要素が異なったためである。もう 1 つ目は、臨場感が伝わるか否か、または状況を説明する場面であるか否か、何に焦点を当てるかなどのよう、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、成立可能な 2 つの解釈のうち、よりふさわしいと判断された解釈が調査協力者別に異なったためである。日本語のレベル

別に見ると、母語話者と上級学習者の場合は、前者と後者の両方の記入理由が見られたのに対し、初級学習者の場合は、前者のみが見られたことが明らかになった。

本研究では、データ 3 の分析結果を同様に示す。

以上、7.3.2 では、タスク 3 《理由説明》で得られたデータ 3 の分析方法を述べた。

## 7.4 第 7 章のまとめ

7.4 では、第 7 章のまとめを示す。

第 7 章では、本調査で得られたデータの例と分析方法を示した。

7.1 では、タスク 1 《口頭発話》で得られたデータ 1 の例および分析方法を提示した。

7.2 では、タスク 2 《空所補充》で得られたデータ 2 の例および分析方法を提示した。7.3 では、タスク 3 《理由説明》で得られたデータ 3 の例および分析方法を提示した。

最後に、7.4 では、第 7 章のまとめを示した。

## 第8章

### 「は」と「が」の両方の使用

第8章では、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題1、つまり「同一個人が同一箇所」に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか。あるのであれば、その要因は何か。」を明らかにする。そのために、母語話者と学習者のデータの中から、《空所補充》と《理由説明》のデータに注目し、量的かつ質的に分析する。

まず、8.1～8.3では、《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1～RQ3を検証する。

8.1では、母語話者による《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1「母語話者が同一箇所」に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方が実際の「は」と「が」の使い分けを反映しているかを明らかにする。

8.2では、母語話者および学習者による《空所補充》のデータを量的に分析し比較することにより、RQ2「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」を検証する。そして、その結果をもとに、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを習得しているかを明らかにする。

8.3では、《空所補充》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に量的に分析し比較することにより、RQ3「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

次に、8.4～8.6では、《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4～RQ6を検証する。

8.4では、母語話者による《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、「は」と「が」はどのように指導されるべきかを明らかにする。

8.5では、母語話者および学習者による《理由説明》のデータを質的に分析し比較する

ことにより、RQ5「その判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して学習者が必要とする支援とはどのようなものかを明らかにする。

8.6 では、《理由説明》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し、比較することにより、RQ6『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

また、8.7 では、RQ1～RQ6 について明らかになった結果をまとめ、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 からの日本語教育への示唆を述べる。

最後に、8.8 では、第 8 章のまとめを示す。

## 8.1 RQ1 の検証 母語話者による「は」と「が」の両方の使用

8.1 では、母語話者による《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1「母語話者が同一箇所『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方が実際の「は」と「が」の使い分けを反映しているかを明らかにする。

具体的には、8.1.1 で母語話者のデータを分析し、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるかを明らかにする。そして、8.1.2 では、その判断は「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めるかを明らかにする。また、8.1.3 では、その判断は母語話者全員に共通して見られる普遍的なことかを明らかにする。最後に、8.1.4 では、RQ1 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

### 8.1.1 「は」と「が」の両方の使用の有無

8.1.1 では、母語話者のデータを分析し、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるかを明らかにする。

第 3 章で示したように、現行の日本語教育においては、「は」と「が」の両方が使用可能な場合がないように指導されている。具体的には、現行の日本語教育において、「は」と「が」は、単独の文のみで示され、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用

可能な場合が提示されている。しかし、この扱われ方が実際の「は」と「が」の使い分けを反映しているかについては明らかにされていない。そのため、本節では母語話者による《空所補充》のデータを分析し、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合の有無を明らかにする。

第6章で示したように、母語話者のデータは、全10名の調査協力者によるものである。この調査協力者の詳細に関しては、第6章の6.2で詳しく述べたため、ここでは省く。

また、《空所補充》について、第6章の6.3.3で詳しく述べたが、本節で分析するデータの理解を促すため、再度簡潔にその概要を示す。《空所補充》は、空所に助詞を記入し、文章を完成させるタスクである。《空所補充》において用いた資料は、“Frog, Where Are You?”<sup>42</sup>という、文字の入っていない絵本の物語に沿って、筆者が調査のために作成した文章である。《空所補充》の資料として、絵を伴う、まとまりのある文章を用いたのは、文脈の解釈をできるだけ限定することにより、未知・既知といった情報に関する調査協力者間の揺れを排除するためである。

《空所補充》の文章は、全63箇所では助詞が空所となっている。そのうち、ガ格の名詞句をマークする46箇所を本調査で分析対象としており、ヲ格やニ格などガ格以外の格をマークする17箇所はダミーとして分析対象としていない。なお、調査協力者が同一箇所において「は」と「が」の両方が使用可能と判断した場合、それが調査結果に反映されるためには、回答方法として、同一の空所に複数の助詞を記入することを可能とした。そのことにより、文脈の解釈を限定した文章では、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能な場合があるかを実証的に検証することを目指した。

まず、母語話者による《空所補充》で得られたデータを示す。下記の図8.1では、《空所補充》の文章と、それに母語話者が記入した全回答を示す。回答を示す際に、第7章の7.2.2と同様に、「は」のみが記入された回答を白色、「が」のみが記入された回答を黒色、「は」と「が」の両方が記入された回答を灰色、「は」と「が」以外の助詞<sup>43</sup>が記入された回答を横縞で表し、該当の空所の上に棒グラフで示す。また、回答数を数字で示す。なお、母語話者別に記入された全回答を属資料7で提示する。

<sup>42</sup> Mayer, M. (1969) *Frog, Where Are You?*, Dial Books for Young Readers.

<sup>43</sup> 分析対象の空所において、「は」、「は」と「が」、「が」以外には、「も」「に」「の」「無助詞」の4種の回答が記入されているが、その回答は分析対象としない。

[絵 1]ある夜、トム(1) 10 やってきました。トム(2) 10 犬のポピーと一緒に蛙君の様子を夜遅くまで見ていました。[絵 2]「もう、寝る時間ですよ」とお母さんに言われて、トム(3) 10 いつものようにポピーと一緒にベッドに寝ています。でも2人(4) 10 寝た後、蛙君(5) 6 4 そっと逃げ出したのです。[絵 3]次の日の朝、トムとポピー(6) 10 起きてみると、昨日の夜までいた蛙君(7) 1 7 2 どこにもいません。「いない!蛙君(8) 10 いない!」とトム(9) 8 2 叫びました。[絵 4]そこで、トムとポピー(10) 10 探し始めました。「蛙君、どこ(11) 対象外 行ったの?」トム(12) 8 2 長靴の中を探します。ポピー(13) 8 2 瓶の中を探します。[絵 5]「外(14) 対象外 行ったのかもしれない!」とトム(15) 10 思いつきました。そこで、トム(16) 10 窓から蛙君(17) 対象外 呼びました。「蛙君!」[絵 6]あ、大変!ポピー(18) 3 7 窓から落ちてしまいました。大きな音を立てて、ガラス瓶(19) 1 4 5 割れてしまいました。[絵 7]トム(20) 10 窓から飛び降りて、ポピー(21) 対象外 助けました。「大丈夫?ポピー、だめだよ!」[絵 8]そして、トムとポピー(22) 10 一緒に森(23) 対象外 蛙君を探しに行きました。「蛙君、どこ(24) 対象外 行ったの?」[絵 9]ポピー(25) 7 3、蜂の巣を見つけて、吠え始めました。トム(26) 9 1「蛙君!」と穴に向かって、呼んでみました。[絵 10]すると、穴の中からモグラ君(27) 10 出てきました。「僕(28) 10 蛙君じゃないよ。」トム(29) 10 がっかりです。[絵 11]トム(30) 10 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 3 6 1 蜂の巣(32) 対象外 落としてしまいました。蜂(33) 4 2 4 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) 2 2 6 危険です。ところが、トム(35) 10 気付かずに木の穴の中(36) 対象外 向かって、「蛙君!」と叫びます。[絵 12]すると、木の穴からフクロウ(37) 10 出てきました。「僕(38) 10 蛙君じゃないよ。」トム(39) 10 びっくりして、地面(40) 対象外 落ちてしまいました。ポピー(41) 10 まだ怒っている蜂の群れ(42) 対象外 追われています。[絵 13]「あっち(43) 対象外 行け!」とトム(44) 10 フクロウを追い出しました。[絵 14]それから大きな岩(45) 対象外 登り、木の枝につかまって叫びます。「蛙君!」[絵 15]おや、木の枝だと思ったの(46) 4 1 1 4、なんと大きな鹿の角だったのです。トム(47) 9 1 鹿の頭の上ののっかってしまいました。大変! [絵 16]大きな鹿(48) 5 5 走り出しました。「わあ、どこ(49) 対象外 行くの?」わんわん、ワンワン。ポピー(50) 6 2 2 鳴きながら、追いかけてきました。[絵 17]ガラガラ!ドカーン!2人(51) 10、崖から落ちてしまいました。[絵 18]でも、浅い川(52) 対象外 助かりまし



た。「あれ？何か聞こえるよ！」[絵 19]「しー！ポピー，静かに。」トム(53) 8 11 倒れた木の向こう側(54) 対象外 覗きました。すると・・・[絵 20]「あ，蛙君(55) 9 1 いた！」しかも，1 人ではありませんでした。蛙君の横に女の蛙さん(56) 8 2 いました。蛙君(57) 9 1 奥さん(58) 9 1 いたのですね。[絵 21]あ！さらに，小さな蛙たち(59) 7 3 出てきました。蛙君(60) 10 お父さんだったのです。[絵 22]トム(61) 10 蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃん(62) 対象外 預かることになりました。「蛙君，ありがとう。必ず大切に育てて，大きくなったら，またここ(63) 対象外 戻すからね。バイバイ。」

図 8.1 母語話者により《空所補充》の文章に記入された全回答

図 8.1 から，母語話者が記入した回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した空所と，一致しなかった空所があることが分かる。前者は，空所(1)，(2)，(3)，(4)，(6)，(8)，(10)，(15)，(16)，(20)，(22)，(27)，(28)，(29)，(30)，(35)，(37)，(38)，(39)，(41)，(44)，(51)，(55)，(56)，(57)，(58)，(59)，(60)，(61)の 29 箇所であり，分析対象の全 46 箇所の 63%を占めている。一方，後者は，空所(5)，(7)，(9)，(12)，(13)，(18)，(19)，(25)，(26)，(31)，(33)，(34)，(46)，(47)，(48)，(50)，(53)の 17 箇所であり，分析対象の全 46 箇所の 37%を占めている。

この結果は，長友(1992)が母語話者を対象に行った「は」と「が」の空所補充調査の結果と同様である。長友(1992)では，空所補充の資料として川端康成の『雪国』の冒頭部分が用いられ，調査協力者の回答が一致した空所は，全 26 箇所のうち，1 箇所のみである。長友(1992)の調査結果と比較し，本調査において回答が一致した空所がより多い理由は，空所補充調査の資料として用いられた文章の難易度が異なるためだと考えられる。つまり，長友(1992)で用いられた文章の難易度がより高く，絵を伴わなかったため，文脈の解釈が調査協力者間でより異なると考えられる。

しかしながら，長友(1992)の調査では，複数の助詞を使用可能としていないため，「は」と「が」の両方が記入された回答がある空所が見られない。それに対し，本調査では複数の助詞を使用可能としているため，母語話者が記入した回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかった空所において，「は」と「が」の両方が記入された回答が見られた。

この現象は先行研究において報告されていない。その原因としては，先行研究において用いられた調査方法が考えられる。つまり，先行研究において回答方法として記入できる

助詞が1つに限定されていたため、調査協力者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断した場合であっても、そのことが調査結果に反映されていなかったのである。

一方、本調査において、調査協力者が記入できる助詞を1つに限定しない調査方法を用い、「は」と「が」の使用を調べた結果、「は」と「が」の両方が記入された空所は、空所(5), (7), (9), (12), (13), (18), (19), (25), (26), (31), (33), (34), (46), (47), (48), (50), (53)の17箇所が見られ、分析対象の全46箇所の37%を占めていることが明らかになった。この結果から、母語話者は同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があることが確認された。つまり、日本語において「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることが分かった。それだけではなく、回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかった空所の全てにおいて、「は」と「が」の両方が記入された回答があった。この結果から、使用される「は」と「が」に調査協力者間に相違が見られるのは、日本語において「は」と「が」の両方が使用可能であることが原因だと考えられる。以上、母語話者は「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があることが分かった。

次に、「は」と「が」の両方が使用可能な場合ほどのようなものを検討する。下記では、回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した空所と、一致しなかった空所を取り上げ、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されるか否か、および、判断される割合の傾向を記述し、空所別に相違が見られる原因を検討する。

まず、回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した空所の具体例を2箇所取り上げる。1箇所目は、回答が「が」に一致した空所であり、2箇所目は回答が「は」に一致した空所である。最初に、回答が「が」に一致した空所の具体例として、空所(37)を取り上げる。空所(37)は、フクロウが木の穴から出たという出来事を描写する文に含まれている。空所(37)に「が」のみが記入されたのは、主題をもたない文(野田 1996)にすることにより、ステージング操作の1つとして、物語に初めて登場するフクロウに一時的スポットライト(メイナード 1997)を当てるためであると考えられる。つまり、空所(37)を含む文が果たす談話的機能が1つだけ想定されやすいため、「が」のみが記入されたと考えられる。

次に、回答が「は」に一致した空所の具体例として、空所(10)を取り上げる。空所(10)は、トムとポピーが蛙を探し始めたという出来事を描写する文に含まれている。空所(10)に「は」のみが記入されたのは、主題をもつ文(野田 1996)にすることにより、ステージング操作の1つとしてとして、トムとポピーを話の展開の軸とし、継続的スポットライト(メイナード 1997)を当てて、トムとポピーの視点から出来事を描写するためであると考えられる。

つまり、空所(10)を含む文が果たす談話的機能が1つだけ想定されやすいため、「は」のみが記入されたと考えられる。

以上、回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致したのは、その文が果たす談話的機能が1つだけ想定されやすいためであることが分かった<sup>44</sup>。

次に、回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかった空所の具体例を3箇所取り上げる。「は」と「が」の両方が記入された回答数の割合が空所により異なっている。最初に取り上げる空所は空所(18)である。空所(18)において、「が」のみが記入された回答が7と多かったのに対し、「は」と「が」の両方が記入された回答が3あった。空所(18)を含む文は、ポピーが窓から落ちたという意外な出来事を描写する文である。空所(18)に「が」を記入し、主題をもたない文にすることにより、ポピーに一時的スポットライトを当てて、窓から落ちた出来事が目の前に起きているかのようにドラマチックに描写することができる。その一方、「は」を記入し、主題をもつ文にすることにより、ポピーを話の展開の軸とし、窓から落ちた出来事をポピーの視点から描写することができる。つまり、空所(18)を含む文が果たす談話的機能が2つ想定できるため、「は」と「が」の両方が記入された回答があったと考えられる。また、「は」と「が」の両方が記入された回答よりも、「が」のみの回答の方が多かったのは、ポピーに一時的スポットライトを当てて、窓から落ちたことを意外な出来事として位置づける解釈が優勢だったからだと考えられる。

そして、空所(9)を取り上げる。空所(9)では、「は」のみが記入された回答が8と多かったのに対し、「は」と「が」の両方が記入された回答が2であった。空所(9)を含む文は、蛙がいないことに気づいたトムが叫ぶ場面で用いられている。空所(9)に「は」を記入し、主題をもつ文にすることにより、トムを話の展開の軸とし、継続的スポットライトを当てることができる。一方、「が」を記入し、主題をもたない文にすることにより、トムが叫んだことに一時的スポットライトを当てることができる。つまり、空所(9)を含む文が果たす談話的機能が2つ想定できるため、「は」と「が」の両方が記入された回答があったと考えられる。また、「は」のみの回答が多かったのは、空所(9)を含む文が描写する出来事は意外性が少なく、トムを話の展開の軸とし、トムに継続的スポットライトを当てると解釈が優勢だったからだと考えられる。

最後に、空所(31)を取り上げる。空所(31)では、「は」と「が」の両方、「は」のみ、「が」

---

<sup>44</sup> 談話的機能と関係なく、空所(4), (6), (30)の3つには、主題をもてない原理(野田 1996)に基づいて、「が」のみが記入されている。

のみという 3 種類の回答が見られた。その内訳は、「は」と「が」の両方の回答が 6, 「は」のみの回答が 3, 「が」のみの回答が 1 であった。空所(31)を含む文は, ポピーが蜂の巣を落とす出来事を描写している。空所(31)に, 「が」を記入し, 主題をもたない文にすることにより, ポピーに一時的スポットライトを当てて, 蜂の巣を落としたことを意外な出来事として描写することができる。その一方で, 「は」を記入し, 主題をもつ文にすることにより, ポピーに継続的スポットライトを当てて, ポピーの視点から出来事を描写することができる。つまり, 空所(31)を含む文が果たす談話的機能が 2 つ想定できるため, 「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたといえる。そして, 空所(31)において, 「は」と「が」の両方が記入された回答が多かっただけでなく, 「は」のみの回答と, 「が」のみの回答の 3 種類の回答があったのは, 想定できる 2 つの談話的機能のうち, いずれか一方が優勢ではなかったからだと考えられる。

以上, ある空所を含む文が果たす談話的機能のうち 1 つだけが想定されやすい場合, 「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断されたことが分かった。その一方, ある文が果たす談話的機能が 2 つ想定されやすい場合, 「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたことが分かった。また, その談話的機能の両方が想定されやすいほど, 「は」と「が」の両方が記入された回答数の割合が高かったと考えられる。

つまり, 母語話者が記入した「は」と「が」の回答の傾向をまとめると, 下記の(1)に示す通りになる。

(1) 母語話者による空所別の「は」と「が」の回答の傾向

1. 全回答が「は」のみの空所
2. 「は」のみの回答が多いが, 「は」と「が」の両方の回答または「が」のみの回答がある空所
3. 「は」と「が」の両方の回答が多い空所
4. 「が」のみの回答が多いが, 「は」と「が」の両方の回答または「は」のみの回答がある空所
5. 全回答が「が」のみの空所

以上の(1)は, 母語話者が記入した回答の傾向により空所が 5 種に分類できることを示している。その 5 種のうち, 現行の日本語教育で指導されているものは, 1. と 5. のように,

母語話者が記入した回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した場合のみである。一方、2. と 4. のように、母語話者が記入した回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかったが、いずれか一方の回答が多かった場合、および、3. のように「は」と「が」の両方の回答が多かった場合は、現行の日本語教育では指導されていない。このことから、現行の日本語教育において「は」と「が」の両方が使用可能な場合がないように指導されることは、実際の「は」と「が」の使い分けを反映していないことが明らかになった。

以上の結果をまとめると、母語話者は同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があることが実証的に確認された。具体的には、母語話者は、ある文が果たす談話的機能が 2 つ想定されやすい場合、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが明らかになった。その結果、現行の日本語教育において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合がないように指導されることは、実際の「は」と「が」の使い分けを反映していないことが明らかになった。

以上、8.1.1 では、母語話者は同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があることを明らかにした。

### 8.1.2 「は」と「が」の両方の使用の重要性

8.1.2 では、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めるかを明らかにする。

そのため、「は」と「が」の両方が記入された空所において、全 10 回答のうち、「は」と「が」の両方の回答が占める割合を空所別に算出する。下記の表 8.1 では、「は」と「が」の両方の回答数とその割合を、回答数の昇順に並べ、空所別に示す。

表 8.1 母語話者による「は」と「が」の両方の回答数と割合(空所別)

	空所番号	回答数	割合
1	空所(26)	1	0.10
2	空所(46)	1	0.10
3	空所(47)	1	0.10
4	空所(53)	1	0.10
5	空所(9)	2	0.20

6	空所(12)	2	0.20
7	空所(13)	2	0.20
8	空所(33)	2	0.20
9	空所(34)	2	0.20
10	空所(50)	2	0.20
11	空所(18)	3	0.30
12	空所(25)	3	0.30
13	空所(5)	4	0.40
14	空所(19)	4	0.40
15	空所(48)	5	0.50
16	空所(31)	6	0.60
17	空所(7)	7	0.70
	平均	2.8	0.28

以上の表 8.1 から、母語話者が「は」と「が」の両方を記入した空所において、「は」と「が」の両方の平均回答数が 2.8 であり、全 10 回答中に占める割合の平均が 28%であることが分かる。このことから、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めることが示された。また、「は」と「が」の両方が記入された回答が 1 と、全 10 回答中の 10%を占める空所(例、空所(26))から、「は」と「が」の両方が記入された回答が 7 と、全 10 回答中の 70%を占める空所(例、空所(7))まであり、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合には、空所別にばらつきがあることが分かった。

以上の結果をまとめると、母語話者の場合、空所別にばらつきが見られるものの、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めるということが分かった。

以上、8.1.2 では、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することの重要性を示した。

### 8.1.3 「は」と「が」の両方の使用の普遍性

8.1.3 では、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者全員に共通して見られる普遍的なことかを明らかにする。

そのため、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することには母語話者別にどのような個人差が見られるかを検討する。下記の表 8.2 では「は」と「が」の両方の回答数を母語話者別に昇順に示す<sup>45</sup>。

表 8.2 母語話者による  
「は」と「が」の両方の回答数(調査協力者別)

	調査協力者番号	回答数
1	J1	2
2	J2	3
3	J3	3
4	J4	3
5	J5	3
6	J6	4
7	J7	5
8	J8	6
9	J9	9
10	J10	10
	平均	4.8

以上の表 8.2 から、母語話者が「は」と「が」の両方を記入した平均回答数は 4.8 であることが分かる。また、母語話者別に見ると、「は」と「が」の両方を記入した回答数が 2 と少ない者から、「は」と「が」の両方を記入した回答数が 10 と多い者までおり、母語話者別に個人差があることが分かる。しかし、個人差が見られるものの、どの母語話者でも「は」と「が」の両方を記入した回答があることが明らかになった。

<sup>45</sup> 母語話者の調査協力者番号は、「は」と「が」の両方の回答の昇順に振ってある。

以上の結果をまとめると、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断することには母語話者別に個人差があるものの、その判断は母語話者全員に共通して見られる普遍的なことであるということが分かった。

以上、8.1.3では、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断することの普遍性を示した。

#### 8.1.4 RQ1に関するまとめ

8.1.4では、RQ1についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

8.1では、母語話者による《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1「母語話者が『は』と『が』の両方が使用可能と判断する可能性があるか」を検証した。具体的には、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があるか、あるのであれば、その判断は「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、母語話者全員に共通して見られる普遍的なことかを調べた。その結果、以下のことが分かった。

第1に、《空所補充》において、複数の助詞を使用可能とし、解釈が限定された文脈の中で用いられる「は」と「が」の使用実態を調べた結果、母語話者が「は」と「が」の両方を記入した回答がある空所が見られた。「は」と「が」の両方が記入された空所は、全46箇所中の17箇所と37%を占めていた。このことから、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があることが実証的に示された。

第2に、空所別に記入された回答の傾向をまとめると、1. 全回答が「は」のみの空所、2. 「は」のみの回答が多いが、「は」と「が」の両方の回答または「が」のみの回答がある空所、3. 「は」と「が」の両方の回答が多い空所、4. 「が」のみの回答が多いが、「は」と「が」の両方の回答または「は」のみの回答がある空所、5. 全回答が「が」のみの空所、があったことが明らかになった。つまり、「は」か「が」のいずれか一方が記入された回答が多い空所、および、「は」と「が」の両方が記入された回答が多い空所、の両方があったということである。この結果は、ある空所を含む文が果たす談話的機能が1つだけ想定されやすい場合には、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断されたのに対し、談話的機能が2つ想定されやすい場合には、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたことに因ると考えられる。つまり、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があることは、文脈の解釈を限定しても、ある文が果たす談話的機能が2つ想定されやすい場合があるためであると考えられる。また、その談話的機能の両方



が想定されやすいほど、「は」と「が」の両方が記入された回答数の割合が高かったと考えられる。以上から、母語話者は、談話的機能が2つ想定されやすい場合、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが明らかになった。

第3に、「は」と「が」の両方が記入された空所において、「は」と「が」の両方の回答が占める割合の平均は、28% (最低10%, 最高70%)であった。このことから、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めることが分かった。そして、母語話者別に見ると、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者全員に共通して見られる普遍的なことであるということが分かった。以上から、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する現象の重要性および普遍性が示唆された。

以上の結果をまとめると、母語話者は、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があることが明らかになった。また、「は」と「が」の両方が使用可能とする判断は、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、母語話者全員に共通して見られる普遍的なことである、ということが分かった。

このことから、母語話者は、一方の助詞を使うと正用となり、他方の助詞を使うと誤用となるといったように、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えていないことが示唆された。

従って、現行の日本語教育において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合がないように指導されることは、実際の「は」と「が」の使い分けを反映していないことが分かった。このことから、日本語教育では、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要がある、ということが示唆された。

以上、8.1.4では、RQ1についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。

## 8.2 RQ2の検証 母語話者と学習者の違い

8.2では、母語話者および学習者による《空所補充》のデータを量的に分析し比較することにより、RQ2『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか』を検証する。そして、その結果をもとに、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを習得しているかを明らかにする。

まず、8.2.1では、母語話者のように、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるかを明らかにする。そして、8.2.2では、学習者の場合、母語話者のように、

「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めるかを明らかにする。また、8.2.3では、学習者の場合、母語話者のように、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、全員に共通して見られる普遍的なことを明らかにする。次に、8.2.4では、母語話者と学習者の間には、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することに見られる違いは、統計的に有意かを明らかにする。最後に、8.2.5では、RQ2についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

### 8.2.1 「は」と「が」の両方の使用の有無

8.2.1では、母語話者のように、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるかを明らかにする。

前節の8.1で示したように、母語話者は「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があることが明らかになった。また、「は」と「が」の両方が使用可能とする判断は、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、母語話者全員に共通して見られる普遍的なことであるということが分かった。しかし、現行の日本語教育において、「は」と「が」は、単独の文のみで示され、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合が提示されている。つまり、現行の日本語教育において、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能な場合がないように指導されている、ということである。

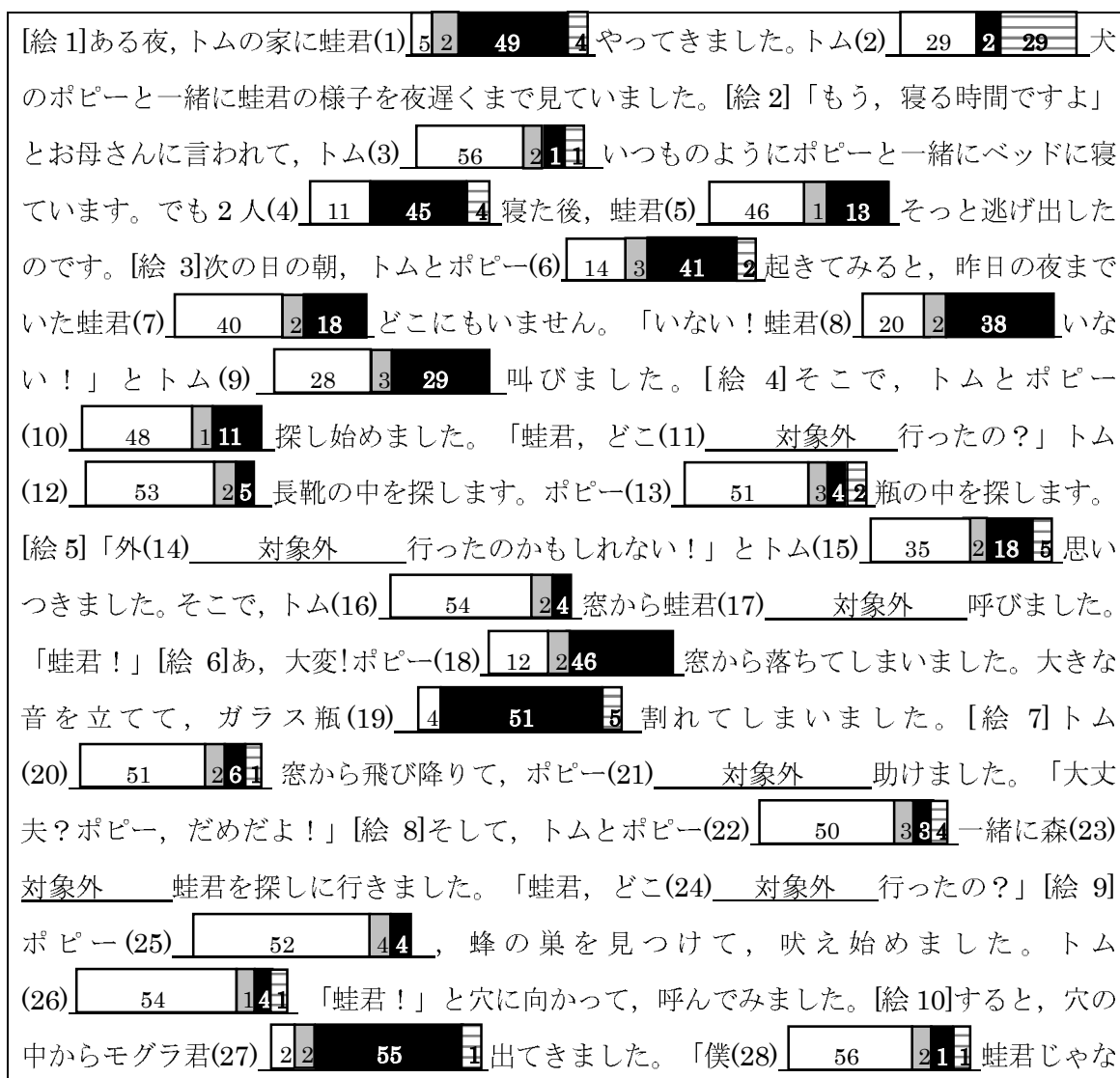
しかしながら、本調査の結果、この扱われ方は、実際の「は」と「が」の使い分けを反映していないことが明らかになった。そのため、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、学習者には「は」と「が」の使い分けに関して誤った認識を与えている可能性があると考えられる。そこで、本節では、《空所補充》における学習者のデータを分析し、母語話者のデータと比較することにより、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるかを明らかにする。

第6章で示したように、学習者のデータは、学習者の母語と日本語のレベル別に、6種のグループに分かれる、全60名のデータである。学習者の詳細に関しては、第6章の6.2で詳しく述べたため、ここでは省く。

まず、学習者による《空所補充》で得られたデータを示し、母語話者によるデータと比較する。《空所補充》ではガ格の名詞句をマークする分析対象の46箇所において学習者により記入された回答は、母語話者と同様に、1.「は」のみが記入された回答、2.「が」の

みが記入された回答, 3. 「は」と「が」の両方が記入された回答, 4. 「は」と「が」以外の助詞<sup>46</sup>が記入された回答, の4種に分けられる。

下記の図 8.2 では, 《空所補充》の文章と, その文章に学習者が記入した全回答を示す。回答を示す際に, 母語話者と同様に, 「は」のみが記入された回答を白色, 「が」のみが記入された回答を黒色, 「は」と「が」の両方が記入された回答を灰色, 「は」と「が」以外の助詞が記入された回答を横縞で表し, 該当の空所の上に棒グラフで示す。また, 回答数を数字で示す。なお, 学習者別に記入された全回答を付属資料 9 で提示する。



<sup>46</sup> 分析対象の空所において, 「は」, 「は」と「が」, 「が」以外には, 「も」「に」「の」「無助詞」「で」「を」「と」「へ」「とも」「一緒に」「けど」「とき」, および, 逆接の「が」の 13 種の回答が記入されているが, その回答は分析対象としない。

いよ。」トム(29) 

43	11	6
----	----	---

 がっかりです。[絵 11]トム(30) 

22	1	37
----	---	----

 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 

49	3	8
----	---	---

 蜂の巣(32) 対象外 落としてしまいました。蜂(33) 

21	2	36
----	---	----

 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) 

45	4	11
----	---	----

 危険です。ところが、トム(35) 

50	10
----	----

 気付かずに木の穴の中(36) 対象外 向かって、「蛙君！」と叫びます。[絵 12]すると、木の穴からフクロウ(37) 

21	56
----	----

 出てきました。「僕(38) 

53	2	3
----	---	---

 蛙君じゃないよ。」トム(39) 

45	4	10
----	---	----

 びっくりして、地面(40) 対象外 落ちてしまいました。ポピー(41) 

48	4	7
----	---	---

 まだ怒っている蜂の群れ(42) 対象外 追われています。[絵 13]「あっち(43) 対象外 行け！」とトム(44) 

41	4	14
----	---	----

 フクロウを追い出しました。[絵 14]それから大きな岩(45) 対象外 登り、木の枝につかまって叫びます。「蛙君！」[絵 15]おや、木の枝だと思ったの(46) 

19	1	5	35
----	---	---	----

、なんと大きな鹿の角だったのです。トム(47) 

46	3	10
----	---	----

 鹿の頭の上ののっかってしまいました。大変！[絵 16]大きな鹿(48) 

30	3	26
----	---	----

 走り出しました。「わあ、どこ(49) 対象外 行くの？」わんわん、わんわん。ポピー(50) 

38	2	17	3
----	---	----	---

 鳴きながら、おいけてきました。[絵 17]ガラガラ!ドカーン! 2人(51) 

49	2	6	3
----	---	---	---

、崖から落ちてしまいました。[絵 18]でも、浅い川(52) 対象外 助かりました。「あれ?何か聞こえるよ!」[絵 19]「しー!ポピー、静かに。」トム(53) 

49	4	6	1
----	---	---	---

 倒れた木の向こう側(54) 対象外 覗きました。すると・・・[絵 20]「あ、蛙君(55) 

31	55
----	----

 いた!」しかも、1人ではありませんでした。蛙君の横に女の蛙さん(56) 

2	44	14
---	----	----

 いました。蛙君(57) 

29	31
----	----

 奥さん(58) 

6	42	12
---	----	----

 いたのですね。[絵 21]あ!さらに、小さな蛙たち(59) 

5	46	9
---	----	---

 出てきました。蛙君(60) 

47	1	6	6
----	---	---	---

 お父さんだったので。[絵 22]トム(61) 

53	2	3	2
----	---	---	---

 蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃん(62) 対象外 預かることになりました。「蛙君、ありがとう。必ず大切に育てて、大きくなったら、またここ(63) 対象外 戻すからね。バイバイ。」

図 8.2 学習者により《空所補充》の文章に記入された全回答

図 8.2 から、学習者が記入した回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した空所と、一致しなかった空所があることが分かる。この結果は、母語話者と同様である。

しかし、学習者の場合、前者は空所(57)の 1 箇所のみであり、分析対象の全 46 箇所の 2%を占めている。一方、後者は、空所(1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10),

(12), (13), (15), (16), (18), (19), (20), (22), (25), (26), (27), (28), (29), (30), (31), (33), (34), (35), (37), (38), (39), (41), (44), (46), (47), (48), (50), (51), (53), (55), (56), (58), (59), (60), (61)の 45 箇所であり、分析対象の全 46 箇所の 98%を占めている。

それに対し、母語話者の場合、回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した空所は、29 箇所と、分析対象の全 46 箇所の 63%を占めており、回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかった空所は、17 箇所と 38%を占めていた。この結果から、「は」と「が」の使用に見られるばらつきは母語話者より学習者の方が大きいということである。この結果は、学習者の母語あるいは日本語のレベルにより、「は」と「が」の使い分けの習得が異なることに因る可能性がある。それについて、下記の 8.3 で検討する。

以上、学習者では、回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した空所が 1 箇所と全 46 箇所の 2%を占めているのに対し、母語話者では 29 箇所と全 46 箇所の 63%を占めていることが分かった。このことから、学習者の場合、回答が一致した空所は、母語話者の場合より非常に少ないことが明らかになった。

そして、学習者の場合、「は」と「が」の両方の回答がある空所は、空所(1), (3), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (12), (13), (15), (16), (18), (20), (22), (25), (26), (27), (28), (30), (31), (33), (34), (37), (38), (39), (41), (44), (46), (47), (48), (50), (51), (53), (55), (60), (61)の 37 箇所であり、分析対象の全 46 箇所の 80%を占めている。それに対し、母語話者では、「は」と「が」の両方が記入された回答がある空所は、17 箇所と分析対象の全 46 箇所の 37%を占めていた。この結果から、学習者は母語話者より多くの空所において「は」と「が」の両方が使用可能と判断していることが分かる。つまり、学習者は、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合と、「は」と「が」の両方が使用可能な場合の違いを習得していないことが窺える。

以上、学習者では「は」と「が」の両方が記入された空所が 37 箇所と全 46 箇所中の 80%を占めるのに対し、母語話者では「は」と「が」の両方が記入された空所が 17 箇所と全 46 箇所中の 37%を占めることが明らかになった。このことから、学習者は母語話者より多くの空所において「は」と「が」の両方を記入したことが分かる。

そして、学習者が記入した「は」と「が」の回答の傾向をまとめると、下記の(2)に示す通りになる。

## (2) 学習者による空所別の「は」と「が」の回答の傾向

1. 「は」のみの回答が多いが、「が」のみの回答または「は」と「が」の両方の回答がある空所
2. 「が」のみの回答が多いが、「は」のみの回答または「は」と「が」の両方の回答がある空所

以上の(2)は、学習者が記入した回答の傾向別に空所が2種に分類できることを示している。その2種とも、「は」か「が」のいずれか一方のみが記入された回答が多い空所である。つまり、学習者では「は」と「が」の両方が記入された回答が多い空所が見られないということである。

一方、母語話者が記入した回答の傾向と比較すると、母語話者では「は」か「が」のいずれか一方が記入された回答が多い空所と、「は」と「が」の両方が記入された回答が多い空所の両方がある。それに対し、学習者では前者の空所があるものの、後者の空所はないことが分かる。このことから、「は」と「が」の両方が記入された回答が多い空所の有無の点では、学習者と母語話者の回答の傾向が異なることが分かる。

以上の結果をまとめると、学習者は、母語話者より「は」と「が」の両方の回答がある空所が多いものの、どの空所においても「は」と「が」の両方の回答が少ないことが明らかになった。

以上、8.2.1では、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があることを明らかにした。また、母語話者のデータと比較することにより、その判断は母語話者と学習者では異なることを示した。

### 8.2.2 「は」と「が」の両方の使用の重要性

8.2.2では、母語話者のように、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の場合、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めているかを明らかにする。

そのため、1空所あたりに学習者が記入した全60回答のうち、「は」と「が」の両方の回答が占める割合を空所別に算出した。下記の表8.3では、学習者による「は」と「が」の両方の回答数とその割合を、回答数の昇順に並べ、空所別に示す。

表 8.3 学習者による

「は」と「が」の両方の回答数と割合(空所別)

	空所番号	回答数	割合
1	空所(5)	1	0.02
2	空所(10)	1	0.02
3	空所(26)	1	0.02
4	空所(30)	1	0.02
5	空所(37)	1	0.02
6	空所(46)	1	0.02
7	空所(55)	1	0.02
8	空所(60)	1	0.02
9	空所(1)	2	0.03
10	空所(3)	2	0.03
11	空所(8)	2	0.03
12	空所(12)	2	0.03
13	空所(15)	2	0.03
14	空所(16)	2	0.03
15	空所(18)	2	0.03
16	空所(20)	2	0.03
17	空所(27)	2	0.03
18	空所(28)	2	0.03
19	空所(33)	2	0.03
20	空所(38)	2	0.03
21	空所(50)	2	0.03
22	空所(51)	2	0.03
23	空所(61)	2	0.03
24	空所(6)	3	0.05

25	空所(7)	3	0.05
26	空所(9)	3	0.05
27	空所(13)	3	0.05
28	空所(22)	3	0.05
29	空所(31)	3	0.05
30	空所(47)	3	0.05
31	空所(48)	3	0.05
32	空所(25)	4	0.07
33	空所(34)	4	0.07
34	空所(39)	4	0.07
35	空所(41)	4	0.07
36	空所(44)	4	0.07
37	空所(53)	4	0.07
	平均	2	0.04

以上の表 8.3 から、学習者が「は」と「が」の両方を記入した空所において、「は」と「が」の両方の平均回答数が 2 であり、全 60 回答中に占める割合の平均が 4%にとどまっていることが分かる。また、最少の回答数は 1 (例、空所(5))で、2%を占めており、最多の回答数は 4 (例、空所(53))で、7%を占めている。この結果から、学習者が空所の 37 箇所において「は」と「が」の両方が使用可能と判断したものの、1 空所あたりに記入された「は」と「が」の両方の回答数は非常に少なかったことが分かる。このことから、学習者の場合、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めていないことが示された。

一方、前節の 8.1.2 で示したように、母語話者では「は」と「が」の両方が記入された空所において、「は」と「が」の両方の回答が占める割合の平均は 28% (最低 10%, 最高 70%)であった。学習者と母語話者を比較すると、学習者は母語話者より多くの空所において「は」と「が」の両方を記入しているが、その回答の割合は母語話者より少ない、ということが分かる。



以上の結果をまとめると、母語話者の場合、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めているのに対し、学習者の場合、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めていない、ということが明らかになった。

以上、8.2.2 では、学習者の場合、母語話者と異なり、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めていないことが明らかになった。

### 8.2.3 「は」と「が」の両方の使用の普遍性

8.2.3 では、学習者の場合、母語話者のように、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは全員に共通して見られる普遍的なことかを明らかにする。

そのため、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断することには、学習者別にどのような個人差が見られるかを検討し、母語話者のデータと比較する。下記の表 8.4 では、学習者と母語話者別に「は」と「が」の両方が記入された回答が全回答中に占める割合を昇順に提示する。

表 8.4 全調査協力者による「は」と「が」の両方の回答の割合(調査協力者別)

調査 協力者	母語 話者	学習者					
		KH	CH	BH	KL	CL	BL
1	0.05	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
3	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
4	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5	0.07	0.05	0.00	0.00	0.00	0.02	0.00
6	0.09	0.05	0.02	0.02	0.00	0.02	0.02
7	0.11	0.07	0.02	0.03	0.00	0.05	0.02
8	0.13	0.07	0.02	0.04	0.02	0.05	0.07
9	0.20	0.23	0.07	0.05	0.04	0.05	0.07
10	0.22	0.35	0.14	0.07	0.05	0.07	0.13

平均	0.11	0.03
標準偏差	0.06	0.06
最低	0.05	0.00
最高	0.22	0.35

表 8.4 から、記入された全回答のうち、「は」と「が」の両方の回答が占める割合の平均は、母語話者では 11% (標準偏差 6%) であるのに対し、学習者では 3% (標準偏差 6%) にとどまっていることが分かる。このことから、母語話者は学習者より多くの回答において「は」と「が」の両方を記入したことが分かる。

また、最低の割合は母語話者では 5% であるのに対し、学習者では 0% であることが分かる。このことから、母語話者全員が「は」と「が」の両方を記入しているのに対し、学習者の中では「は」と「が」の両方を記入していない学習者がいることが明らかになった。具体的には、「は」と「が」の両方を記入していない学習者(波線<sup>47</sup>の上)は KH では 4 名、CH では 5 名、BH では 5 名、KL では 7 名、CL では 4 名、BL では 5 名、合計 30 名であり、全 60 名中の 50% にのぼることが分かる。このことから、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者では全員に共通して見られる普遍的なことであるのに対し、学習者では全員に共通して見られる普遍的なことではない、ということが示唆された。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることを習得していない学習者がいることが明らかになった。

そして、「は」と「が」の両方の回答が占める最高の割合は、母語話者では 22% であり、学習者では 35% であった。この数値を平均の割合のそれぞれ 11% と 3% と比較すると、母語話者では「は」と「が」の両方が記入された回答の割合の個人差がより少なく、学習者ではより大きいことが明らかになる。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することに関しては、母語話者より学習者の方が大きい個人差があることが分かる。この個人差には、学習者の母語あるいは日本語のレベルが関係している可能性があると考えられる。以下の 8.3 では詳しく検討する。

以上の結果をまとめると、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者では全員に共通して見られる普遍的なことであるのに対し、学習

<sup>47</sup> 「は」と「が」の両方を記入した学習者と、記入していない学習者の間に波線が引いてある。

者では全員に共通して見られる普遍的なことではない、ということが分かった。

以上、8.2.3 では、母語話者と異なり、学習者の場合、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者全員に共通して見られる普遍的なことではないということが明らかになった。

#### 8.2.4 統計検定の結果

8.2.4 では、母語話者と学習者の間には「は」と「が」の両方が使用可能と判断することに見られる違いは、統計的に有意かを明らかにする。

前節の 8.2.1～8.2.3 では、学習者は、母語話者より「は」と「が」の両方が記入された回答がある空所が多いものの、その空所において「は」と「が」の両方の回答が占める割合が非常に低いことを示した。また、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者では、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、全員に共通して見られる普遍的なことであった。それに対し、学習者では、重要な一部を占めておらず、全員に共通して見られる普遍的なことではないということが分かった。つまり、同一個人が同一か所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者と学習者では異なることが明らかになった。

そこで、本節では、統計検定を用いることにより、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することに対して、母語話者と学習者の間に見られる違いは、統計的に有意かを明らかにする。具体的には、「は」と「が」の両方が記入された回答が占める割合を調査協力者内と調査協力者間で比較し、母語話者と学習者では統計的な有意差があるかを明らかにする。

そのため、有意水準を 5%と定め(以下も同様)、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合を従属変数、日本語が母語かどうかを要因として、SPSS<sup>48</sup>の 1 要因分散分析を行った。その結果、得られたデータを下記の表 8.5 に示す。

表 8.5 「は」と「が」の両方の回答が占める割合に関する  
調査協力者間効果の検定結果

ソース	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率(p 値)
-----	-----	-----	------	-----	-----------

<sup>48</sup> 分析には IBM SPSS Statistics 20.0 を用いた。以下も同様である。

グループ間	0.0481	1	0.0481	13.7702	0.0004
グループ内	0.2376	68	0.0035		
合計	0.2857	69			

表 8.5 から、分散分析の結果、母語話者と学習者では「は」と「が」の両方が記入された回答が占める割合の差が有意であることが分かった( $F(1,69) = 13.7702, p = 0.0004$ )。このことから、母語話者は学習者より有意に多くの回答において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断したことが明らかになった。つまり、母語話者は「は」と「が」の両方が使用可能と判断する傾向があるのに対し、学習者は「は」か「が」のいずれか一方のみを使用可能と判断する傾向があることが明らかになった。従って、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が習得されていないということが分かった。

以上、8.2.4 では、母語話者と学習者の間での「は」と「が」の両方が使用可能と判断することに見られる違いは、統計的に有意であることが明らかになった。

### 8.2.5 RQ2 に関するまとめ

8.2.5 では、RQ2 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

8.2 では、母語話者と学習者による《空所補充》のデータを量的に分析し比較することにより、RQ2 『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるかを検証した。具体的には、母語話者のように、学習者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があるか、あるのであれば、その判断は「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、学習者全員に共通して見られる普遍的なことを調べた。さらに、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することに母語話者と学習者の間に見られる違いは、統計的に有意かを調べた。その結果、以下のことが明らかになった。

第 1 に、《空所補充》において、複数の助詞を使用可能とし、解釈が限定された文脈の中で用いられる「は」と「が」の使用実態を調べた結果、母語話者と学習者では同様に「は」と「が」の両方が記入された回答が見られた。このことから、母語話者と学習者は、同様に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があることが明らかになった。

しかし、母語話者の場合、「は」と「が」の両方が記入された空所が全 46 箇所中の 17 箇所であり、37%を占めたのに対し、学習者の場合は、「は」と「が」の両方が記入された空所が全 46 箇所中の 37 箇所であり、80%を占めていた。このことから、学習者は、母語

話者より多くの空所において「は」と「が」の両方を使用可能と判断していることが分かる。また、空所別に記入された回答の傾向を比較すると、母語話者では「は」か「が」のいずれか一方が記入された回答が多い空所、および、「は」と「が」の両方が記入された回答が多い空所、の両方があったのに対し、学習者では前者のみであり、後者の「は」と「が」の両方が記入された回答が多い空所がなかった。

第2に、「は」と「が」の両方の回答がある空所において、その回答の割合の平均は、母語話者では28% (最低10%, 最高70%)であったのに対し、学習者では4% (最低2%, 最高7%)と非常に低いことが分かった。また、調査協力者別に見ると、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者全員に共通して見られる普遍的なことであったのに対し、学習者では60名中の30名と50%にとどまっていた。また、母語話者では「は」と「が」の両方が記入された回答の割合に見られる個人差が少なく、学習者では「は」と「が」の両方が記入された回答の割合に見られる個人差が大きいことが明らかになった。以上から、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者では「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、全員に共通して見られる普遍的なことであるのに対し、学習者では重要な一部を占めておらず、全員に共通して見られる普遍的なことではない、ということが明らかになった。

第3に、調査協力者別に「は」と「が」の両方の回答が占める割合は、母語話者の場合、11%であったのに対し、学習者では3%であった。つまり、母語話者は学習者より多くの回答において「は」と「が」の両方を記入したことが分かった。この差が有意かどうかを明らかにするため、SPSSの1要因分散分析を行った結果、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合が有意に異なることが明らかになった。つまり、母語話者は学習者より有意に多くの回答において「は」と「が」の両方を記入したことが分かった。

以上の結果をまとめると、同一個人が同一箇所において「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者と学習者では有意に異なることが分かった。具体的には、学習者は、母語話者よりも有意に少ない回答において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断したことが分かった。つまり、母語話者は「は」と「が」の両方が使用可能と判断する傾向があるのに対し、学習者は「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断する傾向があることが確認された。

このことから、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が習得されていないことが分かった。つまり、学習者は、母語話者と異なり、一方の助詞を使うと正用となり、他方の助詞

を使うと誤用となるといったように、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えているということが示唆された。

従って、日本語教育において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要があることが示された。つまり、学習者は、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合と、「は」と「が」の両方が使用可能な場合との違いを理解し、伝えたいことに合わせ、「は」と「が」を使い分けられるようになることが必要であるということが分かった。

以上、8.2.5では、RQ2についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。

### 8.3 RQ3の検証 学習者の母語と日本語のレベルの関係

8.3では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》のデータを量的に分析し比較することにより、RQ3『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか』を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

前節の8.2で示したように、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することには、学習者別に大きい個人差があり、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることの習得が進んでいる学習者から、進んでいない学習者までいることが示された。そこで、本節では、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することに見られる個人差は、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを明らかにする。

まず、8.3.1では、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なるかを明らかにする。そして、8.3.2では、統計検定を用いることにより、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを明らかにする。最後に、8.3.3では、RQ3についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

#### 8.3.1 学習者の母語と日本語のレベルの傾向

8.3.1では、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なるかを明らかにする。

前節の8.2.3では、学習者による《空所補充》のデータを提示したため、ここでは省く。

まず、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語別に異なるかに関して検討する。下記の図8.3では、「は」と「が」の両方が記入された回答が占める割合

の平均を学習者の母語別に提示する。

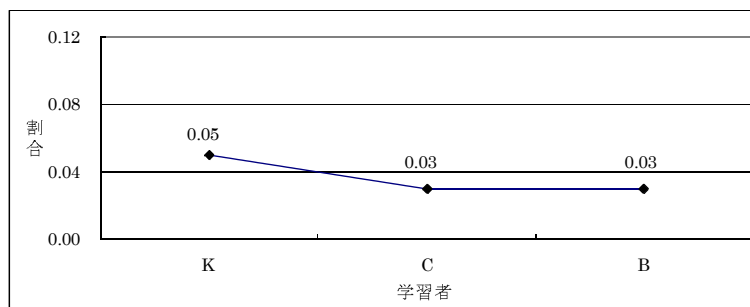


図 8.3 学習者の母語別の割合の平均

図 8.3 は、学習者の母語別に、「は」と「が」の両方が記入された回答が占める割合の平均を示している。具体的には、x 軸は学習者の母語(K, C, B の 3 つのグループ)を示しており、y 軸は割合(0%~12%)を示している。図 8.3 から、「は」と「が」の両方が記入された回答が占める割合の平均は、K では 5%、C では 3%、B では 3%であることが分かる。このことから、K が C と B より多くの場合において「は」と「が」の両方が使用可能と判断したのに対し、C と B の間には差がないことが分かる。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能と判断された回答の割合には学習者の母語別に差が見られるということである。

次に、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは学習者の日本語のレベル別に異なるかに関して検討する。下記の図 8.4 では、「は」と「が」の両方が記入された回答が占める割合の平均を学習者の日本語のレベル別に提示する。

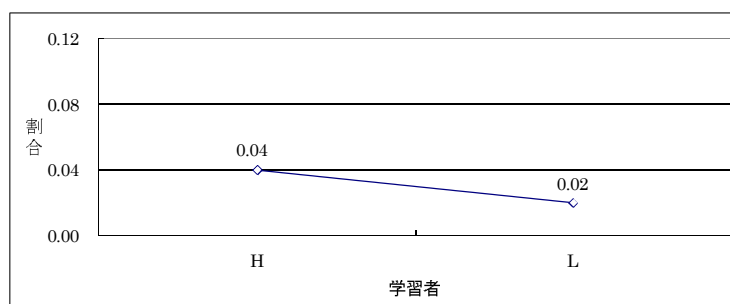


図 8.4 学習者の日本語のレベル別の割合の平均

図 8.4 は、学習者の日本語のレベル別に、「は」と「が」の両方が記入された回答が占め

る割合の平均を示している。具体的には、x 軸は学習者の日本語のレベル(H, L の 2 つのグループ)を示しており、y 軸は割合(0%~12%)を示している。図 8.4 から、「は」と「が」の両方が記入された回答が占める割合の平均は、H では 4%、L では 2%であることが分かる。このことから、H は L より多くの場合において「は」と「が」の両方が使用可能と判断したことが分かる。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能と判断された回答の割合には学習者の日本語のレベル別に差が見られるということである。

以上の結果をまとめると、「は」と「が」の両方が使用可能と判断された回答の割合には、学習者の母語と日本語のレベル別に差が見られることが明らかになった。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なるということである。

以上、8.3.1 では、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なることを明らかにした。

### 8.3.2 統計検定の結果

8.3.2 では、統計検定を用いることにより、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを明らかにする。

前節の 8.3.1 では、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することには、学習者の母語と日本語のレベル別に差が見られることが明らかになった。そこで、本節では、この差が統計的に有意かを明らかにする。

そのため、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合を従属変数、学習者の母語と日本語のレベルを要因として、SPSS の 2 要因分散分析を行った。その結果、得られたデータは下記の表 8.6 の通りである。

表 8.6 学習者の母語と日本語のレベルの関係に関する調査協力者間効果の検定結果

ソース	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率 ( <i>p</i> 値)
修正モデル	.030 <sup>a</sup>	5	0.0061	1.8686	0.1152
切片	0.0668	1	0.0668	20.5867	0.0000
母語	0.0052	2	0.0026	0.8025	0.4535



日本語のレベル	0.0064	1	0.0064	1.9844	0.1647
母語 * 日本語のレベル	0.0187	2	0.0093	2.8768	0.0650
誤差	0.1752	54	0.0032		
総和	0.2723	60			
修正総和	0.2055	59			

表 8.6 から、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合に関して、母語の主効果が有意ではないことが分かる( $F(2,57) = 0.8025$ ,  $p = 0.4535$ )。つまり、学習者の母語別に「は」と「が」の両方が記入された回答の割合が有意に異なることが示唆された。この結果から、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することに差が見られるものの、この差は学習者の母語と関係がないことが明らかになった。

さらに、表 8.6 から、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合に関して、日本語のレベルの主効果は有意ではないことが分かる( $F(1,58) = 1.9844$ ,  $p = 0.1647$ )。つまり、学習者の日本語のレベル別に「は」と「が」の両方が記入された回答の割合が有意に異なることが示唆された。この結果から、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することに差が見られるものの、この差は学習者の日本語のレベルと関係がないことが分かった。

また、表 8.6 から、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合に関して、学習者の母語と日本語のレベルの交互作用が有意ではないことが分かる( $F(1,2,59) = 2.8768$ ,  $p = 0.0650$ )。つまり、学習者の母語と日本語のレベルを合わせ、グループ別に回答の割合を比較すると、異なる傾向が見られないことが明らかになった。

以上の結果をまとめると、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語と日本語のレベル別に有意に異なることが実証的に示された。この結果から、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることの習得は、学習者別に個人差があるものの、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。

以上、8.3.2 では、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。

### 8.3.3 RQ3 に関するまとめ

8.3.3 では、RQ3 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

8.3 では、《空所補充》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に量的に分析し比較することにより、RQ3 『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか』を検証した。具体的には、統計検定を用い、同一個人が同一箇所には」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に統計的に有意に異なるかを調べた。その結果、以下のことが明らかになった。

第1に、《空所補充》で得られたデータを学習者の母語別に比較した結果、KはCとBより多くの回答において「は」と「が」の両方を記入したことが明らかになった。つまり、日本語と同じく、「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」に属する韓国語を母語とするKは、日本語と異なり、「主題卓越型の言語」に属する中国語を母語とするCと、「主語卓越型の言語」に属するブルガリア語を母語とするBより、多くの回答において「は」と「が」の両方を記入したということである。このことから、同一個人が同一箇所には」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語別に異なることが分かった。

第2に、同じデータを学習者の日本語のレベル別に比較した結果、HはLより多くの回答において「は」と「が」の両方を記入したことが明らかになった。つまり、上級学習者は初級学習者より多くの回答において「は」と「が」の両方を記入したということである。このことから、同一個人が同一箇所には」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の日本語のレベル別に異なるということが分かった。

第3に、学習者の母語と日本語のレベル別に見られる差が統計的に有意かを調べるため、SPSSの2要因分散分析を行った結果、学習者の母語と日本語のレベルのいずれにおいても、有意差がないことが明らかになった。具体的には、学習者の母語と日本語のレベルの主効果のいずれもが有意ではなく、母語と日本語のレベルの間に交互作用が見られないことが明らかになった。この結果から、同一個人が同一箇所には」と「が」の両方が使用可能と判断することは学習者の母語と日本語のレベル別に有意に異なることが実証的に示された。

このことから、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。つまり、「は」と「が」の両方が使用可

可能な場合があることの習得は、学習者別に個人差があるものの、この差は学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが分かった。

以上の結果をまとめると、学習者が母語話者よりも「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが有意に少ないことは、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。従って、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、習得されていないこと明らかになった。このことから、一方の助詞を使うと正用となり、他方の助詞を使うと誤用になるといったように、学習者が「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能なものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えていることは、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが分かった。

従って、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要があることが示唆された。

以上、8.3.3 では、RQ3 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。

## 8.4 RQ4 の検証 母語話者の判断に関わる要因

8.4 では、母語話者による《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において「は」と「が」はどのように指導されるべきかを明らかにする。

前節の 8.1 では、母語話者は、「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があることを示した。そのため、本節では、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は何か、調査協力者が自ら語った記入理由を分析しながら、実証的に明らかにする。具体的には、母語話者が「は」と「が」の両方を記入した回答が占める割合が異なる空所を取り上げ、空所別に母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は何かを明らかにする。

8.4.1 では「は」と「が」の両方が記入された回答の割合が低い空所、8.4.2 では「は」と「が」の両方が記入された回答の割合が高い空所を取り上げ、それぞれの空所において、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は何かを明らかにする。最後に、8.4.3 では、RQ4 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

#### 8.4.1 割合が低い空所における要因

8.4.1 では、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合が低い空所において、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は何かを明らかにする。

前節の 8.1 で示したように、「は」と「が」の両方の回答がある空所において、その回答が 10%を占める空所から、70%を占める空所まであり、空所別に「は」と「が」の両方が使用可能と判断される割合が異なる。そこで、本節では、《理由説明》における母語話者のデータのうち、「は」と「が」の両方の回答の割合が低い空所に対する記入理由に注目する。そして、「は」と「が」の両方の回答、および、「は」か「が」のいずれか一方のみの回答に関する記入理由を分析し、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は何かについて検討する。

《理由説明》について、第 6 章の 6.3.4 で詳しく述べたが、本節で分析するデータの理解を促すため、再度簡潔にその概要を示す。《理由説明》は、調査協力者本人が《空所補充》において助詞を記入した理由について説明するタスクであり、《空所補充》と同時に実施した。つまり、調査協力者は、助詞を記入すると同時に、口頭でその助詞を記入した理由を説明した。この調査の目的は、調査協力者本人に助詞を記入した理由を語ってもらうことにより、調査協力者の頭の中で起きていることを実証的に検証することである。

以下では、「は」と「が」の両方の回答の割合が低い空所を具体例として、3 箇所取り上げる。最初に、「は」と「が」の両方の回答が少なく、「が」のみの回答が多い空所を 1 箇所、次に、「は」と「が」の両方の回答が少なく、「は」のみの回答が多い空所を 1 箇所取り上げる。最後に、「は」と「が」の両方の回答が少なく、「は」のみの回答、および、「が」のみの回答が多い空所を 1 箇所取り上げる。

最初に、「は」と「が」の両方の回答が少なく、「が」のみの回答が多い空所の具体例として空所(18)を取り上げる。空所(18)は、犬のポピーが窓から落ちる出来事を描写する文に含まれている。下記の(3)では、空所(18)を含む文を提示する。調査当時と同じく、空所となっている箇所に( )括弧の中に空所番号を振り、下線を付する。

(3) あ、大変。ポピー(18)\_\_\_\_\_落ちてしまいました。

そして、下記の(4)では、母語話者が空所(18)に記入した助詞を提示する。

(4) あ、大変。ポピー(18) **3 7** 落ちてしまいました。

(4)から、空所(18)において、母語話者全 10 名のうち、3 名が「は」と「が」の両方(灰色)を記入したのに対し、7 名が「が」のみ(黒色)を記入したことが分かる。以下では、空所(18)において母語話者が自ら述べた記入理由を質的に分析しながら、「は」と「が」の両方が使用可能と判断された場合と、判断されなかった場合の違いは何かを考察する。

最初に、「は」と「が」の両方を記入した母語話者が口頭で述べた記入理由を下記の(5)～(7)で提示し、分析を行う。以下、母語話者により口頭で述べられた記入理由を示す際、第 7 章の 7.3.2 と同様に、最初に【 】内に調査協力者番号と記入された助詞を提示し、次に母語話者が口頭で述べた記入理由を示す。その際、母語話者が《空所補充》の文を読み上げたと想定される部分と、自ら語ったと想定される部分を区別するために、前者を「 」括弧の中で示し、後者に何も付しない。なお、記入した助詞も「 」括弧の中で示す。

- (5) 【J3：は・が】 「あ、大変。ポピーが」<sup>49</sup>、「が」だ。「は」でもいいんだけど。「ポピーは落ちてしまいました。」、なんか、弱そう。落ちたというのが強いのが「が」。「あ、ポピーが」みたいな。「は」だと、「ポピーは落ちたんだ。」みたいな、「ポピーは落ちてしまいました。」あんまり、そんなにびっくり、びっくりが伝わってこない。
- (6) 【J10：は・が】 話のストーリーとして大変と言っているぐらいだから、ここポピーを強調するのが「が」かな。
- (7) 【J8：は・が】 「は」でもいいけど。「が」だったら、今の状況を述べている感じがする。「落ちた」って気づいたこと。

(5)の J3 は、空所(18)に「が」を使用することにより、ポピーが落ちた出来事が際立つ解釈が伝わり、「は」を使用することにより、ポピーが落ちた出来事が際立たない解釈が伝わると説明している。つまり、J3 は、ポピーが落ちた出来事をドラマチックに意外性のある出来事として位置付けることができる一方、物語の一連の中での出来事として位置付け

<sup>49</sup> 「ポピーが」の「が」に下線が付してあるのは、J3 がその空所に記入した助詞であることを示すためである。以下も、同様である。

ることもできると考えていることが分かる。また、(6)の J10 は「が」を使用することにより、ポピーが強調され、落ちたことが大変なこととして位置づける解釈が伝わると説明している。そして、「は」も使用可能としているが、「は」を使用することについては述べていない。

以上、J3 と J10 はともに「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、出来事に一時的スポットライトを当てる解釈が伝わると考えていることが分かる。一方、「は」を使用し、主題をもたない文にすることにより、ポピーを話の展開の軸とし、ポピーに継続的スポットライトを当てる解釈が伝わると考えていることが窺える。そして、空所(18)に「は」と「が」の両方を使用可能と判断したのは、その成立可能な解釈の両方が適切と判断したためだと考えられる。

一方、(7)の J8 は、「は」と「が」の両方を使用可能としているが、「が」を使用することに関してのみ説明している。その説明から、「が」を使用することにより、目の前に起きている状況を描写するという解釈が伝わると述べていることが分かる。このことから、J8 は「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、一時的スポットライトを当てる解釈が適切と判断していることが窺える。

以上、空所(18)において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたのは、J3、J10、J8 は3名とも2つの談話的解釈が成立可能な際、その両方の解釈を適切と認めたためであることが分かった。

次に、下記の(8)～(12)では、「が」のみを記入した母語話者による記入理由を示す。

- (8) 【J1 : が】 その、「落ちる」というのがちょっと非日常的な行動で、行動っていうか、非日常的だと思ったんです。窓から落ちるというのが。なんか、ポピーがよくしそうなことなら、「は」を入れたかもしれないけど、窓、窓から落ちたっていうのは非日常的で、また、そこで、次、焦点がポピーに当たるというか、ポピー、パーって、こう、フォーカスされると思ったんで、「が」を入れました。
- (9) 【J6 : が】 「ポピーは落ちてしまいました」だと、臨場感が伝わってこない。「あ、落ちちゃったよ」っていう、こう、「え」っていう感じはやっぱり「が」の方が出てる。
- (10) 【J7 : が】 なんか、「は」だと、大変じゃなさそう。客観的に冷静に「ポピーが

落ちてしまいました。」って感じだけど、「が」だと、「あ、大変。ポピーが落ちてしまいました。」、「大変」という気持ちが伝わる。

- (11) 【J4：が】 ポピーという主語を強調して、トムに対して強く言いたいから。
- (12) 【J5：が】 これは多分「は」にすると、トムも落ちる可能性があるみたいに見えるから、「が」かな。

(8)のJ1, (9)のJ6, (10)のJ7は、3名とも「が」を使用することにより、ポピーが落ちた出来事がドラマチックに意外性のある出来事として表現され、「は」を使用することにより、ポピーが落ちた出来事がドラマチックに表現されないと説明している。つまり、ポピーが落ちた出来事に一時的スポットライトを当てる場合と当てない場合の両方の解釈が成立可能と認めているが、前者の方がより適切と判断している。この点では、上記の(5)と(6)に示したJ3とJ10による記入理由と同様である。しかし、J1, J6, J7は3名とも「が」のみを記入し、一時的スポットライトを当てる解釈がより適切と判断しているのに対し、上記のJ3とJ10は「は」と「が」の両方を記入し、両方の解釈を同等に適切と判断している。このことから、一方の助詞のみが使用可能と判断される場合と、「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合の違いは、2つの談話的解釈が成立可能な際に、一方の解釈をより適切なものと判断するのか、あるいは、その両方の解釈を同等に適切と認めるのか、に因ることが明らかになった。

一方、(11)のJ4は、「が」を使用することにより、ポピーが強調され、一時的スポットライトが当たると述べている。このことから、J4は「が」を用いた場合の文脈の解釈の方がより適切と判断したため、「が」のみを使用可能としたと考えられる。また、(12)のJ5は、「は」を使用することにより、ポピーがトムと対比され、落ちたのはトムではなくポピーだという解釈が伝わると説明している。J5は、その解釈が適切ではないと判断したため、「が」のみを使用可能と判断した。つまり、J4とJ5は、2つの談話的解釈が成立可能な際に、一方の解釈のみを適切と認め、もう一方の解釈を適切と認めなかったため、一方の助詞のみを使用可能と判断したことが分かる。

以上、一方の助詞のみが使用可能と判断される場合と、「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合の違いは、2つの談話的解釈が成立可能な際に、一方の解釈のみまたは一方の解釈をより適切と認めるのか、あるいは、その両方の解釈を同等に適切と認めるのか、に因ることが分かった。また、「は」と「が」の両方の回答より、「が」のみの回答

の方が多かったのは、一方の解釈のみ、および、一方の解釈をより適切と認める母語話者が優勢だったからだと考えられる。

一方、下記の(13)と(14)では、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がない記入理由を提示する。第7章の7.3.2で詳しく述べたように、本調査ではこのような記入理由の分析は行わない。

(13) 【J2：が】「**が**」だと思います。

(14) 【J9：が】これは絶対「**が**」だ。

(13)のJ2と(14)のJ9は、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していない。このように、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がない記入理由の分析は行わない。

次に、「は」と「が」の両方が記入された回答が少なく、「は」のみが記入された回答が多い空所の具体例として空所(9)を取り上げる。空所(9)は、蛙がいないことに主人公のトムが気づき、叫ぶ場面で用いられる文に含まれている。まず、下記の(15)では、空所(9)を含む文を提示する。

(15) 「いない。蛙君(8) \_\_\_\_\_ いない。」とトム(9) \_\_\_\_\_ 叫びました。

(15)は、空所(8)、(9)の2箇所を含んでいるが、以下では、空所(9)に記入された助詞のみについて検討する。最初に、下記の(16)では、母語話者が空所(9)に記入した助詞を示す。

(16) 「いない。蛙君(8) \_\_\_\_\_ いない。」とトム(9) 

8	2
---	---

 叫びました。

(16)から、空所(9)において、8名が「は」のみを記入し、2名が「は」と「が」の両方を記入したことが分かる。

まず、「は」と「が」の両方を記入した2名が「は」と「が」の使用に関して述べた記入理由を下記の(17)と(18)で提示し、分析を行う。

(17) 【J10：は・が】 **なんか、絵本の文章としては「トムは叫びました。」の気がする**



けど、「トムが叫びました。」でもいい気がして、なんか、それは、えっと、えっと、叫んだのはトムだ。強調する時は「が」かな、ん、と思います。

- (18) 【J9：は・が】 これは「が」でもいいかな。「が」の方が、なんか、臨場感があります。

(17)のJ10は、「は」を使用することにより、トムが叫んだことを物語の一連の中での出来事として位置づけるのに対し、「が」を使用することにより、「トム」が強調される解釈が伝わると説明している。また、(18)のJ9は、「は」と「が」の両方を使用可能としているが、「が」の使用に関してのみ説明している。J9は、「が」を使用することにより、臨場感が伝わると述べている。以上から、J10とJ9は、「は」を使用し主題をもつ文にすることにより、トムを話の展開の軸とし、トムに継続的スポットライトを当てる解釈が伝わる一方、「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、トムが叫んだ出来事に一時的スポットライトを当てる解釈が伝わると考えていることが窺える。

以上、空所(9)において、J10とJ9は、「は」と「が」の両方が使用可能と判断したのは、成立可能な2つの解釈の両方を適切と認めたためであることが分かった。

次に、下記の(19)～(26)では、「は」のみが記入されている回答に関する記入理由を示す。

- (19) 【J1：は】 これは「は」やな。あの、蛙君がいないと言ったことの方が強調されると思うので、こっちも「が」になったら、なんか、どっちも、蛙君がいないって言ったことと、トムが叫んだってこと、どっちも強調されて、こう、2つとも前に出る感じなので、こう、蛙君がいないというセリフの方がここでは、こう、前に出ることだと思うので、こっち「は」にしました。

- (20) 【J4：は】 ポピーとトム、2人がいて、で、「トムが叫びました」という、どちらが叫んだかを言うところだと、「が」の方がいいと思いますが、ここは違う。「トムが」でもおかしくないと思いますけど。

- (21) 【J5：は】 「が」を入れると、トムが叫ん、叫んだことを強調しすぎだから、「は」の方がいいかな。

- (22) 【J6：は】 9番は「トムが叫びました」だと、ポピーも叫ぶことができるけど、で

も叫んだのはトムだよっていう感じ。でも、トム君、あ、ポピー君は犬なので、吠えることができるけど、叫ばない。だから、ここで叫ぶ人はトム君しかいないということで、「は」。

- (23) 【J7 : は】 **なんか、もし「トムが叫びました。」だったら、なんか、「ポピーじゃなくて、トムが叫びました。」って感じだけど、なんか、どうせ、ポピーって叫べないじゃん、喋れないから、普通に「トムは」。**
- (24) 【J2 : は】 **これは普通のフラットな文だから、「は」。**
- (25) 【J3 : は】 **トムとポピーがいて、その中、うち、のトムの方が叫んだから、「は」。取り立ての「は」だと思います。**
- (26) 【J8 : は】 **トムは主人公だから。**

(19)～(24)の 6 名とも、「が」を使用し主題をもたない文にすることにより、トムが叫んだことが強調される解釈が伝わると説明しているが、その解釈が適切ではないと判断したため、「が」を記入しなかったことが分かる。それに対し、「は」を使用し主題をもつ文にすることにより、トムを話の展開の軸とし、トムに継続的スポットライトを当てる解釈が適切と判断している。この点では、上記の(17)と(18)に示した、J10 と J9 による記入理由と同様である。つまり、「は」のみを使用可能としている(19)～(24)の 6 名と、「は」と「が」の両方が使用可能と判断している(17)と(18)の 2 名は、同様に 2 つの談話的解釈が成立可能であると考えているが、前者はそのうち一方をより適切とし、後者は両方とも適切としている点で異なる。一方、(25)と(26)の J3 と J8 は、トムを話の主人公として話の展開の軸とし、トムに継続的スポットライトを当てる解釈がより適切としているため、「は」のみを使用可能としていると述べている。つまり、空所(9)において、一方の助詞のみが使用可能と判断される場合と、「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合の違いは、2 つの談話的解釈が成立可能な際、一方の解釈のみを適切と認め、もう一方を適切と認めないのか、あるいは、その両方の解釈を適切と認めるのか、に因ることが分かる。

以上、空所(9)において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたのは、トムが叫んだ出来事に継続的スポットライトを当てる解釈を適切と認めながら、一時的なスポットライトを当てる解釈を適切と認める母語話者がいたためであることが分かった。そして、「は」のみが使用可能と判断される場合と、「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合の違いは、2 つの談話的解釈が成立可能な際、一方の解釈のみまたは一方の解釈を

より適切と認めるのか、あるいは、その両方の解釈を適切と認めるのか、に因ることが明らかになった。また、空所(9)において「は」のみの回答が多かったのは、一方の解釈のみを認める母語話者、および、一方の解釈をより適切と認める母語話者が優勢だったからだと考えられる。

一方、空所(9)に記入された「は」と「が」について明示的な説明がないため、分析を行わない記入理由がなかった。

次に、「は」のみ、「が」のみ、「は」と「が」の両方という3種の回答がありながら、「は」と「が」の両方の回答が少なく、「は」か「が」のいずれか一方のみの回答が多い空所の具体例として、空所(34)を取り上げる。そして、「は」と「が」の両方が使用可能と判断された際の記入理由と、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断された際の記入理由の違いを検討し、使用可能と判断される助詞に相違が見られる要因を検討する。空所(34)は、犬のポピーが森で蜂の巣を落とし、危険な目に遭う場面で用いられる文に含まれている。下記の(27)では、空所(34)を含む文を提示する。

(27) ポピー(34) \_\_\_\_\_ 危険です。

そして、下記の(28)では母語話者が空所(34)に記入した助詞を提示する。

(28) ポピー(34) 

2	2	6
---	---	---

 危険です。

(28)から、空所(34)において、2名が「は」のみを記入し、6名が「が」のみを記入したのに対し、2名が「は」と「が」の両方を記入したことが分かる。

次に、下記の(29)と(30)では、「は」と「が」の両方が記入された回答に関する記入理由を示し、分析を行う。

(29) 【J5 : は・が】 これも「が」でも、「は」でもいかな。「ポピーが危険です。」トムじゃなくて、ポピーと言う時は「が」だけど、「ポピーは危険です。」、ポピーの話はずっとしてるんだったら、「は」の方がいいかな。

(30) 【J10 : は・が】 「は」にすると、ポピーにそんなにフォーカスが当たらない気がします。危険さが伝わらないと思います。

(29)の J5 は、「が」を使用した場合、トムとポピーが対比される解釈が伝わると説明している。一方、「は」を使用した場合、ポピーが話の展開の軸となり、ポピーの視点から出来事が描写される解釈が伝わると説明している。また、(30)の J10 は、「は」を使用すると、ポピーが危険な状況に陥ったことの危険性が伝わらないと説明している。一方、「が」を使用した場合について説明していないが、ポピーが危険な状況に陥ったことが伝わると考えていることが窺える、つまり、J5 と J10 は同様に、「が」を使用することにより、ポピーに一時的なスポットライトを当てる解釈が伝わり、「は」を使用することにより、ポピーに継続的スポットライトを当てる解釈が伝わると考え、その両方の解釈を適切としてしていることが分かる。

以上、空所(34)において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたのは、2つの談話的解釈が成立可能な際、その両方の解釈を適切と認める母語話者がいたためであることが明らかになった。

次に、それぞれ一方の助詞のみが使用可能とされた場合の記入理由を提示する。まず、下記の(31)～(34)では、「が」のみを記入した母語話者3名が述べた記入理由を提示し、分析を行う。

- (31) 【J7 : が】 「ポピーは危険です。」だと、冷静すぎるんだ。本当に危険だから、「あ、ポピーが危険です。」
- (32) 【J4 : が】 なんか、とっさに危険になった、瞬間的な感じがするので、「ポピーは危険です。」と言うと、あの、ポピーが危険な、危ない犬みたいな、ポピー is dangerous みたいなイメージがあります。
- (33) 【J9 : が】 「が」の方がしっくり来ます。「ポピーは」だと、ちょっとおかしい。間抜けな感じがします。危険っていうのが伝わらない。
- (34) 【J6 : が】 「ポピーは危険です。」と言っちゃうと、危険さが伝わってこない。「ポピーが危険です。」、「ポピーは危険です。」、「ポピーは危険です。」、なんか、危険なのに、その状況を淡々と、こう、伝えてるだけ。臨場感がない。「は」にするとね。

(31)～(34)の4名とも、「が」を使用することにより、ポピーが危険な状況に陥ったことが伝わり、「は」を使用することにより、危険性が伝わらないと説明している。この点では、上記の(30)に示したJ10による記入理由と同様である。しかし、(30)のJ10は両方の助詞を記入しているのに対し、(31)～(34)の4名は「が」のみを記入している。つまり、記入した助詞そのものは異なるが、5名とも「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、ポピーに一時的なスポットライトが当たる解釈が伝わるのに対し、「は」を使用することにより、ポピーに継続的スポットライトが当たる解釈が伝わり、両方の解釈を認めている点では共通している。このことから、5名とも2つの談話的解釈が成立可能と認めているが、(30)のJ10はその解釈の両方を適切とし、「は」と「が」の両方を使用可能と判断しているのに対し、(31)～(34)の4名はポピーに一時的スポットライトを当てる解釈をより適切とし、「が」のみを使用可能と判断していることが分かる。

次に、「が」のみを記入した残りの2名の記入理由を下記の(35)と(36)で提示する。

(35) 【J2 : が】 **ここでは危険よりもポピーの方、誰が危険なのか、何が危険なのかというのが大切だから、ポピーを強調したいから、「が」。**

(36) 【J8 : が】 **やっぱり、これもそうかな。** [空所(31), (33)と同じように、トムの視線から状況を描写するためという意味]

(35)のJ2が「が」を使用したのは、マークされる名詞句の「ポピー」を強調するためだと説明している。また、(36)のJ8は、トム視線から話が語られ、トムの目の前で起きている状況を描写するため、「が」を使用したと説明している。つまり、2名とも「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、ポピーに一時的スポットライトを当てる解釈が伝わると考え、この解釈が適切と判断しているため、「が」のみを記入していることが窺える。

最後に、下記の(37)と(38)では、「は」のみを記入した母語話者による記入理由を提示し、分析を行う。

(37) 【J1 : は】 **蜂が怒ったので、ポピーは危険です。なんか、蜂がメインになっています、今。で、ポピーはサブになっています。**

(38) 【J3 : は】 **ポピーを強調する必要がないので、「は」。**

(37)の J1 は、ポピーがサブになっていると述べ、ポピーに起きていることが物語の焦点とはならない、付随的な出来事であるため、「は」を記入したと説明している。また、(38)の J3 は、「は」を使用したのは、空所(34)がマークするガ格の名詞句の「ポピー」を強調する必要がないためであると説明している。つまり、2 名とも「は」を使用し、主題をもつ文にすることにより、ポピーを話の展開の軸とし、ポピーに継続的スポットライトを当てる解釈を適切としていることが分かる。このことから、2 名とも「は」を用いた場合の解釈の方がより適切と判断したため、「は」のみを使用可能と判断したことが窺える。

以上、空所(34)において、「は」を使用し、主題をもつ文にすることにより、ポピーを話の展開の軸とし、ポピーに継続的スポットライトを当てる解釈、および、「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、ポピーに一時的スポットライトを当てる解釈の両方が成立可能であることが分かった。そして、使用可能と判断される助詞に相違が現れたのは、「は」を使用した際の解釈のみを適切と認めるのか、「が」を使用した際の解釈のみを適切と認めるのか、あるいは、その両方を適切と認めるのか、に因ることが分かった。また、「が」のみの回答が最も多かったのは、「が」を使用することにより、ポピーに一時的スポットライトを当てて、危険に陥ったことを意外な出来事として位置づける解釈を認めた母語話者が優勢だったからだと考えられる。しかし、上記で見てきた空所(18)および空所(9)と異なり、「が」のみの回答、「は」と「が」の両方、「は」のみの回答の 3 種があったのは、ポピーに継続的スポットライトを当てて、話の展開の軸とする解釈を適切と認めた母語話者がより多くいたためである。

このことから、ある事態に対して、2 つの解釈が成立可能な場合、一方の解釈のみまたは一方の解釈をより適切と認めるのか、あるいは、両方を適切と認めるのかにより、使用される助詞に相違が現れたことが明らかになった。つまり、母語話者では、ある出来事を談話の中で一時的スポットライトが当たるものとして解釈するか、話の展開の軸として継続的スポットライトが当たるものとして解釈するか、あるいは、その両方の解釈を認めるかにより、助詞の使用に相違が現れたということである。また、これらの空所において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断される割合が低かったのは、両方の解釈を認める母語話者より、一方の解釈のみを認める母語話者が優勢だったためである。

以上の結果をまとめると、「は」か「が」のいずれか一方の回答があったのは、成立可能な 2 つの解釈のうち、一方の解釈をより適切なものとして認めた者がいたためである。一

方、「は」と「が」の両方の回答があったのは、母語話者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っており、2つの談話的解釈が成立可能な際、その両方を適切なものとして認める者がいたためであることが分かる。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能と判断される要因は、母語話者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うためである、ということである。

以上、8.4.1では、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合が低い空所を取り上げ、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は何かを明らかにした。

#### 8.4.2 割合が高い空所における要因

8.4.2では、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合が高い空所において、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は何かを明らかにする。

「は」と「が」の両方の回答の割合が高い空所は全て、「は」のみ、「が」のみ、「は」と「が」の両方という3種の回答がある空所である。以下では、「は」と「が」の両方が記入された回答が多い順に、空所を2箇所具体例として取り上げる。そして、「は」のみが記入された場合、「が」のみが記入された場合、「は」と「が」の両方が記入された場合では、何が異なるかを考察する。

まず、空所(31)を取り上げる。空所(31)は、犬のポピーが森で蜂の巣を落とす場面で用いられる文に含まれている。下記の(39)では空所(31)を含む文を提示する。

(39) トム(30)\_\_\_\_\_木の穴を覗いている間に、ポピー(31)\_\_\_\_\_蜂の巣  
(32)\_\_\_\_\_落としてしまいました。

(39)で提示した文は、空所(30)、(31)、(32)の3箇所を含んでいるが、以下では、空所(31)に記入された助詞のみについて検討する。最初に、下記の(40)では、母語話者が空所(31)に記入した助詞を提示する。

(40) トム(30)\_\_\_\_\_木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 

3	6	1
---	---	---

 蜂の巣  
(32)\_\_\_\_\_落としてしまいました。

(40)から、空所(31)において、3名が「は」のみを記入し、1名が「が」のみを記入したのに対し、6名が「は」と「が」の両方を記入したことが分かる。

まず、「は」と「が」の両方を記入した母語話者6名のうち、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明している2名による記入理由を(41)と(42)で提示し、分析を行う。

(41) 【J2 : は・が】 「が」を入れると、ポピーのことを強調しているようなイメージで、ポピーが失敗をしたっていうイメージ。「ポピーは蜂の巣を落としてしまいました。」って言うのと、後ろの方、の方がフォーカスで、前はフラットになっている感じがする。だから、もしポピーが悪いことをしたって強調したいんだったら、「ポピーが」で、それじゃなくて、ただ蜂の巣を落としたという事実の方を強調したいんだったら、「ポピーは」。

(42) 【J3 : は・が】 「ポピーが」、これも先も、窓から落ちちゃったのと同じで、「あ、落としてしまいました」だから、ポピーがやっちゃったよっていう、強調というか、ニュアンスになるけど。「ポピーは」、「トムが木の穴を覗いている間に、ポピーは」、なんか、あんまり、普通、伝わってこない。落としてしまったというのが。「は」だと。

(41)のJ2と(42)のJ3は、「が」を使用することにより、ポピーが蜂の巣を落とした出来事をドラマチックに意外性のある出来事として位置づけることができると述べている。一方、「は」を使用することにより、その出来事をドラマチックに意外性のある出来事として位置づけない解釈が伝わると説明している。つまり、「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、ポピーが蜂の巣を落としたことに一時的スポットライトが当たる解釈が伝わると考えている。それに対し、「は」を使用し、主題をもつ文にすることにより、ポピーを話の展開の軸とし、ポピーが蜂の巣を落としたことに継続的スポットライトを当てる解釈が伝わると考えている。また、2名とも両方の解釈を適切と認めているため、「は」と「が」の両方を使用可能と判断していることが窺える。

以上、空所(31)において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されるのは、2つの談話的解釈が成立可能な際、その両方の解釈を同等に適切と認める母語話者がいたため



あることが分かった。

次に、下記の(43)と(44)では、「は」のみが記入された回答に関する記入理由を示す。

(43) 【J1 : は】 **私のこの物語の読み方っていうのは、いつも、その、なんか、脇で起こっていることと、主に起こっていることと、ん、後、その、なんでその行動をしているのか、というところに注目してて、で、この場合は、なんか、「トムが木の穴を覗いている間に」っていう方が、なんか、メインで起こっていることで、その脇で、犬、「ポピーが」、あの、「ポピーは蜂の巣を落とした。」という、なんか、こう、またコントラストじゃないけど、前に出てること、後ろにあることっていうか、メインで起こってることと、なんか、そのそばで、なんか、起こってることという意味で、ポピー、ポピーが蜂の巣を落としたというのは、あの、一番メインで起きていることじゃない、というふうに捉えたので、「は」にしました。**

(44) 【J7 : は】 **「が」だと、なんか、ここはトムとポピーしかいないのに、「が」にすると、変かな。**

(43)のJ1は、ポピーが蜂の巣を落としたことが物語の脇で起こっていることだと述べている。このことから、ポピーに起きていることが物語の焦点とはならない付随的な出来事であるため、「は」を記入したと考えられる。つまり、J1は、「は」を使用した場合に成立する解釈の方がより適切と判断したため、「は」のみを記入したといえる。それに対し、(44)のJ7は、「が」を使用すると、排他的「が」の機能として解釈され、その解釈が適切なものとして認めないため、「が」を使用可能と判断しなかったことが分かる。つまり、J1は、成立可能な解釈のうち、「は」を使用した方をより適切なものとして認めたため、「は」と「が」の両方を使用可能とは判断しなかったといえる。それに対し、J7は、「が」を使用した場合の解釈を適切なものとして認めず、「は」を使用した場合の解釈のみを適切と認めたため、「は」と「が」の両方を使用可能とは判断しなかったといえる。

次に、下記の(45)では、「が」のみが記入された回答に関する記入理由を示す。

(45) 【J8 : が】 **トムの視線で、トムが見て、こういう状況って感じがする。**

(45)の J8 は、ポピーが蜂の巣を落とした出来事がトムの視線から語られ、トムの目の前で起きている状況として描写されるため、「が」を使用したと説明している。つまり、J8 は、「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、ポピーに一時的スポットライトを当てる解釈が適切と判断していることが窺える。

一方、下記の(46)～(50)では、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がない記入理由を提示する。

- (46) 【J4：は・が】 **31 番に両方が入ります。**
- (47) 【J5：は・が】 **これは「は」でも「が」でもいい。**
- (48) 【J9：は・が】 **「ポピーは」。ここは「が」でもいいですよ。**
- (49) 【J10：は・が】 **これ、どっちでもいい気がする。**
- (50) 【J6：は】 **「は」しか使えないと思います。**

(46)～(50)の 5 名は、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していない。そのため、ここではこの記入理由の分析は行わない。

以上、空所(31)において、「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、ポピーに一時的スポットライトを当てる解釈、および、「は」を使用し、主題をもつ文にすることにより、ポピーを話の展開の軸とし、ポピーに継続的スポットライトを当てる解釈の両方が成立可能であることが分かった。そして、「は」を使用した際の解釈のみを適切と認めるのか、「が」を使用した際の解釈のみを適切と認めるのか、あるいは、その両方を適切と認めるのかにより、使用可能と判断される助詞が異なっていた。そして、空所(31)において、「は」と「が」の両方が記入された回答が多かっただけでなく、「は」のみの回答と、「が」のみの回答の 3 種の回答があったのは、成立可能な 2 つの解釈のうち、いずれか一方を認めた母語話者が優勢ではなく、両方の解釈を同等に認めた母語話者が優勢だったからだと考えられる。

次に、「は」と「が」の両方の回答が最も多かった空所(7)を取り上げる。そして、「は」が記入された場合と、「が」が記入された場合では何が異なるかを考察し、「は」と「が」の両方が使用可能と判断された回答が多い要因を検討する。空所(7)は、蛙がいないことにトムとポピーが気づく場面で用いられる文に含まれている。下記の(51)では、空所(7)を含

む文を示す。

- (51) 次の日の朝，トムとポピー(6) \_\_\_\_\_ 起きてみると，昨日の夜までいた蛙君(7) \_\_\_\_\_ どこにもいません。

(51)で提示した文は，空所(6)，(7)の2箇所を含んでいるが，以下では，空所(7)に記入された助詞のみについて検討する。まず，下記の(52)では，母語話者が空所(7)に記入した助詞を提示する。

- (52) 次の日の朝，トムとポピー(6) \_\_\_\_\_ 起きてみると，昨日の夜までいた蛙君(7) 

1	7	2
---	---	---

 どこにもいません。

(52)から，空所(7)において1名が「は」のみを記入し，2名が「が」のみを記入したのに対し，7名が「は」と「が」の両方を記入したことが分かる。

まず，「は」と「が」の両方を記入した母語話者7名による記入理由を下記の(53)～(59)で提示し，分析を行う。

- (53) 【J1：は・が】 **なんか，これはどっちでもいいと思ったのは，あの，じ，事実としていなくなっちゃって，事実として，なんか，静かに，さっきみたいに，静かにいなくなっただという感じで，「は」って選んだのと，「が」にすると，「蛙君が」，「が」，「が」にすると，もっと蛙君にスポットが当たって，蛙君に注目している。でも，それは，その視点は，あの，選べないというか，トムが，トムとポピーがどう思っているかによって「は」になるか，「が」になるか，違う，違くて，その，その2つの視点はどっちでも選べるかなというふうに思います。**

- (54) 【J6：は・が】 **蛙君がいなくなっちゃったっていうことを，こう，あ，いないよっていう状況を，こう，もっとリアルに感じられる。「は」だと，淡々と，こう，事実って，事実を描写って感じかな。より，こう，読者が，あ，いなくなっちゃったのっていうふうに，こう，目の**

前で、あたかも、こう、あざやかに、こう、現場を呼び起こすのは、「が」。

- (55) 【J8：は・が】 「蛙君がどこにもいません。」だと、気づいた感じがする、今。「蛙君はどこにもいません。」だと蛙君について話している感じがします。
- (56) 【J7：は・が】 「が」の方がもっとトム君、トムとポピーの気持ちになってる気がする。「は」だと、これはこの本を書いた人の気持ちって感じ、気持ちというか、立場なんだけど、「が」だと、読む人も、なんか、「は」だったら、「昨日の夜までいた蛙君はどこにもいません。」だけど、「が」だったら、「昨日の夜までいた蛙君がどこにもいません。」みたいに、なんか、気持ちが入る。読み手もこの気持ちになる。
- (57) 【J9：は・が】 どちらでもいいと思う。でも、なんか、ニュアンスがちょっと違う。ん、説明できないけど、ちょっと違う。どちらもいいと思います。物語、物語、こういう子供の物語的には、「は」の方がしっくりとくるかもしれませんけど。
- (58) 【J10：は・が】 「蛙君が」って言った方が強調される感じがする。どっちも間違いない気がする。
- (59) 【J2：は・が】 「は」を入れると、これは比較の「は」になる。え。比べる「は」になる。これはいるけれど、これはいるけれど、蛙はいませんっていう「は」になる。「蛙君がいません。」だと、蛙のことしか言っていない。

(53)～(55)の3名は、「が」を使用することにより、蛙がいなくなったことが目の前に起こっているようにリアルに描写される解釈が伝わり、「は」を使用することにより、その出来事が淡々と事実として述べられる解釈が伝わると説明している。また、(56)と(57)の2名は、「は」を使用することにより、語り手の視点から1つの出来事を描写する解釈が伝わると述べている。それに対し、「が」を使用することにより、トムの視点から目の前で起きている出来事に一時的スポットライトを当てる解釈が伝わると説明している。つまり、上記の5名とも、「は」を用いることにより、蛙がいなくなった出来事に継続的スポット

ライトを当てて、その出来事を物語の一連の中での出来事として位置付ける解釈が伝わる一方、「が」を使用することにより、蛙がいなくなった出来事に一時的スポットライトを当てる解釈が伝わると説明しており、その解釈の両方を適切なものとして認めている。また、5名とも、「は」と「が」の両方を使用可能と判断しているが、(57)のJ9は「は」の方がより適切としており、(55)のJ8は「が」の方がより適切としている。そして、(58)のJ10は、「が」を使用することにより、マークされる名詞句の「蛙」が強調されると説明しているが、「は」を使用した際に関しては説明していない。一方、(59)のJ2は、「は」を使用することにより、「蛙」が対比される解釈が伝わると説明しており、「が」を使用した際に関しては述べていない。

以上、空所(7)において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたのは、2つの談話的解釈が成立可能な際、同一個人がその両方の解釈を適切と認めたためであることが明らかになった。

次に、「は」か「が」のいずれか一方のみが記入された際に、述べられた記入理由を提示する。「は」か「が」のいずれか一方のみを記入した母語話者が3名いたが、そのうち1名のみが「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明しており、残りの2名は明示的に説明していない。下記の(60)では、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明している1名の記入理由を提示する。

**(60) 【J5：が】 これはいないことをもっと強く言いたいから、「が」。**

(60)のJ5は、「が」を使用することにより、蛙がいなくなることが強調されると説明している。つまり、J5は「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、蛙がいなくなったことに一時的スポットライトを当てる解釈が伝わると考えていることが窺える。また、その解釈をより適切としているため、「が」のみを使用可能と判断していることが分かる。

以上、空所(7)において、「が」を使用し主題をもたない文にすることにより、蛙がいなくなった出来事に一時的スポットライトを当てる解釈、および、「は」を使用し主題をもつ文にすることにより、その出来事に継続的スポットライトを当てる解釈の両方が成立可能であることが分かった。そして、その両方の解釈を適切と認めるのか、あるいは、「は」か「が」のいずれかを使用した際の解釈を1つのみ適切と認めるのかにより、使用可能と判断される助詞が異なっていたことが明らかになった。また、「は」と「が」の両方の回答が

多かったのは、その両方の解釈が適切なものとして認める母語話者が優勢だったからだと考えられる。

一方、下記の(61)と(62)では、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がない記入理由を提示する。

(61) 【J3：は】 やっぱり、ここは「は」だ。

(62) 【J4：が】 この後ろの括弧 7 番は「が」の方が自然かな、自然な感じがします。

(61)と(62)の2名は、「は」と「が」の使用について明示的に説明していない。そのため、ここではこの記入理由の分析は行わない。

以上の結果をまとめると、ある事態に対して、2つの解釈が成立可能な際に、その一方の解釈のみまたは一方の解釈をより適切と認めるのか、あるいは、両方を適切と認めるのかにより、使用される助詞に相違が現れたことが明らかになった。つまり、母語話者では、ある出来事を談話の中で一時的スポットライトが当たるものとして解釈するのか、話の展開の軸として継続的スポットライトが当たるものとして解釈するのか、あるいは、その両方の解釈を認めるのかにより、助詞の使用に相違が現れたということである。また、これらの空所において、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する割合が高かったのは、一方の解釈のみを認める者より、両方の解釈を認める者の方が優勢だったからであるということが分かった。具体的には、母語話者では、上記のように、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と明示的に説明している記入理由の回答は104と多く見られた。

以上、8.4.2では、「は」と「が」の両方が記入された回答の割合が高い空所を取り上げ、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因を明らかにした。

### 8.4.3 RQ4に関するまとめ

8.4.3では、RQ4についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

8.4では、母語話者による《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」を検証した。具体的には、母語話者が「は」と「が」の両方を記入した回答が占める割合が異なる空所を取り上げ、空所別に母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と

判断する要因は何かを調べた。その結果、以下のことが明らかになった。

第1に、母語話者による《理由説明》のデータを質的に分析した結果、同一の空所において「は」と「が」の両方が使用可能と判断された回答と、判断されなかった回答があった要因は、2つの談話的解釈が成立可能な際に、3通りの選択肢が存在するためであることが明らかになった。この3通りの選択肢とは、1. 談話の中で一時的スポットライトが当たる出来事として解釈するか、2. 談話の中で継続的スポットライトが当たる出来事として解釈するか、3. 解釈として1.と2.の両方を認めるか、の3通りである。つまり、ある事態に対して、2つの談話的解釈が成立可能な際、その一方のみを適切と認めるのか、両方を適切と認めるのかにより、「は」と「が」の両方が使用可能と判断するか否かに違いが現れることが分かった。具体的には、母語話者では、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と明示的な説明がある記入理由の回答は104と多く見られた。この104の回答の中には、母語話者が両方の解釈が同等に適切であると、両方の助詞を記入した回答、および、一方の解釈の方がより適切であると、1つの助詞のみを記入した回答、の両方が見られた。

第2に、母語話者の解釈を段階的に並べると、下記の(63)の通りになる。

(63) 2つの解釈が成立可能な際、母語話者がとることのできる選択肢

1. 解釈1のみを認める。
2. 両方の解釈を認めるが、解釈1をより適切であるとする。
3. 両方の解釈を同等に認める。
4. 両方の解釈を認めるが、解釈2をより適切であるとする。
5. 解釈2のみを認める。

以上の(63)は、異なる2つの解釈が成立可能な際に、母語話者がとることのできる5つの選択肢を示している。本調査において、母語話者により、(63)の5つの選択肢のうち、どれを選ぶかに違いが見られた結果、使用可能と判断される助詞が異なったことが分かった。具体的には、ある母語話者は両方の解釈を同等に認めた場合、「は」と「が」の両方を記入した。一方、2つの解釈のうち、いずれか一方のみを認めた場合、いずれか一方の助詞のみが使用可能と判断した。また、両方の解釈を認めても、一方の解釈をより適切とした場合、最終的に「は」と「が」の両方が使用可能と判断した者と、「は」か「が」のい

れか一方のみが使用可能と判断した者がいた。さらに、2つの談話的解釈の両方が成立されやすいほど、「は」と「が」の両方が使用可能と判断された回答の割合が高かったことが明らかになった。このことから、同一の空所において「は」と「が」の両方が記入された回答と、記入されなかった回答があったのは、2つの解釈が成立可能な際に、(63)に示した5つの選択肢のうち、どれを選ぶかが母語話者により異なったためである、ということが明らかになった。

以上、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたのは、母語話者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っており、2つの談話的解釈が成立可能な際、その両方を適切なものとして認めた者がいたためであることが分かった。一方、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されなかったのは、2つの談話的解釈が成立可能な際、成立可能な解釈のうち、一方の解釈をより適切なものとして認めた者がいたためであることが分かった。この結果は、文脈の解釈を限定しても、ある文が果たす談話的機能が2つ想定されやすい場合があることに因ると考えられる。そのため、本調査において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたのは、2つの談話的解釈が成立可能な場合があったためである、ということが分かった。

以上の結果をまとめると、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断した要因は、母語話者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うためであることが分かった。このことから、母語話者は、「は」と「が」の使い分けを、単独の文中で決まり、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして捉えておらず、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことが明らかになった。

従って、日本語教育において、「は」と「が」が指導される際、ある文が果たす談話的機能が1つ想定されやすい場合だけでなく、2つ想定されやすい場合も指導される必要があることが示唆された。そして、ある文が果たす談話的機能が2つ想定されやすい場合に、「は」を使用することによって伝わる解釈と、「が」を使用することによって伝わる解釈の違いが指導される必要があることが明らかになった。つまり、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けは単独の文のみで示され、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるように指導されるべきではないことが分かった。

以上、8.4.3では、RQ4についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。



## 8.5 RQ5 の検証 要因に関する母語話者と学習者の違い

8.5 では、母語話者および学習者による《理由説明》のデータを質的に分析し比較することにより、RQ5『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何かを検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して学習者が必要とする支援とはどのようなものかを明らかにする。

前節の 8.2 では、同一個人が同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者では有意に異なることを示した。具体的には、学習者は、母語話者よりも有意に少ない回答において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断したことが明らかになった。また、前節の 8.4 では、母語話者は、「は」と「が」の使い分けを、単独の文中で決まり、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして捉えておらず、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことを明らかにした。

そこで、本節では、学習者が母語話者より少ない回答において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は何かを明らかにする。その際、学習者が自ら語った記入理由を分析し、母語話者による記入理由と比較することにより、相違が現れた要因を実証的に明らかにする。

まず、8.5.1 では「は」と「が」の使い分けを行う手がかりが母語話者と学習者では同様である場合、8.5.2 では異なる場合について検討する。最後に、8.5.3 では、RQ5 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

### 8.5.1 手がかりが同様な場合

8.5.1 では、「は」と「が」の使い分けを行う手がかりが母語話者と学習者では同様である場合について検討する。

その際、前節の 8.4 で分析した空所のうち、具体例として空所を 2 箇所取り上げ、学習者の記入理由の分析を行う。そして、学習者は母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う場合があることを示す。まず、「は」のみが記入された回答が多いものの、「は」と「が」の両方の回答および「が」のみの回答がある空所を取り上げる。次に、「が」のみが記入された回答が多いものの、「は」と「が」の両方の回答および「は」のみの回答がある空所を取り上げる。

最初に、「は」のみが記入された回答が多いものの、「は」と「が」の両方の回答およ

び「が」のみの回答がある空所の具体例として、空所(7)を取り上げる。空所(7)を含む文は、蛙が瓶から逃げる事が描写される場面で用いられる文である。下記の(64)では、空所(7)を含む文を提示する。

(64) 次の日の朝、トムとポピー(6)\_\_\_\_\_起きてみると、昨日の夜までいた蛙君  
(7)\_\_\_\_\_どこにもいません。

(64)で提示した文は、空所(6)、(7)の2箇所を含んでいるが、以下では、空所(7)に記入された助詞のみについて検討する。下記の(65)では、学習者全60名が空所(7)に記入した助詞を提示する。

(65) 次の日の朝、トムとポピー(6)\_\_\_\_\_起きてみると、昨日の夜までいた蛙君  
(7) 

40	2	18
----	---	----

 どこにもいません。

(65)から、空所(7)において、40名が「は」のみを記入したのに対し、18名が「が」のみを記入したのに対し、2名が「は」と「が」の両方を記入したことが分かる。以下では、空所(7)に助詞を記入した際、母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った学習者の記入理由を提示し、分析を行う。

以下では、学習者により口頭で述べられた記入理由を示す際、第7章の7.3.2と同様に、最初に【 】内に調査協力者番号と記入された助詞を提示し、次に学習者が口頭で述べた記入理由を示す。その際、Hの場合、母語話者と同様に、調査協力者が《空所補充》の文を読み上げた想定される部分と記入した助詞を「 」括弧の中で示し、自ら語ったと想定される部分には何も付しない。一方、Lの場合、調査協力者は日本語で述べた部分を「 」括弧の中で示し、自分の母語で述べた部分には何も付しない。Lが日本語で述べた部分のほとんどは《空所補充》の文を読み上げた想定される部分、または、記入した助詞であるため、母語話者と上級学習者と同様に「 」括弧で示すことにした。なお、調査協力者が自分の母語で述べた部分は日本語に訳した際、普通体にした。

まず、下記の(66)では、「は」と「が」の両方を記入した学習者2名のうち、1名による記入理由を提示する。

(66) 【KH3: は・が】 7番は、蛙君がどこにもいないという状況を取り立てて説明したいから、「は」の方がいいと思います。

(66)の KH3 は、「は」と「が」の両方を使用可能としているが、「は」を使用することに関してのみ説明している。(66)の KH3 は、「は」を使用することにより、蛙がいないという目の前の状況を取り立て、説明することができる」と説明している。このことから、KH3 は、「は」を使用し、主題をもつ文にすることにより、蛙に継続的スポットライトを当てる解釈が適切としていることが窺える。一方、「が」を使用した場合の解釈について説明がされていないが、KH3 は成立可能な解釈の両方が適切と判断したため、「は」と「が」の両方を使用可能としたことが考えられる。つまり、KH3 は、母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが分かった。

次に、「は」か「が」のいずれか一方のみを使用可能としている回答に関する記入理由の分析を行う。まず、記入された助詞そのものが異なっているものの、記入理由が同様であるものを下記の(67)～(70)で提示する。

(67) 【KH9: が】 「が」を言った方が蛙君が強調される。

(68) 【KH4: は】 7番、蛙君を強調したいので、「は」。いないのは蛙君だということを強調したいです。

(69) 【CH4: は】 蛙君がいないことを強調しているから、「は」。

(70) 【BH10: が】 7番は説明文だから、「が」です。

(67)の KH9 は「が」のみを使用可能としているのに対し、(68)の KH4 と(69)の CH4 は、「は」のみを使用可能としている。しかし、それぞれの助詞を記入した理由として、ガ格の名詞句の「蛙君」がいないことを強調するためであるという点では説明が共通している。最終的に記入された助詞が異なっても、3名とも蛙がいない出来事に一時的スポットライトが当たる解釈が適切としている。

一方、(70)の BH10 は、空所(7)を含む文は蛙がいないことを説明する文であるため、「が」を使用したと述べている。このことから、BH10 は「が」を使用し、主題をもたない文にすることにより、一時的スポットライトを当てて、目の前に起きていることとして出来事を位置づけることができると考えていることが分かる。

以上、(67)～(70)で記入理由を提示した 4 名は、母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、成立可能な解釈のうち、「は」か「が」のいずれか一方のみを使用した場合の解釈をより適切と判断したことが分かる。

そして、次に「は」のみを使用可能とした回答に関する記入理由を下記の(71)～(73)で取り上げる。

- (71) 【CH6: は】 **比較的に、トムとポピーがいるけれど、蛙君はいない。**
- (72) 【CL1: は】 **この文で蛙君を強調したいから。**
- (73) 【BL3: は】 **ここはもう 1 度蛙と蛙が逃げたこと、いないことが重要だから、7 番には、「は」を使う。**

(71)の CH6 は、「は」を使用することにより、トムとポピーがいることと蛙がいないことが対比される解釈が伝わると説明している。一方、(72)の CL1 はガ格の名詞句である蛙を強調するため、(73)の BL3 は蛙がいないこと全体を強調するため、「は」を使用したと述べた。このことから、上記の 3 名とも談話的解釈を手がかりに、「は」を使用した解釈を適切と認めたため、「は」のみを使用可能と判断したことが分かる。

以上、空所(7)において、母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う学習者がいることが分かった。そして、成立可能な 2 つの解釈のうち、異なる学習者が異なる解釈を適切としたため、使用された助詞に違いが現れたということが分かった。つまり、「が」を使用した場合の解釈をより適切と判断した学習者がいる一方、「は」を使用した場合の解釈をより適切と判断した学習者がおり、両方の解釈を同等に適切と判断した学習者がいたことが明らかになった。以上から、学習者は母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う場合があることが分かった。

次に、「が」のみが記入された回答が多いものの、「は」と「が」の両方の回答、および「は」のみの回答がある空所の具体例として、空所(18)を取り上げる。空所(18)を含む文は、ポピーが窓から落ちる場面で用いられる文である。下記の(74)では、空所(18)を含む文を提示する。

- (74) あ、大変。ポピー(18)\_\_\_\_\_落ちてしまいました。

そして、下記の(75)では、学習者が空所(18)に記入した助詞を提示する。

(75) あ、大変。ポピー(18) 

12	2	46
----	---	----

 落ちてしまいました。

(75)から、空所(18)において、12名が「は」のみを記入し、46名が「が」のみを記入したのに対し、2名が「は」と「が」の両方を記入したことが分かる。以下では、空所(18)に助詞を記入した際、母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った学習者の記入理由を提示し、分析を行う。

まず、下記の(76)と(77)では、「は」と「が」の両方を記入した学習者2名による記入理由を提示する。

(76) 【BH10: は・が】 **「ポピーは落ちた。」主語の「ポピー」, 「は」, 述語の「落ちた」。**  
**セリフだったら, 「が」です。exclamation の場合, セリフの中**  
**だったら, 他の人物が行った動作を述べるから, 「が」です。**

(77) 【BL3: は・が】 **「が」でも, 「は」でも使えると思う。「が」が使えるのは, ポピーがこの文の動作主だからで, 「は」は, このこと, 落ちたことを重要なところとして強調するために, 使えると思う。はい。**

(76)のBH10と(77)のBL3は、ともに「は」と「が」の両方を記入しているが、それぞれの記入理由は異なる。BH10は、空所(7)を含む文がセリフの中に用いられた場合、ポピーが落ちた出来事を強調するため、「が」が使用可能であると述べている。一方、セリフの中で用いられない場合、「は」が使用され、その出来事が物語の一連の出来事の中で位置づけられると考えていることが窺える。つまり、BH10は主人公の視点に立つか、語り手の視点に立つかにより記入する助詞が異なると説明していると考えられる。一方、BL3は、「が」を使用することにより、述語の「落ちた」が強調される解釈が伝わり、「は」を使用することにより、ポピーが落ちた主体であるという解釈が伝わると述べている。以上から、BH10とBL3の2名とも両方の談話的解釈を適切と認めたため、「は」と「が」の両方を使用可能と判断したことが分かる。つまり、2名とも談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが分かった。

次に、「が」のみを記入した学習者による記入理由の分析を行う。最初に、下記の(78)

～(82)では、5名による記入理由を提示する。

- (78) 【KH2: が】 **ポピーが落ちるのを見ている人が言う文章だから、「が」を入れました。**
- (79) 【CH4: が】 **トムが考えていることだから、「が」。**
- (80) 【CH1: が】 **「が」、描写、「が」が描写。トムが窓から見ているってことを描写している。**
- (81) 【CH2: が】 **普通の陳述の文だから、「が」です。事実を述べる文。**
- (82) 【CH5: が】 **物語を述べている視点から「あ、大変。落ちた。」と言っているから「が」。**

(78)～(82)の5名とも「が」を使用したのは、トムの視点から話を語り、トムの目の前で起きている出来事を描写するためであると説明している。このことから、5名とも、空所(7)を含む文が果たす談話的機能を同様に解釈しており、その談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが分かった。また、「が」を使用した場合の解釈をより適切としたため、「が」を記入したことが明らかになった。

次に、「が」のみを記入したほかの学習者6名による記入理由を下記の(83)～(88)で提示し、分析を行う。

- (83) 【BH1: が】 **「が」だと思います。ポピーが落ちたことを強調したい。**
- (84) 【BH6: が】 **今まで、トムに注目していたけど、今度はポピーに注目が引かれるので、「が」。**
- (85) 【KH8: が】 **落ちていることを中心に語っているので、「が」。**
- (86) 【BL4: が】 **「が」だったら、落ちたのはポピーだということを強調する。「は」だと、ポピーが何をしたか、落ちたんだということを強調する。「が」だと、主語を強調して、「は」だと、述語を強調する。ポピーを強調した方がいいと思うから、「が」を入れる。**
- (87) 【KH9: が】 **ある事件が起きた。いつもの通りじゃないという意味だから。**
- (88) 【KH10: が】 **「あ、大変」があるから、視線がこれに絞られて、フォーカスされると思います。**

(83)～(86)の4名は、「が」を使用することにより、ポピーが落ちたという出来事が強調される解釈が伝わると説明している。一方、(87)と(88)のKH9とKH10が2名とも「が」のみを使用可能とした理由は、突然起きた、意外性のある出来事に焦点を当てるためであると説明している。つまり、(83)～(88)の6名とも、「が」を使用し主題をもたない文にすることにより、ポピーが落ちた出来事に一時的スポットライトを当てる解釈が適切としていることが分かる。

以上、「が」のみを使用可能とした学習者は母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、成立可能な解釈のうち、「が」を使用した場合の解釈をより適切と判断したため、「が」のみを使用可能と判断したことが分かった。

次に、「は」のみを記入した学習者2名による記入理由を下記の(89)と(90)で提示し、分析を行う。

(89) 【CH9: は】 **主題の「は」。2人はどういうことをするかを語るから。**

(90) 【CL1: は】 **落ちたことを強調したいから。**

(89)のCH9は、空所(18)がマークするガ格の名詞句が主題であるため、「は」を使用したことが分かる。一方、(90)のCL1は、ポピーが落ちた出来事を強調するため、「は」を使用したと説明している。このことから、2名は、「は」を使用し、主題をもつ文にすることにより、ポピーを話の展開の軸として継続的スポットライトを当てる解釈が適切としていることが明らかになる。

以上、空所(18)において、母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う学習者がいたことが分かった。そして、成立可能な2つの解釈のうち、異なる学習者が異なる解釈を適切としたため、使用された助詞に違いが現れたことが明らかになった。つまり、「が」を使用した場合の解釈をより適切と判断した学習者がいる一方、「は」を使用した場合の解釈をより適切と判断した学習者がおり、両方の解釈を同等に適切と判断した学習者がいたことが明らかになった。

このように、学習者の場合、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったという、明示的な説明がある記入理由の回答が133見られた。学習者の人数が母語話者の人数の6倍多いことを考慮すると、母語話者の104の回答と比較して、母語話者で見ら

れる談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は学習者で弱いことが明らかになる。

以上から、学習者は、母語話者と同様に、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う場合があることが明らかになった。しかし、母語話者と異なり、その傾向が弱いことが分かった。

以上、8.5.1では、「は」と「が」の使い分けを行う手がかりが母語話者と学習者では同様である場合について検討した。

### 8.5.2 手がかりが異なる場合

8.5.2では、「は」と「が」の使い分けを行う手がかりが母語話者と学習者では異なる場合について検討する。

その際、前節の8.5.1と同様に、空所(7)と空所(18)を取り上げ、母語話者と異なる手がかりを用い、「は」と「が」の使い分けを行った学習者の記入理由を分析する。

まず、空所(7)について検討する。空所(7)は、蛙がいないことにトムとポピーが気づく場面で用いられる文に含まれている。前節では、空所(7)において、学習者全60名のうち、40名が「は」のみを記入したのに対し、18名が「が」のみを記入し、2名が「は」と「が」の両方を記入したことを示した。下記では、まず、「は」のみを使用可能とした学習者6名による記入理由を下記の(91)～(97)で提示し、分析を行う。

- (91) 【KH1: は】 7番は次の文、「どこにもいません」だから、否定の前の助詞は、ま、なんか、「が」じゃなくて、「は」ですね。
- (92) 【CH10: は】 否定文だから。
- (93) 【BH8: は】 7番に「は」。「いない」は否定形。
- (94) 【KL3: は】 否定形と一緒に「は」を使うのは普通だと思う。
- (95) 【KL7: は】 「どこにもいません」の場合、「が」より「は」の方がふさわしい。否定だから。
- (96) 【BL1: は】 「いない」は否定形だから、「は」の方がいいと思う。
- (97) 【BL4: は】 否定形だから「は」がいい。

(91)～(97)の7名は、述語の「いない」が否定形であるため、「は」を使用したと述べて



いる。このことから、この学習者は、述語の否定形が「は」の使用を示唆していると考えていることが分かる。つまり、この学習者は、前後の言語環境に現れている言語要素<sup>50</sup>（以下、言語要素）が助詞の使用を示唆していると考えており、談話的解釈ではなく、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが明らかになった。

次に、同じく「は」のみを使用可能としたものの、上記の(91)～(97)と異なる記入理由を下記の(98)～(102)で提示し、分析を行う。

- (98) 【CH9: は】**「何々はどこどこにいる、いない」という決まっている言い方があるから。**
- (99) 【BH3: は】**でも、「どこにも」が間に入っているから、「は」でつなげます。直感的に「が」でもいい気はしますが、でも考えてみると、「どこにも」や「そっと」みたいに短い言葉が入ると、「は」の方がいいと思います。**
- (100) 【KL4: は】**名詞が動詞の直前に来ていないから。**
- (101) 【KH8: は】**前に「が」があるので、ここに「は」を入れました。**
- (102) 【CL2: は】**1つの文に2つの「が」があるのは変だと思うので、「は」の方がいいと思う。**

(98)のCH9は、「～は～にいる」という文型があるため、「は」を使用したと述べている。また、(99)と(100)の2名は、「は」を記入したのは、名詞句の「蛙君」と述語の「いない」の間に単語が入っており、マークされる名詞句と述語が、直接、隣接していないため、「は」を使用したと説明している。一方、(101)と(102)の2名は、空所(7)を含む文内に「が」を既に使っているため、1つの文に2回「が」を使用することを回避するために、「は」を使用した方がいいと述べている。このことから、(98)～(102)の5名とも、「は」が用いられる文型、マークされる名詞句と述語の距離、前節する助詞というように、空所(7)を含む文に現れている言語要素が「は」の使用を示唆していると考えていることが分かる。つまり、5名とも、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが分かる。

また、下記の(103)～(109)では、同じく「は」のみを使用可能とした学習者7名による

---

<sup>50</sup> 以下、言語要素は、音韻素、形態素、語彙素、語順、文構造などの広範囲の言語的特徴を総称し指す言葉として用いる。

記入理由を提示し、分析を行う。

- (103) 【CH5: は】 6番に「が」で、7番に「は」。1つの文の中にこんな感じになっているということを習いました。この文では蛙君のことを一番言いたいと思うので。
- (104) 【CH7: は】 本当の主語は蛙君だから。トムとポピーには「が」。
- (105) 【CH8: は】 本当の文はこのところですね。「次の日の朝、昨日の夜までいた蛙君はどこにもいません」ですね。こっちの方、「蛙君は」の方が主語です。なんか、第1主語とか第2主語と言うかな。
- (106) 【CH1: は】 一番大きい主語、「蛙」に「は」で、2番目の小さい主語、「2人」に「が」。
- (107) 【CH3: は】 あることが起きて、他のことが起きたということを表す文だから最初に「が」で、その後は「は」。
- (108) 【BH2: は】 習ったことは、文の最初に「が」、えっと、「が」を使って、もっと小さい主語をマークして、ん、えっと、その後は「は」が来て、「は」が来て、で、「は」は文全体の主語で、「が」は、これ、あれ、従属、従属節の主語だと思います。
- (109) 【BH7: は】 「昨日の夜までいた蛙君はどこにもいません」は、主節なので。

(103)～(109)の7名は、空所(7)に「は」を使用したのは、マークされる名詞句の「蛙君」は主節の主語であるためと述べている。つまり、7名とも、主節と従属節のガ格の名詞句が異なる場合、主節のガ格の名詞句が「は」でマークされると考えていることが分かる。このことから、(103)～(109)の7名とも、空所(7)を含む節が主節であることが「は」の使用を示唆していると考えていることが分かる。つまり、(103)～(109)の7名は、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが明らかになった。

次に、「が」のみを記入した学習者9名による記入理由を下記の(110)～(118)で提示し、分析を行う。

- (110) 【BH5: が】 「いない」があるから。
- (111) 【KL1: が】 韓国語で「いる」とか「いない」の場合は、「が」を使うから、「が」

を入れる。

- (112) 【KL5: が】 「いる」と一緒に「が」を使うと思う。
- (113) 【CL3: が】 後ろは「います」だから。「います」の前に「が」が使われる。
- (114) 【CL6: が】 後ろの部分は「いません」だから。後ろは「ある」や「いる」の場合はその前は「が」だと思う。
- (115) 【CL8: が】 「いません」があるから。「います」という動詞の前に「が」を使うから。
- (116) 【KL9: が】 「どこにもいない」だから、「が」がふさわしいと思う。「いない」と一緒に使うのは「が」だから。
- (117) 【CL9: が】 空間的に存在していることを表しているから。例えば、「どこにいますか。どこにありますか。」のような。
- (118) 【BL7: が】 「がいます」, 「がいる」という文型だから。

(110)～(118)の9名は、空所(7)を含む文の述語の「いる」と一緒に使われる助詞が「が」であると述べている。このことから、この9名は述語の「いる」が「が」の使用を示唆していると考えていることが分かる。つまり、(110)～(118)の9名は、述語の「いる」という言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが分かった。

次に、記入された助詞そのものが異なるものの、記入理由が同様である学習者2名によるものを下記の(119)と(120)でを提示する。

- (119) 【BH6: は】 前の文で蛙の話だったから新情報じゃないので。
- (120) 【BL5: が】 蛙が誰で、ここで何をしているかを説明している文なので、新しく登場しているように聞こえる。

(119)のBH6は、空所(7)がマークする名詞句の「蛙」を照応的名詞句として理解したため、「は」を記入したと述べている。一方、(120)のBL5は、「蛙」を非照応的名詞句として理解したため、「が」を記入したと説明している。つまり、この2名は、マークされる名詞句の照応性が助詞の使用を示唆していると述べていることが分かる。この2名が最終的に記入した助詞がBH6は「は」、BL5は「が」と異なるが、マークされる名詞句の照応性という言語要素を手がかりに、助詞を決めた点では記入理由が共通している。このことか

ら、BH6 と BL5 は言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったということが明らかになった。

以上、空所(7)において、使用する助詞を決める際に、空所(7)を含む文の述語が否定形であること、マークされる名詞句と述語の距離、マークされる名詞句が含まれる節の種類、述語の「いる」が用いられる文型、マークされる名詞句の照応性という手がかりが助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。つまり、学習者は言語要素が助詞の使用を示唆していると考えていることが明らかになった。

次に、空所(18)について検討する。空所(18)は、ポピーが窓から落ちる場面で用いられる文に含まれている。前節で示したように、空所(18)において学習者全 60 名のうち、46 名が「が」のみを記入したのに対し、12 名が「は」のみを記入し、2 名が「は」と「が」の両方を記入した。下記では、まず、「が」のみを使用可能とした学習者 10 名による記入理由を下記の(121)と(130)で提示し、分析を行う。

- (121) 【KH3: が】 「落ちる」が自動詞。
- (122) 【KH7: が】 自動詞だから、「が」。
- (123) 【BH5: が】 「落ちる」は自動詞だから、「が」。
- (124) 【BH9: が】 自動詞の前だから。
- (125) 【CL5: が】 自動詞だから。
- (126) 【BL6: が】 「自動詞」だから。
- (127) 【BH7: が】 あの、あの、この「落ちてしまいました」、**「落ちる」は「が」と一緒に使います。あの、自動詞ですから。え、「落とす」だったら、「を」と一緒に使います。**
- (128) 【KL1: が】 「落ちた」だから、「が」。**「落ちる」の前は「が」を使うから。**
- (129) 【CL6: が】 「落ちる」の前には「が」を使う。
- (130) 【KL9: が】 「落ちる」と一緒に使うのは、「が」だから。

(121)～(130)の 10 名は、空所(18)を含む文の述語の「落ちる」が自動詞であるため、「落ちる」と一緒に「が」が使われると説明している。この学習者は自動詞がとる名詞句は「が」でマークし、他動詞がとる名詞句は「を」でマークするというルールを、「が」と「を」の使い分けから、「は」と「が」の使い分けへと過剰般化していると考えられる。以上から、

この学習者は述語に注目し、述語の他動性が「が」の使用を示唆していると考えていることが分かる。このことから、この10名は、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが明らかになった。

次に、同じく述語に注目し、「が」のみを使用可能した学習者5名による記入理由を下記の(131)～(135)で提示し、分析を行う。

- (131) 【CH10: が・φ】 **瞬間的な情報のとき、「財布、落ちてきました。」、「が」が使えます。「が」か何もないと思います。**
- (132) 【KH1: が】 **意図的じゃないから、「何々が」、自動的に、なんか、悪い、なんか、悪い状態になってしまいました、という気がするんです。**
- (133) 【KL5: が】 **自分からジャンプしたのではなくて、落ちたから、「が」がいい。**
- (134) 【CL9: が】 **ポピーはわざと落ちたわけではない。自分の意志で行う動作ではない場合、「が」を使うべきだと習った。**
- (135) 【CH3: が】 **何かが起った時に、自然にそうなった時、「が」。**

(131)のCH10は、述語の「落ちる」が表す動作が瞬間的であるため、「が」を使用したと説明している。つまり、CH10は、述語に注目し、述語が瞬間動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えているということである。一方、(132)～(135)の4名は、述語の「落ちる」が表す動作が意図的ではないため、「が」を用いたと述べていることが分かる。このことから、(132)～(135)の4名は、述語に注目し、述語が無意志動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えているといえる。つまり、以上の5名は、同様に言語要素が助詞の使用を示唆していると考えていることが明らかになった。

次に、同じく「が」のみを使用可能とした学習者3名による記入理由を下記の(136)～(138)で提示し、分析を行う。

- (136) 【KH6: が】 **「窓から」が「ポピー」と「落ちてしまいました」の間に入っていれば、「は」だけど、今何も入っていない。**
- (137) 【BH3: が】 **「ポピー」と「落ちてしまいました」が直接に続いているので、「が」でつなげます。**
- (138) 【KL4: が】 **動詞の直前に来ているから、「が」がいい。**

(136)～(138)の3名は空所(18)がマークする名詞句の「ポピー」と述語の「落ちる」が、直接、隣接しているため、「が」を使用したと述べている。このことから、この3名は、マークされる名詞句と述語の距離が助詞の使用を示唆していると考えていることが分かる。つまり、(136)～(138)の3名は、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが明らかになった。

最後に、記入した助詞そのものが異なるが、記入理由が同様である学習者5名によるものを(139)～(143)で提示し、分析を行う。

- (139) 【CL10: は】 後ろには「しまいました」があつて、「しまう」と一緒に「は」を使うと習つたから、「は」を入れる。
- (140) 【CL2: は】 「落ちてしまいました」だから、「は」を使った。
- (141) 【BH4: は】 「しまう」があるから。
- (142) 【BL7: が】 これも「しまいました、てしまいました」という文型は「が」と一緒に使うという記憶がある。
- (143) 【KL3: が】 「てしまった」があるから。「てしまう」と一緒に「が」を使うと思う。

(139)～(143)の5名は、「～しまう」があることを手がかりに、それぞれの助詞の使用を決めていると述べている。しかし、(139)～(141)の3名は「は」を記入したのに対し、(142)～(143)の2名は「が」を記入した。つまり、最終的に記入された助詞が異なるが、述語に付加している助動詞の「～しまう」という言語要素が助詞の使用を示唆している点では記入理由が共通している。以上から、(139)～(143)の5名とも、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが分かった。

以上、空所(18)を含む文の述語が自動詞、無意志動詞、瞬間動詞であること、マークされる名詞句と述語の距離、述語に「～しまう」の助動詞が付加していることという手がかりが助詞の使用を示唆していると考えている学習者がいることが分かった。また、学習者は注目した言語要素が異なる助詞の使用を示唆していると考えていたため、使用された助詞に違いが現れたことが明らかになった。しかし、学習者全員が同様に、注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆している点が共通して

いた。つまり、この学習者は言語要素が助詞の使用を示唆していると考えており、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行ったことが明らかになった。

最後に、以下では、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がないため、分析を行わない記入理由を提示する。まず、下記の(144)～(164)では、空所(7)に記入された助詞に関する記入理由を提示する。

- (144) 【KH2: は】 一番自然だと思いました。説明するのがとても難しい。自然で「は」とか「が」を使っちゃいます。
- (145) 【KH5: が】 母語の感覚で。
- (146) 【KH6: は】 いないのは蛙だから「は」。
- (147) 【KH7: は】 「は」。
- (148) 【KH10: は】 「は」を入れます。
- (149) 【CH2: は】 後ろ、「は」。
- (150) 【BH1: が】 「が」かな。
- (151) 【BH4: は・が】 ここは両方が入れます。
- (152) 【BH9: は】 「は」しか使えないと思います。
- (153) 【KL2: は】 韓国語に翻訳し、韓国語の助詞に該当する日本語の助詞を選んだ。
- (154) 【KL6: は】 韓国語の助詞に該当する「は」を使う。
- (155) 【KL8: は】 韓国語の助詞に該当する日本語の助詞を選んだ。
- (156) 【KL10: が】 韓国語だったら、「が」を使うから。
- (157) 【CL4: は】 この文は蛙の動作を言っていると思う。蛙はどこへ行った。
- (158) 【CL5: は】 文法的には「は」だから。
- (159) 【CL7: が】 蛙は動作主だから。
- (160) 【CL10: は】 「いません」の主語が「蛙君」だから。
- (161) 【BL2: が】 7番は確かに「が」だ。
- (162) 【BL6: は】 主語だから、「は」。
- (163) 【BL9: が】 誰かが動作を行う場合は、いつも「が」を使う。
- (164) 【BL10: は】 説明できない。

(144)～(164)の 21 名は、「は」と「が」の使い分けに関して明示的に説明していない。そのため、この記入理由の分析は行わない。

次に、下記の(165)～(186)では、空所(18)に記入された助詞に関する記入理由を提示する。

- (165) 【KH4: が】 主語を表すのは「は」と「が」があるが、いつ「は」で、いつ「が」って習ったことありません。韓国語に同じのがあるから、自然にそのままできていると思います。
- (166) 【KH5: が】 「が」。母語の韓国語の感覚で。
- (167) 【CH6: が】 だんだん分からなくなってきました。
- (168) 【CH7: は】 動作主はポピーだから。
- (169) 【CH8: が】 「が」と思います。
- (170) 【BH2: が】 ポーが動作をしてるから、「が」だと思います。動作をするものに「が」をつけるから。
- (171) 【BH8: が】 「ポピーが」と言いたいから。
- (172) 【KL2: は】 落ちたのはポピーだ。
- (173) 【KL6: が】 韓国語の助詞に該当する「が」を使う。
- (174) 【KL7: が】 落ちたのはポピーだから。
- (175) 【KL8: が】 韓国語の助詞に該当する日本語の助詞を選んだ。
- (176) 【KL10: が】 韓国語の「가」に該当する「が」を選んだ。
- (177) 【CL3: は】 ポピーが落ちた。この文の主語を示すため。
- (178) 【CL4: は】 落ちたのは「ポピー」だから。
- (179) 【CL7: は】 この文の主語は「ポピー」だから。
- (180) 【CL8: が】 なんとなく「が」だと思った。
- (181) 【BL1: が】 論理的に考えると、「が」を使うべきだ。
- (182) 【BL2: は】 ポピーが落ちるから、「は」だと思う。ポピーは動作をしたから。いつ「は」を使うか、いつ「が」を使うか、ルールを習っていないので、感覚で選ぶことが多い。ここでは、「は」の方がいいと思う。ルールはよく分からない。
- (183) 【BL5: が】 ここに「が」を記入する。ポチ、いやポピーが土に落ちるから。



- (184) 【BL8: が】 「が」がいいかな。「が」だと、この動作の動作主をマークする気がする。ここに「が」しか入れないと思う。
- (185) 【BL9: は】 全部直感で選んでいる。
- (186) 【BL10: が】 主語を表す「が」。

(165)～(186)の 22 名は、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していない。そのため、この記入理由の分析は行わない。

以上の空所(7)と空所(18)の事例から、以下のことが明らかになった。母語話者と異なり、談話的解釈を手がかりではなく、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った学習者がいることが明らかになった。そして、その学習者は注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えていたため、「は」と「が」の両方が使用可能とは判断しなかったことが明らかになった。

学習者において、このように言語要素が助詞の使用を示唆していると明示的に説明している記入理由の回答は、453 見られた。それに対し、母語話者では、言語要素が助詞の使用を示唆していると明示的に説明している記入理由の回答は 24 見られた。このことから、学習者は言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が母語話者よりも強いことが明らかになった。

以上、母語話者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったのに対し、学習者は、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったことが分かった。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者では異なる要因は、母語話者と学習者が異なる手がかりをもとに、「は」と「が」の使い分けを行うためである、ということが明らかになった。

以上、8.5.2 では、「は」と「が」の使い分けを行う手がかりが母語話者と学習者では異なる場合について検討した。

### 8.5.3 RQ5 に関するまとめ

8.5.3 では、RQ5 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

8.5 では、母語話者および学習者による《理由説明》のデータを質的に分析し比較することにより、RQ5 『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何かを検証した。具体的には、「は」と「が」の使い分け

を行う手がかりが母語話者と学習者で同様である場合と、異なる場合を順に取り上げ、学習者が母語話者より少ない回答において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は何かを調べた。その結果、以下のことが明らかになった。

第1に、母語話者と学習者では「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが異なる要因は、母語話者と学習者が異なる手がかりをもとに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが明らかになった。

第2に、母語話者は談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったのに対し、学習者は言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったことが分かった。具体的には、母語話者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、異なる2つの解釈が成立可能な際に、その両方の解釈を適切なものとして認めたため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断した。一方、学習者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が弱く、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったことが分かった。そして、学習者は、注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えたため、「は」と「が」の両方が使用可能とは判断しなかった。つまり、母語話者と学習者では、「は」と「が」の使い分けに用いる手がかりが異なったため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが異なったのである。

このことから、学習者は、母語話者と違って、「は」と「が」の使い分けを、単独の文中で決まり、同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして捉えていることが分かった。つまり、学習者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことを習得していないことが示唆された。

従って、日本語教育において、学習者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要があることが示唆された。つまり、日本語教育では、学習者には、一方の助詞を使用すると正用となり、他方の助詞を使用すると誤用になるといったような誤った認識を与えずに、両方の助詞が使用可能な場合があることを示す必要があることが分かった。また、学習者が必要としている支援は、両方の助詞が使用可能な場合において、「は」を使った場合と「が」を使った場合の違いを理解し、談話的解釈を手がかりに、伝えたいことに合わせ、適切な助詞を選び、使用できるようになることであると考えられる。

以上、8.5.3では、RQ5についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。

## 8.6 RQ6 の検証 要因と学習者の母語と日本語のレベルの関係

8.6 では、《理由説明》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し比較することにより、RQ6 『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

前節の 8.5 では、母語話者は、成立可能な談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、「は」と「が」の両方が使用可能と判断する傾向が強かったことが分かった。それに対し、学習者は、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断する傾向が強かったことが分かった。つまり、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者では異なる要因は、「は」と「が」の使い分けに用いる手がかりが異なるためである、ということが示された。そこで、本節では、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なるかを検討する。

まず、8.6.1 では、母語話者と異なり、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向を概観する。そして、8.6.2 では、その傾向は学習者の母語と関係があるかを明らかにする。また、8.6.3 では、その傾向は学習者の日本語のレベルと関係があるかを明らかにする。最後に、8.6.4 では、RQ6 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

### 8.6.1 学習者による手がかりの傾向

8.6.1 では、母語話者と異なり、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向を概観する。

まず、「は」の使用を示唆していると思われた言語要素を概観する。下記の(187)では、その言語要素の分類を示す。

(187) 「は」の使用を示唆していると思われた言語要素

1. 述語の他動性

2. 述語のアスペクト
3. 述語が意志動詞であること
4. 述語が否定形であること
5. 述語に付加している助動詞
6. マークされる名詞句と述語の距離
7. マークされる名詞句の照応性
8. 前節する助詞
9. 文型
10. 読点がついていること
11. 節の種類

(187)は、学習者が「は」の使用を示唆していると考えた 11 種の言語要素を示している。以下では、具体例を挙げながら、この 11 種の言語要素について詳しく説明する。

最初に、学習者が述語の他動性という言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(188)では、その具体例を提示する。

(188) 述語の他動性

**他動詞の主語だから。** [⇒空所(13) : は (\*), BL6]

(188)の BL6 は、述語が他動詞であるため、空所(13)に「は」を記入したと説明している。このことから、BL6 が空所(13)に使用可能な助詞を判断する際、述語の他動性という言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が述語のアスペクトという言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(189)では、その具体例を提示する。

(189) 述語のアスペクト

**状態を表す動詞ではないから、「が」が使えないと思う。** [⇒空所(50) : は (\*), CL3]

(189)の CL3 は、述語が状態を表す動詞ではないため、空所(50)に「は」を記入したと述べている。このことから、CL3 が空所(50)に使用可能な助詞を判断する際、述語のアスペクトという言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが明らかになる。

次に、学習者が述語が意志動詞であるという言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(190)では、その具体例を提示する。

(190) 述語が意志動詞であること

**なんか、「は」の後ろの動詞はね、なんか、行動する時、主語の意識が、意識があるみたい。なんか、「叫ぶ」というのは、自分がやりたいという気がする。[⇒空所(9) : は (\*), KH1]**

(190)の KH1 は、述語の「叫ぶ」が意志動詞であるため、空所(9)に「は」を記入したと説明している。このことから、KH1 が空所(9)に使用可能な助詞を判断する際、述語が意志動詞であるという言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が述語が否定形であるという言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(191)では、その具体例を提示する。

(191) 述語が否定形であること

**「どこにもいません」だから、否定の前の助詞は、ま、なんか、「が」じゃなくて、「は」ですね。[⇒空所(7) : は (\*), KH1]**

(191)の KH1 は、述語の「いません」が否定形であるため、空所(7)に「は」を記入したと述べている。このことから、KH1 が空所(7)に使用可能な助詞を判断する際、述語が否定形であるという言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が述語に付加している助動詞という言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(192)では、その具体例を提示する。

(192) 述語に付加している助動詞

**後ろには「しまいました」があって、「しまう」と一緒に「は」を使うと習ったから、「は」を入れる。[⇒空所(18) : は (\*), CL10]**

(192)の CL10 は、述語に「しまう」という助動詞が付加しているため、空所(18)に「は」を記入したと説明している。このことから、CL10 が空所(18)に使用可能な助詞を判断する際、用いられる文型という言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者がマークされる名詞句と述語の距離という言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(193)では、その具体例を提示する。

(193) マークされる名詞句と述語の距離

**「は」を入れたのは、どこを探しているかという名詞が主語と述語の間に入っているから、直接主語と述語がつながっていない。[⇒空所(12) : は (\*), BL2]**

(193)の BL2 は、マークされる名詞句と述語の間に、場所を表す言葉が入っており、直接、つながっていないため、空所(12)に「は」を記入したと説明している。このことから、BL2 が空所(12)に使用可能な助詞を判断する際、マークされる名詞句と述語の距離という言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者がマークされる名詞句の照応性という言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(194)では、その具体例を提示する。

(194) マークされる名詞句の照応性

**この文の主語は「ガラス瓶」だから。ガラス瓶は最初の絵の時から出ている。[⇒空所(19) : は (\*), CL7]**

(194)の CL7 は、マークされる名詞句の「ガラス瓶」が最初の絵から出ている照応的な名詞句であるため、「は」を記入したと説明している。このことから、CL7 が空所(19)に使用可能な助詞を判断する際、マークされる名詞句の照応性という言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が前節する助詞という言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(195)では、その具体例を提示する。

(195) 前節する助詞

**前に「が」を使ったから、同じ文に2回使わないように、今度は「は」を入れる。**

[⇒空所(31) : は (\*), KL9]

(195)の KL9 は、前の空所(30)に「が」を記入し、同じ助詞を繰り返さないように、空所(31)に「は」を記入したと述べている。このことから、KL9 が空所(31)に使用可能な助詞を判断する際、前節する助詞という言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が用いられる文型という言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(196)では、その具体例を提示する。

(196) 文型

**「何々はどこどこにいる、いない」という決まっている言い方があるから。**[⇒空所

(7) : は (\*), CH9]

(196)の CH9 は、「～は～にいる／いない」という文型が用いられるため、「は」を記入したと説明している。このことから、CH9 が空所(7)に使用可能な助詞を判断する際、用いられる文型という言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが明らかになる。

次に、学習者が読点がついていることという言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(197)では、その具体例を提示する。

(197) 読点がついていること

**後にコンマがついていて、「は」の後にコンマをつける、コンマをつけた方がい**

**いというルールを知っているから。**[⇒空所(25) : は (\*), BL2]

(197)の BL2 は、空所(25)の後に読点がついているため、「は」を記入したと説明している。このことから、BL2 が空所(25)に使用可能な助詞を判断する際、読点がついていることという言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが明らかになる。

次に、学習者が節の種類という言語要素が「は」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(198)では、その具体例を提示する。

(198) 節の種類

**5番が主節で「は」。** [⇒空所(5) : は (\*), BH9]

(198)の BH9 は、空所(5)を含む節が主節であるため、「は」を記入したと説明している。このことから、BH9 が空所(5)に使用可能な助詞を判断する際、節の種類という言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

以上、学習者が使用可能な助詞を判断する際、11種に分類される言語要素に注目し、その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かった。その11種とは、1. 述語の他動性、2. 述語のアスペクト、3. 述語が意志動詞であること、4. 述語が否定形であること、5. 述語に付加している助動詞、6. マークされる名詞句と述語の距離、7. マークされる名詞句の照応性、8. 前節する助詞、9. 文型、10. 読点がついていること、11. 節の種類、の11種である。また、その言語要素が空所により異なっているが、「は」のみの使用を示唆しているという点では共通している。

次に「が」の使用を示唆していると思われた言語要素を概観する。下記の(199)では、その言語要素の分類を示す。

(199) 「が」の使用を示唆していると思われた言語要素

1. 述語の他動性
2. 述語のアスペクト
3. 述語が存在動詞であること
4. 述語が無意志動詞であること
5. 述語が形容詞であること
6. 述語に付加している助動詞



7. マークされる名詞句と述語の距離
8. マークされる名詞句の照応性
9. マークされる名詞句が無生物であること
10. 文型
11. 読点がついていること
12. 節の種類

(199)は、学習者が「が」の使用を示唆していると考えた 12 種の言語要素を示している。以下では、具体例を挙げながら、この 12 種の言語要素について詳しく説明する。なお、具体例を示す際、最初に口頭で述べられた記入理由を提示し、その後、[ ]括弧内に空所番号、記入された助詞、その助詞の正誤判断の結果、調査者協力者の番号を順に示す。

最初に、学習者が述語の他動性という言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(200)では、その具体例を提示する。

(200) 述語の他動性

**これも自動詞だから「が」。** [⇒空所(19) : が (\*), CL5]

(200)の CL5 は、述語が自動詞であるため、「が」を記入したと述べている。このことから、CL5 が空所(19)に使用可能な助詞を判断する際、述語の他動性という言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が述語のアスペクトという言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(201)では、その具体例を提示する。

(201) 述語のアスペクト

**状態を表す動詞だから「が」。** [⇒空所(47) : が (\*), KH3]

(201)の KH3 は、述語が状態を表す動詞であるため、「が」を記入したと説明している。このことから、KH3 が空所(47)に使用可能な助詞を判断する際、述語のアスペクトという言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が述語が存在動詞であるという言語要素が「が」の使用を示唆していると

考えた場合について述べる。下記の(202)では、その具体例を提示する。

(202) 述語が存在動詞であること

**後ろは「ある」や「いる」の場合はその前は「が」だと思ふ。** [⇒空所(7) : が (\*), CL6]

(202)の CL6 は、述語が「ある」や「いる」の場合に「が」が用いられると述べている。このことから、CL6 が空所(7)に使用可能な助詞を判断する際、述語が存在動詞であるという言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が述語が無意志動詞であるという言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(203)では、その具体例を提示する。

(203) 述語が無意志動詞であること

**積極的に、意識的にやったものじゃないから、「が」の方がいいと思います。** [⇒空所(47) : が (\*), BH5]

(203)の BH5 は、述語が意志動詞ではないため、「が」を記入したと説明している。このことから、BH5 が空所(47)に使用可能な助詞を判断する際、述語が無意志動詞であるという言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが明らかになる。

次に、学習者が述語が形容詞であるという言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(204)では、その具体例を提示する。

(204) 述語が形容詞であること

**「危険」は形容詞だから、その前に「が」を使う。** [⇒空所(34) : が (\*), KL1]

(204)の KL1 は、述語の「危険」が形容詞であるため、「が」を記入したと述べている。このことから、KL1 が空所(43)に使用可能な助詞を判断する際、述語が形容詞であるという言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が述語に付加している助動詞という言語要素が「が」の使用を示唆してい

ると考えた場合について述べる。下記の(205)では、その具体例を提示する。

(205) 述語に付加している助動詞

**ここは「が」の方がいいと思う。「きた」がついているから。[⇒空所(33): が (\*), KL9]**

(205)の K9 は、述語に「きた」<sup>51</sup>が付加しているため、「が」を記入したと説明している。このことから、KL9 が空所(33)に使用可能な助詞を判断する際、述語に付加している助動詞という言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが明らかになる。

次に、学習者がマークされる名詞句と述語の距離という言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(206)では、その具体例を提示する。

(206) マークされる名詞句と述語の距離

**「蜂」という主語と、「怒って、飛び出してきました」の述語の間に何も入っていないので、直接に来ていますから、「が」を入れました。[⇒空所(33): が (\*), BH3]**

(206)の BH3 は、マークされる名詞句の「蜂」と述語の間に言葉が入っておらず、直接、続いているため、「が」を記入したと説明している。このことから、BH3 が空所(33)に使用可能な助詞を判断する際、マークされる名詞句と述語の距離という言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者がマークされる名詞句の照応性という言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(207)では、その具体例を提示する。

(207) マークされる名詞句の照応性

**新しい主語、動作主が登場する場合は、「が」でマークされるから、ここは蜂の後に「が」をつける。[⇒空所(33): が (\*), BL3]**

---

<sup>51</sup> その述語は「怒って、飛び出してきました」である。

(207)の BL3 は、マークされる名詞句の「蜂」が新しく登場する人物であるため、「が」を記入したと述べている。このことから、BL3 が空所(33)に使用可能な助詞を判断する際、マークされる名詞句の照応性という言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者がマークされる名詞句が無生物であるという言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(208)では、その具体例を提示する。

(208) マークされる名詞句が無生物であること

**ガラス瓶が人じゃなくて、物だから「が」がいいと思う。** [⇒空所(19) : が (\*), KL5]

(208)の KL5 は、マークされる名詞句の「ガラス瓶」が無生物であるため、「が」を記入したと述べている。このことから、KL5 が空所(19)に使用可能な助詞を判断する際、マークされる名詞句が無生物であるという言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が用いられる文型という言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(209)では、その具体例を提示する。

(209) 文型

**「鳴く」は「叫ぶ」と同じ文型だと思う。「叫ぶ」の時に、叫ぶ人の後に「が」をつけて、叫ぶ内容の後に「と」をつけると思う。** [⇒空所(50) : が (\*), CL2]

(209)の CL2 は、「叫ぶ」と同じように、述語の「鳴く」が「～が～と鳴く」という文型で用いられる動詞であるため、「が」を記入したと述べている。このことから、CL2 が空所(50)に使用可能な助詞を判断する際、用いられる文型という言語要素に注目し、その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

次に、学習者が読点がついているという言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(210)では、その具体例を提示する。

(210) 読点がついていること

**「ポピーが」, 普通は「は」の後ろにコンマがつくのは, あまりないと思う。[⇒空所(25) : が (\*), CL2]**

(210)の CL2 は, 空所(25)の後に読点がついているため, 「が」を記入したと述べている。このことから, CL2 が空所(25)に使用可能な助詞を判断する際, 読点がついていることという言語要素に注目し, その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが明らかになる。

次に, 学習者が節の種類という言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた場合について述べる。下記の(211)では, その具体例を提示する。

(211) 節の種類

**この大きい文の中の, 小さい部分のポピーが何をやったかを説明している。従属節だと思っから, 「犬が」, 「が」をつけた。[⇒空所(31) : が (\*), CL2]**

(211)の CL2 は, 空所(31)を含む節を従属節と捉え, 従属節内のガ格の名詞句に「が」がつくため, 「が」を記入したと説明している。このことから, CL2 が空所(31)に使用可能な助詞を判断する際, 節の種類という言語要素に注目し, その言語要素が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。

以上, 学習者が使用可能な助詞を判断する際, 12 種に分類される言語要素に注目し, その言語要素が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かった。その言語要素は, 1. 述語の他動性, 2. 述語のアスペクト, 3. 述語が存在動詞であること, 4. 述語が無意志動詞であること, 5. 述語が形容詞であること, 6. 述語に付加している助動詞, 7. マークされる名詞句と述語の距離, 8. マークされる名詞句の照応性, 9. マークされる名詞句が無生物であること, 10. 文型, 11. 読点がついていること, 12. 節の種類, の 12 種である。また, その言語要素が空所により異なっているが, 「が」のみの使用を示唆しているという点では共通している。

以上の結果をまとめると, 学習者が使用可能な助詞を判断する際, 言語要素に注目し, その言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えたことが分かった。「は」の使用を示唆していると思われた言語要素が 11 種, 「が」の使用を示唆している言語要素が 12 種に分類されるものであることが分かった。また, その言語要

素が空所により異なっていたが、「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆しているという点では共通していた。

以上、8.6.1 では、母語話者と異なり、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向を概観した。

### 8.6.2 母語の関係

8.6.2 では、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、学習者の母語と関係があるかを明らかにする。

そのため、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と明示的に述べた記入理由の回答数を学習者の母語別にまとめ、下記の図 8.5 に示す。なお、調査協力者別のデータを付属資料 12 で提示する。

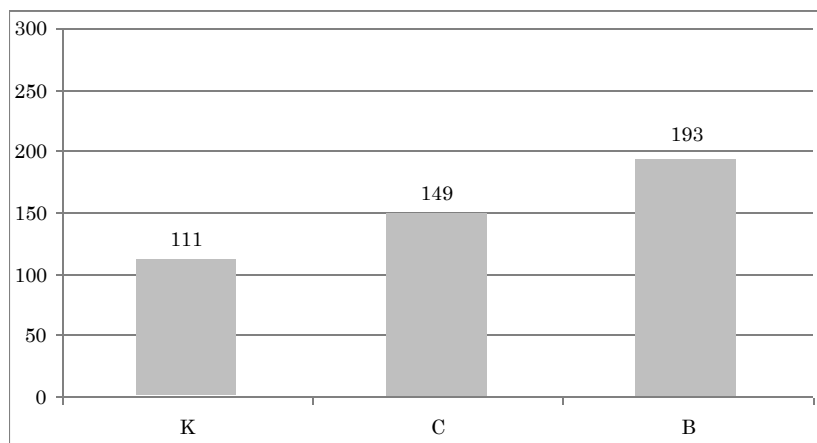


図 8.5 言語要素が手がかりに用いられた  
記入理由の回答数(学習者の母語別)

図 8.5 は、学習者の母語別に、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と明示的に述べた記入理由の回答数を示している。具体的には、x 軸は学習者の母語(K, C, B の 3 つのグループ)を示しており、y 軸は回答数(0~300)を示している。図 8.5 から、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と明示的に述べた記入理由の回答数は、K では 71 であり、C では 129、B では 198 であることが分かる。このことから、K は C と B と比べると、やや少ないが、どの母語グループにおいても、言語要素が助詞の使用を示唆している、と明示的に述べている記入理由の回答数

が多く見られることが明らかになった。つまり、母語と関係なく、学習者は言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強いことが分かった。

以上の結果をまとめると、学習者の母語別にデータを比較した結果、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、学習者の母語と関係がないことが分かった。

以上、8.6.2では、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、学習者の母語と関係がないことが明らかになった。

### 8.6.3 日本語のレベルの関係

8.6.3では、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、学習者の日本語のレベルと関係があるかを明らかにする。

そのため、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と明示的に述べた記入理由の回答数を学習者の日本語のレベル別にまとめ、下記の図 8.5 に示す。なお、個人別のデータを付属資料 12 で提示する。

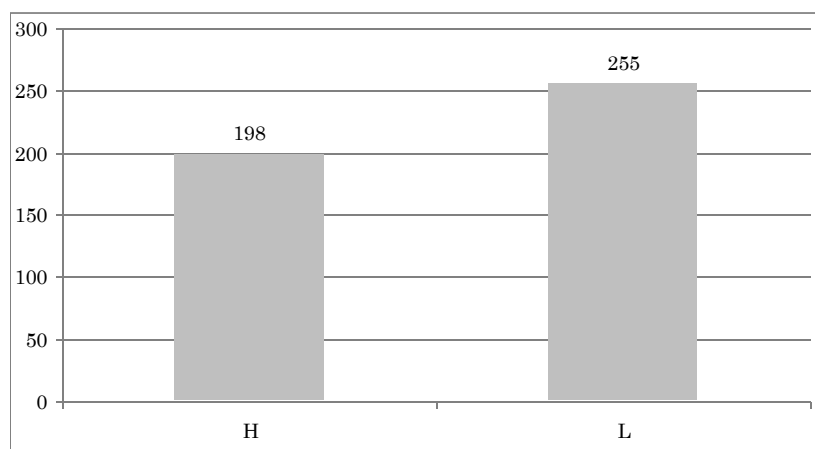


図 8.6 言語要素が手がかりに用いられた  
記入理由の回答数(学習者の日本語のレベル別)

図 8.6 は、学習者の日本語のレベル別に、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と明示的に述べた記入理由の回答数を示している。具体的には、x 軸は学習者の日本語のレベル(H, L の 2 つのグループ)を示しており、y 軸は回答数(0~300)を示している。図 8.6 から、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と明示的に述べた記入理由の回答数は、H では 198 であり、L では 255 であることが分か

る。このことから、Hの方がLより少ないが、いずれの日本語のレベルにおいても、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と明示的に述べている記入理由の回答数が多く見られることが明らかになった。つまり、日本語のレベルと関係なく、学習者は言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強いことが分かった。

以上の結果をまとめると、学習者の日本語のレベル別にデータを比較した結果、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、学習者の日本語のレベルと関係がないことが明らかになった。

以上、8.6.3では、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、学習者の日本語のレベルと関係がないことが明らかになった。

#### 8.6.4 RQ6に関するまとめ

8.6.4では、RQ6についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

8.6では、《理由説明》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し比較することにより、RQ6『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを検証した。その結果、以下のことが明らかになった。

前節の8.5で示したように、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者では異なっている。その要因として、母語話者と学習者が異なる手がかりをもとに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があることが分かった。つまり、母語話者は談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったのに対し、学習者は言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったということが明らかになった。

そこで、《理由説明》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に比較し、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを調べた。その結果、以下のことが明らかになった。

第1に、学習者が使用可能な助詞を判断する際、前後の言語環境に現れている言語要素に注目し、その言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えたことが分かった。「は」の使用を示唆していると思われた言語要素は、1. 述語の他動性、2. 述語のアスペクト、3. 述語が意志動詞であること、4. 述語が否定形であること、5. 述語に付加している助動詞、6. マークされる名詞句と述語の距離、7. マークされる名



詞句の照応性, 8. 前節する助詞, 9. 文型, 10. 読点がついていること, 11. 節の種類, の 11 種に分類されるものであった。

また, 「が」の使用を示唆している言語要素は, 1. 述語の他動性, 2. 述語のAspect, 3. 述語が存在動詞であること, 4. 述語が無意志動詞であること, 5. 述語が形容詞であること, 6. 述語に付加している助動詞, 7. マークされる名詞句と述語の距離, 8. マークされる名詞句の照応性, 9. マークされる名詞句が無生物であること, 10. 文型, 11. 読点がついていること, 12. 節の種類, の 12 種に分類されるものであった。

そして, 学習者が注目した言語要素が空所により異なっていたが, 「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆しているという点では共通していた。

第2に, 学習者が, 言語要素が助詞の使用を示唆していると明示的に述べた記入理由の回答数は, Kでは71であり, Cでは129とBでは198であることが分かった。このことから, KよりCとBにおいて, 回答数がやや多く見られたが, どの母語のグループにおいても, 言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強く見られた。

第3に, 言語要素が助詞の使用を示唆していると, 学習者が明示的に述べた記入理由の回答数は, Hでは198, Lでは255であり, HよりLにおいて, 回答数が多く見られたが, いずれの日本語のレベルにおいても, 言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強く見られた。以上の結果から, 言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は, 学習者の母語と日本語のレベルに関係なく, どのグループにおいても見られるものであることが明らかになった。

以上, 母語話者は談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強いのに対し, 学習者は母語と日本語のレベルに関係なく, 言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強いということが分かった。つまり, 学習者は, 母語と日本語のレベルに関係なく, 言語要素が助詞の使用を示唆していると考えており, 注目する言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えているということが明らかになった。

このことから, 学習者が, 母語と日本語のレベルに関係なく, 「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断する傾向が強かったのは, 前後の言語環境に現れている言語要素が助詞の使用を示唆していると考えていたためである,ということが分かった。つまり, 学習者は, 母語と日本語のレベルに関係なく, 「は」と「が」の使い分けを, 単独の文中で決まり, 同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして捉えていること

が明らかになった。このことから、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことを習得していない、ということが示唆された。

従って、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、全ての学習者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要があることが示唆された。

以上、8.6.4 では、RQ6 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。

## 8.7 研究課題 1 からの日本語教育への示唆

8.7 では、RQ1～RQ6 について明らかになった結果をまとめ、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 からの日本語教育への示唆を述べる。

第 1 に、RQ1 「母語話者が同一箇所『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか」に関して明らかになったことをまとめる。RQ1 を明らかにするために、《空所補充》において、複数の助詞を使用可能とし、解釈が限定された文脈の中で母語話者によって用いられる「は」と「が」の使用実態を量的に調べた。その結果、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があることが明らかになった。そして、「は」と「が」の両方が使用可能とする判断は、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、母語話者全員に共通して見られる普遍的なことであることが分かった。

以上より、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることが確認された。つまり、母語話者は、一方の助詞を使うと正用となり、他方の助詞を使うと誤用となるといったように、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えていないことが示唆された。

従って、現行の日本語教育において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合がないように指導されることは、実際の「は」と「が」の使い分けを反映していないことが分かった。つまり、日本語教育では、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要がある、ということが示唆された。

第 2 に、RQ2 『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」に関して明らかになったことをまとめる。RQ2 を明らかにするために、《空所補充》において、複数の助詞を使用可能とし、解釈が限定された文脈の中で用いられる「は」と「が」の使用実態を母語話者と学習者で比較した。その結果、同一個人が同一箇

所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者と学習者では有意に異なること分かった。具体的には、学習者は、母語話者よりも有意に少ない回答において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが明らかになった。また、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者では「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、全員に共通して現れる普遍的なことであるのに対し、学習者では重要な一部を占めておらず、全員に共通して現れる普遍的なことではない、ということが分かった。つまり、母語話者は「は」と「が」の両方が使用可能と判断する傾向があるのに対し、学習者は「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断する傾向があることが確認された。

このことから、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が習得されていないということが明らかになった。つまり、学習者は、母語話者と異なり、一方の助詞を使うと正用となり、他方の助詞を使うと誤用となるといったように、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えているということが示唆された。

従って、日本語教育では、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要があることが示された。具体的には、学習者は、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合と、「は」と「が」の両方が使用可能な場合との違いを理解し、伝えたいことに合わせ、「は」と「が」を使い分けられるようになることが必要であることが明らかになった。

第3に、RQ3『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか』に関して明らかになったことをまとめる。RQ3を明らかにするために、《空所補充》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に比較した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。具体的には、SPSSの2要因分散分析を行った結果、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断することには、学習者の母語と日本語のレベル別に有意差が見られないことが明らかになった。つまり、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者よりも有意に少ないことが分かった。

このことから、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、習得されていないことが示された。つまり、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、一方の助詞を使うと正用となり、他方の助詞を使うと誤用となるといったように、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして、

「は」と「が」の使い分けを捉えていることが明らかになった。

従って、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要がある、ということが示唆された。具体的には、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合と、「は」と「が」の両方が使用可能な場合との違いを理解し、伝えたいことに合わせ、「は」と「が」を使い分けられるようになる必要があることが分かった。

第4に、RQ4「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」に関して明らかになったことをまとめる。RQ4を明らかにするために、母語話者による《理由説明》のデータを質的に分析した。その結果、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断した要因は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことである。つまり、母語話者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っており、2つの談話的解釈が成立可能な際、その両方を適切なものとして認めたため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断した、ということである。この結果は、文脈の解釈を限定しても、ある文が果たす談話的機能が2つ想定されやすい場合があることに因ると考えられる。

このことから、母語話者は、「は」と「が」の使い分けを、単独の文中で決まり、同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして捉えておらず、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っていることが分かった。

従って、日本語教育において、「は」と「が」が指導される際、ある文が果たす談話的機能が1つ想定されやすい場合だけでなく、2つ想定されやすい場合も指導される必要があることが示唆された。そして、ある文が果たす談話的機能が2つ想定されやすい場合に、「は」を使用することによって伝わる解釈と、「が」を使用することによって伝わる解釈の違いが指導される必要があることが明らかになった。つまり、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けは、単独の文のみで示され、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるように指導されるべきではないことが分かった。

第5に、RQ5「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か」に関して明らかになったことをまとめる。RQ5を明らかにするために、母語話者と学習者による《理由説明》のデータを質的に分析し、比較した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者で異なる要因は、母語話者と学習者が異なる手がかりをもとに、「は」と「が」の使い分けを行う

傾向があることが明らかになった。つまり、母語話者は談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったのに対し、学習者は言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったことが分かった。具体的には、母語話者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、異なる2つの解釈が成立可能な際に、その両方の解釈を適切なものとして認めたため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断した。一方、学習者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が弱く、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったことが分かった。そして、学習者は、注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えたため、「は」と「が」の両方が使用可能とは判断しなかった。

このことから、学習者は、母語話者と違って、「は」と「が」の使い分けを、単独の文中で決まり、同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして捉えている、ということが明らかになった。

従って、日本語教育において、学習者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要があることが示唆された。つまり、日本語教育では、学習者には、一方の助詞を使用すると正用となり、他方の助詞を使用すると誤用になるといったような誤った認識を与えずに、両方の助詞が使用可能な場合があることを示す必要があることが分かった。また、学習者が必要としている支援は、両方の助詞が使用可能な場合において、「は」を使った場合と「が」を使った場合の違いを理解し、談話的解釈を手がかりに、伝えたいことに合わせ、適切な助詞を選び、使用できるようになることであると考えられる。

第6に、RQ6『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか』に関して明らかになったことをまとめる。RQ6を明らかにするために、《理由説明》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し比較した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者で異なる要因は、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。つまり、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強く、注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方の助詞の使用を示唆していると考えたため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断しなかったことが明らかになった。具体的には、学習者は、11種に分類される言語要素が「は」の使用を示唆

していると考え、12 種類に分類される言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた。その言語要素が空所により異なっていたが、「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆しているという点では共通していた。

このことから、学習者が、母語と日本語のレベルに関係なく、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断する傾向が強かったのは、前後の言語環境に現れている言語要素が助詞の使用を示唆していると考えていたためである、ということが分かった。つまり、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の使い分けを、単独の文中で決まり、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして捉えていることが分かった。このことから、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことを習得していないことが示唆された。

従って、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、全ての学習者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要があることが示唆された。

そして、RQ1~RQ6 の結果を合わせ、研究課題 1 について明らかになったことは、以下の通りである。

学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の使い分けを行う際、前後の言語環境に現れている言語要素に注目し、注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考え、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断しなかった、ということが明らかになった。この結果から、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まり、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えていることが分かった。

一方、母語話者は、談話的文脈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、談話的文脈の 2 つの解釈が成立する際に、「は」と「が」の両方が使用可能と判断した。この結果から、母語話者は、「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まり、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えていないことが分かった。

以上より、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことを習得していないということが示唆された。

従って、「は」と「が」の使い分けに関して、日本語教育に求められる支援は、学習者

が、母語と日本語のレベルに関係なく、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけではなく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における「は」と「が」の使い分けを習得することである、ということが示唆された。そのため、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けが文脈を伴って示され、「は」と「が」の両方が使用可能な場合を含めた場合が指導されるべきであることが分かった。そして、学習者が、母語と日本語のレベルに関係なく、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、伝えたいことに合わせ、適切な助詞を選び、使用できるようになることを支援する必要があることが分かった。

以上、8.7では、RQ1～RQ6について明らかになった結果をまとめ、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題1からの日本語教育への示唆を述べた。

## 8.8 第8章のまとめ

8.8では、第8章のまとめを示す。

第8章では、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題1、つまり「同一個人が同一箇所『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか。あるのであれば、その要因は何か。」を明らかにした。そのために、母語話者と学習者のデータの中から、《空所補充》と《理由説明》で得られたデータに注目し、量的かつ質的に分析した。

まず、8.1～8.3では、《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1～RQ3を検証した。

8.1では、母語話者による《空所補充》のデータを量的に分析することにより、RQ1「母語話者が同一箇所に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか」を検証した。その結果、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する場合があることが明らかになった。このことから、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方は、実際の「は」と「が」の使い分けを反映していないことが示唆された。

8.2では、母語話者と学習者による《空所補充》のデータを量的に分析し比較することにより、RQ2「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」を検証した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者と学習者では統計的に有意に異なることが分かった。具体的には、学習者は、母語話者よりも有意に少ない回答において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断したことが明らかになった。このことから、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることの習得

が進んでおらず、日本語教育において指導される必要があることが示唆された。

8.3 では、《空所補充》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に量的に分析し比較することにより、RQ3 『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか』を検証した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能とする判断は、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。つまり、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者よりも有意に少ないことが明らかになった。このことから、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要がある、ということが示唆された。

次に、8.4～8.6 では、《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4～RQ6 を検証した。

8.4 では、母語話者による《理由説明》のデータを質的に分析することにより、RQ4 「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か』を検証した。その結果、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っているためであることが分かった。つまり、母語話者は、談話的解釈が2通り成立可能な際、その両方を適切なものとして認めたため、「は」と「が」の両方を使用可能と判断したことが明らかになった。このことから、母語話者は、「は」と「が」の使い分けを、単独の文中で決まり、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能ではないものとして捉えていないことが明らかになった。そのため、日本語教育では、「は」と「が」の使い分けが単独の文のみで示され、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるように指導されるべきではない、ということが示唆された。

8.5 では、母語話者と学習者による《理由説明》のデータを質的に分析し比較することにより、RQ5 『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は何か』を検証した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者で異なる要因は、母語話者と学習者が異なる手がかりをもとに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが分かった。つまり、学習者は、母語話者と異なり、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が弱く、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに「は」と「が」



の使い分けを行う傾向が強かった。さらに、学習者は、注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えたため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断しなかった。このことから、日本語教育において、学習者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要がある、ということが示唆された。

8.6 では、《理由説明》のデータを学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し比較することにより、RQ6 『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを検証した。その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者で異なる要因は、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。つまり、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強かったことが明らかになった。このことから、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、全ての学習者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要がある、ということが示唆された。

また、8.7 では、RQ1～RQ6 について明らかになった結果をまとめ、「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 からの日本語教育への示唆を述べた。「は」と「が」の両方の使用に関する研究課題 1 から、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の使い分けが文脈を伴って示され、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されるべきである、ということが示唆された。

最後に、8.8 では、第 8 章のまとめを示した。

## 第9章

### 学習者が習得する知識の種類

第9章では、学習者が習得する知識の種類に関する研究課題2、つまり「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか。あるのであれば、その要因は何か。」を明らかにする。そのために、《空所補充》、《口頭発話》、《理由説明》のそれぞれのタスクで得られた、学習者によるデータに注目し、量的かつ質的に分析する。

まず、9.1 および 9.2 では、「わかる」知識を要求する《空所補充》と、「できる」知識を要求する《口頭発話》のデータを量的に分析することにより、RQ7 と RQ8 を検証する。

9.1 では、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を比較することにより、RQ7 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があると見なされるべきかを明らかにする。

9.2 では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を分析し、比較することにより、RQ8 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

次に、9.3 および 9.4 では、「わかる」知識を要求する《理由説明》で得られたデータを質的に分析することにより、RQ9 と RQ10 を検証する。

9.3 では、学習者別にデータを分析することにより、RQ9 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、「わかる」知識の習得はどのように位置づけられるべきかを明らかにする。

9.4 では、学習者の母語と日本語のレベル別にデータを分析し、比較することにより、RQ10 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場

合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

また、9.5 では、RQ7～RQ10 について明らかになった結果をまとめ、習得される知識の種類に関する研究課題 2 からの日本語教育への示唆を述べる。

最後に、9.6 では、第 9 章のまとめを示す。

## 9.1 RQ7 の検証 学習者が習得する知識の種類と比較

9.1 では、「わかる」知識を要求する《空所補充》における正用率と、「できる」知識を要求する《口頭発話》における正用率を比較することにより、RQ7「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があると見なされるべきかを明らかにする。

第 3 章で示したように、現行の日本語教育においては、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている。具体的には、「は」と「が」の使い分けの習得は、まず学習者が文法規則を学ぶことにより、「わかる」知識を習得し、次に空所補充などの練習を重ねることにより「わかる」知識が「できる」知識に変わる、というプロセスを辿ると見なされている。

しかし、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者が「できる」知識の習得に至るために、「わかる」知識を習得する必要があるかどうかは実証的に研究されていない。つまり、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるという、現行の日本語教育の暗黙の前提は、研究の結果に基づいたものではないといえる。従って、「わかる」知識の習得よりも、「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者がいるかを明らかにする必要があると考えられる。

そこで、本節では、「は」と「が」の使い分けに関して、RQ7「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」を検証する。そのことにより、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるという、現行の日本語教育の暗黙の前提の真偽を実証的に検証する。そのため、「わかる」知識を要求する《空所補充》における正用率と、「できる」知識を要求する《口頭発話》における正用率を比較

する。そして、《空所補充》における正用率が低い、つまり「わかる」知識の習得よりも、《口頭発話》における正用率が高い、つまり「できる」知識の習得が進んでいる学習者がいるかどうかを明らかにする。

具体的には、9.1.1で「わかる」知識を要求する《空所補充》のデータを分析し、《空所補充》における正用率を明らかにする。そして、9.1.2では「できる」知識を要求する《口頭発話》のデータを分析し、《口頭発話》における正用率を明らかにする。また、9.1.3では《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を比較し、統計検定を用いることにより、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の関連を実証的に明らかにする。最後に、9.1.4ではRQ7についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

### 9.1.1 「わかる」知識を要求する《空所補充》における正用率

9.1.1では、「わかる」知識を要求する《空所補充》のデータを分析し、《空所補充》における「は」と「が」の正用率を明らかにする。具体的には、9.1.1.1で、《空所補充》における正用率の分析方法を示す。そして、9.1.1.2では、具体例として、学習者2名による回答の正誤判断の結果を提示する。最後に、9.1.1.3では、《空所補充》における「は」と「が」の正用率を提示する。

#### 9.1.1.1 正用率の分析方法

9.1.1.1では、《空所補充》における正用率の分析方法を示す。

第6章で示したように、学習者のデータは、母語と日本語のレベル別で6つのグループに分けた、合計60名のデータである。学習者の詳細に関して、第6章の6.2で詳しく述べたため、ここでは省く。

また、《空所補充》について、第6章の6.3.3で詳しく述べたが、本節で分析するデータの理解を促すため、再度簡潔にその概要を示す。《空所補充》は空所に助詞を記入し、文章を完成させるタスクである。《空所補充》に用いた資料は、“Frog, Where Are You?”<sup>52</sup>という、文字の入っていない絵本の物語に沿って、筆者が調査のために作成した文章である。《空所補充》の資料として、絵を伴う、まとまりのある文章を用いたのは、文脈の解釈をできるだけ限定することにより、未知・既知といった情報に関する調査協力者間の揺れを

---

<sup>52</sup> Mayer, M. (1969) *Frog, Where Are You?*, Dial Books for Young Readers.

排除するためである。《空所補充》の文章は、全 63 箇所て助詞が空所となっている。そのうち、ガ格の名詞句をマークする空所は 46 箇所であり、ヲ格やニ格など、ガ格以外の格をマークするダミーの空所は 17 箇所である。

本調査で分析対象とするデータは、ガ格の名詞句をマークする空所のうち、母語話者 10 名によるベースラインデータで、「は」と「が」の回答が一致した空所 29 箇所における回答である。一方、ベースラインデータでは、「は」と「が」の回答が一致しなかった空所 17 箇所における回答は、正誤判断が不可能であるため、分析対象としない。また、ガ格の名詞句をマークしない、ダミーの空所における回答も分析対象としない。

まず、本調査においてベースラインデータとして用いる、母語話者 10 名による回答を提示する。なお、正誤判断の結果を示す際、下記の(1)の記号を空所上に提示する。

(1) ベースラインデータにおいて正誤判断の結果を提示する際に用いる記号

1. 対象 : (○) — ガ格の名詞句をマークする空所における、母語話者の回答が一致したため、分析対象とする回答
2. 対象外 : (\*) — ガ格の名詞句をマークする空所における、母語話者の回答が一致しなかったため、分析対象としない回答
3. 対象外 : (-) — ガ格以外の格をマークするダミーの空所における、分析対象としない回答

(1)は、ベースラインデータにおいて、正誤判断の結果を示す際に、3種の記号を用いることを示している。具体的には、「対象 : (○)」は、ガ格の名詞句をマークする空所において、母語話者の回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した場合に用いる。本調査では、その回答を分析対象とする。つまり、ベースラインデータを示す際、「対象 : は(○)」、または「対象 : が(○)」のいずれかを空所上に提示する。「対象 : は(○)」とは、母語話者全員の回答が「は」に一致し、その空所において「は」の使用を正用(○)とすることを表す。また、「対象 : が(○)」とは、母語話者全員の回答が「が」に一致し、その空所において「が」の使用を正用(○)とすることを表す。

そして、「対象外 : (\*)」は、ガ格の名詞句をマークする空所において、母語話者の回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかった場合に用いる。本調査では、この回答を分析対象としない。以下では、ベースラインデータを示す際、空所上に助詞を提示せず

に、「対象外：(\*)」を提示する。「対象外：(\*)」とは、その空所において母語話者の回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかったため、その空所における回答の正誤判断が不可能であり、分析対象としないことを表す。

最後に、「対象外：(-)」は、ガ格以外の格をマークするダミーの空所における回答を表す。本調査では、その回答を分析対象としない。以下では、ベースラインデータを示す際、空所上に該当の助詞を提示せずに、「対象外(-)」を提示する。「対象外：(-)」とは、その空所がガ格以外の格をマークするため、その空所における回答を分析対象としないことを表す。

下記では、(1)に示した記号を使用し、ベースラインデータとして用いる回答を下記の(2)で提示する。調査当時と同様に、空所の前に空所番号を( )括弧で示し、下線を付する。なお、[ ]括弧内に絵番号を提示する。

- (2) [絵 1] ある夜、トム之家に蛙君(1) 対象：が(○) やってきました。トム(2) 対象：は(○) 犬のポピーと一緒に蛙君の様子を夜遅くまで見ていました。[絵 2] 「もう、寝る時間ですよ」とお母さんに言われて、トム(3) 対象：は(○) いつものようにポピーと一緒にベッドに寝ています。でも 2 人(4) 対象：が(○) 寝た後、蛙君(5) 対象外：(\*) そっと逃げ出したのです。[絵 3] 次の日の朝、トムとポピー(6) 対象：が(○) 起きてみると、昨日の夜までいた蛙君(7) 対象外：(\*) どこにもいません。「いない！蛙君(8) 対象：が(○) いない！」とトム(9) 対象外：(\*) 叫びました。[絵 4] そこで、トムとポピー(10) 対象：は(○) 探し始めました。「蛙君、どこ(11) 対象外：(-) 行ったの？」トム(12) 対象外：(\*) 長靴の中を探します。ポピー(13) 対象外：(\*) 瓶の中を探します。[絵 5] 「外(14) 対象外：(-) 行ったのかもしれない！」とトム(15) 対象：は(○) 思いつきました。そこで、トム(16) 対象：は(○) 窓から蛙君(17) 対象外：(-) 呼びました。「蛙君！」[絵 6] あ、大変！ポピー(18) 対象外：(\*) 窓から落ちてしまいました。大きな音を立てて、ガラス瓶(19) 対象外：(\*) 割れてしまいました。[絵 7] トム(20) 対象：は(○) 窓から飛び降りて、ポピー(21) 対象外：(-) 助けました。「大丈夫？ポピー、だめだよ！」[絵 8] そして、トムとポピー(22) 対象：は(○) 一緒に森(23) 対象外：(-) 蛙君を探しに行きました。「蛙君、どこ(24) 対象外：

(-) 行ったの？」[絵 9] ポピー(25) 対象外:(\*)、蜂の巣を見つけて、吠え始めました。トム(26) 対象外:(\*) 「蛙君！」と穴に向かって、呼んでみました。[絵 10] すると、穴の中からモグラ君(27) 対象:が(○) 出てきました。「僕(28) 対象:は(○) 蛙君じゃないよ。」トム(29) 対象:は(○) がっかりです。[絵 11] トム(30) 対象:が(○) 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 対象外:(\*) 蜂の巣(32) 対象外:(-) 落としてしまいました。蜂(33) 対象外:(\*) 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) 対象外:(\*) 危険です。ところが、トム(35) 対象:は(○) 気づかずに木の穴の中(36) 対象外:(-) 向かって、「蛙君！」と叫びます。[絵 12] すると、木の穴からフクロウ(37) 対象:が(○) 出てきました。「僕(38) 対象:は(○) 蛙君じゃないよ。」トム(39) 対象:は(○) びっくりして、地面(40) 対象外:(-) 落ちてしまいました。ポピー(41) 対象:は(○) まだ怒っている蜂の群れ(42) 対象外:(-) 追われています。[絵 13] 「あっち(43) 対象外:(-) 行け！」とトム(44) 対象:は(○) フクロウを追い出しました。[絵 14] それから、大きな岩(45) 対象外:(-) 登り、木の枝につかまって叫びます。「蛙君！」[絵 15] おや、木の枝だと思ったの(46) 対象外:(\*)、なんと大きな鹿の角だったのです。トム(47) 対象外:(\*) 鹿の頭の上に乗ってしまいました。大変！[絵 16] 大きな鹿(48) 対象外:(\*) 走り出しました。「わあ、どこ(49) 対象外:(-) 行くの？」ワンワン、ワンワン。ポピー(50) 対象外:(\*) 鳴きながら、追いかけてきました。[絵 17] ガラガラ！ドカーン！2人(51) 対象:は(○)、崖から落ちてしまいました。[絵 18] でも、浅い川(52) 対象外:(-) 助かりました。[絵 19] 「あれ？何か聞こえるよ！」[絵 20] 「しー！ポピー、静かに。」[絵 21] トム(53) 対象外:(\*) 倒れた木の向こう側(54) 対象外:(-) 覗きました。すると・・・[絵 22] 「あ、蛙君(55) 対象:が(○) いた！」しかも、1人ではありませんでした。蛙君の横に女の蛙さん(56) 対象:が(○) いました。蛙君(57) 対象:は(○) 奥さん(58) 対象:が(○) いたのですね。[絵 23] あ！さらに、小さな蛙たち(59) 対象:が(○) 出てきました。蛙君(60) 対象:は(○) お父さんだったのです。[絵 24] トム(61) 対象:は(○) 蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃん(62) 対象外:(-) 預かることになりました。「蛙君、ありがとう。必ず大切に育てて、大

きくなったら、またここ(63) 対象外:(-) 戻すからね。バイバイ。」

(2)から、本調査で対象とする回答は、空所(1), (2), (3), (4), (6), (8), (10), (15), (16), (20), (22), (27), (28), (29), (30), (35), (37), (38), (39), (41), (44), (51), (55), (56), (57), (58), (59), (60), (61)の 29 箇所に入力された回答であることが分かる。これらの空所は、ガ格の名詞句をマークしており、母語話者の回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致した空所である。

そのうち、母語話者の回答が「は」に一致した空所は、空所(2), (3), (10), (15), (16), (20), (22), (28), (29), (35), (38), (39), (41), (44), (51), (57), (60), (61)の 18 箇所である。この空所において、「は」を使用することを正用とする。また、母語話者の回答が「が」に一致した空所は、空所(1), (4), (6), (8), (27), (30), (37), (55), (56), (58), (59)の 11 箇所である。この空所において、「が」を使用することを正用とする。

一方、本調査で分析対象としない回答は、空所(5), (7), (9), (11), (12), (13), (14), (17), (18), (19), (21), (23), (24), (25), (26), (31), (32), (33), (34), (36), (40), (42), (43), (45), (46), (47), (48), (49), (50), (52), (53), (54), (62), (63)の 34 箇所に入力された回答である。そのうち、空所(5), (7), (9), (12), (13), (18), (19), (25), (26), (31), (33), (34), (46), (47), (48), (50), (53)の 17 箇所は、ガ格の名詞句をマークする空所であるものの、母語話者の回答が「は」か「が」のいずれか一方に一致しなかったため、その空所における「は」と「が」の回答は正誤判断が不可能であり、分析対象としない。また、空所(11), (14), (17), (21), (23), (24), (32), (36), (40), (42), (43), (45), (49), (52), (54), (62), (63)の 17 箇所は、ガ格以外の格をマークするダミーの空所であるため、この空所において使用された助詞は分析対象としない。

次に、学習者による回答の正誤判断の結果を示す際に用いる記号を下記の(3)で提示する。

(3) 学習者による回答の正誤判断の結果を示す際に用いる記号

1. (○) — 母語話者が記入した助詞と同じであるため、正用とする回答
2. (×) — 母語話者が記入した助詞と異なるため、誤用とする回答
3. (-) — 「は」と「が」以外の助詞であるため、分析対象としない回答

(3)は、学習者による回答の正誤判断の結果を示す際、(○)(×)(-)の3種の記号を用いる



ことを表している。(○)とは、母語話者が記入した助詞と同じ回答、つまり正用ということを表す。(×)とは、母語話者が記入した助詞と異なる回答、つまり誤用ということを表す。(-)とは、「は」と「が」以外の助詞が記入されたことを表す。本調査では、「は」と「が」が記入された正用(○)と誤用(×)に分類された回答を分析対象とし、「は」と「が」以外の助詞が記入された(-)に分類された回答を分析対象としない。また、ベースラインデータと同様に、分析対象外の空所を「対象外:(\*)」または「対象外:(-)」で示す。

以上、9.1.1.1 では、《空所補充》における正用率の分析方法を示した。

#### 9.1.1.2 回答の正誤判断の結果の具体例

9.1.1.2 では、具体例として、《空所補充》における回答の正誤判断の結果を提示する。

その際、学習者全 60 名のうち、回答の傾向が異なる 2 名のデータを提示する。1 つ目のデータは誤用が少ない学習者によるものであり、もう 1 つ目は誤用が多い学習者によるものである。なお、全学習者による回答の正誤判断の結果を付属資料 10 で提示する。

まず、誤用が少ない学習者による回答の正誤判断の結果を提示する。誤用が少ない学習者の例として、CL10 による回答を示す。下記の(4)では、《空所補充》の文章と、それに CL10 が記入した助詞、および、その助詞の正誤判断の結果を提示する。

- (4) [絵 1] ある夜、トム之家に蛙君(1) が(○) やってきました。トム(2) は(○) 犬のポピーと一緒に蛙君の様子を夜遅くまで見ていました。[絵 2] 「もう、寝る時間ですよ」とお母さんに言われて、トム(3) は(○) いつものようにポピーと一緒にベッドに寝ています。でも 2 人(4) が(○) 寝た後、蛙君(5) 対象外:(\*) そっと逃げ出したのです。[絵 3] 次の日の朝、トムとポピー(6) が(○) 起きてみると、昨日の夜までいた蛙君(7) 対象外:(\*) どこにもいません。「いない！蛙君(8) が(○) いない！」とトム(9) 対象外:(\*) 叫びました。[絵 4] そこで、トムとポピー(10) は(○) 探し始めました。「蛙君、どこ(11) 対象外:(-) 行ったの？」トム(12) 対象外:(\*) 長靴の中を探します。ポピー(13) 対象外:(\*) 瓶の中を探します。[絵 5] 「外(14) 対象外:(-) 行ったのかもしれない！」とトム(15) と(-) 思いつきました。そこで、トム(16) は(○) 窓から蛙君(17) 対象外:(-) 呼びました。「蛙君！」[絵 6] あ、大変！ポピー(18) 対象外:(\*) 窓から落ちて

しまいました。大きな音を立てて、ガラス瓶(19) 対象外:(\*) 割れてしまいました。[絵 7] トム(20) が(X) 窓から飛び降りて、ポピー(21) 対象外:(-) 助きました。「大丈夫？ポピー、だめだよ！」[絵 8] そして、トムとポピー(22) は(O) 一緒に森(23) 対象外:(-) 蛙君を探しに行きました。「蛙君、どこ(24) 対象外:(-) 行ったの？」[絵 9] ポピー(25) 対象外:(\*) 蜂の巣を見つけて、吠え始めました。トム(26) 対象外:(\*) 「蛙君！」と穴に向かって、呼んでみました。[絵 10] すると、穴の中からモグラ君(27) が(O) 出てきました。「僕(28) は(O) 蛙君じゃないよ。」トム(29) は(O) がっかりです。[絵 11] トム(30) が(O) 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 対象外:(\*) 蜂の巣(32) 対象外:(-) 落としてしまいました。蜂(33) 対象外:(\*) 怒って、飛び出してきました。ポピー(34) 対象外:(\*) 危険です。ところが、トム(35) は(O) 気づかずに木の穴の中(36) 対象外:(-) 向かって、「蛙君！」と叫びます。[絵 12] すると、木の穴からフクロウ(37) が(O) 出てきました。「僕(38) は(O) 蛙君じゃないよ。」トム(39) は(O) びっくりして、地面(40) 対象外:(-) 落ちてしまいました。ポピー(41) が(X) まだ怒っている蜂の群れ(42) 対象外:(-) 追われています。[絵 13] 「あっち(43) 対象外:(-) 行け！」とトム(44) は(O) フクロウを追い出しました。[絵 14] それから、大きな岩(45) 対象外:(-) 登り、木の枝につかまって叫びます。「蛙君！」[絵 15] おや、木の枝だと思ったの(46) 対象外:(\*)、なんと大きな鹿の角だったので。トム(47) 対象外:(\*) 鹿の頭の上に乗かってしまいました。大変！[絵 16] 大きな鹿(48) 対象外:(\*) 走り出しました。「わあ、どこ(49) 対象外:(-) 行くの？」ワンワン、ワンワン。ポピー(50) 対象外:(\*) 鳴きながら、追いかけてきました。[絵 17] ガラガラ！ドカーン！2人(51) も(-)、崖から落ちてしまいました。[絵 18] でも、浅い川(52) 対象外:(-) 助かりました。[絵 19] 「あれ？何か聞こえるよ！」[絵 20] 「しー！ポピー、静かに。」[絵 21] トム(53) 対象外:(\*) 倒れた木の向こう側(54) 対象外:(-) 覗きました。すると…[絵 22] 「あ、蛙君(55) が(O) いた！」しかも、1人ではありませんでした。蛙君の横に女の蛙さん(56) も(-) いました。蛙君(57) の(-) 奥さん(58) も(-) いたのですね。[絵 23] あ！さらに、小さな蛙た

ち(59) が(○) 出てきました。蛙君(60) は(○) お父さんだったのです。  
[絵 24] トム(61) は(○) 蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃん(62) 対象外：  
(-) 預かることになりました。「蛙君，ありがとう。必ず大切に育てて，大きくなったら，またここ(63) 対象外：(-) 戻すからね。バイバイ。」

(4)から，ガ格の名詞句をマークし，ベースラインデータでは母語話者の回答が一致した空所 29 箇所において，CL10 が記入した回答には正用のもの(○)と，誤用のもの(×)があることが分かる。前者は，空所(1)，(2)，(3)，(4)，(6)，(8)，(10)，(16)，(22)，(27)，(28)，(29)，(30)，(35)，(37)，(38)，(39)，(44)，(55)，(59)，(60)，(61)の 22 箇所において記入された回答である。つまり，これらの空所において，CL10 がベースラインデータと同じ助詞を記入したため，その回答を正用(○)と分類したということである。一方，空所(20)，(41)の 2 箇所において，CL10 がベースラインデータと異なる助詞を記入したため，その回答を誤用(×)と分類した。具体的には，空所(20)，(41)の両方において，CL10 は「が」を記入したが，ベースラインデータにおいて「は」が記入されていたため，「が」の回答を誤用(×)と分類した。

一方，空所(15)，(51)，(56)，(57)，(58)の 5 箇所においては，CL10 が「は」と「が」以外の助詞を記入したため，この回答を分析対象外(-)と分類した。CL10 は空所(15)に「と」，空所(51)に「も」，空所(56)に「も」，空所(57)に「の」，空所(58)に「も」を記入したが，「は」と「が」以外の助詞であるため，これらの回答は分析対象外(-)である。

以上，CL10 の場合，分析対象の空所 29 箇所に記入された回答のうち，「は」と「が」以外の助詞が記入された回答を除くと，分析対象の回答は 24 である。そのうち，正用の回答は 22 と 92%を占めており，誤用の回答は 2 と 8%を占めている。つまり，《空所補充》における CL10 の正用率は，92%であることが明らかになった。

次に，誤用が多い学習者による回答の正誤判断の結果を提示する。誤用が多い学習者の例として，BH1 によるものを示す。下記の(5)では，《空所補充》の文章と，それに BH1 が記入した助詞，および，その助詞の正誤判断の結果を提示する。

(5) [絵 1] ある夜，トムの上に蛙君(1) が(○) やってきました。トム(2) は(○) 犬のポピーと一緒に蛙君の様子を夜遅くまで見ていました。[絵 2] 「もう，寝る時間ですよ」とお母さんに言われて，トム(3) は(○) いつものようにポピ

ーと一緒にベッドに寝ています。でも 2 人(4) は(X) 寝た後、蛙君(5) 対象外:(\*) そっと逃げ出したのです。[絵 3] 次の日の朝、トムとポピー(6) は(X) 起きてみると、昨日の夜までいた蛙君(7) 対象外:(\*) どこにもいません。「いない！蛙君(8) が(O) いない！」とトム(9) 対象外:(\*) 叫びました。[絵 4] そこで、トムとポピー(10) は(O) 探し始めました。「蛙君、どこ(11) 対象外:(-) 行ったの？」トム(12) 対象外:(\*) 長靴の中を探します。ポピー(13) 対象外:(\*) 瓶の中を探します。[絵 5] 「外(14) 対象外:(-) 行ったのかもしれない！」とトム(15) が(X) 思いつきました。そこで、トム(16) は(O) 窓から蛙君(17) 対象外:(-) 呼びました。「蛙君！」[絵 6] あ、大変！ポピー(18) 対象外:(\*) 窓から落ちてしまいました。大きな音を立てて、ガラス瓶(19) 対象外:(\*) 割れてしまいました。[絵 7] トム(20) は(O) 窓から飛び降りて、ポピー(21) 対象外:(-) 助けました。「大丈夫？ポピー、だめだよ！」[絵 8] そして、トムとポピー(22) は(O) 一緒に森(23) 対象外:(-) 蛙君を探しに行きました。「蛙君、どこ(24) 対象外:(-) 行ったの？」[絵 9] ポピー(25) 対象外:(\*) 蜂の巣を見つけて、吠え始めました。トム(26) 対象外:(\*) 「蛙君！」と穴に向かって、呼んでみました。[絵 10] すると、穴の中からモグラ君(27) が(O) 出てきました。「僕(28) φ(-) 蛙君じゃないよ。」トム(29) が(X) がっかりです。[絵 11] トム(30) は(X) 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 対象外:(\*) 蜂の巣(32) 対象外:(-) 落としてしまいました。蜂(33) 対象外:(\*) 怒って、飛び出てきました。ポピー(34) 対象外:(\*) 危険です。ところが、トム(35) が(X) 気づかずに木の穴の中(36) 対象外:(-) 向かって、「蛙君！」と叫びます。[絵 12] すると、木の穴からフクロウ(37) が(O) 出てきました。「僕(38) φ(-) 蛙君じゃないよ。」トム(39) が(X) びっくりして、地面(40) 対象外:(-) 落ちてしまいました。ポピー(41) は(O) まだ怒っている蜂の群れ(42) 対象外:(-) 追われています。[絵 13] 「あっち(43) 対象外:(-) 行け！」とトム(44) が(X) フクロウを追い出しました。[絵 14] それから、大きな岩(45) 対象外:(-) 登り、木の枝につかまって叫びます。「蛙君！」[絵 15] おや、木の枝だと思ったの(46) 対象外:(\*)、なんと大きな鹿の角だったので

す。トム(47) 対象外:(\*) 鹿の頭の上に乗ってしまいました。大変！[絵 16] 大きな鹿(48) 対象外:(\*) 走り出しました。「わあ、どこ(49) 対象外:(-) 行くの？」ワンワン、ワンワン。ポピー(50) 対象外:(\*) 鳴きながら、追いかけてきました。[絵 17] ガラガラ！ドカーン！2人(51) は(O)，崖から落ちてしまいました。[絵 18] でも、浅い川(52) 対象外:(-) 助かりました。[絵 19] 「あれ？何か聞こえるよ！」[絵 20] 「しー！ポピー、静かに。」[絵 21] トム(53) 対象外:(\*) 倒れた木の向こう側(54) 対象外:(-) 覗きました。すると・・・[絵 22] 「あ、蛙君(55) が(O) いた！」しかも、1人ではありませんでした。蛙君の横に女の蛙さん(56) が(O) いました。蛙君(57) の(-) 奥さん(58) が(O) いたのですね。[絵 23] あ！さらに、小さな蛙たち(59) も(-) 出てきました。蛙君(60) が(X) お父さんだったのです。[絵 24] トム(61) は(O) 蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃん(62) 対象外:(-) 預かることになりました。「蛙君、ありがとう。必ず大切に育てて、大きくなったら、またここ(63) 対象外:(-) 戻すからね。バイバイ。」

(5)から、ガ格の名詞句をマークし、ベースラインデータでは母語話者の回答が一致した空所 29 箇所において、BH1 が記入した回答には正用のもの(O)と、誤用のもの(X)があることが分かる。前者は、空所(1), (2), (3), (8), (10), (16), (20), (22), (27), (37), (41), (51), (55), (56), (58), (61)の 16 箇所において記入された回答である。つまり、これらの空所において、BH1 はベースラインデータと同じ助詞を記入したため、その回答を正用(O)と分類した。一方、空所(4), (6), (15), (29), (30), (35), (39), (44), (60)の 9 箇所においては、BH1 がベースラインデータの母語話者と異なる助詞を記入したため、その回答を誤用(X)と分類した。具体的には、空所(4), (6), (30)の 3 箇所において、BH1 は「は」を記入したが、ベースラインデータの母語話者が「が」を記入したため、「は」の回答を誤用(X)と分類した。また、空所(15), (29), (35), (39), (44), (60)の 6 箇所において、BH1 は「が」を記入したが、ベースラインデータの母語話者が「は」を記入したため、「が」の回答を誤用(X)と分類した。

一方、空所(28), (38), (57), (59)の 4 箇所においては、BH1 は「は」と「が」以外の助詞を記入したため、この回答を分析対象外(-)と分類した。具体的には、BH1 は空所(28)

に「 $\phi$ 」<sup>53</sup>、空所(38)に「 $\phi$ 」、空所(57)に「の」、空所(59)に「も」を記入したが、「は」と「が」以外の助詞であるため、これらの回答は分析対象外(-)である。

以上、BH1の場合、分析対象の空所 29 箇所に入力された回答のうち、「は」と「が」以外の助詞が入力された回答を除くと、分析対象の回答は 25 である。そのうち、正用の回答は 16 と 64%を占めており、誤用の回答は 9 と 36%を占めている。つまり、《空所補充》における BH1 の正用率は、64%であることが明らかになった。

9.1.1.2 では、具体例として、《空所補充》における回答の正誤判断の結果を提示した。

### 9.1.1.3 《空所補充》における正用率

9.1.1.3 では、《空所補充》における「は」と「が」の正用率を提示する。

前節で示した方法を用い、学習者全 60 名による回答を分析した結果、以下のことが明らかになった。分析対象の空所 29 箇所において入力された「は」と「が」の平均使用数と平均正用率は下記の表 9.1 に示す通りである。なお、全学習者の「は」と「が」の使用数と正用率を付属資料 10 に添付する。

表 9.1 《空所補充》における「は」と「が」の平均使用数と平均正用率

	平均	標準偏差	最小値 ~ 最大値
使用数	27	2	21 ~ 29
正用率	0.83	0.11	0.61 ~ 1.00

表 9.1 から、分析対象の空所 29 箇所において入力された「は」と「が」の平均使用数は 27 であることが分かる<sup>54</sup>。また、標準偏差は 2 である。このことから、「は」と「が」の平均使用数に学習者別の個人差が小さいことが分かる。この結果は、《空所補充》において使用できる「は」と「が」の使用数がタスクの形式により制限されていることに因ると考えられる。そして、最少の使用数は 21 であり、最多の使用数は 29 である。このことから、分析対象の空所において、「は」と「が」以外に入力された助詞数が多い学習者から、少な

<sup>53</sup> 「 $\phi$ 」とは、無助詞を表す。以下も同様である。

<sup>54</sup> 平均使用数が分析対象の空所数より少ない理由は、分析対象の空所において「は」と「が」以外に入力された助詞があるためである。「は」と「が」以外に入力された助詞は、「で」「と」「とも」「に」「の」「へ」「も」「を」「 $\phi$ 」「一緒に」の 10 種であるが、この回答は分析対象としない。

い学習者までおり、学習者別に個人差があることが分かる。

また、表 9.1 から、分析対象の空所 29 箇所において記入された「は」と「が」の正用率に関していえば、平均正用率は 83%であることが分かる。そして、標準偏差は 11%である。このことから、学習者別に個人差が大きいことが分かる。また、最低の正用率が 61%であり、最高の正用率は 100%であることが分かる。この結果から、正用率が低い学習者から、正用率が高い学習者までいることが分かる。

次に、《空所補充》における、昇順に並べた学習者別の正用率を下記の図 9.1 に示す。

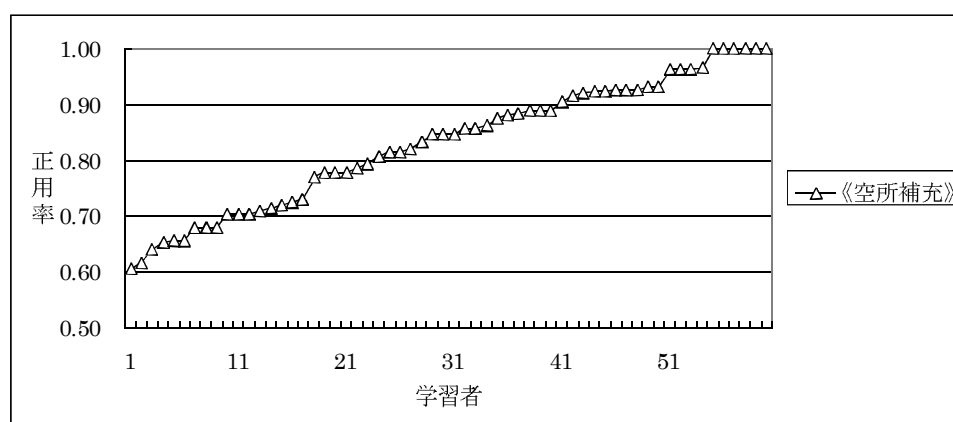


図 9.1 《空所補充》における学習者別の正用率

図 9.1 は、昇順に並べた学習者別の正用率を示している。図 9.1 において、x 軸は学習者の人数(学習者 1～学習者 60)を示しており、y 軸は正用率(50%～100%)を示している。図 9.1 から、《空所補充》における正用率は 60 名の学習者全員、61%から 100%の間であることが分かる。また、正用率が 60%台の学習者は 9 名(学習者 1～学習者 9)、正用率が 70%台の学習者は 14 名(学習者 10～学習者 23)、正用率が 80%台の学習者は 17 名(学習者 24～学習者 40)、正用率が 90%台の学習者は 14 名(学習者 41～学習者 54)、正用率が 100%の学習者は 6 名(学習者 55～学習者 60)いることが分かる。つまり、《空所補充》における正用率は個人差が大きいということである。《空所補充》は「わかる」知識を要求するタスクであるため、この結果から、学習者別に「わかる」知識の習得に個人差があることが明らかになった。つまり、「わかる」知識の習得が進んでいない学習者から、進んでいる学習者までいるということである。この個人差は、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを下記の 9.2 で検討する

以上、9.1.1.3 では、「わかる」知識を要求する《空所補充》における「は」と「が」の正用率を明らかにした。

## 9.1.2 「できる」知識を要求する《口頭発話》における正用率

9.1.2 では、「できる」知識を要求する《口頭発話》のデータを分析し、《口頭発話》における「は」と「が」の正用率を明らかにする。具体的には、9.1.2.1 で、《口頭発話》における正用率の分析方法を示す。そして、9.1.2.2 では、具体例として、《口頭発話》における回答の正誤判断の結果を提示する。最後に、9.1.2.3 では、《口頭発話》における「は」と「が」の正用率を提示する。

### 9.1.2.1 正用率の分析方法

9.1.2.1 では、《口頭発話》における正用率の分析方法を示す。

《口頭発話》について第6章の6.3.2で詳しく述べたが、本節で分析するデータの理解を促すため、再度簡潔にその概要を示す。《口頭発話》は、調査協力者が絵に沿って物語を語るストーリー・テリングのタスクである。《口頭発話》において用いた調査資料は、上記の《空所補充》で用いた“Frog, Where Are You?”という文字のない絵本<sup>55</sup>である。《口頭発話》は、《空所補充》の直前に実施し、調査協力者に絵本を見せ、自由にストーリーを語ってもらった。そして、調査協力者が語ったストーリーを文字化し、スクリプトを作成した。スクリプト内の「は」と「が」を丸で囲み、日本語を母語とする日本語教師の1名に丸で囲まれた「は」と「が」の使用を○(×)(\*)(-)の4種に分類し、正誤を判断してもらった。なお、「は」と「が」の正誤判断の結果を示す際に用いる記号は(6)の通りである。

(6) 《口頭発話》における「は」と「が」の正誤判断の結果を示す際に用いる記号

1. (○) — 該当の助詞の使用が正用と判断されたため、正用とするもの
2. (×) — 該当の助詞の使用が誤用と判断されたため、誤用とするもの
3. (\*) — 「は」と「が」の両方が使用可能であり、正誤判断ができないもの
4. (-) — ガ格の名詞句をマークしていないもの、言い直しと思われるもの、あるいは文全体が不適切であるため、助詞の正誤判断ができないもの

<sup>55</sup> 《口頭発話》と《空所補充》の両方において、同様に“Frog, Where Are You?”という絵本を用いたのは、タスクの一貫性を図るためである。



(6)で提示した記号は以下のことを表している。(○)とは、該当の助詞の使用が正用と判断されたことを表す。(×)とは、該当の助詞の使用が誤用と判断されたことを表す。(＊)とは、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたため、正誤判断ができないことを表す。(-)とは、該当の助詞は、ガ格の名詞句をマークしていないこと、あるいは、言い直しと思われること、または文全体が不適切であるため、助詞の正誤判断ができないことを表す。本調査では正誤判断のできる正用(○)、および、誤用(×)に分類されたものを分析対象とする。一方、正誤判断のできない(＊)、および、分析対象外の(-)に分類されたものを分析対象としない。つまり、本調査で分析対象とするデータは、学習者が語ったストーリー内で使用された、ガ格をマークする、正誤判断のできる「は」と「が」である。それ以外の「は」と「が」は分析対象としない。

以上、9.1.2.1では、《口頭発話》における正用率の分析方法を示した。

#### 9.1.2.2 回答の正誤判断の結果の具体例

9.1.2.2では、具体例として、《口頭発話》における回答の正誤判断の結果を提示する。

その際、学習者が口頭で語ったストーリーと、そのストーリー内で使用された「は」と「が」の正誤判断の結果の具体例を示す。

《口頭発話》において、学習者に自由にストーリーを語ってもらったため、「は」と「が」の使用数が学習者により異なっている。本節で示す具体例は、学習者全 60 名のうち、回答の傾向が異なる 4 名によるデータである。そのうち、2 名は、語った言葉の量が少なく、「は」と「が」の使用数が少ない学習者であるのに対し、もう 2 名は、語った言葉の量が多く、「は」と「が」の使用数が多い学習者である。なお、調査協力者による回答の分析結果を付属資料 8 で提示する。

最初に、提示するストーリーは、語った言葉の量が少なく、「は」と「が」の使用数が少ない学習者 2 名によるものである。そのうち、1 名は正用率がより高い学習者であり、もう 1 名は正用率がより低い学習者である。具体的には、「は」と「が」の使用数が少なく、正用率がより高い学習者の具体例として、KH8 によるデータを示す。KH8 がストーリー内で分析対象の「は」と「が」を 26 箇所において使用しており、そのうち全 26 箇所が正用と判断された。一方、「は」と「が」の使用数が少なく、正用率がより低い学習者の具体例として、BL7 によるデータを示す。BL7 がストーリー内で分析対象の「は」と「が」

を 24 箇所において使用しており、そのうち 20 箇所が正用、4 箇所が誤用と判断された。

まず、下記の(7)において、KH8 によるストーリーを提示する。ストーリーを提示する際、ストーリー内で使用された「は」と「が」の前に便宜上、番号を振り、下線を付する。その後、( )括弧内で正誤判断の結果を示す。また、[ ]括弧の中で絵番号を示す。

- (7) [絵 1] トム君とワンちゃん<sup>(1)</sup>は(O)蛙をかいていました。蛙の名前<sup>(2)</sup>は(O), ポル君です。ポル君<sup>(3)</sup>は(O)あの, ボトルの中で住んでいました。[絵 2] ある夜, トム君とワンちゃん<sup>(4)</sup>は(-)寝て, えっと, ある夜, ある夜, トム君とワンちゃん<sup>(5)</sup>が(O)寝ている, あい, 間に, あの, ポル君, 蛙ちゃん<sup>(6)</sup>が(O), あの, ボトルから出て, いなくなりました。[絵 3] それで, 朝になって, んー, ポルちゃん<sup>(7)</sup>が(O)いなくなったことを気づいたトム君とワンちゃん<sup>(8)</sup>は(O), [絵 4] 部屋, 部屋中を探してみました。[絵 5] でも, あの, 見つけれなかったんです。[絵 6] [発話なし] [絵 7] それで, 部屋中, 部屋中だけじゃなく, 庭や, 庭, 庭も探してみただけど, あの, ポルちゃん<sup>(9)</sup>は(O)見つけれなかったんです。[絵 8] それで, あの, 家の, とな, 隣にある森の中に行つて, またポルちゃんを探してみただけど, ポルちゃん<sup>(10)</sup>は(O)見つけれなかったんです。[絵 9] その後に, 土地の下にあるハムスター君にも声をかけて, ポルちゃんを見たこと<sup>(11)</sup>が(O)あるの, と聞いたんだけど, [絵 10] ポルちゃんのこと, 知らなかったのです。その時, あの, ワンちゃん<sup>(12)</sup>が(O)蜂の巣を不思議ように見てたんだけど, あの, 見て遊びながら巣を触ってしまいました。[絵 11] それで, 巣からたくさんの蜂<sup>(13)</sup>が(O)出てきちゃってました。[絵 12] その時, トム君<sup>(14)</sup>は(O)木の中にあるフクロウ君にポルちゃんのことを知ってるの, と声をかけてみたんですけど, フクロウ君<sup>(15)</sup>は(O)知らなくて, ワンちゃん<sup>(16)</sup>は(O)蜂に追いかけてられて, 大変なことになりました。[絵 13] [発話なし] [絵 14] その後, あの, トム君<sup>(17)</sup>は(O)ポルちゃんを探すために, 大きな岩に登つて, ポルちゃんの名前を大きい声で叫びました。ポルちゃん。[絵 15] そしたら, その時, 鹿の, 鹿, 鹿の, 鹿に, 何て言うか, 怖い鹿に出会っちゃいました。[絵 16] その鹿<sup>(18)</sup>は(O)すごく怒られて, すごく怒っていて, トム君を頭の上に乗せて, 崖, 崖の方に向いて, はし, 走りました。[絵 17] そして, あの, ワンちゃんとトム君を, こん, トム君<sup>(19)</sup>は(O), あの, 崖の, 崖の中, 崖, 崖の下のところに落ちてしまいました。[絵 18] [発話なし] [絵 19] それで, 池に落ちたトム君とワンちゃん<sup>(20)</sup>は(O)

ある声を聞くこと<sup>(21)</sup>が(O)できました。[絵 20] それ<sup>(22)</sup>は(O)多分ポルちゃんの声じゃないかと思いました。それで、ワンちゃんを静かにして、[絵 21] そういう声のもと<sup>(23)</sup>は(O)、どこかの、どこか調べてみましたところ、[絵 22] それ<sup>(24)</sup>は(O)、あの、ポルちゃんとポルちゃんの彼女<sup>(25)</sup>が(-)出た声でした。[絵 23] よく見ると、ポルちゃん<sup>(26)</sup>は(O)既に、その彼女と結婚して、子供を、子供<sup>(27)</sup>が(O)7 匹もいました。[絵 24] それで、トムちゃんと、トム君とワンちゃん<sup>(28)</sup>は(O)、どうしよう、1 匹の、1 匹のポル、ポルちゃんの息子君をもらって、こう、さようならを言いながら、家に帰りました。はい。

(7)から、KH8 が「は」と「が」を 28 箇所において使用したことが分かる。そのうち、本調査で分析対象とする「は」と「が」は、正用と判断された、(O)が付してある<sup>(1)</sup>、<sup>(2)</sup>、<sup>(3)</sup>、<sup>(5)</sup>、<sup>(6)</sup>、<sup>(7)</sup>、<sup>(8)</sup>、<sup>(9)</sup>、<sup>(10)</sup>、<sup>(11)</sup>、<sup>(12)</sup>、<sup>(13)</sup>、<sup>(14)</sup>、<sup>(15)</sup>、<sup>(16)</sup>、<sup>(17)</sup>、<sup>(18)</sup>、<sup>(19)</sup>、<sup>(20)</sup>、<sup>(21)</sup>、<sup>(22)</sup>、<sup>(23)</sup>、<sup>(24)</sup>、<sup>(26)</sup>、<sup>(27)</sup>、<sup>(28)</sup>の 26 箇所である。

一方、(-)が付してある<sup>(4)</sup>、<sup>(25)</sup>の 2 箇所は、本調査で分析対象としない。具体的には、<sup>(4)</sup>は、言い直しと思われるため、分析対象外である。また、<sup>(25)</sup>は、文全体が不適切であるため、助詞の正誤判断ができず、分析対象外である。

以上、KH8 は、ストーリー内で、分析対象の「は」と「が」を 26 箇所において使用しており、全 26 箇所が正用と判断されたことが分かる。このことから、KH8 の正用率は 100% であるということが明らかになる。つまり、KH8 は、語った言葉の量が少なく、「は」と「が」の使用数が少ない学習者であるが、これは「は」と「が」の使用を回避するためであるとは考えられないことが分かる。

次に、下記の(8)において、「は」と「が」の使用数が少なく、正用率が低い学習者の例として、BL7 によるストーリーを提示する。その際、上記で KH8 のストーリーを提示した際と同様に、ストーリー内で使用された「は」と「が」の前に便宜上、番号を振り、下線を付する。その後、( )括弧内で正誤判断の結果を示す。また、[ ]括弧で絵番号を示す。以下も、同様にストーリーを提示する。

(8) [絵 1] 子供の部屋に、ん、トム君とポピーの、いわゆる犬、います。トムとポピー<sup>(1)</sup>は(O)瓶の中に見ます。瓶の中に蛙<sup>(2)</sup>が(O)います。[絵 2] ん、でも、トムと犬<sup>(3)</sup>が(O)、ん、寝た後、蛙<sup>(4)</sup>が(O)、ん、瓶から、ん、出ます、出ました。[絵 3] ん、朝

の時、トムとポピー<sup>(5)</sup>は(×)目をさがる、覚めると、ん、起きると、ん、蛙<sup>(6)</sup>は(○)ない。[絵 4] ん、2人<sup>(7)</sup>は(○)どこでも、ん、蛙を探しています<sup>(8)</sup>が(-)、部屋にいません。[絵 5] だから、窓から、窓から、ん、蛙を言います。犬<sup>(9)</sup>は(○)、ん、瓶で、頭に入れます。[絵 6] ん、あいにく、犬<sup>(10)</sup>が(○)窓から落ちて、[絵 7] 瓶を壊します、壊しました、壊れています。でも、大丈夫です。[絵 8] そして、トム君<sup>(11)</sup>が(×)、ポピーと一緒に、近くの森で、ん、蛙の探すを続けます。[絵 9] ん、トム君<sup>(12)</sup>は(-)、モグラの家、モグラの家を見ながら、ポピー<sup>(13)</sup>は(○)蜂の巣に、ん、は、はえます、吠えます。[絵 10] ん、モグラと蜂、ん、あ、怒ります、あ、怒った顔になります。[絵 11] 犬<sup>(14)</sup>は(○)蜂の巣を落とします。ん、トム君<sup>(15)</sup>は(○)木の枝に登って、ん、フクロウの家に探し、探します。[絵 12] ん、ちょっと怖いになります。ん、フクロウ、フクロウ<sup>(16)</sup>は(×)家から出ますから、ん、トム君<sup>(17)</sup>は(○)枝から落ちます。そして、犬<sup>(18)</sup>は(○)蜂から、ん、よく走ります。[絵 13] ん、2人<sup>(19)</sup>が(×)、蛙の探す、続けます。でも、蛙<sup>(20)</sup>は(○)いません。[絵 14] [発話なし] [絵 15] ん、探しながら、トム君<sup>(21)</sup>は(○)、ん、鹿の頭に落ちます。[絵 16] ん、鹿<sup>(22)</sup>は(-)、鹿<sup>(23)</sup>は(-)、鹿<sup>(24)</sup>が(○)怒って、ん、走ります。[絵 17] そして、トムとポピー<sup>(25)</sup>は(○)、ん、鹿に、あ、池で、落とされ、落とされ、落とされます。[絵 18] [発話なし] [絵 19] 2人<sup>(26)</sup>は(○)音<sup>(27)</sup>は(-)聞こえます。[絵 20] [発話なし] [絵 21] そして、木の後ろに、[絵 22] 蛙の両親<sup>(28)</sup>が(○)います。[絵 23] そして、子供たちの蛙もいます。ん、トムの、トム君の蛙に、そこにいます。[絵 24] そして、トム君とポピーと蛙<sup>(29)</sup>は(○)一緒に家へ帰ります。

(8)から、BL7 が「は」と「が」を 29 箇所において使用したことが分かる。そのうち、本調査で分析対象とする「は」と「が」は、正用と判断された、(○)が付してある<sup>(1)</sup>、<sup>(2)</sup>、<sup>(3)</sup>、<sup>(4)</sup>、<sup>(6)</sup>、<sup>(7)</sup>、<sup>(9)</sup>、<sup>(10)</sup>、<sup>(13)</sup>、<sup>(14)</sup>、<sup>(15)</sup>、<sup>(17)</sup>、<sup>(18)</sup>、<sup>(20)</sup>、<sup>(21)</sup>、<sup>(24)</sup>、<sup>(25)</sup>、<sup>(26)</sup>、<sup>(28)</sup>、<sup>(29)</sup>の 20 箇所、および、誤用と判断された、(×)が付してある<sup>(5)</sup>、<sup>(11)</sup>、<sup>(16)</sup>、<sup>(19)</sup>の 4 箇所であり、合計 24 箇所である。

一方、(-)が付してある<sup>(8)</sup>、<sup>(12)</sup>、<sup>(22)</sup>、<sup>(23)</sup>、<sup>(27)</sup>の 5 箇所は、本調査で分析対象としない。具体的には、<sup>(8)</sup>は、接続助詞の「が」であり、ガ格の名詞句をマークしていないため、分析対象外である。また、<sup>(22)</sup>、<sup>(23)</sup>の 2 箇所は、言い直しと思われるため、分析対象外である。そして、<sup>(12)</sup>、<sup>(27)</sup>の 2 箇所は、文全体が不適切であるため、助詞の正誤判断ができ

ず、分析対象外である。

以上、BL7はストーリー内で、分析対象の「は」と「が」を24箇所において使用しており、そのうち20箇所が正用、4箇所が誤用と判断されたことが分かる。このことから、BL7の正用率は86%であるということが明らかになる。つまり、BL7は、語った言葉の量が少なく、「は」と「が」の使用数が少ない学習者であるが、これは「は」と「が」の使用を回避するためであるとは考えられないことが分かる。

次に、語った言葉の量が多く、「は」と「が」の使用数が多い学習者の具体例として、BL1とCH8によるデータを示す。前者は正用率がより高い学習者であり、後者は正用率がより低い学習者である。具体的には、BL1は、ストーリー内で分析対象の「は」と「が」を49箇所において使用しており、そのうち47箇所が正用、2箇所が誤用と判断された。一方、CH8は、ストーリー内で分析対象の「は」と「が」を51箇所において使用しており、そのうち32箇所が正用、19箇所が誤用と判断された。

まず、下記の(9)において、BL1によるストーリーと、ストーリー内で使用された「は」と「が」の正誤判断の結果を示す。

- (9) [絵 1] じゃ、ん、著者<sup>(1)</sup>は(O)、ん、イギリス人だから、多分、子供の名前<sup>(2)</sup>は(O)ジョンです。そして、あ、ジョンのペット<sup>(3)</sup>は(-)、ん、犬<sup>(4)</sup>は(-)、ん、<sup>(5)</sup>犬は(O)、ん、どうですか、犬。ん、ラシ。でも、日本語でラッシー、ラッシーです。そして、ん、蛙の名前<sup>(6)</sup>は(O)、ん、クララ。ん、ブルガリア語では<sup>(7)</sup>(-)、ん、<sup>(8)</sup>蛙は(O)クラクラと言います。そして、クラクラからクララ<sup>(9)</sup>が(O)いいです。ん、じゃ、ん、ジョン<sup>(10)</sup>は(O)犬と、あ、蛙<sup>(11)</sup>が(O)あります。ん、ジョン<sup>(12)</sup>は(O)子供です。あ、毎日、自分のペットと一緒に、ん、よく遊びます。[絵 2] ん、ある、ある夜<sup>(13)</sup>は(-)、ん、クララ、クララ<sup>(14)</sup>は(O)、ん、自分の家を出ました。ん、実<sup>(15)</sup>は(-)クララの家と言え、これ<sup>(16)</sup>は(-)ジャーでした。ん、クララ<sup>(17)</sup>は(O)ジャーを出て、ん、家、家から、ん、逃げました。[絵 3] あ、ん、次の、次の朝<sup>(18)</sup>は(-)、ん、ジョン<sup>(19)</sup>は(O)目を、ん、さげまして、ん、ジャーを見て、じゃ、クララ<sup>(20)</sup>は(O)どこですか、ん、と思いました。あ、びっくりしました。[絵 4] あ、そして、あ、そして、あ、ラッシーと一緒にクララ、クララを、ん、探し始めました。ん、自分の、ん、靴、靴を、ん、靴の中に、ん、探して、そして、ベッドの上に。でも、蛙<sup>(21)</sup>は(O)どこにもいませんでした。[絵 5] ん、だから、ん、ジョン<sup>(22)</sup>は(O)、ん、窓を開けて、あ、窓から、ん、

クララを、あ、よ、呼んで、クララを呼んで、ん、クララ<sup>(23)</sup>は(O)、ん、答えませんでしたから、ジョン<sup>(24)</sup>は(O)、あ、ラッシーを取って、犬と行きました。[絵 6] あ、ジョン<sup>(25)</sup>は(X)窓、窓から呼んでいた時、あ、ラッシー<sup>(26)</sup>は(O)、んー、窓から倒れました。ん、倒れる<sup>(27)</sup>は(O)いいですかね。この動詞。ん、窓から倒れました。[絵 7] そして、ジョン<sup>(28)</sup>は(O)自分の手に、あ、ラッシーを取って、[絵 8] えっと、一緒に、ん、あの、森林へ行きました。ん、この森林で、ん、1日中クララを探して、クララの名前を呼んだ。[絵 9] ん、犬<sup>(29)</sup>は(O)、あ、動物だから、ん、遊びたいでした。あ、蜂蜜の巣を、あ、蜂蜜の巣を取りたいでした、とか、ん、触りたいでした。あ、ジョン<sup>(30)</sup>は(-)、ん、じゃ、ジョン<sup>(31)</sup>は(O)、ん、グラス、ん、グラスを見た。あの、あ、この動物の名前<sup>(32)</sup>は(O)何でしたっけ。モグラの穴にも自分の蛙を、ん、呼んで、ん、でも、蛙<sup>(33)</sup>は(O)答えませんでした。[絵 10] 蛙の、ん、蛙の代わりに、ん、モ、モグラ、モグラ<sup>(34)</sup>が(O)来ました。ん、モグラ<sup>(35)</sup>は(-)、ん、悪い、悪い匂い<sup>(36)</sup>が(O)しましたから、ジョン<sup>(37)</sup>は(O)、ん、すぐに自分の、自分の鼻を、ん、開きました、手で自分の鼻をこうしました。[絵 11] ん、ラッシー<sup>(38)</sup>は(O)、あ、蜂、蜂の巣を、あ、ん、蜂の巣を落としました。ん、蜂に、ん、追われました、おわれました。んー、この、この時に、あ、ジョン<sup>(39)</sup>は(O)木を登りました。この木の、この木の穴にも自分のペットを探しました。[絵 12] ん、急に、ん、木の穴から、ん、フクロウ、フクロウ<sup>(40)</sup>が(O)出て、ん、あ、ジョン<sup>(41)</sup>は(O)、ん、びっくりしました。あ、ジョン<sup>(42)</sup>は(O)、ん、すぐに木、木から倒れました。[絵 13] あ、あ、そして、あ、ジョン<sup>(43)</sup>は(O)、フクロウから逃げていて、いた時、ん、大きい、ん、大きい岩を見つけ、見つけ、られました。[絵 14] この岩に、ん、登って、ん、でも、あ、ジョン、んー、でも、ジョン<sup>(44)</sup>は(O)小さい子供でしたから、岩の上に登って、ん、倒れ始めました、倒れ始めました。あの、枝、枝を見て、ん、自分の手でこの枝を取って、[絵 15] でも、実<sup>(45)</sup>は(-)これ<sup>(46)</sup>は(O)枝で<sup>(47)</sup>は(-)ありませんでした。ん、これ<sup>(48)</sup>は(O)鹿の角でした。[絵 16] ん、ジョン<sup>(49)</sup>は(O)鹿の頭の上に倒れました。[絵 17] 鹿<sup>(50)</sup>は(O)、この、ん、この高いところから、ん、ジョンを捨てました、ジョンを捨てました。[絵 18] ジョン<sup>(51)</sup>は(O)、ん、小さい、小泉に倒れました。[絵 19] この、ジョン<sup>(52)</sup>は(O)泳げませんでしたから、すぐにこの湖を出ました。ある、ある木を見て、ん、この、この木の、この木の後ろに、あの、ん、この木の後ろから、この、ケロケロという音<sup>(53)</sup>が(O)、あ、来ていましたから、[絵 20] ジョン<sup>(54)</sup>は(O)、あ、多分この木の後ろに

蛙<sup>(55)</sup>が(O)あるね, と思いました。[絵 21] そして, 木の後ろを見て, [絵 22] んー, 蛙<sup>(56)</sup>が(-)たくさん見ました。[絵 23] 実<sup>(57)</sup>は(-)これ<sup>(58)</sup>は(O)クララの家族でした。クララ<sup>(59)</sup>は(O)兄弟<sup>(60)</sup>が(O)6人ありました, あ, 6個, 6匹ありました。[絵 24] ジョン<sup>(61)</sup>は(O), ん, 手に, クララを, ん, クララを取って, ん, クララの家族, 家族に, ん, さよならと言った。ん, そして, あまり時間<sup>(62)</sup>は(X)なかったから, なくなったから, 自分の家に, ん, ペットの2匹と帰りました。

(9)から, BL1 が「は」と「が」を 62 箇所において使用したことが分かる。そのうち, 本調査で分析対象とする「は」と「が」は, 正用と判断された, (O)が付してある<sup>(1)</sup>, <sup>(2)</sup>, <sup>(5)</sup>, <sup>(6)</sup>, <sup>(8)</sup>, <sup>(9)</sup>, <sup>(10)</sup>, <sup>(11)</sup>, <sup>(12)</sup>, <sup>(14)</sup>, <sup>(17)</sup>, <sup>(19)</sup>, <sup>(20)</sup>, <sup>(21)</sup>, <sup>(22)</sup>, <sup>(23)</sup>, <sup>(24)</sup>, <sup>(26)</sup>, <sup>(27)</sup>, <sup>(28)</sup>, <sup>(29)</sup>, <sup>(31)</sup>, <sup>(32)</sup>, <sup>(33)</sup>, <sup>(34)</sup>, <sup>(36)</sup>, <sup>(37)</sup>, <sup>(38)</sup>, <sup>(39)</sup>, <sup>(40)</sup>, <sup>(41)</sup>, <sup>(42)</sup>, <sup>(43)</sup>, <sup>(44)</sup>, <sup>(46)</sup>, <sup>(48)</sup>, <sup>(49)</sup>, <sup>(50)</sup>, <sup>(51)</sup>, <sup>(52)</sup>, <sup>(53)</sup>, <sup>(54)</sup>, <sup>(55)</sup>, <sup>(58)</sup>, <sup>(59)</sup>, <sup>(60)</sup>, <sup>(61)</sup>の 47 箇所と, 誤用と判断された, (X)が付してある<sup>(25)</sup>, <sup>(62)</sup>の 2 箇所であり, 合計 49 箇所である。

一方, (-)が付してある<sup>(3)</sup>, <sup>(4)</sup>, <sup>(7)</sup>, <sup>(13)</sup>, <sup>(15)</sup>, <sup>(16)</sup>, <sup>(18)</sup>, <sup>(30)</sup>, <sup>(35)</sup>, <sup>(45)</sup>, <sup>(47)</sup>, <sup>(56)</sup>, <sup>(57)</sup>の 13 箇所は, 本調査で分析対象としない。<sup>(3)</sup>, <sup>(4)</sup>, <sup>(30)</sup>の 3 箇所は, 言い直しと判断されたため, 分析対象外である。また, <sup>(7)</sup>, <sup>(13)</sup>, <sup>(15)</sup>, <sup>(18)</sup>, <sup>(45)</sup>, <sup>(47)</sup>, <sup>(56)</sup>, <sup>(57)</sup>の 8 箇所は, ガ格の名詞句をマークしていないため, 分析対象外である。そして, <sup>(16)</sup>, <sup>(35)</sup>の 2 箇所は, 文全体が不適切であるため, 助詞の正誤判断ができず, 分析対象外である。

以上, BL1 は, ストーリー内で, 分析対象の「は」と「が」を 49 箇所において使用しており, そのうち 47 箇所が正用, 2 箇所が誤用と判断されたことが分かる。つまり, BL1 の正用率は 96%であるということである。

次に, 下記の(10)において, CH8 によるストーリーと, ストーリー内で使用された「は」と「が」の正誤判断の結果を提示する。

- (10) **[絵 1]** トム君<sup>(1)</sup>が(O)蛙を 1 匹捕まえました。トム君<sup>(2)</sup>は(O)蛙を瓶の中に入れました。トム君<sup>(3)</sup>が(O)飼っているワンちゃん<sup>(4)</sup>が(O)面白がって, 頭を, あ, 鼻, 鼻を瓶の中に少し入れて, で, 蛙君<sup>(5)</sup>は(O)あれ, どんな感じなのかなと思いついて見ました。[絵 2] で, トム君とワンちゃん<sup>(6)</sup>が(\*)疲れてて, 寝ていました。蛙君<sup>(7)</sup>が(X), その, トム君とワンちゃん<sup>(8)</sup>が(O)寝ている間に, その, 瓶から逃げ出し, 逃げ出そうとしました。へ, へ, へ, 私, これから逃げます。[絵 3] 朝

になると、トム君<sup>(9)</sup>が(-)、あ、トム君とワンちゃん<sup>(10)</sup>が(O)起きたら、起きて瓶を見てみたら、あれ、おかしい、どうして蛙君<sup>(11)</sup>が(O)いなくなったの、どうして、どこに行っちゃったの、あれ、おかしいな。[絵 4] トム君<sup>(12)</sup>は(O)ワンちゃんと一所懸命、蛙君を探していました。靴の中も探してみました。ワンちゃん<sup>(13)</sup>が(x)頭を丸ごと、瓶の中に入れました。でも、いませんでした。[絵 5] トム君<sup>(14)</sup>が(x)窓を開けて、蛙君、どこですか、蛙君、どこですか、と叫びながら、蛙君を一所懸命探してみました。[絵 6] あ、ワンちゃん<sup>(15)</sup>は(O)窓から落ちてしまいました。外に落ちてしまいました。[絵 7] もちろん、その、瓶<sup>(16)</sup>が(O)割れてしまいました。トム君<sup>(17)</sup>が(x)ちょっと怒ってます。で、ワンちゃん<sup>(18)</sup>が(x)トム君の頬っぺたにちょっとなでてしまいました。ごめんなさい、ごめんなさい、許してくださいと。[絵 8] で、トム君<sup>(19)</sup>が(x)ワンちゃんと一緒に森の中へ行行って、森、森に行行って蛙君を探していました。蛙君、どこですか。蛙君、どこにいますか。ずっとトム、え、蛙君を、蛙君の名前を、蛙君を呼びながら探していました。[絵 9] トム君<sup>(20)</sup>が(x)モグラの巣の穴を覗いて、蛙君、中にいるの、中にいるの、いますかって探していました。で、ワンちゃん<sup>(21)</sup>が(x)、んー、木の上にある蜂の巣にすごい興味を持ち、持っています。え、すごい興味を持っているようです。[絵 10] で、トム君<sup>(22)</sup>は(O)自分の鼻をモグラの巣に近づいたら、モグラに鼻を噛まれてしまいました。痛い、痛いよ。どうして私を噛んじゃったの。で、ワンちゃん<sup>(23)</sup>が(x)もしかしたら蛙君<sup>(24)</sup>は(x)蜂の巣にいるかもしれないと思ったら、木を少し、たお、倒してみようと思いました。[絵 11] で、結局、木<sup>(25)</sup>が(O)倒されなくて、蜂の巣<sup>(26)</sup>が(O)木の上から落ちてしまいました。あれ、おかしいな。なんで蛙君<sup>(27)</sup>が(O)いなかったの。ワンちゃん<sup>(28)</sup>が(x)そういうふうにならずずっと蜂の巣を見ていました。でも、大変なことになりました。蜂<sup>(29)</sup>が(-)、蜂の巣<sup>(30)</sup>は(x)地面に落ちたから、蜂<sup>(31)</sup>は(O)慌てて巣の中から逃げてきました。たくさんの蜂<sup>(32)</sup>は(O)その中から逃げてきました。で、トム君<sup>(33)</sup>は(O)、今度、木の幹にある穴を覗いてみました。[絵 12] あ、やばい。フクロウ<sup>(34)</sup>が(O)その穴の中から出てきました。何しているの。私、寝てるよ。トム君<sup>(35)</sup>が(x)びっくりして、木から落ちてしまいました。あ、痛い。で、ワンちゃん<sup>(36)</sup>が(x)慌てて、逃げてしまいました。で、見てみたら、あら、大変だ。蜂のたいぐん<sup>(37)</sup>が(O)ワンちゃんを追いかけてます。[絵 13] 寝ているフクロウ<sup>(38)</sup>が(x)トム君に起こされて、すごい怒って、てるようです。でも、トム君



(39)が(×)そこ行きなさい、こっちに来ないで、で、言いながら、[絵 14] 石の上に登ってきました。で、石の、う、上に立って、1つの枝をつかえました。蛙君、どこにいるの、蛙君、どこにいるのってずっと蛙君を探していました。[絵 15] 何を探しているんですか。あら、あら。私(40)は(O)さっき、木の、石の上にはいましたけど、あれ、今(41)は(-)、あら、今、私(42)が(×)鹿の頭にいるんだ。大変、大変。どうしよう。どうしよう。[絵 16] 鹿(43)が(×)トム君を乗せながら、崖の近くまで走って行きました。危ない。落ちてしまいますよ、[絵 17] と思ったら、本当に崖から落ちてしまいました。あ、死んじゃう。どうしよう。ワンちゃんも一緒に落ちてしまいました。[絵 18] ポトン。あ、よかった。よかった。湖だ。よかった。2人(44)は(O)よかったね。[絵 19] でも、トム君(45)が(O)、しー、ちょっと、なんか、近くから、何か、何かの声(46)が(O)聞こえてきました。クワクワグワの声(47)が(O)聞こえてきました。[絵 20] トム君(48)は(O)ワンちゃんに言いました。しー、声、出さないでください、声、出さないよ。蛙君(49)が(O)この近くにいるかもしれない。しー。[絵 21] で、トム君(50)が(O)ワンちゃんとかっそりと見てみたら、[絵 22] なんか、蛙君の、蛙の夫婦(51)が(O)いました、いましたね。クワクワ、クワクワ。[絵 23] 蛙君、蛙の子供、いっぱい出てきました。あら、私(52)が(O)飼っている蛙君じゃないですか。なんでここにいるの。友だちと遊びたいの。なるほど。[絵 24] ここにいたんだ。え、トム君(53)が(×)自分(54)が(O)飼っている蛙君を見つけて、連れて帰りたい。そして、その、蛙夫婦の家族にお世話になりました。じゃ、蛙君(55)は(O)今、家に帰りますよ。じゃ、また今度、一緒に遊ぼうね、バイバイって言いながら、自分の家へ帰ってきました。

(10)から、CH8が「は」と「が」を55箇所において使用したことが分かる。そのうち、本調査で分析対象とする「は」と「が」は、正用と判断された、(O)が付してある(1)、(2)、(3)、(4)、(5)、(8)、(10)、(11)、(12)、(15)、(16)、(22)、(25)、(26)、(27)、(31)、(32)、(33)、(34)、(37)、(40)、(44)、(45)、(46)、(47)、(48)、(49)、(50)、(51)、(52)、(54)、(55)の32箇所、および、誤用と判断された、(×)が付してある(7)、(13)、(14)、(17)、(18)、(19)、(20)、(21)、(23)、(24)、(28)、(30)、(35)、(36)、(38)、(39)、(42)、(43)、(53)の19箇所であり、合計51箇所である。

一方、(\*)が付してある(6)は、「は」と「が」の両方が使用可能と判断され、正誤判断が

不可能であるため、本調査で分析対象外である。また、(-)が付してある<sup>(9)</sup>、<sup>(29)</sup>、<sup>(41)</sup>の3箇所は、本調査で分析対象としない。具体的には、<sup>(9)</sup>、<sup>(29)</sup>の2箇所は、言い直しと判断されたため、分析対象外である。また、<sup>(41)</sup>は、ガ格の名詞句をマークしていないため、分析対象外である。

以上、CH8は、ストーリー内で、分析対象の「は」と「が」を51箇所において使用しており、そのうち32箇所が正用、19箇所が誤用と判断されたことが分かる。つまり、CH8の正用率は63%であるということである。

以上の結果をまとめると、《口頭発話》で使用された「は」と「が」の使用数には学習者別に個人差があることが分かった。この差が現れたのは、語られたストーリーが短い学習者もいれば、長い学習者もいたためである。つまり、ストーリーを語るのに、用いられた言葉の量が学習者により異なったため、ガ格をマークする「は」と「が」の使用数も当然ながら、異なったということである。しかし、ストーリーが短い学習者は、言葉の量が少ないのは、「は」と「が」の使用を回避するためであるとは考えられないことが分かった。

また、正用率に関していえば、「は」と「が」の使用数が少ない学習者の中で、正用率が高い者もいれば、低い者もいることが分かった。同様に、「は」と「が」の使用数が多い学習者の中で、正用率が高い者もいれば、低い者もいることが分かった。このことから、「は」と「が」の使用数と正用率が比例していないことが明らかになった。

9.1.2.2では、具体例として、《口頭発話》における回答の正誤判断の結果を提示した。

### 9.1.2.3 《口頭発話》における正用率

9.1.2.3では、《口頭発話》における「は」と「が」の正用率を提示する。

前節で示した方法を用い、学習者全60名によるストーリーを分析した結果、分析対象の「は」と「が」の平均使用数と平均正用率は、下記の表9.2に示す通りである。なお、全学習者の「は」と「が」の使用数と正用率を付属資料8に添付する。

表 9.2 《口頭発話》における「は」と「が」の平均使用数と平均正用率

	平均	標準偏差	最小値 ~ 最大値
使用数	34	16	16 ~ 93
正用率	0.96	0.06	0.63 ~ 1.00

表 9.2 から、《口頭発話》において使用された「は」と「が」の平均使用数は 34 であることが分かる。また、標準偏差は 16 である。このことから、「は」と「が」の平均使用数に学習者別の個人差が大きいことが分かる。この結果は、《口頭発話》において、使用できる「は」と「が」の使用数がタスクの形式により制限されていないことに因ると考えられる。また、表 9.2 から、最少の使用数は 16 であり、最多の使用数は 93 であることが分かる。この結果から、《口頭発話》において使用された「は」と「が」の使用数が少ない学習者もいれば、多い学習者もいることが明らかになる。この差が現れたのは、ストーリーを語るのに、用いられた言葉の量が学習者別に異なったことに因ると考えられる。

一方、《口頭発話》において用いられた「は」と「が」の正用率に関していえば、平均正用率は 96% であることが分かる。このことから、《口頭発話》における正用率が高いといえる。《口頭発話》は「できる」知識を要求するタスクであるため、この結果から、「できる」知識の習得が進んでいる学習者が多いことが明らかになる。また、表 9.2 から、標準偏差は 6% であることが分かる。このことから、《口頭発話》における正用率には学習者別に個人差が小さいことが分かる。そして、最低の正用率は 63% であり、最高の正用率は 100% であることが分かる。この結果から、正用率が低い学習者から、正用率が高い学習者までいることが分かる。

次に、《口頭発話》における、昇順に並べた学習者別の正用率を下記の図 9.2 に示す。

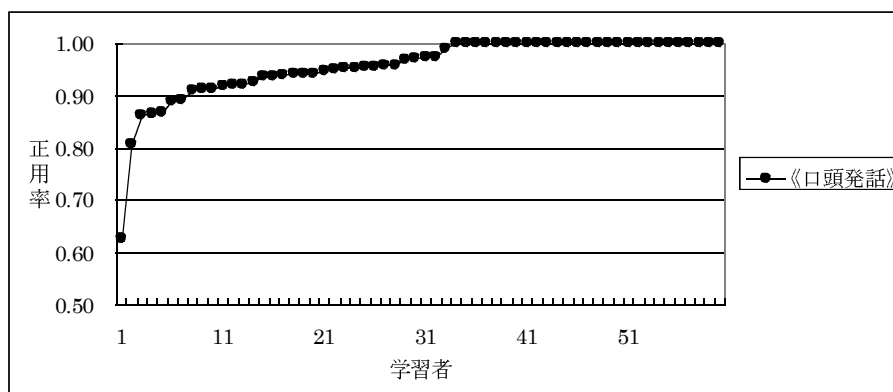


図 9.2 《口頭発話》における学習者別の正用率

図 9.2 は、昇順に並べた学習者別の正用率を示している。図 9.2 において、x 軸は学習者の人数(学習者 1～学習者 60)を示しており、y 軸は正用率(50%～100%)を示している。図 9.2 から、《口頭発話》における正用率は 60 名の学習者全員、63%から 100%の間であ

ることが分かる。具体的には、正用率が 60%台の学習者は 1 名(学習者 1)<sup>56</sup>、正用率が 70%台の学習者は 0 名、正用率が 80%台の学習者は 6 名(学習者 2～学習者 7)、正用率が 90%台の学習者は 36 名(学習者 8～学習者 43)、正用率が 100%の学習者は 27 名(学習者 44～学習者 60)いることが分かる。つまり、《口頭発話》において、正用率が低い学習者がいるものの、全体的に正用率が高く、個人差が小さいことが明らかになった。以上の結果から、《口頭発話》は「できる」知識を要求するタスクであるため、多くの学習者の場合、「できる」知識の習得が進んでいることが明らかになった。

以上、9.1.2.3 では、「できる」知識を要求する《口頭発話》における「は」と「が」の正用率を明らかにした。

### 9.1.3 タスク別に比較した正用率の統計検定の結果

9.1.3 では、《空所補充》と《口頭発話》における正用率を比較し、統計検定を用いることにより、タスク別の正用率に相関関係があるかを調べる。このことにより、タスク別に要求される「わかる」知識と「できる」知識の習得の関連を明らかにする。その結果、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるかを実証的に明らかにする。

具体的には、SPSS<sup>57</sup>の相関分析の統計分析検定を用いることにより、タスク別の正用率の間には相関関係があるかを明らかにする。まず、統計検定を行った結果、得られたデータを下記の表 9.3 に示す。

表 9.3 正用率の相関関係数

Pearson の相関係数	-0.1069
有意確率 (両側)	0.4161
N	60

表 9.3 から、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率の間には、相関関係がないことが分かる( $r = -0.1069$ ,  $p = 0.4161$ )。つまり、「は」と「が」の使い分けに関して、習得される「わかる」知識と「できる」知識は比例していないということである。

<sup>56</sup> この学習者の正用率が他と大きく異なるため、外れ値と考えられる。

<sup>57</sup> 分析には IBM SPSS Statistics 20.0 を用いた。以下も同様である。

る。以上より、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が関連していないことが明らかになった。つまり、一方の知識の習得のために、他方の知識の習得が土台になっているとはいえないということである。

次に、「わかる」知識と「できる」知識の習得が関連していないという結果は、具体的に何に因るものかを検討する。そのため、「わかる」知識を要求する《空所補充》における正用率と、「できる」知識を要求する《口頭発話》における正用率を学習者別に比較し、タスク別の正用率の傾向を考察する。

まず、下記の図 9.3 では、タスク別の学習者の正用率を提示する。なお、図 9.3 において、《空所補充》における正用率を昇順に並べた結果を示す。

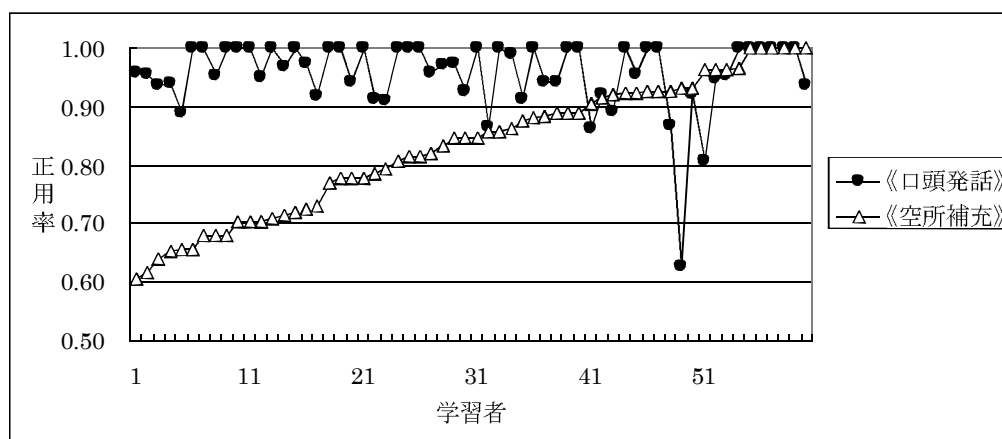


図 9.3 タスク別の学習者の正用率

図 9.3 は、タスク別の学習者の正用率を示している。図 9.3 において、x 軸は学習者の人数(学習者 1～学習者 60)を示しており、y 軸は正用率(50%～100%)を示している。図 9.3 から、タスク別に得られた正用率を比較すると、《空所補充》における正用率より、《口頭発話》における正用率の方が 1 ポイント以上高い学習者がいることが分かる。これに該当する学習者は、学習者 1～29, 学習者 31, 学習者 33～34, 学習者 36, 学習者 39～40 であり、合計 36 名である。一方、《空所補充》における正用率より、《口頭発話》における正用率の方が 1 ポイント以上低い学習者は、学習者 49 と学習者 51 の合計 2 名である。また、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率の差が 1 ポイント以内である学習者は、学習者 30, 学習者 32, 学習者 35, 学習者 37～38, 学習者 41～48, 学習者 50, 学習者 52～60 であり、合計 22 名である。

以上より、タスク別の正用率の傾向に基づき、学習者は3つのタイプに分かれることが明らかになる。タイプ1の学習者は、《空所補充》における正用率より、《口頭発話》における正用率の方が1ポイント以上高い学習者である。《空所補充》は「わかる」知識を要求するタスクであり、《口頭発話》は「できる」知識を要求するタスクであるため、タイプ1の学習者は、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるといえる。さらに、タイプ1の学習者の場合、タスク別の正用率の差が大きいといえる。具体的には、タスク別の正用率の差が2ポイント以上の学習者がほとんどであり、正用率の差が約4ポイントである学習者(例、学習者1)もいる。また、人数についていえば、全60名のうち、タイプ1の学習者は36名と多いといえる。

一方、タイプ2の学習者は、《空所補充》における正用率より、《口頭発話》における正用率の方が1ポイント以上低い学習者である。つまり、タイプ2の学習者は、「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいるといえる。また、タイプ2の学習者の場合、タスク別の正用率の差は学習者49では3ポイント、学習者51では2ポイントであり、大きいといえる。また、人数についていえば、全60名のうち、タイプ2の学習者は2名と少ないことが分かる。

最後に、タイプ3の学習者は、タスク別の正用率の差が1ポイント以内である。また、タイプ3の学習者の場合、両方のタスクにおいて、正用率が85%以上である。このことから、タイプ3の学習者は「わかる」知識の習得と、「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいる学習者であるといえる<sup>58</sup>。また、人数についていえば、タイプ3の学習者は、全60名のうち22名であることが明らかになる。

以上の結果をまとめると、統計検定を用いることにより、タスク別の正用率には相関関係がないことが明らかになった。つまり、タスク別に要求される「わかる」知識と「できる」知識の習得が関連していないということが分かった。この結果は、学習者に3つのタイプが存在することに因ると考えられる。タイプ1の学習者は、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者であるのに対し、タイプ2の学習者は、「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいる学習者である。一方、

---

<sup>58</sup> タイプ3の学習者は、タイプ1の学習者のように、「わかる」知識の習得を経ずに、「できる」知識の習得に至ったか、またはタイプ2の学習者のように、「わかる」知識の習得を経て、「できる」知識の習得に至ったか、調査を行った時点では断定できない学習者である。

タイプ3の学習者は、「わかる」知識と「できる」知識の両方の習得が同程度に進んでいる学習者である。

このことから、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者がいることが実証的に示された。

また、人数についていえば、学習者全60名のうち、タイプ1の学習者は36名であり、タイプ2の学習者は2名、タイプ3の学習者は22名であることが明らかになった。つまり、タイプ1の学習者は最も多く、タイプ2の学習者、および、タイプ3の学習者を上回っていることが分かった。このことから、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合が多いことが実証的に示された。

以上、9.1.3では、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を比較し、統計検定を用いることにより、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が関連していないことが明らかになった。その結果、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるとは限らないことが実証的に示された。

#### 9.1.4 RQ7に関するまとめ

9.1.4では、RQ7についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

9.1では、「わかる」知識を要求する《空所補充》における正用率と、「できる」知識を要求する《口頭発話》における正用率を比較することにより、RQ7「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」を検証した。具体的には、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を明らかにし、統計検定を用い、タスク別の正用率を比較した。そのことにより、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が関連しているかを実証的に調べた。その結果、以下のことが分かった。

第1に、学習者による《空所補充》で得られたデータを量的に分析した結果、分析対象の空所29箇所において記入された「は」と「が」の平均使用数は27（標準偏差2、最少21、最多29）であることが明らかになった。このことから、「は」と「が」の平均使用数に見られる個人差が小さいことが分かった。この結果は、《空所補充》において使用できる「は」と「が」の使用数がタスクの形式により制限されていることに因ると考えられる。

そして、《空所補充》における「は」と「が」の平均正用率は83%（標準偏差11%、最低61%、最高100%）であることが分かった。具体的にいえば、正用率が60%台の学習者は9

名、70%台の学習者は14名、80%台の学習者は17名、90%台の学習者は14名、100%の学習者は6名いることが明らかになった。このことから、《空所補充》における正用率が低い学習者から、高い学習者までおり、学習者別の個人差が大きいことが分かった。《空所補充》は、「わかる」知識を要求するタスクであるため、この結果から、「わかる」知識の習得が進んでいない学習者から、進んでいる学習者までおり、「わかる」知識の習得には個人差が大きいことが明らかになった。

第2に、学習者による《口頭発話》で得られたデータを量的に分析した結果、口頭で語られたストーリー内で使用された「は」と「が」の平均使用数は34（標準偏差16、最少16、最多93）であることが明らかになった。このことから、《口頭発話》における「は」と「が」の平均使用数に見られる個人差が大きいことが分かった。この差が現れたのは、《口頭発話》において使用できる「は」と「が」の使用数がタスクの形式により制限されておらず、ストーリーを語るのに用いられる言葉の量が学習者別に異なったことに因ると考えられる。つまり、語られたストーリーが短い学習者もいれば、長い学習者もいたため、ストーリー内で使用されたガ格の名詞句、および、ガ格をマークする助詞数も当然ながら異なったのである。しかし、この差が現れたのは、「は」と「が」の回避に因るとは考えられないことが分かった。

そして、《口頭発話》における「は」と「が」の平均正用率は96%（標準偏差6%、最低63%、最高100%）であることが明らかになった。具体的にいえば、正用率が60%台の学習者は1名、70%台の学習者は0名、80%台の学習者は6名、90%台の学習者は36名、100%の学習者は27名いることが分かった。このことから、《口頭発話》における正用率が高く、学習者別に個人差が小さいことが明らかになった。《口頭発話》は、「できる」知識を要求するタスクであるため、この結果から、「できる」知識の習得が進んでいる学習者が多く、学習者別に「できる」知識の習得に個人差が小さいことが分かった。

第3に、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を、統計検定を用い、比較した結果、タスク別の正用率に相関関係がない( $r = -0.1069$ ,  $p = 0.4161$ )ことが明らかになった。つまり、《空所補充》が要求する「わかる」知識と、《口頭発話》が要求する「できる」知識の習得は比例していない、ということである。このことから、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が関連していないことが分かった。

第4に、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が関連していないという結果は、学習者に3つのタイプが存在することに因る、ということが明らかになった。タイプ1の



学習者は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるのに対し、タイプ2の学習者は「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいる学習者である。一方、タイプ3の学習者は、「わかる」知識と「できる」知識の両方の習得が同程度に進んでいる学習者である。このことから、学習者には「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが実証的に示された。

また、人数についていえば、学習者全60名のうち、タイプ1の学習者は36名いたのに対し、タイプ2の学習者は2名、タイプ3の学習者は22名いた。このことから、タイプ1の学習者、つまり「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者が最も多いことが明らかになった。

しかしながら、現行の日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている。つまり、現行の日本語教育において、学習者が「わかる」知識の習得を経て、「できる」知識の習得に至ることが基本とされている。

それに対し、本調査の結果から、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者が最も多いことが明らかになった。このことから、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者が「わかる」知識の習得を経て、「できる」知識の習得に至ることが基本ではないと考えられる。つまり、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるとは限らないことが明らかになった。このことから、本調査の結果、「は」と「が」の使い分けの習得に関して、学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないことが分かった。

この結果の背景には、「タスクの真正性」(Breen 1985)の有無が挙げられる。Breen (1985)では、「わかる」知識を説明しながら、空所に助詞を記入し、文を完成させるという、「わかる」知識を要求する「真正性のないタスク」(Breen 1985)と、ストーリーを語るという、「できる」知識を要求する「真正性のあるタスク」(Breen 1985)では、学習者の注意が異なることに向けられているとされている。つまり、前者では学習者の注意が言語形式などの言語要素に向けられているのに対し、後者では学習者の注意が内容の方に向けられているとされている。さらに、ヒトの言語処理の初期設定値は内容を処理するように設定されているため、内容に注意が向けられている方がより自然で、より容易に言語が使用されると主張している(Doughty 2001)。従って、「わかる」知識を要求する、真正性のないタスクにおける正用率より、「できる」知識を要求する、真正性のあるタスクにおける正用率が

高い理由は、注意を内容から言語要素に向けることが学習者にとっては困難であるためだと考えられる。とりわけ、「は」と「が」は使い分けのルールが複雑であり、言語要素に注意を向ける作業が特に困難である可能性がある。

以上、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが明らかになった。このことから、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされるべきではないことが明らかになった。

従って、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者は、「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないことが示された。つまり、日本語教育において、学習者は、まず「は」と「が」の使い分けに関する文法規則を理解することにより、「わかる」知識を習得し、次に空所補充などの練習を重ねることにより、「わかる」知識が「できる」知識に変わる、という明示的学習法が用いられる必要があるとは限らないことが示された。

以上の結果をまとめると、RQ7に関して、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を比較した結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが分かった。この結果から、学習者は、「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないことが示された。

以上、9.1.4では、RQ7についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。

## 9.2 RQ8の検証 知識の種類と母語と日本語のレベルの関係

9.2では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を分析し、比較することにより、RQ8「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

前節の9.1では、「わかる」知識と「できる」知識の習得の傾向という観点から、学習者が3つのタイプに分かれることが明らかになった。タイプ1の学習者は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるのに対し、タイプ2の学習者は、「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいる学習者である。一方、タイプ3の学習者は、「わかる」知識と「できる」知識の両方の習得が同程度に進んでいる

学習者である。そこで、本節では、上記のタイプは、学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを明らかにする。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

具体的には、9.2.1 で、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を比較する。その結果、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なる傾向が見られるかを明らかにする。また、9.2.2 では、統計検定を用いることにより、グループ別の傾向は統計的に有意に異なるかを調べる。その結果、RQ8「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を実証的に明らかにする。最後に、9.2.3 では、RQ8 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

### 9.2.1 母語と日本語のレベル別の傾向

9.2.1 では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を比較する。その結果、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なる傾向が見られるかを明らかにする。以下では、K, C, Bを順に、データを検討する。

まず、Kによる、タスク別の正用率の傾向を検討する。下記の図9.4では、KHによるタスク別の正用率を示し、図9.5ではKLによるタスク別の正用率を示す。

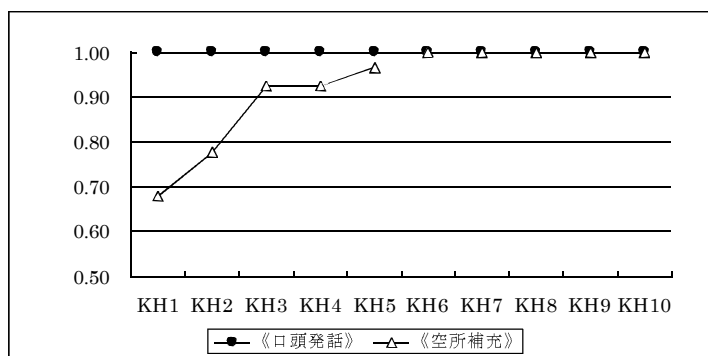


図9.4 KHによるタスク別の正用率

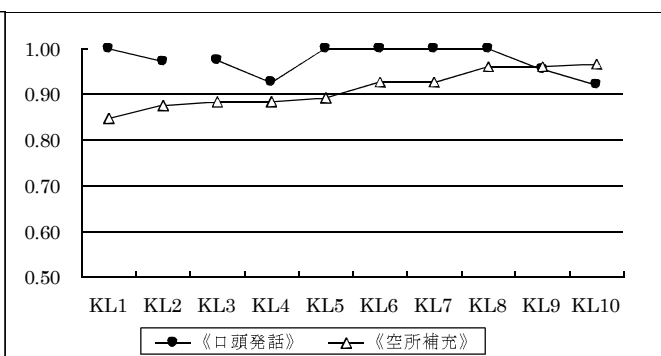


図9.5 KLによるタスク別の正用率

図9.4は、KHによるタスク別の正用率を示しており、図9.5は、KLによるタスク別の正用率を示している。また、両方の図において、x軸は学習者の人数(図9.4ではKH1～

KH10の合計10名,図9.5ではKL1~KL10の合計10名)を示しており,y軸は正用率(50%~100%)を示している。

上記の図9.4と図9.5から,タスク別に得られた正用率を学習者別に比較すると,《空所補充》における正用率より,《口頭発話》における正用率の方が1ポイント以上高い学習者がいることが分かる。その学習者は,図9.4のKH1とKH2の2名,および,図9.5のKL1とKL5の2名,合計4名である。この4名の学習者は,タイプ1の学習者,つまり「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者であると考えられる。このことから,Kの場合,タイプ1の学習者は,合計20名中4名と少ないことが明らかになる。また,日本語のレベル別の傾向に関していえば,タイプ1の学習者は,いずれの日本語のレベルにおいても,2名ずつと少ないものの,KLよりKHの方が,タスク別の正用率の差が大きいことが分かる。

一方,《口頭発話》における正用率より,《空所補充》における正用率の方が1ポイント以上高い学習者はいないことが分かる。このことから,Kの場合,どの日本語のレベルにおいても,タイプ2の学習者,つまり「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいる学習者はいないことが分かった。

また,両方のタスクにおける正用率が1ポイント以内である学習者は,図9.4ではKH3~KH10の8名,および,図9.5ではKL2~KL4, KL6~KL10の8名,合計16名である。この16名の学習者は,タイプ3の学習者,つまり「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいる学習者であると考えられる。このことから,タイプ3の学習者は,Kの場合,合計20名中16名と多いことが明らかになる。また,日本語のレベル別の傾向に関していえば,いずれの日本語のレベルにおいても8名ずつと多いことが明らかになる。

以上の結果をまとめると,タイプ1の学習者,つまり「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者は,KHとKLの両方では,2名ずつ,合計20名中4名いたのに対し,タイプ2の学習者,つまり「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいる学習者はおらず,タイプ3の学習者,つまり「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいる学習者は,KHとKLの両方では,8名ずつ,合計20名中16名いたことが明らかになった。

次に,Cによる,タスク別の正用率の傾向を検討する。下記の図9.6では,CHによるタスク別の正用率を示し,図9.7ではCLによるタスク別の正用率を示す。

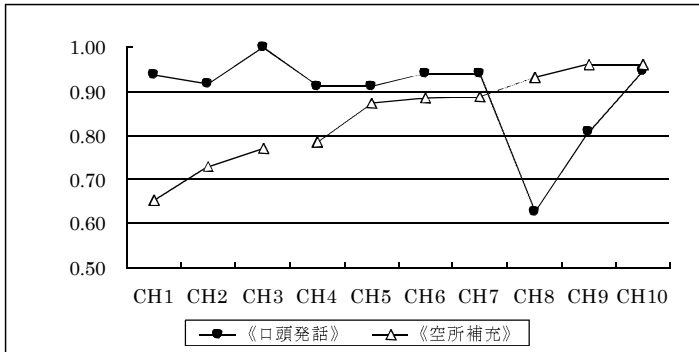


図 9.6 CH によるタスク別の正用率

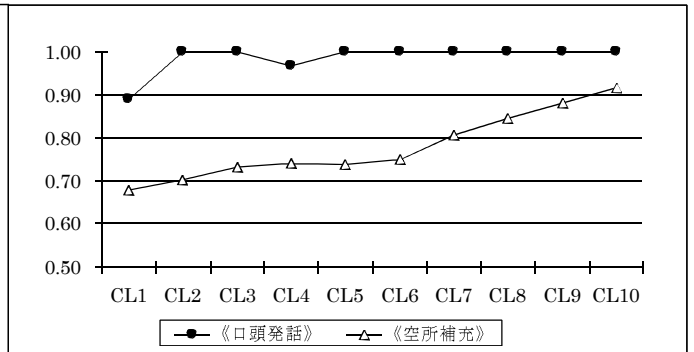


図 9.7 CL によるタスク別の正用率

図 9.6 は、CH によるタスク別の正用率を示しており、図 9.7 は、CL によるタスク別の正用率を示している。また、両方の図において、x 軸は学習者の人数(図 9.6 では CH1～CH10 の合計 10 名、図 9.7 では CL1～CL10 の合計 10 名)を示しており、y 軸は正用率(50%～100%)を示している。

上記の図 9.6 と図 9.7 から、タスク別に得られた正用率を学習者別に比較すると、《空所補充》における正用率より、《口頭発話》における正用率の方が 1 ポイント以上高い学習者は、図 9.6 の CH1～CH4 の 4 名、および、図 9.7 の CL1～CL9 の 9 名、合計 13 名であることが分かる。この 13 名の学習者は、タイプ 1 の学習者、つまり「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者であると考えられる。このことから、タイプ 1 の学習者は、C の場合、合計 20 名中 13 名と多いことが明らかになった。また、日本語のレベル別の傾向に関していえば、CH では 4 名であるのに対し、CL では 9 名であり、より多いことが明らかになった。

一方、《口頭発話》における正用率より、《空所補充》における正用率の方が 1 ポイント以上高い学習者は、図 9.6 の CH8 と CH9 の 2 名であることが分かる。このことから、CH の場合、タイプ 2 の学習者、つまり「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいる学習者がいることが分かった。

また、両方のタスクにおける正用率が 1 ポイント以内である学習者は、図 9.6 では CH5～CH7 と CH10 の 4 名、および、図 9.7 では CL10 の 1 名、合計 5 名である。この 5 名の学習者は、タイプ 3 の学習者、つまり「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいる学習者であると考えられる。このことから、C の場合、タイプ 3 の学習者は、合計 20 名中 5 名と少ないことが明らかになった。また、日本語のレベル別

の傾向に関していえば、CH では 4 名であるのに対し、CL では 1 名であり、より少ないことが明らかになった。

以上の結果をまとめると、タイプ 1 の学習者は合計 20 名中 13 名と多く、タイプ 2 の学習者は 2 名と少なく、タイプ 3 の学習者は 5 名と少ないことが分かった。このことから、C の場合、タイプ 1 の学習者、つまり「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者が最も多いということが示された。また、日本語のレベル別の傾向に関していえば、タイプ 1 の学習者は CH では 4 名、CL では 9 名おり、タイプ 2 の学習者は、CH では 2 名、CL では見られず、タイプ 3 の学習者は CH では 4 名、CL では 1 名いたことが分かった。以上、CH ではタイプ 1 の学習者とタイプ 3 の学習者が同様に多くいるのに対し、CL ではタイプ 1 の学習者が圧倒的に多いということが分かった。また、タイプ 2 の学習者は、CH のみに見られたが、少なかったことが分かった。

最後に、B による、タスク別の正用率の傾向を検討する。下記の図 9.8 では、BH によるタスク別の正用率を示し、図 9.9 では BL によるタスク別の正用率を示す。

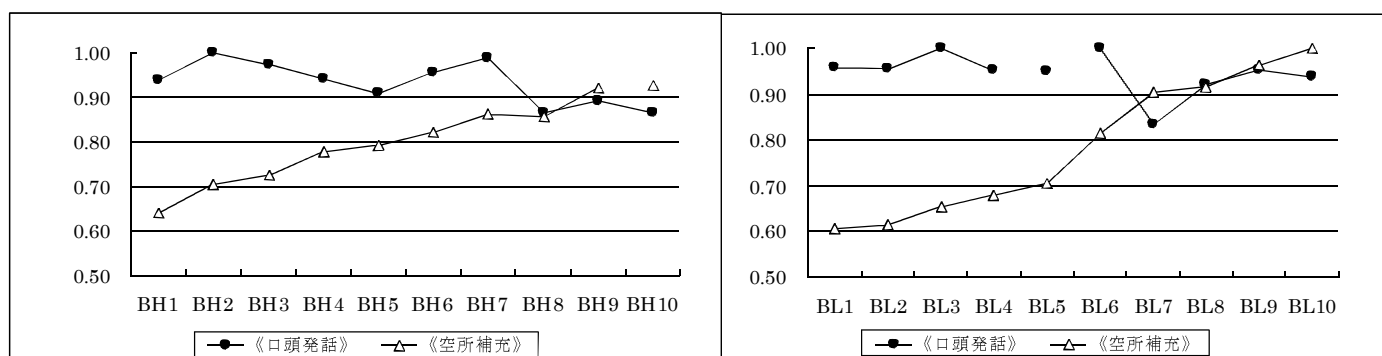


図 9.8 BH によるタスク別の正用率

図 9.9 BL によるタスク別の正用率

図 9.8 は、BH によるタスク別の正用率を示しており、図 9.9 は、BL によるタスク別の正用率を示している。また、両方の図において、x 軸は学習者の人数(図 9.8 では BH1～BH10 の合計 10 名、図 9.9 では BL1～BL10 の合計 10 名)を示しており、y 軸は正用率(50%～100%)を示している。

上記の図 9.8 と図 9.9 から、タスク別に得られた正用率を学習者別に比較すると、《空所補充》における正用率より、《口頭発話》における正用率の方が 1 ポイント以上高い学習者は、図 9.8 の BH1～BH7 の 7 名、および、図 9.9 の BL1～BL6 の 6 名、合計 13 名であることが分かる。この 13 名の学習者は、タイプ 1 の学習者、つまり「わかる」知識の

習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者であると考えられる。このことから、Bの場合、タイプ1の学習者は、合計20名中13名と多いことが明らかになった。また、日本語のレベル別の傾向に関していえば、BHでは7名、BLでは6名であり、BHとBLの両方では多いことが明らかになった。

一方、《口頭発話》における正用率より、《空所補充》における正用率の方が1ポイント以上高い学習者はいないことが分かる。このことから、Bの場合、どの日本語のレベルにおいても、タイプ2の学習者、つまり「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいる学習者はいないことが分かった。

また、両方のタスクにおける正用率が1ポイント以内である学習者は、図9.8ではBH8～BH10の3名、および、図9.9ではBL7～BL10の4名、合計7名である。この7名の学習者は、タイプ3の学習者、つまり「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいる学習者であると考えられる。このことから、Bの場合、タイプ3の学習者は、合計20名中7名と少ないことが明らかになった。また、日本語のレベル別の傾向に関していえば、BHでは3名、BLでは4名であり、BHとBLの両方では同様に少ないことが明らかになった。

以上の結果をまとめると、Bの場合、タイプ1の学習者は合計20名中13名と多く、タイプ2の学習者はおらず、タイプ3の学習者は7名と少ないことが分かった。このことから、Bの場合、タイプ1の学習者、つまり「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者が最も多いということが示された。また、日本語のレベル別の傾向に関していえば、タイプ1の学習者はBHでは7名、BLでは6名であり、いずれのレベルにおいても最も多かったことが分かった。また、タイプ2の学習者は、いずれのレベルにおいても見られなかった。そして、タイプ3の学習者はBHでは3名、BLでは4名であり、いずれのレベルにおいても少なかったことが分かった。以上、BHとBLのいずれのレベルにおいても、タイプ1の学習者、つまり「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者は最も多いことが分かった。

以上に述べた、K、C、Bに関する結果をまとめると、次のことが明らかになった。学習者の母語別に習得の傾向を比較すると、タイプ1の学習者は、Kでは4名と少ないのに対し、CとBでは同様に13名ずつと多いことが明らかになった。一方、タイプ2の学習者は、KとBではいないのに対し、Cでは2名いることが分かった。そして、タイプ3の学習者は、Kでは16名と多いのに対し、Cでは5名、Bでは7名とより少ないことが示さ

れた。この結果から、Kではタイプ3の学習者が最も多く、CとBではタイプ1の学習者が最も多いことが明らかになった。つまり、Kでは「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいる学習者が最も多く、CとBでは「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者が最も多いということが分かった。つまり、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の母語によって異なる傾向が見られる場合があることが明らかになった。

また、日本語のレベル別に習得の傾向を比較すると、タイプ1の学習者は、Hでは13名、Lでは17名いることが明らかになった。一方、タイプ2の学習者は、Hでは2名いるのに対し、Lではいないことが分かった。そして、タイプ3の学習者は、Hでは15名、Lでは13名いることが示された。この結果から、タイプ1の学習者はHよりLの方が多いのに対し、タイプ3の学習者はその反対であるが、いずれのレベルにおいても、差が小さいことが明らかになった。一方、タイプ2の学習者はHのみにおいて少人数で見られ、ほとんどいないことが分かった。つまり、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の日本語のレベルによって異なる傾向が見られないことが明らかになった。

以上の結果をまとめると、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方には、学習者の母語によって異なる傾向が見られる場合があるが、日本語のレベルによって異なる傾向が見られないことが明らかになった。

以上、9.2.1では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を比較し、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方には、学習者の母語によって異なる傾向が見られる場合があるが、日本語のレベルによって異なる傾向が見られない、ということを示した。

## 9.2.2 統計検定の結果

9.2.2では、統計検定を用いることにより、学習者の母語と日本語のレベル別の傾向には、統計的な有意差があるかを明らかにする。その結果、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者がいるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるかを実証的に明らかにする。

具体的には、前節の9.2.1で、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の母語によって異なる傾向が見られる場合があるが、日本語のレベルによって異なる傾向が見られないことが明らかになった。本節では、統計検定を用い、この傾向は統計的に



有意に異なるかどうかを明らかにする。以下では、《空所補充》、《口頭発話》を順に、統計検定の結果について述べる。

まず、《空所補充》の結果について述べる。《空所補充》における正用率には、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なる傾向が見られるかを検討するため、有意水準を5%と定め(以下も同様)、《空所補充》における正用率を従属変数とし、学習者の母語と日本語のレベルを2要因とし、《口頭発話》における正用率を共変量とする SPSS の共分散分析<sup>59</sup>を行った。その結果、《空所補充》における学習者間の効果に関して得られた検定結果を下記の表 9.4 に示す。

表 9.4 《空所補充》の正用率に関する学習者間効果の検定結果

ソース	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率 ( <i>p</i> 値)
修正モデル	0.295 <sup>a</sup>	6	0.0492	5.0243	0.0004
切片	0.3031	1	0.3031	30.9279	0.0000
《口頭発話》の正用率	0.0424	1	0.0424	4.3305	0.0423
母語	0.2481	2	0.1241	12.6572	0.0000
日本語のレベル	0.0109	1	0.0109	1.1159	0.2956
母語 * 日本語のレベル	0.0035	2	0.0018	0.1802	0.8357
誤差	0.5195	53	0.0098		
総和	42.8633	60			
修正総和	0.8150	59			

a. R2 乗 = 0.363 (調整済み R2 乗 = 0.290)

表 9.4 から、《空所補充》における正用率に関して、母語の主効果が有意であることが分かる( $F(2,58) = 12.6572$ ,  $p = 0.0000$ )。つまり、学習者の母語別には、《空所補充》における正用率が有意に異なることが示唆された。《空所補充》は「わかる」知識を要求するタスクであるため、この結果から、「わかる」知識の習得には学習者の母語によって異なる傾向

<sup>59</sup> 《口頭発話》の正用率を共変量とした共分散分析を行うことにしたのは、《口頭発話》で測定される「できる」知識が、《空所補充》で測定される「わかる」知識に与える影響を除くためである。

が見られることが明らかになった。

また、《空所補充》における正用率に関して、日本語のレベルの主効果は有意ではないことが分かる( $F(1,59) = 1.1159, p = 0.2956$ )。つまり、《空所補充》における正用率の差は学習者の日本語のレベル別に有意に異ならないということが示唆された。この結果から、「わかる」知識の習得には学習者の日本語のレベルにより異なる傾向が見られないことが分かった。

さらに、《空所補充》における正用率に関して、学習者の母語と日本語のレベルの交互作用が有意ではないことが明らかになった( $F(1,2,59) = 0.1802, p = 0.8357$ )。つまり、学習者の母語と日本語のレベルを合わせ、グループ別に正用率を比較すると、異なる傾向が見られないことが明らかになった。

以上、共分散分析の結果、《空所補充》における正用率には学習者の母語によって異なる傾向が見られるが、日本語のレベルによって異なる傾向が見られないことが分かった。そこで、どの母語間で有意差があるかを明らかにするため、テューキー法による多重比較を行った。その結果、得られた母語間の有意確率( $p$  値)を下記の表 9.5 にまとめる。

表 9.5 《空所補充》における有意確率の比較

母語間の比較	有意確立( $p$ 値)
K と C	0.0012
K と B	0.0009
C と B	0.9957

表 9.5 から、有意差があったのは、K と C の間、および、K と B の間であることが分かる(それぞれ、 $p = 0.0012$ 、および、 $p = 0.0009$ )。一方、C と B の間において有意差はないことが分かる( $p = 0.9957$ )。このことから、《空所補充》における K の正用率は、C と B の正用率と有意に異なるのに対し、C と B の間には差がないことが分かった。

次に、《口頭発話》の結果について述べる。《口頭発話》における正用率には、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なる傾向が見られるかを検討するため、《口頭発話》の正用率を従属変数とし、学習者の母語と日本語のレベルを 2 要因とし、《空所補充》の正

用率を共変量とする SPSS の共分散分析<sup>60</sup>を行った。その結果、《口頭発話》の正用率における学習者の効果に関して得られたデータを下記の表 9.6 に示す。

表 9.6 《口頭発話》の正用率に関する学習者間効果の検定結果

ソース	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率 (p 値)
修正モデル	0.087 <sup>a</sup>	6	0.0144	5.3160	0.0002
切片	0.9182	1	0.9182	338.3423	0.0000
《空所補充》の正用率	0.0118	1	0.0118	4.3305	0.0423
母語	0.0408	2	0.0204	7.5148	0.0013
日本語のレベル	0.0063	1	0.0063	2.3248	0.1333
母語 * 日本語のレベル	0.0270	2	0.0135	4.9804	0.0104
誤差	0.1438	53	0.0027		
総和	55.0845	60			
修正総和	0.2304	59			

a. R2 乗 = 0.376 (調整済み R2 乗 = 0.305)

表 9.6 から、《口頭発話》の正用率に関して、母語の主効果が有意であることが分かる( $F(2,58) = 7.5148$ ,  $p = 0.0013$ )。つまり、学習者の母語別に《口頭発話》における正用率が有意に異なることが示唆された。《口頭発話》は「できる」知識を要求するタスクであるため、この結果から、「できる」知識の習得には学習者の母語によって異なる傾向が見られる場合があることが明らかになった。

一方、《口頭発話》における正用率に関して日本語のレベルの主効果は有意ではないことが分かる ( $F(1,59) = 2.3248$ ,  $p = 0.1333$ )。つまり、学習者の日本語のレベル別に《口頭発話》における正用率が有意に異なることが示唆された。この結果から、「できる」知識の習得には学習者の日本語のレベルによって異なる傾向が見られないことが分かった。

<sup>60</sup> 《空所補充》の正用率を共変量とした共分散分析を行うことにしたのは、《空所補充》で測定される「わかる」知識が、《口頭発話》で測定される「できる」知識に与える影響を除くためである。

さらに、《口頭発話》における正用率に関して、学習者の母語と日本語のレベルの交互作用が有意であることが明らかになった( $F(1,2,59) = 4.9804, p = 0.0104$ )。つまり、学習者の母語と日本語のレベルを合わせ、グループ別に正用率を比較すると、異なる傾向が見られることが明らかになった。この結果は、《口頭発話》における KH の正用率の天井効果に因ると考えられる。

以上、共分散分析の結果、《口頭発話》における正用率には学習者の母語によって異なる傾向が見られるが、日本語のレベルによって異なる傾向が見られないということが分かった。そこで、どの母語間で有意差があるかを明らかにするため、テューキー法による多重比較を行った。その結果、得られた母語間の有意確率( $p$  値)を下記の表 9.7 で提示する。

表 9.7 《口頭発話》における有意確率の比較

母語間の比較	有意確立( $p$ 値)
K と C	0.0398
K と B	0.0436
C と B	0.9992

表 9.7 から、有意差があったのは、K と C の間、および、K と B の間であることが分かる(それぞれ、 $p = 0.0398$ 、および、 $p = 0.0436$ )。一方、C と B の間では有意差がないことが分かる( $p = 0.9992$ )。このことから、《口頭発話》における K の正用率は、C と B の正用率と有意に異なるのに対し、C と B の間には差がないことが分かった。

以上の結果をまとめると、学習者の母語と日本語のレベル別の傾向には、統計的に有意差があるかを調べた結果、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率の両方に学習者の母語によって統計的に有意に異なる傾向が見られる場合があることが明らかになった。また、両方のタスクにおいて、有意差があったのは、K と C の間、および、K と B の間であることが分かった。一方、C と B の間では有意差がないことが明らかになった。この結果から、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の母語別に統計的に有意に異なる傾向が見られる場合があることが明らかになった。この結果を上記の 9.3.1 で述べた結果と照らし合わせると、K では「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいるタイプ 3 の学習者が統計的に有意に多く、C と B では「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ 1 の学習

者が統計的に有意に多いということが分かった。

一方、学習者の日本語のレベル別の傾向に関していえば、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率の両方に日本語のレベルによって統計的に有意に異なる傾向が見られないことが明らかになった。この結果を上記の 9.3.1 で述べた結果と照らし合わせると、H と L の両方では、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ 1 の学習者、および、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいるタイプ 3 の学習者の人数には統計的な有意差がないということが明らかになった。

以上、9.2.2 では、統計検定を用い、学習者の母語と日本語のレベル別に見られる習得の傾向は、統計的に有意に異なるかを調べた結果、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方には、学習者の母語によって統計的に有意に異なる傾向が見られる場合があるが、日本語のレベルによって統計的に有意に異なる傾向が見られないことが分かった。

### 9.2.3 RQ8 に関するまとめ

9.2.3 では、RQ8 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

9.2 では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を分析し、比較することにより、RQ8 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証した。具体的には、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を比較し、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なる傾向が見られるか、その傾向は統計的に有意に異なるかを明らかにした。その結果、以下のことが明らかになった。

第 1 に、学習者の母語別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を比較した結果、異なる傾向が見られることが明らかになった。具体的には、タイプ 1 の学習者は、K では 4 名と少ないのに対し、C と B では同様に 13 名ずつと多いことが明らかになった。一方、タイプ 2 の学習者は、K と B ではおらず、C では 2 名いることが分かった。そして、タイプ 3 の学習者は、K では 16 名と多いのに対し、C では 5 名、B では 7 名と少ないことが示された。

この結果から、K ではタイプ 3 の学習者が最も多く、C と B ではタイプ 1 の学習者が最

も多いことが明らかになった。つまり、Kでは「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいる学習者が最も多く、CとBでは「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者が最も多いということが分かった。

以上から、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の母語によって異なる傾向が見られる場合があることが分かった。

第2に、学習者の日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を比較した結果、異なる傾向が見られないことが分かった。具体的には、タイプ1の学習者は、Hでは13名、Lでは17名であることが明らかになった。一方、タイプ2の学習者は、Hでは2名いるのに対し、Lではいないことが分かった。そして、タイプ3の学習者は、Hでは15名、Lでは13名であることが分かった。

この結果から、タイプ1の学習者はHよりLの方が多いのに対し、タイプ3の学習者はその反対であるが、いずれの場合においても差が小さいことが明らかになった。また、タイプ2の学習者はHのみに少人数で見られ、ほとんどいないことが分かった。

以上から、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の日本語のレベルによって異なる傾向が見られないことが明らかになった。

以上の結果をまとめると、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の母語によって異なる傾向が見られる場合があるが、日本語のレベルによって異なる傾向が見られない、ということが分かった。

第3に、これらの傾向は、統計的に有意に異なるかどうかをSPSSの統計検定を用い、調べた結果、以下のことが明らかになった。まず、SPSSの共分散分析を行った結果、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率の両方に関して、母語の主効果が有意であることが分かった(それぞれ、 $F(2,58) = 12.6572$ ,  $p = 0.0000$ , および、 $F(2,58) = 7.51482$ ,  $p = 0.0013$ )。つまり、学習者の母語別に《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率の両方には、統計的に有意に異なる傾向が見られるということが示唆された。

また、テューキー法による多重比較を行った結果、《空所補充》と《口頭発話》のいずれの場合も、有意差があったのは、KとCの間、および、KとBの間であることが分かった(いずれも、 $p < 0.05$ )。一方、CとBの間においては有意差がないことが分かった(いずれも、 $p > 0.05$ )。以上、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率には、母語別に統計的に有意に異なる傾向が見られることが明らかになった。つまり、「わかる」

知識の習得と「できる」知識の習得には、学習者の母語別に、統計的に有意に異なる傾向が見られるということである。このことから、Kでは「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいるタイプ3の学習者が統計的に有意に多く、CとBでは「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者が統計的に有意に多いことが明らかになった。

そして、SPSSの共分散分析を行った結果、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率の両方に関して、日本語のレベルの主効果は有意ではないことが分かった(それぞれ、 $F(1,59) = 1.1159$ ,  $p = 0.2956$ , および、 $F(1,59) = 2.3248$ ,  $p = 0.1333$ )。つまり、学習者の日本語のレベル別に《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率の両方には、有意に異なる傾向が見られないことが示唆された。この結果から、HとLの両方では、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者、および、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいるタイプ3の学習者の人数には多少差が見られたが、その差は統計的に有意ではないことが明らかになった。

最後に、《空所補充》における正用率に関して、学習者の母語と日本語のレベルの交互作用が有意ではない( $F(1,2,59) = 0.1802$ ,  $p = 0.8357$ )のに対し、《口頭発話》における正用率に関して、交互作用が有意であることが明らかになった( $F(1,2,59) = 4.9804$ ,  $p = 0.0104$ )。つまり、学習者の母語と日本語のレベルを合わせ、グループ別に正用率を比較すると、《空所補充》において異なる傾向が見られないのに対し、《口頭発話》において異なる傾向が見られることが明らかになった。この結果は、《口頭発話》におけるKHの正用率の天井効果に因ると考えられる。

以上、RQ8を検証した結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることは、学習者の母語と関係があるのに対し、日本語のレベルとは関係がないことが分かった。従って、日本語教育において、学習者の母語別に異なる配慮が求められるのに対し、日本語のレベル別に求められないことが分かった。

具体的には、Kに関していえば、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいるタイプ3の学習者が16名と最も多いことが明らかになった。このことから、調査を行った時点では、Kは既に「は」と「が」の使い分けに関して「わかる」知識と「できる」知識の両方を習得していたため、本調査の結果からKが必要としている支援に関してほとんど明らかにされなかった。このことから、Kの場合、もっと早い習得

段階にいる学習者を対象とする必要があると考えられる。しかしながら、Kの中では、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者が4名いたことから、Kの中では、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識を習得することが困難である学習者がいることが分かった。この学習者は、4名と少ないが、Kの中でも「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識の習得よりも、「できる」知識の習得の方が進んでいる者がいることが分かった。

次に、Cに関していえば、タイプ1の学習者が最も多いことが明らかになった。さらに、日本語のレベル別の傾向を見ると、CLではタイプ1の学習者は9名とほとんどを占めており、CHではタイプ1の学習者とタイプ3の学習者の両方が半分ずつであった。このことから、Lでは、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者が最も多く、Hでは、「わかる」知識も習得している学習者が増えるが、「わかる」知識が習得されないままの学習者もいることが分かる。このことから、Cは、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識の習得よりも、「できる」知識の習得の方が進んでいる傾向があることが明らかになった。

最後に、Bに関していえば、Cと同様に、タイプ1の学習者が最も多いことが明らかになった。さらに、日本語のレベル別の傾向を見ると、BLではタイプ1の学習者は6名であり、BHでは7名であった。このことから、Lにおいて、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者が最も多く、Hにおいても、「わかる」知識が習得されないままの学習者が多いことが分かった。つまり、Bの場合、LとHの両方において、「は」と「が」の使い分けに関して、まず「できる」知識が習得され、その後「わかる」知識が習得される場合が最も多いといえる。このことから、Bは、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識の習得よりも、「できる」知識の習得の方が進んでいる傾向があることが明らかになった。

以上の結果をまとめると、日本語と異なり、「主題卓越型の言語」に属する中国語を母語とするCと、「主語卓越型の言語」に属するブルガリア語を母語とするBは、日本語のレベルと関係なく、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識の習得よりも、「できる」知識の習得の方が進んでいる傾向があることが明らかになった。一方、日本語と同じく「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」に属する韓国語を母語とするKは、日本語のレベルと関係なく、調査の時点では、「は」と「が」の使い分けに関して「わかる」知識と「できる」知識の両方を習得していたため、本調査の結果からKが必要としている



支援に関して明らかにされなかった。

従って、日本語教育において、学習者の母語に配慮する必要があるのに対し、日本語のレベルに配慮する必要がないことが示された。具体的には、「主題卓越型の言語」を母語とする学習者、および、「主語卓越型の言語」を母語とする学習者は、日本語のレベルと関係なく、「は」と「が」の使い分けに関して、「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないことが明らかになった。むしろ、これらの言語を母語とする学習者は、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識を習得することが困難である傾向にあるといえる。そのため、これらの言語を母語とする学習者の場合には、「わかる」知識の習得の重要性を再考する必要があると考えられる。

一方、日本語と同じく、「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」を母語とする学習者に関しては、「わかる」知識と「できる」知識の両方の習得が同程度に進んでいるタイプ3の学習者が最も多かったため、本調査から「は」と「が」の使い分けに関して、その学習者が必要とする支援について、明らかにされなかった。

以上、9.2.3では、RQ8についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。

### 9.3 RQ9の検証 「わかる」知識の習得が進んでいない要因

9.3では、《理由説明》で得られたデータを質的に分析することにより、RQ9「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育において、「わかる」知識の習得はどのように位置づけられるべきかを明らかにする。

《理由説明》について、第6章の6.3.4で詳しく述べたが、本節で分析するデータの理解を促すため、再度簡潔にその概要を示す。《理由説明》は、《空所補充》と同時に実施し、調査協力者本人が空所に記入した助詞の記入理由を口頭で説明するタスクである。つまり、調査協力者には、空所に助詞を記入するタスクと同時に、口頭でその助詞を記入した理由を説明するタスクの2つを与えた。《理由説明》において要求される知識の種類に関していえば、調査協力者に回答について考える時間が与えられており、記入理由を言語で明示化することが求められることにより、「わかる」知識が活性化されるため、「わかる」知識を要求するタスクといえる。

前節の9.2において、学習者は、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識の

習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが明らかになった。そこで、本節では、各グループの中から、具体例として、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者を1名ずつ取り上げ<sup>61</sup>、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を明らかにする。具体的には、9.3.1でKH、9.3.2でCH、9.3.3ではBH、9.3.4ではKL、9.3.5ではCL、9.3.6ではBLによるデータを順に分析する。最後に、9.3.7では、RQ9についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

### 9.3.1 KHの場合

9.3.1では、KHの具体例として、KH1によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討する。

KH1は、《空所補充》における正用率が68%であるのに対し、《口頭発話》における正用率が100%である。つまり、KH1は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者である。

具体的には、本節で、《空所補充》において記入された「は」と「が」に誤用があった場合、KH1が《理由説明》において口頭で述べた記入理由を分析し、間違った助詞を記入した理由を明らかにする。そのことにより、KH1の場合、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を明らかにすることを目指す。

KH1は、記入した助詞には8箇所の空所において誤用がある。そのうち、5箇所に対して、「は」と「が」の使い分けについて記入理由を明示的に説明している。以下では、この記入理由の分析を行い、「は」と「が」に誤用があった理由を考察する。一方、残りの3箇所に対して、「は」と「が」の使い分けについてKH1が記入理由を明示的に説明していないため、この記入理由の分析は行わない。

以下では、記入理由を提示する際、まず該当の空所を含む《空所補充》の文を提示する。調査当時と同じく、空所となっている箇所に( )括弧の中に空所番号を振り、下線を付する。また、その下線の上には学習者が記入した助詞を提示する。次に、《理由説明》において調査協力者が口頭で述べた記入理由を提示する。その際、第7章の7.3.1と同様に、調査協力者が《空所補充》の文を読み上げたと想定される部分と記入した助詞を「 」括弧

<sup>61</sup> 本節で取り上げる学習者は、それぞれのグループの中では、「わかる」知識を要求する《空所補充》における正用率と、「できる」知識を要求する《口頭発話》における正用率の差が最も大きい学習者である。

の中で示し、自ら語ったと想定される部分には何も付しない。

最初に、空所(8)に KH1 が記入した助詞に関して《口頭発話》において述べた記入理由を分析する。下記の(11)では空所(8)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(12)では KH1 が《理由説明》において述べた記入理由を示す。空所(8)は、蛙がいないことにトムが気づく場面で用いられる文に含まれている。

(11) 「いない！蛙君(8) は (×) いない！」

(12) **「いません」は否定ですね。否定の助詞はやっぱり「は」ですね。「いない」は否定ですから、「は」。**

(11)から分かることが次の通りである。KH1 が空所(8)に「は」を記入したが、ベースラインデータでは「が」が記入されたため、「は」の使用を誤用(×)と分類した。また、(12)から、KH1 は「は」を記入した理由として、「『いません』は否定ですね。否定の助詞はやっぱり『は』ですね。『いない』は否定ですから、『は』。」と述べたことが分かる。このことから、KH1 は、空所(8)を含む文の述語の「いない」が否定形であるため、空所(8)に「は」を記入したことが明らかになる。つまり、空所(8)において、誤用があった理由は、KH1 が述語の否定形という、前後の言語環境に現れている言語要素(以下、言語要素とする)に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであるということが明らかになった。

次に、KH1 が注目した言語要素という点で同様である記入理由を4つ順に取り上げる。最初の記入理由は、空所(39)に記入された助詞に関するものである。下記の(13)では空所(39)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(14)では記入理由を示す。空所(39)は、森の中では木の穴からフクロウが出たため、トムがびっくりし、木から落ちる場面で用いられる文に含まれている。

(13) トム(39) が (×) びっくりして、地面(40) 落ちてしまいました。

(14) **「びっくりする」のは自然だから、えっと、「が」を入れます。意図的なことじゃないから。**

上記の(13)は、空所(39)、(40)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマー

クする空所(39)についてのみ検討する。空所(39)について、KH1は述語の「びっくりする」が表す行為が意図的ではなく、自然な行為であるため、「が」を記入したと説明している。このことから、空所(39)において、KH1は述語に注目し、述語が無意志動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(39)において、誤用があった理由は、KH1は述語が無意志動詞であるという言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

次に、KH1が注目した言語要素という点で同様である2つ目の記入理由を分析する。その記入理由は、空所(29)に記入された助詞に関するものである。下記の(15)では空所(29)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(16)では記入理由を示す。空所(29)は、森の中でトムが覗いている土の穴の中から蛙ではなく、モグラが出た場面で用いられる文に含まれている。

(15) トム(29) が (×) が っかりです。

(16) **が** っかりしたくないけど、蛙君じゃないから、自然に**が** っかりしちゃう。だから、だから、「**が**」がいいと思います。

空所(29)について、KH1は「がっかりする」という行為が自然な行為であるため、「が」を記入したと説明している。このことから、空所(29)において、KH1は、述語に注目し、述語が無意志動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、上記の空所(39)と同様に、空所(29)において、誤用があった理由は、KH1は述語が無意志動詞であるという言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、KH1が注目した言語要素という点で同様である記入理由の3つ目を取り上げる。その記入理由は、空所(41)に記入された助詞に関するものである。下記の(17)では空所(41)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(18)では記入理由を示す。空所(41)は、森の中でポピーが蜂の巣を落とし、蜂の群れに追われる場面で用いられる文に含まれている。

(17) ポピー(41) が (×) が まだ怒っている蜂の群れ(42) が 追われています。

(18) 「**追われる**」っていうのは意識的なことではないから、「**が**」です。

上記の(17)は、空所(41), (42)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(41)についてのみ検討する。空所(41)について、KH1は述語の「追われる」が意識的な行為ではないため、「が」を記入したと述べている。このことから、空所(41)においてKH1は、述語に注目し、述語が無意志動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、上記の空所(39), (29)と同様に、空所(41)において、誤用があった理由は、KH1は述語が無意志動詞であるという言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

次に、KH1が注目した言語要素という点で同様である記入理由の4つ目を分析する。その記入理由は、空所(15)に記入された助詞に関するものである。下記の(19)では空所(15)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(20)では記入理由を示す。空所(15)は、蛙がいないことにトムが気づき、探し始める場面で用いられる文に含まれている。

(19) 「外(14) \_\_\_\_\_ 行ったのかもしれない！」とトム(15) は・が 思いつきました。

(20) 「**思いついた**」というのは**自然なこと**だよ。え、**意図的な行為**じゃなくて、**自然な行為の場合には、「が」を使う**と思います。でも、「**は**」でも使える。

上記の(19)は、空所(14), (15)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(15)についてのみ検討する。KH1は空所(15)に「は」と「が」の両方を記入しているが、「が」の記入理由についてのみ説明しており、「は」の記入理由については「『は』でも使える」としか述べていない。「が」の記入理由に関していえば、KH1は、述語の「思いつく」が表す行為は意図的ではなく、自然な行為であるため、「が」が使用可能であると説明している。このことから、空所(15)においてKH1は、述語に注目し、述語が無意志動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが明らかになる。つまり、上記の空所(39), (29), (41)と同様に、空所(15)において、誤用があった理由は、KH1は述語が無意志動詞であるという言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

以上、空所(39), (29), (41), (15)の4箇所において、誤用があった理由は、KH1は記

入する助詞を判断する際に、述語が無意志動詞であるという言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

最後に、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がないため、分析を行わない記入理由の 3 つを下記の(21)～(26)で提示する。その記入理由は、空所(1), (16), (22)の 3 箇所に入力された助詞に関するものである。具体的には、(21), (23), (25)で、該当の空所を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(22), (24), (26)では口頭で述べられたそれぞれの記入理由を示す。空所(1)は蛙がトムの家に来てくる場面に含まれており、空所(16), (22)はトムが蛙を探し始める場面で用いられる文に含まれている。

- (21) ある夜、トムの家で蛙君(1) は・が (×) やってきました。
- (22) **勘で選びました。両方を入れます。**
- (23) そこで、トム(16) は・が (×) 窓から蛙君(17) \_\_\_\_\_ 呼びました。
- (24) **「は」と「が」です。**
- (25) そして、トムとポピー(22) は・が (×) 一緒に森(23) \_\_\_\_\_ 蛙君を探しに行きました。
- (26) **2人が主語だから、「が」でもいいし、「は」でもいいと思います。「は」と「が」のどっちを入れても同じです。**

(21)と(22)から、KH1は空所(1)に「は」と「が」の両方を記入し、記入理由として勘で選んだとしか述べず、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明しなかったことが分かる。また、(23)と(24)から、KH1は空所(16)に「は」と「が」の両方を記入し、口頭では『「は」と「が」です。』としか述べず、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明しなかったことが分かる。そして、(25)と(26)から、KH1は空所(22)に「は」と「が」の両方を記入し、「は」と「が」のいずれを用いても同様であるとしか述べず、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明しなかったことが分かる。以上、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がないため、本調査ではこの記入理由の分析は行わない。

以上の結果をまとめると、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて、KH1は言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には、KH1が注目した言語要素は、1. 述語が否定形で

あること、2. 述語が無意志動詞であること、の2つである。このことから、KH1が注目した言語要素が空所により異なるが、全ての空所において、誤用があった理由は、KH1が言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。以上の結果から、KH1の場合、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、KH1は「わかる」知識として、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであると考えられる。

以上、9.3.1では、KHの具体例として、KH1によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討した。

### 9.3.2 CHの場合

9.3.2では、CHの具体例として、CH1によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討する。

CH1は、《空所補充》における正用率が65%であるのに対し、《口頭発話》における正用率が94%である。つまり、CH1は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者である。

CH1は、記入した助詞には9箇所の空所において誤用がある。その全てに対して、「は」と「が」の使い分けについて記入理由を明示的に説明している。以下では、この記入理由を分析し、「は」と「が」に誤用があった理由を考察する。

最初に、空所(8)に記入された助詞に関する記入理由を分析する。下記の(27)では、空所(8)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(28)では記入理由を提示する。空所(8)は、蛙がいないことにトムが気づく場面で用いられる文に含まれているものである。

(27) 「いない！蛙君(8) は (×) いない！」

(28) えっと、「蛙はいない。」<sup>62</sup>の「は」は、えっと、「は」は否定。否定の時、「は」を使うと習った。

空所(8)について、CH1は述語の「いない」が否定形であるため、「は」を記入したと

---

<sup>62</sup> 「蛙はいない。」の「は」に下線が付してあるのは、CH1がその空所に記入した助詞であることを示すためである。以下も、同様である。

説明している。このことから、CH1は述語の否定形に注目し、その否定形が「は」の使用を示唆していると考えたことが窺える。つまり、空所(8)において、誤用があった理由は、CH1は述語の否定形という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

次に、CH1が注目した言語要素という点で同様である記入理由を2つ順に取り上げる。最初の記入理由は、空所(39)に記入された助詞に関するものである。下記の(29)では空所(39)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(30)では記入理由を提示する。空所(39)は、森の中では木の穴からフクロウが出たため、トムがびっくりし、木から落ちる場面で用いられる文に含まれている。

(29) トム(39) が (X) びっくりして、地面(40) 落ちて しまいました。

(30) **「落ちる」は自動詞だから。**

上記の(29)は、空所(39)、(40)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(39)についてのみ検討する。空所(39)について、CH1は、述語の「落ちる」が自動詞であるため、「が」を記入したと述べている。このことから、CH1は、述語の他動性に注目し、述語が自動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(39)において、誤用があった理由は、CH1は述語の他動性という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためである、ということが明らかになった。

次に、CH1が注目した言語要素という点で同様である記入理由の2つ目を分析する。その記入理由は、空所(20)に記入された助詞に関するものである。下記の(31)では空所(20)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(32)では記入理由を提示する。空所(20)は、犬のポピーが窓から落ちた場面で用いられる文に含まれているものである。

(31) トム(20) が (X) 窓から飛び降りて、ポピー(21) 助 けました。

(32) **このこと、「飛ぶ」と「降りる」が自動詞って感じ。**



上記の(31)は、空所(20)、(21)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(20)についてのみ検討する。空所(20)について、CH1は、述語の「飛び降りる」の「飛ぶ」と「降りる」が自動詞であるため、「が」を記入したと説明している。このことから、CH1は、述語の他動性に注目し、述語が自動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、上記の空所(39)と同様に、空所(20)において、誤用があった理由は、CH1は述語の他動性という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

以上、空所(39)、(20)の2箇所において、誤用があった理由は、CH1は記入する助詞を判断する際に、述語の他動性という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、CH1が注目した言語要素という点で異なる記入理由を1つ取り上げる。その記入理由は、空所(41)に記入された助詞に関するものである。下記の(33)では空所(41)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(34)では記入理由を提示する。空所(41)は、森の中でポピーが蜂の巣を落とし、蜂の群れに追われる場面で用いられる文に含まれている。

(33) ポピー(41) は・が (×) まだ怒っている蜂の群れ(42) 追われています。

(34) **ここは「は」でもいいし、「が」でもいい、大丈夫だと思います。「は」の場合は、ポピー、ん、前に来ているポピー、ここはポピーが追われている、このことを、ん、使役、違う、受身、受身なので、「は」が使える感じがします。「が」の場合は、ポピー、ん、「追う」が他動詞から、ん、自動詞のようにになっている、状態を表しているように感じるので、「が」でも大丈夫だと思います。でも、「は」の方がいいかも。**

上記の(33)は、空所(41)、(42)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(41)についてのみ検討する。CH1は、空所(41)に「は」と「が」の両方を記入しており、「は」の記入理由として、述語の「追われる」が受身形であるためだと述べている。一方、「が」の記入理由として、述語の「追われる」が状態を表すため、自動詞として解釈することができる」と説明している。このことから、CH1は、述語に注目し、述語のヴォイスが「は」の使用を示唆している一方、述語のアスペクトが「が」の使用を示唆

していると考えたことが分かる。つまり、空所(41)において、誤用があった理由は、CH1は述語のヴォイスおよび述語のアスペクトという言語要素に注目し、その言語要素がそれぞれの助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

そして、CH1が注目した言語要素という点で異なる記入理由をもう1つを分析する。その記入理由は、空所(51)に記入された助詞に関するものである。下記の(35)では空所(51)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(36)では記入理由を提示する。空所(51)は、トムとポピーが蛙を探している途中、崖から落ちる場面で用いられる文に含まれている。

(35) 2人(51) は・が (×)       , 崖から落ちてしまいました。

(36) 「2人」と一緒に「は」を使うのは普通だと思う。「が」は、「落ちる」が自動詞だから、「が」が使える感じがします。

空所(51)について、CH1は、「は」と「が」の両方を記入しており、「は」の記入理由として、マークされる名詞句の「2人」と一緒に「は」が用いられると説明している。つまり、CH1は、「2人は」を1つの文型として捉えていることが窺える。一方、「が」の記入理由に関していえば、述語の「落ちる」が自動詞であるため、「が」を使用することができると述べている。以上から、CH1は、マークされる名詞句が用いられる文型が「は」の使用を示唆している一方、述語が自動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(51)において、誤用があった理由は、CH1はマークされる名詞句が用いられる文型および述語の他動性という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

そして、CH1が注目した言語要素という点で異なる記入理由をもう1つ取り上げる。その記入理由は、空所(29)に記入された助詞に関するものである。下記の(37)では空所(55)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(38)では記入理由を提示する。空所(29)は、トムが覗いている穴の中からモグラが出た場面で用いられる文に含まれている。

(37) トム(29) が (×)        がっかりです。

(38) 「が」は「がっかりです」があるから。なんか、なんか、音として「が」がいい。

空所(29)について、CH1は、述語の「がっかりです」と一緒に「が」を用いた方が音の響きがいいと説明している。このことから、CH1は、の「がっかりです」に注目し、その述語の音響的特徴が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(29)において、誤用があった理由は、CH1は後続する言葉の音響的特徴という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

そして、CH1が注目した言語要素という点で異なる記入理由をもう1つ取り上げる。その記入理由は、空所(15)に記入された助詞に関するものである。下記の(39)では空所(15)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(40)では記入理由を提示する。空所(15)はトムが蛙を探し始める場面で用いられる文に含まれている。

(39) 「外(14)\_\_\_\_\_行ったのかもしれない！」とトム(15)\_\_\_が(×)\_\_\_思いつきました。

(40) **トムはこの文の小さい主語なので、「が」を使いました。**

上記の(39)は、空所(14)、(15)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(15)についてのみ検討する。空所(15)について、CH1は、マークされる名詞句の「トム」が「小さい主語」であるため、「が」を記入したと述べている。CH1の別の空所に記入された助詞に関する記入理由の説明から、「小さい主語」とは従属節のガ格の名詞句のことであることが分かる。このことから、CH1は、空所(15)がマークする名詞句の「トム」を従属節のガ格の名詞句として解釈したため、「が」を記入したことが分かる。つまり、空所(15)において、誤用があった理由は、CH1はマークされる名詞句を含む節の種類という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、CH1が注目した言語要素という点で異なる記入理由をもう1つ分析する。その記入理由は、空所(55)に記入された助詞に関するものである。下記の(41)では空所(55)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を示し、(42)ではその助詞の記入理由を提示する。空所(55)はトムが蛙を見つける場面で用いられる文に含まれている。

(41) 「あ、蛙君(55)\_\_\_は(×)\_\_\_いた！」

- (42) 「蛙君はいた。」の「は」は前に話に出た蛙だから、新しい蛙じゃなくて、前に出た蛙、ん、だということを表したいから。

空所(55)について、CH1は、マークされる名詞句の「蛙君」が物語の中では前に登場している人物であるため、「は」を記入したと説明している。このことから、CH1は、マークされる名詞句の「蛙君」に注目し、その名詞句の照応性が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(55)において誤用があった理由は、CH1はマークされる名詞句の照応性という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

次に、CH1が注目した言語要素という点で異なる記入理由をもう1つ取り上げる。その記入理由は、空所(30)に記入された助詞に関するものである。下記の(43)では空所(30)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(44)では記入理由を提示する。空所(30)は、森の中ではトムが木の穴の中を覗き、蛙を探す場面で用いられる文に含まれている。

- (43) トム(30) は・が (×) 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) 蜂の巣(32) 落としてしまいました。
- (44) **1つの文、トムとポピーは並列関係なので、「が」、「が」。なんか、ここは「は」、「は」でも大丈夫。1つの文に2つの主語がそれぞれ違う動作をしている時、2回、え、同じ助詞を使うと思います。**

上記の(43)は、空所(30)、(31)、(32)の3箇所を含んでいるが、以下では、空所(30)についてのみ検討する。空所(30)について、CH1は、同一の文内でトムとポピーの異なる動作を対立させ、マークするため、「は」か「が」のいずれか一方が2回用いられると述べている。このことから、CH1は、空所(30)を含む文の構造に注目し、その構造が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(30)において、誤用があった理由は、CH1は文の構造という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

以上の結果をまとめると、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて、CH1は、言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆すると

考えたことが分かった。具体的には、CH1 が注目した言語要素は、1. 述語が否定形であること、2. 述語の他動性、3. 述語のヴォイス、4. 述語のアスペクト、5. 文型、6. 後続する言葉の音響的特徴、7. 節の種類、8. マークされる名詞句の照応性、9. 文の構造、の9つである。このことから、CH1 が注目した言語要素が空所により異なるが、全ての空所において、誤用があった理由は、CH1 が言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。以上の結果から、CH1 の場合、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、CH1 は「わかる」知識として、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであると考えられる。

以上、9.3.2 では、CH の具体例として、CH1 によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討した。

### 9.3.3 BH の場合

9.3.3 では、BH の具体例として、BH2 によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討する。

BH2 は、《空所補充》における正用率が 70%であるのに対し、《口頭発話》における正用率が 100%である。つまり、BH2 は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者である。

BH2 は、記入した助詞には8箇所の空所において誤用がある。そのうち、6箇所に対して、「は」と「が」の使い分けについて記入理由を明示的に説明している。以下では、この記入理由の分析を行い、「は」と「が」に誤用があった理由を考察する。一方、残りの2箇所に対して、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していないため、この記入理由の分析は行わない。

最初に、分析する記入理由は、空所(4)に記入された助詞に関するものである。下記の(45)では空所(4)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(46)では記入理由を提示する。空所(4)は、トムとポピーが寝た後、蛙君が逃げ出す場面で用いられる文に含まれている。

(45) でも2人(4) は (X) 寝た後, 蛙君(5) そっと逃げ出した のです。

(46) ここは 100% 「は」 だと思えます。「2人」の時に、「2人」を使う時に、「は」を使うから。

上記の(45)は、空所(4)、(5)の2箇所を含んでいるが、以下では、空所(4)についてのみ検討する。空所(4)について、BH2は、空所(4)がマークする名詞句の「2人」と一緒に「は」が使われるため、「は」を記入したと述べている。つまり、BH2は、「2人は」を1つの文型として捉えていることが窺える。このことから、BH2は、マークされる名詞句に注目し、その名詞句が用いられる文型が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(4)において、誤用があった理由は、BH2はマークされる名詞句が用いられる文型という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、BH2が注目した言語要素という点で同様である記入理由を3つ取り上げる。最初の記入理由は、空所(10)に記入された助詞に関するものである。下記の(47)では、空所(10)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示する。また、(48)では記入理由を提示する。空所(10)は、蛙がいなくなった後、トムとポピーが探し始める場面で用いられる文に含まれている。

(47) そこで、トムとポピー(10) が (×)        探し始めました。

(48) **トムとポピーは主語で、動作をしてるから、動作が、え、その動作をしている主語の後に来ている時、え、「が」だと思います。**

空所(10)について、BH2は、マークされる名詞句の「トムとポピー」の後に、述語の「探し始めました」が、直接、続いているため、「が」を用いたと述べている。つまり、BH2は、マークされる名詞句と述語が隣接している際、「が」が用いられると考えていることが窺える。このことから、BH2は、マークされる名詞句と述語の距離に注目し、その距離が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(10)において、誤用があった理由は、BH2はマークされる名詞句と述語の距離という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

次に、BH2が注目した言語要素という点で同様である記入理由の2つ目を分析する。その記入理由は、空所(15)に記入された助詞に関するものである。下記の(49)では空所(15)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(50)では記入理由を提示する。空所(15)は、蛙がいなくなった後、トムとポピーが探し始める場面で

用いられる文に含まれている。

(49) 「外(14)\_\_\_\_\_行ったのかもしれない！」とトム(15) が (×) 思いつきました。

(50) **トムが動作をする主語だから、「が」だと思います。え、直接に動作が主語の後に来ています。**

上記の(49)は、空所(14)、(15)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(15)についてのみ検討する。空所(15)について、BH2は、マークされる名詞句の「トム」が述語の「思いつく」の直後に続いているため、「が」を用いたと述べている。このことから、BH2は、マークされる名詞句と述語の距離に注目し、その距離が「が」の使用を示唆していると考えたことが明らかになる。つまり、空所(10)において、誤用があった理由は、BH2はマークされる名詞句と述語の距離という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

最後に、BH2が注目した言語要素という点で同様である記入理由の3つ目を取り上げる。その記入理由は、空所(35)に記入された助詞に関するものである。下記の(51)では空所(35)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(52)では記入理由を提示する。空所(35)は、森の中で蛙を探すために、トムが木に登った場面で用いられる文に含まれている。

(51) ところが、トム(35) が (×) 気づかずに木の穴の中(36)\_\_\_\_\_ 向かって、「蛙君！」と叫びます。

(52) **これは「トムが」だと思います。「気づかずに」、「気づかない」、「気づく」という動作がすぐ後に来ますから。**

上記の(51)は、空所(35)、(36)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(35)についてのみ検討する。空所(35)について、BH2は、マークされる名詞句の「トム」と述語の「気づく」が隣接しているため、「が」を記入したと説明している。このことから、BH2は、マークされる名詞句と述語の距離に注目し、その距離が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(10)において、誤用があった理由





上記の(55)は、空所(20), (21)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(20)についてのみ検討する。空所(20)について、BH2は、述語が他動詞の場合に、ガ格の名詞句を「が」でマークすると説明している。このことから、BH2は、述語の他動性に注目し、述語が他動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(20)において、誤用があった理由は、BH2は述語の他動性という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

以上、空所(16), (20)の2箇所において、誤用があった理由は、BH2は記入する助詞を判断する際に、述語の他動性という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

最後に、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がないため、分析を行わない記入理由の2つを提示する。その記入理由は、空所(60), (61)に関するものである。下記の(57)と(59)では、それぞれの空所を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(58)と(60)ではそれぞれの記入理由を提示する。空所(60), (61)は、トムが蛙を見つけた後、蛙の子を1匹持って帰る場面で用いられる文に含まれている。

(57) 蛙君(60)        が (×)        お父さんだったのです。

(58) **蛙君がお父さんだったから、「が」です。なぜ「が」を入れたかな。なぜ「が」を入れたか分からない。主語だからかな。**

(59) トム(61)        が (×)        蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃん(62)        預かることになりました。

(60) **トムが動作主だから。**

上記の(57)に示した文は空所(60)の1箇所を含み、(59)に示した文は空所(61), (62)の2箇所を含んでいるが、下記の説明は、ガ格の名詞句をマークする空所(60), (61)に記入された助詞についてのみである。(57)と(58)から、BH2が空所(60)に「が」を記入し、記入理由について迷った後、「主語だからかな」と述べていることが分かる。しかし、この説明は、空所(60)がマークする名詞句がガ格の名詞句であることについての説明であり、「は」と「が」の使い分けについての説明ではない。次に、(59)と(60)から、BH2は、マークさ

れる名詞句の「トム」が動作主であるため、空所(61)に「が」を記入したと述べていることが分かる。しかし、この説明は、空所(61)がマークする名詞句がガ格の名詞句であることについての説明であり、「は」と「が」の使い分けについての説明ではない。つまり、BH2は空所(60)、(61)において、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していないことが分かる。そのため、本調査ではこの記入理由の分析は行わない。

以上の結果をまとめると、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて、BH2は、言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には、BH2が注目した言語要素は、1. 文型、2. マークされる名詞句と述語の距離、3. 述語の他動性、の3つである。このことから、BH2が注目した言語要素が空所により異なるが、全ての空所において、誤用があった理由は、BH2が言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。以上の結果から、BH2の場合、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、BH2は「わかる」知識として、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであると考えられる。

以上、9.3.3では、BHの具体例として、BH2によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討した。

### 9.3.4 KLの場合

9.3.4では、KLの具体例として、KL1によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討する。

KL1は、《空所補充》における正用率が85%であるのに対し、《口頭発話》における正用率が100%である。つまり、KL1は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者であるといえる。

KL1は、記入した助詞には4箇所の空所において誤用がある。そのうち、3箇所に対して、「は」と「が」の使い分けについて記入理由を明示的に説明している。以下では、この記入理由の分析を行い、「は」と「が」に誤用があった理由を考察する。一方、残りの1箇所に対して、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していないため、この記入理由の分析は行わない。

最初に、KL1が注目した言語要素という点で同様である記入理由を2つ分析する。最初の記入理由は、空所(36)に記入された助詞に関するものである。下記の(61)では空所(36)

を含む《空所補充》の文，記入された助詞，助詞の正誤判断の結果を提示し，(62)では記入理由を提示する。空所(36)は，森の中ではトムが木の穴の中で蛙を探す場面で用いられる文に含まれている。

なお，以下では，L が《理由説明》において口頭で述べた記入理由を提示する際，第7章の7.3.1と同様に，調査協力者は日本語で述べた部分を「」括弧の中で示し，自分の母語で述べた部分には何も付しない。L が日本語で述べた部分のほとんどは《空所補充》の文を読み上げたと想定される部分，または記入した助詞であるため，上記のHと同様に「」括弧で示すことにした。また，L が自分の母語で述べた部分は日本語に訳した際，普通体にした。

(61) ところが，トム(35) が (×) 気づかずに木の穴の中(36) \_\_\_\_\_ 向かって，  
「蛙君！」と叫びます。

(62) **「が気づかない」という文型があるから，「が」を入れる。**

上記の(61)は，空所(35)，(36)の2箇所を含んでいるが，以下では，ガ格の名詞句をマークする空所(35)についてのみ検討する。空所(35)について，KL1 は，「が気づかない」という文型があるため，「が」を記入したと述べている。つまり，KL1 は，「が気づかない」を1つの文型として捉えていることが窺える。このことから，KL1 は，述語に注目し，その述語が用いられる文型が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり，空所(35)において，誤用があった理由は，KL1 は述語が用いられる文型という言語要素に注目し，その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

次に，KL1 が注目した言語要素という点で同様である記入理由の2つ目を取り上げる。その記入理由は，空所(38)に記入された助詞に関するものである。下記の(63)では空所(38)を含む《空所補充》の文，記入された助詞，助詞の正誤判断の結果を提示し，(64)では記入理由を提示する。空所(38)は，トムが森で出会ったフクロウが蛙でないことを告げる場面で用いられる文に含まれている。

(63) 「僕(38) が (×) 蛙君じゃないよ。」

(64) **「じゃない」の場合は「が」を使う。「A が B じゃない」という文型があるから。**

(63)に示した空所(38)について、KL1は、「AがBじゃない」という文型があるため、「が」を記入したと説明している。つまり、KL1は、空所(38)を含む文を文型として捉え、その文型が「が」の使用を示唆していると考えたことが窺える。このことから、KL1は、用いられる文型に注目し、その文型が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、上記の空所(35)と同様に、空所(38)において、誤用があった理由は、KL1は用いられる文型という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

以上、空所(35)、(38)の2箇所において、誤用があった理由は、KL1は記入する助詞を判断する際に、用いられる文型という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、KL1が注目した言語要素という点で異なる記入理由を1つ分析する。その記入理由は空所(44)に記入された助詞に関するものである。下記の(65)では空所(44)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(66)では記入理由を提示する。空所(44)は、トムがフクロウを追い払う場面で用いられる文に含まれている。

(65) 「あっち(43)\_\_\_\_\_行け！」とトム(44)\_\_\_\_\_が(×)\_\_\_\_\_フクロウを追い出しました。

(66) **文の形は特別で、「トム」は文の最初ではなくて、述語の近くに来ているので、「が」の方を選んだ。**

上記の(65)は、空所(43)、(44)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(44)についてのみ検討する。空所(44)について、KL1は、マークされる名詞句の「トム」が文頭にあるのではなく、述語の「追い出しました」に隣接しているため、「が」を記入したと述べている。このことから、KL1は、マークされる名詞句と述語の距離に注目し、その距離が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(44)において、誤用があった理由は、KL1はマークされる名詞句と述語の距離という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

最後に、下記の(67)と(68)では、KL1が「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していないため、分析を行わない記入理由を提示する。その記入理由は、空所(2)に関するものである。(67)では、空所(2)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤

判断の結果を提示し、(68)では記入理由を提示する。空所(2)は、蛙がトムの家に来てきた場面で用いられる文に含まれている。

(67) トム(2) \_\_\_\_\_ が (X) 犬のポピーと一緒に蛙君の様子を夜遅くまで見ていました。

(68) 「が」が適切だと思ったから。

(67)と(68)から、KL1 は「が」が適切と思ったため、記入したと説明していることが分かる。この記入理由において、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がないため、本調査では分析は行わない。

以上の結果をまとめると、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて、KL1 は、言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には、KL1 が注目した言語要素は、1. 文型、2. マークされる名詞句と述語の距離、の2つである。このことから、KL1 が注目した言語要素が空所により異なるが、全ての空所において、誤用があった理由は、KL1 が言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。以上の結果から、KL1 の場合、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、KL1 は「わかる」知識として、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであると考えられる。

以上、9.3.4 では、KL の具体例として、KL1 によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討した。

### 9.3.5 CL の場合

9.3.5 では、CL の具体例として、CL2 によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討する。

CL2 は、《空所補充》における正用率が70%であるのに対し、《口頭発話》における正用率が100%である。つまり、CL2 は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者である。

CL2 は、記入した助詞には8箇所の空所において誤用がある。その全てに対して、「は」と「が」の使い分けについて記入理由を明示的に説明している。以下では、この記入理由の分析を行い、「は」と「が」に誤用があった理由を考察する。

最初に、CL2 が注目した言語要素という点で同様である記入理由を 2 つ取り上げる。最初の記入理由は、空所(29)に記入された助詞に関するものである。下記の(69)では空所(29)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(70)ではその記入理由を提示する。空所(29)は、トムが覗いている穴の中からモグラが出た場面で用いられる文に含まれている。

(69) トム(29) が (×) が っかりです。

(70) **「がっかり」は感情だから、感情を表す言葉と一緒に「が」を使うと思う。「何々がきれい」とか、「何々が嬉しい」とか。**

(69)に示した空所(29)について、CL2 は、述語の「がっかり」が感情を表す言葉であるため、「が」を記入したと説明している。このことから、CL2 は、述語に注目し、述語が感情を表す言葉であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(29)において、誤用があった理由は、CL2 は述語が感情を表す言葉であるという言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであるということが明らかになった。

次に、CL2 が注目した言語要素という点で同様である記入理由の 2 つ目を分析する。その記入理由は、空所(39)に記入された助詞に関するものである。(71)では空所(39)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(72)では記入理由を提示する。空所(39)は、森の中では木の穴からフクロウが出たため、トムがびっくりし、木から落ちる場面で用いられる文に含まれている。

(71) トム(39) が (×) が びっくりして、地面(40) から 落ちてしまいました。

(72) **「びっくり」は形容詞かどうか分からないけど、感情を表すため、ここは「が」にする。**

上記の(71)は、空所(39)、(40)の 2 箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(39)についてのみ検討する。空所(39)について、CL2 は、述語の「びっくりする」が感情を表す言葉であるため、「が」を用いたと説明している。このことから、CL2 は、述語に注目し、述語が感情を表す言葉であることが「が」の使用を示唆していると考え

えたことが分かる。つまり、上記の空所(29)と同様に、空所(39)において、誤用があった理由は、CL2は述語が感情を表す言葉であるという言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

以上、空所(29)、(39)の2箇所において、誤用があった理由は、CL2は記入する助詞を判断する際に、述語が感情を表す言葉であるという言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、CL2が注目した言語要素という点で異なる記入理由を1つ取り上げる。その記入理由は、空所(51)に記入された助詞に関するものである。(73)では空所(51)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(74)では記入理由を提示する。空所(51)は、トムとポピーが蛙を探している途中に、崖から落ちる場面で用いられる文に含まれている。

(73) 2人(51) \_\_\_\_\_ が (×) \_\_\_\_\_, 崖から落ちてしまいました。

(74) **「落ちる」が自動詞だから、「が」。「落とす」は他動詞だと勉強した。**

(73)に示した空所(51)について、CL2は、述語の「落ちる」が自動詞であるため、「が」を記入したと説明している。つまり、CL2は、自動詞の場合にガ格の名詞句を「が」でマークすると考えていることが窺える。このことから、CL2は、述語の他動性に注目し、述語が自動詞であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(51)において、誤用があった理由は、CL2は述語の他動性という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

次に、CL2が注目した言語要素という点で異なる記入理由をもう1つ分析する。その記入理由は、空所(41)に記入された助詞に関するものである。(75)では空所(41)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(76)では記入理由を提示する。空所(41)は、森の中でポピーが蜂の巣を落とし、蜂に追われる場面で用いられる文に含まれている。

(75) ポピー(41) \_\_\_\_\_ が (×) \_\_\_\_\_ まだ怒っている蜂の群れ(42) \_\_\_\_\_ 追われています。

(76) **受身文だから、受身文の主語に「が」がつくと思う。**

上記の(75)は、空所(41)、(42)の2箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(41)についてのみ検討する。空所(41)について、CL2は、受身文の場合、ガ格の名詞句に「が」がつくと述べている。つまり、CL2は、述語が受身形の場合にガ格の名詞句を「が」でマークすると考えていることが窺える。このことから、CL2は、述語のヴォイスに注目し、述語が受身形であることが「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(51)において、誤用があった理由は、CL2は述語のヴォイスという言葉要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、CL2が注目した言語要素という点で異なる記入理由をもう1つ取り上げる。その記入理由は、空所(30)に記入された助詞に関するものである。(77)では空所(30)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(78)では記入理由を提示する。空所(30)は、森の中ではトムが木の穴の中を覗き、蛙を探す場面で用いられる文に含まれている。

(77) トム(30) \_\_\_\_\_ は (X) \_\_\_\_\_ 木の穴を覗いている間に、ポピー(31) \_\_\_\_\_ 蜂の巣  
(32) \_\_\_\_\_ 落としてしまいました。

(78) **この文のメインだ。主節だ。**

上記の(77)は、空所(30)、(31)、(32)の3箇所を含んでいるが、以下では、空所(30)についてのみ検討する。空所(30)について、CL2は、マークされる名詞句の「トム」が文の主節に含まれているため、「は」でマークしたと述べている。つまり、CL2は、主節の場合にガ格の名詞句が「は」でマークされると考えていることが窺える。このことから、CL2は、マークされる名詞句が含まれる節の種類に注目し、主節と従属節の判断を間違え、空所(30)を含む節が主節であることが「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(30)において、誤用があった理由は、CL2はマークされる名詞句が含まれる節の種類という言葉要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、CL2が注目した言語要素という点で異なる記入理由をもう1つ分析する。その記入理由は、空所(44)に記入された助詞に関するものである。(79)では空所(44)を含む《空所



補充》の文，記入された助詞，助詞の正誤判断の結果を提示し，(80)では記入理由を提示する。空所(44)は，トムがフクロウを追い払う場面で用いられる文に含まれている。

(79) 「あっち(43)\_\_\_\_\_行け！」とトム(44)\_\_\_が (×) \_\_\_フクロウを追い出しました。

(80) **セリフが前に来ているから，文の形がちょっと特別だから，「が」を使った。**

上記の(79)は，空所(43)，(44)の2箇所を含んでいるが，以下では，ガ格の名詞句をマークする空所(44)についてのみ検討する。空所(44)について，CL2 は，「あっち行け！」というセリフが文頭にあるため，「は」を記入したと述べている。このことから，CL2 は，マークされる名詞句が含まれる文の構造に注目し，その構造が「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり，空所(43)において，誤用があった理由は，CL2 はマークされる名詞句が含まれる文の構造という言語要素に注目し，その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

最後に，CL2 が注目した言語要素という点で同様である記入理由を2つ取り上げる。最初の記入理由は，空所(15)に記入された助詞に関するものである。(81)では空所(15)を含む《空所補充》の文，記入された助詞，助詞の正誤判断の結果を提示し，(82)では記入理由を提示する。空所(15)はトムが蛙を探し始める場面で用いられる文に含まれている。

(81) 「外(14)\_\_\_\_\_行ったのかもしれない！」とトム(15)\_\_\_が (×) \_\_\_思いつきました。

(82) **これは，「思う」は「叫ぶ」と同じように，思う人に「が」をつけて，「思う」内容に「と」をつけると習った覚えがある。**

上記の(81)は，空所(14)，(15)の2箇所を含んでいるが，以下では，ガ格の名詞句をマークする空所(15)についてのみ検討する。空所(15)について，CL2 は，「思う」の場合に，思う主体に「が」をつけ，「が思う」という文型で用いられると説明している。つまり，CL2 は，述語の「が思う」を1つの文型として捉えていることが窺える。このことから，CL2 は，述語に注目し，その述語が用いられる文型が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり，空所(15)において，誤用があった理由は，CL2 は述語が用いら

れる文型という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、CL2が注目した言語要素という点で同様である記入理由の2つ目を分析する。その記入理由は、空所(3)に記入された助詞に関するものである。下記の(83)では空所(3)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(84)では記入理由を提示する。空所(3)は、家でトムが蛙と遊んだ後、寝る場面で用いられる文に含まれているものである。

(83) 「もう、寝る時間ですよ」とお母さんに言われて、トム(3) は・が (X) いつ どのようにポピーと一緒にベッドに寝ています。

(84) **ここに「いつも」があるから、「は」が使える。でも「が」も使えると思う。「が」は「いる」と一緒に使われるから。**

(83)に示した空所(3)について、CL2は、文中に「いつも」という言葉があるため、「は」が使用可能であると述べている。一方、述語に助動詞の「いる」がついており、「いる」と一緒に「が」が使われるため、「が」も使用可能であると説明している。つまり、CL2は、文中に用いられる「いつも」と「は」を1つの文型として捉えている一方、述語の「いる」と「が」を1つの文型として捉えていることが窺える。このことから、CL2は、文中に用いられる他の言葉および述語の助動詞に注目し、その言葉が用いられる文型がそれぞれ「は」と「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、上記の空所(15)と同様に、空所(3)において、誤用があった理由は、CL2は用いられる文型という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

以上、空所(15)、(3)の2箇所において、誤用があった理由は、CL2は記入する助詞を判断する際に、用いられる文型という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

以上の結果をまとめると、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて、CL2は、言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には、CL2が注目した言語要素は、1. 述語が感情を表す言葉であること、2. 述語の他動性、3. 述語のヴォイス、4. 節の種類、5. 文の構造、6. 文型、の6つである。このことから、CL2が注目した言語要素が空所により異なるが、

全ての空所において、誤用があった理由は、CL2が言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであるということが明らかになった。以上の結果から、CL2の場合、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、CL2は「わかる」知識として、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであると考えられる。

以上、9.3.5では、CLの具体例として、CL2によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討した。

### 9.3.6 BLの場合

9.3.6では、BLの具体例として、BL2によるデータを分析し、「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討する。

BL2は、《空所補充》における正用率が66%であるのに対し、《口頭発話》における正用率が100%である。つまり、BL2は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者である。

BL2は、記入した助詞には10箇所の空所において誤用がある。そのうち、8箇所に対して、「は」と「が」の使い分けについて記入理由を明示的に説明している。以下では、この記入理由の分析を行い、「は」と「が」に誤用があった理由を考察する。一方、残りの2箇所に対して、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していないため、この記入理由の分析は行わない。

最初に、BL2が注目した言語要素という点で同様である記入理由を2つ取り上げる。最初の記入理由は、空所(4)に記入された助詞に関するものである。下記の(85)では空所(4)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(86)では記入理由を提示する。空所(4)は、トムとポピーが寝た後、蛙君が逃げ出す場面で用いられる文に含まれている。

(85) でも2人(4) は(X) 寝た後、蛙君(5)                      そっと逃げ出したのです。

(86) **2人が寝ている間というのは、補足みただから、最初の主語に「は」をつけて、文の2番目の主語、蛙に「が」をつける。**

上記の(85)は、空所(4)、(5)の2箇所を含んでいるが、以下では、空所(4)についてのみ検

討する。空所(4)について、BL2は、マークされる名詞句の2人が補足のような節に含まれているため、ガ格の名詞句に「は」をつけたと述べている。つまり、BL2は、従属節の場合にガ格の名詞句に「は」がつくと考えていることが窺える。このことから、BL2は、マークされる名詞句が含まれる節の種類に注目し、従属節であることが「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(4)において、誤用があった理由は、BL2はマークされる名詞句が含まれる節の種類という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

次に、BL2が注目した言語要素という点で同様である記入理由の2つ目を分析する。その記入理由は、空所(6)に記入された助詞に関するものである。下記の(87)では空所(6)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(88)では記入理由を提示する。空所(6)は、蛙が逃げ出した後、朝になり、トムとポピーが起きる場面で用いられる文に含まれている。

(87) 次の日の朝、トムとポピー(6) \_\_\_\_\_ は (X) \_\_\_\_\_ 起きてみると、昨日の夜までいた蛙君  
(7) \_\_\_\_\_ どこにもいません。

(88) **前と同じように、7番は確かに「が」だ。そして、6番に「は」を入れる。**

上記の(87)は、空所(6)、(7)の2箇所を含んでいるが、以下では、空所(6)についてのみ検討する。空所(6)について、BL2は、上記で分析した空所(4)と同じ理由で「は」を記入したと説明している。つまり、BL2は、空所(4)と同様に、マークされる名詞句が従属節に含まれているため、空所(6)において、ガ格の名詞句に「は」をつけたということである。このことから、BL2は、マークされる名詞句が含まれる節の種類に注目し、従属節であることが「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、上記の空所(4)と同様に、空所(6)において、誤用があった理由は、BL2はマークされる名詞句が含まれる節の種類という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

以上、空所(4)、(6)の2箇所において、誤用があった理由は、BL2は記入する助詞を判断する際に、マークされる名詞句が含まれる節の種類という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、BL2 が注目した言語要素という点で異なる記入理由を 1 つ取り上げる。その記入理由は、空所(44)に記入された助詞に関するものである。下記の(89)では空所(44)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(90)では記入理由を提示する。空所(44)はトムがフクロウを追い払う場面で用いられる文に含まれている。

(89) 「あっち(43)\_\_\_\_\_行け！」とトム(44)\_\_\_\_\_が (×) \_\_\_\_\_フクロウを追い出しました。

(90) **前の 43 番に「は」を入れたので、2 番目の主語に「が」をつけないといけない。**

上記の(89)は、空所(43)、(44)の 2 箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(44)についてのみ検討する。BL2 は、空所(44)がマークする 2 番目のガ格の名詞句に「が」をつけたのは、空所(43)に「は」を記入したためだと説明している。つまり、BL2 は、同一文内にガ格の名詞句が 2 つある場合、2 つ目の名詞句に「が」がつくと考えていることが窺える。このことから、BL2 は、同一文内の前節する助詞に注目し、その助詞が「が」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(44)において、誤用があった理由は、BL2 は前節する助詞という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。

次に、BL2 が注目した言語要素という点で同様である記入理由を 4 つ分析する。最初の記入理由は空所(15)に記入された助詞に関するものである。下記の(91)では空所(15)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(92)では記入理由を提示する。空所(15)はトムが蛙を探し始める場面で用いられる文に含まれている。

(91) 「外(14)\_\_\_\_\_行ったのかもしれない！」とトム(15)\_\_\_\_\_が (×) \_\_\_\_\_思いつきました。

(92) **15 番には「が」を入れる。直接、トムの後に動作を表す述語が来ているから。**

上記の(91)は、空所(14)、(15)の 2 箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(15)についてのみ検討する。空所(15)について、BL2 は、マークされる名詞句の「トム」の後に述語の「思いついた」が隣接しているため、「が」を記入したと述べている。このことから、BL2 は、マークされる名詞句と述語の距離に注目し、その距離が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(15)において、誤用があっ

た理由は、BL2 はマークされる名詞句と述語の距離という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

次に、BL2 が注目した言語要素という点で同様である記入理由の 2 つ目を取り上げる。その記入理由は、空所(39)に記入された助詞に関するものである。下記の(93)では空所(39)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(94)では記入理由を提示する。空所(39)は、森の中では木の穴からフクロウが出たため、トムがびっくりし、木から落ちる場面で用いられる文に含まれている。

(93) トム(39) \_\_\_\_\_ が (×) \_\_\_\_\_ びっくりして、地面(40) \_\_\_\_\_ 落ちてしまいました。

(94) **トムはびっくりした。主語と述語が近いから、「が」を入れる。**

上記の(93)は、空所(39)、(40)の 2 箇所を含んでいるが、以下では、ガ格の名詞句をマークする空所(39)についてのみ検討する。空所(39)について、BL2 は、マークされる名詞句の「トム」と述語の「びっくりする」が隣接しているため、「が」を記入したと述べている。このことから、BL2 は、マークされる名詞句と述語の距離に注目し、その距離が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、上記の空所(15)と同様に、空所(39)において、誤用があった理由は、BL2 はマークされる名詞句と述語の距離という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

そして、BL2 が注目した言語要素という点で同様である記入理由の 3 つ目を分析する。その記入理由は、空所(10)に記入された助詞に関するものである。下記の(95)では空所(10)を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(96)では記入理由を提示する。空所(10)は、トムとポピーが蛙を探し始める場面で用いられる文に含まれているものである。

(95) そこで、トムとポピー(10) \_\_\_\_\_ が (×) \_\_\_\_\_ 探し始めました。

(96) **「探す」が「トムとポピー」の後に来ているから、「が」を使う。**

空所(10)について、BL2 は、マークされる名詞句の「トムとポピー」と述語の「探し始めた」が隣接しているため、「が」を用いたと述べている。このことから、BL2 は、マークされる名詞句と述語の距離に注目し、その距離が助詞の使用を示唆していると考えたこ



(100) **いないというのは、動作じゃない。状態だから、「は」でマークする。**

空所(8)について、BL2は、述語の「いない」が動作ではなく、状態を表すため、「は」を用いたと述べている。つまり、BL2は、述語が状態動詞である場合、ガ格の名詞句を「は」でマークすると考えていることが窺える。このことから、BL2は、述語の aspekto に注目し、述語が状態動詞であることが「は」の使用を示唆していると考えたことが分かる。つまり、空所(8)において、誤用があった理由は、BL2は述語の aspekto という言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。

最後に、下記の(101)～(104)では、BL2は「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していないため、分析を行わない記入理由を提示する。その記入理由は、空所(29)、(60)の2箇所に関するものである。(101)と(103)では、該当の空所を含む《空所補充》の文、記入された助詞、助詞の正誤判断の結果を提示し、(102)と(104)では、それぞれの記入理由を提示する。空所(29)は、トムが覗いている穴の中から、モグラが出る場面で用いられる文に含まれている。一方、空所(60)は、トムが蛙を見つけた後、蛙がお父さんであることを知る場面で用いられる文に含まれている。

(101) トム(29) が (X) がっかりです。

(102) **主語、動作主をマークするから、「が」を入れる。**

(103) 蛙君(60) が (X) お父さんだったのです。

(104) **蛙君はお父さんになったから。**

(101)と(102)から、BL2は、トムが動作主であるため、空所(29)に「が」を記入したと述べたことが分かる。そして、(103)と(104)から、BL2は、トムがお父さんになった主体であるため、空所(60)に「が」を記入したと述べていることが分かる。以上から、BL2は、それぞれの空所がマークしている名詞句がガ格の名詞句であるということを述べているが、「は」と「が」の使い分けについて明示的に説明していないことが分かる。そのため、本調査では、この記入理由の分析は行わない。

以上の結果をまとめると、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて、BL2は、言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には、BL2が注目した言語要素は、1. 節の種類、2. 前



節する助詞, 3. マークされる名詞句と述語の距離, 4. 述語のアスペクト, の4つである。このことから, BL2 が注目した言語要素が空所により異なるが, 全ての空所において, 誤用があった理由は, BL2 が言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。以上の結果から, BL2 の場合, 「わかる」知識の習得が進んでいない要因は, BL2 は「わかる」知識として, 言語要素を手がかりに, 「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであると考えられる。

以上, 9.3.6 では, BL の具体例として, BL2 によるデータを分析し, 「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討した。

### 9.3.7 RQ9 に関するまとめ

9.3.7 では, RQ9 についての考察をまとめ, 日本語教育への示唆を述べる。

9.3 では, 《理由説明》で得られたデータを質的に分析することにより, RQ9 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば, その要因は何か」を検証した。具体的には, KH, CH, BH, KL, CL, BL の6つのグループの中から, 具体例として, 「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者を1名ずつ取り上げ, 「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討した。その結果, 以下のことが明らかになった。

第1に, KH の具体例として, 取り上げた KH1 に関していえば, 「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて, KH1 は言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には, KH1 が注目した言語要素は, 1. 述語が否定形であること, 2. 述語が無意志動詞であること, の2つである。このことから, KH1 が注目した言語要素が空所により異なるが, 全ての空所において, 誤用があった理由は, KH1 が言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。以上の結果から, KH1 の場合, 「わかる」知識の習得が進んでいない要因は, KH1 は「わかる」知識として, 言語要素を手がかりに, 「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであることが分かった。

第2に, CH の具体例として, 取り上げた CH1 に関していえば, 「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて, CH1 は言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には, CH1 が注目した言語要素は, 1. 述語が否定形であること, 2. 述語の他動性, 3. 述語のヴォイス,

4. 述語のアスペクト, 5. 文型, 6. 後続する言葉の音響的特徴, 7. 節の種類, 8. マークされる名詞句の照応性, 9. 文の構造, の 9 つである。このことから, CH1 が注目した言語要素が空所により異なるが, 全ての空所において, 誤用があった理由は, CH1 が言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。以上の結果から, CH1 の場合, 「わかる」知識の習得が進んでいない要因は, CH1 は「わかる」知識として, 言語要素を手がかりに, 「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであることが明らかになった。

第 3 に, BH の具体例として, 取り上げた BH2 に関していえば, 「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて, BH2 は言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には, BH2 が注目した言語要素は, 1. 文型, 2. マークされる名詞句と述語の距離, 3. 述語の他動性, の 3 つである。このことから, BH2 が注目した言語要素が空所により異なるが, 全ての空所において, 誤用があった理由は, BH2 が言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。以上の結果から, BH2 の場合, 「わかる」知識の習得が進んでいない要因は, BH2 は「わかる」知識として, 言語要素を手がかりに, 「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであることが分かった。

第 4 に, KL の具体例として, 取り上げた KL1 に関していえば, 「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて, KL1 は言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には, KL1 が注目した言語要素は, 1. 文型, 2. マークされる名詞句と述語の距離, の 2 つである。このことから, KL1 が注目した言語要素が空所により異なるが, 全ての空所において, 誤用があった理由は, KL1 が言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。以上の結果から, KL1 の場合, 「わかる」知識の習得が進んでいない要因は, KL1 は「わかる」知識として, 言語要素を手がかりに, 「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであることが明らかになった。

第 5 に, CL の具体例として, 取り上げた CL2 に関していえば, 「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて, CL2 は言語要素に注目し, その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には, CL2 が注目した言語要素は, 1. 述語が感情を表す言葉であること, 2. 述語の他動性, 3. 述語のヴォイス, 4. 節の種類, 5. 文の構造, 6. 文型, の 6 つである。このことから, CL2 が注目

した言語要素が空所により異なるが、全ての空所において、誤用があった理由は、CL2が言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが分かった。以上の結果から、CL2の場合、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、CL2は「わかる」知識として、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであることが分かった。

第6に、BLの具体例として、取り上げたBL2に関していえば、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある記入理由の全てにおいて、BL2は言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。具体的には、BL2が注目した言語要素は、1. 節の種類、2. 前節する助詞、3. マークされる名詞句と述語の距離、4. 述語のアスペクト、の4つである。このことから、BL2が注目した言語要素が空所により異なるが、全ての空所において、誤用があった理由は、BL2が言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためであることが明らかになった。以上の結果から、BL2の場合、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、BL2は「わかる」知識として、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであることが明らかになった。

以上から明らかになったことをまとめると、上記で取り上げた学習者全員の場合、誤用があった理由は、学習者が言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたためである、ということが分かった。従って、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためである、ということが明らかになった。このことから、日本語教育において、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われるものではないことが指導される必要があることが示唆された。

しかし、現行の日本語教育において、単独の文で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、助詞の使い分けが行われることが提示されることがよく見られるのではないか。例えば、「を」と「が」の場合、述語が他動詞であるか、または自動詞であるか、つまり述語の他動性を手がかりに使い分けを行うことが提示されているのではないか。また、「で」と「に」の場合、述語が動作動詞であるか、または状態動詞であるか、つまり述語のアスペクトを手がかりに使い分けを行うことが提示されているのではないか。そして、「は」と「が」の場合、述語が否定形であるか否か、つまり述語の形式を手がかりに使い分けを行うことが提示されているのではないか。その結果、学習者は、前後の言語環境に

現れている言語要素を手がかりに、助詞の使い分けを行うことを過剰般化し、「は」と「が」の使い分けに応用していると考えられる。

従って、日本語教育において、単独の文で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われるものではないことが指導される必要がある、ということが示唆された。

以上、9.3.7では、RQ9についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。

## 9.4 RQ10の検証 要因と母語と日本語のレベルの関係

9.4では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《理由説明》で得られたデータを分析し、比較することにより、RQ10「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証する。そして、その結果をもとに、日本語教育に求められる、学習者の母語と日本語のレベルへの配慮について検討する。

9.4.1では、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が《理由説明》で述べた、「は」と「が」の使い分けに用いた手がかりの傾向を概観する。また、9.4.2では、手がかりの傾向は、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なるかを明らかにする。最後に、9.4.3では、RQ10についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

### 9.4.1 誤用があった場合の手がかりの傾向

9.4.1では、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が《理由説明》で述べた、「は」と「が」の使い分けに用いた手がかりの傾向を概観する。

前節の9.3では、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、「わかる」知識として、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためであることが明らかになった。そこで、本節では、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が「は」と「が」の使い分けの手がかりに、どのような言語要素を用いたのかを概観する。その言語要素は、下記の(105)に示す17種に分類される。

(105) 学習者が「は」と「が」の使い分けの手がかりに用いた言語要素

1. 述語の他動性
2. 述語のテンス

3. 述語のアスペクト
4. 述語のヴォイス
5. 述語が否定形であること
6. 述語が感情を表す言葉であること
7. 述語が意志動詞か否か
8. 述語が突然の出来事を表すか否か
9. 後続する言葉の音響的特徴
10. マークされる名詞句と述語の距離
11. マークされる名詞句の照応性
12. 前節する助詞
13. 後続する助詞
14. 文型
15. 文の構造
16. 節の種類
17. 段落の構成

(105)は、学習者が「は」と「が」の使い分けの手がかりに用いた言語要素の17種を示している。以下では、この言語要素について、具体例を挙げながら、詳しく説明する。その際、学習者が口頭で述べた記入理由を提示し、[ ]括弧内に空所番号、記入された助詞、その助詞の正誤判断の結果、調査者協力者の番号を順に示す。

最初に、述語の他動性という言語要素が「は」と「が」の使い分けの手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(106)では、その具体例を提示する。

(106) 述語の他動性

**「ついた」があるから、「が」だと思えます。「つく」は自動詞なので、「何々が思いついた」と言うと思えます。[⇒空所(15): が(×), BH7]**

(106)のBH7は、述語の「思いつく」に「つく」という助動詞が付加していることに注目し、「つく」が自動詞であるため、空所(15)に「が」を記入したと説明している。この

ことから、BH7 が空所(15)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、述語の他動性という言語要素であることが分かる。

次に、述語のテンスという言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(107)では、その具体例を提示する。

#### (107) 述語のテンス

**現在形だと、「が」で、過去だったら「は」。** [⇒空所(29) : が (×), CH2]

(107)の CH2 は、「現在形だと、『が』で、過去だったら『は』」と述べ、空所(29)に「が」を記入している。つまり、CH2 は、述語が現在形だと、「が」が用いられ、過去形だと、「は」が用いられると考えていることが窺える。このことから、CH2 が空所(29)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、述語のテンスという言語要素であることが分かる。

次に、述語のアスペクトという言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(108)では、その具体例を提示する。

#### (108) 述語のアスペクト

**いないというのは、動作じゃない。状態だから、「は」でマークする。** [⇒空所(8) : は (×), BL2]

(108)の BL2 は、述語の「いない」が状態を表す状態動詞であるため、空所(8)に「は」を記入したと述べている。このことから、BL2 が空所(8)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、述語のアスペクトという言語要素であることが分かる。

次に、述語のヴォイスという言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(109)では、その具体例を提示する。

#### (109) 述語のヴォイス

**受身だから、「が」だ。受身文の主語には「が」がつく。** [⇒空所(41):が (×), CL10]

(109)の CL10 は、述語が受身形であり、受身文の主語には「が」がつくと説明している。このことから、CL10 が空所(41)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、述語のヴォイ

スという言語要素であることが分かる。

次に、述語が否定形であるという言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(110)では、その具体例を提示する。

(110) 述語が否定形であること

**否定だから、「は」を入れます。[⇒空所(8):は(×), KH1]**

(110)の KH1 は、空所(8)を含む文の述語が否定形であるため、「は」を記入したと述べている。このことから、KH1 が空所(8)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、述語が否定形であるという言語要素であることが分かる。

次に、述語が感情を表す言葉であるという言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(111)では、その具体例を提示する。

(111) 述語が感情を表す言葉であること

**がっかりは感情だから、感情を表す言葉と一緒に「が」を使うと思う。「何々がきれい」とか、「何々が嬉しい」とか。[⇒空所(29):が(×), CL2]**

(111)の CL2 は、述語の「がっかり」が感情を表しており、感情を表す言葉の場合に、「が」が用いられると説明している。このことから、CL2 が空所(29)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、述語が感情を表す言葉であるという言語要素であることが分かる。

次に、述語が意志動詞か否かという言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(112)では、その具体例を提示する。

(112) 述語が意志動詞か否か

**「びっくりする」のは自然だから、えっと、「が」を入れます。意図的なことじゃないから。[⇒空所(39):が(×), KH1]**

(112)の KH1 は、述語の「びっくりする」が意図的な行為ではなため、「が」を用いたと述べている。このことから、KH1 が空所(39)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、述語が意志動詞であるという言語要素であることが分かる。

次に、述語が突然の出来事を表すか否かという言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(113)では、その具体例を提示する。

(113) 述語が突然の出来事を表すか否か

**いきなり、突然のことではない。** [⇒空所(58) : は (×), CL9]

(113)の CL9 は、空所(58)を含む文の述語が突然の出来事を表していないため、「は」を記入したと説明している。このことから、CL9 が空所(58)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、述語が突然の出来事を表すか否かという言語要素であることが分かる。

次に、後続する言葉の音響的特徴という言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(114)では、その具体例を提示する。

(114) 後続する言葉の音響的特徴

**「がっかりです」があるから。なんか、なんか、音として「が」がいいとを思います。** [⇒空所(29) : が (×), CH1]

(114)の CH1 は、述語の「がっかりです」と一緒に「が」を用いた方が音の響きがいいと説明している。つまり、CH1 が空所(29)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、後続する言葉の音響的特徴という言語要素であることが分かる。

次に、マークされる名詞句と述語の距離という言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(115)では、その具体例を提示する。

(115) マークされる名詞句と述語の距離

**「トム」は述語から離れているから、30 番に「は」を入れる。** [⇒空所(30) : は (×), BL2]

(115)の BL2 は、マークされる名詞句の「トム」が述語から離れているため、「は」を記入したと述べている。このことから、BL2 が空所(30)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、マークされる名詞句と述語の距離という言語要素であることが分かる。



次に、マークされる名詞句の照応性という言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(116)では、その具体例を提示する。

(116) マークされる名詞句の照応性

**もう既に知っている人物だから「は」。**[⇒空所(4) : は (×), BH6]

(116)の BH6 は、マークされる名詞句が物語の中では既に登場しており、導入されている人物であるため、「は」を記入したと説明している。このことから、BH6 が空所(4)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、マークされる名詞句の照応性という言語要素であることが分かる。

次に、前節する助詞という言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(117)では、その具体例を提示する。

(117) 前節する助詞

**よく「は」を使っていたから、ここは変えて「が」を使いたい。**[⇒空所(10) : が (×), CL5]

(117)の CL5 は、空所(10)の前に頻繁に「は」を記入していたため、空所(10)に異なる助詞、つまり「が」を記入すると説明している。このことから、BL2 が空所(10)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、前節する助詞という言語要素であることが分かる。

次に、後続する助詞という言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(118)では、その具体例を提示する。

(118) 後続する助詞

**この文の後で「が」を使うから、ここで「は」にした方がいいと思う。同じ文で2回「が」を使わない方がいいと思う。**[⇒空所(30) : は (×), CL5]

(118)の CL5 は、後続する空所に「が」を記入するため、2回「が」を使用しないように、空所(30)に「は」を記入すると説明している。このことから、CL5 が空所(30)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、後続する助詞という言語要素であることが分かる。

次に、文型という言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(119)では、その具体例を提示する。

(119) 文型

**「2人」の時に、「2人」を使う時に、「は」を使うから。[⇒空所(4): は(×), BH2]**

(119)のBH2は、空所(4)がマークする名詞句の「2人」と一緒に「は」が用いられると述べている。つまり、BH2は「2人は」を1つの文型として捉えていることが窺える。このことから、BH2が空所(4)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、「2人は」という文型、つまり言語要素であることが分かる。

次に、文の構造という言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(120)では、その具体例を提示する。

(120) 文の構造

**セリフが前に来ているから、文の形がちょっと特別だから、「が」を使った。[⇒空所(44): が(×), CL2]**

(120)のCL2は、空所(44)の前にセリフが来ており、文の形が特別であるため、「が」を記入したと説明している。このことから、BH2が空所(44)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、文の構造という言語要素であることが分かる。

次に、マークされる名詞句を含む節の種類という言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(121)では、その具体例を提示する。

(121) 節の種類

**従属節の中で「は」を使い、主節に新しい、メインな情報があるから「が」。[⇒空所(30): は(×), BH6]**

(121)のBH6は、従属節の中に「は」を使い、主節の中に「が」を使うと考えており、空所(30)を含む節が従属節であるため、「は」を使用したと説明している。このことから、

BH6 が空所(30)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、節の種類という言語要素であることが明らかになる。

最後に、段落の構成という言語要素が手がかりに用いられた場合について述べる。下記の(122)では、その具体例を提示する。

#### (122) 段落の構成

**新しい段落だから、トムを「が」でマークする。[⇒空所(61) : が (×), BL3]**

(122)の BL3 は、空所(61)がマークする名詞句の「トム」が新しい段落に登場するため、「が」を用いたと説明している。このことから、BH3 が空所(61)に助詞を記入する際に用いた手がかりは、段落の構成という言語要素であることが分かる。

以上の結果をまとめると、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が《理由説明》において述べた、「は」と「が」の使い分けを行う手がかりに用いた言語要素は、17 種に分類されることが明らかになった。その 17 種の言語要素とは、1. 述語の他動性、2. 述語のテンス、3. 述語のアスペクト、4. 述語のヴォイス、5. 述語が否定形であること、6. 述語が感情を表す言葉であること、7. 述語が意志動詞か否か、8. 述語が突然の出来事を表すか否か、9. 後続する言葉の音響的特徴、10. マークされる名詞句と述語の距離、11. マークされる名詞句の照応性、12. 前節する助詞、13. 後続する助詞、14. 文型、15. 文の構造、16. 節の種類、17. 段落の構成、の 17 種である。

以上、9.4.1 では、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が《理由説明》において述べた、「は」と「が」の使い分けに用いた手がかりの傾向を概観した。

#### 9.4.2 母語と日本語のレベル別の傾向

9.4.2 では、「は」と「が」の使い分けに用いられた手がかりの傾向は、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なるかを明らかにする。

9.3 で示したように、記入された「は」と「が」に誤用があった理由は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったためである。そこで、本節では、《理由説明》において述べられた、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある全記入理由のうち、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われたものが占める

割合を明らかにする。そして、その割合を学習者の母語と日本語のレベル別に比較し、違いが見られるかを明らかにする。

まず、下記の表 9.8 では、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある全記入理由のうち、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われたものが占める割合を学習者の母語別に示す。

表 9.8 記入理由の割合(母語別)

	K	C	B
割合	70%	77%	88%

表 9.8 は、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある全記入理由のうち、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったものが占める割合を示している。その割合は、Kでは70%、Cでは77%、Bでは88%であり、学習者の母語別に異なっている。つまり、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、Kでは最も弱く、Bでは最も強く、Cではその中間であるといえる。しかし、どの母語のグループにおいても、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行ったと述べた記入理由が大多数を占めている。このことから、どの母語のグループにおいても同様に、記入された「は」と「が」に誤用があった理由は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが明らかになった。

そして、下記の 9.9 では、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある全記入理由のうち、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われたものが占める割合を学習者の日本語のレベル別に示す。

表 9.9 記入理由の割合(日本語のレベル別)

	H	L
割合	57%	100%

表 9.9 は、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある全記入理由のうち、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」

の使い分けを行ったものが占める割合を示している。その割合は、Hでは57%、Lでは100%であり、学習者の日本語のレベル別に異なっている。つまり、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、Hではより弱く、Lでは強いといえる。しかし、どの日本語のレベルのグループにおいても、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べた記入理由は、大多数を占めている。このことから、どの日本語のレベルのグループにおいても同様に、記入された「は」と「が」に誤用があった理由は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが明らかになった。

また、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べた記入理由以外には、Hで見られた記入理由は、以下で述べるようなものである。KH, CH, BHを順に提示する。

まず、KHでは、2種に分類される記入理由が見られた。下記の(123)と(124)では、その具体例を示す。

(123) **両方も大丈夫だと思いました。ニュアンス的に何が違うだろう。視線が違うと思います。見ている私が言う時に、「が」を使います。ただ、述べている時、「は」です。** [⇒空所(10) : は・が (×), KH2]

(124) **「は」を言ったら、トムを強調する気がします。「は」の使い方に強調があると習ったことがあります。** [⇒空所(20) : は・が (×), KH4]

(123)の KH2 は、空所(10)を含む文で述べられている出来事を語り手の視線で説明する場合、「が」を用いることができるのに対し、物語の出来事の1つとして述べる場合、「は」を用いることができると説明している。つまり、KH2は2つの視点のどちらをとるかにより、「は」と「が」が使い分けられると考えていることが分かる。このことから、KH2が「は」と「が」の使い分けに用いた手がかりは視点の違いであることが明らかになる。

また、(124)の KH4 は、「は」と「が」の両方を記入しているが、「は」の記入理由についてのみ説明している。その説明として、「は」を用いた場合、マークされる名詞句の「トム」が強調されると述べている。つまり、KH4がマークされる名詞句を強調するか否かにより、「は」と「が」が使い分けられると考えていることが窺える。このことから、KH4が「は」と「が」の使い分けに用いた手がかりは強調であることが分かる。

以上、(123)と(124)に示した具体例から、この記入理由は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べたものではないことが分かる。つまり、KHでは、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べた記入理由以外には、1. 視点の違い、2. 強調、という2種の記入理由が見られる、ということが明らかになった。

次に、CHの場合に関して述べる。CHでは、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったという記入理由以外には、3種に分類される記入理由が見られた。下記の(125)～(127)では、その具体例を示す。

(125) **対比で「は」です。** [⇒空所(30) : は (×), CH2]

(126) **客観的に起ったことを述べているので、「が」を記入します。** [⇒空所(39) : が (×), CH3]

(127) **誰が思いついたか、その主語を強調しているので、「が」です。** [⇒空所(15) : が (×), CH6]

(131)のCH2は、対比のため、空所(30)に「は」を記入したと説明している。また、(132)のCH3は、起きたことを客観的に述べるため、空所(39)に「が」を記入したと述べている。そして、(133)のCH6は、空所(15)がマークする名詞句を強調するため、「が」を使用したと説明している。

以上、(125)～(127)に示した具体例から、この記入理由は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べたものではないことが分かる。つまり、CHでは、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べた記入理由以外には、1. 対比、2. 客観的な事実の叙述、3. 強調、という3種の記入理由が見られることが明らかになった。

最後に、BHの場合について述べる。BHでは、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うと述べた記入理由以外には、2種に分類される記入理由が見られた。下記の(128)と(129)では、その具体例を示す。

(128) **対比の「は」です。ポピーとトムを対比しています。** [⇒空所(30) : は (×), BH8]

(129) **蛙がお父さんだということを強調したいから「が」。** [⇒空所(60) : が (×), BH1]

(128)の BH8 は、対比のため、空所(30)に「は」を記入したと説明している。また、(129)の BH1 は、蛙がお父さんであること、つまり空所(60)を含む文全体を強調するため、「が」を使用したと説明している。

以上、(128)と(129)に示した具体例から、この記入理由は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べたものではないことが分かる。つまり、BH では、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べた記入理由以外には、1. 対比、2. 強調、という 2 種の記入理由が見られることが分かった。

以上、H の場合、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べた記入理由以外には、1. 視点の違い、2. 客観的な事実の叙述、3. 対比、4. 強調、という 4 種の記入理由が見られることが明らかになった。しかし、上記の表 9.9 に示したように、この記入理由は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行ったと述べた記入理由を下回っている。

なお、本調査では、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がないため、分析を行わなかった記入理由は、下記の(130)～(135)に示す 6 種に分類されるようなものである。

- (130) **「は」を入れる。** [⇒空所(30) : は (×), BL7]
- (131) **理由がはっきり分かりません。** [⇒空所(44) : が (×), BH5]
- (132) **文法的には「は」だと思ったから。** [⇒空所(1) : は (×), CL5]
- (133) **「が」の方が自然。** [⇒空所(15) : が (×), CH4]
- (134) **勘で選びました。** [⇒空所(1) : は・が (×), KH1]
- (135) **韓国語の助詞に該当する「が」を使う。** [⇒空所(2) : が (×), KL6]

(130)の BL7 は、空所(30)に「は」を記入し、口頭では『は』を入れる。」としか述べていない。また、(131)の BH5 は、空所(44)に「が」を記入し、「理由がはっきり分かりません。」としか述べていない。そして、(132)の CL5 は、空所(1)に「は」を記入し、記入理由として文法的に「は」だと思ったとしか説明していない。また、(133)の CH4 は、空所(15)に「が」を記入し、記入理由として「が」の方が自然であるとしか述べていない。そして、(134)の KH1 は、空所(1)に「は」と「が」の両方を記入し、記入理由として勘で選んだとしか述べていない。最後に、(135)の KL6 は、空所(2)に「が」を記入し、記入理由

として韓国語の助詞に該当する助詞を使うとしか述べていない。以上、本調査では、(130)～(135)に示した記入理由のように、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がない記入理由の分析を行わなかった。

以上から明らかになったことをまとめると、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明がある全記入理由のうち、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行った、と述べた記入理由が占める割合は、学習者の母語と日本語のレベル別に異なることが分かった。

具体的には、母語別の結果についていえば、その割合は、Kでは70%、Cでは77%、Bでは88%であった。つまり、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、Kでは最も弱く、Bでは最も強く、Cではその中間であるが、どの母語のグループにおいても大多数を占めている点では同様であることが明らかになった。従って、どの母語のグループにおいても、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためであることが分かった。

また、日本語のレベル別の結果についていえば、その割合は、Hでは57%、Lでは100%であった。つまり、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、Hではより弱く、Lでは強いが、どの日本語のレベルのグループにおいても、大多数を占めている点では同様であることが明らかになった。従って、どの日本語のレベルのグループにおいても、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが明らかになった。

以上の結果をまとめると、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが明らかになった。

以上、9.4.2では、「は」と「が」の使い分けに用いられた手がかりの傾向は、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なることが明らかになった。

### 9.4.3 RQ10に関するまとめ

9.4.3では、RQ10についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べる。

9.4では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《理由説明》で得られたデータを分析し、比較することにより、RQ10「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレ



ベルと関係があるか」を検証した。具体的には、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が《理由説明》で述べた、「は」と「が」の使い分けに用いた手がかりの傾向を概観し、その手がかりの傾向は、学習者の母語あるいは日本語のレベル別に異なるかを調べた。その結果、以下のことが明らかになった。

第1に、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が「は」と「が」の使い分けの手がかりに用いた言語要素が17種に分類されることが明らかになった。その17種とは、1. 述語の他動性、2. 述語のテンス、3. 述語のアスペクト、4. 述語のヴォイス、5. 述語が否定形であること、6. 述語が感情を表す言葉であること、7. 述語が意志動詞か否か、8. 述語が突然の出来事を表すか否か、9. 後続する言葉の音響的特徴、10. マークされる名詞句と述語の距離、11. マークされる名詞句の照応性、12. 前節する助詞、13. 後続する助詞、14. 文型、15. 文の構造、16. 節の種類、17. 段落の構成、の17種である。

第2に、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行った、と述べた記入理由が占める割合は、学習者の母語と日本語のレベル別に異なることが明らかになった。具体的には、母語別の結果についていえば、その割合は、Kでは70%、Cでは77%、Bでは88%であることが分かった。つまり、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、Kでは最も弱く、Bでは最も強く、Cはその中間であるが、どの母語のグループにおいても大多数を占めている点では同様であることが明らかになった。従って、どの母語のグループにおいても、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが明らかになった。

また、日本語のレベル別の結果についていえば、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行った、と述べた記入理由が占める割合は、Hでは57%、Lでは100%であることが分かった。つまり、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、Hではより弱く、Lでは強いといえるが、どの日本語のレベルのグループにおいても大多数を占めている点では同様であることが明らかになった。従って、どの日本語のレベルのグループにおいても、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが明らかになった。

以上、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるため

である、ということが分かった。

上記の 9.3.7 で示したように、学習者は、「わかる」知識として、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、助詞の使い分けを行うことを「は」と「が」の使い分けに過剰般化し、「は」と「が」の使い分けに応用していると考えられる。その結果、本節において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、使い分けを行うことを過剰般化し、「は」と「が」の使い分けに応用する傾向が見られたことが示唆された。

従って、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、単独の文で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われるものではない、ということが指導される必要があると示唆された。

以上、9.4.3 では、RQ10 についての考察をまとめ、日本語教育への示唆を述べた。

## 9.5 研究課題 2 からの日本語教育への示唆

9.5 では、RQ7～RQ10 について明らかになった結果をまとめ、習得される知識の種類に関する研究課題 2 からの日本語教育への示唆を述べる。

第 1 に、RQ7「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」に関して明らかになったことをまとめる。RQ7 を明らかにするために、「わかる」知識を要求する《空所補充》における正用率、および、「できる」知識を要求する《口頭発話》における正用率を明らかにし、統計検定を用い、タスク別の正用率を比較した。

まず、「わかる」知識を要求する《空所補充》で得られたデータを量的に分析した結果、「は」と「が」の平均正用率は 83% (標準偏差 11%, 最低 61%, 最高 100%)であることが明らかになった。この結果から、「わかる」知識の習得が進んでいない学習者から、進んでいる学習者までおり、「わかる」知識の習得には個人差が大きいことが分かった。

また、「できる」知識を要求する《口頭発話》で得られたデータを量的に分析した結果、口頭で語られたストーリー内で使用された「は」と「が」の平均正用率は 96% (標準偏差 6%, 最低 63%, 最高 100%)であることが明らかになった。この結果から、「できる」知識の習得が進んでいる学習者が多く、学習者別に「できる」知識の習得に個人差が小さいことが明らかになった。

そして、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を、SPSS の相関

分析の統計検定を用い、比較した結果、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が関連していないことが分かった。「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が関連していないという結果は、学習者が3つのタイプに分かれることに因ることが明らかになった。タイプ1の学習者は、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者である。それに対し、タイプ2の学習者は、「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいる学習者である。一方、タイプ3の学習者は、「わかる」知識と「できる」知識の両方の習得が同程度に進んでいる学習者である。このことから、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが実証的に示された。

また、人数についていえば、タイプ1の学習者は、タイプ2の学習者、および、タイプ3の学習者を上回り、最も多いことが明らかになった。このことから、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合が最も多いことが示唆された。

この結果の背景には、「タスクの真正性」(Breen 1985)の有無が挙げられる。Breen (1985)では、「わかる」知識を説明しながら、空所に助詞を記入し、文を完成させるという、「わかる」知識を要求する「真正性のないタスク」(Breen 1985)と、ストーリーを語るという、「できる」知識を要求する「真正性のあるタスク」(Breen 1985)では、学習者の注意が異なることに向けられているとされている。つまり、前者では学習者の注意が言語形式などの言語要素に向けられているのに対し、後者では学習者の注意が内容の方に向けられているとされている。

さらに、ヒトの言語処理の初期設定値は内容を処理するように設定されているため、内容に注意が向けられている方がより自然で、より容易に言語が使用されると見なされている(Doughty 2001)。従って、「わかる」知識を要求する、真正性のないタスクにおける正用率より、「できる」知識を要求する、真正性のあるタスクにおける正用率が高い理由は、注意を内容から言語要素に向けることが学習者にとっては困難であるためだと考えられる。とりわけ、「は」と「が」は使い分けのルールが複雑であるため、言語要素に注意を向ける作業が特に困難である可能性がある。

以上、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが明らかになった。このことから、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「でき

る」知識が習得されると見なされるべきではないことが明らかになった。

従って、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者は、「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないことが示された。つまり、日本語教育において、学習者は、まず「は」と「が」の使い分けに関する文法規則を学ぶことにより、「わかる」知識を習得し、次に空所補充などの練習を重ねることにより、「わかる」知識が「できる」知識に変わる、という明示的学習法が用いられる必要があるとは限らない、ということが示された。

第2に、RQ8「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」に関して明らかになったことをまとめる。RQ8を明らかにするために、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を調べ、統計検定を用い、比較した。その結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることは、学習者の母語と関係があるのに対し、日本語のレベルとは関係がないことが明らかになった。

具体的には、Kでは「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいるタイプ3の学習者が有意に最も多く、CとBでは「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者が有意に最も多いということが明らかになった。つまり、日本語と同じく、「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」に属する韓国語を母語とするKではタイプ3の学習者が有意に最も多く、日本語と異なり、「主題卓越型の言語」に属する中国語を母語とするC、および、日本語と異なり、「主語卓越型の言語」に属するブルガリア語を母語とするBではタイプ1の学習者が有意に最も多いということである。

一方、上級と初級では有意差がなく、韓国語母語話者では、いずれのレベルにおいてもタイプ3の学習者が最も多く、中国語母語話者とブルガリア語母語話者では、いずれのレベルにおいてもタイプ1の学習者が最も多いことが分かった。

従って、日本語教育において、学習者の母語に配慮する必要があるのに対し、日本語のレベルに配慮する必要があることが示された。具体的には、「主題卓越型の言語」を母語とする学習者、および、「主語卓越型の言語」を母語とする学習者は、日本語のレベルと関係なく、「は」と「が」の使い分けに関して、「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないことが明らかになった。むしろ、これらの言語を母

語とする学習者は、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識を習得することが困難である傾向にあるといえる。そのため、これらの言語を母語とする学習者の場合には、「わかる」知識の習得の重要性を再考する必要があると考えられる。

一方、日本語と同じく、「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」を母語とする学習者に関しては、「わかる」知識と「できる」知識の両方の習得が同程度に進んでいるタイプ3の学習者が最も多かったため、本調査から「は」と「が」の使い分けに関して、その学習者が必要とする支援について、明らかにされなかった。

第3に、RQ9「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」に関して明らかになったことをまとめる。RQ9を明らかにするために、KH, CH, BH, KL, CL, BLの6つのグループの中から、具体例として学習者を1名ずつ取り上げ、《理由説明》で得られたデータを質的に分析することにより、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討した。その結果、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明があった記入理由の全てにおいて、学習者が言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を示唆していると考えたことが分かった。従って、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が「わかる」知識として、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためである、ということが明らかになった。

この結果の背景には、現行の日本語教育における助詞の扱われ方が考えられる。つまり、現行の日本語教育において、単独の文で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、助詞の使い分けが行われることが提示されているのではないか。例えば、「を」と「が」の場合には述語の他動性、「で」と「に」の場合には述語のアスペクト、「は」と「が」の場合には述語が否定形であるか否かなどを手がかりに、助詞の使い分けが行われることが提示されているのではないか。その結果、学習者は、単独の文で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、助詞の使い分けが行われることを過剰般化し、「は」と「が」の使い分に応用していると考えられる。

従って、日本語教育において、単独の文で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われるものではないということが指導される必要がある、ということが示唆された。

第4に、RQ10「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係

があるか」に関して明らかになったことをまとめる。RQ10を明らかにするために、《理由説明》で得られたデータを学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し、比較することにより、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、《理由説明》で述べられた記入理由を検討した。その結果、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者の母語と日本語のレベルに関係ないことが分かった。つまり、学習者は母語と日本語のレベルに関係なく、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があることが明らかになった。

具体的には、母語別の結果についていえば、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、Kでは最も弱く、Bでは最も強く、Cはその中間であるものの、どの母語のグループにおいても、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行った、と述べた記入理由が大多数を占めていたことが明らかになった。

また、日本語のレベル別の結果に関していえば、言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、Hではより弱く、Lでは強いものの、どの日本語のレベルのグループにおいても、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行った、と述べた記入理由が大多数を占めていたことが明らかになった。

従って、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、単独の文で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われるものではないということが指導される必要があると示唆された。

そして、RQ7～RQ10の結果を合わせ、研究課題2について明らかになったことは、以下の通りである。

本研究から、多くの学習者は、使用する助詞について考える時間があり、「わかる」知識を要求するタスクにおいて、前後の言語環境に現れている言語要素に注意を向けたため、誤用がより多かった、ということが分かった。一方、使用する助詞について考える時間がなく、「できる」知識を要求するタスクにおいて、多くの学習者は、即時に言語を使用する必要があったため、前後の言語環境に現れている言語要素に注意を向けることができず、誤用がより少なかった、ということが分かった。この結果から、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得が進んでいる学習者が多くいることが明らかになった。従って、学習者が、「は」と「が」の使い分けに関して、「でき

る」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないということが示唆された。

また、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が、「わかる」知識として、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しており、注目する言語要素が間違っただけの助詞の使用を示唆すると考えた場合、誤用が現れた、ということが明らかになった。この傾向は、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても見られたが、韓国語母語話者では最も弱く、ブルガリア語母語話者では最も強く、中国語母語話者ではその中間であることが分かった。つまり、日本語と同じく、「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」に属する韓国語を母語とする学習者では最も弱く、日本語と異なる「主語卓越型の言語」に属するブルガリア語を母語とする学習者では最も強く、日本語と異なる「主題卓越型の言語」に属する中国語を母語とする学習者ではその中間である、ということである。

以上より、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視され、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされる必要がなく、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識の習得の重要性を再考すべきであることが分かった。

従って、日本語教育において、明示的学習ではなく、暗示的学習を用いることを検討する必要があることが示唆された。つまり、学習者が「は」と「が」の使い分けに関する文法規則を理解し、その文法規則を空所補充などで練習をすることにより、次第に理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく使用できるようになる、という明示的学習が用いられる必要があるとは限らないことが分かった。その代わりに、「は」と「が」の習得に関しては、直接、「できる」知識の習得を促す暗示的学習を用いることがふさわしい、ということが示唆された。

以上、9.5 では、RQ7～RQ10 について明らかになった結果をまとめ、習得される知識の種類に関する研究課題 2 からの日本語教育への示唆を述べた。

## 9.6 第 9 章のまとめ

9.6 では、第 9 章のまとめを示す。

第 9 章では、学習者が習得する知識の種類に関する研究課題 2、つまり「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか。あるので

あれば、その要因は何か。」を明らかにした。そのために、《空所補充》、《口頭発話》、《理由説明》の3つのタスクにおいて得られた、学習者によるデータに注目し、量的かつ質的に分析した。

最初に、9.1と9.2では、「わかる」知識を要求する《空所補充》と、「できる」知識を要求する《口頭発話》のデータを量的に分析し、比較することにより、RQ7とRQ8を検証した。

9.1では、《空所補充》における正用率と、《口頭発話》における正用率を比較することにより、RQ7「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」を検証した。その結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが明らかになった。このことから、日本語教育において、学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得することを支援する必要がない、ということが示唆された。

9.2では、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を分析し、比較することにより、RQ8「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証した。その結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることは、学習者の母語と関係があるのに対し、日本語のレベルとは関係がない、ということが明らかになった。このことから、日本語教育において、「は」と「が」の習得を図る際に、学習者の母語に配慮する必要があるのに対し、日本語のレベルに配慮する必要がないことが示唆された。

次に、9.3と9.4では、「わかる」知識を要求する《理由説明》で得られたデータを質的に分析することにより、RQ9とRQ10を検証した。

9.3では、学習者別にデータを分析することにより、RQ9「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」を検証した。その結果、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためである、ということが明らかになった。このことから、日本語教育において、単独の文で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われるものではないことが指導される必要がある、ということが示唆された。

9.4では、学習者の母語と日本語のレベル別にデータを分析し、比較することにより、



RQ10「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」を検証した。その結果、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者は前後の言語環境に現れる言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが明らかになった。このことから、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、単独の文で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われるものではないことが指導される必要があると示唆された。

また、9.5 では、RQ7～RQ10 について明らかになった結果をまとめ、習得される知識の種類に関する研究課題 2 からの日本語教育への示唆を述べた。習得される知識の種類に関する研究課題 2 から、日本語教育において、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされる必要がないことが示唆された。つまり、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識の習得の重要性を再考する必要がある、ということが明らかになった。

最後に、9.6 では、第 9 章のまとめを示した。

## 第 3 部 結論

## 第 10 章 結論

第 10 章では、「は」と「が」の事例に関する総合的考察として、日本語学習者における文法知識の習得に関する結論を示す。また、本研究からの教育文法研究および日本語教育の実践への貢献を述べる。最後に、本研究の意義、今後の課題を示す。

本研究では、日本語学習者における文法知識の習得のプロセスを明らかにし、日本語の習得に貢献する文法知識は何かを明らかにすることを目的とした。そのために、ガ格をマークする「は」と「が」の習得を事例に用いた。そして、先行研究における成果と問題点を踏まえた上で、2 つの研究課題を設け、母語話者と学習者による「は」と「が」の使い分けの実態を実証的に調べた。調査方法としては、母語と日本語のレベル別に 7 種のグループに分かれる調査協力者、全 70 名を対象として、《口頭発話》、《空所補充》、《理由説明》の 3 つのタスクを組み合わせた調査方法を用いた。

以下、10.1 では「は」と「が」の事例に関する総合的考察を述べ、10.2 では日本語学習者における文法知識の習得に関する結論を述べる。また、10.3 と 10.4 では、本研究が教育文法研究および日本語教育の実践にどのように貢献するかを述べる。そして、10.5 では、本研究の意義を述べる。最後に、10.6 では、今後の課題を示す。

### 10.1 「は」と「が」の事例に関する総合的考察

10.1 では、「は」と「が」の事例に関する総合的考察を述べる。

本研究では、日本語学習者における文法知識の習得を明らかにするために、習得が困難であると指摘されている、ガ格をマークする「は」と「が」の習得を事例に用いた。そして、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方に関して、1. 文脈を伴う「は」と「が」の使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないこと、2. 「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視され、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされていること、という問題点を示した。

そして、上記の問題点を解決するために、2 つの研究課題を設けた。研究課題 1 は「は」と「が」の両方の使用に関するものであり、研究課題 2 は「は」と「が」の使い分けにつ

いて、学習者が習得する知識の種類に関するものである。研究課題 1 を明らかにするために、RQ1～RQ6 を設け、研究課題 2 を明らかにするために、RQ7～RQ10 を設けた。その研究課題と RQ の関係を下記の図 10.1 に示す。

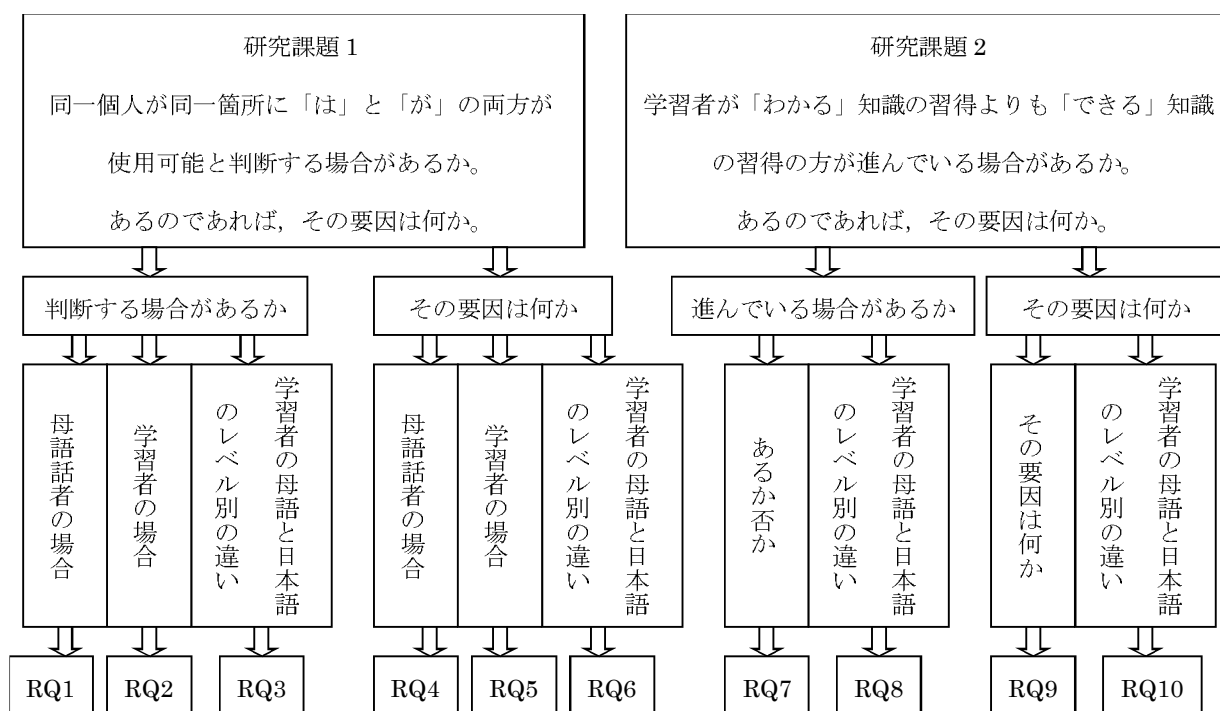


図 10.1 本研究で設けた研究課題と RQ

10.1.1 では研究課題 1 に関する総合的考察、10.1.2 では研究課題 2 に関する総合的考察を述べる。

### 10.1.1 研究課題 1 に関する総合的考察

10.1.1 では、研究課題 1 に関する総合的考察を述べる。

本研究では、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点を解決するために、下記の(1)に示す研究課題 1 を設けた。

- (1) 研究課題 1 「同一個人が同一箇所に『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるか。あるのであれば、その要因は何か」

そして、研究課題1を明らかにするためにRQ1～RQ6を設けた。以下、RQ1～RQ6に沿って結果と考察をまとめる。まず、下記の(2)では、RQ1を提示する。

(2) RQ1「母語話者が同一箇所には『は』と『が』の両方が使用可能と判断する可能性があるか」

(2)に示したRQ1を明らかにするために、《空所補充》において、複数の助詞を使用可能とし、解釈が限定された文脈の中で、母語話者によって用いられる「は」と「が」の使用実態を量的に調べた。

その結果、同一個人が同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能と判断する可能性があることが明らかになった。そして、その両方が使用可能とする判断は、「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、母語話者全員に共通して見られる普遍的なことである、ということが分かった。

以上より、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることが確認された。つまり、母語話者は、一方の助詞を使うと正用となり、他方の助詞を使うと誤用となるといったように、同一箇所に「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能なものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えていないことが示された。

従って、日本語教育において、同一箇所に「は」と「が」の両方が使用可能な場合がないように指導されることは、実際の「は」と「が」の使い分けを反映していないということが分かった。このことから、日本語教育において、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけでなく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されるべきであるということが明らかになった。

次に、RQ2について述べる。下記の(3)では、RQ2を提示する。

(3) RQ2「『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは母語話者と学習者では異なるか」

(3)に示したRQ2を明らかにするために、《空所補充》において、複数の助詞を使用可能とし、解釈が限定された文脈の中で、母語話者と学習者によって用いられる「は」と「が」の使用実態を調べ、SPSSの1要因分散分析を行い、比較した。

その結果、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者と学習者では有意に異なることが分かった。具体的には、SPSSの1要因分散分析の結果から、学習者は母語話者よりも有意に少ない回答において、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが分かった。

また、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、母語話者では「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めており、母語話者全員に共通して現れる普遍的なことであることが分かった。それに対し、学習者では「は」と「が」の使い分けの重要な一部を占めておらず、学習者全員に共通して現れる普遍的なことではないということが分かった。つまり、母語話者は「は」と「が」の両方が使用可能と判断する傾向があるのに対し、学習者は「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断する傾向があることが確認された。

以上より、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が習得されていないことが分かった。

従って、日本語教育において、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要があることが明らかになった。つまり、日本語教育では、学習者には、一方の助詞を使用すると正用となり、他方の助詞を使用すると誤用になる、といった誤った認識を与えずに、両方の助詞が使用可能な場合が指導される必要がある、ということが分かった。

次に、RQ3について述べる。下記の(4)では、RQ3を提示する。

(4) RQ3 『は』と『が』の両方が使用可能と判断することは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか

(4)に示したRQ3を明らかにするために、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》のデータを分析し、SPSSの2要因分散分析を行い、比較した。

その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することは、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。具体的には、SPSSの2要因分散分析の結果から、同一個人が同一箇所「は」と「が」の両方が使用可能と判断することには、学習者の母語と日本語のレベル別に有意差が見られないことが明らかになった。つまり、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者よりも有意に少ないことが分かった。

以上より、「は」と「が」の両方が使用可能な場合があることは、学習者の母語と日本語

のレベルに関係なく、習得されていないことが示された。

従って、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導される必要があることが明らかになった。つまり、日本語教育では、母語と日本語のレベルに関係なく、学習者には、一方の助詞を使用すると正用となり、他方の助詞を使用すると誤用になる、といった誤った認識を与えずに、両方の助詞が使用可能な場合が指導される必要がある、ということが分かった。

次に、RQ4 について述べる。下記の(5)では、RQ4 を提示する。

- (5) RQ4「母語話者は『は』と『が』の両方が使用可能と判断する場合があるのであれば、その要因は何か」

(5)に示した RQ4 を明らかにするために、母語話者による《理由説明》のデータを質的に分析した。

その結果、母語話者が「は」と「が」の両方が使用可能と判断する要因は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っているためである、ということが分かった。つまり、母語話者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っており、2つの談話的解釈が成立可能な場合、その両方を適切なものとして認めるため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断する、ということである。この結果は、文脈の解釈を限定しても、ある文が果たす談話的機能が2つ以上想定されやすい場合があることに因ると考えられる。

以上より、母語話者は、「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まり、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能なものとして捉えておらず、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っていることが分かった。

従って、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けが指導される際、ある文が果たす談話的機能が1つだけ想定されやすい場合だけではなく、2つ以上想定されやすい場合も指導される必要があることが分かった。そして、ある文が果たす談話的機能が2つ以上想定されやすい場合に、「は」を使用することによって伝わる解釈と、「が」を使用することによって伝わる解釈の違いが指導される必要があることが明らかになった。

次に、RQ5 について述べる。下記の(6)では、RQ5 を提示する。

- (6) RQ5 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるの

であれば、その要因は何か」

(6)に示した **RQ5** を明らかにするために、母語話者と学習者による《理由説明》のデータを質的に分析し、比較した。

その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者で異なる要因は、母語話者と学習者が異なる手がかりをもとに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があるためである、ということが明らかになった。

具体的には、母語話者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、異なる 2 つの解釈が成立可能な場合に、その両方の解釈を適切なものとして認めるため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断する。一方、学習者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が弱く、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強いことが分かった。そして、学習者は、注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えため、「は」と「が」の両方が使用可能とは判断しないのである。

以上より、学習者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことを習得していない、ということが明らかになった。

従って、日本語教育において、学習者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要があるということが分かった。つまり、学習者が必要としている支援は、両方の助詞が使用可能な場合において、「は」を使った場合と「が」を使った場合の違いを理解し、伝えたいことに合わせ、適切な助詞を選び、使用できるようになることであると考えられる。

次に、**RQ6** について述べる。下記の(7)では、**RQ6** を提示する。

(7) **RQ6** 「『は』と『が』の両方が使用可能とする判断が母語話者と学習者では異なるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

(7)に示した **RQ6** を明らかにするために、学習者の母語と日本語のレベル別に、《理由説明》のデータを質的に分析し、比較した。

その結果、「は」と「が」の両方が使用可能と判断することが母語話者と学習者で異なる要因は、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが明らかになった。具体的に



は、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向が強く、注目した言語要素が、「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考えたため、「は」と「が」の両方が使用可能と判断しなかった、ということが明らかになった。

学習者は、11 種に分類される言語要素が「は」の使用を示唆していると考え、12 種類に分類される言語要素が「が」の使用を示唆していると考えた。その言語要素が空所により異なっていたが、「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆しているという点では共通していた。

以上より、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことを習得していないことが分かった。

従って、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、全ての学習者は、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」を使い分けられるようになることを支援する必要があることが明らかになった。

以上の結果と考察に基づき、研究課題 1 について明らかになったことを下記の(8)に示す。

- (8) 日本語教育において、文脈を伴う「は」と「が」の使い分けが示され、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されるべきである、ということが分かった。そして、日本語教育において、学習者が、母語と日本語のレベルに関係なく、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、伝えたいことに合わせ、適切な助詞を選び、使用できるようになることを支援する必要がある、ということが分かった。

学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の使い分けを行う際、前後の言語環境に現れている言語要素に注目し、注目した言語要素が「は」か「が」のいずれか一方のみの使用を示唆していると考え、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断しなかった。この結果から、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まり、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えていることが分かった。

一方、母語話者は、談話的文脈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、談話的文脈の 2 つの解釈が成立する場合に、「は」と「が」の両方が使用可能と判断した。この

結果から、母語話者は、「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まり、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるものとして、「は」と「が」の使い分けを捉えていないことが分かった。

以上より、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行うことを習得していない、ということが分かった。

このことの背景には、現行の日本語教育では、「は」と「が」が、文脈を伴わない単独の文のみで示されており、「は」と「が」の両方が使用可能な場合が指導されていないことが考えられる。例えば、現行の日本語教育において、述語が否定形の場合、「は」が使用される、あるいは、述語が「いる」の場合、「が」が使用されるといったように、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが決まるものとして提示されている。また、現行の日本語教育において、導入や例文では、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能とされており、「は」と「が」の両方が使用可能な場合がないように指導されている。さらに、練習において、一方の助詞を使用すると正用となり、他方の助詞を使用すると誤用になるといったように、「は」と「が」の両方が使用可能な場合がないように指導されている。

従って、「は」と「が」の使い分けに関して、日本語教育に求められる支援は、学習者が、母語と日本語のレベルに関係なく、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけではなく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における「は」と「が」の使い分けを習得することである。そのため、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けが文脈を伴って示され、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されるべきである、ということが明らかになった。

以上、10.1.1 では、研究課題 1 に関する総合的考察を述べた。

### 10.1.2 研究課題 2 に関する総合的考察

10.1.2 では、研究課題 2 に関する総合的考察を述べる。

本研究では、日本語教育における「は」と「が」の扱われ方の問題点を解決するために、下記の(9)に示す研究課題 2 を設けた。

- (9) 研究課題 2 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進

んでいる場合があるか。あるのであれば、その要因は何か。」

そして、研究課題 2 を明らかにするために RQ7～RQ10 を設けた。以下、RQ7～RQ10 に沿って結果と考察をまとめる。まず、下記の(10)では、RQ7 を提示する。

(10) RQ7 「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるか」

(10)に示した RQ7 を明らかにするために、「わかる」知識を要求する《空所補充》における正用率と、「できる」知識を要求する《口頭発話》における正用率を分析し比較した。

その結果、「わかる」知識を要求する《空所補充》における「は」と「が」の正用率が、「できる」知識を要求する《口頭発話》における「は」と「が」の正用率を上回ることが明らかになった。また、「わかる」知識には、習得が進んでいない学習者から、進んでいる学習者までおり、個人差が大きいのに対し、「できる」知識には、個人差が小さいということが分かった。

次に、SPSS の相関分析の統計検定を用い、タスク別の正用率を比較した結果、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が関連していないことが分かった。また、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得が関連していないという結果は、学習者に 3 つのタイプが存在することに因る、ということが明らかになった。

タイプ 1 の学習者は、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者である。タイプ 2 の学習者は、「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が進んでいる学習者である。タイプ 3 の学習者は、「わかる」知識と「できる」知識の両方の習得が同程度に進んでいる学習者である。このことから、学習者には、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが実証的に示された。

また、人数についていえば、タイプ 1 の学習者は、タイプ 2 の学習者、および、タイプ 3 の学習者を上回り、最も多いことが明らかになった。このことから、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者は「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合が最も多いことが示唆された。

この結果の背景には、「タスクの真正性」(Breen, 1985)の有無が挙げられる。「わかる」

知識を説明しながら、空所に助詞を記入し、文を完成させるという、「わかる」知識を要求する「真正性のないタスク」(Breen 1985)と、ストーリーを語るという、「できる」知識を要求する「真正性のあるタスク」(Breen 1985)では、学習者の注意が異なることに向けられているとされている。Breen (1985)では、前者は学習者の注意が言語形式などの言語要素に向けられているのに対し、後者は学習者の注意が内容の方に向けられていると指摘している。

さらに、ヒトの言語処理の初期設定値は内容を処理するように設定されているため、内容に注意が向けられている方がより自然で、より容易に言語が使用されると見なされている(Doughty 2001)。従って、「わかる」知識を要求する、真正性のないタスクにおける正用率より、「できる」知識を要求する、真正性のあるタスクにおける正用率の方が高い理由は、注意を内容から言語要素に向けることが学習者にとっては困難であるためだと考えられる。特に、「は」と「が」は使い分けが複雑であるため、言語要素に注意を向ける作業が特に困難である可能性がある。

以上より、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者は、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることが分かった。このことから、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるべきではないことが明らかになった。

従って、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者は、「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないことが示された。つまり、現行の日本語教育のように、まず学習者が「は」と「が」の使い分けに関する文法規則を理解することにより「わかる」知識を習得し、次に空所補充などの練習を重ねることにより「わかる」知識が「できる」知識に変わる、という明示的学習が用いられる必要があるとは限らないことが分かった。このことから、日本語教育において、学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得することを支援する必要があるとは限らないということが明らかになった。

次に、RQ8について述べる。下記の(11)では、RQ8を提示する。

- (11) RQ8「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、それは学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

(11)に示した RQ8 を明らかにするために、学習者の母語と日本語のレベル別に、《空所補充》における正用率と《口頭発話》における正用率を明らかにし、SPSS の共分散分析を行い、比較した。

その結果、学習者が「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる場合があることは、学習者の母語と関係があるのに対し、日本語のレベルとは関係がないことが明らかになった。

具体的には、韓国語母語話者では、「わかる」知識の習得と「できる」知識の習得の両方が同程度に進んでいるタイプ3の学習者が有意に最も多く、中国語母語話者とブルガリア語母語話者では、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいるタイプ1の学習者が有意に最も多いということが明らかになった。

つまり、日本語と同じく、「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」に属する韓国語を母語とする学習者では、タイプ3の学習者が有意に最も多いことが分かった。そして、日本語と異なり、「主題卓越型の言語」に属する中国語を母語とする学習者、および、日本語と異なり、「主語卓越型の言語」に属するブルガリア語を母語とする学習者では、タイプ1の学習者が有意に最も多いことが明らかになった。

一方、上級と初級では有意差がなく、韓国語母語話者では、いずれのレベルにおいてもタイプ3の学習者が最も多く、中国語母語話者とブルガリア語母語話者では、いずれのレベルにおいてもタイプ1の学習者が最も多いことが分かった。

従って、「は」と「が」の使い分けに関して、日本語教育では、学習者の母語は配慮する必要があるのに対し、日本語のレベルは配慮する必要がない、ということが分かった。具体的には、日本語教育において、「主題卓越型の言語」を母語とする学習者、および、「主語卓越型の言語」を母語とする学習者は、日本語のレベルと関係なく、「は」と「が」の使い分けに関して、「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないことが明らかになった。むしろ、これらの言語を母語とする学習者は、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識を習得することが困難である傾向にあるといえる。そのため、これらの言語を母語とする学習者の場合には、「わかる」知識の習得の重要性を再考する必要があることが明らかになった。

一方、日本語と同じく、「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」を母語とする学習者に関しては、「わかる」知識と「できる」知識の両方の習得が同程度に進んでいるタ

イプ3の学習者が最も多かったため、本調査から「は」と「が」の使い分けに関して、その学習者が必要とする支援について、明らかにされなかった。

次に、RQ9について述べる。下記の(12)では、RQ9を提示する。

(12) RQ9「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は何か」

(12)に示したRQ9を明らかにするために、学習者の6つのグループの中から、具体例として、学習者を1名ずつ取り上げた。そして、《理由説明》で得られたデータを質的に分析することにより、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識の習得が進んでいない要因を検討した。

その結果、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、「は」と「が」の使い分けについて明示的な説明があった記入理由の全てにおいて、学習者が前後の言語環境に現れている言語要素に注目し、その言語要素が助詞の使用を決めていると考えたことが分かった。従って、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が「わかる」知識として、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しているためである、ということが明らかになった。

この結果の背景には、現行の日本語教育における助詞の扱われ方が考えられる。つまり、現行の日本語教育において、単独の文中で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、助詞の使い分けが行われることが提示されている。

例えば、「を」と「が」の場合には述語の他動性、「で」と「に」の場合には述語のアスペクト、「は」と「が」の場合には述語が否定形であるか否かなどのことを手がかりに、助詞の使い分けが行われることが提示されているのではないか。その結果、学習者は、単独の文中で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、使い分けが行われることを過剰般化し、「は」と「が」の全ての使い分に応用していると考えられる。

従って、日本語教育において、単独の文中で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われるものではないことが指導される必要がある、ということが明らかになった。

最後に、RQ10について述べる。下記の(13)では、RQ10を提示する。

- (13) RQ10「学習者が『わかる』知識の習得よりも『できる』知識の習得の方が進んでいる場合があるのであれば、その要因は学習者の母語あるいは日本語のレベルと関係があるか」

(13)に示した RQ10 を明らかにするために、《理由説明》で得られたデータを学習者の母語と日本語のレベル別に質的に分析し、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、《理由説明》で述べられた記入理由を検討した。

その結果、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者の母語と日本語のレベルには関係がないことが分かった。つまり、学習者は、母語と日本語のレベルに関係なく、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行う傾向があることが明らかになった。

母語別の結果についていえば、言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行う傾向は、韓国語母語話者では最も弱く、ブルガリア語母語話者では最も強く、中国語母語話者はその中間であるものの、どの母語のグループにおいても、記入された「は」と「が」に誤用があった場合、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と述べた記入理由が大多数を占めていたことが明らかになった。

また、日本語のレベル別の傾向に関していえば、上級よりも、初級の方がより強いものの、どの日本語のレベルのグループにおいても、学習者が言語要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行った、と述べた記入理由が大多数であったことが分かった。

従って、日本語教育において、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、単独の文中で、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けが行われるものではないことが指導される必要がある、ということが分かった。

以上の結果と考察に基づき、研究課題2について明らかになったことを(14)に示す。

- (14) 日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視され、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるとする必要がなく、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識の習得の重要性を再考すべきであるということが分かった。そして、日本語教育では、「は」と「が」の使い分けに関して、明示的学習ではなく、暗示的学習を用いることを検討すべきであるということが明らかになった。

本調査から、使用する助詞について考える時間がある、「わかる」知識を要求するタスクにおいて、多くの学習者は、前後の言語環境に現れている言語要素に注意を向けたため、誤用がより多かったということが分かった。一方、使用する助詞について考える時間が無い、「できる」知識を要求するタスクにおいて、多くの学習者は、即時に言語を使用する必要があったため、前後の言語環境に現れている言語要素に注意を向けることができず、誤用がより少なかったということが分かった。この結果から、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得が進んでいる学習者が多くいることが明らかになった。従って、学習者が、「は」と「が」の使い分けに関して、「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らないということが明らかになった。

また、「わかる」知識の習得が進んでいない要因は、学習者が、「わかる」知識として、前後の言語環境に現れている言語要素を手がかりに、「は」と「が」の使い分けを行うことを習得しており、注目する言語要素が間違った助詞の使用を示唆すると考えたため、誤用が現れた、ということが明らかになった。この傾向は、学習者の母語と日本語のレベルに関係なく、どのグループにおいても見られたが、韓国語母語話者では最も弱く、ブルガリア語母語話者では最も強く、中国語母語話者ではその中間であることが分かった。つまり、日本語と同じく、「主語卓越型と主題卓越型のいずれもある言語」に属する韓国語を母語とする学習者では最も弱く、日本語と異なる「主語卓越型の言語」に属するブルガリア語を母語とする学習者では最も強く、日本語と異なる「主題卓越型の言語」に属する中国語を母語とする学習者ではその中間である、ということである。

以上より、日本語教育において、「は」と「が」の使い分けに関する文法規則の理解が重視され、「は」と「が」の使い分けに関して、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されるとする必要がなく、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識の習得の重要性を再考すべきであることが分かった。

従って、日本語教育において、明示的学習ではなく、暗示的学習を用いることを検討する必要があるということが明らかになった。つまり、学習者が「は」と「が」の使い分けに関する文法規則を理解し、その文法規則を空所補充などで練習をすることにより、次第に理解した文法規則に基づいて、「は」と「が」を正しく使用できるようになる、という明示的学習が用いられる必要があるとは限らないことが分かった。その代わりに、「は」と「が」



の習得に関しては、「分かる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識の習得を促す暗示的学習を用いることがふさわしい、ということが示唆された。

以上、10.1.2 では、研究課題 2 に関する総合的考察を述べた。

## 10.2 日本語学習者における文法知識の習得に関する結論

10.2 では、日本語学習者における文法知識の習得に関する結論を述べる。

本研究では、日本語学習者における文法知識の習得のプロセスを明らかにするために、ガ格をマークする「は」と「が」の習得を事例に用いた。そして、「は」と「が」の習得が困難である要因は、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方にある、ということを示した。

具体的には、第 1 に、現行の日本語教育では、文脈を伴う使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されていないため、学習者は、「は」と「が」の使い分けが単独の文中で決まり、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能な場合がない、という誤った認識を持っていることが明らかになった。また、このような誤った認識を持っている結果、学習者は「は」と「が」が果たす談話的機能を習得することができず、「は」と「が」の両方が使用可能な場合、どのように使い分けられるかを習得していない、ということが明らかになった。

この問題点の背景には、現行の日本語教育において、言語項目が単独の文のみで提示され、同一箇所に複数の言語項目が使用可能な場合が指導されていないことが考えられる。つまり、現行の日本語教育では、「は」と「が」の使い分けに限らず、ほとんどの言語項目が単独の文で学習者に提示されている。また、練習問題などにおいて、複数の回答が正解とされることはほとんどなく、唯一の正解が提示されることが多い。

しかし、ガ格をマークする「は」と「が」の事例から、上記のように指導されるべきではない言語項目があることが示された。つまり、日本語教育では、単独の文ではなく、文脈を伴って提示されるべき言語項目がある、ということが分かった。また、同一箇所に複数の言語項目が使用可能な場合があることが明らかになった。そして、複数の言語項目が使用可能な場合、日本語教育では、まずその全ての使用を認め、それぞれによってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきであるということが分かった。

例えば、授受表現などのように、話者の視点によって使い分けが決まる言語項目の場合、単独の文ではなく、文脈を伴って提示されると、使い分けがより習得されやすいのではな

いかと思われる。また、「に」と「へ」などのように、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合、それぞれの使用によって伝わるニュアンスが指導されるべきではないかと思われる。

以上より、本研究から、1. 日本語教育では、単独の文ではなく、文脈を伴って提示されるべき言語項目があることが分かった。また、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合、まずその全ての使用を認め、それぞれによってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきである、ということが分かった。

第2に、本研究から、現行の日本語教育では、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている、ということが問題であることが分かった。つまり、現行の日本語教育では、文法知識が習得されるプロセスは、学習者がまず「わかる」知識を習得してから、練習を重ねることによって、その「わかる」知識が次第に「できる」知識に変わるという順序で習得されると考えられている。

しかしながら、ガ格をマークする「は」と「が」の事例から、「わかる」知識の習得よりも「できる」知識の習得の方が進んでいる学習者が多いことが分かった。その要因は、使用する助詞について考える時間がある、「わかる」知識を要求するタスクにおいて、学習者が前後の言語環境に現れている言語要素に注意を向けたため、誤用がより多かったということが分かった。一方、使用する助詞について考える時間がない、「できる」知識を要求するタスクにおいて、学習者は、即時に言語を使用する必要があったため、前後の言語環境に現れている言語要素に注意を向けることができず、誤用がより少なかったということが分かった。この結果から、「は」と「が」の使い分けに関して、学習者は「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らない、ということが分かった。むしろ、「は」と「が」の使い分けに関して、「できる」知識の習得よりも「わかる」知識の習得の方が困難であるといえる。そのため、日本語教育では、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識の習得の重要性を再考する必要があるということが示された。

従って、本研究から、学習者が「できる」知識を習得するために、「わかる」知識を習得する必要があるとは限らない言語項目があるということが分かった。つまり、文法知識が習得されるプロセスは言語項目によって異なるということである。そのため、日本語教育では、全ての言語項目が同様に指導されるべきではなく、それぞれの言語項目に合った教え方が用いられるべきであるということが明らかになった。

「わかる」知識の習得を経ずに、「できる」知識が習得されるということは、「は」と「が」

の習得に限らず、使い分けが複雑な言語項目の多くに関しても同様であるのではないかと  
思われる。例えば、「～と」、「～ば」、「～たら」などのように、使い分けが複雑な言語項目  
の場合、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される可能性が高い  
のではないかとと思われる。

以上より、本研究から、2. 文法知識が習得されるプロセスは、言語項目によって異なる  
ということが明らかになった。

第3に、本研究から、学習者が用いる言葉をプロダクトではなく、プロセスとして見る  
ことの重要性が明らかにされた。現行の日本語教育では、言葉の正誤から、学習者が母語  
話者と同じ文法知識を習得しているかを判断してきた。しかしながら、本研究から、学習  
者が用いる言葉の正誤を表層レベルのプロダクトとして見るだけでは、学習者が持っている  
文法知識が母語話者の文法知識に近づいているかが十分に分からない、ということが明  
らかになった。

本研究では、「は」と「が」の正誤を表層レベルのプロダクトではなく、プロセスとして  
見なし、学習者が「は」と「が」の使い分けをどのように認識し、捉えているかを調べた。  
その結果、学習者は母語話者と異なる手がかりをもとに、「は」と「が」の使い分けを行っ  
ていることが明らかになった。具体的には、学習者は、前後の言語環境に現れている言語  
要素を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っている一方、母語話者は、談話的解釈  
を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っている、ということが明らかになった。

このことから、学習者は、母語話者と異なり、「は」と「が」の使い分けが単独の文中で  
決まり、同一箇所には「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能であるものとして、「は」  
と「が」の使い分けを捉えているということが分かった。また、学習者は、母語話者と異  
なり、談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行っていない、ということが  
明らかになった。

この結果は、学習者が「は」と「が」を正しく使用しているかどうかを見るだけでは、  
明らかにされなかったと思われる。つまり、「は」と「が」の正誤を表層レベルのプロダク  
トとして見るだけでは、明らかにされなかったということである。従って、表層レベルに  
表れる正誤のみならず、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言  
語項目にたどり着いたプロセスを明らかにすることにより、「は」と「が」の使い分けの困  
難点、および、学習者が必要としている支援がより明らかにされるとと思われる。

以上より、3. 日本語教育では、学習者が用いる言葉をプロダクトではなく、プロセスと

して見ることの重要性が示された。つまり、日本語教育では、表層レベルに表れる正誤のみならず、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスが明らかにされる必要があるということが分かった。

以上のことをまとめると、本研究では、ガ格をマークする「は」と「が」の習得を事例に用いることにより、日本語学習者における文法知識の習得について明らかにしたことは、以下の3点である。

第1に、日本語教育において、単独の文ではなく、文脈を伴って提示されるべき言語項目があるということを明らかにした。また、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合、まずその全ての使用を認め、それぞれによってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきであるということを明らかにした。第2に、文法知識が習得されるプロセスは言語項目によって異なることを明らかにした。第3に、学習者が用いる言葉をプロダクトではなく、プロセスとして見ることの重要性を明らかにした。

以上、10.2では、日本語学習者における文法知識の習得に関する結論を述べた。

### 10.3 教育文法研究への貢献

10.3では、本研究が教育文法研究にどのように貢献するかを述べる。

本研究から、教育文法研究に関して、以下の3点が明らかになった。

第1に、本研究では、単独の文ではなく、文脈を伴って提示されるべき言語項目があるということが分かった。また、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合、まずその全ての使用を認め、それぞれによってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきであるということが明らかになった。

このことから、教育文法研究では、使い分けが単独の文で提示された方がよい言語項目なのか、文脈を伴って示された方がよい言語項目なのかを調べ、明らかにすることが重要であるということが示唆された。さらに、教育文法研究では、実際の言語使用を研究し、同一箇所複数の言語項目が使用可能であるのかを明らかにすることが重要であるということが分かった。そして、複数の言語項目が使用可能な場合には、それぞれの使用によって伝わるニュアンスを調べ、明らかにする必要があることが明らかになった。

第2に、本研究では、文法知識が習得されるプロセスは、言語項目によって異なることが分かった。つまり、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目があるということが分かった。

このことから、教育文法研究では、言語項目別に文法知識が習得されるプロセスを研究し、明らかにすることが重要であることが示された。つまり、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目かどうかを調べ、明らかにすべきであるということが分かった。

第3に、本研究では、学習者が用いる言葉をプロダクトではなく、プロセスとして見ることの重要性を明らかにした。

このことから、教育文法研究では、学習者の中間言語が母語話者の言語に近づいているかを判断する際、表層レベルのプロダクトである言葉の正誤だけから判断せずに、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを研究し、明らかにすることが重要であるということが分かった。

以上のことをまとめると、教育文法研究では、第1に、使い分けが単独の文で提示された方がよい言語項目なのか、文脈を伴って提示された方がよい言語項目なのかを調べ、明らかにすることが重要であるということが示された。また、実際の言語使用を調べ、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合、それぞれのニュアンスを研究し、明らかにすることが重要であるということが分かった。第2に、教育文法研究では、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目かどうかを調べ、明らかにすべきであるということが示された。第3に、教育文法研究では、学習者の中間言語を研究する際、表層レベルのプロダクトである言葉の正誤だけから判断せずに、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを研究し、明らかにすることが重要であるということが明らかになった。

以上、10.3では、本研究が教育文法研究にどのように貢献するかを述べた。

## 10.4 日本語教育の実践への貢献

10.4では、本研究が日本語教育の実践にどのように貢献するかを述べる。

本研究では、日本語学習者における文法知識の習得のプロセスを明らかにするために、ガ格をマークする「は」と「が」の習得を事例に用いた。その結果、「は」と「が」の事例から、以下の2点が明らかになった。

第1に、文脈を伴う「は」と「が」の使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されるべきである、ということが明らかになった。

例えば、筆者の母国であるブルガリアにおける日本語教育の現場の場合、教室で行われ

る活動として、次のようなものが可能と考えられる。学習者のニーズに合った様々なジャンルの文章や会話、あるいは、学習者自身が作成した文章や会話を題材とし、談話の展開の軸となる人物と出来事が描写される視点について、ディスカッションを行う。そして、学習者には、談話の展開や視点の置き方と「は」と「が」の使用との関連について考えさせ、話し合わせる。このことにより、「は」でマークされる主題化されたガ格の名詞句と、「が」でマークされる主題化されていないガ格の名詞句が談話で果たす役割に気づかせることを目指す。この活動を通して、学習者が談話的解釈に基づいた「は」と「が」の使い分けを習得することを目指す。

また、複数の母語話者を対象に、様々なジャンルの文章や会話における「は」と「が」の使用実態に関する調査を行った上で、実際の「は」と「が」の使用に基づいた教材を作成する。そして、その教材を用い、「は」と「が」の使用には母語話者間と母語話者内に相違が見られ、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合があることを学習者に示す。

次に、似たような文章や会話を練習として用い、「は」と「が」の使用に相違が見られたかどうかを学習者に考えさせる。そして、学習者が、相違が見られると思った箇所と相違が見られないと思った箇所、および、実際に相違が見られた箇所と相違が見られなかった箇所を比較する。次に、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能と判断される場合と、「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合の違いについて、学習者に考えさせ、話し合わせる。また、同一箇所には「は」と「が」の両方が使用可能と判断される場合、「は」が使用された場合に伝わる談話的解釈と、「が」が使用された場合に伝わる談話的解釈の違いについて、学習者に考えさせ、話し合わせる活動を行う。

以上のような活動を通して、学習者が談話的解釈を手がかりに「は」と「が」の使い分けを行い、「は」か「が」のいずれか一方のみが使用可能な場合だけではなく、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における「は」と「が」の使い分けを習得することを目指す。そして、以上の活動は、学習者のニーズに合わせ、媒介語あるいは日本語で行うことができると思われる。さらに、学習者の母語、日本語のレベル、教育現場が日本国内か国外かと関係なく、普遍的に用いることができる活動であると思われる。

第2に、「は」と「が」の事例から、「は」と「が」の使い分けに関して、「分かる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識の習得を促す暗示的学習を用いることがふさわしいということが明らかになった。

例えば、筆者の母国であるブルガリアにおける日本語教育の現場の場合、教室で行われる活動として、次のようなものが可能と考えられる。学習者に「は」と「が」の使い分けを気づかせるために、「は」と「が」が自然に使用されている文章や会話を理解させ、その文章や会話の中で「は」と「が」の使用に多く出会わせることにより、インプットを与える。そして、教師に提示された文法規則の説明や単独の文に「は」か「が」のいずれか一方を記入し、文を完成させる空所補充などの機械的ドリルではなく、意味の伝達に焦点を置く活動を用い、談話的文脈の中で「は」と「が」を自然に使用することにより、学習者にアウトプットをさせる。

また、学習者が使用した「は」と「が」に誤用があった場合、その誤用に関して、教師が文法規則の説明を与えるような明示的な誤用訂正を行わずに、反復要求やリキャストなどでフィードバックを与え、暗示的に誤用訂正を行う。そのことにより、学習者に「は」と「が」の使い分けを暗示的に気づかせる。

以上のような活動を通して、学習者が「は」と「が」の使い分けに関して、明示的に与えられた「わかる」知識の習得を経ずに、直接、暗示的な「できる」知識を習得することを目指す。そして、以上の活動は、学習者の母語、日本語のレベル、教育現場が日本国内か国外かと関係なく、普遍的に用いることができる活動であると思われる。つまり、教室の時間は、「わかる」知識を明示的に習得するために使われるよりも、意味の伝達を中心とする活動の中で学習者が「は」と「が」の使用に多く出会い、産出し、暗示的に「は」と「が」の使い分けを習得するために使われるべきである、ということが明らかになった。

以上より、「は」と「が」の事例に限らず、文法知識の習得に関して、以下の3点が示された。

第1に、日本語教育の実践では、単独の文ではなく、文脈を伴って提示されるべき言語項目があることが明らかになった。また、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合、まずその全ての使用を認め、それぞれによってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきであるということが分かった。このことから、使い分けが単独の文で指導された方がよい言語項目と、文脈を伴って指導された方がよい言語項目があることが分かった。

従って、日本語教育の実践では、全ての言語項目を同様に指導せずに、その言語項目に適した教え方が用いられるべきであるということが示唆された。さらに、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合があることが分かった。そのため、正解が1つしかない、という誤った認識を学習者に与えずに、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合が指導

されることが重要であるということが明らかになった。つまり、練習問題などにおいて、複数の解答が正解とされ、それぞれの使用によって伝わるニュアンスが指導されるべきであるということが分かった。

第2に、文法知識が習得されるプロセスは、言語項目によって異なるということが明らかになった。このことから、「わかる」知識の習得を経て、「できる」知識が習得される言語項目と、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目があることが分かった。

従って、日本語教育の実践では、全ての言語項目を同様に指導せずに、その言語項目に適した教え方が用いられるべきであるということが分かった。つまり、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目の場合には、学習時間を文法規則の理解など「わかる」知識の習得に当てずに、「できる」知識が習得される活動に当てた方がいいということが明らかになった。

第3に、本研究では、学習者が用いる言葉をプロダクトではなく、プロセスとして見ることの重要性が明らかにされた。

従って、日本語教育の実践では、学習者が必要としている支援を判断する際、表層レベルのプロダクトである言葉の正誤だけから判断せずに、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを考慮することが重要であるということが分かった。つまり、学習者が言語項目をどのように認識し捉えているかについて話し合う活動に学習時間を当てた方がいいということが明らかになった。

以上のことをまとめると、日本語教育の実践では、第1に、使い分けが単独の文で指導された方がよい言語項目なのか、文脈を伴って指導された方がよい言語項目なのかによって、教え方を工夫すべきであることが分かった。また、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合、それぞれの使用によって伝わるニュアンスが指導されるべきであるということが分かった。第2に、「わかる」知識の習得を経て、「できる」知識が習得される言語項目なのか、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目なのかによって、教え方を工夫すべきであることが分かった。第3に、学習者が必要としている支援を判断する際、表層レベルのプロダクトである言葉の正誤だけから判断せずに、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを考慮することが重要であるということが明らかになった。

以上、10.4では、本研究が日本語教育の実践にどのように貢献するかを述べた。



## 10.5 本研究の意義

10.5 では、本研究の意義を述べる。

本研究では、ガ格をマークする「は」と「が」の習得を事例に用いることにより、日本語学習者における文法知識の習得について明らかにしたことは、以下の3点である。

第1に、本研究では、文脈を伴って提示されるべき言語項目があることを明らかにした。また、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合が指導されるべきであることを示した。しかし、現行の日本語教育では、ほとんどの言語項目が単独の文のみで学習者に提示され、練習問題などにおいて、複数の解答が正解とされることはほとんどなく、唯一の正解が提示されていることが多い。これに対して、本研究では、日本語教育において、単独の文ではなく、文脈を伴って使い分けが提示された方が習得しやすい言語項目があることを、実証的な裏付けをもって示した。さらに、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合、まずその全てを正解として認め、それぞれの使用によってどのようなニュアンスが伝わるかまで指導されるべきであることを示した。

第2に、文法知識が習得されるプロセスは、言語項目によって異なることを示した。しかしながら、現行の日本語教育では、「わかる」知識が土台となり、「できる」知識が習得されると見なされている。つまり、文法知識が習得されるプロセスは、学習者がまず「わかる」知識を習得してから、練習を重ねることによって、その「わかる」知識が「できる」知識に変わるという順序で習得されると考えられているのである。これに対して、本研究での調査により、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目があることが明らかにされた。

第3に、学習者が用いる言葉をプロダクトではなく、プロセスとして見ることの重要性を明らかにした。現行の日本語教育では、言葉の正誤から、学習者が母語話者と同じ文法知識を習得しているかを判断してきた。しかし、本研究から、学習者が用いる言葉の正誤を表層レベルのプロダクトとして見るだけでは、学習者が持っている文法知識が母語話者の文法知識に近づいているかが十分に分からないということが明らかになった。よって、表層レベルに表れる正誤のみならず、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを明らかにする必要があるということが示された。それによって、「は」と「が」の使い分けの困難点、および、学習者が必要としている支援がより明らかにされるということが分かった。

さらに、本研究から、教育文法研究に関して、以下の3点が示唆された。第1に、教育文法研究では、使い分けが単独の文で提示された方がよい言語項目なのか、文脈を伴って提示された方がよい言語項目なのかを調べ、明らかにすることが重要であるということが示された。また、実際の言語使用を調べ、同一箇所複数の言語項目が使用可能であるかどうか、および、複数の言語項目が使用可能な場合、それぞれの使用によって伝わるニュアンスを研究し、明らかにすることが重要であるということが分かった。第2に、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目かどうかを調べ、明らかにするべきであることが明らかになった。第3に、学習者の中間言語を研究する際、表層レベルのプロダクトである言葉の正誤だけから判断せずに、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを研究し、明らかにすることが重要であることが分かった。

さらに、本研究から、日本語教育の実践に関して、以下の3点が明らかになった。第1に、日本語教育の実践では、単独の文で指導された方がよい言語項目なのか、文脈を伴って指導された方がよい言語項目なのかによって、教え方を工夫すべきであるということが分かった。つまり、全ての言語項目を同様に指導せずに、その言語項目に適した教え方が用いられるべきであるということが示された。そして、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合がある場合、それぞれの使用によって伝わるニュアンスが指導されるべきであるということが分かった。つまり、練習問題などにおいて、複数の解答を正解として認め、正解を1つに限らないことが重要であるということが分かった。第2に、日本語教育の実践では、「わかる」知識の習得を経て、「できる」知識が習得される言語項目なのか、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目なのかによって、教え方を工夫すべきであるということが分かった。従って、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される言語項目の場合、学習時間を文法規則の理解など「わかる」知識の習得に当てずに、「できる」知識が習得される活動に当てた方がいいということが明らかになった。第3に、学習者が必要としている支援を判断する際、表層レベルのプロダクトである言葉の正誤だけから判断せずに、学習者がその言語項目をどのように認識し捉えているか、その言語項目にたどり着いたプロセスを考慮することが重要であるということが分かった。従って、学習者が言語項目をどのように認識し捉えているかについて話し合う活動に学習時間を当てた方がいいということが示された。

以上、10.5では、本研究の意義を述べた。

## 10.6 今後の課題

10.6では、今後の課題を述べる。

本研究では、現行の日本語教育における「は」と「が」の扱われ方が学習者の必要に応えたものではなく、「は」と「が」の習得の弊害となっていることを示した。そして、日本語教育では、1. 文脈を伴う「は」と「が」の使い分け、および、「は」と「が」の両方が使用可能な場合における使い分けが指導されること、2. 暗示的学習が用いられることが必要である、ということを示した。上記に基づく「は」と「が」の使い分けに関する教材を作成すること、および、この教材を用い、暗示的学習に基づく「は」と「が」の習得を促す実践をブルガリアで行うことを今後の課題としたい。

また、本研究の調査では、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識を言語で明示化することが要求されるタスクを用いたため、母語話者のベースラインデータとして、日本語教育を専攻している者を対象とした。日本語教育を専攻している者だけではなく、一般の母語話者を対象に調査を行い、「は」と「が」の使い分けに関する相違を調べることは、「は」と「が」の使い分けの実態をより多面的に捉えるために、重要であると思われる。しかし、本研究では、「わかる」知識に焦点を当てて、分析を行っているため、「は」と「が」の使い分けに関する「わかる」知識のデータを確保することを優先し、一般の母語話者を対象に調査を行わなかった。一般の母語話者を対象に調査を行い、「は」と「が」の使い分けの実態をより多面的に調べることを今後の課題としたい。

さらに、本研究で明らかにした文法知識の習得のプロセスは、「は」と「が」に限らず、ほかの言語項目も同様であると思われる。例えば、授受表現などのように、話者の視点によって使い分けが決まる言語項目の場合、単独の文ではなく、文脈を伴って提示されると、使い分けがより習得されやすいのではないかとと思われる。また、「に」と「へ」などのように、同一箇所複数の言語項目が使用可能な場合には、それぞれの使用によって伝わるニュアンスが指導されると、使い分けがより習得されやすいのではないかとと思われる。そして、「～と」、「～ば」、「～たら」などのように、使い分けが複雑な言語項目の場合、「わかる」知識の習得を経ずに、直接、「できる」知識が習得される可能性が高いのではないかとと思われる。文法知識の習得のプロセスが「は」と「が」の習得と同様の言語項目は何かを研究し、明らかにすることを今後の課題としたい。

## 参考文献

〈和文〉

- 青木伶子 (1992) 『現代語助詞「は」の構文論的研究』 笠間書院
- 浅野鶴子 (1965) 「実践面における「が」と「は」」 『日本語教育』 第7号, 日本語教育学会, 49-56.
- 浅山友貴 (2004) 『現代日本語における「は」と「が」の意味と機能』 第一書房
- 安祥希 (2008) 「無助詞使用状況の一考察—韓国人学習者を対象に—」 『日本語教育方法研究会誌』 第15巻, 第2号, 日本語教育方法研究会, 16-17.
- 池弘子 (1982) 「助詞の習得過程—「が」と「を」について—」 『教育心理学研究』 第30巻, 第1号, 日本教育心理学会, 1-11.
- 井内麻矢子 (1995) 「初級日本語学習者による助詞「は」・「が」・「を」の習得過程」 『言語文化と日本語教育』 第9号, お茶の水女子大学日本言語文化学会, 246-256.
- 石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠 (2010) 『言語研究のための統計学入門』 くろしお出版
- 石田敏子 (1991) 「フランス語話者の日本語習得過程」 『日本語教育』 第75号, 日本語教育学会, 64-77.
- 市川保子 (1989) 「取り立て助詞「ハ」の誤用—談話レベルの誤用を中心に—」 『日本語教育』 第67号, 日本語教育学会, 159-172.
- 市川保子 (1995) 「従属度の低い従属節の主語」 仁田義雄 (編) 『複文の研究』 くろしお出版, 265-284.
- 伊藤武彦・田原俊司・朴媛淑 (1993) 『文の理解にはたす助詞の働き』 風間書房
- 猪崎保子 (1995) 「中国人日本語学習者にみられる助詞の習得について」 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 第21号, 東京外国語大学, 15-27.
- ウィルキンズ, D. A. (1984) 『ノーショナルシラバス 概念を中心とする外国語教授法』 島岡丘 (訳注), 桐原書店/オックスフォード
- 内田賢徳 (1985) 「主語的なる現象」 『日本語学』 第10巻第4号, 明治書院, 17-29.
- エリス, ロッド (1996) 『第二言語序説—学習者言語の研究—』 金子朝子 (訳), 研究社
- 大島資生 (1995) 「「は」と連体修飾節構造」 仁田義雄・野田尚史・沼田善子 (編) 『日本語の主題ととりたて』 くろしお出版, 109-138.

- 王崗 (2005) 「日本語の従属節の主格助詞の習得にみられる中間言語の可変性」『京都産業大学論集・人文科学系列』第 33 号, 京都産業大学, 129-141.
- 大平未央子 (2001) 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁 (編) 『正しさへの問い—批判的社会言語学の試み—』三元社, 85-110.
- 大野晋 (1978) 『日本語の文法を考える』岩波書店
- オドリン, テレンス (1995) 『言語転移』丹下省吾 (訳), リーベル出版
- 尾野秀一 (1966) 「「は」と「が」の機能・相違について」『日本語教育』第 8 号, 日本語教育学会, 39-40.
- 尾上圭介 (1979) 「助詞「は」研究史に於ける意味と文法」神戸大学文学部 (編) 『三十周年記念論集』神戸大学文学部, 365-386.
- 尾上圭介 (1985) 「主語・主格・主題」『日本語学』第 4 巻第 10 号, 明治書院, 30-38.
- 尾上圭介 (1987) 「主語に「は」も「が」も使えない文について」(国語学会研究発表会発表要旨) 『国語学』第 150 号, 48.
- 尾上圭介 (1995) 「「は」の意味文化の理論—題目提示と対比—」『月刊言語』第 24 巻第 11 号, 大修館書店, 28-37.
- 尾上圭介 (1997a) 「文法を考える 1 主語 (1)」『日本語学』第 16 巻第 10 号, 明治書院, 91-97.
- 尾上圭介 (1997b) 「文法を考える 2 主語 (2)」『日本語学』第 16 巻第 11 号, 明治書院, 88-94.
- 尾上圭介 (1998a) 「文法を考える 3 主語 (3)」『日本語学』第 17 巻第 1 号, 明治書院, 87-94.
- 尾上圭介 (1998b) 「文法を考える 4 主語 (4)」『日本語学』第 17 巻第 3 号, 明治書院, 96-103.
- 尾上圭介 (2004) 「主語と述語をめぐる文法」北原保雄 (監), 尾上圭介 (編) 『朝倉日本語講座 6 文法 II』朝倉書店, 1-57.
- 柏崎秀子 (1987) 「発話者の心的態度からみた助詞「は」と「が」の使い分け」『教育心理学研究』第 35 巻, 第 1 号, 日本教育心理学会, 57-64.
- 柏崎秀子 (1988) 「助詞の使い分け課題における教示効果—心的態度と新旧情報に関して—」『人間文化研究年報』第 12 号, お茶の水女子大学大学院, 91-104.
- 加藤重広 (1997) 「ゼロ助詞の談話機能と文法機能」『富山大学人文学部紀要』第 27 号, 富山大学人文学部, 19-82.
- 家村伸子・迫田久美子 (2001) 「学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー (2) —

- 否定形「じゃない」の場合―』『広島大学教育学部日本語教育学講座紀要』第11号，  
広島大学大学院教育学研究科，43-48.
- 荻宿紀子 (2013)「無助詞研究の現状と課題」『学術研究 人文科学・社会科学編』第62  
号，早稲田大学 教育・総合科学学術院，147-162.
- 鎌田修・川口義一・鈴木睦 (2000)『日本語教授法ワークショップ』凡人社
- 河内彩香・佐久間まゆみ (2007)「講義の談話の提題表現」西條美紀 (編)『学術的アプロ  
ーチによる大学生の講義理解能力育成のためのカリキュラム開発』科学研究費補助  
金・研究成果報告書，23-33.
- 河内彩香・佐久間まゆみ (2010)「講義の談話の提題・叙述表現」佐久間まゆみ (編)『講  
義の談話の表現と理解』くろしお出版，74-103.
- 菊地康人 (1995)「「は」構文の概観」益岡隆志・野田尚史・沼田善子 (編)『日本語の主題  
と取り立て』くろしお出版，37-70.
- 菊地康人 (2006)「主題のハと，いわゆる主題性の無助詞」益岡隆志・野田尚史・森山卓郎  
(編)『日本語文法の新地平 2 文論編』くろしお出版，1-26.
- 北原保雄 (1981)『日本語の世界 6 日本語の文法』中央公論社
- 北原保雄 (1984)『日本語文法の焦点』教育出版
- 清水佳子 (1995)「「NP ハ」と「 $\phi$ (NP ハ)」」仁田義雄 (編)『日本語類義表現の文法 (下)  
複文・連文編』くろしお出版
- 金田一春彦 (1965)「「は」と「が」の使い分けについて」『日本語教育』第7号，日本語教  
育学会，57-61.
- クック，ビビアン (1998)『第2言語の学習と教授』米山朝二 (訳)，研究社出版
- 國師三起子 (1999)「日本語研修コースにおける日本語既習者の助詞習得状況」『岡山大学  
留学センター紀要』第7号，岡山大学留学生センター，39-54.
- 久野暲 (1973)『日本文法研究』大修館書店
- 久野暲 (1978)『談話の文法』大修館書店
- 久野暲・ジョンソン由紀 (2005)「日本語の『非規範二重主語文』について―一目的語標示の  
「が」―」南雅彦 (編)『言語学と日本語教育 IV』くろしお出版，13-48.
- 熊谷智子 (1997)「文章・談話のしくみ はぶく」寺村秀夫・佐久間まゆみ・杉戸清樹・半  
澤幹一 (編)『ケーススタディ 文章・談話』おうふう，49-59.
- 黒崎佐仁子 (2003)「無助詞文の分類と段階性」『早稲田日本語教育研究』第2号，早稲田

- 大学大学院日本語教育研究科, 77-93.
- 黒崎佐仁子 (2007)「話題提示に見られる無助詞文の条件—ニュース見出しを中心として—」『早稲田日本語教育学』第1号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 67-80.
- 黒田成幸 (1976)「日本語の論理・思考」『岩波講座 日本語 1』岩波書店, 139-176.
- ゲオルギエバ, ベロニカ (2012)「活動の真正性によって学習者のパフォーマンスは異なるか—主格をマークする「は」と「が」の使用を例に—」『早稲田日本語研究』第21号, 早稲田大学日本語学会, 13-24.
- ゲオルギエバ, ベロニカ (2013a)「ハ・ガの教え方の問題点—日本語母語話者による空所補充の調査の結果から—」『日本語文法』13巻1号, 日本語文法学会, 84-92.
- ゲオルギエバ, ベロニカ (2013b)「「は」と「が」の使い分けは二者択一か—日本語母語話者と日本語学習者による空所補充の比較から—」『早稲田日本語教育研究』第12号, 早稲田大学日本語教育学会, 23-42.
- 荅縄陽子 (1999)「談話文における助詞「は」と「が」の使い分けの発達的研究」『人間文化』第13号, 神戸学院大学人文学会, 29-38.
- 小林ミナ (2002)「日本語教育における教育文法」『日本語文法』2巻1号, 日本語文法学会, 153-170.
- 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, 21-42.
- 小林ミナ (2009)「文法研究と文法教育」水谷修 (監), 小林ミナ・日比谷潤子 (編)『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻「文法」』凡人社, 18-37.
- 小森早江子・坂野永理 (1988)「集団テストによる初級文法の習得について」『日本語教育』第65号, 日本語教育学会, 126-128.
- 小柳かおる (1998)「条件文習得におけるインストラクションの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』第2号, 第二言語習得研究会, 1-26.
- 小柳かおる (2002)「Focus on Form と日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』第5号, 第二言語習得研究会, 62-96.
- 小柳かおる (2003)「日本語教育と SLA (第二言語習得研究)」『Sophia Linguistica』第50号, The Graduate School of Languages and Linguistics, Linguistic Institute for International Communication, Sophia University, 15-24.
- 小柳かおる (2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク

- 小柳かおる・迫田久美子 (2006) 「第二言語習得研究と日本語指導」 縫部義憲 (監), 迫田久美子 (編) 『講座・日本語教育学 第3巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク, 95-124.
- 近藤安月子・小森和子 (2012) 『研究社 日本語教育辞典』研究社
- 佐伯胖・松原望 (2000) 『実践としての統計学』東京大学出版会
- 坂本正 (1997) 「第二言語習得研究と日本語教育—助詞「は」と「が」について—」 真紀ハバード・坂本正・ジェームス デービス (編) 『日本語教育・異文化の懸け橋』アルク, 175-189.
- 坂本正 (1998) 「助詞「は」と「が」の習得について—文法性判断テストを通して—」 『アカデミア・文学・語学編: Journal of the Nanzan Academic Society』第64号, 南山大学, 491-508.
- 坂本正・小山悟 (1997) 「日本語学習者の文法修正能力」 『第二言語としての日本語の習得研究』第1号, 第二言語習得研究会, 9-28.
- 坂本正・町田延代・中窪高子 (1995) 「超上級日本語話者の発話における誤りについて」 『Proceedings of the 6<sup>th</sup> Conference on Second Language Research in Japan』国際大学大学院国際関係学研究科語学プログラム, 66-94.
- 佐久間まゆみ (1987) 「文段認定の一基準 (I) —提題表現の統括—」 『文藝・言語研究 言語篇』第11号, 筑波大学文芸・言語学系, 89-135.
- 佐久間まゆみ (1989a) 「要約文研究の意図と方法」 佐久間まゆみ (編) 『文章構造と要約文の諸相』くろしお出版, 7-17.
- 佐久間まゆみ (1989b) 「文章の統括と要約の構造特性」 佐久間まゆみ (編) 『文章構造と要約文の諸相』くろしお出版, 184-228.
- 佐久間まゆみ (1992) 「文章と文一段の文脈の統括—」 『日本語学』第11巻第4号, 明治書院 41-48.
- 佐久間まゆみ (1997) 「文章・談話の仕組み とりあげる」 寺村秀夫・佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一 (編) 『ケーススタディ 文章・談話』おうふう, 110-122.
- 佐久間まゆみ (2003) 「文章・談話における「段」の統括機能」 佐久間まゆみ (編) 『朝倉日本語講座 7 文章・談話』朝倉書店, 91-119.
- 佐久間まゆみ (2006) 「文章・談話の分析単位」 『月刊言語』第35巻第10号, 大修館書店, 65-73.



- 佐久間まゆみ (2007) 「講義の談話の話段と談話型」西條美紀 (編) 『学術的アプローチによる大学生の講義理解能力育成のためのカリキュラム開発』 科学研究費補助金・研究成果報告書, 1-22.
- 佐久間まゆみ (2008) 「講義の談話の話段と全体的構造」『表現研究』第 88 号, 表現学会, 5-14.
- 佐久間まゆみ (2010) 「講義の談話の分析単位」佐久間まゆみ (編) 『講義の談話の表現と理解』くろしお出版, 28-44.
- 迫田久美子 (2001a) 「学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー(1)―場所を表す「に」と「で」の場合―」『広島大学日本語教育研究』第 11 号, 広島大学日本語教育学部, 17-22.
- 迫田久美子 (2001b) 「学習者の文法処理方法」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 (著) 『日本語学習者の文法習得』大修館書店, 25-43.
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 柴谷方良 (1978) 『日本語分析』大修館書店
- 柴谷方良 (1985) 「主語プロトタイプ論」『日本語学』第 4 巻第 10 号, 明治書院, 4-16.
- 柴谷方良 (1989) 「主語類型論」太田朗 (編) 『英語学大系 第 6 巻 英語学の関連分野』大修館書店, 3-179.
- 白井恭弘 (2002) 「第二言語における文法習得研究とその教育的示唆」『言語文化と日本語教育』増刊特集号, 日本言語文化学会, 20-27.
- 白川博之 (2005) 「日本語学的文法から独立した日本語教育文法」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, 43-62.
- 鈴木重幸 (1972) 『日本語文法・形態論』むぎ書房
- 鈴木重幸 (1992) 「主語論をめぐって」言語学研究会 (編) 『ことばの科学 5』むぎ書房, 73-108.
- 田窪行則 (1990) 「対話における知識管理について―対話モデルからみた日本語の特性―」崎山理・佐藤昭裕 (編) 『アジアの諸言語と一般言語学』三省堂, 837-845.
- 田中望・斉藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実践―学習支援システムの開発―』大修館書店
- 谷口すみ子 (1998) 「絵の説明のタスクの分析結果」『就労を目的として滞在する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研究』科学研究費補助金・研究成果報

告書, 23-31.

角田太作 (1991) 『世界の言語と日本語 言語類型論から見た日本語』くろしお出版 (改訂版第 2 刷発行, 2010)

寺倉弘子 (1986) 「談話における主題の省略について」『月刊言語』第 15 卷第 2 号, 大修館書店, 99-105.

寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版

寺村秀夫 (1991) 『日本語のシンタクスと意味 III』くろしお出版

土井利幸・吉岡薫 (1990) 「助詞の習得における言語運用上の制約—ピーネマン・ジョンストンモデルの日本語習得への応用—」『平成 2 年度日本語教育学会予稿集』日本語教育学会, 27-32.

遠山千佳 (2005a) 「日本語自然習得者による「は」「が」及び「無助詞」の習得—語用論的運用と統語論的運用—」『神田外語大学紀要』第 17 号, 神田外語大学, 211-228.

遠山千佳 (2005b) 「自然習得者による「は」の習得—タガログ語を母語とする学習者の発話から—」『言語文化と日本語研究』第 25 号, お茶の水女子大学日本言語文化学会, 54-65.

遠山千佳 (2005c) 「助詞「は」に関する第二言語習得研究の流れと展望—探索的研究と演繹的研究の枠組みから—」『言語文化と日本語教育』11 月増刊特集号, お茶の水女子大学日本言語文化学会, 101-121.

富田英夫 (1997) 「L2 日本語学習者における「は」と「が」の習得—キューの対立が引起こす難しさ—」『世界の日本語教育』第 7 号, 国際交流基金日本語国際センター, 157-174.

時枝誠記 (1950) 『日本文法口語篇』岩波書店 (第 13 刷発行, 1959)

中島悦子 (2011) 『自然談話の文法—疑問表現・応答詞・あいづち・フィラー・無助詞—』おうふう

長友和彦 (1991) 「談話における「は」と「が」とその習得について—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』津田日本語教育センター, 10-24.

長友和彦 (1992) 「「が」・「は」の運用の可変性 (variability) と系統性 (systematicity)」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 45 号, お茶の水女子大学, 237-250.

長友和彦 (1993) 「日本語の中間言語研究—概観—」『日本語教育』第 81 号, 日本語教育学

- 会, 1-18.
- 長友和彦 (2005) 「第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界」『日本語学』第 24 卷第 3 号, 明治書院, 32-43.
- 永野賢 (1958) 『学校文法概説』朝倉館書店
- 永野賢 (1965) 「文章における「が」と「は」の機能」『日本語教育』第 7 号, 日本語教育学会, 32-48.
- 永野賢 (1986) 『文章論総説』朝倉書店
- 新村秀一 (2002) 『SPSS for Windows 入門』丸善株式会社
- 西村義樹 (2004) 「主語をめぐる文法と意味—認知文法の観点から—」北原保雄 (監), 尾上圭介 (編) 『朝倉日本語講座 6 文法 II』朝倉書店, 279-298.
- 仁田義雄 (1985) 「主格の優位性—伝達のモードによる主格の人称指定—」『日本語学』第 4 卷第 10 号, 明治書院, 39-52.
- 仁田義雄 (1997) 『日本語文法研究序説—日本語の記述文法を目指して—』くろしお出版 (第 2 刷発行, 1999)
- 仁田義雄 (2007) 「日本語の主語をめぐる」『国語と国文学』第 84 号, 東京大学国語国文学会, 1-16.
- 丹羽哲也 (1989) 「無助詞格の機能—主題と格と語順—」『国語・國文』第 58 卷, 第 10 号, 京都帝国大學國文學會, 38-57.
- 丹羽哲也 (2004) 「主語「～が」と題目語「～は」の対立」北原保雄 (監), 尾上圭介 (編) 『朝倉日本語講座 6 文法 II』朝倉書店, 257-278.
- 丹羽哲也 (2006) 『日本語の題目文』和泉書院
- ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 野田尚史 (1984) 「有題文と無題文—新聞記事の冒頭文を例として—」『国語学』第 136 集, 国語学会, 65-75.
- 野田尚史 (1986) 「複文における「は」と「が」の係り方」『日本語学』第 5 卷第 2 号, 明治書院, 31-43.
- 野田尚史 (1995) 「文の階層構造からみた主題ととりたて」益岡隆志・野田尚史・沼田善子 (編) 『日本語の主題と取り立て』くろしお出版, 1-36.
- 野田尚史 (1996) 『はとが』くろしお出版
- 野田尚史 (2001a) 「文法項目の難易度」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 (著)

- 『日本語学習者の文法習得』大修館書店, 101-120.
- 野田尚史 (2001b) 「文法の理解と運用」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 (著)  
『日本語学習者の文法習得』大修館書店, 121-138.
- 野田尚史 (2004) 「見えない主語を捉える」『月刊言語』第 33 卷第 2 号, 大修館書店, 24-31.
- 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」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, 1-20.
- 野田尚史 (2006) 「日本語教育と文法」縫部義憲 (監), 多和田眞一郎 (編)『講座・日本語  
教育学 第 6 卷 言語の体系と構造』スリーエーネットワーク, 206-221.
- 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子 (2001)『日本語学習者の文法習得』大修館書  
店
- 長谷川ユリ (1993) 「話しことばにおける「無助詞」の機能」『日本語教育』第 80 号, 日本  
語教育学会, 158-168.
- 畠弘巳 (1980) 「文とは何か—主題の省略とその働き—」『日本語教育』第 41 号, 日本語教  
育学会, 198-208.
- 花田敦子 (1994) 「外国人の「は」「が」の習得について」『福岡 YMCA 日本語教育論集』  
第 6 号, 27-43.
- 羽生義正 (1999)『パースペクティブ学習心理学』北大路書房
- 平井明代 (2012)『教育・心理系研究のためのデータ分析入門』東京図書
- Bekes, A. (1995) 「文脈から見た主題化と「ハ」」益岡隆志・野田尚史・沼田善子(編)『日  
本語の主題と取り立て』くろしお出版, 155-174.
- 益岡隆志 (1991)『モダリティの文法』くろしお出版
- 益岡隆志 (2000)『日本語文法の諸相』くろしお出版
- 益岡隆志 (編) (2004)『シリーズ言語対照〈外から見る日本語〉第 5 巻 主題の対照』くろ  
しお出版
- 益岡隆志・野田尚史・沼田善子 (編) (1995)『日本語の主題と取り立て』くろしお出版 (第  
3 刷発行, 2001)
- 松本克己 (1991) 「主語について」『言語研究』第 100 号, 日本言語学会, 1-41.
- 松下大三郎 (1928)『改撰標準日本文法』中文館書店 (勉誠社復刊, 1974)
- 丸山直子 (1995) 「話しことばにおける無助詞格成文の格」『計量国語学』第 19 卷, 第 8  
号, 計量国語学会, 365-380.

- 三浦省吾 (2004)『英語教師のための教育データ分析入門—授業が変わるテスト・評価・研究—』大修館書店
- 三尾砂 (1948)『國語法文章論』三省堂
- 三上章 (1953)『現代語法序説』刀江書院
- 三上章 (1959)『現代語法序説—主語は必要か—』刀江書院
- 三上章 (1960)『象は鼻が長い』くろしお出版 (第 28 刷発行, 2003)
- 三上章 (1963)『日本語の構文』くろしお出版
- 三上章 (1970)『文法小論集』くろしお出版
- 三上章 (1972)『現代語法序説—主語廃止論—』くろしお出版 (新装版 第 6 刷発行, 2003)
- 三上章 (1975)『三上章論文集』くろしお出版
- 水谷修 (1999)「言語教育学としての日本語教育学の確立に向けて」『月刊言語』第 28 巻第 4 号, 大修館書店, 26-33.
- 水谷信子 (1985)『話しことばの文法』くろしお出版
- 南不二男 (1974)『現代日本語の構造』大修館書店
- 宮崎里司 (1999)「接触場面でのコミュニケーション調整とそのディスコースパターン—自己マーク自己調整を中心として—」『早稲田日本語研究』第 7 号, 早稲田大学日本語学会, 65-76.
- 宮崎里司 (2003)「学習ストラテジー研究再考: 理論, 方法論, 応用の観点から」『早稲田大学日本語教育研究』第 2 号, 早稲田大学日本語教育研究科, 17-26.
- 宮崎里司 (2005)「言語の自然習得とは」『日本語学』第 24 巻第 3 号, 明治書院, 6-18.
- 宮崎里司 (2006a)「言語習得研究の新たな転換」宮崎里司 (編著)『新時代の日本語教育をめざして—早稲田から世界へ発信—』明治書院, 8-25.
- 宮崎里司 (2006b)「新しい習得研究の流れ」宮崎里司 (編著)『新時代の日本語教育をめざして—早稲田から世界へ発信—』明治書院, 26-48.
- 宮崎里司・ネウストプニー, J. V. (編) (1999)『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論に向けて—』くろしお出版
- 宮崎里司・ネウストプニー, J. V. (編著) (2002)『言語研究の方法: 言語学, 日本語学, 日本語教育学に携わる人のために』くろしお出版
- メイナード, 泉子・K (1997)『談話分析の可能性: 理論・方法・日本語の表現性』くろしお出版

- 守一雄 (1986) 「助詞「は」と「が」の対連学習における役割」『信州大学教育学部紀要』第 58 号, 信州大学教育学部, 49-53.
- 森重敏 (1965) 『日本文法—主語と述語—』武蔵野書院
- 森田良行 (2002) 『日本語文法の発想』ひつじ書房
- 森本順子 (1998) 「助詞「は」と「が」の習得過程—オーストラリア日本語学習者の作文から—」『京都教育大学紀要人文・社会』A, 第 93 号, 京都教育大学, 113-128.
- 森山新 (2000) 『認知と第二言語習得』図書出版ケミオン
- 森山新 (2001) 「中間言語の化石化と第二言語習得のメカニズム」『世界の日本語教育』第 11 号, 55-68.
- 森山新 (2008) 『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得—日本語教育に生かすために—』ひつじ書房
- 八木公子 (1996) 「初級学習者の作文にみられる日本語の助詞の正用順序—助詞別, 助詞の機能別, 機能グループ別に—」『世界の日本語教育』第 6 号, 国際交流基金日本語国際センター, 65-81.
- 八木公子 (1998) 「中間言語における主題の普遍的卓越—「は」と「が」の習得研究からの考察—」『第二言語としての日本語の習得研究』第 2 号, 第二言語習得研究会, 57-67.
- 八木公子 (2000) 「「は」と「が」の習得—初級学習者の作文とフォローアップインタビューの分析から—」『世界の日本語教育』第 10 号, 国際交流基金日本語国際センター, 91-107.
- 柳井晴夫・緒方裕光 (2006) 『SPSS による統計データ解析—医学・看護学, 生物学, 心理学の例題による統計学入門—』現代数学社
- 山岡俊比古 (1997) 『第 2 言語習得研究』桐原書店
- 山田孝雄 (1936) 『日本語文法学概論』宝文館
- 湯川作次 (1994) 「作文指導—係助詞「は」の誤用—」『天理大学別科日本語課程紀要』第 5 号, 天理大学, 113-133.
- 横林宙世 (1994) 「中級・上級日本語学習者の中間言語—助詞習得を中心に—」『平成 6 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, 7-12.
- 横林宙世 (1995) 「中級・上級学習者の発話に現れる助詞」『国際言語文化研究』第 1 号, 鹿児島純心女子大学国際言語文化学部, 125-140.
- 吉岡薫 (1999) 「第 2 言語としての日本語習得研究—現状と課題—」『日本語教育』第 100

号, 日本語教育学会, 19-32.

吉川武時 (1997) 『日本語誤用分析』 明治書院

ヨフコバ四位エレオノラ (2007) 「は」と「が」に関する一考察—外国語としての日本語教育との関連— 『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』 第14号, 159-189.

リー, キリ (2004) 「主格と目的格の助詞省略のアシメトリー—日常会話からの分析—」 南雅彦・浅野真紀子 (編) 『言語学と日本語教育 III』 くろしお出版, 215-229.

渡邊亜子 (1992) 「日本語学習者の談話の展開—ストーリーテリングによる調査の中間報告—」 『言語文化と日本語教育』 お茶の水女子大学日本言語文化学会, 第3号, 49-52.

渡辺文雄 (2003) 「日本語母語話者と非母語話者の語りの談話における指示表現と談話のまとまり」 『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 日本語教育学会, 236-238.

渡辺実 (1971) 『国語構文論』 塙書房

〈外国文〉

Anderson, J. R. (1982) Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review*, v. 89, 369-406.

Anderson, J. R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bates, E. and B. MacWhinney. (1982) Functionalist approach to grammar. In E. Wanner and L. R. Gletmsn (ed.) *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-218.

Berman, R. and D. I. Slobin. (1994) *Relating Events in a Narrative: A Cross-linguistic Developmental Study*. Hillsdale: New Jersey.

Bialystok, E. (1978) A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, v. 28, 69-84.

Bialystok, E. (1982) On the relationship between knowing and using linguistic forms. *Applied Linguistics*, v. 3, 181-206.

Breen, M. P. (1985) Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, v. 6, No.1, 60-70.

Chafe, W. (1970) *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: University of Chicago Press.

- Comrie, B. (1989) *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cook, P. H. (1973) *Theme, Rheme and Focus as Grammatical Universals*. University Microfilms, Michigan: Ann Arbor.
- Doughty, C. (2001) Cognitive underpinnings on focus on form. In P. Robinson (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, 206-257.
- Doughty, C. and J. Williams (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997) *SLA Research and Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fuller, J. and J. Gundel (1987) Topic-prominence in interlanguage. *Language Learning*, v. 37, No.1, 1-18.
- Givon, T. (ed.) (1983) *Topic Continuity in Discourse: A Quantified Text Based Study*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givon, T. (1988) The pragmatics of word-order: Predictability, importance and attention. In M. Hammond, E. A. Moravcsik and J. R. Wirth (eds.) *Studies in Syntactic Typology*. Amsterdam: John Benjamins, 243-284.
- Jin, H. (1994) Topic-prominence and subject-prominence in L2 acquisition: Evidence of English-to-Chinese typological transfer. *Language Learning*, v. 44, No. 1, 101-122.
- Halliday, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Krashen, S. (1980) The input hypothesis. In J. Alatis (ed.) *Current Issues in Bilingual Education*. Washington DC: Georgetown University Press, 168-180.



- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. and T. D. Terrell (1983) *The Natural Approach: Language and Acquisition in the Classroom*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Li, C. N. and S. A. Thompson (1976) Subject and topic: A new typology of language. In C. N. Li (ed.) *Subject and topic*. UK: Academic Press, 457-489.
- Long, M. H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In D. B. Kees, R. B. Gingsberg and C. Kramsch (eds.) *Foreign Language Research in Crosscultural Perspective*. Philadelphia: John Benjamins, 39-52.
- Long, M. H. and P. Robinson (1998) Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty and J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 15-41.
- MacWhinney, B. (1987) The competition model. In B. MacWhinney (ed.) *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 249-308.
- McLaughlin, B. (1978) The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning*, v. 28, No. 2, 309-332.
- Russell, R. (1985) An analysis of student errors in the use of Japanese - WA and - GA. *Papers in Linguistics*, v. 18, No.2, 197-221.
- Sakamoto, T. (1993) On acquisition order: Japanese particles WA and GA. *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Conference on Second Language Research in Japan, International University of Japan*, 105-122.
- Selinker, L. (1995) *The Current State of Interlanguage*. John Benjamins Publishing Company.
- Selinker, L. and W. E. Rutherford (1992) *Rediscovering Interlanguage*. Addison Wesley Longman Limited.
- Stubbs, M. (1983) *Discourse Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tarone, E. (1988) *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Wilkins, D. A. (1972) Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. In C. J. Brumfit and K. Johnson (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 82-90.

Wilkins, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Yagi, K. (1992) The accuracy order of Japanese particles. *Japanese-Language Education around the Globe*, v. 2, The Japan Foundation Japanese Language Institute, 15-25.

## 参考教材

- 『教える前に確認しよう！日本語文法の要点』(2007), 富田英夫, くろしお出版
- 『外国人のための日本語例文・問題シリーズ 7 助詞』(1988), 北川千里・鎌田修・井口厚夫, 荒竹出版
- 『基礎日本語文法教本』(2011), 西口光一, アルク
- 『教師と学習者のための日本語文型辞典』(1998), グループ・ジャマシイ (編著), くろしお出版
- 『比べて分かる日本語の助詞 How to Tell the Difference between Japanese Particles』(2005), 茅野直子, 講談社インターナショナル
- 『初級日本語 げんき』(1999), 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子, The Japan Times.
- 『初級日本語文法総まとめポイント 20 短期集中』(2004), 友松悦子・和栗雅子, スリーエーネットワーク
- 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』(2000), 松岡弘 (監修), 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘, スリーエーネットワーク
- 『助詞で変わるあなたの日本語 All About Particles』(2001), 茅野直子, 講談社インターナショナル
- 『すぐに使える実践日本語シリーズ 9 ことばをつなぐ助詞 (初・中級)』(1997), 三吉礼子・吉木徹・米澤文彦, 専門教育出版
- 『日本語 5 つのとびら 初級編 1』(2009), 立命館アジア太平洋大学「日本語 5 つのとびら」編集委員会 (編著), 凡人社
- 『日本語初歩』(1981), 鈴木忍・川瀬生郎, 凡人社
- 『日本語文法セルフ・マスターシリーズ 1 はとが』(1985), 寺村秀夫 (編), 野田尚史, くろしお出版

- 『みんなの日本語 初級 I 教え方の手引き』(2000), スリーエーネットワーク (編著), スリーエーネットワーク
- 『みんなの日本語 初級 I 標準問題集』(1999), 鶴雄能子・石沢弘子 (監), スリーエーネットワーク (編著), スリーエーネットワーク
- 『みんなの日本語 初級 I 本冊』(1998), 鶴雄能子・石沢弘子 (監), スリーエーネットワーク (編著), スリーエーネットワーク
- 『みんなの日本語 初級 I 翻訳・文法解説 英語版』(1998), 鶴雄能子・石沢弘子 (監), スリーエーネットワーク (編著), スリーエーネットワーク
- 『A Dictionary of Basic Japanese Grammar 日本語基本文法辞典』(1986), Makino S. and M. Tsutsui, The Japan Times.
- 『J. Bridge ジェイ・ブリッジ for Beginners Vol. I』(2007), 小山悟, 凡人社
- 『Situational Functional Japanese Volume One: Drills』(1991), 筑波ランゲージグループ, 凡人社
- 『Situational Functional Japanese Volume One: Notes』(1991), 筑波ランゲージグループ, 凡人社

## 調査資料

Mayer, M. (1969) *Frog, Where Are You?*, Dial Books for Young Readers.

# 謝辞

本論文をまとめるにあたり、多くの方々からご指導、ご協力をいただきましたことをここに記し、心から深くお礼申し上げます。

まず、研究の進行および論文作成には、指導教官である小林ミナ先生に貴重なご指導と助言を数多くいただきました。学際的な研究と調査方法を学べたこと、研究者という道を挫折せずに追及できたことは先生のおかげです。

そして、早稲田大学大学院日本語教育研究科の諸先生方には、日本語教育研究および教育実践に対する絶えぬ情熱を学ばせていただきました。厚くお礼申し上げます。特に、執筆中、佐久間まゆみ先生と宮崎里司先生からは、本研究についての貴重なご助言をいただきました。改めて深甚なる謝意を表したいと思います。そして、統計分析の面から指導をくださったクリス・シェパード先生に、この場をお借りして感謝申し上げます。

また、韓国語と中国語の調査実施および日本語翻訳にご協力をいただいた千花子さん、郎曼さん、林妍岑さん、並びに、論文作成に関する助言をいただいたドイル綾子さん、伊藤沙智子さん、岡野晃子さんに心からお礼を申し上げます。これらの方々のご協力なくしては、本研究は存在することができなかったと思います。そして、ここに一人一人お名前を挙げることはできませんが、本研究に快くご協力くださった調査協力者の皆様、本当にありがとうございました。

さらに、長い間お世話になった小林研究室の仲間、友人の皆様にお礼申し上げます。皆様の厚い応援のおかげでここまで来られました。

最後に、最大の愛と信頼で支えてくれた家族に心から感謝の意を表します。

2014年12月20日

ゲオルギエバ・ベロニカ・トドロバ

## 付属資料

# 資料一覧

資料 1	母語話者の日本語教師としての経歴.....	462
資料 2	学習者の日本国内滞在期間と国外学習期間.....	463
資料 3	調査実施の説明において用いた資料.....	465
資料 4	タスクの所要時間.....	470
資料 5	《口頭発話》： 学習者が確認した語彙.....	477
資料 6	《口頭発話》： ガ格の名詞句の使用数と省略数.....	480
資料 7	《口頭発話》： 音声スクリプトの抜粋.....	487
資料 8	《口頭発話》： 「は」と「が」の使用数と正用率.....	500
資料 9	《空所補充》： 記入された回答.....	503
資料 10	《空所補充》： 「は」と「が」の使用数と正用率.....	543
資料 11	《理由説明》： 音声スクリプトの抜粋.....	546
資料 12	《理由説明》： 言語要素が手がかりに用いられた記入理由の回答数.....	591

## 資料 1

### 母語話者の日本語教師としての経歴

#### A. 母語話者(J)の日本語教師としての経歴

#### A. 母語話者(J)の日本語教師としての経歴 (年数)

	経歴 (年数)
J1	0.8
J2	3.0
J3	3.0
J4	0.5
J5	1.3
J6	2.8
J7	2.0
J8	3.0
J9	2.0
J10	1.2
平均	2.0
標準偏差	1.0
最短	0.5
最長	3.0

## 資料 2

### 学習者の日本国内滞在期間と国外学習期間

A. 上級学習者の日本国内滞在期間と国外学習期間

B. 初級学習者の日本国内滞在期間と国外学習期間

#### A. 上級学習者の日本国内滞在期間と国外学習期間 (年数)

学習者番号	KH		CH		BH	
	国内	国外	国内	国外	国内	国外
1	0.6	6.0	4.0	4.0	2.5	4.0
2	2.2	3.0	3.1	6.0	6.1	0.0
3	3.2	2.0	1.6	4.0	4.5	4.0
4	1.6	6.5	0.6	7.0	2.5	6.4
5	6.0	6.5	0.6	7.0	5.6	0.0
6	7.0	4.0	2.2	3.0	9.5	0.0
7	2.3	6.0	2.1	8.0	6.3	4.0
8	2.2	3.0	3.5	4.0	1.7	4.0
9	1.8	4.0	1.0	4.0	2.1	4.0
10	2.5	5.0	0.6	5.6	3.6	4.0
平均	2.9	4.6	1.9	5.3	4.4	3.0
標準偏差	2.0	1.6	1.3	1.7	2.5	2.2
最短	0.6	2.0	0.6	3.0	1.7	0.0
最長	7.0	6.5	4.0	8.0	9.5	6.4



**B. 初級学習者の日本国内滞在期間と国外学習期間（年数）**

学習者番号	KL		CL		BL	
	国内	国外	国内	国外	国内	国外
1	0.0	0.7	0.1	1.7	0.0	1.5
2	0.0	1.0	0.1	1.7	0.0	1.5
3	0.1	0.6	0.1	1.4	0.0	1.5
4	0.1	0.7	0.0	1.4	0.0	1.5
5	0.0	0.6	0.0	1.1	0.0	1.5
6	0.0	1.3	0.0	1.4	0.1	1.5
7	0.1	1.3	0.1	0.7	0.0	1.5
8	0.0	1.5	0.1	1.4	0.0	1.5
9	0.0	1.5	0.0	1.4	0.0	1.5
10	0.0	1.5	0.0	1.4	0.0	1.5
平均	0.0	1.1	0.1	1.4	0.0	1.5
標準偏差	0.0	0.4	0.1	0.3	0.0	0.0
最短	0.0	0.6	0.0	0.7	0.0	1.5
最長	0.1	1.5	0.1	1.7	0.1	1.5

## 資料 3

### 調査実施の説明において用いた資料

- A. 調査協力者に与えた指示
- B. 調査説明書
- C. 調査同意書

#### A. 調査協力者に与えた指示

##### A-1. 記号説明

- 「 」 調査者が口頭で与えた指示
- [ ] 筆者による追加説明

##### A-2. 母語話者に与えた指示

「こんにちは。ご協力、ありがとうございます。こちらへどうぞ。調査を始める前に、調査の説明をします。」

[調査者が調査説明書を渡し、調査協力者と一緒に読みながら、確認する。調査説明書は下記の 3.2 で提示する。]

「調査にご協力していただくのに同意していれば、サインをお願いします。」

[調査者が同意書を渡し、調査協力者と一緒に読みながら、確認する。調査協力者が同意する場合、著名する。調査同意書は下記の 3.3 で提示する。]

「それでは、録音を始めます。」

[調査者が録音を始める。]

「それでは、ストーリーを語る活動を始めます。まず、絵に目を通してください。」

[調査者が調査協力者に絵本を渡し、最後まで目を通してもらう。]

「主人公の男の子と犬に、どういう名前をつけますか。」

[調査協力者が名前をつけるのに困っている場合、次の指示を追加する。]

「私はトムとポピーと呼んでいます。」

[調査協力者が名前を決めたら、調査者がその名前を紙に書き留める。]

「それでは、ストーリーを語ってください。」

[調査協力者がストーリーを語る。]

「ありがとうございました。次は、穴埋めのテストです。」

[調査者が調査協力者に絵本の絵に添えた空所補充の文章を渡す。]

「空所に入ると思う助詞を全部書いてください。1つだけが使えると思ったら、1つを書いて、2つ以上の助詞が使えると思ったら、その全部を書いてください。空所に助詞を書きながら、その助詞を記入した理由を説明してください。」

[調査協力者が助詞を記入しながら、助詞の記入理由を説明する。タスクが終わったら、調査者が録音を止める。]

「ご協力、ありがとうございました。」

### A-3. 学習者に与えた指示

[調査者は、調査協力者が上級学習者の場合は日本語で、初級学習者の場合はそれぞれの母語で指示を与えた。]

「こんにちは。ご協力、ありがとうございます。こちらへどうぞ。調査を始める前に、調査の説明をします。」

[調査者が説明書を渡し、調査協力者と一緒に読みながら、確認する。調査説明書は下記の 3.2 で提示する。]

「調査にご協力していただくのに同意していれば、サインをお願いします。」

[調査者が同意書を渡し、調査協力者と一緒に読みながら、確認する。調査協力者が同意する場合、著名する。調査同意書は下記の 3.3 で提示する。]

「それでは、録音を始めます。」

[調査者が録音を始める。]

「それでは、ストーリーを語る活動を始めます。まず、絵に目を通してください。知らない単語があったら、聞いてください。」

[調査者が調査協力者に絵本を渡し、最後まで目を通してもらう。知らない単語があった場合、それを日本語で教え、紙に書き留める。]

「主人公の男の子と犬に、どういう名前をつけますか。」

[調査協力者が名前をつけるのに困っている場合、次の指示を追加する。]

「私はトムとポピーと呼んでいます。」

[調査協力者が名前を決めたら、調査者がその名前を紙に書き留める。]

「それでは、ストーリーを語ってください。これから、もう言葉を教えられません。」

[調査協力者がストーリーを語る。]

「ありがとうございました。次は、穴埋めのテストです。」

[調査者が調査協力者に絵本の絵に添えた空所補充の文章を渡す。]

「空所に入ると思う助詞を全部書いてください。1つだけが使えると思ったら、1つを書いて、2つ以上の助詞が使えると思ったら、その全部を書いてください。空所に助詞を書きながら、その助詞を記入した理由を説明してください。」

[調査協力者が助詞を記入しながら、助詞の記入理由を説明する。タスクが終わったら、調査者が録音を止める。]

「ご協力、ありがとうございました。」

## B. 調査説明書

[調査説明書は、母語話者または上級学習者の場合は日本語、初級学習者の場合はそれぞれの母語で作成したものを用いた。]

### 調査説明書

この調査の責任者は早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程のベロニカ・ゲオルギエバです。博士論文のテーマとして日本語教育のための日本語学習者の日本語使用の実態について研究をしております。今回、研究調査の一環として日本語学習者の日本語使用の実態を明らかにするために調査を行っております。

ご協力いただけますよう、よろしくお願いいたします。

### 【調査内容】

- 1) 文字が入っていない絵本を見ながら、ストーリーを語っていただきます。
- 2) 空所がある文を見ながら、どのような言葉が入るか、なぜそれが入ると思うかを話していただきます。

調査は約1時間かかります。

ストーリーを語ってもらいますので、声を録音します。

### 【誓約事項】

この調査で得たデータおよび個人情報に関して、以下の点をお約束いたします。

- 1) データを研究目的以外には使用いたしません。
- 2) 論文や発表の場で調査協力者が特定されるような使用も記述もいたしません。
- 3) 学会などの発表の場において、録音した音声を使用いたしません。
- 4) 個人情報の管理・守秘を徹底いたします。
- 5) 録音した音声を10年間保管した後に完全に処分いたします。
- 6) 同意した場合でも、調査協力者が調査中に得られたデータの使用を随時撤回することができます。

ベロニカ・ゲオルギエバ

早稲田大学日本語教育研究科博士後期課程

連絡先【個人情報のため省く】

## C. 調査同意書

[調査同意書は、母語話者または上級学習者の場合は日本語、初級学習者の場合はそれぞれの母語で作成したものを用いた。]

番号: \_\_\_\_\_

### 調査同意書

研究テーマ：「日本語学習者の日本語使用の実態」

協力依頼内容：1) 絵を見ながら、ストーリーを語ってもらう。

2) 助詞の穴埋めテストを完成し、回答について説明してもらう。

調査責任者：ベロニカ・ゲオルギエバ

1. 私は、上記の研究に関する調査について、次の説明を受けました。

- 1) 調査の目的と内容について
- 2) 調査によって得た個人情報とデータの使用目的と管理について

2. 私は上記の研究の調査に協力すること、ならびに調査データを調査責任者が研究目的のために使用することを承諾します。

上記の内容に同意し、調査に協力していただける方は署名(サイン)をお願いします。

## 資料 4

### タスクの所要時間

- A. 母語話者によるタスクの所要時間
- B. 上級学習者によるタスクの所要時間
- C. 初級学習者によるタスクの所要時間

#### A. 母語話者によるタスク別の所要時間 (時間 : 分 : 秒)

	《口頭発話》	《空所補充》と 《理由説明》	合計
J1	0:04:20	0:44:16	0:48:36
J2	0:04:54	0:23:40	0:28:34
J3	0:04:28	0:23:30	0:27:58
J4	0:02:51	0:15:40	0:18:31
J5	0:05:08	0:13:37	0:18:45
J6	0:03:13	0:40:59	0:44:12
J7	0:03:34	0:32:38	0:36:12
J8	0:03:56	0:15:43	0:19:39
J9	0:02:36	0:30:08	0:32:44
J10	0:02:46	0:31:00	0:33:46
平均	0:03:47	0:27:07	0:30:54
標準偏差	0:00:55	0:10:35	0:10:23
最短	0:02:36	0:13:37	0:18:31
最長	0:05:08	0:44:16	0:48:36

**B. 上級学習者によるタスクの所要時間**

**B-1. KHによるタスク別の所要時間 (時間：分：秒)**

	《口頭発話》	《空所補充》と 《理由説明》	合計
<b>KH1</b>	0:10:44	0:55:17	1:06:01
<b>KH2</b>	0:10:11	0:43:00	0:53:11
<b>KH3</b>	0:07:36	1:04:49	1:12:25
<b>KH4</b>	0:06:56	0:41:59	0:48:55
<b>KH5</b>	0:06:03	0:37:59	0:44:02
<b>KH6</b>	0:07:45	0:33:31	0:41:16
<b>KH7</b>	0:06:38	0:35:16	0:41:54
<b>KH8</b>	0:06:18	0:35:33	0:41:51
<b>KH9</b>	0:08:21	1:09:51	1:18:12
<b>KH10</b>	0:07:47	0:41:16	0:49:03
平均	0:07:50	0:45:51	0:53:41
標準偏差	0:01:34	0:12:55	0:13:38
最短	0:06:03	0:33:31	0:41:16
最長	0:10:44	1:09:51	1:18:12



B-2. CH によるタスク別の所要時間 (時間 : 分 : 秒)

	《口頭発話》	《空所補充》と 《理由説明》	合計
CH1	0:07:45	0:33:39	0:41:24
CH2	0:11:44	0:25:19	0:37:03
CH3	0:07:10	0:27:31	0:34:41
CH4	0:05:57	0:30:17	0:36:14
CH5	0:05:29	0:36:41	0:42:10
CH6	0:03:50	0:26:09	0:29:59
CH7	0:03:54	0:29:38	0:33:32
CH8	0:11:11	0:36:17	0:47:28
CH9	0:09:09	0:34:44	0:43:53
CH10	0:04:34	0:25:10	0:29:44
平均	0:07:04	0:30:33	0:37:37
標準偏差	0:02:52	0:04:31	0:05:57
最短	0:03:50	0:25:10	0:29:44
最長	0:11:44	0:36:41	0:47:28

B-3. BH によるタスク別の所要時間 (時間 : 分 : 秒)

	《口頭発話》	《空所補充》と 《理由説明》	合計
BH1	0:09:07	0:34:34	0:43:41
BH2	0:05:16	0:21:21	0:26:37
BH3	0:09:40	0:29:28	0:39:08
BH4	0:08:07	0:43:04	0:51:11
BH5	0:04:59	0:29:47	0:34:46
BH6	0:08:18	0:43:24	0:51:42
BH7	0:07:42	0:32:29	0:40:11
BH8	0:06:56	0:31:27	0:38:23
BH9	0:04:31	0:32:29	0:37:00
BH10	0:12:26	0:30:58	0:43:24
平均	0:07:42	0:32:54	0:40:36
標準偏差	0:02:25	0:06:29	0:07:28
最短	0:04:31	0:21:21	0:26:37
最長	0:12:26	0:43:24	0:51:42

C. 初級学習者によるタスクの所要時間

C-1. KLによるタスク別の所要時間（時間：分：秒）

	《口頭発話》	《空所補充》と 《理由説明》	合計
KL1	0:08:21	0:33:10	0:41:31
KL2	0:06:59	0:26:36	0:33:35
KL3	0:12:17	0:36:03	0:48:20
KL4	0:06:05	0:33:08	0:39:13
KL5	0:04:19	0:19:07	0:23:26
KL6	0:06:29	0:17:03	0:23:32
KL7	0:05:30	0:22:31	0:28:01
KL8	0:04:30	0:16:20	0:20:50
KL9	0:04:42	0:17:34	0:22:16
KL10	0:06:11	0:22:30	0:28:41
平均	0:06:32	0:24:24	0:30:57
標準偏差	0:02:22	0:07:25	0:09:23
最短	0:04:19	0:16:20	0:20:50
最長	0:12:17	0:36:03	0:48:20

C-2. CLによるタスク別の所要時間（時間：分：秒）

	《口頭発話》	《空所補充》と 《理由説明》	合計
CL1	0:13:45	0:17:01	0:30:46
CL2	0:05:35	0:22:37	0:28:12
CL3	0:07:15	0:26:11	0:33:26
CL4	0:06:28	0:21:21	0:27:49
CL5	0:05:40	0:20:27	0:26:07
CL6	0:06:10	0:23:53	0:30:03
CL7	0:09:17	0:27:04	0:36:21
CL8	0:05:16	0:36:11	0:41:27
CL9	0:08:24	0:31:15	0:39:39
CL10	0:06:01	0:23:31	0:29:32
平均	0:07:23	0:24:57	0:32:20
標準偏差	0:02:35	0:05:33	0:05:13
最短	0:05:16	0:17:01	0:26:07
最長	0:13:45	0:36:11	0:41:27

C-3. BLによるタスク別の所要時間（時間：分：秒）

	《口頭発話》	《空所補充》と 《理由説明》	合計
<b>BL1</b>	0:12:00	0:54:21	1:06:21
<b>BL2</b>	0:04:02	0:43:35	0:47:37
<b>BL3</b>	0:10:39	0:50:04	1:00:43
<b>BL4</b>	0:07:25	0:40:11	0:47:36
<b>BL5</b>	0:08:31	0:33:52	0:42:23
<b>BL6</b>	0:05:10	0:27:57	0:33:07
<b>BL7</b>	0:07:30	0:34:21	0:41:51
<b>BL8</b>	0:09:55	0:37:29	0:47:24
<b>BL9</b>	0:06:33	0:54:02	1:00:35
<b>BL10</b>	0:04:51	0:34:28	0:39:19
平均	0:07:40	0:41:02	0:48:42
標準偏差	0:02:38	0:09:11	0:10:38
最短	0:04:02	0:27:57	0:33:07
最長	0:12:00	0:54:21	1:06:21

## 資料 5

### 《口頭発話》：学習者により確認された語彙

- A. 上級学習者により確認された語彙
- B. 初級学習者により確認された語彙

#### A. 上級学習者により確認された語彙

##### KH

- [KH1] 岩, 崖, フクロウ, 丸太, モグラ
- [KH2] 崖, 鹿, フクロウ
- [KH3] ー
- [KH4] 角, フクロウ, モグラ
- [KH5] ー
- [KH6] モグラ
- [KH7] 崖, 蜂の巣, フクロウ
- [KH8] 崖, 蜂の巣, フクロウ
- [KH9] 崖, 角, 蜂の巣, フクロウ, 丸太, モグラ
- [KH10] フクロウ, モグラ

##### CH

- [CH1] 池, 崖, 鹿, 蜂の巣, フクロウ
- [CH2] ー
- [CH3] ネズミ, フクロウ
- [CH4] 鹿, フクロウ

- [CH5] ー
- [CH6] 崖, 鹿, モグラ
- [CH7] 崖, 鹿, 角, フクロウ, 掘る
- [CH8] ー
- [CH9] ー
- [CH10] ー

## BH

- [BH1] 角
- [BH2] 岩, 鹿, 蜂の巣, モグラ
- [BH3] 崖つぶち, フクロウ, ぶら下がる
- [BH4] ー
- [BH5] 蜂の巣
- [BH6] 蜂の巣
- [BH7] 蜂の巣, フクロウ, モグラの穴
- [BH8] ー
- [BH9] 鹿, 蜂の巣, 瓶, フクロウ
- [BH10] 崖, 鹿, 蜂の巣, フクロウ, 丸太

## B. 初級学習者により確認された語彙

### KL

- [KL1] 蛙, シート, 鹿, スリッパ, 蜂, 蜂の巣, 瓶, ブーツ, フクロウ, モグラ
- [KL2] 穴, 鹿, 蜂の巣, フクロウ, モグラ
- [KL3] 池, 岩, 落ちる, 蛙, 触る, 鹿, 蜂, 蜂の巣, 瓶, ベッド, 窓, 丸太, モグラ
- [KL4] 蛙, 木, 外
- [KL5] 1匹, 落す, 追われる, 蛙, 鹿, 地面, 乗せられる, 蜂, 蜂の巣, 丸太, モグラ
- [KL6] 追われる, 蛙, 崖, 鹿, 蜂, 蜂の巣, フクロウ, 吠える, モグラ, 割れる

- [KL7] 抱く, 怒る, 蛙  
 [KL8] 1匹, 追う, 蛙, ガラス瓶, 叫ぶ, 鹿, 鳴き声, 蜂の巣, 振る, 丸太, 割れる  
 [KL9] 追われる, 蛙, 崖, 叫ぶ, 鹿, 蜂, 蜂の巣, 群れ, フクロウ, 丸太, モグラ  
 [KL10] 蛙, 崖, ガラス, 鹿, 蜂, 蜂の巣, 瓶, フクロウ, モグラ

## CL

- [CL1] 蛙, 鹿, ネズミ, 蜂の巣  
 [CL2] 穴, 追う, 蛙, 崖, 鹿, 角, 蜂の巣, 瓶, ガラス  
 [CL3] 石, 抱く, 蛙, 崖, 超える, 探す, 叫ぶ, 鹿, 走り出す, 蜂の巣, 瓶, 丸太  
 [CL4] 鹿, ネズミ, 蜂の巣, 瓶, フクロウ  
 [CL5] 石, 蛙, 鹿, 蜂, 蜂の巣, 瓶, フクロウ, 丸太, モグラ  
 [CL6] 穴, 落ちる, 蛙, 崖, 鹿, ネズミ, 蜂, 瓶  
 [CL7] 靴, ネズミ, 蜂の巣, 瓶, フクロウ  
 [CL8] ある日, いなくなった, 落ちる, 鹿, ネズミ, 蜂  
 [CL9] 蛙, 鹿, 蜂の巣, 瓶, フクロウ, ぶつかる  
 [CL10] 穴, 蛙, 鹿, ネズミ, 蜂, 瓶, フクロウ, 割れる

## BL

- [BL1] 岩, 落とす, 鹿, 角, 蜂の巣, フクロウ, モグラ  
 [BL2] 穴, 鹿, 角, なめる, 蜂, 蜂の巣, びっくりした, 瓶, フクロウ, モグラ  
 [BL3] 鹿, 蜂, 蜂の巣, 瓶, フクロウ, 丸太, モグラ  
 [BL4] 蛙, 崖, 鹿, 角, 泥沼, 蜂の巣, 瓶, フクロウ, モグラ  
 [BL5] 枝, 蛙, 隠れる, 崖, なめる, 端, 蜂の巣, 瓶, フクロウ, 頬っぺた, モグラ  
 [BL6] 石, 蛙, 鹿, 蜂, 瓶, フクロウ, モグラ  
 [BL7] 追う, 落とす, 蛙, 鹿, 蜂の巣, 瓶, フクロウ, 吠える, モグラ  
 [BL8] 押す, 落とす, 鹿, 蜂の巣, びっくりさせる, 瓶, フクロウ, 丸太, モグラ  
 [BL9] 池, 蛙, 崖, 鹿, 端, 蜂の巣, 瓶, フクロウ  
 [BL10] 池, 追う, 落とす, 鹿, 蜂の巣, フクロウ, 丸太, モグラ



## 資料 6

### 《口頭発話》：ガ格の名詞句の使用と省略

- A. 母語話者によるガ格の名詞句の使用数と省略数
- B. 上級学習者によるガ格の名詞句の使用数と省略数
- C. 初級学習者によるガ格の名詞句の使用数と省略数

#### A. 母語話者によるガ格の名詞句の使用数と省略数

	ガ格の名詞句が立ち得る節における					
	ガ格の名詞句の使用数			ガ格の名詞句の省略数		
	助詞の 使用	無助詞の 使用	合計	適切な 省略	不適切な 省略	合計
<b>J1</b>	45	0	<b>45</b>	25	0	<b>25</b>
<b>J2</b>	36	2	<b>38</b>	34	0	<b>34</b>
<b>J3</b>	34	4	<b>38</b>	28	0	<b>28</b>
<b>J4</b>	21	0	<b>21</b>	15	0	<b>15</b>
<b>J5</b>	46	0	<b>46</b>	29	0	<b>29</b>
<b>J6</b>	60	2	<b>62</b>	34	0	<b>34</b>
<b>J7</b>	29	0	<b>29</b>	14	0	<b>14</b>
<b>J8</b>	32	0	<b>32</b>	18	0	<b>18</b>
<b>J9</b>	29	1	<b>30</b>	6	0	<b>6</b>
<b>J10</b>	25	0	<b>25</b>	15	0	<b>15</b>
平均	36	1	<b>37</b>	22	0	<b>22</b>
標準偏差	12	1	<b>12</b>	10	0	<b>10</b>
最少	21	0	<b>21</b>	6	0	<b>6</b>
最多	60	4	<b>62</b>	34	0	<b>34</b>

## B. 上級学習者によるガ格の名詞句の使用数と省略数

### B-1. KHによるガ格の名詞句の使用数と省略数

	ガ格の名詞句が立ち得る節における					
	ガ格の名詞句の使用数			ガ格の名詞句の省略数		
	助詞の 使用	無助詞の 使用	合計	適切な 省略	不適切な 省略	合計
<b>KH1</b>	64	9	<b>73</b>	62	2	<b>64</b>
<b>KH2</b>	44	3	<b>47</b>	48	1	<b>49</b>
<b>KH3</b>	39	2	<b>41</b>	22	0	<b>22</b>
<b>KH4</b>	40	1	<b>41</b>	32	0	<b>32</b>
<b>KH5</b>	40	0	<b>40</b>	23	1	<b>24</b>
<b>KH6</b>	67	11	<b>78</b>	105	2	<b>107</b>
<b>KH7</b>	31	8	<b>39</b>	96	0	<b>96</b>
<b>KH8</b>	24	0	<b>24</b>	28	0	<b>28</b>
<b>KH9</b>	33	1	<b>34</b>	27	0	<b>27</b>
<b>KH10</b>	68	1	<b>69</b>	54	0	<b>54</b>
平均	45	4	<b>49</b>	50	1	<b>50</b>
標準偏差	16	4	<b>18</b>	30	1	<b>31</b>
最少	24	0	<b>18</b>	22	0	<b>22</b>
最多	68	11	<b>78</b>	105	2	<b>107</b>

B-2. CHによるガ格の名詞句の使用数と省略数

	ガ格の名詞句が立ち得る節における					
	ガ格の名詞句の使用数			ガ格の名詞句の省略数		
	助詞の 使用	無助詞の 使用	合計	適切な 省略	不適切な 省略	合計
CH1	35	0	35	46	0	46
CH2	86	8	94	109	4	113
CH3	36	8	44	68	2	70
CH4	30	1	31	37	0	37
CH5	29	1	30	55	0	55
CH6	22	1	23	18	0	18
CH7	20	0	20	29	0	29
CH8	53	4	57	62	3	65
CH9	30	1	31	44	0	44
CH10	22	0	22	19	0	19
平均	36	2	39	49	1	50
標準偏差	20	3	22	27	2	28
最少	20	0	20	18	0	18
最多	86	8	94	109	4	113

B-3. BH によるガ格の名詞句の使用数と省略数

	ガ格の名詞句が立ち得る節における					
	ガ格の名詞句の使用数			ガ格の名詞句の省略数		
	助詞の 使用	無助詞の 使用	合計	適切な 省略	不適切な 省略	合計
<b>BH1</b>	51	0	<b>51</b>	32	0	<b>32</b>
<b>BH2</b>	39	0	<b>39</b>	35	1	<b>36</b>
<b>BH3</b>	84	1	<b>85</b>	76	1	<b>77</b>
<b>BH4</b>	17	0	<b>17</b>	30	0	<b>30</b>
<b>BH5</b>	53	0	<b>53</b>	53	2	<b>55</b>
<b>BH6</b>	57	0	<b>57</b>	44	0	<b>44</b>
<b>BH7</b>	102	3	<b>105</b>	68	0	<b>68</b>
<b>BH8</b>	68	3	<b>71</b>	67	0	<b>70</b>
<b>BH9</b>	39	0	<b>39</b>	19	0	<b>19</b>
<b>BH10</b>	32	0	<b>32</b>	32	0	<b>32</b>
平均	54	1	<b>55</b>	46	0	<b>46</b>
標準偏差	25	1	<b>26</b>	19	1	<b>20</b>
最少	17	0	<b>17</b>	19	0	<b>19</b>
最多	102	3	<b>105</b>	76	2	<b>77</b>

## C. 初級学習者によるガ格の名詞句の使用数と省略数

### C-1. KLによるガ格の名詞句の使用数と省略数

	ガ格の名詞句が立ち得る節における					
	ガ格の名詞句の使用数			ガ格の名詞句の省略数		
	助詞の 使用	無助詞の 使用	合計	適切な 省略	不適切な 省略	合計
KL1	28	0	<b>28</b>	21	1	<b>22</b>
KL2	35	0	<b>35</b>	6	0	<b>6</b>
KL3	41	1	<b>42</b>	8	0	<b>8</b>
KL4	28	0	<b>28</b>	6	0	<b>6</b>
KL5	17	0	<b>17</b>	14	1	<b>15</b>
KL6	33	0	<b>33</b>	5	0	<b>5</b>
KL7	34	0	<b>34</b>	30	3	<b>33</b>
KL8	23	0	<b>23</b>	20	2	<b>22</b>
KL9	22	0	<b>22</b>	16	1	<b>17</b>
KL10	26	1	<b>27</b>	10	0	<b>10</b>
平均	29	0	<b>29</b>	14	1	<b>14</b>
標準偏差	7	0	<b>7</b>	8	1	<b>9</b>
最少	17	0	<b>17</b>	5	0	<b>5</b>
最多	41	1	<b>42</b>	30	3	<b>33</b>

C-2. CLによるガ格の名詞句の使用数と省略数

	ガ格の名詞句が立ち得る節における					
	ガ格の名詞句の使用数			ガ格の名詞句の省略数		
	助詞の 使用	無助詞の 使用	合計	適切な 省略	不適切な 省略	合計
CL1	33	2	<b>35</b>	17	3	<b>20</b>
CL2	35	0	<b>35</b>	13	0	<b>13</b>
CL3	25	0	<b>25</b>	14	0	<b>14</b>
CL4	36	0	<b>36</b>	22	1	<b>23</b>
CL5	27	0	<b>27</b>	3	0	<b>3</b>
CL6	31	0	<b>31</b>	8	0	<b>8</b>
CL7	39	0	<b>39</b>	13	0	<b>13</b>
CL8	22	0	<b>22</b>	10	1	<b>11</b>
CL9	36	1	<b>37</b>	10	0	<b>10</b>
CL10	33	0	<b>33</b>	12	0	<b>12</b>
平均	32	0	<b>32</b>	12	1	<b>13</b>
標準偏差	5	1	<b>6</b>	5	1	<b>6</b>
最少	22	0	<b>22</b>	3	0	<b>3</b>
最多	39	2	<b>39</b>	22	3	<b>23</b>

C-3. BLによるガ格の名詞句の使用数と省略数

	ガ格の名詞句が立ち得る節における					
	ガ格の名詞句の使用数			ガ格の名詞句の省略数		
	助詞の 使用	無助詞の 使用	合計	適切な 省略	不適切な 省略	合計
BL1	51	0	51	30	0	30
BL2	29	0	29	9	0	9
BL3	32	0	32	9	0	9
BL4	28	0	28	18	2	20
BL5	25	0	25	20	1	21
BL6	25	0	25	6	0	6
BL7	27	2	29	5	1	6
BL8	29	1	30	19	0	19
BL9	22	1	23	16	0	16
BL10	19	0	19	13	3	16
平均	29	0	29	15	1	15
標準偏差	9	1	9	8	1	8
最少	19	0	19	5	0	6
最多	51	2	51	30	3	30

## 資料 7

### 《口頭発話》：音声スクリプトの抜粋

- A. 記号説明
- B. 母語話者の音声スクリプトの抜粋
- C. 上級学習者の音声スクリプトの抜粋
- D. 初級学習者の音声スクリプトの抜粋

#### A. 記号説明

##### A-1. 音声に関する記号

- 。 : 文末と思われるポーズ
- ， : 文末以外と思われるポーズ

##### A-2. 分析結果に関する記号

- : 分析結果，または分析結果が対象とする助詞の回答
- [ ] : 筆者による追加説明

##### A-3. 回答の正誤判断に関する記号

- (○) : 分析対象の「は」と「が」のうち，正用と判断されたもの
- (×) : 分析対象の「は」と「が」のうち，誤用と判断されたもの
- (\*) : 分析対象の「は」と「が」のうち，「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたため，正誤判断が不可能なもの
- (-) : 分析対象外の回答

\* 紙幅の関係で，各グループの中から1名の調査協力者によるデータを提示する。



## B. 母語話者の音声スクリプトの抜粋

### J1

[絵 1] トムは蛙を瓶の中に飼っていました。で、えっと、犬のポピーとトムはこの蛙をいつも眺めていました。

[絵 2] ある日、トムとポピーが寝ている時、蛙は瓶から飛び出しました。

[絵 3] 朝になって、起きたら、蛙がいません。トムとポピーはショックを受けました。

[絵 4] おい、蛙、どこだい。トムは自分の洋服の中や靴の中を探しました。ポピーは瓶の中の匂いを嗅いでいます。

[絵 5] 窓、窓を開けて、トムは蛙を呼びました。ポピーは瓶を顔につけたまま、蛙を探しているようです。

[絵 6] 窓からポピーが瓶をかぶったまま、落ちました。もうだめだよ、ポピー。

[絵 7] 瓶が割れて、ポピーはだ、大丈夫でした。すみません。

[絵 8] 外に出て、トムとポピーと一緒に蛙を探しました。何度も何度も蛙を呼びました。

[絵 9] 洞穴があります。ここに蛙はいるかな。トムは洞穴の中を見ながら、洞穴の中にむ、んー、洞穴の中、洞穴の、洞穴に向かって蛙、蛙と呼びました。ポピーは近くにある蜂の巣と遊んでいます。

[絵 10] 穴から出てきたのは蛙では(-)なく、ネズミでした。ポピーはまだ蜂の巣に夢中です。

[絵 11] 次、次に、トムは木の穴の中を探しました。蛙はこの中には(-)いないかな。ポピーはまだ蜂の巣に夢中です。

[絵 12] おっと、トムは木から落ちて、ポピーは蜂に追いかけてられています。そして、木の穴の中からは(-)フクロウが出てきました。

[絵 13] フクロウは怒っています。トムはフクロウに向かって、悪かったな、と攻撃的に言いました。

[絵 14] そして、トムは岩の上に登って、蛙をまた呼びました。

[絵 15] そうすると、その岩の奥から鹿が出てきて、トムはその鹿の角のところに引っかかっていたいました。

[絵 16] そして、そのまま、トムは鹿に連れていかれました。そして、鹿が走って、走っ

て、崖の最後になると、

**[絵 17]** トムはドーンと落ちてしまいました。ポピーも一緒です。

**[絵 18]** 落ちた先は川，じゃない，池。びっくりしました。

**[絵 19]** でも，あれ，何か聞こえるよとトムはポピーに言いました。

**[絵 20]** しー，静かにするんだよ。ポピーとトムは言いました。

**[絵 21]** 木の裏を見ると，なんと，そこには(-)，

**[絵 22]** 僕，あ，トムが(-)，トムとポピーが探していた蛙がいたのです。

**[絵 23]** そして，蛙は奥さんを連れて，子供をたくさん連れていました。そっか，そうだったんだとトムは言いました。ポピーも嬉しそうに見ています。

**[絵 24]** 蛙の子供をひと，1匹連れて帰ってもいいよと蛙が言ってくれたので，トムはポピーと一緒に子供の1匹を家に連れて帰ることにしました。おしまい。

### C. 上級学習者の音声スクリプトの抜粋

#### KH1

**[絵 1]** タムラ君は(○)今，えっと，ペットの犬と蛙と今話していますね。えっと，3人が(\*)話しています。今，蛙は(○)，あの瓶ですか，これ，瓶の中に入っていますね。ん，ちょっと珍しい気が(○)するんですね，2人は(○)。はい。

**[絵 2]** えっと，えっと，タムラ君と，あの，子犬に，名前を何と言ったかな。ケンケンと言います。ケンケンは(○)ちょっと疲れて寝ています。でも，蛙は(○)，えっと，瓶の中が(-)，中からちょっと抜け出します。

**[絵 3]** えっと，朝になりましたね。朝になって，えっと，蛙が(○)なくなっちゃったんですね。タムラ君とケンケンは(○)，えっと，残念な気持ちに見えます。うん。どこに行っちゃったかなとちょっと知りたい気が(○)します。

**[絵 4]** えっと，タムラ君とケンケンは(○)蛙が(○)どこに行っちゃったか，えっと，探していますね。靴，ブーツの中に入っているのか。そうじゃなくて，ケンケンは(○)，なんか，瓶のようなものに，なんか，探しています。でも，多分なさそうです。

**[絵 5]** 外に，えっと，探してみます。外にもあんまり見つ，むつ，んー，見つからないんで，多分，えっと，どこかに行ってしまうようです。

**[絵 6]** えっと、次は(-), ん, えっと, ケンケンが(○)窓から, えっと, 落ちてしまって,

**[絵 7]** えっと, 瓶が(○)壊れてしまいました。えっと, タムラ君は(○)ちょっと怒って, 怒ったかな。んー, あ, 怒ってな, 怒っては(-)ないんですけど, 瓶が(○)壊れちゃって, そのケンケンが(○), なんか, 怪我したんじゃないかなと探していたんですが(-), 大丈夫みたいです。うん。

**[絵 8]** じゃ, 2人, ケンケンとタムラ君は(○), えっと, 蛙を探しにどこかへ行きますね。えっと, ここは(○)森みたいですね。じゃ, かえり, 蛙と呼びながら, 呼びながら, えっと, 探しています。えっとね, 木もね, 後, 何ですかね, あの, ビーのタネもありますね。

**[絵 9]** え, えっと, 森に行つて, あっちこっちに探していますけれども, ケンケンは(○), なんか, 蛙を探す気が(○)しないで, なんか, 蜂蜜が(○)あるところだと思って, 何, ビーのタネに, なんか, 行つて, 遊んでいますよね。ちょっと危ない気が(○)します。えっと, タムラ君は(○), ここ, どこですかね, モグラの, なんか, えっと, 土地の中に穴が(○)ありますので, モグラの家かもしれないけど, そのところからちょっと蛙が(○)あるかどうかちょっと探しています。

**[絵 10]** でも, 急に, なんか, モグラが(○)出ましたね。出て, タムラ君は(○)びっくりしました。うん, そうですね。

**[絵 11]** えっと, タムラ君は(○)ちょっと, えっと, 木に登つて, えっと, その中に, なんか, 木の中に穴が(○)ありますね。穴の中に, なんか, 蛙が(○)あるかちょっと探していますけれども, なかなか見えません。うん。えっと, そうですね。

**[絵 12]** でも, 急に, 何これ, これ。んー, フクロウ。あの, その, 木の中の, 穴の中にフクロウは(-), あ, フクロウが(○)出てしまいました。それで, なんか, タムラ君が(○)木から, なんか, 落ちてしまいますね。ん, 大丈夫かな, タムラ君。うん。なんか, えっと, その, あの, 他のところでは(-)ですね, ケンケンが(○)結局ビーのタネを, えっと, 触つてしまって, ちょっとビーから逃げ出すようになつちゃつて, えっと, 危ない, とケンケンも危ない気が(○)します。ん, えっと, 多分ケンケンも驚いて逃げています。

**[絵 13]** えっと, タムラ君は(○), フクロウをさげて, どこかへ行きましたけれども, えっと, ここは(○)どこか分かり, はっきり分かりません。

**[絵 14]** そうですね。えっと, これ, 何だろう。岩, 岩の, 岩に登つて, なんか, 蛙を探しているんですけど, 庭の, あの, 向こう, 向こうですか, 近くに, なんか, 木みたいな

ものが(○)たくさんありまして、つかんで、木、木の枝をつかんで、蛙を探しています。ケンケンは(○)、あの、もど、戻りましたね。タムラ君のところに戻りました。

**[絵 15]** でも、急に、えっと、その枝が(○)、なんか、木の枝じゃなくて、多分鹿の、これ何かな、その、そのでしたね。

**[絵 16]** だから、今、多分タムラ君は(○)岩の上じゃなくて鹿の頭の上に乗せて、どこかへ走ります。えー、ちょっと危ないんですね。そうですね。えっと、ケンケンも、あの、鹿もタムラ君は(○)一緒に走っています。

**[絵 17]** え、えー、そうですね。結局、なんか、鹿が(○)怒こって、タムラ君とケンケンは(○)、なんか、これ、崖から落ちてしまって、なんか、森の中の池に、なんか、落ちてしまいましたね。大丈夫かな。えー、すごいですね。

**[絵 18]** じゃ、2人は(○)ね、森の中に、森の中の池に、えっと、落ちてしまったんですけども、大丈夫ですかね。大丈夫みたいです。うん。

**[絵 19]** ちょっと2人は(○)大丈夫という、あの、ジェスチャーもしています。とても、ケンケンが(-)ちょっとうるさく、んー、あ、そうじゃなくて、タムラ君は(○)、なんか、木の、えっと、倒れてしまう、あの、木の中に何かの音が(○)聞こえるみたいんですね、聞こえてくるみたいんですね。

**[絵 20]** だから、ちょっとケンケンも静かにして、静かにさせて、何なのかをさし、探しています。

**[絵 21]** じゃ、何ですかね。んー、あの、これは(○)木かな。木の丸太。丸太の、えっと、後ろのところに、なんか、えー、音が(○)聞こえ、聞こえますね。

**[絵 22]** あ、やっぱり、ん、あの、丸太の後ろには(-)蛙の、あの、ペアが(-)、蛙の1つのペアが(○)、えっと、いましたね。

**[絵 23]** いて、えー、ここは(-)2人じゃなくて、なんか、蛙の家族が(○)8人ぐらいかな、8人じゃなくて、はっぴ、8匹ぐらいいますね。多分、蛙、あの、タムラ君の友だちの蛙もいると思います。えっと、その、あの、蛙の家族の中の1匹が(○)跳んできます。タムラ君に跳んできます。

**[絵 24]** んー、えっと、結局、あの、森の池の中に、なんか、蛙、タムラ君の友だちの蛙が(○)あり、いました。いて、ここで会って、3人、ケンケンとタムラ君と蛙は(○)家に帰るつもりです。みんな、あの、蛙の家族に、えっと、バイバイと言いながら、はい、帰ります。以上です。

## CH1

**[絵 1]** クリス、クリスさんは○ある日、あの、んー、蛙のペットを飼いました。え、蛙は(-)、蛙を、あの、家にあるグラスの中に入れました。

**[絵 2]** 夜、クリスさんとワンちゃんは○寝てました。しかし、蛙は○そのグラスの中から飛び出しました。

**[絵 3]** 次の朝、クリスさんと犬が(-)目を、クリスさんと犬は(-)、クリスさんと犬は○目を覚めたら、蛙が○いなくなったことに気づきました。

**[絵 4]** それから、蛙を探し始めました。靴を見たり、ベッドの下を見たりして、蛙は○いなかったです。

**[絵 5]** それで、クリスさんは○窓を開けて、蛙さ、蛙を呼んだんですけど、返事が(\*)なかったです。このワンちゃんは○頭をグラスの中に入れました。

**[絵 6]** 気をつけなかったから、窓から、ガー、地上に、え、落ちちゃいました。

**[絵 7]** クリスさんは○飛び出して、犬を助けました。

**[絵 8]** それから、クリスさんとワンちゃんは○蛙を、外に出て、蛙を探し始めました。

**[絵 9]** 畑の中に入って、色んなところを、で、蛙を探しましたけれども、いなかったです。そこで、穴が○開いているところを見つけました。蛙、蛙と呼んだんですけど、返事が○なかった。

**[絵 10]** その時、ネズミが○穴から出てきました。何だよって言おうとしてた感じだったんです。クリスさんは○びっくりしました。ワンちゃんは○木の上にある蜂の巣を見つけました。木の下でワンワン、ワンワンと騒いでました。

**[絵 11]** そこで、蜂の巣は(X)落ちてきました。蜂の巣の中にいる蜂たちは○蜂の巣から出てきました。ワンちゃんのせいだと思って、追いかけてきました。

**[絵 12]** ワンちゃんは○一所懸命、前に走っていきました。クリスさんは○木を登って、蛙を探してましたけれども、いなかったんです。そこで、木の上に寝ていたフクロウは○クリスさんの呼ぶ声で目が○覚めました。木の中から出てきて、クリスさんは○驚いたから、木の上から転んできました。

**[絵 13]** んー、そこで、クリスさんとワンちゃんは○別のところに行って、蛙を探してました。

**[絵 14]** クリスさんは(○)小さな山のような石の上に登って、探そうとした時に、

**[絵 15]** んー、あ、鹿、鹿の頭の上に上っちゃいました。

**[絵 16]** 鹿が(×)驚いて、一所懸命、走っていきました。ワンちゃんも大丈夫ですか、大丈夫ですかって追いつけながら走っていきました。

**[絵 17]** えっと、んー、これって、あ、崖、あ、崖のところで、ワンちゃんとクリスさんは(○)崖の下にある湖の中に、あ、湖じゃなくて、えっと、んー。これって何て言うんですかね。池かな、池の中に落ちちゃいました。コトンっと。

**[絵 18]** クリスさんとワンちゃんは(○)池の中に落ちちゃいました。

**[絵 19]** 少ししたら、池の中から出てきて、なんか、蛙の声が(○)聞こえるような気が(○)しました。

**[絵 20]** そこで、低い木が(○)あって、

**[絵 21]** 木の中には(-)穴ですが(-)、クリスさんとワンちゃんは(○)その中の、じゃなくて、その木の裏側に探しに行って、

**[絵 22]** 蛙を見つけました。

**[絵 23]** そこに蛙の家族の皆さんが(○)いました。蛙のお父さんとお母さん、後、蛙の兄弟。とても、んー、とっても楽しそうに見えました。

**[絵 24]** そこで、蛙さんは(-)、あ、そこで、クリスさんは(○)蛙を持って、ワンちゃんと一緒に帰りました。蛙さんの家族たちも蛙を見送りました。うん。以上です。

## BH2

**[絵 1]** えっと、ある日、あの、トム君が(○)新しい友だちを見つけて、あの、蛙さんが(○)、あの、犬と一緒に部屋の中にいたんですね。で、蛙さんを、あの、透明な瓶に入れて、あの、友だちだから、よく遊んだりしていました。

**[絵 2]** で、その日の夜に、あの、犬とトム君が(○)寝ている間、蛙が(○)、あの、透明瓶から出て行って、いなくなりました。

**[絵 3]** そして、朝になって、トム君と、あの、犬が(○)起きてきて、新しい友だちを探してみると、瓶の中には(-)蛙さんが(○)いなかったのですね。で、2人ともびっくりして、どうしよう、どうしようと思いながら、

**[絵 4]** 部屋中に蛙を探しました。ブーツの中を見たり、犬が(○)、あの、透明の瓶の中に

頭を入れたりしたんです。でも、蛙、んー、全然いなくて、2人ともとてもびっくりしていますね。

**[絵 5]** で、トム君は(○)窓を開けて、蛙を呼んでみた。犬が(○)瓶、瓶を、頭を瓶の中に入れたまま、窓から降りて、

**[絵 6]** で、落ちてしまったんです。

**[絵 7]** で、トム君は(○)びっくりして、犬、犬を叱っていました。

**[絵 8]** で、2人とも、あの、また蛙君を探しに森に行ったんですね。で、歩きながら蛙君を呼んだり、蛙君の名前を呼んだりしていた。

**[絵 9]** で、森の中に行くと、あの、地面に奥の穴が(○)あって、その穴の中に蛙君の名前を呼んだりしていた。で、その間、犬が(○)蜂、蜂を見ながら、あの、ワンワン、音を出していた。

**[絵 10]** で、その穴の中から、え、モグラ、モグラが(○)、あの、出てきて、トム君が(○)びっくりした。

**[絵 11]** で、その、次は(-)、トム君は(\*)木を登って、あそこに蛙を探していた間に、あの、犬、犬が(○)蜂に追いかけるようになって、びっくりしていた。

**[絵 12]** で、トム君が(○)、あの、木を登って蛙を探している時に、あの、木の中からフクロウが(○)出てきた。で、トム君が(\*)びっくりして、木から落ちてきた。で、犬が(○)蜂に追っかけられて、あの、あっちこっち走っていた。

**[絵 13]** 2人とも続けて、歩き続けて、あの、フクロウが(○)トム君を、あの、追いかけられている間に、トム君が(○)大きな石を登っていた。

**[絵 14]** で、石を登って、また、あの、フクロウ、じゃなくて、えっと、蛙を探していた。

**[絵 15]** そして、突然、あの、蛙の名前を呼んでいた時に、石に、石の裏側から、あの、大きな鹿が(○)現れてきて、

**[絵 16]** トム君をさらっていった。で、犬が(○)、あの、その鹿を追いかけて、トム君の名前を呼んでいた。

**[絵 17]** そして、いきなり2人とも石から落ちていった。川に落ちていった。

**[絵 18]** で、川に落ちているトムと犬が(○)いて、

**[絵 19]** で、2人ともまた、あの、突然、蛙の音が(-)した、(○)して、

**[絵 20]** その木の、あの、裏側をちょっと見ようということになって、2人とも静かに木の近くに行った。

**[絵 21]** そして、あの、木の向こう側を見てみると、

**[絵 22]** そこに蛙の2匹が(○)、あの、座っていた。

**[絵 23]** そして、その隣にちっちゃい蛙が(○)いくつか遊んでいた。え、トム君と犬は(○)とても嬉しそうに笑っていた。

**[絵 24]** そして、あの、自分の友だち、新しい友だちの蛙が(○)あそこに遊んでいて、やっと見つけたということで、2人と、犬とトム君は(○)嬉しそうに新しい友だちを持って、あの、帰っていた。

## D. 初級学習者の音声スクリプトの抜粋

### KL1

**[絵 1]** 今、男の人、ん、男の人、ポルが(-)、ん、ポルと、ん、ドル、ドルは(○)、グラスの中にいる、ん、蛙、蛙を見て、ん、蛙を、ん、蛙を見ながら、ん、面白い話を、ん、しています。

**[絵 2]** ん、夜に、ん、ん、夜に、ん、ポルが(○)寝ている時、ん、蛙が(○)、ん、グラスに出て、ん、出て、窓を、ん、あげて、ん、開けて、ん、外に行きました。

**[絵 3]** ん、ちぎの、ちぎの、次、次の午前に、ポルと、ん、ドルが(○)、起きて、ん、ん、びる、ん、瓶に、見る時、蛙は(-)、ん、あの、窓、蛙は(-)、なか、ん、なかって、ん、ないです。ん、蛙は(○)ありません、ありません、あ、いません。

**[絵 4]** それで、ポルと犬、ポルとドルは(○)、部屋中、ん、見て、ん、います。瓶、瓶。違う。犬、ドルは(○)、瓶の中にも見て、ん、色々な場所、をさが、探し、探しますけど、探しますけど、蛙は(\*)ないんです。

**[絵 5]** それで、窓を開けて、蛙を、蛙を呼び、呼ばれて、ん、よば、大きな声を、蛙を呼ばれて、よば、ん、よばりますけど、蛙は(○)いないんです。ん、それで、ポルとドルは(○)、ん、窓を開けて、出た、出ます。

**[絵 6]** ドルが(○)、窓から、落ち、落ちます。

**[絵 7]** ポルは(○)怒り、怒れ、怒ります。

**[絵 8]** ポルは(○)蛙を探して、森に行きます。

**[絵 9]** 森に、ん、ん、行って、



**【絵 10】** 木の、木の下に、ん、マウス、マウスも、ん、見て、木の上にいる蜂、蜂も、ん、蜂も見て、見ながら、蛙を探しています。

**【絵 11】** それで、木の、木の中にある、ん、ん、木の、木の中で、蛙を、蛙が(○)ない。で、蜂たちは(-)、蜂たちも、あ、あ、ポルが(-)、あ、ドルが(○)蜂を探す、探す、蜂を探して、蜂は(\*)、ブンブン、飛び、飛びます。

**【絵 12】** そして、ん、ポルは(○)、木で、ながれて、ながれて、ん、フクロウが(-)、フクロウが(○)、ん、木の上に、飛んで、飛んで、蜂たちは(○)ポルと、ポルに、ポルの方へ、の方へ飛びます。それで、ポルとドルは(○)、危ない、です。

**【絵 13】** ん、ポル、ポルが(○)、石のそばにいて、フクロウが(○)上、空の、空に、空でポルを見て、ん、見て、ん、見えています、見えています。

**【絵 14】** それで、ポルは(○)、石の上で、蛙、蛙と、ん、声を、大きな声を、ん、呼びます。

**【絵 15】** それで、それで、ん、石の上に、ん、上で、いきなり、ん、サスンが(-)、サスンが(○)出て、

**【絵 16】** ポルを、ポルは(○)サスンとともに、ん、ん、走ります、走ります。

**【絵 17】** ん、それで、ん、ん、落ち、落ち、ん、ポルとドルは(○)、ん、あ、落ち、落ちて、

**【絵 18】** 下、下の川、川で、川で落ち、落ちて、水、水に、水に落ちて、水に落ちます、水に落ちます。

**【絵 19】** [発話なし]

**【絵 20】** それで、ポルとドルは(○)、木の、木のそばに、ん、静かにして、静かにします。

**【絵 21】** 木の下にいる蛙を、ん、探します。

**【絵 22】** それで、蛙の家族を、ん、見て、

**【絵 23】** 色々な家族、ん、蛙の妻と子供を、を見て、びっくりしました。

**【絵 24】** それで、蛙、お父さん、お母さんに聞いて、蛙を、家に、ん、持って、持って、帰ります。

## CL2

**【絵 1】** ある夜、え、一郎君と、え、ワンちゃんは(○)、え、瓶の中の蛙を見てて、あ、すごいね、ねと思って、

**【絵 2】** それで、ワンちゃんとい郎君は(○)寝ました。蛙は(○)、一郎君とワンちゃんが(○)

寝る間、瓶から、出て、出てしまいました。

**[絵 3]** 朝、あ、になると、一郎君と、ワンちゃんは(○)起きて、そして瓶を見て、あれ、蛙は(○)どこに行っちゃったの、と言った。

**[絵 4]** 一郎君は(○)、どこでも、みつ、見つけ、見つけて、でも、蛙は(○)見つからなかった。

**[絵 5]** そして、一郎は(-)、一郎君は(○)、大きい声で、蛙、蛙と呼んで、でも、答えは(○)なかった。

**[絵 6]** え、ワンちゃんは(○)、窓から落としてしまいました。

**[絵 7]** 一郎は(○)、あ、ワンちゃん、大丈夫、と聞いて、ワンちゃんは(○)一郎君の顔をなめた。

**[絵 8]** それで、一郎君とワンちゃんは(○)、森に行った。

**[絵 9]** 森の中で、蜂の巣が(○)あった。えっと、一郎君は(○)、ある穴に、蛙、蛙と言って、

**[絵 10]** 突然、とつ、突然、ネズミが(○)出てきた。一郎君は(○)とても驚いた。

**[絵 11]** そして、一郎君は(○)、木を、登って、木の穴、穴に、ん、蛙、蛙と言って、答え、答えは(○)なかった。

**[絵 12]** それで、木の、穴から、鳥が(○)出てきた。一郎君は(○)驚いて、木から落ち、落ちました。ワンちゃんは(○)、蜂の巣、の周りで、遊んで、そして、蜂の、ん、ワンちゃん、蜂は(○)ワンちゃんに、おそ、襲った、おいた、おいた。

**[絵 13]** [発話なし]

**[絵 14]** 一郎君は(○)、石ですか、石に乗って、蛙、蛙、あ、と呼んだ。

**[絵 15]** でも、出てきたのはは(○)、蛙じゃなくて、あ、鹿だった。鹿は(○)、あ、一郎を、角に乗って、

**[絵 16]** そして、かげまで、え、連れていった。

**[絵 17]** かげから、あ、一郎君とワンちゃんは(○)、かげから落ちた。

**[絵 18]** そして、水の、あ、中に落ちました。水は(○)そんなに、多くなかったから、2人はは(○)大丈夫だった。

**[絵 19]** そして、一郎君は(○)、何か声が(○)聞こえて、

**[絵 20]** ワンちゃんに、ん、静かに、ん、と言いました。

**[絵 21]** [発話なし]

**[絵 22]** えっと、木の、あ、向こうは(-)、蛙の家族が(○)いた。

【絵 23】 家族は○みんな、あ、嬉しく遊んでいた。

【絵 24】 そして、一郎君は○、あ、自分の蛙を取って、一緒に家に帰った。はい。

### BL3

【絵 1】 トムとポピーと瓶、ん、瓶にある、ん、瓶にいる蛙が○トムの部屋にいます。犬は○瓶の中にある、ん、蛙を見えています。

【絵 2】 トムとポピーが○寝ている時、あ、蛙が○瓶の中、瓶の中から出て、出ている、出ています。

【絵 3】 トムとポピーが(\*)起きていたから、ん、蛙が(-)ないと、蛙が○いないと見つかりました。

【絵 4】 ポピーは○瓶の中に蛙を見つけています、調べています。調べている、調べていますけど、蛙、蛙が(-)いない、蛙が○いません。

【絵 5】 [発話なし]

【絵 6】 ポピーは○窓から落ちて、落ちています。

【絵 7】 瓶が(-)割れ、瓶が○割れています。

【絵 8】 次に、ん、トムとポピーは○、ん、森の中、森の中に行って、蛙を、ん、見つけるためにいます、見つけるためにいきます。

【絵 9】 ある木に蜂の巣が○つけています。トムは○モグラの穴に蛙を調べます。

【絵 10】 おっと、穴からモグラ、モグラが○出ます。

【絵 11】 蜂の巣が○、あ、木から落ちます。トムは○、ん、木にある穴、穴で蛙を調べます。

【絵 12】 偶然、木の穴からフクロウ、フクロウが○出ます。トムは○木から落ちます。蜂が○ポピーをせます、攻めます。

【絵 13】 だから、トム、トムは○岩の上に登って、ん、まだ、まだ蛙、まだ蛙を調べます。

【絵 14】 ポピーは(-)、ポピーは○、石、石のそばに蛙を調べます。

【絵 15】 岩の後ろ、後ろに、ん、鹿が(-)、鹿が○います。トムは○鹿の頭の上にあります。

【絵 16】 すぐに鹿は○走って始めます。ポピーは○、ん、鹿と走って、走っています。

【絵 17】 トムとポピーは○せきから落ちています。

**[絵 18]** 湖に落ちています。

**[絵 19]** ポッピーは(○)トムの頭の上へのぼり、上りました。

**[絵 20]** 2人は(○)丸太を見、丸太を見ています。

**[絵 21]** 丸太の上に登っていき、登っています。湖を出て、あ、丸太の上に湖を出ていき、湖を出ます、湖、あ。

**[絵 22]** 丸太の前に蛙が(-)、蛙が(○)います。

**[絵 23]** トムの蛙も、ん、他の蛙と一緒に過ごしています。

**[絵 24]** トムとポッピーは(○)、トムの蛙を、を持って、を持っていきます。ん、他の、他の蛙は(○)、ん、丸太の上にトムとポッピーを送っていき、送っています。トムとポッピーは(○)他の蛙にさよならと言っています。

## 資料 8

### 《口頭発話》：「は」と「が」の使用数と正用率

- A. 母語話者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率
- B. 上級学習者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率
- C. 初級学習者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率

#### A. 母語話者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率

	使用数	正用率
J1	38	1.00
J2	33	1.00
J3	26	1.00
J4	14	1.00
J5	37	1.00
J6	48	1.00
J7	24	1.00
J8	29	1.00
J9	26	1.00
J10	23	1.00
平均	30	1.00
標準偏差	10	0.00
最小値	14	1.00
最大値	48	1.00

B. 上級学習者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率

学習者番号	KH		CH		BH	
	使用数	正用率	使用数	正用率	使用数	正用率
1	55	1.00	33	0.94	48	0.94
2	39	1.00	73	0.92	29	1.00
3	39	1.00	24	1.00	74	0.97
4	39	1.00	23	0.91	17	0.94
5	38	1.00	23	0.91	44	0.91
6	57	1.00	17	0.94	47	0.96
7	30	1.00	17	0.94	93	0.99
8	26	1.00	51	0.63	59	0.86
9	30	1.00	26	0.81	37	0.89
10	66	1.00	19	0.95	30	0.87
平均	42	1.00	31	0.90	48	0.93
標準偏差	13	0.00	18	0.10	23	0.05
最小値	26	1.00	17	0.63	17	0.86
最大値	66	1.00	73	1.00	93	1.00

C. 初級学習者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率

学習者番号	KL		CL		BL	
	使用数	正用率	使用数	正用率	使用数	正用率
1	25	1.00	27	0.89	49	0.96
2	35	0.97	35	1.00	22	0.95
3	38	0.97	23	1.00	31	1.00
4	27	0.93	31	0.97	21	0.95
5	17	1.00	25	1.00	20	0.95
6	32	1.00	29	1.00	26	1.00
7	34	1.00	37	1.00	24	0.83
8	23	1.00	20	1.00	25	0.92
9	22	0.95	35	1.00	21	0.95
10	25	0.92	30	1.00	16	0.94
平均	28	0.97	29	0.99	26	0.95
標準偏差	7	0.03	5	0.03	9	0.05
最小値	17	0.92	20	0.89	16	0.83
最大値	38	1.00	37	1.00	49	1.00

**資料 9**  
**《空所補充》：記入された回答**

- A. 調査協力者別に記入された回答
- B. 空所別に記入された回答

**A. 調査協力者別に記入された回答**

**A-1. 母語話者により記入された回答**

空所 番号	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10
1	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
2	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
3	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
4	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
5	は	は・が	は	は	は・が	は・が	は・が	は	は	は
6	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
7	は・が	は・が	は	が	が	は・が	は・が	は・が	は・が	は・が
8	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が



9	は	は	は	は	は	は	は	は	は・が	は・が
10	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
11	に	に・へ	に	へ	に・へ	に・φ	に・φ	に・へ	に・へ	に・へ
12	は	は	は	は	は	は	は・も	は・が	は・が	は
13	は	は	は	は	は	は	は	は・が	は・が	は
14	に	に・へ	に	に・へ	へ	に・へ	に	に・へ	に・へ	に・へ
15	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
16	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
17	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
18	が	が	は・が	が	が	が	が	は・が	が	は・が
19	は	が	が	は・が	が	が	は・が	が	は・が	は・が
20	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
21	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
22	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
23	へ	に・へ	に	に・へ	に・へ	へ	に	に・へ	に・へ	へ

24	に	に・へ	に	に・へ	へ	に・ へ・φ	に	に・へ	に・へ	に・へ
25	は	は	は	は	は	は・が	は・が	は・が	は	は
26	は	は	は	は	は	は・が	は	は	は	は
27	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
28	は	は	は	は	は	は	は・φ	は	は	は
29	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
30	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
31	は	は・が	は・が	は・が	は・が	は	は	が	は・が	は・が
32	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
33	は・が	は	は	が	は	は	が	が	が	は・が
34	は	が	は	が	は・が	が	が	が	が	は・が
35	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
36	に	に	に	に	に	に	に	へ	に	に
37	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
38	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は

39	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
40	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に
41	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
42	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に
43	に・へ	に・へ	に・ へ・φ	へ	へ	に・へ	φ	に・へ	へ	に
44	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
45	に・へ	に・へ	に	に	に	に	に	に・を	に・へ	に
46	に	に	に	は	は	は・に	が・に	に	は・が	に・は
47	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は・が
48	は	は	は・が	は・が	は	は	は	は・が	は・が	は・が
49	に	に・へ	に・φ	に・へ	へ	に・ へ・φ	に	に・へ	へ	に・へ
50	は	は	は	が	は	は	が	は	は・が	は・が
51	は	は	は・ とも	は	は	は	は	は	は	は
52	で・ なので	で	で	で	だった ので	だった ので	なので	で	で・ だから	で
53	は	は	は	は	は	は	は・が	は	が	は

54	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
55	が	が	が	が	が	φ	が	が	が	が
56	も	が	が・も	が	も	が	が・も	が	が・も	が・も
57	は	は	は	は	の	は	は	は	は	は
58	が	が	が・も	が	も	が	が	が	が	が
59	も	が	が・も	も	も	が	が・も	が	が	が・も
60	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
61	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
62	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
63	に	に	に・へ	に・へ	に	に	に	に・へ	に	に・へ

A-2. 上級学習者により記入された回答

A-2-1. KHにより記入された回答

空所 番号	KH1	KH2	KH3	KH4	KH5	KH6	KH7	KH8	KH9	KH10
1	は・が	が	が	を	が	が	が	が	が	が
2	は	と	は	は	は	は	と	は	と	の

3	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
4	の	が	が	が・の	が	が	が	が	が	が
5	は	は	は	は	が	は	は	は	は	は
6	が	が	が	が	は・が	が	が	が	が	が
7	は	は	は・が	は	が	は	は	は	が	は
8	は	が	が	が	が	が	が	が	が	が
9	は	が	は	は	は・が	は	は	は	は・が	は
10	は	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は
11	に・へ	に・へ	に	に・へ	に・へ	へ	へ	に	に・へ	に
12	は	は・が	は	は	は	は	は	は	が	は
13	も	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は
14	に・へ	に・へ	に	に	へ	へ	に・へ	へ	へ	へ
15	は・が	は	は・が	は	は	は	と	は	は	は
16	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は	は
17	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を

18	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
19	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
20	は	は	は	は・が	は	は	は	は	は	は
21	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
22	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は	は
23	に・へ	へ	へ	に	へ	へ	に・へ	へ	に・へ	に
24	へ	へ	に	に・へ	に・へ	へ	に・へ	へ	に・へ	に・へ
25	は・が	は	は・が	は	は	が	は	は	は・が	は
26	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は	は
27	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
28	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
29	が	は	は	は	は	は	は	は	は	は
30	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
31	は	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は
32	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を

33	が	は・が	は	が	は	が	は	は	は・が	は
34	は	は・が	が	が	は	は	は	が	は	は
35	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
36	に・へ	に	に	に	に・へ	に	に	に	に	に
37	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
38	は	は	φ	は	は	は	は	は	は	は
39	が	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は
40	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に
41	が	は	は	は	は	は	は	は	は	は
42	に・ から	に	に	に	に	に	に	に	に	に
43	に・へ	に・へ	φ	に	へ	へ	に・へ	に	に・へ	へ
44	は	は・が	は	は・が	は	は	は	は	は	は
45	に	に	を	に・を	に	に	を	に	に	を
46	に	は	は	が	は	が	は	は	に	は
47	が	は・が	が	は	は	は	は	は	は	は

48	は・が	は・が	が	は	は	が	は	が	は	は
49	へ	に・へ	に	へ	へ	へ	へ	に	に・へ	へ
50	は・が	は・が	は	は	は	は	は	が	が	が
51	は	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は
52	だから	で	で	で	で	で	で	で	が	で
53	は・が	は・が	は	は	は・が	は	は	は	は	は
54	を	を	を	を	を	を	を	を	に	を
55	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
56	が	も	が	が	が	が	が	が	も	が
57	の	は	の	は	は	は	に	は	に	は
58	も	が	は	と	が	と	が	が	が	と
59	が	が	が	が	が	が	が	が	も	が
60	の	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は
61	は	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は
62	が	を	を	を	を	を	を	を	を	を



63	に	に	に	に	に	に	へ	に	へ	に
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A-2-2. CH により記入された回答

空所 番号	CH1	CH2	CH3	CH4	CH5	CH6	CH7	CH8	CH9	CH10
1	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
2	と	と	の	は	と	は	は	は	は	は
3	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
4	が	が	が	φ	が	が・ とも	が	が	が	が
5	は	は	は	が	は	は	は	は	は	は
6	が	は・が	が	が	が	が	が	が	は	が
7	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
8	は	は	は	は	が	は・が	は	が	が	は・φ
9	が	が	が	が	が	が	が	は	は	は
10	は	が	が	は	は	は	は	は	は	は
11	に	に・へ	へ	に・へ	に	に	に	へ	に	に・へ

12	が	は	は	は	は	は	は	が	は	は
13	が	は	は	は	は	は	は	が	は	は
14	に	に・へ	に	に・へ	に	に	に	に	へ	に・へ
15	が	は	が	が	が	が	は	は	は	は
16	は	が	は	は	は	は	は	は	は	は
17	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
18	が	が	が	が	が	が	は	が	は	が・φ
19	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
20	が	は	は	は	は	は	は	は	は	は
21	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
22	は	と	は	は	は	は	が	は	は	は
23	に	へ	へ	へ	へ	へ	へ	へ	へ	に・へ
24	に	に・へ	へ	に	に	に	に	に	に	に・へ
25	は	は	は	は	は	は・が	は	が	は	は
26	は	は	は	は	は	は	は	が	は	は

27	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
28	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
29	が	が	は	は	は	は	は	は	は	は
30	は・が	は	が	は	が	が	が	が	が	が
31	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は	は
32	から	を	を	を	を	を	を	を	を	から
33	が	は	が	は	が	は	が	が	が	は
34	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
35	は	は	は	が	が	は	は	は	は	は
36	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に
37	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
38	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
39	が	は	が	は・が	は	は	は	は	は	は
40	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に
41	は・が	は	は	は	は	は	は・が	が	は	は

42	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に
43	に	へ	に	へ	φ	に	に	に	に	に・ へ・φ
44	は	が	が	は	が	は・が	は	は	は	は
45	に	に	に	に	を	に	に	に	に	に
46	に	に	に	に	に	に	に	に	は	に
47	は・が	は	が	は	は	は	が	は	は	は
48	が	は	は	が	が	が	は	が	が	は
49	へ	へ	に・へ	に・へ	へ	に	へ	へ	に	に・へ
50	は	は	が	は	が	は	が	は	は	は
51	は・が	は	は	が	とも	は・ とも	は	は	は	は
52	が	なので	に	で	に	で	は	なので	で	に・ から
53	は・が	は	は	は	が	は	は	は	は	は
54	に	に	を	に・を	に	を	を	を	を	を
55	は	が	が	が	が	が	が	が	が	が
56	が	が	が	が	も・が	が	も	は	が	も

57	の	と	と	は	の	に	は	は	は	は
58	も	が	は	が	も	が	が	が	と	が
59	が	が	が	が	が	が	も	が	も	も
60	は	は	の	は	は	の	は	は	は	は
61	は	は	は	は	に	に	は	は	は	は
62	が・を	を	を	を	を	φ	を	を	を	を
63	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に

A-2-3. BH により記入された回答

空所 番号	BH1	BH2	BH3	BH4	BH5	BH6	BH7	BH8	BH9	BH10
1	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
2	は	と	は	と	は	と	は	は	は	の
3	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
4	は	は	が	は	が	は	が	が	が	が
5	が	が	は	が	は	が	は	が	は	は・が

6	は	が	が	は・が	が	が	が	が	が	が
7	が	は	は	は・が	が	は	は	は	は	が
8	が	が	は	は	が	は	は	が	が	が
9	が	が	が	は	が	が	が	が	は	が
10	は	が	が	は	は	は	が	は	は	は
11	へ	に・へ	に・へ	へ	に	へ	に	に・へ	に	へ
12	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
13	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
14	へ	に	へ	へ	へ	へ	へ	に	に	に
15	が	が	が	は	が	が	が	が	は	が
16	は	が	は	が	は	は	は	は	は	は
17	を	を	を	を	を	を	を	に	と	を
18	が	が	が	は	が	が	が	が	が	は・が
19	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
20	は	が	は	は	は	は	は	は	も	は

21	を	を	を	に	を	を	を	を	を	を
22	は	は	が	は	は・が	は	は	は	と	は
23	へ	に	へ	へ	へ	へ	へ	に・へ	へ	へ
24	へ	に・へ	に・へ	へ	に	へ	に	に	に	へ
25	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
26	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
27	が	が	が	が	が	が	が	が	は・が	が
28	φ	は	は	は	は	は	は	は	は	は
29	が	は	が	は	は	は	が	は	は	は
30	は	が	が	は	が	は	が	は	が	が
31	が	は	は	が	は	が	は	は	は	は
32	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
33	が	は	が	が	が	が	は	が	を	が
34	が	は	が	は	が	は	が	は	は	は
35	が	が	は	は	は	は	は	は	が	は

36	を	に	に	へ	に	に	に	に	に	へ
37	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
38	φ	は	は	は	は	は	は	は	は	は
39	が	は	は	が	は・が	は	は	が	は	は
40	に	に	に	に	に	に	に	に・へ	に	に
41	は	は	は	は	が	は	は	は	は	は・が
42	を	に	に	に	に	は	に	に	に	に
43	φ	に	へ	へ・φ	へ	へ	へ	φ	に	に
44	が	は	が	は	が	が	は	は	は	は
45	を	に	に	に・を	に	を	に	に・を	に	に
46	が	に	に	が	に	に	に	は	が	に
47	が	は	は	は	が	は	は	は	は	を
48	が	が	が	は	が	が	が	が	は	に
49	へ	に・へ	に・へ	へ	へ	へ	に	に・へ	に	へ
50	が	が	は	は	は	が	は	が	と	は



51	は	は	が	は	が	は	は	は・ とも	は	は
52	に	で	で	に	で	に	が	で	が	が
53	は	は	は	は	は	が	は	が	は	は
54	に	を	を	を	を	を	を	を	を	に
55	が	が	が	が	が	が・ $\phi$	が	が	が	が
56	が	が	が	が	が	が	が	が	も	が
57	の	と	は	は	は	は	は	に	は	の
58	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
59	も	が	が	も	が	が	が	が・も	が	が
60	が	が	が	は	は	は	は	は	の	は
61	は	が	は	は	は	は	は	は・が	は	は
62	を	を	を	を	が	を	を	を	を	を
63	に	に	に	に・へ	に	に	に	に	に	に

A-3. 初級学習者により記入された回答

A-3-1. KLにより記入された回答

空所 番号	KL1	KL2	KL3	KL4	KL5	KL6	KL7	KL8	KL9	KL10
1	が	に	が	が	を	が	が	が	を	が
2	が	の	と	と	は	が	は	の	は	は
3	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
4	が	が	が	が	は	が	が	が	が	が
5	は	は	は	は	は	は	は	は	は	が
6	が	が	は	が	は	が	が	が	は	が
7	が	は	は	は	が	は	は	は	が	が
8	が	が	が	が	が	が	は・が	が	が	が
9	は	は	が	は	が	は	は	は	は	は
10	は	は	は	が	は	は	は	は	は	は
11	に	に	に	へ	に	に	に	に	に	に
12	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
13	も	は	は	は・も	は	は	は・も	は	は	は

14	に	に	に	で	に	に・へ	に	に	に	に
15	は	が	は	は	は	は	は	は	は	は
16	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
17	を	を	を	に	を	を	を	を	を	を
18	が	は	が	が	が	が	が	が	が	が
19	が	が	が	が	が	が	を	が	は	が
20	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
21	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
22	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
23	へ	に	に	の中で	に	に・へ	に	で	に	に
24	に	に	に	へ	に	に・へ	に	に	に	に
25	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
26	も	は	は	は	は	が	は	は	は	は
27	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
28	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は

29	は	は	へ	が	は	は	は	は	を	は
30	が	は	が	は	は	が	は	が	が	が
31	が	が	は	は	は	は	は	は	は	は・が
32	を	を	を	で	を	を	から	を	を	を
33	が	は	が	が	は	が	が	が	が	は
34	が	は	が	は	は	が	は	は	は・が	は
35	が	が	は	は	は	は	は	は	は	は
36	を	に	へ	に	で	に	に	を	に	に
37	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
38	が	は	は	は	は	は	も	は	は	は
39	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
40	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に
41	も	は	が	は	は	は	は	は	は	は
42	に	が	から	に・から ら	に	から	から	に	に	から
43	φ	に	に	に	に	に	に	に	に	に

44	が	に	は	は	は	は	は	は	は	は・が
45	を	に	に	を	に	に	に	を	に	を
46	は	は	に	が	に	は	けど	に	に	が
47	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
48	が	は	は	が	は	が	は	は	は・が	は
49	に	に	へ	へ	に	に	に	に	に	に
50	も	は	は	は	は	が	は	は	は	は
51	は	は	が	は	は	が	は	は	は	は
52	に	から	が	の中で	に	に	が	なので	で	が
53	が	は	は	は	は	は	は	は	は	は
54	を	を	を	に	に	を	に	を	に	を
55	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
56	が	が	が	も	が	も	と	と	が	が
57	の	と	は	に	は	の	は	と	と	は
58	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が

59	も	が	が	が	が	が	が	が	が	が
60	は	の	の	は	は	は	は	が	は	は
61	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
62	を	を	を	を	を	を	を	を	を	を
63	で	に	に	で	に	に	に	に	に	に

A-3-2. CL により記入された回答

空所 番号	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6	CL7	CL8	CL9	CL10
1	は	が	は	が	は	は	は	が	が	が
2	は	と	の	の	と	と	と	の	と	は
3	は	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は
4	が	が	は	は	で	は・も	が	は	が	が
5	は	は	は	は	は	は	は	が	は	は
6	が	が	は	は	一緒に	は	が	は	は	が
7	は	は	が	は	は	が	が	が	が	は

8	は	が	が	は	が	が	が・も	が	が	が
9	は・が	が	が	は	は	は	は	は	は	は
10	が	は	は	は	が	は	は	は	は	は
11	に・へ	に	へ	へ	へ	に	へ	へ	に・へ	に・へ
12	は	は	は	は	は	は	は	は・が	は	は
13	は	は	は	は	は	は	は	は・が	は	は
14	に	に	へ	へ	に	に	へ	に・へ	に・へ	に・へ
15	は	が	と	は	は	は	は	と	は	と
16	は	は	は	は	は	が	は	は	は	は
17	と	を	を	を	を	を	を	を	を	を
18	は	は	は	は	が	が	は	が	が	は
19	が	を	を	は	が	は	は	が	が	が
20	が	は	は	は	は	は	は	は	が	が
21	は	が	を	を	を	に	を	を	は	を
22	は	は	は	は	は	が	は	は	は	は

23	に・で	に	で	に	で	を	で	で	に・へ	に・へ
24	へ	に	へ	へ	へ	に・へ	へ	に・へ	に・へ	に・へ
25	は	が	は	は	は	は	は	は	は	は
26	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
27	が	が	は	は	が	が	は・が	が	が	が
28	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
29	は	が	は	は	に	に	は	が	に	は
30	が	は	が	は	は	は	が	は	が	が
31	は	が	は	は	が	は	は	は	は	は
32	を	を	を	を	から	が	を	を	を	を
33	は	が	は	は	は	は	は	が	が	が
34	は	が	は	は	は	は	は	は	は・が	は・が
35	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
36	に	に	に	に	に	へ	に	に	に	に
37	が	が	は	は	が	が	は・が	が	が	が



38	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
39	が	が	は	は	は	は	は	は	は	は
40	に	に	で	に	に	に	に	を	に	に
41	は	が	は	は	は	は	は	は	は	が
42	に	に	が	を	が	に	に	に	に	に
43	に・へ	に	へ	へ	へ	へ	へ	に	へ	へ
44	は	が	は	は	が	は	は	は	は	は
45	に	に	に	を	を	に	を	を	に	を
46	に	は・が	と	は	とき	は	に	で・に	に	が
47	は	が	は	は	は	は	は	が	は・が	は
48	は	は	は	は	は	は	は	は	が	は
49	へ	に	へ	へ	へ	に	へ	に・へ	に・へ	へ
50	は	が	は	は	は	は	は	が	は	は
51	は	が	は	は	で	は	は	は	は	も
52	が	で	が	が	が	は・が	は	に	で	が

53	は	が	は	は	は	は	は	は	は	は
54	に	に	に	に	に	に	へ	に	に	に
55	は	が	が	が	が	が	は	が	が	が
56	は	が	が	が	が	も	も	も	も	も
57	の	の	の	と	と	と	は	は	と	の
58	は	が	は	が	は	が	と	が	は	も
59	は	が	は	は	は	も	は	が	が	が
60	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
61	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
62	を	を	を	を	が	を	を	を	を	を
63	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に

A-3-3. BLにより記入された回答

空所 番号	BL1	BL2	BL3	BL4	BL5	BL6	BL7	BL8	BL9	BL10
1	が	が	が	が	は・が	が	が	が	が	が

2	は	と	は	と	は	と	と	と	は	は
3	は	は	が	は・が	と	は	は	は	は	は
4	が	は	が	が	は	が	と	が	が	が
5	は	が	は	は	は	が	は	は	が	が
6	は	は	が	は	は	が	を	が	が	が
7	は	が	は	は	が	は	が	は	が	は
8	は	は	は	は	は	は	が	は	が	が
9	が	が	が	は	が	が	が	が	が	が
10	は	が	が	は	は	は	が	は	は	は
11	へ	に	へ	へ	へ	に	に	に・ へ・φ	へ	か・へ
12	は	は	は	が	が	は	は	は	は	は
13	は	は	は・が	が	が	は	は	は	は	は
14	へ	に	へ	へ	に・へ	に	に	へ	に・へ	へ
15	は	が	が	は	は	が	を	は	は	は
16	は・が	は	は	は	は	は	は	は	は	は

17	を	に	を	を	を	を	が	を	を	を・に
18	が	は	は・が	が	が	が	が	が	は	が
19	を	が	が	が	が	を	が	が	が	が
20	は	は	は・が	が	は	は	は	は	は	は
21	を	に	を	が	に	を	を	を	を	を
22	は	は	は・が	は	は	は	と	と	は	は
23	へ	で	に	に	に	に	で	で	へ	で
24	へ	が	へ	へ	へ	に	に	に・へ	へ	か・へ
25	は	は	が	は	は	は	は	は	は	は
26	は	は	が	は	が	は	は	は	は	は
27	が	が	が	が	が	が	を	が	が	が
28	は・が	は	は	が	は・が	は	は	は	は	は
29	は	が	は	が	は	は	は	の	は	は
30	は	は	が	は	は	は	は	は	が	が
31	が	は	は	は	は	は	は	は	は	は

32	を	が	を	を	を	に・ から	が	を	を	を
33	は・が	が	が	が	が	が	が	は	が	が
34	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
35	が	は	は	が	は	が	は	は	は	は
36	を	で	に	へ	へ	に	に	に	に・へ	に
37	が	が	が	が	が	が	を	が	が	が
38	は・が	は	は	が	は・が	は	は	は	は	は
39	が	が	は・が	は	は	は	は	を	は	は
40	を	に	に	に	に	に	に	に	に	に
41	は	は	は・が	は	が	は	は	は	は	は
42	に	を	に	に	に	に	が	に	で	に
43	へ	は	に	へ	に・へ ・の方に	に	に	へ	へ	へ
44	が	が	が	は	は	は	は	は	が	は
45	に	に	に	に	に	を	で	を	を	に
46	は	は	は	は	に	に	は	に	は	に

47	は	は	が	は	は	は	が	は	は	は
48	が	が	が	は	は	が	は	は	が	が
49	へ	が	へ	へ	へ	に	に	へ	へ	へ
50	が	は	が	は	が	が	を	は	は	は
51	は	は	は	は	は	は	は	は	は	は
52	に	が	が	に	が	に	に	が	で	が
53	は	は	が	は	は	は	の	は	は	は
54	を・に	に	に	を	に・へ	に	を	に	を	に
55	が	と	が	が	が	は・が	が	が	が	が
56	が	が	が	が	が	が	が	が	が	が
57	の	は	は	の・は	の	は	は	と	と	は
58	が	に	が	が	が	と	が	が	が	と
59	が・も	が	が	が	が	が	を	が	が	が
60	が	が	は	は	は	は	は	は	は	は
61	が	は	が	は	は	は	は	は	は	は

<b>62</b>	を	が	を	を	を	を	が	を	を	を
<b>63</b>	に	に	に	に	に	に	に	に	に	に

## B. 空所別に記入された回答

### B-1. 記号説明

は : 「は」のみが記入された回答

が : 「が」のみが記入された回答

両 : 「は」と「が」の両方が記入された回答

外 : 対象外の回答

\* 回答数が0の場合には, 0の数字を便宜上, 表示していない。

### B-2. 母語話者(J)による各回答の記入数

空所 番号	J(全10名)の各回答の記入数				合計
	は	両	が	外	
1			10		10
2	10				10
3	10				10
4			10		10
5	6	4			10
6			10		10
7	1	7	2		10
8			10		10
9	8	2			10
10	10				10
11				10	10
12	8	2			10
13	8	2			10
14				10	10
15	10				10
16	10				10
17				10	10



<b>18</b>		3	7		10
<b>19</b>	1	4	5		10
<b>20</b>	10				10
<b>21</b>				10	10
<b>22</b>	10				10
<b>23</b>				10	10
<b>24</b>				10	10
<b>25</b>	7	3			10
<b>26</b>	9	1			10
<b>27</b>			10		10
<b>28</b>	10				10
<b>29</b>	10				10
<b>30</b>			10		10
<b>31</b>	3	6	1		10
<b>32</b>				10	10
<b>33</b>	4	2	4		10
<b>34</b>	2	2	6		10
<b>35</b>	10				10
<b>36</b>				10	10
<b>37</b>			10		10
<b>38</b>	10				10
<b>39</b>	10				10
<b>40</b>				10	10
<b>41</b>	10				10
<b>42</b>				10	10
<b>43</b>				10	10
<b>44</b>	10				10
<b>45</b>				10	10
<b>46</b>	4	1	1	4	10

47	9	1			10
48	5	5			10
49				10	10
50	6	2	2		10
51	10				10
52				10	10
53	8	1	1		10
54				10	10
55			9	1	10
56			8	2	10
57	9			1	10
58			9	1	10
59			7	3	10
60	10				10
61	10				10
62				10	10
63				10	10

B-3. 上級学習者(H)による各回答の記入数 (母語グループ別)

空所 番号	H (全 30 名) の回答数												合計
	KH (全 10 名)				CH (全 10 名)				BH (全 10 名)				
	は	両	が	外	は	両	が	外	は	両	が	外	
1		1	8	1			10				10		30
2	6			4	6		4		6			4	30
3	10				10				10				30
4			9	1			9	1	4		6		30
5	9		1		9		1		4	1	5		30
6		1	9		1	1	8		1	1	8		30
7	7	1	2		10				6	1	3		30

<b>8</b>	1		9		6	1	3		4		6		30
<b>9</b>	7	2	1		3		7		2		8		30
<b>10</b>	9	1			8		2		7		3		30
<b>11</b>				10				10				10	30
<b>12</b>	8	1	1		8		2		10				30
<b>13</b>	8	1		1	8		2		10				30
<b>14</b>				10				10				10	30
<b>15</b>	7	2		1	5		5		2		8		30
<b>16</b>	9	1			9		1		8		2		30
<b>17</b>				10				10				10	30
<b>18</b>			10		2		8		1	1	8		30
<b>19</b>			10				10				10		30
<b>20</b>	9	1			9		1		8		1	1	30
<b>21</b>				10				10				10	30
<b>22</b>	9	1			8		1	1	7	1	1	1	30
<b>23</b>				10				10				10	30
<b>24</b>				10				10				10	30
<b>25</b>	6	3	1		8	1	1		10				30
<b>26</b>	9	1			9		1		10				30
<b>27</b>			10				10			1	9		30
<b>28</b>	10				10				9			1	30
<b>29</b>	9		1		8		2		7		3		30
<b>30</b>			10		2	1	7		4		6		30
<b>31</b>	9	1			9	1			7		3		30
<b>32</b>				10				10				10	30
<b>33</b>	5	2	3		4		6		2		7	1	30
<b>34</b>	6	1	3		10				6		4		30
<b>35</b>	10				8		2		7		3		30
<b>36</b>				10				10				10	30

<b>37</b>			10				10				10			30
<b>38</b>	9			1	10				9				1	30
<b>39</b>	8	1	1		7	1	2		6	1	3			30
<b>40</b>				10				10					10	30
<b>41</b>	9		1		7	2	1		8	1	1			30
<b>42</b>				10				10					10	30
<b>43</b>				10				10					10	30
<b>44</b>	8	2			6	1	3		6		4			30
<b>45</b>				10				10					10	30
<b>46</b>	6		2	2	1			9	1				9	30
<b>47</b>	7	1	2		7	1	2		7		2	1		30
<b>48</b>	5	2	3		4		6		2		7	1		30
<b>49</b>				10				10					10	30
<b>50</b>	5	2	3		7		3		5		4	1		30
<b>51</b>	9	1			7	1	1	1	8		2			30
<b>52</b>				10				10					10	30
<b>53</b>	7	3			8	1	1		8		2			30
<b>54</b>				10				10					10	30
<b>55</b>			10		1		9				10			30
<b>56</b>			8	2	1		7	2			9	1		30
<b>57</b>	6			4	5			5	6				4	30
<b>58</b>	1		5	4	1		6	3			10			30
<b>59</b>			9	1			7	3			8	2		30
<b>60</b>	8	1		1	8			2	6		3	1		30
<b>61</b>	9	1			8			2	8	1	1			30
<b>62</b>				10				10					10	30
<b>63</b>				10				10					10	30

B-4. 初級学習者(L)による各回答の記入数 (母語グループ別)

空所 番号	L(全30名)の回答数												合計
	KL(全10名)				CL(全10名)				BL(全10名)				
	は	両	が	外	は	両	が	外	は	両	が	外	
1			7	3	5		5			1	9		30
2	4		2	4	2			8	5			5	30
3	10				9	1			7	1	1	1	30
4	1		9		4		5	1	2		7	1	30
5	9		1		9		1		6		4		30
6	3		7		5		4	1	4		5	1	30
7	6		4		5		5		6		4		30
8		1	9		2		8		7		3		30
9	8		2		7	1	2		1		9		30
10	9		1		8		2		7		3		30
11				10				10				10	30
12	10				9	1			8		2		30
13	9			1	9	1			7	1	2		30
14				10				10				10	30
15	9		1		6		1	3	6		3	1	30
16	10				9		1		9	1			30
17				10				10				10	30
18	1		9		6		4		2	1	7		30
19	1		8	1	3		5	2			8	2	30
20	10				7		3		8	1	1		30
21				10				10				10	30
22	10				9		1		7	1		2	30
23				10				10				10	30
24				10				10				10	30
25	10				9		1		9		1		30

<b>26</b>	8		1	1	10				8		2		30
<b>27</b>			10		2	1	7				9	1	30
<b>28</b>	10				10				7	2	1		30
<b>29</b>	7		1	2	5		2	3	7	1	1	1	30
<b>30</b>	4		6		5		5		7		3		30
<b>31</b>	7	1	2		8		2		9		1		30
<b>32</b>				10				10				10	30
<b>33</b>	3		7		6		4		1	1	8		30
<b>34</b>	6	1	3		7	2	1		10				30
<b>35</b>	8		2		10				7		3		30
<b>36</b>				10				10				10	30
<b>37</b>			10		2	1	7				9	1	30
<b>38</b>	8		1	1	10				7	2	1		30
<b>39</b>	10				8		2		6	1	2	1	30
<b>40</b>				10				10				10	30
<b>41</b>	8		1	1	8		2		8	1	1		30
<b>42</b>				10				10				10	30
<b>43</b>				10				10				10	30
<b>44</b>	7	1	1	1	8		2		6		4		30
<b>45</b>				10				10				10	30
<b>46</b>	3		2	5	2	1	1	6	6			4	30
<b>47</b>	10				7	1	2		8		2		30
<b>48</b>	6	1	3		9		1		4		6		30
<b>49</b>				10				10				10	30
<b>50</b>	8		1	1	8		2		5		4	1	30
<b>51</b>	8		2		7		1	2	10				30
<b>52</b>				10				10				10	30
<b>53</b>	9		1		9		1		8		1	1	30
<b>54</b>				10				10				10	30

<b>55</b>			10		2		8			1	8	1	30
<b>56</b>			6	4	1		4	5			10		30
<b>57</b>	4			6	2			8	6			4	30
<b>58</b>			10		4		4	2			7	3	30
<b>59</b>			9	1	5		4	1			9	1	30
<b>60</b>	7		1	2	10				8		2		30
<b>61</b>	10				10				8		2		30
<b>62</b>				10				10				10	30
<b>63</b>				10				10				10	30

## 資料 10

### 《空所補充》：「は」と「が」の使用数と正用率

- A. 母語話者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率
- B. 上級学習者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率
- C. 初級学習者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率

#### A. 母語話者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率

	全空所における使用数	正誤判断のできる空所 における使用数(正用率)
J1	42	28 (1.00)
J2	44	29 (1.00)
J3	44	29 (1.00)
J4	44	28 (1.00)
J5	41	26 (1.00)
J6	44	28 (1.00)
J7	45	29 (1.00)
J8	45	29 (1.00)
J9	45	29 (1.00)
J10	45	29 (1.00)
平均	44	28 (1.00)
標準偏差	1	1 (0.00)
最小値	41	26 (1.00)
最大値	45	29 (1.00)



B. 上級学習者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率

学習者 番号	全空所における使用数			正誤判断のできる空所 における使用数(正用率)		
	KH	CH	BH	KH	CH	BH
1	40	42	41	25 (1.00)	26 (0.65)	25 (0.64)
2	44	42	43	27 (1.00)	26 (0.73)	27 (0.70)
3	44	42	45	27 (1.00)	26 (0.77)	29 (0.72)
4	44	44	43	27 (1.00)	28 (0.79)	27 (0.78)
5	46	40	45	29 (1.00)	24 (0.88)	29 (0.79)
6	45	42	44	28 (1.00)	26 (0.88)	28 (0.82)
7	43	43	45	26 (1.00)	27 (0.89)	29 (0.86)
8	46	45	45	29 (1.00)	29 (0.93)	28 (0.86)
9	41	44	39	25 (1.00)	27 (0.96)	25 (0.92)
10	44	43	41	27 (1.00)	27 (0.96)	27 (0.93)
平均	44	43	43	27 (1.00)	27 (0.84)	27 (0.80)
標準偏差	2	1	2	1 (0.00)	1 (0.10)	2 (0.10)
最小値	40	40	39	25 (1.00)	24 (0.65)	25 (0.64)
最大値	46	45	45	29 (1.00)	29 (0.96)	29 (0.93)

C. 初級学習者による調査対象の「は」と「が」の使用数と正用率

学習者 番号	全空所における使用数			正誤判断のできる空所 における使用数(正用率)		
	KL	CL	BL	KL	CL	BL
1	40	44	44	26 (0.85)	28 (0.68)	28 (0.61)
2	41	43	43	24 (0.88)	27 (0.70)	26 (0.62)
3	42	41	46	26 (0.88)	26 (0.73)	29 (0.66)
4	43	44	45	26 (0.88)	27 (0.74)	28 (0.68)
5	44	39	43	28 (0.89)	23 (0.74)	27 (0.70)
6	44	41	42	27 (0.93)	24 (0.75)	27 (0.81)
7	42	42	36	27 (0.93)	26 (0.81)	21 (0.90)
8	42	42	40	26 (0.96)	26 (0.85)	24 (0.92)
9	42	41	45	26 (0.96)	25 (0.88)	28 (0.96)
10	46	41	44	29 (0.97)	24 (0.92)	28 (1.00)
平均	43	42	43	27 (0.91)	26 (0.78)	27 (0.79)
標準偏差	2	1	3	1 (0.04)	1 (0.08)	2 (0.15)
最小値	40	39	36	24 (0.85)	23 (0.68)	21 (0.61)
最大値	46	44	46	29 (0.97)	28 (0.92)	29 (1.00)

## 資料 11

### 《理由説明》：音声スクリプトの抜粋

- A. 記号説明
- B. 母語話者の音声スクリプトの抜粋
- C. 上級学習者の音声スクリプトの抜粋
- D. 初級学習者の音声スクリプトの抜粋

#### A. 記号説明

##### A-1. 音声に関する記号

- 。 : 文末と思われるポーズ
- ， : 文末以外と思われるポーズ
- 「 」 : 母語話者と上級学習者の場合、空所補充の文章を読み上げたと想定される部分、および、空所に記入した助詞  
初級学習者の場合、母語ではなく、日本語で述べた部分

##### A-2. 分析結果に関する記号

- : 「 」括弧内で空所に記入された助詞
- [ ] : 筆者による追加説明

##### A-3. 回答の正誤判断に関する記号

- (○) : 分析対象の「は」と「が」の回答のうち、正用と判断されたもの
- (×) : 分析対象の「は」と「が」の回答のうち、誤用と判断されたもの
- (\*) : 分析対象の「は」と「が」の回答のうち、「は」と「が」の両方が使用可能と判断されたため、正誤判断が不可能なもの
- (-) : 分析対象外の回答

\* 紙幅の関係で、各グループの中から1名の調査協力者によるデータを提示する。

## B. 母語話者の音声スクリプトの抜粋

### J1

**[絵 1]** [空所(1)について] 「蛙君が」, 「が」, え, えっと, やー, どうしてだろう。「ある夜, トムの家に蛙君がやってきました。」, やっぱり, あの, 蛙を目立た, あ, 蛙, 蛙に特別な思いがあるというか, 蛙がいるということに, 蛙が来たことは特別なことだから, 「が」だと思いました。[⇒空所(1): が (○)] [空所(2)について] 「やってきました。トム, 犬のポピーと一緒に蛙君の様子を夜遅く」, 「は」, これ, どうしてって答えるのは難しいですね。「は」, 「トムは犬のポピーと一緒に蛙君の様子を夜遅くまで見ていました。」, ん, 「ポピーと一緒に蛙君」, なんか, 普通の, 普通のというか, とく, 特別な出来事というよりも, 普通の出来事の気がするからです。[⇒空所(2): は (○)]

**[絵 2]** [空所(3)について] 「もう寝る時間ですよ, とお母さんに言われて, トムは」, 「はいつものようにポピーと一緒にベッドに寝ています。」, 「は」, 「は」, これは「は」。日常的なことだから, 寝るというのは。[⇒空所(3): は (○)] [空所(4), (5)について] 「でも」, 「でも」, あれ, 「でも 2 人が寝た後, 蛙君は」, 「でも 2 人は」, 「でも 2 人が」, 「2 人が寝た後, 蛙君は」, 「が」, 「蛙君は」, 「は」。[空所(4)について] これは, 「2 人が寝た後」というのは, 多分「でも」があるからだと思う。「でも 2 人が」, 「でも 2 人は」, 「でも 2 人が寝た後」, なんか, あの, 「でも」っていうことで, 今までの文脈と違うことが起こるから。全然, なんか, 理由とか分からないんですけど, 多分, 今までが起こってきたことと, 多分違うことが起こること, 「でも」で予想でき, できて, できるから, 「が」を入れました。[⇒空所(4): が (○)] [空所(5)について] で, 「蛙君はそっと逃げ出したのです。」, 「2 人が寝た後, 蛙君はそっと逃げ出したのです。」, ん, なんでやろ。「蛙君はそっと逃げ出したのです。」, なんか, あの, さ, なんか, そ, 「そっと」, 「そっと」という, 「そっと逃げ出した」という, なんか, 静かな感じだから, 「が」だと, こう, 目立ちすぎる感じがするので, 「蛙君は」です。蛙君が逃げたことが目立ちすぎる。「蛙君が逃げました」と言うと, その, 逃げたことは, 逃げたこと自体が目立つ, でも, 目立つ感じがする。でも, 「蛙君はそっと逃げ出したのです。」, こう, なんか, 静か, 静かな感じというか, 「が」にすると, なんか, すごい, うご, 動いている感じがして, そこが, そこに焦点が当てられるみたいな感じがするから, 「は」にしました。はい。[⇒空所

(5) : は (\*)]

**[絵 3]** [空所(6), (7)について] 「次の日の朝, トムとポピーが」, 「が起きてみると, 昨日の夜までいた蛙君が」, 「は」, 「昨日の夜までいた蛙君は」, 「が」, 「蛙君は」, 「昨日の夜までいた蛙君が」。 [空所(7)について] これ, どっちでも行けるな。 [空所(8), (9)について] 「いない, 蛙君がいない, とトムは叫びました。」 [空所(6)について] 「トムとポピーが起きてみると」, なんか, この場面で, なんか, あの, 動作をし, 違うかな。「トムとポピーが起きてみると」, 「トムとポピーは起きてみると」, ん, なんか, 多分, 動作, この場面で動作をしている, 動作をしているのが 2 人, この 2 人だから, な気がします。自信ない。 [⇒空所(6) : が (○)] [空所(7)について] 「昨日の夜までいた蛙君はどこにもいません。」, 「蛙君がどこにもいません。」, なんか, これはどっちでもいいと思ったのは, あの, じ, 事実としていなくなったって, 事実として, なんか, 静かに, さっきみたいに, 静かにいなくなったという感じで, 「は」って選んだのと, 「が」, 「が」にすると, 「蛙君が」, 「が」にすると, もっと蛙君にスポットが当たって, 蛙君に注目している。でも, それは, その視点は, あの, 選べないというか, トムが, トムとポピーがどう思っているかによって「は」になるか, 「が」になるか, 違う, 違って, その, その 2 つの視点はどっちでも選べるかなというふうに思います。 [⇒空所(7) : は・が (\*)] [空所(8)について] 「いない, 蛙君がいない」, この時は, えっと, 蛙に注目して, 注目して, 話をしてて, 事実とか現象とかじゃないから, 「が」です。 [⇒空所(8) : が (○)] [空所(9)について] 「とトムは叫びました。」, で, こ, これは, あの, 蛙君がいないということの方が強調されていて, 「とトムが叫び」, これはそうか, 「蛙君がいないとトムが叫びました。」, 「とトムは叫びました。」, 「いない, 蛙君がいないとトムは」, 「が叫びました。」, でも, これは「は」やな。あの, 蛙君がいないと言ったことの方が強調されると思うので, こっちも「が」になったら, [空所(9)も「が」になったら] なんか, どっちも, 蛙君がいないって言ったことと, トムが叫んだってこと, どっちも強調されて, こう, 2 つとも前に出る感じなので, こう, 蛙君がいないというセリフの方が, ここでは, こう, 前に出ることだと思うので, こっち「は」にしました。 [⇒空所(9) : は (\*)]

**[絵 4]** [空所(10), (11), (12), (13)について] 「そこで, トムとポピーは」, 「は探し始めました。蛙君, どこに行ったの。トムは長靴の中を探します。ポピーは瓶の中を探します。」 [空所(10), (12), (13)について] 全部「は」や。なんか, この前の, この, この中, ストーリーの流れの中で, 今, すごい蛙君がいないっていうことに, 今, スポットが当たって,

なんか、蛙君に注目が行ってらんです。そこで、なんか、今、探す、探そうと、探しているトムとかポピーは、なんか、あの、なんか、何と言うの、なんか、蛙君にスポットが当たって、もうちょっと、こう、探してる主体やけど、なんか、とりあえず、なんか、蛙君に焦点が当たってるから、あの、「は」です。全部。[空所(10), (12), (13)の全部という意味] 動作してるけど。はい。[⇒空所(10): は (○), 空所(12): は (\*), 空所(13): は (\*)] [空所(11)について] 「蛙君, どこに行ったの。」「どこへ行ったの。」でもいいか。「どこに行ったの。」「どこに行ったの。」「蛙君, どこに行ったの。」「え、「行く」, 「行く」の時, 「に」やから。「へ」, 「へ」, 「何々へ」にすると, フォーマルすぎる。トムが言うにしては。うん, 「どこどこに行く。」「行く」, 「行く」のは, 行く時は, 「に」と思って, 「に」を入れました。[⇒空所(11): に (-)]

**【絵 5】** [空所(14), (15), (16), (17)について] 「外に行ったのかもしれない, とトムは思いつきました。そこで, トムは窓から蛙君を呼びました。」[⇒空所(14): に (-)] [空所(15), (16)について] なんか, こども, 今, さっきのと同じで, やっぱり蛙君を探してるっていう, すごい, こう, 蛙君の方に, こう, 焦点が当たって, だから, トム君が言ったこととか, 思いついたことも, 呼んだことも, 「は」になりました。[⇒空所(15): は (○), 空所(16): は (○)] [空所(17)について] で, 「を」, 「蛙君を」, え, 呼ぶ時, 呼ぶ, 呼ぶ時は, 「を」かなと思って, っていうか「を」ですよね, と思います。はい。[⇒空所(17): を (-)]

**【絵 6】** [空所(18)について] 「あ, ポピー」, 「あ, 大変。ポピーが」, はい。落ち, その, 「落ちる」というのがちょっと非日常的な行動で, 行動っていうか, 非日常的だと思ったんです。窓から落ちるといのが。なんか, ポピーがよくしそうなことなら, 「は」を入れたかもしれないけど, 窓, 窓から落ちたっていうのは非日常的で, また, そこで, 次, 焦点がポピーに当たるというか, ポピー, バーって, こう, フォーカスされると思ったんで, 「が」を入れました。はい。[⇒空所(18): が (\*)]

**【絵 7】** [空所(19), (20), (21)について] 「大きな音を立てて, ガラス瓶は割れてしまいました。トムは窓から飛び降りて, ポピーを助めました。」「うん。[空所(19), (20)について] で, 今, やっぱり, ポピーが, すごい, こう, ポピーにフォーカスが当たった, 焦点, 焦点化されてるので, ガラスもトムもサブです。サブっていうか, 脇役です。なので, 「は」にしました。[⇒空所(19): は (\*), 空所(20): は (○)] [空所(21)について] で, 「ポピーを助めました。」「助ける」, うん, 助ける時は, 「を」です。[⇒空所(21): を (-)]

**【絵 8】** [空所(22), (23)について] 「そして, トムとポピーは一緒に森へ」。[空所(23)につい

て] わ、「森へ」や。どうしよう。[空所(22), (23), (24)について]「トムとポピーは一緒に森に」, 「へ蛙君を探しに行きました。蛙君, どこに行ったの。」[空所(22)について] えっと, 「トムとポピーは一緒に」, これもさっきから, さっきの文脈と一緒に, 文脈じゃない, ストーリー展開のところと一緒に, まだ, やっぱり蛙君, 蛙君が意識に一番上っていて, ストーリーの中で。だから, 「トムとポピーは」, 「は」にしました。[⇒空所(22): は (○)] [空所(23)について] で, 「一緒に森へ」というのは, ん, 行く, 森が行く先, 「森へ」, なんか, 例えば決まっているポイントだったら, 「に」にすると思うんですけど, 「森」というのが, 1つの場所とか, このポイントというのが定まってなくて, 広い範囲で, しかも探しに行く, どこに, どう行くか定まってなくて, こう, 「へ」, 「へ」にする方が色々な広い範囲を示せるかなと思って, 「へ」にしました。[⇒空所(23): へ (-)] [空所(24)について] で, 「蛙君, どこに行ったの。」の「に」は, 多分, 蛙君はどこかにいて, そのどこかというのは, ポイントが定まってるから, 「に」にしました。[⇒空所(24): に (-)]

**[絵 9]** [空所(25)について]「ポピーは」, 「ポピーが」, 「ポピーは蜂の巣を見つけて」, これ, 微妙やな。[空所(25), (26)について] どちらも「は」ですね。「ポピーは, 蜂の巣を見つけて, 吠え始めました。トムは, 蛙君, と穴に向かって, 呼んでみました。」, なんか, 蛙君がいなくなったということからスタートしてる物語なので, なんか, その, 蛙君が見つかるまでの行動は, なんか, とにかく, 蛙君のためであって, トムとポピーが, なんか, その, 何と言うんやろ, 何って言うんですかね, やっぱり, なんか, 焦点の当たり方が, なんか, 先にいつも蛙君がいる感じなので, それで, トムとポピーの行動は, 今, 今, ここでも「は」にしました。[⇒空所(25): は (\*), (26): は (\*)]

**[絵 10]** [空所(27)について]「すると, 穴の中からモグラ君が」, これ「が」やん。[空所(28), (29)について]「僕は蛙君じゃないよ。トムはがっかりです。」[空所(27)について] えっと, これも, なんか, さっき瓶のところと一緒に, 驚いたこと, えっと, 出てきたもの, ん, なんか, びっくりしたこととか, あの, あ, 「モグラ君は出てきた」と言うと, なんか, 予想されていたような感じがするんです。で, びっくりした, 「モグラ君が出てきた」って言うことで, なんか, 予想は, 予想もしなかったことが起こったっていう, あの, ことを, あの, 示せ, 表せると思ったので, 「が」にしました。[⇒空所(27): が (○)] [空所(28)について] で, 「僕は蛙君じゃないよ。」, 「僕は」, 「僕が」, 「僕は蛙君じゃないよ。」, 例えば, あの, いっぱい色々な動物がいて, トムが誰, あ, どの, どの人が, というか, どれ, どれがモグラですか, と言った場合は, 僕がモグラです, と言うけど, なんか, 蛙

じゃない、ん、自分であるということをアピールしてる文章じゃないので、「は」にしました。はい。[⇒空所(28):は(○)][空所(29)について]で、「トムはがっかりです。」、これも、その、今、この場面では、モグラが出てきたことが一番中心的になるので、がっかりしたことはサブです。「は」にしました。はい。[⇒空所(29):は(○)]

**[絵 11]** [空所(30), (31), (32)について] あ、でも、どうしよう。「トムが木の穴を覗いている間に、ポピーは蜂の巣を」, 「ポピーが」, 「トムは」, 「トムが」, 「ポピーは」。[空所(33)について]「蜂は怒って、飛び出してきました。」, 「蜂が怒って、飛び出してきました。」[空所(34)について]「ポピーは」, 「飛び出してきました。ポピーが危険です。」, 「ポピーは危険です。」, 「ポピーが危険です。」[空所(35), (36)について]「ところが、トムは気づかずに木の穴の中に」, 「木の穴の中に向かって」, うん。[空所(30)について]「トムが木の穴を覗いている間に」, あの、「間」という、「覗いている間」というのを、あ、違う、違う、違う。あ、「間」, 「何々をしている間」というのを、違う、違う。「木の穴を覗いている間」, なんですけど、ん、多分、「間」を修飾する文なので、強調しないといけないと思いましたので、「が」にしました。[⇒空所(30):が(○)][空所(31)について]で、「ポピーは」, ん、なんか、これ、なんか、「が」でもいいかと思ったんですけど、私のこの物語の読み方っていうのは、いつも、その、なんか、脇で起こっていることと、主に起こっていることと、ん、後、その、なんでその行動をしているのか、というところに注目してて、で、この場合は、なんか、「トムが木の穴を覗いている間に」っていう方が、なんか、メインで起こっていることで、その脇で、犬、「ポピーが」, あの、「ポピーは蜂の巣を落とした。」という、なんか、こう、またコントラストじゃないけど、前に出てること、後ろにあることっていうか、メインで起こってることと、なんか、そのそばで、なんか、起こってることという意味で、ポピー、ポピーが蜂の巣を落としたというのは、あの、一番メインで起きていることじゃない、というふうに捉えたので、「は」にしました。[⇒空所(31):は(\*), 空所(32):を(-)][空所(33)について]で、でも、次の文章になると、あの、主語が蜂に変わって、えっと、なんか、その、蜂が主語に変わったことで、ポピーと蜂の出来事が、なんか、今、中心で語られてるんですけど、ので、なんか、「蜂が」でも、「蜂は」でもいいかなというふうに思いました。「蜂は」にしたら、やっぱり、その、トム、トムがやっていることとかがまだメインで、で、「蜂が」と言うと、なんか、もっと、こう、何と言うんだろう、蜂、蜂の威力というか、蜂の力が強く感じる、させるのかな。すみません、なんか、言葉になってない気がするけど。だから、「蜂は」, 「蜂が」, 「蜂



は怒って、飛び出してきました。」，うん，多分，蜂は怒るんですね。怒る，怒りやすいですね。誰か，他の動物とか人間とかが触ったりすると，怒るもので，本当に非日常的な行動なら「が」になるかもしれないんですけど，多分よく怒るから，「蜂は怒る」，「蜂は怒る」ってしたら，ま，日常的な感じになるんですけど，「蜂が怒る」っていうふうにしたら，なんか，すごい蜂，蜂が，蜂にフォーカスが注がれるというか，で，そんな気がします。[⇒空所(33)：は・が(\*)][空所(34)について]で，「ポピーは危険です。」，蜂が怒ったので，ポピーは危険です。なんか，蜂がメインになっています，今。で，ポピーはサブになっています。[⇒空所(34)：は(\*)][空所(35)，(36)について]で，「ところが，トムは気づかずに木の穴の中に向かかって，蛙君，と叫びます。」[空所(35)について]この真ん中の文章で蜂と，あの，ポピーに1回フォーカスされて，注目され，して，で，次の文章では，その，えっと，蜂とポピーのことを言っている，言っている，言ってる，で，でも，そのころに，ちょっと待って。理由になってないですよ。ちょっと待って。「蜂が怒って，飛び出してきました。ポピーは危険です。ところが，トムは気づかずに，トムは気づかずに木の穴」，ん，やっぱり，この，えっと，この真ん中の文章がメインというか，真ん中の文章で蜂とポピーに，すごい，こう，フォーカスされた，フォーカスし，してると思うので，なんか，次のトムの行動って脇で，脇になるので，ん，なので「は」にしました。[⇒空所(35)：は(O)][空所(36)について]「穴に向かかって」，え，なんか，穴ってそんなに大きくなって，あ，これ，この穴は大きくなって，なんか，向かう先が，なんか，限定されると思ったので，「に」にしました。[⇒空所(36)：に(-)]

**[絵 12]** [空所(37)，(38)，(39)，(40)，(41)について]「木の穴からフクロウが出てきました。僕は蛙君じゃないよ。トムはびっくりして，地面に落ちてしまいました。ポピーは」，うん，はい。[空所(37)について]ここでは，一番，あの，このシーン，このシーンで一番，あの，注目すべきはフクロウです。で，それは，あの，まず，予想外，穴から，予想外に出てきたってことがあって，あるし，ま，新しく登場したっていうのもある，あって，フクロウに次は注目してると思います。この中で，で，だから「が」です。「フクロウが」。[⇒空所(37)：が(O)][空所(38)について]で，さっきと同じで，「僕は蛙君じゃないよ。」っていうのは，えっと，自分をアピールするものではないから，自分はどうではないっていう構造の消極的なことを伝えるものなので，「は」にしました。[⇒空所(38)：は(O)][空所(39)について]で，「トムはびっくりして，地面に落ちてしまいました。」，はい，えっと，ん，なんか，フクロウが，フクロウがバーンってあって，一番初めにフクロウが，

フクロウが出てきた事実があって、で、それに対して、トムは落ちた。これもまたメインとサブで言ったら、落ちたことはサブ。フクロウが出てきたので、落ちたみたいなの、なんか、そういう、こう、フクロウが出てきたということは、この中では、一番重要になっていると思うので、トムが落ちたのは、それがあってこそ、というか、うん、その、その一番の理由のサブに来ているから、「は」にしました。[⇒空所(39): は (○)] [空所(40)について] で、「地面に落ちてしまいました。」、「地面に落ちて」、地面に落ちるっていうのも、落ちる先が決まっているというか、なんか、すぐ近くである、近くの場所であって、なんか、決まった場所、決まった場所というか、落ちた先が限定されてるので、「に」にしました。[⇒空所(40): に (-)] [空所(41)について] で、「ポピーは」、これは完全に、なんか、一番、フクロウ、2番、トム、3番、ポピーみたいになっているから、あの、このシーンの中の重要事項が。だから、「ポピーは」です。[⇒空所(41): は (○)] [空所(42)について] で、「蜂の群れに追われています。」、うん、追われているから、「追われている」、「何々に追われている」というふうに思っているから、「に」にしました。[⇒空所(42): に (-)]

**[絵 13]** [空所(43)について] 「あっちへ行け」、「あっちに行け」、「あっちへ行け」、「あっちに行け」、「あっちへ行け」、「あっちに行け」、あー、「あっちへ」の方がいいかな。これ、「に」でも。[空所(44)について] 「トムは」。[空所(43)について] あの、これ、2つ書いている場合、先に書いている方が、私、入れたい方です。で、「あっちへ」って、にしたのは、先、なんか、先、「森へ」って言った時もそうだったように、[空所(23)の「森へ」と同じようにという意味] 「あっちに」って言ったら、もう、どっか、なんか、場所が決まってるような感じがします。同じ「に」でも。あ、違う、違う、違う。同じ場所、行く、フクロウがどっか行く場合に、「あっちに」って言ったら、もう行く、行く場所が決まってるみたいな感じがします。「あっちへ」って言ったら、とにかく、どこでもいいから、自分から離れたら、それでいい。え、「あっちへ」にしたら、こう、場所が限定されない感じがします。[⇒空所(43): に・へ (-)] [空所(44)について] で、「とトムはフクロウを追い出しました。」、ん、これ、なんでだ。これ、なんでやろ。「トムは」、「あっちへ行け、とトムはフクロウを追い出しました。」、「トムが」、なんか、その、この、この物語の中で、えっと、トム、トムがフクロウを追い払うっていうことは、そんなに、なんか、メインのことじゃない。さっきからメインとかって分けてるんですけど、あの、たまたま出てきた、木の穴からフクロウが出てきて、驚いてトムは地面に落っこって、落っこちて、で、フクロウがついてきたんですけど、ん、なんか、その、例えば、これからフクロウと

トムが戦うとかになったら、「トムがフクロウを追い出しました。」とか言って、になって、でも、フクロウは、なんか、戦ってきましたみたいなふうになるけど、でも、この「あっちへ行け」って追い払う行為自体は、なんか、この物語にとって、ん、そんなに重要なことじゃなくて、ま、とにかく、出てきたから、追い払わないと。でも、そこで、もう解決すると思うから。追い払い終わったら。なので「は」にしました。[⇒空所(44)：は(○)]

**[絵 14]** [空所(45)について]「それから、大きな岩へ登り」、「岩に登り」、「大きな岩に登り」、「それから、大きな岩へ登り、木の枝につかまって、叫びます。」、「大きな岩に登り」、なんか、これは「へ」にしたのは、パーって、こう、自分で読んだ時に、「へ」がいいなって思ったんですけど、それは、なんか、理由、別に「に」でもいいと思うけど、「大きな岩へ登り」と言った方は、なんか、イメージ的に、ん、なんか、すごいことをしたような感じがするんです。岩に登るっていう、こう、行動が、なんか、すごい、た、た、岩、ん、「大きな岩へ登り」にしたら、なんか、すごい、こう、ちょう、大きな挑戦をした、みたいな感じがして、私はそういう感じが好きだったので、初めに「へ」かな、と思いました。でも、考えたら、別に「に」でもよくて、それは、あの、岩っていうもの、登ったものが岩って限定されてるし、で、なんか、その、「へ」、なんか、ま、どっちでも行けるけど、なぜか、私「へ」が好きです。[⇒空所(45)：へ・に(-)]

**[絵 15]** [空所(46), (47)について]「おや、木の枝だと思ったのに、なんと大きな鹿の角だったのです。トムは鹿の頭に乗かってしまいました。大変。」[空所(46)について]「思ったのに」、「のに」、「のに」。[⇒空所(46)：に(-)] [空所(47)について]で、「トムは鹿の頭の上に乗かってしまいました。大変。」、うん。なんか、出来事の流れの中で起こったことなので、ん、何やら、すごい、えっと、さっき、え、ずっと、初めから、こう、色々な出来事が起こってるけど、なんか、蛙を探すっていう、なんか、こう、目的の、目的を達成させるために、色々なところに行って、で、なんか、その目的を達成させる中で、起こってきた、なんか、起こる1つ1つが、やっぱり、サブなんです。サブ、物語の中ではサブのこと、ま、面白いことだけど、サブのことだと思うので、これも「は」です。[⇒空所(47)：は(\*)]

**[絵 16]** [空所(48)について]で、「大きな鹿は走り出しました。」、「大きな鹿が走り出しました。」、「は」やないかな。[空所(49), (50)について]「わー、どこに行くの。ワンワン、ワンワン。ポピーは鳴きながら、追いかけてきました。」[空所(48), (50)について]うん、これも同じく、あの、「大きな鹿は走り出しました。ポピーは鳴きながら、追いかけて

きました。」っていうのも、多分、私の読み方かもしれないんですけども、蛙が出てくるまで、なんか、なるべく、なるべくというか、ず、今までの中で、ずっと、とにかく、蛙に、蛙がいつ出てくるみたいな気持ちになってるというのがあって、その、やっぱり、蛙を探すための途中のことなので、なんか、うん、1つ1つのことは私の中で「は」です。ん、そんなにメインじゃないと思うので、なんか、物語、うん。[⇒空所(48) : は (\*)、空所(50) : は (\*)] [空所(49)について] 「どこに行くの。」、えっと、それは、わか、確かではないかもしれないんですけど、鹿は、多分、意志を持って、どっかへ行こうとしているふうに、トムが捉えて、だから、「どこに行くの。」、「どこへ行くの。」、「どこに行くの。」、えっと、どっか、その、目的地に向かって、鹿が走って、走るんじゃないか、違う、あ、走るんじゃないかというふうに、トムが思っているから、「どこに行くの。」、目的、目的地が限定されてるというふうに、トムが思ってるんじゃないか、と私思うので、「に」です。後、プラス、えっと、鹿とトムの関係っていうのは、割と、その、フォーマルな関係というか、なんか、友達同士みたいな関係なので、「どこへ行くの。」にすると、なんか、ちょっとフォーマルすぎる気がします。[⇒空所(49) : に (-)]

**[絵 17]** [空所(51)について] 「ガラガラ、ガラガラ、ドカーン。2人は崖から落ちてしまいました。」、同じです。メイン、サブのサブです。[⇒空所(51) : は (○)]

**[絵 18]** [空所(52)について] 「でも、浅い川で助かりました。」、こ、えっと、これは理由を言うから。助かった理由が浅い川だったから。あ、「浅い川なので助かった。」、「浅い川なので助かりました。」、「なので」、「でも、浅い川なので」、「浅い川で助かりました。」、「なので」、助詞だったやの。分からない。でも、「で」です。理由を示すから。[⇒空所(52) : で・なので (-)]

**[絵 19]** 「あれ。何か聞こえるよ。」

**[絵 20]** 「しー、ポピー、静かに。」

**[絵 21]** [空所(53), (54)について] 「トムは倒れかけた木の向こう側に」、「を覗きました。」、「トムは倒れかけた木の向こう側を覗きました。」、うん、「トムは倒れかけた木の向こう」。**[空所(53)について]** あ、ここで、これ「は」にしたのは、川に落ちて、「聞こえるよ」って言ったところで、蛙なのかなっていうのを予想してて、で、その、木の向こう、蛙なのかな、あ、木の向こうで、何か音が聞こえる、ということは、トムが分かってて、で、蛙をずっと探しに来てるので、蛙の声が聞こえたっていう時に、木の向こうを見るのは、なんか、流れ的に当然の行動なので、「は」にしました。うん、なんか、ここで、また、

その、びっくりすることとかだったら、「が」にするのかもしれないですけど、流れ的に起こるだろうという、と思われることなので、「は」にしました。[⇒空所(53) : は (\*)] [空所(54)について] で、「向こう側を覗きました。」、なんか、「覗く」、「見る」とか、「覗く」とか、えっと、「見る」とか、「覗く」とかの対象なので、「を」です。[⇒空所(54) : を (-)]

**[絵 22]** [空所(55)について] あ、出た、出た、「が」、「が」、よかった。[空所(56)について] 「しかも、1人ではありませんでした。蛙君の横にいた女の蛙、女の蛙さん」、えっと、「蛙君の横に女の蛙さんも」。[空所(57), (58)について] 「蛙君の」、「蛙君」、ん、「蛙君は奥さんがいたのですね。」、「奥さんがいたのですね。」 [空所(55)について] はい、やっと出てきてよかったです。はい。この物語で一番初めにいなくなった蛙を探すために、トムは、トムとポピーは森に行って、色んな動物たちと出会ったりとかしてたんですけど、結局、この物語では蛙が見つかるだろうということは、あ、蛙を探しているから、蛙を見つけることは目的で、なんか、見つかりたいという要望も、見つけたいという要望もトムにはあるというので、あの、メインです。だから、そういう意味で、対象、えっと、トムとポピーの対象のメイン、対象にしているメイン、トムとポピーが対象にしている一番の、メインの動物なので、「が」、ずっと探したというのもあって、「が」です。[⇒空所(55) : が (○)] [空所(56)について] で、あの、この、「蛙の横に、横に女の蛙さんもいました。」の「も」は、えっと、トムとポピーは蛙だけを探していたんですけど、えっと、一緒に、ということで。「が」でもいいかな。でも、やっぱり、やっぱり、蛙がメインなので、「も」、「も」です。蛙がいて、その横に、並列っていうか、その横に女の蛙もいたのだから、「も」です。[⇒空所(56) : も (-)] [空所(57), (58)について] で、「蛙君は奥さんがいたのですね。」、ここで、その、奥さんがいたっていうことにびっくりしたトムの、あ、トムじゃないや、あの、ストーリー展開というか、読み手の気持ち、え、書き手の気持ちなのかな、とにかく、奥さんに次はフォーカスされたんです。びっくりしたことだったので。蛙、蛙が見つかった後、その、蛙の横に奥さんがいたっていうことはびっくりしたことだったので、「が」です。で、で、蛙君は「は」になりました。次は、奥さんがちょっと前に出てきました。[⇒空所(57) : は (○), 空所(58) : が (○)]

**[絵 23]** [空所(59), (60)について] で、「あ、さらに、小さな蛙たちも出てきました。蛙君は」、「蛙君はお父さんだったのです。」、ん、なんか、その、蛙だけをずっと探してきたんですけど、なんか、見つかった、見つかったから、蛙には家族がいた。で、蛙は1人

じゃなかったというのが、こう、明らかになり出して、で、その、なんか、蛙、探していた蛙1人だけが、その、対象のメインではなくなってきたという状況があると思います。それで、あの、状況、あるんですけど、やっぱり、その、トムとポピーがずっと探してきた蛙がメインっていう部分と、その、その、蛙には奥さんも子供たちもいたみたいなの、そのバランスが、こう、なんか、蛙がメイン、な、なの、蛙がメインだったはずなのに、あ、だったはずなのに、というか、ま、悪いことじゃなくて、なんか、その、何と言ったらいいんやろ。[空所(59)について] ん、「さらに、蛙たちも出てきました。」、なんか、この「も」は初めに、その、小さな蛙たちが出てくるというのも予想できなかったことで、この、ここに、ここで「も」っていうのを使ったのは、やっぱり、その、蛙の所有物じゃないけど、子どもたちが蛙の1部として、なんか、捉えることができると思うので、こっちは「も」にしました。[⇒空所(59)：も] [空所(60)について] で、やっぱり、ここでは蛙の方がメインです。でも、えっと、家族関係を考えた時に、蛙だけがメインじゃなくなってくるという意味で、お、ここ、「お父さん」、「お父さん」ということになる時は、「は」にしました。[⇒空所(60)：は (○)]

**[絵 24]** [空所(61), (62), (63)について] で、「トムは蛙君から一番ちっちゃな蛙ちゃんを預かることになりました。蛙君、ありがとう。必ず大切に育てて、大きくなったら、またここに戻すからね。バイバイ。」、「ちっちゃい蛙ちゃんを預かることになりました。」[空所(61)について] ん、なんでやろな、この「は」。「トムは」、なんか、これはなんでやろ。ん、なんか、なんで、なんでか、というのはちょっと、あまり、なんか、難しいんですけど、でも、やっぱり、多分、今までずっと、その、蛙が目的、蛙を、が目的であって、ま、そ、そ、蛙がいなくなったということからスタートして、蛙を探す目的があって、なんか、ん、蛙が、その、ん、いつも蛙が存在していて、で、やっぱり、ここでも、なんか、例えば主語が蛙、「蛙がトムに」ってなったら、蛙、逆の、こう、蛙が先に来たら、ここは「が」だと思っんですけど、なんか、その、何と言うのかな、力関係じゃないけど、力が強いとか弱いとかじゃなくて、この物語の、なんか、大切に、ん、何やろ、ちょっと、なんか、説明しにくいんですけど、すみません。[⇒空所(61)：は (○)] [空所(62)について] で、「を預かることになりました。」、「を預かる」、「預かる」、「何々を預かる」、うん。えっと、あれやな、あの、ほら、「何々から預かる」、あ、「蛙を預かる」という、「預かる」ものを示すから、「を」です。だから、誰、ち、また違う誰々からとかだったら、あ、ん、蛙、蛙、トムが預かるのは蛙ちゃんだから、「を」です。なんか、何て言ったらいいの。たい、

目的, え, 対象, 預かる対象か, 預かる対象, 預かる対象のことを指しているから, 「を」です。[⇒空所(62): を (-)] [空所(63)について] 「必ず大切に育てて, 大きくなったら, またここに戻すからね。」, で, 「ここ」というのは, 多分, 蛙たち, 蛙君の, えっと, なんか, 自分, 居場所というか, 家, 家というか, ホームみたいな場所で, すごく限定されているので, 「に」にしました。「バイバイ。」 [⇒空所(63): に (-)]

### C. 上級学習者の音声スクリプトの抜粋

#### KH1

**[絵 1]** [空所(1)について] 「ある夜, トムの家に蛙君」, ん, 「蛙君は」, 「蛙君がやってきました。」, 「蛙君がやってきました。」, 「蛙君は」, え, 「蛙君はやってきました。」, 「蛙君はやってきました。」, え, 難しいね, これ。結構, 分からない。「トムの家に蛙君がやってきました。」 [空所(2)について] え, 「トムは」, 「トム, 犬のポピーと一緒に蛙君の様子を夜遅くまで見ていました。」, 「トムは」。 [空所(1)について] 一番ですね, 一番は「トムの家に蛙君がやってきました。」, ん, 「何々は」の場合は, ん, ここでは「は」でも, 「が」でも, 大丈夫じゃないかと思ったんですけど, 1つだけだと思ったら, なんか, 「が」の方が, 「が」の方が, ちょっと, もっと自然な気がするんですけど, それは, なんか, 理由は特にあるってことじゃなくて, なんか, 勘的に, 勘的に「何々は」, やっぱり「は」の場合は, なんか, その, 次に, 何, ちょっと, 「は」の場合, ん, ここは「は」でも, 「が」でも, どちらでもいいんじゃないですかね。 [⇒空所(1): は・が (×)] [空所(2)について] でも, ここは, 「ト, トムは」, 「トムは」, 「トムは」, ん, 「トムが」と言ったら, なんか, 母語の影響だと思うんですけど, 「トムが」って言ったら, ちょっと合わない, と気が, 気がします。何々, 日本語でもだいたい同じパターンだと思って, なんか, 「は」の方が, なんか, 自然ですよね。うん, はい。 [⇒空所(2): は (○)]

**[絵 2]** [空所(3)について] 「寝る時間ですよ, とお母さんに言われて, トムはいつものようにポピーと一緒にベッドに寝ています。」, これは「は」。 [空所(4), (5)について] 「でも 2人は」, 「2人は寝た後, 蛙君はそっと逃げ出したのです。」 [空所(4)について] 「でも 2人は」, 「2人が」, ここは「が」かな。「の」かな。「2人の寝た後, 蛙君」。 [空所(3)について] ん, ちょっと前に, なんか, 具体的に, 事情が, 事情の説明がありますね。だから, 「誰々が」

だから、なんか、前に事情があつて、前に、なんかの事情があつて、前の主語は、もう1つの主語があるみたいんで、なんか、何ですかね。Aの文とBの文の助詞が、あの、なんか、たい、たい、対等的に、なんか、比べると、Aの主語があつて、「何々が」で、Bの主語があつて、「何々は」。Aの文は点の前で、Bの文は「トムは」だと思う。なんか、そういう形じゃないかなと思つたんですけど。例えば、「お母さんは、お母さんは、トム君、トムに、もう寝る時間ですよ、とお母さんに言われて」、あ、「トムは」かな、「トムは」、あ、違う。だから、なんか、お母さんが主語みたいな立場で、ここは、あの、お母さんが、お母さんは、「もう寝る時間だよ、と言われて、トムはいつものように寝ています。」、その形じゃないかなと思って、ここに「は」。この場合は「が」はあまり使わないんです。そうですね。2番目の主語だから「は」。 $\Rightarrow$ 空所(3): は (○) [空所(4)について] ここは、「でも2人が寝た後」ですよ。ここは「が」なんですけど、なんか、「2人が寝た後」ですよ。だから、これ、なんか、ここを、後ろを修飾、修飾するんだから、こっちは「の」。 $\Rightarrow$ 空所(4): の (-) [空所(5)について] 「蛙君」、「蛙君はそっと逃げ出したのです。」、なんか、前が修飾する文で、「が」で、だから、5番は「は」ですね。「は」です。なんか、前も「が」、2つ、なんか、主語が、なんか、同じパターンで、これは対立することじゃないですね。なんか、なんか、原因があつて、前は原因で、次は結果だから、主語の、あの、あの、何って言ったら、なんか、主語の、え、主語が同じ、あの、同じ助詞、主語も同じ助詞だったら、前と同じ助詞だったら、ちょっと、まずいな。でも、今は、ちょっと、私がここに入れる助詞を全部考えずに、感覚的に、感覚的に選んだ。 $\Rightarrow$ 空所(5): は (\*)

**【絵 3】** [空所(6)について] 「次の日の朝、トムとポピーは起きて」、「トムとポピーが」、「ポピーが」、え、「次の日の朝、トムとポピーが起きてみると」、これは「が」じゃない。[空所(7), (8), (9)について] 「昨日の夜までいた蛙君は」、「いない、蛙君はいない、とトムは」。 $\Rightarrow$ 空所(6)について] うん、「何々」、ん、「起きる」はですね、自動詞だから、やっぱり、「が」の方が、ちょっと、自然だと思います。 $\Rightarrow$ 空所(6): が (○) [空所(7)について] で、7番は次の文、「どこにもいません」だから、否定の前の助詞は、ま、なんか、「が」じゃなくて、「は」ですね。 $\Rightarrow$ 空所(7): は (\*) [空所(8)について] 「いない、蛙君はいない」、前の「いない」と同じだと思うんですけど、「いません」は否定ですよ。否定の助詞は、やっぱり、「は」ですね。「いない」も否定なんですから、「は」。 $\Rightarrow$ 空所(8): は (×) [空所(9)について] 「とトムは叫びました。」、「トムは叫びました。」、え、「トムは叫びました。」、この「は」は正しいと思うんですけど、なんか、説明はね、ん、「叫びました」、「叫びました」、



声を出して、何かを言ったんですね。「トムはは叫びました。」「トムはは叫びました。」「ん、なんか、ちょっと、今、思いつき、思いつきなんですけど、なんか、「は」の助詞を使う場合ですね、「が」のよりですね、なんか、行動的に、なんか、「が」の、「が」の後ろの動作、あの、動詞、動詞はね、自然に行う、行われるっていう気がするんですけど、なんか、「は」の後ろの動詞はね、なんか、行動する時、主語の意識が、意識があるみたい。なんか、「叫ぶ」というのは、自分がやりたいという気がするんですけど、[空所(6)について]「起きる」というのは、「起きる」、「起きたい」という気持ちじゃなくて、自然に目は覚めて、なんか、起きるっていう感じがします。だから、ちょっと、「は」にしました。[⇒空所(9)：は(\*)]

**[絵 4]** [空所(10)について]「そこで、トムとポピーは」、「ポピーは」。[空所(11)について]「蛙君、どこへ」、「どこへ行ったの。」「蛙君、どこに行ったの。」「どこへ行ったの。」「どこに行ったの。」[空所(12)について]「トムは長靴の中を探します。」「トムは」、「トムが」。[空所(13)について]「ポピーは瓶の中に」、「瓶」ね、「瓶の中」、「トムは」、「トムは」。[空所(10)について]「ん、えっと、えっと、ですね、なんか、さっきの説明だったんですけど、「は」の次の動詞は「探し始める」とか行動的、行動、主語がね、主語が行動する時、なんか、意識的に行動する時、なんか、「探す」とか、「叫ぶ」とか、そういう、イメージがあって、これは、10番は「は」にしたんですけど、[⇒空所(10)：は(O)] [空所(12)、(13)について] ちょっと、次の12番、13番の場合も「探す」というのは、主語が自分で、なんか、意識的に探すことなんですけど、[空所(13)について] でも、ここは「が」でも、「も」でもいいんじゃないかと思ったんですね。なぜかと言うと、「トムは長靴の中を探します。ポピー」、「ポピー」、ここ、「ポピーも」ですね、「ポピーも瓶の中を探します。」[空所(12)について] なんか、意識的に探すという気持ちで、なんか、「は」の方がいいんじゃないかな。[⇒空所(12)：は(\*)] [空所(13)について] これは、「も」はですね、前はトムと、「ポピーも」だ。トムは今探してるから、ポピーも探してる、という気持ちで「も」を入れました。[⇒空所(13)：も(-)] [空所(11)について]「蛙君、どこへ行ったの。」「どこに行ったの。」、どっちでも、いいんじゃないかな。これ、「へ」は方向ですよ。でも、「に」は、「に」も大丈夫だと思います。[⇒空所(11)：に・へ(-)]

**[絵 5]** [空所(14)について]「外」、「外」、「外へ」、「外に」、「外へ」。[空所(15)について]「とトムは思いつきました。」「トムが思いつきました。」「トムは」ですね。「思いつきました。」、え、合わないね。[空所(16)、(17)について]「そこで、トムは窓から蛙君」、「そこで、トムは窓から蛙君を呼びました。蛙君。」「それから、トムは」。[空所(14)について]「外へ行

ったかもしれない, 方向ですね。あそこ, 「外に」ですね。ん, 「外に行ったかもしれない」, 「外に」, ん, 「外へ」かな。「外へ行ったかもしれない」, 分からない。「外に行ったかもしれない」, 「外へ」, 「外に」, 「外に」ですね。でも, 「外へ」は, ちょっと, 「へ」の場合は, 具体的な場所がなければ, 「外へ」も大丈夫じゃない。「へ」でも, 「に」でも。[⇒空所(14) : に・へ (-)] [空所(15)について] 「行ったかもしれない, とトムが思いつきました。」「トムが思いつきました。」「思いつく」は自然に, 自然なことですよ。でも, 「は」でも使える。ちょっと待って。「外へ行ったのかもしれない, とトムは思いつきました。」「ここ「は」でも大丈夫。でも「が」の方が, なんか, 「トムは思いつきました。」「トムが」, 「トムが」, 「トムは思いつきました。」「なんか, 「が」を, ここに「が」を入れると, え, 意図的な行為じゃなくて, 自然な行為の場合には, 「が」を使うと思います。でも, 「は」と言ったら, 「トムは思いつきました。」「トムは思いつきました。」「どっちでもいいんじゃない。分からない。難しいですね, これ。「トムが思いつきました。」「トムは思いつきました。」[⇒空所(15) : は・が (×)] [空所(16), (17)について] 「そこで, トムは窓から蛙君を呼びました。」[空所(16)について] 「トムは」, ん, 「トムは」, ここは「が」でも大丈夫なんです。「そこで, トムは窓から蛙君」, 「そこで, トムが窓から蛙君」, ここは, どっちでもいいと思います。[⇒空所(16) : は・が (×)] [空所(17)について] 「蛙君を呼びました。」「これは動作, 「叫ぶ」の相手が蛙君ですよ。「何々を」, 目的, 目的語ですね。[⇒空所(17) : を (-)]

**[絵 6]** [空所(18)について] 「あ, 大変。ポピーが落ちてしまいました。」「これは, なんか, トムは, なんか, あの, ポピーが, ポピーが, あの, 瓶, あの, 落ちてしまうことを見て, 話したことなんですけど, 「ポピーが」, これ, なんか, 「落ちてしまう」のは意図的じゃないですね。ポピーの, なんか, ポピーが, なんか, なんか, そういう, 何だろう, これ。窓からちょっと落ちてしまうのを見て, なんか, 意図的じゃないから, 「何々が」, 自動的に, なんか, 悪い, なんか, 悪い状態になってしまいました, という気がするんです。だから, ここは「は」じゃなくて, 「が」の方がいいと思いますけど, [⇒空所(18) : が (\*)]

**[絵 7]** [空所(19), (20), (21)について] 「大きな音を立てて, ガラス瓶が割れてしまいました。トムは窓から飛び降りて, ポピーを助けました。大丈夫, ポピー。だめだよ。」[空所(19)について] これも, だいたい, あの, 「ガラス瓶が割れてしまいました。」「そういうのも, なんか, ちょっと, 「割れてしまう」のは, あの, ポピーが, そういう, することじゃなくて, 自然に, そう, 割れちゃいましたね。そんな気がして, だから, 「ガラス瓶が割れちゃう。」「何々は」の場合, やっぱり, なんか, 人とか, そういう, 主語が意図的にやる

ことじゃないかな、そういう気が、ずっと、しますよね。[⇒空所(19) : が (\*)] [空所(20)について]「トムは」, だから, 今, なんか, ポピーが, ポピーがガラスと一緒に, あの, 落ちてしまうから, ちょっと怪我したのかなと思って, トム, トムは, なんか, 窓から飛び降りたんですね。それって意図的でしょう, それを見て。だから「トムは」ということですね。[⇒空所(20) : は (○)] [空所(21)について]「ポピーを助きました。», やっぱり, こも目的語ですね。「を」ですね。「それを助きました。」[⇒空所(21) : を (-)]

**[絵 8]** [空所(22), (23), (24)について]「そして, トムとポピーは一緒に森へ」, 「森」, 「一緒に森」, ん, 「森」, ん, 「森へ」, 「森に蛙君」, 「森の」, ん, 「森へ」, 「森に蛙君を探しに行きました。», これ, 「へ」はちょっと変じゃない。「蛙君, どこへ行ったの。」[空所(22)について]「そして, トムと」, えっと, 「ポピーは一緒に」だよね。ここの「は」, 「は」はですね, トムとポピーが, 2人が主語なんですね。だから, 「が」, 「が」でもいい, 「が」でもいい。え, 「ポピーが一緒に」, 「ポピーが一緒に」。[空所(23)について]「森へ」, 「森へ」, 「森に」, 「森へ」, 「森に」, 「森へ蛙君を探し」, 「探しに行きました。」[空所(22)について]ここは, どちらでもいいんじゃない。でも, 「が」の方が, いや, 「トムとポピーが一緒に」, 「トムとポピーは」, ここはだいたい同じじゃないかな。[⇒空所(22) : は・が (×)] [空所(23)について]「一緒に森へ」, 「一緒に森へ」, 「森に蛙君を探しに行きました。», ちょっと, こも「に」でも, 「へ」でも大丈夫なんですけど, なんか, 「に」を入れたら, 後ろに, なんか, 「探しに」とか, 2つの助詞が, だいたい, あの, 重ねているから, 「へ」の方も大丈夫じゃない。「へ」の方がもっと, 「森へ」とか, なんか, 具体的な場所があるから, ん, なんか, 書いてあるんだから, なんか, 書いてあるんだから, ちょっと, 「へ」でもいいんじゃないかなと思います。[⇒空所(23) : へ・に (-)] [空所(24)について]「蛙君, どこへ行ったの。», なんか, さっき言ったんですけど, 「どこどこへ行ったの。», これ, 方向ですね。[⇒空所(24) : へ (-)]

**[絵 9]** [空所(25), (26)について]「ポピー」, 「ポピー, 蜂の巣を見つけて, はえ, はえ, 吠え始めました。», これ, 何, 入れる。「ポピー」, 「ポピーは」, 「ポピーが」, 「ポピーが」, 「ポピーは」, 「トム, 蛙君, と穴に向かって, 呼んでみました。», 「トムが」, 「ポピーが」, 「ポピーが」。[空所(25)について]えっと, ここは2つ入れてもいいと思うんですが, ちょっと違う気がするんですね。というのは, 「ポピーが」と言ったら, ちょっと, トムからポピーの様子を説明する気がするんですけど, 「ポピーは」と言ったら, ポピー, じ, ポピー, そのもの, その主語だけが, なんか, 蜂の巣を見つける, 意図的に, あの, 蜂の巣を見つ

けるということが、ちょっと、中心と思う、という気がするんです。[⇒空所(25)：は・が (\*)] [空所(26)について]「トムは呼んでみました。」、意図的に、えっと、「トムは」、「トムは呼んでみました。」、穴に向かって、なんか、自分が直接に行動を、意識的に、なんか、やると気がするんです。なんか、ここも「が」を入れると、「トムが、蛙君、と穴に向かって呼んでみました。」、なんか、ちょっと、さつきから、ちょっと、言ったんですけど、「は」と「が」の場合です。「が」は、ちょっと、自然、自然に、おこ、行われるという気がして、「は」は意図、主語が意図的に、なんか、やるという気がする。「が」の場合、他の人が語るという気持ちで、主語が「が」になる場合があるし、「は」の場合は直接主語の行動が中心という気がします。[⇒空所(26)：は・が (\*)]

**[絵 10]** [空所(27), (28), (29)について]「すると、穴の中からモグラ君が出てきました。僕、僕は蛙君じゃないよ。トムは」、「トムは」、「トムががっかりします。」[空所(27)について] ここはさつき、あの、ずっと説明したようにですね、「モグラ君が出てきました。」、これは、モグラ君としては、自分が出たいという気がするんですけども、やっぱり、えっと、トム君から見るとですね、モグラ君が出てきたのは、自然に、あの、なんか、自然に、なんか、行ったことを、そういう気がして、「が」を入れました。[⇒空所(27)：が (○)] [空所(28)について]「僕は蛙君じゃないよ。」って言ったら、あの、次に、文に「じゃない」という否定があって、「は」を入れました。[⇒空所(28)：は (○)] [空所(29)について]「トムは」、「トムががっかりしました。」、がっかりするのは、やっぱり、トムはそんなにがっかりしたくないんだけど、蛙君じゃなかったんだから、モグラを見て、ちょっと、自然に、なんか、がっかりする。主語が、なんか、自然にがっかりしちゃう、そういう気がしますね。[⇒空所(29)：が (×)]

**[絵 11]** [空所(30), (31), (32)について]「トム」、「トム、木の穴を覗いている間」、「蜂の巣、落としてしまいました。」、「何々を落としてしまいました。」[空所(30)について]「トムが覗いている間」、「トムは」、「トムは」、「トムは覗く」、「トムは」、「ポピーは」、「トムは」、「トムは」、これはちょっと変だな。「トムが木の穴を覗いている間に」、ちょっと、「覗く」という単語ですね、ちょっと、意識的に覗くということもあるんですけど、なんか、木の穴を見て、ちょっと、覗く、覗きたい、覗きたい気持ちが、やっぱり、意識的より、自然じゃないですか。あ、穴があって、覗きたいというのは、何があるかな、という、探すために、そういう、ここは「は」、「は」はちょっと、だめだと思います。これ、自然に、なんか、覗きたいね、なんか、穴を見て、なんか、あ、覗きたいという気がして、[⇒空所(30)：

が (○) [空所(31)について] その、その反面、ちょっと、ポピーは、なんか、意図的に、なんか、違うかな。ちょっと待って。え、待ってください。どっちでもいいんじゃない。「トムは」, 「トムが」, 「ポピーは」, これは意図的かな。「落としてしまった」, 「何々を落としてしまった」, これ、ちょっと、分からない、分かりません。[空所(32)について] 「を」は、はっきり分かるんですけど、[⇒空所(32) : を (-)] [空所(31)について] ここは、ちょっと分かりません。[⇒空所(31) : は (\*)] [空所(33)について] じゃ、「蜂が怒って」, やっぱり、蜂ね、bee が、あの、怒って出るのが自然だから、「が」を入れました。「蜂が怒って、飛び出してきました。」[⇒空所(33) : が (\*)] [空所(34)について] 「ポピーは危険です。」, 「何々は危険です。」と言ったら、ポピーは意図的にこうなったから、「何々は危険です。」と言いますね。[⇒空所(34) : は (\*)] [空所(35)について] 「ところが、トムは気づかずに」, 「ずに」っていうのは、「ない」という意味ですね。「ない」だから、だから、否定だから、「は」を入れました。[⇒空所(35) : は (○)] [空所(36)について] 「穴の中に向かって」, 「穴の中に向かって」, ここは、なんか、方向じゃなくて、なんか、「穴の中に」, 「穴の中に」, ここも「へ」と「に」も、「へ」と「に」も大丈夫。方向もできるし、状態もできるんじゃない。難しいね、これ。難しい。「向かって、蛙君、と叫びます。」[⇒空所(36) : に・へ (-)]

**[絵 12]** [空所(37), (38), (39), (40), (41), (42)について] 「すると、木の穴からフクロウが出てしまいました。僕は蛙君じゃないよ。トムはびっくりして、地面に落ちてしまいました。ポピーはまだ」, 「ポピーがまだ」, 「ポピーは」, 「が」, 「が怒っている蜂の群れに追われています。」 [空所(37)について] これ、「出てきました」という、フクロウが急に出てきましたね。だから、トムの立場から見ると、なんか、フクロウ、フクロウが出てきたのは、ちょっと、予想、予想以外のことなんだけど、ちょっと、「何々が出て」だ。「何々は出て」じゃないですね。「が出て」, 急に、なんか、自然なことを行った。[⇒空所(37) : が (○)] [空所(38)について] 「僕は蛙君じゃない」, 「蛙君じゃない」だから、否定だから、「何々は」が自然。[⇒空所(38) : は (○)] [空所(39)について] トムがびっくりしたのも、当然、自然だから、「何々が」ですね。「は」は意図的なんですけど、これは「が」ですから、ちょっと、自然、「びっくりする」のは、意図的にびっくりすることじゃないですよ。だから、「が」を書きました。[⇒空所(39) : が (×)] [空所(40)について] 「地面に」, 「地面に落ちてしまいました。」, 「びっくりして、落ちてしまいました。」, 「地面に」, だから、これは地面が重要じゃなくて、落ちてしまうことが重要で、「へ」より、「何々へ」より、「に」の方が、自然と感じました。[⇒空所(40) : に (-)] [空所(41), (42)について] 「ポピーがまだ」,

「ポピーが」, 「ポピーがまだ怒っている蜂の群れに追われています。」[空所(41)について]  
「ポピーが」, なんか, 「が」と言うのは, えっと, 「追われる」っていうのは, ポピーにと  
っては, 意識的なことではないから, 「が」です。「が」という気がしますね。「何々が」の  
方が自然じゃないかな。[⇒空所(41): が (×)] [空所(42)について] 「に」, 「どこどこに」だ  
から。これも「追う」という, あの, 動詞が中心で, 「群れから」とか, 「群れに」, なんか,  
追われているという気がしまして, なんか, 「から」とか, 「に」の方がいいんじゃないか  
など。だから, これ, 方向じゃなくて, なんか, 様子を説明するために, 「何々に追われる」。  
[⇒空所(42): に・から (-)]

**[絵 13]** [空所(43), (44)について] 「あっちに」, 「あっち」, 「あっちへ行け」, 「あっちに行  
け, とトムは」。[空所(43)について] 「あっちに行け」, 「あっちに行け」, なんか, フクロ  
ウはつけて, なんか, なんか, トムを連れて, あ, あ, トムの方に来るから, なんか, ト  
ムは「あっちに行」って言って, ちょっと, 命令的に, ちょっと, 「行け」, 「行って」, 「行  
こう」という, そういう, 動詞と, 動詞に, なんか, 中心で, なんか, 「へ」より, 「に」  
がいいですね。[⇒空所(43): に・へ (-)] [空所(44)について] 「とトムはフクロウを」, 「追  
い出す」というのは, 意図的, ん, 来ないで, とか, そういうイメージがあって, なんか,  
「は」を入れました。[⇒空所(44): は (○)]

**[絵 14]** [空所(45)について] 「それから, 大きな岩に登り, 木の枝につかまって, 叫びます。  
蛙君。», これは「どこどこに乗る」んですよね。だから, 「乗る」の前に, 「に」を使いま  
すよね。[⇒空所(45): に (-)]

**[絵 15]** [空所(46), (47)について] 「おや, 木の枝だと思ったのに, 鹿の角だったのです。  
トムは」。[空所(46)について] これはね, 「木の枝だと思ったのに」, これは, 前の文と, え  
っと, 後ろの文は全然違うから, 反体のことなんだから, 「のに」を入れますね。[⇒空所  
(46): に (-)] [空所(47)について] 「トムは」, えっと, 「鹿の頭の上に乗っちゃってしまいま  
した。大変。», 「トムは」, なんか, 「トムは」, なんか, ここは, なんか, トムが「大変」  
と言ったんですけど, ストーリーの語り手, 語り手ですよ, 語り手がこの様子を見て,  
この場面の様子を見て, 「トムが何々してしまった」という, 結果的に説明する気がします。  
だから, 「何々が」の方が自然ですよ。意図的じゃないですよ。トムも鹿も, なんか,  
意図的に, トムを, の, 乗っちゃってしまう, という気がするんじゃないかと, なんか, 自然  
に起こっちゃってしまう。[⇒空所(47): が (\*)]

**[絵 16]** [空所(48), (49), (50)について] 「大きな鹿が走り出しました。わー, どこへ行くの。

ポピーが追いかけてきました。」[空所(48)について]「大きな鹿が走り出しました。」、なんか、動物はですね、動物が主語なんですけど、なんか、動物は、なんか、意識的な、なんか、行動はしない、と気がするんですね。だから、多分、語り手が、なんか、動物の様子を説明する場面だから、「大きな鹿が走り出した。」、あ、ここは「は」でも大丈夫かな。「鹿は」、ここは「は」でも、「が」でも大丈夫。「は」の場合はですね、なんか、動物、鹿の中心、見たら、動物が意図的に走り出すという気がするんですけど、「が」を入れると、語り手を、もう1人の語り手がいて、様子を説明する気がするんです。[⇒空所(48):は・が(\*)]  
[空所(49)について]「わー、どこへ行くの。」、これは方向。[⇒空所(49):へ(-)] [空所(50)について]「ワンワン、ワンワン。ポピーが鳴きな」。「ワンワン」というのは、「鳴く」というのは、えっと、なんか、鹿、鹿の上に、トム、トムが、乗せているから、ちょっと、びっくりして、鳴きますよね。鳴きますから、これ、自然に鳴くこと、鳴きましたよね。だから、「は」じゃなくて、「が」。ちょっと待って。でも、「は」でも大丈夫じゃない。「は」を入れると、「追いかけてきました」、なんか、ポピーの行動を、なんか、中心で、でも、「ポピーが鳴きながら」と言ったら、これ、語り手が中心って気がします。そういう気がするんです。[⇒空所(50):は・が(\*)]

**[絵 17]** [空所(51)について]「ガラガラ、ドカーン。2人、崖から落ちてしまい」、「2人は」、ここはですね、主語、主語が「2人」ですね。だから、主語が「2人」、あ、ちょっと待って。「2人が」、「2人は崖から落ちてしまいました。」、なんか、ここは、なんか、意図的じゃないから、そういう意味じゃなくて、なんか、「2人」が主語になると、「が」じゃなくて、「は」という気がするんですね。[⇒空所(51):は(O)]

**[絵 18]** [空所(52)について]「でも、浅い川、助かりました。」、「浅い川」、「川」、何。「で」かな。違う。「浅い川、助かりました。」、「川ですから助かりました。」、そういう意味なんですね。「でも、浅い川で」、「川で」、「川のおかげで」、ん、「でも、浅い川ですから、助かりました。」、ちょっと待って。「浅い川で」、「で」、「で」でいいんじゃないですか。「何々のおかげで」っていう意味なんですけど、原因とか理由を説明するから、「なので」、「なので」かな。「でも、浅い川なので助かりました。」、でも、ちょっと、「でも、浅い川だから助かりました。」、「だから」、「でも、浅い川だから助かりました。」、ちょっと落ちて、崖から落ちて、危ない気がしたんですけど、でも、「浅い川だから」、大丈夫っていう気持ちですね。だから、前の「浅い川」と「助かる」がつながるように、「何々だから」、原因が「浅い川」だから、なんか、助かる、落ちてても、大丈夫という気がしますね。「だから」、はい。

[⇒空所(52) : だから (-)]

[絵 19] 「あれ。何か聞こえる。」

[絵 20] 「しー、静かに。」

[絵 21] [空所(53)について] 「トム」, 「トムは倒れた木の向こう側」, これは, ここは, どちらでもいい気がします。[空所(54)について] 「向こう側を覗きました。」 [空所(53)について] なんか, 変な音が聞こえたから, ちょっと向こう側を意図的にトムが覗く。[⇒空所(53) : は・が (\*)] [空所(54)について] そういうことがありまして, ここは「を」, 「を覗く」にしましたね。「そこを覗きました。」 [⇒空所(54) : を (-)]

[絵 22] [空所(55), (56)について] 「あ, 蛙君」, 「蛙君がいた。しかも, 1人ではありませんでした。蛙君の横に女の蛙さんがいました。」 [空所(55)について] 「あ, 蛙君がいた。」, じゃ, 蛙君がいましたね。それは自然ですよ。なんか, 「いる」のは, なんか, なんか, みつ, 見つかった, そういうことですね, 見つかりましたね, という気がして, なんか, 「が」の方が自然ですね。意図的じゃないですね。[⇒空所(55) : が (○)] [空所(56)について] ま, 「蛙君の, 女の蛙, 蛙さんがいました。」, これも自然の様子で, なんか, 2人がいるのだから, 「が」。「何々はいました」は, ちょっと, なんか, 誰かが意図的に設置するという気がして, でも, そうじゃなくて, 「が」は, なんか, 語り手から見ると, なんか, ちょっと, 自然な, なんか, 様子を説明するという気がします。[⇒空所(56) : が (○)] [空所(57)について] 「蛙君の奥さん」, 名詞, 名詞だから, その中に「の」を入れましたね。[⇒空所(57) : の (-)] [空所(58)について] 蛙君と蛙君の, 多分, 「女の蛙さん」, 恋人かなっていて, もう1人がいました, という気がして, 「何々も」を入れました。[⇒空所(58) : も (-)]

[絵 23] [空所(59)について] 「あ, さらに, 小さな蛙」, 「蛙たち」, 「蛙たちが」, あ, ん, 「あ, さらに」, 気づいて, 気づかなかったんですけど, 急に, どこかから小さな蛙たちが出てきました。えっと, これも, ちょっと, 予想, 予想, 予想より, ちょっと違う事件なんだけど, 急に出てきたというのは, 意図的じゃない気がして, 「が」を入れましたね。[⇒空所(59) : が (○)] [空所(60)について] 「蛙君のお父さんだったのです。」, 「の」は, 名詞と名詞の中ですから, 「の」を入れました。[⇒空所(60) : の (-)]

[絵 24] [空所(61), (62), (63)について] 「トムは一番ちっちゃい蛙ちゃん」, 「蛙ちゃんを預けることになりました。育てて, 大きくなったら, またここに戻すからね。」 [空所(61)について] ちょっと, ここは, ですね, 「は」なんですけど, 理由は分かりません。[⇒空所(61) : は (○)] [空所(62)について] トムは, えっと, 自分が, なんか, 「一番小さい蛙を預かる」,



「が預かる」かな、「預かることになりました。」、「が預かる」、「蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃんがが預かることになりました。」、でも、「蛙ちゃんがが預かることになりました」というのは、ん、「預かる」というのは自動詞で、「何々が」を入れました。[⇒空所(62): が (-)] [空所(63)について]「ここにに戻すからね」、じゃ、「ここへに戻すからね」と「へ」を入れてもいいけど、私が「に」を書いたのは、えっと、「戻す」というのは、中心だから、「ここ」は中心じゃないという気がして、だから「に」、「何々にに戻す」、なんか、行為とか、状態、様子を、ちょっと、強調したい気がして、「に」を入れました。[⇒空所(63): に (-)]

## CH1

**【絵 1】** [空所(1)について] この文の中で蛙が主語だから、「が」を使った。[⇒空所(1): が (○)] [空所(2)について] で、トムと犬は、「と」ってトムと犬の、あの、何だっけ、ん、並列関係なので、「と」を使いました。[⇒空所(2): と (-)]

**【絵 2】** [空所(3)について] 「もう寝る時間ですよ、とお母さんに言われて、トム、いつものようにポピーと一緒にベッドに寝ています。」、「トムは」、トムは主語だから、「は」を使いました。[⇒空所(3): は (○)] [空所(1)について] えっと、一番で主語の後に「が」を使いましたが、一番は「来る」が自動詞だから、「が」です。[空所(4), (5)について] で、次は、この 1 つの文の中にこれが一番大きい主語で、これが、その、次の主語。[空所(5)がマークする名詞句の「蛙」が一番大きい主語であり、空所(4)がマークする名詞句の「2人」が次の主語であるという意味] [⇒空所(4): が (○), 空所(5): は (\*)]

**【絵 3】** [空所(7)について] この文の重点が後ろの文にあるので、「は」を使った。[⇒空所(6)について] これと同じ感じ、次の文なので、「が」を使った。[空所(4)と同じ理由で空所(6)に「が」を入れたという意味] 一番大きい主語、「蛙」に「は」で、2 番目の小さい主語、「2人」に「が」をつける。[⇒空所(6): が (○), 空所(7): は (\*)] [空所(8)について] 後、えっと、「蛙はいない。」の「は」は、えっと、「は」は否定。否定の時、「は」を使うと習った。[⇒空所(8): は (×)] [空所(9)について] 「トムが叫びました。」、この場合、ん、トムは小さい主語だから、「は」、あ、「が」を使いました。大きい主語ないんですけど、私は、「は」と「が」の使いのルールっていくつかありますよね、その中で、なんか、一番印象に残ったのは、この、第1主語とか、小さい主語のところなんですけど、他にもいくつかあるんですけど、でも、ここで、例えば、ここに書いてあって、選ぶとしたら、選べるん

ですけれども、自分の方から、理由としてはちょっと覚えてないから、言えないんですね。なんか、勘みたいな感じで、「が」かなと思ったんです。でも、後、「は」と「が」は、例えば、私が先言った「は」と「が」の使い方、例えば、こういう、あの、書いてあるものがある、そこから理由が選ぶとしたら、私選べるんですけど、うん、それは覚えられないから、いくつかの条件とか、覚えられないから、なんか、直感で、ここに「が」かな、と書いたんです。【⇒空所(9)：が(\*)】

**【絵 4】** [空所(10)について] 「そこで、トムとポピー、探し始めました。」、「は」、主語。【⇒空所(10)：は(O)】 [空所(11)について] 「蛙君、どこに」, 「に」は場所を表す。【⇒空所(11)：に(-)】 [空所(12), (13)について] 「トム」, ん, この「が」と「が」は、この2つの文が並列しているから、「が」を使いました。【⇒空所(12)：が(\*)、空所(13)：が(\*)】

**【絵 5】** [空所(14)について] 「どこに」, 「に」は場所を表します。【⇒空所(14)：に(-)】 [空所(15)について] 「トム」, 「トムが」, この文の小さい主語、トムはこの文の小さい主語なので、「が」を使いました。思いついたのはトムだから。【⇒空所(15)：が(X)】 ただの1つの文で、ん、例えば、ここに「は」の使い方と「が」の使い方、基本の文があれば、選べるんですけども、なんか、うん。 [空所(16), (17)について] 「トムは窓から蛙を呼びました。」 [空所(16)について] 「トムは」, トムは主語。【⇒空所(16)：は(O)】 [空所(17)について] 後、「を」を使うのは、動詞と、じゃない、目的語と接続するから。【⇒空所(17)：を(-)】

**【絵 6】** [空所(18)について] 「が」, 描写, 「が」が描写。トムが窓から見ているってことを描写している。【⇒空所(18)：が(\*)】

**【絵 7】** [空所(19)について] 「ガラスが割れました。」, 「割れる」が自動詞なので、「が」を使う。【⇒空所(19)：が(\*)】 [空所(20), (21)について] 「トムは」, 「トムは」, 「ポピーを」, ん, 「トムが」。 [空所(21)について] これは前と同じ。述語と目的語。【⇒空所(21)：を(-)】 [空所(20)について] この「が」は、この「が」は主語。ここに、ん、ここに「トムは」, 「トムは窓から飛び降りて」, 「トムが」, 「トムは」の場合は、なんか、「トムは」の場合、「トムが」の場合が正しい。このこと、「飛ぶ」と「降りる」が自動詞って感じ。でも、「トムは」と言うと、なんか、「トムは」はいつ使うか説明できないけど、ここ、ここでは「が」がいい。【⇒空所(20)：が(X)】

**【絵 8】** [空所(22), (23)について] 「そして、トムとポピー、一緒に森、蛙君を探しに行きました。」 [空所(22)について] ん、で、例えば、ここ、あの、家の周りから場所を変えたから、自然に、その、前のことをクリアして、新しい、その、場所で展開することがあるので、

ここに「は」を使いました。[⇒空所(22) : は (○)] [空所(23)について] 「森に」, 「に」, 「に」は方向を表す。[⇒空所(23) : に (-)] [空所(24)について] 「蛙君, どこに行ったの」の「に」は, 場所です。[⇒空所(24) : に (-)]

**【絵 9】** [空所(25), (26)について] この「は」と「は」は, もちろん, あの, 文の主語というのがあるんですけど, ここで, その, 2 人が, 2 人と言ったら, ポピーがやっていることと, トムがやっていることが全然違うので, そこで区別をつけるために, 「は」を使いました。区別とは言えないかもしれないんですけども, なんか, それを, 分かるように, こう, 区別するために。[⇒空所(25) : は (\*), 空所(26) : は (\*)]

**【絵 10】** [空所(27)について] 「すると, 穴の中から」, 「出てくる」が自動詞だから, 「が」かな。[⇒空所(27) : が (○)] [空所(28)について] 「僕は」の「は」は, 否定。[⇒空所(28) : は (○)] [空所(29)について] 「が」は「がっかりです」があるから。なんか, なんか, 音として「が」がいいと思います。[⇒空所(29) : が (×)]

**【絵 11】** [空所(30), (31)について] 1つの文, トムとポピーは並列関係なので, 「が」, 「が」。なんか, ここは「は」, 「は」でも大丈夫。1つの文に2つの主語がそれぞれ違う動作をしている時, 2回, え, 同じ助詞を使うと思います。[⇒空所(30) : は・が (×), 空所(31) : は・が (\*)] [空所(32)について] これは, おと, 「落とす」は上から下への感じだから, 「から」を使いました。[⇒空所(32) : から (-)] [空所(33)について] おこ, おこ, 「怒る」は自動詞だから, 「が」を使いました。[⇒空所(33) : が (\*)] [空所(34)について] 「は」は, 「ポピーは危険です」, ちょっと, 「危険」, 「ポピーは」, 「ポピーは危険」, この, ポピーが危険ということを表します。[⇒空所(34) : は (\*)] [空所(35)について] 「トムは」, トムは主語なので, 「は」を使って, [⇒空所(35) : は (○)] [空所(36)について] 「向かって」は方向を表す動詞なので, 「に」を使います。[⇒空所(36) : に (-)]

**【絵 12】** [空所(37)について] 「すると」, これも, 「出てくる」は自動詞の前に「が」を使います。[⇒空所(37) : が (○)] [空所(38)について] 「僕は」, 「は」は否定です。[⇒空所(38) : は (○)] [空所(39), (40)について] 「トムがびっくりして, 地面に」。[空所(39)について] トムが落ちたから。「落ちる」は自動詞だから。[⇒空所(39) : が (×)] [空所(40)について] 「地面に」, 「に」は, その, 落ちて, 落ちてしまったところ, 場所を表す。[⇒空所(40) : に (-)] [空所(41)について] 「ポピー, まだ怒っている蜂の群れ」, ここは「は」でもいいし, 「が」でもいい, 大丈夫だと思います。「は」の場合は, ポピー, ん, 前に来ているポピー, ここはポピーが追われている, このことを, ん, 使役, 違う, 受身, 受身なので, 「は」が使え

る感じがします。「が」の場合は、ポピー、ん、「追う」が他動詞だけど、ん、「追われる」は自動詞のようにになっている、状態を表しているように感じるので、「が」でも大丈夫だと思います。でも、「は」の方がいいかも。[⇒空所(41) : は・が (×)] [空所(42)について] 「蜂の群れに」, これは、あの、受身、受身なので、ここに「に」を使いました。[⇒空所(42) : に (-)]

**[絵 13]** [空所(43)について] 「あちに行け」の「に」は方向を表す。[⇒空所(43) : に (-)] [空所(44)について] ん, ここもトムは主語だから、「は」を使いました。[⇒空所(44) : は (○)]

**[絵 14]** [空所(45)について] 「それから、大きな岩に」, 「に」, 「に」は場所、方向を表しますので、「登る」の前に使います。[⇒空所(45) : に (-)]

**[絵 15]** [空所(46)について] 「おや、木の枝だと思った」, この「に」は、この「の」と一緒に「のに」として使われると思いますけれども、[⇒空所(46) : に (-)] [空所(47)について] ここに「は」でも「が」でも大丈夫だと思いますけど、違いは、その、「は」を使う時に、説明できないけど、直観で使えると思います。「が」を使う場合、先も言ったように、このこと、「乗る」は自動詞だから。[⇒空所(47) : は・が (\*)]

**[絵 16]** [空所(48)について] 「大きな鹿」, ん, この「が」も、その、自動詞だから、「が」を使いました。[⇒空所(48) : が (\*)] [空所(49)について] 「どこへ」の「へ」は、方向を表します。[⇒空所(49) : へ (-)] [空所(50)について] 「ワンワン。ポピーは鳴きながら、追いかけてきました。」, 他動詞なので、ここは「は」, 「は」を使いました。「追う」は他動詞。[⇒空所(50) : は (\*)]

**[絵 17]** [空所(51)について] ここは「は」でも、「が」でもいいと思います。「2人は」の場合は、例えば、その、ワンちゃんだけではなく、トムさんだけでもなく、2人とも落ちちゃったことを表している。「2人」と一緒に「は」を使うのは普通だと思う。「が」は、「落ちる」が自動詞だから、「が」が使える感じがします。[⇒空所(51) : は・が (×)]

**[絵 18]** [空所(52)について] 「助かる」は自動詞なので、「が」を使いました。[⇒空所(52) : が (-)]

**[絵 19]** [発話なし]

**[絵 20]** [発話なし]

**[絵 21]** [空所(53)について] この理由は前と同じ。他動詞だから、「は」が使えるし、でも「が」でも間違いって感じはしない。[⇒空所(53) : は・が (\*)] [空所(54)について] 「向こうに」, この「に」, なぜ「に」を使うのか、ちょっと、ん、「覗きました」, ん, 分からな

いですがけれども、理由は分かりません。[⇒空所(54) : に (-)]

**[絵 22]** [空所(55)について] 「蛙君はいた」の「は」は、えっと、前に話に出た蛙だから、新しい蛙じゃなくて、前に出た蛙、ん、だということを表したいから。[⇒空所(55) : は (×)]  
[空所(56)について] ん、「蛙君の横に女の蛙さんがいました。」、前に出ていないから、「が」を使います。[⇒空所(56) : が (○)] [空所(57), (58)について] 「蛙君の奥さんもいたのですね。」 [空所(57)について] 「の」の理由、「の」の理由。所属関係なので、「の」だ。[⇒空所(57) : の (-)] [空所(58)について] 「もいた」っていうのは、ま、蛙さん、君だけではなく、他にも奥さんがいた、奥さんもいた、奥さんもいた。蛙さんがいて、奥さんがいて、「が」を2回とも使うのはあれなので、その、次の「が」を「も」に変えます。[⇒空所(58) : も (-)]

**[絵 23]** [空所(59)について] 「あ、さらに、小さな、「出てくる」は自動詞なので。[⇒空所(59) : が (○)] [空所(60)について] 「蛙君はお父さんだったのです。」、「蛙君がお父さんだったのです。」、「蛙君はお父さんだったのです。」、蛙さんは、蛙君はお父さんだったっていうことを、ん、こう、表したかったから、「は」を使いました。例えば、「が」の場合だと、その、蛙さん、お父さんだったこと、なんか、新しい蛙、別の蛙がお父さんって感じがするので、「は」を使いました。[⇒空所(60) : は (○)]

**[絵 24]** [空所(62)について] 「預かる」は自動詞かな。[空所(63)について] 「に」は場所を表します。[空所(61)について] 「は」と「が」で迷ってます。[空所(62)について] 後ろの方が、後ろが「が」と「を」で迷っています。[空所(61), (62)について] 例えば、ここは「は」、ここは「は」ですと、ここは「が」を使います。[空所(61)に「は」を使えば、空所(62)に「が」を使うという意味] 「トムは蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃんが預かることになりました。」、例えば、ここは「トムが蛙君から一番ちっちゃい蛙ちゃんが預かることになりました。」は使えません。ここは「は」だと、ここは「が」、はい。[空所(61)に「は」を使えば、空所(62)に「が」を使うという意味] ここは「が」ですと、ここは「が」は絶対使えません。[空所(61)に「が」を使えば、空所(62)に「が」は使えないという意味] で、また、ここに「を」も使いたい。でも、使っていいか分からないです。[⇒空所(61) : は (○), 空所(62) : が・を (-)] [空所(63)について] 最後は「に」。「ここに戻ります」の「に」は、場所を表します。[⇒空所(63) : に (-)]

**[絵 1]** [空所(1)について]「が」です。蛙，え，蛙君がやってくるんですから。どう説明すればいいか分からないけど、「蛙がやってくる。」，蛙君，えっと，の後に動詞が続いてるから，「が」だと思います。[⇒空所(1)：が (○)] [空所(2)について]「トムと」，一緒だから，2人，この人とこの人，えっと，え，どう説明すればいいかな，この人とこの人という意味で，andの意味ですから。[⇒空所(2)：と (-)]

**[絵 2]** [空所(3)について]「トムが」，「トムはいつものように」，「トムは」，えっと，「は」だと思うんですけど，なぜ「は」だと思うかな。なぜかな。理由は分からない。いつ「は」を使うか，いつ「が」を使うか，使い分けがよく分からないのよ。[⇒空所(3)：は (○)] [空所(4)について]「2人は」だよ。ね。「2人が」，「2人は」，「2人は」の方がいいと思います。「でも2人は寝ていた後」，ここは100%「は」だと思います。「2人」の時に，「2人」を使う時に，「は」を使うから。[⇒空所(4)：は (×)] [空所(5)について]「蛙君が」，え，え，これ，難しい。分からない。逆かもしれないけど，蛙君は subject で，subject で，動作主だから，「が」だと思います。全然自信がないけど，勘で選んでいると思います。えっと，正しいかどうか分からないけど，逆かもしれません。[⇒空所(5)：が (\*)]

**[絵 3]** [空所(6)について] 動作をする，え，ものだから，「が」だと思います。ここは，そうね，どう説明すればいいか分からない。[空所(6)，(7)について] 説明できないけど，こうだと思います。「は」と「が」について少し，べん，勉強したけど，でも，いつ何を使うか分からない。習ったことは，文の最初に「が」，えっと，「が」を使って，もっと小さい主語をマークして，ん，えっと，その後は「は」が来て，「は」が来て，で，「は」は文全体の主語で，「が」は，これ，あれ，従属，従属節の主語だと思います。でも，よく分からない。[⇒空所(6)：が (○)，空所(7)：は (\*)] [空所(8)，(9)について]「いない，蛙君がいないとトムが叫びました。」，直接に動詞，「いない」，「叫ぶ」が続いているから。[⇒空所(8)：が (○)，空所(9)：が (\*)]

**[絵 4]** [空所(10)について] トムとポピーは主語で，動作をしてるから，動作が，え，その動作をしている主語の後に来ている時，え，「が」だと思います。[⇒空所(10)：が (×)] [空所(11)について]「蛙君，どこに行ったの。」，これは，ここは「へ」でも言えますし，えっと，「へ」も使えると思います。「どこに」，「に」は「どこ」と一緒に普通は，え，使うけど，ここは「へ」でもいい気がします。両方，入れるね。[⇒空所(11)：に・へ (-)] [空所(12)について]「トム，長靴の中を探します。」，「トムが」，「トムは」，ここは「が」

じゃなくて、「は」を入れたいけど、え、あの、「トムが」，「は」と「が」って本当に分からない。[⇒空所(12)：は(\*)][空所(13)について] 正直に言って、本当に分からない。

勘で「は」を選びます。[⇒空所(13)：は(\*)]

**【絵 5】**[空所(14)について] また「に行く」だから、「に」だと思います。えっと、「に」，「に」は場所を表すから。[⇒空所(14)：に(-)][空所(15)について] 「トムが思いつきました。」，トムが動作をする主語だから、「が」だと思います。え、直接に動作が主語の後に来ています。[⇒空所(15)：が(X)][空所(17)について] これは「を」かな。「を」，「を」，どう説明すればいいかな。「を」だから。「呼びました」，「を呼ぶ」，「何々を呼ぶ」と言うから、「を」です。[⇒空所(17)：を(-)][空所(16)について] 「そこで，トム，窓から蛙君」，ここは「が」です。他動詞の場合に，動作をする人に，主語に「が」をつけて，て，目的語に「を」をつけると思います。[⇒空所(16)：が(X)]

**【絵 6】**[空所(18)について] 「ポピーが落ちてしまいました。」，ポーが動作をしてるから，「が」だと思います。動作をするものに「が」をつけるから。[⇒空所(18)：が(\*)]

**【絵 7】**[空所(19)について] 「大きな音を立てて，ガラス瓶」，理由は分からないけど，ここも「が」です。直接に動作が続いているからかな。[⇒空所(19)：が(\*)][空所(20)，(21)について] 「トムが」，動作が来て，「ポピーを助けた。」，誰かを助ける。「が」，「を」。た，た，他動詞だから，え，主語に「が」をつけて，目的語に「を」をつけます。なぜか，理由は分からないけど，こういうふうに話しているの，聞いたから，耳でピックアップしました。[⇒空所(20)：が(X)，空所(21)：を(-)]

**【絵 8】**[空所(22)について] 「そして，トムとポピーが一緒に」，「そして，トムとポピーは一緒に」，「は一緒に」，「が一緒に」，2人は一緒だから。[⇒空所(22)：は(O)][空所(23)について] 「森」，「森に蛙君を探しに行きました。」，場所だから，ここも「に」です。[⇒空所(23)：に(-)][空所(24)について] 「どこ」，えっと，「どこに行ったの。」，「どこへ行ったの。」，ここも「へ」も使えると思います。[⇒空所(24)：に・へ(-)]

**【絵 9】**[空所(25)について] 「ポピー」，「ポピーは」，なぜここは「は」なのか分からない。勘で。え，どうして時々「は」で，時々「が」を使うか分からない，分からない，分かりません。「ポピーは」。[⇒空所(25)：は(\*)][空所(26)について] ここも，「トムは」，直接に動詞が続いていないからかな。[⇒空所(26)：は(\*)]

**【絵 10】**[空所(27)について] これは「が」。動詞が直接に続いているからかな。ん，前も動作だったけど，「は」を入れちゃった。[空所(25)，(26)を含む文の述語も動作を表す動詞だ

ったが、空所(25), (26)に「は」を入れたという意味] え、本当に理由は分かりません。何が違うかな、この2つ。でも、勘で、こういうふうに入れるべきだと思います。[⇒空所(27): が (○)] [空所(28)について] ここは「僕は」です。「僕は」です。「僕は」、後は名詞が続いているから。[⇒空所(28): は (○)] [空所(29)について] 「トムはがっかり」、ここも動詞じゃなくて、名詞だから。「がっかり」、「がっかりです」、名詞かな。[⇒空所(29): は (○)]

**【絵 11】** [空所(30), (31), (32)について] 「トム、木の穴を覗いている間に、ポピー、蜂の巣、落としてしまいました。」 [空所(32)について] これは「を」です。[⇒空所(32): を (-)] [空所(30), (31)について] ここは「が」と「は」だと思います。うん。文の最初に「が」を使って、その後「は」を使うから、え、えっと、逆だったかも。え、え、話している時は、こう言うと思います。[⇒空所(30): が (○), 空所(31): は (\*)] [空所(33), (34)について] 話す時、よく「は」を使うと思います。勘で使ってるから、いつも「は」と「が」を間違っていると思います。えっと、そうね、人間の時は、あ、違う、違う。ちゃんと勉強してないから、よく分からない、分かりません。[⇒空所(33): は (\*), 空所(34): は (\*)] [空所(35)について] これは「トムが」だと思います。「気づかずに」、「気づかない」、「気づく」という動作がすぐ後に来ますから。[⇒空所(35): が (×)] [空所(36)について] 「に向かう」、「向かう」は「に」と一緒に使うと思うから。[⇒空所(36): に (-)]

**【絵 12】** [空所(37)について] 「フクロウが」、「が」、後に、え、動詞が直接に続くからかな。[⇒空所(37): が (○)] [空所(38)について] 「僕は」、「は」、なぜか分からない。後は動詞じゃなくて、名詞だからかな。[⇒空所(38): は (○)] [空所(39), (40)について] 「トムはびっくりして、地面に」、ここは「に」です。[⇒空所(40): に (-)] [空所(39)について] 「トムはびっくりして」、「トムがびっくりして」、「トムはびっくりして」、ここは勘で「は」を入れます。[⇒空所(39): は (○)] [空所(41)について] ここも勘で「は」を入れますね。理由は分からない、説明できない、え、できませんけど。[⇒空所(41): は (○)] [空所(42)について] 「群れに追われています。」、「に追われる」と言いますから。この動詞と一緒に「に」を使いますから。[⇒空所(42): に (-)]

**【絵 13】** [空所(43)について] 「あちに行け」、「あちに行け」、「あちに行け」。[⇒空所(43): に (-)] [空所(44)について] 「とトム」、ん、え、「は」と「が」はよく分からない。「は」だと思います。きっと「は」と「が」のところ間違いがたくさんあります。ここに次に名詞が来るから、「は」を使った方がいいと思います。でも、39番で次に「びっくりして」、動詞が来ているけど、「は」にしました。なぜだろう。[⇒空所(44): は (○)]



**[絵 14]** [空所(45)について] 「に登る」と言うから。[⇒空所(45) : に (-)]

**[絵 15]** [空所(46)について] ここも「に」。「思ったのに」。理由は説明できないけど、こうだと思います。「思ったのに」。[⇒空所(46) : に (-)] [空所(47)について] ここは「は」を入れたい。次に、「鹿」, えっと, 名詞が来ているからかな。[⇒空所(47) : は (\*)]

**[絵 16]** [空所(48)について] ここは「が」。えっと, 後に, その, 直接に「走り出す」という動詞が来ているから, え, その前に「が」を入れます。[⇒空所(48) : が (\*)] [空所(49)について] 「どこに行く。’, 「どこへ行く。’, ここも両方が使えると思います。え, 場所だから, 「に」と「へ」の両方にする, あ, します。「どこかへ行く」とも言うから。[⇒空所(49) : に・へ (-)] [空所(50)について] 「ワンワン, ワンワン。ポピーが」, 後は動詞が続くから, 「が」を入れます。[⇒空所(50) : が (\*)]

**[絵 17]** [空所(51)について] 「2人は」, 「2人」だから, 「は」。1人だったら, 「が」を使ってたと思います。[⇒空所(51) : は (○)]

**[絵 18]** [空所(52)について] 「で」, 「浅い川で助かりました。’, 理由は説明できないけど, え, この動詞だから, 「で」がふさわしいと思いました。[⇒空所(52) : で (-)]

**[絵 19]** [発話なし]

**[絵 20]** [発話なし]

**[絵 21]** [空所(53), (54)について] 「トムは倒れた木の向こう側を覗きました。」 [空所(54)について] 「を覗く」と言うから, ここに「を」を入れます。[⇒空所(54) : を (-)] [空所(53)について] ここは「トムは」にする。あ, なぜ「は」を入れたいか, えっと, 分からないけど, 「は」だ, 「は」です。直接に動詞が続いていないからかな。[⇒空所(53) : は (\*)]

**[絵 22]** [空所(55)について] 「蛙君がいた。’, なんとか, なんとか「がいる」と言うから, 「が」。[⇒空所(55) : が (○)] [空所(56)について] ここも同じ理由で, 「がいました」。[⇒空所(56) : が (○)] [空所(57)について] これは「と」 and, 「蛙君と奥さん」。[⇒空所(57) : と (-)] [空所(58)について] ここも「が」, 「がいた。「いる」だから, 「が」。[⇒空所(58) : が (○)]

**[絵 23]** [空所(59)について] 「出る」が直接に続いているから。[⇒空所(59) : が (○)] [空所(60)について] 「蛙君のお父さんだったのです。’, ん, えっと, 意味, 分からない。「小さな蛙が出てきました。蛙君」, あ, 「蛙君がお父さんだったのです。’, 「が」, 蛙君がお父さんだったから, 「が」です。なぜ「が」を入れたかな。なぜ「が」を入れたか分からない。主語だからかな。[⇒空所(60) : が (×)]

**【絵 24】** [空所(61)について] 「トムが」, トムが動作主だから。[⇒空所(61): が (×)] [空所(62)について] 「を預かる」, この動詞と一緒に「を」を使うから, 「を」です。[⇒空所(62): を (-)] [空所(63)について] 「蛙君, ありがとう。必ず大切に育てて, 大きくなったら, またここ, 戻すからね。」, 「ここに戻すからね。」, 場所だから。[⇒空所(63): に (-)]

#### D. 初級学習者の音声スクリプトの抜粋

##### KL1

**【絵 1】** [空所(1)について] トム, いや, 蛙がやってきたから。蛙がトムの家にやってきた。「やってくる」, 「来る」の文型と一緒に「が」を使うから, 「が」を入れる。[⇒空所(1): が (○)] [空所(2)について] トムがポピーと, えっと, トムがポピーと一緒に蛙君の様子を見ている。ここは「が」が適切だと思ったから, 「が」を入れる。[⇒空所(2): が (×)]

**【絵 2】** [空所(3)について] もう寝ようと, 母に言われて, トムはいつものように, 「いつものように」, ポピーと一緒にベッドで寝ている。特別な文型がないから, この文を韓国語に訳したら, 「は」になるので, 「は」を入れる。[⇒空所(3): は (○)] [空所(4), (5)について] でも 2人が寝た後, 蛙君が逃げた。蛙君が逃げ出した。[空所(4)について] 韓国語に訳したら, 「が」になるので, 「が」を入れる。文の最初に来る小さい文みたいな感じだから。[⇒空所(4): が (○)] [空所(5)について] 同じ文の中で 2回「が」を使うと, 変な感じがする。また, 韓国語に訳したら, 「は」になるので, ここに「は」を入れる。[⇒空所(5): は (\*)]

**【絵 3】** [空所(6), (7), (8), (9)について] 次の日の朝, トムとポピーが起きてみると, 昨日まで, 昨日の夜まで, 昨日の夜までいた蛙君がどこにもいない。いない, 蛙君がいない, いないとトムは叫んだ。[空所(6)について] 「が」しか使えないと思う。[⇒空所(6): が (○)] [空所(7)について] 韓国語で「いる」とか「いない」の場合は, 「が」を使うから, 「が」を入れる。[⇒空所(7): が (\*)] [空所(8)について] これも韓国語で「いる」とか「いない」の場合は, 「が」を使うから。[⇒空所(8): が (○)] [空所(9)について] 「叫びます」, 「叫びました」, 叫んだ人がトムだから, 「は」を入れる必要があると思う。[⇒空所(9): は (\*)]

**【絵 4】** [空所(10), (11)について] トムとポピーは探し始めた。そこで, トムとポピーは探し始めた。蛙君, どこに行ったの, どこへ行ったの。どこに行ったの。[空所(10)について]

「誰々は何々をしました」の文型の時は、「は」を使うから、ここに、「は」を入れる。[⇒空所(10): は (○)] [空所(11)について] 「何々に向かう」という表現だから、「に」を入れる。[⇒空所(11): に (-)] [空所(12), (13)について] トムは長靴の中を探す。ポピーは瓶の中を探す。[空所(12)について] 「トムは何々をした」, 「誰々は何々をした」の文型だから、「は」を入れる。[⇒空所(12): は (\*)] [空所(13)について] トムとポピーと一緒にやったから、「ポピーも」にする。[⇒空所(13): も (-)]

**[絵 5]** [空所(14), (15)について] 外に行ったかもしれない, 外に行ったかもしれない, とトムは思いついた。[空所(14)について] 「外に行った」, 韓国語だったら, この場合は「に」を使うから, 「に」を入れる。[⇒空所(14): に (-)] [空所(15)について] 「何々をした」の文型の前は, 「は」だから。[⇒空所(15): は (○)] [空所(16), (17)について] そこで, そこで, トムは窓から蛙を呼んだ。蛙君。[空所(16)について] これも一緒だ。韓国語の「은」と同じだから。[⇒空所(16): は (○)] [空所(17)について] 「呼ぶ」の前は「を」を使うから, ここに「を」を入れる。[⇒空所(17): を (-)]

**[絵 6]** [空所(18)について] ポピーが落ちた。ポピーが窓から落ちた。「落ちた」だから, 「が」を入れる。「落ちる」の前は「が」を使うから。[⇒空所(18): が (\*)]

**[絵 7]** [空所(19)について] ガラスの瓶が割れた。「割れた」, 「割れる」の前は「が」だから。「何々が割れる」と言うから。[⇒空所(19): が (\*)] [空所(20)について] 「トムは」, 「誰々は何々をした」の文型の前は, 「は」を使うから, 「トムは」。[⇒空所(20): は (○)] [空所(21)について] 「ポピーを助けた。」ポピーを助けた。「助ける」の前は, 「を」を使うから。[⇒空所(21): を (-)]

**[絵 8]** [空所(22), (23), (24)について] そして, トムとポピー, トムとポピーと一緒に森へ蛙, 蛙君を探しに行った。蛙君, どこに行ったの。森へ蛙君を探しに行った。[空所(22)について] トムとポピーが共同で, 一緒に動作をするので, 「は」を使う。「誰々と一緒に」という表現があるから。[⇒空所(22): は (○)] [空所(23)について] 最初は「で」を書いたけど, 「どこかへ向かう」と言う場合は, 「に」か「へ」を使うと思う。「に」はちょっと範囲が狭い場合に使う。「へ」は範囲が広い場合に使う。えっと, だから, ここは「へ」にした。森は範囲が広いから。[⇒空所(23): へ (-)] [空所(24)について] 目的地を表すから, 「に」を使う。[⇒空所(24): に (-)]

**[絵 9]** [空所(25), (26)について] ポピーは, 蜂の巣を見つける。蜂の巣を見つけて, 吠え始めた。トムは, 蛙君, と穴に向かって呼んでみた。ポピーとトムは蛙を探している。[空所

(25)について]「誰々は何々をする」の文型だから、「は」を入れる。特に理由はない。[⇒空所(25) : は (\*)] [空所(26)について] 韓国語で考えた時に、「も」が適切だから、「も」を入れた。[⇒空所(26) : も (-)]

**[絵 10]** [空所(27)について]「すると」，すると，穴の中からモグラが出てきた。モグラ君が出てきた。「出る」の前に「が」を使うから。[⇒空所(27) : が (○)] [空所(28)について] 僕は蛙君じゃない。僕は蛙君じゃないよ。韓国語に訳したら、「は」が適切だから。[⇒空所(28) : は (○)] [空所(29)について] トムはがっかりした。「誰々はがっかりした」，「誰々は何々をした」という文型だから、「は」を入れた。[⇒空所(29) : は (○)]

**[絵 11]** [空所(30), (31), (32)について] トムが木の穴を覗いている。その間に，ポピーが蜂を落とした。いや，蜂の巣を落とした。蜂の巣を落としてしまった。[空所(30)について] ここは、「が」が必要だと思う。「は」ではない。文の中の小さい文だから。[⇒空所(30) : が (○)] [空所(31)について] 韓国語で言ったら、「が」が適切だから。[⇒空所(31) : が (\*)] [空所(32)について]「落とす」の前は「を」を使う。[⇒空所(32) : を (-)] [空所(33), (34)について] 蜂が怒った。飛び出してきた。蜂が怒って，飛び出してきた。ポピーが危険だ。[空所(33)について] 飛んできたのは蜂だから，ここは「が」を入れる。[⇒空所(33) : が (\*)] [空所(34)について]「危険」は形容詞だから，その前に「が」を使う。[⇒空所(34) : が (\*)] [空所(35), (36)について] でも，トムは気づかなかった。トムが気づかずに，トムは気づかずに，トムが気づかずに，木の穴の中に向かって，蛙君，と叫んだ。[空所(35)について]「が気づかない」という文型があるから，「が」を入れる。[⇒空所(35) : が (×)] [空所(36)について] 韓国語だったら，「向かう」の前は「を」が来るから。[⇒空所(36) : を (-)]

**[絵 12]** [空所(37)について] フクロウが出てきた。すると，木の穴からフクロウが出てきた。「出てきた」，「出る」の前は「が」を使うから。「フクロウが出てきた。」[⇒空所(37) : が (○)] [空所(38)について] 僕，僕，僕，蛙君じゃないよ。僕が蛙君じゃないよ。僕は蛙君じゃないよ。僕が蛙君じゃないよ。「じゃない」の場合は「が」を使う。「AがBじゃない」という文型があるから。[⇒空所(38) : が (×)] [空所(39), (40)について] トムはびっくりした。トムはびっくりして，地面に落ちてしまった。[空所(39)について]「誰々は何々をした」の文型だから，「は」を入れる。[⇒空所(39) : は (○)] [空所(40)について] どこかに落ちた，地面に落ちたから，「に」で場所を示す。狭い範囲の場所だから，「に」がいい。[⇒空所(40) : に (-)] [空所(41), (42)について] ポピーは怒っている蜂に追われている。ポピーも怒っている蜂の群れに追われている。[空所(41)について] 韓国語の助詞と同じだ

から、「ポピーも」と言いたい。トムだけではなくて、トムも、いや、ポピーも大変だと言いたいから、「も」を入れた。[⇒空所(41) : も (-)] [空所(42)について] 「追われる」、「追われている」の前は「に」を使う。韓国語も同じだから、「に」を入れる。[⇒空所(42) : に (-)]

**[絵 13]** [空所(43), (44)について] あっち、行け。あっち、行けとトムがフクロウを追い出した。[空所(43)について] 命令の前だ。「に」を使おうかなとも思ったけど、使わなくても、問題ないと思って、何も書かないことにした。[⇒空所(43) : φ (-)] [空所(44)について] トム、フクロウを追い出した。「トムが」、文の形が特別で、「トム」が文の最初ではなくて、述語の近くに来ているので、「が」の方を選んだ。[⇒空所(44) : が (×)]

**[絵 14]** [空所(45)について] それから、大きい岩を登り、大きい岩を登り、木の枝につかまって、叫んだ。蛙君。韓国語では、「登る」という動詞の前は「を」を使うから。[⇒空所(45) : を (-)]

**[絵 15]** [空所(46)について] 木の枝だと思ったのは、大きい鹿の角だった。「思ったの」の後に「は」を使った方がいいと思ったから。[⇒空所(46) : は (\*)] [空所(47)について] トムは鹿の頭の上に乗った。トムは鹿の頭の上に乗った。トムは大変。後ろの行動をしたのはトムだから、「は」がいいと思った。「誰々は何々をした」の文型だから。[⇒空所(47) : は (\*)]

**[絵 16]** [空所(48), (49)について] 大きい鹿は走り出した。大きい鹿が走り出した。大きい鹿が走り出した。どこに行くの。[空所(48)について] 最初は「は」だと思ったけど、「が」にする。理由は、えっと、理由は韓国語に訳したら、「が」がもっと適切だと思ったから。「が走る」という文型があるからだと思う。[⇒空所(48) : が (\*)] [空所(49)について] 「向かう」時は「に」を使うから。[⇒空所(49) : に (-)] [空所(50)について] ポピーも、ポピーも鳴きながら、走っていった。トムとポピーは、一緒に行動したので、「も」を入れる。[⇒空所(50) : も (-)]

**[絵 17]** [空所(51)について] 落ちたのは2人だから、「は」を入れる。「誰々は何々をした」の文型だと思う。[⇒空所(51) : は (○)]

**[絵 18]** [空所(52)について] 「助かる」の前に「に」を使うから。[⇒空所(52) : に (-)]

**[絵 19]** [発話なし]

**[絵 20]** [発話なし]

**[絵 21]** [空所(53), (54)について] トムが倒れた木の向こう側を覗いた。[空所(53)について]

覗いたのはトムだから、動作主だから、「が」を入れる。「覗く」の動作主を、えっと、「が」で示すから。[⇒空所(53)：が(\*)][空所(54)について]「覗く」の前は「を」を使うから、「を」にする。[⇒空所(54)：を(-)]

**[絵 22]** [空所(55)について] 蛙君がいた。これはちょっと難しい。「いた」、「蛙君」、「いる」の前は「が」を使うから、ここも「が」にする。[⇒空所(55)：が(O)][空所(56)について] ここも「いた」の前は「が」だから、「が」を入れる。[⇒空所(56)：が(O)][空所(57)について] 蛙君の奥さんだから、「の」を使う。[⇒空所(57)：の(-)][空所(58)について] ここも「いる」の前は「が」を使うから、「が」を書く。[⇒空所(58)：が(O)]

**[絵 23]** [空所(59)について] 小さい蛙の子供も出てきた。続いて出てきたから、「も」を入れる。[⇒空所(59)：も(-)][空所(60)について] 蛙君はお父さんだった。実は蛙君はお父さんだった。韓国語と同じだから。[⇒空所(60)：は(O)]

**[絵 24]** [空所(61)について] トムは「何々をした」と説明している文だから。[⇒空所(61)：は(O)][空所(62)について] 小さい、一番小さい蛙の子供を預かることになった。「預かる」の前は「を」だから。[⇒空所(62)：を(-)][空所(63)について] トムはここに、この場所に蛙の子供を戻す。位置や場所だから、「で」を使った。[⇒空所(63)：で(-)]

## CL2

**[絵 1]** [空所(1)について] 「ある夜、トムの家に蛙君ががやってきた、はやってきた。」、ある夜、トムの家に蛙君がやってきた。ある夜、トムの家に蛙君がやってきた。「トムの家に蛙君ががやってきた。」、後ろの「やってきた」と一緒に「が」を使うと思う。[⇒空所(1)：が(O)][空所(2)について] 「トム」、「トム」と彼の犬だから。[⇒空所(2)：と(-)]

**[絵 2]** [空所(3)について] 「はいつものように」、ここに「いつも」があるから、「は」が使える。でも「が」も使えると思う。「が」は「いる」と一緒に使われるから。[空所(4)について] 「2人、寝た後」、「2人は」、「2人が」、この文の従属節だから、「が」を使った。[⇒空所(4)：が(O)][空所(5)について] 「そっと逃げ出したのです。」、この文の主節だから、「蛙君」の後ろに「は」をつけた。[⇒空所(5)：は(\*)][空所(3)について] 「トムが」、「トムは」、両方が使えると思う。「トムは」、「トムが」。[⇒空所(3)：は・が(X)]

**[絵 3]** [空所(6)について] ここも従属節だと思うから、「が」を入れる。[⇒空所(6)：が(O)][空所(7)について] 1つの文に2つの「が」があるのは変だと思うので、「は」の方がいい

と思う。[⇒空所(7) : は (\*)] [空所(8), (9)について] 「いない」, 「がいない」, 「はいないとトムが」, 「トムは叫び」, 「トムは」, 「が」。[空所(8)について] ここは、「いない」があるから、「いない」, 「いる」と一緒に「が」がいいと思う。[⇒空所(8) : が (○)] [空所(9)について] 「叫ぶ」の時に、叫ぶ人の後に「が」をつけて、叫ぶ内容の後に「と」をつけると思う。  
[⇒空所(9) : が (\*)]

**[絵 4]** [空所(10)について] 「2人は」, 「2人が探し始めた、探し始めました。」, 直感で、「は」にした方が自然だと思った。[⇒空所(10) : は (○)] [空所(11)について] 「蛙君、どこに行ったの。」, 「どこ」は場所なので、「に」を使った。[⇒空所(11) : に (-)] [空所(12)について] トムがどこを探したかを言っている文なので、「は」を使った。[⇒空所(12) : は (\*)] [空所(13)について] ポピーがどこを探したかを言っている文なので、「は」を使った。[⇒空所(13) : は (\*)]

**[絵 5]** [空所(14), (15), (16)について] 「外に行ったのかもしれない、とトムが」, 「トムは思いつきました。」, 「そこで、トムは」。[空所(14)について] 「外」, これも場所だから、「に」にした。[⇒空所(14) : に (-)] [空所(15)について] これは、えっと、「思う」は「叫ぶ」と同じように、「思う」人に「が」をつけて、「思う」内容に「と」をつけると習った覚えがある。[⇒空所(15) : が (×)] [空所(16)について] 「トムは」, 「呼びました」, これは「トム」が何をやったかを言う文だから、「は」を使った。[⇒空所(16) : は (○)] [空所(17)について] 「呼びました」は他動詞だから、他動詞の前は「を」がつくと思う。[⇒空所(17) : を (-)]

**[絵 6]** [空所(18)について] 「あ、大変。」, 犬が落ちる。「落ちてしまいました」だから、「は」を使った。[⇒空所(18) : は (\*)]

**[絵 7]** [空所(19)について] 「を」, 「割れて」は他動詞だから。ポピーが瓶を割る。[⇒空所(19) : を (-)] [空所(20)について] 「は」と「が」, えっと、「トム」は何をやったかを表すため。[⇒空所(20) : は (○)] [空所(21)について] そして、誰のためにやったか。「が」で誰のためにやったかを示す。[⇒空所(21) : が (-)]

**[絵 8]** [空所(23)について] 「そして、一緒に森に蛙君を探しに行きました。」, 「森に」, 森は1つの場所だから、「に」を使った。2人が一緒に、森に蛙君を探しに行く。[⇒空所(23) : に (-)] [空所(22)について] 「トムとポピー」がどこへ行ったのかを言いたいので、「は」を使った。[⇒空所(22) : は (○)] [空所(24)について] 「どこ」, 場所を表したいので、「どこに行ったの。」 [⇒空所(24) : に (-)]

**【絵 9】** [空所(25)について] 「ポピーが」, 普通は「は」の後ろにコンマがつくのは, あまりないと思う。[⇒空所(25) : が (\*)] [空所(26)について] 「トム」, 「トム, 穴に向かって」, トムは穴に向かって, 「蛙君」と呼んだ。「トム」が何をやったかを言っている。「は」, トムは呼んだ。「蛙君。」 [⇒空所(26) : は (\*)]

**【絵 10】** [空所(27)について] モグラが穴から出る。「出る」は自動詞だから, 「が」を使った。[⇒空所(27) : が (○)] [空所(28)について] 「蛙君じゃない」, 「じゃない」と一緒に「は」を使うと思うから。[⇒空所(28) : は (○)] [空所(29)について] 男の子ががっかりしたという意味だと思う。「はがっかりです」, 「ががっかりです」, がっかりは感情だから, 感情を表す言葉と一緒に「が」を使うと思う。「何々がきれい」とか, 「何々が嬉しい」とか。「トムが」。[⇒空所(29) : が (×)]

**【絵 11】** [空所(30)について] 「トムは」, 「トム」は何をやったかを説明している。この文のメインだ。主節だ。[⇒空所(30) : は (×)] [空所(31)について] この大きい文の中の, 小さい部分のポピーが何をやったかを説明している。従属節だと思うから, 「犬が」, 「が」をつけた。[⇒空所(31) : が (\*)] [空所(32)について] 「ポピー」, 「ポピーちゃんが落として」は他動詞だから, 「を」を使った。[⇒空所(32) : を (-)] [空所(33)について] 蜂が怒って, 飛び出してきた。で, 「出る」と同じように自動詞というか, 同じ文型を使うと思うから。[⇒空所(33) : が (\*)] [空所(34)について] ここも「危険」は形容詞なので, 「ポピーが」にした。ポピーが危険だ。[⇒空所(34) : が (\*)] [空所(35)について] 「ところが, トム」は何かをやる。[⇒空所(35) : は (○)] [空所(36)について] ある決まった場所なので, 「に」を使った。[⇒空所(36) : に (-)]

**【絵 12】** [空所(37)について] 「すると」, 「フクロウが」, ここも「出る」があるから, 「が」を使うべきだと思う。フクロウが木の穴から出る。[⇒空所(37) : が (○)] [空所(38)について] ここも「蛙君じゃない」, 否定だから, 「は」にした。[⇒空所(38) : は (○)] [空所(39)について] 「びっくり」, びっくりした人は「トム」だから。「びっくり」は形容詞かどうか分からないけど, 感情を表すため, ここは「が」にする。[⇒空所(39) : が (×)] [空所(40)について] 「地面に」, 多分, 「に」だと思う。地面に倒れたから, 「地面に」。[⇒空所(40) : に (-)] [空所(41)について] 「ポピー」は蜂に追われている。受身文だから, 受身文の主語に「が」がつくと思う。[⇒空所(41) : が (×)] [空所(42)について] 「ポピー」は蜂に追われているから, 「に」。受身文の文型はこうだから。[⇒空所(42) : に (-)]

**【絵 13】** [空所(43)について] あっちへ行けと言いたいから。ある場所へ行く。[⇒空所(43) :



に (-) [空所(44)について] 「とトムは」, 「トムが」, 「トムに」, 「トムが」, セリフが前に来ているから、文の形がちょっと特別だから、「が」を使った。[⇒空所(44) : が (×)]

**[絵 14]** [空所(45)について] 「それから」, 「トム」は頂上に登ったので。目的なしに登るんじゃないから、目的を表す「に」にした。[⇒空所(45) : に (-)]

**[絵 15]** [空所(46)について] 「木の枝だと思ったの、なんと大きな」, 両方とも使えると思うけど、「が」の方がより自然に感じた。「思ったのが」, 「思ったのは」, はい。[⇒空所(46) : は・が (\*)] [空所(47)について] 「乗る」が自動詞だと思う。男の子が鹿の頭の上に乗る。[⇒空所(47) : が (\*)]

**[絵 16]** [空所(48)について] 「大きい鹿は」, 何かが起こった。「走り出しました」, 鹿が走り出したから。[⇒空所(48) : は (\*)] [空所(49)について] 「どこに」, 「どこに」, ある場所に行くから、「に」だと思う。「どこに」。[⇒空所(49) : に (-)] [空所(50)について] ポピーがワンワンと鳴いている。「鳴く」は「叫ぶ」と同じ文型だと思う。「叫ぶ」の時に、叫ぶ人の後に「が」をつけて、叫ぶ内容の後に「と」をつけると思う。実際に聞いたことがないから、あまり自信がないけど。[⇒空所(50) : が (\*)]

**[絵 17]** [空所(51)について] 「2人」, 「2人は」, 「2人が」, 「落ちる」が自動詞だから、「が」。「落とす」は他動詞だと勉強した。[⇒空所(51) : が (×)]

**[絵 18]** [空所(52)について] 浅い川で助かった。接続詞だから。[⇒空所(52) : で (-)]

**[絵 19]** [発話なし]

**[絵 20]** [発話なし]

**[絵 21]** [空所(53)について] 「が」, 「倒れる」が自動詞だと思うから。[⇒空所(53) : が (\*)] [空所(54)について] ある方向に向かって何かをやったと言っている文だから。[⇒空所(54) : に (-)]

**[絵 22]** [空所(55)について] やっと蛙がいた。ここは「が」だと思う。「蛙君」, えっと、「いる」と一緒に「が」を使うと習ったから。[⇒空所(55) : が (○)] [空所(56)について] 「蛙さんがいました。」, ここも同じ。メスの蛙がいた。[⇒空所(56) : が (○)] [空所(57)について] 「蛙君」のだから、「の」にした。[⇒空所(57) : の (-)] [空所(58)について] これも「いる」だから、「が」だと思う。[⇒空所(58) : が (○)]

**[絵 23]** [空所(59)について] 小さい蛙の子がさらに出てきた。誰が出てきたかを表すため。「出る」が自動詞だから、「が」にする。[⇒空所(59) : が (○)] [空所(60)について] 「がお父さん」, 「はお父さん」, 「がお父さんだったの」, 蛙が父親であることを表すため、「私は

学生です」のような文だと思う。[⇒空所(60) : は (○)]

**[絵 24]** [空所(61)について] トムが一番小さい蛙の子を預かることになった。トムの動作だから、ここは「は」を使った。[⇒空所(61) : は (○)] [空所(62)について] 「預かる」は他動詞だから、他動詞の前に「を」がつくと思う。[⇒空所(62) : を (-)] [空所(63)について] 「またここに」, 「ここ」は場所だから。この場所に戻すから。[⇒空所(63) : に (-)]

### BL3

**[絵 1]** [空所(1)について] 「ある夜、トムの家に蛙君がやってきました。」、蛙が主語だと思うから、「が」でマークする。[⇒空所(1) : が (○)] [空所(2)について] 「トムは犬のポピーと一緒に蛙君の様子を夜遅くまで見ていました。」、前の文には既にトムが出ているから、ここも動作をする動作主としてマークしたいけど、もう既に出ているから、2番には、「は」がいいと思う。[⇒空所(2) : は (○)]

**[絵 2]** [空所(3)について] 「もう、寝る時間ですよ、とお母さんに言われて、トム、うん、もう、寝る時間ですよ、とお母さんに言われて、トムがいつものようにポピーと一緒にベッドに寝ています。」、トムは新しい段落の主語だから、「が」でマークする。[⇒空所(3) : が (×)] [空所(4), (5)について] 「でも 2 人が寝た後、蛙君、そっと逃げ出したのです。」、「でも 2 人が寝た後、蛙君はそっと逃げ、逃げ出したのです。」 [空所(5)について] うん、この場合、蛙と、蛙が逃げ出したことは、重要なところ、主節のところだと思うから、5番には、「は」だ。[⇒空所(5) : は (\*)] [空所(4)について] 4番は蛙が逃げ出した時を補足している部分だから、「が」だと思う。[⇒空所(4) : が (○)]

**[絵 3]** [空所(6), (7)について] 「次の日の朝、トムとポピーが起きてみると、昨日の夜までいた蛙君はどこにもいません。」 [空所(7)について] ここはもう1度、蛙と蛙が逃げたこと、いないことが重要だから、7番には、「は」を使う。[⇒空所(7) : は (\*)] [空所(6)について] 6番は、蛙がいないことにトムとポピーが気づいた、と説明している節だから、「が」だ。[⇒空所(6) : が (○)] [空所(8), (9)について] 「いない。蛙君はいない、とトムが叫びました。」 [空所(9)について] トムはこの文の従属節、えっと、補足節の主語だから、9番は「が」だ。[⇒空所(9) : が (\*)] [空所(8)について] トムのセリフの中はこの文の主節だと思うから、8番に「は」を記入する。[⇒空所(8) : は (×)] 実は、主語の後に「は」をつけるのか、「が」をつけるのか直感で選んでいるけど、時々迷うこともある。直感で選ぶことが多いから、

本当に全然分からない。もっと論理的に考えれば、理由が分かるかもしれないけど、いつ何を使うか、直感で決めることが多い。

**【絵 4】** [空所(10)について] 「そこで、トムとポピーが探し始めた、探し始めました。」、10番の文は、この文章の新しい段落の最初の文だから、「が」がいいかなと思う。初めて2人が動作をし始めたことを述べる文だから。[⇒空所(10) : が (×)] [空所(11)について] 「蛙君、どこへ行ったの。」、移動の方向を表すため。[⇒空所(11) : へ (-)] [空所(12)について] 「トムは長靴の中を探します。」、ここは「は」がいいと思う。トムは新情報じゃないから、「は」でマークできると思う。[⇒空所(12) : は (\*)] [空所(13)について] 「ポピー、ポピーは瓶の中を探します。」、「ポピーが」、同じ理由で、ここには、「は」を入れるべきだと思う。でも一方で、犬が初めてこの話の中で独立の動作主として登場するので、「が」でもマークできると思う。[⇒空所(13) : は・が (\*)]

**【絵 5】** [空所(14), (15)について] 「外へ行ったのかもしれない、とトムが思いつきました。」 [空所(14)について] ここも蛙の移動に方向性があるから、14番は「へ」だと思う。[⇒空所(14) : へ (-)] [空所(15)について] トムには、「が」をつける。この場合、蛙はどこへ行ったかとトムが言った、考えたセリフなので、セリフ中の蛙はメインの重要な、えっと、主節のところだと思う。その一方で、トムがそのセリフを言った、考えた人だから、従属節の主語「トム」をマークする15番に「が」を入れる。[⇒空所(15) : が (×)] [空所(16), (17)について] 「そこで、トム、窓から蛙君を呼びました。」、「そこで、トム、トムは窓から蛙君を呼びました。」 [空所(16)について] ここも、またトムを「は」でマークする。この段落ではトムが行う最初の動作ではないので、「は」でマークした方がいいと思う。[⇒空所(16) : は (○)] [空所(17)について] そして、蛙が直接目的語だから、「を」でマークする。[⇒空所(17) : を (-)]

**【絵 6】** [空所(18)について] 「あ、大変。ポピー、落ちてしまいました。」、「あ、大変。ポピーが落ちてしまいました。」、18番では「が」でも、「は」でも使えると思う。「が」が使えるのは、ポピーがこの文の動作主だからで、「は」は、このこと、落ちたこと [ポピーが落ちたこと] を重要なところとして強調するために、使えると思う。はい。[⇒空所(18) : は・が (\*)]

**【絵 7】** [空所(19)について] 「大きな音を立てて、ガラス瓶が割れてしまいました。」、ここも「ガラス瓶」が主語だと思うし、「割れる」が「自動詞」だから、「が」でマークすべきだと思う。自動詞だから。[⇒空所(19) : が (\*)] [空所(20), (21)について] 「トムは窓から飛

び降りて、ポピーを助けました。』、「トムが窓から飛び降りて」。[空所(20)について] えっと、ここも両方の助詞が使えると思う。「が」が使えるのは、トムが主語だし、この段落で初めて動作をするからで、本当に使えるかどうかあまり自信がないけど、「は」が使えるのは、トムの動作、「飛び降りて」と「助けました」、その2つなので、このような長い文では、「は」が使えると思うから。[⇒空所(20) : は・が (×)] [空所(21)について] 「ポピーを助けました。』、この動詞、「助ける」は「を」と一緒に使うと思うから。[⇒空所(21) : を (-)]

**[絵 8]** [空所(22), (23)について] 「そして、トムとポピーは一緒に森に蛙君を探しに行きました。』、「そして、トムとポピーが」。[空所(22)について] ここも「は」と「が」の両方がいいかなと思う。20番と同じような理由で両方の助詞が使えると思う。[⇒空所(22) : は・が (×)] [空所(23)について] 「一緒に森、森に」、動作に方向性があるから、探すという動作が行われるのは森の中だから、このような場合は、「に」が使われると思う。[⇒空所(23) : に (-)] [空所(24)について] 「蛙君、どこへ行ったの。』、蛙の移動に方向性があるから。方向性は「へ」でマークすると思う。[⇒空所(24) : へ (-)]

**[絵 9]** [空所(25)について] 「ポピーが蜂の巣を見つけて、吠え始めました。』、ここもまた「が」と「は」を入れる。いや、「が」だけでいいと思う。新しい情報だから。あの、ポピーがトムと別れて、別々の動作をしているということは、新しい情報だから。[⇒空所(25) : が (\*)] [空所(26)について] 「トムが、蛙君、と穴に向かって、呼んでみました。』、ここも新しい情報だから、「が」だ。えっと、ここもまた、トムが違う動作を1人でやっているから。[⇒空所(26) : が (\*)]

**[絵 10]** [空所(27)について] 「すると、穴の中からモグラ、モグラ君が出てきました。』、ここもモグラが初めて主語として登場するので、「が」がいいと思う。[⇒空所(27) : が (○)] [空所(28)について] 「僕は蛙君じゃないよ。』、蛙、いや、モグラは自分が蛙じゃないと言っているから、否定文の時には「は」だと思う。[⇒空所(28) : は (○)] [空所(29)について] 「トムはがっかりです。』、「は」の方が座りがいい。「トムが」、理由は分からないけど、ここは「は」がいい気がする。[⇒空所(29) : は (○)]

**[絵 11]** [空所(30), (31)について] 「トムは木の穴を覗いている間に、ポピーは蜂の巣」、 「トムが木の穴を覗いている間に、ポピーは蜂の巣を落としてしまいました。」 [空所(31)について] ここもまたポピーが蜂の巣を落としたことが主節だから、ポピーを「は」でマークする。[⇒空所(31) : は (\*)] [空所(30)について] 「トムが木の穴を覗いている間に」という節は、主節を説明している補足節だから、トムの後には、「が」をつける。[⇒空所(30) :

が (○) [空所(32)について] そして、「落とす」が他動詞だから、一緒に「を」が使われると思う。ポピーが蜂の巣を落とした。直接目的語だから。[⇒空所(32) : を (-)] [空所(33)について] 新しい主語、動作主が登場する場合は、「が」でマークされるから、ここは蜂の後に「が」をつける。[⇒空所(33) : が (\*)] [空所(34)について] 「ポピーは危険です。」だと思う。ポピーが既に出ているため、「は」を使うべきだと思う。[⇒空所(34) : は (\*)] [空所(35), (36)について] 「ところが、トムが気づかずに木の穴の中に向かって、蛙君、と叫びます。」「トムは」。[空所(35)について] ここもまた「は」でマークする。この段落では既に出ているから、新しい登場人物として「が」でマークする必要がないと思う。[⇒空所(35) : は (○)] [空所(36)について] 「木の穴の中に向かって」、「向かう」には動作の方向性があるから、「向かう」と一緒に「に」が使われると思う。[⇒空所(36) : に (-)]

**[絵 12]** [空所(37)について] 「すると、木の穴からフクロウが出てきました。」、フクロウが新しい登場人物としてこの話に登場するし、この文の主語だから。[⇒空所(37) : が (○)] [空所(38)について] 「僕は蛙君じゃないよ。」、モグラの文と同じ理由で。[空所(27)を含む文と同じ理由という意味] [⇒空所(38) : は (○)] [空所(39)について] ここは「は」と「が」の両方が使えると思う。トムがこの段落で初めて主語、動作主として出てくるので、「が」が使えるし、長い文なので、「は」でもマークできる。[⇒空所(39) : は・が (×)] [空所(40)について] 「地面から落ち、地面に、地面に落ちてしまいました。」、また、方向性があるから。トムが地面に落ちる。でも、地面との接触があるから、「に」の方がいいと思う。ポピーが地面に落ちた。[⇒空所(40) : に (-)] [空所(41), (42)について] 「ポピー、怒っている蜂の群れ、追われています。」「ポピーはまだ怒っている蜂の群れに追われています。」[空所(41)について] ここもまた、「は」、いや、両方の助詞でマークする。前にトムを「は」と「が」の両方でマークしたと同じ理由で、ここも両方でマークできると思う。ポピーがこの段落で初めて主語、動作主として出てくるので、「が」が使えるし、長い文なので、「は」でもマークできる。[⇒空所(41) : は・が (×)] [空所(42)について] 「まだ怒っている蜂の群れに追われています。」、受身だから、「に」でマークすべきだと思う。[⇒空所(42) : に (-)]

**[絵 13]** [空所(43), (44)について] 「あっちに行け、とトムがフクロウを追い出しました。」 [空所(43)について] ここはフクロウの動作の方向性を強調するため、「に」を使う。[⇒空所(43) : に (-)] [空所(44)について] あっちに行けとトムはフクロウを追い払う。トムが既にこの段落で改めて新しい動作主として出るから、「が」でマークする。[⇒空所(44) : が (×)]

**[絵 14]** [空所(45)について]「それから、大きな岩を登り」、「に登り」、「登る」と一緒に使うのは「に」だと思う。方向性もあるし、接触もあるから。「木の枝につかまって、叫びます。蛙君。」[⇒空所(45)：に (-)]

**[絵 15]** [空所(46)について]「おや、木の枝だと思ったのは、なん、なんと大きな鹿の角だったのです。」、よく分からない。えっと、枝だと思ったものが鹿の角だったということ、長い文をつなげるため、ここも「は」を入れる。[⇒空所(46)：は (\*)] [空所(47)について]「鹿の頭の上に乗ってしまいました。」、この段落では、初めて出る新しい主語として、トムを「が」でマークする。[⇒空所(47)：が (\*)]

**[絵 16]** [空所(48)について]「大きな鹿、大きな鹿が走り出しました。」、鹿が初めて動作主として登場するから、「が」でマークする。[⇒空所(48)：が (\*)] [空所(49)について]「どこ、どこへ行くの。」、動作の方向として。[⇒空所(49)：へ (-)] [空所(50)について] 同じ理由で、この段落ではポピーが初めて動作主として出るから、「が」でマークする。よく分からないけど。[⇒空所(50)：が (\*)]

**[絵 17]** [空所(51)について]「ガラガラ、ドカーン。2人は崖から落ちてしまいました。」、今までと同じ理由で、既に2人が一緒に動作をしたことがあるから、「は」でマークした方がいいと思う。[⇒空所(51)：は (○)]

**[絵 18]** [空所(52)について]「でも、浅い川、浅い川が助かりました。」だと思う。「助ける」、「助かる」は自動詞だから、「が」でマークすべきだと思う。[⇒空所(52)：が (-)]

**[絵 19]** [発話なし]

**[絵 20]** [発話なし]

**[絵 21]** [空所(53)について] この段落では初めて登場するから、「が」でマークする。[⇒空所(53)：が (\*)] [空所(54)について]「倒れた木の向こう側に覗きました。」、動作の方向性があるから、ここもまた「に」。[⇒空所(54)：に (-)]

**[絵 22]** [空所(55)について]「あ、蛙君がいた。しかも、1人ではありませんでした。」、蛙が初めて登場するから、新しい主語としてマークするため。[⇒空所(55)：が (○)] [空所(56)について]「蛙君の横に女の蛙さんがいました。」、メスの蛙も新しく登場するから、同じ理由で「が」でマークする。[⇒空所(56)：が (○)] [空所(57)、(58)について]「蛙君は奥さんがいたのですね。」[空所(57)について] もう既に蛙が出ているから、新しい情報ではないから、「は」でマークする。[⇒空所(57)：は (○)] [空所(58)について]「奥さんがいます」、何々、いや、違う、誰々がいるという文型があるから、「がいます」。[⇒空所(58)：が (○)]

**【絵 23】** [空所(59)について] 「さらに、小さな蛙たちがが出てきました。」、小さい蛙がこの文で新しい情報だから。[⇒空所(59) : が (○)] [空所(60)について] 「蛙君ははお父さんだったのです。」、蛙君は既に出ているから。[⇒空所(60) : は (○)]

**【絵 24】** [空所(61)について] 新しい段落だから、トムを「が」でマークする。[⇒空所(61) : が (×)] [空所(62)について] 「一番ちっちゃい蛙ちゃんを預かることになりました。」、「預かる」は他動詞だから、「を」と一緒に使うべきだと思う。[⇒空所(62) : を (-)] [空所(63)について] 「必ず大切に育てて、大きくなったら、またここに戻すからね。」、「戻す」、えっと、この場合は方向性があるって、動作が行われる場所だから、2人はまたこの場所に戻るから、「に」を使った方がいいと思う。[⇒空所(63) : に (-)]

## 資料 12

### 《記入理由》：言語要素が手がかりに 用いられた記入理由の回答数

- A. 母語話者別に言語要素が手がかりに用いられた記入理由の回答数
- B. 学習者別に言語要素が手がかりに用いられた記入理由の回答数

- A. 母語話者別に言語要素が手がかりに用いられた記入理由の回答数

	記入理由の回答数
J1	1
J2	0
J3	1
J4	3
J5	2
J6	3
J7	2
J8	1
J9	5
J10	6
平均	2
標準偏差	2
最少	0
最多	6



B. 学習者別に言語要素が手がかりに用いられた記入理由の回答数

学習者 番号	上級学習者による回答数			初級学習者による回答数		
	KH	CH	BH	KL	CL	BL
1	4	5	6	6	10	5
2	3	6	8	9	6	7
3	1	10	13	10	7	13
4	5	8	16	12	8	9
5	2	11	15	9	3	10
6	1	13	14	5	12	9
7	2	6	11	14	10	5
8	0	5	11	8	8	9
9	3	3	10	10	5	10
10	0	2	4	7	11	8
平均	2	7	11	9	8	9
標準偏差	2	4	4	3	3	2
最少	0	2	4	5	3	5
最多	5	13	16	14	12	13