

「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——

八木 公子*

キーワード: 「は」、「が」、主語、主題、習得

要旨

「は」と「が」の使用について、学習時間が異なる2グループの初級学習者の作文データを比較、分析し、その内の1グループに対して行ったフォローアップインタビューの結果と併せて考察した。その結果と考察をまとめると以下のとおりである。両グループに共通して、(1) 主格主語を主題化する「は」のみが突出して適切に使える段階であった。また、インタビューの結果からは、学習者が「「は」は主語であり主題である文成分を表す」と認識している様子が窺えた。そこに至った要因としては、① 教育の影響、② 学習者の母語からの機能的転移、③ 高頻度のインプット等が考えられる。(2) 主格主語以外の文成分では、時の連用成分に続く「は」の使用、正用が目立った。しかし、インタビューの結果、学習者は直感や感覚に頼ってこれらの「は」を使っていたことがわかった。(3) 「が」は、「好きだ」など、ごく限られた表現とのみ適切に使われていた。インタビューでも、「が」は主語を表すと説明した学習者は皆無であった。「が」は定型表現の一部として記憶され、使われていたと考えられる。いわゆる「は」と「が」の使い分けの習得はほとんど進んでいない状態であった。一方、「が」格以外の文成分を主題化する「は」の正用率では、2グループに大きな違いが見られた。その一つの要因として考えられるのは、クラスにおけるインプットの質・量の影響である。

1. はじめに

「は」と「が」の習得についてのこれまでの先行研究における学習者の正用率、正用順序を見る限りでは、学習者の母語などに関係なく、初級から上級に至るまで「は」>「が」という正用順序が得られている¹。ほとんど例外なく、「は」の方が正用率が高いという結果である。Yoshioka (1991) ではこれ(「は」>「が」)をピーネマン・ジョンストンモデルを使って説明を試み、また八木(1999)では中間言語における主題の普遍的卓越という観点から説明を試みている。

* YAGI Kimiko: 埼玉大学大学院政策科学研究科講師。

¹ 「は」と「が」についてのこれまでの先行研究については八木(1999)を参照。

確かに正用率を見る限りでは「は」の方が易しく、先に習得が進むようだと考えようである。しかし、と同時に「主題・トピックの「は」は割と習得しやすいと報告されているが、最終的に一番最後まで残る難しい用法なのかもしれない。」(坂本, 他 1995: 83) という印象は日本語教師であればよく持つものである。

(1)「文中の、時には文を超えて、様々な成分を主題化する」という「は」の機能は、初級の段階から習得が進んでいるのだろうか。(2) どのような「は」、「が」から適切に使うようになるのだろうか。それはなぜなのだろうか。(3) 初級学習者は「は」、「が」を各々何を表すものとしてとらえているのだろうか。本稿は、初級学習者の作文と彼らへのフォローアップインタビューをデータとし、これらの問題を考察することを目的とする。

2. 「は」と「が」の文法機能

「は」は、主題や対比を表す助詞とする。但し、柴谷(1990)にあるように、その基本的機能は主題を表すものとし、対比は主題の「は」が内在的に持っている特性と考える。対比の意味合いがどの程度強く現れるのかは、「は」がついた成分の位置、種類(野田 1996: 211-214)や「は」が使われている文の構造など、コンテキストによって決まると考える。従ってここでは「は」の使用例を対比の「は」、主題の「は」と2分することはしない。

「が」の基本的な文法機能は主語を表すものとする。主語とは、「プロトタイプ主語とそうでない周辺的な主語から成るダイナミックな範疇である」(柴谷 1989: 77)とする主語プロトタイプ論(柴谷 1985, 1989)に従う。また、目的語についても主語同様、プロトタイプ目的語(対格目的語)と非プロトタイプ目的語(主格目的語)があるとする。つまり、「が」は基本的に「主語」を表すものであるが、その主語性の程度には高いものから非常に低いものまであり、その一部は非プロトタイプ目的語を表すと考える。

3. データと分析方法

3-1. 被験者

被験者は、日本国内の大学院で選択科目の一つとして日本語を学ぶ初級学習者2グループである。その母語はタイ語、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であり、全員ほぼゼロレベルから同大学院で日本語の学習を始めている。グループ1(以後G1)は日本滞在11ヵ月間でおよそ100時間の日本語クラスを終えた学習者17名²であり、グループ2(以

² G1は八木(1996)でグループ1、グループ2と分類された2グループを一つのグループとしてまとめたものである。その理由は、(1)この2グループの違いは同一大学院で初級日本語を学習した年度のみであり、

後 G2) は在日 16 ヶ月間でおおよそ 150 時間の日本語クラスを終えた学習者 10 名である。どちらのグループも同一教師による日本語クラスを受けており、データが収集された時点で G1 は *Japanese for Busy People I* を終了、G2 は同テキストを終了後「ヤンさんと日本の人々」で初級を復習、終了した段階であった。

3-2. データ

データは、授業中に G1, G2 の学習者が書いた作文と G2 に対して実施したフォローアップインタビューの 2 種類である。作文は、与えられたトピックについて学習者が自由に書いたものである。トピックは G1 が「夏休みに何をしたか。どんな夏休みだったか。」であり、G2 が「冬休みについて：冬休みにしたこと、その感想」である。インタビューは、個室で調査者と被験者が 1 対 1 で行った。媒介語は、学習者が所属する大学院のクラスの内外で日常的に使用している英語を用いた。何についてのインタビューかは事前に知らせなかった。少し雑談をした後、まず、「は」は何を表すのか、「は」についての説明を求め、次に「が」について尋ねた。その後、被験者自身が書いた作文中の「は」と「が」の使用例についてなぜ「は / が」を使ったのか、もう一度説明を求めた。インタビューによって出てくるのは、主に顕在的な陳述的知識(しばしばメタ言語を使って、文法を説明できる知識、能力、詳しくは長友(1997)を参照)であり、作文や会話に現れる、言葉を使える能力(手続き的知識)とはまた別のものであるが、学習者が陳述的知識として「は」「が」をどのようなものとしてとらえているのかを調べるために行った。

また、初級学習者の「は」と「が」の使用を日本語母語話者のそれと比較するためのベースラインデータとして、日本語母語話者である短大生 51 名による作文を分析した。作文のトピックは「英語について」である。

3-3. 分析項目と分析方法

被験者の作文中の「は」と「が」を分析対象とし、各グループごとに正用、誤用に分けて集計した。その正用数、誤用数から正用率を算出した。誤用については、(1) 不必要な箇所を使用している場合(過剰使用)、(2) 必要な箇所に使用していない場合(過少使用)の 2 つともを誤用と認め、(1) と (2) を足した値を誤用数とした。正用率を算出する際に用いた式は、以下のものである。

その他の条件(母語群、教師、テキスト、教授法、学習時間など)は同じであること、(2) 八木(1996)の中で、助詞の使用状況について 2 グループ間に強い相関が見られ、明らかな近似性が認められたことから、この 2 グループの学習者が同程度の助詞習得段階にいと推察できること、の 2 点である。また、今回八木(1996)のデータを再分析する目的は、(1) 八木(1996)では、助詞別に正用率を出し、その結果「は」の正用率が「が」よりも高かったことから、「は」は「が」よりも易しいのではないかと推察しているが、果たしてそうなのか、同じデータを異なる枠組みを使って分析すること、(2) 学習時間 100 時間のグループ(G1)と 150 時間のグループ(G2)の間に「は」と「が」の使用状況についてどのような類似や相違が見られるか、比較、考察すること、の 2 点である。

$$\text{正用率(\%)} = \text{正用数} \div (\text{正用数} + \text{誤用数}) \times 100$$

4. データの分析と結果

4-1. 作文

4-1-1. 作文に見られる「は」

初級学習者の「は」の正用・誤用を、「が」格を取り立てる「は」と「が」格以外の文成分を取り立てる「は」に分け、「が」格を更に主格主語、主格目的語(非プロトタイプ目的語)に分類したものが表1である。

まず使用頻度であるが、G1, G2共に、主格主語を主題化する「は」が圧倒的に多い。主格主語を主題化する「は」の使用数(正用+誤用の過剰使用)はG1で128例、G2で77例であり、「は」の使用例中各々84.2%(128/152)、81.9%(77/94)を占めている。「は」の中で、主格主語を

表1 初級学習者の作文中の「は」の正用・誤用数と正用率

	主題=「が」格						主題≠「が」格		
	主題=主格主語			主題=主格目的語					
	正用	誤用 剩/少	正用率	正用	誤用 剩/少	正用率	正用	誤用 剩/少	正用率
グループ1	118	10 / 6	88.1%	1	1 / 0	50.0%	14	8 / 19	34.1%
グループ2	73	4 / 3	91.3%	0	0	—	16	1 / 4	76.2%

剩=過剰使用, 少=過少使用.

表2 短大生の作文中の「は」の内訳

主題化されている成分	数	%
主格主語「が」	233	34.9%
主格目的語「が」	101	15.1%
対格目的語「を」	26	3.9%
与格主語「に」	13	1.9%
時	123	18.4%
場所「で」	44	6.6%
引用「と」	18	2.7%
副詞(様態, 程度など)	19	2.8%
節(強調構文)	17	2.5%
その他	73	10.9%
計	667	—

* 否定表現の中で固定化して使われる「ではない」「てはいけない」「てはならない」の「は」(使用例65)はこの中には含まれていない。

主題化する「は」が他の場合に比べてかなりの高頻度であるというこの傾向は、日本語母語話者の使用においても見られるものではある(例えば、野田(1996: 20), 角田(1991: 182, 214)参照). 表2は、日本語母語話者である短大生51名の作文中で使用された「は」が主題化している文成分をまとめたものである. 表2が示すように、例えば対格目的語(プロトタイプ目的語)を主題化する「は」は「は」全体のわずか3.9%であったのに対して、主格主語の主題化は34.9%と「は」の中で最も多かった. 初級学習者2グループには共に、「主格主語を主題化する「は」の使用が最も多い」という日本語母語話者と同様の傾向が見られたが、但し、その傾向は、今回のベースラインデータである短大生の場合に比べると、かなり顕著であったといえることができる.

また正用率では、表1が示すように、両グループとも主格主語を主題化する場合がそれ以外の場合に比べてかなり高い. この傾向は、G1において特に顕著である. 主格主語を主題化する「は」は、G1が88.1%、G2が91.3%の正用率であったのに対して、「が」格以外の文成分を主題化する「は」は、G1が34.1%、G2が76.2%という結果であった. 主格目的語を主題化する「は」は、使用例そのものがほとんどなかった. G1, G2各々について、主格主語を主題化する「は」と「が」格以外の文成分を主題化する「は」の正用率の違いをフィッシャーの直接確率法を用いて調べたところ、G1では主格主語を主題化する「は」の方が有意に正用率が高い($p < 0.001$)という結果であったが、G2では2者に統計的に有意な差は得られなかった. これは、G2の「が」格以外の文成分を主題化する「は」の正用率がG1に比べてかなり高く、その結果、主格主語を主題化する「は」の正用率との差がG1ほど大きくなかったためである.

G1はおおよそ100時間、G2はおおよそ150時間のクラスを終えた初級中期の学習者であるが、両グループ共に、調査時点では「文中の(時には文を超えて)様々な成分を主題化する」という「は」の機能全体の正用率が高いではなかった. 主格主語を主題化する「は」のみが突出して適切に使われている段階であったといえることができる. この傾向は、G1において特に顕著であった.

次に、「が」格以外の文成分を主題化する「は」の使用状況を更に詳しく分類したものが、表3である. 「が」格以外の文成分を主題化する「は」の正用率ではG1とG2の間で大きな違いが見られたが、表3が示すように、その一方で両グループに共通していたのは、その正用例のほとんど(G1: 12/14, G2: 11/14)が「その日」「夜」「週末に」「夏休みに」などの時を表す連用成

表3 初級学習者の作文中の「が」格以外の成分を主題化する「は」の使用状況

	時			場所「で」			その他		
	正用	誤用 剰/少	正用率	正用	誤用 剰/少	正用率	正用	誤用 剰/少	正用率
グループ1	12	3 / 8	52.2%	2	1 / 4	28.6%	0	4 / 7	0%
グループ2	11	0 / 3	78.6%	1	0 / 1	50.0%	2	1 / 1	50.0%

分の主題化であったという点である。それ以外の正用例はほとんどなく、場所を表す「で」の主題化が G1 で 2 例(「横浜で」「パーティーで」)、G2 で 1 例(「山口で」)あり、その他の文成分の主題化の正用例は G1 では 1 例も見られず、G2 において 2 例(「夕ご飯は広島で一番おいしい食べ物を食べた。」、「...カメラを買った。このカメラはタイに帰るの時に恋人の友達にあげる。」)であった。また、使用数(正用+誤用の過剰使用)においても、両グループ共に、時の表現を主題化する「は」が、「が」格以外の文成分を主題化する「は」の大部分を占め(G1: 15/22, G2: 11/15)、それ以外の文成分を主題化する「は」は使用そのものがほとんど見られなかった。

4-1-2. 作文に見られる「が」

学習者の「が」の使用例を、まず主語を表す「が」と非プロトタイプ目的語を表す「が」とに分類し、次に主語を表す「が」を共起する述語を基準として 3 つに分類したものが表 4 である。表中の「塊表現」には、主語の「が」の使用例の中で「頭が痛い」(G1: 2 例, G2: 1 例)、「頭がいい」(G1: 1 例, G2: 1 例)、「お腹がすいた」(G2: 3 例)など、文法項目としては未導入でありながらクラスでも度々学習者の発話の中に登場していたものを分類した。これらの表現は、日本語母語話者との接触の中でひとつの塊として覚え、作文でも使用したのではないかと考えられる。

表 4 が示すように、学習者が適切に使っている「が」は、非プロトタイプ目的語を表す「が」(G1: 91.7%, G2: 80.0%)、「ある / いる」と共起する主語の「が」(G1: 100%, G2: 85.7%)、塊表現の中で使われる「が」(G1, G2 共: 100%)に限られ、それ以外の述語と共起する「が」の正用率 15.8% (G1), 11.1% (G2) との差は両グループ共に明らかである。G1, G2 各々について、「その他」の正用率と「ある / いる」「塊表現」「目的語」各々の正用率の間に有意な差が見られるか、フィッシャーの直接確率法を用いて調べた結果、G1, G2 共に「その他」は「ある / いる」「塊表現」「目的語」各々よりも有意に正用率が低い (G1, G2 共, $p < 0.001$) という結果であった。目的語の「が」と共に使われていた述語は、G1 で 5 種類(「好きだ」「できる」「わかる」「～たい」「ある」)、G2 で 4 種類(「好きだ」「わかる」「ほしい」「ある」と非常に限られていた。また、主語を表す「が」については、両グループに共通してその正用例の半数近く (G1: 7/13,

表 4 初級学習者の作文中の「が」の正用・誤用数と正用率

	主語						目的語	
	ある / いる		塊表現		その他			
	正用 / 誤用	正用率	正用 / 誤用	正用率	正用 / 誤用	正用率	正用 / 誤用	正用率
グループ 1	7 / 0	100%	3 / 0	100%	3 / 16	15.8%	22 / 2	91.7%
グループ 2	6 / 1	85.7%	6 / 0	100%	1 / 8	11.1%	8 / 2	80.0%

表 5 初級学習者の作文中の主語の「が」の誤用分類

	「は」との混同		他の格助詞との混同	その他	合計
	「が」の過少使用	「が」の過剰使用			
グループ1	10	2	2	2	16
グループ2	6	1	0	2	9

誤用例: 「が」の過少使用 「トンネルに入りました。中に水は流れました。」
「が」の過剰使用 「戸田公園に行きました。戸田公園がきれいでした。」
他の助詞との混同 「友達の埼玉に来ました。」
その他 「先生 いました。」

G2: 6/13) が「ある / いる」との共起であり、「ある / いる」と共に使われている場合は、誤用例がほとんどない。また「塊表現」についても両グループ共に誤用例は一つもなかった。主語の「が」の誤用例と共に使われていた述語は様々であったが、表5に示すように、誤用例を「「は」との混同」「他の格助詞との混同」「その他」を基準にして分類すると、「「は」との混同による誤用」が最も多い。その「は」との混同例を更に、「が」の過少使用と「が」の過剰使用の2つに分類すると、両グループに共通して、「が」の過少使用の方が圧倒的に多かった。

初級学習者2グループの作文データでは、50クラス時間の差に関係なく、「が」は「ある / いる」「好きだ」「頭が痛い」などごく限られた述語や表現と共に使われるという共通する傾向があり、それらの場合に限って適切に使える割合が非常に高く、それ以外の述語との共起においては適切に使えることはほとんどなかった。つまり、これら特定の表現と共起する場合を除くと、主題化されていない「主語」を表すものとして使われていた「が」の正用例はほとんどなかった。また更に、主格主語の後には、これら特定の表現と共起する場合を除いて、それが主題化されたものであるか否かにかかわらず、「は」を使う傾向が見られた。「主題化された主語+「は」」、「主題化されていない主語+「が」という、いわゆる「は」と「が」の使い分けについてはほとんど習得が進んでいない状態であった。

4-2. フォローアップインタビュー

4-2-1. 「は」について

インタビューでは、まず「は」についての説明を求め、思うままに話してもらった。その部分をまとめたものが、表6である。表6が示すように、その中で「は」の説明として最初に出てきたことばは、“subject”(5名)、“topic”(1名)、“subject and/or topic”(3名)、“to be”(1名)であり、“subject”が最も多かった。また、「では、“subject”/“topic”は何か。」の問いに8名が“Subject/Topic is just like topic/subject.”“They are almost the same.”などと答えている。この8名(学習者A-H)は“subject”“topic”という言葉は使っていても、その違いは顕在的な陳述的知識としては認識されていなかった。また、「は」は“subject marker”であると答えた学習

表 6 初級学習者へのインタビュー結果:「は」の説明

学習者	「は」は何か?	その他の説明, 例など
A	subject and topic	S=T=「私」「あなた」などの名詞, よく説明できない / 聞き慣れた表現を使う
B	subject and topic	S=T=話したい事柄, 例えば「私」
C	subject or topic	S=動作主, TはSと同じ様なもの, よくわからない
D	subject → topic	S=動作主, 例えば「私」, でもいつもではない
E	subject → topic	S=名詞や代名詞などで, 話したい事柄
F	subject → topic	S=T=文の最も重要な部分, 例えば「私」/ 時に, 直感で使う
G	subject → topic	S=動作主, 第一名詞, 例えば「私」
H	topic → subject	T=S=第一名詞, 時々わからなくなる
I	subject	S+「は」+S についての説明, S は名詞など / 自分がいいと感じるように使う
J	to be	例えば, 私はマレーシア人です. 国際交流会館は大学に近くて, 便利です.

subject → topic: 「は」は subject を表す. subject は topic と同じ様なものである.

S: subject

topic → subject: 「は」は topic を表す. topic は subject と同じ様なものである.

T: topic

者Iは, 「“subject”の後に「は」が来て, その後に“subject”についての説明が続く。」と説明しており, 彼が“subject”と呼んでいるのは実は主題を表しているのではないかとも思われる. しかし, 彼の作文中の「は」の使用例はすべて主格主語に続く「は」であり, また彼自身「時の表現は「は」に先行することはできない」と説明しているように, 彼の言う“subject”が主題の全体像をとらえているとは言えない. むしろ, 主語と主題が重なる場合を想定している様に思われる. このように, 学習者の言う“subject”“topic”が日本語の「主語」「主題」を正確にとらえているとは言いがたい. “subject”“topic”は2つの別々のものとして区別されているのではなく, 重なり合うもの, 同じ様なものとしてとらえており, 学習者は「「は」は主語であり主題である文成分を表す」と認識している様である.

「は」についてのその他の説明は, 「動作主+は」3名, 「話したい事柄+は」2名, 「第一名詞+は」2名, 「文の最も重要な部分+は」1名, などである. いずれも主語であり主題である文成分の一特性を表しているとして矛盾はない. 学習者の自発的な説明の中には主語以外の文成分を主題化する「は」への積極的な言及は見られなかった. と同時に, 「は」についての自らの説明に自信がない, 或いはそれでは十分ではないと言及した学習者も4名おり, また3名の学習者が「は」の使用に際して時に「直感や感覚に頼った」り, 「よく耳にする使い方や読んだ覚えがある表現を使う」と説明していた.

インタビュー後半では, 学習者自身が書いた作文中の「は」「が」の使用例についての説明を求めた. その中で, 作文中に主格主語以外の文成分(そのほとんどの使用例は時を表す成分であったが)の後に「は」を使っていた学習者6名にその「は」について説明を求めたところ,

「“subject” でないものも「は」の前にくることもあると思う。説明できない。よくわからない。」「時間の後には「は」がついたりつかなかったりする。いつつのかは説明できない。」『今日は』『先週は』など、副詞も「は」の前に来る。よく耳にする。」「特別な時間を強調する場合には「は」を使う。違うかもしれない。」「直感で」「そう感じるから。」など、「よくわからない」「説明できない」「直感で」「よく聞くから」という発言が6名全員から聞かれた。また、「は=to be」と説明した学習者Jの場合、作文には形容詞文、名詞文に混ざって「私達は日光へ行きました。」など動詞文も3例あり、それらの「は」については“to be”ではないけれど、何を表すのか説明はできない。“to be”ではない「は」もある。その場合は直感で「は」を使う。」と答えている。

インタビュー前半の「は」についての学習者の自発的説明からは、学習者が「「は」は主語であり主題である文成分を表す」と認識している様子が窺えた。また、学習者は自分の説明(顕在的な陳述的知識)では説明し得ない「は」の機能、使い方があることにも気付いており、それが自らの説明への自信のなさにつながっていたと考えられる。作文中で主格主語以外の文成分の後に「は」を使っていた学習者も、正しく使ってはいても、なぜそこで「は」を使うのか、その「は」は何を表すのか、説明することはできなかった。これは、これらの学習者の頭の中に主格主語以外の文成分を主題化する「は」についての隠在的な陳述的知識(意識化されない状態で頭の中に蓄えられている文法知識、能力)³が存在していることを示唆している。

また、「は」は何を表すのかの説明として即座に「私+は」であると答えた学習者はいなかったが、「は」に先行するものの例として5名が「私」をあげていた。これらの学習者に限らず、「は」を使用する際の学習者の具体的なストラテジーとして「私+は」の組み合わせを一つの定型表現のように使うということも考えられるが、G2の作文中の主格主語を主題化する「は」の正用例73のうち「私/私達+は」は43.8%(32例)であり、その他の場合が56.2%(41例)であった。G1でも同様の割合である(私/私達:42.4%(50例)、その他:57.6%(68例))。「私」と「私達」の2語で40%強を占めるという結果は多い様にも思われるが、自然な言語使用における一人称の主語、主題へのなりやすさや作文のタイトルが「(私は)夏休み/春休みに何をしたか。」であったこと、作文中の「は」の使用が「私/私達」の後に限られていた学習者は1人もいなかったことなどを考え合わせると、学習者が「私/私達+は」をストラテジーとして使用した結果使用状況に偏りが出たとは考えにくい。この点については、今後テストなどの形で調査、確認していく必要がある。

³ 陳述的知識としては現われない、実際の言語使用の中でのみ現われる、という意味では、手続き的知識(procedural)であるとも言える(Ellis 1994a: 85)。

表 7 初級学習者へのインタビュー結果:「が」の説明

学習者	「が」は何か?	その他の説明, 例など
A		よく使われる表現の中で覚えている / +ある, +痛い, 頭がいい, お腹がすいた
B		他の言葉と一緒に覚えている / 何がいい?, 誰が, +いる
C	目的語のマーカー	+ある, 頭がいい / 他にも他の表現と結び付いた「が」がいくつかある
D	+いる, +ある	他にも, +できる, +わかる
E	+わかる(よく聞くから)	目的語を表す時も. その時は直感で / +痛い, 頭がいい, お腹がいっぱい, 時間がある
F	+形容詞	聞いたことがある表現を直感で / 頭がいい, 頭が痛い
G		+いる, +ある, +できる, +好き, +嫌い
H		+好き, +嫌い, +上手, +ある, +いる / +形容詞
I	+ある	他にも, +いる, +上手, +好き, +痛い, +いい
J		病気の表現の中で, 頭が痛い, 咳が出る / +わかる, +好き, +ほしい, +ある / 共に使う表現と結び付けている

4-2-2. 「が」について

インタビューの中で, 学習者が「が」について説明した部分をまとめたものが, 表7である. 表7が示すように, 「が」についての説明の中で「主語」という言葉は全く出てこなかった. 顕在的な陳述的知識として「が」が主語を表すと認識している学習者は1人もいなかったということである. これは, 彼らが主語と主題を同じ様なものととらえ, その後に「は」が続くと認識していたとすれば, 当然である. 「が」が何を表すのかを説明している者は「目的語を表す」と説明した学習者CとE2名のみであり, その他の学習者は「が」と共に使われる表現の説明, 列挙に終始していた. 学習者CとEについても, 「が」は目的語を表すと答えると同時に, 共起する表現と共に覚えている「が」についても言及していた. 「が」の説明の中で他にあげたものは, 「形容詞と共に」2名, 「病状を表す表現の中で」1名である. 「目的語を表す」「形容詞と共に使われる」など, 学習者の「が」についての顕在的な陳述的知識は非常に限られた一部の「が」についての断片的な知識であった. 共に使われる具体的表現を列挙するのみであった学習者も5名いた. また, 「共に使う表現と結び付けている」「よく使われる表現の中で覚えている」「聞いたことがある表現を直感的に使う」などと説明した学習者も5名いた. 学習者があげた「が」の例は, 「+ある」8名, 「+いる」5名, 「+痛い」5名, 「+いい」5名, 「(頭がいい)4名を含む), 「+好き」4名, などである. G2の学習者は, 彼ら自身の説明にもあるように, 「が」をこれらの限られた述語や表現と結び付けて覚えていたと考えられる.

5. 考 察

インタビューでは、学習者が主語と主題を明確に区別しておらず、「は」は主語であり主題である文成分を表す」ととらえている様子が窺えた。また、作文を分析した結果でも、G1, G2 共にその場合に限って使用頻度、正用率共に非常に高かった。つまり、G1, G2 共に、「文中の、時には文を超えて、様々な成分を主題化する」という「は」は機能全体の習得が進んでいるとは言えない段階であった。八木(1996)では、同条件で学習した初級学習者2グループの作文中の「は」の正用率を出し、その結果、74.3%、76.2%と比較的高い正用率が得られたことから「は」は易しいのではないかと推察していたが、実は主格主語を主題化する「は」のみ突出して適切に使用している段階であり、主格主語を主題化する「は」の使用例がその他の文成分を主題化する「は」よりも圧倒的に多く、また非常に高い正用率を示すため、結果として、それらが「は」全体の正用率をも引き上げる働きをしていたということであった。

どのような要因が働いて学習者が「は」は主語であり主題である文成分を表す」と認識するに至ったのかについては、3つの要因が考えられる。まず第一に、クラスでの導入において、まず「(名詞)は(名詞)です。」などの主格主語を主題化する「は」から導入され、主格主語以外の文成分を主題化する「は」や主題ではない主語を表す「が」は遅れて導入されたこと、つまり、教育の影響が考えられる。第二に考えられるのは、学習者の母語からの機能的転移である。一般に、世界の諸言語には主語が同時に主題である場合が多いという傾向があるとされている⁴。従って、学習者の母語においても主語が同時に主題であり、2つが重なる場合が多い可能性が非常に高い。学習者は、その母語において頻出する、主語であり主題である文成分の機能をそのまま日本語の「文成分+は」に転移したと考えられるのではないか。第三に、先に示したように、日本語母語話者の言語使用において主格主語を主題化する「は」はそれ以外の文成分を主題化する「は」に比べてかなりの高頻度で現われる。学習者へのインプットが豊富であるということである。これらの要因が共に働いて、学習者は「は」は、主語であり主題である文成分を表す」という認識、仮説に至ったのではないだろうか。

また、主格主語以外の文成分を主題化する「は」の中で、両グループ共に使用数、正用率共に突出していたのは、時の連用成分を主題化する「は」であったが、これも、インタビューの中で学習者自身が「よく聞くから使った。」と答えてもいたように、一つには、インプットの頻度、つまり、母語話者の言語使用における時の連用成分の主題化された形での使用頻度に関係があるように思われる。

⁴ この一般的傾向を強く支持するのは、例えば、Givon であり、Givon (1984)、Givon (1995) では、言語一般において動作主、そして主語が文・談話両レベルにおいて最も主題になりやすいと主張している。

表 8 短大生の作文中の文成分各種の主題化状況

	全 節			主 節 の み		
	主題化された数	されていない数	主題化の%	主題化された数	されていない数	主題化の%
主語の「が」	233	231	50.2%	117	51	69.6%
目的語の「が」	101	253	28.5%	47	79	37.3%
目的語の「を」	26	467	5.3%	10	91	9.9%
主語の「に」	13	0	100%	6	0	100%
時	123	114	51.9%	54	33	62.1%
場所「で」	44	22	66.7%	26	4	86.7%

文成分各種の主題になりやすさについては野田(1996: 24-25)に考察があるが、野田(1996)によると、基本語順が前である程その格成分と述語との結び付きが弱く、従って述語との結び付きを断ち切って主題になることが容易になる。野田(1996)で言及されているのは文中の格成分についてであるが、時を表す文成分も含めた様々な連用成分の基本語順を調査した矢崎(1992)では、「呼び掛け語>時の成分>主格>場所の「で」…」という基本語順が調査結果として報告されている。また、佐伯(1975)、宮島(1962)の語順研究でも「位格(時>所)>主格」「時>所>主体」という結果が報告されており、時が文頭に位置するという点では矢崎(1992)の結果と一致している。つまり、時の連用成分は、基本語順で主語の前に位置し、文頭(近く)に置かれる成分であり、よって野田(1996)に従えば、主題になりやすい、主題化されやすいと言えることができる。短大生51名の作文データでも、それを裏付ける結果である。短大生51名の書いた作文の中で、文成分各種の各々何%が主題化されているかをまとめたものが表8であるが、表8が示すように、時を表す連用成分はその51.9%(123/237)が主題化されており(主節のみの場合では62.1%(54/87))、また、表2に示したように、それらが「は」全体の中で占める割合も、18.4%と主格主語を主題化する「は」に次いで高かった。主題化された形が、教師をはじめ日本語母語話者からのインプットの中に比較的高頻度に現われるということである。これが一つの要因となって、早い段階から主格主語に続いてその主題化された形の使用、正用が進むのではないかと考えられる。インプットの頻度が習得へ及ぼす影響については、依然研究結果が分かれているが(Ellis 1994b: 269-272)、初級学習者の「は」の使用を見る限りにおいては、習得に影響を与える重要な要因の一つとは言えそうである。

次に、「が」については、表4に示したように、正用率の非常に高いもの(80-100%)と非常に低いもの(10%台)との2つに大きく分かれた。正用率が非常に高かったのは、「頭がいい」などの「塊表現」の中で使われる場合と「ある/いる」「できる」「好きだ」などのごく限られた種類の述語との共起に限定されており、その他の述語と共に使われる場合はほとんど適切に使うこと

ができなかった。また、学習者の「が」の使用そのものも前者に限られる傾向が見られた。インタビューからも、「が」を「ある」「いる」「好きだ」「頭がいい」など、これら限られた述語や表現と共に一塊に記憶している様子が窺われた。これらの結果から、G2の学習者は、「頭がいい」など先に「塊表現」と分類した「が」も含め、「が」を定型表現⁵の一部としてとらえていたと考えられる。

なぜ学習者が「が」を定型表現の一部として認識するに至ったのかは、学習者が「が」を既存の中間言語のシステムの中に統合する際のプロセスから考えることができるのではないだろうか。先に記した様に、クラスではまず主格主語を主題化する「は」が導入され、遅れて「が」が導入された。従って、「が」が導入された時、学習者の頭の中には「「は」は主語であり主題である文成分を表す」という仮説が既に形成されていたと考えられる。「が」をこの既にあるルールと統合させ、中間言語のシステムの中に組み入れる際、最も労力が少ない方法は、既存の仮説を再構築することなく、新しいルール、仮説を付加していくことである。またその際に使われる一つの手段は、新出項目を定型表現として隠在的知識の中に処理することである (Ellis 1994a: 96)。「「は」は主語であり主題である文成分を表す」という既にある仮説と矛盾、対立しないように、ある学習者は「「が」は目的語を表す」という仮説、ルールに至り、また他の学習者は「が」を共起する個々の表現と共に一塊に、つまり定型表現として処理したと考えられるのではないだろうか。学習者は、「が」が導入された時点でまだその文法規則を intake する段階になかったのかもしれない。

また、「が」を含むそれら限られた表現が定型表現として認識されやすい特徴を備えていたということももう一つの要因として働いていたと思われる。定型表現として認知される表現の特徴については、例えば Bolander (1989) などに考察があるが、それらは、学習者が「が」と共に記憶し、使い、非常に高い正用率を示していた表現についても概ね当てはまるように思われる。すなわち、(1) その表す意味が明白でわかりやすいこと、(2) コミュニケーション上の必要性が高いこと(日常の会話の中で度々学習者が尋ねられたり、話したりする話題の中に「自分」「言葉」「好き嫌い」などがある (Nattinger and DeCarrico 1992: 63) が、学習者が「が」と共に覚え、使用していた表現はそれらの話題の中でもよく使われるものである。)、(3) インプットにおける頻度・明示性が高いこと(上に記したように、それらの表現は日常よく使われる表現である)に加えて、目的語の「が」や塊表現の中の「が」は「は」によって主題化される割合も低

⁵ 定型表現とは、「文法と個々の語彙によって生成されるのではなく、むしろ一つの塊として記憶から取り出されたり使用されたりする一続きの表現」(Weinert 1995: 182)とする。但し、Raupach (1984) 等が主張するように、定型表現と創造的表現とは明確に2分されるものではなく、一続きの連続体であると考えられる。従って、定型表現の中には、完全に未分解の一続きの表現から、意識的には各々の語に分解することができるが、実際に使用する際には一続きの塊として記憶から取り出される表現 (Pawley and Syder 1983: 205) などまで広く含まれる。

い⁶), などである。

しかし, 初級学習者が「が」を定型表現の一部としてとらえていたとしても, それを「が」の習得が全く進んでいない段階であると考えるのは適切ではないだろう。第一に Pawley and Syder (1983), Nattinger and DeCarrico (1992) などが主張するように, 言語とは文法規則によって生成される創造的表現と定型表現との連続体であって, 2つの形が混在するものであり, 母語話者もまたこの2つを織り混ぜて発話しているからこそ母語話者らしい流暢さや速度が維持できるのであり, 従って, 定型表現を覚えることそのものが言語の習得の重要な一部であると考えからである。また, 定型表現には, 習得過程において幾つかの重要な役割, 効果も期待できる。まず第一に, 定型表現を覚えることによって, 学習者がその段階で習得している文法規則に従うだけではまだ表現できないことが表現可能になること。それによって学習者の「表現したいことが表現できない」というフラストレーションが和らげられ, 動機づけが高くなること (Nattinger and DeCarrico 1992)。第二に, 発話の中で定型表現を使うことで, 学習者の認知プロセスの負担が軽くなり, その分続く発話を考え, 計画する余裕が生まれること。その結果として学習者の発話の流暢さが増すこと (Raupach 1984)。第三に, Ellis (1984) に示唆されるように第二言語習得の過程においても第一言語習得過程と同様に, 定型表現が後に分解されその中の文法構造の習得につながっていく可能性があること, などの効果である。

最後に, G1 と G2 は学習環境, 教師, 母語群などを同じくする2グループの初級学習者であり, その違いは, 学習時間 (G1: およそ 100 時間, G2: およそ 150 時間) と滞日期間 (G1: 11 ヶ月, G2: 16 ヶ月) であったが, 「は」と「が」の使用に関しては, 相違点よりもむしろその傾向の一致が顕著であった。唯一大きく違いが出たのは, 表1に示したように, 「が」格以外の文成分に続く「は」の正用率において G2 の方がかなり高かった (G1: 34.1%, G2: 76.2%) という点である。2グループ間のこの正用率の差を, 50 クラス時間, 滞在期間にしておよそ5ヶ月の違いによるものであるとここで結論づけるのは, 無論尚早であるが, それらがこの正用率の差に至る一つの要因として働いた可能性はある。

もう一つの可能性として考えられるのは, クラスにおけるインプットの質・量の影響である。G2 は, G1 と同様におよそ 100 時間で *Japanese for Busy People I* を終えた後, 初級学習者用に文構造や語彙を制限し, 一つ一つの発話も比較的明確に発音されているビデオ教材「ヤンさんと日本人々」を使っておよそ 50 時間, 初級の復習をした学習者グループである。G1 のクラス

⁶ 野田 (1996: 24) によると, 主格目的語は主題になりにくいということであるが, 短大生のデータでは, 主格目的語を主題化する「は」は比較的多かった。主格目的語を表す「が」の 28.5% が主題化されており (表8参照), それが「は」全体の 15.1% を占めていた (表2参照)。これは, 「英語について思うこと」という与えられたトピックによる影響がかなり大きかったと思われる。主格目的語を主題化する「は」の使用例のうち「英語は好きだ / 嫌いだ / 苦手だ」など, 「英語」を主題とする文が半数近く (101 例中 46 例, 45.5%) を占めていたからである。

では、学習者へのインプットは新出文法項目を念頭に置いた教師の発話と自分とほぼ同じレベルのクラスメートの発話が主であったのに対し、G2の学習者は、調査時直前の通算50時間、クラスで繰り返し、主人公のヤンさんとその周りの日本語母語話者が様々な場面で交す日常会話を耳にしていたことになる。その中に現れる「が」格以外の文成分を主題化する「は」は、新出文法項目を念頭に置いた教師の発話の中に現れるそれよりもかなり多かったのではないかと推察される。インプットの頻度の違いである。また、クラスで教師が再現できる場面やコンテキストには、限りがある。ビデオ教材の使用によって、学習者は、教師が教室で例示できないような様々な具体的場面やコンテキストの中で「が」格以外の文成分を主題化する「は」が使われる例を、理解可能な形で耳にする機会を得たとも考えられる。

これまでの言語習得研究の結果から、言語習得の過程には学習者に概ね共通する発達の道筋があるとされている (Ellis 1994b: 20-22, 73-117) が、今回の被験者である初級学習者2グループを見る限り、「は」と「が」については、まず主格主語を主題化する「は」の使用、正用が進んだ後、「が」格以外の文成分を主題化する「は」、特に時を表す文成分を主題化する「は」の使用が進むようである。その時期に理解可能な形で、質・量共に(相対的に)豊富なインプットを得たことによって、G2の「が」格以外の文成分を主題化する「は」、特に時を表す文成分を主題化する「は」の使用、正用が順調に進んだのではないかとということである。もちろんこれは、限られたデータを基にした推察であり、或いは、この正用率の差は、G1とG2の学習者間の個人差によるものである可能性もある。詳細な調査は、今後の課題である。

6. ま と め

小論では、2グループの初級中期学習者の作文データを分析し、G2に対して行ったフォローアップインタビューの結果と併せて考察した。その結果と考察をまとめると以下のとおりである。

- (1) 作文を分析した結果、両グループ共に、主格主語を主題化する「は」のみが突出して正しく使える段階であり、「は」の機能全体の習得が進んでいるではなかった。また、G2へのインタビューの結果から、学習者は「は」は主語であり主題である文成分を表すと認識している様子が窺えた。学習者がなぜそのような認識に至ったかについては、①教育の影響、②学習者の母語からの機能的転移、③インプットの豊富さ、などが要因として考えられる。
- (2) 主格主語以外の文成分の中では、両グループ共に、時の連用成分に続く「は」の使用、正用が目立った。時の連用成分を主題化する「は」が母語話者からのインプットに比較的高頻度に現われることが学習者の使用、正用を進めた一つの要因になっていると思われる。

る。しかし、G2の学習者はインタビューにおいて、時の表現も含め主格主語以外の文成分に続く「は」の自らの正用例を説明することはできなかった。これは、主格主語以外の文成分を主題化する「は」についての隠在的な陳述的知識の存在を示唆しているものと考えられる。

- (3) 「が」は、両グループ共に、正用率の非常に高いものと非常に低いものとに分かれた。適切に使われていたのは、「ある」「好きだ」「頭がいい」など、ごく限られた表現と共起する場合に限られていた。インタビューでも、「が」は主語を表すと説明した学習者は皆無であり、ほとんどの学習者が「が」が共起する表現の説明、列挙に終始していた。G2の学習者は、「が」をこれら特定の表現と共に一塊の表現、定型表現の中でとらえ、記憶し、使用していたのではないかと考えられる。いわゆる「は」と「が」の使い分けは習得がほとんど進んでいない状態であった。この後どのような過程を経て、主題化されていない主語を表す「が」が習得されていくのかについては今後の調査課題である。
- (4) G1とG2は50クラス時間の差がある学習者であったが、「は」と「が」の使用については、ほとんど大きな相違は見られなかった。唯一大きく違いが出たのは、「が」格以外の文成分に続く「は」の正用率においてG2の方がかなり高かったという点である。その違いに至る要因としては、クラス時間の差、滞在期間の差、クラスにおけるインプットの質・量の影響、或いは個人差などが考えられる。この点についての詳細な調査も今後の課題である。

言うまでもないことであるが、これらの結果・考察は非常に限られたデータを分析した仮のものであり、今後の調査、分析のための一つのステップに過ぎない。今後、様々な母語を持つ学習者のデータを収集、分析していくこと、また同じ学習者を長期にわたって観察していく縦断研究の中で学習者がどのような「は」や「が」から適切に使用するようになり、どのような誤用が出てくるのか、次にどのような「は」や「が」が適切に使用されるようになるのか、その過程を詳細に調査していくことが不可欠である。

参 考 文 献

- 佐伯哲夫(1975)『現代日本語の語順』, 笠間書院.
- 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 6th Conference on Second Language Research in Japan* 66-94. The International University of Japan.
- 柴谷方良(1985)「主語プロトタイプ論」『日本語学』4-10: 4-16, 明治書院.
- (1989)「主語類型論」柴谷方良, 他編『英語学大系第六巻 英語学の関連分野』3-179, 大修館書店.
- (1990)「助詞の意味と機能—『は』と『が』を中心に—」『文法と意味の間』281-301, くろしお出版.
- 角田太作(1991)『世界の言語と日本の言語』, くろしお出版.

- 長友和彦(1997)「第二言語習得における顕在的知識(explicit knowledge)と隠在的知識(implicit knowledge)」細田和雅先生退官記念論文集『日本語の教育と研究』189-200, 溪水社.
- 野田尚史(1996)『「は」と「が」』, くろしお出版.
- 宮島達夫(1962)「カカリの位置」『計量国語学』23: 3-11, 計量国語学会.
- 八木公子(1996)「初級学習者の作文に見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』6: 65-81, 国際交流基金日本語国際センター.
- (1999)「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』2: 57-67, 凡人社.
- 矢崎真人(1992)「格の階層と修飾の階層」『分藝言語研究 言語篇』21: 53-70, 筑波大学文芸・言語学系.
- Bolander, M. 1989. Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. L. Hyltenstam and L. Obler (eds.) *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* 73-86. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1984. Formulaic speech in early classroom second language development. J. Handscombe, R. Orem, and B. Taylor (eds.) *On TESOL '83: The questions of control* 53-65. Washington D. C.: TESOL.
- . 1994a. A theory of instructed second language acquisition. N. Ellis (ed.) *Implicit and explicit learning of language* 79-114. London: Academic Press.
- . 1994b. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Givon, T. 1984. *Syntax: A functional-typological introduction*, vol. 1. Amsterdam: Benjamins.
- . 1995. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- Nattinger, J. R. and J. S. DeCarrico, 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawley, A. and F. Syder, 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. J. Richards and R. Schmidt (eds.) *Language and Communication* 191-226. London: Longman.
- Raupach, M. 1984. Formulae, aspects of Turkish migrant workers' German. H. Dechert, D. Mohle, and M. Raupach (eds.) *Second Language Productions*. Tübingen: Gunter Narr.
- Weinert, R. 1995. The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics* 16-2: 180-205.
- Yoshioka, K. 1991. *The acquisition of Japanese particles: An effort to test the Pienemann-Johnston model with three measurements*. Unpublished M. A. thesis. University of Hawaii at Manoa.