

日本人英語学習者の母語に関する 明示的知識の利用に関する考察

河内 健志・高橋 栄作

Japanese EFL Learners' Use of L1 Explicit Knowledge

Kenji KAWAUCHI and Eisaku TAKAHASHI

要 旨

本論文の目的は、日本語を母語とする大学生の英語学習者を対象とし、母語である日本語の知識が外国語学習に利用可能な明示的知識であるかどうかを調査することである。特に主語・目的語などの文法関係に関する知識に焦点を当てる。また、項・付加部といった基準で文中の要素を分類し、話題化した場合、どのような差異があるのか明らかにしていく。そのなかで日本語母語話者が、文中のどの要素を主語として判断しているのかも明らかにする。

Abstract

This paper aims to research whether Japanese EFL learners have L1 explicit knowledge available for foreign language learning, by focusing on the grammatical relations of subjects and objects. Various conditions such as argument/adjunct asymmetry of topicalization and particles attached to subjects will be provided for the research, and we will show how Japanese EFL learners identify the subject in a sentence.

I. はじめに

第二語習得研究において、語彙、音韻、文法、語用論、文化的知識など様々な要素が母語から目標言語へ転移することが、研究者間において程度の差異はあるが多く指摘されている(Ortega 2008, 白畑ほか2010)。例えば、日本語では代名詞「彼」が主語位置・目的語位置のどちらに生起しようが、「彼」の形態は変化しない。しかし、英語では「彼」を表す代名詞は主語位置に生起する場合にはhe、目的語位置に生起する場合にはhimといったように生起する位置によって形

態が異なる。日本語母語話者が英語を学習する際、このような生起位置によって代名詞の形態が変化することに戸惑う者もあり、事実I like he very much(TEFL Corpus:01802)といった文を産出する。これは、日本語は生起位置によって代名詞が変化しないので、代名詞の形態を意識することなく日常的にコミュニケーションを行っているが、英語の場合には、代名詞の生起位置を意識し、適切に変化させなくてはいけないからである。

日本人英語学習者の学習環境に目を向けてみると、日本における多くの英語学習者は、ESL(English as a Second Language)環境ではなく、EFL(English as a Foreign Language)環境の中で外国語(英語)学習することになるので、言語使用の際には、英語の仕組みを意識することなく使用するという事は困難である。さらに、英語と日本語とでは言語間の距離が遠く、学習が容易ではないことが指摘されている(Odlin1989,白井2008)。英語はインド・ヨーロッパ語族に属しており日本語は系統不明ではあるが、少なくとも英語と同じ語族には属さないと考えられている。実際、アメリカ国防省語学学校外国語センター(Defense Language Institute Foreign Language Center)では、下記の表1のようにアメリカ英語話者にとっての学習難易度によって各言語を4つのレベルに分けている。日本語は最高難易度のカテゴリ4に分類されている(表1の訳は筆者による)。

| カテゴリ | 週 | 言語 |
|-----------|----|--|
| カテゴリ1 & 2 | 36 | フランス語/スペイン語/インドネシア語 |
| カテゴリ3 | 48 | ヘブライ語/ペルシャ語/ロシア語/タガログ語/ウルドゥー語 |
| カテゴリ4 | 64 | 現代標準アラビア語/アラビア語(エジプト)/アラビア語(イラク)/アラビア語(レバント)/中国語(北京語)/日本語/韓国語/パシュトゥ語 |

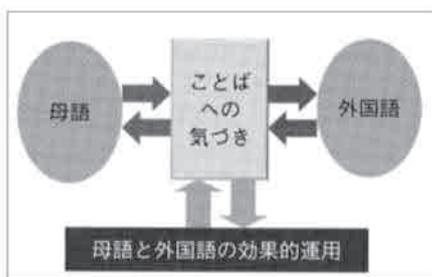
表1

(<https://www.dliflc.edu/about/languages-at-dliflc/>)

この表はアメリカ英語話者が週30時間のコースで日本語を学習した場合、上級レベルに到達するまでに必要な時間が64週であることを示している。したがって、日本語母語話者が英語を学習する場合には、同様の難易度であることが予想される。このように、同じ語族に属する言語間では比較的学習が容易であり、異なる語族間の言語はお互い学習難易度が高くなることがわかる。

また、最近の第二言語習得の研究でOdlin(2003)は、外国語学習において学習者は目標言語の運用能力が低ければ低いほど、母語の知識にアクセスし目標言語を運用する傾向にあると述べている。さらに、(1)のように母語の言葉への気づきや言語の仕組み・規則などを意識化させるメタ言語能力が外国語学習にとって非常に有用であり、重要であることが指摘されている(大津・窪田 2008、大津 2012a, 2012b, 秋田他 2014)。このことから、外国語学習において学習者は、暗示的知識ではなく、意識化された母語の知識、明示的知識にアクセスすることが非常に重要であることが分かる。

(1)



(大津2012b : 185)

例えば、主語について日英語の言語間の違いを簡単に比較してみると、日本語文は主語が存在しない文や主語（または目的語）を明示的に示さなくてもよい場面が多々ある。

(2) a. 今日は良いお天気ですね。 b. It's nice out today.

(2a) の日本語文の場合、主語は文中になく、トピックマーカで標示されている主題（今日）のみが存在する。一方、(2b) の英語文の場合、虚辞 (it) を主語として用いる。

(3) A : 何それ。
B : 友達に誕生日プレゼントを貰ったんだ。
(cf. ?私は友達に誕生日プレゼントを貰ったんだ。)

(4) A : What's that?
B : I was given a birthday present from my friend.
(cf. *Was given a birthday present from my friend.)

(3) の日本語会話の場合、話者Bの主語「私」は省略されたほうが自然である。一方、英語の場合、(4) のように主語を省略することはできない。日本語は単文内で語順は自由度が高く、文脈で特定可能であれば主語も目的語も省略するほうが自然である。しかし、英語は語順に厳格で、談話の中で特定可能な場合でもそれらの要素を省略することはせず、代名詞を用いて語順を守ろうとする言語である。このように、主語を見てもみるだけでも日英語には大きな相違があることがわかる。

はたして日本人英語学習者は母語において表出しない主語を英語において適切に探し出すことができるのだろうか。埋もれた情報を探ることが困難な場合、英語において適切な文構成を産出することができないことは予想に難くない。

そこで、本論は日本語を母語とする大学生の英語学習者を対象とし、母語知識が利用可能、つまり、母語である日本語の知識が外国語学習に利用可能な明示的知識になっているかどうか、主

語の文法関係や格の機能に焦点を当てて明らかにする。さらに、文中の要素を項・付加部といった基準で分類した場合にどのような差異があるのか明らかにしていく。

Ⅱ. 小・中学校における「主語」の取り扱い

現行の小学校学習指導要領国語科（平成20年告示、平成27年一部改正）または新小学校学習指導要領国語科（平成29年告示）には、単文における主語と述語との関係に重点を置いた文の構成に関わる内容の学習について、次のように記載されている。

第2章 第1節 国語 第2各学年の目標及び内容（第1学年及び第2学年）
〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕にイ言葉の特徴やきまりに関する事項「(カ) 文の中における主語と述語との関係に注意すること。

また、現行の小学校国語科の教科書（第2学年）では、概略次のように主語・述語について説明をしている。

- (5) 主語：「だれが（は）」「何が（は）」
述語：「どうした（どうする）」

（こくご 二下：19）

次に、現行の中学校学習指導要領国語科（平成20年告示）では、「(オ) 単語の活用，助詞や助動詞などの働き，文の成分の順序や照応など文の構成について理解するとともに，話や文章の構成や展開について理解を深めること。」と文成分のひとつとして主語を取り扱うことになっている。しかし、現行の教科書（例えば、「新編 新しい国語1」）では、「主語とは何か」、「何を持って主語なのか」などといった問に対して明示的な説明は与えられておらず、国語便覧には主語と述語の関係の項目で基本文型として次のような記載がある。

(6) 基本文型

- a. 何（だれ）が、— どうする。
- b. 何（だれ）が、— どうどうなんだ。
- c. 何（だれ）は、— 何だ。
- d. 何（だれ）が、— ある（ない）。

（浜島書店編集部 2015：240）

次に、中学校の英語の教科書に目を向けてみると、教科書やワークなどの補助教材には中学校国語の場合と同様に主語の説明は皆無に等しい。しかし、教科書内では(7)のように主語(目的語)といった文法関係を表す用語を用いて説明している。



(NEW CROWN 3 : 20)

したがって、主語、目的語といった文法関係を表す要素についての学習者の知識は、小学校、中学校の担当教員の裁量・理解度に負うところが大きいと言える。多くの中学生はこれらの文法関係に関する知識を十分に理解しないまま、英語の時間に臨んでいる可能性がある。実際、小学校・中学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編では、文法関係に関する知識について次のように指摘している。

- (8) …全国学力・学習状況調査等の結果を踏まえ、「小学校では、文における主語を捉えることや文の構成を理解したり表現の工夫を捉えたりすること、…などに課題があることが明らかになっている。」(著者により一部省略, p. 6)

つまり、小学校段階で主語、述語の関係を的確に捉えることが困難、または、曖昧に理解した状態で中学校における英語に臨んでいる生徒が多いことになる。その結果、前出(2),(3),(4)のような日英語間の相違に対応することが困難になる生徒が出てくることは想像に難くない。

Ⅲ. 調査

(1) 目的

本調査の目的は、日本語を母語とする大学生の文法関係を表す主語に関する日本語の知識が外国語学習に利用可能な明示的知識になっているかどうかを調査することである。

(2) 概要

本調査は、2019年度大学、短期大学1年生176名の日本語母語話者を対象に行い、提示された著者が作成した日本語文の中のどの要素が主語であるか、または、文中に主語はあるかどうかを判断させた。

(3) 本調査における「主語」

本調査では主語の認定基準として角田(2009)において提案された判定法を採用し、この基準を満たす選択肢を正解にした。

まず、尊敬語の動詞(お書き)の先行詞になることができる要素(小林先生)を主語と認定する。

① 尊敬語の先行詞

小林先生が この本を お書きになった。

次に、再帰代名詞「自分」または「自分自身」の先行詞になることができる要素を主語とする。

② 「自分(自身)」の先行詞

小林先生_iは ご自分_iを 高く評価している。

3つ目として、次の例のように、「ながら」を含む従属節の ϕ の要素と主節の下線部の要素が同一人物を指す場合には、下線部の要素を主語と判断する。

③ 継続の「一ながら」

小林先生_iは [ϕ _i 昼食をとりながら]テレビをご覧になった。

最後に、数量詞を含む名詞句内から名詞主要部が遊離可能な場合には、その名詞主要部を主語と認定する。

④ 数量詞遊離

[学生]_iが [3人_____i]講義を欠席した。(cf. [3人の学生]が講義を欠席した。)

(4) 手順と主語判断テスト

調査の趣旨と個人情報保護について説明したうえで、同意を得られた学生を対象に問題用紙(計100問、25問ごとに白紙の用紙を1枚挿入)と解答用のマークシートを1枚配布した。その後、氏名、学籍番号を記入させ、制限時間を指定せず問題への解答を指示した。

また、本調査では下記のような日本語文を使用し、調査対象者がそれぞれ解答をマークした。

(9) ピザは元太が食べた。

- ① ピザ ② 元太 ③ 食べた ④ 主語なし

(10) 昨日はこの映画を観ました。

- ① 昨日 ② この映画 ③ 昨日はこの映画 ④ 観ました ⑤ 主語なし

IV. 結果と考察

(1) 基礎統計データ

調査対象者の中から無解答箇所がある者、または、1つの問題に対して複数解答を選んだ者は集計から除外し、得られた有効解答は140名分であった。そして、それらの基礎統計データを表-2に示す。

| 結 果 (n=140) | |
|-------------|----------|
| 平 均 | 49.05 |
| 標準偏差 | 14.20372 |
| 中央値 | 48 |
| 最 小 | 21 |
| 最 大 | 80 |

表-2

(2) 正答率と誤答パターン

ここでは、提示した日本語文を文中の副助詞の有無や「が」格主語の有無などといった「名詞句+助詞」を7つのタイプに分類し、それぞれのタイプの正答率といくつかの提示文の選択者数を見ていく。まず、7つのタイプとそれぞれの正答率、提示した文例を表-3に示す。

| | タイプ | 正答率 | 提示文例 |
|---|------------------|------|------------------|
| 1 | 話題化（「が」格なし） | 39.1 | 公園ではサッカーをした。 |
| 2 | 「が」格主語（副助詞「は」なし） | 72.1 | 台風がこの屋根を飛ばした。 |
| 3 | 副助詞「は」－「が」格主語 | 44.3 | この屋根は台風が飛ばした。 |
| 4 | 副助詞（さえ／ばかり／だけ／も） | 33.8 | 同僚さえ彼を裏切った。 |
| 5 | 「から」格主語 | 31.7 | 母から荷物を私に送ってきた。 |
| 6 | 目的語の話題化＋「から」格主語 | 27.8 | 荷物は母から私に送ってきた。 |
| 7 | 多重「は」 | 57.1 | 今日は太郎は学校に行っていない。 |

表-3¹⁾

a. タイプ1：話題化（「が」格なし）

このタイプは、文中の名詞句が「は」で標示され、且つ「が」格名詞句を含まないタイプでの文である。ここには、提示文①のように主語を含まない文や主語が「が」格で標示されない文が含まれる。表-4に示したように、このタイプの正答率は39.1%であり、全体（100問）の平均を下回った。提示文①では正解である「⑤主語なし」を選んだ被験者が最も多かったが、「①公園」、「②サッカー」を選んだ者も少なからずいた。提示文②では、不正解である「①結果」を選択した者が78名と一番多く、正解である「②私」を選んだ者は47名であった。文中に「が」格で標示される名詞句がない場合には、「は」で標示されている名詞句を主語と判断する傾向が見られた。

| タイプ1 | | 正答率 | 提示文例 | |
|-------------|----------------------------|------|------------------------|------|
| 話題化（「が」格なし） | | 39.1 | 公園では <u>は</u> サッカーをした。 | |
| 提示文 | | 正答率 | 選択肢 | 選択者数 |
| ① | 公園では <u>は</u> サッカーをした。 | 54.3 | ① 公園 | 23 |
| | | | ② サッカー | 38 |
| | | | ③ 公園では <u>は</u> サッカー | 3 |
| | | | ④ した | 0 |
| | | | ⑤ 主語なし | 76 |
| ② | 結果は <u>は</u> 私から委員会に報告します。 | 33.6 | ① 結果 | 78 |
| | | | ② 私 | 47 |
| | | | ③ 結果は私 | 2 |
| | | | ④ 委員会 | 3 |
| | | | ⑤ 私から委員会 | 4 |
| | | | ⑥ 報告します | 2 |
| | | | ⑦ 主語なし | 4 |

表-4
(太字は正解を表す。)

b. タイプ2：「が」格主語（副助詞「ハ」なし）

タイプ2は、文中に「が」格主語を含み、副助詞「は」を含まないタイプである。表-5に示したように、このタイプの平均正答率は他のタイプと比べて一番高いものになった。提示文①では、正解である「が」格標示された名詞句「①台風」を112名と多くの被験者が選択した。また、提示文②では正解の「④主語なし」を選択者数よりも、「が」格標示されている「②ビール」を選択した者が多いことがわかる。このことから、文中に「が」格で標示されている名詞句がある場合には、その名詞句を主語と判断する傾向があるといえる。

| タイプ2 | | 正答率 | 提示文例 | |
|------------------|---------------|------|---------------|------|
| 「が」格主語（副助詞「は」なし） | | 72.1 | 台風がこの屋根を飛ばした。 | |
| 提示文 | | 正答率 | 選択肢 | 選択者数 |
| ① | 台風がこの屋根を飛ばした。 | 80.0 | ① 台風 | 112 |
| | | | ② この屋根 | 23 |
| | | | ③ 飛ばした | 1 |
| | | | ④ 主語なし | 4 |
| ② | 冷たいビールが飲みたい。 | 41.4 | ① 冷たい | 1 |
| | | | ② ビール | 79 |
| | | | ③ 飲みたい | 1 |
| | | | ④ 主語なし | 69 |

表-5

c. タイプ3：副助詞「ハ」－「ガ」格主語

文中に副助詞「は」によって標示された名詞句と「が」格主語を含むこのタイプの文では、表-6中の提示文①、②のように主語名詞句「あの山」、「台風」は「が」格で標示され、目的語の「この溶岩」、「この屋根」は話題化され、副助詞「は」で標示されている。提示文①、②の正答率はともに、全体（100問）の平均正答率49.05%を下回っており、正解である「②あの山」、「②台風」の選択者数より「は」で標示された名詞句「①この溶岩」、「①この屋根」を選択した者が多かった。このことから、1文中に「は」、「が」によって標示される名詞句がある場合には、「は」で標示された名詞句を主語と判断する傾向があると言える。

| タイプ3 | | 正答率 | 提示文例 | |
|---------------|----------------|------|----------------|------|
| 副助詞「は」－「が」格主語 | | 44.3 | この溶岩はこの山が噴出した。 | |
| 提示文 | | 正答率 | 選択肢 | 選択者数 |
| ① | この溶岩はこの山が噴出した。 | 29.3 | ① この溶岩 | 96 |
| | | | ② あの山 | 41 |
| | | | ③ 噴出した | 0 |
| | | | ④ 主語なし | 3 |
| ② | この屋根は台風が飛ばした。 | 42.9 | ① この屋根 | 79 |
| | | | ② 台風 | 60 |
| | | | ③ 飛ばした | 1 |
| | | | ④ 主語なし | 0 |

表-6

d. タイプ4：副助詞（さえ/ばかり/だけ/も）

このタイプは、主語が副助詞「さえ」、「ばかり」、「だけ」、「も」によって標示された名詞句を含む文である。表-7にあるように、提示文①、②の正答率とともに、全体（100問）の平均正答率49.05%を下回っており、どちらの提示文の解答も「主語なし」を選ぶ者も少なからずいた。また、提示文②では多くの被験者が正解ではなく「①集会」を選択している。主語名詞句がこれらの副助詞によって表示された場合、特に「も」で標示された名詞句を主語と認定するものが少ないことが分かった。

| タイプ4 | | 正答率 | 提示文例 | |
|-------------------|-----------------------|-------|----------------------|------|
| 副助詞 (さえ/ばかり/だけ/も) | | 33.8 | 同僚 <u>さえ</u> 彼を裏切った。 | |
| 提示文 | | 正答率 | 選択肢 | 選択者数 |
| ① | 同僚 <u>さえ</u> 彼を裏切った。 | 42.14 | ① 同僚 | 59 |
| | | | ② 彼 | 41 |
| | | | ③ 同僚でさえ彼 | 4 |
| | | | ④ 裏切った | 5 |
| | | | ⑤ 主語なし | 31 |
| ② | 集会に数百人 <u>も</u> 来ました。 | 19.3 | ① 集会 | 62 |
| | | | ② 数百人 | 27 |
| | | | ③ 来ました | 2 |
| | | | ④ 主語なし | 49 |

表-7

e. タイプ5：「から」格主語

このタイプの文は、文中に「が」格標示された名詞句を含まず、「から」格主語を含む文である。表-8に示したように提示文①では正解の「①母」を、提示文②では「①私」を選択した者が一番多かったが、「主語なし」や直接目的語である「荷物」、「結果」を選ぶ被験者もいた。タイプ5の平均正答率は31.7%という結果が得られたが、ここから「から」格で標示された名詞句は主語と認識されにくいとすることができる。

| | タイプ5 | 正答率 | 提示文例 | |
|---|------------------|------|----------------|------|
| | 「から」格主語 | 31.7 | 母から荷物を私に送ってきた。 | |
| | | | | |
| | 提示文 | 正答率 | 選択肢 | 選択者数 |
| ① | 母から荷物を私に送ってきた。 | 34.1 | ① 母 | 57 |
| | | | ② 荷物 | 28 |
| | | | ③ 私 | 17 |
| | | | ④ 母から荷物 | 9 |
| | | | ⑤ 母から荷物を私 | 1 |
| | | | ⑥ 荷物を私 | 2 |
| | | | ⑦ 送ってきた | 2 |
| | | | ⑧ 主語なし | 24 |
| ② | 私から委員会に結果を報告します。 | 45.0 | ① 私 | 75 |
| | | | ② 委員会 | 1 |
| | | | ③ 私から委員会 | 7 |
| | | | ④ 結果 | 19 |
| | | | ⑤ 委員会に結果 | 2 |
| | | | ⑥ 報告します | 1 |
| | | | ⑦ 主語なし | 26 |

表-8

f. タイプ6：目的語の話題化+「から」格主語

タイプ6は、「から」格主語を文中に含み、さらに文中の目的語が話題化により副助詞「は」で標示され文頭に位置する文である。このタイプの平均正答率は全てのタイプの中で最も低くなった。提示文例①、②ともに、「は」によって標示された名詞句（結果/荷物）を誤って主語と判断している被験者が多い。これは、タイプ1（表-4）で見られた傾向（文中に「が」格名詞句がない場合には「は」で標示されている名詞句を主語と判断する）とタイプ5（表-8）で明らかになった傾向（「から」格で標示された名詞句は主語と認識されにくい）に起因し、適切に主語を認定することが困難になった結果といえる。

| タイプ6 | | 正答率 | 提示文例 | |
|-------------------|------------------|------|----------------|------|
| 目的語の話題化 + 「から」格主語 | | 27.8 | 荷物は母から私に送ってきた。 | |
| 提示文 | | 正答率 | 選択肢 | 選択者数 |
| ① | 結果は私から委員会に報告します。 | 33.6 | ① 結果 | 78 |
| | | | ② 私 | 47 |
| | | | ③ 結果は私 | 2 |
| | | | ④ 委員会 | 3 |
| | | | ⑤ 私から委員会 | 4 |
| | | | ⑥ 報告します | 2 |
| | | | ⑦ 主語なし | 4 |
| ② | 荷物は母から私に送ってきた。 | 23.6 | ① 荷物 | 68 |
| | | | ② 母 | 33 |
| | | | ③ 荷物は母 | 0 |
| | | | ④ 私 | 13 |
| | | | ⑤ 母から私 | 7 |
| | | | ⑥ 主語なし | 18 |

表-9

g. タイプ7：多重「は」

このタイプの文は、1文中に副助詞「は」で標示された要素を2つ含む文であり、主語名詞句が「は」で標示され、そして副詞的要素も「は」で標示される文である。このタイプの平均正答率は、全体（100問）の平均正答率を上回っている。提示文①ではかなりの数の被験者が正解である「②太郎」を選択している。一方、提示文②では約半数の被験者は誤って「は」で標示された「①今日」、「②学校」を主語と判断した。この提示文①、②の正答率の違いは、「は」で標示される要素の有生性、または、「は」によって標示される要素の動作主性に起因する可能性がある。1文中に複数の「は」がある場合に被験者は、より動作主性の高い、もしくは、有生物を主語として選択する傾向があるかもしれない。

| タイプ6 | | 正答率 | 提示文例 | |
|-------|------------------|------|------------------|------|
| 多重「は」 | | 57.1 | 今日は太郎は学校に行っていない。 | |
| 提示文 | | 正答率 | 選択肢 | 選択者数 |
| ① | 今日は太郎は学校に行っていない。 | 87.1 | ① 今日 | 11 |
| | | | ② 太郎 | 122 |
| | | | ③ 学校 | 5 |
| | | | ④ 行っていない | 1 |
| | | | ⑤ 主語なし | 1 |
| ② | 今日は学校は行っていない。 | 45.7 | ① 今日 | 36 |
| | | | ② 学校 | 31 |
| | | | ③ 今日は学校 | 3 |
| | | | ④ 行っていない | 6 |
| | | | ⑤ 主語なし | 64 |

表-10

h. 項・付加部

ここでは、文中の話題化された要素が項の場合と付加部の場合とで、被験者の主語判断にどのように影響するか考察する。文中の動詞にとって必須の要素は項と呼ばれ、項が欠落している場合には不適格な文となる。下記の例a) で動詞「読む」は項を2つ要求する動詞なので、この文には「太郎」、「本」と2つの項があるので適格な文となる。一方、例b) では動詞「読む」が項を2つ要求する動詞にも関わらず1つの項しかなく、結果として不適格な文となる。

- a) 太郎は 本を読んだ b) *太郎は読んだ

また、付加部とは動詞にとって随意的要素であり、動詞によって要求されず文の成立に関与しない要素のことである。

- 例) 太郎は庭で本を読んだ。

まず、すべての提示文(100文)中で話題化された要素を項(主語、目的語)、付加部で分類した主語判断テストの全体の結果を表-11に示す。

| 話題化要素 | | 正答率 | 提示文例 |
|-------|-----|------|-----------------|
| 項 | 主語 | 63.6 | 太郎はボタンを押した。 |
| | 目的語 | 40.7 | ピザは元太が食べた。 |
| 付加部 | | 32.0 | 家ではヘルシーな料理を作った。 |

表-11

次に各選択肢の選択者数を表-12に示す。

| 話題化要素 | 提示文 | 正答率 | 選択肢 | 選択者数 |
|--------|-----------------|-----------------|-----------|------|
| 項 | 主語 | 太郎はボタンを押した。 | ① 太郎 | 127 |
| | | | ② ボタン | 12 |
| | | | ③ 太郎はボタン | 1 |
| | | | ④ 押した | 0 |
| | | | ⑤ 主語なし | 0 |
| | 主語 | そのケーキは太郎に食べられた。 | ① そのケーキ | 113 |
| | | | ② 太郎 | 24 |
| | | | ③ 食べられた | 1 |
| | | | ④ 主語なし | 2 |
| | 目的語 | ピザは元太が食べた。 | ① ピザ | 45 |
| | | | ② 元太 | 94 |
| | | | ③ 食べた | 1 |
| ④ 主語なし | | | 0 | |
| 目的語 | この屋根は台風が飛ば | ① この屋根 | 79 | |
| | | ② 台風 | 60 | |
| | | ③ 飛ばした | 1 | |
| | | ④ 主語なし | 0 | |
| 付加部 | 家ではヘルシーな料理を作った。 | ① 家 | 25 | |
| | | ② ヘルシーな | 2 | |
| | | ③ 料理 | 39 | |
| | | ④ 作った | 5 | |
| | | ⑤ 主語なし | 69 | |
| | 付加部 | 昨日はこの映画を観ました。 | ① 昨日 | 24 |
| | | | ② この映画 | 63 |
| | | | ③ 昨日はこの映画 | 0 |
| | | | ④ 観ました | 1 |
| | | | ⑤ 主語なし | 51 |

表-12

項と付加部を比較すると、付加部を話題化した方が正答率は低く、「は」で標示された要素を主語と誤って判断する被験者が多いことがわかる。また、項の中でも主語を話題化した場合と目的語を話題化した場合には正答率に違いが見られた。主語が「は」で標示された場合、つまり主題と「が」格名詞句が同じ要素の場合には比較的容易に主語と判断できるようである。しかし、目的語の「を」格名詞句が話題化によって「は」によって代行された場合には、もはやその名詞句は目的語ではなく、主語として判断していることになる。また、文主語の動作主が高い、または有性物の場合には（表-12「元太」）、目的語が話題化されてもほとんどの被験者は正しく主語を判断できている。一方、文主語の動作主が低い、または無生物の場合には（表-12「台風」）、「は」によって標示された目的語（表-12「この屋根」）を主語と判断している被験者が正しく主語を判断している者より多くなった。つまり、被験者は主語であれ、目的語であれまず初めに動作主性の高い要素、または有性物を主語と判断していることが分かった。

以上の結果、考察から明らかになった被験者の文中のどの要素を主語と判断するのかについての傾向は次の通りである。

- ① 「は」で標示
- ② 「が」格で標示
- ③ 「…は…が」では、先行する「は」が主語
- ④ 動作主性の高い、もしくは、有生物は主語

V. 結語

外国語学習において意識化された母語の知識、明示的知識へのアクセスの重要性が指摘されている中、本論文は学習者の母語における主語に関する明示的知識が利用可能な状態になっているかどうかを調査した。その結果、学習者は主語に関して利用可能な明示的知識を持ち合わせていない可能性があることが分かった。どの程度の母語の明示的知識が外国語学習に必要もしくは有用なのかは未だに判明していないのが現状である。しかし、学習者は程度の差はあれ、外国語学習の際には常に明示的知識を利用している可能性がある。したがって、小学校・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（（8））で指摘しているように、「主語を捉えることや文の構成を理解する」力を養い、利用可能な明示的な知識にすることが必要であると言えよう。そして、その知識を持って外国語学習に臨むことは非常に有効であると考えられる。

（かわうち けんじ・高崎経済大学非常勤講師）

（たかはし えいさく・高崎経済大学地域政策学部教授）

付記 本稿は、日本比較文化学会第41回全国大会・2019年度日本比較文化学会国際学術大会での口頭発表に加筆・修正を加えたものである。

注

1) 表3—表12中の提示文の語には理解の一助のために下線・斜体を使用しているが、被験者に提示した文には下線や斜体は使用していない。

参考文献

- 秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦・藤森千尋・柁木貴之・王林鋒・三瓶ゆき・大井和彦 (2014) 「メタ文法能力育成をめざしたカリキュラム開発：実践と教材開発を通じたメタ文法カリキュラムの展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要 54』, pp.355-388.
- 大津由紀雄・窪蘭晴夫 (2008) 『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会
- 大津由紀雄 (2012a) 「学習英文法を考えるヒント」大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』, 2-9、研究社
- 大津由紀雄 (2012b) 「日本語への「気づき」を利用した学習英文法」大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』, 176-192、研究社
- 白井恭弘 (2008) 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』東京：岩波書店
- 白畑知彦、若林茂則、村野井 仁 (2010) 『詳説 第二言語習得研究—理論から研究法まで』研究社
- 角田太作 (2009) 『世界の言語と日本語 改訂版—言語類型論から見た日本語』くろしお出版
- Odlin, Terence (1989) *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, Terence (2003) "Cross-linguistic influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook on second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell, 436-486.
- Ortega, Lourdes (2008) *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

参考資料

- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編』
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編』
- 中学校英語検定教科書 (2015年検定済) 『NEW CROWN ENGLISH SERIES 3』三省堂
- 小学校国語検定教科書 (平成22年検定済) 『こくご 二下』光村図書
- 中学校国語検定教科書 (平成27年検定済) 『新編 新しい国語 1』東京書籍
- 浜島書店編集部 (2015) 『移行措置対応版 国語便覧』浜島書店

コーパス

JEFLL Corpus(https://scnweb.japanknowledge.com/~jefll03/jefll_top.html)

引用サイト

アメリカ国防省語学学校外国語センター (Defense Language Institute Foreign Language Center) <https://www.dliflc.edu/>