

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

王 崗

要 旨

中国語を母語とする日本語学習者は、日本語の従属節の主格助詞の習得において、正しく「が」を使ったり誤って「は」を使ったりするという可変性を生じている。その可変性は、文法規則がまったく同じくはたらいっている同一課題で発生している。それは、主に、学習者が文法規則を知らないことによって起こっていると本稿で主張している。また、学習者によるその可変性を消滅するためには、学習者に適当な文法指導を行う必要がある。その必要性は、中国のある大学で実際に行った文法指導の実験によって証明されている。

キーワード：中間言語，可変性，作業課題，文法規則，文法指導

1. はじめに

これまでの第2言語習得の研究では、学習者による目標言語習得の過程で生まれる可変性 (variability)¹⁾ が数多く取り上げられている。たとえば、Tarone (1983) は、作業課題の違いによる可変性について分析し、それが目標言語のスタイルにはらわれる注意量の差によって生じていると指摘している。大神 (1999) も、作業課題の違いによる可変性について分析したが、それが学習者の明示的知識 (explicit knowledge) と非明示的知識 (implicit knowledge)²⁾ の活用によって生じていると指摘している。また、大関 (2003) は、中間言語の可変性は、目標言語のある形式がそれに対して学習者の作り出したプロトタイプ・スキーマに近いかどうかによって生じていると主張している。Montrul (2001) と Yu (2004) は、地域や母語が異なる学習者の間に生じる可変性が、母語または第1言語からの影響によるものと指摘している。

上記の諸研究は、各自のデータにもとづいてなされたもので、いずれも説得力をもつものといえるが、次のような疑問に答えられないだろうと思われる。つまり、言語項目の文法規則がほぼ同じである同一の作業課題において、同地域で同じ母語をもつ学習者がなぜ可変性を引き起こすのか、ということである。そこで、本稿では、中国語話者による日本語の従属節の主格助詞「が」の習得にみられる同一課題の可変性をとりあげ、その発生の要因を検討する。

2. 考察の項目、学習者の構成および課題の内容

本稿は、中国語話者による日本語の従属節の主格助詞「が」の習得から、中間言語の可変

性を考察するが、その従属節は、「～てから」、「～あと（で）」、「～たら」、「～と」、「～とき（に）」のように、いわゆる主節に対する従属節の従属度の高い節に限定しておく。また、これらの節の中の主格助詞について、三上（1970）、野田（1986、1996）、寺村（1991）、市川（1995、1997）などの分析があるが、これらをまとめると、基本的に次のような規則がたてられる。

1) 従属節と主節の主語が異なる場合は、従属節の主語に「が」をつけるが、「は」がつけられない。

では、はたして、中国語を母語とする日本語学習者は、日本語の従属節の「が」を習得する際に、上記の規則をうまく守ることができるのだろうか。これについて、これまでに中国語母語話者を対象に調査を行った。調査に協力してもらった学習者は、調査当時、中国の3つの大学の日本語科に在籍していた3年次生と4年次生である。その構成は、次のようになっている。

表1. 3大学の3年次の調査協力者の構成

	D大学	L大学	S大学
学習者数 (男性)・(女性)	25名 (2)・(23)	12名 (7)・(5)	25名 (5)・(20)
平均年齢	22.1才	21.4才	22才

表2. 3大学の4年次の調査協力者の構成

	D大学	L大学	S大学
学習者数 (男性)・(女性)	19名 (5)・(14)	17名 (5)・(12)	12名 (3)・(9)

3大学の3年次生は、調査開始にあたる3年次後期の時点で日本語の授業時間がいずれも700時間を超えており、さらに2級能力試験の受験応募者がほとんど合格しているなどの点から考えると、一般にいう中級レベル以上の学習能力をもつと判断できる。4年次生は、調査開始にあたる4年次後期の時点で日本語の授業時間が1000時間を超え、そして1級能力試験の受験応募者が大半合格しているところから、一般にいう上級レベルの学習能力をもつと判断してもいいだろう。また、3大学では、1年次から4年次までで、日本語の基礎知識と日本語の文章読解を扱う総合日本語として使用する主要な教材がみな一緒である（1年次で『新編日語（第1冊）』と『新編日語（第2冊）』、2年次で『新編日語（第3冊）』と『新編日語（第4冊）』、3年次で『日語（第5冊）』と『日語（第6冊）』（前半の部分）、4年次で『日語（第6冊）』（後半の部分）と『日語（第7冊）』がそれぞれ用いられている³⁾。日本語の文法や表現について集中的に説明されるのは、1年次から2年次までとなっている。3年次と4年次での教

材は、主に文章読解が中心であるが、用語や表現について必要な程度で説明されるだけである。

3年次生を対象にした調査は、L大学で2002年3月に、D大学とS大学で2002年5月にそれぞれ実施したが、4年次生を対象にした調査は、2003年5月に同じ3大学で実施した。また、調査に用いる課題形式は、作業課題の違いによる影響を最小限にするために、翻訳と2項選択という2つにしぼった。また、学習者に自主的に問題文を完成させる方法で行ったが、それに用いた問題文⁴⁾は、全部で18問である。なお、学習者に負担をかけないように、翻訳文の訳しにくいところや2項選択文のわかりにくいところに日本語訳または中国語訳をつけておいた⁵⁾。

3. 3年次の学習者による「が」の習得にみられる可変性

3.1. 翻訳課題の場合

3年次の学習者が対象となる調査には、翻訳文の10問を用意しておいた。62名の学習者による10問の翻訳文での有効解答文⁶⁾は、正答文⁷⁾193文と誤答文190文の合計383文になっている。問題文とその調査結果は、それぞれ次の【課題1】(日本語訳は付録を参照されたい)と図1に示される。

【課題1】問1 我们到公园的时候，很多中国小朋友热烈地欢迎我们。

問2 我刚会跑的时候，她就把我往海里赶（追い立てる）。

問3 他们走到船码头（船着き場）的时候，黄存仁和张惠如已经在那里等候许久了。

問4 母亲去世以后，我曾多次去看望外祖母。

問5 发生火灾、地震的时候，请不要用电梯（エレベーター）。

問6 但时针指到十一时，我到底有点沉不住气了（不安になる）。

問7 老师回去之后，老师的爱人来了电话。

問8 电车一停，坐车的人开始下车。

問9 我到学校的时候，（不用译*发现）谁也没有来。

問10 好好休息（休養する），等伤完全好了之后再回部队（部隊）。

図1. 3年次学習者による翻訳課題の「が」の習得調査

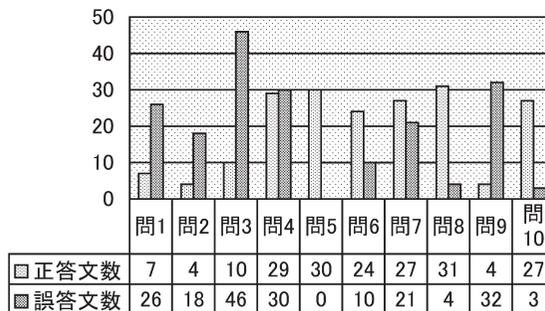


図1によれば、学習者たちは、主節と違う従属節の主語につけられる「が」に対して習得できることもあれば、うまく習得できないこともある。具体的に、問5、問6、問7、問8、問10において、学習者の多くは、節の中の主語に「が」をつけているので、この部分で出した正答文数は誤答文数を上回っている。これに対して、問1、問2、問3、問4、問9の各問において、学習者の多くは、節の中の主語に「が」ではなく「は」をつけているので、この部分で出した正答文数は誤答文数を下回っている。こういった対照をなす2組の問題文における正答文数と誤答文数を、それぞれ各組の総文数で割ってできた平均正答率と平均誤答率は、次のようにまとめられる。

表3. 図1の対照的問題文における正答率と誤答率の統計結果

比率 \ 組別	問1, 問2, 問3, 問4, 問9	問5, 問6, 問7 問8, 問10
正答率	26.21%	78.65%
誤答率	73.79%	21.35%

表3の正答率と誤答率が2組の問題文における変化について 2×2 の χ^2 検定を行ったが、その変化には0.1%水準で有意差が認められた($\chi^2_{(1)}=55.129, p<.001$)。このことから、【課題1】のように、調査項目の文法規則がまったく同じで、しかも課題形式もまったく同じである問題文の間に、学習者による可変性が生じている、ということがわかる。

3.2. 2項選択課題の場合

2項選択の課題には、5問の問題文を用意しておいた。62名の学習者による5問での解答文は、正答文の156文と誤答文の140文の合計296文になっている。各問題文は、次の【課題2】に示されており、その調査結果が次の図2にまとめられる。

- 【課題2】問11 地下道の入り口には更にいくつものドアがあり、民兵たち(は, が)ドアを閉めると、入れた毒ガスはまた元の穴から出てきた。
- 問12 でも、お姉さん(は, が)死んだあとで、私、両親の話の立ち聞きしたことがあるの。
- 問13 近所の奥さんがそういうの買ってって、台所のテーブルに座って熟読して、御主人(は, が)帰ってきたらちょっとためしてみるのね。
- 問14 僕(は, が)食事のあとで電話をすると同じ女性が出て面会は可能ですので、どうぞお越しくささいと言った。
- 問15 高忠は両手をさげてきちんと立ったまま、しばらくだまっていたが、主人(は, が)いいただけ罵ってしまってからようやく口を開いた。

図2. 3年次学習者による2項選択課題の「が」の習得調査

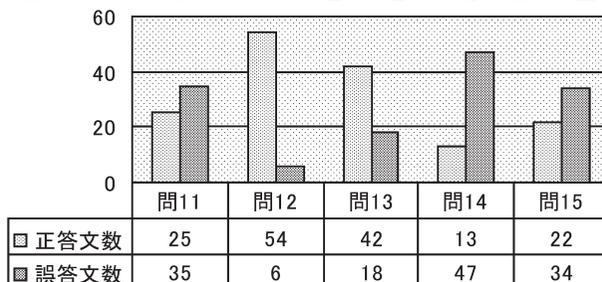


図2で示されるように、問11、問14と問15においては学習者の出した正答文数が誤答文数を下回っているが、問12と問13においては正答文数が誤答文数を上回っている。この対照的な問題文を2組に分け、その中の誤答文と正答文をそれぞれ各組の総文数で割って算出した平均正答率と平均誤答率は、次の表4のようにまとめられる。

表4. 図2の対照的問題文における正答率と誤答率の統計結果

比率 \ 組別	問11, 問14 問15	問12, 問13
正答率	65.91%	20%
誤答率	34.09%	80%

表4の正答率と誤答率が2組の問題文における変化について、 2×2 の χ^2 検定で検証した結果、0.1%水準でその変化に有意差が認められた ($\chi^2_{(1)} = 43.008, p < .001$)。つまり、文法規則が同じである2項選択の課題においても、学習者による可変性が生じている、ということである。

このように、図1の翻訳の課題にしても、図2の2項選択の課題にしても、学習者による中間言語の可変性が観察された。

4. 4年次の学習者による「が」の習得にみられる可変性

3年次生に比べ、4年次生は、むしろ、日本語能力や日本語知識が大幅に増大している。では、従属節の中の「が」における4年次生たちの習得状況はどうであろうか。これについて調査を展開したが、調査用の問題文は、翻訳に3問、2項選択に2問とあわせて5問を用意しておいた。以下に、4.1.で翻訳課題の結果を、4.2.で2項選択の課題の結果をそれぞれ吟味する。

4.1. 翻訳課題の場合

翻訳課題に用いられる問題文は、全部で3問であるが、48名の学習者による有効解答文は、正答文の43文と誤答文の72文の合計115文になっている。各問題文は、次の【課題3】に示され、その調査の結果が次の図3にまとめられる。

- 【課題3】問3 他们走到船码头（船着き場）的时候，黄存仁和张惠如已经在那里等候许久了。
 問16 我道过（言う）姓名，他抓起电话，重复（繰り返す）了两遍我的姓名。
 問17 飞机停稳后解（外す）安全带（安全ベルト）。

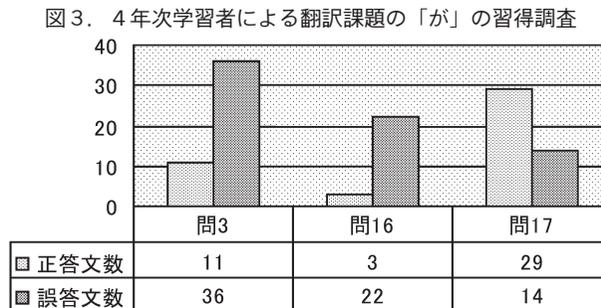


図3からわかるように、翻訳の課題文においては、問3と問16では学習者の正答文数が誤答文数より多いが、問17においては学習者の正答文数が誤答文数より少なくなっている。この対照的問題文を2組に分けて、先のとおり方法によって求めた平均正答率と平均誤答率を次の表5にまとめた。

表5. 図3の対照的問題文における正答率と誤答率の統計結果

比率	組別	
	問3, 問16	問17
正答率	19.44%	67.44%
誤答率	80.56%	32.56%

表5における2組の問題について 2×2 の χ^2 検定を行ったが、0.1%水準で有意差が認められた($\chi^2_{(1)}=46.887$, $p < .001$)。この結果からは、文法規則が同じである翻訳の課題において、4年次の学習者による可変性が生じている、ということがわかる。

4.2. 2項選択課題の場合

2項選択の課題に用いられる問題文は、2問である。2問は次の【課題4】に示され、その調査の結果が次の図4にまとめられる。

- 【課題4】問18 母とあの人の継母（は、が）仲違い（＝仲悪くなる）をしてから、わたくしはよく泣きました。
- 問19 彼（は、が）もう一商売して（＝拉一个买卖）家に着いた時にはすでに11時をまわっていた。

図4. 4年次学習者による2項選択課題の「が」の習得調査

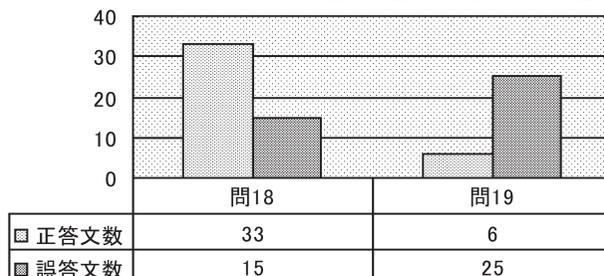


図4からは、2問中の学習者の習得状況が正反対であることがわかった。その正反対の傾向について、各問の平均正答率と平均誤答率をもとに2×2の χ^2 検定を行ったが、0.1%水準で有意差が認められた ($\chi^2_{(1)}=49.508, p<.001$)。つまり、文法規則が同じである2項選択の課題文においても、4年次の学習者による可変性が生じている、ということである。

5. 分析と考察

これまでのところから明らかなように、中国話話者による従属節の中の「が」の習得において、いずれも可変性が観察された。可変性の研究として、本稿の1. のところでいくつか取り上げたが、それらでは、本稿で検討した可変性を説明することができないように思われる。例えば、課題のスタイルにはらわれる注意量の差から可変性の分析を試みた Tarone (1983) の研究は、本稿のように同一課題で起きた可変性に適用しないだろう。また、Montrul (2001) と Yu (2004) の研究は、母語または学習者の生活環境（アメリカ在住と台湾在住）が異なる複数のグループの学習者による可変性について分析したが、その要因は学習者の第1言語または母語からの影響に帰するとしている。この2つの研究も、本稿における、中国在住の単一母語話者による可変性の要因が反映できないと考えられる。ただ、大神 (1999) と大関 (2003) の考察は、本稿での可変性を一部においては説明できる。例えば、大神の研究で用いた明示的知識と非明示的知識の視点からいうと、【課題1】の問5の「地震が起こる」のような現象文や、問8「電車が止まる」と問10の「傷がなおる」のような無題文における「が」が学習者によく捉えられるのは、学習者が非明示的知識を活用しているためであると、また問1と問2のような問題文に誤答が正答より多く出されたのは、学習者は、主節と違う従属節の主語に

「が」を用いるという明示的知識のかわりに、主語（または主題語）の「私」や「彼」に「は」がつきやすいという非明示的知識を用いているためであるとそれぞれ原因分析できる。しかし、この観点は、【課題1】における無題文の間4の大量の誤答と、三人称主語をもつ問7の大量の正答があった理由を説明できないと思われる。また、学習者は、目標言語の文法規則がはっきりしない場合、明示的知識を応用しようとしてもそれができないため、誤答を出すことになる、という可能性も否定できない。よって、学習者の知識体系の明示性と非明示性は、本稿での可変性生起の根本的な要因とは思えない。また、プロトタイプ・スキーマへの近さから学習者の可変性を捉えている大関（2003）の考察は、本稿での可変性の分析に応用できないことはないだろう（【課題1】の間5などの正答と問1などの誤答は、この観点から説明できるようである）が、プロトタイプの素性がほぼ似ている（ともに三人称主語をもつ構文形式をとる）が、【課題2】の間13の大量の正答と問15の大量の誤答について、説明がつかないだろうと考えられる。よって、大関の考察にも限界がある。

このように、先行研究での考察では、いずれも、本稿で言及してきた学習者の生じた可変性の原因が突き止められないと思われる。よって、中国語話者による従属節の「が」の習得にみられる可変性は、別の角度から考えなければならない。その1つの大きな可能性として考えられるのは、そもそも学習者は各課題の使用規則をあまり知らないために、課題や言語項目の文法規則が同じである問題文の間に、誤答を出したり正答を出したりすることになるのではないか、ということである。

教育現場での文法指導は、中国在住の日本語学習者にとって、日本語文法に大量に接する重要な（場合によっては唯一の）道であると思われる。よって、日本語教育の現場で文法項目が十分に取り扱われるかどうかは、学習者に該当の文法規則を熟知させられるかどうかにかかっていると考えられる。では、複文の従属節の中の「が」の文法規則に関する文法指導は、はたして、上記の3大学で行われているのだろうか。これについて、2つの方法で検証してみた。1つ目は聞き取り調査であるが、2つ目は日本語文法に関係する大学の教科書への調査である。1つ目の検証作業については、調査条件の制限で学習者全員に確認できなかったが、3大学の一部の学習者に聞いたところ、その「が」の用法をあまり知らないということがわかった。3大学の学習者はそれぞれ同じクラスに所属しているので、たとえ一部の学習者からの回答であっても、文法指導の有無の見地から考えると、クラス全員が従属節の「が」の用法の指導を受けていない、ということがだいたいいえると思われる。2つ目の検証作業については、3大学で用いられる総合日本語の教材（『新編日語（第1冊）』～『日語（第6冊）』）を調べてみた。そこからは、単文での「が」と「は」について1年次前期の教材に簡単な説明があるが、従属節の中の「が」についてはどの教材にも説明されていないことがわかった。また、3大学の中でS大学だけでは日本語文法の授業時間と専門教材を取り入れているが、その教材にも従属節の中の「が」の説明はなされていない。よって、全体的にみれば、本稿の調査対象と

なる3大学の学習者は、従属節の「が」の使用規則を知らない、ということがほぼ確定できると思われる。文法規則の提示はなされていないが、3大学の共通な総合日本語の教材には、従属節の「が」に関係する用例や例文が数多く現れていることが確認された。次の表6には、1年次前期から4年次前期用の教材に出ている「が」の使用例がまとめられている（下線は筆者による）。

表6. 従属節の中の「が」に関する中国の教材の使用例

用 例	所 在
友達 <u>が</u> 来る時には、いつも部屋をきれいに掃除しておいたり……	第2冊 p. 1
私 <u>が</u> 後ろを見ると、田中さんがにこにこ笑っています。	第2冊 p. 37
なにか困ったこと <u>が</u> あったら、私に電話するとよいです。	第3冊 p. 31
フラッシュ <u>が</u> 赤くなったらシャッター押す、と。	第3冊 p. 91
日本では第2次世界大戦 <u>が</u> 終わって <u>から</u> 、労働時間が少しずつ短くなって、余暇が増えてきました。	第4冊 p. 26
3か月前から、仕事 <u>が</u> 終わった <u>後</u> で、プールで泳いでいますからね。	第4冊 p. 27
だいたいな人に死なれて、鑑真 <u>が</u> すっかり力を落としてさびしくしている <u>とき</u> 、こんどは、この人のあとを追うように、1番弟子がなくなりました。	第5冊 p. 2
妻 <u>が</u> 来 <u>て</u> から、食事の苦勞がなくなりました。	第5冊 p. 24
自分 <u>が</u> 自分 <u>で</u> なくなり、他者の「ふり」をする <u>とき</u> 、この大きな安心感が湧出すると言える。	第6冊 p. 30
私に万一の事 <u>が</u> あったら、この人に知らせてください。	第6冊 p. 37

表中のような用例は、各教材に出ているほんの一部である。全体的には、かなり大量の用例があることが教材の調査でわかった。これほどたくさんのインプットがあるにもかかわらず、学習者たちの習得の状況は、図1から図4にみられるように、あまりよくない。ということは、日本語の文法規則がわからない学習者たちに、たとえ大量のインプットが提供されていても、かならずしも学習者の習得力は高められないといっていいただろう。学習者たちが目標言語の規則を知らないときは、中間言語的規則や既存の言語知識などを利用し、目標言語の問題解決に取り組んでいる。その作業は、目標言語の規則に合致する方向ですすんでいけば、学習者の習得を促進することにつながるが、それと反対の方向でいくと、逆に学習者の習得を妨げることになる。この過程で、学習者による可変性が産出されているのであると考えられる。では、どのようにすれば、学習者による可変性をなくし、学習者の習得を向上させられるだろうか。学習者が文法規則を熟知していないため可変性が生じているので、文法規則の指導は、その可変性の消滅にもっとも有効な方法であろう。そこで、中国のS大学の日本語科に在籍していた3年次（調査当時）の学習者を対象に文法指導の実験を行った。

実験に先立って、学習者を実験群と統制群という2つのグループに分けた。グループの人数は、実験群が13名で、統制群が16名の計29名である。文法指導は、主に実験群の学習者を中心に実施した。また、その指導の効果を検証するために、実験群と統制群の学習者に、期間を決めて、プリテストとポストテストを受けさせた。調査用の問題文は、プリテストに5問を、ポストテストに5問の計10問を用いた。全テストに用いられる問題文として、「～と」に関するものが2問、「～たら」に関するものが2問、「～あと（で）」に関するものが2問、「～とき（に）」に関するものが2問、「～てから」に関するものが2問、とそれぞれ選定した。

実験群と統制群の学習者を対象に実施したプリテストとポストテストから得た正答率は、それぞれ図5と図6のようにまとめられる。

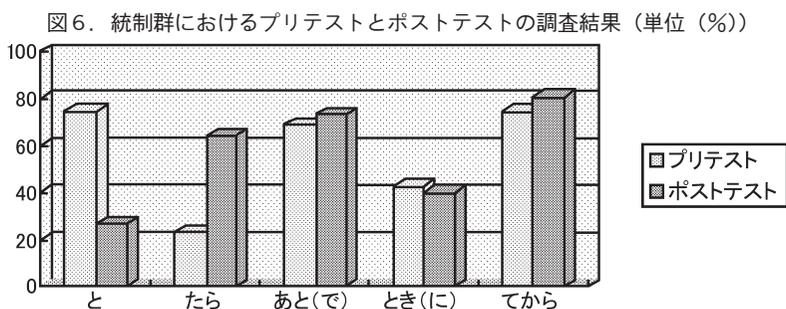
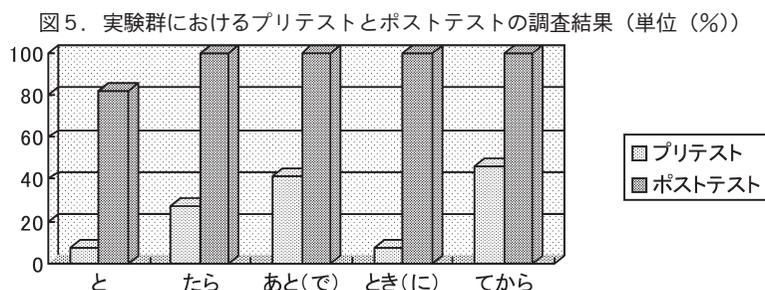


図5に示されるように、実験群の学習者たちは、プリテストに比べ、文法指導終了後のポストテストにおけるすべての調査文で高い正答率を作り出している。実験群の学習者によるプリテストとポストテストの間におけるその変化について、各テスト別全問合わせてそれぞれ算出した平均正答率と平均誤答率⁸⁾をもとに2×2の χ^2 検定を行ったが、その変化に0.1%水準で有意差が認められた($\chi^2_{(1)}=105.559, p<.001$)。一方、図6によれば、統制群の学習者たちは、プリテストにおいてもポストテストにおいても、いずれも調査文間の正答率がばらついている。この傾向について、プリテストとポストテストの各全問からそれぞれ算出した平均正答率と平均誤答率⁹⁾をもとに2×2の χ^2 検定を行ったが、両者の間には有意差が認められな

かった ($\chi^2_{(1)}=0.037, p>.100$)。このように、実験用の各調査文において「が」の使用規則がまったく一緒であるが、文法指導されていない統制群の学習者は、実験が終了した時点においても、「が」の習得に依然として可変性を生じている。ということは、統制群の学習者はその「が」の用法がまだ十分に把握できていないといえる。一方、文法指導を受けた学習者は、全体的に言えば、統制群の学習者のような可変性を生じていない。ということは、実験群の学習者たちは、少なくとも、実験が終了した時点において、従属節の中の「が」の用法についてかなりの程度で習得がすすんでいる、といえるだろう。

6. お わ り に

ここまでは、中国語話者による中間言語的可変性の発生とその要因、教室での文法指導のはたらきなどの問題を考察してきた。そこからは次のことがわかった。

- a. 中国語を母語とする日本語学習者は、日本語の従属節の主格助詞を習得する際に、文法規則が同じである同一課題において、「が」・「は」の可変性を引き起こしている。
- b. その可変性は、知識の明示性と非明示性などの要因ではなく、学習者が文法規則がわからないため起こったのである。たとえ大量の理解可能なインプットが提供されていても、文法指導を行わない場合、学習者の習得が満足的にすすまないことがある。
- c. 教室での文法指導は、学習者の習得を促進するのに大きな効果があると考えられる。

しかし、本稿では、述べきれいていないところがまだ多い。たとえば、従属節の習得にかかわる「が」以外の項目において、同一課題の中間言語的可変性がおこるのか、ということは、本稿で扱われていない。この問題については、今後ひきつづき調査して明らかにしていく。

注

- 1) 英語の「variability」の訳語として「可変性」と「変異性」の2語がよく用いられている。本稿では長友(1991)にしたがって、「可変性」という用語を採用する。その理由は、「が」と「は」がそれぞれ独立の文法項目であり、一方が他方から分化する異形式ではないため、一般にいう「変異」の概念から離れているからである。ただ、長友(1991)でいう「可変性」は、学習者の正答・誤答間の可変性を意味するものではないので、本稿でいう「可変性」と違うことを説明しておきたい。また、本稿で使う「可変性」という概念は、大神(1999)を参考に、同一個人内の中間言語が状況や環境によりある一時点において様々に変化する現象を指すものとする。なお、本稿では「が」の省略などによる変化形を扱わない。
- 2) 明示的知識とは、目標言語の文法規則または構造についての学習者の意識的、かつ分析的な知識のことを指す。非明示的知識とは、学習者が直観的に身につけている知識のことをさす。
- 3) 3大学で用いられる日本語学習の教材には、日本語会話、日中翻訳、日本文学などにかかわるものがあるが、日本語文法に直接な関係がないため、本稿では取り扱わない。なお、総合日本語の各教材の編者や出版社は次のとおりである(『日語(第7冊)』を取り扱わない大学があるので、ここでその明記を控える)。

『新編日語(第1冊)』、周平・陳小芬(編)、上海外語教育出版社、1993。

『新編日語（第2冊）』、周平・陳小芬（編）、上海外語教育出版社、1994。

『新編日語（第3冊）』、周平・陳小芬（編）、上海外語教育出版社、1994。

『新編日語（第4冊）』、周平・陳小芬（編）、上海外語教育出版社、1995。

『日語（第5冊）』、陳生保・胡国偉・陳華浩（編）、上海外語教育出版社、1986。

『日語（第6冊）』、陳生保・胡国偉・陳華浩（編）、上海外語教育出版社、1986。

- 4) 本稿で使用する問題文とその訳は、主に以下の資料から採録した（問5の中国語訳は筆者による。問9の主語は筆者が添えたものである）。

『家』（巴金（著）、人民文学出版社、1953；飯塚朗（訳）、岩波書店、1956）、『基礎日本語学習辞典（英語版）』（望月孝逸（他）（編）、凡人社、1986）、『現代中国語文法総覧（下）』（劉月華（他）（著）、相原茂（監訳）、くろしお出版、1991）、『中国語虚詞類義語用例辞典』（高橋弥守彦（他）（編）、白帝社、1995）、『中国語基本語辞典』（興水優（監修）、東方書店、2000）、『中国語用例辞典』（呂叔湘（主編）、牛島徳次（監訳）、東方書店、1992）、『日語語法疑難解析』（趙福泉、上海外語教育出版社、1988）、『日本語文型辞典』（グループ・ジャマシイ（編著）、くろしお出版、1998）、『ノルウェイの森（上）』（村上春樹（著）、講談社、1991）、『挪威的森林』（林少華（訳）、上海訳文出版社、2001）

なお、各問題文での「が」の使用可否について、大阪府立大学人間文化科学研究科の大学院生である5名の日本語母語話者に判定してもらった。また、各問題文の並べ順は、基本的に調査時の提出順である。

- 5) 翻訳では、同じ文であっても訳し方がさまざまであることがよくあるので、その場合「が」の考察に支障をもたらさないものであれば、そのまま分析の対象とする。例えば、「～てから」の「てから」が「たら」と訳されていても、節の中の「が」の選択を間違えたら、それを誤答とする（ただし、「～てから」の誤答に数える）。
- 6) 有効文とは「が」・「は」が出た文のことであるが、「が」・「は」が使用されなかった文を無効文とするので本稿での統計の範囲外とする。
- 7) 本稿でいう正答文は、従属節の中の主語に「が」が用いられた文である。なお、誤答文は、従属節の中の主語に「は」が用いられた文である。
- 8) 実験群の学習者によるプリテストの平均正答率と平均誤答率はそれぞれ25.81%と74.19%であるが、ポストテストの平均正答率と平均誤答率はそれぞれ96.61%と3.39%である。
- 9) 統制群の学習者によるプリテストの平均正答率と平均誤答率はそれぞれ58.67%と41.33%であるが、ポストテストの平均正答率と平均誤答率はそれぞれ57.33%と42.67%である。

参考文献

- (1) 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（下）』くろしお出版 265-283。
- (2) 市川保子（1997）『日本語誤用例文小辞典』イセブ（発行）・凡人社（発売）。
- (3) 大神智春（1999）「タスク形式の違いによる中間言語の可変性」『第二言語としての日本語の習得研究』3 凡人社 94-110。
- (4) 大関浩美（2003）「中間言語における variation とプロトタイプ・スキーマー日本語学習者の「～とき」の習得過程に関する縦断的研究」『第二言語としての日本語の習得研究』6 凡人社 70-89。
- (5) Tarone, E. (1983) On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4, 142-163.
- (6) 寺村秀夫（1991）『日本語のシンタクスと意味Ⅲ』くろしお出版。
- (7) 長友和彦（1991）「談話における「が」「は」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。
- (8) 野田尚史（1986）「複文における「は」と「が」の係り方」『日本語学』5-2 明治書院 31-43。
- (9) 野田尚史（1996）『「は」と「が」』くろしお出版。

- (10) 三上 章 (1970) 『文法小論集』 くろしお出版。
- (11) Montrul, S. (2001) First-language-constrained variability in the second - language acquisition of argument-structure-changing morphology with causative verbs. *Second Language Research*, 17, 145-194.
- (12) Yu, M. C. (2004) Interlinguistic Variation and Similarity in Second Language Speech Act Behavior. *The Modern Language Journal*, 88, 102-119.

付 録

- 問 1 我们到公园的时候, 很多中国小朋友热烈地欢迎我们。
(我々が公園に着いた時, 多くの中国人の子供達が熱烈に歓迎してくれた。)
- 問 2 我刚会跑的时候, 她就把我往海里赶 (追い立てる)。
(私がやっと走れるようになると彼女はすぐに私を海のなかへ追い立てた。)
- 問 3 他们走到船码头 (船着き場) 的时候, 黄存仁和张惠如已经在那里等候许久了。
(彼らが船着き場に着いたときには, 黄存仁と張恵如がもう長いこと待っていた。)
- 問 4 母亲去世以后, 我曾多次去看望外祖母。
(母親がなくなってから, 何度も祖母の様子を見に行きました。)
- 問 5 发生火灾、地震的时候, 请不要用电梯 (エレベーター)。
(火事や地震が起こったときには, エレベーターを使用しないでください。)
- 問 6 但时针指到十一时, 我到底有点沉不住气 (不安になる)。
(しかし時計が十一時を指すと僕はさすがに不安になった。)
- 問 7 老师回去之后, 老师的爱人来了电话。
(先生が帰ったあとで, 先生の奥さんから電話があった。)
- 問 8 电车一停, 坐车的人开始下车。
(電車が止まると, 乗っている人が降り始めました。)
- 問 9 我到学校的时候, (不用译*发现) 谁也没有来。
(私が) 学校にいったら, まだ誰も来ていなかった。)
- 問10 好好休息 (休養する), 等伤完全好了之后再回部队 (部隊)。
(ゆっくり休養して, 傷がすっかりよくなってから部隊に戻りなさい。)
- 問16 我道过 (言う) 姓名, 他抓起电话, 重复 (繰り返す) 了两遍我的姓名。
(僕が名前を言うと彼はどこかに電話をかけ, 僕の名前を二度くりかえして…)
- 問17 飞机停稳后解 (外す) 安全带 (安全ベルト)。
(飛行機が止まったら, 安全ベルトをはずしてください。)

On Interlanguage Variability: A Study of the Nominative Case “ga” of Adverbial Clause of Japanese Used by JSL Learners

Gang WANG

Abstract

This study investigates the variability of “ga” and “wa” in the nominative case of adverbial clause of Japanese used by Chinese learners of Japanese. The variability of Chinese learners occurred within the same task under the same grammatical rule. The reason of the variability is that Chinese learners do not know the rule of the nominative case of adverbial clause of Japanese. To remove such variability, it is necessary to teach learners the rule of Japanese. This paper examined that the teaching of the grammatical rule could improve the acquisition of Chinese learners of Japanese with the experiments made at a university of China.

Keywords: Interlanguage, Variability, Task, Grammatical rule, Grammar teaching