

学習者はなぜ主語を省略できるようになるのか
—視点の内在化と事態把握の再構築—
How Do Learners Become Able to Omit Subjects:
Internalization of Perspective and Reconstruction of Construal

鄭在喜, 早稲田大学
Jaehye Chung, Waseda University

1. はじめに

日本語における主語省略は、従来、談話的に既知である要素の欠落や、文脈からの情報回復の可能性として説明されてきた。Hinds (1982) は、省略された要素の解釈に、動詞の格フレーム、談話、文脈、共有知などが関与することを示している。この説明は、省略された要素をどのように復元するかを考えるうえで重要である。一方、認知言語学では、主語省略を単なる構文上の欠落としてではなく、話者が事態をどのように捉え、どこに視点を置くかという事態把握 (construal) の問題と結びつけて捉える立場が示されている (池上・守屋 2009 ; 池上 2011 ; 上原 2011) 。

日本語学習者による主語の過剰明示や省略の困難さを形式選択の問題としてのみ扱うと、学習者が「なぜ主語を立てなくても事態が成立するのか」をどのように理解しているかは十分に捉えられない。本研究では、「視点の内在化」を、日本語に特徴的な視点のあり方を学習者が自らの理解や説明の枠組みに取り込むことと定義する。そのうえで、明示的指導後に提出された学習者のレポートを資料とし、主語省略が「欠落」から、文脈による「復元」、視点の「共有」、さらに主体を前景化しない「事態把握」へと、どのように捉え直されているかを検討する。

2. 理論的枠組み

2.1 談話・文脈からの復元

主語省略を扱う第一の観点は、談話・情報構造である。発話参与者にとって指示対象が既知であり、話題が連続し、文脈や共有知から省略要素を同定できる場合、主語を明示しなくても解釈が成立する (Hinds 1982) 。この観点では、省略された主語が「誰であるか」を、どのような手がかりによって復元できるかが中心的な問題となる。

しかし、復元可能性のみでは、同じ指示対象を明示した表現と省略した表現とのニュアンスの違いや、日本語で主体を繰り返し前景化しないことの自然さを十分に説明できない場合がある。そこで本研究では、復元の過程に加えて、話者が事態をどの位置から捉えるかという視点配置にも注目する。

2.2 主観的把握と視点内在型の表現

池上・守屋 (2009) および池上 (2011) は、日本語では話者が事態の中に身を置き、主体を必ずしも外側から明示しない〈ナル〉的・主観的な把握が好まれる

ことを論じている。そして、上原（2011）は、主観性を言語間で対照し、事態を内側から捉える主観的把握と、観察者が事態の外側に立って参与者や出来事を描写する客観的把握との類型的な偏りを示している。

本研究でいう「主観的」は、感情的あるいは非論理的という意味ではなく、話者がどこに視点を置いて事態を構成するかを指す。また「主体」は文法上の主語だけではなく、事態の認識や行為の中心となる参与者を含む。この立場から見ると、主語省略は常に欠落の結果とは限らず、話者の視点が事態の内部に置かれ、視点の中心となる主体を外から明示しない表現の一つとして捉えられる。ただし、本研究はすべての主語省略を主観的把握だけで説明するものではなく、談話的な復元可能性と視点配置を区別しつつ、両者が学習者の説明にどのように現れるかを検討する。

なお、談話上の復元と主観的把握は競合する説明ではなく、異なる水準を扱う。復元は、表面に現れない参与者を受け手がどのように同定するかという解釈過程に関わる。これに対し、事態把握は、話者がそもそもの参与者を言語化し、何を出来事の中心として提示するかという表現の構成に関わる。前者だけに注目すると省略は「欠けたもの」の回収として理解されやすく、後者だけに注目すると個々の談話条件が見えにくくなる。本研究では、両者を段階としてではなく、学習者の説明に共存しうる相補的な観点として扱う。

前述の定義に続き、本稿で用いる「視点の内在化」について更に補足すると、授業で示された日本語の特徴をそのまま受け入れることを意味しない。学習者が、自らの母語・既知言語に基づく予想と日本語の用例とのずれを認識し、そのずれを説明するために視点という概念を用い始めることを指す。したがって、内在化の判断には、理論用語が現れるかだけでなく、具体例の差を説明できているか、従来の理解をどのように修正しているかを見る必要がある。この定義により、知識の再生と説明枠組みの再構築を可能な限り区別する。

久野（1978）が論じた視点・共感度の考え方も、話者が出来事の参与者を均等に扱うのではなく、特定の参与者に寄り添って表現を選ぶことを考えるうえで重要である。授受表現や受身表現では、誰を視点の中心に置くかが形式選択と結びつく。したがって、主語省略を単独の現象として切り離すより、授受やヴォイスとともに扱うことで、学習者は、主体が明示されなくても文法形式に視点の方向が反映されうることが捉えやすくなる。もっとも、個々の形式には固有の文法的制約があり、視点という一つ概念ですべてを説明できるわけではない。この限定を保つことが、過度な一般化を避けるために必要である。

このような先行研究からの知見を踏まえ、本研究における研究課題は、次の三つである。この三つの研究課題は、主語省略を一つの文法規則として捉えるのではなく、学習者の説明がどのような手がかりを組み合わせで構成されているかを明らかにするために設定した。

- ①学習者は日本語の主語省略をどのように説明するか。
- ②母語・既知言語との対照をどのように用いるか。
- ③文脈、授受表現、視点への気づきはレポートにどのように現れるか。

課題①では、学習者が省略を形式上の不在として捉えるのか、それとも談話上の選択として捉えるのかを確認する。課題②では、母語・既知言語との対照が、日本語との差を固定化するためではなく、新たな説明枠組みを形成するための足場として働いているかを検討する。課題③では、個別の文法項目に関する知識が、より広い視点・事態把握の理解へどのように接続されているかを問う。

なお、本研究は母語別の類型化や発達段階の提示を目的とせず、対象レポートに現れた理解のあり方を質的に記述するものである。

3. 調査概要

3.1 対象授業と指導内容

調査対象は、留学生向け日本語科目「日本語文法における視点 2」である。同科目は、日本語が、ある状況・場面を他言語よりも主観的に把握して表現する傾向を理解すること、また、グループでの話し合いを通して既有知識との差に気づき、より自然な日本語の使用につなげることを目標としている。授業で扱う文法項目は、授受表現、ヴォイス（使役・受身・使役受身）、ナル表現、日本語話者の「見え」である。

授業全体では、個別の形式を正誤として提示するだけでなく、同じ場面を異なる表現で描いた場合に、話者の位置や参与者の見え方がどのように変わるかを考えさせた。このような指導を行ったのは、主語省略が文脈依存的であり、単文だけを示して一律の規則にまとめることが難しいためである。学習者には、自らの母語または既知言語で同じ場面を表す場合と比較し、日本語の形式を選ぶときに何を手がかりにするかを言語化させた。したがって、レポートは学習成果を数量的に測るテストではなく、授業内容を受けて学習者が形成した説明の枠組みを観察する資料として位置づけられる。

授業で扱う文法項目の中で、本研究では「日本語話者の『見え』—主語『私』の使用について—」に焦点を当てる。当該文法項目を指導する際には、導入としてまず学習者に自己紹介を書かせ、そこで用いられた「私」の表現を検討した。その後、明示的指導を行うが、以下、その一例を示す。

<電話場面①>

ヤン：もしもし、私はヤンです。

スー：ヤンさん、あなたはもう駅に着きましたか。

<電話場面②>

スー：ヤンさん、今どこですか。

ヤン：私は商店街にいます。私の前にコンビニがあります。

（池上・守屋編（2009）から抜粋）

「電話場面①」では、話者と聞き手の関係や会話の流れから参与者を特定できる場合には「私は」と「あなたは」を明示しないほうが自然であること、また「電話場面②」では、「私の前にコンビニがあります」より「目の前にコンビニ

ニがあります」のほうが自然であり、それは話し手の「見え」で話すためであることを説明した。このように、イマ・ココのことを言う場合には、「私」は表現されないのが普通であることを説明した。

このような事例をいくつか提示したあと、グループおよびクラス全体で気づきを共有し、学期末にはレポートの提出を課した。

3.2 資料と分析方法

調査期間は 2024 年度春学期から 2025 年度春学期である。分析資料は、明示的指導後に「主語省略」「見え」「授受表現」のいずれかについて記述された 6 本のレポートである。学習者の母語は、スペイン語、スウェーデン語、英語、中国語、広東語であり、中国語母語話者のレポートが 2 本含まれる。

各レポートを、①初期反応、②注目した手がかり、③視点による再解釈、の 3 観点から横断的に比較した。①では、日本語の主語省略にどのような違和感が記述されているか、②では、文脈、授受表現、視点などの何に注目して主体を理解しようとしているか、③では、視点や事態把握の概念を用いて日本語の表現を説明しているかを検討した。これは同一学習者の変化を追う縦断研究ではなく、異なるレポートに現れた捉え方を比較する質的分析である。

分析では、まず各レポートから、主語の明示・省略、視点について母語との対照で言及する箇所を抽出した。次に、それぞれの記述について、学習者が説明しようとしている現象、説明に用いる根拠、そこから導く解釈を区別した。たとえば、「主語がない」という観察と、「文脈から分かる」という根拠と、「日本語では主体を前景化しない」という解釈は、同じ段落に現れていても分析上は別の要素として扱った。この区別により、理論用語の有無だけでなく、具体例と説明との結びつきを確認した。

さらに、一つの記述を一つの型に固定せず、複数の理解が併存する可能性を認めた。ある学習者が主語を文脈から復元しながら、同時に主語明示による対比にも言及している場合、その記述には「復元」と「事態把握」の双方が現れていると判断した。後述する分析結果で示す四つの型は、学習者を分類するためのカテゴリーではなく、レポート内の説明の働きを整理するためのものである。この方法上の区別は、少数の資料から母語別の発達傾向を導くことを避けるためにも必要である。

また妥当性を確保するため、理論に合致する記述だけでなく、単純化や誤解を含む記述にも注目した。とりわけ、授受表現の主語を常に「私」とする説明については、そのまま正しい規則として採用せず、学習者が何を手がかりとして主体を推測しようとしたのかに限定して解釈した。また、各言語に関する説明は学習者自身の内省であり、その言語全体の一般的特徴を実証する資料ではない。この扱いにより、レポートの教育的価値を認めつつ、記述から導ける結論の範囲を明確にした。

なお、資料は明示的指導後の内省記述である。したがって、レポートに理論用語が現れることを直ちに学習者固有の理解とみなすことはできない。本研究では、

用語の使用そのものではなく、学習者が母語との対照や具体例を通して、授業で示された概念をどのように捉え直し、自らの説明に組み込んでいるかに注目した。

4. 分析結果

4.1 主語明示を基準とする初期理解

第一に、主語明示を基準とする理解が、日本語に対する違和感として現れていた。スペイン語母語の学習者は、日本語を話すときに「主語を直接に言わずにはいられなかった」と振り返っていた。スペイン語自体は動詞の活用によって主語代名詞を省略できるため、この記述をスペイン語一般の特徴として扱うことはできない。むしろ、日本語使用において主語を明示しなければならないと感じていた、当該学習者の初期の意識を示すものと考えられる。

英語母語の学習者も、「英語では主語を示すことが原則であり、これを省略すると文が不自然になったり、話の対象が曖昧になったりする」と述べていた。これらの記述では、主語省略はまず、形式上の「不足」または指示対象の曖昧さとして経験していることが窺われた。

4.2 文脈と授受表現による主体の復元

第二に、学習者は、省略された主体を読み取るための手がかりとして、文脈と授受表現に注目していた。広東語との対照を行ったレポートには、「主語が明示されていないため、文脈や話し手の前提知識から主語が推測される」と記されていた。この説明は、主語が形式上現れていなくても、会話の流れや参与者間の共有知によって指示対象を同定できるという理解を示している。

中国語との対照を行ったレポートでは、「授受表現で『あげる、もらう』の主語は『私』なので、省略できる」と説明されていた。ただし、授受表現の主語が常に「私」になるわけではなく、この記述は文法的制約を単純化している。しかし、完成した規則の理解としてではなく、授受動詞が示す行為の方向性と話者の視点を、主体解釈の手がかりとして捉え始めた記述と解釈できる。すなわち、学習者は主語の表面的な不在だけでなく、文脈と文法形式に埋め込まれた視点情報へ注意を向けていた。

広東語との対照に見られた「文脈」と、中国語との対照に見られた「授受表現」は、いずれも主体の復元に関わるが、手がかりの所在が異なる。前者では、先行する会話や共有知など、発話の外側に広がる情報が重視される。後者では、動詞が表す授受の方向や話者との関係など、表現内部に組み込まれた情報が重視される。この差から、学習者が省略を理解する際には、「前後を読めば分かる」という一般的な説明だけでなく、述語や補助動詞がどの参与者を視点の中心として構成するかを具体的に示すことが有効だと考えられる。

4.3 視点概念による再解釈

第三に、一部の学習者は、主語の有無を超えて、出来事をどこから見るかという差に注目していた。スペイン語母語の学習者は、ロマンス語の捉え方を「神視

点」と表現していたが、この語は理論用語ではなく、事態を外側から俯瞰する捉え方を示すために学習者自身が用いた比喻である。また、スペイン語には日本語の迷感受身に直接対応する構文がないとして、「犬にうるさく吠えられて、迷惑だ」と、それに近いスペイン語表現「吠えている犬は迷惑だ」を比較し、日本語では影響を受ける「私」が視点の中心となる一方、スペイン語訳では「犬」が文法上の主語になると説明していた。

スウェーデン語母語の学習者は、日本語を「主観的把握型」、スウェーデン語を「客観的把握型」の言語と位置づけた。例として、日本語の「財布が落ちている」に対し、スウェーデン語では「誰かが自分の財布を落とした」と表現するのが自然であるとし、日本語では観察された状態を中心に表すのに対して、スウェーデン語では行為者を立てて事態を構成する差に注目していた。

中国語母語の学習者は、「『見え』とは、話し手がどこから出来事を見るかということです」と説明していた。また、パーティーへの参加を尋ねられて「参加していません」と答える場合と「私は参加していません」と答える場合を比較し、後者では、周囲の人は参加したかもしれないが少なくとも自分は参加していない、という対比のニュアンスが生じると考察していた。この記述は、主語を補えば意味が同じになるのではなく、主体の明示が情報構造や視点配置を変えることへの気づきを示している。

以上の記述では、主語省略は単に「言われていない主語を当てる」問題ではなく、話者がどの位置から事態を捉え、どの参与者を前景化するかという問題として再解釈されていた。ただし、いずれも明示的指導後の記述であるため、授業で提示された説明の再現と学習者自身による再解釈を完全に区別することはできない。

しなしながら、これらの事例は、視点への気づきが一様な形で現れるわけではないことも示す。スペイン語母語話者は受身における被影響者、スウェーデン語母語話者は状態と行為者のどちらを中心に描くか、中国語母語話者は「私は」の明示が生む対比に注目した。扱われた文法形式は異なるが、いずれも、文に現れた名詞句の数だけでなく、どの参与者に近い位置から場面を組み立てるかを問題にしている点で共通する。したがって、視点の内在化は、特定の用語を覚えることではなく、複数の表現選択を一つの説明原理のもとで関連づけようとする過程として捉えられる。

一方、これらの記述から、学習者が日本語母語話者と同じ視点を獲得したと結論づけることはできない。「神視点」「主観的把握型」などの表現は、差異を理解するための有効な比喻・概念である反面、言語間の違いを二分法的に捉える危険もある。実際の言語使用では、日本語でも主体を明示し、他言語でも状況に応じて主体を背景化する。分析上重要なのは言語を固定的に分類することではなく、学習者が具体例のどの差を捉え、その差を自らの言葉で説明しているかである。

4.4 レポートに見られた理解の型

分析結果から、対象レポートに見られた主語省略の理解は、表1の4つの型に整理できる。これらは一方向に進む発達段階ではなく、レポートに併存して現れる分析上の類型である。

四つの型の関係は、次のように整理できる。「欠落」は表面形式に注目し、主語がないこと自体を問題化する。「復元」は、見えない主体を文脈や文法形式から同定する。「視点共有」は、話者と聞き手が同じ場面をどの位置から捉えているかに注目し、主体を明示しなくても理解が成立する基盤を説明する。「事態把握」はさらに、主体を言語化しないこと自体を、出来事の構成の仕方として捉える。ただし、後の型ほど常に優れているという序列ではない。実際の理解には、主体の正確な復元と、明示・非明示が生む談話効果の把握の双方が必要である。

表1 レポートに見られた主語省略の理解の型

理解の型	内容
欠落	主語がないことを形式上の不足として捉える。
復元	文脈や文法形式を手がかりに、省略された主体を特定する。
視点共有	話者と聞き手に共有された文脈・視点から主体を理解する。
事態把握	主体を必ずしも前景化しない捉え方として省略を説明する。

5. 考察

分析から、対象レポートには大きく二つの捉え方が見られた。一つは、省略された形式を文脈や授受表現などの手がかりによって補う捉え方である。ここでは、主語は表面上現れていないものの、解釈上は復元されるべき要素として位置づけられる。もう一つは、主語省略を視点から捉え直す立場である。一部の学習者は、主語の不在を形式的欠落としてのみ説明せず、話し手がどこから出来事を見るか、主体をどの程度前景化するかという問題として説明していた。

この結果は、主語省略の理解が、母語の構文特性だけではなく、事態把握の枠組みと関係する可能性を示している。とりわけ、「私は」を補った場合に対比のニュアンスが生じるという記述や、日本語とスウェーデン語の表現を行為者の前景化という観点から比較した記述は、形式の対応関係だけでは捉えにくい。学習者は、母語・既知言語との対照を足場として、日本語では視点の中心となる主体を必ずしも言語化しないこと、また主体の明示・非明示が事態の見せ方に関与することを説明しようとしていた。

では、研究課題を踏まえながら、更に考察を行う。

第一の研究課題について、学習者の説明は「主語がなくても分かる」という一種類には集約されなかった。主語の不在を形式上の不足として捉える説明、文脈や動詞の意味から指示対象を回復する説明、明示した主語の対比効果を捉える説明、主体を前景化しない出来事の見せ方として捉える説明が確認された。この多様性は、主語省略の理解を正誤の二値で評価するだけでは、学習者が用いている説明資源を十分に捉えられないことを示している。

第二の研究課題について、母語・既知言語との対照は、日本語との距離を示すだけでなく、日本語の特徴を言語化するための足場として用いられていた。とくに、同一場面を別の言語で表した場合に、行為者、被影響者、観察された状態の

いずれが文の中心になるかを比較することによって、学習者は日本語の主語省略をより広い参与者配置の問題として捉えていた。ただし、本研究の資料は各言語の母語話者集団を代表するものではないため、ここで確認されたのは言語類型そのものではなく、個々の学習者が対照を用いて行った意味づけである。

第三の研究課題について、文脈、授受表現、視点は、互いに独立した手がかりではなく、説明の焦点を段階的に広げる資源として現れた。文脈への注目は、主語が表面にない場合にも解釈が成立する理由を示す。授受表現への注目は、主体に関する情報が語彙・文法形式にも組み込まれていることへの気づきを促す。視点への注目は、なぜ主体をあえて言語化しないのか、明示するとどのような意味効果が加わるのかを考える枠組みとなる。このつながりが、本研究でいう「視点の内在化」の具体的な現れである。

ただし、今回の資料から「指導によって視点が内在化された」という因果関係を確定することはできない。指導前の同一課題や統制群がなく、レポートは授業評価の文脈で書かれているためである。したがって本研究が示すのは、明示的指導後のレポートにおいて、学習者が授業で得た概念を母語との対照や自作例に結びつけ、主語省略を再説明しているという事実である。「内在化」はここでは到達状態ではなく、既存の説明枠組みを組み替えつつある方向性を指す。この限定を置くことで、分析結果と結論との間の飛躍を避けることができる。

以上の点から、四つの理解の型は、欠落から事態把握へ一方向に進む階段としてではなく、表現を解釈・産出するときに参照される複数の観点として捉えるべきである。曖昧な場面では復元の観点が不可欠であり、対比が必要な場面では主語明示の機能を理解する必要がある。視点の内在化とは、復元の観点を捨てることではなく、それに視点共有や前景化の観点を加え、場面に応じて使い分けられる説明枠組みを形成することだと考えられる。

この統合的な捉え方によれば、学習者の理解を評価する際に重要なのは、抽象概念を正確に定義できるかだけではない。具体的な場面で、省略された主体をどの手がかりから判断したか、主語を明示すると誰が対比されるか、同じ出来事が異なる形式によってどのように提示されるかを説明できることが重要である。対象レポートには、これらすべてを一貫して運用する証拠はないものの、個別の例を通して複数の観点を結びつけようとする記述が見られた。

また、母語対照の役割は、母語から日本語への負の転移を指摘することに限定されない。学習者が母語で当然視してきた表現方法を言語化し、日本語の例と並べることで、双方の表現選択を相対化できる。スペイン語、スウェーデン語、中国語、広東語、英語に関する記述は統一された対照資料ではないが、学習者が違いを発見し、仮説を立て、授業で得た概念によって説明し直す過程を示している。この点で、母語対照は視点の内在化を支える内省の資源として位置づけられる。

同時に、レポートに見られた「視点の内在化」は、運用能力の獲得そのものを意味しない。確認できたのは、日本語に特徴的な視点のあり方を、自らの説明枠組みに取り込もうとする方向性である。学習者が理論用語を用いて説明できることと、実際の発話や作文で主語の明示・省略を適切に選択できることは区別する必要がある。

6. 日本語教育への示唆

日本語教育では、主語省略を「省略できる／できない」という形式的な条件だけで扱うのではなく、文脈、話者と聞き手の共有知、授受動詞の方向性、主体の前景化といった複数の手がかりを関連づけて示すことが有効であると考えられる。たとえば、同一場面で主語を明示した文と省略した文を比較し、誰を対比・焦点化するか、話者がどこに位置して場面を捉えるかを考えさせる活動が考えられる。

具体的には、三段階の活動が考えられる。第一段階では、短い会話を示し、省略された主体を誰と解釈したか、その根拠が先行文、場面、述語、共有知のどれにあるかを説明させる。第二段階では、同じ会話に「私は」「あなたは」などを加え、対比、訂正、話題転換といったニュアンスの変化を比較させる。第三段階では、学習者自身が場面を設定し、主語を明示する版と省略する版を作成したうえで、どちらが場面に適切かを相互に検討する。この順序により、復元可能性の確認から、明示の談話効果、さらに主体の前景化という事態把握へと学習内容を接続できると考えられる。

この活動では、教師が最初から「日本語では主語を省略する」と結論を与えず、学習者の判断が分かれる例を用いることが望ましい。判断の相違を、文法知識の不足として直ちに処理するのではなく、想定した話題、参与者間の共有知、対比の有無を説明させることで、同じ文でも前提によって自然さが変わることを確認できる。最後に教師が各判断の成立条件を整理すれば、学習者は省略を固定的規則ではなく、談話条件に基づく選択として理解しやすくなる。

また、母語との単純な形式対照にとどまらず、同じ出来事を各言語でどのような参与者構成として表すかを比較することにより、学習者は日本語表現の選択を事態把握と結びつけて考えやすくなる。ただし、言語ごとの差を固定的な文化特性として一般化することは避け、個々の用例と談話条件を丁寧に検討する必要がある。視点と表現形式の関係を明示的に扱い、その後の産出課題で実際の選択を確認する指導設計が求められる。

評価においても、主語を省略できた回数のみを指標とするのは適切ではなく、学習者が文脈に応じて明示と省略を使い分け、その理由を説明できるかを確認する必要があると考える。具体的には、会話完成課題、複数の表現から場面に合うものを選ぶ課題、選択理由を短く説明する課題を組み合わせることが考えられる。さらに、一定期間後の自由会話や作文で同様の選択が現れるかを確認すれば、授業直後の概念理解と運用への定着を区別できる。

7. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、日本語学習者のレポートを、違和感、手がかり、視点による再解釈という3つの観点から分析した。その結果、主語省略を形式上の不足として捉える記述、文脈や授受表現から主体を復元する記述、共有された視点から理解する記述、そして主体を前景化しない事態把握として説明する記述が確認された。

主語省略の理解には、省略された形式を補う側面と、視点から表現全体を捉え直す側面が関わっている。日本語教育においては、省略条件の提示に加え、話者

の視点と表現形式の関係を扱うことに一定の意義がある。ただし、今回示したのはレポートに記述された理解であり、その理解が実際の言語使用に結びついているかについては、今後の検証が必要である。

本研究には三つの限界がある。第一に、対象が6本のレポートに限られ、母語別の傾向や学習者一般へ結果を一般化することはできない。第二に、資料は明示的指導後の内省記述であり、授業で提示された概念の再現と、学習者自身による再解釈を完全には区別できない。第三に、異なるテーマのレポートを横断的に分析したものであり、同一学習者の理解の変化を追跡しておらず、母語話者データとも比較していない。したがって、本研究の結論は、対象レポート内で観察された理解の方向性に限定される。

今後は、内省として語られた理解と実際の言語産出を接続して検証する必要がある。まず、レポートやインタビューから学習者の理解を捉え、発話課題において主語を明示するか省略するかを確認する。次に、再生刺激法などを用いて、なぜその形式を選んだのかを振り返らせる。さらに、同一学習者を縦断的に追うことで、視点に基づく再解釈が、いつ、どのような経験を通して産出に結びつくのかを明らかにすることが課題である。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費（課題番号：22K13155）の助成を受けたものである。

参考文献

- 池上嘉彦（2011）「日本語と主観性・主体性」澤田治美（編）『ひつじ意味論講座 5 主観性と主体性』49-67 ひつじ書房
- 池上嘉彦・守屋三千代（編著）（2009）『自然な日本語を教えるために—認知言語学をふまえて』ひつじ書房
- 久野暁（1978）『談話の文法』大修館書店
- 上原聡（2011）「主観性に関する言語の対照と類型」澤田治美（編）『ひつじ意味論講座 5 主観性と主体性』69-91 ひつじ書房
- Hinds, J. (1982). Ellipsis in Japanese. Edmonton, Alberta: Linguistic Research, Inc.