

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

- ▶ 「は」と「が」の習得における学習環境及び第1言語の影響—台湾人学習者を中心に—

doi:10.29714/TKJJ.200512.0003

淡江日本論叢, (13), 2005

作者/Author: 堀越和男

頁數/Page: 41-55

出版日期/Publication Date: 2005/12

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.29714/TKJJ.200512.0003>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼 (Digital Object Identifier, DOI) 的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



「は」と「が」の習得における学習環境及び第1言語の影響 —台湾人学習者を中心に—

堀越 和男

[要旨]

本稿では中国語を第1言語¹(L1)とする台湾人学習者の「は」と「が」の習得状況を調査し、その習得における学習環境及びL1の与える影響について実証的に研究を行った。日本語教育を受ける場が日本、あるいは台湾といった学習環境の違いによるその習得への影響は非常に少ないことが明らかとなった。そして、学習者のL1が中国語であるか、韓国語であるかで「は」と「が」の習得状況に有意な差があること、台湾人より韓国人の方が「は」と「が」の習得が早く進むという状況を証拠とすると、「は」と「が」の習得には学習環境よりも学習者のL1が影響すると考えられる。このことは、学習者のL1が何であるかで「は」と「が」の教え方を変えていかなければならないことを示唆している。

また、大局的に見れば、L2言語(L2)の習得は普遍的な道筋を辿り、その中でL1はL2の習得速度に影響を及ぼすと考えられている。確かに本研究からも学習者のL1、つまり中国語か韓国語かといった違いが「は」と「が」の習得速度に影響を及ぼしていると考えられるが、これが普遍的であるかどうかといった問題については、2つの習得の道筋の存在を示した。

1. はじめに
2. 先行研究
3. 研究の目的
4. 調査対象及び人数とそのレベル
5. 調査の方法
6. 調査の結果と考察
7. まとめ
8. 今後の課題

¹ 台湾では公用語は中国語であるが、いわゆる台湾語(閩南語)も広く使われ、場所によっては客家語、原住民の諸言語も使用されており、このような多言語社会で、言語使用がモノリンガルでない場合、必ずしも「母語」という概念が当てはまらないことがある。上記理由と、「第2言語」である日本語との対立的意味合いから「第1言語」という用語を使用することとする。但し、被験者は全て「国語」として中国語を学んだ世代の若者(20歳前後)であるため、本稿での「第1言語」という語は「母語」と同じである。

1. はじめに

L2として日本語を学ぶ場合、それを目標言語圏である日本で学ぶのか、学習者自らの国で学ぶのかで、違った形で習得が進む場合があることが分かっている（迫田 2002）。確かに、日本で日本語を学ぶ場合、留学の目的で来日した学生の多くにとって、自国の友人などと会話をする場合を除き、言語使用の環境²はほとんどが日本語である。例えば日本語学校などでの授業は直接法で、日本人の教師が全て日本語で行い、そこでの自国の学生以外との共通語もまた日本語である。一般的に言語習得にはこのようにインプット、アウトプットの機会が多く得られる目標言語圏での学習が効果的であると考えられている。しかし、教室において日本人教師の日本語による説明だけでは、学習者とその細部までを理解するのは困難であることや、日本語の不慣れな時期において直接法での授業は、状況によっては教師やクラスメートの言動の意味が理解できず、緊張や不安を感じるにより情意フィルターが高くなり、言語の習得にとって相応しいとは言い難いこともある。

一方、台湾での場合、台湾人教師が文法事項や語の意味などを説明する際には、媒介語として学習者のL1である中国語が使えるため、学習者は初級段階から中国語で理解することができ、分からないことがあれば中国語で質問することもできる。また、日本人教師であっても中国語を解する者が多く、学習者への指示や簡単な文法の説明などは中国語で行う者もいる。それに加え、クラスメートもほぼ同年齢の気の知れた台湾人である。そのような観点からすると台湾で学ぶ学生にとって情意フィルターは低く、教室活動においてより多くのインプットが取り入れられるのではないかと思われる。しかしながら、最近台湾でも各教育機関にネイティブの日本語教師が増えたと言っても、やはり多くの場合、学生の言語使用場面は教室内あるいは日本人教師との会話に限られ、大学などで日本語を専攻している学生でも、日本語に接する機会、特に日本語

² L2習得に影響を及ぼす要因の一つに環境要因がある。環境は自然習得環境と教室環境に分けられるが、ここで言う環境とは、基本的に後者を指す。JFLの場合は日本語を専門的に学ぶ台湾の学校を、JSLは日本の日本語学校（教室外での日本語の使用環境も含む）を指す。そのため、本稿においては日本語を自然習得のみで身につけた使用者とは区別する。

によるアウトプットは日本で学ぶ学生より少ない感は否めない。

L2習得には以上に述べた「学習環境要因」の他に、「社会文化的要因」「学習者要因」³の3つの要因群が相互に影響を受け作用し合い、その習得過程に影響を及ぼしているとされるが（林他 1998）、台湾人学習者の日本語習得にとっても学習の場が日本であるか台湾であるかといった環境要因は、その習得過程に大きく関わっていると考えられる。以上のように日本で日本語をL2として習得しようとする学生と、日本以外で日本語を外国語として学ぶ学生にはそれぞれの学習環境に一長一短あると思われるが、この違いが言語習得にどのような影響を及ぼすのかについて論じる時、前者をJSL、後者をJFLと呼び分ける⁴。

また、L2を習得しようとする場合、「学習者要因」の一つに学習者の母語があるが、これが目標言語に何らかの影響を与えることがある。このような場合、対照分析仮説では学習者が犯す誤用の原因を探るのに目標言語を彼らの母語に照らし比較し、その違いから生じたと推測される現象を母語の「干渉」と呼ぶ。そして、誤用の傾向は学習者の母語によって変化し、それはプラスにもマイナスにも影響するとされ、プラスの働きをするものを「正の転移」、マイナスの働きをするものを「負の転移」と呼び分ける。しかし、Dulay & Burt (1973・1974a・1974b・1975) によって言語の習得にはほぼ一貫した習得順序や発達順序が確認されたことから、誤用の多くは転移によるものではなく、学習者の母語や年齢などの違いにかかわらず起こる、「発達上の誤用」であることが明らかとなり、この仮説及び言語転移という概念は否定された。現在の見方としては、母語はL2の普遍的発達段階においてその習得順序には影響しないが、習得の速度に影響を及ぼすと考えられている(Lightbrown & Spada 1999)。

本稿では、アンケート調査の結果を基に、日本と台湾で学ぶ台湾人学習者の

³ 社会文化的要因：多言語・多文化との接触、多言語・多文化社会に対する態度、パイリンガリズムへの期待、言語政策、社会階層
学習者要因：年齢、適性、動機・態度、学習ストラテジー・学習スタイル、性格・情緒、母語、性別、教育経験
学習環境要因：(フォーマル)教師特性、教師教育／養成、教師経験、教授法、教材、教育期間／時間数、他の学習者
(インフォーマル)目標言語との接触、目標言語話者との接触
(林他(1998)より引用)

⁴ JSLは‘Japanese as a Second Language’の、JFLは‘Japanese as a Foreign Language’の略称であるが、本稿では便宜上、JSLは「日本で学ぶ台湾人日本語学習者」を、JFLは「台湾で学ぶ台湾人日本語学習者」を指すものとする。

「は」と「が」の習得状況を比較分析し、それぞれ異なる学習環境によって、JFLとJSLではその習得状況に差が生じるのか、また、中国語をL1とする台湾人学習者と韓国語を母語とする韓国人学習者とでは「は」と「が」の習得状況に違いが見られるのかということについて、実証的に研究する。

2. 先行研究

これまで日本語を習得する際の学習環境が日本であるか、あるいは日本以外であるかで、言語習得状況における差の有無を実証する研究が行われてきているが、差が認められた言語項目と、差がないとする項目とがある(迫田2002)。しかしながら、「は」と「が」の習得研究は数あるが、依然として学習環境の違いが「は」と「が」の習得に影響を及ぼすかといった研究は見られない。

また、対照分析研究が始まって以来、L2習得における母語の影響についての研究は枚挙に暇がないが、「は」と「が」に関する量的研究の多くの場合、被験者に関して言うと、例えば英語母語話者のみというように母語を同じくする1つのグループを調査対象にするか、おそらく創造的構築仮説⁵の立場からであろうが、母語を異にする者達のグループであっても母語の別なく一括して調査対象としており、母語ごとの習得の違いについて報告したものは多くない。そのような中、長友(1991)では本稿と同じく韓国語・中国語を母語とする学習者を対象に日本人との相関を求め、韓国人学習者のほうが中国人学習者より「は」と「が」の習得が早く進むとしている。また、花田(1993)では、記述統計の結果、韓国語を母語とする学習者は、中国語及び英語などを母語とする学生に比べ正用率が非常に高いことを報告し、その上でこれは韓国語にはそれぞれ「は」と「が」に相当する「은・는」と「이・가」があり、「提題・無題」「排他」「対比」の概念が存在しているため、「は」と「が」の使い分けが容易であるのではないかと推測している。

⁵ Dulay & Burt によって提唱された言語学習理論。被験者の母語の違いにかかわらず、同様の習得順序が確認されたことから、言語の習得とは生得的に与えられている何らかのメカニズムに基づいて、学習者自らがその言語体系を構築していく過程であるとする。この考えに基づき言語の習得は普遍的発達段階を辿ると考えられることから、学習者の母語にかかわらず被験者を一括して調査対

airiti

本稿では以上に挙げた先行研究を踏まえ、被験者数並びにアンケートの内容及び設問数など、調査の規模をさらに拡大し、下記の目的について量的横断的に研究を行う。

3. 研究の目的

台湾人学習者を中心に以下の3点を検証し、日本語の学習環境及びL1が学習者の「は」と「が」の習得に与える影響について考察する。

- RQ1 台湾人学習者の「は」と「が」の習得は、学習環境の違い（日本、あるいは台湾）によって差はあるのか。
- RQ2 中国語をL1とする台湾人学習者と韓国語を母語とする韓国人学習者とは「は」と「が」の習得に違いが見られるのか。
- RQ3 RQ2に関し、もし違うならそれはどう違うのか。

4. 調査対象及び人数とそのレベル

調査は2003年1月に、台湾と日本でほぼ同時に行った。台湾においては私立文藻外語学院⁶で日本語を主専攻とする、2年生から5年生までの学生、延べ180名を対象とした。日本においては東京国際大学付属日本語学校⁷の台湾人学生62名、及び比較対象として韓国人学生45名にも同じ調査を行った。また、ベースラインデータとして日本及び台湾在住の10代から60代までの男女87名の日本語母語話者にも同様の調査に協力してもらった。以下は学習者のおお

象にしたものと思われる。

⁶ 当学院（「単科大学」に当たる）には内部に5年制専科学校（「高専」に当たる）が併設されており、高校1年に相当する年齢から5年間専門的に外国語を学ぶことができる。日本語学科では1年生から3年生までは英語とのバイリンガル教育が行われており、それぞれの学年で年間約300時間、4・5年生になると年間600時間程度日本語を学ぶ。本研究では五専の2年生から5年生を調査の対象とした。

⁷ 当日本語学校の授業の開始は4月と10月の年2回であるため、4月に入学した者を4月生、10月に入学した者を10月生と呼び分けている。4月生の場合、1年間で約1000時間、10月生の場合は、通常1年半で約1500時間日本語を学ぶ。なお、10月生は10-1～4まで日本語能力別に4クラスに分け、4月生についてはA～Dでクラスを表し、前年の10月生だった者は4月生が入学した時点でE～Hクラスにスライドし、再度能力別に振り分けられる。本研究では10-3・4及びB～Hクラスの学生を調査の対象とした。

よそのレベル⁸とその人数である。なお、日本語学習者のそれぞれの学年、クラスにおいてのレベルは調査時点のものである(本稿における図表は、全て筆者が作成したものである)。

表1 私立文藻外語学院の調査対象者数(学年別内訳)

学年	2年生	3年生	4年生	5年生	合計
JFL(人数)	47	45	48	40	180
レベル	初級後半	中級前半	中級後半	上級	

表2 東京国際大学付属日本語学校の調査対象者数(クラス別内訳)

クラス	10-3	10-4	B	C	D	E	F	G	H	合計
JSL(人数)	8	8	11	5	4	7	10	5	4	62
韓国人(同)	5	8	2	4	9	3	6	0	8	45
レベル	中級前半			中級後半			上級			

表3 日本人の調査対象者数(年齢別内訳)

年齢	10代	20代	30代	40代	50代	60代	合計
人数	2	20	35	12	15	3	87

5. 調査の方法

(1) クローズテストによるアンケート調査

調査では文中の()に「は」あるいは「が」のどちらかを記入させる形のクローズテストによるアンケート調査を実施し、その結果を集計した後、統計処理を行った。

アンケートの問題⁹の作成及び設問の正解は、「は」と「が」を50種に分類した野田(1985)に準拠した。そして、問題文の多くは野田(上掲書)のものを一部変えるかそのまま採用することとし、その50の規則に基づき100の文を用

⁸ 日本の日本語教育機関のレベル分けに準じ、日本語能力試験4級程度までを「初級前半」、3級程度までを「初級後半」、3級程度から2級程度までを「中級前半」、2級程度から1級程度までを「中級後半」、1級程度あるいはそれ以上を「上級」とする。

airiti

意、その中に 146 の設問を作った。アンケートの問題文は 1 番～50 番と 51 番～100 番がそれぞれ対応しており、1 つの規則につき 2 つの文を提示した。これは、様々な文を用意することで、アンケートの客観性を高めることができると考えたからである。但し、問題によっては「は」あるいは「が」のどちらも許容されるものもあるが、以下で行う統計分析のため、正解を固定した。

なお、「は」と「が」を選択する上で、被験者が文意を理解する際、漢字の読み方が分からないといったストレスを感じさせないように、アンケートの漢字には全てルビを振った。また、調査を行う前の被験者に対する注意事項として、一読したらすぐに判断し、記入することを伝えた。

(2) 回答数と有効回答率

本研究では日本と台湾で調査を行い、台湾人・韓国人学習者及び日本語母語話者延べ 374 名から回答を得た。表 4 は調査の総回答数と有効回答数、及び有効回答率である。

表 4 調査の回答数と有効回答率

調査対象	総回答数	有効回答数	有効回答率 (%)
台湾 (JFL)	180	180	100
日本 (JSL・韓国人)	107	107	100
日本人	87	87	100
合計	374	374	100

6. 調査の結果と考察

(1) 正答率の相対的割合の比較

まず、アンケートの結果を日本人、JFL、JSL、韓国人ごとに集計し、それぞれの設問の正答率を算出した。次に、それらを正答率 10%ごとのカテゴリーにまとめ、そのデータの件数(度数)をカウント、それぞれの相対的割合(相対

⁹ 堀越 (2006) を参照。

度数)を出した。そして、それを表5にまとめ、その中の正答率の相対的割合を視覚的にわかりやすくするため図1に示した。まずはこの2つの図表をもとに被験者のL1、及び学習環境の違いによってどのような傾向があるのか確認する。

表5 正答率の度数及び相対度数

正答率(%)	日本人 (N=87)		JFL (N=180)		JSL (N=62)		韓国人 (N=45)	
	度数	相対度数	度数	相対度数	度数	相対度数	度数	相対度数
$0 < x \leq 10$	0	0	0	0	0	0	0	0
$10 < x \leq 20$	0	0	1	0.7	0	0	0	0
$20 < x \leq 30$	0	0	5	3.4	6	4.1	0	0
$30 < x \leq 40$	0	0	3	2.1	5	3.4	0	0
$40 < x \leq 50$	1	0.7	3	2.1	4	2.7	0	0
$50 < x \leq 60$	2	1.4	10	6.8	5	3.4	2	1.4
$60 < x \leq 70$	2	1.4	12	8.2	10	6.8	1	0.7
$70 < x \leq 80$	3	2.1	22	15.1	32	21.9	4	2.7
$80 < x \leq 90$	7	4.8	44	30.1	32	21.9	12	8.2
$90 < x \leq 100$	131	89.7	46	31.5	52	35.6	127	87.0

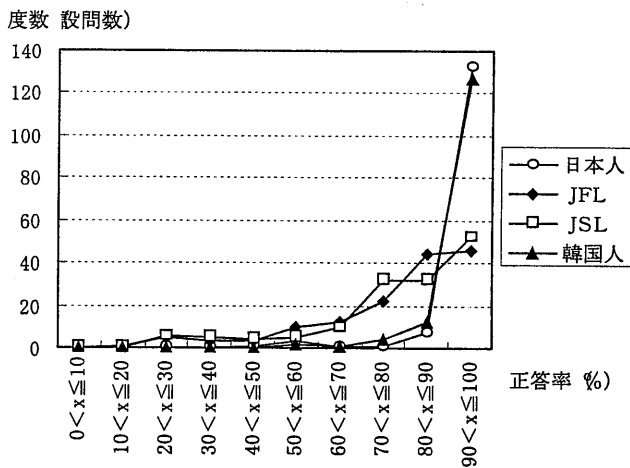


図1 正答率の割合の比較

① JFL と JSL の比較

JFL、JSL ともに全体の約 8 割が正解率 $70 < x \leq 100$ (%) の間に占められている。正答率 $90 < x \leq 100$ (%) の区間では JSL は 35.6% と JFL の 31.5% を 4.1 ポイント上回っているが、 $80 < x \leq 90$ (%) の区間では 21.9% と JFL の 30.1% を 8.2 ポイント下回っている。全体的には JFL も JSL も緩やかな右肩上がりのグラフとなっており、ほぼ同じような正答率の割合を示している。

② 日本人と台湾人 (JFL・JSL) の比較

日本人の場合、正答率 $90 < x \leq 100$ (%) の間に 131 件が集中しており、クローズテストの設問数全体の 89.7% を占めている。これに対し台湾人では、正答率 $90 < x \leq 100$ (%) の間に、JFL の場合 46 件 31.5%、JSL の場合 52 件 35.6% と、日本人に比べるとその割合は 3 分の 1 程度となっている。

③ 日本人と韓国人の比較

日本人の場合、前述のように正答率 $90 < x \leq 100$ (%) の間に 131 件 89.7% が存在するのに対し、韓国人でも 127 件 87.0% がその間に存在し、正答率が 90% 以下では両者ともその割合は非常に少ない。韓国人の場合、日本人と非常に類似している。

④ 台湾人 (JFL・JSL) と韓国人の比較

「日本人と台湾人」と同様、異なった傾向を示している。

(2) 日本人、JFL、JSL、韓国人相互の差

次に、一見同じように見える「日本人と韓国人」「JFL と JSL」、異なった傾向にある「日本人と台湾人」「韓国人と台湾人」、それぞれの「は」と「が」の習得状況に有意な差が認められるのか検証する。

L 1 別グループ¹⁰を要因として、1 要因の分散分析¹¹を行ったところ、(F

¹⁰ それぞれ日本人・JFL・JSL・韓国人の集計結果のまとまりを「L 1 別グループ」と呼ぶことにする。

(3, 580) = 117.14, $p < .01$) で主効果が有意であることが認められた。そして、グループ間の違いを明確にするため、フィッシャーの LSD 検定により多重比較を行った結果、表 6 のように「日本人と JFL」「日本人と JSL」「JFL と韓国人」「JSL と韓国人」間において危険率 1% 水準で有意差が確認され、また「日本人と韓国人」間、及び「JFL と JSL」間には有意な差は見られなかった。

表 6 第 1 言語別グループ間の多重比較の結果

	日本人	JFL	JSL	韓国人
日本人	——	**	**	n. s.
JFL	——	——	n. s.	**
JSL	——	——	——	**

** $p < .01$

以上から、次の 3 点が明らかになった。

① 「JFL と JSL」間に有意な差が認められなかったということは、学習環境が異なっても「JFL と JSL」は同じ習得状況にあることを示している。台湾人学習者が日本、あるいは台湾で学んだとしても、その学習環境が「は」と「が」の習得に与える影響は非常に少ない。

② 「日本人と韓国人」の間に差が認められなかったことは、韓国人の「は」と「が」の習得状況は日本人と同等レベルにあることを示している。

③ ①の結果から「JFL と JSL」を「台湾人」として一括して捉えた時、「JFL と韓国人」「JSL と韓国人」のそれぞれに有意な差が認められたことは、「台湾人と韓国人」に差があるということであり、L1 が中国語であるか、韓国語であるかで「は」と「が」の習得状況は異なる。

¹¹ ここでの分散分析のデータ（正答率）は歪度 < 0 であるため、正規分布に近い分布を得るべく 100 から各正答率を引いた値に 0.5 を加え、「開平変換」を施した値をそれぞれの変数とした。具体的には以下の式で算出した。

$$X_i' = \sqrt{(100 - X_i) + 0.5}$$

(3) 日本人、JFL、JSL、韓国人相互の相関

前節の結果では有意差の有無はわかっても、それぞれがどう、あるいはどの程度違うのか、関係があるのかは不明である。ついては、日本人、JFL、JSL、韓国人の「は」と「が」の習得状況における互いの関連性についてピアソンの積率相関係数を用いて分析する。

まず、日本人、JFL、JSL、韓国人、それぞれアンケートの146の設問の正答率のうち、3つの外れ値¹²を除く143のケースを変数とし、相関係数を求めたところ、表7の数値が得られた¹³。この結果から以下4点について考察する。

表7 第1言語別グループ間の相関 (N=143)

	日本人	JFL	JSL	韓国人
日本人	—			
JFL	0.36**	—		
JSL	0.34**	0.89**	—	
韓国人	0.67**	0.46**	0.40**	—

** $p < .01$

① 「JFLとJSL」の間に $r = .89$ ($N=143$) という、4者の組み合わせの中で最も高い数値が表れた。つまり、中国語をL1とする台湾人が日本語を学習する際、その学習の場が日本での場合と、台湾の場合とでは、教師の資質、教授法、及び学習者を取り巻く教室外環境などが異なるにもかかわらず、強い相関が認められたということは、学習環境が「は」と「が」の習得に与える影響は非常に少ないという「6-(2)-①」を裏付ける結果となった。

② 次に強い相関が認められたのは $r = .67$ ($N=143$) の「日本人と韓国人」の場合である。表7を見ると、日本人は言語類型論的に日本語と近い関係にあ

¹² 外れ値とはそのデータのイメージからかけ離れた値で、平均などはこれによって大きく左右されることもあり得る。ここでは146の設問の内、3つの設問の正答率を外れ値として分析から除外した。

¹³ ここでの相関検定のデータ(正答率)も前述の分散分析同様、「開平変換」を施した値をそれぞれの変数とした。

る韓国語をL1とする韓国人とは比較的強い相関があるが、中国語をL1とする台湾人とでは、「日本人とJFL」が $r = .36$ ($N=143$)、「日本人とJSL」が $r = .34$ ($N=143$)と弱い相関しか認められなかった。先行研究の章で述べたように、長友(1991)では韓国語を母語とする学習者は中国語を母語とするものに比べ、「は」と「が」は早く習得されることを報告しているが、本研究においても、この結果から韓国人と台湾人とを比較した時、韓国人の習得状況のほうが日本人に近いということが確認された。

③ 「日本人と韓国人」の場合、 $r = .67$ ($N=143$)で比較的強い相関が認められた。これは日本語の「は」と「が」が韓国語のそれぞれ「은・는」と「이・가」とほぼ対応しており、言語間のマッピングの影響¹⁴から正答率が高くなったと推測できるが、同時に韓国人学習者が全て日本人と同じように、「は」あるいは「が」を選択するわけではないということも言える。

④ 「日本人と韓国人」に次ぐ相関の強さを示したのが、「JFLと韓国人」の $r = .46$ ($N=143$)、「JSLと韓国人」の $r = .40$ ($N=143$)で、最も弱かったのは、「日本人とJFL」の $r = .36$ ($N=143$)と「日本人とJSL」の $r = .34$ ($N=143$)であった。つまり、「は」と「が」の習得状況において「日本

人と台湾人」の相関より「台湾人と韓国人」のほうが強いということは、「日本人と台湾人」との関係より「台湾人と韓国人」のほうが近い関係にあることを意味している。

この台湾人と韓国人、及び日本人との相互の関連性から、「は」と「が」の習得が普遍的発達段階を経るのかといった命題について SVM 仮説¹⁵に基づき

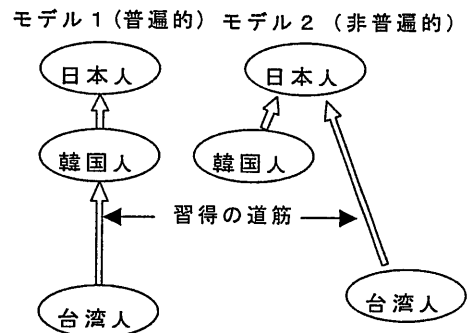


図2 「は」と「が」の習得の道筋

¹⁴ L1とL2の対応関係ははっきりしているものほど転移が起こりやすくなるということ。

¹⁵ 長友(1991)によって提唱された言語習得理論。Systematic Variation Modelの略。日本語学習者の「は」と「が」の運用能力の習得過程は、日本語母語話

airiti

考察するに、この習得には図2のような日本人の系統的変性に近づく2通りのモデルの存在が考えられる。一つは「モデル1」のように「は」と「が」を習得する速度は異なるが習得には普遍的発達段階が存在するというものであり、もう一つは「モデル2」の韓国人と台湾人では習得の速度も道筋も異なるというものである。しかし、ここでの3者相互の関連性だけでは「は」と「が」の習得がどちらの道筋を辿るのか断定することはできない。

7. まとめ

中国語をL1とする学習者の「は」と「が」の習得状況を調査し、台湾人のその習得における学習環境及びL1の与える影響について実証的に調査分析した。その結果、中国語をL1とする台湾人学習者の「は」と「が」の習得において、日本語教育を受ける場が日本、あるいは台湾だとしても有意な差はなく、「は」と「が」の習得には学習環境の影響は非常に少ないことが明らかとなった。また、学習者のL1が中国語であるか、韓国語であるかで「は」と「が」の習得状況に有意な差があることに加え、韓国語を母語とする者の方が中国語をL1とする者より「は」と「が」の習得が早く進むという状況を証拠とすると、「は」と「が」の習得には学習者のL1が影響すると考えられる。このことは、少なくとも学習者のL1が何であるかで「は」と「が」の教え方を変えていかなければならないことを示唆している。

8. 今後の課題

L2言語の習得を大局的に捉えた時、その習得は普遍的な道筋を辿り、その中でL1はL2の習得速度に影響を及ぼすと一般的には考えられている。確かに本研究からも日本語学習者のL1、中国語か韓国語かといった違いが「は」と「が」の習得速度に影響を及ぼしていると考えられるが、「は」と「が」の習得が普遍的であるかどうかといった問題については、2つの道筋の存在を示すにとどまっている。今後は学習者の日本語レベルごとに「は」と「が」の習得

者の間に確認された系統的な変性に近づく過程であるとする。

状況に違いがみられるのか、「は」と「が」をそれぞれ分類し、その分類においての各レベルの習得状況を精査し、この問題について明らかにしたい。

〔参考文献〕

- 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
- 田中茂範・阿部一 (1988) 「外国語学習における言語転移の問題(1)-歴史的背景と現状-」『英語教育』11月号, 32-35.
- 長友和彦 (1991) 「談話における「は」「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 pp.10-24. 津田日本語教育センター
- 野田尚志 (1985) 『日本語文法 セルフマスターシリーズ1 はとが』くろしお出版
- (1996) 『新日本語文法選書1 はとが』くろしお出版
- 花田敦子 (1993) 「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 pp.27-43. 福岡 YMCA
- 林さと子他 (1998) 『第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的研究』平成8~9年度文部科学省研究費補助金基礎研究(C)研究成果報告書
- 堀越和男 (2006) 「SVM 仮説の再検証 -「は」と「が」の習得の観点から-」『大正大学大学院研究論集』第30号. 大正大学出版会編 (予定)
- Dulay, H. and M. Burt (1973) Should we teach children syntax? , *Language Learning* 23, 2 : 245-258.
- (1974a) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24 : 37-53.
- (1974b) Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8 (2) : 129-136.
- (1975). Creative construction in second language learning and teaching. In *New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education*. In M. Burt and H. Dulay (Eds.) *TESOL Quarterly*, 21-32. Washington, D. C.

a
iriti
Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982) *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. (1982) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.
Oxford: Pergamon

Lightbrown, P., & Spada, F. (1999) *How languages are learned* (Rev. Ed.).
Oxford, U.K.: Oxford University Press

本論文於 2005 年 11 月 11 日通過審查