

活動の真正性によって

学習者のパフォーマンスは異なるか

ー主格をマークする「は」と「が」の使用を例にー

ゲオルギエバ ベロニカ

【キーワード】活動の真正性 手続き的知識 宣言的知識 「は」と「が」

【要旨】

本稿では、主格をマークする「は」と「が」の使用に関する学習者のパフォーマンスが活動の真正性(Breen、1985)の有無によってどのように異なるかを明らかにする。調査対象の学習者は、日本語レベルが上級以上である中国語母語話者・韓国語母語話者・ブルガリア語母語話者、各10名である。調査は、真正性のある活動として(1)口頭発話の調査を行い、真正性のない活動として(2)空所補充の調査を行った。(1)では学習者に文字のない絵本を見せて自由にストーリーを語ってもらった。(2)では同じ絵本に筆者が作成した空所入りのストーリーを添えて、空所に助詞を埋めてもらった。(1)と(2)の調査で使用された「は」と「が」について、それぞれの正誤を判定し正用率を算出した。そして、SPSSの反復測定による分散分析を用いて活動別の正用率を統計的に比較した結果、どの母語話者グループにおいても真正性のある活動においてパフォーマンスが有意に優れていることが明らかになった。

1. 問題提起

日本語学習者は授業では空所補充の活動を正しく解けても、会話の活動になると今までは正しく使えていた文法でも間違えることがある。それは、前者の活動では言語形式の正確さに重点が置かれているのに対し、後者では即時的な意味伝達に重点が置かれているためであると考えられる。つまり、この二つの活動で要求される言語知識が異なるため、後者では学習者のパフォーマンスが劣るということである。前者では回答について考える時間があり、頭で理解している知識を駆使できるが、後者では考える時間がなく、即時的にことばを産出する必要がある。つまり、前者の場合、学習者は「手続き的知識」(procedural knowledge)の

ほかに「宣言的知識」(declarative knowledge)を使用できるが、後者の場合、手続き的知識しか使用することができないのである¹⁾。そのため、前者の場合、即時的に手続き的知識でできないものを宣言的知識で補うことができ、学習者のパフォーマンスが優れていると考えられる。

先行研究においては教室の活動は2種に分けられる(Breen, 1985)。一つは、実際の言語使用に近い言語処理を要求している「真正性(authenticity)のある活動」であるのに対し、もう一つは実際の言語使用とかけ離れている「真正性のない活動」である。以上に見てきた空所補充と会話の活動を Breen (1985)の真正性の有無という点で分類すると、空所補充の活動は、学習者は考える時間があり言語形式に重点を置いているため真正性のない活動である。一方、会話を行う際に助詞を使用するという会話の活動は、実際に言語を即時的に用いる際と同様の言語処理を要求するため真正性のある活動である。

従来助詞の文法指導としては、まず学習者に明示的な説明を与え、宣言的知識を形成させ、そして次に空所補充などの活動を重ねることによって宣言的知識を自動化させ、手続き的知識へ移行させるものが多く用いられる。しかし、空所補充の活動のように真正性のない活動を通して宣言的知識の自動化を図ることが果たして必要だろうか。助詞の習得において、意識的に学習された宣言的知識が自動化し、繰り返しによって手続き的知識に変わるのだろうか。もし助詞を習得することにおいて、手続き的知識の形成のために意識的に学習された宣言的知識の形成が必要であれば、宣言的知識を使用できない活動と比べ、両方の知識を使用できる活動の方がよりパフォーマンスが優れているはずである。果たしてそうだろうか。

本稿では、主格をマークする「は」と「が」の助詞を取り上げ、学習者は真正性のない活動と真正性のある活動とでパフォーマンスが異なるのかを明らかにすることにする。

「は」と「が」に関しては、真正性の有無の異なる活動で得られたデータを比較した研究には Russell (1985)がある。Russell (1985)では作文と空所補充で得られたデータを比較している。調査対象者は国内学習期間が1.5~2年の英語を母語とする学習者17名である。調査の結果、作文の正用率79.4%が空所補充の正用率74.8%より高かったが、5%の有意基準では有意差がなかったことが報告されている(Russell, 1985)。しかし、作文の活動は真正性があるとはいえ、学習者には考える時間を与えられているため宣言的知識を用いることができる。その結果、作文の正答率と空所補充の正答率との間に有意差が見られなかった可能性がある。

また、「は」と「が」の使用には学習者の L1 が影響を与えていることが報告されている。長友(1991)では、川端康成の『雪国』の冒頭を使った空所補充の調査により、日本語上級の韓国語母語話者(29名)と中国語母語話者(32名)による助詞の使用実態を検証した。日本語母語話者(229名)の使用と比較した結果、韓国語母語話者と日本語母語話者の相関が 0.81 であるのに対し、中国語母語話者と日本語母語話者の相関は 0.53 と低かったことが報告されている(長友, 1991)。そのため、学習者の母語を考慮に入れる必要があると考えられる。

2. 研究目的

本稿の目的をまとめると、以下の 2 点である。

- 1) 主格をマークする「は」と「が」の使用に関するパフォーマンスが活動の真正性の有無によってどのように異なるかを明らかにする。
- 2) 1)の結果に関して、母語別には違いが見られるのかを明らかにする。

3. 研究方法

3.1. 調査対象の学習者

本稿では、日本語学習者 30 名を対象に調査を行った。母語の内訳は、韓国語を母語とする学習者(以下、「KL」)、中国語を母語とする学習者(同、「CL」)、ブルガリア語を母語とする学習者(同、「BL」)各 10 名である。学習者をこの三つの言語の母語話者にした理由は、彼らの母語である韓国語・中国語・ブルガリア語が主語と主題の卓越の観点から三つの異なる言語類型論的カテゴリー(Li and Thompson, 1976)に属するためである。Li and Thompson (1976)のカテゴリーで分類すると、韓国語は日本語と同じく、主語・述語という文法関係と主題・コメントという文法関係が明示的に区別され、いずれもが重要な役割を果たす言語である²。一方、中国語は主題・コメントという文法関係のみが重要な役割を果たす言語である。また、印欧言語であるブルガリア語は主語・述語という文法関係のみが重要な役割を果たす言語である。

また、学習者の日本語レベルは、手続き的知識を持っていることを保証するため、上級以上とした。日本語レベルが上級以上であるという判断は、日本国内の大学において日本語で授業を受ける能力を身につけていることを基準とした。つまり、学習者は全員が日本語能力試験 1 級、あるいはそれと同等以上の日本語力が要求される入学試験に合格して、国内の大学または大学院に在籍し、日本語で授業を受けている者、あるいは国内の大学において日本語で授業を受け卒業した後、日本で就職している者である。

3.2. 調査対象の「は」と「が」

調査対象とした言語項目は主格標識の「は」と「が」である。従来の研究では「は」と「が」の正誤を別々に扱う研究が多く見られる(八木、1998)。八木(1998)で概観されている、これらの研究では、例えば「は」を使うべきところに学習者が「が」を使ってしまったら、「は」の誤用としてみなされていた。しかし、この誤用は「は」の誤用だけではなく、「が」の誤用でもありと考えられる。習得されていないのは「は」と「が」の両方ではないだろうか。

野田(2001)では言語項目を習得するということが、二つ以上の形式の互いの対立を習得することであると主張している。本稿では、野田(2001)に従い、主格標識の「は」と「が」の習得は主格標識の「は」と「が」の対立の習得、つまり主題化された主格には「は」をつけ、主題化されていない主格には「が」をつけるというルールの習得であるとみなす。そのため、「は」と「が」の使用の正誤を別々に計らずに、「は」と「が」をともに主格をマークする主格標識として一つのカテゴリーと捉え、「は」と「が」の正誤を主格標識の正誤として一つと捉える。

3.3. 調査方法

調査としては、Breen (1985)に基づいて、学習者全員に真正性のある活動と、真正性のない活動の二つを行ってもらった。

第一に、1.で述べた Russell (1985)の結果を踏まえて、本稿では真正性のある活動として、自動化された手続き的知識しか使用できない口頭発話の活動を行った。以下では、この活動を《口頭発話》と呼ぶこととする。具体的には、《口頭発話》としては、学習者に文字のない絵本を見せて、自由にストーリーを語ってもらった。資料として、“Frog, where are you?”³という絵本を用いた。この絵本は、子供向けの約 30 ページの絵本で、全く文字がなく、絵だけでストーリーが分かるようになっている。《口頭発話》の活動としてストーリー・テリングの活動を選んだのは、主格名詞の省略を避けるためである。日本語は主格名詞が主題の場合に省略される傾向がある言語である。その結果、学習者が主格名詞を省略することが予測されるが、主格名詞が省略された場合、それは日本語の傾向に合った省略なのか、学習者の回避による省略なのかは判断できない。“Frog, where are you?”という絵本では主人公が二人おり、それぞれ異なる行動をするため、ストーリーを語るには主格名詞を明示化する必要がある。そのため、主格名詞が省略できないストーリー・テリングの活動を《口頭発話》の活動として選んだ。

第2に、真正性のない活動として空所補充の活動を行った。以下では、この活動を《空所補充》と呼ぶこととする。その活動では《口頭発話》の活動と同じ絵本に、筆者が作成した、ところどころに助詞が空所となっているストーリーを添えて、学習者に助詞を埋めてもらった。《空所補充》は、主格をマークする空所 46 と主格以外の格をマークするダミーの空所 17、計 63 の空所を含んだストーリーである。学習者が空所に助詞を記入すると同時に、口頭でその助詞を記入した理由を説明してもらった。助詞の選択理由を言語で明示化することにより、学習者が持っている宣言的知識が活性化され、学習者はその宣言的知識に基づいて、助詞を選択するはずである。

Breen (1985)に基づいて、《口頭発話》を真正性のある活動とし、《空所補充》を真正性のない活動とした。

3.4. 正誤判断と分析対象決定

《口頭発話》では、学習者が語ったストーリーを文字化し、スクリプトを作成した。スクリプト中の「は」と「が」を丸で囲み、1名の日本語母語話者に丸で囲まれた助詞の使用の正誤を判断してもらった。具体的には、その日本語母語話者が音声を聴きながら、スクリプトを見て、助詞の使用を「正」「誤」「不確信」「判断不可能」の4種に分類した。「不確信」とは、「間違いではないが、もう一方の助詞の方がいいと思う」あるいは「ここは両方大丈夫」のように日本語母語話者が助詞の正誤判断に関して迷った場合である。「判断不可能」とは、「文には別のところに誤用があり、それをどう訂正するかによって助詞が決まるので、判断できない」という場合である。「正」および「誤」と判断された助詞を分析対象とし、「不確信」および「判断不可能」と判断された助詞を分析対象から除いた。

《空所補充》では 10名の日本語母語話者の回答をベースライン・データとして用いた。主格をマークする空所 46のうち、日本語母語話者 10名の回答が一致した空所は 28である。この空所において学習者が用いた「は」と「が」の回答を分析対象とした 4。学習者は母語話者と同じ助詞を記入した場合「正」とし、異なる助詞、あるいは、両方の助詞を記入した場合を「誤」とした⁵。一方、母語話者の回答が一致しなかった空所 18において記入された回答は分析対象から除いた。

4. 結果と考察

4.1. データの例

二つの活動を通して、得られたデータは次のようなものである。以下

の(1a)と(1b)は中国語を母語とする同一の学習者によるものであり、絵本の同じシーンで用いられている。(1a)では、《口頭発話》で得られたデータの抜粋、つまり学習者自身から口頭で語られたストーリーを示す。また、(1b)では《空所補充》で得られたデータの抜粋、つまり筆者が作成したストーリーに学習者が記入した助詞を示す。(1a)では《口頭発話》で用いられた対象の「は」と「が」の前に便宜上、番号が振っており、(1b)では調査当時と同じく空所となっている箇所の下線が引いてある。

分析対象としている助詞の直後には、[○]または[×]を付した。[○]と書いているのは正用と判断された助詞であり、[×]は誤用と判断された助詞である。

(1a) え、遊び疲れたらケンちゃんとわんちゃん⁽¹⁾が[×]寝ました。ケンちゃん⁽²⁾は[○]ベッドの上で、わんちゃん⁽³⁾は[○]ケンちゃんのあした、あ、足のもととところで寝ました。ぐっすり寝ましたので、蛙⁽⁴⁾が[○]逃げたこと⁽⁵⁾は気づかなかった。蛙、ピン⁽⁶⁾は[○]大きいですが、蛙⁽⁷⁾は[○]大きいので、大きいなので、簡単に足を伸ばして簡単に出来ました。次の朝、次、光、太陽の光⁽⁸⁾が[○]入って、次の朝になったら、ケンちゃん起きたら「あ、蛙⁽⁹⁾が[○]もういない」とびっくりしました。

(1b) でも二人(1) が [○]寝た後、かえる君(2) は そっと逃げ出したのです。次の日の朝、トムとポピー(3) が・は [×]起きてみると、昨日の夜までいたかえる君(4) は どこにもいません。「いない！かえる君(5) は [×]いない！」とトム(6) が 叫びました。

(1a)は《口頭発話》で得られたデータであり、「は」と「が」が用いられたのは 9 箇所である。そのうち主格をマークする分析対象の助詞は、[○]または[×]が書かれている 8 箇所である。そのうち 7 箇所が正用([○])、1 箇所が誤用([×])と判断された。[○]も[×]も付していない⁽⁵⁾のは、「は」が主格ではなく、与格をマークしているため、分析対象外である。(1a)のデータからは、学習者が主格名詞を省略することがあるが、それは日本語において自然な省略であり、主格をマークする「は」と「が」の使用を回避しているとは言えないことが分かる。

一方、(1b)は《口頭発話》で得られたデータであり、主格をマークする「は」と「が」が用いられたのは 6 箇所である。そのうち、分析対象の 3 箇所の回答のうち、1 箇所が正用([○])であり、2 箇所が誤用([×])である。日本語母語話者の回答が一致していない空所にある、分析対象外の回答は 3 箇所あり、[○]または[×]を付していない。

(1a)と(1b)のデータを比較すると、いずれの活動においても文の構造が統語的に複雑なものであることが分かる。つまり、学習者は話すとき、統語的に簡単な文のみを用い、難しい文を産出すること、および主格を使用することを回避していないことが分かる。

4.2. 「は」と「が」の平均使用数

《口頭発話》と《空所補充》において主格をマークする「は」と「が」の平均使用数を母語別に示すと、【表1】の通りになる。【表1】中の《口頭発話》に関しては、学習者が語ったストーリーにおいて日本語母語話者が正誤判断可能とした「は」と「が」の平均使用数を示している。《空所補充》に関しては、分析対象の空所 28 において学習者が記入した「は」と「が」の平均使用数を示している。

【表1】活動別の「は」と「が」の平均使用数

	《口頭発話》				《空所補充》			
	平均	SD	最少	最多	平均	SD	最少	最多
KL	45	13	29	68	26	1	24	28
CL	33	18	17	80	26	1	23	28
BL	41	12	17	64	26	1	24	28

【表1】から、《口頭発話》と《空所補充》において用いられた「は」と「が」の平均使用数を比較すると、「は」と「が」の平均使用数は《口頭発話》の方が《空所補充》より多いことが分かる。《口頭発話》における平均使用数はそれぞれ KL では 45、CL では 33、BL では 41 であるのに対し、《空所補充》においてはどの母語話者グループにおいても平均使用数は 26 である。この傾向はどの母語話者グループにおいても見られ、母語にかかわらず類似していると言える。

また、《口頭発話》に関しては「は」と「が」の平均使用数には個人差があることが分かる。標準偏差は KL では 13、CL では 18、BL では 17 と母語にかかわらず標準偏差が高いと指摘できる。従って、「は」と「が」を多用する学習者がいる一方、少なく使用する学習もいることが分かる。そして、同様の傾向は平均使用数の最小と最大の差によっても窺える。このような個人差は、学習者によりストーリーを語るために用いたことばの量が異なることに因る。つまり、学習者別に話された絶対量が異なるため、主格をマークする助詞の使用数も当然異なるのである。しかしながら、「は」と「が」の使用数には個人差があるものの、個人

差があることは母語別に類似している傾向であると言える。すなわち、どの母語話者グループにおいても「は」と「が」を少なく使用した学習者もいれば、多く使用した学習者もおり、その点では使用数の傾向が類似していると言える。

一方、《空所補充》に関しては「は」と「が」の使用数には個人差が少ないことが分かる。平均使用数はどの母語話者グループにおいても 26 であり、標準偏差が 1 である。最少と最多の差も少ない。この結果は、《口頭発話》と異なり、《空所補充》において使用できる「は」と「が」の使用数が制限されていることで説明できる。

以上の結果をまとめると、「は」と「が」の平均使用数は、個人差はあるものの、母語にかかわらず類似した傾向を示していることが分かる。

4.3. 「は」と「が」の平均正用率

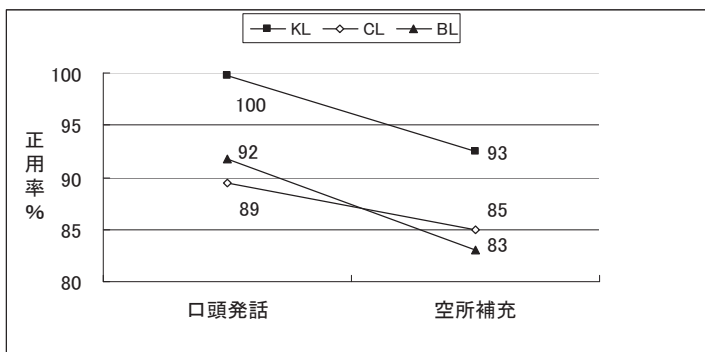
次に、《口頭発話》と《空所補充》において学習者が用いた「は」と「が」の平均正用率を母語別に【表2】に示す。

【表2】活動別の「は」と「が」の平均正用率

	《口頭発話》				《空所補充》			
	平均	SD	最低	最高	平均	SD	最低	最高
KL	1.00	0.00	0.98	1.00	0.92	0.11	0.67	1.00
CL	0.89	0.10	0.63	1.00	0.85	0.09	0.68	0.96
BL	0.92	0.04	0.85	1.00	0.83	0.09	0.67	0.93

【表2】から《口頭発話》における平均正用率は、KL では 100%と最も高いのに対し、CL では 89%、BL では 92%といずれも高いパーセントを示したことが分かる。そして、《空所補充》においても同様に、KL では 92%で最も高いのに対し、CL と BL でもそれぞれ 85%と 83%と高いパーセントを示した。また、標準偏差および最低と最高の正用率からは、学習者別には正用率に個人差が見られることが分かる。つまり、高い正用率で「は」と「が」を用いた学習者がいる一方、より低い正用率で用いた学習者がいたということである。この傾向は、《口頭発話》では CL のみで見られ、《空所補充》ではどの母語話者グループにおいても共通して見られる。この結果は、真正性のある《口頭発話》より真正性のない《空所補充》の方が困難とする学習者がいたことを意味している。

そして、母語別の平均正用率を活動別に比較すると、【図1】に示した通りになる。



【図 1】 活動別に示した母語別の平均正用率

【図 1】からは、活動別に見ると《口頭発話》における平均正用率は《空所補充》における平均正用率より高いことが分かる。この活動別の差が有意かどうかを SPSS の反復測定による分散分析で検証した結果、どの母語話者グループにおいても《口頭発話》における正用率が有意に高いことが明らかになった(F 値(2, 27)=6.41, P 値=0.01)⁶。

また、【図 1】から母語別に見ると、平均正用率には差があることが分かる。事後検定のシェッフェ法による多重比較を用いた結果、有意差があったのは、《口頭発話》における KL と CL の比較、および KL と BL の比較である。この結果は天井効果に因ると考えられる。一方、CL と BL の比較においては有意差がなかった。また、《空所補充》では KL・CL・BL のどの比較においても有意差がなかった⁷。

4. 4. 考察

以上の結果をまとめると、学習者は真正性のある活動においてパフォーマンスが有意に優れていることが明らかになった。この結果は学習者の母語に関わらず、どの母語話者グループでも同様に見られた。つまり、学習者はストーリーを語る活動においては主格をマークする「は」と「が」を正確に用いるにも関わらず、空所に助詞を埋めて文を完成する活動においては誤用してしまうという傾向である。その具体例を以下の(2a)～(4b)に提示する。(2a)・(3a)・(4a)では《口頭発話》のデータを示し、(2b)・(3b)・(4b)では《空所補充》のデータを示す。(2a)・(2b)が同一のシーンで同一の KL の学習者から得られたデータであり、(3a)・(3b)は CL、(4a)・(4b)は BL から得られたデータである。

- (2a) じゃ、二人、ケンケンとタムラ君は[○]ちょっとかえるを探しにどこかへ行きますね。
- (2b) そして、トムとポピー は・が [×]一緒に森 へ・に かえる君を探しに行きました。
- (3a) クリスさんは[○]飛び出して、犬を助めました。
- (3b) トム が [×]窓から飛び降りて、ポピー を 助めました。
- (4a) しかし、ある日トムが[○]寝てる間に、かえるが[○]ジャーから出て、あの、家から出ました。
- (4b) でも二人 は [×]寝た後、かえる君 が そっと逃げ出したのです。

以上の例から、学習者は絵本の同一シーンであり、かつ文構造が類似している文において、《口頭発話》では助詞を正用として用いることができるものの、《空所補充》では誤用を犯す傾向があることが分かる。

ここで興味深いのは、宣言的知識を用いることができない活動において、「は」と「が」の使用に関するパフォーマンスが劣らないどころか、優位に優れていることである。この結果の背景には、空所を埋めて文を完成するという真正性のない活動では学習者の注意が言語形式に向けられているのに対し、ストーリーを語るという真正性のある活動では学習者の注意が内容の方に向けられていることが挙げられる。Doughty (2001)ではヒトの言語処理の初期設定値は内容を処理するように設定されていると述べている。つまり、内容に注意が向けられている方が自然で、より容易に言語が使用される。従って、真正性のない活動において注意を内容から言語形式に向けることによって学習者が混乱し、誤用を犯した可能性がある。とりわけ「は」と「が」は使い分けのルールが複雑であるため、言語形式に注意を向けること、および宣言的知識を思い起こすことが混乱を招いたものと考えられる。

また、上級以上の学習者にとって真正性のある活動が要求する言語処理は、日常生活の中で慣れているコミュニケーションが要求する言語処理と同様のものであるため、真正性のある活動をより容易に遂行できた可能性がある。一方、他人が作成した文章内の空所を埋めて文を完成するという真正性のない活動では、要求される言語処理がより不自然なものであるため、処理の負担が大きい結果、「は」と「が」の正用率が下がったと考えられる。そうであれば、言語習得が進むにつれて、初級では宣言的知識が果たす役割、つまり手続き的知識でできないことを補うという役割が徐々に減少していき、ある時点で宣言的知識を思い起こすことが手続き的知識の妨げとなることがあると考えられる。上級では手続き的知識が形成されている場合、複雑な宣言的知識を思い起こす作

業がかえって学習者を混乱させてしまう可能性がある。この考えをさらに進めると、学習者は宣言的知識・手続き的知識のいずれにせよ、慣れている活動ではより正確に知識を駆使することができ、初級から真正性のある活動で言語を習得した方が上級になったときに有益であると言える。つまり、初級の時点から真正性のない活動により手続き的知識を補う宣言的知識の形成を図るのではなく、真正性のある活動により直接に手続き的知識の形成を図るべきだと指摘できる。

5. 結論と今後の課題

本稿では、明らかになったことをまとめると、以下の通りになる。

- 1) 真正性のある活動におけるパフォーマンスが有意に優れている。
- 2) どの母語話者グループにおいても真正性のある活動におけるパフォーマンスが有意に優れている。

真正性のある活動においてパフォーマンスが優れていることは、上級以上の学習者は手続き的知識を形成していることを意味している。一方、真正性のない活動においてパフォーマンスが劣っていることは、真正性のない活動で要求された宣言的知識を思い起こす作業が手続き的知識を発揮する妨げとなったことに因ると考えられる。

従って、上級以上の学習者にとって宣言的知識を使用することが困難であるのであれば、最初から時間をかけて、宣言的知識の形成を図る必要がない可能性がある。つまり、「は」と「が」の使い分けの習得には、頭で理解する宣言的知識は必要ではない可能性がある。このことから、初級では、空所補充のような真正性のない活動により宣言的知識の形成・自動化を図るのではなく、真正性のある活動により直接に手続き的知識の形成を図るべきだと考えられる。初級の学習者にとって、「は」と「が」の使い分けの習得において宣言的知識を形成・自動化させることが必要かどうかを明らかにすることを今後の課題としたい。

【註】

- 1 宣言的知識とは、頭で理解しており、ことばで説明できる知識のことであり、手続き的知識とは、ことばで説明できないが用いることができる知識のことである。(Anderson, 1982)
- 2 韓国語は日本語と同じカテゴリーに属しているものの、主題・主語をマークする助詞の使い分けに異なる点がある。田窪行則(1990)を参照のこと。
- 3 Mayer, M. (1969) *Frog, Where Are You?* Dial Books for Young Readers.
- 4 「は」と「が」以外に記入された助詞は「も」「とも」「に」「無助詞」「を」「と」「の」の7種である。分析対象外とした。

- 5 「は」と「が」のいずれもが記入されている回答は、どの母語話者グループにおいても平均して1箇所観察された。
- 6 つまり、活動と母語において相互作用がないことが明らかになった。(F値(2, 27)=0.29, P値=0.74)
- 7 【表3】シェッフエ法による多重比較の統計量

	KLとCLの比較	KLとBLの比較	BLとCLの比較
《口頭発話》	F=0.10, P=0.01	F=0.08, P=0.04	F=0.02, P=0.73
《空所補充》	F=0.08, P=0.19	F=0.10, P=0.07	F=-0.02, P=0.87

【参考文献】

- Anderson, J. R. (1982) "Acquisition of cognitive skills," *Psychological Review*, v.89, 369-406.
- Breen, M. P. (1985) "Authenticity in the language classroom," *Applied Linguistics*, v.6-1, 60-70.
- Doughty, C. (2001) "Cognitive underpinnings on focus on form." In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, 206-57.
- Li, C. N. & S. A. Thompson (1976) "Subject and topic: A new typology of language." In C. N. Li (ed.) *Subject and Topic*, Academic Press, 457-489.
- Russell, R. (1985) "An analysis of student errors in the use of Japanese -WA and -GA," *Papers in Linguistics*, v.18-2, 197-221.
- 田窪行則(1990)「対話における知識管理について - 対話モデルからみた日本語の特性 - 」崎山理・佐藤昭裕(編)『アジアの諸言語と一般言語学』参省堂、837-845.
- 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総合活性化』予稿集津田日本語教育センター、10-24.
- 野田尚史(2001)「文法項目の難易度」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(著)『日本語学習者の文法習得』大修館書店、101-120.
- 八木公子(1998)「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号、第二言語習得研究会、57-67.

—ゲオルギエバ ベロニカ

早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程—