

寄稿論文

子どもの第二言語習得研究と日本語教育 —JSL の子どもを対象とした研究と実践への道しるべ—

キーワード

第二言語習得, 理論, 実践, 個人差, 教育的介入

西川朋美 (お茶の水女子大学)

1. はじめに

日本語教師に、第二言語 (L2) 習得の知識が必要であることは、日本語教育能力検定試験の出題範囲⁽¹⁾に「言語習得・発達」が含まれていることからわかります。ただ、実際の試験問題や試験対策用の問題集・参考書を手にしてみても、子どもの日本語教育に役立つような情報は限られているように思います⁽²⁾。一方で、子どもの日本語教育を念頭に考えられているものとしては、『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業』(日本語教育学会, 2018)があり、同報告書の第5章の養成・研修内容構成案には「認知発達と言語習得」という内容が含まれています。

L2 習得研究の中で最も教育実践に直結すると考えられる研究テーマは、L2 指導の効果に関する研究⁽³⁾ですが、これまで日本語を第二言語とする (JSL: Japanese as a Second Language) 子どもたちを対象とした研究・実践においては、十分に取られてこなかった内容だと感じています。例えば、バイリンガル環境で育つ子どもの言語発達の特徴を捉えた理論 (本稿 4-1 参照) などは、JSL の子どもの言語習得を理解するためには不可欠です。そのような理論を理解して、ありのままの子どもを受け入れることも重要なことですが、必要があれば子どもの L2 習得に対して積極的に教育的介入 (pedagogical intervention) を行うことも、教育における一つの選択肢ではないかと思えます。

本稿では、最後に L2 習得への教育的介入について議論したいと思いますが、その前に (少し長くなりますが) L2 習得研究⁽⁴⁾がどのような研究分野であるのかという紹介から始めたいと思います。

1-1 L2 習得研究と教育実践

L2 習得研究の目的は、人間が第一言語 (L1) ⁽⁵⁾以外の言語を習得するメカニズムを明らかにすることです。L2 習得の理論的な側面が子どもの日本語教育実践に貢献できるとしたら、「子どもがどのようにして L2 を習得するのか」、「どのような点で L2 習得に困難を抱えているのか」、そして、「どのようにすればそれらの困難点を克服できるのか」などといった L2 習得の様相を客観的に捉えるヒントを与えてくれる点です。そして、「どのように L2 を習得するのか」という問いこそが、L2 習得研究が目指す「人間が二つ目以降の言語を習得するメカニズムの解明」なのです。理論というと研究のためと考えられることが多く、実践者には敬遠されがちですが、L2 習得研究の理論や実証研究⁽⁶⁾の成果の一部には、

自身の実践を見直したり、新たな実践の可能性を考えたり、あるいは、上司や後輩教師などに子どもたちの様子を説明する際に、客観的な見方を与えてくれるものもあると思います。

本稿では、一般的なL2習得研究入門よりも子どもに焦点をあてて、L2習得研究の概要を紹介したいと思います。JSLの子どもを調査対象としたL2習得研究⁷⁾は多くないため、欧米での研究例の紹介が多くなってしまいますが、できるだけJSLの子どもにあてはめた具体例もあわせて考えたいと思います。

1-2 L2習得研究とはどのような研究分野か

1-2-1 L2習得の定義

L2習得研究のL2(Language 2の略)とは、つまり「二つ目の言語」を意味しますが、一つ目の言語の次に習得する言語という時間的な解釈だけでなく、二番目に良くできる言語という能力面での解釈も可能です。これは、特に子どものL2習得においては複雑で、生まれて最初に身につけた言語は日本語以外の言語であっても、日本で暮らし、学校に通ううちに、能力的には日本語のほうが優勢言語となるケースも多いと思います⁸⁾。本稿では、L1・L2を、習得の順序により定義します。つまり、時間による定義です。誕生後、日本語以外の言語を最初に習得した子どもについては、現在どちらの言語が得意であるかに関係なく、日本語をL2として考えます。なお、L2習得研究では、二つ目ではなく三つ目以降の言語である場合も、総称としてL2という用語を用いることが多いので、本稿でもそれになります。

幼い子どものL2習得の場合でも、L1習得と決定的に異なるのは、L2習得では既に一つの言語(つまりL1)を知っているという点です。これは、人間の言語の仕組みを知っているという点ではプラスとも考えられますが、L1からの干渉(=負の転移)が起こりうるというマイナス面もあります。なお、両親が異なる言語を話す家庭で育った場合、子どもは誕生直後から複数の言語に触れて育つことになります。本稿では、誕生直後から複数言語に触れて育つ同時バイリンガル以外は、1歳未満から保育園等でL2に触れ始めた子どもであっても、バイリンガルL1習得ではなくL2習得であると考えます⁹⁾。

1-2-2 L2習得研究の目的と範囲

L2習得研究の目的が「人間が二つ目以降の言語を習得するメカニズムの解明」であることは既に述べたとおりです。もう少し具体的に述べると、まず、(1)L2習得の過程にある話者がどのような言語を使うかということに着目する研究が、L2習得研究の初期(例：Dulay & Burt, 1974)から今日まで、様々な形で行われています。また、(2)L1習得に比べるとL2習得は個人差が大きい(つまりL2の上達が速い人とそうでない人、また、いつまでたっても上達しない人がいる)ことが知られていますが、個人の持つ特性(例：年齢、動機)によってそのような個人差を説明しようとする研究も数多くあります。そして、(3)教育的介入がL2習得に与える影響・効果を検証する研究があります。L2習得研究を大雑把に分類すると、だいたいこの三つに分類できます。本稿では、L2習得の個人差を生み出す要因(第2節)、L2発達の言語的特徴(第3節、第4節)、L2習得における教育的介入の効果(第5節)について、子どもを対象とした研究を中心に取りあげます。

そして、L2 習得研究にとって最も重要なのは、これら L2 習得にかかわる現象を記述するだけでなく、説明しようとする理論や仮説の存在です。理論というと難しく感じるかもしれませんが、要するに「なぜそのような現象が起こるのか」ということの説明です。L2 習得研究は、英語を初めとした欧米言語を調査対象としていることが多いのですが、「フランス語の〇〇という言語項目の習得が難しい」「英語の〇〇という言語項目を対象に教育的介入を行ったら効果があった(なかった)」というような現象の報告だけでは、日本語の習得を考えたい私たちにはあまり役に立ちません。ですが、なぜその言語項目が難しいのか、なぜ効果があったのか(なかったのか)という説明はヒントになります。習得しようとする言語がいかなる語であっても、人間がどのように L2 を習得するのか、また、L2 習得にどのような制約があるのかということの説明しようとするために、理論や仮説は必須です。

なお、本稿で紹介する L2 習得研究は、書き言葉よりも話し言葉の習得を扱ったものが中心です。特に子どもを対象とした L2 習得研究では、読み書き能力そのものが研究対象となっていない限り、読み書き能力をできるだけ排除した調査方法を取ることが多いです。これは、できない原因が読み書き能力に起因するものではないことを示すためです。大人の場合、L2 は話せないけれど読み書きならできるということも珍しくありませんが、子どもの場合、話し言葉の習得は書き言葉の習得の前提となっていると考えたほうが良いと思います。

1-3 本稿の目的と範囲

L2 習得研究全体を見渡すと、必ずしも教育実践に役立つ研究ばかりではありません。しかし、本稿では、子どもの日本語教育研究会の目的⁽¹⁰⁾を鑑み、L2 習得研究の中でも教育実践に何らかの示唆を与えてくれる可能性のある研究に注目したいと思います。

なお、本稿で注目する子どもの年齢層については、研究会が想定する「日本語を学ぶ子どもたち(幼児から高校生年齢まで)」の範囲⁽¹¹⁾とし、実証研究を紹介する際は、概ね 18 歳までを対象とした研究を取りあげます。また、言語習得環境については、週に数時間に限定された外国語学習に参加する子どもたちではなく、学校や地域社会の中で日常的に L2 を用いて生活をしている子どもたちの L2 習得を考えます。なお、後者の例として、本稿ではイマージョン教育における L2 習得も対象とします。世界で最も成功した外国語教育とされているフレンチ・イマージョン(Krashen, 1984)では、カナダの英語圏⁽¹²⁾に育つ子どもが、L2 であるフランス語で学校教育を受けています。週に数時間程度、語学科目としてフランス語を学ぶのではなく、算数や理科といった教科教育をフランス語で受けるのです。カナダのフレンチ・イマージョン教育においては、子どもを対象とした L2 習得研究が数多く行われています。

2. 子どもの L2 習得と個人差

JSL の子どもの指導・支援にかかわっていると、どうしてもよくできる子とそうではない子が出てきます。この場合、学力面での個人差もあると思いますが、本稿では、L2 で学校教育を受けている子どもにとって、確かな学力をつけるための前提となる L2 能力の個人差について考えます。

2-1 言語の生得性と臨界期仮説

L2 習得の個人差を考える前に、人間誰もが共通して持っている力、つまり個人差のない部分について考えたいと思います。言語の使用は、他の動物には見られない人間が持つ特別な力です。ミツバチが蜜のありかを示すコミュニケーション行動を取ったり、チンパンジーが記号を学習したりといった話を耳にすることはありますが、人間以外の動物が「言語習得について」などといった抽象的な議論を伴う言語行動を取ることはありません。また、人間であれば、特殊な病気・障害があったり、過度の虐待を受けたりすることなどさえなければ、誰もが一定の言語能力を身につけます。言語能力は、人間だけが生まれながらに持っている生得的な力⁽¹³⁾です。ここで確認しておきたいのは、人間が生まれながらに持っているのは、言語を習得する力であって、日本人だから日本語を習得することが生まれた時から決まっているという訳ではありません。子どもがどの言語を習得するのは生得的に（＝生物学的な遺伝によって）決まっているのではなく、誕生後、周りで何語が話されているのかという環境によって決まります。

そのように生まれながらに持っている力によって、人間の子どもはL1を身につけます。小学校に入学する頃には基礎的な文法構造や語彙は身につけ、自分の言語を使いこなすようになっていきます。話すのが上手な子とそうでない子、語彙が豊富な子とそうでない子などの個人差は、L1 習得においても見られますが、L2 習得のほうが個人差はより大きいと考えられています（Paradis, 2007, p.401）。なお、L2 習得における個人差は、大人のほうが顕著に見られ、似たような環境におかれていても、かなり流暢にL2が操れるようになる人もいれば、いつまでたってもL2での会話がこなせない人や訛りが抜けられない人がいることは、多くの人が経験的に知っていると思います。このようなL2 習得における個人差を生み出す要因として、知能、言語適性、学習スタイル、性格、態度・動機づけ、アイデンティティ・民族帰属意識、学習者のビリーフ、年齢などが研究対象とされてきました⁽¹⁴⁾（Lightbown & Spada, 2013/2014, 第3章参照）。この中で、最後の年齢に関するものが臨界期仮説です。

言語習得における臨界期仮説とは、人間には言語を習得するのに適した時期（＝年齢）があり、その時期を過ぎると、言語習得が難しくなるという考え方です。L1 習得の場合、臨界期が問題となるケースとしては、（科学的証拠は乏しいのですが）野生児の例や、客観的なデータによる検証がなされている例として手話の習得⁽¹⁵⁾（例：Newport, 1990）がありますが、決して頻繁に見られる事例ではありません。それに対して、L2 習得の場合、臨界期を過ぎてからL2 習得を開始することは珍しくありません。そして、誰もが気になるのが、この臨界期が何歳頃なのかということだと思います。L2 習得の臨界期に関する研究で最もよく知られている Johnson and Newport (1989) の調査によると、文法の習得については7歳がその境界だとも考えられます。しかし、実はこの年齢の境界は調査方法（例：L1とL2の組みあわせ、音声・文法など言語能力のどの側面に注目するか）によっても変わってきます。また、大人になってからL2 習得を始めても、母語話者のようになれるという研究報告もあります（例：Ioup, Boustagui, El Tigi & Moselle, 1994）。一方で、非常に幼い時期から、L2に日常的に接していても、誰もが母語話者のようになれるとは限らないという研究報告も見られます（例：Abrahamsson & Hyltenstam, 2008, 2009; Nishikawa, 2014）。

とはいえ、インプットが豊富な自然習得環境での L2 習得を長期的に考えると⁽¹⁶⁾、大人と比べて子どもの方が L2 習得に有利であるということは、上記の Abrahamsson からも含め、多くの研究者が支持しており、確かな事実であると言えそうです。ただ、子どもであれば誰もが簡単に L2 を習得するのだとは考えず、子どもであっても私たちが思っている以上に個人差があると考えておいたほうが良いと思います。多くの JSL の子どもたちを見ていると、同じ年齢で同じ国から来日した子どもの間に、日本語の習得に差が見られるということは珍しくはないと思います。

2-2 年齢以外の個人差要因

次に年齢以外の個人差要因について考えます。自然習得環境にいる子どもの場合、誰もが母語話者のようにになれる（つまり個人差があまりない）と考えられがちですが、上述の通り個人差が全くないという訳ではありません。難しい言語項目を難なく習得していく子どももいれば、そうでない子どももいます。個人差を生み出す要因には様々なものがありますが（本稿 2-1 参照）、ここでは、L2 習得研究の中で注目されることが多い、動機づけと言語適性を取りあげます。

動機づけについては、より高いほうがより L2 習得が進むという考え方が主流です。子どもの場合、学校に通い始めると、友達の輪の中に入ろうとするために学校で話されている言語（=L2）を習得しようとする気持ちが強くなると考えられます。ただ、そのような気持ちには子どもによって違いがあるという報告もあります（Wong Fillmore, 1979）。言語適性とは、分析力や記憶力などを含んだ L2 習得に適した特別な力のことで、一般的な知性とは異なる力であると考えられています。こちらも、適性が高いほうが L2 習得に長けているという考え方をします。教育的観点から考えると、言語適性が低いから言語習得がうまくいかないのだと考えるよりは、各個人の言語適性にあつた教え方をする必要のあるという考え方⁽¹⁷⁾をしたほうが建設的です。例えば、フレンチ・イマージョンの子どものうち、小学校1年生からイマージョンを受けた早期イマージョングループと7年生⁽¹⁸⁾からイマージョンを受けた後期イマージョングループについて、言語適性と L2 能力の関連を比較した研究（Harley & Hart, 1997）では、早期イマージョンでは記憶力が優れている子どものほうが高い L2 能力を身につけたのに対し、後期イマージョンでは分析力が優れている子どものほうが高い L2 能力を身につけたことを報告しています。この結果は、分析的な L2 学習は、ある程度の年齢に達してからのほうが効果的だという解釈ができます。

以上のような、動機づけや言語適性についての考え方は、JSL の子どもの日本語習得にあてはめて考えるとどのようになるのでしょうか。子どもが日本の学校に否定的な感情を持っている場合、日本語の習得は進まないと考えられるので、まずは日本の学校や先生・友達を好きになれるような手助けが大切なのかもしれません。また、文法説明の理解などは一定の分析力が求められるため、小学校の低学年では難しく、文法学習を強いてもうまくいかないと考えられます⁽¹⁹⁾。もちろん同年齢の子どもたちの間にも分析力や記憶力の個人差はあります。ひとまず、L2 習得においては、子どもが何歳であってもある程度の個人差があると考えておいて間違いはないと思います。

3. 子どもはどのようにしてL2を習得するのか

本節では、子どもがどのように新しい言語を習得するのかを考えます。まずは、子どもが、言語に関する知識をどこから、どのようにして得ているのかを考えてみたいと思います。

3-1 言語知識はどこから来るのか

子どもの言語習得(L1・L2両方)のメカニズムを捉えようとする理論には、大きく分けると外的要因を重視する考え方と内的要因を重視する考え方の二つがあります。前者は、極端に考えると(L1習得をする)子どもの頭の中は、最初は真っ白で⁽²⁰⁾、周囲からのインプットだけを頼りに言語を習得するということになります⁽²¹⁾。しかし、L1・L2どちらの習得過程においても、子どもの実際の発話を見ていると、インプットには含まれないはずの間違った言葉の使い方をすることがあるため、子どもが全てを外部からの刺激に頼って言語を習得しているとは考えにくいです。後者の内的要因を重視する立場は、本稿2-1前半で述べた生得的な力を重視する考え方がその例です。ただし、言語インプットが全くなければ、言語習得は起こらないというのは、本稿2-1で紹介した野生児や手話の習得の例からもわかるとおりです。上の二つの考え方の中間的な立場をとるのが、インターアクションを重視する考え方です。相手とのやり取りの中で言葉の調整が起こることで理解が可能になったり、相手からの手助けを得て一人では言えないことを表現できるようになったりする、といった考え方があります⁽²²⁾。

3-2 L2習得の順序

次はもう少し具体的に、L2の文法構造の習得順序について考えます。L2習得順序に関しては、様々な理論や研究がありますが、本稿では自然習得順序仮説(Krashen, 1982)を例として取りあげます⁽²³⁾。初期のL2習得研究の中で最もよく知られた仮説の一つで、米国在住で英語をL2として習得する子どもたちを対象に行われた一連の研究(例:Dulay & Burt, 1973, 1974)が元となっています。この仮説における英語の形態素の習得順序を具体的に見ると、進行形-ingなどの習得が比較的早く、三人称単数-sなどは比較的遅いと考えられています。英語という個別言語の習得順序についての記述だけならば、日本語の習得を考えている私たちにはあまり意味はないかもしれません。しかし、これらの形態素がなぜ難しいのかということを考えてみると、ヒントがあるように思います。例えば、Goldshneider and DeKeyser (2001)は、形態素の習得順序は、卓立性(=目立ちやすさ)や頻度などの五つの要因によって説明できるとしています。進行形-ingと三人称単数-sを比べると、-sは音声的にも目立たないと思いますので、そのことで習得が遅れるという説明には、ある程度納得がいきます⁽²⁴⁾。

日本語をL2とする子どもを対象として、何らかの形で日本語の文法習得の順序・段階⁽²⁵⁾を報告した研究も少なくはありませんが(例:伊藤1997;白畑1993;白畑・久野2005;野呂1994;橋本2006a, 2006b, 2007, 2008, 2011;久野2003;松本1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2003), その報告の多くが記述的なものです。今後は、順序・段階の単なる記述にとどまらず、白畑や橋本の一連の研究などのように、なぜそのようになるのかという説明を含んだ研究が増えていくことが期待されます。一方で、記述

的な報告からも、日本語を L2 として習得する子どもにとって、どのような言語項目の習得が難しいのかという点については、十分な示唆が得られるものと考えます。その具体例については、本稿第4節で取りあげます。

3-3 L1からの影響と中間言語

子どもの L2 習得であっても、二つ目の言語である以上、先に習得した言語 (=L1) からの影響を受ける可能性があることは、1-2-1 で述べた通りです。3-2 で取りあげた Dulay と Burt の一連の研究の中では、子どもの L1 背景が、L2 としての英語の形態素の習得順序に違いをもたらすかどうかの検証も行っています (Dulay & Burt, 1974)。当時の結論は、L1 背景に関係なく、L2 習得には決まった順序があるというものでした。そのことは大人を対象とした研究も含め、英語の形態素に関する数多くの習得順序研究で確認されています。

1970 年前後の L2 習得研究では、L1 と L2 の言語構造を比較して、似ている部分は習得しやすいが、似ていない部分は習得が難しく、L1 の影響が出やすいという考えが主流でした。L2 習得研究においては、「対照分析仮説」と呼ばれる考え方です。ところが、L2 学習者が実際に用いている言語を分析すると、L2 習得の実態は、対照分析仮説が予測するほど単純ではないことがわかってきたため、L2 学習者は独自の言語体系を作り出しているという考え方が出てきました。この学習者独自の言語体系は「中間言語 (interlanguage)」と呼ばれています (Selinker, 1972 ; Selinker, Swain & Dumas, 1975)。L1 に関係のない自然な習得順序があるという考え方も、このような研究の流れの中で出てきたものです。近年になって、当時の英語形態素の習得順序研究は、調査対象者の L1 がスペイン語に偏っていたことが指摘されており、複数の研究結果を総合して再検証をしたところ、実は一部に L1 の影響が見られることが報告されています (Luk & Shirai, 2009)。例えば、自然習得順序仮説では、所有を表す 's の習得は比較的遅いとされていますが、これはスペイン語と英語で所有を表す構造が大きく異なるからで、「所有者+の」という英語と比較的似た構造によって所有を表す日本語を L1 とする学習者にとっては、それほど難しくはないと指摘されています。全てが L1 の影響によって説明できるものではないようですが、L1 からの影響を完全に無視することはできなさそうです。

なお、中間言語は、習得の目標とする言語 (つまり L2) の規則から見ると間違っていることもあります。学習者なりのルールを持ったシステムティックな言語です。例えば、JSL の子どもが L2 である日本語を習得している段階で、「書いている」というような産出をしたとします。この「書いている」は、周りの日本語母語話者が使っているのを耳にしたとは考えがたく、子どもの L1 からの干渉だとも考えにくい誤用です。「食べます」は「食べている」だから、「書きます」は「書きている」ではないかという推測は、間違っているのですが、その子どもなりに規則を見出そうとしている何よりの証拠です⁽²⁶⁾。このような発達上の誤用は、L1 習得にも見られますが、子どもの成長とともに自然に消えてしまいます。(子どもの) L2 習得においても、自然消滅することもあります。誤用がずっと残ってしまう⁽²⁷⁾ことがあるので、注意が必要です。そうならないためにはどうすれば良いのかという点については、本稿第5節で考えたいと思います。

4. 子どもはどのような点でL2習得に困難を抱えているのか

インプットが豊富な自然習得環境では、たしかに子どもは(少なくとも大人と比べると)難なくL2習得をしているように見えます。しかし、子どもにとっても、L2習得は決して誰にでも成功が保障されている容易なことではありません。本節では、L2習得において子どもにも難しいと考えられる点に目を向けます。

4-1 BICSとCALP

子どもは、来日して日本の学校に通ううちに、ある程度は自然に日本語を身につけます。特に大人と比べると、発音もきれいで流暢に日本語を話している点ばかりに目が行き、この子どもはもう日本語を十分に習得したと考えられてしまうことがあります。ところが、学校での教科学習になると成果が出ないことがあります。そうすると、日本語はできているのに教科学習ができないのは、L2である日本語の問題ではなく勉強ができないからだ、という誤解を受けることになってしまいます。

これは、JSLの子どもに限ったことではなく、L2で学校教育を受ける子どもたちの間では世界共通の問題のようです。Cumminsという研究者は、子どもの言語能力をBICS(Basic Interpersonal Communicative Skills, 伝達言語能力)とCALP(Cognitive/Academic Language Proficiency, 学力言語能力)⁽²⁸⁾という二つの異なる能力として捉えることで、この問題を説明しました(Cummins, 1979)。BICSとは日常会話場面などで用いられる能力です。日常会話では、話し相手が目の前にいることが多く、言語以外に場面からの文脈情報も利用しながら、コミュニケーションを進めることができます。それに対して、CALPは学習場面に必要とされる能力で、多くの場合、複雑な内容を言語情報のみを手がかりに理解することが求められます。例えば、教科書の説明を読んで「民主主義とは何か」を理解するような場面です。そして、BICSは1~2年で習得できるのに対し、CALPを習得するには5~7年、場合によってはそれ以上かかるといわれています(Cummins, 1981)。つまり、日常会話面での流暢さだけでは、CALPまでが十分に身につけているとは限らないということです。

なお、CALPの言語的特徴として、日常生活ではあまり用いられない語彙や複雑な文法構造などがあげられることもあります(Cummins, 2000, p.67)。CALPという概念に特定の言語項目が直接結びつけられている訳ではないと考えたほうが良さそうです。その点においては、具体的な言語項目や現象(例:受身形、依頼表現)の習得を検証することが常のL2習得研究とは少し趣向が異なると本稿の筆者は考えています。いずれにせよ、BICSとCALPの概念が、JSLの子どもの日本語力の発達を捉えるために非常に重要であることには違いありません。

4-2 習得が難しい言語項目

では、具体的な言語項目の中で、子どものL2習得においても習得が困難だと考えられているのは、どのような項目でしょうか。L2習得の臨界期が何歳ごろなのかという点に関して、音韻能力は6~12歳頃、形態・統語能力は15歳頃まで(Long, 1990)、語彙・コロケーションに関しては6~12歳頃(Granena & Long, 2013)までにL2習得を開始すれば母語話者と変わらない能力を身につけることができると、具体的な年齢に言及をする研究

者もいます。音韻と語彙・コロケーションに関しては、かなり幅のある年齢設定になっていますが、先述の通り、境界となる年齢は研究方法によっても変わってくるものでし、二つの言語の組み合わせによる違い⁽²⁹⁾や個人差もあるので、この程度の幅を持って考えておいたほうが良さそうです。比較的是っきりとしていることは、音韻能力（発音など）と形態・統語能力（文法）を比べると、音韻能力のほうが年齢の影響を受けやすい、つまり年齢が上がるほど習得するのが難しくなるということです。

次に、一言で文法と言っても、語順よりも形態素のほうが年齢の影響を受けやすいようです（Johnson & Newport, 1989; Newport, 1990）。この Johnson らの研究も英語が L2 ですが、調査対象となっている形態素については、本稿 3-1 で取りあげた習得順序研究（例：Dulay & Burt, 1974）と共通する項目も多いです。習得順序の研究が L2 習得初期（つまり習得の途中段階）に注目しているのに対し、臨界期に関する研究は、最終到達度（つまり 5～10 年以上が経過し、習得がほぼ終わったと考えられる段階）に注目しています。そのような違いがあっても、形態素の中で現在進行形-ing は（習得開始年齢に関係なく）習得しやすいという共通の結果が出ている点は興味深いです。なお、Johnson らの研究では、同じ形態素（-s）でも、三人称単数の難易度は中程度ですが⁽³⁰⁾、複数形は習得開始年齢が高くなると習得が難しい（難易度が高い）とされています⁽³¹⁾。

カナダのフレンチ・イマージョン教育（本稿 1-3 参照）においては、子どもたちが数年間で流暢にフランス語を操るようになり、理解能力においてはフランス語を母語とする同学年の子どもと変わらない程、高いフランス語能力を身につけます（Harley & Swain, 1984）。しかし、同時に、子どもたちが産出するフランス語には、誤用や不自然な点が残ることも知られています（Harley, 1993）。例えば、フランス語の名詞には、机 (bureau) は男性名詞、椅子 (chaise) は女性名詞というように（生物学的な性とは関係のない）文法的な性の区別があります。この区別は英語にはないので、英語を L1 とする子どもはなかなか正確に使いこなせるようになりません。また、フランス語の être と avoir は、それぞれ英語の be と have に相当しますが、両言語で使い方が微妙に異なります。その他の文法面や語彙面においても両言語は（似ているようで）使い方が異なるところがあり、子どもたちはその違いを十分に身につけることができているというのです。また、Swain and Lapkin (1990) では、丁寧さなど社会言語学的能力に関して、フレンチ・イマージョンの子どもたちが課題を抱えていることを報告しています。Harley (1993, p.251) によると、L1 と L2 の間に微妙な違いがある、不規則で使用頻度が低い、その言語項目がなくてもコミュニケーションが成り立ってしまうなどの特徴を持つ言語項目は、自然なインプットだけでは習得が難しいために焦点化した言語指導が必要だとされています。これらの特徴は、JSL の子どもにとって、日本語のどのような部分が難しいのかを考えるヒントになりそうです。

JSL の子どもの L2 発達を記述した研究（本稿 3-1 参照）の中からも、習得が難しい言語項目が垣間見えます。口頭での発話データを主な分析対象とした研究を概観すると、まず、伊藤 (1997) は、ロシア語を母語とする小学生 1 名の滞日 20 ヶ月目までの会話の録音資料を分析し、複文の習得が進みにくいことや、録音資料には使役形や受身形の使用が見られなかったことを報告しています。来日後、数年以内の子どもを対象とした研究としては、松本の一連の研究が代表的です。中国語を母語とする小学生の来日 1～2 年目の発

話資料や作文での日本語の使用実態や誤用が報告されており、例えば、松本(1999a)では、助詞・助動詞やカタカナ語、接続詞・副詞・擬声擬態語、デスマス形が習得困難であると報告されています。また、場所を表す助詞「に」と「で」に焦点をあてた久野(2003)では、ポルトガル語を母語とする幼児2名について、正用を見ると「に」が「で」に先行するが、「に」は過剰使用が多いことが報告されています。「に」と「で」の混同は日本語母語話者の幼児にも見られる誤用ですが、母語話者の子どもの場合、混同は自然と消えていきます。幼少時から日本語に触れているとはいえ、多言語環境で育ち、日本語のインプットが限られているJSLの子どもの日本語が、母語話者の子どもと同じように発達していくかどうかは、「に」と「で」の習得に限らず、議論の余地が残ります⁽³²⁾。

音声・音韻面については、幼稚園から日本語イマージョン教育を受けている米国の小学生(1, 3, 5年生)を対象に、促音(小さい「っ」)の発音について調査した研究があります(Harada, 2006)。音響分析の結果、イマージョンの子どもの発音は日本語モノリンガルの子どものとは異なるが、促音とそうでない音の発音の区別はできていると報告されています。複数言語環境にいる話者の場合、言語間の影響があるは自然なことであり、たとえモノリンガルとの違いが見られても、発音の区別がつけられているのであれば、実生活においては問題ないという考え方もできます。ただし、その影響は表記面に現れる可能性があるかと本稿の筆者は考えています。なぜなら、一見自然な発音で日本語を話しているJSLの子どもが、ひらがなの表記において、促音を間違っているケースを教育現場で数多く見てきたからです。菅原・齋藤(2016)においても、日本で生まれ育つJSLの子どもの表記面の課題が報告されています。その背景に、音声・音韻能力の課題があるのかを見極めるためには、Harada(2006)のような研究が、今後、日本在住のJSLの子どもの対象としても必要です。

来日後、比較的年数が経っている子どもを対象とした研究では、日常会話力には問題がないJSLの子どもたちであっても、関係節(Nishikawa, 2014)や名詞・動詞のコロケーション(西川・青木, 2018; 西川・青木・細野・樋口, 2015; 西川・細野・青木, 2016)が同年齢の母語話者ほどには使いこなせていないという報告があります。また、作文をデータとした齋藤・寫田・菅原・森・阿部・北澤(2014)では、複雑な文構造を十分に使用できていないことが報告されています。これが作文だけの問題なのか、そもそも口頭能力にも課題を抱えているのか、近年、日本に定住・長期滞在するJSLの子どもも増えている中、幼少時から長期間日本語に触れていても習得が難しい言語項目については、今後、研究が積み重ねられていくことを期待したいと思います。

来日後の年数に関係なく、学校で年齢相応の教科の知識を身につけなければならないJSLの子どもたちにとっては、同年齢の母語話者の子どもに匹敵する日本語力を身につけることが必要です。日常的にL2に触れているだけでは習得しにくい言語項目を効率的に習得するには、何らかの形でL2習得への教育的介入が必要だと考えられます。ここでいう教育的介入とは、明示的な文法や語彙の指導に限りません。欧米には、L2習得への教育的介入の効果を検証した研究も多数あります。学齢期の子どもを対象とした研究については、フレンチ・イマージョンでの研究が有名ですので、次節でその一部を紹介します。教室における毎日の実践の積み重ねはもちろん大切ですが、教室における言語指導の効果について、客観的な研究結果を残していく姿勢は、日本でも見習いたいと思います。

5. 子どもはどのようにすればL2習得の困難点を克服できるのか

前節では、L2習得において、子どもにとっても習得が困難な言語項目について考えました。次は、どうすればそれらの困難点を克服できるのかを考えます。たった一つの言語項目(例:過去形)が正確に使えるようになったからといって、即、L2能力が上がるわけではなく、ましてや教科学習が円滑に進むようになる訳ではありません。ただ、そうやって一つ一つの言語項目を正確に身につけることの積み重ねは、全体的なL2能力の向上につながり、学力向上の基盤となっていくはずで

5-1 言語形式への注目

L2学習の方法としては、長らく文法訳読法や機械的なドリル練習など言語の形式(form)に焦点をあてた教授法・学習法が主流でしたが、そのような方法ではなかなかL2でのコミュニケーション能力が身につきません。そこで、1980年代前後から、コミュニケーション能力の育成を目指した(つまり言語の形式だけではなく、より意味に焦点をあてた)教授法が注目されるようになりました。そのような時代の流れの中、出てきたのが、社会の多数派言語を母語とする子どもたちがL2で学校教育を受けるイマージョン教育で、カナダのフレンチ・イマージョンが最も有名です(本稿1-3, 4-2参照)。イマージョン教育では、L2は教育の目的ではなく手段ですので、いわゆる文法学習は行いません。それでも、子どもたちはL2での学校生活・教科学習を通してL2での高いコミュニケーション能力や理解能力を身につけます。一方で、文法や語彙の正確な産出能力が十分に身につかないという課題も指摘されています(Harley & Swain, 1984)。つまり、言語の形式にだけ注目しているのはコミュニケーション能力が身につかないのですが、逆にイマージョン教育のように言語形式に注目した指導は行わずに、意味(meaning)を中心とした活動だけでは、コミュニケーション能力はついても正確さに欠けるというわけです。そこで出てきたのが、意味に焦点をおいたコミュニケーションの中で、必要に応じて言語形式に注目を向けさせる指導方法で、フォーカス・オン・フォーム(focus on form)やフォーム・フォーカスト・インストラクション(form-focused instruction)と呼ばれています⁽³³⁾。

L2習得研究においては、意味に焦点をあてた活動の中で、言語形式へ注目を向けさせる方法として、様々な提案がなされています。例えば、インプット強化(input enhancement)と呼ばれる方法では、自然習得環境でのインプットだけでは、正しい用法が習得されにくい言語項目について、読解教材の中で太字にするなどして目立たせる工夫をしています(例:White, Spada, Lightbown & Ranta, 1991)。また、Swain and Lapkin (2001)の研究では、フレンチ・イマージョンの中学生を対象として、ジグソー・タスク(jigsaw task)とディクトグロス(dictogloss)と呼ばれる活動を行い、言語形式(具体的には、代名動詞, pronominal verb)への焦点化を試みています。ジグソー・タスクでは、ペアとなった子どもがストーリーを構成する8枚の絵のうち4枚ずつをそれぞれ与えられ、自分が持つ絵について描写することで一つのストーリーを構成していきます。ディクトグロスでは、子どもたちは先にまとまったストーリーを聞き、その後ペアで協力してそのストーリーを書き出すという活動を行います。このような教室活動自体は、もしかしたらL2習得研究を知らない人でも教育実践に取り入れたことがあるかもしれません。重要なのは、L2習得研究では、ただ活動を提案したり実践の報告をしたりしているのではなく、これらのL2指

導の効果の有無やその程度をデータと共に検証していることです⁽³⁴⁾。また、これらの活動が学習者のL2習得においてどのような意味があるのかを考えます。例えば、フォーカス・オン・フォームやフォーム・フォーカスト・インストラクションと呼ばれる指導方法では、学習者がその言語項目に「気づく」ことによって習得が起こると考えており (Schmidt, 1990, 2001), 気づきの可能性を高めるために、ターゲットとなる言語項目に学習者を注目させようとするのです。この気づきについて、言語項目の明示的なルールを説明できる必要は必ずしもないと本稿の筆者は考えています⁽³⁵⁾。ただ、子どもだからといって、自分のL2使用を客観的に捉えられないということでもなさそうです。Bouffard and Sarkar (2008) は、フレンチ・イマージョンの8~9歳の子どもを対象にした研究において、子どもたちが語彙・音韻・文法などに対する訂正フィードバックを受けることで、自らの誤用に気づき、自己修正をするなど、分析的な力を身につけることができたと報告しています。

上で取りあげた以外にも、フレンチ・イマージョンの子どもを対象にL2指導の効果を検証した研究では、時制に注目したHarley (1989), 条件表現を取りあげたDay and Shapson (1991), 文法的性による冠詞の使い分けに焦点をあてたHarley (1998)やLyster (2004)などがあります。教室内で実験的に行った指導の効果の長期的な持続に課題が残る研究もありますが、JSLの子どもたちを対象とした研究や実践の参考になる研究です。

フレンチ・イマージョンの子どもとJSLの子どもとの共通点は、学校生活の中で大量のインプットを受けながらL2を自然習得しており、テキストで体系的にL2を学習するというよりは、「なんとなくわかる」「なんとなく使える」という状況にあることだと思います。幼児のL1習得過程で見られる誤用は、成長と共に消えていきますが、L2習得の場合、(自然習得をしている子どもであっても) 誤用が消えずに残ってしまうことがあります。インプット強化という方法を参考にして、助詞の存在を際立たせるために、助詞の部分だけ太字・色文字にした読解教材など、有効なものではないかと思います。文法項目以外にも語彙(例:類義語・多義語)や音声・表記(例:促音・長音などの特殊音節)などを対象にすることもできると思います。また、複文が十分に使いこなせない子どもがいた場合、正確さを意識しながら複文を使う機会を設けるためには、先にモデル文章を提示するディクトグロスも有効かもしれません。小学校低学年くらいの年齢だと、明示的な文法学習というのは(不可能ではないにしても)まだ難しい子どもも多いかもしれませんが、工夫をすれば言語形式に注目させることは可能であり、正確な言語知識を身につけるためのきっかけになるのではないのでしょうか。

5-2 フィードバックの効果

学習者の気づきが起こるように工夫した活動案や教材ももちろん有効ですが、学習者が間違いを犯した時こそ、誤用に気づかせるチャンスだと考えることもできます。

Lyster and Ranta (1997) は、フィードバックのタイプとして、表1の6種類を取りあげています。各フィードバックについて、Lysterらの論文で紹介されている具体例はフランス語ですので、表1では同論文の分類を引用している名部井(2015)の英語での例を紹介します。具体例において、生徒(S)の発話のイタリック体の部分が誤用です(Tは教師)。

表1： Lyster and Ranta (1997) による訂正フィードバックの分類

	具体例
リキャスト recast	S: I <i>go</i> to the movie yesterday. T: Oh, you went to the movie yesterday.
明示的訂正 explicit correction	S: I <i>go</i> to the movie yesterday. T: No, you should say "I went to the movie yesterday."
明確化要求 clarification request	S: I <i>go</i> to the movie yesterday. T: Say it again?
メタ言語的修正 metalinguistic feedback	S: I <i>go</i> to the movie yesterday. T: You are talking about yesterday.
誘導 elicitation	S: I <i>go</i> to the movie yesterday. T: Yesterday, I...?
繰り返し repetition	S: I <i>go</i> to the movie yesterday. T: I GO to the movie YESTERDAY? (大文字部分を強調)

表1のフィードバックを順番に見ていくと、リキャストでは、教師は学習者の誤用を修正しているのですが、会話の流れを途切れさせることなく、「へ～、映画に行ったのね」とあいづちを打つようなイメージです（ただし、後述するようにどこまで自然な修正となるかはリキャストの与え方次第です）。明示的訂正の場合、誤用があったことが学習者にはっきりとわかるような表現が伴います（表1の例だと“No, you should say...”の部分）。これら2種類のフィードバックは、学習者の誤用に対し、教師が正しい言語形式（表1の例では *went*）を示しています。それに対して、残りの4種類では、教師が正しい形を示すことはなく、学習者が正しい形を自ら産出することを求めるフィードバックとなっています。これらのフィードバックは、近年、総称としてプロンプト（prompt）と呼ばれています。明確化要求は、誤用があった発話について、学習者自身が誤用を修正した上での発話の繰り返しを学習者に求めるフィードバックです。これは状況によっては、単に聞こえなかったから（同じことを）もう一度言ってほしいという要求であるとも受け取れるところが難しいところです。メタ言語的修正は、表1の例のように「昨日のことを話している」というコメントで過去であることを示す場合もあれば、「過去形です」のように文法用語を用いることもあります。表1の誘導の具体例は、誤用を含んだ学習者の発話を謝りの直前まで繰り返すことで、続きを正しい形で発話することを促している例です。繰り返しは、その名の通り、学習者の発話を誤用部分も含めて繰り返すのですが、表1の具体例のように強調したい部分を強めに発音するなどの方法が取られることも多いです。

L2 習得研究において、特に注目されているのは、リキャストと、明確化要求以下4種を含んだプロンプトのどちらがより効果的かという点です。研究としては非常に興味深いのですが、本稿ではどちらが有効なのかを議論するより、仮に一方がより効果的（あるいは非効果的）だと考えられるのなら、それはどのような特徴によるものなのかという点を考えてみたいと思います。

表1の具体例からもわかるように、リキャストの場合、フィードバックにおいて正しい

形(例:過去形の *went*)は、教師側から提示されます。一方で、プロンプトの場合、学習者が英語の動詞 *go* の過去形が *went* だということを知らないとしたら、いくら言い直しを求めても正しい形は出てこないため、フィードバックの効果はあまりないと考えられます。逆に、学習者が既に正しい形を知っていながら、誤用を含んだ産出をしてしまった場合、学習者は自分の持っている知識を何とか引き出そうとするでしょう。その「何とかしよう」という過程が、ターゲットとなる言語項目の習得(定着)につながる可能性があります⁽³⁶⁾。また、リキャストとプロンプトは、どちらも自然なコミュニケーションの流れをできるだけ止めないようにフィードバックを与えようとするのですが、プロンプトは与え方によっては、流れを止めてしまいます。逆に、リキャストの場合、自然なコミュニケーションの流れを優先させすぎると、学習者が自分の誤用に対して訂正フィードバックを受けていることに気づかない可能性があります(Lyster, 1998)。結局のところ、リキャストとプロンプトのどちらがより効果的なのかというのは、L2 習得環境や教室状況の違い(例:Lyster & Mori, 2006)や、音韻・文法・語彙など対象となる言語項目の違い(例:Lyster, 2001)によるようです。普段の教室活動において、リキャストとプロンプトのどちらかに限定してフィードバックを行うということはあまり考えられませんので、教師としては両者の特徴を理解した上で、効果的に使い分けると良いと思います。

JSL の子どもを対象とした実践・研究としては、どのようなものが考えられるでしょうか。例えば、Doughty and Varela (1998) では、英語を L2 とする中学生を対象にした理科の授業において、筆記・口頭での実験レポートというタスクを課し、その中で過去形の誤用にリキャストを行い、その効果を実証しています。同じような実践・研究は、JSL の子どもを対象としても可能だと思います⁽³⁷⁾。また、フィードバックというのは、授業中だけでなく、日常のコミュニケーションの場でも行えます。筆者も以前、小学校の国際教室でボランティアをしていた時に、休み時間の子どものおしゃべりの間や、学習に集中してくれない子どもとのしばしの気分転換の時間など、フィードバックを意識して行っていました。気づかれないことも多いのですが、時として子どもが「ん？」という顔をして、筆者の顔をまじまじと見つめてきたこともあります。そういう時は、(確認してはいませんが)子どもなりに何かに気づいたのだと思っています。子どもが L2 習得において正しい言語形式を学ぶ機会は、授業時間だけとは限りません。また、明示的な L2 学習が推奨されている場合も、必ずしもテキストを使った文法学習が必要だと考えられている訳ではありません。

6. おわりに

本稿では、JSL の子どもの支援・教育への応用を念頭に、L2 習得研究の概要を紹介しました。できるだけわかりやすくするために、説明を簡素化した部分もありますが、最後に次の2点については、誤解がないようにして述べておきたいと思います。

まず、子どもにとっても L2 習得は簡単なことではないということを強調するために、子どもの L2 能力のネガティブな側面を多く取り上げましたが、基本的には「子どもは L2 習得において非常に優れた能力を持っている」と思います。特に大人と比べるとその有能さは際立ちます。ただ、だからこそ見えにくくなってしまっている弱点にも、周囲の大人は目を向け、いかにそれらの弱点を克服するかを考える必要があると考えています。複数

言語環境で育つ子どもの場合、モノリンガル環境で育つ子どもに比べ、より多くの要因によって個人差が出てくるので、より個別化した対応が必要だと思います。

次に、複数言語環境で育つ JSL の子どもを、モノリンガル環境で育つ子どもの基準で評価することは、公平ではないとも考えられます(例: Cook, 2016; Grosjean, 1989)。これは確かにそのとおりなのですが、もしモノリンガル話者との言語能力の違いが、学校生活や学業面での障壁となっているのであれば、その壁を取り除く必要があると思います。本稿で度々取りあげたフレンチ・イマージョン教育では、その壁を取り除こうとする研究や実践が積みあげられてきました。学業面や(将来の)社会生活において、ある程度の成功を目指すのなら、正確な言語能力や場面にふさわしい言語使用が求められるはずです。

本稿を読んで少しでも L2 習得研究という分野に興味を持ってもらえたのなら、是非、関連書籍・論文を読んでみてください(例: 大関, 2010; Lightbown & Spada, 2013)。現時点では、「L2 としての日本語」かつ「子どもの L2 習得」を重点的に取りあげた L2 習得研究の概説書というのは存在しません。本稿がその隙間を埋める存在になればと思っていますが、そもそも JSL の子どもを対象とした L2 習得研究自体、数が限られています。本稿を手にとってくださった読者の中から、研究にも挑戦してみようという人が出てくるのを心待ちにしています。

【注】

- (1) <http://www.jees.or.jp/jltct/range.htm> <アクセス日 2018年5月23日>
- (2) 日本語教育能力検定試験は、子どもの日本語教育に限定した検定試験ではないので、このことを問題視するつもりはありません。
- (3) L2 習得研究の中では、instructed SLA と呼ばれる分野です。
- (4) 研究分野名としては、Second Language Acquisition の頭文字をとって SLA 研究と呼ばれることも多いです。
- (5) 本稿では、第一言語と母語は同義で用います。
- (6) 実際に調査や実験を行い、具体的なデータを示している研究のことです。
- (7) これは何をもち「L2 習得研究」とするかという根本的な問題にも関わってきますが、ここでは深入りしません。西川(2015)では、もう少し踏み込んで議論しています。本稿では、あまり厳密に考えず、子どもの日本語習得を考える上で、何らかの示唆を与えてくれそうな研究・調査を取り上げることにします。
- (8) 米国のマイノリティの子どもを対象に行われた研究では、L2 である英語を使用する学校に通うことによって、優勢言語が英語に切り替わってしまうことが報告されています(Jia & Aaronson, 2003; Wong Fillmore, 1991)。一方で、英語とスペイン語のバイリンガル教育を行う学校に通うことによって、L1 であるスペイン語の保持が可能であるとの報告もあります(Winsler, Díaz, Espinosa & Rodríguez, 1999)。
- (9) これは(子どもが実際の発話を始める)1歳未満の時期から、習得開始年齢の影響が見られる可能性があると考えからです(例: Abrahamsson & Hyltenstam, 2009)。例えば、L1 の音韻体系は1歳未満で完成するという報告もあります(林, 1999)。ただし、このような定義は、研究者や論文・書籍によって異なります。
- (10) <https://www.kodomo-no-nihongo.com/outline> <アクセス日 2018年4月10日>

- (11) <https://www.kodomo-no-nihongo.com/outline> <アクセス日 2018年4月10日>
- (12) カナダは英語とフランス語を公用語とするバイリンガル国家です。
- (13) 生得的な能力が具体的にどのような能力なのかという点は、L2 習得研究の中でもとても興味深い議論なのですが、長くなるので本稿では割愛します(例: Lightbown & Spada, 2013/2014, 日本語版の pp.22-25, pp.31-32, pp.108-118)。同書は、L2 習得研究と教育実践との接点に比較的重点を置いており、また、他の概説書と比べ、子どもを対象とした事例を多く取りあげているともいわれています(Oliver & Azkarai, 2017, p.63)。日本語訳も出版されていますし、英語原著も他の英語で書かれた L2 習得研究の概説書に比べると読みやすいです。
- (14) 本稿では、これらのうち、年齢(2-1)、態度・動機づけと言語適性(2-2)に関する研究をもう少し詳しく紹介します。
- (15) 生まれつき聴覚に障害を持っているため、音声言語のインプットが得られず、また、誕生直後からは手話のインプットも受けていないケースです。手話も音声言語も同じ自然言語です。
- (16) 臨界期仮説と関係はないと考えられていますが、短期的な成果を求めるのであれば、年長の子供・大人のほうが有利だという研究報告もあります(例: Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978)。
- (17) L2 習得研究では、「適性処遇交互作用 (aptitude-treatment interaction) と呼ばれる考え方です。詳しくは、小柳・向山(2018)の第3章などを参照してください。
- (18) 日本では中学1年生に相当。
- (19) ただし、本稿の第5節で紹介するように、子どもの年齢・発達段階にあった方法で、言語形式に目を向けさせることは可能です。
- (20) L2 習得の場合は、頭の中は真っ白ではなく、L1 を既に持っているということになりますが、L2 に関する知識は最初から子どもの頭の中にある訳ではないという点では考え方は同じです。
- (21) L2 習得研究においては、「行動主義」と分類される考え方です。
- (22) 本稿ではひとまとめにしていますが、インターアクションを重視する考え方の中にも様々な立場があります(Lightbown & Spada, 2013/2014, 日本語版の pp.27-31, pp.118-125)。
- (23) 五つの仮説が含まれる、モニター・モデルの中の仮説の一つです。他にも Pienemann という研究者による処理可能性理論 (processability theory) などの理論も L2 習得の順序・段階を扱っており、日本語の習得研究にも援用されています。詳しくは、小柳・峯(2016)の第3章などを参照してください。
- (24) 三人称単数-s は、必要な箇所では必須であるという点ではわかりやすいルールです。ルールとしては単純だけれども、使いこなすのは難しいということになりますので、「難しいルール」というのも、その基準によって答えが変わってきます(DeKeyser, 2005)。
- (25) ここで取りあげた研究が扱うのは、形態素の習得に限りません。論文タイトルでは「語彙」となっていますが、文法項目に関するデータを含む論文を含みます。
- (26) ただし、この規則を子どもが(明示的に)説明できるとは限りません。
- (27) L2 習得研究では、「化石化 (fossilization)」と呼ばれる現象です。

- (28)ここでの BICS と CALP の日本語訳は、ベーカー (1996) によるものです。他の訳語が用いられることもあります。
- (29)二つの言語が似ているほうが、比較的年齢が上でも母語話者並みの能力を身につけられる可能性が高いと考えられています。日本語との関係で考えると、例えば、スペイン語よりも韓国語のほうが日本語と似ています。
- (30)習得順序研究では、三人称単数は比較的習得が遅いとされています。これは、Johnson らは受容能力 (文法性判断)、Dulay らは産出能力を見ていることも関係しているのかもしれませんが。
- (31)英語の形態素については、言語障害を持ったモノリンガルの子どもにとっても習得が難しいものがあるという報告があり、英語を L2 とするバイリンガルの子どもとの比較研究が行われています (例: Paradis, 2004, 2005)。日本でも、JSL の子どもが特別支援教育の対象となるかどうかについての判断が難しいという話を、教育現場で聞くことがあります。JSL の子どもと特別支援の対象となっているモノリンガルの子どもの日本語力を比較した研究も最近見られるようになりました (例: 池田・西川・青木, 2018)。経験に基づいた判断だけに頼らず、実証的なデータに基づいた判断ができるように、日本でも今後さらなる研究の積み重ねが必要だと思われる分野です。
- (32)幼少期から多言語環境で育った子どもの L2 習得に関しては、例えば、米国在住の L2 英語話者の子ども 10 名の複数形の形態素-s を縦断的に調査した研究があります (Jia, 2003)。母語話者の子どもは、複数形形態素を 3 歳頃に習得するのに対し、L2 話者のうち 3 名は 5 年経っても複数形を完全には習得できていなかったことが報告されています。
- (33)反対に意味に焦点をあてた指導方法は、フォーカス・オン・ミーニング (focus on meaning) と呼ばれています
- (34)本稿で引用した研究の一部については、その内容や結果が Lightbown and Spada (2013/2014) の第 6 章で詳しく紹介されています。
- (35)「気づき」が起こる際の学習者の意識の程度については、様々な議論がなされています (小柳・峯, 2016, 第 2 章)。
- (36)ここでは、子どもが「何とかしよう」として発話 (=アウトプット) することが重要になります。L2 習得において正確な言語能力を身につけるためには、インプットだけでなくアウトプット (=言語産出) も大切であることを説いたのが「アウトプット仮説」です (Swain, 1985)。
- (37)本稿の第 5 節で紹介しているような研究、つまり、子どもの L2 能力の弱点に対して、L2 指導を行い、その効果を客観的なデータと共に検証をするような研究 (特に公刊された論文) は、子どもの日本語教育の分野ではほとんど見られません。今後、JSL の子どもを対象として、L2 指導の効果を検証する研究が行われることが期待されると共に、JSL の子どもたちにとって、日本語を日常的に使う環境にいても習得が難しい言語項目 (つまり教育的介入が必要な言語項目) を明らかにするような研究 (本稿 4・2 参照) の積み重ねも必要です。

【引用文献】

- (1) Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 481-509.
- (2) Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59, 249-306.
- (3) Bouffard, L., & Sarkar, M. (2008). Training 8-year-old French immersion students in metalinguistic analysis: An innovation in form-focused pedagogy. *Language Awareness*, 17, 3-24.
- (4) Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- (5) Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- (6) Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- (7) Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- (8) Day, E., & Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 41, 25-58.
- (9) DeKeyser, R. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55 (Suppl. 1), 1-25.
- (10) Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New York: Cambridge University Press
- (11) Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- (12) Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- (13) Goldschneider, J., & DeKeyser, R. (2001). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51, 1-50

- (14) Granena, G., & Long, M. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29, 311-343.
- (15) Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- (16) Harada, T. (2006). The acquisition of single and geminate stops by English-speaking children in a Japanese immersion program. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 601-632.
- (17) Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-359.
- (18) Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- (19) Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 156-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- (20) Harley, B., & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379-400.
- (21) Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cramer & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- (22) Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M., & Moselle, M. (1994). Reexamining the Critical Period Hypothesis: A case study in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73-98.
- (23) Jia, G. (2003). The acquisition of the English plural morpheme by native Mandarin Chinese speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1297-1311.
- (24) Jia, G., & Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 24, 131-161.
- (25) Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- (26) Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- (27) Krashen, S. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.

- (28)Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned, 4th edition*. Oxford: Oxford University Press. (白井恭弘・岡田雅子訳 (2014)『言語はどのように学ばれるか—外国語学習・教育に生かす第二言語習得論』岩波書店)
- (29)Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 251-285.
- (30)Luk, Z., & Shirai, Y. (2009). Is the acquisition order of grammatical morphemes impervious to L1 knowledge? Evidence from the acquisition of plural -s, articles, and possessive 's. *Language Learning, 59*, 721-754.
- (31)Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition, 20*, 51-81.
- (32)Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning, 51*, 265-301.
- (33)Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 399-432.
- (34)Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition, 28*, 269-300.
- (35)Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 20*, 37-66.
- (36)Newport, E. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science, 14*, 11-28.
- (37)Nishikawa, T. (2014). Nonnativeness in near-native child L2 starters of Japanese: Age and the acquisition of relative clauses. *Applied Linguistics, 35*, 504-529.
- (38)Paradis, J. (2004). The relevance of specific language impairment in understanding the role of transfer in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics, 25*, 67-82.
- (39)Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 172-187.
- (40)Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Blackwell handbook of language development* (pp. 387-406). Malden, MA: Blackwell.
- (41)Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, 129-158.
- (42)Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- (43)Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10*, 209-231.

- (44) Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 139-152.
- (45) Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-1128.
- (46) Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- (47) Swain, M., & Lapkin, S. (1990). Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French immersion students. In R. Scarcella, E. Anderson & S. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 41-54). New York: Newbury House.
- (48) Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99-118). New York: Longman.
- (49) White, L., Spada, N., Lightbown, P., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-423.
- (50) Winsler, A., Díaz, R., Espinosa, L., & Rodríguez, J. (1999). When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish speaking children attending bilingual preschool. *Child Development*, 70, 349-362.
- (51) Wong Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. Fillmore, D. Kempler & W. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 203-228). New York: Academic Press.
- (52) Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- (53) 池田香菜子・西川朋美・青木由香 (2018) 「JSL の子どもと特別支援学級に在籍するモノリンガルの子どもの和語動詞産出の比較」『小出記念日本語教育研究会論文集』26号, 21-29.
- (55) 伊藤早苗 (1997) 「年少日本語学習者の構文習得—縦断的事例研究—」『北海道大学留学生センター紀要』第1号, 68-82.
- (56) 大関浩美 (2010) 『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版
- (57) 小柳かおる・峯布由紀 (2016) 『認知的アプローチから見た第二言語習得—日本語の文法習得と教室指導の効果—』くろしお出版
- (58) 小柳かおる・向山陽子 (2018) 『第二言語習得の普遍性と個別性—学習メカニズム・個人差から教授法へ—』くろしお出版
- (59) 齋藤ひろみ・畠田陽子・菅原雅枝・森篤嗣・阿部志野歩・北澤尚 (2014) 「日本生外国人児童野作文力に関する調査—小学2-6年生の「出来事作文」の計量的分析—」『国際教育評論』11, 53-65.

- (60)白畑知彦(1993)「幼児の第2言語としての日本語獲得と「ノ」の過剰生成—韓国幼児の縦断研究—」『日本語教育』81号, 104-115.
- (61)白畑知彦・久野美津子(2005)「L2児童による日本語名詞句構造内での「ノ」の習得」『Second Language (日本第二言語習得学会誌)』4, 29-50.
- (62)菅原雅枝・齋藤ひろみ(2016)「日本生育外国人児童の「表記の力」に関する縦断調査—作文の分析を通して—」『国際教育評論』13, 19-36.
- (63)名部井敏代(2015)「ヴァーバル・インタラクションと訂正フィードバック」大関浩美編『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック』第2章, くらしお出版, pp.31-70.
- (64)西川朋美(2015)「子どもを対象とした日本語のSLA研究の可能性—SLA研究と年少者日本語教育の接点を探る—」『言語文化と日本語教育』48/49 合併号, 32-40.
- (65)西川朋美・青木由香(2018)『日本で生まれ育つ外国人の子どもの日本語力の盲点—簡単な和語動詞での隠れたつまずき—』ひつじ書房
- (66)西川朋美・青木由香・細野尚子・樋口万喜子(2015)「日本生まれ・育ちのJSLの子どもの日本語力—和語動詞の産出におけるモノリンガルとの差異—」『日本語教育』160号, 64-78.
- (67)西川朋美・細野尚子・青木由香(2016)「日本生まれ・育ちのJSLの子どもの和語動詞の産出—横断調査から示唆される語彙力の『伸び』—」『日本語教育』163号, 1-16.
- (68)日本語教育学会(2018)『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業—報告書—』<http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf> (2018年5月23日)
- (69)野呂幾久子(1995)「第二言語における否定形の習得過程—中国人の子どもの事例研究—」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』45, 1-12.
- (70)橋本ゆかり(2006a)「日本語を第二言語とする英語母語幼児のテンス・アスペクトの習得プロセス—タ形・テイ形の使用について—」『日本語教育』131号, 13-22.
- (71)橋本ゆかり(2006b)「幼児の第二言語としての動詞形の習得プロセス—スキーマ生成に基づく言語構造の発達—」『第二言語としての日本語の習得研究』第9号, 23-41.
- (72)橋本ゆかり(2007)「幼児の第二言語としてのスキーマ生成に基づく言語構造の発達—第一言語における可能形習得との比較—」『第二言語としての日本語の習得研究』第10号, 28-48.
- (73)橋本ゆかり(2008)「英語母語幼児の日本語におけるテンス・アスペクトの習得—タ形・テイ形の習得状況からみたアスペクト仮説の傾向—」『日本語科学』第24号, 77-97.
- (74)橋本ゆかり(2011)「日本語を第二言語とする英語・仏語母語幼児の否定形の習得プロセス—スキーマ生成に基づく言語構造の発達—」『第二言語としての日本語の習得研究』第14号, 60-79.
- (78)林安紀子(1999)「声の知覚と発達」桐谷滋編『ことばの獲得』ミネルヴァ書房, 37-70.
- (79)久野美津子(2003)「ブラジル人幼児の場所表現「に」と「で」の習得過程」『日本語教育』117号, 83-92.
- (80)ベーカー, C.(1996)『バイリンガル教育と第二言語習得』岡秀夫訳・編, 大修館

- (81)松本恭子(1998a)「公立小学校で学ぶある中国人児童の1年間の日本語習得—ケーススタディより得た来日1年目の「話し言葉」の特徴と児童日本語教育への一試案—」『南山日本語教育』第5号, 45-68.
- (82)松本恭子(1998b)「ある中国人児童の助詞の使用実態—1年間のケーススタディを通して—」『ジャーナル CAJLE』Vol.2, 24-38
- (83)松本恭子(1999a)「ある中国人児童の来日1年間の語彙習得—発話資料のケーススタディ:形態素レベルの分析—」『日本語教育』102号, 68-77.
- (84)松本恭子(1999b)「ある中国人児童の来日2年目の語彙習得—「取り出し授業」での発話と作文の縦断調査(形態素レベルの分析)—」『第二言語としての日本語の習得研究』第3号, 36-55.
- (84)松本恭子(2000a)「ある中国人児童の来日2年間の助詞機能の使用状況—発話資料と作文資料の縦断調査報告—」『日本語教育論集』16号, 1-22.
- (85)松本恭子(2000b)「ある中国人児童の来日2年間の動詞形態素使用実態—縦断調査結果と日本人児童,及びロシア人児童との比較—」『南山日本語教育』第7号, 115-127.
- (86)松本恭子(2003)「ある中国人児童,来日2年9ヵ月間の「テ形」使用実態—発話資料と作文資料の分析—」『南山日本語教育』第10号, 29-52.