

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—

西川 朋美

要 旨

子どもを対象とした日本語の第二言語習得 (SLA) 研究の数は、非常に少ない。本稿の目的は、SLA 研究の対象としての子どもの第二言語 (L2) 話者の存在を再確認し、年少者日本語教育への応用の可能性を議論することである。まずは、概説書などに必ず紹介される先駆的な SLA 研究には、実は子どもの L2 話者を対象とした研究も多く、子どもを対象とした研究は決して周辺的な存在ではなかったという事実を紹介する。次に、日本語を L2 とする子どもを対象とした研究でも、SLA 研究と呼べるものは少ないという事実に関連して、SLA 研究とは何かと言う点について議論する。最後に、子どもを対象とした日本語の SLA 研究の今後の可能性について述べる。

【キーワード】 子ども、SLA 研究、年少者日本語教育

1. はじめに

欧米で始まった第二言語習得 (SLA: Second Language Acquisition) 研究が、日本の日本語教育分野に広まり始めてしばらく経つが、その中に子どもを対象とした研究はあまり見られない。近年、日本語を第二言語 (JSL: Japanese as a Second Language) とし、日本の学校で教育を受ける子どもの数も増えてきてはいるが (文部科学省, 2015)、「年少者を対象とした日本語の SLA 研究はまだ少ない」という小柳 (2006: 16) の見解は、今も大きくは変化していないように感じる。これは、何をもって、ある研究を「SLA 研究」とするかということにも関わってくる問題であるが、それについては 3. で少し詳しく考えてみたい。

そもそも、なぜ、子どもを対象とした日本語の SLA 研究が必要なのだろうか。筆者自身が子どもを対象とした研究を行う者として、大きく分けて次の 2 つの理由があると考ええる。1 つ目は、第二言語 (L2) 習得のメカニズムを解明するに当たって、母語以外の言語を習得する L2 話者として、大人とは異なる特徴を持つ子どもを研究対象とすることも必要だと考えるからである。これは、欧米語中心に進められてきた SLA 研究に、日本語のような系統の異なる言語を対象とした研究が必要とされているのと似ているかもしれない。SLA 理論が普遍性を追求するならば、異なる言語・異なる背景を持つ L2 話者での理

論の検証は不可欠である。2 つ目は、たとえ欧米語を対象言語とした研究に普遍性があるとしても、日本語教育への応用を考えると、日本語での基礎研究があったほうが、説得力が増すからである。類似した内容の研究であっても、フレンチ・イマージョンでの研究成果よりも、JSL の子どもを対象とした研究成果のほうが日本語教育の現場に立つ人間にはより身近に感じるだろう。これは、1 つ目で述べた普遍性と矛盾するようにも思えるが、追試 (replication) という形で、普遍性の追求に貢献することも可能である。

本稿前半では、子どもを対象とした先駆的な SLA 研究を紹介するとともに、SLA 研究とは何か、という問題についても考える。そして、後半では、日本国内で日本語を媒介言語として学校教育を受けている JSL の子どもを念頭に、子どもを対象とした日本語の SLA 研究の年少者日本語教育への貢献の可能性について論じたい。

2. 子どもを対象とした SLA 研究

近年、子どもの L2 習得に焦点を当てた書籍が続けて出版されているが (Haznedar & Gavruseva, 2008; Philp, Oliver, & Mackey, 2008; Pinter, 2011)、SLA 研究の対象としての子どもは、最近になって初めて注目されるようになったわけではない。SLA 研究の先駆けともいえる Selinker (1972) の論文 “Interlanguage”

の発表の数年後には、“The interlanguage hypothesis extended to children”という論文が発表されており、子どものL2習得における中間言語について議論されている (Selinker, Swain, & Dumas, 1975)。

また、習得順序 (acquisition order) の研究として、SLA研究の概説書に必ずと言っていいほど紹介されている Dulay and Burt (1974) の研究対象は、中国語・スペイン語を第一言語 (L1) とする6-8歳のL2英語話者である。過去形・三人称・冠詞などの形態素の習得順序を調査し、L1背景に関係なく共通した順序があることを報告している¹。Bailey, Madden, and Krashen (1974) らは、同様の調査を大人のL2英語話者を対象に行い、Dulay and Burtの研究の子どもと有意な相関を見せる習得順序を明らかにした。このような子どもと大人の形態素の習得順序研究の積み重ねが、SLA理論の草分け的存在であるKrashenのモニター・モデルの中の自然習得順序仮説につながっていることを考えると、子どものL2習得というのは、SLA研究において決して周辺的な研究課題ではなかったと考える。さらに、同時期に発表されているDulay and Burt (1973) に目を向けると、その論文題目は、“Should we teach children syntax? (子どもに統語を教えるべきか)”である。これは、子どものL1習得とL2習得過程の両方において創造的構築 (creative construction) が見られること、つまり、子どもは単にインプットを真似ているだけではないこと、また、L1背景に関係なく普遍的な形態素の習得順序があることを明らかにした自らの研究結果をふまえて、子どもへのL2指導のあり方を論じたものである。詳細は割愛するが、その主張は、「子どもには、取り立てて統語を教える必要はない」というものである。ただし、これは、L2教育と言え、言語の形式にのみ焦点を当てたオーディオリンガル・メソッドが主流であった時代における主張であることに気をつけたい。子どもが効果的にL2を習得するためには、意味のある自然なコミュニケーションの中で、新しい言語を学ぶ工夫が必要だということも明確に述べられている (これは、後述するフレンチ・イマージョンにも通じる考え方である)。SLA研究の先駆的存在の一つである英語形態素の習得順序研究は、米国の学校で教育を受けているL2英語話者の子どもたちへの指導も念頭に置いていたようである。

他にも、Pienemann (1984) の教授可能性仮説

(Teachability Hypothesis) は、その後、処理可能性理論 (Processability Theory) として発展を遂げ、SLA研究の重要な理論的枠組みの一つとなっている。Pienemann (1984) では、ドイツ在住でイタリア語をL1とする7-9歳の子どもたちを対象に、自然習得環境でのL2習得過程において、形式的な指導 (formal instruction) が与える効果を検証している。調査対象となった言語項目は、L2であるドイツ語の語順に関するルールで、第1段階の基本語順の後、第2段階の副詞前置 (adverb preposing)、第3段階の分裂や移動を伴う語順 (particle shift) を経て、第4段階の倒置 (inversion) という順序があることが、当時、先行研究によって既に指摘されていた。そこで、Pienemannは、第4段階の倒置ができる前の段階の子どもたちを対象に、倒置に関する指導を行った。その結果、第3段階にいた子どもには指導の効果があつたが、第2段階にいた子どもには効果が見られなかった。つまり、指導の効果を得るには、L2話者は指導対象となる言語項目の1つ前の段階にいないかならないということである。L2話者の発達段階に整合した指導には効果があるが、指導によって自然な発達過程を変えることはできないというのが、教授可能性仮説の基本的な考え方である。その後、Pienemann (1989) は、外国語としてのドイツ語を学ぶ大学生を対象に行った縦断的調査においても、上記の子どもを対象とした調査と一致する結果を報告している。

さらに、1980年代以降は、カナダのイマージョン教育に関する研究も目立つようになる。フレンチ・イマージョンは、主に英語をL1とする子どもたちを対象に、L2であるフランス語で学校教育を行い、バイリンガルの育成を目指す (言語) 教育プログラムである。フレンチ・イマージョンでは、教室内の子どもたち全員にとって、教室言語のフランス語がL2であるなど、日本国内のJSLの子どもが置かれている環境とは異なる部分もあるが、子どもがL2で教科学習を行いながら、同時にL2を習得するという点においては、学ぶべきことも多いと考える。

Krashen (1984) は、カナダのイマージョン教育を、最も成功した言語教育プログラムであると紹介し、その理由として、L2習得における理解可能なインプットの重要性をあげている。ただし、Harley and Swain (1984) は、イマージョンでは、理解能力や談話能力においては、母語話者に匹敵する高度な

L2能力が習得できるが、文法や語彙の産出においては、イメージョン教育を6-7年間受けても母語話者には及ばないことを指摘している。Swain(1985)は、(理解可能な)インプットを受けているだけでは、L2習得が十分に進んでいるとは言えないことを指摘し、L2習得におけるアウトプットの必要性を論じている(=アウトプット仮説)。イメージョン教育では、言語のみを教える一般的なL2教育に比べ、教科学習を通して高いL2能力が習得できるものの、目標言語能力は、母語話者には及ばないというのが一般的な見解のようである。

Harley (1993: 251) では、上述のようなフレンチ・イメージョンの子どもたちのL2能力の実態を踏まえて、言語項目に焦点を当てた教室指導を提案している。子どもたちが自然には習得しにくい言語項目、具体的には、(a) L1とL2で使用方法が微妙に異なるためL2話者が気づきにくい項目、(b) 不規則で使用頻度が低いため、L2インプットの中で目立ちにくい項目、(c) コミュニケーション上の負荷が低い項目などに対する焦点化した言語指導の必要性を論じている。さらに具体的には、L1である英語と微妙に使用方法が異なるフランス語のêtre, avoir (=英語のbe, haveに相当) や英語にはない文法的性(=男性・女性名詞)の正確な使い方の習得、また、語彙のバリエーションを増やすことなどにおいて、指導の効果が期待されるとしている。Harley (1993) の提案の前後には、フレンチ・イメージョンにおける焦点化した言語指導の効果を検証した研究も多く行われており (Day & Shapson, 2001; Harley, 1989; Lyster, 2004など)、それらの研究では、Harley and Swain (1984) などでもフレンチ・イメージョンの子どもたちの弱点とされた言語項目を指導の対象としている。意味あるコミュニケーションの中で言語形式に焦点を当てた指導の効果に関する研究は、(大人も含めた) SLA研究の中で現在も注目を集めているトピックの一つだが、フレンチ・イメージョンの子どもたちが、初期の理論構築に貢献していることは、間違いなさだろう。Swain (2000: 201) は、フレンチ・イメージョンに関する研究が、SLA研究全体に貢献してきた研究トピックとして、「アウトプット」「否定的フィードバック (negative feedback)」「フォーカス・オン・フォーム (focus on form)」「L1の役割」「年齢」「言語テスト (language testing)」の6つのトピックをあげている。

3. 日本語を対象としたSLA研究

3.1 SLA研究とは何か

本稿の初めでも触れたように、子どもを対象者とし、日本語を対象言語とした研究で、厳密な意味で「SLA研究」と呼べるものは多くはない。本稿の目的は、過去の研究をSLA研究とそうでない研究に分類することではないため、この後に紹介する筆者自身の研究以外に具体例を出すことは控えるが、日本語をL2とする話者の産出言語や言語理解を記述・分析すれば、それらが全てSLA研究ではないことは明確である。例えば、誤用を含んだ学習者言語を分析することによって、日本語のより詳細な記述に役立てようとする日本語学・日本語教育文法分野の研究(橋本, 2013)は、L2習得のメカニズムを明らかにしようとするSLA研究(大関, 2013)での学習者言語の分析とは、明らかに目的が異なる。

子どもを対象とした日本語のSLA研究が少ないことにも関係する重要なことなので、ここで(大人を対象とした研究も含めて)L2日本語を対象とした研究の日米での違いについて考えたい。筆者が日本の修士課程(日本語教育専攻)を修了後、米国の博士課程(SLA専攻)を目指して留学をした際、研究面において大きなカルチャーショックを受けた経験がある。佐々木(2002)では、それが「日本語習得研究の日米お家事情」という形で客観的にまとめられているので、特に同論文「2. 研究アプローチの比較」の箇所について、その概要を紹介する(佐々木, 2002: 表1も参照)。日米の研究アプローチの違いには、各国の研究環境を直接反映していると思われる点も多い。例えば、日本で発表される研究には、第二言語環境のL2話者が多く、上級者も多いのに対して、米国で発表される研究の場合、大半が外国語環境にいる初級者であることなどである。一方で、日本には記述・仮説生成型の研究が多く、米国では仮説検証型の研究や量的研究が多いことなどは、研究環境だけによる違いではないと考えられる。西川(2013)は、佐々木(2002: 表1)に示された日米の習得研究の傾向が、現在も同様であるのかを確認するために、2003年から10年の間に出版された3種類の学術雑誌(日本の『第二言語としての日本語の習得研究』、米国の*Studies in Second Language Acquisition*と*Language Learning*)に掲載された日本語を対象言語とした研究論文の傾向を報告している²。例えば、全体の中で量的研究³が占める

割合は、日本では32本中17本（53%）であるのに対し、米国では14本中13本（93%）であり、この傾向は佐々木（2002）の指摘の通りであった。しかし、少なくとも上述の3誌においては、日米どちらも仮説検証型の研究が主流であり、これは、日本には記述型研究も多いとした佐々木（2002）とは異なっていた⁴。本稿の筆者は、佐々木（2002）が取りあげた研究傾向のうち、日米の根本的な違いは、質・量的研究の違いや仮説検証の有無よりも、比較言語的視点の有無ではないかと考える。佐々木（2002）では、異なる目標言語（＝L2）の習得を比較することで理論を検証することの有効性を論じる際に「比較言語的習得研究」という説明をしており⁵、そのような視点を持った研究が米国では多く、日本では稀であるとしている。欧米語を中心に発展してきたSLA理論の検証に、典型的に異なる日本語のような言語を対象とした研究が大切であることは、本稿1.で述べた通りである。SLA研究の中でも、文法の習得など言語間の違いが明らかな研究に比べ、個人差要因の研究などの場合にも、「比較言語的」という表現が相応しいかどうかは検討の余地が残るが⁶、重要なのは、SLA研究は、特定の言語の習得だけを説明するものではないという点である。そして、日本語を対象とした「SLA研究」なら、その結果が（どんなに小さなことでも）何らかの形でSLA研究全体に貢献をするはずである。ここでは、これ以上抽象的な議論には踏み込まず、筆者自身の研究を例に、SLA研究とそうでない研究の違いを考えたい。

3.2 SLA研究とSLA研究ではない研究—Nishikawa (2014) と西川ほか (2015) —

Nishikawa (2014) と西川・青木・細野・樋口 (2015) は、どちらも日本生まれ・育ちのJSLの子どものL2としての日本語力に焦点を当てた量的研究であり、研究方法なども比較的似ている（表1参照）。しかし、両論文の筆者として、Nishikawa (2014) はSLA研究であり、西川ほか (2015) はSLA研究ではないと考えている。まずは、各論文の概要を紹介した上で、そのように考える理由を述べたい。

Nishikawa (2014) は、SLA研究の中でも、臨界期仮説・年齢要因の分野に位置づけられる研究である⁷。インプットが豊富な自然習得環境において、長期的に考えれば、大人よりも子どものほうがL2習得には有利だという点については、現時点では大きく反対する見解はない。ただし、例外的なケー

表 1：研究方法の比較

	Nishikawa (2014)	西川ほか (2015)
調査対象者数	JSL：47名 母語話者：17名	JSL：124名 モノリンガル：924名
調査対象者の年齢	L2話者：10歳以上 母語話者：10-12歳	JSL、モノリンガル：小1～中1
調査対象言語項目	関係節ほか ⁸	和語動詞と名詞のコロケーション
データ収集方法	口頭での対面調査（理解・産出タスク）	記述式調査票による一斉調査（産出タスク）
データ分析方法	統計処理（相関分析、分散分析、共分散分析）、誤答の分析	統計処理（分散分析）、誤答の分析

スとして、大人のL2習得においても母語話者レベル（nativelike）のL2能力の習得が可能だとする立場の研究（例：Ioup, Boustagui, El Tigi, & Moselle, 1994）も存在し、一方で、厳密な意味では、子どものL2習得においても母語話者レベルのL2能力の習得は保障されていないという立場の研究（例：Abrahamsson & Hyltenstam, 2009）も、近年になって発表されている。Nishikawa (2014) は、後者の立場を取り、幼少期より日本に居住し、日常会話では母語話者とはほぼ変わらない日本語力を持つL2話者を対象に、口頭での対面調査で、日本語の関係節（例：トラを蹴っているウシ、ウシが蹴っているボール⁹）の理解・産出実験を行っている。なお、比較対象とする母語話者は、L2グループの最年少の子どもたちと年齢層を合わせている。得られたデータは、相関分析や（共）分散分析などの統計処理に加え、誤答例の詳細にも触れている。注目すべき結果は、幼少期より日本語に触れているL2話者であっても、母語話者にはない非文法的産出が見られたという点であり、非常に幼い年齢からインプットが豊富な環境でL2を習得していても、母語話者レベルのL2能力は保障されていないと結論付けている。その主張は、L2スウェーデン語でのAbrahamssonらの研究に追従するものである。ただし、Abrahamssonらの研究では、統語力は、文法性判断テストやクローズテストで測っているにすぎない。Nishikawa (2014) では、関係節に焦点を当てた実験調査において、母語話者には見られない誤用の詳細を報告しているところに、（日本語以外の言語も含めて）SLA研究としての新奇性があり、臨界

期仮説・年齢要因の研究全体に新たな知見を提供する形となっている。

一方、西川ほか(2015)も、日本生まれ・育ちで(一見)高い日本語能力を持つJSLの子どもの日本語力の弱点を明らかにしようとしている点は、Nishikawa(2014)と共通である。日本語モノリンガルの子どもであれば誰でも知っているような和語動詞と名詞のコロケーション(例:目薬をさす、ズボンをはく)を調査対象とし、記述式調査票を用いてデータを収集している¹⁰。分散分析を用いた量的分析だけでなく、具体的な誤答例にも言及した上で、モノリンガルと同等の口頭日本語力を持っているように見えるJSLの子どもであっても、和語動詞の産出に関して、必ずしもモノリンガルの子どもと同等の能力を持っているとは限らないという結果を報告している。加えて、JSLの子どもが苦手としていた動詞・用法は、学校生活で用いられることが少ないものであるという指摘もしている。これについては、例えば、Bialystok, Luk, Peets, and Yang(2010)が、英語をL2とする子どもを対象にした、標準化された(子ども向きの)英語語彙テストを用いた調査において、同様の指摘をしている。Bialystokらの研究と違って、動詞と名詞のコロケーションに焦点を当てた調査をしている点が筆者らの研究の特徴である。

上のように紹介すると、Nishikawa(2014)も西川ほか(2015)も、欧米語での研究に追随しながら、自らの研究の新奇性も打ち出している点では変わらない。しかし、両論文を区別する決定的な要因は、言語習得のメカニズムを明らかにしようという意図の有無である。Nishikawa(2014)は、他の臨界期仮説・年齢要因の研究同様、人間が持つ生得的な言語習得能力が年齢と共にどう変化するかという点の検証、さらに具体的には、その変化は非常に幼い年齢から起こっているのだということを実証しようとしている。「臨界期仮説」という理論的枠組みがあり、その検証のためのデータとして、幼少期から目標言語である日本語に触れ始め、調査時点では、一見母語話者と変わらない日本語力を持つL2話者の「できない」部分を明らかにしようとしているのである。西川ほか(2015)のJSLの子どもも、幼少期からL2である日本語に触れ始め、表面的には流暢な日本語を操る。西川ほか(2015)の目指すところは、モノリンガルの子どもにとっては簡単な動詞・用法の産出が「できない」JSLの子どもが

存在することを、客観的データで示すことである¹¹。教育現場でJSLの子どもたちに接する教員や支援者に、子どもたちの日本語力の実態を正確に知ってほしい、という目的で行われた調査であり、英語での先行研究(Bialystok et al., 2010)については、一方的にその研究成果を参考にしているだけで、西川ほか(2015)の研究が(日本語に限定しない)研究分野全体にどのような貢献をするかまでの双方向的な議論はされていない(図1参照)。

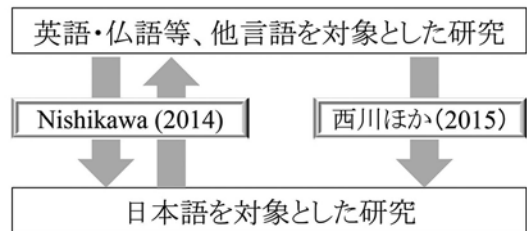


図 1. 研究の双方向性

誤解のないように強調しておきたいが、SLA研究であるNishikawa(2014)のほうが論文として優れているというわけでは決していない。西川ほか(2015)のほうが教育実践に与える示唆は直接的であり、いわゆる教育現場に役立つ研究だろう。そこに優劣関係はなく、異なるのはその目的である。

4. JSLの子どもを対象としたSLA研究に向けて

子どもを調査対象とした研究が、SLA研究全体の発展に貢献してきたことは間違いなく(本稿2. 参照)、今後の分野全体の発展のためにも、様々な年齢層・目標言語などを対象に、研究の積み重ねが必要であろう。

子どもを対象としたSLA研究が、大人を対象とした研究と比べて少ない理由の一つとして、(大人を対象とした研究と比べると)調査の実行が難しいことが考えられる。母語においても言語的・認知的に発達途上にある年齢層を対象とするため、特に実験的手法を用いる場合は、タスクの難易度を子どもの発達段階に合わせないと「できない」のが言語能力の問題なのか、それ以外のタスクの難易度の問題なのかが分からない。そのため、通常、統制群とする母語話者の年齢(層)をL2話者と合わせることになる。さらに、子どもの場合、大人よりもタスクに集中できる時間が短いため、一度に取れるデータの量は、どうしても限られてしまう。以上の点は、

同じく子どもを研究対象とするL1習得研究やモノリンガルの子どもの対象とする心理学などの研究にも共通する課題であろう。SLA研究の場合、さらに、習得開始年齢という変数が加わることになる。つまり、調査時の年齢が同じ子どもでも、多くの場合、L2習得開始年齢が異なる。例えば、調査時点で同じ12歳の子どもであっても、4歳で来日した子どもと8歳で来日した子どもでは、滞日年数(=調査時の年齢-来日年齢)を考えると、後者は前者の2分の1である。仮に、習得開始年齢7歳を一つの境界として報告しているJohnson and Newport (1989)の知見を参考にするなら、L2習得開始時に4歳と8歳が持つL2習得の可能性は異なると考えられる。

ちなみに、Johnson and Newport (1989)に代表される、臨界期仮説・年齢要因¹²に関する一連の研究は、習得開始年齢の違いが、L2能力の最終到達度の違いにどのように関係するのかを検証するため、調査対象のL2話者は、調査時点では大人になっていることが多い。しかし、近年、(L2習得の過程において)子どもは暗示的に、大人は明示的にL2を習得していることが両者の最終到達度の違いに関係している可能性を論じる研究者もいる(Abrahamsson, 2012; DeKeyser, 2000)。そして、それは、子どもと大人、両者のL2習得の特性を踏まえた指導が必要であるという主張にもつながる(DeKeyser & Larson-Hall, 2005)。確かに、一般的な傾向としては、大人は明示的な言語分析能力を持ち、子どもは大量のインプットにより自然にL2能力を身につけるのかもしれない。しかし、(全ての)子どもが自然に“正確な”L2能力を身につけるかどうかについては、大量のインプットを受けるフレンチ・イマージョンの子どもであっても、産出面での正確さは母語話者に及ばないというHarley and Swain (1984)の報告(本稿2.参照)や、本稿の筆者が長年、小学校現場でJSLの子どもの日本語支援に関わってきた経験からは、疑問が残る。

Gass (2013: 1-2) がその著書の冒頭で述べている通り、SLA研究とL2教育は必ずしも直結するものではないが、本稿2.で紹介した初期のSLA研究からも垣間見えるように、SLA研究とL2教育が密接に結びついているケースも少なくはない。例えば、幼少期からL2習得を始めたJSLの子どもであっても、習得に時間を要する言語項目があることや、正確さが身につけにくいという実態が客観的に示されれば、それは、自然にL2を身につけているように

見える子どものL2話者にとっても、焦点化したL2指導が必要だという主張に結びつく。Harley (1993)がフレンチ・イマージョンの子どもにとって習得しにくいと報告している言語項目の特徴、つまり、L1とL2で使用方法が微妙に違っていたり、使用頻度が低かったりなどの理由でL2話者が気づきにくいという特徴は、JSLの子どもが習得に苦労する言語項目にも通じるところがあるはずである。JSLの子どもの日本語力については、まだまだ客観的なデータの蓄積も十分とは言えず、さらなる実態調査も必要だと思われる。そして、JSLの子どもが大量のインプットを受けて日本語を習得する中でも、習得に困難を覚える言語項目について、その要因を明らかにすること、また、習得が困難な言語項目に対する教育的介入(pedagogical intervention)が、子どものL2習得にどのような効果をもたらすのかを明らかにしていくことは、SLA研究のためだけでなく、年少者日本語教育の実践への貢献と言う意味でも、大きな意義があるはずである。

教育的介入の意義にさらに踏み込むと、本稿2.で紹介した論文は、口頭能力を対象としたものが中心だが、Harley (1993: 255)は、フレンチ・イマージョンの子どもたちが正確なL2文法能力を身につけるために、話し言葉だけでは気づきにくい箇所を文字言語で表示することによって、子どもたちの意識を正確な言語使用に向けさせる方法も提案している。JSLの子どもたちについても、日常会話には問題がないが、実は正確な文法能力を十分に身につけていないケースも多いと経験的に感じる。例えば、助詞は、話し言葉では省略されることも多いため、文字での提示は有効だと考える。ただ、これはあくまで筆者の経験に基づいた予想に過ぎない。研究であれば、まずはJSLの子どものL2能力(例えば、助詞の理解・運用)を客観的に記述した上で、システムティックに教育的介入を行い、その効果を検証することが必要である。

また、3.2で「SLA研究ではない研究」として紹介した西川ほか(2015)のような実態調査も、SLA研究に有益な情報を提供する可能性はある。西川ほか(2015)では、和語動詞と名詞のコロケーションの産出能力を調査対象としているが、臨界期仮説・年齢要因の研究の中では、コロケーション知識は、文法よりも幼いうちから年齢の影響を受ける(つまり、低年齢から目標言語に接し始めても、母語話

者レベルに達しにくい)と考えられている (Long, 1990; Granena & Long, 2013)。また、近年、(大人を対象とした) L2語彙習得研究においても、学習年数やL1背景などに関わらず、コロケーションの習得は、難しいとの報告がある (Laufer & Waldman, 2011: 651)。非常に幼い時期からL2である日本語に触れ始め、一見、母語話者と変わらない日本語力を持っていた西川ほか (2015) のJSLの子どもの一部が、コロケーションを苦手としていた事実は、SLA研究とどのようなつながりを見せるのだろうか。本稿の筆者の今後の課題である。

5. おわりに

SLA研究の初期には、子どもを対象とした研究が中心的存在としてあるものの、現在の主流は大人を対象とした研究である感は否めない。しかし、「子どもを対象とした日本語のSLA研究」には、SLA研究全体への貢献や年少者日本語教育の実践への貢献など、様々な可能性がある。

本稿の前半、2.で紹介した、英語や仏語など日本語とは異なる言語を対象としたSLA研究が、年少者日本語教育への示唆を含んでいるのは、特定の言語に限定されない普遍的現象としてのL2習得を議論しているからである。その有効性は十分に認めつつ、言語の違いによる個別的な現象も、決して無視はできない。例えば、インプットが豊富な環境でL2を習得する子どもにとっても習得が難しい言語項目 (Harley, 1993) が、日本語だと具体的にどのような言語項目になるのかという点については、日本語での実態調査が必要である。そして、もしSLA研究全体への貢献を目指すのなら、図1 (の左側) に示したような双方向的な研究の流れを考える必要がある。その際、異なる言語での研究を同じ土俵で議論するためには、理論が必須である。

なお、子どもを対象とした研究に限らず、SLA研究では、誤用のような「できない」部分ばかりに目を向けず、L2話者の「できる」部分も含めた言語能力全体に注目すべきだという考え方のほうが現在は主流であろう (大関, 2010: 7)。しかし、フレンチ・イマージョンの子どもや日本で生まれ育ったJSLの子どものように、L2である仏語や日本語ができて当たり前だと思い込まれている場合は、「できない」部分に目を向けることは、新たな発見につながる。調査が子どもに劣等感を与えることがないように配

慮はしつつ、子どもの弱点を正確に把握し、子どもが持つ言語習得能力を最大限に引き出す方法を明らかにすることは、SLA研究の発展のためにも、年少者日本語教育の実践においても、意義は大きいと考える。

最後に、本稿では、子どものL1¹³についてはあまり触れてこなかったが、バイリンガル環境で育つ子どもの場合、L1とL2のバランスを考えることも大切である。SLA研究の場合、L2により注目が置かれることになるため、バイリンガルの両言語に等しく焦点を当てた考え方 (例: Cummins, 1981) には、本稿では触れなかった。ただし、最近では、L1とL2のバランスに注目したSLA研究も見られる (例: Bylund, Abrahamsson, & Hyltenstam, 2012)。また、実際の教育現場でJSLの子どもの教育・支援に関わっていると、子どもたちが抱えている課題は言語能力の問題だけではないと思うことも多い。社会全体や教育制度の問題であったり、家族を含め子どもたちを取り巻く人間関係の問題であったり、解決すべき課題は多様である。言語能力というのは、子どもの心の発達や学力の基礎となる大切な力であり、子どもが社会を生き抜くための礎となる力である。今後、SLA研究と年少者日本語教育の両方の発展に貢献する研究が数多く生み出されることを願いつつ、本稿を締めくくる。

追記

本稿は、2013年12月のお茶の水女子大学日本言語文化学会での講演、及び、同年6月の第2言語習得研究会 (関東) での講演を基に、内容を再構成したものである。

注

1. ただし、Luk and Shirai (2009) は、L1に影響されない普遍的な習得順序について、疑問を投げかけている。
2. これら3種類の雑誌に掲載された論文の傾向は、2013年6月の第2言語習得研究会 (関東) での報告に基づくものである。
3. ここでは便宜的に、推測統計を用いたものを量的研究、それ以外を質的研究として分類している。
4. この点については、明確な数値で示すのが難しいため、あくまで筆者が調査をしながら感じた傾向である。
5. いわゆる「比較言語学」とは異なる意味で用いられている。
6. 佐々木 (2002) にあげられている例は、文法に関する事

項のみである。

7. 臨界期仮説の研究対象者は、子どもの時期からL2習得を始めた場合でも、調査時点では大人になっているのが一般的である。調査時点でもまだ子どもであるL2話者も調査対象に含んでいる理由は、Nishikawa (2014) を参照されたい。
8. Nishikawa (2014) には、全体的な口頭能力を測るためのストーリーテリングの印象評価も含まれる。印象評価の結果は、習得開始年齢が低いほどL2習得に有利だという、臨界期仮説・年齢要因の先行研究全般と同様の結果である。L2日本語を対象とした本研究に追試としての意義はあるが、関係節に関する結果のように新奇的な報告をしている訳ではない。
9. 子ども向きに擬人化された動物キャラクターのイラストを用いている。
10. 記述式調査票を用いたのは、比較対象とする同年齢のモノリンガルの子どもも含め、調査対象者が千人を超える大規模調査であるためだが、イラストを使用し、回答は仮名文字にするなど、読み書き能力の影響は最低限に留まるように工夫がなされている。
11. 西川ほか (2015) の本文中でも述べているが、JSLの子ども全員が「できない」と言うことではない。幼い時期から日本語を習得し、モノリンガルと同等の日本語力を身につけているJSLの子どもも存在する。ただし、個人差はモノリンガルの子どもより大きいようである。
12. 臨界期仮説・年齢要因に関するSLA研究についての詳細は、長谷川 (2008) を参照されたい。
13. ここでは、生まれて最初に習得した言語を指す。

参考文献

- 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
- 大関浩美 (2013) 「『誤用分析』『習得順序研究』から抜け出すことの必要性—SLA研究は学習者言語から何を明らかにしようとしているのか— (第23回全国大会パネルディスカッション報告)」『第二言語としての日本語の習得研究』(16), 259-261.
- 小柳かおる (2006) 「年少者の日本語習得研究から見えてくること」『第17回第二言語習得研究会 (JASLA) 全国大会予稿集』16-23, 第二言語習得研究会
- 佐々木嘉則 (2002) 「日本語習得研究の日米お家事情」『第二言語習得・教育の研究最前線2002年版: 言語文化と日本語教育2002年5月特集号』, 9-18.
- 西川朋美 (2013) 「日本語のSLA研究に大切なもの—世界の中に自分を位置付けるグローバルな視点—」第85回第2言語習得研究会 (関東) 講演, お茶の水女子大学
- 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), 64-78.

- 橋本直幸 (2013) 「日本語の記述的研究に対する学習者言語の貢献 (第23回全国大会パネルディスカッション報告)」『第二言語としての日本語の習得研究』(16), 256-258.
- 長谷川 (西川) 朋美 (2008) 「第二言語習得における臨界期仮説・年齢要因—日本語を対象とした研究に向けて—」『第二言語習得・教育の研究最前線2008年版: 言語文化と日本語教育2008年11月増刊特集号』, 107-137.
- 文部科学省 (2015) 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成26年度)』の結果について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm (2015年4月28日)
- Abrahamsson, N. (2012). Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 187-214.
- Abrahamsson, N., & Hylltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59, 249-306.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-243.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525-531.
- Bylund, E., Abrahamsson, N., & Hylltenstam, K. (2012). Does first language maintenance hamper nativelikeness in a second language? A study of ultimate attainment in early bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition* 34, 215-241.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Day, E., & Shapson, S. (2001). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 51, 47-80.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- DeKeyser, R., & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean?, In J.F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press, 88-108.
- Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Gass, S. (2013). *Second language acquisition: An introductory course, 4th edition*. New York: Routledge.
- 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.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-359.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French

- immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cripe & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Haznedar, B., & Gavruseva, E. (Eds.). (2008). *Current trends in child second language acquisition: A generative perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- 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.
- 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.
- Krashen, S. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.
- Laufer, B., & Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English. *Language Learning*, 61, 647-672.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- 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.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Nishikawa, T. (2014). Nonnativeness in near-native child L2 starters of Japanese: Age and the acquisition of relative clauses. *Applied Linguistics*, 35, 504-529.
- Philp, J., Oliver, R., & Mackey, A. (Eds.). (2008). *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 139-152.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass and C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212.

にしかわ ともみ／お茶の水女子大学大学院 基幹研究院人文科学系
nishikawa.tomomi@ocha.ac.jp

Bridging SLA Research and Child JSL Education — An Agenda for Future Research —

NISHIKAWA Tomomi

Abstract

This paper presents an agenda by bridging research on second language acquisition (SLA) and child Japanese-as-a-second-language (JSL) education. Firstly, the author introduces a milestone in SLA research involving child second language (L2) learners, in order to emphasize that the study of children has not been a peripheral issue in the history of the overall field. Secondly, the author discusses two of her recent publications to reconfirm key concerns in SLA research. Finally, the author presents an agenda for future SLA research on Japanese involving child L2 learners.

【Keywords】 Child, SLA research, Child JSL education

(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)