

第二言語における文法習得研究とその教育的示唆

白井 恭弘

1. 第二言語習得における教示効果の問題

第二言語習得研究は、歴史的には第二言語教育との関連で発展してきた。もちろん、言語教育への応用は第二言語習得研究の第一義的目的ではないが、研究対象の性質上、応用的側面にも注意が向くのは当然のことといえよう。この点に関して、70年代より、様々な研究がなされてきた。Krashenの一連の仮説と第二言語教育への提言、教室でのインターアクションに関する研究、フィードバックの効果に関する研究など、様々である。それらの研究は、第二言語の教授にいかされ、このような研究の成果にもとづいて、いわゆる、コミュニカティブ・アプローチという教授法が効果的だと考えられている。

しかしながら、言語項目をどのような順序で、どのように教えれば効果的か、ということについては、コミュニカティブ・アプローチは十分な提言はもっていない。どちらかといえば、意味のあるコミュニケーション活動をすることによって、文法は自然に身につくという考えである。しかし、必ずしもそうはいかないことは、イマージョン・プログラムの経験(Swain 1985)や、自然習得者の化石化の現象(Schmidt 1983)などから、明らかである。そのため、近年では、コミュニケーション活動を主体とする授業の中で、いかに文法形式を重視し(focus on form)より正しい言語形式を習得できるような方法を模索する研究も活発になっている(小池論文参照)。しかし、これらの研究も、言語項目をどのような順序で、どのような配分で(これについては後述)教えれば効果的か、という問題には、正面から取り組んでいない。つまり、言語教育のhowについては様々な研究がなされているが、その対象となるwhatをも視野にいれた研究はまだ不足しているのである。

この問題に、極めて重要な示唆をもった研究領域がふたつある。一つは、習得順序に関する研究であり、もう一つは、「投射 (projection) モデル」とよ

ばれる、ある言語現象の学習が、同じ領域の他の言語現象の学習につながる、という研究である。

まず、前者については、否定辞、疑問文、形態素などの習得順序が研究されているが、特に重要なのは、Multidimensional Model もしくは Processability Theory と呼ばれる、Pienemann らが提唱している理論だ(詳細は、峯論文参照)。この理論では、心理言語学的な処理の難しさのため、文法項目の習得には、変えることのできない順序があるという。そして、特定の発達段階に達していない学習者に難しい項目を教えても習得できない、とし、このような文法項目を「発達性項目」とよぶ。一方、そのような固定した発達ルートをもたず、学習者がどの発達段階にいても教えれば習得できるような項目は、「可変性項目」と呼ばれる(例えば、ドイツ語の copula [英語のいわゆる Be 動詞、すなわち I am a student. の am にあたる語])。この区別が理論的にも実証的にもはっきりしないという批判があり Pienemann はすでにこの区別をやめてしまったようだが(峯論文、注4参照)、仮説としては注目に値するし、そのような区別があっても不思議ではない。何が「強固な習得順序」を持つ項目で、何がそうでないのか、という情報は、個々の言語の教授シラバス構築にとって 非常に重要である。

次に、投射モデルであるが、やや単純化していえば、ある言語領域のより基本的でない項目を学習すると、それが、より基本的な項目の学習が進む(すなわち、投射する)というものである。このような現象は今までに、様々な言語の関係節の習得(齋藤論文、小池論文参照)と、英語の代名詞所有格(Zobl 1985)においてしか観察されておらず、その他の領域ではテストさえなされていない(Shirai 1997)が、大変重要な現象である。というのは、外国語教師が、難しいものから教える、ということは殆どないからである。たとえば、英語の進行相の例をあげると、教師(もしくは教材制作者)は、He

is singing. (動作の進行) など、基本的と感ぜられるものから教え、最初から、He's leaving tomorrow. (近い未来の予定) などといったものから教えることは普通はない。しかし、この教師の直感果たして正しいのだろうか。進行相という文法形式の持つ意味を教える場合、基本的なものから教えることが果たして一番効果的なのであろうか。これまでの研究で、第二言語学習者は進行形の習得において、学習者はより典型的なもの (He's walking. など) に限られてしまい、非典型的なもの (He's reaching the summit. など) はなかなか習得できない、ということがわかっている (菅谷論文参照) が、それでは、最初に、難しいものから教えたならどうなるのだろうか。もしくは、中間的なものを教えるほうがいいのか。それとも、その3つを同じくらいの割合で提示すれば効果的なのであろうか。このような問題にたいして、教師や教材製作者は、直感にもとづいて判断をくだしているが、それが正しいものであるという保証は全くない。直感ではなく、実証研究にもとづいた判断がくだされるべきである。とはいうものの、そのような実証研究は皆無に近く、今後そのような研究が待たれるところである (Shirai 1997)。

Mitchell (2001) は、まさにそのような研究をフランス語の関係節の習得について行った。関係節については、上述のように、既に投射の現象が報告されているので、それを前提として、提示順序と提示サンプルの量を変数とし、より効果的な提示方法を調べた研究である (実験方法は Croteau 1995 のものに近い。齋藤論文参照)。結果としては、予想どおり提示順序は難しいもの (OP) からのほうが効果が高く、提示サンプルの割合は、難しいもの (OP)、やさしいもの (SU)、中間のもの (DO) をほぼ同じ割合であたえたグループが、最も難しいものだけ与えられたグループ、難しいものを 66%、中間のものややさしいものをそれぞれ 16% 与えられたグループよりも学習効果が高かった。この結果をあえて単純に解釈すれば、フランス語の関係節の導入時には、難しいものから導入し、様々なタイプの関係節を同じくらいの割合で提示すれば、効果的だということになる。もちろん、これは仮説であるが、今後さらに検証していく価値がある。このことがはっきりすれば、教科書作成にすぐさま応用できるであろう。これはひとつのケースであるが、このよう

なデータに基づいた検証を、今後様々な言語の様々な言語領域について行っていく必要があるだろう。

さて、ここで論じた「習得順序」に関する研究と、「投射モデル」に関する研究は、対立する部分がある。というのは、習得順序研究は、やさしいものが身につかないと、難しいものは学習できないという主張をする。一方、投射モデルは、その逆で、難しいものから教えればよい、というのだ。しかし、これらは、別の言語領域で主張されていることに注意されたい。もちろん、同じ言語領域で主張することも可能であり、その場合は、両者は矛盾するが、この二つは理論的には相容れないものでもない。重要なのは、今後の研究で、どれが、発達性項目であり、どれが、変異性項目であり、また、どれが、投射のおこる項目 (以下、投射性項目と呼ぶ) であるのか、それを見極めることであろう。そして、やや単純化して教育への応用を論じれば、(1) 発達性項目は、発達の順序に応じて、適切な段階で教える (2) 変異性項目はどの段階でも教えてよい (3) 投射性項目の導入時には、難しいものから教える、といったことが考えられる。もちろん、その他の様々な外的要因のため、このとおりにはいかないことは予想されるが。このような、実証研究に基づいた教科書が、すくなくとも初級段階では個々の第二言語に作られるべきであろう。

また、ここで一つ注意しておくべきは、習得順序が一定であれば、必ず、その順序どおりに教えなければいけない、というものでもない、ということである。この二つは同一視されてしまう危険性があるが、習得順序が一定であっても、それを無視して教えて、学習されることはあっても不思議ではない。例えば、関係節の習得に関していえば、どうやら習得順序には普遍的なものがあるようだが、教える場合は、それにこだわることはない。それはこの項目が投射性項目だからである。よって、習得順序が一定だからといって、その順番どおりに教えればよいとは限らず、教授実験 (Pienemann の教授可能性理論参照) をおこなって、本当に「変えられない」発達順序なのかどうか、見極める必要がある¹。

なお、ここでは応用的側面を中心に論じてきたが、これらの研究課題は、応用可能性がなかったとしても大変重要なものである。言語カテゴリーの習得のメカニズムについては、第一言語であれ、第二言語であれ、まだまだ分からないことが多い。どのよう

なインプットをあたえれば、どのようなカテゴリーが形成されるのか。そのメカニズムは何なのか。また、ある項目が投射性項目なのは、なぜなのか、といったことは理論的にも極めて重要な課題である。さらに、第一言語習得と第二言語習得を比較することにより、年齢要因、臨界期仮説といった分野にも知見をもたらす。認知科学の一分野としての第二言語習得研究の貢献が期待される分野であろう。

2. 収録論文に関するコメント

以下、このようなリサーチ・プログラムを念頭において、本章に採録された論文を論じる。峯論文は、Pienemann の Processability 理論の紹介と、その日本語習得への応用を中心に論じている。特に注目すべきは、表 5 で示された発達段階である。過去に Pienemann の枠組みで行われた研究（土井・吉岡、Kawaguchi の研究）と、それ以外日本語習得研究のなかから助詞と態 (voice) の習得研究を選び、上述の「強固な習得順序」について、これまでで最も多くの項目について、Pienemann の発達段階にあてはめている。今後、今回分析に含めなかった他の項目も含めて、より包括的な日本語の文法項目の発達段階のリストを作る必要があるだろう。さらに、上述したように、それらの発達段階が、本当に「変えられない」ものであるのか、教授実験を含めた検証が必要である。

また、峯論文は助詞の発達段階に関して、単純に個々の助詞を発達段階にあてはめるのではなく、同じ助詞でも、より複雑な用法は高い発達段階にあてはめている。これは、前述した、言語カテゴリー形成の効果的方法の観点からすると、重要な提案である。「は」「が」といった、助詞を教えるときに、どの用法から教えられるのか、これらは、投射性項目なのかどうかを明らかにする研究も、今後必要である。なお、峯は視点、情報価値などをとりこんで、発達段階の再構成をすることが必要だと述べているが、この方向でいくか、それとも Pienemann の枠組みはそのままにしたうえで、このような情報は別のモジュールとして扱う、という方法をとるかは、難しい問題だ。というのは、領域限定をすることによって、より強力なモデルが維持されるということもあるからだ。このあたりは、理論的にも実証的にも複雑な問題なので、もう少し整理が必要であろう。今後の研究に期待したい。

齋藤論文は連体修飾節に関する研究を概観したものである。理論的に重要なのは、いうまでもなく、Noun Phrase Accessibility Hierarchy (NPAH) に関する日本語と英語等のヨーロッパ諸語との違いである。NPAH は、異なる関係節の習得順序を予測し、また前述の投射モデルについても予測力をもっているが、なぜそのような予測力があるのかについてははっきりしたことはわかっていない。これに対して、Tarallo & Myhill, Hawkins (齋藤論文参照) さらに Mitchell (2001) も、名詞句の移動の距離が本当の原因である、という主張を支持するデータを報告している。一方、O'Grady らは、「空所の埋め込みの深さ」による説明を提案し、「移動の距離」による説明とは日本語に関しては異なった難易度階層を予測することを指摘した。前者は目的語、後者は主語の関係節化が容易だとそれぞれ予測する(齋藤論文参照)。NPAH に関するデータを報告している日本語習得のこれまでの研究をみると、目的語のほうが容易だったのは Tarallo & Myhill だけで、あとは、主語のほうが容易か、両者には差がない、という結果になっているようだ。この問題に結論を出すことは、投射モデルを前提とした関係節の教え方にも多大な影響をおよぼすので、SLA の一般理論への貢献と言う意味でも、日本語教育への投射モデルの応用という意味でも、今後の研究が待たれる分野である。

さらに、日本語習得特有の研究として、関係節の意味的特性による習得難易という観点から増田、齋藤らの研究を紹介しているが、これはいままでの SLA の関係節研究にはなかった視点であり、重要である。これは日本語特有の現象なのか、たとえば英語でもこのような変数が関与しているのか、今後検証が待たれる。SLA のメカニズムを明らかにするには、このような言語間比較研究 (Cross-linguistic research) が必要であることはいうまでもない (Andersen 1984)。

研究の方法論についても、ひとつ付け加えておく。齋藤は、日本語のネイティブスピーカーが関係節をどのように使っているかに関する研究が重要だと述べている。まさにそのとおりだが、これは個々の第二言語データを使った研究をしていく上でも重要で、学習者から産出データをとっても、結果が、トピック、誘出法などの影響なのか、それとも習得が難しいからなのか、判断は難しい。それを明らかにする

ためには、ネイティブスピーカーに統制群として同じタスクをさせたデータをとる必要がある。もちろんこれも完全ではないが、ある程度学習者に何ができて何ができないか、という比較の基準にはなるであろう。これは関係節のみならず、産出データを利用したすべての研究にあてはまる²。

菅谷論文は、日本語のAspect辞「ている」に焦点を絞ったレビューである。この分野は、「Aspect仮説」という第二言語習得一般にあてはまる普遍的な習得パターンとの関係で注目されており (Bardovi-Harlig 2000, 第4章)、ヨーロッパ言語偏重のSLA研究に、日本語のデータが貴重な貢献をしている分野である (Shirai & Kurono 1998; Salaberry & Shirai in press; Shirai in press)。さらに、「ている」の様々な用法のうち、どれが容易に習得されるか、といった研究も入念に検討されており、興味深い。特に重要なのは、これらの研究のいくつかは、これまで常識となってきた、動作の進行→結果状態という習得順序 (Li & Shirai 2000 第6章; 迫田 2002 第7章) から外れるパターンを示していることである。このような研究をとおして、「ている」の意味の習得が必ずしも普遍的な制約にもとづいているわけではなく、学習者の外的要因にかなり左右されていることがわかる。また、「ている」の様々な意味をより効果的に学習させるためには、どの用法から導入するのがよいのか、など、今後の課題は山積みであり、さらなる研究が期待される。

菅谷のレビューで特に興味深い指摘は、結果状態の意味が、いわゆる「かたまり」として学習されやすい、という点である。実際にそうであるかどうかは、「かたまり」また「慣用的用法」の定義をはっきりさせて、それを結果状態だけでなく、他の意味にも適用して検証する必要があるが、もしそうだとすれば、それはおそらく結果状態のほうが、「ている」のみで使われやすい (すなわち、「た、る」で使われることは少ない、例えば「知っている」など) 形式をたくさんもっているからだと思われる。もちろん、これも日本語コーパスデータの分析などをとおして、検証する必要があるが、Aspectの習得パターンをインプットの頻度で説明しようとする Distributional Bias Hypothesis (Andersen & Shirai 1994) との関連や、暗記による学習と生産的ルール学習との関係がどうなっているのか (Krashen & Scarcella 1978)、といった理論上の問題も視野に入

れた今後の研究が望まれる。さらに、日本語研究で得られた知見を他の言語のTense・Aspect習得の検討にも応用できるはずだ。

黒滝論文はモダリティに関するものだが、この分野は、第二言語習得において、一般的に研究が遅れている分野であり (Bardovi-Harlig 2000, 第7章)、レビューも、言語学的研究が主である。習得研究について、特に注目されるのが、第一言語と第二言語の相違点である。第一言語について、認知的 (epistemic) モダリティのほうが対人拘束的 (deontic) モダリティよりも、習得が遅いという主張がなされている (Stephany 1986) が、これに対して、第二言語では習得順序が逆になる、という報告がなされているという指摘である。第一言語にも例外はあり (Korean) 今後、両者に関して、普遍的な習得順序があるのかどうか、またそれはどのような要因に基づくものなのか、現在までの研究は結論をだすにはいかにも限られている。また、モダリティ表現の教授に関する研究は Moroishi (1998) くらいであり、こちらはまだまだこれからである。投射モデルについても、epistemic と deontic の間に、投射関係があるのか等、検証する価値があるだろう。

辛論文は、進行中の言語変化としてしばしばとりあげられる可能表現の短縮形、いわゆる「ら抜き」言葉に焦点をあて、「ら抜き」表現の使用に影響を与える様々な要因に関して先行研究を概観したものである。可能表現の習得に関する研究³はまだ限られており、ここではレビューの対象にはいないが、可能表現を学習者がどう習得していくか、という問題の中で、研究が期待される場所である。さらに、「ら抜き」表現の習得に関して特に興味深いのは、学習者は形式と意味の単純なコネクション、すなわち一対一対応の関係を形成する傾向がある、ということである (one-to-one principle, Andersen 1984)。このように、一つの意味が二つの形式に対応している場合、学習者はどのような習得プロセスをたどるのであるのか。個々の動詞ごとに一つの形式に絞るのか、あるいは、より一般的なルールを形成するのか (たとえば、ネイティブの使用頻度にあわせて、上一段動詞については全て「ら抜き」で統一してしまうのか。) 辛が検討した様々な言語外的・内的要因のうち、学習者はどれを重視するのか。このような研究をとおして、前述の暗記学習と生産的ルール学習との関係がより明らかになってくるで

あろう。また、自然習得と教室習得の比較により、明示的学習の果たす役割にも知見をもたらすはずだ。

杉浦論文は、引用表現の言語学的研究と、そのL1およびL2における習得研究を概観している。杉浦のレビューから明らかなことは、引用表現を正しく使うためにL2学習者が習得しなければならない言語知識というものは、かなり複雑だということである。たとえば、例文(16)～(20)などは、かなり複雑なルールであり、教えるのはほぼ不可能であろうと思えるが、日本語母語話者ならこのような文の文法性についての知識は身につけている。引用に関するルールについて、どこまでが自然なインプットで習得できるのか、またどの程度ルールを教えれば習得の助けになるのか、今後の研究が待たれる。(この点については、以下でさらに検討する。)

最後の小池論文は、Teaching what と Teaching how との接点、すなわちどの文法項目をどのように教えれば効果的か、という問題に関するレビューである。とりあげたのは、部分集合の問題、(前述の)投射の問題、ルールの複雑さの問題であり、それぞれ、どのようなインプット(否定・肯定証拠、明示的説明、など)が有効であるかについて論じている。それぞれについて、まだSLA研究が少なく、さらに今後の研究が期待される。また、このようなfocus on formに関する研究は、ここで取り上げた以外にもいわゆる「言い直し(recast)」の研究などを含めて相当数あり、それぞれ異なった実験方法で、異なった文法形式に焦点を当てているために、相反する結果が出たりする場合も多い。例えば、小池の論じたWhite(1991)において、副詞の位置の習得に関しては、1年後の遅延テストでは、効果が失われていたが、質問文についての教授を受けたグループは、1年後の遅延テストでも効果が持続していたのである(White, Spada, Lightbown, & Ranta 1991)。これについては、Whiteは質問文は教室の中で多く使われる文法項目なので、1年後まで効果が続くのであるという可能性を議論している。(小池も指摘するように、副詞の方は教室でのインプット中にあまりみられない。)このことから、長期的に教授の効果が続くためには、コンスタントに肯定証拠を受け続ける必要がある、という仮説がたつ。このように、予想もしない変数が結果を左右してしまうことは、クラスルーム・リサーチではよくあることだが、そのためなかなか一般化に結び付けることはできない。

実際の第二言語教育に応用するためには、一般化のできる原理が必要であることは言うまでもない。そのため今後必要な研究は(1)過去の様々な研究のメタ分析により、一般原則を見出し⁴(2)それらの一般原則を仮説とし、さらに、厳密にコントロールされた実験でその仮説を検証していくことであろう。

日本語教育という観点からすると、小池論文における最も重要な指摘は、「明示的文法説明を行っても効果があまりない言語形式がはっきり示されれば、それに時間をかけて説明する必要はなくなるだろう」という点である。もちろん、教師も経験にてらして、明示的文法説明がうまくいくところと、行かないところの区別はある程度ついているかもしれないが、それはあくまで経験や直感に基づくものであり、実際にはどうなのかわからない。小池も指摘するように、「が」と「は」の区別などは、かなり難しいルールである。これを説明することにはたして効果はあるのであろうか。それともインプット、インターアクションだけで同様の効果があがるのだろうか。このような、非常に重要な問題についてさえ、実験研究はあまりないようである⁵。

自然言語の音声、語彙、文法、談話などについて母語話者がもっている知識の体系は、言語学者が束になってかかっても完全に説明できないほど複雑である。それを、幼児は、なんらルール説明も受けず、言語のインプットにさらされるだけで習得に成功してしまう。この現象は簡単には説明できない。(このような問題を、「言語習得の論理的問題」と呼ぶ。)幼児言語習得と成人の第二言語習得の根本的違いは、第一言語の場合、ほぼ例外なく習得に成功するのに対し、第二言語の場合、ほぼ例外なく、失敗することである。その中間に子供の第二言語習得が位置づけられ、この場合には、かなりのレベルで第二言語習得にも成功するが、逆に第二言語の方が強くなり、第一言語を忘れてしまうという現象もある。どのような要因が成功と失敗をわけるのが、第二言語習得研究の重要な課題の一つだが、さらに、どのような項目が、インプット(もしくはプラスインターアクション)⁶のみで習得できるのか、というのは理論的にも応用的にも極めて重要な問題である。たとえば、以下の2文の文法性を考えてみてほしい。

(1) Open me a beer.

(ビールを一つあけて下さい=Open a beer for me.)

(2) Open me the door.

(ドアをあけて下さい=Open the door for me.)

(1) と (2) の文法性の違いについて、英語母語話者は問題なく判断できるが、第二言語学習者にとってはそれほど簡単ではない。そして、このようなルールは英語教育では普通教えないので、もし、(1) と (2) の違いがわかる場合には、それはインプットのみでそのような知識が身についたことになる。これは、二重目的構文の場合は、

「間接目的語」が「直接目的語」を(なんらかの形で)所有することになる、という意味的制限がある (Pinker 1989 など参照) ため、(1) は正しく、

(2) は非文となる。筆者自身は外国語として、12歳くらいから普通に英語を学習してきたが、この説明を初めて聞いた時すでに (1) と (2) の文法性の違いに関する直感があった。ということは、このルールはインプットによって習得できるということである。もちろん、この違いがわかるレベルまで達していない英語学習者も多いはずであり、その場合には、どの程度のインプットをあたえれば、このルールが習得できるか、というのが次の問題となってくる。

同様に、いわゆる下接の条件 (subjacency condition) を破った文 (*Who did John meet the man who hit _? ジョンは誰をなぐった人に会ったの?) についても、ルールを教わらなくても、非文だということはわかる第二言語学習者も多いであろう。それはなぜか、ということは第二言語習得においてUGが使えるかどうかという問題⁷もからんで複雑だが、このような文はほっておいても学習者は作らないであろうし、下接の条件を、英語学習者に教える必要はないであろう。またルールが難しいため、教えても、さほど効果はないと思われる。(もちろん、これは実証的にテストされるべき問題だが。)

このような観点からすれば、第二言語研究において、どのようなルールが自然に習得され、どのようなルールがきちんと教えないと習得できないのかを明らかにすることは教育の効率をあげる上で重要だと思われる (小池論文参照)。これを明らかにするひとつの効果的な方法は、自然習得者と

教室習得者⁸を体系的に比較することであろう。自然習得の学習者があまり誤りも犯さずに習得できる項目には、それほど、明示的教授は必要ないであろう。次に、自然習得者が、習得できない項目について、様々な教授実験を行い、効果の出る項目とそうでない項目にわたる必要がある。その際注意しなければならないのは、もしその項目が発達性の項目であった場合、学習者がある発達段階に達していなければ、効果はあらわれない。だから、教授実験をおこなう場合、学習者群を習熟度レベルに応じていくつかの群にまとめ (理想的には、Pienemann の 1~5 段階すべての学習者をそろえて)、どの段階で効果があがるかも調べる必要がある。どの段階でも効果がでなければ、それは教えてもあまり効果の出ない項目だ、ということになる。さらに、学習者の母語にも注目する必要がある。たとえば、Korean をL1 に持つ学習者が日本語を学習する場合、L1 とL2 の文法的な類似性のため、インプットだけで習得できる項目が多いと予想される⁹。よっていくつか類型論的に異なるL1 グループ、たとえば、Korean、中国語、英語、ポルトガル語などを選んで、同じような傾向が見られるか、見られないか、検証する必要があるだろう。

気が遠くなるような話に思えるかもしれないが、この解説の前半で述べたような研究も含めて、日本語でこのような実証研究を積み上げていくことはそれほど難しくはないはずだ。日本政府は日本語教育を重視しており、研究補助にも力を入れている。また日本語に関する言語学、言語習得研究の水準は高く、国内外に研究者もそろっている。

Pienemann の枠組みを使った研究も日本語で行われており、さらに、習得順序に関する基礎的研究もある程度すでに蓄積されている (峯論文、長友1998) ので、それを Pienemann の枠組みで解釈し、そのうえに実証的データを積み上げればよい。実際のシラバス構築などへの応用については、研究結果がすべてが出そろうまで待つ必要はなく、できるところから取り入れていけばよいであろう。

そして教室での試行を通じてさらに理論の検証と精緻化を進めることができる。このような、理論的にも応用的にも価値の高い研究を積み重ね、より科学的な教育のあり方を目指すことが、今後の第二言語としての日本語文法習得・教育研究の目指すべき方向ではないだろうか。

注

1. なお、ここであげた、発達性項目と変異性項目という概念は、Pienemann らの研究で提案された概念であるが、Processability Theory とはある程度独立してとらえるべきであろう。たとえば Processability Theory が予測しない場合でも、強固な習得順序が存在しても不思議ではない。(たとえば、Processability Theory で同じ発達段階に位置する複数の言語項目の間に、変えられない習得順序が存在する可能性はある。)
2. もちろん、理解に関する研究でも、母語話者のベースラインデータはあったほうがデータの解釈の信頼性が増す。
3. 可能表現の習得については、渋谷(1998)がある。
4. Torres & Shirai (1999) は、この一般原則を見い出すべく、否定証拠がどのような言語形式について効果的であるか、先攻研究を概観し、否定証拠の効果が低いのは発音、高いのは、語彙、意味、社会言語学的知識、形態素・統語については様々な条件(ルールのタイプ、インプット中の頻度など)による、という仮説を提示している。
5. 例外として、柏崎(1988)がある。
6. インプットだけで文法が習得されるのか、それともアウトプット・インタラクショナルが必要なのかについては、意見の別れるところだ(Krashen 1985)が、ここではこの問題には立ち入らない。
7. もちろん、UG がなくても、コネクショニスト的な学習によってこのようなルールを帰納的に学習できるとする立場もある(Elman 1992)。
8. また、教室学習者を JSL と JFL にわけて、インプットの効果を見ることも有効だ。JFL の場合、よりコントロールされたインプットを与えることができるので、インプットそのものを操作することができる、という利点がある。
9. もっと極端な場合、たとえば、イタリア語話者がスペイン語を習得する場合、L1 と L2 の類似性のため、日本語話者のスペイン語習得とはかなり質的にことなるであろう。

参考文献

- 柏崎秀子(1988)「助詞の使い分け課題における教示効果—心的態度と新旧情報に関して—」『人間文化研究年報』12, お茶の水女子大学人間文化研究科 91-104.
- 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
- 渋谷勝己(1998)「中間言語における可能表現の諸相」『阪大日本語研究』10, 大阪大学文学部日本語学講座 67-81.
- 長友和彦(1998)「第二言語としての日本語の習得研究」橋口英俊・稲垣佳代子編『児童心理学の進歩 1998 年度版』日本児童研究所 79-110.
- Andersen, R. W. (1984). The one-to-one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34, 77-95.

- Andersen, R. W. (Ed.) (1984). *Second languages: A cross-linguistics perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Andersen, R. W. & Shirai, Y. (1994) Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell.
- Croteau, K. C. (1995) Second language acquisition of relative clause structures by learners of Italian. In F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Mileham & R. R. Weber (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 115-128.
- Elman, J. L. (1992). Grammatical structure and distributed representation. In S. Davis (Ed.), *Connectionism: Theory and practice* New York: Oxford University Press, 138-178.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S., & Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28, 283-300.
- Li, P. & Shirai, Y. (2000) *The Acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mitchell, J.G. (2001). The acquisition of relative clause structures in French as a second language. Unpublished Ph.D. dissertation, Cornell University.
- Moroishi, M. (1998). Explicit vs. implicit learning: The case of acquisition of the Japanese conjectural auxiliaries. Unpublished Ph.D. dissertation, Georgetown University.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pinker, S (1989). *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Salaberry, R. M. & Shirai, Y. (in press). L2 acquisition of tense-aspect morphology. In R. M. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *Tense-aspect morphology in L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 137-174.
- Shirai, Y. (1997). Linguistic theory and research: Implications for second language teaching. In G. R. Tucker & D. Corson (Eds.), *The encyclopedia of language and education, Vol. 4: Second language education*, Dordrecht: Kluwer Academic, 1-9.
- Shirai, Y. (in press). The Aspect Hypothesis in SLA and the acquisition of Japanese. *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 5.
- Shirai, Y., & Kurono, A. (1998) The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning*, 48, 245-279.
- Stephany, U. (1986). Modality. In P. Fletcher & M. Garman

- (Eds.), *Language acquisition (2nd ed.)*, Cambridge: Cambridge University Press, 375-400.
- 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*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Torres, J. & Shirai, Y. (1999, August) Differential effects of feedback on second language development. Paper presented for the symposium on "Feedback in Second Language Acquisition" at the 12th World Congress of Applied Linguistics (AILA '99), Waseda University, Tokyo.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.
- White, L, Spada, N., Lightbown, P.M., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.
- Zobl, H. (1985). Grammars in search of input and intake. In S. Gass & C. Madden (Eds.) *Input in second language acquisition* Rowley, MA: Newbury House, 329-344.

(しらい やすひろ/Cornell University)